creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미의 한국 자녀교육문화에 관한 경험학습 연구:

Peter Jarvis의 경험학습모형으로

2015년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 평생교육전공

황 하

조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미의 한국 자녀교육문화에 관한 경험학습 연구: Peter Jarvis 의 경험학습모형으로

지도교수 강 대 중

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함

2015 년 4 월

서울대학교 대학원

교육학과 평생교육전공

황 하

황하의 석사학위논문을 인준함

2015년 6월

위 원 장 우 용 제 (인)

부위원장 오 헌 석 (인)

위 원 강 대 중 (인)

국문초록

조선족은 1980년대 중 후반부터 한국에 들어와 저임금 노동을 담당해 왔다. 조선족에 대한 연구는 조선족을 노동력으로 주목하였지만 조선족은 노동력이기 전에 한 인간으로 삶을 살고 있는 존재이다. 조선족은 한국으로의 이주로 인해 사회적 맥락이 변화하며 한국에서 적응하기 위해 학습하게 된다. 본 연구는 한국인의 문화를 가장 가까이에서 경험할 수 있는 직업 중 하나인 입주 가정교사 겸 가사도우미가 한국의 자녀교육문화를 경험하며 학습하는 과정을 Jarvis의 경험학습모형으로 살펴보는 것이다.

이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 경험한 한국의 자녀교육문화는 어떠한가?

둘째, 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 한국의 자녀교육문화를 경험학습 하는 과정은 Jarvis의 경험학습모형으로 어떻게 분석할 수 있는가?

연구결과 연구참여자들이 경험한 한국의 자녀교육문화는 '두 가지 양육태도', '풍요로운 물질적 지원', ' 정서적 교감 중시', '학원에 대한 높은 의존'으로 정리할 수 있었다. 한국부모의 양육태도는 아이 중심의 관대한 양육태도와 엄격한 양육태도로 나타났다. 이러한 한국부모의 양육태도는 아이의 생활양식에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 아이에게 물질적으로 풍요로운 지원을 통해 아이들이 부족함이 없는 성장 환경을 조성하려 노력했다. 뿐만 아니라 아이와 함께하는 시간을 늘이고 대화를 많이 함으로 아이와의 정서적 교감을 중시하는 현상도 찾아볼 수 있었다. 마지막으로 학원에 대한 높은 의존으로 인해 한국아이들은 어려서부터 다양한 학원을 다니며 다양한 재능을 키울 수 있을 뿐만 아니라 선행학습도 하고 친구도 만들 수 있었다. 한국 아이들은 다양한 목적을 위

해 학원에 다니고 있지만 그 이면에는 치열한 경쟁에서 생존하기 위한 어쩔 수 없는 선택이기도 했다.

연구참여자들의 경험학습과정을 Jarvis의 경험학습모형으로 분석한 결과 '거부', '침묵', '성찰적 실천', '심사숙고'와 '실천'으로 나타났으며 그 중 '침묵'은 Jarvis가 제시한 학습유형에 해당 경로가 없었다. 거부는 연구참여자가 한국부모의 양육방식에 대해 반대하는 입장을 보이며 자신의 양육방식을 강화하지만 한편으로는 한국부모의 방식을 어쩔 수 없이 따르기도 했다. 연구참여자는 한국부모의 양육방식과 차이를 보일 때 자신의 방식을 시도하지만 한국부모의 부정으로 인해 시도는 실패하고 침묵하기도 했다. 거부와 침묵은 연구참여자가 자신의 일자리를 지키기 위한 선택이기도 했다. 그럼에도 자신의 양육방식을 실천하려는 노력은 끊이지 않았다. 이는 성찰적 실천으로 나타났는데, 연구참여자가 아이를 돌보며 단순히 '돈 받고 일하는 사람'의 차원을 넘어 아이를 자신이 생각하는 '바른' 방식으로 키우려는 노력으로 이해됐다. 또한 연구참여자가 한국부모의 양육방식을 경험하며 자신의 양육방식을 성찰하기도 했다. 실천은 연구참여자가 일상에서 일어나는 학습과정이 모두 성찰을 거친 과정은 아님을 보여줬다.

Jarvis는 학습이 일어날 수 있는 조건으로 '분절'을 제시하며 이는 인간의 행위가 학습에 해당하는지 여부를 판단하는 기준으로 제시되었다. 또한 Jarvis의 경험학습모형은 인간의 복잡한 학습과정을 보다 쉽게 이해할 수 있도록 하였지만 하나의 경험 즉, 삽화적 경험에 대한 구분이 다름에 따라 학습유형이 다르게 나타나는 한계도 있다.

본 연구에서는 조선족이 중국에서 쌓은 경험과 한국에서의 경험 간의 차이로 인해 학습하는 과정을 살펴봄으로 그 동안 경험학습론에서 간과했던 경험의 연속성, 역사성에 대해 논의도 보완할 수 있었다. 또한 본 연구는 이주민으로 과거에 쌓은 경험이 한국에서 적응하는데 어떤 영향을 미치는지 살펴봄으로써 이주

민의 경험학습 과정을 이해하는데도 바탕이 될 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구에서는 기존 재한조선족 관련 연구들이 조선족을 노동력으로만 주목했다는 비판을 바탕으로 조선족 또한 한국에서 문화차이를 경험하며 학습을 통해 적응해 가고 있는 성인학습자로 조명했다. 이러한 점에서 본 연구는 조선족이 한국에서 특정 문화에 대한 경험을 구체화시켜 살펴보았다는 의미가 있다. 이 또한 향후 조선족의 삶을 이해하는데 바탕이 될 것으로 기대한다.

주요어: 조선족, 가정교사 겸 가사도우미, 경험학습 과정, Peter Jarvis, 경험학습 모형, 자녀교육, 학습, 이주민

학번: 2012-24026

목 차

I. 서론 1
1. 연구의 필요성 1
2. 연구목적 및 연구문제 7
II. 이론적 배경 9
1. 조선족 9
1) 재한 조선족 실태 9
2) 재한 조선족 관련 연구 14
3) 조선족 가사도우미 관련 연구 16
2. Jarvis의 경험학습모형 18
1) 경험학습론의 일반지형 18
2) Jarvis의 경험학습모형 23
가. Jarvis의 경험학습모형 구성요인 26
나. Jarvis의 경험학습모형 학습유형 30
다. Jarvis의 경험학습모형 특징 49
III. 연구방법 54
1. 연구참여자 54
1) 연구참여자 선정 54
2) 라포형성 과정 56
3) 연구참여자 소개 58
2. 자료 수집 70
3. 자료 분석 71
4. 연구 윤리 74
IV. 연구결과 76
1. 연구참여자의 한국 교육 문화 경험 76
1) 두 가지 양육 태도 76
가. 관대한 양육태도 76
나. 엄격한 양육태도 81

2) 풍요로운 물질적 지원 85
3) 정서적 교감 중시 87
4) 학원에 대한 높은 의존 90
가. 학원을 통한 다양한 성취 90
나. 치열한 경쟁의식 94
2. 연구참여자의 한국 교육 문화 학습 99
1) 거부 99
2) 침묵 105
3) 성찰적 실천 112
4) 심사숙고 125
5) 실천 130
V. 결론 134
1. 요약 134
2. 논의 135

참고문헌 147
부록 153
Abstract 159

그림 목차

<그림 1> 2008년~2014년 조선족의 한국 체류 인원수 11
<그림 2> Jarvis의 경험학습모형 26
<그림 3> 가정의 학습경로 32
<그림 4> 무고려의 학습경로 33
<그림 5> 거부의 학습경로 35
<그림 6> 전의식의 학습경로 38
<그림 7> 실천의 학습경로 40
<그림 8> 기억의 학습경로 42
<그림 9> 심사숙고의 학습경로 44
<그림 10> 성찰적 실천의 학습경로 46
<그림 11> 실험적 학습의 학습경로 48
<그림 12> 사건<13>의 학습과정 분석 100
<그림 13> 사건<6>의 학습과정 분석 102
<그림 14> 사건<5>의 학습과정 분석 104
<그림 15> 사건<1>의 학습과정 분석 107
<그림 16> 사건<3>의 학습과정 분석 109
<그림 17> 사건<14>의 학습과정 분석 111
<그림 18> 사건<6>의 추가 학습과정 분석 113
<그림 19> 사건<4>의 학습과정 분석 115
<그림 20> 추가 사건<7'>의 학습과정 분석 116
<그림 21> 사건<2-2>의 학습과정 분석 119
<그림 22> 사건<7>의 학습과정 분석 121
<그림 23> 사건<26>의 학습과정 분석 123
<그림 24> 사건<17>의 학습과정 분석 125
<그림 25> 사건<21>의 학습과정 분석 127
<그림 26> 사건<19>의 학습과정 분석 128
<그림 27> 사건<18>의 학습과정 분석 130
<그림 28> 사건<2-1>의 학습과정 분석 132

표 목차

[표 1] 등록된 조선족 거주 지역 현황 2014년 12월 기준 12
[표 2] 잠재적 학습상황에 대한 반응 유형 및 경로 31
[표 3] 연구참여자의 인적 사항 71

I. 서론

1. 연구의 필요성

조선족은 1980 년대 중 후반부터 한국에 들어와 30 년 이상 생산직, 건설직, 서비스 업종 등 저임금 노동을 담당해 왔다. 한국에서 조선족의 노동이 많은 부분을 차지하고 있는 만큼 조선족은 한국인의 삶과 깊숙한 관련을 맺고 있다. 하지만 한국사회에서 조선족은 단순히 가난한 나라에서 돈 벌러 온 사회의 '주변적 존재'이다. 조선족은 영화나 TV 프로그램 등에서 돈을 위해서라면 살인도 서슴지 않는 폭력성을 갖고 있거나 보이스피싱(Voice Phishing)과 같은 속임수를 써가며 돈을 버는 사기꾼의 모습으로 그려지곤 한다(김현미, 2014). 미디어의 영향으로 인해 많은 한국인들이 갖고 있는 생활 속 조선족에 대한 이미지도 이와 크게 다르지 않다[1]. 이주노동자가 아닌 동포대우를 받기 바라는 조선족들의 욕구는 한·중 간의 "자유왕래", "취업제한 철폐"라는 구호를 통해 법적·사회적 위치를 정립하려는 움직임으로 표출되기도 한다[2]. 단순히 경제적인 활동만 하는 노동력 이상으로 한 인간으로서 한국에서 살아가고 있다는 표현이나, 별다른 주목을 받지 못하고 있다.

현재 한국에 체류하고 있는 조선족은 98% 이상이 만 18 세 이상의 성인이다 (출입국·외국인정책 통계월보, 2014). 이들은 공장이나 식당 혹은 건설현장을

[1] "조선족 보이스피싱·장기밀매 괴담에 개그비하까지 집단낙인"이란 제목으로 2013 년 6 월 15 일 '미디어오늘'에 실린 기사는 한국사회가 갖고 있는 조선족에 대한 이미지를 잘 보여준다. 조선족 사건사고를 다루며 부정적 이미지를 각인 시키는 기사는 쉽게 찾아볼 수 있지만 '폐암말기 조선족 환자가 1 억 기부'처럼 조선족의 선행에 대한 기사는 '동포투데이'(2013 년 12 월 2 일), '동포사회'(2013 년 12 월 3 일)등 조선족 신문에서만 보도될 뿐 기타 언론에서는 거의 보도하지 않았다.
2 2013 년 10 월 27 일 오후 서울광장에서 '포용을 위한 대축제'가 열렸다. "자유왕래", "취업제한 철폐"를 외치며 1 만 여명의 동포들이 참석하였다(뉴스 1, 2013.10.27 기사 참조).

포함한 단순 노무직뿐만 아니라 일반사무직, 변호사, 교수 등 전문직에도 종사하고 있다. 이들은 일터에서 필요한 지식, 기술을 학습하기도 하지만 일상생활에서도 중국에서의 문화와는 다른 한국 문화에 적응하기 위해서도 학습한다. 즉 조선족은 단순한 일꾼 이상으로 인간으로서 사회적 맥락의 변화를 경험하는 동시에 문화차이를 겪어가는 과정에서 삶을 위해 학습하는 학습자이기도 하다.

그런데 기존 조선족 관련 연구들은 대개 조선족에 대해 노동력으로서의 생산성에 주목해 왔다(이해응, 2013). 조선족 이주여성의 가족생활과 경제활동, 생활실태, 노동경험 (강미선, 2013; 김미옥, 2011; 김은실·민가영, 2006), 노동자로서의 조선족 이 한국에서 겪고 있는 갈등(노고운, 2001), 노동자집단의 형성과정(이진영·박우, 2009), 조선족의 거주지형성, 이용특성(방성훈, 2013; 서지수, 2011; 원종서, 2013; 전병규·최창규, 2012) 등이 있는데, 일부 이주여성에 대한 연구와 조선족의 거주지역에 대한 연구를 통해 조선족의 생활실태를 살펴보려는 시도들이 눈에 띄지만, 연구의 초점은 조선족을 노동자로 생산성을 강조하려는 범위에서 크게 벗어나지 못하고 있다.

한국 거주 이주민 중 조선족의 학습과정에 대한 논의는 평생교육학계에서도 활발하게 논의되지 못하고 있다. 평생교육학계에서 이주민에 대한 관심은 이제 발아하기 시작하였으며 (김진희·이로미, 2015) 관련 연구들은 다문화에 대한 논의가 주를 이루고 있다. 한국인과 문화차이를 많이 보이는 혹은 한국인과 문화를 공유하지 않은 이주민에 집중되어 있는 것이다. 평생교육분야에서 발표된 이주민 관련 연구는 이주여성과 이주노동자에 관한 논의(심인선, 2007, 권미경·조용하, 2009, 박진영, 2009, 박신영·이병준, 2013, 최늘샘, 2010, 김진희, 2010, 전은희 2014)가 주로 되고 있으며 이주민을 국가별로 살펴본 연구는 나윤경 외(2008)의 필리핀 결혼이주여성에 대한 연구가 있다. 기존

연구들은 이주민들이 한국에 적응하는 과정에 일어나는 문화간 학습, 다문화교육 참여경험이 한국 적응과정에 미치는 영향 등에 대해 다루고 있으며 이주민을 학습의 주체자로 이해하려고 했다는 측면에서 일정 정도 의미가 있다. 이 연구들은 이주민들의 지역별 국가별 특징에 대한 이해보다는 이주민을 한국사회로 동화(assimilation) 내지는 통합(integration)을 목적으로 논의되고 있다(김진희, 2012). 즉 '한국인' 만들기에 초점이 맞춰져 있다고 할 수 있다. 학습과 관련한 연구로 설문조사를 바탕으로 진행된 이주민의 한국생활 적응 관련연구(심인선, 2007, 박신영·이병준, 2013)는 교육경험이 문화적응에 유의미한 영향을 미치고, 학습준비도가 자기존중감 간의 관계가 유의미하게 나타난다고 하지만 구체적으로 어떤 방면에서 어떻게 영향을 미치는지는 깊이 살펴보지 못했다.

이주민은 이주 이전의 경험이 현재 한국에서 살면서 연결되는 부분도 있지만 한국에서 적응하는 과정 중에 변화하는 부분도 있을 것이다. 이주민의 모국에서의 경험은 현재 한국에서의 삶과 연계된다(전주성, 2011)고는 하지만 어떻게 연계가 되는지, 연계가 되지 않는 부분은 어떤 과정을 통해 변화되는지를 깊이 살펴본 연구는 최늘샘(2010) 외에 찾아보기 힘들다. 아직 이주민에 대한 이해가 편협하고 이주민들이 이주이전 경험은 지역별, 민족별, 국가별로 특성을 갖고 있지만 기존 이주민 관련 연구들은 지역이나 국가의 구분 없이 여러 국가에서 이주한 이주민에 대해 포괄적으로 연구하였으며 세부적으로 구분하여 살펴보진 못했다.

개인은 그가 살고 있는 혹은 과거에 살았던 사회적 문화를 내재한 존재이다(Jarvis, 2012). 조선족도 마찬가지다. 조선족은 중국에서 수 십 년간의 생활 과정에 중국에서의 문화를 내재하고 있다. 또한 조선족은 한국에서 정착하는 과정에서 다양한 경험을 통해 한국 문화를 학습하는 존재이다.

조선족은 한국으로의 이주로 인해 중국에서 축적한 경험(전기)과 현재 한국에서 생활하며 쌓아가는 경험 간에 차이를 느끼게 된다. Jarvis(1987)는 이전에 축적된 경험(전기)과 현재 경험의 차이로 인해 학습이 일어난다고 본다. 즉, 경험은 학습의 재료(material)가 된다. 그렇다면 Jarvis 의 경험학습모형을 한국 거주 조선족에게 적용했을 때, 조선족의 학습과정은 어떻게 분석될 수 있을 것인가?

2014 년 12 월 기준, 한국에 체류하고 있는 외국인은 1,797,618 명으로 총 인구의 3.5%를 차지한다. 그 중 조선족은 590,856 명으로 외국인 3 명 중 1 명은 조선족이다 (출입국·외국인정책본부, 2015). 그런데 조선족은 국가적·민족적 특징으로 인해 한국에서 생활하는 과정에서 기타 이주민과는 조금 다른 경험을 하게 된다. 조선족은 국가적으로는 중국 국적을 갖고 있지만 민족적으로는 한반도에서 이주한 민족이다. 특히 조선족은 기본적으로 조선어와 중국어를 함께 사용한다는 사실에 주목할 수 있다. 짧게는 20 년, 길게는 50 년에서 60 년 이상 중국에서 거주해 온 한국 거주 조선족은 문화의 차이를 경험하면서도 한국인과 같은 언어를 사용하기 때문에 특이한 상황에 놓인다. 동일 언어 사용으로 인해 한국의 다문화정책의 대상에서 배제되어 있다는 사실이 그것이다. 외국인이면서도 외국인이 아니기 때문에 정부의 다문화정책에서도 배제되었다.

하지만 한국에서 생활하기 위해 조선족은 문화차이를 극복해야 하며, 이를 위해 학습해야 한다. 조선족은 다른 이주민들 못지 않게 '스스로 알아서' 학습하여 문화 차이를 극복해야 하는 상황에 놓여있다. 같은 언어를 사용하기는 하지만 언어의 차이 역시 학습대상이다. 홍세영·김금자(2010)는 간병인을 하는 조선족을 대상으로 한 연구에서 조선족은 조선족 사투리와 한국어 간의 차이로 인해 어려움을 경험한다고 했다. 심지어 일부 병원에서는 조선족 간병인을

언어의 사용에 차이가 있다며 거부하기도 했다고 한다. 이처럼 조선족은 한국에서 한국인과 언어가 통하지만 차이를 경험한다. 박주형(2010)은 조선족이 경험하는 조선어와 한국어의 차이점에서 외래어 및 외국어 사용과 발음, 억양, 강세로 인해 생기는 어려움을 느낀다는 비율이 가장 많았다고 했다. 이러한 언어 차이뿐만 아니라 음식문화, 생활문화 등 조선족은 여러 방면에서 문화차이를 경험하며(손여경·이송이, 2011) 이를 극복하기 위해 학습하게 된다.

한국에서 생활하며 한국인의 문화를 가장 가까이서 경험하는 조선족 직업군 중 하나는 입주 가사도우미이다. 입주 가사도우미는 가정에 입주하여 일정한 보수를 받고 가사일을 하는 사람이다. 그들은 기본 일주일에 5 일 근무하며 근무기간 동안은 24 시간 한국 가정에서 생활한다. 입주 가사도우미는 '입주'라는 직업적 특성을 갖고 있기에 휴일을 제외한 대부분의 시간을 한국 가정에서 한국인과 함께 보낸다. 고용자와 피고용자의 관계이면서도 일상을 함께 하는 것이다. 한국인 문화에 가장 많이 노출되고 한국문화를 가장 깊이 경험하게 된다. 따라서 중국에서 갖고 있던 경험(전기)과 현재 한국 문화 간의 간극을 가장 깊이 경험할 가능성이 높다.

입주 가사도우미 중에는 가정교사도 함께 하는 경우가 있다. 입주 가정교사 겸 가사도우미는 중국에서 교사를 했었던 경험이 있으며 입주 가정에서 아이들에게 중국어나 한문을 가르치고 학교나 학원 숙제도 함께 돌봐준다. 이들은 입주가정의 가사뿐만 아니라 한국인 자녀의 양육과 교육에도 참여한다. 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미는 자녀교육 문화뿐만 아니라 노동 경험을 포함한 많은 경험을 한다. 그 중에서 자녀교육은 기존에 중국에서 교사를 하면서 쌓은 경험을 활용하여 교육에 참여하게 된다. 반면 사회적 신분의 변화로 인해 자녀교육에 참여하는 과정도 변화가 생기게 된다. 기존 경험을 적용하기도 하지만 기존 경험과 차이가 있을 경우 많은 충돌이 일어날 수도

있다. 기존의 경험을 적용하지 못하는 상황이 나타나면 나름대로 학습하여 그 상황에 대처할 것이다. 이 연구에서는 조선족 가정교사 겸 가사도우미가 한국 가정의 자녀교육문화를 경험한 학습과정에 주목하고자 한다.

경험학습은 학습과정에서 학습자의 경험을 강조한다. 이전에 축적된 경험과 현재 경험의 차이로 인해 학습이 일어난다면, 조선족의 경우 한국으로의 이주로 인해 중국에서 축적한 경험(전기)과 현재 한국에서 생활하며 쌓아가는 경험 간에 차이를 느끼는 과정에서 학습을 하게 된다.

조선족의 대부분은 성인학습자이다. Knowles(1984)는 안드라고지(Andragogy)의 다섯 가지 가정의 하나로 경험을 강조한 바 있다. Knowles 는 성인학습자에게 있어서 자신의 전생애적인 경험을 공유하고 반성하는 것이 중요함을 인식했다. 학습은 이전 경험의 축적 즉 전기(biography)와 현재 경험 간의 간극으로 인해 일어난다고 한 Jarvis(2012)의 논의에 따르면, 조선족의 경우 전기는 중국에서 과거에 살면서 쌓은 경험을 가리킨다. 조선족의 전기와 경험 간에 간극이 생기게 되는 가장 큰 이유는 한국 이주로 사회적 맥락이 달라졌기 때문이다. 한국으로의 이주로 인해 중국에서 쌓은 경험이 한국의 사회적 맥락에 적용 가능한 경우가 있기도 하지만 새로운 경험도 하게 된다. 이와 같은 새로운 경험이 학습을 일으킨다.

이 연구는 조선족이 중국에서 쌓은 경험을 바탕으로 한국의 자녀교육에 참여하지만 그들이 중국에서 쌓은 경험과 한국에서의 경험 간에 차이가 존재할 때 어떻게 학습하는지, 그 과정을 Jarvis 의 경험학습모형으로 살펴보고자 한다.

2. 연구목적 및 연구문제

본 연구의 목적은 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 한국의 자녀교육문화를 경험학습 하는 과정을 Jarvis 의 경험학습모형을 통해 이해하는 것이다. 이를 통해 조선족이 한국에서 정착하는 과정에서 나타나는 전기와 경험 간의 차이를 탐색하고자 한다. 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미는 중국에서 수십 년간 교사하면서 쌓은 교육경험을 바탕으로 한국에서 자녀교육에 참여하게 되며 참여과정에 기존의 경험이 적용 가능한 부분도 있지만 적용이 안 되는 부분도 있을 것이다. 기존 경험이 적용되는 경우는 전기와 경험 간에 차이가 없다는 것을 의미한다고 이해할 수 있다. 하지만 전기와 경험 간에 차이가 존재하는 경우, 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미는 차이를 극복하여 적응하려고 노력할 것이다. 학교교사에서 가정교사로의 역할 변화는 어떤 문제가 발생했을 경우, 중국에서 교사의 권위로 가능했던 방식들이 한국 가정에서는 이와 다른 방식으로 대처해야 할 수도 있다.

이 연구에서는 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 한국의 자녀교육에 어떻게 참여하며, 전기와 경험 간에 차이를 경험했을 때 그 차이에 대해 어떻게 반응하는지를 살펴보고자 한다. 이러한 차이를 해결하는 과정은 Jarvis 의 경험학습모형으로 분석하고자 한다. 가령, 어떤 부분에서 차이가 있을 경우 Jarvis 가 제기한 거부반응을 보이는지, 어떤 부분에서 성찰적 실천을 하는지 등을 살펴보고자 한다.

연구문제 1: 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 경험한 한국의 자녀교육문화는 어떠한가?

조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미는 한국인과 일상을 함께 하면서

가사일뿐만 아니라 자녀교육을 포함한 여러 방면을 경험하게 된다. 이들이 자녀교육에 참여하는 과정에서 경험한 한국의 자녀교육문화는 어떠한지 일상에서 일어나는 일련의 사건들을 통해 살펴보고자 한다.

연구문제 2: 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 한국의 자녀교육문화를 경험학습 하는 과정은 Jarvis 의 경험학습모형으로 어떻게 분석할 수 있는가?

Jarvis(2006, p.17)는 '경험'을 생애사(life-history) 혹은 전체 경험과 구분하여 하나의 경험을 삽화적 경험(episodic experience)이라 표현했다. 삽화적 경험은 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 한국의 자녀교육문화를 경험학습 하는 과정에 일어난 일련의 사건들로 이해될 수 있다. 이러한 점을 바탕으로 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 한국의 자녀교육을 경험학습 하는 과정에 일어난 일련의 사건들을 Jarvis 의 경험학습모형으로 분석하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 조선족

조선족은 중국의 55 개 소수 민족 중 하나로, 한반도에서 이동해 중국 국적을 취득한 이주민들과 이들의 후손으로 구성된 민족공동체를 일컬으며 재중동포, 한국계 중국인, 중국동포라는 명칭으로도 불린다. 중국에서 거주하는 조선족은 대부분 동북 3 성 (흑룡강성, 길림성, 요녕성)에 모여 있지만, 현재 조선족은 가장 이동이 활발한 소수 민족으로서 중국 내에서의 이동뿐만 아니라 해외로의 이주도 활발해 한국을 포함한 전 세계 88 개국에 거주해 있다(박광성, 2006).

1) 재한 조선족 실태

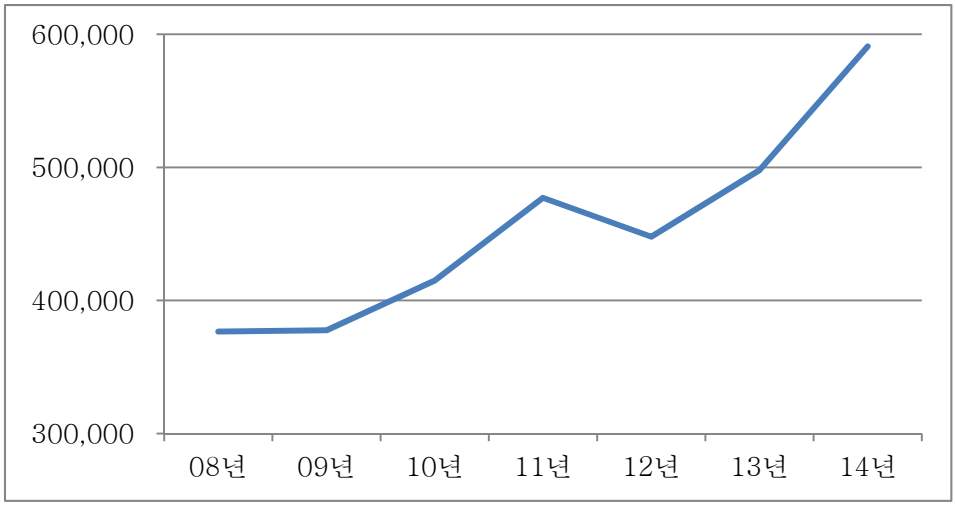
조선족의 한국 이주 역사는 1980 년대부터 시작된다. 1992 년 한중 수교 이전에는 홍콩을 거쳐 입국이 허용되었지만 이후에는 본격적인 한국 진출이 가능했다. 당시 중국의 상황적 특성상 조선족의 해외 이주가 장려된 측면을 볼 수 있다. 중국은 개혁개방 정책으로 사회적 재생산 영역이 급격히 시장화되자, 정부가 제공하던 일자리가 감소하고 실업자는 증가했으며 교육과 공공서비스가 상품화되어 현금의 필요성이 대두되었다(Wang hui 외, 2006). 이 때 한국 내 조선족의 송금이 중국으로 유입되면서 '성공 신화'가 넘쳐났고(박광성, 2006) 조선족의 이주가 더욱 증가되는 요인으로 작용했다.

언어적·문화적 공유성을 가진 한국은 조선족이 가장 많이 이주하는 나라다. 1990 년대에 조선족은 생계 목적으로 한국으로 이주하는 경향이 강했지만, 2000 년대 이후부터 이들의 이주 동기는 다양해지고 있다. 연령 별로

살펴보면 40 대 내지 50 대의 중년층 조선족은 단지 돈을 벌기 위해 이주하거나 정년퇴직 후 한국을 구경할 겸 찾아오기도 한다. 또한 20~30 대 젊은층 조선족은 가족과 함께 생활하기 위해 한국으로 이주한 사례가 많다. 중국에 비해 상대적으로 높은 임금 수준과 생활 수준이 한국으로의 조선족 이주를 유도하며, 특히 고학력자인 조선족은 유학이나 한국에서의 직장 생활을 선택하기도 한다(Jin xin, 2012).

2014 년 12 월 기준, 한국 내 조선족은 590,856 명으로 집계되며, 이 중 375,572 명이 출입국·외국인정책본부에 등록되어 있다(출입국·외국인정책본부, 2015). <그림 1>에서와 같이 한국 내 체류하는 조선족 수는 2012 년에 잠시 감소하기도 하였으나, 최근 수년간 대체적으로 증가 추이를 보인다. 출입국·외국인정책 본부에 등록된 조선족을 살펴보면 남성이 201,379 명, 여성이 174,193 명으로 남성이 여성보다 다소 많음을 알 수 있다. 연령별로 살펴보면 19 세 미만이 1.8%, 20~39 세 31.7%, 40~59 세 61.1%, 60 세 이상 5.4%의 분포를 보인다. 이렇듯 40 대 및 50 대가 전체 조선족의 과반을 차지하는데 이들은 초기 이주자로서 한국에 장기간 체류한 경우가 많다. 이와 달리 20 대 및 30 대는 한국으로 이주해 정착하는 과정에서 부모와 친구의 도움을 받는 덕분에 상대적으로 심리적 안정감을 갖는 것으로 보인다(Jin xin, 2012).

<그림 1> 2008년~2014년 조선족의 한국 체류 인원수(단위: 명)



(자료출처: 출입국·외국인정책 통계연보, 2013 & 통계월보, 2015 정리)

출입국·외국인정책 본부에 등록된 한국 내 조선족의 거주지역을 살펴보면 전국 각지에 분포되어 있는데 이 중 경기 및 서울에 집중되어 있음을 알 수 있다(78.8%). 경기도 내에서는 안산시(30,501 명)에 가장 많이 거주하고 있고 서울 내에서는 영등포구(32,577 명), 구로구(25,679 명), 금천구(16,196 명), 관악구(12,696 명) 순으로 모여 있다. 조선족이 거주지역을 선택할 때 대중교통과 일자리가 중요한 기준으로 작용하며(원종서, 2013) 집거지의 월세 가격이나 취업과 생활을 위한 정보 및 도움을 받을 수 있는 단체가 있는가 등이 거주지 선택에 영향을 미치는 것으로 파악된다(Jin xin, 2012).

[표 1] 등록된 조선족 거주 지역 현황 2014년 12월 기준(단위: 명)

지역	인원수
경기도	151,677
서울특별시	144,358
인천광역시	15,573
충청남도	15,044
경상남도	8,888
울산광역시	8,147
충청북도	7,350
경상북도	5,758
부산광역시	3,494
전라남도	3,270
전라북도	2,864
대구광역시	2,510
광주광역시	1,829
대전광역시	1,643
강원도	1,568
제주특별자치도	1,083
세종특별자치시	516
합계	375,572

(자료출처: 출입국·외국인정책 통계월보, 2015 정리)

조선족의 체류자격을 살펴보면 방문취업(H-2)자격이 267,922 명, 재외동포(F-4)자격이 208,312 명, 영주(F-5)자격 74,072 명, 기타

40,550 명으로 집계된다. 그 외에는 방문동거(F-1), 비전문취업(E-9), 유학(D-2)등의 자격으로 한국에 체류할 수 있다(출입국 통계월보). 한국 내 조선족 중 방문취업(H-2)자격으로 이주한 사람들이 가장 많다. 방문취업제란 중국이나 구소련 등에 거주하는 동포들을 대상으로 입국문호를 확대해 "고국을 쉽게 방문하고", 입국한 동포들이 "취업을 원할 경우 단순 노무분야(36 개 업종)에서 취업이 가능하도록" 허가하는 제도이다(법무부, 2007). 2007 년 3 월부터 시행된 해당 제도는 한국에 연고가 없는 중국 및 CIS 동포들 중 만 25 세 이상 일정 요건을 갖춘 사람들에게 유효기간 5 년[3] 의 방문취업 복수비자를 발급하는데, 사실상 이 제도의 혜택을 가장 크게 입은 사람들은 조선족이라고 볼 수 있다. 방문취업제의 취업허용업종은 농업, 어업, 제조업, 건설업, 숙박 및 요식업, 산업서비스업, 가사서비스업 등 36 개의 단순노무업종을 포함한다. 조선족을 고용하는 업체는 주로 식당이나 주점 등 요식업이 대부분이며 중국 음식 및 관련 물품을 판매하는 식품점도 많다. 그 외 노래방과 같은 유흥업소나 여행 관련 업소도 많은 편이며 이를 제외한 기타 서비스업의 비중은 높지 않다. 또한 무역이나 물류 등 회사 형태의 업소에서 조선족이 일하는 사례는 그리 많지 않은 것으로 파악된다(이진영, 2010).

방문취업제 이후 2008 년에 생겨난 재외동포(F-4)자격은 5 년 복수비자를 가지고 자유로운 출입국을 허용하며 연령 제한 없이 3 년 단위로 연장 가능하다.

[3] 방문취업사증(H-2)은 유효기간 5년의 복수 사증으로 한번 입국하여 최장 3년까지 체류할 수 있다. 체류기간 3년 만기 후 해외로 출국했다(대부분은 거주국으로 귀국) 다시 입국해야 추가로 2년이 연장된다. 단, 노동부에서 허가받은 자의 경우, 출국할 필요 없이 최장 4년 10개월까지 체류 가능했다. 3년 만기 출국 시 해외에서의 체류기간은 제한이 없으므로 체류기간을 추가 연장하기 위해 출국했다 당일 입국하는 경우도 흔했다. 사증유효기간 5년 만기 출국 시 1년 후 재입국 신청이 가능했다. 2011년 8월 17일 방문취업사증은 유효기간이 3년으로 변경되었으며 3년 만기 출국 후, 6개월이 지나야 재입국 신청이 가능하다. 단, 지방제조업, 농축산업, 어업, 육아도우미로 한 직장에서 1년 이상 취업하고, 노동부와 출입국에 취업게시신고가 돼 있으며 출국 시 등록증을 반납했을 경우, 반납일로부터 2개월 후, 재외공관에서 재입국 신청이 가능하다. 방문취업사증은 만기 출국 후, 재입국 신청 시 유효기간 3년의 사증을 발급받는다.

해당 자격은 방문취업자격과 달리 법적으로 단순노무업종에 종사할 수 없게끔 되어 있는데, 구체적으로 단체 대표, 대학 교수, 전문직, 중국 4 년제 대학 졸업자, 한국 내 정규대학 석사 이상, 교수, 교육 및 연구 목적으로 6 개월 이상 한국에 체류한 조선족, 만 60 세 이상 동포들에 한해 부여된다. 이는 재외동포 중 우수 인재를 한국으로 도입하려는 정책으로 보여진다. 간혹 방문취업자격에서 일정한 요건[4]을 갖춰 재외동포자격으로 변경한 중·장년층 조선족이 전문직에 종사하지 못하고 불법으로 단순노무업종에 종사하는 경우가 있다. 이는 방문취업자격으로 단순노무직종에 종사하던 조선족들이 전문직으로 직종을 변경하기 어려운 현실을 고려했을 때 체류자격에 따른 취업제한은 내국인의 일자리를 보호하기 위한 조치로서 조선족이 한국에서 취업하는데 큰 걸림돌이 되고 있다는 것이다. 아울러 체류자격에 따른 취업 제한 철폐를 요구하는 움직임도 나타나고 있다[5].

2) 재한 조선족 관련 연구

재한 조선족을 대상으로 한 기존 연구들은 주로 조선족 이주여성의 가족생활, 경제활동, 생활실태, 노동경험에 주목해왔다(강미선, 2013; 김미옥, 2011; 김은실 · 민가영, 2006; 이해응, 2013). 가령 강미선(2013)은 도시에 거주하는

[4] 예를 들면 단기사증(C-3 ~ C-4) 또는 방문취업(H-2)사증으로 최근 2 년간 체류기간이 30 일 이내로 출입국한 사실이 10 회 이상 있는 사람, 기타 방문취업(H-2) 자격으로 입국 후 최근 3 년간 매년 150 일 이상을 국외에서 거주하는 사람에 대해 재외동포 자격 부여(2014 년 4 월 1 일 폐지됨)받은 경우, 방문취업(H-2)사증을 포함한 기타 체류자격(예를 들면 단기방문제(C-3))에서 음식서비스, 기계, 농림어업 등 18 개 직무분야의 국가기술자격증을 취득하여 재외동포(F-4)자격으로 변경한 경우 등.

[5] 2014 년 2 월 24 일 오후 2 시 국회의원회관에서 국회 김재원 의원 주최, 서울조선족교회, 중국동포교회, 광주고려인마을협동조합 주관, 'F-4 취업제한 철폐, 국적법 개정, 동포고충처리 특별법 제정'을 주제로 열린 세미나가 이러한 움직임이라 할 수 있다.

중국 조선족과 한족을 중심으로 결혼이주여성의 가족생활과 경제활동을 비교했다. 김미옥(2011)은 한국에 정착한 조선족 결혼이주여성의 여가욕구 및 여가형태 변화에 초점을 맞춰, 조선족이 한민족의 문화를 공유한다는 점에서 기타 이주여성과 한국 정착 과정이 다름을 밝혔다. 아울러 상대적으로 빠르게 정착하는 조선족 결혼이주여성은 심리적 여유를 가지면서 여가욕구뿐 아니라 여가활동에 참여하는 양상도 달라짐을 보여주었다. 한편 결혼이 아닌 노동을 목적으로 이주한 여성들을 다룬 이해응(2013)의 연구는 중·장년층 조선족 이주여성의 노동경험과 몸의 아픔경험 간의 긴장관계를 밝혔는데, 몸이 아픈 상태에서도 지속적으로 일해야만 하는 구조를 드러낸 것이다. 이는 결혼이나 노동과 같이 이주의 목적에 따라 조선족 여성들의 삶의 양상이 다름을 시사한다.

조선족 이주노동자의 삶을 살펴본 연구로는 한국 내 조선족 노동자가 겪는 갈등(노고운, 2001), 노동자집단의 형성과정(이진영·박우, 2009), 이주노동자의 법적·경제적 위치(윤황 · 김해란, 2011) 등이 있다. 이러한 연구들에서 드러나는 사실은 조선족을 동포가 아닌 이주노동자로 대우하는 한국 정부의 태도와 기타 외국인 노동자와는 다른 대우를 바라는 조선족의 욕구 간에 갈등을 빚어진다는 것이다. 이에 조선족들이 대처하는 방식은 현실적으로는 노동자로서의 법적·정치적 위치를 확립하며 사회적 지위를 재정립하려는 움직임으로 포착된다. 한편 조선족의 거주지형성, 이용특성에 관한 연구(방성훈, 2013; 서지수, 2011; 원종서, 2013; 전병규 · 최창규, 2012)들도 발견된다.

요컨대 재한 조선족 사회를 주제로 2000 년대 중·후반부터 사회학, 여성학, 인류학 등의 학문 분야에서 관련 연구들이 활발히 수행되어왔다. 이상의 연구들에서 볼 수 있는 조선족에 대한 담론은 주로 이들이 가진 노동력으로서의 생산성을 강조하고 있다(이해응, 2013). 비록 이주여성의 삶이나 조선족의 거주지역을 다룬 몇몇 연구들은 조선족의 생활실태를 살피려고 시도하거나

사회현상 및 쟁점까지 논의를 확장한 연구들도 있지만, 한국 사회 내 조선족의 경험을 깊이 있게 다루는 데에 한계가 있어 보인다. 조선족이 한국인과 일정 문화를 공유하고 있으나 간극 또한 분명히 존재할 것을 고려할 때, 이러한 차이를 거시적으로만 언급할 뿐 구체적인 연구를 통해 다루려는 시도는 찾기 어렵다.

3) 조선족 가사도우미 관련 연구

조선족 가사도우미에 관한 연구를 수행한 손여경·이송이(2011)는 한국 엄마가 조선족 가사도우미로 인해 겪는 어려움을 보고했다. 구체적으로 이들 간의 갈등은 근무조건, 육아방식, 음식문화, 가사수행방법, 생활방식 등과 관련되어 있다. 그런데 해당 연구는 조선족 가사도우미를 고용할 때 발생하는 문제점에 국한되어있고, 이를 고용인인 한국인의 입장에서만 밝혔다는 한계가 있다. 또한 이송이 외(2010)는 조선족 육아·가사도우미의 삶을 관찰해 이들의 경험을 심층적으로 파악했다는 점에서 의의가 있지만 조선족을 노동력의 관점으로만 분석하는 데에 그쳤다.

이주영(2005)은 입주 가사 노동 경험이 있는 다양한 연령층의 조선족 여성 13 명에 대한 질적 연구에서, 이들이 민족적 정체성과 노동 자체의 의미를 구성하는 문화적 과정에 능동적으로 참여하는 행위자임을 밝혔다. 또한 조선족 입주 가사노동자와 한국 가정의 문화가 만나는 지점에서 나타나는 차이를 양방향의 시각에서 보기 위해 조선족 여성을 고용한 경험이 있는 한국인 여성의 인터뷰도 포함했다. 연구 결과, 한국인은 조선족과 문화적 공유성을 띠고 있어 그로 인한 차이를 느끼진 못하지만 생활습관의 차이를 느끼며, 조선족의 문화를 한국보다 덜 발달된 근대적 문화로 인식하는 것으로 조사되었다. 이에 대해

연구자는 조선족 가사노동자의 민족 정체성을 한국인과 동질적이라 여기면서도 조선족과의 문화적 차이를 은폐하려는 의도가 있음을 지적했다. 해당 연구는 조선족과 한국 가정의 문화적 차이를 다루고 있으나, 특정 문화에 대한 경험을 구체화시키는 수준으로는 논의를 확장시키지 못했다.

