

## 다문화 가정 출신 학생들에 대한 교사들의 고정관념 탐색

권순정\*

### 요약

본 논문에서는 새로운 사회적 범주로 자리 잡은 다문화 가정과 그 가정 출신인 학생들에 대한 교사들의 고정관념stereotype을 탐색하기 위해 수행되었다. 이를 위해 연구자는 초등, 중등, 고등 교사와의 면담을 통해 자료를 수집한 후, 근거이론에 근거하여 자료를 해석하였다. 본 연구를 통해 교사들이 다문화 가정이 불우할 것이라는 인식이 있고 이것의 영향으로 학생들의 학교생활도 원만치 않을 것이라 기대하고 있다는 점을 알 수 있었다. 또한 교사들은 사회적 범주화의 과정을 통해 서로 다른 집단—외국인 노동자 가정, 국제결혼 가정, 새터민 가정—을 다문화 가정의 범주 안에서 다름으로써 각 집단이 경험할 수 있는 편견이 오히려 감소할 수 있을 것이라고 보고 있음을 찾아볼 수 있었다. 동시에 교사들이 다문화 가정 출신 아이들을 따로 구분하기보다는 개별적인 문제로 다루는 것이 편견을 감소할 것이라고 생각하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 발견을 통해 본 논문은 향후 더 구체적인 교사들의 인식과 이것이 학생들에게 미칠 영향에 대

\* 고려대학교, sslove0123@hotmail.com

한 세밀한 후속 연구를 요청한다.

주제어: 다문화 가정, 고정관념, 사회적 범주화, 질적연구

## I. 들어가는 말

최근 한국 사회는 ‘다문화’와 관련된 다양한 이슈들에 주목하고 있다. 1990년대 이후 외국인 노동자의 증가와 함께 국제결혼여성 그리고 새터민<sup>1</sup> 등 다양한 인종·민족, 사회·문화적 배경을 가진 이들의 수가 급격히 증가하고 있다. 2008년 행정안전부의 집계에 따르면 국내에 거주하고 있는 외국인은 전체 인구의 1.8%로, 작년 2007년 72만 3천 명에 대비하여 23.3% 증가하였는데, 대부분(71.8%)은 외국인 노동자와 국제결혼자로 나타나고 있다. 뿐만 아니라 새터민의 수는 현재 1만여 명에 달한다고 한다(이수정, 2008). 이런 과정에서 다문화 가정이 증가하였고, 이들 가정의 자녀들이 취학연령에 진입하였다. 교육과학기술부에 따르면, 총 20,000여 명의 외국인 노동자 가정과 국제결혼 가정의 자녀들이 초·중·고등학교에서 교육을 받고 있다(교육과학기술부, 2008). 앞으로 결혼 이민자의 증가와 외국인 이주민의 지속적인 유입으로 그 자녀들의 학교 재학은 더 증가할 것으로 보인다.

그런데 이들은 소위 ‘다문화 가정’이라는 신新범주 안에서 사회의 또 다른 소외계층으로 자리 잡았고, 이에 따라 한국 사회에서 다양한 형태

1 2010년 현재 조선민주주의인민공화국에서 이탈한 주민을 가리켜 ‘북한이탈주민’이라고 부르고 있다. 하지만 연구수행 당시 인터뷰에서 ‘새터민’을 사용하였기에 본 논문에서는 새터민이라고 칭하기로 한다.

의 차별을 경험하고 있다. 여기서 주목할 것은 특정 집단에 대한 고정관념과 이에 기인한 차별적인 행동 및 태도는 사회적 범주화의 과정을 통해 더 강화된다는 점이다. 사회적 범주화의 과정은 범주의 가용성(category accessibility, 즉 어떤 범주에 대상이 되는 인물을 배치할 것인가의 문제에 따라 활성화된다(Brown, 1995). 우리는 외국인 인구수의 증가에 따라 한국 사회가 단일민족 국가에서 다문화 사회로 변화해가고 있다고 보며 ‘다문화’라는 개념을 등장시켰다. 그런데 한국 사회에서 ‘다문화’는 사회의 또 다른 사회적 소수자 혹은 약자의 집단을 의미한다(박경태, 2008). 교육인적자원부(2006)에 따르면 다문화 가정은 우리와 다른 민족·인종적, 문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가정을 통칭하는 것으로 사용되고 있으며, 그에 따른 정책 대상으로는 국제결혼 가정 자녀와 외국인근로자 자녀를 포함하고 있다. 그런데 여기서 언급된 국제결혼 가정의 이주여성과 외국인 근로자의 국적별 분포를 보면 아시아의 개발도상국 출신이 거의 90%에 달하고 있다(연합뉴스, 2009; 행정안전부, 2008). 다시 말해, 우리는 ‘다문화’를 구성하는 인물들의 특성—특히 우리와 피부색이 다른 동남아시아 출신—을 외국인 노동자와 국제결혼여성으로 규정하고 외국인 노동자 가정과 국제결혼여성 가정의 인물들을 다문화 가정이라는 범주 안에 배치시켰다고 볼 수 있다.

더불어 범주화는 인식의 독특성(distinctiveness)과 새로움(novel, 즉 조직 내에서 수적으로 열세인 집단을 구성하는 사람들이 다수 집단의 주목을 받게 되는 과정에서 유발될 수 있다(Kanter, 1977; Brown, 1995에서 재인용). 다시 말해, 특정한 범주를 불러일으키는 사건이 최근에 발생한 적이 있으면 연속된 사건이나 상황은 같은 범주체계의 관점에서 해석되기 쉽다는 것이다. 한국 사회에서는 새터민의 경우를 이러한 맥락에서 이해할 수 있다.

외국인 수의 증가가 가시적으로 드러나기 시작한 시점과 비슷하게 새터민의 수도 급격하게 증가하기 시작했다(통일부, 2010). 새터민이 가진 특성 때문에 이들을 다문화 범주에서 다루어야 하는 문제에 대해서는 학자들과 정책실행자들 간에 이견이 있다. 하지만 이들이 인종적 차이가 없다고 하더라도 다른 이데올로기와 문화적 배경을 가졌다는 점과 한국 사회의 또 다른 소외계층을 형성해 나가고 있다는 점 등을 고려했을 때, 이들은 다문화 가정 범주 안에서 다루어져야 할 필요가 있다(조영달, 2006).

문제는 한국 사회가 새로운 집단의 등장으로 가시화된 다양성을 잘 수용하고 있느냐이다. 실제로 다문화 가정이라는 신용어가 등장하고 새로운 소외계층이 형성되어 가고 있다는 점 등에 미루어 많은 학자들은 향후 10년이면 이들은 큰 사회적 문제 및 손실이 될 것이라고 예견하고 있다(교수신문, 2009). 실제로 외국인 근로자나 국제결혼 가정, 새터민들을 대상으로 한 실태연구들은 이들이 한국 교육현장에서 부정적인 경험을 하고 있음을 보여주고 있다(김미숙, 2004; 김정원, 2006; 오성배, 2005; 2006; 이민경 외, 2009).

이미 다문화 가정에 대한 부정적인 전망이 만연한 가운데 학교현장에서는 새로운 집단이 내포하고 있는 문제들에 대한 대응처럼 다문화 가정 아이들을 대상으로 하는 다양한 체험학습 혹은 특별활동을 다문화교육이라는 이름하에 진행시키고 있다. 그러나 이러한 교육적 접근에 대한 비판이 제기되고 있으며 실제로 교사들은 제대로 된 지원을 받지 못한 채 ‘또 하나의 일거리’로 다문화교육을 접하고 있다(김경근 외, 2010). 그런데 문제는 교사가 학생들과 많은 시간 동안 상호작용을 하며 가지게 된 고정관념과 편견이 학생에 대한 기대로 이어져 아이들에게 직접적인 영향력을 행사한다는 것이다(Rosental & Jacobson, 1968; Haris & Rosental, 1986). 특히 교

