



한국의 이주민 대상 언어교육: 현황과 제언

조정순 (건국대학교)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: November 25, 2024
Accepted: December 10, 2024

Jeongsoon Joh
Professor, Konkuk University
Tel: 02-450-4157
johjs@konkuk.ac.kr

ABSTRACT

Joh, Jeongsoon. 2024. Language Education for the Immigrants in Korea: A Preliminary Study. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 24, 1391-1414.

The purpose of the present study is to examine the status quo of language education for the immigrants in Korea in an effort to suggest the more workable ways to help them successfully adapt to the host country and appropriately function as a qualified member in the society. The practices in the U.S.A., which has a long history in this area, were surveyed first focusing on the empirical approaches to, and the major issues involved in, teaching the language of the host country to the immigrants. The current state of language education for immigrants in Korea was then examined largely based on the official documents from the Korean government offices. Results indicate that more systematic and rigorous management would be necessary for the language education policy targeted at immigrants to be implemented as originally intended, while the policy itself seems generally well grounded on theoretical basis and coherently structured at least at the administrative level. Discussion on the current practices in the relevant area and suggestions for further research on this issue are stated, along with limitations of the present study.

KEYWORDS

immigrants, language education, ELLs, ESL, LEP, DLI

1. 서론

오늘날 한국을 비롯한 산업화된 많은 국가들이 자국의 인구감소 문제 해결이나 필수적 산업인력의 확보 측면에서 이민자들에게 상당 부분 의존하고 있으나 이민자들은 교육과 노동시장에서 성공하기 어려운 언어적 장애에 직면해 있는 것이 현실이다(Adesope et al. 2011). 언어는 단순히 기본적 의사소통의 수단에 그치는 것이 아니라 같은 언어를 사용하는 특정한 공동체의 한 구성원으로서 자신의 정체성과 직결되는 존재의 핵심 그 자체이다. 그렇기 때문에 이주민들이 자신이 이주한 나라의 언어를 익히는 것은 새로운 국가와 사회 시스템에 자연스럽게 통합되고 정주하기 위한 필수 조건이며 또한 기존의 국가 구성원들이 그들을 공동체의 일원으로 받아들이고 평화롭게 공존할 수 있도록 하기 위한 매우 중요한 기반이다.

주지하는 바와 같이 제2언어 학습은 그 언어를 사용하는 사람들의 문화를 배우는 것과 밀접하게 관련되어 있다. 언어는 그 언어를 사용하는 사람들의 역사, 풍습, 문화, 가치관을 자연스럽게 함축하고 있고, 따라서 언어의 온전한 습득은 문화적 배경지식의 공유를 통한 원활한 의사소통의 기본 요건이 된다. 이처럼 언어는 단순히 일상적인 정보의 교환과 기본적인 사회적 대인관계의 유지뿐만 아니라 자신의 정체성과 공동체 일원으로서의 소속감을 규정짓는 중요한 기능을 수행하므로, 한 개인이 자신이 속해 있는 사회공동체 안에서 정상적이고 효과적으로 기능하는 데 있어 핵심적인 요소라 할 수 있다.

한국에서도 결혼이나 취업을 목적으로 입국한 이주민들의 증가로 다문화 가정이 늘어가고 있는 상황에서 그들이 한국 사회에 안정적으로 적응하고 성공적으로 통합될 수 있도록 이주민 및 그 자녀 대상의 한국어 교육에 대하여 더 많은 관심과 체계적 접근이 필요해진 시기라고 생각된다. 이주민들의 경우 개인의 기본적 품성이나 인지적 역량이 아무리 뛰어나다고 해도 한국어 구사능력이 충분하지 않을 경우 한국사회에의 적응이나 업무적 능력 발휘에서 많은 제약이 있을 수밖에 없다. 외국어를 배울 때 대부분의 사람들이 일정 정도의 불안감을 느낄 수 있는데, 그 불안감의 원인은 의사소통의 실패에 대한 두려움도 있지만, 언어능력의 부족으로 인해 자신이 사회적으로 저평가되거나 부정적인 평가를 받게 될 것에 대한 두려움도 불안감을 유발할 수 있다(Horwitz et al. 1986). 이러한 이유들로 인해 다민족 국가에서 이민자들과 그 자녀들에 대한 적절한 언어교육의 제공은 필수적이고 핵심적인 사회적, 국가적 과제로서 다루어져야 할 필요가 있는 것이다.

이러한 인식을 바탕으로 본 논문에서는 우선 대표적 다민족 국가이자 긴 이민의 역사를 가진 미국의 이민자 대상 언어교육의 구체적 방식과 쟁점들을 살펴보고, 최근 들어 다민족, 다문화 사회로의 이행이 빨라지고 있는 한국의 이주민 대상 언어교육의 현황을 고찰하고자 한다. 이런 과정을 통해 자국의 이주민과 그 자녀들이 미국 사회에 성공적으로 적응하여 정상적인 공동체 구성원으로서 기능할 수 있도록 지원하기 위해 그동안 실행해 온 다양한 형태의 이민자 대상 언어교육의 구체적 방식과 쟁점들을 이해하고, 그 이해를 기반으로 한국의 관련 분야에 대한 시사점과 적용가능성을 탐색해보는 것은 향후 한국의 이주민 대상 언어교육의 발전적 방향을 모색하는 데 있어 의미 있는 출발점이 될 것이다.

2. 이론적 배경

2.1 미국의 이민자 현황

미국 사회에서 이민자 규모는 약 4470만 명으로 전체 인구의 13.7%를 차지하고 있는 것으로 보고되고 있다. 이는 미국 전체 인구 7명 중 1명은 이민자임을 뜻하며, 이민자의 출신 국가별 구성을 살펴보면, 전체 이민자 중 중남미 출신이 44%로 가장 많고 상위 10개국 출신의 이민자 비율이 전체 이민자의 약 57%를 차지하는 것으로 나타났다. 개별 국가를 기준으로 하면 멕시코 출신이 25%로 가장 많고 그 다음으로 인도가 약 6%, 중국(대만 제외)과 필리핀 각 5%, 엘 살바도르, 베트남, 쿠바, 도미니카 출신이 각 3%, 그 뒤를 이어 한국, 과테말라 출신 이민자가 각 2% 수준이다. 미국 내에서 자신의 모국어 배경과 관계없이 집에서 오로지 영어만 사용하는 인구 비율은 약 78%이고 나머지 22%에 해당하는 사람들이 집에서 영어 이외의 언어를 사용하는 것으로 보고되었는데 이 가운데 62%는 스페인어를, 5%는 중국어를, 3%는 타갈로그어를 사용하며, 그 뒤를 이어 베트남어, 아랍어, 불어, 한국어 등을 가정에서 사용하는 사람들의 비율이 각각 2% 정도로 보고되었다.¹

2.2 미국의 이주민 대상 언어교육 프로그램의 종류와 특징

미국에서 이주민을 위한 언어교육 프로그램은 주로 청소년을 대상으로 하는 것이 대부분이며, 대표적인 몇 가지를 소개하면 다음과 같다.²

2.2.1 ESL (English as a Second Language) Program

모국어가 영어가 아닌 학생들이 영어 능숙도를 획득할 수 있도록 도와주는 프로그램으로, 서로 모국어 배경이 다른 학생들로 구성된 교실에서 영어만으로 수업이 진행되는 것이 일반적이며, ESL 교사들이 학생들의 모국어를 반드시 알아야 하는 것은 아니다. 미국의 공립학교에서 ESL 프로그램을 운영하는 방식은 다양한데 대표적으로 ‘pull-out’ ESL, ESL class period, Sheltered English등이 있으며 각각의 특징을 간략히 소개하면 다음과 같다.

2.2.1.1 ‘Pull-out’ ESL program

학생들이 1주일 혹은 하루에 한 번 일정 시간 동안 정규 수업 중인 교실을 떠나 별도의 ESL 수업에 참여하는 방식이고 교사 수나 교실 수가 부족한 학교에서 주로 이용된다. 교사들은 각자

¹ 2018 인구 센서스 기준으로, 현재 상황과 차이가 있을 수 있고, 이민자의 정의에 대한 일반적 인식과 통계 자료 간에 차이가 있을 수 있음. 자료 출처 <https://www.migrationpolicy.org>, <https://ies.ed.gov>.

² <https://www.cal.org>를 참조하였음.

구성한 교육과정으로 수업을 운영하거나, 학생들이 원래 정규 과목에서 듣던 수업을 가르치게 된다.

2.2.1.2 Class period ESL program

학생들이 ESL 과목을 선택 과목 혹은 언어영역 과목으로 수강할 수 있는 제도로써, 학생들은 학기 말에 ESL 과목 수강에 대해 학점을 인정받을 수 있다.

2.2.1.3 Sheltered English classes

단순화된 영어로 ELL(English Language Learner) 학생들에게 정규 과목들을 가르치며, 시각적 보조자료, 체험적 활동, 게임, 기타 특별한 학습 도구를 이용하여 수업하는 방식이다. 학생들로 하여금 자기 학년(grade level)의 교육과정을 따라갈 수 있게 하면서 동시에 영어능력을 향상시킬 수 있어서 미국 내에서는 최적의 ESL 방식으로 여겨진다고 한다.

2.2.2 Bilingual program

ESL 프로그램과 달리 이중언어 프로그램의 수업에서는 모든 학생들의 모국어가 같은 것이 특징이다. 이중언어 프로그램의 교사는 영어와 학생들의 모국어를 모두 구사할 수 있어야 하고, 처음엔 이 두 언어로 수업을 하지만 시간이 흐르면서 서서히 학생들의 모국어 사용을 줄여가다가 나중엔 영어로만 가르치게 되는 방식이다. 이 프로그램을 성공적으로 완료하면 학생들은 정규 수업에서 영어 원어민 급우들과 함께 공부할 수 있게 된다.

이러한 프로그램의 목표는 여기에 참여하는 모든 ELL 학생들이 미국의 교육과정을 마스터할 수 있도록 지원하는 것이며, 이를 위해 그들에게 모든 학업 분야에서 영어로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 명시적으로 가르치게 된다.

2.2.3 Dual language (immersion) program

이 프로그램은 ‘two-way bilingual’, 혹은 ‘two-way immersion(TWI)’으로도 불리며, 근래에 가장 많이 논의되고 관련 연구결과도 가장 많은 편이다. 이 프로그램은 영어 원어민 학생들과 이주민 ELL 학생들 모두를 대상으로 유치원부터 중고등학교까지 전반적 교과 과정을 두 언어(영어와 partner language(이주민 학생들의 언어))로 제공하며, 영어 원어민 학생들과 이주민 학생들이 서로 번갈아 가면서 언어 학습자와 언어적 표본(language model)의 역할을 모두 수행하게 되는 방식으로 진행되는 것이 특징이다(Howard et al. 2005).

앞에서 소개한 Bilingual Program이 2개의 언어를 교육에 사용하는 모든 프로그램을 통칭하는 용어라면, Dual Language Program은 영어와 partner language의 언어 능숙도 및 문해력을 개발하기 위한 하나의 효과적 접근법으로 고안된 매우 독특한 형태의 이중 언어 교육이라고 볼 수 있다. 이러한 접근은 다양한 학생 집단의 사회적, 학문적 통합을 강조한다는 점에서 다른 이중언어

교육방식과 구별되며 최근 20여년간 미국에서 번성하고 있다. 교육 대상은 대개 유치원에서 중학교 3학년까지만이나 주로 초등학교에서 많이 이루어지는 것으로 보인다.

