

귀국 학생을 위한 이중언어교육의 필요성

김 창 호*

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of language education for Korean students who have lived abroad, to identify current problems and to suggest alternatives to these problems. The study addressed the following questions: (1) What are the characteristics of Korean language education? (2) Are there identifiable patterns of retention of other languages? (3) What kind of supports are the Korean government, schools and parents providing for the students to learn a new language and other languages? The study found that the bilingual programs available are lacking in quantity and quality. Three specific areas that are underdeveloped at present are: the number of qualified teachers; development of teaching methods and materials; and financial support for bilingual education. Recommendations for solving these problems are as follows. First, it is suggested that teachers' pre-service and in-service training be extended to bilingual education. Secondly, a system is needed to coordinate communication between the schools and students' home education. Finally, financial support is necessary for international research, teacher training and the development of bilingual education resources.

[key words] academic achievement(학업 성취도), bilingual education(이중언어교육), language development(언어 발달)

1. 서론

1990년대 이후 해외에서 거주하다 귀국하는 가정의 수가 증가하고 있다. 따라서 외국에서 학교를 다니다 부모를 따라 국내로 이주하는 귀국 학생들의 숫자도 점점

*부산외국어대학교

증가하고 있어 1997년 이후에는 매년 6천 명 이상의 귀국 학생들이 발생하고 있다. 자연히 이들 귀국 학생들을 위한 국내에서의 교육이 중요한 사안으로 떠오르고 있다. 그러나 지금까지는 필요성만 인지하고 있을 뿐 실질적인 교육의 시행이 이루어지고 있지는 못하다. 1992년 한 초등학교의 귀국 자녀반 개설로부터 시작된 귀국 학생의 교육은 10여 년이 지난 지금까지도 몇몇 학교에서 소수의 학생을 대상으로 실험적으로 운영되고 있을 뿐이다. 귀국 학생들을 위한 교육이 이처럼 지지부진하게 진행되고 있는 것은 심각한 문제가 아닐 수 없다. 언어·문화적으로 전혀 다른 환경에 적응을 해야 하는 어린 학생들을 위한 교육적 배려가 없다면 이들이 학교와 사회 생활에서 도태되기 십상이기 때문이다. 이는 귀국 학생들 혹은 부모들만의 문제가 아닌 우리 사회의 문제이기에 교육당국은 조속한 해결책을 제시해야 할 것이다.

귀국 학생들이 국내의 교육 환경에서 가장 어려움을 겪는 것이 언어문제이다. 학교에서의 모든 생활이 한국어로만 이루어지기 때문에 의사소통이 제대로 이루어지지 않아 소외감을 느끼게 됨은 물론 학습장애로까지 이어지게 된다. 만일 귀국 학생들이 외국에서 습득한 언어를 계속 유지·발전시키는 가운데 한국어를 습득할 수 있는 교육 환경을 만들어 준다면 이들 자신들에게 있어서는 물론 다른 학생들의 언어적·교육적 발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있고 궁극적으로는 사회적인 이익이 될 수 있을 것이다.

이런 취지에 따라 이 연구에서는 첫째, 귀국 학생들을 위한 이중언어교육이 줄 수 있는 교육적 효과에 대해 알아보고 둘째, 국내의 귀국 학생을 위한 교육현황을 살펴 보며 셋째, 현재 드러나고 있는 문제점을 점검하고 이에 대한 제안점을 모색해 보고자 한다.

2. 이중언어교육이 언어 발달과 학업 성취에 미치는 영향

귀국 학생에 대한 교육 정책 수립에 있어 간과할 수 없는 사항이 이들을 대상으로 한 이중언어교육의 실시여부이다. 이는 이중언어교육이 학생들의 언어 발달과 학업 성취에 커다란 영향을 미칠 수 있다는 연구들에 기인한 것이다. 과거에는 이중언어 교육의 부정적 영향에 대한 연구자들의 주장이 설득력을 얻는 듯 했다(Dandoff et.

al, 1978; Baker and de Kanter, 1981). 그러나 이들 연구의 신뢰성에 대한 회의적인 시각과 함께 연구 자체가 언어 발달 측면보다는 사회적, 정치적, 그리고 심리적 분위기에 영향을 받은 것이라는 비판의 목소리가 대두되었다(Hakuta and Snow, 1986; Crawford, 1989). 비슷한 시기에 이중언어교육이 언어 발달은 물론 학업 성취에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 연구 결과들이 발표되었으며 이러한 연구 결과들이 일각의 부정적인 시각에도 불구하고 이중언어교육을 실시하게 된 근간이 되었다(Cummins, 1976; Lapkin and Swain, 1977; Duncan and Devila, 1979, Kessler and Quinn, 1980; Lambert, 1984; Hakuta and Snow, 1986). 따라서 이 장에서는 이중언어교육과 언어 발달 및 학업 성취도와의 관계를 설명하는 이론을 살펴봄으로써 귀국 학생들을 위한 이중언어교육의 논리적 근거를 모색해 보고자 한다.

2.1. 이중언어교육이 언어 발달에 미치는 영향

이중언어자들이 어떻게 언어를 습득하고 저장하며 활용하는가를 설명하는 보편적인 두 이론으로 Cummins(1981)의 기저별개능력(Separate Underlying Proficiency: SUP)과 기저공통능력(Common Underlying Proficiency: CUP)을 들 수 있다. 이 두 모델은 각각 이중언어교육의 회의론자들과 옹호론자들의 논리적 근거가 되는 것으로 자세히 살펴볼 필요가 있다.

