

초등학교 이중언어 학습자들의 양 언어에 대한 태도*

배정옥 · 신상근 · 이예식 · 최인철**

(경북대학교, 이화여자대학교)

Bae, Jungok, Choi, Incheol, Lee, Yae-Sheik, & Shin, Sang-Keun. 2012. Attitudes towards Korean and English Acquisition for Students Learning Both Languages. *Linguistic Research* 29(2), 435-460. Numerous studies have argued that a learner's attitude toward a target language is one of the most important factors in determining how well the learner can acquire the language. This is particularly true of young students learning a foreign language. Several years ago, the current Korean government announced a plan to implement school curriculum instruction in English across Korea and yet withdrew it right away because of the tremendous social opposition to the plan, including concerns about possible damage to the status of the Korean language. Strangely, the opposing ideas have not been seriously examined in Korea. Therefore, the aim of the current study was to investigate the attitudes that young Korean learners of English have towards English and Korean learning. To achieve this aim, two questionnaires were administered to 197 elementary school students enrolled in two institutions that conduct curriculum instruction in English. Their responses were analyzed using repeated measures MANOVA and structural equation modeling. Surprisingly, the results show that English learning does not negatively affect the students' attitudes towards learning their mother tongue, Korean. Furthermore, the students showed more positive attitudes towards learning Korean than that of English. A possible explanation is that the social power of the Korean language upheld in the Korean context is at least as strong as, or probably stronger than, that of English. These results rebut the concerns about the deterioration of the status of the Korean language due to English learning experience in Korea.

Keywords Korean and English learning, attitude evaluation, first language status, social power of language, structural equation modeling, repeated measures MANOVA

* 이 논문은 2009년도 경북대학교 학술연구비에 의하여 연구되었다. 저자들은 데이터 수집을 허락해 주시고 도와주신 관계 기관의 원장님, 교장선생님, 행정관리자님들, 선생님들, 연구조교학생들, 그리고 본 논문을 읽고 심사를 해 주신 심사위원님들께 심심한 감사를 드린다.

** 제1저자: 배정옥, 공동저자: 신상근, 이예식, 최인철(가나다 순)

1. 서론

태도(attitude)는 어떤 일이나 상황에 대해 취하는 입장, 마음가짐, 또는 그 마음가짐이 드러난 자세를 말한다(국립국어원, 2008). 태도는 일련의 개인적인 느낌, 의견, 혹은 편견이라고도 할 수 있으며, 인종이나, 문화, 계층, 그리고 언어와 관련하여 표출된다(Brown, 2007). 언어학습과 관련하여 태도의 문제는 모국어와 외국어를 동시에 학습하는 아동들에게 특히 중요한 영역으로 대두되어왔다. 예를 들어 Gardner & Lambert(1972) 등은 이중언어(dual languages) 교육 환경에서 학생들이 목표 외국어와 그 외국어를 사용하는 사회(L2 community)에 대하여 가지는 친밀감이 그 언어의 학습과 발전에 중요한 역할을 수행한다는 사실을 지적하였다. 또한 이중언어 교육이 활발히 실행되고 있는 미국 및 캐나다에서 외국어의 학습이 모국어의 발달 또는 모국의 문화에 대하여 어떠한 영향을 미치는지 활발히 연구되었다(Cazabon, Nicoladis, & Lambert, 1998; Howard, Sugarman, & Christian, 2003; Lambert & Cazabon, 1994).

본 연구에서는 모국어와 목표 외국어인 영어에 대한 학습자의 태도와 관련한 문제를 초등학생들을 대상으로 설문을 통해 조사해보고자 한다. 기존의 연구에서 밝혀진 바는 모국어 및 목표 외국어와 관련하여 학습자가 가지는 긍정적 혹은 부정적 사고의 이면에는 양 언어가 그 사회에서 가지는 역학적 관계가 주요한 역할을 하고 있다. 따라서 외국에서 실시된 이중언어 교육과 관련된 연구의 내용이 우리의 영어교육 환경에 그대로 적용되기에 무리가 있다. 따라서 본 연구에서 밝혀내고자 하는 바는 한국에서 이중언어 교육을 통해 영어를 학습하는 학습자들이 영어와 한국어에 대하여 어떠한 태도를 가지게 되는가의 문제이다. 최근의 이중언어 교육 실시와 관련한 논란과 영어 교육의 중요성의 부각에도 불구하고 이와 관련한 연구는 몇몇 유아들과 관련한 연구(예: 박찬옥 · 신현경, 2008; 이운숙, 2003; 하연희 & 천희영, 2005; 황혜신, 2004)에 치중되고 있는 것으로 보인다. 또한 학문적 연구 실정과는 별개로 모국어를 습득해야하는 결정적인 시기에 이머전(immersion) 환경을 통한 영어 교육이 실시될 경우 모국어 학습에 대한 학습자의 태도에 부정적인 영향이 올 수 있고 그 결과 모국어 습득이 지장을 받을 수 있다고 지적하는 여론이 우세하다. 그러나 이와 관련한 실증적 연구의 부재 하에서 이러한 사회적 여론을 수용할 근거가 있다 하기는 어렵다. 따라서 현 연구가 목표로 하는 연구주제는 학문적 중요성과 아울러 한국의 현 교육상황에서도 시기적절하다 할 수 있다.

본 연구는 대학의 방과 후 프로그램을 통한 영어 과정에 등록한 83명의 초등학생들과 초등학교 교과과정 자체에 영어로 학습내용을 가르치는 교육과정을 도

입하고 있는 A 초등학교의 114명의 학생들을 대상으로 하는 설문조사에 바탕하고 있다. 따라서 본 연구는 모국어와 모국어 문화에 대하여 정체성(identity)을 형성해 나가는 초등학생들에게서 이들이 양 언어에 대하여 취하는 태도를 파악함으로써 향후 한국의 이중언어 교육과 관련한 제반의 정책 및 논의를 진척시키는데 주요한 역할을 수행할 수 있을 것이다.

본 연구를 통해서 밝혀진 바는 현 상황에서 일반적으로 받아들여지는 우려와는 달리 이중언어 교육이 영어에 대한 태도 뿐 아니라 한국어에 대한 학습 태도에 도 전반적으로 긍정적인 영향을 미친다는 것이다. 이러한 결론을 도출하는 과정에서 본 연구는 타 연구에서 사용하지 않은 독창적인 연구방법을 사용하였다. 즉, 실제 미국의 이머전 프로그램에서 교육받고 있는 학습자들을 대상으로 양 언어에 대한 태도가 공정하게 비교되도록 설계된 설문 양식을 채택하여, 이를 한국인 학습자들에게 맞도록 개편하여 사용하였다. 아울러 설문응답에 나타날 수 있는 묵종현상과 문항제시 순서가 미치는 순서효과를 저지하였으며, 데이터 분석 역시 엄밀한 통계적 과정을 적용하였다. 이러한 연구방법은 유용성에도 불구하고 널리 알려져 있지 않아 타 연구에서 잘 사용하지 않은 방법으로 본 연구 결과의 타당성을 높여 줄 뿐 아니라 타 연구들도 유사 분야에 참조로 할 수 있을 방법들이다. 그러므로 본 연구는 연구 방법론적으로도 공헌할 수 있다고 사료된다.

2. 선행연구: 이중언어 학습자들의 양 언어에 대한 태도

학생들이 두 언어에 대해 가지는 태도는 상황과 환경에 따라 상이하게 나타날 수 있는 만큼 긍정적, 부정적 두 가지의 상반된 상태로 이해되어 왔다. 예를 들어 영어가 주류 언어(majority language)로 활용되는 미국과 같은 환경에서 비주류 언어(minority language)인 스페인어를 배우는 라틴계 학생들이 가지는 영어 및 스페인어와 관련한 태도와 한국에서 영어를 배우는 학생들이 영어와 한국어에 대해 가지게 되는 태도는 상이할 수밖에 없을 것이다. 본 절에서는 이중언어 교육에서의 태도의 문제와 관련한 기존의 연구를 살펴봄으로써 본 연구의 목적이 가지는 의미를 구체화하는 계기로 삼으려 한다.

