



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](#)

碩士學位論文

이중 언어 교육방법

『バイリンガル教育の方法』 翻譯論文

濟州大學校 通譯大學院

韓 日 科

宋 炳 秀

2014年 7月



이중 언어 교육방법

『バイリンガル教育の方法』 翻譯論文

指導教授 坂野慎治

宋 炳 秀

이 論文을 通譯大學院 碩士學位 論文으로 提出함

2014年 7月

宋炳秀의 通譯大學院 碩士學位 論文을 認准함

審査委員長 _____ ①

委 員 _____ ①

委 員 _____ ①

濟州大學校 通譯大學院

2014年 7月

차 례

역자서문	1
국문초록	3
머리말	4
제 1 장 이중 언어 구사자란?	8
단일 언어 구사자와의 차이점	9
성장기 아이들의 경우	11
이중 언어 구사자의 분류	12
제 2 장 아이들의 모어 발달과 연령	26
이중 언어 아이들의 모어	27
부모는 최초의 언어 교사	28
연령과 모어의 형성	31
책 읽어주기의 중요성	36
임계기 이론과 이중 언어	38
제 3 장 이중 언어 교육 이론	43
커민스의 ‘2언어 공유설’	44
‘2언어 상호 의존 원칙’	46
랜드리와 엘러드의 이론	50
‘2언어 발달의 카운터 밸런스 설’	55
참고문헌	60
日文抄録	61

역자서문

최근 10년 동안 한국은 여러 분야에서 눈부신 성장을 해왔다. 그와 동시에 한국의 문화 산업도 발전했다. 다양한 문화 콘텐츠가 생겼으며 ‘한류’라는 이름으로 한국의 문화가 세계에 알려지게 되었다. 그렇게 ‘한류’는 아시아뿐만 아니라 전세계에 한국의 문화를 알리는 원동력이 되었고, 삼성, 현대와 같은 대기업의 약진과 함께 한국의 입지를 굳히는데 일조했다. 이제 한국은 국제사회의 일원이며 한국의 국력이 높아지면서 한국으로 들어오는 외국인 수도 점점 늘어나고 있는 추세이다. 외국인 노동 이주자와 결혼 이주자가 점차 늘어나고 있으며 외국인 이주자 100만 명 시대가 멀지 않았다고 한다. 하지만 한국 국내에서 외국인, 특히 결혼 이주자들은 여전히 소외 계층임과 동시에 자녀들의 교육(대부분 한국어/한국문화 교육) 문제로 갈등을 빚고 있는 경우가 많다. 사실, 지역적, 현실적인 문제로 결혼 이주자들은 많은 경우에 자신의 모어(母語)를 사용하기보다는 한국어를 사용하도록 강요받고 있고 완벽하게 구사할 수 있는 자신의 모어로 자녀들과 대화하기보다는 서툰 한국어로 의사소통을 할 수밖에 없는 경우를 아직도 어렵지 않게 볼 수 있다. 이것은 한 아이가 다른 언어와 다른 문화를 접할 수 있는 소중한 기회를 빼앗는 것이며 국가적, 사회적으로도 커다란 손실이 아닐 수 없다.

『이중 언어 교육방법』은 한국보다 앞서 이미 결혼 이주자와 다문화 가정 문제, 그리고 다문화 가정 자녀들의 이중 언어 교육문제를 경험한 일본의 사례와 이중 언어 교육에서 큰 성과를 거두고 있는 캐나다의 이중 언어 교육정책 및 사례에 대해서, 그리고 나카지마 가즈코(中島和子) 박사의 개인적인 경험들을 소개하고 있다. 저자인 나카지마 교수는 현재 캐나다 토론토 대학의 명예 교수이며, ‘모어·계승어·이중 언어 교육연구회(母語·繼承語·バイリンガル教育研究会)’ 회장이다. 일본어교육에 몸담으면서 이중 언어 교육에 대해 많은 연구를 했으며, 저서로는 『言葉と教育—海外で子どもを育てている保護者のみなさまへ』(언어와 교육-해외에서 아이를 키우는 보호자들에게, 海外子女教育振興財団, 1998), 『マルチリンガル教育への招待』(이중 언어와 다언어의 교육, ひつじ書房, 2010 / 한글과컴, 2012) 등이 있다. 영어와 불어를 함께 사용하는 캐나다의 언어 교육제도를 분석하고 나

카지마 교수가 직접 아이를 키우면서 확인한 경험들을 쓴 책이다.

책의 구성은 제 1장 이중 언어란, 제 2장 아이의 모어 발달과 연령, 제 3장 이중 언어 교육이론, 제 4장 가정에서 시작하는 이중 언어 교육, 제 5장 이머전 방식 이중 언어 교육, 제 6장 미국의 이중 언어 교육, 제 7장 해외 자녀와 이중 언어 교육, 제 8장 일본계 자녀와 이중 언어 교육, 제 9장 이중 언어와 문화 습득, 제 10장 이중 언어 교육에 대해 궁금한 점, 제 11장 이중 언어 교육이 외국어교육에 공헌한 점으로 이루어져 있다.

본 논문은 그 중에서 제 1장 ‘이중 언어란’, 제 2장 ‘아이의 모어 발달과 연령’, 제 3장 ‘이중 언어 교육이론’을 번역한 번역 논문이다. 책의 앞부분에 해당하는 이 세 개의 장은 이중 언어와 이중 언어 구사자를 육성하기 위한 전반적인 교육 이론을 다룬 부분이라 할 수 있다. 바이링구얼(bilingual)은 기본적으로 ‘이중 언어 구사자’로 번역하였으나 문맥에 맞춰 ‘이중 언어’로 번역하기도 하였고 인물이나 학술용어의 경우는 원어(영어, 일본어)를 병기하였다. 이번에 번역되지 않은 나머지 장을 모두 번역하여 완전한 한 권의 번역서로 출판하고자 하는 것이 역자의 작은 소망이다. 마지막으로 본 논문이 나올 수 있도록 진심어린 충고를 해주시고 2년 동안 지도해주신 제주대학교 통역대학원 반노신지 교수님과 이예안 교수님께 진심으로 감사의 말씀을 전한다. 그리고 바쁘신 와중에도 논문 심사위원장을 맡아주신 제주대학교 일어일문학과 진은숙 교수님께도 진심으로 감사의 말씀을 전한다.

국문초록

아이를 이중 언어 구사자로 키우기 위해서는 부모의 역할이 가장 중요하다고 할 수 있다. 왜냐하면 부모는 아이가 가장 처음으로 만나는 대화 상대이자 언어 교사이기 때문이다. 그러나 아이를 이중 언어 구사자로 키우기 위해 무조건 외국어를 시키는 것은 위험한 일이다. 커민스(Cummins)는 ‘빙산설(冰山說)’을 통해 서로 다른 언어라도 그 바탕에 깔린 언어의 기본 지식은 같다고 설명한다. 그 예로서 9세 미만에 해외로 나간 아이는 부분적 이중 언어 구사자가 되거나 제한적 이중 언어 구사자로 자라는 경우가 많았던 반면에 9세 이후에 해외로 나간 아이는 상대적으로 고도 이중 언어 구사자로 자라는 경우가 많았다. 이것은 이미 모어(母語)가 어느 정도 자리잡혀서 언어에 대한 기본적인 지식이 있는 아이들이 자신들의 모어를 지키면서 제2언어, 제3언어를 습득한다는 것을 의미한다. 또한 이중 언어 발달을 위해서는 4세에서 15세까지의 언어형성기뿐만 아니라 0세에서 4세까지의 시기도 무척 중요하다. 부모는 이 시기에 아이들에게 책읽어주기를 통해 언어란 무엇인가를 아이들에게 알려주어야 한다. 책읽어주는 단순히 ‘책을 읽는다’는 의미를 넘어 부모의 목소리와 체온을 느낄 수 있는 수단이 되며 아이를 이중 언어 구사자로 키우는 토대가 된다.

언어는 의사소통을 위한 도구이며 한 언어집단에서 별로 사용되지 않는 소수 언어는 점점 사라져간다. 부모가 소수언어인 자신들의 모어를 지키고 아이들을 이중 언어 구사자로 키우기 위해서는 부모 스스로가 아이들과 자신들의 모어로 소통하는 꾸준한 노력이 필요하다.

머 리 말

일본에서 ‘이중 언어 구사자(bilingual)’라는 말은 어떤 특별한 환경에서 자란 사람의 이미지가 강한 듯하다. 하지만 역사적으로 또는 세계 각국의 언어 상황으로 보아도 현실에선 복수 언어를 사용하는 국가가 많다. 두 개 언어나 세 개 언어를 병용해 생활하는 것은 그렇게 특별하거나 신기한 일이 아니다. 어쨌거나 세계에는 약 3,000~4,000개의 언어가 존재함에도 불구하고 국가로 인정받은 나라는 200여 국에 불과하다. 오히려 일본인이나 독일인처럼 한 가지 언어로 평생을 살 수 있는 사람들이 더 적다고 할 수 있다.

두 가지 언어를 사용한다는 것은 1960년대 중반까지 학업부진, 정신착란, 정서 불안정과 결부되었지만 최근에는 그와 반대로 이중 언어 구사자로 자라는 것이 지적 발달, 유연한 사고와 창의성 함양 등 언어 감각을 키워 이문화(異文化)에 대한 이해를 넓히고 제2, 제3언어 습득에 도움이 되며, 오히려 하나의 언어만을 사용하는 단일 언어 구사자(monolingual)가 갖는 단점이 눈에 띄는 시대가 되었다. “단일 언어 구사자는 돈이 많이 든다”는 말이 있다. 커서 영어 회화 학원에 다니거나 해외 유학을 가는 시간과 노력, 경비를 생각하면 맞는 말이기도 하다.

그럼 어떻게 하면 아이들을 이중 언어 구사자로 키울 수 있을까. 방언학자이며 5개국어를 하는 벨기에인 신부 그로타스(Willem A. Grootaers)는, “이중 언어 구사자가 되고 싶다면 부모를 선택해야 한다!”고 했지만 물론 이것은 우스갯소리이다. 지금까지 이중 언어 구사자들은 외교관 부모를 둔 덕분에 학령기를 거의 해외에서 보낸 경우, 국제결혼 가정에서 태어난 경우, 부모가 선교사여서 여기저기 외국을 다니며 유년시절을 보낸 경우 등 특수한 환경에서 자란 사람으로 한정되었다. 실제로도 그런 사람들이 대부분이다. 하지만 최근에는 가정, 학교, 사회의 환경을 어느 정도 인위적으로 조정함으로써 기초적인 이중 언어 구사자를 키우기 위한 노하우가 점점 밝혀지고 있다. 이는 서양에서 이루어지는 이중 언어 교육실험, 이중 언어 구사자 연구는 물론 일본의 경제 성장과 함께 해외에서 학령기를 보내는 많은 해외(귀국)자녀나 장기 해외근무자, 이주자의 자녀로서 해외에

서 태어나고 자란 일본계 자녀들의 경험이 큰 도움이 되고 있다. 이제까지의 이중 언어 연구는 일본어를 제1언어로 한 사례가 부족하며 해외의 이중 언어 이론이나 연구 성과를 사고패턴과 문법구조가 다른 일본어에 그대로 적용할 수 있는지가 항상 문제시 되어 왔다. 그런 의미에서 해외자녀나 일본계 자녀는 이중 언어 구사자를 육성함과 동시에 실증적인 데이터를 풍부하게 제공해주는 역할도 했다.

아이를 이중 언어 구사자로 키우는 데 가장 중요한 점은 두 개의 언어를 각각 나누어 사용할 수밖에 없는 상황을 만드는 것이다. 아이들이 2세 무렵부터 12, 13세 무렵까지의 언어 형성기에 이 ‘분리사용’을 해야 하는 상황에 놓이게 되면 아이들은 필요에 의해 두 개, 세 개의 언어를 자연스럽게 습득하게 된다. 이 자연습득력은 아이의 연령이 높아지면서 약해지기 때문에 유아기부터 중학교에 들어갈 때까지가 ‘이중 언어 구사자가 될 수 있는 적절한 시기’라고 할 수 있다. 그러나 그 이후라도 이중 언어 구사자에 가까운 어학능력을 가질 수 없는 것은 아니며, 효율 높은 외국어 학습과 해외 유학 등을 통해 20대 초반까지는 이중 언어 구사자가 될 가능성이 있다.

이중 언어 구사자로 자라는지 여부는 각 가정에서 부모의 노력과 함께 그 아이가 속한 사회의 언어 환경이 결정적 요인이 된다. 당연히 언어는 진공상태가 아니라 아이를 둘러싼 커다란 사회라는 환경과 그 사회의 구성원이 사용하는 언어의 영향을 많이 받는다. 따라서 그냥 놔둬도 저절로 습득하는 언어와 그냥 두면 저절로 사라지는 언어가 생기게 마련이다. 우선 이 역동적인 언어의 역학관계를 파악하고 어떤 환경에 방치되었을 때 사라지기 쉬운 언어를 가정이나 학교에서 인위적인 노력으로 강화시킴으로써 일본에 살면서도 이중 언어의 기반을 만드는 것이 가능하다.

이중 언어 구사자로 키우기 위해 가장 중요한 것은 아이가 처음 접하는 언어, 즉 모어(母語)를 확실하게 교육하는 것이다. 그 노력은 우선 가정에서 시작되어야만 한다. 모어는 아이의 토대가 되는 언어이며 제2, 제3언어의 기초가 된다. 부모가 조금만 신경을 쓰면 일상 대화를 통해 아이는 모어를 익힌다. 이런 의미에서 아이의 최초의 언어 교사는 부모이다. 이 모어를 기초로 학교나 연령에 맞는 과외 활동을 적절히 선택하고 해외 체험을 적절한 시기에 제공함으로써 이중 언어

어 기반을 만들 수 있다. 특히 같은 부모에게서 태어난 아이들이라도 기질이나 성격이 모두 다르기 때문에 유감스럽게도 이렇게만 하면 반드시 성공한다는 편리한 공식 같은 것은 없다.

최근에는 일본어가 유용한 언어라는 인식이 국제적으로 높아졌고 한편으론 인터넷을 통해 세계 각지와 교류할 수 있는 영어의 실용성도 증가했다. 일본인이 일본을 떠나지 않고도 일본어와 영어를 사용하는 이중 언어 구사자가 될 수 있는 길이 열렸다고 할 수 있다. 이를 위해서는 국가적인 노력도 필요하고 학교 교육을 연계해 일관된 외국어 교육을 하는 정부 주도형 언어 정책이 필요한 시점이다.

캐나다는 이중 언어 교육의 실험과 연구 부분에서 큰 공헌을 해왔다. ‘이머전(immersion) 방식’으로 불리는 외국어 교육, ‘계승어(繼承語) 교육’으로 불리는 소수 언어 아동의 모어와 모문화(母文化) 보강 교육 등은 캐나다에서 탄생한 교육 모델이다. 이것을 중심으로 탄생한 이중 언어 교육이론은 이 분야에서 선구적인 역할을 하고 있다. 언어 습득의 임계기 이론로 유명한 펜필드(), 캐나다 맥길대학의 랑베르()와 제네시(), 토론토대학 대학원의 스텐(), 스웨인(), 웰즈(), 커민스(), 할리() 등 이들의 연구 성과 없이는 이중 언어 교육을 말할 수 없다. 나는 같은 토론토대학 동아시아연구과 교수로 일본어 교육에 종사하면서 토론토 보습수업교(The Japanese School of Toronto Shokokai Inc)의 협력을 받아 커민스, 스웨인과 공동으로 실시한 ‘일영(日英) 이중 언어 발달 연구 조사’, 일본계 고교생의 협력을 받아 실시한 ‘일본어 학교 졸업생의 일본어 능력 조사’, 캐나다 일본어 교육 진흥회 회장으로서 회원들과 함께 실시한 ‘연소자 이중 언어 회화 테스트개발’, 그리고 비록 한 명이지만 캐나다에서 이중 언어 자녀교육을 통해 얻은 지식을 바탕으로 일본에서 이중 언어 구사자를 키우기 위해 필요하다고 생각되는 기본적인 개념과 실천 사례를 적어 보았다.

제1장부터 제3장까지는 이중 언어의 기본적 개념과 이론적 배경에 대해, 제4장은 가정생활을 통해 습득하는 학령기 이전 아이들의 이중 언어, 제5장부터 제8장까지는 학교생활을 통해 습득하는 이중 언어, 그리고 제9장은 문화 습득과 정체성과의 관계, 제10장에서는 이중 언어의 장점과 단점, 그리고 제11장은 외국어 교육, 제2언어 교육, 국어 교육과 이중 언어 교육과의 연관성에 대해 정리하였다.

이중 언어 교육의 실례로 제시한 것은 다음 네 가지 형태이다. 우선 제5장에서 설명한 캐나다의 이머전 방식에 따른 프랑스어 교육은 정치적, 경제적, 문화적으로 우세한 데다 대다수의 캐나다 사람이 사용하는 언어 즉, 주요 언어인 영어를 모어로 하는 아이들을 위한 효과적인 외국어 교육이다. 제6장에서는 미국의 이중 언어 교육을 살펴보고 사회적 소수 언어를 모어로 하는 아이들의 제2언어 교육의 예를 들었다. 제7장은 학령기의 이동과 함께 두 개의 언어, 두 개의 문화가 뒤엉키는 경우로, 영어권에서 학령기를 보낸 해외 자녀의 예를 들었다. 제8장은 모어와 모문화를 보강하기 위한 계승어 교육이다. 최근에는 일본 학교에도 중국어, 포르투갈어 등 소수 언어를 모어로 하는 아이들이 들어오면서 계승어 교육에 대한 필요성이 높아지고 있다. 해외 사례들이 일본 국내의 외국인 자녀들을 위한 참고가 되었으면 한다.

이 책에서는 이중 언어 문제를 개별 아이들의 언어 발달을 중심으로 어학 교사 입장에서 다루고 있다. 이중 언어 또는 이중 언어 정책(bilingualism)은 학제적인 연구 분야이며 심리학, 사회학, 인류학, 뇌생리학, 언어학 등 여러 분야에서 연구 대상으로 삼는 소재이지만, 여기서는 아동, 초등학생, 중학생 초기까지 즉, 이중 언어 형성기에 가정과 교육 기관이 나아갈 방향을 제시하는 것으로 한정했다. 언어 발달에 관심 있는 부모, 아이들이 어학력 부족으로 고통을 받는 것이 싫어 어학 교육에 흥미를 갖는 아버지, 조기 영어 교육에 종사하는 교사, 일본어를 모르는 외국인 학생으로 인해 고생하는 학교 교사, 해외에 거주하는 일본인 자녀, 일본계 자녀 교육을 담당하는 교사들, 넓게는 다언어 다문화 환경 안에서 살아가는 아이들의 교육에 관심 있는 모든 사람들에게 조금이라도 도움을 줄 수 있기를 바란다.

