

상호문화적 의사소통능력 향상을 위한
이중언어교육

신용식

(부산외국어대학교 다문화교육학과)

부산외국어대학교 다문화연구소
다문화사회와 교육연구학회

www.kci.go.kr

상호문화적 의사소통능력 향상을 위한 이중언어교육

신용식

(부산외국어대학교 다문화교육학과)

《목 차》

1. 서론
 - 1.1 연구의 필요성 및 목적
 - 1.2 연구문제
2. 한국어 중심의 언어교육의 한계와 언어교육의 과제
 - 2.1 한국어 중심의 다문화 언어교육의 한계
 - 2.2 언어교육의 과제: 의사소통능력 증진
3. 이중언어교육을 통한 상호문화적 의사소통능력 향상
 - 3.1 이중언어교육의 교육적, 사회적 의의 및 효과
 - 3.2 이중언어를 매개로 한 상호문화교육의 실제: 독일을 중심으로
4. 결론 및 제언

<Abstract>

Shin Yong Shik. 2019. 7. 19. **Bilingual Education for enhancement the competency of intercultural communication,** Multicultural Society and Education Studies 4, 119-149. In relation to the task of Multicultural Education for Social Integration this article aims to focus on practical effectiveness of Bilingual Education. While existing multucultural education has mainly regarded the Korean as a major task of language education on behalf of cultural assimilation strategy, but here the focus should be shifted the bilingual approach which can

www.kci.go.kr

more flexibly encompass cultural diversity. The correlation between culture and language education should be understood in the endless interaction between mainstream and minority cultures or target cultures and mother cultures rather than simply focusing on Korean culture and Korean language education. In this sense we must consider that the language education is a part of the cultural education, not this belongs to that! Right this is why we have to dare to explain academically multicultural significance of bilingual education. If we identify the task of language education only in the perspective of cultural Assimilation to mainstream culture, it should be the ultimate goal of our multicultural education to exterminate cultural diversity of multiculture and to advocate a imperialism of a single culture. But our cultural attention has to move from this cultural imperialistic Interest to the diverse interaction between the boundaries of the two cultural domains in a society. That is why we need to say the “Interkulturalismus”, which aims for bilateral relations, rather than the unilateral inclusion of minority cultures into mainstream culture. To make this clear with regard to practical possibility of bilingual education that comes out from the intercultural interest I dealt with the bilingual policy in Berlin, Germany. Through this we can see the practical possibilities and effectiveness of bilingual education to enhance the competency of intercultural communication. **(Busan University of Foreign Studies)**

[Key words] cultural education, bilinguage, interculturalism, intercultural education, competency of intercultural education.

1. 들어가기

1.1 연구의 필요성 및 목적

진정한 의미의 사회통합을 위한 다문화교육의 과제와 관련한 연구들 중에서 본 연구는 언어교육, 특히 “이중언어”에 역점을 두고자 한다. 기존의 다문화교육이 한국어 중심의 언어교육을 연구의 주요과제로 삼았다면, 이제는 문화적 다양성을 포괄하는 언어교육으로 그 중심이 옮겨져야만 한다. 왜냐하면 언어는 문화의 산물이기 때문이다. 즉, 언어적응은 근본적으로 문화적응에서부터 비롯되기 때문이다. 언어교육은 언어적 스킬만이 아니라, 언어환경인 주류문화에의 적응과 적극적 참여로 이어져야만 하기 때문이다. 그래서 왕한석(2008: 23)은 언어교육의 궁극적인 목적이 사회적 의사소통 능력향상임을 강조하였다. 그렇다면 우리에게 부여되는 과제는 다문화가정의 자녀들이 심리적으로 그리고 사회적으로 한국사회의 역동적인 한 주체로 성장하도록 이끌 수 있는 언어교육의 과제가 무엇인지 분석하고 해결방안을 모색하는 것이다.

사회적 의사소통능력을 향상을 위한 언어교육은 언어적 스킬을 익히는 것 그 이상의 과제 곧 문화교육을 담지하는 교육이어야 한다. 필자는 문화교육과 언어교육의 상관관계를 단순히 한국문화와 한국어교육을 중심으로 파악하기 보다는 주류문화와 소수문화 혹은 목표문화와 모문화의 끝없는 상호작용 속에서 이해해야 한다고 본다. 이러한 주류문화-소수문화의 상호작용 속에서 목표언어와 모언어의 상호작용을 파악한다면, 언어교육이 지향하는 바는 단순히 목표언어습득의 차원을 넘어서게 될 것이다. 두 문화영역의 경계를 오가면서 한 사회의 능동적 주체로 성장하도록 이끄는 것이 다문화교육의 궁극적인 목표가 되어야 한다. 그렇기에 다문화교육은 소수문화의 주류문화로의 일방적 편입이 아닌, 양자의 상호관계를 지향하는 이른바 “상호문화주의”(Interkulturalismus)를 따라야 한

다. 그러므로 필자는 상호문화주의적 다문화교육은 언어교육에 있어서도 한국어중심의 언어교육이 아닌, 이중언어 중심의 언어교육이 오늘날 다문화교육에서 반드시 연구되고 숙고되어야만 하는 과제를 드러내 보이고자 한다. 이를 위하여 본 연구는 상호문화주의를 기초로 문화교육과 언어교육의 균형을 유지하고 있는 독일의 경우를 분석함으로써 우리에게 필요한 문화 및 언어교육의 지향점을 모색하고자 한다.

오늘날 이중언어와 관련한 대부분의 연구들이 이론 및 정책방안, 그 실태 및 현황에 대한 분석을 주로 하고 있다. 특히 이승숙·권경숙(2018)은 2006년부터 2017년까지의 이중언어 관련한 연구동향을 정리한 결과 이중언어 관련 연구 중에서 가장 높은 비중을 차지한 것은 이론 및 정책방안에 대한 것이며, 그 뒤를 이어 이중언어의 실태 및 현황에 대한 연구였다 주를 이루고 있다고 밝혔다. 이어 이중언어에 대한 인식과 태도 등에 관한 연구와 이중언어와 발달의 관계를 다룬 연구, 이중언어 프로그램 개발, 끝으로 이중언어에 대한 경험을 다룬 연구가 뒤를 이었다고 지적한다. 마지막으로 후속연구에 대한 제언을 하면서 다문화가정 자녀에 대한 이중언어 지원방안과 구체적 실행, 다문화가정을 둘러싼 보다 폭넓은 대상으로의 연구확대 그리고 국외에 거주하는 다문화가정 자녀의 이중언어 관련 연구들의 동향분석이 필요하다고 강조하였다. 광범위한 국내연구들의 동향분석을 실시했지만, 이승숙과 권경숙의 이중언어 연구는 여전히 다문화가정에 국한된 연구를 염두에 두고 있다는 한계가 있다.

하지만 장은영·이정아(2018) 역시도 이중언어교육에 대한 연구동향을 분석했지만, 다문화가정에 국한된 이중언어 연구를 강조한 이승숙과 권경숙과는 달리, 이중언어교육은 계승어 뿐 아니라 제2언어로서의 한국어 교육과도 밀접하게 연관되어 있기에 그리고 다중언어인재를 양성할 수 있는 기회가 될 수 있음을 지적하였다(장은영·이정아 2018: 517). 왜냐하면 다문화교육은 이주민과 그 자

녀에만 국한될 것이 아니라 한국사회를 살고 있는 모든 이들에게 해당되는 것이기 때문이다. 이러한 이유로 장은영·이정아(2018: 503)는 문화교육에서 이중언어교육의 범위는 확장되어야 한다고 피력한 것이다.

