

다문화가정 영재의 이슈와 쟁점

한 태 희

한 기 순

인천대학교

인천대학교

본 연구에서는 현재 우리나라 다문화가정 영재와 관련하여 그들의 특성과 교육현장에서의 주요 쟁점 과제를 살펴봄으로써 다문화 영재교육의 현황과 향후 방향에 대하여 탐색해보는 것을 그 목적으로 하고 있다. 다문화 영재는 현재 소외계층 영재의 한 부분에 속해 있지만 지속적인 다문화가정의 증가로 인하여 다문화 영재에 관한 보다 심도 깊고 독립적인 정의가 요구되는 상황이다. 다문화가정 영재들은 그들이 처한 상황에 따라 차이가 있지만 대부분 공통적인 문제들을 가지고 있는데, 문화적 문제, 정서적인 문제, 그리고 부모의 경제적 어려움이 주로 나타나는 문제점들이다. 다문화가정 영재들이 처한 이러한 문제들로 인하여 다양한 쟁점 과제가 발생하는데, 이를 요약해보면, 잠재된 다문화가정 영재들의 소외현상 및 기회의 불평등의 문제; 선발 과정 및 평가 도구의 공정성과 평등성에 관한 문제; 교사와의 관계 원만성에 관한 문제; 다문화 영재를 위한 교육정책 정립에 관한 문제; 다문화 영재교육의 특수성을 고려한 프로그램 개발에 관한 문제; 다문화가정 자녀를 위한 학부모 교육의 필요성에 관한 문제; 우리나라 다문화가정 영재들의 정체성 연구에 관한 문제 등을 꼽을 수 있다. 본 연구에서는 이러한 각각의 쟁점을 심도 깊게 논의하고 이와 더불어 향후 우리나라 다문화 영재의 선발과 교육에 관한 학교 현장에서의 시사점과 방향을 논의하였다.

주제어: 다문화가정, 다문화 영재, 교육소의, 교육기회 평등

I. 서 론

지금 우리나라에는 150만 명 가까운 많은 외국인들이 우리와 함께 살고 있다(행정안전부, 2010). 국제결혼도 매년 증가하여 예전부터 우리가 배워왔던 단일민족이란 단어가 이제는 무색해져가고 있으며, 우리가 인식하던 안 하든 이미 다인종·다문화 사회로 접어들고 있다. 현재 우리나라의 경우 다인종·다문화 사회로의 변화 동인은 국제결혼이다. 2002년에 전체 결혼 건수 중 5.2%를 차지했던 것이 2003년은 8.4%, 2004년은 11.4%, 2005년은 13.6%로 높아졌다. 그리고 2006년 국제결혼이 전체 결혼의 11.9%(3만6690건)를 차지하고 국제결혼 자녀

교신저자: 한기순(han@incheon.ac.kr)

들이 매년 증가하여 2009년에는 24,745명('08년 대비 31.8% 증가)으로 조사되었다(교육과학기술부, 2009). 또한, 2010년 통계청 조사에 따르면 전체 인구 대비 다문화 혼인의 비중은 10.8%, 다문화 아동 출생의 비중은 4.3% 수준으로 조사되고 있다. 교육과학기술부 2011년 자료에 따르면 초·중·고 다문화 학생 수는 초등학교 22,264명, 중학교 18,845명, 고등학교 900명이 재학중인 것으로 조사되었다. 2011년 기준 다문화 학생 추이를 살펴보면 매년 6천명 씩 증가하여 2014년이면 전체학생의 1%를 상회할 것으로 추측하고 있다(교육과학기술부, 2011).

이러한 다문화가정의 폭발적인 증가는 다문화가정이 가질 수 있는 다양한 문제와 장점을 함께 가지고 있다. 현재 국제결혼의 결과로 태어난 자녀들은 언어, 인종문제 등으로 인하여 학교에서 많은 고통을 겪고 있다. 보건복지부의 실태조사결과를 살펴보면 다문화가정 자녀들이 부모들의 낮은 경제·사회적 지위, 언어·문화·생활양식의 차이 등으로 인하여 이중문화 환경에서 자신의 고민을 털어놓을 대상의 부족, 학습부진, 자아정체성 및 자아 존중감 혼란 등의 어려움을 겪고 있다고 한다(신혜정, 2007; 정현영, 2006). 그러나, 다문화가정 아이들은 일반 아이들에게 없는 많은 장점을 지니고 있다. 그들은 비록 현재의 한국어는 서툴지 몰라도 향후 양부모를 통한 두 개국 언어를 모국어처럼 사용할 무한한 가능성을 가지고 있기 때문이다. 여기에 국제어인 '영어'교육이 가미된다면 다문화가정의 자녀는 3개 국어에 익숙한 국제적 인재로 거듭날 수 있을 것이다. 어느 의미에서는 다문화가정의 자녀들이 진정한 국제화의 원동력이 되어 한국사회에 기여할 수 있다는 것이다.

이러한 사고의 전환은 우리 사회의 다문화가정에 대한 관심을 불러 일으켰으며, 자연스럽게 다문화 영재에 대한 관심도 증가하고 있다. 관련하여 여성 가족 지원부에서는 다문화 자녀를 위한 언어영재 교실을 개설하여 운영하고 있다(KOICA, 2011). 중국어, 베트남어, 일본어, 러시아어, 몽골어, 태국어, 캄보디아어 등의 '엄마(아빠)나라 언어 습득을 위한 언어영재 교실'을 현재 100개 센터에서 추진하는 것으로 보고되고 있다. 또한 한국외국어대학교에서는 초등학교 1~6학년 대상으로 중국어 20명, 베트남어 20명으로 하여 과학, 수학, 지리 등의 교과내용을 해당언어로 학습하게 하는 이중 언어영재과정을 운영하고 있다. 이들은 모두 이중 언어를 통한 영재교육이라는 공통점을 가지고 있다.

그렇다면, 우리나라 영재 교육 분야에서 다문화가정 영재들을 대상으로 하는 영재 교육의 현황은 어떠한가? 라는 의문이 제기된다. 현재 우리나라 영재 교육 역사에서 '다문화가정 영재' 혹은 '다문화 영재'란 용어는 최근에 사용되기 시작한 용어이다. 2000년 '영재교육진흥법'이 제정이 되어, 2002년 제1차 영재 교육진흥 종합계획을 수립하여 영재 교육을 추진하였으나 다문화 영재 관련 교육 추진 실적은 거의 없었다. 3년 후 '영재교육진흥법' 1차 개정(2005)¹⁾ 때 영재 개념의 확대로 인한 '소외계층' 영재에 대한 개념적 접근이 이루어졌으며, 그 후 2차 영재교육진흥 종합계획(2008)이 실시되고 나서 비로소 소외 계층을 비롯한 취약

1) 영재교육기관의 장은 제1항의 규정에 따른 영재교육대상자를 선발함에 있어서 저소득층 자녀, 사회적 취약 지역 거주 등 사회·경제적 이유로 잠재력이 충분히 발현되지 못한 영재를 선발하기 위하여 별도의 선발절차를 마련하는 등의 조치를 취할 수 있다. [개정 2005.12.7] [시행일 2006.12.8]

계층 영재들을 위한 제도적 장치를 마련하였다(김혜숙, 2009). 제2차 영재교육 진흥 종합계획에서는 소외계층 영재란 “사회, 경제적 지위가 낮은 가정의 학생, 다문화가정의 학생, 지리적으로 영재 교육 접근성이 제한된 도서·벽지의 학생, 장애가 있는 학생, 북한 이탈주민, 특정 영역에서 수혜가 부진한 학생들로 영재교육의 기회가 상대적으로 제한되어 있는 계층”으로 정의내리면서 이들을 위한 적절한 영재교육의 필요성을 명시한 바 있다.

2011년 우리나라 전체 초, 중, 고 학생 수는 7,036,504명으로, 이 중 우리나라 전체 영재학교, 영재 학급, 교육청 영재 교육원, 대학 영재 교육원에서 영재 교육을 받고 있는 학생은 102,159명이며, 이 중 소외 영재 학생은 전국 소외 영재 기관 553개에서 1,973명이 영재교육의 혜택을 받고 있다(영재교육종합데이터, 2011). 이를 토대로, 소외 영재 기관 대비 소외 영재 교육 학생 수를 대략적으로 계산하면 한 기관에서 대략 3.5명이 교육을 받고 있는데 이들 중 다문화 학생의 숫자는 정확히 파악되지 않고 있는 실정이다. 전체 학생 수 대비 다문화 학생의 수는 매년 증가하고 있지만 다문화가정 영재학생 수에 대한 양적 통계가 전혀 조사되고 있지 않는 현실은 현재 우리나라 다문화 영재교육의 현주소를 반영한다고 볼 수 있다.

현재의 추세를 살펴볼 때 2020년이면 우리 국민 10명당 한명이 다문화 인종이 될 것으로 추산되고 있다. 하지만 이를 대비한 우리의 영재교육의 현실은 실로 취약하다. 이러한 상황을 반영하여 박숙희(2009), 김혜숙(2009) 등을 비롯한 여러 영재교육 전문가들은 다문화가정 영재를 위해 다양한 유형의 프로그램 개발과 지원방안 마련이 절실히 필요하며, 교사와 학부모간의 의사소통에 어려움을 대비한 통역 지원 서비스, 문화권에 따른 자녀교육을 위한 학교 또는 교사의 지원체제 정비 등을 제도적으로 보완해야 한다고 지적하고 있다.

이러한 추세를 반영하듯, 우리나라에서도 2011년부터 한국연구재단에서는 다문화가정 학생의 잠재능력을 적극 계발하고 글로벌 인재로 육성하기 위하여 영재교육 등 특별 프로그램을 제공하기 위하여 ‘글로벌 브릿지’ 사업을 실시하고 있다. 이 사업은 다문화가정 학생의 잠재능력을 계발할 수 있는 프로그램을 제공하여 우리나라와 해당국을 연결하는 차세대 글로벌 리더를 육성한다는 취지이다. 다문화가정 학생을 소외·취약계층지원 대상으로 여겼던 종전과 달리, 이들이 갖는 이중 언어 능력 등 강점을 인정하는 인식 변화 유도로 다문화 학생을 위한 잠재력 향상 프로그램을 운영하고 있다. 2011년에는 160명, 2012년에는 300명을 대상으로 운영된 이 사업은 부모 출신국이 중국, 베트남, 필리핀, 몽골 등 다문화가정의 자녀로서 초등학교 4학년부터 중·고생까지 이중 언어가 가능하고 품행이 단정한 학생 중 중·고생 30%이상, 저소득층·농어촌 지역 학생 30% 이상을 우선 선발하였다. 이들은 다문화가정 학생의 잠재능력을 계발할 수 있는 특성화 프로그램을 제공받는데, 권역별 7개 대학에서 수학·과학(4), 글로벌리더십(1), 언어(1), 예·체능(1) 등 분야별로 교육을 받고 있다. 이러한 ‘글로벌 브릿지’ 사업은 우리나라 다문화 영재들에 대한 사회적 인식과 ‘과소판별’ 현상을 해결하는 중요한 계기가 될 수 있을 것이다.