1998년 7월 나카지마 가즈코

제 1 장 이중 언어 구사자란?

이중 언어 구사자의 정의를 성공한 사람은 아직 없다고 할 만큼 이중 언어라는 말의 의미는 복잡하고 파악하기 힘들지만 여기서는 문제를 확실히 하기 위해 ‘두 개의 언어를 완벽하게 분리해 사용할 수 있는 사람’으로 정의하고 설명하겠다. 세 개 언어는 삼중 언어 구사자(trilingual), 네 개 언어는 사중 언어 구사자(quadrilingual), 한 개 언어는 단일 언어 구사자라고 칭할 수 있다.

언어를 두 개, 세 개씩 사용하게 되더라도 각각의 언어를 같은 수준으로 구사하는 경우는 드물다. 간단한 인사는 가능하더라도 싸움, 토론, 사랑 고백을 하거나, 농담이나 비꼬는 말을 하는 경우는 생각만큼 잘 되지 않는 것이 일반적이다.

캐나다 태생인 필자의 아들은 집에서는 일본어를 밖에서는 영어를 쓰도록 키웠다. 게다가 캐나다 학교에서는 초등학교 1학년 때부터 프랑스어 수업이 매일 40분에서 1시간씩 있고 이것이 고등학교를 졸업할 때까지 계속 이어진다. 고등학교를 졸업한 17세 당시에는 일상생활에선 일본어와 영어의 이중 언어, 학교에선 학습언어로서의 영어, 외국어로서 상당히 높은 수준의 프랑스어, 그리고 초급 수준의 독일어를 할 수 있었다. 졸업 후에는 네덜란드 위트레흐트, 스위스의 시온(프랑스어권), 프랑스의 리옹에서 음악을 배웠고 현재는 루마니아에서 지휘를 하고 있으므로 지금은 영어, 프랑스어, 일본어(잊지 않았다면), 루마니아어, 독일어 순으로 어학력이 높을 것이다. 그러나 각각의 언어 수준이 달라서 실제로 이중 언어 구사자인지 삼중 언어 구사자인지 사중 언어 구사자인지는 당사자만이 알 수 있다. 지휘 리허설 정도라면 일본어 외의 어떤 언어로라도 할 수 있겠지만 완벽하게 생각을 정리해 문장을 써야 한다면 학교에서 배운 영어가 가장 정확하다고 한다. 장학금을 받기 위해 프랑스어로 논문 등을 써야 했을 때 상당한 고생을 했다고 한다.

이렇게 몇 개의 언어가 섞인 경우가 아닌 이중 언어 구사자의 경우에도 어느 한쪽은 강한 언어이며 다른 한쪽은 원해서 또는 필요에 의해서 사용하는 경우가 일반적이다. 언어는 생활을 통해 습득되는 것이므로 두 개의 언어가 같은 수준으

로 습득되는 것은 거의 불가능하다. 어느 순간 거의 같은 수준이 되었다고 하더라도 일상생활 속에서 사용하지 않는 말은 퇴화되기 때문에 두 개의 언어를 똑같은 수준으로 유지하는 것은 대단히 어렵다. 어쨌든 이중 언어 구사자라고 하면 완벽한 2언어 구사자를 상상하기 쉽지만 실제로는 불완전한 이중 언어 구사자가 대부분이며 오히려 불완전한 것이 일반적이라고 할 수 있다.

단일 언어의 경우에도 말을 잘하는 아이, 글을 잘 쓰는 아이, 말도 잘 못하고 작문도 잘 못하는 아이가 있는 것처럼 이중 언어의 경우도 다양한 경우가 있다. 두 명의 아이를 이중 언어 구사자로 키운 타슈너는 다음과 같이 말한다. “단일 언어를 사용하는 아이들도 이해나 표현을 잘하거나 못하는 아이가 있는 것처럼 이중 언어 구사자도 개인차가 있으며 한쪽 언어가 더 강한 경우가 있고 둘 다 평균적인 경우, 둘 다 우수한 경우도 있다. ……이중 언어는 1부터 100까지의 연속선상에 있으며 단일 언어도 이와 같다고 할 수 있다.”(Taeschner 1983)

단일 언어 구사자와의 차이점

이중 언어 구사자는 자신이 이중 언어를 구사한다는 것에 대해 어떻게 생각할까. 이중 언어 구사자들의 생각을 여러 각도에서 정리한 그로장의 이중 언어 입문서에 의하면, 여러 언어를 배경으로 하는 이중 언어, 삼중 언어 구사자와 단일 언어 구사자의 차이를 다음과 같이 적고 있다.

단일 언어 구사자와 차이점

- ◎ “차이를 전혀 못 느낀다.” (버마어, 영어)
 - ◎ “단 한 가지 다른 점은 나는 다양한 사람과 대화를 할 수 있고 다른 문자를 읽을 수 있고 외국 영화를 (자막 없이) 볼 수 있다는 것.” (아르메니아어, 아랍어, 영어)
 - ◎ “단일 언어 구사자와 별 차이를 못 느낀다.” (벵갈어, 우르드어, 영어)
 - ◎ “단일 언어 구사자와 다른 점은 다양한 사람과 커뮤니케이션할 수 있다는 것. 나는 열린 성격이고 다양한 언어를 알기 때문에 다른 사람을 더 잘 이해할 수 있다고 생각한다.” (아랍어, 영어, 프랑스어)
 - ◎ “2개 언어를 할 수 있다는 것이 대단한 것은 아니다. (단일 언어 구사자와) 특별히 다른 점이 있다고 생각하지 않는다.” (페르시아어, 영어) (Grosjean 1982:273)
-

이 예를 보면 이중 언어, 삼중 언어 구사자는 다양한 사람과 깊이 소통할 수 있다는 것을 제외하면 단일 언어 구사자와 다르다고 생각하지 않고 있다. 생각하는 두뇌가 두 개 있는 것도 아니고 느끼는 마음이 두 개인 것도 아니다. 하나의 뇌와 하나의 마음을 가진 똑같은 사람이 단지 ‘언어’라는 도구를 두 개 또는 세 개 가지고 있다고 생각하면 된다. 또한 위에서 예를 든 이중 언어, 삼중 언어 구사자의 언어 종류는 9가지나 되지만 각각의 언어적 특성이나 조합으로 인해 의견이 달라지는 것 같진 않다.

이렇게 이중 언어와 단일 언어를 비교하면 표면적으로 별 차이가 없는 듯하지만, 심층적인 면을 보면 이중 언어 구사자의 언어 능력은 두 개의 언어에 걸친 것으로 ‘두 개의 언어가 모여 하나의 언어 체계’를 갖는 사람으로 생각할 수 있다. 이 점에서 이중 언어 구사자와 단일 언어 구사자는 본질적으로 다르다. 이중 언어 구사자의 전체적인 언어력을 language의 앞머리를 따서 [L]이라고 한다면, 이중 언어 구사자의 언어력은 두 개 언어력의 융합으로 [L1+L2]로 말할 수 있다.

성장기 아이들의 경우

이중 언어 문제에 대해 논하는 경우, 이미 언어가 안정적으로 완성된 성인의 이중 언어와 아직 어느 쪽도 완벽하지 않은 아이들의 이중 언어는 그 문제가 크게 다르다.

이 책에서는 특히, 성장기 아이들의 2언어 발달과 그에 관련된 교육문제를 중심으로 다루도록 한다. 언어 발달과 아이의 성장은 떼려야 뗄 수 없는 관계이다. 아이는 부모나 주위 사람들과의 관계를 통해 언어를 익히고 익힌 언어를 다시 사용함으로써 주변 세상과 관계가 깊어진다. 언어는 아이의 생각하는 힘을 기르기 위해서도, 풍부한 감성을 키우기 위해서도 없어서는 안 되며, 아이들 역시 살아가기 위해 필사적으로 습득해야만 하는 도구이다. 그럼으로 아이들에게는 언어 능력의 유무(有無)가 사활이 걸린 문제이며 하나 이상의 언어가 어떤 형태로 아이들의 생활에 영향을 주는가가 아이들의 인간 형성에 직접 관계하는 중요한 교육적 문제가 된다.

두 개의 언어를 접하며 큰 아이를 어느 한 시점만 관찰해 각각의 언어력을 측정해 보면 양쪽 언어 모두 단일 언어를 구사하는 아이들에 비해 언어 능력이 떨어지는 경우가 많다. 예를 들어 아직 모어가 불완전한 외국인 아이가 일본에 와서 일본 학교를 다니기 시작하면 점점 일본어를 할 수 있게 된다. 친구도 생기고 일과의 대부분을 일본어를 사용하며 지내다 보면 일본어는 급격히 발달하지만, 그 사이에 모어 능력은 본인도 모르는 사이에 급격히 떨어진다. 분명히 알고 있던 단어가 입에서 맴돌거나 편지를 쓰려고 하면 문자를 잊어버린 경우도 있다. 이런 환경에 있는 아이의 언어를 어느 시점에서 측정해 보면, 일본어 능력은 일본 아이들에 비해 낮고 모국어 능력은 본국의 아이들과 비교해 낮다. 즉 두 언어 모두 낮은 수준이 된다. 이것은 학령기 도중에 변화된 언어 환경에 노출된 아이라면 피할 수 없는 상황이다. 아이들의 이중 언어 교육 문제에 대해, 가령 앞서 말한 문제를 극복하고 어떻게 하면 두 개 언어를 잘 발달시킬 수 있을까, 어떤 교육적 개입을 하면 부정적인 요인을 최소화하고 연령에 맞는 학습능력을 키울 수 있을까 등을 장기적으로 생각해야 한다. 2언어 발달 중에 생기는 어떤 한 시

점의 현상만을 문제 삼아 양쪽 언어 능력이 모두 떨어지는 세미링갈(Semilingual) 등으로 단정지어서는 안 된다. 이런 의미에서 아이들의 이중 언어는 항상 두 개 언어 능력을 유동적으로 관찰하고 장기적인 안목으로 볼 필요가 있다.

이중 언어 구사자의 분류

이중 언어 구사자는 ‘두 개 언어가 가능하다’고 해도 실제로 보면 상당한 개인차가 있다. 예를 들어 ① 듣기는 양쪽 언어 모두 가능하지만 말하기는 한 쪽 언어로만 가능한 경우, ② 듣기, 말하기는 양쪽 언어 모두 가능하지만 읽기, 쓰기는 한 쪽 언어로만 가능한 경우, ③ 일상회화는 양쪽 언어 모두 문제없지만, 생각을 정리해 발표하는 경우는 한 쪽 언어로만 가능한 경우, ④ 양쪽 언어 모두 회화는 가능하지만 사고를 요약 때는 어느 쪽도 불충분한 경우, ⑤ 양쪽 모두 사용하지만 두 언어를 섞어야만 말할 수 있는 경우가 있다.

이렇게 다양한 이중 언어 능력을 정의하는 것은 무척 어렵다. 베어즈모어는 그의 저서에서 35가지 이중 언어 유형을 제시하고 있고, 마키는 사용언어, 커리큘럼 외에 4개의 범주를 세워 90가지의 이중 언어 교육 유형을 열거하고 있다(Beardsmore 1986, Mackey 1972). 여기서는 영어와 일본어 이중 언어 교육에 대해 중요한 여섯 가지만을 들어 이중 언어 분류를 시도했다. 여섯 개 분류 중에서 **【1】** 과 **【2】** 는 언어 능력에 따른 분류, **【3】** 은 발달 과정에 따른 분류, **【4】** 와 **【5】** 는 사회·문화와의 관계에 따른 분류, **【6】** 은 언어 집단과의 관련성에서 본 도달목표와 교육형태에 따른 분류이다.

【1】 2언어의 성취도로 본 이중 언어

2언어의 성취도로 보면 이중 언어는 크게 세 가지로 분류할 수 있다. 토론토대

학 교수 커민스의 용어를 빌리면, 연령에 상응하는 수준까지 2언어가 고도로 발달하는 경우는 ‘밸런스 이중 언어’, 어느 한 쪽은 연령에 상응한 수준까지 고도로 발달하지만 다른 한 쪽의 언어가 확실히 부족한 경우는 ‘도미넌트(편중) 이중 언어’, 그리고 어느 쪽도 연령에 상응한 수준에 도달하지 못한 경우를 ‘제한적 이중 언어’라고 했다(Cummins 1978 a, 1978 b). <그림1>에서 나오는 네 개의 자전거 그림은 이러한 2언어의 성취도에 따른 차이를 알기 쉽게 나타난 것이다. ‘바퀴가 하나 있어도 괜찮다(단일 언어), 커다란 바퀴와 작은 바퀴가 있으면 바퀴가 하나 있을 때보다 멀리 갈 수 있다(부분적 이중 언어), 두 바퀴가 균형을 이루고 있고 공기가 가득 차 있으면 더 멀리 갈 수 있다(고도 이중 언어), 하지만 두 바퀴가 있어도 공기가 빠져 있으면 아무데도 갈 수 없다(제한적 이중 언어)’.

<그림1> 두 언어의 성취 정도와 인지도의 관계(Cummins)



바퀴가 하나 있어도 괜찮다...



큰 바퀴와 작은 바퀴라도 좋다...



균형을 이룬 두 바퀴에 공기가 가득 차 있으면, 더 멀리 갈 수 있다...



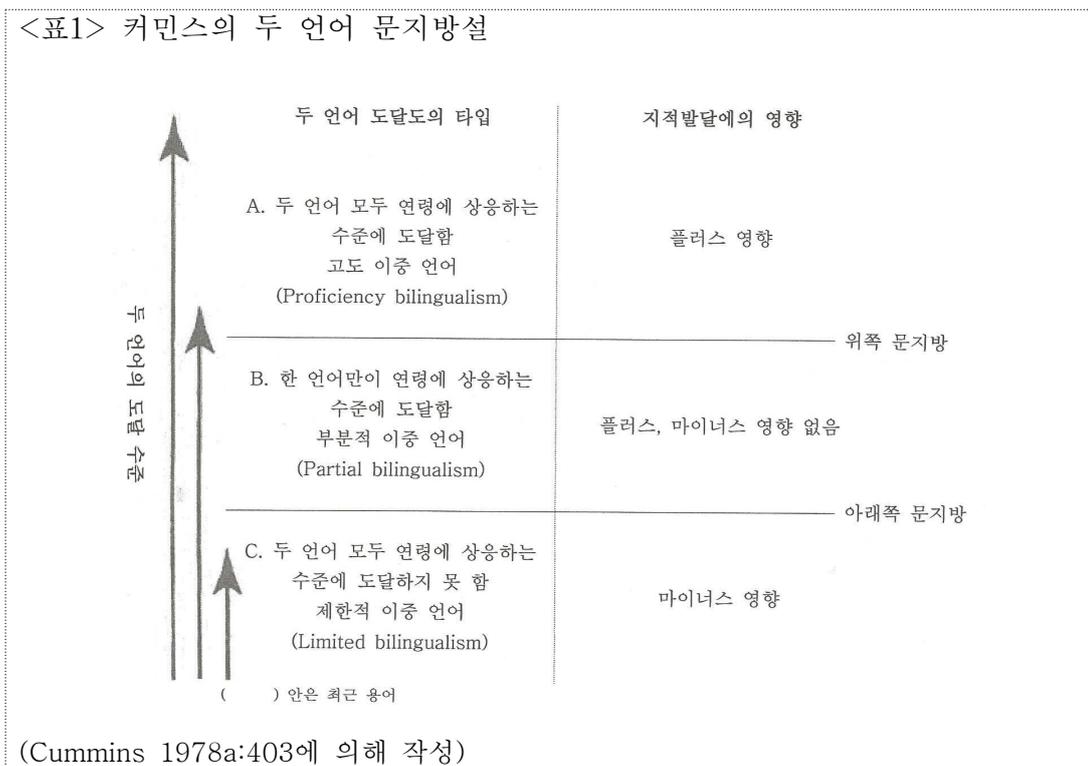
물론 이렇게 되지 않는다면...

(Cummins 1985:10을 바탕으로 작성)

일러스트 : 가와데 히사코

앞서 본 네 개의 자전거 삽화는 이전에 토론토대학에 설치된 ‘계승언어교육센터’의 기관지 『Heritage Language Bulletin 1985』 제1호에 게재된 커민스 논문의 삽화를 재현한 것이다. 이 삽화를 통해 커민스가 보여주고자 한 것은 단지 이중언어 구사자의 언어 성취도 분류가 아니라, 이중언어 구사자와 지적 발달과의 관계이다. 이중언어 구사자로 성장하는 것이 인지력, 학력, 지적 발달에 좋은 영향을 주는 경우도 있고 나쁜 영향을 주는 경우도 있지만 그것은 2언어의 성취도에 의해 달라진다. 커민스는 이것을 ‘문지방설’이라 부르고 <표 1>에서 그 관계

를 나타내고 있다. 즉, 2언어 성취에서는 두 개의 문지방이 있고 2언어 모두 위쪽의 문지방을 넘는다면 ‘밸런스 이중 언어 구사자’가 되고, 2언어 모두 아래쪽 문지방을 넘지 못하면 ‘제한적 이중 언어 구사자’가 된다. 그리고 2언어가 모두 아래쪽 문지방을 넘었지만 하나의 언어만이 위쪽 문지방을 넘었다면 ‘도미넌트 이중 언어 구사자’가 된다. 지적 발달과의 관계에서는 A의 ‘밸런스 이중 언어’의 경우는 지적 발달에서 긍정적인 영향을 주지만, B의 ‘도미넌트 이중 언어’의 경우는 아무런 영향이 없고, C의 ‘제한적 이중 언어’의 경우는 부정적 영향을 준다.



이것은 뒤의 제3장에서 더 자세히 소개할 커민스의 2언어 공유설이나 2언어 상호 의존설과 깊은 관계가 있다. 지금까지 이중 언어에 대한 연구로부터 알 수 있는 것은 두 개 언어가 고도로 발달하는 경우는 두 개 언어가 서로 강한 상승 효과가 있어 언어력이 강해짐과 동시에 지능에도 자극을 주기 때문에 지적 발달에도 좋은 영향을 준다는 것이다. 하지만 양쪽 언어가 서로 방해하고 둘 다 낮은 수준에 머무는 경우에는 어학력에도 부정적이며 지적 발달 면에서도 부정적이다.

