

<http://dx.doi.org/10.20880/kler.2021.56.2.69>.

부산 지역 중학교 한국어 학급 담당 국어 교사의 교육 경험에 대한 질적 연구

김중수 부산대학교 국어교육과 조교수

* 본 연구는 2020학년도 부산대학교 교내학술연구비(신임교수연구정착금)에 의한 연구이다.

- I. 서론
- II. 연구 방법 및 연구 결과
- III. 한국어 학급 운영 개선을 위한 시사점
- IV. 결론

I. 서론

1. 목적과 필요성

2021년 청소년 통계에 따르면 다문화 학생 수는 2017년 처음 10만 명을 넘은 이후 2018년 122,212명, 2019년 137,225명, 2020년 147,378명으로 계속 늘고 있다(여성가족부·통계청, 2021). 2018년 전국 다문화 가족 실태 조사 연구(최윤정·김이선·선보영·동제연·정해숙·양계민 외, 2019)에 따르면 다문화 가족 자녀의 학교급별 취학률은 초등학교 98.1%, 중학교 92.8%, 고등학교 87.9%인데, 전체 국민의 취학률과 비교하면 초등학교는 0.7% 높고, 중학교는 5.1% 낮으며, 고등학교는 4.5% 낮은 편이다. 특히 외국에서 주로 성장한 다문화 가족의 청소년 중 학교에 적을 두고 있는(재학 또는 휴학) 비율은 66.8%에 불과하다.

점차 늘어나는 다문화 학생이 취학을 포기하지 않고 국민 공통으로 필요한 교육을 제대로 받도록 그들을 특별히 돌보는 것도 공교육 기관의 의무 중 하나이다. 다문화 가족 학생들의 교육권 보장을 위해 교육부에서는 「초·

중등교육법 시행령」을 개정하고, 다문화 교육 정책학교 운영, 다문화 학생 교육 프로그램 지원, 다문화 학생 교육 도움 자료 발간, 다문화 교육 추진체계 구축(교육부, 2020: 2) 등의 사업을 벌여 왔다.

‘한국어 학급’을 개설하여 한국어 집중 교육을 지원하는 것도 그 일환이다. 한국어 학급이라는 이름에서 알 수 있듯이 다문화 교육 예비학교, 다문화 교육 정책학교라는 예전의 이름과 달리 ‘다문화’ 중에서도 ‘한국어’ 교육이 중심인 학급이다.

부산 지역에서는 주로 초등학교가 중심이 되어 운영되어 오다가 2018년 부산중학교와 주례중학교에 처음으로 한국어 학급을 개설하였다. 2021년 3월 현재 반송중학교, 덕원중학교가 추가되어 총 4개교 4학급이 운영 중이다. 다문화 학생의 한국어 교육을 지원하는 정책은 앞으로도 확대될 예정이다.¹⁾ 부산의 경우 한국어 학급에 정규교사 1명이 배치된다. 한국어 학급의 담임으로서 다문화 학생 관리, 안정적 교육과정 운영을 위한 한국어 학급 관리, 그리고 ‘한국어 수업’도 일정 부분 담당한다. 현재 부산의 4개교에는 ‘국어 교사’들이 한국어 학급의 담임교사로 배치되어 있다. 한국어 수업이 국어 수업과 비슷하다는 학교内外부의 인식 때문이다.

본 연구의 출발은 부산 지역의 국어 교사 공부 모임이었다. 젊은 국어 교사 한 명이 한국어 학급을 맡아 한국어 수업을 한다고 하였다. 연구자는 그 교사에게 한국어 교육 공부 모임을 소개해 주겠다고 하였다. 하지만 그는 한국어 학급에만 있다가는 국어 교육 전공 지식을 다 잃어버리고 실력 없는 국어 교사가 될까 봐 무리해서 국어 교사들의 모임에서 공부하고 있다고 하였다. 한국어 학급 담당 교사이면서도 사실은 한국어 교육을 하고 싶지 않았던 것이다. 이에 연구자는 부산 지역의 한국어 학급을 맡고 있는 국어 교사

1) 2021년에 중학교 1개교를 증설하려는 교육청의 계획이 있었고(희망 학교가 없어서 무산 됨), 한국어 특별학급 설치 없이 방과 후에 한국어 교육을 실시하는 학교를 추가로 지정하였다.

들이 한국어 학급에서 어떤 경험을 하는지, 그 경험을 어떻게 인식하고 있는지를 이해하는 일이 필요하다는 연구의 필요성을 발견하였다.

본고에서 다루고자 하는 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제1. 부산 지역 중학교 한국어 학급 담당 국어 교사는 어떤 경험을 하는가?

연구 문제2. 부산 지역 중학교 한국어 학급 운영상의 개선점은 무엇인가?

연구 문제1을 통해 한국어 학급 업무 담당 교사들의 현실태를 알 수 있다.

연구 문제2를 통해 한국어 학급 정책을 개선하기 위한 시사점을 얻을 수 있다.

중학교 입장에서, 한국어 학급이 2개교에서 4개교로 확대된 2020년 시점은 아직 정책 사업의 시행 초기 단계이다. 그 담임으로 ‘국어 교사’를 배치하는 판단에 장점이 있는지 단점이 있는지, 한국어 학급 담당 교사로서 필요한 자질은 무엇인지 현재의 정책에 대한 보완할 점은 없는지 교사 자신의 내부자적 관점을 통해 알아보고자 한다. 정책의 시행 초기에 방향을 제대로 잡아야 앞으로 점차 늘어나게 될 한국어 학급이 올바른 길로 나아갈 수 있다.

이를 위해 부산 지역 한국어 학급 담당 교사 4명을 연구 참여자로 선정하고 심층 면담을 하였다.

2. 선행 연구

한국어 교육 관련 선행 연구로는 강수정(2020), 김미강·김영주(2021), 김상수(2020), 김용현(2020), 김유미·이선웅(2019), 김지혜·오선경(2020), 노보람·정정화·최나야·이강이(2019), 정영주·신원식(2019), 조현용(2018) 등이 있다.

김미강·김영주(2021)에서는 중도입국 청소년의 한국어 숙달도를 정의적 요인과 관련하여 연구하였다. 노보람 외(2019)에서는 다문화 학생의 초 6 시기 외모 만족도와 한국어 능력이 중1, 중2의 학교적응에 미치는 종단적

영향을 연구하였다. 김지혜·오선경(2020)에서는 학습자 변인에 따른 한국어 학습 부진을 연구하였다. 김용현(2020)에서는 주로 대학생, 외국인 유학생으로 부산 한국어 교육의 어제와 오늘을 연구하였다. 김상수(2020)에서는 한국어 교사의 자기 수업 관찰을 연구하여 한국어 교사의 경험과 고충을 알 수 있다. 강수정(2020), 김유미·이선웅(2019)에서는 한국어 교재를 통해 한국어 교육의 문제를 보고 있다. 정영주·신원식(2019)에서는 다문화 학생의 한국어 실력과 학교생활의 관계를 연구하였다. 조현용(2018)에서는 한국어 교육 정책을 연구하였다.

이상은 다문화 학생의 한국어 교육 현상을 파악하고 개선점을 발견하기 위한 연구들이다. 연구 대상으로는 학생(한국어 학습자), 한국어 교사, 한국어 교재, 그리고 한국어 교육의 기반이 되는 정책적인 면과 그 역사적 변천을 다루고 있다.

우리의 연구에서 대상으로 삼은 ‘일반 학교의 국어 교사’는 한국어 교육을 위한 정책 안에서 한국어 교육을 전공한 교사가 한국어 학습이 필요한 학생에게 한국어 교육을 실시할 때, 이방인 같은 존재이다. 정책적으로 최근에 등장한 개념인 ‘일반 학교의 국어 교사’에 대한 연구는 그동안 다루어지지 않았으므로 지금이라도 이들에 대한 연구가 필요하다. 본 연구가 한국어 교육의 새로운 한 축에 대한 연구의 출발점이 될 수 있다.

다문화 정책학교와 관련된 선행 연구로는 김동현(2019), 남부현·장숙경(2016), 류방난·김경애(2014), 이혜란·김라연(2018), 전영은·박원진(2018), 최은미(2017) 등이 있다.

김동현(2019)는 제주 지역의 다문화 교육 프로그램을 분석하였다. 제주에서는 제주다문화교육센터를 중심으로 하는 다문화 교육 정책 및 프로그램 체제가 형성되었고 ‘찾아가는 예비학교’ 방식이라는 독특한 운영 방식이 개발되었다. 이러한 원인은 제주도의 지리적, 인구적 특성에서 기인한다. 제주도는 비교적 넓은 면적에 걸쳐 임의 학교에 소수의 다문화 학생이 산포해 있어 강사들이 다문화 학생이 재학 중인 각 학교를 방문하여 수업을 진행하기

가 어렵고 또한 현장에서 활동하는 강사진들의 프로그램 운영사항에 대한 피드백은 센터에서 적절히 수렴되지 못하고 있어서 세부 운영 방안에서의 개선이 필요하였다.

전영은·박원진(2018)은 경기도 지역 초등학교 교사들의 다문화 특별 학급 교육 경험을 연구하였다. 초등학교 다문화 특별학급 교사들이 인식하는 다문화 특별학급 운영에 대한 개념은 다섯 가지로 나타났다. 첫째, 다문화 아동의 제2 부모 되기, 둘째, 학교 안의 또 다른 학교, 셋째, 업무와 수업이라는 두 마리 토끼, 넷째, 개별화 수업 방식, 다섯째, 다문화 교사로서의 전문성 신장 노력이다. 추후에 다루겠지만 우리의 연구에서는 이 연구 결과와 대체로 유사하였고 다른 점도 나타났다.

남부현·장숙경(2016)에서는 초등학교 다문화 학급 담임의 경험을 연구하였다. 연구 참여 교사는 낯선 다문화 학생과 언어적 문화적으로 소통이 어려운 학부모와의 만남으로 어려움을 경험하였고 학생들의 문화 적응 과정을 이해하고 지켜보며 이들에게 정서적·심리적인 피난처가 되어줄에 보람을 느꼈다. 또한 다양한 학생들에게 개별화 교육을 실시하고 초등교사로서 생소한 한국어 교육 수업을 담당하며 난감함, 어려움, 스트레스를 받았다. 마지막으로 연구 참여 교사들은 동료 교사들의 협력 부족으로 고립감과 외로움을 느꼈다. 초등교사로서 불확실한 경력을 쌓음과 정체성 상실 등의 문제를 제기하며 자신의 미래를 염려하였다.

이혜란·김라연(2018)에서는 김해 지역 중학교의 다문화 예비학교 실행 양상을 연구하였다. 중도입국 학생들에게 다문화 예비학교는 학교생활에 적응하는 유용한 기회이나, 담임교사는 다문화 학생들을 배려하고자 하지만 의사소통이 안 되어 많은 대화를 나누지 못하고 있으며 교사 스스로 다문화 교육에 대한 자신감이 부족하여 자격 요건을 갖춘 한국어 강사와 이중언어 강사의 도움을 받을 수밖에 없는 실정이다. 학생들은 일상생활에서의 간단한 의사소통은 가능하지만 일반교과 수업을 이해하기에는 무리가 있어 수업 시간에 장난을 치거나 자는 일이 많았다. 행정 기관과 일선 학교의 일정 운영상

차이로 인해 프로그램의 효과를 극대화하기 어려움도 함께 지적되었다.

류방난·김경애(2014)는 중학교 교사의 다문화 교육에 대한 인식 연구이다. 첫째, 다문화 학생의 담임을 맡아 본 교사는 그렇지 않은 교사에 비해 반차별, 반편견 교육에 대한 요구는 높았으나 그 밖의 유의미한 차이는 없었다. 둘째, 국어, 사회 교과 담당 교사들은 다른 교과 교사에 비해 다문화 교육에 대한 개방적이고 수용적인 인식이 뚜렷하였고 다문화 학생에 대한 지원의 필요성도 더 크게 인식하였다. 셋째, 중학교 교사와 고등학교 교사의 차이는 일부 드러나지만 다문화 교육에 대한 학교급별 차이가 유의미하다고 볼 수는 없었다.

