creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

홍콩 학습자의 한국어(L3) 습득 영향 요인 분석

2021 년 12 월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
응 티엔 이(티파니)

교육학석사 학위논문

홍콩 학습자의 한국어(L3) 습득 영향 요인 분석

2021 년 12 월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
응 티엔 이(티파니)

홍콩 학습자의 한국어(L3) 습득 영향 요인 분석

지도교수 민 병 곤

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2021년 10월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

응 티엔 이(티파니)

NG Tien Yi (Tiffany)

티파니의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2021년 12월

위 원 장 _____ (인)

부 위 원 장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

본 연구는 제3언어로서의 한국어 습득에 영향을 미치는 요인을 밝히고 홍콩 학습자를 비롯하여 한국어를 제3언어로 습득하는 학습자를 위한 한국어교육의 방향을 제안하는 것을 목적으로 한다. 제3언어 습득의 연구사를 살펴보았을 때 한국어 L3 습득에 관한 연구가 많지 않다. 또한 홍콩 학습자를 대상으로 진행된 제3언어 습득 연구가 있으나 L2인 영어와 목표어가 언어적으로 근접하는 경우가 많았다. 따라서 본고는 홍콩 학습자가 제3언어로서 한국어를 습득하는 양상을 살펴보고 학습자가 L1, L2와 목표어인 L3가 언어적으로 근접하지 않는 경우의 제3언어 습득을 고찰하는 데에 의의가 있다.

본고는 II장에서 이론적 고찰을 통하여 제3언어 습득의 개념과 제3언어 습득을 설명하는 모형들 등 제3언어 습득의 이론적 배경을 살펴보았다. 이와 더불어 L3를 습득하는 데에 영향을 미치는 요인들을 검토한 후 홍콩 학습자의 특성과 본고의 연구 목적을 고려하여 L1/L2의 언어적 거리, L1/L2의 언어 사용과 메타언어적 의식을 제3언어 습득의 영향 요인으로 선정하였다.

본 연구는 양적 연구방법으로 진행하였으며 통계적 분석을 하기 위하여 SPSS 26.0을 사용하였다. 선택적 접근 방식을 사용하여 영향 요인을 선정한 후에 그에 따라 검사 도구를 개발하였다. 설문조사는 총 70개의 문항으로 구성되었다. 검사 문항의 타당성을 확인하기 위해서 요인분석(factor analysis)을 실시하여 각 영향 요인에 속한 문항의 공통성(communality) 값을 추출하였다. 또한 주성분분석을 실시하여 영향 요인별 제1주성분 고윳값과 KMO 값을 산출하였다. 분석 결과, 모든 문항의 공통성 값이 0.4 이상으로 확인되었으며 영향 요인별 제1주성분의 고윳값

1.0 이상으로, KMO 값이 0.5 이상으로 나타났다. 이는 문항들이 통계적으로 타당하다는 것을 의미한다. 더불어 모든 문항의 크론바흐 알파(Cronbach's α) 계수가 0.7 이상으로 나타나 모든 문항들은 통계적으로 신뢰성이 높다고 할 수 있다. 이상과 같이 본고에서 개발한 검사 도구의 타당성과 신뢰성이 검증되었다.

설문조사는 홍콩 한국어 학습자 70명을 대상으로 개발한 검사 도구를 사용하여 실시하였다. 연구 대상 모두 광동어를 L1로, 영어를 L2로 구사하며 홍콩 현지 교육을 받았다. 영향 요인 간의 관계를 규명하기 위하여 '한국어 습득'을 종속변인으로 삼고, 'L1 언어적 거리', 'L2 언어적 거리', 'L1 언어 사용', 'L2 언어 사용', '메타언어적 의식' 5개의 변인을 독립 변인으로 삼아 다중회귀분석을 실시하였다. 분석 결과, 'L2 언어적 거리'와 '메타언어적 의식' 두 독립 변인이 통계적으로 유의미하게 종속 변인 '한국어 습득'을 설명하는 것으로 나타났으며 다른 변인에서는 유의미한 결과가 나오지 않았다. 이는 학습자가 인식하는 영어와 한국어의 언어적 거리가 멀수록, 그리고 메타언어적 의식이 높을수록 한국어 습득이 효과적이라는 것임을 의미한다.

제3언어인 한국어를 효과적으로 습득한 학습자의 경우에 심리적 언어거리와 객관적 언어거리가 어느 정도 일치했다고 볼 수 있다. 다시 말해, 학습자가 한국어와 L1, L2 사이의 객관적 언어거리를 정확하게 알아야 한국어를 보다 잘 이해할 수 있으며 잘 습득할 수 있는 것으로 해석할 수 있다. 분석 결과에 의하면 학습자가 L2인 영어와 L3인 한국어 사이의 거리가 먼 것으로 느낄수록 한국어 습득에 긍정적 영향을 미친다. 선행 연구에서 주로 다룬 인도유럽어족 언어들에 비해 본고에서는 언어 간 객관적 거리가 가깝지 않은 중국어, 영어, 한국어를 구사하고 습득하는 홍콩 학습자를 대상으로 연구를 진행하였다. 인도유럽어족을 다룬 선행 연구에서 메타

언어적 의식의 중요성이 많이 강조되었다. 본고는 L1, L2와 L3 간의 객관적 언어거리가 가깝지 않은 홍콩 학습자의 한국어 습득에서도 메타언어적 의식의 긍정적인 영향이 존재하다는 것을 확인하였다.

본고는 한국어를 L3로 습득하는 학습자를 위한 교육적 접근으로 심리적 언어거리의 형성과 메타언어적 의식의 향상을 논의하였다. 심리적 언어거리의 면에서 보다 효과적인 한국어 습득을 위해서 한국어교육 현장에서 영어를 보조적으로 사용하되 한국어와 영어의 차이를 학습자에게 명시적으로 제시하는 것이 중요하다고 할 수 있다. 또 학습자의 메타언어적 의식을 향상시키기 위하여 기초적인 메타언어적 지식의 교육 내용을 마련하고 메타언어와 메타언어적 지식을 활용하는 과제를 제시하였다. 이와 같은 내용은 학습자들에게 보다 도움이 되는 심리적 언어거리를 형성하게 하고 메타언어적 의식을 향상시킴으로써 보다 효과적인 L3 한국어교육이 가능하게 할 것으로 기대된다.

주요어 : 제3언어 습득, 한국어교육, 홍콩 학습자, 언어적 거리, 심리적 언어거리, 메타언어적 의식

학 번 : 2018-26177

차례

I. 서론 ····· 1

1. 연구 필요성 및 목적 ····· 1

2. 선행 연구 ····· 3

1) 홍콩 학습자를 대상으로 한 한국어교육 연구 ····· 3

2) 제3언어로서의 한국어교육에 관한 연구 ····· 4

3) 홍콩 학습자를 대상으로 한 제3언어 교육 연구 ····· 6

3. 연구 대상 및 연구 방법 ····· 9

1) 연구 대상 ····· 9

2) 연구 방법 ····· 10

II. 이론적 배경 ····· 14

1. 제3언어 습득 ····· 14

1) 제3언어 습득의 개념 ····· 14

2) 제3언어 습득에 관한 이론적 모델 ····· 16

2. 제3언어 습득의 요인 ····· 22

1) 언어적 거리(Language Distance) ····· 23

2) L2 위치(L2 status) ····· 26

3) 최근의 언어 사용(Recency of Use) ····· 27

4) 언어 숙달도 ····· 29

5) 메타언어적 의식(Metalinguistic awareness) ····· 31

3. 홍콩 학습자의 특성 ····· 33

1) 문화적 특성 ····· 33

2) 언어적 특성 ····· 34

3) 언어 습득 특성 ····· 35

4. 광동어와 보통화의 언어적 차이 ····· 37

1) 광동어와 보통화의 대조 분석 ····· 37

2) 홍콩인에게 L3로서의 보통화 ····· 39

III. 제3언어 습득의 영향 요인 분석 ····· 42

1. 제3언어 습득의 영향 요인 분석을 위한 설문도구 작성 ····· 42

1) 제3언어 습득의 영향 요인 검토 ····· 42

2) 1차 검사 ····· 48

(1) 1차 검사 문항 작성 ····· 48

(2) 1차 검사 연구 대상 및 절차 ····· 77

(3) 문항 타당도 및 신뢰도 통계 분석 ····· 80

2. 홍콩 학습자의 한국어(L3) 습득 영향 요인에 대한 분석 및 논의 ··· 92

1) 영향 요인 간의 관계 ····· 93

2) 학습자의 심리적 언어거리 ····· 103

3) 메타언어적 의식 ····· 107

IV. 홍콩 학습자를 위한 교육적 제언 ····· 111

1. 제3언어 습득의 영향 요인에 대한 교육적 접근 방안 ····· 111

1) 심리적 언어거리 형성 방안 ····· 112

2) 메타언어적 의식 향상 방안 ····· 117

2. 홍콩 학습자를 위한 한국어 습득에 관한 교육적 제언 ····· 125

1) L1, L2 및 목표어의 언어적 거리 설명 및 인지 ····· 127

2) 메타언어적 의식의 사용 전략 ····· 129

V. 결론 ····· 132

1. 요약 ····· 132

2. 제언 ····· 134

참고 문헌 ····· 136

Abstract ····· 149

<표> 차례

<표 I-1> L3 한국어교육 연구 및 연구 대상의 언어 습득 ····· 4

<표 I-2> 단계별 연구 절차 ····· 11

<표 II-1> ‘언어적 거리’의 개념에 관한 용어 ····· 25

<표 II-2> 5세 이상 홍콩 인구가 구사하는 언어 수(Tsang, 2015:315에서 재인용) ····· 35

<표 III-1> 설문조사의 주요 내용 구성 ····· 49

<표 III-2> 학습자 배경에 관한 문항 ····· 50

<표 III-3> 언어적 거리에 관한 문항 ····· 56

<표 III-4> L1/L2 언어 사용에 관한 문항 ····· 59

<표 III-5> 메타언어적 의식에 관한 문항 ····· 63

<표 III-6> TOPIK 등급별 평가 기준 ····· 67

<표 III-7> 국제 통용 한국어 표준 교육과정(4단계) 등급별 총괄 목표 ··· 68

<표 III-8> TOPIK과 국제 통용 한국어 표준 교육과정(4단계) 평가 기준과 총괄 목표 대응 사항 및 문항 포함 여부 ····· 72

<표 III-9> 제3언어로서의 한국어 습득에 관한 문항 ····· 75

<표 III-10> 연구 대상의 성별 분포 ····· 78

<표 III-11> 연구 대상의 연령 분포 ····· 78

<표 III-12> 연구 대상의 최종 학력 분포 ····· 78

<표 III-13> 연구 대상의 한국어 능력 분표 ····· 79

<표 III-14> 연구 대상의 한국어 학습 기간 ····· 80

<표 III-15> 문항별 공통성(Communalities) ····· 81

<표 III-16> ‘L1 언어적 거리’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산) ····· 83

<표 III-17> ‘L2 언어적 거리’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산) ····· 84

<표 III-18> ‘L1 언어 사용’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산) ····· 85

<표 III-19> ‘L2 언어 사용’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산) ····· 86

<표 III-20> ‘메타언어적 의식’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산) ····· 87

<표 III-21> ‘한국어 습득’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산) ····· 88

<표 III-22> 1차 검사 문항의 신뢰도 ····· 90

<표 III-23> ‘한국어 습득’과 한국어 능력 간 Pearson 상관계수 ····· 92

<표 III-24> 영향 요인별 평균 및 표준편차 (n=70) ····· 93

<표 III-25> 영향 요인 간 Pearson 상관계수 (n=70) ····· 94

<표 III-26> 영향 요인 다중회귀분석 결과 ····· 95

<표 III-27> 한국어 학습 기간, 중국어 숙달도, 영어 숙달도를 공변인으로 투입한 영향 요인 다중회귀분석 결과 ····· 98

<표 III-28> 학습자 나이를 공변인으로 투입한 다중회귀분석 결과 ····· 100

<표 III-29> 상호작용항(Interaction term)을 포함한 효과 분석 ····· 102

<표 III-30> L1/L2 심리적 언어거리 대응 표본 t-검정 결과 (n=70) ··· 105

<표 III-31> 한국어 습득과 “메타언어적 의식” 문항 간의 Pearson 상관계수 (n=70) ····· 109

<표 IV-1> 학습 언어와 한국어 습득 간의 다중회귀분석 결과 (후진제거법) ····· 113

<표 IV-2> 학습자 학습 언어(L2 영어), 교실언어(L2 영어)와 교재 언어(L2 영어) 간 Pearson 상관계수 ····· 115

<표 IV-3> 메타언어적 지식의 교육 내용 ····· 120

<표 IV-4> 메타언어적 지식을 활용하는 예 ····· 122

[그림] 차례

[그림 II-1] Hufeisen(2000a, 2000b)의 요인 모형 ····· 20

[그림 II-2] Herdina & Jessner(2002:138)의 역동적 다중언어 모형 ····· 21

I. 서론

1. 연구 필요성 및 목적

최근 들어 인터넷의 보편화와 기술의 발전에 따른 세계화로 인하여 각 나라의 사람들이 예전에 비해 쉽게 교류를 할 수 있게 되었다. 이에 따라 사람들은 자기의 나라와 모국어 외에 다른 나라의 문화와 언어를 접하게 된다. 또 국제적인 인재가 되기 위해서 모국어 외에도 다른 언어를 배우는 경우를 흔히 볼 수 있다. 이와 같은 세계화의 영향으로 한류가 시작되면서 한국어를 배우려는 학습자가 많아지고 있다. 따라서 현재 한국어를 배우는 사람들은 한국어를 배우기 전에 모국어 외에도 다른 언어를 습득한 적이 있는 경우가 많을 수밖에 없다. 더불어 단순히 여러 가지 외국어를 습득했을 뿐만 아니라 어렸을 때부터 두 가지 언어를 구사할 줄 아는 사람들도 적지 않은 실정이다. 이와 같이 다중언어를 구사하는 학습자 중에 홍콩 학습자들이 있다.

홍콩 학습자의 다중언어성은 식민지 역사로 인한 것이다. 홍콩은 150년 넘게 영국 식민지였다가 1997년에 중국에 반환되었다. 그 후로부터 홍콩 정부에서 다중언어 정책을 실시하고 있어 중국어와 영어가 홍콩의 공식 언어로 인정되고 있다.[1] 또 홍콩은 '양문삼어'(兩文三語) 교육정책[2]을 시행하여 학생들에게 두 가지 문어(중국어와 영어), 세 가지 구어(광동어, 영어, 중국어 표준어)[3]를 가르치는 것을 지향하고 있다. 따라서 홍콩 학습자

1) The Basic Law of HKSAR, Article 9.
https://www.basiclaw.gov.hk/en/basiclawtext/
2) Hong Kong Yearbook, 17 July, 2017, p.124.
https://www.yearbook.gov.hk/2017/en/pdf/E08.pdf
3) 연구 대상인 홍콩 학습자의 모국어가 광동어인 것과 '중국어'라고 하였을 때 광동어로 인식하는 관습을 고려하여 본고에서는 '중국어(광동어)'라는 용어를 광동어를 대체로 사

는 대부분 다중언어 사용자이며, 모국어가 광동어이고 L2가 영어이다. 홍콩 학습자가 제2언어인 영어를 원어민처럼 구사하고 있지는 않지만 홍콩의 대학 수업이 모두 영어로 진행되기 때문에 대학에 진학하려면 전공 수업을 알아듣는 수준이 되어야 한다. 또 홍콩에서 영어 외 다른 외국어를 배우는 사람이 많기 때문에 홍콩 한국어 학습자에게 한국어는 제3언어가 아니라 제4 또는 제5언어가 될 수도 있다.

이러한 이유로 홍콩 학습자들에게 한국어를 가르칠 때 그들의 다중언어성을 고려할 필요가 있다. 홍콩 학습자의 외국어 학습 경험과 다중언어성이 한국어 습득에도 영향을 줄 것이기 때문이다. 또한 홍콩 학습자는 지나티베트어족에 속하는 광동어와 인도유럽어족에 속하는 영어를 구사하며 목표어(target language)로 습득하는 한국어는 한국어족에 속하기 때문에 L1, L2 및 L3가 모두 다른 어족에 속한다는 특성을 가지고 있다. 따라서 본 연구는 제3언어로서의 한국어 습득에 영향을 미치는 요인을 밝히고 홍콩 학습자를 위한 제3언어로서의 한국어교육육의 방향을 제안하는 것을 목적으로 한다. 본고는 선행 연구에서 밝히지 못하였던 제3언어로서의 한국어교육에 영향을 미치는 요인을 밝히는 데에 의의가 있다. 더불어 본고에서 제안하고자하는 교육 방안은 홍콩 학습자뿐만 아니라 한국어를 제3언어로 습득하는 다른 학습자들에게 적용될 수 있을 것이다.

이에 연구 문제를 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 홍콩 학습자가 제3언어로서의 한국어를 습득할 때 영향을 미치는 요인이 무엇인가?

둘째, 홍콩 학습자가 제3언어로서의 한국어를 습득할 때 영향을 미치는 요인들은 서로 어떠한 관계를 갖고 있는가?

셋째, 홍콩 학습자를 비롯하여 다중언어를 구사하는 학습자를 위한 한국

용하고 중국어 표준어를 '보통화'라고 지칭하기로 한다.

어교육의 방향은 무엇인가?

2. 선행 연구

1) 홍콩 학습자를 대상으로 한 한국어교육 연구

홍콩은 150년 넘게 영국 식민지로 지내왔으며 불과 20여 년 전인 1997년에 중국에 반환됐기 때문에 홍콩 학습자가 그들의 특유한 문화를 가지고 있으며 광동어를 모국어로 한다는 특성을 가지고 있다. 따라서 홍콩 학습자와 다른 연구에서의 중국인 학습자를 분류해서 연구할 가치가 있는데, 아직은 홍콩 학습자를 대상으로 한 연구가 많지 않다. 홍콩 학습자를 대상으로 한 연구는 2011년부터 시작되었는데, 진행된 연구 중 홍콩 학습자의 특성을 드러내는 연구는 광동어 화자를 위한 발음 교육(심신애·김선아, 2016; Siu, 2015; 정연숙, 2012), 홍콩 학습자의 문화를 고려한 화행 교육(폴리롱, 2017; LUK, 2015)과 홍콩 한국어 학습자의 학습 목적에 따른 교육(이길주, 2017; 신성원, 2017; 정진옥, 2013)에 대한 연구 등이 있었다. 폴리롱(2017)에서는 홍콩 학습자, 중국 학습자와 한국어 모국어 화자의 거절과 요청 화행을 연구하였을 때 홍콩 학습자와 중국 학습자의 거절과 요청 화행은 유의미한 차이를 나타냈다는 양상을 밝혔으며 홍콩 학습자를 따로 연구할 가치가 있다는 것을 보여주었다. 하지만 홍콩 학습자를 대상으로 한 연구가 시작된 지 얼마 되지 않았기 때문에 연구물의 수가 많지 않을 뿐더러 진행되었던 연구 중에서 많은 연구가 홍콩 학습자를 대상으로 했을 뿐, 홍콩 학습자의 특성을 반영하지 못하였다. 홍콩 학습자의 모국어가 광동어인 점을 고려한 연구가 있었으나 홍콩 학습자는 다중언어 사용자이기 때문에 한국어를 제3언어로 습득한다는 점을 고려한 연구가

아직 없다. 따라서 이와 같은 홍콩 학습자의 특성을 반영하여 홍콩 학습자가 한국어를 제3언어로 습득할 때 영향을 미치는 요인을 밝히고 분석할 필요가 있다.

2) 제3언어로서의 한국어교육에 관한 연구

습득하려는 언어가 제2언어인지 제3언어인지에 따른 교육의 차이가 최근 들어 연구자들의 눈길을 끌고 있다. 그러나 외국어로서의 한국어가 제3언어일 때의 특징에 대한 연구가 아직 미진한 실정이다. 제3언어로서의 한국어를 다룬 대표적인 논문으로는 Fouser(2000)가 있다. 그러나 Fouser(2000) 이후로 L3 관점에서 한국어를 바라보는 연구가 많지 않다. 제3언어로서의 한국어를 다룬 연구로 조재현(2011), 송지희(2014), 나지영(2014), 이종은(2015), 한경인(2015)이 있다. 제3언어로서의 한국어교육에 관한 연구에서 연구 대상이 구사하는 언어를 정리하면 다음 <표 I-1>과 같다.

<표 I-1> L3 한국어교육 연구 및 연구 대상의 언어 습득

연구	연구 대상 구사하는 언어
Fouser (2000)	L2+: 일본어, Ln: 한국어
조재현(2011)	L1: 영어, L2: 일본어, L3: 한국어; L1: 일본어, L2: 영어, L3: 한국어
송지희(2014)	L1: 영어, L2: 스페인어, L3: 한국어
나지영(2014)	L1: 중국어, L2: 영어, L3: 한국어; L1: 영어, L2: 중국어, L3: 한국어
이종은(2015)	L1: 중국어, L2: 일본어, L3: 한국어
한경인(2015)	L1: 몽골어, L2: 영어, L3: 한국어

위의 표에서 제시한 것과 같이 제3언어로서의 한국어를 연구한 선행 연구에서의 연구 대상과 비교하였을 때 본 연구에서 대상으로 하는 홍콩 학습자가 사용하는 언어와 다소 차이가 있는 것을 볼 수 있다. 선행 연구의 연구 대상 대부분이 한국어를 배우기 전에 한국어와 유사한 점이 많은 일본어를 배운 경험이 있다. 따라서 한국어의 습득 과정에서도 일본어 학습 경험이 한국어를 배우는 데에 긍정적인 영향을 미쳤다고 했다(Fouser, 2000; 이종은, 2015). 이에 반해 조재현(2011)은 일본어를 L1으로 한 집단과 L2로 한 집단 간의 유의미한 차이를 발견하지 않았다고 하였다. 이는 일본어가 한국어 학습에 도움이 된다는 것을 확인하였으나 제3언어로서의 한국어 학습에 어떠한 영향을 미치는지는 밝히지 못하였다고 할 수 있다.

나지영(2014)은 홍콩 학습자와 가장 비슷하다고 할 수 있는 싱가포르 학습자를 대상으로 연구하였다. 싱가포르 학습자는 중국어(방언 포함)와 영어를 구사한다는 점에서 홍콩 학습자와 유사하다고 할 수 있다. 그러나 그들의 언어 숙달도는 홍콩 학습자에 비하여 다소 차이가 있다. 싱가포르 학습자는 영어를 가정, 일상생활과 회사에서 중국어와 같이 사용하고 있는 경우가 많지만 홍콩 학습자 대부분은 일상생활에서 광동어만 쓰고 있기 때문이다. 따라서 싱가포르 학습자와 비교하였을 때 홍콩 학습자의 중국어와 영어 숙달도가 다르다고 추측할 수 있다. 그럼에도 불구하고 나지영(2014)의 연구 결과는 참고할 만하다. 학습자의 오류를 분석한 결과, 싱가포르 학습자가 한국어를 제3언어로 학습할 때, 모든 선행언어의 영향을 받았으나 문법 단위에 따라 다른 전이 현상이 나타났다고 하였으며 연결어미를 중심으로 한 오류 양상에서 제1언어에 비하여 제2언어의 영향이 더 큰 것으로 나타났다. 나지영(2014)의 연구 대상과 본 연구에서 대상으로 삼는 홍콩 학습자의 선행언어가 비슷하다는 점에서 이와 같은 연구결

과가 홍콩 학습자의 한국어교육에 도움이 되는 시사점을 제공한다.

하지만, 중국어와 영어를 L1과 L2로 구사하는 학습자에 대한 한국어교육 연구가 여전히 부족하다. 특히 홍콩 한국어 학습자처럼 L1, L2와 목표어의 어족이 다르거나 언어적 차이가 불분명한 관계를 가지는 경우 한국어를 L3로 습득하는 양상을 살펴본 연구를 찾기가 어렵다. 또한 한국어를 L3로 습득할 때 보다 도움이 되는 언어에 대한 시사점을 보여준 선행 연구가 있으나 습득 과정에서 각 언어가 목표어를 습득하는 데에 어떠한 도움을 주고 어떻게 도움이 되는지에 대하여 학계에서 아직 밝혀내지 못하였다. 이를 밝힘으로써 교육적으로 보다 효과적인 방법을 마련하는 데에 도움이 될 것으로 생각한다. 따라서 본 연구는 이와 같은 연구 공백을 메꾸는 작업을 하는 것을 목적으로 하여 홍콩 한국어 학습자의 제3언어 습득의 영향 요인과 그들 간의 관계를 살펴보기로 하였다.

3) 홍콩 학습자를 대상으로 한 제3언어 교육 연구

홍콩에서 외국어를 배우는 학습자는 다중언어성의 특성을 지니고 있기 때문에 많은 연구자들이 그들이 중국어(광동어)와 영어 외의 다른 외국어, 즉 제3언어를 습득할 때의 양상에 대해서 관심을 가지고 연구해 왔다. 홍콩 학습자가 L3를 습득했을 때의 양상을 살펴본 연구로 Leung(2005), Hui(2010), Tsang(2015), Bui, Man & Teng(2018), Chen & Han(2019, 2020) 등 있다.

Leung(2005)은 영어를 할 줄 모르는 베트남 학습자와 광동어를 모국어로 하며 영어에 능통한 홍콩 학습자를 연구 대상으로 삼아 L2와 L3 학습자의 불어 한정사구(determiner phrase) 습득을 비교하여 그 차이를 연구하였다. Leung(2005)은 L2 학습자와 L3 학습자 사이에 유의미한 차이

가 존재한다는 것을 밝혔다. 베트남 학습자에 비해 홍콩 학습자는 영어의 긍정적 영향으로 인하여 불어를 배울 때 유리한 것으로 나타났다. 따라서 사전 언어 지식(prior linguistic knowledge)에 언어의 수가 많을수록 그 후에 언어를 습득할 때 유리할 것으로 예상했다.

Hui(2010)는 제1언어가 광동어, 제2언어가 영어이며 제3언어가 불어인 홍콩 학습자의 영어 관계절 사용 양상에 관한 연구를 발표하였다. 연구 결과, L3가 불어인 학습자는 통제집단에 비하여 축약 관계절을 적게 사용하였다. 불어에서 축약 관계절보다 축약되지 않은 관계절을 사용하는 경우가 많기 때문에 이와 같은 양상은 L3 불어가 L2 영어에 영향을 주는 후행 전이(backward transfer)로 해석되었다.

Tsang(2015)은 불어를 L3로 습득하는 홍콩 학습자와 이중언어 사용자인 홍콩인을 대상으로 하여 두 집단 간 언어에 대한 의식 및 인식을 비교하며 연구하였다. 연구 결과, L3인 불어의 습득이 연구 참여자로 하여금 L1과 L2 간의 언어적 거리 인식에 통계적으로 유의미한 영향을 준다고 하였다. 다시 말하면 추가 언어의 습득이 그 전에 습득한 언어에 대한 인식에 영향을 끼친다는 것이다. 또한 L3 불어의 숙달도가 높을수록 언어적 거리에 대한 인식이 보다 구체적이며 전문적이었다. Tsang(2015)에 따르면 L3 불어 학습자는 불어를 습득하면서 보다 많은 언어 및 인지적인 지식을 쌓으며 언어에 대한 민감도가 상승한다고 하였다. 더불어 불어와 영어는 인도유럽어족에 속하는 데에 비해 광동어는 지나티베트어족에 속한다. 이와 같은 유형학적 거리는 학습자가 인식하는 언어적 거리 차이를 설명할 수 있다고 하였다.

Bui, Man & Teng(2018)은 한 홍콩 대학교에서 일본어를 배우는 학생을 대상으로 제2언어와 제3언어 습득의 동기 차이를 제기하면서 연구 대상의 제2언어(영어)와 제3언어(일본어)의 학습 동기 간의 관계와 언어 습

득에서의 이중동기(dual motivation)를 탐색하였다. 해당 연구의 연구 대상인 학습자는 L2 영어를 학교 과목과 학술적으로 유용한 도구로 습득하는 데에 비해 L3 일본어를 습득하는 이유는 문화적 관심, 긍정적인 학습 경험, 자신감 등이었다. 따라서 L2와 L3를 배우는 동기는 분명한 차이가 있으므로 같은 것으로 보는 것이 적합하지 않다고 하며 언어 습득에서 이중적인 동기가 존재한다고 하였다. 이와 같은 이중동기 체계(dual-motivation system)에서 두 동기는 협력하면서도 경쟁하는 관계라고 설명하였다.