다문화가정 영재들은 한국어 능력이 부족하고, 부모의 문화적 배경이 달라서 지식은 물론 정서와 태도에 이르기까지 초등학교 생활에 대한 준비도가 아주 낮은 수준을 나타내고(조영달, 2006), 낮은 학습능력과 눈에 띄는 외모로 인한 학교생활 부적응이 늘어 사회 문제를 양

산할 수도 있다(이재분, 2008). 또한, 다른 학생들과의 문화적 충돌과 가정과 부모에 대한 자신감, 존경심 결여로 인한 자존심의 상실, 자기 비하 등이 다문화가정 영재들의 학업과 생활에 부정적으로 작용할 수 있다고 한다(김혜숙, 2009). 다문화가정 학부모와 관련된 선행연구를 살펴보면, 다문화가정의 학부모 중에는 가정통신문조차도 읽기 어려운 경우가 있기 때문에 이들을 위한 사전 설명교육을 동반한 개별적 의사소통으로 영재 선발에 대한 불이익을 당하지 않도록 권고하고 있다(박숙희, 2009). 판별과 관련한 선행 연구를 살펴보면, Naglieri와 Ford(2003), Lohman(2005)은 다문화가정의 아이와 같은 소외계층 영재를 판별하기 위해서는 Raven 검사와 같은 비언어적 검사가 바람직하다고 권고하고 있다. 또한 체크리스트, Vygotsky의 근접 발달 이론에 근거한 역동적 평가도 효과적이라고 제안을 하고 있다(박숙희, 2009). 하지만 현재 우리나라 다문화가정 영재아동들의 선발 및 교육에서의 현실은 이러한 연구나 학자들의 제안을 전혀 반영하지 못하고 있는 실정이며, 다문화 영재에 대한 인식조차 부족한 상황이다. 따라서, 본고에서는 향후 보다 본격적으로 펼쳐질 다문화 시대에 대비하여 현재 우리나라에서 다문화가정 영재에 대한 교육복지, 교육정책 및 제도, 교육내용 및 방법적인 측면에서 주요 쟁점 및 과제를 알아보고, 다문화가정 영재를 위한 올바른 교육적 관점과 연구를 위한 시사점을 제공하고자 한다.

II. 다문화가정 영재의 특성

1. 다문화가정 영재란?

우리나라에서 다문화가정에 대한 개념적 정의는 다문화 가족지원법에 따르면 ‘다문화가족이란’ 결혼이민자와 출생 시부터 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족, 귀화허가를 받은 자, 출생 시부터 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족을 말한다. 정책적 대상으로 다문화가정의 범위는 “우리와 다른 민족·문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가정을 통칭한다”고 교육과학기술부(2006)가 밝혔다. 우리가 보통 다문화가정이라고 하면 국제결혼가정, 외국인 근로자 가정, 유학생, 북한 이탈 주민까지도 포함하고 있다(설동훈, 2006).

다문화가정의 영재에 대한 개념적 정의는 교육과학기술부에서 발표한 제2차 영재교육진흥종합계획안(2008-2012)에서부터 출발한다. “소외계층 영재란, 사회, 경제적 지위가 낮은 가정의 학생, 다문화가정의 학생, 북한 이탈주민, 특정 영역에서 수혜가 부족한 학생들로 영재교육의 기회가 상대적으로 제한되어 있는 계층을 의미한다”고 밝혔다. 소외계층 영재의 범주에 다문화가정의 영재 학생이 포함되어 있는 상황이다.

일반적으로 영재의 정의를 논할 때 Gardner(Gardner, 1983)의 ‘다중지능’과 Renzulli(Renzulli, 1978)의 ‘세 고리’ 정의를 사용하여 개념화한다. 그 외 학자들마다 영재 정의에 대해 다른 요인들을 제시한다. Tannenbaum(1983)은 각종 활동 분야에서 잠재능력이 있는 사람으로 5가지 요인이 충족 될 때 영재라고 한다. 김동일(1999)은 학문적 특성과 행동통제와 관련된 심리적 요인으로 영재성을 정의한 바 있다.

따라서, 다문화가정 영재는 우리와 다른 민족, 문화적 배경을 가진 가정에서 태어난 영재

로 정의할 수 있을 것이다. 2013년 올해부터 제3차 영재교육진흥종합계획이 실시될 예정이다. 다문화가정의 급격한 팽창을 인식한다면 지금이라도 소외계층 영재의 범주를 벗어난 독립된 개념으로서 다문화가정 영재에 대한 구체적인 개념적 정의가 필요하다. 올해부터 시행될 제3차 영재교육진흥종합계획에서는 다문화 영재를 위한 개념적 정의를 포함한 현황과약 등 다양한 노력들이 이루어져야 할 것이다. 예를 들어 영재교육종합데이터에 다문화가정 영재 현황 파악을 위한 통계 항목 추가등과 같은 현황 파악을 위한 노력과 지구촌고등학교등과 같은 학교의 신설 및 양적확대를 위한 지원, LG가 KAIST와 한국외국어대학교에 위탁하여 운영하는 사랑의 다문화 학교 등과 같이 기업과 대학이 연계하여 운영하는 다문화 교육 기관을 제도권 내로 도입하는 것도 고려될 수 있을 것이다.

2. 다문화가정 영재의 특징

지금까지 다문화가정 출신의 학생이 영재로 선발되어 다문화가정 영재만을 대상으로 연구된 선행연구는 소수에 불과하고 있다. 따라서 여기에서는 다문화가정 학생의 일반적 특성을 이해하는 것이 다문화 영재 학생 발굴을 위한 기본적 요건으로 전제하고, 다문화가정 학생의 일반적 특성과 일반 혹은 소외 계층 영재학생들의 특성에 대한 선행 연구를 토대로 검토하였다.

가. 문화적 특징

문화라는 용어는 인종, 민족을 포함한 다양한 의미로 해석될 수 있다. 공통의 가치 구조, 신념체계, 전통, 언어, 세계관을 공유하는 집단을 우리는 문화적 집단이라고 부른다. 문화 차원에는 자아개념, 내외통제성, 개인 및 사회적인 책임, 시간, 의사소통 스타일도 포함이 된다 (Ford & Tyson, 2004). 또한 문화적으로 ‘다양한’이라는 용어는 지배적인 주 문화의 가치와 태도에 비해 유의하게 상이한 집단에서 성장한 사람들을 지칭할 때 사용하는 것이다. 따라서, 다문화라는 말은 문화적으로 ‘다양한’이라는 개념을 포함하고 있으므로 우리나라의 주 문화와 다른 가치와 태도를 가진 집단에서 성장한 사람들을 지칭할 수 있다.

우리나라의 경우 다문화 개념의 규정은 한국의 독특한 상황을 고려하지 않고 인종적 소수자 혹은 국제이해교육과의 개념과 혼동이 지속되고 있다. 양영자(2008)에 따르면 한국은 특수한 상황과 맥락이 공존하는 나라로 규정하고 있다. 특히 교육대상적 측면에서 외국 국적 출신에만 관심을 집중할 것이 아니라, 새터민, 재외동포도 중요하게 고려되어야 하며, 다문화 교육은 통일 후의 시대도 염두해 두어야 한다고 주장한다. 또한 특정 국가에 편중되어진 이주자 출신국을 고려한 교육내용 구성의 중요성도 강조하고 있다.

사람은 자라면서 문화적 환경 혹은 자연적 환경의 영향을 받는다. 특히 인문환경으로서의 문화적 환경은 우리들의 생활에 많은 영향을 주고 있다. 일반적으로 환경은 유의하게 사람의 뇌를 변화시킬 수 있으며, 이러한 환경의 자극은 사람의 발달을 빠르게, 복잡하게, 통합적으로 가능하게 함으로써 높은 수준의 지능 및 영재성을 가져올 수 있다. ‘늑대 소년’의 예처럼 적절한 환경적 자극을 박탈하게 되면 지능 발달에 있어 방해받을 수 있으며, 제한된

지능을 낳을 수 있다. 문화적인 다양성 문제를 추구할 때 분명하게 염두에 두어야 할 점은 바로 지능의 역동적인 속성과 근원이다. 문화가 아동의 잠재적 성장을 지원하고 풍부하게 한다는 신념과 그 실재를 중요하게 바라봐야 한다.

대부분 사람들은 자신이 익숙했던 문화 대신 새로운 문화 속에서 생활하게 되거나 언어와 문화적 차이를 느낄 때 새로운 생활방식에 대한 스트레스를 경험하게 되는데 이것을 문화충격이라 한다. 문화충격의 원인은 다양하게 있으나 한정애(2009)의 연구에 따르면, 언어충격, 일상생활의 변화, 관계의 변화, 이해력 상실, 감정과 평가의 방향상실, 신체적 활동의 차이를 가져온다고 한다. 이러한 결과로 흥미상실, 모국생각, 불면, 식욕부진, 집중력 결여 등의 증상과 의욕저하, 피로가 동반한다고 한다. 이러한 관점에서 볼 때, 다문화가정 구성원들이 겪는 가장 큰 어려움은 가정 내에서 문화적응과정과 그 과정에서 겪는 문화적응 스트레스라고 한다(한정애, 2009). 이러한 문화적응 스트레스는 다문화가정의 다양한 문제들 중 사회적 편견과 문화적 차이로 인한 갈등이 주요한 원인이 되고 있다. 또한, 이중문화로 인하여 발생하는 문제도 많이 있다. 부모의 가치관과 생활태도가 서로 다른 이중문화의 영향으로 인하여 건강하지 못한 정서적 충격을 경험하며 지나치게 소극적이거나 폭력성, 과잉행동장애(ADHD)를 보이는 등 정서 장애를 동반하며 학교에서는 ‘주변인’으로 성장한다는 보고도 있다(박경민, 2008; 보건복지부, 2005).

모든 문화 집단들은 아동의 지능 성장을 촉진하고 성취를 지원하는 조건을 창출할 수도 있지만 여러 면에서 제한할 수도 있다. 문화 집단이 지원하는 정도를 통해서 아동은 탁월한 성취에 도달할 수도 있지만, 타고난 재능이 발달하지 못하도록 방해받을 수도 있다. 이러한 측면에서 볼 때, 우리의 교육체제는 지배적인 주 문화와 유의하게 다른 가치와 태도에서 자란 아동을 지원해 주지 않고 있다. 자녀에 대한 전체 교육적 책임을 학교에 위임하고, 대개 학습에 필요한 선행학습 기술을 자녀에게 지도하지 않은 채 자녀를 학교에 보내는 가정은 자녀에게 학습하기 어려운 조건을 만들어 주고 있다.

다문화 자녀들의 학교 교육과 관련된 Banks와 Banks(1993)의 연구에 의하면, 미국의 경우 학교에서 제공하는 교육 프로그램은 학생들에게 대개 관습, 의복과 관련된 문화유산의 표현적인 측면만 언급한다고 한다. 우리나라 역시 다문화 교육을 시작한 이래 지금까지도 우리나라 의복, 문화제, 음식등과 관련된 기초적인 지배문화에 ‘동화’할 수 있도록 준비하는 학습 경험을 제공하였다. 이러한 교육은 동화주의자(assimilationist) 관점에서 초점을 맞추는 가장 지배적인 교육유형으로 ‘사회 통합’을 목적으로 하고 있다(양영자, 2008). 이러한 적응 교육은 실제로 소수자의 수준과 대상의 특성을 전혀 고려하지 않기 때문에 실제로 많은 비판을 받고 있다. 이것은 학생들이 다른 문화를 충분히 이해하고 다문화 사회에서 성공할 수 있도록 허용해 주는 다문화 교육의 본질을 잊고서 자신의 전통적인 문화에 참여하고, 다른 문화권에 속한 사람들에게 한 방향의 한국인 만들기를 고집하고 있는 것이다.