2.1.1. 기저분리능력(Separate Underlying Proficiency)

SUP 모델에 따르면 학생들의 L1과 L2 구사능력이 두뇌에서 분리되어 각각 독립적으로 개발된다. 이 이론은 <그림 1>을 통하여 쉽게 설명할 수 있다. 머리 속에 분리되어 있는 두 개의 풍선은 각각 L1과 L2를 나타내는 것으로 이 그림은 L1과 L2가 각각 구별되어 개발되어짐을 보여준다. 또한 L1을 나타내는 풍선이 팽창하면 L2를 나타내는 풍선이 작아지고 그 반대 현상도 발생하여 L1과 L2가 동시에 최대한으로 개발하기 힘들다는 것을 보여준다. 따라서 SUP 모델이 실질적으로 의미하는 것은 L1을 습득하는데 소요되는 시간과 노력이 L2와는 무관하다는 것이다. 한 걸음 더 나아가 이 모델은 언어를 받아들이는 두뇌 기능의 한계 또는 언어 습득에 투입할 수

있는 시간의 양을 고려해 볼 때 L2의 조기 습득 노력이 오히려 L1 습득에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 설명한다. 따라서 SUP 모델은 이중언어 교육에 대하여는 부정적이며, 오히려 교육적, 사회적으로 더 우월한 위치를 차지하고 있는 언어를 중점 교육할 필요가 있음을 암시하고 있다.

〈그림 1〉

THE SEPARATE UNDERLYING PROFICIENCY (SUP) MODEL
OF BILINGUAL PROFICIENCY



2.1.2. 기저공통능력(Common Underlying Proficiency)

CUP는 SUP와는 상반된 점을 보여주는데 〈그림 2〉의 오른쪽 모양이 CUP 모델을 설명하는 것이다. SUP의 경우 머리 속 두 개의 풍선이 분리되어 있는 것에 반하여 CUP에서는 두 개의 풍선이 합쳐져 하나를 이루고 있다. 이 모델의 이론에 의하면 학생들이 두 개 이상의 언어를 습득할 때 각각의 언어들이 두뇌의 분리된 부분에서 따로 개발되는 것이 아니라, 분리되지 않은 하나의 두뇌에서 여러 개의 언어가 동시에 개발될 수 있다. 다시 말해 한 언어를 습득하는 과정을 통하여 개발된 두뇌의 기능이 다른 언어를 습득하는 데 도움이 될 수 있다는 것이다. Cummins는 CUP 모델이 설명하고 있는 ‘두뇌의 언어에 대한 상호 관련 작용’은 특히 높은 수준의 인식력이 요구되고(cognitively demanding) 충분한 배경 지식이 없는(context-reduced) 언

어 상황에서 더욱 활발히 일어난다고 주장한다. <그림 3>은 CUP 이론을 바다의 빙산에 비유하여 설명하고 있다. 수면 위에 나타난 두 개의 얼음은 각각 L_1 과 L_2 를 나타내는 것이다. 수면 위에 노출된 부분만 본다면 두 개의 언어가 SUP 이론에서 설명하는 것처럼 상호 관련 없이 개별적으로 습득되어지는 것처럼 인식되기 쉽다. 그러나 눈에 보이지 않는 수면 밑에는 두 언어 습득의 공통적 근간이 되는 커다란 얼음이 존재하고 있다는 것을 주목할 필요가 있다. 다시 말해서 CUP 이론이 설명하는

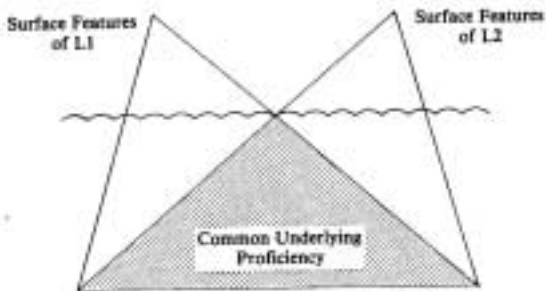
<그림 2>

**THE COMMON UNDERLYING PROFICIENCY MODEL (CUP)
OF BILINGUAL PROFICIENCY**



<그림 3>

**THE "DUAL-ICEBERG" REPRESENTATION OF
BILINGUAL PROFICIENCY**



것처럼 이중 언어 습득에 있어서 한 언어를 습득하는 과정을 통하여 개발된 두뇌의 기능이 다른 언어를 습득하는 데 도움이 될 수 있다는 사실을 보여주는 것이다. Cummins에 따르면, 수면 위에 나타난 두 언어의 기능은 높은 수준의 인식력이 요구되지 않는 상황 하에서도 나타날 수 있음을 말하는 반면, 수면 밑에 존재하는 언어의 기능은 높은 인식력이 요구되는 상황 하에서 나타남을 의미한다.