Chen & Han(2019)은 24명의 홍콩 대학생들이 보통화 발음을 습득할 때의 양상을 탐색하여 학습자의 제2언어인 영어와 제3언어인 보통화의 발음 오류 양상을 분석하였다. 제2언어와 제3언어의 발음 양상에서 각 언어가 미치는 영향과 습득 과정에서 발생하는 상호작용을 분석하여 학습자의 오류 발생 원인을 제시하는 데에 의미가 있는 것으로 볼 수 있다. 연구 결과, 학습자는 영어에서 범하는 발음 오류를 보통화에 가져가는 경우가 많았다. 그리고 영어 숙달도가 높은 학습자는 보통화 발음을 잘 못하는 양상이 보였다. 또한 학습자는 광동어로 대체할 수 있는 발음이 있다고 생각할 때 보통화의 발음 오류를 무시할 때가 많았기 때문에 보통화 교사는 홍콩 학습자를 가르칠 때 이와 같은 특징을 고려할 필요가 있다고 하였다.

Chen & Han(2020)은 제3언어로서의 보통화의 성조(tone)를 습득하는 데에 메타 음운적 인식(metaphonological awareness) 훈련의 영향을 탐구하였다. 홍콩 대학생 25명을 대상으로 보통화 음운에 대한 인식과 생성을 검토하여 사고구술 기법을 사용하였다. 자기수정과 자기성찰 활동을 기술하는 내용을 분석한 결과, 메타 음운적 인식에 대한 훈련은 학습자가 보통화를 발음하는 데에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

앞에서 살펴본 홍콩 학습자를 연구 대상으로 삼는 제3언어 습득 연구는

크게 세 가지로 분류할 수 있다. 먼저, 홍콩 학습자에 대한 연구가 불어 교육 분야에서 활발히 이어져 불어 또는 영어와 언어적 거리가 근접한 언어를 L3로 습득할 때의 양상을 살펴보는 연구이다(Leung, 2005; Hui, 2010; Tsang, 2015). 다음으로 홍콩 학습자가 일본어를 L3로 습득할 때의 양상에 대하여 고찰하는 연구가 있으며(Bui, Man & Teng, 2018) 마지막으로 홍콩 학습자가 보통화를 습득하는 것을 제3언어 습득으로 보고 광동어 모어 화자의 보통화 습득 양상에 대한 연구가 있다(Chen & Han, 2019; 2020). 홍콩 학습자의 다중언어성으로 인하여 그들의 제3언어 습득에 대하여 많은 연구자들이 관심을 가지고 연구해 왔으나 한국어교육 분야에서는 아직 미흡한 실정이다. 또한 일본어를 L3로 습득하는 것이 객관적 언어거리 또는 학습자 심리적 언어거리의 면에서 보았을 때 L3의 한국어 습득과 가장 흡사하다고 볼 수 있으나 일본어교육에서도 역시 홍콩 학습자를 대상으로 진행한 연구가 많지 않다. 더불어 일본어와 한국어 습득이 비슷한 점이 있겠지만 분명한 차이가 있을 것으로 예상되기 때문에 홍콩 학습자를 대상으로 한 한국어교육 연구가 필요하다고 본다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

1) 연구 대상

본 연구는 홍콩 한국어 학습자 70명을 연구 대상으로 1차 검사를 진행하였다. 본고에서 연구 대상으로 삼는 홍콩 학습자는 L1이 광동어이며 L2가 영어여야 한다. 그리고 학습자의 언어 습득 순서와 중국어 및 영어 숙달도를 통제하기 위하여 연구 대상은 홍콩 현지 교육 제도 하에 교육을 받은 홍콩 학습자로 제한하였다.

연구 대상의 표집은 다음과 같이 진행하였다. 먼저 2021년 7월 9일에 한국어를 배우는 주변 지인에게 개인 문자를 보내며 지인들의 지인에게 보내는 것을 부탁하였다. 또한 2021년 7월 15일과 19일 두 차례 페이스북에서 공지하여 연구 대상을 모집하였다. 한국에 관심이 있는 대만 및 홍콩 사람이 모이는 한 비공개 그룹과 한국에서 취직을 하고 싶은 대만 및 홍콩 사람이 모이는 한 공개 페이지에서 설문조사의 Google Form 링크를 첨부하여 공지문을 계시하였다. 위와 같이 2021년 7월 9일부터 19일까지 11일에 거쳐 설문조사에 응한 사람은 총 76명이었다. 하지만 응답자의 L1과 L2가 광동어와 영어가 아닌 경우와 홍콩 현지 교육을 받지 않은 경우를 제외하고 70개의 유효 응답지를 확보하였다.

2) 연구 방법

(1) 연구 절차

본 연구는 홍콩 학습자가 제3언어로서의 한국어를 습득할 때의 영향 요인을 분석하는 것을 목적으로 한다. 이를 위하여 본고는 검사 도구를 개발하고 그것을 통하여 제3언어 습득의 요인을 통계적으로 분석하였다. 본 연구는 세 단계로 나뉘어 아래 <표 I-2>와 같이 진행하였다.

먼저 준비 단계에서 제3언어 습득과 그에 영향을 미치는 요인에 관한 기존의 이론적 논의를 검토하여(II장 참조) 연구 목적 및 대상을 고려하고 이론적 근거에 부합하는 하위 요인을 선정하였다.

다음으로 검사 도구 개발 단계에서는 준비 단계에서 선정된 하위 요인에 따라 1차 검사 문항을 작성하였다. 1차 검사 문항을 작성한 후 전문가 4명에게 검토를 받은 뒤 전문가의 의견에 따라 문항을 수정하였다. 그리

고 홍콩 학습자 70명을 대상으로 1차 검사를 실시하여 통계적으로 문항의 타당도 및 신뢰성에 대해 점검을 하였다. 타당도 또는 신뢰도에 문제가 있는 경우 문항을 수정하여 2차 검사 실시하기로 하였으나 1차 검사에서 타당도와 신뢰도에 문제가 나타나지 않아 2차 검사를 실시하지 않았다.

자료 분석 단계에서는 수집된 자료를 통계적으로 분석하였다. 2차 검사를 별개로 실시하지 않았기 때문에 1차 검사에서 수집된 자료를 사용하였다. 통계적 분석을 통하여 제3언어 습득의 영향 요인 간의 관계를 규명하여 선행 연구에서 밝힌 결과와 비교하면서 논의하였다. 이와 더불어 통계적 분석 및 논의를 통해서 밝힌 교육적 의의를 제시하고 실질적인 한국어 교육에 대한 제언을 제공하였다.

<표 I-2> 단계별 연구 절차

준비 단계	• 이론 검토 • 하위 요인 설정
검사 도구 개발	• 1차 검사 문항 작성 • 전문가 검토 • 연구 대상 모집 및 1차 검사 실시 • 타당도 및 신뢰도 점검 • 2차 검사 실시 (필요시) • 2차 타당도 및 신뢰도 점검 (필요시)
자료 분석	• 통계적 분석 • 제3언어 습득 영향 요인 분석 및 논의 • 교육적 제언

(2) 자료 분석

제3언어 습득에 영향을 미치는 요인을 설정하기 위해서 ‘선택적 접근 방식’을 사용하였다. 선택적 접근 방식의 장점은 선행 연구가 선정 기준의 바탕이 되는 것이다(정혜승 외, 2016:177). 하지만 이와 같은 접근 방식은 연구자의 관심에 따라 선택이 되며 체계적인 접근 방법에 비하여 다소 덜 체계적일 가능성이 있다는 단점이 있다. 그럼에도 불구하고 이와 같은 요인 선정 방식은 제3언어로서의 한국어의 영향 요인 간의 관계를 규명하는 목적과 부합하는 것으로 보아 영향 요인을 선정하는 데에 사용하였다.

1차 검사 문항을 작성한 후 검사 도구의 타당성을 확인하기 위해서 SPSS 26.0을 사용하여 요인분석(factor analysis)을 실시하였다. 각 영향 요인에 속한 문항의 공통성(communality) 값을 추출하였는데, 공통성 값이 0.4 이하인 경우에는 해당 문항을 2차 검사에서 제외시키거나 수정하기로 했다. 구인별 문항들의 내적 일관성 신뢰도를 확인하기 위해서 민병곤·박성석(2017)에 따라 SPSS 26.0을 사용하여 크론바흐 알파(Cronbach’s a) 계수를 산출하였다. 이 중에 구인별로 각각의 문항을 제거했을 때 구인 전체의 알파 값이 높아지는 문항을 신뢰도가 낮은 문항으로 판단하고 이럴 경우에 해당 문항을 제외시키거나 수정하고자 하였다(민병곤·박성석, 2017:323-324).

1차 검사 문항의 타당도 또는 신뢰도에 문제가 있다면 문항을 수정한 다음에 2차 검사를 실시할 예정이었다. 그러나 1차 검사 문항에서 타당도와 신뢰도에 있어서 문제가 나타나지 않았다. 따라서 본고는 1차 검사에서 수집된 자료를 분석에 사용하여 영향 요인 간의 관계를 규명하였다. 이를 위하여 상관분석을 진행하였으며 ‘한국어 습득’을 종속 변인으로 삼고, 각 영향 요인을 독립 변인으로 삼아 다중회귀분석을 실시하였다. 더불어

매개 효과 또는 조절 효과의 존재 여부를 확인하기 위하여 상호작용항(interaction term)을 포함하여 다중회귀분석을 실시하였다. 분석 결과에 따라 제3언어로 한국어를 습득하는 학습자의 특성을 고려하여 교육적 제언을 제시하였다.

II. 이론적 배경

1. 제3언어 습득

1) 제3언어 습득의 개념

제3언어 습득을 논의할 때 제2언어 습득을 언급하지 않을 수가 없다. 제3언어 습득은 제2언어 습득 또는 단순한 외국어 습득과 구별되는 개념이다. 이는 제2언어 습득과 제3언어 습득에 차이가 없다는 견해가 있었기 때문이다. 제2언어는 흔히 모국어 외의 모든 언어와 같은 것으로 인식되는 일반화된 경향이 있다. 따라서 제2와 제3언어 습득을 구별하지 않고 연구해 온 연구자들이 많았다. Singh & Carroll(1979:51)에 따르면 제3언어 습득과 제2언어 습득을 다르게 볼 필요가 없다. 제3언어를 습득하는 것이 또 다른 제2언어를 습득하는 것과 같은 과정이라고 하였다. 더불어 Mitchell & Myles(1998:2)는 '제2'언어라는 것은 '외국'어를 의미하는 일반적인 용어라고 하며 모든 외국어를 습득하는 과정이 비슷할 것이라고 하였다. 이와 같이 제3언어 습득에 대한 논의가 처음에는 인정을 받지 못하였다.

하지만 2000년대에 들어오면서 두 가지 이상의 언어를 구사하는 사람이 많아졌으며 다중언어 사용자의 언어 습득에 대한 관심이 대두되었다. 어떤 언어를 제2언어만으로 배우는 관점은 현실적이지 않은 것이 되었기 때문이다. '제3언어(L3)'라는 용어는 여러 경우를 뜻할 수 있다. 제1, 제2와 제3언어를 순서적으로 습득하는 경우(L1→L2→L3), 제1언어를 습득한 다음에 두 가지 언어를 동시에 습득하는 경우(L1→Lx/Ly), 두 가지 언어를 동시에 습득한 다음에 제3언어를 습득하는 경우(Lx/Ly→L3)와 세 가지 언어

를 동시에 습득하는 경우(Lx/Ly/Lz)가 모두 제3언어의 용어가 해당되는 상황이며(Cenoz, 2000:40) 이와 같은 상황에서 제3언어를 습득하는 경우가 '제3언어 습득'이라고 한다.

또 제2언어와 제3언어가 차이가 없다는 견해(Singh & Carroll, 1979; Mitchell & Myles, 1998)가 있는 반면에 제2언어와 제3언어는 결정적으로 차이가 있다는 연구 결과가 발표되면서 제3언어 습득이 주목을 받기 시작하였다. Corder(1983)는 제3언어를 습득할 때 모국어와 외국어의 역할이 분명한 차이가 있다는 것을 언급한 바가 있다. Hufeisen(2000a, 2000b)의 요인 모형에 따르면 제1, 제2와 제3언어 습득에서의 영향 요인이 질적으로 구별될 수 있다. 제1언어 습득에서는 신경생리학적 요인(neurophysiological factors)과 학습자 외부적 요인(learner external factors)이 있으며 제2언어를 습득할 때는 이에 더하여 정의적 요인(affective factors), 인지적 요인(cognitive factors)과 제1언어의 선행 지식이 있다. 제3언어 습득은 제1과 제2언어 습득의 영향 요인에 더하여 외국어 특수적 요인(foreign language specific factors)과 L2의 선행 지식이 있다고 하였다.

Hammarberg(2009)에 따르면 제3언어를 더한 제4 또는 제5언어를 습득하는 경우에는 영향 요인들이 질적으로 결정적인 차이가 없다고 한다. 따라서 제3언어 습득은 제2언어 습득과 개념 구분을 달리 할 필요가 있다고 할 수 있으며, 두 가지 이상을 구사할 줄 아는 학습자가 새로운 언어를 배우는 것을 제3언어 습득이라고 한다. 최근 제3언어에 대한 논의에서 다국어 습득(multiple language acquisition), 다중언어 습득(multilingual acquisition), 제3언어 습득(third language acquisition), 제3 또는 추가언어 습득(third or additional language acquisition)과 같은 용어를 사용하고 있다. 본고에서는 주요 두 가지 언어를 구사하는 홍콩 학습자의 한

국어 습득에 중점을 두어 연구하기 때문에 '제3언어 습득'이라는 용어를 사용하기로 한다.

2) 제3언어 습득에 관한 이론적 모델

제3언어 습득 분야에서 주목과 관심을 받는 이론적 모형 또는 가설은 주로 L2 요인 효과(L2 factor effect; Williams & Hammarberg, 1998; Falk & Bardel, 2011), 누적 촉진 모델(Cumulative Enhancement Model; Flynn, Foley, & Vinnitskaya, 2004), 언어 유형 우선 모델(Typological Primacy Model; Rothman, 2011), 언어적 근접성 모델(Linguistic Proximity Model; Westergaard et al., 2017), 스캘펄 모델(Scalpel Model; Slabakova, 2017), 요인 모형(Factor Model; Hufeisen, 2000a, 2000b)과 역동적 다중언어 모형(Dynamic Model of Multilingualism; Herdina & Jessner, 2002)이 있다.

L2 위치 요인은 제2언어 습득에서 나타나지 않는 특별한 요인이라고 할 수 있다. 이것이 L2의 위치가 L1을 '비외국어(non-foreign)'라고 여겨 그의 영향을 억제하고 L2의 영향에 의지하여 전략적으로 L3에 접근하는 경향을 말한다(Hammarberg, 2001:36-37). 다시 말하면 L2 요인 효과란 이와 같은 L2 위치 요인의 효과가 부각되면서 L3를 습득할 때 L1에 비하여 L2의 영향이 보다 크게 작용하는 것을 의미한다.

누적 촉진 모델은 L2 요인 효과에 반해 L3의 전이가 선택적이며 L1과 L2로부터 가능하다고 주장하였다. 누적 촉진 모델에 따르면 언어 습득은 점진적이고 촉진적인 과정이며 모든 선행 언어가 그 뒤의 언어 습득을 촉진하거나 작용을 하지 않을 수도 있다. 이는 언어 습득에 도움이 되지 않는 비촉진적인 전이가 일어나지 않는다는 것을 의미한다. 누적 촉진 모델

은 다음과 같은 주장을 한다. 첫째, 언어 습득은 누적된 것이다. 학습자가 알고 있는 모든 언어가 그 후의 언어 습득의 발전에 영향을 줄 가능성이 있다. 학습자의 L1이 그 후의 언어 습득에 있어서 특권을 가진 역할을 하지 않는다. 둘째, 적절한 경우에 전에 습득된 언어는 그 후의 언어 습득을 촉진시킬 수 있다. 이는 그 후의 언어 습득에서 부정적 전이와 간섭이 일어난다는 점을 명시적으로 또는 함축적으로 제시하는 다른 모형과 대조된다(Flynn, Foley, & Vinnitskaya, 2004:5).

Rothman(2011)의 언어 유형 우선 모델은 수정된 누적 촉진 모델이라고 볼 수 있다. 언어 유형 우선 모델에 의하면 학습자가 인식하는 언어 유형의 근접성에 따라 초기상태(initial state) 전이가 선택적으로 일어난다. 때문에 언어 습득 순서를 막론하고 가장 가까운 언어 유형을 가진 것으로 인식되는 언어로부터 전이가 일어난다. 다중언어성에 있어서 가장 근접한 통사적 특징을 가진 언어는 초기상태 가설을 만들고 이를 바탕으로 전이 현상이 나타난다. 이와 같은 과정은 경제적인 선택 여부에 상관없이 일어난다. 경제적인 선택이란 L3에 전이를 하는 데에 L1과 L2의 언어 체계 중에 실제로 가장 좋은 근원 언어(source language)가 되는 언어를 사용하는 것이다. 전이가 일어나는 데에 좋은 근원이 되는 언어는 유형적으로 또는 학습자가 인식하는 가장 근접한 언어가 아닐 수도 있다. 누적 촉진 모델과 비교하였을 때 언어 유형 우선 모델은 추가 언어를 습득할 때 L1과 L2 전이가 일어나는 것을 예상한다는 점에서 누적 촉진 모델과 비슷하다. 하지만 누적 촉진 모델에 비하여 언어 유형 우선 모델은 종합적 언어 유형에 따라 비촉진적인 전이가 일어날 것을 짐작하고 있다는 점에서 결정적인 차이가 있다.

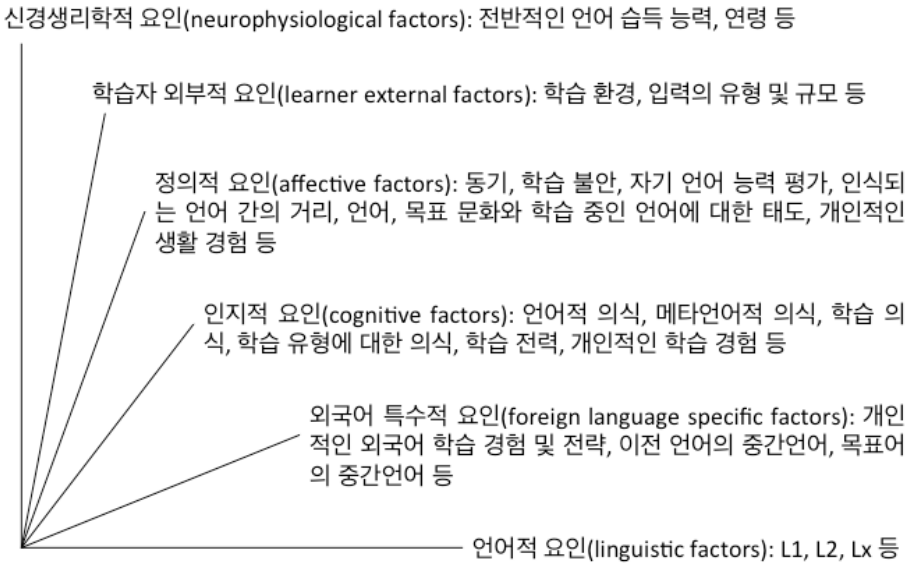
Westergaard et al.(2017)이 제시한 언어적 근접성 모델은 언어 습득을 목표어의 특성 하나하나를 학습하는 점진적인 과정으로 보아 전에 습득한

언어로부터 촉진·비촉진적인 전이가 일어날 수 있다고 설명한다. 언어적 근접성 모델에 따르면 목표어의 어떠한 언어 특성의 입력이 전에 배운 언어와 구조적인 유사성을 가지는 경우에 교차언어적 영향(crosslinguistic influence, CLI)이 일어난다. 언어적 근접성 모델은 누적 촉진 모델과 비슷한 관점을 가지고 있어 언어 습득을 누적된 것으로 보고 있기 때문에 L3를 습득하는 과정에서 학습자가 전에 배운 모든 언어를 이용할 가능성이 있을 것으로 본다. 또한 교차언어적 영향은 통사적 유사성 또는 공통적인 부분에 따라 특성의 단위에서 일어나는 것으로 보고 있다. 언어적 근접성 모델은 제3언어 습득에서의 긍정적인 전이를 구조적 유사성에 의해 일어나는 것으로 설명한다. 학습자가 L3 입력을 분석하고 전에 습득한 언어의 통사적 구조를 참고하여 L3에 대해 예측을 한다. 부정적인 전이는 학습자가 L3와 전에 습득한 언어 간에 어떠한 특성을 공유하는 것으로 오해하여 L3 입력을 잘못 분석했을 때 일어난다. 또 L3 입력이 부족한 경우에 발생하기도 한다.

Slabakova(2017)의 스캘펄 모델은 누적 촉진 모델과 언어 유형 우선 모델의 일부의 특징을 차용하는 동시에 그와 상반되기도 한다. 스캘펄 모델은 학습자가 L3를 습득하는 과정에서의 전이를 해부용 칼에 비유한다. 해부용 칼은 무딘 물건이 아니기에 필요에 의해 어떤 것을 정확하게 발췌할 수 있다. 이와 같이 학습자는 L3와 관련된 언어 특징 또는 특성을 짚어낼 수 있어 완전 전이(full transfer)가 필요 없다. 학습자는 본인이 가지고 있는 L1과 L2에 대한 통사적 지식 중에서 필요하고 도움이 되는 부분만 선택하여 제3언어 습득에 적용하고 활용한다. 그러나 처리 과정의 복잡성, 오해의 소지가 있는 입력 등을 비롯한 요인으로 칼이 무뎌지는 경우가 있다는 점을 주의해야 한다.

Hufeisen(2000a, 2000b)의 요인 모형은 다중언어 사용자의 상황을 고

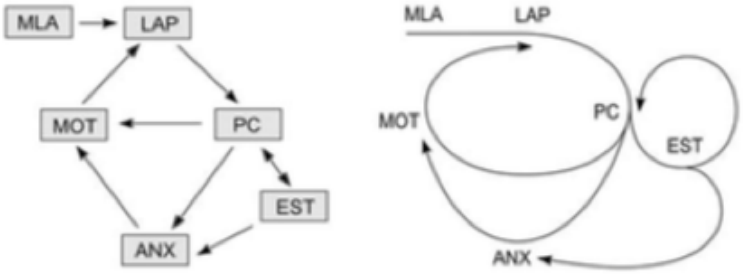
려하여 언어의 습득과 산출에 영향을 미치는 요인을 분류하였다. 먼저 학습자 언어 습득 내재 능력과 언어 습득 환경 등을 비롯하여 L1 습득에 영향을 줄 수 있는 요인으로부터 시작하였다. 그 후 L2, L3 또는 추가 언어를 습득하면서 관여되는 언어가 많을수록 언어 습득 과정에서 작용하는 영향 요인이 많아지고 다양해진다. 그러나 작용하는 영향 요인들이 누적된다기보다 추가 언어를 습득하면서 개인적인 삶의 경험과 학습 경험, 개인 습득 전략, 외국어 습득 과정에서 쌓인 경험과 학습 전략, 학습자 자신의 학습 유형에 대한 지식 등 영향 요인들이 작용하게 되어 다음 외국어를 습득, 인식과 산출을 하는 데에 분명한 영향을 미칠 것이다. 따라서 추가 언어를 습득하면서 언어 습득 과정에서 작용하는 영향 요인이 양적인 것보다 질적으로 차이가 있음을 주장하였다. 이와 같은 질적인 차이를 나타내기 위하여 언어 습득에 영향을 미치는 요인을 신경생리학적 요인(neurophysiological factors), 학습자 외부적 요인(learner external factors), 정의적 요인(affective factors), 인지적 요인(cognitive factors), 외국어 특수적 요인(foreign language specific factors)과 언어적 요인(linguistic factors)으로 분류하여 L2와 L3 습득의 차이를 강조하고 아래와 같은 제3언어 습득 요인의 발달 모형을 제시하였다.



[그림 II-1] Hufeisen(2000a, 2000b)의 요인 모형

Herdina & Jessner(2002)의 역동적 다중언어 모형은 다중언어 사용자의 언어에 영향을 미치는 요인 간의 복잡한 관계를 규명하고 이해하기 쉽게 도표화하였다. 다중언어 능력(multilingual language aptitude)으로부터 출발하여 다중언어 사용자의 언어 습득 과정, 동기, 학습자 본인이 감지하는 언어 능력, 자존감과 불안이 어떠한 관계를 지니는지, 그리고 요인 간의 상호작용을 검증하였다. Herdina & Jessner(2002)는 다중언어 능력의 개념을 제안하고 설명하는 첫 시도로서 제3언어 습득 분야에서 중요한 연구라고 할 수 있겠다. 다중언어 능력은 본고에서 살펴보는 다른 요인인 메타언어적 의식으로 볼 수도 있다(Herdina & Jessner, 2002:138). 다중언어를 사용하는 학습자가 언어를 습득하는 능력 또는 기술, 언어를 관리하는 능력과 유지하는 능력이 새로운 언어를 습득하는 과정에서 신장하게 된다. 역동적 다중언어 모형에 의하면 이와 같은 능력들은 메타언어적 의

식을 구성하는 한 부분으로 볼 수도 있다고 하였다.



MLA = 다중언어 능력 (multilingual language aptitude)
LAP = 언어 습득 과정 (language acquisition process)
MOT = 동기 (motivation)
PC = 감지하는 언어 능력 (perceived language competence)
EST = 자존감 (self-esteem)
ANX = 불안 (anxiety)

[그림 II-2] Herdina & Jessner(2002:138)의 역동적 다중언어 모형

L2 요인 효과가 제3언어 습득에서 L1에 비하여 L2의 중요성을 강조한다고 하면 누적 촉진 모델, 언어 유형 우선 모델, 언어적 근접성 모델과 스캘펄 모델은 제3언어 습득에서 L1과 L2 전이가 둘 다 일어난다고 주장하고 있다. 이 모형들은 L1과 L2 전이가 어떻게 일어나는지와 각 언어의 역할이 어떠한지에 대해서 조금 다르게 보고 있으나 크게 어긋나는 부분이 없다는 점이 주목할 만하다. 각 모형에서의 주장은 대립된다기보다 서로를 보완하는 부분을 제시한다고 볼 수 있다.

요인 모형은 제1언어와 제2언어 습득, 그리고 제3 또는 추가 언어 습득에 있어서 영향을 미치는 요인을 나열하여 영향 요인들을 다섯 가지 범주로 분류하였다. 이 와중에 제2언어 습득과 제3언어 습득의 영향 요인 차이를 강조함으로써 제2언어 습득과 제3언어 습득에 분명한 차이가 있다는

것을 강조하였다. 역동적 다중언어 모형은 다중언어 사용자의 언어 시스템에 중점을 두고 언어 습득 과정에서 메타언어적 의식 또는 능력, 학습 동기, 불안, 학습자가 감지하는 언어 숙달도와 자존감 등의 관계를 살펴보아 앞에서 언급한 모형들과 다른 관점에서 제3언어 습득을 보았기 때문에 결이 조금 다른 모형이라고 할 수 있다.

2. 제3언어 습득의 요인

제3언어 습득에 영향을 미치는 요인으로 교차언어적 영향, 언어적 거리(language distance), 목표어 숙달도와 근원 언어 숙달도, 최근의 언어 사용, 거주 기간 및 외국어 노출 환경, 습득 순서, 격식성 등이 있다(De Angelis, 2007).

학습자가 제3언어를 습득하는 데에는 그 전에 배운 언어가 영향을 미치는데, 이를 설명하는 교차언어적 영향의 개념을 먼저 살펴보도록 한다. 교차언어적 영향은 목표어에 영향을 줄 수 있는 '전이, 간섭, 회피, 차용' 등을 포함한 포괄적인 개념이다(Sharwood-Smith & Kellerman, 1986:1). Odlin(1989:27)은 교차언어적 영향을 목표어와 전에 습득된 언어 (또는 완전히 습득되지 못한 언어)의 공통점과 차이점으로 인한 영향으로 정의한 바가 있다. 교차언어적 영향이라는 용어를 만든 Sharwood-Smith는 이와 같은 견해에 동의하여 교차언어적 영향은 학습자의 목표어 사용과 발달에 대한 모국어의 영향이라고 하였고, 이는 목표어에 대하여 학습자가 알고 있는 다른 언어의 영향도 의미한다고 보충 설명을 하였다(1994:198).