아시아 공동체학교, 새날학교, 다문화 국제학교 등 교육부 지정 연구학교(2007) 등의 연구 자료를 살펴보면, 다문화자녀 혹은 가족의 정체성(identity)과 그들의 자긍심을 고취하기 위해 이중 언어 교육을 장려하고 있으며 그들만의 고유한 특성을 지닌 것으로 이해하고 인정

하여 문화적 정체성과 자신들이 속한 문화와 문화집단에 대해 긍정적인 태도를 가지게 하고 있다. 미국 다문화 교육에서도 이중 언어, 다중 언어교육이 제2외국어 정책으로 전환되는 것을 보면 한국의 다문화가정 자녀에게도 중요한 도움이 될 수 있을 것이다.

따라서, 다문화가정 영재 학생들이 이러한 문화적 특징으로 인하여 발생하는 다양한 조건 등을 극복하고 자신의 재능과 능력을 키울 수 있도록 하기 위해서는 다양한 여건을 만들어 주어야 한다. 첫째, 다문화 개념을 정확히 확립하여 다문화가정 학생들의 배경 문화를 이해하고 그들의 어려움들과 특징을 이해하는 사회적 분위기가 중요하다. 둘째, 문화충격을 최소화하고 문화 적응을 위한 사회복지기관에서 그들에게 한국에 대한 이해를 증진시키는 것도 중요하지만 그들의 문화적 정체성을 바르게 키우고 도와 줄 수 있는 프로그램의 개발과 이를 위한 적절한 지원이 필요하다. 셋째, 학교에서 다문화 가족 자녀들의 교육적 경험, 소질, 능력을 증진시킬 수 있는 교육과정, 교육내용, 교육방법이 절실히 필요하다. 예를 들어 영국의 격차해소 프로그램(Narrowing the Gaps)을 살펴보면 흑인, 소수 인종, 취약계층을 위한 영재교육 자료를 제시하였다. 독일의 WOW 프로젝트의 경우 이주 배경을 가진 학생들을 대상으로 다양한 현장 경험이 있는 인력들이 학생들의 멘토로 지원되고 있다. 이러한 프로그램들을 우리나라 상황을 고려하여 개발한다면 다문화가정 학생들의 어려움들을 조금이나마 해소할 수 있을 것이다.

나. 정서적인 특징

한국의 경우는 미국의 인종 및 민족 정체성의 이론적 발달 단계에 비추어 볼 때, Jim Crow의 시대 문제적 접근 단계와 William Cross의 발달 모형인 인권적 접근 단계에 머물러 있다고 한다. 그 이유는 한국의 다문화가정 학생들의 정체성이 한국의 일반 학생들과 비교해 상대적으로 열등한 수준이라 인권적인 차원으로 접근하여 존중해야 하는 상황이라는 해석이다(부향숙, 김진한, 2010). 또 한 가지 이유는 한국이 아직 다문화 사회의 초기 진입 단계이기 때문에 외국인에 대한 고정관념과 편견이 상당히 많이 작용하고 있다. 그리고 그들이 가진 장점보다는 이질성에 대하여 배타적으로 보는 경향이 작용하며 출신국가가 하위일 수록 이러한 경향성이 더 심하다고 전문가들은 지적한다(최현, 2007).

교육과학기술부(2011) 조사 결과를 살펴보면 다문화 학생의 숫자는 매년 6천 명씩 증가하여 2014년이면 전체학생의 1%를 상회할 것으로 보고하고 있다. 이 조사 통계는 중도 탈락자와 보고되지 않은 학생 수는 포함하지 않고 있다. 박경민(2008)에 따르면 취약연령대 자녀 24,846명 중 6,089명이 입학 자체를 하지 않거나 교육과정에서 중도 탈락을 하고 있다고 한다.

다문화가정 학생의 중도 탈락의 원인은 대부분 학교생활의 어려움(주로 집단 따돌림)으로 미진학, 중도 탈락을 하는 것으로 보고하고 있다(박경민, 2008). 특히 이주 노동자 자녀들의 경우 언어문제, 외모의 차이가 국제 결혼 자녀보다 심각한 경우가 많으며 한국어 부족으로 인하여 2~3학년 낮은 학년 편입으로 인하여 반말, 성적 미달로 인한 마음의 상처가 심하며 학교생활 부적응의 원인이 되기도 한다(국가인권위원회, 2003: 95; 박경민, 2008 재인용).

또한, 가정환경의 특성은 자녀들의 교우관계에도 영향을 주고 있으며 이로 인해 자신감 결여, 소극적, 내성적 성격으로의 변화 등 부정적 영향을 미치며 한국어 습득의 부족과 한국 생활 적응의 정도에 따라 문화부적응, 사회 부적응으로 이어지며 자아정체성 혼란과 자아존중감 저하 등에 영향을 준다고 한다(박경민, 2008). 그리고, 대부분의 다문화가정 아동은 정체성(identity) 혼란을 경험하고 있으며 특히 원초적 정체감 혼란, 이중문화정체성, 확신되지 않은 정체성을 보이고 있다(한정에, 2008). 또한 가정에서부터 문화적 차이가 존재함으로 정체성 혼란을 실감하고 있으며, 어느 한 부모의 나라에 대한 정체성 형성에 중점을 둘 것인지에 대하여 부모들 또한 정체성 형성 과정에서 혼란을 겪는다고 한다(오성배, 2007). 그리고 다문화가정의 학생들은 일상생활에서의 일상적인 언어소통에는 큰 무리가 없으나 독해력, 어휘력, 작문능력 등이 일반 가정 아동들에 비해 낮아 진정한 의미의 의사소통이나 내용의 이해가 어려우며 언어에 담긴 진정한 상대의 감정과 의미를 완전히 이해하지 못한다고 한다(오성배, 2007). 이러한 국어사용 문제는 향후 교과 발달의 격차와 학력결손이라는 문제를 가져올 수도 있다. 또한 외국인 어머니의 한국 교육에 대한 지식과 이해 부족은 자녀에 대한 교육 지원 부족 현상을 유발하여 학습 준비 및 담임 교사와의 상담 부재 등 2차적 문제를 안고 있는 것이 사실이다.

2000년 이후 우리 사회는 본격적인 다문화 시대로 접어들었다. 이들이 자라는 과정에서 일반 가정 자녀들과의 차이, 독특한 정체성의 발달, 다문화적인 가정 배경이 개인적 조건과 어떻게 상호작용하여 인지적, 비인적인 행동, 심리적 특징을 보일 것인가는 상당히 연구가 필요할 것이다(부향숙, 김진한, 2010).

따라서, 다문화가정 영재의 경우 언어능력, 의사소통의 어려움, 사회적 편견에 따른 어려움, 경제적 어려움, 가정 해체로 인한 어려움, 이중 문화로 인한 자존감, 이중 문화로 인한 정체성 혼란, 사회적 위축, 자기표현 부족, 자신감 상실 등으로 인한 정서적인 어려움을 가질 수 있다. 또한, 일반적으로 영재들이 가지는 ‘사회적 부적응’, ‘완벽주의로 인한 스트레스’, ‘동시적 문제들’, ‘영역 간 발달 불균형에 의한 문제들’, ‘이중적 예외성’ 등 정서적인 문제들도 동시에 가질 수 있다. 하지만 이러한 다문화가정 영재가 처한 상황을 고려한 인지적, 정서적, 행동적 발달 연구가 아직 없으며, 그러한 접근을 시도한 연구도 없다. 따라서 향후 이러한 맥락에서 다문화가정 영재들의 복합적인 상황을 고려한 연구가 시행되어야 할 것이다.

다. 부모의 경제적 배경의 특징

일반적으로 영재 교육을 받는 학생들을 보면 사회, 경제적으로 안정된 가정의 학생들이 많다. 실제로 미국 교육부에서 실시한 전국 교육 중단 연구 조사 결과(1990, 1992, 1994, 2000)를 살펴보면 사회 경제적으로 최상위 25%내의 가정에 속한 아이들인 것으로 나타났다(Borland, 2008). 또한, 김미숙 외(2004)의 자료를 살펴보면 영재교육을 받고 있는 초, 중학교 영재 학생들은 또래에 비해 매우 높은 지능을 가지고 있으며, 논리적으로 사고력과 창의적 문제 해결력 또한 매우 우수하다. 그리고, 가정 환경적 측면에서는 영재학생들의 월 평균 가정 소득은 약 439만원으로 일반 가정의 297만원보다 월등히 높다고 지적하고 있다. 이것은

영재 교육을 받고 있는 학생들의 경제적 편향성을 알려주는 자료이다.

우리나라 경우, 최근 한국농촌경제연구원(KREI)조사에 따르면, 전국 34개 지역의 농어촌 다문화가정 400가구(결혼이주여성 400명, 한국인 남편 400명, 시부모 100명)를 대상으로 벌인 설문조사에서 연소득 2000만원 미만이 54.8%, 3000만원 이상은 9.7%로 조사되었다(세계일보, 2012).

선행연구들을 살펴보면, 국제결혼을 통하여 이루어진 다문화가정은 지역적으로 도시의 공단이나 농어촌 지역에 거주하고 있으며 사회경제적으로 열악한 저소득층 계층을 이루고 있음을 보고하고 있으며(교육인적 자원부 교육실태조사, 2006), 국제결혼을 한 한국 남성들 대부분이 결혼하기 전부터 빈곤한 상태였으며(윤형숙, 2004), 다문화가정의 가구당 월 소득 200만원 이상은 6.1%, 100만원 미만이 51%(이혜경, 2005)로 나타났으며, 전체 결혼이민자 가정 가구 중 소득의 최저 생계비 이하인 가구가 50%를 넘어선 것으로 보고하고 있다(설동훈 외, 2005). 그리고 18세 미만의 아동이 있는 여성결혼 이민자 가구의 경우 절대 빈곤율은 57.7%로 조사되어지고 있다(안은미, 2007). 이러한 경제적 빈곤 및 어려움은 다문화가정 학생의 중도 탈락에도 중요한 요인(박경민, 2008)이 되고 있으며, 교우관계 및 학교 부적응으로 이어지는 등 2차적인 문제를 유발하고 있다.

가난은 돈에 관한 것만은 아니다(Payne, 1998). 가난은 정서적, 지적, 물리적 자원 등 외적 지원체계가 없는 것이 아니라 오히려 사람과 관련이 있다고 한다. 그리고 가난한 학생과 그렇지 않은 학생 사이의 가장 중요한 차이는 경험과 기회의 부족의 결과로 인한 지각, 반응하는 방식, 기대와 세계가 돌아가는 일련의 규칙에 대해 차이를 보이게 하는 기회의 유형과 양에 있다고 한다(Slocumb & Payne, 2000). 낮은 사회 경제적 지위를 갖는 부모는 경제적으로 주류에 속하지 못하며, 대개는 낮은 사회 경제적 지위에 처한 다른 구성원들처럼 가난으로 인한 가치와 태도를 그 특징으로 갖는다. 가난과 문화적 다양성이 동시에 나타날 때, 그 결과는 아동에게 더욱더 부정적으로 나타날 수 있기 때문에 다문화가정 아동의 교육방법과 교육 지원 대책은 더 사려깊게 계획되어야 할 것이다.

