

문식 환경에 따른 한국어 학습자 유형 분류와 연구 과제*

김영린**

<차례>

- I. 서론
- II. ‘조국의 언어(國語)’에 대한 재고
- III. 문식 환경에 따른 학습자 유형 분류
- IV. 문식 환경 구분에 따른 연구과제
- V. 결론

I. 서론

요즘 우리 교육계를 떠들썩하게 하고 있는 주요 화두는 단연 ‘다문화’이다. 가속화되는 세계화에 힘입어 ‘다문화 시대’인 요즘, ‘다문화 사회’로의 진입을 알리는 우리 사회의 여러 지표들¹⁾은 새로운 시대를 맞이한 우리 교육의 지향점과 그에 따른 여러 과제에 대한 논의를 불러일으켰다.

* 본고는 한국문법교육학회의 전국학술대회(2009년 1월 31일, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당)에서 있은 발표문을 수정, 보완한 것이다. 발표에 대하여 귀한 논평을 해 주신 이준호 선생님, 박정진 박사님께 감사의 말씀을 전한다.

** 경인교육대학교 강사, cutypie0304@hanmail.net

1) 박상철(2008)은 우리 사회가 다문화 사회가 되어가고 있는 점을 민족과 인종, 계층, 연령, 능력 면에서의 특수성, 종교, 거주지, 언어, 성의 측면에서 검토한 바 있고, 이를 나타내는 지표를 제시하였다. 자세한 지표는 이 논문을 참고 바람.

또한 1990년대 중반 이후 농촌 총각들의 국제결혼과 이주 노동자의 증가에 따라 우리 사회의 ‘다문화 가정’²⁾이 증가하였고, 이에 따라 그들 자녀의 교육 문제에 대한 논의가 활발해졌다.

다문화 시대, 우리 교육의 방향에 관한 거시적인 논의(최관경, 2007)를 비롯하여, 다문화 관련 학교 교육과정 정책이 나아가야 할 바람직한 방향에 대한 논의(박상철, 2008), 다문화 교육을 위한 교사교육에 관한 논의(장인실, 2007) 등은 전자, 즉 ‘다문화 사회’라는 수식어가 어색하지 않은 우리 사회에서 ‘한국사람’ 대상의 거시적인 교육적 과제에 대한 논의들이다. 그리고 ‘다문화 가정’의 자녀 교육 실태 조사(조영달, 2006 ; 김갑성, 2008), ‘다문화 가정’ 자녀 대상 교육 지원에 관한 연구(서혁, 2007 ; 교육인적자원부, 2006 ; 윤희원 외, 2006), 영미권의 가족 문식성(family literacy) 프로그램을 ‘다문화 가정’ 문식성 교육의 대안으로 제시한 연구(이지혜 · 채재은, 2007)³⁾ 등은 후자, 즉 ‘다문화 가정’ 자녀들의 소외되고 있는 교육 문제에 대한 논의들이다.

아쉽게도, 이렇게 활발하게 이루어지는 ‘다문화’와 관련된 논의들 중에는, 원진숙(2008a)의 지적처럼 언어교육과 관련된 이론적, 실험적 연구를 찾아보기 어렵다. 특별히, 앞에서 언급한 후자의 논의(‘다문화 가정’ 자녀의 교육 문제)는 언어교육의 문제와 분리시켜 논의하기 어려움에도 불구하고, 현재 추진되고 있는 교육 정책을 지지할만한 국내의 연구 성과는 거의 전무한 상태이다. 다문화 가정 자녀의 ‘학습’ 부진의 문제는, 많은 경우 어머니의 한국어 습득이 부진함에 따라, 자녀의 한국어 습득 부진과 그로 인한 학습 능력 부진에 의한 것이다. 따라서 이들 디문화 가정의 부모와 그들 자녀에 대한 언어교육 문제는 핵심적인 연구 대상이 되어야 마땅하다.

뿐만 아니라, 문화다원주의(multiculturalism)를 지향하는 다문화 시대는 우리 사회만의 화두가 아니라 전세계적인 물결이다. 해외에서 한국어를

2) 용어에 대한 여러 논란이 있었으나, 최근에는 ‘다문화 가정’은 ‘국제결혼 가정’, ‘외국인 근로자 가정’, ‘새터민 가정’을 아우르는 개념으로 정리되고 있다(조영달 외, 2006).

3) 이지혜 · 채재은(2007)은 ‘literacy’를 ‘문해’라고 옮기고 있으나, 본고에서는 용어 사용의 일관성을 위하여 ‘문식성’이라고 옮겼다.

‘생득 언어(heritage languages)’로 갖고 있으면서 해당 사회의 언어로 생활하는 한국어 학습자의 언어교육 문제도 간과할 수 없다. 즉 재외 동포의 언어교육 문제도 다문화 시대에 핵심적인 언어교육 연구 대상이 되어야 한다. 우리 사회의 다문화 가정 자녀들의 언어교육 문제가 어머니의 언어와 학교 및 사회의 언어가 불일치하는 데서 오는 문제라고 했을 때, 재외동포들의 언어교육의 문제도 이와 별반 다르지 않기 때문이다. 이중언어학회(2008)⁴⁾에서의 논의처럼, 재외동포들을 대상으로 한 한국어교육 수요는 줄지 않고 늘어나는 추세⁵⁾이다. 재외동포들에게는 그들 고유의 문화적 자산인 한국어 습득이 그들의 정체성 정립에 도움을 줄 뿐만 아니라, 각자 속한 사회에서 ‘한국통’인 인적 자원으로 역할할 수 있게 하는 자산이 된다. 이는 우리가 다문화 가정 자녀에게 외국인 어머니의 모어와 한국어를 이중으로 구사할 수 있는 능력을 신장시켜서 향후 대한민국과 해당 국가를 위해 일할 수 있는 인력으로 육성케 하고자 하는 이유와 같은 것이다.

이에 본고는 국가의 경계가 무의미한 다문화 시대에, 국내외에서 한국어와 함께 그 외의 언어(들)의 도전을 받는 한국어 학습자의 유형을 총망라하여, 이들을 의미있게 유형화시키고 그에 따른 한국어교육의 연구 과제를 도출하는 것을 목적으로 한다.

II. ‘조국의 언어(國語)’에 대한 재고

우리가 ‘국어(國語)’로 지칭하는 개별 언어인 ‘한국어(Korean)’가 구어(口語)와 문어(文語) 양 측면에서 우리 사회에서 지금과 같은 위상을 갖게 된 것은 비교적 최근의 일이다. 즉 한국어가 구어와 문어 양 측면에서 일상

4) ‘학술집담회 : 재외동포 대상 이중언어교육’, 이중언어학회의 제13차 국제학술대회 중에서(2008년 11월 1~2일, 서울교육대학교).

5) 이같은 추세는 호주의 뉴사우스웨일즈(NSW) 지방의 한국어교육 수요 증가에 관한 보고에서도 확인할 수 있다(권순희, 2006).

의 언어, 공식적인 국가의 언어, 지식인의 언어로서 명실상부한 지금의 위상을 유지한 것은 불과 60여 년 간의 일이다. 한국어 구어가 우리 민족의 역사와 같이 했고, 한국어의 문자가 15세기에 만들어진 역사에 비추어 보면 매우 짧은 시간에 지나지 않는다.

불과 100여 년 전, 근대계몽기에는 한국어가 구어로는 사용되었지만, 문어로는 지금과 같은 위치를 점하지 못하고 한자가 그 자리를 대신했다. 그리고 일제강점기의 공교육 관련 공식문서에서 ‘국어’는 ‘일본어(日本語-文)’를 지칭하는 것이었고, 한국어는 ‘조선어’로 하대되었던 바 있다. 그러다가 ‘한국어’는 광복 이후에 와서야 하나의 외국어로 취급되던 ‘조선어’라는 명칭에서 벗어나 국가적 공식어인 ‘국어’로서의 위상을 갖게 되고, 교육에서도 지금과 비슷한 위상으로 가르쳐지기 시작하였다.⁶⁾

이는 다시 말하면, 한글 창제 이후 약 500여 년간 한국어의 ‘문자’인 한글(당시에는 ‘언문’으로 비하해서 지칭됨)이 식자층의 ‘문자’인 ‘한자’에 밀려 지금과 같은 위상을 갖지 못하였고, 일제강점기에는 한국어의 ‘문자와 구어’ 모두가 일본어에 밀려 지금과 같은 위상을 갖지 못하였음을 의미한다.