이러한 동향분석 연구에 따르면, 이중언어가 다문화교육 내에서 중요하게 대두되기 시작한 것은 2009년부터이다. 실제로 이때부터 이중언어가 가능한 고헌이주여성을 중심으로 이중언어 교수요원을 양성하는 사업이 시작되었다(장은영·이정아, 2018: 503-504). 이승숙·권경숙(2018)의 동향분석에 따르면 2006년부터 2011년까지의 이중언어 관련 연구는 총 13편에 그쳤으나, 2012년을 기점으로 급속히 증가하였다. 그 이유는 정부차원에서 다문화가정 자녀의 이중언어 교육지원을 주요 정책과제로 추진하였기 때문이라고 한다(이승숙·권경숙 2018: 311; 장은영·이정아 2018: 516 참고). 실제로 2012년 3월에 교육부가 발표한 「다문화학생 교육 선진화 방안」 3년 계획(2012-2015)에는 다문화학생과 일반학생이 함께 배우는 이중언어교육을 강화하기 위한 계획이 포함되어 있었다. 실제로 2009년에 교육부는 「다문화가정 학생 맞춤형 교육 지원계획」에서 이중언어 교수요원 양성계획을 밝혔다. 하지만 재정확보의 어려움과 지원부족으로 인하여 이중언어교육 프로그램 운영 및 이중언어강사 양성사업은 일관성과 지속성을 상실해 버렸다. 결국 이중언어교육은 형식상으로는 지속되고 있지만, 내용상 표류하고 있는 정책이 된 것 같은 인상을 지울 수 없다.

거시적인 관점에서 실시된 동향분석 이외에, 이중언어 관련한 최근 5년 내외의 국내 연구들을 간략하게나마 살펴보자면, 기존의 다문화교육의 맥락에서 이중언어에 대한 연구는 결혼여성 이민자들의 사회통합을 위한 방편으로서의 이중언어 활용가능성에 대한 연구로는 이정택(2013), 이승숙(2014), 오하은(2016), 황미혜(2017) 등이 있다. 그리고 이중언어 양육환경이 자녀발달에 미치는 영향에 대한 연구로는 박현선·이채원·노연희·이상균(2012), 김창복·

김혜원(2015) 등이 있다. 또한 이중언어교육이 자녀의 자아탄력성 및 사회적응/학교적응에 미치는 영향에 대한 연구로는 문영희·안은미(2010), 김승경·양계민(2012), 박현선·이채원·박소은(2014), 이영주·박륜경·이수경(2017) 그리고 고은선·김성훈(2018)의 연구가 대표적이다.

결론적으로 종래의 이중언어교육 관련 연구들은 대부분 다문화 가정 또는 다문화가정 자녀들에게 국한된 것들이라고 볼 수 있다. 지금까지의 이중언어를 다룬 연구 속에서 상호문화적 정체성 형성과의 연관성 및 구체적인 사례를 다룬 것들은 그리 많지 않은 것으로 보인다. 직간접적으로 양자의 관계를 구체적으로 다룬 국내연구들은 이종하(2006), 정상환·서유정(2009), 오영훈(2009), 정영근(2009), 정영근(2011), 이필숙(2015), 오영훈·방연희(2016), 이수자(2017) 등의 것이 유일하다. 그만큼 이중언어교육을 통한 상호문화적 정체성을 형성하는 것의 의의와 구체적인 과제 및 실천방안에 대한 연구는 아직 지지부진한 상태에 놓여있다고 해도 과언은 아니다. 한 마디로, 본 연구의 목적은 다문화사회 속에서 요구되는 문화적 정체성, 곧 상호문화적 정체성을 모색함에 있어 이중언어 교육이 차지하는 의미와 기능을 분석하는 것이다. 그렇기에 본 연구에서는 다문화교육의 현장과 관련하여 한국어교육 및 이중언어교육을 다루고자 한다. 또한 여기에서 한국어는 다문화사회의 이중언어적 환경에서 고려되는 제2언어로서의 한국어를 의미한다. 이를 위하여 본 연구는 두 가지 주제를 종합적으로 고찰하고자 한다. 그 첫째는 다문화가정의 자녀들이 한국사회의 한 일원으로서 자리매김할 수 있는 한 방편으로써 이중언어 교육의 효용성을 밝히는 것이다. 그리고 둘째, 일반학생들이 다문화가정 자녀들과의 상호관계 속에서 보다 개방된 문화적 정체성을 형성할 수 있는 매개로써 이중언어 교육의 가능성을 엿보는 것이다. 다문화교육정책에 있어 언어교육의 중요성은 사회통합을 위한 가장 중요한 과제이다. 하지만 언어교육이 단순히 주류언어 중심의 교육이 아니라, 상호문화성을

답는 언어교육으로서 진행된다면 이는 보다 더 포괄적인 의미의 언어교육이 될 것이다.

1.2. 연구방법 및 연구문제

필자는 다문화사회 속에서 이행되어야 하는 언어교육은 반드시 문화교육의 틀에서부터 시작되어야 함을 피력하고자 한다. 이를 위하여 본 논문은 다문화교육의 언어교육을 한국어 중심이 아닌 이중언어교육으로 실시될 때에 우리 사회가 보다 더 다문화사회에 적합한 정체성을 이야기 할 수 있음을 이야기 하고자 한다. 물론 사회-제도적인 측면을 확대 및 재편하는 것도 중요하지만, 본 연구에서 중점적으로 다루는 것은 이중언어의 상호문화적 정체성 형성의 기여와 그 효용성이다. 이중언어 교육은 다문화가정의 자녀들의 문화적응을 돕기 위한 도구로서 만 이해되어서는 안 된다. 오히려 그것의 영향력은 다문화가정의 영역을 넘어서는 것이다. 곧 이중언어 교육은 그들과 만나는 일반학생에게도 다문화사회를 위한 상호문화적 정체성을 형성하도록 돕는 도구가 될 수 있다. 이중언어 교육은 다문화가정 자녀들에게 뿐 아니라 일반 학생들에게도 제공될 때에야 비로소 진정한 의미의 다문화사회를 위한 상호문화적 정체성이 형성될 수 있을 것이다. 그래서 이와 관련한 핵심적인 연구 물음들은 아래와 같다.

첫째, 다문화교육 내에서 한국어 중심의 언어교육은 어떠한 한계를 지니고 있는가?

둘째, 진정한 의미의 사회통합을 위하여 필요한 언어교육은 무엇인가?

셋째, 과연 이중언어교육은 상호문화적 의사소통능력을 증진시킬 수 있는가?

2. 한국어 중심의 언어교육의 한계와 언어교육의 과제

2.1 한국어 중심의 다문화 언어교육의 한계

한국사회로의 신속한 동화를 추진하기 위하여 다문화사회 초기에는 한국어 중심의 언어교육이 주를 이루었다(모경환·이재분·홍종명·임정수, 2015; 이승숙·권경숙, 2018). 하지만 한국어 중심의 언어교육은 올바른 의미의 통합적인 다문화사회로의 길잡이 역할을 감당하기에는 부족한 측면이 너무도 많았다. 문화교육이 배제되거나 축소된 채로 진행되는 한국어교육은 한국어 뿐 아니라, 한국문화에 대한 거부감을 만들기도 한다.

한국어 중심의 다문화 언어교육의 한계를 지적하면서 한국문화교육의 관점에서 언어교육을 강조한 연구들 중 대표적인 것들은 조항록·강승혜(2001), 배현숙(2002)의 연구이다. 조항록·강승혜(2001)는 한국어교육이 한국문화에 대한 구체적인 체험, 한국문화를 이해하기 위한 프로그램들과 병행되어야 함을 강조한 바 있으며, 무엇보다 배현숙(2002)의 연구는 한국어 교육에서 문화교육이 주변부로 밀려나거나 혹은 문화가 단지 언어학습의 도구로 전락해 버린 현상은 근본적으로 올바른 의미의 언어교육이 될 수 없음을 지적함과 동시에 문화교육이 한국어교육의 궁극적인 목적임을 강조하였다(권오경 2006: 394). 이뿐 아니라 조항록(2000)은 문화적 능력이 중국에는 의사소통 능력을 향상시켜주기 때문에 언어적 능력에 기초한 언어교육이 아니라, 문화적 숙달도를 키우는 방식의 언어교육이 이행되어야 함을 강조하였다(권오경 2006: 393).