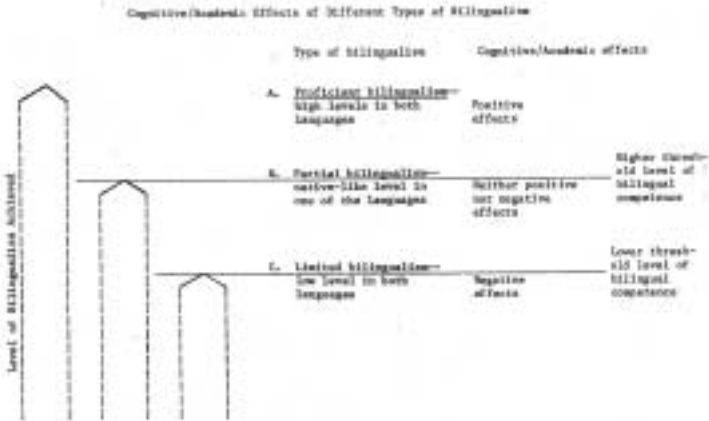
과거에는 SUP 이론이 일반적 지지를 받아왔던 것과는 달리 대부분의 연구 결과들은 CUP 이론을 강력히 뒷받침하고 있다. Cummins(1979), Lapkin과 Swain(1981) 등의 연구 결과에 의하면 이중 언어 습득자들의 언어 습득 정도와 이에 따른 학업 성취도 사이에 밀접한 연관성이 있다고 한다. 예를 들어 L_1 에 대한 읽기 능력이 뛰어난 학습자는 L_2 에 대한 읽기 능력 역시 뛰어나며, L_1 을 제대로 읽지 못하는 학습자는 L_2 에 대한 읽기 능력 역시 약한 것으로 나타났다. 이러한 사실은 L_1 과 L_2 가 전혀 무관하게 개발되는 것이 아니라 서로 밀접한 연관성을 갖고 있다는 것을 보여준다. 또한 이 연구 결과에 따르면 L_2 의 조기 습득이 L_1 의 습득에 대한 희생의 대가로서 이루어지는 것이 아니다. 다만 L_1 과 L_2 를 습득하는 과정에서 두뇌가 공통적 기능을 함으로써 두 언어가 서로 긍정적인 연계성을 가지고 있다는 것이다. 결과적으로 볼 때 이중언어교육이 학생들의 언어 발달에 부정적인 영향을 주리라는 주장은 설득력이 약하다. 오히려, 교사의 확보 그리고 지도 방법 및 교재의 개발 등 교육적 제반 요건이 충족된다면 이중언어교육이 학생들의 언어 발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 것이 최근의 이론적 근거로 자리하고 있다.

2.2. 이중언어교육이 학업 성취에 미치는 영향

이중언어교육이 학생들의 학업 성취에 어떠한 영향을 줄 수 있는가 하는 문제 또한 오랜 기간 논쟁의 초점이 되어왔다. 이중언어교육과 언어 발달의 상호관계의 경우에서와 마찬가지로 연구 초기과정에서는 이중언어교육의 부정적 측면을 강조하는 연구 결과들이 주를 이루었다. 예를 들어 Baker and de Kanter(1981)의 조사에 의하면 1900년도 초에 실시된 대부분의 실험에서 이중 언어 습득(과정)이 학습자의 학업 성취도 및 두뇌 인지도 발달에 부정적인 영향을 준다는 결론이 나왔다. 그러나 중전

의 연구가 효율성 및 신뢰성에 있어서 심각한 문제점들을 내포하고 있다는 비판에 따라(McLaughlin, 1985) 새로운 연구들이 이루어지게 되었다. 그 결과 최근의 연구들은 오히려 이중언어교육이 학습자의 학업 성취와 두뇌 발달에 도움이 될 수 있다는 점을 보여주고 있다(Duncan and DeAvila, 1979; Kessler and Quinn, 1980; Swain and Lapkin, 1981; Hakuta and Snow, 1986). 이들의 연구를 조금 더 엄밀히 분석해 보면, 학생들의 학업 성취나 인지도 발달에 영향을 미치는 것은 이중언어교육에 대한 실시여부 자체보다는 습득된 이중언어 구사 능력이 어느 정도인가 하는 것이다. 대표적으로 이러한 주장은 Cummins(1976)의 “이중언어 습득단계이론 (The Threshold Hypothesis)”에 의해 뒷받침되고 있는데 아래 제시된 <그림 4>가 이 이론을 잘 설명해 준다.

<그림 4>



위의 그림에서 보는 바와 같이 학생들의 이중언어구사능력은 ‘제한적 이중언어습득(limited bilingualism)’과 ‘부분적 이중언어습득(partial bilingualism)’, 그리고 ‘능숙한 이중언어습득(proficient bilingualism)’의 3단계로 구분할 수 있다.

첫째, 제한적 이중언어습득은 학습자의 L₁과 L₂의 습득수준이 모두 모국어 수준

(native-like)에 훨씬 미달되는 단계로서 이 경우 학습자의 학업 성취도나 인지도 발달 상태가 저조한 것으로 나타난다. 이러한 현상은 주로 외국으로 이민간 가정이나 장기간 해외에 체류한 후 귀국한 가정의 자녀들에게 주로 나타나는 현상이다. 이는 사회 전반적으로 절대적인 비중을 차지하는 지배 언어(dominant language)를 습득하는 과정, 특히 학교에서 사용하는 언어가 학생들의 언어와 다른 상황에서 나타날 수 있는 현상이다(Krashen, 1981, 1983; Wong-Fillmore, 1991a, 1991b). 귀국 학생들의 경우 외국체류 시 습득한 언어를 유지하지도 못하면서 한국에서 자란 학생들에 훨씬 못 미치는 한국어로 학습을 하게 되는데, 이러한 경우 결과적으로 학습자의 학업 성취도가 상당히 낮고 인지도 발달 역시 기대하기 힘들다. Lambert(1984)의 “잠식적 이중 언어 습득(Subtractive Bilingualism)”은 위에 설명된 제한적 이중언어습득과 맥락을 같이 하고 있다. 잠식적 이중언어습득 상황에서는 상당 기간 동안 L1과 L2 중 어느 것 하나 제대로 습득하지 못하고 낮은 학업 성취와 인지도 발달의 부작용을 초래하게 된다.