2.1 긍정적인 태도

쌍방향 이중언어 프로그램(two-way immersion, TWI)이 활성화 되어 있는 미국과 캐나다에서는 일찍부터 이중언어교육과 관련한 태도의 문제에 대한 연구가 활

발히 이루어졌다. TWI의 주요 특징은 첫째, 각 교실에서 두 개의 언어 그룹, 즉 해당 사회의 주류 언어 그룹과 비주류 언어 그룹이 섞여 공부하며, 둘째, 프로그램의 목적이 이 두 개 언어에 있어 학생들이 고도의 능력을 발달시키는 것이다(Howard & Christian, 2002; 이예식, 최인철, 신석, 광병권, 배정옥, 2009). 미국에서 주요 언어는 영어이며, 소수 언어는 가장 흔한 것으로 스페인어가 있고, 이 외 불어, 한국어, 중국어, 일본어, 인디언의 언어 등, 수도 없이 많다. Howard, Sugarman, & Christian(2003)에 의하면, 미국에서 이중언어 프로그램 학생들은 자기들이 속한 프로그램의 교실환경, 학교, 부모, 두 언어상용(bilingualism), 그리고 타 문화에 대해 평균적으로 매우 긍정적인 태도를 보인다. Lambert & Cazabon(1994)의 보고에 따르면 ‘Amigos’ 라는 미국 내 이중언어 프로그램의 스페인계 학생들과 앵글로 계 영어권 학생들은 두 언어와 관련한 문화적 규범에 대해 비슷한 수준의 민감성을 발달시키고 있었다. 또한 이 연구는 외국어의 학습이 제 1 언어(first language)의 발달과 관련한 어떤 심각한 문제점도 발생시키지 않았음을 보고하고 있다. 이 외에도 Cazabon, Nicoladis, & Lambert(1998), Bearse & de Jong(2008), Lindholm-Leary & Borsato(2005) 등은 미국에서의 스페인어/영어 이중언어 프로그램과 같은 교육이 학습자들로 하여금 양 언어에 대해 긍정적 태도를 가지게 하는데 도움을 주며 자신의 정체성, 진학, 학교 교육 등과 관련한 긍정적 자세를 견지하도록 하는 효과가 있음을 주장하였다.

한국에서 이중언어 교육과 관련한 태도의 문제는 그리 활발하지는 않았다. 이는 한국에서 이중언어교육 자체가 활발히 이루어지지 않았기 때문이지만 연구 주제 또한 쟁점과 연구필요성에 있어 연구자들의 관심을 끄는 주제로 성장하지 못했기 때문이라고 할 수 있다. 이러한 상황에서도 몇몇 선행 연구들이 유아의 영어 학습과 관련하여 연구된 것이 있다. 예를 들어 박찬옥 · 신현경(2008)은 8주간 38회에 걸쳐 한국인 담임교사와 외국인 교사 두 명이 이끄는 다문화접근의 유아영어교육활동을 실시하였다. 그 결과 이 체제 하의 유아들이 모국어 능력에 있어 비교집단의 유아들 보다 우수했고, 영어에 대한 태도가 ‘어려움’에서 ‘즐거움’으로, ‘모호함’에서 ‘특별함’으로, ‘낯설’에서 ‘친근함’으로 변했음을 보고한바 있다. 그 밖에 하연희 · 천희영(2005)과 황혜신(2004)등은 태도의 문제 보다는 이중언어 학습의 효과에 초점을 두고 연구하여 이중언어 학습이 영어와 한국어의 발전에 모두 도움이 될 수 있음을 시사하였다.

한국의 초등학생들을 대상으로 태도와 관련하여 행해진 연구도 더러 있다. 윤유진(2009)은 한국의 초등학교 두 곳에서 실시되고 있는 이머전 기반의 언어교육 프로그램 학생들(5학년)이 일반 학교 학생들과 비교하여 언어 및 문화 선호에 어떤 양상을 띠는지 조사하였다. 윤유진(2009)은 이머전 아동들이 일반 학교 아동들

에 비해 영어와 서양문화 보다는 국어와 전통문화를 더 선호한다고 보고하였는데, 이는 한국에서의 영어 이머전 학습에 대하여 가지는 일반적 우려와 상반되는 결과라 할 수 있다. 최진숙(2011)은 초등학생들을 대상으로 영어에 대한 태도의 추이를 세 번의 설문(각각 1997년, 2004년, 2011년)을 통해 조사하였다. 영어 학습에 대한 태도는 처음 조사에서 대체로 높게 호감도가 형성되었고, 두 번째 조사에서 크게 낮아졌으며, 세 번째 조사에서는 낮아졌던 호감도가 크게 향상되지는 않은 것으로 나타났다고 했다. 이로써 최진숙은 이 같은 결과가 단기 언어접촉은 좋은 태도를 보일 수 있으나 장기적인 언어 접촉은 중립상태로 가기 쉽다는 Gardner(1985)의 연구를 뒷받침해주고 있다고 평했다. 위에 언급한 Gardner(1985)는 단기 외국어 학습에는 학생들이 높은 호응도를 보이지만, 정규 프로그램 같은 보다 장기적인 외국어 학습의 경우 초기에는 적극적인 반응을 보이고, 시간이 지나면서 중립적인 양상으로 변한다고 논평한 바 있다.

2.2 부정적 태도

Griego-Jones(1994)는 미국의 영어/스페인어 이중언어 프로그램에서 스페인계 학생들이 스페인어 사용하기를 피하고, 스페인어 읽기 그룹에 배치되는 것을 싫어한다고 평했다. 이는 미국이라는 환경에서 주류들의 언어라 할 수 있는 영어가 아닌 다른 소수 언어 사용자로 전락되는 것을 회피한 결과로 보이며, 언어 학습의 태도와 관련하여서 사회적 가치(social value)가 중요한 역할을 한다는 것을 보여주는 것이다. Gerena(2010)도 뉴욕 주의 스페인어/영어 이중언어 프로그램의 1~2학년 33명을 조사한 결과 유사한 결과를 도출하였다. 이는 스페인어의 사회적 가치가 미국사회에서 하락하고 있고, 이 경향성이 학생들의 태도에 반영된 결과임을 시사한다.

Bae(2000)는 로스앤젤레스 소재 한국어/영어 이중언어 프로그램에서 공부하는 한국계와 비한국계 초등생 2, 3, 4학년들을 대상으로 한국어와 영어 실력을 비교한 결과 양 언어에 대해 각각 긍정적, 부정적 면을 발견하였다. 양 그룹은 같은 교실에서 두 언어로 수업을 받았는데, 고학년으로 올라가면서 양 그룹 모두 로스앤젤레스에서 영어로만 수업 받는 동년배들과 같은 수준의 능통한 영어쓰기 실력을 달성하고 있었다. 이들의 우수한 영어발달은 한국어를 배움으로써 미국의 주류언어인 영어 발달에 손상이 올지도 모른다는 교육자들과 부모들의 우려가 사실상 불필요하다는 것을 보여주며, 불필요한 이유는 영어의 강력한 사회적 힘 때문이라 유추되었다. 영어에 관한 결과와 대조적으로 이 두 그룹의 한국어 쓰기 실력은 서울의 동년배들에 비해 뒤떨어져가고 있었다. Bae(2000)는 그 이유를 한국어가 미

국에서 가지는 영향력이 영어에 비해 미미하고 그러한 사회적 역학관계가 양 그룹의 태도에 영향을 미치었다고 시사하였다.

한국에서의 영어 이머전 교육에 대한 사회의 비긍정적인 시각들은 미국이나 캐나다에서와는 다른 상황으로 표출되었다. 즉, 한국에서는 영어가 비록 주류 언어는 아니지만 진학, 사회진출 등에서 큰 영향력을 차지한다. 이로 인해 교과과정의 상당한 부분을 영어로 가르침으로써 모국어인 한국어가 올바르게 발달할 수 없게 될지도 모른다는 우려가 제기되는 것이다. 예를 들어 박 원(1993)의 검토는 어린 나이에 외국어를 배움으로 어린이가 길러야 할 자주정신, 국민의식, 주체성에 혼선이 초래되지 않을까 하는 염려가 있어 왔음을 지적했다. 그러나 이에 대한 반론도 충분히 가능하다. 즉 한국어가 미국에서는 비주류 언어이나 한국에서는 주류 언어이고 한국인들의 충만한 애국심을 고려할 때 한국에서 아무리 영어의 힘이 강하다고 해도 그것이 학생들의 한국어 학습이나 한국에 대한 견해에 부정적으로 영향을 미치지 못할 것이라는 의견이 가능하다. 이러한 의견은 앞서 언급한 하연희 · 천희영(2005), 황혜신(2004), 윤유진(2009)의 연구에도 비춰져 있다.

또한 정신적·인지적 면에서 한국에서의 조기영어교육을 우려하는 목소리도 있어 왔다. 신의진(2004)은 어린 나이에 교육용 한글, 영어, 숫자 프로그램과 같은 과도한 영상물에 노출됨으로써 유아에게 병리적 증상이 나타날 수 있음을 지적하였다. 우남희 · 서유현 · 강영은(2002)은 만 4세와 같은 어린 나이의 아동에게 영어교육을 실시하는 것이 만 7세 이상의 아동에게 영어를 가르치는 것보다 영어습득을 용이하게 하거나 영어발음을 좋게 해준다고 볼 수 없으며, 오히려 뇌 발달에 부작용을 일으킨다고 주장하였다.