그 밖에도 문화적 숙달도 향상과 의사소통 능력의 향상 사이의 상관성을 다룬 연구로는 민현식(1996), 김정숙(1997), 성기철(2001), 장경은(2001) 등이 있다. 하지만 배현숙(2002: 179)은 이러한 연구들이 대부분 문화교육을 의사소통 능력향상을 위한 수단으로만 다루는 경향이 있음을 지적한다. 그래서 권오경(2009)은 한

국어교육에 있어서 문화교육이 정상적으로 이루어지지 않고 있음을 지적한다. 이주민들에 대한 교육이 단순히 언어교육에 국한되어 버린다면, 이들이 경험하는 한국문화에 대한 거부감은 결코 해소될 수 없으며, 중국에는 한국어에 대한 거부나 혐오로도 이어질 수 있다(권오경 2009: 50). 곧 언어교육은 언어를 담고 있으며 언어로 표현되는 문화교육으로서 이행되어야 한다는 것이다. 권오경(2006)은 문화 중심의 한국어교육이 이루어지지 않는다면 진정한 의미의 의사소통 능력향상이 이루어질 수 없다고 지적한다. 그는 오늘날 한국어교육에 있어 “의사소통능력”을 지극히 언어의 표현과 이해로 해석하는 경향이 짙다고 비판하면서 오히려 “사회전반의 소통”으로 이해해야 한다고 강조한다(권오경 2006: 396). 이러한 맥락 속에서 그는 오늘날 다문화교육 내에서 문화능력 중심의 언어교육이 필요함을 다음과 같이 피력하고 있다: “[...] 의사소통능력 중심 교육은 재고의 여지가 많으며, 문화능력 중심 교육으로의 전환을 모색할 필요가 있다. 문화능력은 단지 의사표현의 단계에 머물지 않는다. 한국과 한국인의 이해를 통한 문화동화의 단계를 지향하기 때문이다. 따라서 문화능력의 향상을 위해서는 다양한 분야의 지적, 정서적 능력을 갖추어야 하며, 이를 효과적으로 표현하고 이해하는 의사소통능력이 있어야 한다. 즉, 의사소통능력이 문화능력 향상을 위한 바탕이 된다”(권오경 2006: 396-397). 결국 한국어교육의 궁극적인 목적은 언어적 의사소통 능력향상이 아닌, “한국과 한국인의 이해를 통한 공동체적 삶의 실현”(권오경 2006: 393), “문화 중심 의사소통, 즉 문화간 의사소통 중심 교육”(권오경 2009: 53)이라는 것이다.

위와 같이 언어적 의사소통 능력 향상을 목표로 하는 언어교육은 한국어교육의 필요조건이지 충분조건일 수 없다. 문화능력 혹은 문화적응이 염두 되지 않은 언어능력과 언어적응은 언어교육의 궁극적인 목표를 상실한 교육이 될 수 있다. 이와 관련하여 김정숙(1997), 이진숙(2003), 박영순(2003)과 같은 이들은 문화교육을 중

심으로 한 언어교육을 강조하였다(권오경 2006: 405-407 참고).

이들의 논의를 다 살펴볼 수 없기에 공통된 부분들을 요약하자면, 문화교육은 근본적으로 상호문화적인 능력을 갖춘 학습자들을 양육하기 위함이다. 이를 위해서 김정숙(1997)은 목표언어의 대략적인 특징을 이해하되 모문화와의 공통점과 차이점과 관련하여 이해하도록 해야 함을 강조하였는데, 여기에는 철저하게 문화적으로 조건화된 행동 및 언어표현에 대한 이해가 이미 전제되어 있다. 특히 이진숙은 언어교육에서의 문화교육은 근본적으로 상호문화적인 능력을 갖춘 언어 학습자들을 양육하는 것이라고 하였다(이진숙 2003: 338; 권오경 2006: 406 참고). 상호문화적 능력이란 목표문화 또는 목표언어에 대한 일방적 교육이 아닌, 모문화 및 모국어와의 비교와 대조 속에서 생성되고 향상되는 것이다.

이와 유사하게 왕한석(2008: 22) 역시도 언어적인 적응은 문화적응의 틀 속에서 이해되어야 함을 지적한다. 그는 언어적응을 “집단이나 개인이 그를 둘러싼 언어 환경에 적합하도록 그의 언어 행동을 조정(또는 순응)하는 과정”으로 규정한다. 그래서 그는 언어적응을 단순히 언어유창성으로 이해하지 않고 “의사소통능력”(communicative competence)로 이해한다. 그는 이 개념을 하임즈(Dell Hymes)의 연구에서 차용하고 있다. 하임즈는 의사소통능력을 문법과 발화에 국한시킨 촘스키(Noam Chomsky)의 이해를 비판하면서 이 개념을 사회언어학적 측면으로 확대, 적용시킨다. 하임즈에게 의사소통능력이란 “언어 즉, 그것의 특질과 사용에 대한 태도, 가치관, 동기들과 통합되는 것이고, 그리고 언어를 다른 의사소통 행위의 코드와 상호관련시킬 수 있는 능력 그리고 그러한 태도들과 통합”되는 능력을 의미한다(Hymes 1971: 277-278; 왕한석 2008: 23에서 재인용). 그렇다면 언어교육은 단순히 문법적 지식을 습득하는 것 그 이상이어야 한다. 이를테면 언어교육은 주류언어를 사용하는 사회에 대한 적절한 지식을 습득하는 과정과 동시에 진행되어야 한다. 그래서 하임즈의 논의를 수용하여 왕한석은 의사소통

능력은 다름아닌 “한국어의 문법이라는 구조적 규칙뿐만 아니라 한국어의 사용이라는 문화적 규칙도 아울러 습득하는” 능력이라고 강조한다(왕한석 2006: 25). 그는 시골(전라북도 동부: 임실, 순창, 남원)에 거주하는 결혼이주여성들의 삶의 영역이 대부분 가정에 한정되어 있고 지역사회에 적극적으로 참여하지 못하고 있다는 사실을 알게 된다. 그러한 농촌 결혼이주여성들 어려움을 극복하기 위해서 한국어 학습의 기회가 제공되어야 한다는 것은 가장 중요한 전제이다.

왕한석 한국어 교육의 기본 원칙을 5가지로 제시한다(왕한석 2008: 382-384). 첫째는 이들이 배워야 하는 언어지식은 “한국어의 문법 지식 즉 언어능력이기보다는, 한국 사회라는 언어공동체에 능동적으로 참여할 수 있는 언어적·문화적 지식의 총체인 의사소통 능력”이라는 것이다. 둘째는 언어 교육과 함께, “일상적인 생활 문화의 중요한 측면들이 통합적으로 교육” 되어야 한다. 셋째, 이들에 대한 언어 교육의 접근법은 발음이나 문법상의 정확도를 높이는 방식이 아니라 “화용적으로 그리고 기능의 면에서 한국어를 제대로 사용할 수 있는 능력”을 높이는 방식이어야 한다. 넷째, 언어 교육에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 모두가 중요한 교육대상이지만, 말하기, 듣기가 읽기와 쓰기 교육보다 우선되어야 한다. 그리고 마지막으로 일상생활에서 우선적으로 중요한 생활 한국어 형태의 교육이 이루어져야 한다. 왕한석의 연구는 국제결혼 이주여성의 언어적응 정도를 파악하기 위한 심층면담을 분석하고 평가한 것이기에 구체적인 대안을 담고 있지는 않다. 하지만 “한국어 교육은 한국어의 의사소통능력을 기본 목표로 하되, 부분적으로 한국 문화에 대한 교육과 통합되는 양식”(384)이 적합할 것이라는 그의 평가는 한국어교육에 있어서 문화교육의 중요성을 다시금 숙고하게 한다.

2.2 언어교육의 과제: 의사소통능력 증진

결국 언어는 문화적-사회적 상호작용이라는 큰 틀에서 이해될 때에야 비로소 그 본질적인 기능과 의미가 이해될 수 있다. 그래서 위의 연구들은 한국어 중심의 언어교육이 자칫 범할 수 있는 한계 지점을 명확히 해 준다고 볼 수 있다. *문화의 다양성*을 염두에 두지 않은 언어교육은 목표문화에 대한 몰이해로 이어질 수 있다는 것, 그래서 결국 주류사회로부터의 주변화가 발생할 위험을 항상 지니고 있다. 그렇다면 우리는 문화적 상호작용의 틀에서 언어교육의 구체적인 한 방안을 모색해야 한다. 지금까지의 언어교육이 한국어 중심의 언어교육이었기에 다문화사회를 위한 진정한 의미의 언어교육이 정착되지 않았다. 우리가 염두에 두어야만 하는 언어교육은 문화적 소통능력의 증진과 이를 통한 정체성 형성을 지향해야 한다는 것이다.

