

다문화 가정 내 모국어 사용에 따른 다문화 청소년의 언어 능력 및 사회적 지지 탐색*

임동선, 백수정, 김송이, 한지윤
이화여자대학교 언어병리학과

Exploring Multicultural Adolescents' Language Ability & Social Support Patterns - According to the Use of their Mother-Tongue Language in Multicultural Families

Dongsun Yim **, Soo Jung Baek ***, Songyi Kim ***, Jiyun Han ***

Department of Communication Disorders, Ewha Womans University, Seoul, Korea

ARTICLE INFO

Article history:

Received Aug 07 2020

Revised Sep 06 2020

Accepted Sep 11 2020

Keywords:

Multicultural Adolescents Panel, multicultural adolescents, social support, L1 usage, language ability, the ratio of language use

ABSTRACT

The purpose of this study is to find empirical evidence on the importance of the use of mother-tongue language(L1) using big data. This study utilized data from the Multicultural Adolescents Panel Study (MAPS). Groups were divided into two based on the ratio of mother tongue and L2 usage: L1.L2 use and L2 use groups. We analyzed Korean, foreign language proficiency, and social support (i.e. support of family, friends, and teacher) of multicultural adolescents as key variables. In the L1.L2 use group, Korean and foreign language proficiency, and all the social support scores were significantly higher than the ones of L2 use group. Social support variables predicted both language proficiency, but each group showed different patterns; in the L1.L2 use group, the teacher support significantly predicted both language proficiency, whereas in the L2 group, the friends, teacher, and family support altogether served as comprehensive predictors of language proficiency. This study suggested the importance of using L1 for stable language and emotional development of multicultural children, and provided a rationale for improving perception of L1 use.

* 이 논문은 2020년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2018 S1A3A2075274). 본 연구는 한국청소년정책연구원에서 수집한 다문화청소년패널연구(Multicultural Adolescents Panel Study)의 데이터를 활용하였음.

** First author & corresponding author, sunyim@ewha.ac.kr

*** Co-authors

I. 서 론

우리나라는 2000년대를 기점으로 외국인과의 혼인 건수가 급증하였고, 2019년 12월 말 기준 체류 외국인이 4.9%를 차지하며 학계에서 말하는 인구의 5%를 넘어 다문화 사회로 변모하였다. 교육부와 한국교육개발원에서 2020년에 발표한 교육기본통계조사를 보면, 2019년 기준 다문화 학생은 137,225명으로 전체 청소년 중 2.5% 이상을 차지한다. 전체 학생 수가 감소하고 있는 것과 달리 다문화 학생 수는 계속 증가하고 있으며, 2012년 대비 약 3배 수준으로 증가하였다.

다문화 학생 수는 증가 추세를 보이면서 다문화 학생들의 학교 적응 문제와 언어 문제가 지속적으로 보고되고 있다. 이들은 유아기부터 언어발달상의 어려움을 보이는 경우가 많으며 학령기에 접어들면서 낮은 학업 성과와 진로·진학 문제로 인한 고충이 나타난다고 보고되었다(오성배, 김성식, 2018). 또한, 다문화 청소년이 단일 문화 청소년보다 언어, 학업, 진로 등의 문제뿐만 아니라 정서적 어려움도 동반하고 있어 이들의 문제는 여러 영역에서 복합적으로 나타나고 있음이 밝혀졌다(정은희, 2004). 이러한 문제는 곧 한국 사회 구성원으로서의 기능을 어렵게 하는 사회문제이기에, 정부 차원에서 이들이 사회로 원활하게 통합하도록 다각적인 지원을 지속하고 있다.

한국의 공교육에서는 한국어로 교육이 이루어지기에 다문화 청소년들은 학교에서는 한국어 사용을, 가정 내에선 모국어 사용을 필요로 하게 되면서 이중언어 환경에 놓이게 된다. 이렇게 절대적으로 한국에 노출되는 시간이 대부분이기에 가정에서부터 한국어를 사용해야 한다는 당위성 및 담론이 형성되었다. 이에 따라 다문화 청소년의 언어발달 지연으로 인한 언어 능력 격차 해소와 학교적응을 위한 시도로 한국어 능력 증진 중심의 접근법이 실시되었고, 한국어 언어·문화 이해 교육도 함께 도입되었다(행정안전부, 2010). 일례로 다문화 청소년의 안정적인 언어발달을 위해 여성가족부는 230개 시·군·구 중 207곳에 설치되어 있는 ‘다문화 가족 지원 센터’를 중심으로 한국어 교육을 실시하였고, 교육부에서는 초·중·고등학교 학생들을 대상으로 방과 후 학교, 주말 지도를 통해 한국어 교육을 지원하였다. 이처럼 초기 다문화 언어 교육 지원 형태는 주로 다문화 가정에 대한 한국어 교육, 즉 한국어 능력 증진에 초점이 맞춰져 있었다.

이러한 정책적 지원과 맞물려, 다문화 가정 내 어머니의 모국어와 한국어를 함께 사용하는 이중언어 환경이 다문화 아동의 언어발달에 혼란을 가중시켜 언어발달을 저해할 수 있다는 사회적 인식과 분위기가 형성되었다. 그로 인하여 외국인 어머니는 자연스러운 모국어를 사용하는 대신 서툰 한국어를 사용하여 자녀들과 소통하게 되었고, 다문화 가정 자녀들 또한 외국인 어머니와 질적, 양적으로 원활히 의사소통 할 기회가 줄어들게 되었다(오소정, 김영태, 김영란, 2009). 결과적으로 외국인 어머니의 능숙하지 않은 한국어 사용은 곧

다문화 아동에게 있어서 양질의 언어 자극의 부재를 의미하며, 그들에게서 보이는 높은 언어 발달 지연 비율의 원인 중 일부는 이러한 맥락에서 기인했다고 할 수 있다.

실제로 이중언어 환경이 아동의 언어 및 인지 발달을 돕는다는 다수의 연구 결과를 통해 어머니 모국어 사용의 중요성을 확인할 수 있다(Bialystok, 2001; Bialystok, 2007). 아동의 언어 발달은 어머니의 아동지향어(child-directed speech, CDS)를 기초로 하여 이루어지게 된다. 이 개념은 모성어(motherese)와 동의어 관계로, 아동이 언어를 더 잘 익힐 수 있도록 어머니가 자녀에게 음도가 높고 과장된 억양을 사용하는 것이다. 이중언어 아동들의 경우, 언어 사용이 제한적인 어머니에 비해 유창하게 언어를 사용하는 어머니가 제공하는 언어적 입력이 자녀의 언어발달에 풍부한 데이터베이스를 제공한다고 한다(Hoff, Core, & Shanks, 2020). 이를 통해 모국어로서의 한국어 학습과 제2외국어로서의 한국어 학습에도 차이가 있음을 알 수 있다. 다문화 가정의 문화적 맥락 안에서의 모국어 사용은 어린 아동의 사회적, 감정적, 인지적 발달을 촉진한다(Kohnert, Yim, Nett, Kan, & Duran, 2005). 장명림 외(2011)는 다문화 가정에서 이중언어를 사용하는 것이 아동의 전반적인 언어 발달을 향상시킬 수 있다고 하였다. 또한, 유창한 제1언어(모국어; L1)의 사용은 제2언어(L2)로 전이 효과(transfer effect)가 나타나 전반적인 외국어 발달에도 긍정적 영향을 주는 것으로 알려져 있다(Cummins, 1994). López & Greenfield(2004)는 L2에서의 문해 능력 습득을 촉진하기 위해서는 L1에서 구두 언어의 능숙도와 상위언어 능력을 강화하는 것이 중요하다고 하였다. 더 나아가, L2를 배우기 전에 모국어인 L1으로 인지 능력을 개발할 수 있는 충분한 기회를 제공받지 못한 어린 아동들은 모국어를 사용하며 그러한 기회가 있던 또래들보다 학업 지연의 위험이 더 높다고 알려져 있다(Cummins, 1984). 이처럼 모국어 중요성에 대한 해외 연구는 많으나, 한국에서의 연구 사례는 아직 미약한 실정이다.

이 뿐 아니라 다문화 어머니의 모국어 사용은 어머니와 자녀 간의 안정적 애착 형성과 상호작용을 가능하게 하며 다문화 청소년의 언어, 정서, 인지의 전인적 발달을 유기적으로 가능하게 하는 토대가 된다(박현선, 이채원, 노연희, 이상균, 2012). 또한, 외국인 어머니가 능숙한 모국어로 자녀와 의사소통 하는 것은 부모의 가치 및 신념, 문화를 전수할 수 있다는 점에서 의의가 크다(Gutiérrez-Clellen, 1999). 외국인 어머니가 한국어로 능수능란하게 감정표현을 할 수 있을 지라도, 자녀의 미래에 대해 논할 때와 같이 자녀의 가치관 정립을 목적으로 한 질적인 의사소통 상황에서는 모국어 사용이 더 효과적이라고 한다(임동선, 김신영, 한지윤, 강다은, 이수경, 2020). 이와 같이 모국어 사용은 어머니-자녀 간 유대관계를 증진시키며, 다문화 청소년의 정서발달에 긍정적 영향을 미친다(박정은, 2007).

