

이중언어교육과 선택의 갈등-- 미국과 중국의 상반된 시각을 중심으로

변 중 민 *

I. 시작하며

단일민족, 단일언어 국가인 우리 나라에서도 최근 영어 제2공용화 논란이 있어 왔지만, 다민족 또는 다인종으로 구성된 대부분의 나라에서는 이중언어교육(Bilingual Education)이 매우 중요한 국가적, 사회적 쟁점이 되어 왔다. 이중언어교육은 말 그대로 두개의 언어를 병용하여 교육시키는 것으로 크게 두 부류가 있다. 미국처럼 단일언어주의(mono-lingualism)를 견지하며 소수 민족의 모국어를 학교교육의 언어매체로 일부 사용하는 경우와, 중국, 캐나다, 벨기에처럼 특정지역, 특정민족의 사람들에게 모국어 또는 제1언어의 선택권을 부여하는, 소위 다언어주의(multi-lingualism)를 채택하는 경우가 있다. 어느 경우이던 소수 민족계열의 사람들은 항상 두 개 언어중 어느 것에 더 비중을 둘 것이며, 언어·문화적 유산과 사회·경제적 발전 중 어느 것을 더 중시할 것이냐의 문제로 갈등하지 않을 수 없게 된다.

모국어와 국가어 두 개 언어 모두를 자유롭게 구사할 수 있도록 하는 것이 이중언어교육의 궁극적 목표이겠지만, 언어적 유창성이 확보되지 않은 어린 시절의 학교교육에서는 두 언어를 병용한다는 것이 쉽지 않은 일이다. 이로 인해 소수민족으로서는 어느 것을 교육의 제1언어로 선택하느냐가 항상 갈등이다. 왜냐하면 이는 본질적으로 자신들의 모국어와 민족의 정체성을 유지하느냐, 아니면 사회·경제적 지위 향상을 우선시 하느냐의 선택의 문제이기 때문이다.

이 문제는 소수민족의 경우에만 해당되는 것이 아니고 다수인 주류 민족과 국가적 차원에서도 항상 갈등의 요소이다. 중국의 언어정책이 정치적, 경제적 상황

* 제주대학교 사범대학 영어교육과 교수

에 따라 자주 바뀌고 미국의 이중언어교육 정책도 끊임없이 논란을 일으키며 변하는 것은 바로 이런 이유에서다. 최근 들어 미국에서는 이중언어교육에 대한 비판적 시각이 강하게 제기되며 제도 자체가 흔들리는 상황이다. 반면에 중국에서는 일부 회의적인 시각에도 불구하고 이중언어교육이 강화되고 있다. 따라서 이 글에서는 이중언어교육에 대한 미국에서의 비판적 시각과 중국에서의 발전적 상황을 중심으로 이중언어교육이 지닌 갈등과 딜레마의 문제를 살펴보고자 한다.

II. 미국의 이중언어교육: 부정적 시각

인종, 민족, 종교, 국가적 배경이 다양한 사람들의 이민으로 형성된 미국에서는 역사적으로 학교라는 교육의 장이 종교적 입지를 확보키 위한 경쟁의 장이 되기도 했지만, 특정 계열의 이민 사회가 자신들의 언어적, 문화적 고유성을 유지하기 위한 장으로 이용되기도 했다. 예컨대 19세기에 꽤 오랜 기간동안 독일계 이민들은 미국 땅에 독일주의를 확립하기 위해 특정 지역을 중심으로 학교, 교구, 교회 등의 조직을 이용하기도 했다. 또 다른 예로 캐나다에서 건너온 프랑스계 미국인들은 1870-1930년대에 걸쳐 뉴잉글랜드 지역에 이주해 자신들의 모국어인 프랑스어를 자기들 거주 지역의 공용어로 확립시키려 했다. 주로 캐나다의 퀘벡에서 미국으로 넘어온 이들 약 100만의 이민들은 특정 지역에 모여 살며, 성직자, 언론인, 교육자, 정치가를 중심으로 캐나다의 퀘벡처럼 그 지역을 프랑스 언어와 문화가 지배하는 곳으로 만들려 했다. 그러나 독일계와 프랑스계 이민들의 시도는 결국 성공하지 못했고 모두 영어를 제1언어로 사용하며 미국적 문화에 동화되었다.

사실상 1620년부터 앵글로 색슨계의 이민이 시작된 이래 18-19세기를 거치는 동안 대부분의 이주민은 유럽에서 건너왔으며, 그 결과 종교적, 문화적으로 공통성을 지니고 있었기 때문에 이질성으로 인한 혼란과 갈등 없이 미국이라는 거대한 나라를 개척할 수 있었다. 그래서 20세기 이전까지는 소위 “미국적 용광로”(American Melting Pot)에서 동질성을 찾으며 하나의 국가주의를 확립할 수 있었다. 즉 종교는 기독교, 언어는 영어, 그리고 직업은 농업을 중심으로 미국이라는 거대한 땅을 하나의 국가로 개척하는 일에 대해 나름대로의 긍지와 자부심을 갖고 동참할 수 있었다.

그러나 20세기 들어 아시아, 아랍, 라틴 아메리카, 아프리카에서 여러 민족적, 인종적, 종교적 이질성을 지닌 사람들의 이민이 확대되면서 미국에서의 동질화 문제는 많이 약화되게 되었고, 이로 인한 정치적, 사회적, 언어적, 문화적 갈등이 야기되게 되었다. 특히 1960년대 들어 소수 인종 및 민족의 문화적, 언어적 고유성을 인정하는 다문화주의(multi-culturalism), 다언어주의(multi-lingualism)가 시대적 성향으로 자리 잡으며 새롭게 유입되는 이민들에 대한 언어적, 문화적 동질화 정책에 큰 변화가 일어나게 되었다. 다양성과 다원성을 전제로 상생과 화합의 정신에 입각한 여러 가지 정책들이 제도화되면서 언어적, 문화적, 종교적 갈등이 표면화되기 시작하였다. 다문화주의에 근거한 이중언어교육 제도도 이런 시대적 배경에서 등장하게 되었다.