최은미(2017)은 초등 다문화 예비학교에서 강사로 활동하는 한국어 교사의 직무 경험을 연구하였다. 한국어 교사의 직무 경험에 따르면 초등 다문화 예비학교에서 학생들은 수준별 수업을 개설하기 어려운 여러 가지 제약이 있어 학생들이 수준에 맞지 않는 한국어 수업을 수강하게 되고 그 결과 한국어 수업이 질적으로 하락하며 원적 학급에서의 교과 수업에도 방치되는 상태로 이어진다고 한다.

다문화 교육과 관련한 선행 연구에서는 학교 전체 프로그램, 참여 교사, 한국어 교사, 다문화 학생 등에 대한 연구가 전반적으로 이루어졌다. 선행 연구에서 행정 기관, 학교, 외부 강사의 유기적인 연결이 어려운 점, 학교 내부 교사 간의 협조가 어려운 점, 학교의 업무 담당자들이 겪는 어려움 등이 지적되었다. 하지만 중학교의 한국어 학급이 비교적 최근에 개설되기 시작하였기에 기존의 연구들이 초등학교를 중심으로 많이 축적되어 있다.²⁾ 중학교 한국어 학급에서도 선행 연구에서 지적한 여러 가지 문제점들이 발견될 것인가? 초등학교와는 다른, 중학교 업무 담당 교사만의 고충은 무엇인가? ‘국

2) KSL 한국어 교육과 관련된 연구들은 초등학교 학습자를 대상으로 한 논의가 대부분이었다(김사람 2018: 66; 강수정, 2020: 106 제인용). 실제 현장에서의 주요 대상자나 관련 논의는 초등학생에만 한정되어 있음을 시사하고 있었다(강수정, 2020: 106). 그리고 “다문화 가정 자녀들의 한국어 수업에 지속적인 변화와 관심의 종단적인 연구 진행이 필요하다(정영주·신원식, 2019: 18).”라는 지적도 있듯이 중학교에서도 연구가 계속 축적되어야 한다.

어 교사'가 '한국어 교사'의 역할을 할 때 어떤 경험을 하게 되는가? 우리의 연구에서는 선행 연구들이 아직 다루지 않은, 부산의 중학교라는 환경에서, 한국어 학급이라는 최근의 정책 사업을 담당하는, 국어과 교사를 연구 대상으로 삼음으로써, 기존의 연구를 보완할 필요가 있다.

II. 연구 방법 및 연구 결과

1. 연구 대상과 연구 절차

본 연구의 연구 방법은 Moustakas(1994)의 현상학적 분석 절차이다. Moustakas의 자료 분석은 개인의 체험이나 경험을 분석하여 그 의미를 밝혀내는 현상학적 연구에 있어 가장 실천적이고 유용한 접근을 제공하는 방법(Crewell, 1998; 고세영, 2018: 19 재인용)이다. 그 절차는 다음과 같다.

〈표 1〉 현상학적 분석 절차

1	현상에 대한 개인의 경험을 전체적으로 기술한다.
2	의미 있는 진술을 나열하여 목록을 만든다.
3	의미 있는 진술을 의미 단위 또는 주제로 범주화한다.
4	의미 단위 또는 주제를 바탕으로 현상에 대한 경험을 문맥적으로 기술한다.
5	현상에 대한 경험이 어떻게 일어난 것인지에 대해 구조적으로 기술한다.
6	경험의 의미에 대해 조직적 기술과 구조적 기술을 종합하여 전반적으로 기술한다.

본 연구의 자료 수집 방법은 심층 면담이다. 심층 면담은 그저 연구 참여자의 기억 속에 있던 어떤 사실을 끄집어내는 것이 아니다. 연구 참여자의 기억과 경험은 연구자와 연구 참여자의 면담 속에서 재구성될 때 비로소 그

의미가 만들어진다(김중수, 2015: 13). 이때 연구자의 통찰과 해석이 문제가 된다. 연구자는 19년간 중학교 국어 교사를 하며 교사 공부 모임에서 오랫동안 국어 교육에 대해 동료들과 고민해 왔다. 그리고 중학교에서 업무부서의 부장을 맡아 학교의 의사소통 구조를 잘 알고 있으며 교직 단체 활동을 하며 교내에서 교사들의 권리를 대변하는 역할도 해 왔다. 또한 다문화 학생의 학습 부진을 보충하는 교내 프로그램을 운영했으며 외국인 중학생을 위해 국어 시간에 외국어 번역 어플을 통해 수업 내용을 전달하거나, 작문 과제를 자국어로 작성하게 하거나 부산대 러시아센터에서 운영하는 행사에 외국인 학생을 참여시키는 등 다문화 학생의 한국어 교육을 위해 다양한 시도를 해 왔다. 마지막으로 부산대학교 교육학과의 질적 연구 세미나, 부경대학교의 질적 연구 소프트웨어 세미나에 참석한 경험을 바탕으로 심층 면담으로 학위 논문과 학술 논문을 작성한 일이 있다.

따라서 연구자는 연구 참여자의 면담 내용 속에서 국어 교사로서의 인식과 다문화 학생들의 반응에 대해 깊이 공감하고 맥락을 포함한 정확한 이해에 도달할 수 있고 면담 내용을 바탕으로 의미를 구성하고 해석할 수 있다.

본 연구의 연구 대상은 부산 지역에서 한국어 학급이 설치된 4개교의 담임교사 4명이다. 4명의 심층 면담으로 우리나라 한국어 교육 전체에 대한 일반화된 결론을 도출할 수는 없다. 다만 심층 면담 자료를 현상학적 분석을 통해, 깊이 있게 묘사함으로써, 이 교사들의 뒤를 이어 한국어 학급을 담당하게 될 다른 교사들과 다른 지역, 다른 교과에서 앞으로 업무를 담당하게 될 교사들에 대한 '전이성(박종원, 2011: 3)'을 얻을 수 있다.

본 연구의 연구 과정은 다음과 같다. 첫째, 연구의 단초가 되었던 젊은 국어 교사를 통해 예비 면담을 하여 구조화된 질문을 준비하고 면담을 진행하면서 연구 참여자의 대답에 맞추어 비구조화된 질문을 추가하였다.

둘째, 1차 면담은 2020년 10월 8일에서 16일 사이에 90분에서 120분 정도 분량으로 이루어졌다. 1차 면담 자료를 전사하여 QSR사의 Nvivo11로 코딩을 하며 추가 질문을 준비하였다. 전사 자료와 코딩 결과를 연구 참여자

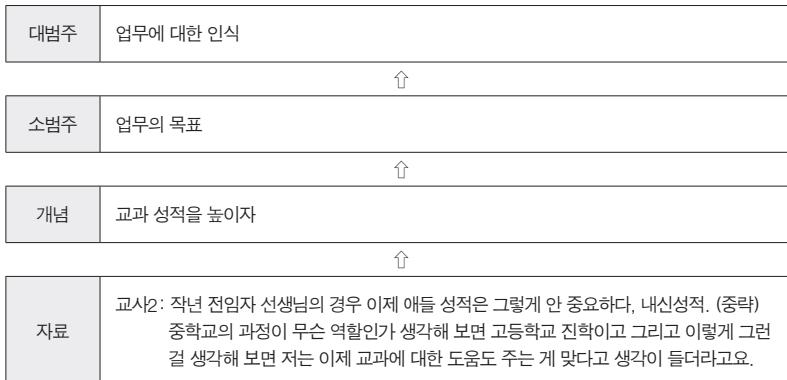
에게 보여준 다음 잘못 이해된 부분이 없는지 검토를 받았다.

셋째, 한국어 교육과정, 한국어 교육용 교재, 보충 수업 자료, 학생들의 활동 결과물 등을 사진 찍고 확인하여 연구 참여자의 말 속에 나온 자료들을 검증하였다.

넷째, 2차 면담은 2021년 2월 15일에서 19일 사이에 60분에서 90분 정도 분량으로 이루어졌다. 1차 면담을 보완할 추가 질문을 통해 자료 내용이 포화가 될 때까지 면담하였다. 2020년 1년간 운영한 뒤의 인식 변화에 대해서 별도로 질문하였고 2021년에도 다시 한국어 학급을 맡게 되는 것과 관련된 인식을 확인하였다. 2차 면담 자료를 전사하고 Nvivo11로 코딩을 하였다.

다섯째, Nvivo11에서 자유 코딩된 심층 면담 전사 자료를 분석하고 해석하여 범주화하였다. QSR사의 Nvivo11은 개방 코딩과 노드 범주화를 통하여 자료에서 이론으로 상향식, 귀납적 연구를 돋는 도구이다. 통일되지 않은 자료를 조직화하고 연구자가 연구 과정에서 갖게 되는 질문과 관련된 내용을 불러내는 데에 유용한 도구로 김상수(2020)과 같은 질적 연구에서 자주 쓰인다.

상향식 연구는 면담 전사 자료를 개념화하고 이를 범주로 묶는 과정을 거쳤다. 하나의 예를 보이면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 원 자료로부터 도출한 개념과 범주화 예시

연구 참여자에게 면담 자료를 연구용으로 사용 가능하다는 사전 동의를 얻었고 교사1부터 교사4까지 익명으로 처리하였다. 연구 참여자의 정보는 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 참여자 정보

학교 구분	교사 구분	〈한국어 학급〉 담당 경력	담당 학생 수 ³⁾
A	교사1	12개월(2021년 3월 현재)	3
B	교사2	12개월(2021년 3월 현재)	11(8) ⁴⁾
C	교사3	3년0개월(2021년 3월 현재)	11
D	교사4	12개월(2021년 3월 현재)	3

교사1은 교육 경력이 많은⁵⁾ 국어 교사이다. 교사 은퇴 후 결혼 이주 여성 등을 대상으로 한국어 교육을 하면서 지낼 생각으로 한국어 교사 양성 과정과 외국어로서의 한국어 교육대학원을 다니고 있다. 국어 수업이 좀 힘들어서 쉬어가려는 기분으로 한국어 학급 담당 업무로 자원하였다.

교사2는 교육 경력이 매우 적은 국어 교사이다. 한국어 학급의 전임 담당자가 학교를 옮기게 되면서 주변 교사들의 설득으로 맡게 되었다. 승진에 필요한 점수, 국어 교사의 필요성 등을 설득의 근거로 들게 되었고, 언어 전공이 아닌 다른 교과 교사가 이 업무를 맡으면 더 힘들어질까 봐 배려하는 마음으로 담당 업무를 반강제적으로 맡게 되었다.

교사3은 교육 경력이 중간 정도인 국어 교사이다. 한국어 학급이 처음 설치될 때부터 맡아서 4년 차에 접어들었다. 처음 맡을 때 학교에서 아무도

3) 심층 면담을 시작할 당시인 2020년 10월 기준.

4) 심층 면담 시작 당시, 3명은 원적 학급에 환급되었지만 여전히 한국어 학급에서도 관리하는 학생이라서 서류상 소속은 8명이다.

5) 개인 정보 보호를 위해 구체적으로 공개하지 않는다. 이하 동일.

맡지 않으려고 해서 업무 담당자가 공석이었고, 교사3은 당시에 인사이동에 따라 새로 전입한 교사인데, 이미 업무가 배정되어 있어서 선택의 여지가 없었다. 1년만 경험 삼아 해 보자는 생각으로 맡게 되었다.

교사4는 교육 경력이 많은 국어 교사이다. 교사 은퇴 후 이주노동자나 탈북민 교육에 봉사할 생각도 있어서, 한국어 교육에 관심이 많고 한국어 교육 3급 과정을 수료했다. 원래 한국어 학급 담당자가 있었는데 학교 내부 사정으로 업무를 이어받게 되었다. 학교의 사정에 맞춰서 일하는 편이라 특별한 호불호 없이 시작하였다.

각 학교에서 업무를 배정할 때 ‘한국어 교육’이니까 ‘국어 교사’가 맡아야 한다는 암묵적 합의가 공통적으로 작용하였다.⁶⁾

이들은 한국어 학급을 위한 교실을 만들어서 학생을 관리하고 수업을 진행한다.⁷⁾

한국어 학급 수업을 하기 위해서는 우선 교무기획부에서 학교 전체의 시간표를 짠다. 한국어 학급 담임교사는 한국어 학급 학생들의 수준과 상태에 맞춰 몇몇 교과 시간에 학생들을 빼내어 해당 교과 대신 한국어 수업을 듣게 한다. 이때, 학생들을 따로 빼내는 교과와 그 횟수는 한국어 학급 담임교사 개인이 임의로 지정할 수 있다. 그렇게 만든 한국어 학급만의 시간표에 따라 한국어 학급 담임교사가 한국어 수업을 하더라도 종합교육행정정보시스템(NEIS) 상에는 시간표가 표시되지 않는다.⁸⁾ 한국어 수업은 일과시간에 이루어지지만 국어 교사에게는 교육과정 상의 공식적인 수업이 아닌 셈이다.

