

가정해체를 경험한 이주여성의 자녀 언어 학습 경험에 관한 사례 연구*

이춘양** · 김영순***

요 약

본 연구의 목적은 가정해체를 경험한 국제결혼가정 초등학생 자녀의 한국어와 어머니의 언어인 모어, 정규 교육 과정의 영어 등 언어 학습 경험을 이주여성을 통해 탐색하는 데 있다. 2019년 2월부터 12월 까지 약 6개월간 7명의 이주여성 연구참여자를 대상으로 심층 면담을 통해 자료를 수집하였으며, 그 중 5명의 사례를 활용하여 연구를 수행하였다. 분석한 결과, 가정해체를 경험한 이주여성의 자녀의 한국어 언어 학습경로는 '가정 내 한국어 학습', '또래 관계 속의 한국어 학습', '지역 시설과 교육 기관 활용 한국어 학습'으로, 한국어 외의 기타 언어 학습경로는 주로 '가정 내 기타 언어 학습', '친정 방문 및 현지 생활을 통한 기타 언어 학습', '지역 시설과 교육 기관 활용 기타 언어 학습'으로 나타났다. 본 연구는 언어 학습 과정 중의 어려움 및 시사점으로 '가정 내 부정확한 한국어 사용의 부작용', '언어 치료에 대한 부정적 인식', '미디어 사용은 곧 인터넷 중독', '기타 언어 학습에 대한 고민과 우려', '기타 언어 사용 및 학습 환경의 제한성', '다중언어 학습과 자녀의 단일정체성' 등을 핵심 내용으로 도출하였다. 이를 바탕으로 가정해체를 경험한 이주여성의 자녀를 위한 원활한 언어 학습을 위한 여러 가지 제안을 제시하였다.

주제어 : 다문화 자녀, 해체가정, 언어 학습, 다중언어 학습, 질적 연구

I. 서론

2019년 6월을 기준으로 국내 체류 외국인 수가 240만 명을 넘어 전체 인구의 4.6%를 차지하였다¹⁾. 다문화 시대의 한국은 직면하고 있는 많은 사회문제를 해결하고 사회통합을 원활히 이루기 위한 노력의 일환으로, 외국인 근로자, 유학생, 결혼이민자, 국제결혼가정 자녀, 북한 이탈주민, 난민 등을 대상으로 한 연구를 활발하게 전개해오고 있다. 그 중에서도 한국인과 외국인으로 이루어진 국제결혼 가정 이주민은 외국인 집단 중에서 큰 비중을

* 이 논문은 2017년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2017S1A5B4055802).

** 인하대학교 다문화교육전공 박사수료

*** 인하대학교 사회교육과 교수

1) 출입국·외국인 정책본부 통계 월보, 2019년 6월 호, 검색일 2019. 07. 31

차지하고 있으며 한국에서 장기적으로 체류하고 정착하게 되는 것이 대부분이다. 따라서 이들은 한국 사회의 관심이 가장 필요한 다문화집단이라고 할 수 있다. 이러한 사회적 필요성에 의해 국제결혼 가정 이주민은 한국어 교육의 주 대상으로 주목받고 있을 뿐만 아니라, 다문화 교육 등 많은 연구 분야에서 큰 관심을 받고 있다(이춘양, 조지형, 2019).

국제결혼 가정 수의 지속적인 증가와 더불어 가족 구성에 있어 주목할 만한 변화로는 이혼, 별거, 사별 상태에 있는 여성 결혼이민자·귀화자의 증가를 들 수 있다(김이선, 김영란, 이해웅, 2016). 혼인으로 형성된 가족은 이혼, 가출, 사별 등에 의해 해체된다. 이 중 사별은 질병이나 사고 등 어쩔 수 없이 일어나는 비의도적인 가족 해체라고 판단되지만, 이혼은 의도적이라는 점에서 과정이 다르다. 또 배우자의 가출은 ‘악의의 유기’에 해당이 되어, 결국은 이혼에 이르게 되므로 의도적 해체라 할 수 있다(이정진, 2003). 다문화가정의 이혼 현상은 2005년 이후 꾸준히 감소(전년 대비 3.0%)했으나, 사별로 인한 다문화가정 해체는 증가(전년 대비 7.3%)하는 추세이다. 2017년 기준으로 이혼(10,307건/9.7%)과 사별(2002건/10.7%) 유형의 가정 수가 1만 건을 넘어 전체 해체가정의 10.4%에 달한다(통계청, 2018). 국내 체류 국제결혼 가정의 증가와 함께 국제결혼가정 해체 문제가 새롭게 대두되어 사회문제로 떠오르자(박미정, 엄명용, 2015), 가정해체 원인, 해체 과정, 해체 경험, 해체 후 적응 및 자립(금민아, 2017; 김강남, 2016; 김희주, 2018; 오혜정, 2017; 정해숙 외, 2016; 주정, 2015) 등에 주목한 연구들이 점차 나오기 시작하였다. 이와 같은 연구에서는 가정해체를 경험한 이주여성들이 겪는 어려움으로 사회·문화적응 및 생활적 어려움, 폭력에 시달린 경험으로 인한 심리·정서적 어려움, 체류 자격으로 인한 취업난 및 양육비 미지급으로 인한 경제적 어려움을 들었다. 여기서 더 나아가 이주여성에 대한 부정적 인식 및 사회적 편견을 지적하고 그들이 다중고를 겪고 있다는 것을 지적하는 동시에 가장으로서 홀로 자녀를 양육하는 과정에서 겪는 어려움도 언급하였다. 자녀 양육에는 있어서 돌봄, 심리·정서적 문제를 언급하며 복리에 관한 시사점을 제기했으나, 이는 결국 가정해체를 경험한 이주여성의 한국생활 적응 과정 및 자립 과정 중의 ‘걸림돌’로 보고 있을 뿐, 언어교육과 같은 자녀 교육에 대해 구체적이고 세부적으로 살펴본 연구는 매우 미흡한 실정이다.

일반적으로 가정해체는 가족에게 경제적 어려움을 안긴다. 해체가정의 경제적 곤란은 남성과 여성 모두에 적용되지만, 특히 여성에게 더욱 심각한 문제가 된다(한미현, 2005). 그러나 보다 심각한 문제는 가정해체가 아동에 미치는 영향이다. 가정해체의 가장 큰 피해자는 자녀이기 때문이다(이정진, 2003), 가정해체는 아동에게 경제적 어려움은 물론 여러 형태의 현실적 문제, 심리·정서적 고통과 상처를 안겨주는 등 직접적 영향을 미친다(장훈, 2015; 한미현, 2005). 이러한 사실에도 불구하고, 해체된 국제결혼 가정에 관한 연구의 주 대상자는 여전히 가정해체 행위의 당사자인 이주여성에만 집중돼 있으며, 가정해체 원인, 해체 과정, 해체 경험, 해체 후 적응 및 자립(금민아, 2017; 김강남, 2016; 김희주, 2018; 오혜정, 2017; 주정, 2015) 등에 주목한 연구가 대부분이다. 정착 관심을 많이 받아야 할

해체된 국제결혼 가정 자녀에 관한 연구는 아직 매우 부족한 실정이며 특히 그들의 언어 학습에 관한 연구는 찾아보기 힘들다. 현재까지 진행된 국제결혼 가정 자녀의 언어교육 및 학습에 관한 연구들을 살펴보면, 국제결혼 가정 자녀의 언어발달문제 및 한국어 교육(서혁, 2007; 서현, 이승은, 2007; 우현경 외, 2008; 원진숙, 2008) 및 이중언어교육(권경숙, 이승숙, 2018; 송채수, 2018; 오지영, 홍용희, 2018; 호티룡안, 2018)에 집중돼 있다는 것을 알 수 있다. 이 중 언어교육에 관한 연구가 활발히 이루어지고 있으나, 도출된 결과는 결국 국제결혼 가정 자녀에게 이주여성의 모국어 교육을 실시해야 한다는 것에 제한돼 있다는 것을 알 수가 있다. 국제결혼 해체 모·자녀 가정 연구에서도 자녀의 언어발달, 학습부진 등 문제와 정체성 혼란 문제를 강조(박미정, 2015; 이해경, 2015; 이현주, 2013)하였으며, 가정환경, 언어 등으로 인한 가정해체 문제는 결국 국제결혼 가정 2세인 자녀의 문제로 이어져(송재현, 2018; 안윤지, 2015) 큰 영향을 주고 있다고 밝히고 있다.

이처럼 자녀의 언어 학습은 추후의 학교생활, 학업성취, 사회적응, 진로 및 취업과도 직접적으로 연관된다. 따라서 가정해체를 경험한 이주여성 모·자녀 가정의 자녀의 언어교육 및 학습 문제는 결코 무시해서는 안 될 부분이라고 할 수가 있다. 이 연구에서 연구자는 가정해체를 경험한 이주여성을 통해 자녀의 한국어와 모어, 그 외의 기타 언어 학습 등의 언어 학습경로 및 학습 경험을 살펴보고, 가정해체를 경험한 이주여성 가정에서 자녀의 언어 학습 어려움과 시사점을 도출하여, 원활한 언어 학습을 위한 지원 및 개선방안을 제시하고자 한다.

II. 이론적 논의

1. 언어 학습과 사회

오늘날의 언어학 연구 분야에서 언어 학습 및 습득에 있어서 많은 이론과 가설들이 적용되고 있다. 그 중에서 행동주의 이론인 스킨너(Skinner)의 경험론적 언어습득 가설이 후천적 습득 관점을 대표하고, 내재주의 이론의 촘스키(Chomsky)의 생득적 언어습득 가설은 선천적 습득 관점의 대표라 할 수 있다. 이 연구는 전자의 후천적 언어습득 이론을 채택하여 이주여성 가정에서 자녀의 언어 학습 어려움 등의 경험을 설명하기 때문에 무엇보다도 사회이론의 개념 틀을 차용할 것이다.

사회이론(social theories)에 따르면, 언어 학습은 언어와 사회계층의 힘, 인종 편견, 소득과 언어 학습의 관계 등 학습자를 둘러싼 정치, 경제, 문화적 사회 환경으로부터 영향을 받는다는 관점이다(민현식, 2009). 문화적응이론(enculturation theory), 문화변용이론(enculturation theory), 목표어에 대한 학습자의 동기, 근심, 감정적 태도 등을 의미하는

심리적 거리(psychological distance), 문화 충격(culture shock), 그리고 슈만(J.H. Schumann)의 사회적 거리 가설(social distance hypothesis) 개념이 이에 속한다(서울대학교국어교육연구소, 2014). 또한 사피어-워프 가설(Sapir-Whorf hypothesis)에 의하면 한 사람이 세상을 이해하는 방법과 행동이 그 사람이 쓰는 언어의 문법적 체계와 관련이 있다고 한다. 이는 우리가 어떤 말을 하느냐에 따라 그 사람의 행동이 그 말에 지배되며, 하나의 언어 사회에서 태어나면 그 언어에 제약을 받고 문화적으로 제약을 받는다고 이해할 수 있다(Wardhaugh, 1999). 말은 우리의 생각을 구체화하여 보여주는 구실을 하고 있다. 한 언어와 그것을 상용하는 국민의 의식구조의 특성, 특히 세계관은 밀접히 연관되어 있어 그중 하나를 보면 다른 하나를 알 수가 있다. 언어와 사회는 밀접한 관계가 존재하기 때문에, 언어 연구를 통해 언어 표현에 담겨져 있는 사회적 의미, 인간의 사고 유형, 사회문화적인 현상 등을 읽을 수가 있다(최기호, 김미형, 1998).