1) 언어적 거리(Language Distance)

제3언어 습득과 관련된 연구들은 교차언어적 영향에 주목하고 그 중요성을 설명하였다. 모든 외국어 학습자는 구사할 줄 아는 언어들을 목표어와 비교하면서 언어를 습득한다고 할 수 있다. 이럴 때 교차언어적 영향이 작용하며 학습자는 전에 배운 경험이 있거나 구사할 줄 아는 언어와 목표어의 언어적 거리(language distance)가 가깝다 또는 멀다고 느낄 수 있다. 이와 같이 제3언어를 습득하는 데에 있어서 밀접한 관계가 있는 언어가 그렇지 않은 언어에 비하여 전이가 쉽게 일어난다는 것에 많은 연구자들이 동의하고 있다(Ahukanna et al. 1981; Bouvy, 2000; Cenoz, 2001, 2003b; Cenoz & Valencia, 1994; Chandrasekhar, 1978; Charkova 2004; Clyne, 1997; Clyne & Cassia 1999; De Angelis, 1999, 2005; De Angelis & Selinker, 2001; Dewaele, 1998; Ecke, 2001, 2003; Fouser, 2001; Mohle, 1989; Ringbom, 1987, 2001, 2003; Vildomec, 1963; Williams & Harmmarberg, 1998; De Angelis, 2007:22에서 재인용). Chandrasekhar(1987)는 학습자가 목표어 생성에 있어서 학습자가 목표어와 가장 유사한 언어에 의지한다는 기준 언어 가설(base language hypothesis)을 세우기도 했다. Williams & Hammarberg(1998)에서 '주요 공급자(main supplier)'의 역할을 하는 언어를 결정하는 주요 요인으로 언어 관련성(relatedness)을 제시하였다. 앞서 살펴본 제3언어 습득에 관한 이론적 모형 중 누적 촉진 모델, 언어 유형 우선 모델, 언어적 근접성 모델과 스캘펄 모델도 L1, L2와 목표어의 유형 또는 유사도에 따라 긍정적인 전이 또는 부정적인 간섭이 일어날 수 있다는 현상에 중점을 두고 제3언어 습득을 바라봤다.

언어적 거리란 언어학자가 객관적으로 발견하고 정의할 수 있는 언어와

어족 간의 거리이다(De Angelis, 2007:22). 언어적 거리의 개념을 크게 '객관적 언어거리'와 '심리적 언어거리'로 분류할 수 있다. 객관적 언어거리가 언어 간의 실제 거리를 의미한다면 심리적 언어거리는 학습자가 언어를 습득하면서 인식하고 느끼는 거리를 말한다(Kellerman, 1983). 이와 비슷하게 Jarvis & Pavelenko(2007)는 '객관적 유사성(objective similarity)'과 '주관적 유사성(subjective similarity)'의 용어를 사용하였다. 객관적 유사성은 언어 간에 실제로 일치하는 정도를 뜻하며 주관적 유사성은 학습자가 인식하거나 존재한다고 생각하는 언어 사이에 일치하는 정도를 가리킨다. 하지만 객관적 언어거리와 심리적 언어거리는 상호배타적인 개념이 아니라는 것에 주의해야 한다. 두 개념을 구분하는 것이 실제로 존재하는 언어 차이와 학습자가 인식하는 언어 차이를 비교하기 위한 것일 뿐이다.

언어적 거리의 개념을 보다 자세하게 이해하고 정의하기 위하여 선행연구에서 사용된 용어를 살펴볼 필요가 있다. 언어적 거리는 언어가 가지고 있는 공동한 특징 또는 요소에 의해서 결정되기 때문에 언어적 거리가 가깝다는 것은 곧 두 언어가 계통적 관계를 갖고 있다는 것을 의미하지 않을 수도 있다. Williams & Hammarberg(1998)에서 제시한 언어 관련성은 언어 간의 계통적 관계를 뜻하기 때문에 언어적 거리(language distance)의 일부에 불과하다고 볼 수 있다. 박혜정(2016:143)은 객관적 언어거리를 "기존의 유형학적 유사성과 더불어 의미 유사성을 포함하는 포괄적인 개념"으로 정의한 바가 있다.

한편으로 Kellerman(1983)은 심리유형론(psychotypology)라는 용어를 사용하여 '심리적 언어거리'(perceived language distance)의 개념을 처음으로 제시하였다. 이는 언어 간의 실제 거리가 아니라 학습자가 언어를 습득하면서 인식하고 느끼는 거리를 의미한다(Kellerman, 1983). 이와 같

이 학습자가 인식하는 언어 간의 유사점 또는 차이점을 통하여 전에 배운 언어들이 제3언어 습득에 영향을 미치는 요인으로 작용하는 역할을 한다 (De Angelis & Selinker, 2001). 제3언어 습득에서 교차언어적 영향에 객관적 언어거리도 중요한 요소로 작용하지만 이러한 심리적 언어거리는 제3언어 산출에 있어서 교차언어적 영향을 보다 잘 설명하는 부분이 있다. 위에서 살펴본 바와 같이 선행 연구에서 사용된 용어를 아래와 같이 객관적 언어거리와 심리적 언어거리로 나누어 이해할 수 있다. 단, 선행 연구에서 사용된 용어는 객관적 언어거리와 심리적 언어거리를 완전히 설명할 없다는 점에 유의해야 한다.

<표 II-1> ‘언어적 거리’의 개념에 관한 용어

‘언어적 거리’의 분류	**선행 연구에서 사용된 용어**
객관적 언어거리	언어 관련성(relatedness)
	유사성(similarity)
	언어적 근접성 (linguistic proximity)
	객관적 유사성(objective similarity)
심리적 언어거리	심리유형론(psychotypology)
	지각된 유사성(perceived similarity)
	인식되는 유형학적 근접성(perceived typological proximity)
	주관적 유사성(subjective similarity)

본고에서는 언어적 거리를 객관적 언어거리와 심리적 언어거리로 구성되는 개념으로 보고 두 측면에서 언어적 거리가 제3언어 습득에 미치는 영향을 보기로 한다.

2) L2 위치(L2 status)

제3언어 습득에서 목표어와 언어적으로 가까운 언어의 교차언어적 영향이 주로 관찰되었으나 어떤 경우에는 언어적으로 먼 언어의 영향이 존재한다는 것도 확인되었다. 제2언어 습득과 제3언어 습득의 차이점은 학습자가 목표어를 배우기 전에 L1 외에 다른 언어를 습득한 적이 있는지에 의한다. Williams & Hammarberg(1998)에서 제시된 L2 위치 요인은 제2언어 습득에서 나타나지 않는 특별한 요인이라고 할 수 있다. L2 위치가 L1을 '비외국어'라고 여겨 그 영향을 억제하고 L2의 영향에 의지하고 전략적으로 L3에 접근하는 경향을 말한다(Hammarberg, 2001:36-37). 한편으로 De Angelis(2005)는 '외국성(foreignness)'의 연상은 인지적인 제한이므로 학습자가 통제할 수 있는 의도된 전략이 아니라고 하였다. Cohen(1995:102)에 따르면 학습자가 외국어를 습득할 때 사고가 외국어 모드(foreign language mode)로 전환되어 목표어가 아니라 우월한 외국어(dominant foreign language)로 생각하게 된다고 하여 이와 같은 양상을 설명하였다.

Williams & Hammarberg(1998)에서 제1 연구자이자 연구 대상인 Williams는 스웨덴어를 추가 언어로 습득하면서 L1 영어에 비하여 L2 독일어에 보다 많이 의지하였다. 그는 언어 관련성에 있어서 영어와 독일어가 같은 위치인 것을 고려하였을 때 L1 영어가 아니라 L2 독일어를 유독 의지하게 된 이유를 궁금해 했다. 이와 같은 양상은 의도된 전략인 것으로 해석되었다. 학습자는 영어 원어민처럼 들리고 싶지 않았기 때문에 L1의 요소를 최대한 목표어인 스웨덴어와 통합하지 않으려고 했다고 설명하였다. Williams는 L2인 독일어를 외국어로 여겼다고 하였다. 외국어는 '외국적인(foreign)' 요소가 있기 때문에 L2에 의지하는 것이 목표어인 스웨덴

어를 습득할 때 보다 자연스럽게 느꼈다고 하였다.

De Angelis(2005)에서도 학습자에서 이와 같은 특별한 습득 양상을 발견하였다. 비모국어의 영향을 촉진하고 모국어의 영향을 막는 데에 정확성에 대한 자각과 '외국성'의 연상 두 가지 제약이 존재한다고 하였다. 정확성에 대한 자각은 L1 정보를 처음부터 틀린 정보라고 생각하고 L1 지식에 대하여 가지는 회의적인 태도이다. 이에 따라 L1 정보를 목표어에 투입하여 사용하는 것을 억제하는 반면에 목표어를 습득하고 사용할 때는 비외국어 어휘 또는 지식을 사용하는 것을 수락한다. '외국성'의 연상은 비모국어를 '외국어'로 여기며 비모국어인 언어들을 인지적으로 연관지어 같이 묶는 것을 의미한다. 다시 말해서 모든 비모국어를 외국어로 보고 있기 때문에 학습자의 뇌에서 모국어와 비모국어를 분리시켜 모국어 시스템과 외국어 시스템이 따로 존재한다고 할 수 있다. L3를 습득할 때 외국어 시스템이 작동되어 L1보다 L2에 대한 이해를 사용하여 L3를 이해하고 배우게 된다.

L2 위치 요인은 학습자가 L3를 습득할 때 모국어인 L1이 전이의 근원 언어가 아니라 전에 학습한 외국어가 근원이 되는 현상을 설명한다. 많은 선행 연구에서 제3언어 습득에 있어서 L2의 영향이 매우 중요하다는 것을 검증해왔다(Williams & Hammarberg, 1998; Falk & Bardel, 2011 등). 이에 반해 최근에는 박혜정(2016, 2018) 등 L2 위치의 중요성을 반증하는 연구가 있다.

3) 최근의 언어 사용(Recency of Use)

언어 습득 과정에서 '최근 사용' 또는 '최신 효과'(recency effect)는 언어가 최후에 사용된 시기를 의미한다. 언어학자 Vildomec(1963)은 두 개

의 비모국어를 비교하였을 때 '생생한' 언어가 오랫동안 사용하지 않은 언어에 비해서 언어적 영향이 더 자주 일어난다고 처음으로 제기하였다. 이와 같이 최근에 습득하거나 사용한 언어가 제3언어 습득에 보다 많은 영향을 미칠 것이라는 주장을 지지하는 연구가 많다. Poulisse & Bongaerts(1994)와 Poulisse(1997)에 의하면 언어가 최근에 사용된다면 뇌에 저장된 언어적 정보를 이용하는 것에 상대적으로 용이하기 때문에 최근 사용된 언어의 영향은 새로운 언어를 습득하는 데에 보다 클 것이라고 하였다. 같은 맥락에서 Williams & Hammarberg(1998)는 어떠한 언어가 교차언어적 영향을 미칠지에 대하여 해당 근원 언어가 최근에 사용되었는지를 네 가지 주요 요인 중의 하나로 꼽을 만큼 중요한 요인으로 여겼다.

하지만 많은 연구에서 최근 또는 마지막으로 습득한 언어로부터만 전이가 일어나는 것이 아니라는 예들을 보여주고 있다(De Angelis, 1999; De Angelis & Selinker, 2001; Rivers, 1979). 특히 De Angelis & Selinker(2001)에서 연구 대상이 새로운 언어를 습득하면서 수십 년 동안 사용하지 않은 언어의 영향을 받았다는 것이 보고되었다. 해당 학습자는 영어를 L1으로, 스페인어를 L2로 배운 경험이 있으며 이탈리아어를 목표어로 배우고 있었다. 연구가 진행된 당시에 스페인어를 배우고 사용한 지 30여 년이 지났으나 학습자의 이탈리아어 발화에서 스페인어의 영향이 관찰되었다. 이와 같이 제3언어 습득에서 최근의 언어 사용이 미치는 영향은 다른 요인이 개입되는 경우가 있다고 볼 수 있다.

Schmidt & Frota(1986)는 언어의 최근 사용과 언어 숙달도를 연관지어 학습자는 최근에 사용한 비모국어가 아니라 숙달도가 보다 높으며 유창하게 구사할 수 있는 비모국어의 영향을 받았다고 하였다. Möhle(1989)는 스페인어를 L3 또는 L4로 습득하는 독일어 모어 화자의 발화에서 불

어의 영향을 발견하였다. 학습자와 인터뷰를 진행하였는데, 학습자는 불어를 사용한 지 몇 년이 지났기 때문에 불어가 스페인어를 습득하는 데에 영향을 줄 것이라고 예상하지 못했다고 하였다. 그럼에도 불구하고 Möhle(1989)는 학습자의 스페인어 발화에서 어휘 선택, 관용적 표현과 통사적 구조 등을 비롯하여 많은 측면에서 불어 영향의 흔적을 발견하였다.

4) 언어 숙달도

언어 숙달도가 언어 습득에 미치는 영향에 대해 논의할 때 흔히 근원 언어와 목표어의 숙달도의 면에서 본다. 제3언어 습득의 경우 L1과 L2가 모두 근원 언어가 될 수 있기에 L1, L2와 L3 숙달도가 모두 제3언어 습득에 영향을 준다. 하지만 언어 숙달도를 중심 변수로 삼는 연구가 없기 때문에 학습자의 근원 언어 숙달도는 교차언어적 영향에 있어서 정확히 어떠한 효과로 작용하는지에 대한 이해가 아직 제한적이다(De Angelis, 2007:34). 그럼에도 불구하고 대부분의 연구에서 학습자의 언어 숙달도를 조사하여 언어 숙달도가 제3언어 습득에 미치는 영향은 어떠한지를 추론할 수 있다.

제3언어 습득 분야의 선행 연구에서 언어 숙달도의 영향을 살펴보면 근원 언어의 숙달도가 일정 정도에 달해야 전이가 일어날 수 있지만 어떠한 외국어의 숙달도가 높지 않음에도 불구하고 전이가 일어나는 경우도 있다. 많은 선행 연구에서 언어 숙달도가 높을수록 전이는 자주 일어난다고 주장하였다(Chandrasekhar, 1978, Ringbom, 1987; Schmidt & Frota, 1986; Williams & Hammarberg, 1998). 이에 반해 학습자의 근원 언어 숙달도가 낮을 때도 전이가 일어나는 현상이 보였다(De Angelis 1999, 2005; Rivers, 1979; Selinker & Baumgartner-Cohen, 1995;

Vildomec, 1963). 따라서 교차언어적 영향이 일어나기 위하여 해당 근원 언어의 문턱이 높지 않다고 볼 수 있다. 다시 말해 근원 언어의 숙달도가 높지 않아도 교차언어적 영향이 일어날 수 있으며 목표어 습득에 유의미한 영향을 줄 수 있다(De Angelis, 2007:34). 다만 근원 언어의 숙달도에 따라 전이가 일어나는 빈도가 다르다고 할 수 있다.

근원 언어의 숙달도 외에 학습자의 목표어 숙달도에 따라 제3언어 습득 과정에서 일어나는 전이 또는 간섭 효과가 다를 수 있다. 많은 연구자들은 교차언어적 영향이 학습자가 L3를 배우는 초급 단계에서 일어나는 경우가 많으며 고급 단계에서 줄어든다고 하였다. 그러나 목표어 숙달도가 고급 단계에 달한 학습자의 언어 습득에서 전이가 일어나지 않는 것이 아니다(De Angelis 2007:34). Lindavist(2009)에 따르면 형식 전이(formal CLI/transfer of form)는 초급과 중급 학습자 중에 많이 일어나는 데에 비해 고급 학습자에서 유의미하게 줄었다고 하였다. Ringbom(2007a)은 초급 학습자와 고급 학습자의 차이는 교차언어적 영향이 일어나는 유형이라고 하였다. Ringbom(2007a)에 의하면 형식 전이는 언어 습득 과정의 초반에 지배적이며 목표어 숙달도가 높아지면서 의미 전이(meaning-based CLI/transfer of meaning)가 일어난다. 목표어 숙달도가 낮은 경우에 학습자는 부족한 지식을 채워야 하기 때문에 형식 전이가 일어난다. 그러나 학습자의 목표어 숙달도가 높아지면서 지식의 공백이 줄어들어 형식 전이대신에 의미 전이가 일어나게 된다(Bardel, 2015). 이와 같은 맥락에서 Lindqvist(2012)는 고급 학습자 사이에 의미 전이가 형식 전이에 비하여 비중이 크다는 양상을 보고하였다. Bardel(2015)에서 고급 학습자 집단에서 의미 전이가 많이 일어나는 반면에 중급 학습자 집단에서 형식 전이가 일어나는 경우가 많았다.

5) 메타언어적 의식(Metalinguistic awareness)

제3언어 습득 과정에서 메타언어적 의식(metalinguistic awareness)이 큰 영향을 주고 있음이 확인되었으며 많은 연구에서 주목하고 있다. 선행 연구에서 이중언어 사용자와 다중언어 사용자가 단일언어 사용자(monolingual learners)에 비하여 언어의 형식, 의미와 규칙에 대하여 더 강한 인식을 가지고 있다고 밝힌 바가 있다(Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1987, 1988, 1991, 2001a, 2001b, 2004; Eviatar & Ibrahim, 2000; Galambos & Goldin-Meadow, 1990; Ianco-Worral, 1972; Ricciardelli, 1992a, 1992b; Yelland et al., 1993, De Angelis 2007:121에서 재인용).

선행 연구에서 언어 의식(language awareness)과 메타언어적 의식이라는 용어를 교차적으로 사용해 왔다. 또한 Herdina & Jessner(2002)의 역동적인 다중언어 모형에서 메타언어적 의식을 다중언어 능력으로 보기도 했다. 제3언어 습득의 특성을 고려하여 본고는 메타언어적 의식이라는 용어를 사용하기로 한다.

메타언어적 의식은 어떠한 표현을 이해하거나 생성하는 데에 한 발 뒤로 물러서서 그 표현의 언어적 형식과 구조에 대하여 생각하게 한다. 따라서 메타언어적인 과제가 어떠한 개인이 메시지의 언어적 본질에 대해서 생각, 즉 언어의 구조적 특징에 관하여 생각을 하는 것을 필요로 한다. 다시 말하면 메타언어적으로 의식을 하는 것은 어떠한 인지적·언어적인 기능을 요구하는 특정 문제에 접근하고 해결할 줄 아는 것이다(Malakoff, 1992:518). 또한 Gombert(1992:13)에 의하면 메타언어적 활동은 언어와 그 사용에 관한 메타 인식(metcognition)의 하위 분야이다. 달리 말하면, 메타언어적 활동에서는 (1) 언어와 그 사용에 대해서 생각하는 활동과 (2)

대상자가 이해와 생성 모두 포함한 언어적 처리에서 의도적으로 자신만의 방법으로 모니터링과 계획을 하는 능력을 포함하는 것이다(Gombert, 1992:13). Sagasta Errasti(2003:28)는 메타언어적 의식을 언어 사용에 대한 높은 민감성으로 설명하였다. 또한 Jessner(2006)는 메타언어적 의식이란 학습자가 언어에 주의를 기울여 이에 대한 성찰에서 실현되는 것이라고 하였다.

Diaz & Klingler(1991:173)에 따르면 메타언어적 의식은 언어적 변수(linguistic variables)에 대한 객관적인 인식과 통제이다. 예를 들면 언어와 상황을 연상하여 언어의 임의적인 의미를 이해하는 것 또는 통사위반(syntactic violation)을 발견하고 정정하는 능력이라고 할 수 있다. Falk, Lindqvist & Bardel(2015:229)은 메타언어적 의식을 언어적 특징, 언어 규칙 또는 정보를 생각하고 다루는 능력으로 정의하였다. 이와 같이 메타언어적 의식은 언어 구조에 대한 명시적 지식(explicit knowledge)을 가리킨다(Bialystok & Barac, 2013:193).

Cohen(1995)는 다중언어 사용자가 다양한 언어를 의지하여 메타언어적 정보를 얻는다고 하였다. 해당 연구의 참여자는 제3언어를 구성하는 지식이 부족할 때 제1언어가 아닌 제2언어를 의지할 때도 있다고 하였다. 그리고 Thomas(1988)는 제2언어 정식 교육의 유무와 메타언어적 의식을 처음으로 연결지어 정식 교육을 받은 학습자가 그렇지 못한 학습자보다 제3언어를 효과적으로 배울 수 있다고 주장하였다. 두 집단의 차이가 '언어의 규칙과 형식에 대한 의식적인 지식(conscious knowledge)'이라고 할 수 있다 (1988:236). 다시 말하면 메타언어적 의식은 학습자의 제3언어 학습 능력에 영향을 미치며 강한 의식을 갖추는 것이 추가 언어를 습득하는 데에 도움이 된다.

메타언어적 의식은 매우 복잡한 개념이며 그 범위가 아주 넓다. 따라서

한국어를 습득하는 과정에서 개념을 넘어서 메타언어적 의식의 실체를 탐구할 필요가 있다. 메타언어적 의식의 정의를 보면 메타언어적 의식이 곧 메타언어적 지식의 사용이라고 할 수 있다. 메타언어적 지식은 '언어에 대한 지식'으로 이해할 수 있으며 메타언어적 지식을 구성하는 것은 구체적으로 메타언어이다. 메타언어적 의식을 구체적이며 관찰 가능한 부분은 학습자가 한국어를 이해·표현을 하거나 학습하는 과정에서의 메타언어(metalanguage) 사용으로 볼 수 있다. 메타언어란 언어에 관한 언어로 간단하게 이해할 수 있다. 안주호·정영국(2012)은 한국어교육에서의 메타언어는 '문법 용어'의 형식으로 나타난다고 하였다. 문법 용어는 설명 언어로서의 역할을 하며 교재뿐만 아니라, 교사 언어와 교실에서 등 실제 한국어교육 현장에서 아주 큰 비중을 차지한다. 방성원(2002)에 의하면 한국어교육에서의 문법 용어는 "학습의 대상이 되는 문법 형태의 범주 명칭, 문법 형태의 기능과 의미를 설명하기 위해 사용되는 문법적 개념어를 모두 일컫는다. 따라서 문법 용어는 학습 대상이 되는 문법 항목을 설명하기 위한 일종의 메타언어라고 할 수 있다"(109). 안주호·정영국(2012)과 방성원(2002)에 따르면 한국어교육에서 메타언어로 작용하는 것이 문법 용어라고 이해할 수 있다. 이와 같이 메타어언어적 의식이라는 개념의 범위가 매우 넓지만 본고는 문법 용어와 메타언어적 지식을 비롯한 메타언어적 의식의 인지적인 측면에 중점을 두어 다루기로 한다.

3. 홍콩 학습자의 특성

1) 문화적 특성

홍콩은 150년 넘게 영국 식민지로 지내면서 1997년에 중국에 반환되어

현재 중국의 특별행정구로 지낸 지 불과 20여 년이 밖에 되지 않았다. 따라서 30대 이상인 홍콩 학습자가 영국 식민지 시절의 홍콩에서 자랐으며 영국 문화의 영향을 많이 받았다. 20대 또는 10대인 홍콩인은 영국령 홍콩을 직접 경험하지 않았으나 건축물, 음식, 생활습관, 교육제도 등 영국에서 내려온 문화 속에서 자랐다. 많은 연구자들이 홍콩의 문화적 정체성을 연구하였을 때 '혼잡성(hybridity)', '변경성(marginality)', '미결정성(undecidability)' 등의 용어를 사용해 왔다(葉蔭聰, 1995; 류영하, 2004; 홍석준・이헌종, 2002; 진성희, 2018). 홍석준・이헌종(2002)에 의하면 홍콩에 '중국인다움'과 영국의 영향을 받은 부분이 있으며 이를 통하여 '홍콩다움' 또는 '홍콩성'이 생기게 된다. 같은 맥락에서 진성희(2018)는 홍콩성(Hongkongness)을 "중국으로의 완전한 포섭이[든], 영국적 삶의 고수이[든], 전자와 후자 모두 아닌 제3의 것에 가까운 것"(300)으로 정의하였다. 이와 같이 홍콩 학습자는 동서양 문화가 공존하는 홍콩에서 생활하며 그들의 특유한 문화가 형성되어 왔다.

2) 언어적 특성

식민지로서의 역사와 교육 정책으로 인하여 모든 홍콩 학습자는 이중언어 사용자라는 특성을 지닌다. 따라서 홍콩 학습자들은 한국어를 제3언어로 습득한다. 홍콩 학습자는 정부의 '양문삼어'(兩文三語) 정책 하에 교육을 받아왔다. 홍콩 정부가 2017년에 발표한 연간 보고서에 따르면 홍콩 교육은 학생들이 중국어와 영어 두 가지 언어로 쓰기와 중국어(광동어), 보통화와 영어 세 가지 언어로 말하기를 할 수 있게 하는 것을 지향한다.[4] 따라서 숙달도의 차이가 있겠지만 모든 홍콩 학습자는 중국어(광동

4) Hong Kong Yearbook, 17 July, 2017, p.124.

어), 보통화와 영어 세 가지 언어를 구사할 수 있는 특성을 지닌다. 또한 홍콩 5세 이상의 인구의 69.63%가 두 가지 이상의 언어를 구사할 줄 안다는 것을 아래 <표 II-2>에서 확인할 수 있다. 따라서 홍콩 학습자의 언어적 특성은 그들의 다중언어성이라고 할 수 있다.

<표 II-2> 5세 이상 홍콩 인구가 구사하는 언어 수(Tsang, 2015:315에서 재인용)

구사하는 언어 수	인구
1	30.38% (2,068,451)
2	29.30% (1,994,558)
3	34.31% (2,335,814)
4	6.02% (409,610)
합계	6,808,433

HKSAR 2011 Census statistics, released in February 2013 참고.

3) 언어 습득 특성

위에서 언급했듯 홍콩 학습자는 언어적인 면에서 중국어와 영어를 구사하기 때문에 다중언어성의 특성을 지닌다. 이와 더불어 홍콩 학습자가 대부분 외국어 습득 경험이 있다는 것을 주목할 만하다. 홍콩은 '국제금융도시'라고 불리는 만큼 국제성을 중요하게 여기고 있어 영어 외의 다른 외국어 습득도 중요하게 생각하는 편이라고 할 수 있다. 따라서 영어 외의 다른 언어를 어렸을 때부터 습득하거나 성인이 되어도 외국어를 배우는 경우가 많다. 이와 같이 홍콩 학습자는 대부분 다양한 외국어 습득 경험을 보유하고 있으며 언어 교실에 익숙하다는 특성을 가지게 된다.

https://www.yearbook.gov.hk/2017/en/pdf/E08.pdf

홍콩 학습자가 한국어를 습득하는 이유와 동기가 다른 나라의 학습자와 비교하였을 때 차이가 있다는 것도 주목할 만하다. 김선아(2017)는 중국인과 홍콩인 학습자의 학습 동기가 상이하다고 하였다. 중국에 진출하는 한국 기업들이 현지인을 채용하는 수요가 늘어남에 따라 중국에서 한국어교육이 급속하게 발전해 온 반면 홍콩에서 한국어교육은 '한류'에 대한 관심으로부터 시작되었으며 지속되고 있다. 이와 같이 신성원(2017)은 대부분의 홍콩 학습자가 한국어를 학습하기 시작한 계기는 한국 문화에 대한 관심이며 한국어를 학습하는 것이 여가를 활용한 취미 활동이라는 것을 언급하였다. 따라서 홍콩에는 학문 목적 학습자보다 일반 목적, 또 취미 목적 한국어 학습자가 많다고 볼 수 있다. 2017년을 기준으로 홍콩대학교에는 한국학 전공과 부전공 과정, 다른 3개의 학교에는 부전공 과정만 개설되어 있으며 홍콩이공대학교의 '한국어' 부전공을 제외하면 다른 학교에서는 '한국학'이라는 이름으로 과정을 운용하고 있다(김선아, 2017:10). 이와 같은 현상은 홍콩의 학습자들이 한국어 자체보다 한국 문화에 대해 관심을 가지고 있다는 것을 보여주며 한국어는 한국 문화를 이해하기 위한 일부로 보고 있음을 해석할 수 있다.