III. 한국 사회 다문화가정 영재의 쟁점 과제

다문화가정의 문화적, 정서적, 경제적 배경의 특성과 문제들은 다문화가정 영재들의 선발과 현행 관찰 추천제에도 상당히 많은 영향을 주고 있다. 그렇다면 과연 다문화가정 영재들을 선발하는 과정에는 어떤 쟁점 사항들이 있을까, 교사 관찰 추천에 따른 잠재적 다문화가정 영재 학생들의 선발은 제대로 이루어지고 있을까, 다문화 영재 교육을 실시하고 있는 곳에서는 다문화 영재 교육을 효과적으로 하고 있을까 하는 등의 다양한 의문점이 생긴다. 앞으로 다문화가정 영재와 관련된 연구에서는 좀 더 다양한 관련 연구를 해야 하지만 본 연구에서는 교육적 복지, 교육정책 및 제도, 교육내용 및 방법적인 측면에서 현재 연구되어 있는 다문화 관련 선행연구와 영재 혹은 소외 영재와 관련된 선행 연구 및 다문화 영재와 관련된 문헌 조사를 토대로 주요 쟁점을 짚어 보기로 한다.

1. 다문화가정 영재는 어디에 있는가?

전국 초·중·고 학생 수는 2011년 4월 1일 ‘2011년 교육기본통계 조사’에 따르면 7,036,504 명으로 조사되어지고 있으며 이들 중 전체 영재 교육을 받고 있는 학생 수는 102,159명, 그 중 소외 영재 학생은 1,973명이다(영재교육종합데이터, 2011). 전체 학생 수 대비 영재 학생 수의 비율은 0.0145%로 나타나고 있으며, 그 중 전체 영재 학생 수 대비 소외 영재 학생의 비율은 0.019%이다.

전국 초·중·고 학생들 중 전체 다문화 초등학교 학생 수는 22,264명이다(교육과학기술부, 2011). 이들 중 현재 다문화 영재 교육을 받았다고 고려할 수 있는 글로벌 브릿지 사업으로 교육을 받은 160(2011)명을 비율로 나타내면 0.0134%의 비율이다. 이는 위의 전체 학생 수 대비 영재 학생 비율과 전체 소외 영재 학생 비율보다도 낮은 비율이며, 앞으로 현재 우리나라 영재 학생 수를 전체 학생의 5%로 확대하려는 정책에 비하면 너무 초라한 수준의 숫자인 것은 분명하다.

위 통계로 본다면 Gottfredson(2004)의 차별이론에 의한 ‘과소 판별’을 추정할 수 있다. 즉 현행 관찰 추천제에 의해 영재로 추천이 될 때 교사들의 문화적인 편견이 작용하여 다문화 가정의 아동인 경우 그들의 잠재적 가능성이 그들의 피부색깔이나 이들의 어눌한 언어에 묻혀버리는 경우가 흔히 있을 수 있다. 또한 교사들의 관찰이 다문화가정 아동들의 언어나 이들의 문화적, 정서적 특성을 고려한 관찰이 아니라 일반적인 유형과 수준의 영재들을 염두에 둔 관찰 방식을 적용한 경우 다문화가정의 영재들은 지속적으로 이들 교사들의 잠재적 영재 선발을 위한 레이다 망에서 배제될 수밖에 없으며 이는 이들의 지속적인 과소판별로 연계될 수밖에 없을 것이다. 어느 인종, 민족 집단에서든 가장 높은 수준의 영재성²⁾을 가진 사람들은 있기 마련이다. 문제는 영재성의 발생빈도가 가치, 태도, 기회의 차이로 인해 집단마다 다르게 나타난다는 것이다. Gottfredson(2004)은 영재 프로그램에서 인종적, 민족적으로 다양한 집단에서 나타나는 불균등한 판별의 원인을 차별이론과 분포이론으로 나타내었다. 차별이론에 따르면 영재성은 모든 인구학적 집단을 망라하여 고르게 분포되어 있는데 영재를 판별하는 프로그램에 의하여 문화적으로 치우치는 경향이 있다. 이 이론은 다문화 영재의 ‘과소 판별(underidentification)’을 뒷받침한다. 분포이론은 영재성이 인구학적 집단마다 다르게 분포되어 있다고 전제한다. Miller(2004), Gottfredson(2004) 등 여러 연구자들은 인종 및 민족 집단에서 나타나는 주요 지적 기술과 성취 기술에서 실제적인 차이가 있으며, IQ/성취 격차가 있다고 제시한다. 이 두 가지 이론을 우리나라 다문화 선발 및 판별 상황에 비추어 볼 때 우리나라의 사례는 차별이론에 가깝다. 현재까지도 활발하게 활용되고 있는 지필고사 방식의 영재 선발/판별 시스템이 소외 영재, 특히 다문화가정 학생을 고려한 시스템이라고 보기 어려울 뿐 아니라 현재 하나의 개선책으로 널리 시도되고 있는 교사 관찰 추천 시

2) 지능 검사 점수의 에매성과 불규칙성 때문에 IQ 점수에 기초하지 않고 우리가 일반적으로 최상위 영재라고 할 때 10만에서 100만 명중의 1명꼴로 나타나는 비율을 뜻한다. 「영재교육과 재능개발」 p.100 참조

시스템 역시 다문화가정 학생에 대한 배려를 할 수 있는 제도적 장치가 없기 때문에 이는 자연스럽게 다문화가정 영재의 ‘과소 판별’을 야기하고 있다. 실제로 다문화가정 영재들의 과소 판별은 영재교육을 우리나라보다 훨씬 일찍 시작한 미국을 비롯한 세계 여러 나라들에서도 가장 중요한 영재교육의 현안으로 부각되고 있다. 한 예로 미국의 경우, 아프리카계, 히스패닉계, 인디언계 미국인들이 앵글로계나 동양계 미국인보다 영재 프로그램에 상대적으로 매우 적은 비율로 참여하고 있는데 그 이유로 전통적인 IQ에 기반을 둔 영재성의 정의, 부적절한 판별 실제와 프로그램, 학생 잠재성에 대한 교사들의 이해 부족 및 기회 부족 등이 제안되고 있으며, 이를 극복하기 위한 여러 가지 다양한 대책들과 지원이 이어지고 있는 상황이다.

다문화가정 학생의 학교생활 실태 조사 연구(박윤경, 이소연, 2009)를 살펴보면 다문화가정 학생들은 일반적으로 학교생활을 긍정적으로 인식하고 있다. 그러나 이러한 학생들은 주로 소득수준, 임원경험 등에 의해 많이 달라진다. 역으로 말해 아직까지 우리 사회에는 학교생활에 어려움을 겪는 다문화가정 학생이 많이 있다는 의미이다. 한정애(2008)의 다문화 초등학교 학생의 학생적응 과정에 대한 근거이론에 입각한 연구를 살펴보면, 이들은 출생배경의 다름으로 ‘이질감’과 부당한 대우에 대한 ‘분노감’, 학력 격차로 인한 ‘위축감’, 언어문제, 교우관계의 어려움으로 인한 ‘두려움’, ‘경제적 어려움’, ‘편견’, ‘소외’, ‘무시’, ‘외로움’, ‘정체성 혼란’ 등 문화적, 정서적, 경제적 어려움을 동반하여 학교생활의 어려움을 토로하고 있다. 보도자료(헤럴드경제, 2010. 09. 30)에 의하면 초·중·고교에서 학교생활 부적응 학생의 수가 2007년 90명, 2008년 221명, 2009년 223명으로 지속적으로 늘어났다고 보고하고 있다(최성보, 2011). 그들은 대부분 한국어가 서툴거나, 교사와 친구들과의 관계를 맺는 데 어려움을 느끼는 학생들이다. 2008년 국정조사 결과를 살펴보면 다문화가정 취학연령대 자녀 24.5%가 학교에 다니지 않고 있다고 한다(박경민, 2008; 조선일보, 2009. 01. 07; 최성보, 2011). 그 외 다문화가정 학생들 중 취학은 했으나 중도 탈락자한 학생들도 적지 않은 것으로 보고되고 있다. 따라서, 학교 부적응, 특별한 사유로 인한 미취학, 중도 탈락 등 제도권 내에서 도움 받기가 힘든 다문화가정 영재를 위한 교육 복지 지원체계 서비스, 중도탈락 방지를 위한 학업강화프로그램 등의 다양한 전략 마련이 필요하다.

또한, 일반 교육청에 있는 다문화 지원관련 부서에는 일반 다문화 현황만 있지 다문화가정 영재와 관련된 어떠한 통계 수치도 찾아 볼 수 없다. 대부분의 시도교육청 자료를 살펴보면, 단위학급 소외계층 영재와 관련하여 조사하는 통계 수치만 있고 그 속에 다문화가정과 관련된 통계를 요구하는 항목은 어디에도 찾아 볼 수 없다. 이제 제도적으로 영재학생의 수를 조사하는 과정에서 다문화가정 영재에 관한 보다 구체적이고 정확한 수치 조사가 필요하다. 다문화가정 영재에 대하여 연구가 필요한 것은 많은 영재 연구자들이 제기하는 공통된 의견이기도 하다. 하지만 이에 앞서 다문화 영재들이 현재 영재교육 현장에서 어디에 얼마나 있는가에 대한 기초적인 통계조사가 절실한 상황이다.

2. 선발(판별)은 공평한가?

특정한 사회문화적인 배경을 갖는 학생들은 교육적 혜택이 부족하고 학습기회가 상대적으로 결여되어, 학생과 학부모도 영재교육 참여에 대한 의지와 동기 수준이 낮다(Scott et al., 1992). 이러한 이유로, 미국에서는 1988년 특별법 조항을 신설하여 국가적 수준의 노력을 기울이고 있다(Elhoweris, 2008). 그러나 Ford(1996)의 연구에 의하면, 히스패닉, 흑인 등 소수 민족 집단의 영재 교육 참여비율이 여전히 월등히 낮음을 보고하고 있다. 이는 전통적인 방법으로 소수 민족 집단의 영재들 혹은 소외 영재들을 평가하여 선발하였기 때문이다.

Johnsen(2008)은 영재성을 특정 시기에 특정 영역에서 특정 조건에서 나타나는 특성으로 설명하고 있다. 하지만, 영재성을 역동적으로 발달, 변화하는 ‘재능’으로 보는 관점(Bloom, 1985; Gagne, 1999)은 재능이 계발, 발현되기 위한 특정 조건이 마련되어야 하고 지속적으로 관찰해야 한다는 관찰 평가제의 배경이 되었다. 그러나 현행 관찰제는 교사의 인식 부족 및 현행 관찰제의 운영상의 문제, 선행학습 및 만들어진 영재 등으로 제대로 된 잠재적 영재의 선발과 판별이 이루어지고 있지 않는 경우가 많다고 보고되고 있다(류지영, 정현철, 2010).