또한 어느 한 쪽 언어만 고도로 발달한 경우는 지적 발달에 긍정적인 면도 부정적인 면도 보이지 않는다. 이 문지방설은 핀란드인 스쿠트납 캅가스의 설(說)에 기반해 커민스가 처음으로 제창한 것이다. 그 후 호칭이 다소 변해 최근에는 A의 ‘밸런스 이중 언어’가 ‘고도(로 발달한) 이중 언어(Proficiency bilingualism)’, B의 ‘도미넌트 이중 언어’는 ‘부분적 이중 언어(Partial bilingualism)’, C의 ‘이중 제한적 이중 언어’는 ‘제한적 이중 언어(Limited bilingualism)’가 되었다. 간단히 말하면 ‘2언어형(型)’, ‘1언어형’, ‘2언어미숙형’ 이중 언어라고 할 수 있다.¹⁾

【2】 네 기능으로 본 이중 언어

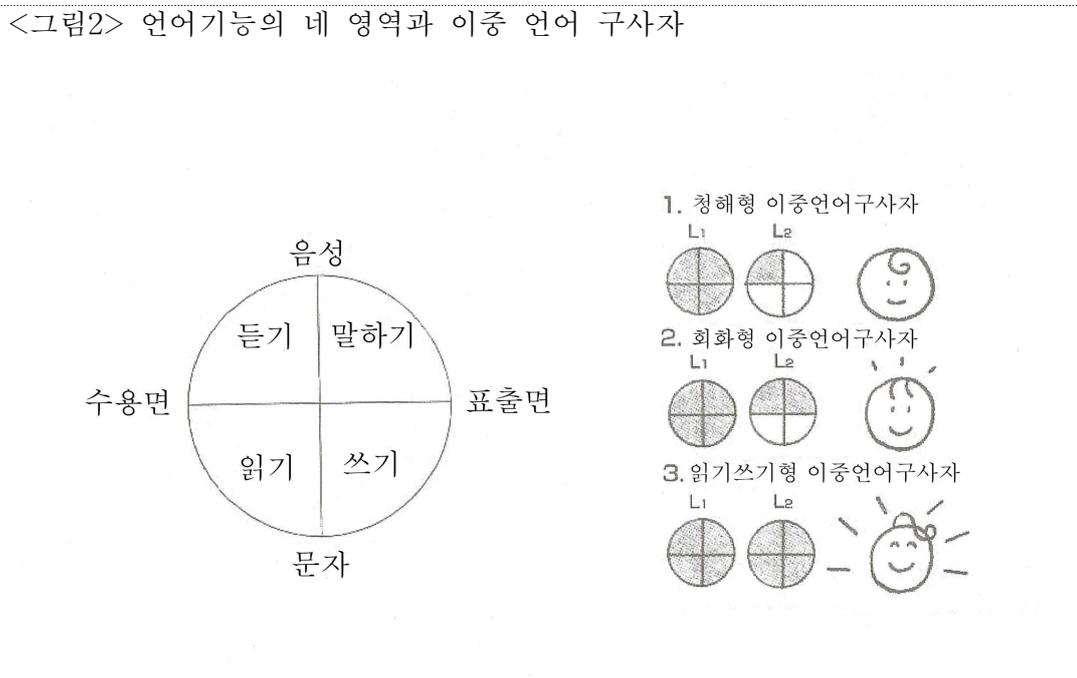
커뮤니케이션의 매체가 되는 것이 음성인지 문자인지 그리고 기능이 ‘수용’인지 ‘표출’인지에 따라 <그림2>처럼 언어 기능을 네 개 영역으로 나눌 수 있다. 듣기는 2언어로 가능하지만 그 외에는 모두 한 가지로만 가능한 것을 ‘청해형 이중 언어 구사자’, 듣기와 말하기는 2언어로 가능하지만 읽기, 쓰기가 한 가지 언어만 가능하면 ‘회화형 이중 언어 구사자’, 4영역 모두 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 가능한 이중 언어 구사자를 ‘읽기쓰기형 이중 언어 구사자’ 또는 ‘바이리터럴(biliteral)’이라 한다. 일본인 가정 중에도 해외 생활이 길어지면 부모가 일본어로 말해도 아이들은 영어나 현지어로 대답하는 경우가 종종 있지만 이런 경우 일단 아이들은 부모가 말하는 것을 이해하기 때문에 ‘청해형 이중 언어 구사자’가 된다. 영어는 4기능에 걸쳐 발달했지만 일본어는 듣기만 가능한 것이다. 또한 읽기는 두 언어에서 가능하지만 말하기, 듣기, 쓰기는 한 언어에서만 가능한 단일 언어 구사자도 실제로 상당히 많이 있다. 일본어와 영어를 읽을 수 있는 일본인이 상당수 있지만 유감스럽게도 이 경우는 이중 언어 구사자라고 할 수 없다.

이중 언어 구사자라는 말은 두 가지의 의미를 가지고 있기에 주의를 할 필요

1) ‘바이링구얼(bilingual)’과 ‘바이링구어리즘(bilingualism)’ 용어 사용에서, 바이링구얼이란 말은 2언어를 사용하는 사람을 나타내는 경우와, 2언어 사용 상태를 나타내는 경우가 있다. 개인을 나타내는 경우는 ‘바이링구얼’로, 상태를 나타내는 경우는 ‘바이링구어리즘’으로 구분하는 경우가 있지만, 이렇게 되면 해머스가 말한 ‘언어 집단의 2언어 사용을 지칭하는 바이링구어리즘’과의 구별이 어려워진다. 따라서 이 책에서는 개인을 나타내는 경우와 상태를 나타내는 경우 모두 ‘바이링구얼’로 하고, ‘바이링구어리즘’이란 용어는 언어 집단의 2언어 사용을 지칭할 때만 사용하도록 한다.

가 있다. 첫 번째는 단일 언어 구사자나 삼중 언어 구사자와 비교해 ‘두 개 언어 사용자’라는 의미로 사용되는 이중 언어 구사자이다. 두 번째는 2언어 읽기·쓰기 능력을 가진 ‘이중 언어 구사자’와 비교해 ‘2언어 말하기 능력만 있는 이중 언어 구사자’라는 의미이다. 이 경우는 혼란을 막기 위해 ‘회화형 이중 언어 구사자’로 구별하도록 하겠다.

또한 ‘청해형 이중 언어 구사자’는 ‘회화형 이중 언어 구사자’에 비해 ‘수동적 이중 언어 구사자(passive bilingualism)’로 불리는 경우도 있다. 앞서 말한 부모의 일본어 질문에 영어로만 대답하는 일본인 아이가 바로 그 사례라고 할 수 있다.



언어력은 가능한 영역이 증가할수록 뿌리를 깊고 넓게 내린다. 때문에 듣기만 가능한 이중 언어 구사자보다 네 기능을 모두 갖춘 이중 언어 구사자가 어학력의 질이 높다. 또한 하나의 언어를 익힌다는 것은 그 언어를 기억하는 것과 동시에 2언어 습득을 통해 언어 자체를 배우는 것이다. 하나의 언어보다는 두 개, 세 개 언어를 알면 비교도 할 수 있고 언어 간의 공통부분과 차이점 등이 더 확실

하게 보인다. 그런 의미에서 언어 그 자체에 대한 지식, 다시 말해 메타언어 인식이 강해지고 언어를 분석하는 힘이 단일 언어 구사자보다 월등하게 된다.

최근에는 읽기, 쓰기 능력이 단지 언어 스킬이라기보단 아이의 인지력, 학력 전체의 발달과 밀접한 관계가 있고 회화와 비교해 그 습득에 상당한 시간이 걸린다는 점에서 이중 언어 구사자의 언어 발달을 논할 때 회화와 인지, 학력(인지력이나 학력과 관계 깊은 언어 분야)으로 구분해서 이중 언어 구사자의 능력을 생각할 필요성이 대두되고 있다.

【3】 발달 과정에 따른 분류

발달 과정에 따른 이중 언어 분류는 다음과 같다. 매일 생활 속에서 두 개 언어를 동시에 접하면서 이중 언어 구사자가 되는 경우는 ‘동시 발달 이중 언어 구사자’, 하나의 언어가 선행되고 그 후에 두 번째 언어가 더해지는 경우를 ‘계기(繼起) 발달 이중 언어 구사자’라고 부른다. 예를 들어 영유아의 경우 집에서 아빠가 아이에게 말하는 말과 엄마가 아이에게 말하는 말을 의도적으로 구분해 아이가 ‘아빠말’과 ‘엄마말’ 양쪽을 동시에 습득하는 경우, 이것이 ‘동시 발달 이중 언어 구사자’이다. 한편, 해외 자녀와 같이 일본어만 사용하는 생활을 하다가 어느 시점에서 어느 날 갑자기 영어를 사용하는 환경이 된다면 수년 후에는 영어도 일본어도 어느 정도 할 수 있게 되는 경우 ‘계기 발달 이중 언어 구사자’가 된다.

그러나 실제로는 이 두 가지를 확실히 구분하는 것이 어려운 경우가 많다. 예를 들어 필자의 아들은 2세 9개월이 되어 캐나다의 어린이집(preschool)에 갈 때까지 집에서 부모와의 대화는 모두 일본어였다. 그러나 일본어만 사용했다고 해도 캐나다에 살고 있었기 때문에 텔레비전도 영어, 걸려오는 전화도 영어, 방문객도 영어, 마치 영어라는 바다에 둘러싸인 일본어라는 외딴 섬과 같았다. 다만 가정에서 의도적으로 일본어의 기초를 만드는 노력을 했고 그 노력을 유지하면서 영어와 접하기 시작되었다는 점에서 보면 일본어라는 토대 위에 영어가 더해진 것으로 ‘계기 발달 이중 언어 구사자’라고 할 수 있을지도 모르겠다. 이처럼

두 개 언어를 접하며 성장하는 아이의 경우는 어느 쪽인지 결정하기 힘든 경우가 있다.

해머스와 블랑이라는 캐나다 언어심리학자들은 이중 언어 구사자의 2언어 능력의 총합을 [L]로 표시할 경우 ‘동시 발달 이중 언어 구사자’와 ‘계기 발달 이중 언어 구사자’는 [L]을 구성하는 2개 언어의 성격이 다소 다르기 때문에 ‘동시 발달 이중 언어 구사자’는 [La+Lb]로, ‘계기 발달 이중 언어 구사자’는 [L1+L2]로 표시한다(Hammars & Blanc 1989).

【4】 문화 습득에 따른 분류

문화 습득을 동반하는 이중 언어 구사자와 그렇지 않은 이중 언어 구사자가 있다. 두 개 언어를 유창하게 말할 수 있어도 가치관, 사물을 보는 눈, 행동 패턴이 한 가지 즉, ‘단일 문화적(monocultural)’인 경우가 있다. 문화 습득을 동반하는 이중 언어 구사자를 ‘이중 문화적(bicultural)’, 다양한 문화를 접하며 성장한 결과 어느 쪽 문화에도 속하지 않은 것을 ‘탈 문화적(de-cultural)’이라고 한다. 같은 문화 습득에서도 이해면, 인지면(머리로 이해할 수 있는 것), 행동면(남이 기대하는 것을 무의식적으로 행동 하는 것), 심정면(감정 변화)의 습득 정도가 달라 이해는 했어도 행동이 따르지 않거나 이해와 행동은 할 수 있지만 마음이 동반되지 않는 경우 등이다. 예를 들어 성인이 되어 외국에 간 경우는 이문화 습득이 인지면에서 멈추는 경우가 있지만 아이의 경우는 연령이 낮으면 낮을수록 인지, 행동, 심정 모든 면에서 다른 문화를 습득한다.

【5】 모어의 사회적 지위와의 관련에서 본 분류

똑같이 두 개 언어를 접하는 아이라도 아이의 모어가 그 사회에서 어떤 지위를 갖고 그 사회 구성원으로부터 어떻게 인식되느냐에 따라 결과가 달라진다. 예

를 들어 일본에서는 일본어가 압도적으로 우세하다. 일본어 화자가 많은 것은 물론, 정치적, 경제적, 문화적으로도 일본어 일변도이다. 따라서 일본어를 하는 것이 당연하다. 일본어를 못하는 아이는 친구로 받아주지 않는다. 어쨌든 아이들도 일본에서 살아가기 위해서는 일본어를 해야만 한다는 것을 피부로 느낀다. 그럼으로 일본에 와서 일본 학교에 입학한 외국인 자녀는 엄청난 속도로 일본어를 습득한다. 한편, 아이가 일본에 오기 전에 부모와의 대화에서 사용했던 언어 즉, 모어가 어떻게 되는가는 그 모어가 일본인에게 어떻게 보이는가가 아이의 심리에 미묘한 영향을 준다. 우연히 모어가 일본인이 인정하는 영어처럼 국제어인 경우는 일본어를 습득하면서도 모어를 유지하기가 쉽고 결과적으로 이중 언어 구사자가 될 가능성이 높다.

하지만 아이의 모어가 일본인이 별로 중요하게 생각하지 않거나 들어본 적도 없는 언어라면 아이는 사람들 앞에서 모어로 말하기를 꺼려하거나 창피해하며 사람들 앞에선 모어로 말할 수 있다는 것을 감추기도 한다. 이처럼 일본에서 그 언어를 사용하는 사람이 적고 정치적, 경제적, 문화적으로도 힘이 없는 즉, 사회적으로 열세에 있는 언어를 모어로 갖는 아이는 두 개 언어를 접할 수 있는 환경임에도 결과적으로 하나의 언어 밖에 못하는 단일 언어 구사자가 되는 경우가 많다. 게다가 부모의 언어는 버리고 일본어만 취하는 단일 언어 구사자가 된다. 일본어가 나쁘다고 할 순 없다. 사회에서 압도적으로 우세한 언어 즉, 사회 주요 언어와 아이의 모어 간에 격차가 있을 경우는 아이가 열세인 자신의 모어를 버리는 것은 일반적인 현상이다. 예를 들면 미국에선 영어가 주요 언어로 스페인어는 소수 언어이므로 스페인계 자녀는 모어를 버리고 영어 단일 언어 구사자가 되는 경향이 있다(Wong-Fillmore 1991).

이렇게 아이의 언어는 주위 환경의 영향을 많이 받으며 길러지기 때문에 모어가 주요 언어인 경우는 만약 학교 교육을 외국어로 받더라도 모어를 잊거나 사회적 구성원으로서의 정체성이 흔들리는 일은 없다. 예를 들어 캐나다 영어권에 프랑스어로 학교 교육을 받으면 영어도 프랑스어도 할 수 있게 되며 프랑스인과의 위화감없이 친해질 수 있기 때문에 이중문화자가 되지만 그래도 영국계 캐나다인이란 아이덴티티는 확실히 갖고 있다. 이렇듯 모어 위에 또 하나의 유용한 언어가 더해지고 거기에 정체성도 확실한 2언어 접촉 상태는 ‘가산적

(additive) 이중 언어 구사자’, 반대로 2언어 환경에서 자라면서도 단일 언어 구사자가 되는 상태를 ‘감산적(subtractive) 이중 언어 구사자’라고 한다. 가산적이라는 말은 ‘더하다(add)’, ‘더하기(addition)’에서 온 말이고 감산적이란 말을 ‘빼다(subtract)’, ‘빼기(subtraction)’에서 온 말이다. 번역하면 ‘가산적’, ‘감산적’, ‘부가적’, ‘감가적’ 등 여러 가지가 있지만 가장 그 의미를 잘 나타낼 수 있는 번역은 ‘덧붙이기’와 ‘빼어내기’일 것이다(裴岩 1987). 특히 ‘빼어내기’라는 번역은 2언어가 아이로부터 중요한 모어를 빼어내기 때문에 부모와 자녀의 교류를 위한 도구가 사라져서 부모, 자식 간 관계의 질이 떨어지고 정체성에 대한 문제로 고민하는 심각한 문제를 자주 볼 수 있다. 언어면에서도 문제가 있어 열세한 언어는 우세한 언어의 영향을 받아 우세한 언어의 단어를 필요 이상으로 차용하거나, 두 개 언어를 막 번갈아 가며 사용하거나, 하나의 언어로 말을 시작해서 다른 하나의 언어로 바뀌어져 말을 맺는 ‘혼합형’이 되는 경향이 있다.

‘가산적 이중 언어’, ‘감산적 이중 언어’의 개념을 처음 제창한 것은 캐나다의 이중 언어 교육의 아버지로 불리는 랑베르이다. 랑베르는 21세기의 과제는 물의 흐름처럼 강한 언어에 흡수되는 약한 언어에 대해 어떤 교육적 조치를 해서 흐름을 멈추는 것, 인간이 개입함으로 인해 소수 언어 아이들로부터 ‘가산적 이중 언어’를 끌어내는 것이라고 말한다.

“내가 생각하는 장래의 중요한 교육적 과제는 소수 민족 언어 그룹(ethnic groups)의 아이들이 겪는 여러 부담을 제거 하고 그들이 가산적 이중 언어 구사자, 이중 문화의 은혜를 받을 수 있도록 하는 것이다.”
(Lambert 1977)

최근 프랑스제 캐나다인 랜드리와 앨러드는 가산적 이중 언어의 개념을 더욱 발전시켜 다음 세 개의 요건을 충족하는 2언어 사용을 가산적 이중 언어로 새로 정의했고 그것이 교육자가 목표로 해야 하는 차세대 ‘이중 언어 구사자의 이상

상'이라 말한다(Landry & Allard 1991). 그 세 가지 요건은,

(1) 두 언어가 회화력, 읽고 쓰는 능력에서 고도로 발달을 할 것. 즉 '이중 언어 구사자'나 '고도 이중 언어 구사자'일 것.

(2) 두 언어의 문화에 대해 적극적인 심적 태도를 가짐과 동시에 모문화에 대해 문화의 주체로서 정체성을 가질 것. 즉 이중문화적이면서 모문화, 모어 집단의 정체성을 잃지 않을 것.

(3) 두 언어를 여러 영역에서 넓게 사용하면서 혼동하지 않고 사용할 것. 즉 한 개의 정체성을 확실하게 지닌 이중문화적인 이중 언어 구사자로, 두 개 언어를 한 쪽으로 치우치지 않고 사용할 수 있을 것. 종종 하나의 언어로 비격식적인 일상 회화는 가능하지만 격식 있는 장소에서의 커뮤니케이션은 다른 하나의 언어이어야 가능한 경우가 있다. 이러한 사회적 역할이나 장면에 의한 차가 없고 어느 쪽 언어로라도 사회생활이 확실히 가능할 것.

【6】 언어 집단과의 관련에서 본 도달 목표와 교육 형태에 따른 분류

이상은 개인을 중심으로 한 이중 언어 분류이지만 이중 언어의 문제는 언어 집단 그룹 간의 마찰, 언어에 대한 국책, 사회 정책, 소수 언어 집단 언어의 상실, 주요 언어로의 이행 등 사회 언어학적인 측면과도 관련이 있다. 해머스와 블랑은 전자의 개인 언어의 심리적, 사회심리적 상황을 바이링거리티(bilinguality)라 불렀고, 후자의 사회언어학적인 언어 집단 상황을 바이링거리즘(bilingualism)이라 불러 구별하고 있다(Hammars & Blanc 1989). 이 책에서는 개개인의 아이들이 이중 언어 구사자로 크는 과정이나 그에 따른 교육 문제에 초점을 두고 있으므로 바이링거리티를 중심으로 하지만 사회적 열세인 소수 언어 집단 언어를 모어로 사용하는 경우는 사회언어적 관점이 필요한, 말하자면 바이링거리즘 문제도 얽히게 된다.