1957년 소련의 유인우주선 Sputnik 발사에 자극을 받은 미국은 1960-1970년대 초에 걸쳐 대대적인 교육개혁을 단행하게 되었다. 1964년 인권법(Civil Rights Act), 1965년 초중등교육법이 의회를 통과하며 미국은 막대한 재정을 교육개혁에 투자했다. 1952-1972년의 20년 동안 교육예산이 700% 정도 증액된 것이 이를 잘 입증해준다. 이중언어교육도 이런 교육개혁 차원에서 도입된 제도이다. 1968년 이중언어교육법이 발효되며 본격화된 이 제도는 연방정부 차원에서 미국 전역의 공교육을 상향 평준화시키고, 저소득층 자녀들의 교육을 특별 지원하고, 새로운 이민자 자녀들의 미국화를 도와주기 위해 시도된 여러 교육정책의 일환으로 실시되었다. 이 제도의 취지는 영어가 모국어가 아닌 어린 이들의 경우 영어구사력이 일정 수준에 도달하기까지 한시적으로 모국어로 영어를 배우고 교육을 받을 수 있도록 한다는 것이었다.

이토록 소수민족의 언어적, 문화적 고유성과 권리를 인정해주기 위해 시작된 이 제도는 처음 얼마간은 큰 논란 없이 잘 실시되었다. 그러나 1970-1980년대에도 이중언어교육에 대한 논란이 없었던 것은 아니다. 정통 보수주의 교육자들의 입장에서는 이중언어교육 기간이 지극히도 일시적이고 영어교육에 한해서만 사용되어야 한다는 것이었다. 다시 말해 외국계 학생들이 영어의 유창성을 신장시키는 기간에 한해 영어가 제2언어로 가르쳐져야 하며, 일단 지역사회의 정규 학교에서 영어로 수업을 받을 수 있을 정도로 영어구사력이 신장되면 모국어로의 교육은 더 이상 지속되면 안 된다는 입장이었다. 그래서 통상적으로 인정될 수 있는 이중언어교육 기간은 1-2년 정도였다. 이런 인식은 미국에서 전통적으로 학교 교육의 언어는 영어였고 영어이어야만 한다는 공감대를

바탕으로 하고 있다.

비록 한시적일지라도 영어 아닌 다른 언어가 교육의 전달매체로 사용된다는 사실 자체에 대해 영어가 모국어인 일부 미국인들은 걱정과 반감을 지니고 있었다. 무엇보다 이들은 이중언어교육이 소수민족의 언어적, 문화적 특성을 인위적으로 보전시키는 수단으로 변질되지 않을까 우려하였다. 그리고 이런 우려와 반감은 라틴계 이민자들의 수가 급격히 증가하면서 현실화되었다. 미국에서의 이중언어교육은 주로 라틴계 학생들을 대상으로 했기에 그 논란 또한 라틴계 미국인들을 대상으로 전개되었다.

1970-80년대는 이중언어교육의 취지에 맞게 일정 기간에 한해 이중언어교육이 실시되었다. 그러나 대부분의 라틴계 학생들은 영어를 빨리 익혀 영어로 진행되는 정규 수업에 편입되려 하지 않고 오랜 기간 지속적으로 스페인어로 교육받을 것을 요구하였다. 1990년대로 들어서며 다문화주의에 편승하여 이들의 요구는 자신들의 언어는 물론 문화적 특성까지 유지하려는 이중문화주의로 변질되게 되었다.

그러자 이중언어교육 비판론자들은 이 제도로 인해 라틴계 이민자들의 고용이 증대되어 고용기회 균등의 원칙에 위배되고, 라틴계 이민자들이 자신들의 모국어인 스페인어와 라틴계 문화의 보전을 강화하는 수단으로 악용되며, 그 결과 정치적, 사회적 갈등을 야기할 수 있다고 주장하였다. 이런 우려는 실제 현실로 나타나 라틴계 이민자들은 여러 형태의 조직과 협회를 결성하여 자신들의 언어와 문화 지키기 운동을 전개하였으며, 나아가 이중언어교육의 강화와 확대를 요구하였다. 단순히 사회적·경제적 차원의 소수민족 권리를 넘어 언어·문화적 차별성을 주장하게 된 것이다.

그러나 그 결과는 라틴계 어린이들에게 정신적, 언어적, 문화적 혼란만 초래하게 되었다. 가정에서 지속적으로 스페인어를 사용하고 학교에서도 스페인어로 교육을 받음으로써 그들은 영어학습도 제대로 안되고 미국문화에 적응할 기회마저 상실하게 된 것이다. 이로 인해 전반적인 학습부진은 물론 고등교육을 받을 능력을 상실하게 되며 사회에 나와서도 저임금의 노동시장으로 내몰리게 되며 정서적 불안은 물론 범죄율까지 상승하게 된다는 것이다.

라틴계 학생들의 학업탈락률이 높은 데는 여러 가지 원인이 있다. 무엇보다 영어구사력이 모자라 정규교과를 학습하기 어렵고, 상급학교를 진학해도 대부분의 학생들이 학습능력 결여로 인해 좌절하게 된다. 피부, 거북한 액센트, 빈

약한 영어구사력 등으로 인해 라틴계 학생들에 대한 교사들의 인식과 평가도 부정적이다. 라틴계 학생들은 가정이나 자신들의 거주지에서 스페인어로 생활하기 때문에 영어를 연습하고 학습할 기회가 없다. 또한 학습능력의 부족으로 고등교육을 받기 어렵고 교육의 필요성에 대한 인식도 낮아 어린 나이에 일찍 노동시장에 유입되게 된다. 나아가 불법체류, 가정파탄 등으로 인해 많은 여성들과 어린이들이 슬럼가로 유입됨으로써 라틴계 이민자들에 대한 미국인들의 인식 자체도 갈수록 나빠지게 된다.