미국의 경우 과거에서부터 최근까지 LCD(linguistically and culturally diverse) 아동의 판별의 문제점을 다음과 같이 정리하고 있다. 첫째, 영재성을 인지적, 학업적으로 평균보다 월등하게 잘하는 것이라 정의하고 그 기준에 따라 영재아를 판별한다는 것이다. 둘째, 문화적 배경을 고려하지 않는 학업적, 인지적 검사는 LCD 아동들에게 불리하게 작용한다는 것이다. 셋째, 창의적 아동을 판별하기 위한 적절한 기준치가 모자라는 것이다. 넷째, 영어 이외의 언어로 타당하게 측정할 수 있는 도구가 부족하다는 것이다. 다섯째, 창의성을 측정하는 검사 도구와 절차가 편향성을 가지고 있다는 것이다(Lopez, 2007).

최근 미국의 LCD(linguistically and culturally diverse) 관련 연구들을 살펴보면, LCD 아동의 창의적 강점을 조사하고 이중 언어와 창의성과의 관계를 조사하는 방향으로 나아가고 있다. 하지만 이러한 연구는 다문화가정 아동의 언어숙달 수준과 문화적 배경의 혼재 효과를 통제하지 못하는 어려움 등으로 아직까지 많은 진척을 보지 못하는 형편이다(Lopez, 2007).

이러한 문제를 해결하기 위해 많은 학자들은 어휘 대 비어휘 검사, 행동적 판별 검사, 다차원적인 평가, 역동적 평가 등 많은 대안을 제시하였으며, 소수민족 영재 판별에서 성공적 사례로 뽑히고 있는 AG(Project Academically gifted)의 방법도 추천하였다(Woods & Achey, 1990). 종합해보면 한 가지 방법으로는 그들의 영재성을 제대로 발견하지 못한다는 것이다. 특히 언어 의존적인 영재판별 접근으로는 더더욱 이러한 문제를 심화시킬 수 있다는 것이 전문가들의 공통적인 의견이다. 즉 교사의 관찰 체크리스트나 다차원적 준거를 이용한 평가, 비언어성 검사를 포함한 복합적인 접근이 다문화가정 영재들을 판별하는 가장 효과적인 방법으로 인식되고 있다. 다문화가정 학생을 영재 교육의 장으로 데려오기 위해서는 그들에 대한 지적 능력을 중심으로 접근하는 방식에서 벗어나서 역동적인 개념으로 다원화된 지속적인 관찰이 필요하다. 또한 그들의 언어적, 정서적, 문화적 특성을 고려한 접근도 필요하다.

그리고 다문화가정 학생을 영재교육 대상자로 선정하기 위해서는 1차적으로 담임교사들이 이들을 다양한 교실 상황에서 평가해야 한다. 담임교사들은 다문화가정 영재 학생을 위한 다양한 방식의 평가 방법을 숙지하고 이용하여 이들을 평가하여야 하며, 담임교사와 부모의 지속적인 상호 교류와 의사소통은 다문화 학생 이해를 위한 가장 중요한 기초자료로 활용되어야 한다.

현재 우리나라에서는 영재를 선발할 때 교사 관찰제를 시행하고 있다. 더 많은 잠재적인 영재를 선발/판별하기 위해 제도를 시행하고 있지만 관찰추천시스템에도 많은 문제점이 있다는 지적이다(윤초희, 2011). 첫째, 관찰을 해야 할 교사들이 영재들에 대해 거의 모른다는 것이다. 둘째, 교사의 관찰 추천이 항상 9월~10월에 집중되어 있다. 셋째, 관찰 추천을 위한 척도 및 타당성 확보가 어렵다. 넷째, 오로지 담임교사 혹은 영재 교사의 추천만이 가능하다는 것이다. 그 외, 일반 교사들이 영재에 대해 그렇게 관심이 없는 부분, 응시료 문제, 추천서 대행 등 수많은 문제들이 있다. 이러한 이유로 현재, 진정한 영재 혹은 잠재적인 영재를 판별하는 데 어려움을 겪고 있는 것이 사실이다.

그렇다면 다문화가정 학생의 경우를 살펴보자. 현재의 관찰 추천제에서는 각 담임이 학생의 잠재성과 영재성을 판단하여 학부모에게 동의서를 가장 통신한 다음, 부모의 동의서를 가져와야만이 추천을 할 수 있다. 다문화가정의 경우 이러한 과정에서 파생될 수 있는 문제가 있다. 첫째, 일반적으로 담임교사가 어느 학생이 다문화가정 학생인지 모르는 경우가 발생할 수 있다. 해당 학생의 피부색이 다르지 않거나 부모님의 이름이 외국식이 아닐 경우, 즉 다시 말해 귀화했거나 특별히 외모에 특출한 점이 없는 중국계, 일본계일 경우는 더더욱 모를 수 있는 가능성이 크다. 이럴 경우 다문화가정 및 소외계층을 배려한 응시에 문제가 생길 수 있다. 둘째, 가정통신문 및 동의서를 부모가 읽지 못하는 경우도 있다. 우리나라에서 초등학교의 경우 가정 통신문은 거의 어머니가 읽는 경우가 대부분이다. 그리고 아버지가 보더라도 대부분은 거의 지나치는 수준에서 머무는 것이 현실이다. 그리고 셋째, 담임교사와의 상호 의사소통의 문제이다. 일반 영재 가정의 경우 담임교사와의 의사소통 및 상호 교류는 거의 문제가 없다. 하지만 다문화가정 현장이 갖는 딜레마를 연구한 구수연(2010)의 자료를 보면 교사와 학부모 상호 의사소통 및 상호 교류의 상당한 어려움을 지적하고 있다. 그 외에도 교사 인식의 차이, 현행 제도의 구조적 모순, 인터넷 응시에 따른 문제점 등으로 인하여 다문화가정 학생들이 영재교육으로 첫 발을 내딛는 추천에서부터 불평등이 발생할 여지가 매우 크다.

일반 가정 학생의 경우 영재성이 의심이 된다면 지금 현재 각 영역별로 간단하게 영재성을 체크하는 영재 대상자 판별도구(인문사회, 과학 등)가 있다(한국교육개발원, 2012). 하지만 소외 영재를 포함한 다문화 학생의 영재성을 고려한 체크리스트는 아직까지 개발된 것이 없다. 한 예로, 언어 영재를 위한 언어 행동관찰 평정 점검표에서 ‘작가의 세계관과 사회문화적 상황을 관련지어 이해한다’ 라는 문항이 있다. 이런 문항의 경우 다문화가정 학생은 상당히 낮은 점수를 받을 수밖에 없다. 또한 수학영재 판별을 위한 판별 행동 체크리스트를 보면, ‘또래 수준보다 높은 어휘를 사용한다’, ‘또래보다 언어의 표현력이 풍부하다’ 등의 문항

도 다문화가정 학생들에게는 불리할 수밖에 없는 문항이다.

일반적으로 다문화가정 영재들은 상황적 질문에 대한 해답을 많이 하며 토의 시간에 독특한 질문을 하는 경향이 있다. 하지만 발음이나 인식 등의 문제로 그들의 질문이 잘 전달되지 않거나 평가절하되는 경우가 자주 발생한다. 또한 도서 벽지 영재들과 같이 방법과 이유를 알려는 호기심이 많고, 문화와 가족의 중요성에 대해 이해력이 높으며, 다른 사람의 감정에 대한 인식 능력이 뛰어나다. 그러나 변화에 대한 저항이 심해 새로운 기회를 제공하는 것이 어려우며, 가족과 지역자치에 대한 강한 신념으로 중앙정부나 대학과 같은 외부로부터 영재 교육 프로그램에 필요한 지원을 획득하는 데 어려움을 겪고 있다(김혜숙, 2009; 박숙희, 2009; Swenson, 1978).

Lopez(2007)가 제안한 LCD(linguistically and culturally diverse) 아동의 창의적 사정을 개선하기 위한 실천적 제안을 살펴보면, 형식적, 비형식적 측정을 포함하는 다양한 검사를 사용하라고 권고하고 있으며, Whitmore(1980)는 소외계층의 영재를 판별할 때 미성취 영재용 판별 체크리스트도 참고할 만하다고 권고하고 있다. 그러나 이러한 것들은 대부분 미국적 상황을 고려한 것들이므로 한국적 상황에 맞는 한국형 다문화가정 영재들의 특징들을 고려한 다문화가정 영재 체크리스트의 개발이 절실히 필요하다. 이는 잠재적 다문화 영재의 발굴에도 도움이 될 수 있지만 일반 교실에서 교사가 우수한 다문화 아동의 특성을 이해하는 데에도 유용하게 활용될 수 있을 것으로 사료된다.

실제로 영국은 영재교육 국가전략 위원회에서 교육과정 분석들과 영재성의 측정과 개발을 위한 측정 평가틀을 제시하였는데 이것은 누가 영재 교육의 소외계층이며 왜 성취에 어려움을 갖는지에 대한 분석을 위한 것이며, 또한 영재교육에 있어서의 교육격차를 줄이고 영재교육 교육과정을 재평가하고 질 향상을 위한 것이다(이재분 외, 2011). 또한, 미국의 존스홉킨스 대학의 CTY(Center for Talented Youth) Outreach와 같은 제도도 우리 교육현장에서 접목할 필요가 있을 것이다. 예를 들어, 특정 문화 및 인종의 발달 단계 그리고 그 나라의 문화수준과 교육방식, 교육내용을 참고하여 다문화 영재 대상 아동의 가시적 및 잠재적 수준을 가능할 수 있는 체크리스트 및 분석틀을 개발하여 사용하는 것도 현장에서 유용한 작업일 것이다. 우리나라의 경우 IT 기술에 기반하여 필요한 교육적 정보와 내용 그리고 교육 복지 서비스를 제공하는 통합 스마트 매트릭스(matrix) 개발도 고려해 볼 수 있을 것이다.

3. 교사와의 관계는 원만한가?

다문화가정 관련 선행 연구를 살펴보면, 다문화가정 학생의 학교생활적응은 교우관계, 교사관계, 부모관계가 대부분 영향을 주고 있다(김경자, 2008; 김미숙, 2005; 박계란, 2010; 정현영, 2006; 제갈중기, 2007). 특히, 교사와의 관계가 원만할수록 학교생활 적응에 도움이 된다(박계란, 2010; 정현영; 제갈중기, 2007). 여기에서 특이한 것은 교사의 시각이 아니라 학생의 시각이라는 점이다. 다문화가정 학생이 바라보는 시각이 긍정적이고, 교사와의 관계가 지적이고, 우호적이며, 교사에 대해 신뢰할수록 학교생활에 더 잘 적응한다는 것이다(최성보, 2011).

한편, 교사들은 다문화가정 아동에게 많은 시간과 노력, 언어적인 어려움, 외모로 인한 다른 아동들의 차별, 식생활의 차이로 인한 어려움, 놀이문화가 다르기 때문에 생기는 어려움, 다문화로 인한 차이(부모가 일반 아동들과 다른 것 자체가 다문화) 등으로 다문화 아동들을 지도하는데 어려움을 느끼고 있다(김진영, 2009).