사의 기대는 교사와 학생 사이의 상호작용으로 설명되는데(Bar-Tal and Bar-Tal, 1986), 실제로 낮은 기대를 가지고 있는 학생들과의 상호작용과 높은 기대를 가지고 있는 학생들과의 상호작용에서 많은 교사들이 차별적인 행동을 한다는 것이 증명되었다고 한다(Brophy and Good, 1990). 예를 들어, 교사로부터 낮은 기대와 심한 차별적 행동을 받는 학생은 자신을 무력한 존재로 보게 되는 ‘학습된 무기력(learned helplessness)’ 상태에 이르게 되고, 이는 곧 학생의 자아 개념과 행동을 제한하게 되어 학업성취에까지 부정적인 영향을 주게 되고 이는 다시 교사로부터 낮은 기대를 갖게 한다는 것이다. 이러한 선행연구들을 통해 연구자는 이미 하나의 사회적 소수자 집단으로 범주화된 다문화 가정 아이들을 대상으로 하는 다문화교육을 논하기 전에 아이들과 상호작용을 하게 될 교사들의 인식, 즉 그들이 가지고 있는 고정관념에 대한 파악이 먼저 선행될 필요가 있다고 판단하였다. 더불어 다문화 가정 출신 자녀들을 경험한 교사보다 그렇지 못한 교사들이 숫자적으로 더 많다는 점에 주목하였다. 따라서 앞으로 다문화 가정이 증가추세에 있다는 점을 고려하여 이 아이들을 경험해보지 못한 교사들이 인지하고 있는 다문화 가정에 대한 고정관념이 무엇인지를 파악하는 것이 무엇보다 중요하다는 생각을 하게 되었다. 더불어 다문화 가정 혹은 다문화교육과 관련된 연구들은 교사들의 인식개선의 문제를 제언하고 있지만, 이들이 실제로 어떠한 인식을 가지고 있는지에 대한 연구는 많이 이루어지지 않았다. 하지만 교사들의 인식과 편견—부정적인 태도로 나타나는—이 다문화 가정 아이들과 같은 소수자 아이들에게 미치는 영향을 고려한다면 교사들의 특정 집단에 대한 신념을 포괄적으로 파악하기 위해 교사들이 다문화 가정 아이들에 대해 어떤 고정관념을 가지고 있는지를 살펴보는 것이 더 적합할 것(이정우, 2007)이라고 판단하였다. 마지막으로 연구

지는 다문화교육의 목표—다양성에 대한 교육적 대응으로, 다름으로 인해 차별받지 않고 배제되지 않아야 한다—지향을 위한 다문화 실천의 다섯 가지 차원 중 편견 감소에 주목하였다(Banks, 1999). 왜냐하면 편견은 고정관념에서 비롯된 태도attitude이기 때문이다. 언급한 문제의식을 바탕으로 연구자는 아직 다문화 가정 아이들을 경험해보지 못하여 상대적으로 다문화가 낮설 수밖에 없는 교사들을 만나 그들이 가진 고정관념을 탐색하고자 하였다. 이를 통해 교사들이 인지하고 있는 다문화 가정과 그 아이들의 모습에 대한 논의가 시작될 수 있기를 기대해본다.

## II. 연구 방법

### 1. 자료수집과 분석 방법

전술한 연구의 필요성과 목적에 따라 본 연구에서는 면담을 주로 사용하는 질적연구 방법을 사용하였다. 질적연구 방법은 자료수집 후, 귀납적 분석에 따라 자료의 특성을 구분하여 범주를 설정하는 것이다(Patton, 2002). 조용환(1999)은 현상 이면의 심층적 구조를 밝히고 그들(연구 참여자)의 의미가 궁금할 때, 질적연구가 적절하다고 하였다. 전술한 문제의식 속에서 연구자는 지인을 통해 K학회에 소속된 교사를 소개받았고 눈덩이 표본추출법snowball sampling을 사용하여 연구참여자를 선정하게 되었다. 연구자는 초등학교, 중학교, 그리고 고등학교의 교사들이 경험하는 바가 다르고 아이들에 대한 인식이 다를 것이라는 전제하에 각 학교급 교사들을 만나보고자 하였다. 이러한 생각을 K학회 소속 교사에게 전한 후, 연구자가 현재 위치한 장소와 시간적 여유를 고려하여 서울 북부에 소재한

초·중등학교 교사를 섭외하였다. 또 연구자의 지인인 고등학교 교사를 통하여 서울에 인접한 경기도 지역의 준행정도시에 위치한 고등학교 교사들을 섭외하였다. 마지막으로 연구자와 같은 대학원에 재학 중인 초등학교 사(휴직 중) 1명을 섭외하였다.

본 연구에서 실시한 면담은 매번 1시간에서 2시간에 걸쳐 진행되었다. 연구자는 연구자들에게 연구의 목적을 설명하고 반구조화된 질문지를 기반으로 하여 자유롭게 대화를 나누면서 대상자들의 생각을 파악하고자 하였다. 면담 시에는 녹음기로 녹음을 한 후, 자료를 전사하였다. 연구자는 사전 약속 시간을 잡아 방과 후 교사들의 편의에 맞추어 학교를 방문하였다. 각 학교에서의 면담은 집단면담으로 이루어졌고 같은 대학원에 다니는 교사 1명만 개인면담으로 진행되었다.

이 과정에서 다문화 가정이라는 사회적 범주화 과정에 주목한 연구자는 획득한 자료들을 근거이론grounded theory 방법론을 적용하여 분석하였다. 근거이론에서 연구에 참여하는 참여자들의 관점을 근거로 하는 과정, 행위, 또는 상호작용에 대한 보편적이고 추상적인 이론을 끌어내고자 한다. 이 과정에서는 다양한 단계의 데이터 수집과 정보 범주의 개선과 상호관계가 포함된다(Strauss & Corbin, 1990, 1998). 즉, 연구자는 각 면담 후 전사한 자료들을 통해 사회적 범주화와 고정관념 그리고 이에 따른 교사들의 기대teachers' expectation에 대한 이론적 접근을 끌어내고자 하였다. 자료 분석에는 면담을 전사한 자료가 주로 이용되었고 이 과정에서 수집된 자료를 중심으로 개방적 코딩(Strauss, 1987)을 통하여 의미 있고 유사한 주제들을 범주화하였다. 자료 분석 시 에믹emic한 기준에 따라 코딩한 후, 연구자의 분석틀에 입각한 에틱etic한 기준에 따라 코딩하였다(조용환, 1999).

## 2. 연구대상 개관

본 연구의 목적이 다문화 가정 출신 자녀들에 대한 교사들의 고정관념이 무엇인지에 대해 탐색하고자 한 것이기 때문에 연구참여자로 다문화 가정 출신 자녀들을 경험해보지 못한 교사들을 중심으로 선택하고자 하였다. 또한 다문화 가정 자녀들의 수가 증가하면서 향후 10년 안에 초등학교 뿐만 아니라 중학교 및 고등학교에서까지 그 수가 증가할 것으로 파악되어 각 학교급에서 교사들을 연구대상으로 선정하였다. 그러나 면담 과정에서 1명의 교사가 담임은 아니었지만 다문화 가정 자녀를 가르쳤던 경험이 있었다고 밝혔다.

연구를 수행하기 위하여 연구자는 우선 서울 강북 지역에 위치한 S초등학교에 방문하였다. S초등학교는 90년 가까이 되는 역사를 가진 공립 초등학교로 현재 1학년부터 6학년까지 총 44개의 학급과 함께 특수학급이 별도로 운영되고 있다. K학회 소속 교사의 소개를 받아 미술을 담당하고 있는 강연주 교사를 통해 박혜진, 이경아 교사와 함께 면담을 진행하였다. 교사들에 의하면 S초등학교에 다문화 가정 아이들이 있는 것 같다고 하였는데, 이 아이들은 주로 중국 출신이어서 본인이 말하기 전까지는 모른다고 이야기하였다. 현재 S초등학교에 다니고 있는 다문화 가정 아이들의 구체적인 수는 파악되지 않고 있다. D중학교 역시 서울 강북에 위치한 공립 학교이다. D중학교는 행정적으로 강북구에 소재되어 있지만 실제로는 서울외각에 위치해 있다. D중학교에는 현재 1학년에 230명 정도의 학생이 입학하고 있으며, 남녀공학으로 합반으로 운영되고 있다. 이곳 역시 다문화 가정 출신 자녀들의 현황은 정확히 파악되고 있지 않으나 교사들의 이야기에 따르면, 어머니가 일본인인 아이가 2명 정도 재학 중이다. J고등학교는 경기도에 소재하였지만 위치상 서울과 매우 근접한 행정도시에 위치

해 있다. J고등학교는 공립학교로 현재 1학년에 400명 정도의 학생이 입학하고 있다. J고등학교 역시 남녀공학이지만 남자반과 여자반이 나뉘어 운영되고 있다. 연구자도 거주하고 있는 J학교 소재지는 중산층이 몰려 있는 곳으로, 최근 다문화 가정의 어린 자녀들 몇몇이 눈에 띄고 있다. 그러나 아직 학교에 재학 중인 다문화 가정 아이들은 없다.