미국의 사회언어학자 피시먼은 사회언어학적 관점에서 소수 언어를 모어로 하는 아이들에게 초점을 두고 이중 언어 교육 형태를 그 도달 목표에 의해 다음 네 가지로 분류하였다.

(1) 주요 언어 수업을 따라갈 수 있을 때까지 일시적으로 2언어를 사용하는 ‘과도적 이중 언어(transitional bilingualism)²⁾’. 미국의 이중 언어 교육이 그 사례로써, 같은 이중 언어 교육이라도 아이가 이중 언어 구사자가 되는 것을 목표로 하지 않는다. 영어로 수업을 받을 수 있을 때까지 잠정적으로 아이의 모어를 사용하는 교육의 일부(주로 초등학교 저학년)를 실행함으로써 영어 단일 언어 구사자로 기르기 위한 과도적 2언어 사용이다.

(2) 말하기는 2언어로 가능하나 읽고 쓰기는 주요 언어만 가능한 ‘읽기 쓰기 1언어 이중 언어 구사자(monoliterate bilingualism)’. 이주자, 외국인 거주자의 아이들이 가정생활을 원만하게 하기 위해 아이들의 모어로 회화하는 것을 장려하지만 교과 학습은 모두 주요 언어로 이루어진다. 즉 ‘회화형 이중 언어 구사자’를 목표로 한 교육이다.

(3) 말하기 읽기 쓰기 2언어를 목표로 하지만 읽기 쓰기는 자국 문화 보존과 관련있는 부분만을 2언어로 실시하는 ‘부분적 이중 언어 구사자(partial bilingualism)’. 예를 들어 브라질이나 하와이 등 일본인 이민 사회가 있는 일본어 학교 등에서는 일본어 읽기 쓰기를 가르치지만, 일본어를 사용한 산수, 자연, 사회 등의 교과 학습을 하지는 않는다. 이렇듯 부모의 언어, 문화를 자손에게 계승시키기 위한 ‘모어’교육, 즉 계승어 교육이 그 예이다.

(4) 모든 영역에서 2언어 발달을 목표로 하는 ‘풀 이중 언어 구사자(full bilingualism)’. 즉 ‘고도 이중 언어 구사자’, ‘가산적 이중 언어 구사자’를 목표로 하는 것으로 피시먼은 그 이상적인 형태가 캐나다의 이머전 방식에 따른 이중 언어 교육이라고 말하고 있다(Fishman 1979).

사회적으로 보면 (1)의 ‘과도적 이중 언어’와 (2)의 ‘읽기 쓰기 1언어 이중 언어’에서는 소수 언어를 모어로 하는 아이들이 주요 언어문화로 동화되는 것을 피할 수 없고, (3)의 ‘부분적 이중 언어’는 소수 언어는 유지될 수 있지만 주요 언어의 우위성을 인정하는 것이다. (4)의 ‘풀 이중 언어’를 목표로 하는 교육 형태만이 진정한 의미의 소수 언어 존속으로 이어지지만 단일 언어 국가에선 이러한 교육 목표를 세우는 것 자체가 비현실적이라고 말한다.

2) ‘과도적 이중 언어’의 ‘과도적’은 『移民社会アメリカの言語事情』(James Crawford 저, 本名信行 번역 1994)에서는 ‘이행적’으로 번역되었다.

이상으로 여러 가지 이중 언어 분류 중에서 여섯 가지를 선택해 그 개요를 알아보았다. 특히 이 책에서는 영유아기부터 사춘기까지의 언어 형성기에 아이들의 언어 발달을 중심으로 이중 언어 문제를 다루고 있기 때문에 그것과 관련한 이중 언어 유형만을 언급하였다. 어디까지나 개인의 언어 문제에 초점을 두고 사회와의 관계 또는 사회 집단의 2언어 사용 문제가 개인 수준의 이중 언어 문제와 관련이 있는 부분만을 한정해서 다루었다.

● 이중 언어 구사자 (bilingual), 이중 언어 사용(bilingualism) 분류 (정리)

【1】 2언어 성취도와 지적 발달의 영향에 따른 분류

‘2언어 (고도발달) 형’ (밸런스 이중 언어 / 고도 이중 언어)

‘1언어 (고도발달) 형’ (도미넌트 이중 언어 / 부분적 이중 언어)

‘2언어 쇠퇴형’ (이중 제한적 이중 언어 / 제한적 이중 언어)

【2】 네 기능에 따른 분류

‘청해형 이중 언어 구사자’ 또는 ‘수동적 이중 언어 사용’

‘회화형 이중 언어 구사자’

‘읽기 쓰기형 이중 언어 구사자’ 또는 ‘바이리테럴(biliteral)’

【3】 발달 과정에 따른 분류

‘계기 발달 이중 언어 구사자’

‘동시 발달 이중 언어 구사자’

【4】 문화 습득에 따른 분류

‘단일문화적’

‘이중문화적’

‘탈 문화적’

【5】 모어 집단의 사회적 지위와의 관계에서 본 분류

‘가산적 이중 언어 사용’

‘감산적 이중 언어 사용’

【6】 언어 집단과의 관련에서 본 도달 목표와 교육 형태에 따른 분류

‘과도적 이중 언어 사용’

‘읽기 쓰기 1언어 이중 언어 사용’

‘부분적 이중 언어 사용’

‘풀 이중 언어 사용’

제 2 장 아이들의 모어 발달과 연령

이중 언어 구사자로 키우는 것은 단일 언어 구사자로 키우는 것과 비교해 실로 다양한 조건이 필요하다. 집에서 부모가 어떤 언어를 사용하는가, 형제끼리는 어떤 언어를 사용하는가, 부모 자녀의 회화는 어떤가, 또한 한 가정에서 자란 아이들도 개개인이 다르므로 아이의 연령, 개성, 능력 등도 고려해야 한다. 그리고 학교에 들어가면 수업에서 사용하는 언어, 친구들과 사용하는 언어, 아이의 모어에 대한 교사의 태도 등 다양한 요인이 관여된다. 또한 아이를 둘러싼 커다란 사회가 단일 언어 사회인지, 언어 마찰이 있는지, 사회가 필요로 하는 어학 능력은 무엇인지, 다른 문화와 다른 언어에 대해 어떤 태도를 보이는 국가인지 등 실제로 많은 요인이 얽혀있다.

그러한 요인 중에서 이중 언어 구사자가 되는 데 가장 큰 요인은 아이의 모어와 모문화 습득 수준이다. 확실한 모어 발달은 아이들이 두 번째 언어 습득을 위한 열쇠가 되며, 두 번째 언어 습득이 성공한다면 세 번째, 네 번째 언어 학습도 빨라진다. 그리고 모어가 어중간하면 그 다음 언어도 어중간해지는 경향이 있다. 앞서 말했다시피 모어가 확실하게 교육되지 않은 상황에서는 고도의 이중 언어 능력을 키우는 것이 불가능에 가깝다. 따라서 가장 중요한 것은 우선 모어, 모문화의 발달에 영향을 주는 요인을 찾는 것이다. 물론 단일 언어 구사자에게도 모어의 발달은 무척 중요하지만 이중 언어의 경우에는 모어가 제 2, 제 3언어의 기초가 되기 때문에 모어는 그 중심이 되며 그 중요성은 아무리 강조해도 부족하다.

우선 모어의 발달 요인을 아이들 개개인이 갖고 있는 특성(개인 요인)과 그 아이가 놓인 언어 환경(환경 요인)으로 크게 나누어 생각해 보자. 개인 요인에서 중요한 것은 아이의 연령, 성격, 지능, 언어적 적성(예를 들어 끝말잇기, 운맞추기, 노랫말 바꾸기 등 언어를 사용한 놀이를 좋아하는지 또는 잘하는지), 모어 사용에 대한 심적 태도(예를 들면 자신감을 갖고 즐겁게 사용하는 경우, 자신감이 없어서 사용하지 않는 경우) 등이 있다.

환경 요인은 크게 가정과 학교와 사회 세 가지로 나누어 생각할 수 있다. 각각의 환경에서 어떤 언어에 어느 정도 접했고 그 접한 것이 어떠한 성질인지에 따라 달라진다. 여기서 언어에 접한다는 것은 여러 가지 의미가 가능하다. 또한 아이가 수동적으로 언어를 접하는 경우도 있고, 적극적으로 언어에 접근하는 경우도 있다. 예를 들어 집에서 부모가 사용하는 언어는 스스로 사용하려고 하지 않고 흘러들지만 그 언어 밖에 알지 못하는 또래 아이들과 함께 놀면 놀고 싶어서 필사적으로 언어를 사용하게 된다. 같은 언어를 접하더라도 전자는 수동적 접촉, 후자는 적극적 언어 사용을 동반하는 접촉으로 질 높은 접촉이 된다. 전문 용어로 말하면 수동적 언어 접촉은 입력(input)만의 접촉, 그에 대해 아이가 적극적인 자세로 접하는 것은 입력과 출력(output)이 있는 접촉이다. 물론 입력과 출력 모두가 있는 접촉이 질이 높고 그만큼 언어 습득도 빠르다. 특히 모어 발달은 부모가 아이와 언어를 사용해 얼마나 질 높은 접촉을 하는가가 큰 요인이 된다.

이중 언어 아이들의 모어

모어란 무엇인가. 일본에서 생활하는 일반적인 일본인의 경우는 일본어가 모어이고 자국의 언어(모국어)이며 모어(학교 교육을 받는 언어)이기에 답은 간단하다. 그러나 캐나다처럼 이주자가 많은 다(多)언어주의 국가에서는 “당신의 모어는 무엇입니까”라는 질문을 받으면 대답하지 못하는 사람이 많다. 예를 들면 부모는 헝가리에서 이주해 왔기 때문에 언니 두 명은 지금도 헝가리 말을 할 수 있지만 자신은 캐나다에서 태어났기 때문에 헝가리어를 들으면 어느 정도는 알지만 말은 거의 할 수 없다. 초등학교 4학년까지는 일반적인 영어 교육을 받았지만 4학년부턴 이머전 프랑스어 교육을 받아서 프랑스어도 잘 하게 되었다. 지금 가장 자신있는 언어는 무엇인가라고 묻는다면 영어겠지만 “모어는?”이란 질문엔 대답하지 못한다. 캐나다처럼 다언어가 존재하는 국가에서 모어에 대해 조사할 때에는 “당신이 처음 접한 언어 중에서 지금도 이해할 수 있는 언어는 무엇인가?”(What is the language that you have learned first and that you still

understand?)라고 묻는다.

이중 언어에 대해 생각할 때 모어를 아이가 만나는 ‘첫 언어’, ‘토대가 되는 말’, ‘베이스가 되는 말’ 등의 의미로 보았으면 한다. 물론 ‘동시 다발 이중 언어 구사자’의 경우는 앞서도 말했듯이 모어가 두 개(La+Lb)로 이루어져 있으므로 어느 쪽이 모어라고 결정하기는 어렵다. 여담이지만 집에서 아빠와는 이탈리아어로 엄마와는 독일어로 말하는 습관이 있는 타슈너의 아들(7세)은 “모어는 뭐야?”라는 질문에 잠시 생각한 뒤에 “모어는 독일어, 부어는 이탈리아어”라고 답했다고 한다.

부모는 최초의 언어 교사

아이는 예민한 청각을 지니고 있다. 아기는 뱃속에서부터 엄마의 목소리, 아빠의 목소리, 생활 속에서의 여러 소리, 자동차, 텔레비전, 샤워, 피아노, 레코드 등의 소리를 간접적으로 접하며 큰다고 한다. 태어나서도 날카로운 청각을 통해 주위 세계의 여러 가지 음을 알아듣는다. 그리고 자신에게 애정을 갖고 말을 하는 사람의 말을 접해 그 일부를 자신의 것으로 습득한다. 아이가 처음으로 배우는 말을 인간 언어만이 아니다. 이것도 여담이지만 도쿄의 한 사립대학 교수의 세 살짜리 아들은 손님이 오면 개와 함께 현관으로 달려가 “멍멍” 소리를 낸다고 한다. 이 아이는 이 시점에서 ‘개(犬) 언어’와 ‘인간 언어’의 이중 언어 구사자였을 지도 모른다.

캐나다 텔레비전 방송에서 봤던 어린이 대상 프로그램에 다음과 같은 것이 있다. 중세 유럽에 한 귀족이 언어라는 불가사의한 것에 대단히 흥미를 느껴서 인간의 아이가 가장 처음으로 하는 말이 무엇인지 알고 싶었다. 그래서 한 명의 아기를 요람에 넣어 목장의 양치기에게 데려가 아이에게 절대 말을 걸지 말고 최초로 한 말을 보고하도록 명령했다. 어느 날 양치기가 숨을 헐떡이며 달려와 보고한 것은 아기가 “베에베에(뽕)”라고 말했다는 것이다. 그 말에 귀족은 흡족해했다는 이야기다. 물론 이것은 아름다운 오해로 베에베에는 ‘뽕’이란 의미가 아닌

‘베에베에’라는 양의 울음소리를 흉내낸 것이었다. 즉 그때까지 아기가 들은 유일한 말(음성)은 ‘베에베에’였고 그 아기에게는 아무런 말도 하지 않는 무언의 양치기보다 ‘양(羊) 언어’로 말을 건네는 양들이 더 친숙한 존재였음이 틀림없다.

인간의 아이는 개인차는 있지만 정상적인 아이라면 대부분 2세에서 2세 반 사이에 ‘인간 언어’를 할 수 있게 된다. 만약 이 시기에 두 개의 언어로 말을 걸면 어떻게 될까. 만약 말을 하는 2언어의 접촉량과 질이 거의 같고 그 사용 방법이 확실히 구분되어 있다면 2언어를 자연스럽게 구사할 수 있게 된다. 이 경우 언어가 두 개라면 말하는 시기가 늦어진다거나 두 개 언어를 접하는 아기가 혼란스러워한다거나 언어의 전체적인 발달이 늦어지는 것은 아닌가 걱정하는 부모가 있지만 이런 상황을 상세히 기록한 연구자나 열심히 노력한 부모의 기록을 보면 두 개 언어를 접했다는 이유로 언어를 혼돈하거나 말하는 시기가 늦어지거나 어느 쪽 언어를 사용할까 망설이는 일은 일어나지 않았다.

유아 언어 전문가 웰스의 연구에 의하면 “어른은 1분간 평균 3번 아이에게 말을 걸고 그것이 몇 시간, 며칠 간, 몇 주 동안 가정에서 반복된다(Wells 1985).” 그런 의미에서 부모(또는 아이를 보살피는 사람)는 아이의 최초의 언어 교사라고 할 수 있다.

아이들은 주위 사람들과 대화를 위한 도구로서 언어를 익히고 언어를 사용하며 자신의 주위 세상을 이해한다. 이런 과정은 언뜻 보기엔 매우 간단하고 아이들은 아주 쉽게 언어를 익히는 것처럼 보이지만, 사실 첫 언어를 습득하는 것은 결코 간단한 일이 아니다. 헬렌 켈러 이야기를 상기시켜 보자. 보지도 듣지도 못하는 헬렌 켈러에게 가정교사가 가장 처음 한 일은 구체적인 물건을 만지게 하고 몸으로 감각을 익히게 한 것이다. 마당에 있는 우물로 데리고 가서 직접 손바닥에 물을 끼얹으며 ‘물’이란 말을 가르쳤다. 생각해 보면 ‘물’이라는 간단한 말조차도 실은 추상적인 것이다. 실제로 우리가 보거나 만지는 물은 여러 형태로 존재하고 그것을 총칭하는 말로 ‘물’이란 단어를 사용하는 것으로, ‘물’ 자체는 존재하지 않는다. 존재하는 것은 컵의 물, 샤워하는 물, 수도꼭지에서 나오는 물, 마당 분수의 물, 수영장의 물, 빗물 등 천차만별이다. 아이가 처음 ‘물’이란 말을 익히기 위해서는 우선 ‘물’을 어떤 식으로든 실제로 체험할 수 있어야 한다. 이 체험을 통해 아이들은 “아, 이런 게 물이라고 하는 것이구나”하고 짐작한다. 그리고

차례로 다른 형태의 물을 체험하며 처음으로 ‘물’이란 이런 것이라는 단어의 의미를 이해하게 된다. 그 과정도 여러 번 반복하고 실제 사용해 보고 주위 어른들의 시정을 통해 ‘물’이란 단어가 정착된다. 그리고 ‘물’뿐만 아니라 ‘차갑다’, ‘따뜻하다’와 같은 관련어를 익히는 것도 우선 ‘따뜻한 물’과 ‘차가운 물’을 실제로 체험해 봐야만 한다. 그리고 ‘물’이란 단어가 긍정적인 이미지를 갖기 위해서는 그 체험이 풍요롭고 즐거운 경험이어야 한다. 이렇게 첫 언어는 많은 체험을 바탕으로 만들어지는 것으로, 단 한 개의 단어라도 마음 속 깊이 뿌리 깊게 자리잡고 있다.

그런데 제 2언어, 제 3언어의 경우는 어떨까. 이 경우 이미 언어는 약속이라는 것을 알고 있고 관련어가 있다는 것도 알고 있다. 따라서 처음 언어를 배울 때 필요했던 체험을 모두 반복할 필요가 없다. ‘물’이란 말을 알고 있는 아이가 영어 ‘water’를 익히는 것은 쉬운 일이라 할 수 있다. 이렇게 모어 지식은 두 번째, 세 번째 언어를 익히는 데 큰 역할을 한다.