이토록 영어구사력이 부족하여 미국의 정규교육을 제대로 받을 수 없는(라틴계) 어린이들에게 일정 기간 모국어로 가르쳐 교육의 기회를 줌으로써 궁극적으로 그들의 사회적, 경제적 지위를 향상시킬 수 있다는 취지에서 비롯된 이중언어교육 제도는 시행결과 오히려 역기능만 초래하였다는 연구결과가 많이 나왔다. 결국 이중언어교육은 막대한 예산만 낭비하고 아무런 효과를 거두지 못하였다는 것이다.

로스엔젤리스 시 당국의 보고서에 의하면, 1983년에 로스엔젤리스 시 지역 각급 학교에 등록된 학생들 중 영어실력이 모자라 이중언어교육을 받은 학생 수가 약 110,000명(이들 중 라틴계가 90%)에 달했고, 이들이 사용하는 모국어만도 87가지였으며 이들의 이중언어교육을 위해 지출된 예산만도 4,600만 달러에 달했다. 새로운 이민자나 피난민들을 위한 별도의 학교가 전무한 상태에서 정규 학교에 취학한 학생들을 각기 다른 모국어로 가르칠 교사를 채용하는 데 막대한 예산이 지출되며, 라틴계의 경우 그 수가 많아 멕시코 등지에서 교사 인력을 공급해야 할 실정이었다. 그러나 이들 대부분은 스페인어만 유창할 뿐 전문 교사로서의 자격을 갖춘 사람들이 아니기 때문에 교육의 질 또한 떨어졌다.

1986년 뉴욕시 각급 학교에 등록된 90만 학생중 7만 명이 이중언어교육을 받았다. 모든 학생이 영어를 스페인어로 배웠고, 52,600명의 학생들이 일부 과목을 스페인어로 배웠으며, 나머지 17,000명 정도는 모든 과목을 영어로 배웠다. 로스엔젤리스 시에 비해 영어가 많이 사용되었다고 할 수 있다. 이런 이중언어교육을 위해 뉴욕시는 연방정부로부터 1,600만 달러의 예산을 지원 받았다.

로스엔젤리스와 뉴욕의 경우와는 달리 덴버 시는 62,000명의 학생중 30% 이상이 라틴계였지만 이중언어교육을 실시하지 않고 영어로 진행되는 정규 교육 과정을 가르쳤다. 단 영어구사력이 많이 부족한 4,000여명의 라틴계 학생들에게 ESL과정으로 영어를 가르쳤고, 극히 소수의 학교에서만 스페인어로 ESL

과정을 운영했다.

라틴계 이민자들이 많은 마이애미는 비교적 이중언어교육이 잘 발달된 지역이다. 1983년 마이애미 시 소재 각급 학교에 등록된 220,000여명의 학생중 95,000여명이 이중언어교육을 받았다. 영어가 모국어인 학생들은 외국어로 스페인어를 배웠고, 스페인어가 모국어인 라틴계 학생들은 ESL 과정을 받으며 기초과목에 한해 일부 스페인어로 교육을 받았다. 이토록 스페인어가 극히 제한적으로 사용되고 라틴계가 전체 학생의 39%에 달하는데도 이중언어교육이 큰 혼란이나 불평 없이 이루어졌다.

특히 이 지역의 이중언어교육 실시 학교중 가장 모범적이고 성공적이라고 평가받는 사례를 보면, 영어-모국어 사용의 균형을 잘 이루고 있다. 영어의 유창성에 문제가 있는 학생들의 학교생활 일정을 보면, 영어로 영어를 2시간 배우고, 스페인어로 스페인어를 30분 배우고, 수학, 사회, 과학 등 기초과목을 90분간 스페인어로 배우고, 나머지 시간은 모두 영어로만 배운다. 그리고 엄격한 평가를 거쳐 학생들의 영어구사력이 일정 수준에 도달한 것으로 확인되면 스페인어 사용을 대폭 축소시켜 고등학교의 경우 하루 1시간, 초등학교의 경우 하루 30분 정도만 스페인어로 학습을 한다.

이토록 이중언어교육이 지역에 따라 다양한 형태로 운영됨에도 불구하고, 이중언어교육 비판론자들은 극단적 상황을 우려하였다. 즉 이중언어교육을 계속 실시하다가 멀지 않은 훗날 미국이 레바논, 사이프러스, 벨기에, 캐나다처럼 인종적, 언어적으로 이원화되거나 다원화 될 수 있다는 것이다. 그리고 이런 주장은 1990년대 들어 여론의 지지를 받게 되었다.

1968년 이중언어교육이 법제화된 이후 이 제도의 효과에 대한 찬반양론이 있어 왔지만 1986년까지는 큰 저항 없이 시행되었다. 미국은 17세기 이민이 시작된 이래 전통적으로 역동적이고 동화가 잘 이루어져 특정 계열 이민의 인종적, 민족적 특성이 고착된 경우가 없었다. 미국 역사상 어떤 이민 그룹도 캐나다의 퀘벡처럼 미국내의 독립적 영역을 구축하는 데 성공한 경우가 없었다. 그러나 다문화주의, 인종차별금지, 이중언어교육 등이 제도화되며, 특히 1986년을 기점으로 라틴계 이민의 수가 급격히 증가하며 언어적, 문화적 갈등이 증폭되게 되었다.