이렇게 어머니와의 애착관계를 기반으로 발달한 사회성은 향후 다문화 청소년의 사회적 상호작용 및 의사소통을 가능케 하는 기반이 된다. 이렇게 발달한 사회성을 토대로 이들이 학령기로 접어들었을 때, 또래와 교사로 대표되는 사회적 관계에서 다양하고 넓은 사회적

지지를 받게 된다. 여기서 사회적 지지란 한 개인이 의미 있는 타인과의 관계를 통하여 얻게 되는 긍정적 자원을 말하며, 경제적 지원이나 안정적인 주거 공간 제공 등의 물질적 지원을 포함하는 개념이긴 하지만, 정서적, 심리적 지원의 의미가 더 강하다. 본 연구에서는 사회적 지지를 가족의 지지, 친구의 지지, 교사의 지지로 나누어 모국어와의 관계를 살펴보고자 하였다(Cohen & Hoberman, 1983). 부모의 지지로 대표되는 가족의 지지는 양육자와 아동간의 상호작용을 의미하는데, 이는 곧 언어발달의 초석이 된다(Rüter, 2004). 향후 아동은 이를 기반으로 발달한 사회성을 통해 친구와의 원활한 관계 형성이 가능해지고, 친구와의 관계 속에서 다양한 지식과 사회·화용적 기술을 습득한다(김신정, 김연희, 2007). 학령기에 접어들면서부터는 교사와의 관계가 중요해지는데(유순화, 2007), 이는 언어발달과 학업성취에 직접적인 영향을 미친다고 알려져 있다(안우환, 2007). 특히 다문화 학생들의 학교생활 연구 결과 낮은 한국어 수준으로 인한 학업성취 문제가 보고되기에(김종백, 탁현주, 2011), 다문화 청소년과 교사 간의 긍정적인 상호작용이 더욱 요구된다(오성배, 김성식, 2018).

이렇게 가족 내 부모로부터 시작된 가족의 지지는 아동의 향후 친구, 교사로 대표되는 여러 관계 형성에 기반이 되는 사회성 발달에 기여하여, 아동의 성공적인 학교생활 적응 및 학업 성취를 가능하게 한다. 즉, 다문화 가정 내 어머니의 모국어가 가족의 지지를 매개하여 자녀의 언어 및 정서의 안정적인 발달시키는 데 필수적인 요소라고 할 수 있다. 이러한 담론은 모국어 사용을 장려하는 최근 다문화 정책 수립에 영향을 미치고 있다.

하지만, 어머니의 언어·문화적 다양성을 포용하는 국가 지원 정책은 아직 미시적인 가족 단위로까지 연결되지 않고 있다. 특히 어머니 모국어가 소수 언어라는 이유로 한국 사회에서 모국어 사용이 반대에 부딪히는 경우가 잦은 것으로 나타났다(이창덕, 2010; 홍종명, 2012). 다문화청소년패널 1차년도 설문 응답에서 모국어와 한국어 사용 비율을 분석한 결과, 총 1635명 중 ‘한국어로만 대화한다.’로 응답한 인원은 886명 54.2%로 과반수를 넘었으며 ‘모국어와 한국어를 반반씩 사용한다.’고 응답한 집단은 72명으로 4.4%, ‘어머니의 모국어로만 대화한다.’는 0.37%로, 대부분의 다문화 가정 내에서 여전히 한국어 사용 비율이 월등하게 높은 것을 알 수 있다. 황상심, 김화수(2008)의 연구에서도 실제 다문화가정 외국인 어머니들의 약 68%가 가정에서 주로 한국어를 사용하며, 나머지 32%가 본인의 출신국가 언어와 한국어를 함께 사용하거나 주로 출신국가 언어를 사용한다고 밝혔다. 다시 말해, 다문화 어머니의 모국어의 사용이 자녀의 한국어를 습득하는데 방해요인으로 작용할 것이라는 인식이 자리 잡혀 있어 정책과는 다르게 다문화 가정 내 실질적인 모국어 사용으로 이어지지 못하고 있는 것이다.

따라서 본 연구에서는 다문화패널의 대규모 종단적 데이터를 분석하여 다문화 자녀들의 언어능력 발달을 가능하게 하는 이상적인 언어 사용 환경은 무엇인지 알아보고자 한다. 이를 통해 다문화 가정 내 양육자의 모국어 사용의 당위성을 확립하고, 이의 인식 개선 및

여러 정책 수립 및 시행에 도움이 될 것이라 사료된다. 이 뿐 아니라 모국어 사용 여부에 따라 다문화 청소년들이 인식하는 사회적 지지의 차이 여부를 통해 모국어 사용과 정서적 안정성과의 관계를 어느 정도 규명할 수 있을 것이라 기대한다. 이를 위해 먼저 어머니의 모국어 사용 여부에 따라 다문화 청소년의 언어능력 및 이들이 인식하는 사회적 지지에 유의한 차이가 있는지 알아보고, 이어서 다문화 청소년의 언어능력과 외국어 능력을 유의하게 예측하는 사회적 지지는 무엇인지 알아보고자 한다.

본 연구의 세부 연구 질문은 다음과 같다.

첫째, 초등학교 고학년까지 모국어와 한국어를 반반씩 사용한 집단과 한국어만 사용한 집단 간 한국어 능력(국어 성적) 및 외국어 능력(영어 성적)에 유의한 차이가 있는가?

둘째, 초등학교 고학년까지 모국어와 한국어를 반반씩 사용한 집단과 한국어만 사용한 집단 간 아동이 인식한 친구, 교사, 가족의 사회적 지지에 차이가 있는가?

셋째, 각 집단의 한국어 능력(국어 성적), 외국어 능력(영어 성적)을 예측하는 사회적 지지 변인은 무엇인가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 한국청소년정책연구원(National Youth Policy Institute)에서 수집한 '다문화청소년 패널연구(Multicultural Adolescents Panel Study, MAPS)'의 2011년에 시행한 1차년도 데이터를 활용하였다. 1차년도 데이터는 9~13세의 초등학교 고학년의 아동으로 구성되어 있으며, 이 중에서 어머니가 외국인인 아동 1635명 중, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 아동 159명, 한국어만 사용하는 아동 946명의 데이터를 분석하였다.

가. 연구대상자의 인구사회학적 특성

본 연구에서 사용한 2011년 다문화청소년패널 1차년도 데이터의 두 집단 간 인구사회학적 특성을 비교했을 때, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 평균 연령은 만 10.01세이며, 한국어만 사용하는 집단의 평균 연령은 만 9.95세로 두 집단 간 평균 연령이 비교적 비슷하게 나타났다.

집단 별 성별 분포는 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단에서 남학생은 74명(46.5%), 여학생 85명(53.5%)로 여학생의 비율이 더 높았다. 한국어만 사용하는 집단에서 남학생은 486명(51.4%), 여학생 460명(48.6%)으로 남학생의 비율이 더 높은 것으로 나타났다.

다문화 가정 내 어머니가 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단에서는 여학생의 비율이, 어머니가 한국어만 사용하는 집단에서는 남학생의 비율이 상대적으로 더 높았다.

모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단과 한국어만 사용하는 집단의 거주 지역 분포를 보면 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단은 경인(경기+인천)이 53명(33.3%)으로 가장 높은 거주 비율을 보였으며 뒤이어 경상권 35명(22%), 전라 및 제주권 28명(17.6%), 충청 및 강원권 26명(16.3%), 서울 17명(10.7%)으로 나타났다. 한국어만 사용하는 집단은 경인(경기+인천) 거주자가 257명(27.2%)으로 가장 많았고, 이어서 경상권 220명(23.2%), 충청 및 강원권 202명(21.3%), 전라 및 제주권 182명(19.2%), 서울 85명(9%) 순으로 거주 비율이 높았다 {Figure 1}.

두 집단 간 다문화 가정의 아버지의 학력 분포를 비교했을 때, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 아버지 학력 분포는 고등학교 졸업이 80명(50.3%)으로 가장 많았으며 이후 대학교(4년제 이상) 졸업 31명(19.5%), 중학교 졸업 이하 28명(17.6%), 대학(2~3년제) 졸업 14명(9%), 무응답 5명(3.1%), 대학원 졸업(석.박사 포함) 1명(0.6%) 순으로 나타났다. 한국어만 사용하는 집단의 아버지의 학력은 고등학교 졸업이 472명(49.8%)으로 가장 높았으나 이후 중학교 졸업 이하 299명(31.6%), 대학교(4년제 이상) 졸업 58명(6.1%), 대학(2~3학년제)졸업 47명(4.9%), 대학원 졸업(석.박사 포함) 7명(0.7%)으로, 본 집단의 4년제대 졸업 및 대학원 졸업 비율은 6.8%로, 모국어와 한국어를 반반 사용하는 집단의 비율인 20.1%과 비교하여 약 두 배가량 낮았다{Figure 2}.