1980년대 중반부터 태동하기 시작한 TWI(DLI)가 최근 10여 년 간 미국 전역에서 빠르게 확장 중인 원인은, 미국의 아동학생 중 非 영어 원어민의 비중이 상당히 높아졌고, 다른 프로그램들에 비해 이 프로그램의 학생들이 학업성취도가 높다는 증거가 많이 발견되는 점, 영어 원어민 미국 학부모들 가운데 글로벌 사회에서 이중언어 구사의 장점을 기대하는 수요가 얼마간 있기 때문인 것으로 분석되고 있다. 2014년 당시 약 400개 정도였던 이 프로그램은 2018년 기준 2000개 이상으로 증가하였으며 이중 약 21%가 중등학교, 나머지는 초등 및 유치원이고, 초등의 비율이 가장 높은 것으로 나타났다. 영어와 함께 교육에 사용되는 ‘partner language’로는 스페인어가 압도적으로 많고, 특히 중등 프로그램의 91%가 스페인어이며, 가장 전형적인 TWI 형태는 초등 수준에서의 English-Spanish TWI program으로 나타났다. 스페인어 외에도 중국어, 한국어, 러시아어, 일본어 등이 ‘partner language’로 사용되고 있는데 대체적으로 TWI의 긍정적 성과에 대한 보고가 많아, TWI 참여 학생들의 학업수행이 비슷한 특성을 가진 non-TWI 학생들과 최소한 비슷하거나 그들보다 우수하다고 알려져 있다.

이 프로그램의 특징을 구체적으로 살펴보면, 학급의 절반은 영어 원어민 학생으로, 나머지 반은 모국어와 같은 ELL 학생으로 구성된다. 교사는 수업시간의 절반은 영어로, 나머지 절반은 해당 외국어(즉 ‘partner language’)로 수업을 하게 되는데, 이는 소수언어 아동을 위한 이중언어 교육(bilingual education)과 주류언어 아동을 위한 몰입식 교육(immersion)을 혼합한 형태로 볼 수 있겠다. 영어 원어민과 영어를 배우고 있는 타 언어 원어민들을 하루 종일 혹은 하루 중 대부분의 시간 동안 함께 교육시킴으로써, 이주민들의 학업성취도 증진, 모국어와 제2언어인 영어 능력 모두의 향상, 수업에 참여하는 모든 학생들의 문화적 상호 이해를 목표로 하는 것이 이 프로그램의 특징이며 영어 원어민 학생들과 非 영어 원어민인 ELL 학생들 모두 새로운 언어를 습득할 수 있다는 점에서 두 집단 모두에게 유용하다고 인식될 가능성이 있다. 이러한 접근방식은 두 언어 집단 모두 광범위한 언어 자료에 노출되도록 함으로써 학업 상의 진전이 두 언어 모두에서 가능하게 하고, 타 문화에 대한 이해에 도달하도록 해주며 학업과 언어, 정서적 목표를 모두 지향함으로써 인지적 역량과 문제해결능력 증가, 문화적 인식과 다양성의 포용, 의사소통 능력의 향상, 자아인식과 정체성의 강화 등의 효과를 기대할 수 있다.

2.3. 미국의 이민자 언어교육 관련 주요 쟁점

본 절에서는 미국의 이민자 대상 언어교육과 관련하여 수행된 경험적 선행연구들을 살펴봄으로써 이민자들을 대상으로 한 언어교육의 주요 쟁점들을 진단하고 향후 한국의 이주민 대상 언어교육에 대한 시사점과 적용 가능성을 탐색하고자 한다.

2.3.1 ELLs(English language learners)의 학업성취도 향상을 위한 조건

이민자 대상 언어교육과 관련하여 여러 관심사와 쟁점이 있겠지만 미국 내 연구들의 핵심적 질문은 과연 ELL들은 학령 별 교과내용을 잘 따라갈 수 있을 것인지로 수렴되는 듯하다. 이하에서

는 이 주제와 관련된 선행 연구들의 주요 연구질문과 그 결과들을 간략히 제시한다.

Callahan 외(2009)는 ESL 능력에 따른 반배치가 이주학생의 학업성취도에 미치는 영향을 연구했는데 ESL 능력에 따라 학급 배치를 달리하였을 때 이주학생의 수가 많은 학교에서는 그들의 학업수행이 향상된 반면, 이주학생의 수가 적은 학교에서는 그런 효과가 나타나지 않음을 발견하였다. 이 결과는 이주학생들의 학습기회 제공과 학업 수행 향상을 위해서는 해당 학교에서의 이주학생 규모 등 개별 학교의 상황을 고려해야 함을 시사한다. 한편 Wang과 Goldschmidt(1999)은 이민자 중고등학생의 학교 내 학습기회와 학업성취도 간의 관계를 탐구하였다. 연구자들은 이민자 학생들, 특히 LEP(limited English proficiency) 학생들은 ‘host country’³ 학생들보다 학업성취도가 낮고 이로 인해 이들이 자의적 선택으로 혹은 학교 당국에 의해 좀 더 어려운 과목을 수강하는 경향이 있는데 이는 교육과정상 핵심과목을 마스터할 기회를 축소시킬 수 있다고 보고, 캘리포니아 주 도시지역의 중학생 2,443명을 대상으로 학습기회, 영어 능숙도, 이민자 지위가 수학과목 학업성취도에 어떤 역할을 하는지 3년에 걸쳐 살펴보았다. 그 결과 학습기회의 축소가 학업수행의 부진으로 이어질 수 있음을 발견하고, 이민자 학생들의 학습부담이 조금 더 커지더라도 이민자 학생 및 영어 능숙도 부족 학생들을 체계화된 정규 교육과정 안으로 유도하는 것이 비용도 덜 들고 그들의 학업성취도를 향상시킬 수 있는 방안이 될 것이라고 제안하였다.

이상의 두 연구가 주로 청소년을 대상으로 한 것과 달리 Boshier와 Smalkoski(2002)는 전문대에 재학 중인 이민자 ESL 학생들의 학업 향상을 위한 방안을 연구하였다. 이들은 미국 미네소타 주의 간호전문대에 재학 중인 이민자 ESL 학생들의 학업 부진 원인을 분석해 본 결과 이들에게 임상 상황에서 환자 및 동료와의 의사소통 상의 어려움이 가장 크다는 것을 발견했다. 연구자들은 영어 원어민들의 건강 관리(health care) 관련 의사소통 기술 개발에 사용된 다양한 방법과 자료를 바탕으로, 자기 의견을 피력하는 기법, 치료 관련 의사소통, 정보 수집 테크닉, 건강 관리와 관련된 의사소통에서 문화의 역할 등으로 구성된 특별 과목을 개발하여 이 학생들에게 적용해 본 후 그 효과를 검증하였다. 주로 역할극을 활용한 이 특별 과목을 전공 학습과정에 적극 활용한 결과 이민자 ESL 간호전문대 학생들이 임상적 상황에서 효율적으로 소통하는 데 큰 성공을 거둔 것으로 나타났다. 이러한 결과는 문화적, 언어적으로 다양한 배경을 가진 학생들이 자신의 전공 영역에서 성공하도록 도움으로써 국가적 차원에서도 관련 분야(보건, 의료)의 다양성 확보에 기여하는 효과가 있을 가능성을 시사하는 것으로, 향후 한국에서의 이주민 대상 언어교육에도 시사하는 바가 상당히 크다고 생각된다.

이상의 연구가 주로 학교 안에서의 교육적 접근에 관한 것이었다면 Dudley(2007)의 연구는 학교 밖에서의 활동이 이주민들의 언어발달과 사회 적응에 어떤 영향을 줄 수 있는지를 고찰했다는 점에서 흥미롭다. 이민자에게 언어습득, 특히 원활한 의사소통능력의 습득은 ‘host society’에 온전히 통합되기 위한 선결 조건이고 청소년 연령대 이상인 이주민의 경우 의사소통능력을 증진할 기회는 주로 교실에서의 ESL 학습으로 제한되는 것이 현실이다. 교실에서의 영어학습이 안전하게 영어를 배울 수 있는 환경을 제공하기는 하지만 그들의 영어 의사소통 능력을 향상시키는 데 충분치 않을 수도 있기 때문에 교실 밖 환경을 활용하는 것이 하나의 선택지가 될 수 있을 것임에

³ 이민자들을 수용한 국가, 즉 이민자들이 입국하여 살아가게 될 터전이 되는 나라를 흔히 ‘host country’로 칭하며 ‘host society’라는 용어도 비슷한 의미로 흔히 사용된다.

작안한 연구자는 영어사용 단체에서의 자원봉사 활동 경험이 성인 이민자 ESL 학습자들의 영어능력 향상에 미치는 효과를 고찰하였다. 연구자는 그러한 경험이 유의미한 수준에서 성인 이민자 ESL 학습자들의 영어 능력 향상에 기여했을 뿐만 아니라 목표문화(즉 host society인 미국의 문화)로의 사회적 통합에도 상당한 공헌을 했다고 보고하면서, 이민자들의 영어 의사소통 능력 향상을 위한 한 방법으로 ESL 교육과정에 자원봉사를 포함시킬 방법들을 제안했다. 이 연구 역시, 향후 한국의 이주민 대상 언어교육의 실행 방향성에 대해 적잖은 시사점을 준다고 생각된다.

한편 Adesope 외(2011)는 영어 읽기, 쓰기 교육을 받은 3150명(유치원부터 초등학교 6학년)의 이민자를 대상으로 수행된 26개의 선행연구를 검토하여 ESL 이주 학생들에게 문해력을 가르치기 위한 교육적 전략을 분석하였다. 검토된 선행연구들의 주요 결과를 살펴보면, 유치원과 초등학교에서의 이민자 대상 ESL 프로그램은 주로 영어 읽기쓰기 능력의 향상에 주력하고 있다는 것, 그리고 모든 학년에서 ‘협력적 읽기 지도’⁴ 방식이 체계적인 phonics 교육이나 멀티미디어 활용 읽기지도에 비해 학습 효과가 더 컸다는 것이다. 또한 연구자들은 대체로 사회경제적 지위가 낮은 배경의 학생들이 이러한 ESL 문해력 교육의 수혜를 더 많이 받는 것으로 나타났으나 각 학교 단위별로 상당한 이질성이 있었기 때문에 일반화하기는 어렵다고 밝히면서 학습자들의 특성과 맥락적 요인들이 이러한 교육적 접근방식의 효과성 여부에 영향을 주었을 가능성이 있으므로 최적의 교육적 전략 결정을 위해서는 특정 학교의 상황을 고려해야 한다고 제언하였다.

2.3.2 교사와 학부모의 관점에서 본 이주민 대상 언어교육

관련 정책을 담당하는 정부기관 인사들과 달리 현장에서 직접 학생들을 대면하고 가르치는 교사들은 이주민을 위한 교육에서 매우 중요한 한 축을 담당하는 주체라 할 것이다. 그런 측면에서 이민자 학생들을 직접 가르치고 있는 교사들은 어떤 어려움을 겪고 있고 어떠한 문제의식을 가지고 있으며 이를 해결하기 위해 어떤 노력을 기울이고 있는지에 관한 실증적 연구는 한국의 이주민 대상 교육과 관련하여 중요한 시사점을 줄 수 있을 것으로 생각된다.