1986년 기존의 불법 체류자들에게 일괄적으로 영주권을 부여하며 아시아 및 라틴계 미국인의 수가 급격히 증가했다. 대도시 학교는 스페인어가 모국어인

학생들로 포화상태에 이르렀고 공공서비스 기능도 마비될 정도였다. 미국 역사상 이민의 수가 가장 절정기에 달했던 시기(1900-1910)에도 다양한 국가로부터 이민이 들어왔지만 대부분이 기독교 문화권이라는 동질성을 지니고 있었다. 그런데 20세기 후반의 이민자들은 라틴계를 비롯해 무슬림, 유교, 불교 신도 등 종교적, 문화적 배경이 기존의 미국적 특성과는 매우 이질적이었다.

19세기 후반에서 20세기 초엽까지만 해도 미국은 언어적으로 종교적으로 단일문화권을 형성하고 있었다. 그래서 새로운 이민자들은 아무런 저항이나 거부감 없이 미국문화에 동화되고 영어를 배웠으며 이중언어교육 같은 것은 생각지도 않았다. 그런데 20세기 후반, 특히 1980년대 이후의 새로운 이민자들은 사정이 달랐다. 이들은 인권법, 소수민족차별금지, 고용차별금지, 다문화주의, 이중언어교육 등이 법으로 보장되는 시기에 들어와 자신들의 종교적, 언어적, 문화적 특성을 보전할 마땅한 권리를 주장하게 되었다. 특히 이들의 이러한 권리는 선거, 고용, 공공서비스와 관련하여 강하게 주장되었다. 말하자면 미국을 하나의 단일한 국가이자 문화권으로 지탱시켜온 융광로의 개념이 더 이상 유효하지 않게 된 것이다.

다문화주의자들은 새로운 이민자들에게 미국문화로의 동화를 강요할 것이 아니라 그들의 언어와 문화가 보전되도록 국가적, 사회적 차원의 도움을 줘야 한다고 주장하였다. 그러나 그 반대론자들은 미국이 새로운 이민의 유입을 강력히 제한해야 하며 이민자들이 미국의 문화에 신속히 동화될 수 있도록 제도화해야 한다고 주장하였다. 그렇지 않을 경우 다문화주의로 인해 정치적, 사회적 갈등이 야기되고, 결국 미국은 공통의 국가의식, 언어와 문화, 정치적 유산도 없이 분파되어 보스니아와 같은 상황으로 발전될 수 있다고 우려하였다.

역사적으로 미국이 단일 언어·문화권으로 발전하도록 동화정책을 추진하는 데는 교육의 역할이 컸다. 국가어라고 할 수 있는 영어로 교육을 받아야 했기 때문에 이질적 특성을 지닌 이민자들은 단일한 언어·문화권에 동참할 수 있었다. 그런데 이중언어교육이 허용되는 상황에서는 더 이상 학교교육이 동화를 촉진하는 수단이 될 수 없었다. 라틴계로 대표되는 20세기 후반의 신흥 이민자 그룹들은 자신들의 모국어로 합법적인 교육을 받으며 자신들의 문화적 정체성까지 보전하려고 했다. 결국 국가적, 사회적으로 이중언어교육을 위해 막대한 재정만 지출하고 그 효과는 정반대로 나타나게 된 것이다.

국립연구위원회(National Research Council)는 최근 이중언어교육 주창자들

의 논의가 대부분 허구에 기초를 두고 있다는 연구결과를 발표했다. 즉 영어구사력이 부족한 학생들이 모국어로 영어를 배우는 것이 영어의 유창성 신장에 도움이 된다는 증거가 없다는 것이다(재인용, Duignan 17). 오히려 모국어의 개입 없이 영어로 읽기와 쓰기를 먼저 가르치는 것이 더 유익하다는 것이다. 교실에서 인종적, 문화적 차이를 강조하는 것 또한 효과가 없다는 것이다. 이는 결국 소수민족 어린이들의 자아개념 형성에도 도움이 되지 못하며 자신들이 기존의 미국인과 다르다는 의식만 고취시켜 정체성 혼란을 초래한다는 것이다. 이 연구는 또한 소수민족 자녀들을 같은 민족 출신의 교사가 가르치는 것 또한 아무런 유익함이 없다고 주장한다. 따라서 가치와 효과가 검증되지 않은 이중언어교육 제도는 마땅히 폐지되어야 한다는 결론을 내리고 있다.

이중언어교육 전문가인 글렌(L. Glenn)은 이중언어교육 행정가나 소수언어 연구자들이 자신들의 입지만을 강화하기 위해 현실성 없는 연구만 계속하고 있기 때문에 이들에 대한 연구비 지원을 중단해야 한다고 주장한다 (1-2). 나아가 피터 듀그난(Peter Duignan)은 이중언어교육을 비롯한 공교육의 제도와 방식은 각 교육자치구 또는 학교의 자율적 권한에 맡겨야 한다고 주장하며, 특히 “문화적 보전”을 합법적인 공교육 목표로 설정하는 것에 단호히 반대한다 (18). 특정 인종 또는 민족이 자신들만의 언어, 문화, 관습을 행할 수 있는 것은 가정 내에서만 가능하다는 것이다. 공교육의 목표는 언어적, 문화적 이단자로서의 위치를 강화시켜주는 것이 아니라 미국사회로의 동화에 두어야 한다는 것이다. 동화란 결국 미국의 국가어라고 할 수 있는 영어를 배우고 미국사회의 일원이 되며 미국의 법과 가치와 제도를 준수하고 미국의 역사를 아는 것, 즉 미국화라고 주장한다. 이런 관점에서 듀그난은 이중언어교육이 미국사회를 분열시킬 뿐만 아니라 라틴계를 비롯한 신흥 이민자들로 하여금 빈약한 영어구사력과 낮은 교육수준에 머물게 해 미국사회에서의 하류계층화를 고착시킨다고 주장한다 (20).