연구에 참여해 준 교사들의 배경을 개괄적으로 정리하면 아래의 <표 1>과 같다.

표 1 | 연구 참여자의 배경

| 이름 <sup>2</sup> | 학교 | 담당교과 | 다문화 가정 출신 자녀 경험 여부 | 교사경력 |
|-----------------|----|------|--------------------|------|
| 강연주(여)          | 초등 | 미술   | 무                  | 8년   |
| 박혜진(여)          | 초등 | 특수교육 | 무                  | 6년   |
| 이경아(여)          | 초등 |      | 유                  | 9년   |
| 심원형(남)          | 초등 |      | 무                  | 11년  |
| 신윤정(여)          | 중등 | 도덕   | 무                  | 13년  |
| 문여정(여)          | 중등 | 사회   | 무                  | 5년   |
| 최민지(여)          | 고등 | 국어   | 무                  | 5년   |
| 김세나(여)          | 고등 | 사회   | 무                  | 7년   |
| 고지아(여)          | 고등 | 과학   | 무                  | 5년   |

### III. 다문화 가정과 아이들에 대한 교사들의 이해

이 장에서는 다문화 가정 아이들을 경험해보지 못한 교사들이 이들에 대해 어떠한 이해를 가지고 있으며 그들을 어떻게 인지하고 있는지를 탐

2 참가자의 이름은 모두 가명이다.

색해보고자 한다. 이를 위해 교사들의 면담자료를 토대로 ‘다문화 가정’이라는 신新사회적 범주에 대한 이해와 그에 따른 아이들에 대한 고정관념을 살펴본다.

### 1. 다문화 가정에 대한 고정관념

다문화 가정은 최근에 이슈화되고 있는 중요한 사회적 범주 중 하나다. ‘다문화’에 대한 중요성이 강조되면서 여러 가지 방송이나 광고에는 다문화 가정을 위한 후원과 그 가정의 아이들이 겪는 어려움 등을 호소하는 모습이 늘어가고 있다. 보통 이러한 프로그램이나 광고들의 주제는 ‘다문화 가정 인물들은 우리들의 관심이 필요한 이웃이고 이들 역시 대한민국 사람이라는 것’을 강조하고자 하는 것으로 보인다. 한국에서 다문화가 처음 부각되기 시작한 것은 외국인 노동자들의 인권문제에서부터였고, 그 후로 결혼이주여성의 문제가 가시적으로 드러나기 시작한다. 이러한 사회현상을 반영하기라도 하듯이 교사들은 다문화 가정에 대해서 국제결혼여성이나 외국인 노동자가 꾸린 가정이라는 이미지를 가지고 있었다.

다문화라고 하면 무슨 코시안이라고 그러냐? 그런 쪽 아이들이 먼저 떠올라요. 동남아시아 쪽에서, 매우 열악한 환경에서 온 이주노동자, 불법체류자 이런 것들이 떠올라요. 그리고 또 국제결혼이 떠오르지요. 티비에서 자꾸 그런 것을 보여줘서 그런지, 농촌가정에서 돈을 목적으로 동남아에서 젊은 여자가 우리나라에 왔다. 사랑이 전제되지 않은 가정. 그러니까 그 가정 분위기는 다소 아빠는 고압적이고 권위적일 것이고, 때로는 폭력. 일단 뭐 이런 것들이 떠오르고, ‘또 이런 것을 아이들이 보고 자랐겠구나’, 이런 편견이 있어요.

(신윤정 교사 면담자료, 2009. 5. 28)

사회에서 보여주는 다문화 가정의 모습으로 인해 교사들은 특정한 특징을 가지고 다문화 가정에 대한 고정관념을 형성하고 있었다. 다시 말해, 교사들 역시 다문화 가정이라는 특정 집단의 특성에 대해 사회가 사회문화적으로 공유하고 있는 신념을 가지고 있었다. 더불어 이러한 신념을 토대로 다문화 가정의 이러한 환경이 아이들에게 부정적인 영향을 미치게 될 것이라고 생각하였다.

가정배정에 따라 다르겠지요. 가정이 어느 정도 안정이 되어 있는 아이라면, 그 아이는 그런 데서 힘이 생길 수 있잖아요. 이 아이(다문화 가정)가 약자, 소수의 사람으로서 어떤 버틸 힘이 있어야 하는데 가정도 안정적이지 않고 경제적으로 안정적이지 않고 그러면 반 아이들 속에서 많이 소외될 것 같아요.

(고지아 교사 면담자료, 2009. 5. 30)

동시에 교사들은 다문화 가정이란 한국사람과 외국인 배우자가 형성하고 있는 가정이라고도 이해하며, ‘영어권’ 혹은 ‘백인’쪽 가정과 동남아 쪽으로 이루어진 가정을 구분하고 있었다. 교사들은 전자의 가정이 후자의 가정보다 경제적 혹은 환경적인 면에서 안정적이며, 전자의 가정 아동들은 학교생활에서 어려움을 덜 겪게 될 것이라고 전망하였다. 이에 더해 이경아 교사는 서구 쪽 다문화는 서구가 중심이기 때문에 한국에 있더라도 꼭 한국문화를 배워야 된다는 생각이 없겠지만 동남아 아이들은 한국에 왔으면 여기에 완전히 적응하며 살기 위해 한국문화를 배워야 한다고 생각할 것 같다고 했다.

두 가지 시선이 있을 것 같아요. 동남아 쪽에서 다문화 가정이 이루어진 가정과 서양 쪽 가정으로 나눌 수 있을 것 같은데요. 동남아 쪽은 지금까지 우리가 얘기

했던 것처럼 가정환경도 어렵고 그럴 것 같은데요, 아빠나 엄마가 서양인이라  
면 언어, 즉 영어도 더 잘 하고 그러니까 오히려 애들이 더 부러워할 것 같고 신  
기해하면서 오히려 더 집중받고 소외되지 않을 것 같아요.

(강연주 교사 면담자료, 2009. 5. 8)

고정관념이란 ‘어떤 개인이나 그가 속한 집단의 구성원들의 성향에 기초  
한 그 사람에 대한 신념 혹은 기대감의 집합체’이자 ‘한 집단에 속한 사람  
들의 실제와 관계없이 그 집단 속에 있는 모든 사람들에게 동일한 특징을  
부여하는 것(Aronson, 1999: 313)’이다. 이렇듯, 교사들은 다문화 가정이라  
는 집단에 속한 이들이 전체적으로 가정의 어려움을 겪고 이에 따라 학급  
에서의 적응생활도 원만치 않을 것이라는 부정적인 평가를 내리고 있다.  
다문화 가정이 처한 상황이 전반적으로 부정적일 수는 있지만 이러한 부  
정적인 인식이 교사에게 인지된다면 이는 편견이라는 부정적 태도로 나타  
날 수 있다. 이런 점에서 교사들이 특정 집단 아이들에 대해 어떠한 고정  
관념을 형성하는가는 중요한 문제가 될 수밖에 없다. 이에 대해서는 다음  
절에서 자세히 살펴보도록 하겠다.

## 2. ‘다문화 가정 아이’에 대한 고정관념과 기대expectation

교사의 기대는 자기충족예언self-fulfilling proficiency이라고도 불리는데  
이는 교사가 학생에 대해서 갖게 되는 기대에 따라서 그와 비슷한 실재를  
만들어 낸다는 것을 기본전제로 삼고 있다(황기우, 1996). 실제로 교사의 기  
대에 따라서 학생들이 행동을 취하고 이것이 곧 학습결과에 영향을 미치  
게 된다. 여기서 무엇보다 주목해야 할 것은 교사의 부정적인 기대가 많은  
학생들(특히 낮은 사회적 계층이나 소수인종 집단)에게 잠재적으로 불리하게  
작용할 수 있다는 것이다(Haris & Rosental, 1986). 교사의 부정적인 기대를

가져오는 고정관념을 형성하는 데는 신체적인 용모나 학업성적, 성별 등 다양한 요인들이 있지만 우리는 여기서 사회적 범주화에 주목할 것이다. 범주화는 교사로 하여금 어떤 범주에 속한 학생들이 나타내는 행동에 대한 고정적인 추측을 일으키고, 이렇게 형성된 고정관념이 지나치게 일반화될 경우 행동을 매우 부정확하게 예측하게 만들 수 있다(Brigham, 1971; 황기우, 1996에서 재인용). 이런 점에 미루어 볼 때, 다문화 가정 출신이라는 범주화가 교사로 하여금 아이들에 대해 부정적인 기대를 가지게 할 수 있는 가능성을 추측해 볼 수 있다. 이러한 염려는 본 연구에 참여한 교사들에게서 찾아볼 수 있었다.

