



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](#)



교육학박사학위 논문

한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응과정에 관한
부모의 경험 연구

A Study of Refugee Parents' Experiences
on their Children's School Adaptation in Korea

2024년 2월

인하대학교 대학원

다문화교육학과

이 정 민



교육학박사학위 논문

한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응과정에 관한
부모의 경험 연구

A Study of Refugee Parents' Experiences
on their Children's School Adaptation in Korea

2024년 2월

지도교수 정기섭
이 논문을 박사학위논문으로 제출함

인하대학교 대학원
다문화교육학과
이 정 민



이 논문을 이정민의 박사학위논문으로 인정함

2024년 2월

주 심 _____ (인)

부 심 _____ (인)

부 심 _____ (인)

부 심 _____ (인)

부 심 _____ (인)



국문초록

**한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응과정에 관한
부모의 경험 연구**

인하대학교 대학원
다문화교육학과 이정민
지도교수 정기섭

국제적인 위기 상황이 수년 동안 지속되면서 난민들은 더욱 취약한 상황에 놓이게 되었고 국내 난민 신청자의 수는 매년 증가하다가 코로나 팬데믹 기간 잠시 감소했으나 2022년을 기점으로 난민 신청자의 수가 다시 급증하고 있다. 국내 난민 인정자 중 가장 많은 수는 국내에서 난민인정을 받은 성인 부모의 미성년자녀와 국내 난민 인정자의 국내 출생 자녀로 난민 아동들은 향후 수년 동안에도 국내에서 난민으로 살아가게 될 것으로 예상된다. 본 연구는 난민 아동의 한국 사회 정착 과정에서 가장 중요한 현안을 ‘교육’으로 보고 신분적 한계를 가지고 있는 소수이며 사회적으로 취약한 위치에 있는 난민 아동의 학교 교육에 관한 난민 아동 부모의 경험에 주목해서 한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응과정에 관한 부모의 경험에 내재되어 있는 본질적인 의미를 밝히고자 하였다.

이를 위하여 학령기 자녀를 둔 난민 아동 부모 8명을 연구참여자로 선정하여 연구 윤리 기준과 절차를 준수한 개별심층 면담을 통해 자료를 수집했다. 또한, 난민 아동 부모 경험의 본질적인 의미 구조에 대한 해석의 시각과 사유를 넓히기 위해 연구자의 경험, 어원 분석, 문학작품, 예술작품 등의 참고 자료도 함께 수집하고 분석했다. 개별심층 면담을 통해 수집된 자료를 van Manen의 해석학적 현상학 방법을 통해 의미와 주제를 추출하고, 이를 van Manen이 제시한



다섯 가지 실존체(신체성, 시간성, 공간성, 관계성, 물질성)의 범주로 구성했다. 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 신체성(lived body)에서 드러난 주제는 ‘제약’으로, 이는 난민 아동 부모의 미숙한 한국어 능력과 장시간 노동으로 나타난 신체적 경험이다. 신체성에서 본질적 주제로 도출된 ‘제약’은 ‘높은 언어장벽’과 ‘생계와 돌봄’이라는 주제를 포괄하고 있으며 난민 아동 부모의 충분하지 않은 한국어 능력과 부족한 경제적 자원은 자녀의 학교 적응 지원에 가장 큰 어려움으로 해석되었다.

둘째, 시간성(lived time)에서 드러난 본질적 주제는 ‘낮쌈’으로, 이는 난민 아동 부모와 자녀 모두가 ‘난민’이라는 특수한 환경을 성장 배경으로 가지게 되면서 나타난 ‘공교육 경험의 부재’를 의미한다. ‘낮쌈’은 ‘생소한 학부모 역할’과 ‘생경한 학교 문화’라는 주제를 포괄하고 있으며 난민 아동 부모와 자녀의 공교육 경험 부재는 부모가 학부모로서 교육적 역할에 적극적으로 참여하기를 망설였던 배경으로 해석되었다. 이는 난민 아동 부모와 자녀 모두에게 학교 적응을 위한 충분한 학교생활 적응 시간과 정보가 필요한 이유를 설명해 주고 있다.

셋째, 공간성(lived space)에서 드러난 주제는 ‘분리’로, 이는 난민 아동의 부모가 부모와 학부모로서의 경계에서 느끼는 혼란과 가정에서의 분위기를 보여주며 ‘부모와 학부모의 경계’와 ‘각자의 공간’이라는 주제를 포괄한다. 난민 아동의 부모는 자녀가 학교에 가고 싶어 하지 않는 등교 거부 등의 학교 부적응 현상을 보이면 절망했고, 자녀들이 집에서 혼자 시간을 보내거나 한국 친구가 없는 일상을 보면서 한국 생활에도 잘 적응하지 못하는 것이 아닌지 염려했다. 하지만 난민 아동 부모는 자녀가 학교에서 무엇을 하는지 어떤 친구를 만나고 시간을 보내는지 알 수 있는 방법을 찾지 못하고 있었고 시간이 지날수록 성장하는 자녀와의 소통에도 소극적인 모습으로 보이면서 결국 난민 아동 부모도 자녀의 삶으로부터 점점 분리되고 있는 것으로 나타났다.

넷째, 관계성(lived relation)에서 드러난 본질적 주제는 ‘의지’이며, 이는 난민 아동 부모가 자녀의 학교생활에 실질적인 도움을 가장 가까이에서 제공하는 멘토 선생님과 이웃 난민 가족들과의 관계를 의미하며, ‘의지’는 ‘친구 같은 타인’과 ‘가족 같은 타인’이라는 주제를 포괄하는 것으로 나타났다. 난민 아동



부모는 자녀의 담임 선생님과 학교 담당자보다는 난민 가정의 상황을 알고 있고 가까이에서 도움을 주는 멘토 선생님과 한국 입국 전후 비슷한 경험을 한 난민 이웃에게 자녀의 학교생활에 관한 조언을 구하고 함께 노력하면서 의지했다. 이는 부모가 학교 선생님이거나 교육 담당자와 직접 소통하기에는 넘을 수 없는 언어 사용의 한계가 있고 학교 시스템을 모르기 때문에 오는 자신감 부족을 의미했다.

다섯째, 물질성(lived things)에서 드러난 본질적 주제는 ‘바람’으로, 이는 ‘정체성의 혼란’과 ‘꿈과 기대’라는 주제를 포괄하는 것으로 나타났다. 난민 아동 부모는 자녀들이 느끼는 정체성 혼란에 대해 걱정하고, 부모 자신이 대한민국 국적을 아직 취득하지 못한 것에 대한 신분적 불안전성을 느끼고, 한국 사회에 대한 정보 부족으로 자녀의 미래에 대해서 직접 소통하지 못하는 것을 아쉬워했다. 그러나 한편으로는 자녀가 학교에 잘 적응해서 높은 학업 성취를 이루고 꼭 필요한 한국 사회의 구성원으로 성장하기를 기대하고 있었다.

자녀의 학교 적응 과정에서 난민 아동 부모가 경험한 것은 일반적인 학생의 학교 적응 과정에 영향을 미치는 개인적, 가정적, 사회적 요인을 내포하고 있었다. 또한, 난민 학부모는 이주민 부모의 어려움에서 한 걸음 더 나아가 주류사회와 접촉하며 나타난 개인적·사회적 특수성으로 인해 자녀의 학교 적응 과정에서 ‘불안’을 느끼는 것으로 나타났다. 그럼에도 불구하고 난민 아동 부모는 일반적인 부모와 마찬가지로 자녀가 학교에 잘 적응하고 성장해서 한국 사회 구성원으로 인정받고 안정적인 삶을 살기를 희망하고 있는 것으로 나타났다.

본 연구 결과를 토대로 도출된 시사점은 다음과 같다.

첫째, 소수 언어를 사용하는 난민 부모도 쉽게 접근할 수 있는 언어별 교육 정보를 제공하는 것이다. 난민 아동 부모가 언제든지 음성, 문자, SNS 등으로 학사 일정, 학교 안내 사항, 학교 교육과 관련된 모든 문제를 상담할 수 있는 소수 언어 교육 상담 서비스를 제공받는다면 난민 아동 부모는 자녀 교육의 주축자로서 자신감을 가지고 더 많은 적극적인 관심을 가질 수 있고 자녀를 격려하고 지지하며 함께 성장할 수 있는 원동력이 될 것이다.

둘째, 난민 아동의 출신 배경, 나이, 학업, 목표 등을 고려해서 학교와 관련기관이 협력하여 학생 개인별 교육 프로그램을 제공하고 관리하는 것이다. 또한



난민 아동의 다양한 장애 희망과 미래 설계를 실현할 수 있도록 난민 아동과 부모 모두를 대상으로 한 개인별 맞춤 진로 교육 프로그램 제공이 필요하며 난민 아동의 부모에도 다양한 직업을 선택할 수 있는 교육과 기회가 제공될 필요가 있다.

셋째, 난민 아동 부모, 교사, 전문가를 중심으로 가정, 학교, 지역사회가 유기적으로 협력하여 난민 아동의 학교 적응을 돕는 것이다. 정기적으로 같은 학령기에 있는 난민 아동 부모가 서로 협력할 기회를 마련하고 교사와 전문가가 참여하는 정보 교환의 자리가 필요하다. 꾸준하고 자연스러운 소통과 협력은 난민 아동 부모가 자녀 교육에 꾸준한 관심을 가지는 원동력이 되고 궁극적으로 부모의 따뜻한 관심과 지지를 받는 자녀는 자신의 미래에 대한 자신감을 가지고 삶을 바라보는 긍정적인 시각을 갖고 성장에 도움이 될 것이다.

대한민국 사회에서 ‘난민’은 매우 소수이지만, 다른 이주민과는 다른 문화적·사회적 배경을 가지고 있다. 난민 가정이 가진 특수성에서 오는 학교 교육 적응 과정에서의 경험을 이해하고 난민 아동 부모가 교육권 행사의 주체로 교육받을 권리가 보장받을 수 있도록 구체적인 실천 방안을 모색할 것이다.

주제어: 난민 아동, 난민 학부모, 학교 적응, 해석학적 현상학



목 차

국문초록	i
목 차	vi
표 목 차	viii
그림목차	ix
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제 및 연구개요	6
3. 선행연구	8
II. 이론적 배경	15
1. 난민 아동과 교육	15
가. 국내 정착 난민 아동 현황	15
나. 난민 아동의 특성과 해외 난민 아동 교육	22
다. 난민 아동 교육의 필요성	29
2. 난민 부모와 자녀 교육	33
가. 난민 부모의 교육적 역할	33
나. 난민 부모의 특수성	34
다. 난민 부모의 교육적 기대와 자녀 교육	38



3. 학교 적응과 부적응	41
가. 학교 적응	41
나. 학교 부적응	44
다. 이주와 학교 적응과의 관계	46
Ⅲ. 연구 방법	49
1. van Manen의 해석학적 현상학	49
2. 연구 절차	53
3. 자료수집	56
가. 연구자의 경험	56
나. 어원 분석	58
다. 문학작품	59
라. 예술작품	63
마. 개별면담	64
4. 자료 분석	73
5. 연구의 윤리적 고려	75
Ⅳ. 연구 결과	77
1. 제약 (신체성)	79
가. 높은 언어장벽	79
나. 생계와 돌봄	83



2. 낮섬 (시간성)	87
가. 생소한 학부모의 역할	87
나. 생경한 학교 문화	91
3. 분리 (공간성)	95
가. 부모와 학부모의 경계	95
나. 각자의 공간	98
4. 의지 (관계성)	102
가. 친구 같은 타인	102
나. 가족 같은 타인	107
5. 바람 (물질성)	111
가. 정체성의 혼란	111
나. 꿈과 기대	114
6. 소결	119
V. 요약 및 결론	122
1. 요약	122
2. 결론	125
참고문헌	129
ABSTRACT	155



〈표 목차〉

〈표 1〉 난민에 관한 선행연구	8
〈표 2〉 난민 아동에 관한 선행연구	12
〈표 3〉 국내 난민의 지위 구분	16
〈표 4〉 연도별 난민 인정자 현황(1994~2022)	18
〈표 5〉 국적별 난민 인정자 현황(2022)	18
〈표 6〉 연도별 미얀마 국적 난민 인정자 현황(2022)	19
〈표 7〉 사유별 난민 인정자 현황(1994~2022)	19
〈표 8〉 가족 결합 사유 난민 인정자 현황(1994~2022)	20
〈표 9〉 성별·연령별 난민 인정자 현황(1994~2022)	20
〈표 10〉 18세 미만 난민 인정자 국가별 현황(2022)	21
〈표 11〉 난민 신청과 난민 인정자 현황(1994~2022)	21
〈표 12〉 전 세계 초·중·고등 교육 등록률 및 난민 아동·청소년 평균 취학률(2022)	25
〈표 13〉 van Manen 연구 방법을 적용한 연구의 세부 절차	55
〈표 14〉 연구참여자 특성	65
〈표 15〉 심층 면담 개요	70
〈표 16〉 면담 질문 내용	71
〈표 17〉 난민 아동 부모 경험의 본질적 의미 구조	77



<그림 목차>

[그림 1] 난민 부모의 특수성	36
[그림 2] 학교 적응 요인	42
[그림 3] 학교 부적응 요인	44
[그림 4] 이주민 자녀의 학교 적응 관련 문제점	47
[그림 5] 자료 분석 단계	73

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리 아이가 학교에서 돌아오면 저는 오늘 학교생활은 어땠는지 물어봅니다. 친구들과하고는 잘 지냈는지 무엇을 배웠는지 물어보고 알림장을 같이 확인해요. 알림장을 열어볼 때 저는 제가 이해하지 못하는 한국말이 있을까 봐 불안하지만, 긴장된 표정은 숨기려고 합니다. 알림장의 내용을 하나씩 보면서 오늘의 숙제가 무엇인지를 확인하고 조금 있다 같이 공부하기로 약속합니다. 같이 공부하기로 약속했던 시간이 되었습니다. 사뭇 진지한 표정으로 숙제하던 아이가 저에게 질문을 합니다. **‘엄마 이 분수식은 어떻게 계산하는 거예요?’** 저는 아이의 질문을 듣고 문제를 살피고 이해해 보려고 하지만 솔직히 처음 보는 수학 문제입니다. 저는 난민 캠프에서 태어나서 자랐고 학교에 다녔지만, 분수를 배운 적은 없거든요. 나름 한국에 입국한 후 사회통합 공부도 열심히 했고 5단계 시험도 합격했고 다른 재정착 난민들보다는 한국어도 잘한다고 생각했는데 분수는 처음입니다. 숙제하는 것을 도와주고 싶어서 옆에 앉아 있는데 한국어와 분수를 몰라서 아이 공부와 떨어져 있게 되었네요. 결국 그냥 숙제를 잘하고 있는지 문제를 잘 보고 있는지 지켜보는 것이 제가 숙제를 같이하는 방법이지만 걱정이 됩니다. (연구참여자 D)

위 사례는 2016년 재정착 난민¹⁾으로 한국에 입국한 난민 아동 부모가 자녀의 학교 적응 과정에서 경험한 이야기이다. 연구참여자 D는 국내 재정착 난민으로 한국에 입국해서 한국어와 한국 생활 적응 교육에 참여했고 한국 내 민족 공동체에서 미얀마어 통역인으로 자원봉사 활동에 참여하고 있으며 한국에서의 삶에 만족감을 느낀다고 했다. 하지만 자녀의 교육과 관련해서는 위 사례에서 나타난 것처럼 한국에서 공부하는 자녀의 부모로서 충분한 역할을 하지 못하는 것 같아 미안함을 갖고 있고 자녀가 성장할수록 더 걱정이라고 했다.

2020년 에티오피아 내전 상황, 미얀마 군부 쿠데타, 아프가니스탄 탈레반 점령과

¹⁾ 재정착 난민은 유엔난민기구(UNHCR)의 추천을 받아서 서류와 면접 심사를 거쳐 유입된 난민으로 대한민국 난민법 제2조 제5호에 따르면 “재정착 희망 난민이란 대한민국 밖에 있는 난민 중 대한민국에서 정착을 희망하는 외국인을 말한다.” 라고 되어 있다.



2022년 러시아의 우크라이나 침공, 수단 군부 쿠데타 발생과 2023년 이스라엘 - 하마스 전쟁 등 국제 사회의 분쟁 상황은 끊임없이 새로 발생하고 있다. 새로운 국제적인 위기 상황 이외에도 남수단, 시리아와 예멘의 내전 상황, 로힝야 난민, 베네수엘라 사태는 여전히 진행 중이고 장기화 양상을 보이며 어려움을 겪고 있다. 최근 몇 년간의 국제 사회의 분쟁과 긴급 사태는 대한민국 사회에도 직접적인 영향을 주었다. 2018년에는 예멘 난민²⁾ 500여 명이 제주도에 들어오면서 한국 사회 난민 수용에 대한 찬반 논란을 경험했고, 2021년 8월에는 한국 정부가 아프가니스탄 난민을 390명을 ‘특별 기여자’로 받아들이기도 했다. 2022년에는 러시아-우크라이나 침공으로 국내로 이주한 우크라이나 고려인 동포의 수가 전쟁 초기인 2022년 3월 기준 2,481명에서 2023년 4월 말에는 3,475명으로 증가하기도 했다(법무부, 2023). 이러한 주요 분쟁 상황 외에도 2022년 말 기준 전 세계적으로 1억 명 이상이 정치, 전쟁, 인종 차별, 종교 갈등, 인권침해, 기후 변화 등의 원인으로 강제로 고향을 떠났다. 『유엔난민기구(The United Nations High Commissioner for Refugee : UNHCR)』가 발표한 ‘유엔난민기구 2022 글로벌 동향 보고서(UNHCR Global Report)’에 따르면 2022년 기준 난민을 포함한 전 세계 강제 실향민 수는 1억 840만 명으로 사상 최고치를 기록했다. 이는 10년 전인 2012년에 비하면 무려 140% 이상 증가한 수치이며, 특히 2022년에는 러시아의 우크라이나 침공 사태로 우크라이나 인구 3명 중 1명은 실향민이 되었다. 강제 실향민 중 난민 수는 3,530만 명으로 이 중 100만 명 이상의 아이들은 태어나자마자 난민이 된 것으로 보고되었으며, 2018년부터 2022년까지 매년 평균 385,000명의 어린이가 난민으로 태어난 것으로 나타났다(UNHCR, 2023).

UNHCR(유엔난민기구)는 국제 사회가 보편적 인류애와 윤리적 책임을 바탕으로 난민 보호를 실천하고자 난민을 위한 해결 방안으로 본국으로 자발적 귀환(voluntary repatriation), 난민 신청국에서의 정착 및 현지 통합(local integration), 제3국으로의 재정착(resettlement)을 제시하고 있으며(UNHCR, 2018b), 전 세계적인 난민 발생 상황에 대해서 각 국가는 구체적인 해결책을 모색하고 연대하며

²⁾ 유엔난민기구(UNHCR)에서 정의하고 있는 난민(Refugee)은 인종, 종교, 국적, 특정 사회집단의 구성원 신분 또는 정치적 의견으로 인해 박해를 우려가 있는 자로, 출신국의 보호를 받을 수 없거나 돌아갈 수 없어 국제적인 보호를 필요로 하는 사람을 말한다.



행동하기 위해 노력하고 있다. 전 세계적으로 2022년 기준 난민을 가장 많이 수용하고 있는 나라는 튀르키예로 360만 명의 난민을 수용했고 뒤를 이어 이란이 340만 명, 콜롬비아가 250만 명, 독일이 210만 명, 파키스탄이 170만 명 수용했다 (UNHCR, 2022). 하지만 국제적인 위기 상황이 수년 동안 지속되면서 난민들은 더욱 취약한 상황에 놓이게 되었고, 난민 아동들도 향후 수년 동안에도 국제 사회에서 난민으로 살아가게 될 것으로 예상된다.

2023년은 대한민국이 1992년 유엔난민협약에 가입하고 협약에 비준한 30년이 되는 해이며 2013년 7월 「난민법」을 시행한 지 10년이 되는 해이다. 대한민국에서 난민 업무를 시작한 1994년부터 2022년까지 누적 난민인정 신청 건수는 84,922건이고 2022년 한 해 동안의 난민 인정신청 건수는 11,593건에 이른다(법무부, 2023). 난민 신청자의 수는 매년 증가하다가 코로나 팬데믹 기간 국가 간 이동 제한으로 잠시 감소했으나 2022년 방역 완화를 기점으로 난민 신청자의 수가 다시 급증하는 상황이다. 국내 난민 신청자 중 1999년부터 2023년 8월까지 1,399명이 난민으로 인정받았고, 난민 인정자³⁾ 중에는 ‘재정착 난민 수용 사업’으로 태국, 말레이시아에서 입국한 미얀마인 227명이 포함되어 있다(법무부, 2023). 또한, 공식적인 국내 난민 인정자에 포함되지는 않으나, 2020년에는 탈레반이 아프가니스탄을 재점령하면서 국내에 입국한 아프가니스탄 기여자 390명도 있다(법무부, 2023).

국내 난민 인정자는 가족결합⁴⁾을 사유로 난민인정을 받은 경우가 가장 많으며, 가족결합을 사유로 난민인정을 받은 자의 대부분은 국내에서 난민인정을 받은 성인 부모의 미성년자녀와 국내 난민 인정자의 국내 출생 자녀이다. 2022년 기준 누적 난민 인정자 1,338명 중 가족 결합으로 난민인정 받은 수는 490명(36.6%)으로 이 중 18세 미만의 미성년 난민 인정자의 수는 489명(36.5%)에 이른다(법무부, 2023). 향후 국내에서 가족결합을 사유로 한 난민인정이 지속된다고 볼 때, 현재 전체 국내 난민 인정자의 약 40%를 차지하는 미성년 난민 인정자의 수는 점차 증가할 것으로 예상된다.

3) 대한민국 난민법, 제2조 2호에 따르면 “난민으로 인정된 사람(난민 인정자)란 난민법에 따라 난민으로 인정받은 외국인”을 뜻한다.

4) 난민 지위에 관한 1951년 협약 및 1967년 의정서에 의한 난민 지위의 인정 기준 및 절차 편람 제6장 가족 결합의 원칙에 따르면 “가장이 난민 정의 기준을 충족하면 일반적으로 가족 결합의 원칙에 따라 그 부양가족에게도 난민 지위가 부여된다.”고 명시되어 있다.

난민이 새로운 정착국을 찾아 본국을 떠날 수밖에 없는 이유는 다양하다. 난민 중 많은 수는 출신국의 불안한 정치 상황 속에서 발생한 내전과 특정 인종과 종교에 대한 탄압 등으로 인해 안전한 국가를 찾아 피난민이 된 경우이다. 그러나 새로운 정착국에 도착한 이후에도 대다수 난민은 여전히 열악한 환경에서 벗어나지 못하고 있으며, 새로운 보금자리에서도 난민이라는 오명과 차별 속에서 새로운 사회 적응에 어려움을 겪고 있다(김중관, 2016; 정문수 외, 2017; 최유경, 2017; 서지원, 2018). 특히, 난민 아동들은 부족한 물자와 미비한 사회 시스템 속에서 영양 실조에 쉽게 노출되고 교육과 취업의 기회를 박탈당해 자립하기 어려운 세대로 자랄 확률이 높은 것으로 나타났다(Oxfarm, 2022).

난민은 제3국에서의 정착을 위해 생명의 안전을 최우선으로 고려하여 출신국보다 상대적으로 안전한 국가를 찾으면서 경제적, 사회적 요건도 고려하게 된다(최영일, 2019). 본 연구자가 멘토링 교사로 참여했던 가정의 난민 아동의 부모는 한국을 선택한 주요한 이유가 ‘한국의 좋은 교육제도 속에서 자녀가 공부하기를 원했기 때문’이라고 이야기하면서 무엇보다 자녀의 양육과 교육을 고려해 한국을 선택했다고 이야기했다.

난민 아동의 교육은 우선순위로 보장되어야 하는 기본 권리임에도 불구하고 교육 당사자인 난민 아동과 부모 모두에게 올바른 자녀의 교육 방법을 찾아서 적용하기는 가족의 노력만으로 풀기는 매우 어려운 숙제이다. 국내 재정착 난민의 경우에는 초기 정착 과정에서 국가의 지원을 받아 직업 활동에 참여하고 주거 문제를 해결하면서 사회적으로 안정을 찾을 수 있어 일반 난민 인정자 가정에 비해 초기 정착 과정이 수월할 수 있다. 그러나, 재정착 난민 가정과 일반 난민 인정자 가정 모두 ‘자녀 교육’과 관련해서는 구체적인 계획을 세우거나 실행 방법을 찾지 못하고 있는 것으로 보인다. 교육은 이민자는 물론 난민들과 우리 사회의 통합을 위한 가장 효과적인 도구이고, 난민 아동의 트라우마 치유는 물론, 사회적 지위의 이동에도 매우 유용한 수단임에 간과할 수 없는 부분이지만(Celik & Icduygu, 2019), 난민 아동들은 학교에 다니고 적응하는 것에 상당한 어려움을 겪고 있다.

국내 「난민법」 제33조(교육의 보장)에 따르면 “① 난민 인정자나 그 자녀가 「민법」에 따라 미성년자인 경우에는 국민과 동일하게 초등교육과 중등교육을



받는다. ② 법무부 장관은 난민 인정자에 대하여 대통령령으로 정하는 바에 따라 그의 연령과 수학능력 및 교육 여건 등을 고려하여 필요한 교육을 받을 수 있도록 지원할 수 있다.” 라고 명시하고 있다. 하지만 난민 부모의 경우에는 출신국과 한국 입국 전 상주국에서 교육 경험이 없고 한국 사회에 대해서 모른 채 한국에서의 삶을 시작하는 경우가 많아서(서정애, 2017; 조금주, 2019; 문기홍, 2023 외) 난민법에 명시된 교육의 권리를 이해한 것도 어려워 보인다.

본 연구자는 재정착 난민 생활 멘토로 참여했던 가정의 자녀 두 명이 한국 입국 후 1년이 되지 않은 시점에 일반 중·고등학교에 진학하게 되고, 학교 적응과 대학 입시를 준비할 충분한 시간을 갖지 못해 낮은 학업 성취를 이루면서 대학 진학을 포기한 사례를 경험했다. 본 연구자는 멘토링 가정의 사례를 통해서 국내 정착 난민의 사회통합을 위한 효과적인 교육제도 마련과 효율적인 학습 방법에 관한 논의는 난민 아동의 미래와 연결되는 가장 중요한 현안이라는 생각을 가지게 되었다. 또한, 현시점이 한국에서 태어나고 자란 난민 아동과 유년기 시절 한국에서 첫 학교 교육을 시작하는 난민 아동에 대한 적극적인 관심과 지원이 필요한 시기라고 생각하고 국내 정착 난민 아동의 교육에 주목했다.

난민 아동은 미성년자이며 난민이라는 신분적 한계를 가지고 있는 소수이고 사회적으로 취약한 위치에 있어서, 행복한 삶을 영위할 수 있는 기본적인 권리 보장으로 ‘교육권’의 실현이 무엇보다 중요하다. 따라서 본 연구는 국내 정착 난민 아동 부모의 자녀 교육 경험을 현상학적 연구 방법으로 분석하여 경험에 내재된 본질적인 의미를 탐구하고자 한다. 난민 부모와 자녀들이 처했던 출신국과 상주국에서의 특수한 상황과 한국 입국 이후의 사회·경제적 상황 속에서 나타난 경험의 의미를 학교 적응이라는 교육적 맥락에서 이해하는 것은 국내 난민 아동을 위한 바람직한 교육 방향을 위한 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다.

2. 연구문제 및 연구개요

본 연구는 한국 정착 난민 아동의 학교 적응에 관한 부모의 경험을 탐구하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정했다.

한국 정착 난민 아동의 학교 적응에 관한 부모의 경험은 Van Manen의 해석학적 현상학 방법을 통해 어떻게 드러나는가?

본 연구의 내용을 다음과 같이 구성하고 전개해 나가고자 한다.

제1장 서론에서는 본 연구를 이끌어 갈 연구의 필요성 및 목적을 기술하고 연구문제 및 연구개요를 설명하고 국내외 관련 연구를 검토한다.

제2장 이론적 배경에서는 난민 아동과 교육, 난민 부모와 자녀 교육, 학교 적응과 부적응을 주제로 관련 연구 자료를 고찰한다. 이를 위해 국내 정착 난민 아동 현황, 난민 아동의 특성과 해외 난민 아동 교육, 난민 아동 교육의 필요성을 살펴본다. 다음으로 난민 부모의 교육적 역할, 난민 부모의 특수성, 난민 부모의 교육적 기대와 자녀 교육의 관계에 관한 연구를 분석한다. 마지막으로 학교 적응, 학교 부적응, 이주와 학교 적응과의 관계에 관한 연구를 면밀하게 살펴본다.

제3장 연구방법에서는 van Manen의 해석학적 현상학 연구방법의 이해와 연구절차를 서술하고 자료수집 방법과 자료 분석의 과정을 기술한다. 본 연구자는 해석학적 현상학 연구방법이 체험의 의미에 대한 연구자의 해석이 작용하는 분야이므로(Creswell, 2016), 해당 연구방법이 난민 아동 부모 일상의 경험에서 숨은 것처럼 보이는 현상의 본질을 탐구하는 것에 적합하다고 판단했다. 나아가 van Manen의 해석학적 현상학은 현상에 대한 지향성과 이론과 연구가 반드시 경험에 뿌리를 두어야 한다는 점을 강조하고 있으므로, 이는 국내 정착 난민 아동의 학교 적응에 관한 부모의 경험을 통해 한국 사회에서 난민 아동의 교육적 지향점을 찾고자 하는 연구 활동에 적합할 것으로 판단했다. 자료수집 단계는 연구자의 경험, 어원 분석, 문학작품, 예술작품, 개별 면담으로 구분하여 진행하고 연구의 윤리적 고려에 관한 부분도 확인한다.



제4장 연구 결과에서는 연구참여자들인 난민 아동 부모가 자녀의 학교 교육 적응 과정에서 경험한 삶의 체험(lived experience) 현상을 van Manen이 제시한 5개의 실존체(five existentials)인 신체성(lived body), 시간성(lived time), 공간성(lived space), 관계성(lived relation), 물질성(lived things)에서 의미를 해석하고 구조화하여 난민 아동의 부모가 인식하고 내면화한 경험의 본질을 규명하고자 한다.

제5장 요약 및 결론에서는 지금까지 논의를 요약·정리하고 국내 정착 난민 아동 부모의 자녀의 학교 적응 경험에 내재되어 있는 의미를 토대로 시사점을 도출한다.

3. 선행연구

한국에서는 2010년대에 들어서 난민에 관한 법과 제도가 정착되면서 난민 신청이 증가했고 학자들의 관심도 점차 확대되었다(김연주, 2023; 백일순, 구기연, 2021). 본 연구자는 학술정보연구서비스(RISS) 웹사이트에서 2013년부터 2023년까지 국내에서 발표된 학술지 연구 자료와 박사학위 논문을 ‘난민’으로 키워드 검색했고(검색일, 2023.11.22.), 본 연구와 관련성 있는 ‘난민법’, ‘난민 정책’, ‘난민 적응’, ‘난민 교육’, ‘재정착 난민’, ‘난민 아동’이라는 주제어를 이용해 논문을 선별하여 총 622편의 자료를 검토했다. 이후 검토된 연구 자료 중 난민법 및 난민 정책, 난민과 적응, 난민 교육, 재정착 난민, 난민 아동을 주제로 논문을 선별하여 상세히 검토했다. 특히 본 연구와 밀접한 관련이 있다고 판단한 난민 아동과 관련된 논문은 난민 아동의 권리, 난민 아동과 난민 정책, 난민 아동의 실태, 난민 아동과 교육, 해외 난민 아동 관련 연구, 기타 난민 아동 연구로 구분하여 검토했다. 자세한 내용은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 난민 관련 선행연구

연구의 범주	연구의 주제	연구자명
난민법 및 난민정책	난민법 개정	송영훈, 이순복(2012), 김형권 외(2016), 박인현(2016), 이장희(2016), 신옥주(2018), 정금심(2018), 김종세(2019), 박인현 (2019), 김용철(2020), 정도희(2021), 성진기, 장인호(2022), 이보연(2022), 최유(2022) 등
	난민심사	한중현, 황승중(2018), 이지원(2021), 김종세(2023) 등
	해외 난민법 및 난민 정책	김중관(2016), 노영순(2017), 최유경(2017), 장복희(2017), 서지원(2018), 김희정 외(2019), 이세련(2020) 등
난민과 적응	사회통합	김연주(2020), 황혜연(2021), 채보근(2021) 등
	적응 경험	손주희(2018), 손주희, 정하나(2018), 김희주(2020), 박미숙(2021), 노충, 강하나(2021), 김현, 노충래(2021), 임주, 김서현(2022), 김현주(2022) 등
	해외 난민의 사회통합	김중관(2016), 박채복(2016), 오예원(2018), 남현, 남윤삼(2018), 정용문, 이원익(2020), 이연희(2020) 등



난민 교육	국내 난민 교육	김진희(2012), 고경민(2015), 편윤희(2015), 이은채, 김형기(2023), 최현정, 김영순(2023), 여수빈(2023) 등
	해외 난민 교육	홍은영(2016), 이시우(2016), 이경수(2022), 장나나(2022), 문기홍(2023), 김보경, 신송학(2023) 등
재정착 난민	재정착 난민 정책	이상국(2019), 채보근(2020), 정금심 (2020) 등
	재정착 난민 연구	박봉수(2019), 이미란, 이윤정(2020), 장재익(2022), 정범모(2022), 김혜미, 정상우(2022), 송인선(2023) 등

첫째, 난민법 및 난민정책과 관련된 연구는 난민법의 개정, 난민 심사, 해외 난민법 및 난민정책과 관련된 연구로 구분될 수 있다. 이러한 연구들로는 난민법 제정과 난민의 권리보호에 관한 연구(송영훈, 이순복, 2012), 난민법과 인권 보호, 난민법의 세부 조항에 관한 연구(김형권 외, 2016; 이장희, 2016; 박인현, 2019), 독일의 망명 법제와 국내 난민법 개정을 비교 논의한 연구(신옥주, 2018), 난민 심사와 난민 처우를 중심으로 난민 인권 보호를 위한 난민법 개정 방안 연구(정금심, 2018), 난민법의 문제점을 지적하고 개선 방안을 논의한 연구가 있다(김종세, 2019; 박인현, 2019; 김용철, 2020; 정도희, 2021; 성진기, 장인호, 2022; 이보연, 2022; 최유, 2022). 그리고 난민 문제에 대한 인권적 접근의 필요성을 강조하면서 난민 정책의 효과적 집행을 위한 난민 문제 관련 의사결정 과정에서 출입국 행정, 사회복지 등의 개선 방안에 관한 연구(오병훈, 2015), 난민 문제에 대한 국제적인 논의를 살피고 한국 난민 정책에 대한 시사점으로 난민 주장의 입증 정도와 방식을 객관화하고 시스템적인 절차와 운영이 필요하다고 지적하면서 난민 보호 정책과 난민들에 대한 정착지원 제도 병행 및 전문인력의 양성을 주장한 연구가 있다(권한용, 2016). 난민 심사와 관련된 연구에서는 사정 변경 없는 난민 재신청자의 난민 재신청 제한의 필요성에 대한 논의(한종현, 황승중, 2018), 인도적 체류 허가자의 난민법상의 법적 지위에 대한 논의(김종세, 2023), 난민 가족 재결합의 법적 근거와 한계를 우리나라 난민법 제37조를 통해 분석한 연구가 있다(이지원, 2021). 또한, 현행 난민 심사제도를 외국의 사례와 비교하면서, 난민 심사의 절차 개선을 위한 방안을 논의한 연구(김대근 외, 2017), 유럽연합 공동



난민 정책을 고찰하고 한국 난민 정책에 줄 수 있는 시사점 연구(김희정, 2019)가 있다. 그리고 해외의 난민법 및 난민 정책을 비교 분석한 연구들이 있는데, 터키 내 시리아 난민 정책(김중관, 2016), 베트남 난민의 수용과 각국의 난민 정책(노영순, 2017), 미국의 난민법 체계와 문제점(최유경, 2017), 아세안 국가의 인도차이나 난민 정책(서지원, 2018) 연구 등을 들 수 있다. 이러한 연구들은 난민법 및 난민 정책의 문제점을 지적하고 개선 방안을 제시하거나 해외 난민 정책을 통해 국내 난민 정책이 나아가야 할 방향을 제시하고 있다.

둘째, 난민의 적응과 관련한 연구는 사회통합, 적응 경험, 해외 난민의 사회통합에 관한 연구로 구분할 수 있다. 우선 난민법 시행 직후 법무부(2010)가 난민인정 절차, 한국 내 생활실태, 한국에서의 전반적인 만족도를 조사하였고, 국가인권위원회(2019)는 한국의 난민 정책상 인도적 체류 허가자에 대한 관련 실태조사인 『2019 이주 인권 가이드라인 모니터링 결과 보고회: 한국에서 인도적 체류자로 살아가기』를 출판하였다. 또한, 국내 정착 난민들의 사회 적응 과정과 관련된 연구로는 국내 난민의 한국 사회 적응에 영향을 미치는 요인(손주희, 2018), 국내 난민의 적응 과정(김현주, 2022), 국내 난민들이 경험한 도움의 의미(김현진, 노충래, 2021) 등에 관한 연구를 들 수 있다. 국내 난민 인정자와 재정착 난민의 사회통합 정책의 실행 사례와 경험 연구도 있다(석인선, 황기식, 2019; 김연주, 2020; 황혜연, 2021; 채보근, 2021). 우리나라보다 난민을 더 일찍 수용한 유럽 국가들의 사회통합 관련 정책과(김중관, 2016; 정용문, 이원익, 2020; 이연희, 2020) 독일의 사회통합 프로그램에 관한 연구(박채복, 2016; 오예원, 2018; 현희, 남윤삼, 2018)도 있다. 이러한 연구들은 국내 난민을 대상으로 한 사회통합 정책의 방향을 찾으면서 국내 정착 난민이 사회에 적응하고 통합되어 사회 구성원으로 살기위해 필요한 것이 무엇인지 밝히고자 했다.

셋째, 난민 교육과 관련한 연구는 국내 이주민과 난민을 대상으로 한 교육 프로그램 운영 및 참여 경험 관련 연구와 한국어 교육 관련 연구들이 있다. 효과적인 한국어 교육 실행에 관한 연구(고경민, 2015; 편윤희, 2015), 2023년에 진행된 국내 정착한 아프가니스탄 특별 기여자를 대상으로 한 난민 교육 참여자의



경험을 살펴본 연구가 있다(최현정, 김영순, 2023; 여수빈, 2023). 해외 난민 교육 제도에 대한 국내 연구는 독일, 레바논, 태국 미얀마 국경 지역, 우간다의 난민 대상 교육제도를 알아보는 연구가 있다(홍은영, 2016; 이시우, 2016; 이경수, 2022; 문기홍, 2023, 김보경, 신송학, 2023). 이러한 연구들은 각 국가의 난민에 교육 정책의 특징, 한계점, 목표들을 살펴보고 있다.

넷째, 국내 재정착 난민에 관한 연구로는 대표적으로 호주 재정착 난민제도 및 국내 카렌족 난민들의 통합에 관한 연구(이상국, 2019), 국내 재정착 난민의 사례 연구 정책에 대한 고찰(채보근, 2020), 재정착 난민 정책의 발전적 모델에 관한 연구(정금심, 2020)를 들 수 있다. 최근에는 재정착 프로그램의 효과성 제고에 대해 로HING야 난민과 카렌 난민의 사례를 비교한 연구(정법모, 2022)와 재정착 난민 수용 정규화를 위한 논의(김혜미, 정상우, 2022)가 진행되었다. 국내 재정착 난민 수용 이후 국내 연구자들의 직간접 경험을 활용한 질적연구가 활발히 진행되고 있고 재정착 난민 당사자를 대상으로 한 연구(박봉수, 김영순, 2019)와 재정착 난민 멘토링 담당자를 대상으로 한 경험 연구(이미란, 이윤정, 2020)가 있다.

난민 아동을 주제로 한 국내 연구의 경우 논문 편수도 적을 뿐만 아니라, 이마저도 학령기 난민 아동의 교육기관 이용 및 적응에 관한 연구로 난민 아동의 구체적인 한국 생활 경험을 다룬 연구를 찾아보기 어렵다. 국내 난민 아동 관련 연구로는 우선 세이브더칠드런의 연구보고서(2013, 2018)를 들 수 있는데, 두 편의 연구보고서에는 국내 난민 아동의 체류 조건, 법적 지위, 생활 실태조사, 난민 부모 및 아동의 건강 및 심리적 상태, 해외 사례 조사를 통해 국내 난민 아동의 전반적인 상황과 난민 아동 관련 생활 교육 서비스의 한계점을 파악했다. 또한, 초록우산 어린이재단(2018)이 실시한 국내 난민 아동과 부모의 한국 사회 적응 실태 및 지원 욕구에 관한 연구보고서도 있다. 난민 아동과 관련된 연구는 난민 아동의 권리, 난민 아동과 난민 정책, 난민 아동의 실태, 난민 아동과 교육, 해외 난민 아동 연구로 구분될 수 있다. 난민 아동에 관한 선행연구를 살펴보면 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 난민 아동에 관한 선행연구

연구의 범주	연구의 주제	연구자명
난민 아동	난민 아동의 권리	유대규(2017), 송영지 외 (2018), 채형복(2018), 김현옥 외 (2019), 백승흠(2020), 김현옥, 박해선(2022), 박소영, 원재천(2023) 등
	난민 아동과 난민 정책	여수빈(2021), 류지웅(2023), 조은희(2023) 등
	난민 아동의 실태	김현미(2015), 노충래 외 (2017), 안영빈, 김정원(2017), 노충래 외(2018), 변예지 외(2021), 최예린(2021), 최서경 외(2022), 박경자(2022) 등
	난민 아동과 교육	이명은 외(2021), 김종일(2021), 김혜영 외(2021), 이여름 외(2022), 서정애(2017), 조금주(2019), 김진희, 이로미(2019), 김세라(2023), 문기홍(2023), 김세라, 양성은(2023), 이정민, 정기섭(2023) 등
	해외 난민 아동 관련 연구	김요완 외 (2016), 현진희 외(2019), 유진영, 김기홍(2019) 등
	기타	김기현(2016), 전석재(2019), 최예린(2022), 김현옥, 김경호(2023), 김현진, 노충래(2023) 등

첫째, 난민 아동의 권리와 관련해 채형복(2018)은 EU법상 아동의 권리보호를 논의했고 김현옥 외(2019)의 연구에서는 전쟁 피해 난민 아동에 대한 환대와 혐오를 분석하였다. 난민 아동의 정책과 관련한 최근 연구로는 지속 가능한 발전의 관점으로 난민 아동을 위한 교육 현황과 과제를 살펴본 연구가 있었고(여수빈, 2021), 이주 아동의 사회적 기본권 보장을 위한 법적 연구(류지웅, 2023), 한국 출생 난민 아동의 출생등록을 위한 입법론적 연구(조은희, 2023) 등이 있다.

둘째, 국내 난민 아동의 실태는 난민 아동 등의 생활실태를 조사한 연구(김현미, 2015; 노충래 외 2017), 난민 아동의 심리 정서적 상태를 살펴본 연구(최서경 외, 2022), 아프리카 출신 난민 아동들의 한국 생활 경험에 관한 현상학적 연구(박경자, 2022) 등이 있다. 과거에 비해 난민 아동 관련 연구가 다양한 관점에서 진행되는 경향을 보면서 과거 난민 정책 및 성인 난민 대상 연구에서 최근에는 국내 학계의 관심이 난민 아동에 주목하고 있다는 점을 볼 수 있다.

셋째, 난민 아동 및 교육에 관한 연구는 난민 아동을 대상으로 한 미술치료(이명은 외, 2021), 이중 언어 동화 활용(김종일, 2021), 모래놀이 치료(김혜영



외 2021; 이여름 외, 2022)등 교육 방법과 효과를 알아보는 연구가 있다. 난민 아동의 교육권과 실행 방안에 관한 연구는 유엔아동권리협약에 따른 난민 아동의 교육에 관한 연구(서정애, 2017), 학교에서 또래나 교사와의 관계가 긍정적이지 못한 난민 아동과 일반아동들을 위한 교육적 방안을 모색한 연구가 있다(안영민, 김정원, 2017). 그 외에도 제주 예멘 청소년의 교육권 실현에 대한 논의(조금주, 2019; 김진희, 이로미, 2019), 해외 거주 난민 아동의 교육 사례 및 지원 정책 연구도 있다(김요완 외, 2016; 현진희 외, 2019; 유진영, 김기홍, 2019).

국내 난민 아동의 학교 교육과 관련한 연구는 이정민, 정기섭(2023)의 재정착 난민 아동의 학교 부적응 현상을 본 연구 이외에는 찾기 어렵다. 난민 아동의 한국 생활 적응을 위해서는 적극적인 교육 참여와 지원이 필요하나, 이를 직접적으로 알아볼 수 있는 국내 난민 아동의 학교 교육에 관한 연구는 매우 부족한 실정이다. 기존의 난민 아동 관련 연구는 난민 아동의 발달과 복지를 위한 정책적 제언과 실행을 위한 전략을 제시했다는 점에서 의미가 있으나, 난민 아동의 성장과 발달에 중요한 역할을 하는 직접적인 교육 경험을 들여다보기 어려운 한계가 있다. 이에 본 연구는 난민 아동의 구체적인 학교 교육 경험을 볼 수 있다는 점에서 가치와 의의가 있다.

해외의 난민 아동과 교육에 관한 연구로는 미국 애리조나주 워싱턴 초등학교에서 난민 및 그 가족과 협력하기 위한 프로그램 모델을 개발하고 난민의 교육상태를 탐구한 사례 연구가 있다(Kovacevic et al., 2018). Georgis et al.(2014)는 세계적으로 매년 수많은 수의 이민자와 난민이 발생하고 있고 문화적으로 다양한 그룹이 참여하는 사례와 교육 모델이 특히 난민 부모 참여 영역에서 성장하고 있으며, 부모를 지속적으로 참여시키는 문화와 언어적으로 적절한 전략은 성공적인 결과의 핵심 요소가 되고 있다고 한다. 또한, 난민 학생들의 통합과 적응을 위한 포괄적인 교육 모델의 필요성을 강조하면서 난민 학생들의 성공적인 통합이 사회적, 학문적 측면 모두에서 달성될 수 있다는 연구도 있다(Miles & Bailey-McKenn, 2016). 그 외에도 일부 학교의 교사와 행정관은 난민 아동을 사회적 특성으로 간주하기 때문에 환경에서 배제하는 현상을 보여주는 연구(Soylu et al., 2019), 서로 다른 문화적 배경을 가진 학생들의 차별화된 특성은 학교에서 다양성을 창출한다는 연구(Smith & Stewart-Mckoy, 2017), 학교에서 학생들에게 사회적, 학



문적, 지적 맥락에서 통합적인 학습 경험을 제공하는 것이 중요하며 난민 학생들이 다니는 학교는 차이점을 학습 기회로 바꿀 수 있다는 연구(Bajaj et al., 2017) 등 난민 아동의 학교생활과 관련된 연구들이 있다.

이외에도 Erdem(2017)은 ‘난민 학생을 대상으로 한 담임 교사의 교육적 문제와 수업에 대한 해결책에 관한 제안’ 연구에서 경험이 많은 교사들은 학교 수업이 시작되기 전에 언어 교육이 제공되어야 한다고 했고, Cambridge & Williams (2004)는 수업 시간 및 그 이후에 학생과 학부모를 위한 프로그램은 학생의 복지와 성취도를 향상하고 가족관계 개선을 가져왔다고 주장했다. 또한, 학교 교육에 관해 많은 연구가 부모, 가족, 학생 성취도에 대한 지역사회 참여를 제안하고 있으며 부모가 자녀 교육에 참여하면서 자녀는 더 많은 동기 부여가 된다고 주장하고 있다(Boenigk et al., 2021; Karunakara et al., 2004; Arce et al., 2022). 문화와 자녀를 지지하는 것은 학업성취도에 대한 효과적인 부모 참여를 지원한다는 연구(Epstein & Salinas, 2004; Henderson et al., 2010), 난민이 있는 학교에서는 학생들이 수업에 참석하고 있지만, 교사들은 대개 학생들의 문화적 배경을 잘 알지 못하며 난민 학생 교육에 대한 전문적 역량은 제한적이라는 문제점을 지적한 연구(Goodwin, 2017), 교사는 다양한 문화적 배경을 가진 학생들의 지식, 능력 및 역량을 향상해야 한다는 것을 제시한 연구도 있다(Allen-Handy & Farinde-Wu, 2018).