두 집단 간 다문화 가정의 어머니의 학력 분포 특성을 비교했을 때, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 어머니 학력 분포는 고등학교 졸업이 64명(40.2%)으로 가장 많았으며 뒤이어 대학(2~3년제) 졸업 48명(30.2%), 대학교(4년제 이상) 졸업 39명(24.5%), 중학교 졸업 6명(3.8%), 대학원 졸업(석·박사 포함) 2명(1.2%) 순으로 나타났다. 한국어만 사용하는 집단의 어머니 학력 분포는 고등학교 졸업이 464명(49%)이 가장 많았으며 이후 대학(2~3년제) 졸업 223명(23.5%), 중학교 졸업 148명(15.6%), 대학교(4년제 이상)졸업 105명(11.0%), 대학원 졸업(석·박사 포함) 6명(0.6%) 순으로 나타났다. 본 집단의 4년제대 졸업 및 대학원 졸업 비율은 11.7%로 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 비율인 25.7%와 비교하여 약 두 배가량 낮았다{Figure 3}.

집단 간 어머니의 현재 직업 분포를 살펴보면, 먼저 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단은 직업 외 분류(학생, 주부 등)가 82명(51.6%)으로 가장 많았고 뒤이어 전문가 및 관련 종사자 37명(23.3%), 단순 노무 종사자 11명(6.9%), 직업구분 불가 8명(5.0%) 등의 순으로 나타났다. 반면 한국어만 사용하는 집단의 어머니 현재 직업 분포는 직업 외 분류(학생, 주부 등) 380명(40.2%)으로 가장 많았으며, 이후 전문가 및 관련 종사자 146명(15.4%), 단순 노무 종사자 75명(7.9%), 농림어업 숙련 종사자 70명(7.4%) 등의 순으로 나타났다{Figure 4}. 두 집

단 간 전문가 및 관련 종사자의 비율 차는 7.9%p로, 이를 통해 두 집단 간 어머니의 직업 분포는 그 분류에 있어서만 유사한 것을 확인할 수 있었다.

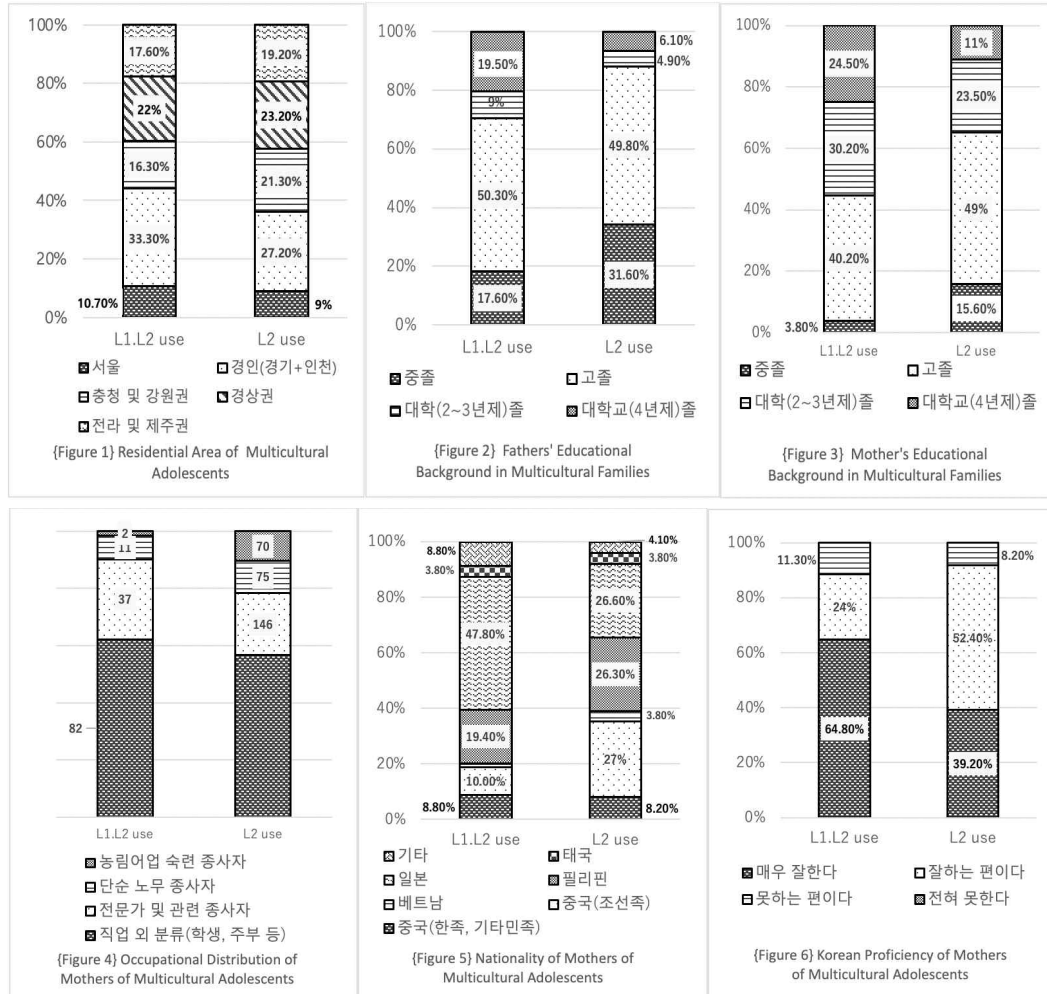
아버지의 현재 직업 분포를 살펴보면 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 아버지 현재 직업은 직업 구분 불가가 25명(15.7%)으로 가장 많았으며 이후 단순 노무 종사자 24명(15.1%), 관리자 21명(13.2%), 기능원 및 관련 기능 종사자 18명(11.3%), 장치, 기계 조작 및 조립 종사자 16명(10%) 등의 순으로 확인되었다. 반면 한국어만 사용하는 집단의 아버지의 현재 직업 분포는 농림어업 숙련 종사자가 182명(19.2%)으로 가장 높게 나타났으며 뒤이어 장치, 기계 조작 및 조립 종사자가 127명(13.4%), 기능원 및 관련 기능 종사자 119명(12.5%) 순으로 나타났다.

어머니 출신 국가는 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 경우 일본 76명(47.8%)으로 가장 많았으며 이후 필리핀 31명(19.4%), 중국(조선족) 16명(10.0%), 중국(한족, 기타 민족) 14명(8.8%), 기타 14명(8.8%), 태국 6명(3.8%), 베트남 2명(1.3%) 순으로 확인되었다. 한국어만 사용하는 집단의 어머니의 출신 국가는 중국(조선족) 256명(27.0%)으로 가장 높게 나타났으며 뒤이어 일본 252명(26.6%), 필리핀 249명(26.3%), 중국(한족, 기타 민족) 78명(8.2%), 기타 39명(4.1%), 태국 36명(3.8%), 베트남 36명(3.8%) 순으로 나타났다. 두 집단 간 어머니의 출신 국가를 비교했을 때 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 어머니의 경우 일본 출신이 76명(47.8%)으로 가장 많았으며 한국어만 사용하는 집단의 어머니의 출신 국가는 중국(조선족) 256명(27.0%)이 가장 높아 두 집단 간 차이를 확인할 수 있었다(Figure 5).

외국인 부모님(어머니)의 한국어(말하기) 능력을 살펴보면, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 경우 '잘하는 편이다'로 대답한 인원이 103명(64.8%)이었으며, '매우 잘한다'로 답한 인원이 38명(23.9%), '못하는 편이다'로 답한 인원은 18명(11.3%)으로 확인되었다. 한편, 한국어만 사용하는 집단의 경우 '잘하는 편이다'에 답한 인원이 496명(52.4%)이었고, '매우 잘한다'에 답한 인원이 371명(39.2%), 이어서 '못하는 편이다'에 답한 사람들이 78명(8.2%), '전혀 못한다'고 답한 인원은 1명(0.1%)이었다(Figure 6).

집단별 어머니의 한국어 능력을 살펴본 결과, 두 집단 모두 전반적으로 '잘하는 편(3점)'이라고 답하였다. 구체적으로 한국어만 사용하는 집단 어머니의 한국어 말하기 능력의 평균은 3.31(SD=0.620)로, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 평균 3.13(SD=0.582)보다 유의하게 높았다($t_{(1103)} = 2.958, p=0.003$). 한국어만 사용하는 집단의 쓰기 능력의 평균 또한 3.02점(SD=0.750)으로 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 평균 2.83(SD=0.648)보다 유의하게 높았다($t_{(235.1)} = 3.281, p=0.001$).

하지만 한국어만 사용하는 집단 어머니의 한국어 읽기, 듣기 능력의 평균은 각각 3.18(SD=0.686), 3.34(SD=0.627)로, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 평균 2.98(SD=0.661), 3.28(SD=0.645)보다 높았으나, 그 차이가 통계적으로 유의하지는 않았다



2. 변수의 조작적 정의와 측정

가. 독립 변인: 학부모-청소년 간 사용하는 언어 비율, 사회적 지지

1) 학부모-청소년 간 사용하는 언어 비율

학부모-청소년 간 사용하는 언어 비율에 따른 집단 구분은 MAPS 청소년용 설문지의 다문화 관련 요인 내 언어능력으로 분류된 ‘부모와 학생 간 의사소통 시 사용언어’ 문항으로 구분하였다. 본 문항 응답에 따라 ‘1. 한국어로만’에 응답한 참여자들을 ‘한국어만 사용한 집단’으로, ‘3. 한국어와 외국인 부모님 나라 말 반반’에 응답한 참여자들을 ‘모국어와 한국어를 반반씩 사용한 집단’으로 정의하고자 하였다.