‘국어(國語)’라는 것이 ‘국가(나라)의 언어’, 혹은 ‘조국(조상의 나라)의 언어’라는 의미일진대, 국가가 인정하지 않는 언어이면 ‘국어’가 되기 어렵고, ‘조국’으로 지칭되는 국가가 상이(相異)할 때는 ‘국어’가 무엇인지 모호하게 된다. 조선 사회가 ‘훈민정음’에 공식적인 문어로서의 ‘국어’의 위상을 부여하지 않았고, 일본 신민을 강제한 일제의 공교육은 ‘일본어’를 ‘국어’로 강요하였다. 이 ‘국어’라는 명칭은 개별언어인 ‘한국어’라는 정체성을 드러내지 않는 모호함의 여지⁷⁾가 많다.

또한 다문화 시대인 현재, 다문화 가정의 아이들에게 ‘한국어’가 ‘조국의 언어’이기 어렵고, 재외동포에게 ‘한국어’가 ‘국가의 언어’이지 않다.

6) 근대계몽기 이후의 국어의 위상 변화와 그에 따른 국어교육의 변천사에 대한 보다 자세한 내용은 윤여탁 외(2006)를 참조할 수 있다.

7) 국어기본법(2005년 1월 공포) 제3조에 의하면 ‘국어’를 ‘대한민국의 공용어로서 한국어를 말한다’로 규정하고 있는데, 이는 다시 말하면 이 땅에서 한국어가 국가의 언어로서 힘을 잃으면 다른 언어로 대체될 수도 있음을 내포한다.

따라서 ‘국어’교육이라는 명칭은 재고의 여지가 있다.⁸⁾

현재 우리 학계에서 ‘한국어교육’이라고 하면 통상 ‘외국어로서의 한국어’ 교육을 의미하는 것으로, ‘국어교육’이라고 하면 ‘모어로서의 한국어’ 교육을 의미하는 것으로 받아들여지고 있다. 실제로 한국학술진흥재단의 학문 분류 체계에서 ‘한국어교육학’은 ‘국어교육학’과 함께 ‘교과교육학’의 하위 분야로 분류되어 있다. 그러나 박영순(1997)의 제안처럼, ‘한국어의 세계화’라는 요청에 부응하기 위해서도 ‘국어’라는 명칭은 탈피되어야 할 필요가 있고, 언어교육이라는 틀 안에서는 ‘한국어교육’이라는 하나의 영역으로 묶여서 하위 분류로 나아갈 필요가 있다. 이것은 현재의 ‘다문화’ 시대의 흐름에도 적합한 조치이다.

‘국어교육’이 ‘국어’라는 명칭 대신 ‘한국어’라는 명칭으로 재정립되어야 한다는 인식은 박영순(1997)뿐만 아니라 서혁(2007)에서도 엿볼 수 있다. 서혁(2007 : 55~56)은 장기적으로는 현재의 ‘국어교육학계’는 다문화 가정 자녀, 국외 교포 자녀 교육, 국제한국학교 학생 교육 및 한국어교육에도 적극적인 관심과 연구가 있어야 한다면서 장기적으로는 ‘한국어교육, 제2언어로서의 한국어교육, 외국어로서의 한국어교육’과 같은 구분으로 분류되는 것이 바람직하다고 내디뎠다. 따라서 본고는 ‘조국의 언어’라는 ‘국어교육’은 다문화 시대인 현재에 적합하지 않은 용어이므로 이를 ‘한국어 교육’으로 재정립할 필요가 있다는 전제를 가지고 출발한다.

또한, 본고는 위의 전제와는 다른 논리에서 한국어교육 연구의 재정립이 필요하다고 본다. 현재 우리 교육계에는 모어교육으로서의 국어교육과 외국어교육으로서의 한국어교육의 구분이 있다. 사범대학의 국어교육학과가 모어교육을 담당하고, 문과대학의 국어국문학과 소속의 한국어교육전공계열이 외국어로서의 한국어교육을 담당하고 있다. 각종 언어교육 정책을 추진하는 기관도 다양하다. 재외동포를 대상으로 하는 한국어 교재 개발 및 보급, 외국인들을 대상으로 하는 한국어능력시험(TOPIK)의 주관을 모어교육을 관掌하는 한국교육과정평가원이 담당하고 있다. 해외의 한국

8) 언어의 원이름을 쓰지 않고 ‘국가의 언어’라는 ‘국어’로 지칭하는 나라는 세계적으로 대한민국과 일본 두 나라 뿐으로(1면), ‘국어’는 일본식 명칭(14면)이다(박영순, 1997).

어교육의 시장을 확장하는 작업과 외국인 어머니들을 위한 한국어교육 등은 국립국어원이 맡고 있다. 이러한 역할 구분 속에서 언어교육의 연구 대상인 한국어 학습자들도 구분되는 경향이 있다. 국어교육 전공자들은 학교교육의 유타리 속에 있는 모어 학습자들을, 한국어교육 전공자들은 한국어교육기관의 한국어 학습자 및 이주여성 학습자들에 관심을 두고 연구를 진행하는 경우가 많다. 물론 연구자들마다 관심 영역에 따라 연구하고자 하는 연구대상이 특정화될 수 있다. 그러나 언어교육연구를 통한 의미있는 결과의 도출을 위해서 때로는 모어 학습자와 외국인 학습자를 비교 고찰하는 것이 필요하기도 하다. 또 가정에서의 한국어 문식 환경이 열악한 학습자들과 문식 환경이 풍부한 학습자, 외국인 학습자 등을 함께 연구할 필요도 있다. 아동의 언어습득과 성인의 언어학습의 비밀을 풀기 위해서 말이다. 그러나 현재의 우리 학계의 동향으로는 이러한 넘나듦이 활발하지는 않다. 경우에 따라서는 필요한데도 말이다. 모어교육은 모어 교육 나름의 쟁점과 이론이 있다. 그러나 때로는 제2언어교육의 이론에 기대기도 한다. 외국어교육은 그 나름대로의 탐구과제와 이론이 있다. 그러나 모어나 제2언어교육 및 교육 이론에 기대기도 한다. 물론 어떤 기관이 어떤 역할을 하는 구분은 가능하다. 그러나 이러한 기관의 역할 때문에 연구가 의미없이 구획되는 것은 한국어교육 연구의 발전을 위해 좋지 않다. 연구자들은 기관의 역할에 상관없이 본인의 관심 영역의 학습자들을 넘나들며 연구할 수 있는 풍토가 필요하다.⁹⁾ 이런 측면에서 국어교육과 한국어교육은 한국어교육 연구 하에서 대상을 달리하는 방식으로 구분 될 필요가 있다. 그리고 연구자는 연구과제에 따라 모어 한국어 학습자, 제2언어 한국어 학습자, 외국인 한국어 학습자를 넘나들며 접근가능해야 한다.

9) 물론, 최근에는 교실에서의 언어교육, 학습자들의 언어교육에 대한 연구를 수행할 때 그들의 동의를 얻는 것이 점점 어려워지고 있다. 이를테면, 예전에는 한국교육과정평가원 같은 곳에서 연구를 진행하면 학교나 교사의 동의를 비교적 수월하게 얻을 수 있었으나, 최근에는 그렇지 않다는 것이다. 교실과 학습자에게 관심을 갖는 연구자라면 그들의 연구 참여에 대한 동의를 구해야 하는 경우가 종종 있는데, 그것이 쉽지 않다는 것이다.

본고는 위의 두 가지 전제 속에서 한국어교육 연구가 재정립될 필요가 있다고 본다. 그에 따라 다문화 시대의 한국어 학습자에는 어떤 유형이 있는지를 그들이 처한 문식 환경에 따라 분류하고 그에 따른 연구 과제를 도출하고자 한다.