우선 교사들은 다문화 가정 출신 학생에 대해 ‘무언가 다르고 특별한 아이’로 인식하고 있었다. 그리고 이로 인해 교사가 무엇인가 더 신경 쓰고 배려해야 하는 대상으로 보고 있었다.

좀 조심스러울 것 같아요. 일반 아이들한테 하는 것이라 비교했을 때, 내가 어떻게 좀 더 세심하게 해줘야 할까도 그렇고, 내가 일반 아이들한테 하는 것이라 똑같이 했을 때 문화적으로 통용되는 것이 다르고 또 그 아이는 다르게 받아들일 수 있으니까요. 혼낼 때도 어떻게 혼내야 하나 한 번 더 고민을 하게 만들 것 같아요.

(최민지 교사 면담자료, 2009. 5. 30)

그 아이에 대해서 관심이 더 갈 것 같아요. 아이의 생활이라든가 집에서 어떻게 지내는지 친구랑 어떻게 지내는지 좀 더 특별하게 관심을 가질 것 같아요. 다른 아이들보다 특별하니까.

(강연주 교사 면담자료, 2009. 5. 8)

교사들은 또한, 아이들의 ‘특별함’과 ‘다름’은 곧 아이들이 가진 플러스알

과 요인에 기인하지 않겠느냐고 말하였다. 교사들은 우선 현재까지 다문화 가정 아이들에 대한 연구에서 논의한 바와 일맥상통하게 이 아이들이 학습부진이 될 가능성이 높을 것이라는 점을 인정하였다. 그런데 같은 학습부진아일 경우 다문화 가정 아이들에게는 다른 아이들이 가지지 않은 또 다른 잠재적인 원인이 더 추가되어 있을 것이라고 보았다. 신윤정 교사는 이를 외모와 한국사회의 오랜 단일민족사상에 따른 아이들의 정체성 혼란이라고 말하며, 이러한 정체성 혼란이 성적뿐만 아니라 모든 활동에 부정적으로 나타나게 될 것이라 예단하였다. 무엇보다도 교사들은 언어의 문제에 주목하였는데, 고등학교에서 국어를 가르치는 최민지 교사는 다문화 가정 아이들이 언어의 문제로 학습부진아 가능성이 높아질 수밖에 없지 않겠냐는 염려를 조심스레 나타내었다.

배경도 배경이지만, 제 교과와 관련지어 보자면 보통 부진아 아이들은 어휘력이 상당히 많이 떨어져요. 어휘력이 부족하다 보니 독해력이 떨어지고, 그러니까 설명을 해도 못 알아듣는 거죠. 그래서 드는 생각이, 다문화 가정 아이들이 성적이 부진한 이유는 처음에 출발선상에서 부모님이 외국인이어서 생겨나는 문화적인 차이보다는 성적과 관련된 요소로 보면 어휘력 수준으로 보기 때문에 표면적으로 나타나는 것으로는 우리 아이들이나 그 아이들(다문화)이나 별 차이는 없을 것 같아요. 그런데 문제는 그 아이들(다문화) 같은 경우에는 초등학교나 유아시절 때 언어교육을 못 받는다는 것이죠. 우리 아이들은 모국어로서 터득하는 부분이 있지만 그 아이들은 그렇지 않거나 또 집에서 엄마가 쓰는 말이랑 학교에서 쓰는 말이 다르게 되면 당연히 뒤쳐질 수밖에 없다는 생각이 들어요. 예를 들어 구어체적인 속담, ‘국수 먹여줄게’ 라고 말을 한 번이라도 들어본 아이랑 이 말에 대해서 ‘왜 먹여주지?’ 라고 하는 아이랑은 다를 수밖에 없겠지요.

(최민지 교사 면담자료, 2009. 5. 30)

이와 유사하게 교사들은 다문화 가정의 불우할 것이라라는 고정관념에 기초하여 다문화 가정 아이들이 기초수급자가 될 가능성이 높다는 점을 인정하였다. 아이들의 학습부진이나 가능성과 마찬가지로 교사들은 기초수급자일 경우도 다문화 가정 아이들에게는 다른 아이들에 비해 플러스알파적인 요인을 가지고 있기 때문에 이로 인해 더 어려움을 겪게 될 것이라고 보았다.

보통 기초수급자 아이들도 ‘아유, 나는 왜 이렇게 가난한 집에서 태어났을까? 왜 우리 부모님은 많이 배우거나 그렇지 못할까?’라는 자괴감이 있을 거예요. 그런데 이것은 나이가 들면서 어느 정도 극복이 가능할 것 같은데 다문화 가정 아이들은 일단 신체적으로 피부색이 다르니까 일찍 패배감을 가질 것 같아요. 피부색이야 지우려야 지울 수 없는 것이고, 누가 보면 나에 대해서 그런 선입견부터 가질 텐데, 그런 부분은 회복하기가 힘들 것 같아요. 그러니까 똑같은 기초수급자라고 하더라도 플러스 하나가 더 있는 거죠. 그런데 이 플러스알파 요소가 상당히 극복하기 어려울 것으로 보여요.

(신윤정 교사 면담자료, 2009. 5. 28)

이러한 부정적인 고정관념은 교사들로 하여금 다문화 가정 출신 아이들에 대한 부정적인 기대와 연결되었다. 우선 교사들은 아이들이 불안한 정서를 가지고 있을 것이며 이에 따라 교우관계 역시 원만하지 못할 것이라고 내다보았다.

부모 중에 한 사람이 외국 사람이라는 것을 자라면서 인식했을 텐데, 성격이 잘 자라도 그것이 마음속에 있을 것 같아요. 그게 나쁘면 자라는 데 걸림돌이 될 수도 있고 애들하고 잘 못 어울릴 수도 있을 것 같아요. 경제적인 문제가 오십보백보고, 뭐 오히려 더 잘 살 수도 있고요. 그런데 정서적으로는 엄마아빠가 다르게 생겼다 이런 것이 스트레스가 될 수도 있을 것 같아요.

(이경아 교사 면담자료, 2009. 5. 8)

지금 문제가 되는 것이 아이들이 자기들하고 다른 것에 대해서 반감을 가지고 그런 것들을 밀어내는 성향을 가지고 있는 거죠. 물론 옛날에도 왕따가 없었던 것은 아니지만, 일반 아이들 자체가 조심성도 없고 다른 사람들을 배려하는 마음도 예전에 비해 없는 것 같아서 다 그렇진 않겠지만 자기하고 다른 애들에 대해서 받아들이기 힘들어하지 않을까 싶어요. 그래서 이 아이들(다문화 가정 아이들)의 학교생활이 쉽지 않을 거예요.

(김세나 교사 면담자료, 2009. 5. 30)

교사들이 비슷한 고정관념을 형성하고 있는 가운데 고등학교 교사인 최민지 교사는 이전 학교급에서의 경험에 따라 아이의 학교생활이 달라질 것이라고 언급하였다. 즉, 다문화 가정 아이들이 청소년기 이전의 경험이 무엇보다 중요할 것이며 이에 따라 아이들은 학교생활 적응 면에서 다른 양상을 띠게 될 수밖에 없다는 것이다. 교사들의 기대는 자신들과 상호작용하는 아이들에 따라 다른 양상을 띠게 된다. 본 연구에서 만나 본 교사들 역시 학교급에 따라 강조하는 부분이 달랐다. 예를 들어, 초등학교 교사들은 아이들의 인성과 아이들과의 관계 및 정체성 등에 대한 부정적인 전망을 더 내비치며 이에 대한 우려를 나타낸 반면, 고등학교 교사들은 이에 더해 학업 성취와 대학진학 및 성인이 되어서의 삶에 대한 부정적인 전망과 함께 아이들에 대한 염려를 나타내기도 하였다.