앞에서 언급한 바와 같이 홍콩 학습자들은 한국 문화에 대한 관심으로 한국어 습득을 시작하는 경우가 많다. 언어 습득의 동기가 목표어, 목표어를 사용하는 사람과 공동체에 대한 호의적인 인식, 그리고 문화와 언어 자체에 대한 관심으로부터 목표어를 접하기에 그 습득이 자발적이다. 따라서 한국어를 배우는 것은 영어 습득과 다르게 동기가 지속되기도 한다. 영어를 취업 또는 진학에 필수적인 것으로 여기는 반면(Humphreys & Spratt, 2008) 다른 언어를 습득할 때는 그렇게 생각하지 않는다. Bui, Tan & Teng(2019)이 홍콩 일본어 학습자를 대상으로 연구를 진행한 결과, 홍콩 학습자가 일본어를 학습할 때 내재적 동기가 작동되며 목표어를

도구적 역할(instrumentality)로 보지 않는 경향이 있다. 이와 같은 자발적 학습은 환경 변화로 인한 외부적인 영향을 받을 가능성이 적다고 할 수 있다.

4. 광동어와 보통화의 언어적 차이

본고는 먼저 대조언어학의 관점에서 광동어와 보통화의 언어적 차이를 살펴본 다음에 본 연구의 목적을 고려하였을 때 그들을 한 언어로 봐야 할 필요성에 대하여 논의하겠다.

1) 광동어와 보통와의 대조 분석

광동어 관련 연구들이 광동어를 방언으로 여기는 경향이 있었으나 최근 들어서는 광동어를 개별 언어로 보는 경향이 있다. 광동어를 과연 하나의 개별 언어로 볼 수 있는지에 대해 아직 학계에서 논쟁이 많은데, 광동어를 중국어 방언의 일종이라고 할 수 있으나 사용되는 어휘와 문법에서 차이가 있다. 더불어 홍콩과 대륙의 언어문화를 보았을 때 하나의 독립적인 언어라고 인정해야 하는 부분이 있다.

문어적인 면을 보았을 때 광동어와 보통화는 번체자와 간체자라는 차이만 있기 때문에 광동어가 방언일 뿐이라는 의견이 많았다. 그러나 최근 들어 광동어 구어와 문어가 혼합된 문장이 담긴 책이 출판되고 신문이 발행되면서 광동어가 하나의 언어로의 특성이 강조된다고 할 수 있다. 또한 중국어를 연구하는 학자들은 '홍콩식 중국어(港式中文)'라는 용어를 사용하여 홍콩에서 사용되는 중국어 문어체를 설명해 왔다. 이는 '홍콩식 중국어'가 전통적으로 사용되는 중국어 문어체와의 차이점과 그의 사회적 위

상, 역사, 변화 과정, 문법 특징과 발전에 대한 인정을 받았다고 할 수 있다(赵春利 · 石定栩, 2012). 그럼에도 불구하고 광동어와 보통화는 문어의 어순 또는 문장 구조에 있어서 큰 차이가 없다. 광동어와 보통화는 모두 통사적으로 주어(subject)-동사(verb)-목적어(object) 순서로 언어를 구성하여 SVO 언어라고 일컬어진다. 두 언어는 음운적 · 어휘적으로 통하는 언어가 아니지만 문법적으로 대부분의 측면에서 유사하다(Lee, 2019:23).

朱月明(2004)에 따르면 광동어는 고대 중국어의 요소를 보존하였기 때문에 단음절을 가진 어휘가 많다. 이에 비하여 같은 뜻을 가진 보통화 어휘는 두 음절로 표현된다. 또한 광동어는 방언적인 요소가 있으며 동사 사용에 있어서 보통화의 표현과 차이가 있으며 이와 같은 차이는 어휘에서도 드러나게 된다. 더불어 광동어 어휘 중에 형태소의 순서가 보통화와 반대인 경우와 보통화에서 사용되지 않는 접두사와 접미사를 사용되는 경우가 있다. 광동어에는 보통화에 비하여 외래어가 많으며 사자성어와 관용어의 경우도 조금 다를 때가 있다. 이와 같이 문어적인 면에서 광동어와 보통화가 비슷한 면이 있으면서도 차이점이 드러나는 것을 확인할 수 있다.

구어적인 면을 보았을 때 광동어와 보통화의 차이가 더 많다고 할 수 있다. 먼저, 보통화는 4개의 성조가 있는 데에 비해 광동어는 9개의 성조로 구성된다. 또한 보통화와 광동어는 초성과 종성에 있어서 차이가 있다. 학자마다 주장하는 이론에 차이가 있으나 홍콩언어학학회(The Linguistic Society of Hong Kong)에 따르면 광동어는 19개의 초성(성모)과 8개의 종성(운미)으로 구성되어 있다.[5] 이에 비하여 보통화는 23개의 초성(성모)과 4개의 종성(운미)으로 구성된다. 이와 같이 광동어와 보통화의 가장 큰 차이가 발음에 있는 만큼 홍콩 학습자의 보통화 습득 연구 중에 발음에 대한 연구가 대부분을 차지한다(Chen & Han, 2019; 2020; 張凌, 2021).

5) Jyutping: The Linguistic Society of Hong Kong Cantonese Romanization Scheme. https://jyutping.org/jyutping/.

Chiswick & Miller(2005)는 미국인이 다른 언어를 습득할 때 겪는 어려운 점을 기준으로 하여 영어와 다른 언어 간의 거리를 양적으로 측정하였다. 해당 연구는 어떠한 언어를 배우는 것이 어려울수록 언어적 거리가 먼 것으로 가정하였다. Chiswick & Miller(2005)는 각 언어를 배울 때의 난이도에 따라 측정 척도를 만들었다. 다른 요인들이 통제된 상황에서 미국 및 캐나다 성인 이민자의 모국어가 영어와 언어적으로 멀수록 연구 대상의 영어 숙달도가 낮은 것으로 나타났다. 해당 연구에서 언어 간의 거리를 측정하는 척도를 '언어 점수'(language score)라고 하여 1점이 가장 낮고 3점이 가장 높은 것인데, 한 언어의 언어 점수가 높을수록 영어와 보다 가까운 것임을 의미한다. Chiswick & Miller(2005:6)에 따르면 보통화와 광동어의 언어 점수가 각각 1.50과 1.25인 것으로 나타났다. 이와 같이 새로운 언어를 배우는 데에 보통화와 광동어 화자 사이에 분명한 차이가 있다는 것을 확인할 수 있다.

2) 홍콩인에게 L3로서의 보통화

중국어(광동어)와 보통화 간의 복잡한 관계로 인하여 홍콩 학습자에게 보통화가 과연 외국어라고 할 수 있는지에 대하여 규명할 필요가 있다. Chen & Han(2019)은 보통화를 제3언어로 보아 광동어와 영어를 구사할 줄 아는 홍콩 학습자의 보통화 발음 습득 양상을 연구한 바가 있다. Tsang(2015)는 제3언어의 복잡한 특성, 홍콩의 언어 상황과 광동어와 보통화에 대한 인식 차이를 고려하여 홍콩 학습자의 L1을 광동어, L2를 영어, L3를 보통화를 비롯한 다른 언어로 설정하였다. Chen & Han(2019)과 Tsang(2015)에 따르면 광동어와 보통화가 공통점이 있으나 홍콩 학습자가 보통화를 습득하는 것을 제3언어 습득으로 보는 것이 적합하다.

한편으로 현재 홍콩의 교육부는 홍콩 로컬 학교(사립학교 또는 공립학교)의 교육 과정에서 초등학교 1학년부터 중학교 3학년까지 보통화 수업을 필수 수업으로 규정하고 있다. 다시 말하면 로컬 학교를 다니는 모든 학생이 초등학교 입학부터 중학교 졸업까지 9년 동안 보통화 수업을 받는다. 교육부에서 발표한 홍콩 학생을 위한 보통화 교육과정[6]에서의 학습 목표를 살펴보면 보통화 과목의 주된 목표가 읽기, 쓰기를 비롯한 언어 능력의 향상이 아니라 듣기와 말하기의 비중이 보다 크며 문화적인 면에 치우쳐져 있다는 것을 볼 수 있다. Chen&Han(2019)과 Tsang(2015)에서도 홍콩 학습자의 보통화 발음에 중점을 두어 보통화 습득을 제3언어 습득으로 보는 것이라고 할 수 있으며 언어 전체적으로 보았을 때 그렇지 않은 여지가 있다.

앞에서 언급한 바와 같이 보통화와 광동어에 많은 차이가 존재한다는 것은 사실이지만 광동어 화자의 언어 습득의 측면에서 봤을 때 광동어와 보통화를 다른 언어로 볼 필요가 없을 수도 있다. 이는 홍콩 학습자가 보통화를 배울 때 보통화와 광동어의 발음 차이로 인해 듣기와 말하기를 습득해야 하나 번체자와 간체자의 차이 외에 문자적인 면에서 크게 차이가 없기 때문이다. 따라서 홍콩 학습자가 중국어를 습득할 때 읽기와 쓰기를 배울 필요가 없다고 볼 수 있다. 이렇게 외국어 습득의 관점에서 보았을 때 홍콩 학습자가 보통화를 배울 때는 완전히 새로운 언어를 배운다고 하기가 어렵다. 더불어 제3언어의 정의를 보면 제3언어라는 용어는 제3언어만 아니라 제3언어 또는 추가 언어를 가리키는 것에 주의해야 한다. 또한 Hammarberg(2009)에 따르면 제3언어를 넘어선 제4 또는 제5언어를 습득하는 경우에는 영향 요인들이 질적으로 결정적인 차이가 없다고 한다.

---

6) 香港特別行政區政府教育局(2017), 普通話科課程指引 (小一至中三) . https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/PTH_Curriculum_guide_for_upload_final.pdf.

이러한 논의를 바탕으로 하여 음운 또는 발음적인 측면에서 보았을 때는 보통화가 홍콩 학습자에게 제3언어가 될 수 있으나, 언어 습득 전체로 보았을 때는 보통화를 홍콩 학습자의 모국어인 중국어(광동어)와 구별해서 볼 필요가 없다고 할 수 있다. 이와 같이 본고에서는 홍콩 학습자의 보통화 학습 여부와 숙달도, 그리고 보통화와 광동어의 차이를 배제하기로 한다.

III. 제3언어 습득의 영향 요인 분석

1. 제3언어 습득의 영향 요인 분석을 위한 설문도구 작성

1) 제3언어 습득의 영향 요인 검토

위에서 언급한 바와 같이 제3언어 습득에 미치는 영향 요인을 설정하기 위해서 '선택적 접근 방식'을 사용하였다. 선택적 접근 방식의 장점은 선행 연구를 바탕으로 제3언어 습득의 영향 요인을 정하는 것이며 "실제로 구조방정식을 활용한 많은 통계적 모형 연구들에서 검증 가능하므로 선호되고 있[다]"(정혜승 외, 2016:177). 하지만 이와 같은 접근 방식은 연구자의 관심에 따라 선택이 되며 "요인 간의 위계가 체계적 접근 모형에 비해 다소 덜 체계적"(정혜승 외, 2016:177)일 수 있다는 가능성을 지니고 있어 단점으로 꼽힐 수 있다. 제3언어 습득의 영향 요인 매우 많기 때문에 본고에서 다루는 영향 요인을 선정하기 위해서 선택적 접근 방식이 적합하다고 본다.

제3언어를 습득하는 과정에서의 영향 요인을 다루는 선행 연구에서 대표적으로 William & Hammarberg(1998)이 있다. Williams & Hammarberg(1998)에 의하면 L3를 습득할 때 '주요 공급자(main supplier)'의 역할이 되는 선행 언어가 주로 네 가지 요인에 따라 결정된다. 언어적 거리(language distance), L2의 위치(status), 최근의 언어 사용(recency of use)과 언어 숙달도 네 가지 영역에서 가장 높은 점수를 받는 언어가 제3언어에 더 도움이 되는 언어라고 할 수 있다고 하였다. 이 연구의 결과를 바탕으로 제3언어 습득을 연구하는 학자들은 각 요인이

제3언어 습득에 미치는 영향을 연구해 왔다. 하지만 Williams & Hammarberg(1998)는 영향 요인 간의 관계가 아니라 요인만을 제시한다는 점에서 한계를 지닌다.

앞의 II장에서 검토한 바와 같이 Hufeisen의 요인 모형(2000a, 2000b)은 제3언어 습득에서의 영향 요인을 신경생리학적 요인, 학습자 외부적 요인, 정의적 요인, 인지적 요인, 외국어 특수적 요인과 언어적 요인으로 분류하였다. 다섯 범주의 요인이 모두 중요한 역할을 한다는 것을 부정할 수 없으나 학습자 개인 차이를 나타내는 신경생리학적 요인과 학습자 외부적 요인에 대한 자료를 수집하고 분석하는 데에 현실적으로 어려움이 있을 것으로 예상된다. 또한 이와 같은 요인들은 미치는 영향이 개개인마다 매우 다르기 때문에 분석한다고 해도 교육적으로 의미가 없을 수도 있다고 생각되어 본고에서 자세히 살펴보지 않기로 한다. 아울러 학습자 불안과 동기 등 정의적 요인이 제3언어 습득에만 존재하는 것은 아니며 제3언어 습득의 특징으로 보기 어렵기 때문에 본고에서 배제하기로 한다.

Herdina & Jessner의 역동적 다중언어 모형(2002)도 제3언어 습득에서의 영향 요인과 그들 간의 상호작용을 살펴본 바가 있다. 다중언어 사용에서 다중언어 능력, 언어 습득 과정, 동기, 학습자가 감지하는 언어 능력, 학습자 자존감과 불안 간의 역동적인 상호작용을 보여주는 모형을 제시하였다. 그러나 역동적 다중언어 모형에서 제시된 요인이 대부분 요인 모형에서의 학습자 외부적 요인과 정의적 요인에 속한다고 볼 수 있다. 앞에서도 언급한 바와 같이 이와 같은 요인들은 L2 습득에서도 크게 작용하는 요인들이기 때문에 제3언어 습득 고유의 영향 요인으로 보기가 어렵다. 또한 역동적 다중언어 모형에서 언급한 요인들 간의 관계를 충분히 다루고 규명했다고 생각된다. 따라서 Herdina & Jessner(2002)가 살펴본 영향 요인을 본고에서 제외하고 논의하기로 한다.

위에서 논의한 바에 따라 본고는 Hufeisen(2000a, 2000b)에서 인지적 요인과 언어적 요인으로 분류된 영향 요인을 중심으로 논의하도록 한다. Williams & Hammarberg(1998)이 제시한 네 가지 영향 요인을 기초로 하여 최근 연구에서 많이 논의되고 있는 메타언어적 의식을 영향 요인으로 검토하도록 한다. 다시 말하면 본고에서 제3언어 습득에 영향을 미치는 요인의 선정은 Williams & Hammarberg(1998)에서 제시한 네 가지 요인에 더불어 메타언어적 의식 다섯 개의 영향 요인에서 출발한다.

먼저 언어적 거리를 제3언어 습득에 미치는 영향 요인에 포함시킬 필요성이 있는지에 대하여 논의하도록 한다. 제3언어 습득과 관련된 연구들이 교차언어적 영향에 주목하였으며 그 중요성을 설명하였다. 그러나 본고에서 연구 대상이 되는 홍콩 학습자의 경우 교차언어적 영향은 다른 작용을 할 수도 있다. 홍콩 학습자가 배운 언어는 중국어와 영어이며 두 가지 언어가 모두 목표어인 한국어와 비교할 때 한 언어가 목표어와 언어적 거리가 보다 가깝다 혹은 멀다고 하기가 어렵다. 따라서 홍콩 학습자와 같은 경우에는 교차언어적 영향 외의 다른 영향 요인을 연구하고 살펴보는 것이 보다 중요하다고 할 수 있다. 언어적 거리가 불분명한 상황에서 교차언어적 영향이 선행 연구에서 증명한 바와 같이 큰 영향을 미칠 것인지, 또는 다른 영향 요인이 학습자가 한국어를 제3언어로 습득하는 데에 보다 큰 영향을 미칠 것인지가 중요한 문제가 된다. 앞에서 언급한 바와 같이 Williams & Hammarberg(1998)에서 영향 요인으로 제시한 언어 관련성(relatedness)은 객관적 언어거리의 일부에 불과하다. 하지만 L1, L2와 L3 간의 언어적 거리가 언어 습득에 있어서 중요한 요인임을 선행 연구에서 확인해 왔다. 앞에서 살펴본 바와 같이 L1과 L2가 목표어와 언어적 거리가 가까운 경우 또는 학습자가 인식하는 목표어와 기존에 알고 있는 언어 간의 언어적 거리가 가까운 경우에는 '전이, 간섭, 회피, 차용' 등 교차

언어적 영향이 보다 잘 일어난다. 따라서 본고는 언어적 거리를 다루었을 때 객관적 언어거리와 심리적 언어거리를 통합적으로 보아 분석하고 논의하도록 한다.

선행 연구를 검토했을 때 언급한 것처럼 중국어, 영어와 한국어와 같이 L1, L2와 L3의 언어적 거리가 특별히 가까운 관계를 지니지 않는 언어를 대상으로 한 연구가 아직 미흡하다. 따라서 한국어를 제3언어로 습득하는 홍콩 학습자의 특별한 언어적 배경을 고려하였을 때 언어적 거리를 영향 요인으로 살펴볼 필요가 있을 것으로 생각된다. 이에 언어적 거리가 제3언어로서의 한국어 습득에 있어서 중요한 영향을 미칠 것으로 생각되어 본고에서 영향 요인으로 설정하였다.

다음으로 L1/L2 숙달도가 제3언어 습득에 영향을 미치는 요인으로서의 필요성에 대해 살피도록 한다. 본 연구에서는 홍콩 현지 교육을 받은 홍콩 학습자를 대상으로 삼았다. 따라서 모든 연구 참여자는 초등학교 입학부터 고등학교 졸업까지 12년 동안 중국어와 영어를 공부하였다. 이와 같이 본고에서 연구 대상으로 삼는 학습자의 언어 숙달도는 일정 부분 통제된 것으로 볼 수 있기 때문에 제3언어로서의 한국어를 습득하는 데에 영향을 미치는 하위 요인에서 제외시키기로 한다.

앞서 언급한 바와 같이 많은 선행 연구에서 제3언어를 사용하거나 습득하는 데에 L2의 영향이 매우 중요한 것으로 보았다. 따라서 많은 연구자가 L2 위치에 중점을 두어 L1과 L2 중 어느 언어가 L3 습득에 어떤 부분에서 보다 큰 영향을 주는지에 초점을 맞춘 연구가 많다. 그러나 L2 위치 요인에 대하여 L2 숙달도의 영향이 있으며(Williams & Hammarberg, 1998) 본 연구의 대상자의 L2 숙달도가 어느 정도로 통제가 되어 있는 상황에서 그 영향을 발휘하는지에 대해서는 의문을 제기할 수 있다. 또한 Bono(2011: 45)는 많은 연구에서 L2 요인 효과와 L2-L3 언어적 거리 간

의 연관성을 탐구했다는 점을 언급하였다. 뿐만 아니라 해당 연구에서는 L2 요인 효과의 존재를 확인하여, L2와 L3간의 언어적 거리가 상대적으로 멀 때 L2 요인 효과가 강화됨을 보고하였다. 이와 같이 L2 위치 요인은 L1, L2와 L3간의 언어적 거리와도 관련이 있으므로 언어적 거리와 각 언어의 숙달도의 하위 요인으로 간주하는 것도 가능하다. 따라서 L2 위치 요인을 하나의 영향 요인으로 별개로 조사하는 것이 다른 영향 요인과 충돌하는 부분이 있는 것으로 보여 L2 위치를 본 연구의 영향 요인으로 설정하지 않기로 한다. 아울러 본고의 목적은 L1과 L2 중의 어느 언어가 제3언어 습득에 보다 큰 역할을 하는지에 중점을 두는 것보다 각 영향 요인이 제3언어 습득에서의 역할과 그들의 관계를 규명하는 것이기 때문에 본고에서는 L2 위치를 개별 변수로 다루지 않는 것이 적합하다고 판단하였다.

최근의 언어 사용을 제3언어 습득의 영향 요인으로 다룰 필요성에 대해서 살피도록 한다. 최근의 언어 사용은 다른 나라 또는 지역에 거주하게 되는 사람이 모국어와 외국어를 비교하였을 때 어떤 언어를 최근에 사용하였는지, 얼마나 사용하였는지를 그 정의를 하고 있으므로 홍콩 학습자에게는 해당되지 않는 측면이 있다. 하지만 최근의 언어 사용은 Williams & Hammarberg(1998)에서 제시된 만큼 제3언어 습득에 있어서 중요한 역할을 하고 있다. 따라서 홍콩 학습자의 상황을 고려하여 영향 요인을 'L1/L2 언어 사용'으로 수정하여 설문도구에서 포함시키기로 하였다.

메타언어적 의식은 제3언어 습득에 관한 연구에서 중요한 주제라고 할 수 있다. 많은 연구에서 발표한 바와 같이 메타언어적 의식은 다중언어 능력에 있어서 매우 중요한 역할을 하고 있다(Herdina & Jessner, 2002; Jessner, 2006). 메타언어적 의식이라는 영향 요인은 단일언어 학습자와 다중언어 학습자를 구별하는 주된 요인이라고 해도 과언이 아니다. 아울

러, 메타언어적 의식은 언어 학습에 있어서 전략적으로 장점이 되기도 한다(Bono, 2011: 31). 이와 같은 제3언어 습득을 구별하는 데에 큰 역할을 하는 메타언어적 의식을 본고에서 영향 요인으로 다룰 필요가 있다고 생각된다.

제3언어 습득의 분야에서 L1과 L2 중 제3언어 습득에 보다 큰 영향을 끼치는 언어에 대한 논의가 활발히 진행되고 있으며 이를 비롯하여 L2 위치 요인의 존재 여부에 대하여 많은 연구자들이 논증해 왔다. 본고에서 L2 위치 요인을 영향 요인으로 설정하지 않았으나 L1과 L2 중 제3언어 습득에 더 큰 영향을 주는 언어가 무엇인지에 대한 논의를 배제하는 것이 아니다. 많은 연구에서 L1과 L2의 영향을 비교한들 어떤 언어가 한국어 습득에 보다 큰 도움이 될지는 단언하기가 결코 쉽지 않다. 또한 L1과 L2가 제3언어 습득에 미치는 영향을 모든 측면에서 살펴보기가 현실적으로 어려운 실정이다. 학습자들은 L3를 습득할 때 구사하는 언어 중 하나에 의지하는 경향이 있을지 모르나 실제로 L3를 습득하는 과정에서 모든 언어 자원을 동원한다. L3를 습득하기 위하여 학습자가 구사할 줄 아는 하나 이상의 언어를 사용하는 것을 흔히 볼 수 있다. 따라서 다중언어를 구사하는 학습자의 장점을 살려 학습자가 전에 배운 적이 있거나 구사하는 언어들을 어떻게 활용하여 한국어를 효과적으로 습득하는지에 대하여 중점을 두는 것이 보다 적합한 것으로 여겨진다. 더불어 홍콩 학습자의 한국어 습득에서 '주요 공급자'가 되는 언어가 무엇인지를 탐구하는 것은 의미가 있겠으나 교육적으로 각 언어가 한국어 습득에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보는 것이 보다 중요할 수 있겠다. 앞서 설명한 바와 같이 L2 위치 요인은 L1/L2 숙달도, L1/L2 언어적 거리와 L1/L2 언어 사용에 의한 영향이 크다. 이에 본고는 L1/L2 언어적 거리와 L1/L2 언어 사용을 통하여 L2 위치 요인을 다루기로 한다. 학습자의 L1/L2 언어적 거리와

L1/L2 언어 사용을 분석함으로써 어떤 언어가 어떤 면에서 한국어 습득에 도움이 되는지를 파악할 수 있을 것으로 생각된다.

따라서 앞에서 살펴본 바와 같이 연구 대상인 홍콩 학습자의 특성과 보 연구의 목적을 고려하여 제3언어로서의 한국어 습득에 영향을 미치는 여러 가지 요인을 검토한 후 본고는 L1/L2 언어적 거리, L1/L2 언어 사용과 메타언어적 의식을 제3언어 습득의 영향 요인으로 선정하여 다루기로 하였다.

2) 1차 검사

(1) 1차 검사 문항 작성

앞에서 살펴본 바와 같이 본고에서는 제3언어 습득에 영향을 미치는 요인 3개를 선정하였다. L1/L2 언어적 거리, L1/L2 언어 사용과 메타언어적 의식 세 가지 영향 요인을 선정하여 제3언어 습득에서 그들 간의 관계를 살펴보기로 하였다. 제3언어의 한국어 습득에 영향을 미치는 요인을 분석하기 위한 예비 문항으로 각 영향 요인에 해당되는 문항을 작성하였다. 학습자 배경에 관한 예비 문항을 제외한 모든 예비 문항에서 5점 리커트 척도를 사용하였다. 설문조사는 다섯 부분으로 나뉘며 각 부분의 주요 내용은 다음의 표와 같다.

<표 III-1> 설문조사의 주요 내용 구성

부분	주요 내용	문항 수
1	학습자 배경	18
2	L1과 L3, L2와 L3에 대한 심리적 언어거리	12
3	학습자의 L1/L2 언어 사용	16
4	학습자 메타언어적 의식	11
5	학습자의 한국어 습득 정도	13
	총 문항 수	**70**

① 학습자 배경에 관한 문항

학습자 배경에 관한 문항은 연구 대상의 개인 정보, 출생 및 거주 배경, 언어 학습 배경, 한국어 습득 배경, L1/L2 숙달도와 학습 언어로 구분하였다. 학습자 배경을 물어보는 자세한 문항은 아래 <표III-2>와 같다.

L1/L2 숙달도를 알아보기 위해서 먼저 학습자의 교육 배경에 대해서, 즉 홍콩 현지 학교를 받았는지에 대한 문항이 있다. 이는 학습자가 홍콩에서 성장하며 교육을 받아왔다는 것을 확인하기 위함이다. 이 외에, 학습자가 홍콩의 대학 입학시험인 홍콩 중학 문빙(Hong Kong Diploma of Secondary Education, HKDSE)에서 중국어 과목과 영어 과목에서 받은 성적에 대한 문항을 포함시켰다. 홍콩 학생들은 대학에 진학하기 위하여 HKDSE의 중국어와 영어 과목에서 최소 3점을 받아야 한다. HKDSE의 성적 체계는 1등급부터 5**등급으로 구성되어 있어 7점 척도로 간주할 수 있다. 학생들이 받은 점수는 읽기, 쓰기, 듣기와 말하기를 모두 측정하여 통합한 점수로 학생들의 언어 능력을 잘 반영한다. 학습자의 중국어와 영

어 숙달도를 확인하기 위하여 학습자의 교육 수준과 HKDSE에서 받은 언어 성적을 추가적으로 조사하였다. 하지만 홍콩의 교육 제도는 2012년에 개정되었기 때문에 그 이전에 대학 입학시험에 응시한 학습자의 언어 성적에 관한 자료를 수집하기가 어렵다는 한계를 지닌다.

<표 III-2> 학습자 배경에 관한 문항

배경 요인	구별번호	문항
개인 정보	B1-1	성별 Gender
	B1-2	나이 Age
	B1-3	학력 (대학 재학, 대학 졸업 등) Current education level (High school graduate, university student, bachelor graduate, graduate school student, masters/PhD graduate)
출생 및 거주 배경	B2-1	홍콩에서 태어났습니까? Were you born in Hong Kong?
	B2-2	홍콩 외의 다른 곳에서 1년 이상 거주한 적이 있습니까? Have you lived outside Hong Kong for more than a year?
	B2-3	한국에서 거주한 적이 있습니까? 거주한 적이 있는 경우, 거주 기간이 어떻게 됩니까? Have you lived in Korea before? If so, how long was your stay in Korea?