III. 문식 환경¹⁰⁾에 따른 학습자 유형 분류

일찍이 Mackey(1970)은 이중언어교육의 유형을 언어 환경을 중심으로 90가지로 분류한 바 있다. 그것은 학교가 취하는 이중언어교육의 방법을 10가지 유형으로 나누고, 이를 가정, 학교, 지역, 국가 차원에서의 언어 환경의 차이에 따른 9가지 유형의 언어 환경과 조합하여 얻어낸 결과였다. 그의 분류(typology)는 2가지 이상의 언어 환경에 처해 있는 학습자를 이해

10) 문식성(literacy)에 대한 전통적인 정의는 ‘교육받’음, ‘읽고 쓸 줄 아는 능력’이나 읽고, 쓰고, 듣고, 말하는데 언어를 사용할 줄 아는 능력으로 정의되었다(Barton, 2007). 그러나 최근에 문식성은 ‘다양한 맥락과 관련되는 활자화된 문자 자료를 사용해서 식별하고, 이해하고, 해석하고, 창조하고, 의사소통하고, 컴퓨터로 활용할 줄 아는 능력(UNESCO, 2004 : 13)’이라는 의미로 확장되었다. 또한 ‘문식성은 개인이 본인의 목표를 성취 가능케 하고, 본인의 지식과 잠재력을 계발하며, 개인이 속한 공동체와 보다 넓은 사회에 맘껏 참여할 수 있게 하는 연속적인 학습을 수반’하는 것으로 규정된다(전개서, p.13). 뿐만 아니라 우리가 다양한 상황 속에서 행하고 있는 문식 행위(literacy practice)는 언제나 해당 언어공동체가 갖고 있는 사회적, 문화적 맥락과 깊이 연루되어 있는 사회적 행위(social activity)이다(Barton, 2007).

이렇게 문식성은 우리가 글을 읽고 쓰면서 발생하게 되는 학습, 지식 습득과 생산, 사회구성원으로서 해당 공동체의 언어관습 및 문화적 허용 내에서 행하는 모든 언어 행위에 연루되어 있는 개념이다. 흔히 문식성은 구어성(orality)나 언식성(oracy)에 대조되는 것으로 보아 ‘문자’와 관련된 것에 한정적으로 볼 수 있으나 ‘책을 읽고 토론하기’와 같은 문식 행위에는 문자언어와 구어 사용을 염격히 구분하기 어려운 지점도 많다. 유네스코가 ‘문식성은 구어적, 문어적, 시각적, 전자적 형태의 표현과 의사소통을 포함’(UNESCO, 2004 : 14)하는 것으로 적고 있는 것도 이러한 이유 때문일 것이다. 따라서 본고의 ‘문식 환경(literate environment)’은 다양한 활자화된 문자 언어 노출 환경 및 음성 언어 노출 환경 모두를 이르는 것으로 쓴다.

하는데 필요한 이론적 틀을 제공하고 있으나, 그것이 매우 복잡하고, 한국어 학습자의 실정과 상이한 점이 많다는 점에서 우리 실정에 적용하기 어려운 한계가 있다.

Ytsma(2001)은 유럽에서의 초등삼중언어교육(trilingual primary education) 현상에 주목하면서, 초등삼중언어교육의 유형을 구분한 바 있다. 그는 Mackey(1970)의 분류 방법이 매우 복잡한 결과를 낳았다고 반성하면서, 언어적 맥락(linguistic context), 언어적 차이(linguistic distance), 프로그램 설계(programme design)의 3가지 차원에서 삼중언어교육을 분류한 바 있다. 그 결과, 삼중언어 사용 지역에서는 8개, 이중언어 사용 지역에서는 20개, 단일언어 사용 지역에서는 18개의 삼중언어교육 유형을 얻었다. 지역의 언어 사용 실정과 언어 간의 차이, 학교교육이 취하는 언어교육의 방식 등을 고려하여 언어교육의 유형을 분류했다는 점에서 시사점을 얻을 수는 있으나, 삼중언어 환경 역시 우리 실정과는 거리가 멀다고 볼 수 있다.

한편, 최영환(2008)은 다문화 교육의 대상을 부모의 국적, 다문화 가정의 발생 요인, 한국어 교수학습 참여 능력, 한국 거주 지속성의 준거에 따라 54개의 유형을 상정한 바 있다. 그런데 이 중에서 국적은 언어 학습자를 변별하는 기준으로 적합하지 않다. 부모의 국적이든 언어 학습자의 국적이든 국적이 언어적 정체성을 드러내는 데에는 부족함이 있기 때문이다.¹¹⁾ 그리고 학습자의 가족 구성에 의한 다문화 환경은 학생의 거주이전(居住移轉)에 기인한 다문화 환경과는 근본적으로 다른 언어적 환경을 배태한다. 학생의 거주이전에 의한 다문화 환경은 기본적으로 국내의 학교교육이라는 울타리 속에서 봤을 때는 타문화와 타언어 환경에 노출되었던 학습자에게 한국어 학습 환경을 어떻게 제공할 것인가와 관련된 문제로, 언어 환경에 있어서 전자의 경우와 크게 다르다. 한국 거주 지속성 여부

11) 한국의 남성과 결혼한 외국인 여성은 일정 기간을 거치고 자격을 갖추어 한국 국적을 취득할 수 있으나 한국어에 능통하지 않을 수 있다. 미국 국적을 가진 한국인들 중에는 영어에 능통치 않은 이들도 있다. 국적은 언어 학습자를 분류하는 준거로는 적절하지 않다. 언어사용자가 해당 국가의 언어를 완전히 습득했다는 지표로서 국적이 적절치 않은 경우가 종종 있다는 것이다.

는 한국어 학습의 목적, 한국어 학습자의 문식성 발달의 지향점과 같은 언어 학습의 목적 면에서 고려해 볼만하다. 끝으로 한국어 교수학습 참여 능력은 한국어 학습자를 분류하는 데 좋은 준거가 되기는 하나, 능력을 몇 단계로 구분할 것인가 하는 문제는 기존의 연구결과가 있다고 하더라도, 다분히 목적과 필요에 따른 임의적인 구분이고, 처음부터 유형을 분류하는 준거로 삼게 되면 그 유형의 가짓수가 매우 많아지는 단점이 있다.

본고는 언어학습과 습득이 일차적으로는 가정에서, 그 이후에는 학교와 사회의 영향을 받는다는 점을 감안하여, 그들이 처한 가정 문식 환경, 교육기관(학교) 문식 환경, 사회 문식 환경으로 나누어 고찰하였다. 이렇게 구분하면, 한국어 학습자의 다양한 유형을 약 10여 개의 유형으로 분류할 수 있을 뿐 아니라, 연구대상으로서의 그들을 구분하고 비교·고찰하는 데에 통찰력을 제공할 수 있다고 보았기 때문이다.

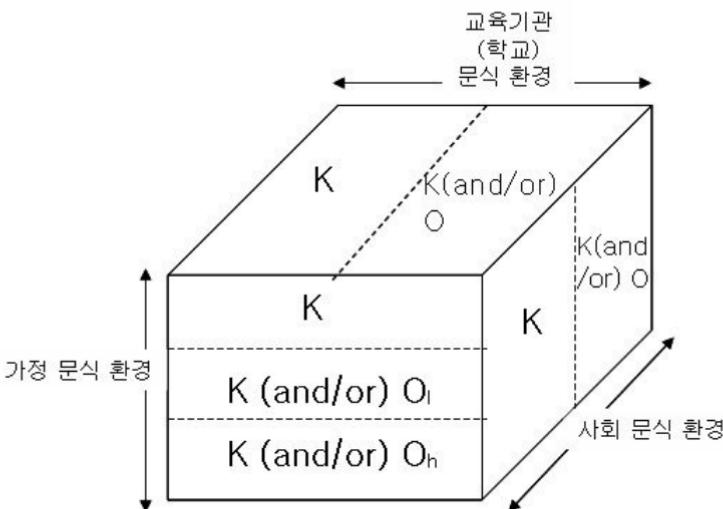
한국어 학습자는 우선 가정에서 한국어 환경이나, 한국어 및 그 외 언어 환경에 노출될 수 있다. 모어 학습자 대부분의 가정 문식 환경은 한국어 문식 환경이 된다. 반면, 다문화 가정 학습자의 경우, 한국어 및 그 외 언어 환경에 노출될 수 있다. 이때, 그 외 언어가 한국어보다 언어지위가 낮은 경우와 높은 경우는 가정에서의 한국어와 그 외 언어 사용의 양상이 달라질 수 있다.¹²⁾ 따라서 본고는 가정 문식 환경을 한국어만 사용하는

12) 우리나라의 실정에서 언어 지위(*language status / prestige*)를 논하는 것은 무리가 있을지 모른다. 왜냐하면 국내에서는 언어 지위에 있어서 한국어와 경쟁하는 다른 언어가 있다고 보기 어렵다. 다만, 영어 같은 세계어가 한 가정에서 통용된다면, 아무리 한국 사회에서 한국어 중심의 의사소통을 하고 산다고 하더라도, 가정에서 이를 언어를 무시하기 어려울 것이다. 반면, 글로벌 마켓에서 별로 중요성이 없는 언어가 가정에 공존한다면, 상황은 동일하지 않을 것이다. 왕한석(2007)에 의하면 농촌지역의 다문화 가정 부모들(어머니가 외국인인 경우)은 어머니가 구사할 수 있는 언어(한국어보다 언어지위가 높은 영어이든 한국어보다 언어지위가 낮은 언어이든)가 무엇이든 상관없이, 자녀가 한국어를 완전히 습득하고 학교교육에서 뒤처짐이 없길 바라기 때문에, 어머니의 모어 교육보다는 한국어 습득을 우선 과제로 인식하고, 가정에서도 한국어 사용을 우선시하는 경향을 염볼 수 있다. 방송인 이다도시는 한 인터뷰에서 그녀의 자녀들이 불어를 더 잘하고 한국어를 잘 못해서 한국어 과외를 시킨다고 한 적이 있다. 기타 언어가 가지는 언어지위와 부모의 언어교육에 대한 태도와 함께 가정 문식 환경이 어떻게 조성되고, 그에 따라 한국어 학습자의 문식성 발달이 어떠한지 면밀한 연구가 필요하다.