### 3. 외국인 노동자 가정과 국제결혼 가정 그리고 새터민 가정에 대한 서로 다른 고정관념

일반적으로 다문화 가정은 외국인 노동자 가정과 국제결혼 가정 그리고 새터민 가정으로 구분하여 볼 수 있다. 본 연구를 통해 일치하지는 않지만 참여교사들이 각 집단에 대해 조금씩 다르게 인식하고 있음이 나타났다.

우선 교사들은 다문화 가정이라고 하면 외국인 노동자 가정이나 국제결혼 가정을 떠올렸다. 그러나 두 가정의 아이들 모두 비슷한 어려움을 겪을 것이라고 예상하면서도 동시에 이 두 가정 아이들이 서로 다른 경험을 할 것이라고 보았다.

외국인 노동자 가정 자녀라면 아무래도 형편이 어려울 것 같아요. 그런데 국제결혼 가정은 상대적으로는 덜 어려울 것 같아요. 아무리 시골에 살아도 국제결혼을 하려면 돈이 있어야 하는 것이잖아요.

(박혜진 교사 면담자료, 2009. 5. 8)

외국인 노동자 가정이나 국제결혼 가정이나 크게 다를 것 같지는 않아요. 그런데 국제결혼 가정 같은 경우에 엄마가 외국인이지 않아요. 사실 우리나라는 가부장적 사회 성향이 많이 있기 때문에 아빠가 상호작용을 못해주잖아요. 아무래도 엄마와의 연관성이 높기 때문에 외국인 노동자 가정은 나름 한쪽, 엄마가 한국 사람이니까 아무래도 한국문화에 대한, 특히 언어적인 면에 있어서는 국제결혼 가정 자녀보다는 더 적응 수준이 높지 않을까 생각해요.

(심원형 교사 면담자료, 2009. 5. 11)

외국인 노동자 가정은 어쨌든 비슷한 환경의 사람들이 만나서 결혼하잖아요. 정이 붙어서 결혼을 하지 계약이 아니니까요. 가정형편이 사회경제적으로 낮은 계층에 속한다고 하더라도 뭔가 아이들은 부모의 사랑을 받으면서 크지 않았을까 하는 생각은 들어요. 그런데 국제결혼 가정 같은 경우에는 계약관계로 모르는 상태로 결혼하는 경우가 많고, 또 그런 부모의 관계가 아이들에게 영향을 미치지 않았을까. 똑같이 경제적으로 어렵지만 가정의 분위기가 화목한 분위기와 그렇지 않은 분위기가 조금 다를 것 같아요.

(문여정 교사 면담자료, 2009. 5. 28)

위와 같이 참여 교사들은 외국인 노동자 가정과 국제결혼 가정은 비슷

하지만 조금의 차이가 있을 것이라고 보았다. 반면, 새터민 가정과 이들 가정과는 확실히 구분하였으며 새터민에 대한 부정적인 고정관념을 가지고 있었다. 이에 따라 일부 교사들은 새터민 가정 아이들에 대해서 더 엄려스럽고 부담이 가는 아이들로 생각하였다.

개네는 참 안된 애들이지요. 제가 듣기로 생사를 넘나들고 와서 굉장히 과격하다고 그러더라고요. 일단 언어적으로 기본적인 의사소통도 안 되고, 남한의 문화에는 익숙하지 않으니까요. 두 전자 집단(외국인 노동자 가정, 국제결혼 가정)의 아이들보다는 조금 더 그 아이들(새터민)을 지도하는 것이 더 나을 수도 있을 것 같기도 하지만 또 이 아이들은 어린 나이에 생사를 넘나들다 왔기 때문에 흔히 하는 말로 아이들이 세단 말이에요. 굉장히 사나운 야생마라고 해야 하나?

(심원형 교사 면담자료, 2009. 5. 11)

외국인 노동자 가정, 국제결혼 가정, 새터민 가정 자녀들이 있다면, 새터민은 정서적으로 미묘한 게 더 큰 것 같아요. 어중간하게 가까운 것이잖아요. 얼핏 알긴 알면서도 그렇지 않은. 이 아이도 그럴 것 같아요. 마치 우리나라와 일본과의 관계처럼 새터민 아이들에게는 이런 감정적인 것이 개입될 가능성이 가장 많다고 생각해요. 제가 자료를 조금 봤었는데 새터민은 아예 지원금이나 그런 시스템이 국가에서 이전부터 따로 관리가 되어왔던 터라 사실 다른 외국인 노동자 가정이나 국제결혼 가정 자녀 같은 경우에는 아이들이 아직 어려서 고등학교 급까지 올라오는 데는 시간적 여유가 있고 아직 사례가 많이 없지만, 새터민 같은 경우에는 일단 넘어올 때 나이도 다양하거나 일반학교에서는 중도 탈락, 포기하는 경우가 많다고 해요. 특히 본인이 포기하는 경우가. 못 견뎌내는 거예요. 얼굴이 비슷하잖아요. 어떻게 보면 다른 아이들은 생김새 자체가 달라서 오히려 더 힘들 것 같지만, 어설피게 다른 것이 더 힘들게 만드는……, 그래서 더 어려울 것 같아요. 그래서 만약 저에게 담임을 할 때 이 세 아이들 중 선택할 수 있는 선택권이 주어진다면 새터민 아이를 안 뽑을 것 같아요.

(최민지 교사 면담자료, 2009. 5. 30)

위의 교사들과는 대조적으로 문여정 교사는 오히려 새터민 가정 아이들에게 더 호의를 보이며 다른 교사들과는 다른 반응을 보이기도 했다. 그녀는 오히려 새터민 가정 아이들이 외국인 노동자 가정이나 국제결혼 가정 아이들과 같은 무게감으로 다가오지 않는다고 말하며, 새터민의 경우는 나라에서 보조해 주는 것들이 있기 때문에 교사 입장에서 부담이 덜하다는 것이다. 이는 새터민에 대한 교사들의 서로 다른 이해에서 비롯된 것이라고 보인다.

#### 4. 묶어서 보는 편안함 vs 독립적인 개인으로 인식하기

앞서 살펴본 바와 같이 교사들은 다문화 가정이라는 범주에 속해 있는 세 개의 하위집단—외국인 노동자 가정, 국제결혼 가정, 새터민 가정—에 대해 각각 다른 고정관념을 가지며 다른 어려움을 겪고 있다고 보았다. 여기서 주목해야 하는 것은 사회적 범주화에 따른 고정관념의 형성이다. 사회적 실재에 기인한 고정관념(Brown, 1995)은 상대방을 잘 파악하고 적절하게 상호작용하기 위해 만들어 가는 과정에서 집단 간의 차이는 과대평가하고 집단 내 구성원의 차이는 과소평가하는 방향으로 형성된다. 즉, 고정관념은 외집단에 대한 고정관념의 진실여부를 떠나 타인을 바라보는 관점, 그들의 행동에 대한 기억, 궁극적으로는 그들의 행동에 대한 판단에까지 상당한 영향을 미치며 개체를 하나의 집단으로 범주화하여 그에 대한 신념을 표현하게 된다. 다시 말해, 사회적 범주화는 외집단 구성원에게 영향을 미치는 것으로 고정관념을 강화하고 편견을 발현시키기 위해 반드시 필요한 과정이라고 할 수 있다(Allport, 1954; Tajfel, 1969). Tajfel 외(1971)는 단지 한 집단에 소속되는 것만으로 행동적 편견(behavioral prejudice)이 유발된다는 것을 고안하기 위해 최소집단상황(minimal group paradigm)을 고안하

였다. 여기에서는 면대면 상호작용, 내집단 구조, 일련의 규범들, 다른 사람과의 관계 등 통상적인 집단생활에 수반되는 모든 요소들이 제거되고, 참가자들은 단지 하나의 범주로 분류된다는 사실만 알고 있을 뿐이다. 범주화된 사회집단은 보통 문화적 또는 신체적 특징에 따라 고정관념화되는데, 이 특징들은 반드시 같은 사회적 배경 또는 문제를 가지고 보기 어렵다. 그런데 내집단 동질성에 대한 인식에서 편향(bias)이 발생하게 되면 외집단을 서로 다 비슷하다고 보게 된다. 그리고 외집단 구성원들에 대해서는 개별 구성원보다는 범주 전체에 대해 추상적인 인식을 가지고 있으며, 범주 특성에 부합하는 전형적인 상을 만들어 그것을 기준으로 구성원들을 평가하게 된다(Park et al, 1990; Linville et al., 1989).