6) 교사1: 인사위원 선생님들이 이제 제 교과하고 연관을 짓는 거죠. “한국언데 국어과가 해야지 않겠나.”

교사2: 장학사님도 그때 한번 그렇게 말씀을 하셔 가지고 국어과니까 그래도 좀 수월하지 않아요? 하시길래…

7) 교사3: (개인 교실이: 연구자 주) 만족스럽죠.

8) 교사4는 학교 내부 사정으로 한문과 수업을 맡고 있어 사정이 조금 다르다.

한국어 학급이라는 독립되고 만족한 환경 속에서 이루어지는 한국어 수업 그리고 다문화 학생의 담임이라는 업무는 국어 교사에게 어떤 경험을 제공하며 어떤 인식으로 남는가?

2. 연구 결과

연구 결과, 연구 참여자의 면담 자료는 크게 업무에 대한 인식, 업무에 대한 만족도, 업무에 대해 도움받는 곳, 국어 교사로서의 경험이라는 네 가지 대범주로 정리되었다. 부산 지역 중학교 한국어 학급 담당 국어 교사의 교육 경험은 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 한국어 학급 담당 국어 교사의 교육 경험

업무의 목표	
업무적 자아	
1. 업무에 대한 인식	직무 경험
	학생 관계
	업무 담당자의 자격
인식의 변화	교사별 차이점
	교사간 공통점
2. 업무에 대한 만족도	수업 관련
	업무 관련
	학생 관련
이해받지 못하는 기분	교사에 대해
	학생에 대해
만족감	학생 관련
3. 업무에 대해 도움 받는 곳	스스로
	교내
	교외

4. 국어 교사로서의 경험	국어 교사의 메타 인식
	국어 교사로서의 불만족감

세부적인 연구 결과는 각 대범주별로 나누어서 제시하겠다. 하나씩 살펴보자.

1) 업무에 대한 인식

〈표 4〉 한국어 학급 담당 교사의 업무에 대한 인식

업무의 목표	교과 성적을 높이자	
	한국어 수업은 강사와 교재를 따른다	
	원적 학급 생활 지원과 심리적 안정 추구	
	다문화 교육은 아니다	
업무적 자아	담임 대신이다	
	학부모 대신이다	
	다문화 학생이 마음 붙일 곳이다	
	다문화 학생과 일반 학생들의 중재자다	
업무에 대한 이중적 인식	직무 경험	하기는 싫은 일이지만 해야 되는 일이다. 담당 교사 교육은 필요한데 받기는 싫다.
	학생 관계	한국어 학급에 마음을 붙여야 하지만 의존하면 안 된다. 학생들이 의존해 오면 힘들지만 의존하지 않아도 힘들다.
	업무 담당자의 자격	국어 교사가 맡을 필요는 없는데 타 교과는 더 어려울 듯 한국어 교육 전문기가 아닌데 전문가로 인식된다. 젊은 사람이 필요한데 경력은 많이 필요하다. 내부에는 전문기가 없는데 외부 전문기가 오는 것도 안 맞다.

인식의 변화	교사별 차이점	더 하기 싫어짐
		조금 나아짐
		변화 없음
	교사 간 공통점	책임감이 강화된다
		한국어 학급보다 원적 학급에서 지내도록
		기대를 낮춘다

한국어 학급의 개설 목적은 학생의 한국어 능력 향상이다. 그러나 연구 참여 교사(이하 ‘교사’)들은 모두 교과 성적을 높이는 데에 목표를 두고 있었다. 그리고 한국어 수업은 외부에서 채용한 한국어 강사의 뜻에 따르며 교재의 진도를 따른다는 목표를 세웠다. 그리고 학생의 생활 안정을 돋는 목표를 세웠으며 다문화 교육과는 확실히 선을 긋고 시작하였다.

특히 중학교의 한국어 학급이 초등학교와 가장 다른 점을 ‘교과 성적’, ‘내신 성적’이라고 확신하는 모습을 보였다.

(1) 교사1: 어제도 교육청에서 하실 때 기존 선생님들이나 이런 분들은 “여기는 교과 보충하는 데가 아니다.”라고 자꾸 강조를 하시는데 한국어를 하는 곳이라는 거예요. (중략) 작년에 제가 수학을 엄청 열심히 하고 대학생 멘토링을 했었는데 2학기부터는 수학을 교실에 들여보냈거든요. (중략) 그런데 내가 했던 게 맞구나 … 생각이 들어요.

(2) 교사2: 작년 전임자 선생님의 경우 이제 애들 성적은 그렇게 안 중요하다, 내신성적. (중략) 중학교의 과정이 무슨 역할인가 생각해 보면 고등 학교 진학이고 그리고 이렇게 그런 걸 생각해 보면 저는 이제 교과에 대한 도움도 주는 게 맞다고 생각이 들더라고요.

민경아(2017: 28)에서는 “학습 한국어의 어휘적 측면을 대표하는 사고 도구어에 대한 적합한 교육 시기도 중학교와 고등학교(강수정, 2020: 95 재인

용)"라고 하였으며 강수정(2020: 95)에서 "결국 중도입국 학습자들은 한국어(KSL) 교육과정을 이수하기도 전에 대부분 일탈하거나, 이수를 한다고 하더라도 필요한 한국어 능력 수준에는 미치지 못하여 일반 학교 진입이라는 궁극적인 목표 도달에는 자주 좌절하고 있었다."라고 하는 등 기존 연구에서 도 중학교에서 교과 교육이 중요함을 강조한다. 교사들은 경험을 통해 직감적으로 그것을 느낀 것이다.

교사들은 보통 해당 학교의 다문화 교육 업무를 겸하고 있다. 하지만 한국어 교육 업무에 집중을 하고 다문화 교육에는 크게 힘을 쏟지 않는다.

(3) 연구자: 다문화 교육이랑은 다른 거네요.

교사3: 다르죠. 완전히 다르죠. (중략) 프로그램(다문화 교육 프로그램: 연구자 주)은 있는데 우리가 신청을 안 하죠. 굳이 필요가 없어서. (중략) 그런 일은 보통 복지 차원에서 접근하니까.

교사들이 하는 일은 한국어 수업을 제외하면 주로 원적 학급의 담임 일을 대신하거나 다문화 가정의 학부모를 대신하는 일이다.

(4) 교사3: 정통신문 이런 건 이해 안 되면 나한테 들고 오죠. 샘 이거 뭐예요?
모아서 들고 오고. 또 가끔씩은 교복 같은 거.

(5) 교사4: 문화센터에서 비자 발급받는 거라든지 공항에서 태려오고 이런 걸 요청하면 도와줍니다.

그밖에 다문화 학생이 학교에 마음을 불일 수 있도록 돋는 일을 하고, 일반 학생과의 갈등을 중재하는 일을 한다.

(6) 교사2: 그 학생들이 원적 학급의 담임 선생님하고는 그렇게 라포가 형성이 덜 되어 있더라고요. 그러니까 그런데 저라도 이렇게 해야 애들이 좀

마음 불일 곳이 있는 느낌이 들어서

(7) 교사1: 처음에 왔을 때 개가 (중략) 그러니까 3학년들이 “저 시키 저거 뭐 고?” 이런 적도 있었어요. 그때 제가 제압할 수가 있잖아요. ‘일로 와 바’ 아래 가지고 사실은 이리이러하다 알지?

이런 경험들은 전영은·박원진(2018)에서 초등학교 교사들이 하고 있는 일과 크게 다르지 않다. 하지만 전영은·박원진(2018)에서 언급된 ‘전문성 신장을 위한 노력’은 발견되지 않는다.

(8) 교사1: (외국어로서의 한국어 교육 대학원을 다니는 목적이: 연구자 주). 이 학급을 위해서는 아니에요. 하하.

한국어 학급 담임을 맡은 국어 교사들은 한국어 학급에 대해 이중적인 인식을 가지고 있다.

첫째, 연구 참여자들은 한국어 학급 업무는 하기는 싫은 일이지만 해야 되는 일이라고 인식한다.

(9) 교사3: 가르쳤던 애들, 고등학교, 그 숙제도 같이 하고. 지금 개가 대학을 가고 취업을 하고 그까지 다 책임지고 계시는 샘이 계신데, (중략) 대단 하죠. 나도 저렇게…는 되지 말자. 하하하하

둘째, 한국어 학급 업무 담당자는 한국어 교육을 받을 필요가 있을 것 같은데, 본인은 받기 싫다고 한다. 이 교육이 앞으로의 교사 커리어에 영향을 미치지 못할 것이기 때문이다.

(10) 교사2: ‘한국어 수업 능력’을 기를 수 있는 연수도 개설해 주시면 좋을 거 같고. (중략) 솔직히 그 시간에 국어 연수를 듣고 싶어요.

셋째, 다문화 학생들이 한국어 학급에 마음을 붙이기를 바라지만 의존하는 것을 경계한다. 한국어 학급에 오면 아무래도 자국어를 쓰는 학생들끼리 모이게 되고 한국어 능력에 도움이 안 되기 때문이다.

(11) 교사3: 간식 안 삽니다. 재작년까지는 좀 사는데 이제는 아예 안 삽니다.

(중략) 예전에는 진짜 뭐 음료수 우유 아침에 아침 못 먹고 오니까 시리얼 이런 거 다 준비해 놓고

넷째, 교사들은 학생들이 의존해 오면 힘들지만 그렇다고 의존하지 않아도 힘들어 한다.

(12) 교사2: 그러니까 쉬는 시간이나 점심시간을 이용해야 되니까 좀 온전히 쉬

다거나 그러기 힘든 경우도 많죠. (중략) 얼굴도 못 보고 그냥 갔거든요, 졸업식 때. (중략) 고등학교도 이제 진학하려면 이제 뭐 알아서 잘 가는 학생들도 있지만 조금 이런 여러 상황 때문에 같이 고민해야 하고 그런 학생도 있고 한데 그런 걸 바라고 한 건 아니었지만, (중략) 힘이 확 빠지더라고요.

다섯째, 한국어 학급 업무를 국어 교사가 맡을 필요는 없다고 확신한다. 하지만 타 교과가 이 일을 맡는다고 상상하면 국어과보다 더 많이 힘들 것이라 예측한다. 하지만 그렇다고 국어 교사가 맡는 것이 낫다는 말은 끝내 하지 않는다. 그만큼 국어 교육과 한국어 교육의 차이를 실감했다는 뜻이다.

(13) 교사1: 국어 교사는 아무짝에도 필요 없다. 작년에는 조금 필요한가 생각했

는데 (중략) 우연히 옆에 선생님이 이거 한국어 교사 대학과 한국어 교육대학원을 나오셨더라고. 그분은 한 10년 전에. 국어과도 아닌데. 그분은 이제 코이카로 선교하러 나갔는데 이게 있으면 좋다 해서 자

기가 모르고 들어갔다가. 죽을 뻔했다… 이게 비전공자가 하기에는 너무너무 어렵다고.

여섯째, 교사 본인은 한국어 교육 전문가가 아니며 떠밀려서, 또는 쉬어 가는 기분으로 업무를 맡았는데 외부에서는 이미 한국어 교육 전문가로 인식되어 불편을 겪는다. 교내의 동료 교사뿐 아니라 외부의 한국어 강사들도 담임교사를 전문가로서 믿고 의지하므로 교사들은 한국어 수업에 대해서 잘 모르는 입장에서 기대만 받는 처지가 되어 괴로워진다.

(14) 교사2: 그게 조금 되게 아이리니한 게. 사실 저는 선생님들한테 의지를 많이 할 수밖에 없는데 선생님들은 제가 또 담당자고 또 전문가라고 생각하시는지 모르겠는데 항상 저는 말씀드리거든요. 선생님들이 더 전문가시라고 항상 의논을 하시더라구요.

일곱째, 교사의 경력에 대한 이중 인식이다.