사회문화적이고 사회정치적인 관점은 가장 기본적으로 사회적인 관계와 정치적 실재가 교수와 학습의 중심이라고 보는 가정에 기본을 두고 있으며, 이는 학습이 사회적 문화적 정치적인 공간에서 발생하고, 학습자와 교사 간의 상호작용과 관계를 통해 발생한다는 것을 의미한다. 사회문화이론 관점에서는 학습은 경험을 쌓는 것을 필요로 하며, 학생들의 다양한 문화 자원에 대해 학교에서 교사가 어떤 태도를 보이는지, 그 태도가 학생에게 어떤 영향을 주는지, 그리고 이러한 문화 자원에 대해 교사들이 어떠한 행동을 하는지도 생각해야 한다는 주장이다. 그리고 넓은 의미에서 문화적으로 민감한 교육학은 문화 감수성 교육이라고 볼 수 있는 정치적 프로젝트라 할 수 있고, 단순히 한 개인의 정체성에 자신감을 고취하고 자긍심을 높여줄 효과를 추구하는 것이다. 비고츠키(Vygotsky, 1978/2000)에 따르면 발달과 학습이 사회와 문화에 확실하게 영향을 받는다. 사회문화이론(sociocultural theory) 또한 이와 같은 관점이다. 사회문화이론은 학습이 맥락에 영향을 거의 받지 않는다는 전통적인 시각과는 근본적으로 다르다. 전통적인 시각은 한국어(영어)를 잘 구사하지 못하는 학생이 낮은 지능을 가지고 있다고 생각한다. 결과적으로 이러한 학생들은 학습 공동체에 속하는 데 어려움을 겪는다. 비고츠키(Vygotsky, 1978)의 근접 발달영역(Zone of Proximal Development)에 근거하여, 학습의 실패는 개인의 실패가 아니라 체계의 실패이고, 성공적인 사회 교류의 기회를 학습자에게 제공하지 못한 사회체제의 실패라 볼 수 있다(Nieto, 2009/2016).

‘학습’ 행위가 이루어지려면 ‘교수’나 ‘교육’ 같은 행위도 반드시 존재할 것이다. ‘교수’나 ‘교육’에 가장 쉽게 떠오를 수 있는 사람은 바로 ‘교사’라 할 수 있다. ‘교사’라는 용어의 일반적인 개념으로 ‘주로 초등학교·중학교·고등학교 따위에서, 일정한 자격을 가지고 학생을 가르치는 사람’(국립국어연구원, 1999)이라고 해석한다. 사람이 태어나서 커 가는 과정 중, 가정·교육 기관·사회의 3가지 주요 환경에서 끊임없이 학습하고 성장하게 된다. 이처럼 교육·학습 활동은 실제로 학교에서만 이루어지는 것이 아니다. ‘학교’라는 공식적인 기관에서 근무하는 교사 외에, 가정에서의 가족 구성원, 사회에서의 사회 구성원들도 교사의

역할을 담당하고 있다는 사실이다. 다른 말로 하자면 인간은 살아가는 일생에서 의식적이든 무의식적이든 기본적으로 가정에서의 교육, 학교에서의 교육, 사회에서의 교육을 받고 성장한 것이라고 할 수도 있다. 때문에, 이 연구에서는 가족 구성원, 교육 기관의 교사, 사회 구성원을 모두 자녀의 언어교육의 ‘교수자’로 보고 있다.

연구자는 언어습득 과정에서 부모나 타인의 지도와 교정 활동, 칭찬·인정·맞장구치기 등을 통해 강화 활동이 일어난다는 스키너(Skinner, 1957)의 경험론적 언어습득 가설에 주목하였다. 그리고 부모나 교사가 사회적 문화적 공간에서 학습자와 상호작용하고 관계 형성을 통해 언어활동이 강화된다는 사회문화이론의 관점에 의미를 두었다. 이는 학습의 성패는 체계와 사회 교류의 기회를 학습자에게 어떻게 제공하는가 하는 사회체제와의 연관성 및 근접발달영역에 근거한 비고츠키(Vygotsky, 1978/2000)의 ‘근접발달영역’ 주장과 맥락을 같이 하는 것이다. 이러한 이론적 렌즈를 통해 연구자는 해체된 국제결혼 가정 자녀 언어 학습에 대한 경험을 살펴볼 것이다.

2. 국제결혼가정 자녀의 언어학습

교육부(2019)의 통계자료에 따르면 2010년에 불과 31,788명이었던 이주 배경 학생이 2018년 기준으로 4배로 증가하여 122,212명으로 증가하였다. 2017년 기준으로 초·중·고등학교 학업중단 학생 수가 1,278명으로 학업 중단율은 지난 5년 동안 최고치로 1.17%에 달했다(교육부, 2019). 이 중에서 32%는 부적응으로 인하여 학업을 중단하게 되었다. 학업을 중단하게 된 이유는 여성가족부에 따르면 가장 높은 비율을 차지하고 있는 것은 학교생활 및 문화가 달라서(18.3%)와 학교 공부가 어려워서(18.0%) 등 학교생활 부적응에 의한 중단이 약 36% 정도를 차지하고 있다. 학교 급이 높을수록, 가구소득이 낮을수록, 학교 공부에 어려움이 큰 것으로 나타났다. 학교 부적응의 원인 주로 친구들과 어울리지 못해서(64.7%)가 가장 많고, 다음으로는 학교공부에 흥미가 없거나(45.2%), 한국어를 잘 하지 못 하거나(25.5%), 부모의 관심이나 경제적 지원 부족(10.9%) 등이 있다(정해숙 외, 2016).

박희훈, 오성배(2014)에서 국제결혼 가정 자녀 86명과 일반 한국인 가정 자녀 86명 총 172명의 자료를 분석한 결과, 국제결혼 가정 자녀의 학교생활 적응 수준의 평균이 일반 한국인 가정 자녀의 평균에 비해 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 그리고 국제결혼 가정 자녀의 학년 구분에 따른 학교생활 적응의 평균 차이를 확인한 결과, 초등학교 저학년, 초등학교 고학년, 중학교로 학년이 높아질수록 유의미하게 학교생활 적응의 평균이 낮아졌으며 비다문화가정 자녀와의 차이가 점점 커지며, 가정배경을 통제한 이후에도 학교생활 적응 차이는 여전히 존재하는 것으로 나타났다. 학생들의 가정배경이 동일하다고 가정하더라도 다문화가정의 자녀들이 학교생활 적응에 더욱 어려움을 겪는다는 점과 성장 과정에서 교육 경험과 학업성취의 격차가 더욱 벌어질 가능성(박희훈, 오성배,

2014)을 시사하였다.

이처럼, 다문화 학생들이 겪고 있는 또래 관계, 학습 문제, 언어 문제, 가정 문제들을 다문화 학생의 학교생활 부적응의 요인으로 볼 수 있다. 이와 같은 다문화 자녀의 학교 부적응 문제를 마치 이주 부모, 특히 주 양육자의 책임을 지고 있는 어머니인 이주여성과 연관이 있다는 주장을 많은 연구에서 제기하였다. 오만석(2011)에서는 다문화가정 자녀에 대한 적절한 학습 지원이 요구되며, 다문화가정 어머니의 한국어 능력은 자녀교육의 성공을 위한 가장 기본적인 역량으로 보고 있다. 이상호, 김대균, 박균열(2015)에 따르면 다문화가정 자녀의 경우 외국인 어머니가 한국어를 제대로 습득하지 않고 자녀를 양육하면 언어 습득을 제대로 할 수 없게 된다. 유치원에 입학하여 생활할 때는 학업에 필요한 언어를 습득하지 못해 학습 부진으로 이어진다, 가정과 의사소통이 제대로 이루어지지 않아 준비물을 제대로 챙겨올 수 없게 되고, 그러한 일이 반복되다 보면 같은 또래의 아이들로부터 따돌림을 당하게 된다. 아울러 엄마가 자신 있게 사용할 수 있는 모국어 대신 한국어를 사용해 자녀를 양육해야 하는 다문화가족 엄마들은 한국어 능력의 한계로 인해 자녀에게 한국어와 관련한 경험을 충분히 제공해 주기 어려운 실정이다 (장명립 외, 2013). 다문화 자녀들은 엄마의 언어능력 부족, 부모의 높은 이혼율, 경제적 어려움 등 열악한 가정 환경으로 기초학습 능력이 부족한 상황이며, 언어습득 지연과 이해력 미숙, 학습부진, 사회성 및 성격발달의 문제, 정체성 혼란 등으로 다양한 인지적, 발달적 문제들이 나타나고 있다(송선화, 안효자, 2011; 이현주, 2013). 이처럼, 결혼이주여성 어머니들은 한국어능력 부족으로 가족 간의 원활한 언어소통에 어려움을 겪는 상황에서 자녀의 양육과 교육을 담당하게 됨으로써 이들의 자녀들이 언어발달, 또래관계 형성 및 정서발달 등에서 부정적인 문제를 야기하고 있다(권경숙, 이승숙, 2018). 이 때문에 다문화가정 자녀의 언어 학습에 있어서 아버지의 한국어 교육자로서의 역할을 강조되고 있다.

한국어 교육 외에 연구 분야에서 다문화가정 자녀 언어교육에 관심을 두는 또 다른 주제는 바로 이중언어교육이다. 이중언어교육에 관한 논의는 2000년대 후반부터 나타나기 시작했다(천지아, 황해영, 2016). 이중언어화자들은 거의 두 문화나 다문화를 이해하게 된다. 두 문화 이해 능력은 언어 문화에 대한 지식, 두 문화에 대한 감정과 태도, 문화적으로 적절한 행동, 인식과 공감, 두 문화를 표현하는 것에 자신감을 갖는 것과 관련이 있는 경우가 많다(사오친친, 2017). 이와 같은 두 문화 혹은 다문화 이해 능력은 글로벌 시대의 한국 다문화 사회에서 강조하고 제고해야 할 부분이다(Baker, 2011/2014). 하지만 여성가족부 통계에 따르면 다문화가정 중 30%의 이주부모가 자녀들이 자신의 모어를 학습하는 것을 적극적인 태도를 가지고 있다(정해숙 외, 2016).

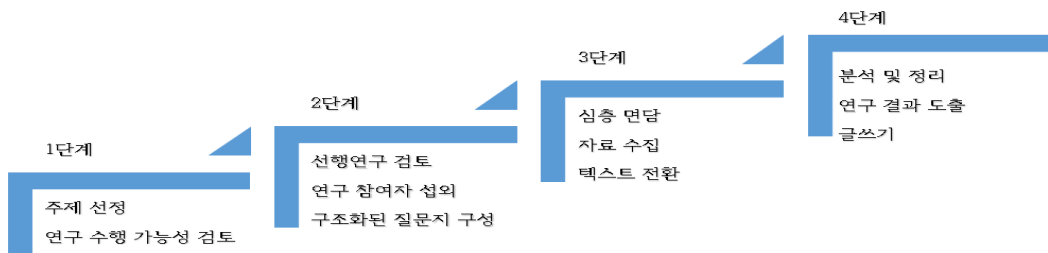
지금까지 가정 해체를 경험한 다문화가정 이주여성의 자녀 언어교육에 대한 연구는 극히 드물지만, 연구자는 이들의 사례에서 또 다른 어려움의 원인이나 유형이 드러날 것으로 보고 해체 다문화가정에 집중하여 자녀의 다중 언어 학습 문제를 살펴보고자 한다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 가정해체를 경험한 이주여성의 자녀의 언어 학습

경험에서 나타난 언어 학습경로가 어떠한가? 둘째, 가정해체를 경험한 이주여성의 자녀의 언어 학습 경험에서 나타난 언어 학습 어려움이 무엇인가? 이 연구는 가정해체를 경험한 국제결혼 이주여성을 통해 자녀의 언어 학습 경험을 탐색하고, 언어 학습에서의 어려움과 시사점을 도출하여, 해체된 국제결혼 가정 자녀의 원활한 언어 학습을 위한 지원이나 개선방안을 제시하는 데 목적을 두고 있다. 더 나아가 향후 이 연구가 지금껏 관심대상이 아니었던 가정해체를 경험한 이주여성 자녀의 언어교육 및 학습 연구를 위한 참고 자료 및 기초 자료가 될 수 있기를 기대한다.