이처럼 해외의 많은 난민 아동과 교육에 관한 연구는 교사와 난민 아동과의 관계와 영향에서 교사의 역할을 강조하고 있고 학교는 난민 청소년에게 중요한 서비스 제공자임을 강조하고 있다. 본 연구는 다양한 출신의 난민 아동에 대한 교육과정을 관리하고 상이한 문화적 배경을 장점으로 활용하기 위해서 학교 교육 담당자인 교사가 더 많은 자격과 전문적인 지식이 있어야 한다는 기존 연구에서 한 걸음 더 나아가 난민 아동 교육의 당사자인 난민 부모가 자녀의 학교 적응 과정에서 어떤 경험을 했는지를 알아보고 그 과정을 분석·해석한다는 점에서 기존의 선행연구와 차별성을 갖는다고 할 수 있다.

II. 이론적 배경

1. 난민 아동과 교육

가. 국내 정착 난민 아동 현황

1951년 제정된 「난민 지위에 관한 협약 (Convention relating to the Status of Refugee)」의 제1조 제A항 제 2호에 따라 “난민”이라는 용어는 다음과 같은 사람에게 적용된다. “1951년 1월 1일 이전에 발생한 사건의 결과로서, 그리고 인종, 종교, 국적/민족, 특정사회집단의 구성원 신분 또는 정치적인 이유로 박해를 받을 것이라는 충분한 근거가 있는 두려움으로 인하여, 자신의 국적국 밖에 있는 자로서, 국적국의 보호를 받을 수 없거나, 그러한 두려움으로 인하여 국적국의 보호를 받기를 원하지 않는 사람, 또는 그러한 사건의 결과로 인하여 종전의 상주국 밖에 있는 무국적자로서, 상주국으로 돌아갈 수 없거나, 그러한 두려움으로 인하여 상주국으로 돌아가는 것을 원하지 않는 사람”이다. 이중 난민 아동은 난민 협약에 명시된 난민의 자녀이거나 난민과 같은 상황 속에서 본국을 떠난 아동으로 현재 ‘난민 아동’이라는 용어에 대해 보편적으로 인정되는 정의는 없으나, UNHCR에서는 난민 아동을 ‘18세 미만의 인정 난민, 비호 신청자, UNHCR의 보호 또는 원조를 받는 실향민’으로 정의했다(UNHCR, 1987).

국내 연구에서는 난민 아동을 국내에서 난민 신청 중이거나, 인도적 체류자 또는 난민인정을 허가받은 부모로부터 국내에서 출생한 18세 미만이거나, 타국에서 출생했으나 본국의 박해를 피해 부모와 함께 한국에 중도 입국하여 난민 신청 중이거나, 인도적 체류자 또는 난민인정 허가를 받은 18세 미만 아동⁵⁾으로 정의하기도 한다(노충래 외, 2017). 본 연구에서는 난민 아동을 ‘국내에서 난민인정 심사가 진행 중이거나 이미 난민인정을 받은 부모로부터 국내외에서 출생한

5) 「아동권리협약」은 아동의 범위를 만 18세 미만으로 정하고 있으며, 우리나라의 아동복지법, 제1장 총칙 제3조(정의) 1호에서도 “아동이란 18세 미만인 사람을 말한다.”라고 정하고 있다.

만 18세 미만의 아동’ 으로 보았다.

대한민국은 1992년 「난민의 지위에 관한 협약」, 1993년 「난민 의정서」에 가입했다. 2013년 7월 아시아 최초 독립된 「난민법」이 시행되면서 난민의 지위와 처우에 대한 법적 근거를 마련하게 되었다.

국내 난민법 제2조에는 난민의 지위를 크게 ① 난민인정자 ② 인도적 체류 허가자 ③ 난민 신청자 ④ 재정착 희망 난민⁶⁾으로 분류하고 있다(<표 3> 참조).

<표 3> 국내 난민의 지위 구분

유형	법적 근거	유형별 개념 정의
난민 인정자	난민법 제2조 2항	난민의 지위를 인정받은 자
인도적 체류 허가자	난민법 제2조 3항	난민의 지위를 인정받지 못했으나 인도적 차원에서 보호가 필요하다고 인정된 체류 허가를 받은 외국인
난민 신청자	난민법 제2조 4항	난민인정 심사가 진행 중인 자
재정착 희망 난민	난민법 제2조 5항	재정착지로 대한민국을 선택해서 정착을 희망하고 장기적인 보호와 원조를 받는 난민

난민 인정자(Recognized refugee)는 「난민법」 제2조 제2항에 따라 난민의 지위를 인정받은 자로 국내의 경우에는 난민심사를 거친 난민협약상 난민으로서 난민협약과 국내 난민법에서 보장된 권리를 누릴 수 있다. 인도적 체류 허가자(Humanitarian status holders)는 난민법 제2조 제3항에 따라 난민 지위를 인정받지 못했으나 본국으로 돌아갈 수 없는 고문 등의 비인도적인 처우나 처벌 또는 그 밖의 상황으로 인하여 생명이나 신체의 자유 등을 현저히 침해당할 수 있다고 인정할 만한 합리적인 근거가 있는 사람으로서 대통령령으로 정하는 바에 따라

⁶⁾ 국내 난민법에서는 유엔난민기구(UNHCR)의 추천을 받아 제3국 난민 캠프에서 한국으로 이주를 희망하는 난민을 ‘재정착 희망 난민’으로 지칭하고 있으나, UNHCR 연례보고서(2022), 국내 난민 업무 담당 정부 기관 법무부 난민정책과 소식지(2023) 등에서 ‘재정착 난민’으로 지칭하고 있어 본 연구에서도 ‘재정착 난민’으로 통일하여 지칭하기로 한다.



법무부장관으로부터 체류허가를 받은 외국인을 말한다. 난민 신청자(Asylum seekers)는 난민법 제2조 제4항에 따라 대한민국에서 난민인정을 신청한 외국인으로서 난민인정 신청에 대한 심사가 진행 중인 사람, 난민불인정결정이나 난민 불인정 결정에 대한 이의신청의 기각결정을 받고 이의신청의 제기기간이나 행정심판 또는 행정소송의 제기기간이 지나지 아니한 사람, 난민불인정결정에 대한 행정심판 또는 행정소송이 진행 중인 사람이다. 재정착 난민은 난민법 제2조 제5항에 따라 대한민국 밖에 있는 난민 중 대한민국에서 정착을 희망하는 외국인을 말한다.

난민 지위에 관한 1951년 협약 및 1967년 의정서에 의한 난민 지위의 인정 기준 및 절차 편람과 지침에 따르면⁷⁾ “가족은 사회의 자연적이고 기본적인 구성단위이며, 사회와 국가의 보호를 받을 권리를 가진다.” 라고 되어 있고 세계인권선언과 인권을 다루는 국제문서에서도 가족 단위를 유사한 규정에 포함하고 있다. 난민의 경우 가장이 난민 정의 기준을 충족하면 일반적으로 가족 결합의 원칙에 따라 그 부양가족에게도 난민 지위가 부여되고 있으며 가족 결합 원칙의 혜택을 받을 수 있는 가족 구성원은 배우자와 미성년자녀를 포함하고 있다. 이를 난민 인정자의 처우를 다룬 「난민법」 제37조 (배우자의 등의 입국 허가)에서는 “① 법무부장관은 난민 인정자의 배우자 또는 미성년자인 자녀가 입국을 신청하는 경우 「출입국관리법」 제11조에 해당하는 경우가 아니면 입국을 허가하여야 한다. ② 제1항에 따른 배우자 및 미성년자⁸⁾의 범위는 「민법」에 따른다.” 라고 규정하고 있다.

국내에서 난민 자격 심사와 같은 업무를 시작한 1994년부터 2022년까지 총 84,922명이 난민인정을 신청했고 전체 난민 인정자 중 1.6%인 총 1,338명이 난민인정을 받았다(법무부, 2023). 전체 난민 인정자 중에는 2015년부터 2022년까지 ‘재정착 난민 수용사업’ 으로 입국한 227명이 포함되어 있다. 1994년부터 국내 난민 인정신청은 꾸준히 증가하고 있다가 코로나 팬데믹 시기 국가 간 이동 제한으로 2019년부터 2021년 사이 감소하였으나, 2022년부터 다시 난민 신청자의 수는 급증하고 있으며 난민 신청자의 수 증가와 함께 난민 인정자의 수도 증가하고

7) 유엔난민기구(UNHCR), 난민 지위에 관한 1951년 협약 및 1967년 의정서에 의한 난민 지위의 인정 기준 및 절차 편람과 지침, 유엔난민기구(UNHCR), 2014.9, 36쪽

8) 민법, 제1편 제2장 제 1절 능력 제4조(성년)에 따르면 “사람은 19세로 성년에 이르게 된다.” 고 명기되어있다.

있다. 전 세계 난민 증가 추세와 여러 가지 불안정한 국제 정세를 살펴볼 때 국내 난민 신청자와 인정자의 수는 앞으로 꾸준히 증가할 것으로 예상된다. 국내 난민인정 건수는 코로나 팬데믹 기간인 2019년, 2020년, 2021년을 제외하고 2016년부터 꾸준히 증가하는 경향을 보인다(이하 법무부, 2023 참조).

<표 4> 연도별 난민 인정자 현황(1994~2022)

(단위: 명)

계	'94~'14	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
1,338	580	475	98	121	144	79	69	72	175

<표 4>와 같이 2022년 현재 난민 인정자 수는 총 1,338명이며, 2022년 한 해 동안의 신규 난민 인정자 수는 175명이다. 이를 국적별로 살펴보면 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 국적별 난민 인정자 현황(2022)

(단위: 명, %)

기간 \ 국적	계	미얀마	에티오피아	방글라데시	이집트	파키스탄	기타
전체누적	1,338	432 (32.3%)	151 (11.3%)	122 (9.1%)	102 (7.6%)	102 (7.6%)	429 (32.1)
2022년 \ 국적	계	미얀마	에티오피아	방글라데시	이집트	파키스탄	기타
2022년	175	77 (44%)	42 (24%)	16 (9.1%)	6 (3.4%)	6 (3.4%)	28 (16.1%)

2022년 기준 누적 난민 인정자 중 미얀마 국적자가 432명(32.3%)으로 가장 많았고, 다음으로 에티오피아 151명(11.3%), 방글라데시 122명(9.1%), 이집트 102명, 파키스탄 102명(7.6%) 순으로 많다. 2022년 한 해 동안의 난민 인정자는 미얀마 국적자가 77명(44%)으로 가장 많았으며, 에티오피아 국적자가 42명(24.0%), 방글라데시 16명(9.1%), 이집트 및 파키스탄 국적자가 각 6명(3.4%) 순으로 많다.



국내에서 가장 많은 난민인정을 받은 미얀마 국적자의 난민인정자 현황을 연도별로 살펴보면 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 연도별 미얀마 국적 난민 인정자 현황(1994~2022)

(단위: 명)

계	'94~'14	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
432	157	32	41	35	36	34	18	2	77

2021년 2월 1일 미얀마 군부의 쿠데타로 인해 정부 고위 인사들이 구금되면서 1년간 국가 비상사태가 선포되는 상황이 발생했고, 이는 미얀마 국적의 국내 난민 신청자의 난민인정 결정에도 영향을 미친 것으로 보인다. 다음으로 난민 신청 사유별 난민 인정자 현황을 살펴보면 다음 <표 7>과 같다.

<표 7> 사유별 난민 인정자 현황(1994~2022)

(단위: 명, %)

사유별 기간	사유별 누계	종교	정치적 의견	특정사회 집단구성원	인종	국적	가족 결합
'94~22	1,338	123 (9.1%)	413 (30.9%)	54 (4%)	254 (19%)	4 (0.3%)	490 (36.7%)
2022년	175	10 (5.7%)	90 (51.4%)	7 (4%)	4 (2.3%)	0	64 (36.6%)

2022년 기준 누적 난민 인정자 사유별 현황을 살펴보면 가족 결합을 사유로 난민인정을 받은 경우가 490명(36.7%)으로 가장 많고, 다음으로 정치적 의견 413명(30.9%), 인종 254명(19%), 종교(9.1%), 특정사회집단구성원(4%), 국적(0.3%) 순이다. 2022년 난민 인정자 175명의 난민 사유별 난민 인정자 현황은 정치적 의견을 사유로 난민인정을 받은 경우가 90명(51.4%), 가족 결합을 사유로 인정받은 경우가 64명(36.6%), 종교 10명(5.7%), 특정사회집단구성원 7명(4%), 인종(2.6%)이다. 다음으로 가족 결합 사유 난민 인정자 현황을 살펴보면 다음 <표 8>과 같다.

<표 8> 가족 결합 사유 난민 인정자 현황(1994~2022)

(단위: 명)

계	'94~'14	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
490	147	44	38	39	62	25	30	41	64

가족 결합을 사유로 한 국내 난민 인정자는 2015년 44명, 2016년 38명, 2017년 39명이었다가 2018년 62명으로 증가했고, 코로나 팬데믹의 영향을 받았던 시기인 2019년부터 2021년까지 각 25명, 30명, 41명으로 2018년 수준을 유지하다가 2022년 64명으로 다시 증가했다. 국내에서 가족 결합을 사유로 한 난민 인정자의 수가 증가하는 경향은 향후 지속될 것으로 예상된다. 다음으로 성별·연령별 난민인정자 현황은 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 성별·연령별 난민 인정자 현황(1994~2022)

(단위: 명, %)

연령 구분	계		0~4세		5~17세		18 ~ 59세		60세 이상	
	남	여	남	여	남	여	남	여	남	여
전체누적	763 (57%)	575 (43%)	140 (10.4%)	145 (10.8%)	108 (0.8%)	96 (0.7%)	515 (38.4%)	331 (24.8%)	0	3 (0.2%)
2022년	79 (45%)	96 (55%)	23 (13.1%)	21 (12%)	15 (8.6%)	28 (16%)	41 (23.4%)	46 (26.2%)	0	1 (0.7%)

1994년부터 2022년까지 누적 난민 인정자 1,338명의 성별·연령별 현황을 살펴보면 2022년 기준 누적 난민 인정자 중 남성은 763명(57.0%), 여성은 575명(43%)이다. 연령별 현황을 살펴보면 18세 ~ 59세가 846명(63.3%)으로 가장 많고, 다음으로 18세 미만은 489명(36.5%), 60세 이상은 3명(0.2%)이다. 2022년 난민 인정자 175명의 성별·연령별 현황은 남성은 79명, 여성은 96명이다. 연령별 현황을 살펴보면 18세~ 59세와 18세 미만이 각 87명으로 동일하고 60세 이상은 1명이다. 다음으로 2022년 18세 미만 난민 인정자의 국적을 살펴



보면 다음 <표 10>과 같다.

<표 10> 18세 미만 난민 인정자 국가별 현황(2022)

(단위: 명, %)

기간 \ 국적	계	미얀마	이집트	파키스탄	에티오피아	수단	기타
2022년	87	37 (42.5%)	18 (20.7%)	8 (9.2%)	5 (5.8%)	5 (5.8%)	14 (16%)

2022년 기준 18세 미만 난민 인정자는 미얀마 국적자가 37명(42.5%)으로 가장 많았고 이집트 18명(20.7%), 파키스탄 8명(9.2%), 에티오피아 수단이 각 5명(5.8%) 순이다. 특히 미얀마 국적의 난민 인정자 수는 전체 난민 인정자 수와 18세 미만 난민 인정자 수 모두 가장 많았다. 다음으로 난민 신청자와 인정자 중 18세 미만 난민 아동의 현황을 종합해 보면 다음 <표 11>과 같다.

<표 11> 난민 신청과 난민 인정자 현황(1994~2022)

(단위 : 명, %)

전체누적 기간	전체 난민 합계		가족 결합 사유 난민		18세 미만 난민	
	신청	인정	신청	인정	신청	인정
1994년~2022년	84,922	1,338 (1.5%)	3,372 (3.9%)	490 (36.6%)	3,585 (4.2%)	489 (36.5%)

가족 결합을 사유로 한 난민 신청은 전체 난민 신청의 3.9%에 불과하나 인정률은 36.6%이고, 18세 미만 난민인정 신청률도 4.2%로 매우 적은 비중을 차지하지만 18세 미만 난민 신청자의 인정률은 36.5%에 이른다. 전체 난민 인정률이 1.5%밖에 되지 않는 국내 난민인정 현황과 비교해 볼 때 국내에서 가족 결합을 사유로 한 난민인정과 18세 미만 난민의 인정률은 매우 높은 것으로 보인다.

국내에서는 난민인정 받은 성인의 본국에 체류 중인 배우자와 자녀가 입국해서 가족 결합을 사유로 난민인정을 신청하거나, 난민인정을 받은 성인이 국내에

서 가정을 형성한 후 국내 출생 자녀와 배우자가 가족 결합을 사유로 난민인정을 신청하는 경우가 있다. 주 난민 인정자의 난민인정 결정일 이전 혼인 관계가 형성된 배우자와 난민 인정자의 미성년자녀는 난민법의 가족 결합 원칙에 따라 난민인정이 결정되는 점을 고려할 때 향후 가족 결합을 사유로 하는 난민 인정자수와 18세 미만 난민 인정자의 수는 모두 증가할 것으로 예상된다.

이와 같은 통계 수치들은 우리 사회가 증가하는 난민 인정자 아동과 관련하여 체계적인 국가적·사회적 준비가 필요함을 의미하며 특히 난민 아동 교육에 대한 구체적이고 실질적인 방안을 모색할 필요가 있음을 보여준다.

나. 난민 아동의 특성과 해외 난민 아동교육

난민 아동은 생애 주기 단계(Stages of the life cycle)에 따라 난민 성인과 구별되는 박해의 경험을 할 수 있다. 이러한 난민 아동의 성장 과정에서 난민으로서 경험은 정착국에서 안전을 보장받고 보호를 받게 된 이후에도 신체적·심리적 특수성과 사회·경제적 특수성으로 나타날 수 있다.

첫째, 난민 아동은 신체적 장애와 스트레스를 보이는 것으로 나타났다. 난민 아동들이 경험한 전쟁, 죽음, 결핍, 가족 구성원의 박해 등의 상황 속에서의 신체적, 심리적인 고통은 본국을 떠난 이후에도 트라우마, 분리 공포, 수면 및 섭식장애, 공격성 등과 같은 스트레스성 장애로 이어지는 경우가 많다(Ajdukovic & Dean, 1998). 또한, 임시거처인 난민캠프에서 생계 및 거주 등의 불안과 함께 안정되지 못한 신체적, 정신적 환경에 노출되기도 하며, 정주국에 도착해서도 문화 적응 및 기본 생활의 어려움, 차별 등의 다양한 스트레스 속에서 또 다른 어려움을 겪게 된다(Birman & Morland, 2014; Salo & Birman, 2015). 전쟁 피해 난민 아동들은 전쟁으로 인하여 심리적·신체적 발달에 부정적인 영향을 받을 수 있고 전쟁 폭력으로 인하여 부모의 죽음을 목격하거나 가족의 죽음 앞에 무력함과 국가의 무력함을 동시에 경험할 수 있으며(김현욱 외, 2019), 전쟁으로 인한 후유증은 악몽, 야뇨증, 자기학대, 실어증세 등 심각한 정신적 충격으로 나타나기도 한다(세이브더칠드런, 2013; Trentacosta et al., 2016). 난민 아



동은 영유아기나 학령기에 강제로 자국을 떠나오거나 난민캠프 또는 정착국에서 태어나는 등 다양한 경험 속에서 자국 문화와 정착국 문화의 이중문화 적응의 과제를 안고 있다. 이러한 난민 아동이 정착국에서의 문화 적응 스트레스 경험은 개인의 심리적, 사회적 어려움으로 연결되며 불안, 우울과 같은 다른 형태의 심리적, 신체적 부적응으로 이어지기도 한다(노충래 외, 2017). 국내 난민 아동의 절반 이상이 언어와 사회성 발달 지연이 나타난다는 연구가 있었고(김현미 외, 2010), 해외 연구에서도 호주 난민 아동의 경우 신체적 발달의 문제를 겪고 있으며 정착 후 3년이 지난 후에도 만성질환 15%, 비만 27%의 발달 문제가 나타난다고 했다(Zwi et al., 2017). 유럽 난민 아동의 20%가 외상 후 스트레스 장애와 우울증을 앓고 있고(Hodes & Vostanis, 2019). 난민 아동들은 폭력과 착취, 고립과 차별, 가족 및 지역 사회 지원의 불확실성으로 인한 스트레스를 경험한다는 연구 결과도 있다(Karam et al., 2018). 국내 난민 아동의 정착국 입국 이후에도 나타나는 신체적·정신적 괴로움은 난민 아동의 취약한 상황을 보여주고 있으며 이는 난민 아동에 대한 기본적인 지식과 특별한 이해가 필요한 것을 보여준다.

둘째, 난민 아동의 사회적·경제적 특수성에 관한 이해는 난민 아동의 심리적·사회적 문제가 본국에서 유발되었거나 본래 갖고 있었던 어려움인지 아니면 정착 과정에서의 차별 및 경제적 어려움 등으로 인해 발생한 것인지에 따라 달리 개입해 접근할 필요가 있다(Fazel et al., 2012; Pumariega & Rothe, 2003). 난민 아동은 정착국에 입국한 이후에도 부모의 언어 능력 부족으로 보육, 학교 입학 과 적응, 학습 지원 등에 관한 정보 접근이 취약하여 많은 어려움을 겪고 있으며 난민 아동의 다른 외모와 난민에 대한 이해가 부족한 교사, 이웃 등으로부터 차별을 경험하기도 한다(노충래 외, 2018). 난민 부모는 난민 아동의 이주와 정착 과정에서 중요한 역할을 하며 외적 스트레스로부터 완충 역할을 할 필요가 있다(Lewig et al., 2010; Osman et al., 2016). 그러나 난민 가정 부모의 낮은 사회경제적 수준, 사회 적응의 어려움, 차별 등으로 인한 복합적 스트레스 경험은 자녀 양육 태도에 부정적인 영향을 미치며 결과적으로 난민 아동의 생존과 발달에 위협이 되기도 한다(김현미, 2015).

난민 아동의 발달에는 난민 가정의 월 가구소득과 난민 체류자격, 부모가 받



은 사회 활동 지원 여부, 부모의 한국어 수준 등의 요인들이 주요한 영향을 미친다(강하라 외, 2020). 난민 아동의 건강한 성장과 심리적 안정을 위해서는 가족 구성원과의 지속적인 교류와 소통이 무엇보다 중요하지만(세이브더칠드런, 2013), 다양한 생애 발달 주기에 놓여있는 중도 입국 난민 아동의 경우에는 출신국과 전혀 다른 언어와 이질적인 한국문화 적응의 어려움을 겪을 수 있고, 한국 출생 난민 아동의 경우에는 부모 세대와의 문화적 차이로 인한 소통의 어려움으로 갈등과 정체감의 혼란을 경험하게 되기도 한다. 중도 입국 난민 아동의 경우 정착국에서 정규 학교에 취학할 기회를 박탈당하기도 했으며, 언어 문제 및 한국 사회 부적응 등으로 인해 해당 학년으로 입학할 수 없는 경우도 많았고, 입학한 학년과 연령이 일치하지 않아 유급한 비율도 다소 높은 것으로 나타났다(초록우산 어린이재단, 2018).

난민 아동의 발달권을 보장하기 위해서는 적절한 교육 기회 제공, 또래 관계의 형성, 난민 아동에 대한 차별 없는 학교 문화 등이 필요하며, 교사의 지지는 난민 아동의 문화 적응력을 강화하고 자아존중감을 높여서 회복력을 발현한다(안영빈, 김정원, 2017). 또한 난민 아동의 언어 발달은 문화 적응과 고립감 해소에 도움이 되며(구은미, 이중희, 2019), 국내 아프리카 출신 난민 아동들의 경우에는 한국 생활 경험에서 자아존중감이 매우 중요한 역할을 하는 것으로 나타났다(박경자, 2021). 난민 아동은 신체적·심리적으로 특수하고 사회적으로 취약한 미성년자이며 부모의 사회적·경제적인 상황과 정착국의 수용 및 지원 등으로부터 직간접적인 영향을 받는다. 따라서 난민 아동의 생존과 발달을 위해서는 난민 아동이 성장 과정에서 경험한 여러 정황을 충분히 고려하여 난민 아동의 잠재력을 최대한 발휘할 수 있는 다양한 형태의 체계적인 사회적 지원을 마련해야 한다. 특히 중도 입국한 난민 가정 아동의 경우 바로 학업을 따라가기가 어려우므로 이중언어 수업이나 학교생활에 대한 정보 제공을 적절히 받을 수 있도록 세심한 배려가 필요하다(구은미, 이중희, 2019).

전 세계적으로 14만 8천만 명의 학령기 난민 아동 중 절반 이상이 여전히 정규 교육을 받지 못하고 있으며 7만 명 이상의 아이들은 학교 교육의 기회조차 없는 것으로 보고되었다(UNHCR, 2023). 전 세계 초·중·고등 교육 등록률과 난민 아동 및 청소년의 평균 취학률을 비교하면 난민 학습자의 취학률은 전 세계

학습자에 비교하여 현저히 떨어지며 큰 차이가 나타난다. 전 세계 초·중·고등 교육 등록률 및 난민 아동·청소년 평균 취학률을 자세히 살펴보면 다음 <표 12>와 같다.

<표 12> 전 세계 초·중·고등 교육 등록률 및 난민 아동·청소년 평균 취학률 (2022)

구분	전세계 초중고등 등록률	난민 아동 및 청소년 평균 취학률
초등교육	101.4%	65%
중등교육	77%	41%
고등교육	41%	6%

- 등록률: 학생이 실제로 학교에 등록했는지를 보여주는 지표
- 취학률: 학교에 다닐 나이가 된 어린이 수에 대한 실제 다니는 어린이 수의 비율
- ※ 출처: 전 세계 초중고등 교육 등록률(world bank, 2023), 난민 아동 및 청소년 평균 취학률(UNHCR, 2023)

난민 상태에서 아동 및 청소년의 평균 취학률은 초등교육 65%, 중등교육 41%이고 난민 학습자의 6%만이 인증된(accredited) 대학교에 취학하고 있다(UNHCR, 2023). 이는 2020년 UNHCR의 주요 활동 및 성과 보고서 내용 중 교육 부문에서 초등학교 교육을 받은 아동이 1,700,000명, 중고등 교육을 받은 학생이 170,000명, 고등교육 장학금을 받은 보호 대상자 7,087명이라는 결과와 비교해 보더라도 고등교육으로 진학할수록 난민 아동에게 교육 기회가 현저히 줄어들고 있음을 추론해 볼 수 있고(UNHCR, 2020). 이러한 난민 아동의 현저히 낮은 고등교육 취학률은 성인이 된 이후의 직업 선택과 사회생활에도 영향을 줄 것으로 예상된다.

세계적으로 이러한 교육권 차이를 줄이기 위해 난민과 이주민에 대한 교육은 인도주의적 접근(Humanitarian approach), 인권 기반 접근(Human rights-based approach), 발전주의적 접근(Developmental approach)의 세 가지 방식으로 진행된다(여수빈, 2021). 인도주의적 접근은 분쟁지역, 자연 재난 지역 등과 같은 긴급 재난 발생 상황에서 아동들의 인도적 필요 충족을 강조하며 교육권을 하나의 인권으로 간주하는 것이다(Burde & Thompson, 2019). 인권 기반 접근에서 난민의 교육권에 대한 논의의 배경은 UN의 지속가능한개발 목표(Sustainable Development Goals, SDGs)와 모두를 위한 교육(Education For All)과 같은 정책



논의에서 찾을 수 있으며 교육받을 권리를 강조하고 있다. 1948년의 세계 인권 선언문(Universal Declaration of Human Rights) 제26조는 “모든 사람은 교육받을 권리가 있다(Everyone has the right to education)” 라고 명시하고 있으며, 지속 가능한 개발 목표 4번째 항목에서는 “모두를 위한 포용적이고 공평하며 양질의 교육 보장 및 평생 학습 기회 촉진(Ensuring inclusive, equitable, and quality education and the promotion of lifelong learning opportunities for all)” 을 상정하고 있다. 발전주의적 접근은 난민과 이주민의 교육은 인도적 지원에서 개발까지 포괄적 프로젝트의 진행과 개발을 어떻게 이행할 것이냐는 흐름과 맞닿아 있으며 각기 다른 사업의 범위와 단계가 상호 간 지원의 흐름을 저해하지 않도록 내부적 협력 관계로 잘 구축해야 한다는 것이다(Mendenhall et al., 2014).

Dryden-Peterson(2016)은 난민 교육의 역사를 크게 3단계로 나누고 시기별로 목표를 구분했다. 첫 번째 단계는 1951년 UNHCR이 설립되면서 시작되었고 난민들이 교육받을 수 있는 환경을 조성하는 것을 목표로 했다. 1980년대 후반부터 시작된 두 번째 단계에서는 난민들에게 교육을 제공하는 것을 목표로 했으며, 2000년대 초반부터 시작된 세 번째 단계에서는 난민에게 교육을 제공하는 것 이상으로 난민이 거주국의 사회통합에 이바지하고 적극적으로 사회에 참여할 수 있는 능력을 기르는 것을 목표로 구분했다. 위기 상황에 놓인 난민에게 교육의 역할은 더욱 중요하며 난민 아동과 성인들의 지속 가능한 미래를 위하여 지식의 습득은 필수적이다. Croce(2018)은 난민 아동이 전 세계의 교실에 합류함에 따라 학교는 모든 학생의 글로벌 교육을 확대할 기회를 가질 수 있다는 긍정적인 측면이 있다고 했으며, Dryden-Peterson(2020)은 난민 아동에게 학교는 불안정한 삶을 안정시키는 장소로 새로운 만남과 상호 작용, 안전한 공간을 제공하며 난민 아동에게 교육은 자기 계발과 사회통합을 위해 필수적이라고 했다.

난민 아동의 교육 문제를 먼저 경험한 미국, 독일, 일본, 캐나다에서는 난민 아동교육과 관련된 다양한 정책을 마련해서 시행하고 있다. 선진국의 구체적인 법·제도에 대한 학문적 관심은 한국 사회의 당면한 난민 문제 해결에 필요한 정책적 도구를 빠르게 벤치마킹하는데 기여한다(이보연, 최윤철, 2021; 정동재, 허준영, 2020).

UNHCR은 난민의 재정착과 사회통합을 목적으로 인도적 차원의 난민 정착을



권고하고 있으며 미국은 이러한 UNHCR의 권고에 따라 난민 정착 프로그램을 충실하게 이행하고 있는 국가 중 하나로 난민 아동을 대상으로 다양한 교육지원 프로그램을 운영하면서 비영어권 난민 아동들 또는 부모를 위해 약 1년 동안 공립학교 적응뿐 아니라 미국 사회 적응을 목적으로 하는 특별프로그램을 시행하고 있다(권한용, 2016). 프로그램은 영어교육, 미국 사회에 대한 오리엔테이션, 미국 학교 교육제도에 관한 내용으로 구성되어 있으며 미국의 교육환경을 이해하고 지역사회 참여를 돕는 프로그램도 포함되어 있다(권한용, 2016). 또한 난민 이주자는 여러 지역사회 기관과의 긴밀한 관계를 유지하며 심리치료사, 상담사, 간호사 등으로부터 사회 적응에 대한 도움을 받기도 하고, 학교 내 지원제도와 함께 임시 보호소, 여성과 미혼모 보호를 위한 상담제도, 건강과 심리 문제를 다루는 의료 서비스를 받을 수 있다(권한용, 2016). 부모들은 부모 세미나와 같은 교류 활동에 참여하여 난민 아동과 부모의 교류를 장려하는 활동, 그 외 지역사회와의 연계 특별프로그램이나 교과 외 활동, 직업 교육 등의 지원도 받을 수 있다(서정애, 2017). 특히 학령기 아동인 5세부터 18세까지의 난민 아동에게는 해당 공립학교에서 재정 지원, 이중 언어 교육(English as Second Language), 학습 지원, 방과 후 멘토링 프로그램을 난민 아동이 고등학교까지 학업을 마칠 수 있도록 지원하고 있다(세이브더칠드런, 2018).

독일의 경우에는 난민 절차법 제3조에서 국제연합의 난민에 대한 기본 목표를 이행할 것을 의무로 규정하고 있으며, 난민 인정자들의 사회적 처우는 사회보장 차원에서 독일 국민과 동등한 대우를 받도록 하고 있다. 특히 3세에서 6세까지의 난민 아동은 독일의 교육기관에서 교육받을 수 있는데 아동에 대해서는 구호센터(Asylum center)내에서 아동 보호와 관련된 프로그램이 진행되고 아동복지국에서 지역 유치원에 다닐 수 있도록 지원하고 있다(법무부, 2010). 2017년 초부터는 독일 내 젊은 망명자들에게 전국 450곳 ‘청소년 이주 서비스’를 개방하면서 청소년 이주 서비스는 성인 이주 상담지원과 함께 전국적인 통합지원의 중심점으로 자리매김하고 있다(오예원, 2018).

일본은 초기 언어 교육 및 교육 지원을 위해 성인용과 아동용의 초기 정착 프로그램을 제공하고 일본어 교육 교재를 구분해서 제작 사용하고 있으며 교재에는 생활지도 및 사회생활 적응에 초점이 맞춰진 내용이 포함되어 있다. 다양한



언어로 만들어진 어휘집과 일상용어 사전도 발간되어 있다. 일본의 난민과 가족을 대상으로 한 교육훈련 지원금을 살펴보면 대학원과 대학원 입학자에 대한 학비 지원금(1종), 고등학교 입학자에 대한 학비 지원금(2종), 직업전문학교 입학자에 대한 학비 지원금(3종)이 있고 고용주가 고용한 난민을 대상으로 지원하는 기능 자격시험 또는 일본어 교육 등 훈련 장려금(4종)과 초등학교, 중학교 입학자에 대한 학비 지원금(5종)이 있다(서정애, 2017). 그 외에도 4년간 학부 교육을 받지 못한 사람에게 교육받을 수 있도록 일본에 있는 대학들과 제휴하여 UNHCR에 의해 설립된 난민 고등교육 프로그램(Refugee Higher Education Program)이 운영되고 해당 프로그램을 통해 난민들에게 교육 기회를 제공함과 동시에 유입국과 본국에 공헌할 수 있는 능력을 키울 기회를 제공하고, 졸업까지 학생의 수업료와 총경비는 대학 측에서 부담하며 대학의 판단에 따라 학생 지원 수당이 매월 지급된다(서정애, 2017).

캐나다의 경우 지방 정부가 제공하는 난민에 대한 사회적 지원은 주마다 차이가 있지만 18세 미만 난민 아동은 난민 지위나 별도의 허가 없이 교육권을 보장받을 수 있으며, 학교는 학생을 거부할 수 없다(정세정, 2019). 특히 건강과 교육 지원에 대한 정보를 찾는데 언어 문제를 경험하는 난민들을 위해 영어 또는 프랑스어를 배울 수 있는 학습 기관에 입학 허가를 받을 수 있고 의료 검진 결과를 제출하는 경우 교육을 신청할 수 있다(정세정, 2019).

세계는 난민 아동의 특성을 이해하고 난민 교육에 명확한 목적을 두고 있으며 언어 교육을 시작으로 난민 아동이 정착국에서 미래 지향적인 삶을 공유할 수 있도록 돕고 있다. 난민 아동이 정착국에서 양질의 교육을 받고 사회 구성원으로 소속감을 느끼며 발전할 수 있도록 난민 아동을 수용하는 나라의 정부, 지역 사회, 부모, 교사, 관리자가 협력하여 효과적인 지원 환경을 형성해야 할 것으로 보인다.

다. 난민 아동 교육의 필요성

난민 아동은 난민 지위의 특수성과 보호가 필요한 미성년 아동이라는 점에서 「유엔아동권리협약(United Nations Convention on the Rights of the Children, UNCRC)」에 따라 4대 기본원칙(비차별, 아동 이익 최우선, 생존 및 발달권, 아동 의견 존중)하에 건강하고 행복한 삶을 영위할 수 있도록 기본적인 권리 및 사회적 지원을 보장받아야 한다(이정민, 정기섭, 2023). 또한 난민은 아동은 부모의 법적 지위, 출생 장소, 지역을 불문하고 교육을 받을 권리가 있으나(서정애, 2017), 난민 아동은 주류사회 아동들의 교육을 위해 희생당하기도 하므로(Fazel & Betancourt, 2018), 난민 아동의 교육권을 보장하는 것이 매우 중요하다.

먼저 난민 아동 교육의 필요성 대한 법적 근거는 「난민법」, 「초·중등교육법」, 「초·중등교육법 시행령」에서 찾을 수 있다. 2013년 시행된 국내 「난민법」에 따르면 난민 인정자는 난민협약에 따른 처우를 받으며 국가와 지방자치단체는 난민의 처우에 관한 정책의 수립 및 조치를 하여야 한다고 규정하고 있으며(난민법 제30조), 난민의 경우에는 대한민국 국민과 같은 수준의 사회보장을 받도록 규정하고 있다(난민법 제31조). 난민 인정자나 미성년자녀의 경우 국민과 동일하게 초등교육과 중등교육을 받도록 교육을 보장하고 있고(난민법 제33조, 시행령 제13조, 시행규칙 제13조), 「초·중등교육법」에 따라 입학 및 편입 가능하다고 명시되어 있으며, 법무부 장관은 교육비 지원이 필요한 난민을 교육부장관에게 추천할 수 있도록 규정하고 있다. 「초·중등교육법 시행령」을 살펴보면 제19조, 제75조, 제89조의2에서 “초·중학교에서는 외국인 아동의 입학을 허락해야 한다.”는 내용으로 명시하고 있고, 이에 따라 국내에 체류하는 모든 아동의 교육권은 체류자격과 관계없이 제도적으로 보장되어 있다.

그러나 국가 체계가 불안정하거나 부재한 경우 난민 아동의 교육은 유엔 산하기구 또는 국내외 비정부기구 NGO가 개입하여 지원하는 경우가 많고(Sinclair, 2001), 개발도상국과 같은 곳에 있는 난민 아동의 경우에는 폭력, 차별, 외국인 혐오증, 착취, 성폭력 등의 취약한 환경에 노출되고 학교 교육 중단, 트라우마 경험, 낮은 사회경제적 위치 등으로 다양한 어려움을 겪고 있다



(Mendenhal et al., 2017). 난민 아동의 교육은 더 절실한 상황이지만 난민 아동에게 일반아동처럼 무상 의무교육의 권리를 보장하는 것은 무력 충돌 등과 같은 불안정한 상황 속에서 쉽지 않다(European Civil Protection Humanitarian Aid Operations, 2019). 이에 국제 사회는 인도적 구호(Humanitarian relief) 및 발전(development)을 중시하며 난민의 교육 문제를 해결하고자 하는 다양한 접근을 시도하고 있으나, 개발도상국에 거주하는 난민 아동의 교육받을 권리는 우선순위에서 밀려나 여전히 풀리지 않은 문제로 남아있다(Dryden-Peterson, 2017). 예를 들어, 레바논 내 시리아 난민 아동 교육에 관한 연구 자료를 살펴보더라도 학령기 아동들이 학교에 등록하지 못하는 이유는 경제적인 문제, 거주지 인근 학교의 부재, 학교가 학생을 수용하지 못하는 경우 등의 개인적·사회 구조적인 문제가 많이 있다(EI Masri, 2022). 그 외에도 난민 아동들이 학교로부터 여러 차례 등록 거절을 당했거나 학교에서 놀림을 받거나, 여학생의 경우에는 형제자매를 돌봐야 해서 학교에 등록하지 않는 경우가 있었고(Ids, 2017), 집에 가장이 없거나 성인의 노동 참여가 힘든 가정의 경우에는 아동들이 학교가 아닌 노동시장으로 보내질 가능성이 있는 것으로 나타났다(Hamadeh, 2019). 난민 아동의 교육권 실현은 정착국의 의지와 정책만으로는 해결되기 어려운 복합적인 사안이지만 전 세계는 아동 교육에 대한 권리 보장의 필요성에 공감하고 있다.

사회적 약자를 지원하는 사회 정의의 입장에서 난민 아동 교육은 우선순위로 보장되어야 할 과제이지만(경기도가족여성연구원, 2015), 국내 난민 아동의 교육에 관한 관심과 제도가 미비하여 교육의 권리를 제대로 누리지 못하고 있다. 난민인정 지위를 받은 난민 영유아 중 만 3세에서 5세까지는 부모의 소득 수준에 상관없이 정부로부터 유아 학비 지원을 받을 수 있으나, 학비 지원은 난민 인정자의 경우로 한정되어 있고 그 외 체류자격을 가진 난민의 경우에는 정부의 보육료 지원을 받을 수 없으며, 경제적인 어려움으로 어린이집이나 유치원에 보내지 못하는 경우도 상당수 있다(김현미, 2015). 국내 난민 아동은 난민법 제33조 초·중고등교육법 시행령에 따라 대한민국 국민과 같게 초·중학교 의무교육 대상자에 포함되며 입학금과 수업료 등을 지원받을 수 있으나, 난민 아동의 대부분이 초·중학교에 개별적으로 입학 신청하고 학교장의 재량에 따른 허가를 통해 입학하게 되어 있어 입학 거절당하는 경우가 발생하기도 한다

(이정민, 정기섭, 2023). 난민 아동의 학교 입학 지원해야 하는 난민 부모는 한국어 사용 능력 부족으로 인한 소통의 문제, 입학 절차를 알지 못하는 정보 부족 문제 등으로 난민 자녀의 학교 입학 단계부터 실질적인 조력을 제공하지 못하는 상황이다.

영유아기를 비롯하여 학령기의 난민 아동에게 교육은 단순히 지식 습득 이상의 많은 의미가 있다. 학령기 아동의 경우 교육을 통해 기본적인 지식 습득과 같은 인지 발달을 비롯하여 또래 관계 및 사회성 발달, 사회문화의 규범 학습 등 사회의 구성원으로 살아가는 준비와 사회화 과정을 거치게 된다. 따라서 난민 아동들의 교육적 지원 결여는 교육 경쟁이 심각한 한국 사회에서 출발선이 뒤떨어지게 되는 것을 의미하며 제도적 배제로 인한 차별 경험은 또 다른 사회적 낙오자를 양산하는 결과를 가져올 수 있다는 측면에서 정부의 적극적 대책이 요구되는 영역이다(초록우산 어린이재단, 2018).

최근 교육부에서 발표된 「다문화교육지원계획」을 살펴보면 다문화 교육의 관점이 난민·무슬림 학생을 포함한 모든 학생에게 교육 기회를 보장하는 것으로 지원 정책에서 확대되면서 난민 아동과 미등록 이주 아동도 공교육 진입 및 맞춤형 지원프로그램을 받을 수 있게 되었다. 하지만 국내 난민 아동은 소수이기 때문에 지원을 해 주는데 받지 못하는 경우가 생기기도 하고 여전히 정부 지원에 대한 접근성이 낮고 지원의 사각지대에 놓여있는 것으로 보인다. 난민 아동 가정은 외국인 가정 자녀 속에 포함되어 다문화 교육 정책의 수혜 대상으로 분류되지만 실제로 학교로 내려오는 몇몇 지원은 받을 수 없는 경우도 발생한다. 예를 들어, 다문화 가정 밀집 지역의 다문화 특별학급이 있는 학교에서 통·번역 업무를 맡는 이중 언어 강사 채용은 다문화 가정을 기준으로 다수를 차지하는 언어를 중심으로 학교 사정에 따라 진행되므로 난민 부모의 소수 언어를 구사하는 강사가 채용되기는 현실적으로 어렵다. 또한 난민 부모는 학교 행사, 학교 프로그램에 관한 내용을 직접 전달받거나 궁금한 사항이 있더라도 교사와 직접 소통하기 어려운 경우도 많으며, 학교 내에서 정서 지원을 받을 수 있는 상담실 ‘위 클래스’가 소수 언어에 대한 인력 지원을 받을 수 없어서 난민 아동이나 부모가 이용하기도 어려운 실정이다(김현미, 2017).

난민 아동은 기본적인 학교 활동에서 교사의 개별적인 지도와 도움을 받기도



하지만 많은 난민 아동이 상급학교로 진학할수록 교육비 지출이 증가하는 상황에서 교육기관을 잘 이용하지 못하고 경제적 어려움으로 집에서 많은 시간을 보내기도 한다(김현미, 2015). 아동에게 학교는 학습의 공간인 동시에 공동체성을 배우는 곳으로 모든 아동에 대한 교육 기회의 보장은 단순히 학교에 입학하는 것을 넘어서 학교와 지역사회에서 차별과 배제를 경험하지 않도록 하는 교육환경 조성이라는 의미가 있다(세이브더칠드런, 2018). 하지만 중고등학교부터 학업을 시작하게 된 난민 아동의 경우에는 학교 적응의 어려움과 낮은 학업 성과로 시간이 지남에 따라 학업과 진학을 포기하는 모습을 보이기도 한다.

국내 성인 난민 인정자의 경우는 대표적으로 국가의 사회통합 정책에 의해 한국 사회 적응을 위한 사회통합프로그램과 지역사회 한국어 교육 프로그램에 참여하고 있다. 그러나 해당 프로그램 참여만으로는 난민 아동 교육에 대한 구체적이고 충분한 도움을 받기 어렵고 개별 상황에 맞는 구체적인 정보를 얻거나 각종 프로그램에서 배운 내용을 생활 속에서 스스로 적용하고 활용하기는 쉽지 않다. 특히 난민 부모의 자녀 교육 정보 부족에 대한 걱정과 고민은 자녀가 성장하고 학년이 높아질수록 깊어지나, 난민 부모도 출생국과 상주국에서 체계적인 교육을 받은 경험이 없고, 한국어 의사소통이 원활하지 않으며, 한국 교육제도에 대한 이해가 부족하고, 생계유지를 위한 장기간 노동에 종사해야 하는 등의 이유로 적극적인 관심을 가지고 학교에 직접 지원을 요청한 것도 어려운 실정이다. 난민 아동 교육은 국가별·상황별 유연한 정책이 필요하지만, 최우선으로 고려되어야 하는 가장 중요한 사안이다. 모든 개별 난민 아동이 처한 사회문화적 환경은 다를 수 있지만, 난민 아동 교육이 제한받는 상황이 가져오는 불가피한 결과는 결국 정착국 사회가 책임져야 하는 문제로 사회적 비용 또한 크게 증대될 수밖에 없을 것이다.

2. 난민 부모와 자녀 교육

가. 난민 부모의 교육적 역할

부모 역할의 개념은 다차원적이며 동시에 여러 가족 구성원과의 상호 작용 속에서 수행되는 것으로 자녀와 관련된 변인 이외에도 부모 자신의 사회인구학적 특성이나 부모 역할에 대한 가치관 등 부모 관련 변인에 따라서도 달라질 수 있다(현은강, 조복희, 1994). 부모 역할은 자녀들이 살아갈 사회 안에서 생존하고 번영할 수 있도록 자녀들을 보호하고 준비시키는 것이며(Popkin, 1989), 자녀를 양육하고 훈계하며 자녀에게 문제가 생겨도 잘 해결할 수 있다는 부모 능력에 대한 자각이기도 하다(조혜경, 임현숙, 2018).

자녀 양육과 관련된 일반 부모의 교육적 역할은 자녀 교육에 직접 참여하여 교육과 지도를 담당하는 것, 교육적 가치를 전달하는 것, 자녀의 독립과 자립심을 육성하는 것, 자녀의 소통 기술 발달을 돕는 것이다(박선주 외, 2019). 이주 민 부모의 경우에는 사회인구학적 특성에 의해 친숙한 환경의 상실과 새로운 사회적 요구, 규범, 가치에 대한 혼란으로 부모 역할에 대한 불안을 느끼게 되면서(Oznobishin & Kurman, 2009), 자녀가 가족 내에서 부모를 대신하여 생활에 필요한 통역과 가족의 사회서비스 정보 접근을 담당하는 역할을 요구받기도 한다(Keats et al., 2019).