(15) 교사3: 차라리 신규가 와서 하는 게 나은 거 같아요. (중략) 이 업무를 하는 나이 든 샘들은 이건 편견일 수 있지만 편하게 하는 샘들은 정말 편하게 할 수 있어요.

(16) 교사2: 루즈해질 수 있을 것 같다는 생각이 들어요. 저도

일을 제대로 하려면 젊은 사람이 필요하다. 나이 든 사람은 열정이 없기 때문이다. 하지만 이 업무에는 경력이 많이 쌓인 사람이 와야 수월하다. 결론적으로 경력이 많으면서 열정 있는 교사이거나, 경력은 짧지만 업무 경험이 많고 담임 역량이 뛰어난 교사가 필요하다.

(17) 연구자: 한국어 강의 능력과 담임으로서의 능력 중에서 어느 쪽의 비중이

크다고 보십니까?

교사3: 담임으로서의 지도 능력이죠.

(18) 교사1: 내가 정말 신규 교사였고 이런 상태였으면 정말 멘붕았겠다, 이런.

(중략) 저 같은 경우는 예전에 방과 후 업무를 해봤기 때문에 그런 절차들을 알고 이러니까 크게 무리는 없이 했거든요.

여덟째, 내부에는 전문가가 없고, 교사 자신은 한국어 교육 전문가로 경력을 이어나갈 마음은 없는데 그렇다고 한국어 학급을 외부 전문가가 맡는 것도 효과적이지 않다고 본다.

(19) 교사2: 전문가가 하는 게 애들한테도 맞고 교사도 힘들고… 한국어 강사님이 오셔서 수업을 하는데, 그분들…은 외국어로서의 한국어를 접하는 분들이니까 앞으로도 다문화 학생이 많이 늘 텐데 교내에 좀 배치가 돼야 되지 않을까.

(20) 교사1: 이 담당 교사가 뭐, 어떤 정도의 포스를 가지고 있는가, 만약에 아이들을 제압하거나 이런 능력이 있는가 없는가에 따라서 이 교실에 속해 있는 다문화 아이들을 일반 아이들이 어떻게 대할 건가도 정해지는 거 같아요. (중략) 그래서 저는 외부의 복지사가 오듯이 이렇게 하는 건 아닌 거 같긴 해요.

교사1과 교사3은 처음 시작할 때에 비해서 이 업무가 더 하기 싫어지는 쪽으로 변했다. 교사2는 이 업무를 조금 더 해도 되겠다는 쪽으로 변했다. 교사4는 변화가 없었다.

(21) 교사1: 이게 핵심일 거 같긴 한데 하하하 마음이 약, 비율로 따지면 한 7대 3. 7은 하고 싶지 않다. 하하

(22) 연구자: 2018년 2월에 도망가자 하는 그 심정에 비해서 조금 나아졌습니까?

교사3: 좀 더 큅니다. 그땐 그래도 호기심이라도 있었는데

(23) 교사2: 작년 기분이었으면 죽어도 못하겠다는 말이라도 한번 해봤을 건데 올해는 약간 (중략) 심적 여유가 생겨서 그런 건지 올해 또 겪어봐야 그걸 알 것 같아요.

하지만 공통적으로 한국어 학급과 학생들에 대한 책임감은 강화되는 쪽으로 변하였다. 교직을 선택한 사람들 특유의 성실함과 학생에 대한 의무감이 반영된 결과로 보이지만, 그만큼 교사들이 학생들의 성장에서 보람을 느끼는 존재이기 때문이기도 하다.

예를 들어 교사 4인 중 이 업무를 가장 오래 했고 이 업무를 처음 맡을 때에 비해서 더 하기 싫어진 쪽으로 변한 교사3은 이 업무를 ‘늪’에 비유한다. 졸업한 뒤에도 계속해서 학생들이 의존하기 때문이다.

(24) 교사3: 이 업무 자체를 두고 봤을 때는 더 하고 싶은 생각은 없죠. (중략) 늪에 들어간다는 느낌이 있죠. 어…, 끝이 없다는 느낌이 좀 드는데, 올해 처음으로 졸업생을 한 명 보냈는데 졸업생이 계속 주말이나 밤이나 카톡이 와요. 자기가 학교에서 받았던 가정통신문을 사진 찍어서 나한테 카톡을 보내요. 고등학교 가서.

하지만 교사3도 학생들이 한국어 학급이 없는 고등학교에서 어떤 괴로움을 겪을지 알기 때문에 그 사정을 아는 책임감에서 벗어나지 못하고 졸업한 학생들을 스스로 챙기게 된다.

(25) 교사3: 근데, 이번에 졸업한 애들은 제가 먼저 연락하려고요. (중략) 그래서 애들한테 여름방학 때 여기 한국어 수업 하면 오라고 하하. (중략) 2년 전에는 전혀 생각도 못했고. 거부, 거절했는데 (중략) 이런 게 필 요한 것에 관해 계속 연락이 오기도 하고 하니까 당연히 해야 할 일로 받아들일 수 있는 것 같아요.

이러한 책임감 때문에 2020학년도에 한국어 학급 담임을 맡은 교사1, 교사2, 교사4도 힘든 와중에 한국어 학급을 그만두지는 않았고 2021년에도 1년 더 업무를 맡게 된다.

교사들은 한국어 학급이 학교에 마음을 붙이는 곳이 되기를 바랐지만, 다문화 학생들끼리 모여서 서로 의존하는 모습이 한국어 능력 향상에 도움이 되지 않음을 파악한 뒤로, 원적 학급에서 어쨌든 한국 학생들과 부딪히게 하는 쪽으로 학생 지도 방침을 바꾼다.

(26) 교사2: 그랬더니 무조건 일단은 한국어를 사용하는 환경에 노출되니까 많이 늘었다고 본인들이 얘기를 하더라고요. 그래서 후배들한테 이런 얘기를 해 주고 싶은데 물어봤더니 그런 얘기를 하길래 그렇다면 더 더욱 끼리끼리 어울리는 걸 조금 막을 수 있으면 막아야겠다 생각은 들었어요.

그리고 교과를 강조하면서도 학생이 교과에서 성취해야 할 수준에 대한 기대를 낮춘다.

(27) 교사3: 하향하향……. 기대를 낮추게. (중략) 초반에는 어떻게든 얘를 공부시켜서 성적을 잘 받게 해서 고등학교를 보내야지 생각했는데, 지금 이 상태로 성적은 내가 도와줘서 잘 받는다 해도 고등학교 가면 자기한테는 더 재앙이 될 것 같고.

2) 업무에 대한 만족도

〈표 5〉 한국어 학급 업무에 대한 만족도

어렵다	업무 관련	한국어 수업 힘들다
		학생 빌굴
		경험이 쌓여야 되는 일
		인원 관리 어려움
		혼자 하는 어려움
		부정적인 외부 인식
	학생 관련	교육청 업무 연계성 없다
		교사 피로도
		교사 허전함
		문화 차이
		사춘기 청소년
		온라인 수업
이해받지 못하는 기분	교사에 대해	의존성 해소
		한국어 능력이 전부가 아니다
		학급 기준 잡기
		공감 불가
	학생에 대해	국어과가 맡아야지
		내부 사정 모른다
만족감	학생 관련	나는 전문가가 아니다
		낭만적 해석
		모든 문제를 언어로 귀인
		학생 개별 이해 필요
		아이들과의 깊은 관계
		보람 있다

한국어 학급에 대한 교사들의 만족도는 크게 3가지로 범주화된다. ‘어렵다, 이해받지 못하는 기분, 만족감’인데, 어렵다는 말 그대로 어려울 뿐이지 그것이 만족감에 영향을 주는 요인은 아니며 이해받지 못한다는 인식도 그걸로 인해 불만족스럽거나 일이 어려워지는 것은 아니므로 별도 범주가 되었다.

교사들은 수업 관련한 어려움이 가장 힘들다고 이야기하였다. 전영은·박원진(2018: 161)에서는 “약간 과장하면, 일 년 내내 고통스러웠어요.”라고 하여 한국어 수업이 어려움을 넘어 고통스럽다는 표현까지 나온다.

교사들은 수업 관련한 어려움이 가장 힘들다고 이야기하였지만 업무 관련, 학생 관련 어려움도 토로하였다. 업무 관련해서는 한국어 학급에 입급시킬 학생을 추가로 발굴하는 일, 경험이 쌓여야 되는 일, 외부 강사와 이중언어 강사, 대학생 멘토, 학생 수업 변동 등 인원 관리하는 일, 혼자 하는 일, 부정적인 외부 인식, 연계성 없는 교육청 업무가 어려웠다.

학생 관련해서는 쉬는 시간 없이 학생을 만나야 하는 피로도, 학생이 졸업하고 떠날 때의 허전함, 학생과의 문화 차이, 사춘기 청소년이라는 점, 온라인 수업, 학생의 교사 의존성 해소, 환급 기준 잡기, 한국어 능력만의 문제 가 아니라는 점이 어려웠다.

특히 교사들은 중학생들의 교육이 한국어 능력만으로 끝나는 문제가 아니라는 점에서 어려움을 느꼈다. 한국어를 잘하는데도 교과 수업을 아예 못 따라가는 학생들이 많기 때문이다. 김동현(2019)에 따르면 다문화 예비학교에서 원적 학급으로의 복귀는 원적 학급에서 일반교과를 수학할 수 있는 능력이 있다고 판단될 때 가능하며 예비학교 담당 교사는 예비학교의 학생이 조기에 원적 학급으로 복귀할 수 있도록 최대한 노력해야 한다. 한국어 학급에서 한국어만 가르치면 나머지는 학생 개인의 문제로 남겨 두어도 되는 것 인지, 한국어 학급에서 이중언어 강사를 동원해서라도 일반교과의 기초까지 잡아주어야 “원적 학급에서 일반교과를 수학할 수 있는 능력”이 길러지는 것인지를 판단하는 일은 교사들에게 무척 어렵게 느껴진다.

(28) 교사2: 소통은 되는데, 뭐 교과 어휘는 하나도 모른다. 뭐 이런 케이스도 있고. 소통이 된다고 또 교과 수업을 잘 듣는 것 아니더라고요. 애들이 엄청 잘하는데도 성적이 별로 안 좋고. 네 왜냐면 이제 교과 어휘는 완전 딴 세상이니까.

현재 “특히 ‘어휘’를 통한 연계성이 전제되어야 하며, 그렇게 국어과 교육과정으로의 편입 가능성이 보장된 이후에야 비로소 일반 학교 진입도 가능하다(강수정, 2020: 96).”라는 연구나 “박신애(2014)에서는 근래 중학교 한국어(KSL) 학습자를 대상으로 각 학년의 국어, 수학, 사회, 과학 4개 교과의 교과서에서 ‘사고 도구어’를 선정하였다(강수정, 2020: 106).”라는 연구가 있지만 앞으로는 중학교에서의 한국어 교육이 교과 내용 교육과 어떻게 균형을 맞춰야 할지 더 연구되어야 하겠다.

노보람 외(2019: 413)에 따르면 한국어 능력이 중학교 1학년의 자아존중감에 미치는 영향은 유의하였다. 그리고 중학교 1학년의 자아존중감이 중학교 2학년의 학교적응에 영향을 미쳤다. 한국어에 능숙할수록 중학교 적응 능력이 높아진다는 뜻이다. 하지만 연구 참여 교사들은 한국어를 잘해도 학교 공부를 못하는 예와 한국어를 못해도 친구들과 어울리는 예를 발견한다.

김미강·김영주(2021: 7)에 따르면 학생들이 학교생활에 잘 적응하지 못하는 대표적인 이유는 학교 공부가 어렵거나(63.3%), 친구들과 어울리지 못해서(53.5%)인데, 한국어를 못해서는 주된 이유가 아니다.

(29) 교사1: 아이 같은 경우는 분수를 항상 거꾸로 읽어요. 5분의 1 이러면 1분의 5 이렇게 분자를 먼저 읽고 분모를 읽는, 그게 아마 그 나라에서는 그렇게 읽나 봐요. 나눗셈을 하는데도, 나눗셈도 우리 뭐 제수 괴제수 이거 쓰는 게 다 위치가 다 달라요. 그거를 우리나라식으로 멋도 모르고 얘가 나눗셈을 이렇게 해야지 이러니까 그게 아니고 얘는 방향도 반대로 하더라고요. 그러니까 이 애들이 한국 교실에 일반 수업에

따라갈 수가 없는 거예요. 그러니까 분수도 반대로 읽어버리고.