Ⅲ. 자료 수집 및 연구참여자

이 연구는 가정해체를 경험한 이주여성의 자녀 언어 학습 경험을 파악하기 위하여 질적 사례연구로서 심층 면담 방식을 택하여 자료를 수집 및 분석하였다. 질적 연구는 어느 특정한 시기의 특정한 사건이나 현상에 대해 깊이 이해하고 그 원인이나 침묵 속에 있는 목소리를 들으려 할 때 적합한 연구 방법이다(이준양, 김기화, 2018). 사례연구는 개인의 생애주기나 소규모 그룹 행동, 조직적 또는 관리적 프로세스, 지역 공동체의 변화, 교육성과, 국제관계, 혹은 산업의 발전 과정 등과 같은 현실 세계의 사건들을 '사례'라는 것을 통해 전체적이고 의미 있는 특징들을 담아내는 것이 가능한 연구 방법이다. 사례연구는 현실에서 벌어지고 있는 사건들이 연구자가 통제를 가하지 않거나, 또는 거의 할 수 없는 경우, 제기된 '어떻게' 혹은 '왜'의 문제의 해답을 찾고 싶을 때 적합한 연구 방법이다(Yin, 2013/2016).

사례연구는 단일 사례연구와 복수사례연구로 나눌 수 있는데, 그 중에서 특히 복수사례 연구로 진행되는 연구들이 늘어나고 각 분야에서 활발히 응용되고 있는 추세이다. 이 연구는 7명의 연구참여자자와 1:1 심층 면담을 통하여 자료를 수집하여 진행한 것이므로 질적 복수사례연구라 할 수가 있다. 구체적인 연구절차는 다음 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 연구 설계 및 절차

이 연구는 2019년 2월에서 2019년 12월까지 진행되었다. 2019년 2월에 주제를 선정하고, 3월까지 일반 국제결혼 가정 및 해체가정, 그리고 일반 국제결혼 가정 자녀와 이주여성 한부모 가정 자녀의 언어 학습·습득과 교육을 중심으로 선행연구를 검토해 보았다. 연구자는 그들과 같은 이주여성으로서, 지난 14년 동안 다양한 유형의 이주민 활동 및 모임에 직접 참여해왔다. 많은 이주민과의 상호작용 속에서 라포를 형성하며 충분한 신뢰 관계를 구축하였다. 이 연구를 수행하기 위해, 가정해체 경험이 있는 7명의 이주여성을 연구참여자로 섭외하였다. ‘자녀의 한국어 교육’, ‘자녀의 기타 언어교육’, ‘미디어를 활용한 언어교육’을 중심으로 구조화된 질문지를 구성하여, 4월에서 5월까지는 각 1-2시간 정도 연구참여자와 두 번씩 만나, 1:1 심층 면담을 진행하였다. 면담 내용은 연구참여자의 동의를 얻어 모두 녹음을 하여 후기 전사 및 분석 작업을 수행하였다. 심층 면담을 시작하기 전에 연구 목적 및 방식, 연구참여자의 권리 등을 참여자에게 자세히 설명하여 연구 참여 동의를 받았다. 그 중 2명의 자녀가 다른 다섯 가정의 자녀와 나이 차이가 많아, 최종적으로 초등학교 자녀를 둔 5명의 이주여성의 경험 사례만 택하여 연구를 수행하였다. 구체적인 글쓰기 작업은 4월에서 2010년 1월까지 10개월에 걸쳐 연구 결과를 도출하였다. 연구참여자의 일반적 특징은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 이주여성의 일반적 특징

참여자	국적	나이	거주기간	해체기간	해체유형	거주지	학력	종교	구사 언어
연구참여 여자 1	중국	39세	12년	4년	사별	안산	고졸	무	중/한
연구참여 여자 2	중국	35세	11년	10년	이혼	서울	고졸	무	중/한/영/ 일
연구참여 여자 3	중국	43세	4년	4년	사별	안산	고졸	기독교	중/한/영
연구참여 여자 4	베트남	36세	11년	6년	이혼	서울	고졸	천주교	베/한
연구참여 여자 5	베트남	33세	12년	11년	사별	서울	고졸	기독교	베/한

연구참여자의 일반적 특징을 살펴보면, <표 1>에서 제시한 것과 같이 중국 한족 출신 이주여성 3명과 베트남 출신 이주여성 2명이 이 연구에 참여하였다. 나이는 30대 4명과 40대 1명이다. 한국 거주 기간은 10년 이상 4명, 10년 이하 1명이다. 가정 해체 기간은 10년 이상이 2명이며, 10년 이하가 3명이다. 가정 해체 유형으로서 사별이 3명이고, 이혼이 2명이다. 거주 지역은 안산 2명, 서울 3명이다. 종교는 무종교 2명, 기독교 2명, 천주교 1명이다. 5명의 이주여성 모두 모국어와 한국어를 포함한 이중언어 혹은 다중언어를

구사가 가능하나, 실제 생활 속에서 사용 빈도의 차이가 있다. 5명의 연구참여자 모두 고등학교 졸업을 했거나, 검정고시를 통해 고등학교 학력을 취득하였다.

자녀의 일반적 특징은 다음 <표 2>와 같이 제시할 수 있다. 5세 1명, 9세 2명, 10세 2명, 11세 1명, 총 6명 중 본 연구에서는 참여자 1의 자녀 중 5살 아이를 제외하고 5명의 사례만 택하였다. 5명 모두 2가지 이상의 언어를 학습하고 있지만, 세 가정만이 한국어 외의 기타 언어를 가정 내 소통 언어로 사용하고 있다. 한국어 학습은 주로 유치원이나 어린이집, 가정, 학교, 지역아동센터, 교회, 이주여성 센터, 복지관 교회에서 이루어지고 있으며, 기타 언어 주로 집, 친정 방문, 현지 거주, 방과 후 교실 등을 통해 학습하고 있다.

<표 2> 연구참여자 자녀의 일반적 특징

자녀(나이)	학습 언어	소통 언어	한국어 학습경로	기타 언어 학습경로
아들(9)	한/중	한/중	유치원/학교/지역아동센터	집, 친정 방문, 현지 거주, 영상통화
아들(9)	한/중/영	한/중	집/어린이집/학교/지역아동센터 /서울이주여성***	집, 친정방문, 현지 거주, 영상통화, 지역아동센터
아들(10)	한/중/영	영/한/중	유치원, 학교, 교회, 지역아동센터	집, 현지 거주, 친정 방문, 방과 후, 지역아동센터
아들(10)	한/베/영	한	집, 어린이집, 학교, 지역아동센터, 서울이주여성***	집, 친정 방문, 지역아동센터
아들(11)	한/영	한	집, 어린이집, 학교, 복지관, 교회	복지관

이 연구는 질적 연구이기 때문에, 연구의 타당성을 고려하여, 녹취한 면담 자료를 전사가 끝나는 대로 연구참여자에게 보내 원자료의 정확성 및 타당성을 확보했으며, 분석 틀의 구성은 질적 연구 및 다문화 연구 전문가, 한국어 교육전문가 총 3명에게 검정을 받았다. 분석의 결과는 연구자가 소속되어 있는 연구실 월례세미나 때 보고를 하여 동료 연구자 15명에게 검토 및 코멘트를 받은 후에, 연구 결과를 도출하여 이후 국내 학술대회에서 발표를 하였다. 학술대회 질의응답 시간에 한국어교육 전문가의 검토 및 의견을 수집하여 연구 내용을 최종적으로 수정 및 보완하였다.

IV. 연구 결과

1. 사례 내 분석

가. 사례 1

연구참여자 1은 중국 출신 이주여성으로, 2008년에 남편을 따라 한국에 들어왔으며 2016년에 사고로 남편을 잃었다. 혼자서 아이 2명을 키우고 있고, 국적을 취득하기 위해 사회통합프로그램에 참여했지만, 실제 생활 속에서 거의 사용하지 않고 있다. 가정 내에서 자녀와의 소통 언어는 중국어이다. 자녀의 한국어 학습은 주로 유치원, 학교, 지역아동센터에서 이루어지고 있으며, 집에서 큰 소리 내어 동화책 읽기를 계속 해오고 있다. 아들은 주말에 조부모와 함께 지내는 날이 많다. 작년 친정방문 이후 학교 선생님께서 아들의 발음 및 한국어 표현에 대한 지적을 받기도 했다. 전에도 한국어 가정 방문지도 받은 적이 있었다. 기타 언어교육은 현재 중국어만 하고 있다. 자녀들은 아빠가 돌아가셨을 때 두 달 동안 중국에서 생활한 적이 있었다. 중국에서 돌아온 뒤로는 엄마와 자연스럽게 중국어로 대화하기 시작하였으며, 당시 나이는 각각 6살과 1살로, 언어를 배우는 시기였다. 그 뒤로는 집에서 중국어만 사용하였고, 중국 동화책 읽기, 글쓰기 연습, 한자 쓰기 등을 통해 중국어를 가르치고 있다. 그 외에 영어 지도도 반드시 해야 한다고 하였다. 즉 자녀의 언어교육은 이중언어보다 다중언어의 학습이 필요하다는 것이다. 미디어를 활용한 언어교육에 대하여 부정적으로 인식하고 있다. 자녀 둘과 같이 개인 부담 월셋집에 살고 있다. 남편이 돌아가신 이후, 일 년에 한 번 이상 친정을 방문하였다.

나. 사례 2

연구참여자 2는 연구참여자 1과 같은 중국 출신 이주여성으로 2007년에 이모 친구분의 소개로 남편과 만나 2009년에 한국에 들어왔다. 결혼 전 중국에서의 생활비, 결혼 후의 한국에서의 생활비, 친정 방문 왕복 항공권 등의 큰 지출은 모두 친정에서 부담하였다. 한국에 들어와 3개월 있다가, 남편의 무책임한 행동과 태도에 임신한 몸으로 중국에 들어갔다. 아이가 태어나자마자 한국에 다시 들어왔다가, 아이가 태어난 지 보름도 채 안 되었을 때 다시 중국에 들어가 아들을 중국에서 키웠다. 아이의 중국 체류 비자 수속 때문에 혼자 한국과 중국을 오가기를 반복하다, 2010년에 이혼하게 되었다. 아들은 중국에서 7년 동안 살았으며, 2016년에 한국으로 데려와 호텔에서 3일 살았는데, 호텔 옆에 있는 마트 주인이 연구참여자의 신세를 가엽게 여겨 경찰에 신고하였다. 이를 계기로 연구참여자 2는 천안 ***** 센터에 들어가 살다가 서울이주여성 ***센터로 전소해, 2년 뒤에 퇴소하였다. 지금 개인 부담 월셋집에 아들과 둘이 살고 있다. 아들은 7살이 되어 한국에 들어와 유치원에 들어간 2주째부터 중국어를 사용하는 것을 거부하였다. 엄마와의 일상 대화도

한국어로 말하기를 요구하였다. 이는 연구참여자 1의 아이와 대조적인 모습이다. 한국어 학습은 유치원, 서울 이주여성***센터, 학교, 지역아동센터가 주요 경로였으며, 집에서는 이주여성인 엄마가 연구참여자 1과 같이 동화책 읽기 방법을 활용하였다. 중국어 학습은 중국 현지에서 거주하는 7년 동안, 외할아버지와 외할머니 밑에서 자라면서 거의 모국어를 습득하는 것처럼 무의식적으로 자연스럽게 이루어졌으며, 일상회화 및 시구 암송하기에 능통하다. 원활한 이중언어 구사가 가능하나, 사회적인 분위기의 영향으로 소통 언어는 주로 한국어이다. 엄마가 중국어로 대화를 시도하려 할 때, 모든 말을 알아듣는 아이로부터 돌아오는 답은 중국어가 아닌 한국어다. 아이의 말로는 한국에서는 한국인이기 때문에 한국어만 사용해야 한다고 한다. 그 외의 기타 언어로 영어 학습은 학교 및 지역아동센터에서 영어 지도를 받고 있다. 엄마가 영어를 구사할 수 있어, 학교 끝나고 잠자기 전의 시간을 활용하여 하루일과 및 학교에서 배운 영어를 화제로 이야기를 나눈다. 잠자기 전에 꼭 세 가지 언어로 인사하는 습관을 양성하였다. 미디어에 대한 인식은 연구참여자 1과 마찬가지로 부정적이다. 때문에 아이가 집에서 사용하지 못하도록 인터넷 설치 자체를 아예 하지 않았다. 올해 고향을 방문할 예정이었으나, 금융사기를 당해 2년 동안 모은 전 재산을 한순간에 잃고 말아서, 결국 고향 방문 계획을 포기해야만 했다. 아이가 집에서 중국어 사용하는 것을 거부해, 매일 친정과의 영상통화 시간을 가져 외조부모와의 중국어 대화 시간을 만들어 중국어 회화를 연습할 수 있도록 유도하고 있다.