근래에 백인과 흑인의 고등학교 졸업률은 상승했는데 비해 라틴계는 오히려 하강했으며 학업탈락률이 30%에 이르는 것으로 조사되었다. 물론 이런 낮은 졸업률과 높은 학업탈락률이 영어구사력 때문만은 아닐 것이다. 한 연구결과에 따르면 미국에서 태어나 영어의 유창성에 문제가 없는 라틴계 학생들의 졸업률을 또한 다른 이민자 그룹에 비해 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 라틴계 전체 학생중 21.4%가 고등학교 교육을 마치지 못했으며, 미국 태생의 라틴계 학생의 경우도 17.9%에 달해 백인 8.6%, 흑인 12.1%에 비해 높은 편이다.

“언어적, 문화적 보전”의 원리를 주창하는 미국의 일부 교육관료들은 라틴계 이민의 어린이들이 스페인어로 교육을 받으며 자신들의 문화를 보전하고 영어는 단지 제2언어로서만 가르쳐지기를 원한다. 이들중 극단주의자들은 심지어 스페인어가 제2 국가어 또는 공용어가 되기를 바란다. 이에 ‘기회균등연구소’(Center for Equal Opportunity) 소장인 린다 차베즈(Linda Chavez)는 이들의 주장이 정치적이고 계략적이라고 비난한다(재인용, Duignan 23). 그녀는 이들이 주장하는 방식의 이중언어교육은 결과적으로 라틴계 어린이들에게 아무런 도움도 되지 못하며 그들의 미래까지 어둡게 한다고 주장한다. 그녀는 이중언어교육을 받은 라틴계 학생들이 동료집단에 비해 성적도 뒤지고, 학업탈락률이 높으며, 그 결과 저임금의 저급 노동시장으로 유입되고 있다고 구체적 통계자료를 제시하며 비난한다.

아시아, 아프리카 및 유럽계 학생들은 미국학생들과 함께 정규수업을 받으며 매일 1-2시간 ESL 교사로부터 영어 보충수업을 받는데 비해 라틴계 학생들은 학교 수업의 70-80%를 스페인어로 교육받는 것으로 나타났다. 20년 이상 이중언어교육 교사를 한 로잘리 피터(Rosalie Pedolino Peter)는 영어실력이 부족한 학생들이 미국학생들과 함께 1-3년간 정규수업을 받다보면 자연스럽게 영어의 유창성이 확보되고 미국의 학습문화에도 적응하게 된다고 진술했다(재인용, Duignan 25). 이는 모국어로 진행되는 이중언어 교실에 오래 머물수록 결국 학업경쟁력이 떨어짐을 의미한다. 28년간 이중언어교육을 실시한 결과 모국어 사용이 많은 라틴계 학생들의 학업탈락율이 가장 높다는 사실이 이를 잘 입증해 준다.

이중언어교육 비판론자들은 라틴계 학부모 대부분이 자신들의 자녀가 스페인어가 아닌 영어로 수업 받기를 원하며 나아가 스페인어와 그 문화를 유지하도록 미국정부가 이중언어교육을 실시할 필요가 없다고 생각한다고 주장한다. 그런데도 이중언어교육을 지지하는 지역사회, 주정부, 또는 연방정부 관료들은 라틴계 언어와 문화의 보전을 빌미로 이중언어교육을 위한 예산확보에만 주력한다. 심지어 이들중 일부와 라틴문화 옹호론자들은 제한적이거나 스페인어의 언어적, 사회적 위치를 인정해 달라고 요구한다. 이들이 내거는 슬로건은 “영어가 아닌”(English and more)이다. 현재도 특정 종류의 공공문서들이 영어와 스페인어로 제공된다. 라틴계 미국인들의 표를 의식한 민주당은 1996년 전 당대회에서 영어와 스페인어로 연설을 제공했다. 이런 현상이 지속될 경우 스

페인어를 공용어(official language)로 지정해 달라는 요구가 나올 수도 있다.

그러나 대부분의 미국 국민들은 미국이 캐나다나 벨기에처럼 두 개 이상의 언어를 공용어 내지 국가어로 사용하는 나라가 되기를 원치 않는다. 왜냐하면, 캐나다나 벨기에도 그렇듯이, 언어 문제로 인해 미국이 분열되기를 원치 않기 때문이다. 이중언어교육 반대론자들은 미국이 중국처럼 특정 지역 소수 민족의 언어와 교육정책을 자치구 스스로의 결정에 맡기는 것을 반대한다. 오히려 이들은 미국 시민권 심사에서 영어유창성의 기준이 강화되어야 한다고 주장한다. 이들은 또한 새로운 이민자들이 자신들의 문화적 유산을 유지하도록 교육적으로 도와줘야 한다는 다문화주의자들의 견해에 강력히 반대한다. 언어적, 문화적 유산을 지키는 노력은 부모, 교회, 주일학교 및 대가족 체제를 통해 충분히 가능하며, 공교육기관의 역할은 학생들을 영어로 교육시키고 미국의 역사와 문화와 정치적 가치를 가르치는 것이어야 함을 강조한다.

미국의 사회와 문화에 동화되기 위해서는 영어의 유창성이 절대적이다. 루스 위세(Ruth Wisse)가 지적하듯, “영어는 미국에서의 동등한 권리와 기회를 누리 기 위한 가장 기본적인 통로” (19)이다. 지그 레이튼-헨리(Zig Layton-Henry)는 “이민자들의 어린이들은 가능한 한 빨리 그들이 사는 나라의 언어를 습득해 오 히려 모국어 사용이 다소 불편하게 되는 것” (223-24)이 보편적이고 정상적인 현상이어야 한다고 주장한다.