환경(K)과 한국어와 한국어보다 언어지위가 높은 언어가 공존하거나 어느 한 언어가 지배적인 경우(KOh)와 한국어와 한국어보다 언어지위가 낮은 언어가 공존하거나 어느 한 언어가 지배적인 경우(KOl)로 구분한다.

한국어 학습자는 처음에는 가정에서의 문식 환경에만 노출되다가 일정 기간이 지나면 교육기관의 문식 환경에 노출되게 되는데, 이 때는 한국어만 활용되는 교육기관과 한국어와 그 외 언어가 공존하거나 그 외 언어가 지배적인 교육 환경에 노출되게 된다. 이러한 교육기관에서의 문식 환경은 동료집단과 교사집단 및 그 외 사람들에 의해 한국어 학습자의 문식성 발달에 큰 영향을 끼치게 된다. 따라서 본고에서는 한국어 학습자가 처할 수 있는 교육기관의 문식 환경을 하나의 축으로 상정하고, 분류에 활용한다. 교육기관의 문식환경은 한국어 환경(K)와 한국어 및(혹은) 그 외 언어 환경(KO)로 나뉠 수 있다고 보고, 이를 구분한다.

한국어 학습자가 의도적으로 교육을 받는 곳에서의 문식 환경뿐만 아니라 한국어 학습자가 속해서 살아가는 사회의 언어가 무엇인가는 한국어 학습자에게 큰 영향을 끼친다. 이는 학령기 학습자뿐만 아니라 성인 학습자에게도 해당되는 것이다. 한국어 학습자가 속한 사회의 주(主)언어가 무엇이고, 그 언어에 비해 한국어가 어떤 위상을 가지나에 따라 한국어 학습자가 처하는 사회 문식 환경은 달라질 것이고, 그것은 한국어 학습자의 문식성 발달에 영향을 끼친다고 보았다. 따라서 본고는 사회 문식 환경을 또 다른 축으로 설정하였다. 한국어 학습자가 처하는 사회 문식 환경을 한국어 환경(K)와 한국어 및(혹은) 그 외 언어 환경(KO)으로 보고, 이를 구분한다. 이를 그림으로 나타내면 <그림1>과 같고, 이 결과 한국어 학습자가 처하는 12개의 문식 환경 유형이 도출된다.



〈그림 1〉 한국어 학습자가 처하는 문식 환경 분류

이들 12가지의 유형은 국내외를 막론하고 다문화 사회를 살아가는 한국어 학습자가 처할 수 있는 문식 환경을 가정, 교육기관, 사회로 구분하여 분류된 것이다. 이들 유형을 가정—교육기관(학교)—사회 문식 환경으로 재진술하고, 각 유형에 해당하는 한국어 학습자의 예를 보이면 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 문식 환경에 따른 한국어 학습자 유형과 예

번호	유형	한국어 학습자의 예
1	K-K-K	한국어 모어 학습자
2	K-K-KO	재외동포 학습자 중 한국학교(한글학교) 학습자
3	K-KO-K	국제학교(혹은 이중언어학교)에 노출된 모어 학습자
4	K-KO-KO	재외동포 학습자
5	KO1-K-K	이주여성 및 그 자녀 학습자
6	KO1-K-KO	외국인 학습자
7	KO1-KO-K	이주여성 및 그 자녀 학습자
8	KO1-KO-KO	재외동포 학습자, 외국인 학습자

번호	유형	한국어 학습자의 예
9	KOh-K-K	(국내)외국인 학습자, 다문화 가정 학습자
10	KOh-K-KO	외국인 학습자
11	KOh-KO-K	다문화 가정 학습자
12	KOh-KO-KO	재외동포 학습자, 외국인 학습자

언어교육연구는 1, 2, 3, 4 유형에 속하는 모어 학습자들이 각기 다른 교육기관 언어 환경과 사회의 언어 환경에 처해서 어떻게 언어를 학습하고 습득해 나가는지 규명해야 한다. 그리고 가정 문식 환경이 오로지 한국어 환경이 아닌 5, 6, 7, 8 유형의 학습자들이 한국어를 습득하고 학습해 나가는 과정도 밝혀야 한다. 한국어보다 언어지위가 낮은 언어와 공존하는 가정의 (부족한) 한국어 문식 환경을 어떻게 교육기관의 문식 환경 혹은 사회의 문식 환경 속에서 극복시킬지, 이러한 환경에 처한 학습자들의 언어 및 언어교육의 문제를 여러 차원에서 규명해야 한다. 또한 9, 10, 11, 12 유형과 같이, 한국어보다 언어지위가 높은 언어가 사용되는 가정에서 한국어를 학습하는 학습자의 유형도 연구되어야 한다. 5, 6, 7, 8 유형과 9, 10, 11, 12 유형은 구분되지 않고 연구될 수 있고, 구분되어 비교·고찰하는 것도 가능하다. 이들 중에서 1, 5, 9를 대상으로 연구할 수도 있다. 외국인 한국어 학습자에 관심을 두고 있는 연구자라면 9, 10 유형 학습자의 언어 학습을 비교, 고찰할 수 있다.

또한 1, 2, 5, 6, 9, 10 유형과 같이 교육기관의 언어가 한국어이면서 가정 문식 환경과 사회 문식 환경이 상이한 학습자들의 언어 학습과 습득을 규명할 수 있다. 2, 4, 6, 8, 10, 12 유형과 같이 사회의 언어가 한국어가 아닌 환경에서 한국어를 학습하는 이들의 언어학습에 대한 비밀도 풀어야 할 것이다. 그 외에도 한국어교육 연구자의 전문성과 관심 분야에 따라 다양한 조합으로 연구 대상이 선정되고 그들의 언어습득과 학습의 비밀을 풀고, 그에 따르는 바람직한 언어교육을 모색하기 위해서 많은 경험적(empirical) 연구가 수행되어야 한다.

이렇게 한국어 학습자의 분류를 그들이 처한 문식 환경에 따라 구분

해 보았다. 다음 장에서는 각각의 환경에 처한 한국어 학습자들의 언어학습의 비밀을 밝히고 교육적 처방을 세우기 위해 필요한 연구과제들을 추출해 본다.

IV. 문식 환경 구분에 따른 연구과제

1. 가정 문식 환경을 중심으로

부모와 가족과 관련된 요인들은 언어 학습자의 문식성 발달과 학업 발달에 영향을 끼친다. 그러나 구체적으로 부모 및 가족과 관련된 어떤 요인들¹³⁾이 학습자의 문식성 발달에 긍정적 혹은 부정적 영향을 끼치는지는 더 많은 연구가 필요하다(Goldenberg et al., 2006a).