다. 사례 3

연구참여자 3은 앞에 두 명의 연구참여자들과 같은 중국 출신 이주여성으로 사별 가정의 이주여성이다. 앞에 두 연구참여자와는 다르게 연구참여자 3은 2016년 10월까지 남편이랑 아들과 함께 해외인 가나에서 10년 넘게 살았다. 결혼 당시 남편은 이미 한 번 이혼한 경력이 있었다. 영어 구사가 가능했던 연구참여자 3은 가나에 있는 한 호텔에서 카운터 일을 도왔는데 호텔 사장님의 소개로 남편과 만나 결혼하게 되었다. 가나에서 남편과 아들, 그리고 지인과 소통할 때는 주로 영어를 사용하였다. 아들은 7세까지 가나에서 유치원을 다녔고, 한국 학교를 1년 동안 다니며 한국어를 배웠다. 2016년 9월에 남편에게서 암이 발견되어 입국 절차를 밟아 한국으로 입국해 두 달 넘게 병원에서 치료를 받았지만 결국 12월에 남편을 잃고 만다. 아이는 아빠의 투병 과정 및 임종을 엄마와 함께 모두 지켜보았다. 이 때문에, 한국에 들어와 불안정한 정서를 보였으며, 언어 문제, 심리 문제가 동시에 발생하여, 언어 치료와 미술 심리치료를 받은 경험이 있었다. 엄마에 대한 애착이 비교적 심한 편이다. 한국어 같은 경우 가나에서 한국 학교를 1년 정도 다녔고, 귀국 후에는 교회, 어린이집, 학교, 지역아동센터 등 시설 및 기관을 다니며 한국어를 배웠다. 아이는 주변인의 시선에 예민하여 가나에 있었을 때 잘 하던 영어와 엄마의 모국어인 중국어 사용에 대해 부담감을 가졌다. 이주여성인 엄마는 한국어를 잘 못 하지만, 아들과의 소통을

위하여 경제활동을 그만두고, 현재 다문화 센터에서 한국어를 공부하고 있다. 집에서 아들과의 소통은 주로 공부 중 한국어, 영어, 그리고 간단한 중국어 표현으로 하고 있다. 선생님으로부터 아들이 지속적인 언어 치료가 필요하다는 지적을 받았지만, 생계에 바빠서 몇 개월만 하다가 그만두었다. 언어 학습 및 심리문제를 극복하기 위해 최근 2년 안에 중국 친정방문을 4번이나 했다. 세 번째 방문부터 아이가 중국 및 중국어에 관심을 가졌다. 올해는 학교의 방과 후 교실에서 중국어를 학습하기 시작하였다. 부담이 좀 된다고 하지만, 아이가 중국에 가는 것을 위해 여름방학 때 또 들어갈 계획이라고 하였다. 한국어와 중국어 외에도 지속적인 영어 공부가 필요하다고 생각하지만, 경제적인 문제로 영어 공부를 하지 못하고 있다. 그 외에 미디어에 대해 앞에 연구참여자 2명과 마찬가지로 부정적으로 생각하고 있다. 아직 국적을 취득하지 못하여 현재 수급자로 생활보조금과 극소수의 수입으로 아들과 함께 개인 부담 월셋집에서 살고 있다.

라. 사례 4

연구참여자 4는 베트남 출신 이주여성이다. 2009년에 결혼 중개 회사를 통해 결혼을 했고, 남편과의 나이 차이가 30살 이상이다. 남편은 일 때문에 집에 있는 날이 많지 않아 거의 시어머니와 함께 살았다. 시어머니가 중풍에 걸려, 막 태어난 아들의 양육과 시어머니 뒷바라지를 모두 연구참여자가 도맡아야 하는 상황에 무리가 왔다. 시어머니를 요양원으로 보내는 것에 대한 문제로 남편과 갈등을 빚게 되고, 상황이 점점 나빠져 결국 2014년에 이혼하게 되었다. 서울 이주여성***센터에서 2년 생활하는 동안 검정고시를 통과해 고등학교 학력을 취득하였으며, 한국어능력시험 4급도 통과하였다. 지금은 은행업무와 관련된 금융회사에서 한·베 통·번역 업무를 담당하고 있다. 아들의 한국어는 ***센터, 어린이집, 학교, 지역아동센터에서 학습하고 있으며, 집에서는 한국어로 된 동화책 읽기, 받아쓰기 연습 등의 방법을 활용하여 수행하고 있다. 아이는 베트남어 학습에 관심이 별로 없었지만, 3번의 베트남 친정 단기 방문으로 숫자, 과일, 그리고 간단한 어휘의 사용이 가능해졌다. 하지만 귀국 후에는 엄마가 한국어 사용에 익숙해지게 되면서 베트남어를 사용할 기회가 줄고, 주변에 베트남어를 배울 수 있는 학습 기관이나 활용할 수 있는 교재가 부족해 베트남어 학습은 간단한 어휘 사용에만 그치고 말았다. 그리고 베트남어보다 아이에게 중국어를 꼭 시키고 싶다고 하였다. 연구참여자 4 또한 미디어 사용에 대해 부정적으로 생각하고 있다. 서울 이주여성***센터의 도움으로 임대아파트에서 아들과 함께 지내고 있다. 2009년 결혼하고 2014년 남편과 이혼하기 전까지 친정 방문은 한 번밖에 하지 못했다. 2016년 말 서울 이주여성***센터에서 퇴소한 이후 아이와 함께 베트남에 2번 방문하였다. 그리고 2019년 겨울에 세 번째 방문을 계획 중이라 하였다.

마. 사례 5

연구참여자 5는 연구참여자 4와 같은 베트남 출신 이주여성으로, 대학교 때 지인 언니의 소개로 남편과 만나게 되어 2008년에 한국에 들어왔다. 시댁과의 갈등으로 두 달 뒤에 분가하여 신혼 생활을 시작하였으나 그로부터 8개월 뒤에 임신한 상태에서 남편을 사고로 잃고 말았다. 재산 분쟁으로 소송이 진행되었지만 어린아이를 데리고 지방을 오가는 것에 지쳐 결국 재산 상속을 포기하였다. 생계를 유지하기 위하여 아이가 5개월 때 유치원에 보내고 회사를 다니기 시작했다. 그 과정에서 아이에게서 언어 문제가 나타났지만 바쁜 직장 생활에 발견하지 못했다. 학교에 들어간 뒤 담임선생님의 도움을 받아 아들의 언어 테스트를 진행했는데, 엄마의 부정확한 한국어 발음과 표현 사용이 그 원인이라는 결과가 나와 매우 자책하고 있다. 정서적 불안정 때문에 한동안 놀이치료를 받다가, 지금은 언어 치료를 하고 있다. 한국어는 어린이집, 학교, 복지관, 교회에서 주로 습득하게 되었고, 집에서 엄마와의 소통 언어도 한국어이며, 잠자기 전 하루일과에 대한 것이 대화의 대부분이다. 기타 언어 학습은 학교 및 복지관에서 영어 지도를 받고 있다. 베트남어는 전혀 학습하지 못하였다. 그동안 회사를 계속 다녀왔기 때문에, 자격이 되지 않아 한부모 가정 지원을 받지 못했으나, 최근 몇 개월은 자녀의 양육 및 사회통합프로그램의 참여로 수급비를 받아 생활하고 있다. 개인 부담 월셋집에 아들과 함께 살고 있다. 미디어 교육에 대해 긍정적으로 생각하고 있으나, 관련 정보가 부족하여 언어교육에 활용하지 못하고 있다. 아이가 어릴 적에 한국어 학습에 방해가 된다는 우려에 베트남어 사용을 기피하였다. 훗날, 주변 친구의 자녀들은 베트남어를 하는 것을 부러워하여 아들에게 베트남어를 가르치려고 시도를 하였지만, 아이가 거부를 해 현재 베트남어 학습은 전혀 이루어지지 못하고 있다. 기타 언어 학습은 학교에서의 영어 과목 학습 및 복지관에서의 영어 과목 지도가 전부이다.

5명의 연구참여자의 사례를 사례 내 분석한 결과, 가정해체를 경험한 이주여성 자녀의 언어 학습 경험은 다음과 같이 나타났다. 첫째, 자유로워진 이주여성의 모국어 사용이다. 그동안 일반 다문화 가정의 경우, 이주여성들이 자녀에게 모국어를 가르치거나 소통언어로 사용하려면, 한국어 습득을 중시하는 가족 및 아빠의 동의와 지원이 필요했다(오지영, 김혜전, 전우용, 2018; 홍용희, 오지영, 2017). 그러나 해체 가정의 경우, 자녀의 언어습득 적극성 문제가 존재하긴 하지만, 이주여성들은 원활하지 않은 한국어 사용 과정 중 의식적이든 무의식적이든 불가피하게 모국어를 사용했거나 사용하고 있다. 가정에서 권위적인 의사소통 언어 체제 요소가 없어짐으로써 이주여성의 모국어 사용이 비교적 자유로워졌다고 할 수 있다.

둘째, 경제적 어려움을 겪고 있음에도 빈번해진 친정과 해외 방문이다. 연구참여자 5를 제외하고, 4명의 연구참여자가 자녀의 심리적, 정신적 안정을 위하여 친정 방문을 자주 한 것으로 나타났다. 지리적으로 비교적 가까운 중국 출신의 연구참여자의 경우 연 1회 이상

친정을 방문하고 있고, 연구참여자 2의 경우 아들 출생 한 달 후 바로 중국으로 보냈다가 7년 후에 다시 한국으로 데리고 왔다. 연구참여자 3의 경우 아들은 7살까지 외국에서 살았고, 남편 사망 후 2년 안에 중국에 4번이나 방문하였다. 베트남 출신 연구참여자 4는 6년이라는 결혼생활 동안 고향에 딱 한 번 가 봤고, 2014년 이혼 이후 ***센터에 입소해서는 친정에 방문할 수 없다는 규칙 때문에 한국에서만 지내다가 2016년 말에 퇴소하고 나서 2019년 4월까지 3년 동안 친정을 2번 방문하였다. 이들의 친정 방문 횟수가 늘어난 것은 본인의 한국 생활 스트레스 및 떨쳐버릴 수 없는 향수 때문인 것으로 볼 수가 있으며, 다른 한편으로는 해체가정에서 자란 자녀의 가족·혈족 간의 정 느끼기, 심리적·정신적 안정 찾기 및 자녀의 언어 학습이 목적이라고 할 수가 있다.

셋째, 적극적인 지역 시설의 이용이다. 연구참여자의 자녀들은 모두 지역아동센터나 복지관 등방과 후 아동 돌봄 시설을 이용하고 있다. 이는 가정해체를 경험한 국제결혼 가정 자녀의 경우, 지역 시설 이용 시 우선권이 부여되기 때문이다. 또한, 이주여성의 경우 경제적, 환경적 학력 및 문화의 차이 등 조건의 제한으로 자녀의 학습 지도가 어려워, 방과 후 무료 학습 시설의 이용에 더욱 적극적이고 선호하는 편이다.

넷째, 편리한 다중언어의 접근이다. 해체가정 이주여성 자녀의 경우, 일반적인 다문화가정 자녀에 비해 다중언어에 접근하기가 쉬운 편인데, 그 이유로는 가정에서의 한국어 외의 기타 언어 사용, 빈번한 친정 방문 및 해외 생활, 그리고 적극적인 지역 시설의 이용 등을 들 수 있다.