(29)에서 교사1이 언급한 아이는 분수와 나눗셈을 본국에서 배워 온 것과 너무 달라서 힘들어하는 경우다. 이것이 과연 한국어 능력이 길러진다고 해결될 수 있을지 의문이다.

이것은 탈북학생이 남한에서 겪는 적응의 어려움에 대한 연구에서도 드러난다. 김지수·서경혜(2019)에 따르면, 학교 교육은 탈북학생의 주변화를 고착화시킨다. 탈북학생을 주류 사회로 편입시키기 위해서는 “북한에서의 경험을 지우고 자기 자신과 가정을 부정해야 성공할 수 있다(김지수·서경혜, 2019: 152).”라는 연구 결과는 (29)에서 언급한 학생의 사례와 유사하다.

(30) 교사3: 나중에 개들도 서로 오해 풀리고 어느 정도 한국어 되니까 특히 남자애들은 게임방 한번 같이 갔다오면은 흐흐

(30)에서 교사3의 관찰은 “남학생들은 동료 학생들과 어울려 놀면서 여학생들보다 빨리 원적 학급에 적응하였다(이혜란·김라연, 2018: 302).”라는 연구 결과와 일치하여 연구 참여자의 면담 내용에 신뢰성을 높여 준다.

교사들이 이해받지 못한다고 느낄 때는 국어 교사인 나의 이중적인 어려움을 공감받지 못하고, 국어과가 맡아야 한다는 외부의 인식, 내부 사정을 모르고 하는 말들, 자신을 한국어 교육 전문가라고 여길 때이다. 학생들에 대해서도 다문화 학생의 실태를 너무 낭만적으로 인식하거나, 모든 문제를 한국어 능력으로 귀인시키거나, 학생에 대한 개별적인 이해가 더 필요하다고 느낄 때 이해받지 못하는 느낌을 받는다.

(31) 교사1: 특수 선생님은 그럴 수 있겠네, 하는데 크게 공감을 못하시는 것 같아요 흐흐 자기는 이거밖에 안 했기 때문에. 우리는 이제 두 개를 다 경험하니까

(32) 교사2: 사실 제가 이제 2년 차다 보니까 경험치도 많이 안 쌓였고 또 학부 모님과의 뭔가 그런 일이 생길 때도 이제 다른 선배 선생님들께서 좀 도와주시고 하면 조금 도움이 됐을 것 같은데 이게 왜 그런지 모르겠지만 다문화라는 인식 때문에 선생님(교사2: 연구자 주)이 더 전문가다 이렇게 인식을 항상 하시더라고요. 그래서 적극적으로 막 이 렇게….

(33) 교사3: 내버려 둘 때가 제일 도움이 돼요. 아무도 간섭하지 않을 때. 알아서 하라고. 왜냐면 대부분 처음에 이 업무를 한다 했을 때 나름대로 도와준다고 한 사람들이 있었는데, 한 학기만 지나 보면 얼마나 철없는 그냥 자기만의 생각인지를 느껴지거든요.

남부현 · 장숙경(2016)에서는 초등학교 다문화 학급 담임교사들이 동료 교사들의 협력 부족으로 고립감과 외로움을 느꼈다. 중학교에서는 (17)~(19)에서 보듯이 협력이 부족하지는 않고 고립감을 느끼지도 않는 점이 다르다.

한국어 학급 담임으로서 보는 다문화 학생에 대한 이해는 외부에서 보는 것과는 매우 다르므로 교사들은 다문화 학생에 대한 개별적인 이해를 교내에 공유하는 역할도하게 된다.

(34) 교사1: “저 시끼는 저거 불리하면 못 알아듣는 척하고.” 막 이런. 이러더라구요. “저거 다 알아들으면서 저리는 거 같애.” 막 이러더라구요. 제가 올해 개를 교육해 보고 선생들도 참 오해를 많이 하신다는 걸 알았거든요. (중략) 선생님들한테 제가 다 안내하고 이러이러한 사정이다. 일주일 동안은 건드리지 말아 달라 이렇게 얘기를 하고 그래서 선생님들께서 좀 협조를 해주시고

그러나 현실적으로 한국어 학급의 담당자가 아니면 다문화 학생 개개인에 대한 개별적인 이해에 도달하기는 어려운 문제이다.

(35) 교사2: 작년에 제가 저희 반에 다문화 학생을 위해 뭔가 애썼다고 생각했는 데, 이걸 하면서 이 아이들을 맡아보니까 제가 노력한 게 진짜 아무 것도 아니었구나, 이런 것도 많이 느꼈고

다른 연구에서도 “자신들이 다문화 예비학교를 경험하지 않았더라면 아마도 이러한 생각을 하지 못했을 것이라 이야기하였다(이혜란·김라연, 2018: 302).”라고 하여 외부에서 보는 시각과 내부의 관점은 말 그대로 안 겪어 본 사람은 모르는 것이다. 그리고 김미강·김영주(2021: 29)에서 “학습자 개개의 특성을 반영한 교육 과제 개발에 관심을 기울여야 할 것이다.”라고 하였는데, 다문화 학생 개개인에 대한 깊은 이해를 교내의 동료 교사들과 공유하는 일은 한국어 학급 담임의 중요한 임무라고 하겠다.

3) 업무에 대해 도움받는 곳

〈표 6〉 한국어 학급 교사들이 도움받는 곳

스스로	경력 쌓이면 알아서 한다
	한국어 교육 관련 책
교내	교내 동료
	이중언어 강사
교외	다문화 지원 센터
	대학원 수업 도움됨
	한국어 교육 양성 과정

우선 경력 교사는 한 학급 관리하는 일 정도는 어려움이 닥쳐도 그동안 일해 오던 일머리가 있어서 그럭저럭 해낸다. 그 외에는 교내 동료, 이중언어 강사, 다문화 지원 센터, 한국어 교육 관련 책, 대학원의 한국어 교육 수업,

한국어 교육 양성 과정의 수업 등에서 도움을 받는다.

교육청의 연수나 업무 담당 장학사, 교육부의 다문화 정책 관련 부서 등에서는 도움을 받는다고 말한 교사가 없다. 교육청은 도움을 줄 능력이 없기 때문이다.

(36) 교사3: 내가 한 3년 사이에 겪은 장학사만 한 다섯 명? (중략) 교육청 장학사는, 우리 학교에서 어떤 일이 벌어지는지 몰라요. (중략) 장학사들이 들어와서 참관해서 들으면서, ‘아, 첨 들었다, 이런 내용을’ 그 사람들이 지금 일한지 1년이 넘었는데, 그 맨날 우리는 물어보면서 잘 모르는 것 같다 생각을 했는데, 진짜 모르는… 흐흐.

외부 기관 중에는 다문화 지원 센터가 도움을 준다. 하지만 그 도움을 제한적이어서 속 시원하게 교사를 도와주지는 못한다.

(37) 교사2: 제가 이번에 학부모 총회 자료를 학부모들 드리고 싶어 가지고 엄청 두꺼운 거를 부탁드리려고 했는데, 예산 때문에 매수가 제한돼 있대 요. (중략) 너무 많이 하면 또 안 된다 하더라고요.

(38) 교사3: 다문화가족센터. 구별로 있어요. 그런데 시간이 안 맞아요. 주로, 초등학교는 시간이 되는데, 다섯 신가 여섯 신가 문을 닫고. 주말에는 안 하고.

대학원 수업에서 도움을 받았다는 점은 “대학원 진학 및 온라인 연수 등 개별적으로 전문성을 신장시켰다(전영은·박원진, 2018: 162).”라는 결과와 일치한다.

한국어 학급을 운영하면서, 전체적으로 교사들은 학생과의 관계에서만 만족을 느낀다.

4) 국어 교사로서의 경험

연구 참여자들이 특히 '국어 교사'인 점이 이들의 경험과 인식에 어떤 영향을 미쳤는지 확인해 보았다.

〈표 7〉 국어 교사로서의 경험

국어 교사의 메타 인식	국어 교사라서 도움
	국어 교사라서 방해
	국어 학습 관점 변화
국어 교사로서의 불만족감	수업이 성에 안 참
	국어 전문성 걱정
	국어 수업 그리움
	국어 교사 정체성 혼란

국어 교사라서 한국어 교육에 도움이 되는 점도 있고 국어 교사라서 한국어 교육에 방해가 되는 점도 있었다. 그리고 국어 교사로 돌아갔을 때를 생각해 보면 국어 교육을 보는 관점도 달라져 있었다.

국어과에는 화법, 독서, 작문, 문법, 문학의 하위 영역이 있다. 그 중 문법과 독서 교육의 지식이 한국어 교육에 도움이 되었다.

(39) 교사1: 여기서 누가 나왔어? 이 사람이 무슨 이야기를 했어? 아주 낮은 수준이긴 하지만 우리가 독서일지를 쓰고 뭐 독서교육을 했다면 그런 부분들에서 내가 가지고 오는 거예요.

(40) 교사4: 국어과이기 때문에 발음, 표기, 억양 등을 설명해 줄 수 있고, 교재도 갈수록 문법적인, 접미사, 어미에 대한 인식이 중요해지더라고요.

특이한 것은 한국어 교육에 도움을 받는 것도 문법 교육의 경험이고 한국어 교육에 방해를 받는 것도 문법 교육의 경험이다.

(41) 교사2: 제가 문법 지식이 장착이 돼 있다 보니까, 뭔가 설명할 때 다문화 애들한테 필요한 건 문법 지식이 아니란 말이죠. 표현만 익히면 되는 건데, 저도 모르게 불필요한 문법 이야기를 했을 때가 있었어요. 초반에. ‘아, 이거 필요없는데?’ 생각하고 그 뒤로는 문법 이야기를 안 하게 됐는데, 제가 알고 있으니까 자꾸….

그밖에 화법, 작문, 문학 영역의 지식은 한국어 교육에 영향을 주지 않았다.

(42) 교사2: 딱히 화법에서 배운 걸 여기 적용해 본 적은 없는 거 같아요. (중략)
일단 지금까지 경험으로는… 문학은 쓸 일이 별로 없더라고요.

(43) 교사3: 한국어 교실에서 문학을 이해할 수 있으면 이미 한국어 교실 대상자가 아닌 거죠. 흐… (중략) 작문도 창의적인 내용 생성, 작문 자체보다는 문법적인 글쓰기가 되는지, 그게 중요한 거죠.

이러한 국어 교사의 인식은 기존의 연구에서는 찾아보기 어려운 새로운 내용이며, 앞으로 늘어날 한국어 학급에서 담임교사를 정할 때 참고해야 할 것이다.

한국어 교육을 통해서 본인의 국어 학습 관점에 영향을 받기도 한다.

(44) 교사2: 애가 무기력하고 할 수 있는데 안 하는 앤 줄 알았는데, 한국어 수업을 하니까 이렇게 적극적인 거 보니까 애가 못했던 거구나. 안 하는 게 아니고. (중략) 따로 시간을 내서라도, 제가 전체를 다 해줄 수는 없겠지만 점심시간이나 이런 때 이용해서 (중략) 그런 거는 이제 해야겠다는 생각이 들 거 같아요. 의지가 있다면, 아이가.

(45) 교사3: 읽기 부진이라든지 리터러시가 문제가 되는 애들에 대해서 이해할 수 있는 계기가 된 것 같아요 그 과정을 좀 예전에는 초등학교 때 뭐

했노. 이렇게 됐는데 (중략) 애들이 했던 걸 잊어버릴 수 있다는 걸 인식했죠.

류방난·김경애(2014)에서 다문화 학생의 담임을 맡아 본 교사가 그렇지 않은 교사에 비해 반차별, 반편견 교육에 대한 요구는 높았다고 했듯이, 한국어 학급 담임을 맡아 본 국어 교사는 일반교과 교사로 돌아갔을 때에 다문화 학생을 대하는 태도가 달라지게 될 것이다.

연구 참여자들은 한국어 수업에서 만족감을 느끼지 못한다.