언어 학습 배경	B3-1	당신의 모국어/제1언어는 광동어입니까? Is your mother tongue/first language Cantonese?
	B3-2	당신의 제2언어는 영어입니까? Is your second language English?
	B3-3	다른 언어를 배운 적이 있거나 배우는 중입니까? 다른 언어를 배우는 경우, 어떤 언어를 배웠습니까(배우는 중입니까)? Are you learning or have you learned other languages? If so, what other languages are you learning/ have you learned?
한국어 습득 배경	B4-1	한국어를 어떻게 배웠고 배운지 얼마나 됐습니까? (정규 기관, 개인 수업, 자습) (ㅇ년 ㅇ개 월) How did you learn Korean and how long have you learned Korean for?
	B4-2	TOPIK 성적이 어떻게 됩니까? (최근에 본 성저) (쓰기, 읽기, 듣기) What is your TOPIK score? (Writing, Reading, Listening)
	B4-3	TOPIK을 본 적이 없는 경우, 몇 급 책을 배우고 있습니까? If you have never taken TOPIK before, what level textbook are you learning from?

L1/L2 숙달도	B5-1	홍콩 현지 학교에서 초등학교부터 고등학교까지 교육을 받았습니까? 아닌 경우, 홍콩 현지 학교에서 몇 년 교육을 받았습니까? Did you receive your education in a Hong Kong local school? (from primary school to secondary school) If not, how long did you study in a local school for?
	B5-2	DSE 중국어 성적이 어떻게 됩니까? (총 성적) What is your (overall) DSE grade for the Chinese subject?
	B5-3	DSE 영어 성적이 어떻게 됩니까? (총 성적) What is your (overall) DSE grade for the English subject?

학습 언어	B6-1	한국어를 공부할 때 내가 주로 무슨 언어를 사용합니까? (중국어(광동어), 영어, 한국어) What language do you mainly use when learning or studying Korean?
	B6-2	한국어를 공부할 때 선생님이 일반적으로 주로 무슨 언어를 사용합니까? (중국어(광동어), 영어, 한국어, 해당없음) What language does your teacher(s) mainly use when teaching Korean?
	B6-3	한국어를 공부할 때 사용하는 교재가 주로 무슨 언어로 되어 있습니까? (중국어(광동어), 영어, 한국어) What language is the Koreans textbook(s) you use mainly in?

② 언어적 거리에 관한 문항

언어적 거리의 영향 요인에 관한 문항은 설문지의 특성으로 인하여 불가피하게 학습자의 심리적 언어거리를 물어보는 경향이 있다. 이는 객관적 언어거리를 학습자에게 물어보기가 현실적으로 어렵다는 점 때문이다. 아울러 중국어와 영어, 그리고 한국어의 언어적 거리를 확인하기 어렵기 때문에 심리적 언어거리가 중요한 개념이 되며 제3언어로서의 한국어 습득에서 중요한 영향 요인이 될 것으로 생각된다. 앞에서 언급한 바와 같이 학습자가 목표어를 습득하면서 느끼는 언어 간의 거리가 객관적 언어거리

보다 습득을 더 잘 설명하는 측면이 있다고 수 있다고 한다. 따라서 본고는 언어적 거리를 확인하는 어렵다는 점과 습득 과정에서의 실제 영향을 고려하여, 설문조사를 통해 학습자가 느끼는 각 언어 간의 심리적 언어거리에 대하여 질문하였다.

심리적 언어거리 외에 언어 간의 실제 거리, 즉 객관적 언어거리를 분석할 필요도 있다. Chiswick & Miller(2005)가 영어와 각 언어 간의 언어적 거리를 점수로 계산한 바가 있는데, Yang, Park, Lee & Min(2020)은 이를 바탕으로 한국어와 각 언어 간의 언어적 거리를 1~3의 점수로 환산하였다. 한국어와 영어가 척도의 양 끝에 배정되어 각각 1점과 3점이기 때문에 영어와 언어적 거리가 클수록 한국어와의 언어적 거리가 작은 것으로 환산되었다. Chiswick & Miller(2005)에서 광동어, 그리고 영어는 한국어와의 객관적 언어거리가 각각 2.75점과 1점인 것으로 나타난다. 객관적 언어거리를 영향 요인에 반영하기 위해 본고에서는 Yang et al.(2020)의 방법을 사용하여 객관적 언어거리의 값을 계산하여 5점 척도로 변경하였으며 추후에 설문 조사 자료와 함께 통계 분석을 실시하였다.

학습자의 심리적 언어거리의 측정은 학습자의 관점에서 고려할 필요가 있다. 한국어 교재를 살펴보면 대부분의 경우에는 한국어 학습을 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기 네 가지 언어 기능에 따라서 구분하거나 어휘, 문법과 발음 세 가지 범주로 구분하고 있음을 확인할 수 있다. 기능에 따른 분류보다 언어 범주에 따른 분류가 언어적 거리와 더 밀접한 관련이 있으며 언어적 거리를 파악하는 데에 보다 적합하다. 이와 같은 언어 습득 과정과 학습자의 관점을 고려하면 제3언어로서의 한국어를 배울 때 느끼는 언어적 거리가 어휘, 문법과 음운/발음 세 분류로 나뉜다고 할 수 있겠다. Kasztelanic(2011)에서도 언어적 거리가 가장 가까운 범주를 물어보는 문항에서 음운/발음, 어휘와 문법을 세 범주를 제시해서 선택하게 하였다.

따라서 언어적 거리와 관련하여 학습자의 제1언어인 중국어(광동어)와 제2언어인 영어가 각각 제3언어인 한국어와 이 세 측면에서 느끼는 유사도에 대해서 묻는 문항을 개발하였다(R1-1~3, R2-1~3). 이와 더불어 제3언어로서의 한국어 습득의 실제를 알아보기 위해서 한국어 습득 과정에서 학습자가 한국어를 이해하거나 습득하기 위해서 중국어(광동어) 또는 영어를 사용하였는지를 묻는 문항을 포함시켰다(R1-4~6, R2-4~6). 이에 따라 언어적 거리에 관한 예비 문항은 아래와 같다.

<표 III-3> 언어적 거리에 관한 문항

구별번호	문항
D1-1	어휘 측면에서 한국어는 중국어(광동어)와 가깝다. Korean is similar to Chinese(Cantonese) in terms of vocabulary.
D1-2	문법 측면에서 한국어는 중국어(광동어)와 가깝다. Korean is similar to Chinese(Cantonese) in terms of grammar and sentence structure.
D1-3	음운적(발음) 측면에서 한국어는 중국어(광동어)와 가깝다. Korean is similar to Chinese(Cantonese) in terms of phonology and pronunciation.
D2-1	어휘 측면에서 한국어는 영어와 가깝다. Korean is similar to English in terms of vocabulary.
D2-2	문법 측면에서 한국어는 영어와 가깝다. Korean is similar to English in terms of grammar and sentence structure.
D2-3	음운적(발음) 측면에서 한국어는 영어와 가깝다. Korean is similar to English in terms of phonology and pronunciation.
D1-4	나는 한국어 어휘를 이해하거나 배우기 위해서 중국어(광동어) 어휘를 사용한다. I use Chinese/Cantonese vocabulary to help me learn or understand Korean vocabulary.

D1-5	나는 한국어 문법을 이해하거나 배우기 위해서 중국어(광동어) 문법을 사용한다. I use Chinese/Cantonese grammar to help me learn or understand Korean grammar.
D1-6	나는 한국어 음운과 발음을 이해하거나 배우기 위해서 중국어(광동어) 음운과 발음을 사용한다. I use Chinese/Cantonese phonology and pronunciation to help me learn or understand Korean phonology and pronunciation.
D2-4	나는 한국어 어휘를 이해하거나 배우기 위해서 영어 어휘를 사용한다. I use English vocabulary to help me learn or understand Korean vocabulary.
D2-5	나는 한국어 문법을 이해하거나 배우기 위해서 영어 문법을 사용한다. I use English grammar to help me learn or understand Korean grammar.
D2-6	나는 한국어 음운과 발음을 이해하거나 배우기 위해서 영어 음운과 발음을 사용한다. I use English phonology and pronunciation to help me learn or understand Korean phonology and pronunciation.

③ L1/L2 언어 사용에 관한 문항

앞에서 언급한 바와 같이 Williams & Hammarberg(1998)에서 제시한 영향 요인인 L1/L2의 위치와 최근의 언어 사용은 제3언어 습득에 있어서 중요한 역할을 하고 있으나 홍콩 학습자의 상황에는 다소 적합하지 않은 부분이 있다. 따라서 두 영향 요인의 요소를 합쳐 'L1/L2 언어 사용'이라는 영향 요인을 선정하여 예비 문항을 작성했다. 홍콩 학습자의 L1/L2 언어 사용 및 학습자의 실제 언어 사용을 알아보기 위하여 네 가지 언어 기능(듣기, 읽기, 쓰기와 말하기)에서의 L1과 L2 사용 빈도에 관하여 예비 문항을 작성하였다. 문항에서 학습자가 일상생활과 직장 또는 학업 생활 두 가지 상황에서의 중국어(광동어)와 영어 사용을 구분하여 질문하였다. 중국어(광동어)와 영어는 한국어와 달리 공식적 언어와 비공식적 언어의 차이가 크지 않다. 높임말 역시 한국어와 달리 언어 사용에 있어서 큰 영향을 끼치지 않는다. 하지만 홍콩에서 직장과 학교 상황에 따라 L1과 L2의 사용 빈도와 각 언어의 중요성이 큰 차이가 있다고 볼 수 있기 때문에 일상생활과 직장 또는 학업 생활에서의 언어 사용을 구별할 필요가 있다. 따라서 각 언어의 사용 상황과 언어 기능에 따른 사용 빈도를 물어보는 문항(U1-1~8, U2-1~8)을 작성하였다.

<표 III-4> L1/L2 언어 사용에 관한 문항

구별번호	문항
U1-1	나는 일상생활에서 자주 중국어(광동어)를 듣는다. I listen to Chinese/Cantonese frequently in my daily life.
U1-2	나는 일상생활에서 자주 중국어(광동어)로 말을 한다. I speak Chinese/Cantonese frequently in my daily life.
U1-3	나는 일상생활에서 자주 중국어(광동어)를 읽는다. I read in Chinese/Cantonese frequently in my daily life.
U1-4	나는 일상생활에서 자주 중국어(광동어)로 글을 쓴다. I write in Chinese/Cantonese frequently in my daily life.
U1-5	나는 직장/학업 생활에서 자주 중국어(광동어)를 듣는다. I listen to Chinese/Cantonese frequently in my work and school life.
U1-6	나는 직장/학업 생활에서 자주 중국어(광동어)로 말을 한다. I speak Chinese/Cantonese frequently in my work and school life.
U1-7	나는 직장/학업 생활에서 자주 중국어(광동어)를 읽는다. I read in Chinese/Cantonese frequently in my work and school life.

U1-8	나는 직장/학업 생활에서 자주 중국어(광동어)로 글을 쓴다. I write in Chinese/Cantonese frequently in my work and school life.
U2-1	나는 일상생활에서 자주 영어를 듣는다. I listen to English frequently in my daily life.
U2-2	나는 일상생활에서 자주 영어로 말을 한다. I speak English frequently in my daily life.
U2-3	나는 일상생활에서 자주 영어를 읽는다. I read in English frequently in my daily life.
U2-4	나는 일상생활에서 자주 영어로 글을 쓴다. I write in English frequently in my daily life.
U2-5	나는 직장/학업 생활에서 자주 영어를 듣는다. I listen to English frequently in my work and school life.
U2-6	나는 직장/학업 생활에서 자주 영어로 말을 한다. I speak English frequently in my work and school life.
U2-7	나는 직장/학업 생활에서 자주 영어를 읽는다. I read in English frequently in my work and school life.
U2-8	나는 직장/학업 생활에서 자주 영어로 글을 쓴다. I write in English frequently in my work and school life.

④ 메타언어적 의식에 관한 문항

메타언어적 의식은 어떠한 표현을 이해하거나 생성하는 데에 한 발 뒤로 물러서서 그 표현의 언어적 형식과 구조에 대하여 생각하게 한다(Malakoff, 1992:518). 이와 같은 맥락에서 메타언어적 활동은 언어와 그 사용에 대해서 생각하고, 이를 위해서 언어적 모니터링 및 계획을 하는 능력을 포함한다(Gombert, 1992). Jessner(2005)에 따르면 다중언어 영역에서 메타언어와 메타언어적 표현을 통하여 학습자의 메타언어적 의식을 살펴보는 연구가 활발히 수행되었다.

이와 같이 메타언어적 의식 구체적으로는 한국어를 이해·표현하거나 학습하는 과정에서 메타언어의 사용으로 볼 수 있다고 생각된다. 이와 같은 메타언어의 사용이 학습자의 메타언어적 의식을 반영하고 있기 때문에 메타언어적 의식이 한국어 습득에서의 역할도 확인할 수 있다. 메타언어란 언어에 관한 언어로 간단하게 이해할 수 있다. 하지만 이 용어는 학습자에게 다소 생소한 용어이기 때문에 학습자에게 보다 잘 이해할 수 있도록 '문법 용어'라는 용어를 사용하기로 한다. 안주호·정영국(2012)은 학술논문에서 사용된 한국어 고유의 문법 용어의 사용 양상과 한국어 교재에서 사용된 대역어와 비교하는 시도를 하였다. 아울러 메타언어를 문법 용어와 연결지은 바가 있다는 점에서 주목할 만하다. 메타언어를 한국어교육에서 '설명 언어'로 번역하였으며 이것이 '문법 용어'의 형식으로 나타나는 것에 주목하였다. 문법 용어가 설명 언어로서 지닌 역할을 언급하면서 문법 용어가 교재뿐만 아니라, 교사 언어와 교실에서 등 실제 한국어교육 현장에서 지니는 중요성을 강조하였다.

방성원(2002)은 한국어 교육용 문법 용어의 체계가 통일되지 않았다는 문제를 제기하면서 이에 대한 표준화 방안을 제시하는 데에 노력하였다.

한국어교육에서의 문법 용어는 “학습의 대상이 되는 문법 형태의 범주 명칭, 문법 형태의 기능과 의미를 설명하기 위해 사용되는 문법적 개념어를 모두 일컫는다. 따라서 문법 용어는 학습 대상이 되는 문법 항목을 설명하기 위한 일종의 메타언어라고 할 수 있다”(방성원, 2002:109). 안주호·정영국(2012)과 방성원(2002)에 따르면 한국어교육에서 메타언어로 작용하는 것이 문법 용어로 이해될 수 있으며 학습자의 언어 학습 경험을 고려하였을 때 조금 더 친근한 표현으로 생각되어 설문조사에서 ‘메타언어’보다 ‘문법 용어’가 더 적합한 용어일 것으로 판단된다.

먼저 문항 M1에서 ‘문법 용어’에 대한 학습자의 지식 유무를 질문하였다. 이는 학습자의 기본적인 메타언어적 의식 여부를 확인하기 위함이다. 응답자에게 ‘문법 용어’가 생소할 수 있는 용어이기 때문에 문항을 보다 잘 이해하기 위하여 ‘동사, 과거형, 비음, 주어’를 예로 들었다. 문법 용어의 예로 난이도 또는 사용 빈도가 다소 차이가 있는 것을 선택하여 이를 통해 ‘문법 용어’에 대하여 얼마나 익숙한지를 살펴보기로 하였다. 또 어휘, 문법, 음운/발음과 텍스트 구조 네 가지 측면에서 학습자의 메타언어 사용 여부 및 그 정도에 관하여 예비 문항을 구축하였다. 또한 언어를 계획하고 모니터링을 하는 데에 이해와 생성의 측면에서 메타언어적 의식의 작용 여부에 대하여 문항을 작성하였다. 언어적 거리에 관한 문항과 달리 텍스트 구조의 측면을 추가한 이유는 학습자가 텍스트를 읽을 때 메타언어적으로 인식을 하는지를 알아보기 위함이다. 메타언어의 사용은 학습자의 메타언어적 의식을 반영하고 있기 때문에 메타언어의 사용 정도를 통해서 메타언어적 의식이 한국어 습득에서 하는 역할도 확인할 수 있을 것이다.

<표 III-5> 메타언어적 의식에 관한 문항

구별번호	문항[7]
M1	나는 ‘동사, 과거형, 비음, 주어’ 같은 ‘문법 용어’를 알고 있다. I know “grammatical terms” such as “verb, past tense, nasal sound, subject (of the sentence), topic sentence” etc.
M2	나는 한국어 어휘를 이해하기 위해서 ‘문법 용어’를 사용한다 또는 사용한 적 있다. (예를 들어 ‘동사, 명사, 형용사’ 등 표현) I use/used “grammatical terms” to understand Korean vocabulary. (E.g. words like “verb, noun, adjective” etc.)
M3	나는 한국어 문법을 이해하기 위해서 ‘문법 용어’를 사용한다 또는 사용한 적 있다. (예를 들어 ‘과거형, 과거 완료형’ 등 표현) I use/used “grammatical terms” to understand Korean grammar. (E.g. words like “past tense, past perfect” etc.)
M4	나는 한국어 음운 또는 발음을 이해하기 위해서 ‘문법 용어’를 사용한다 또는 사용한 적 있다. (예를 들어 ‘비음, 장음, 단음’ 등 표현) I use/used “grammatical terms” to understand Korean phonology or pronunciation. (E.g. words like “nasal sound, long sound, short sound” etc.)

M5	나는 한국어 문장 구조를 이해하기 위해서 '문법 용어'를 사용한다 또는 사용한 적 있다. (예를 들어 'SOV 문장구조, 문장의 주어/목적어 등 표현) I use/used "grammatical terms" to understand the structure of Korean sentences or passages. (E.g. expressions like "SOV structure", "subject/object of sentence", or "topic sentence" etc.)
M6	나는 한국어 문장을 구성할 때 한국어의 특성이나 문장 구조에 대해 생각한다. (예를 들어 한국어에서 동사가 문장의 마지막 부분이다, 한국어에서 주어와 목적어의 위치가 바뀔 수 있다.) I think about the sentence structure or the characteristics of the Korean language as I form sentences in Korean. (in the process of learning Korean as a L3)
M7	'문법 용어'를 많이 사용할수록 한국어를 잘 배울 수 있다. I can learn Korean better/more efficiently the more "grammatical terms" I use.
M8	한국어에 대한 지식을 사용하면 한국어를 보다 정확하게 잘 표현(말하기, 쓰기)할 수 있다. (예를 들어 한국어의 특징 또는 문장 구조) I express in(speak/write) Korean better and more accurately using my knowledge about the Korean language. (like its characteristics or sentence structure).

M9	한국어에 대한 지식을 사용하면 한국어를 보다 정확하게 잘 이해(듣기, 읽기)할 수 있다. (예를 들어 한국어의 특징 또는 문장 구조) I comprehend(read/listen) Korean better and more accurately using my knowledge about the Korean language. (like its characteristics or sentence structure).
M10	한국어에 대한 지식을 사용하면 한국어를 표현(말하기, 쓰기)할 때의 오류를 보다 잘 고칠 수 있다. (예를 들어 한국어의 특징 또는 문장 구조) I can correct my mistakes when expressing in(speak/write) Korean better and more easily using my knowledge about the Korean language. (like its characteristics or sentence structure).
M11	한국어에 대한 지식을 사용하면 한국어를 이해(듣기, 읽기)할 때의 오류를 보다 잘 고칠 수 있다. (예를 들어 한국어의 특징 또는 문장 구조) I can correct my mistakes when comprehending(read/listen) Korean better and more easily using my knowledge about the Korean language. (like its characteristics or sentence structure).

7) 아래에서 문법 용어라고 하였을 때 중국어(광동어), 영어, 한국어로 된 문법 용어 모두 해당된다.

⑤ 제3언어로서의 한국어 습득에 관한 문항

제3언어로서의 한국어 습득을 살펴보기 위해서 제3언어 습득을 여러 측면에서 고려할 수 있다. 학습자가 습득 과정에서 느끼는 즐거움 또는 성취감, 학습 기간, 알고 있는 어휘 또는 문법 항목의 양, 읽은 책의 수 등 많은 측면에서 제3언어로서의 한국어 습득을 측정할 수 있다. 하지만 한국어 습득의 목표가 결국에는 한국어를 구사하는 능력이기 때문에 한국어 습득의 기준을 학습자의 한국어 습득 수준, 즉 한국어 능력으로 보는 것이 현실에 가장 가깝고 연구 목적에 부합한다. 제2언어와 제3언어에 관한 선행 연구에서도 제3언어 습득을 평가할 때 목표어의 언어 능력을 측정 기준으로 삼는 경우가 많다. 이귀옥 외(2002)는 중국어 조선족 아동의 한국어-중국어 이중언어 발달과 영향 요인에 대해 연구하였는데, 언어 발달 과정을 보았을 때 한국어 발달수준을 측정하기 위하여 학습자의 언어 능력을 측정하는 그림 어휘력검사 (Dunn & Dunn, 1981; 이귀옥 외, 2002에서 재인용)를 실시한 바가 있다.

그러나 설문조사의 자기보고식 특성으로 인하여 학습자의 한국어 능력을 객관적으로 알기에 어려울 수밖에 없다. 따라서 앞서 학습자 배경에 관한 문항에서 보다 객관적인 학습자의 한국어능력시험(TOPIK) 성적을 문항에서 포함시켰다. 자료를 분석할 때 학습자 배경에 관한 문항에서 조사한 TOPIK 성적과 학습자가 스스로 인식하는 한국어 능력을 복합적으로 고려할 것이다. 이 외에 학습자가 스스로 한국어를 얼마나 잘 할 수 있다고 생각하는 능력도 중요하므로 이에 관한 문항을 마련하였다.

한국어 능력을 물어보는 문항은 TOPIK의 등급별 평가 기준[8]과 국제 통

8) 한국어능력시험 등급별 평가 기준.
https://www.topik.go.kr/HMENU0/HMENU00018.do

용 한국어 표준 교육과정(4단계)의 등급별 총괄 목표(김중섭 외, 2017:15-16)를 참고하여 작성되었다. 이는 아래의 <표 III-6>와 <표 III-7>에서 제시한 바와 같다.

<표 III-6> TOPIK 등급별 평가 기준

등급	평가기준
1급	자기 소개하기, 물건 사기, 음식 주문하기 등 생존에 필요한 기초적인 언어 기능을 수행할 수 있으며 자기 자신, 가족, 취미, 날씨 등 매우 사적이고 친숙한 화제에 관련된 내용을 이해하고 표현할 수 있다. 약 800개의 기초 어휘와 기본 문법에 대한 이해를 바탕으로 간단한 문장을 생성할 수 있다. 또한 간단한 생활문과 실용문을 이해하고, 구성할 수 있다.
2급	전화하기, 부탁하기 등의 일상생활에 필요한 기능과 우체국, 은행 등의 공공시설 이용에 필요한 기능을 수행할 수 있다. 약 1,500~2,000개의 어휘를 이용하여 사적이고 친숙한 화제에 관해 문단 단위로 이해하고 사용할 수 있다. 공식적 상황과 비공식적 상황에서의 언어를 구분해 사용할 수 있다.
3급	일상생활을 영위하는 데 별 어려움을 느끼지 않으며 다양한 공공시설의 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 기초적 언어 기능을 수행할 수 있다. 친숙하고 구체적인 소재는 물론, 자신에게 친숙한 사

	회적 소재를 문단 단위로 표현하거나 이해할 수 있다. 문어와 구어의 기본적인 특성을 구분해서 이해하고 사용할 수 있다.
4급	공공시설 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 언어 기능을 수행할 수 있으며, 일반적인 업무 수행에 필요한 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. 또한 뉴스, 신문 기사 중 비교적 평이한 내용을 이해할 수 있다. 일반적인 사회적 · 추상적 소재를 비교적 정확하고 유창하게 이해하고 사용할 수 있다. 자주 사용되는 관용적 표현과 대표적인 한국 문화에 대한 이해를 바탕으로 사회 · 문화적인 내용을 이해하고 사용할 수 있다.
5급	전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 어느 정도 수행할 수 있으며 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소재에 관해서도 이해하고 사용할 수 있다. 공식적 · 비공식적 맥락과 구어적 · 문어적 맥락에 따라 언어를 적절히 구분해 사용할 수 있다.
6급	전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 비교적 정확하고 유창하게 수행할 수 있으며 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 주제에 관해서도 이해하고 사용할 수 있다. 원어민 화자의 수준에는 이르지 못하나 기능 수행이나 의미 표현에는 어려움을 겪지 않는다.

<표 III-7> 국제 통용 한국어 표준 교육과정(4단계) 등급별 총괄 목표

등급		총괄 목표
초급	1급	정형화된 표현을 이용해 일상생활에서 매우 간단한 의사소통(자기소개, 인 사, 물건 사기 등)을 할 수 있다. 기초적 어휘와 간단한 문장을 이해하고 사용할 수 있다. 가장 기본적인 한국의 일상생활 문화를 이해하고 자국의 문화 와 비교할 수 있다.
	2급	기초 어휘와 단순한 문장을 이용해 일상생활에서 자주 마주치는 간단한 문제를 해결할 수 있다. 일상생활에서 자주 다루는 개인적, 구체적 주제에 대해 간단하게 의사소통할 수 있다. 기본적인 한국의 일상생활 문화를 이해하고 자국의 문화와 비교할 수 있다.
중급	3급	일상생활에서 자주 마주치는 문제를 대부분 해결할 수 있으며, 친숙한 사 회적 맥락에서 요구되는 과제를 어느 정도 해결할 수 있다. 친숙한 사회적, 추상적 주제와 자신의 관심 분야에 대해 간단하게 의사소통할 수 있다. 문어 와 구어를 어느 정도 구분해 사용할 수 있다. 대부분의 한국의 일상생활 문화와 대표적인 행동 문화, 성취 문화를 이해하고 자국의 문화와 비교할 수 있다.
	4급	친숙한 사회적 맥락에서 요구되는 과제를 대부분 해결할 수 있으며, 자신 의 직업과 관련된 기본적인 업무를 처리할 수 있다. 친숙한 사회적, 추상적 주제와 자신의 관심 분야에 대해 비교적 유창하게

		의사소통할 수 있다. 문어 와 구어를 적절히 구분해 사용할 수 있으며, 대상과 상황에 따라 격식과 비 격식을 구분하여 사용할 수 있다. 한국의 대표적인 행동 문화, 성취 문화를 이해하고 자국의 문화와 비교할 수 있다.
고급	5급	덜 친숙한 사회적 맥락에서 요구되는 과제를 어느 정도 해결할 수 있으며, 자신의 업무나 학업과 관련된 기본적 의사소통 기능을 수행할 수 있다. 친숙 하지 않은 사회적, 추상적 주제 및 자신의 직업이나 학문 영역에 대해 간단하게 의사소통할 수 있다. 공식적인 맥락에서 격식을 갖추어 의사소통할 수 있다. 한국의 다양한 행동 문화, 성취 문화 및 대표적인 관념 문화를 이해하며 자국의 문화와 비교하여 문화의 다양성과 특수성을 이해할 수 있다
	6급	덜 친숙한 사회적 맥락에서 요구되는 과제를 적절히 해결할 수 있으며, 자신의 업무나 학업과 관련된 의사소통 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. 친숙하지 않은 사회적, 추상적 주제 및 자신의 직업이나 학문 영역에 대해 비교적 유창하게 다룰 수 있다. 한국인이 즐겨 사용하는 담화텍스트 구조를 적절히 이용할 수 있다. 한국의 다양한 행동 문화, 성취 문화, 관념 문화를 이해하며 자국의 문화와 비교하여 문화의 다양성과 특수성을 이해할 수 있다.

TOPIK의 등급별 평가 기준과 국제 통용 한국어 표준 교육과정(4단계)의 등급별 총괄 목표(김중섭 외, 2017: 15-16)를 살펴본 후 두 평가 기준과 학습 목표에서 공통되는 구체적 상황 또는 사항을 선정하여 문항에 포함시켰다. TOPIK과 국제 통용 한국어 교육과정(4단계)의 등급별 목표와 기준에서 제시한 사항을 살펴보고 대응되는 사항을 정리하면 다음 <표 III-8>와 같다. 아울러 두 가지 기준의 사항이 겹치는지, 학습자가 문항을 이해할 수 있는지 등에 따라 문항 포함 여부를 결정하였다. <표 III-8>에서 기준이나 목표 사항이 낮은 등급에서 제시되고 높은 등급에서 중복적으로 제시되는 경우 높은 등급에서 해당 목표 사항을 제시하지 않았다. 예를 들어 초급에서 제시된 사항이 중급에서도 제시된다면 해당 사항은 중급 부분에서 제시하지 않았다.