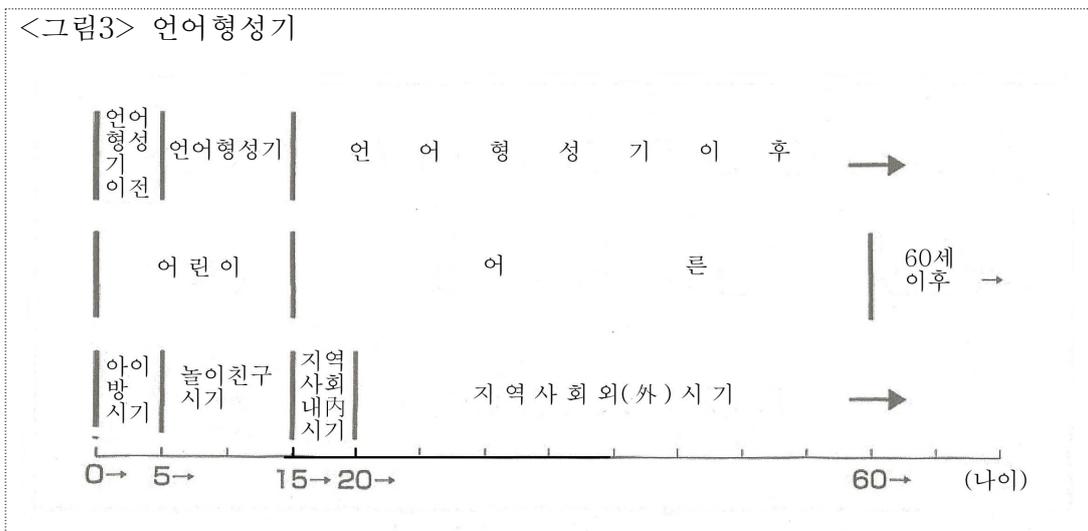
물론 모어와 외국어는 이 외에도 다른 점이 많다. 모어는 ‘부모’가 가장 자신 있게 잘 사용하는 언어이며 ‘부모’와 ‘아이’를 이어주는 중요한 역할을 한다. 또한 아이는 모어를 습득하면서 언어를 사용해 자신의 기분이나 의사를 전하는 법을 동시에 배우고 언어를 사용해 생각하는 법도 배운다. 또 모어를 통해 사물의 선악 즉, 해도 되는 것과 하면 안 되는 것 등을 체득한다. 다시 말해 부모의 문화에 적합한 행동규칙이나 가치판단도 모어를 통해 몸에 익히게 되는 것이다. 이처럼 첫 번째 언어는 아이의 인간형성에 대단히 큰 역할을 하며 그 아이의 뿌리라고 할 수 있다.

연령과 모어의 형성

이중 언어와 연령의 문제를 생각하기 전에 먼저 생각해야만 할 것은 모어가 형성되는 연령과 과정이다. 이 점에 대해 사회언어학자 시바타 다케시(柴田威)가 제창한 언어형성기 개념을 참고할 수 있다. 시바타는 <그림3>을 통해 다음과 같이 말한다.

‘태어나서 죽을 때까지 언어사(史)의 중심부분에는 언어형성기가 있다. 그 언어형성기를 중심으로 언어사는 언어형성기 이후와 언어형성기 이전으로 나눌 수 있다. (중략) 언어형성기 이전은 아이가 자란 가정환경에 의해 규정되는 경우가 많다. 그때의 가정은 아이를 중심으로 하는 아이 방인 경우가 많다. 그것은 아이와 아이를 둘러싼 어른들이 만든 언어사회이다. 여기서 모국어의 뼈대가 만들어지지만 거기에 살을 더하는 것은 언어형성기이다.’ (시바타 1956:266)

<그림3> 언어형성기



시바타의 언어형성기는 4세에서 14세 정도까지를 말한다. 4세 이전을 언어형성기 이전, 15세 이후를 언어형성기 이후로 부른다. 하지만 이중 언어 발달을 생각할 때 모어의 뼈대가 만들어지는 0~4세까지가 상당히 중요한 시기로 그 부분도 이중 언어 아이의 언어형성기에 포함시킬 필요가 있을 것이다. 그것을 ‘요람 시기’로 부르고자 한다. 또 지금까지 이중 언어 교육의 연구 성과를 종합해 보면, 사춘기 이전인 12, 13세 정도까지 모어가 형성되고 여러 면에서 8, 9세에 분수령이 있기 때문에 이것을 고려해 이 책에서는 0세에서 7, 8세 정도까지를 ‘언어형성기 전기’, 9~13세 정도까지를 ‘언어형성기 후기’로 부르고자 한다.

따라서 언어형성기는 이중 언어 교육이란 측면에서 다음과 같이 다섯 가지로 분리해 생각해 볼 필요가 있다.

- (1) 0 - 2세 ‘요람 시기’
 - (2) 2 - 4세 ‘아이 방 시기’
 - (3) 4 - 6세 ‘놀이친구 시기’
 - (4) 6 - 8세 ‘학교친구 시기 전반’
 - (5) 9 - 13세 ‘학교친구 시기 후반’
- 언어 형성기 전기
- 언어 형성기 후기

<그림4> 이중 언어 구사자 육성의 측면에서 본 언어형성기

나이(만)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15세
	요람 시기		아이방 시기		놀이친구 시기		학교친구 시기전반		학교친구 시기후반							
	언어형성기전기								언어형성기후기							

이 분류법은 아이의 연령이 높아짐에 따라 언어 교류의 장도 넓어지고 교류 상대도 변화한다는 것을 잘 보여준다. ‘요람 시기’는 부모가 일방적으로 말을 거는 시기, ‘아이 방 시기’는 아이가 언어를 사용해 적극적으로 주위 세계와 교류하

는 시기, ‘놀이친구 시기’는 사회성이 발달한 아이들이 놀이를 하는 시기, ‘학교친구 시기’는 부모보다 학교 친구의 영향을 더 많이 받는 시기이다. 그리고 사춘기를 맞이하면서 모어가 정착되기 때문에 그때부터는 이중 언어 교육이라고 하기 보다는 외국어 교육의 문제가 될 것이다.

여기서 이중 언어의 기초가 되는 모어를 교육하면서 기억해야 할 시기의 유의점을 살펴보겠다.

① 요람 시기

이 시기는 부모가 애정을 갖고 아기에게 이야기를 하는 것이 가장 중요하다. 부모는 자신있게 말할 수 있는 언어를 사용하여 이야기해야 한다. 아기는 언어만을 흡수하는 것이 아니라 엄마의 냄새나 몸짓, 얼굴 표정 등을 모두 받아들이기 때문에 잘 하지 못하는 외국어를 사용하면 어색해진다. 영유아의 모어 습득 동기는 자신 둘러싼 언어·사회의 중요한 구성원이 되고 싶다는 욕구임으로 모어화자의 말을 접하는 것이 가장 좋다. 최근 일본에서는 ‘영어교육은 아기 때부터’라는 슬로건과 함께 태어나면서 영어로 이야기하는 열성적인 엄마들도 늘고 있지만 자신의 영어 수준이 충분치 않다면 CD나 영상을 통해 네이티브 영어를 들려주어야 한다.

② 아이 방 시기

아이 방 시기는 하루하루 어휘가 늘고 언어를 사용해 기분을 표현하며 언어를 사용해 생각하는 법을 배우는 시기이다. 또한 한 문화의 담당자가 되는 시기이기도 하다. 이 시기는 두 개 언어에 노출되어 있어도 아이의 언어 성장이 늦어지진 않지만, 급격한 언어 환경 변화는 막 성장하려는 모어의 싹을 잘라 혼란을 주는 결과가 될 수 있다. 그러나 모어 발달이 위협 받지 않는 상황에서는 외국어와 접

하는 것도 충분히 가능하다. 예를 들어 일본처럼 압도적으로 일본어가 우세하고 가만히 두어도 모어인 일본어가 발달하기 쉬운 상황에서는 아이의 예민한 듣기 감각을 이용해 이때부터 노래나 이야기, 리듬놀이, 그림책 등을 통해 영어를 접하고 영어를 위한 귀를 만드는 것은 상당히 좋다고 할 수 있다.

그러나 언어라는 것은 기본적으로 욕구에 의해서 배우는 것으로 그 욕구를 부모가 마음만 앞선 나머지 잃게 해서 안 된다. 즉 강요하지 말아야 한다. 특히 이 시기는 대화가 중요하다. 아이가 말을 듣기만 해서 앞서 말했듯이 수동적이 되어 접촉의 질이 낮아진다. 아이의 말을 유아에서 초등학생이 될 때까지 계속해서 연구한 웰스는 부모가 가정에서 아이에게 어떻게 대응하고 어떻게 대화를 하는 지가 취학 후 학교 성적과 밀접한 관계가 있다고 말한다. 양보다 질이라고 할 수 있다 (27, 28 페이지 참조).

③ 놀이친구 시기

사회성이 발달해 ‘역할놀이’ 등을 할 수 있고 어린이집이나 유치원에서 집단생활도 하게 된다. 또한 언어 분석력도 생겨 끝말잇기 등의 언어 놀이도 할 수 있게 된다. 문자에 대한 흥미도 생기므로 책을 매일 읽어 주게 되면 스스로 책을 읽고 싶어한다. 책 읽어주기는 단일 언어 구사자의 모어 발달에도 상당히 중요지 만나 이중 언어 교육에선 절대 빼 놓을 수 없다. 이 시기에 매일 15분에서 30분이라도 책을 읽어 준다면 그 열매는 미래에 몇 배가 되어 돌아온다. ‘이중 언어 교육을 하고 싶다면 책과 독서를 좋아하는 아이로!’, 해외에서 아이를 키운 엄마들의 경험을 토대로 한 표어이다. 이것은 이론적으로도 확실한 것으로 회화를 중심으로 한 언어력을 읽기 쓰기 능력으로 발달시키기 위해서는 모어로 하는 것이 가장 효과적이며, 첫 언어의 읽기 쓰기 능력은 제2, 제3 언어의 읽기 쓰기 능력의 기초가 된다.

이 시기에 2언어를 충분히 접하면 자연스럽게 2언어를 습득하지만 아이 방 시기와 마찬가지로 급격한 언어 환경 변화는 좋지 않다. 예를 들어 지금까지 일본어로 이야기한 부모가 갑자기 이중 언어 교육에 열을 올려 영어로만 이야기 하거나

해외로 나가 영어 유치원에서 하루 종일 ‘영어로만’ 하게 된다면 아이의 정서가 불안해져 기껏 발달한 모어 발달이 정체되기도 한다.

④ 학교친구 시기 전반

초등학교에 올라가 말하기가 정착되고 읽기와 쓰기의 기초가 만들어지는 중요한 시기이다. 점점 부모보다는 친구나 놀이 상대가 중요해지지만 아직 부모 자식 간의 대화와 교류가 중요하다. 함께 텔레비전을 보거나 책을 읽고 대화를 함으로써 아이의 언어력은 향상된다. 2언어를 익히기 위해서는 특히 이런 대화나 책 읽어주기가 중요하다. 이 시기에 외국에 나간 경우 일본어로 대화하면서 부모와 유대감을 확실히 해두지 않으면 현지 언어 습득이 진행되면서 일본어를 잊어버릴 위험이 있다.

⑤ 학교친구 시기 후반

초등학교 3학년 정도가 되면 자립심이 왕성해져 자아가 눈을 뜨고 공부에도 자신만의 방법이 생기게 된다. 독해력도 생겨 추상적인 내용도 읽을 수 있게 된다. ‘외국’, ‘외국인’에 대한 흥미도 생기기 때문에 이 시기의 해외여행이나 해외 캠프 등은 상당한 의미가 있다. 또한 언어 조절 능력이나 분석력도 급격히 향상되므로 단어를 선별하여 기억하거나 문법 규칙을 정리해 기억하는 것도 가능해진다. 이 시기는 피아제가 말한 ‘형식적 조작기’에 해당하는 시기로 “구체적 사상을 기반으로 하지 않아도 가설이나 명제를 세워 체계적인 논증을 할 수 있다”고 하며 문화 차이에 대한 이해나 비교 등도 가능해진다.

책 읽어주기의 중요성

아이 독서력 전문가에게 한 엄마가 와서 이렇게 물었다.

“책 읽어주기는 언제 시작하면 좋을까요?”

“아이가 몇 살이죠?”

“5살이에요.”

“뭐라고요? 그럼 어서 집으로 가세요. 벌써 5년이나 소중한 시간을 버렸으니까. 책 읽어주기는 태어나면서부터 하는 겁니다.” (Ryval 1978)

책 읽어주기를 문자 그대로 보면 위의 엄마가 생각한 것처럼 5살 정도까지 기다려야 하지만 사실 ‘책을 읽어주기’전에 문자의 존재나 문자로 쓰인 것에 의미가 있다는 사실을 아이들에게 경험시켜 줄 필요가 있다. 아이의 손이 닿는 곳에 책을 놔두거나 그것을 부모가 즐겁게 읽는 모습을 보며 자라거나 부모가 책을 읽고 들려주면 책의 존재 그리고 책이 재미있다는 것을 체득한다.

캐나다의 한 대학원생의 연구에 의하면 읽기 능력이 약한 대학생의 공통점은 어릴 때 부모가 책을 읽어주지 않거나 집에 책이 거의 없었으며, 읽기 능력이 우수한 대학생은 공통적으로 어린 시절 부모가 책을 읽어주었다고 한다(Ryval 1978). 아이는 책 읽어주기를 통해 많은 것을 배운다. 우선 집중해서 듣기, 생각하기, 상상하기, 그리고 무엇보다 중요한 것은 다음에 어떤 일이 생길지 예측하는 것을 배운다. 읽는다는 것은 문자 하나하나를 정확하게 읽기보다는 문자 속에 감춰진 의미를 찾는 게임과 같은 것으로 내용을 이해하기 위해서는 이 ‘예측하는 힘’이 가장 중요하다 할 수 있다. 또한 부모의 무릎 위나 부모 바로 옆에서 책을 읽는 신체적 경험 자체도 부모의 숨소리, 피부의 따뜻함, 부모의 냄새를 느끼며 부모를 독차지할 수 있는 귀중한 시간이며 아이에게는 무엇보다 바꿀 수 없는 경험이 된다. 아이가 이 시간을 즐기게 되고 그 즐거움을 지속하기 위해 일본어 책이든 영어 책이든 ‘더 읽어 줘!’ 라고 한다면 성공이다.

앞서도 조금 언급했지만 부모가 책을 읽어주었는지 여부가 초등학교에 들어간 후의 성적과 관계가 있다는 사실이 웰스 등의 연구에서 증명되었다(Wells 1985). 가정에서 이뤄지는 언어 사용과 학교 교실에서 이뤄지는 교사와의 언어 사용은

상당한 차이가 있다. 가정에선 상황과 직결되며 일상적으로 필요에 의한 언어 사용이 많지만 학교에서는 상황과는 동떨어진 추상적인 언어 사용이 많다. 같은 질문이라도 교사의 질문은 유도질문이 많고 무언가를 가르치기 위한 질문도 있으며 개별적인 아이들의 대답에는 교사가 아무런 관심을 보이지 않는 경우가 많다. 스웨인은 웰스 등의 연구를 기본으로 다음과 같이 말한다.

“가정에서 얼마나 언어 자극을 받았는지가 아이의 학교 성적에 영향을 준다. 웰스의 종적 연구에 의하면, ‘부모와의 의미있는 대화’가 학교에서 읽기 능력이나 그 밖의 성적에 큰 예측 요인이 된다고 한다. 부모가 사투리밖에 쓸 수 없다는 등의 이유로 언어에 자신이 없는 경우는 아이와의 대화도 줄어들어 읽기 능력을 향상시키기 위한 준비로 내놓을 수 없는 책 읽어주기도 주저하게 된다. 책 읽어주기를 통해 아이는 읽기 위해 필요한 기본적인 이해가 가능하게 된다. 활자에는 의미가 있다거나 활자로 된 것은 말하기와 다르다는 것을 알게 된다. 따라서 책을 읽어주지 않은 아이는 초등학교에 들어간 시점에 학교 공부에 필요한 언어력 즉, 인지력, 학력과 가장 깊은 관계가 있는 언어력이 부족해진다.’ (Swain 1988:11)

언어 습득 면에서도 책 읽어주기는 귀중한 기회를 제공한다. 우선 일상생활을 통해 아이가 접하기 힘든 어휘를 충분히 제공한다. 어휘만이 아니라 더 복잡하고 어려운 문법과 문장을 접하는 것이 가능하다. 일본어처럼 한자 때문에 읽는 데 몇 년씩 걸리는 언어는 특히 가정에서 책 읽어주기를 통해 읽기의 즐거움을 체험하는 것이 중요하다. 처음에는 부모의 독무대이지만 갈수록 아이도 참여해 부분 읽기를 하다가 마지막엔 아이가 전부 읽고 부모가 듣는 역할을 한다. 이중 언어 구사자 아이들의 경우는 현지어의 영향을 받아 이상해진 일본어 발음을 고치거나 한자 읽는 법을 자연스럽게 가르칠 수 있는 절호의 기회가 된다. 책 읽어주

기는 부모가 언어의 모델이 되고 교사 역할도 하는 데 매우 소중한 기회를 선사해 준다.

임계기 이론과 이중 언어

이중 언어 발달과 연령과의 관계는 어떨까. 5개국어를 하는 방언학자 그로타스 신부는 스스로의 경험을 돌아보며 언어형성기 전반, 특히 4세에서 8~9세까지가 이중 언어 구사자가 되는 중요한 시기라고 말한다.

“이중 언어 구사자가 되려면 두 번째 언어를 시작하는 적당한 나이는 4세부터이며 성공 시기는 8~9세쯤이다. 이것은 언어학자, 심리학자의 테스트 결과에 따른 것으로 아이들의 언어에 대한 호기심, 분석, 흉내 등이 이 시기부터 시작하기 때문이다. —4세경은 다른 아이의 존재에 관심을 보이고 5세에는 언어 놀이, ‘왜 그렇게 말해’라는 질문을 한다. 6세에는 그룹을 지어 상상으로 역할놀이를 한다. 이 때 언어는 공동 놀이 도구이다. 7세가 되면 추상적인 언어를 익히기 시작하고 8세는 가장 사회의식이 싹트는 시기로 비밀 암호를 만들기도 한다. —나의 경우는 우연히도 바로 그러한 시기에 마을 학교에 입학했으며 네덜란드 말은 전혀 못했지만 3개월이 지나 친구들과 상당히 자유롭게 대화할 수 있었다.” (그로타스 1976:6)

이중 언어 구사자를 키울 때 어떤 연령을 지나면 2언어습득이 어려워진다는 ‘임계기’ 또는 어떤 시기가 언어습득에 관한 감각이 예민하다는 ‘예각기(銳覺期)’가 있다는 주장이 있다.

외국어 학습에 대해 처음으로 임계기를 주장한 사람은 캐나다 뇌외과의사 펜

필드이다(Penfield 1966). 펜필드는 뇌수술 후 회복도를 보면 아이는 회복하지만 어른은 회복하는 경우와 그렇지 못하는 경우가 있는데 그것은 뇌피질이 유연성을 잃었기 때문이라고 말한다. 이 유연성 때문에 아이는 언어형성기에 하나 이상의 언어를 접하면 스위치 메커니즘이 작동해 “번역이나 모어의 악센트 없이도 하나의 언어에서 다른 하나의 언어로 혼동없이 이동할 수 있다”고 말한다. 그리고 9세 쯤 부터는 점점 뇌피질이 단단해져 사춘기에는 유연성을 잃기 때문에 이중 언어 교육은 9세 이전에 시작해야 한다고 주장했다. 아이가 어릴 때는 두 개, 세 개 언어를 쉽게 익히지만 9세 이후에는 그것이 어려워진다. 또 학교에서는 엄마가 아이에게 하듯이 직접법으로 언어를 가르쳐야 한다고 말한다. 그것은 뇌생리학자로서의 전문적인 견해로 몬트리올에서 자신의 아이나 이주자 아이들의 언어습득 과정을 관찰한 결과를 기반으로 한 의견이며 캐나다 이머전 방식 이중 언어 교육의 원동력이 되었다 (제 5장 참조).