오영훈(2009: 28)은 상호문화교육에 대한 연구의 필요성과 그 목적을 세 가지로 요약한다. 그 첫째는 상호문화이해교육이 국민 통합적 성격을 띠고 동시에 문화의 차이와 다름을 존중하는 사회적 인식전환을 도모한다는 것이다. 둘째는 상호문화이해교육의 목표는 사회 전체 구성원의 인식을 변화시키는 것을 전제로 하는 사회문화적 통합이라는 것, 그리고 셋째는 그것이 세계화시대에 걸맞는 인식과 태도를 함양한 세계 시민의 양성을 목표로 한다는 것이다. 이렇듯 상호문화교육은 진정한 의미의 문화적 의사소통능력을 배양함으로써 세계화 시대에 요구되는 문화적 정체성을 함양하는 것을 그 목적으로 한다고 볼 수 있다. 이는 단순히 소수문화에 대한 시혜적 지원이 아니라, 다름과 차이를 그대로 인정하고 수용함으로써 이들과의 문화적 상호교류를 통하여 역동적인 문화를 함께 만들어가는 과정을 내포한다. 그래서 그는 “다문화사회는 문화 간의 차이는 인정하지만, 차별은 배제하는 사회 전반적인 의식전환이 선행” (29)되어야만 함을 강조하였다.

바로 위에서 논의 되었듯, 다문화사회 속에서의 언어교육은 문화교육의 맥락에서 이해되고 실시되어야 한다는 것은 근본적으로 언어적 스킬에만 함몰된 언어교육이 아니라, 문화적 의사소통 능력을 향상하는 방향으로 이어져야 함을 의미한다. 물론 어느 사회에나 주류문화와 비주류문화, 다수언어와 소수언어는 존재하기 마련이다. 비주류문화와 소수언어는 언제나 기능적 측면에서 외면당하거나 축소될 위험이 있다. 그럼에도 불구하고 문화적 의사소통 능력은 비주류문화에 속한 이들에게 뿐 아니라, 주류문화에 속한 이들에게도 요구되는 능력이다. 하지만 과거의 다문화교육정책들은 이러한 문화적 의사소통능력에 기반 한 것이 아니었다. 초기의 다문화교육정책들은 한국사회로의 신속한 동화를 추진하는 것에 역점을 두었기에 주류문화와 주류언어로의 신속한 편입을 목적으로 삼았었다. 이러한 동화주의적인 정책의 한계들을 극복하는 차원에서 2009년에는 결혼이주여성과 그 자녀들을 언어적 자원으로 인정하고 정책적으로 지원하기 시작하였다(장은영·이정아, 2018: 503). 즉, 다문화교육 내에서의 언어교육 패러다임이 전환기를 맞이할 수밖에 없었던 것이다. 그러나 이들을 이중언어 강사로 활용하는 사업도 진행이 되었으나 공교롭게도 이 사업에 대한 구체적인 평가도 어려웠거나와 재정적인 한계로 인하여 2012년부터 이중언어강사 양성사업은 중단되었다. 이중언어 관련 정책이 지속되지 못하는 이유는 아마도 이중언어교육이 현실적으로 어떻게 정착되어야 하는지가 아직까지 명확하게 논의되지 못했기 때문일 것이다. 또한 이중언어에 대한 연구가 활기를 띠기 시작한 것도 아주 최근의 일이기 때문에 이에 대한 막연한 논의는 어찌 보면 과도기적 현상일 수도 있다.

하지만 이중언어교육이 표류하고 있는 듯한 상황 속에서 이중언어교육의 효용성과 실행방안에 대해 다시금 숙고하지 않을 수 없다. 이러한 의미에서 필자는 서론에 오늘날 다문화교육은 주류언어 중심의 언어교육 및 정책이 아니라, 이중언어 중심의 언어교육 및 정책을 고심해야 한다고 밝혔다. 그 이유는 사회적으로는 이중언어

가 주류문화와 소수문화의 상관관계를 역동적으로 만드는 도구가 될 수 있기 때문이며, 개인적으로는 위와 같은 상호문화적 상관관계를 통하여 다문화사회에 걸맞는 정체성을 획득하도록 도울 수 있기 때문이다. 이중언어교육을 통해서 문화 간 이해를 고취시킬 수 있다는 것은 이미 미국, 독일 그리고 프랑스의 국제학교들의 사례를 통해 알 수 있다(이중하, 2006: 114-115). 이중언어교육은 단순히 두 언어를 배우는 차원을 넘어 언어와 관련된 문화적 정체성을 교류하는 것을 그 목적으로 삼고 있다(Romaine, 2009: 346). 그리고 이중언어교육은 근본적으로 “상이한 문화들 사이에서 공감적 관계를 구축하는 동시에 타문화를 올바르게 이해하는 데 방해되는 상투적 이미지들을 줄여나가는 것”을 염두에 두고 있기에 상호문화적인 정체성 형성을 위해 반드시 고려되어야만 한다(정영근, 2011: 68). 이러한 의미에서 정영근(2011: 68)은 상호문화적 외국어 수업의 실질적인 의미는 “우리가 자신의 문화에 사로잡혀 사는 데에서 벗어나 어느 정도까지는 다른 사람들의 경험과 삶의 체험을 공감할 수 있는 상태에 도달토록 한다”는 데에 있다고 지적하였다. 또한 그는 상호문화교육은 “서로 다른 문화적 배경을 지닌 학생들이 각자 자신이 속한 문화적 사회화 및 삶의 연관성을 분명히 하면서도 다른 문화에 대한 지식을 습득하고 이해”하도록 이끈다고 밝혔다(정영근, 2009: 169). 실제로 독일의 상호문화교육을 살펴보면 가장 기본이 되고 우선적인 교육의 과제는 외국인들을 위한 언어교육인데, 이것은 외국인들로 하여금 단순히 주류언어를 익히도록 강제하는 것이 아니라, 오히려 모국어 및 계승어를 제1언어로 하되, 독일어를 제2언어로서 제1언어와 동시에 습득하도록 함으로써 독일사회와 삶에 통합되도록 하기 위함이었다. 결국 이중언어교육은 단지 모국어와 독일어를 함께 구사할 수 있다는 소극적인 의미로서가 아니라, 상호문화적인 역량을 극대화하기 위한 유용한 도구로 이해되어야 한다.

이러한 의미에서 이필숙(2015)은 “이중문화적 배경에서 자라나

는 이민자 가정의 자녀들이 건강한 자의식을 지니며 성장하기 위해서는, 비록 단일문화적 배경에서 자라나는 동료들보다 다소 학습발달 정도가 더디다고 할지라도, 구조화된 언어교육이나 단일 언어와 문화습득을 강요받기 보다는, 두 문화권을 자유로이 오고가면서 이 둘을 모두 긍정적으로 수용할 수 있는 교육을 받아야 한다” 고, 그리고 “그렇기에 이중문화를 익히기 위한 가장 근본적인 교육은 이중언어를 익히는 것” 이라고 지적하고 있다(이필숙, 2015: 74). 그러므로 필자는 언어를 매개로하여 다양한 문화들과 상관관계를 맺는 것, 이것이야말로 상호문화적 의사소통능력을 증진시키기 위한 핵심적인 방안이라고 본다.

3. 이중언어교육을 통한 상호문화적 의사소통능력 향상

3.1 이중언어교육의 교육적, 사회적 의의 및 효과

위에서 설명되었듯이 이중언어는 문화적 소통능력 향상을 목표로 하고, 중국에는 상호문화적 정체성을 형성하기 위한 핵심적인 도구가 될 수 있다. 그래서 본 연구가 이중언어를 언어 및 문화교육의 기능적 중추역할로 활용하는 독일의 사례를 간략히 살펴보는 이유는 바로 여기에 있다. 물론 한동안 독일에서조차도 상호문화교육이 이중언어교육과 같은 것인 양 단순화되어 이해되기도 하였다(Nieke, 2008: 22; 정영근 2011: 67 참고). 이는 그만큼 이중언어교육에 대한 현실적 요구가 많았음을 반영하는 것이다.