위의 선행연구를 종합하면, 이중언어 학습자들이 그들이 배우는 양 언어와 문화, 그리고 언어학습에 대해 가지는 태도가 긍정적이라는 연구결과가 우세하지만, 사회적 역학관계, 조기 영어교육과 관련한 심리적, 병리적 고려 등이 이러한 일반화를 불가능하게 한다. 따라서 일찍이 Gardner(1985)가 언어에 대한 자세한 탐구는 사회심리학적 상황에서 이해되어야 한다고 주장하였듯, 한국에서 사용되는 영어와 한국어와 관련한 결론은 현재의 한국 상황에서의 이중언어 학습자를 통하여 도출되어야 한다. 본 연구는 이러한 문제의식을 통해 학습자들이 자신의 정체성을 어느 정도 확립하게 되는 초등교육의 상황에서 모국어는 물론 이머전 환경 하에서 영어를 학습하는 학습자들을 대상으로 설문조사를 통해 이중언어 학습의 결과로 나타나는 태도의 문제를 규명하려 한다. 이러한 노력은 이 분야에 상대적으로 부족한 국내의 연구 환경을 개선하는데 일조할 수 있을 것이다.

3. 연구 질문 및 방법

3.1 연구 질문

본 연구에서는 다음과 같은 구체적인 연구목표를 통해 한국인 영어 학습자들이 이머전 환경 하에서 영어를 배움으로써 가지게 되는 태도의 문제를 규명하려 한다.

(연구 질문 1) 양 언어 간 태도 비교

이머전 하에서 초등학교 이중언어 학습자들이 영어 학습과 한국어 학습에 대해 가지는 태도는 어느 쪽이 더 긍정적 혹은 부정적으로 되는가, 아니면 같은 상 태인가?

(연구 질문 2) 예보 변수(predictors)의 영향

한국어 학습 태도와 영어 학습 태도가 다음 각 변수들에 의해 설명되는 정도는 무엇인가?

- (a) 영어 학습 기간(개월 수)
- (b) 학년(고학년 vs. 중간학년)
- (c) 이머전 영어교육기관(방과 후 영어프로그램 vs. 정규학교 이머전 프로그램),
- (d) 문항 제시 순서(한국어에 관한 문항 먼저 제시 vs. 영어에 관한 문항 먼저 제시)

3.2 연구 참여자

(1) 학년:

연구 참여자는 이머전 환경에서 언어교육을 제공하는 두 교육기관에 다니고 있는 학생들이다. 두 기관 모두에서 3 ~ 6학년 초등학교생들이 연구에 참가하였다(총 197명). 이 학년은 고학년(5 ~ 6 학년)과 중간학년(3 ~ 4학년)으로 나뉘어 분류되었다(표 1). 이는 각 학년(3, 4, 5, 6)으로 나눌 경우 분석이 너무 세분되어 복잡해 질 뿐 아니라 인접한 학년의 경우 학년 특성이 사실상 비슷할 수 있기 때문이었다.

저학년(1, 2 학년)은 배제되었다. 그 이유는 교육기관 한 곳에는 저학년이 없었

고, 양 기관에 공통으로 있는 학년이 중간학년과 고학년이었기 때문이었다. 또한 저학년들은 설문 도구에 답할 수 있을 정도로 인지능력이 발달되어 있지 않을 수 있기 때문이었다.

표 1. 교육기관 별, 학년 별 인원수

	방과 후 프로그램	A 초등학교	합계
중간학년(3 ~ 4학년)	43	67	110
고학년(5 ~ 6학년)	40	47	87
합계	83	114	197

(2) 교육기관:

이머전 기반의 두 교육기관의 성격과 커리큘럼은 아래와 같다.

(a) 교육기관 1: KNU 방과 후 영어프로그램($N = 83$):

경북대학교(KNU) 어학교육원에서 운영하고 있는 ‘어린이영어 프로그램’은 방과 후 오후 4 ~ 8시까지 6개의 과목(language arts, literature, grammar, math, science, social studies)을 100% 영어로 가르친다.¹ 학생들은 학교에서 정규프로그램을 마친 후 이 프로그램에서 주당 5시간의 수업을 영어로 받는다. 교사는 모두 원어민이다. 각 학급은 최대 10명으로 구성되며, 각 학급에 두 명의 원어민 팀이 배치되어 과목을 배분하여 가르친다.

입학은 부모 동의하에 자원(voluntary)과 선착순이며, 최소 영어구사능력(영어 알파벳과 기본 영어 단어 쓰는 법에 대한 지식)이 갖추어져 있어야 입학이 가능하다. 프로그램에서 수업 받을 수 있도록 스스로 교통편을 해결해야 하고, 입학이 의무적이지 않은 점에서 이 프로그램에 다니는 학생들과 부모들은 영어교육에 대해 대체로 높은 동기를 가지고 있다고 할 수 있다. 입학 무렵 배치고사에 의해 레벨 판정을 받아, 다섯 개의 레벨(basic, preintermediate, intermediate, advanced, postadvanced)에 배치된다. 한 레벨을 마치는 데는 총 28주(약 8개월 간 총 140시간)가 소요되며, 이수 후 다음 레벨로 진급하게 된다(Bae & Lee, 2011, in press).

(b) 교육기관 2: A 초등학교 이머전 프로그램($N = 114$):

¹ 상세한 교과과정은 Bae & Lee(in press; also 2011) 참조.

A초등학교는 B시에 소재한 사립초등학교인데 이 학교는 이머전 교육을 정규 커리큘럼에 운영하고 있다. A 초등학교에서는 한국인 담임교사가 정규과정을 가르치고 추가로 재량활동이라는 시간을 이용하여 영어, 수학, 과학을 미국교과서를 사용하여 교육한다. 이것은 하루에 2시간씩 주 5일 총 10시간 진행되며, 영어 원어민 교사와 한국인 영어교사가 영어로 가르친다. 이머전 과정은 학년 별, 반별로 수준을 다르게 구성하여 진행되며, 매 학기 영어레벨 테스트가 실시된다. 이러한 이머전 교육은 2003년 1, 2학년부터 시작하여 호응을 받아 2009년 전 학년으로 확대되었다[위 학교 내용은 송지영(2009)에서 발췌함].

위에서 살펴본 대로, 두 교육기관의 공통점을 보면 다음과 같다. 첫째, 원어민 교사 환경과 교과과목을 두 개의 주요 언어(즉 모국어와 선정된 외국어) 둘 다로 가르친다는 점에서 전통적으로 캐나다와 미국에서 성장·파급되어 온 이머전 기반 언어교육 형태를 취하고 있다. 더 구체적으로 말하면 학급구성원의 100%가 동일한 모국어(이 경우엔 한국어)를 구사한다는 점에서 두 기관 모두 일원이머전 교육(one-way immersion)형태를 취하고 있다고 할 수 있다. 둘째, 두 기관에서 모두 이미 한국어로 배웠던 내용을 영어로 다시 학습한다. 이는 반복되는 내용으로 외국어인 영어로 배울 때 내용을 더 잘 이해할 수 있도록 해주는 이점이 있다. 다시 말해 학습자들에게 ‘이해 가능한 입력(comprehensible input)’을 많이 제공하여 외국어로서의 영어 습득이 자연스러워지고 용이해진다는 것을 의미한다. 셋째, 두 기관 모두 영어로 가르칠 때 수준별 수업이 적절히 이루어져 수준에 맞는 언어입력을 제공한다.

두 기관은 모두 일원이머전 교육의 형태를 취하지만 둘 사이에는 상이한 점이 존재한다. 예를 들어 교육기관 1은 여러 곳에 소재한 정규학교 출신의 학생들이 방과 후에 모여 영어를 배우고 영어로 수업하는 방과 후 프로그램이며, 교육기관 2는 정규학교 커리큘럼의 일환으로 영어를 배우며 영어로 수업한다. 교육 시간에서도 두 기관의 차이가 존재하는데 교육기간1이 주당 영어로 5시간을 교육하지만 교육기관 2는 주당 10시간을 영어로 교육한다.

3.3 설문도구

설문도구의 이름은 LTL 태도 설문지(The LTL Attitude Questionnaire)²이다. 이 설문지는 1990년대 말엽 로스앤젤레스 소재 한국어/영어 이중언어 이머전프로그램에서 공부하는 초등학생들을 대상으로 Bae et al.(1999)이 개발한 것이다. 원

² 이 설문도구의 정식 명칭은 “The Attitudes Towards Learning Two Languages Questionnaire”이다.