조선족 가사도우미에 관한 소수의 선행 연구들은 가사노동에 초점을 맞춰 한국 가정에서 이들이 겪는 문화적 차이와 그로 인한 문제들에 주목하였다. 아울러 문화적 차이를 경험할 때 조선족 가사도우미가 이를 해결하는 과정을 살펴볼 수 있는 기초를 제공했다. 단순히 '여성 하층서비스 계급'이 아닌 조선족을 개별적인 인간으로 인식해 그들의 삶을 탐구하고자 시도했다는 점에서 의미가 있다.

2. Jarvis 의 경험학습모형

1) 경험학습론의 일반지형

인간은 타인과 상호작용하며 경험을 쌓는다(Jarvis, 2006). Locke가 경험론을 주창해 교육에서의 경험적 차원에 대한 관심을 환기시켰다면, Dewey(2002, p.108)는 “모든 진정한 교육은 경험을 통해 일어난다”고 주장하며 본격적으로 경험을 중심에 둔 교육 논의를 전개했다. 그는 교육적 경험을 판단하는 기준으로 ‘계속성’과 ‘상호작용’의 두 가지 원리를 제시했다. ‘계속성’이란 학습자가 자신의 선행 경험을 수정하기 위해 새로운 경험의 장면에 개입이 가능해야 한다는 것이다. ‘계속성’의 핵심은 미래의 경험에 유익하게 작용할 바람직한 경험을 선정하는 것이다. ‘상호작용’은 경험 안에 객관적·외적 요소와 주관적· 내적 요소가 함께 작용함을 뜻한다. 이는 인간이 어떠한 상황 ‘속’에서 살고 있고 외부의 사람 혹은 사물과 상호작용한다는 전제에서 출발한다. 한편 Dewey(2002)는 성장의 지속을 방해하거나 성장 방향을 왜곡시키는 경험을 비교육적 경험이라고 보았다. Dewey(2002, p.113)는 경험학습론의 토대를 제공했으며 교육은 “경험 내에서의, 경험에 의한, 경험을 위한 발달”이라고 정의했다. 이 때 경험은 교육을 통해 재구성되는 것이며, 이는 인간이 경험을 통해 획득한 지식, 기술, 태도, 신념, 능력, 사상 등의 체제가 추가 경험들을 통해 계속적으로 재구성된다는 것이다.

경험학습론은 19세기 중반 미국에서 학생들이 경험을 바탕으로 지식을 습득하길 바라는 교사들이 형식 교육을 전환(shift)시키려는 시도에서 나타났다. 대학에서는 지식의 응용과 임상 경험을 바탕으로 한 실험과학이 소개되었다(Lewis & Williams, 1994). 1960년대 이후, 성인교육실천가와

성인교육학자들은 성인의 학습을 경험을 기준으로 설명하려 노력했다. Knowles(1984)는 안드라고지(Andragogy)의 다섯 가지 가정 중 하나로 경험을 강조한 바 있다. 그는 성인학습자의 경우 권위있고 생소한 텍스트를 받아들이는 것보다 자신의 전생애적인 경험을 공유하고 반성하는 것이 중요하다고 보았고, 이를 고무시킬 수 있는 학습자 중심의 교육과정이 필요하다고 주장했다.

Schön(1987)은 실천과정에서 나타나는 반성활동과 관련하여 성찰적 실천(reflective practice)이라는 개념을 통해 '행위에 대한 성찰'과 '행위 중의 성찰'이라는 두 가지 개념을 제시했다. 특히 일상생활에서의 복잡한 경험 즉, 불확실하고 다변적인 상황 속에서 주어진 문제를 해결하는 가운데 발생하는 학습의 중요성을 역설했다. 한편 Mezirow(1991)의 관점전환학습이론은 경험에 대한 비판적 성찰에 초점을 두었다. 그는 비판적 성찰을 세 가지 수준으로 구분했는데, 구체적으로 경험의 내용에 대한 성찰, 경험의 과정에 대한 성찰, 세계관의 전환을 초래하는 성찰이 이에 해당한다. 이러한 비판적 성찰을 통해 학습자는 의미관점을 재형성하고 자신의 경험을 보다 포괄적·차별적·통합적으로 이해할 수 있다. 또한 학습자가 혼란스러운 딜레마(disorienting dilemma)를 경험할 때 의미구조와 의미관점이 변화한다는 것이 Mezirow의 설명이다.

경험학습이란 "경험으로부터 학습하는 것" 혹은 "행함으로써 학습하는 것"을 뜻한다(Lewis & Williams, 1994, p.5). 경험을 학습의 자원 혹은 출발점으로 보는 관점(Knowles, 1980; Mezirow, 1991; Kolb, 1984)은 의미 혹은 지식이 경험으로부터 전환되는 것으로 간주하고 경험으로부터 학습을 이끌어내는데 주력했다. 지금까지 교육학 분야에서 제기된 경험학습모형을 살펴보면 Kolb와 Jarvis의 모형은 구성주의적 패러다임에서 출발하는 반면, Bound와 Walker(1991), Usher, Bryant, Johnson(1997)의 모형은 상황적(situative)

패러다임에서 출발한 것으로 보인다(Merriam, 2009).

먼저 Kolb는 Dewey, Piaget, Lewin의 연구에 기초한 모형을 개발했다. 그는 학습의 개념을 '경험의 전환을 통해 지식이 창조되는 과정'으로 정의했고(Kolb, 1984, p.41), 학습을 이해하기 위해 지식의 본질과 형식(forms), 지식의 창조 과정을 알아야 한다고 주장했다. Kolb는 학습과정을 4단계로 구분했는데, 구체적 경험에서 시작해 성찰적 관찰, 추상적 개념화를 거쳐 마지막으로 추상적 개념들이 새로운 상황에 적용되며 새로운 경험을 유발하는 능동적 실험 단계로 마무리된다(Kolb, 1984, p.30). 경험의 전환을 통해 지식이 창조되는 과정에서 Kolb가 강조한 바를 4가지로 정리할 수 있다(Kolb, 1984, p.38). 첫째, 학습은 결과가 아닌 과정이다. 둘째, 지식은 획득되거나 전달되는 독립체가 아니라 지속적으로 창조되는 것이다. 셋째, 학습은 객관적 경험과 주관적 경험 모두를 포함한다. 넷째, 학습을 이해하려면 지식의 본질을 이해해야 한다.

그러나 Kolb의 논의는 몇 가지 한계점을 지니는데, 실제 상황에서 경험을 통해 학습이 일어나는 과정은 Kolb가 제시한 학습 4단계를 순차적으로 거치지 않는다는 것이다. 또한 인간의 학습과 관련된 복잡한 사회적 과정을 반영하기에는 지나치게 단순한 모형이며(Jarvis, 1987), 학습과정의 초점을 인간이 아닌 지식에 둠으로써 학습의 주체인 인간을 무시했다는 지적도 있다(Jarvis & Parker, 2005).

Boud & Walker(1991)는 경험학습에 상황적 접근방식을 취하여 Kolb의 모형을 두 가지 방식으로 확대했다. 이들은 "구체적인 상황이 개인의 경험을 다른 방식으로 형성시킨다"는 것을 인정했고, 또한 "경험을 성찰함으로써 개발되는 학습의 종류에 개인차 특히 과거의 역사, 학습 전략, 정서가 어떤 영향을 미치는지"에 관심을 두었다(Fenwich, 2001, p.11; Merriam, 2009, p.144-145, 재인용). 기존에 Boud & Keogh & Walker(1985, 1996)가 제시한

모형은 3단계로 구분된다. 첫째, 경험으로 돌아가 그 경험을 재생하는 것, 둘째, 경험이 유발하는 감정에 집중하는 것, 셋째, 경험을 재평가하는 것이다. 이들은 경험이 유발하는 부정적인 감정을 극복해 궁극적으로 긍정적인 감정을 유지 및 확장시켜야 한다고 주장했다. 만약 부정적인 감정에 적절히 대처하지 않을 경우 학습이 방해될 가능성이 높기 때문이다. 또한 재평가 단계와 관련, 기존의 경험을 새로운 경험 혹은 새로운 학습이 가능하도록 활용하는 것이 목표로 설정된다(Boud, Keogh, & Walker, 1996, p.45-46, Merriam, 2009, p.145, 재인용).

Usher, Bryant, Johnston(1997)은 Boud & Walker의 모형이 개인적 자아가 경험을 '관찰과 성찰을 통해서 정신에 의해 작용이 가해져야 할 재료(material)'로 사용하는 것에 초점을 맞췄다. 이들은 "자아는 문화적, 역사적으로 곧잘 변하는 종류(category)"라는 가정에 기반해, 경험을 학습에서 사용되는 자료(text)이자 항상 재해석될 여지가 있는 것으로 보았다. 또한 경험학습의 '지도(map)'를 제시하며 "학습은 단순히 경험으로부터 나오는 것이 아니라, 경험과 학습은 상호작용하는 동력(dynamic)이다"라고 주장했다. 이들의 모형은 자주-적응과 표현-적용을 포함해 삶의 방식(lifestyle practices), 직업(vocational practices), 고백(confessional practices), 비판(critical practices)으로 불리는 4개의 영역(quadrants)으로 구성된다(Merriam, 2009, p.146-147, 재인용).

교육학 논의에서 경험학습론은 두 가지 측면에서 획기적인 의의를 지닌다. 첫째, 의미생성주체로서 학습자를 인식한다는 점을 들 수 있다. 경험학습론은 학습의 기반이자 가장 중요한 원천으로서 성인 학습자의 경험에 주목하며 이것이 지식 생산 및 획득의 핵심이 된다고 본다. 이 때 성인 학습자는 자신의 경험을 학습의 근원으로 삼아 학습 상황에 참여하는 능동적 학습자로 인식된다.

실제로 학습자가 어떻게 학습하는지 살펴본 연구들은 학습자가 경험을 통해 스스로 의미를 생성하고 있음을 확인해왔다. 둘째, 경험학습론은 지식의 사회적 속성을 강조한다. 경험은 사회적 맥락으로부터 영향을 받으며(Andresen, Bound & Cohen, 1995) 경험학습은 사회적·문화적으로 구성되므로 지식 역시 사회적 맥락 안에서 생성된다고 보는 것이다(Brockbank & McGill, 1998; 김경애, 2006, p.21, 재인용).

하지만 관련 논의가 진전되면서 경험학습론의 독특한 관점이 가지고 있던 초기의 문제의식이 희석되었다는 지적도 있다. 이러한 연유에는 경험학습과정 자체보다, 경험에 의해 전환된 지식, 기술, 태도 등에 더욱 관심을 두는 경향이 강해졌기 때문이다. Malinen(2000, p.15)은 Knowles, Kolb, Mezirow, Revans, Schön 등의 이론을 검토하면서 경험학습의 정의가 불명확하고 이론적으로 불완전하며 철학적인 혼란을 가져왔다고 보았다. 또한 경험학습론은 아직 시작 단계의 논의이기에 보다 정교한 이론적 작업이 필요하다는 점, 성인학습연구의 탐색 과제로 남아있다는 점도 지적된 바 있다(Fenwich, 2001; Merriam & Brockett, 1997, p.149; 김경애, 2006, p.25. 재인용).

지금까지 경험학습론에서 간과된 논의에 관해 김경애(2006, p.26-27)는 세 가지로 정리했다. 첫째, 경험의 연속성, 역사성을 고려하지 못하고 대부분 개별 단위의 구체적인 경험과정만을 설명해왔다는 것이다. 현재의 새로운 경험은 사전 경험을 전제로 하고 동시에 후속 경험을 내포한다. 하지만 기존의 경험학습 논의들은 학습자가 직면하는 다양한 경험들이 어떤 방식으로 통합되어 학습자의 정체성을 형성하는지, 아울러 어떤 방식으로 경험의 방향성 혹은 지향점을 모색해가는지를 포착하지 못한 채 연속적·역사적 시각에서의 관찰과 분석을 놓쳐왔다. 둘째, 경험학습과정에서 인간의 지각, 사고, 느낌, 행위, 이성, 감성, 신체 등의 총체적 측면이 어떻게 동원되고 발현 및 관여하는지에

대한 설명이 부족하다. 셋째, 경험학습과정에서 학습자의 관계성에 대한 설명 역시 빈약하다. 경험학습과정 중 반성에 초점을 맞춘 연구들은 학습자의 내적 영역에 국한해 학습과정의 전개를 살펴보았는데, 이러한 접근은 개인적 차원에서 경험이 가진 의미를 상세하게 설명하곤 있으나 경험의 사회성에 대해서는 고려가 부족하다.

2) Jarvis 의 경험학습모형

Kolb는 미국의 사회심리학자로서 경험학습에 대한 연구를 집중적으로 진행했다. 그는 17년 간의 연구를 거쳐 1984년 저서 “Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development”를 통해 Dewey, Piaget, Lewin의 이론에 기초한 경험학습모형을 발표했다. Kolb의 경험학습모형은 미국과 유럽의 여러 국가를 포함한 서양 학계에서 돌풍을 불러일으키며 지난 30여 년간 Kolb의 경험학습모형을 활용한 연구들이 대량으로 생산되었다. 특히 의학계에 Kolb 모형을 활용한 연구들이 집중되기도 했다.

Jarvis는 Kolb의 학습모델이 학습과정, 학습과정과 지식이 관계, 학습의 발생 혹은 지식의 습득 세 현상을 구분하였지만 학습과정에서 학습자에게 무엇이 일어나는지, 이번 학습경험은 학습자가 다음 번에 비슷한 상황에 처했을 때 어떻게 영향을 미치는지 등에 대한 질문은 Kolb의 모델을 통해 대답할 수 없다고 지적했다. Jarvis는 Kolb의 학습 사이클이 사회적 맥락을 무시하고 인간학습의 복잡한 사회적 과정을 반영하기에 너무 단순하다고 비판하고 Kolb의 학습 이론을 확대, 발전시켰다. Jarvis는 1987년 저서 “Adult Learning in The Social Context”를 통해 경험학습모형을 발표했다. 하지만 현재까지 Jarvis의 경험학습모형을 활용한 연구는 Walden, P. R.& Bell-Berti,

F(2012)외에 찾아보기 힘들었다. Kolb의 모형과 달리 Jarvis의 경험학습모형은 인간의 학습과정을 이해하는데 과연 유용한지 여부는 아직 검증 받지 못했다.

Jarvis(1987)는 인간은 외부 세계와 상호작용을 통해 존재한다고 했다. 인간은 사회적 맥락 속에서 존재하며 사회적 맥락은 생활세계(life-world)라고 할 수 있다. 생활세계를 구성하는 요소는 다양하지만 가장 중요한 세 가지 요소는 문화, 시간, 공간이다. 우리는 생활세계를 당연하게 받아들이고(taken for granted) 시간의 흐름 속에서 존재한다. 외부 환경이 변화하거나 새로운 상황에 처했을 때 인간은 기존의 지식으로 새로운 상황을 해결할 수 없게 된다. 다시 말하면 인간의 경험은 내부 자아(inner self)와 외부 세계(outer world)가 상호작용함으로써 일어난다. 이 때, 내부 자아와 외부 세계 간의 상호작용 시에 일어나는 불화(dissonance)라고 할 수 있는데 Jarvis(2006, p.7)는 이를 분절(간극)(disjuncture)이라 정의했다. Jarvis(1987, p.79)는 개인이 축적한(stock) 지식과 사회적 환경 간에 분절이 발생할 때 학습이 일어나게 된다고 했다.

Jarvis(1987, p.8)는 초기에 학습을 '경험을 지식, 기술 및 태도로 변환시키는 과정'이라고 정의했다. 하지만 수년간의 수정을 거쳐 학습을 '전인 - 육체(유전적, 육체적, 생물적)와 마음(지식, 기술, 태도, 가치, 감정, 신념, 감각)- 이 되는 과정으로서 사회적인 상황들을 경험하고, 인식된 내용을 인지적, 정서적, 실제적인 것으로 전환하며, 개인적인 인간의 전기(biography)로 통합하는 끊임없이 변화하는 (혹은 좀더 경험한) 인간을 만들어 내는 생애에 걸친 과정들의 조합이다'고 정의하였다(Jarvis, 2006, p.13). Knowles 는 '전기'라는 표현을 두 개의 다른 경우에서 사용했다. 하나는 페다고지(Pegagogy)에서 교수와 학습 과정에서 특정한 사건을 가리킬 때, 다른

하나는 안드라고지(Andragogy)에서 이전 경험의 축적을 가리킬 때 사용했다. Jarvis(1987, p.196)는 두 번째 의미로 사용했다.

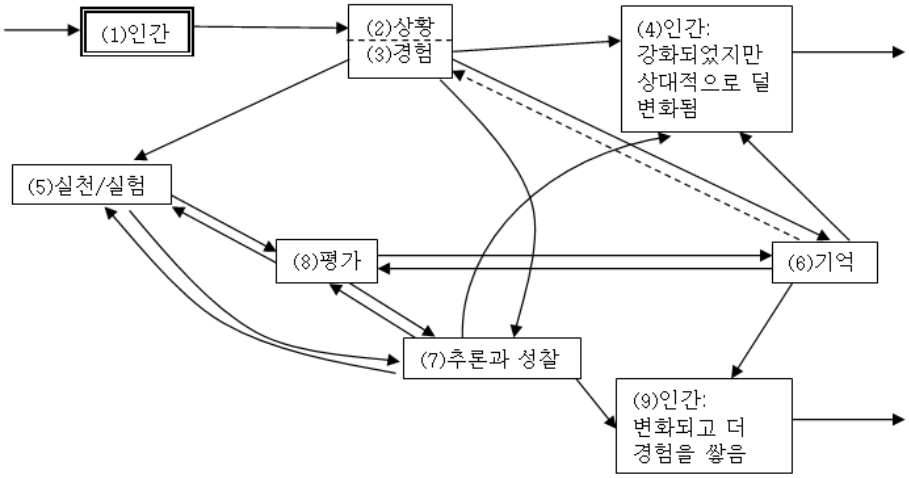
Jarvis(1987)는 인간은 사회적이고 학습도 사회적이라며 학습이 일어나는 과정에 사회적 상황의 중요성을 인식했다. Jarvis 는 사회적 상황을 정의하기 어렵다며 개인(individual)적 상황과 집단상황으로 구분하였다. 집단 상황은 무형식, 비형식, 형식상황으로 구분하였다. 형식상황은 인간이 조직에서 역할을 수행하는 관료주의적 혹은 '공식적인(official)' 상황을 말한다. 비형식상황은 조직적이긴 하지만 관료적이지 않은 환경이다. 무형식상황은 상호작용 과정이 사전에 명시되지 않고 은밀하게(covert) 진행된다. 한편 Coombs 와 Ahmed(1974, p.16-21)은 무형식은 인간이 매체(media)를 통해 학습하는 등 상황이라 했다. 하지만 Jarvis 는 이를 개인주의적인 상황이라 했다. 무형식상황은 친구간 혹은 지인과의 상화작용이 일어나는 상황을 가리킨다. Jarvis 가 제시한 개인주의적인 상황과 무형식상황은 인간이 혼자 매체를 통해 경험하는 상황인지 아니면 인간이 인간과 상호작용하는 상황인지에 따라 구분되는 것이다. 하지만 개인주의적인 상황과 무형식상황은 명확히 구분되기보다는 일상생활 속에서 복합적으로 존재한다고 볼 수 있다.

Jarvis(1987a, p.166-169)는 사회적 상황에는 많은 변수(parameters)가 있다고 보았다. 인간은 상황을 같은 방식으로 인지하지 않을 수 있고 같은 방식으로 정의하지 않을 수 있으며 같은 방식으로 경험하지 않을 수 있다는 것이다. 즉 사회적 상황에서 경험은 주관적이다. 인간은 상황에서 감각 정보를 인지할 때 기존에 갖고 있던 지식 혹은 동기의 영향을 받는다. 같은 상황일지라도 경험은 다를 수 있다. 심지어 같은 경험을 할지라도 전혀 다른 의미를 부여할 수 있다. 인간의 경험이 의미를 갖기 위해서는 성찰이 필요하다.

성찰 과정은 개인적(personal)이고 사적(private)이며 개별적(individual)이다. 즉 경험에 의미를 부여하는 과정 또한 주관적인 것이다.

Jarvis 는 인간이 경험을 통해 학습하는 과정을 <그림 2>와 같은 모형으로 제시했다. Jarvis 의 경험학습모형을 보면 상자(box)1, 상자 4, 상자 9 는 인간을 의미한다. 상자 2(3)은 인간이 어떤 경험을 하게 되는 상황을 가리킨다. 상자 5, 상자 8, 상자 7, 상자 6 은 인간이 경험을 통해 학습하는 과정에 영향을 주는 요소라 할 수 있다. 그리고 화살표는 시간의 흐름을 의미한다. 이는 학습을 순간적으로 반짝이는 현상이 아니라 시간의 흐름과 함께 하나의 과정으로 이해하는 것이다.

<그림 2> Jarvis의 경험학습모형



(출처: Jarvis, 1987, p.25)

가. Jarvis 의 경험학습모형 구성요인

인간은 경험을 통해 학습하며 학습은 전인이 되는 과정이다. Jarvis (1987,

p.86-127)는 학습이 일어나는 과정에 영향을 미치는 요인으로 네 가지 즉, 성찰, 실천/실험, 평가, 기억을 제시했다.

(1) 성찰

경험학습과정에서 성찰은 경험을 학습으로 전환시키는 매개 역할을 한다. Jarvis(1987, p. 87) 에 의하면 “성찰은 깊이 생각하는 과정으로서 지난 상황에 대한 숙고와 미래에 대한 계획을 포함한다. 성찰 과정에는 회상(recall)과 추론(reason)이 존재한다”. 성찰은 인간이 행위자(agent)로서 수행하는 하나의 기능(function)으로 볼 수 있으며 회고적이고 (retrospective) 미래적인 (prospective) 성격을 띤다(Jarvis, 2005). 성찰은 시간과 불가분한 행위로서, Jarvis는 성찰을 과거 상황과 미래 상황과 관련한 것으로 보았지만 Schön 의 “행위 중 성찰”과 같이 하나의 상황에서 행위와 성찰이 동시에 일어날 수 있음도 인정했다. Jarvis는 성찰 과정에 미래에 대한 추론이 포함될 수 있음을 강조하였는데, 이에 따라 그의 모형에서 추론과 성찰이라는 용어가 함께 사용되었다.

(2) 실험/실천

Jarvis(1987, p.114)는 경험학습모형에서 실천과 실험을 같이 사용했다. 실험은 새로운 무언가를 하는 것, 기존에 존재하지 않았던 무엇인가를 만들어 내는 과정에 가깝다. 실천은 반복적이고 단조로운 의미를 함축하고 있다. 하지만 모두 실천적이라는 측면에서는 공통점을 갖고 있고 실천적 요소(practical elements)를 결합하는 동시에 복합적인 과정을 전달하려는 취지에서 같이 사용했다.

비성찰적 학습에서 실천/실험은 기술(skill)를 학습하는 것과 연관된다. 노동자가 매뉴얼에 따라 작업 기술을 습득하는 과정이나 운동 선수가 더 높은 운동 기술을 획득하기 위해 훈련하는 것이다. Jarvis(1987, p.115)는 훈련(training)과 학습을 구분하며 훈련은 “행함을 통한 학습(learning by doing)”이라 했다. Jarvis(1987, p.115)는 실천/실험을 통해 기술을 얻는 과정 중에 인간은 무심(mindless)하며 이는 비성찰적 학습으로 실천과정을 분석할 때 실천 다음 단계가 성찰이 아닌 평가로 이어지는 이유라고 설명했다.

(3) 평가

Jarvis(1987, p.118)는 평가(evaluation)라는 표현은 교육이론에서 과정 평가와 관련이 있음으로 용어 선택에 문제가 있지만 appraisal 과 assessment 는 사후평가(post-learning) 즉 시험과 연관이 강하다는 생각에 evaluation 을 선택했다고 설명했다. Jarvis 는 평가를 “학습자가 사고와 행동의 결과(outcome)에 대해 인지적 방면과 정신적(psycho-motor) 방면 모두 고민하고 받아드릴지 결정하는 과정[6]”이라고 정의했다. 결과(outcome)가 받아질 경우, 기억하지만 결과가 거부될 경우, 생각 혹은 실천/실험 단계가 계속된다는 것이다. 이는 <그림 2>에서 화살표가 평가에서 기억, 실천/실험, 성찰로 모두 향할 수 있는 이유라고 설명했다.

Jarvis(1987, p.119)는 성찰적 학습과 비성찰적 학습과정에 나타나는 평가는 다르다고 했다. 비성찰적 학습에서 평가는 학습/기억의 결과에 대한 평가 혹은 기술을 학습하는 과정에 대한 것이다. 성찰적 학습에서 평가는 과정과 결과 모두에 대한 것이다. 이러한 이유로 <그림 2>에서 기억, 성찰, 실천/실험의

[6] 원문: Both in the cognitive and in the psycho-motor domain many learners consider the outcomes of their thought and action and decide whether they have achieved an acceptable end product.

화살표는 모두 평가로 올 수 있다는 설명이다. Jarvis 는 전의식을 제외한 모든 형식의 학습은 평가과정을 무조건은 아니지만 어느 정도 포함하고 있다는 것이다.

(4) 기억(Memorization)

Jarvis(1987, p.123)는 기억(memorization)이란 표현을 기억(memory)과 구분하였다. Jarvis 는 기억(memorization)을 학습 과정으로 전달하려는 취지에서 사용했다. 이는 뇌의 기능으로서의 기억(memory)과 구분하려는 의도라고 설명했다.

Jarvis(1987, p.125)는 의미있는 경험이 의미없는 경험보다 기억이 잘 된다고 했다.[7] 학습자는 경험이 기억 속에 저장된 이전 경험(전기)과 연관이 있을 때

[7] Jarvis(1987)는 경험을 의미있는(meaningful) 경험과 의미없는(meaningless) 경험으로 구분하였다. 인간은 상황에 대해 습관된 방식으로 반응하는 경우가 있다. 이는 인간이 축적한 경험으로 상황에 대해 반응하기에 충분할 때 일어난다. 인간은 상황을 당연하게 받아들이는 것이다. 상황을 당연하게 받아들이는 것은 의미있는 경험의 한 종류(type)이다. 의미있는 경험의 두 번째 유형은 인간이 상황을 당연하게 받아들이지 못할 때 축적한 경험이 부족함을 인지하고 반응하는 경우이다. 이전 경험과 사회적 환경간의 분절을 경험하고 학습을 해야 하는 경우인 것이다. Jarvis는 의미없는 경험으로 Marx의 소외(alienation)와 Durkheim의 아노미(anomie)를 예로 들었다. 이 두 개념은 19세기 유럽사회에 만연되어 있는 경제적 자기 이해(self-interest)에 사로 잡혀있는 이기주의를 비판한다는 데서 공통점을 갖는다. Marx에 의하면 인간은 노동활동을 통하여 자신의 창조적 능력(가치있는 것을 생산하는 능력)을 실현할 수 있는 잠재력을 가지고 있다. 그러나 인간노동의 결과로서 얻어진 생산물에 대하여 금전적 가치가 부여됨으로써 노동자는 그의 노동결과로부터 소외되게 된다. Marx에 있어서 노동의 소외된 생산물은 “상품물신주의(the fetishism of commodities)”로 표현된다. 그리하여 화폐는 인간과 인간관계까지도 살 수 있는 위력을 지녀 인간을 그의 진정한 노동활동으로부터 유리시키며, 인간의 잠재능력의 실현을 저해하는 요소가 되는 것이다. 또한 전문화된 분업으로 인해 노동자는 노동과정에서 한정된 노동에 종사하게 되고 노동과정에 대한 통제력을 제거함으로써 인간의 창조 욕구의 충족을 단절시켜 버린다. 일은 인간에게 외적인 존재이기 때문에 인간은 일을 통해 자신을 성취시키지 못할 뿐만 아니라 궁극적으로는 스스로를 거부하는 결과를 낳는다. 즉 소외는 사회적 조건들이 노동활동을 통한 개인의 잠재능력의 실현을 저해하고 자기가 생산한 최종 상품, 노동과정 및 노동조직에 대해 목적의식이나 기능감을 갖지 못한다는데 초점을 둔다(김진영, 1988, p.233-241). Jarvis는 이에 대해 인간이 사회적 환경 속에서 생활하며 경험을 성찰하고 의미를 부여할 기회가 주어지지 않을 경우, 자아가 경험으로부터 분리되고 행동이 의미로부터 분리되는 현상이라 설명했다. (Jarvis, 1987a, p.170).
Durkheim은 과도한 개인주의적 욕구와 감정이 높은 수준에서 유지되면서 사회규범체계가 더 이상 개인을 통제할 수 없게 되는 상황이 일어난다고 했다. 지나친 욕구의 상승은 개인을 사회의 통제로부터 분리시키게 되어 그 결과 개인은 삶의 목적과 의미를 상실하여 자살이 증가하게 된다. 이것이 아노미적 자살(anomic suicide)이다. 아노미적 자살은 사회의 규범적 통합이 약화로 인하

의미성(meaningfulness)을 갖게 된다. 무형식학습 경험과 비형식학습 경험에서 의미는 학습자의 생활세계와 관련된다. 경험이 학습자의 사회문화적 생활세계(socio-cultural-temporal life world)와 관련이 있을 때 기억이 더 잘 된다는 것이다. 그렇다고 모든 의미있는(meaningful) 기억은 학습자의 사회문화적 환경과 관련이 있을 때만 일어난다는 것은 아니다. 학습자는 의미가 없는(meaningless) 문제를 해결하는 과정에 의미를 만들어 가기도 하기 때문이다(Jarvis, 1987, p.126). 학습자가 낯선 경험보다는 이전 경험과 관련이 된 경험을 더 효과적으로 기억한다는 것은 놀랍지 않다. 학업을 중도에 포기했던 직장인이 다시 중등교육단계로 편입했을 때 학교의 교육환경과 추상적인 지식을 전달하는 방식은 그들에서 낯설고 어렵다. 이는 그들의 능력(ability)이 부족해서가 아니라 교육환경과 지식이 그들에게 의미가 적기(less meaningful) 때문이다(Jarvis, 1987, p.126).

Jarvis 는 네 개의 학습요인을 중심으로 인간이 경험을 통해 학습하는 과정을 설명하였다. 인간이 경험을 통해 학습하는 과정은 다양한 요소들이 작동하는 순서가 달라짐에 따라 학습 반응이 일어나는 경로도 다양해진다. Jarvis 는 경험학습모형에서 인간이 경험을 통해 학습하는 과정에 네 개의 학습 요인이 작동하는 경로를 설명한 것이다.

나. Jarvis 의 경험학습모형 학습유형

Jarvis에 의하면 학습의 주체는 인간이고 학습의 결과는 변화된 인간으로 볼 수 있다. Jarvis는 잠재적 학습상황을 설정하고 다양한 성인 집단들의 학습

여 발생하는 결과를 가리키는 것이다(김진영, 1988, p.233). Jarvis는 아노미를 이전 경험과 사회문화적 환경간의 간극이 너무 커서 학습이 일어나지 못한 상황이라 설명했다(Jarvis, 1987a, p.171)

경험을 바탕으로 이를 탐구했다. 잠재적 학습 상황은 비학습반응, 비성찰적 학습반응, 성찰적 학습반응으로 구분된다. 아래의 9가지 반응 유형들은 비학습반응과 학습반응으로 구분되고, 이 중 학습이 일어나는 반응은 비성찰적 학습반응과 성찰적 학습반응으로 다시 나뉜다.

[표 2] 잠재적 학습상황에 대한 반응 유형 및 경로

구분	잠재적 학습상황에 대한 반응 유형	반응의 경로
비학습반응	유형 1: 가정(presumption)	1-4
	유형 2: 무고려(non-consideration)	1-4
	유형 3: 거부(rejection)	1-3-7-4 혹은 9
비성찰적 학습반응	유형 4: 전의식(pre-conscious)	1-3-6-4 혹은 9
	유형 5: 실천(practice)	1-3-5-8-6-4 혹은 9
	유형 6: 기억(memorization)	1-3-6(8-6)-4 혹은 9
성찰적 학습반응	유형 7: 심사숙고(contemplation)	1-3-7-8-6-9
	유형 8: 성찰적 실천 (reflective practice)	1-3(-5)-7-5-8-6-9
	유형 9: 실험적 학습 (experimental learning)	1-3-7-5-7-8-6-9

(출처: Jarvis, 1987, p.28-35; 2012, p.73 요약정리)

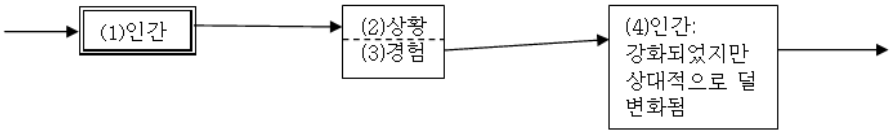
사회적 상황은 다양한 차원에서 발생하지만, Jarvis는 이를 크게 개인상황과 집단상황으로 구분했다. 집단상황은 무형식상황, 비형식상황, 형식상황으로 나뉜다. 비형식상황과 형식상황은 교육기관이나 교육제도를 가리키고, 공동체 혹은 제3세계의 농촌, 공식적이지만 비 관료적인 상황까지 포함한다. Jarvis는 무형식상황에서 일어나는 학습을 분석해 학습의 범위를 형식적 학습에서 일상적 학습까지 확대시켰다. 또한 Jarvis(1987, p.113)는 교육을 제도화된 학습이라 정의했을 때 교육은 비형식상황과 형식상황에서만 나타난다는 점도

지적하였다.

(1) 가정

가정은 Jarvis의 경험학습모형에서 제시한 첫 번째 반응유형으로 비학습반응에 속하며 경로1-4를 통해 나타난다. 가정은 인간이 상황을 당연하게 받아들이는 과정으로 반응경로에서 상황을 추가한 경로1-3-4로 이해하는 것이 더 적합하다.

<그림 3> 가정의 학습경로



인간은 태어난 이후 사회화 과정을 거치며 정형화된 행동(patterned behaviour)을 터득하고 그러한 행동을 통해 외부 사회와 상호작용한다. 인간은 사회가 문화적으로 기대하는 방식을 발견하고 유사 상황에서 특정 행동을 반복하며 이를 내면화시킨다(Jarvis, 1987). 이는 인간이 사회가 기대하는 방식을 습관화(habitualize)하는 과정이기도 하다(Jarvis, 2012, p.62). 다시 말해 가정은 인간과 사회적 문화 간에 화합을 이루고 세상을 당연하게 받아들이면서(taken for granted) 나타나는 반응이다. 이러한 맥락에서 가정은 인간이 살아가면서 일상적으로 하는 말, 행동, 사회적 상황에서 기본적으로 나타내는 행동을 뜻한다. 가정은 인간이 분절을 경험하지 않는 경우이다.

가정은 모든 사회 생활의 기저에 깔려있으며 잠재적 학습 상황에서 습관적으로 일어나는 첫 반응들인 경우가 많다. 가정은 매우

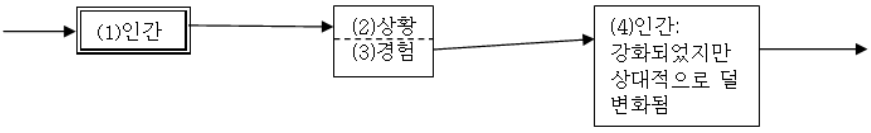
기계적(mechanical)이고 고민 없이(thoughtless) 일어나는 경우가 많으며 생활 속에서 가장 기본적으로 일어나는 반응이라는 것이 Jarvis의 설명이다.

가정은 세계가 변하지 않는다는 것을 전제로 한다. 즉, 상황이 변하지 않는다고 여기므로 기존에 해왔던 행동과 방식을 유지하는 것이다. 이는 Jarvis(2006)가 후속 연구에서 제시한 세상은 변하고 있고 사람은 '되어가고(becoming)' 있는 존재라는 논리와 모순되는 점이기도 하다.

(2) 무고려

무고려는 Jarvis의 경험학습모형에서 제시된 두 번째 반응유형으로 경로1-4로 나타난다. Jarvis는 무고려를 비학습반응으로 제시했다. 무고려도 가정과 마찬가지로 인간이 상황을 경험하는 과정을 추가하여 경로 1-3-4로 이해하는 것이 적합하다.

<그림 4> 무고려의 학습경로



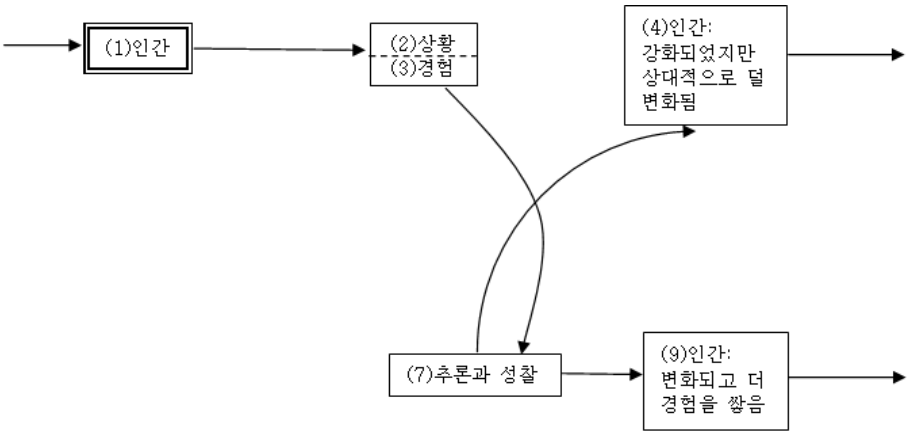
Jarvis(2006, p.28)는 인간이 "너무 바빠서(too busy to)" 상황에 대해 생각할 시간조차 없는 경우, 가령, 직장인이 쌓여 있는 업무를 수행하는 과정에 자신이 익숙한 방식으로 업무를 처리하며 새로운 방식을 시도하지 않게 되는데 Jarvis는 이를 직장인이 너무 바빠서 새로운 방식을 시도할 시간이 없는 경우로 보고 있다. Jarvis가 제시한 이러한 인간은 "너무 바빠서" 자신이 처한 상황에 대해 고민할 시간이 없다고 설명했다. 이는 단지 인간이 과도한 업무로

처리해야 하는 경우를 가리는 것 같지만 사실은 인간이 특정 생각에 빠져 있는 경우도 포함된다. 가령, 학습자가 형식상황에서 강사가 강의 할 때 학습자의 경험과 분절이 존재하는 재미있는 이야기를 할 경우, 학습자는 스스로 재미있다고 생각하는 점을 떠올리며 그것에 심취하게 된다. 결국 학습자는 나머지 강사가 제시하는 다음 이야기, 그 다음 이야기에 집중하지 못하게 되므로 학습할 수 있는 기회를 놓치게 되는 경우가 있다. 이는 학습자가 무언가를 생각하느라 다른 상황에 대해 반응 하지 못하는 경우이다. 다시 말해 학습자가 특정 생각에 빠져 “너무 바빠서” 다른 생각을 하지 못하는 경우로 이해할 수 있다. 이 또한 성인교육자가 되도록 단일한 강의 방법을 취하는 이유이기도 하다(Jarvis, 1987, p.30).

(3) 거부

거부는 비학습반응으로 인간이 상황을 경험하고 추론과 성찰을 거쳐 변화되고 더 경험을 쌓은 인간이 되는 과정이다. 이 과정은 경로1-3-7-9를 통해 완성된다. 하지만 Jarvis(2012, p.73)는 거부반응의 결과로 더 경험을 쌓은 인간으로 강화되었지만 상대적으로 덜 변화된 인간(상자4)도 가능함을 추가로 제시했다. 즉 거부반응은 경로1-3-7-4 혹은 9로 표시되는 것이다. Jarvis는 거부반응의 결과로 변화되고 더 경험을 쌓은 인간(상자9)만 제시한 저서(Jarvis, 1987, 2006)들도 있지만 거부반응을 통해 학습이 일어날 수도 있음을 인정한 Jarvis의 논리에 근거하여 본 연구에서는 거부반응의 결과로 변화되고 더 경험을 쌓은 인간(상자9)으로 강화되었지만 상대적으로 덜 변화된 인간(상자4)을 모두 제시한 경로가 더 합리적이라는 판단에 아래와 같은 경로를 선택하였다.

<그림 5> 거부의 학습경로



거부는 인간이 경험을 통해 학습할 수 있는 기회를 포기하는 경우이다. 가령, 어떤 노인이 처음으로 복잡한 현대 도시에 왔을 때 '세상이 어떻게 돌아가고 있는가(I don't know what this world is coming to!)' 라고 반응하는 상황은 현대 도시에 대한 탐색(probing)이나 이해 대신 학습을 거부하는 것이다(Jarvis, 2012). 이는'난 배울 수 없다' 라고 반응하며 특정 상황을 이해하지 못하고 그 상황에서 일어나는 학습을 거부하는 것과 비슷하다. 이러한 현상은 전기와 경험의 간극이 심할 때 일어난다. 다시 말해 전기와 경험 간의 간극이 너무 클 경우 인간은 학습을 거부하는 것이다. 또한 어떠한 경험이 인간으로 하여금 자기이미지(자아상)을 위협한다고 인식하게 할 때, 행위자(actor)의 자아상은 그와 유사한 상황에서 학습을 억제(inhibit)시킨다(Jarvis, 1987). 다시 말해 자아상의 변화가 두려워 학습을 거부하는 경우이다. 가령, TV를 보다 특정 프로그램의 영향을 받고 싶지 않을 때 TV를 꺼버리는 경우는 개인 상황에서 일어나는 거부 반응이다. 형식상황에서 이민자가 새로운 사회에 정착해 기존에 갖고 있던 문화 혹은 생활방식을 고수하는 경우도 학습을 거부하는 것으로 볼 수 있다(Jarvis, 1987).

거부는 인간이 경험을 통해 자신의 주장이나 태도를 바꾸지 않고 자신이 옳다고 믿으며 기존의 방식을 보존하는 것이다(Jarvis, 2012, p.73). 이는 거부반응의 결과로 변화되고 더 경험을 쌓은 인간(상자9)이 되는 것과 모순되는 것처럼 보이지만 인간이 자신의 주장이나 태도를 바꾸지 않더라도 어쩔 수없이 행동의 변화를 보이는 경우도 있다. 이 경우는 행동의 변화를 통해 변화된 인간이 되었다고 이해할 수 있지만 주장이나 태도의 변화는 나타나지 않을 수 있다는 것이다.