둘째, 부분적 이중언어습득이란 학습자가 L₁과 L₂ 중 하나는 모국어의 수준에 도달하여 있으나 다른 하나는 모국어의 수준에 훨씬 미달하는 단계를 말한다. 위의 그림에서 나타나는 바와 같이 이런 경우에는 이중 언어의 습득 상태가 학업 성취 및 인지도 발달에 긍정적이지도 부정적이지도 않다. 지금까지의 우리 한국영어교육이 이러한 부분적 이중언어습득자들을 많이 배출하여 왔다는 것은 쉽게 짐작할 수 있다. 아울러 귀국 학생들의 경우 어느 정도의 시간이 지나 한국어 능력이 모국어 수준에 도달한다 하더라도 귀국 전에 사용하였던 언어를 계속 유지 할 기회가 없는 경우 부분적 이중언어습득의 경우에 머물게 될 것이다.

셋째, 능숙한 이중언어습득(proficient bilingualism)이란 학생들이 L₁과 L₂ 모두를 모국어의 수준 혹은 이에 근접한 상태로 습득한 단계를 의미한다. Cummins(1981)에 의하면 학습자의 인지도 및 학업 성취의 극대화는 학습자가 능숙한 이중언어습득 상태에 도달했을 때 가능하다고 한다. 이 외에도 많은 연구 결과들은 능숙한 이중언어 습득자가 하나의 언어를 습득한 자보다 인지도가 더욱 발달되고(Duncan and DeAvilla, 1979), 학업 성취도가 더욱 높으며 언어 인식력 역시 우월하다는 것

(Swain and Lapkin, 1981)을 보여주고 있다. Lambert(1984)의 “추가적 이중 언어 습득(additive bilingualism)” 역시 두 언어의 습득 수준이 높을 때 학습자의 언어 발달이 긍정적임을 설명한다. 언어와 학업발달과 함께 학생들의 사고력 배양, 대인 관계 기술, 그리고 다른 문화에 대한 적응력 측면에서도 긍정적이라는 연구 결과도 있다(Hakuta and Snow, 1986).

결론적으로, 이중언어교육이 학생들의 학업 성취도에 직접적인 영향을 줄 수 있음을 알 수 있다. 그러나 이중언어교육 실시 자체만을 가지고 긍정적 혹은 부정적이라고 단정할 수는 없으며, 학습자가 어느 수준의 이중 언어를 습득하였는가 하는 것이 중요하다 하겠다.

3. 귀국 학생의 교육 현황

이 단원에서는 귀국 학생들의 현황 및 특성을 알아보고, 이들 교육을 위한 정부, 학교, 가정에서의 노력을 이중언어학적 접근방법에 기초하여 살펴본다.

3.1. 귀국 학생들의 현황

국제교육진흥원(2000a)에 따르면 1993년도에 2650명이던 귀국 학생들의 수가 매년 증가추세를 보였다. IMF 영향을 받은 1997-1998년도에는 10,215명으로 대폭 증가되었으며 1999년에는 6,510명의 학생들이 유입된 것으로 나타났다. 1999년도를 기준으로 연령에 따른 학교급 별 인원수를 비교하여 볼 때 초등학교 3897명, 중학교 1287명, 그리고 고등학교가 1,326명으로 전체 귀국 학생 수의 약 60%가 초등학생들이었으므로 나타났다. 외국 체류기간을 비교하여 볼 때 2년 미만 체류한 경우가 2,841명(43%), 2년 이상 3년 미만이 1,715명(26.3%) 3년 이상 5년 미만이 1,111명(17.1%), 그리고 5년 이상 체류가 843명(12.9%)으로 다수의 학생들이 3년 미만의 해외체류 경험을 한 것으로 나타났다. 언어권별로 볼 때 영어권 체류가 약 70% 정도로 대다수를 차지하였으며 일본이 10%로 그 다음을 차지하였다.

이러한 통계수치로 보듯이 매년 귀국하고 있는 학생들의 수가 결코 적지 않고,

초·중등 학교에 속한 귀국 학생들의 전체 수를 감안한다면 상당한 수치가 될 것이다. 특히 귀국 학생 중 60%가 초등학생이란 것과 이들이 외국에 체류한 기간이 상대적으로 짧은 것이라는 통계적 유추는 시사하는 바가 크다. 이것은 나이 어린 초등학생의 경우 출국 전 한국어에 대한 노출이 상대적으로 적었으며, 외국 체류 시 외국어에 대한 경험 역시 길지 않았기 때문이다. 결국 '제한적 이중언어습득' 단계에 머물러 교실에서의 언어적응에 곤란을 겪음은 물론 학업 성취 면에서도 부정적인 결과를 초래할 가능성이 높다 할 것이다. 따라서 귀국 학생들의 수와 언어경험을 고려할 때, 이들을 위한 교육적 접근이 시급한 실정이라 할 수 있다. 현실적으로 볼 때, 모든 언어권 학생들을 배려한 지도가 어렵더라도, 우선적으로는 대다수를 차지하는 영어권 학생들에 대한 특별교육을 실시하고 점차 타 언어권으로 확대해 나갈 필요가 있다고 본다.

3.2. 귀국 학생들의 일반적 특성

귀국 학생들은 교육처방의 대상이 되는 동시에, 그들이 지니고 있는 특성은 처방의 근거가 된다. 외국의 다른 문화와 언어 환경에 영향을 받아 형성된 그들의 특성을 고려하지 않은 가운데 일방적으로 본국 학생들에게 적용되는 처방을 귀국 학생들에게 적용한다면, 그러한 처방은 교육으로서의 의미를 상실할 수밖에 없다. 따라서 귀국 학생들이 국내 학생들에 비해 차별적으로 지니는 특성을 살펴볼 필요가 있다.