특히 영어의 경우는 세계 인류의 다수가 사용하거나 배우는 언어이다. 그리고 이들 대부분은 영어가 모국어가 아니며, 백인이 아닌 경우가 많다. 다시 말해 영어 구사력은 습득되는 것일 뿐 태생적 기술이 아니며, 인종이나 피부색에 관계없이 누구나 배울 수 있는 것이다. 이민자들을 비롯해 영어를 후천적으로 배우고자 하는 사람들 대부분은 자신의 발전을 위해 스스로 선택한 것이다. 영어는 세계적으로 가장 광범위하게 사용되는 언어이며, 특히 과학, 공학, 외교, 국제무역과 통상에서는 공식언어라고 할 수 있다. 서구사회 무역의 50% 이상이 영어로 이루어지며, 세계 과학자들의 66% 이상이 영어로 읽고 쓰며, 인터넷 정보의 80%가 영어로 처리된다. 이런 현실적 상황을 고려할 때 어느 정도 영어구사력을 갖춘 이민자들에게 시민권을 부여하자는 이중언어교육 반대론자들의 주장도 억지는 아니며 차별정책이라고 할 수도 없다.

이중언어교육의 무익함에 대한 여론이 비등하면서 1998년 캘리포니아 주에서는 이 제도의 폐지를 위한 입법청원 서명운동이 벌어져 433,000명이 동참했

다. 특히 당사자인 라틴계 학부모들 대부분이 서명한 것으로 나타났다. “어린이들에게 영어를”이라는 제목의 이 청원서는 학부모가 특별히 요구하지 않는 한 영어구사력이 부족한 어린이라도 모국어로 교육시켜서는 안되며, 대신 정규 수업에 편입되기 전 1년간 집중적으로 ESL 교육을 시키자는 내용을 담고 있다. 다문화주의자들과 이중언어교육자들을 제외하고는 대부분의 주민들이 이 청원의 내용에 동의하였는데, 그 이유는 이중언어교육이 더 이상 교육적 효과가 없으며, 비용이 너무 많이 들고, 분열을 조장하며, 미국사회에 적응하여 스스로의 인생발전을 꾀하려는 많은 라틴계 어린이들의 꿈을 망가트리고 있다는 공감대가 형성되었기 때문이다.

이 청원입법이 캘리포니아 주의회를 통과했지만, 정치적 갈등으로 인해 합리적 개혁안이 실천되지 못하고 있는 실정이다. 아직도 이중언어교육은 많은 학교에서 시행되고 있으며 일부에서는 개혁안에 대한 반대운동도 일어나고 있는 실정이다.

III. 중국의 이중언어교육: 긍정적 시각

중국에는 공식적으로 인정된 56개의 민족이 있다. 2000년 인구센서스에 의하면 주류인 한족의 인구가 11억 8천 6백만 정도이고 나머지 55개 소수 민족의 인구가 약 1억 9백만에 달한다. 이들 소수 민족은 스탈린식, 즉 언어적, 문화적, 지리적, 경제적 측면과 역사적 요인을 기준으로 분류되었다(Gladney 11-18; Harrell. 22-24). 이들 소수 민족은 크게 세 가지 부류로 구분되는데, 첫째는 중국 북방의 광범위한 지역에 분포된 Koreans, Mongolians, Kazaks, Uygurs 및 Tibetans, 둘째는 중국 남방의 한족과 인접한 비교적 작은 지역에 밀집된 Miaos, Tujias, Bouyeis, Dais, Yis, Bais 및 Dongs, 셋째는 한족 사회 내에 살고 있는 Manchus와 Shes이다.

중국은 공산당 정부의 소수민족 및 언어 정책에 따라 이들 소수 민족이 자신들의 모국어로 교육받을 권리를 때로는 장려하고 때로는 제한하며 이중언어 교육 제도를 시행해 왔다. 1949년 이래로 중국의 이중언어교육 제도는 세 단계를 거치며 변화해 왔다. 첫 번째는 다원주의(pluralistic) 단계(1949-1957)로 소수민족의 언어적 권리를 인정했고, 그 교육을 위한 인프라를 구축했으며, 바람

직한 이중언어교육의 모델을 설정하였다. 두 번째는 통합주의(integrationist) 단계(1958-1977)로 이 시기에는 국가어인 중국어와 소수민족어에 대한 언어정책을 통합시켜 소수민족의 언어보다 중국어 위주의 교육정책을 시행해 학교에서의 이중언어교육을 최소화 시켰다. 세 번째는 제2의 다원주의 단계(1978-현재)로 다시 소수민족의 언어와 문화를 존중해 이중언어교육 체도를 부활시켰고, 그 결과 여러 가지 교육모델이 형성되었다.

첫 번째 다원주의 시기(1949-1957)에는 소수민족의 고유성을 존중하는 중국 정부의 정책으로 인해 여러 소수민족 거주 지역에서 이중언어교육이 활기를 띠었다. 소수민족이 자신들의 모국어를 사용하고 발전시킬 수 있는 권리가 헌법에 명시되었고, 이를 구체화시키기 위한 다양한 시행령과 프로그램이 소련의 성공적 사례를 토대로 마련되었다. 이에 따라 읽기와 쓰기는 물론 말하기 교육까지 포함된 여러 가지 형태의 이중언어교육이 성공적으로 정착되었다.

조선족이 포함된 중국 북방의 소수민족 거주 지역에서의 이중언어교육은 다른 지역에 비해 모국어가 광범위하게 사용되었는데, 그 교육 유형을 보면 1) 초중등 학교에서 모국어가 공식언어이고 중국어는 단지 한 과목으로서 제2언어로 가르치는 방법, 2) 일부 중등학교에서 중국어가 공식언어이고 모국어를 한 과목의 제2언어로 가르치는 방법, 3) 일부 중등학교에서 모국어와 중국어 모두를 공식언어로 채택해 과학분야 과목은 중국어로 기타 과목은 모국어로 가르치는 방법의 세 가지였다. 연변의 조선족 자치구(Autonomous Prefecture)에서는 주로 첫 번째 유형이 정착되었다(Zhou 8).