하지만 이중언어에 대한 부정적인 인식들 역시도 무시할 수 없다. 가령, 이중언어교육이 국가 정체성확립과 사회통합을 저해한다는 이해, 이민자 자녀들의 주류 언어 습득이 우선적으로 되어야 학교와 사회에 효과적으로 적응할 수 있다는 이해, 그리고 이주민들의 다양한 출신국으로 인해 이중언어교육이 현실적으로 어렵다는

견해가 대표적인 것들이다(김승경·양계민: 2012). 이뿐 아니라 이중언어가 주류언어습득 지체현상을 야기한다는 견해(임경혜, 2004), 관계형성의 어려움과 밀접하게 관계되어 있다는 견해(오성배, 2005)도 있다. 그리고 이영주·박륜경·이수경(2017: 348)은 다문화가정의 자녀들은 한국문화와 외국문화 모두에 적응해야만 하는 이중적 과제를 떠안고 있음을 지적한다. 그래서 우리는 이러한 이중적 현실 속에서 획득된 그들의 이중문화 정체감이 그들에게 심리적 부담으로 작용하고 있음을 부인할 수 없다.

어찌 보면 이중언어교육이 인지발달과 사회적응을 지체시켰다고 오해하기 쉽지만, 정반대의 연구결과들도 있음을 간과해서는 안 된다. 성상환·서유정(2009: 14)에 따르면, 과거에는 대개 2-3세대가 지나면 그 사회의 주류언어에 동화되는 것이 언어발달의 일반적인 양상이었으나, 오늘날에는 더 이상 그러한 일반화가 통용되지 않는다고 한다. 오히려 이주가정 아동은 본래적으로 이중언어 구사자라는 사실이 염두 되어야 한다는 것이다. 이는 조기 이중언어 구사가 반드시 언어발달이나 인지발달을 저해한다고 볼 수 없다는 것을 함축하고 있다. 또한 Hamers and Blanc(2000: 85ff; 성상환·서유정, 2009: 15 참고)은 조기 이중언어 구사가 이후의 언어능력 및 인지발달에도 중요한 이점을 갖는다는 사실을 지적한 바 있다.

그리고 김승경·양계민(2012)은 이중문화에 대한 수용성이 자아탄력성 증진과 직접적으로 관련되어 있음을 분석하면서 이중언어교육이 필수적임을 피력하였다. 다문화가정 자녀의 심리적 적응은 문화적응의 정도와 직간접적인 관련이 있다는 견해도 이와 맥을 같이 한다고 볼 수 있다(양심영·박수경·김미숙, 2013; 이영주·박륜경·이수경, 2017). 이중언어를 매개로하여 형성된 상호문화적 정체성은 문화적응 스트레스에 탄력성있게 대처하도록 기여할 수 있다. 그래서 문영희·안은미(2010)는 단일문화 정체감을 갖는 경우보다 이중문화적 정체감을 가질 때가 심리적으로 더 안정된다고 지적하였다. 이러한 견해는 오경화(2011), 이현주·강현아(2011)의

연구에서도 확인된 바 있다(이영주·박륜경·이수경, 2017 참고). 그리고 박영진·장인실(2018)은 이중언어 구사능력의 향상에 직접적인 영향을 주는 것이 가정적, 사회적 지지임을 강조함과 동시에 이중언어와 이중문화의 배경이 다문화가정 자녀들의 인지발달, 정서적 안정감과 밀접한 관계가 있음을 강조하기도 하였다.

Luchtenberg(1990)은 무조건적으로 단일언어를 강요하게 되면 문화적 소외감이 커져 결국 학습에 큰 어려움을 겪게 된다고 지적한다. 문화적 소외감은 상호문화적 의사소통능력을 상실하였기 때문에 발생한다. 개인의 의사소통능력의 상실이 단순히 개인의 문제에만 그치는 것이 아니라, 공동체 내에서의 차별로 확대된다는 것은 자명한 사실이다(이필숙, 2015: 79). 결국 언어교육과 관련하여 우리가 염두에 두어야만 하는 과제는 주류와 비주류의 계급적 구별 짓기에 근거한 주류언어 교육의 한계를 극복해야 한다는 것이다. 이미 위에서 살펴보았듯이 우리나라에서는 2006년을 기점으로 다문화교육의 일환으로서 언어교육이 진행되었으나 주로 결혼 이주자를 위한 한국어교육에 치중하였다(모경환·이재분·홍종명·임정수, 2015; 장은영·이정아, 2018). 필자는 위에서 한국어 중심의 언어교육도 나름의 의미를 지니지만, 이것이 근본적으로 문화적 의사소통능력을 향상시키는 데에는 그다지 효과적이지 못했음을 지적한 바 있다. 또한 이중언어교육 역시도 단순히 모국어 및 계승어와 한국어를 언어적으로 잘 구사하는 차원으로 이해되어서는 안 된다. 오히려 문화적 의사소통능력의 발전을 이끄는 방편으로 이해되어야 한다. 그래서 본 연구자는 다문화가정 자녀들의 낮은 자아정체감, 지체된 언어 및 인지발달의 원인을 이중언어로 환원시킬 것이 아니라, 애초부터 이중언어교육이 그 근원에서부터 체계적으로 이루어지지 않았기에 그리고 이중언어교육을 통한 상호문화적 의사소통능력을 배우지 못했기 때문은 아닌지 되묻고자 한다.

3.2 이중언어를 매개로 한 상호문화교육의 실제: 독일을 중심으로

2017년 기준으로 독일 내 이민배경을 지닌 사람이 1천 9백 25만 8천명으로 집계되었는데, 이는 전체 인구(8천 1백 74만 명)의 대략 23.5%에 해당한다.¹⁾ 그 중에 이민배경을 지닌 학령기(10~20세) 인원은 2백 58만 6천명에 달한다.²⁾ 이러한 배경 속에서 이행되는 상호문화교육의 구체적인 내용을 간략히 살펴봄으로써 이중언어를 매개로 한 한국적 상호문화교육의 가능성을 엿보는 것이 이 부분의 목적이다.

독일의 상호문화주의 및 상호문화교육 내에서의 이중언어교육이 지니는 의미와 구체적인 내용을 다룬 국내연구는 이종하(2006), 정상환·서유정(2009), 오영훈(2009), 정영근(2009), 정영근(2011), 오영훈·방현희(2016), 이수자(2017) 등이 있다. 독일의 상호문화적 이중언어교육을 다룬 연구논문 및 학위논문은 극소수에 불과하다. 이중언어 연구 동향분석을 담은 이승숙·권경숙(2018), 장은영·이정아(2018)의 논문을 살펴봐도 이중언어 교육정책에 대한 연구가 가장 많음에도 불구하고 독일의 상호문화적 이중언어교육을 구체적으로 다룬 연구는 거의 전무하다고 볼 수 있다.

다른 어떤 연구보다 정상환·서유정(2009), 정영근(2009)의 연구가 독일의 사례를 구체적으로 파악한 첫 사례로서 큰 의미를 지닌다고 볼 수 있다. 그 전에 이종하(2006)가 독일의 상호문화주의

1)

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/TabellenMigrationshintergrundGeschlecht.html>

2)

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/MigrationshintergrundAlter.html>

의 의미와 실천현황을 베를린시를 예로 들어 소개하고 있지만, 상호문화주의라는 거시적 관점에서 정리한 것이기에 이중언어교육에 대해서는 아주 적은 부분을 할애하고 있다. 오영훈(2009) 역시도 다문화교육으로서의 상호문화교육이 지니는 의미를 큰 틀에서 소개하는 차원이기에 이중언어교육과 관련한 구체적인 사례를 분석하고 있지는 않다. 그래서 필자는 아래에서 정상환·서유정(2009), 정영근(2009 & 2011), 오영훈·방현희(2016)의 연구에서 다루어진 독일의 상호문화적 이중언어교육의 구체적인 사례들을 간략히 언급하고자 한다.

정영근(2009)은 독일 학교 내의 이중언어수업이 상호문화교육의 효과적인 요소임을 베를린의 공립학교의 실태를 분석함으로써 이중언어교육의 비현실성에 대한 비판을 전면적으로 거부한다. 다문화사회의 상호문화교육에서 가장 기본적이고 우선적인 관심과 주제 중의 하나는 유입된 외국인들의 위한 언어교육인데, 이 언어교육은 일방적인 독일어 교육으로만 성과를 낼 수 없으며, 각각의 모어 중심의 교육에서 점차적으로 독일어 병행수업으로, 그리고 학교급이 올라갈수록 외국어 수업의 비중을 높여감으로써 그 효과를 낼 수 있다는 것이다.