3.2.1. 성격 및 행동 측면

국제교육진흥원의 보고자료(2000b)에 의하면 귀국 학생들은 대체적으로 솔직하고 명랑하며, 봉사정신이 투철한 것으로 나타난다. 또한 자기 표현과 주장이 강하고 자립적이며, 사고의 폭과 관점이 객관성을 지향하는 가운데 탄력적이고 비판적이라고 한다. 아울러 이들은 우리나라의 문화와 가치관에 대한 인식이 부족하고 학교 생활 속에서의 단체 행동이나 경쟁적인 활동을 힘들어하는 것으로 보고되고 있다. 이러한 특성은 국내 학생들이나 국내 학교문화와는 이질적인 것으로 귀국 후 학교생활에 잘 적응하지 못하게 되는 배경 요인으로 작용한다.

3.2.2. 언어 발달 측면

귀국 학생들이 국내 학교 생활에 가장 어려워하는 것이 언어상의 문제이다(권선미, 1997). 외국에서의 거주 기간이 5년 이상인 귀국 학생들을 대상으로 한 그의 연구에서 귀국 학생들은 정확하지 못한 발음과 표현법이 친구들의 놀림의 대상이 되기 때문에 6개월에서 1년 동안은 표현 자체를 두려워하는 가운데 주로 듣는 입장을 취하는 것으로 나타난다. 시간이 지나감에 따라 우리나라의 생활과 언어에 어느 정도 익숙해지면서 한국어로의 표현이 늘기 시작하는 반면 체류국에서 사용한 언어에 대한 표현이 점점 줄어들게 된다. 결국 외국어의 손실기를 맞는 것이다.

한경옥(1998)에 따르면 귀국 이후 체류국에서 사용한 언어에 대한 지속적인 관심과 접촉의 정도에 따라 언어 손실의 정도가 달라진다. 즉 가정과 학교에서의 노력 여하에 따라 언어를 유지하거나 잃게 되는 것이다. 부모가 관심을 갖고 자녀와 함께 체류국에서 사용한 언어로 계속 이야기를 나누거나 그 언어를 계속 접할 수 있는 환경을 만들어 주는 가정에 속한 경우, 그리고 귀국 학생들을 대상으로 특별 언어 프로그램을 시행하는 학교에 다니는 경우, 귀국 학생들이 해당 언어에 대한 손실이 적고 오랜 동안 그 언어를 유지하는 것으로 나타났다.

3.2.3. 학업 성취 측면

귀국 학생에 대한 우리나라의 교육에 대한 일반적 견해는 교과목의 종류가 많고 학습 내용 수준이 필요 이상으로 높아 학업 성취에 어려움이 따른다는 것이다. 이는 한국어에 대한 듣기, 말하기 읽기, 쓰기의 언어 영역에서만 아니라 수학, 사회, 자연 등과 같은 기초과목에서도 나타나는 현상이다(권선미, 1997). 물론 이러한 현상이 체류국에서의 교과과정과 다르다는 점, 또는 학습내용 난이도에 커다란 차이가 있음에 기인할 수 있겠으나, 근본적으로 귀국 학생들의 학업 성취 정도는 그들의 한국어 사용 능력의 정도와 비례한다는 연구 결과가 있다. 김미경(1999)의 연구에 따르면 귀국 학생들은 한국어 사용 능력이 떨어날수록 학업 성취가 뛰어난 반면, 한국어 능력이 부족한 경우 연쇄적으로 교과학습에 장애가 일어난다. 즉 학업 성취에 직·간접적으로 영향을 줄 수 있는 여러 요소 중에서 우리말 사용 능력 정도가 핵심이 될

수 있다는 것이다. 결국 많은 귀국 학생들의 경우 해외체류 시 우리말에 대한 교육을 지속적으로 받지 못했다는 이유로, 그리고 귀국 후 체류국에서 익힌 언어로 교육을 받을 기회를 가질 수 없다는 이유로 일시적이거나 '제한적 이중언어습득' 상태에서 학업 성취 측면에서의 피해자가 되는 셈이다.

3.3. 귀국 학생 교육에 대한 정부, 학교, 가정에서의 노력

귀국 학생들이 가지고 있는 문제점들은 그들 자신이 만든 것이 아니며, 그들 스스로의 노력만으로 해결할 수 있는 것도 아니다. 그들이 어려움을 겪고 있는 언어장벽과 그에 따른 학습장애는 정부당국과 학교, 그리고 가정에서의 유기적인 노력으로 실질적인 교육방안 마련과 실시를 통해서만 해결할 수 있을 것이다. 이러한 노력의 첫 단계로 현시점에서 정부와 학교, 그리고 가정에서 어떠한 노력을 하고 있는지를 살펴 볼 필요가 있다.

3.3.1. 정부의 노력

국제교육진흥원 보고서(2000a)에 나타난 귀국 학생 교육을 위한 정부의 노력은 다음과 같다. 정부 주도의 교육은 1992년 서울대학교 사범대학 부속 초등학교의 귀국 자녀반 개설에서 시작되며 이후 1997년 교육부에서는 전국 5개 초등학교에서 14개 특별학급을 시범 운영하였다. 1998년에는 초·중등교육법시행령을 제정하여 귀국 학생 특별학급 설치 근거를 마련하였으며 2000년에는 14개 초등학교와 5개 중학교를 시범학교로 운영하고 있다.

국가예산 지원현황을 살펴보면 1998년 1억 5천 7백만원, 1999년 1억 5천만원, 2000년에는 1억 2천만원을 시범학교 운영보조비, 교사용지도서 개발, 그리고 교사연수를 위해 지원하였다. 2000년 현재 초등학교 4-6학년과 중학교 과정을 위한 교사용지도서를 발간하였다. 귀국 학생 담당 교사연수를 받은 수는 2000년 현재 초·중등을 통틀어 258명이었으며, 2001년 이후 연수가 시·도 교육청으로 이관된 이후로는 연수 자체가 유명무실해졌다.