2. 사례 간 분석

가. 한국어 학습경로

1) 가정 내 한국어 학습

가) 우리 둘이 같이 한국어 공부를 해요.

“내가 우리 아들과 소통할 때 애가 단어를 사용하는 게 많이 달라진 것을 느꼈어요. 나도 계속 공부를 하고 있으니깐, 그래서 느낄 수 있어요. 전에는 접속사, 부사 사용이 잘 못 했지만, 요즘에 들어보면 아주 자연스럽게 말하고, 접속사와 부사, 그리고 수식어 모두 잘 사용해요. 작년보다 많이 늘어졌어요. 우리 둘이 같이 한국어 공부를 해요. 지금은 애가 나를 가르쳐 주고 설명도 해 줘요. 여기 있는 것 애가 다 읽을 수 있어요. 그런데 나는 다 이해 못 해요. 그리고 발음도 안 좋아요.” (연구참여자 3)

나). 집에 와서 씻고, 밥 먹고, 한국어 동화책 읽고 받아쓰기를 해요.

“집에 와서 씻고, 밥 먹고, 한국어 동화책 읽고, 그다음 받아쓰기를 해요. 받아쓰기는 학교에 하는 것이 아니라 저희 개인적으로 하고 있어요. 저하고 아이의 약속이에요. 집에서만. 집에서 저랑 하는 거예요.” (연구참여자 4)

가정해체를 경험한 이주여성들은 가장으로서 많은 사회활동을 직접 참여하게 된다. 한국사회에서 살기 위하여 반드시 해결하고 극복해야 할 과제 중 의사소통을 위한 한국어 구사 문제가 가장 시급하다고 할 수 있다. 그러나 자신의 한국어 학습보다, 한국인 양육자의 부재로, 자녀가 한국인의 신분으로 한국에서 살아가기 위해서 필수적인 한국어 교육에 대한 관심이 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 가정 분위기 속에서, 자신의 한국어 학습 경험과 결합하여, 자녀와 함께 공부하면서 자녀의 한국어 학습을 꾸준히 강화하고 있는 것을 참여 이주여성들을 통해 알 수가 있다.

2) 또래 관계 속의 한국어 학습

가) 나이가 비슷해서 둘이 붙어서 다녀요.

“오늘도 주말인데 친구랑 놀이터에 놀러 갔어요. 옆집 남자아이 한 명 있는데 나이가 비슷해서 둘이 붙어서 다녀요. 지금 다 컸죠. 학교도 잘 다니고, 친구도 잘 만나고, 친구 집에도 가기도 하고, 친구가 우리 집에 찾아오기도 해요. 성격은 되게 많이 밝아졌고, 말도 많아졌어요.” (연구참여자 3)

나) 같이 많은 이야기하고, 같이 놀고 수다 떨고요.

“교회 다니는 것 좋아해요. 예배는 별로 안 좋아하는데, 예배 끝나고 친구들이랑 노는 것 좋아해요. 저도 이야기를 하면 좀 미안하긴 한데, 교회를 다니기 위해서 교회에 간 것이 아니라, 친구들 만나러 간 것 같아요. 만나서 웃고, 인사하고, 또 뭐 같이 많은 이야기하고, 같이 놀고 수다 떨고 하는 것은 그렇게나 좋더라고요.” (연구참여자 5)

비고츠키(이곳의 비고츠키도 원어로 제시하시고 연도를 제시하셔야 하며 참고문헌에 기재하셔야 합니다) 는 아동의 발달이 성인이나 보다 유능한 또래가 아동에게 새로운 과제를 시도하도록 하는 사회적 중재 과정에 크게 영향을 받으며, 이러한 사회적 상호작용이 아동의 사고와 행동에 지속적이고 단계적인 발달을 가져온다고(한국교육심리학회, 2000) 주장한다. 가정해체를 경험한 이주여성 자녀 또한 또래와의 상호작용 과정에서 한국어의 사용 및 학습이 무의식적으로 이루어졌고, 끊임없이 말을 주고받는 상황에서 자연스럽게 한국어를 습득하게 되었다.

3) 지역 시설과 교육 기관 활용 한국어 학습

가) 학교 끝나고 바로 아동센터에 가요.

“아이들의 한국어는 유치원과 학교에서 배웠어요. 처음에는 한국어 잘 못 했어요. 유치원에 가고 나서 한국어가 가면 갈수록 잘해졌어요. 내가 한국어 못하니까 학습 지도 같은 것 못 해요. 애들은 지역아동센터를 다니고 있어요. 거기서 국어 수학 다 배울 수 있어요. 지금도 매일 매일 학교 끝나고 바로 아동센터에 가요.” (연구참여자 1)

나) 애 학교 끝나고 복지기관에 가요.

“아이가 학교 다닌 때는 뭐 내가 뭐 해 주어야 하잖아요. 그런데 내가 뭐 공부 이런 것 가르쳐 줄 수도 없고, 1학년 때는 봐줄 수 있는데, 점점 학년이 올라가니까, 우리나라랑 배우는 것 너무 달라서, 애한테 봐 줄 수가 없더라고요. 그래서 그런 것 좀 답답하고, 그래서 저기 성북 복지관이 있어요. 애 학교 끝나고 복지관에 가요, 안에 방과 후 교실이 있어요. 거기는 봐 줘요. 애 봐 주고, 공부도 봐 주고, 간식 이런 것도 주고 그래요. 5시 반까지 봐줘요. 올해 3학년 올라가잖아요. 그래서 지금 제가 더 말을 많이 못 하고 있어요. 복지관 선생님이 부탁해, 애한테 신경 많이 써달라고 했어요.” (연구참여자 5)

제시한 바와 같이, 가정해체를 경험한 이주여성의 자녀들은 기본적으로 유치원, 학교 등 공식 교육 기관 외에, 지역아동센터, 복지관 등 아이 돌봄 및 교육 시설을 이용하기 용이한 편이다. 가정해체를 경험한 이주여성들은 가정의 가장으로서 육아와 생계를 유지하기 위한 경제 활동을 병행하고 있어, 아이에게 할애할 수 있는 시간이 상대적으로 부족하며, 자국과 한국의 교육 문화의 차이로 인하여 자녀 학습 지도에 어려움이 많다. 이 때문에 학교 교육 과정 지도나 언어 지도를 지원하는 무료 지역 시설 이용에 특히 적극적이다. 이러한 지역 시설 및 복지 기관, 교육 기관에서는 이들 들을 대상으로 생활 지도 및 교과목 지도 등의 다양한 프로그램을 운영하여, 그들이 교사 및 학습 지도자와 상호작용하면서 자연스럽게 한국어를 학습하도록 도움을 주고 있다.

나. 한국어 학습 과정에서의 문제점

1) 가정 내 부정확한 한국어 사용의 부작용

가). 애도 들리는 대로, 제가 발음한 대로 써요.

“받아쓰기를 보면 틀린 것 좀 있어요. 틀린 원인은 내게도 있어요. 왜냐면 저의 한국어 발음이 안 좋아요. 애도 들리는 대로, 제가 발음한 대로 써요. 그래서 더 많이 틀려요.” (연구참여자 4)

나) 언어 상담 선생님이 아이가 엄마 영향을 받았다고 했어요.

“저도 한국어 잘못해서 애한테 제대로 못 가르쳤어요. 학교 가기 전에, 그때는 어린이집에 가고, 말은 문제없는 것 같아요. 지금도 말은 문제가 없는데, 저는 어차피 한국말을 좀 알지만, 발음이 안 좋잖아요. 검사를 해보니까 우리 **이도 발음이 너무 엄마한테 영향을 받았다고, 그래서 애 계속 언어 치료를 받고 있어요. 그래서 이야기만 하면 마음이 아프긴 한데, 내가 배우는 것만 최선을 다 해서 배우고, 말하는 것도 최선을 다 하는데, 그런데 애는 다 저 때문에 발음이 너무 안 좋다고, 다른 애들보다 너무 안 좋다고 그래요. 언어 상담 선생님이 **이가 엄마 영향을 받았다고 했어요, 그런 말을 들으니까 너무 속상한 거예요.” (연구참여자 5)

이주여성들은 가정에서 자녀의 한국어 학습을 중요하게 생각하고 있지만, 본인의 정확하지 않은 한국어 발음은 자녀의 한국어 학습에 좋지 않은 영향을 주고 있다. 참여자 4의

아들의 경우, 가정에서 받아쓰기 연습을 할 때, 이주여성인 어머니가 발음한 대로 받아 적는 과정에서 철자 오류가 자주 나타났다. 참여자 5의 자녀는 엄마의 영향으로 한국어 발음이 부정확해, 언어 치료를 계속 받고 있다. 이보다 더 주목해야 할 문제는 이주여성들이 자녀의 언어 문제를 학교 진학 전까지 지각하지 못할 수도 있다는 것이다.

2) 언어 치료에 대한 부정적 인식

가) 문제가 없는 애도 스트레스를 받아서 문제가 생겨요.

“애들은 언어테스트 안 해 봤어요. 그리고 내 생각에 그런 것 많이 해도 안 좋을 것 같아요. 자주 하면 문제없는 애도 스트레스를 받아서 문제가 생겨요. 설령 문제가 있더라도 나중에 크면 다 할 수 있어요. 왜냐면 한국에서 살고 있으니까요.” (연구참여자 1)

나). 문제없는 아이도 그냥 문제아로 구분하게 돼요

“아들은 언어 치료를 받은 적이 있어요. 끝나고 두 번 하지 않았어요. 또 하고 싶으면 다시 신청해야 해요. 그리고 언어테스트, 심리테스트 그런 것도 다시 해야 해요. 애는 지금 다 커서 개인적인 이해력 같은 것 있어요. 언어 검사 테스트를 많이 하면, 스스로 무의식적으로 ‘내가 언어 문제가 있는 아이가 아닌가?’라는 생각을 들 수 있어요. 정신적이든 심리적이든, 스트레스를 주고 싶지 않아요. 다문화 센터에서 진행하고 있는 음악치료, 미술 치료 놀이치료 같은 것도 해봤어요. 우리 아들은 놀이치료를 3개월만 하다가 그만뒀어요. 거기 오래 다니면 문제없는 아이도 그냥 문제아로 구분하게 돼요.” (연구참여자 3)

자녀의 언어 치료가 꼭 필요한 연구참여자 5를 제외하고, 나머지 네 명의 연구참여자 모두 언어 치료에 대해서 부정적으로 생각하고 거부하는 태도를 보였다. 즉 발음 교정, 어휘력 향상 등 언어 치료의 긍정적인 효과를 기대하기보다는, 아이가 ‘문제아’로 낙인찍혀 편견이나 차별을 받을 것을 더 두려워하는 모습을 보였다. 한국어의 경우, 한국에서 생활하면서 저절로 습득할 수 있으며 오히려 언어 치료를 받아 ‘문제아’로 낙인찍혀 자녀에게 부정적인 영향을 미칠 수 있다고 여겼다.

3) 미디어 사용은 곧 인터넷 중독

가) 점점 공부하기 싫어져요. 그리고 눈에도 안 좋아요.

“인터넷에서도 배울 수 있다고 들었지만, 그것 때문에 컴퓨터랑 핸드폰을 보게 하고 싶지 않아요. 그렇게 하게 하면 점점 공부하기 싫어져요. 그리고 눈에도 안 좋아요. 그래서 집에 컴퓨터 고장 났는데도 새도 사지 않았고, 핸드폰도 안 사 줬어요. TV는 가끔 보지만, 그것도 많이(오래) 보여주지 않아요. 내 핸드폰을 가끔 만지지만, 하루에 10분, 많아야 20분만 놀게 해줘요.” (연구참여자 2)

나) 애가 인터넷 중독에 빠지는 것을 걱정돼요.