이러한 면을 반영하기라도 하듯, 교사들은 다문화 가정이라는 범주를 구성하고 있는 외국인 노동자 가정, 국제결혼 가정, 그리고 새터민 가정의 다름을 인지하고 있으면서도 이들을 각각의 범주로 구분하기보다는 이들 모두를 ‘다문화 가정’이라는 큰 범주에서 보는 것이 오히려 아이들에게 더 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 예상하였다.

오히려 섞어줬을 때, 자기들만 다문화가 아니라 국제결혼이든 새터민이든 오히려 더 안정감을 느끼지 않을까 생각해요. 하나가 아니라, 우리가 함께했을 때 소수로서 느끼는 것이 아니라 다수가 되어가는 느낌. 더 효과적일 수도 있지 않을까 생각해요.

(이경아 교사 면담자료, 2009. 5. 8)

범주화가 활성화하는 데는 우선 일시적인 상황요인들로 주어진 문제에 가장 잘 ‘부합하는’ 범주가 무엇인지를 결정하는 데 미치는 요인들이 있다. 다시 말해 사람들을 기본 수준인 사회 집단과 이에 부합하는 ‘상위’와 ‘하

위' 수준의 범주로 구분할 수 있는데, 여기서 상위와 하위 수준의 범주를 '인간'과 '개인차'로 볼 수 있다는 것이다(Turner 외, 1987). 여기서 Garertner 외(1989)는 두 범주의 구성원들이 상위의 같은 집단에 속하는 것으로 인식되거나 독립적인 개인으로 인식되는 경우 이 범주와 관련된 집단 내 편견이 감소할 수 있을 것이라고 가정하였는데, 기존에 다른 집단에 소속되어 있는 사람들을 '한 집단'으로 재범주화시키면 집단 간 편견은 감소할 수 있다는 것이다(이혜경 외, 1994). 이를 반영하기라도 하는 듯, 교사들은 새터민과 같이 정부정책의 변화에 영향을 많이 받는 집단인 경우 큰 범주에 속함으로써 더 안정감을 찾을 것이라 예상하였다. 또 고지아 교사는 특히 한국 아이들이 가진 북한에 대한 부정적인 태도로 새터민 가정 아이들이 어려움을 겪을 것이라고 전망하기도 하였다. 예컨대, 아이들이 새터민 아이들이 마치 북한의 대표인 양 미사일 얘기나 핵폭탄과 같은 얘기를 위주로 반감을 가지고 새터민 아이들을 더 약자로 취급할 가능성이 높다는 것이다. 따라서 그녀는 새터민의 경우 함께 묶여 있음으로써 보다 다수로서의 안정감을 갖게 될 것이라고 보았다.

새터민 같은 경우에는 정부가 바뀔 때마다 그 용어가 바뀌잖아요. 최근에 바뀐 말이 기억은 잘 나지 않지만 언어적으로 금기나 부정적인 이미지가 있고 용어 자체가 판단이나 주관적인 무엇인가가 들어 있기 때문에 차라리 다문화 가정에 묶여 있는 것이 좋을 것 같아요. 그렇지 않고 아이를 새터민이라는 작은 범주 안에 묶어두고 민감한 문제들에 부딪히는 것은 한 아이가 감당하기엔 너무 어려운 일 같아요. 그리고 세분화하는 것이 행정이나 정책적인 차원에서는 잘 모르겠지만 너무 세분하게 잘라 놓으면 딱 그 안에서만 움직여야 되게끔 여지가 없는데, 오히려 다문화 가정으로 묶어놓으면 이 안에서 아이들이끼리 뭉칠 수도 있고요. 또 흩어져 났을 때 따로 겪는 부정적인 시각이나 감정, 편견 같은 것에서 그래도 그나마, 물론 다문화 가정과 아닌 아이들 사이의 범주의 대립이 있겠지만

만, 그 안에서의 숨통의 여지는 있지 않을까 생각해요. 그래서 무조건 딱 맞게 자르는 것이 능사는 아닌 것 같아요.

(최민지 교사 면담자료, 2009. 5. 30)

여기에 더불어 현 다문화 관련 교육 프로그램 차원 수준에서는 각 집단의 아이들을 구분하기보다는 ‘동화’가 필요한 아이들로 규정하고 크게 묶어서 한 범주로 보는 것에 문제가 없다고 생각했다. 즉, 현재 다문화 관련 프로젝트들은 결국 이 아이들을 우리나라에 잘 적응시키고 정상적인 시민으로 잘 자라게 하기 위한 교육적 목적이 있다고 본다면, 소위 보정교육 차원에서는 모두 묶어서 보는 게 낫지, 구분하는 것이 중요한 문제인지는 잘 모르겠다는 것이다. 결국 교사들은 우리가 세상을 파악함에 있어서 대상들의 구분을 통해서 초점을 어디에 맞출 것인가를 정해주는 심리과정인 사회적 범주화(한규석, 2008)를 통하여 다문화 가정과 그 아이들에 대한 고정관념을 형성하고 있다는 것으로 보인다.

그런데 앞서 Garertner 외(1989)가 언급했듯이 편견은 하나의 범주화를 통해서 감소될 수도 있지만, 개별적으로 인식함으로써도 줄어들 수 있다고 하였다. 이를 보여주듯, 교사들 중 특히 초중등 교사들은 다문화 가정으로 묶어서 보는 것이 더 올바른 접근이라고 여기면서도 동시에 다문화 아이들을 따로 구분하는 것에 대한 필요성을 느끼지 않았다. 즉, 개별적으로 다 다르기 때문에 굳이 새삼스럽게 구별할 필요가 없으며 오히려 이런 것이 다문화 가정 아이들에 대한 편견을 강화시킬 것이라고 보았다.

상담을 할 경우에, 다문화 가정 아이들이라서 특별히 상담하는 개념이 아니라 그냥 관행처럼 다른 아이들처럼 부적응 학생으로 해서 상담하면 될 것 같아요. 굳이 ‘너는 다문화 가정이니까 상담을 한다’, 이것은 오히려 아이들에게 부작용

이 있을 것 같아요. 학교 부적응이나 학습부진아 아이들과 같은 맥락에서 지도하면 돼요. 어차피 직접적인 원인이 다문화 가정이기 때문이 아니라 제대로 집에서 배려나 보살핌을 받지 못했기 때문이고, 다문화 가정은 그렇게 된 주변요인 중 하나일 뿐이니까요. 다문화 가정이라 문제의 가능성이 큰 것은 맞지만, 다문화 가정과 이 결과들이 필연적인 것이 아닌데 이것들을 자꾸 매치시켜서 특별교육을 해버리면 오히려 필연적인 것으로 만들어 버릴 것 같아요.

(신윤정 교사 면담자료, 2009. 5. 28)

그 애에 따라 다르지 않을까요? 그 아이가 동남아 아이라고 해도 애가 또렷 또렷하고 그러면 선입견은 가지지 않게 될 것 같아요. 그러니까 굳이 따로 프로그램을 안 해도 물어갈 수 있는 아이들인데 굳이 또 빼는 것도 어떻게 보면 지나친 친절, 과잉보호가 될 것 같아요.

(박혜진 교사 면담자료, 2009. 5. 8)

## V. 논의 및 결론

다문화 가정은 우리 사회에서 새로이 범주화된 집단이다. 사회에 새로운 집단이 등장하게 되면 기존의 사람들은 편의로 그들을 대상화시키게 되는데, 이때 고정관념이 형성된다. 이러한 고정관념이 부정적으로 형성될 경우, 그 집단은 그로 인해 차별의 대상이 되기 쉽다. 우리 사회가 서로의 다름을 존중하고 다름으로 인해 차별받지 않는 다문화 사회를 지향한다면 다문화와 관련하여 형성된 특수한 고정관념이 무엇인지에 대한 고찰이 반드시 필요할 것이다. 이러한 맥락에서 본 논문에서는 증가하는 다문화 가정과 그 아이들에 주목하며 교사들이 앞으로 만나게 될 다문화 가정 학생들에 대해 어떠한 고정관념을 형성하고 있는지를 살펴보았다.