난민 부모의 교육적 역할은 사회문화적 배경의 영향으로 아동의 심리적 안정에 초점을 맞춘 다음과 같은 역할이 강조된다. 첫째, 난민 부모의 가장 중요한 역할은 난민 아동 자녀의 외적 스트레스와 이주 과정에서 경험한 부정적 영향으로부터 자녀를 보호하는 것이다(Hanza et al., 2016, Motti-Stefanidi & Masten, 2017). 난민 부모는 자녀를 돌보고 지원하는 첫 번째 자원으로 난민 아동 발달에 중요한 담당자로(노충래 외, 2018; Osman et al., 2016), 이주 과정에서 경험한 부정적 영향으로부터 자녀를 보호하고 건강한 발달을 돕는 역할이 필요하다(Motti-Stefanidi & Masten, 2017). 둘째, 난민 부모는 자녀의 언어 능력 증진에도 중요한 역할을 하며 난민 부모의 주류 사회언어 습득은 부모



의 자녀를 위한 교육적 역할 중 하나로, 이민 가정 어머니의 주류사회 언어 문해력은 자녀의 의사소통 능력, 문제해결력, 사회적 기술과 관계되어 있다 (Muenning et al., 2014). 또한 이주 가정 부모가 보이는 주류사회 언어 수준은 자녀의 사회 언어습득 수준과도 밀접한 연관이 있다는 연구 발표가 있다(Kenny & Lockwood-kenny, 2011). 여러 연구 결과를 종합해 보면 국내 난민 부모의 한국어 능력은 자녀의 언어 발달에도 영향을 줄 것으로 예상된다. 셋째, 난민 부모는 자녀의 문화 적응 태도에도 중요한 역할을 한다. 이주자가 모국인과의 한정적 관계에만 몰입되는 경우 오히려 문화 적응에 부정적인 영향을 받는다는 연구 결과를 볼 때(O' Reilly et al., 2010), 난민 부모가 유사한 상황의 난민 집단에 의존하는 고립적 태도는 자녀 발달에 저해 요인으로 작용 될 수 있다.

난민 부모는 적극적인 문화 적응 태도로 자녀의 문화 적응을 지원하는 것이 필요하며 난민 아동이 안전하고 행복한 환경에서 성장할 수 있도록 교육 전달자의 역할 이상으로 자녀가 속한 사회의 문화 적응을 위한 심리적 지원을 위해 노력해야 한다. 또한 여러 복합적인 요인이 난민 아동의 성장과 발달에는 영향을 주는 상황에서 난민 부모는 자녀가 통합적인 문화 적응 태도를 기를 수 있도록 정서적 보살핌을 제공해야 한다.

나. 난민 부모의 특수성

국제이주기구(International Organization of Migration, IOM)은 노동, 결혼, 학업 등 다양한 이유로 국경을 넘거나 국내 거주지를 떠나 다른 지역으로 이동하여 살아가는 사람을 이주민(immigrant)으로 규정하고 있다. 매년 수백만 명의 사람들은 출신국이 아닌 곳에서 새로운 직장, 가정, 안전한 거주지를 찾고 있다. 2022년 세계 인구 전망 보고서(World Population Prospect 2022)에서는 약 80억 명의 세계 인구의 국제 이주는 이미 일부 국가에서 인구 추세에 큰 영향을 미치고 있으며 선진국의 경우에는 향후 수십 년 동안 이민이 인구 증가의 유일한 원동력이 될 것으로 전망했다. 이주는 단순 노동자, 우수한 전문인력, 기업가, 난민, 먼저 이주한 사람의 초청으로 이루어진 가족 이민 등 다양한 형태로 나타난다(Stephen & Mark, 2013).



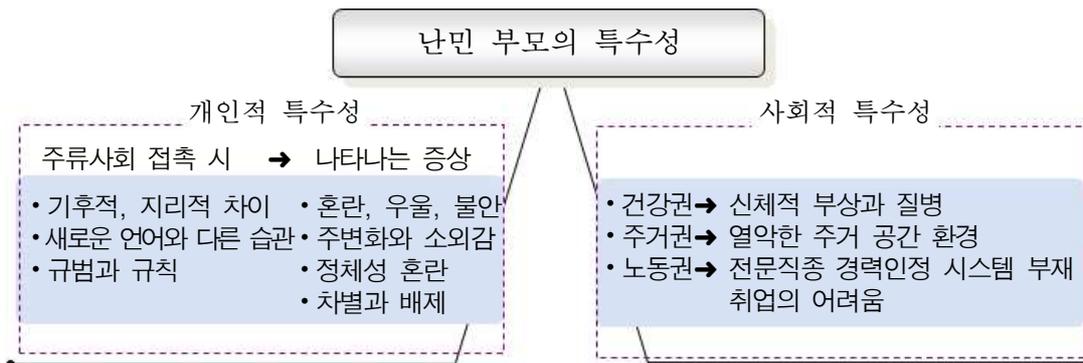
국내 이주의 경우에는 1990년대 이후 정책적으로 유입된 이주노동자와 결혼 이주여성을 중심으로 한 이주민의 증가가 있었다(한건수, 2012). 최근 국내 외국인 근로자와 난민의 가족 구성원의 입국 및 체류 보장을 주장하는 사회적 요구와 국내 인구 문제 해결책으로 이주민의 유입을 적극적으로 검토하고 있는 정부의 정책 기조에 비추어 볼 때 전체적인 국내 이주민의 수는 향후 대폭 증가할 것으로 예상된다.

국내 이주민 부모의 가장 큰 비중을 차지하는 다문화 가정 부모에 관한 연구에서 다문화 가정 부모는 역할 인식과 역할 수행에 많은 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 다문화 가정 부모는 미숙한 한국어 능력으로 부모 역할 인식과 수행에 있어 불리한 위치에 있으며(조혜영, 2007), 자녀의 교육과 학습을 지원하는 낮은 학습 지원 역량을 가지고 있다(이재분, 2008). 다문화 가정 부모들은 교육 관련 용어나 물건에 대한 정보 및 이해 부족으로 학령기 자녀의 준비물과 숙제를 챙기는 부모 역할에 어려움을 느끼고(장은정, 2007), 자녀들이 학교생활을 어떻게 하는지, 무엇을 배우는지, 학교의 운영체제는 어떻게 되는지 잘 알지 못하는 것으로 나타났다(조혜영, 2007). 국내 난민 아동의 부모도 다문화 가정 부모와 비슷한 상황에서 많은 어려움을 경험하는 것으로 보이며 나아가 난민은 모국의 상황에 의해 강제로 밀려 나온 개인이라는 점, 새로운 나라에 입국하는 과정에서 미래에 대한 준비와 통제가 거의 전무한 상태에서 강제 이주의 생활이 시작된다는 점, 모국으로 돌아가는 것이 불가능한 입장이라는 점에서 일반 이주자와는 상당히 다른 특성을 갖는다(Feller, 2006)

난민 부모의 특수성은 개인적 특수성과 사회적 특수성을 나뉠 수 있다. 개인적 특수성으로 난민들은 새로운 주류사회와 접촉하게 될 때 기후적·지리적 차이, 새로운 언어, 다른 관습, 그리고 사회적 상호관계에 대한 규범, 낯선 규칙과 법규, 다른 삶의 변화에 적응해야 하는 많은 도전에 직면하면서 혼란, 우울, 불안과 같은 신체 건강 상태, 주변화와 소외감, 정체성 혼란을 경험하기도 한다(김현경, 2007; Elaine Congress & Gonzalez, 2012). 또한 이주민을 위한 한국어 교육이 대체로 결혼 이주 여성을 대상으로 있어 오히려 정서적 이질감을 느끼기도 하며(김종세, 2019), 경제활동에 한계가 있는 난민 부모 경우에는 낮은 사회경제적 수준과 더불어 적응의 어려움, 차별 등으로 인한 복합적 스트레스를 경

협하기도 한다(김현미, 2015).

난민 부모의 사회적 특수성으로는 건강권, 주거권, 노동권이 보장받지 못하는 상황을 들 수 있다. 난민들은 신체적 부상과 질병에 대한 지속적인 건강관리를 받기 어려울 뿐 아니라(김연주, 2020), 열악한 경제 상황에서 본인과 자녀의 의료 서비스에 막대한 현금지출을 해야 하는 부담을 안고 있으며(노충래 외, 2018; 세이브더칠드런 2013), 난민 스스로 의료정보를 얻을 수 있는 곳을 찾기도 어려운 실정으로 건강권을 보장받기 어렵다. 난민들의 경제적 어려움은 건강권을 보장받지 못하는 문제뿐만 아니라 작은 방에 여러 명이 모여 살기도 하며 지역사회에 주거 공간을 마련하더라도 환경이 열악한 경우가 많아서(한국난민인권연구회, 2018), 난민 가정의 주거권이 보호받지 못하는 경우로 이어지기도 한다. 또한 국내 체류자격에 따른 취업이 가능하나 취업 훈련이나 정보 제공을 받기 어려운 실정이고(김종철 외, 2008), 취업에 성공하더라도 출신국에서 고학력 전문 직종에 종사했으나 외국인에 대한 편견, 한국어 구사 능력 부족, 경력인정 시스템 부재로(한국난민인권연구회, 2018), 직업선택의 자유 등의 기본적인 노동 권리를 보장받기도 어렵다. 난민 학부모의 특수성을 살펴보면 다음 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 난민 부모의 특수성

난민들은 한국 사회에서 소수자로 살아가며 차별과 배제를 경험하면서 때로는 인권침해를 경험하고 있다는 사실조차 인지하지 못하거나 인지하더라도 체류를



위해 참고 살아가고 있으며, 부당한 대우를 받아도 저항하지 못하기도 한다(김현진, 노충래, 2021). 난민 인정자도 다양한 영역에서 새로운 변화와 긍정적 경험을 하기도 하지만 여전히 차별과 배제를 경험하고 있으며, 취업과 노동시장 진입의 장벽, 사회적응과 역량 개발을 위한 교육 접근의 어려움, 사회보장제도에 대한 정확한 정보 부족으로 이용의 어려움, 일상생활 유지에 필요한 행정 서비스로부터 배제, 사회관계 형성과 사회통합의 장벽이라는 사회적 배제를 경험하고 있다(박상희, 2019). 난민 인정자는 한국 국적을 취득한 이후에도 여전히 이방인으로 살아가야 하는 것에 정서적 어려움을 느끼고 있으며 같은 민족끼리 공동체를 형성하여 보호받고자 노력하는 모습을 보인다(박미숙, 손영화, 2019).

국내 난민 부모는 한국어 능력 부족으로 인해 정보 습득에 취약하고 소통의 부재로 자녀들의 학교 입학, 학교 적응, 학습 지원 등에도 어려움을 겪는다(노충래 외, 2017). 자녀의 입학 문의를 위해 학교를 방문하는 첫 순간부터 미숙한 한국어는 자신감을 하락시키고 익숙하지 않은 학교 환경은 난민 부모를 압도하여 긴장하게 만든다. 난민 부모는 자녀의 학교생활의 시작인 입학 서류 제출, 학년 배정, 향후 일정을 이해하기 어렵고, 교사도 적절한 정보 전달 방법을 찾지 못해 부모와 교사 모두 당황스러운 상황을 경험하기도 한다. 자녀가 학교생활을 시작할 때부터 난민 부모는 스스로가 난민임을 공개하지 않으면 학교에서 난민 유무를 알 수 없게 되는 경우가 있고, 스스로 교육비와 교육 급여 지원을 신청해야만 결국 학교도 ‘난민 아동 가정’으로 인식하고 지원을 제공하게 되기도 한다. 학교 교사의 난민에 대한 이해와 기본 지식의 부족은 난민 아동이 학교에 입학하였을 때 난민 아동의 본국 문화를 이해하지 못한 교사와 난민 아동 사이에 마찰을 발생시킬 수도 있어(구은미, 이중희, 2019), 최근 각 지역 교육청은 난민을 포함한 이주 배경 아동의 경우 다문화 특별학급이나 한국어 학급이 있는 학교에 입학할 권유하면서 여러 가지 해결 방법을 찾고 있다(세이브더칠드런, 2018). 한국어 소통의 부재는 경제활동과 사회 활동의 제한과 자녀 교육에 영향을 줄 수 있으므로 정부는 외국인 등록을 하면 누구나 같은 조건에서 한국어 교육을 받을 수 있도록 사회통합프로그램을 제공하고 있다(채보근, 2021).

난민 아동 부모는 출신국을 떠나 한국에 정착하기까지 생명과 안전이 위협받는 긴 여정을 견디며 버텨왔기에 삶에 대한 강한 의지를 보인다. 하지만 신체적·



심리적으로 취약한 사회 계층으로 평범한 삶을 경험해 보지 못했기에 일상을 꾸려나가는데 주위의 지속적인 관심과 지원이 필요한 것으로 보인다.

다. 난민 부모의 교육적 기대와 자녀 교육

교육적 기대 여러 학자에 의해 다양하게 정의되고 있다. Entwisle & Hayduk(1981)는 교육적 기대를 일정 기간 내의 성적 상승에 대한 기대라고 했고, Seginer(1983)은 고등학교 졸업과 같이 자녀가 수학하기를 원하는 교육기관을 의미하는 용어로 사용된다고 했다. Gill & Reynolds(1999)은 교육적 기대에 대해서 교육에 대한 장기적 기대감 외에도 장래에 어느 직업을 가질 것인가에 대한 기대로 보았고, Christenson et al.(1992)은 부모의 교육적 기대란 부모가 학업에 있어 자녀가 성취했거나 성취하기를 바라는 교육적 수준의 정도로 정의했다.

부모가 자녀에게 갖는 높은 교육적 기대 수준이 자녀의 학업 성취에 긍정적인 영향을 끼친다는 사실은 여러 연구를 통해 밝혀졌고 학자들은 이러한 부모의 기대 효과가 자녀의 학업 성취에 행사하는 영향력이 상당히 크다고 주장한다(변수용, 김경근, 2008; 김두환, 2008; Astone & Mc Lanahan, 1991; Alexander, 2000). 부모는 자녀의 능력 및 학업 수준을 정확히 파악해서 적정 수준의 기대를 표현해야 하고 이를 인지한 자녀들이 부모의 기대 목표를 달성했을 때 부모를 만족시켰다는 기쁨과 학업에 대한 성취감도 느낄 수 있으며 더 많은 학습 동기가 부여되기도 한다(Der-Karabetian, 2004; Chen & Fan, 2001).

부모가 자녀에게 갖는 기대는 가족이 속한 사회경제적 계층, 가족의 형태, 가족이 기반을 두고 있는 문화적 차이 등에 따라 다양한 양상을 보이며, 부모의 사회 계층적 지위가 높을수록 자녀에게 높은 성취를 요구하는 분위기에 직간접적으로 영향을 받는다(김병숙, 김경아, 2006). 한국 사회는 전통적인 가족주의의 영향으로 부모가 자녀의 교육과 미래에 매우 헌신적이며 자녀의 성취를 자신의 성취와 동일시하고 자녀가 높은 성취를 이루면 더 뿌듯해하는 경향이 있다(심호규, 강문희, 2007). 부모와 자녀의 진로 기대가 일치할수록 자녀의 성장기



에 수행적 사고 및 인지적 능력 수준에 긍정적 영향을 미치는 중요한 요인이 될 수 있으며(정혜연, 2009), 이기석(2013)은 2005년 「한국교육종단연구」에서 발표된 자료를 바탕으로 부모의 교육적 기대가 높은 경우 자녀에 대한 학업 및 정서 지원이 높으며 고학력 학부모와 저학력 학부모 집단 간에 유의미한 차이가 있고 초기 교육적 기대가 높은 학부모가 자녀에게 더 많은 지원을 하고 있다고 했다.

국내 다문화 가정의 부모 특히 어머니의 경우에는 결혼과 함께 한국 사회에 진입한 경우가 대부분이기 때문에 자신이 속한 문화적 배경과 차이가 나는 자녀 양육과 자녀 교육에 대한 부담을 느끼고 있어서 자녀에게 독립심을 강조하는 특징이 보이면서도(박찬옥, 이은경, 2012), 한국의 다른 어머니와 같이 자녀가 성공하기를 열망하며 높은 학업 성취를 바라는 경우는 자녀와 같이 집중해서 공부하면서 자녀의 능력 개발을 위한 교육환경을 제공하기도 한다(양시내 외, 2013). 그 외에도 Henderson & Mapp(2002)은 가족 참여와 성취는 모든 인종, 사회경제적 그룹에 걸쳐 존재하고 모든 수준의 학교 교육에 걸쳐 지속된다고 했으며, 부모가 자녀 교육에 기대하고 적극적으로 참여할수록 자녀는 더욱 의욕을 갖게 되고 더 나은 성적을 달성하고 소속감을 경험한다는 다수의 연구 결과도 있다(Cheung & Pomerantz, 2012; Bishop et al., 2004; Ibañez et al., 2008; Kuperminc et al., 2008).

난민 아동 부모의 교육적 기대에 관한 연구는 매우 드물어 본 연구에서는 Kubilay & Kiliç(2019)가 진행한 터키에 있는 이란, 이라크, 아프가니스탄에서 온 20명의 난민 어머니의 자녀에 대한 교육적 기대에 관한 연구를 중심으로 난민 부모의 교육적 기대가 무엇인지를 살펴보았다. 해당 연구를 통해 난민 어머니의 교육적 기대는 자녀가 속한 교육기관으로부터 얻고자 하는 서비스에 대한 기대와 자녀의 미래와 관련된 기대로 나뉘 볼 수 있다. 난민 어머니는 자녀의 교육기관이 더 많은 지도 및 상담 서비스를 제공하고 더 많은 사회 활동에 참여할 기회를 제공할 것을 기대했다. 학업과 관련해서는 집중적인 수학 및 언어 교육 과정이 개설되기를 원했으며, 난민 자녀들이 학교에서 직면하는 문제들에 대해서 학생, 학부모, 학교 사이의 효과적인 의사소통 및 상호 작용이 이루어지기를 기대했다. 자녀의 미래와 관련해 자녀가 조금 더 발전된 국가에 정착하기를



희망하면서 단지 20%의 부모만이 자녀가 터키에서 취업 및 거주 허가를 받기를 원했고, 상당수 부모는 자녀가 계속해서 공부하는 것은 원하지 않았다.

미국 학교의 미얀마 난민 부모를 대상으로 자녀 학습에 대해 어떤 교육적 기대를 하는지를 알아본 연구에서 난민 부모는 학교로부터 번역 서비스 등의 방과 후 교육 지원을 기대했고 난민 부모가 자녀 교육과 학교 활동에 참여할 수 있도록 교사와 효과적인 관계를 구축할 수 있기를 희망했다(Cun, 2020)

2020 UNHCR 연례보고서는 난민의 보호 및 지원 활동에 관한 전 세계 난민 생생한 이야기를 담고 있다. 네 살 때 시리아를 떠나서 7년째 가족과 요르단 난민 캠프에서 지내는 시리아 난민 나맛은 난민 아이들에게 제공되는 무상 교육에 참여하면서 ‘공부가 좋아요. 교육을 통해 더 나은, 아름다운 미래가 열릴 거라 느껴진다.’ 고 했고, 레바논 빈민촌에 거주하던 시리아 난민 아동은 스페인으로 재정착하게 되면서 ‘새로운 곳에서 다시 학교에 다닐 수 있게 되어 기쁘다.’ 고 했다. 한국보다 더 절박한 환경에 있는 난민 아동은 학교에 다닐 수 있는 환경에 감사함과 기쁨을 느끼고 있음이 나타났다. 학교에 다닐 수 있는 것만으로 난민 아동의 성장에 큰 도움이 되는 것은 틀림없지만, 케냐 나이로비 대학에서 UNHCR의 지원으로 저널리즘 미디어학을 공부하는 르완다 난민 장마리(Jean-Marie)의 ‘교육이 더 나은 미래로 나아가는 희망이고 궁극적인 통로이며 지역사회 문제를 해결하는데 일부가 될 수 있게 해준다.’ 는 인터뷰 내용에서 볼 수 있듯이(UNHCR, 2023), 이제는 양질의 난민 고등교육을 위한 부모의 교육적 역할이 무엇인지 생각해 볼 시점이라고 생각된다.

난민 부모의 교육적 기대에 관한 연구가 아직 활발히 진행되지 않아 일반 부모나 이주민 부모의 교육적 기대와의 큰 차이점을 구체적으로 밝히기는 어렵다. 하지만 해외에서 진행된 사례 연구와 난민 아동을 대상으로 한 인터뷰 내용을 통해서 난민 아동의 교육적 기대에 대한 궁극적인 의미와 방향성을 생각해 볼 수 있었고 난민 아동의 부모가 교육기관과 자녀에게 어떤 교육적 기대하고 있는지 구체적인 요구를 확인할 수 있었다.



3. 학교 적응과 부적응

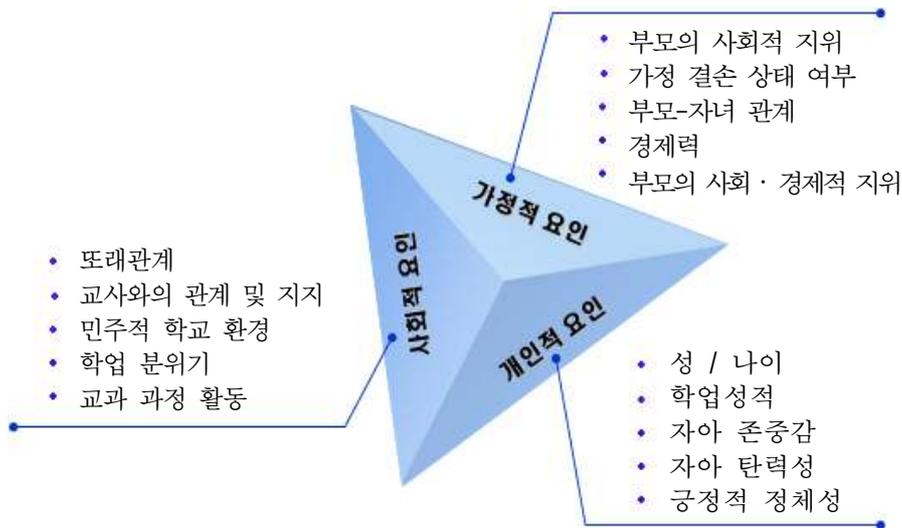
가. 학교 적응

학교 적응과 학교 부적응은 학자마다 연구의 주제나 관점에 따라 다양하게 정의하고 있어서 학교 적응과 부적응의 표준을 정하거나 개념을 정의하기는 어려우나, 학교 적응과 학교 부적응과 관련된 여러 연구가 ‘적응’ 과 ‘부적응’의 개념에 대한 정의에서 시작되는 것에 비추어 볼 때 본 연구에서도 정의를 통해서 학교 적응의 개념을 재구성하고자 한다. 「교육학 용어 사전」에 의하면 적응은 “개인의 필요와 사회가 가진 요청이 모두 충족되고 있거나 개인과 객관적인 환경과의 조화가 이루어진 상태, 환경과 개인 사이의 조화된 관계를 형성하는 과정을 가리키기도 하며 현실적으로 개인 필요의 적절한 충족이 환경과 갈등 관계를 유발하지 않는 것을 가리킨다.” 라고 정의하고 있다(서울대학교 교육연구소, 1994: 585). 적응의 의미에 대해서 Anderson & Gates(1950)는 적응은 개체가 환경과의 조화로운 관계를 만들기 위해 행동을 먼저 변화시켜 가는 지속적인 과정으로서 당면한 문제를 효과적이고 능동적으로 해결하는 것이라고 하였고, Shaffer & Shoben(1956)는 적응을 개체의 욕구와 환경과의 상호 작용과 조화라고 했다. Turner et al.(2001)은 적응이란 변화하는 환경적 요구에 반응하는 과정에서 개인의 행동을 변화시켜 나갈 수 있는 능력 혹은 무능력을 말하며 적응을 환경의 요구에 수동적으로 대처하는 과정이라고 정의했다. 이와 같은 여러 적응의 의미를 종합하여 본 연구에는 적응을 ‘개체가 생존을 위한 주변 환경과의 상호 작용을 통해서 수동적이거나 능동적으로 자신과 환경을 조화 시켜나가는 과정’으로 정의한다.

학교 적응을 「교육학 대사전」에서는 “학생들이 교과 활동, 특별활동, 기타 행사 등에서 자기 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 조화로운 관계를 유지하며, 교사 및 학생들과의 관계가 잘 조화되어 만족스러운 상태에 있을 때” 라고 정의하고 있다(교육서관, 1989). 학교 적응은 학교생활에서 학생이 적절한 대인 관계를 유지하고 학교의 규칙 질서 등을 지키는 조화로운 행동을 하

여 정상적인 학교생활을 하고 자기 자신도 만족하는 것이며(민영순, 1994), 학교라는 환경 안에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키는 한편, 학교 환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교 환경과 개인 사이의 균형을 이루려고 하는 적극적이고 창조적인 과정이기도 하다(김지혜, 1998). 김용래, 유효현(2000)는 학교 적응을 학습자들이 학교의 수업 과정과 상황에서 지적·정의적·심리/운동적 발달을 위해 능동적으로 참여하는 것으로 보며 학습자들이 학교에서 접하게 되는 여러 가지 교육적 여건을 자신의 요구에 맞게 변화시키거나 학습자들 스스로 학교에서의 모든 여건을 바르게 수용하는 것이라고 했다. 이를 종합하여 본 연구에는 학교 적응을 ‘학생이 학교에서 적절하고 조화로운 행동을 통해 학교 환경과 개인 사이의 균형을 이룬 상태’ 라고 보았다.

학교 적응에 영향을 주는 요인은 다음 [그림 2]와 같이 개인적인 요인, 가정 환경적인 요인, 사회 환경적 요인으로 구분할 수 있다.



[그림 2] 학교 적응 요인

학교 적응에 영향을 주는 개인적 요인은 성, 나이, 학업 성적, 종교 유무, 자아 존중감이 있다(이옥주, 2003; 박성연, 강지은, 2005; 장성화 외, 2010; 김지혜, 2019; 배용훈, 정유진, 2022) 가정적 요인으로는 부모의 사회적 지위, 가정 결



손 상태 여부, 부모와 자녀와의 관계, 부모의 경제력, 부모의 학력, 부모의 사회적 경제적 지위가 있고 부모 요인이 자녀의 학교 적응에 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다(박계란, 이지민, 2011; 박선주 외, 2019; 박명희, 이동영, 2021). 사회적 요인은 또래 관계, 교사와의 관계 및 지지, 민주적 학교 환경, 학업 분위기, 교과 과정 외 활동 등이 있다(문은식, 2002; 구본용 2007, 박희훈, 이유정, 2019). 개인적 요인인 학교생활에 대한 적응력은 나이가 많을수록, 학업성적이 좋을수록, 종교를 가지고 있는 경우가 그렇지 않은 경우보다, 자아 존중감, 자아 탄력성, 긍정적 정체성이 높을수록 높은 것으로 나타났다(김순희, 이선희, 2002; 조헌하 외, 2023; 주현정, 1998).

청소년의 경우에는 심리적 요인이 학교 적응에 영향을 줄 수 있으며 자아 탄력성이 높고 긍정적 정체성이 강할수록 학교생활에 잘 적응하는 것으로 나타났다(김나예, 2012). 가정환경과 학교 적응 사이의 관련성은 부모의 사회 경제적 지위, 가정 결손 상태 여부, 부모-자녀의 관계 등이 영향을 미치는 것으로 보았고 가계 수입이 높고 부모의 학력과 사회경제적 지위가 높을수록 학생의 학교 적응에 긍정적인 영향을 주고 있다(구차순, 2002). 부모와 함께 사는 경우가 한 부모 가정보다 학교 적응을 더 잘하는 것으로 나타났다(김해정, 2002).

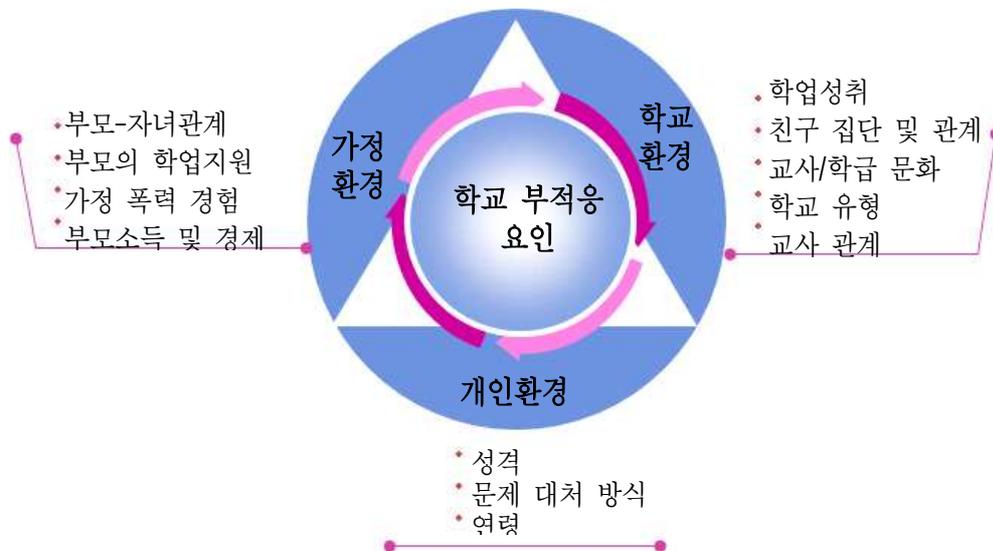
학교 적응의 사회 환경적 요인 중 사회적 지지는 학교 적응에 중요한 역할을 하고 있으며 또래와 교사의 관계 속에서 지지를 많이 받을수록 학교에 더 잘 적응한다(한성희, 이지현, 2002). 또한 민주적 학교 환경을 바탕으로 한 학업 분위기가 학교 적응에 영향을 미치며(김해정, 2002), 교과 과정 외의 활동이 학교 적응에 영향을 준다는 연구도 있다(박현선, 1998). 장성화 외(2010)는 학교 적응 정도가 높은 학생은 학교에 대한 감정이나 동기, 태도가 긍정적이어서 대인 관계가 원만하고 높은 학업 성취를 보이며 바람직한 행동적 특성이 형성되어 개인의 성장은 물론 학교와 사회 발전에도 큰 도움이 된다고 했다.

이에 본 연구에서는 학교 적응을 ‘학교생활 전반에서 자신의 역할을 다하고, 학교 규칙을 성실히 준수하며, 적극적으로 학습 활동에 참여하고 교사와의 신뢰 관계를 구축하여 원만한 교우 관계를 형성하는 것’으로 보고 난민 부모가 경험한 자녀의 학교 적응 경험을 알아보고자 한다.

나. 학교 부적응

「교육학 용어사전」에서는 부적응을 “어떤 사람이 자신이 살아가고 있는 가정·사회·직장 그밖에 환경적 요구에 자신을 적응시키지 못하고 있는 상태”로 정의하고 있다(서울대학교 교육연구소, 1994: 306). 이를 학교라는 영역에서 나타나는 행동 특성으로 보면 학습 부진, 바람직하지 않은 학습 태도의 학습 문제에서부터 학교폭력, 교칙 위반, 교권 침해, 비행 행동 등 여러 가지 문제 행동을 의미하기도 한다. 정기섭(2010)은 학교 부적응의 원인을 개인적 차원과 환경적 차원(가정, 학교, 사회, 친구, 교사와의 관계 등)으로 보고 학교 부적응을 학생 개인이 학교라는 환경과의 관계 형성에서 개인적·환경적 원인에 의하여 갈등, 부조화를 빚어 학교 영역으로부터 육체적·심리적으로 멀어지는 현상이라고 했다.

학교 부적응의 원인을 살펴본 연구들에서 학교 부적응은 개인에 한정된 것이 아닌 부모, 가정, 친구, 교사 관계와 관련이 있으며 학교 구조나 운영 방식이 원인이 된다고 주장했다. 학교 부적응의 요인을 살펴보면 다음 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 학교 부적응 요인



류방란(2017)은 학교 부적응의 원인을 개인적 차원과 환경적 차원으로 나누면서 개인적 차원은 심리적 특성, 생물학적 특성이 있고 환경적 차원으로는 가정환경, 학교 환경, 사회적 환경이 있다고 했다. 개인적 차원에서 학교 부적응의 원인을 살펴본 이옥주(2003)의 연구에서는 성격특성이 학교생활 적응에 영향을 미치며 외향적 성격특성을 가진 학생보다 내향적 성격특성을 가진 학생이 학교생활에 수동적이고 부정적 대처방식을 나타내는 특징을 보인다고 했다. 비슷한 맥락의 다른 연구에서도 문제 중심의 대처 양식을 사용하는 학생보다 정서 중심의 대처 양식을 사용하는 학생과 정서 조절을 잘하지 못하는 학생이 학교 부적응의 행동 양상을 보이는 것으로 나타났고(박성연, 강지은, 2005), 학습자의 연령이 높아질수록 학교 부적응의 정도가 높아져 학교를 거부하는 것으로 보고되었다(Schreiber-Kittl/Schropfer, 2002, 정기섭, 2010 재인용).

학교 부적응의 환경적인 요인으로는 부모와 가정환경 그리고 학교환경이 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다. 부모와 가정환경의 관련성은 부모-자녀의 관계가 긍정적일수록, 부모의 학업 지원이 많을수록, 가정 폭력 경험이 적을수록, 부모의 소득 수준과 경제적 지위가 높을수록 학교 부적응 수준이 낮아진다는 연구 결과가 있다(류방란, 김성식, 2006). 학교 부적응과 학교 환경과 관련해서는 학업 성취, 친구 집단, 교사, 학교/학년 문화, 학교 유형 등이 학교 부적응에 직간접적인 영향을 주며 그중 친구, 교사 관계와 또래와의 갈등 관계 등은 학교 부적응과 유의미한 관계가 있다고 보고 되는 등 많은 연구에서 학교 부적응의 원인을 다양한 시각에서 설명하고 있다(이경화, 2005; 오승환, 2009; 배경희, 이수천, 2014; 김민경, 김희경, 2015; 박명희, 이동영, 2021).

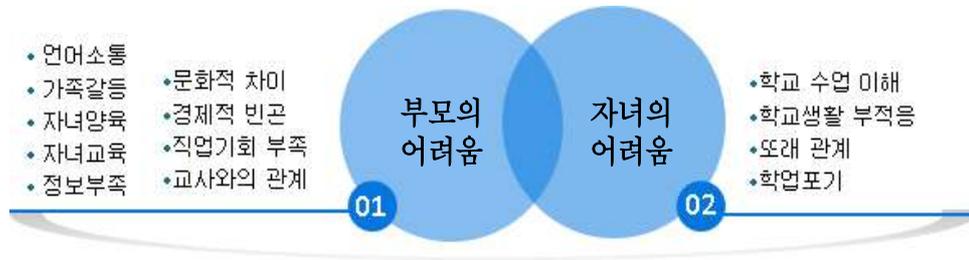
Schulze & Wittrock(2000)은 학교 부적응 학생의 행동 유형을 ‘학교 혐오적 행동(Schulaversives Verhalten)’이라는 상위개념을 설정하고 그 아래 부적응 행동으로 미 등교(결석), 수업 불참(학교에는 있으나 교실에 없음), 수업 거부(육체적으로는 수업에 참석하고 있으나 실제적으로는 수업에 참여하지 않는 것이고, 이를 정도에 따라 ① 수업 거부와 같이 육체적으로 참석하고 있으나 정신적으로 불참하는 학생(학습 동기를 상실하고 학습 의욕이 없이 학교에 몸만 있는 학생), ② 무단 지각, 무단결석 등 교칙에 반하여 학교 이탈 행동 양식을 보이는 학생, ③ 학업 중단 학생 등으로 구체화했다. 이정민, 정기섭(2023)의 재정착

난민 아동의 학교 부적응에 관한 학부모의 인식을 살펴본 연구에서는 학교 부적응의 원인을 재정착 난민 아동과 재정착 난민 학부모로 구분해서 살펴보았다. 재정착 난민 아동의 학교 부적응의 주된 원인은 미숙한 한국어 실력, 공교육 참여 경험의 부재, 사교육 참여가 어려운 가정 형편, 한정적인 교우 관계로 보았다. 재정착 난민 아동 학부모의 경우에는 학교 교육 경험 부재와 미숙한 한국어 실력으로 학교 담당자와 소통이 어렵고 자녀의 학교생활을 알지 못하는 것으로 나타났고, 따라서 가정에서 재정착 난민 아동에 대한 적극적인 관심이나 지지를 제공하지 못하고 있으며 이는 자녀의 학습 동기 부여에도 도움을 주지 못하는 것으로 분석했다.

이를 종합해 보면 학교 부적응의 대표적인 행동 특성은 학생의 학습 의욕 상실, 학습 무관심, 의도적 결석, 수업 불참(거부), 무의미한 학교생활, 대인 관계 기피, 정서적·신체적 장애, 일탈 등으로 볼 수 있다. 이러한 학교 적응과 부적응의 특성을 분석한 내용을 바탕으로 본 연구에서는 난민 부모의 경험에서 나타난 자녀의 학교생활을 통해 국내 정착 난민 아동의 학교 적응의 원인과 현상을 분석할 수 있을 것으로 보인다.

다. 이주와 학교 적응과의 관계

서로 다른 국적이나 인종과 문화를 가진 외국인의 이주와 내국인과의 혼인으로 형성된 다문화 가정의 자녀인 다문화 학생 수는 꾸준히 증가해서 2017년 약 11만 명에서 2022년에는 17만 명이 되었고 이는 전체 초중고 학생 중 3.2%를 차지한다(한국교육개발원, 2022). 꾸준히 증가하는 국내 다문화 가정은 일반 국내 가정보다 사회적·문화적으로 더 많은 제약이 있어 다양한 어려움에 직면하고 있으며 다문화 가정이 겪고 있는 어려움을 가정과 부모가 안고 있는 부모의 어려움과 다문화 가정 자녀에게 나타나는 어려움을 살펴보면 다음 [그림 4]와 같다.



[그림 4] 이주민 자녀의 학교 적응 관련 문제점

다문화 가정을 형성한 부모들은 언어 소통의 어려움, 시부모와 가족 간의 갈등, 문화적 차이와 차별로 인한 높은 스트레스, 경제적 빈곤, 경제활동의 기회 부족, 자녀 양육의 어려움을 안고 있는 것으로 보인다(김범수, 2010). 특히 학령기 자녀를 둔 다문화 가정의 부모들이 가장 걱정하는 문제는 자녀 양육과 교육 문제이며(박계란, 이지민, 2010), 다문화 가정 내 이중문화로 인한 혼란과 갈등은 자녀의 안정적인 육아와 양육에 대한 어려움으로 크게 작용하는 것으로 보고되고 있다. 자녀 양육 방법에 대한 정보 부재와 결핍, 무지나 무관심은 자녀의 학교생활 부적응으로 이어질 수 있고(박은애, 2007), 부모의 한국어 의사소통 능력 부족 등으로 취학 전 자녀에 대한 교육이 부족하여 취학 후 자녀의 학습 격차와 학습 부진이 발생하는 원인이 되기도 한다. 부모가 경험하는 교사와의 의사소통의 어려움, 자녀의 학습 지도 조력의 결핍 등은 자녀의 심리적 위축감, 학습 결손 현상 심화, 학교생활 부적응과 문제 행동 심화의 잠재성을 낳기도 한다. 또한 많은 다문화 가정 부모가 경제적으로 낮은 수준에 있어서 일반 가정에 비해 자녀 교육에 대한 투자 정도가 낮은 편이며 부부 맞벌이로 인해 자녀 돌봄의 어려움과 방치의 문제를 마주하고 있다(한경진, 2011).

다문화 가정 부모의 한국어 실력 부족으로 인한 한국 사회 부적응은 부모 스스로에게도 무력감, 낮은 자긍심을 초래하며 부모의 부정적 경험은 자녀에게 전이되고 내면화되어 심리적 갈등이나 부적응 등 부정적 영향을 미치는 것으로 연구 보고된 사례도 있다(이선미, 이경아, 2010). 한국 내 거주 시간이 지날수록 부모와 자녀 간의 한국어 사용 능력에 대한 격차가 벌어져 부모와 자녀 간의 자유롭고 충분한 의사소통이 어렵게 되기도 하고 친밀한 유대관계 형성에도 부정



적인 영향을 끼치게 된다.

다문화 가정 자녀들의 학교 적응 문제는 학습, 교우 관계, 교사와의 관계, 학교 문화 적응 등과 관련하여 복합적으로 나타나고 있다. 다문화 가정의 자녀들은 학교 수업에 대한 이해도가 낮고 이로 인한 학습 결손 및 무기력, 주의력 결핍 등 학교생활 부적응 현상을 보이며, 또래 관계에서도 집단 따돌림과 놀림을 경험하면서 정서적 충격이나 어려움을 겪고 있다(전경숙, 2008). 이러한 다문화 가정 학생들의 학교 부적응 문제는 이들이 정서적으로 민감해지는 중·고등학교 시기가 되면 또래 학생들의 편견과 차별을 견디지 못하고 학교를 포기하는 사례가 늘어나 사회적 문제가 될 소지를 안고 있다(손혜진, 2010).

지금까지 살펴본 국내 다문화 가정 자녀의 학교 적응과의 관계 연구를 통해서 ‘이주’ 라는 특수한 환경 속에서 한국에 정착하게 된 국내 정착 난민 아동이 경험할 것으로 예상되는 학교 적응의 어려움을 유추해 볼 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. van Manen의 해석학적 현상학

van Manen은 그의 저서 「Researching Live Experience」(2016a)에서 해석학적 현상학이라는 연구의 방법론적 접근을 이론화하였다(van Manen, 1990, 2006, 2014, 2017a, 2017b). 해석학적 현상학은 하나의 현상에 대한 본질적인 주제를 기술할 뿐만 아니라 체험의 의미에 대한 연구자의 해석이 작용하는 분야이다(Creswell, 2013). van Manen의 해석학적 현상학 연구는 특정 현상이 어떠한 방식으로 출현하는지에 관심을 가지며 그러한 현상들이 스스로 자기를 드러내는 방식에 주목하는 현상학적 방법으로 체험의 본질을 연구한다. 여기에서 연구는 체험(현상)을 지향하며 생활의 텍스트를 해석하는 것이다(소광희, 2001). van Manen의 해석학적 현상학 연구는 일상 경험의 본성이나 의미를 깊이 이해하고자 체험의 내적 의미 구조를 드러내고 그 대상을 의식에 나타나는 그대로 현상을 해명하며 질문, 반성, 직관 등의 방식을 사용한다는 점에서 체계적이고 명시적이며 자기 비판적이고 주관적인 연구로 넓은 의미에서 인간 과학적이다(van Manen, 2017b). 또한 “현상학적 관심은 부모, 교육자, 심리학자 등의 일상적 관심에서 구체화하며 교육적 관계에 있는 사람들과의 모든 관계에서 책임감 있고 반응적으로 행동해야 한다는 것”이다(van Manen, 1990: 12). van Manen의 해석학적 현상학은 보편적인 현상학적 질적연구의 전통을 따르고 있으나, 다른 현상학적 질적 학자들의 현상학과 차별되는 특징을 가지고 있다. 이러한 특징은 크게 ‘의미를 드러내는 일화의 강조’, ‘탐구의 목적으로 체험의 본질적 의미 구조 밝히기’, ‘분석에 있어서 해석과 해석학적 순환의 강조’, ‘방법적 과정의 특징으로서 환원의 구체화’ 등으로 구분해 볼 수 있다(정상원, 2018). van Manen의 저서 「Researching Live Experience」에서 삶의 체험(live experience)은 경험(experience)의 특수한 유형으로 우리가 겪고 인식하는 그대로의 경험으로 체험보다 일반적이고 포괄적인 것으로 해석된다.



이를 바탕으로 van Manen의 해석학적 현상학 연구는 생활세계에 관한 본질적 체험의 실존체를 신체성(lived body), 시간성(lived time), 공간성(lived space), 관계성(lived relation)으로 구분하여 접근했고, 생활세계의 기본범주에 속하던 4가지 실존체는 그의 저서 「Phenomenology of Practice」(2023)에서 ‘물질성(lived things)’을 추가하여 5가지 실존체로 확대되었다. 다섯 개의 실존체는 독립적인 동시에 상호 유기적으로 연결되어 있어 이를 통해 우리는 생활세계에서 겪은 체험을 더 자세히 기술할 수 있다.

첫째, 신체성(lived body)은 스스로 느끼고 자각하는 몸이며 세상과 교류하는 주체로서의 몸을 의미한다. 우리는 언제나 세계 속에 신체적으로 존재하고 신체를 통해 타자와 만나게 되며 신체를 통해 자신을 드러내기도 하고 숨기기도 한다(van Manen, 1990). 둘째, 시간성(lived time)은 단순히 시계를 통해 알 수 있는 물리적 시간 개념이 아니라 우리가 체험하는 실존적 시간을 말하며 체험은 시간의 구조 속에서 형상화되며 개인에 의해 체험된 시간은 세계 안에 존재하는 것이다(van Manen, 1990). 셋째, 공간성(lived space)은 인간이라는 존재가 물리적 공간을 구성하는 유형물과 관계없이 주관적으로 경험하고 느끼는 우리가 있는 공간이 우리가 느끼는 방식에 영향을 주는 ‘체험적 공간’의 개념을 의미한다(van Manen, 1990). 넷째, 관계성(lived relation)은 타인과의 교류 속에서 개인간의 관계 형성, 단절, 충돌, 확장 등을 통해 경험되는 의미를 포함한 체험적 관계를 의미한다(van Manen, 1990). 다섯째, 물질성(lived things)은 사물들이 어떻게 개인에게 경험되는지에 관한 것으로 우리의 체험을 안내하고 사물을 통해 사물과 유사한 현실의 물질들 안에 존재하는 세상을 볼 수 있는 것을 의미한다(van Manen, 2014).

van Manen의 해석학적 현상학 연구 단계는 크게 4단계로 진행되며 ① 체험의 본질에 집중 ② 실존적 탐구 ③ 해석학적 현상학적 반성 ④ 해석학적 현상학적 글쓰기의 단계로 구성된다. van Manen의 해석학적 현상학의 특징은 해석적 기능을 강조하고 체험을 겪은 그대로 탐구하며 현상학적 사유(reflection)의 반성적 글쓰기를 통해 현상을 기술하고 현상에 대한 교육학적 지향성의 관계를 강조하며 현상에 관계된 이론과 연구는 반드시 교육에 뿌리를 두어야 한다고 주장한다. van Manen의 해석학적 현상학 연구는 생활세계의 지식 탐구, 교육, 인간



에 대한 근본적인 성찰로 특징지어지며 그 자체가 교육적 활동이며 되어감의 교육과정이다(van Manen, 1990).

연구자의 한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응 과정에서의 부모 경험에 관한 관심은 연구자가 지역 외국인주민센터에서 난민 인정자의 초등학교 자녀 대상 방과 후 영어 활동 프로그램 교사로 참여한 경험에서부터 시작되었다. 난민 아동과 수업을 진행하면서 부모와 만날 시간이 자주 있었는데 한결같이 ‘자녀의 영어 실력이 어느 정도 되는지’ 를 가장 궁금해하고 ‘자녀가 영어를 잘했으면 좋겠다’ 는 소망을 이야기했다. 본 연구자가 느끼기에 난민 아동 부모는 학업을 위해 ‘자녀가 열심히 공부해야 한다.’ 고 하면서도 막상 자녀들이 ‘학교에서 무엇을 공부하는지, 부모로서 자녀 교육에 어떤 도움을 줄 수 있는지’ 는 전혀 모르고 있는 것처럼 보였다. 영어교육 담당자인 연구자는 난민 부모가 방과 후 수업이 끝난 후 자녀들을 교육 장소로 데리러 올 때마다 자녀의 학습 진행 상황을 설명했으나 설명하는 연구자도 이를 이해하는 난민 부모도 정확한 의사소통이나 이해가 어려웠고 서로 난감한 상황이 연출되기도 했다.