국내의 한국어 학습자와 관련된 연구들을 통해 우리가 알 수 있는 것은, 어머니가 한국어 화자가 아닌 경우, 어머니의 한국어 의사소통 능력 부족으로 인해 그 자녀가 언어적 문제를 가지고, 그로 인해 학습 부진으로 이어지는 문제가 있다는 것이다(조영달, 2006 ; 원진숙, 2008 ; 김민화 · 신혜은, 2008 ; 김갑성, 2008 등). 이들 중에서 특히 취학 전 아동들은 정확한 구어적 자극이 부족하여, 정확한 발음 · 어휘력 · 읽기 이해력 부족 등을 경험하게 되고, 이들의 어머니들은 그들대로 한국어 능력 부족과 자식 교육 및 한국의 학교 문화에 대한 정보와 지식 부족으로 어려움이 있음(김민

13) 부모가 자녀의 학습에 대해 갖는 기대 정도 · 가치 · 신념, 가정에서의 책읽기와 같은 문식 활동(문식 환경 경험) 정도, 부모의 문식성 수준, 부모의 책읽기 습관, 부모가 책에 대해서 갖는 태도나 가치 및 신념, 부모가 자녀의 학교 학습을 도울 수 있는 능력 정도, 특별히 부모님이 하시는 일을 거들어 드려야 하는 일이 많다거나 각종 종교 활동 등과 같은 가족의 생활 환경, 부모의 교육 정도, 부모의 사회경제적 지위, 가정에서의 제1언어와 제2언어의 경험 정도 등 부모 및 가정과 관련된 요인들이 언어 학습자의 문식성 발달에 어떤 영향을 미치는지 규명되어야 할 것이다.

화·신혜은, 2008)을 알 수 있다.

현재로서는 한국어 학습자들 중에서 어머니의 언어가 한국어가 아닌 학습자들의 언어 문제가 주로 논의되어 왔다. 주로 그들 어머니들의 한국어 습득 정도의 실태, 그들 자녀의 한국어 습득 및 학습의 실태와 학교 학습에서의 문제 등에 관한 실태 조사와 그에 따른 교재 개발의 방향(조수진 외, 2008), 이중언어교육의 정책 제안(원진숙, 2008b ; 권순희, 2008b)이나 초등학교 국어 교실 현장에서의 다문화 교육에 대한 방향 제시(최영환, 2008) 등이 이루어졌다. 즉 실태 조사를 통해, 문제적 상황에 처한 학습자들의 어려움을 파악하고, 그에 따른 교육적 조치를 교재, 교실 현장, 정책 차원에서 제안하는 것이 주를 이루었다. 한국어 학습자의 문식성 발달 및 학업 성취에 영향을 끼치는 요인들이 무엇인지 규명하는 논의는 부족하다.

권순희(2007)에는 영어 회자인 어머니를 둔 다문화 가정의 학습자의 경우, 다른 학교 동료들이 한국어가 서툴러도 영어를 잘하는 것 때문에 부러움의 대상이 된다는 보고가 있다. 이는 우리가 의미있게 살펴보아야 할 대목이다. 한국어와 한국어보다 언어 지위(language status)가 높은 언어가 한 가정 내에서 공존하게 될 때는 그 언어와 한국어와 비등하게 혹은 지배적으로 가정 내에서 사용될 수 있다. 이와 관련하여 한국어와 한국어보다 언어 지위(language status)가 높은 언어가 한 가정 내에서 공존하는 경우, 그렇지 않은 언어가 공존하는 경우, 각각의 경우와 관련된 중요한 주제들이 있다. 이러한 주제들은 연구되어야 한다. 이를테면,

- 한국어보다 언어 지위가 높은 언어가 한 가정 내에 공존할 때 가족 전체에서 이루어지는 한국어 및 그 외 언어의 언어적 상호작용 혹은 담화는 어떤 양상을 띠는가? 또 반대의 경우는 어떠한가?
- 각각의 경우, 한국어 학습자의 한국어 발달 정도는 어떠하고, 학습자는 한국어 학습과 다른 언어 습득에 대해 어떤 태도를 가지는가? 그러한 능력과 태도가 학습자의 문식성 발달과 나아가 학업 성취에 어떤 영향을 끼치는가? 그리고 그 외 언어 문식성 발달은 어떠한가?
- 모어가 한국어와 다를 때, 모어(제1언어)의 습득이 모어의 언어 지위에 따라 어떻게 달라지는가? 그리고 한국어 학습자의 모어 습득의 중요성

에 대한 인식이 어떻게 달라지는가? 이런 경우, 제2언어인 한국어와 제1언어 사용 양상이 가정 내에서 어떻게 이루어지는가? 모어 습득을 견지하거나 견지하지 않고자 하는 데에는 어떤 인식이 존재하는가? 이에 대해 언어교육 차원에서 바람직한 방향 설정과 안내는 어떤 것이어야 하는가?

- 가정에서 성공적으로 2개 이상의 언어를 구사하고 있는 사례가 있다면, 이런 사례가 갖는 여건과 방법은 무엇인가?

등에 대한 연구가 이루어질 수 있다.

그리고 이러한 주제는 단지 상대적으로 불리한 사회경제적 지위를 차지하고 있는 다문화 가정의 한국어 학습자만이 아니라, 그렇지 않은 경우에도 해당되는 것으로, 다문화 시대에 다양한 가정 언어 환경에 노출되어 있는 학습자를 포함하는 것이어야 한다. 따라서 다문화 시대에 다양한 언어 문제를 갖고 있는 학습자에 대한 연구가 필요하다. 위와 같은 연구 문제와 함께, 앞서 지적된 바와 같은 부모와 가정 내의 언어 문제는 앞으로 탐구되어야 한다. 이를테면,

- 부모와 가정과 관련된 요인(각주 13에서 열거한 여러 가지 요인들)들이 한국어 학습자의 문식성 발달과 나아가 학업 성취에 어떤 영향을 끼치는가?
- 한국어 문식 환경이 열악한 경우, 미취학기 아동의 한국어 발달을 위한 적절한 문식 프로그램은 어떠한 것인가? 그것은 모어 화자의 그것과 차별적인 것이어야 하는가? 그렇지 않은가? 적절한 시작 시점은 언제인가? 모어 습득과의 병행의 방법은 무엇인가? 혹은 모어 습득과 한국어 습득의 순서는 어떠해야 하는가?
- 가정에서의 정확한 구어성(Oracy)과 문식성 습득 및 학습의 단계에 따른 효과적인 교육방법은 무엇인가?

와 같은 문제는 한국어 학습자의 가정 문식 환경과 관련해서, 그리고 그에 따른 한국어 학습의 성취 문제와 관련해서 많은 연구를 통해 규명되어야 할 주제들이다.

가정 내 언어 환경이, 한국어와 한국어 외 언어의 언어지위와 관련하여 크게 두 가지로 나누어진다는 점은 한국어교육연구에 유의미한 구분으로 작용한다고 보고, 이에 따른 부모와 가정과 관련된 요인과 그에 따른 한국어 학습자의 문식성 발달과 학업 성취 정도를 규명하는 것은 의미 있는 작업이다.

2. 교육 기관의 문식 환경을 중심으로

조수진 외(2008 : 244)는 다문화 가정 자녀들의 한국어 능력이나 학습 부진의 양상이 가정 환경이나 학교의 분위기에 따라 달랐음을 관찰한 바 있다. 구체적으로 어떤 학교의 분위기인지 알 수 없으나, 학령기의 한국어 학습자들이 일상의 많은 시간을 학교에서 보내고, 또래들과의 상호작용 속에서 보낸다는 것을 감안하면, 학령기의 학교 문식 환경은 한국어 학습자에게 큰 영향을 끼칠 것이다. 최연실(2007)은 초등학교에 재학 중인 다문화 가정 자녀와 일반 가정 자녀 사이에 이야기 능력으로 측정한 언어능력에서는 차이가 없음을 보고하였는데(김민화·신혜은, 2008에서 재인용), 김민화·신혜은(2008)은 미취학 영유아기에 한국어 학습자는 부모가 언어적 환경의 주된 영향 요인으로 작용하지만 학령기에 접어들면 언어적 환경이 부모이외에도 또래, 교사, 다른 지역 사회에서의 경험이 더 큰 비중을 차지하게 되면서 다문화 가정 학습자의 언어 지체를 보완할 수 있다고 해석하였다.

이와 더불어 전은주(2008)의 논의도 흥미로운 결과를 보인다. 부산 거주의 다문화 가정 학습자와 일반 가정 학습자들의 국어과 학습과 관련된 자기 인식을 조사했는데, 다문화 가정 학습자는 자신의 한국어 능력에 대해 일반 학습자에 비해 못할 것 없다는 인식을 가지고 있었고, 다른 교과에 비해 국어 수업을 특별히 어려워하거나 싫어하지 않고, 일반학습자와 비슷한 정도의 인식을 가지고 있었다. 다만, 다문화 학습자는 일반 학습자에 견주어 읽기, 쓰기, 문법, 문학 작품 이해에서 자신의 능력이 조금 낮

은 것으로 인식하고 있었다.