LTL 설문지는 한국어 학습에 대한 태도를 묻는 문항 4개와 영어 학습에 대한 태도를 묻는 문항 4개로 구성되어 있지만 본 연구에서는 이 버전을 한국의 초등학생들에게 실시하기에 편리하도록 한국말을 추가하고 몇 가지 측정 상의 특성(아래 참조)을 가미한 개편된 버전을 사용하였다(표 2).

표 2. LTL 설문지 구성(개편 버전)

ABOUT KOREAN	
K1. 국어시간이나 평소에, 한국어로 말하고, 읽고 쓰는 능력을 기르는 것을 <u>좋아</u> <u>합니까?</u> (Do you <u>like</u> learning to speak, read, and write the <u>Korean language</u> fluently?)	5 Certainly yes 4 Yes 3 A little 2 Not very much 1 Not at all
K2. 국어시간이나 평소에, 한국어로 말하고, 읽고 쓰는 능력을 기르는 것은 <u>재미</u> <u>없다.</u> (It is <u>not interesting</u> to learn to speak, read, and write the <u>Korean language</u>)	5 Strongly agree 4 Agree 3 Partly agree, partly disagree 2 Disagree 1 Strongly disagree
K3. 국어시간이나 평소에, 한국어로 말하고, 읽고 쓰는 능력을 기르는 것은 <u>중요</u> <u>하다.</u> (It is important to learn to speak, read, and write <u>Korean</u> well)	5 Strongly agree 4 Agree 3 Partly agree, partly disagree 2 Disagree

1 Strongly disagree

K4. 만약 부모님이나 선생님께서 한국어 실력을 향상하라고 시키지 않으면 굳이
한국어 실력을 늘리려고 애쓸 필요 없다.

(I would not try improving Korean if my parents did not make me.)

5 Strongly agree

4 Agree

3 Partly agree, partly disagree

2 Disagree

1 Strongly disagree

ABOUT ENGLISH

E1. Do you like learning English?

5 Strongly yes

4 Yes

3 A little

2 Not very much

1 Not at all

E2. It is not interesting to learn English.

5 Strongly agree

4 Agree

3 Partly agree, partly disagree (so so)

2 Disagree

1 Strongly disagree

E3. It is important to learn English.

5 Strongly agree

4 Agree

3 Partly agree, partly disagree

2 Disagree

1 Strongly disagree

E4. 부모님이 영어 배우라고 시키지 않는다면 영어 배우기를 그만두겠다.
(I would discontinue learning English if my parents did not make me.)

5 Strongly agree

4 Agree

3 Partly agree, partly disagree

2 Disagree

1 Strongly disagree

이 설문도구의 특징은 다음과 같다.

1) 동일척도(common scale)

LTL 태도설문지는 한국어와 영어 학습에 대해 진술한 설문의 쌍(예: 문항 K1과 E1)이 한국어/영어란 말을 제외하고는 내용 상 같도록 개발되었다. 이는 태도를 두 언어 간에 비교하기 위해서는 측정도구가 동일해야 하기 때문이다(Bae et al., 1999).

2) 묵종 반응 상쇄

아래에 언급하는 특징은 오리지널 LTL 태도설문지에 사용되지 않은 특징으로, “묵종 반응”(acquiescent response)(Ray, 1979, 1985)의 현상을 상쇄시켰다는 것이다. 묵종 반응 스타일이란 응답자들이 태도 설문에 답할 때 동의하는 쪽으로 답을 하는 경향성을 지칭한다(Billiet & McClendon, 2000; Ray, 1979, 1985). 이 경향성은 특히 설문지 문항들이 일련의 동일한 척도와 표현으로 반복될 때 나타날 수 있으며 주로 권위주의적인 내용의 문항에 대해 대답할 때 나타난다(Ray, 1979). 이들 문항이 조언하는 바에 의하면, 묵종 반응은 조사하고자 하는 내용의 타당성을 저해하는 요소가 되기 때문에, 설문 내용의 언어 표현을 한 방향(one-way worded scale)으로 해 주는 것을 피하고 균형 있는 표현을 쓰는 것이 중요하다. 다시 말해, 어떤 항목은 부정적으로 표현해 주고, 어떤 문항은 긍정적으로 표현해 주면, 묵종 현상이 균형을 이루어 사라지게 된다는 것이다.

이에 따라 본 연구에서는 목록 반응이 불러올 수 있는 문제성을 막고 설문 결과의 타당성을 높이기 위해 균형적 표현을 썼다. 즉 각 언어항목에 대해 50%(두 문항)는 긍정적으로(좋아한다, 중요하다) 표현해 주고, 나머지 50%는 부정적으로 표현해 주었다(재미없다, 배우기를 그만두겠다).

3) 순서효과 평형화

마지막 특징은 설문지 실시 상의 특징이다. LTL 설문지를 실시함에 문항제시 순서 면에서 설문지를 두 가지 유형(A, B형)으로 만들어서 순서효과(ordering effect)를 평형화(counterbalance)시켰다. 만약 한국어 문항이 먼저 제시되고 영어에 관한 문항이 그 다음에 제시되면, 먼저 혹은 나중 나타나는 순서가 응답에 미치는 영향이 있을 수 있다. 예컨대, 한국어가 먼저 나타나서 응답자들이 은연중에 한국어가 더 중요하다고 생각하도록 영향을 줄 수 있다. 이러한 순서효과는 본 연구가 측정하고자 하는 있는 그대로의 태도 측정을 방해하는 것으로 연구의 타당성에 영향을 미칠 수 있으므로, 이의 가능성을 배제하고자 했다. 이를 위해 설문지 A형에는 영어 학습에 관한 네 문항이 먼저 나타나고, 연이어 한국어 학습에 관한 네 문항이 이어지도록 구성하였다. B형에는 이 반대 순서가 되도록 구성해 놓았다. 이 두 유형을 전 응답자의 무작위 50%에게 각각 배정함으로써 순서효과가 상쇄(offset), 혹은 평형(counterbalance)이 되어 사실상 없어지게 하였다.

3.4 시험실시 방법

설문지 실시는 2010년 1월에 두 교육기관에서 실시되었다. 위 언급한 대로 순서가 미치는 효과를 없애 주기 위해 각 교실의 무작위 50% 학생들에게는 A형을, 나머지 50%에게는 B형을 배분하였다. 시험 실시는 각 교실의 담임교사들에 의해 실시되었는데, 이는 학생들에게 친근하고 편안한 분위기를 도모하기 위해서였다. 교사들은 매뉴얼에 의해 시험실시의 취지와 방법에 대해 안내 받았었다.

학생들은 영어와 한국어에 대해 각자가 어떻게 느끼는 지에 대해 답하도록 안내되었고 솔직한 답이 정답이 된다고 안내되었다(이러한 지시 역시 목록현상을 피할 수 있는 방법이라 할 수 있겠다). 실제 문항을 풀기 전, 학생들이 두 개의 연습 문항을 교사와 함께 풀어 봄으로써 어떻게 답하는 것인지에 대해 모두 이해되도록 하였다. 연습문항으로는 모두에게 친근할 수 있는 내용을 실은 평서문(Pizza is not good for health.)과 의문문(Do you like cheese?)이 채택되었다. 각 문항에는 선택해야 할 답의 옵션이 다섯 개 주어졌다.

3.5 채점과 분석

채점은 문항 당 1점이었다. 그러므로 만점은 한국어 학습 문항과 영어 학습 문항 각각 4점이었다. 문항에 대한 응답(점수)은 종속변수가 되었다. 연구 질문 1(양 언어 간 태도 비교)은 SPSS 버전 18로 반복측정 다변량분산분석(repeated measures MANOVA)을 사용하여 답하였다.

연구 질문 2는 네 개의 예견 변수(영어 학습 기간, 학년, 교육기관, 문항제시 순서)가 응답에 미치는 영향을 묻는 것이었다. 학습 기간은 학생들이 영어를 배운 개월(month) 수로 계산되었다. 학년은 고학년(5 ~ 6 학년)과 중급학년(3 ~ 4학년)의 두 범주로 나누어 분석되었다. 문항제시 순서는 앞서 설명한 바와 같이 유형 A(영어 문항 --> 한국어 문항)와 유형 B(역순)의 두 종류로 나뉘었고, 교육기관은 방과 후 프로그램과 정규학교 프로그램 두 곳이다.

영어 학습 기간은 개월 수로 계산되었으므로 등간척도(interval scale)로 처리되었고, 학년과 순서와 교육기관은 각각 범주(category)로 분류되므로 명목변수(nominal variable)로 처리되었다. 연구 질문 2는 구조방정식 모델링을 사용하여 분석했다. 영향력 계수의 견적은 최대가능성(maximum likelihood, ML)에 의거하여 계산되었고, 컴퓨터 프로그램은 EQS 버전 6(Bentler & Wu, 2004)을 사용하였다.