우선 무엇보다 교사들은 가정환경의 중요성을 많이 강조하면서 다문화 가정 아이들은 가정적으로 어려움을 겪을 것이라고 보며, 이로 인해 학교 생활이 어려울 것으로 기대하였다. 교사들은 다문화 가정이라고 했을 때 외국인 노동자 가정과 국제결혼 가정을 가장 먼저 떠올렸다. 그리고 이들 가정의 어머니들의 언어(한국어)능력 부족과 계약관계로 맺어진 가정의 분위기로 인해 아이들이 부정적인 영향을 받고 자랐을 것이라고 보았다. 또한 교사들은 다문화 가정을 백인 및 영어권 출신 가정과 앞선 특징들을 가지고 있는 다문화 가정을 구분하면서 부모의 출신국가에 따라 아이들의 학교생활 적응양상이 다를 것이라고 확신하고 있음을 볼 수 있었다. 예를 들어, 백인이나 영어권 출신 가정의 아이들은 피부색이 좀 다르더라도 피부색과 영어를 사용할 줄 안다는 이유로 아이들에게 선망의 대상이 되어 학교 적응에 큰 어려움이 없을 것이지만, 동남아 출신으로 이루어진 다문화 가정은 한국 사회에서 '동화'될 것을 강요당하며 아이들과 교사들에게 '다름'이 부각될 것이라고 보았다.

둘째, 교사들은 다문화 가정 출신 학생들에 대해 무언가 다르고 특별한 아이로 바라보면서 자신이 좀 더 신경 쓰고 배려해야 하는 아이라고 보았다. 특히 다문화 가정 출신 아이들은 피부색이나 언어 때문에 교우관계도 어려울 것이고, 가정환경 등의 영향으로 스트레스를 받아 불안한 정서를 가질 것이라고 보았다. 뿐만 아니라 다문화 가정 출신 학생들이 대부분 학업에서 어려움을 경험하며 가정형편이 어려울 것이라고 보면서 다른 일반 한국 아이들에 비해 정체성과 언어의 문제를 추가적으로 가질 것이라고 생각하고 있음을 발견하였다. 즉, 교사들은 다문화 가정 출신 학생들을 보살펴야 하는 약자로 인식하고 있다고 볼 수 있다. 이에 따라 교사들은 다문화 가정 출신 학생들을 맡게 될 경우 심리적으로 더 큰 부담을 안게 되고

후에 짐으로 생각할 수도 있다는 염려를 하기도 하였다. 여기서 초등교사들은 아이들의 학교생활과 인성적 측면에 대한 부정적인 기대를 더 많이 강조한 반면, 고등교사들은 아이들의 학업성취와 성인이 된 후의 삶에 대한 부정적인 기대에 더 초점을 맞추고 있었다.

셋째, 교사들은 다문화 가정의 하위범주들로 규정된 외국인 노동자 가정, 국제결혼 가정 그리고 새터민 가정에 대해 서로 다를 것이라는 기본적인 인식은 있는 것으로 나타났다. 정확한 정보가 없기 때문에 다소 상반되거나 다른 이해 정도를 가지고 있었으나, 기본적으로 이들 가정의 아이들은 경험하는 것이 서로 다를 것이라는 것이다. 예를 들어, 외국인 노동자의 가정일 경우 아이들이 가정적으로 좀 더 안정적일 것이고, 국제결혼 가정일 경우 언어적으로 더 케어가 안 될 것이라는 것이다. 또 교사들은 새터민 가정의 학생들을 더 차별화하였다. 교사마다 조금씩 다른 반응을 보였는데, 다소 부정적인 고정관념에서 비롯하여 가장 다루기 어렵고 문제가 될 것이라고 보는 반면에 오히려 더 친숙하고 부담이 가지 않게 보기도 하였다.

마지막으로, 교사들이 이러한 차이점들을 인식하고 있음에도 불구하고 일반적으로 각 범주의 아이들을 다문화 가정이라는 상위범주로 묶어서 보는 것이 더 효과적이고 편안할 것이며 아이들을 위해서도 더 좋을 것이라고 보는 것으로 파악되었다. 아이들이 오히려 소수가 아닌 다수로의 느낌을 가질 수도 있고, 하나의 틀에만 얽매어 있는 것보다 보다 넓은 틀에서 볼 때 각 집단에 대한 편견이나 감정 등이 줄어들 것이라는 것이다. 한편으로 교사들은 굳이 아이들을 ‘다문화 가정’으로 구분할 필요 없이 개인의 문제로 보는 것이 아이들에게 더 긍정적일 것이라고 전망하기도 하였다. 이는 다른 특징들이 있음에도 불구하고 상위의 같은 범주로 속하게 하거

나, 혹은 독립적인 개인으로 인식하는 것이 집단 내 편견을 감소시킬 것이라는 가정(Garertner 외, 1989)을 보여준다고 할 수 있다. 여기서 주목할 것은 주로 초등교사가 각 집단으로 나누거나 다문화 가정이라고 구분하기보다 개별적인 문제로 보는 것이 옳다고 생각한 반면, 고등교사들은 각 집단으로 구분하지 않고 다문화 가정으로 묶어서 보는 것이 아이들에게 더 좋을 것이라고 보았다는 점이다.

정리하면, 교사들은 다문화 가정 출신 학생들의 가정환경, 학업성취 여부, 출신국가, 신체적 용모, 그리고 언어적 차이를 기준으로 아이들의 인상을 형성하고 있었다. 이에 따라 교사들은 아이들이 불우한 가정환경과 어머니 출신국에 의해 학교생활 적응 부분에서 어려움을 겪을 것이라 기대하였다. 이에 따라 교사들은 다문화 가정 출신 학생들에 대해 자신이 특별한 신경을 써야 하는 배려의 대상으로 보았다. 선행연구들은 소수자 학생들에 대한 교사들의 낮은 기대와 동정심(sympathy)과 같은 정의의 표출은 아이들에게 부정적인 영향을 줄 수 있음을 확인하였다(Graham, 1986; Kelnfeld, 1972; Massey et al., 1975). 마찬가지로 다문화 가정 아이들을 배려 대상이라고 보는 교사들의 생각은 동정심으로 이어질 수 있으며, 교사가 동정심을 아이들에게 드러냈을 경우 아이들에게 부정적인 영향을 줄 수 있다. 특히 이미 교사들이 다문화 가정 출신 아이들이 정체성의 혼란 등으로 쉽게 무력해지고 자존감이 낮을 것이라고 기대하는 가운데, 교사가 동정심을 표출한다면 다문화 가정 출신 아이들의 자아존중감은 더 쉽게 훼손될 것이다.

이러한 발견은 다문화 가정 학생들을 대상으로 하는 다양한 교육 프로그램 마련하기 이전에 교사들의 인식변화를 위한 방안이 우선적으로 간구되어야 할 필요가 있음을 시사한다.

본 연구에서 살펴보았듯이, 다문화 가정 출신 학생들을 아직 경험해보지 못한 교사들은 다문화 가정의 하위범주들에 대해 막연한 이미지만을 형성하고 있다. 또 다문화 가정 아이들만을 위한 교육적 지원이 반드시 필요한 것으로도 보지 않았다. 특히 교사들은 일반적으로 학교가 처해 있는 현재의 문제에 초점을 두고, 앞으로 일어날 일에 대해서는 실제로 이야기를 나누거나 고민을 상대적으로 하지 않는다. 이런 가운데 미디어 및 다양한 경로를 통해서 이미 교사들은 범주화 기능에 따라 다양한 고정관념을 형성하였다. 앞서 언급하였듯이, 이는 교사의 낮은 기대로 이어져 학생들에게도 부정적인 영향을 끼칠 가능성이 매우 높다. 또한 교사로 하여금 학생들의 다름에서 비롯된 태도와 학생들이 교수법 등에 의해 어떻게 동기화되는지에 초점을 맞추는(Banks, 1999) 다문화 가정 출신 아이들에 대한 편견 감소가 교사들의 실천으로 나타나기 위해서는 교사들의 인식의 변화가 반드시 필요하다. 따라서 다문화 가정 출신 학생들의 긍정적인 학교생활을 위해서 교사들의 인식을 위한 교육은 절실하다고 하겠다. 이러한 논의는 다문화 관련 교사교육에서 교사의 인식 개선이 가장 필요하다는 선행연구결과에서도 확인할 수 있다(이재분 외, 2009).