Cho와 Reich(2008)는 미국 버지니아주 소재 6개의 ESL 중심 학교에서 사회과목을 가르치는 33명의 교사를 심층 면접하고 그들이 이민자의 자녀들을 포함한 非 영어 원어민 학습자들을 가르치는 방식, 그 과정에서 겪는 어려움, 지원이 필요한 부분 등을 고찰한 바 있다. 연구자들은, ESL을 따로 배우는 것보다 내용과목을 통해 영어를 배우는 것, 즉 몰입교육(가령 CBI 등)이 영어능숙도 발달에 훨씬 효과적이라고 보는 경향이 있으나 현실적으로 그렇지 않은 경우가 많고, 특히 고등학생 이민자의 경우 몰입교육에 어려움을 겪는 경우가 많다고 지적한다. 어린 나이에 미국에 도착하여 영어에 많이 노출되지 않으면 습득의 속도도 상대적으로 느릴 뿐 아니라, 고등학교의 사회과목은 전문용어 등 어휘 수준이 급격히 높아지기 때문에 非 원어민 학습자들의 고충이 크다는 것이다. 이는 제2언어 습득의 주요 인자와 관련하여 목표언어 사용 국가에 도착한 당시의 나이가 가장 중요한 변수가 될 수 있다고 주장한 Johnson과 Newport의 연구(1989)와도 일맥상통하는 것으로 볼 수 있다.

⁴ ‘협력적 읽기 지도’란 동료들이 구두(oral) 상호작용에 참여하고 텍스트에 대한 이해를 공유하기 위해 협력적으로 의미 협상(meaning negotiation)을 하는 방식을 지칭함.

Cho와 Reich(2008)에 따르면 면접 대상 교사들은 학생들의 교과목 내용에 대한 배경지식 부족, 그들의 영어능력 부족으로 인한 언어적 장벽, 학생들에게 바칠 시간과 자원의 부족, 학교 차원에서 지침과 지원의 부족, 학생들의 동기 부족, 평가 상의 어려움, 문화적 차이 등에서 어려움을 느끼는 것으로 나타났으며, 사회과목의 경우 교사들의 어려움이 상대적으로 더 클 수 있는데 그 이유는 사회과목의 내용이 특히 문화적 차이가 두드러지게 반영될 수 있기 때문으로 진단하였다. 이러한 어려움을 극복하기 위해 교사들은 학생들이 과제를 하는 데 추가시간을 허락하고 수업 시 말의 속도를 조절하기, ELL학생들끼리 서로 도울 수 있도록 그룹을 지어주기, ESL 교사들에게 상담을 받거나 ELL학생들의 채점과 평가를 영어 원어인 학생들과 분리해서 따로 시행하기 등 여러 시도를 한 것으로 나타났다. 교사들은 학교나 정부 차원의 지원이 필요한 부분으로, 이중언어교육을 위한 교재 제공, 전문적인 훈련 및 능력 개발 기회의 제공 등을 들었으며, 특히 문화적 이해와 구체적인 ESL 교육 방법론에 대한 지원을 기대하는 것으로 나타났다. 이러한 교사들의 진술은 한국의 이주민 대상 교육에도 본질적이고 현실적인 측면에서 중요한 시사점을 준다고 하겠다.

한편 학부모들의 관점에 초점을 둔 연구도 있어 주목해볼 만하다. Ee(2018)은 미국 캘리포니아주 소재 7개 초등학교에서 한국어를 partner language로 채택한 DLI(Dual Language Immersion)⁵ 프로그램에 등록된 자녀들의 부모 450명을 대상으로 그들이 자신의 자녀를 K(Korean)DLI 프로그램에 등록시키는 이유를 설문 조사하였다. 이미 언급한 바와 같이 미국에서는 2000년대 초반부터 DLI 프로그램이 확장되기 시작했고 한국어도 partner language 가운데 하나가 된 상황에서 학부모들이 다른 언어 대신 왜 한국어 DLI에 자녀를 등록시켰는지를 살펴보는 것은 이주민 대상 언어교육의 방향성과 실행 측면에서 의의가 있을 것이다. Ee(2018)은 설문에서 KDLI program 제공 여부가 학부모의 특정학교 선택에 영향을 주는지, 학부모들이 타 언어가 아닌 KDLI program을 선택할 때 우선순위를 두는 요인은 무엇인지, 학부모 집단에 따라 (KDLI program 선택의) 이유가 다른 지, 한국인 학부모와 비 한국인 부모들 간에 차이가 있는지, 통상적으로 사회경제적 지위가 높은 학교와 낮은 학교 학생의 학부모 간에 차이가 있는지 등을 파악하고자 했다.

학부모를 대상으로 했다는 점에서는 같지만 초점을 약간 달리한 연구도 있는데, Olivos와 Lucero(2017)는 DLI 프로그램에 대한 학부모의 만족도를 중심으로 조사했다는 점에서 주목할 만하다. 연구자들은 학부모의 만족도는 학교 프로그램의 성공여부나 효율성의 척도로 종종 인식된다는 관점에서 미국 오리건 주의 DLI 실시 학교 4곳에서 남미 출신 학부모의 만족도를 조사하였다. 연구 결과, 그들은 대체로 자녀들이 받고 있는 이중언어교육에 만족하고 있었으며 특히 DLI 프로그램에 대한 만족도가 높은 것으로 나타났다. 연구자들은 DLI에 참여하고 있는 학생 부모들의 목소리를 충분히 경청할 필요성을 강조하면서, 차후에는 단순한 만족도 조사를 넘어 그들의 걱정이 무엇인지 구체적으로 살펴볼 것을 제안하였다.

이 연구를 한국의 상황에 연결시켜 본다면, 한국의 다문화 가정 자녀들에게 제공되는 각종 교육에 대하여 부모들을 대상으로 이 교육들에 대한 인식과 만족도를 조사해볼 필요가 있어 보인다. 수요자의 필요와 만족도를 고려, 반영하지 하지 않는 교육은 그 효과성을 장담할 수 없기 때문이다. 한국의 경우 2019년 초등학교 편입학예정 다문화 가정 출신 학생을 대상으로 하는 조기 적응

⁵ DLI에 관해서는 2장 참조.

지원 프로그램에 대하여 부모들의 만족도를 조사한 사례가 있었으나⁶ 언어교육과 관련한 조사에 대해서는 정확히 파악되지 않고 있다.

2.3.3 Dual Language Immersion(DLI) 프로그램의 효과

앞서 서술한 바와 같이 DLI(혹은 TWI)는 21세기 들어 미국에서 가장 활발하게 운영되고 있는 이중언어 교육 프로그램의 한 형태이며 많은 이민자 대상 언어교육과 관련된 연구도 이 DLI 맥락에서 수행되고 있다. 이하에서는 이 프로그램과 관련된 주요 관심사와 쟁점들을 이해하는 데 도움이 될만한 연구들을 몇 개 살펴본다.

Block(2012)은 DLI 프로그램에 참여중인 스페인어가 모국어인 이주민 자녀 5, 6학년 학생(영어 부진학생과 영어가 능숙한 학생을 모두 포함)과 주류 교육 프로그램(mainstream programs)에 재학 중인 비슷한 배경의 학생 및 그들의 부모를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 이중 몰입교육, 즉 DLI와 일반 정규 교육 프로그램에 참여하는 것이 남미 출신 이주 학생들의 모국어(즉, 스페인어)를 사용하는 성인들과의 관계에 어떤 영향을 미치는지, 그리고 이것이 학생들의 탄성회복력(resilience) 계발에 어떤 영향을 주는지 고찰하는 것이 목적이었다. 연구 결과, DLI에 참여하는 학생과 부모들이 일반적인 주류 교육에 참여 중인 학생 및 그 부모들에 비해 훨씬 더 많이 모국어 사용 가족들과 가까워졌고, 모국어 사용 공동체 구성원들과 더 많이 소통하며, 특히 영어에 능숙한 이주 학생의 부모들이 이 부분에 대해 더 긍정적으로 반응함을 발견하였다. 이민자 학생들에 대한 언어교육의 방식이 이민자 공동체에 미치는 영향을 관찰한 이 거시적 연구는 이민자 공동체의 분위기와 정서가 주류 사회에 미치는 영향을 고려해야 할 필요성을 상기시키는 의의가 있다고 생각된다. 한국의 경우에도 몇몇 도시에 비교적 큰 규모의 이주 노동자 집단 혹은 그들을 포함하는 다문화 가구가 형성되어 있음을 고려할 때, 지금 당장의 문제는 아니더라도 장기적 관점에서 이 부분에 대한 체계적 준비가 필요할 것으로 판단된다.

한편 이런 프로그램의 개별적 운영 사례에 대한 고찰이 아니라 여러 관련 사례들에 대한 종합적인 평가를 시도한 de Jong(2014)과 Steel 외(2017)의 연구가 있다. 먼저 de Jong(2014)은 TWI에 대한 이전 연구들이 주로 프로그램의 유형 문제에 따른 이중언어교육의 효과성 여부, 즉 이중언어 모형과 非 이중언어 모형의 성과를 비교하는 데 집중되었고, TWI가 주로 초등학교를 중심으로 운영되다 보니 초등학교에서 이 프로그램을 합법화하려는 목표를 가진 프로그램 평가 연구가 주를 이루었다고 진단하였다. 그리고 이러한 연구들의 한계는 통제집단이 없거나 프로그램 내부의 구체적이고 상세한 운영 방식이나 절차의 차이를 고려하지 않은 경우가 많았다고 지적하였다. de Jong(2014)에 따르면 TWI 프로그램들을 평가한 1998~2014년까지의 선행 연구들을 종합했을 때 두 언어(즉, 영어와 partner language)의 비율에 따른 모델 간의 효과성에 대해서는 결과가 엇갈린 반면, TWI 참여 중학생은 非 참여 학생들에 비해 영어성취도 평가에서 더 높거나 비슷하였으며, 초등학교 때 TWI에 참여한 효과가 중등 교육에서도 지속적으로 학생들의 교육적 성취에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 연구자는 추후 더 연구되어야 할 분야로, 여러 다른 학생 집단의 다양한 학습 경로에 대한 양적, 질적 장기 연구, 읽기 능력과 수학 이외의 다른 과목이나 분야

⁶ 2020년 교육부 자료에 근거.

에서의 프로그램 성과 고찰(가령 졸업 비율, 상급 과목에의 배치, 진로, 대학 진학 등), TWI 프로그램 안에서 인종적, 민족적, 언어적 다양성 증가가 프로그램 설계와 실행에 미치는 영향에 대한 연구 등을 제안하였다. 또한 향후 연구에서는 기존의 연구가 전형적으로 다루던 질문, 즉 “TWI 프로그램에 참여하는 영어 원어민 학생들과 partner language의 원어민 학생들이, 참여하지 않는 동료학생들보다 학업성취도가 더 높은가?”라는 질문을 넘어서야 한다고 주장하였다.

DLI와 관련된 가장 광범위하고 장기적인 탐구 가운데 하나인 Steel 외(2017)는 오리건 주를 배경으로 DLI가 읽기, 수학, 과학 및 ELL들의 영어 능숙도에 미치는 효과를 4년간의 장기적 연구로 검증하였다. 해당 지역에서는 약 1/4 정도의 학교가 몰입교육을 제공하고 약 8%의 학생들이 몰입교육에 참여하며 partner language 로 스페인어, 일본어, 중국어, 러시아어 등이 채택된 DLI 프로그램이 운영되고 있는데, 연구자들은 이 프로그램들의 참여 신청자 1,625명을 대상으로 연구를 진행하였다. 이들은 선행연구들이 DLI 프로그램 참여 학생들이 영어, 수학, 과학 등 주요 과목에서 초등학교 중반 정도까지는 동료들과 유사하거나 더 우수한 성과를 냈다고 밝힌 바 있으나 그것이 DLI 자체의 영향인지 그런 프로그램을 선택한 가족과 학생의 특성에 기인하는 것인지 불분명하다고 진단하고, DLI 프로그램에 지원하여 무작위 배정된 학생들과, 지원하였으나 배정되지 못한 학생들을 비교함으로써 인과관계 추적이 가능하도록 연구를 설계하였다.