비학습반응은 개인이 사회와의 상호작용에서 학습이 일어나지 않은 경우이다. 비학습반응은 가정, 무고려, 거부가 포함된다. Jarvis 는 개인의 전기와 경험의 간극이 없거나 간극이 너무 클 때 학습은 일어나지 않는다고 했다. 또한 상황에 대해 기계적으로 반응하거나 고민할 시간이 없어서 놓치게 되거나 혹은 기존에 자신이 갖고 있던 자아상(self-image)이 경험으로 인해 위협을 받을 수도 있다고 판단했을 때 학습을 거부하기도 한다는 것이다. Jarvis(1987)는 이민자가 새로운 사회에서 자신의 기존 문화를 고수하고 새로운 문화에 대한 학습을 거부하는 현상은 사회적 구조가 단단하고(firm) 불변하고(immoveable) 심지어 억압(oppressive) 받는다고 판단했을 때 학습을 거부하게 된다고 설명했다.

하지만 Jarvis(2006, p.12)는 후기 연구를 통해 무고려와 거부는 우발적 학습일 수도 있으며 학습자가 무고려와 거부를 경험함으로써 학습자가 변화할 수 있다고 보았다. 즉 무고려와 거부를 통해 학습이 일어날 수도 있음을 인정한 것이다. Jarvis는 학습이 일어나는 조건으로 분절을 제시했다. 무고려와 거부는 학습자가 분절을 경험하지만 무고려의 경우, 학습자가 상황에 대해 이해하지 못했을 때, 거부의 경우, 학습자가 자아이미지(self-image)가 위협받는다고 판단할 때 학습이 일어나지 않는다고 설명했다. 이를 비학습반응으로 분류한

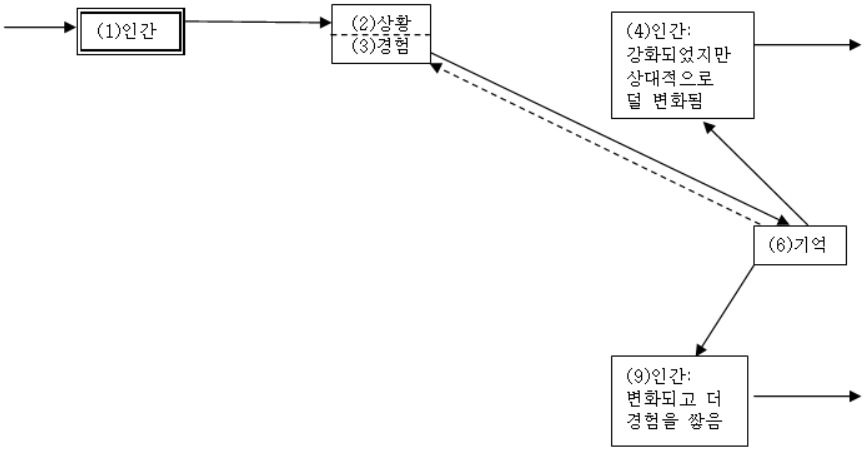
Jarvis의 근거는 무고려와 거부를 통해 학습자가 변화하지 않는다고 판단했기 때문이다. 하지만 학습자는 상황에 대해 이해하지 못하더라도 이와 비슷한 상황을 다시 경험했을 때 이전 상황을 떠올리며 현재의 상황을 해결하기 위한 바탕이 될 수 있다. 가령, 특이한 냄새를 맡았을 때 무슨 냄새인지 모르고 지나가지만 추후에 이와 비슷한 냄새를 맡게 될 경우, 이전 경험을 떠올리게 된다. 이때 학습자는 냄새를 맡기 전보다 더 경험을 많이 쌓고 변화된 인간이 되었다고 이해할 수 있다. 즉 학습이 일어났다고 볼 수 있는 것이다. 무고려 반응을 통해 학습이 일어나는 경우는 전의식 학습반응과 경계가 모호한 점도 있다. Jarvis(1987, p.30)는 처음 경험학습모형을 발표할 때 거부반응의 결과로 인간은 더 변화되고 경험을 많이 쌓은 인간이 될 수 있음을 제시했다. 이는 거부반응을 통해 학습이 일어났다고 판단하지만 비학습 반응으로 분류한 Jarvis의 논리가 모순되는 지점이었다. 그 후, Jarvis(2012, p.73)는 거부반응의 학습결과를 변화되고 더 경험을 많이 쌓은 인간으로 강화되었지만 상대적으로 덜 변화된 인간을 제시하며 거부반응을 통해 학습이 일어나지 않을 수도 있지만 학습이 일어날 수도 있음을 인정함으로써 모순이 해결되었다.

(4) 전의식

전의식은 비성찰적 학습으로 경로 1-3-6-4 혹은 9를 통해 완성된다. 전의식은 인간이 일상생활에서 경험하지만 미처 의식하지 못한다. Jarvis는 이때 학습자가 분절을 경험하지 않는다고 했다. 외부세계와 화합을 이루지만 학습자가 본 이미지는 자신이 인식하지 못한 사이에 마음속에 각인(imprinted)되거나 혹은 들은 단어를 기억하지 못하는 상황이다. 그 후, 이와 관련된 경험을 하거나 비슷한 상황에서 분절을 경험하면 과거의 경험 다시 말해 과거에 각인되었던 형상이나 얼핏 들었던 적 있는 단어들을 되새기며 분절을 해결하게

된다(Jarvis, 2006, p.28).

<그림 6> 전의식의 학습경로



Beard(1976, p.93-5)는 이를 '우연적인(incidental) 학습'으로 보았고, Reischmann (1984, p.3)은 이를 '스쳐 지나가는(en pasant) 학습'으로 보았다(Jarvis, 1987, p.31, 재인용). 하지만 Jarvis(2012, p.74)는 '우연적인 학습'이나 '스쳐지나가는 학습'으로 전의식 반응을 설명하기에는 학습이 일어나는 과정을 학습자가 의식(conscious awareness)하지 못했다는 의미를 전달하기에는 부족하다고 지적했다. 전의식 학습은 의식의 언저리(edge of consciousness)나 시야의 주변(periphery of vision)에서 일어난다는 것이 Jarvis의 설명이다. 인간은 행동을 할 때 매우 낮은 수준에서 의식하더라도 기억하게 된다. 가령, 운전할 때 운전자는 여행 길에서 일어나는 모든 상황에 대해 인식하진 않는다. 하지만 여행을 마친 뒤, 다른 사람이 구체적으로 질문하면 모호하게 떠올릴 수 있다(Jarvis, 2012, p.75). 이는 인간이 운전하며 지나치게 된 광경들 혹은 장면들을 기억했다는 인식조차 하지 못했지만 마음에 각인되며 다른 상황에서 떠올릴 수 있게 된다는 것이다.

사실 광고도 인간의 전의식을 이용한 것이다. 인간은 특정 업체의 광고를 반복적으로 보게 되면 나중에 상품을 구매해야 할 필요가 생길 때 기억 속에 각인된 상표의 물건을 구매하게 되는데 Jarvis(1987, p.151)는 이를 미디어(media)를 이용한 학습이라 설명했다.

개인상황에서 전의식은 인간이 특정 현상을 경험하지만 언어로 분명히 표현하지 못하는 경우로 나타나기도 한다(Jarvis, 1987, p.150). 또한 학습자는 경험을 의식하는 경우가 있는 반면 의식하지 못하는 경우도 있다. 그들은 시간이 지난 뒤에 과거의 경험을 인식하며 기억 속에 있는 인상을 떠올리게 되는데 Jarvis의 경험학습모형<그림-2>에서 점선은 학습자가 상황을 경험하며 기억을 떠올리는 과정을 설명하고자 했던 것이다.

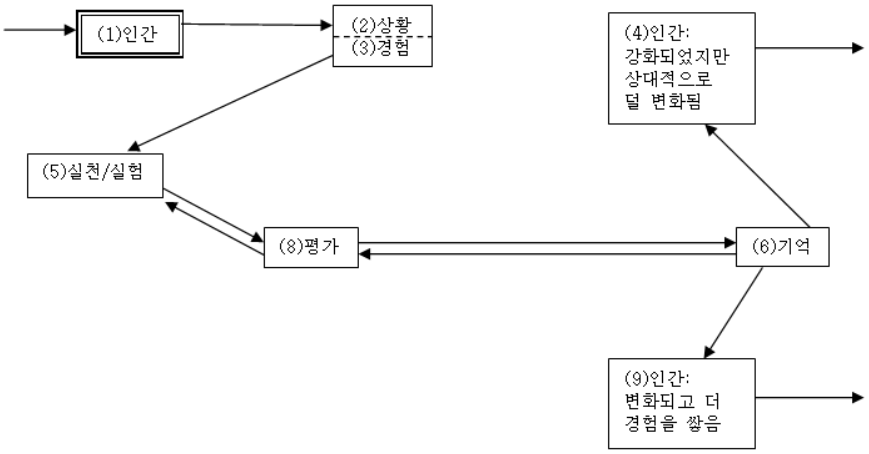
Jarvis(1987)는 무형식상황에서 나타나는 전의식은 친한 친구나 가족과의 습관적인 상호작용으로 표현된다고 했다. 비형식상황에서 교사와 학습자의 관계가 우호적일 때 학습이 더 효과적인데, 이는 학습자의 전의식 학습 경험이 그로 하여금 학습 환경을 더 신뢰하게 만들기 때문이라고 설명했다. 형식상황을 예로 들면 새로운 직장에 들어간 사람이 조직 문화를 반복 학습해 그 문화의 일부로 편입되는 것이 전의식과 관련 있다는 것이다.

(5) 실천

실천은 비성찰적 학습반응으로 경로1-3-5-8-6-4혹은 9로 나타난다. Jarvis는 경험학습모형을 처음 발표했을 때 “실천”으로 다섯 번째 학습유형을 표현했지만 그 후 발표된 저서에서는“기술 학습(skill learning)”이란 표현을 사용하기도 했다(Jarvis, 2012, p.75). Jarvis는 학습과정으로서의 실천은 기술 학습과 같은 의미로 사용하였으며 반복된 훈련이나 연습을 통해 기술(skill)을 습득하는 성격의 학습유형임을 알 수 있다. 실천(기술 학습)은 학습

절차(procedure)가 간단하며 이러한 기술은 모방이나 롤모델링(role modeling)을 통해 습득할 수 있는 기술이라는 것이 Jarvis(2012)의 설명이었다.

<그림 7> 실천의 학습경로



전통적인 관점에서 실천은 특정 종목에서 육체의 연습을 통해 더 높은 수준의 결과를 얻기 위해 훈련하는 것을 가리킨다. 하지만 사회적 기술(skills)과 언어를 획득하는 과정에도 실천이 적용된다. 가령 개인이 수영 실력을 늘이기 위해 장기간 수영을 연습하는 것도 실천이다. 기술이 완벽하지 못함을 깨닫고 연습을 지속하는 경우가 무형식상황에서 일어나는 비성찰적 학습이다. 비형식상황에서 학습자가 전문가의 기술을 획득하기 위해 모방하는 것, 형식상황에서 전통적인 도제식 교육이 행해지는 것도 모두 실천 유형에 해당한다(Jarvis, 1987).

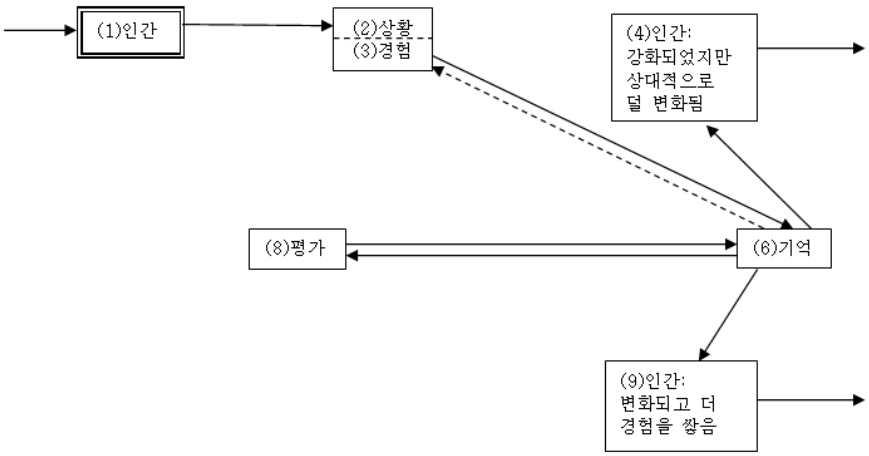
물론 Jarvis가 제시한 실천은 기술 습득의 의미가 강하지만 사실 기술 습득만 가리키는 것도 아니다. 다시 말해 반복적으로 특정 기술을 연습하여 숙련되는 과정을 가리키는 경우 외에도 일상에서 행해지는 행동을 통해 학습하게 되는 경우도 실천으로 볼 수 있다. 가령, 인간이 어떤 업무를 수행하는 과정에 분절을 경험하고 학습하기도 한다. 이때 실천은 일상에서 행해지는 행동 즉 반복적으로

일어나는 행동이 아닐지라도 인간은 그 행동을 통해 학습하게 된다면 이 또한 실천으로 이해할 수 있다. 이때 실천은 가정과 비슷한 측면이 있다. 즉 일상에서 일어나는 인간의 행동이라는 측면에서 비슷하지만 차이점은 분절의 발생 여부이다. 앞서 설명한 데로 가정은 인간이 분절을 경험하지 않는 반응으로 학습이 일어나지 않는다. 하지만 실천은 인간이 일상에서 행하는 반응일지만 분절이 발생하며 그 분절로 인해 학습하게 되는 경우로 볼 수 있다. 일상에서 일어나는 실천은 본 연구의 결과부분에서 확인될 수 있다.

(6) 기억

기억은 잠재적 학습상황에서 가장 많이 논의 되는 반응 중 하나이다. 기억은 경로1-3-6(8-6)-4 혹은 9로 나타난다. 인간은 과거에 성공적인 행동을 기억했다 향후에 다시 사용한다. 또한 학습자는 현재 획득한 정보를 이후에 혹은 다음 단계에서 이용한다. 이는 일부 행동주의 학자들이 논의하는 논리적 학습결과로 여겨지는 '정확한' 지식을 재생산해내는 과정과 관련된다(Jarvis, 1987, p.33). 다시 말해 인간은 기억하는 능력을 갖고 있기에 지식을 재생산해낼 수 있다는 것이다. 인간 학습에서 기억은 중요한 역할을 하고 있음은 분명하다.

<그림 8> 기억의 학습경로



개인이 일상생활에서 접하는 성찰을 요구하지 않는 일차 경험 즉 인간의 감각기능을 통해 수집된 정보들이나 이차 경험으로 분류되는 TV나 신문을 통해 얻은 정보들에 대한 해석 등 과정은 학습자의 경험으로 저장되었다 자극을 받으면 상기된다. 무형식상황에서 친구나 이웃과의 대화를 통해 많은 정보를 획득하고 처리할 때 학습이 일어난다. 비형식상황에서 기억은 기술을 획득하는 과정과 비슷하나 차이점은 기억을 통해 학습자는 기술이 아닌 지식을 획득한다. 형식상황에서 기억은 수학공식이나 단어를 암기는 경우, 강사의 강의 내용을 암기하여 시험에 대비하는 과정 또한 기억에 속한다(Jarvis, 1987).

특이한 점은 기억은 학습과정으로 분류가 될 뿐만 아니라 Jarvis가 제시한 학습과정에 영향을 미치는 네 개의 학습요소 중에도 기억이 있다. 앞서 설명했듯이 Jarvis는 기억이라는 표현을 사용할 때 memory라는 표현보다는 memorization이라는 표현을 선택했는데 이는 기억을 뇌의 기능보다 학습과정으로 강조하려는 의도였다고 설명했다. 하지만 학습요소로서의 기억과 하나의 독립된 학습유형으로서의 기억은 모두 memorization이라고

표현하였으며 그 구분에 대한 설명 또한 명확하지 않았다. 하지만 Jarvis의 설명에서 암묵적으로 나타나고 있는 점은 학습유형으로서의 기억은 학습요소로서의 기억보다 뇌의 기능인 memory의 성격이 더 강하다는 것이다. 가령, 특정 단어나 공식을 기억한다고 했을 때 학습유형은 기억으로 구분될 수 있으며 이는 암기의 성격이 매우 강함을 알 수 있다. 이는 학습과정을 강조하기 위해 memorization이란 표현을 선택했음에도 불구하고 학습유형으로서 기억을 설명할 때는 Jarvis의 초기 의도와 차이가 발생하게 됐음을 알 수 있다.

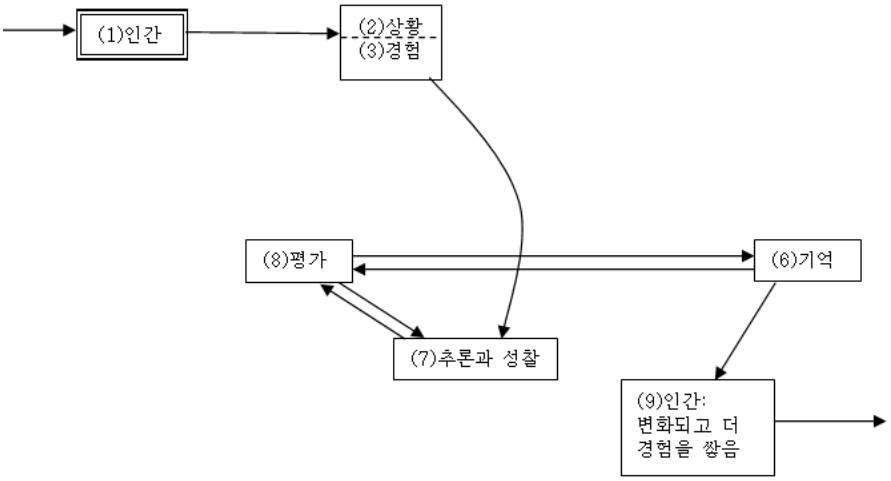
비성찰적 학습반응은 개인이 사회와의 상호작용에서 학습이 일어나지만 성찰을 하지 않는 경우를 말한다. 비성찰적 학습반응은 전의식, 기술/실천, 기억을 포함한다. 기술이 완벽하지 못함을 느끼고 반복적으로 연습하거나 일상생활에서 비판적인 성찰을 요구하지 않는 일차 경험에 대한 기억, 친구나 이웃과의 대화를 통해 얻을 정보를 처리할 때 나타난다. 전통 방식의 교수-학습, 기초교육에서 순응은 비성찰적 학습의 결과물이다. 비성찰적 학습은 기존의 문화와 사회적 구조를 재생산하기도 한다. 인간은 비성찰적 학습을 통해 조직과 사회에 적합한 생존 방식을 배우기 때문이다(Jarvis, 1987).

(7) 심사숙고

심사숙고는 성찰적 학습으로 경로1-3-7-8-6-9를 통해 나타난다. 심사숙고는 온전히 사고를 통해 학습하는 과정으로, 인간이 문제를 발견하고 생각하는 과정에서 해결책을 찾을 때 일어난다. 이는 잠재적 학습상황을 인지하고 지적인 결정을 하는 것으로도 이해된다. 이러한 결정은 관련 자극(stimulate)을 받을 때 다시 상기되도록 저장된다. 심사숙고는 학습 과정에 나타나는 경로를 행동으로 표현하지 않는다고 가정한다. 때문에 학습 결과는 내성(introspection) 혹은 학습자의 표현(articulating)을 통해 알 수

있다(Jarvis, 1987).

<그림 9> 심사숙고의 학습경로



Jarvis(1987)는 심사숙고를 종교적 전문용어라고 설명하였다. 다시 말해 심사숙고는 종교적 의미를 함축하고 있다고 것이다. 심사숙고는 명상이나 철학자들이 추론하는 과정(reasoning processes), 수학에서 계산하는 과정, 그리고 일상에서 생각하는 과정 모두 포함된다. 단순히 생각하는 과정과 학습과정으로서의 심사숙고를 구분하는 방법은 결론(conclusion)이 났는지 여부 즉 한 과정으로 마무리를 지을 수 있는지에 의해 결정된다(Jarvis, 2012, p.77). 한편 심사숙고는 학습에서 자기평가(self-evaluation)의 중요성을 인식하는 과정이며, 특정 형태의 지식 -논리적인 지식과 심사숙고를 통해 얻을 수 있는 신념(belief)-과도 밀접하다. 심사숙고는 가르쳐질 수 있고 향후 실천에서 지식을 응용할 수 있는 가능성도 포함한다(Jarvis, 1987, p.33-34).

인간이 혼자 드라마나 소설을 보며 생각에 빠질 때 특정 문제에 대해 깊이 고민하게 되는데 이는 개인상황에서 일어나는 심사숙고로 볼 수 있다. 전문가,

멘토, 교사가 소크라테스(Socratic)식 교수법으로 끊임없이 질문을 하고 학습자가 스스로 고민하도록 이끄는 과정에 학습이 일어나는 것은 비형식상황에서 나타나는 심사숙고이다. 또한 Jarvis가 사용한 심사숙고라는 표현은 강한 종교적 성격을 띤다. 심사숙고를 설명할 때 형식상황은 교회를 가르치는 경우가 많다. 가령, 예배 혹은 의례 절차를 통해 일어나는 학습은 형식상황에서의 심사숙고에 해당한다(Jarvis, 1987).

비형식상황이나 형식상황에서 학습자는 강사가 강의하는 내용을 듣다 자신만의 생각에 빠져들며 특정 문제에 대해 깊이 고민하는 경우도 발생할 수 있다. 이때 학습자는 강사가 강의하는 다음 이야기, 그 다음 이야기를 통해 학습할 수 있는 기회를 잃게 된다. 이는 앞서 설명한 무고려 반응에서도 나타났었던 현상이다. 심사숙고와 무고려는 한 상황에서 동시에 일어날 수 있으며 학습자는 심사숙고를 통해 학습하게 되지만 무고려는 비학습반응으로 학습자가 상황에 대한 반응 혹은 태도를 설명할 뿐 학습은 일어나지 않는다는 것이 심사숙고와 무고려의 차이라고 할 수 있다.

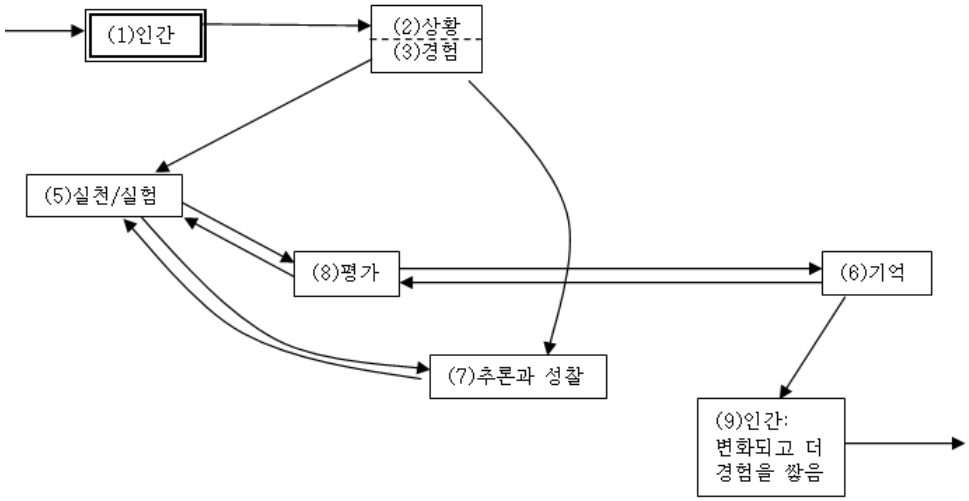
인간이 어떤 경험을 통해 자신을 깊이 반성하기도 한다. 가령, 추후에 설명하게 될 본 연구의 연구참여자들이 한국 부모의 자녀교육방식을 경험함으로 자신을 반성하며 자신의 부족함을 인정하고 배워야 한다는 생각을 하게 된다. 하지만 여러 이유로 행동으로 이어지지는 못한다. 이 경우, 인간은 경험을 통해 심사숙고를 했고 이 또한 학습의 한 유형으로 분석되었다. 하지만 성찰을 하고 행동으로 이어졌을 경우, 이는 성찰적 실천으로 분석되는 것이다.

(8) 성찰적 실천

성찰적 실천은 성찰적 학습반응으로 경로 1-3-(5)-7-5-8-6-9로 표시된다. Jarvis는 성찰적 실천을 설명할 때 Schön을 예로 들었다. Schön (1983)은

전문성 훈련이 전문가들로 하여금 실천 속에서“빠른 판단을 내리게”하지만 전문가 또한 실천을 통해 새로운 지식을 배우게 된다는 것이다(Jarvis, 2012, p.77).

<그림 10> 성찰적 실천의 학습경로



실천적 경험은 학습자에게 생각과 즉각적인 행동을 유도하지만, 인지적 경험은 실험과 연결된다. 성찰적 실천은 실용적 지식을 획득하는 기초로서, 인간이 실천하며 사고하고 실험하는 과정을 통해 기술을 배우는 것이다. 현실 상황에서 사람들이 아무 생각 없이 행동을 반복하는 경우는 드물지만, 생각하는 과정이 가속된다면 곧바로 행동으로 실천된다. 이러한 맥락에서 성찰적 실천은 습관된 행동(taken-for-granted behavior)과 밀접하며 실천적 학습과도 관련 있다는 것이 Jarvis(1987)의 설명이다.

인간은 타인 혹은 사회와의 상호작용 시 자신이 담당하는 역할이 있다. 그 역할에 대해 다른 학습자가 모두 찬성할 때 인간은 자신의 역할을 기억하지만 반대할 경우, 역할을 변화하게 된다. 무형식상황에서 인간의 역할은 사회적

규범에 순응하도록 강요된다. 인간이 사회의 구성원으로 자신이 담당하는 역할을 찾는 과정은 무형식상황에서 일어나는 성찰적 실천에 속한다. 비형식상황에서 멘토나 교사가 학습자에게 기술에 대해 부단히 질문하여 학습자가 자신의 기술과 기법(technique)에 대해 고민하도록 유도한다. 학습자는 질문에 답변하기 위해 고민하게 되며 이러한 고민을 통해 자신에게 맞는 새로운 기술이나 기법을 생산해내기도 한다. 형식상황에서 성찰적 실천은 기법과 절차를 생산하는 조직에서 일어나는데, 학습자가 조직에서의 위치에 따라 학습결과에 대한 통제권이 달라진다. 학습자가 새로운 기술을 생산하고 입증할 권한이 있는 경우, 새로운 기술의 생산이 가능하지만 사실 통제권이 조직 관리자에게 있으므로 학습이 억제되는 경우가 많다(Jarvis, 1987).

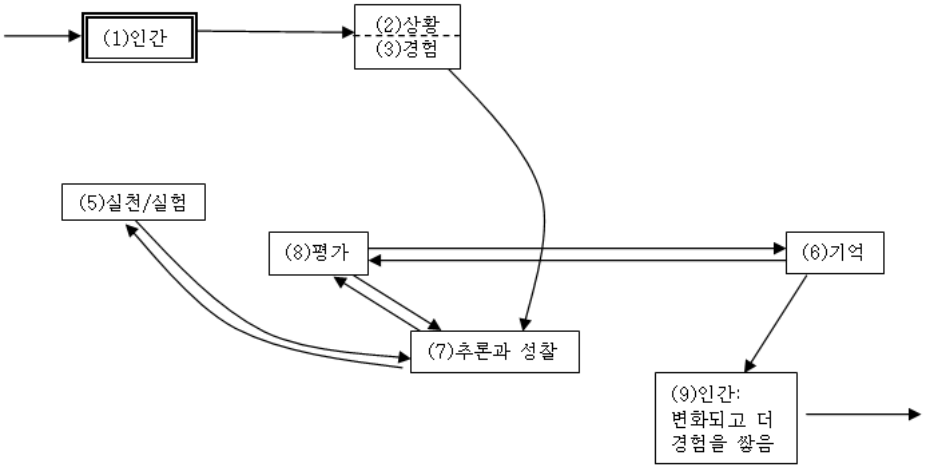
성찰적 실천은 일상에서 흔히 볼 수 있는 학습 유형이다. 학습자가 분절을 경험하고 상황 내지는 자신에 대한 성찰을 거쳐 실천으로 이어지는 경우로 볼 수 있다. 본 연구에서 성찰적 실천은 연구참여자들이 한국의 자녀교육문화를 경험하며 한국 부모와 차이를 경험하고 자신의 방식이 '옳바른' 방식이라는 판단하게 자신의 방식대로 아이를 키우는 과정으로 나타났다. 이는 연구참여자들이 자신의 교육방식을 실천하는 과정이다. 하지만 한국부모의 양육방식을 경험하며 자신의 방식을 성찰하고 자신의 방식이 '잘못된' 방식이라고 판단했을 때는 한국부모의 방식을 따라 배워 연구참여자의 가족에게 적용하는 경우도 성찰적 실천으로 분석됐다. 결국 성찰적 실천은 학습자가 성찰을 통해 '옳다'고 생각하는 방식을 선택하여 실천하는 학습과정이라고 이해할 수 있다.

(9) 실험적 학습

실험적 학습은 경로1-3-7-5-7-8-6-9를 통해 완성된다. 실험적 학습은

Jarvis가 제기한 마지막 학습유형이다. 실험적 학습과 성찰적 실천의 경로는 유사해 보이지만 평가의 전단계가 추론과 성찰인지 실천과 실험인지에 따라 학습유형이 결정된다.

<그림 11> 실험적 학습의 학습경로



실험적 학습은 실용적인 지식을 획득하는 또 다른 과정이다. 성찰적 실천과 달리, 실험적 학습은 기술의 증진이 아닌 실험을 통한 현실(reality)과 관련된 지식을 얻는 것이다. 실험은 기존의 방식과는 다른 새로운 방식을 시도한다는 의미가 강하다. Jarvis(1987)는 실험적 학습을 설명할 때 Kelly를 예로 들었는데, 실험적 학습은 Kelly (1963)가 논의한 과학자들이 실험을 추구하는 과정과 흡사하며 사회과학 지식 역시 실험적 학습을 통해 획득되는 것이 기본이라고 했다. 이는 기존에 알려진 지식에 대한 검증보단 새로운 발견을 추구하는 학문에서 실험적 학습의 중요성이 더 선명하게 들어난다고 이해할 수 있다. 한편 경험적 지식과 실용적 지식은 구분된 의미를 지닌다. 경험적 지식이 감각을 통해 인식한 경험이라면, 실용적 지식은 실제 작업을 통해 획득되는

것이다.

무형식상황에서 대화는 생각을 교류하고 이를 성찰함으로써 새로운 지식과 생각을 떠올린다. 이러한 생각들은 실험 가능하며 새로운 지식은 실천과 긴밀하게 연관되어 있다. 비형식상황에서 실용적 혹은 경험적 지식은 실천에 대한 고민으로부터 얻을 수 있다. 또한 실천으로부터 이론을 끌어낼 수도 있다. 형식상황에서 나타나는 실험적 학습은 학교에서 사용하는 교수 방법 중 그룹 프로젝트를 예로 들 수 있겠다는 것이 Jarvis(1987)의 설명이다.

성찰적 학습반응은 개인이 사회와의 상호작용에서 성찰을 하고 학습하는 과정이다. 성찰적 학습반응은 심사숙고, 성찰적 실천, 실험적 학습을 포함한다. 사고자(thinker)가 문제를 발견하고 사고하는 과정을 통해 문제를 해결할 때 심사숙고가 일어난다. 전문직 종사자들은 이론을 통해서만 배우는 것이 아니라 이론을 실천에 적용함으로 실천과정에서 성찰하며 학습하게 된다. 실험적 학습은 실용적인 지식을 획득할 수 있는 학습반응이다. 전통적인 시험제도는 성찰적 학습을 억제하고 새로운 생각보다는 특정된 지식을 재생산해야 한다. 교사의 관료적인 권위가 없는 경우 혁신적인 학습결과가 나타날 수 있다. 하지만 혁신적인 학습이 많이 일어날수록 사회의 안정은 위협받을 수 있다는 것이 Jarvis(1987)의 설명이다. 성찰적 실천을 통해 기존 문화의 재생산보단 혁신과 발전이 가능성이 존재하지만 사회의 구조와 제도 내지는 그 사회의 분위기로 인해 성찰적 학습이 억제되는 경우도 종종 있음을 알 수 있다.

다. Jarvis 의 경험학습모형 특징

Jarvis 는 학습이 일어나는 조건으로 전기와 경험의 간극(분절)을 강조했다. 전기와 사회적 상황은 모두 사회적 구성체라며 전기와 경험간의 구분 혹은

비계속성은 학습의 기본 조건이라는 것이다. 경험이 학습의 기초가 되고 의미가 있으려면 사회적 문화 환경과 인간의 지식, 자아개념을 구분해야 한다는 것이다. 인간은 개인의 지식과 사회적 환경 간의 간극을 느꼈을 때, 경험으로부터 학습하지 못함을 인식했을 때 경험에 대해 성찰하게 되고 학습이 일어날 수 있다는 것이다.

Jarvis는 학습이 일어나는 사회적 상황을 강조하였다. 사회적 상황을 구성하는 요소는 다양하지만 그 중 가장 중요한 세 개는 문화, 시간, 공간이다. Jarvis의 경험학습이론은 다양한 사회적 상황에서 일어나는 학습의 다양한 방식을 보여주었다는데 의미가 있다. Jarvis는 사회적 상황을 개인 상황과 집단 상황으로 구분하고 집단 상황을 무형식상황, 비형식상황, 형식상황으로 구분하여 학습 과정을 설명하였다. Jarvis는 경험은 주관적이라고 했다. 경험이 일어나는 상황과 잠재적 학습이 일어날 수 있는 상황에 대한 정의도 주관적이라고 했다. 즉 인간이 경험을 통해 학습하는 과정은 주관적이라는 것이다.

Jarvis(2006, p.11.)의 경험학습모형은 몇 가지 특징이 있다.

첫째, 학습자가 인간임을 강조했다. Jarvis 는 경험학습모형에서 학습을 시작하는 주체는 인간이고 학습의 결과 또한 “강화되고 상대적으로 덜 변화된 인간” 혹은 “더 경험을 쌓고 변화한 인간”이라 표시함으로 Jarvis 가 학습의 주체로 인간을 강조하고 있음을 알 수 있다. 이는 Jarvis & Parker(2005, p.6)가 Kolb 의 모형에 대해 “학습과정의 초점을 인간이 아닌 지식에 둠으로써 학습의 주체인 인간을 무시했다”는 비판을 바탕으로 했음을 알 수 있다.

둘째, 자신이 알게 되는 과정(know the way)에 대해 학습자 자신이 외부인(연구자)보다 더 잘 알고 있음을 강조했다. 이는 Jarvis 의 경험학습모형의 연구방법과 관련이 있다. Jarvis 는 9 차례 성인 교육 워크숍(workshop)에서 약

200 명의 성인들의 학습과정을 취합해서 경험학습모형을 제작했다. Jarvis 는 우선 워크숍 참여자들에게 자신이 경험한 학습 사건(learning incident)을 적은 뒤, 사건의 시작, 과정, 그리고 결과를 명시(state)하도록 요구했다. 다음 2 인 1 조로 서로의 경험학습과정에 대해 논의함으로 학습과정의 공통점과 차이점을 비교하게 했다. 마지막으로 두 조(4 인)를 한 팀으로 구성하여 서로의 경험을 공유하고 학습과정을 분석하게 했다. Jarvis 는 매 팀에서 제시한 학습과정을 종합하여 1987 년 “사회적 맥락에서의 성인학습(Adult learning in the social context)”이란 저서를 통해 경험학습모형을 발표했다. 이는 학습의 주체자는 학습자로서 자신이 무언가를 알게 되는 과정은 학습자 자신이 가장 잘 알고 있다는 Jarvis 의 인식을 읽을 수 있다.

셋째, 인간 과정(human processes)의 복잡성에 대해 인식했다. Jarvis 는 인간의 학습 과정은 복잡하다며 Kolb 의 모형은 인간의 학습 과정을 표현하기에 너무 간단하다고 비판했다. Jarvis 는 자신의 경험학습모형에서 다양한 요인과 경로를 통해 인간의 학습과정은 복잡함을 보여주고자 했다.

넷째, 인간과 사회 간의 상호작용은 학습이 일어나는 데 중요한 부분임을 강조했다. Jarvis 는 학습이 일어나는 조건으로 전기와 경험 간의 분절을 제시했다. 다시 말해 인간이 기존에 쌓은 경험과 사회문화적 환경 간의 차이를 강조하는 것이다. 인간은 사회적 존재로 사회와의 상호작용을 통해 존재하고 있음을 강조한다.

다섯째, 경험은 학습의 중심이라는 것이다. 인간이 존재한다는 것은 경험을 하고 있다는 의미이다(Jarvis, 2006, p.70). 경험은 인간과 사회간의 상호작용으로 인해 발생하며 모든 학습-경험학습 뿐만 아니라-은 경험을 바탕으로 일어난다고 했다(Jarvis, 2012, p.14-5). 경험은 학습 자원이며 인간은

상황에 대처할 때 전기(이전 경험)을 활용한다는 것이다(Jarvis, 1987, p.77). 인간은 상황을 경험하면서부터 학습이 시작된다고 이해해도 무방하다.

여섯째, 비학습반응의 가능성을 강조했다. 인간은 사회와의 상호작용을 통해 존재하고 경험하지만 모든 경험이 학습으로 이어지는 것은 아니라는 것이다. Jarvis 는 전기와 경험 간에 분절이 발생하지 않을 때 즉, 전기와 경험 간에 화합을 이룰 때 학습은 일어나지 않는다고 했다. 또한 전기와 경험 간의 간극이 너무 클 때도 학습은 일어나지 않는다고 했다. 인간은 경험을 하지만 모든 경험을 통해 학습하는 것은 아님을 의미하는 것이다.

일곱째, 생각과 실천을 통해 학습하고 있음을 인식했다. 생각과 실천은 Jarvis 가 제시한 학습요인이다. 학습요인으로서의 실천은 행동과 같은 의미로 이해할 수 있다. Jarvis(2006, p.34)는 인간을 몸과 마음으로 구분하며 몸과 마음의 역할을 행동과 생각으로 연장했다. Jarvis 는 학습이 일어날 수 있는 조건으로 분절을 제시했다. 분절은 전기와 경험 간의 간극으로 인간이 과거에 성공했던 행동을 상황에 적용하지 못했을 때 생각하게 되는 것이다. 이는 인간의 학습과정에서 생각과 행동(실천)이 중요한 역할을 하고 있음을 알 수 있다. Kolb(1984)의 모형에서 생각과 실천이 어떻게 관련되는지 구체적으로 제시됐다. Jarvis 는 Kolb 모형을 바탕으로 경험학습모형을 구성하였으며 인간은 생각과 실천을 통해 학습함을 인식하고 강조하였다. 그 후 Jarvis(2006, p.23)는 계속된 연구를 통해 학습과정에 영향을 미치는 요인을 생각(thought/reflection), 행동(action), 감정(emotion)으로 제시했다. 하지만 학습과정에서 생각과 실천(행동)이 중요한 요인으로 작용하고 있다는 주장은 변화하지 않았다.

여덟째, 전의식학습에 대해 이해했다. 전의식학습에 대한 이해는 Jarvis 의 경험학습모형의 독특한 측면이라 할 수 있다. 인간이 경험을 통해 학습하는 과정은 의도적으로 일어날 수 있지만 의도하지 않은 경우에도 일어날 수 있다는

것이다. 전의식에 대한 이해는 인지심리학을 바탕으로 하며 인간의 학습을 인간이 미처 인식하지 못한 범주까지 넓혀주었다.

아홉째, 변화하고 경험이 더 많아진 인간의 본질에 대해 이해했다. 인간이 성장하고 발전한다는 것은 경험을 축적하고 경험을 통해 변화한다는 의미이다(Jarvis, 1992). 인간이 변화하고 경험이 더 많아지는 과정은 학습이다. Jarvis(2012, p.33-7)는 인간을 몸(body)과 마음(mind)으로 구분하며 마음은 사회와의 상호작용을 통해야만 형성된다고 했다. 그 말인즉 시간과 공간에서 살아가는(existence) 인간보단 삶(life)을 살고 있는 존재(being)로서의 인간이 되기 위해서는 학습을 해야 한다는 것이다. 학습은 삶의 본질이며 의식된 경험(conscious experience)의 본질이다(Jarvis, 2012, p.11). 인간이 경험을 통해 학습하는 과정에 대해 이해한다는 것은 학습의 주체인 인간을 이해한다는 것이다. 결국 Jarvis 는 경험학습과정에 대한 이해를 통해 인간이 학습하는 과정을 이해하는 동시에 인간에 대해서도 이해하려고 했던 것이다.

Jarvis 는 인간이 다양한 사회적 상황에서 일어나는 학습을 분류하였다. 물론 Jarvis 의 경험학습이론에 대해 비판한 학자(Le Cornu, 2005)도 있지만 인간의 경험이 사회적 상황에서 학습으로 변화하는 과정에 대한 분석은 인간을 사회의 한 구성원으로 보고 인간의 경험을 단순히 개인의 내부에서 일어나는 변화뿐만 아니라 사회와의 상호작용에서 일어나는 다양한 경우를 분석한 점은 의미 있다.

III. 연구방법

본 연구는 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 한국의 자녀 교육 문화를 경험하면서 학습하는 과정을 질적 연구 방법으로 살피고자 한다.

질적연구는 “참여자의 행위에 내재되어 있는 특정 맥락과 이 맥락이 그들의 행위에 미치는 영향을 이해하기 위함이다. 그리고 소수의 개인이나 상황을 연구하며 분석에서 이들의 개별성을 존중한다. 그러므로 특별한 상황 속에서의 사건이나 행위 그리고 의미가 어떻게 형성되어가는가는 질적연구를 통해서 이해 할 수 있다”(Maxwell, 2009, p. 26). 조선족 중에는 중국에서 수년간 생활하며 쌓은 경험을 바탕으로 한국 가정에 입주해 가정교사 겸 가사도우미로 일하는 사람들이 있다. 이들은 단지 가사일에만 참여하는 것이 아니라 한국인 자녀 교육에도 참여하게 된다. 이들은 자신이 속해왔던 사회적 맥락과 다른 한국에서 기존의 경험과 다른 새로운 경험들에 노출된다. 이 때 조선족이 구체적으로 어떠한 경험을 하는지, 그리고 이를 통해 어떻게 학습이 일어나는지 살펴봄으로써 이들의 삶을 깊이 이해하고자 한다.