3.3.2. 학교에서의 노력

시범학교로 지정된 학교들은 자체적으로 개발한 교육과정을 시행하고 있다. 학급 운영방법은 크게 3가지로 구분할 수 있다. 각 학년별로 반을 편성하는 경우, 1-3학년과 4-6학년을 한 단위로 편성하는 경우, 그리고 학년에 관계없이 무학년별로 반을 편성하는 경우인데 이는 학생들의 한국어 수준과 수용지역의 특성에 따라 결정된다. 학교마다 약간의 차이는 있으나 일반적으로 포함된 교육과정 내용을 살펴보면 언어생활 적응교육프로그램, 교육과정 적응 프로그램, 그리고 사회성·국제성 신장교육 프로그램의 3가지가 중심을 이루고 있다. 이 중 언어생활적응프로그램은 한국어 습득과 외국어 유지로 구분되는데, 한국어 습득에 더 큰 비중을 두고 있다. 담당교사는 교내의 기존 교사 중에서 선발을 하며, 외국어로의 수업을 위해 외국인이나 외국어에 능통한 학부형을 초빙하여 수업을 진행하기도 한다(부산 광남초등학교, 1999).

3.3.3. 가정에서의 노력

윤희경(2002)에서는 귀국 학생 학부모들은 자녀들이 학교의 수업을 따라가기 위해 한국어를 빠른 시간 안에 습득하는 것을 우선시한다고 한다. 체류국에서 사용하던 외국어를 유지하는 것도 중요하지만 한국어 능력 여하에 따라 학력이 결정된다고 생각하기 때문이다. 따라서 가정에서의 교육도 읽기와 쓰기를 중심으로 한 한국어 공부에 중점을 두고 있다. 외국어 유지에도 상당한 관심을 가지고는 있으나, 한국어 개발 이후로 미루는 경향이 있으며, 실제 외국어 유지를 위한 노력 자체도 학원이나 과외, 또는 비디오를 보여주는 것에 그치고 있는 실정이다.

4. 문제점 파악과 대안 마련을 위한 논의

이중언어교육을 중심으로 한 귀국 학생 교육이 학생들의 언어 발달과 학업 성취는 물론 학교생활과 사회생활에도 영향을 줄 수 있다는 점을 고려할 때 지금까지 나타난 문제점을 살펴봄으로써 교육의 방향을 재정립하고, 구체적인 실천방안과 학습현장에서의 효율적인 지도방법을 마련하는 것이 시급하다. 이를 위해 지금까지 드러

난 문제점을 살펴보고 대안을 마련하기 위한 논의가 필요하다.

4.1. 교육실시 범위에 대하여

이미 앞서서도 소개한 것과 같이 1997년 이후 매년 6천명 이상의 귀국 학생들이 발생하는 것에 비해 2000년 현재 19개 학교 36학급에서 약 348명의 학생들만이 교육의 혜택을 받을 수 있다는 것은 귀국 학생 교육의 역사가 일천하다는 것을 감안하더라도 너무 미미한 것이다. 귀국 직후 자녀들의 학교선정에 있어 고심을 하고 있는 많은 부모들을 주위에서 흔히 볼 수 있음에도 불구하고 대도시를 중심으로 한 극히 일부 학교에서만 귀국 학생 교육을 실시하고 있다는 것은 안타까운 실정이다. 귀국 학생 교육을 위한 한 국가의 일년 예산규모가 2억 원에도 미치지 못한다는 것은 교육당국의 의지를 단적으로 보여주는 것이며, 지금까지의 운영 자체는 그저 모양 갖추기라는 비난을 면키 어려울 것이다.

교육당국은 한국어로의 소통에 어려움을 겪는 귀국 학생들을 위해 돌파구를 마련해 줄 의무가 있다는 점을 깊이 인식해야 한다. 또한 그들이 지금까지 습득해 온 외국어를 계속 유지시키는 노력이 귀국 학생 본인에게는 물론 사회적으로도 이익이 될 수 있다는 점을 알아야 한다. 한 예로서, 영어 전문가를 키워야 한다는 목소리가 높은 요즘, 기존에 영어를 사용하던 귀국 학생들에 대한 외국어 유지교육을 활용하는 것이 훨씬 효율적이고 경제적인 것이다. 따라서 귀국 학생을 교육시키는 학교와 학급의 수를 전국적으로 대폭 늘리고, 필요에 따라서는 이들 교육을 전담 할 학교의 설립도 고려할 필요가 있다 본다.

4.2. 이중언어 교육 운영에 대하여

지금까지 실시해 온 귀국 학생 이중언어 프로그램은 이들이 이미 습득한 외국어 자산을 유지·발전시킨다는 취지보다는 한국어로서의 수업을 받을 수 있을 때까지 한시적으로 따로 분리하여 교육을 시킨다는 것에 더 가까울 것이다. 학교마다 다소의 차이는 있으나 대체적으로 2-3년 안에 귀국 학생들은 이 프로그램으로부터 나와 일반 교실에서 수업을 받는다. 이 2-3년이란 학생들이 생활 속에서의 기본적 의사소

통 능력(BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills)을 개발하는데 필요한 기간이다. 반면에 높은 수준의 인식력이 요구되고(cognitively demanding) 충분한 배경 지식이 부족한(context-reduced) 언어 상황에서의 기술, 즉 학업을 수행하는데 필요한 언어기술(CALP: Cognitive/Academic Language Proficiency)을 습득하는데는 5-7년의 기간이 소요된다는 점을 감안할 때(Cummins, 1981) 이중언어교육을 2-3년 안에 마치고 일반과정에 흡수된다는 것은 CALP의 부족으로 인한 학업손실을 야기할 수 있다는 점을 인식해야 한다. 따라서 귀국 학생을 위한 이중언어교육은 장기적인 운영계획 하에 실시하여야 하며, 궁극적으로는 한 언어로의 수업만을 고집할 것이 아니라, 과목의 특성과 언어 발달 상황을 고려하여 두 언어를 함께 지속적으로 교육하는 방안을 모색할 필요가 있다.