2) 다문화청소년이 인식하는 사회적 지지

다문화청소년이 인식하는 사회적 지지는 MAPS 청소년 조사 영역의 환경요인으로 분류된 가족의 지지, 친구의 지지, 교사의 지지를 하위영역으로 구성하였다. 각 하위영역에서 조사한 문항은 다음과 같다.

가) 가족의 지지

‘가족의 지지’란 아동과 부모 간 안정적인 관계를 의미한다. 아이들 대부분이 초기에 부모의 아동지향어를 시작으로 언어를 학습하며, 부모와의 상호작용은 언어발달에 필수조건이다(Rüter, 2004). 이는 아동이 가족 외 타인과 상호작용을 할 수 있도록 하는 초석의 역할을 한다. 부모의 정서적 지지를 통한 상호이해가 기반이 되면, 이들이 학교생활에 보다 긍정적으로 적응하고 생활할 수 있게 된다(김민경, 김희영, 2015). 아이 학령기에 접어들며 가족의 지지를 통한 정서 발달은 어느 정도 안정된다.

본 연구에서 가족의 지지는 한미현(1996)의 사회적 지지 척도 중 가족지지의 8개 문항 중 7개 문항을 수정·보완하였으며, 본 연구에서는 7개 문항 중 1번 문항을 제외하여 6문항을 사용하였다. 연구에서 사용한 문항의 예시는 다음과 같다: 2. 우리 가족은 나를 잘 이해해주는 것 같다; 3. 우리 가족은 가지고 있는 것들을 서로 나누어 가지는 것 같다; 4. 우리 가족은 내가 힘들어할 때 내게 힘과 용기를 주는 것 같다; 5. 우리 가족은 내 생각이나 말을 잘 들어주는 것 같다; 6. 우리 가족은 나를 중요한 사람으로 생각하는 것 같다; 7. 우리 가족은 나에게 관심이 많은 것 같다. 가족의 지지는 Likert 4점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않은 편이다, 3=그런 편이다, 4=매우 그렇다)로 측정하여 문항의 평균 점수가 높을수록 다문화청소년이 인식하는 가족의 지지가 크다고 해석하였다. Cronbach's α 로 문항 간 내적 합치도를 확인한 결과 .910으로 매우 높은 신뢰도를 보였다.

나) 친구의 지지

‘친구의 지지’란 또래 관계에서 사회적 상호작용을 하며 정서적 지원을 제공하는 것을 말한다. 학령기 전후의 또래는 사회적 강화자의 역할을 수행하며, 아동은 또래와 상호작용을 하며 다양한 지식과 사회·화용적 기술을 습득한다. 이처럼 또래와의 사회적 상호작용은 이후 아동의 정서 발달 및 언어 발달에도 영향을 미치는 주요한 요인이 된다(정대현, 지성애, 2006). 청소년들은 또래 집단과 가장 많은 시간을 보내기 때문에 언어발달 및 학업성취에 있어 또래집단의 영향을 많이 받게 된다.

본 연구에서 친구의 지지는 아동의 사회적 관계를 가족, 친구, 교사로 구분한 한미현과 유안진(1996)의 연구의 사회적 지지 지각 척도의 하위 영역 중 친구지지에서 7문항 중 4번 문항을 제외하고 6문항을 활용했다. 연구에서 사용한 문항의 예시는 다음과 같다: 1. 내 친

구들은 나를 좋아하는 것 같다; 2. 내 친구들은 내 생각이나 말을 잘 들어주는 것 같다; 3. 내게 어려운 일이 생기면 내 친구들은 날 위로해주고 격려해주는 것 같다; 5. 내 친구들은 나에게 관심이 많은 것 같다; 6. 내 친구들은 나와 함께 지내는 것을 좋아하는 것 같다; 7. 내 친구들은 나를 잘 이해해주는 것 같다. Likert 5점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 2=별로 그렇지 않다, 3=보통이다, 4=약간 그렇다, 5=매우 그렇다)로 측정하여 문항의 평균 점수가 높을수록 다문화청소년이 인식하는 친구의 지지가 크다고 해석하였다. Cronbach's α 로 문항 간 내적 합치도를 확인한 결과 .949로 매우 높은 신뢰도를 보였다.

다) 교사의 지지

‘교사의 지지’란 학생들의 학업뿐만 아니라, 정서적으로도 지원을 제공하는 것을 말한다. 학생이 교사와의 상호작용에서 받는 긍정적 영향은 교사의 관심과 관찰을 기반으로 한다. 아동이 점차 학교에서 보내는 시간이 양적 의미로 크게 증가하며, 학령기 청소년으로 자랄수록 주된 관심이 학업 성취로 전환된다. 따라서 학업성취와 직접적인 관련이 있는 교사와의 관계가 점차 중요해진다(유순화, 2007).

본 연구에서 교사의 지지 문항 또한 한미현과 유안진(1996)의 연구에서 발췌한 사회적 지지 지각 척도의 하위 영역 중 교사지지에서 6문항을 사용했다. 연구에서 사용한 문항의 예시는 다음과 같다: 1. 나는 우리 담임선생님과 친한 것 같다; 2. 우리 담임선생님은 날 잘 도와주시는 것 같다; 3. 우리 담임선생님은 날 좋아하시는 것 같다; 4. 우리 담임선생님은 나에게 관심이 많으신 것 같다; 5. 내가 아프거나 내게 무슨 일이 생기면 우리 담임선생님은 날 걱정해주시는 것 같다; 6. 우리 담임선생님은 나를 중요한 사람으로 인정해주시는 것 같다. Likert 5점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 2=별로 그렇지 않다, 3=보통이다, 4=약간 그렇다, 5=매우 그렇다)로 측정하여 문항의 평균 점수가 높을수록 다문화청소년이 인식하는 교사의 지지가 크다고 해석하였다. Cronbach's α 로 문항 간 내적 합치도를 확인 한 결과 .966로 매우 높은 신뢰도를 보였다.

나. 종속 변인: 한국어 능력, 외국어 능력

언어 능력은 MAPS 청소년 조사영역의 개인 요인 내 인지 영역의 학교성적 문항으로 측정하였다. 학교성적 문항은 이경상 외(2004)의 연구에서 발췌하여 수정한 학교성적 척도로, 국어, 영어, 수학, 사회, 과학, 전공과목에 대해 학생들 스스로 자신의 성적에 해당하는 번호를 Likert 5점 척도(1=매우 못하는 편이다, 2=못하는 편이다, 3=보통이다, 4=잘하는 편이다, 5=매우 잘하는 편이다)로 평가하도록 하였다. 이경상 외(2004)에서 사용한 학교 성적 척도는 각 과목에 대해 ‘지난 1년 간 학교 수업을 열심히 한 정도’, ‘해당 과목의 지난 학기 반 성적’, ‘지난 1년 간 학교 수업의 성적 향상 효과 여부’로 나누어 다각적으로 측정하였

다. 본 연구에서는 국어, 영어 성적만을 활용하였으며, 국어 성적은 한국어 능력으로, 영어 성적은 외국어 능력으로 정의하였다. 국어 성적은 언어발달 및 읽기·쓰기 기술과 밀접한 관련이 있기에 한국어 능력으로 보고자 하였다.

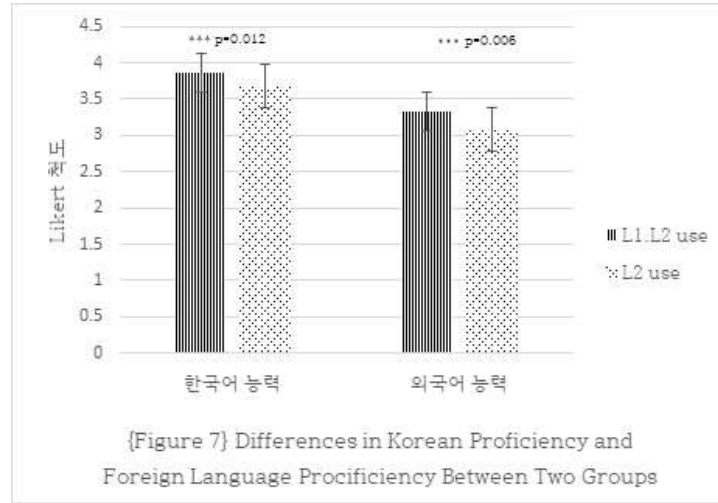
3. 자료 분석 및 통계처리

본 연구는 SPSS 26.0 프로그램을 활용하여 다문화 청소년을 초등학교 고학년까지 한국어만 쓴 집단과 모국어와 한국어를 반반씩 쓴 집단으로 나누어 집단 간 한국어 능력, 외국어 능력의 차이와 사회적 지지 간의 차이를 분석하였다. 분석을 위해 사회적 지지 세 영역 별 평균을 산출하였으며, 한국어 능력 및 외국어 능력 점수도 평균을 산출하였다. 이 때, 교사, 친구, 가족의 지지 변인 간 문항 수를 동일하게 하기 위해 가족의 지지 영역의 7문항 중 국어 성적과 가장 상관이 낮았던 1번 문항(‘우리 가족은 서로 많이 도와주는 것 같다’)과 친구의 지지 영역 7문항 중에서 국어 성적과 가장 상관이 낮은 4번 문항(‘내 친구들은 서로 잘 도와주는 것 같다’)을 제외하였다. 그리고 사회적 지지 중 가족의 지지는 4점 척도이며 친구의 지지와 교사의 지지는 5점 척도이기 때문에 변인 간 척도를 동일하게 일치시키기 위해 가족의 지지 문항을 5점 척도로 변환하여 분석하였다. 연구 질문 1, 2에 따른 집단 간 차이를 살펴보기 위하여 한국어 능력 평균, 외국어 능력 평균, 교사, 친구, 가족의 지지 평균을 각각 종속변수로 하고, 두 집단을 독립변수로 하는 독립 표본 *t*검정을 실시하였다. 연구 질문 3을 위해 단계적 회귀분석(stepwise regression)을 실시하여 각 집단의 한국어능력, 외국어 능력을 각각 유의하게 설명하는 사회적 지지 변인이 무엇인지 살펴보았다.