1. 연구참여자

1) 연구참여자 선정

본 연구의 대상은 한국 내 조선족 중 한국 가정에 입주해 가정교사 겸 가사도우미로 일하는 사람들이다. 본 연구는 연구 대상을 정함에 있어 다음 세 가지 준거에 입각했다.

첫째, 본 연구의 대상은 중국에서 교사로 일한 경험이 있는 조선족이다.

이들을 연구 대상으로 삼은 것은 교육 문제를 둘러싼 사회 현상을 조선족의 경험을 통해 바라보기 위함이다. 또한 교사 경험이 있는 조선족은 한국인 자녀 교육에 참여할 때 기존의 경험을 토대로 삼을 수 있고 교사로서의 자부심을 느끼며 적극적으로 교육에 참여할 것으로 기대된다.

둘째, 현재 한국에서 가정교사 겸 가사도우미로 일하는 조선족을 연구 대상에 포함한다. 한국에서 가사도우미로 일하는 조선족은 많지만 가정교사를 병행하는 경우는 드물다. 가사도우미와 가정교사를 겸하는 조선족은 한국인 자녀 양육에 참여할 수 있는 역할을 부여 받고, 이를 통해 한국 교육 문화를 경험할 수 있는 기회를 갖는다.

셋째, 본 연구는 현재 한국 가정에 입주한 조건에서 일하고 있는 조선족을 대상으로 삼는다. 이들은 입주의 특성상 24시간 동안 한국 가정과 일상을 공유할 수 있다. 따라서 출퇴근하며 일하는 조선족보다 한국의 자녀 교육 문화를 장기간 가까운 위치에서 다방면으로 경험할 수 있다는 장점이 있다.

그런데 입주 가정교사 겸 가사도우미로 일하는 조선족은 외부 사회와 단절된 채로 한국 가정 안에서만 생활할 가능성이 높아 연구참여자를 모집하는 데에 어려움이 있었다. 본 연구자는 교사 출신의 조선족들이 결성한 친목회인 재한동포교사협회 회원들과 접촉했고 이들의 주변 지인들을 소개받았다. 동시에 가정교사 및 가사도우미를 소개하는 웹사이트[8]에 가입해 구직 정보를 올린 조선족들의 연락처를 열람하고 연구 참여 조건을 만족하는 조선족들에게 연락을 취했다.

연구대상으로 적합해 보이는 조선족들을 만나 연구의 목적을 설명하고 조사에 참여해줄 것을 요청해 이에 동의할 경우 연구참여자로 확정했다. 재한동포교사협회 회원들과 접촉한 후 알게 된 사실은 교사 출신의 조선족들이

[8] http://www.sitternet.co.kr

교육에 대한 열정이 높고 한국에서도 관련 직종에 종사하려는 의향이 있지만 여러 가지 조건들(예를 들면 한국에서 인정하는 교사자격증 등)로 인해 현실적으로 교육 참여가 어렵다는 것이다. 한편 연구자 역시 조선족 출신이므로 연구참여자들에게 동질감을 준 덕분에 본 연구에 적극적으로 참여할 것이라는 의견을 들을 수 있었다.

2) 라포형성 과정

본 연구의 참여자는 임씨와 양씨 두 명이다. 두 사람 모두 가사도우미 전용사이트를 통해 접촉했다. 임씨는 본 연구의 계획서를 준비하는 단계에서 만났고, 본 연구와 연구자를 설명했을 때 연구에 참여하겠다며 흔쾌히 승낙했다. 첫 통화에서 임씨는 연구자가 교육학과 소속이라는 말을 듣자 임씨 부부 모두 교사이며 이들의 큰 딸 또한 중국에서 사범대를 졸업해 중학교에서 재직 중이라며 연구자를 반갑게 맞아주었다. 통화 내용을 통해 임씨가 교육에 대한 열정과 애착이 남다르다는 인상을 받았다. 첫 통화를 마친 후 면대면 만남을 가질 무렵, 임씨가 자신이 돌보는 아이를 학원에 데려다 주는 길에 심하게 넘어져 팔에 깁스를 했다는 소식을 들었고 어쩔 수 없이 임씨와의 만남을 미루었다. 이후에도 지속적으로 문자 연락을 유지했고 한달 정도 지난 뒤 임씨의 집에서 그를 처음 만났다. 첫 만남에서 임씨의 마음을 열기 위해 본 연구자는 사적인 이야기를 먼저 꺼내기도 했다. 다소 어색한 분위기로 시작했지만 임씨의 털털한 성격과 교육 열의 덕분에 자연스러워졌고, 서로에 대한 기본적인 정보를 공유한 후 본 연구에 참여할 것을 구두로 동의 받았다.

첫 만남을 가진 뒤 임씨와 공식 면담을 갖기까지 몇 개월이 소요되었다. 그 동안 연구자는 연구계획서를 발표했고 연구윤리위원회에 심의를 신청해 승인

받았다. 첫 공식 면담을 하는 날 연구동의서에 서명을 받았다. 그 뒤로 여러 차례 면담을 진행했지만 초반에 임씨와의 약속 시간을 잡는 것이 쉽지 않았다. 임씨가 토요일과 일요일에 근무하진 않지만 가족 행사나 친구 모임이 자주 있었고 일정이 없는 날에는 휴식을 원하기도 했다. 하지만 연구자의 끈질긴 면담 요청으로 첫 면담을 가졌고, 연구자는 임씨에게 농담도 건네고 끊임없이 공감하는 반응을 보여 그가 편안히 면담에 임하도록 도왔다. 임씨의 집에 방문할 때 꼭 과일이나 선물을 준비했으며 임씨에게 최대한의 존칭을 사용했다. 이와 같이 만남들을 가지면서 임씨는 연구자에게 마음을 열기 시작했고 세 번째 면담부터 여러 차례 연구자가 임씨의 초대를 받아 식사를 대접받고 면담을 진행하기도 했다. 초반 면담에서 임씨가 답변하기 불편해했던 질문들을 몇 주 뒤에 다시 물었을 때 임씨는 서슴없이 답변했다. 또한 임씨는 연구자와의 면담을 위해 다른 약속을 미루는 경우도 있었다.

임씨와의 면담을 진행하면서 다른 연구참여자를 탐색했지만 쉽지 않았다. 그러던 중 가사도우미 전용 웹사이트에서 수집한 연락처를 보고[9] 양씨와 접촉했다. 양씨는 한국인 가정에서 5년 이상 아이를 돌보아왔는데, 아이를 돌보며 많이 힘들었던 시기에 직장을 바꾸고자 구직 정보를 올린 적 있다고 말했다. 하지만 양씨를 접촉했을 때 양씨는 직장을 바꾸지 않고 계속 근무 중이었다. 그리고 구직 정보를 올렸다는 사실도 잊고 있었다.

양씨는 자신이 한국인 자녀를 키우며 경험했던 일들을 책으로 출간하고 싶은 마음이 강했다. 누군가에게 자신의 경험을 공유하고 싶었던 시기에 마침 연구자를 만난 것이다. 양씨가 연구자의 학교를 구경하길 원해 첫 만남 장소를

[9] 연구참여자를 모집 하던 중, 연구자가 사이트에서 수집한 조선족의 연락처로 바로 연락하지 않았던 데는 이유가 있었다. 시터넷은 구인구직 사이트임으로 사이트에 올라온 개인들은 구직 중에 있는 경우가 대부분이며 연구자는 근무중인 가정교사 겸 가사도우미를 찾고 있던 관계로 사이트에서 구직 중인 조선족들의 연락처를 기록하고 몇 개월 뒤에 연락하는 방법을 취했다.

연구자의 학교로 정했고 그는 연구자의 집도 방문하고 싶다고 요청했다. 첫 만남에서 양씨는 연구동의서에 서명했고 향후 면담 일정을 확정했다. 양씨와의 면담은 초반의 계획대로 진행되었고 양씨의 집에서 진행되는 경우가 많았다. 매번 면담이 끝나면 양씨와 저녁 식사를 나눴다. 다섯 번의 면담이 모두 끝날 무렵에는 양씨가 연구자와 향후에도 자주 만나길 바란다며 아쉬움을 보이기도 했다.

임씨와 양씨가 본 연구에 참여하기로 동의한 이유에는 연구자의 신분이 크게 작용했다고 본다. 임씨와 양씨는 연구자에게 '딸 같다'는 표현을 자주 사용했고, 같은 조선족으로서 한국 생활에 대한 공감이 가능했다. 그럼에도 불구하고 연구참여자와 관계를 형성하기 시작한 초반에는 연구자에 대한 방어와 경계도 분명히 존재했다. 한국에서 생활하는 조선족들은 낯선 사람들에 대한 방어와 경계가 강한 경향이 있다. 이를 허물기 위해 연구참여자와 지속적인 만남을 가졌고 이들의 마음을 열기 위한 시간과 노력의 필요성을 몸소 깨달았다.

3) 연구참여자 소개

가: 임씨 소개

임씨는 1956년 중국 길림에서 태어났다. 대학 시절 남편을 만나 두 딸을 두고 있다. 임씨는 중국에서 28년 간 초등학교 교사로 근무했으며 남편은 초등학교 교장으로 일했다. 어머니를 모시고 살던 임씨 부부는 월급만으로 다섯 가족이 생활하기에 형편이 넉넉지 않았다. 큰 딸이 대학에 진학해 등록금과 생활비를 부담하기 어려워지자 임씨는 2005년 한국으로 들어왔다. 처음에는 음식점에서 6개월 간 일했고 이후 직업소개소를 통해 가정교사로 일하기 시작했다. 임씨는

첫 가정에서 교사로 일했고 두 번째, 세 번째 가정에서는 입주 가정교사 겸 가사도우미로서 8년 간 생활했다.

(1) 임씨의 어린 시절과 학교 생활

임씨는 1956년 중국 길림에서 태어났다. 할아버지는 초등학교 교장이고 아버지는 의사였다. 1950-60년대는 대부분의 중국 가정이 하루 세끼를 배불리 먹기 힘든 시기였는데, 이와 달리 임씨는 경제적으로 풍요로운 가정 환경에서 자랐다. 또한 당시 중국 여성들은 공부를 많이 하지 않는 경향이 있었는데, 임씨는 교육을 중시하는 가문에서 태어났기에 어렸을 때부터 학업에 대한 열정이 높았다. 초등학생 시절에는 1학년에서 3학년으로 그리고 3학년에서 5학년으로 진급했고 고등학교까지 우수한 성적으로 학업을 수행했다.

1970년대 중국은 지식청년을 농촌으로 파견하는 정책을 실행했다[10]. 도시 젊은이들은 3년 간 농촌으로 파견되어 농사를 짓거나 육체 노동에 참여해야 했다. 임씨 역시 고등학교를 졸업하고 농촌으로 파견되었는데, 학업 성적이 좋아 학교 교사로 일했고 부녀 주임도 맡았다[11]. 1977년 중국 정부에서 대학 입시 제도를 재실행하자[12], 임씨는 대학 입시에 도전했다. 대학 입시 시험을 마치고 가방을 잃어버려 시험장에서 집까지 60리 길을 걸어갔다며 임씨는 아직도 그 날의 상황을 생생히 기억해냈다.

[10] 지식청년 농촌파견(知青下乡)은 중국에서 1950년대부터 문화대혁명이 끝날 때까지 도시에서 일정한 지식이 있는 청년들을 자발적으로 혹은 강제로 농촌으로 보내는 정책이다. 지식청년은 일반적으로 고등교육까지 받은 청년을 말하지만 실제로는 파견된 청년들은 대부분 중학교 혹은 고등학교까지만 다닌 경우가 많았다. (출처: http://baike.baidu.com)

[11] 부녀주임은 농촌지역에서 여성과 아동에 관한 업무를 보는 사람이다. 주로 상급의 방침, 정책을 전달하고 여성의 의견이나 문제점을 상급에 보고하여 여성과 아동의 권익을 보호해주는 역할을 한다. 한국에서 부녀회장과 비슷하다.

[12] 중국은 1966년부터 1976년 문화대혁명 기간 대학입시 제도를 중단했다 1977년 대학입시제도가 부활한다.

내 시험 친거 말도 말라요. 반석 현(磐石县)에 가 시험을 치는데 차비가 없어가, 시험 친다고 7월 9일 날 시험 치잖아요. 창문에 보따리를 놨는데 시험치고 나오니까 누가 내 가방을 훔쳐갔어요. 근데 그 안에 돈 몇 원 있는거 그때만 해도 60전이면 60리 길이에요. 버스 타고 집에 와야 되는데 돈 지갑이고 뭐고 다 잃어버렸으니까. 시험 끝나고 오후 3시인가 끝났는데 비 줄줄 맞으면서 걸어갔어요. 7월 달 숲 속에 산길을 걸어오니까 집에 오니까 8시 9시 되는데 우리 엄마가 놀래서, 나는 집에 오자마자 엉엉 울었다니까요. 그때만 해도 걸어 다니는 사람이 많았어요 차 안 타고. 버스도 하루에 한 탕 두 탕 밖에 없으니까. 혼자는 못 오고 오다가 만난 노인하고 같이 걸어왔는데 아주 의지가 되더라고요.

대학 입시 시험에서 수학이 어려워 68점을 맞았는데 높은 점수였다고 한다. 임씨가 살던 지역에서 대학 입시에 도전한 사람은 수백 명이었는데 당시 열 명 중 한 명 꼴로 대학에 들어갈 수 있었다. 그 지역에서 대학 합격자 중 여자는 임씨 혼자였다며 임씨는 스스로 운이 좋았다고 말했다. 임씨가 대학에 합격해 마을에서 축하 잔치를 열었다고 한다.

(2) 임씨의 결혼생활

임씨는 대학 시절에 남편을 만났다. 임씨의 남편은 초등학교 교장으로 근무했고 학교에서는 엄했지만 가정에서는 따뜻한 남편이었다. 결혼 당시 임씨의 남편은 '금은 보석으로는 만족시켜주지 못하지만 사랑으로 호강시켜주겠다'고 말했다고 임씨가 회고했는데, 지금도 이들은 잉꼬 부부처럼 보였다. 임씨가 남편의 사랑을 받는 데는 임씨가 가정과 직장에서 최선을 다했기 때문이라고 한다.

임씨는 슬하에 두 살 터울의 딸 둘을 두고 있다. 임씨가 교육을 중시한

가문에서 성장한 덕분에 자녀들도 좋은 대학에 보내야겠다는 결심이 강했다. 일례로 잡지에서 계란을 먹으면 머리가 총명해진다는 글을 보고 임씨는 자녀들에게 어려서부터 매일 계란을 먹였다고 한다. 자녀들이 더 이상 계란을 못 먹겠다고 할 정도였다고 하니 임씨의 교육열을 짐작할 수 있는 대목이다. 또한 임씨는 자녀들이 공부를 제외한 활동에는 신경 쓰지 못하게 엄격했고, 시험 성적도 항상 1등과 100점을 요구했다. 매일 아침 밥을 꼭 챙겨 먹이고 군것질을 못하게 했으며 긴 머리도 못하게 했다. 심지어 임씨의 자녀들은 친구들과 모임을 해서도 안 되고 남학생들과 어울려서도 안되었다. 또한 자녀들이 중고등학교 시절 공부를 곧잘 했지만 담임선생님이 좀더 관심을 가져주길 바라는 마음에서 임씨가 선물을 전달했다고도 한다. 이러한 과정 끝에 두 자녀 모두 중국에서 명문대에 진학했다. 그 중 차녀는 대학 입시 때 명문대에 붙었음에도 불구하고 원하는 학교가 아니어서 1년 간 재수해 이듬해에 입학했고 석사 과정까지 마쳤다. 임씨가 한국에서 번 돈으로 등록금을 지원해 장녀는 대학 4년, 차녀는 재수 1년, 대학 4년, 대학원 3년까지 마칠 수 있었다. 현재 두 딸은 중국에서 공무원으로 일하는 중이며 이러한 사실에 임씨는 이제 마음이 놓인다고 한다.

장녀는 결혼을 해서 두 돌 된 아이를 키우고 있지만 맞벌이 부부라 가사도우미를 고용했고 그 비용도 임씨가 지불하고 있다. 물론 장녀 본인이 비용을 부담하겠다고 했지만 임씨가 손주를 돌봐주지 못하는 미안한 마음에 도와주고 있다고 한다. 한국 생활 초반에 임씨는 일일 근로자로 한강다리를 청소하던 중 정신을 잃고 쓰러졌다. 다행히 다리 밑에 설치된 안전망에 걸려 응급실로 호송되었지만 사고가 일어나던 순간 임씨는 딸이 '엄마'라고 부르는 소리가 들렸다고 한다. 이렇듯 임씨의 인생에서 딸들이 차지하는 비중이 매우 크고 지금까지 딸들을 위해 살아왔다고 해도 과언이 아니다. 힘든 한국 생활

속에서도 딸들을 생각하며 힘을 얻었다고 한다. 면담 당시 임씨는 장녀가 아이 양육을 부탁해 몇 개월 뒤면 한국 생활을 접고 귀국할 예정이었다. 임씨는 중국으로 돌아가 손주를 돌보고 살아계신 어머니께 효도하고 싶다고 말했다.

임씨는 대학 졸업까지 지원해주신 자신의 부모님께 매우 감사 드린다고 말했다. 중학교 2학년 때 임씨는 아버지를 여의고 홀로 되신 어머니가 자식들을 키웠다. 임씨가 중국에서 직장 생활을 할 때에도 어머니가 모든 살림을 맡아줬다고 한다. 중국에서는 어머니의 사랑을 당연시 여기는 경우가 많지만, 임씨는 결혼하고 남편의 사랑을 받으면서 그 동안 홀로 사셨던 어머니의 외로움을 달래고자 모시고 살았다. 한국으로 와서 임씨는 어머니에게 감사한 마음이 더 깊어졌는데, 자신이 어머니의 덕분으로 대학을 졸업했기 때문에 고된 노동이 아닌 가정교사로서 일할 수 있다고 믿기 때문이다. 임씨의 어머니는 현재 여든이 넘은 나이로 중국에서 생활하고 있다.

(3) 임씨의 직장생활

중국에서 사범대학을 졸업한 임씨는 초등학교에서 교직 생활을 시작했다. 당시 임씨는 “영광스러운 인민교사로서 빛을 뿌리겠다”고 결심했다.[13] 항상 남들보다 30분 먼저 학교에 도착해 사무실을 청소하고 수업 준비를 했다는 말이 임씨의 열정을 짐작하게 한다. 또한 임씨는 성적과 명예를 중시했는데, 자신이 담당한 학급은 무조건 1등으로 만들겠다는 목적이 강했다. 초등학교 교사는 주로 여러 개의 과목을 가르치는데 임씨는 학생들이 경쟁을 통해 학습 욕구가 높아진다는 생각으로 매주 과목 별 시험을 쳤다. 심지어 학교 수업이 끝나서도 학생들을 자신의 집에 데려가 보충 학습을 시켰다고 한다. 한편 중국 학교에서는 공부를 잘하는 학생이 학급 간부를 맡는 경우가 많은데, 임씨는

[13] 중국에서 “영광스러운 인민교사”는 교사에 대한 자부심과 존경심을 표현하는 어구다.

공부를 못하거나 말썽을 부리는 학생에게도 간부 역할을 시켰다. 그러한 학생들이 간부로서의 책임을 가지면 학급을 잘 운영하려는 동기가 생겨 말썽을 피우지 않고 학업에도 흥미를 가진다고 믿었기 때문이다. 임씨의 노력으로 실제로 그녀가 맡은 학급은 늘 모범반이었다.

교사로서의 열정과 노력 덕분에 임씨는 신임교사 시절부터 학교에서 모범 교사로 평가 받았고 8년 만에 교무 주임으로 승진했다. 또한 학교를 대표해 지역이나 상급에서 열리는 회의에도 참가했다고 한다. 임씨는 인생에서 가장 그리운 시절을 교사 생활 초기로 꼽았다. 비록 생활은 넉넉하지 못했지만 당시의 열정과 나날들이 좋은 추억이고 마음이 풍요로웠던 시절이었다고 한다.

(4) 임씨의 한국생활

임씨는 자녀의 대학등록금을 마련하기 위해 한국으로 입국했다. 임씨 아버지의 형제들이 모두 한국에 거주하고 있었고 고모의 초청으로 한국으로 들어왔다. 사전에 임씨가 가진 한국에 관한 정보는 많지 않았지만 한국인들의 노동 강도가 높다는 정도는 알고 있어 걱정했다. 입국 후 6개월 간 식당 주방에서 일했는데 하루 10시간 넘게 지속되는 고된 노동에 임씨는 '기절할 노릇'이었다고 표현했다. 중국에서 주로 중국어만 사용했던 임씨에게 언어적 장벽도 만만치 않았는데, 중국에서 사용한 조선어와 한국어가 다르고 특히 외래어를 사용하는 경우가 많아 이해하기 힘들었다. 첫 3개월 간은 너무 괴로워 중국으로 돌아갈 생각까지 했지만 자녀의 등록금을 벌고자 버텼다고 한다.

이후 직업소개소를 통해 한국 가정의 아이를 가르치는 일을 시작했다. 교사 경력을 증명할 수 있는 서류들이 있어 가정교사 할 기회들이 주어졌는데, 그 중 강남에 사는 부유한 한국인 가정의 4세 여자 아이를 가르쳤다. 임씨를 고용한 한국인 부부가 따뜻이 대우해준 덕분에 임씨도 차츰 한국에 정을 느끼기

시작했다. 첫 번째 집에서 4년 간 일하고 한국인 부부가 이민을 가자, 임씨는 두 번째 가정집으로 옮겨 태어난 지 백일 된 남자 아이를 3년 간 키웠다. 하지만 체류 자격에 문제가 있어 약 1년 간 중국으로 돌아가 있어야 했다[14]. 재입국한 임씨는 세 번째 가정집에서 지금까지 1년 넘게 일하고 있다. 인터뷰 당시 임씨는 8살 남자 아이를 돌보고 있었는데 얼마 전 둘째 아이가 태어났다며 많이 바빠졌다고 한다.

향후에 임씨는 다양한 곳들을 여행 다니며 노년을 보내고 싶다고 말했다. 그 동안의 삶은 욕심과 열정이 가득했고 인생에 가장 큰 성과가 두 딸이라고 말했다. 임씨는 평생 아내이자 엄마로서, 또한 교사로서 열심히 살아왔고 언제나 자신보다 남을 먼저 생각하는 삶을 살아왔다. 하지만 10년 간 한국 생활을 하며 임씨를 가장 크게 변화시킨 것은 이제부터 자신을 위해 살아야겠다는 생각을 갖게 한 것이다.

나: 양씨 소개

양씨는 1959년 중국 화룡에서 태어났다. 화룡초등학교에서 6년 이상 근무하고 당시 직업군인이었던 남편을 따라 내몽골로 이동했고, 양씨는 직업학교에서 근무했다. 양씨의 남편은 군에서 제대한 후 공무원으로 근무했다. 양씨에게는 현재 중국에서 살고 있는 아들 하나가 있다. 중국에서 생활하던 당시에는 가정 형편이 넉넉했는데, 우연한 기회로 한국 비자를 받아 2008년에 한국에 입국했다. 양씨는 외국인등록증을 신청하고 중국으로 돌아갔다가, 2009년 한국에 재입국해 5년 반 동안 한국 가정에서 가정교사 겸 가사도우미로

[14] 외국인의 경우 한국에서 체류자격 별로 기간이 정해져 있다. 임씨의 경우, 한국에 있던 친척의 초청으로 입국했으며 친척초청은 H-2 사증을 부여한다. 이는 2007년 실시된 방문취업제와 동일한 종류의 체류자격이다. 체류기간이 만료되면 출국 후 1년 뒤 재입국이 가능하다.

일하고 있었다.

(1) 양씨의 어린 시절과 학교생활

양씨는 평범한 직장인 부모에게서 태어났다. 어려서부터 책을 좋아하고 공부도 잘해 초등학교 5학년 때 월반했고 초, 중, 고 12년 교육 과정을 11년 만에 마쳤다. 임씨와 마찬가지로 양씨도 1976년 고등학교 졸업 후 지식청년 농촌파견 정책에 의해 농촌으로 파견되어 1년 정도 일했다. 이후 초등학교에서 대리교사[15]로 근무하며 교직 생활을 시작했고 이 기간 동안 함수 과정[16]을 통해 전문대학 학위를 받았다

(2) 양씨의 직장생활

양씨가 초등학교에서 6년 넘게 근무하는 사이 결혼과 출산을 겪었다. 남편의 부대가 내몽골자치구(内蒙古自治区이하 '내몽골'로 약칭)로 이전되면서 태어난 지 70일 된 아들과 함께 남편을 따라 내몽골로 이동했다. 내몽골에서 양씨는 중학교 총무과에서 2년 간 근무하며 학교의 일상적인 업무를 지원했다. 이 시기는 양씨에게 새로운 환경에 적응하는 과정이었다. 중학교가 일반중학교와 직업중학교로 나누어짐에 따라 양씨는 직업중학교에 소속하게 되었다.

[15] 대리교사는 학교의 수요에 따라 임시로 채용되는 인원이다. 근무수당은 정규직 교사와 차이를 보이며 정식교사로 대우 받지 못한다. 1985년 이후, 대리교사 제도를 폐지했으나 교사가 부족한 농촌이나 산간지역에서 대리교사를 채용하는 경우가 종종 있다.

[16] 중국에서는 성인교육의 한 가지 유형으로 성인고등교육입시제도가 있다. 함수는 성인고등교육입시제도의 한 가지 형식이다. 즉 함수는 성인교육의 한 가지 유형이다. 함수는 직장인이나 여유시간이 적은 사람들을 상대로 시험을 거쳐 모집한다. 독학을 위주로 하되 1년에 3번, 10일에서 15일 동안 학생들을 모아 집중수업을 한다. 교직원을 상대로 하는 함수과정은 주로 여름방학과 겨울방학에 수업한다. 함수과정은 숙제, 실험, 실습, 시험, 과정설계, 졸업설계 및 심사를 거쳐 학위를 수여한다. 고등학교 과정을 끝낸 경우 함수과정으로 전문대졸 학력을 취득하는 과정은 2년 반, 고등학교 과정을 끝낸 뒤 일반대학 학력(4년제)을 취득하는 과정은 5년, 전문대학 학력을 취득한 뒤 일반대학 학력(4년제)를 취득하는 과정은 2년 반으로 이루어져 있다.

직업중학교는 특성상 학생들의 현장실습이 중요하므로 학교와 기업체 간 협력이 필요했다. 그로 인해 양씨는 수업을 담당하지 않았고 학생들의 실습을 담당하며 외부 기업체와 연락을 주고받는 일을 했다. 내몽골에서 13년 간 근무한 이후 1997년 내부 퇴직[17]한 양씨는 연길(延吉)로 돌아가 부동산업을 시작했다.

(3) 양씨의 결혼생활

양씨의 남편은 직업 군인으로 제대해 공무원으로 일하고 있다. 각자 직장생활로 바빴던 양씨와 남편은 평소 남편과 대화가 많지 않았다고 한다. 양씨가 홀로 한국에 온 후에야 오히려 대화를 많이 하기 시작했고 서로를 더 많이 이해하며 부부 사이가 돈독해졌다고 한다.

양씨가 직업학교에서 내부 퇴직을 한 이유는 아들 때문이었다고 한다. 양씨가 내몽골에서 직장생활하는 동안 양씨의 아들은 가사도우미의 돌봄을 받았고 내몽골에서 초등학교 1학년까지 다니다가 연길에 있는 학교를 다녔다. 양씨는 방학마다 아들에게로 갔다가 학기가 시작되면 다시 내몽골로 돌아가는 생활을 반복했다. 양씨의 바램과 달리 아들은 연길에 있는 조선족학교가 아닌 한족학교에 진학했다[18]. 양씨의 아들은 초등학교 3학년까지 공부를 잘했지만

[17] 내부퇴직은 1990년대 중반 중국에서 기관이나 국가 소유 기업의 인사제도 개혁을 실시하며 출시한 정책이다. 내부퇴직은 정년퇴직과 달리 퇴직할 나이가 되지 않았지만 기관이나 기업체 내부에서 퇴직처리를 한다. 내부퇴직은 근무를 하지 않지만 매달 일정 금액의 내부퇴직비용을 수령하다 정년퇴직 나이가 되면 정식으로 퇴직절차를 거쳐 퇴직하게 된다. 일반적으로 기관이나 기업체에서 실제 근무하는 직원의 수가 업무에 필요한 수를 초과하는 경우 내부퇴직을 추천한다. 내부퇴직 대상은 적당한 업무를 배정하기 어렵지만 정년퇴직 나이가 되지 않은 경력직원이다. 법적으로 내부퇴직은 남자 55세, 여자 50세로 나이제한이 있지만 편법을 사용하는 경우도 있다. 한국의 명예퇴직과 비슷한 점이 있으나 정년퇴직 전까지 일정 금액의 퇴직비용을 수령하고 정년퇴직 나이가 되면 정식 퇴직 절차를 통해 퇴직금을 수령할 수 있다는 점에서 차별된다.

[18] 중국에서 조선족은 조선족학교를 가는 경우가 많다. 조선족학교는 소수민족학교로 교사와 학생은 대부분 조선족이며 수업시간에 중국어와 조선어 모두 사용한다. 중국한족이 다니는 학교보다 조선어문이란 과목이 더 있다. 조선족은 민족의 언어와 전통문화를 배우고 조선족으로서의 정체성을 유지하기 위해 조선족학교에 다니는 경우가 많다.

4학년부터 운동에 더욱 관심을 갖기 시작했다. 이를 걱정한 양씨가 곁에서 아들을 돌봐야겠다고 생각해 아들이 초등학교 6학년이 되던 해 내부 퇴직을 신청했다.

엄격하기 보다는 자상한 어머니였던 양씨에게 아들은 자신의 마음을 숨김없이 이야기했고 양씨는 그런 아들의 마음을 잘 이해해주었다. 어렸을 때 아들이 잘못하면 양씨의 남편은 아들에게 매를 들었지만 양씨는 아들을 보듬어주었다. 부모가 함께 혼내면 아이가 기댈 곳이 없어진다고 생각했기 때문이었다. 또한 양씨는 아들을 위해 헌신적이었다. 양씨의 아들이 중학교 3학년이었던 해, 담임선생님이 1등부터 10등까지 학생들에게 학업 지도를 해주고자 교외의 적절한 장소를 찾고 있었는데, 이를 알게 된 양씨가 자신의 집을 내주었다. 매일 저녁 담임선생님은 양씨의 집에서 양씨의 아들을 포함해 학생들을 가르쳤다. 양씨는 아들의 학업을 위해 그렇게 하는 것이 당연하다고 여겼다.

또한 양씨는 아들의 성적보다는 인성 교육을 강조했다. 양씨의 아들이 고등학생이던 시절, 가정형편이 어려워 학교에서 멀리 사는 친구가 매일 자전거를 타고 통학했다. 양씨는 아들의 친구에게 음식을 챙겨주고 여러 모로 도움을 주었다고 한다. 이와 같이 양씨는 아들에게 타인을 배려하고 도와주며 살아야 함을 자신의 행동으로 보여주었다. 아들에게 성적을 강요하진 않았지만 양씨의 지극한 정성으로 양씨의 아들은 공부를 열심해 중국 명문대에 입학했다. 일례로 양씨는 매일 저녁 집 밖에서 아들이 귀가를 기다려 빠짐없이 간식을 챙겨주었다고 한다. 양씨의 아들은 결혼했고, 그 후로 양씨는 스스로 아들로부터 멀어지게 되었다고 한다. 누군가의 남편으로 살아가는 아들의 생활을 방해하고 싶지 않다는 이유에서다. 양씨는 앞으로도 아들과 함께 살 생각이 없다고 말했다.

(4) 양씨의 한국생활

양씨는 중국에서 경제적으로 부족함 없이 생활했다. 2007년 방문취업제도가 실시되자 양씨는 해당 제도가 확실한지 확인하려고 인터넷으로 신청했다[19]. 방문취업비자가 생기자 양씨는 한국으로 입국해 외국인등록증을 발급받고 음식점에서 일했다. 하지만 나흘 간 일하고 더 이상 견디지 못한 양씨는 중국으로 돌아가 학원에서 한국어를 가르치기 시작했다. 당시 양씨가 발급받은 외국인등록증의 유효기간 1년이 만료되자 양씨는 체류기간 연장을 위해 다시 한국으로 입국한다. 이 때 직업소개소를 통해 한국 가정에서 15개월 된 아이를 돌보기 시작했고 면담 당시까지 5년 반 동안 그 일을 지속해왔다. 양씨는 아이에 대한 책임감과 잘 키워보겠다는 의욕으로 지금까지 버틸 수 있었다며, 만약 아이를 돌보는 일이 아니었다면 벌써 중국으로 돌아갔을지도 모른다고 말했다. 양씨는 스스로에게 100점 만점에 98점을 줄 만큼 최선을 다해 아이를 돌보았다.

하지만 한국 가정에서 일하는 것이 결코 쉽지는 않았다. 힘들어서 그만두고 싶었던 순간도 있지만 아이의 할머니가 양씨를 설득했다고 한다. 양씨는 한국인 자녀를 키우는 것이 자신의 자식 열명 정도 키우는 것만큼 힘들다고 표현했고, 더 이상 아이 돌보기가 무서울 정도라며 만약 손주가 생기더라도 돌볼 생각이 없다고 말했다. 양씨는 매주 토요일 오후 학원에서 중국어를 가르치고 중국어 과외도 했는데, 그녀가 돌본 아이의 엄마가 아이에게 중국어를 가르치지 못하게 한 것이 상처가 되었기 때문이다.

한국에 오기 전 양씨는 한국에 대한 기대가 있었다. 한국인에 대해 깔끔하고

[19] 2000년대 중반까지 한국을 오기 위해서는 대부분의 경우 브로커들에게 거액의 수수료를 지불해야 했다. 이로 인해 사기피해를 당하는 사례도 많았다. 이런 상황에 익숙해진 사람들은 아무런 비용도 없이 단지 정부의 추첨만으로 한국 비자를 받을 수 있는 제도를 실행한다는 소문을 쉽게 믿을 수가 없었다.

예의 바르고 화려하고 정이 많은 사람이라는 인상을 갖고 있었다. 하지만 실제로 양씨가 만났던 한국인들은 그러한 인상을 주지 않았고 기대치가 높았든 만큼 실망도 컸다. 양씨는 자신이 일한 가정에서 만난 사람들, 중국어를 강의하는 학원에서 만난 학부모들에 대해 실망스러운 점이 많았다고 한다. 그럼에도 불구하고 한국 생활에 고마운 점도 있는데, 양씨는 특히 한국 TV 교양프로그램을 통해 많이 배웠다고 한다. 가령 음식의 맛보다 영양을 신경 쓰고 건강을 관리하게 되었으며, 삶을 긍정적이고 지혜롭게 살 수 있는 자신감도 얻었다. 단순히 물질적인 면을 추구하지 않고 여가 생활을 즐기며 정신을 풍요롭게 만들 수 있는 법도 배웠다.

면담 당시에 양씨는 앞으로의 삶을 계획하고 고민하는 중이었다. 양씨는 자신의 인생을 책으로 출판하고 싶어 했는데 그러한 이유가 있었다. 양씨의 아들이 대학에 합격한 뒤 양씨는 상해에 있는 회사 식당에서 일을 시작했는데, 그 곳에서 우연히 한국어로 쓰인 극본을 중국어로 번역하는 일을 찾았다. 양씨가 일하던 회사 사장의 아들이 대학 극단에서 연극하려고 준비하던 극본이었다. 당시 양씨가 읽기에 극본 내용이 너무 평범했다며, 이렇게 평범한 이야기를 극본으로 쓸 수 있다면 자신의 인생도 책으로 만들 수 있지 않을까라고 생각했다고 한다. 특히 양씨가 한국 가정에서 아이를 키우며 겪었던 고생담을 자서전에 담아 많은 사람들과 공유하고 싶어했다.

양씨가 중국에서의 생활은 가정과 직장뿐인 단순한 삶이었지만 그녀는 이에 만족스러워했다. 반대로 한국에서의 생활은 그녀가 원하는 삶과 거리가 멀었다. 앞으로 양씨는 50대까지 한국 가정에서 일한 후에 60대부터는 자신만의 일을 찾으며 남편과 여행을 다니고 싶다고 말했다.

2. 자료 수집

본 연구는 개별 연구참여자들을 직접 면담해 자료를 수집했다. 면담은 연구 대상을 이해할 수 있는 가장 강력한 방법이며(곽영순, 2009) 과거에 일어난 사건이나 직접 관찰이 불가능한 상황을 알기 위해 사용 가능한 유일한 연구 방법이기도 하다(Maxwell, 2009). 본 연구의 목적상 조선족의 전기와 경험을 이해하기 위해 면담이 가장 적합한 방법이라고 보았다. 면담은 질적 연구에서 일차적 자료 수집의 절차로서, 조사 참여자들에게 연구의 관심사에 대해 이야기하게끔 하고 그들 자신의 개념을 활용하도록 허용해 연구자에게 중요한 문제들을 제공할 수 있게 한다(Stainback & Stainback, 1992). 이러한 맥락에서 본 연구는 연구참여자인 조선족이 일상에서 사용하는 중국어와 한국어를 혼합 사용하도록 허용해 자신의 경험을 보다 생생하게 표현할 수 있도록 했다. 또한 연구참여자와의 라포 형성을 위해 초기 면담에는 열린 형태의 비구조화된 면담을 실시했고 면담을 진행하면서 질문을 구체화시켰다. 연구자가 미리 준비한 질문 외에도 면담의 내용에 맞춰 새로운 질문들을 추가했다.

면담은 한 회당 한 시간 반에서 두 시간 정도를 원칙으로 생각했으나 면담 질문이 많은 경우나 연구참여자의 이야기를 중단하기 어려운 상황에서는 세 시간 정도 진행하는 경우도 있었다. 연구참여자의 일정에 맞춰 면담 시간을 정하고 조용한 장소에서 편안하게 진행했다. 면담은 연구참여자의 자택에서 진행하는 경우가 대부분이었으며 연구참여자의 요청에 따라 연구자의 연구실에서 진행한 경우도 있었다. 임씨의 경우 총 6 번, 양씨의 경우 총 5 번의 면담을 수행했다. 연구자는 면담을 진행하기 전에 면담 내용과 과정을 충분히 설명했고 연구참여자의 권리를 보호하기 위해 연구참여동의서에 서명을 받았다.

면담 내용은 녹음을 원칙으로 했고 그렇지 못할 경우 중요한 내용을 기록했다. 연구참여자가 가능한 한 편안하게 말할 수 있도록 분위기를 조성했고, 풍부하고 상세한 경험을 말할 수 있도록 유도하며 이야기에 집중했다. 이후에 추가적으로 궁금한 사항은 전화나 문자로 연락해 자료를 수집했다. 연구참여자와 면담한 일정은 [표 3]과 같다. 연구참여자의 이름은 가명 처리했다.

[표 3] 연구참여자의 인적 사항

구분	이름	성별	연령	중국에서 교사 경력	입주 가정교사 겸 가사도우미 경력	면담일자(분')		
1	임씨	여	50 대	28 년	8 년	1회	2014. 7. 19	180'
						2회	2014. 7. 26	90'
						3회	2014. 8. 1	90'
						4회	2014. 8. 10	90'
						5회	2014. 8. 23	90'
						6회	2014. 9. 13	90'
2	양씨	여	50 대	20 년	5 년 6 개월	1회	2014. 11. 2	150'
						2회	2014. 11. 9	180'
						3회	2014. 11. 16	180'
						4회	2014. 11. 23	120'
						5회	2014. 11. 30	120'

3. 자료 분석

본 연구는 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 한국인 자녀 교육에 참여하는 과정에서 과거에 중국에서 쌓은 경험(전기)이 현재 경험에 어떻게 적용되는지와 반대로 적용되지 않는 부분들을 살펴보고자 한다. 이러한 과정에서 일어나는 학습을 면밀히 밝히는 작업은 본 연구의 핵심으로서,

Jarvis가 9가지 학습 상황을 제시한 초기 모형을 적용해 조선족의 학습 경로를 분석하고자 한다.

연구참여자의 동의를 얻고 면담 내용을 녹음한 후, 녹음 내용을 빠른 기간 내에 전사하고 반복적으로 읽으면서 중요하다고 생각되는 부분에 코드를 부여했다. 코딩은 연구참여자가 경험한 일련의 사건을 중심으로 진행되었다. Jarvis(2006, p.17)는 생애사(life-history) 혹은 전체 경험과 구분하여 하나의 경험을 삽화적 경험(episodic experience)으로 정의한 바 있다. 본 연구에서 삽화적 경험이란 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 한국의 자녀 교육 문화를 경험학습하는 과정에서 일어나는 일련의 사건들로 이해된다. 즉, 일련의 사건들을 통해 드러나는 경험학습에 초점을 맞추었다.

덧붙여 사건을 중심으로 코딩한 또 다른 이유는 경험과 해석의 중첩에 관한 문제와 관련 있다. 본 연구는 연구참여자와의 면담을 통해 자료를 수집한다는 면에서 생애사적인 연구방법과 유사한 조사방법을 취했다. 연구참여자가 자신의 경험을 연구자에게 이야기한다는 것은 연구참여자가 자신이 과거에 있었던 일들을 되새기는 과정이다. 이 때 연구참여자의 일차적 해석이 개입되고 연구참여자가 해석한 자료를 연구자가 재해석하는 것이 뒤따른다(강대중, 2009). 조용환(1999, p.131-132)은 생애사적 연구방법의 가장 큰 난점으로 경험과 해석의 중층성을 지적한 바 있다. 해석은 감환(reduction)의 오류를 피할 수 없지만 해석되지 않은 경험은 의미가 없고 공유될 수도 없다. 강대중(2009)은 자료의 분석과 해석을 구분하기 쉽지 않음을 지적하며 연구자의 분석이 곧 제보자의 해석의 구조를 해석하는 것이라고 보았다. 이렇듯 경험과 해석의 중첩은 불가피하지만, 본 연구는 연구참여자의 태도나 평가보다는 사건을 중심으로 기술함으로써 연구참여자의 경험을 최대한 파악하려고 노력했다. 본 연구는 연구참여자의 언어를 사용해 이들의

경험세계를 이해하고자 시도했으며 연구참여자의 경험을 해석한 자료 역시 이들의 경험세계가 반영된 것으로 간주했다.