독일 정부의 외국인 정책은 외국인 노동자들을 대거 초청하였던 1950~60년대와는 달리, 1970년대에는 기본적으로 취업을 목적으로 한 이주를 제한하는 방향을 택했다. 하지만 1980년대부터는 가족단위의 이주가 점증하면서 주류사회로의 일방적인 편입을 목적으로 하는 “외국인 교육”(Ausländerspädagogik)이 아니라 “상호문화적 교육학”(Interkulturelle Erziehung)이 전면에 등장하였다(이종하, 2006: 106, 108-109; 오영훈, 2009: 34; 이필숙, 2015: 73). 예를 들어, 1980년대 동독(특히 베를린)에서는 터키계 노동자 주민의 자녀들을 대상으로 초등학교 이중언어 수업모형을 시도하기도 하였다(정영근, 2009: 170). 실제로 이러한 시도들을 기초로 1990년대에 베를린 ‘국립 유럽학교’(Staatliche Europa-Schule

Berlin: SESB)의 언어수업이 구축되었다. 점증하는 직업이동과 유럽통합으로 인한 사회변화가 독일의 교육학적 방향을 전체적으로 바꾸었다고 해도 과언은 아니다. 그래서 이종하(2006: 110)는 결국 독일의 상호문화적 교육의 발생적 특징이 “교육외적 환경의 변화에 따른 교육정책적 수용이라는 수동적 차원에서 비롯” 되었다고 지적하였다.

1990년대까지만 하여도 독일정부는 이주가정 아동을 위한 언어교육이 독일어 중심의 수업과 이에 대한 모국어로 진행되는 보충수업으로 구성되어 있었다. 하지만 이주의 지구화로 인하여 위와 같은 언어교육 정책이 수정될 수밖에 없었다. 이러한 사회적 배경 속에서 1996년 독일 정부는 ‘문화교육부장관회의’(Kultusministerkonferenz: KMK)를 통해 “학교에서의 상호문화이해 교양과 교육”이라는 권고안을 마련하기에 이른다(이종하, 2006: 110; 정영근, 2011: 56; 성상환·서유정, 2009: 11-12 참고). 이는 독일의 다문화적 양상을 교육의 일반적인 목표로 설정되어야 함을 명시한 것이다. KMK는 언어교육을 단순히 이주가정의 귀환가능성만을 고려한 보완조치에 머무를 것이 아니라 이주학생 개인의 이중언어 및 다중언어 능력을 사회적 자원으로 이해하고 후원하는 출신어(모국어) 수업을 개설하도록 하였다(성상환·서유정, 2009: 11-12). 예를 들어 1997년에 실효화 된 함부르크 주의 학교법 제3조항은 “독일어가 모국어가 아닌 아동 및 청소년들은 그들의 민족 및 문화적 정체성을 고려해서 이중언어능력이 개발되어 적극적인 수업 참여가 가능하도록 장려되어야 한다”고 명시되어 있다(FKJM, 68; 성상환·서유정, 2009: 13 재인용).

독일의 다른 어떤 시 보다 베를린시의 상호문화교육의 사례가 눈여겨볼 만하다.³⁾ 베를린은 이미 1990년대 초반에 일반 공립학교

3) 여기에서는 베를린시의 사례에 집중할 것이며, 그 밖의 도시들에서 진행되는 상호문화교육에서의 이중언어교육은 성상환·서유정(2009)를 참고하라.

중에서도 새로운 외국어수업 모델을 가장 먼저 실험하고 도입한 도시이다. 베를린시는 1992/1993 학년도부터 다문화 글로벌사회에 필요한 새로운 실험학교인 ‘국립 유럽학교’ (SESB)를 설립하였다. 그 설립의도는 단순히 학생들의 다국어 구사능력을 확장시키는 것에 있지 않고, 학교에서의 상호문화교육을 위한 이상적 상황을 조성하기 위함이며, 이주배경의 학생이 자신의 언어와 문화적 정체성을 유지한 상태에서 독일사회에 통합될 수 있는 다문화교육을 이행하는 것(어영훈·방현희, 2016: 85)이다.

베를린 국립유럽학교의 공식홈페이지⁴⁾에 따르면, 1992년에는 6개 초등학교에서 3가지 이중언어(독일어-영어, 독일어-프랑스어, 독일어-러시아어)를 사용하는 160명의 학생으로 시작하였으며, 2016년까지 17개 초등학교와 13개 중등교육학교(Gymnasium)에 6,000명이 넘는 학생이 있으며, 9가지 이중언어(영어, 프랑스어, 이탈리아어, 그리스어, 폴란드어, 포르투갈어, 러시아어, 스페인어, 터키어) 수업이 실시되고 있다고 한다. 실제로 베를린 국립유럽학교 중의 하나인 Joan-Miro’ 초등학교는 (2016년 기준) 전교생이 737명인데, 이 중 비독일어권 학생이 518명으로서 전체의 70.3%를 차지하고 있다. 그리고 Finow 초등학교의 경우는 훨씬 많은 비율을 차지한다. 전교생 571명 중 비독일어권 학생은 518명으로서 전체의 90.7%를 차지한다(어영훈·방현희, 2016: 86-88). 물론 학생의 구성이 원칙적으로는 독일어를 모국어로 하는 학생 절반, 파트너 언어로 정해진 외국어를 모국어로 하는 학생 절반으로 이루어지기는 하지만, 각 학교마다 그 비율은 상이한 것으로 보인다(정영근, 2009: 173 참고).

하지만 모든 학교들에서 9가지의 이중언어로 수업을 하는 것이 아니라, 각 학교들이 이 중 하나의 외국어와 독일어를 중점적으로

4)

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/>

제공한다. 가령, 독일어-영어 이중언어 수업을 제공하는 초등학교는 Charles Dickens 초등학교와 Quentin Blake 초등학교이며, 독일어-프랑스어를 이중언어로 교육하는 초등학교는 Arkonaplatz 초등학교, Judith Kerr 초등학교, Märkische 초등학교 그리고 Regenbogen 초등학교이다. 그 밖에 독일어-그리스어를 이중언어로 교육하는 초등학교는 Athene 초등학교와 Homer 초등학교가, 독일어-이탈리아어는 Finow 초등학교와 Herman Nohl 초등학교, 독일어-폴란드어는 Katharina Heinroth 초등학교, 독일어-포르투갈어는 Neues Tor 초등학교, 독일어-러시아어는 Brandenburger Tor 초등학교와 Lew Tolstoi 초등학교, 독일어-스페인어는 Hausburg 초등학교와 Joan Miró 초등학교가, 그리고 독일어-터키어는 Aziz Nesin 초등학교가 실시하고 있다.

기본적으로 베를린의 국립유럽학교는 이중언어를 공교육에 적용한 사례이다. 초등학교 1학년 과정부터 이중언어 곧 모국어와 파트너 언어에 지속적으로 노출시키는데, 그 구체적인 수업 및 교육과정은 아래의 표와 같다.

<표 1 국립유럽학교(SESB)의 일반적인 교육과정>

교과과정	초등학교	중등학교
독일어 교과과정	제1언어 독일어 수업 파트너 언어 독일어 수업 수학	제1언어 독일어 수업 파트너 언어 독일어 수업 수학, 물리학, 화학
파트너 언어 교과과정	생활수업 역사학 정치교육 지리	역사 사회 지리 생물 정치
동일한 비중을 둔 독일어 또는 상대방 언어 교과과정	자연과학 음악 예술 체육	윤리학 음악 예술 체육

SESB는 다양한 국적의 학생들이 독일 학생들과 공동으로 모국어 또는 제일 능숙한 첫 번째 언어 및 파트너 언어를 통해 수업을 받는다. 교과과정은 독일어로 진행되는 수업, 상대방 언어로 진행되는 수업 그리고 독일어와 그 밖의 언어가 동일하게 사용되는 수업으로 구분되어 있다. 초등학교에서도 1-2학년 때에는 모국어로 모든 수업을 듣는다. 3학년부터는 본격적으로 모국어 이외에 영어 및 프랑스어를 제1외국어로 배울 수 있다. 수업은 한 주에 대략 2시간 가량 주어진다. 4-6학년 때에는 이 외국어 수업의 분량이 조절된다.