그 후 펜필드의 이런 의견에 대해 뇌의 결함이 있는 아이들의 회복 과정과 건강한 아이의 언어 습득과는 다르다는 비판의 목소리도 나왔다. 또 생물학적 견해에서 본 임계기 이론(Lenneberg 1967), 지적발달과의 관련에서 제창한 임계기 이론(Krashen 1975), 사춘기를 기점으로 언어습득이 어려워지는 심리학적 임계기 이론(Scovel 1969), 이문화 습득과 관련해서 제창한 임계기 이론(Schumann 1975) 등, 여러 위치에서 임계기설이 제창되었지만 모두 단일 언어의 경우에서 본 것으로 이중 언어를 대상으로 한 것은 아니다.

아이의 외국어 학습 전문가인 스텐은 여러 임계기 이론을 개관하여 아이는 그 연령에 따라 언어 습득의 긍정적 측면과 부정적 측면이 있을 뿐 습득이 기능적으로 불가능하진 않다고 말한다. 또한 언어행동은 복잡한 것으로 산수 응용 문제를 푸는 것과 노래를 하는 것이 다른 능력을 요하는 것처럼 언어 습득도 언어 각각의 영역과 스킬에 따라 연령과의 연관성이 다르다고 한다. 따라서 단편적인 어학력을 다룬 ‘임계기 이론’에 휘둘리지 말고 주어진 환경에서 그 아이의 연령에 적합한 언어 능력을 최대한 향상시키는 노력을 부모나 교사가 해야 하는 것이다.

◎ 언어 유지의 어려움

다시 아들 이야기를 하자면 5세 때 일본에 잠시 귀국했다가 3개월만에 익숙한 캐나다의 유치원으로 돌아온 첫 날 필자가 아들을 데리러 가자, “있잖아, 오늘 영어가 여기서 나왔어”라며 운동화 앞부분의 작은 구멍을 가리키며 말했다. 일본에 있을 때는 예외 없이 일본어만 사용한 아들이 오랜만에 친구들과 교사를 만나 영어로 이야기하는 자신이 신기했나 보다. 이렇게 아이가 마치 편리한 정리서랍이 머릿속에 있는 것처럼 환경이 변하면서 잊어버린 듯한 언어를 갑자기 말하기 시작했다는 경험을 한 부모가 많을 것이다.

아이의 언어 습득은 새로운 언어를 익히는 것과 익힌 언어를 유지하는 두 가지를 생각해 봐야 한다. 확실히 아이는 언어를 익히는 것이 빠르지만 잊는 것 또한 빠르다. 아이 뇌 전문가인 가와우치 주로(河内十郎)는 잊는 것이 아이 뇌의 특성이라며 다음과 같이 말한다.

“2언어 환경 속에서 두 개 언어를 습득하고 자유롭게 사용하던 아이가 1언어 환경이 되면 짧은 기간에 한 쪽 언어를 잊는 것은 잘 알려져 있지만 이것도 아이 뇌의 특성이라 말할 수 있다. 아이의 뇌는 학습능력이 뛰어나 놀랄 만한 흡수력을 보이지만 동시에 흡수한 것을 잊는 능력도 뛰어나다. 앞서 복잡한 환경에서의 사육이 동물의 능력을 높인다고 말했지만 그러한 결과도 장기간에 걸쳐 지속되는 것이 아니라는 지적도 있다. (중략) 중요한 것은 아이의 뇌가 발달해 장기 기억이 형성되는 단계가 되면 부적절한 자극을 주지 않아야 하며 그 시기는 4~6세로 보고 있다. 또 일찍부터 한자나 외국어 등의 훈련을 시도한 경우는 아이가 그것을 습득했다고 안심할 것이 아니라 장기간 계속해서 자극을 주는 것이 중요하다.’ (河内 1980:37)

영유아만이 아니라 초등학생, 중학생의 이중 언어 능력 문제를 생각할 때도 일단 기억한 언어를 얼마나 오래 유지하는가와 깊은 연관되어 있다. 학령기 도중에 이동한 아이들이나 이주자의 아이들이 어느 정도 모어를 유지할 수 있는지에 대해 연령과 언어학습 전문가인 할리는 “약 7, 8세 이하의 아이는 2언어, 2문화를 습득해도 유지하기가 힘들다”고 말한다(Harley & Wang, 1995). 학령기 도중에 미국에 갔다가 다시 일본으로 돌아온 해외자녀를 이문화 습득의 관점에서 상세히 조사한 도쿄대학-현 오차노미즈여자대학(お茶の水大学)-교수 미노우라(箕浦)도 연령과 2언어, 2문화습득의 관계에 대해 같은 결론을 내렸다.

“6세 미만에 미국에 온 아이는 18명, 그 중 84%(15명)는 미국에 와서 1년 반만에 영어가 일본어보다 우위가 됐다. 어린이집과 유치원에 가면서 급격히 영어가 향상된다. 7~10세에 미국에 입국한 경우 2년 반에서 3년 만에 일상회화와 수업이 가능하게 되었지만 개인차가 크다. 형제간 사용언어를 본 결과 8세 이전에 미국에 온 경우는 일본어에서 영어로 바뀌기 쉽지만, 9세 이후의 경우는 일본어가 유지된다. 9세 이후 미국에 온 사람은 일본어와 영어 둘 다 뛰어난 아이가 나오지만 그 전에는 어느 한 쪽이 소실되기 때문에 8~9세경에 언어습득에 대한 분수령이 있다고 본다. 11세 이후 미국에 온 경우는 처음 1년 정도는 ESL 수업에서 말을 하지만 일반 수업에서는 말하지 않는 아이가 많다. 일상 친구들과의 일상 회화에서 말하고 싶은 것을 말하는 데 만 2년이, 수업에서 별다른 어려움이 없게 되기까지 만 3년이 걸린다. 4년째에는 언어의 핸디캡을 극복하고 본래 실력을 발휘해 성적우수자가 된다. 이 단계에 이르면 진정한 미국 생활을 체험하게 된다.” (箕浦1981:12)

이것을 보면 읽기·쓰기의 기초가 없는 언어형성기 전기의 아이들과 읽기·쓰기 능력이 갖춰진 탄탄한 모어를 지닌 언어형성기 후기의 아이와는 문제가 다르

며, 장기적으로 볼 때 언어형성기 전기의 아이는 습득한 언어를 유지하기가 어렵기 때문에 이중 언어 구사자로 성장하기가 힘들다.

이상으로 이번 장에서는 우선 이중 언어 구사자를 길러내기 위해 모어의 역할을 생각해 보고, 다음으로 언어형성기를 여섯 개로 분류해 모어 발달과 연령과의 관계를 생각해 보았다. 또한 ‘임계기 이론’과 이중 언어 구사자 육성과의 관계, 아이의 언어 습득 특징인 ‘잊어버리는 특성’을 언급했다. 다음 장에서는 이중 언어 구사자로 키우기 위해 참고가 되는 이중 언어 교육 이론을 몇 가지 소개하고자 한다.

제 3 장 이중 언어 교육 이론

어떻게 이중 언어 구사자를 양성할 수 있을까. 그 메커니즘은 약 30년 전부터 조금씩 밝혀져 왔다. 그러나 일본에서는 이중 언어 교육이 이제 막 걸음마 단계로 일본어를 제 1언어로 한 여러 언어 조합의 경우는 아직 모르는 부분이 많다.

일본인은 그저 “일본어는 다르니까...”, “일본문화는 특별해서...”, “이중 언어는 불가능하지 않을까”라고 생각하는 경향이 있다. 내가 캐나다 이중 언어 교육 이야기를 하면 “그건 프랑스어와 영어니까 가능한 거지요. 일본어와 영어처럼 표기법도 다르고 사고방식도 다른 말은 무리 아닐까요?”라고 말한다.

실제로 지금까지 출판된 이중 언어 관련 서적에는 일본인이 이중 언어 구사자가 되기 힘든 까닭은 일본어와 영어의 언어 간 거리가 있기 때문이라는 의견이 있다. 예를 들면 『이중 언어의 과학』의 저자인 오노 히로시는 다음과 같이 말한다.

“아이는 어째서 일본어와 외국어, 특히 인도 유럽 언어의 이중 언어 구사자가 자연스럽게 되기 힘들까.

그 원인의 하나는 단어의 어원뿐만 아니라 문법이나 어순 등 언어 그 자체의 구조가 크게 다르기 때문이다.

(중략) 일본인 아이가 영어권에서 생활하고 현지 학교에서 학습할 때 영어를 배우는 단계에서 일본어와 영어 단어를 섞어서 사용하거나, 어순이 이상해지거나, 소위말하는 언어 혼란 과정을 겪은 후에 그 학습 언어에 익숙해지는 것을 보면 알 수 있다. 인도 유럽어족을 기원으로 하는 언어 간의 거리를 비교하면 일본어와 영어와의 거리는 상당히 멀기 때문에 그 이행 과정이 매끄럽지 않으면 언어 습득 과정이 혼란스러워질 뿐 아니라 양 언어 모두 어중간해지는 경우가 많다.” (오노 1994:94)

확실히 일본어와 영어는 언어 간 차이가 있다. 그러나 언어 구조나 문화 차이가 어디까지 이중 언어 발달에 영향을 줄지는 의문이다. 그것은 차이점보다 공통점이 몇 배나 더 많기 때문이다. 다언어 사용자인 그로타스 신부도 “네덜란드어

와 프랑스어 이중 언어 구사자가 되는 것은 간단하나 일본어와 영어의 이중 언어 구사자가 되기는 힘들다고하는 일본인들의 편견은 잘못됐다. 라틴계 언어와 게르만계 언어 간에는 음성, 문법, 어휘, 그 밖에 많은 면에서 유사점이 적다”고 말하며, 일본인이 이중 언어 구사자가 되기 힘든 것이 언어 구조의 차이때문이라는 생각은 편견이라고 지적했다. (그로타스 1976:28)

이 장에서는 일본에서의 이중 언어 구사자 양성을 생각하는 데 참고해야 하는 이중 언어 교육 이론에 대해 언급하고자 한다. 특히 이 장에서 다루는 것은 커민스의 ‘2언어 공유설’과 ‘2언어 상호 의존 원칙’, 랜드리와 앨러드의 ‘거시적 이중 언어자 육성 모델’과 ‘카운터 밸런스 가설’이다. 커민스의 이론은 이중 언어 구사자의 언어력 내부 구조에 관한 것으로 특히 어학력과 인지력, 학력과의 관계를 나타낸다. 랜드리와 앨러드의 이론은 지금까지 나온 여러 이중 언어 교육 이론을 총괄하여 이중 언어 발달과 관계된 사회적, 심리적 요인을 하나의 틀 안에서 정리하고자 한 것으로 향후 일본에서의 이중 언어 구사자 육성과 이중 언어 교육에 참고가 되는 것이다.

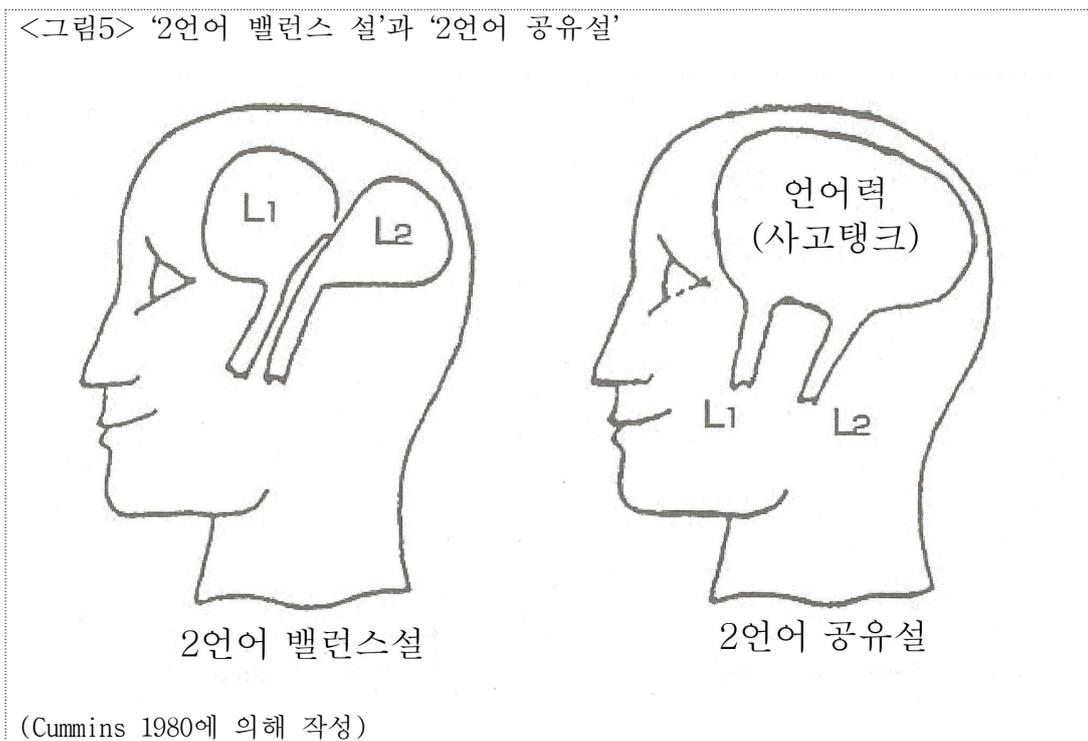
커민스의 ‘2언어 공유설’

인간의 머릿속에서 두 개의 언어 능력은 어떤 관계가 있을까. 외국에 나가 아이가 현지 학교에 들어가 영어 때문에 고생하는 것을 보고 “지금 열심히 영어를 받아들이는 시기니까 일본어까지 시키면 너무 불쌍하다” 또는 “그렇게 하면 작은 머리가 터질거야”, “영어만 해서 부담을 줄여야 하지 않을까” 등과 같은 부모의 소리를 듣는다. 부모의 마음이야 잘 알겠지만 실은 이런 때야말로 일본어를 계속 하는 것이 장기적으로 보면 아이들을 위한 일이다.

실제로 이러한 부모의 소소한 걱정을 지지하는 설도 있다. ‘2언어 밸런스 설’이라 하는데 두 개 언어 능력은 상호 관계 없이 따로 독립적으로 존재하고 서로 경쟁 관계에 있기 때문에 한 쪽 언어를 늘리면 어쩔 수 없이 다른 한 쪽 언어는 줄어들든다. 인간의 뇌에는 수용량이란 것이 있어 두 개 언어를 동시에 향상시키는

것은 무리라는 설이다.

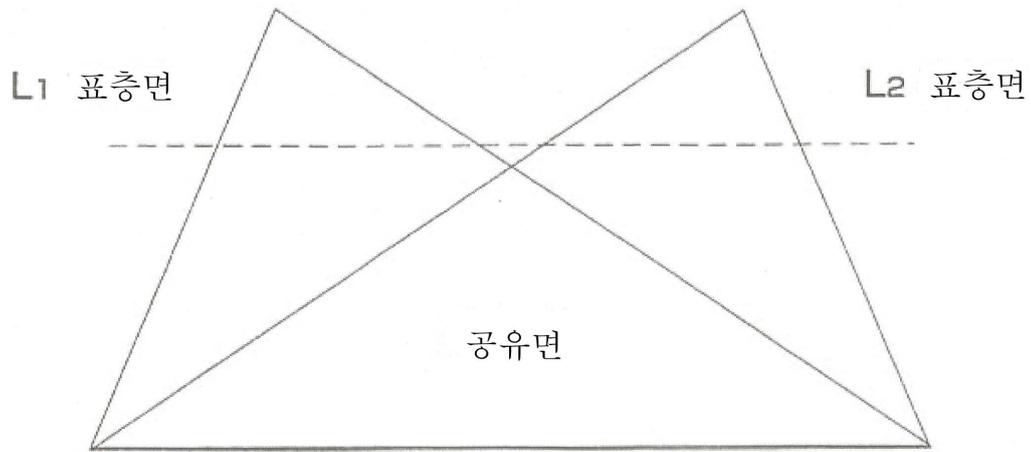
하지만 최근에는 이중 언어 구사자의 두 개 언어가 서로 영향을 주고 공유면을 가진다는 커민스의 ‘2언어 공유설’이 다양한 언어 조합과 다양한 언어 환경에서 실증되고 있다. <그림5>처럼 커민스는 ‘2언어 밸런스 설’에 대해 ‘2언어 공유설’을 제시해 두 개 언어는 서로 다른 채널을 갖지만 심층에서는 서로 연결되어 있다고 말한다. 또한 2언어 공유면이 사고력과 관계가 깊은 사실에 착안하여 ‘사고 탱크설’이라고 부르기도 한다.



그럼 실제로 두 개 언어가 이중 언어 구사자의 머릿속에서 어떻게 이어져 있을까. 우선 <그림6>을 보자. 이 그림은 두 개 언어가 서로 관계가 있다고 해도 표층면과 심층면에서는 관계 정도가 다르다는 것을 대략적으로 보여 주고 있다. 물론 언어는 당연히 각각 다른 음성 구조, 문법 구조, 표기법을 가지고 있기 때문에 표면적으로는 전혀 다른 두 개 언어로 보이지만 그 심층에서는 공유면이 있다는 것이다. 이것을 ‘2언어 공유설’, ‘사고탱크설’ 또는 빙산과 비슷하다고 하

여 ‘빙산설’이라고도 한다.

<그림6> 커민스의 ‘2언어 공유설’ (빙산설)



(Cummins 1984a:143에 의해 작성)

‘2언어 상호 의존 원칙’

2언어 상호 의존 원칙, 어렵게 들리지만 그 내용은 대단히 상식적인 이야기로 어떤 의미에선 당연한 것이기도 하다. 예를 들어 피아노를 잘 치는 아이가 하프를 배우기 시작했다고 하자. 물론 피아노와 하프는 손과 발의 움직임이 다르기 때문에 새로운 악기에 익숙해지기까지 시간이 걸린다. 그러나 어느 정도 익숙해지면 피아노를 잘 치는 아이가 처음 악기를 배우는 아이보다 더 빨리 배우고 성취도도 높다. 운동도 마찬가지다. 운동 규칙은 서로 다르고 필요로 하는 기능도 다르지만 운동선수가 되기 위한 훈련이나 스포츠 정신에선 공통점이 많다. 따라서 새로운 운동을 할 때는 그때까지의 운동 경험이 긍정적인 영향을 주는 것은 당연하다.