4. 결과

4.1 연구 질문 1

연구 질문 1은 양 언어 간의 상대적인 태도를 비교하는 것이다. 이를 조사하기 위해 학년 구분 없이 전체 학생들의 응답을 조사 대상으로 하였다. 양 언어와 관련한 네 문항들이 모두 쌍으로써 비교되었다. <그림 1>은 각 쌍에 대한 점수 비교를 보여준다.

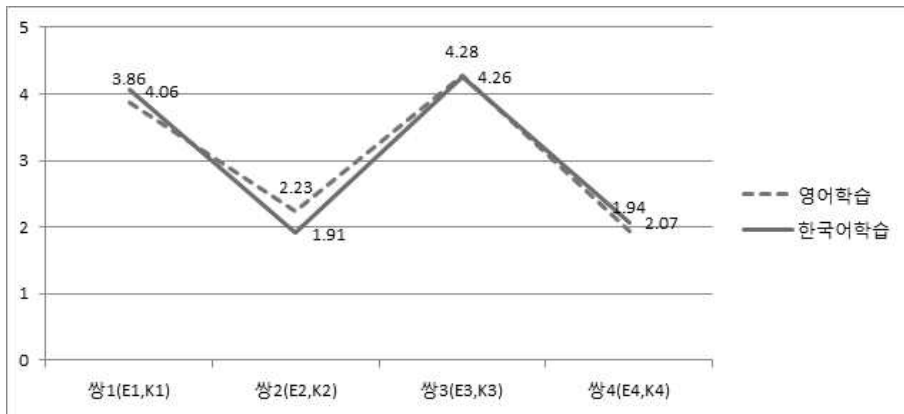


그림 1. 언어 간 문항 쌍에 대한 응답 비교

<그림 1>에 나타나듯, 전체 학생들을 대상으로 볼 때, 긍정적으로 표현된 설문에 대해서는 높은 동의 정도를 보였고(쌍1, 쌍3), 부정적으로 표현된 설문에 대해서는 낮은 동의 정도를 보였다(쌍2, 쌍4). 이 경향은 양 언어에서 동일하였다. 그러나 첫 번째와 두 번째 쌍을 보면 양 언어 간의 점수에서 나머지 쌍에 비해 상대적으로 차이가 뜬 것을 관찰할 수 있다.

반복측정 다변량분산분석 결과, 언어(한국어 vs. 영어)가 이들의 응답에 미치는 영향은 네 종류의 다변량 검정에 걸쳐(Pillai, Wilks, Hotelling, Roy) 유의미하였다, $F(4, 193) = 5.903$, $p = .000$, $\eta^2 = .109$. 어느 문항 쌍에 차이가 있는지 알아보기 위해 사후검정을 해 본 결과, 그림에 나타난 대로, 문항 쌍 1과 2에 유의미한 차이가 있었다. 구체적으로, 문항 쌍1은 ‘한국어 배우기를 좋아한다’와 ‘영어배우기를 좋아한다’였는데, 영어에 비해 상대적으로 한국어 배우기를 더 좋아하는 것으로 드러났다(평균차이: .198, $p = .011$). 문항 쌍2는 ‘한국어를 배우는 것은 재미없다’와 ‘영어를 배우는 것은 재미없다’ 이었는데, 이 진술에 대해 학생들은 한국어 배우기에 상대적으로 더 그렇지 않다고 표시했다(평균차이: .315, $p < .001$). 세 번째 문항 쌍(‘배우는 것이 중요하다’)에 대해서는 두 언어 간에 반응의 높낮이에 유의미한 차이가 없었다. 네 번째 문항 쌍(‘배우기를 그만두겠는가’)에 대해서도 마찬가지였다.

전체적으로 평균이 긍정적 문항에 대하여 동의한 정도는 5점 만점에 4점을 웃돌았고, 부정적 문항에 대해 동의하는 정도는 최하점 0점에 2점대에 몰려, 전반적으로 학생들은 두 언어를 학습하는 것에 대해 긍정적인 반응을 보여주었다고 할 수 있다. 이러한 결과는 낮은 효과($\eta^2 = .109$) 수치에 반영되어 있다. 즉 영어나 한

국어냐 하는 언어 차이가 문항 쌍1과 문항 쌍2에서 미세하나마 유의미한 차이를 내기는 하였으나, 이 언어의 영향 정도는 실질적으로 10% 정도로 사실상 그리 크지는 않았다고 할 수 있다.

4.2 연구 질문 2

연구 질문 2는 네 개의 변수(학년, 문항제시 순서, 이머전 교육기관, 영어 학습 기간)들이 한국어와 영어 학습 태도에 영향을 주었는지에 대해 조사하는 것이었다. 문항에 대한 응답의 평균은 각 변수 별로 <그림 2>, <그림 3>, <그림 4>에 나타나 있다.

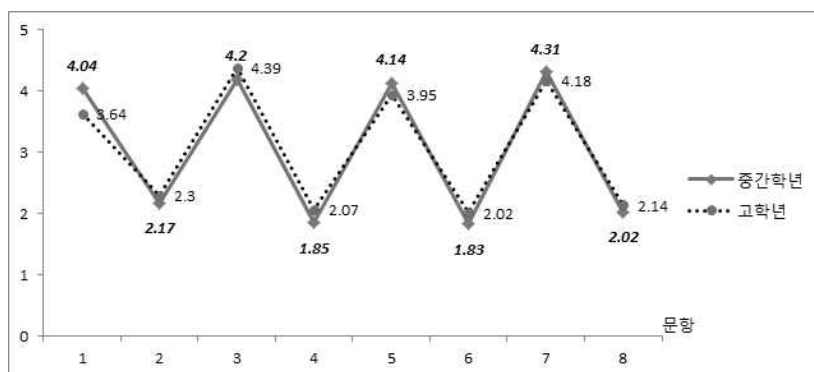


그림 2. 학년 별 평균(고학년: 87명; 중간학년: 110명)

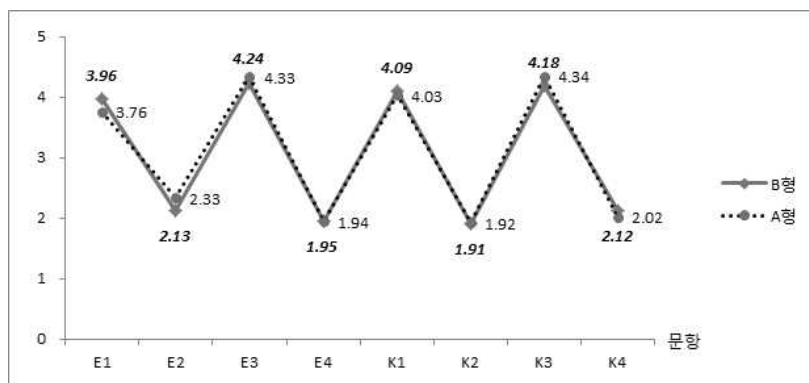


그림 3. 문항제시순서 유형 별 평균(A형: 100명; B형: 97명)

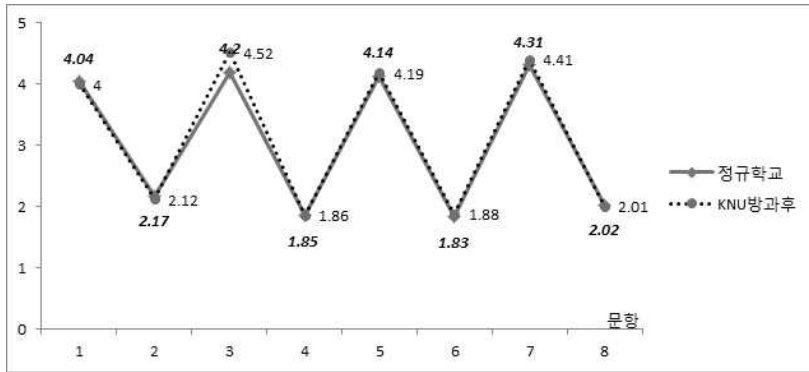


그림 4. 교육기관 별 평균(방과 후 프로그램: 83명; 정규학교: 114명)

영어 학습 기간은 범위가 21~107 개월까지로, 범주 별로 평균을 내는 것이 부적합하였다. 그러므로 영어 학습 기간이 각 문항에 대한 응답과 연관되는 상관 계수를 구하였다. <표 3>에 나타난 것과 같이 이들의 상관관계는 모두 절대치 .2 미만으로 매우 약하거나 대부분 아무런 연관이 없었다. <표 3>은 또한 각 문항들 사이의 상관관계도 보여준다. 이들 문항 간의 상관관계를 요약하고 설명하는 요인 (factor)은 요인분석을 통해 설명될 것이다.