<표 2 초등학교 주간 시간표(Wochenstundentafel für die Grundschule)>

수업	신입과정				3학년	4학년	5학년	6학년
	1학년		2학년					
독일어	13	6	14	7	7	5	5	
생활수업		2		2	3	5		
수학		5		5	5	5	5	
예술	2	2	2	2	2	2	2	
음악	2	2	2	2	2	2	2	
체육	3	3	3	3	3	3	3	
외국어					2	3	4	5
자연과학							4	4
지리							3	3
역사/정치								
중점과목							2	2
전체시수	20	21	24	27	30	31		

특히 위의 표 1에 나와 있듯이 여기에서 주목할 만한 것은 수학교과는 초등학교 1학년부터 졸업할 때까지 독일어로 진행이 된다는 것이다. 이는 곧 모든 학생들이 하나의 교과목에 온전히 독일어로 참여함을 의미한다. 예술, 음악, 체육 및 종교수업은 학교에서 결

정하는 수업언어로 진행되며 한국의 사회 및 자연과학 교과에 해당하는 생활수업, 지리, 생물, 역사 과목도 독일어가 아닌 파트너 언어로만 진행이 된다. 그래서 정영근(2009: 174)은 5-6학년이 될 시기가 되면 학생들은 모국어와 파트너 언어로 말하기 및 글쓰기가 가능해 진다고 지적한다.

위에서는 초등학교만을 다루었지만, 베를린 국립유럽학교는 초등학교 뿐 아니라 중등학교를 넘어 그리고 직업학교까지 연계되는 일련의 커리큘럼을 지니고 있다. 자세히 다 다룰 수는 없으나, 중등학교의 교육과정 역시도 초등학교와 마찬가지로 이중언어수업이 진행된다. 기본적으로 사회과학 및 자연과학은 각 학교에서 지정한 외국어 몰입수업으로 진행이 되는데, 정영근(2009: 175)에 따르면, 이러한 이중언어 몰입수업은 “상호문화적 의사소통능력은 물론 외국어 구사능력과 역량을 심화하여 유럽적 의식과 글로벌 의식 발달에 기여” 할 수 있다.

4. 결론 및 제언

본 연구는 상호문화적 의사소통능력 향상을 위하여 이중언어교육이 필요함을 주장하였으며, 그에 대한 근거로 독일의 실례를 소개하였다. 위에서 필자는 이 상호문화적 정체성 형성을 위한 매개체로서 이중언어의 효용성을 독일의 실례를 토대로 검토하였다. 독일의 경우를 무조건적으로 한국적 상황에 대입시킬 수는 없겠으나, 그것은 이중언어교육의 현실과 그 과제를 고찰함에 있어 유용한 반면교사가 될 수 있다. 여태껏 답보상태에 놓여있는 우리의 이중언어교육은 새로운 돌파구가 필요하다. 이와 관련하여 본 연구의 한계를 명확히 하면서 몇 가지 연구적 제안점들을 밝히고자 한다.

첫째, 이 논문에서는 독일, 특히 베를린 시에서 실시하는 이중언어교육의 실례를 소개하고 분석하는 데에 그쳤다. 이중언어교육

을 실시하는 베를린 국제학교 학생들의 상호문화적 의사소통능력 및 정체성 향상도를 측정하는 것은 본 연구의 범위를 넘어서는 것이기에 별도의 후속연구에서 이 부분이 채워져야만 할 것이다.

둘째로는 한국문화 중심의 교육과 이중언어 중심의 교육을 비교 분석하는 연구도 이후에 이행되고 발전되어야 이중언어 교육을 통한 상호문화적 의사소통능력의 향상을 위한 학문적 구도가 완성될 것으로 보인다.

셋째, 이중언어교육의 필요성과 상호문화적 정체성 형성을 위한 효용성에 대한 구체적인 정책적 담론이 활성화되어야 할 것이다. 이중언어에 대한 그릇된 이해나 오해에서 비롯된 부정적 평가는 오히려 소극적인 언어정책, 더 나아가서는 타문화 배타주의로 귀결될 위험을 내포한다. 오히려 이중언어에 대한 보다 포괄적인 이론적 연구가 보다 더 확장되어야 할 것이다. 이를 위해서 필자는 언어교육이 언어적 스킬향상이 아니라 의사소통능력의 향상 곧 상호문화적 의사소통능력을 목표로 하는 교육이어야 함을 피력하였다. 그러므로 현재 사용되는 한국어교재를 보다 더 면밀히 살핍으로써 상호문화적인 소통을 지향하는 언어교육을 구현하기 위한 구체적인 교육내용을 지속적으로 확대하는 시도가 필요할 것이다. 아마도 이를 위해서는 독일의 이중언어교육 교재에 대한 연구가 병행되어야 할 것이다.

넷째, 이뿐 아니라, 제2언어로서의 한국어를 가르칠 수 있는 자질을 갖춘 교사를 양성하는 방안도 고려되어야 할 것이다. 이중언어 교육의 주체인 교사교육의 구체적인 방안이 필요하다. 여기에는 이중언어 교사의 자질, 양성과정, 교수행위와 학습결과에 대한 평가절차에 대한 면밀한 검토를 필요로 한다. 독일의 경우를 살펴보면, 다문화 언어교사를 양성하는 프로그램은 크게 이주자를 교사로 양성하는 것 또는 전직 교사 이주자에게 교사자격증을 재취득하도록 하는 것 그리고 정규 교사양성교육 내에 이중언어교육 프로그램을 도입하는 것으로 구분된다(성상환·서유정, 2009: 27-28). 합부

르크 주에서는 적어도 독일에서 5년간 학교를 다녔으며 독일어를 구사할 수 있으며 탁아소 등에서 근무한 경험이 있는 이주 여성을 이중언어교사로 양성하는 프로그램을 시행 중이다. 그리고 헤센 주에서는 출신국에서 교직을 이수했던 경력이 있는 이주자들을 재교육하는 프로그램을 운영 중이다. 하지만 우리나라의 이중언어강사 양성교육의 경우에서 발생한 문제와 마찬가지로 독일에서도 교사의 자격문제를 두고 많은 논쟁이 있었다. 그럼에도 이들을 활용하는 것이 가장 현실적인 대안이 될 수 있을 것이다. 결혼이주여성들 중에서 이중언어 교사로 양성할 수 있는 자원을 찾고 교육적으로 지원하는 노력이 필요하다. 특히 고등학교 이상의 교육을 받은 이들을 발굴할 필요가 있다. 그리고 그들이 대학에서 관련 학문을 배우으로써 전문성을 획득하도록 지원하는 것도 고려해 볼 필요가 있다. 혹은 언어과목에 국한하지 않고 독일처럼 주요교과 중 하나 또는 예체능 중의 하나를 전공하도록 유도하는 것도 좋은 방법이 될 수 있을 것이다.

독일의 경우가 모든 해결책의 이상적 모델이 될 수는 없다. 하지만 앞으로의 연구를 통하여 독일 공립학교의 사례를 분석하고 그 효과를 검증할 수 있다면, 단일언어 및 단일문화 중심의 교육의 한계를 넘어서는 또 다른 연구 성과들을 획득할 수 있을 것으로 보인다.

참고문헌

- 고은선·김성훈(2018). 다문화가정 청소년의 이중언어능력이 학교 생활적응에 미치는 영향: 자아존중감과 자아탄력성의 매개효과를 중심으로, <이중언어학> 72권, 이중언어학회. 1쪽~23쪽.
- 권오경(2006). 한국어교육에서의 한국문화교육의 방향, <어문총론> 45권, 한국문학언어학회. 389쪽~431쪽.