평소 연구자는 자녀가 어릴수록 교육은 학교, 학원, 센터 등의 교육기관에서만 진행되는 것이 아니며 가정에서의 적극적인 지원과 관심이 필요하다는 생각을 가졌고, 한국에서 정착하기 위해 일정 수준 이상의 학업 성취가 꼭 필요한 난민 아동에게 부모가 어떤 역할을 해야 하는가에 대해 생각했다. 이에 한국에 정착한 난민 아동의 부모가 한국에서 자녀 교육에 관해 어떠한 경험을 했고 그들이 경험한 자녀 교육에 대한 경험의 본질이 무엇인지에 대한 궁금증이 갖게 되었다. 이러한 연구자의 궁금증을 시작으로 본 연구에서는 van Manen의 해석학적 현상학 연구방법을 통해 한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응 과정의 부모 경험의 본질을 탐구하고자 한다. 연구자는 한국에 정착하여 거주 중인 학령기 자녀를 둔 난민 부모의 경험을 파악하는 것이 매우 중요하며 난민 부모 경험의 본질적 의미에 관한 이해가 필요하다고 판단했다. 초기 한국 정착 과정은 난민 부모 경험의 출발점이 된다고 생각해서 정착 초기 단계부터 스스로 자립한 난민 인정자 부모와 초기 정착 단계에서 법무부 국가 프로그램의 지원을 받았던 재정착 난민 부모를 대상으로 두 그룹의 연구참여자를 구성했다.

우선 한국 정착 난민 아동 학교 적응에 관한 부모 경험을 탐구하기 위해 국내



정착 난민 아동의 부모는 자녀 교육에 관한 어떤 경험을 하고 있는지에 관한 현상학적 질문을 구성하였다. 연구자는 기존의 선이해와 가정, 과학적 지식, 추측 등으로 현상의 본질을 연구 이전에 해석하려 하거나 미리 답을 찾는 경향을 지양해야 현상의 본질 이해를 유리하게 할 수 있다(van Manen, 2017c). 이에 국내 정착 난민 아동의 부모 경험에 내재 되어 있는 본질적 의미에 다가가기 위해 연구자의 가정과 선입견을 드러내고 선이해를 내려놓고자 하였다. 본 연구와 관련한 연구자에게 암묵적으로 내재된 가정과 선이해는 다음과 같다.

- 난민 부모는 자녀의 학교 교육에 참여하는 것이 언어적, 경제적인 이유로 어렵다고 생각할 것이다.
- 난민 부모는 자녀 교육에 관심을 가질 시간이 없을 것이다.
- 난민 부모는 자녀의 학교생활에 대해서 모를 것이다.
- 난민 부모는 자녀의 담당 선생님과 이야기해 보거나 학교 행사에 참여한 적이 없을 것이다.
- 난민 부모는 자녀 교육에 대한 국가지원이 부족하다고 생각할 것이다.
- 난민 부모는 자녀 교육을 교육기관에서 알아서 해 주기를 바랄 것이다.
- 난민 부모는 자녀가 무조건 대학에 진학하기를 희망할 것이다.
- 난민 부모는 자녀가 경제적으로 안정된 직업을 갖기를 희망할 것이다.

2. 연구 절차

본 연구에는 van Manen의 해석학적 현상학 연구 방법을 적용하여 다음과 같이 4단계 세부 절차를 진행했다.

첫 번째 단계에서는 체험 현상의 본질(Natural of lived experience)에 집중하였다. 체험이란 우리가 그것을 개념화, 범주화, 혹은 반성의 결과로 우리에게 주어진 경험이 아니라 그것이 경험된 ‘바로 그 순간의 체험(The moment of now)’의 경험을 의미하며, 반성 혹은 개념화 이전의 경험을 의미한다고 할 수 있다(van Manen, 1996). 따라서 연구자는 생생한 체험의 본질에 집중하기 위해 ‘난민 아동의 학교 적응에 대한 부모의 경험은 무엇일까’라는 물음을 가지고 난민 아동 학교 적응과 관련된 ‘바로 그 순간의 체험’에 지속적인 관심을 쏟았다. 그리고 연구 과정에서 연구자가 과거 난민 아동을 교육한 체험에 내포된 전제들을 제거하고 거리를 유지하기 위해 가정과 선이해를 나타내고자 하였다.

두 번째 단계에서는 다양한 자료를 수집하고 연구자가 탐구하고자 하는 현상을 구체적으로 조사했다. 연구자가 일화, 어원 분석, 문학작품, 예술작품 등을 통해 얻은 특정한 경험을 ‘난민’과 ‘교육’이라는 큰 틀에서 더 깊게 이해하고 활용했다. 이어진 연구참여자와의 심층 면담을 통해서 생생한 난민 아동 부모의 경험인 체험 자료를 수집하면서 체험 속 내재된 본질(essence)적 의미 구조가 언어적으로 구성되고 표현된(van Manen, 1996, 2014) 주제를 찾고자, 일화를 통해 ‘난민 아동의 학교 교육 적응에 관한 부모의 경험’을 더 깊게 이해하고 구체적으로 형상화하는 자료수집을 시행했다.

세 번째 단계에서는 해석학적 현상학 반성의 단계(Hermeneutic Phenomenological Reflection)로 주제 분석과 본질적 주제를 결정했다. 반성을 통해 연구자가 가진 편견, 전제, 이론 등 모든 지식의 판단중지를 통해 현상학의 목적인 본질을 밝히고자 열린 세계관으로 현상을 바라보는 것(van Manen, 2017c)을 시행했다. 현상의 본질적 의미 구조를 파악하기 위해 자료를 분석하고 주제를 도출하기 위해 수집된 구술 데이터 자료(protocols)를 여러 차례 반복해서 숙지가 될 때까지 세심히 읽으면서 귀납적 주제 분석을 활용하여 현상의 본질적인 주제를 파악하고

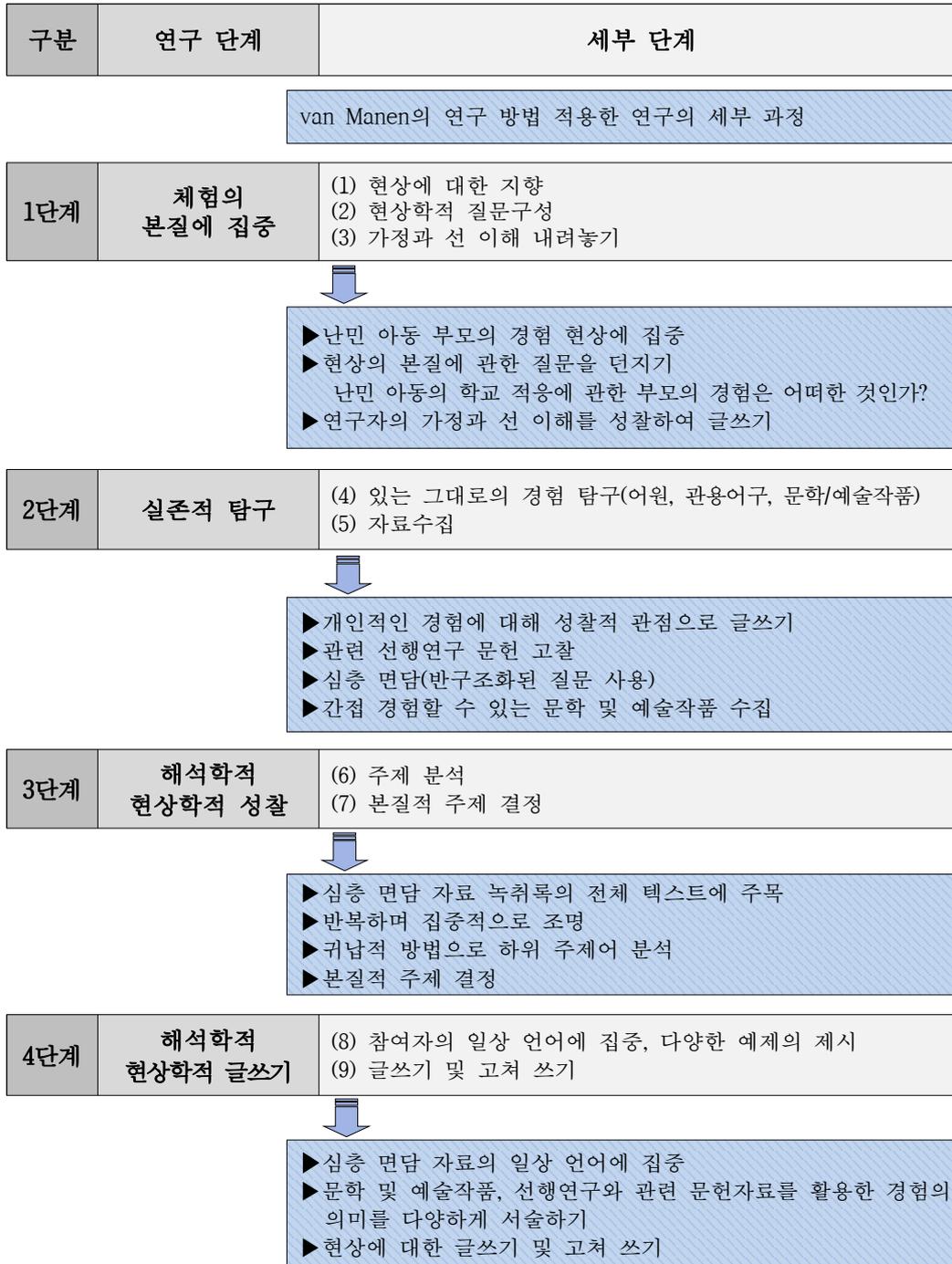


자 했다. 그 과정에서 현상 그 자체를 드러내고자 하는 궁극적인 목적을 가지고 연구참여자들의 구술을 전사하고 전사한 내용 중 난민 부모의 자녀 학교 경험에서 반복적으로 나타난 중요한 단어와 문장을 찾아 의미 단위화했다. 이어서 의미 있고 반복적인 구술 내용에서 중심의미를 찾아 드러난 주제를 구성하고, 이를 지속적으로 비교 분석하는 과정을 통해 본질적 주제를 구성했으며, 대상에 대한 이해와 해석이 반복되는 해석학적 순환(hermeneutic circle)을 통해 체험에 대한 해석학적 접근으로 의미 해석에 초점을 맞췄다(van Manen, 2014). 발견된 본질적인 주제의 맥락이 비슷한 자료를 모아 van Manen이 제시한 다섯 가지 실존체인 신체성, 시간성, 공간성, 관계성, 물질성으로 5개의 본질적 주제와 10개의 드러난 주제를 도출했다.

네 번째 단계는 본 연구의 최종 단계로 해석학적 현상학 글쓰기이다. 이 단계에서는 연구참여자와 연구자 사이의 일상적인 대화에 집중하면서 연구참여자가 겪은 경험의 의미를 파악하기 위해서 일화, 현상의 어원, 문학작품, 예술작품 등에서 나타난 내용을 인식하면서 연구참여자 경험의 본질적 의미가 훼손되지 않도록 드러난 주제와 본질적 주제를 중심으로 글쓰기와 고쳐쓰기를 시행하면서 체험의 본질적 의미 다가가고자 했다.

이 연구에서 van Manen 연구 방법을 적용한 연구의 세부 절차 과정은 다음 <표 13>과 같다.

<표 13> van Manen 연구 방법을 적용한 연구의 세부 절차



3. 자료수집

가. 연구자의 경험

본 연구자는 국내외 학생들을 대상으로 한 외국어 교육기관에 근무하면서 서로 다른 문화 배경을 가진 사람들을 이해하고 전문적으로 다문화 교육에 대해서 알고자 다문화교육학과 석사과정을 공부했다. 대학원 졸업 이후 법무부 사회통합프로그램 강사로 활동하면서 국내 체류 외국인 교육에 관심을 가지게 되었고 강의와 학회, 지역 행사 등 관련 활동에 적극적으로 참여하면서 법무부 특별 사회통합 자원봉사위원으로 재정착 난민 가정의 한국어와 생활지도 활동에 멘토로 참여하게 되었다. 국내 재정착 난민 교육·생활 멘토로 월 2회 재정착 난민 가정을 방문해서 한국어 수업을 진행하고 난민 가정의 한국 생활에서 겪은 경험 등에 대한 많은 일상적인 이야기를 나눴고 함께 한국 생활의 어려움을 고민하고 해결하기 위해 노력했다.

재정착 난민 가정과의 만남으로 시작된 국내 난민과의 인연은 2018년에는 김포시에 거주하는 난민 인정자 자녀를 대상으로 한 외국인 주민 자녀 기초학력 역량강화 사업 참여로 연결되었다. 본 연구자는 줌머족 출신 난민 인정자 가족의 초등학생 자녀에게 영어 수업을 가르치면서 난민 아동 교육을 직접 실행했다. 국내 출생 난민 자녀를 둔 난민 인정자 부모와의 대화를 통해 오래전에 대한민국에서 난민으로 인정받고 취업하고 가정을 꾸미고 지내고 있지만, 여전히 난민 인정자 가정이 경제적, 문화적, 정서적으로 많은 어려움을 겪는 것을 보았다. 특히 자녀의 교육 문제는 자녀 양육 과정에서 가장 큰 부담을 느끼는 부분으로 난민 부모가 모든 문제를 알아서 해결하기에는 너무 어려운 문제처럼 보였다. 처음 멘토를 맡았던 재정착 난민 가정의 중고등학생 자녀가 청소년기에 국내 교육기관에 입학하여 경험했던 성적, 교우 관계, 학교생활에 대한 고민은 처음에는 이주 배경 청소년의 고민과 비슷한 부분이 많다고 생각했지만, 국내 정착 배경이 전혀 다른 난민 부모를 만나서 이야기를 나눌수록 ‘난민’이라는 특수성이 자녀 교육에 ‘어떤’ 영향을 주고 있는지가 보였고 난민 가정 스스로 해결하



기에는 ‘넘을 수 없는 벽’이 있는 것처럼 보였다. 다문화 가정의 경우에는 가족 구성원의 국적에 따라 가정 내 본국과 한국의 문화가 공존하는 형태라면, 국내 난민 가정의 경우는 한국이라는 낯선 시간과 공간 속에서 가정 내에서는 자신의 출신 문화로 살아가면서도 가정 밖에서는 한국의 문화를 따라야 한다는 부담감과 의무감을 가지고 있는 것으로 보였다.

연구자와 중학교 입학 과정부터 성년이 된 지금까지 인연을 이어가고 있는 재 정착 난민 가정 아동의 꿈은 축구선수가 되고 싶은 것이었다. ‘축구선수’라는 난민 아동의 꿈을 가족과 주변 사람들은 모두 응원하고 격려했지만, 중학교 과정부터 한국에서 학업을 시작한 난민 아동이 고등학교 학업을 마칠 때까지 축구선수가 되거나 스포츠 관련 분야에서 일을 할 수 있는 진로 계획과 실천 방향에 대한 실질적인 조언과 지원을 받기는 어려웠다. 현재 난민 아동은 고등학교 졸업 후 가족의 생계에 도움이 될 수 있는 기술직 직업을 찾는 중이다. 해당 난민 가정의 사례를 통해 연구자는 자녀의 학교생활과 진로에 도움을 주지 못한 난민 부모의 안타까운 마음에 공감했고, 연구자도 난민 아동의 진로에 구체적이고 지속적인 관심과 도움을 주지 못한 것에 대해 무거운 마음을 느꼈다. 이후에도 여러 기회를 통해 연구자는 미취학 난민 아동부터 청소년기의 난민 아동의 학교와 가정생활 모습을 관찰하고 이야기를 나눌 기회가 있었고 부모의 자녀 교육에 대한 여러 경험을 들으면서, 난민 아동 부모가 자녀의 학교생활에 대한 어떤 경험이 있는지 그들 경험에 내재되어 있는 본질적인 의미가 무엇인지 궁금증을 가지게 되었다.

본 연구의 수행 능력을 위해 연구자는 현재 법무부 난민심사업무를 담당하면서 많은 난민 신청자를 만나 한국 입국 전 본국에서의 생활, 한국으로 입국하게 된 경위, 한국 입국 이후 한국 생활에 관한 이야기를 나누면서 일반 난민 신청자들의 삶의 여정을 자세히 볼 수 있는 기회가 있었고 난민 관련 다양한 국내외 정책 자료, 난민 교육 관련 연구보고서, 내부 교육 자료 등을 검토하면서 난민 교육 분야에 대한 다양한 지식을 쌓고자 했다. 아울러 질적연구 수행을 위한 관련 수업 이수, 그룹 스터디 참여 등 본 연구에서 활용된 연구 방법을 이해하기 위한 노력도 진행했다.

나. 어원 분석

어원을 추적해 보는 과정을 통해 어원의 본질을 찾는 과정은 단순한 말의 분석이 아닌 그 말의 원천이 되는 체험 당시의 삶의 방식과 진정성 있는 만남의 계기를 마련해 준다(van Manen, 2017c). ‘난민’ 과 ‘적용’ 이라는 단어의 어원을 분석함으로써 대한민국 사회에서 결혼이민자, 외국인 근로자, 재외동포, 난민으로 국내 이주 외국인을 유형화할 때 ‘난민’ 이라는 단어 속에 내포된 한자, 영어 뜻과 법률적, 일반적 정의를 살펴보고, ‘적용’ 의 사전적 의미를 알아보면서 궁극적으로 ‘난민의 적용’ 이라는 단어의 진정한 의미를 생각해 볼 수 있다.

1) 난민 難民 (어려울 난, 백성 민)

- 명사: 전쟁이나 재난 따위를 당하여 곤경에 빠진 백성
- 명사: 가난하여 생활이 어려운 사람
- 영어 어원: refugee의 어원은 라틴어 refugere로 re-는 ‘뒤로’ 의 의미가 fugere는 ‘도망치다’ 의 의미가 있어서 ‘뒤로 도망치다’ 또는 ‘다시 도망치다’ 라는 뜻을 지님
- 영어 사전적 정의: Someone who has been forced to leave a country because of war or for religious or political reasons (Merriam-Webster’s Learner’s Dictionary)
- 법률: 인종, 종교, 국적, 특정 사회집단의 구성원인 신분 또는 정치적 견해를 이유로 박해를 받을 수 있다는 충분한 근거가 있는 두려움 때문에 자기 나라의 보호를 받을 수 없거나 보호받기를 원하지 않는 외국인. 또는 그러한 두려움 때문에 이전에 거주한 국가로 돌아갈 수 없거나 돌아가기를 원하지 않는 무국적의 외국인(난민법)
- 일반적 정의: 1951년 1월 1일 이전에 발생한 사건의 결과로써, 그리고 인종, 종교, 국적/민족, 특정사회집단의 구성원 신분 또는 정치적 의견을 이유로 박해를 받을 충분한 근거 있는 두려움으로 인하여, 자신의 국적국 밖에 있는 자로서, 국적국의 보호를 받을 수 없거나, 그러한 두려움으로 인하여 국적국



의 보호를 받기를 원하지 않는 사람, 또는 그러한 사건의 결과로 인하여 종전의 상주국 밖에 있는 무국적자로서, 상주국으로 돌아갈 수 없거나, 그러한 두려움으로 인하여 상주국으로 돌아가기를 원하지 아니하는 사람(1951년 난민협약 제 1조 제A항 제2로)

2) 적응 適應 (맞을 적, 응할 응)

- 명사: 일정한 조건이나 환경 따위에 맞추어 응하거나 알맞게 됨
- 명사: 생명·생물이 주위 환경에 적합하도록 형태적·생리학적으로 변화함. 또는 그런 과정
- 명사: 심리 주위 환경과 생활이 조화를 이룸. 또는 그런 상태. 환경을 변화시켜 적응하는 경우와 스스로를 변화시켜 적응하는 경우가 있음
- 영어 어원: adaptation은 약 1600년 ‘어떤 것을 다른 것에 맞추는 행위’ 라는 뜻의 프랑스어 adaptation에서 유래되어 라틴어에서는 adaptationem(주격형: adaptatio)에서 파생된 행위 명사로 ‘어떤 상황이나 관계에 맞추어져 있는 상태’ 라는 의미로 1670년대부터 사용되었고 ‘새로운 조건에 맞게 물건을 수정하는 것’ 이라는 의미는 1790년대부터 사용됨
- 영어 사전적 정의: a change in a plant or animal that makes it better able to live in a particular place or situation

이러한 어원 분석을 통해 본 연구에서는 ‘난민의 적응’ 을 인종, 종교, 국적, 특정 사회집단의 구성원인 신분 또는 정치적 견해 등의 곤경으로 인하여 출신국이나 상주국을 떠나서 돌아가기를 원하지 않은 사람이 주위 환경에 적합하도록 스스로를 변화시켜 맞추며 살아가는 삶의 방식이라고 정의해 볼 수 있다.

다. 문학작품

현상학에서 연구자들은 다양한 장르의 문학과 예술작품을 통해 인간이 생활세계 속에서 마주치는 경험을 생생히 되살려 그 경험에 대한 간접 경험을 할 수 있다



(van Manen, 2017c). 본 연구자가 다음의 문학작품을 보는 것은 난민이 되기까지의 여정, 난민은 누구인지, 난민의 삶과 난민에 대한 사회적 시선 등을 간접 경험하고 타인에 삶에 대해 공감할 기회를 가진다는 점에서 의미가 있다.

1) 소설: 「어느 날 난민」 - 표명희(2018)

표명희 장편소설 「어느 날 난민」은 2018년 창비청소년 문학작품으로 소개된 소설로 대한민국에서 난민 신청한 이들의 다양한 사연을 통해 국내 난민에 대한 이해와 공감의 폭을 넓혀주는 작품이다. 인천 공항 근처 난민 캠프를 배경으로 버려진 한국 아이 ‘민’, 이슬람 문화권에서 가문에서 정한 남자와 결혼하지 않았다는 이유로 가족으로부터 ‘명예 살인’을 당할 뻔한 여성, 캄보디아 호수 위에 나고 자란 보트피플, 무국적자로 떠돌다 베트남 파병 한국 군인인 아버지 나라의 국적을 얻기 위해 한국행을 결심한 인물, 중국 신장 위구르자치구에서 독립운동을 한 가족, 아프리카 어느 부족장의 딸 등 한국에서 난민으로 인정받아 정착하는 것이 꿈인 여러 난민의 이야기가 등장한다. 비록 소설이지만 대한민국에서 ‘누가 난민 신청자이고 어떤 이유로 본국으로 돌아갈 수 없으며 한국에서 정착하기를 희망하는지’를 엿 볼 수 있다. 또한 소설 속 해나와 민이라는 길거리 생활을 하던 두 인물의 이야기는 국적이나 사회가 가난과 폭력으로부터 아무런 방어선이 되어 주지 못해 이 땅에서 태어나 살고 있어도 머물 곳이 없는 사람들의 현실을 쫄쫄히 보여준다. 작가는 여러 인물의 사연을 통해서 난민이 한국에서 경험하게 되는 아프고 어두운 현실을 전한다. 현실에서도 다양한 국적의 사람들이 저마다의 사연을 가지고 한국에서 난민 신청을 하고 있으나 소설 속 인물들의 삶의 과정처럼 한국에서 난민 신청자로 삶을 시작하고 뿌리를 내리는 것은 매우 어렵고 힘든 여정이라는 생각이 든다.

“ 이 지구별 위에서 인간은 이래저래 난민일 수 밖에 없어.”

털보 선생이 소장의 생각에 동조하듯 받았다. <중략>

“ 이 난민 캠프야말로 힘든 여행자의 게스트하우스 같은 곳이지. 누구도 영원히 머물 수는 없다고, 이미 새로운 여행자들이 물려올 준비를 하고 있거든....”

(표명희, 2018; 278-279)



2) 에세이: 「치타공 언덕 바르기, 한국을 날다.」 - 로넬 차크마 나니, 권미영(2023)

2023년 출판된 로넬 차크마 나니, 권미영 공저의 「치타공 언덕 바르기, 한국을 날다.」는 치타공 산악지대(CHT)에서 태어난 대한민국 난민 인정자 ‘이나니’의 이야기를 담고 있다. 에세이는 이나니의 인생을 따라가면서 치타공의 선주민 줌머(Jumma)의 빼앗긴 자유를 되찾기 위해서 산티바히니 평화군으로 활동하다가 체포된 이야기, 1994년 안전한 땅을 찾아서 한국에 오게 된 이야기, 재한줌머연대(JPNK)라는 활동 단체를 만들어 줌머족의 박해 상황을 국내외적으로 알리고 인권운동을 하면서 2004년 대한민국에서 난민으로 인정받은 이야기, 2011년 한국 국적을 취득하고 현재도 난민과 이주민, 대한민국 국민이라는 여러 정체성으로 살아가는 이야기를 담고 있다. 아래 내용은 저자의 민족 정체성이 나타나도록 여섯 번 이름이 바뀐 일화의 내용 중 일부로 본명 ‘로넬 차크마 나니’라는 이름을 갖게 된 교감 선생님과 추억을 묘사하고 있다.

초등학교 고학년쯤이던 어느 날은 산티바히니 지도자였던 분이 우리 집에 오셨다. 그분은 판차리 고등학교 교감 선생님이었는데 평화군에 입대해서 존경받는 평화군 지도자로 활동했다. “나니 둘랄, 이리와봐,” 난 교감 선생님 앞으로 가서 앉았다. “둘랄, 넌 벙골 사람이 아니잖아, 그런데 이름이... 공책 가져와봐!” 뭔가 잘못해서 야단맞는 것 같은 기분이 들었다. 이유도 모른 채 공책을 가지고 교감 선생님 앞에 다시 앉았다. 교감 선생님은 공책에다가 로넬(Ronel)이라고 썼다. “**지금부터 네 이름은 로넬이다!**” 교감 선생님은 웃으면서 **내 이름을 로넬이라고 불렀다.** (로넬 차크마 나니, 권미영, 2023; 35)

학교 교감 선생님이 이름을 정해 주었다는 저자의 생활세계에서 마주친 일상의 경험을 통해 치타공 산악지대에서 지내던 학생과 학교 선생님의 관계를 간접 경험해 볼 수 있었다.



3) 해외 소설: 「After she' s gone」 - Camilla Grabe(2017)

2017년 발간된 카밀라 그레베의 「After she' s gone」은 한때는 번성한 산업 도시였지만 이제는 아무런 희망 없이 살아가고 있는 스웨덴의 외딴 마을 ‘오름베리’가 난민 수용소가 되어버린 현실에 대한 주민들의 반감과 소수자들에 대한 집단적 공격성이 작품의 배경으로 만들어진 소설이다. 오름베리라는 가상의 마을을 통해 타자와 소수자에 대한 다수의 태도와 여러 상황을 통해 많은 사람들이 고향에서 쫓겨나 난민이 되고 난민이 된 이후에도 안전한 곳을 찾아서 긴 여정 끝에 어딘가에 도착했지만, 정착지에서도 여전히 인종 혐오, 갈등, 공포를 마주하고 있으며 여전히 극복해야 할 많은 편견이 있음을 보여주고 있다.

“난민들은? 새로 오는 사람들. 그 사람들이 오름베리에 새로운 숨결을 불어 넣지 않을까?”

“진심으로 하는 말씀은 아니요? 숲 한복판에 아랍인들 한 무더기요? 그건 잘될 리가 없어요. 그 사람들은 이곳의 삶에 관해 아무것도 몰라요.”

“하지만 지원을 받을 거 아냐” 스반테가 조심스럽게 물었다.

“언어를 배우고, 일자리를 찾고?”

난 대답하지 않았다. 그 말이 옳기 때문이다. **망할 지원을 잔뜩 받겠지. 오름베리 사람들은 절대 받지 못할 지원.** <중략> 심지어 우리는 여기서 태어났는데도, 우리가 필요로 할 때 지원은 존재하지 않았다. 하지만 그 걸 입 밖에 내어 말할 수는 없다. 특히 선량하고 공정한 사회의 대표자로 여겨지는 경찰로서는 더욱. (카멜라 그레베, 2019: 71-72)

소설을 통해서 전 세계적인 난민 문제에 대해서 우리는 함께 공감하고 있으면서도 막상 난민과 소수자가 ‘나의 이웃이 된다’는 것에 우리는 어떤 의미를 부여하게 될지, 정착국의 주민으로 새롭게 유입된 낯선 이웃 난민에게 우리는 과연 어떤 태도를 보이고 있고 그들은 어떤 경험을 하고 있을지를 생각하게 된다.

라. 예술작품

1) 다큐멘터리 : 「대답해줘」 - 김연실(2015)

2015년 제작된 다큐멘터리 「대답해줘」는 콩고를 떠날수 밖에 없었던 난민 부모가 한국에 입국해서 자녀를 낳고 한 번도 콩고에 가본 적 없는 자녀들과 함께 살아가는 이야기를 담고 있다. 다큐멘터리 속 아이는 가족에게 한국에서 태어나고 자랐고 한 번도 콩고에 가본 적이 없으니 너무나 당연하게 “나는 한국 사람이야, 우리는 한국 국적이야” 라고 말하면서도, 다른 사람들이 “어디에서 왔는지” 출신을 물어보는 질문에는 잠시 고민하더니 “콩고에서 왔어요” 라고 대답한다. 그리고 다시 엄마에게 “엄마, 나는 어느 나라 사람이에요.” 라고 물으면서 혼란스러워하는 모습을 보인다. 제작자는 “난민도 우리와 같은 사람이라는 이야기를 하고 싶었고 아이들이 이웃으로 평범하게 성장할 수 있는 토대를 만들어 주고 싶다.” 고 이야기했다. 한국에서 태어나서 자라고 한국어를 모국어로 사용하는 난민 아동들에게 대한민국은 그들에게 어떤 곳인지 그들의 정체성을 어떻게 정의할 수 있고 우리 사회는 난민 아동을 어떻게 이해하고 무엇을 해야 하는지를 생각하게 한다.

2) 다큐멘터리 영화: 「숨」-채의석(2017)

2017년 제작된 다큐멘터리 영화 「숨」은 김포에 거주하는 방글라데시 선주민 줌머족 난민 가족의 이야기를 담고 있다. 7살 아들과 5살인 딸을 키우며 부부는 일당제로 컨테이너를 만들고 샤워기 부품을 조립하며 살아가고 있다. 대한민국에서 난민으로 잔잔한 일상을 살면서 가끔 고국에서 폭력 사태가 일어나면 다른 줌머족 이웃들과 함께 집회에 참여해서 본국의 상황을 알리기도 한다. 영화는 한국 사회 속에 난민 가족이 어떻게 적응하며 살아가는지를 보여주면서, 난민이자 이주노동자인 부부가 임금을 제대로 받지 못해 고용주에게 항의하는 생존을 위해 투쟁하는 모습과 부모로서 두 자녀에게 충분한 교육적 지원을 하지 못하는 것을 미안해하는 모습을 구체적으로 담고 있다. 한국에서 긴 기다림 끝에 난민

인정을 받은 후에도 난민 가족의 삶은 여전히 힘겹지만, 두 자녀를 위해 더 나은 삶의 기회를 주고 싶은 부부의 노력을 응원하게 된다.



딸: 유치원에 가고 싶다.
어머니: 나중에 보내줄게.

마. 개별 면담

1) 연구참여자 선정

Sweetman et al.(2010)은 질적연구에서는 연구하고자 하는 현상에 대한 직접적인 경험이 있고 경험을 잘 표현해 줄 수 있는 사람을 연구참여자로 선정해야 한다고 하였다. 따라서 본 연구에서 한국에서 난민 인정자로 거주하면서 학령기의 자녀를 둔 학부모로서의 풍부한 경험을 가진 솔직하고 깊이 있는 정보를 제공할 수 있는 난민 부모를 연구대상자로 선정하고자 하였다.

연구 참여 후보자 대상은 경기도 김포에 거주하는 방글라데시 줌머족 난민 인정자 부모와 경기도 김포와 인천에 거주하는 카친족, 카렌족 재정착 난민 부모로 정했다. 이 중 18세 미만 난민 아동 자녀를 둔 난민 인정자 부모 중 연구 참여 의사를 밝히고 심층 면담에 성실히 참여할 수 있는 연구 참여 후보자를 재선정하여 관련 교육기관 종사자의 추천을 받았고 개인적인 상황 등을 고려하여 최종적으로 8명이 연구참여자로 선정했다. 방글라데시 줌머족은 1997년부터 개별적으로 한국에 입국해서 난민인정을 받았고 현재 김포시 양촌읍에 100여 명이 거주하고 있다. 국내 재정착 난민은 2015년부터 2020년 6년간 6차에 걸쳐 법무

부 재정착 난민제도 사업으로 23가족 166명이 입국했다. 이를 세부적으로 살펴 보면 2015년~2017년 사이 입국한 태국 산간 지역 난민 캠프에서 거주하던 미얀마 소수민족 출신 카렌족 난민 등 86명과 2018년~2020년 사이 입국한 말레이시아 내 등록된 미얀마 국적 카친족 난민 등 80명이다. 현재 국내 재정착 난민의 많은 수는 경기도 김포와 인천 등에 정착하여 생활하고 있다.

최종적으로 본 연구에 참여한 연구참여자는 난민 인정자 가정 중 학령기 자녀를 둔 방글라데시 줌머족의 부모 3명과 재정착 난민 가정 중 학령기 자녀를 둔 미얀마 카렌족 부모 2명, 미얀마 카친족 부모 3명 총 8명이다. 연구참여자의 기본 정보는 다음 <표 14>와 같다.

<표 14> 연구참여자 특성

구분	연구 참여자	현재 국적 (과거 국적)	민족	성별	연령	자녀 재학 현황 및 인원	입국 연도	직업
난민 인정자	A	한국 (방글라데시)	줌머	여	40대	초등 1, 중등 1	2005년	통역사
	B	방글라데시	줌머	남	40대	미취학 1, 초등 1	2007년	제조업 노동자
	C	방글라데시	줌머	여	30대	미취학 1, 초등 1	2008년	주부
재정착 난민	D	미얀마	카렌	여	30대	미취학 1, 초등 1,	2016년	주부
	E	미얀마	카렌	여	50대	중등 1, 고등 2	2016년	일용직 노동자
	F	미얀마	카친	여	50대	중등 2	2018년	주부
	G	미얀마	카친	여	40대	초등 1, 고등 1	2018년	조리원
	H	미얀마	카친	여	40대	초등 1, 중등 2,	2019년	제조업 노동자

2) 연구참여자의 경험

본 연구에서 연구참여자들의 심층 인터뷰 자료는 핵심적인 경험 자료로 가장 중요한 분석자료이다. 연구참여자와의 개별심층 면담을 통해 수집된 자료를 종합적으로 이해하고 분석하기 위해서는 연구참여자의 한국어 능력, 개인 환경 등 연구참여자의 개인적인 배경을 이해하는 것이 필요하다. 연구참여자들의 국적, 가족 구성, 경제 상황 등의 개인적 특성은 다음과 같다.

① 연구참여자 A

방글라데시 국적의 줌머족으로 난민 인정자로 거주하다가 한국 국적을 취득했다. 초등학생 자녀 1명과 중학생 자녀가 1명 있다. 자녀들은 모두 한국 출생으로 부모를 따라 한국 국적을 취득했다. 연구참여자 A의 배우자는 전문 기술직 종사자로 높은 소득으로 경제적으로 넉넉한 편이고 연구참여자 A는 본국에서 간호사로 근무한 경험이 있는 고학력자로 현재는 지역 외국인 주민지원 센터에서 통역사로 활동 중이다. 연구참여자 A와 배우자 모두 국내 줌머족 커뮤니티 활동에 활발히 참여하고 있으며, 연구참여자 A는 유창한 한국어 실력과 적극적인 성격으로 다른 줌머족 학부모들에게 자녀의 학교생활과 학습과 관련된 정보를 제공하고 자녀의 학교 교사와의 활발하게 소통하기 위해 노력하고 있다. 연구참여자 A 자녀의 학업성취도는 비교적 높은 편이며 교우 관계도 원만한 것으로 나타났다.

② 연구참여자 B

방글라데시 국적의 줌머족으로 난민 인정자로 한국에 거주하고 있으나 아직 한국 국적을 취득하지는 못했다. 한국 출생 미취학 자녀 1명과 초등학생 자녀 1명이 있다. 자녀들은 모두 한국에서 태어나고 자라서 한국어 사용이 자연스러우나 연구참여자 B와 배우자의 한국어는 유창하지 않고 인도에서 대학을 다닌 경험이 있는 연구참여자 B는 영어로 대화하는 것을 더 편하게 느낀다. 연구참여자 B는 가족의 생계유지를 위한 제조업 공장 노동자의 삶이 고되고 높은 한국 물가가 부담스러워 배우자의 출신국인 스리랑카로의 이주를 고려한 적이 있었고, 한동안 가족 모두 스리랑카에서 지내다가 한국으로 재입국했다. 초등학교에 재

학 중인 자녀의 성격은 매우 밝으며 장래 희망은 아이돌이다. 연구참여자 B는 줌머족 커뮤니티 회장으로 활동한 이력이 있으며 줌머 난민 사이에서 여러 의견을 교환하는 소통 담당 역할을 하기도 한다. 연구참여자 B의 배우자는 어린 둘째 자녀의 양육으로 대부분 시간을 집에서 보내고 있어서 다른 난민 부모와 적극적으로 교류하지는 못하는 것으로 보인다.

③ 연구참여자 C

방글라데시 줌머족으로 본국에서 정치적 박해를 피해 한국에 입국한 연구참여자 C의 배우자가 난민인정을 받은 후 연구참여자 C가 한국에 입국했고 혼인하여 가정을 꾸리게 되었다. 한국에서 태어난 미취학 자녀 1명과 초등학생 자녀 1명이 있다. 국내 출생 자녀의 한국어 사용에 어려움은 없는 것으로 보이나 상대적으로 부모의 한국어 실력은 다소 부족한 것으로 보이고, 집에서는 부모의 모국어인 방글라데시어와 한국어를 섞어서 소통하고 있다. 연구참여자 C의 자녀에 대한 교육열은 매우 높은 편이지만 자녀의 학습에 직접 도움을 주기에는 경제적으로 여유가 없고 한국의 교육시스템을 잘 모른다고 생각해서 주변 지원단체에 자녀 학습에 관한 도움을 적극적으로 요청하기도 한다. 적극적인 성격의 연구참여자 C는 줌머족 커뮤니티에서 행사 준비, 공연 등 여러 활동에 참여하면서 같은 국적 출신의 부모들과 소통하고 있지만, 한국 학부모와의 교류와 교사 관계에서는 언어 문제 등으로 소극적인 모습을 보인다.

④ 연구참여자 D

연구참여자 D와 배우자는 미얀마 국적의 카렌족으로 태국 난민 캠프에서 거주하다가 재정착 난민으로 2019년 한국에 입국했다. 미취학 자녀 1명과 초등학생 자녀가 1명 있고, 첫째인 초등학생 자녀는 태국 난민 캠프에서 출생한 후 한국에 함께 입국했으며 둘째 자녀는 한국에서 출생했다. 현재 연구참여자 D의 배우자가 가족 생계를 위한 직업 활동을 담당하고 있고 연구참여자 D는 가정에서 자녀 교육을 담당하고 있다. 연구참여자 D는 스스로 배움에 대한 열망이 높아 한국 입국 직후부터 한국어 공부와 사회통합 프로그램에 적극적으로 참여했으며, 둘째 자녀가 초등학교에 입학한 이후에는 직업 활동에 참여할 계획이 있다.



첫째 자녀는 초등학교 저학년으로 한국어가 매우 유창하고 학습 능력도 뛰어난 편이고, 학교 수업에서 부족한 부분은 지역 외국인 지원단체를 통해서 보충하고 있다. 또한 교우 관계도 활발하며 또래 친구도 많은 편이다. 학교 경험이 없는 연구참여자 D는 자녀의 학교생활을 이해하는데 어려움이 생기면 직접 외국인 지원단체 관계자나 학교 담당자와 학교 안내문에 대해 질문하면서 소통하고 스스로 문제를 해결하려고 노력하고 있다.

⑤ 연구참여자 E

연구참여자 E와 배우자는 미얀마 국적의 카렌족으로 태국 난민 캠프에서 거주하다가 재정착 난민으로 2016년 한국에 입국했다. 총 4명의 자녀가 있으며 직장을 다니는 중학생 자녀 1명, 고등학생 자녀 2명, 성인 자녀 1명이 있다. 자녀들은 모두 태국 난민 캠프에서 출생했고 캠프 내 교육시설에서 공부했다. 본 연구자는 2018년 연구참여자 E의 가족 국내 정착지원 교육·생활 멘토링 담당자로 지정되어 약 1년 동안 매월 2회 가정을 방문해서 한국어 수업을 진행했고 현재까지 개인적인 친분을 유지하고 있다. 연구참여자 E는 건강상의 이유로 일용직 근로자로 일하고 있고 연구참여자 E의 배우자는 새벽부터 늦은 시간까지 제조업 공장에서 근무하고 있다. 또한 성인 자녀 1명도 제조업 공장을 다니면서 가족의 생계를 지원하고 있다. 자녀들의 학교생활과 관련된 사항은 가족 중 한국어가 가장 능숙한 고등학생 자녀 한 명이 소통 담당자로 본 연구자, 지원단체 관계자, 학교 선생님과 의논한 후 가족들에게 내용을 전달하고 있다. 부모가 직접 자녀 교육 관계자들과 소통하는 것은 언어적인 문제와 시간 부족을 이유로 매우 소극적인 모습을 보이며 자녀들의 결정을 따르고 있다. 중고등학생 자녀들은 한국에서 처음으로 정식 학교 다니고 있음에도 원만한 교우관계를 바탕으로 학교생활에 적극적으로 참여하는 모습을 보였다. 그러나 낯선 교과 과정을 따라가기에는 한국어 실력과 교과 이해 능력이 부족으로 특히 학업에 대해서는 힘들어하는 모습을 나타냈다. 중학생 자녀의 경우에는 학업보다는 운동에 관심이 많았고 미래에 축구선수를 장래 희망이라고 했으며 고등학생 자녀 중 한 명은 간호사가 되어 고향인 난민 캠프로 돌아가 어려운 사람을 도와주고 싶다는 꿈을 이야기했다.



⑥ 연구참여자 F

미얀마 국적의 카친족으로 말레이시아 내 도시 난민으로 거주하다가 재정착 난민으로 2020년 한국에 입국했다. 자녀는 총 4명으로 성인 자녀 두 명과 중학생 자녀 두 명이 있다. 배우자는 없으며 현재 성인이 된 자녀 두 명의 수입으로 전체 가족의 생계를 꾸려나가고 있다. 연구참여자 E는 공교육 경험이 전혀 없으며 자녀들도 말레이시아에서 NGO 단체가 운영하는 교육기관에서 영어와 수학을 공부한 것이 전부로 정식 학교에 다닌 적은 없다. 한국 입국 직후 자녀들은 법무부 난민 지원센터 한국어와 한국 사회 교육을 받은 후 다문화 가정 자녀를 위한 초·중·고 과정의 기숙학교인 인천 한누리 학교에 다녔고 이후 김포시에 있는 중학교에서 편입하여 학업을 진행하고 있다. 중학교에 다니는 첫째 자녀는 외향적인 성격의 소유자이고 둘째 자녀의 성격은 내성적인 편이다. 연구참여자 F 대신 성년인 둘째 자녀가 가족과 관련된 대부분의 일을 담당하고 처리하고 있다.

⑦ 연구참여자 G

미얀마 국적의 카친족으로 말레이시아 내 도시 난민으로 거주하다가 재정착 난민으로 2020년 한국에 입국했다. 초등학생 자녀 1명과 고등학생 자녀 1명이 있다. 현재 연구참여자 G의 배우자는 김포에 있는 제조업체에서 근로자로 근무하고 연구참여자 G는 집 근처 어린이집에서 조리원으로 일하고 있다. 한국 입국 직후부터 한국 정착에 도움을 준 자원봉사자 멘토로부터 자녀 학업과 진로에 대한 도움을 받고 있으며, 현재 고등학생 자녀는 학업과 졸업 후 바리스타로 취업할 준비를 동시에 하고 있다. 연구참여자 G와 배우자 모두 공교육을 받은 경험은 전혀 없으며 자녀들도 정식 교육을 받은 적은 없고 말레이시아에서 NGO 단체를 통해 민간 학습장에서 학업을 진행했다. 현재 초등학생 자녀의 한국어 학습과 학교 적응에 관심이 많다.

⑧ 연구참여자 H

미얀마 국적의 카친족으로 말레이시아 내 도시 난민으로 체류하다가 2020년 재정착 난민으로 한국에 입국한 한부모 가정이다. 초등학생 자녀 1명과 중학생 자녀 2명이 있다. 부모와 자녀 모두 정식 교육을 받은 경험은 없다. 현재 한부모



가정인 연구참여자 H의 수입으로 전체 가족의 생계를 유지하다 보니 경제적으로 여유가 없고 연구참여자 H가 자녀의 교육과 학교생활에 관심을 가질 물리적인 시간도 부족한 상황이다. 연구참여자 H는 인터뷰에서 한국에서의 노동이 힘들고, 한국 생활 적응이 어려우며, 자녀를 돌볼 수 없는 상황이라는 점을 여러 차례 강조했다.

3) 면담 과정과 면담 내용

면담은 2021년 6월 17일부터 7월 22일까지 연구참여자의 일정과 편의를 고려해서 진행되었다. 연구참여자와의 심층 면담을 위한 시간과 장소는 사전에 메시지와 전화로 연구참여자하고 직접 연락해서 시간과 장소를 정하거나, 본 연구자가 연구참여자가 참석한 지역 행사와 교육에 참석해서 시간과 장소를 약속하기도 했다. 면담 대상자들이 자유롭게 말함으로써 면담 대상자들의 생각과 감정을 최대한 끌어내기 위해서 한국어가 서툰 재정착 난민 연구참여자 F, G, H는 **시 지역 학습장에서 근무하는 재정착 난민 미얀마어 통역의 도움을 받아 인터뷰를 진행했다. 사전 협의에 따라 연구참여자와의 면담 장소는 참여자의 의사를 반영하여 주거지에서 가까운 지역 지원단체 학습장, 연구참여자의 자택, 조용한 카페에서 진행했으며 연구참여자 1명당 면담 시간은 각 1시간 30분~2시간 정도 소요되었다. 심층 면담은 다음 <표 15>와 같이 진행되었다.

<표 15> 심층 면담 개요

구분	연구참여자	면담 일시	면담 시간	면담 장소
난민 인정자	A	2021.6.26	1시간 30분	**** 카페
	B	2021.6.26	1시간 30분	**** 카페
	C	2021.6.27	2시간	**** 카페



재정착 난민	D	2021.6.24	1시간 20분	연구참여자 자택
	E	2023.7.22.	2시간	연구참여자 자택
	F	2021.6.17	2시간	**시 지역학습장
	G	2021.7.4	1시간 30분	"
	H	2021.7.4	1시간 30분	"

연구참여자에게 면담 시작 전 연구의 목적과 활용에 관해 충분히 설명하고, 면담 내용에 대해서는 비밀이 준수되며 개인정보가 보호됨을 안내한 후 연구 윤리 준수와 연구 참여 동의서에 서명 후 교환했다. 면담 내용 녹음에 대해서 동의를 얻은 후 녹음하였고, 면담 중 중요한 내용은 메모하면서 관련된 사항은 추가로 질문해서 반영했으며, 녹음된 면담자료는 당일 바로 전사하여 문서로 만들었다. 면담 이후에도 문서로 작성된 면담자료를 여러 차례 읽고 분석하여 의문이 생기는 부분이나 이해가 어려운 부분에 대해서는 추가로 전화와 메시지로 질문하고 내용을 보충했다. 면담 질문 내용은 다음 <표 16>과 같다.