4.3. 교육과정, 지도 방법, 학습자료 개발에 대하여

귀국 학생의 이중언어교육에 대한 교육과정이 아직까지는 명확하게 정립이 되어 있지 않으며, 각 학교에서 자체적으로 개발한 교육과정을 시행하고 있는 실정이다. 물론, 학습현장에서 직접 개발한 교육과정이 가장 효율적일 수 있겠으나, 학교간에 지도에 있어 큰 차이가 생길 수 있겠고 아직까지 경험이 부족한 특별학급 지도교사의 노력에만 의존해야 한다는 부담감과 함께 효율성 문제를 야기할 수 있다. 지도 방법과 학습자료의 개발 역시 교사들 스스로 책임질 수밖에 없는 참담한 실정이다. 따라서 전통적인 한국식 지도 방법과 교재에 의한 수업에 크게 의존하고 있는 형편이다. 체류국에서 익숙해진 지도법과는 전혀 다른 형태의 지도법에 의한 수업과, 그들의 특성을 고려하지 않은 교재를 통한 수업이 효율적일 수 없음은 자명한 사실이다. 따라서 귀국 학생들의 특성을 고려한 맞춤형 지도 방법 및 학습자료를 개발하는 것이 시급하다. 교육당국에서는 각 학교와 교사들이 스스로의 교육과정을 개발할 수 있도록 다양한 모델을 제시하고, 교사들이 지도 방법과 학습내용을 개발하는 데 도움을 줄 수 있는 다양한 정보를 제공하는 등의 지원을 하여야 한다.

4.4. 전문 교사의 양성에 관하여

현재 귀국 학생 이중언어교육을 담당하고 있는 교사들은 특별히 양성교육을 받은 자들이 아닌 학교 내의 교사 중에서 영어전담을 맡거나 외국어 교육에 대한 관심도를 참고하여 선발된 자들로 전문성을 갖추고 있다고 보기 어렵다. 귀국 학생 교육이 실시된 지 수 년이 지난 지금까지도 교사 양성기관인 교육대학교나 사범대학교에 귀국 학생 전담 지도교사를 양성할 수 있는 교과과정이 개발되어 있지 않은 실정이고, 교사 발령 후에도 특별한 연수과정 없이 귀국 학생 특별학급을 맡는 경우가 허다하며 단지 소수의 교사에 국한된 단기 교육만을 받는 실정이다. 그나마도 2001년 이후 연수가 시·도 교육청으로 이관된 이후로는 연수자체가 유명무실해졌다는 비판이 따르고 있다.

귀국 학생들의 이중언어교육을 담당할 교사의 자질이 외국어 구사능력으로만 결정되는 것은 아니다. 학생들에게 맞는 지도 방법과 학습내용을 개발하고 시행하기 위해서는 외국어 능력 이외에 대학과정부터 전문적인 지식을 습득하고 다양한 실습 경험을 통한 전문성을 확보하려는 노력이 선행되어야 한다. 아울러 교사가 된 후에도 계속적인 연수를 통하여 지식과 경험의 폭을 깊고 넓게 하여야 한다. 교육당국에서는 이러한 교사 양성을 위한 제도적 장치를 서둘러 마련해야 할 것이다.

4.5. 학교와 가정에서의 교육의 연계성에 대하여

귀국 학생들을 위한 이중언어교육에 있어서 걸림돌이 되고 있는 요소 중 하나는 학교와 가정에서 사용하는 언어에 따른 연계성이 확보되지 않는다는 것이다. 예를 들어 언어적응의 어려움을 겪고 있는 학생의 경우 어느 언어로든지 간에 학교에서 배우고 사용되는 언어가 가정에서 경험할 수 있고, 반대로 가정에서 경험하는 언어가 학교에서의 언어학습내용에 포함될 때 교육의 효율성을 기대할 수 있다. 그러나 현재로는 학교와 가정에서의 연계 필요성에 대한 인식이 부족하고, 자연히 연계성을 위한 제도적인 장치가 전무한 실정이다. 연계성 확보를 위해서는 우선 학교당국의 노력이 필요하다. 교육과정을 개발하고 홍보하는 과정에 학부모들을 참여시키거나, 외국어와 외국문화에 익숙한 학부모들을 프로그램 운영에 적극 활용하는 것도 한 방

법이 될 수 있을 것이다. 아울러 한국어 습득과 외국어 유지에 큰 관심을 보이면서도 방법을 몰라 실행에 옮기지 못하는 학부모들에게 방향을 제시해 주고 필요에 따라 자료와 학습기술을 제공하는 것도 학교와 가정의 연계교육을 위해 학교가 담당할 몫이 될 것이다.

5. 결론

교육의 평등이란 측면에서 볼 때 귀국 학생들을 대상으로 한 특별교육은 선택적이라기보다는 필수적인 것이어야 한다. 국내에서 교육을 받아온 학생들과 동등한 교육 환경을 제공하였다는 사실 하나만으로 교육의 평등이 이루어졌다고 보기는 어렵다. 동등한 교육적 조건을 제공한다는 것 못지 않게 중요한 것은 교육의 결과 역시 어느 정도 동등한 형태로 균형을 이루는 것이다. 이러한 경우에 교육의 평등을 논할 수 있는 것은 아닐까?