<표 III-8> TOPIK과 국제 통용 한국어 표준 교육과정(4단계) 평가 기준과 총괄 목표 대응 사항 및 문항 포함 여부

등급	TOPIK 평가 기준	국제 통용 한국어 표준 교육과정(4단계) 총괄 목표	문항 포함 여부
초급	자기소개, 물건 사기, 음식 주문 등 기초적인 언어 기능 수행 가능	매우 간단한 의사소통(자기소개, 인사, 물건 사기 등) 가능	√
	자기 자신, 가족, 취미, 날씨 등 화제에 관련된 내용 이해 및 표현 가능	일상생활에서 자주다루는 개인적, 구체적 주제에 대해 간단한 의사소통 가능	√
	전화하기, 부탁하기 등 일상생활에 필요한 기능 수행 가능		√
	우체국, 은행 등의 공공시설 이용에 필요한 기능 수행 가능		√
	공식적 상황과 비공식적 상황에서의 언어를 구분해 사용 가능	대상과 상황에 따라 격식과 비격식을 구분하여 사용 가능 (4급) 공식적 맥락에서 격식을 갖추어 의사소통 가능 (5급)[9]	√
		한국의 일상생활 문화 이해 가능	√

9) 격식과 비격식에 관한 문항은 예비 문항에서 중급에 해당되는 문항으로 처리하기로 한다.

	사회적 관계 유지에 필요한 언어 기능 수행 가능		
	문어와 구어의 기본적인 특성을 구분해서 이해하고 사용 가능	문어와 구어 구분해 사용 가능	√
중급	일반적 업무 수행 가능	일상생활에서 자주 마주치는 문제를 대부분 해결 가능	
	뉴스, 신문 기자 내용 이해 가능		√
	자주 사용되는 관용적 표현 사용 가능		
		유창하게 의사소통 가능	√
		한국의 행동 문화, 성취 문화, 관념 문화 이해 가능	
	전문 분야에서의 연구나 업무 수행 가능	자신의 업무나 학업과 관련된 의사소통 기능 수행 가능	√
고급	정치, 경제, 사회, 문화 등 주제에 관해서 이해하고 사용 가능		√
	기능 수행이나 의미 표현에 어려움을 겪지 않음		√
		한국인이 즐겨 사용하는 담화, 텍스트 구조를 적절히 사용 가능[10]	√

위에서 제시한 문항 포함 여부에 따라 한국어 습득에 과한 문항을 작성하였다. 학습자가 감지하는 한국어 능력을 알아보기 위해서 여러 상황을 한국어로 처리하는 능력을 갖추었는지에 대하여 초급 단계에 해당되는 문항 5개(K1~5), 중급 단계에 해당되는 문항 4개(K6~9)와 고급 단계에 해당되는 문항 4개(K10~13) 총 13개의 문항을 마련하였다.

10) '한국인이 즐겨 사용하는 담화와 텍스트 구조'라는 표현이 다소 구체적이지 않기 때문에 국제 통용 한국어 표준 교육과정(4단계)을 살펴본 후 해당 문항을 '나는 다양한 한국어 대화와 텍스트 유형을 이해하고 적절히 사용할 수 있다.'로 바꾸었다.

<표 III-9> 제3언어로서의 한국어 습득에 관한 문항

구별번호	문항
K1	나는 한국어로 인사, 자기소개, 물건 사기, 음식 주문을 할 수 있다. I can greet, introduce myself, buy things and order food in Korean.
K2	나는 한국의 일상생활 문화를 알고 있다. I know about the daily culture in Korea.
K3	나는 한국어로 자기 자신, 가족, 취미, 날씨 등 화제에 관한 내용을 이해하고 표현할 수 있다. I can understand and express in Korean on topics such as myself, family, hobbies and weather.
K4	나는 한국어로 전화하고 부탁할 수 있다. I can call (on the phone), make requests or ask for a favour in Korean.
K5	나는 한국어로 우체국, 은행 등 공공시설을 이용할 수 있다. I can use public facilities such as the post office or the bank in Korean.
K6	나는 한국어로 문어와 구어를 구별해서 사용할 수 있다. I can distinguish the difference between the written and spoken language in Korean and use them accordingly.
K7	나는 한국어로 일상적인 의사소통을 할 수 있다. (일상 대화와 카카오톡 등 온라인 대화 포함) I can communicate in daily life using Korean. (including daily conversations and also online

	conversations such as Kakao Talk)
K8	나는 대상과 상황에 따라 격식과 비격식을 구분해서 한국어를 사용할 수 있다. I can distinguish the difference between formal and informal situations according to the situation and subject and use Korean accordingly.
K9	나는 한국어로 된 뉴스, 신문기사의 내용을 이해할 수 있다. I can understand the news and news articles in Korean.
K10	나는 정치, 경제, 사회, 문화 등 주제에 관해서 한국어로 이해하고 사용할 수 있다. I can understand and express in Korean on topics such as politics, economy, society and culture.
K11	나는 전문분야에서 한국어로 연구와 업무 수행을 할 수 있다. I can do research and perform professional tasks in Korean.
K12	나는 다양한 한국어 대화와 텍스트 유형을 이해하고 적절히 사용할 수 있다. I can understand various types of conversation and text in Korean and use them accordingly.
K13	나는 어려움 없이 한국어로 기능을 수행하고 의미를 표현할 수 있다. I can use Korean functionally and express in Korean without difficulty.

(2) 1차 검사 연구 대상 및 절차

① 1차 검사 절차

예비 검사의 문항 타당도를 높이기 위해서 설문지를 배부하기에 앞서 먼저 한국어교육 전공자 4명에게 검토를 받았다. 전공자들의 의견을 수렴한 다음에 그에 따라 문항을 수정하였다. 문항 검토에 참여한 4명의 전공자 중 1명은 한국어교육 전공 박사학위 소지자이며 3명은 박사과정에 재학 중이다. 이 전공자들로부터 예비 문항의 타당성을 확인하고 한국어 표현을 다듬어 최종적으로 예비 문항을 수정하였다. 연구 참여자 응답의 정확성과 용이성을 위하여 중국어와 영어로 번역된 설문지를 제공하였다. Google form을 통하여 설문조사를 실시하며 자료를 수집하였다. 자료는 2021년 7월 9일부터 19일까지 11일을 거쳐서 수집되었다.

② 1차 검사 연구 대상

홍콩 한국어 학습자 76명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 그 중에서 (1)L1이 광동어, L2가 영어가 아닌 응답자와 (2)홍콩 현지 교육을 받지 않은 응답자를 제외하면 유효 응답지 70명을 수집하였다. 그 중에 남성이 2명이며 여성이 68명이다. 응답자의 평균 나이가 28.300이며 표준편차가 6.106으로 나타났다.

<표 III-10> 연구 대상의 성별 분포

성별	인원 수
남성	2
여성	68
합계	**70**

<표 III-11> 연구 대상의 연령 분포

	연령 (세)
평균	28.300
표준편차	6.106
최소값	20
최대값	57

연구 대상의 최종 학력 분포는 아래의 <표 III-12>에서 제시한 바와 같다. 설문지에 응답한 홍콩 학습자 중 10 명이 고등학교 졸업을 하였고, 22명이 대학생, 32명이 대학교 졸업을 하였으며 6명이 석사 또는 박사를 졸업하였다.

<표 III-12> 연구 대상의 최종 학력 분포

최종 학력	인원 수
고등학교 졸업	10
대학생	22
대학교 졸업	32
석사/박사 졸업	6
합계	**70**

설문지에 응한 홍콩 학습자의 한국어 능력을 아래 <표 III-13>에서 확인할 수 있다. 초급(1~2급)에 해당하는 학습자가 총 20명이며 전체 응답자의 28.57%를 차지한다. 중급(3~4급)에 해당하는 학습자가 15명으로 전체 연구 대상의 21.43%에 불과하며 고급 학습자(5~6급)가 가장 많은 것으로 31명, 즉 전체 응답자의 44.29%에 달했다. 학습자의 한국어 능력은 TOPIK에서 받은 성적을 기준으로 하였다. TOPIK에 응시한 적이 없는 경우에 학습자의 한국어 능력은 한국어 수업에서 또는 자습할 때 사용하는 교재의 급수를 기준으로 하였다.

응답자가 평균적으로 한국어를 학습한 기간이 39.364 개월이며 표준편차가 33.068로 나타났다. 그 중 가장 오래 한국어를 학습한 응답자가 144 개월을 배웠으며 가장 짧은 학습 기간은 2 개월이다.

<표 III-13> 연구 대상의 한국어 능력 분표

한국어 능력	**인원 수**
1급	6
2급	14
3급	9
4급	6
5급	9
6급	23
합계	**67**[11]

11) 응답자 중에 3명이 TOPIK II를 본 적이 있으나 0점을 받았다고 답했기 때문에 자료 분석에 포함시키지 않았다.

<표 III-14> 연구 대상의 한국어 학습 기간

	기간 (월)
평균	39.364
표준편차	33.068
최소값	144.00
최대값	2.00

(3) 문항 타당도 및 신뢰도 통계 분석

① 영향 요인별 문항 타당도

1차 검사 문항을 작성한 후 타당성을 확인하기 위해서 SPSS 26.0을 사용하여 요인분석을 진행하였다. 이를 통하여 각 영향 요인에 속한 문항의 공통성 값을 추출하였다. 공통성 값이 0.4 이하인 경우에는 해당 문항을 2차 검사에서 제외시키거나 수정할 예정이다(Osborne, Costello & Kellow, 2008). 요인분석을 한 결과, 모든 문항의 공통성 값이 0.4 이상으로 나타났다. 이는 예비 검사의 문항들이 통계적으로 타당하다는 것을 의미한다.

<표 III-15> 문항별 공통성(Communalities)

문항 구별번호	초기	추출	문항 구별번호	초기	추출
D1_1	1	0.863	M1	1	0.715
D1_2	1	0.753	M2	1	0.795
D1_3	1	0.782	M3	1	0.820
D1_4	1	0.636	M4	1	0.777
D1_5	1	0.832	M5	1	0.710
D1_6	1	0.804	M6	1	0.722
D2_1	1	0.635	M7	1	0.725
D2_2	1	0.687	M8	1	0.842
D2_3	1	0.797	M9	1	0.737
D2_4	1	0.820	M10	1	0.807
D2_5	1	0.802	M11	1	0.840
D2_6	1	0.804	K1	1	0.634
U1_1	1	0.844	K2	1	0.700
U1_2	1	0.837	K3	1	0.802
U1_3	1	0.612	K4	1	0.846
U1_4	1	0.698	K5	1	0.861
U1_5	1	0.953	K6	1	0.732
U1_6	1	0.944	K7	1	0.884
U1_7	1	0.958	K8	1	0.835
U1_8	1	0.899	K9	1	0.816
U2_1	1	0.905	K10	1	0.804
U2_2	1	0.812	K11	1	0.798
U2_3	1	0.794	K12	1	0.850
U2_4	1	0.835	K13	1	0.836
U2_5	1	0.880			
U2_6	1	0.823			
U2_7	1	0.837			
U2_8	1	0.858			

추출 방법: 주성분분석

여러 문항의 측정값들을 하나의 단일변인 값으로 요약하는 것이 타당한지를 검토하기 위해 주성분분석(principal component analysis)을 실시하였다. 주성분분석에서 확인 가능한 고윳값(eigen value)은 심리측정도구의 구인타당도 검토 시 적합한 구인의 개수를 확인하기 위해 사용되는 지표로서, 일반적으로 고윳값이 1.0 이상인 주성분(혹은 공통성분)의 개수를 구인의 개수로 사용한다(민병곤 외, 2016:303).

이에 더불어 영향 요인별의 KMO 값을 산출하였다. KMO 값은 영향 요인의 하위 문항들이 영향 요인을 설명하는 수치로 1.0에 가까울수록 하위 문항이 해당 영향 요인을 설명하는 정도가 크다는 것을 의미한다. KMO 값이 0.5 이하인 경우, 요인분석의 결과가 유용하지 않음을 의미하여 문항을 수정하거나 삭제할 필요가 있다.

‘L1 언어적 거리’의 하위 문항을 사용하여 주성분분석을 실시한 결과, ‘L1 언어적 거리’의 제1주성분의 고윳값이 2.520으로 나타났다. 아래의 <표 III-16>에서 확인할 수 있는 것처럼 ‘L1 언어적 거리’를 측정하는 문항에서 KMO 값이 0.524로 나타났다.

<표 III-16> ‘L1 언어적 거리’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산)

요인	초기 고윳값		
	전체	% 분산	누적%
1	2.520	42.002	42.002
2	1.271	21.187	63.188
3	0.924	15.400	78.588
4	0.668	11.133	89.722
5	0.351	5.857	95.578
6	0.265	4.422	100.000
Kaiser-Meyer-Olkin 측도		0.584	
추출 방법: 주성분분석			

‘L2 언어적 거리’의 하위 문항을 사용하여 주성분분석을 실시하였다. 분석 결과, ‘L2 언어적 거리’의 제1주성분의 고윳값이 2.902로 나타났으며 ‘L2 언어적 거리’를 측정하는 문항에서 KMO 값이 0.656으로 나타났다.

<표 III-17> ‘L2 언어적 거리’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산)

요인	초기 고윳값		
	전체	% 분산	누적%
1	2.902	48.363	48.363
2	1.118	18.638	67.001
3	0.886	14.758	81.759
4	0.542	9.039	90.799
5	0.301	5.022	95.821
6	0.251	4.179	100.000
Kaiser-Meyer-Olkin 측도		0.656	
추출 방법: 주성분분석			

‘L1 언어 사용’을 측정하는 문항을 사용하여 주성분분석을 실시한 결과, ‘L1 언어 사용’의 제1주성분의 초기 고윳값이 4.961에 달하였다. 또한 같은 변인의 하위 문항의 KMO 값이 0.790으로 나타난 것을 확인할 수 있었다.

<표 III-18> ‘L1 언어 사용’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산)

요인	초기 고윳값		
	전체	% 분산	누적%
1	4.961	62.007	62.007
2	1.497	18.711	80.717
3	0.793	9.909	90.627
4	0.445	5.564	96.190
5	0.131	1.640	97.830
6	0.108	1.351	99.181
7	0.046	0.575	99.756
8	0.02	0.244	100.000
Kaiser-Meyer-Olkin 측도		0.790	
추출 방법: 주성분분석			

‘L2 언어 사용’을 측정하는 문항을 사용하여 주성분분석을 실시한 결과, ‘L2 언어 사용’의 제1주성분의 초기 고윳값이 5.225였으며 같은 변인의 하위 문항의 KMO 값이 0.810에 달하였다.

<표 III-19> ‘L2 언어 사용’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산)

요인	초기 고윳값		
	전체	% 분산	누적%
1	5.225	65.314	65.314
2	1.391	17.391	82.705
3	0.667	8.334	91.039
4	0.265	3.314	94.353
5	0.162	2.027	96.380
6	0.120	1.498	97.878
7	0.105	1.316	99.194
8	0.064	0.806	100.000
Kaiser-Meyer-Olkin 측도		0.810	
추출 방법: 주성분분석			

‘메타언어적 의식’의 측정 문항으로 주성분분석을 진행한 결과, ‘메타언어적 의식’ 요인의 제1주성분의 초기 고윳값이 4.931인 것으로 나타났다. 같은 변인의 하위 문항의 KMO 값이 0.798로 나타난 것을 아래 <표 III-20>에서 확인할 수 있다.

<표 III-20> ‘메타언어적 의식’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산)

요인	초기 고윳값		
	전체	% 분산	누적%
1	4.931	44.824	44.824
2	2.005	18.224	63.049
3	0.912	8.288	71.336
4	0.691	6.278	77.614
5	0.565	5.137	82.751
6	0.526	4.778	87.529
7	0.420	3.816	91.344
8	0.371	3.372	94.716
9	0.227	2.063	96.779
10	0.213	1.940	98.719
11	0.141	1.281	100.000
Kaiser-Meyer-Olkin 측도		0.798	
추출 방법: 주성분분석			

‘한국어 습득’을 측정하는 문항을 사용하여 주성분분석을 진행하였다. 분석 결과, ‘한국어 습득’의 제1주성분의 고윳값이 9.413에 달한 것을 확인할 수 있었다. 그리고 같은 변인의 하위 문항의 KMO 값이 0.924에 달한 것으로 나타났다.

<표 III-21> ‘한국어 습득’ 측정 문항의 주성분 분석 결과 (설명된 총분산)

요인	초기 고윳값		
	전체	% 분산	누적%
1	9.413	72.406	72.406
2	0.844	6.492	78.898
3	0.561	4.316	83.213
4	0.448	3.443	86.656
5	0.363	2.791	89.447
6	0.344	2.643	92.090
7	0.260	2.001	94.091
8	0.193	1.486	95.578
9	0.170	1.306	96.884
10	0.147	1.131	98.015
11	0.104	0.802	98.817
12	0.094	0.720	99.538
13	0.060	0.462	100.000
Kaiser-Meyer-Olkin 측도		0.924	
추출 방법: 주성분분석			

앞에 <표 III-16-21>에서 보여준 바와 같이 모든 요인의 하위 문항을 사용하여 주성분분석을 실시하였다. 분석 결과, ‘L1 언어적 거리’, ‘L2 언어적 거리’, ‘L1 언어 사용’, ‘L2 언어 사용’, ‘메타언어적 의식’과 ‘한국어 습득’ 모두 제1주성분의 고윳값만이 1.0 이상인 것을 확인하였다. 또한 모든 변인을 측정하는 문항에서 KMO 값이 0.5 이상으로 확인되어 요인분석의 유용성이 보장되었다. 이는 모든 변인을 측정하기 위한 하위 문항들을 요약하여 하나의 구인으로 간주할 수 있음을 의미한다(민병곤 외, 2016:303). 따라서 각 영향 요인의 하위 문항 평균값을 각각의 변인을 대

표하는 값으로 사용하였다.

② 영향 요인별 문항 신뢰도

문항의 신뢰도를 판단하기 위해서 민병곤·박성석(2017)에 따라 SPSS 26.0을 사용하여 크론바흐 알파 계수를 산출하여 구인별 문항들의 내적 일관성 신뢰도를 확인하고자 한다. 또한 구인별로 각 문항을 제거하였을 때 구인 전체의 알파 값이 높아지는 경우에 문항의 신뢰도가 낮은 것으로 판단하기로 한다(민병곤·박성석, 2017:323-324).

확인 결과, 모든 요인의 알파 값이 0.7 이상으로 나타나 통계적으로 신뢰성이 높은 문항이라고 할 수 있다. 예비 검사 문항의 신뢰도는 아래 <표 III-22>와 같다. 문항 D1-2, U1-1, U1-3, K1과 K2를 제거했을 때 구인 전체의 알파 값이 높아지는 것이 확인되었으나, 요인별의 알파 값이 높은 편이며 해당 문항 제거 시 알파 값이 크게 높아지지 않다. 또한, 문항의 수와 검사 전체의 균형을 고려하였을 때 문항을 제거하지 않는 것이 보다 적합한 것으로 판단하여 해당 문항을 제거하지 않기로 하였다.

<표 III-22> 1차 검사 문항의 신뢰도

영향 요인	구별번호	문항	Cronbach's α	
			요인별	제거시
L1 언어적 거리	D1-1		0.709	0.680
	D1-2	문법 측면에서 한국어는 중국어(광동어)와 가깝다.		0.719
	D1-3			0.669
	D1-4			0.661
	D1-5			0.671
	D1-6			0.602
L2 언어적 거리	D2-1		0.783	0.768
	D2-2			0.778
	D2-3			0.751
	D2-4			0.748
	D2-5			0.731
	D2-6			0.717
L1 언어 사용	U1-1	나는 일상생활에서 자주 중국어(광동어)를 듣는다.	0.908	0.91
	U1-2			0.905
	U1-3	나는 일상생활에서 자주 중국어(광동어)를 읽는다.		0.914
	U1-4			0.907
	U1-5			0.874
	U1-6			0.874
	U1-7			0.880
	U1-8			0.888

L2 언어 사용	U2-1		0.924	0.915
	U2-2			0.921
	U2-3			0.914
	U2-4			0.912
	U2-5			0.907
	U2-6			0.908
	U2-7			0.916
	U2-8			0.915
메타언어적 의식	M1		0.870	0.867
	M2			0.863
	M3			0.857
	M4			0.855
	M5			0.855
	M6			0.863
	M7			0.851
	M8			0.851
	M9			0.855
	M10			0.869
	M11			0.861
한국어 습득	K1	나는 한국어로 인사, 자기소개, 물건 사기, 음식 주문을 할 수 있다.	0.965	0.967
	K2	나는 한국의 일상생활 문화를 알고 있다.		0.966
	K3			0.963
	K4			0.961
	K5			0.961
	K6			0.963
	K7			0.96
	K8			0.962
	K9			0.962
	K10			0.962
	K11			0.963
	K12			0.961
	K13			0.961

2. 홍콩 학습자의 한국어(L3) 습득 영향 요인에 대한 분석 및 논의

1차 검사 문항의 타당도와 신뢰도에 문제가 없으며 통계적으로 타당성과 신뢰성이 모두 높은 것으로 나타났기 때문에 문항을 수정하지 않았다. 따라서 2차 검사를 별개로 진행하지 않았고 1차 검사에서 수집한 자료를 사용하여 분석하기로 하였다.

영향 요인 간의 관계를 살펴보기 전에 우선 학습자의 실제 한국어 능력과 설문조사에서 '한국어 습득'을 측정하는 학습자가 감지하는 한국어 능력 간의 상관관계를 확인하였다. 확인 결과, 학습자의 실제 한국어 능력과 학습자 본인이 감지하는 한국어 능력이 0.01 유의수준에서 Pearson 상관계수가 0.788로 상관관계가 강한 것으로 나타났다. 이는 설문조사에서 '한국어 습득'에 해당되는 문항이 학습자의 실제 한국어 능력을 잘 반영한다고 할 수 있다. 따라서 '한국어 습득'의 평균값을 본고의 통계 분석에 사용하는 것이 타당한 것으로 판단하였다.

<표 III-23> '한국어 습득'과 한국어 능력 간 Pearson 상관계수

		한국어 습득	한국어 능력
한국어 습득	Pearson 상관계수	1	
	n	70	
한국어 능력	Pearson 상관계수	0.788**	1
	n	67	67

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

본고는 ‘한국어 습득’(KorAcq)을 종속변인으로 삼고, ‘L1 언어적 거리’(LD_L1), ‘L2 언어적 거리’(LD_L2), ‘L1 언어 사용’(L1Use), ‘L2 언어 사용’(L2Use), ‘메타언어적 의식’(Meta) 5개의 변인을 독립 변인으로 삼아 SPSS 26.0을 사용하여 모든 통계 분석을 진행하였다. 영향 요인별의 평균값과 표준편차는 아래 <표 III-24>과 같다.

<표 III-24> 영향 요인별 평균 및 표준편차 (n=70)

영향 요인	평균	표준편차
L1 언어적 거리	3.464	0.537
L2 언어적 거리	2.890	0.694
L1 언어 사용	4.243	0.921
L2 언어 사용	3.105	0.884
메타언어적 의식	3.964	0.570
한국어 습득	3.863	0.915

1) 영향 요인 간의 관계

영향 요인 간의 관계를 규명하기 위하여 영향 요인 간의 상관관계를 살펴보았으며 다중회귀분석을 실시하였다. 상관분석을 한 결과, ‘L1 언어적 거리’와 ‘L2 언어적 거리’, ‘L2 언어적 거리’와 ‘L2 언어 사용’, ‘L1 언어 사용’과 ‘L2 언어 사용’, ‘L2 언어 사용’과 ‘메타언어적 의식’, ‘메타언어적 의식’과 ‘한국어 습득’ 간에 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

<표 III-25> 영향 요인 간 Pearson 상관계수 (n=70)

	L1 언어적 거리	L2 언어적 거리	L1 언어 사용	L2 언어 사용	메타언어적 의식	한국어 습득
L1 언어적 거리	1					
L2 언어적 거리	0.327**	1				
L1 언어 사용	0.102	0.078	1			
L2 언어 사용	0.187	0.286*	0.238*	1		
메타언어적 의식	0.08	0.093	0.097	0.322**	1	
한국어 습득	0.08	-0.215	-0.035	0.071	0.416**	1

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

다중회귀분석을 실시한 결과, 모든 독립 변인에서 VIF>10, 공차(tolerance)<0.1인 경우가 없는 것으로 나타났다. 이는 수집된 데이터에서 다중공선성 문제가 없음을 의미하며 다중회귀분석 결과를 사용할 수 있는 의미로 간주된다. 다중회귀모형은 F(5,4.417), p<0.005, R^2=0.257로서 통계적으로 유의미하다. ‘L2 언어적 거리’와 ‘메타언어적 의식’ 두 독립 변인이 통계적으로 유의미하게 종속 변인 ‘한국어 습득’을 설명하는 것으로 나타났으며 다른 변인에서 유의미한 결과가 나오지 않았다. 이는 학습자가 인식하는 L2 언어적 거리가 멀수록, 메타언어적 의식이 높을수록 한국어 습득이 효과적인 것을 의미한다. 다시 말해서 다중회귀분석 결과에 따르면 학습자가 영어와 한국어의 언어적 거리가 멀다고 생각하면 한국어를 보다

잘 습득할 수 있을 것이다. 또 메타언어적 의식을 갖고 있는 것이 한국어를 습득하는 데에 통계적으로 유의미하게 도움이 된다. L2 언어적 거리와 메타언어적 의식 중에 한국어 습득에 보다 영향을 많이 끼치는 상대적인 영향력을 파악하기 위해 영향 요인의 표준화 계수 β값을 비교해 보았다. L2 언어적 거리 β=-0.389, 메타언어적 의식 β=0.702로 메타언어적 의식이 한국어 습득에 미치는 영향이 상대적으로 높다고 할 수 있다.

<표 III-26> 영향 요인 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	*TOL*	*VIF*
	B	SE	*β*				
(상수)	1.695	0.981		1.727	0.089		
L1 언어적 거리	0.224	0.196	0.132	1.146	0.256	0.88	1.136
L2 언어적 거리	-0.389	0.155	-0.295	-2.507	0.015	0.841	1.189
L1 언어 사용	-0.069	0.11	-0.069	-0.622	0.536	0.939	1.064
L2 언어 사용	0.007	0.126	0.006	0.053	0.958	0.789	1.267
메타언어적 의식	0.702	0.183	0.437	3.841	0.000	0.896	1.117
F(p)	4.417**						
R^2	0.198						
adjR^2	0.257						

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

앞에서 언급한 바와 같이 다중회귀분석을 한 결과 ‘L2 언어적 거리’와 ‘메타언어적 의식’ 두 독립 변인이 통계적으로 유의미하게 종속 변인 ‘한국어 습득’을 설명한다. ‘L2 언어적 거리’와 ‘메타언어적 의식’ 두 변인을 중점으로 상관분석 결과를 보았을 때 ‘L1 언어적 거리’와 ‘L2 언어적 거리가’가 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 두 변인 사이의 상관관계가 약하게 나타났지만 홍콩 학습자가 L1과 L3를 가깝게 느낄수록 L2도 L3와 더 가깝게 느끼는 경향이 있다는 것을 의미한다. 이는 홍콩 학습자가 L1과 L3간에 공통점을 많이 찾을수록 L2와 L3의 공통점도 많이 찾은 것으로 이해할 수 있다.