중국의 이중언어교육은 통합주의 시기(1958-1977)에 크게 위축되었다. 중국의 사회주의 개혁정책에 따라 이 시기에는 소수민족 자치구를 비롯한 모든 지역의 학교들이 국립화되었다. 초중등학교는 각 지역 교육구청에 의해 행정적 통제를 받게 되었고 대학도 교육부 또는 교육구청에 의해 획일적으로 통제되었다. 그 결과 교육예산, 교사 채용 및 연수, 교육과정, 교재선택, 교수언어 등이 정부 당국에 의해 직접 결정되었으며, 심지어 교사가 교실에서 가르칠 수 있는 내용도 정부의 철학 및 정책에 따라야 했다. 이런 상황에서 이중언어교육은 지속적으로 위축되었고 소수민족의 모국어로 학교 현장에서 가르칠 기회는 거의 없어졌다. 이 시기 동안에 조선족 자치구 학교의 45%가 중국학교로 통합되었고 23%가 폐쇄되었다 (Pu 181).

중국어로의 언어통합 정책으로 북경어(Mandarin)가 표준어로 공표되었고 학

교에서의 공식언어도 북경어로 교체되었다. 조선족 학교의 경우에도 초등학교, 중학교의 공식 교수언어가 한글에서 북경어로 교체되었고 고등학교에서는 한글 과목이 주당 6시간에서 2시간으로 감소되었다. 이런 중국어 위주의 교육은 1960년대 후반~1970년대 전반에 절정에 달해 조선족 자치구의 많은 학생들이 정치적 압력과 한국어 교육의 미래가 불확실하다는 이유로 조선족 학교를 피해 중국 학교에 입학했다. 대부분의 소수민족 자치구에서는 이중언어교육은 물론 학교교육 자체가 위축되었고 대학 진학 및 졸업률도 크게 낮아졌다. 그러나 조선족 자치구의 경우에는 예외적으로 큰 영향을 받지 않고 학업 성취도가 높은 것으로 나타났다 (Zhou 13).

1980년을 기점으로 소수민족의 언어와 문화를 존중해야 한다는 목소리가 높아지며 경제발전을 국가경영의 최우선으로 삼은 중국정부는 이중언어교육에 대한 정책을 긍정적으로 재고하기 시작했다. 1982년 중국정부는 소수민족이 자신들의 언어와 문헌을 유지하고 발전시키도록 자율권을 부여하는 내용의 헌법을 개정하였다. 이 헌법에는 소수민족 자치구가 자체적으로 자치교육법령을 제정해 공식 언어는 물론 이중언어교육의 내용과 방법에 대한 규정을 정할 수 있도록 했다.

1984년 통과된 의무교육법(Compulsory Education Law)은 학생 다수가 소수민족 출신일 경우 초중등학교에서 중국어와 모국어를 동시에 제1언어로 채택할 수 있도록 명시했다. 이런 법률적 뒷받침에 힘입어 1990년 초까지 대부분의 자치 지역에서는 이중언어교육이 다시 부활되었다.

두 번째 다원주의 시기(1978-현재)에 이중언어교육을 본격 부활시키면서 조선족 자치구를 비롯한 대부분의 자치 지역에서는 무엇보다 통합주의 시기에 중국학교에 통합되거나 폐쇄되었던 학교를 부활시키고 자신들의 모국어를 공식 교수언어로 채택하는 것이 급선무였다. 1990년대에 본격 부활된 이중언어교육 유형은 대부분 첫 번째 다원주의 시기의 유형을 그대로 부활시키거나 다소 변형시킨 방식이었다. 조선족 자치구의 경우 초등학교에서 대학에 이르기까지 한글을 공식 교수언어로 채택하는 확대된 방식을 택했다.

중국의 표준어인 북경어가 중국사회를 대표하는 국가어나 마찬가지로 중국이 경제발전과 더불어 세계의 중심세력으로 떠오르면서 세계적으로 중국어 학습열기가 일고 있는 시점에서 중국의 이중언어교육 제도는 또 다른 도전에 직면하고 있다.

첫째, 모국어 사용의 자율적 권리와 선택권이 법적, 제도적으로 보장된 상황

에서 이중언어교육을 더욱 확대해 대학교육에까지 적용할 것인지, 아니면 적어도 대학에서 만이라도 중국어로 교육을 시켜야 할 것인지가 선택의 고민이다. 대학에서의 이중언어교육에 대해서는 찬반 양론이 많다. 무엇보다 대학에서 이중언어교육을 실시한다 해도 자격을 갖춘 교수진을 확보하기가 쉽지 않다는 점이 부담이다.

둘째, 이미 유치원에서 대학에 이르기까지 모국어 중심의 이중언어교육을 실시하고 있는 조선족이나 몽골 자치구의 경우 시대적 추세에 따라 중국어 이외에 또 다른 외국어까지 학습해야 하기 때문에 이들 세 개 언어의 교육적 균형을 이루는 문제가 간단치 않다. 사실상 이들 지역에서의 고등교육은 언어적 특수성으로 인해 한계를 지니고 있다. 그 결과 많은 고등학교 및 대학 졸업생들이 자치지역을 벗어나 중국어가 공식언어인 대학이나 대학원으로 진학하고 있다. 사회적 성공, 국제교류, 고급학문을 위해 소수민족의 대학 및 대학원생들은 모국어와 중국어 못지 않게 다른 외국어 실력도 갖춰야 한다. 이런 현실은 중국어가 모국어인 학생들에 비해 또 다른 학습 부담을 안겨 준다.

많은 소수민족 정치인이나 지도자들은 자치지역의 발전을 위해 이중언어교육을 더욱 장려하고 확대해야 한다고 주장한다. 그러면서도 사회적, 경제적 발전을 위해 자신들의 자녀는 중국 학교로 보내려고 한다. 이런 현상은 세계화·정보화가 가속화되며 점점 두드러지고 있다. 이중언어교육을 실시하면서도 제도 자체에 대한 비판과 회의적 시각이 나오는 것은 이 때문이다. 아울러 이중언어교육을 제대로 실시할 교사 양성이나 연수 또는 학습자료 개발 등과 같은 기술적인 문제도 이중언어교육의 미래를 불확실하게 만드는 요인이다.