<표 16> 면담 질문 내용

구분	주요 내용	세부 내용
인적 사항	학부모 일반적인 사항	국적, 성별, 연령, 학력, 직업, 입국 시기, 배우자 유무, 한국 입국 전 거주 국가 생활, 교육 경험 등
	난민 아동의 일반적인 사항	국적, 연령, 성별, 재학 상태 등
학교 적응	일반적인 적응	수업 참여, 학교생활 고충, 과제 수행 등
	학습 활동	방과 후 활동, 사교육 참여, 여가 활용 등
	학습 지원	부모 교육 지원, 학교 교육 지원, 교사 지원, 학교 외 교육기관 참여 활동, 교육 프로그램 만족도 등

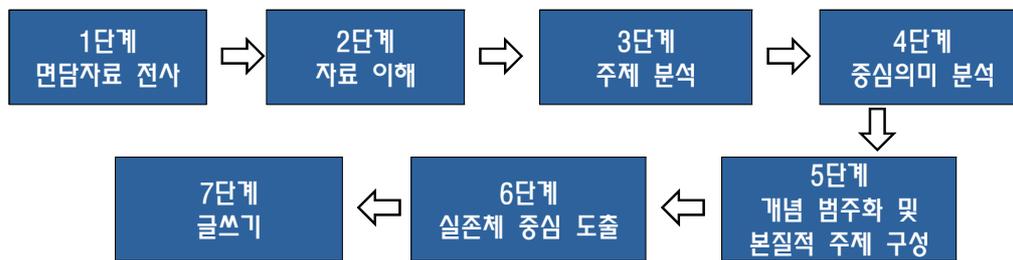


	교우 관계	교우 관계 등
	교사와의 관계	개인 면담 참여, 교사와의 소통 등
교육적 기대	학업	정규 교육 참여, 수업 외 활동, 학업 성취, 교육적 기대 등
	장래 직업	장래 희망 직업, 진로 정보 탐색 등

심층 면담은 공통 관심사와 주제에 대해서 연구자와 연구참여자가 대화하는 것으로 두 사람의 관점이 상호 교환되고 합의되는 과정이다(신경림, 2004). 본 연구는 면담 진행 중 연구자의 관점이나 의견이 개입되는 것을 최대한 방지하고 연구참여자의 생각을 충실히 반영하고 솔직한 답변을 얻기 위해 반 구조화된 개방형 면담(semi-structured interview) 방식으로 진행되었다. 심층 면담은 먼저 연구참여자의 인적 사항과 자녀의 인적 사항을 구체적으로 파악한 후 난민 아동의 학교 적응과 난민 아동 부모의 교육적 기대에 관한 내용으로 질문을 구성하고 면담을 진행했다. 난민 아동의 학교 적응에 관해 자녀의 학교생활에 대한 일반적인 적응, 교사와의 관계, 교우 관계, 학습활동에 관한 주제로 면담을 진행했고 난민 아동 부모의 교육적 기대에 관해 학습 지원, 학업 성취, 장래 직업 사항으로 질문을 구성해서 면담을 진행했다. 부모의 경험을 솔직하고 편안하게 이야기할 수 있도록 충분한 답변 시간을 제공했고 형식에 구애받지 않고 최대한 자연스러운 분위기에서 면담이 진행되도록 노력했으며 대화 도중 연구자와 연구참여자 사이의 소통이 어렵거나 대화 속 의미가 정확히 이해되지 않는 경우가 발생하면 휴대폰 번역기를 사용하거나 유선으로 통역인의 도움을 받기도 했다.

4. 자료 분석

현상학적 연구 절차는 현상적 특성을 기준으로 자료의 의미 단락을 구분하고 이를 잠정적으로 해석하며 주제화한다는 점에서 다른 유형의 질적연구 자료 분석 작업과는 차이가 있다(유혜령, 2015). 이에 본 연구자는 연구참여자들이 개별심층 면담에서 진술한 내용 자체를 현상학적 텍스트로 읽어나가는 감각을 가지고 반복적으로 읽으면서 주제를 포착하거나 작성하여 범주화하는 과정을 진행하고, 범주화된 의미와 주제를 귀납적 주제 분석을 이용한 해석학적 현상학의 연구방법으로 분석했다. 본 연구의 자료의 분석 및 해석은 자료수집 단계부터 해석학적 현상학 글쓰기 및 고쳐쓰기의 단계까지 van Manen(1990)의 해석학적 현상학 연구 단계 중 3단계 해석학적 현상학의 성찰과 4단계 해석학적 현상학의 글쓰기에 따른 분석 과정을 7가지 단계로 나눠서 진행했다.



[그림 5] 자료 분석 단계

첫 번째 단계에서는 면담에서 이루어진 인터뷰 내용을 면담 당일 전사 작업(transcribing)으로 취합했다. 두 번째 단계에서는 면담에서 수집된 자료(protocols)의 전체적인 내용을 이해하고 의미와 전체적인 맥락이 파악될 때까지 반복적으로 읽었다. 세 번째 단계에서는 van Manen(1997)이 제시한 주제 분석의 방법 중 어떤 진술이나 어구가 기술되고 있는 현상이나 경험이 특히 본질적이거나 폭로적으로 보이는가를 묻는 선택적 조명법의 주제 분석 방식을 채택했다. 면담에서 수집된 자료의 주요 진술에 동그라미를 그리거나 밑줄을 긋거나 강조표시를 하면서 이론, 이론적 의미, 실제에 대한 믿음에 괄호 치기를 통해



체험의 구체성을 확보할 수 있게 했다. 네 번째 단계에서는 수집된 자료 속의 함축된 의미에 기초하여 현상학적 특성이 포착되는 주제나 용어가 반복되는 것을 찾아 중심의미에 따라 내용을 분석했다. 다섯 번째 단계에서는 공통적인 단어와 문맥의 중심의미 속에 나타난 주제를 세분화해서 드러난 주제를 찾아 개념을 범주화했고, 여러 차례 반복해 검토하면서 본질적인 주제를 구성하면서 연구자의 분석과 해석을 진행했다. 여섯 번째 단계에서는 구성된 본질적인 주제를 다시 일련의 반복된 내용과 의미에 따라 구성하고 van Manen(1990, 2014)이 제시한 다섯 가지 실존체를 중심으로 도출하였다. 일곱 번째 단계에서는 자료 분석과 해석의 역할을 강조하는 해석학적 순환이 반영된 글쓰기를 시행했다. 연구참여자가 체험한 경험의 의미를 밝히고 해석학적 현상학 반성적 글쓰기를 통해 연구참여자의 경험이 그대로 드러날 수 있도록 했다.

자료 분석 결과는 지도교수와 유사한 학문적 접근을 지닌 동료들과 함께 토론하고 공동 분석하면서 상호주관적 합의를 모색하여 반영했다. 또한 연구참여자의 경험에 더 많은 의미를 실존적으로 탐구하고, 연구참여자가 진술한 경험적 사례들을 비교 분석하여 의미의 본질을 찾는데 연구자의 경험과 문학 등에서 도출된 주제 사이의 관련성을 분석해 보충했다.

5. 연구의 윤리적 고려

본 연구의 신뢰도와 타당성을 확보하기 위해 연구참여자 선정, 면담 질문구성, 면담 내용 분석의 전 연구 단계를 지도교수와 상의했다. 연구참여자에게는 직접 연구의 목적, 방법, 연구의 활용, 연구 동의 및 철회 등에 대해 사전 설명하고 본 연구의 취지를 충분히 이해하고 참여할 수 있도록 했으며 연구 참여로 인한 불이익이 발생하지 않도록 노력하면서 연구의 윤리성을 확보하고자 했다. 연구 참여자들이 면담 중간 불편한 감정이 들면 연구를 중단할 수 있음을 안내하여 연구참여자의 권리를 보장하고자 했고, 면담 내용은 연구참여자의 사전 동의서의 서명을 받은 후 모두 녹취하고 면담 후에는 소정의 사례비를 지급했다.

면담 내용의 정확한 분석을 위해 전사한 내용을 연구참여자에게 확인받았고, 지도교수와 같은 연구방법을 활용하여 연구를 진행한 경험을 가진 동료들 통해 삼각 검증법을 실행함으로써 분석한 내용에 대한 신뢰성을 확보하고 발견된 주제에 관해 확인 검토 작업을 수행한 후 최종적으로 이를 연구참여자에게 재확인 받았다. 또한 다문화 교육 전공 박사과정 동료 및 함께 근무하는 난민 심사관, 난민 대상 교육 프로그램 운영 경험이 있는 지역 외국인 교육기관 관계자 등 관련 전문가들에게 의견을 묻고 토의하는 과정을 통해 보완이 필요한 사항에 대한 의견을 확인했다. 본 연구자는 자료 분석 과정에서 국내 난민과의 업무 내외적으로 밀접한 접촉을 통해 형성된 공감과 이해를 바탕으로 내부자적 관점을 유지하면서 현상을 이해하고자 노력했다. 연구 내용을 기술함에 있어서는 연구참여자들과 관계된 모든 사항은 익명으로 하고 부모의 직업도 단순화하여 사생활과 비밀보장에 최선을 다했다. 본 연구는 국내 난민 아동의 부모를 대상으로 한 연구임에 따라 연구의 윤리적 문제를 고려해 연구 진행에 앞서 인하대학교 생명윤리위원회 승인을 받았다(승인번호 IRB 승인: 210401-3AR, 2023.4.14.).

본 연구를 위하여 수집된 면담자료 중 일부는 이정민, 정기섭(2023)의 ‘재정착 난민 아동의 학교 부적응에 관한 학부모의 인식’ 연구 논문에 활용되었고, 본 연구에 참여한 연구참여자 E와 연구참여자 G의 경우 연구 논문에서 자녀의 재학 현황이 각각 초, 중, 고등과 미취학, 초등으로 잘못 표기되어 본 연구에서는



중, 고등과 초등, 고등으로 바로 잡았다. 본 연구를 위해 수집된 면담자료 중 일부를 이전 연구 논문에서 활용하였으나 본 논문에서는 면담자료 중 이전 연구 논문에 사용된 자료는 제외했다. 또한 본 연구는 이전 연구 논문과는 완전히 다른 연구방법을 적용하였으며, 본 연구에서 알아보하고자 하는 연구의 주목적은 한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응 과정에 관한 부모 경험의 본질적 의미를 찾는 것으로 이전 연구 논문의 주목적인 재정착 난민 아동의 학교 부적응에 관한 학부모의 인식을 알아보았던 연구와 연구 목적이 다르다는 점을 밝힌다.

IV. 연구 결과

연구자는 자료 분석을 통해 한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응 과정에 관한 부모의 경험에 내재되어 있는 본질적 의미 구조를 ‘제약’, ‘낮습’, ‘분리’, ‘의지’, ‘바람’의 5가지 주제로 해석했다. 이를 표로 정리하면 다음 <표 17>과 같다.

<표 17> 난민 아동 부모 경험의 본질적 의미 구조

본질적 주제 (근본적 실존체)	드러난 주제	내용
제약 (신체성)	높은 언어장벽	우리 아이가 학교에 잘 적응하는지 알 수 없어요.
		한국학교 과목은 이해가 되지 않아요.
		학부모 회의 참석은 너무 긴장돼요.
	생계와 돌봄	지금보다 제가 더 많이 일해야 해요.
		아이들이 자고 있으면 집에 돌아와요.
		비싼 학원에 보내고 싶어요.
낮습 (시간성)	생소한 학부모의 역할	학부모이지만 무엇을 해야 하는지 몰라서 혼란스러워요.
		학업 내용이 생소해서 공부에 관해 소통하기 어려워요.
		지금보다 앞으로가 더 걱정이예요.
	생경한 학교 문화	학교에 가는 시간을 매일 알려줘야 해요.
		한국학교는 잘 모르지만, 수업은 꼭 열심히 들어야 한다고 해요.
		저는 숙제를 하라고 하지만 내용은 몰라요.
분리 (공간성)	부모와 학부모의 경계	아이가 학교에 가기 싫다고 하면 꿈이 사라져 버린 느낌이에요.
		한국어를 모르는 아이들의 수업은 일반 아이들보다 어려울 것 같아요.
		아이의 숙제를 확인하지 못해도 ‘잘했어요.’ 라고 칭찬합니다.
	각자의 공간	한국 친구랑 이야기하는 것은 못 본 것 같아요.
		집에 오면 TV를 보고 게임을 하느라 공부는 뒷전이에요.
		우리 아이가 점점 바뀌고 있어요.



의지 (관계성)	친구 같은 타인	한번 담임 선생님을 만난 적 있어요.
		알림장을 모르면 센터 선생님에게 카톡을 보내요.
		아이들 공부는 외국인센터에 부탁해요.
	가족 같은 타인	같은 줌머 오빠가 도와줍니다.
		옆에 사는 친구 집에서 숙제하고 오라고 해요.
		아이랑 같은 학교에 다니는 친구 엄마가 학원을 알려줘요.
바람 (물질성)	정체성의 혼란	아이들이 어느 나라 사람인지 물어보면 난감해요.
		아이들이 저에게 ‘한국말로 이야기하세요’ 라고 한 적도 있어요.
		제가 빨리 한국 국적을 받아야 합니다.
	꿈과 기대	공부를 잘해야 하고 싶은 일을 할 수 있다고 격려해요.
		아이가 한국에서 무슨 일을 하면 좋을지 모르겠어요.
		대한민국에서 꼭 필요한 사람이 되고 우리 난민을 도와주면 좋겠어요.



1. 제약 (신체성)

신체성(lived body)은 ‘인간의 신체적 기능을 통하여 전달되는 외부 세계의 경험을 체험하면서 구성된 의미’ 이다(van Manen, 2000). 난민 아동의 부모는 본국에서 물리적인 위협에 노출되거나 박해를 받을 것이라는 공포로 고향을 떠날 수밖에 없었고, 고된 여정을 거쳐 정착국인 한국에 입국했다. 하지만 한국에 입국한 이후 새로운 언어와 문화로 인해 일상생활의 많은 장벽을 마주하면서 혼란을 느끼고 생계유지를 위해 장시간 고된 노동에 종사하면서 자녀와 함께 할 시간을 갖기 어려운 현실에 직면하게 된다. 난민 아동 부모의 한국어 소통의 어려움과 불충분한 경제적 자원은 난민 아동의 학교 적응 과정에서 부모가 경험한 가장 큰 걸림돌이자 ‘제약’ 으로 나타났고, ‘제약’ 은 ‘높은 언어장벽’ 과 ‘생계와 돌봄’ 이라는 주제를 포괄하는 것으로 나타났다.

가. 높은 언어장벽

한국 생활에서 한국어는 필수적이다. 한국에 입국한 이후에 가장 먼저 체험하게 되는 문화 장벽은 언어이고, 한국어를 잘 모르는 것은 한국에서 직업을 얻고, 직장을 다니고, 집을 구하고, 자녀들의 학업을 챙기는데 많은 현실적인 어려움의 원인이 된다. 대부분의 난민 아동의 부모는 한국에 입국하자마자 한국어 공부를 시작하지만, 기후적 · 지리적으로 다른 환경에서 가족의 생계를 챙기면서 꾸준히 학업을 진행하는 것은 현실적으로 많은 제약이 따르며 어려운 일이다. 부모의 미숙한 한국어 실력이 자녀에게 영향을 주지 않을까 걱정하고 자녀의 학교생활을 알 수 없어서 답답함을 느끼지만, 가정에서 자녀와 숙제를 같이 하고 싶어도 한국어를 모르기 때문에 자녀가 공부하는 교과 내용이 이해되지 않고, 용기를 내어 학부모 회의에 갔지만 회의 내용을 알 수 없으니 소외감을 느낀 경험도 있다.



우리 아이가 학교에 잘 적응하는지 알 수 없어요.

난민 아동의 부모는 자녀가 학교에 잘 적응할 수 있을지 걱정이다. 드디어 자녀가 한국학교에 갔으니 한국 아이들처럼 열심히 공부하면 되는 줄 알았는데, 아이들은 학교생활과 공부가 힘들다고 이야기한다. 이주민이 정착국의 언어를 습득하고 활용하는 능력은 사회통합을 쉽게 할 가능성을 높여주지만, 시간이 지날수록 늘지 않는 부모의 한국어 능력은 자녀가 ‘학교에 잘 다니고 있는지’를 시간이 지날수록 더 모르게 만드는 주요한 원인이 되고 있다.

아들은 저에게 학교 공부에 관해서 이야기 안 해요. 하지만 저는 집에서 아들에게 ‘공부해라, 숙제해라.’ 자주 이야기합니다. 아이들은 학교에서 수학이나 과학을 가르쳐 줄 때 담임 선생님이 잘 설명해 주어야 하는데 그냥 ‘빨리빨리’ 지나간다고 학원에서 다 가르쳐주니깐 ‘나중에 혼자서 복습해야 한다.’고 하면서 빨리 갔다고 이야기해요. 선생님들이 정말 그런 생각을 하고 있는지 알 수 없지만 제가 한국어도 모르고 학교 공부를 모르니 어쩔 수 없지요. (연구참여자 G)

우리 아이는 중학생입니다. 우리 가족이 한국에 오게 될 줄 알았으면 말레이시아에 있을 때 한국어 공부를 하거나 한국 사람을 만나려고 했을텐데 우리가 한국으로 오게 될 줄은 몰랐어요. 처음 한국에 도착했을 때는 많은 사람이 챙겨주고 한국어도 가르쳐주고 했는데... 김포에 이사 온 후부터는 갑자기 초등학교 중학교에 아이들이 진짜 학교에 가게 되었습니다. 처음에는 학교에 자주 가면 사람을 만나서 빨리 많이 배울 수 있을 것 같아서 좋아했는데 학교에 자주 갈수록 아이들이 학교 공부를 힘들어합니다. 하지만 제가 한국어를 모르니 아이들 문제를 직접 알아보는 방법도 모르겠고, 성적표를 봐도 이해가 되지 않고.. 지금 아이들 학교생활을 모르니 불안하고 ‘자꾸 힘들다.’고 하니까 마음이 아픈데 어쩔 수 없어서 그냥 참고 있어요. (연구참여자 H)



한국학교 과목은 이해가 되지 않아요.

난민 아동의 부모는 자녀가 무슨 공부를 하는지도 궁금하고 직접 자녀 교육에 참여해서 모르는 내용이 있으면 알려주고 싶다. 하지만 현실에서는 자녀가 숙제를 물어보거나 공부하다 모르는 것을 물어보기라도 하면 긴장하고 자신보다 한국어가 능숙한 아이에게 자신의 한국어 실력이 티가 날까 걱정하게 된다. 자녀의 학년이 올라갈수록 모르는 내용이라도 나오면 대답을 못 하게 될까 불안해서 선뜻 숙제를 도와주겠다고 나서지도 못한다. 부모가 잘 모르는 내용은 재정착 멘토 선생님에게 물어보라고 하지만 매번 자녀가 숙제를 물어볼 때마다 미룰 수도 없고 한국 아이들처럼 집에서 공부해야 하는데 물어보지 말라고도 할 수 없는 노릇이다.

아이들이 공부하는 과목이 제가 공부했던 과목과 너무 다르고 같은 과목인 수학도 내용이 달라요. 아이들이 숙제할 때 책을 보니까 더하기 빼기 이런 게 섞여 있어요. 그런데 제가 공부할 때는 우리는 더하기 하면 더하기, 빼기 하면 빼기, 나누기하면 나누기 그런 거 있는데 한국에는 먼저 더하기가 있고 그다음 빼기가 여기저기 섞여 있어요. 우리는 그런 거 없었어요. 아이들과 공부에 대해서 소통하는 게 제일 어려워요. 가끔 저한테 뭐 좀 물어봤는데 제가 제대로 설명 못 하면 장난이지만 ‘엄마 바보’ 이런 적도 있었어요. (연구참여자 A)

매일 저녁 아이들과 모여서 숙제를 해요. 아이가 숙제하다가 모르는 걸 물어보면 제가 아는 건 가르쳐 주는데... **가끔은 특히 국어 숙제 물어볼 때마다 진짜 어려워요. 같이 하고 싶어도 이해가 되지 않아요.** 제가 국어 숙제에 대답을 잘못하면 한국에서 태어나고 자란 아이는 저보다 한국어를 잘하니까 ‘엄마 이거 가르쳐 준 것 다 맞았는데 왜 한국 이야기할 때는 잘못해요.’ 라고 합니다. 그럴 땐 갑자기 어떻게 이야기해야 할지 몰라서 당황해서 식은땀이 난 적도 있어요. (연구참여자 C)



학부모 회의 참석은 너무 긴장돼요.

난민 아동의 부모가 정착국으로 ‘한국’ 을 선택한 이유 중 하나는 우수한 한국의 교육제도를 통해 자녀가 안전한 곳에서 체계적인 교육을 받고 좋은 직업을 갖기를 희망하는 마음이 있었기 때문이다. 한국에 정착한 후 난민 아동의 부모는 자녀가 처음 경험하는 학교생활에 잘 적응하고 있는지, 학교 환경은 어떤지, 학교는 무엇을 하는 곳인지, 학교에서는 무엇을 배우고 있는지 등이 궁금해서 많은 망설임 끝에 학부모 회의에 참석해 보지만 선생님의 설명을 이해하기도 어렵고 학사 일정, 학교 행사 모두 처음 들어보는 단어들이라 회의에서 무슨 내용을 이야기하는지 이해할 수 없어 답답함을 경험한다.

아이가 학교에 입학한 이후에 학부모 회의가 있다며 알림장을 보여줬어요. 그래서 다른 학부모님도 모두 참석하는 줄 알고서 저도 아이가 학교에서 어떻게 지내는지 궁금해서 참석했어요. 하지만 학부모 회의에 시간을 내서 갈 때마다 그냥 앉아서 있다가 오는 거예요. 선생님이 무슨 이야기를 하는지도 모르겠고 혹시 저한테 무언가 물어볼까봐 걱정도 되고... 몇 번 간 이후에는 참석하지 않았습니니다. (연구참여자 B)

연구참여자 F 가정은 자녀의 학교와 관련된 일을 부모보다 한국어가 가장 능숙한 자녀가 담당해서 처리하고 있다.

아이들이 학교에서 안내문을 가지고 오면 저는 읽어도 내용을 잘 모르니까 한국어를 잘하는 둘째에게 먼저 보라고 합니다. 그러면 둘째가 보고 그래도 모르는 것이 있으면 선생님에게 전화해서 물어보는 것 같아요. 제가 무슨 내용인지 궁금해서 물어보면 다시 저한테 알려주기는 하는데 들어도 잘 모르니깐 아이들끼리 의논해서 결정하라고 합니다. 학교에서 부모님을 오라고 해서 가고 싶었지만 언어 소통이 되지 않을 것 같아서 고민 끝에 ‘못 간다.’고 둘째에게 연락하라고 했습니다. 한국말도 모르고 해서 괜히 가면 아이들한테 더 안 좋을 것 같아서 걱정했어요. (연구참여자 F)



나. 생계와 돌봄

난민 아동의 부모는 장시간 근로에 종사하고 더 많은 소득을 얻기 위해 노력하고 있으면서도 자녀에 대한 금전적인 교육 지원이 부족하다고 생각했다. 부모는 고된 노동으로 신체적 부상과 질병을 경험한 적이 있지만, 한국 경제 성장과 발전이 높은 교육열에서 시작된 것을 사회통합 프로그램을 통해서 배웠고 주변 아이들이 방과 후에도 여러 군데 학원에 다니는 한국의 교육환경을 목격하면서 노동의 강도를 낮출 수 없다고 한다. 공부는 학교에서만 하는 줄 알았는데, 한국에 오니 ‘학교 공부보다는 학원 공부가 더 중요한 것’ 이라고 주변에서 이야기하니 난민 아동의 부모는 여러 군데 학원에 다니지 못하면 우리 아이가 뒤처지는 것은 아닌지 불안하다.

처음에는 무료이며 체계적인 공교육 시스템 때문에 한국의 교육제도가 좋다고 생각했지만, 시간이 지날수록 유료 사교육을 많이 해야 자녀가 좋은 성적을 받을 수 있다고 생각해서 조금이라도 급여를 더 주는 추가 노동이 가능한 일자리를 찾게 된다. 그러나 출신국이나 정착국의 업무 경력을 인정받을 수 있는 시스템이 부재하다 보니 취업할 수 있는 일자리는 대부분 단순 노무직이며 많은 급여를 받는 방법은 노동시간을 늘리는 것이 유일하다. 이른 시간에 출근해 늦은 밤까지 일하고 돌아오면 아이들은 이미 잠들어 있고 가족과 안전한 곳에서 행복하게 시간을 보내고자 한국으로 왔지만 자녀와 함께 할 수 있는 시간이 없다. 하지만 아이들이 학원에서 공부해야 좋은 성적을 받는다고 하니 학원을 더 보내는 것이 훌륭한 부모의 역할이라고 생각하며 아이의 미래를 위해서는 지금의 생활이 견디는 것이 중요하다고 생각한다.

지금보다 제가 더 많이 일해야 해요.

난민 아동의 부모는 생활비에서 자녀의 사교육비 지출이 가장 큰 부담이다. 한국에서는 학원에 가야 친구도 만나고 공부도 할 수 있는 것 같은데 우리 아이만 학원에 안 보낼 수도 없고 아이도 친구들의 이야기를 듣고 와서 피아노 학원



이나 태권도 학원에 더 가고 싶다고 한다. 한 군데라도 학원에 더 보내려면 부모가 더 열심히 일해서 학원비를 벌어야 하고, 한국에서는 공부하고 싶으면 ‘돈’이 많이 필요하니 자녀 공부에서 가장 필요한 것은 부모의 금전적인 지원이라고 강조한다.

지금 우리집에 일주일에 한 번 선생님이 와요. 국어 15분, 수학 15분 하는데 한 달에 7만 6천원, 3만 8천원입니다. 그리고 피아노 학원도 다니는데 그건 13만 원이예요. 다음 달부터는 영어 학원에도 다녀야 한다고 하는데 영어 학원비는 더 비싸요. 그러니 제가 더 열심히 일해야지요. 이제 둘째 아이도 조금 있으면 학교에 갈 텐데 학교에 다니기 시작하면 학원에 가야겠지요. (연구참여자 B)

지금 한국에서는 한 명은 일하면 안 되고 아예 안 됩니다. 제가 지금 어린 이집에서 일하게 된 것은 그나마 막내 아이가 있는 곳이라 시간을 맞춰서 일할 수 있어서 시작한 거예요. 남편 혼자만 돈 벌면 부족해요. 지금 두 명이 벌어도 저는 월급이 적고 시간도 작게 일을 하는 것이라 크게 도움은 안 되지만 그래도 혼자서는 안 됩니다. 둘이 열심히 벌어도 모아둔 것이 없으니깐 생활이 넉넉하지 않아요. 첫째 아이는 고등학교에 들어갔고 둘째도 조금 있으면 중학교에 가야 하는데 학년이 올라갈수록 나라에서 지원해 주는 게 없어요. 아이는 더 많이 공부해야 하는데 학원에 가서 배워야 하는데 아무것도 우리 재정착 난민을 위해서 학원 교육 관련해서 해 주는 것이 없으니 부모가 열심히 일해야지요. (연구참여자 G)

아이들이 자고 있으면 집에 돌아와요.

한국 정착 난민 아동에게 ‘가정’은 낯선 문화환경 속에서 온전한 휴식을 찾을 수 있는 안식처이자 학교보다 편안한 분위기에서 학습 습관을 형성하고 부모와 소통할 수 있는 유일한 장소이다. 가족과의 시간을 통해 서로를 격려하고 위로하며 자녀를 응원할 수 있는 공간이지만 늦은 밤이 되어서야 일을 마치고 집에 오는 난민 아동의 부모는 자녀와 함께 할 수 있는 시간이 없다.

우리는 매일 매일 돈을 만들어야 해요. 우리 아이들 학교 잘 보내려면 제가



일해야 하니까 여기에는 저의 부모님이 없어요. 제가 일하면 돈이 나오지만 제가 일이 없으면 돈이 없어요. 제가 허리가 아파서 일을 못 할 때는 정말 너무 힘들었어요. 돈이 없어서 스리랑카에 가려고 했어요. 아이가 클수록 한국에서 교육비도 많이 들고 학원비도 비싸요. 이렇게 계속 가면 나중에는 어떻게 살지요? 하지만 아이들이 대학에 들어가면 돈이 또 더 필요해요. 제가 여러 가지 일을 해야 합니다. 요즘은 근처에 일자리를 소개받아서 시작했는데 아침에 일찍 갔다가 저녁에 늦게 아이들이 잠들면 돌아옵니다. 아이들이랑 함께 할 시간도 없고 저도 몸도 힘들고 아프지만 다른 방법은 없어요. (연구참여자 B)

아이들은 학교에 다녀본 경험이 없고 부모님은 밤늦게까지 일을 하느라 아이들을 관리할 수 없어요. 하지만 경제적으로 일을 안 하면 어떻게 살아야 하나요. 한국에 온 재정착 난민 가족 중에 한부모 가정이 많습니다. 꼭 한부모 가정이 아니어도 아빠도 엄마도 다 직장 다니니깐 일찍 일하러 가기 때문에 아이들이 일어나서 알아서 알람 소리 듣고 학교에 가야 하는 경우도 많이 있었어요. (연구참여자 G)

비싼 학원에 보내고 싶어요.

난민 아동의 부모는 한국에서 공부를 잘하기 위해서 ‘학원’이 필수적이라는 이야기를 들었다. 정작 부모는 본인이 학원에 다녀본 적도 없고 학원에서 무엇을 하는지 어떻게 배우는지도 모르지만, 주변에서 ‘학원에 가야 공부를 잘한다.’ 고 하니 혹시 학원에 가지 못하면 우리 아이가 학교생활에서 소외되고 공부를 잘못 하게 되는 것은 아닌지 불안하기만 하다. 학교에서 돌아온 자녀가 ‘학교에서는 학원에서 가르쳐 주니까 선생님이 잘 가르쳐주지 않는다.’ 는 이야기할 때는 아이가 비싼 학원에 가지 못해서 좋은 성적을 받지 못하는 것은 아닌지 ‘왜 학교에서 공부하는 것으로는 충분하지 않은지’ 의문이 생기면서도 자녀에게는 미안함을 느낀다. 한국에 오면 모두 공평하게 좋은 교육을 받을 줄 기대하고 재정착 난민으로 한국에 온 것이니 한국 정부로부터 특별 교육을 받을 수 있을 줄 알았는데 현실은 기대에 못 미치고 자녀가 성장할수록 근심이 늘고 초조하다. 자녀가 한국 아이들처럼 학원에 가서 공부해야 좋은 성적을 받고, 좋은 대학교에 가



야 좋은 직업을 가질 수 있다고 했는데 앞으로의 과정을 생각하면 불안하기만 하다.

학교의 선생님들은 대부분 그냥 넘어가서 가르쳐 준다고 합니다. 이미 학원에서 배웠거나 앞으로 학원에서 배울 것으로 생각하는 것 같아요. 선생님이 학원에 잘 다닐 수 없는 외국 아이들이나 난민 아이들을 위해서 한 번 천천히 가르쳐주거나 다른 시간을 내서 가르쳐 주면 좋겠다고 생각합니다. 방과 후 수업이 있어서 신청했는데 그냥 한국어만 배우는 것 같아요. 학원 말고 학교에서도 잘 가르쳐 주면 좋겠어요. 우리는 경제적으로 어려우니까 학원에 못 보내는 경우라서 학원에 가지 못하는 우리 아이들에게 상대적으로 학교가 조금 힘들다는 생각이 있습니다. **어떻게 해서든지 학년이 올라가면 좋은 학원에 보내고 싶어요.** (연구참여자 F)

첫째가 이제 4학년이니깐 공부가 중요하다고 하면서 알아야 할 것이 많다고 해요. 이것 때문에 걱정입니다. 배우려고 학원에 다 보내주면 학원비가 백만원 정도 나와요. 정말 비싸요. 한 명 이렇게 나와요. 영어 학원은 20만 원인데 책이랑 같이 계산하면 24만 원이 나와요. 하지만 학원에 안 보내면 제가 어떻게 가르쳐 주는지도 모르고 안 되잖아요. **다른 아이들도 영어 학원은 꼭 다니니깐 비싸도 영어는 배워야 할 것 같아서... 제가 가끔 너무 무겁지 않은 일이 있으면 아르바이트를 합니다.** (연구참여자 C)



2. 낯섦 (시간성)

인간이 체험하는 경험 중 시간성(lived time)은 단순히 물리적 시간이 아닌 자신의 실존에 나타나는 주관적인 시간을 의미하며 시간의 흐름 속에서 어떻게 변화하였는지를 나타내는 것이다(van Manen, 2000). 난민 아동의 부모는 본국을 떠나 한국에 정착하기까지 열악한 환경 속에서 많은 기다림의 일상을 보내다가 한국에 입국한 후에는 일과 가정을 돌보며 바쁘고 치열한 생존 투쟁의 시간을 보내고 있다. 부모로서 가족의 사회적 · 경제적 안정을 찾기 위한 노력은 시간이 지날수록 자리를 잡아가고 있지만, 학부모로서 자녀 교육을 마주하는 일은 매번 낯선 상황에 당혹스러움을 경험하기도 한다.

난민 아동의 부모는 자녀를 기르고 돌보는 양육자 역할에 대해서는 어느 정도 알고 있으나 학부모의 역할이 무엇인지는 잘 모르겠다고 한다. 부모가 경험했던 학교와 자녀가 경험하고 있는 학교가 다른 것 같아 혼란스럽고 자녀를 학교에 보낸 시간이 얼마 되지 않으니 한국 교육을 이해하기에도 정보와 시간이 부족했다. 이는 난민 아동 부모가 느끼는 ‘낯섦’으로 표현되고 있고 ‘낯섦’은 ‘생소한 학부모의 역할’과 ‘생경한 학교 문화’라는 주제를 포괄하는 것으로 나타났다.

가. 생소한 학부모의 역할

난민 아동 부모들의 한국 정착 전 삶이 각기 다르듯이 한국에 입국 전 부모가 경험한 ‘학교 수준’도 각자 다르다. 한 난민 아동의 부모는 본국에서 대학을 졸업하고 간호사로 직업 활동을 하다가 한국에 입국했고, 다른 난민 아동의 부모는 난민 캠프에서 태어나고 자라면서 정식 학교에 다닌 경험도 직업 활동을 한 경험이 전혀 없다. 연구참여자는 모두 ‘난민’이라는 특별한 환경 속에서 성장한 공통점을 가지고 있지만, 학교라는 교육 장소가 없었던 난민 캠프에서 태어나고 자란 재정착 난민 아동의 부모는 학부모가 무엇인지, 학부모는 부모와 무엇이 다른지, 학부모로서 무엇을 해야 하는지 한국에 오기 전에는 본 적도 들은 적도 없다. 자녀가 학교 숙제라며 물어보는 학교 공부와 교과 과목이 낯설어 교



과서를 보고 당황했던 경험은 자녀의 학년이 올라갈수록 학부모로서 아는 것이 더 없을 것 같아서 큰 걱정이 되고 학부모로서의 자신은 점점 없어진다. 자녀의 학년이 올라가고 학교에 다니는 시간이 길어질수록 난민 아동의 부모는 자녀의 학교생활에 적극적으로 참여하고 관심을 갖게되기 보다는 학교는 아이들이 스스로 적응하고 공부하는 곳으로 생각하며 자녀가 스스로 알아서 잘 해낼 수 있기를 기대하게 된다.

학부모이지만 무엇을 해야 하는지 몰라서 혼란스러워요.

재정착 난민으로 한국에 입국해서 국가로부터 초기 지원을 받은 경우와 난민 인정자로 스스로 자립하게 된 경우 모두 ‘한국살이’는 만만치 않다. 한국에 정착하면서 새로운 희망이 생겼고 안도했으나, 생계를 유지하기 위해 부모는 많은 시간을 가족을 부양하고 자녀를 양육하기 위한 경제활동에 매진하면서 자녀가 성장할수록 부모의 역할이 필요한 것을 알면서도 함께 할 수 없는 현실에 놓인다. 부모로서 자녀와 함께 해야 한다고 생각하면서도 한편으로는 학부모 역할에 대해서 자신감이 부족하니 아이가 크면 스스로 알아서 할 수 있을 것으로 위안하며 학교에 잘 적응하기를 기대하게 된다. 난민 아동의 부모는 학교에 다닌 적도 없고 출신국에서 학교에 다녔더라도 본인이 공부했던 내용과 교육시스템이 달라 한국학교의 교육제도가 낯설기에 학부모로서 무엇을 할 수 있을지 혼란스럽기도 하고 아이와의 학교생활을 주제로 한 가족 간의 소통은 답답함만 남길 때도 있다.

아이들은 그냥 알아서 학교에 가고 공부하고 있습니다. 아들 두 명 모두 청소년이고 아들이니까 엄마가 이야기하는 것도 싫어하는 것도 있고 해서 그냥 알아서 잘하고 있는 것 같아요. 가끔 보면 저와는 이야기하지 않고 센터 선생님이랑은 이야기하는 것 같기도 한데 제가 모르니까 그런 것 같기도 하고... 그런데 어차피 제가 학교에 대해서 잘 모르니까 요즘은 제가 먼저 물어보지도 않았어요. 아들은 제가 부모이지만 저에게 이야기 안 하는 것은 부모에게 알려줘도 ‘도와줄 수 있는 것이 없다.’고 생각해서 그런 것 같아요. 물



론, 이걸 저의 생각이고 아들이 이렇게 말한 적은 없지만 그런 것 같아요. 제가 모르니까 저한테 이야기 안 하는 것 같은데 저도 온라인으로 사회통합 공부하고 있는데 회사 끝나고 또 공부하는 거라 너무 지치고 졸립니다. 아이들도 학교생활이 저랑 비슷할 것 같은데 아마 똑같은 것 같아요. (연구참여자 H)

저는 아이들에게 학교 다닐 때 용돈 주면서 한 달에 몇만 원 정도 주고 학교 다닐 때 필요한 거 사고 알아서 사용하라고 이야기해요. 제가 정해줘서 그런지 아이들은 저에게 별로 필요한 것이나 학교에 관한 이야기는 잘 안 해요. 그런데 생각해 보면 제가 학교 프로그램이나 이런 거 잘 모르니까 저한테 이야기를 안 하는 것 같기도 해요. 친구들과하고는 전화로 자주 이야기하는 것 같았거든요. **아이들이 학교에 다니면 제가 학부모니까 학부모랑 같이 결정해야 할 일도 있을 것 같은데, 아이들도 이야기를 안 하니 상의해 본 적도 없고 저도 잘 모르니까 넘어가고... 그냥 아이들이 스스로 잘하고 있다고 생각해요.** (연구참여자 G)

학업 내용이 생소해서 공부에 관해 소통하기 어려워요.

난민 아동의 부모는 자녀가 가정에서도 열심히 공부하기를 바라면서 자녀의 공부와 숙제를 지원하고 학문적인 성장을 돕기를 원한다. 자녀에게 숙제가 있다고 하면 어떻게 공부하고 있는지 알고 싶고 함께 과제를 수행하고 싶은 마음이 있지만, 부모가 출신국에서 공부했던 것과 다른 내용을 공부하는 학습 내용을 보고 당황하고 아이의 질문에 제대로 답변하지 못해 창피했던 경험이 있다. 난민 아동의 부모는 점차 학부모로서 자녀 교육에 관여하는 것에 자신이 없어진다.

지난번에 시험지 가지고 왔는데 틀린 거 많아서 저에게 고쳐 달라고 하는데 제가 못 도와줬고 센터 선생님에게 물어보라고 했어요. 아이가 엄마는 ‘수학 공부한 적 없어요.’ 라고 물어서 저는 ‘엄마가 공부한 수학이랑 다른 것 같아.’ 라고 대답했어요. **제가 태국에 있을 때 난민 캠프에 있는 학교에서 공부할 때 분수는 중학교 때부터 배운다고 했는데 한국에서는 분수를 초등학교에서부터 배워요.** 저는 중학교에 입학했다가 형편이 어려우니까 학교를 다 다니지 못했는데 아이한테는 그렇게 이야기하지는 않았어요. (연구참여자 D)



고학력의 난민 아동의 부모도 미숙한 한국어 실력과 출신국과는 다른 교육환경으로 자녀 교육을 마주할 때면 주변화되기도 한다.

제가 방글라데시에서 고등학교까지 공부했고 인도에서 대학교를 졸업했지만 지금 아이가 공부하는 내용과는 너무 달라요. 제가 공부할 때는 컴퓨터 온라인 수업 이런 것도 없었고 그냥 선생님이 학교 가서 이거 공부하라고 하면 그걸 따라서 했는데. 지금은 아이들이 저보다 더 잘 알아요. ‘아빠 유튜브에 뭐 나와요. 컴퓨터로 숙제해야 해요.’ 라고 하니 제가 공부했던 방식이랑 너무 다르니까 제가 할 수 있는 게 별로 없는 것 같아요. 더 학년이 올라가면 어려워요. 어려워니까 저도 공부를 알아야 해요. 하지만 저한테는 한국말도 너무 어렵고 한국 공부가 많이 다르니까, 아이들이 물어보면 어떻게 해야 하는지 무엇을 이야기 해 줘야 할지 모르겠어요. 나는 아이들한테 어떻게 공부하면 좋은지 도와주고 싶은 마음도 있는데 아직도 많이 몰라요. (연구참여자 B)

지금보다 앞으로가 더 걱정입니다.

재정착 난민 아동의 부모는 본국의 박해 상황을 피해 출신국과 제3국에 있는 난민 캠프에서 거주하다가 한국으로 오게 된 경우가 많다. 난민 캠프 내의 교육, 의료, 행정 서비스가 대부분 NGO의 지원으로 이루어지다 보니 국가가 운영하는 공립학교에 재학한 경험이 거의 없다. 본 연구자가 부모의 학력 사항을 물어봤을 때도 본인의 학력이 부모의 자질을 판단하는 기준이 되는 것은 아닌지 걱정하는 모습을 보이기도 했고, 자녀에게 지식을 전달할 수 없는 이유가 성장기에 어려운 형편 때문에 학교에 다닐 수 없었던 환경적인 이유 때문이라고 항변하는 모습을 보이기도 했다. 난민 아동의 부모는 자녀가 성장할수록 뿌듯하면서도 자녀 성장 과정에서 학부모로 온전한 역할을 하지 못할 것 같아서 안타깝다고 했다.

남편과 저는 숲에서 살았고 큰 학교가 없는 지역에서 살았어요. 작은 학교 같은 곳이 있기는 했지만, 경제적으로 어려우니까 남편은 2학년까지만 겨우 공부했다고 했어요. 저는 학교에 가고 싶었지만, 학교에 갈 수 없었어요. 어릴 때부터 어린 동생을 돌봐야 했고 제가 학교에 갈 수 있는 돈도 없었거



든요. 처음에는 부모님에게 몇 번 학교에 보내달라고 한 것 같은데 결국 어쩔 수 없는 일이라고 생각하고 포기한 것 같아요. 다행히 초등학교에 다니는 딸의 공부는 지금은 어렵지 않아요. 1,2,3,4 가나다라 이렇게만 가르쳐 주면 되니까 제가 가르쳐 줄 수 있는데 학년이 올라가면 어려운 거 많이 있으니까 걱정입니다. (연구참여자 G)

제가 막내아들의 학교생활에 대해서 선생님에게 들은 건 ‘학교를 잘 다니고 있다, 적응을 잘하고 있다’ 는 칭찬입니다. 그리고 큰아들에 대해 선생님에게 들은 건 ‘학교를 잘 안 다닌다.’ 는 것이 전부입니다. 막내아들은 ‘학교에 잘 다니고 있다.’ 고 해서 다행인데 큰아들은 공부가 너무 어려워서 학교 다니는 것이 조금 무서운 것 같아요. 선생님도 아이들도 자세히 이야기해 주지 않으니까 확실히는 잘 모르겠어요. 제가 물어볼 수도 없고... **나중에 아이들이 대학교도 가고 취업도 해야 하는데 제가 아이들을 위해서 무엇을 할 수 있을지 모르겠어요.** (연구참여자 H)

나. 생경한 학교 문화

재정착 난민 아동의 부모가 정착국에서 공교육 경험이 없었던 것처럼 자녀도 출신국에서 학령기를 보냈지만 제대로 된 필수 교육을 받지 못한 채 한국에 입국한 경우가 있다. 학령기에 한국에 입국한 재정착 난민 아동들은 학교를 동경하고 진짜 학교에 다니게 된다는 기대에 부풀어 있었지만, 막상 한국에 입국하고 얼마 되지 않아 학교에 입학하고 학교생활과 규칙을 따르는 것이 낯설기도 하다. 난민 아동의 부모는 자녀에게 매일 학교에 가는 시간을 알려주고, 수업을 열심히 들으라고 하고, 숙제는 꼭 해야 한다고 하면서 자녀의 학교생활을 열심히 지원하지만, 부모도 학교 규범을 모두 이해하거나 자녀의 수업과 학습 내용을 잘 알아서 이야기하는 것은 아니다.

학교에 가는 시간을 매일 알려줘야 해요.

재정착 난민 아동은 한국 정착 초기 학교를 ‘매일 가야 하는 곳’ 으로 생각



하지 못하고 있었다. 한국 입국 전 상주국인 말레이시아에 있을 때 NGO 학교는 공부하는 곳이지만 매일 꼭 가야 하는 곳은 아니었고 실제로 정기적으로 수업이 있거나 정해진 시간표에 따라 의무적으로 수업에 참석해야 하는 것도 아니었기 때문이다. 난민 아동의 부모는 자녀가 학교를 ‘매일 가야 하는 곳’이라는 생각과 습관을 형성하기까지 함께 노력하고 연습해야 했고 주변에 도움을 받을 때도 있었다.

우리 아이들이 말레이시아에서 학원처럼 영어를 배우는 곳에서 배워서 영어를 할 수 있어요. 정식 학교를 보내고 싶었지만 못 보냈어요. 말레이시아에는 한국처럼 교육받을 수 있는 곳이 없었고 우리는 학교에 다닐 수 있는 자격도 없었어요. 우리랑 같이 말레이시아에서 한국에 온 난민 친구들 모두 학교에 다닐 수 없었어요. 그래서 처음 한국에 왔을 때 학교에 매일 가야 하는 것이 가장 힘들다고 아이들이 이야기했어요. 낮은 환경에서 아이들이 학교에 매일 가는 것이 어려울 것 같지만, ‘학교는 결석하면 안 된다, 엄마가 일하러 가도 일찍 일어나서 9시까지 학교에 가야 한다.’고 약속했어요. (연구참여자 G)

멘토 선생님이 아침마다 아이들에게 전화했어요. 담임 선생님들이 어머니에게 전화해도 말이 안 통하고 다들 공장에 다니니깐 전화를 못 받는 경우가 있어서 담임 선생님이 멘토 선생님께 전화하면 멘토 선생님이 아이들에게 전화해서 일어나서 학교에 갔고 만약에 아이가 전화를 받지 않으면 센터 선생님이 집에 찾아가 아이들을 깨워서 학교에 가라고 이야기한 적도 있어요. (연구참여자 H)

한국학교는 잘 모르지만, 수업은 꼭 열심히 들어야 한다고 해요.

난민 아동의 부모는 자녀가 만족스러운 학교생활을 하면서 수업에 적극적으로 참여하고 교사로부터 칭찬을 들으며 학교생활에 자신감을 얻고 만족감을 느끼기를 바란다. 무엇보다 선생님께서 인정과 칭찬을 받는 것이 학교생활에 가장 잘 적응하는 표시로 생각하고, 늘 “선생님 말씀을 잘 듣고 수업을 꼭 열심히 들어야 한다.”고 이야기한다. 부모는 자녀와 선생님께서 자녀의 학교생활,



친구 관계, 학습 활동 등에 대한 자세한 이야기를 들어본 적은 거의 없지만, 학교에 가면 선생님의 이야기를 잘 들어야 한다고 강조하는 일이 무엇보다 중요하다고 생각한다.

우리 식구들은 늦은 저녁을 꼭 같이 먹어요. 저녁 식사 시간에는 하루종일 어떤 일이 있었는지 이야기합니다. 얼마 전에 막내한테 ‘공부하는 건 어때’ 라고 물어봤는데 아이가 ‘다시 한누리 학교에 가면 안 되나요, 너무 힘들어요.’ 라고 말해서 놀랐어요. 그래서 저는 막내에게 ‘한누리 학교는 진짜 학교가 아니야, 한누리 학교는 스타터 에피타이저 같은 거야, 지금 다니는 곳이 진짜 학교야. 그러니까 진짜 학교를 잘 다녀야 학교에 잘 다니는 거야.’ 라고 했어요. 아이들에게 힘들면 담임 선생님한테 이야기하고 ‘항상 선생님 말씀을 잘 들어야 한다.’ 고도 말했어요. **한누리 학교랑 다른 학교랑 어떤 점이 달라서 안 가고 싶어 하는지 잘 모르지만, ‘학교는 힘들어도 무조건 가야하고, 수업은 꼭 열심히 들어야 해야 한다.’ 고 말했어요.** (연구참여자 F)

저는 무조건 학교에 가면 ‘선생님 말씀을 잘 들어야 한다.’ 고 합니다. 아이들이 가끔 집에 와서 이런저런 불평을 할 때도 있고 학교에 대해서 마음에 안 드는 점이 있다고 이야기할 때도 있지만 제가 한국학교를 잘 모르니 무슨 일이 있었는지 이해가 되지 않을 때도 있어요. **먼저 아이들의 이야기를 잘 듣고 나서 저는 ‘학교에서는 학교의 규칙을 따르는 것이 옳다.’ 고 이야기합니다.** 한국에 와서 공부하니깐 한국학교를 따르는 것이 당연한 것 아닌가요? (연구참여자 E)

저는 숙제를 하라고 하지만 내용은 몰라요.