또한 다문화 학습자가 국어 수업에서 교사의 설명을 이해할 수 없었던 경험이 거의 없었고, 국어 수업 중 모둠 활동, 발표, 토론, 글을 쓸 때도 어려움이 없다는 반응을 보였다. 반면, 일반 학습자가 모둠 활동을 할 때와 발표, 토론 등을 할 때 어려움이 있다는 반응을 보였고, 이 두 집단의 반응에는 유의미한 차이가 있었다. 매우 흥미로운 지점이다. Tharp(1989)는 학생들이 교실 체험에 반응하는 방식에 영향을 끼치는 심리문화적인 변인(psychocultural variables)을 구분¹⁴⁾한 바 있다. 그에 따르면, 과제를 수행하는 데 있어서 개인적으로 혹은 집단 중심으로 접근하는 문화적 변인에 따라 학습자의 교실 체험에 대한 반응이 달라진다는 것이다. 즉 일반 학습자가 모둠 활동이나, 토론, 발표를 어려워하고 다문화 학습자가 그렇지 않다는 측면이 왜 그러한지 이들이 본래 갖고 있는 문화적인 측면을 비롯하여 다각도로 규명될 필요가 있다고 본다.

지금까지의 논의에서 우리는 다음과 같은 연구 과제를 추출할 수 있다.

- 미취학 아동기의 언어 발달 지체를 극복할 수 있는 학교 문식성 환경 조성을 어떻게 해야 하는가? 또한 적절한 문식성 발달 프로그램은 어떠해야 하는가?
- 가정에서와는 다른, 학교에서의 문식 경험에 한국어 학습자의 문식성 발달에 어떤 영향을 끼치는가?
- 가정에서의 언어적 상호작용과 학교에서의 언어적 상호작용 사이의 차이는 무엇인가? 이러한 차이가 학습자의 문식성 발달에 어떤 영향을 주는가? 그에 따른 적절한 교육적 조치는 무엇인가?

14) Tharp(1989)는 학생들의 교실 행동에 영향을 끼치는 심리문화적 변인을 사회 조직의 측면, 사회언어학적 요인, 인지, 동기로 나누고, 이에 따라 학습자들을 분류하였다. 사회 조직(social organization)은 사람들이 집단으로서나 개인으로서 스스로를 어떻게 조직해 내느냐의 문제이다. 예를 들어, 사람들이 과제를 수행할 때 개인 중심으로 혹은 집단 중심으로 접근하느냐의 측면이다. 둘째, 사회언어학적 요인(sociolinguistics)은 대화의 흐름과 리듬, 근접성, 기다려주는 시간, 말하기 순서(turn-taking)가 조직되는 방식과 같은 대인간 의사소통의 관습의 측면이다. 동기(motivation)는 개인이 특정 목표나 과제를 접근하는 방식과 이유에 영향을 끼치는 가치, 신념, 기대치, 열망 등의 측면이다(Goldenberg et al., 2006a에서 제인용).

- 교실 문화와 학습 자료들은 한국어 학습자 본유의 문화적, 언어적 경험(혹은 각자의 가정에서의 문화적, 언어적 경험)에 적절히 부합하는 것인가? 그렇지 않은가? 그렇지 않다면 어떻게 이 둘이 조화되어 성공적인 한국어 학습과 학교 학습을 이끌 수 있게 하겠는가?
- 학습자의 한국어 능력에 따른 학업 성취에는 어떤 관계가 있는가?
- 다양한 모어 배경을 가진 학습자들의 한국어 학습 및 학업 성취 정도는 그 모어 배경에 비추어서 어떤 양상을 보이는가?

앞에서 지적한 바와 같이, 현재의 한국어 학습자에게 언어 문제는 학교 학습을 저해하고, 자신의 정체성 혼란을 느끼게 하는 문제적 상황(*language as problem*)¹⁵⁾이라는 측면에서 논의되었다. 그리고 다문화 가정의 외국인 어머니들의 언어는 간과되어 왔다. 이러한 맥락에서 원진숙(2008b), 권순희(2008b)의 이중언어교육의 가능성은 역설한 것은 그녀들의 언어를 자원으로서(*language as resource*) 활용하자는 논의로, 적극적인 인적 자원 활용을 주장하는 것이라 하겠다. 실제로 서울특별시교육청과 서울교육대학교 다문화교육연구원이 추진하고 있는 ‘다문화 가정 자녀를 위한 이중언어 교수요원 양성 과정’과 같은 정책의 추진은 획기적인 일이다. 또한, 경기 미원초등학교의 사례(권순희, 2008a ; 원진숙, 2008b)와 같이 한국어와 일본어, 영어 등의 삼중 언어 노출 환경을 만들어 주는 방법도 획기적인 학교 문식 환경 조성 사례이다.

따라서 학교 문식 환경은 한국어만 사용하는 환경과 한국어와 그 외

15) Ruiz(1984)는 언어 계획 및 정책을 해석하는 틀로서 세 가지 관점을 들었다. 문제로서의 언어(*language as problem*), 권리로서의 언어(*language as right*), 자원으로서의 언어(*language as resource*)라는 관점이 그것이다. 이 세 가지 관점이 미국의 이중언어(교육) 정책 향방의 기저가 되었다. 문제로서의 언어는 언어 문제가 실업, 학교에서의 낮은 성취와 같은 다른 사회적 ‘문제’와 결부되어 인식되는 것이다. 권리로서의 언어는 언어적 쟁점이 시민 권리와 인권의 차원에서 고려되어야 한다는 관점이다. 주류 사회의 언어에 억압되지 않는 비주류 언어 사용의 권리는 인권이라는 관점에서 다루어야 한다는 것이다(Galindo, 1997에서 재인용). 이에 덧붙여 경계로서의 언어(*language as boundary*)의 관점이 있다. 이중언어주의(bilingualism)가 두 언어공동체간을 연결할 수 있는 다리 역할을 할 수 있고, 두 언어공동체 간의 경계를 허물어가는 역할을 할 수 있다는 것이다(Galindo, 1997).

언어를 사용하는 환경 등에 따라 한국어 학습자가 치하는 학교 문식성 환경과 그에 따른 문식성 발달의 정도에 차이를 줄 것이다.

또한 학교가 위치한 지역의 사회경제적인 지위가 좋고 나쁨에 따라 학교의 문식 환경에는 큰 차이가 있다는 보고들(Duke, 2000 ; Neuman & Celano, 2000)은 학교의 지리적 위치에 따라 학습자들에게 노출되는 문식 환경이 다름을 예고하고 있다. 이는 다만 미국의 경우에 국한되지 않을 것으로 사료된다. 이들의 관찰에 따르면, 단순히 교실 환경에 노출되는 활자 인쇄물의 양과 질, 교실이나 도서관에 비치된 책의 양과 질에 그치지 않고, 교사들의 교수-학습 방법에 있어서도 질적인 차이가 있었음을 보고하였다. 예를 들어, 같은 초등학교 학급이라도 사회경제적으로 불리한 지역의 학교에서는 단순히 글자를 베껴 쓰는 활동을 많이 하고, 부유한 지역의 학교에서는 스스로 자신의 글쓰기에 주인의식(authorship)을 가지고 할 수 있는 활동들을 더 많이 한다는 것이다(Duke, 2000).

지금까지의 논의에서 우리는 다음과 같은 연구 과제를 추출해 볼 수 있다.

- 어떻게 하면 사회경제적으로 열악한 지역의 학교 문식 환경을 보완할 수 있겠는가? 구체적인 프로젝트는 어떠해야 하는가?
- 사회경제적으로 열악한 지역의 학교 문식 환경을 보완하여 상대적으로 열악한 가정의 문식 환경을 학교에서 보완할 수 있게 하는 방안은 없는가?
- 학교의 문식 환경은 모여 배경이 다른 한국어 학습자를 배려하는 방식으로 되어 있는가? 되어 있다면 우수한 사례는 어떤 것이고, 열악한 사례는 어떤 것인가? 우수한 사례를 통해 열악한 사례를 개선할 수 있는 실마리를 찾을 수 있는가?
- 한국어 외 언어 중에서 영어와 일어와 같은 언어 지위가 높은 언어와 인도네시아어, 태국어와 같이 상대적인 언어 지위가 낮은 언어를 구사하는 외국인 어머니들을 이중언어교육을 위해서, 이들을 어떻게 학교교육에 참여시킬 수 있는가? 그리고 그렇게 하기 위해서 그들은 어떤 자격을 갖추어야 하는가?
- 한국어만의 학교 문식 환경과 한국어와 그 외 언어 학교 문식 환경을 동일한 조건의 한국어 학습자에게 제공했을 때 어느 경우가 한국어 능

력 발달에 좋은 영향을 주는가? 또한 모어 발달에는 그러한 환경이 어떤 영향을 주는가?