“평일에는 시간이 없어서 TV를 많이 못 봐요. 주말에는 밖에 안 나가면 tv 좀 보게 해요. 아침밥

준비할 때, 할 일 없을 때 좀 보고, 이것도 그러는데, 제가 애 눈이 나빠질까 봐, 거의 못 보게 해요. 개인 핸드폰도 있는데, 게임을 하고 싶지만, 못 하게 하니까 약속을 했어요. 하루에 30분씩 하고, 규칙을 만들었어요. 주로 한국어를 봐요. 그래도 애가 인터넷 중독에 빠지는 것을 걱정돼요. 그런 습관을 양성하면 안 된다고 생각해요. 그래서 제재를 많이 해요.” (연구참여자 4)

오늘날 인터넷이나 미디어 하면 바로 '인터넷 중독', '미디어 중독'을 떠올리게 되며, 이러한 용어들은 현대 사회에서 신문이나, 뉴스, 생활 속에서 자주 등장한다. 이러한 사회적 분위기 속에서, 이주여성들은 자녀 교육과 관련하여 미디어 사용 및 인터넷 활용에 대해 더욱 고민하고 걱정을 하게 될 수밖에 없다. 연구참여자들처럼 인터넷 및 미디어 사용에 대해 엄격하게 제재를 하거나, 아예 못 하게 하는 것이 이주여성들의 일반적인 반응이다. 연구 결과 학교 교육 과정과 연계되는 인터넷 강의, 유아기·아동기 자녀를 위한 한글 및 한국어 학습 프로그램 활용도가 비교적 낮으며, 관련 정보의 인지 또한 지극히 부족한 것으로 나타났다.

다. 기타 언어 학습경로

1) 가정 내 기타 언어 학습

가) 집에서 애들이랑 있을 때도 중국어로만 말해요.

“나는 한족이에요. 우리 가족도 다 한족이에요. 우리는 중국어만 해요. 여기 와서도 중국어만 했어요. 나 한국어 잘못해, 평상시에도 중국어만 했어요. 집에서 애들이랑 있을 때도 중국어만 말해요. 응, 나는 한국어를 배웠지만, 주변 친구와 지인 다 중국인이어서 한국어를 쓸 일이 별로 없는 것 같아요. 집에서 중국어만 쓰고, 그렇다 보니까 애들도 저절로 배우게 됐어요. **이는 집에서 동생이랑 말할 때는 한국어로 말해요. 나하고 말하면 바로도 중국어로 말해요. 전환 속도가 너무 빨라요. 그리고 내가 가끔 한자 숙제를 조금 내줘요. 한자를 쓰고 그래요.” (연구참여자 1)

나) 집에 오면 나하고 영어로 대화하기도 해요.

“집에 오면 제가 자주 학교 영어 수업에서 무엇을 배웠는지를 물어봐요. 그리고 나하고 영어로 대화하기도 해요. 가끔 내가 까먹은 단어가 있는데, 저를 가르쳐 줘요. 애가 바로 ‘엄마, 그것 아니야, 이렇게 말해야 해.’라고 해서 나를 다시 알려줘요. 나도 영어를 자주 안 쓰다 보니까 많이 잊어버렸어요. 그리고 밤에 자기 전에 동화책도 읽어주고 그랬어요. 동화책 읽고 나서 꼭 인사를 해요. 인사는 중국어도 하고, 영어도 해요.” (연구참여자 2)

일반 국제결혼 가정에서 자녀들이 이주여성의 모국어를 습득하지 못한 이유 중의 하나는 바로 ‘가족의 간섭’이라 할 수 있다. 그에 반해, 해체 이주여성 편모가정의 경우, 이주여성의 모국어 사용이 비교적 자유로운 것으로 나타났다. 이들은 자녀와의 의사소통 과정에서 생각이나 주장의 표현, 자녀의 교육 및 생활 지도에 있어 한국어로 표현이 원활하지 않은 경우, 모국어를 같이 쓰는 경우가 대부분이다. 또한, 자녀의 미래, 진로, 취업 등을

위해 외국어 실력을 키우려는 목적도 있어, 의식적으로 한국어 외에 기타 언어를 최대한 자연스러운 환경에서 가르쳐 주려고 노력하는 편이다.

2) 친정 방문 및 현지 생활 학습

가) 방학 때마다 애들 중국에 데리고 갔어요.

“아빠가 돌아가시고, 방학 때마다 애들 중국에 데리고 갔어요. 대가족의 정도 느껴보고, 형하고 누나 동생들하고 같이 놀게 하고, 일부러 중국어를 많이 적합하게 해요. 형제자매들은 같이 놀고 말하고, 자기 혼자만 옆에 있어, 이해도 안 되고, 같이 참여하고 싶은데 낄 수도 없고, 소통에 어려움을 느낀 것 같아요. 그래서 올해 내가 중국어 교실을 신청해주니까 반대도 안 하고, 스스로 좀 배우려고 하더라고요. 최근 2년 동안 중국에 자주 들어간 것 같아요. 요즘에 영상 통화할 때 애한테 일부러 인사하라고도 시켜요.” (연구참여자 3)

나) 베트남에 총 3번 가 봤어요, 여름에 한 번 더 가보려고요.

“베트남에 총 3번 가 봤어요. 마지막에는 작년 9월에 가다 왔어요. 아이도 많이 컸어요. 아이도 베트남에 조금 배웠고, 외할머니, 형들도 너무 좋아해서, 정도 들고 그래서 떠날 때는 울었어요. 형아 보고 싶다고, 할머니 보고 싶다고, 여기 오면 심심하고, 놀아줄 사람도 없고, 거기 있으면 같이 놀 사람도 많고, 공부도 안 하니까. 너무 좋은 거예요. 여름에 한 번 더 가보려고요.” (연구참여자 4)

가정해체로 인한 가장 문제는 가정해체가 아동에 미치는 영향이다. 즉 가정해체의 가장 큰 피해자는 바로 자녀라 할 수 있다(이정진, 2003). 가족 간의 문제, 부부간의 갈등, 남편의 음주와 폭력, 무책임한 행동 등으로 이혼한 국제결혼 가정의 경우, 이주여성뿐만 아니라 어린 자녀에게도 정신적·심리적인 고통과 상처가 고스란히 전해진다. 자녀가 심리적 안정 및 자존감을 되찾고, 대가족과 혈육의 정을 느끼도록 하기 위해 함께 친정을 방문하고 현지에서 거주했던 것이 자녀로 하여금 어머니의 모국어를 학습할 수 있는 좋은 기회가 되었다.

3) 지역 시설과 교육 기관 활용 기타 언어 학습

가) 영어는 다 학교 방과 후하고 아동센터에서 배웠어요.

“애는 지금 3학년이에요. 학교에서 영어 수업이 있어요. 학교 방과 후 교실에도 영어 시간이 있어요. 그리고 학교 끝나고 아동센터에 가면, 거기서도 영어를 지도해 줘요. 지금 시작한 지 얼마 안 됐어요. 우리 애는 학원 안 다녀요. 영어는 다 학교 하고 아동센터에서 배웠어요.” (연구참여자 3)

나) 지역아동센터에서만 해도 도움이 많이 돼요.

“방과 후하고, 학교 끝나면 우리는 지역아동센터 보내거든요. 거기서 숙제하고, 영어 배우고, 지역 아동센터에서 영어를 가르쳐 줘요. 영어는 아동센터에서 지도를 받고, 집에 와서 따로 하는 문제를 풀거나 그렇지 않아요. 지역아동센터에서만 해도 도움이 많이 돼.” (연구참여자 4)

한국은 공식 교육 기관인 초등학교 3학년부터 영어 교육이 기초 교육과정에 들어가 있다. 비영어권 화자 이주여성의 경우, 직접 지도하기에 어려움이 많으며 가정해체에 따른 경제적 문제로 자녀의 언어 학습을 위한 학원이나 교육비 지출에 큰 부담이 되는 실정이다. 하지만, 해체가정 자녀의 경우, 지역아동센터, 문화센터, 복지관 등 지역 시설 이용에 있어 우선 고려 대상이므로, 일반 가정 자녀보다는 활용하기에 상대적으로 쉬운 편이다. 이러한 지역 시설과 교육 기관에서 제공하는 학교 교과목 지도에 영어 또한 포함돼 있다. 제시한 바와 같이 연구참여자 1의 자녀는 2학년이기 때문에 해당이 되지 않지만, 그 외의 네 명은 모두 학교 외에 지역 기관에서 영어 지도를 기본적으로 받고 있다.

라. 기타 언어 학습 과정에서의 문제점

1) 기타 언어 학습에 대한 고민과 우려

가) 중국에 가다 와서 한국어 좀 못 알아듣는 것 같다고 선생님이 연락이 왔어요.

“한 달 정도 중국에 가 있다가 오면 문제가 좀 있어요. 작년에 중국에 가서 한 달 정도 살았어요. 여행도 다니고, 북경, 장가계, 그리고 우리 고향, 한 달 있다가 돌아와서 선생님이 연락이 왔어요. 집에서 중국어로 말을 했었냐고, 왜 한동안 안 보이더니, 중국에 가다 와서 한국어 좀 못 알아듣는 것 같다고, 이해가 안 되는 것처럼 보였다고. 중국에 가니까 한 달 넘게 한국어를 쓸 기회 한 번도 없으니까. 그래서 내가 중국에 갔다고 선생님께 말했더니, 선생님이 어쩐지 애가 발음과 억양이 좀 이상해졌다고 그랬더라고요.” (연구참여자 1)

나) 애하고 어떤 말로 이야기해야 할지 잘 모르겠어요.

“선생님도 저보고 아들하고 소통할 때 한국어 말고 중국어를 쓰라고 했어요. 그리고 전에 애가 유치원에 있었을 때도 제가 생각했어요. 어차피 애는 한국에서 살 거니까, 한국어는 저절로 배울 수 있고, 그러면 나는 그냥 중국어로만 말하자. 그런데 천안에 있는 유치원 선생님이 저보고 집에서 중국어를 쓰지 말래요. 내가 자주 중국어를 쓰면 애가 한국어 못한다고, 한 명은 중국어로 해야 한다고 하고, 한 명은 중국어를 하지 말라고 한다고 하고, 도대체 애하고 어떤 말로 이야기해야 할지 잘 모르겠어요.” (연구참여자 2)

언어 학습은 환경과 밀접한 관계가 있다. 두 번째 언어가 발달할 때, 기존 언어의 능력이 감퇴하거나 일시적 혹은 영구적으로 언어를 잊게 되는 경우가 있다. 이중언어 화자들 중에서도 한 언어가 더 우세한 경우를 종종 볼 수 있다. 이는 시간이 지남에 따라 바뀔 수도 있다. 하지만, 언어학이나 이중언어교육에 대해 전문적으로 배우지 않는 이주여성들은 다중언어 학습 과정에서 발생하는 문제점에 대해 우려를 할 수밖에 없다. 또한, 국제결혼 가정 자녀의 언어교육 관련 연구는 2010년을 분기점으로 학술계에서도 큰 변화가 일어났다. 2010년 이전까지는 주로 국제결혼 가정 자녀의 한국에서의 학교생활 적응을 위한

한국어 학습에 주목하였지만, 2010년 이후, 이중언어교육이 사회적 관심사로 대두되면서 국제결혼 가정 자녀의 역량 개발, 그 중에서도 특히 이중언어교육에 대한 관심이 높아져, 이중언어교육의 필요성이 강조되고 있는 실정이다. 이러한 변화를 겪으면서 많은 이주여성, 특히 가정해체를 경험한 이주여성들이 연구참여자 2와 같이 각자 다른 의견을 주장하는 주변 사람의 영향을 받아 자녀의 기타 언어교육에 대해 깊은 고민에 빠져 있다.

2) 기타 언어 사용 및 학습 환경의 제한성

가) 전 남편이 베트남어로 말하지 말라고 했어요.