굳이 거창하게 교육의 평등을 논하지 않더라도, 언어와 문화가 다른 외국에서 살았다는 이유로 귀국 후 언어적, 문화적 갈등 때문에 학습활동에 지장을 초래하는 교육 환경 속에서 신음할 수밖에 없다면 이는 귀국 학생 자신과 가족들의 고통이 됨은 물론 길게는 사회적 고통으로 남게 될 것이다. 반대로 그들이 지금껏 습득해 온 외국어와 외국문화를 계속 유지·발전시키는 가운데, 한국어와 한국문화의 교육을 접목시킨다면 이는 귀국 학생들의 언어 발달과 학업 성취도를 높임은 물론 궁극적으로는 국가적 자산이 될 것이다.

귀국 학생들에 대한 교육의 시급성에도 불구하고 그동안 사회의 인식이 형성되지 않은 관계로 교육의 실행 역사는 일천하였다. 자연히 예산 확보의 어려움으로 시설 마련과 교사양성 등의 교육기반 형성이 쉽지 않았고, 이론적 토대와 경험의 부족으로 교육과정과 지도방법 및 학습내용 개발이 제대로 이루어지지 않았다. 그러나 귀국 학생들의 경우는 물론 모든 학생들에게 있어서 이중언어교육이 언어 발달과 학업 성취에 효율적이라는 것이 많은 연구를 통하여 입증되었고 이미 외국에서는 활발히 시행되고 있는 현실을 감안할 때 더 이상 미룰 수 없는 교육계의 과제가 되었다. 우선 귀국 학생들을 중심으로 한 이중언어교육을 활성화하는 가운데 나타나는 긍정적인

결과들을 모든 학생들의 교육으로 확대시켜나가는 장기적인 계획을 수립하고 실천해 나가기를 기대한다. 국제화시대에 걸맞은 전문가를 길러내야 한다는 목소리가 점점 높아지고 있으며, 그것이 우리의 교육 목표가 되고 있는 요즘이다. 목표를 이룰 수 있는 방법이 결코 그리 먼 곳에 있는 것은 아닐 것이다.

〈참고 문헌〉

- 국제교육진흥원. 2000a. 연구활동보고서. 「연구활동보고서」, 5-8쪽.
- 국제교육진흥원. 2000b. 「귀국 학생교육담당 초등교원연수」, 41쪽.
- 권선미. 1997. “해외귀국아동의 초등학교 적응에 관한 문화기술적 연구.” 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문, 65쪽.
- 김미경. 1999. “해외 귀국아동의 학교생활 적응에 관한 연구-초등학교 학생을 중심으로.” 숭실여자대학교 교육대학원 석사학위 논문, 78쪽.
- 부산광역시초등학교. 1999. “무학년 이동학급 편성·운영을 통한 귀국 학생의 조기 적응 및 국제성 유지 신장 방안”. 「1999학년도 시범학교 운영보고서」, 25-26쪽.
- 윤희경. 2002. “초등귀국 학생의 모국어 교육과 외국어 유지를 위한 노력에 관한 연구.” 부산외국어대학교 교육대학원 석사학위 논문, 26-27쪽.
- 한경우. 1998. “귀국 학생의 영어 손실에 관한 연구-초등학생을 중심으로.” 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문, 46-47쪽.
- Baker, K. A. & de Kanter, A. A. 1981. *Effectiveness of bilingual education: A review of the literature*. Washington, DC: Office of Planning, Budget, and Evaluation, U.S. Department of Education.
- Crawford, J. 1989. *Bilingual education: History, politics, theory, and practice*. Trenton, New Jersey: Crane Publishing Company, INC.
- Cummins, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education, *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- _____. 1976. The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*. No. 9, 1-43.
- Dandoff, M. N., Coles, G. J., McLaughlin, D. H. & Reynolds, D. J. 1978. *Evaluation of the impact Of ESEA Title VII Spanish/English Bilingual Education Programs*. Palo Alto,

- CA: American Institutes for Research.
- Duncan, S., & DeAvila, M. 1979. Bilingualism and Cognition: Some Recent Findings. *NABE Journal*. Vol. 4, Fall, 1979, 15-50.
- Hakuta, K., & Snow, C. 1986. The role of Research in policy decisions about bilingual education. *NABE Journal*. Vol. 9, No. 3., 18-21.
- Kessler, C., & Quinn, M. 1980. Bilingualism and science problem-solving ability. *Bilingual Education Paper Series*. Vol. 4, No. 1. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
- Krashen, S. D. 1981. Bilingual education and second language acquisition theory. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
- Lambert, W. E. 1984. An overview of issues in immersion education. In California State Department of Education, *Studies on Immersion Education: A Collection for U.S. Educators*. Sacramento, CA.
- Lapkin, S., & Swain, M. 1981. *Bilingual education in Ontario: A decade of research*. Toronto, Ontario: Minister of Education. Ontario.
- McLaughlin, B. 1985. *Second language acquisition in childhood. Vol. 1: Preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wong-Fillmore, L. 1991a. Acquisition of biliteracy. *AILA Review*, 8, 61-74.
- _____. (1991b). Second-language learning in children: A model of language learning in social context, In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

김창호(Kim, Chang-ho)

부산시 남구 우암동 산 55-1 부산외국어대학교 영어학부

전자우편: kimch@taejo.pufs.ac.kr

전화번호: (051) 640-3058

접수일자 2002. 10. 11

게재결정 2002. 10. 30