변수정(2011)은 다문화 영재들의 사례연구를 통해 이들의 학교에서의 부적응이나 어려움이 영재교육원에서의 적응이나 성취에도 영향을 미치고 있다고 지적한다. 이 연구는 다문화 가정 영재학생들은 수업에서 종종 위축되는 모습을 보이며, 자신들이 잘못하거나 틀린 것도 아닌데 수업에 소극적이며, 교사가 다가가려고 자꾸 말을 걸어보려 해도, 일부러 더 방어적인 태도를 보이는 영재아동의 사례들을 제시하면서 이들이 학교에서 선생님이나 주변 사람들에게 적극적인 표현이나 관심을 받지 못한 것이 아닌가 하는 해석을 제시하고 있다. 그러나 변수정(2011)은 소극적인 태도를 보이는 다문화 아이들의 특성상 교수 방법적인 측면에서 교사의 세심한 배려가 필요할 뿐 교사와 운영진이 다문화 영재아동들을 편견을 갖고 바라보거나 대하는 것은 바람직하지 않음을 경고하고 있다.

많은 현직 교사들은 다문화가정 학생들을 지도하는 데 어려움을 겪고, 이는 학생과의 관계원만의 방해요인으로 작용하고, 다문화가정 학생들 스스로도 교사에게 마음의 문을 닫는 일련의 현상으로 이어질 위험의 소지가 있다(Miller, 2004). 따라서, 현직 교사들을 위한 다문화 이해교육과 다문화학생을 좀 더 효과적으로 지도할 수 있는 방안 모색이 절실히 필요하다. 다문화 학생에 대한 이해는 선행연구에서 제기하였듯이 자연스럽게 잠재적 다문화 영재 학생의 발굴과 다문화 영재 교수 학습 방법 및 프로그램 개발로 연계될 수 있을 것이다.

4. 다문화 영재 정책은 바람직하게 이루어지고 있는가?

케빈은 미국인 엄마와 중국인 아빠와 함께 일 년 반 전에 한국에 온 4학년 학생이다. 케빈은 수도권 의 한 공립학교에 재학 중인데 그 학교에는 케빈과 적절하게 의사소통을 할 수 있는 친구나 교사가 거의 없는 형편이다. 학교에서 케빈의 한국어능력 향상이나 적응을 위한 특별한 조치는 없는 상황이다. 케빈은 이제 겨우 한국말을 소리 나는 대로 읽을 수는 있으나 그 뜻이 무엇을 의미하는지는 아직도 잘 이해하지 못한다. 케빈이 처음 한국에 왔을 당시인 2학년 때는 수업에 전혀 집중하지 못하고 수업 시간에 자리에 잘 앉아있지 못하고 교실을 돌아다니는 통에 부모는 불려가 선생님께서부터 ADHD검사의뢰를 받기도 했다. 케빈은 학교에서 집으로 돌아오면 부모에게 학교가 너무 지루하다고 말한다. 케빈이 한국에 오기 전 미국 학교에서 받은 검사결과에 의하면 IQ가 145가 넘고 창의력도 매우 높았다고 케빈 엄마는 이야기한다. 하지만 이곳에서 케빈이 받을 수 있는 도움은 거의 없다. 지역 대학의 다문화 영재교육 프로그램을 가까스로 알아냈으나 이곳은 부모 중 한명이 한국인이어야 입학이 가능해 양부모가 둘 다 외국인인 케빈은 입학이 불가하다고 한다.

참으로 아이러니가 아닐 수 없다. 다문화 가족 지원법에 따르면 한 쪽 부모가 한국의 국적을 가질 경우, 한국에서 태어난 자 등 ‘국적’의 개념으로 다문화를 정의하고 있다. 정책적

대상으로 외국인 근로자의 경우도 포함하고 있지만 ‘케빈’의 예에서 볼 수 있듯이 실제적으로 도움을 받지 못하는 경우가 많다. 미국의 경우 이들을 소수민족으로 규정하고 다문화가정으로 인정하며 미국인으로써 정체성과 미국인으로 성장할 수 있도록 제도적 지원을 아끼지 않고 있다. 따라서, 우리도 다문화의 개념을 넓혀 우리나라에서 거주하고 있는 모든 외국인 자녀들도 다문화 정책의 보호 아래 한국인으로서의 정체성과 미래 한국의 주역으로 만들 수 있는 제도적 장치를 마련하는 것이 필요하다.

미국은 포괄적인 교육 개념을 통하여 다문화 교육의 범위를 확대하고 그 가정을 이끌어내고 있다(ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development. 교육과정 개발과 감독협회 연감, 1991). 포괄적인 교육을 학교에서의 변화를 이끌어내는 사회운동으로 정의하고 모든 국가와 체계(생태학적, 문화적, 경제적, 정치적, 기술적)에 영향을 미치는 문화 및 논쟁거리에 대한 학습을 포함하도록 하였으며, 포괄적인 교육의 목표는 간학문적이며, 관점 수용, 국가 및 국제적 문제에 참여하는 방안을 창출하고 문화적, 경제적, 정치적, 생태학적인 속성 내에서 운명, 비교문화적인 이해 및 친밀성 상태에 관한 이해까지 포함하는 것이다. 이에 따라, 인종 및 민족 문화에 따른 학습 차이, 다양한 인종, 민족을 대상으로 하는 영재 교사 교육, 중재적 노력(다문화가정 영재 학생에게 적절한 교육적 중재: 교수 학습 방법, 학생 지원을 위한 중재), 과소 판별을 해결을 위한 다양한 평가 시스템 보완 등의 노력을 지속적으로 해오고 있다(Clark, 2008).

영국은 다문화의 평화적 공존을 위한 정부 전담 기구가 있는데 인종간 격차와 갈등에 관련된 현상의 원인과 해결방안을 모색하기 위하여 국가 기구로 특별위원회인 ‘Future of Multi-Ethnic Britain’을 두고 있다. 위원회에서는 인종차별주의와 소수 인종의 불평등을 해소하고 다문화의 이해와 공존을 위한 연구와 정책 수립의 역할을 한다(Parekh, 2000; 오성배, 2005 재인용). 우리와 이웃한 일본은 ‘니케이진’(日系人)을 위한 교육기회 배분에 대한 연구와 그들을 이해하고 평화적 공존의 시민의식을 형성하기 위한 ‘이(異)문화 이해교육’ 과 연구로 구분되어 연구되고 있다(오성배, 2005). 위 두 나라 모두 소수 민족에 대한 교육기회의 보상적 배분의 차원에서 교육이 이루어지고 있으며 소수 민족들을 배려하는 교육적 차원에서 지원 정책도 함께 추진 중이다.

우리나라는 2차 영재교육진흥 종합계획(2008)에 의하여 다문화가정 영재를 포함한 소외계층 영재를 위한 영재 교육을 실시해 오고 있다. 또한 교육청, 대학교 부설, 단위학급 영재 교육에 소외계층 영재를 위한 각종 인센티브를 주고 영재교육의 장으로 끌어오고 있는 추세이다. 그리고 영재교사의 전문화를 위한 영재 교사 직무 연수도 지속적으로 추진하고 있다.

2011년부터 한국연구재단에서 실시하고 있는 ‘글로벌 브릿지’ 사업은 다문화가정 학생을 위한 대표적인 사업이다. 그러나 이 사업은 권역별 7개 대학에서만 실시하고 있기 때문에 잠재 능력이 있는 다문화가정 영재들을 발굴하기에는 부족하다. 따라서 지금 현재 실시하고 있는 다문화 거점 학교를 활용한 다문화가정 영재 발굴을 제도화한다면 좀 더 많은 학생들을 선발할 수 있으리라 본다.

또한, 영재종합데이터 베이스(2011) 자료에 의하면 대다수의 지역에서 초등 3학년 이상의

소의 영재 학생 수만 조사되고 있다. 따라서 향후 3차 진흥 계획에서는 초등학교 저학년, 유아교육 기관에서도 다문화가정 영재 교육의 확대가 필요하며 그들에게 맞는 프로그램 개발도 선행되어야 할 것이다. 특히, 다문화가정 학생을 위한 중재 프로그램으로 언어적 도움과 함께 수학, 과학의 심화, 속진 과정을 제공하는 프로그램, 지역사회 멘토와 함께 하는 지역프로그램, 사회 정서적 지원을 제공하는 프로그램, 학부모와 함께하는 프로그램 등 다양하고 적극적인 정책이 필요하다.

하지만 무엇보다 다문화 영재교육 정책은 단순히 이들의 언어 및 경제적인 어려움을 해소한다는 차원을 넘어 곧 다가올 다문화 사회를 대비하여 국가적, 정책적 차원에서 보다 거시적인 맥락으로 대처할 필요가 있다. 미국의 경우 2013년에 Javits 영재교육법의 후속으로 TALENT Act 정책이 실시 예정인데 이 정책은 기존의 Javits법을 좀 더 구체화시킨 것이다. 우리나라는 영국의 경우와 같이 다문화 정책과 함께 다문화 영재 정책을 전담하는 부서 설치도 효과적일 수 있다. 일반적으로 영국의 소외계층 영재지원정책의 5가지 성공요소를 강력한 전략적 리더십, 효과적 교실 현장, 잠재력 발굴을 위한 맞춤형 지원, 명확한 모니터링과 추적관리 시스템, 파트너십과 협동학습이라고 분석하고 있다(이재분, 2011). 우리사회의 다문화가정 인재들의 잠재적 역량을 보다 체계적, 적극적으로 발굴하고 교육하여 우리사회에 필요한 일꾼으로 육성하는 정책은 향후 우리 사회의 노령화 및 인구감소 문제를 해소하는 하나의 해결책으로 대두될 수 있을 것이다.

5. 다문화 교육이나 영재 교육이나?

영재교육 진흥법 제1조에 의하면 “재능이 뛰어난 사람을 조기에 발굴하여 타고난 잠재력을 계발할 수 있도록 능력과 소질에 맞는 교육을 실시함으로써 개인의 자아실현을 도모하고 국가·사회의 발전에 기여하게 함을 목적으로 한다.” 라고 영재 교육에 대한 목적이 명시되어 있다. 이에 따라 우리는 영재들을 선발하여 영재교육을 실시하고 있다. 교육 내용의 방법적 측면을 살펴보면 대부분 현재 실시하고 있는 단위학급, 지역 공동 영재학급, 교육청 영재 교육원의 영재 교육 프로그램은 심화 혹은 속진의 내용을 담고 있다. 과연 이러한 교육내용과 방법이 다문화가정 영재들을 고려한 방법인지는 생각해 보아야 한다.

“흔히들 다문화 아이들이 언어가 부족하다고들 하는데 그럼 다문화 영재를 위해서 언어가 부족하니까 이를 위한 교육을 해주던가...다문화 영재 프로그램에도 언어교육을 함께 해주지도 않으면서 일반 영재들과 따로 교육을 하는 것은 잘못되었다고 봐요. (중략) 팔다리가 하나 더 있는 사람처럼..그렇게..특별하게 따로 공부를 시키지 말고, 차라리 한반에 10%를 다문화 학생을 뽑던가..그런 식으로 하던지...함께 교육을 받으면서 자꾸만 새로운 자극을 주고 받고 이렇게 해야 하는데 뭔가 동떨어지게 교육을 하는 것이 싫어요.” (다문화 영재학생 부모의 인터뷰 내용 중, 변수정, 2011)

위 사례를 살펴보면, 다문화가정 학부모들은 다문화 영재 프로그램에 대하여 굉장한 불만

과 불신을 가지고 있다. 다문화 영재 교육원에서 하는 교육이 다문화 교육도 아니고 그렇다고 영재 교육도 아닌 ‘어정쩡한’ 위치가 그들을 불만족시키는 주 원인 중 하나로 해석된다.