난민 아동의 부모는 자녀가 가정에서 학습 습관을 형성하고 집에서도 열심히 공부할 수 있도록 지도하려고 노력한다. 하지만 부모와 자녀 모두 충분한 학습 경험이 부족하다 보니 부모는 구체적인 학습 내용을 모른 채 자녀의 학습을 지시하거나 독려하기만 했고, 자녀는 학업 성취 과정에서 학습에 재미와 흥미를 찾기보다는 부모 말을 잘 듣는 아이가 되려고 노력하는 모습을 보였다.



학교에서 아이가 돌아오면 오늘 숙제가 있는지 알림장을 확인하고 집에서도 공부해야 한다고 이야기해요. 하지만 아이들은 숙제를 학교에서 하고 왔다고 대답합니다. 아이들은 처음에는 ‘숙제가 무엇인지, 왜 해야 하는지’ 몰랐다가 이제는 선생님과 약속 같은 것으로 생각하는 것 같아요. **아이들이 숙제를 마치면 제가 아이들이 숙제를 잘했는지 체크해야 하는데 제가 잘 모르니깐 숙제를 한 것을 보고 그냥 ‘알았다, 잘했다.’ 고 하고선 책을 읽으라고 합니다.** 저는 아이들에게 ‘**늘 숙제를 잘하는 착한 아이가 되어야 한다.**’ 고 이야기하고 있어요. 그리고 우리 아이들은 잘하고 있다고 믿고요. (연구참여자 G)

집에서 ‘공부하자.’ 고 하면 아이는 ‘공부 안 하면 더 좋을 것 같다.’ 고 합니다. 하지만 곧 있으면 고학년이 될 텐데 집에서 공부를 안 하는 것 같아서 걱정이 많이 돼서 ‘공부 잘해야 해, 집에서도 공부해야 해, 이번에 수학 시험 100점 맞으면 자전거 사줄게.’ 라고 제안하기도 해요. **한국 부모들은 집에서도 아이들 공부 많이 가르쳐주고 숙제도 아는데, 그냥 저는 ‘집에서도 책 보면 좋겠다.’ 고 숙제 때문에 잔소리도 하고 칭찬도 격려도 많이 하고 있어요.** (연구참여자 C)



3. 분리 (공간성)

공간성(lived space)은 개인이 경험하면서 점유하는 공간적인 의미를 친숙함과 이질감 등을 통해 체험의 의미를 구성하는 것이다(van Manen, 2000). 난민 아동의 부모는 자녀가 한국학교에서 환영받고 원만한 또래 관계를 형성하며, 적극적으로 교과 과정 활동에 참여하고, 교사로부터 칭찬과 격려를 받으며 성장할 것으로 기대했다. 하지만 집에 온 아이가 ‘학교에 가고 싶지 않다.’ 고 이야기하고 가정에서 혼자 시간을 보내는 모습을 보면 아이의 학교생활이 부모의 기대와는 다를 수 있다는 불안감이 생기는 것은 어쩔 수 없다. 난민 아동의 부모는 가정에서 학부모로서 자녀에게 무조건 학교의 규범을 따르고 학교생활을 열심히 해야 한다고 강조하면서 자녀가 학교생활에 부담을 느끼는 것은 아닌지 걱정이 된다. 하지만 한편으로는 아이를 칭찬하고 격려하면서 부모와 자식 사이의 좋은 관계를 유지하고 학교생활을 강요하지 않은 것이 옳은 일인지 좋은 부모가 되기 위한 역할에 혼란을 느낄 때가 있다. 학교생활에 즐거움과 만족감을 느끼지 못하는 자녀를 보고 있으면 부모로서 안타까운 마음을 갖고 있지만, 학부모로서는 자녀의 학업 수행을 다그치는 이중적인 모습을 보이기도 한다. 자녀가 가정에서 게임하고 TV를 보고 혼자서 시간을 보내는 모습이 자연스러운 휴식이라고 생각되지만, 혹시 또래 친구들과 문제가 있어서 혼자 있는 것은 아닌지 걱정되기도 한다. ‘분리’는 ‘부모와 학부모의 경계’와 ‘각자의 공간’이라는 주제를 포괄하는 것으로 나타났다.

가. 부모와 학부모의 경계

‘학부모’라는 단어가 내포하는 의미는 다양하다. 국어사전에서 학부모는 ‘학생의 아버지나 어머니로 학생의 보호자’라는 의미이지만, 교육학적 의미에서 학부모란 ‘자녀의 교육과 관련해 부모가 가지는 교육적인 태도, 가치관, 참여’의 의미를 포함하고 있다. 학부모는 자녀의 발달과 양육을 지원하는 것에서 나아가 자녀 교육에 참여하여 지도하고 자녀의 학업 성취를 돕는 것이 매우 중요하다. 난



민 부모는 자녀가 처음 학교에 입학하거나, 청소년기의 자녀가 있더라도 한국에서 처음 학교에 다니게 되는 경우 첫 학부모 역할을 시작하게 된다. 하지만 난민 아동의 부모가 학교에 다닌 경험이 없어 학교와 학부모의 역할에 관해 잘 모르는 경우가 많고, 심지어 출신 지역에 정식 학교가 없었던 경우에는 그들의 부모나 이웃조차 학부모로서 무엇을 했는지를 본 적도 들은 적도 없다. 한국에 입국한 후에도 학부모로서 무엇을 해야 하는지 일일이 가르쳐 주는 사람이 없으니 매일 발생하는 크고 작은 일들이 부담스럽고 혼란스럽기도 하다. 아이들이 안전한 환경에서 교육받게 하고 싶어서 긴 여정 끝에 한국에 정착한 것인데, 학교생활을 힘들어하는 아이들의 모습을 보면 안쓰럽고 답답하다.

아이가 학교에 가기 싫다고 하면 꿈이 사라져 버린 느낌이에요.

난민 아동의 부모는 아이들이 ‘학교에 가고 싶지 않다.’ 고 이야기하는 것을 들으면 불안하다. 특히 출신국이나 상주국에 있을 때 학교가 아닌 곳에서도 열심히 공부하던 아이가 학교에 안 가겠다고 하면 ‘더 좋은 학교에서 공부하려고 멀리 한국까지 왔는데 어떻게 하면 좋을지.’ 눈앞이 캄캄할 때가 있다. 언어와 문화가 다른 한국 학교 적응에 시간이 필요하다는 것을 알지만 자녀의 학교생활에 무슨 문제가 있는 건 아닌지 걱정이 앞서고, 자녀에게 이야기를 들어봐도 가족들끼리 뽀족한 해결 방법을 찾기도 어렵다. 결국 부모는 ‘오늘은 공부하지 말고 일단 쉬자.’ 라며 자녀를 위로하고, ‘내일은 꼭 학교에 가겠다.’ 는 자녀의 다짐을 받은 후 상황을 마무리하지만, 근심이 사라지는 것은 아니다.

고등학생인 첫째는 학교 가는 것 자체를 좋아하지 않아요. 가끔 ‘여기저기 아프다.’ 고 하면서 ‘학교에 가고 싶지 않다.’ 고 합니다. 그리고 학교에 가도 어려우니까 ‘아무것도 이해가 안 된다.’ 고 해요. 학교에 가면 답답하고 바보가 된 느낌이고 같이 이야기할 친구도 없으니 학교 자체가 싫고 ‘가고 싶지 않다.’ 고 합니다. 제가 한국까지 멀리 온 이유는 우리 아이들이 한국학교에서 좋은 환경에서 공부하길 원해서인데 아이가 ‘학교에 가고 싶지 않다.’ 고 하면 저의 꿈이 사라져 버린 느낌입니다. (연구참여자 G)



말레이시아에서 유엔 학교에 다녔을 때 아이는 한 번도 수업에 빠지지 않았고, 상장을 받은 적도 있어요. 그래서 성적도 좋았고 영어도 잘합니다. 한국에서 학교에 다닌 이후로 조금 힘들어하고 가끔 ‘학교에 안 가고 싶다.’ 고 하지만 학교에 적응하는 과정이라고 생각합니다. 특히 아들은 성격도 활발하고 영어도 잘하고 공부도 열심히 하는 편이라 ‘잘하고 있다.’ 고 생각해요. 아직 한국어가 미숙해서 그것 때문에 힘든 것 같은데 한국어 공부도 열심히 하고 있으니까 ‘시간이 지나면 좋아질꺼라.’ 고 아들에게 말해요. **학교에 안 가면 안 됩니다. 학교에 가려고 한국에 온 건데.....** (연구참여자 H)

한국어를 모르는 아이들의 수업은 일반 아이들보다 어려울 것 같아요.

난민 아동의 부모는 자녀의 부족한 한국어 실력과 어려운 교과목 때문에 학교 수업을 이해하고 따라가는 것이 힘든 자녀의 고충에 공감한다. 하지만 부모가 할 수 있는 것은 ‘시간이 지나면 좋아질 것이다, 더 열심히 해야한다.’ 는 격려가 전부이다. 자녀와 ‘오늘의 학교생활’ 을 이야기하다 보면 자녀의 몸은 수업 시간에 있었지만, 정신과 마음이 온전히 수업에 참여하지 않고 있는 것으로 느껴질 때가 있고 혹시나 자녀가 무의미한 학교생활을 하는 것은 아닌지 염려된다.

다른 애들은 초등학교 때부터 계속 한국어를 배우잖아요. 근데 우리는 고등학생부터 학교에 갑자기 다니게 되었고 그러니까 한국어로 배우는 건 너무 어려운 거예요. 영어 수업 빼고는 ‘수학, 과학, 사회 수업 시간 모두 대부분 모르는 내용’ 이라고 합니다. **한국어를 모르는 아이들이 고등학교 수업을 듣는 것은 일반 아이들보다 두배, 세배, 열 배까지 어려운 일이라고 생각해요.** (연구참여자 G)

만약에 제가 꿈이 많이 커서 아이들이 ‘이걸 꼭 해야 한다.’ 그런 꿈을 많이 바라는데, 우리는 아이들이 못 따라오면 마음이 아픈 것도 우리고 그래서 아이들이 스트레스를 받지 않게 하려고 해요. **아이들이 한국에서 적응하고 공부하는 것도 솔직히 힘들 것 같기도 하고 공부 못하면 아이도 속상할 것 같고...** 그래서 그냥 나중에 꿈에 따라 하고 싶은 일을 하면 좋겠다고 했어요. (연구참여자 F)



아이의 숙제를 확인하지 못해도 ‘잘했어요’ 라고 칭찬합니다.

난민 아동의 부모는 자녀의 학업 성취에 관심이 많다. 처음 입국했을 때부터 한국에서는 공부를 잘하고 좋은 대학에 가야 성공할 수 있다고 들었으니, 자녀가 학교에서 무얼 공부했는지 학업은 어느 정도 수준인지를 알고 싶은 것은 당연한 현상인지도 모른다. 하지만 자녀에게 오늘 학교에서 무엇을 배웠는지 물어보면 아이는 ‘잘 모른다’고 대답하고, 자녀의 학업 성취를 확인할 사람도 방법도 마땅히 없어 답답함을 느낀 적도 많다. 가끔은 자녀의 노력이 부족해서 공부 힘들다고 생각될 때도 있지만, 자녀를 야단치거나 혼내면 학업을 포기하게 되거나 가족 사이에 갈등이 생기게 될까 봐 불안해 별다른 말을 하지 않기도 한다.

집에 오면 알아서 숙제를 시작해요. 이제는 중학생이니까 제가 도와주고 싶어도 못 도와주고 그냥 집에서 게임 안 하고 공부하는 모습을 보이기만 해도 칭찬합니다. 공부하다 모르는 거 있으면 가끔 저에게 물어보지만 저는 그냥 정확하지 않으니까 ‘학원에 가서 물어보라.’고 이야기하고 따로 확인하지 않지만, 칭찬해야 다음에도 또 잘할 것 같아서 늘 많이 칭찬해요. (연구참여자 A)

학기 초에는 집에 오면 학교 이야기하고 숙제 이야기도 하고 잘했는데 어느 순간 안 할 때는 그냥 가는 거예요. 학교 이야기를 물어봐도 ‘모른다.’, 숙제가 있는지를 물어봐도 ‘모른다.’고 해요. 이럴 때면 너무 답답하죠. 한번은 선생님께서 아이에게 ‘무슨 일이 있는지’ 물어보는 전화가 왔어요. 그래서 제가 그날 밤 아이를 불러서 ‘이리 와봐, 숙제 있는 것 같은데 엄마 보여주세요.’라고 했더니 ‘엄마 숙제했어요, 숙제 다 했어요.’라고 거짓말을 하는 것 같았어요. 내용은 알 수 없고 숙제는 했는지 안 했는지 밖에 확인할 수 없는데 제가 봐도 정확하지도 않고 또 아이를 다그치면 다음에 또 공부 안 한다고 할까 봐 그냥 ‘잘했어요.’라고 했어요. (연구참여자 C)

나. 각자의 공간

학교 적응에 영향을 주는 사회 환경적 요인 중 또래 관계는 매우 중요하며 특히 10대 청소년기 아이들의 원만한 친구 관계는 학교생활의 큰 활력소이자 즐



거움이다. 난민 아동의 부모는 자녀가 가정에서 TV를 보고 게임을 하는 휴식 시간이 필요하다고 여기지만 혼자서 한국 친구도 없이 집에서 시간을 보내는 모습을 자주 보고 활발한 성격이었던 자녀가 점점 말이 없어지고 소극적인 모습을 보이면 학교생활과 또래로부터 소외되고 있는 것은 아닌지 걱정이 되기도 한다.

한국 친구랑 이야기하는 것은 못 본 것 같아요.

난민 아동의 부모는 자녀가 한국에서 태어나서 자랐거나 이미 몇 해 전부터 한국살이를 시작했지만, 한국 친구를 만나서 같이 공부하고 함께 시간을 보내는 것을 잘 보지 못했다고 이야기한다. 자녀들이 한국 친구와 문화적·언어적인 차이와 다른 생활환경으로 거리감을 느낄 수도 있으니, 부모가 다른 난민 부모와 가깝게 지내는 것처럼 같은 상황에 있는 난민 친구들과 가장 편하게 지내는 것을 알고 있다. 그래도 자녀에게 한두 명의 친한 한국인 친구라도 있으면 한국어도 배우고 학교 정보도 얻고 더 좋을 것 같다며 아쉬움을 드러내기도 했다. 난민 아동의 부모는 많은 한국 친구가 있는 것이 학교생활을 잘하고 있는 증표가 아닐까 생각한다.

큰아들은 한국말 하기가 조금 어려운 것 같아요. 영어로 말하는 친구들은 어느 정도 있는 것 같은데 한국말로 친구랑 이야기하는 건 못 본 것 같아요. 집에 한국 친구를 데리고 온 적도 없어요. 친한 한국 친구가 한두 명 있다고 들었는데 누군지는 몰라요. 여기는 한국이니깐 한국 친구가 많이 있으면 좋을 것 같아요. (연구참여자 H)

우리 아이가 반장이니까 숙제나 이런 거 알고 싶은 아이들이 자주 연락하는 것 같아요. 하지만 한국 아이들은 필요할 때만 연락하고 나중에는 연락하지도 않고 그래서 가끔 미웠다고 이야기하는 걸 들었어요. 그래도 친구는 많이 있는 것 같은데 한국인 친구보다는 외국인 친구들이 많이 있는 것 같아요. 한국인 친구들이 많으면 한국말도 배우고 공부도 같이하고 좋을 것 같아요. (연구참여자 G)



집에 오면 TV를 보고 게임을 하느라 공부는 뒷전이에요.

난민 가정의 부모는 경제적 안정과 교육 지원을 위해 맞벌이하며 장시간 근로에 종사하는 경우가 많다. 자녀의 방과 후 일상은 학교에서 돌아오면 학원에 가고 친구들과 시간을 보내는 것이지만, 부모가 챙겨주지 못할 때는 학원을 빼먹거나 집에서 게임을 하고 TV를 보면서 시간을 보내기도 한다. 난민 아동의 부모는 가정이 자녀들에게 가장 편안한 휴식의 공간이 되어야 한다고 생각하면서도, 부족한 학교 공부를 하거나 숙제를 열심히 하는 학습의 공간이 되어야 한다는 생각도 있다. 난민 아동의 부모는 가정에서 공부가 뒷전인 자녀의 일상을 보면 걱정이 많이 된다.

아이는 학교가 끝나면 두 시에 집에 와서 텔레비전을 봐요. 제가 집에 있을 때는 간식도 챙겨주고 책도 읽으라고 하는데 가끔 제가 아르바이트라도 가면 저녁이 될 때까지 텔레비전을 보거나 게임을 하는 것 같아요. 너무 걱정입니다. 지금은 학원비를 낼 수 없어서 센터에 보내려고 했는데 지역 센터에도 자리가 없으니까 갈 수도 없어요. 자전거를 잘 타니까 가끔은 자전거를 타러 나가는 것 같기도 하지만... 차라리 돌봄센터는 나라에서 다 무료로 하고 밥도 주고 가면 친구들도 있으니까 제가 너무 보내고 싶어요. (연구참여자 C)

우리 아이가 점점 바뀌고 있어요.

연구참여자 F는 자녀가 한국에 오고 나서 더 내성적인 아이가 된 것 같다고 말한다. 말레이시아에서 지낼 때는 곧잘 친구를 만나서 시간을 보내고 활발한 모습이었는데 한국에 온 이후에는 쌍둥이 언니가 없으면 거의 외출도 안 하고 자기 방에서 도통 나오지를 않는다. 숙제는 같은 학교에 다니는 쌍둥이 언니랑 하는 것 같지만 많은 시간 방에서 혼자 시간을 보내는 자녀의 일상이 한국 생활이나 학교생활에 좋지 않을 것 같다는 생각이다.

지금 중학교에 다니는 쌍둥이 자매 중 둘째는 내성적인 성격이라 친구를 잘 사귀지 못하고 있어요. 친구가 있어야 물어보고 공부도 같이할 수 있는데 친



구가 없으니까 조금 어렵다고 합니다. 그리고 가끔은 언어 때문에 친구를 사귀기도 어렵고 한국 친구에게 문자를 보냈는데 답장을 받지 못한 적도 있다고 해요. 그럴 때면 한국 아이들은 우리랑 이야기하기 싫은가보다 하고 아무 말도 하지 않았어요. 넷째는 주로 쌍둥이 언니랑 다니지만 활발한 셋째가 친구들을 만나러 가면 외로워 보일 때도 있어요. **말레이시아에 있을 때는 넷째도 친구가 많았던 것 같은데 요즘은 집에 혼자 있고, 셋째는 춤을 좋아해서 나중에 예술 고등학교에 가고 싶다고 하는데 둘이 고등학교가 떨어져서 다니게 되면 어떻게 해야 하는지 걱정됩니다.** (연구참여자 F)



4. 의지 (관계성)

인간이 체험하는 경험 중 관계성(lived relation)은 타인들과 유지하는 체험적인 관계를 의미하며 개인 간의 관계 형성, 충돌, 단절, 확장을 통해 구성된 의미를 뜻한다(van Manen, 2000). 부모가 자녀의 학교생활에서 형성하는 개인 간의 관계는 크게 학부모와 학교 교사와의 관계, 학부모와 학부모 사이의 관계라고 할 수 있다. 하지만 일반적인 부모가 자녀의 학교생활이 시작됨과 동시에 자연스럽게 학교 교사와 친밀한 관계를 형성하게 되는 것과 달리 난민 아동의 부모는 새로운 언어의 불완전한 사용, 문화적 이질감, 학교 시스템에 대한 정보 부족 등의 이유로 학교 교사와 직접 대면하거나 소통하는 것을 망설이게 되고 점차 관계를 형성할 기회를 놓치게 된다. 결국 난민 아동 부모와 자녀 교육에 대해 소통하며 가까운 관계를 형성하는 것은 학교 교육 담당자가 아닌 난민 가정의 형편을 잘 알고 있는 외국인 단체 선생님, 재정착 난민 지원 멘토, 같은 난민 이웃이다.

Hosmer(1995)는 신뢰를 개인의 행동에 기초한 신뢰, 대인간 관계에 기초한 신뢰, 경제적인 거래에 기초한 신뢰, 사회 구조에 기초한 신뢰로 정의를 했는데, 난민 아동 부모가 멘토 선생님과 다른 난민 부모 사이의 사회 구조에 기초한 신뢰는 가장 든든한 버팀목과 의지가 되는 것으로 보인다. 이러한 난민 아동 부모가 맺는 일상 속 사회적인 관계 형성은 시간이 지나면서 개인적인 관계를 넘어서 상호 보완적인 관계로 발전하게 되고 자녀 교육을 지원하는 효과가 있다. ‘의지’는 ‘친구 같은 타인’과 ‘가족 같은 타인’이라는 주제를 포괄하는 것으로 나타났다.

가. 친구 같은 타인

재정착 난민 아동의 부모는 한국에 입국 후 출입국 · 외국인 지원센터에서 기초 적응 교육을 마치고 지역사회에 정착하면서 멘토 선생님을 처음 만나게 된다. 난민 인정자 부모의 경우에는 지역 외국인센터와 지역 아동 교육기관을 방문하면서 한국어 교사와 교육 지원 담당자를 만나고 친분을 맺으며 친밀한 관계를 형성한다. 난민 아동의 부모는 자녀가 한국에서 정식 학교에 입학해서 학급



을 배정받고 담임 선생님을 만나게 된 것이 기쁘고, 자녀가 한국에서 학교에 다닌다는 것에 큰 자부심을 느끼면서도, 학부모로서 직접 학교 선생님과 적극적으로 소통할 기회를 찾고 적극적인 관계를 형성하는 것은 언어 소통의 문제와 정보 부족 등의 이유로 망설이게 된다. 부모가 자녀의 학교생활과 교육 문제를 의논하고 소통할 수 있는 학부모 역할 수행의 도움과 지지를 받을 수 있는 선생님은 자녀의 학교 담임 교사가 아니라 멘토 선생님이나 센터 선생님이 된다.

한번 담임 선생님을 만난 적 있어요.

난민 아동의 부모와 학교 선생님의 교류는 극히 제한적이다. 부모가 자녀의 담임 선생님이 누구인지 모르는 경우와 한두 차례 담임 선생님과 대화한 적이 있더라도 자녀의 학교생활, 학업 성취, 교우 관계 등에 대해 담임 선생님과 심도 있는 대화를 나누기는 난민 부모의 한국어 의사소통 능력으로는 많은 한계와 어려움이 있다. 물리적으로도 난민 아동의 부모는 학교를 찾아갈 시간도 없고, 솔직히 어떤 방법을 통해 선생님과 이야기를 나눌 수 있는지도 모르겠다고 한다.

아이 담임 선생님을 만나본 건 학부모 상담 때 만난 것 한 번입니다. 이후에는 일 때문에 학부모 상담에 가거나 학교에 간 적은 없어요. 담임 선생님을 처음 만나서 이야기했을 때 선생님은 ‘학교에 잘 다니고 있다, 친구들이랑 잘 지낸다.’ 라고 말한 것 같아요. (연구참여자 B)

담임 선생님과 큰딸이 전화해요. 가끔 학교에서 필요한 서류나 통장 이런 거 만들거나 보내야 할 때 담임 선생님이 큰딸한테 이야기하는 것 같아요. 저도 궁금해서 제가 선생님께 전화하면 어떻게 생각해 본 적도 있지만, 어차피 말도 통하지 않고 전화할 시간도 없고 그래서 하지 않았어요. 큰딸이 한국어도 잘하고 저보다 더 많이 아니깐 그냥 다 알아서 해요. 담임 선생님도 아이도 저에게까지 이야기할 필요는 없다고 생각하는 것 같고요. (연구참여자 F)

한국어가 능숙하고 자녀 교육에 관심이 많은 난민 아동 부모의 경우에는 자녀의 학교생활 중 발생한 문제를 직접 해결하기 위해 적극적으로 담임 선생님과 소통하려고 노력하는 모습을 보이고 자녀의 진로 문제를 상담하기도 했다.



아이의 학교생활이 궁금할 때면 가끔 담임 선생님께 전화해서 물어봐요. 수업 시간에 집중을 잘하는지 못하는지 성적은 좋은지를 묻습니다. 최근에는 아이의 진로 문제로 나중에 무슨 전공을 하면 좋을지 궁금해서 담임 선생님에게 전화했더니 진로 선생님이랑 상담하도록 연결해 줬어요. 그래서 진로 상담 선생님께서 아이가 나중에 메이크업 아티스트가 되고 싶다고 하는데 무슨 공부를 해야 하는지 어떤 학교에 가야 하는지를 물어봤어요. (연구참여자 A)

1학년 때 친구를 때린 적이 있어요. 친구가 ‘바보’ 라고 놀려서 계속 바보라고 해서 화가 나서 친구를 때렸어요. 학교 담임 선생님이 저한테 전화해서 아이가 친구를 때렸다고 했어요. 그래서 저는 아이에게 들은 이야기를 친구가 아이를 놀린 상황과 우리 아이가 화가 났던 일에 대해서 담임 선생님에게 최대한 열심히 설명했어요. 그리고 사과했어요. (연구참여자 D)

알림장을 모르면 센터 선생님에게 카톡을 보내요.

난민 아동의 부모가 가정에서 자녀의 학습을 지도하거나 학교생활과 관련해 알아야 할 것이 있지만 이해되지 않는 곤란한 상황이 발생하면 부모는 외국인센터 선생님에게 메시지를 보내거나 전화해서 문제를 해결한다. 부모에게 자녀 교육에 관해서 의논하고 신뢰하며 의지할 수 있는 존재는 가장 가까이에서 난민 가정의 상황을 잘 알고 도움을 줄 수 있는 센터 선생님이다.

처음에 초등학교에 입학했을 때 알림장을 보여줬어요. 제가 알림장을 읽어봤는데 무슨 이야기인지 잘 이해가 되지 않아서 센터 선생님에게 카톡으로 사진을 보냈어요. 알림장에 보니 제가 무언가 해야 할 것 같은데 잘 이해가 안 됐어요. 이후에도 학교에서 무언가 가지고 오면 센터 선생님에게 자주 연락했어요. 전화도 하고 이해가 될 때까지 물어봤어요. 가끔은 선생님이 전화를 안 받으면 문자를 보내요. 선생님에게 ‘이거 어떻게 해요, 조금만 알려주세요.’ 라고 자꾸 물어보면 알려주세요. 선생님이 귀찮아할지도 모르는데 저도 힘드니까 센터 선생님에게 물어보는 것 말고 다른 방법은 없어요. (연구참여자 C)



아이 공부에 대해서는 센터 교육 담당 선생님에게 이야기해요. 그러면 교육 팀장님이 알아보고 어디에 자리가 비었다고 이야기하면 바로 그곳으로 보냅니다. 제가 직접 아이 교육에 대해서 알아보거나 정보를 찾은 적은 없어요. 궁금한 게 생기거나 의논할 게 있으면 아이가 직접 센터 선생님에게 이야기하거나 저도 센터 선생님에게 이야기해요. 센터 선생님은 제가 어떻게 생각하는지를 묻고 다시 이야기해 주니깐 그래도 제가 이야기 할 수 있는 것 같아요. (연구참여자 H)

아이들 공부는 외국인센터에 부탁해요.

난민 아동의 부모에게 한국의 문화를 알고 한국 사회의 구성원으로 정착하기 까지 지역 외국인주민센터는 필수적인 정보를 얻는 꼭 필요한 존재이다. 부모는 외국인 주민지원센터에서 모임을 하고 한국어 공부도 하고 한국 생활에 대한 필수적인 정보를 획득한다. 자녀도 방과 후 또는 주말에 외국인 주민지원센터에서 가서 친구들을 만나고 공부하고 악기를 배우며 취미생활에 참여하기도 한다. 본 연구에 참여한 난민 아동 부모가 알고 있는 자녀 학교생활과 관련된 정보의 많은 부분을 외국인 주민지원센터에서 근무하는 방글라데시어 통역 담당자 또는 미얀마어 통역 담당자와 재정착 난민 지원 담당 멘토 선생님을 통해서 알게 된 것이라고 하며, 자녀의 교과 활동이나 학습에 어려움이 발생하면 외국인센터 교육 담당자와 의논하고 함께 결정한다고 한다.

*아이가 저한테 공부에 대해서 요청해도 제가 못 도와주니까 대부분 혼자서 합니다. 그러다가 모르는 것이 있으면 센터 선생님에게 줌에서 채팅으로 물어 봤다고 해요. 지금은 코로나가 조금 괜찮아져서 일주일에 한두 번 센터 선생님이 집에 와서 한국어랑 수학을 가르쳐 줍니다. **아이가 수학을 잘 못 한다고 해서 센터에 도움을 요청했더니 선생님을 보내 주셨어요.** 얼마 전에는 수학 시험에서 70점을 맞았는데 센터 선생님 도움을 많이 받은 것 같아요. 아이는 센터에 가서 방과 후 수업도 하지만 가끔 같이 모여서 요리, 스포츠 스택킹 같은 것도 하러 가요. 요즘은 학교에서 돌아오면 세 시쯤인데 일주일에 한 번은 센터로 컴퓨터를 배우러 갑니다. (연구참여자 D)*



아이들은 학교 수업 이외에도 토요일마다 네 시간씩 센터에 가서 토익 공부를 하고 있어요. 아이들은 센터를 집처럼 생각하고 항상 갔다 왔다 합니다. 가끔은 저 대신 아이들이 가서 후원 물품을 가지고 온 적도 있어요. 이런 **외국인 주민지원센터가 가까이 있어서 너무 다행입니다. 아이들 교육도 이용하고 궁금한 거 물어보기도 하고 선생님들이 다 친절하고 잘 챙겨줘요.** 셋째가 춤추는 것을 배우고 싶어 했는데 아이한테는 더 열심히 하라고 했고, 아이에게는 비밀이지만 센터에서 원장님을 연결해 주었어요. 안무 학원 원장님이 지원해 줄 테니 배워보라고 하면서 아이에게는 이야기하지 말라고 했어요. 그래서 저는 지원을 받는 건 아이에게 비밀로 하고 ‘열심히 안 하면 그만두어야 한다. 계속 잘해야 한다.’ 고 이야기하고 ‘더 노력하라.’ 고 했어요. (연구참여자 F)

제가 요즘 학원비 때문에 아르바이트하느라고 저녁 7시쯤 집에 옵니다. **첫째랑 둘째랑 같이 센터에 가서 공부하다가 6시 반쯤 밥도 먹고 집에 옵니다.** 지역 아동 센터는 초등학생까지만 갈 수 있고 중학생은 몇 명 안 된다고 했어요. 큰아이는 몇 년 있으면 중학생이 될 텐데 그래서 선생님에게 중학생이 되어도 계속 다닐 수 있는지 물었어요. 그랬더니 계속 다니는 아이들은 다닐 수 있는데 새로 온 아이는 안 된다고 대답해서 조금 안심했어요. (연구참여자 C)

한편 한국 생활이 어느 정도 경제적·사회적으로 안정적인 난민 아동 부모의 경우는 외국인 주민지원 센터를 보충적 교육기관으로 생각하면서 주로 자조 모임이나 자녀의 취미 활동을 위해서 이용하는 모습을 보였다.

우리가 처음에 학교 가정 통신문에 ‘외국인입니다, 많이 도와주세요.’ 라고 적어서 보냈더니 초등학교 1, 2학년 때는 대학생 선생님이 와서 아이에게 한국어 수업을 한 적도 있어요. 많이는 안 왔지만 몇 번 와서 한국어를 가르쳐 줬는데 아이들이 한국말은 잘하니까 한국어 공부는 더 이상 필요할 것 같지는 않았어요. 제가 센터에서 통역 일을 하니까 아이들을 위해 어떤 프로그램이 있는지 확인하는데 우리 아이들은 모두 학원에 잘 다니고 있으니까 국어, 영어, 수학은 학원에서 배우니까 학교 공부를 센터에서 배우는 것은 필요하지 않은 것 같아요. 그래서 **악기 배우는 수업에 참석했어요. 둘째는 센터에서 토요일마다 우쿨렐레를 배웠는데 공연한 적도 있어요.** 처음에는 하기 싫다고 해서 ‘엄마가 우리 아들이 악기 배우면 너무 행복할 거야.’ 라고 하면서 많이 설득했어요. 다음에는 독서프로그램이 있으면 참여하고 하고 싶어요. (연구참여자 A)



나. 가족 같은 타인

재정착 난민 아동 부모에게 비슷한 시기 한국에 함께 입국한 이웃 재정착 난민은 가족 이상의 의미가 있다. 출신국이나 상주국을 떠날 수밖에 없었던 상황을 함께 경험했고, 한국으로의 재정착도 함께 준비했으며, 한국에 입국한 이후에도 약 6개월 동안 영종도에 있는 외국인 지원센터에서 같이 생활했다. 외국인 지원센터에서 퇴소하고 지역사회에 정착해서도 같은 지역에 살면서 재정착 난민 공동체로 또는 민족 공동체를 만들어 가까운 이웃으로 서로 의지하고 생활하고 있다. 시간이 날 때마다 민족 정체성과 문화를 담은 행사를 준비해서 함께 즐기고, 종교활동을 같이 하면서 음식과 이야기를 나누며 돈독한 이웃 이상의 관계를 유지하고 있다. 한국 사회에서 ‘난민’이라는 이유로 차별과 배제를 경험한 적도 있지만, 가족 같은 이웃으로부터 공감과 위로를 받는다. 본 연구에 참여한 줌머 난민 인정자 부모는 줌머 공동체라는 특별한 연대 속에 줌머인의 정체성을 지키고 축제와 풍속을 활용하며 한국에서 자신의 문화를 이어가며 타국에서의 고된 생활 속에서 서로 의지하는 모습을 보인다. 매년 보이사비 축제를 같이 준비하고 즐기면서 만들어지는 가족 이상의 관계는 줌머족 난민 아동 부모들의 자녀 양육에 든든한 힘이 되고 있다.

같은 줌머 오빠가 도와줍니다.

난민 아동 부모가 자녀 교육 문제를 1순위로 의논할 수 있는 대상은 같은 난민 부모이다. 가족 내에서도 의사소통이 원활하지 않을 때가 있고 학교 시스템에 대해서 잘 모르니 난민 아동 부모가 무턱대고 담임 선생님에게 찾아가거나 물어보기는 부담스럽다. 부부가 머리를 맞대고 자녀의 학업에 대해서 의논하기에는 둘 다 한국학교에 대해서 잘 모르는 경우가 많아서, 결국 가장 효과적이고 빠른 해결 방법은 한국에 먼저 왔거나 자녀가 학교에 먼저 입학한 난민 이웃을 찾아가는 발걸음을 재촉하는 것이다.



제가 둘째 한국어 가르쳐주는 거 너무 몰라서 한국말 더 잘하는 줌머 오빠한테 물어봤어요. 어떻게 가르쳐 주면 되는지 우리나라 말하고 한국말하고 어떻게 다른지 물어봤어요. 아이가 숙제를 물어볼 때마다 제가 모르면 우선 줌머 오빠나 다른 줌머 언니한테 전화해요. 멘토 선생님에게 물어볼 때도 있지만 너무 베이직한 거 물어보기는 창피하니깐 같은 줌머 오빠랑 언니한테 자주 연락해서 물어봐요. 오빠는 한국말도 잘하고 가까운데 사니깐 모르는 것 있으면 찾아가서 물어보기도 하고, 언니는 아이들이 고학년이니깐 학교생활 이런 거 더 잘 아니까 아이가 학교에서 서류를 가지고 오면 사진을 찍어서 보내고 물어봅니다. 오빠랑 저는 어릴 때부터 알고 있었고 그래서 오빠는 제가 전화 하면 언제나 ‘뭔데 빨리 기지고 와봐.’ 라고 이야기해요. 지금 제일 걱정이 아이들 공부하는 건데 오빠랑 언니가 있어서 정말 많이 도움을 받고 있어요. (연구참여자 C)

우리 카친 재정착 난민은 대부분 000의 집 첫째 딸로부터 학교 소식을 전해 듣고 있어요. 000의 집의 첫째 딸이 한국말도 잘하고 외국인 주민지원센터 직원으로 일하고 있습니다. 지역 아동 센터에서 아이가 수업에 오지 않았다고 연락해도 저는 일하느라고 집에 없고 전화도 거의 못 받으니까, 000에게 대신 연락하는 것 같아요. 아이와 연락이 되지 않거나 무슨 문제가 있는 것 같으면 000의 집 첫째 딸이 저에게 연락해서 알려줍니다. 저는 아침에 일찍 출근하니깐 만약에 아이들이 배가 아파서 학교에 갈 수 없거나 몸이 아플 때도 담임 선생님에게 000의 집 첫째 딸에게 대신 연락해서 알려주고 있어요. 그리고 저에게 학교 선생님께 이야기했다고 알려줍니다. 제가 직접 해야 하지만 부모님이 선생님에게 알려줘야 하는데 그렇지 못하니까 저도 아이들에게 000의 첫째 딸 전화번호를 알려주고 학교에도 카친 재정착 난민을 대표해서 000의 첫째 딸 전화번호로 연락하라고 말하라고 할 때가 있어요. 든든한 이웃이 있어서 고맙고 미안한 마음도 있습니다. (연구참여자 H)

한국 정착한 지 비교적 오래되고 한국어가 능숙한 난민 아동의 부모는 공동체 커뮤니티 안에서 적극적으로 주변 난민 아동의 부모와 소통하면서 정보 전달자의 역할을 하고 있다. 또한 자녀의 학급 친구 부모와 직접 소통하면서 문제를 해결하는 모습을 보이기도 했다.

우리 아이와 같은 학교에 다니는 줌머 난민 가족이 학교에서 아이 학교를 선택하라는 알림장을 받고 저에게 물어본 적이 있어요. 우리 아이도 작년에



했던 것 같아서 내용을 확인해 보니 다음 주 화요일까지 학교에 이야기해야 하는 거예요. 그래서 그 집은 일 때문에 바쁘니까 제가 대신 직접 학교에 가서 선생님에게 보여줘야겠다고 생각하고 있어요. (연구참여자 A)

옆에 사는 친구 집에서 숙제하고 오라고 해요.

요즘 아이들은 학원이 아닌 곳에서 친구를 만나거나 시간을 보낼 여유가 없지만, 난민 아동의 부모와 자녀는 가까운 거리에 거주하는 같은 민족 난민 가족과 수시로 왕래하며 일상을 같이 한다. 본 연구자가 재정착 난민 지원 멘토로 카렌 재정착 난민 가정에 방문해서 한국어 수업을 진행할 때도 항상 다른 난민 가정의 아이들이 와서 북적북적하면서 종일 숙제하고 밥 먹고 같이 게임을 하며 일상을 함께 보내는 모습을 보았는데 이웃과 일상을 함께 하는 가족 같은 모습이 낯설면서도 정겨웠던 기억이 있다.

*코로나로 온라인 수업을 하게 되면서 혼자서 집에서 공부하면 집중하지 않을까 봐 카렌 친구 집에 가서 같이 공부하고 오라고 했어요. 카렌 친구 집이 바로 옆이고 어릴 때부터 같이 한국에서 자라서 **일주일에 두세 번은 그 친구 집에 가서 숙제하고 밥도 먹고 옵니다.** 제가 무슨 일이 있거나 외출해야 하면 카렌 친구 엄마에게 연락해서 우리 아이를 봐달라고 하고 그 엄마도 일이 생기면 우리 집에 아이들을 보내요. (연구참여자 D)*

아이랑 같은 학교 다니는 친구 엄마가 학원을 알려줘요.

먼저 한국 국적을 취득하고, 높은 급여를 받는 직장에 다니며, 자가를 소유한 난민 가정은 다른 난민 가정의 희망과 부러움의 대상이자 목표가 된다. 사회적·경제적인 안정을 찾은 모범적인 난민 가정은 자녀 교육에서도 선구자 역할을 하며 주변의 난민 아동 부모로부터 조언을 요청받는다. 같은 상황 속에서 비슷한 어려움을 겪으면서 성장하고 있는 선배 난민 아동 부모의 조언은 언제나 가장 신뢰하고 의지할 수 있는 믿을 수 있는 정보이다.



제가 다른 언니에게 물었어요. 다른 학원 어디가 좋은지 물어봐요. 그리고 언니 아이들은 어디에서 어떻게 공부하는지 물었어요. 한번은 우리 집 근처에 사는 학부모가 어디 중학교가 좋다고 해서 이야기를 듣고 언니한테 물었어요. **언니가 그 학교에서 잘 공부하려면 미리 학원을 어디로 가야하고 친구를 만들어야 한다고 해서 학원을 옮기려고 해요.** 언니 아이들이 공부도 잘하고 학교도 잘 다니니깐 언니 말이 옳다고 생각해요. (연구참여자 A)

일단 학교나 주변에서 이야기를 들으면 그걸 하라고 해요. **먼저 학원에 다녀본 줌머 아이가 있으면 학원이 어떤지 공부는 어떤지 물어보고 저도 그 곳으로 보냅니다.** 한국 아이들이 어디에서 공부하는지는 잘 몰라요. 그냥 우리보다 먼저 한국에 온 이웃이 알려주면 그대로 믿고 하고 아니면 센터 선생님이 알려주는 방향으로 합니다. 제가 우리말로 하고 방글라데시에 있었으면 다 아는데 여기서는 다 한국말로 하니까 알려주는대로 하지만 아이 미래를 생각하면 너무 어려워요. (연구참여자 B)

5. 바람 (물질성)

물질성(lived things)는 물질이 인간의 삶의 체험에서 어떻게 경험되는지에 관한 것으로 사물은 현실의 물질들 안에 존재하는 세상을 보여준다. 사물은 ‘내가 누구인지’, ‘어떻게 사물이 이렇게 할 수 있는지’를 답하면서 ‘어떻게 사물이 우리의 신체와 정신을 연장할 수 있는지’, ‘사물이 어떻게 친숙하게 또는 낯설게 경험될 수 있는지’를 보여줄 수 있다. 경험적인 이야기들은 비밀리에 숨겨진 사물이 자신과 분리될 수 없다는 것을 보여주며 비물질적인 사물도 물질성을 가지고 있는 것으로 나타난다(van Manen, 2016).

본 연구에서는 물질성을 한국 정착 이후 난민 아동 부모의 자녀 교육에 관한 경험이 비물질적인 사물을 통해 나타난 심리적·감각적인 부분으로 보았다. 난민 아동 부모와의 면담 과정에서 나타난 물질성과 관련된 삶의 경험은 ‘바람’이라는 본질적 주제로 관찰되었다. 난민 아동 부모는 가족의 출신 민족, 국가, 모국어와 한국어 사용, 부모의 불안정한 신분 등의 복합적인 상황으로 정체성의 혼란을 느끼고 있었고, 부모의 혼란스러운 경험이 자녀의 학교 적응에 부정적인 영향을 줄까 불안함을 느꼈다. 하지만 난민 아동의 부모는 시간이 지나고 자녀가 학교생활에 잘 적응하고, 훌륭한 성적을 받고, 좋은 일자리를 얻게 되면 한국 사회에서 꼭 필요한 사람이 될 것이라는 믿음을 가지고 있었고 나아가 같은 상황에 놓인 난민을 도울 수 있는 사람이 되기를 기대했다. ‘바람’은 ‘정체성의 혼란’과 ‘꿈과 기대’라는 주제를 포괄하는 것으로 나타났다.

가. 정체성의 혼란

난민 아동의 부모는 출신국이나 상주국의 학력과 경력에 상관없이 한국에서 단순 노무직에 종사하는 경우가 많다. 한국은 아직 난민 인정자에 대한 전문직업 경력인정 시스템이 없고 취업도 어렵기 때문에 한국에 입국하자마자 바로 경제활동에 참여해야 하는 난민 아동의 부모는 직업을 선택할 기회도 시간도 부족



했다. 또한 아직 한국 국적을 취득하지 못한 부모는 자신의 불안정한 신분이 자녀의 삶에도 부정적인 영향을 주는 것은 아닌지 걱정했고, 한국 국적을 취득한 난민 아동의 부모도 자녀가 부모들의 출신국과 한국의 이중문화를 겪으면서 민족을 묻고 국적을 물어보면 어떻게 대답해야 할지 마땅한 대답을 찾느라 고민했다. 난민 아동의 부모는 한국에 입국한 이후에도 줌머, 카렌, 카친 민족의 정체성을 지키며 살아가는 것이 필요하다고 생각하지만, 한편으로는 본국으로 돌아갈 수 없는 상황에서 영원히 거주하게 될 한국에서 빨리 한국인으로 적응해야 한다는 부담감을 가지고 있는 것으로 나타났다.

아이들이 어느 나라 사람인지 물어보면 난감해요.

난민 아동이 성장할수록 국적 문제는 민감해진다. 줌머 민족 출신 난민 가족의 경우에는 김포 양곡 지역에 많은 줌머 민족 출신 난민 가족과 함께 거주하면서 줌머인의 언어와 문화를 유지하고 정체성을 지키는 것이 옳은 일이라고 생각하지만, 자녀가 학교에 입학한 이후에 ‘자신이 왜 줌머 민족인지, 한국 사람들은 민족이 없는데 우리 가족은 왜 줌머인이라고 하는지’에 대한 자녀의 질문에 대답하기는 쉽지 않다. 또한 자녀가 자신은 한국에서 태어났고 부모의 고향인 방글라데시에는 가본 적도 없는데 우리 가족을 ‘다문화 가정’이라고 하는 이유와 정체성이란 무엇인지에 대해 질문을 할 때마다 부모는 고민에 빠진다. 자녀에게 ‘너는 대한민국에서 태어났고 대한민국에서 공부하고 있느니 대한민국 사람이다.’라고 대답하지만, 한편으로는 아무리 한국에서 오래 살았고 한국말을 잘하게 되고 국적을 받더라도 소외감을 느끼는 것은 어쩔 수 없는 부분이라고 생각하게 된다.

아이들이 아직 어리니깐 학교에서 센터에서 무엇을 할 때 국적을 물어보고 확인해요. 제가 외국 국적을 가지고 있어서 이런 거 설명할 때 너무 답답해요. 아이도 저한테 ‘엄마는 왜 방글라데시 사람이야.’라고 묻고, 아이는 ‘자신이 어느 나라 사람인지’ 묻고, 제가 국적을 받아야 아이도 국적을 받고 그러면 이런 질문 필요 없잖아요. ‘엄마 왜 나 한국 사람 아니야, 우리는 한국 사람 아닌가요, 우리는 외국사람이야’ 이야기해요. 물어봐요. 진짜 속상해요. 한 번은 학교 선생님들이 이런 거 이야기했나 봐요. 아이들한테는 국적 이야기하는



건 안 좋을 것 같아요. 저는 ‘우리 가족은 방글라데시 사람이니깐 한국 사람 아니야.’ 라고 이야기하다가 아이는 ‘한국에서 태어났으니까 곧 한국 사람이 될 거야.’ 라고 이야기해요. 그런데 계속 이렇게 이야기해야 할까봐 우리 아이들 마음 아플 것 같아서 너무 걱정입니다. (연구참여자 C)

아이들이 저에게 ‘한국말로 이야기하세요.’ 라고 한 적도 있어요.

난민 아동의 부모는 한국어보다는 모국어가 편하다. 모국어로는 자연스럽게 이야기할 수 있지만, 한국어로 이야기를 하려면 한 번 더 단어와 문법을 생각해서 이야기해야 하니 불편하고 자신감도 떨어진다. 한국에서 태어난 자녀의 한국어는 부모의 한국어보다 유창하고 한국말로 또박또박 이야기하는 자녀가 자랑스럽지만, 자녀가 부모의 잘못된 한국어 사용을 지적하면 ‘실수’ 라고 상황을 넘기며 무안함을 느낄 때도 있다.