표 3. 상관계수

	학습 기간	E1	E2	E3	E4	K1	K2	K3	K4
E1	-.185**	1							
E2	.100	-.644**	1						
E3	.071	.400**	-.455**	1					
E4	.054	-.510**	.492**	-.486**	1				
K1	-.082	.308**	-.320**	.234**	-.248**	1			
K2	.114	-.286**	.329**	-.216**	.234**	-.613**	1		
K3	-.051	.135**	-.176**	.266**	-.216**	.460**	-.390**	1	
K4	.067	-.211**	.282**	-.292**	.298**	-.401**	.339**	-.418**	1

** 상관계수는 0.01 수준에서 유의함; * 상관계수는 0.05 수준에서 유의함.

그 다음으로 네 변수들이 학생들의 설문문항에 관계되는 정도를 조사하기 위해 구조방정식 모델링이 사용되었다. 다음에 제시하는 요인분석과 구조분석을 통

해 데이터를 설명해 주는 모델을 형성하고 검정을 거쳤으며 최종 검정된 모델은 <그림 5>에 나타나 있다. 이 모델의 적합성은 <표 4>에 나타나있다. 이들 지수에 의해 이 모델은 데이터를 적합하게 설명하는 것으로 판정되었다.

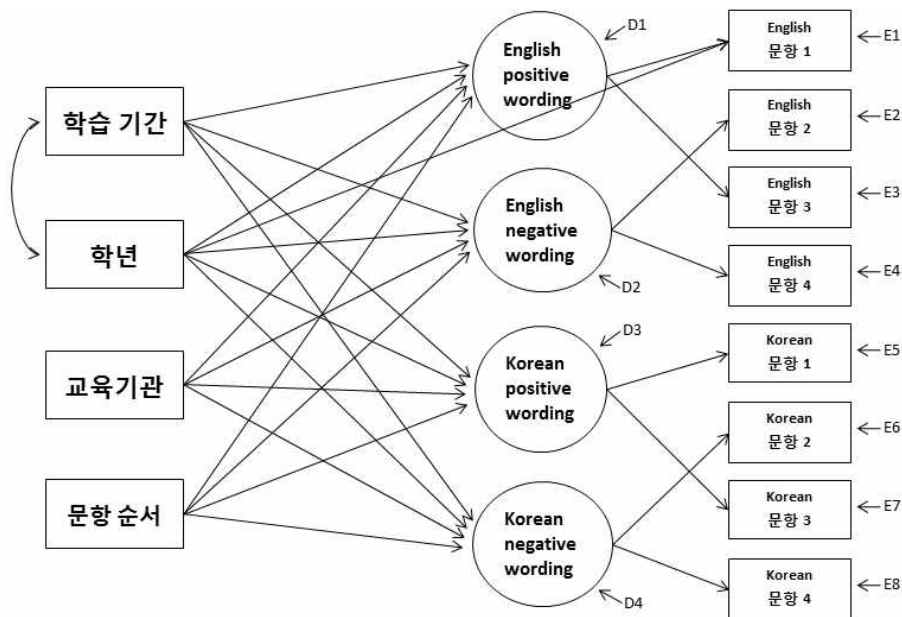


그림 5. 구조방정식 모델*

* 동그라미는 요인(factor)을, 네모는 변수를 나타냄. 왼쪽 변수는 예견변수, 오른쪽은 종속변수임. 한 쪽 방향 화살표(>)는 영향의 방향을 나타냄. 양쪽방향 곡선 화살표는 유의미한 상관관계를 나타냄.

표 4. 모델 적합성(fit-to-data) 지수

<i>chi-square</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>CFI</i>	<i>SRMR</i>	<i>RMSEA</i>	residuals
42.57	34	.149	.986	.040	.036	.033

모델 분석 결과, 다음 두 단계와 관련한 결과가 나왔다.

(1) 요인분석 결과

요인분석(factor analysis)은 위 모델에서 오른쪽 부분이 된다(factor -> 문항 점수). 요인 분석은 총 8개의 설문문항에 대한 학습자들의 반응의 기저에 어떤 요인들이 작용하고 있었는지 보기위한 것이었다. 분석 결과, 총 네 개의 요인이 문항들

간의 상관관계(표 3)를 설명하고 요약해 주는 것으로 드러났다. 각 언어 영역에서 두 가지의 요인, 즉 ‘긍정적 언어표현(positive wording)’ 요인과 ‘부정적 언어표현(negative wording)’ 요인이 설문 반응의 기저에 작용하고 있었다고 볼 수 있다. 긍정적 언어표현 요인은 긍정적으로 표현된 두 문항(문항 1과 3)에 대한 학생들의 반응의 기저에 있었고, 부정적 언어표현 요인은 부정적으로 표현된 문항(문항 2와 4)에 대한 반응의 기저에서 작용한 것으로 드러났다[그림 5의 오른쪽 화살표 경로(paths) 참조]. 이 네 개 요인들이 문항에 미친 영향의 존재와 정도(λ 계수)는 <표 5>에 나타나 있다.

표 5. 요인이 문항 반응에 미친 영향력(λ)

문항	요인 영향력 행렬(Factor loading matrix, Λ)			
	Factor 1: English positive wording	Factor 2: English negative wording	Factor 3: Korean positive wording	Factor 4: Korean negative wording
E1	.706	0	0	0
E2	0	.752	0	0
E3	.613	0	0	0
E4	0	.655	0	0
K1	0	0	.780	0
K2	0	0	0	.658
K3	0	0	.591	0
K4	0	0	0	.515

* 수치는 표준수치(standardized values)임. 0은 요인의 영향력이 없었음을 말함.

(2) 구조분석 결과

구조분석(structural analysis)은 위 모델(그림 5)의 왼쪽 부분에 해당하는 것으로, 앞서 명시한 네 개의 변수들이 예보자로 설정되고, 이들이 각 요인에 미치는 영향이 계산되었다. 예보변수들 중 명목변수인 교육기관, 문항제시 순서, 학년은 각각 0/1 더미 코딩(dummy coding)으로 처리되었다. 구체적으로, 방과 후 프로그램(dummy 1)이 정규프로그램에(dummy 0) 비교되었고, 순서 유형A(dummy 1)가 순서유형 B(dummy 0)에 비교되었다. 그리고 고학년(dummy 1)이 저학년(dummy 0)에 비교되었다(여기에서 1은 주요그룹으로, 0은 주요그룹에 비교되는 그룹으로

임의로 설정되었다). 이들 예보변수들이 네 개의 요인에 미치는 영향은 <표 6>에 정리되어 있다.

표 6. 예보변수의 영향력(γ)의 유의미성 여부(z 수치는 괄호 안에 있음)*

Factors(종속변수)	Predictors(예보 변수)			
	학습 기간	교육기관	문항제시순서	학년
English positive wording	-.004 (-.821)	.350** (2.987)	-.093 (-.812)	.287 (1.547)
English negative wording	.004 (.596)	-.213 (-1.593)	.129 (.980)	.138 (.776)
Korean positive wording	-.002 (-.364)	.276** (2.276)	.001 (.009)	-.168 (-1.036)
Korean negative wording	.006 (1.058)	-.107 (-.789)	-.033 (-.249)	.060 (.331)

* 수치는 표준수치(standardized values)임.

** 유의미한 영향임($z > 1.96$).

<표 6>에서 감마(γ) 수치는 영향력을 나타낸다. 더미코딩 관련 원칙(Bae, 2000; Pedhazur, 1997)에 따라, +/- 정보는 학습 기간의 경우 영향이 긍정적인지(+) 부정적인지(-) 말해 주며, 나머지 변수들의 경우, 주요그룹의 평균이 비교그룹의 평균보다 높은지(+) 낮은지(-)를 말해준다. 영향력의 유의미성은 괄호 안에 제공된 ‘ z 수치 > 1.96 ’ 기준에 의해 내려졌다. <표 6>의 결과를 정리하면 다음과 같다.

(a) 영어 학습 기간은 4개 모든 요인(궁극적으로 8개 모든 문항에 대한 응답)에 걸쳐 유의미한 영향을 미치지 못했다. 이는 앞서 보고한 이 둘의 상관관계(표 3)가 절대치 .02 이하인 것을 볼 때 수긍이 가는 결과이다.

(b) 문항제시 순서는 4개 모든 요인(궁극적으로 8개 문항에 대한 응답)에 걸쳐 유의미한 영향을 미치지 못했다. 이는 연구 디자인에서 각 교실에서 순서효과가 평형화되도록 디자인을 했기 때문에 당연히 거두어진 결과라고 할 수 있다.