다문화 교육의 취지는 문화적 차이와 상관없이 각 개인의 가치를 인식하는 것이다. 또한, 다문화 영재의 경우 각 문화집단의 영재학습자가 직면하는 도전을 조사해 보고 각 학생들이 자신의 재능, 지능 계발을 위한 경험과 실재를 제공하는 것이 중요하다(Clark, 2008). 이러한 측면에서 본다면, 다문화가정의 영재 학생을 고려하거나 그들의 특성을 고려한 교육프로그램은 현재 찾아보기가 어렵다. 또한, 단순히 교육 기회 평등의 원칙에 따라 소외 계층을 위한 특별교육으로 생각해서는 안될 것이다. 따라서 다문화가정 영재 학생들에게는 그들의 특성을 고려한 프로그램이 제공되어야 할 것이다. 예를 들어 거주기간에 따른 차별화된 교육 내용, 언어 수준에 따른 차별화 교육내용, 인종 민족의 특성을 고려한 프로그램 개발 등 교육내용, 교육방법에 대한 다각적인 고려가 필요하다. 다문화 학생들이 집중되어 있는 지역을 중심으로 시범적으로 다문화 영재들을 위한 다양한 선발 및 교육 프로그램 개선을 위한 노력을 경주하고 이러한 과정을 통해 검증된 제도나 프로그램을 확산하는 것도 의미가 있을 것으로 생각된다. 하지만 무엇보다 다문화가정 안에도 영재가 존재할 수 있음을 인식시키려는 노력이 필요하다. 또한 이들을 위한 배려가 아닌 이들이 당당한 권리로서 이들에게 필요한 교육을 받을 수 있도록 사회 전반적인 인식의 전환도 요구된다.

6. 다문화가정 부모를 대상으로 한 배려는 이루어지고 있는가?

우리나라 다문화 교육 정책은 주로 ‘다문화가정 자녀 교육’ 측면에 보다 중점을 두고 교육을 해왔다(구수연, 2010). 그러나 우리가 다문화적인 특성을 발견하고 그에 대한 관심을 교육하기 위해서는 다문화가정에 대한 이해가 기본이 되어야 한다(박미경, 2007). 그 방법의 한 측면은 학부모에 대한 이해이다. 우리나라 대부분의 다문화가정에서는 어머니가 양육에 더 관심을 가지며, 아버지는 아버지대로 혹은 어머니는 어머니대로 서로의 양육 방법에 대하여 신뢰하지 못하는 것으로 조사되고 있다. 또한 어머니는 교사로부터 양육에 관한 충분한 정보를 듣지 못 하고 있다(구수연, 2010). 이러한 문제는 심각한 문제를 양산할 수도 있는 중대한 문제이다.

영국 스윈던의 드로브 초등학교는 유럽 다문화교육의 성공적인 운영사례로 평가받고 있다. 난민 밀집지역으로 저소득층 자녀가 대부분인 이 학교는 영어로 소통되지 않는 학생과 학부모가 대부분이다. 이 학교에서는 학생들의 성장과 학습을 위해 학부모를 상대로 보육과 건강관리, 교육상담, 생활상담 등을 종합적으로 지원해 원활한 다문화교육을 수행하고 있다. 이 때문에 아프리카와 남미, 중앙아시아, 중동지역 등 48개국 출신의 다양한 국가 출신학생들이 모여 있지만 학업 성취도 평가에서는 전국 평균을 웃돌고 있다(충청 투데이, 2011.9.21)

변수정(2011)은 다문화 영재학생의 부모들은 실제로 영재교육원에서의 교육과 함께 부모들이 가정에서 자신의 자녀를 지적으로 또 정서적으로 어떻게 지원해야 하는가에 대한 강렬한 교육적 요구가 있음을 지적하고 또 그러한 요구가 매우 타당하고 필요함을 지지하고 있다.

다문화가정의 영재 선발 혹은 판별, 교육을 위해서는 학부모 교육이 절대적으로 필요하다. 다문화가정 영재의 선발 과정에서부터 각 기관에서는 학부모들에게 다문화 영재 학생이 갖는 각종 어려움에서부터 그들의 올바른 양육을 위한 교육, 학교 교사와의 의사소통을 위한 언어 프로그램 제공 등 학부모 지원 교육 서비스 개발 및 지원 정책이 절실히 필요하다.

IV. 논의 및 결론

불과 얼마 전까지도 우리나라는 점차 다문화 사회로 진입하고 있다고 언급하였으나 지금 우리 사회의 만연한 다문화 현상은 현재 다문화 사회의 현주소를 짚어주고 있다. 그동안에도 수많은 다문화가정의 영재들은 우리가 모르는 사이에 그 영재성이 빛을 보지도 못하고 사라져 가고 있다. 우리가 영재들을 교육하는 이유는 그들의 타고난 능력을 조기에 발굴하여 개발할 수 있도록 그들의 능력과 자질에 맞는 교육을 실시함으로써 개인의 자아실현을 이루고 국가와 사회 발전에 이바지하기 위함이다(영재교육진흥법, 2000). 그러나 현재 다문화가정의 영재들은 그들이 받아야 할 적절한 교육적 혜택조차 누리지 못하고 있다.

본 연구는 이러한 상황에서 현재 우리나라 다문화가정 영재와 관련하여 그들의 특성과 주요 쟁점 과제를 살펴보고 향후 다문화 영재 정책 및 연구의 방향에 대하여 논의해 보았다.

향후 다문화 영재 연구는 다문화가정 영재들에 대한 개념적 정의를 먼저 해야 한다. 현재는 소외 계층 영재의 한 부분에 속해 있지만 지속적인 다문화가정의 증가로 인하여 다문화 영재를 독립적인 사항으로 추가시켜 정의할 필요가 있다. 다문화가정 영재들은 그들이 처한 상황에 따라 차이가 있지만 대부분 문화적 문제, 정서적인 문제, 부모의 경제적 배경의 어려움 등 공통적인 문제들을 가지고 있다. 이러한 다문화가정 영재들이 처한 문제들로 인하여 잠재된 다문화가정 영재들의 소외현상 및 기회의 불평등의 문제, 선발 과정 및 평가, 도구의 공정성과 평등성에 관한 문제, 담임과의 관계 원만성에 관한 문제, 다문화 영재교육정책 정립에 관한 문제, 다문화 영재교육의 특수성을 고려한 프로그램 개발에 관한 문제, 다문화가정 학부모 교육의 필요성에 관한 문제, 한국 다문화가정 영재를 위한 정체성 연구의 시급성에 관한 문제 등이 본고에서 주요 쟁점과제로 부각되었다.

현재 다문화 교육 및 다문화 영재교육과 관련한 연구가 가장 활발한 나라는 단연 다민족 다문화 국가인 미국이다. 하지만 미국과 한국은 다문화 사회의 특징이 여러 면에서 다르다. 다문화 유입 배경도 다르며, 시기도 다르며, 외국인이 갖는 사회적 의미도 다르며, 국가와의 관계 속에서 갖는 정치적 위상도 다르다(부향숙, 김진한, 2010). 따라서 미국에서 개발된 다문화 영재와 관련한 연구결과를 우리나라에 바로 적용시키기에는 무리가 있다. 우리의 맥락적 상황적 특수성을 고려한 우리의 다문화 영재 연구가 절실하다. 앞으로 이루어질 다문화 가정 영재 관련 연구에서는 앞서 제기한 쟁점 사항 혹은 당면 문제들에 대하여 보다 구체적인 연구와 조사가 실시되어야 할 것이다. 그리고 본고에서 제시한 다문화가정 영재와 관련된 쟁점 사항 외에도 아직 수많은 쟁점 혹은 문제들이 존재하고 있다. 다문화가정 영재 학생들의 학교 적응 문제, 교우 관계, 학교 성적, 만족도, 스트레스, 행복감, 언어문제, 학부모가

정적 문제, 문화적으로 다른 양육 방법 등이 다문화가정 영재들에게 어떤 영향을 주는지 등의 연구가 필요하다. 향후 연구에서는 이러한 문제 혹은 쟁점 사항들에 대한 구체적인 조사를 토대로 다양한 양적·질적 연구가 수반되어야 할 것이다. 예를 들어 아동의 언어적 문화적 배경과 창의성간의 관계, 다문화가정 영재의 창의성 향상에 기여하는 다양한 변인들에 대한 연구들은 다문화 및 비교 문화적 관점에서 흥미로운 결과를 제공해 줄 수 있을 것으로 기대된다.

이러한 다문화 관련 연구들은 영재교육 및 우리 사회에 몇 가지 시사점을 제공한다. 첫째, 영재교육 연구에 관한 다양한 패러다임을 제공할 수 있다. 일반적으로 영재와 관련된 연구의 주제어를 살펴보면, 영재, 일반, 소외, 창의성, 발명, 수학, 과학, 언어, 관찰, 정책, 문제해결, 부모, 평가, 선발, 도구, 인식, 관계, 교육, 방법, 프로그램 등으로 요약할 수 있다. 여기에 ‘다문화’ 라는 주제어의 추가는 영재교육 연구의 폭과 범위를 양적, 질적으로 확장시키는 데 기여할 수 있을 것이다. 둘째, 현재 우리의 다문화 사회와 관련된 일련의 이슈들을 해결하는 하나의 돌파구로 작용할 수 있을 것이다. 다문화 영재의 발굴과 교육을 위한 노력과 이와 관련된 연구는 우리 사회의 일원인 다문화 가족의 권리와 권익보호를 위한 노력으로도 해결될 수 있을 것이다. 셋째, 국가 경쟁력 향상에 이바지할 수 있을 것이다. 모두가 알고 있듯이 ‘다문화’는 국가적인 약점이 아니라 새로운 미래 동력이 될 수 있으며, 다문화 영재와 관련된 연구는 충분히 그 가치가 있는 것이다.

다문화가정 영재와 관련된 국내 연구는 아직 걸음마 단계이다. 앞으로 좀 더 활발한 연구를 통하여 영재선발에서의 1, 2종 오류에서처럼 영재인데 영재로 판별이 안 되거나 영재가 아닌데 영재로 판별되는 경우와 같이, 한 아이가 자신이 속한 문화권에서는 틀림없는 영재인데 이주하여 살고 있는 다른 문화권의 나라에서는 언어적 문화적 경제적 이유로 영재에서 배제된다면 이 역시 영재선발의 명확한 오류임에 틀림없을 것이다. 인종, 문화 등에 상관없이 언제 어느 곳에 살던 개인의 잠재능력개발의 어려움 없이 평등하고 정의로운 사회가 되기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부 (2011). 다문화 학생 추이. 2011.5.21 보도자료. <http://www.mest.go.kr> (검색일: 2012. 10. 29)
- 김경자 (2008). **다문화가정 아동의 심리적 문제와 학교적응**. 석사학위논문. 진주교육대학교.
- 김경은, 윤노아 (2012). 청소년의 국민정체성, 통일, 다문화수용성에 대한 인식: 다문화시대 사회과 통일교육에의 함의. **사회과교육**, 51(1), 123-140.
- 김동일 (1999). **학습부진 영재아동**. 서울: 원미사.
- 김미숙, 조석희, 윤초희, 진석연 (2004). **중학생 영재의 지적, 정의적 특성에 따른 효과적인 교수학습 전략 탐색**. 서울: 한국교육개발원.