한번은 아이들이 저에게 ‘엄마가 쓴 한국 철자가 잘못됐어요. 엄마 해석을 잘못해요, 똑바로 하세요. 엄마 선생님’ 이라고 저를 가르친 적도 있어요. 그래서 저도 지금 다시 토픽 신청해서 공부하고 있어요. 아이들도 공부하고 부모도 공부하고. 저도 한국말은 잘할 수 있는데 한국어 공부는 어렵잖아요. 한국말 할 때는 다 아는데 언어가 진짜 어려워요. 제가 남편한테도 ‘공부해야지 아이들에게 말할 때는 한국말 똑바로 해요.’ 라고 우리말로 이야기했어요. 그리고 ‘아빠가 이것도 읽지 못하면 안 된다. 우리가 모르면 안 된다. 다른 사람이 보면 어떻게 하나’ 고 계속 이야기했어요. 남편에게도 ‘공부해라, 공부해라’ 계속 이야기해요. (연구참여자 C)

제가 빨리 한국 국적을 받아야 합니다.

난민 아동의 부모는 난민 인정자가 되면서 거주 비자(F-2)를 받고 영구적으로 한국에 거주할 수 있는 자격을 갖추지만, 빨리 대한민국 국적을 취득해서 대한민국 국민으로 인정받아야 한다는 조급함은 자녀가 성장할수록 더 커진다. 난민 인정자의 자격으로 자유로운 직업 활동이 가능하고, 난민여행증명서를 발급



받아서 어디든지 갈 수 있으며, 국민과 같은 수준의 사회보장을 받을 수 있다. 또한 소득금액이 최저 생계비 이하의 경우에는 생계급여, 주거급여, 의료급여, 교육 급여를 신청할 수 있으며 무엇보다 건강 보험 혜택을 받을 수 있어서 대한민국 국적이 없어도 일상생활에 큰 불편함이 없을 수도 있다. 하지만 ‘대한민국 국적을 갖는다는 것’은 공식적인 대한민국 국민의 자격을 부여받는 것이다. 자녀는 한국에서 태어나서 자랐고 부모의 출신국이나 상주국에 가본 적도 없는데 부모의 국적 때문에 외국인의 자녀로 분리되고, 가끔 학교에서 선생님과 친구들에게 특별한 시선을 받는 것을 보면 아직은 난민 인정자 가족이 정식으로 한국 사회의 구성원으로 인정받지 못하는 것 같아 씁쓸함을 느낀다.

제가 한국에 2008년에 한국에 왔는데 아직 국적이 안 나왔어요. 좀더 사람 중에 언니 오빠들 국적 받은 사람도 많은데 제가 아직 국적을 못 받아서 너무 걱정이고 어떻게 해야 할지도 모르겠어요. 사회통합프로그램 수업도 듣고 귀화 인터뷰도 했는데 인터뷰할 때는 제가 모르는 것만 물어봐요. 너무 어려운 것만 물어봐요. 나한테 국적 안 주고 싶으니까 그런 것 같아요. 너무 걱정이에요. (연구참여자 C)

재정착 난민들은 특별하게 데리고 왔으니까, 영주권을 바로 주면 안 되는지 이렇게 생각해요. 다른 외국인들처럼 마찬가지로 공부하고 시험 보라고 하면 안 돼요. 이번에 같이 온 엄마들은 다 40대예요. 어머니들이 다 40대니깐 공부가 절대 안 됩니다. 그리고 경제적으로도 싸워야 하고 그냥 공부만 하라고 하면 힘이 들어도 할 텐데 공부도 하고 시험도 봐야 하니까 너무 스트레스를 받아요. 남편도 직장에 다니고 너무 힘들고 집에 오면 8시 9시 정도에 다시 수업 들어야 하고 어떻게 해도 집중할 수 없고, 공부하기도 어렵고 그래서 아무것도 할 수 없는 경우라고 해요. 아마도 10년, 20년 공부해도 안 되고 영주권을 받는 것도 안 되는 것 같아요. (연구참여자 G)

나. 꿈과 기대

난민 아동의 부모가 자녀의 학교 적응을 통해서 이루고 싶은 궁극적인 목표는 자녀가 학업 성취를 통해서 사회적으로 인정받는 직업을 가지고 사회적 약자를



도울 수 있는 사람으로 성장하는 것이다. 한국 부모의 자녀에 대한 교육적 기대와 난민 아동 부모의 교육적 기대의 궁극적인 지향점은 같을 수 있지만, 난민 아동의 부모는 지금 자녀의 교육과 직업에 대한 정보가 너무 부족하다.

공부를 잘해야 하고 싶은 일을 할 수 있다고 격려해요.

일반적으로 부모가 자녀 교육에서 가지는 교육적 기대의 시작은 성적 상승에 대한 기대로부터 시작된다. 난민 아동의 부모도 여러 경로를 통해 자녀가 좋은 성적을 받아야 좋은 대학에 진학할 수 있고 좋은 대학에 진학해야 좋은 직업을 가질 수 있다는 대한민국의 성공 공식을 한국에 입국할 때부터 수없이 들었다. 부모들은 자녀에게 공부와 성적을 강요하고 싶지는 않다고 하면서도 내심 유명한 학원에 보내서 자녀가 좋은 성적을 받기를 기대하는 것으로 나타났다.

지금은 아이가 저학년이라 성적표를 본 적은 없지만 지금 열심히 공부하고 저도 열심히 학원비를 벌고 있으니, 나중에는 1등 성적표를 가지고 오면 좋겠어요. (연구참여자 B)

춤을 좋아하는 셋째는 지금 꿈이 있어요. 아이돌 대학에 가고 싶어요. 아마도 엔터테인먼트 학과가 있는 대학교에 가고 싶은 것 같아요. 지금 다니는 학원도 대학교 캠퍼스이고 유명한 엔터테인먼트 회사가 와서 오디션도 보고 있어요. 학원비가 너무 비싸지만, 원장 선생님이 도와주니까 계속할 수 있어요. 하지만 예술대학교에 가지 못하면 그때는 정말 큰 일이니까 그리고 예술대학교에 가려고 해도 공부를 잘해야 하니까 춤추는 것도 중요하지만 공부해야 한다고 이야기해요. ‘춤 노래도 잘하니까 잘될 거야.’ 라고 이야기하면서도 춤도 열심히 해야 하지만 공부도 중요하단 조금 더 공부도 열심히 해보자고 이야기해요. 얼마 전에 대회에 나가서 1등 상장을 받았는데 나중에 유명한 가수가 되면 좋겠어요. (연구참여자 F)

아이가 한국에서 무슨 일을 하면 좋을지 모르겠어요.

요즘 아이들의 장래 희망은 다양하다. 시대가 바뀌면서 직업군도 빠르게 바뀌



면서 아이들의 희망 직업인 프로그래머, 유튜버, 아이돌, 곤충학자, IT 전문가 등은 부모가 처음 들어보는 생소한 직업일 때도 있다. 난민 아동의 부모는 자녀가 장래에 어떤 직업을 갖게 될지 기대하고 미래의 유망 직종이 무엇인지에 대한 뉴스 보도가 있으면 관심을 가지고 유심히 보지만, 막상 자녀와 미래 직업에 관해서 이야기하다 보면 부모가 경험해 보지 않은 직업 세계에 대해서 별로 조언해 줄 것이 없는 경험을 한다.

아이는 집에서 TV로 미스터 트롯을 계속 보고 피아노 뮤직을 봐요. 그리고 유튜브로 전통 노래를 듣고 ‘공부하라.’고 해도 빨리 안 하고 계속 음악만 봐요. 그리고 ‘아빠 나도 저기 들어가고 싶은데’라며 어떻게 참여할 수 있는지를 물어요. 근데 제가 한국의 뮤직을 모르니까 이야기해 줄 수 있는 것이 별로 없어요. 인터넷으로 검색해 봐도 잘 모르겠고 그래서 센터에 가면 선생님에게 물어보라고 했어요. (연구참여자 B)

학부모인 저희는 영종도 센터에서만 공부하고 이후에는 회사 다니고 가끔 사회통합프로그램 공부한 것이 전부라서 아이들이 하는 한국어도 이해하지 못할 때가 있어요. 특히 학교에서 안내물을 주거나 하면 읽을 수는 있지만, 내용이 무엇인지 몰라서 센터 선생님에게 물어볼 때가 많아요. 얼마 전에 고등학교 생인 아이가 진로 때문에 바리스타 자격증에 관해 이야기하는데 제가 이해하지 못해서 센터 선생님에게 물어봤어요. 처음에 아이는 노래가 배우고 싶다고 하는데 부모가 보기에는 그런 것은 취미이니까 나중에는 프로페셔널처럼 가면 많이 가야 하는 길이라서 ‘스킬(기술) 이런 것을 배우면 좋겠다.’는 의견을 이야기했어요. 그리고 아이는 센터 선생님이랑 상의하고 나서는 바리스타 하겠다고 결정했고 지금 자격증을 배우러 다니고 있어요. 그 이후로도 저는 앞으로 바리스타와 관련된 건 저보다는 센터 선생님이랑 이야기하는 것이 더 좋겠다고 했어요. (연구참여자 G)

아이들의 꿈이 다른데 나라에서 지원해 주는 건 다 똑같아요. 한명 한명 미래 직업과 관련된 지원을 해 주면 좋겠어요. 부모로서 아이의 꿈이 있는데 그것에 대해서 잘 모르고 또 못 해 주면 너무 속상하니까. 그래서 열심히 일만 합니다. 아이들이 하고 싶은 직업에 대한 정보도 주면 너무 감사할 것 같아요. (연구참여자 F)



대한민국에서 꼭 필요한 사람이 되고 나중에 우리 난민도 도와주면 좋겠어요.

2018년 12월 20일부터는 영주권 전치주의가 도입되면서 난민 인정자는 영주권을 취득한 후 귀화를 신청할 수 있게 되었고 그 조건은 국내에서 영주권을 신청하는 다른 외국인과 동일하게 적용된다. 대한민국 난민 인정자가 대한민국 국민이 되는 과정은 여러 단계를 거쳐야 하는 복잡한 과정이지만 난민 아동의 부모는 자신이 국적을 꼭 취득해서 자녀가 대한민국 국민으로 인정받고 자신이 원하는 직업을 가질 수 있기를 희망하고 있다.

아들은 꿈이 ‘군인이 되고 싶다.’ 고 솔저를 직업으로 하고 싶다고 해요. 제가 그래서 그럼 ‘한국인이 되어야 갈 수 있다.’ 고 ‘열심히 공부해야 한다.’ 고 이야기했어요. 하지만 제가 아이에게 ‘이것 꼭 해야 이런 직업을 가져야 한다.’ 그런 것은 없어요. **본인이 선택해서 행복한 일을 했으면 좋겠고 한국 사회에서 인정받는 사람이 되었으면 좋겠어요.** 저의 경우에는 젊었을 때부터 꿈이 있지만 이를 수 없는 경우였어요. 꿈이 있지만, 아무것도 할 수 없었고 경제적으로 계속 일을 해야 하는 상황이었어요. 꿈은 있지만 할 수 없었으니까 지금 한국에 있는 아이들은 ‘그냥 꿈을 이룰 수 있도록 해 주고 싶다.’ 그런 마음이 있습니다. (연구참여자 H)

다른 사람을 배려하는 사람이 되었으면 좋겠어요. 지금도 줌머 동생들 만나면 간식도 나누어 먹고 하는데 아마도 우리 문화에서 배운 것 같아요. 제가 지금 센터에서 통역 일을 좋아해서 하는데 한국어 못하는 사람들에게 도와주면 저도 기뻐요. 저도 처음에 한국 왔을 때 한국말을 못 해서 어떻게 하는지 몰라서 이야기하고 싶은데 못해서 답답했거든요. 그래서 지금 사람들을 도와주는 것이 필요한 일이라고 생각해요. 그리고 나중에는 아이들한테 방글라데시 언어를 가르쳐주는 일도 하고 싶은데 제가 이렇게 하면 아이들한테도 도움이 될 것 같아요. **아이들도 크면 우리 고향에 있는 사람들을 도와줄 수 있으면 좋겠어요.** (연구참여자 A)

난민의 본국 경험은 전쟁과 약탈 등에 대한 기억으로 이는 외상후 스트레스와 같은 정신적 충격이 되어 트라우마가 되는 경우가 있다. 하지만 본 연구자가 만난 난민 아동 부모의 대부분은 과거의 아픈 경험을 어느 정도 극복하고 이제는



난민 가정이 많은 사람의 도움을 받아 한국에 정착하게 된 것에 감사함을 느꼈다. 부모들은 자녀의 직업 선택 기준에서 자녀가 좋아하는 일을 선택하는 것이 가장 중요하다고 하면서도 자녀가 의사, 교사 같은 전문적인 직업에 종사해서 출신국에서 여전히 고통받고 있을 ‘같은 민족 사람들에게 도움이 되는 사람이 되었으면 좋겠다.’ 는 바람을 나타냈다.

*나중에 아이가 크면 예를 들어 의사 아니면 간호사 할 수 있으면 좋겠습니
다. 제가 태어났던 태국에 있는 난민캠프는 의사와 간호사가 없어서 아픈 사
람이 치료를 잘 받을 수 없었어요. 그래서 우리 아이가 나중에 의사가 되면
카렌 민족이 있는 미얀마로 가서 어려운 사람들을 도울 수 있으면 좋겠다고
생각해요. (연구참여자 D)*

*둘째는 진짜 똑똑해요. 학교에서 선생님에게 배울 걸 저한테 이야기할 때는
정말 똑똑해요. 알림장에 있는 내용도 무언지 계속 찾아보고 저한테 이야기하
고 하나도 안 틀려요. 선생님들도 주변 사람들한테도 칭찬을 많이 받았어요.
나중에 어떤 사람이 되고 싶은지 물은 적이 있는데 ‘선생님이 되고 싶어
요.’ 라고 대답해서 제가 너무 좋았어요. 그래서 나중에 영어 학원에 보내려고
돈을 모으고 있어요. 학교 선생님이 자기 꿈이라고 하면서 사람들을 가르쳐
주고 싶다고 했어요. (연구참여자 C)*

*아이는 나중에 ‘가수가 되고 싶다.’ 고 하지만 솔직히 저는 아이가 나중에
크면 나라에서 일하는 사람이 되었으면 좋겠어요. 나라에서 일하는 공무원은
항상 일할 수 있고 몸으로 일하는 것 아니고 특별한 재능이 없어도 머리로 일
하면 되니까. 그리고 난민을 돕는 일도 할 수 있으니까요. (연구참여자 B)*

6. 소결

난민 아동의 부모가 개별심층 면담에서 진술한 한국 정착 난민 아동의 학교 적응 경험을 해석학적 현상학 연구 방법으로 분석한 내용은 다음과 같다. 한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응 과정에서 부모 경험에 내재되어 있는 본질적 주제는 ‘제약’, ‘낮삶’, ‘분리’, ‘의지’, ‘바람’으로 나타났다.

첫째, 난민 아동 부모가 출신국 또는 상주국을 떠날 수 밖에 없었던 상황과 한국에 정착할 때까지의 고된 삶의 여정은 한국 입국 단계부터 신체적·정신적 피로감을 주었고, 한국 입국 이후에도 가족의 생계유지와 자녀 교육 지원을 위해 장시간 노동에 종사하며 지내는 일상은 고단하게 느껴졌다. 자녀의 학교생활이 시작된 이후부터는 부모의 미숙한 한국어 실력과 경제적인 어려움이 자녀의 학교 적응 지원에 가장 큰 신체적인 ‘제약’이 되었고 부모는 자신의 한국어 능력이 자녀 교육에 부정적인 영향을 주지 않을지 걱정하고 가정 형편상 자녀 교육에 충분한 재정적인 지원을 못 하는 상황을 염려했다. 난민 아동의 부족한 학업 보충을 위해서 사교육이 가장 효과적인 대안이라고 생각하고 있으면서도 경제적으로 넉넉하지 않은 가정 형편은 난민 아동의 부모에게 가장 큰 불안 요소로 드러났다. 이러한 난민 아동 부모의 자녀 학교 적응 과정에서의 경험은 근본적 실존체 ‘신체성’에서 ‘제약’으로 나타났고, ‘높은 언어장벽’과 ‘생계와 돌봄’이라는 주제를 포괄하고 있다.

둘째, 난민 아동의 부모와 자녀는 한국에 입국하기 전 제대로 된 교육을 받은 경험이 거의 없다. 특히 한국 입국 전 난민 캠프에서 태어나고 자란 재정착 난민 아동의 부모와 자녀는 ‘학교’라는 공간 자체가 낯설고 ‘학교 교육 제도’에 대한 정보도 거의 없었다. 한국에 정착한 이후로 부모와 자녀 모두 학교 적응을 위해서 노력하고 있지만, 난민 아동의 부모는 학부모가 되어서 자녀의 학업을 지원하는 것은 낯설고 학교 규칙을 이해하고 자녀에게 일상을 지도하는 것이 너무 생소하다. 이러한 난민 아동 부모의 자녀 학교 적응 과정에서의 경험은 근본적 실존체 ‘시간성’에서 ‘낮삶’이라는 본질적 주제로 나타났고, ‘생소한 학부모의 역할’과 ‘생경한 학교 문화’라는 주제를 포괄하고 있다.



셋째, 난민 아동 부모는 학교 적응이 힘들다고 하는 자녀에게 ‘무조건 학교 생활을 열심히 해야 한다.’ 고 강조하지만, 자녀의 학교생활에 문제가 있는 것은 아닌지 걱정하고 가정에서 혼자 시간을 보내는 자녀를 보면서 교우 관계에 대해 우려한다. 난민 아동 부모의 가장 큰 소망 중 하나는 자녀가 한국학교에 잘 다니고 좋은 학업 성취를 이루는 것이니, 학부모로서 열심히 공부하는 것을 강조하고 동시에 부모로서 공부에 지친 아이를 격려하고 위로한다. 가정에서 지켜보는 자녀의 일상을 통해 난민 아동의 부모는 자녀가 한국 사회와 한국 친구들과로부터 환대를 받지 못하고 어울리지 못하는 것은 아닌지 불안하다. 이러한 난민 아동 부모의 자녀 학교 적응 과정에서의 경험은 근본적 실존체 ‘공간성’에서 ‘분리’라는 본질적 주제로 나타났고, ‘부모와 학부모의 경계’와 ‘각자의 공간’이라는 주제를 포괄하고 있다.

넷째, 난민 아동 부모가 자녀의 학교생활에서 경험한 어려움은 난민 정착지원 멘토링 담당자, 외국인 지원 기관 교육 담당자, 같은 난민 이웃에게 의지하며 의논하고 어려움을 해결해 나가는 것으로 나타났다. 난민 아동 부모의 한국어 의사소통의 한계와 학교 시스템에 대한 정보 부족은 자녀가 재학 중인 학교 선생님과의 친밀한 소통보다는 심리적 거리감을 주었다. 하지만 난민 아동의 부모는 자녀 교육에 적극적인 관심을 보이고 학부모로 지속적인 지원을 하고자 노력하는 모습을 보여주었고 국내 정착 단계부터 신뢰 관계를 맺고 있는 지역 외국인 지원 기관 선생님과 이웃의 도움을 통해 자녀의 학교생활과 부모는 연결되고 있었다. 이러한 난민 아동 부모의 자녀 학교 적응 과정에서의 경험은 근본적 실존체 ‘관계성’에서 ‘의지’라는 본질적 주제로 나타났고, ‘친구 같은 타인’과 ‘가족 같은 타인’이라는 주제를 포괄하고 있다.

다섯째, 난민 아동의 부모는 출신 민족의 정체성을 유지하는 것이 중요하다고 생각하지만, 자녀가 자신의 국적을 묻고 우리의 모국어가 무엇인지를 질문하면 어떻게 대답해야 할지 부모도 혼란스럽기는 마찬가지이다. 부모가 대한민국 국적을 빨리 취득하는 것은 자녀가 학교 적응과 안정을 찾는데, 큰 도움이 될 것으로 생각한다. 궁극적으로 난민 아동의 부모는 자녀가 학교에 잘 적응하고 높은 학업 성취를 이뤄서 좋은 직업을 갖고 대한민국 국민으로 안정적인 삶을 꾸려나가기를 희망한다. 난민 아동 부모의 자녀 학교 적응 과정에서의 경험은



근본적 실존체 ‘물질성’에서 ‘바람’이라는 본질적 주제로 나타났고, ‘정체성의 혼란’과 ‘꿈과 기대’라는 주제를 포괄하고 있다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응 과정에 관한 부모의 경험에 내재되어 있는 본질적인 의미를 밝히고자 했다. 이를 위해 본 연구에서는 학령기 난민 아동을 자녀로 둔 난민 아동 부모 8명을 연구참여자로 선정하였고, 연구 윤리 기준과 절차를 준수한 개별심층 면담의 방법으로 경험 연구 자료를 수집했다. 또한 한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응과정에서 드러난 부모 경험의 본질적인 의미 구조에 대한 해석의 시각과 사유를 넓히기 위해 면담 자료 이외에 연구자의 경험, 어원 분석, 문학작품, 예술작품 등의 참고 자료도 함께 수집하고 분석했다.

본 연구는 연구자의 경험적 시각에서, 즉 존재론적 지향에서 현상을 바라보고 해석하는 van Manen의 해석학적 현상학의 특징에 따라 수집된 면담 자료를 반복적으로 읽어나갔다. 객관적 분석이 아닌 국내 재정착 난민 정착 사업에 멘토링 교사로 참여한 연구자의 경험과 현재 난민 관련 업무에 종사하는 담당자의 시각을 더해 귀납적으로 의미와 주제를 추출하면서 한국 정착 난민 아동의 학교 교육 적응과정에 관한 부모의 경험이 가진 본질적 의미를 밝히고자 했다.

난민 아동 부모가 자녀의 학교 적응 과정에서 경험한 본질적 의미 구조를 van Manen의 다섯 가지 실존체(신체성, 시간성, 공간성, 관계성, 물질성)의 범주에 따라 10개의 주제로 구성했다. 첫째, 신체성(lived body)에서 드러난 ‘제약’은 난민 아동 부모의 미숙한 한국어 능력과 생계를 위한 장시간 노동에서 비롯된 것으로 나타났고 ‘높은 언어장벽’과 ‘생계와 돌봄’이라는 주제를 포괄한다. 난민 아동 부모의 충분하지 않은 한국어 능력과 부족한 경제적 자원은 자녀의 학교 적응을 지원하는 것에 가장 큰 어려움으로 해석되었다.

둘째, 시간성(lived time)에서 ‘낯섦’은 난민 아동 부모와 자녀 모두가 ‘난민’이라는 특수한 환경을 성장 배경으로 가지게 되면서 나타난 ‘공교육 경험의



부재’를 의미하며 ‘생소한 학부모 역할’과 ‘생경한 학교 문화’라는 주제를 포괄한다. 난민 아동 부모와 자녀의 공교육 경험 부재는 부모가 학부모로서 자녀 교육 담당자의 역할을 적극적으로 수행하기를 망설이는 배경으로 해석되었다. 이는 난민 아동 부모와 자녀 모두에게 학교 적응을 위한 충분한 시간과 구체적인 정보가 필요한 이유를 설명해 주고 있다.

셋째, 공간성(lived space)에서 ‘분리’는 난민 아동의 부모가 경험한 부모와 학부모로서의 경계에서 느끼는 혼란과 자녀의 가정에서의 일상을 나타내며 ‘부모와 학부모의 경계’와 ‘각자의 공간’이라는 주제를 포괄한다. 난민 아동의 부모는 자녀가 학교에 가고 싶어 하지 않는 ‘등교 거부’ 등의 학교 부적응 현상을 보이면 절망했고, 자녀들이 집에서 혼자 시간을 보내거나 한국 친구가 없는 일상을 보면 한국 생활에도 잘 적응하지 못하는 것이 아닌지 초조해했다. 하지만 난민 아동 부모는 자녀가 학교에서 무엇을 하는지 어떤 친구를 만나고 시간을 보내는지 거의 알지 못했고 자녀가 성장할수록 자녀와의 소통에는 더 높은 장벽이 생기는 것 같아 부모 - 자녀 관계에 소극적인 모습으로 보였다. 난민 아동의 부모는 자녀의 학교생활과 관련해서는 학부모의 역할로부터 분리되고 있었고, 가정에서는 부모 역할에서도 분리되는 것으로 나타났다. 난민 아동의 부모는 한국에 정착한 이후 시간이 지날수록 부모가 자녀의 삶으로부터 멀어지는 것을 내심 아쉬워했다.

넷째, 관계성(lived relation)에서 ‘의지’는 난민 아동 부모가 자녀의 학교생활에 대해 가장 가까이에서 실질적인 도움을 받는 멘토 선생님과 이웃 난민 가족들과의 관계를 의미하며, ‘친구 같은 타인’과 ‘가족 같은 타인’이라는 주제를 포괄한다. 난민 아동의 부모는 자녀의 담임 선생님과 학교 담당자보다는 난민 가정의 상황을 잘 알고 있고 가까이에서 도움을 주는 멘토 선생님과 한국 입국 전 후 비슷한 경험을 한 난민 이웃에게 자녀의 교육에 대한 조언을 구했고 많이 의지하는 것으로 나타났다. 이는 부모가 학교 선생님이나 교육 담당자와 직접 소통하기에는 한국어 사용의 한계와 학교 시스템을 모르기 때문에 소통의 한계를 느꼈던 경험과 이로 인한 부모의 자신감이 부족이 원인인 것으로 드러났다.

다섯째, 물질성(lived things)에서 ‘바람’은 ‘정체성의 혼란’과 ‘꿈과 기대’라는 주제로 나타났다. 난민 아동 부모는 자녀들이 느끼는 정체성 혼란에



대한 걱정, 부모가 대한민국 국적을 아직 취득하지 못한 신분적 불안전성에 대한 미안함, 한국 사회와 미래 직업에 대한 정보 부족으로 자녀의 진로에 대해서 직접 소통하지 못하는 것을 아쉬워했다. 그러나 난민 아동의 부모는 시간이 지날수록 자녀가 학교에 잘 적응하고 높은 학업 성취를 이뤄서 한국 사회에 꼭 필요한 구성원으로 성장하기를 기대하고 희망했다.

난민 아동 부모의 자녀 학교 적응 과정에서의 경험은 일반 부모의 학교 적응 과정의 개인적, 가정적, 사회적 어려움과 이주민 부모의 어려움이 내포되어 있다. 또한 ‘난민’으로서 갖는 개인적·사회적 특수성은 난민 아동 부모가 주류사회와 접촉하고 자녀의 학교생활에 깊이 관계될수록 ‘불안’으로 나타났고 이러한 ‘불안’은 자녀가 성장할수록 ‘더 큰 불안’으로 드러나기도 했다. 난민 아동 부모와 자녀는 정착국인 한국에 입국하고 많은 시간이 지난 후에도 여전히 언어적·경제적 문제를 겪으면서 좌절하고 처음 가는 학교가 낯설고 학교와 친구들로부터 분리되는 아픔을 겪기도 했지만, 믿고 의지하고 따를 수 있는 이웃이 있어서 어려움을 함께 극복할 수 있었고 조금씩 안정을 찾는 모습이 나타났다. 난민 아동에 대한 부모의 지속적인 관심과 지원은 자녀가 학교에 잘 적응하고 성장해서 한국 사회 구성원으로 인정받고 안정적인 삶을 만드는 과정에 꼭 필요한 자원이 될 것이다.

2. 결론

본 연구는 다음과 같은 차원에서 의미가 있다. 첫째, 난민 아동의 학교생활을 교육 당사자인 난민 부모의 경험을 통해서 현상학적으로 분석하여 난민 아동의 학교 적응 과정에서의 부모 역할의 본질을 규명함으로써, 한국 사회의 중요한 인적자원으로 성장할 국내 난민 아동을 위한 부모 역할의 중요성을 생각하는 계기가 되었다. 둘째, 난민 아동의 학교생활 적응을 학교, 가정, 사회관계 속에서 살펴봄으로써 난민 아동의 학교 적응 과정을 위한 학교, 가정, 사회의 유기적인 협력의 필요성을 상기시켰다. 셋째, 난민 아동의 학교 적응의 궁극적인 목표는 ‘한국 사회에서 꼭 필요한 사람으로 성장할 토대를 마련하고 개인의 가치와 행복을 추구하는 삶을 사는 것’임을 난민 아동 부모의 경험을 통해 확인할 수 있었고, 이를 통해 난민 아동의 학교 적응의 지향점을 모색해 볼 수 있었다. 넷째, 난민 아동 부모의 사회적 특수성으로 기존 연구에서는 주로 건강권, 주거권, 노동권을 언급하고 있으나 본 연구를 통해 교육권 또한 난민 아동부모의 사회적 특수성에 포함되어야 한다는 사실을 밝혀냈다.

난민 아동의 부모는 자녀의 학교 교육에 참여하고 싶은 의지는 있으나, 언어 소통의 한계와 정보 접근의 어려움으로 기회를 찾기 어렵고, 학부모로서 충분한 역할 수행이 어렵다고 했다. 대한민국 헌법 제31조에서 “모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다”며 교육의 권리를 명시하고 있으며, 교육의 권리는 대표적인 사회권 보장받아야 마땅한 사안임이 틀림없다. 대한민국에서 교육을 받는 모든 사람이 차별 없이 동등한 교육 기회를 보장받기 위해서는 국가의 적극적인 노력이 필요하며, 특히 대한민국 국적 취득을 희망하는 난민 아동의 부모가 학부모로서 적극적인 역할 수행할 수 있도록 난민 아동 부모의 교육 참여 권리가 보장될 필요가 있다.

본 연구에 참여한 난민 아동의 부모는 자녀의 학교 적응 과정에서 언어적·경제적인 문제를 겪으면서 불안감을 느끼고 학교라는 공간이 낯설었으며 자녀들의 학교생활과 일상생활에서 부모-자녀 관계가 분리되는 경험을 한 적도 있지만, 이웃과 주변 교육관계자의 도움과 지원으로 학교 적응 과정에서 겪는 부모와



자녀의 어려움을 ‘함께’ 극복하며 성장하고 있었다. 이에 본 연구자는 난민 아동의 문제를 해결하기 위해서는 가족, 학교, 사회를 관계가 유기적으로 협력하는 통합적 접근이 필요하며 난민 아동 부모의 교육권에 관심을 가지고 교육권 보장과 지원을 위한 정부의 적극적인 대책이 필요한 시점이라는 것을 강조하는 바이다.

이러한 난민 아동의 부모와 자녀의 학교 적응을 돕기 위한 구체적인 실천 방향을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 소수 언어를 사용하는 난민 아동의 부모도 쉽게 접근할 수 있는 언어별 교육 정보를 상시 제공하는 것이다. 난민 아동의 부모가 한국 사회에서 한국어를 충분히 이해하고 말할 수 없다는 것은 부모 역할을 하는데 가장 큰 제약이 되며 심리적으로도 큰 위축감을 주고 있다. 현재 출입국 외국인 정책 본부가 외국인 정책 정보를 제공하기 위해 외국인종합안내센터(1345)를 20개의 언어로 상담하는 서비스를 제공하는 것과 유사한 수준의 난민 아동 부모가 언제든지 음성, 문자, SNS 등으로 학사 일정, 학교 안내 사항, 학교 교육과 관련된 모든 문제를 상담할 수 있는 소수 언어 교육 상담 서비스를 확대하는 것이다. 난민 아동의 부모가 자녀 교육에 대해 이해하기 쉬운 언어와 설명으로 전문적이고 체계적인 정보를 스스로 찾을 수 있다면, 난민 아동의 부모는 교육의 주체자로 자신감을 가지고 자녀 교육에 더 많은 적극적인 관심을 가질 수 있을 것이며 자녀를 격려하고 지지하며 부모와 자녀가 함께 성장하는 원동력이 될 것이다. 이는 궁극적으로 자녀의 학교생활 적응에도 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것으로 예상된다.

둘째, 난민 아동의 부모에게 자녀의 출신 배경, 나이, 학업, 목표 등을 바탕으로 설계된 학생 개인별 맞춤 진로 교육 프로그램을 제공하고 관리하는 것이다. 한국 사회가 직면한 저출산 문제는 더 이상 새로운 화두가 아니지만, 문제의 심각성은 더 깊어지고 있으며 당장 마땅한 해결책을 마련하기도 어려운 상황이다. 지금은 한명 한명 소중한 미래 인적자원의 발전과 성장을 위한 적극적인 지원이 필요한 시점이며, 한국에서 영구적으로 거주할 난민 아동이 좋은 교육환경에서 자신의 역량을 펼칠 기회를 얻게 되는 것은 개인의 행복 추구 이상의 의미가 있을 것이다. 오로지 취업 목적의 직업 교육을 넘어서 난민 아동의 다양한 장래 희망과 미래 설계를 실현할 수 있도록 개인별 맞춤 진로 교육 프로그램 제공이



필요하며 또한 난민 아동의 부모에도 다양한 직업을 선택할 수 있는 교육과 기회가 제공될 필요가 있다.

셋째, 난민 아동의 부모, 교사, 전문가와 협력하고 가정, 학교, 지역사회가 유기적으로 연결되어 난민 아동의 학교생활을 돕는 것이다. 독일 바덴뷔르템베르크주에서는 학교 부적응 학생들을 위한 대책으로 ‘협력학년(Kooperationsklasse)’을 통해서 두 학교가 함께 교육 과정을 구성하고 두 학교의 인력이 공동으로 참여하여 교육 문제를 운영하는 등 다양한 유형의 학교 간 협력을 실행한다(정기섭, 2021). 난민 아동의 학교 적응은 한 개인, 한 가정, 한 학교의 관심과 노력으로는 해결하기에는 장기적으로 노력과 협력이 필요한 사안이다. 이주 배경 학생이 많은 학교에서도 소수 언어별 모든 지원 인력을 채용하는 것은 재정적인 한계가 있을 것이고 다양한 국가 출신의 학생과 부모에게 개별 지도와 상담을 제공하는 것에는 현실적인 어려움이 따를 것이다. 따라서 정기적으로 같은 학령기에 있는 난민 아동의 부모가 협력하고 의논할 수 있도록 교사와 전문가가 참여하는 온·오프라인 모임을 마련하여 자유로운 학교생활에 대한 정보 교환을 할 기회가 필요하다. 불규칙한 근무 시간 등을 이유로 모임에 참석하지 못한 난민 아동의 부모를 위해서는 부모 모임을 온라인으로 생중계하거나 모임 이후 영상 자료를 제공하는 등의 방법으로 더 많은 난민 아동의 부모가 참여하고 관심을 가질 수 있는 적극적인 방안이 요구된다. 꾸준하고 자연스러운 소통과 협력은 난민 아동의 부모가 자녀 교육에 꾸준한 관심을 가지는 힘이 될 것이고 부모의 관심과 지지를 받는 난민 아동이 학교생활에 적극적으로 참여하고 자신감을 가질 수 있도록 긍정적인 영향을 줄 것으로 기대한다.

마지막으로 본 연구에서 도출된 결과를 바탕으로 한국 정착 난민 아동의 교육에 관한 후속 연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 미취학 아동, 초·중·고 난민 아동을 대상으로 한 난민 아동의 학교생활을 관찰하고 그들의 목소리를 담은 사례 연구가 필요하다. 이를 통해서 난민 아동의 학교생활을 직접 살펴보고 현황과 문제점을 살펴볼 기회를 가질 수 있을 것이다. 둘째, 한국 입국 직후 난민 아동의 부모와 학령기 난민 아동을 대상으로 제공될 학교생활 적응 가이드 프로그램 개발이 필요하다. 학교생활에서 필요한 한국어, 학교생활 규칙, 학교 제도 등에 대해서 한국 학교에 입학하기 전 미리 준비할 수 있다면 난민 아동 부모와



자녀가 한국에서 학교생활을 시작할 때 혼란을 대비하고 최소화할 수 있을 것으로 기대된다. 셋째, 한국에서 태어난 난민 아동과 중도 입국한 난민 아동의 학교 적응 상황을 비교 분석한 연구도 의미 있는 연구가 될 것으로 보인다.

대한민국 사회에서 ‘난민’은 매우 소수이지만, 다른 이주민과는 다른 문화적 · 사회적 배경을 가지고 있다. 난민 가정이 가진 특수성에서 오는 학교 교육 적응과정에서의 경험을 이해하고 난민 아동 부모가 교육권 행사의 주체로 권리를 보장받을 수 있도록 구체적인 실천 방안을 모색할 때이다.



참고문헌

1. 국내 문헌

- 강하라, 김유라, 노충래(2020). 국내 영유아기 난민 아동의 발달에 관한 탐색 연구. **한국아동복지학**, 69(1), 143-175.
- 경기도가족여성연구원(2010). 경기도가족여성연구원 연차보고서.
- 경기도가족여성연구원(2015). 난민 아동의 권리.
- 경윤영, 장인실(2023). 중·고등학생이 지닌 난민에 대한 인식 분석 연구. **교육 실행연구**, 1(1), 69-88.
- 고경민(2015). ‘난민’ 대상 한국어 교육과정의 설계 및 교재 개발 연구. **우리말 교육 현장 연구**, 9(2), 164-192.
- 고전(2018). 헌법정신 관점에서의 교육기본법 개정 논의. **교육법학연구**, 30(1), 1-27.
- 구본용(2007). 학업성취수준에 따른 완벽주의와 학교 적응과의 관계. **상담학 연구**, 8(2), 707-718.
- 구은미, 이중희(2019). 난민 아동의 인권에 대한 연구: 생존권과 발달권을 중심으로. **아시아연구**, 22(2), 487-505.
- 구차순(2002). **한부모가족의 가족상호작용과 자녀의 학교생활적응과의 관계**, 국내석사학위논문. 부산대학교 행정대학원.
- 국가인권위원회(2019). 2019 이주인권가이드라인 모니터링 결과 보고회: 한국에서 인도적체류자로 살아가기 - 대한민국 내 인도적체류자 처우 실태. 국가인권위원회 보고서
- 김기원(2019). 난민 현황과 난민복지 법적 대안에 관한 연구. **서울장신논단**, 27, 251-289.
- 김기현(2016). 아동인권의 이슈에 관한 트렌드 분석. **아동교육**, 25(4), 109-129.
- 김기현, 이재희, 홍혜미(2013). 결혼 이주 가정 및 중도 입국 청소년들의 민족 정체성 탐색과 형성. **사회복지연구**, 44(1), 165-192.
- 김기태(2019). 영국의 난민 신청자를 위한 사회보장제도와 그 쟁점. **국제사회보장리뷰**, 8, 61-71.



- 김기태(2020). 난민 인정자의 사회보장 개선을 위한 중장기 과제. **한국사회복지정책학회 춘추계학술대회**, 77-88.
- 김경민(2023). 난민을 향한 문학적 상상력: 국내·외 난민 문학 비교 연구. **민주주의와 인권**, 23(3), 107-140.
- 김나예(2012). **다문화 가정 아동의 학대경험 수준이 학교적응에 미치는 영향 연구**, 박사학위논문. 건국대학교 대학원.
- 김두환(2008). 부모와 자녀의 사회적 관계와 대학진학 포부 및 학업성취. **교육사회학연구**, 18(4), 29-53.
- 김대근, 강태경, 이일(2017). 난민심사제도의 개선 방안에 관한 연구. **형사정책연구원 연구보고서**.
- 김보경, 신송학(2023). 난민과 글로벌 남반구에서의 지역 통합 모델: 우간다 난민에 대한 포용적 교육 통합 정책을 중심으로. **한국아프리카학회지**, 69, 57-90.
- 김선화(2020). 난민심사절차에서 ‘대안적 국내보호’ 요건의 체계적 지위와 의미. **사법**, 1(53), 677-733.
- 김성진(2020). ‘혼합이동’ 과 유럽 난민 정책: 프랑스, 독일, 스웨덴, 영국 사례. **정치정보연구**, 23(2), 89-125.
- 김성진(2021). 네트워크 사회와 시리아 난민의 이동. **동서연구**, 33(2), 161-190.
- 김수미, 정경은(2013). 다문화청소년의 낙인경험에 관한 연구. **청소년문화포럼**, 34, 27-49.
- 김순희, 이선희(2015). 간호대학생의 취업 스트레스, 자기효능감, 자아존중감, 학업성취도가 행복감에 미치는 영향. **Korean Journal of Adult Nursing**, 27(1), 63-72.
- 김세라(2023). **유아 난민교육에 대한 협력적 실행연구**. 박사학위논문. 인하대학교 대학원.
- 김세라, 양성은(2023). 유아를 위한 난민교육 프로그램 개발 및 적용. **한국보육지원학회 학술대회지**.
- 김세진(2015). 난민지원체계의 문제점. **월간 복지동향**, 204, 19-26.
- 김민경(2021). 한국에 체류중인 난민여성의 복합적 트라우마 경험과 삶의 재구성. **차세대융합기술학회논문지**, 5(5), 908-920.
- 김민경, 김희영(2015). 다문화 가정 청소년의 심리적 특성, 부모와의 관계, 대처전략이 학교생활 적응에 미치는 영향, **한국가족복지학**, 20(2), 367-385.



김범수(2010). **(알기쉬운) 다문화교육**. 경기도: 양서원.

김병숙, 김경아(2006). 성 및 출생순위가 부모의 자녀 진로기대에 미치는 영향. **진로교육연구**, 19(1), 1-24.

김연주(2020). 난민법상 난민에 대한 사회보장제도와 관련 쟁점. **사회보장법연구**, 9(1), 97-144.

김연주(2023). 한국의 난민법은 어떻게 가고 있을까. **공익과 인권**, 23, 21-81.

김영란(2021). 독일 다문화사회의 난민정책과 관련 법제 연구. **다문화콘텐츠연구**, 36, 83-122.

김영순, 윤현희(2018). 세계시민교육 연계 지속가능발전교육 활성화를 위한 지원 방안 탐색. **교육문화연구**, 24(4), 33-51.

김영천(2013). **질적연구방법론 II Methods**. 파주: 아카데미프레스.

김영천(2016). **질적연구방법론 I Bricoleur(제3판)**. 파주: 아카데미프레스.

김영천, 이용숙(1998). **교육에서의 질적연구 : 방법과 적용**, 서울: 교육과학사.

김요완, 이수연, 권구순(2016). 요르단 자타리 난민캠프의 시리아 아동청소년 정신건강 실태. **상담학연구**, 17(4), 333-349.

김용래, 유효현(2002). 자기효능감과 수업동기 및 학교생활적응간의 관계 탐색. **인문과학**, 10, 93-115.

김용철(2020). 우리나라 난민법 체계의 문제점과 개선방안. **한국행정사학지**, 50, 139-158.

김중세(2019). 현행 난민법의 개선점. **법률실무연구**, 7(2), 37-59.

김중세(2019). 다문화가족지원을 위한 대상자 범위의 문제점과 개선방안. **법학논총**, 36(2), 71-94.

김중세(2023). 난민법상 난민신청자와 인도적 체류자의 법적 지위. **법학연구**, 90, 75-96.

김종일(2021). 이중언어 동화를 활용한 말하기 불안 해소에 관한 연구 - 아프가니스탄 난민아동을 중심으로. **동화와 번역**, 42, 39-61.

김종철 외(2008). **국내 난민 등 인권실태조사**. 국가인권위원회.

김중관(2016). 터키의 대 시리아 난민 정책 분석. **민족연구**, 68, 62-84.

김중관(2016). 시리아 난민의 이주문제에 대한 분석 : EU의 수용정책을 중심으로. **한국 중동 학회 논총**, 37(2), 21-46.

김지혜(1998). **청소년 학교 적응에 영향을 미치는 사회지지체계에 관한 연구**. 국



- 내석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- 김지혜(2019). 다문화 청소년의 문화적응스트레스가 우울과 자아존중감을 매개로 학교 적응에 미치는 영향. **청소년시설환경**, 17(3), 115-124.
- 김진희(2012). 호주사회의 국제난민을 둘러싼 다문화담론과 난민 이주민을 위한 교육. **Andragogy Today : International Journal of Adult & Continuing Education**, 15(3), 209-237.
- 김진희, 이로미(2019). 세계시민성 관점에서 본 제주도 예멘 난민 사태와 한국 다문화교육의 과제. **다문화교육연구**, 12(3), 37-64.
- 김재신, 강성욱, 양연수, 민영희, 김태언, 구광서(2018). 요르단 거주 시리아 난민의 외상 경험과 정신건강 실태. **상담학연구**, 19(3), 27-49.
- 김현미, 이호택, 최원근, 박준규(2010). 한국 체류 난민 등의 실태조사 및 사회적 처우 개선을 위한 정책방안. 법무부 출입국·외국인정책본부.
- 김현미(2015). 난민 아동의 집은 어디인가? 우리나라 난민아동의 생활세계. **월간 복지동향**, 204, 27-32.
- 김현미(2018). 난민 포비아와 한국 정치적 정동의 시간성. **황해문화**, 101, 210-228.
- 김현욱, 송영지, 김수영(2019). 전쟁피해 난민아동의 권리인정을 위한 UNCRC 22조 분석 및 함의. **아동과 권리**, 23(2), 279-299.
- 김현진, 노충래(2021). 국내 난민들이 경험한 도움의 의미. **사회과학연구논총**, 37(1), 143-178.
- 김현진, 노충래(2023). 난민아동의 통역 경험 의미. **다문화교육연구**, 16(1), 21-45.
- 김현정(2021). 독일의 포용적 이민정책과 인구구조 변화. **민족연구**, 78, 35-60.
- 김현주(2022). 국내체류 국제난민의 적응과정. **한국가족사회복지학회 학술발표논문집**, 2022(1), 1-9.
- 김형권, 손세령, 박진희. (2016). 한국 난민법의 한계와 개선방안. **인권법평론**, 16, 89-117.
- 김해정(2002). **실업계 고등학교 학생의 학교적응유연성에 영향을 미치는 요인에 관한 연구**. 석사학위논문. 숭실대학교 대학원.
- 김혜영, 조은진, 장미경(2021). 말레이시아 거주 미얀마 친족난민 아동의 모래놀이치료 상징 및 주제연구. **상징과 모래놀이치료**, 12(1), 51-110.
- 김혜미, 정상우(2022). 재정착난민 수용 정규화를 위한 과제. **다문화와 평화**, 16(1), 28-49.



- 김희강(2015). 난민은 보호받아야 하는가?. **담론** 201, 18(3), 5-34.
- 김희정(2017). 한국 난민정책의 거버넌스 평가. **한국이민정책학회보**, 2(1), 59-80.
- 김희정(2019). 유럽연합(EU) 공동 난민 정책의 고찰과 한국 난민 정책에 주는 시사점. **한국이민정책학회 학술대회**, 13-30.
- 김치완(2020). 난민의 출현과 대응에 대한 철학의 문제들. **탐라문화**, 65, 39-74.
- 교육서관(1989). **교육학대사전**.
- 권경득, 임동진, 이광원, 이종익(2019). 호주 이민정책(프로그램)의 실태분석 및 정책적 함의: 이민자, 난민 및 불법체류자 관리를 중심으로. **한국비교정부학보**, 23(2), 35-65.
- 권경득, 이광원, 임동진(2020). 미국, 호주, 한국의 난민정책 비교 연구: 정책추진 체계와 지원프로그램을 중심으로. **한국비교정부학보**, 24(3), 1-37.
- 권한용(2016). 난민 문제에 대한 국제적 논의와 한국난민정책에 대한 시사점. **아주법학**, 10(1), 213-249.
- 노영순(2017). 동아시아의 베트남난민 수용과 각국의 난민 정책. **해항도시문화교섭학**, 16, 73-114.
- 노충래, 고주애, 윤수경, 김주리(2017). 국내 난민아동 한국사회 적응 실태조사. 아동복지연구소 보고서.
- 노충래, 윤수경, 김신영(2018). 국내 난민아동의 문화적응 스트레스가 우울에 미치는 영향. **한국아동복지학**, 63, 23-53.
- 노충래, 강하라(2021). 영유아기 자녀를 둔 난민 부모의 가족 분리 경험과 양육 효능감 간의 관계: 배우자 양육문제 도움의 조절 효과. **한국생활과학회지**, 30(3), 441-459.
- 노은희, 오인수(2017). 탈북학생의 남한 사회 및 학교 적응 향상을 위한 개입 방안에 대한 연구. **통일문제연구**, 29(2), 113-151.
- 다문화상담 난민연구팀(2020). 기독교상담사들의 이슬람 난민 및 난민 돌봄에 관한 체험 연구 : 연세대학교 상담코칭학과 난민연구 조원들을 대상으로. **연세상담코칭연구**, 14, 47-66.
- 류방란(2007). 학교 부적응 학생의 교육실태분석 -고등학생을 중심으로. 한국교육개발원.
- 류방란, 김성식(2006). 교육 양극화의 실상: 가정의 교육지원과 학교 경험의 차이. **한국교육행정학회 학술연구 발표회논문집**. 8, 68-90.