“처음에 아이가 태어나서 베트남어로 아이하고 대화하려고 했었는데 전 남편이 베트남어로 말하지 말라고 했어요. 왜냐면 아이가 한국 사람이니까 한국말로 해야지, 그래서 그렇게 해서 계속 한국어만 해서. 지금까지도 한국어만 했어요. 그 뒤에 이혼하고 여기 센터에 왔지만, 저도 바쁘니까 베트남어로 하는 것을 귀찮아서 안 했어요. 왜냐면 한국어로 하는 것이 더 빠른 것 같아요. 왜냐면 베트남어로 말하면 못 알아들으니까. 지금도 그래요. 베트남어로 말하면 엄마 그게 무슨 말인지 다시 물어봐요. 다시 설명해야 하니까. 그래서 바빠서 그냥 한국어로 말하는 것이 더 편해요. 지금 좀 후회해요.” (연구참여자 4)

나) 베트남어 학원 같은 것 찾기가 어려운 것 같아요.

“여기 베트남어 학원 같은 것 찾기가 어려운 것 같아요. 멀리 가야 해요. 이 근처에는 없어요. 간단한 대화라도 배워야 하는데, 한 번은 베트남어 배우라고 동영상 같은 것 보여 줬는데, 인터넷에서 여행, 일상회화 그런 것 있긴 한데, 아이한테 안 맞는 것 같아요. 아이가 필요한 것이 아니라 여행 단어, 너무 긴 단어, 얘기들이 재미있게 배울 수 있는 그런 것 아니라서 한두 번 배우라고 했는데 안 하고 싶대요. 사실 학원 있으면 학원도 보내려고 했는데 중국어 학원은 많은데 베트남어 학원이 없더라고요. 부천에 무슨 베트남어 학원이 있다고 했는데, 몇 번 빠지면 다시 못 가니까, 저는 가끔 일을 나가야 하니까 같이 데리고 갈 수가 없어요.” (연구참여자 5)

연구참여자 4와 연구참여자 5는 베트남 출신 이주여성으로, 자녀의 베트남어 학습에 있어 교육 기회 및 교육 교재, 교육 프로그램의 부족을 호소하였다. 2016년에 이르러 베트남 이주여성의 수는 일본은 물론, 중국 출신 이주여성을 제치고 1위를 차지했다. 현재 한국의 외국어 교육은 영어를 제1외국어로, 중국어나 일본어를 제2외국어로 하고 있다. 이 세 가지 언어는 외국어 교육 및 학습에 있어 여전히 중요한 위치를 차지하고 있다. 그러나 그 외의 베트남어, 네덜어, 인도네시아어 등 기타 외국어를 배울 수 있는 전문 학원, 교재, 교육 프로그램 등은 아직까지 많이 부족한 실정이다. 이 때문에 기타 소수 언어를 구사하는 가정해체 다문화 자녀들의 경우, 가정 외에 해당 언어를 배울 기회가 거의 없어, 어머니를 통해 배우는 것에 한정될 수밖에 없다.

3) 다중언어 학습과 자녀의 단일정체성

가) 자기가 한국인이라고, 다시 중국어로 말하지 않았어요.

“유치원에 들어가 2주 지나자, 집에 와서 하는 말이 자기가 한국인이라고, 다시 중국어로 말하지 않았어요. 제가 중국어로 말해도 자기는 중국어 모른다고 해요. 집에 와서 절대 중국어로 말 안 해요. 중국어 할 수 있는 자제도 부정해요. 한국에 있으면 자기가 한국인이고 한국어로 말해야 한다고 하고, 중국에 가면 그때 자기는 중국인이라고 하고 중국어를 말해야 한다고 해요.” (연구참여자 2)

나) 내가 중국어로 말하면 싫어해요.

“중국어를 가르치려고 할 때 ‘난 중국 아이 아니야, 난 한국인이야, 중국어 말하지 마’하고 성질을 뿌려요. 특별히 자기 중국어를 가르친다고 느끼면 싫어해요. 안 배우려고 해요. 아직도 지금도 여기 같은 공공장소에서 내가 중국어로 말하면 싫어해요. 하나는 자기가 못 알아들으니까, 또 한 가지는 내가 중국어를 말하면 주변 사람들이 다 우리를 찾아보니까. 그 시선이 좀 신경 쓰여요. 우리는 그런 것 다 이해하고 무시하면 되지만 애는 10살 되었지만, 아직도 애예요. 얼마 전에 나한테, ‘엄마, 우리 지금 한국에 있기 때문에 중국어 말고 한국어로 말해야 해요. 중국어로 말하는 사람이 없는데 엄마는 왜 중국어 말해, 쟤피해.’라고 했어요.” (연구참여자 3)

언어는 집단, 지역, 문화나 국가 정체성을 지니는 가장 강력한 상징과 경계표지 중 하나이다(Baker, 2011/2014). 한국에서의 공식 언어가 한국어라는 것은 누구나 다 알고 있는 사실이며, 이러한 단일 언어의 사용이 단일정체성 형성에 큰 영향을 미치고 있다는 것을 부인할 수 없을 것이다. 이로 인한 영향은 현재까지 지속되고 있다. 또한, 오늘날의 한국 사회에서 ‘다문화’라는 용어 자체에 대해 사회적으로 보수적·부정적 인식이 많고, 인종적·종교적·문화적 공존의식이 미흡하여, 실제 교육현장에서 다문화 학생에 대한 차별과 편견이 존재한다는 연구 결과도 있었다(김영순, 2017). 그 결과, 가정해체를 경험한 다문화 자녀들이 이중언어 및 이중 정체성 습득에 유리한 환경에서 자랐음에도 불구하고, 긍정적인 이중 정체성을 가지지 못 하였다. 본 연구의 연구참여자들의 사례를 살펴본 결과, 자녀들이 이중언어 구사가 가능한 그 자체가 한국인과 다르다고 인식해 한국어 외의 기타 언어 구사에 대한 거부감을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이는 다른 측면에서 그동안의 동화주의 중심 다문화 교육의 부작용으로 볼 수도 있을 것이다.

V. 결 론

이 연구는 다섯 명의 가정해체를 경험한 이주여성의 자녀 한국어 및 기타 언어 학습을 경험을 어머니인 이주여성들 통해 알아보았다. 연구 결과, 다섯 가정 모두 한국어 외에 이

주여성의 모국어 및 영어 교육 또한 실시하고 있는 것으로 나타났다. 이는 사례 내 분석에서 나타난 것처럼 가정 내에서의 한국어 외의 기타 언어 사용, 빈번한 친정방문 및 현지 생활, 그리고 적극적인 지역 시설의 이용 등으로 인해 해체가정 이주여성의 자녀의 한국어 외의 기타 언어 접근이 일반 국제결혼가정 자녀보다 비교적 편리하고 쉽기 때문이라고 할 수가 있다. 또한 5명의 연구참여자의 사례를 사례 간 분석한 결과, 가정해체를 경험한 이주여성 자녀의 한국어 및 기타 언어 학습경로 및 학습의 어려움은 다음과 같이 나타났다.

먼저 가정해체를 경험한 이주여성의 자녀의 한국어 언어 학습경로는 ‘가정 내 한국어 학습’, ‘또래 관계 속의 한국어 학습’, ‘지역 시설과 교육 기관 활용 한국어 학습’으로, 한국어 외의 기타 언어 학습경로는 주로 ‘가정 내 기타 언어 학습’, ‘친정방문 및 현지 생활을 통한 기타 언어 학습’, ‘지역 시설과 교육 기관 활용 기타 언어 학습’으로 나타났다. 언어 학습 과정 중의 어려움 및 시사점으로 ‘가정 내 부정확한 한국어 사용의 부작용’, ‘언어 치료에 대한 부정적 인식’, ‘미디어 사용은 곧 인터넷 중독’, ‘기타 언어 학습에 대한 고민과 우려’, ‘기타 언어 사용 및 학습 환경의 제한성’, ‘다중언어 학습과 자녀의 단일정체성’이 핵심 내용으로 도출되었다. 이와 같은 연구 결과를 바탕으로 연구자는 가정해체를 경험한 이주여성 자녀의 언어 학습에 대해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 국제결혼 해체가정 정기 방문 및 상담 프로그램 개발 및 확대이다. 해체 가정의 자녀의 언어 실태 및 언어 학습의 실질적인 어려움을 파악하고, 그에 적합한 지원을 해주어야 할 것이다. 이와 동시에 해체가정 자녀의 올바른 정체성 형성을 위하여, 해체된 국제결혼 가정 이주여성과 자녀를 대상으로 하는 다문화 교육도 함께 이루어져야 할 것이며, 특히 자녀들이 바른 다문화 인식을 갖출 수 있도록 노력할 필요가 있다.

둘째, 1:1 자녀 생활 지도 및 멘토링 사업의 확대이다. 한국어를 원활하게 구사하지 못하는 이주여성 모·자녀 가정의 경우, 이주여성들이 자녀의 언어 상태를 파악하기가 힘들어 자녀가 학령기가 되어서야 언어 문제를 발견하게 되는 경우가 있다. 자녀의 언어 발달 장애는 조기 발견과 빠른 치료가 생명이다. 그러므로 적어도 언어 학습 시기인 유아기(3-6세) 때 자녀의 언어발달 문제를 발견하여, 이에 대응하기 위한 부모 교육이나 적절한 언어 강화 대책을 최대한 빨리 세우도록 해야 할 것이다. 이를 위해서는 학령기 자녀를 대상으로 현행하는 멘토링 사업 대상을 유치원생까지로 확대할 필요가 있다.

셋째, 이주여성 대상 가정 방문 한국어 교육 서비스 확대이다. 자녀 교육을 책임지고 있는 주 양육자인 이주여성의 언어 능력은 그 자녀에게 큰 영향을 미친다. 자녀의 원활한 언어 학습이 이루어지기 위해서는, 이주여성의 언어교육 또한 소홀히 하면 안 될 것이다. 가정해체 이주여성의 경우, 집안의 가장으로서 경제 활동을 하고 있어, 전문교육 기관을 이용하여 한국어를 학습할 시간적 여유가 없을 수도 있다. 따라서 지속적이고 장기적인 가정 방문 교육 서비스를 확대할 필요가 있다.

넷째, 기타 언어 학습 프로그램 및 교재 개발이다. 글로벌 다문화 시대에는 영어, 중국

어, 일본어뿐만 아니라, 그 외의 소수 언어를 원활하게 구사할 수 있는 인재가 더 필요한 상황이다. 따라서 아직 부족한 영어, 중국어, 일본어 외의 소수 언어교육 프로그램 및 교재 개발도 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 미디어 교육 및 미디어 인식 개선 및 이를 활용한 언어 프로그램 개발이다. 미디어를 활용한 언어교육은 활용하기 편리하며, 아이들의 흥미를 유발하기 쉽고, 학습 자료가 풍부하고 다양하다는 등의 장점이 있다. 하지만 많은 이주여성들이 미디어 하면 미디어 중독 문제를 쉽게 떠올리게 된다. 이들 자녀의 효과적인 언어 학습을 위해서는 이러한 부정적 인식을 개선하고, 다양한 미디어 교육, 미디어를 활용한 언어교육 프로그램을 개발하여 활용하게 할 필요가 있다.

본 연구의 결과는 다문화 자녀의 한국어 학습이 이주여성의 한국어 능력과 관련이 깊다는 측면에서 오만석(2011) 및 이상호 외(2015)의 연구와 같은 관점이며, 아버지 역할의 중요성을 강조하는 연구 결과와는 차이를 보였다(김선정, 2010; 오지영, 홍용희, 2018; 한혜정, 2012). 가정해체 이주여성 자녀의 경우, 공교육 및 복지 등 사회적 지원이 적절하게 이루어질 때 아버지 역할의 대체가 가능하므로, 한국어 학습에 유용한 도움이 될 수 있다. 또한, 본 연구에서 도출한 기타 언어 학습 어려움 중, 사회적 분위기 및 자녀의 언어발달 지장 우려, 이주여성의 언어교육 태도 등이 이주여성의 모국어 학습에 큰 영향을 미치고 있다는 연구결과는 박봉수, 김영순(2018) 및 이춘양, 박미숙(2018)의 연구와 유사하게 나타났다. 하지만, 이주여성과 자녀만 있는 가정환경에서, 한국어 가족의 간섭이 없어짐에 따라, 모·자녀 간의 소통이 더 긴밀하게 되고, 의지하는 친정과의 소통의 많아짐으로 자녀들이 이주여성의 모국어를 더 자연스럽게 접촉할 수 있었다. 그 외에도 기존 연구에서는 결혼이주여성들이 그들 자녀의 언어발달에 대한 언어치료지원에 대하여 긍정적으로 인식하고 있다는 연구 결과가 있었지만(김소영, 김화수, 2018), 본 연구에서는 해체된 국제결혼 가정 이주여성들이 그들 자녀의 언어 치료에 대하여 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 또한 기존 연구와 차이가 있는 것으로 볼 수가 있다.