언어도 마찬가지로 하나의 언어를 읽을 수 있다는 것은 그 언어에 대해 배움

과 동시에 언어 그 자체를 배우는 것으로 다른 언어의 읽기와 쓰기를 배울 때는 그 경험이 도움이 된다. 추상적인 어휘 습득에서도 마찬가지이다. 일본어의 ‘정의(正義)’라는 개념을 이해할 수 있는 아이는 영어의 ‘justice’라는 개념을 쉽게 이해한다. 또한 수학을 좋아하고 잘하는 아이는 영어로 수학 수업을 받는 경우, 일본어와 영어는 규칙이 서로 다른 경우가 있기에 영어 특유의 규칙을 배워야만 하지만 일단 그 난관을 극복하면 일본어로 축적된 수학 능력은 영어로도 충분히 발휘된다. 이처럼 일단 축적된 학력은 어떤 언어에서든 활용될 수 있다.

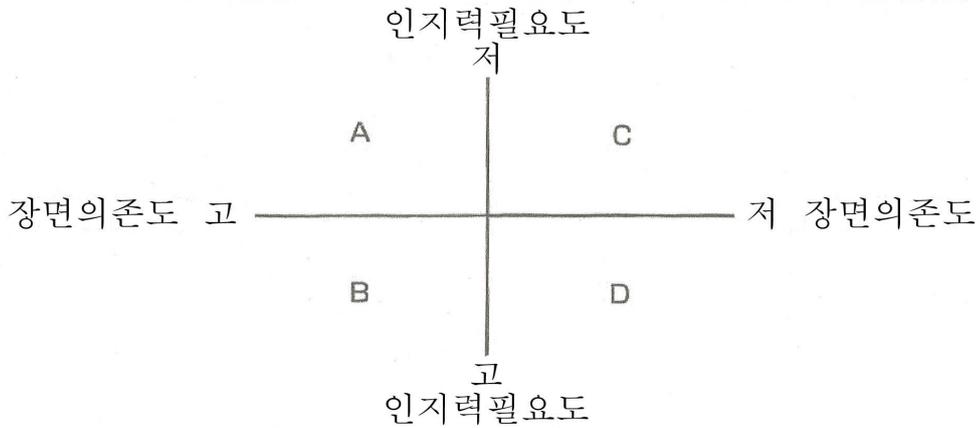
다시 커민스의 이론으로 돌아오자. 커민스는 언어 능력을 ‘회화면’과 ‘인지·학력면’으로 분류했는데 서로 깊은 영향을 주는 것은 ‘인지·학력면’이라고 말한다. 그리고 <그림7>을 통해 사람과 커뮤니케이션을 하는 경우 어느 정도의 인지력을 필요로 하고 또 얼마나 많은 장면과 문맥이 도움이 될까라는 두 가지 관점에서 ‘회화면’과 ‘인지면’의 언어 능력 차이를 밝히려고 했다.

<그림7>의 세로축은 어느 정도의 인지력을 필요로 하는 언어사용인가를 나타낸다. 쉽게 말해 머리를 써야 하는 언어사용과 별로 머리를 쓰지 않아도 되는 언어사용이다. 영어 회화에서도 일상적인 인사나 간단한 가족 간의 대화, 취미 이야기 등은 그다지 머리를 쓰지 않아도 가능하지만 환경오염 문제나 국제연합 가입 문제에 대해 영어로 의견을 말하려 하면 대다수 사람이 횡설수설하게 된다. 상당한 어학능력이 필요한데다 생각하는 능력, 정리해서 말하는 능력, 기초지식, 학력 등이 요구된다. 또 수학 응용문제 풀이나 논문 작성은 인지력과 학력을 필요로 하는 대표적인 사례다.

가로축은 구체적 상황에 밀착한 언어사용인가 상황과 동떨어진 언어사용인가를 나타낸 것이다. 예를 들어 골목의 채소가게에 채소를 사러 가서 영어로 사는 경우, 손으로 가리키는 것만으로 영어를 사용하지 않고도 가게 아주머니가 눈치껏 알아들어 채소를 살 수 있다. 시간을 물을 때도 체크처로 어느 정도는 목적을 달성할 수 있다. 또 아침 버스를 기다리면서 영어로 사람들과 이야기를 할 때도 상황에 맞춰 하늘을 보며 날씨 이야기를 할 수 있고, 시계를 가리키며 버스가 늦는다는 이야기를 할 수 있다. 이런 경우 ‘하늘을 본다’거나 ‘시계를 가리킨다’거나 하는 체크처가 도움이 되어 그다지 영어를 못해도 어떻게든 이야기를 할 수 있다. 반면에 모두 언어만으로 표현해야 하는 경우도 있다. 예를 들면 전화 인터뷰

에서 정치 문제에 대해 의견을 말하는 경우에는 그림을 가리키거나 얼굴 표정으로 문제의 심각성을 표현할 수 없다. 또 시를 짓거나 논문을 쓰거나 하는 것은 전혀 상황의 도움을 받을 수 없는 언어활동이다.

<그림7> 커뮤니케이션에서 인지력필요도와 장면의존도



(Cummins 1984a:139에 의해 작성)

<그림7>에서 보는 것처럼 이 두 개의 축, ‘인지력 필요도’(cognitively demanding/cognitively undemanding language skills)와 ‘장면 의존도’(context-embedded/context-reduced language skills)에 의해 A, B, C, D의 네 가지 영역이 생긴다. A는 장면에 의존하고 그다지 인지력을 필요로 하지 않는 언어사용, D는 장면과 동떨어지고 고도의 인지력을 필요로 하는 언어사용이며, B와 C는 그 중간이다. 이 네 개의 면 중 D에 가까워짐에 따라 2언어 상호 의존 관계가 강해진다고 말한다. 상호 관계라고 해도 일본어 발음이 좋다고 반드시 영어 발음도 좋다거나 일본어 작문을 잘하는 사람이 반드시 영작문도 잘한다거나 하는 직접적인 관계가 아니다. 만약 그런 관계라면 고생해서 외국어를 안 배워도 일본어만 할 수 있다면 일본인은 모두 이중 언어 구사자라는 소리가 된다. 현실은 그리 간단치 않다. 커민스가 말하고자 하는 것은, 장면에서 떨어져 고도의 인지력을 필요로 하는 언어 면에서는 이미 지니고 있는 언어 능력이 토대가 되어 새로운 외국어 학습에 도움을 준다는 것이다.

예를 들어 형은 초등학교 5학년, 동생은 초등학교 1학년인 일본에서 태어난 형제가 캐나다 토론토로 와서 같은 공립 초등학교에 입학해 영어로 수업을 받는다고 하자. 이 경우 어느 쪽이 더 빨리 필요한 영어 능력을 갖게 될까. 형일까 동생일까. ‘회화력’은 동생이, ‘독해력’은 형이 더 빨리 습득하지 않을까라고 생각할 수 있지만 사실은 모두 나이가 많은 쪽이 적은 쪽보다 더 빨랐다고 한다.³⁾

한편, 이번에는 일본 국내에서 위와 같은 두 명의 형제가 주 2, 3회 학원에 다니며 영어 공부를 시작한다고 하자. 이 경우는 어떨까. 교실에서의 학습이므로 어떤 교사가 어떤 방법으로 어떤 교재로 가르치는가가 큰 변수가 된다. 앞선 해외자녀의 경우는 매일 학교에서 살아있는 영어를 접하면서 자연스럽게 습득하지만, 일본 국내의 경우는 제한된 시간에 인위적인 환경에서의 영어 학습이다. 이런 경우는 동기(motivation)가 강하고 학습 능력이 있는 아이가 습득이 빠르다. 일본어 능력이 있기에 영어 습득이 빠르고 일본어로 잘 말하니까 영어도 잘 말할 수 있다고는 할 수 없다. 즉 커민스의 ‘2언어 상호 의존 원칙’은 이런 교실 내에서의 외국어 학습, 더욱이 초보 단계에서는 적용시킬 수 없다. 아래의 커민스의 ‘2언어 상호 관계 원칙’의 정의에서처럼 ‘접하는 기회가 충분’하고 ‘학습하는 동기가 충분’할 때 2언어 능력은 서로 영향을 준다. 또한 이행은 양방향에서 일어날 수 있지만 접촉량이 적은 언어에서 많은 언어로 이행하는 경우가 많다고 말한다.

3) 이것은 커민스, 스웨인과의 공동 연구로 필자 자신이 실제로 조사에 참여해 커민스의 ‘2언어 상호 의존 원칙’이 일본어와 영어에 적용 가능한지를 조사한 것이다. 물론, 91명을 대상으로 조사한 결과 평균이 그렇게 된 것으로 모든 아이들이 그렇다고 할 순 없다. 전체적으로 회화력에서는 ‘말음’을 제외하고는 유창도, 문법의 정확도 등 모든 면에서 나이가 많은 아이가 뛰어났다. 또 독해력에서는 압도적으로 연장이 뛰어났고 독해력에 영향을 준 가장 큰 요인은 일본어 독해력의 유무였다. 일본어와 영어처럼 표기법이 다른 2언어 간에서도 일본어를 잘 읽는 아이는 영어 읽기도 빨리 향상되었고 습득도도 높다는 결과가 나왔다. 회화력에서도 모어 회화력은 ‘회화의 전략’이라 불리는 면에 관계하고 있다. 회화 전략은 회화의 운영 방법이나 상대의 배려 등에서 1개의 언어로 그런 배려가 가능한 아이는 제 2언어에서도 그런 배려를 하는 경향이 있다는 것이다. 회화면과 독해면에서는 거의 캐나다의 학년에 맞는 수준에 도달하는데 필요한 시간이 달라 회화면에서는 약 2년, 독해력은 약 4년이란 결과가 나왔다. 이 조사에 대해서는 제 7장을 참조.

“학교나 주위 환경 속에서 언어(X)에 접할 기회가 충분하고 그 언어(X)를 학습할 동기가 충분한 경우, 아동·학생이 다른 언어(Y)을 매체로 해 수업을 받아 향상된 언어(Y) 능력은 언어(X)로 이행(transfer)할 수 있다.” (Cummins 1991c:166)

이 커민스의 이론은 큰 틀에서 본 2언어 간 인지면에서의 이행(cognitive transfer)으로 모어를 기초로 제 2언어를 키우고 제 2언어를 갖게 된다는 것이 언어 그 자체에 대한 인식을 높인다는 다음의 비고츠키의 주장과도 상통한다.

“외국어 습득의 성공 여부는 어느 정도 모어 성숙도와 관계가 있다. 아이는 이미 지니고 있는 의미 체계를 새로운 언어에 이행시킬 수 있다. 그 반대도 가능해 외국어 능력은 모어를 고도로 습득하도록 돕는다. 아이는 자신의 언어 시스템을 많은 가능한 시스템의 하나로 보게 되고, 여러 현상을 일반적인 범주에 비취볼 수 있게 되므로 그것이 언어 조작에 대한 인지·이해와 연결된다.” (Vygotsky 1962:110)

랜드리와 앨러드의 이론

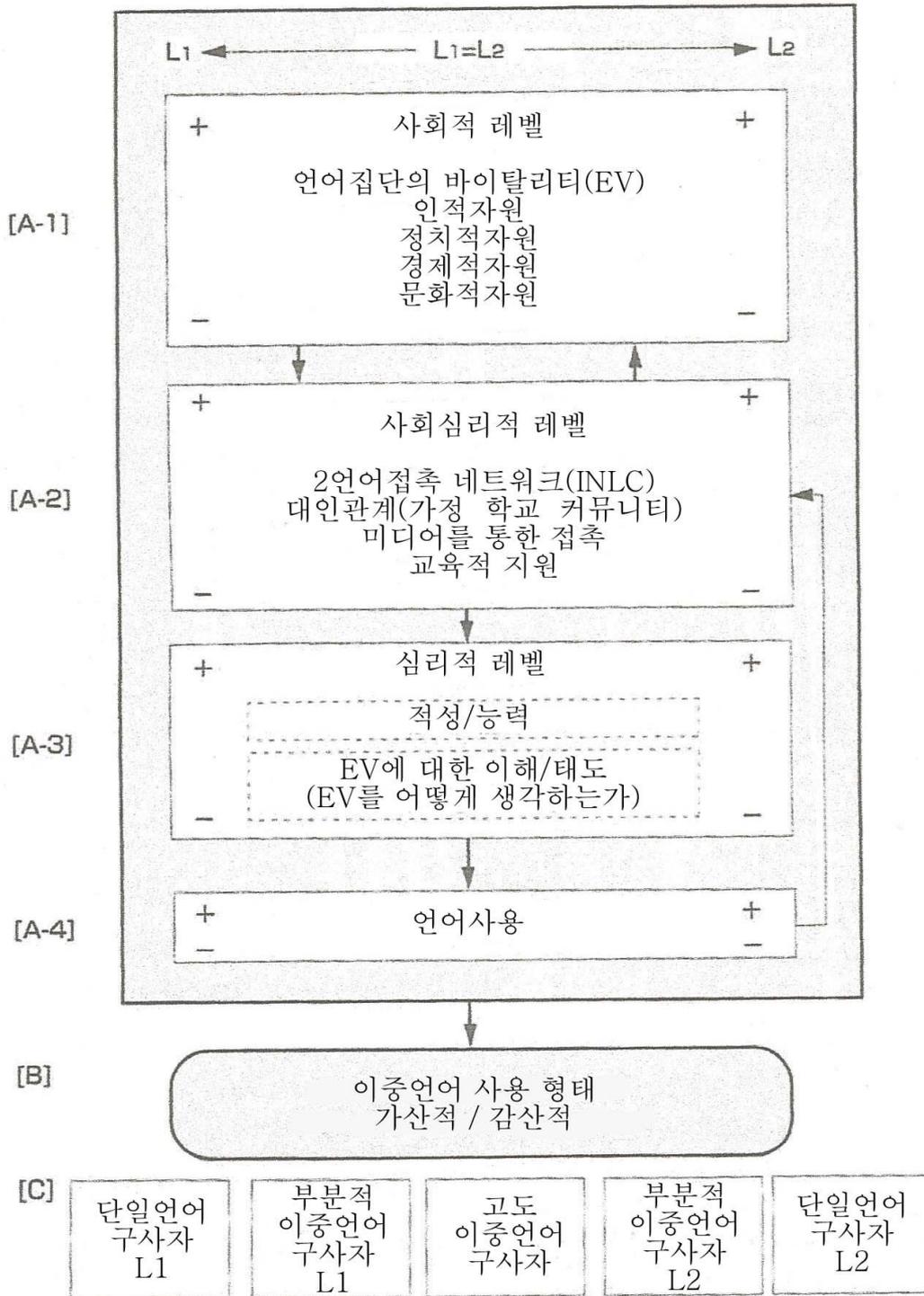
환경을 이용해 이중 언어 구사자를 키우기 위해서는 사회환경, 가정환경, 학교 환경과 같은 여러 가지 조건이 복잡하게 얽혀 있다. 이 각각의 요인을 하나의 그림<그림8>으로 나타내어 어떻게든 그 메커니즘을 밝히고자 한 것이 랜드리와 앨러드이다. 랜드리와 앨러드는 이것을 ‘거시적 모델’이라 부르고 인위적인 이중 언어 구사자를 키우기 위해 필요한 조건을 정리해, 주어진 환경을 분석해 어떤

환경에서 어떤 타입의 이중 언어 구사자가 나오는가를 예측하고자 했다. 또한 아이를 둘러싼 세 가지 주요 환경, 가정, 학교, 커뮤니티에서의 언어 사용도를 측정해 ‘가산적 이중 언어 구사자’를 인위적으로 키우기 위해선 어떤 교육적 지원이 필요할까, 가정에서의 언어사용이 어떻게 하는가를 나타낸 것이다. 그것을 ‘카운터 밸런스 설’이라 한다. 랜드리와 앨러드의 주장은 지금까지 이중 언어 교육에서 언급된 각 이론들을 집대성한 것으로, 주어진 환경을 활용하여 어떻게 인위적으로 조정했을 때 이중 언어 구사자 육성이 가능한지에 대해 연구한 점은 주목할 가치가 있다.

그렇지만 ‘거시적 모델’이나 ‘카운터 밸런스 설’은 캐나다 동부·대서양 4개주(뉴브란즈윅, 노바스코시아, 프린스에드워드아일랜드, 퀘벡)의 영어와 프랑스어 이중 언어 구사자(고교생) 1000명 이상의 조사 연구를 통해 제창한 것이다.

우선 <그림8>에서 전체상을 보자. [A]는 이중 언어 발달에 영향을 주는 여러 요인, [B]는 이중 언어 타입, [C]는 2언어 성취도이다. [A]의 요인에는 사회적 레벨, 사회 심리적 레벨, 심리적 레벨과 언어사용이 있다. 사회적 레벨은 L1과 L2가 사회적으로 어떤 상황에 있는가 하는 것, 사회 심리적 레벨은 L1과 L2의 접촉도가 어느 정도인지를 나타낸다. L1과 L2의 접촉 기회가 있어도 실제로 아이가 그 언어를 사용할지는 다음의 심리적 요인에서 결정된다(점선 부분). 이 관계가 아래를 향한 화살표로 표시되어 있다. 또한 아이가 그 언어를 사용하면 할수록 접촉도가 증가하므로 그 관계를 오른쪽 위를 향한 화살표로 표시한다. 즉, [A-1][A-2]는 환경요인, [A-3]은 개인요인으로 그것이 일방적인 관계가 아니라 쌍방향으로 서로 영향을 주고 있음을 나타낸다.

<그림8> 랜드리와 엘러드의 '거시적 모델'



(Landry & Allard 1992b:225에 의해 작성)

[A-1] 언어집단의 바이탈리티 (EV)

이 모델에서는 이중 언어 구사자 육성을 L1과 L2의 역학관계 속에서 찾으려 한다. 그것이 실제로 아이들의 주위 환경 속에서 공존하고 있는 두 개의 언어집단인 경우도 있고 직접 접하지 않는 경우도 있다. 예를 들면 일본에서 일본인 아이가 영어를 배우는 경우는 영어를 사용하는 언어집단과의 접촉이 별로 없다. 그러나 북미 현지 학교에서 영어를 배우게 되면 영어를 사용하는 언어집단에 둘러싸여 직접 접하면서 영어를 학습하게 된다. 따라서 일본에서의 영어 학습에서는 일본어가 강하기 때문에 [+] 영어는 [-], 북미에서 영어학습의 경우는 일본어는 [-] 영어는 [+]가 된다.

‘언어집단의 바이탈리티’ (Ethnolinguistic Vitality - EV)는 집단의 크기, 즉 그 언어를 사용하는 사람이 어느 정도인가(인적 자원), 그 집단이 얼마나 정치적 영향력이 있는가(정치적 자원), 그 집단이 얼마나 경제적으로 힘이 있는가(경제적 자원), 그 집단이 얼마나 문화적으로 우세한가(문화적 자원)의 네 가지에 측면에 의해 결정된다고 본다.