- 류영철(2020). 중도입국학생 학업 영향 요인의 질적 분석. **교육발전**, 40(2), 331-354.
- 류이현(2022). 캐나다 난민정책의 경로의존에 관한 연구: 다문화주의 선언 이후. **한국이민정책학회보**, 5(2), 51-70.
- 류이현(2023). 캐나다의 난민제도 변화과정에서 역사적 동인 분석 - 다문화주의 선언 이전 시기(1910~1970). **국제지역연구**, 27(4), 1-24.
- 류지웅(2023). 한국 난민제도의 문제점과 이주 아동의 사회적 기본권보장을 위한 법적 연구. **비교법연구**, 23(1), 251-295.
- 문기홍(2023). 태국-미얀마 국경 지역의 교육제도와 국제개발협력. **세계지역연구논총**, 41(1), 55-90.
- 문은식(2002). **청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치는 사회심리학적 변인들의 구조적 분석**. 박사학위논문. 충남대학교 대학원.
- 민영순(1994). **교육심리학**. 서울: 문음사.
- 박경자(2021). 아프리카 출신 난민아동들의 한국생활 경험에 대한 현상학적 연구. **인문사회** 21, 12(2), 1985-1998.
- 박계란, 이지민(2010). 다문화 가정 아동의 학교생활적응 관련변인들간의 관계 구조분석. **한국생활과학회지**, 19(6), 981-991.
- 박계란, 이지민(2011). 다문화가정 아동의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인. **가정과 삶의 질 연구**, 29(2), 89-99.
- 박명희, 이동영(2021). 다문화가정 청소년의 학교적응 유연성에 대한 체계요소 효과분석. **한국콘텐츠학회논문지**, 21(6), 248-260.
- 박미숙, 손영화 (2019). 난민의 인권의식과 인권교육에 관한 연구. **인문사회** 21, 10(3), 383-397.
- 박미숙, 이미정(2014). 다문화가정 청소년들이 경험하는 갈등 원인에 관한 연구. **교육문화연구**, 20(3), 149-174.
- 박봉수, 김영순(2019). 카렌족 재정착 난민의 이동과 적응 경험에 관한 연구. **디아스포라 연구**, 13(1), 135-167.
- 박상희(2019). 2018년 제주 예멘 난민과 한국 사회의 도덕적 공황. **인권연구**, 2(2), 1-46.
- 박서연, 조영희. (2022). 한국의 난민심사 제도 발전 방향: 난민전담 공무원의 전문성 향상을 위한 조직과 심사 현장 개선을 중심으로. **국가정책연구**.



- 박선주, 조휘연, 황선정(2019). 부모양육태도와 자존감이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향 특성화 고등학교를 중심으로. **사회복지경영연구**, 6(1), 161-175.
- 박성연, 강지은(2005). 남·여 아동의 정서조절 능력 및 공격성과 학교생활 적응 간의 관계. **아동학회지**, 26(1), 1-14.
- 박소영(2023). 국제법상 미동반 아동의 보호에 관한 연구 ‘미동반 아동 망명신청자를 중심으로. **법학논총**, 36(2), 287-342.
- 박은애(2007). **다문화가정 자녀의 교육 실태조사 연구**. 석사학위논문. 창원대학교 교육대학원.
- 박인현(2019). 난민법 현황과 난민 현실. **한국 법과 인권 교육학회 학술대회**, 12, 28-47.
- 박현선(1998). 청소년 문제; 빈곤 청소년의 학교 적응유연성(Resilience) 발달메커니즘. **청소년학 연구**, 5(3), 147-165.
- 박희훈, 이유정(2019). 다문화가정 중학생의 가정 내 사회적 자본과 학교생활 적응 간의 관계에서 다문화 정체성 인식의 매개효과. **교육문화연구**, 25(1), 725-743.
- 박찬욱, 이은경(2012). 출신 국가별 다문화가정 어머니의 자녀 교육관 및 부모역할 인식. **다문화콘텐츠연구**, 12, 65-94.
- 박채복(2016). 독일 이주배경을 가진 가족의 사회통합과 수용성. **OUGHTOPIA**, 31(2), 63-94.
- 법무부(2010). 한국 체류 난민 등의 실태조사 및 사회적 처우 개선을 위한 정책 방안.
- 법무부(2023). 2022 출입국·외국인정책 통계연보.
- 변수용, 김경근(2008). 부모의 교육적 관여가 학업성취에 미치는 영향: 가정배경의 영향을 중심으로. **교육사회학연구**, 18(1), 39-66.
- 배경희, 이수천(2014). 개인·친구·부모·학교 요인이 청소년의 심리사회 적응에 미치는 영향: 일반 청소년과 다문화 가정 청소년의 비교 중심으로. **한국복지패널학술대회논문집**, 7, 219-246.
- 배상률(2016). 중도입국 청소년 실태 및 자립 지원 방안연구. 한국청소년정책연구원.
- 배용훈, 정유진(2022). 청소년의 열등감이 학교생활적응에 미치는 영향: 자기격려의 매개효과. **한국가족관계학회지**, 27(1), 139-163.
- 배태진(2017). 방글라데시의 로힝야 난민캠프에 다녀와서. **기독교사상**, 708, 82-94.



- 백승흠(2020). 아동의 권리와 유엔 아동권리협약 제3선택의정서. **사회법연구**, 42, 355-382.
- 백일순, 구기연(2021). 국내 신문 기사로 살펴본 한국의 난민 이슈의 변동. **대한지리학회지**, 56(2), 129-147.
- 서울대학교교육연구소(편)(1994). **교육학용어사전**. 서울: 하우.
- 설동훈, 이철우, 윤홍식, 이혜경, 한건수(2013). 다민족 한국사회의 연대와 통합
Social Solidarity and Integration in Multiethnic Korea.
- 서정애(2017). 한국 거주 난민 아동의 권리 - 아동 교육권을 중심으로. **재외한인연구**, 41, 79-101.
- 서지원(2018). 아세안 국가의 인도차이나 난민 정책에 대한 연구(1975-1996). **국제정치연구**, 21(1), 151-169.
- 석인선, 황기식(2019). 제주 예멘 난민사태와 인간안보: 사회통합방안을 중심으로. **민족연구**, 74, 92-115.
- 성중탁(2020). 출입국 외국인(난민)의 기본권 보장범위에 관한 헌재 결정 및 관련 법제에 대한 검토와 그 개선방안 - 헌법재판소 2018. 5. 31. 2014헌마346 결정을 중심으로. **행정판례연구**, 25(1), 337-381.
- 성진기, 장인호(2022). 허위난민신청 범죄행위의 문제점과 개선방안에 대한 연구 : 현행 난민 관련 법률(난민법, 출입국관리법 등)의 한계를 중심으로. **범죄수사학연구**, 8(2), 227-247.
- 소광희(1985). 현상학적 시간론과 거기에 의거한 존재론적 기초의 획득. **철학연구**, 20, 123-130.
- 소광희(2001). **시간의 철학적 성찰**. 서울: 문예출판사.
- 소광희(2019). 철학적 시간론. **현대유럽철학연구**, 55, 335-360.
- 손병덕, 손다선.(2020). 「출입국관리법」과 「난민법」의 정책유형별 입법과정. **다문화와 평화**, 14(1), 44-69.
- 손주희(2018). 한국 체류 난민의 사회적응에 영향을 미치는 요인. **경인행정학회 학술대회**, 2, 237-246.
- 손주희, 정하나(2018). 한국 체류 난민의 사회적응을 위한 정책적 방향 탐색: 집단 간 차이를 중심으로. **다문화와 평화**, 12(2), 1-22.
- 손혜진(2010). **다문화가족 자녀의 자아존중감 및 자아정체성 향상 프로그램 개발 연구**. 석사학위논문. 동국대학교 대학원.



- 송미경, 지승희, 조은경, 임영선(2008). 다문화가정 외국인 모의 부모경험에 관한 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 20(2), 497-517.
- 송영지, 김수영, 김현옥(2018). 전쟁피해 난민아동의 공동유대와 연대 인정. **한국 사회복지학**, 70(4), 117-140.
- 송영훈, 이순복(2012). 난민법 제정의 의미와 향후 과제; 난민법 제정과 난민의 권리보호: 법적 보호를 넘어 정착 지원프로그램 개발을 위하여. **공익과 인권**, 12, 189-212.
- 송인선(2023). 미얀마 카렌족 재정착 난민의 한국 사회 적응 연구. **인문사회** 21, 14(3), 2765-2778.
- 송효진, 김소영, 이인선, 한지영(2018). 한국에서의 난민여성의 삶과 인권. **이화젠더법학**, 10(3), 149-189.
- 스티븐 카슬, 마크 J. 밀러.(2013). **이주의 시대**. 서울: 한국이민학회
- 신경림(2004). **질적연구 방법론**. 서울: 이화여자대학교.
- 신선호(2020). 난민과 이민자의 조기 정착지원을 위한 해외 정책 사례와 관련 연구 동향 및 시사점. **국제노동브리프**, 18(11), 61-68.
- 신옥주(2018). 난민법 개정을 위한 독일의 망명 법제에 대한 비교법적 연구. **헌법재판연구**, 5(2), 209-249.
- 신예진, 신지원(2013). 일본의 재정착난민 수용과 관련 제도에 대한 고찰. **동아연구**, 32(2), 191-231.
- 심효규, 강문희(2007). 부모의 애착수준이 대학생의 진로결정 자리효능감과 진로포부 그리고 진로결정수준에 미치는 영향. **심리치료: 다학제적 접근**, 7(1), 1-17.
- 세이브더칠드런(2013). 한국 거주 난민 아동 생활 실태조사 및 지원방안 연구.
- 세이브더칠드런(2018). 난민아동 지원 성과 평가 및 지원방안에 관한 연구.
- 안영빈, 김정원(2017). 국내 난민 아동의 생활실태 분석과 교육 방안 모색. **다문화교육연구**, 10(1), 171-200.
- 양계민, 조혜영(2011). 중도입국청소년 실태조사. 무지개청소년센터. 한국여성정책연구원
- 양시내, 김우영, 김영옥(2013). 다문화 가정 어머니들의 자녀양육 경험 이야기. **열린유아교육연구**, 18(1), 71-94.
- 양종근(2021). 모빌리티, 디아스포라, 난민 문학 -강영숙의 『리나』와 최진영의 『해가 지는 곳으로』를 중심으로. **탐라문화**, 68, 107-132.



- 양진향, 신경림(2003). 현상학적 방법 적용 논문분석 및 바람직한 글쓰기. **질적연구**, 4(2), 87-99
- 양혜우, 이병렬, 이호택, 한태희, 황필규(2008). 국내 난민 등 인권실태조사. 국가인권위원회.
- 여수빈(2021). 지속가능발전의 관점에서 난민아동을 위한 교육 현황과 과제. **NGO연구**, 16(3), 33-60.
- 여수빈(2023). 국내 아프간 특별기여자 난민교육 통합 현장에서의 다문화적 접근과 도전과제. **다문화콘텐츠연구**, 45, 221-258.
- 염지숙, 김도란, 박수경(2022). 하늘반 난민 유아들의 한국 유치원 경험에 관한 질적 사례연구. **유아교육학논집**, 26(1), 127-151.
- 오병훈(2015). 한국 난민 정책의 문제점과 개선방안. **정책개발연구**, 15(1), 69-95.
- 오승환(2009). 청소년의 학교 부적응 영향 요인. **청소년복지연구**, 11(1), 161-181.
- 오예원(2018). 독일 이주자 사회통합 프로그램에 대한 연구. **법학연구**, 55, 185-214.
- 오현주(2018). EU 난민망명 수용과 통제를 위한 거버넌스 연구-독일과 이탈리아 사례연구와 관련하여. **이탈리아어문학**, 54, 105-138.
- 유진영, 김기홍(2019). 독일의 다문화 청소년 직업교육 지원 정책 연구. **직업능력개발연구**, 22(2), 33-56.
- 유혜령(2012). 현상학적 질적연구에 대한 오해와 이해: 연구논리와 연구 기법 사이에서 길 찾기. **현상해석학과 질적연구 학술대회 자료집**, 3-12.
- 유혜령(2015). 현상학적 질적연구의 논리와 방법: Max van Manen의 연구방법론을 중심으로. **숭실대학교 부부 가족 상담 연구소, 가족과 상담**, 5(1), 1-20
- 유혜정(2022). 세계 난민 동향과 유엔난민기구의 역할. **한국이민정책학회 학술대회**, 7, 1-19.
- 윤성우(2023). 언어, 장소 그리고 환대: 난민 문제와 함께. **인간과 평화**, 4(1), 89-110.
- 이경수(2022). 레바논 내 시리아 난민 교육 정책의 한계. **한국이슬람학회논총**, 32(2), 205-232.
- 이경화(2005). 아동의 학교 부적응에 영향을 미치는 관련 변인의 구조분석. **아동학회지**, 26(4), 157-171.



- 이기석(2013). **학부모의 학교교육열 행동 특성 분석**. 박사학위논문. 강원대학교대학원.
- 이나련(2016). **경기여성가족백서**. 경기도: 경기도가족여성연구원.
- 이남인(2004). **초월론적 현상학과 해석학적 현상학**. 서울: 서울대학교 출판부.
- 이남인(2014). **현상학과 질적연구. 응용현상학의 한 지평**. 서울: 한길사.
- 이남인(2019). **현상학과 해석학. 후설의 초월론적 현상학과 하이데거의 해석학적 현상학**. 서울: 서울대학교출판문화원.
- 이명은, 김수동, 김경제(2021). 미술치료사의 다문화에 대한 인식이 난민아동의 집단미술치료에 미치는 효과. **인문사회** 21, 12(3), 1443-1454.
- 이미란, 이윤정(2021). 재정착난민 멘토링을 통한 멘토 경험에 관한 연구. **교육문화연구**, 27(4), 629-654.
- 이병렬, 김희자(2011). 캐나다, 호주, 독일, 프랑스 난민 정책의 특성에 대한 연구. **한국사회정책**. 18(2), 33-68.
- 이보연(2019). 독일의 난민 관련법 개정 현황. **법학연구**, 27(2), 27-46.
- 이보연(2022). 난민법 제정 10년, 난민 보호를 위한 개정 방향. **법학연구**, 68, 311-340.
- 이보연, 최윤철(2021). 보충적 난민보호 제도 개선 방안: 독일 법제와의 비교 연구. **입법학연구**, 18(1), 277-308.
- 이봉주(2009). 수학 학업성취도의 변산도에서 성차 추이 분석. **수학교육학연구**, 19(2), 273-288.
- 이부덕(2014). 미국난민보호정책과 실재. **국제사회복지학**, 4(1), 1-19.
- 이상국(2019). 또 다른 경로의 통합: 호주의 재정착난민제도와 카렌족 난민들의 통합에 대한 연구. **한국문화인류학**, 52(2), 191-245.
- 이선미, 이경아(2010). 다문화가정 어머니의 양육스트레스, 양육효능감이 양육행동에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 17(3), 71-105.
- 이승민, 구차순(2013). 결혼이주여성의 초등학생 자녀 양육 경험의 의미에 관한 연구. **한국사회복지질적연구**, 7(2), 59-87.
- 이시우(2016). 독일 교육법 연구의 동향과 특징. **교육법학연구**, 28(4), 103-139.
- 이여름, 이세화, 장미경, 최예린(2022). 말레이시아 거주 미얀마 난민아동의 집단 모래놀이치료 과정에 대한 예술기반 연구. **상징과 모래놀이치료**, 13(1), 215-274.



- 이연희(2020). 핀란드의 포용적 사회통합. **사회통합연구**, 1(1), 15-48.
- 이영주(2011). 디지털 시대 부모-자녀관계가 청소년의 인터넷 과다 사용에 미치는 영향. **디지털융복합연구**, 9(6), 103-111.
- 이옥주(2003). 성격특성과 스트레스 대처 양식이 학교적응에 미치는 영향. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 17(3), 77-85
- 이유진, 김정원(2020). 영화 ‘가버나움’을 활용한 초등저학년 대상 다문화 인권 교육 프로그램의 개발과 효과. **다문화교육연구**, 13(2), 1-20.
- 이일(2019). 한국 난민판례의 난민 요건별 비판적 분석 개관. **사법**, 1(47), 31-76.
- 이장희(2016). 탈냉전 이후 난민법과 난민 인권보호의 실천과제. **인도법 논총**, 36, 143-161.
- 이정민, 정기섭(2023). 재정착 난민 아동의 학교 부적응에 관한 학부모의 인식. **교육문화연구**, 29(4), 577-597.
- 이주희(2020). 공항 난민의 의사소통 문제와 언어 인권. **사회언어학**, 28(4), 155-189.
- 이지원(2021). 난민 가족재결합의 법적 근거와 한계에 대한 연구: 우리나라 난민법 제37조를 중심으로. **공익과 인권**, 21, 99-127.
- 이재분(2008). 다문화 가정 자녀 교육실태 연구: 국제결혼가정을 중심으로. 한국교육개발원 연구보고서.
- 이행선(2023). 난민, 뿌리 내리지 못한 사람과 인권, 문화 갈등: 표명희, 『어느 날 난민』(2018). **민주주의와 인권**, 23(2), 229-261.
- 임주원, 김서현(2022). 국내 거주 난민의 한국정착과 적응 경험에 관한 질적 해석적 메타합성. **사회복지 실천과 연구**, 19(2), 5-46.
- 임현숙, 조혜경(2018). 청소년기 자녀를 양육하는 결혼이주여성의 갈등 경험. **질적연구**, 19(2), 90-101.
- 임혜경, 김혜리, 박재국(2007). 학교부적응 학생의 부적응 실태 및 지원에 관한 교사의 인식. **특수아동교육연구**, 9(4), 367-377.
- 원영숙(2019). 한국과 세계 난민 실태와 현황 비교연구. **다문화사회와 교육연구**, 3, 73-98.
- 장니나(2022). 포스트 코로나 시대의 프랑스 난민 신청(인정)자 대상 특수목적언어교육(FOS)의 변화와 의의 - Thot학교, JRS, Accueil et Avenir(환대와 미래) 다문화 교육기관을 중심으로. **다문화사회와 교육연구**, 12, 71-88.



- 장복희(2022). 난민협약과 국내적 이행. **외교**, 140, 166-181.
- 장성화, 윤향숙, 김순자, 박영진(2010). 초등학생의 학습동기, 사회성, 학업적 자기효능감의 학교생활적응에 대한 상대적 예측력. **교육종합연구**, 8(2), 140-157.
- 장은영(2016). 미국의 난민인정 절차와 정착지원. **월간 복지동향**, 210, 28-34.
- 장은정(2007). 장애아동 부모의 양육스트레스에 관한 연구 논문 고찰 -2000년대 논문을 중심으로. **아동복지연구**, 5(2), 123-137.
- 장임숙(2020). 일본의 외국인 이주아동 현황과 지원정책. **현대사회와 다문화**, 10(1), 97-125.
- 전경숙(2008). 경기도 지역의 다문화가정과 일반가정 청소년의 생활실태 조사. **청소년상담연구**, 16(1), 167-185.
- 전은희(2012). **국제결혼가정 아이들의 차이와 가시화에 대한 질적연구**. 박사학위 논문. 서울대학교 대학원.
- 정금심(2018). 난민 인권 보호를 위한 난민법 개정 방향 연구 - 난민 심사 및 난민 처우를 중심으로. **법조**, 67(3), 645-698.
- 정금심(2020). 한국과 일본의 난민 재정착 법제 비교 연구. **공법학연구**, 21(2), 365-393.
- 정금심(2020). **재정착 난민 정책의 발전적 모델 연구; 자립과 통합 이론의 조화를 중심으로**. 박사학위논문. 인하대학교 대학원.
- 정기섭(2010). 인천 학교부적응 해소와 학업 중업중단 예방을 위한 대안교육 활성화 방안 연구. **인천광역시교육청 보고서**
- 정기섭(2021). **독일의 학교 교육**. 서울: 살림터.
- 정도희(2021). 난민법의 개정과 제언. **중앙법학**, 23(3), 157-196.
- 정동재, 허준영(2020). 글로벌 환경변화 대응을 위한 난민행정 개선방안 연구. **기본연구과제**, 1-624.
- 정문수, 정진성, 이명권, 류교열, 최은순, 김승, 이수열, 최낙민, 우양호, 현재열, 노영순, 오광석, 구모룡, 최진철, 김강식, 김강식, 홍옥숙, 정남모, 안미정 (2017). 동아시아의 베트남 난민 수용과 각국의 난민 정책. 한국해양대학교 국제해양문제연구소.
- 정법모(2022). 미얀마 난민에 대한 귀환과 재정착 프로그램의 효과성 제고를 위한 연구: 로힝야 난민과 카렌 난민의 사례 비교를 바탕으로. **인문사회** 21, 13(4), 3461-3474.



- 정상원, 김영천(2014). 질적연구에서의 현상학적 글쓰기 전략과 방법의 탐구. **교육문화 연구**, 20(3), 5-42.
- 정상원(2018). van Manen의 해석학적 현상학의 방법론적 탐구. **한국질적탐구학회**, 4(1), 1-30.
- 정슬, 주혜린, 조원희(2021). 사회 변화와 난민정책의 변화: 스페인 난민정책을 중심으로. **한국거버넌스학회보**, 28(2), 209-232.
- 정세정(2019). 캐나다 난민 지원 정책의 동향과 시사점. **국제사회보장리뷰**, 11, 88-99.
- 정용문, 이원익(2020). 난민 사회통합을 위한 사회보장: 호주 정책 사례 및 시사점. **사회보장연구**, 36(2), 37-68.
- 조금주(2019). 제주도 예멘 난민 청소년 교육권 실현을 위한 과제. **청소년학연구**, 26(9), 523-541.
- 조은희(2023). 한국에서 출생한 난민아동의 출생등록을 위한 입법론적 검토. **국제법무**, 15(1), 97-136.
- 조헌하, 정유진, 남경아(2023). 다문화 청소년의 부모 방임, 국가 정체성, 자아탄력성이 학교 적응에 미치는 영향. **동서간호학연구지**, 29(1), 39-48.
- 조혜영(2007). 다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성연구. 한국여성정책연구원.
- 조혜경, 임현숙(2018). 청소년기 자녀를 둔 결혼이주여성의 배우자 지지와 가족 지지가 양육태도와 양육스트레스에 미치는 영향. **한국산학기술학회논문집**, 19(11), 389-402.
- 주현정(1998). 고등학생의 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구.
- 초록우산 어린이재단(2018). 국내 난민 아동 한국 적응 실태 조사.
- 채보근(2020). 우리나라 재정착난민의 사례연구 정책에 대한 고찰. **문화교류와 다문화교육**, 9(5), 53-82.
- 채보근(2021). 우리나라 재정착 난민에 대한 사회통합 정책의 실행 사례 및 적응 경험 연구: 2016년~2019년 정책을 중심으로. 박사학위논문. 인하대학교대학원.
- 채형복(2018). EU법상 아동의 권리보호. **인도법 논총**, 38, 95-123.
- 최서경, 김현진, 노충래(2022). 난민아동의 자아존중감이 우울에 미치는 영향: 또래지지의 조절효과. **사회과학연구논총**, 38(1), 97-131.
- 최영일(2019). **좁혀 난민의 한국 사회 정착 과정**. 박사학위논문. 인하대학교대학원.



- 최유(2022). 제주예멘난민 이후 「난민법」 개정안의 입법동향에 관한 연구. **한국 이민정책학회보**, 5(1), 19-40.
- 최유경(2017). 미국 난민법 체계와 시사점. **공법학연구**, 18(4), 397-430.
- 최예린, 장미경(2019). 말레이시아 난민 유아반 일상 경험 탐색. **유아교육학논집**, 23(3), 5-28.
- 최예린(2021). 말레이시아 거주 난민 아동으로 살아가기: 배움과 쉽터인 난민학교를 중심으로. **유아교육학논집**, 25(6), 435-461.
- 최예린(2022). 그림책에 나타난 아동이 난민화되는 과정과 피란 후 난민 아동의 삶. **어린이문학교육연구**, 23(2), 25-47.
- 최원근(2021). 아시아의 난민 보호와 시민사회의 대응. **국제정치논총**, 61(1), 7-39.
- 최원근, 권재범(2023). 난민정책과 공여국 내 난민 ODA 연구: 이탈리아 및 캐나다 사례와 한국 난민정책에 대한 함의. **국제개발협력연구**, 15(2), 1-19.
- 최현정, 김영순(2023). 한국어교사의 아프간 특별기여자 자녀 교육 경험에 관한 현상학적 연구. **교육문화연구**, 29(5), 205-229.
- 편윤희(2015). 체계적인 한국어 교육을 위한 한국어 학습자 분류 제안. **한국어 교육연구**, 3, 113-137.
- 한건수(2012). 한국 사회의 다문화주의 혐오증과 실패론. **다문화와 인간**, 1(1), 113-143.
- 한경진(2011). **다문화 가정 초등학생의 학교적응 유연성에 영향을 미치는 요인**. 석사학위논문. 한양대학교 교육대학원.
- 한국교육개발원(2022). 한국교육개발원교육여론조사 연구보고서.
- 한국난민인권연구회(2018). “한국에서 난민으로 살아가기” (국가인권위원회 이주 인권가이드라인 모니터링 결과보고회).
- 한국이민재단(2016). **이민 정책론**. 서울: 박영사.
- 한국청소년정책연구원(2015). 한국청소년정책연구원 연구 보고.
- 한명진(2020). 독일법상 난민의 지위별 법적 권리에 관한 검토. **법학논집**, 24(3), 287-322.
- 한성희, 이지현(2002). 중학생 영재가 지각한 사회적 지지와 학교생활 적응과의 관계. **영재교육연구**, 12(1), 97-115.
- 한종현, 황승중(2018). 우리 난민법제에서 가족결합 원칙의 의의와 한계. **법학연구**, 59(2), 287-320.



- 허영식, 강현석(2018). 난민문제와 난민정책에 관한 연구동향과 함의 : 독일과 유럽의 사례를 중심으로. **한독사회과학논총**, 28(1), 3-32.
- 허영인(2022). 여성성기절제의 실태와 프랑스의 여성난민정책. **한국프랑스학논집**, 117, 271-296.
- 현은강, 조복희(1994). 부모의 역할만족도 척도의 개발. **Human Ecology Research(HER)**, 32(1), 103-117.
- 현진희, 이승익, 박성원(2019). 요르단 자타리 난민캠프 아동보호사업 사례연구. **한국지역사회복지학회 학술대회**, 11, 194-209.
- 현진희, 이승익, 박성원(2020). 난민 아동보호사업 질적 사례연구 : 자타리 난민 캠프 아동보호사업 참여 아동 및 관련 종사자를 중심으로. **한국사회복지교육**, 51, 171-199.
- 현희, 남윤삼(2018). 독일의 통합을 위한 사회통합강좌. **독일문학**, 59(1), 221-243.
- 홍은영(2016). 독일 사회의 난민 담론에 관한 비판적 고찰과 교육의 과제. **민족연구**, 68, 25-43.
- 황혜연(2021). **사회통합을 위한 난민 재정착 지원프로그램에 관한 연구**. 박사학위논문. 동국대학교 대학원.

2. 해외 문헌

- Adams, C., & van Manen, M. A. (2017). Teaching phenomenological research and writing. *Qualitative Health Research*, 27(6), 780-791.
- Ajdukovic, M., & DEAN, A. (1998). Impact of displacement on the psychological well-being of refugee children. *International review of psychiatry*, 10(3), 186-195.
- Alexander, L. F. (2000). The effects of parental involvement, family structure and parents' educational attainment on student achievement. Texas Southern University.
- Allen-Handy, A., & Farinde-Wu, A. (2018). Gleaning hope in a vacillating DACA sociopolitical context: Undocumented Latinx students' systems of support and success in K-16 education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(8), 784-799.
- Anderson, G. L., & Gates, A. I. (1950). *The general nature of learning*.



- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American sociological review*, 309-320.
- Bajaj, M., Argenal, A., & Canlas, M. (2017). Socio-politically relevant pedagogy for immigrant and refugee youth. *Equity & Excellence in Education*, 50(3), 258-274.
- Bajaj, M., & Bartlett, L. (2020). Critical transnational curriculum for immigrant and refugee students. *In Curriculum of Global Migration and Transnationalism* (pp. 25-35). Routledge.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332
- Birman, D., & Morland, L. (2014). Immigrant and refugee youth. *Handbook of youth mentoring*, 355-368.
- Bishop, D. V., Maybery, M., Maley, A., Wong, D., Hill, W., & Hallmayer, J. (2004). Using self-report to identify the broad phenotype in parents of children with autistic spectrum disorders: a study using the Autism-Spectrum Quotient. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(8), 1431-1436.
- Blank, M. J., Melaville, A., & Shah, B. P. (2003). *Making the difference: Research and practice in community schools*. Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership, 1001 Connecticut Avenue, NW, Suite 310, Washington, DC 20036.
- Boenigk, S., Fisk, R., Kabadayi, S., Alkire, L., Cheung, L., Corus, C., ... & Smidt, N. (2021). Rethinking service systems and public policy: a transformative refugee service experience framework. *Journal of Public Policy & Marketing*, 40(2), 165-183.
- Boit, R. J., Eastern, A. C., Bayer, S., Birabwa, J. C., McKoy, M., & Hestenes, L. L. (2023). Navigating Educational Success for Their Young Children in the United States: Refugee Families Draw from Their Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 1-14.
- Brewer, C. A., & McCabe, M. (2014). Immigrant mothers' use of a



- discussion group in becoming school ready. *Immigrant and refugee students in Canada*, 54-64.
- Burde, D., Lahmann, H., & Thompson, N. (2019). Education in emergencies: 'What works' revisited. *Education and Conflict Review*, 2, 81-88.
- Cambridge, P., & Williams, L. (2004). Approaches to advocacy for refugees and asylum seekers: a development case study for a local support and advice service. *Journal of Refugee Studies*, 17(1), 97-113.
- Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57(2), 253-26
- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of educational Psychology*, 104(3), 820.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178.
- Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed method study*.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Croce, K. A. J. (2018). Refugee students arrive at a school: What happens next?. *Global Education Review*, 5(4), 7-16.
- Cun, A. (2020). Concerns and expectations: Burmese refugee parents' perspectives on their children's learning in American schools. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 263-272.
- De Haas, H., Castles, S., & Miller, M. J. (2019). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Bloomsbury Publishing.
- Der-Karabetian, A. (2000). Relationship of perceived family process factors to mathematics performance among Latino, African, and European American middle school students. University of La Verne.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482.



- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and research in education, 14*(2), 131-148.
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry, 47*(1), 14-24.
- Dryden-Peterson, S. (2020). Civic education and the education of refugees. *Intercultural Education, 31*(5), 592-606.
- El Masri, Y. (2022). Decolonizing education in Bourj Albarajenah: cosmologies of a Palestinian refugee camp. *Globalizations, 1*-18.
- Elaine Congress, D. S. W., & Gonzalez, M. J. (Eds.). (2012). *Multicultural perspectives in social work practice with families*. Springer Publishing Company.
- Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1981). Academic expectations and the school attainment of young children. *Sociology of education, 34*-50.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership, 61*(8), 12-19.
- Erdem, C. (2017). Instructional problems experienced by classroom teachers with refugee students in their class and their suggestions for solutions. *Journal of Civilisation Educational Research, 1*(1), 26.
- Ernst-Slavit, G. & Wenger, K.(2006). *Teaching in the margins: The multifaceted work and struggles of bilingual paraeducators. Anthropology and Education Quarterly, 37*(1), 62-82.
- European Civil Protection Humanitarian Aid Operations.(2019) *Integrating asylum seekers and refugees into higher education in Europe*, European Civil Protection Humanitarian Aid Operations.
- Farinde-Wu, A., Glover, C. P., & Williams, N. N. (2017). *It's not hard work; it's heart work: Strategies of effective, award-winning culturally responsive teachers. The Urban Review, 49*, 279-299.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review, 13*, 1-22.
- Fazel, M., & Betancourt, T. S. (2018). Preventive mental health



- interventions for refugee children and adolescents in high-income settings. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(2), 121-132.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.
- Feller, E. (2006). Asylum, migration and refugee protection: realities, myths and the promise of things to come. *International Journal of Refugee Law*, 18(3-4), 509-536.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. teachers college press.
- Georgis, R., Gokiart, R. J., Ford, D. M., & Ali, M. (2014). Creating inclusive parent engagement practices: Lessons learned from a school community collaborative supporting newcomer refugee families. *Multicultural Education*, 21(3/4), 23.
- Gill, S., & Reynolds, A. J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology*, 37(4), 403-424.
- Goodwin, A. L. (2017). *Who is in the classroom now? Teacher preparation and the education of immigrant children*. *Educational Studies*, 53(5), 433-449.
- Hamadeh, S. (2019). A critical analysis of the Syrian refugee education policies in Lebanon using a policy analysis framework. *Journal of Education Policy*, 34(3), 374-393.
- Hanza, M. M., Goodson, M., Osman, A., Porraz Capetillo, M. D., Hared, A., Nigon, J. A., & Sia, I. G. (2016). Lessons learned from community-led recruitment of immigrants and refugee participants for a randomized, community-based participatory research study. *Journal of immigrant and minority health*, 18, 1241-1245.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. *Annual Synthesis*. 2002.
- Henderson, J., & Ambroso, E. P. (2018). Teaching refugee students in



- Arizona: Examining the implementation of structured English immersion. *Global Education Review*, 5(4), 55-73.
- Henderson, S. W., Baily, C., & Weine, S. (2010). Child refugee mental health. *Increasing awareness of child and adolescent mental health*, 93-119.
- Hodes, M., & Vostanis, P. (2019). Practitioner Review: Mental health problems of refugee children and adolescents and their management. *Journal of child psychology and psychiatry*, 60(7), 716-731.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of management Review*, 20(2), 379-403.
- Ibañez, G. E., Kuperminc, G. P., Jurkovic, G., & Perilla, J. (2004). Cultural attributes and adaptations linked to achievement motivation among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 559-568.
- Ida Sem Fossvik (2017). Lifelong learning in a refugee camp. NORWEGIAN REFUGEE COUNCIL.
- Kaiser, S., & Schulze, G. C. (2015). Between inclusion and participation: Young carers who are absent from school. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 314-328.
- Karam, E. G., Fayyad, J.A., Farhat, C., Pluess, M., Haddad, Y. C., Tabet, C. & Kessler, R. C. (2019). Role of childhood adversities and environmental sensitivity in the development of post-traumatic stress disorder in war-exposed Syrian refugee children and adolescents. *The British Journal of Psychiatry*, 214(6), 354-360.
- Karunakara, U. K., Neuner, F., Schauer, M., Singh, K., Hill, K., Elbert, T., & Burnham, G. (2004). Traumatic events and symptoms of post-traumatic stress disorder among Sudanese nationals, refugees and Ugandans in the West Nile. *African health sciences*, 4(2), 83-93.
- Kenny, P., & Lockwood-Kenny, K. (2011). A mixed blessing: Karen resettlement to the United States. *Journal of Refugee Studies*, 24(2), 217-238.
- Kovacevic, Z., Klimek, B., & Drower, I. S. (2018). Refugee children and parental involvement in school education: A field model. *In Social*



- Justice and Parent Partnerships in Multicultural Education Contexts* (pp. 139-161). IGI Global.
- Keats, M. R., Shea, K., Parker, L., Stewart, S. A., Flanders, A., & Bernstein, M. (2019). After childhood cancer: a qualitative study of family physician, parent/guardian, and survivor information needs and perspectives on long-term follow-up and survivorship care plans. *Journal of Cancer Education, 34*, 638-646.
- Kubilay, S., & Kiliç, R. (2019). Awareness Level and Self-Efficacy Beliefs of Pre-Service Primary School Teachers Regarding Syrian Students' Education in Turkey. *Asian Journal of Education and Training, 5*(1), 248-254.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of adolescence, 31*(4), 469-483.
- Lewig, K. A., Arney, F., Salveron, M., & Barredo, M. (2010). *Parenting in a new culture: Working with refugee families* (Doctoral dissertation, Cambridge University Press).
- McKoy, C. L., MacLeod, R. B., Walter, J. S., & Nolker, D. B. (2017). The impact of an in-service workshop on cooperating teachers' perceptions of culturally responsive teaching. *Journal of Music Teacher Education, 28*(2), 50-63.
- Mendenhall, E., De Silva, M. J., Hanlon, C., Petersen, I., Shidhaye, R., Jordans, M. & Lund, C. (2014). Acceptability and feasibility of using non-specialist health workers to deliver mental health care: stakeholder perceptions from the PRIME district sites in Ethiopia, India, Nepal, South Africa, and Uganda. *Social science & medicine, 118*, 33-42.
- Mendenhall, M., Bartlett, L., & Ghaffar-Kucher, A. (2017). "If you need help, they are always there for us" : Education for refugees in an international high school in NYC. *The Urban Review, 49*, 1-25.
- Miles, J., & Bailey-McKenna, M. C. (2016). Giving refugee students a strong head start: The LEAD program. *TESL Canada Journal, 33*,



109-128.

- Motti-Stefanidi, F., & S Masten, A. (2017). A resilience perspective on immigrant youth adaptation and development. *Handbook on positive development of minority children and youth*, 19-34.
- Muennig, P. (2014). What China's experiment in community building can tell us about tackling health disparities: Community Building and Mental Health in Mid-Life and Older Life: Evidence from China. *Social Science & Medicine*, 107, 217-220.
- O'Reilly, A., Ryan, D., & Hickey, T. (2010). The psychological well-being and sociocultural adaptation of short-term international students in Ireland. *Journal of college student development*, 51(5), 584-598.
- Osman, F., Klingberg-Allvin, M., Flacking, R., & Schön, U. K. (2016). Parenthood in transition-Somali-born parents' experiences of and needs for parenting support programs. *BMC international health and human rights*, 16(1), 1-11.
- Oxfarm: Odong, P. C., Odong, T., Mwije, A., Opolot, E., Musinguzi, P., Twaha, A. B. & Olupot, G. (2022, December). WATER AND NUTRIENT REQUIREMENTS OF HASS AVOCADO: A GUIDE FOR PRACTITIONERS IN UGANDA, SUB-SAHARAN AFRICA AND BEYOND. In *2nd African Conference on Precision Agriculture (AfCPA)* (p. 126).
- Oznobishin, O., & Kurman, J. (2009). Parent-child role reversal and psychological adjustment among immigrant youth in Israel. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 405.
- Parekh, B. (2004). Dialogue between cultures. In *Democracy, nationalism and multiculturalism*. Routledge.
- Ricking, H., & Schulze, G. C. (2019). Research and management of school absenteeism in Germany: Educational perspectives. *Urban Scope: e-journal of the Urban-Culture Research Center*, 10, 39-54.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. sage.
- Salo, C. D., & Birman, D. (2015). Acculturation and psychological adjustment of Vietnamese refugees: An ecological acculturation framework. *American journal of community psychology*, 56, 395-407.



- Schreiber-Kittl, M., & Schröpfer, H. (2002). *Abgeschrieben?: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly (1982)*, 1-23.
- Sekin, S. A., & Çakir, R. (2021). The Problems Faced by Refugee Students in The Education Process. *Education Quarterly Reviews*, 4.
- Shaffer, L. F., & Shoben Jr, E. J. (1956). *The psychology of adjustment*.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. Learning for a future: Refugee education in developing countries, 1-84.
- Smith, D., & Stewart-Mckoy, M. (2017). Under Examination: An Analysis of Students' Writing Errors. *Arts Science and Technology*, 10, 156.
- Soylu, A., Kaysili, A. & Sever, M. (2020). Refugee Children and Adaptation to School: An Analysis through Cultural Responsivities of the Teachers. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 45(201).
- Sweetman, D., Badiee, M., & Creswell, J. W. (2010). Use of the transformative framework in mixed methods studies. *Qualitative inquiry*, 16(6), 441-454.
- Turner, A. P., Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2001). Exploring the link between parental acceptance and young adult adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 185-199.
- Popkin, M. H. (1989). *Active Parenting: A video-based program*. In The second handbook on parent education (pp. 77-98). Academic Press.
- Pumariega, A. J., & Rothe, E. (2003). Cultural considerations in child and adolescent psychiatric emergencies and crises. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 12(4), 723-744.
- Trentacosta, C. J., McLear, C. M., Ziadni, M. S., Lumley, M. A., & Arfken, C. L. (2016). Potentially traumatic events and mental health problems among children of Iraqi refugees: The roles of relationships with parents and feelings about school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(4), 384.
- UNHCR. (2011). UNHCR Resettlement Handbook. UNHCR.
- UNHCR. (2021). UNHCR GLOBAL REPORT 2020. UNHCR.



- UNHCR. (2022). UNHCR GLOBAL REPORT 2021. UNHCR.
- UNHCR. (2023). UNHCR GLOBAL REPORT 2022. UNHCR.
- Van Manen, M. (1984). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology+ Pedagogy*, 2 (1), 36-69.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. 신경림, 안규남 공역(1994). 체험연구. 서울: 동녘.
- Van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 315-327.
- Van Manen, M. (2006). Writing qualitatively, or the demands of writing. *Qualitative health research*, 10(5), 713-722.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning - giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2016a). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Van Manen, M. (2016b). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Routledge.
- Van Manen, M. (2016c). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.
- Van Manen, M. (2017a). *But is it Phenomenology? Qualitative health research*, 27(6), 775-779.
- Van Manen, M. (2017b). *Phenomenology in its original sense. Qualitative health research*, 27(6), 810-825.
- Van Manen, M. (2017c). Phenomenology and meaning attribution.
- Van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Taylor & Francis.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. Journal of teacher education*, 53(1), 20-32.
- Voorhis, F. L. (2002). School, community, and community partnerships: Your handbook for action. *Thousand Oaks, CA: Corwin Press*.
- Walter, J. S. (2018). Global perspectives: Making the shift from



multiculturalism to culturally responsive teaching. *General Music Today*, 31(2), 24-28.

Zwi, K., Rungan, S., Woolfenden, S., Woodland, L., Palasanthiran, P., & Williams, K. (2017). Refugee children and their health, development and well-being over the first year of settlement: A longitudinal study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 53(9), 841-849.



ABSTRACT

A Study of Refugee Parents' Experiences on their Children's School Adaptation in Korea

Inha University Graduate School
Multicultural Education
Lee, Jeongmin

As the international crisis has lasted for years, refugees have become more vulnerable, and The number of refugee applicants in Korea increased every year and then temporarily decreased during the COVID-19 pandemic, but the number of refugee applicants is rapidly increasing again starting in 2022. The largest number of domestic refugees are underage children of adult parents who have been recognized as refugees in Korea and domestic birth children of domestic refugees, and refugee children are expected to live as refugees in Korea for the next few years.

In this study, the most important issue in the settlement process of refugee children in Korean society was viewed as 'education' and focused on the experiences of refugee children's parents regarding school education of refugee children in a minority with status limitations and in a socially vulnerable position.

Eight parents with school-age refugee children were selected as study participants, and data were collected through individual in-depth interviews that complied with research ethics standards and procedures in order to reveal the essential meaning inherent in the parent's experience of Korean settled refugee



children's adaptation to school education. In addition, to broaden the perspective and thinking of the essential semantic structure of the parent experience of refugee children reference materials such as researchers' experiences, etymology analysis, literary works, and artworks were also analyzed. Meaning and themes were extracted from the data collected through individual in-depth interviews through van Manen's hermeneutic phenomenology method, and these were categorized into the five entities(lived body, lived time, lived space, lived relation, lived things) presented by van Manen. It was composed of The research results are as follows.

First, 'Restriction' in 'lived body' is a physical experience revealed from the parents of refugee children's poor Korean language skills and long working hours. 'Restriction', derived from physicality as essential themes, cover the revealed themes of "high language barriers" and "living and caring." The parents of refugee children's insufficient Korean language skills and insufficient economic resources were interpreted as the biggest difficulty in supporting their children's school adaptation.

Second, 'unfamiliarity' in 'lived time' refers to the 'absence of public education experience' that appeared as both parents and children of refugee children grew up in the special environment of 'refugees' and encompasses the revealed themes of "unfamiliar parental roles" and "unfamiliar school culture." The lack of public education experience of parents and children of refugee children was interpreted as a background in which parents hesitated to actively participate in the educational role as parents. This explains why both parents and children of refugee children need sufficient time and information to adapt to school life.

Third, 'Separation' in 'lived space' shows the confusion felt by the parents of refugee children at the border between parents and parents and the atmosphere at home, and encompasses the revealed themes of "the boundary between parents and school parents" and "the space of their own."



Parents of refugee children despaired when their children showed maladjustment to school, such as “refusal to go to school,” which they did not want to go to school, and watching their children spending time alone at home or their daily lives without Korean friends, they were worried that they might not be able to adapt well to Korean life. However, parents of refugee children were unable to find a way to find out what their children were doing at school and what friends they met and spent time with, they appeared passive in communicating with their growing children, and eventually, parents of refugee children were gradually being separated into their children’s lives.

Fourth, ‘Willingness’ in ‘lived relation’ refers to the relationship between parents of refugee children and their children, with mentor teachers and neighboring refugee families who provide the child with practical help in school life. Parents of refugee children sought advice on their children’s school life from mentor teachers who knew the situation of refugee families and helped them closely, and refugee neighbors who had similar experiences before and after entering Korea, and relied on them together. This meant the limitations of language use and lack of confidence caused by not knowing the school system that could not be overcome to communicate directly with children’s school teachers or school counselor.

Fifth, ‘Desire’ in ‘lived things’ appeared under the themes of “confused identity” and “dream and expectation.” Parents of refugee children regretted not being able to communicate directly about their children’s future due to “concerns about the identity confusion felt by their children,” “identity instability that parents have yet to acquire Korean citizenship,” and “lack of information about Korean society.” However, it was shown that they expected their children to adapt well to school, achieve high academic achievement, and grow into essential members of Korean society.

The experience of the parents of refugee children in their children’s school



adaptation process implies to build a cooperative system among personal, family, and social factors. Also the personal and social specificity that refugee parents felt when they contacted the mainstream society, going one step further from the difficulties of migrant parents, was found to be the “anxiety“ felt by parents in their children’s school adaptation process. Parents of refugee children hoped that their children would adapt well to school, grow up, be recognized as members of Korean society, and live a stable life. As a result of this study, the suggestions are as follows.

First, it provides language-specific educational information that is easily accessible to refugee parents who speak minority languages. If parents of refugee children are provided with a minority language education counseling service that allows them to consult academic schedules, school information, and all issues related to school education by voice, text, or SNS at any time, refugee children’s parents can have more confidence and active interest as organizers of their children’s education and it will be a driving force to encourage, support, and grow together with their children.

Second, schools and related organizations cooperate to provide and manage individual education programs for refugee children, taking into account their background, age, academics, goals, etc. And It is necessary to provide personalized career education programs for both refugee children and parents to realize various future hopes and future designs, also parents need to be provided with education and opportunities to choose various jobs.

Third, families, schools, and communities organically cooperate with refugee children’s parents, teachers, and experts to help refugee children adapt to school life. Providing opportunities for parents of refugee children of the same school age to cooperate with each other on a regular basis and a place for information exchange in which teachers and experts participate. Constant and natural communication and cooperation will be the driving force behind the



constant interest of parents of refugee children in their children's education, and ultimately, children with warm attention and support from parents will have a positive view of life with confidence in their future and help them grow.

Although there are very few 'refugees' in Korean society, they have a different cultural and social background from other migrants. It is time to understand the experience in the school education adaptation process that comes from the specificity of refugee families and seek specific action plans so that parents of refugee children can be guaranteed the right to education as the subject of the exercise of educational rights.

Keywords: refugee children, refugee parents, school adaptation, hermeneutical phenomenology.