(46) 교사2: 어… 그게 좀 모순인 게, 행복감이 수업 이런 데서는 확 내려갔거든요? 진짜 막, 우울하다고 느껴질 정도로 그랬는데, 근데 제가 아까 말씀드린 것처럼 애들이랑 관계가 좀 잘 맺어지고 하니까 그런 부분에서 채워지더라고요. 하하하.

연구자: 보상이 돼요 그게?

교사2: 아 되더라고요. 저도… 1학기 때는 시행착오 한창 겪고 있을 때는 진짜 막 왜 이걸 맡았으며 이런 후회도 하고 이랬는데 그 정도로 막 원망도 하고 그랬는데 실제로, 근데 애들이랑 관계가 좀 형성되고 애들도 잘 따라와 주고 하니까 그게 확실히 보상이 되더라고요. 저도 좀 놀랐어요.

불만족감은 주로 ‘국어 교사’였던 경험에서 기인하며 한국어 수업이 성에 안 차고, 국어 수업의 전문성까지 잊어버릴까 걱정이 되며, 그래서 국어 수업이 그리워지고 국어 교사로서의 정체성에 혼란까지 온다. 중학교 한국어 학급 담당 교사가 수업에서 어려움을 느끼고 학생들에게서 보람을 느끼는 것은, 남부현·장숙경(2016)에서 초등학교 교사들이 겪는 경험과 매우 유사하며, 정체성 혼란의 문제 역시 비슷하게 겪는다.

(47) 교사1: 재미있는 국어 수업까지는 아니고 그냥 국어책 같이 읽어라도 보고 싶어 (중략) 신체적으로 사실은 이게 훨씬 편해요. (중략) 교실에 있는 망나니들을 데리고 수업하는 게 결코 쉬운 건 아닌데 그래도 한 거의 한 30년 가까이 했던 그것들에 대한 익숙한 것에 대한 그리움도 좀 있고.

(48) 교사2: 자괴감? 하하 자괴감이랑 네. 저는 자존감도 영향을 받은 거 같아요. 그러니까 수업에서 성취감을 못 느끼니까. 하하하하하. 아, 내가… 내가 부족한 건가?

(47), (48)은 한국어 수업에 대한 불만족과 국어 수업에 대한 그리움이 나타난다. 교사들은 국어 교육 전문성이 상실되어 간다는 현실적인 걱정도 토로한다.

(49) 교사3: 이 수업에 능숙해지는 건 분명히 있는데, 그만큼 다시 내가 국어 교사로 돌아갔을 때 잊어버리는 게 또 있으니까. 불안감.. 배기연 셈이 국어 수업에서 용어 이런 거 물어볼 때, 아.. 앞이 깜깜하죠.

다음의 (50), (51)에서 보듯이 국어 교사를 할 거면 빨리 국어 교사의 전문성을 더 길러야 하고 한국어 학급을 맡겼으면 차라리 한국어 교육의 전문가로 나갈 수 있는 길을 만들어 주기를 바라지만 현실적으로 가능하지 않기 때문에 불만족감을 느낀다.

(50) 교사2: 결과적으로 제가 이거를 평생 할 거는 아니라고 일단 지금은 생각하니까. (중략) 한국어 학급이 네 개밖에 없으니까 중학교에서 그게 없는 학교에 가면 제가 맡을 수가 없잖아요. 이걸. 그러니까 이제 국어과로 갈 가능성이 훨씬 높잖아요. 그러니까 저도 그 부분이 조금 만약에 이쪽으로 갈 거라면 그 학교 한국어 학급이 있는 데로 학교를 옮

기고 이렇게 이어져야 되는데 그 커리어가. 그러지 못하는 게 조금

(51) 교사3: 아까 얘기했듯이 국어과로 다시 돌아갈 자신이 없어서 하하하 이 업무 자체로 가고 싶은 마음은 없죠. (중략) 어중간하죠. 나이도 어중간한 나이고. (중략) 나이든 샘들이 왜 진로로 빠지고 왜 그런 걸 하는지를 이해가 되죠. 그래서 아까 다른 학교에서 뽑아준다 했을 때 그럼 뭐 진로나 상담 뭐 이런 것처럼 보장된다면 그쪽으로 그런 생각이 들고….

III. 한국어 학급 운영 개선을 위한 시사점

교사들은 한국어 학급의 필요성에는 모두 동의하였다. 첫째, 한국어 학급에서는 다문화 학생의 한국어 능력이 신장되고 둘째, 교내의 교사들이 다문화 학생의 상태를 알고 잘 이해하게 되어 학생에게 필요한 도움을 줄 수 있게 되며 셋째, 다문화 학생을 집중적으로 가르쳐 본 담임교사가 그 경험을 학교의 교사들과 공유함으로써 해당 학교의 교사들이 다른 학교로 이동했을 때 부산 지역 전체 학교에 다문화 이해 문화가 퍼져나가게 되는 좋은 점이 있기 때문이다.

(52) 교사1: 단순하게 필요하나 필요하지 않느냐 이렇게만 묻는다면 당연히 필요하다고..

(53) 교사2: 약간 진짜 진로 고민은… 앞으로 어떻게 해야 되나. 막상 해 보니까 타의로 맡은 게 좀 크긴 해도 막상 하니까 진짜 필요하다는 건 많이 느껴지거든요.

그렇지만 교사들은 지금과 같은 한국어 학급 운영 방식에는 문제가 있

다고 생각한다. 교사들이 말한 문제점을 바탕으로 한국어 학급 운영 개선을 위한 시사점을 논의해 보겠다.

〈표 8〉 한국어 학급 운영을 위해 개선할 점

정책 전반	거점 지역 지정 필요
	학생 인원 수에 맞는 예산 차등
	수업과 업무 분리
업무 담당자	유인책 필요
	교내 동료성 확보
	한국어 교육 연수 필요
	처음부터 적임자를 찾아 맡기자
인프라	한국어 능력 이외의 지원 필요
	외부 기관 자유로운 이용 필요
한국어 교육	청소년용 한국어 교육 자료 개발
	청소년용 한국어 강사 육성

현재 부산 지역의 한국어 학급은 중구, 사상구, 해운대구, 동구에 있으며 교육지원청 구분으로 서부교육청, 북부교육청, 해운대교육청, 남부교육청에 있다. 2021학년도에 동래교육청에 하나가 추가되면 각 지역의 다문화 학생을 골고루 보살필 수 있었을 터이나 희망 학교가 없었다.

(54) 교사1: 일단 지역이 멀어요. 우리 학교 선정을 약간 잘못한 것 같은데 (중략) 그러니까 반송이 아닌 거예요. 그래서 아이들이 일단은 일어나서 버스를 타고 이렇게 해야 하니까.

특히 다문화 학생이 여학생인 경우는 더욱 심각하다. 주례중학교만 남

녀공학이고 나머지 세 학교가 남자 중학교이기 때문에 멀어도 그냥 다니든지 아니면 일반 학급만 있는 중학교에 진학할 수밖에 없다. 이러한 지리적 불균형과 성별 불균형을 해소하기 위해 희망 학교만 모집하지 말고 교육청 차원에서 거점 학교를 일괄 지정하는 방안이 필요하다.

예산 역시 불균형하므로 한국어 학급의 인원수에 맞게 배분해야 한다. 학생이 3명인 곳과 11명인 곳의 1년 예산이 같다.

(55) 교사1: 작년에 돈이 남아서 반납했어요. 이거 반납하면서 엄청 미안하고 하기는 했는데

(56) 교사3: 올해 들어와서. 좀 부족한 게 느껴지죠. 애들이 늘어서, (중략) 저희 작년에 2000만 원 중에 거의 1900만 원 강사비로

최은미(2017: 60)에서 “연말이 되자 다문화 예비학교 담당교사는 다문화 예비학교의 예산이 많이 남았으니 책거리 파티나 한국어 교재 구입 등으로 얼른 이를 소진해야 된다는 이야기를 듣게 되었다는 것이다. 그러자 서지혜는 예산이 부족한 것이 아님에도 자신에게 주휴 수당을 지급하지 않기 위해 필요한 한국어 수업조차 추가로 배정하지 않은 것이 더욱 서운하게 느껴졌다고 하였다.”라는 한국어 강사의 경험을 보면 예산이 불균형한 것은 부산 지역 중학교만의 사정은 아닌 듯하다.

한국어 학급의 담임교사들은 ‘한국어 수업’과 ‘한국어 학급 업무’를 분리하는 방안을 제안한다.

(57) 교사3: 업무를 한국어 수업 자체는 한국어 강사한테 맡기고, 그러니까 행정적인 업무만 하도록 이렇게. (중략) 한국어 학급 업무 자체에 한국어 수업도 들어가 있거든요. 물론 보충적으로는 할 수 있지만 주도적으로 할 수는 없는 건데. 그것까지 기대하는 건 좀… 한국어 수업은 한국 강사가.

기본적으로 한국어 학급 담당자에게는 담임 수당과 승진 점수가 주어진다. 하지만 교사들은 그것이 유인책이 되지 못한다고 말한다. 외국의 한국인 학교 방문 등을 위한 해외 연수라든가 전국의 다른 한국어 학급을 견학할 수 있도록 일정 기간의 자율 연수 휴가 등의 획기적인 대책이 필요하다.

한국어 학급의 다문화 학생을 교육하는 효과는 교내의 동료 교사들과 함께할 때 가장 커진다. 동료 교사에는 일반 평교사와 학교의 관리자까지 포함된다.

(58) 교사2: 사실은 이해를 해 주시는 선생님들은 따로 불러서 수업을 가르쳐 주시는 선생님들도 계시는 반면에… 네, 이런 부분도 저 혼자 하는 부분이 아니고 어차피 중학생들은 교과 선생님들 계시니까, 다 같이 좀 해야 되는 거구나 느꼈는데,

(59) 교사3: 관리자 마인드가 좀 중요한 거 같고요. 이런 애들에 대해서 우호적인 사람. 예전에 어떤 관리자는 역차별이라고. 이 애들한테 왜 투자 해야 되냐고 우리 애들도 힘든 애들 많은데. 그렇게 얘기하는 사람도 있었으니까.

김동현(2019)에 따르면 학생 배치와 관련한 사항은 학교장 또는 예비학교 운영위원회에서 학교의 상황과 해당 다문화 학생의 특성을 고려하여 자율적으로 운영하고 있다. (63)에서 말하는 학교장의 권한이 중요하다는 점은 모든 정책 학교의 공통점이다.

(60) 교사3: 작년에 한 명에서 3명에서 5명 점점 늘어났는데 늘어날수록 교감 샘 관리자들한테 뭔가 좀 미안해지고. 그 샘들도 이제 좀 그만 와도 안 되나…? 흐흐 교육청 입장에서도 그렇잖아요? 신문에 뭐 이 지역에 과학교를 만든다, 그러면 플래카드 붙일 일이지만 다문화 학교가 번창하고 있습니다. 학부모들도 다 싫어한다.

교사3의 말처럼 실제 관리자 중에는 다문화 학급이 활성화되는 것을 싫어하는 사람이 있을 수 있다. 교육청에서는 관리자 교육을 미리 해서 발령을 내든지 관리자 심사를 거쳐 한국어 학급이 개설된 학교로 발령낼 필요가 있다.

업무 담당 교사를 현재 국어 교사가 맡고 있는데, 이들은 입을 모아 국어 교사는 적임자가 아니라고 말한다. 하지만 외부의 시선은 국어 교사를 적임자라고 생각한다. “타 교육과정과의 연계된 수업을 진행할 확률이 높은 교원은 타 교과보다 실제 현장에서 한국어 교과를 담당하는 국어과 교사임도 입증된 바 있다(최솔, 2018; 강수정, 2020: 96 재인용).”라는 연구 결과도 있다.

(61) 교사1: 근데 이제 이 업무를 맡는 사람이 국어과로 꼭 한정되어야 하느냐,
하면 사실은 꼭 그렇지는 않은 거는 같은데,

(62) 연구자: 얘들을 품어줄 수 있는 분이 전공과 관계없이 이 반을 맡는 게 좋을
거 같습니다. 이렇게 말해 볼 수 있겠습니까?

교사2: 네! 하하하. 너무 망설임 없이 말했나?

(63) 교사3: 제 생각엔 영어과가 제일 유리하다고 생각은 드는데 (중략) 그외에
뭐 사회과. 다문화 교육 관련. 세계시민교육. 하니까.