이러한 장기적 인과 관계 연구의 주요 결과를 살펴보면, 첫째, 이중언어 몰입 과정에 무작위로 배정된 초등학생들은 다른 조건의 동료들에 비해 읽기 시험 점수가 유의미하게 높았고 이민자 등 비 영어 원어민 학생들은 자신의 모국어와 영어와 함께 교수언어로 사용된 경우, 그렇지 않은 경우보다 6학년이 될 때까지 영어에 능숙해질 가능성이 더 높았다는 점, 둘째, 몰입교육을 받는 학생들은 수학, 과학 과목의 학업 수행에서 통계적으로 유의미한 우위성은 없었으나 5학년 내내 수학, 과학 수업을 partner language로 들었음에도 최소한 더 성적이 나쁘진 않았다는 점, 셋째, 학생들의 모국어와 무엇이든 간에 이중언어 프로그램은 학습 향상에 효과가 있거나 적어도 피해는 주지 않는다는 점 등이다.

이들의 연구는, 미국이 단지 이주민들의 정착을 위해 그들에게 영어를 교육시켜 학업부진 등으로 인한 사회부적응을 방지하는 차원에서 몰입교육 등을 통해 언어교육을 실시하는 것이 아니라, 자국의 국민들에게 문화다양성과 새로운 언어의 학습 기회 제공이라는 좀 더 적극적인 지향성을 가지고 있음을 시사한다. 이주민의 규모나 이민의 역사 측면에서 미국의 이러한 접근을 한국의 현재 맥락에 직접적으로, 비슷한 수준에서 적용하기에는 어려운 면이 없지 않을 것이다. 그러나 한국의 인구 감소 현상과 지속적인 이주민의 유입으로 인한 인구 구성의 변화 추세로 볼 때, 향후 한국에서도 이주민 대상의 언어교육의 방향성과 관련하여 참고해 볼 만한 연구라고 생각된다.

3. 한국의 이주민 대상 언어교육 현황

3.1 이주민 및 이주 배경 학생 현황 개요

2023년 하반기 정부 공식 자료에 의하면 한국의 이주 배경 인구는 2020년 기준 약 218만 명(2022년 통계청 자료, 교육부 2023에서 재인용)으로 한국 전체 인구의 4.2%가량인데

2040년에는 약 323만 명으로 전체 인구의 6.4% 정도를 점유할 것으로 예측하고 있다. 2018년 기준, 미국의 전체 인구에서 이민 배경 인구의 비율이 약 13%로 집계되었음을 고려할 때 이는 무시할 수 없을 정도의 비중이며, 특히 한국의 초중고에 재학 중인 이주 배경 학생 수는 2014년 약 6만 8천명(전체 학생 대비 1.1%)에서 2023년 기준 약 18만 1천 명(3.5%)로 매우 빠르게 증가하는 추세이다. 2020 정부 자료에서는 이주배경 학생(혹은 다문화 학생) 수가 137,225명으로 한국 전체학생의 약 2.5%였음을 상기한다면 증가 속도를 대략 가늠할 수 있을 것이다.

교육정책 대상으로서의 ‘이주 배경 학생(다문화 학생)’⁷은 내국인과 외국인으로 나뉘고, 내국인은 출생지에 따라 국내 출생과 중도 입국으로 다시 나뉘는데 여기서 ‘중도 입국’ 학생이란 외국에서 출생하여 한국에 체류 중인 경우를 가리킨다. 국내 출생의 비율이 여전히 가장 높긴 하지만 최근 10년간 국내 출생 학생이 2.3배, 중도 입국 학생이 1.9배 가 증가한 것에 비해 외국인 학생은 최근 10년 새 약 8.6배나 증가하여 가파르게 그 비율이 상승하고 있다.

이주 배경 학생 부모의 출신 국적은 대부분 아시아권의 국가로 베트남과 중국을 합쳐 약 63%이고 필리핀, 일본이 그 뒤를 잇고 있으며, 상위 4개국의 비중이 전체의 76%를 상회한다. 국내 출생 이주 배경 학생들을 제외한 외국인, 중도 입국 학생들은 한국어 능력이 현저히 부족하고 특히 한국어 능력이 부족한 외국인 학생의 증가세가 두드러지고 있어서 정부 관계 부처들은 향후 한국의 다문화 교육정책에서 한국어교육이 결정적 요소로 작용할 것으로 전망하고 있다. 더 주목해야 할 것은 이주 배경 학생의 비율이 30% 이상인 ‘다문화 밀집 학교’(cf. 전교 학생 수가 100명 이상인 학교를 기준으로 함)의 수가 2019년 38개에서 2022년에는 71개로 거의 두 배로 급증하였다는 점인데, 이 중 거의 절반이 5개 시군구에 소재(경기도 2, 서울 2, 충남 1)하고 이 가운데 이주 배경 학생의 비율이 30~50%인 경우가 55개로 가장 많았으며 심지어 이주 배경 학생의 비율이 90% 이상인 학교도 있었다.

3.2 이주배경 학생을 위한 교육 현황 개요

위에서 살펴본 바와 같이 이주배경 학생의 수는 급격히 늘어나고 있음에 반해 이들을 위한 교육적 인프라는 상당히 부족한 것으로 나타났다. 한국 정부는 한국어 능력이 부족하여 교육이 필요한 외국인이나 중도 입국 학생이 5명 이상인 학교에서는 이들을 대상으로 한국어 집중교육을 할 수 있는 ‘한국어 학급’ 설치를 권장하고 있는데, 최근 4년간 전국의 한국어 학급 수가 빠르게 늘어 2019년의 326개와 대비하여 2023년엔 527개로 약 1.6배 증가하였음에도 불구하고, 외국인 및 중도입국 학생 대비 한국어 학급의 수용률은 10.3%(cf. 학급당 10명 기준)에 불과하다고 한다.

교육을 담당할 인력 면에서도 학교 현장에서 활동하는 전국의 다문화언어 강사는 2022년 기준 689명에 불과하여 강사 1인이 담당하는 학생 수는 74명이고 전체 이주배경학생을 기준으로 하면 이 숫자는 무려 263명이라고 하니, 한국어 학습 지원을 절실히 원하는 학생들의 교육 수혜율은 더 하락할 수밖에 없는 것이다. 이와 관련한 여성가족부의 전국 다문화가족 실태조사 자료(2018,

⁷ 2024년 기준으로 교육부에서는 ‘이주 배경 학생’이라는 용어를 기본적으로 사용하고, 여성가족부에서는 ‘다문화(가족) 학생’이라는 용어를 사용하는 것으로 보이는데 본 논문에서는 상황에 따라 두 용어를 혼용하여 사용하기로 한다.

2021; 교육부 2023에서 재인용)에 따르면, 다문화가족 학생들의 가장 큰 요구는 학습지원이고 학습지원 수혜율이 연도별로 각각 39%, 34.8%인 반면 한국어교육 수혜율은 연도별로 각각 17%와 14.2%로서 전반적인 학습지원에 비해 한국어교육의 부족이 더 두드러짐을 알 수 있다.

이주 배경 학생들에게는 일상적 생활에 필요한 한국어 외에 학교 수업을 잘 따라가기 위해 필요한 교과 수업 맞춤형 한국어교육이 동반되어야 하는데 이를 위한 프로그램이나 교재 역시 상당히 부족한 것으로 보고되고 있다. 본 논문이 근거 자료로 삼고 있는 2023년 정부 정식 문건에는 한국어교육과정(KSL, Korean as a Second Language)에 맞춘 교재 등을 활용하여 한국어를 배워도 정작 교과수업을 따라가는 데 필요한 한국어를 몰라서 학생들이 수업에 적응하기가 힘들다는 현장교원, 업무담당자 등의 목소리가 인용되어 있어, 이러한 현실을 단적으로 보여준다. 현재 시행되고 있는 이주배경학생을 위한 한국어교육과정은 ‘생활한국어’에 초점을 두고 있고, 시중의 한국어교재나 프로그램 등도 역시 교과중심이 아닌 생활한국어 중심이어서, 교육과정에 따라 한국어를 배워도 정작 교과학습을 위한 한국어능력은 여전히 부족해 학업에 어려움이 발생한다는 것이다. 아울러, 학교에서 배운 한국어 등을 스스로 방과 후나 가정 내에서 복습할 수 있는 공신력 있는 프로그램이 부재한 상황이라고 한다.

이주 배경 학생을 위한 교육 인프라와 정책적 지원의 부족은 결국 그들의 높은 학업 중단률과 낮은 대학 진학률로 이어질 수밖에 없는데, 2021년 기준 초중고 별로 각각 0.68, 0.78, 2.05로 한국 전체 학생의 중단률 0.58, 0.54, 1.55에 비해 높고, 특히 한국 전체 학생의 대학 진학률 71.5%(2021년 기준)와 대비하여 이주 배경 학생의 대학 진학률은 40.5%에 불과한 것으로 나타났다. 이렇게 상대적으로 높은 학업 중단률과 낮은 대학 진학률은 이주 배경 학생들의 한국어능력 부족과 상당한 상관관계 혹은 인과관계가 있을 가능성이 크고, 이것이 그들의 한국 사회로의 통합에 부정적 영향을 줄 가능성 또한 충분히 예상 가능하다.

이러한 상황은 경제적 이유와도 맞물려 있어서, 다문화가족(외국인 제외)은 일반 한국인 가족에 비해 소득수준이 낮은 편으로, 2022년 4분기 기준 월 소득 200만원 미만 가구의 비중이 한국 전체로 볼 때 19.8%인 것에 비해 다문화 가정의 32.1%가 이에 해당한다고 한다. 특히, 다문화가족 학생의 85.3%가 대학졸업까지 희망하고 있음에도 그들의 실제 대학진학률은 그 절반에도 미치지 못하고 있어, 현장에서 이들의 교육을 담당하고 있는 교원과 관련 업무 담당자들은 이주배경학생에 대한 경제적 지원 및 진로교육을 강화할 필요가 있다고 증언하고 있다(교육부 2023). 또한 이주배경학생 개인의 특성을 고려한 한국어교육 등 맞춤형 교육지원과 학교의 다문화 교육여건 개선 등도 함께 추진할 필요가 있을 것으로 보인다.

3.3 이주민 대상 언어교육 현황 상세

현재 한국에서 이루어지고 있는 이주민 대상 한국어 교육은 교육부와 여성가족부에서 주관하고 있다. 이 두 부처 간에 어느 정도의 체계적 협력과 업무 분장이 행해지고 있는지에 관한 구체적 검토는 관련 자료의 확보 등 현실적 한계가 있어 본 논문에서는 확보 가능한 공식 자료에 근거하여 논의를 진행한다.