또한 ‘L2 언어 사용’은 ‘L2 언어적 거리’, ‘메타언어적 의식’과 각각 유의미한 정적 상관관계를 갖는다. 이는 L2를 많이 사용하는 학습자가 메타언어적 의식이 높으며 L2와 L3의 언어적 거리가 가까운 것으로 느끼는 경향이 있음을 의미한다. 영향 요인의 다중회귀분석과 상관분석 결과를 종합적으로 보았을 때 홍콩 학습자가 L2를 많이 사용할수록 한국어 습득에 도움이 되는 메타언어적 의식이 높아지며 부정적 효과가 있는 L2와 L3가 언어적으로 가깝다는 인식이 강해진다. ‘L2 언어 사용’은 이와 같이 제3언어 습득에 긍정적인 영향과 부정적인 영향을 동시에 주는 모순된 작용을 한다. 하지만 상관분석 결과(<표 III-25>)에 따르면 ‘L2 언어 사용’과 ‘메타언어적 의식’ 간의 상관계수가 0.322($p<0.05$)로 나타나 ‘L2 언어 사용’과 ‘L2 언어적 거리’ 간의 상관계수인 0.286($p<0.01$)보다 높은 것으로 나타났다. 따라서 통합적으로 보았을 때 ‘L2 언어 사용’은 ‘한국어 습득’에 부정적인 영향보다 긍정적인 영향을 주는 것으로 이해할 수 있다. 다시 말해 홍콩 학습자가 L2인 영어를 많이 사용할수록 한국어 습득이 효과적일 것이라고 할 수 있겠다.

‘한국어 학습 기간’, ‘중국어 숙달도’와 ‘영어 숙달도’ 세 가지 공변인을

포함하여 다중회귀분석을 하였다. 다중회귀분석을 실시한 결과, 모든 독립변인에서 VIF>10, 공차<0.1인 경우가 없는 것으로 나타났다. 이는 수집된 데이터에서 다중공선성 문제가 없다는 것을 의미하여, 다중회귀분석 결과를 사용할 수 있다는 의미로 간주된다. 다중회귀모형은 $F(8,3.216)$, $p<0.05$, $R^2=0.488$로서 통계적으로 유의미하다. ‘L1 언어 사용’, ‘메타언어적 의식’과 ‘한국어 학습 기간’ 세 변인이 통계적으로 유의미하게 종속 변인 ‘한국어 습득’을 설명하는 것으로 나타났으며 다른 변인에서 유의미한 결과가 나오지 않았다. 이는 L1 사용을 적게 할수록, 메타언어적 의식이 높을수록, 학습 기간이 길수록 한국어 습득 정도가 높았음을 의미한다.

<표 III-27> 한국어 학습 기간, 중국어 숙달도, 영어 숙달도를 공변인으로 투입한 영향 요인 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	*TOL*	*VIF*
	B	SE	β				
(상수)	2.916	1.45		2.011	0.054		
L1 언어적 거리	-0.037	0.245	-0.024	-0.152	0.880	0.747	1.340
L2 언어적 거리	0.059	0.234	0.045	0.251	0.804	0.583	1.715
L1 언어 사용	-0.366	0.164	-0.341	-2.226	0.035*	0.806	1.240
L2 언어 사용	-0.007	0.195	-0.006	-0.038	0.970	0.707	1.414
메타언어적 의식	0.506	0.224	0.332	2.259	0.032*	0.877	1.140
한국어 학습 기간	0.018	0.005	0.612	3.559	0.001**	0.641	1.560
중국어 숙달도	0.053	0.177	0.058	0.299	0.767	0.507	1.971
영어 숙달도	-0.073	0.166	-0.084	-0.441	0.663	0.526	1.902
F(p)	3.216***						
R^2	0.488						
adjR^2	0.336						

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

또한 '학습자 나이'를 공변인으로 투입하여 다중회귀분석을 하였다. 다중회귀분석을 실시한 결과, 모든 독립 변인에서 VIF>10, 공차<0.1인 경우

가 없는 것으로 나타났다. 이는 수집된 데이터에서 다중공선성 문제가 없다는 것을 의미하여 다중회귀분석 결과를 사용할 수 있다는 의미로 간주된다. 다중회귀모형은 $F(6,5.168)$, $p<0.001$, $R^2=0.330$으로서 통계적으로 유의미하다. 분석 결과, ‘L2 언어적 거리’, ‘메타언어적 의식’과 ‘학습자 나이’ 세 변인이 통계적으로 유의미하게 종속 변인 ‘한국어 습득’을 설명하는 것으로 나타났으며 다른 변인에서 유의미한 결과가 나오지 않았다. 이는 독립 변인만을 투입한 다중회귀분석 결과와 마찬가지로 L2 언어적 거리가 멀수록, 메타언어적 의식이 높을수록 한국어 습득이 보다 효과적임을 의미한다. 더불어 학습자가 어릴수록 한국어 습득이 보다 효과적일 것을 확인할 수 있었다.

<표 III-28> 학습자 나이를 공변인으로 투입한 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	*TOL*	*VIF*
	B	SE	β				
(상수)	2.859	1.039		2.753	0.008**		
L1 언어적 거리	0.155	0.189	0.091	0.82	0.416	0.863	1.159
L2 언어적 거리	-0.344	0.149	-0.261	-2.306	0.024*	0.830	1.205
L1 언어 사용	-0.059	0.106	-0.059	-0.555	0.581	0.938	1.066
L2 언어 사용	0.036	0.121	0.035	0.3	0.765	0.782	1.278
메타언어적 의식	0.699	0.175	0.435	3.993	0.000***	0.896	1.117
학습자 나이	-0.041	0.016	-0.276	-2.625	0.011*	0.961	1.041
F(p)	5.168***						
R^2	0.330						
adjR^2	0.266						

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

본고에서 설정한 독립 변인만을 투입한 다중회귀분석 결과와 한국어 학습 기간, 중국어 숙달도와 영어 숙달도 세 가지 공변인을 투입한 다중회귀분석 결과가 차이가 있다는 것을 볼 수 있다. 앞에 <표 III-26>와 <표 III-27>에서 제시한 바와 같이 독립 변인만 투입한 회귀분석 결과에서 'L2 언어적 거리'와 '메타언어적 의식'이 '한국어 습득'에 통계적으로 유의미한 영향 요인으로 작용하는 데에 비해 공변인을 포함한 다중회귀분석 결과에서 'L1 언어 사용'과 '메타언어적 의식'이 '한국어 습득'에 통계적으로 유

의미한 영향 요인으로 작용하는 것으로 나타났다. 이러한 차이가 중국어와 영어 수달도의 자료 수집 방법으로 인한 것이라고 생각된다. 학습자의 중국어와 영어 숙달도에 대한 자료는 홍콩의 대학 입학시험인 HKDSE를 기준으로 하여 수집되었다. HKDSE를 참여하지 않은 응답자에 대한 중국어와 영어 숙달도에 대한 자료 수집 및 측정이 현실적으로 어렵기 때문에 수집되지 않았다. HKDSE는 2012년에 홍콩 교육제도가 개정이 되면서 처음으로 투입되었기 때문에 설문조사에서 중국어와 영어 숙달도에 대한 문항에 응답한 학습자가 모두 나이가 상대적으로 적다. 학습자 나이가 통계적으로 유의미한 변수로 나타난 결과(<표 III-28>)를 보면 학습자 나이는 중국어와 영어 숙달도를 변인으로 삼는 다중회귀분석 결과가 전체적인 응답자가 답한 영향 요인만 삼는 회귀분석 결과와 비교하였을 때 차이가 있는 이유로 볼 수 있다.

변인 간에 매개 효과 또는 조절 효과가 존재하는지를 확인하기 위해서 상호작용항을 포함하여 효과 분석을 하였다. 분석 결과, 모형이 $F(12,2.091)$, $p<0.05$, $R^2=0.306$으로서 통계적으로 유의미하며 모든 상호작용항은 모형에서 유의미한 변인으로 나타나지 않았다. 이는 흥미롭게도 영향 요인 간에 각 영향 요인이 독립 변인으로만 작용하며 매개 변인이나 조절 변인으로 작용하는 것이 발견되지 않았음을 의미한다. 다시 말해서 영향 요인들이 서로 영향을 끼침으로써 한국어 습득에 주는 통계적으로 유의미한 영향을 주는 관계는 존재하지 않는다. 현실적으로 보았을 때 영향 요인들 간에는 서로 어떠한 상호작용이 분명히 존재하나 이와 같은 상호작용은 한국어 습득에 있어서 유의미하지 않다고 볼 수 있겠다.

<표 III-29> 상호작용항(Interaction term)을 포함한 효과 분석

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	p
	B	SE	β		
(상수)	0.429	7.565		0.057	0.955
L1 언어적 거리	0.591	1.901	0.346	0.311	0.757
L2 언어적 거리	-1.112	1.196	-0.843	-0.929	0.357
L1 언어 사용	-0.277	1.184	-0.279	-0.234	0.816
L2 언어 사용	-1.565	1.451	-1.512	-1.078	0.285
메타언어적 의식	2.936	1.729	1.828	1.698	0.095
LD_L1xLD_L2	0.218	0.342	0.800	0.638	0.526
LD_L1xMeta	-0.527	0.417	-1.760	-1.262	0.212
LD_L2xL1Use	0.102	0.218	0.452	0.469	0.641
LD_L2xL2Use	0.211	0.288	0.884	0.732	0.467
L1UsexL2Use	0.151	0.141	0.830	1.076	0.287
L1UsexMeta	-0.141	0.257	-0.707	-0.547	0.587
L2UsexMeta	0.047	0.249	0.232	0.188	0.851
F(p)	2.091**				
R^2	0.306				
adj.R^2	0.159				
제거된 변수: LD_L1xL1Use, LD_L2xMeta, LD_L1xL2Use					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

2) 학습자의 심리적 언어거리

다중회귀분석 결과에 따르면 'L2 언어적 거리'가 통계적으로 유의미하게 종속 변인 '한국어 습득'을 설명하는 변인 중의 하나로 나타났다. 이는 학습자가 인식하는 L2 언어적 거리가 멀수록 한국어 습득이 효과적인 것을 의미한다. 다시 말하면 학습자가 영어와 한국어의 언어적 거리가 멀다고 생각하면 한국어를 보다 잘 습득할 수 있을 것이다. 이와 같이 L2 언어적 거리가 통계적으로 유의미한 요인으로 나타난 이유가 학습자가 L2의 학습 경험으로 L3를 습득하는 경향 때문이라고 생각된다. Hufeisen(2000a, 2000b)의 요인 모형에 따르면 제3언어 습득의 특징 중에 하나가 외국어 특수적 요인이 영향 요인으로 작용한다는 것이다. 그 중에서 학습자의 개인적인 외국어 학습 경험과 전략이 언급되었다. 달리 말하면 학습자가 전의 언어 학습 경험의 영향을 받아 제3언어를 습득하는 경향이 있다. 한국어를 제3언어로 습득하는 홍콩 학습자도 비슷하게 영어를 L2로 습득한 경험을 생각하면서 한국어를 공부했을 가능성이 높다. 이와 같이 영어 학습 경험으로 인하여 영어와 한국어를 실제보다 더 가깝게 느낄 수 있다.

Rothman(2011)이 제시한 언어 유형 우선 모델에 따르면 심리적 언어거리를 가깝게 느끼는 것이 긍정적 전이가 일어날 수 있는 동시에 부정적 전이가 일어날 수도 있다. 홍콩 학습자의 L2와 L3 간의 심리적 언어거리가 가까울 때 긍정적 전이가 일어나는 경우도 있겠으나 통계 분석 결과에서 나타난 바와 같이 부정적 전이가 일어나는 상황이 더 많다고 볼 수 있겠다. 이러한 현상은 Rothman(2011)이 제시한 심리적 언어거리에 따라 부정적 전이가 일어나는 상황에 속하는 것이라고 할 수 있다.

이렇게 이미 습득한 언어와 목표어 간의 유사점을 찾고 언어를 습득하는 것이 도움이 되는 경우도 있으나 실제로 비슷하지 않은 언어 간에도

이와 같은 인식을 하게 되면 언어 습득에 있어서 부정적인 영향이 될 수도 있다. 이와 비슷하게 홍콩 학습자의 경우 L2인 영어와 L3인 한국어 간 과도하게 유사점을 찾다 보면 한국어 습득에 오히려 방해가 되고 부정적인 영향으로 나타나 영어와 한국어를 멀게 인식할수록 보다 한국어를 잘 습득할 수 있는 결과가 나온 것이라고 생각된다.

박혜정(2018)은 “한국어 L3로 전이 시 L2인 영어의 효과보다 언어 간 유사성 인식이 더 중요함을 시사하며 선행 연구의 L2 효과를 반증한다”(2018:81). 본고에서 제3언어로서의 한국어 습득에 있어서 영어인 L2를 L3와 거리가 멀게 느낄수록 한국어를 잘 습득하는 결과가 이와 같은 견해를 뒷받침하고 있다. 또한 학습자의 L1과 L2를 비교하였을 때 L3와의 언어적 거리가 L1이 유의미하게 나타난다는 점에서 L2 요인 효과보다 학습자의 심리적 거리가 중요하다는 것을 보여준다. 박혜정(2018:81)은 많은 선행 연구에서 L2 효과가 나타났다는 것이 연구 대상이 구사하는 언어와 목표어가 같은 인도유럽어족에 속하기 때문에 언어 간에 객관적 언어거리가 유사하다고 하였다. 따라서 L3를 습득할 때 모국어 대신 다른 외국어를 이용하는 현상으로 해석할 수 있다고 하였다. 본고에서 비인도유럽어족 언어를 구사하고 습득하는 홍콩 학습자를 대상으로 연구를 진행한 결과가 박혜정(2018)의 논의와 상통한다.

분석 결과에 의하면 학습자의 L2 심리적 언어거리가 멀수록 한국어 습득이 효과적일 것으로 나타났다. 설문조사의 결과에 따르면 학습자가 인식하는 한국어와 L1, L2의 언어적 거리의 평균값이 각각 3.4643과 2.8905이다. 대응 표본 t-검정을 진행한 결과, L1과 L2에 대한 학습자의 심리적 언어거리의 평균값은 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 학습자가 L2보다 L1과 한국어의 언어적 거리가 보다 가까운 것으로 인식하고 있다는 것을 의미한다.

<표 III-30> L1/L2 심리적 언어거리 대응 표본 t-검정 결과 (n=70)

구 분		기술통계량			t(p)
		N	평균(M)	표준편차(SD)	
언어적 거리	L1과 L3	70	3.4643	0.5368	6.618(0.000)***
	L2와 L3	70	2.8905	0.6938	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

이에 따라 학습자의 심리적 언어거리와 언어 간의 객관적 거리를 비교해본다. 앞에서 언급한 바와 같이 한국어와 학습자의 L1과 L2의 객관적 언어거리를 살펴보면 Yang et al.(2020)을 참고할 수 있다. Yang et al.(2020)는 Chiswick & Miller(2005)를 바탕으로 한국어와 각 언어 간의 언어적 거리를 1~3의 점수로 환산하였다. 영어와 한국어가 척도의 양 끝에 배정되어 각 1점과 3점이기 때문에 영어와 언어적 거리가 클수록 한국어와의 언어적 거리가 작은 것으로 환산되었다. Chiswick & Miller(2005)에서 영어의 언어 점수는 1점, 광동어의 언어 점수는 2.75점으로 나타나 광동어와 한국어는 언어적으로 영어에 비하여 훨씬 더 가까운 것으로 확인할 수 있었다. 객관적 언어거리를 학습자의 심리적 언어거리를 비교하기 위하여 본고에서는 객관적 언어거리의 값을 5점 척도로 변경하기로 한다. 한국어와 광동어, 그리고 한국어와 영어의 객관적 언어거리는 각각 5점 척도에서 4.5점과 1점으로 나타난다.

대응 표본 t-검증 결과에서 학습자가 중국어와 한국어의 언어적 거리가 영어에 비해서 더 가깝게 느낀다는 것을 확인할 수 있으며 객관적 언어거리도 Chiswick & Miller(2005)에 따르면 광동어와 한국어는 비교적으로 가깝고 영어와 한국어는 멀다. 이와 같이 학습자의 L1과 L3, 그리고 L2와

L3의 심리적 언어거리가 객관적 언어거리와 부합한다. 그리고 앞에 다중회귀분석 결과에서 언급한 바와 같이 학습자가 L2와 L3의 언어적 거리를 멀게 느낄수록 한국어 습득이 보다 효과적인 것이 확인되었다. 이는 학습자가 영어와 한국어를 각각 더 잘 알고 제대로 이해할수록 한국어 습득이 더 잘한다는 것으로 생각될 수 있다. 학습자가 평균적으로 L1과 L3에 비하여 L2와 L3의 언어적 거리가 큰 것을 느끼고 있어 어느 정도로 객관적 언어거리와 부합하여 정확하게 안다고 할 수 있다. 이렇게 언어 간의 객관적 언어거리와 심리적 언어거리를 비교했을 때 한국어를 L3로 습득할 때 학습자의 심리적 언어거리와 객관적 언어거리가 어느 정도로 일치한다면 습득이 보다 효과적인 것으로 볼 수 있다.

하지만 L1과 L3, L2와 L3에 대한 심리적 언어거리의 평균값이 각각 3.4643, 2.8905로 나타나, 5점 척도로 변경한 객관적 언어거리의 4.5점과 1점과 차이가 있는 것으로 보인다. 통계 결과에서 나타난 바와 같이 고급 학습자는 한국어 숙달도가 높아지면서 학습자의 L2와 L3 간의 심리적 언어거리가 멀어지고 객관적 언어거리와 일치하게 되는 현상이 일어난다. 언어 간의 객관적인 유사점이 변하지 않는 데에 비해 주관적인 유사점은 시간의 흐름과 언어 숙달도의 발전에 따라 달라지기 때문이다(Ellis, 1994; Jarvis & Pavlenko 2007:178). 이는 학습자가 한국어를 배우면서 한국어에 대한 이해가 보다 깊어지고 정확해져 객관적 언어거리와 심리적 언어거리 간의 간격이 좁혀지는 것으로 이해할 수도 있다. 이에 따라 학습자가 한국어와 L1, L2 사이의 객관적 언어거리를 정확하게 알면 한국어를 보다 잘 이해할 수 있으며 잘 습득할 수 있는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 효과적인 한국어 습득을 하려면 심리적 언어거리와 객관적 언어거리가 보다 일치해야 하는 것으로 볼 수 있다. 그러나 이는 학습자의 심리적 언어거리와 객관적 언어거리가 완전히 일치해야 한다는 것이 아니다.

Odlin(1989:142)에 의하면 객관적 언어거리는 때로 전이가 일어나는 가능성을 오도하는 경향이 있다. 언어 전이의 가능성을 판단하는 데에 객관적 언어거리에 비해 학습자의 심리적 언어거리가 더 중요할 수 있기 때문이다. 이런 점을 염두에 두고 학습자의 심리적 언어거리와 객관적 언어거리를 본다면 심리적 언어거리와 객관적 언어거리가 꼭 일치해야 한국어 습득이 효과적인 것이 아니다. 다만 본고에서 통계적으로 분석한 결과에 따라 학습자가 L2와 L3를 멀게 느낄수록 습득이 보다 잘 이루어지는 것과 L2 영어와 L3 한국어 간의 객관적 언어거리를 비교할 때 이와 같은 경향을 추론할 수 있으며 이 방향으로 교육적 처치를 모색할 수 있다.

3) 메타언어적 의식

앞서 다중회귀분석 결과에서 메타언어적 의식은 한국어 습득을 설명하는 통계적으로 유의미한 영향 요인 중의 하나로 나타났다. 이는 학습자의 메타언어적 의식이 높을수록 한국어 습득이 효과적인 것을 의미한다. 다시 말하면 메타언어적 의식을 갖는 것이 한국어를 습득하는 데에 긍정적인 영향을 미치며 도움이 된다고 할 수 있다. 이와 같은 연구 결과는 최근 제3언어 습득 분야에서의 경향을 반영한다.

제3언어 습득에 있어서 메타언어적 의식의 중요성이 대두되면서 많은 연구자가 제3언어 습득에서 메타언어적 의식의 역할에 대해서 관심을 보여주고 있다. 많은 연구에서 이중언어 사용자와 다중언어 사용자가 단일언어 사용자에 비하여 언어의 형식, 의미와 규칙에 대하여 더 강한 의식을 가지고 있다고 밝혔다(De Angelis 2007:121). 본고의 연구 결과는 제3언어 습득에서 메타언어적 의식의 중요성을 다시 한 번 강조하고 있으며 특히 홍콩 학습자의 L3로서의 한국어 습득에서도 효과적임을 확인하였다.

분석 결과에서 나타난 바와 같이 ‘L2 언어적 거리’ $\beta=-0.389(p<0.05)$에 비하여 ‘메타언어적 의식’ $\beta=0.702(p<0.001)$로 ‘메타언어적 의식’이 ‘한국어 습득’에 상대적으로 큰 영향을 미친다고 할 수 있다. 연구 결과를 보았을 때 메타언어적 의식은 홍콩 학습자의 한국어 습득에 영향을 미치는 결정적인 요인이라고 할 수 있다.

메타언어적 의식이 한국어 습득에 미치는 영향을 보다 자세하게 알아보기 위하여 메타언어적 의식의 어떤 부분이 한국어 습득에 긍정적인 영향을 주고 있는지를 알아봐야 한다. 이를 위해 설문조사에서 ‘한국어 습득’과 ‘메타언어적 의식’에 대한 11개의 문항 간의 관계를 상관분석을 통하여 확인하였다. 분석 결과, 모든 문항이 ‘한국어 습득’과 정적인 상관관계를 갖고 있으며 문항 M1, M2, M3, M4, M5, M8, M10과 M11이 통계적으로 유의미한 상관관계가 있음을 알 수 있다.

<표 III-31> 한국어 습득과 “메타언어적 의식” 문항 간의 Pearson 상관계수 (n=70)

	한국어 습득
한국어 습득	1
M1	0.372**
M2	0.299*
M3	0.306**
M4	0.295*
M5	0.236*
M6	0.145
M7	0.191
M8	0.376**
M9	0.121
M10	0.397**
M11	0.382**

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

앞에 1차 검사 문항을 서술하는 <표 III-5>에서 ‘메타언어적 의식’의 하위 문항의 주요 내용을 간단하게 정리하면 다음과 같다.

① M1: ‘문법 용어’에 대한 지식 유무

② M2-5: 한국어를 어휘, 문법, 음운/발음, 문장 구조를 이해하는 데에 ‘문법 용어’의 사용 여부

③ M6: 한국어 구성에서 한국어 특성에 대한 고려 여부

④ M7: 한국어 습득에 대한 ‘문법 용어’ 사용의 효과 유무

⑤ M8-9: 한국어 표현(말하기, 쓰기)과 이해(듣기, 읽기) 과정에서 ‘한국어에 대한 지식’의 사용 여부

⑥ M10-11: 한국어 표현(말하기, 쓰기)과 이해(듣기, 읽기) 과정에서 '한국어에 대한 지식'을 오류를 고치는 데에 사용하는지의 여부

문항 M10과 M11이 '한국어 습득'과 가장 높은 상관계수(R=0.397, R=0.382)가 나타난 결과를 보았을 때 메타언어적 의식이 한국어 이해 또는 표현에 있어서 오류 고치기, 또는 모니터링의 역할이 매우 크다고 할 수 있다. 이는 한국어의 문장 구조 등 한국어에 대한 지식을 사용하여 스스로 오류를 고칠 때 한국어를 이해·표현을 하는 데에 도움이 된다는 것을 의미한다. 또한 문항 M1의 상관계수(R=0.372)가 그 다음으로 높아 문법 용어를 아는 것만으로도 제3언어로서의 한국어 습득에 도움이 된다고 할 수 있다.

Ⅳ. 홍콩 학습자를 위한 교육적 제언

1. 제3언어 습득의 영향 요인에 대한 교육적 접근 방안

설문조사의 통계적 분석을 통해서 L2 심리적 언어거리와 메타언어적 의식이 제3언어로서의 한국어 습득의 영향 요인으로 작용한다는 것을 확인할 수 있었다.

통계분석 결과에 의하면 홍콩 학습자가 L2와 L3 간의 언어적 거리를 멀게 느낄수록 한국어 습득이 보다 잘 이루어질 것으로 나타났다. 따라서 보다 효과적인 한국어 습득이 가능하도록 학습자의 L2 심리적 언어거리의 간격을 벌리는 데에 노력을 기울일 필요가 있다. 이를 위해 한국어 교사가 제3언어 습득에 도움이 될 수 있게 학습자의 심리적 언어거리를 어떻게 형성할 수 있는지에 대해서 고민할 필요가 있다. 이에 학습자의 심리적 언어거리가 어떻게 형성되는지, 그리고 한국어 교사로서 가능한 교육적 처치가 어떠한지에 대하여 알아보도록 하며 한국어 습득에 도움이 되는 심리적 언어거리 형성 방안에 대하여 논의하고자 한다.

L2 심리적 언어거리 외에 메타언어적 의식도 L3로서의 한국어 습득에 통계적으로 유의미한 영향 요인으로 작용한다. 따라서 보다 효과적인 한국어 습득을 위해 한국어교육 현장에서 구체적으로 어떠한 처치 또는 방법이 학습자의 메타언어적 의식을 향상시킬 수 있는지에 대해서 생각해볼 필요가 있다. 메타언어적 의식은 매우 넓은 분야이며 연구자마다 메타언어적 의식을 각각 다르게 해석하고 이해하고 있다. 효과적인 한국어 습득을 위해 학습자의 메타언어적 의식을 향상시킬 수 있는 과제를 보다 심층적으로 검토하고 구축할 필요가 있기에 본고에서는 메타언어의 사용과 메타

언어적 지식을 주로 다루고자 한다.

연구 결과, 제3언어 습득에서 통계적으로 유의미하게 영향을 미치는 요인으로 학습자의 L2 심리적 언어거리와 메타언어적 의식이 있다. 따라서 제3언어 습득 영향 요인 중 이 두 요인을 중심으로 교육적 접근을 논의하기로 한다. 본고는 심리적 언어거리의 형성과 메타언어적 의식의 향상에 중점을 두고 제3언어 습득의 교육 방안을 구축하도록 한다.

1) 심리적 언어거리 형성 방안

설문조사에서 학습자가 한국어를 공부할 때 스스로 사용하는 언어, 교사가 주로 사용하는 언어와 교재가 되어 있는 언어에 대하여 질문하였다. L1인 중국어, L2인 영어와 목표어인 한국어 중에서 어떠한 언어로 한국어를 습득하는지를 알기 위함이다. 학습 언어에 관한 문항에서 응답자에게 중국어, 영어와 한국어를 선택지로 제공하였으며 다중 선택이 가능하도록 하였다. 학습자 학습 언어, 교실언어와 교재 언어를 독립 변인, '한국어 습득'을 종속 변인으로 삼아 후진제거법으로 다중회귀분석을 실시한 결과, $F(2,5.021)$, $p<0.01$, $R^2=0.107$로서 본 다중회귀모형이 적합하다고 할 수 있다. 학습 언어가 영어인 경우와 교실언어가 한국어인 경우에 한국어 습득에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 분석결과에 따르면 학습 언어가 영어인 것은 한국어 습득에 부정적인 영향을 미치며 교실언어가 한국어인 것은 긍정적인 영향을 미친다.

<표 IV-1> 학습 언어와 한국어 습득 간의 다중회귀분석 결과
(후진제거법)

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	*TOL*	*VIF*
	B	SE	β				
(상수)	3.231	0.308		10.474	0.000		
LearnEng	-0.385	0.225	-0.198	-1.709	0.092	0.998	1.002
TeachKor	0.887	0.323	0.317	2.745	0.008**	0.998	1.002
F(p)	5.021**						
R^2	0.134						
adjR^2	0.107						
제거된 변수: LearnKor, BookKor, LearnChin, BookChin, BookEng, TeachEng							

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

교실언어가 한국어인 경우, 학습자가 목표어를 듣거나 말하는 빈도가 높고 목표어 입력이 많기 때문에 한국어 습득이 보다 빠르고 효과적인 것으로 이해할 수 있다. 학습 언어가 영어인 경우, 학습자가 영어를 매개로 한국어를 배우기 때문에 영어와 한국어가 언어적으로 가깝다는 착각을 할 수 있다. 앞에 통계 분석 결과에서 보여준 바와 같이 홍콩 학습자의 경우 L2와 L3 간의 심리적 언어거리가 가까울 때 한국어 습득에 부정적인 영향을 끼친다. 따라서 학습자의 학습 언어가 되도록 L2인 영어가 아닌 목표어인 한국어 또는 L1인 광동어가 되는 것이 한국어 습득에 보다 도움이 된다고 할 수 있을 것이다.