- 한국어 학습자의 한국어 능력 수준과 도달해야 할 성취기준을 명시하는 수준별 교육과정이 필요한가? 필요하다면, 모어 화자들의 학년별 내용과 어떻게 차별되겠는가? 혹은 어떤 공통적인 기반이 있겠는가?

3. 사회 문식 환경을 중심으로

다문화 가정 자녀들이 그들의 어머니에 대해 낮은 자존감을 보이는 것은, 이들 가정의 낮은 사회경제적 지위(Socio-Economic Status)와 무관하지 않으며, 우리 사회가 부강하지 않은 나라 사람들을 인식하는 방식과 무관하지 않다. 누군가에겐 자산이 되는 고유의 언어가 어떤 사회에서는 힘을 갖기 어렵고, 습득되지 않은 주류 사회의 언어가 강요될 수 있다. 한국 사회에서 기타 언어가 갖는 언어 지위에 관한 연구와 언어 이데올로기 등은 연구되어야 할 것이다.

- 다문화 사회에 우리 사회가 견지하고 있는 언어 이데올로기는 무엇인가? 우리 사회의 언어 정책의 관점은 무엇인가? 그것은 다문화주의라는 시대의 흐름에 비추어 어떠한 것인가?
- 다문화 시대의 다양한 한국어 학습자들을 어떤 사회문화적 유형으로 분류할 수 있는가?

한국 사회에서 살아가고자 하는 한국어 학습자들은 한국 사람들처럼 말하고, 행동하고, 대부분의 한국 사람들이 알고 있는 것을 알기를 원할 것이다. 그리고 그들의 문식성 발달도 일반적인 한국 사람들의 그것과 다르지 않는 것을 목표로 할 것이다. 이런 관점에서 그들에게 언어 능력 함양과 함께 문화적 문식성(cultural literacy)을 갖게 하는 것은 중요한 문제이다. Hirsh(1988)에 의하면, 문화적 문식성은 한국 사람이라면 누구나 알아야 할 지식(의 목록)을 아는 문제이다. 그 지식의 목록에는 한국 사람이라

면 누구나 알고 있는 단어들, 즉 개념들, 이야기들(문학 작품들), 지리적 지식, 역사적 지식, 사회적 지식 등을 담고 있다. 이와 관련된 연구 주제들은 다음과 같다.

- 한국어 학습자들의 한국인과 한국에 대한 문화적 문식성(cultural literacy) 목록은 어떻게 작성될 수 있겠는가? 그러한 문화적 문식성은 어떤 방식으로 교육되거나 보급될 수 있겠는가?
- 가족과 가정을 떠난 한국어 학습자들의 또래 집단 및 더 큰 사회적 집단에서의 언어적 상호작용은 어떠한가? 그러한 언어적 상호작용이 문식성 발달에 어떤 영향을 미치는가?
- 이들을 위한 가정, 교육기관(학교), 국가 수준에서의 언어(교육)의 정책(혹은 관점)은 어떤 것이 되어야 하는가?

현재의 한국 사회는 한국어가 사용되는 사회이다. 따라서 국내 거주 한국어 학습자들에게는 한국어 문식 환경이 제공된다. 그러나 외국에 거주하는 한국어 학습자들에게는 한국어 외의 문식 환경이 제공된다. 즉 한국어 학습자들은 사회적으로 한국어 문식 환경이 제공되거나, 한국어 외 언어 환경(한국어보다 언어 지위가 높은 언어, 한국어보다 언어 지위가 낮은 언어)이 제공되는 환경에 놓이게 된다. 이러한 환경을 고려하여 한국어 학습자의 언어 학습과 그에 대한 적절한 언어교육의 관점과 방법을 연구하고 논의할 필요가 있다.

V. 결론

모어교육으로서의 한국교육은 먼저 교육 현장에서의 실천이 있었고, 그 이후에 이를 ‘국어교육학’이라는 이름 하에 하나의 연구분야(discipline)로서의 정체성을 찾고 이론적 정립을 해 왔다. 외국어로서의 한국어교육도 약 60여 년 간의 교육 실천의 역사가 있었고, 현재 활발한 이론적 정립을

꾀하고 있다. 두 분야는 언어교육연구라는 공통점을 가지고 있으나, 그 주력 연구 대상의 특성이 다름에 따라 논의되는 생점과 탐구과제에 상이함이 있다. 최근에 등장한 다문화 가정에서의 한국어 학습자는 이 두 분야 모두의 주목을 받는 대상이다.

국어교육은 그 명칭의 모호함 때문에, 그리고 다문화 시대의 한국어 학습자들을 고려했을 때 적합하지 않은 ‘국어’라는 이름을 벗어버릴 때가 되었다. 국어교육과 한국어교육은 그 이론적 근거를 언어교육이론에 두고 있기에 언어연구와 교육연구 사이의 자리에 함께 자리한다. 따라서 이들 두 학문 분과가 한국어교육이라는 이름하에 주력 연구 대상의 상이함에 따라 연구의 특수성을 구분할 필요가 있다. 그러할 때, 한국어교육이 규명해야 할 연구대상에 대한 연구자들의 넘나듦이 활발하고, 언어학습의 비밀을 규명하고 올바른 언어교육을 지향하는 활발한 연구가 가능하리라 본다.

이러한 전제 속에서 본고는 모아로서의 한국어 학습자 및 제2언어, 외국어로서 한국어 학습자를 총망라하여 이들을 의미있게 유형화할 수 있는 방법을 모색하였다. 그 결과, 그들이 처한 가정의 문식 환경, 교육기관의 문식 환경 및 사회의 문식 환경으로 구분하면 의미있게 구분할 수 있다고 보았다. 본고는 가정에서의 문식 환경을 한국어와 한국어 외의 언어(언어지위를 기준으로 2가지로 구분)로 3가지로 나누고, 교육기관 및 사회의 문식 환경을 각각 한국어 환경과 그 외 환경으로 2가지로 나누어, 한국어 학습자가 처할 수 있는 문식 환경을 모두 12가지로 구분하였다. 이렇게 구분된 한국어 학습자의 유형을 보이고 예를 보였으며, 이들 문식 환경에 따른 한국어 학습자의 언어학습과 언어교육을 위해 수행할 수 있는 연구 과제를 도출하였다.*

* 본 논문은 2009. 2. 27. 투고되었으며, 2009. 3. 3. 심사가 시작되어 2009. 3. 30. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육인적자원부(2006. 5), “다문화가정 자녀 교육지원 대책”.
- 권순희(2006), “다문화 가정을 위한 언어 교육 정책 모색—호주의 언어 교육 정책 검토를 중심으로”, 『국어교육학연구』 제27집, pp.223~246.
- 권순희(2007), “다문화 가정 자녀의 학교생활 실태와 교사의 인식”, 다문화 가정 자녀를 위한 초등 국어 교육, 2007년 서울교육대학교 초등국어교육연구소 학술대회 자료집, pp.37~85.
- 권순희(2008a), “다문화 시대를 대비한 다문화 교육의 방향”, 『국어교육』 126, pp.89~119.
- 권순희(2008b), “이중언어교육의 필요성과 정책 제안”, 국어교육학회 제41회 정기 학술발표대회 자료집, pp.113~145.
- 김갑성(2008), “한국내 다문화가정의 자녀 교육 실태 조사 연구”, 『청소년 문화포럼』 Vol.18, pp.58~95.
- 김민화·신혜은(2008), “다문화가정 취학 전 유아 한국어교육 지원을 위한 기초 연구”, 『아동학회지』 제29권 2호, pp.155~176.
- 노명원(1987), 『국어교육론』, 서울 : 한샘.
- 박상철(2008), “다문화 사회에서의 학교 교육과정 정책”, 『초등교육연구』 Vol.21, No.2, pp.1~19.
- 박영민(2006), “다문화 시대의 국어교육과서 단원 개발을 위한 연구”, 『청립어문교육』 Vol.34, pp.67~84.
- 박영순(1997), “국어교육과 한국어교육”, 『한국어학』 6, 한국어학회, pp.1~17.
- 박영순(2007), “다문화 시대의 언어 교육 정책”, 다문화 가정 자녀를 위한 초등 국어 교육, 2007년 서울교육대학교 초등국어교육연구소 학술대회 자료집, pp.13~24.
- 서혁(2007a), “다문화 가정 현황 및 한국어교육 지원 방안”, 『인간연구』 No.12, pp.1~24.
- 서혁(2007b), “한국어교육과 국어교육의 관계 설정—상호 발전과 세계화를 위한 과제”, 『국어교육학연구』 Vol.30, pp.51~86.
- 윤여탁 외(2006), 『국어교육 100년사 I』 서울 : 서울대학교출판부.
- 윤희원 외(2006), “다문화가정 지원 우수 사례 연구”, 인적자원개발 정책연구 2006-13.
- 이중언어학회(2008), 세계화 시대의 다중언어·다문화 교육, 이중언어학회 제13차 국제학술대회 자료집.
- 이지혜·채재은(2007), “다문화가정시대 문해교육의 대안적 접근 : 영미의 가족문해 사례를 중심으로”, 『비교교육연구』 제17권 제1호, pp.29~52.
- 왕한석(2007), “또 다른 한국어—국제결혼 이주여성의 언어 적응에 관한 인류학적 연

구』, 서울 : 교문사.