3.3.1 교육부 시행 프로그램

교육부의 2020년 자료에 의하면 교육부의 주요 추진과제 중 하나로 ‘맞춤형 한국어교육 제공’을 설정한 바 있는데 이 과제의 구체적 내용은 다음과 같이 크게 세 가지로 요약될 수 있다. 우선 유치원 수준에서는, 2020년부터 다문화 배경 유치원 학생에 대한 기본현황 파악을 시범적으로 추진하고 2020 상반기에 유아 대상 한국어 능력 진단도구를 개발 보급하며, 대학생 멘토링 프로그램을 활용하여 국공립 유치원에 재학 중인 다문화 유아에 대한 한국어교육 지원을 제공할 예정이라고 밝힌 바 있다. 다음은 정책학교를 중심으로 “입국초기 한국어교육 강화” 프로그램을 지원하는 것으로서 이는 일종의 특별학급 형태로 ‘한국어학급’을 설치(cf. 2019년 기준 326학급 운영 중이고 2020년에 350개 운영 예정)하여 중도입국, 외국인 학생이 다수 재학하는 학교를 우선적으로 지정하고 ‘찾아가는 한국어교육’을 통해 한국어학급 미 운영 학교에 편입하고자 하는 중도입국, 외국인 학생을 지원하며, 인력 부족 시 인근 학교, 혹은 인근 지역 한국어학급이나 해당 지역의 시도교육청이 운영하는 다문화교육지원센터에서 교사 등을 지원받도록 한다는 것이다. 세번째는 한국어능력 진단-보정 시스템 확대 등을 통한 한국어교육과정 운영 지원으로, 이 시스템은 한국어 능력이 부족한 초중고 다문화 학생을 위한 체계적인 한국어 능력 진단을 통해 맞춤형 학습자료를 제공하는 것을 목적이다. 중도입국, 외국인학생 등이 한국 교육기관에 편입학 함과 동시에 이 시스템에 등록하도록 하고 상시적으로 한국어 능력 진단, 성취도 검사 및 보정학습을 반복적으로 시행하여 4단계에 도달한 경우 원적학급 복귀하도록 한다는 것이다. 2019년 개통하여 초3~6학년을 대상으로 첫 시행된 이 시스템을 2020년엔 중고등학교, 2021년에는 초등 1~2학년까지, 전 학년(1~12)으로 확대하되 한국어 특별학습에 우선 적용한 후 성과를 분석하여 전체 학교로 적용을 확대할 예정이었다. 뿐만 아니라 KSL(Korean as a Second Language)의 도입으로 2012년부터 시작된 한국어 교육과정을 개정하여 2019년부터 시행한다고 밝힌 바 있다.

위와 같은 정책 시행을 예고한 이후로 4년이 지난 지금, 당시에 비해 현재 어떤 변화가 있는지, 당시의 계획과 일정은 예정대로 진행되었는지를 살펴보는 것은 향후 관련 연구를 위한 기초적 자료로서 의의가 있을 것이다. 앞서 언급한 바와 같이 그 사이 교육부에서는 ‘이주배경학생’이라는 새로운 용어를 사용하기 시작했고, ‘이주배경학생’의 비율은 2020년 대비 3배 이상 증가했으며, 교육부 내 주무 부서의 명칭과 조직 체계도 변경되는 등 적잖은 변화가 있었다. 이처럼 이주배경학생들에 대한 교육과 관련하여 국가 차원의 관심과 적절한 대처가 현실적으로 매우 중요해진 상황에서, 이하에서는 향후 관련 분야의 추진 과제를 명시한 최근 공식 자료를 기반으로 현재 이주배경학생을 대상으로 하는 한국어 교육의 윤곽을 살펴보고자 한다.

2023년 9월 정부 관계 부처회의에 보고된 자료에 의하면 이주배경학생들을 위한 한국어교육 정책을 크게 2가지 차원에서 살펴볼 수 있는데 하나는 교육 체계 정비를 통한 한국어교육 강화, 다른 하나는 이중언어 교육 강화를 통한 글로벌 인재 양성이다. 우선 전자의 개요는, 기존에는 학교 내 한국어학급을 중심으로 ‘생활 한국어’, ‘기초학습 한국어’, ‘학년별 교과 중심 한국어’를 교육하였으나, 향후에는 이를 이원화하겠다는 것이다. 즉, 지역을 거점으로 ‘한국어 예비 과정’을 운영하여 여기에서 ‘생활 한국어’와 ‘기초학습 한국어’를 담당하고, 학교 안의 한국어 학급은 ‘학년별 교과 중심 한국어’ 위주로 가르친다는 것이다.

두번째, 교육부는 ‘이중언어 교육 강화를 통한 글로벌 인재 양성’을 모토로, 2024년 이중언어와 외국 문화 이해 등 다문화 맞춤형 교육을 제공하는 정책학교를 200개 지정할 계획이다. 이에 따르면 지정된 정책학교들을 이중언어 등 외국어교육에 특화된 학교로 운영하여 이주배경 학생뿐만 아니라 해당 학교의 모든 학생이 이중언어 학습과 세계적 시각을 함양할 수 있게 지원한다는 것이다. 이는 미국의 이민자 대상 언어교육 프로그램 가운데 최근 가장 많은 관심을 받고 있는 DLI(Dual Language Immersion), 혹은 TWI(Two-Way Immersion)의 취지와 맥을 같이 하는 것이어서 매우 흥미롭고 주목할 만하다.

이와 함께 또 한 가지 눈에 띄는 것은, 다소 논쟁의 여지가 있기는 하지만 현재 추진 중인 AI 디지털 교과서 확장 정책을 이주 배경 학생들을 위한 한국어교육에도 적용하겠다는 계획을 공시했다는 점이다. 이하에서는 이러한 큰 틀에서의 정책적 방향성을 구현할 보다 상세한 운영지침과 관련한 내용을 제시한다.

3.3.1.1 새로운 한국어교육 체계

교육부는 ‘차별 없는 교육환경을 위한 한국어교육 체계 강화’라는 모토 아래 각급 학교에 설치된 한국어(특별)학급에서 이루어지던 한국어 교육을 2024년부터는 두 트랙으로 나누어 시행한다고 밝혔다. 구체적 내용은 다음과 같다.

3.3.1.1.1 지역거점 ‘한국어 예비과정’ 운영

한국어능력이 부족하여 교과수업을 따라가기 어려운 이주배경학생들을 대상으로, 2024년 말부터 40개의 ‘지역거점 한국어 예비과정’을 운영할 예정이며, ‘한국어 예비과정’은 교육지원청의 주관 하에 3개월~1년을 단위로 다문화 밀집 학교가 있는 지역부터 우선 추진하되, 위탁교육의 형태, 즉 이주배경학생들이 재학하는 학교(원적학교) 밖의 기관에서 별도로 교육을 받고 출석을 인정하는 방식으로 운영하는 것을 원칙으로 한다. 이를 위해 개별 교육지원청 산하에 한국어 예비과정 운영기관을 설치하고, 다문화 밀집학교가 있는 지역부터 우선 추진하며, 필요시, 지역대학, 기관 등 활용가능한 지역자원을 선정하여 운영한다는 것이다. 실제 사례로, 경주에서 폐교를 활용하여 한국어교육센터를 설치, 3개월 간의 한국어교육 위탁 과정을 운영한 바 있다고 한다.

3.3.1.1.2 대학, 기관 등 지역자원을 활용한 한국어교육 강화

이 계획은 지역대학이나 기관을 활용하여 시도교육청과 대학이 연계한 ‘대학 내 한국어 집중 캠프’를 확대하고 지역의 ‘가족센터’에서 읽기, 쓰기 등 기초학습 지원을 확충해 가겠다는 것으로, 2024년에 50개 초중고교로 시작하여 2027년까지 150개로 확대하는 것이 목표이다. 실행된 사례로는 전남교육청에서 지역 내 5개 대학과 연계, 전문가를 활용하여 ‘한국어교육 방학 집중캠프’를 운영한 바 있다.

3.3.1.1.3 개별 학교 내 한국어교육 인프라 확충

이미 언급한 바와 같이 이주배경학생을 위한 한국어교육의 인프라는 매우 부족한 현실이고 이를 개선하기 위해 정부에서는 관계 부처와의 협력을 통해 강사 확보 등을 추진 중이라고 한다. 이미 일선 개별 학교 안에 설치된 한국어학급을 지역거점에 따라 단계적으로 확대한 바 있는데(cf. 2022년 444개, 2023년 527개), 2024년까지 약 600 수준으로 늘려갈 계획이다. 학교 내 한국어학급은 지역 거점 ‘한국어 예비과정’과 연계하여 추진하고 있으며 2023년 9월 기준, 개별 학교 내 한국어학급과 지역거점 ‘한국어 예비과정’ 간 역할 분담의 구체적 방향은 이미 언급한 바와 같다.

이와 함께 한국어학급 지원 인력의 확대를 위해, ‘다문화사회 전문가 강사(법무부)’, ‘결혼이민자 강사(여성가족부)’ 등을 연계하여 활용하도록 하고 이를 적극적으로 지원할 방침이라고 한다. 참고로 다문화사회 전문가 강사는 2023년 기준, 전국 약 221명이 대학, 공공기관 등 사회통합 프로그램 운영기관에서 활동 중이며 이들은 한국어교육, 한국사회 이해교육 등을 담당하고 있다. 다른 한 축인 결혼이민자 강사는 2022년 기준, 전국 약 450명이 지역 가족센터에서 활동 중인데, 이들의 지도 역량 강화를 위해, 한국어학급 전담 교원 직무연수, 워크숍, 다문화언어 강사 보수교육 등을 확대할 예정이라고 한다.

정규 수업의 테두리 밖에서 이루어지는 한국어교육 역시 관심 있게 봐야 할 영역인데, 정부는 ‘방과후·돌봄’을 활용한 한국어교육 프로그램을 확대하고, 2024년 30개 학교를 시작으로 ‘다문화 특화형 늘봄학교’의 운영을 추진 중이라고 한다. 이와 함께 ‘에듀케어’를 활용한 초등학교 저학년 이주배경학생 맞춤형 한국어 강좌 운영도 기획하고 있으며 유치원 학령 및 특수교육 대상 다문화 학생에 대한 맞춤형 한국어교육 프로그램 또한 추진 중이다. 2024년 기준 300개 유치원을 시작으로 유아 발달단계를 고려한 한국어 말하기 프로그램 내실화를 지원하기 시작했고 특수교육이 필요한 이주배경 학생의 실태조사를 실시하여 2024년부터 10개 내외의 장애 유형 및 정도별 ‘다문화 맞춤형 한국어교육’ 프로그램을 개발, 시범 운영할 계획이다.

이러한 추진 계획들은 4년 전과 비교하여 그 내용의 충실성과 다양성, 정교함에서 진일보한 것으로 보이는데 중요한 것은 이러한 계획들이 실제로 의도했던 바 그대로 현장에서 구현되느냐 하는 문제일 것이다.

3.3.1.1.4 AI 기술을 활용한 수준별 맞춤형 지원

2025년부터는 현재 교육부에서 추진 중인 AI 디지털교과서 보급 사업을 이주배경 학생 대상 교육에도 적용하여 다문화 학생을 위한 특화된 AI 디지털 교과서를 보급할 계획으로 알려졌다. 앞서 언급된 바와 같이 이주배경학생들은 일상적 한국어 학습과 교과 학습을 위한 한국어 학습이 모두 필요한 상황인데, 교육부가 AI 디지털 교과서에 다국어 번역 기능을 지원하여 그들이 이 두 가지 측면의 학습을 병행할 수 있는 여건을 조성하겠다는 취지이다. 보다 구체적으로 살펴보면, AI 기반 한국어 교육과정 학습관리시스템을 개발하여 한국어 성취과정과 강점, 약점 등을 분석한 결과를 제공할 것이라는 것인데, 이는 기존에 사용해 온 ‘한국어 능력 진단-보정 시스템’과 새로 개발될 시스템을 통합한 단일 플랫폼 구축을 통해 이루어질 예정이라고 한다. 이와 더불어,

2024년 교과학습용 한국어 어휘발굴 및 교수법 개발을 위한 정책연구를 추진하여 2025년 이후로는 교과 학습용 한국어 온라인 콘텐츠를 신규 개발하여 탑재하는 것을 목표로 하고 있다.