IV. 맺으며

이상에서 미국과 중국의 이중언어교육을 역사적 변천과정, 법적·제도적 장치, 시행 방법의 유형 및 선택의 딜렘마를 중심으로 살펴보았다. 미국과 중국 모두 소수민족에 대한 정부의 철학과 시대적 특성에 따라 이중언어교육 정책이 바뀌어 왔다. 이는 이중언어교육이 당사자인 소수민족 자신의 권리나 선택에 의하기보다는 정부 또는 주류 민족의 여론에 의해 적극적 또는 소극적으로 다루어져 왔음을 의미한다. 그리고 이는 소수민족의 언어·문화적 고유성과 특

성을 장려하기보다는 견제하는 차원의 시도가 많았음을 의미한다. 그 결과 소수민족은 본의 아니게 경쟁사회에서 뒤지게 되며 스스로의 의지에 의한 자율적 교육의 권리가 상당 부분 훼손 당해 왔다.

이런 현상은 전체주의적 성격이 강한 중국에서만 아니라 민주주의를 대표한다는 미국에서도 크게 차이가 없다. 중국의 경우에는 정치적, 통치적 차원에서 소수민족의 의지에 반하는 정책과 제도가 시행되는데 비해 미국에서는 다수의 여론을 바탕으로 소수민족에 대한 불이익이 초래되고 있다. 설사 소수민족 스스로의 권한과 책임으로 이중언어교육을 실시할 수 있도록 법적, 제도적으로 허용된다 해도 소수민족의 입장에서는 끊임없이 선택의 딜레마에 처하게 된다. 예컨대 두 개 언어 사이에 교육적 균형을 이루는 문제, 모국어 중심의 이중언어교육과 국가어 중심의 단일언어교육 사이의 선택의 문제, 어떤 형태의 이중언어교육을 선택할 것인지의 문제 등으로 갈등은 계속된다. 왜냐 하면 이는 곧 갈수록 지구촌화 되어 가는 세계화 시대에 자신들의 모국어와 민족적 정체성을 유지하느냐 아니면 사회·경제적 지위의 향상을 우선하느냐의 문제에 대한 선택을 의미하기 때문이다.

중국, 벨기에, 캐나다처럼 소수민족의 지역적, 민족적, 언어적, 문화적 차별성이 두드러진 경우에는 이중언어교육이 보다 강력한 명분을 지닐 수 있다. 그러나 미국처럼 다양한 언어·문화적 배경을 지닌 사람들의 이민으로 나라가 구성되었음에도 전통적으로 단일 언어·문화권이 형성되고, 소수민족의 지역적 경계도 분명치 않은 경우에는 모국어와 국가어가 명백히 구분되는 이중언어교육은 그 명분이 약할 수 밖에 없다.

이중언어교육이 단순히 언어학습에만 국한된 경우라면 결론은 간단하다. 미첼 모세스(Michele S. Moses)가 지적하듯이, 미국에서의 이중언어교육 비판은 바로 언어적 측면만 고려한 데서 비롯된 시각이다 (333). 즉 이중언어교육의 의미를 단지 영어를 배우기 위한 일시적이고 과도기적인 교육방법으로만 본다면 비판론자들의 시각과 논리는 정당할 수 있다. 그러나 인간의 언어행위는 정체성, 문화, 민족성, 자유 등의 개념을 아우르는 강력한 지배소이기 때문에 이중언어교육을 언어적 측면에서만 볼 수는 없다 (Moses 333). 이중언어교육이 다문화주의와 연관되어 주창되는 이유도 바로 여기에 있다.

모국어를 포기한다는 것은 바로 정체성과 민족성의 상실을 의미하는 것이고, 반대로 거주하는 나라의 국가어 내지 공용어를 제대로 구사하지 못하는 것은

바로 사회·경제적 경쟁력이 뒤짐을 의미한다. 이중언어교육의 궁극적 딜레마는 바로 여기에 있다. 두 개 언어의 유창성을 모두 확보하는 것이 이상적 해결책이겠지만, 그렇지 못할 경우 균형과 조화를 이룰 절충적 방법이 강구되어야 할 것이다. 예컨대 가정, 종교, 교제, 문화 등의 활동영역에서는 모국어의 유창성을 극대화시키고, 학교교육에서는 국가어 내지 공용어의 유창성을 극대화시키는 방법으로 이중언어교육의 방향이 설정되지 않을까 예상해 본다.

인 용 문 헌

- Duignan, Peter. "Bilingual Education: A Critique." *Hoover Essay*. Stanford: Hoover Institution, 2002.
- Gladney, D. C. *Ethnic Identity in China: The Making of a Muslim Minority Nationality*. New York: Harcourt Brace, 1998.
- Glenn, Charles L. "Improving Schooling for Language Minority Children: A Research Agenda." *Read Abstracts Research and Policy Review*. May 1997.
- Harrell, S. *Cultural Encounters on China's Ethnic Frontier*. Seattle: Univ. of Washington P., 1995.
- Layton-Henry, Zig. *The Politics of Immigration: Immigration, "Race" and "Race" Relations in Post-War Britain*. Oxford: Basil Blackwell, 1992.
- Moses, Michele S. "Why Bilingual Education Policy Is Needed: A Philosophical Response to the Critics." *Bilingual Research Journal* 24/4(2000): 333-354.
- Pu, K. Ed. *A Draft of the History of Education in Yanbian Korean Autonomous Prefecture*. Changchun: Jilin Educational Press, 1989.
- Wisse, Ruth. "Shul Daze." *New Republic*. May 27. 1996.
- Zhou, Minglang. "The Politics of Bilingual Education in the People's Republic of China Since 1949." *Bilingual Research Journal* 25/1-2(2001).