또 다문화 가정이라는 상위범주로 각각의 하위범주들을 묶어서 보는 것과 각 집단의 문제를 구분하여 인식하는 것이 실제로 다문화 가정 출신 학생들에 대한 편견을 감소하게 할 수 있는지에 대한 연구가 필요하다. 실제로 본 연구에 참여한 교사들은 굳이 다문화 가정을 구분해야 하는지에 대한 의문을 제기하기도 했다. 사실 외국인 노동자 가정, 국제결혼 가정, 그리고 새터민 가정 학생들의 차이는 교사들이 인식하고 있는 것보다 더 뚜렷하며, 교육적으로 필요한 부분도 다르다. 또 현재까지는 국적여부에 따라 상급학교 진급 시 더 유리하거나 혹은 더 불리한 상황에 처할 수 있다.

그렇기 때문에 상급으로 올라갈수록 다문화 가정으로 범주화하는 것이 아이들에게 또 다른 상처를 줄 수도 있다는 점을 인지할 필요가 있어 보인다. 따라서 다문화 가정 출신 학생들이 아직까지 초등학교 수준에 절대적으로 많이 있지만, 아이들의 소속 범주 및 연령대에 따라 어떤 접근이 요구되는지에 대한 연구가 필요할 것이며 이에 따른 교사교육이 이루어져야 할 것이다.

본 연구는 다문화 가정 출신 학생들을 경험해보지 못한 교사를 중심으로 표집하기 위해 서울 및 서울에 근접한 수도권 지역에서 교사들을 선정하고 각 학교급별로 소수의 교사를 표집하였기 때문에 이 연구 결과를 일반화하기 어렵다. 그리고 참여 교사 중 한 명을 제외하고는 모두 여성인 점도 고려해야 한다. 다문화 가정 출신 학생들을 경험해본 교사 역시 자신의 경험에서 비롯된 고정관념을 가지고 있을 것이며 교사가 가진 고정관념은 학교가 위치한 지역에 따라 다를 수 있다. 그렇기 때문에 다양한 교사를 선정하여 보다 포괄적인 교사들의 인식정도를 알아보기 위한 후속연구가 필요하다고 하겠다.

## 참고문헌

- 교수신문(2009). ‘저출산·고령화’, ‘통일’, ‘다문화’가 미래 좌우한다 — 교수사회 의견조사. 향후 10년 한국사회를 지배할 키워드. 2009년 4월 13일.
- 교육과학기술부(2008). 2008년도 다문화 가정 학생 교육 지원 계획. 교육과학기술부.
- 김경근, 백병부, 권순정(2010). 국제결혼 가정 아동의 학교적응에 관한 연구: 서울 C초등학교 사례를 중심으로. **한국교육학연구** 16(1), 215~245.

- 김미숙(2004). **북한 이탈 청소년의 학교적응 실태 분석 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 김정원(2006). 국내 몽골 출신 외국인 근로자 자녀 학교교육 실태 분석. **교육사회학연구** 16(3). 95~129.
- 박경태(2008). **소수자와 한국사회**. 서울: 후마니타스.
- 연합신문(2009). **父 선진국 · 母 개도국 출신…… 한국다문화 가정**. <http://news.naver.com/main/read.nhn?mode=LPOD&mid=sec&cid=001&sid2=140&oid=001&aid=002987140&isYeonhapFlash=Y>에서 2009. 11. 22 인출.
- 오성배(2005). 코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구. **한국교육** 32(3). 61~83.
- 오성배(2006). 한국사회의 소수 민족, 코시안 아동의 사례를 통한 다문화 교육의 방향 탐색. **교육사회학연구** 16(4). 137~157.
- 이민경, 김경근(2009). 이주 근로자 가정 청소년들의 적응전략. **교육사회학연구** 19(2). 107~132.
- 이수정(2008). 새터민 청소년의 교육문제. <http://blog.empas.com/esiwon/29539743>에서 2008. 08. 22 인출.
- 이정우(2007). 다양한 인종 · 민족 집단에 대한 예비교사의 고정관념: 사회과 예비 교사 교육에의 함의. **시민교육연구** 39(1). 153~178.
- 이재분 외(2009). **다문화 가정 자녀 교육 실태 연구: 국제결혼 가정을 중심으로**. 서울: 한국교육개발원.
- 이해경, 이수원(1994). 사회적 범주화, 가치 선호 및 내집단 편애. **한국사회심리학연구: 사회** 8(2). 108~123.
- 조영달(2006). **다문화 가정의 자녀 교육 실태 조사**. 교육인적자원부.
- 조용환(1999). **질적연구: 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.
- 통일부(2010). <http://www.unikorea.go.kr/CmsWeb/viewPage.req?idx=PG0000000365>에서 2010. 11. 23일 인출.
- 한규석(2008). **사회심리학의 이해**. 서울: 학지사.
- 행정안전부(2008). **2008 지방자치단체 외국인주민 실태조사 결과**. 행정안전부.
- 황기우(1996). 교사의 기대이론에 관한 사회학적 분석. **안암교육학연구** 2(1). 181~201.

- Allport, G. W.(1954). *The Nature of Prejudice*, Cambridge. Mass: Addison-Wesley.
- Aronson, Elliot(1999). *The Social Animals*(8th ed.). 구자숙 외 공역(2002). **사회심리학—사회적 동물(개정 8판)**. 서울: 탐구당.
- Banks, J. A.(1999). *Introduction to Multicultural Education*(2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bar-Tal, Y. & Bar-Tal, D(1986). Social psychological analysis of classroom interaction. In Feldman, R. S.(ed). *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brophy J. & Good T.,(1990). *Looking in classrooms*, (5th ed.). New York: Happer and Collins.
- Brown, R.(1995). *Prejudice: it's social psychology*. Blackwell.
- Gaertner, S.L., Mann, J., Murrell, A. & Dovidio, J. F.(1989). Reducing intergroup bias: the benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57(2). 239-249.
- Graham, S.(1986). An attributional perspective on achievement motivation and black children. In Feldman, R. S.(ed.). *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, M. J. & Rosenthal, R.(1986). Four factors in the mediation of teacher expectancy. In Feldman, R. S.(ed). *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleinfeld, J.(1972). Effective teachers of Eskimo and Indian students. *School Review* 83. 301-344.
- Linville, P. W., Fischer, G. W. & Salvoey, P.(1989). Perceived distributions of characteristics of in-group and out-group members: empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology* 57. 165-188.
- Massey, G., Scott, M. & Dornbursch, S.(1975). Racism without racist: institutional racism in urban schools. *Black Scholar*. 2-11.

- Park, B. & Judd, C. M.(1990). Measures and models of perceived group variability. *Journal of Personality and Social Psychology* 59. 173-191.
- Patton, Michael Quinn(2002). *Qualitative research and evaluation methods*. New York: Sage.
- Rosental, R. & Jacobson, L.(1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A.(1987). *Qualitative research: Analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J.(1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J.(1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*(2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tajfel, H.(1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*. 25. 79-97.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P. & Flament, C.(1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*. 1(2). 149-178.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oaks, P. J., Reicher, S.D., & Wetherell, M.(1987). *Be discovering the social group: a self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.

## Abstract

### Exploring Teachers' Stereotypes on Students from Multicultural Families

Soon Jung Kwon

Korea University

This study attempts to explore teachers' stereotypes on multicultural families which are new social category in South Korea and students from multicultural families. In doing so, the researcher conducted interviews with teachers from primary, middle and high school to collect the data. The data were interpreted based on grounded theory.

Through the data analysis, this study discovered that teachers realize that multicultural family has poor condition and expect that this poor condition would influence students' school lives negatively. Additionally, teachers form stereotypes through social categorization process: teachers think that categorize all groups - foreign workers family, female marriage immigrants family and North Korean refugees' family - to multicultural family would reduce the prejudice against them. Also, teachers assumed that rather than categorizing those students and treat them separately individualizing students would reduce the prejudice as well.

From these explorations, this study suggest follow-up studies to focus

on more concrete teachers' thoughts and understandings on those students and investigate the impact of teachers' cognition on students from multicultural families.

Key words: multicultural family, stereotypes, social categorization, qualitative research