- 원진숙(2007), “다문화 시대 국어교육의 역할”, 『국어교육학연구』 제30집, pp.22~50.
- 원진숙(2008a), “다문화 시대의 초등학교 국어과 교육－다문화 가정 자녀를 위한 한국어 교육 지원 방안을 중심으로”, 『국어교육학연구』 제32집, pp.269~302.
- 원진숙(2008b), “다문화 가정 자녀를 위한 이중언어교육 지원 방안”, 이중언어학회 국제학술대회 발표논문, 2008. 11. 1.
- 장인실(2007), “다문화 교육을 위한 초등교사 교육과정 모형 고찰”, 다문화 가정 자녀를 위한 초등 국어 교육, 2007년 서울교육대학교 초등국어교육연구소 학술대회 자료집, pp.123~146.
- 전은주(2008), “다문화 가정과 일반 가정 학습자의 국어과 교수－학습에 관한 비교 연구”, 국어교육학회 제41회 정기 학술발표대회 자료집, pp.147~168.
- 조수진· 윤희원· 진대연(2008), “다문화가정자녀를 위한 ‘학습 한국어’ 교재 개발의 방향”, 『이중언어학』 제37호, pp.235~264.
- 조영달 외(2006), (연구용역과제 최종보고서) “다문화가정의 자녀 교육 실태 조사”, 정책연구과제 2006-이슈-3, 교육인적자원부.
- 최관경(2007), “다문화 시대의 교육적 과제－무엇을 위한 다문화 교육인가”, 『초등교육연구』 Vol.22, pp.245~271.
- 최연실(2007), “도시 국제 결혼 가정 아동과 일반 가정 아동의 이야기 능력 비교”, 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 최영환(2008), “초등학교 국어 교실 현장의 다문화 교육 방향”, 국어교육학회 제41회 정기 학술발표대회 자료집, pp.95~110.
- Barton, David(2007), Literacy -An Introduction to the ecology of written language, Oxford: Blackwell Publishing.
- Duke, Nell(2000), “Print environments and experiences offered to first-grade students in very low- and very high-SES school districts”, Reading Research Quarterly Vol.35, no.4, pp.456-457.
- Galindo, René(1997), “Language wars : the ideological dimensions of the debates on bilingual education”, Bilingual Research journal, 21 : 2 & 3, pp.103-141.
- Genesee, Fred(2004), “What do we know about bilingual education for majority language students?”, In Bhatia, T. & Ritchie, W.(eds.), The Handbook of Bilingualism, Malden, MA : Balckwell, pp.547-576.
- Goldenberg et al.(2006a), “Synthesis : sociocultural contexts and literacy development”, In August, Diane & Shanahan, Timothy(2006)(ed.), Developing literacy in second-language learners, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associations, pp.249-268.

- Goldenberg et al.(2006b), "Sociocultural influences on the literacy attainment of language-minority children and youth", In August, Diane & Shanahan, Timothy(2006)(ed.), Developing literacy in second-language learners, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associations, pp.269-318.
- Hirsch Jr., E. D.(1988), Cultural literacy-what every American needs to know, New York : Vintage Books.
- Mackey, William(1970), "A Typology of bilingual education", Foreign Language Annals 3 : 4, pp.596-608.
- Neuman, Susan B. & Celano, Donna(2000), "Access to print in low-income and middle-income communities ; an ecological study of four neighborhoods", Reading Research Quarterly Vol.35, no.4, pp.456-457.
- Rueda, Robert S. et al.(2006), "The sociocultural context in which children acquire literacy". In August, Diane & Shanahan, Timothy(2006)(ed.), Developing literacy in second-language learners, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associations, pp.319-340.
- Ruiz, Richard(1984), "Orientations in language planning", National Association for Bilingual Education Journal, 8, pp.15 ~ 34.
- Tharp, R.(1989), "Psychocultural variables and constants : effects on teaching and learning in schools", American Psychologist, 44, pp.349-359.
- UNESCO Education Sector(2004), The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs : Position Paper. Paris : United National Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ytsma, Jehannes(2001), "Towards a typology of trilingual education", International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 4 (1), pp.11-22.

<초록>

문식 환경에 따른 한국어 학습자 유형 분류와 연구 과제

김영란

본고는 ‘국어교육’은 명칭의 모호함 때문에, 그리고 다문화 시대의 한국어 학습자들을 고려했을 때 적합하지 않은 이름이기 때문에 ‘한국어교육’으로 명명되는 것이 적절하다는 전제에서 출발한다. 또한 국어교육과 한국어교육은 이론적 근거를 언어교육이론에 두고 있기에 언어연구와 교육연구 사이의 자리에 함께 자리한다. 따라서 이를 두 학문분과가 한국어교육이라는 이름하에 주력 연구 대상의 상이함에 따라 구분될 필요가 있다. 그러할 때, 한국어교육이 규명해야 할 연구대상에 대한 연구자들의 넘나들이 활발하고, 언어학습의 비밀을 규명하고 올바른 언어 교육을 지향하는 활발한 연구가 가능하리라 본다.

이러한 전제 속에서 본고는 모어로서 및 제2언어, 외국어로서 한국어 학습자를 총망라하여 이들을 의미있게 유형화할 수 있는 방법을 모색하였다. 그 결과, 그들이 처한 가정의 문식 환경, 교육기관의 문식 환경 및 사회의 문식 환경으로 구분하면 의미있게 구분할 수 있다고 보았다. 가정에서의 문식 환경을 한국어와 한국어 외의 언어(언어지위가 낮은 것과 높은 것 2가지로 구분)로 3가지로 나누고, 교육기관 및 사회의 문식 환경을 각각 한국어 환경과 그 외 환경으로 2가지로 나누어, 한국어 학습자가 처할 수 있는 문식 환경을 모두 12가지로 구분하였다. 이렇게 구분된 한국어 학습자의 유형을 기술하고 예를 살펴보았으며, 이를 문식 환경에 따른 한국어 학습자의 언어학습과 언어교육을 위해 수행할 수 있는 연구 과제를 도출하였다.

【핵심어】 한국어학습자, 한국어교육, 국어교육, 문식 환경, 가정 문식 환경, 학교 문식 환경, 사회 문식 환경, 문식성 교육, 다문화

<Abstract>

A Typology of the Korean Language Learner

Kim, Young-ran

This study starts with the premise that another name for Korean language education –the ‘national language’ education– has to be labelled as the ‘Korean language education’ in this multicultural era. I also presuppose that Korean language education as a first language, as a second language, or as a foreign language, all fall under the discipline of language education. Some researchers may specialise in Korean language education as a first language and some as a foreign language. Researchers should be able to access all types of language learners regardless of their specialism for more meaningful outcomes of research.

With this premise, I seek to categorise Korean language learners who face varied linguistic contexts as a useful and insightful grouping to researchers. As a result, Korean language learners in Korea or abroad face 3 different family literacy environments, 2 different institution literacy environments, and 2 different social literacy environments. Therefore Korean language learners can face 12 types of different literacy environments based on family, school, and society. I suggest that a lot of and extensive empirical research should be conducted, at times comparing different types of learners. I also generate research topics to be dealt with in accordance with learners’ literate environment.

【Key words】 Korean language learner, Literate environment, Family literacy environment, School literacy environment, Society literacy environment, Literacy education