연구자는 면담 자료를 반복적으로 읽으며 코드를 부여하고 구체적인 분류 기준에 따라 구분했다. 결과적으로 연구참여자가 경험한 한국의 자녀 교육 문화를 '두 가지 양육태도', '풍요로운 물질적 지원', '정서적 교감 중시', '학원에 대한 높은 의존'으로 정리했다. 이 때 '두 가지 양육태도'는 '관대한 양육태도'와 '엄격한 양육태도'로 구분되었다. 일부 내용이 여러 코드로 겹칠 때 분석의 어려움이 있었으나, 연구자는 겹치는 코드를 따로 분류하여 원래의 맥락이 훼손되지 않도록 새로운 분류 기준을 추가했다. 아울러 최대한 연구결과를 풍부하게 제시할 수 있도록 세밀한 코드 기준을 사용했다.

분석 과정은 사건 별로 Jarvis 의 경험학습모형을 적용해 학습과정을 이해하는 작업이었다. IV 장 1 절에서 기술한 연구참여자의 한국 교육 문화 경험은 사건을 중심으로 기술되었으며 면담자료에 번호를 매겼다. 이 때 연구참여자가 분절을 경험하지 않았다고 판단된 사건들은 분석 과정에서 제외되었다. 이는 Jarvis 가 주장한 바 즉, 분절이 학습의 전제조건이 되고 분절을 경험하지 않는 경우 학습이 일어나지 않는다는 가정에 기반했다. IV 장 1 절의 면담자료 중 밑줄을 그어진 사건들은 2 절에서 Jarvis 의 경험학습모형으로 분석한 사건들이다.

Jarvis 는 경험학습과정의 구성요인을 추론과 성찰, 실천/실험, 평가와 기억으로 분류했다. 이에 따라 본 연구는 연구참여자의 경험을 4 가지 학습요인을 중심으로 분석했다. 구체적으로 각 사건마다 4 가지 학습요인을 추출하고 요인들 간의 경로를 탐색하되, Jarvis 가 9 가지 학습반응으로 제시한 경로들을 참고했다. 추론과 성찰, 실천과 실험은 연구참여자가 사건을 구술하는 과정에서 드러난 반면, 평가와 기억은 구술과정에서 드러나지 않는 경우가

있었다. 이 경우 연구참여자가 언급한 정황들을 참고해 연구자가 유추함으로써 평가와 기억을 추출했다.

Jarvis 의 경험학습모형으로 분석된 사건들은 5 가지 학습유형으로 구분되었다. 본 연구에서 나타난 학습유형 중 '거부', '성찰적 실천', '심사숙고'와 '실천'은 Jarvis 가 제시한 학습유형에 해당 경로가 있었지만 '침묵'은 해당 경로가 없었다.

자료에 대한 분석을 바탕으로 본격적인 연구가 시작되었다. 연구자는 사건에 대한 잠정적인 해석과 새로운 분석을 반복 시도하며, 분석된 학습유형을 재검토함으로써 연구참여자의 경험학습과정을 면밀히 드러내고자 했다.

4. 연구 윤리

면담은 연구참여자에게 과거의 경험을 돌이켜보게 하고 이를 통해 삶의 의미를 다시 발견하는 학습을 초래한다(이병준, 2010). 때론 면담 과정에서 연구참여자가 과거의 고통스러운 기억을 떠올릴 수도 있는데, 이러한 가능성이 있는 질문들을 어떻게 다룰지에 대해 지속적으로 고민할 필요가 있다(Merrill & West, 2009). Glesne(2008, p.200)은 면담 과정에서 연구자가 자신의 연구에 몰두해 배움의 풍부함에 기뻐하는 순간, 연구참여자를 착취 혹은 '이용'할 여지가 있으므로 주의를 기울여야 한다고 지적했다.

본 연구는 연구 과정에서 발생 가능한 윤리적인 문제를 방지하기 위해 연구참여자를 모집하기 전 서울대학교 연구윤리위원회(IRB)에 심의를 신청, 2014 년 7 월 11 일에 심의에 통과했다. 심의 통과 후 연구참여자들과 면담을 실시해 연구 목적과 내용을 충분한 설명한 뒤 IRB 의 승인 도장이 찍힌 '연구참여동의서'에 자발적 연구 참여에 동의하는 자필 서명을 받았다. 또한

연구참여자들의 익명성을 보장하고 개인 신분 정보 및 사생활을 보호할 것을 약속하며 면담 자료가 연구 목적 이외의 용도로 사용되지 않을 것임을 분명히 밝혔다.

IV. 연구결과

1. 연구참여자의 한국 교육 문화 경험

1) 두 가지 양육 태도

본 연구의 참여자들이 경험한 한국 부모의 자녀 양육태도는 크게 두 가지로 구분된다. 첫째, 자녀의 요구를 최대한 수용하는 아이 중심적인 관대한 양육태도와 둘째, 자녀를 엄격하게 가르치는 방식의 양육태도로 구분된다.

가. 관대한 양육태도

임씨는 한국 엄마들이 자녀를 마치 '황제'처럼 키운다고 언급했다. 요컨대 아이가 원하는 대로 다 해주고 모든 응석을 받아준다는 것이다. 임씨가 일하는 가정의 아이는 초등학교 1학년임에도 불구하고 혼자 밥을 먹기보다는 늘 떠먹여 주길 원했는데 이러한 아이의 요청을 엄마가 다 들어주었다.

<1>

임: 한국 엄마들이 지 애는 황제요 황제. 애들은 황제고 엄마는 밑에 졸개고. 애들한테 우리 부잣집에 갈수록 더 해. 한국 엄마들이 애들을 너무 惯(응석받이로 키우다)[20]해, 솔직히 말해서. 하자는 데로 다 해줘.

나: 하자는 데로 다 해줘요?

[20] 연구참여자와의 인터뷰 자료 중 "괄호()"의 내용은 인터뷰 당시 중국어를 사용했을 때 원래 맥락을 보존하고자 중국어를 그대로 표기하면서 한국어 번역을 추가한 내용이거나 인터뷰 앞뒤 내용을 더 잘 이해할 수 있도록 연구자가 보충한 내용이다.

임: 하자는 데로 다 해줘. 밥도 1학년짜리 떠 먹인다니까. 내가 버릇 고치려고 안 떠먹여주면 엄마가 와서 떠먹여 준다니까. 그니까 안 먹겠다 먹겠다 이래. (임씨 4차 면담자료)

양씨는 맞벌이 부모의 가정에서 15개월 된 아이를 키우기 시작했다. 아이와 함께하는 시간이 비교적 적었던 엄마는 아이의 요구를 가능한 한 모두 들어주는 방식으로 자녀 사랑을 표현했다. 가령 아이는 어려서부터 젖병에 우유를 담아먹는 버릇이 있어 외출할 때도 젖병을 대여섯 개씩 갖고 다녀야 했다. 또한 밤에 자는 동안에도 우유를 먹기 위해 여러 번 깨서 울곤 했다. 양씨에 의하면 아이 엄마가 아이의 요구를 거절하지 못한 탓에 그 버릇이 다섯 살까지 지속되었다고 한다.

<2>

다섯 살까지 젖병에다 우유 먹었어. 애 엄마 어디 나가잖아, 젖병만 해도 대여섯 개 됐어. 밤이면 계속 우는 원인이 우유를 먹기 위해서도 더 운단 말이야. 우유를 떼버리면 얘가 우는 습관도 바뀔거 같은데 엄마는 하루 동안 있는 시간이 적으니까 엄마 사랑은 애한테 뭐 달라면 달라는데로 다 주는거잖아, 그니까 이걸(우유 먹는 버릇) 아까워서 떼지 못하는거야. 그니까 애가 아까우니까 애가 먹겠다고 하면 자꾸 줘야 되고. (양씨 2차 면담자료)

또한 임씨가 일하는 가정에서는 손님을 위해 차려놓은 음식을 아이가 먼저 먹곤 했다. 임씨는 아이의 반찬을 따로 차려주었지만 아이는 손님의 음식을 먼저 먹길 원했고 아이 부모는 아이의 행동에 상관 없다는 태도를 보였다. 부모가 손님이나 가정의 어른보다도 아이를 우선시하는 태도에 임씨는 불편한 마음을 숨겼다.

<3>

임: 손님 온다고 밥상을 차려 놓으면 지부터 막 먹어, 그래도 '찬수(가명)야, 니 먼저 먹어', 할머니부터 와가 찬수야 니 먹어, 찬수가 최고야. 아빠야 먹든 말든

나: 그냥 냅둬요?

임: 내비두지. 먼저 먹어라 하는데 뭐. 그럼 다 히적거리. 그래 내가 '찬수야, 너 그럼 안 돼, 이거는 엄마 아빠 할머니가 잡숫는거야, 니꺼는 따로 있어' 그럼 '나 싫어, 이거 먹을래요' 그럼 엄마 아빠 '그래 니 그거 먹어'. 이 집은 중간에 들어갔고, 들어간지 1년 밖에 안 됐으니까 그저 하란데로 따라 할 뿐이지. 틀리더라고 나는 말은 못해. (임씨 4차 면담자료)

양씨가 일하는 가정의 부모 역시 어른보다 아이를 우선시하는 양육방식을 취하고 있었다. 아이 부모는 맛있는 음식이 있으면 아이에게 가장 먼저 주었다. 아이는 자신을 최우선으로 생각하는 부모의 양육방식에 익숙해져 있었고 어른을 공경해야 한다는 인식이 부족했다.

<4>

먼저 좋은거… 할머니 할아버지한테는 없어 여기 애들이. 그저 내 아들, 내 아들 챙기고 내 아들만 이거 주는거야. 그니까 애 자체가 먹을거 있어도 어른들한테 먼저 양보하고 이런거 없어. (양씨 3차 면담자료)

부모의 아이 중심적 양육태도는 아이에게 옷을 입히는 상황에서도 나타났다. 아침마다 아이에게 옷을 입히는 일은 임씨의 몫이었는데, 아이는 외모에 관심이 많아 늘 자신이 원하는 대로 옷을 입으려고 했다. 임씨가 선택한 옷을 아이가 거절할 때 임씨는 이를 강요할 수 없었다. 임씨는 아이가 외모보다 학업에

관심을 가져야 한다고 생각했지만 아이 엄마는 생각이 다른 듯 했다. 아이 엄마는 아이가 원하는 옷을 입도록 허용했고 부모의 권위를 내세워 강압하지 않았다. 부모는 평소 아이에게 임씨의 말을 잘 듣도록 주문하면서도 정작 아이가 임씨의 지시를 거부할 때 아이의 손을 들어주었다. 즉, 겉으로는 아이에게 임씨의 권위를 인식시켜주는 듯 하지만 그것이 행동으로 연결되지 않았다. 임씨는 아이의 뜻을 순전히 허용하는 한국 부모의 양육방식에 불편한 마음을 숨기면서도 따를 수 밖에 없었다.

<5>

그런 것도 내가 아침에 옷 입히지 않소, 나도 영 깔끔하게 잘 입히고 눈이 있는데 근데 어떤거 '난 그거 안 입어요' 그러면서 그럼 못 입혀. 그 담에 엄마가 와서 입혀가 안 입는다 하면 못 입혀. 내 같으면 '니 이 뭔가 하면서 학교 가는데 무슨 멋 부리는가 하면서, 이거 입어야 되' 하면서 입히면 되잖아, 아니야. '그럼 입지 말아' 그거 길어, 그거 더워 뭐 어째, 안 입어 까만거 입어 남색 입어 앞에 뭐 달린거 입어 막 히적거리면서 입힌다니까, 하자는 데로 다 해줘. 난 어떤 때는 그냥 나와. 그거 신경 쓰면 머리 아파, 엄마가 그래. 그럼 이거 입지마 다른거 입어, 오, 멈써리야. … 이 사람들은 '(이모님) 말씀은 잘 들어야 되'하지만은 지가 그래 알았어, 그럼 이거 입지마 다른거 입어. (임씨 4차 면담자료)

한편 아이가 친구들과 관계를 맺는 상황에도 부모는 너그러운 태도를 취했다. 임씨가 돌보는 아이는 장난이 심해 친구들과 싸우는 경우가 종종 있었다. 줄곧 싸움의 발단이 아이가 친구를 놀리는 데서 시작되자 아이 부모는 싸움의 경유를 물어보면서 주의를 주곤 했다. 하지만 부모의 방법은 그리 효과적이지 않았다. 아이와 친구들 간 싸움은 반복되고 심하면 어른들 간의 말다툼으로 이어지기도

했다. 임씨는 부모가 자녀 사랑이 지나쳐 아이를 혼내질 못한다고 생각하면서 어려서부터 아이가 자신의 잘못을 인식할 수 있도록 지적해야 한다고 말했다.

<6>

이 부모들은 그게 아까워서 벌 안 세우고 지적 안해 줘. 때끔하게. 그저 얼기지. '글지 마러 어' 그러지. 싸움하고 들어왔다, 지도 때리고 그 사람도 맞아가 전화가 와요. 이 애는 영 淘气(개구쟁이)야, 선생도 전화 오고 학부형도 전화 오고 그래. 그럼 엄마가 혼을 내, 어째 혼내는지 알아, 니 왜 그랬나, 누구부터 그랬냐 따져, 야가 또 먼저 놀려줬지, 먼저 말을 잘못한거야. 근데 걔가 가만 있나, 지가 힘이 모자라니까 형아를 불러서 야를 때렸어, 그러니까 부모들끼리 또 전화로 옥신각신 한거야. 그럼 내 아가 어쨌든 먼저 욕 했으면 그러지마라고 따끔하게 벌 세워 놓던가 뭐를 해야 되는데 안 그래. '이제는 욕하지 마라'이러면 다고, 그러면 또 犯(반복)하잖아. 가보면 또 붙고 보면 또 붙고, 몇 번 쌈했는지 몰라. (임씨 4차 면담자료)

관대한 부모의 양육태도는 아이의 생활 방식에 두루 영향을 미쳤다. 가령 아이가 물건을 고장 내거나 자신의 옷을 아무 곳에나 벗어두어도 부모는 주의만 줄 뿐 엄격하게 훈육하지 않았다. 아이는 임씨와 함께하는 시간이 길었기에 비교적 임씨의 말을 잘 듣는 편이었다. 임씨가 아이에게 양말을 제자리에 벗어놓으라고 지적하면 처음에는 아이가 대답만 할 뿐 행동으로 옮기지 않았다. 하지만 임씨가 반복적으로 지시하면 아이는 어쩔 수 없이 따랐다. 물론 그와 같은 행동이 오래 지속되지는 않았다.

<7>

임: 미국으로 이사간 집하고 지금 구파발 그 집에는 엄마, 할매, 할배, 외할머니 외할아버지 애가 그저 보배야 어어어, 틀려도 '니 담에는 글지

마러, 그럼 안되. 알았지?'그럼 '알았어요' 하면 다야. 그럼 또 犯(반복)해

나: 또 그래요?

임: 또 못쓰뜨려 놓고 또 양말 이게저게 놓고, 내가 말하면 무서워해요, 내가 맨날 지캉 있으니까. 나는 아주 무서워해. 내가 벌은 못 세우지만 약속 지키고. 담에 그럼 난 갈꺼야 안 한다 그럼 젤 무서워하거든. 고 당시만 그랬지 한 이틀은 또 잘 지키. 지금 애 이름 찬수잖아. '찬수가 할머니랑 약속 잘 했지, 그럼 안 되지?' 그럼 '네, ' 그러고 안해. 그리고 이틀 지나면 잊어버려. 그담에는 양말이고 뭐고 지 팽기치고 '내 좀 있다 할게요' 그래. 그 당시는 즉시 안해. 그럼 나는 당장 데려와가 '이거 당장 제자리에 갖다 놔, 할머니가 뭐라 그랬어'하면 억지로 갖다 놔. (반포집하고) 완전히 틀려. (임씨 4차 면담자료)

요컨대 임씨와 양씨는 한국 부모가 자녀의 응석을 너그럽게 받아주고 '원하는 대로 다 해준다'고 언급했다. 어른보다 아이를 우선시하고 아이의 잘못을 혼내기조차 아까워하는 모습을 보며 한국 부모의 자녀 사랑이 지극하다고 느꼈다. 하지만 이러한 양육태도는 아이의 생활방식에 부정적인 영향을 미친다고 평가했다. 한편 관대한 부모 하에 양육된 아이는 다음에 논의될 엄격한 부모의 아이와 여러 차이를 보였다.

나. 엄격한 양육태도

관대한 부모와 다르게 자녀를 엄격하게 가르치는 부모는 아이에게 일정한 규칙과 질서를 따르도록 요구하는 경향을 보였다. 경우에 따라 아이가 어릴 때에는 너그러운 양육방식을 취하다가, 아이가 성장하면서 엄하게 가르치는

부모도 있었다. 임씨가 일했던 두 번째 가정의 부모는 엄격한 부모 유형에 해당했다. 가령 아이가 어른에게 존댓말을 사용하게끔 지시했고 식사할 때도 어른들이 먼저 먹은 후에 아이가 꼭 인사를 하고 먹도록 가르쳤다.

<8>

내가 반포 선생네 집에 작년에 있을 때는 그 집은 선생이니까 유명한 반포 xx학교 선생이니까 애한테 엄해. 아빠한테 꼭 존댓말 써야 되고 엄마한테도 그렇고 우리한테도 그렇고. 먹을 때도 먼저 밥상에 들어서면 안 돼. '할머니, 엄마, 아빠 맛있게 먹겠습니다.' 인사하고 우리부터 먹어야 숟가락 쥐야 먹게 하고. (임씨 4차 면담자료)

임씨가 아침마다 아이의 옷차림을 단장할 때 보통 아이는 임씨가 입혀주는 대로 따르다가도 가끔씩 다른 옷을 입겠다며 거부하곤 했다. 이러한 경우 아이 엄마는 임씨가 입혀준 옷이 예쁘다며 아이를 설득했다. 엄격한 부모지만 절대적으로 권위를 앞세우기 보다는, 아이가 납득할 수 있는 방식으로 설득하며 임씨의 권위를 지켜주는 태도를 보였다.

<9>

xx학교 선생님은 안 그래. 딱 뭐 입어라 하면 뭐 입어. 내가 또 뭐 입히면 '이모님 입힌거 얼마나 이쁘나 하면서, 너 꼭 이모님 말씀 잘 들어야 되'하면서 그런다고. (임씨 4차 면담자료)

또한 아이 부모는 아이가 자신의 잘못을 인지할 수 있도록 따끔하게 혼내거나 체벌을 하기도 했다. 임씨에 의하면 부모가 아이를 혼낼 때 아이가 불쌍하다는 생각이 들 정도로 엄격한 경우도 있었다고 한다.

<10>

그 선생은 고와할 때는 대게 고와하는데 내 같은 성질이야. 잘못했으면 '너 이리 와, 잘 했어 못 했어?' 항복 안 하면 '꿇어, 벌 서'하면 대까닥 꿇어 벌서, 한 시간이고 반시간이고 서 있어야 돼. 아빠가 말해도 쓸데없고, 어떤 때는 내가 너무 불쌍해가 '그러지 마세요' 그러면 눈 껌쩍 껌쩍하면서 내보고 말하지 말라고. (임씨 4차 면담자료)

양씨가 돌보는 가정의 부모는 아이가 어렸을 때에는 비교적 너그러운 모습을 보였다. 가령 TV를 보게 하거나 게임기를 사주는 등 아이의 요구를 모두 들어주곤 했다. 하지만 아이가 유치원을 다니면서부터 부모는 엄격한 양육방식을 취하기 시작했다. TV 시청을 통제하고 게임기를 압수했으며 아이가 부모의 말을 듣지 않을 때 꾸짖었다. 양씨는 이러한 부모의 양육방식이 아이가 초등학교에 입학할 즈음 더욱 강해졌다고 말했다. 이는 아이가 학교라는 제도에 적응하기 위해 정해진 규칙과 질서를 따라야 함을 인식시켜주려는 노력으로 보였다.

<11>

지금 보면 이전하고 달라. (엄마가) 많이 변했다 그랬잖아. 지금 보면 확실히 애가 아침에도 짜증내고 이럴 때는 엄격하게 하더라고. 소리도 지르고. (초등)학교를 가게 되고 이러니까 애한테 신경 많이 쓰는거 같애. (양씨 5차 면담자료)

어려서부터 부모의 엄격한 양육방식 하에 성장한 아이는 규칙과 질서에 대한 인식을 일찍이 형성했다. 임씨가 일한 두 번째 가정의 아이는 쓰레기를 함부로

버리거나 양말을 아무 곳에 벗어두는 등 자신의 잘못에 대한 임씨의 지적을 곧바로 수용했다. 일례로 아이가 집에 있는 기계를 고장 내었을 때 함부로 기계를 만지지 않을 것을 엄마와 약속했다. 이후로 아이가 기계를 만지려고 하면 임씨가 아이에게 주의를 주었고 그럴 때 마다 아이는 즉시 행동을 멈추었다.

<12>

뭐하나 떨어뜨리면 주어서 '하람아(가명) 쓰레기통에 버려야지요'하면 '알았습니다'하고 갖다 버려. 양말 팽기치다가도 '그러면 안 되지요'하면 '알았습니다'하고 얼른 집어다 갖다 놓고 그래. 그 담부터는 다시도 그 물건 틀렸다 지적해주면 안 건드려요. 그 집에 피아노 선생이기 때문에 기계 틀어놓으면 우렁차게 노래 나오고 엄마 아버지 음악을 좋아하니까 엄마는 피아노치고 아빠는 바이올린 치고 애는 노래하고 야단이요. 애가 기계를 한번 만지작 그래가 못쓰게 해놨어. 그거 한번 수리하는데 몇 만원 들었어. 그 엄마가 띠끔히 말하더니 그 아가 다시도 안 근다 하더니 그 기계에 가면 '하람아, ' 어리다 말이야, 3살 4살 요래 되니까, '하람아 그거 만지면 안 되지, 저번에 아빠가 고치느라 돈 마이 들었지? 알지?' 그럼 '네, 알았습니다' 하고 손 가다가도 안가. 절대로 안가요. 그렇게 커 노니까 애가 똑 부러지게 잘 커가 공부도 잘하고 예절도 있고 아주 야무져. (임씨 4차 면담자료)

임씨는 자신의 자녀를 엄격하게 키웠던 이유 때문인지 한국 부모의 엄격한 양육방식에 긍정적인 태도를 보였다. 임씨는 아이가 엄격한 가정에서 자란 덕분에 "예의도 바르고 공부도 잘하며 똑 부러진다"고 칭찬을 아끼지 않았다. 양씨 또한 엄격한 부모의 양육방식을 긍정적으로 평가했다. 아이의 의사를 존중하는 것도 필요하지만 질서와 규칙을 가르치고 권위에 대한 인식을

심어주는 것이 중요하다고 생각했다.

요컨대 연구참여자들이 경험한 한국 부모의 양육태도는 두 가지로 나타났다. 하나는 아이의 요구를 최대한 허용하는 관대한 부모의 양육태도와 다른 하나는 아이에게 질서와 규칙을 가르치는 엄격한 부모의 양육태도에 해당한다. 아이 중심적인 양육태도는 부모가 자녀를 최우선시 대하는 방식으로서, 가정 내에서뿐만 아니라 친구들과의 관계에도 영향을 미쳤다. 이와 달리 엄격한 부모에게서 자란 아이는 관대한 부모에게서 자란 아이와 대조되는 생활방식을 보였다. 한편 아이가 성장함에 따라 자녀의 요구를 너그럽게 받아주는 아이 중심적 양육방식에서 엄격한 양육방식으로 변화하는 경우도 찾아볼 수 있었다.

2) 풍요로운 물질적 지원

임씨와 양씨에 의하면 한국 가정의 자녀는 물질적으로 풍요로운 환경에서 성장했다. 임씨가 일하는 가정의 부모는 아이에게 비싼 장난감을 사주면서 아이의 기를 살려주었다. 또래 친구들이 갖지 못한 장난감 덕분에 아이는 인기를 얻고 즐거워했으며 이를 보며 아이의 아빠는 만족하는 듯 보였다.

<13>

물총도 남 얼굴에 쏴가지고, 아빠는 또 지 아들 장땡이라고 물총 또 몇 십만원짜리 좋은거 사줬어, 기관총 같은거, 물이 막 쫙쫙 나가고 물통이래 짊어지고 다니는거 밑도 끝도 없이 나간다고. 다른 애들은 쪼금한 걸로 찍찍 이러는데 야는 취-이러니까 왕질하지. 우리 아들 멋있다고 좋은거 사준다고, 내보기에 몰라 좋은 현상 같지도 안 해. 씨뚝하고 그래 그잘란거. 돈 많으니까 그렇겠지만 난 그런거 반대해. (임씨 4차 면담자료)

양씨가 일하는 가정의 부모는 아이에게 장난감을 많이 사주었다. 양씨는 오히려 아이의 엄마가 장난감을 좋아하는 것 같다며 새로 출시된 장난감은 '다' 사들인다고 했다. 간혹 아이가 울 때면 엄마는 장난감을 사주는 방법으로 아이를 달랬다. 그야말로 아이의 울음은 자신의 욕구를 충족할 수 있는 무기였다. 아이가 다니는 유치원보다 집에 장난감이 더 많아서 양씨는 아이가 유치원에 가길 싫어하는 이유를 장난감 때문이라고 생각했다. 더욱이 아이는 성격이 까칠한 탓에 친구를 잘 사귀지도 못했다. 아이에게 유치원은 '재미없는 곳'이었다.

<14>

애가 울고 짜증내고 하면 장난감 사달라고 하면 엄마 자체가 장난감을 좋아하는거 같애, TV에서 나오는 장난감 신형은 다 사들여. 애가 너무 울고 너무 특별하니까 나도 책 보기 시작한거야, 심리학 봤어요. 아이가 왜서 이렇게 하는가, 근데 그 책에 나오는거 보니까 애들이 유치원 싫어하는 원인이 여러 가지잖아, 그 중에서 얘게 가장 합당한 심리적인 내용은 장난감이 유치원보다 더 많은데 집이, 이런 것도 진짜 중요한 문제야. 장난감이 집에 유치원보다 엄청 더 많고 유치원 가면 재미없잖아, 아이가 성격 자체가 까칠하니까 유치원가서 옆에 아이하고 사귀지 못하는거에요. 그니까 유치원에서 마음을 정착 못하는거에요, 모든게 싫은거야. 그리고 제일 안전하고 편한 곳이 이모니까 나를 떠나기 싫은거야. 더 원인이 있겠어. (양씨 2차 면담자료)

임씨가 돌보는 아이는 장난감뿐만 아니라 옷과 신발 등의 의류도 많았다. 아이는 자신이 원하는 옷이나 신발을 고르고 황사가 있는 날은 마음에 드는 마스크를 고를 수 있었다. 아이는 자신의 물건을 보관할 수 있는 별도의 공간을

가지고 있었다. 아이를 가능한 한 부족함 없이 키우려는 부모의 마음을 엿볼 수 있는 대목이다.

<15>

장롱에 옷이 쫙 깔렸어. 팬티 같은 것도 쓰는 용품도 큰 방에 다 그 애 책이고 그 애 옷이야. … 봄에 황사 들어 올 때 마스크 끼잖아. 마스크도 별란 마스크 다 있어. 뭐 두거운거 안 낀다 이거 안 낀다 마스크만 고르는 건만해도 열 댓 개야, 신발도 쫙 해가 이 신 안 신어, 저 신 신어, 저 신 안 신어 하면서 아침에 쌈 한다니까 엄마하고. (임씨 4차 면담자료)

요컨대 임씨와 양씨는 한국 가정의 아이들이 물질적으로 풍요로운 환경에서 성장하고 있다는 사실에 동의했다. 아이들이 자신의 욕구를 충족시키며 부족함 없이 자라고 있다는 것이다. 이들이 일하는 가정의 부모는 주로 맞벌이였고 전문직, 기업 관리직 혹은 공무원으로 근무하고 있었기에 경제적으로 여유로운 편이었다. 임씨와 양씨는 한국 부모들이 “돈이 많아서” 아이들에게 가능한 한 우월한 환경을 제공할 수 있다고 보았다. 물론 경제적 여유는 물질적 풍요로움의 바탕이 될 수 있겠지만 충분한 조건은 아니다. 즉, 경제적으로 여유롭기 때문에 자녀에게 물질적으로 풍요로운 지원을 한다는 것은 아니다. 하지만 자녀를 향한 사랑을 물질로 표현하려는 한국 부모의 일반적인 경향을 포착할 수 있다.

3) 정서적 교감 중시

연구참여자들에 의하면 한국 부모는 아이와 많이 대화하고 함께 많은 시간을

보내려고 노력한다. 양씨가 일하는 가정의 아이 엄마는 아이가 잠든 뒤에야 귀가하는 경우가 잦았다. 하지만 아이가 자라면서 가능한 한 일찍 귀가해 아이와 놀아주는 시간을 가졌다. 특히 놀이를 통해 아이와 부모 간 공감대를 형성하려고 노력했다.

<16>

양: 자상할 때는 너무 자상해. 사랑도 많이 주려고 하고, 근데 엄마하고 같이 있는 시간이 (적잖아). 지금 엄마가 일직 들어오니까 엄마하고 같이 있는 시간이 있지만 어렸을 때는 완전히 늦게 들어오고

나: 그럼 평소에는 조용조용하게 대화 하는거죠?

양: 대화 해. 저녁에 와서는 '아이고 내 새끼'하면서 얼마나 예뻐서 하는데. 집에 일은 사람 쓰니까 상관 안 하고 애만 데리고 둘이서 개임하고 놀고. (양씨 4차 면담자료)

또한 연구참여자들은 한국 부모가 아이에 대한 사랑을 많이 표현한다고 보았다. 가령 아이를 안아주고 쓰다듬는 등 신체적 접촉을 통해 아이에게 정서적으로 안정감을 주었다. 비록 아이가 시험을 잘 치지 못해도 혼내지 않고 격려해주었다. 한국 부모는 자녀를 향한 사랑을 몸과 언어로 표현했다. 이와 달리 임씨는 자녀에게 칭찬이 인색했고 사랑하는 마음을 표현하는 것에 익숙하지 않았다. 자녀를 잘 키워야겠다는 의지는 강했지만 자녀의 마음을 이해하거나 친밀하게 다가가지 못했다. 따라서 한국 부모의 사랑 표현은 임씨에게 신선한 경험인 동시에 자신을 되돌아보게 만드는 계기를 주었다.

<17>

한국 여자들 같이 안아주고 애기 데리고 놀이터 가서 놀고 어느 가가 뭐

시키고 그런 적은 없다니까, 지금 한국 애들 다루는 한국 엄마들 보면 뭐 (점수) 못 맞았어도 잘했다고 쓰다듬고 톡톡 두드려 주고 뭐 어째머 그래 니 맛있는거 사먹어 돈도 잘 주고, 애 낳을 때도 뽀뽀해주고 안아주고, 아주 따뜻이 열정적으로 애를 대하는거 보니까 나는 한번도 그런 적이 없으니까. 그저 평생 열정적으로 애만 또렷하게 키우자 이 관점이였던거야. 살뜰하게 보살펴주고 이 마음만 있었지 겉으로는 표현을 안 한거야. 그니까 애들이 설지, 그걸 생각해보면 나도 차점 있지야. (임씨 4차 면담자료)

양씨는 한국 엄마들이 아이에게 '푹 빠져 있다'고 표현했다. 놀이터에서 자녀가 놀고 있는 모습을 바라보는 것만으로 한국 엄마들은 행복해 보였다고 한다. 아이가 울어도 울음을 그치라고 강요하기보다는 차분하게 타이르는 것이 한국 엄마의 모습이었다.

<18>

여기 사람들은 놀이터에서 놀 때랑 보면 그저 애한테 푹 빠져서 대부분 엄마들이. (중략) 놀이터에서 그네 탄다 그러면 다른 애들 배려해서 줄 서서 기다려서 서로 바꿔 타는거, 만약 내 아이가 거기서 울고 그런다면 차분하게 애를 가르치더라고. 이런게 다 사소한 일 같지만 그게 사소한 일이 아니야. 그러니까 그게 어려서부터 이 교육이 확실히 이런 점은 따라 배울 점이 있다. (양씨 3차 면담자료).

임씨와 양씨가 만난 한국 부모들은 아이와 대화를 많이 하고 사랑을 자주 표현했다. 아이와 함께 시간을 보내면서 놀이를 통해 공감대를 형성하려는 노력도 보였다. 이는 부모의 권위를 앞세워 아이를 훈육하는 역할에 익숙했던 임씨와 양씨에게 새로운 경험이었다. 이들은 자녀에 대한 학구열은 강했지만 정서적 교감의 필요성을 알지 못했다. 임씨와 양씨는 한국 부모가 아이와의

교감을 중시하는 경향을 긍정적으로 평가했다. 특히 임씨는 그 동안 자신의 가족들을 차갑게 대했던 점을 반성하고 이를 개선하려고 노력했다.

4) 학원에 대한 높은 의존

가. 학원을 통한 다양한 성취

임씨와 양씨는 중국에서 20년 이상 교사로 일했기 때문에 공교육 중심의 교육 문화에 익숙했다. 하지만 이들이 돌본 한국 아이들의 삶은 학원이 필수였다. 임씨가 돌보는 초등학교 1학년 아이는 오후 1시 20분에 학교 수업이 끝난 후에 주로 학원을 다니느라 바빴다. 양씨가 돌보는 아이 역시 오후 1시에 영어 유치원에서 돌아오면 방과후 활동이 있는 날을 제외하고 학원을 다녔다.

임씨가 돌보는 아이는 8개 학원을 다닐 정도로 바쁜 일상을 보냈다. 매일 영어와 태권도를 배웠고 주 2회 내지 3회는 미술이나 피아노, 바이올린을 포함한 기타 학원에 다녔다. 즉, 아이는 학교 수업 외에 매일 학원을 3개씩 다니고 있었다. 임씨는 아이가 통학하는 길에 동행해야 했으므로 아이 뿐만 아니라 자신도 '쉴 새가 없다'고 말했다.

<19>

임: 한국에서 애들 가르치고 가정 일을 하다 보니까 한국의 엄마 아빠들은 우리 교육방식이랑 틀려. 뭐가 있냐면 한국에는 오전만 상학(수업)해요, 학교에서 교육을 틀어 쥐는게 아니야. 한국에는 공부는거 참 힘들다 그랬어. 걔(아이)도요 쉴 새가 없어. 내가 몇 집 다녀봤지만 초등학생들은 오전만 학교서 공부하잖아요. 4시간내지 5교시, 그리고 엄마 아빠들이 무조건 학원에 보내잖아요. 그리고 돈이 암만 들어도

무조건 다 보내. 머리 속에 무조건 다, 배워야 되는거야. 남자애라면 무조건 태권도 배워야 되고, 아니면 권투하고 수영도 하고 그림도 그리고. 그 담에 여자애들은 몸매 매끈하게 할라고 발레도 시키고, 영어는 무조건 하잖아요, 가베하고 축구하고 미술하고 정신도 없어

나: 그럼 지금 이 애기 학원 몇 개 다녀요?

임: 지금 몇 개 다니나 보자, 학교 끝나면 영어하고 바둑하고, 가베하고 축구하고 태권도하고 미술하고 피아노하고 바이올린하고 몇 가지노, 8가지네. 매일 세가지 내지 네 가지. (임씨 2차 면담자료)

이와 달리 양씨가 돌보는 아이는 상대적으로 여유로운 일상을 보냈다. 그럼에도 불구하고 아이는 축구 학원, 태권도 학원, 수영 학원에 다니고 있었으며 일주일에 한 번씩 방과후 수업과 방문 학습지도를 받았다. 처음에는 주 2회 수영 학원에 갔지만 아이가 힘들어하자 수영을 주 1회로 줄이고 태권도를 시작했다.

<20>

아이가 유치원 끝나면 1시야, 그리고 학원 가. 월요일 축구, 화요일 주니어 플라톤 샘이 한글 가르치고 태권도 가고 수요일은 유치원에서 방과후 뭘 하더라고, 그래서 수요일은 늦게 집에 와. 목요일은 방문학습지 선생 오고 그리고 태권도 가고, 금요일 수영하러 다녀. (양씨 2차 면담자료)

아이들은 학교보다 빠른 진도로 학원에서 선행 학습을 받았다. 또한 학원에서 다양한 종류의 학습을 경험하고 새로운 사고 방식을 익히기도 했다. 가령 아이들은 수학을 배울 때 단순 계산이 아니라 그림을 활용하거나 수수께끼를 푸는 방식으로 문제를 해결했다. 학원에서는 장난감을 이용해

아이들의 흥미를 유도하는 방식도 활용했다.

<21>

임: 가베가 뭔지 알아요, 수학이야, 만약 2학년이라 하면 3학년 수학 배워주고, 앞당겨서 배워요.

나: 아~

임: 문제 풀인데, 우리말로 간편하게 말하면 수학인데, 장난감으로, 이만해, 가베 학원 가보면, 그걸 그림도 많고, 내가 보도하기 바쁘다니까, 어쨌든 숙제만 하도 몇 장 개와(갖고 와), 그거 계산은 따로 있고, 칸배게 써놓고 이런 거는 하기 좋은데 무슨 지도처럼 그려져 있고 수꾸베 하는 것처럼 뱀을 그려놓고 고양이 그려놓고 막 이런 길로 찾아가야 되고, 아, 그건 바쁘데

나: 아~, 공부도 재미있게 하려고 놀이식으로

임: 웅, 놀이식으로, 그걸 가베라 하더라고. 가베(학원) 가면 장난감들이 많아. 그런 걸로 그림 해가 연구해가 하는데 머리를 써야 된다니까. 안 그럼 몰라. (임씨 2차 면담자료)

한편 학교 수업 시간에 따라 아이의 학원 일정은 달라졌다. 임씨가 돌보는 초등학교 1학년 아이는 1학기 때 8개 학원을 다니다가 2학기에는 학교 수업 시간이 길어져 일부 학원을 줄였다. 다수의 학원에서 다양한 지식을 기초 단계로만 배운 뒤, 아이는 자신의 재능에 맞는 학원만 지속적으로 다녔다. 임씨는 아이가 어려서부터 다양한 분야를 접한 덕분에, 일찍이 재능을 개발하고 성격도 적극적이라며 긍정적으로 평가했다.

<22>

임: 그담에 2학기부터는 시간이 없고 짜를건 짜르고, 시간이 없지요

나: 학원을 그렇게 많이 다닐 시간이 없어요?

임: 이제 2학기부터는 2시 3시에 끝나거든요. 5교시 6교시까지 한단 말이야. 1학년 때는 금방 입학했을 때는 다양하게 다 灌(주입)시키는 거야. 그 담에는 시간이 없으니까. 태권도는 1년 2년만 하면 된데. 태권도 짜르고. … 여름부터 수영 시작한데. 그니까 애들이 못 하는게 없어. 우리 애 피아노 얼마나 잘 치는지 몰라. 피아노, 바이올린. 치니까 머리가 티이고 아~~하고 노래도 부르고 춤도 잘 추고 태권도 씩씩하게 하이, 하이 하면서 표현 잘 하고 애기가 활기가 넘쳐요. 지식이라는 거는 7, 8세 때 많이 들어와야 많이 기억력이 있고 뇌가 발달하거든요. 그니까 내 아무 집에 들어가봐도 1학기 때는 다 학원에 그만큼 할 능력껏 하더라고. 그 담에 2학기는 다 끊어요. 쟤가 하겠다는거 쟤가 애호하는거는 하더라고. (임씨 3차 면담자료)

아이들은 학원을 통해 친구를 사귈 수 있는 기회도 많았다. 양씨가 돌보는 아이는 학원에서 동네 친구들을 사귀기 시작했다. 이전에 아이는 집에서 멀리 떨어진 축구 학원, 수영 학원에 다녔기 때문에 동네에서 함께 놀 수 있는 친구가 없었다. 하지만 동네에 위치한 태권도 학원을 다니면서 같은 아파트 단지 내에서 어울릴 수 있는 친구들을 사귈 수 있었다. 양씨는 아이의 친구들을 집에 초대해 간식을 챙겨주고 서로 친해질 수 있도록 도와주었다.

<23>

이 동네 친구가 없으니까 항상 이모(양씨)하고만 놀잖아… 태권도는 우리 울 안에 태권도 있어… 또래 친구 희준(가명)이라고 있어, 걔하고 같이 논다고. 우리 (아파트)라인에 철수(가명)란 애도 있어, 걔하고도 놀기 시작하고, 태권도 끝나면 우리 집에 데려와서 밥 먹이고…그래 태권도 둘이서 같이 다니고. (양씨 2차 면담자료)

요컨대 한국 아이들은 다수의 학원을 다니면서 다양한 방면의 재능을 개발했다. 한국 부모들은 자녀의 재능을 키워줘야 한다는 의무감이 강해 보였다. 아이들은 학원에서 선행 학습을 하거나 다양한 특기교육을 받았다. 또한 학원은 아이가 친구를 사귈 수 있는 공간이기도 했다. 물론 학교 수업 시간에 따라 아이들이 학원을 다니는 여건이 달라졌다. 연구참여자들은 아이들이 어려서부터 여러 방면의 지식을 쌓은 덕분에 지능이 발달하고 다재다능한 인간으로 성장할 수 있다고 보았다.

나. 치열한 경쟁의식

임씨와 양씨는 아이가 학원에 오고 가는 길에 늘 동행했다. 이들은 학원을 오고 가며 한국 엄마들을 만날 수 있었다. 대부분의 일상을 자신들이 일하는 가정의 식구들과 함께 보내는 임씨와 양씨에게 학원은 다른 한국 부모들을 만날 수 있는 공간이었다. 이들은 학원에서 만난 한국 부모들이 경쟁의식이 치열하다고 생각했다. 또한 한국 부모들이 학원을 선택할 때 아이의 취미나 재능보다는 '타인이 다니는 학원'에 보내 자녀가 뒤쳐지지 않게 하려는 동기가 강하다고 보았다.

임씨가 일하는 가정은 아이가 고액 학원에 다닐 수 있을 정도로 경제적으로 넉넉한 편이었다. 하지만 임씨는 경제적 여유가 없는 다른 한국 부모들도 '타인이 다니는 학원'에 자녀를 보내는 경우를 종종 목격했다고 한다. 아이가 또래에 비해 뒤쳐질까 우려하며 무리해서 학원에 보내지만 정작 아이가 흥미를 느끼지 않아 부모가 '헛돈'을 쓰는 경우도 많았다.