3.3.1.2 이중언어 교육 강화

교육부는 2024년 200개 학교를 지정하여 이중언어와 외국문화 이해 등 다문화 맞춤형 교육을 제공하는 다문화 강점 개발 정책학교로 운영할 계획이라고 밝힌 바 있는데 방학을 활용한 해외 방문 프로그램, 지역대학을 활용한 이중언어 학습 집중캠프 등의 다양한 프로그램을 통해 이중언어 등 외국어교육에 강점을 가진 학교로 운영하겠다는 것이 기본 취지이다. 이런 제도를 통해 이주배경학생 뿐만 아니라 해당 학교의 모든 학생이 이중언어 학습을 하면서 글로벌마인드를 함양을 할 수 있도록 지원한다는 것인데, 실제 운영 사례로는 세종교육청 관내의 한 학교 학생들이 베트남을 방문하여 베트남 문화를 체험하고 학생들 간의 교류 확대 기회를 가졌고, 전남 교육청에서도 학생들이 베트남과 중국 등을 방문하여 언어와 역사를 배우는 체험행사를 추진한 바 있다.

3.3.2. 여성가족부 주관 한국어 교육 프로그램

교육부와 함께 이주민 대상 언어교육을 주관하는 또 다른 정부 부처는 여성가족부(이하 여가부)이다. 여가부는 2024년 ‘다문화가족 특성화 사업’ 제하의 비교적 상세한 정책 자료를 내놓았는데(cf. ‘2024 가족사업안내 제2권’) 관련 내용은 앞 절에서 서술한 2023년 9월 정부 관계 부처 자료의 내용과 일부 겹치나, 여가부 자료는 2024년에 발간, 배포되었다는 점에서 직접적 시행과 관련된 추가적 내용이 있을 수 있기에 별도의 절에서 설명하고자 한다. 다음은 여가부가 주관하는 다문화 학생 대상 한국어교육 프로그램 관련 내용이다.

3.3.2.1 한국어 방문 교육

다문화가족 방문 교육사업의 일부로 포함되어 있는 한국어교육은 ‘생활언어’, 즉 일상생활에 필요한 한국어를 익히고 문화를 이해할 수 있도록 하기 위해 체계적이고 단계적으로 한국어교육 서비스를 제공하는 것을 목표로 한다. 교육 대상은 최초 입국 5년 이하 결혼이민자와 중도입국 자녀이며, 후자는 외국에서 성장 후 국내로 입국한 다문화가족 자녀로 한정한다고 명시하고 있다. 한국어교육 방문 서비스는 한국어 어휘, 문법, 화용, 문화 등을 포함하며, 회당 2시간씩 주 2회, 최장12개월 이내로 1번만 제공하는 것이 원칙이나 불가피한 경우 서비스 제공 기간을 연장할 수 있다고 한다. 지도사와 대상 가정이 1:1로 수업하거나 2가정 이상을 1개 반으로 구성하여 수업하는 것이 가능한데 대상자는 최대 3명으로 제한된다. 이 프로그램에는 국립국어원에서 2019년 발간된 ‘다문화가정과 함께하는 즐거운 한국어’ 초급 1, 2, 중급 1, 2, ‘중도입국자녀 다문화가정 유아 대상 한국어 방문학습 프로그램’ 외에도 ‘초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통 1~4(저학년용)’, ‘초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통 1~4(고학년용)’, ‘초등학생을 위한 표준 한국어 학습 도구(1·2/3·4/5·6학년용)’, ‘중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통 1~4(중고등학생

공통), ‘중고등학생을 위한 표준 한국어 학습 도구(중학생/고등학생용)’ 등이 교재로 사용되고 있다고 한다.

이러한 한국어 방문교육의 체계적 관리를 위해 여가부는 방문지도 교육사가 사용할 한국어능력 평가에 관한 실무적 안내도 매우 상세하게 제시하고 있는데, 한국어교육 서비스에 특화된 배치평가와 성취도 평가를 위해 평가 영역 및 배점, 문항 수, 수험 시간까지도 구체적으로 명시하고 있다(여성가족부 2024).⁸

3.3.2.2 다문화가족 자녀 언어발달지원 사업

이 사업의 주요 내용은 다문화가족 자녀의 언어(능력)평가와 언어교육이다. 우선 대상이 되는 아동들에게 적합한 평가도구를 활용하여 그들의 언어발달정도를 평가한 후 교육이 필요하다고 판단되는 아동을 대상으로 어휘·구문 발달 촉진, 대화·사회적 의사소통 능력 향상, 읽기 및 이야기하기 등의 발달 촉진을 위한 언어교육을 실시한다. 이 사업은 대상 아동 부모와의 공감대 형성을 위한 부모 상담 및 자녀의 언어발달을 지원하기 위한 부모 교육까지 포함하며 ‘다문화가족 자녀 언어발달 교실’에서 이루어진다. 추진 방향 설정 등 사업을 총괄하는 여가부와 실제로 현장에서 교육대상자들을 관리하는 전국의 가족센터, 다문화가족 지원센터 간의 가교 역할은 정부 출연기관인 ‘한국건강가정진흥원’에서 담당하고 있다. 이 기관은 언어교육 프로그램 및 매뉴얼 개발 보급, 온라인 콘텐츠 관리 및 운영, 지원 및 평가, 이용자 만족도 조사, 실적 관리 및 보고, 결과보고서 제작은 물론 다문화 언어발달지도사를 양성하고 관리하는 역할도 수행하도록 되어 있다. 다문화가정의 한국어교육 대상자들을 직접 대면하고 관리하는 역할은 전국 각지에 설치된 가족센터와 다문화가족지원센터에서 수행하고 있는데, 이들 센터에서는 다문화 언어발달지도사의 채용, 지자체에 언어교육대상자 추천, 대상자 관리를 담당한다. 또한 언어교육의 수행 실적과 성과를 한국건강가정진흥원에 보고한다.

다문화가족 자녀 언어발달 사업의 대상자는 다문화가족의 12세 이하 자녀로서, 다문화가족을 우선적으로 지원하되 지역 상황에 따라 외국인 가족, 북한 이탈 주민 가족 등도 지원할 수 있도록 열어두고 있으며, 초등학교 재학 중인 아동이라면 12세를 넘었더라도 사업 대상에 포함하도록 하고 있다. 선정은 시·군·구 등의 지자체에서 담당하며, 다문화 유치원, 농촌 공동 아이 돌봄 센터 등에 언어발달 지도사를 파견하는 등의 연계 실시를 권장한다. 또한 교육 대상 아동들에게 가장 적절한 서비스가 무엇인지 구별하기 위한 언어평가 실시도 가능한데 이는 위 ‘1)’에서 언급한 한국어 평가 서비스와 관련된다.

‘다문화가족 자녀 언어발달 지원사업’이 ‘한국어 방문교육 서비스’와 다른 점은, 가족센터 혹은 다문화가족지원센터 내 언어발달 교실이나 기타 외부 기관에서 수업을 진행하는 것을 원칙으로 하고 가정방문에 의한 교육은 불허한다는 것이다. 일단 이 사업의 대상자로 선정된 아동들은 초기면담과 함께 총 4회의 언어평가(초기 평가, 진전평가, 종료평가, 사후평가)를 거치게 된다. 초기 평가는 교육 대상 다문화 가정 아동의 언어발달 정도를 평가하기 위한 것으로 아동당 최초 1회 실시되고, 6개월 이상 언어교육을 받은 아동을 대상으로 진전평가가 시행되며, 진전평가 결과

⁸ 지면 관계상 상세 내역은 생략하며, 관련 구체 사항은 여가부 2024년 자료 참조.

언어 수준 정도가 정상범위에 도달하였다고 판단되는 아동에 대해서는 보호자와 상담을 통하여 서비스를 종료하게 되며, 종료와 함께 교육에 대한 만족도 조사가 실시된다. 마지막으로, 서비스 종료 6개월 이상 된 아동을 대상으로 사후평가를 실시하게 되는데 결과가 정상 발달로 나온 경우, 추후 동일한 언어교육 서비스를 제공받을 수 없다.

이 사업에서는 회당 40분씩 주 2회 교육을 원칙으로 하나 개인당 최대 주 3회 지원도 가능하고, 맞벌이 등 부모의 사정으로 주 2회 센터 방문이 어려운 경우 주 1회 수업(이 경우 80분)도 허용하여 상황에 따른 탄력적 운영을 권장한다. 수업은 개별수업(1:1), 모둠수업(2인 이상)이 모두 가능한데, 모둠수업의 경우 아동의 연령, 발달 상태 등을 고려하여 비슷한 수준의 아동들로 구성하도록 한다.

교육을 담당하는 ‘다문화 언어발달 지도사’는 언어치료학과, 언어병리학과, 언어발달 및 촉진학과에서 전문학사 학위 이상을 취득하고 언어재활사 자격증을 취득한 사람 가운데 공채로 선발된다. 선발된 이들의 양성과 보수교육은 한국건강가정진흥원에서 담당하고, 교육경력에 따라 연간 10시간(4년 차 이상 경력자)에서 최대 39시간(1년 차)에 걸쳐 다문화가족 자녀의 언어발달 평가, 교육지도법 등에 관한 교육을 받게 된다. 본 연구의 맥락에서 이들이 받는 교육의 구체적 내용을 확인할 길은 없었으나 교육의 절대적 시간이 부족해 보이는 면이 있다. 그러나 이들에 대한 교육의 양과 내용의 적절성 여부는 추후 본격적이고 정밀한 현장 연구에 의해서 판단해야 할 것이다.

3.3.2.3 이중언어 교육지원

여성가족부에서 관장하는 또다른 다문화학생 대상 언어교육 프로그램은 바로 ‘이중언어 교육지원’으로, 이는 3.3.1에서도 언급된 바 있다. 이중언어 능력을 다문화가족 자녀의 강점으로 개발하여 그들의 자아존중감을 높이고 부모와의 관계 향상을 도모하며 궁극적으로는 그들이 글로벌 미래인재로 성장할 수 있도록 지원하는 것을 목표로 하고 있다. 교육의 대상은 ‘이중언어 부모 코칭’에 참여한 가족의 18세 이하 다문화가족 자녀로서 영유아 자녀를 우선적으로 지원한다. 사업의 수행은 이중언어코치가 배치된 가족센터나 다문화가족지원센터에서 담당하며, 이중언어 강사가 다문화가족 자녀의 결혼이민자 엄마 혹은 아빠의 모국어(영어는 제외)를 지도하는데, 센터 이용이 어려운 경우 온라인 학습도 가능하다고 한다.

교육의 내용은 개별 센터의 형편에 따라 가변적인데 2024년 이후로는 기존에 5개로 세분되어 운영되었던 프로그램을 이중언어 부모/가족 코칭과 이중언어 교실의 2개로 간소화하여 진행하고, 전자는 연간 150차시 이상, 후자는 연간 10차시에서 80차시 이상(공히 차시 당 40분 이상) 필수적으로 이행하도록 하고 있다. ‘이중언어 교실’은 다양한 교재를 활용하여 다문화가족 자녀의 이중언어 능력을 개발하는 것이 목적이며 국립국제교육원 특수 외국어 교육 진흥사업의 언어권별, 수준별 자료를 참고하여 교육을 진행한다고 한다. 여가부에서는 이중언어 교육의 효율성을 높이기 위해 방학 캠프 등을 통해 심화 언어교실, 부모/가족 코칭 등을 함께 운영하는 것이 가능하도록 하고 1인당 연간 50만원 이내의 실비 지원도 제공하고 있다. 또한 프로그램에 참여한 다문화가족을 대상으로 만족도 조사를 실시하여 월별로 한국건강가정진흥원에 보고서를 제출하게 하는 방식으로 사후관리를 하고 있다.