III. 연구 결과

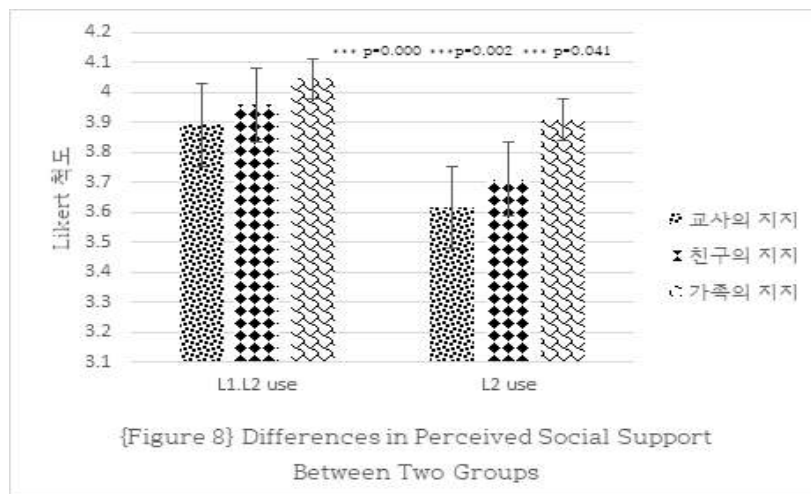
1. 두 집단 간 한국어 능력 및 외국어 능력의 차이

독립 표본 *t*검정 결과, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 한국어 능력(국어 성적) 평균($M=3.861$, $SD=0.815$)은 한국어만 사용하는 집단의 평균($M=3.683$, $SD=0.869$)보다 유의하게 높았다($t_{(1103)} = -2.519$, $p=0.012$). 또한 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 외국어 능력(영어 성적) 평균($M=3.333$, $SD=1.100$)이 한국어만 사용하는 집단의 외국어 능력 점수($M=3.08$ 점, $SD=1.083$)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다($t_{(1103)} = -2.730$, $p=0.006$). 집단 별 점수는 <Table 1>과 {Figure 7}에 제시하였다.



2. 두 집단 간 인식하는 사회적 지지의 차이

독립 표본 *t*검정 결과, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단이 인식하는 교사 지지 평균(M=3.892, SD=0.794)이 한국어만 사용하는 집단이 인식한 평균(M=3.617, SD=0.900)보다 유의하게 높았다($t_{(110)} = -3.955, p=0.000$). 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단이 인식하는 친구 지지의 평균(M=3.958, SD=0.894) 또한 한국어만 사용하는 집단이 인식한 평균(M=3.710, SD= 0.910)보다 유의하게 높았다($t_{(110)} = -3.182, p=0.002$). 마지막으로 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단이 인식하는 가족 지지의 평균(M=4.045, SD= 0.731) 또한 한국어만 사용하는 집단이 인식한 평균(M=3.908, SD=0.782)보다 유의하게 높았다($t_{(110)} = -3.182, p=0.041$). 집단 별 점수는 <Table 1>과 {Figure 8}에 제시하였다.



3. 두 집단에서 각 언어능력을 예측하는 사회적 지지 변인

집단 별 언어능력을 예측하는 변인들을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였다. 집단 별 한국어 및 외국어 능력 평균, 사회적지지 변인 평균은 표 1에 제시하였고, 집단 별 변인 간 상관 및 단계적 회귀분석 결과는 각각 <Table 2> 와 <Table 3> 에 제시하였다.

그 결과, 초등학교 고학년까지 한국어만 사용한 집단의 한국어 능력을 예측하는 사회적 지지 변인으로 친구의 지지($\beta=0.266, p=.000$), 교사의 지지($\beta=0.152, p=.000$), 가족의 지지($\beta=0.089, p=.002$) 순으로 유의하게 나타났다. 친구의 지지가 7.8%($F_{(1,944)}=79.410, p=.000$), 친구의 지지 및 교사의 지지가 9.7%($F_{(2,943)}=50.570, p=.000$), 친구의 지지, 교사의 지지 및 가족의 지지가 10.2%($F_{(3,942)}=35.619, p=.000$)의 설명력을 보였다.

초등학교 고학년까지 한국어만 사용한 집단의 외국어 능력을 유의하게 예측하는 사회적 지지 변인으로 친구의 지지($\beta= 0.320, p=.000$), 교사의 지지($\beta=0.200, p=.000$), 가족의 지지($\beta=0.171, p=.000$) 순으로 나타났다. 친구의 지지가 7.2%($F_{(1,944)}=73.421, p=.000$), 친구의 지지 및 교사의 지지가 9.4%($F_{(2,943)}=48.746, p=.000$), 친구의 지지, 교사의 지지 및 가족의 지지가 10.3%($F_{(3,942)}=37.140, p=.000$) 만큼 외국어 능력을 설명하는 것으로 나타났다.

초등학교 고학년까지 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 한국어 능력을 유의하게 예측하는 사회적 지지 변인으로 교사의 지지가 나타났으며($F_{(1,157)}=12.179, \beta= 0.275, p=.001$), 외국어 능력을 예측하는 사회적 지지 변인 또한 교사의 지지로 나타났다($F_{(1,157)}=7.263, \beta=0.291, p=.008$). 즉, 교사의 지지가 약 7% 정도 한국어 능력을 설명하며, 약 4% 정도 외국어 능력을 설명하는 것으로 보인다.

<Table 1> Mean and Standard Deviation of Language Proficiency for Each Group

	L2 use ^a (n=946)		L1.L2 use ^b (n=159)		F	t	p
	평균	표준편차	평균	표준편차			
한국어 능력	3.683	0.869	3.86	0.815	4.099**	-2.519	0.012
외국어 능력	3.080	1.083	3.333	1.100	2.232***	-2.730	0.006
교사의 지지 평균	3.617	0.900	3.892	0.794	3.937***	-3.955	0.000
친구의 지지 평균	3.710	0.910	3.958	0.894	0.316***	-3.182	0.002
가족의 지지 평균	3.908	0.782	4.045	0.731	0.006**	-2.050	0.041

** $p<0.05$, *** $p<0.01$

^a L2 use=한국어만 사용한 집단, ^b L1.L2 use=모국어와 한국어를 반반씩 사용한 집단

〈Table 2〉 Pearson Correlation Analysis on Korean Language Proficiency and Social Support

		한국어능력 (국어 성적)	교사의지지 평균	친구의지지 평균
L2 use ^a (n=946)	교사의 지지 평균	0.254***		
	친구의 지지 평균	0.279***	0.473	
	가족의 지지 평균	0.205***	0.395	0.394
L1.L2 use ^b (n=159)	교사의 지지 평균	0.268***		
	친구의 지지 평균	0.261***	0.514	
	가족의 지지 평균	0.157**	0.488	0.409

** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

^a L2 use=한국어만 사용한 집단, ^b L1.L2 use=모국어와 한국어를 반반씩 사용한 집단

〈Table 3〉 Variables Predicting Language Abilities of Each Group

Group	Variable	Standardized Regression Coefficient		Standardized β	R^2	ΔR^2	F	t	p	
		Unstandardized β	$B (SE)$							
L2 use ^a	한국어 능력	친구의 지지	0.266***	0.030	0.279	0.078		79.409***	8.911	0.000
		친구의 지지	0.195***	0.034	0.204	0.097	0.021	50.570***	5.812	0.000
		교사의 지지	0.152***	0.034	0.158				4.486	0.000
		친구의 지지	0.175***	0.035	0.183				5.043	0.000
		교사의 지지	0.131***	0.035	0.136	0.102	0.005	35.619***	3.754	0.000
	외국어 능력	가족의 지지	0.089**	0.039	0.080				2.293	0.022
		친구의 지지	0.320***	0.037	0.269	0.072		73.420***	8.569	0.000
		친구의 지지	0.226***	0.042	0.190				5.399	0.000
		교사의 지지	0.200***	0.042	0.167	0.094	0.02	48.746***	4.734	0.000
		친구의 지지	0.187***	0.043	0.157				4.337	0.000
L1.L2 use ^b	한국어 능력	교사의 지지	0.160***	0.044	0.133	0.106	0.012	37.139***	3.685	0.000
		가족의 지지	0.171***	0.048	0.124				3.566	0.000
	외국어 능력	교사의 지지	0.275**	0.079	0.268	0.072		12.179**	3.490	0.001
		교사의 지지	0.291**	0.108	0.210	0.044		7.263**	2.695	0.008

** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

^a L2 use=한국어만 사용한 집단, ^b L1.L2 use=모국어와 한국어를 반반씩 사용한 집단

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 초등학교 고학년까지 가정에서 외국인 어머니와 다문화 학생 간 의사소통 시 모국어와 한국어를 사용한 비율에 따라 집단(L1.L2 use; L2 use)을 나누고 두 집단 간 한국어 능력 및 외국어 능력에서의 차이, 각 집단이 인식하는 사회적 지지에서의 차이, 그리고 각 집단의 한국어 능력, 외국어 능력을 예측하는 사회적 지지 변인을 살펴보고자 하였다. 이에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 한국어 능력과 외국어 능력 점수는 한국어만 사용한 집단에 비해 통계적으로 유의하게 높았다. 이는 다문화가정에서 이중언어를 사용하는 것이 아동의 전반적인 언어 발달을 향상시킬 수 있다고 보고한 장명림 외(2011)의 선행연구와 일치한다. 또한, L2에서의 문해 능력 습득을 촉진하기 위해서는 모국어 능력과 이를 바탕으로 한 상위언어 능력을 강화하는 것의 중요성을 강조한 López & Greenfield(2004)의 연구와도 일맥상통한다. 즉, 한국어를 주로 말하는 아동이 어머니 모국어인 중국어로 읽고 쓰는 능력을 획득한 경우, 두 언어를 동시에 읽고 쓰는 것에 대한 메타언어인식(metalinguistic awareness)도 획득하게 되어, 인지 발달과 전반적인 언어 발달이 동시에 나타나게 되는 것이다(Cummins, 2007). 이러한 이유로 다문화 가정 내 모국어 사용 여부에 따라 다문화 청소년의 전반적인 언어능력의 차이가 나타났을 수 있다.

둘째, 한국어와 모국어를 반반씩 사용하는 집단이 인식하는 사회적 지지는 한국어만 사용한 집단에 비해 통계적으로 유의하게 높았다. 본 설문지는 자기보고식 설문지였으므로, 사회적 지지 점수가 높다는 것은 자신이 인식하는 사회적 지지가 높다는 것이다. 이는 다문화가정 내에서 모국어를 함께 쓰는 집단의 정서가 안정되어 있는 것으로 해석할 수 있다. 외국인 어머니의 모국어 사용은 아동과 어머니와의 중요한 의사소통 수단으로, 문화적 공감대를 형성할 수 있다는 장점이 있기에(박정은, 2007), 어머니와 형성한 일차적인 사회적 유대관계를 바탕으로 다문화아동의 사회성이 발달하게 되는 것이다. 다문화 가정 내 이중언어 사용은 가족 구성원 간의 원활한 소통과 교감을 도와 다문화청소년의 정서를 안정시키고, 더 나아가 이들이 안정적으로 사회적 관계망을 형성하는 데 도움이 될 것이라 사료된다.

셋째, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단과 한국어만 사용하는 집단 간 한국어능력, 외국어능력을 유의하게 예측하는 사회적 지지 변인들의 양상이 다르게 나타났다. 결과에서 기술하였듯이 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 경우, 이들이 인식하는 교사의 지지가 이들의 한국어 능력 및 외국어 능력을 각각 약 7%, 4%로 가장 유의하게 설명

하는 것으로 나타났다. 이와 다르게 한국어만 사용하는 집단의 경우, 이들이 인식하는 친구, 교사 및 가족의 지지를 더한 값이 이들의 한국어 능력 및 외국어 능력을 각각 10.2%, 10.3%로 가장 유의하게 설명하는 것으로 나타났다.

이렇게 두 집단 간 각기 다른 사회적 지지 양상이 이들의 한국어 능력 및 외국어 능력을 예측한 것은 이전의 연구들과 일치하는 결과이다. 한국어만 사용한 집단의 경우 주 양육자인 어머니가 보다 안정된 정서로 언어적 자극을 충분히 주지 못해 한국어 능력 발달에 필요한 인지 및 정서 발달이 상대적으로 제한적이었을 수 있다. 이는 Hoff, Core, & Shanks(2020)에서 확인된 바와 같이, 어머니의 언어 사용이 제한적인 경우 초기 어머니의 언어적 자극이 자녀의 언어 습득에도 제한적으로 영향을 준다는 결과와도 일치한다. 또한 Cummins(1994)가 주장한 상호의존 이론(The Interdependence Hypothesis)에서와 같이 유창한 L1(모국어)이 L2(한국어) 발달에 긍정적 영향을 주는 전이 효과(transfer effect)가 나타나지 못했을 수 있다. 이러한 이유들로 한국어만 사용하는 집단의 경우 학령기 언어 발달에 있어서 친구, 교사 그리고 가족의 지지 모두가 복합적으로 뒷받침되어야 언어가 균형적으로 발달할 수 있을 것으로 사료된다.

이와 달리 모국어와 한국어 모두를 사용한 집단의 경우, 모국어를 매개한 어머니와의 깊은 유대관계를 바탕으로 향후 학업 및 사회적 관계 형성에 핵심적인 언어·인지 발달이 이루어졌을 것이다. 이 집단의 경우, 언어 간 긍정적인 상호 발달이 이루어져(Cummins, 1994) 학령기가 되었을 때, 교사의 지지만으로도 한국어 발달이 가능할 수 있었을 것이다. 본래 언어 간 언어유형(typology)에 따른 전이 효과(transfer effect)가 상이한데, 본 연구에서는 모의 언어(e.g. 중국어, 베트남어 등)를 통제하지 않았음에도 이러한 결과가 나타난 것을 고려할 때, 모국어 사용의 효용이 상당함을 알 수 있다.

넷째, 본 연구에서 관찰한 변인이 친구, 교사, 가족의 실제적인 지지라기보다 다문화가정 청소년들이 인식한 지지이다. 비록 이 변인에 대한 값은 다문화패널 설문지에 자기보고식으로 한 응답만을 기초로 했지만, 빅데이터이기 때문에 유의미한 동향 파악이 가능할 것으로 생각하였다. 또한 사회적 지지는 정서적 측면을 파악하기 위함으로 자기보고식 설문이 신뢰도가 높을 것으로 생각하였다. 실제로 사회적 지지 설문 문항 간 높은 Cronbach's α 값으로 설문 신뢰도가 높음을 알 수 있다.

다섯째, 앞서 기술하였듯 외국인 어머니의 모국어 사용 비율에 따라 나눈 두 집단에서 어머니 한국어 능력에 유의한 차이가 나타났다. 한국어만 사용하는 집단의 어머니 한국어 능력이 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 어머니 한국어 능력보다 유의하게 높았다. 두 집단 모두 한국어 능력에 대해 '잘하는 편'이라고 평균적으로 응답했기 때문에, 한국어만 사용하는 집단의 어머니들이 한국어를 더 잘해서 한국어를 사용한 것은 아닌 것으로 판단된다. 앞선 결과에서 모국어와 한국어를 반반씩 사용한 집단의 언어 능력이 높았던 것

을 고려하면, 결과적으로 어머니의 언어 능력과 아동의 언어능력이 비례하지 않은 것이기에, 어머니 한국어 능력은 본 연구 결과에 유의미한 차이를 가져오지 않았다고 할 수 있다. 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 청소년들의 언어능력이 더 좋다는 결과에서 어머니 모국어 사용의 이점이 더욱 부각된다고 볼 수 있다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 먼저 본 연구의 종속변수로 다문화패널 설문지의 학업 영역의 국어 성적을 '한국어 능력'으로, 영어 성적을 '외국어 능력'으로 조작적으로 정의했으나, 모국어와 한국어를 반반씩 사용한 집단, 즉 이중언어 아동들의 '언어 능력'을 타당하게 정의하기 위해서는 이들이 사용하는 언어 모두를 평가한 변인 또한 필요하다. 하지만 본 연구에서는 L2라고 할 수 있는 한국어 학업 성적만을 사용하고, 이들의 모국어 사용 능력 정도를 변인으로 고려하지 않았다는 한계가 있다.

둘째, 본 연구에서는 사회경제적 지위(socio-economic status, SES), 거주 지역, 다문화청소년의 연령을 통제하지 않았다. 특별히 부모의 사회경제적 지위는 학업 성적과 정적 상관을 보인다는 것은 다수의 연구를 통해 밝혀진 바 있으며(박창남, 도중수, 2005; Coleman, 1988), 많은 다문화가정이 낮은 사회경제적 환경을 동반하기 때문에 다문화청소년에 대한 언어연구에서 SES를 통제하는 것은 매우 중요하다고 알려져 있다(김영태, 2014).