- 권오경(2009). 한국어교육에서 문화교육 내용 구축 방안, <언어와 문화> 5권 2호, 한국언어문화교육학회. 49쪽~72쪽.
- 김승경·양계민(2012). 다문화가정 학생의 자아탄력성에 영향을 미치는 요인 분석: 이중언어요인, 이중문화요인 및 사회적 지지를 중심으로, <청소년학연구> 19권 11호, 한국청소년학회. 147쪽~176쪽.
- 김정숙(1997). 한국어 숙달도 배양을 위한 한국문화 교육방안, <교육한글> 10호, 한글학회. 317쪽~325쪽.
- 김창복·김혜원(2015). 언어의 다양성과 이중언어 사용 유아의 언어발달을 사회문화적 관점으로 이해하기, <어린이미디어연구> 14권 4호, 한국어린이미디어학회. 113쪽~129쪽.
- 모경환·이재분·홍종명·임정수(2015). 다문화가정 학생 언어교육의 국내외 현황 및 언어교육 강화 방안, <다문화교육연구> 8권 3호, 한국다문화교육학회. 197쪽~226쪽.
- 문영희·안은미(2010). 여성결혼이민자 가정 자녀의 이중문화가 학교적응에 미치는 영향: 전북 농촌 중심, <한국지역사회복지학> 33권, 한국지역사회복지학회. 47쪽~68쪽.
- 민현식(1996). 국어교육과 한국어교육에서의 문화교육, <한국외국어교육> 10권 2호, 429쪽~452쪽.
- 박영순(2003). 한국어교육으로서의 문화교육에 대하여, <이중언어학> 23권, 67쪽~89쪽.
- 박영진·장인실(2018). 이중언어를 구사하는 다문화가정 자녀 특성에 관한 연구, <다문화사회연구> 11권 1호, 숙명여자대학교 다문화통합연구소. 227쪽~260쪽.
- 박현선·이채원·노연희·이상균(2012). 다문화 가정의 이중언어·이중문화적 양육 환경이 자녀 발달에 미치는 영향: 어머니 양육참여의 매개 효과를 중심으로, <사회복지연구> 43권 1호, 한국사회복지연구회. 365쪽~388쪽.
- 박현선 외(2014). 학령기 다문화가정 자녀를 위한 이중언어·문화교

- 육의 효과분석: 프로그램 과정산물의 매개효과를 중심으로, <한국아동복지학> 46호, 한국아동복지학회. 57쪽~83쪽.
- 배현숙(2002). 한국어 교육에서 문화교육 현황 및 문제점, <이중언어학> 21권, 이중언어학회. 177쪽~198쪽.
- 성기철(2001). 한국어 교육과 문화교육, <한국어교육> 12권 2호, 국제한국어교육학회. 111쪽~135쪽.
- 성상환·서유정(2009). 독일의 다문화 언어교육정책에 대한 분석적 고찰, <독어교육> 46, 한국독어독문학교육학회. 7쪽~35쪽.
- 양심영·박수경·김미숙(2013). 다문화가정 아동의 이중문화특성 및 사회적 자본이 심리적 적응에 미치는 영향, <한국콘텐츠학회논문지> 13권 6호, 한국콘텐츠학회. 270쪽~282쪽.
- 오경화(2011). 다문화 가정 청소년의 한국문화수용성과 학교생활적응에 관한 연구, <대한가정학회지> 49권 9호, 대한가정학회. 83쪽~97쪽.
- 오성배(2005). 코시안 아동의 성장과 환경에 관한 사례연구, <한국교육> 32권 3호, 한국교육개발원. 61쪽~83쪽.
- 오영훈(2009). 다문화교육으로서 상호문화교육 - 독일의 상호문화교육을 중심으로, <교육문화연구> 15권 2호, 인하대학교 교육연구소. 27쪽~44쪽.
- 오영훈·방현희(2016). 독일의 상호문화교육 사례에 대한 연구: 베를린 EU학교의 교육과정을 중심으로, <예술인문사회융합멀티미디어논문지> 6권 11호, 사단법인 인문사회과학기술융합학회. 81쪽~90쪽.
- 오하은(2016). 한국다문화 사회의 한국어교육 정책 제안, <한글> 311호, 한글학회. 305쪽~336쪽.
- 왕한석(2008). 또 다른 한국어. 국제결혼 이주여성의 언어 적응에 관한 인류학적 연구. 파주: 교문사.
- 이수자(2017). 한국 다문화가정 자녀의 이중언어 교육을 위한 프로그램 연구: 독일 상호문화 교육과 비교하여, 전남대학교 대

학원 독어독문학과 박사학위논문.

- 이승숙 · 송나리 · 이문옥(2014). 결혼이민자가정 자녀의 이중언어 교육에 대한 어머니의 인식과 어려움 요구, <유아교육학논집> 18권 5호, 한국영유아교원교육학회. 99쪽~126쪽.
- 이승숙 · 권경숙(2018). 다문화가정 자녀의 이중언어 관련 연구 동향 분석, <어린이미디어연구> 17권 1호, 한국어린이미디어학회. 299쪽~320쪽.
- 이영주 · 박륜경 · 이수경(2017). 다문화가정 청소년의 이중문화 수용태도와 심리적 적응 및 학교적응, <교육문화연구> 23권 5호, 인하대학교 교육연구소. 347쪽~372쪽.
- 이정택(2013). 농어촌 거주 결혼이주여성을 위한 한국어교육, <인문논총> 26권, 서울여자대학교 인문과학연구소. 5쪽~15쪽.
- 이종하(2006). 독일의 문화간 이해교육의 실천과 시사점, <한국교육문제연구> 17권, 동국대학교 교육문제연구소. 105쪽~120쪽.
- 이진숙(2003). 외국어로서의 한국어교육에서 문화를 통합시키기 위한 교육적 방안, <국어교육연구> 12권, 서울대학교 국어교육연구소. 331쪽~350쪽.
- 이필숙(2015). 독일의 간문화적 교육학을 통해 조명해 본 한국의 다문화 가정 아동 교육에 대한 고찰, <MeFOT 창의인성연구> 4권 1호, MeFOT 창의인성학회. 67쪽~83쪽.
- 이현주 · 강현아(2011). 국제결혼가정 아동의 문화정체감과 문화적응유형 및 심리사회적 적응에 관한 연구, <아동학회지> 32권 4호, 한국아동학회. 147쪽~166쪽.
- 임경혜(2004). 국제결혼 사례별로 나타난 가족문제에 따른 사회복지적 대책에 관한 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 장경은(2001). 문화를 통한 한국어 교육의 실현 방안, <외국어로서의 한국어교육> 25권 1호, 연세대학교 한국어학당. 435쪽~452쪽.
- 장은영 · 이정아(2018). 국내 다문화교육 연구 동향 분석: 이중언어

- (교육)에 대한 고찰을 중심으로, <교육문화연구> 24권 3호, 인하대학교 교육연구소. 501쪽~521쪽.
- 조항록·강승혜(2001). 초급 단계 한국어 학습자를 위한 문화 교수요목의 개발(1), <한국어교육> 12권 2호, 국제한국어교육학회. 491쪽~510쪽.
- 정영근(2009). 학교의 이중언어수업과 상호문화교육: 독일 베를린의 공립학교 이중언어수업 실험모형을 중심으로, <교육의 이론과 실천> 14권 1호, 한독교육학회. 167쪽~185쪽.
- 정영근(2011). 독일 초등학교의 상호문화교육: 교육 내용, 교수방법 및 교육 프로그램을 중심으로, <교육의 이론과 실천> 16권 2호, 한독교육학회. 55쪽~77쪽.
- 황미혜(2017). 다문화시대의 결혼여성 이민자 이중언어사용에 관한 연구, <동북아문화연구> 50권, 동북아시아문화학회. 79쪽~96쪽.
- Hymes, Dell(1971). “On Communicative Competence”, reprinted in. B. Pride and Janet Holmes (eds.)(1972), *Sociolinguistics, Harmondworth: Penquin Education*, pp. 269-293.
- Luchtenberg, Sigrid(1985). Sprache und Diskriminierung. Beispiele aus der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Die Deutsche Schule Weinheim 2, 90-100.
- Nieke, W.(2008). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Romaine, Susanne(2009). 전 세계 국가의 언어, 문화, 그리고 정체성, in Banks, J. A.(eds.)(2014). 다문화교육의 세계동향. (박명애·김혜인 역). 서울: 시그마프레스, 341쪽~353쪽.

필자소개

성 명 : 신용식

소 속 : 부산외국어대학교 일반대학원 다문화교육학과 박사과정

전자우편 : sinysik0292@naver.com

투고일: 2019. 7. 19 / 심사일: 2019. 8. 7 / 심사완료일: 2019. 8. 17