<24>

비교하는 게 첫째, 내 애에 맞게 시키는 것이 아니라. 혹시나 내가 그걸 못 시키면 이담에 우리 애가 떨어지면 한이 되는 것처럼 직접 대고 말해요. 애들을 데리고 학원을 많이 다녀요. 학부형들이 젊은 사람들이 많아. 앉아서 얘기를 나누면. 우리 이 집 사람들은 변호사 집이고 잘 사니까 고급으로 보내잖아요. 근데 주위에 못사는 사람들도 많아요. 애 둘 셋 되고. 그래도 악을 쓰고 엄마가 일당을 뛰는데 이 집에 가 청소하고 저 집에 가 주방 설거지 하고 밤에 운전하고 그래 번 돈으로 애를 학원에 보내거든요. 근데 그 애들은 열심히 하면 되는데 취미 없어도 엄마가 보내주니까 그냥 하는 거야. 내가 보니까 허삿돈 쓰는 것도 많아요. (임씨 1차 면담자료)

양씨 역시 한국 부모들이 욕심 때문에 아이를 학원에 보낸다고 생각했다. 다른 가정의 아이들이 재능을 키울 때 본인의 자녀가 학원에 가지 않는다면 또래에 비해 뒤쳐질까 우려한다고 생각했다. 비록 학원 비용을 부담하기 위해 고생을 하더라도 자녀가 뒤쳐지는 것을 용납할 수 없는 것이다.

<25>

여기 사람들 자체도 생각하는 게 내 아이가 안 가면 다른 애보다 뒤쳐지는데. 다른 애들 다 배웠는데 우리 애만 안 배우면 다른 애가 학원에서 뭐 한다 할 때 우리 애가 뒤쳐지는데 엄마의 욕심에서 어떡하나 내가 힘들더라도 애한테 투자는 하자, 이 생각이 많은 거야. (양씨 3차 면담자료)

양씨가 돌보는 아이는 수영 학원에 다니고 있었다. 엄마의 의사로 수영 학원에 등록한 뒤 아이는 수영에 대한 거부감 때문에 우는 경우가 많았다. 처음에 아이는 울음으로만 거부감을 표현하다가 언어로 자신의 의사를 표현할 수 있게 되면서 엄마에 대한 불만을 토로하기 시작했다. 엄마의 교육 욕심에

대한 아이의 반항이 시작된 것이었다.

<26>

애들은 힘들어서 못하겠다 하는데 엄마는 그냥 시키잖아. 애는 울면서 불만하는거야. '나는 힘들어 죽겠는데 왜 나를 이렇게 많이 시키나' 이렇게 불만해. 우리 애 보니까 가끔 가다 그러더라. '우리 엄마는 참 한심해, 왜 엄마 뜻대로 뭐나 강압하고 뭐나 많이 시키는가' 이러는거야. 애 크니까. 어렸을 때는 대 여섯 살 됐을 때는 이런 말 못하는데 이제는 크니까 자기 절로 자기 의사를 표현하는 이런 능력이 생기니까 이런 말을 하더라고. (양씨 3차 면담자료)

한국 부모들은 학원에 자녀를 등록하는 과정에서도 치열한 경쟁을 경험했다. 가령 또래 아이들이 다니는 '소문난' 학원에 등록하기 위해 학원 선생님께 선물을 주거나 지인에게 식사를 대접하며 선생님을 소개받으려고 했다. 심지어 '소문난' 학원에 등록하기 위해서는 아이가 태어나기 전부터 예약해야 된다는 곳들도 있었다. 보통 자녀에게 경제적 지원이 많은 가정일수록 '소문난' 학원에 보내기 위해 적극적으로 경쟁했다.

<27>

나: 학원가면 엄마들이 자기 애가 그걸 좋아하는지 안 좋아하는지를 떠나서 다른 집 애들이 좋은 학원 간다 그러면 따라서 좋은 학원 붙일려고 그러잖아요.

임: 응응 그래, 백에 백 그래

나: 백에 백 그래요?

임: 한국은 다 그래, 부잣집 사람들은 다 그래. 내가 못살아, 너는 내보다 잘 살아. 너네 애가 어느 영어 학원에 다녀. 근데 난 그 조건에 못 따라가

남의 집에 일을 해도 우리 애를 그게 붙일려고 애를 써요, 중국말로 하면 走礼(선물을 주다)도 하고

나: 아, 走礼(선물을 주다)도 해요?

임: 아이고, 하지요. 선생한테 잘 보이고 선생이 아는 친구가 만약 우리 친구끼리다 그럼 내가 그 선생을 잘 알아 내가 또 친구를 청해가(초대해서) '우리 애 잘 봐주세요' 하고 한턱 먹이고 그래

나: 학교 선생 아님 학원 선생?

임: 학원 선생도 그치요

나: 학원 선생한테도 走礼(선물을 주다)해요?

임: 마, 좋은 학원 내 애 배속부터 예약을 해야 되요. 아님 못 가. 나는 이 부잣집에 있어가 그거 잘 알고도 잘 알아요. (임씨 3차 면담자료)

아이들이 학원에서 재능을 키우고 치열한 경쟁에서 살아남기 위한 '전쟁' 이면에는 부모의 노력과 희생이 뒤따랐다. 아이의 학원을 선택하고 등록하며 방과 후 일과를 조율하는 것이 모두 부모의 몫, 특히 엄마의 역할이었다. 하지만 중국에서 교사로 일하며 공교육 중심의 교육 문화에 익숙했던 임씨는 학생의 학업 성적이 교사의 직무평가와 연결되어 있어 학생의 성취도가 학교 교사의 몫이라고 여겼었다. 또한 중국에서는 학업을 제외한 기타 방면의 재능을 키울 수 있는 기회가 상대적으로 적었다. 이와 달리 한국 엄마들은 직장 생활을 하면서 아이의 학교 생활과 학원 일정을 고민하느라 너무 바빴다. 임씨는 한국 아이들이 학원을 통해 다양한 재능을 개발할 수 있는 기회를 긍정적으로 평가하지만 부모가 아이에게 쏟아야 할 노력과 시간이 지나치다고 보았다.

<28>

한국 교육이 중국 교육하고 틀려요. 나는 그래서 우리 애기 엄마한테 말해요.

우리 중국에는 학교 선생님들이 힘내서 잘 가르치고 집에까지 애를 데리고 와서 공부를 시키고 그러는데 한국에는 왜 가정에 학부형들이 돈 내가 이 학원 붙이고 저 학원 붙이고, 맞벌이하는 집은 정말 보모 안 쓰면 안돼요. 우리 같은 집에는 얼마나 힘 쓰이요. 한국 교육 이게 잘하는지 못하는지는 몰라도 나는 한국에서는 우리 애들처럼 공부시키려면 못 시킬거 같아. 사업(출근)도 할래, 애도 좋은 학원에 보낼래, 돈도 많이 들어. 이 집은 변호사니 그치 그래도 (직장) 많이 빠져요. (학교에서) 상담하니, 공개 교학(教学) 하는데 와서 보라니, 뭐 어째니 그래요. 그래서 바빠 죽어요. (임씨 1차 면담자료)

한국 교육이 뭔가면 (한국에) 있을수록 느낀 점이 학원이 많으니까 좋은 점은 있어요. 그런데 부모들이 바빠. 돈 많이 들어가고, 있는 사람은 능력을 발휘해서 그런 애들은 확실히 잘 배양되고. 그니까 이게 사는게 차별 돼. (임씨 3차 면담자료)

요컨대 한국 부모들에게는 아이가 경쟁에서 뒤쳐지지 않도록 학원을 보내려는 경쟁이 치열했다. 이는 아이를 위한 마음에서 비롯된 것이지만 이면에 부모의 교육 욕심이 작용한 것일 수도 있다. 분명한 사실은 한국 아이들이 과열 경쟁에서 생존하고자 발버둥치고 있다는 것이다.

2. 연구참여자의 한국 교육 문화 학습

본 연구는 연구참여자들이 한국의 자녀 교육 문화를 경험하는 과정에서 일어난 경험학습과정을 Jarvis의 경험학습모형으로 분석했다. Jarvis에 의하면 인간은 전기와 경험간에 분절(간극)이 존재할 때 학습이 일어난다. 이러한 맥락에서 본 연구가 논의하는 분절은 연구참여자들이 경험한 기존의 교육방식과 한국 부모의 교육방식 간의 차이라고 볼 수 있다. 따라서 연구참여자들이 한국의 자녀 교육 문화를 경험하는 과정에서 분절이 일어나지 않은 경우는 학습이 일어나지 않았다고 가정했다. 본 연구는 임씨와 양씨가 한국의 자녀 교육 문화를 경험하는 과정에서 분절을 해결하는 학습과정을 살펴보았다. 연구 결과 연구참여자들의 학습 과정은 거부, 침묵, 성찰적 실천, 심사숙고, 실천으로 구분할 수 있었다.

1) 거부

연구참여자들은 한국 부모의 양육방식에 종종 거부 반응을 보였다. 이를 통해 자신이 가지고 있던 기존의 양육방식을 강화하지만, 반대로 자신의 한계를 인정하면서 한국 부모의 양육방식을 따르는 결과도 뒤따랐다. 가령 임씨가 일하는 가정의 한국 부모는 아이에게 비싼 장난감을 사주었다. 임씨는 아이의 부모가 물질적인 방법으로 아이의 기를 살려주려는 것에 부정적인 태도를 보였다.

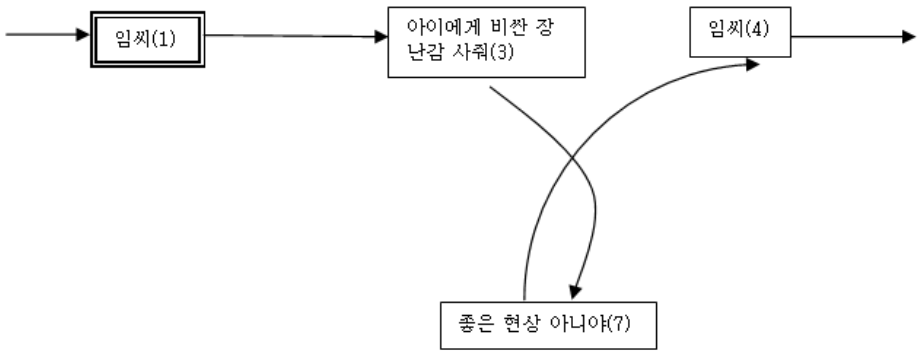
<13>

물총도 남 얼굴에 쏴가지고, 아빠는 또 지 아들 장땡이라고 물총 또 몇

십만원짜리 좋은거 사줬어, 기관총 같은거, 물이 막 쫙쫙 나가고 물통이래 짊어지고 다니는거 밑도 끝도 없이 나간다고. 다른 애들은 쪼금한 걸로 찍찍 이러는데 야는 취-이러니까 왕질하지. 우리 아들 멋있다고 좋은거 사준다고, 내보기에 몰라 좋은 현상 같지도 안 해. 씨뚝하고 그래 그잘란거. 돈 많으니까 그렇겠지만 난 그런거 반대해. (임씨 4차 면담자료)

Jarvis의 경험학습모형으로 분석하면 임씨는 부모가 아이에게 비싼 장난감을 사주는 상황을 경험한다. 임씨는 아이에게 지나치게 풍요로운 환경을 제공하는 것이 좋지 않다고 생각한다. 따라서 아이를 근검절약하며 키워야 한다는 자신의 기존 양육방식을 강화한다. 이와 같은 과정은 Jarvis 모형의 경로 1-3-7-4로 분석된다. 임씨는 자신의 양육방식을 수정하지 않고 강화하였으므로 해당 사건의 학습 결과는 강화되었지만 상대적으로 덜 변화된 인간(상자4)에 해당한다. 요컨대 임씨는 한국 부모의 양육방식을 거부하지만 Jarvis가 제시한 거부 반응(1-3-7-9)의 학습 결과 - 변화하고 더 경험을 쌓은 인간 - 와는 차이를 보인다.

<그림 12> 사건<13>의 학습과정 분석



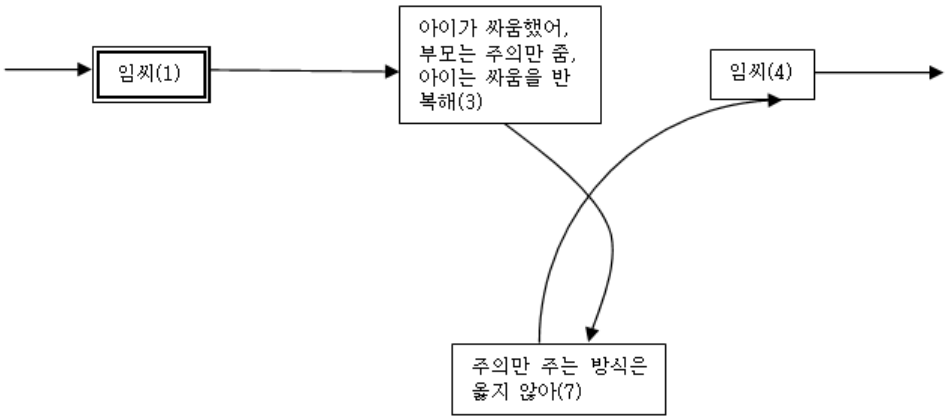
임씨는 한국 부모가 아이에게 비싼 장난감을 사주는 상황을 경험하지만 이

상황에 직접 개입되어 있진 않다. 다시 말해 한국 부모가 아이에게 비싼 장난감을 사주는 것에 대해 임씨의 양육방식과 차이를 보이지만 직접적으로 충돌이 발생하지는 않는 것이다. 임씨의 입장은 이 상황에서 한 걸음 떨어져 방관하고 있는 입장으로 이해해도 크게 문제가 되지 않는다. 임씨는 한국 부모가 비싼 장난감을 사주는 것에 대해 반대하는 입장이지만 상황에 개입되어 있지 않으므로 한국 부모의 양육방식에 대해 반대할 뿐 아무런 내색도 하지 않는다.

사건<6>에서 임씨는 아이가 친구들과 싸움을 반복하지만 부모가 아이에게 주의만 주는 방식이 적절하지 않다고 생각했다. 아이가 자신의 잘못을 인식할 수 있도록 엄격한 방식을 취해야 한다는 입장이다. 하지만 임씨는 자신이 한국 부모의 양육방식을 바꿀 수 없으며 아이에게 벌을 줄 수 없다는 것을 인지했다. 따라서 임씨는 아무런 행동도 취하지 않았다.

Jarvis의 경험학습모형으로 분석하면 아이는 친구들과 싸움을 했고 아이의 부모는 아이에게 주의를 주었지만 아이는 싸움을 반복했다(상황). 임씨는 부모의 대응에 반대입장을 보이고 엄격한 방식을 취해야 한다고 생각했다. 임씨는 부모의 교육방식을 거부하지만 침묵하며 자신의 방식을 강화했다. 이 과정은 1-3-7-4로 분석될 수 있는데, 부모의 양육방식을 거부하는 과정이지만 Jarvis가 제시한 거부반응(1-3-7-9)과는 차이를 보인다. Jarvis는 거부반응의 결과로서 변화되고 더 경험을 쌓은 인간을 제시했는데, 임씨는 한국 부모의 양육방식을 거부하면서 자신의 양육방식을 강화하고 상대적으로 덜 변화된 모습을 보였다.

<그림 13> 사건<6>의 학습과정 분석



임씨는 아이가 싸움을 반복하고 아이의 부모는 주의만 주는 상황에 처해 있지만 개입하지 않는다. 가정에서 아이가 아이의 부모와 함께 있고 아이 부모의 양육방식에 대해 부정적으로 평가하지만 임씨는 방관할 뿐 직접 나서서 문제를 해결하려고 하지 않는다. 임씨는 자신이 아이 부모의 양육방식을 변화할 수 없음을 잘 알고 있었고 자신의 개입으로 인해 아이 부모와 갈등 상황이 발생할 수 있는 가능성도 고려하고 있었다. 가정에 고용된 입장으로 임씨는 한국 부모와의 갈등을 가능한 피하므로 자신의 '일자리'를 지키고 싶었던 것이다. 그래서 임씨는 스스로 방관자가 되려고 했던 것일지도 모른다.

임씨는 아이가 어려서부터 외모에 관심을 갖는 것에 반대하고 학업에 무게를 두어야 한다고 생각했다. 임씨 자신의 자녀를 키울 때에도 그러했는데, 자녀들이 학교에서 늘 1등을 하거나 100점을 맞아야 한다며 학업에 대해서는 강압적이었다. 자녀들이 대학에 입학할 때까지 머리를 기르는 것도 허용하지 않았다. 마찬가지로 임씨는 자신이 돌보는 아이가 멋을 부린다는 것을 용납하기 어려웠다. 하지만 아이의 부모는 아이가 스스로 마음에 드는 옷을 입도록

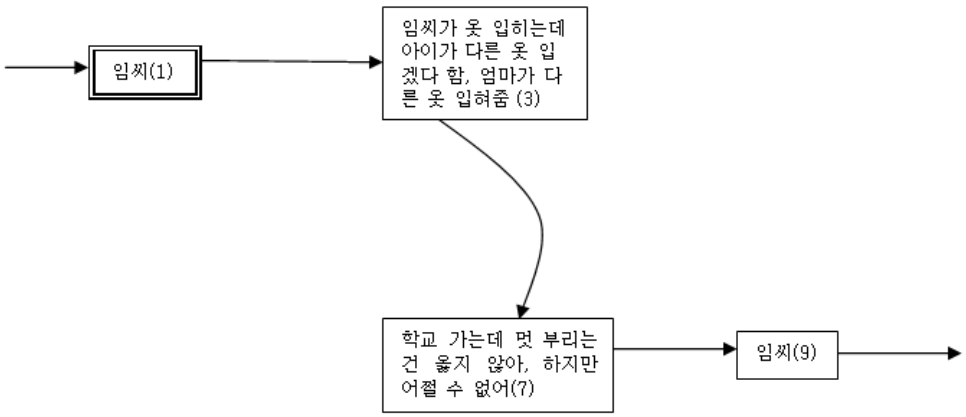
허용했다. 임씨는 이러한 부모의 양육방식을 부정적으로 생각했지만 따를 수밖에 없었다. 가끔 임씨는 가족들과 함께 있는 자리를 피함으로써 불편한 마음을 잠재우려 했다.

<5>

내가 아침에 옷 입히지 않소, 나도 영 깔끔하게 잘 입히고 눈이 있는데 근데 어떤거 '난 그거 안 입어요' 그러면서 그럼 못 입혀. 그 담에 엄마가 와서 입혀가 안 입는다 하면 못 입혀. 내 같으면 '니 이 뭔가 하면서 학교 가는데 무슨 멋 부리는가 하면서, 이거 입어야 되' 하면서 입히면 되잖아, 아니야. '그럼 입지 말아' 그거 길어, 그거 더워 뭐 어째, 안 입어 까만거 입어 남색 입어 앞에 뭐 달린거 입어 막 히적거리면서 입힌다니까, 하자는 데로 다 해줘. 난 어떤 때는 그냥 나와. 그거 신경 쓰면 머리 아파, 엄마가 그래. 그럼 이거 입지마 다른거 입어, 오, 멈써리야(몸서리치다). (임씨 4차 면담자료)

임씨가 한국 부모의 양육방식을 따르게 되는 과정을 Jarvis의 경험학습모형으로 분석하면, 임씨가 골라준 옷을 아이가 거부하고 다른 옷을 입으려 할 때 엄마는 아이의 뜻대로 하도록 허용한다(상황). 임씨는 아이가 외모에 지나치게 관심을 갖는 것이 옳지 않다고 생각하지만 부모의 방식을 따를 수밖에 없었다. (동시에 자신의 양육방식을 강화하는 과정도 포함된다.) 이러한 과정은 경로 1-3-7-9로 분석되며 Jarvis에 의하면 거부 과정에 해당된다.

<그림 14> 사건<5>의 학습과정 분석



임씨가 아이에게 옷을 입히지만 아이는 자신이 원하는 옷을 입기 바라고 아이 엄마는 그런 아이의 요구를 다 받아준다. 아이에게 옷을 입히는 일은 임씨의 몫이므로 임씨는 상황에 직접 개입되어 있다. 임씨는 아이의 요구를 거절하지만 아이 엄마는 아이의 요구를 들어준다. 임씨는 아이 엄마와의 갈등 상황을 피하기 위해 아이 엄마의 방식에 따를 수 밖에 없지만 마음은 불편하다. 임씨에게는 자신의 불편한 마음을 해결하는 것보다는 일자리를 지키는 것이 더 중요하다. 그러면서 한편으로는 자리를 피하는 방식으로 자신의 마음을 달래주기도 한다.

거부 반응의 결과로서 Jarvis는 강화되지만 상대적으로 덜 변화된 인간(상자4)과 변화되고 더 경험을 쌓은 인간(상자9)을 제시했다. 사건<13>과 사건<6>의 경우를 보면 임씨가 한국 부모의 양육방식을 거부하고 자신의 양육방식을 강화하며 상대적으로 덜 변화된 모습이 비춰진다. 사건 <5>에서는 아이의 엄마가 아이의 고집을 허용해주는 상황에서 임씨는 자신의 방식 -강제로 옷을 입히는 방식-을 시도하지 않고 한계를 인정하며 아이 엄마의 방식을 따른다. 이 과정은 임씨가 자신의 양육방식을 강화하는 측면인 동시에 겉으로는

아이 엄마의 방식을 따르는 행동을 취하는 것이다. 정리하면 임씨가 상황에 직접 개입되어 있지 않는 사건<13>, <6>의 경우 임씨는 상황을 지켜보며 자신의 양육방식을 강화하는 방식으로 거부 반응을 보이지만, 임씨가 상황에 개입되어 있는 사건 <5>의 경우, 내면적으로는 자신의 양육방식을 강화하지만 행동적으로는 부모의 방식을 따른다. 한국 부모의 양육방식에 대해 거부할 경우, 자신이 상황에 개입되어 있지 않는 경우, 방관하지만 상황에 개입되어 있는 경우는 한국 부모의 방식을 따른다. 이는 임씨가 한국 부모의 자녀 양육방식을 거부하지만 한국 부모와의 갈등을 피하기 위해 선택한 자신만의 방식일 수도 있다. 다시 말해 가정에 고용된 입장으로 자신의 일자리를 지키기 위해 비록 한국 부모의 양육방식에 대해 부정적으로 평가하지만 가능한 한 개입하지 않고 이미 개입되어 있더라도 자신의 불편한 마음을 숨긴 채 한국 부모의 양육방식을 따르는 것이다.

2) 침묵

연구참여자들은 한국 부모와 양육 방식과 괴리를 경험할 때 자신의 기존 양육방식대로 아이를 키우려고 시도하지만 부모로부터 거절되는 경우가 있었다. 이 때 연구참여자들은 자신의 한계를 인정하고 침묵을 선택하는데, 이와 같은 학습 경로는 Jarvis가 제시한 학습유형 중 해당되는 바가 없다.

사건<1>에서 임씨가 돌보는 초등학교 1학년 아이는 밥을 떠먹여줘야 했다. 임씨는 아이의 버릇을 고치려고 했지만 아이의 엄마가 아이에게 밥을 떠먹여주었으므로 임씨의 시도는 실패했다. 임씨는 아이의 버릇을 고치는 데에 한계가 있음을 인정하고 부모의 양육방식을 따르기로 했다.

<1>

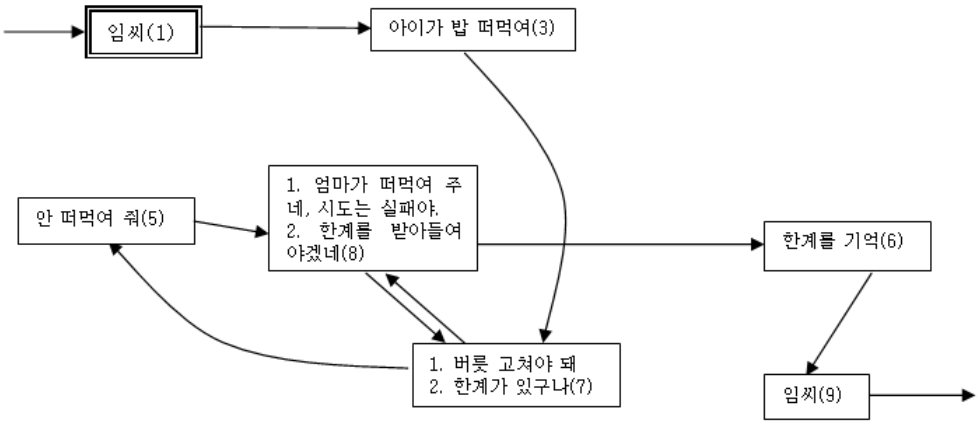
임: 한국 엄마들이 지 애는 황제요 황제. 애들은 황제고 엄마는 밑에 졸개고. 애들한테 우리 부잣집에 갈수록 더 해. 한국 엄마들이 애들을 너무 愦(응석받이로 키우다)해, 솔직히 말해서. 하자는 데로 다 해줘.

나: 하자는 데로 다 해줘요?

임: 하자는 데로 다 해줘. 밥도 1학년짜리 떠 먹인다니까. 내가 버릇 고치려고 안 떠먹여주면 엄마가 와서 떠먹여 준다니까. 그니까 안 먹겠다 먹겠다 이래. (임씨 4차 면담자료)

임씨가 아이의 버릇을 고치는 것에 실패한 과정을 Jarvis의 경험학습모형으로 분석하면, 임씨는 아이가 밥을 떠먹여주길 바라는 상황에 처했고(상황), 임씨는 아이의 버릇을 고쳐야 한다고 생각해(성찰) 자신의 양육방식에 따라 아이에게 밥을 떠먹여주지 않기로 결심했다(실천). 그러나 아이의 엄마가 아이에게 밥을 떠먹여줌으로써 임씨는 자신의 행동이 받아들여지지 않는다고 평가한다. 임씨는 아이의 버릇을 고칠 수 없음을 인지하고 자신의 한계를 인정한다(성찰). 자신의 양육방식을 고집한다면 지금의 가정에서 계속 일할 수 없다고 생각한다(평가). 이로써 임씨는 자신의 한계를 기억한다. 이 과정은 경로 1-3-7-5-8-7-8-6-9를 통해 완성되는데, Jarvis가 제시한 학습유형에 해당되는 경로는 아니다.

<그림 15> 사건<1>의 학습과정 분석



사건 <3>에서 임씨는 손님을 초대하기 위해 반찬을 준비했지만 아이가 먼저 먹으려고 했다. 임씨는 손님을 위해 차린 반찬을 아이가 먼저 먹는 것은 예의가 아니라고 생각해 아이의 반찬을 따로 차려준다. 하지만 아이는 거절했고, 아이의 부모 역시 상관없다는 태도를 보이며 아이가 먼저 먹도록 허용했다. 임씨는 아이의 행동을 제지시키려 시도했지만 아이 부모의 허용으로 인해 임씨의 시도는 실패했다. 임씨는 아이의 버릇을 고칠 수 없음을 인정하고 아이 부모의 방식을 따랐다.

<3>

임: 손님 온다고 밥상을 차려 놓으면 지부터 막 먹어, 그래 '찬수야, 니 먼저 먹어', 할머니부터 와가 '찬수야 니 먹어', 찬수가 최고야. 아빠야 먹든 말든

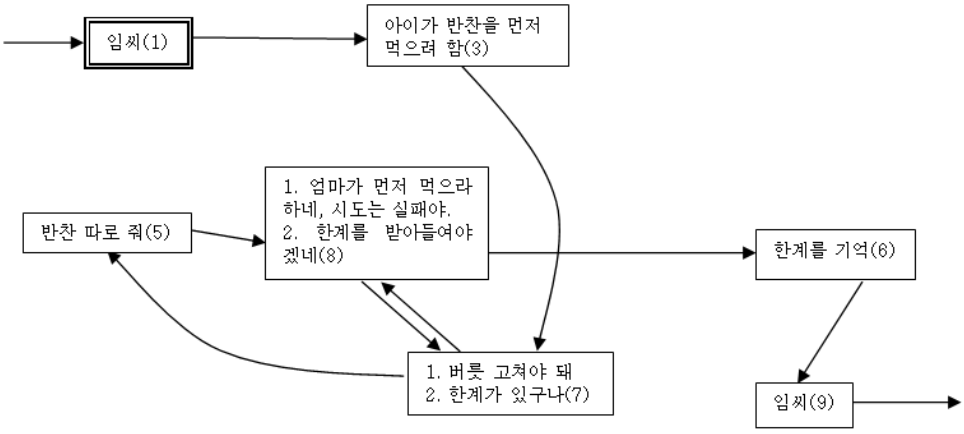
나: 그냥 냅둬요?

임: 내비두지. 먼저 먹어라 하는데 뭐. 그럼 다 히적거리. 그래 내가 '찬수야, 너 그럼 안 돼, 이거는 엄마 아빠 할머니가 잡숫는거야, 니꺼는 따로 있어' 그럼 '나 싫어, 이거 먹을래요' 그럼 엄마 아빠 '그래 니 그거 먹어'.

이 집은 중간에 들어갔고, 들어 간지 1년 밖에 안 됐으니까 그저 하란 데로 따라 할 뿐이지. 틀리더라고 나는 말은 못해. (임씨 4차 면담자료)

Jarvis의 경험학습모형으로 분석하면 임씨는 손님을 초대하기 위해 반찬을 준비했고 아이는 그것을 먼저 먹으려고 했다(상황). 임씨는 아이의 행동이 손님에 대한 예의가 아니라고 생각했다(성찰). 따라서 아이의 반찬을 따로 준비해주었다(실천). 그럼에도 불구하고 아이는 거부했고 아이의 엄마는 아이가 먼저 먹도록 허용했다. 임씨는 아이 엄마의 태도로부터 자신의 시도가 실패했음을 인지한다. 이 과정은 아이 엄마의 태도를 통해 자신의 행동을 평가하는 것이다. 임씨는 아이의 버릇을 고칠 수 없음을 인지하고(성찰) 자신의 한계를 받아들인다(평가). 이러한 한계를 임씨는 기억한다. 이 과정은 경로 1-3-7-5-8-7-8-6-9로 분석되며 Jarvis가 제시한 학습유형에 해당되는 경로가 없다.

<그림 16> 사건<3>의 학습과정 분석



사건 <1>과 사건 <3>에서 임씨는 아이의 버릇을 고치려고 했지만 아이 엄마의 개입으로 인해 임씨의 시도는 실패했다. 임씨는 아이 엄마의 개입이 자신의 행동 -밥을 떠먹여 주지 않은 행동과 반찬을 따로 챙겨 준 행동- 에 대한 간접적인 부정이라고 인식하는 동시에 아이 양육에 있어 자신의 한계를 인정했다. 즉, 임씨가 자신의 행동을 부정하는 평가의 과정과 자신의 한계를 인정하는 성찰의 과정이 동시에 일어났다.

한편 양씨는 아이의 부모와 대화하거나 친구와 연락하는 경우가 드물었다. 양씨가 돌보는 아이가 아침마다 유치원에 가기 싫다고 울자, 양씨는 아이가 유치원을 거부하는 이유를 알기 위해 책을 보기 시작했다. 아이를 키우는 과정에서 궁금증이 생길 때마다 답을 알려줄 수 있는 “선생님”이 책이라고 믿었기 때문이다. 양씨는 유치원보다 아이의 집에 장난감이 많아서 아이가 유치원에 가기 싫어한다는 것을 알았다. 게다가 아이의 성격이 “까칠”해 친구를 사귀는 것이 쉽지 않다는 점도 알았다. 이러한 문제를 해결하기 위해 임씨는 아이의 아빠에게 자신의 생각을 공유했다. 하지만 아이의 아빠는 자신이 어렸을 때 오히려 장난감이 더 많았다며 양씨의 생각을 부정했다. 양씨는 아이 아빠의

반응에 당황스러웠고 자신이 조언을 하지 말아야 할 입장이라고 인식하며 침묵했다.

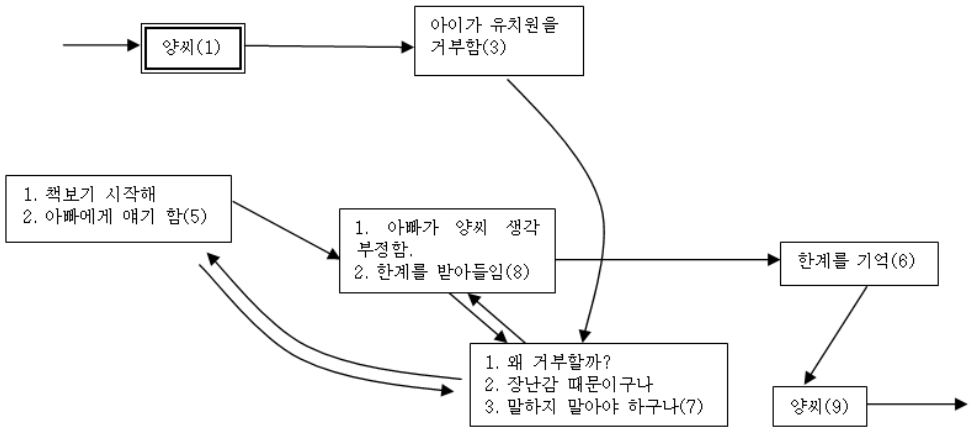
<14>

애가 너무 울고 너무 특별하니까 나도 책 보기 시작한거야, 심리학 봤어요. 아이가 왜서 이렇게 하는가, 근데 그 책에 나오는거 보니까 애들이 유치원 싫어하는 원인이 여러 가지잖아, 그 중에서 얘게 가장 합당한 심리적인 내용은 장난감이 유치원보다 더 많은데 집이, 이런 것도 진짜 중요한 문제야. 장난감이 집에 유치원보다 엄청 더 많고 유치원 가면 재미없잖아, 아이가 성격 자체가 까칠하니까 유치원 가서 옆에 아이하고 사귀지 못하는거에요. 그니까 유치원에서 마음을 정착 못하는거에요, 모든게 싫은거야. 그리고 제일 안전하고 편한 곳이 이모니까 나를 떠나기 싫은거야. 더 원인이 있겠어. 야, 이게 원인인데, 그래 한번 내가 애 엄마는 아예 상대가 대화가 안 되는 스타일이고 애 아빠하고 그랬어, '애가, 책에서 보면 애가 유치원 가기 이렇게 싫어하는 원인이' 하면서 아까 그 얘기를 했어, 그랬더니 애 아빠가 하는 말이 이모님, 자기 어렸을 때는 장난감 이보다 더 많았데. 그니까 장난감이 문제가 아니라는거야. 자기 어렸을 때는 그렇게 부유하게 살았으니까 애한테 그만큼 누리게 해준다는거야, 그니까 그래서 '이것도 내가 할 말이 아니구나' 한마디 말했으면 반박 당하면 입 닫아버리는게 내 원칙이니까 그래 이것도 입 막아버렸어. 그래, 너희들 돈 많아서 사 주고 싶으면 사주고 싶은 데로 해봐. (양씨 2차 면담자료)

이와 같이 양씨가 침묵하는 과정을 Jarvis의 경험학습모형으로 살펴볼 수 있다. 양씨는 아이가 유치원을 거부하는 상황에 처한다(상황). 양씨는 아이가 유치원을 거부하는 이유를 알기 위해(성찰) 책을 보기 시작했다(실천). 양씨는 그 이유가 아이의 장난감이라고 생각했고(성찰) 이를 아이 아빠에게

말했다(실천). 하지만 아이 아빠는 양씨의 생각을 부정했다. 양씨는 아이 아빠의 태도를 통해 자신의 행동이 받아들여지지 않았다고 평가한다. 또한 자신은 아이 양육에 관해 의견을 말하지 않아야 한다고 인식하며 '입을 닫았다'. 양씨가 자신의 한계를 인정하고 침묵하기로 결심하는 과정은 성찰에 속한다. 양씨는 자신의 한계를 받아들이고 기억한다. 이와 같은 일련의 과정은 경로 1-3-7-5-7-5-8-7-8-6-9를 거치며 실천과 성찰을 반복한다. 단, Jarvis가 제시한 학습유형에 해당하지 않는 경로로 보인다.

<그림 17> 사건<14>의 학습과정 분석



사건 <14>에서 양씨는 아이가 유치원에 가길 거부하는 상황을 해결하고자 책을 참고했고 그 이유를 장난감 때문이라고 생각했다. 양씨가 아이의 아빠에게 자신의 생각을 말하는 과정은 아이의 문제를 해결하기 위한 실천이라고 볼 수 있다. 하지만 아이의 아빠는 양씨의 생각을 부정했고, 이로 인해 양씨는 자신의 행동을 평가하고 한계를 인식했다. 이는 사건<1>과 사건<3>에서 임씨가 아이의 버릇을 고치기 위한 실천과 흡사하다. 아이 부모가 모두 부정적인 태도를 보였다는 것이다. 사건 <14>에서 아이의 아빠는 양씨의 행동을 직접

부정했고 이는 임씨가 자신의 행동을 받아들이지 않는 계기가 된다. 사건<1>과 사건<3>에서 아이의 엄마는 임씨의 행동을 부정하지 않지만 아이에게 직접 개입한다. 임씨는 아이 엄마의 개입을 통해 자신의 실천이 부정되었음을 인정하고 부모의 양육방식을 따른다. 사건<1>, 사건<3>, 사건<14>는 임씨와 양씨가 한국 부모의 양육방식을 반대하며 자신의 방식대로 아이를 키우려고 시도하지만 부모의 부정으로 인해 그 시도가 실패하는 결과를 보여준다. 침묵은 거부 반응을 바탕으로 하지만 자신의 방식으로 아이를 키우려고 시도했다는 점에서 거부 반응과 차이를 보인다. 하지만 임씨와 양씨 모두 아이 부모와의 갈등을 피하기 위해 소극적으로 행동하였으며 이 또한 가정에 고용된 입장으로 자신의 일자리를 지키기 위한 어쩔 수 없는 선택이기도 했다.

3) 성찰적 실천

연구참여자들이 자신의 양육방식대로 아이를 키우는 과정은 성찰적 실천에 해당한다. 이는 시도가 아닌 집행으로 볼 수 있다. 평소 아이를 돌보는 일은 연구참여자들의 몫이고 아이와 함께하는 시간이 부모보다 많았다. 연구참여자들은 단지 '돈을 받고 일하는 사람'의 역할을 넘어 아이를 자신의 가족이라고 생각했고 '올바르게' 키우려고 노력했다.

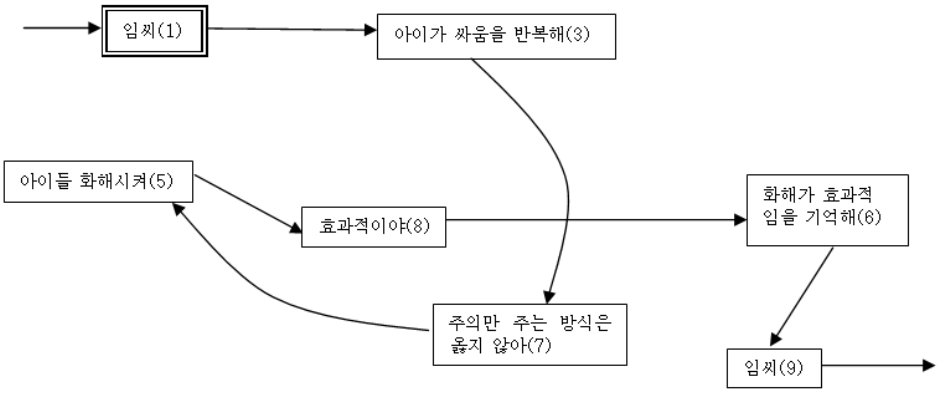
앞서 제시한 것처럼 임씨는 자신이 돌보는 아이가 친구들과 싸울 때 부모가 아이에게 주의만 주는 방식을 부정적으로 생각했다. 매일 아이를 통학시키면서 임씨는 아이가 싸운 친구들을 잘 알고 있었다. 임씨는 아이가 사과하고 화해하도록 도와주었고 덕분에 아이는 친구들과 원만하게 어울릴 수 있었다.

<6>

내가 걔를 데리고 다니니까 그 애를 아니까 세워놓고 '니들 그러지마라' 타이르고 사이 좋게 지내라 악수하고 사과하고 그래가 지금 그래 지내는거야. 뻐덕하면 우리 애는 쌈해가지고 야가 태권도 잘하고 힘 세니까 맨날 남 뚜드리고 와. 똑 부러지게 비평하고 다시 범하지 않게 똑 끊어줘야 되는데 미미하게 그래. 그게 사춘기 되면 큰일이라니까. (임씨 4차 면담자료)

임씨가 아이와 친구들의 관계를 화해시키는 과정을 Jarvis의 경험학습모형으로 분석하면 임씨는 아이가 싸움을 반복하는 상황이 지속되자 아이를 학교에 데려다 주며 아이의 친구들을 만났다(상황). 임씨는 아이들 간의 싸움을 중지시키는 방법을 고민했고(성찰) 자신의 방식대로 아이와 친구들을 화해시켰다(실천). 이는 아이의 잘못에 단순히 주의만 주는 한국 부모의 양육방식을 거부한 것으로서, 아이의 부모가 부재한 외부에서 임씨가 자신의 방식대로 아이를 가르치려 한 것으로 보인다. 결과적으로 아이들 간의 싸움은 해결되었고 임씨의 방법은 효과적이었으며(평가) 임씨는 이를 기억한다. 이 과정은 경로 1-3-7-5-8-6-9로 분석되며 성찰적 실천에 속한다.

<그림 18> 사건<6>의 추가 학습과정 분석



한편 양씨가 돌보는 아이는 어른에 대한 예의가 없고 늘 자신을 우선시했다. 양씨는 아이의 무례함이 엄마의 잘못된 교육 때문이라고 생각했다. 따라서 양씨는 아이와 둘만 있을 때 자신의 방식대로 아이의 이기적이고 무례한 행동을 바로잡아 가르치려고 노력했다.

<4>

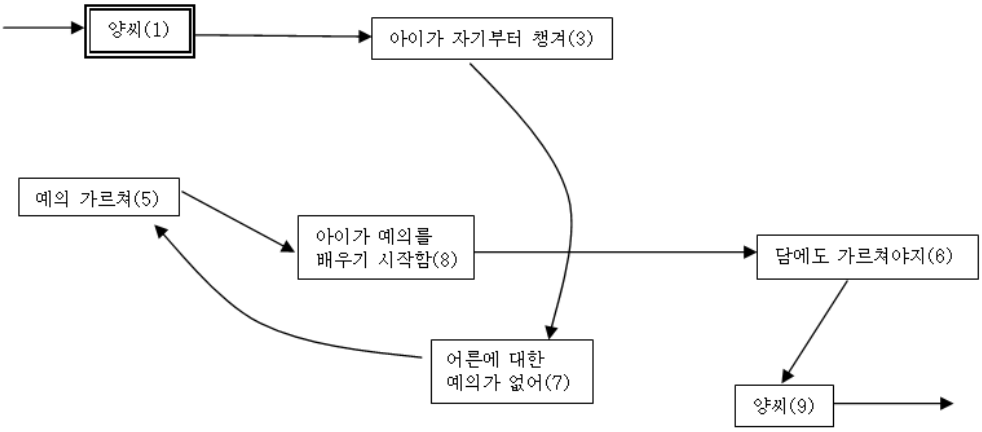
양: 내가 항상 둘이 있을 때는 (가르쳐). 처음에는 내하고도 막 이러더라니까.