- 김미숙 (2005). 북한이탈학생의 남한학교 다니기. **교육사회학연구**, 15(2), 23-44.
- 김진영 (2009). **초등학교 교사들이 다문화가정 아동 지도경험에 관한 연구**. 석사학위논문. 경인교육대학교.
- 김혜숙 (2009). 소외계층 영재교육 연구를 위한 소고. **창의력교육연구**, 9(2), 127-143.
- 구수연 (2010). 다문화 현상이 갖는 딜레마: 유아교육기관을 중심으로. **다문화콘텐츠연구**, 3(8), 65-92.
- 류지영, 정현철 (2010). 영재학급 대상자 선발을 위한 관찰·추천 영재판별모형 개발 연구. **한국영재학회**, 20(1), 257-287.
- 박경민 (2008). **다문화가족 자녀의 환경적 요인이 사회적응에 미치는 영향**. 석사학위논문. 고려대학교.
- 박계란 (2010). **다문화가정 아동의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인**. 석사학위논문. 영남대학교.
- 박숙희 (2009). 소외계층 영재 교육. **영재와 영재교육**, 8(3), 5-21.
- 박윤경, 이소연 (2009). 다문화가정 학생의 학교생활 실태에 대한 조사 연구: 집단 간 차이와 집단 내 다양성. **시민교육연구**, 41(1), 41-71.
- 박기용, 박은영, 정은식 (2009). 소외된 과학영재들의 사고력 향상을 위한 수업모형 설계. **과학교육연구지**, 33(2), 321-335.
- 변수정 (2011). **영재교육원을 통해서 본 다문화 영재교육에 대한 문화기술적 연구**. 석사학위논문. 인천대학교.
- 부향숙, 김진한 (2010). 미국 인종 및 민족 정체성 발달 이론으로부터 조망한 다문화가정 자녀의 생애 발달 이해. *Andragogy Today*, 13(4), 59-89.
- 설동훈, 김운태, 김현미, 윤동식, 이혜경, 임경택, 정기선, 주영수, 한건수 (2005). **국제결혼 이주여성 실태 조사 및 보건복지 지원정책방안**. 서울: 보건복지부.
- 설동훈 (2006). **국민 민족 인종: 결혼이민자 자녀의 정체성. 동북아다문화시대 한국 사회의 변화와 통합**. 동북아시아대위원회 용역과제 보고서.
- 신혜정 (2007). **다문화가정 자녀의 자아정체성에 영향을 주는 요인에 관한 연구**. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 세계일보 2012. 04. 19일자 6면 기사: 농어촌 다문화가정 가난의 굴레서 허덕
- 안은미 (2007). **농어촌 국제결혼가정 자녀의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구**. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 양영자 (2008). **한국 다문화 교육의 개념 정립 및 교육과정**. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 영재교육종합데이터 (2011). 통계자료. <https://ged.kedi.re.kr> (검색일: 2012. 10. 29)
- 영재교육진흥법시행령 (2008). 교육과학기술부. <http://www.mest.go.kr> (검색일: 2012. 10. 29)
- 오성배 (2005). 한국 사회의 소수민족 ‘코시안’ 아동의 사례를 통한 다문화 교육의 방향 탐색. **교육사회학연구**, 16(4), 137-157.

- 오성배 (2007). 국제결혼가정 자녀의 교육 실태와 대안 모색. **인간연구**, 12, 1-15.
- 이재분 (2008). 다문화가정 자녀의 학교교육 현황과 과제: 국제결혼 가정을 중심으로. **충북 교육연구**, 9, 48-61.
- 이재분, 유경재, 여승수, 김아름 (2011). **소외계층 영재학생 사례 발굴 및 지원방안 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 이효녕, 하재영, 오희진 (2009). 대구·경북지역 소외계층 과학영재의 특성 및 요구 분석. **과학교육연구지**, 33(2), 220-236.
- 이혜경 (2005). 혼인이주와 혼인이주 가정의 문제와 대응. **한국인구학**, 28(1), 73-106.
- 윤초희 (2011). 관찰·추천 영재판별에서의 측정학적 쟁점과 과제. **영재와 영재교육**, 10(1), 99-122.
- 윤형숙 (2004). 외국인 출신 농촌주부의 갈등과 적응: 필리핀 여성을 중심으로. **한국여성학회 10월 심포지엄 자료집**, 한국여성학회.
- 조성민, 전동렬 (2012). 경제적, 신체적 어려움이 있는 과학영재의 학습 특성과 전술: 주말 물리 교실 하늘이의 사례를 중심으로. **영재교육연구**, 22(3), 729-755.
- 조영달 (2006). **다문화가정 교육지원을 위한 자료 개발 연구**. 서울: 교육인적자원부.
- 정현영 (2006). **다문화가정 자녀의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 아시아 여성과 한국남성의 이중문화가정 자녀를 중심으로**. 석사학위논문. 숭실대학교 대학원.
- 제갈중기 (2007). **다문화가정 아동들의 학교적응**. 석사학위논문. 신라대학교.
- 충청투데이 2011. 09. 21일자 9면: 대전시교육청 유럽 5개국 선진 교육기관 순방
- 최성보 (2011). 다문화가정 학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 변인간의 구조분석. **중등교육연구**, 59(2), 261-287.
- 최현 (2007). 한국인의 다문화 시민의식(multicultural citizenship): 다문화 의식을 중심으로. **시민사회와 NGO**, 5(2), 147-227.
- 통계청조사 (2010). 인구총조사. <http://kostat.go.kr> (검색일: 2012. 10.31)
- 하종덕, 문정화 (2011). 소외계층 영재의 영재교육 서비스 만족도 및 자아효능감. **창의력교육연구**, 11(2), 87-105.
- 한국교육개발원 (2012). **행복한 영재, 함께하는 부모: 행복한 영재를 위한 부모교육 지침서**. 서울: 한국교육개발원.
- 한국연구재단 (2012). 글로벌 브릿지 사업. www.nrf.re.kr (검색일: 2012. 12. 6)
- 한정애 (2009). **다문화가정 초등학교생의 학교적응과정분석**. 박사학위논문. 경성대학교.
- Baldwin, A. Y. (1985b). *Baldwin Identification Matrix 2*. New York: Trillium.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 3-49). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.

- Borland, J. H. (2008). **소외계층영재**. 소외계층 영재교육 활성화를 위한 공공정책 국제 심포지엄 자료집, 14-22.
- Clark, B. (2008). *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School* (7th Ed.). Merrill; Prentice Hall.
- Elhoweris, H. (2008). Teacher judgement in identifying gifted/talented student. *Multicultural Education, Spring*, 35-38.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. (1979). *The dynamic assessment of retarded individuals: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Glenview, IL: Scott-Foresman.
- Ford, D. Y., & Tyson, C. A. (2004). Promoting achievement among culturally diverse gifted students: Cultural matters. *Gifted Education Communicator*, 35(4), 21-25.
- Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted Black student: Promising practices and programs*. New York: Teachers College Press.
- Frasier, M. M. (1987). The identification of gifted Black student: Developing new perspectives. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 155-180.
- Gagné, F. (1999). Is There any light at the end of the tunnel? *Journal for the education of the Gifted*, 22, 191-234.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gottfredson, L. S. (2004). Realities in desegregating gifted education. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.), *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education* (pp. 139-155), Waco, TX: Prufrock Press.
- John Houtz (2007). **창의성을 부르는 심리학** [김정희, 역] 서울: 시그마프레스. (원본출간년도: 2003).
- Johnsen, S. K. (2008). Identifying gifted and talented learners. In F. A. Karnes & K. R. Stephens (Eds.), *Achieving excellence: Educating the gifted and talented* (pp. 135-153), Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 111-138.
- Mercer, J., & Lewis, J. (1978). Using the System of Multicultural Pluralistic Assessment (SOMPA) to identify the gifted minority child. In A. Baldwin, G. Gear & L. Lucito (Eds.), *Educational planning for the gifted*. (pp. 7-14) Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Miller, L. S. (2004). *Promoting sustained growth in the representation of African Americans, Latinos, and Native Americans among top students in the United States at all levels of the educational system*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

- Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2003). Addressing underrepresentation of gifted minority children using the Naglier Nonverbal Ability Test (NNAT). *Gifted Child Quarterly*, 47, 155-160.
- Payne, R. K. (1998). *A framework for understanding poverty* (Rev. ed.). Baytown, TX: RFT.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Slocumb, P. D., & Payne, R. K. (2000). *Removing the mask: giftedness in poverty*. Highlands, TX: RFT.
- Scott, M. S., Perou, R., Urbano, R., Hogan, A., & Gold, S. (1992). The identification of giftedness: A comparison of white, Hispanic and black families. *Gifted Child Quarterly*, 36, 13-139.
- Swenson, J. E. (1978). Teacher assessment of creative behavior in disadvantaged children. *Gifted Child Quarterly*, 22, 338-343.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspective*. New York: Macmillan.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Woods, S. B., & Achey, V. H. (1990). Successful identification of gifted racial/ethnic group students without changing classification requirements. *Roeper Review*, 13, 21-26.

= Abstract =

Major Issues and Challenges of Gifted Children from Multicultural Families

Tae-Hee Han

Incheon National University

Ki-Soon Han

Incheon National University

The intent of this study is to fully investigate the major issues and challenges related to characteristics of gifted children from multicultural families in Korea. The gifted students of multicultural families are currently categorized as disadvantaged gifted students, but they need to be defined more deeply and separately due to the continuous increase of multicultural families. Most culturally different gifted children have common problem such as integrating into Korean culture, often suffering from emotional problems and their parents' economic disadvantage. Due to these problems a variety of issues arise. First, culturally diverse talented students have problems due to the alienation and the lack of equal opportunity given to gifted children of multicultural families in need. Secondly, another issue is whether or not the selection of these students for a gifted and talented program is administered equally and fairly. Thirdly students and teachers may have difficulty forming relationships. Fourth, there is a dire need to address the issue of a lack of formal education policy. for these students. Fifth, the formulation of a gifted and talented program solely for multicultural students is necessary. Sixth, educating the parents of such students remains a critical challenge. Seventh, the last issue arises from a lack of research regarding the identity of multicultural gifted children in Korea. In this study, we discuss each of these issues in-depth. Additionally the future of Korean Multicultural Gifted selection, training in the field, school direction and it's implications are discussed.

Key Words: Multicultural families, Gifted/talented children of multicultural families, Educationally disadvantaged, Equity of educational opportunity

1차 원고접수: 2013년 6월 10일
수정원고접수: 2013년 6월 28일
최종게재결정: 2013년 6월 28일