(c) 학년 역시 모든 요인(궁극적으로 8개 문항에 대한 반응)에 통틀어 유의미한 영향도 행사하지 못했다. 그러나 학년이 영어1 문항(E1, 영어배우기를 좋아하니까?)에 미친 ‘직접효과(direct effect)’가 감지되었다(-.624, $z = -4.051$). 이 직접효과는 학년이 요인1(English positive wording)에 미친 영향(이 경우엔 무영향) 이외에, 덩으로 이 문항에만 나타난 음수(-)의 효과로, 이에 대한 해석은 고학년이 저학

년에 비해 영어 배우기를 평균적으로 덜 좋아했다고 할 수 있다.

(d) 교육기관은 어떤 요인에는 유의미한 영향을 끼쳤고, 어떤 요인에는 그렇지 않았다. 유의미한 영향을 끼친 데는 긍정적인 언어로 표현된 요인(궁극적으로 그러한 설문문항들에 대한 응답)이었다. 구체적으로 KNU 방과 후 프로그램의 학생들이 A 초등학교 학생들 보다 영어와 한국어 모두에 대해 긍정적인 표현 요인에 상대적으로 더 높은 점수를 기록하여, 이들이 이 문항들에 대해 평균적으로 더 긍정적인 태도를 가지고 있었음을 말해 주었다. 그러나 교육기관 변수는 부정적으로 표현된 요인(궁극적으로 그러한 문항에 대한 반응)에 아무런 영향을 끼치지 않았다.

요약하면, 학생들은 양 언어 학습에 대해 상당히 긍정적인 반응을 보였고, 이 반응은 영어 학습 기간, 문항제시 순서, 그리고 학년에 상관없이 나타났다. 교육기관과의 연관성을 볼 때, 방과 후 프로그램의 학생들이 정규학교 학생들 보다 양 언어 학습하기를 상대적으로 조금 더 좋아하고 중요하다고 느끼고 있었다.

방정식 해석 원리에 따라, 위의 각 변수의 영향에 대한 분석과 결론은 해당 변수 외의 나머지 세 변수의 영향력을 통제하고 내려진 것이다. 예를 들어, 학습 기간에 대한 결론은 이 결론에 영향을 끼칠 수 있는 다른 세 변수(교육기관, 문항제시 순서, 학년)가 모든 학생들에 대해 같아지도록 통계적으로 통제하고 내려진 강한 결론이 된다.

5. 토론 및 결론

본 연구의 목적은 영어 이머전 교육 경험이 우리나라 초등학교 영어 학습자들의 모국어와 영어 학습 태도에 미치는 영향을 알아보는 데 있었다. 이를 위해 본 연구에서는 이머전 환경 하에서 영어 교육을 받고 있는 초등학교 영어 학습자들을 대상으로 한국어와 영어 학습 태도에 관한 설문 조사를 실시하였다. 학습자들의 설문 반응에 영향을 미친 변수로써 영어학습 경험과 관련한 세 개의 변수(학습기간, 교육기관, 학년)이 사용되었고, 이외 설문 문항의 제시 순서도 변수로써 사용되었다. 데이터는 상관관계 분석, 반복측정 다변량분산분석, 요인분석, 그리고 구조방정식 모델링을 실시하여 분석되었다.

먼저 전체 학습자 집단을 통틀어 양 언어에 대한 태도를 비교해 본 결과 제반 영어 학습 경험으로 모국어 학습 태도에 부정적인 영향이 미치지 않는 것으로 드러났다. 먼저 학습자들은 영어와 한국어 두 언어 모두를 배우는 것을 좋아한다고 응답하였다. 물론 한국어 학습을 좋아한다는 문항의 응답 평균값이 영어 학습을

좋아한다는 문항의 응답 평균값보다 통계적으로 유의미한 수준에서 높았지만, 두 언어 모두 응답의 평균값이 4점 이상이었고, 부정형 문항에서는 0점에서 2점 이하로 나타나 학습자들이 두 언어를 학습하는 것에 대해 긍정적인 반응을 보여주었다고 총평할 수 있다. 학습자들이 두 언어 학습에 매우 긍정적인 태도를 보였고, 특히 긍정형 문항의 경우 한국어 학습 태도가 영어 학습 태도보다 더 긍정적이었던 사실은 초등학교 때 영어를 배우는 것이 모국어 학습 태도에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 우려가 사실이 아니라는 점을 보여주는 결과라고 하겠다.

이어서 학습자의 한국어 학습 태도와 영어 학습 태도를 결정하는 변인에 대하여 분석한 결과 이머전 교육을 받은 기간과 학년이 두 언어 학습 태도에 별다른 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과도 이중언어 학습 경험이 모국어 학습 태도에 부정적인 영향을 미치지 않는다는 점을 알려주는 결과로 해석할 수 있다. 먼저 이머전 교육을 받은 기간이 한국어 학습 태도와 영어 학습 태도에 별다른 영향을 미치지 않은 결과는 이머전 교육을 받은 지 얼마 되지 않은 학생과 이머전 교육을 더 오랫동안 받은 학생의 학습 태도 간에 큰 차이가 없었다는 뜻이다. 따라서 본 결과는 이머전 교육 하에서 영어교육을 받으면 모국어 학습 태도에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 지적이 사실이 아니라는 증거의 하나라고 간주할 수 있다. 한마디로 이머전 교육을 받는 기간이 늘어나더라도 한국어 학습 태도가 부정적으로 변하지는 않는다는 점을 알려주기 때문이다.

또한 학년이 한국어 학습 태도와 영어 학습 태도에 영향을 보이지 않았다는 점도 주목할 만한 결과이다. 이 결과는 한국어와 영어 문항 여덟 개 모두에 기본적으로 나타난 사실이었다. 이러한 기본 사실 이외에 추가로 감지된 현상이 있었으니, 한 개의 문항(영어배우기를 좋아합니까?)에 대해, 저학년 보다 고학년들이 한국어 배우기보다 평균적으로 약간 덜 좋아했다. 이것은 이 세부 문항 하나에 대해서는 학년이 올라갈수록 영어 학습에 대한 호감도가 줄어든다고 보고한 선행연구(Kim, 2011)의 결과와 어느 정도 일치하며, 시간이 지남에 따라 외국어에 대한 태도가 중립적으로 된다는 최진숙(2011)과 Gardner(1985)의 연구와 어느 정도 상응한다고 할 수 있다. 그러나 더 중요한 것은 여덟 개 문항 전반에 학습자들의 태도가 총체적으로 긍정적이었던 것이다. 또 하나 괄목할 만한 것은 한국어에 대한 태도이다. 위 학년에 관한 결과는 이머전 교육을 실시하는 연령이 낮을수록 모국어 학습 태도에 미치는 부정적인 영향이 더 커질 수 있다는 우려가 사실이 아니라는 점을 알려준다. 오히려 고학년이 되어도 한국어 학습 태도에 대한 손상이 전혀 일어나지 않는다는 점이다. 이로써 한국적 상황에서 이머전 하의 영어 교육이 학습자의 한국어와 관련해서는 정의적 영역에 긍정적 영향으로 지속될 것이라는 가능성을 보여준다.

마지막으로 교육기관과의 연관성을 볼 때, 방과 후 프로그램의 학생들이 정규 학교 학생들 보다 한국어와 영어 학습을 상대적으로 조금 더 좋아하고 중요하다고 느끼고 있는 것으로 밝혀졌다. 두 프로그램은 연구 방법에서 기술한 것처럼 여러 측면에서 차이가 있었다. 그 중 한 가지는 방과 후 프로그램의 경우, 학부모와 학생들이 다소 먼 거리를 마다하지 않고 자원하여 통학해 다닐 만큼 대부분 동기가 충분한 참여자들로 모여 있기 때문이었지 않나 추측된다. 또한 조사되지 않았으나, 이머전 교육 프로그램의 여타 운영 방식에 따라 학습자의 학습 태도에 차이가 났을 가능성도 있으므로, 이머전 교육의 혜택의 일환으로 학습자들이 적극적인 태도를 함양해 나갈 수 있는 방안에 대해 후속 연구가 이루어질 필요가 있다.