나: 막 선생님하고 어째요?

양: 예의 없이 하지. 그래가 '얘, 어른하고 그렇게 하는거 아니다' 얘 지금 머리 속에는 이모는 와서 일하는 사람이니까 어른이란 생각 안 하는거야. 할머니 할아버지에 대한 예의를 엄마가 심어 안 주니까 아예 없어. (양씨 3차 면담자료)

양씨가 아이에게 예의를 가르치려는 과정은 Jarvis의 경험학습모형으로 분석할 수 있다. 양씨와 아이가 둘이 있을 때 아이는 어른보다 자신을 먼저 챙기려고 했다(상황). 양씨는 아이의 행동이 이기적이고 무례하다고 생각했다(성찰). 따라서 양씨는 자신의 양육방식대로 아이에게 예의를 가르쳤다(실천). 양씨는 자신의 행동을 긍정적으로 평가하고 이를 기억했다. 이 과정은 경로 1-3-7-5-8-6-9로 성찰적 실천에 속한다.

<그림 19> 사건<4>의 학습과정 분석



연구참여자들이 자신의 양육방식대로 아이를 키우려는 시도는 아이의 부모가 함께 있는 경우에도 나타났다. 임씨는 아이의 엄마에게 아이의 잘못된 행동을 무조건 받아주지 말고 올바르게 설명해줘야 한다고 조언했다. 가령 임씨는 아이가 책을 던질 때 책을 눈동자처럼 아끼고 사랑해야 공부를 잘 할 수 있고 크게 성장할 수 있다고 말했다. 또한 동화처럼 아이의 흥미를 끌고자 책에 생명을 불어넣으면서 책도 아파할 수 있다고 말했다. 이러한 임씨의 말을 아이는 잘 따랐고 아이의 엄마도 임씨의 방식을 긍정적으로 평가했다.

<7'>[21][추가]

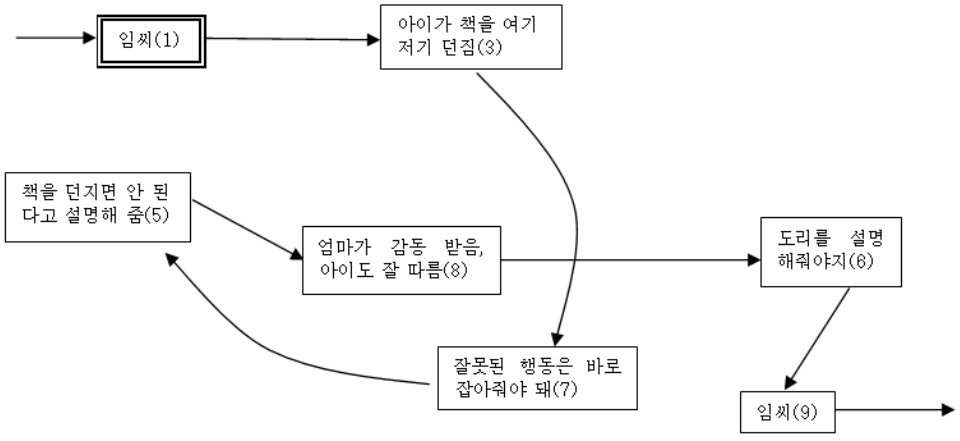
아주 애가 정은 있어, 똑똑하다 말이야, 알거 다 알고 머리야 령리하지, 근데 집에서 慣(응석을 받아주다)해가 버릇없어가 지 밖에 몰라, 도리를 깨우쳐주고, 어제는 엄마한테 그랬어, 야가 틀린거는 (바로 가르쳐야지). 여기저기 책 팽게치고, 책은 눈동자같이 사랑해야 공부도 잘하고 앞으로 큰

[21] 사건<7'>은 IV장 2절에서 추가된 사건으로 1절에서 소개한 사건<7>에서 임씨가 아이의 버릇을 고치기 위해 자신의 양육방식을 실천하는 사건과 맥락을 같이 하므로 <7'>로 번호를 부여했다.

학생이 되고 나라의 주인이 되는거야, 책은 보고 던지고 밟고 지지고 그러면 안 되는거야. 책은 말 못해서 그렇지 그것도 아야 하고 아프다 그래, 그런 얘기를 하니까 엄마 씩 웃어, '이모님 말 한마디를 해도 정말 감동되게 한다고 그니까 우리 찬수가 말을 잘 듣는가 봐요' 그래, 타이르면 아이가 안다고, 근데 한국사람들이 그런 타이르는게 아니라 나빠도 어어, 좋아도 어어, 지 애가 어디 가나 쫄릴가봐 왕질하라고 추겨주고 그러는거지. (임씨 5차 면담자료)

아이가 책을 던질 때 임씨는 아이에게 올바른 행동을 설명하는 방식으로 잘못을 고쳐주었다. 이러한 과정은 Jarvis의 경험학습모형으로 분석할 수 있다. 임씨는 아이가 책을 던지는 상황에 처했다(상황). 임씨는 아이의 행동을 바로 잡아야 한다고 생각했다(성찰). 따라서 아이에게 책을 던지는 행동은 옳지 않다고 설명했다(실천). 아이는 임씨의 말을 따랐고 아이 엄마도 임씨의 방식에 동의했다. 이 과정은 경로 1-3-7-5-8-6-9로 분석되며 성찰적 실천에 속한다.

<그림 20> 추가 사건<7'>의 학습과정 분석



사건<6>에서 임씨가 아이의 싸움을 중지하고자 했던 개입은 외부에서 일어났다. 사건<4>에서 양씨가 아이에게 예의를 가르치는 과정은 아이의 부모가 부재할 때 일어났다. 반면 사건<7'>에서 임씨가 아이의 생활방식을 교정하려는 노력은 아이의 부모가 있는 상황에서 일어났다. 종합하면 연구참여자들이 한국 부모의 양육방식과 충돌할 때 자신의 방식으로 아이를 키우려고 시도했다. 한국 부모가 없는 경우에 자신의 양육방식을 실천하는 경우가 있지만 그렇지 않은 상황에서도 이들의 실천은 조심스럽게 시도되었다.

한편 아이의 생활방식을 고치기 위해 연구참여자와 아이의 부모가 협력하는 경우도 있었다. 양씨는 아이가 젖병에 우유를 담아 먹는 버릇이 잘못되었다고 아이의 엄마에게 말하지 못했다. 그러던 중 아이의 엄마가 6개월 간 해외 출장을 갔을 때 아이의 아빠가 아이를 데리고 할머니의 집을 방문한 적이 있었다. 아이는 평소와 마찬가지로 젖병에 우유를 담아 먹었고 밤에 자다가도 우유 때문에 깨어나 울었다. 아빠는 아이의 버릇이 잘못되었음을 인지하고 양씨에게 문의했다. 양씨는 아이 엄마가 없는 기회에 아이의 버릇을 고칠 것을 제안했고 아빠도 적극적으로 협조하겠다고 동의했다. 양씨는 젖병이 없어야 아이가 젖병에 우유를 먹는 습관을 바로잡을 수 있다고 생각하여 아이와 상의한 후 2개만 남긴 채 모든 젖병을 버렸다. 이후로 아이가 자다가 깨어나 울면 물이나 꿀물로 우유를 대신했다. 일주일 간의 노력 끝에 아이는 젖병에 우유 먹는 버릇을 고칠 수 있었다.

<2-2>[22]

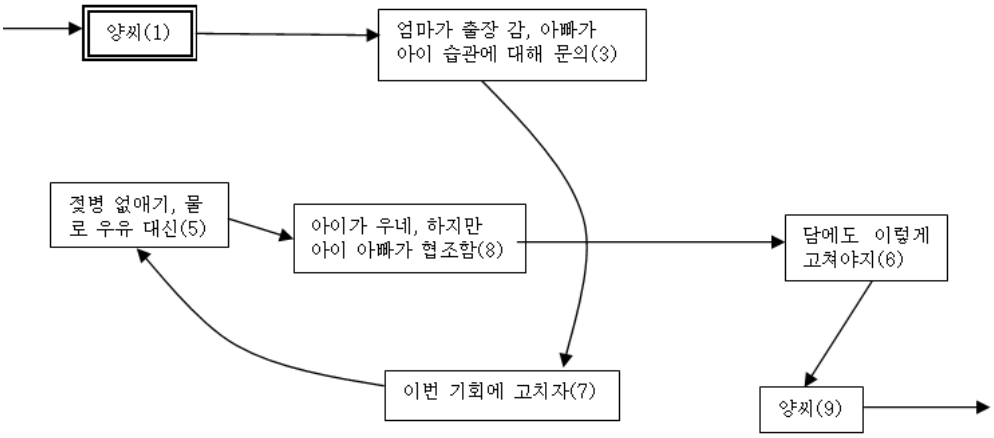
내랑 같이 있는데 이번이 기회다. 이번 기회에 애 습관을 바꾸자. 엄마가 출장

[22] 본 절에서 분석하는 사건2-1과 사건2-2는 IV장1절에 제시된 사건2의 연속된 사건이지만 다른 양상을 보이므로 2-1과 2-2로 구분하여 번호를 부여하였다.

가니까 애 아빠가 애 데리고 주말에 할머니 집에 놀러 간거야. 할머니 집 가서도 밤마다 우유 달라고 울고 할머니 계속 업고 있고, 내(하고 있을 때) 하던 습관 그대로 했지머. 할머니 집에 가서 혼 난거지. 그래 집에 와서 '이모님, 이거 안 되겠다'고 '안 된거 이제 알았냐고, 이번에 엄마 없을 때 우유 먹는 습관 바꾸자'고 그랬지. 그럼 이모님 내 뭐하면 되냐고, 자기도 돕는데. 그럼 저녁에 애 울어서 우유를 안 줘도 아까워하지 말라고. 그래 하루는 아빠가 자기 일찍 올 테니까 자기가 데리고 자겠다고. 밤에 계속 울잖아, 울어도 주지 말라고. 그래 생각해보니까 이걸 안 주려면 차라리 젖병이란 것도 없애버려야 애도 집착 안 하잖아. 그래 거기 있는거 다 모아다가 애 보는 데서 버렸어. 애가 자기 젖병이니까 기념으로 두 개만 남기재. 그래 두 개만 남겼지. 애가 저녁에 울잖아, 그래도 젖병으로 절대 안 돼. 그래 컵에다 우유 주는데 우유 주는 습관도 안 돼. 우유를 안 먹이고 꿀물이나 물을 주는게 낫겠다 했지. 그래 엄마 없는 사이에 우유를 떼버렸지. 일주일 동안 아빠가 데리고 자면서 너무 고생했지. (양씨 2차 면담자료)

아이의 버릇을 고치는 과정을 Jarvis의 경험학습모형으로 분석하면, 아이의 엄마가 해외 출장을 떠난 동안 아빠는 아이의 잘못된 버릇을 인지하고 양씨에게 문의했다(상황). 양씨는 이번 기회에 아이의 버릇을 고쳐야겠다고 생각했다(성찰). 양씨는 아이와 상의한 후 젖병을 버리도록 조치했고 물로 우유를 대신했다(실천). 아이는 양씨의 행동에 대한 반항으로 자다가 깨어나 울었다. 하지만 아이의 아빠가 협조해주는 방식으로 양씨의 행동이 긍정적으로 받아들여졌다(평가). 아이의 반대와 아빠의 동의 속에서 결국 아이의 버릇 고치기를 성공할 수 있었다. 이러한 과정은 경로 1-3-7-5-8-6-9로 나타나며 성찰적 실천에 속한다.

<그림 21> 사건<2-2>의 학습과정 분석



사건<2-2>에서 양씨가 아이의 버릇을 고칠 수 있었던 것은 아이 엄마의 부재와 아이 아빠의 적극적인 협조 덕분이라고 할 수 있다. 양씨는 아이 아빠의 협조 덕분에 효과적으로 아이의 버릇을 고칠 수 있었다. 즉, 아이 부모의 태도는 양씨가 아이의 버릇을 고치는 데에 중요한 요소로 작용했다. 이 때 아이 부모의 태도는 스스로 아이의 잘못된 버릇을 인식했는가에 따라 결정되었다.

한국 부모가 자녀의 응석을 받아주고 잘못을 분명히 지적하지 않는 양육 방법은 아이의 생활방식에 영향을 미쳤다. 임씨는 아이가 양말을 아무 곳에 벗어 놓거나 쓰레기를 함부로 버리는 등 잘못된 행동을 저지를 때 이를 바로잡아주려고 노력했다. 만약 아이가 임씨의 지시에 따르지 않을 경우 강하게 훈계했다.

<7>

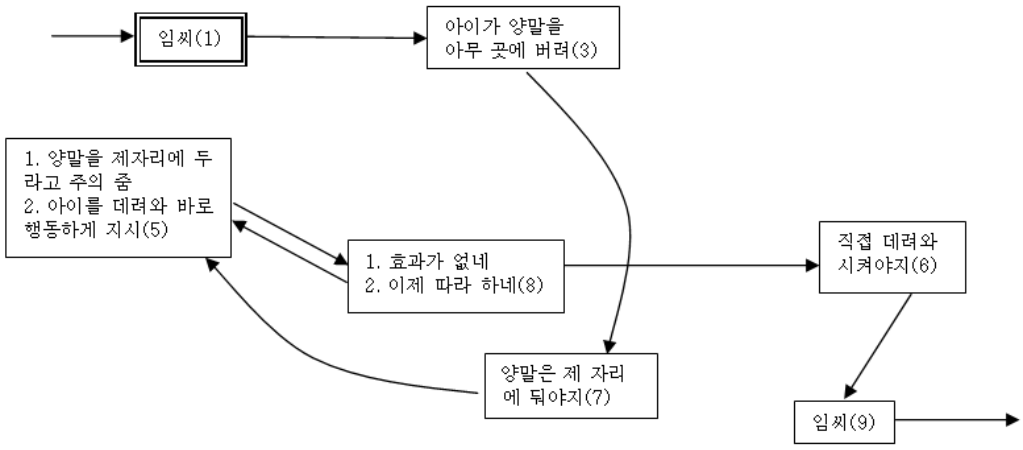
임: 미국으로 이사간 집하고 지금 구파발 그 집에는 엄마, 할매, 할배, 외할머니 외할아버지 애가 그저 보배야 어어어, 틀려도 '니 담에는 글지 마러, 그럼 안되. 알았지?'그럼 '알았어요' 하면 다야. 그럼 또 犯(반복)해

나: 또 그래요?

임: 또 못쓰뜨려 놓고 또 양말 이게저게 놓고, 내가 말하면 무서워해요, 내가 맨날 지캉 있으니까. 나는 아주 무서워해. 내가 벌은 못 세우지만 약속 지키고. 담에 그럼 난 갈꺼야 안 한다 그럼 젤 무서워하거든. 고 당시만 그랬지 한 이틀은 또 잘 안 지켜. 지금 애 이름 찬수잖아. '찬수가 할머니랑 약속 잘 했지, 그럼 안 되지?' 그럼 '네, ' 그러고 안해. 그리고 이틀 지나면 잊어버려. 그담에는 양말이고 뭐고 지 팽기치고 '내 좀 있다 할게요' 그래. 그 당시는 즉시 안해. 그럼 나는 당장 데려와가 '이거 당장 제자리에 갖다 놔, 할머니가 뭐라 그랬어'하면 억지로 갖다 놔. (반포집하고) 완전히 틀려. (임씨 4차 면담자료)

이와 같이 아이의 잘못된 행동을 교정하는 과정을 Jarvis의 경험학습모형으로 분석하면 임씨는 아이가 양말을 아무 곳에 벗어놓는 상황을 목격했다(상황). 임씨는 아이의 생활방식을 고쳐줘야 한다고 생각한 후(성찰), 아이에게 양말을 제자리에 놓으라고 주의를 주었다(실천). 하지만 아이는 대답만 할 뿐 행동하지 않았다. 주의만 주는 방식은 효과적이지 않다는 판단에(평가) 임씨는 아이를 데려와 즉시 실천할 것을 요구했다(실천). 아이는 어쩔 수 없이 임씨의 지시에 따라 양말을 제자리에 가져다 놓았다. 임씨는 아이를 직접 데리고 가 곧바로 행동을 지시하는 방법이 효과적이라고 평가하고 기억한다. 이 과정은 경로 1-3-7-5-8-5-8-6-9로 분석되며 이 과정은 Jarvis가 제시한 성찰적 실천의 경로와 비슷하지만 실천과 평가를 반복하는 과정이 추가되었다.

<그림 22> 사건<7>의 학습과정 분석



한편 양씨가 일하는 가정의 아이 엄마는 아이를 수영학원에 등록시켰지만 아이는 수영 배우기를 강하게 거부했다. 양씨는 아이의 의사와 상관없이 아이 엄마의 욕심 때문에 아이를 수영학원에 보낸다고 생각했다. 임씨는 아이의 생각이 중요하다고 생각해 당분간 수영을 쉴 것을 제안했고 아이는 두 달만 쉬겠다고 말했다. 양씨는 아이와 상의한 내용을 아이 엄마에게 전달했고 엄마는 이를 허용했다. 아이는 두 달간 수영학원을 쉰 후 주 2 회에서 주 1 회만 학원에 가게 되었다. 양씨의 제안을 아이와 엄마가 수용하는 과정에서 양씨가 한국 부모의 양육방식을 거부하며 자신의 양육방식을 실천하는 모습을 볼 수 있다.

<26>

양: 원래 수영 두 번 했는데 힘들다고 작년에 난리난리 해서, 12월 달인데 그냥 힘들다고 안 한다고 울고 가기 싫으니까 수영하러 가기 싫다고 그냥 울고 장소 들어가면 울고.

나: 근데 왜 해요? 힘든데 하기 싫은데

양: 엄마. 그래 내 하는 말이 엄마는 이 과정을 중시 안 하는 사람, 결말만

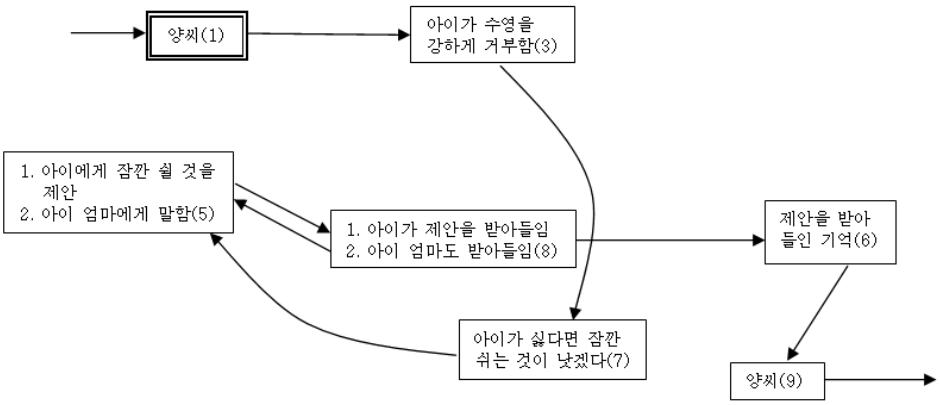
요구하는 사람. 딱 찍어서 이 사람 성격에 대해 말했잖아.

나: 그냥 엄마는 애가 수영을 배워야 된다, 그러니까

양: 그러니까 얘가 어떻게 이 과정에 힘들게 엮어나가는지는 모르는거야. 물어보지도 않고, 몰라. 그때는 너무 힘들다고 안 한다고 난리해서 '이 정도면 차라리 안 하는게 낫겠다. 니 스스로 결정해. 니가 결정한 담에 우리 엄마하고 말하자' 하니까 '싫어 안 할거야.' '계속 안 할거야, 영원히 안 할거야?' 하니까 1월, 2월 2개월 쉬고 3월부터 자기 한데. 애 스스로 결정해. '그래 그럼 2개월 쉬고 3월 달부터' 그 사이에 방학 있잖아, '방학 쉬고 유치원 가면 다시 할거지?'하니까 그때 한데. 그럼 약속. 뭐나 약속이야. 그럼 약속 꼭 지켜야 되. 그래 애 엄마한테 '얘가 너무 힘들어 하니까 시키지 말자고, 쉬 자고' 하니까 그때 또 겨울이고 너무 춥잖아, 그래 '감기라고 오고 하면 안 좋으니까 쉬는게 나을 것 같다'고 하니까 또 애하고 물어봐. 그니까 애도 그대로 말하는거야. 애도 말도 얼마나 또렷하게 잘하는데 '엄마 나는 안 할거야, 쉴거야'. 그래 2개월 쉬고 3월 달부터 일주일에 한번만 쭉 나오는거지. (양씨 2차 면담자료)

Jarvis의 경험학습모형에 의하면 양씨는 아이가 수영 배우기를 거부하는 상황에 처했다(상황). 양씨는 아이 엄마의 욕심보다 아이의 생각이 중요하다고 생각했고(성찰) 아이에게 수영을 쉴 것을 제안했다(실천). 아이는 양씨의 제안에 따라 두 달간 학원을 다니지 않기로 결정했다. 이는 양씨의 제안이 긍정적인 효과를 거둔 것으로 보여진다(평가). 양씨는 아이 엄마에게 아이와 상의한 내용을 전달했고(실천) 아이 엄마도 이를 수용했다(평가). 양씨는 자신의 제안이 긍정적으로 받아들여진 기억을 가진다. 이 과정은 경로 1-3-7-5-8-5-8-6-9로서 성찰적 실천과 비슷한 경로로 보이며 실천과 평가를 반복한다.

<그림 23> 사건<26>의 학습과정 분석



사건<7>과 사건<26>은 연구참여자들이 자신의 양육방식대로 아이를 키우려고 노력한 사례에 해당한다. 이 사건들의 공통점은 실천과 평가의 과정이 반복된다는 점이지만, 동시에 두 개의 과정 사이에 차이가 존재한다. 사건<7>에서는 실천과 평가의 대상이 동일하다. 임씨가 아이에게 올바른 행동을 지시했지만 아이는 이를 즉시 실천하지 않아 임씨는 다시 지시했다. 반면 사건<26>에서는 실천과 평가의 대상이 상이하다. 양씨는 아이에게 수영학원을 쉴 것을 제안했고 아이는 양씨의 제안을 받아들였다. 아이 엄마 역시 이를 전달받고 수용했다. 이를 통해 실천과 평가의 과정이 반복 가능하며 상황에 따라 대상과 내용이 달라질 수 있다는 것을 알 수 있다.

성찰적 실천은 아이의 양육과정에서뿐만 아니라 임씨가 한국에서의 경험을 자신의 가족 관계에 적용하는 과정에서도 나타났다. 임씨는 자신의 자녀를 키울 때 억압적이고 칭찬에 인색하며 사랑을 표현하는 것에 서툴렀다. 임씨는 한국 부모들이 자녀들에게 자주 칭찬하고 사랑을 표현하는 모습을 보면서 그 동안 자신이 차가운 엄마였음을 깨달았다. 이후로 임씨는 가족들을 안아주고 쓰다듬어 주며 사랑 표현을 많이 할 수 있었다.

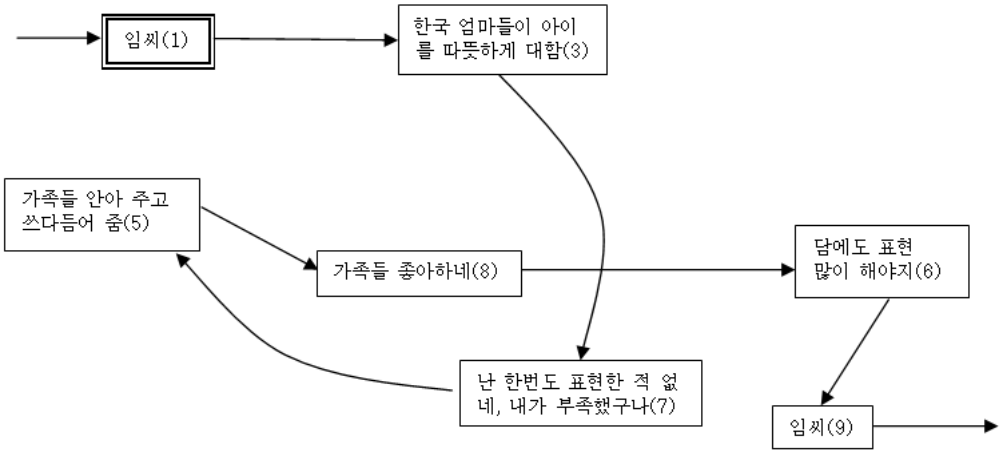
<17>

한국 여자들 같이 안아주고 애기 데리고 놀이터 가서 놀고 어느 가가 뭐 시키고 그런 적은 없다니까, 지금 한국 애들 다루는 한국 엄마들 보면 뭐 (점수) 못 맞았어도 잘했다고 쓰다듬고 톡톡 두드려 주고 뭐 어째머 그래 '니 맛있는거 사먹어' 돈도 잘 주고, 애 낳을 때도 뽀뽀해주고 안아주고, 아주 따뜻이 열정적으로 애를 대하는거 보니까 나는 한 번도 그런 적이 없으니까. 그저 평생 열정적으로 애만 또렷하게 키우자 이 관점이였던거야. 살뜰하게 보살펴주고 이 마음만 있었지 겉으로는 표현을 안 한거야. 그니까 애들이 설지, 그걸 생각해보면 나도 차점 있지야.

지금은 안 그래. 그 후로부터 후회 되가 시집간 딸이고 둘째 딸이고 우리 엄마고 다 안아주고 쓰다듬어 주고, 그때는 그럴 줄도 몰랐어, 바보같이. (임씨 4차 면담자료)

Jarvis의 경험학습모형으로 분석할 때 임씨는 한국 엄마들이 아이를 따뜻하게 대하는 모습을 관찰한다(상황). 그에 반해 임씨는 자신의 자녀들에게 차가운 엄마였음을 깨닫는다(성찰). 이후로 임씨는 가족들을 만나면 안아주고 쓰다듬어 주는 방식으로 사랑을 표현한다(실천). 가족들 역시 임씨의 변화된 모습을 좋아했고 임씨는 자신의 행동을 긍정적으로 평가하며 기억한다. 이 과정은 경로 1-3-7-8-6-9로 분석되며 성찰적 실천으로 볼 수 있다. 이 때 성찰과 실천 사이에는 시간과 공간의 변화가 크게 존재한다는 특징이 있다.

<그림 24> 사건<17>의 학습과정 분석



요컨대 성찰적 실천은 연구참여자가 아이를 키우는 과정에서 자신의 양육방식을 실천하는 방식이다. 연구참여자들은 아이 부모가 부재할 때 자신의 양육방식을 적용하려 했고 아이 부모가 있을 때에도 이를 실천했다. 아이의 버릇을 고치기 위해 아이 부모와 협력하는 경우도 있었으며 이 때는 아이 부모의 태도가 중요한 영향을 미쳤다. 성찰적 실천 과정에서 실천과 평가가 반복되는 경우도 나타났다. 한편 성찰적 실천은 연구참여자가 아이를 키우는 과정뿐만 아니라 자신의 가족을 대하는 방식에도 나타났다. 이는 연구참여자가 한국 부모의 자녀 교육 문화를 경험하는 가운데 긍정적이라고 생각했던 방법들을 자신의 가족 관계에 적용하는 것으로 나타났다.

4) 심사숙고

심사숙고는 연구참여자가 한국 부모의 자녀 교육 문화를 경험함으로써 그동안 알지 못한 것을 깨닫는 경우, 혹은 자신의 양육방식을 성찰하지만

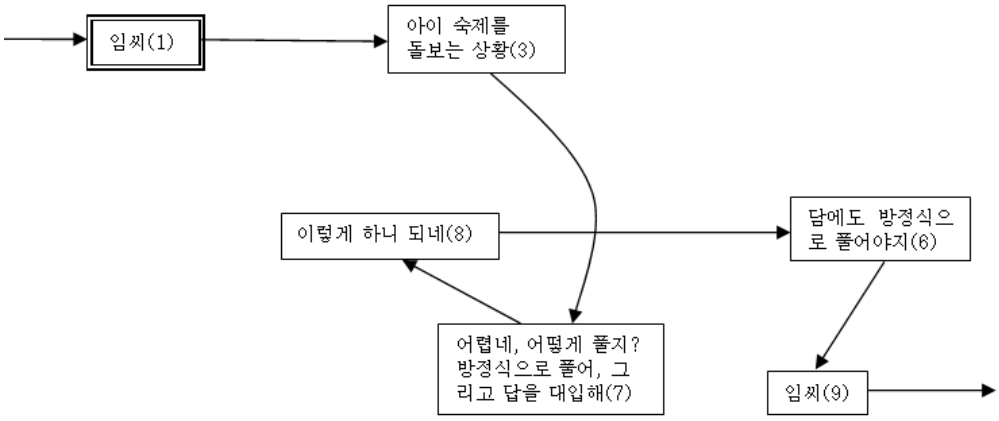
실천으로 옮기지 않은 경우에 해당한다. 임씨는 아이의 통학뿐만 아니라 과제 수행을 돕는 역할을 했다. 가령 수학문제를 풀 때 단순 계산으로 답을 얻을 수 없는 어려운 문제는 임씨 자신도 다양한 풀이 방법을 고민해야 했다. 만약 문제를 풀지 못할 경우 아이 엄마에게 물어보는 경우도 있었다. 이와 같이 임씨는 아이를 가르치는 과정에서 스스로 배우는 점도 많다고 말했다.

<21>

숙제도 몇 장을 내주는데, 계산하면 퍼떡퍼떡하잖아, 근데 이건 아니야, 대한민국에 확실히 빨라, 애들이 빨라, 1 학년짜리가 옛날에 내 공부할 때 3,4 학년 정도 되는거 같아, 어떤 때는 내가 계산식으로 하면 잘 안 나와, 우리 논지 오래 되가 잘 안 나와, 방정식으로 하면 XYZ 로 하면 퍼떡 나와. 그리고 套(대입)해, 정 모르는 거는 애기 엄마 오면 내가 물어. 애기 엄마는 한국 사람이지. S 대 나왔지, 보면 다 알어. 그니까 교육이 深啊(심도가 깊어), 잘 사는 집에 교학 (教学) 을 몇 년 맡아 해보니까 내가 배울 점이 많아. 애들 교육이 빠르고 깊고, 이 뇌가 트이게 잘 만들어. (임씨 2 차 면담자료)

Jarvis 의 경험학습모형으로 분석하면 임씨는 아이의 과제를 함께 수행하며 어려운 문제에 부딪친다. 임씨는 답을 찾기 위해 고민하다가 해답을 얻었다. 임씨가 문제를 해결하는 과정은 생각을 통해 가능했다. 이 과정은 경로 1-3-7-8-6-9 로 분석되며 심사숙고에 속한다.

<그림 25> 사건<21>의 학습과정 분석



임씨는 자신의 자녀를 키울 때 학구열이 강했다. 임씨의 두 딸은 음악과 미술에 재능을 갖고 있었지만 임씨는 이를 개발해주지 않았다. 임씨에게 '공부'는 무언가를 배운다는 것보다는 '시험을 준비하는 과정'을 의미했고, 임씨는 자녀들이 학업 성적에만 집중하도록 강요했다. 임씨의 목표에 따라 두 딸은 명문대에 입학했고 현재 중국에서 전문직에 종사하고 있다. 하지만 임씨는 한국 아이들이 어려서부터 다양한 학원을 다니며 재능을 키우는 것을 본 후 자녀들의 재능을 키워주지 못한 것을 후회했다.

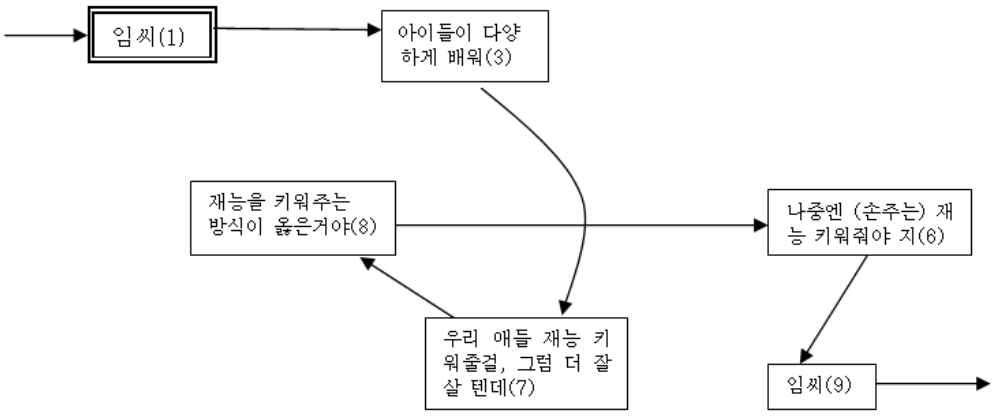
<19>

내가 지금 생각해도 우리 애 때만 해도 한국처럼 이런 과외가 발달했으면 우리 애들 피아노 하게 했어요, 우리 애들은 손가락도 길고 음악을 좋아했거든요. 피아노를 치면 그저 과외로 배워가 이래 치는 것도 시 음악시합에 나가 1등 했거든요. 잘 쳤어요 둘째 딸은.. 우리 큰 딸은 미술을 했으면 정말 유명한 설계자가 됐을거야. 예전에 중국에 목단 꽃 이불 있잖아요 유치원 때부터 그걸 그려요. 똑 같애. 지는 크면 이 담에 미술가(화가)가 된다고 했거든요. '미술은 무슨 미술이야, 공부나 잘 하지'

그랬거든요. 또 공부도 잘 하니까 공부만 시킬려고 애썼다고요. 한국 와 보니까 느끼는 점이 이거에요. 한국은 지금 그래. 지 애가 어느 기술이 있고 어느게 발전하는가 태어나서부터 재능을 타고나야 돼. 30%은 타고나고 70%은 키워줘야 되는데 우리 애들은 그런 타고난 재능을 발휘를 못 시킨거에요. 그걸 발전 못한게 후회가 막심해요. (임씨 3차 면담자료)

이러한 과정을 Jarvis의 경험학습모형으로 살펴보면 임씨는 한국 아이들이 학원을 통해 다양한 재능을 키우는 모습을 본다(상황). 임씨는 과거에 학업 성적만 중시했던 자신의 교육방식을 성찰하며 자녀들의 재능을 키워줬더라면 지금 더 성공했을지도 모른다고 추론한다. 임씨는 아이의 다양한 재능을 개발시키는 한국 부모의 교육방식을 긍정적으로 평가하고 기억한다. 이 과정은 경로 1-3-7-8-6-9로 분석되며 심사숙고 과정과 경로가 일치한다.

<그림 26> 사건<19>의 학습과정 분석



임씨는 한국 아이들이 어릴 때부터 다양한 학원에서 재능을 키우는 방식을 긍정적으로 평가하며 과거에 자신의 자녀들에게 학업 성적만 강조했던 방식을 후회한다. 하지만 임씨의 자녀들은 이미 성인이 되었고 시간을 되돌릴 수

없으므로 임씨는 한국 부모의 양육방식을 자녀들에게 실천할 수 없다. 이는 임씨가 후회하는 과정이 심사숙고로서 분석되는 가장 중요한 측면이다.

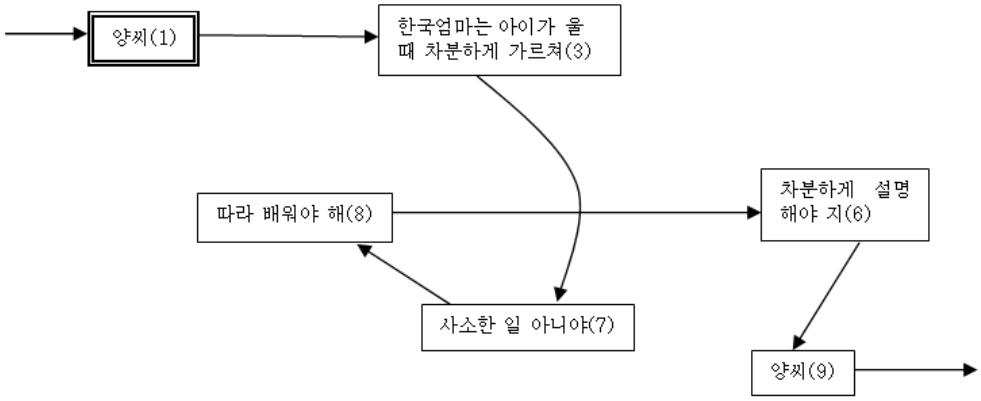
양씨는 한국 부모들이 자녀를 강압적으로 통제하지 않고 대화를 중시하는 양육방식을 배워야 한다고 말했다. 물론 양씨는 자신의 자녀를 키울 때에도 대화를 하려고 노력했지만 부모의 권위를 앞세우는 방식에 익숙했다. 양씨는 돌보는 아이가 울며 떼를 쓸 때 아이가 스스로 울음을 그칠 때까지 기다려주는 방식을 택했다. 양씨는 한국 부모들이 아이에게 차분하게 이야기하는 방식을 배워야 한다고 생각하지만 이를 실천하지는 않았다. 이는 양씨가 돌보는 아이의 성격 때문인데, 타이르기보다는 울음을 그칠 때까지 기다려주는 방식이 더 적합하다고 판단했기 때문이다.

<18>

여기 사람들은 놀이터에서 놀 때랑 보면 그저 애한테 푹 빠져서 대부분 엄마들이. (중략) 놀이터에서 그네 탄다 그러면 다른 애들 배려해서 줄 서서 기다려서 서로 바꿔 타는거, 만약 내 아이가 거기서 울고 그런다면 차분하게 애를 가르치더라고. 이런게 다 사소한 일 같지만 그게 사소한 일이 아니야. 그러니까 그게 어려서부터 이 교육이 확실히 이런 점은 따라 배울 점이 있다. (양씨 3차 면담자료).

Jarvis의 경험학습모형으로 분석하면 양씨는 한국 부모들이 아이가 울 때 차분하게 설명하는 상황을 경험했다(상황). 양씨는 이러한 양육방식을 사소하게 여기지 않고 배워야 한다고 생각했다(성찰과 평가). 즉, 우는 아이와 차분하게 대화를 시도해야 함을 기억한다. 이 과정은 경로 1-3-7-8-6-9로 분석되며 심사숙고와 경로에 해당한다.

<그림 27> 사건<18>의 학습과정 분석



양씨는 한국 부모들이 행하는 양육방법 중 하나인 우는 자녀를 대하는 방법을 배워야 한다고 생각했다. 비록 자신이 아이를 돌보는 과정에는 적용하지 않아 행동의 변화는 일어나지 않았지만, 자신의 양육방식에 대한 성찰을 통해 학습이 일어났다고 볼 수 있다. 요컨대 심사숙고는 연구참여자가 한국의 자녀 교육 문화를 경험하는 과정에서 나타나는 학습유형이다. 심사숙고과정은 실천이 아닌 생각을 통해 일어난다. 연구참여자들은 한국의 자녀 교육 문화를 경험하는 과정에서 그 동안 알지 못한 것을 깨닫거나 자신의 양육방식을 성찰하며 한국 부모로부터 배워야겠다고 생각하는 것에서 심사숙고과정을 거쳤다.

5) 실천

연구참여자의 사례를 보면 이들이 한국의 자녀 교육 문화를 경험하는 가운데 실천의 학습 과정을 볼 수 있다. 이는 연구참여자의 경험 학습 과정 중에서 성찰이 일어나지 않은 유일한 학습이다. 양씨가 돌보는 아이는 다섯 살까지 젖병에 우유를 담아먹는 버릇이 있었다. 양씨는 아이의 버릇이 잘못되었다고

생각하지만 아이 엄마에게 말하지 못했다. 아이 엄마가 아이를 데리고 외출할 때 젖병을 챙기는 일은 양씨의 몫이었다. 때로 양씨가 아이의 젖병을 잊고 챙기지 못하는 경우 아이 엄마는 양씨에게 전화로 야단을 쳤다. 이후로 양씨는 외출을 준비할 때마다 더욱 주의를 기울였다.

<2-1>

양: 애가 다섯 살까지 젖병 물고 다닌다잖아. (애 엄마 아빠가) 어디 주말마다 놀러 가는거야. 엄마네 집 가지 않으면 어느 콘도에 잡아가 한국 사람들 사는거는 참 즐겁게 살아. 주말마다 나가는데 먼저 젖병부터 챙기래. 근데 젖병 챙겨야 되는데 애가 울고 불고 난리하면 정신이 날아나잖아. 챙길거 못 챙기고 거기 도착해서 찾으면 없어. 애 엄마 그게 없어서 난리 났다고 난리야. 실수라고 하나? 난리나면 내 어떡해? 부쳐달래 어떡해? 그래 방법이 없어 거기 마트에서 젖병 하나 샀다고.

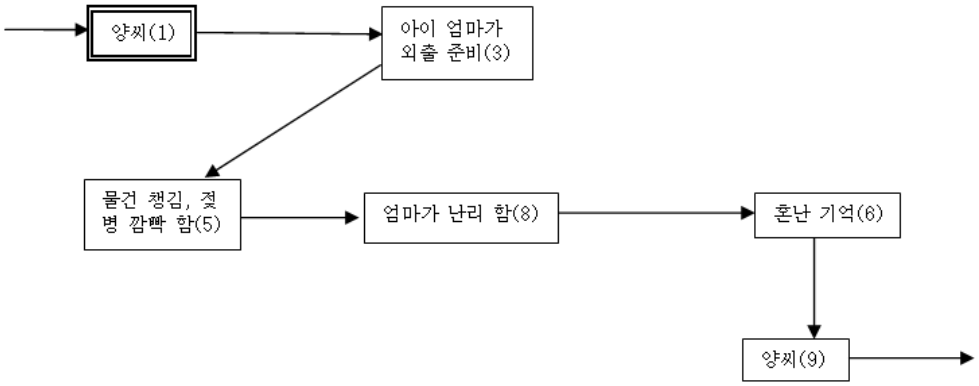
나: 그치. 깜빡깜빡 할 때도 있지. 그런 일 한번씩 겪고 나면 어떤 생각 들어요?