(64) 연구자: 한국어 강의 능력과 담임으로서의 능력 중에서 어느 쪽의 비중이
크다고 보십니까?

교사3: 담임으로서의 지도 능력이죠. 이 업무를 하는 사람들은 중학교 같은
경우에는 더.

국어 교사를 업무 담당자로 일단 지정하고 그들을 교육시켜 한국어 교육의 전문가로 만드는 방법은 어떨까? 교사들은 그것도 회의적이다.

우선 교육청에서 하는 한국어 학급 업무 담당자 연수는 주로 다문화 교육에 치우쳐 있다. 한국어 학급 교사가 학생 관리만 하는 것이 아니라 한국어 수업을 맡아야 한다면 한국어 교육에 집중된 연수도 필요한 것이다.

(65) 교사1: 지난번에 연수 갔을 때 뭐 잘하시는 선생님들 와서 얘기를 하니까, ‘와, 대단하다… 근데 난 못하겠다.’ 뭐 이런 생각이 드는 거죠. (중략) 다문화 이해 교육한 거를 막 하시니까, 조금 답답하면서

(66) 교사2: 제가 평생 이거 할 거면 하겠는데, 제가 또 국어과로 갈 거면은, 네. 자격증도 뭐 제가 원하는 자격증도 아니고

하지만 막상 교사들에게 한국어 교육을 위한 연수를 들으라고 한다면 그것을 원하지는 않는다.

(67) 교사2: 한국어 자격증이요? (중략) 그런 유발까지는 안 됐어요. 필요는 하지만 또 그렇다고 제가 시간과 이런 거를 들여 가지고 이것까지… 해야 되나? 이 생각도 했고

(68) 교사3: 그걸 할려면 따로 해야 되고. 아니면 방학 때 연수를 80시간 이렇게 받아야 되는데 내 방학을 그걸 인정받지도 못하는… 내 돈으로 한 60만 원 들여 가지고… 흐흐

그 까닭은 교사의 경력과 전문성의 문제 때문이다. 교사1과 교사4는 은퇴 후의 진로를 위해 자발적으로 한국어 교육 과정을 수강한 사람들이다. 하지만 교사2나 교사3처럼 타의에 의해 이 업무를 배정한 다음 교육까지 들으라고 하는 것은 교사 입장에서 원치 않는다. “현직 교사들이 한국어교사 자격증을 취득하는 방안을 강구해야 할 것이다(이혜란·김라연, 2018: 302).”라는 연구자의 인식은 현장과 괴리됨을 알 수 있다.

결국 교사들의 개선책은 ‘처음부터 적임자를 찾아 배치하자.’로 귀결된다. 한국어 학급 담당자를 위한 양성 과정을 교육청에 설치하여 희망 교사를 교육한 다음 해당 학교에 발령을 내는 방식이나, 외국에 교환 교사로 다녀온 인력풀 등을 한국어 학급의 담임교사로 발령을 내는 방식이 있다. 그리고 적임자와 희망 교사를 위해, 교육청 정기 인사의 전보 순위 등과 별도로 한국

어 학급 담당 교사를 위한 인사 발령 기준을 세워야 한다.

(69) 교사1: 이 양성 과정이나 대학원 과정을 교육청에서 지원을 해 준다고 해서 교사들이 자발적으로 이걸 자격증을 자격을 갖게 된 사람에 한해서 이렇게 맡게 해 주면 어떨까. 그러면 그 사람들은 처음에 자기가, 생각도 하고 있을 거고 또 이런 과정을 생각하고 있는 교사들도 있으니까

(70) 교사3: 제 생각에는 아마 초빙을 했으면 좋겠다는 생각이 들었어요. 예를 들어서 베트남이나 이런 데 교환으로 갔다 오신 선생님들 계시잖아요. (중략) 그런 분들이 있잖아요. 국어과에서. 예전에 정선화 샘 같은 분들 보면 베트남에 어떻게 남편 따라가기는 했지만 거기서 한국어 교사하시는 분들도 있고 그래서 나름 재미를 느끼시는 분들이 계신 것 같은데. 그분들이 이런 업무를 하시면 괜찮을 것 같아요.

한국어를 교육하는 것이 한국어 학급의 목적이기는 하지만 다문화 학생들의 관리를 위해서는 교육기관 바깥의 더욱 폭넓은 지원이 필요하다. 학교 안에서 해결할 수 없는 문제들을 도움받을 수 있는 인프라가 있어야 한다. 교사들은 외국어로 된 정서·심리 검사나 번역 서비스 등을 시간이나 예산 제한 없이 외부 기관과 쉽게 연계할 수 있는 시스템을 마련해야 한다고 말한다.

(71) 교사2: 가정통신문이나 이런 걸 번역해 주는 교육지원이 있긴 한데, 다문화 교육지원센터요. (중략) 예산 때문에 매수가 제한돼 있대요.

(72) 교사3: 지금은 상담쌤 통해서 외부까지 도움도 받는데 다문화센터에서 상담 도움을 받을 수 있어요. 그런데 그게 시간 제한이 있고 거기도 마찬가지로 통역 우리가 제공하고 뭐 그런….

마지막으로 교사들은 대학생과 일반인 중심의 한국어 교육 시스템을 청

소년에 맞춤형으로 바꿔주기를 바란다. 청소년용 한국어 교재와 청소년 교육에 소양이 있는 한국어 강사가 필요하다.

(73) 교사3: 공식적으로 교육부에서 나오는 자료가 있어요. 초등학교 중학교 고등학교용. 그 자료만으로는 좀 많이 부족하기 때문에 그 다음에 각 대학에서 나오는 자료들 연세 한국어 뭐 서울대 한국어.

(74) 교사2: 그걸 가르칠 때 대학교에서 많이 가르치시는 분들이 많아요. 근데 대학교에서 또 외국인을 가르치는 거랑, 학교에서 그니까 초중학교에서 가르치는 거랑 또 초점이 완전히 다르더라고요.

(75) 교사3: 그 이전에 정말 잘하셨던 분이 있었는데 그분은 그분 사정 때문에 우리 학교 그만두셨던 분입니다. 그런데 그런 분들은 보통 한국 강사의 가장 큰 시장은 중고등학교가 아니고 대학이기 때문에 대학에서 그런 분들을 원하신 거예요.

김동현(2019: 105)에서 “강사진들이 수업을 함께 있어 학생들의 다양성에 적절히 대처할 수 있는 교재의 다양화가 필요하다”라고 하였고, “기간제로 운용되고 있는 강사의 처우에 대한 문제를 개선할 필요가 있다. (중략) 강사들의 처우 개선의 목소리가 높았다”라고 하였는데, 교재는 차차 개선 중이지만 한국어 강사들의 처우는 여전히 좋지 않다. 생계와 관련된 정당한 노동의 대가를 요구함에도 학교에서는 그것을 ‘트러블’로 인식하는 경우도 있고 다음번 강사 계약에 영향을 미칠 수 있어서 약자의 위치에 놓인다.

(76) 교사2: 원래는 수업을 해야 하는데 방학도 이렇게 바꿔고 뭐, 시험 일정도 바꿔고 하다 보니까 결강이 생겼는데 결강 생긴 것에 대해서 좀 불만을 표현하셔서 아무래도 생계랑 연결되다 보니까 그런 것 때문에 조금 트러블이

교육부 또는 교육청에서는 미래를 대비하여 청소년 한국어 교육을 위해 검증된 한국어 강사를 안정적으로 고용하여 강사의 인권과 한국어 학급의 실효성을 함께 추구해야 할 것이다.

IV. 결론

1. 요약

연구 문제1, “부산 지역 중학교 한국어 학급 담당 국어 교사는 어떤 경험을 하는가?”에 대한 내용을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 교사들은 어려움을 느낀다. 수업 관련해서 한국어 수업이 힘들다. 업무 관련해서 학생 발굴, 경험이 쌓여야 되는 일, 인원 관리, 혼자 하는 일, 부정적인 외부 인식, 연계성 없는 교육청 등이 힘들다. 학생 관련해서 피로도, 허전함, 문화적 차이, 사춘기 청소년, 의존성 해소, 온라인 수업, 한국어 능력이 전부가 아니라는 점이 힘들다.

둘째, 교사들은 이해받지 못한다고 느낀다. 교사 자신에 대해 공감해 줄 사람이 없고, 국어과가 적임자라는 외부 시선, 내부 사정을 모르고 하는 말들, 자신을 전문가로 보는 시선 등에서 이해받지 못함을 느낀다. 학생들에 대해서 그 처지를 낭만적으로 해석하는 말들, 모든 문제를 한국어 능력의 문제로 귀인하는 인식들, 학생 개별 이해가 필요한 사람들에게서 이해받지 못함을 느낀다.

셋째, 교사들은 한국어 수업에서는 불만족을 느끼나 학생들과의 관계에서는 만족감을 느낀다. 불만족은 수업이 성에 차지 않아, 국어 수업이 그립고, 국어 전문성을 잃게 될까 봐 걱정되며, 앞으로의 진로에서 한국어 교육으로 매진할 수도 없으면서 국어 수업에서는 멀어져 있는 현실에 혼란을 느낀다.

넷째, 교사들이 겪는 어려움은 스스로 경력이 쌓여서 자연히 해결되거나, 한국어 교육 관련 책에서 도움을 받는다. 또는 동료 교사나 이중언어 강사들에게 도움을 받거나 외부의 다문화 지원 센터, 한국어 교원 양성 과정 및 대학원 등에서 도움을 받는다. 교육청의 업무 담당 사업부에서는 도움을 받지 않는다.

다섯째, 교사들은 한국어 학급을 운영하면서 더 하기 싫어지거나, 조금 나아지거나, 인식의 변화가 없는 등 각자 다르지만 공통적으로 업무와 학생들에 대한 책임감은 강화된다.

여섯째, 교사들의 말 속에는 이중적인 인식이 드러난다. 한국어 학급은 하기는 싫은 일이지만 해야 되는 일이고, 담당 교사 교육은 필요한데 그 교육을 받기는 싫으며, 한국어 학급에 학생들의 마음을 붙여야 하지만 의존하게 돼선 안 된다. 학생들이 의존해 오면 힘들지만 의존하지 않아도 마음이 힘들고, 국어 교사가 맡을 필요는 없는데 타 교과는 더 어려울 듯해서 딜레마이며, 한국어 교육 전문가가 아닌데 전문가로 인식되고, 짚은 사람이 필요한데 경력도 많이 쌓일수록 좋다는 모순된 인식이 드러난다. 학교 내부에는 전문가가 없는데 외부 전문가가 오는 것도 답이 아니라고 한다.

연구 문제2, “부산 지역 중학교 한국어 학급 운영상의 개선점은 무엇인가?”에 대한 내용을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학교 차원에서 지역별 거점 학교를 제대로 지정해야 하고 예산을 학급 인원수에 맞게 배분해야 하며 교내에서 동료성을 확보해야 한다.

둘째, 한국어 학급의 업무 담당자에게는 한국어 교육을 위한 연수를 강화하고 유인책을 마련해야 하지만 처음부터 한국어 교육에 흥미나 경력이 있는 적임자를 찾아 맡겨야지, 국어 교사에게 일단 맡기고 추후에 교육하는 방안은 맞지 않는다.

셋째, 수업과 행정 업무를 분리하도록 지침을 조정하고 한국어 능력 이외의 학생 지원 등을 위해 외부 기관과의 연계를 강화해야 한다.

넷째, 청소년 맞춤형 한국어 교재와 청소년 교육의 소양을 지닌 한국어

교육 강사를 육성해야 한다.

2. 제언

우리나라 한국어 교육을 위한 학문적, 교육적 제언은 두 가지이다. 첫째, 본 연구는 부산 지역의 중학교 한국어 학급 담당 교사를 대상으로 한 연구라는 제한점이 있다. 따라서 앞으로 다른 지역에서는 어느 과목의 교사가 한국어 교육을 맡고 있는지, 외부 강사와 한국어 학급 담임 교사의 한국어 수업 비율은 어느 정도인지, 다른 지역의 한국어 학급 담임 교사는 어떤 경험과 인식을 가지고 있는지 등이 지속적으로 연구되어야 한다.