이중언어 교육은 ‘이중언어코치’가 담당하며 이들은 결혼이민자, 한국 거주기간 2년 이상, 한국어능력시험(TOPIK) 4급 이상의 자격을 갖추어야 하는데 2023년 기준, 전국 가족센터에는 210명의 이중언어코치가 활동하고 있는 것으로 보고되었다. 이중언어코치와 별도로, 외부 강사에 해당하는 ‘이중언어강사’도 교육을 담당할 수 있는데, 한국 거주기간 5년 이상의 결혼이민자로서 한국어능력시험(TOPIK) 5급 이상을 필수적으로 갖추고 이중언어 강사 양성기관 교육에서 50시간 이상 수료했거나 강사 경력이 3년 이상이어야 한다. 또한 개설하고자 하는 언어의 전공자로서 학사학위 이상 소지자이거나, 졸업예정자, 외국인 유학생으로 한국거주기간 2년 이상이면서 한국어능력시험(TOPIK) 5급 이상인 경우에도 이중언어 강사로 임용이 가능하다. 이중언어코치와 이중언어강사들은 다문화 가정 아동들에 대한 교육을 실시한 후 만족도 조사와 보고서 작성 업무도 수행한다.

이중언어코치들의 양성과 보수 교육은 다문화 언어지도 발달지도사들의 경우와 유사한 수준(신규 양성 교육 포함하여 1년차 총 43시간, 4년차 이상은 10시간)에서 진행되고 이 역시 한국건강가정진흥원에서 담당하고 있다. 이들에 대한 교육이 실제 어떻게 이루어지는 지에 대한 현장 검증이 우선되어야 할 문제이긴 하지만, 신규 양성을 위한 교육시간이 25시간에 불과하다는 것은 다문화 언어지도 발달지도사의 경우와 마찬가지로 다소 부족한 것은 아닌지 검토가 필요해 보인다.

4. 토의 및 제언

3장에서 살펴본 바와 같이, 한국의 이주민 대상 언어교육은 교육부와 여성가족부라는 두 정부 부처의 주관 하에 정책의 수립과 시행, 사후관리 등의 측면에서 나름의 체계를 가지고 있는 것으로 보이고, 비교적 짧은 이주민 유입 역사를 고려할 때 전반적으로 바람직한 방향으로 나아가고 있다고 판단된다. 특히 국가 차원에서 통일된 KSL 교육과정을 적용하려는 노력이나 빠르게 변화하는 디지털 세상의 특성을 이주민 대상 언어교육에도 신속히 반영하려는 시도 등은 비교적 높게 평가할 만하다. 이주민의 규모와 이주배경학생의 수가 급증하는 상황에서 그들의 원활한 정착과 사회적 통합을 위한 언어교육의 필요성을 인식하고 이를 정책에 반영하여 실행하는 것은 국가의 장기적 발전을 고려할 때 어찌면 당연한 일일 것이다. 이하에서는 본 연구에서 살펴본 자료들에 근거하여 한국의 이주민 대상 언어교육에서 다루어져야 할 주요 사안들에 대해 토의하고 현실적, 학술적 측면에서 앞으로 나아가야 할 방향에 대해 제언하고자 한다.

한국의 이주 배경 학생 대상 언어교육에 관한 정부 차원의 정책들은 관련 학술 분야의 이론적 배경과 한국의 선행 사례 등을 근거로 하여 수립되고 추진되고 있는 것으로 보인다. 그런데 이런 정책 추진의 방향보다 더 중요한 것은 그 정책이 실효를 거둘 수 있도록 지속적, 체계적으로 관리하고 실증적인 현장 기반 연구의 축적에 기반하여 일관성 있게 실행하면서 문제가 확인될 경우 적절하게 보완해가는 것이 아닐까 한다. 그러나 아쉽게도 현재로서는 이러한 검증 과정이 철저히 수행되고 있다고 보기는 어려운 듯하다. 가령 2020년 당시 정부 자료에 제시되었던 많은 다문화 언어교육 정책들이 실제로 어떻게 이행되었는지에 대한 공식적 보고서는 찾아보기 어렵고,

불과 몇 년 사이에 당시의 정책 실무 담당 부서가 해체되거나 새로운 이름으로 재편되어 담당자와의 연속성 있는 의사소통 또한 가능하지 않았다. 2020년 당시의 교육부 다문화언어교육 주무 담당관에 따르면 대개는 정부의 지원 계획대로 실행에 옮겨지고는 있지만, 구체적인 계획의 실행여부나 실행 정도를 정부 주무 기관에서 주기적으로 엄밀하게 확인, 조사하여 결과를 축적하는 등의 작업을 시행하고 있지는 않다고 답변한 바 있다. 여성가족부 주관 사업의 경우도 유사하여 사후 관리 결과에 대한 정식 보고서도 발간되지 않고 있다고 응답하였다.⁹ 따라서 추후에는 계획과 실행 간의 관계 파악 및 이에 근거한 향후 정책 수립 등 보다 철저한 관리가 필요하다고 생각된다.

보다 최근에 정부 관련 부처에서 공동으로 작성, 배포한 공식 자료(2023)도 주로 향후 추진 계획 위주로 서술되었을 뿐, 현재까지의 실행 성과, 이에 대한 사후적 점검을 통한 문제점 진단, 현장 실사와 관련된 보고서나 향후 보완 계획 등은 명시하지 않고 있다. 상기 자료에 제시된 2023년 9월 기준 이주배경학생(다문화학생) 대상 한국어교육 정책들은 기존에 시행되던 것들이 지속되거나 변형 혹은 확대되는 것과 관련하여 많은 내용을 담고 있고 상당 부분 그 방향과 내용이 의견상 적절해 보인다. 그러나 거의 대부분이 2024년 말 이후 추진 ‘예정’인 상태로서, 향후 연구자 및 정책 실무자들에 의한 철저한 현장 점검 및 평가를 통해 긍정적 환류효과 도모가 반드시 필요해 보인다. 2024년 현재 여성가족부의 다문화가족 특성화 사업에서 추진하는 한국어교육 프로그램들은 교육부가 주관하는 이주 배경 학생 대상 한국어 교육 프로그램들과 비교했을 때 사후 관리가 조금 더 체계적으로 이루어지고 있는 것으로 보이는 하나 이것은 해당 기관이 발간한 공식 문건에 근거한 연구자의 주관적 판단이므로 추후 보다 본격적인 실증 연구에 의거해 구체적으로 확인해 볼 필요가 있다. 또한 두 주무 부처 간의 교류, 협력 혹은 공동 관리가 어떤 방식으로 이루어지고 있는지에 대한 점검도 병행되어야 할 것이다.

이에 더하여 주요 사업을 민간 기관에 위탁하여 운영하면서 이들에 대한 정기적 점검이 제대로 이루어지지 않고 있다는 점은 우려할 만하다.¹⁰ 실제로 다문화 학생 언어교육의 실무 대부분을 위탁 관리하는 준 정부기관인 ‘한국건강가정진흥원’의 2023년도 연간보고서(2024)에서, 교육부와 여가부가 주관하는 사업 내용, 해당 기관의 2023년 주요 실적으로 언급된 내용은 “이중언어교실’ 운영 가이드 개발-배포’, ‘결혼이민자 등 다양한 가족을 위한 정보제공’, ‘다문화가족 안정적인 생활지원을 위한 정보제공(13개 언어)’, ‘다문화가족 지원 관련 온라인 번역(275건)’이 전부였다. 그나마 언어교육과 직결되는 것은 “이중언어교실’ 운영 가이드 개발-배포’ 단 한 건이라고 봐도 무방할 것이며, 이 기관에 위탁되어 있는 수많은 사업들이 제대로 실행되고 있는지 확인하기 어려웠다.¹¹ 다문화 언어교육 정책을 수립하고 국가 재정을 투입하여 정부출연 기관, 지자체, 일선 교육지원청이나 민간 센터, 개별 학교 등에 교육을 위임하면서 이에 대한 엄격하고 체계적인 관리가 과연 이루어지고 있는지에 대한 진지한 고민이 필요한 시점이다.

⁹ 연구자와 담당 공무원 간의 2020년 개인적 소통에 근거함.

¹⁰ 연구자와 담당 공무원 간의 2020년 개인적 소통에 근거함.

¹¹ 실제로는 잘 관리되고 있을 가능성도 배제할 수 없지만 해당 기관의 홈페이지에서 상기 문건 이외의 관련 자료를 찾기가 쉽지 않았음을 밝혀 둠.

다음으로, 현재 한국에서 시행되고 있는 이주배경 학생 대상 한국어 교육은 유치원과 중등 학교 학생 등 전 연령 층이 교육 대상으로 명시되어 있기는 하나 실제로 초등학교 고학년에 가장 많이 분포되어 있고 대학생 이상의 성인 이주 학생에 대한 정책은 아직 미비한 상태로 보인다. 2장에서 살펴본 바와 같이 미국에서는 대학생 수준의 이민자를 대상으로 한 ESL 교육에 관한 연구도 진행되고 있는데, 한국에서도 고등교육 단계의 이주배경 학생을 대상으로 하는 언어교육 정책이나 관련 연구가 필요한 시기라고 생각된다. 이들은 가까운 미래에 한국 사회의 각 분야에서 전문적 지식과 역량을 발휘할 중요한 인적 자원이기 때문이다.

한편 본 논문에서 살펴본 한국의 이주배경학생 대상 한국어교육 프로그램 중에서 주목할 만한 내용이 몇 가지 있었는데, 이중언어, 외국 문화 이해 등 다문화 맞춤형 교육을 제공하는 정책학교 지정 계획이 그 중 하나이다. 정책학교들은 이중언어 등 외국어교육에 특화된 학교로 운영하여 이주배경학생 뿐만 아니라 해당 학교의 모든 학생이 이중언어 학습과 세계적 시각을 함양할 수 있게 지원한다고 하는데, 이는 미국의 이민자 대상 언어교육 프로그램 가운데 최근 가장 많은 관심을 받고 있는 DLI(Dual Language Immersion), 혹은 TWI(Two-Way Immersion)와 맥을 같이 하는 것이어서 상당히 흥미롭다. 아직 미국처럼 이민자 규모가 크지 않고 그들의 모국어에 대한 일반 한국 국민의 학습 수요가 크지는 않겠지만 한국 전체 인구에서 차지하는 이주민의 비율이 점차 증가하고 있는 상황에서, 이주민의 정착과 적응 지원 차원을 넘어 진정으로 그들을 한국 사회의 한 구성 요소로 인식하고 그들의 언어와 한국어를 동시에 배우는 이중 언어 몰입교육 같은 시도를 통해 한국사회의 문화적 다양성을 확보하고 이를 통해 국가 경쟁력을 제고하는 것도 고려해 볼 만하기 때문이다. 참고로, 미국 내 한국인이 전체 이민자의 약 2%를 차지하는 상황에서 영어-한국어 이중언어 몰입교육을 실시하는 학교가 있고, 이민자의 1% 내외를 차지하는 러시아, 독일어를 partner language로 하는 이중언어 몰입교육 프로그램이 이미 운영된 사례가 있다.