[A-2] 가정, 학교, 커뮤니티

아이가 매일 생활 속에서 어떤 사람과 만나고 그 사람들과 어떤 언어로 소통하는가를 ‘Indivisual Network of Linguistic Contacts (INLC)’라고 하는데, 이것이 아이의 2언어 발달에 영향을 준다. 우선 가정에서 어떤 언어를 사용하는가, 다음으로 학교에서는 어떤 언어를 사용하는가에 따라 달라진다. 그 밖에 친구관계, 이웃관계, 일본의 경우라면 학원, 과외, 캐나다라면 보습학교, 일본인학교, 검도클럽 등 다양하다. 어떤 언어집단에서는 종교단체의 집회 등이 큰 역할을 하는 경우도 있고 차이나타운 등의 상업을 기반으로 한 지역집단을 통해 언어를 접하는 경우도 있다. 외국의 일본계 사회에서는 유도나 서예를 즐기는 문화단체, 상부상조를 목적으로 한 ‘일본인회’나 ‘현(県)인회’, ‘이주자협회’ 등이 아이의 일본어 접촉에 큰 역할을 하고 있다. 텔레비전이나 신문 잡지 광고 등의 매체도 언어

접촉이라고 할 수 있지만 이것들은 한 방향 접촉이며 언어형성기의 아이에게 직접적인 영향은 적다.

아이의 2언어 발달에서 가장 중요한 것은 학교·가정·커뮤니티의 교육적 지원이다. 학교에서 얼마나 언어를 보강하는 프로그램 (ESL이나 모어보존교실 등)이 있는가, 커뮤니티 지원 교육 서포트 (일본인 학교, 보습 수업학교, 모어보존교실 등)가 있는가, 그리고 가정에서 의도적인 교육지원 (가정교사, 책 읽어주기 등)이 있는가에 따라 2언어 발달도가 달라진다.

[A-3] 연령 및 EV에 대한 심적 태도

아이를 둘러싼 가정, 학교, 사회에서 언어접촉이 있어도 실제로 아이가 그 언어를 사용할지 여부는 아이의 특성(연령, 성격 등)이나 심리적인 상황에 좌우된다. 같은 환경에 놓인 아이들이라도 각각의 적성이나 능력에 의해 언어 습득에는 큰 개인차가 생긴다. 'EV에 대한 심적 태도'는 아이가 자신이 속한 언어집단 (L1)을 어떻게 생각하는지, 또 학습하는 언어의 언어집단 (L2)은 어떻게 생각하는지, 어떠한 태도를 보이는지를 나타낸다. 실제로 그 언어가 어느 정도의 바이탈리티가 있는지와 아이가 어떻게 그것을 받아들이는지는 또 다른 문제로 보고 있다.⁴⁾

[A-4] 언어사용

실제로 아이가 얼마나, 어떻게 L1, L2를 사용하는가는 [A-1][A-2][A-3]의 사회적, 사회 심리적, 심리적 요인에 의해 결정된다. 그리고 언어를 사용하면 할수록 언어와의 접촉량이 증가하게 되고 그것이 다시 심리적인 영향을 주는 동시에 언어집단의 바이탈리티를 증가시키게 된다. 이것은 굉장히 중요한 부분이다. 예를 들어 일본 국내에서의 일본어처럼 바이탈리티가 압도적으로 강한 경우는 일

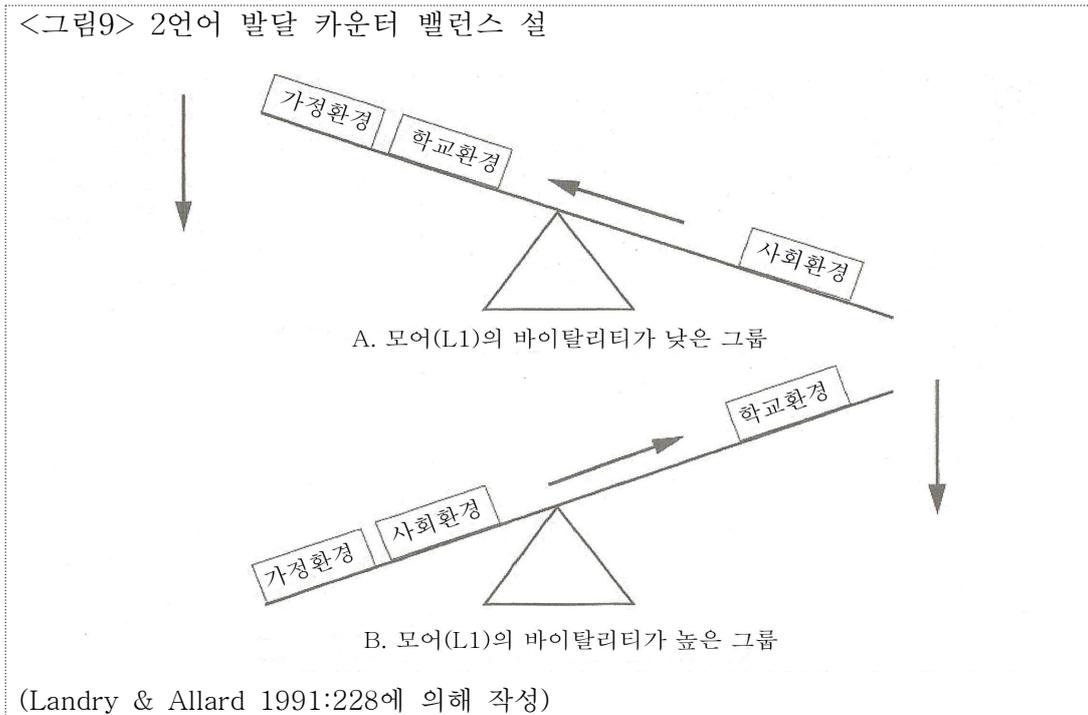
4) 1994년 모델에는 여기에 귀속의식이 추가되었다.

본어 사용자가 많기 때문에 아이 한 명의 일본어 접촉량이 증가하면 그 언어집단의 바이탈리티가 증가한다고 해도 잘 이해하지 못할 것이다. 하지만 그것이 일본 국내의 베트남어 화자나 캐나다 서부의 프랑스어처럼 바이탈리티가 낮고 화자 인구가 적은 경우는 한 사람 한 사람이 그 언어를 사용하는 것 자체가 그 언어 집단의 활성화로 이어진다고 할 수 있다. 그런 의미로 바이탈리티가 낮은 소수 언어를 모어로 갖는 아이의 모어를 보존하고 발달시키는 것은 그 언어의 존속에 큰 의미를 지니게 된다.

2언어 발달의 카운터 밸런스 설

<그림9>의 A와 B는 가산적 이중 언어 구사자를 키우기 위해서 L1, L2의 EV가 낮고 높음에 의해 아이를 둘러싼 가정환경, 학교 환경, 사회 환경에서 어떻게 언어를 사용하면 그 언어의 접촉량과 질을 인위적으로 맞출 수 있는지를 나타내는 그림이다. A는 모어(L1)의 바이탈리티가 낮고, 학습언어(L2)가 우세한 환경이다. 이 경우 가정, 학교에서의 모어(L1)의 사용을 늘려 인위적으로 L1이 강해지도록 밸런스를 맞추으로써 더욱 균형 잡힌 이중 언어 구사자를 키울 수 있다. 반대로 B처럼 모어(L1)의 바이탈리티가 높은 경우는 가정, 그 밖의 사회 환경을 통해 모어(L1)의 사용도가 높아지기 때문에 학교에서 L2를 학습 언어로 사용함으로써 균형 잡힌 이중 언어 구사자를 키울 수 있다고 보았다.

<그림9> 2언어 발달 카운터 밸런스 설



(Landry & Allard 1991:228에 의해 작성)

그림 실제 상황에서 이 카운터 밸런스 설을 생각해 보자. 여기서는 세 가지 다른 상황을 다루도록 한다. 우선 (a)는 일본의 영어 교육, (b)는 해외자녀교육, (c)는 일본계 자녀 교육이다.

(a) 일본에서 일본인 아이가 영어를 학습할 경우(영어교육)

일본에서 영어학습의 경우는 일본어(L1)가 언어집단의 수가 많은데다 정치적, 경제적, 문화적으로 압도적이기 때문에 <그림9>의 B의 경우가 된다. 일본에 거주하는 영어 화자가 최근 증가하고 있지만 그 수는 적기 때문에 영어(L2) 화자와의 직접 접촉을 하기가 어렵고 접촉량도 질도 낮다. 그러나 영어는 세계에서 가장 강력한 국제어이며 정치적, 경제적, 문화적으로 상당히 유용도가 높다. 따라서 일반적으로 영어는 중요한 언어라는 인식이 있기 때문에 아이의 동기도 높아질 것으로 예상할 수 있다. 영어 학원을 다니거나 아동 영어 검정 시험 결과가 좋다는 것은 자랑할 만한 일이라고 아이들도 생각할 것이다. 한편 일본어는 가정

이나 밖에서도 충분한 접촉량이 있기 때문에 고도로 향상될 가능성이 있고, 만약 학교에서 영어로 수업을 해도 일본인으로서의 정체성이 흔들일 일은 없다. 즉, 만약 영어로 교과 수업 하는 시간을 학교에서 만들거나 하여 영어 접촉을 늘리면 영어도 향상되고 일본어도 향상되는 결과를 예측할 수 있다. 즉 가산적 이중 언어 구사자가 나온다.

이런 상황을 모델로 랜드리와 앨러드가 말하는 것이 캐나다의 프랑스어·영어 이머전 방식 교육이다. 그것도 가장 집중적으로 행해지는 토털 이머전 이중 언어 교육이다(제5장 [1]참조). 그럼에도 다음에서 인용한 것처럼 영어와의 접촉이 학교내로 한정되고 모어 화자와의 직접적인 접촉이 없는 경우는 고도의 L2 어학 능력을 기대하긴 힘들다고 말한다.

“……가정과 커뮤니티의 언어 접촉이 모두 L1이므로 이중 언어 교육을 위해서는 학교에서 L2와의 접촉을 늘리는 것만이 카운터 밸런스 힘을 갖는다. 토털 이머전과 같은 집중적인 L2 프로그램은 주요 언어 아이들을 가산적 이중 언어 구사자로 육성하고 있지만 L2와의 접촉이 학교에만 한정하지 말고 더 넓은 커뮤니티로의 접촉까지 포함하지 않으면 학교를 통해 얻은 이중 언어 레벨은 높아 지지 않고 유지되지 못한다.” (Landry & Allard 1991:206)

(b) 북미에서 일본인 아이가 영어를 학습할 경우(해외자녀교육)

한편 북미에서 영어를 습득하는 경우 사정은 완전히 달라진다. 해외에 사는 일본인 자녀의 경우는 영어(L2)가 모든 면에서 압도적으로 강한 언어가 된다. 일본어(L2)는 일본 경제력이 증가한 이래 그 중요성이 높아졌기 때문에 국제어로서의 지위도 올라가고 외국어로서 학습자 수도 세계 9위이다. 따라서 소수 언어라

고는 해도 엘리트 언어같은 존재가 되고 있다. 그러나 실제로 각 지역에서 얼마만큼의 바이탈리티가 있는지를 따져보면 지역에 따라 많은 차이가 있다. 뉴욕같은 대도시에선 일본어 화자가 많고 일본어가 통하는 백화점, 레스토랑, 슈퍼 등이 있어 일본어를 사용할 기회도 많겠지만, 미국의 시골로 가면 학교에도 일본인 아이가 한 명뿐이거나 집을 나가면 일본인과 만날 일은 거의 없는 상황이 된다.

대도시는 아니라도 예를 들어 미국 중서부의 중소도시에 갔다고 하자. 현지 학교에서는 영어(L2)로 수업을 따라가기 위해 영어와의 급격한 접촉이 시작된다. 여기서는 영어와의 접촉도가 높고 모어 화자와의 직접 접촉이 있으므로 질도 상당히 높다. 그러나 점점 영어가 가능해지고 영어로 교류하는 학교 친구가 늘어나면 영어는 적극적으로 되지만 친구와 교사가 이해하지 못하는 일본어에 대해서는 소극적이 되고 가정에선 부모가 일본어로 말을 해도 영어로 대답하는 등 스스로 일본어 사용 기회를 버리게 된다. 이렇게 되면 겨우 2언어 접촉 기회를 만들었지만 결과적으로 영어 단일 언어 화자가 된다.

이런 경우는 <그림9>의 A의 상황으로 적극적으로 가정에서 L1 사용을 신경쓰고 L1에 대한 심적 태도가 적극적으로 되도록 노력하지 않으면 L1과 L2의 균형이 무너진다. 또 가정에서는 회화력 보존은 가능해도 ‘인지·학력면’의 어학력을 기르기가 어려워짐으로 보습학교나 통신교육 등으로 L1을 통해 학습을 하는 것이 가산적 이중 언어 구사자를 만드는데 필요하다. 즉 ‘가정환경’에 더해 ‘학교환경’에 따른 L1의 지원이 필요하다.

(c) 일본계 아이가 일본어를 학습할 경우(일본계자녀교육)

아이의 모어(L1)가 소수파의 언어 아동·학생인 경우는 어떨까. 그런 사회적 열위의 언어가 모어인 경우는 현지 언어(L2)가 강해짐에 따라 모어(L1)가 약해짐으로 가산적 이중 언어 구사자를 키우기 힘들다. 모어의 EV가 압도적으로 높은 사회 주요 언어(L2)에 대체되어 모어를 잃을 위험이 있다. 따라서 일본계 자녀의 경우도 <그림9> A의 경우에서 가산적 이중 언어 구사자가 되지 않도록 모어(L1)을 가정과 학교에서 지원하는 것이 필요하다. 남미나 하와이, 캐나다의 일본

계 사회의 경우, 학교에서는 L2로 학습하고 주말이나 방과 후에는 커뮤니티에서 운영하는 일본어 학교에 다니면서 L1을 보장 하는 형태가 대부분이지만 그 정도의 교육적 지원으로 균형을 맞출 수 있는지는 의문이다.

이 ‘카운터 밸런스 설’은 앞서 말했듯이 랜드리와 앨러드가 캐나다 동부의 소수와 프랑스계 자녀를 대상으로 조사해 증명한 것이다. 덧붙여 캐나다는 영어와 프랑스어 모두 공용어이고 정부는 프랑스계 자녀가 캐나다의 어디에 있든 프랑스어로 교육 받을 권리를 보장하고 있다. 사회적 레벨로 보면 바이탈리티가 낮은 프랑스어(L1)이지만 학교 교육을 통해 L1이 강화되도록 교육적 지원을 아끼지 않고 있다. 그러나 조사 결과를 보면 소수언어로서 더 이상 좋을 수 없을 정도의 대우를 받음에도 불구하고 ‘영어(L2)가 대인관계에 있어서 네트워크가 강한 경우에는 L1으로 교육을 받고 있어도 감산적 이중 언어 구사자가 된다’고 한다 (Landry 1979). 즉 L1, L2 어학력이 낮고 L1, L2 모두 확실한 귀속 의식이 없고, 그들의 프랑스어에는 영어 차용이 많아 ‘영어가 섞인 프랑스어(franglish)’라 불리는 표준적이지 않은 언어를 사용한다고 한다. 그것은 바이탈리티가 낮은 모어(L1)의 경우 카운터 밸런스를 갖는 것이 얼마나 어려운 일인가를 보여준다. 캐나다의 프랑스계 자녀들이 학교에서 L1을 사용해도 L1이 충분히 길러지지 않는다면 일본계 자녀의 주말이나 방과 후의 노력이 별 소용이 없는 것은 불을 보듯 뻔하다.

이상으로 세 가지 다른 환경에서의 이중 언어 구사자 육성에 대해 랜드리와 앨러드의 설을 중심으로 생각해 보았지만 영어(외국어) 교육에 관해서는 제5장에서, 해외 자녀 교육에 관해서는 제7장에서, 일본계 자녀 교육에 관해서는 제8장에서 다루도록 하겠다.

참고문헌

- 나카지마 가즈코(2012), 『이중 언어와 다언어의 교육 - 캐나다·미국·일본의 연구와 실천』, 이미숙·조선영·장근수·송은미·황영희 번역, 한글파크.
- 바바라 A. 바우어(2012), 『이중언어 아이들의 도전』, 박찬규 역, 구름서재
- 박정은(2007), 『캐나다에 사는 소라 엄마의 언어교육 이야기』, 일지사
- 정호정(2007), 『통역·번역의 이해』, 한국문화사
- 한재영, 안경화, 박지영, 권순희(2011), 『언어학 용어해설』, 신구문화사
- 황진영(2012), 『한국 다문화 사회의 이중언어 교육 연구』, 전남대학교출판부
- 김옥선(2010), "다문화사회와 이중언어교육", 「인문학연구」, 제43집, 조선대학교 인문학연구소, pp. 495-525.
- 박현선, 이채원, 노영희, 이상균(2012), "다문화 가정의 이중언어, 이중문화적 양육 환경이 자녀 발달에 미치는 영향 -어머니 양육참여의 매개 효과를 중심으로-", 「사회복지연구」, Vol. 43, 한국사회복지연구원, pp. 365-388.
- 양명희(2009), "다문화 시대와 언어정책", 「한국어 교육」, Vol. 20, 국제한국어교육학회, pp. 111-133.
- 우원목(2013), "다문화가정 자녀 대상 이중언어교육의 발전방향", 상명대학교 석사논문.
- 中島和子(2010), 『マルチリンガル教育への招待 - 言語資源としての外国人・日本人年少者』, 株式会社ひつじ書房.
- 한국어 맞춤법/문법 검사기 (<http://speller.cs.pusan.ac.kr/>)

日文抄録

子どもをバイリンガルに育てるためには、親の役割が最も重要だと言える。なぜなら、親は子どもが一番最初に出会うコミュニケーションの相手であり、言語教師であるからだ。しかし、子どもをバイリンガルに育てるため、外国語だけを教えることは危険だとも言える。カミンズは「冰山説」を通じて、それぞれ違う言語であってもその基礎は共有されると説明している。例として、9歳未満に海外に出た子どもはパーシャル・バイリンガルやリミテッド・バイリンガルになるケースが多かった一方、9歳以後に海外に出た場合にはプロフィシエント・バイリンガルになるケースが多かった。これはすでに母語を習得して言語に対する基本的な知識がある子どもは自分の母語を忘れず第2言語、第3言語が習得できることを意味する。また、バイリンガルの発達のためには4歳から15歳までの言語形成期だけではなく、0歳から4歳までの時期が重要である。親はこの時期に子どもに本を読み聞かせ、言語感覚を作るべきである。本の読み聞かせは、単純に「本を読む」という意味だけではなく、親の声と体温が感じられる手段になり、子どもがバイリンガルになる土台となる。

言語はコミュニケーションの道具なので、一つの言語集団内であまり使われない少数言語は消えていく。親が少数言語である自分の母語を守り、子どもをバイリンガルに育てるためには、親が自ら自分の母語を使って話す持続的な努力が必要である。