전반적으로 이러한 연구 결과는 이머전 환경 하의 영어 교육이 학습자의 한국어 학습 태도에 부정적인 영향을 미치지 않는다는 점을 명확히 보여주었으며, 이 결과는 이머전 교육을 받은 학생들의 모국어에 대한 태도가 긍정적이었다는 선행 연구의 결과(윤유진, 2009; Bearse & de Jong, 2008; Howard, Sugarman & Christian, 2003; Lindholm-Leary & Borsato, 2005; Lopez & Tashakkori, 2006)와 맥락을 같이 한다. 또한 연구에 참여한 학생의 한국어 학습 태도와 영어 학습 태도가 전반적으로 매우 긍정적이었고 학습 기간이 학습 태도에 부정적인 영향을 가져오지 않는 것으로 밝혀져 영어 이머전 교육이 모국어 학습 태도에 부정적인 영향을 미치지 않을까 우려할 필요가 없음을 분명히 보여주었다. 이러한 결과의 이면에는 한국에서는 미국에서와는 다른 두 언어의 역학적 관계가 성립되고 있음을 추측할 수 있다. 즉, 한국에서 영어는 아무리 국제적, 사회적 힘이 강해도 어디까지나 외국어에 불과하여, 영어의 힘이 단일민족인 한국인들이 예로부터 지니고 있는 모국어에 대한 사랑과 중요성에 부정적인 영향을 미치지 못했다. 한국에서는 한국어의 힘이 영어의 힘 보다 최소한도 같으며, 아마도 몇 문항에서 드러났듯 더 클 것이기 때문에, 영어를 배운다고 해서 한국어에 대한 태도들 위축시키지 못한다고 유추할 수 있다.

따라서 본 연구의 결과는 교육정책자들이 모국어의 위상이나 태도와 같은 정의적 측면에 대해 우려를 하기보다는 이머전 교육의 언어능력 상의 교육적 효과를 높일 수 있는 방안 모색에 더 주력할 필요가 있음을 시사한다. 특히 위에서 언급한 것처럼 학습자 집단의 특징이나 이머전 교육 프로그램 상의 특성이 학습자의 학습 태도에 더 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 점은 학생들의(혹은 프로그램 면의) 어떤 요인이 이러한 변화를 가져오게 하는지 후속 연구를 통해 탐구해 볼 필요가 있을 것이다.

끝으로 본 연구는 지금까지 한국에서 실증적인 증거 없이 논의되던 이머전 학생들의 언어에 대한 태도상의 쟁점을 한국에서의 자료 수집을 통해 독창적이고

엄밀한 연구방법에 의거하여 실증적으로 검증하였다는데 그 의의가 있다고 하겠다. 그러나 본 연구 결과를 해석할 때에는 본 연구가 두 이머전 교육 프로그램에 참여하고 있는 초등학생 197명을 대상으로 진행되었기에 연구 결과를 국내에서 진행되고 있는 다른 이머전 교육 프로그램 전체로 일반화하기 어렵다는 한계를 가진다. 본 연구의 목적과 결과가 가지는 파급성과 응용성을 생각해 볼 때 향후 더 다양하고 더 많은 이머전 교육 프로그램을 대상으로 본 연구를 확장하여 외국어, 특히 모국어에 대한 정의적 측면의 염려가 불필요한 것이라는 것을 확인할 필요가 있다.

References

- 국립국어원. 2008. 『표준국어대사전』. http://www.korean.go.kr/09_new/index.jsp
- 박원. 1993. “조기 영어 교육의 선결 과제”. 『영어교육』 13: 3-19.
- 박찬옥, 신현경. 2008. “다문화 접근의 유아영어교육활동이 유아의 모국어와 영어 능력 발달 및 태도변화에 미치는 영향”. 『한국영유아보육학』 55: 69-95.
- 송지영. 2009. 『영어몰입교육이 초등학생 듣기·읽기능력과 정의적 태도에 미치는 영향』. 미출간 석사학위논문. 경북대학교, 대구.
- 신의진. 2004. 『과잉조기 인지교육이 유아의 성장발달에 미치는 영향』. 교육정책연구 2004-일-9. 교육인적자원부.
- 우남희, 서유현, 강영은. 2002. 『영유아에 대한 조기영어교육의 적절성에 관한 연구』. 유아교육정책과제 2002-16. 교육인적자원부.
- 윤유진. 2009. “영어몰입프로그램 실시여부에 따라 학습요소가 영어능력과 언어 및 문화 선호도에 미치는 영향”. 『한국중원언어학회 2009 봄 학술발표회』 5: 275-299.
- 이예식, 최인철, 신석, 광병권, 배정옥. 2009. “몰입교육과정에 대한 올바른 이해보급의 필요와 한국에서 실행 시 고려사항”. 『영어교육연구』 21(2): 349-374.
- 이윤숙. 2003. “유아 영어 교육에 관한 제언”. 『현대영어교육』 4(2): 105-147.
- 하연희, 천희영. 2005. “유아의 영어교육 시작연령과 교육기관에 따른 모국어와 사회성 발달”. 『아동연구』 14: 35-53.
- 황혜신. 2004. “조기 영어교육이 유아의 이중언어 발달에 미치는 영향”. 『한국생활과학지』 13(4): 497-506.
- 최진숙. 2011. “초등학생들의 언어태도 변화 연구”. 『언어연구』 28(2): 431-450.
- Bae, J. 2000. *The construct validation of certain components of English and Korean writing ability in children participating in either a two-way immersion program or monolingual classes: A writing assessment and latent variable approach*. Ph.D. dissertation. University of California, Los Angeles.
- Bae, J., and Lee, Y-S. 2011. The validation of parallel test forms: ‘Mountain’ and ‘beach’

- picture series for assessment of language skills. *Language Testing* 28: 155-177.
- Bae, J., and Lee, Y-S. (in press). Evaluating the development of children's writing ability in an EFL context. *Language Assessment Quarterly* 10.
- Bae, J., Lee, M., Kim, J., Chung, H., and Park, S. 1999. Attitudes toward learning two languages questionnaire. *Language Testing Update* 30: 21-32.
- Bearse, C., and de Jong, E. J. 2008. Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program. *Equity & Excellence in Education* 41(3): 325-340.
- Bentler, P. M., and Wu, E. J. W. 2004. *EQS for Windows*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Billiet, J. B., and McClendon, M. J. 2000. Modeling acquiescence in measurement models for two balanced sets of items. *Structural Equation Modeling* 7: 608-628.
- Brown, H. D. 2007. *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). New York: Longman.
- Cazabon, M., Nicoladis, E., and Lambert, W. E. 1998. *Becoming bilingual in the Amigos two-way immersion program* (Research Report No. 3). Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., and Lambert, W. E. 1972. *The role of attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gerena, L. 2010. Student attitudes toward biliteracy in a dual immersion program. *Reading Matrix: An International Online Journal* 10(1): 55-78.
- Griego-Jones, T. 1994. Assessing students' perceptions of biliteracy in two-way bilingual classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 13: 79-93.
- Howard, E. R., and Christian, D. 2002. *Two-way immersion 101: Designing and implementing a two-way immersion education program at the elementary school level* (Educational Practice Report 9). Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Howard, E. R., Sugarman, J., and Christian, D. 2003. *Trends in two-way immersion education: A review of the research* (Report No. 63). Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Kim, T-Y. 2011. Korean elementary school students' English learning demotivation: A comparative survey study. *Asia Pacific Education Review* 12(1): 1-11.
- Lambert, W. E., and Cazabon, M. 1994. *Students' views of the Amigos program* (Research Report No. 11). Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Lindholm-Leary, K. J., and Borsato, G. 2005. Hispanic high schoolers and mathematics: Follow-up of students who had participated in two-way bilingual elementary programs.

- Bilingual Research Journal* 29(3): 641-652.
- López, M. G., and Tashakkori, A. 2006. Differential outcomes of two bilingual education programs on English language learners. *Bilingual Research Journal* 30(1): 123-145.
- Pedhazur, E. J. 1997. *Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction* (3rd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Ray, J. J. 1979. Is the acquiescent response style problem not so mythical after all? Some results from a successful balanced F scale. *Journal of Personality Assessment* 43: 638-643.
- Ray, J. J. 1985. Acquiescent response bias as a recurrent psychometric disease: Conservatism in Japan, the U.S.A. and New Zealand. *Psychologische Beitrage* 27: 113-119.

배정옥

(702-701) 대구광역시 북구 대학로 80
경북대학교 영어교육과
E-mail: jungokbae@knu.ac.kr

신상근

(120-750) 서울특별시 서대문구 이화여대길 52
이화여자대학교 영어교육과
E-mail: sangshin@ewha.ac.kr

이예식

(702-701) 대구광역시 북구 대학로 80
경북대학교 영어교육과
E-mail: yaesheik@knu.ac.kr

최인철

(702-701) 대구광역시 북구 대학로 80
경북대학교 영어교육과
E-mail: incheol@knu.ac.kr

접수일자: 2011. 12. 30
수정일자: 2012. 08. 19
게재일자: 2012. 08. 20