어머니의 국적 또한 통제하지 않았는데, 이는 어머니의 집단 간 학력 차이에도 영향을 주었을 가능성이 있다. 예컨대, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단에는 어머니 수의 약 절반 정도인 76명(45.5%)이 일본 출신이었던 반면, 한국어만 사용하는 집단의 어머니는 중국(조선족) 256명(26.3%)에 이어 일본 252명(25.8%), 필리핀 250명(25.6%) 출신으로 보다 고르게 분포해있다는 차이가 있었다. 이러한 국적의 차이는 각 개인의 사회문화적 특성과 상호작용하여 학력 간의 차이 등과도 관련이 있을 수 있기에 이는 본 연구의 한계라 할 수 있다. 향후 후속 연구에서 다문화 청소년을 문화권별로 나누어 살펴본다면, 문화적 차이가 자녀의 정서발달 및 언어능력에 대한 근거자료가 될 수 있을 것이라 사료된다.

어머니의 학력과 관련하여 한국어만 사용한 집단의 4년제대 졸업 및 대학원 졸업 비율은 12.2%로 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 비율인 25.7%와 비교하여 약 두 배가량 낮았다는 한계가 있다. 하지만 선행연구(전은희, 2014)에서 고학력 이주여성의 정의를 2-3년제 졸업 이상으로 정의한 것을 근거하여 비율을 다시 계산한 결과, 현 연구에서 반영 집단 간 비율의 배수가 2.09에서 1.54로 약간 줄어드는 것을 확인할 수 있다.

다문화청소년이 거주하는 지역에 대한 통제도 이루어지지 않았다. 특히 농어촌 지역에 거주하는 다문화가정의 경우 사회경제적 수준이 낮다고 알려져 있기 때문에, 농촌 지역에 거주하는 다문화청소년들과 서울·경기권에 거주하는 다문화청소년들의 언어 능력에도 차이가 있다는 연구결과가 있다(오소정, 김영태, 김영란, 2009). 또한, 다문화청소년패널의 1차

년도 데이터에는 만9-13세의 다양한 연령의 청소년이 포함되어 있어, 결과 분석에 연령의 영향을 완전히 배제시킬 수 없었을 수 있다. 따라서 향후 다문화패널데이터를 활용한 연구 시, 언어 및 학업 능력에 영향을 줄 수 있는 SES, 연령 등에 대한 통제 및 분석이 필요할 것으로 사료된다.

추가적으로 향후 다문화 가정에서 이중언어를 사용할 수 있었던 원인 및 배경, 견해 등에 대한 질적인 분석 연구를 통해 이들의 바람직한 언어 교육 모델을 모색할 필요가 있다. 위 제한점들을 보완하고, 본 연구 결과와 더불어 다문화 가정 내 모국어 사용을 증진시킬 수 있는 구체적인 방안을 모색하여 실제 다문화 정책 수립에 기여할 수 있다면 가장 이상적일 것이다.

본 연구를 통해 초등학교 고학년까지 부모와 의사소통 시 주 양육자인 모의 언어와 한국어 모두를 사용했던 다문화 청소년들과 지배적 언어인 한국어만 사용한 집단 간 통계적으로 유의하게 다른 전반적인 언어 및 정서 발달 양상을 재확인할 수 있었다(장명림, 2011; 박정은, 2007; Min Zhou, 1997). 본 결과를 종합해 볼 때, 다문화 가정 내 모국어를 쓰도록 권장하는 다문화 정책 기조가 현 방향으로 유지되는 것이 바람직하다고 할 수 있다. 하지만 아직도 가정 내에서 소수 언어라는 이유로 모국어 사용이 반대에 부딪히는 경우가 잦기에(이창덕, 2010; 홍종명, 2012), 다문화 가정 내 모국어 사용의 이점에 대해 실제 체감할 수 있는 적절한 교육 및 지원이 필요할 것으로 보인다.

국문요약

배경 및 목적: 다문화 가정 내 외국인 어머니가 자녀에게 사용하는 한국어와 모국어 사용 비율에 따라 다문화 청소년의 한국어 능력과 외국어 능력에 유의한 차이가 발생하는지 살펴보고자 하였다. 다문화 청소년이 인식하는 사회적 지지의 집단 간 차이, 그리고 한국어 능력과 외국어 능력을 유의하게 예측하는 사회적 지지 변인 양상의 차이를 보고자 한다. **방법:** 연구 대상은 한국청소년정책연구원(National Youth Policy Institute)에서 수집한 ‘다문화청소년패널조사(Multicultural Adolescents Panel Study, MAPS)’의 종단연구 데이터 중 2011년에 시행한 1차년도를 활용하였다. 외국인 어머니가 아동에게 사용하는 모국어 사용 비율에 따라, 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단(159명)과 한국어만을 사용하는 집단(946명)으로 연구 대상자를 분류하였다. 다문화청소년이 인식하는 사회적 지지는 가족의 지지, 친구의 지지, 교사의 지지로 나누어 살펴보았다. 다문화 청소년의 언어능력은 학교성적 문항으로 측정하였으며, 아동의 한국어 능력은 국어 성적, 외국어 능력은 영어 성적으로 측정하였다. **결과:** 다문화 가정 내 외국인 어머니가 모국어와 한

국어와 반반씩 사용하는 청소년 집단의 한국어 능력(국어성적), 외국어 능력(영어 성적)은 한국어만 사용하는 외국인 어머니를 둔 청소년 집단보다 유의하게 높았다. 두 집단 간 사회적 지지(교사의 지지, 친국의 지지, 가족의 지지)를 비교했을 때, 어머니가 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단에서 사회적 지지의 하위 영역(교사의 지지, 친국의 지지, 가족의 지지)이 모두 유의하게 높았다. 두 집단 간 한국어 능력(국어성적), 외국어 능력(영어성적)을 예측하는 사회적 지지 변인이 집단 간 다르게 나타났다. 모국어와 한국어를 반반씩 사용하는 집단의 경우 교사의 지지가 한국어 능력 및 외국어 능력을 유의하게 예측하는 것으로 나타난 반면, 한국어만 사용하는 집단에서는 친구의 지지, 교사의 지지, 가족의 지지가 종합적으로 두 언어능력을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다. **논의 및 결론:** 다문화 청소년의 안정적인 언어 및 정서발달을 위해서는 가정 내 어머니가 모국어를 사용하는 것이 중요함을 시사, 어머니의 모국어 사용과 관련한 인식 개선을 위한 이론적 근거를 제공하였다.

주제어 : 다문화청소년패널, 다문화청소년, 사회적 지지, 언어능력, 모국어의 중요성, 모국어 사용 비율

참고문헌

- 김민경 · 김희영 (2015). 다문화 가정 청소년의 심리적 특성, 부모와의 관계, 대처전략이 학교생활 적응에 미치는 영향. **한국가족복지학**, 20(2), 367-385.
- [Kim, M. K., & Kim, H. Y. (2015). The Effects of Psychological Characteristics, Parent-child Relationship, and Coping Strategies on School Adjustment of Multicultural Family Adolescents. *Korean Journal of Family Welfare*, 20(2), 367-385.]
- 김신정 · 김영희 (2007). 부모의 양육태도에 대한 고찰. **부모자녀건강학회지**, 10(2), 172-181.
- [Kim, S. J., & Kim, Y. H. (2007). Review about Child Rearing Attitude of Parents. *Korean Parent-Child Health Journal*, 10(2), 172-181.]
- 김영태 (2014). **아동언어장애의 진단 및 치료 (2판)**. 서울: 학지사.
- [Kim, Y. T. (2014). *Assessment and Treatment of Language Disorders in Children* (2nd ed.). Seoul, South Korea: Hakjisa co.]
- 김은혜 · 노충래 (2019). 다문화청소년이 인식한 가족지지가 삶의 만족도에 미치는 영향-자아탄력성과 학교생활적응 매개효과, 다집단분석. **한국아동복지학**, 68, 87-114.
- [Kim, E. H., & Nho, C. R. (2019). Effects of Family Support on Life Satisfaction in Multicultural Adolescents: Mediating Effects of Ego Resiliency and School Adjustment and Multiple Group Analysis. *Journal of the Korean Society of Child Welfare*, 68, 87-114.]
- 김종백 · 탁현주 (2011). 교사의 다문화 교육인식과 다문화가정 학생의 학교적응과의 관계: 교사-학생관계의 매개효과를 중심으로. **청소년학연구**, 18(10), 161-185.
- [Kim, J. B., & Tak, H. J. (2011). The Relationship between Teacher's Perception of Multicultural