양: 잘못했으니까 어떡해, 다음에 주의하면 되지. (양씨 5차 면담자료)

Jarvis의 경험학습모형으로 분석하면 양씨는 아이 엄마가 외출하려는 상황에 처했다. 양씨는 다른 물건을 챙겼지만 젖병을 잊고 챙기지 않았다(실천). 이 때 양씨가 젖병을 챙기지 않은 행동은 실천으로 볼 수 있다. 아이 엄마는 외출한 후 젖병이 없음을 확인했고 양씨에게 전화해서 야단을 쳤다. 평가는 양씨가 아이 엄마의 반응을 통해 자신의 행동을 받아들일지 여부를 결정하는 과정이다. 결과적으로 양씨는 자신이 젖병을 챙기지 않은 행동을 부정하고 받아들이지 않는다(평가). 이후로 양씨는 아이 엄마가 자신을 야단친 사실을 기억한다. 이 과정은 경로 1-3-5-8-6-9로 분석되며 Jarvis의 경험학습모형에서 실천

과정에 속한다.

<그림 28> 사건<2-1>의 학습과정 분석



양씨가 젖병을 잊는 '실수'는 실천으로 분석되었다. 이를 통해 양씨가 아이를 돌보고 가사일을 하는 동안 항상 성찰이 일어나는 것은 아니며 간혹 성찰을 거치지 않는 행동이 일어남을 알 수 있다.

지금까지의 연구결과를 정리해보면 연구참여자가 한국의 자녀 교육 문화를 경험하는 과정에서 나타난 학습유형은 거부, 침묵, 성찰적 실천, 심사숙고와 실천으로 구분된다.

거부는 연구참여자가 한국 부모의 양육방식을 반대하는 것으로, 주어진 상황에 직접 개입되어 있지 않은 경우 자신의 양육방식을 강화하는 것에 그치는 반면 상황에 개입된 경우 한국 부모의 양육방식을 따르는 결과를 보였다. 거부 반응에 따른 학습결과는 두 가지(상자4와 상자9)로 나타났다.

침묵은 연구참여자가 한국 부모의 양육방식을 반대하며 자신의 양육방식을 시도하지만, 한국 부모의 부정으로 인해 실패를 겪고 자신의 한계를 인정하면서 침묵하는 과정이다. 연구참여자가 침묵을 학습하는 경로는 Jarvis가 제시한 학습유형 중 해당되는 경로가 없어 예외적인 학습유형으로 볼 수 있다. 또한

거부와 침묵은 연구참여자들이 가정에 고용된 입장으로 자신의 일자리를 지키기 위해 한국 부모와의 갈등 상황을 피하는 것이기도 하다.

성찰적 실천은 연구참여자가 한국 부모의 양육방식과의 차이를 고려하면서 자신의 방식대로 아이를 키우는 과정이다. 성찰적 실천은 연구참여자가 '돈 받고 일하는 사람'의 역할을 넘어 아이에 대한 책임감을 갖고 '올바른' 방식으로 아이를 키우려는 노력으로 볼 수 있다. 연구참여자가 한국 부모의 양육방식을 긍정적으로 평가하는 경우 이를 본받아 자신의 가족관계에 적용하려는 시도도 눈에 띄었다.

심사숙고는 연구참여자가 한국 부모의 자녀 교육 문화를 경험하면서 그 동안 알지 못한 것을 깨닫거나 자신의 양육방식을 성찰하는 과정으로 이해되었다. 연구참여자들은 자신의 양육방식을 성찰하지만 실천에 적용하지 않거나 못하는 것으로 나타났다.

마지막으로 실천은 연구참여자가 일상생활에서 아이를 돌보고 가사일을 하는 동안 성찰을 거치지 않는 경우에 해당한다. 즉, 성찰을 거치지 않는 학습도 발생할 수 있음을 시사하고 있다.

V. 결론

1. 요약

본 연구는 조선족 입주 가정교사 겸 가사도우미가 한국의 자녀 교육 문화를 경험하는 과정에서 일어나는 학습을 Jarvis의 경험학습모형을 통해 분석했다. 구체적으로 연구참여자들이 경험한 한국의 자녀 교육 문화를 일련의 사건 중심으로 살펴보았고, 이러한 사건들을 통해 이들이 어떻게 학습했는지를 Jarvis의 경험학습모형으로 분석했다.

먼저 연구참여자들이 경험한 한국의 자녀 교육 문화에 관해 '두 가지 양육태도', '풍요로운 물질적 지원', '정서적 교감 중시', '학원에 대한 높은 의존'으로 살펴볼 수 있었다. 연구참여자들이 경험한 한국 부모의 양육태도는 아이 중심의 관대한 양육태도와 엄격한 양육태도로 나타났다. 아이 중심의 양육태도는 아이의 요구를 가능한 한 모두 들어주려는 것으로 보였다. 부모가 타인보다 자녀를 우선시 생각하고 아이의 응석을 모두 받아주는 양육태도는 아이를 이기적이고 예의 없는 존재로 자라게 하는 부작용도 낳았다. 반면 아이를 엄격하게 키우는 양육태도는 아이에게 규칙과 질서를 가르치며 어른에 대한 예의를 갖추게끔 가르치는 것으로 나타났다. 이러한 양육태도의 차이가 아이의 생활양식에도 영향을 미쳤다. 또한 연구참여자들의 경험에 따르면 한국 부모는 자녀에게 물질적으로 풍요롭게 지원하고 부족함 없는 성장 환경을 조성하려고 노력했다. 더욱이 아이와 함께하는 시간과 대화를 많이 가지려고 하며 정서적 교감을 키우려고 노력했다. 마지막으로 한국 부모는 학원에 대한 의존도가 강해 자녀에게 다수의 학원을 다니게 하고 다양한 재능을 키우도록 하였다. 물론 학원을 다니도록 하는 것은 선행 학습이나 교우 관계 등의

장점들도 있지만 치열한 교육 경쟁에서 생존하기 위한 불가피한 선택으로 보였다.

아울러 연구참여자들의 경험학습과정을 Jarvis의 경험학습모형을 통해 분석한 결과, '거부', '침묵', '성찰적 실천', '심사숙고', '실천'의 학습유형을 볼 수 있었다. 이 때 '침묵'은 Jarvis가 제시한 학습유형에 해당되는 경로가 없다. 만약 연구참여자가 한국 부모의 양육방식에 대해 반대하는 입장을 가질 경우, 연구참여자가 개입되지 않은 상황에서는 자신의 양육방식을 강화하는 반면, 개입된 상황에서는 내면적으로만 자신의 방식을 강화할 뿐 행동적으로는 한국 부모의 방식을 따랐다. 한국 부모의 양육방식과 충돌해 연구참여자가 자신의 방식을 시도하더라도 그것이 부정된다면 침묵을 택했다. 거부와 침묵은 연구참여자들이 자신의 일자리를 지키기 위한 선택이기도 했다. 그럼에도 불구하고 자신의 양육방식을 실천하려는 노력은 멈추지 않았다. 이는 연구참여자가 단순히 '돈을 받고 일하는 사람'이 아닌, 아이를 돌보고 '올바르게' 키우려는 양육자로서 노력하고 있음을 시사했다. 한편 연구참여자가 한국 부모의 양육방식을 경험하며 자신의 양육방식을 성찰하는 측면도 있었다. 추가적으로 연구참여자가 일상에서 성찰을 거치지 않고 행동하는 실천의 과정도 발견되었다.

2. 논의

앞서 제시했듯이 Jarvis는 성인 교육 워크숍에 참가한 사람들의 학습과정을 바탕으로 경험학습모형을 제시했다. 단, Jarvis의 경험학습모형으로 학습자의 학습과정을 분석 가능한지 적합 여부를 판단할 필요가 있다. Jarvis는 전기와 경험 간의 간극으로 인해 학습이 일어난다고 주장했다. 본 연구에 참여한

이들의 전기는 중국에서 쌓은 경험에 해당하며 한국으로 이주한 후 전기와 경험간의 간극을 경험하면서 학습이 일어난다고 볼 수 있다. 본 연구에서 분절은 주로 연구참여자와 한국 부모가 가진 자녀 교육 방식 간의 차이를 의미했다. 본 연구는 이론으로서만 존재하던 Jarvis의 경험학습모형이 실천 속에서 얼마나 유용한지와 어떤 문제가 있는지를 살펴보고 경험학습론에서 어떠한 의의를 가지는지 논의하고자 한다. 이를 토대로 본 연구가 조선족의 삶과 학습을 이해하는 데에 시사하는 바와 추후 과제를 제시하고자 한다.

1) Jarvis의 경험학습모형의 장점

Jarvis는 Kolb의 모형이 지나치게 단순하고 사회적인 맥락을 무시했다고 비판했다(Jarvis, 1987). Kolb의 모형을 바탕으로 하되 그 단점을 보완하고자 했던 Jarvis의 경험학습모형은 다음과 같은 장점들을 지니고 있다.

먼저 Jarvis는 학습이 발생하는 조건으로서 분절을 제시했다. 본 연구에서 분절이란 연구참여자와 한국 부모의 자녀 양육 방식 간 차이로 이해되었다. 즉, 연구참여자가 한국의 자녀 교육 문화를 경험하는 과정에서 학습이 발생했는지를 분절의 발생 여부로 판단했다. 분절의 발생과 그것이 해결되는 과정은 인식 가능하며, 이는 곧 인간이 경험을 통해 학습하는 과정을 이해하기 위한 전제조건이자 학습 발생 여부를 판단할 수 있는 준거가 된다. 한숭희(2009, p.67)는 인간의 특정 행위가 학습에 해당하는지 아닌지를 판단하는 것이 쉽지 않다고 지적했지만 Jarvis는 이를 설명할 수 있는 분절의 개념을 제시했다. 이를 통해 연구참여자의 학습과정을 분석할 수 있는 기반을 마련했다.

한편 Jarvis(2006, p.17)는 생애사(life-history) 혹은 전체 경험과 구분되는 개념으로서 삽화적 경험(episodic experience)을 제시했다. 즉, Jarvis가

제시한 학습과정은 삽화적 경험을 통해 일어나는 과정을 가리킨다. 또한 Jarvis는 인간이 경험을 통해 학습하는 과정에 4가지 요인 - 추론과 성찰, 실천/실험, 평가, 기억- 이 작용한다고 설명하면서 복잡한 인간의 학습과정을 요약적으로 제시했다. 4가지 요인 중 일부 혹은 전부를 거쳐 하나의 학습과정이 완성되는데, 몇몇 요인들이 반복되는 경우가 있고 특히 성찰과 실천은 핵심 요인이라고 볼 수 있다. Jarvis의 경험학습모형을 적용함에 있어 삽화적 경험과 관련된 4가지 요인을 추출하고 이해하며 각 요인 간의 경로를 파악하는 것이 중요하다. 본 연구의 IV장 2절에서 언급한 바와 같이, Jarvis가 설명한 요인들을 바탕으로 다양한 삽화적 경험에서 나타난 학습과정을 보다 쉽게 이해할 수 있었다. 아울러 4가지 요인이 상호 작용하고 반복되는 가능성을 고려해 복잡한 삽화적 경험에서 나타나는 학습과정도 살펴볼 수 있었다.

요컨대 Jarvis의 경험학습모형은 인간이 경험을 통해 변화하는 본질을 이해함에 있어 성찰과 실천을 핵심 요인으로 제시했으며, 요인들 간의 반복 가능성을 열어놓으므로 복잡한 학습과정에 대한 이해의 폭을 넓혔다.

2) Jarvis의 경험학습모형에 대한 비판적 검토

Jarvis의 경험학습모형은 인간의 학습과정을 이해할 수 있는 유용한 틀을 제공하지만 그럼에도 불구하고 몇 가지 문제점들을 지적할 수 있겠다.

첫째, 거부반응이 학습과정으로 이해된 것을 재검토할 필요가 있다. Jarvis는 그의 저서 “사회적 맥락에서의 성인학습 (Adult Learning In The Social Context)”을 통해 경험학습모형을 발표하면서 비학습반응으로 가정, 무고려, 거부반응을 제시했다. 그는 학습의 개념을 “경험을 지식, 기술 및 태도로 변환시키는 과정”이라고 정의했고(1987, p.8), 거부반응으로 인해 변화되고 더 경험을 쌓은 인간(상자9)을 제시했다(Jarvis, 1987, p.30). Jarvis의 논리에

따르면 거부반응을 통해 변화되고 더 경험을 쌓은 인간(상자9)이 되는 과정에 경험을 지식, 기술 및 태도로 변환시키지 못한다는 것이다. 하지만 거부반응을 비학습반응으로 간주한다면 거부반응의 결과로 강화되었지만 상대적으로 덜 변화된 인간(상자4)을 제시하는 것이 좀더 설득력 있어 보인다. 강화되었지만 상대적으로 덜 변화된 인간(상자4)은 변화되고 더 경험을 쌓은 인간(상자9)보다 경험을 지식, 기술 및 태도로 변화시킬 가능성이 희박해 보이기 때문이다.

이후에 Jarvis(2012, p.73)는 거부반응의 결과로 강화되었지만 상대적으로 덜 변화된 인간(상자4)과 변화되고 더 경험을 쌓은 인간(상자9)을 구분해서 제시했다. 또한 학습을 '전인 – 육체(유전적, 육체적, 생물적)와 마음(지식, 기술, 태도, 가치, 감정, 신념, 감각)- 이 되는 과정 즉, 사회적인 상황을 경험하고 인식된 내용을 인지적, 정서적, 실제적인 것으로 전환하며, 개인적인 인간의 전기(biography)로 통합하는 끊임없이 변화하는 (혹은 좀더 경험한) 인간을 만들어 내는 전 생애에 걸친 과정들의 조합이다'라고 정의했다(Jarvis, 2006, p. 13). 아울러 거부반응을 통해서도 학습이 일어날 수 있음을 인정하면서(Jarvis, 2006) 인간이 거부반응을 통해 변화되고 더 경험을 쌓은 인간이 되어가는 동안 학습이 일어날 수 있다는 논리에도 설득력을 더했다. 실제로 본 연구의 참여자들에게서 거부반응에 의한 두 가지 결과를 모두 발견할 수 있었다. 즉, 학습결과로 강화되었지만 상대적으로 덜 변화된 인간(상자4)과 변화되고 더 경험을 쌓은 인간(상자9)을 확인했다. Jarvis의 정의에 따라 인간이 사회적 상황을 경험하며 끊임없이 변화하고 좀더 경험한 인간이 되어가는 과정을 학습으로 정의했을 때, 인간은 거부반응을 통해 변화되고 더 경험을 쌓은 인간이 될 수 있으므로 거부반응을 학습으로 이해하는 것이 적절하다.

둘째, 새로운 학습경로를 고려할 필요가 있다. Jarvis가 제시한 학습유형은 9가지 경로를 포함한다. 하지만 본 연구에서 연구참여자가 침묵을 학습하는

과정은 경로 1-3-7-5-7-5-8-7-8-6-9로 분석되며 Jarvis가 제시한 학습유형에 포함되지 않았다. 침묵을 학습하는 경로는 Jarvis의 모형에서 성찰적 실천 1-3-(5)-7-5-8-6-9과 가장 유사하다. 단, 침묵을 학습하는 경로는 평가(8) 다음 단계에서 성찰을 거친 다음, 다시 평가로 돌아오는 과정(경로 7-8)이 추가되었다고 볼 수 있다. 침묵은 학습자가 성찰을 거친 후 실천(경로 7-5)하지만 주변 반응을 통해 자신의 실천이 받아들여지지 않았다고 평가(8)한 뒤 자신을 성찰(7) 및 평가(8)한 후에 기억(6)하는 과정으로 이어진다. 즉, 침묵은 실천 과정이 타인에게 수용되지 않은 것에 대한 성찰과 평가가 추가되는 것이다. 이는 실천 과정이 성공적이었다고 평가하고 기억하는 성찰적 실천과 구분되는 지점이다.

새로운 학습 경로의 출현은 인간이 경험을 통해 학습하는 유형이 Jarvis가 제시한 9가지 유형 외에 추가 구분될 수 있음을 의미한다. Jarvis의 경험학습모형에서 4가지 학습요인 간에는 상호 작용이 가능하고 어떤 요소를 어떻게 경유할 지는 학습자가 처한 상황이나 개인적인 특징 등 여러 가지 요인들에 의해 결정된다. 다시 말해 인간의 경험학습유형은 기존에 제시된 경로들 외에도 다양하게 존재한다는 것을 시사하는 바다.

셋째, 하나의 사건이 여러 가지 학습유형을 포함할 수 있다는 점을 주목해야 한다. Ⅳ장 2절에서와 같이 부모가 싸움을 반복하는 자녀에게 주의만 주는 사건<6>에서 연구참여자는 거부반응을 보였고 상황에 개입해 아이와 친구들을 화해시켰다. 이는 거부와 성찰적 실천으로 분석되었다. 즉, 동일한 사건이지만 연구참여자가 처한 상황에 따라 다르게 반응할 수 있으며 이는 다른 학습유형으로 나타나는 것이다. 또한 한국 부모들이 자녀에게 따뜻하게 대하는 것을 보며 연구참여자가 자신을 반성하고 변화하는 사건<17>에서 성찰과 실천 사이에 시간과 공간의 변화가 크게 일어났다. 이와 같이 자신을 성찰하는

과정은 심사숙고에 해당하는 학습 유형이기도 하다. 이후로 연구참여자가 자신의 가족들을 달리 대한 것은 심사숙고를 바탕으로 한 성찰적 실천으로 이해될 수 있다.

하지만 인간의 삶은 연속된 과정이기에 개별적인 사건을 구분해 분석하는 작업은 다소 인위적이라고도 볼 수 있다. 다시 말해 학습의 시작과 끝, 사건의 시작과 끝을 구분하는 것은 인위적이다. 하나의 사건을 어떤 시점으로 어떻게 구분하는지에 따라 그것이 해당하는 학습유형이 달라진다. 이러한 현상은 Jarvis(2006, p.11)가 제기한 "자신이 알게 되는 과정(know the way)에 대해 학습자 자신이 외부인(연구자)보다 더 잘 알고 있다" 는 주장에 힘을 실어준다. 학습자의 학습과정은 당사자가 가장 잘 알고 있다는 주장은 당사자가 아닌 연구자의 한계를 가리킨다. 즉, Jarvis의 경험학습모형은 학습자의 학습과정을 이해하기 위한 모형이지만 연구자가 사건을 임의로 구분할 때 학습유형이 달라질 수 있으므로 이해의 혼란을 초래하고 연구 자체에 심각한 문제를 일으킬 수 있다.

넷째, Jarvis가 제시한 무고려, 전의식, 기억과 실험적 학습은 본 연구에서 나타나지 않았다. 무고려는 학습자가 상황 속에서 고려하지 못하는 경우에 해당하며 전의식 과정은 인간이 일상생활에서 고민하지 않고 경험하는 경우에 해당한다. 단, 전의식은 이후 비슷한 경험을 했을 때 다시 떠올릴 수 있는 경우를 말한다. 무고려는 학습자가 경험한 상황을 의식하지 못하며 전의식은 학습자가 상황을 경험하는 과정에서 의식하지 못하더라도 향후에 비슷한 경험을 했을 때 떠올리게 된다. 두 가지 과정은 언어로 표현하지 못하는 경우가 많다는 점에서, 연구참여자와의 면담을 통해 자료를 수집한 본 연구에서 무고려와 전의식을 포착하기 쉽지 않았던 것으로 보인다. 또한 기억은 상대적으로 흔하게 일어나는 학습이지만, 특정 경험 혹은 사건을 되새기는

과정에서 성찰과 실천에 비해 부각되기 어렵다. 즉, 기억은 학습의 바탕에 자리할 뿐 이를 통한 학습이 사건을 통해 표현되기는 쉽지 않다. 정리하면 무고려, 전의식, 기억은 연구참여자와의 면담을 통해 자료를 수집해 분석하는 경험연구에서 검증하기 적합하지 않았던 것으로 판단된다.

실험적 학습이 나타나지 않은 이유로, 실험적 학습과 성찰적 실천의 차이가 실천 이후의 단계가 성찰인지 평가인지를 결정하는 것과 관련 있겠다. 본 연구에서는 연구참여자가 실천을 한 후 아이의 반응이나 아이 부모의 태도를 평가로 분석했다. 하지만 평가와 성찰이 동시에 존재하는 경우도 있고 전후 순서를 엄격히 구분하는 데에 어려움이 있다. 물론 아이의 반응이나 아이 부모의 태도에 대해 성찰하는 모습도 있었지만 이는 평가를 거친 성찰로 분석되었다. 이를 통해 경험학습과정에서 성찰과 평가의 경계가 모호한 지점이 있으며 반드시 순차적으로 일어나는 과정이 아님을 알 수 있다.

3) 본 연구가 경험학습론에서의 의의

경험학습론은 인간이 어떻게 경험을 통해 학습하는지에 주목했다. 하지만 앞서 II장 1절에서 설명했듯이 김경애(2006, p. 26-27)는 경험학습론이 경험의 연속성과 역사성을 고려하지 못하고 개별 단위의 구체적인 경험학습과정에만 초점을 맞췄다는 점을 지적했다. 본 연구는 경험학습론에서 간과한 논의를 보완하는 데에 일정 부분 기여하기를 기대한다.

Jarvis는 학습이 발생하는 조건으로서 분절 -이전에 축적한 경험(전기)과 현재의 경험 간의 차이- 의 개념을 제시했다. 본 연구에서의 분절은 연구참여자와 한국 부모 간에 존재하는 자녀교육 방식의 차이를 가리킨다. 즉, 연구참여자가 과거에 본인의 자녀를 교육했던 방식과 한국 부모가 자녀를

양육하는 방식 사이에 괴리를 경험할 때 학습이 일어난다고 보았다. 연구참여자의 과거 경험은 현재 경험을 받아들이는 방식에 영향을 미치고 학습이 일어나는지의 여부를 결정하는 중요 요인이다. 가령 연구참여자의 교육방식이 한국 부모의 교육방식과 충돌할 때 연구참여자가 자신의 방식대로 아이를 키우려는 노력은 과거 경험을 바탕으로 한 자신의 교육방법을 실천하는 것이었다. 이 때 연구참여자의 과거 경험이 본인의 학습으로 이어지고 현재 아이를 키우는 방식에도 중요하게 작용했다. IV장 2절에서 제시된 성찰적 실천의 학습과정은 연구참여자가 과거에 자녀를 교육하던 방식을 바탕으로 현재의 아이를 키우고 있음을 보여준다.

인간이 과거의 경험을 바탕으로 학습한다는 것은 일반적으로 알려진 사실이다. 특히 이주민은 다른 국가로의 '이주'라는 독특한 과정을 거치며 과거에 쌓은 경험과 현재의 경험 사이 크고 작은 차이를 경험하게 된다. 새로운 환경에서 적응하는 과정에서 주어진 상황에 따라 과거의 방식과는 다르게 대처해야 할 때도 있지만, 동시에 이주민은 자신의 과거 방식을 보존하려고 노력한다. 본 연구에서 성찰적 실천으로 나타난 학습과정은 두 연구참여자에게만 적용되는 것이 아닐 것이다. 또한 성찰적 실천뿐만 아니라 본 연구에서 나타난 기타 학습과정 역시 이주민의 경험학습과정에 모두 적용될 수 있겠다.

내국인과 달리 이주민은 경험을 통해 학습하는 과정에서 과거의 경험을 한국이 아닌 모국(이주민이 원래 거주하던 국가)에서 쌓았다는 점이 특징이다. 특히 일상생활에서 일어나는 학습은 특정 기관(가령 학교, 학원이나 다문화교육지원센터 등)에서의 배움이 아닌 과거 경험의 영향을 더 광범위하게 받는다고 볼 수 있다. 하지만 구체적으로 이들의 과거 경험이 한국에서 적응하는 과정에 어떠한 영향을 미치는지를 밝힌 연구들이 부족했다. 따라서

‘한국인으로 만들어져야 할 인간’이 아니라 개별적인 삶의 주체자로서 이주민을 바라보고, 이들의 과거 경험과 현재 경험이 어떻게 연결되며 이주민의 전기에 어떻게 통합되는지를 살펴보는 연구가 필요하다. 이러한 차원에서 본 연구는 조선족이 한국에서 적응하는 과정에서 나타나는 다양한 학습유형을 제시했으며 이주민의 경험학습을 탐색하는 후속 연구들에 참고될 수 있겠다.

4) 본 연구가 재한조선족 연구에서의 의의

기존의 재한조선족 관련 연구는 조선족을 노동력의 관점으로 조명하는 것에 주력했다. 현실에서도 조선족을 자본의 축적을 위한 ‘소모품’으로 대우하는 사회적인 분위기를 느낄 수 있다. 하지만 조선족은 노동력이기 이전에 한 개인으로서 삶을 영위하는 주체다. 비록 한국인과 언어가 유사하다는 점에서 다문화정책에서도 배제되어 있지만, 한국으로 이주한 조선족은 분명 문화적 차이를 경험하고 적응해나가는 학습자로 바라봐야 한다. 이러한 맥락에서 본 연구는 조선족을 노동력이 아닌 성인학습자로서 조명했다.

중국에서 수십 년간 살아온 조선족은 중국의 문화를 내재하고 있으므로 한국으로 이주한 후 문화적 차이로 인한 분절을 경험한다. 가령 IV장 1절에서는 중국의 공교육 중심 문화에 익숙했던 조선족이 학원 사교육에 높이 의존하는 한국 부모들에게서 교육방식의 차이를 느꼈다. 이는 조선족이 한국에서 문화적 차이를 경험하는 일례에 해당한다.

본 연구가 살펴본 조선족은 가사도우미 겸 가정교사로서 고용된 신분이지만 한국 부모의 교육방식과 충돌할 때 무조건 이를 따르지 않았다는 점이 주목된다. 물론 피고용인으로서 일자리 유지를 위해 침묵하는 경우도 있지만, 아이와 함께하는 시간이 부모보다 더 많기 때문에 이들은 자신이 생각하는 ‘올바른’

방식으로 아이를 키우려고 노력했다. 이는 IV장 2절에서 제시된 성찰적 실천의 과정에서 나타났다. 즉, 조선족이 한국에서 적응하는 과정은 한국 문화를 절대적으로 수용하는 것이 아니라 자신의 방식대로 시도와 실천을 통해 삶을 주도하고 있음을 보여준다.

요컨대 조선족이 한국에서 거주하는 삶을 이해해야 이들과의 소통을 도모할 수 있을 것이다. 조선족은 중국에서는 소수민족으로서, 한국에서는 이주민으로서 살아가는 사람들이며 한민족의 문화를 보존하지만 동시에 외국인으로서 존재한다. 이는 한반도에서 중국으로 이주한 조선인의 후손이 다시 한반도로 이주하며 갖게 된 집단적 특징이다.

본 연구는 조선족이 한국의 특정 문화를 경험한 내용을 구체화시켜 살펴보았다는 점에서 의미가 있다. 조선족을 성인학습자로 조명해 이들의 경험을 통해 발생하는 학습과정을 분석했다는 점 역시 선행 연구와의 차이점이다. 본 연구의 시도가 향후 조선족의 삶을 이해하는 데 바탕이 되길 기대한다. 덧붙여 재한조선족에 대한 이해를 도모하는 후속 연구들에 다음의 세 가지를 제안한다.

첫째, 한국의 자녀 교육 문화를 경험한 후에 연구참여자의 개인적인 삶에 어떤 변화가 일어나는지 살펴볼 필요가 있다. 학습은 지속적인 과정이므로 현재는 인식되지 않은 학습과정이 향후 연구참여자의 삶에 영향을 미칠 수 있다. 가령 조선족이 한국의 자녀 교육 문화를 경험한 후 중국으로 돌아가 손주를 양육할 때, 한국으로 이주하기 전 본인의 자녀들을 양육할 때와 어떤 차이를 보이는지를 살펴본다면 이들이 한국에서 쌓은 경험이 학습에 미치는 영향을 심도 있게 파악할 수 있을 것이다.

둘째, 보다 다양한 직종에 종사하고 있는 조선족들의 학습과정에 대해서도 조사할 필요가 있다. 본 연구는 교사 출신의 조선족이 한국에서 가정교사 겸

가사도우미로 일하며 한국의 자녀 교육 문화를 학습하는 경우로 연구 범위를 한정했다. 이를 확대해, 본 연구의 참여자들과 상이한 배경을 가지고 있거나 다양한 직종에 종사하는 조선족들을 면담함으로써 이들에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있겠다.

마지막으로, 비교적 최근에 한국에 이주한 조선족을 살펴보는 것이 요구된다. 본 연구의 참여자들은 한국에서 5년 이상 생활해 이미 한국 문화에 어느 정도 적응한 상태였다. 이로 인해 한국으로 이주한 직후 적응 기간 초기에 많이 발견되는 분절과 경험학습과정을 살펴보는 데에 한계가 있었다. 따라서 최근에 이주한 조선족의 삶을 살펴보는 것이 이들이 한국에서 적응하는 데에 필요한 교육적 지원 방안을 모색함에 있어서도 유용하겠다.

참고문헌

강대중. (2009). 평생학습 연구 방법으로 학습생애사의 의의와 가능성 탐색. **평생교육학연구, 15**(1), 201-223.

강미선. (2013). **국제결혼 여성들의 가족생활과 경제활동에 관한 비교연구 : 도시에 거주하는 중국조선족과 한족을 중심으로**. 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

곽영순. (2009). **질적 연구 : 철학과 예술 그리고 교육.** 파주: 교육과학사.

권미경 · 조용하(2009). 여성결혼이민자 문화 리터러시 습득의 평생교육적 함의. **Andragogy Today, 12**(3), 1-26.

김경애. (2006). **공동경험 구성과정에 나타난 경험학습의 특성에 관한 연구 : 연극극단 사례를 중심으로** . 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

김미옥. (2011). **한국계 중국인 결혼이주여성의 여가욕구 및 여가행태**. 박사학위논문, 경기대학교 일반대학원, 서울.

김은실 · 민가영. (2006). 조선족 사회의 위기 담론과 여성의 이주 경험 간의 성별 정치학. **여성학논집, 23**(1), 35-72.

김진영. (1988). 소외와 아노미. **제주대학교 논문집, 26**(1), 229-247.

김진희. (2010). 이주노동자 지원센터와 지역사회의 다문화적 학습 탐색. **평생교육학연구. 16**(3).151-182.

김진희. (2012). 호주사회의 국제난민을 둘러싼 다문화담론과 난민 이주민을 위한 교육. **Adragogy Today, 15**(3), 209-237.

김진희·이로미. (2015). 외국 출신 이주민을 포용하는 평생교육 쟁점 분석과 방향. **Andragogy Today, 18**(1), 129-155.

김현미. (2014). **우리는 모두 집을 떠난다 : 한국에서 이주자로 살아가기.** 파주: 돌베개.

나윤경 외(2008). 결혼 이주 여성들의 행위자성과 평생교육의 지향점 모색. **평생교육학연구, 14**(4), 185-213.

노고운. (2001). **기대와 현실 사이에서 : 한국내 조선족 노동자의 삶과 적응전략.** 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

박광성. (2006). **세계화시대 중국조선족의 노동력이동과 사회변화**. 박사학위논문, 서울대학교 대학원. 서울.

박신영 · 이병준(2013). 취업 여성결혼이민자의 자기주도학습준비도와 자기존중감의 관계 연구. Andragogy Today, 16(3), 111-138.

박주형. (2010). **한국 내 중국 조선족의 언어 태도 연구**. 석사학위논문, 조선대학교 대학원, 광주

박진영. (2009). 이주여성들의 문화적응 어려움과 교육참여 경험. **평생교육학연구,** 15(2), 77-104

방성훈. (2013). **한국계 중국인 밀집주거지의 특성과 주거지 분화에 관한 연구**. 석사학위논문, 세종대학교 도시부동산대학원, 서울.

서지수. (2011). **서울 대림동의 조선족 '통로(portal)'로서 장소성 형성**. 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

손여경, · 이송이. (2011). 일하는 엄마의 조선족이모 고용경험에 관한 탐색적 연구. **한국가족복지학회, 16**(2), 115-144.

심인선. (2007). 결혼이주여성의 성인교육 경험이 문화적응에 미치는 영향. *Andragogy Today,* 10(4). 77-97

원종서. (2013). **서울시 거주 한국계 중국인의 주거지역 선택에 관한 연구**. 석사학위논문, 경희대학교 대학원, 서울.

윤황 · 김해란. (2011). 한국거주 조선족 이주노동자들의 법적·경제적 사회지위 연구. **디아스포라연구, 5**(1), 37-60.

이병준 (2010). 평생학습연구에 있어서의 교육학적 생애사 접근. **평생교육학연구, 16**(1), 91-112.

이송이 · 홍기순 · 손여경. (2010). 한국에서 조선족이모로 살아가기. **한국가정관리학회지, 28**(1), 25-36.

이주영. (2005). **한국 내 조선족 여성 이주자의 가사노동 경험**. 석사학위논문, 연세대학교 대학원, 서울.

이진영 · 박우. (2009). 재한 중국조선족 노동자집단의 형성과정에 관한 연구. **한국동북아논총**, 51(0), 99-119.

이진영. (2010). **한국에 살고 있는 중국동포**, 재외동포재단

이해응. (2013). **중장년 조선족 이주여성의 노동경험과 탈구적 삶에 관한 연구**. 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

전병규 · 최창규. (2012). 중국인 집단거주지에 대한 중국인의 장소인식 및 이용특성 실증분석. **한국도시설계학회지**, 13(1), 125-141.

전은희. (2014). 고학력 결혼이주여성들의 구직활동과 취업경험에 관한 내러티브 연구. **평생교육학연구**, 20(3), 233-267.

전주성. (2011). 국제결혼 이주여성의 삶과 학습, 그리고 홀로서기. **Andragogy Today**, 14(4), 1-25.

조용환. (1999). **질적 연구 : 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.

최늘샘. (2010). **결혼이주여성의 문화간 학습 연구**. 석사학위논문. 서울대학교 대학원. 서울.

한숭희. (2009). **학습사회를 위한 평생교육론**. 서울: 학지사

홍세영·김금자. (2010). 조선족 간병인의 문화적응 경험에 관한 연구: 노인 간병서비스를 제공하는 조선족 여성을 중심으로. **한국노년학**, 30(4), 1263-1280.

법무부 (2007). 방문취업제, 어떤 제도인가?

출입국·외국인정책 통계연보, 2013 년

출입국·외국인정책 통계월보, 2015 년 1 월

Beard, R. (1976). *Teaching and Learning in Higher Education*. Harmondsworth: Penguin Books.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*.

London: Allen Lane.

Brockbank, Anne, & McGill, Ian. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham ; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education · Open University Press.

Boun, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Kogan Page.

Boun, D., Keogh, R., & Walker, D. (1996). Promoting reflection in learning: A model. In R. Edwards, A. Hanson, · P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of adult learning* (p. 32-56). New York: Routledge.

Boud, D., & Walker, D. (1991). *Experience and learning: Reflection at work*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Dewey, John. 박철홍 역(2002).**아동과 교육과정 ; 경험과 교육**. 서울: 문음사.

Elias, John L& Merrian, Sharan B. 기영화 역(1997). **성인교육의 철학적 기초**. 서울: 학지사

Fontana, Andrea, & Frey, James H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. *The Sage handbook of qualitative research, 3*, 695-727.

Fenwich, T. J.(2001). Experiential *learning: A theoretical critique from five perspectives*. Information Series No. 385. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment.

Glesne, Corrine. 안혜준 역(2008) **질적 연구자 되기** . 서울: 아카데미프레스.

Habermas, J. (1971). *Towards a Rational Society*. London: Heinemann.

Jarvis, Peter. (1987). *Adult learning in the social context*. London ; New York: Routledge.

Jarvis, P. (1987a). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis

of learning from life. *Adult Education Quarterly*, *37*(3), 164-172.

Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd edition). London: Routledge.

Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. New York: Routledge.

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society* (Vol. 2). London: Routledge.

Jarvis, P. (2012). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society* (2ed edition) (Vol. 80). New York: Routledge.

Jarvis, P., & Parker, S.(eds). (2005). *Human learning: An holistic approach*. London: Routledge.

Jenkins, James J. (1969). Language and thought. *Approaches to thought. Columbus, Ohio: Merrill*, 211-237.

Jin, Xin. (2012). **재한조선족의 삶의 변화에 대한 연구 : 1990 년대와 2002 년 이후 재한조선족의 삶의 차이 비교**. 석사학위논문, 서울대학교 국제대학원, 서울.

Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. New York: Norton.

Knowles, M.S. et al. (1984) *Andragogy in Action*, San Fancisco, Jossey Bass

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy To Andragogy*. Chicago: Association Press.

Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1): Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.

Le Cornu, Alison. (2005). Building on Jarvis: Towards a holistic model of the processes of experiential learning. *Studies in the Education of Adults, 37*(2), 166-181.

Lewis, L. H, & Williams, C. J.(1994). Experiential learning: past and present.

New Direction for Adult and Continuing Education, 62, 5-16. San Francisco: Jossey-Bass.

Maxwell, J. A. (2009) **질적연구설계 : 상호 작용적 접근**. 서울: 군자.

Malinen, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning: A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. University of Jyväskylä.

Mezirow, Jack. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Reischmann, Jost. (1984). Learning "en passant": The forgotten dimension. *Education, 57*, 47.

Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126): Basic books.

Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stainback, Susan Bray, & Stainback, William C. 김병하 역 (1992). **질적연구의 이해와 실천** . 서울: 특수교육.

Strauss, A. (Ed.). (1964). *George Herbert Mead: on social psychology*. University of Chicago Press.

Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond the limits.* New York: Routledge.

Wang, Hui 외. 장영석 역 (2006). **고뇌하는 중국 : 현대 중국 지식인의 담론과 중국 현실** . 서울: 길

Walden, P. R., & Bell-Berti, F. (2012). Effect of Reflective Practice on Student Recall of Acoustics for Speech Science. *Communication Disorders Quarterly*, *34*(4) 248-255.

<부록3>

인터뷰 질문

1. 간단한 자기소개 부탁드립니다.
2. 한국 가정의 아이는 몇 살인가요? 중국어를 가르치는 일 외에 아이의 학업과 관련하여 어떤 활동을 하시나요?
3. 아이를 가르칠 때, 중국에서 가르칠 때와 어떤 공통점과 차이점이 있나요?
4. 아이의 교육과 관련하여 한국부모는 연구참여자에게 어떤 기대를 하고 있나요?
5. 아이의 교육과 관련하여 한국부모의 방식 중에 어떤 면이 중국(부모)과 다른 것 같나요?
6. 연구참여자의 자녀교육 방식 중에 한국부모가 인정하는 방식은 어떤 것이 있나요? 문제가 되는 점은 어떤 것이 있나요?
7. 연구참여자의 교육방식 중, 한국부모와 의견이 일치하지 않는 경우, 어떻게 해결하나요?

Abstract

A Study on Korean-Chinese Resident Tutors/Home-Helpers' Experiential Learning of Korean Children's Education Culture: Based on Peter Jarvis's Experiential Learning Model

Huang Xia

Major in Lifelong Education, Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

Korean-Chinese started entering South Korea from mid to late 1980s, taking charge of numerous cheap-labors. Many studies on Korean-Chinese focused on Korean-Chinese as labor forces. However, before being manpower, Korean-Chinese are human beings living everyday lives. Resident tutor/home helper is one of the occupations that allow Korean-Chinese to experience Korean culture closely. This study adopts Jarvis's experiential learning model to examine the process of Korean-Chinese resident tutors/home helpers in experiencing and learning Korean children's education culture.

The research questions for the study are the following.

RQ1. What experience of Korean children's education culture did Korean-Chinese resident tutors/home helpers acquire?

RQ2. How can the process of Korean-Chinese resident tutors/home helpers' experiential learning of Korean children's education culture be analyzed using Jarvis's experiential learning model?

Study results show that the types of Korean children's education culture experienced by research participants are 'two type upbringing styles', 'abundant material support', 'importance on emotional sympathy', and 'high dependence on private academies'. Two types of Korean parents' upbringing styles were observed by Korean-Chinese; a 'generous upbringing style' centered towards the child, and a 'strict upbringing style'. Korean parents' diverse upbringing attitude influenced children's lifestyles. Also, Korean parents put effort in creating growing environment by providing abundant material support to their children. Moreover, Korean parents increased time and conversation with their children, proving their high values on emotional sympathy with their children. Lastly, due to high dependence on private academies, Korean children could develop variety of talents, prerequisite learning, and friendship. There were many reasons behind attending private academies, but survival from fierce competition was an inevitable reason.

The analysis results of experiential learning process of research participants using Jarvis's experiential learning model are 'rejection', 'silence', 'reflective practice', 'contemplation', and 'practice'. 'Silence' is

not included in the learning style paths suggested by Jarvis. 'Rejection' happens when research participants oppose to Korean parents' upbringing style and reinforce their own style but at the same time, participants reluctantly follow the parents' style. When participants and Korean parents have difference in their upbringing style, participants showed effort to try their styles, but were failed and silenced due to the parents' denial. Rejection and silence were the options research participants chose to secure their jobs, but their efforts to practice their own upbringing style still continued. This finding was displayed as reflective practice and could be understood that research participants were beyond the dimension of 'paid workers' taking care of children, but workers trying to raise children in their own 'right' way. Also, after experiencing Korean parents' style, participants reflected on their upbringing style. Practice proved that not all learning processes in the research participants' daily lives were processed through reflection.

Jarvis suggested disjuncture as the condition of learning, and disjuncture decides whether a human conduct is learning or not. Also, Jarvis's experiential learning model helps understand the complicated human learning process, but its limitation is that the type of learning differs for each episodic experience.

This study discusses overlooked elements from previous literatures, such as continuity of experience and historicity, by examining the Korean-Chinese learning process, which derives from the difference between the experience accumulated in China and experience in Korea.

The effect of immigrants' past experiences on adjusting in Korea helps understand immigrants' experiential learning process.

Finally, this study overcomes the criticism that existing studies focused Korean-Chinese in Korea as only labor forces, and views Korean-Chinese as adult learners adapting from cultural differences experienced in Korea. It academically contributes by studying specific cultural experience of Korean-Chinese in Korea. This will be a foundation in enhancing the understandings of lives of Korean-Chinese in the future.

Keyword: Korean-Chinese, resident tutor/home helper, experiential learning process, Peter Jarvis, experiential learning model, children's education, learning, immigrants

Student Number: 2012-24026