둘째, 한국어 교육의 이론과 방법을 정식으로 배우지 않은 국어 교사가 한국어 수업을 담당할 때 다문화 학생에게 얼마큼의 교육적 효과가 나는지도 추후 연구되어야 한다. 한국어 교육 전문 강사와 국어 교사가 어떤 영역 별로, 어떤 방식으로, 어느 정도의 비율로 수업을 나누어 맡을 때 교육 효과가 큰지도 연구되어야 한다.

끝으로 본 연구의 결과를 바탕으로 사회적, 정책적 제언을 하고자 한다. 첫째, 한국어 학급 담당 교사의 심리적 소진 방지와 동기 부여를 위한 대책이 필요하다. 본 연구의 참여 교사들은 한국어 수업에서 학생들이 목표를 설정하고 달성하며 성취 수준을 높이는데 자신이 기여할 수 있다는 스스로에 대한 지각과 신념이 극도로 저하되어 있다. 이들에게 심리적 소진이 일어나지 않을지 정신 건강을 검진해 주는 것도 교육청의 임무에 포함되어야 할 것이다.

둘째, 한국어 학급 담당 교사가 한국어 수업을 잘할 수 있도록 교육청의 지원이 필요하다. 부산시와 전국 단위에서 한국어 학급 또는 다문화 학교 교사 연수는 해마다 수차례씩 이루어진다. 그런데 교사들의 면담 결과, 한국어 교육 관련 내용보다는 다문화 교육 관련 내용이 주를 이룬다고 한다. 그러다 보니 당장 한국어 수업을 해야 하는 교사 입장에서는 연수 내용이 와닿

지 않는다. 반면 대학원이나 평생교육원의 한국어 교사 양성 과정은 큰 도움이 되었다고 한다. 그러나 그것은 사비와 본인 시간을 투자한 것으로 교육청의 공식적인 지원이라고 보기는 어렵다. 교육청에서는 한국어 학급에 배정된 2,000만 원 예산으로 교사가 한국어 교육 자격증 과정 등에 수강료로 쓸 수 없다는 해석을 내렸다.⁹⁾ 부산광역시교육청의 혁신 학교 팀에서는 부산대 학교와 연계하여 ‘혁신 교육대학원 과정’을 개설하고 ‘예산을 투입하여’ 혁신 학교 교사들을 교육하고 있는 선례에 비추어 한국어 수업 담당 교사를 위한 보다 전문적인 지원책을 마련해야 한다.

셋째, 한국어 학급을 위한 예산을 마련하고 한국어 수업을 위한 전문 강사의 지위를 강화해야 한다. 이미 월급을 주고 있는 교사에게 월 10만 원의 담임 수당을 얹어 주고 비정규직 ‘한국어 강사’와 함께 한국어 수업을 진행하는 현재의 방식은 적은 돈을 효율적으로 사용하는 방식은 맞지만,¹⁰⁾ 장기적인 한국의 다문화 교육을 위해서 그리고 국어 교사의 국어 교육 전문성 상실의 관점에서 본다면, 돈 몇천만 원에 미래 사회 전체를 담보 잡히는 일일 수도 있다. 단 1학급만을 위해 1년 예산 2,000만 원이 배정된다면 매우 큰 예산으로 보이지만 정규직 한국어 강사 1명을 채용한다면, 1년 예산 2,000만 원 이상이 기본적인 인건비로 지출되고 그것이 정년퇴직까지 호봉과 함께 증가하게 되는데 이에 비하면 1년에 2,000만 원은 매우 적은 돈이다. 이제부터라도 정년이 보장되는 ‘한국어 전문 강사 1명’을 각 학교의 한국어 학급에 배치하기를 제안한다.

현실적으로 수업은 안 하고 학생 관리만 하는 ‘현직 교사 1명’과 정년이 보장되는 ‘한국어 전문 강사 1명’을 단 1개 학급을 위해서 여러 중학교에 배치하는 것이 너무 큰 비용을 발생시키는 제안이기는 하다. 그러나 오히려 그

9) 교사3: 얘기는 했었는데, 그건 교사 개인 자격증 따는 거라서 안 된다고.

10) 교사3: 그래도 부산이 제일 나은 편입니다. 다른 지역에서는 아까 얘기했듯이 담임 수당도 안 나오는 학급도 있고, 한국어 학급이 정식 학급으로 인정 못 받는 교육청도 있고.

렇기 때문에 자본주의적인 경제 논리에 다문화 교육의 본질이 훼손되기 전인, 한국어 학급의 정착 초기 단계에서 이러한 ‘이상적인 제안’을 할 수밖에 없다.

본 연구에서는 한국어 학급의 담임교사로 국어 교사가 적합하다는 일반적인 인식과 달리 실제 한국어 학급을 담당하는 국어 교사들은 ‘국어과’ 교사가 한국어 학급의 적임자가 아니라고 인식한다는 점을 밝혀내었다. 그리고 중학교에서 한국어 학급의 담당 교사들은 학생들의 한국어 능력의 향상도 중요하지만, 일반교과 성적 향상을 더 큰 목표로 인식함을 밝혀내었다. 교사들이 인식하고 있는 다문화 학생의 생활 문제는 한국어 능력만의 문제는 아니며 의사소통을 위한 한국어 교육과 별도로 교과 학습을 위한 한국어 교육이 필요하다는 점 등은 정책 수립하는 기관에서 방향을 설정할 때 참고가 될 것이다.

* 본 논문은 2021. 4. 30. 투고되었으며, 2021. 5. 13. 심사가 시작되어 2021. 6. 11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

강수정(2020), 「학습 한국어와 국어과 교재 어휘 간의 일치율 검토와 시사점」, 『우리말연구』 62, 93-138.

고세영(2018), 「자유학기제 담당 교사의 수업 운영에 관한 질적 연구」, 고려대학교 석사학위논문.

교육부(2020), 『출발선 평등을 위한 2020년 다문화교육 지원계획』, 세종: 교육부.

김동현(2019), 「제주 지역의 다문화교육 프로그램 운영과정 분석」, 고려대학교 석사학위논문.

김미강·김영주(2021), 「중도입국 청소년의 정의적 요인이 한국어 숙달도에 미치는 영향」, 『국어교육학연구』 56(1), 5-41.

김사림(2018), 「고등학교 한국어(KSL) 학습자를 위한 사고 도구어 선정 연구」, 한국외국어대학교 석사학위논문.

김상수(2020), 「한국어 교사의 자기수업 관찰과 분석 연구」, 『우리말연구』 63, 133-155.

김용현(2020), 「부산 한국어 교육의 어제와 오늘」, 『우리말글』 87, 165-196.

김유미·이선웅(2019), 「다문화가정 대상 한국어 교재 개발 연구」, 『우리말연구』 57, 153-186.

김중수(2015), 「중등학교 문법 교육에 대한 국어 교사의 인식 연구」, 부산대학교 박사학위논문.

김지수·서경혜(2019), 「탈북학생이 남한학교의 학습과정에서 겪는 주변화 경험에 대한 내러티브 탐구」, 『교육연구논총』 40(3), 131-160.

김지혜·오선경(2020), 「학습자 변인에 따른 한국어 학습 부진 연구」, 『우리말연구』 60, 171-194.

남부현·장숙경(2016), 「초등학교 다문화 특별학급 담임교사의 경험에 관한 연구」, 『교육문화연구』 22(1), 145-172.

노보람·정정화·최나야·이강이(2019), 「다문화청소년의 학교적응에 대한 외모만족도와 한국어능력의 중단적 영향 및 자아존중감의 매개효과」, 『Family and Environment Research』 57(3), 407-417.

류방란·김경애(2014), 「중등학교 교사의 다문화 교육 인식」, 『다문화교육연구』 7(3), 87-111.

민경아(2017), 「다문화 배경 학습자를 위한 학습 도구어 선정 및 자기 주도적 어휘 학습 방안 연구」, 고려대학교 석사학위논문.

박신애(2014), 「한국어(KSL) 교육과정의 학습자의 학습 한국어 능력 신장을 위한 사고 도구어 선정」, 고려대학교 석사학위논문.

박종원(2011), 『질적 자료 분석: NVivo9 응용』, 서울: 형설.

여성가족부·통계청(2021. 5. 25), 2021 청소년 통계, 보도자료, 검색일자 2021. 6. 9., 사이트 주소 http://www.mogef.go.kr/nw/rpd/nw_rpd_s001d.do?mid=news405&bbtSn=707812.

이혜란·김라연(2018), 「다문화 예비학교의 실행 양상 분석 연구- 경남 김해 A중학교의 운영을 중심으로」, 『우리말연구』 54, 281-306.

전영은·박원진(2018), 「근거이론을 활용한 초등교사의 다문화 특별학급에 대한 인식 분석 – 경기도 다문화 특별학급 사례를 중심으로」, 『시민교육연구』 50(1), 141-169.

정영주·신원식(2019), 「다문화가정 자녀의 한국어 실력이 학교생활에 미치는 영향에 관한 연구」, 『다문화가족연구』 11(2), 1-22.

조현용(2018), 「한국어 교육을 위한 한국어 교육 정책 연구」, 『우리말연구』 54, 213-251.

최솔(2018), 「중도입국청소년의 공교육 학습을 위한 한국어 교육과정(KSL) 연구」, 인양대학교 석사학위논문.

최윤정·김이선·선보영·동제연·정해숙·양계민·이은아·황정미(2019), 『2018년 전국다문화 가족실태조사 연구(연구보고 2019-1)』, 서울: 여성가족부.

최은미(2017), 「초등 다문화 예비학교 한국어 교사의 직무 경험에 관한 연구」, 연세대학교 석사학위논문.

Creswell, J. W. (1998), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition*. London: Sage Publication.

Moustakas, C. (1994), *Phenomenological research methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

부산 지역 중학교 한국어 학급 담당 국어 교사의 교육 경험에 대한 질적 연구

김중수

중학교에서 다문화 학생의 학교 적응을 위해 한국어 학급을 개설하고 운영한지 4년차에 접어들었다. 1개에서 4개로 늘어난 만큼 한국어 학급은 앞으로 더 많이 필요할 것이다. 현재 한국어 학급을 맡고 있는 국어 교사들은 어떤 경험을 하고 있는지 조사하여 앞으로의 발전 방향과 개선점을 모색해 보았다.

국어 교사들은 한국어 학급을 운영할 때 어려움을 느끼고, 이해받지 못함을 느끼고, 국어 수업에서는 불만족을 느끼나 학생들과의 관계에서는 만족감을 느낀다. 그리고 다시 국어 교사로 돌아가야 하기 때문에 한국어 교육에 깊이 관여하기 싫어하고 국어 교육 관련 전문성이 약화될까봐 두려워 한다.

중학교의 한국어 학급은 앞으로 점차 늘어날 추세이다. 학교 차원, 업무 담당자 차원, 교사 지원 차원, 한국어 수업 차원에서 지역 및 학교 실정에 맞고, 청소년 수준에 맞도록 운영 방안이 개선되어야 한다.

국어 교사가 아닌 한국어 학급에 전문성을 가진 교사를 선정하여 업무를 맡겨야 하며, 그게 안 될 경우, 국어 교사가 학급 관리를 하더라도 한국어 수업만은 전문 강사가 하도록 업무를 분리할 것을 제안한다.

핵심어 한국어 교육, 다문화 교육, 한국어 학급, 국어 교사, 질적 연구

ABSTRACT

A Study on the Experience of Teachers in Korean Language Class at Middle Schools

Kim Jungsu

There are four Korean language classes in a middle school in the Busan area. The teacher in charge of that class is a Korean language arts teacher. Teachers struggle with teaching Korean language course instead of Korean language arts.

Teachers feel difficulties when managing Korean language class. They feel that they are not understood, and feel dissatisfied with Korean language lesson but feel satisfied with their relationships with students. And because they have to go back to being a Korean language teacher, they do not want to be deeply involved in Korean language course and are afraid that their expertise in Korean language education will be weakened.

Korean language classes in middle schools are gradually increasing in the future. At the school level, the task manager level, the teacher support level, and the Korean language class level, the operation plan should be improved to fit the local and school situation and to fit the level of the youth.

Instead of a Korean language teacher, a teacher with expertise should be selected and assigned to the Korean language class, and if that is not the case, it is suggested that the task be separated so that only the Korean language class is conducted by a professional instructor, even if the Korean language teacher manages the class.

KEYWORDS Korean Language Education, Multicultural Education, Korean Language Class, Korean Language Teacher, Qualitative Study