- Education and School Adjustment for Students from Multicultural Family: Mediating Roles of Student-Teacher Relationship. *Korean Journal of Youth Studies*, 18(10), 161-185.]
- 김화수 · 황상심 (2008). **다문화가정의 언어환경 평가를 위한 기초연구: 어머니들의 한국어 능력 및 특성을 중심으로**. 한국언어청각임상학회 학술대회 발표논문집, 서울: 이화여자대학교, 122-124.
- [Kim, H. S., & Hwang, S. S. (2008). *Preliminary Research for Evaluation of Language Environment in Multicultural Families: Focusing on Mothers' Korean Language Proficiency and Characteristics*, Symposium of the Korean Academy of Speech-Language Pathology and Audiology, Seoul, South Korea: Ewha Womans University, 122-124.]
- 남부현 · 김연이 (2011). 다문화가정 학생과 일반학생의 학업성취도 격차 연구. **다문화교육**, 2(3), 19-58.
- [Nam, B. H., & Kim, Y. Y. (2011). Study on Academic Achievement Levels of Multicultural Family Students Compared with Those of Other Students. *The Korean Journal of Multicultural Education*, 2(3), 19-58.]
- 박성덕 · 장연주 (2016). 부모, 교사, 또래와의 상호작용이 유아의 언어 및 인지발달에 미치는 영향. **교육문화연구**, 22(2), 229-251.
- [Park, S. D., & Chang, Y. J. (2016). A Study on Effects of the Interaction of Children with Parents, Teacher and Peers on Their Language and Cognitive Development. *Journal of Education & Culture*, 22(2), 229-251.]
- 박정은 (2007). **다문화사회에서 생각하는 모어교육 (개정판)**. 서울: 일지사.
- [Park, J. E. (2007). *Mother-tongue Education in Multicultural Society (revised edition)*. Seoul, South Korea: Il-jisa co.]
- 박창남 · 도종수 (2005). 부모의 사회경제적 지위가 학업성취에 미치는 영향. **사회복지정책**, 22, 281-303.
- [Park, C. N., & Do, J. S. (2005). The Effects of Parent's Socio-economic Status on Academic Achievement. *Social Welfare Policy*, 22, 281-303.]
- 박현선 · 이채원 · 노연희 · 이상균 (2012). 다문화 가정의 이중언어, 이중문화적 양육 환경이 자녀 발달에 미치는 영향: 어머니 양육참여의 매개 효과를 중심으로. **사회복지연구**, 43(1), 365-388.
- [Park, H. S., Rhee, C. W., Rho, Y. H., & Lee, S. G. (2012). Impact of Bilingual, Bicultural Home Environment on Mother's Parenting and Children's Outcomes. *Korean Journal of Social Welfare Studies*, 43(1), 365-388.]
- 법무부 출입국·외국인정책본부 (2019). **출입국·외국인정책 통계월보 2019년 12월호**, 서울: 출입국·외국인정책본부.
- [Ministry of Justice Immigration and Foreign Policy Headquarters (2019). *Immigration · Foreign Policy Monthly Report of December 2019*, Seoul, South Korea: Ministry of Justice Immigration and Foreign Policy Headquarters.]
- 안우환 (2007). 교사-학생 관계 사회적 자본과 학업성취와의 관계. **아시아교육연구**, 09, 269-289.
- [An, W. (2007). Effects of Teacher-Students' Relations Social Capital On Student Achievement. *Asian Journal of Education*, 09, 269-289.]
- 양계민 · 조혜영 · 이수정 (2009). **미래한국사회 다문화역량강화를 위한 아동·청소년 중장기 정책 방안 연구 I: 다문화가정 청소년의 역량개발을 중심으로**. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 3-7.
- [Yang, G. M., Jo, H. Y., & Lee, S. J. (2009). *Policy Research in Supporting Children · Adolescents for Future Multicultural Korean Society: Focusing on Development of Competency in Multicultural Adolescents*, Sejong, South

- Korea: National Youth Policy Institute Research Report, 3-7.]
- 오성배 · 김성식 (2018). 다문화 학생의 학업성취 실태와 영향 요인 탐색. **교육논총**, 38(2), 215-234.
- [Oh, S. B., & Kim, S. S. (2018). Multicultural Background Students' Academic Achievement and Influencing Factors. *The Journal of Education*, 38(2), 215-234.]
- 오소정 · 김영태 · 김영란 (2009). 서울 및 경기지역 다문화가정 아동의 언어특성과 관련변인에 대한 기초 연구. **특수교육**, 8(1), 137-161.
- [Oh, S. J., Kim, Y. T., & Kim, Y. R. (2009). Preliminary Study on Language Characteristics and Related Family Factors in Children from Multicultural Family. *Special Education Research*, 8(1), 137-161.]
- 유순화 (2007). 초등학교에서 중학교로의 전환에 관한 학생들의 기대와 지각. **초등교육연구**, 20(1), 355-375.
- [Yoo, S. H. (2007). Student Expectations and Perceptions of the Transition from Elementary to Middle School. *The Journal of Elementary Education*, 20(1), 355-375.]
- 이경상 · 조혜영 · 박현수 (2004). **한국 청소년 패널조사 (KYPS) II-조사 개요 보고서**. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 1-339.
- [Lee, K. S., Cho, H. Y., & Park, H. S. (2004). *Korean Youth Panel Study II-Survey Summary Report*, Sejong, South Korea: National Youth Policy Institute Research Report, 1-339.]
- 이창덕 (2010). 다문화 한국 사회를 위한 이중 언어 교육. **다문화교육**, 1(1), 49-76.
- [Lee, C. D. (2010). A Study on the Method of Bilingual Education for the Multicultural Society. *The Korean Journal of Multicultural Education*, 1(1), 49-76.]
- 임동선 · 김신영 · 한지윤 · 강다은 · 이수경 (2020). 학령기 이중언어 아동의 두 언어 능숙도와 부모의 L1/L2 사용률 간의 관계. **이중언어학**, 79, 217-247.
- [Yim, D. S., Kim, S. Y., Han, J. Y., Kang, D. E., & Lee, S. K. (2020). Relationship Between Dual Language Skills and Parents' L1 and L2 Usage in Bilingual Children. *Bilingual Research*, 79, 217-247.]
- 장명림 · 장혜진 · 이세원 (2011). **다문화가정 부모와 유아를 위한 이중언어 프로그램 시범적용 및 모니터링**. 한국교육개발원. 유아정책연구소 연구보고서.
- [Chang, M. L., Chang, H. J., & Lee, S. W. (2011). *Implementing and Monitoring a Pilot Dual-language Program for the Parents and Children of Multicultural Families*. Jincheon-gun, South Korea: Korean Educational Development Institute Research Report.]
- 전은희 (2014). 고학력 결혼이주여성들의 구직활동과 취업경험에 관한 내러티브 연구. **평생교육학연구**, 20(3), 1-35.
- [Jeon, E. H. (2014). Narrative Study on the Job-Seeking Activities and Job Experience of Well-Educated Marriage-Immigrant Women. *Journal of Lifelong Education*, 20(3), 1-35.]
- 정병삼 (2012). 부모, 교사, 친구관계에서 지각하는 지지가 초기 청소년들의 학업성취에 미치는 중단적 효과. **한국청소년연구**, 23(2), 131-159.
- [Jung, B. S. (2012). The Longitudinal Effects of Parent, Teacher, and Peer Support on Academic Achievement by Korean Young Adolescents'. *Studies on Korean Youth*, 23(2), 131-159.]
- 정은희 (2004). 농촌지역 국제결혼 가정 아동의 언어 발달과 언어 환경. **언어치료연구**, 13(3), 33-52.
- [Jeong, E. H. (2004). A Study on the Language Development and Environment of Children from Internationally Married Couple Living in an Agricultural Village. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 13(3), 33-52.]
- 정희원 (2013). 한국어 다문화 사회화와 언어 교육 정책. **새국어생활**, 23(4), 73-98.
- [Jung, H. W. (2013). Korea's Multicultural Socialization and Language Education Policy. *Saegugeosaenghwal*, 23(4), 73-98.]

- 최태진 (2019). 다문화가정 아동·청소년의 연령 변화에 따른 사회적 지지 요인의 변화 분석 및 사회적 지지 잠재집단 유형과 심리·정서적 적응과의 관계. *수산해양교육연구*, 31(6), 1765-1779.
- [Choi, T. J. (2019). Analysis of Changes in Social Support Factors according to Age Changes of Multicultural Adolescents and the Relationship between Types of Latent Social Support Classes and Psychological Adaptation. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 31(6), 1765-1779.]
- 홍종명 (2012). 다문화 이중언어 교육을 위한 탐색적 연구: 결혼이민자 모국어 사용 양상을 중심으로. *국제지역연구*, 16(3), 279-302.
- [Hong, J. M. (2012). Exploratory Research on Multi-cultural Bilingual Education. *Journal of International Area Studies*, 16(3), 279-302.]
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210-223.
- Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983). Positive Events and Social Supports as Buffers of Life Change Stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99-125.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* (Vol. 6). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 33-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2007). Language interactions in the classroom: From coercitive to collaborative relations of power. In García, O. & Baker, C. (Eds.), *Bilingual Education. An Introductory Reader* (pp. 108-136). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Epstein, J. L. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes. In Epstein, J. L., & Karweit, N. (Eds.), *Friends in School: Patterns of selection and influence* (pp. 177-200). New York: Academic Press.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (1999). Language Choice in Intervention with Bilingual Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(4), 291-302.
- Hoff, E., Core, C., & Shanks, K. F. (2020). The Quality of Child-Directed Speech Depends on the Speaker's Language Proficiency. *Journal of Child Language*, 47(1), 132-145.
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P. F., & Duran, L. (2005). Intervention With Linguistically Diverse Preschool Children: A Focus on Developing Home Language(s). *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 251-263.
- López, L. M., & Greenfield, D. B. (2004). The Cross-Language Transfer of Phonological Skills of Hispanic Head Start Children. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 1-18.
- Rüter, M. (2004). Die Rolle der Elternsprache im frühen Spracherwerb. *Sprache · Stimme · Gehör*, 28(01), 29-36.

임동선(sunyim@ewha.ac.kr)

이화여자대학교 일반대학원 언어병리학과 교수로 재직 중임.