이 연구는 언어 학습의 중요성보다, 그동안 사회적으로 주목받지 못한 해체된 국제결혼 가정 자녀에게 초점을 맞췄다는 점에 의의가 있다. 또한, 해체가정, 국제결혼, 다중언어라는 삼중의 변수에 놓여 있는 다문화 자녀의 언어 학습의 경로와 장애 요인분석 탐색 시도했다는 점에 그 의의가 있다. 앞으로는 전체적인 해체가정 이주여성 자녀의 언어 학습 현상을 파악하기 위하여, 더 많은 전문적이고 장기적인 연구가 필요할 것이다. 아직 관심과 주목을 받지 못한 해체 가정 이주여성의 자녀에 관한 전문적인 연구가 이루어지기를 바라며 이주여성 모·자녀 가정 유아기 자녀의 한국어 학습 경험을 탐색하는 것을 추후 연구 과제로 삼고자 한다.

참고문헌

- 교육부(2019). 2019년 다문화교육 지원계획.
- 국립국어연구원(1999). **표준국어대사전**. 서울: 두산동아.
- 권경숙, 이승숙(2018). 베트남 다문화가정 어머니의 이중언어교육 지원 실제 탐색. **유아교육연구**, 38(4), 141-164.
- 금민아(2017). 한부모 결혼이주여성의 한국 사회 적응 및 자녀양육 경험에 관한 연구. 석사학위논문, 대구대학교.
- 김강남(2016). 한부모 결혼이주여성의 자립경험에 관한 현상학적 접근. **다문화와 평화**, 10(3), 54-84.
- 김선정(2010). 다문화가정 자녀 실태 및 다문화 교육의 추진 방향. **외국어교육연구**, 24(1), 21-46.
- 김소영, 김화수(2018). 대구·경북 결혼이주여성의 자녀 언어 관련 인식 연구. 국제다문화의사소통학회·한국인지학습재활통합학회 추계 공동학술대회 자료집(pp. 54-84).
- 김영순(2017). **다문화교육의 이론과 이론가들**. 성남: 북코리아,
- 김이선, 김영란, 이해웅 (2016). 다문화가족의 구성 변화와 정책 대응 다각화 방안(연구보고서 2016-3). 한국여성정책연구원.
- 김희주(2018). 한부모 결혼이민자 여성의 사회적 배제 경험에 대한 질적연구. **가족과 문화**, 30(2), 129-170.
- 민현식(2009). 언어습득 및 문화 관련 이론의 동향. **국어교육연구**, 24, 71-118.
- 박미정(2015). 이혼으로 한부모 가장이 된 결혼이주여성의 생애사 연구: 행위의 주체에서 권리의 주체로 거듭나기. **한국가족복지학**, 20(2), 273-294.
- 박미정, 엄명용(2015). 결혼이주여성 이혼경험 연구. **한국사회복지**, 67, 33-60.
- 박방수, 김영순(2018). 중국계 결혼이주민의 자녀 이중언어교육 경험에 관한 연구. **한국언어문화학**, 15(1), 93-120.
- 박희훈, 오성배(2014). 다문화가정 자녀의 학교급별 학교생활 적응에 관한 탐색. **한국교육문제연구**, 32(2), 35-57.
- 사오친친(2017). 중국배경 다문화가정에서 초등학교생 자녀의 이중언어교육 실태 연구. 석사학위논문, 서울교육대학교.
- 서울대학교국어교육연구소(2014). **한국어 교육학 사전**. 서울: 도서출판 하우.
- 서혁(2007). 다문화가정 현황 및 한국어교육 지원 방안. **인간연구**, 12, 1-24.
- 서현, 이승은(2007). 농촌지역의 국제결혼 가정 자녀가 경험하는 어려움에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 12(4), 25-47.
- 송선화, 안효자(2011). 필리핀 결혼이주여성의 자녀 양육경험. **정신간호학회지**, 20(2), 167-179.
- 송재현(2018). 결혼이주여성의 배우자 사별 경험에 관한 현상학적 연구. **한국콘텐츠학회논문지**, 18(8), 379-391.
- 송채수(2018). 이중언어사회화가 다문화가정 아동·청소년의 자기존중감에 미치는 영향: 동남아출신 결혼이주여성과 한국인 아버지의 자녀를 중심으로. **아시아문화연구**, 48, 245-280.

- 안윤지(2015). 결혼이주여성의 이혼에 관한 탐색적 연구. 박사학위논문, 동아대학교.
- 오만석(2011). 다문화가정 자녀교육의 현실과 과제: 여섯 가정을 중심으로. **다문화교육연구**, 4(1), 43-77.
- 오지영, 김혜진, 전우용(2018). 한국의 베트남 다문화가족 이중언어교육 사례연구: 베트남어 교육을 위한 필요 요인을 중심으로. **다문화교육연구**, 11(4), 55-85.
- 오지영, 홍용희(2018). 캄보디아 다문화가족 부모의 자녀 언어교육 지원을 위한 실행연구. **유아교육연구**, 38(6), 191-228.
- 오혜정(2017). 한부모 이주여성의 삶에 관한 현상학적 연구: 자녀 양육 경험을 중심으로. **한국가족복지학**, 57, 39-67.
- 우현경, 정현심, 최나야, 이순형, 이강이(2008). 다문화가정 어머니의 한국어능력과 유아기 자녀의 언어발달. **아동학회지**, 30(3), 23-36.
- 원진숙(2008). 다문화 시대의 초등학교 국어과 교육: 다문화가정 자녀를 위한 한국어 교육 지원 방안을 중심으로. **국어교육학연구**, 32, 269-303.
- 이상호, 김대군, 박균열(2015). 다문화가정 자녀의 사회적응력 함양에 관한 연구. **윤리교육연구**, 36, 239-258.
- 이정전(2003). 가정과 사회적 자본, 그리고 경제. **대한가정학회지**, 41(9), 179-190.
- 이춘양, 김기화(2018). 다문화가족의 난타 여가 활동 경험에 관한 연구. **여성학연구**, 28(2), 123-147.
- 이춘양, 박미숙(2018). 중국계 결혼이주여성의 자녀 모어 교육에 관한 연구. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 8(3), 367-375.
- 이춘양, 조지형(2019). 결혼이주여성 대상 교육용 한자성어 목록 선정 방안. **한국콘텐츠학회논문지**, 19(5), 381-388.
- 이혜경(2015). 결혼이주여성의 이혼 후 삶의 경험에 관한 연구. **한국가족복지학**, 47, 29-54.
- 이현주(2013). 한부모 이주여성의 자녀양육과 삶에 대한 연구. **여성학연구**, 23(1), 171-214.
- 장명림, 권미경, 김혜진, 공요은(2013). 취약가족의 자녀 양육 지원 방안: 다문화가족을 중심으로(연구보고서 2013-26). 육아정책연구소.
- 장훈(2015). 아동 여가 정책 수립을 위한 기초연구(연구보고서2015-43). 한국문화관광연구원.
- 정해숙, 김이선, 이택면, 마경희, 최윤정, 박건표, 동제연, 황정미, 이은아(2016). 2015년 전국다문화가족실태조사 분석(연구보고서 2016-03). 한국여성정책연구원.
- 주정(2015). 탈가정 이후 결혼이주여성들의 사례를 통한 실태와 문제점의 방안. **사회복지경영연구**, 2(2), 125-142.
- 천지아, 황혜영(2016). 국내 다문화가정 자녀를 위한 이중언어교육 연구동향: 이주부모나라 언어교육을 중심으로. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 6(10), 107-120.
- 최기호, 김미형(1998). **언어와 사회**. 서울: 한국문화사.
- 통계청(2018). 2017년 다문화 인구동태 통계.
- 한국교육심리학회(2000). **교육심리학 용어사전**. 서울: 학지사.

- 한미현(2005). 가정해체의 실태 및 해체가정 아동을 위한 정책방안에 관한 연구. **아동복지연구**, 3(1), 87-102.
- 한혜정(2012). 다문화가정 자녀의 부모-자녀 간 의사소통과 학교생활적응의 관계: 자아탄력성의 매개효과와 사회적 지지의 조절효과를 중심으로. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 호티롱안(2018). 다문화가정의 이중언어 교육에 대한 연구: 한국-베트남어를 중심으로. **커뮤니케이션학연구**, 26(3), 5-30.
- 홍용희, 오지영(2018). 캄보디아 다문화가정 부모의 캄보디아어 교육에 대한 사례 연구. **다문화교육연구**, 10(4), 85-126.
- Baker, C. (2014). **이중언어의 기초와 교육(5판)**. [Foundations of Bilingual Education and Bilingualism]. 연준흠·김주은 역. 서울: 도서출판 박이정.(원저 2011년 출판)
- Nieto, S. (2016). **언어, 문화 그리고 비판적 다문화교육(1판)**. [Language, Culture, and Teaching]. 김영순 외(역). 성남: 북코리아. (원저 2009년 출판)
- Skinner, B. F.(1957). Verbal behavior. Acton, MA: Copley Publishing Group.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In L. S. Vygotsky, Collected works: Problems of general psychology (Vol. 1). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (2000). **사회 속의 정신: 고등심리과정의 발달**. [Mind in society: The development of higher psychological process]. 조희숙 외(역), 파주: 양서원. (원저 1978년 출판)
- Wardhaugh, R. (1999). **현대사회언어학(3판)**. [An introduction to sociolinguistics]. 박의재, 정미령 역. 한신문화사. (원저 1992년 출판)
- Yin, R. K. (2016). **사례연구방법(5판)**. [Case study research]. 신경식, 서수영, 송민채 역. 서울: 한경사. (원저 2013년 출판)

- 접수일 2019년 12월 6일 / 수정일 2020년 1월 23일 / 게재확정일 2020년 2월 20일
- 교신저자 : 김영순, 인하대학교 사회교육과 교수, 인천광역시 미추홀구 인하로 100 서호관 217, kimysoon@inha.ac.kr

Abstract

A Case Study on the Language Learning Experiences of Children from Failed Mixed Marriages in Korea

Li, Chunyang · Kim, Youngsoon
Inha University

This is a case study on the language learning experiences of children from broken multiethnic families that have immigrant mothers. The purpose of this study is to examine the language learning experiences of children from broken multiethnic families. First, the content covers the children's experiences learning the Korean language, English, the mother's native language, as well as others. Second, the study explores the difficulties in language learning and proposed support plans to address these issues.

To achieve its aim, the study used qualitative research methods. In the study, in-depth interviews were conducted with seven families from February to December of 2019. The data compiled from the interviews were subsequently analyzed. The study focused on five families that fell within the target group. The results showed that the children's Korean language learning consisted of "learning in home with mother," "learning in peer relations," and "learning in local facilities and educational institutions." The difficulties in the Korean language learning process are: "adverse consequences of in-home learning," "negative perceptions of speech therapy," and a "negative perception of media." The children's experience learning other languages consisted of: "learning in home with the mother and the mother's family", "visits to the international marriage migrant women's hometown" and "living in a foreign country," as well as "learning in local facilities and educational institutions".

The implications for learning other languages are "concerns about the side-effects of multi-language learning," "limitations of speaking and learning environments using other languages besides the home," and "multi-language learning vs single-identity awareness of children." Accordingly, this study makes a number of proposals pertaining to children's language learning from broken multiethnic families.

Key Words : multicultural children, the broken multiethnic family, language learning, multilingual research, qualitative research.