한국 정부가 추진하고 있는 이중언어 교육 프로그램은 미국의 DLI와 본질적으로 유사한 측면이 있으면서도, 미국의 해당 프로그램에서 말하는 소위 partner language가 모국어로 사용되는 국가를 직접 방문하여 그 문화를 체험하는 기회까지 제공한다는 점에서 보다 확장적이고 진전된 다문화 언어교육의 일면을 보여준다고 생각된다. 이러한 전향적 시도가 애초의 의도대로, 또 효율적으로 실행되고 지속될 수 있도록 지속적인 관심을 가지고 그 성과를 추적해 볼 필요와 가치가 있다.

또 한 가지 흥미로운 것은 이중언어교육을 담당하는 교사의 상당수가 결혼이민자라는 점이다. 그들 자신이 이중언어 사용자이자 한국 이주민으로서 한국어 학습 경험을 가지고 있기 때문에 이들에게서 한국어 교육을 받는 것이 다문화가정 아동의 정의적 요인 관점에서 바람직한 측면이 있다고 판단된다. 다문화가정의 비율이 매우 높은 몇몇 지자체의 경우 이러한 교육 프로그램의 운영은 이제 지극히 현실적이고 긴급한 공동체적 과제일 수 있다. 또한 이런 프로그램이 다문화 학생들의 자아존중감을 높이고 부모와의 관계 향상을 도모함을 목표로 한다는 점에서, 스페인어를 partner language로 하는 미국의 DLI 프로그램이 남미 이민자 자녀들의 부모와의 유대관계 향상에 기여했다는 Block(2012)의 연구 결과에 비추어 볼 때 긍정적 성과를 기대하게 한다. 한국이 아직 미국과 같은 정도의 다문화, 다민족 국가 정체성에 다다르지는 않았지만 이미 2백만 명 이상의 이주 배경 주민이 한국에 거주하고 있고 한국의 전체 학생 중 이주 배경 학생 비율이

3.5%에 이르며 그 증가 속도도 빠르다는 현실을 감안할 때, 우리나라도 단순히 이들의 한국 사회 적응을 위한 교육 지원이라는 차원을 넘어 장기적으로는 다민족, 다문화 국가의 장점을 극대화할 수 있는 방향을 추구해야 할 것이다. 그것을 위한 가장 직접적이고 기초적인 출발점은 위에서 다룬 ‘이중언어교육 지원’과 같은 적절한 언어교육 정책의 수립과 정밀한 실행, 체계적 사후 관리가 될 것이다.

다음으로, 한국의 이주민 대상 언어교육에 관한 체계적인 학술 연구와 그에 대한 정책적 지원의 필요성에 대해 언급하고자 한다. 정책의 촘촘한 기안과 실행 못지않게 실제 그런 정책들이 수요자(즉 이주민)의 필요를 충족시키고 이주민의 안정적 정착과 우리 사회로의 자연스런 통합 과정을 통해 우리나라의 문화적 다양성과 국가 발전 가능성 증대라는 애초의 목적에 부응하는지에 대하여 체계적, 장기적인 관찰과 현장 연구가 반드시 필요하다는 것에 대해 이의를 제기할 사람은 없을 것이다. 2장에서 살펴본 바와 같이 미국의 경우 다양한 주체의 이주민 대상 언어교육 관련 현장 연구들이 상당히 활발하게 수행되어 정책에 대한 피드백이 빈번한 반면, 한국에서는 아직 이러한 현장 연구가 거의 없고 따라서 연구의 결과가 정책에 반영되는 사례도 거의 없는 것으로 보이며, 이러한 분야의 실증적 연구에 대한 정부 차원의 재정적 지원도 특별히 없는 것으로 보인다.¹²

그런데 2023년 하반기 발행된 정부 관련 부처 문서에 따르면 지난 4년간 약간의 진전이 있다고 보이는 것이, 2024년에 교과학습용 한국어 어휘발굴 및 교수법 개발을 위한 정책연구를 추진하여 2025년 이후로는 교과 학습용 한국어 온라인 콘텐츠를 신규 개발, 탑재하는 것을 목표로 하고 있다는 점이다. 이주민 대상 언어교육에 관한 연구를 국가 차원에서 정책적으로 지원하고 그러한 연구들의 결과를 바탕으로 차후 관련 정책의 보완 및 개편을 체계적으로 수행할 필요가 있다는 점에서, 다소 늦은 감은 있지만 구체적인 목표를 가진 정책 연구를 추진하겠다는 계획을 발표한 것은 긍정적으로 평가할 수 있겠다. 그러나 여전히 2장에서 소개한 미국의 여러 현장 연구, 이에 대한 정부의 지원과 비교해볼 때 한국 정부 차원의 연구 지원이 많이 부족한 현실이므로 더 많은 국가적 관심과 직, 간접적 지원이 필요하다. 이와 함께 언어교육 분야의 연구자들이 한국의 이주민 대상 언어교육 방법론의 효과성, 실효성 있는 교육 전략의 개발, 교육의 성패에 관여하는 핵심적 요인 분석 등을 주제로 하는 실증적 연구에 적극적으로 참여하는 것도 필요해 보인다.

추가적으로, 정부와 연구자 모두의 관심이 필요하다고 생각되는 분야가 있는데, 학교나 정식 기관(지역의 가족센터, 다문화교육센터 등) 밖의 자연적 언어학습 상황에서 이루어지는 한국어교육이 그것이다. 현재 정부가 추진하는 정책들이 예정대로 실행되고 있다면 이주배경 학생들은 지역센터에서 생활한국어를 배우게 될 것인데, 이렇게 배운 한국어를 활용할 수 있는 외부 활동 기회가 주어진다면 그들의 언어적, 정서적 발달에 상당한 도움이 될 가능성이 있다. 그런 의미에서, 학교 밖 환경에서의 자연스러운 언어 학습, 이를 통한 ‘host country’ 사회로의 원활한 적응과 사회문화적 통합 등의 성과를 기대할 수 있는 방안의 하나로 제시된 이주민 학생들의 자원봉사 참여 프로그램(cf. Dudley, 2007)도 한국에서 응용해 볼 만하다고 생각된다.

마지막으로 본 연구의 한계점을 언급하고자 한다. 우선 본 논문의 전반부에 서술된 미국의

¹² 연구자와 담당 공무원과의 개인적 소통에 근거함.

이민자 대상 언어교육과 관련하여, 미국은 주 별로 독립적인 교육정책을 운영하기 때문에 미국사회 전반에 걸쳐 현재 이주민 대상 언어교육의 행정적 지침, 교육현장의 총체적 현황을 파악하는 데는 현실적 어려움이 있었다. 그리하여 주로 미국의 이민자 대상 언어교육에 관한 연구 논문들과, 관련 정보를 제공하는 공식 누리집 등을 중심으로 이 문제를 살펴보는 것으로 범위를 한정하였다. 본 논문에 제시된 미국 관련 자료가 최신 정보를 반영하고 있다고 하기도 어렵다. 또한 한국과 미국은 이주민들의 민족적 구성, 이주 동기, host society 안에서 그들의 지위 및 역할, 그리고 이에 대한 이주민 자신과 host country 국민들의 인식이나 기대, 이들의 교육을 위해 가용 가능한 국가적 자원 등에서 차이가 있을 수 있기 때문에 이민자를 대상으로 한 정책의 주안점 혹은 우선순위 등도 다를 수 있다. 따라서 이민자 대상 언어교육이라는 주제와 관련하여 양 국가 간의 단순 비교는 적절치 않을 수 있다.

다음으로, 한국의 이주민 대상 언어교육의 현황 파악과 관련하여, 연구자가 참고한 자료는 2020년과 2024년에 확보한 정부 부처 공식 문건에 절대적으로 의존하고 있고 일부 내용은 당시의 해당 업무 담당자를 통하여 개인적으로 확보한 응답에 근거한 것으로 한정된다. 직접 이주배경학생들의 교육 현장 관찰이나 학생 혹은 담당 교사와의 면담 등을 통한 실사 확인은 이루어지지 않았다. 따라서 본 논문에 서술된 한국의 이주민 대상 언어교육의 현황은 총체성, 다면성, 질적 측면에서 상당한 부족함이 있다. 그 외에도 여러 제약과 한계가 있을 것이다.

그러한 제약과 한계에도 불구하고, 우리보다 훨씬 오랜 기간 동안 이민자의 사회적 정착과 통합을 위해 언어교육을 실행해 온 경험이 있는 미국의 사례를 살펴보고 이러한 사례들이 점차 다문화, 다민족 국가로 진행되는 속도가 빨라지고 있는 한국의 상황에 비추어 어떤 시사점과 적용 가능성이 있는지 고찰해 보는 것은 나름의 의미가 있을 것이다. 또한 현재 한국에서 시행되고 있는 이주배경학생 대상의 한국어 교육과 관련된 제반 현황을 자세히 살펴보고 그에 대한 진단과 더불어 앞으로 나아갈 방향을 모색해보는 것은 현실적으로, 학술적으로 상당한 의의가 있다고 생각하며, 본 연구가 그러한 진단과 모색을 위한 하나의 작은 출발점이 될 것을 희망한다.

참고문헌

- 교육부(Ministry of Education). 2020. 『출발선 평등을 위한 2020다문화교육 지원계획』. 서울: 교육부(Seoul: Ministry of Education).
- 한국건강가정진흥원(Korean Institute for Healthy Family). 2024. 『한국건강가정진흥원 2023년 사업실적보고』. 한국건강가정진흥원(Korean Institute for Healthy Family).
- 교육부(Ministry of Education). 2023. 『이주배경학생 인재양성 지원방안(2003~2007)』. 서울: 교육부(Seoul: Ministry of Education)
- 여성가족부(Ministry of Gender Equality and Family). 2024. 『2024년 가족사업 안내(II)』. 여성가족부(Ministry of Gender Equality and Family).
- Adesope, O., T. Lavin, T. Thompson and C. Ungerleider. 2011. Pedagogical strategies for teaching literacy to ESL immigrant students: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 629-653.

- Block, N. C. 2012. Perceived impact of two-way dual immersion programs on Latino students' relationships in their families and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 235-257.
- Bosher, S. and K. Smalkoski. 2002. From needs analysis to curriculum development: Designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for Specific Purposes*, 21, 59-79.
- Callahan, R., L. Wilkinson and C. Muller. 2009. ESL placement and schools: Effects on immigrant achievement. *Educational Policy*, 23, 355-384.
- Cho, S. and G. A. Reich. 2008. New immigrants, new challenges: High school social studies teachers and English language learner instruction. *The Social Studies*, 99, 235-242.
- de Jong, E. J. (2014). Program design and two-way immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2, 241-256.
- Dudley, L. 2007. Integrating volunteering into the adult immigrant second language experience. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 539-561.
- Ee, J. 2018. Exploring Korean dual language immersion programs in the United States: Parents' reasons for enrolling their children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 690-709.
- Horwitz, E., M. Horwitz and J. Cope. 1986. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Howard, E. R., J. Sugarman, M. Perdomo and C. T. Adger. 2005. *Two-Way Immersion Toolkit*. Brown University.
- Johnson, L. and E. Newport. 1989. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Olivos, E. M. and A. Lucero. 2018. Latino parents in dual language immersion programs: Why are they so satisfied? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 701-718.
- Steel, J. L., R. Slater, G. Zamarro, T. Miller, J. Li, S. Burkhauser and M. Bacon. 2017. Effects of Dual-Language Immersion programs on student achievement: Evidence from lottery data. *American Educational Research Journal*, 54, 282-306.
- Wang, J. and P. Goldschmidt. 1999. Opportunity to learn, language proficiency, and immigrant status effects on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 93, 101-111.

예시 언어(Examples in): 영어(English), 한국어(Korean)

적용 가능 언어(Applicable Languages): 모든 언어(all languages)

적용 가능 수준(Applicable Level): 전체(All)