Jarvis & Pavlenko(2007:179)에 따르면 학습자는 새로운 내용을 배울 때 보편적으로 차이점보다 이미 습득한 내용과 비교하면서 유사점을 찾는 경향이 있다. 그러나 학습자는 인식되는 언어 간의 차이를 주목하지 않는 것이 아니다. 학습자가 느끼는 언어 간의 차이는 완전하거나 정확하지 않을 수도 있으나 이와 같은 차이를 인식할 때 학습자는 부정적인 전이가 일어나지 않게끔 적극적으로 전이를 피하게 된다고 하였다. 따라서 학습자가 한국어를 습득하면서 일어나는 L2 전이를 방지하기 위해서 L2인 영어와 한국어 간의 유사한 점보다 차이점을 강조하는 것이 중요할 것이다.

또한 Jarvis(1998)와 Ringbom(2007b)에 따르면 심리적 유사성(subjective similarities) 또는 심리적 언어거리는 지각된 유사성(perceived similarities)과 가정된 유사성(assumed similarities) 두 가지 유형으로 나타난다. 지각된 유사성은 학습자가 목표어의 형태, 구조, 의미, 기능 또는 패턴을 접하면서 의식적 또는 무의식적으로 근원 언어와 유사한 것으로 판단하는 것이다. 한편으로 가정된 유사성은 목표어의 입력 유무 또는 유사성의 실제적인 존재 여부를 막론하고 근원 언어에서 존재하는 형태, 구조, 의미, 기능 또는 패턴이 목표어에서 대응하는 요소가 있을 것이라는 가설을 의식적 또는 무의식적으로 갖는 것이다(Jarvis & Pavlenko, 2007:179). 지각된 유사성의 경우 학습자는 목표어를 학습하면서 실제로 유사점을 발견하고 이에 따라 L3를 습득하는 것이기 때문에 새로운 언어를 습득하는 데에 유용하다고 할 수 있다. 그러나 가정된 유사성의 경우에 학습자가 근거 없이 무작정으로 근원 언어와 목표어 간에 연결을 짓고 이와 같은 전제 하에 한국어를 지속적으로 배우면 지각된 유사성 이상으로 언어적 거리를 가깝게 느끼고 이를 사실로 받아들이게 될 가능성이 매우 크다. 특히 L2와 L3 간의 객관적 언어거리가 상대적으로 가깝지 않을 때 학습자의 가정된 유사성은 학습자 스스로에게 잘못된 인식을

심을 수 있으며 제3언어 습득에 방해가 될 수 있다. 따라서 교사가 학습자에게 L2 영어와 L3 한국어의 차이를 명시적으로 알려주는 것이 L2와 L3 간 과도하게 가까운 가정된 언어적 거리를 예방하는 교육적 처치가 될 수 있다.

앞에 <표 IV-1>에서 나타난 바와 같이 학습자가 한국어를 공부하면서의 학습 언어가 L2인 영어인 것은 한국어 습득에 부정적인 영향을 준다. 이를 보다 자세하게 알아보기 위해서 설문조사에서 L2 영어가 학습자 학습 언어, 교실언어와 교재 언어인 경우 그들 간의 관계를 상관분석을 통하여 확인하였다. 상관분석을 진행한 결과, '교실언어(L2 영어)'와 '교재 언어(L2 영어)'가 '학습 언어(L2 영어)'와 정적인 상관관계를 갖고 있으며 그 중에 '교재 언어(L2 영어)'는 통계적으로 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 교재 언어가 L2 영어일 때 학습자의 학습 언어도 영어일 가능성이 높다는 것을 의미한다.

<표 IV-2> 학습자 학습 언어(L2 영어), 교실언어(L2 영어)와 교재 언어(L2 영어) 간 Pearson 상관계수

		LearnEng
LearnEng	Pearson 상관계수	1
	n	69
TeachEng	Pearson 상관계수	0.192
	n	69
BookEng	Pearson 상관계수	0.314**
	n	69

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

앞에서 제시된 바와 같이 학습자가 한국어를 공부하면서 사용하는 학습 언어가 영어인 경우에 교재에서 사용하는 언어일 가능성이 큰 것으로 나타났다. 학습자는 교재에서 사용된 언어의 영향을 받아 영어로 한국어를 학습하게 되며 이러한 현상은 한국어 습득에 부정적인 영향을 준다. 영어는 국제 공용어로 매개어로 사용되는 경우가 많기 때문에 다중언어를 사용하는 학습자의 교재는 대부분 영어로 되어 있다는 것이 불가피한 현실이다. 한국어 교재에서 영어를 교재 언어로 삼는 것이 현실적으로 필요가 있기도 하다. 하지만 다중언어를 구사하는 학습자를 대상으로 한국어를 가르칠 때 교사는 가급적으로 영어를 적게 사용하는 교재로 한국어를 가르치는 것이 한국어 습득에 도움이 되는 L2 심리적 언어거리를 형성할 수 있을 것으로 보인다.

보다 효과적인 한국어 습득을 위해서 한국어교육 현장에서 영어를 보조적으로 사용하되 한국어와 영어의 차이를 학습자에게 명시적으로 제시하는 것이 중요하다고 할 수 있다. 또한 되도록 영어를 사용하여 한국어를 설명하는 교재를 피하는 것이 좋을 것 같다. 이와 같이 학습자의 심리적 언어거리를 한국어 습득에 도움이 되는 방향으로 형성하도록 하기 위해서 교실언어와 교재의 면에서 교육적으로 접근할 수 있으나 교사가 할 수 있는 일이 결코 많지 않다. 심리적 언어거리의 형성은 어떠한 교육적 처치보다 교육현장에서 녹아내려야 하는 부분이기 때문에 구체적인 교육 방안 또는 과제를 구성하기가 어려워 보인다. 아울러 심리적 언어거리를 형성하기 위해서 너무 많은 시간을 투자하기가 현실적으로 어려운 부분이며 다른 교육 내용보다 한국어 습득에 효과적이지 않은 것으로 판단된다. 따라서 학습자의 심리적 언어거리를 형성하기 위한 교육적 접근은 앞에서 논의한 바와 같이 교실언어와 교재에서 사용되는 언어에 대한 제안에서 그치는 것이 적합하다고 본다.

2) 메타언어적 의식 향상 방안

학습자의 메타언어적 의식을 향상시키기 위한 구체적인 교육적 접근을 구축하기 앞서 '메타언어적 의식'의 하위 문항과 '한국어 습득'의 상관 분석 결과를 살펴볼 필요가 있다. 분석 결과에 따르면 문항 M10, M11과 한국어 습득 간에 가장 높은 상관계수가 나타났다. 문항 M10과 M11은 한국어 표현(말하기, 쓰기)과 이해(듣기, 읽기) 과정에서 오류를 고칠 때 '한국어에 대한 지식'의 사용 여부에 대하여 물어보는 문항이기에 메타언어적 의식은 학습자의 오류를 고치는 데에 유용할 것으로 예측할 수 있다. III장에서 메타언어적 의식에 대해서 논의했을 때와 같이 메타언어적 의식은 모니터링을 하는 역할을 한다는 것이 선행 연구에서 밝힌 바가 있다. 따라서 학습자의 메타언어적 의식을 향상시키는 것을 목적으로 하는 구체적인 교육 방안은 한국어에 대한 지식을 활용하여 오류 고치기와 모니터링의 면에서 생각해 볼 수 있다.

한편으로 문항 M10과 M11 다음으로 문항 M1과 '한국어 습득'의 상관계수가 높게 나타났다. 이는 문법 용어의 지식이 한국어 습득에 효과적임을 의미하기 때문에 문법 용어를 학습자에게 가르치는 것이 교육적으로 가치가 있다고 할 수 있다. 따라서 한국어의 문법 용어를 고찰하고 그 중에서 학습자에게 유용하고 도움이 되는 문법 용어를 선정하는 것이 교육적으로 의미가 있을 수 있겠다.

메타언어적 의식에 관한 교육적 처치를 생각하였을 때 실제 교육 현장에서 실시하는 가능성도 고민할 필요가 있다. 교사가 메타언어적 의식을 사용하여 한국어를 가르치거나 학습자의 오류를 알려주면 이와 같은 사고 과정 방식이 학습자에게 전달이 될 수 있을 것이다. 메타언어적 지식을 강제적으로 배우거나 외우는 것이 아니라 메타언어를 사용함으로써 학습자

가 자연스럽게 교사의 교수 방식에 따라 한국어를 습득하고 사용할 것으로 생각된다. 교사가 설명하는 방식과 비슷한 사고 과정을 경험하면서 메타언어적 의식이 높아질 것으로 기대된다. 이와 같이 교사는 메타언어적 지식을 가르치는 것보다 이와 관련된 의식을 심어주는 역할이라고 생각을 할 수 있겠다. 구체적으로 생각했을 때 교사가 조금 더 명시적으로 메타언어 또는 문법 용어를 사용하고 제시하면 학습자의 메타언어적 의식을 향상시키는 데에 도움이 될 수 있다고 생각된다.

또한 Tsang(2015:331)에 따르면 홍콩의 언어 학습 교실에서 명시적으로 오류를 고치는 활동과 문형에 대한 논의가 진행하는 것이 보도된 적이 있었다(Leung, 1998). 고급 학습자의 경우 이와 같은 언어 학습 활동은 목표어인 한국어로 진행하면 한국어 습득에 보다 도움이 될 것이며 한국어 숙달도가 아직 높지 않은 초·중급 학습자의 경우 L1 또는 L2로 진행하는 것도 메타언어적 의식을 향상시키는 데에 도움이 될 수 있을 것이라고 본다. 앞에서 언급한 바와 같이 문법 용어를 아는 것만으로도 한국어 습득에 도움이 되기에 문형을 문법 용어로 명시적으로 설명하는 것이 학습자의 메타언어적 의식을 높일 수 있을 것으로 생각된다.

따라서 학습자의 메타언어적 의식을 향상시키기 위한 구체적인 교육적 접근은 두 방향으로 구축할 수 있다. 첫째, 문법 용어와 한국어 특징 등 기본적인 메타언어적 지식의 교육 내용을 선정하고 정리하는 것이다. 둘째, 한국어의 특징과 문법 용어를 활용하는 과제를 구성하는 것이다.

먼저 메타언어적 의식을 향상시키기 위하여 한국어 학습자를 위한 메타언어적 지식의 교육 내용을 선정하고 정리할 필요가 있다. 메타언어적 지식의 교육 내용은 한국어 문법 용어와 한국어의 특징 두 부분으로 나눌 수 있겠다. 본고는 문법 용어에 대한 교육 내용을 선정하기 위하여 안주호(2013)와 오경숙(2018)에서 밝힌 한국어 문법 용어를 참조하였다. 안주호

(2013)는 학습자를 중심으로 한 한국어 문법 용어의 영어 대역어와 학습자와 교수자의 선호도에 따른 문법 용어 사용 빈도에 대하여 조사하였다. 오경숙(2018)은 국어교육 문법과 한국어교육 문법 용어의 변별성을 고찰하여 각 범주에서의 용어를 살펴보았다. 한국어의 특징에 관한 메타언어적 지식의 교육 내용은 고영근·구본관(2018)을 참조하였다. 고영근·구본관(2018)에서 한국어의 형태적 특징과 통사적 특징을 나열하였다.

메타언어적 지식의 교육 내용을 정리하면서 학습자의 입장이 중요한 요소로 생각된다. 앞서 제시된 바와 같이 문법 용어의 사용은 전체적으로 한국어 습득에 유용하면서 효과적인 것으로 나타났다. 그러나 문법 용어의 사용은 학습자에게 부담이 되어 언어 습득에 오히려 방해가 될 수도 있다(Borg, 1999). 따라서 문법 용어에 대한 교육 내용을 선정할 때 학습자에게 부담이 되지 않은 선에서 선정하는 것이 중요하다고 할 수 있겠다. 이정노(2000)는 전문 용어를 가급적으로 피하는 것을 제안하였으며 문법 용어를 사용할 때 용어에 대한 쉬운 설명이 있어야 한다고 하였다. 연재훈(2004)도 역시 가급적으로 적은 문법 용어와 '자세하지만 전문적이지 않은 용어'(detailed but non-technical grammar notes)를 사용하는 것이 학습자에게 도움이 될 것으로 보았다. 더불어 과도하게 전문적인 문법 용어를 피하는 것이 좋겠으나 어느 정도 기초적인 문법 용어를 가르치는 것은 필요하다고 하였다. 이에 따라 학습자를 중심으로 한 메타언어적 지식의 교육 내용의 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 한국어교육 현장에서 교사가 한국어를 교육하기 위해서 사용하게 되는 지식이다. 둘째, 한국어를 습득하면서 학습자가 이해해야 하는 문법 용어 또는 한국어의 특징이다. 위에서 설명한 두 가지를 기준으로 하여 선행 연구에서 밝힌 한국어 문법 용어(안주호, 2013; 오경숙, 2018)와 한국어의 특징(고영근·구본관, 2018)을 참조하였다. 이에 기본적인 메타언어적 지식의 교육 내용을 다음과 같이

선정하였다.

<표 IV-3> 메타언어적 지식의 교육 내용

	문법 용어	한국어 특징/특성
초급	• 받침, 자음, 모음, • 단어/어휘, 문법, 문장 • 명사, 동사, 형용사 • 주어, 목적어 • 어미 • 기본형, 불규칙 • 과거 시제, 미래 시제, 현재 시제 • 부정 • 높임표현/높임말	• 한국어에는 어미가 풍부하며 문장 형성의 기능을 한다. • 한국어의 문장은 주어-목적어-동사(SOV)로 구성된다. • 한국어는 공대법이 발달되어 있다. • 한국어에는 주어, 목적어 등 주성분이 나타나지 않는 일이 많다. (생략) • 한국어는 어순이 비교적 자유롭다.
중•고급	• 이유, 나열 • 피동, 사동 • 부사, 조사 • 안긴문장	• 한국어에는 어미가 풍부하며 문장 형성의 기능을 한다. • 한국어는 공대법이 발달되어 있다.

본고에서 한국어교육에서 학습자의 메타언어적 의식을 향상시키는 데에 도움이 된다고 생각되는 문법 용어를 위와 같이 정리하였으나 문법 용어

의 교육 내용은 꼭 표에서 제시한 것처럼 한국어로 된 문법 용어여야 한다는 것을 주장하는 것이 아니다. 문법 용어의 교육 내용은 해당 문법 용어의 L1/L2 대역어여도 유용하다고 생각된다. 아울러 위에서 정리한 교육 내용 중 교육 현장에서 사용되지 않는 문법 용어도 포함되어 있다. 정리된 교육 내용은 학습자가 한국어를 습득하기 위해서 알아야 하는 용어보다 한국어를 습득할 때 도움이 되는 용어 또는 개념을 정리한 것이라고 할 수 있겠다. 따라서 학습자가 정확한 용어를 몰라도 해당 문법 용어에 대한 개념을 아는 것이 교육 목표라고 할 수 있다. 이와 같이 교육 현장에서 메타언어적 지식의 교육 내용을 학습자에게 전달을 할 때 어떠한 수업을 통해서 알려주는 것보다 교육과정에 녹여 내리는 것이 보다 효과적일 것으로 생각된다.

앞서 메타언어적 지식의 교육 내용을 제시하였으나 메타언어적 지식이 주된 교육 내용이 되는 것은 필요가 없다고 생각된다. 메타언어적 의식을 높이는 메타언어적 지식의 교육은 목표어를 보다 쉽고 정확하게 습득하는 것을 도와주는 역할에 불과하기 때문이다. 한국어 교재를 살펴보면 학습자에게 목표 문형을 가르칠 때 의사소통을 중심으로 하여 대화 예문을 제시하는 경우가 있다. 이와 같은 형식에 따라 한국어 교실에서 주요 교육 내용으로부터 멀리 가지 않으면서 메타언어적 지식을 학습자에게 자연스럽게 소개하고 심어주는 것이 중요하다고 할 수 있다. 이에 메타언어적 지식을 활용하는 구체적인 예시를 아래와 같이 제시한다.

<표 IV-4> 메타언어적 지식을 활용하는 예

교육내용[12]	**목표 문법**: N이/가 N'에 있다 **대화 예문**: A: 방에 컴퓨터가 있어요? B: 네, 있어요.
메타언어적 지식의 활용	• 대화 예문에서 '있어요'만 제시하고 있으나 '방에 컴퓨터가 있어요'의 의미를 함축되어 있다는 것을 학습자에게 알려주면서 한국어에는 주어, 목적어 등 주성분이 나타나지 않고 생략되는 경우가 많다는 것을 가르쳐준다. • 목표 문법은 'N이/가 N'에 있다'지만 예문처럼 '방에 컴퓨터가 있어요?' 문장 성분의 순서가 바뀜에도 불구하고 같은 의미를 지니는 것을 설명해주면서 한국어는 어순이 비교적 자유롭다는 것을 학습자에게 알려준다. 이는 학습자가 한국어를 계속적으로 습득할 때 이해·표현을 하는 데에 도움이 될 것으로 본다.

앞에서 언급한 바와 같이 문항 M10과 M11이 '한국어 습득'과 가장 높은 상관계수로 나타났으며 이는 메타언어적 의식이 학습자가 한국어를 배우는 과정에서 모니터링의 역할을 하며 오류를 고치는 데에 유용할 것임을 의미한다. 따라서 메타언어적 의식을 향상시키기 위한 구체적인 교육 방안을 구현할 때 한국어에 대한 지식을 활용하는 오류 고치기 과제가 학

12) 서울대학교 언어교육원(2006), Active Korean Book 1, 8과 참조.

습자에게 도움이 될 것이다. 학습자가 한국어를 듣거나 읽는 과정이 내재화가 되는 경우가 많기 때문에 오류 고치기 과제는 교실에서 실행하기가 어려운 측면이 있다. 또한 상관분석 결과에 따르면 문항 M11에 비하여 M10의 상관계수가 높게 나타났기 때문에 이해보다 표현 과정에서 '한국어에 대한 지식'을 사용하여 오류를 고치는 것이 한국어 습득에 도움이 되는 것으로 볼 수 있다. 따라서 한국어의 특징과 문법 용어를 활용하는 과제의 실현은 이해보다 표현 영역에서, 즉 말하기와 쓰기 영역에서 더욱 적합하다고 생각한다. 본고는 말하기 과제로 자기 대화(self-talk) 과제를 제시하고자 하며 쓰기 과제로 명시적 지도 활동지를 사용하는 고쳐 쓰기 과제를 제시한다. 두 과제를 통해 학습자가 메타언어적 지식을 활용해서 스스로 오류를 알아차리고 고치는 연습을 할 수 있으므로 메타언어적 의식이 향상될 것으로 기대된다.

메타언어적 의식을 높이는 말하기 과제로 자기 대화 과제를 활용해 볼 수 있다. El Euch & Huot(2015)은 자기 대화가 메타언어적 의식을 발달시키는 전략 중의 하나라고 언급한 바가 있다. El Euch & Huot(2015)에 따르면 자기 대화를 통하여 문어 또는 구어 텍스트의 내용, 형태와 구조에 대한 의식을 발전시키는 데에 중요한 전략이라고 하였다. 완성되지 않은 메시지 또는 모호한 메시지를 전달받을 때 학습자가 메시지의 의미를 자기 대화를 통해서 명료화할 수 있다. 자기 대화의 학습 전략은 학습자가 먼저 언어를 이해하는 데에 사용하게 되고 이는 숙련되었을 때 표현하는 과정에서, 즉 메시지를 생성하는 데에 사용될 것이다. 메시지를 어떻게 구성하는지에 대하여 생각하였을 때 학습자가 언어에 대한 의식이 형성되며 보다 명료한 메시지를 생성하는 데에 주의를 기울일 것으로 예상된다. El Euch & Huot(2015)는 자기 대화를 함으로써 학습자가 언어에 대하여 생각하는 폭이 넓어지면서 목표어를 이해하거나 표현할 때 보다 많은 분석

을 하고 표면적인 것보다 심층적으로 언어를 이해하고 표현할 수 있다고 예상하였다.

본고에서 제시하고자 하는 자기 대화 과제는 이에 한 발짝 더 나아가 학습자가 스스로 말하고 고치게 하면서 메타언어적 지식을 활용하고 메타언어적 의식의 모니터링 역할을 최대화하는 과제라고 할 수 있다. 자기 대화 과제를 통해서 학습자는 스스로 한국어 발화에서의 오류를 알아차리는 연습과 오류를 고치는 연습을 하는 데에 도움이 된다. 학습자가 스스로 많이 범하는 오류를 알아차릴 수 있으며 다시 생각하게 하는 연습을 하면서 배운 한국어가 자동화되는 것을 기대할 수 있다. 이와 더불어 말하기 연습 기회가 별로 없는 학습자에게 혼자서도 한국어를 말할 수 있다는 장점이 있다.

De Keyser(1995)에 따르면 명시적 지도가 습득 과정에서 어떠한 규칙에 대한 생각을 요구하는 것이다. 이와 더불어 명시적 지도는 학습자가 문법적 형태에만 집중하게 하는 것이 아니라 형태 또는 규칙에 대한 의식적이고 의도적인 심적 표상(metal representation)을 가지게 한다(Ellis, 2012: 275). 한편으로 암시적 지도는 의식을 활용하지 않고 학습자가 스스로 규칙을 추리하게 한다. 암시적 지도는 습득하려는 지식에 대한 이해를 가지게 하는 데에 의도가 없다는 점에서 명시적 지도와 비교된다(Ellis, 2008: 17). 따라서 메타언어적 의식을 향상시키는 데에 암시적 지도에 비하여 명시적 지도가 효과적일 것으로 예상되며 본고는 메타언어적 의식을 향상시키기 위한 쓰기 과제를 구성할 때 명시적 지도를 택하였다.

본고는 문법 용어와 한국어의 특징을 활용하는 쓰기 과제로 고쳐 쓰기 과제를 제안한다. Shintani, Aubrey & Donnellan(2016)은 명시적 지도 활동지(Explicit instruction sheet)를 학습자에게 제공하는 것이 글의 질을 높이는 데에 효과적인 것으로 보도한 바가 있다. 명시적 지도 활동지에

는 문법적 구성에 대한 L1 설명, 문형의 의미와 예문을 비롯한 목표 문법에 대한 메타언어적 설명이 있다. 이를 바탕으로 본고에서 제시하는 고쳐쓰기 과제는 쓰기 후 활동으로 쓰기 과제의 목표, 목표 문법의 의미, 글의 형식과 구조 등 메타언어적 정보를 제공하고 학습자가 스스로 쓴 글을 다시 보고 고치는 과제이다. 학습자가 글을 쓴 후에 명시적 지도 활동지를 제공하는 것으로 결정한 이유는 현실에서 스스로 쓴 글을 자세하게 다시 보고 그에 대하여 생각하고 고치는 것이 흔하지 않기 때문이다. 텍스트를 구성하는 것이 현실적으로 쓰기 전 또는 글을 쓰면서 이루어지는 과정으로 볼 수 있으나 시간제한 또는 다양한 이유로 스스로 쓴 글을 다시 돌아보고 생각하는 경우가 많지 않다. 따라서 현실과 거리가 조금 있으나 쓰기 후 과제를 선택한 것은 학습자에게 본인이 쓴 글의 내용과 구조에 대해 한 번 더 생각하게 할 수 있는 기회를 제공하기 위한 것이다. 이와 같은 과정을 거친 학습자가 미래에 글을 쓸 때도 메타언어적 지식을 활용해서 텍스트를 구성하는 것이 최종 목적이라고 할 수 있다.

2. 홍콩 학습자를 위한 한국어 습득에 관한 교육적 제언

홍콩의 한국어교육 현황을 살펴보면 2017년을 기준으로 홍콩대학교, 홍콩성시대학교, 홍콩이공대학교과 홍콩중문대학교 네 곳에서 한국학/한국어 전공/부전공 과정이 개설되어 있다. 홍콩대학교에서 한국학 전공과 부전공 과정, 다른 3개의 학교에는 부전공만 개설되어 있으며 홍콩이공대학교의 '한국어' 부전공을 제외하고 다른 학교에서 '한국학'의 이름으로 과정을 운영하고 있다(김선아, 2017:10). 따라서 다른 한국어 학습자에 비하여 한국어를 전공 또는 부전공으로 공부하는 학습자는 홍콩 학습자 중 아주 작은 비중을 차지한다고 할 수 있다.

이처럼 홍콩 학습자는 한국어교육 분야에서 크게 주목을 받지 못하였다. 또한 홍콩 학습자는 중국어와 영어를 할 줄 알기 때문에 중국 학습자 또는 영어 원어민 학습자를 위해 개발된 교재를 사용하는 것이 가능하다. 따라서 홍콩 학습자를 위한 교재 개발의 필요성을 크게 없다고 판단을 하였는지 아직 홍콩 학습자를 위한 교재를 찾을 수 없다. 대부분의 교육기관 또는 학원에서 한국교육기관에서 출판한 교재를 사용하고 있다. 이와 같은 교재는 다양한 학습자를 고려하여 어휘와 문법을 영어로 설명한다. 하지만 홍콩 학습자에게 영어가 가장 편한 언어가 아닌 경우가 많아 학습자는 부담을 늘리게 될 뿐만 아니라 한국어를 이해하고 사용하는 데에 벽을 부딪치게 된다.

일부의 홍콩 학습자는 중국 학습자를 위한 한국어 교재로 한국어를 배우기도 한다. 그러나 홍콩에서 어휘 또는 문법에 대한 이해가 다르며 문화적으로도 차이가 있기 때문에 이해하기 어려운 부분이 있기 마련이다. 교재에서 학습자가 이해하기 어려운 부분에 부딪힐 때 학습자는 스스로 알아보거나 교사의 적절한 설명에 기대할 수밖에 없게 된다.

한편으로 홍콩의 한국어교육은 교실언어에 있어서도 현실적으로 제한을 지닌다. 교육기관에서 국제 학생을 고려하여 영어를 교실언어로 정하는 경우가 있다. 아울러 모든 한국어 교사가 홍콩 학습자가 구사하는 광동어와 영어에 능숙하지 않기 때문에 한국어 교사가 구사할 줄 아는 언어에 따라 교실언어가 차이가 날 수밖에 없다.

또한 대부분의 홍콩 학습자는 어렸을 때부터 영어를 배우고 외국어로 접했기 때문에 영어의 학습 경험에 의지하고 영어의 언어적인 영향을 당연히 받게 된다. 앞에서 논의한 바와 같이 L1 광동어와 L2 영어의 영향은 L3로서의 한국어 습득에 긍정적인 영향을 주는 동시에 부정적인 영향도 줄 수 있다. 따라서 L1, L2와 목표어의 언어적 거리에 대한 정확한 인지

와 메타언어적 의식을 전략적으로 사용하는 것이 중요하다고 할 수 있다.

이외 대부분의 학습자는 한국어를 취미로 배우는 경우가 많기 때문에 바쁜 일상 속에 한국어를 지속적으로 배우는 것이 쉽지 않아. 따라서 학습자가 포기하지 않고 한국어에 대하여 관심과 호기심을 가지게끔 하기 위하여 교사는 꾸준히 교육 내용을 수정하여 일상생활과 연결할 수 있도록 하고 문화적인 면에서 유행과 학습자의 관심사에 맞추는 노력이 필요하다. 또한 습득 과정에서 학습자가 긍정적인 경험을 하고 성취감을 느끼게 하는 것이 중요하다고 할 수 있다.

홍콩의 한국어교육 현황을 살펴보았을 때 최적한 한국어 습득을 할 수 있는 환경이 아닌 부분이 많으나 현실적으로 이와 같은 부분을 바꾸기가 어렵다. 교사의 한계는 어디서나 존재하며 모든 한국어 교사는 홍콩 학습자를 위하여 학습자의 L1과 L2를 배우는 것이 현실적이지 않다. 또한 홍콩 학습자를 위한 교재 개발은 보다 많은 연구와 작업이 필요하여 아주 긴 시간이 필요할 수 있다. 교사는 최선을 다하여 교육 내용을 준비하고 학습자의 관심을 기울이게 할 수 있으나 학습자의 학습 동기 또는 통제하기 어려운 부분이라고 할 수 있다. 따라서 본고는 학습자에게 영향을 미칠 수 있는 인지적인 요인에 중점을 두고 L1, L2 및 모표어의 언어적 거리에 대한 설명과 인지, 그리고 메타언어적 의식의 사용 전략을 위주로 아래와 같이 홍콩 학습자를 위한 교육적 제언을 논의하도록 한다.

1) L1, L2 및 목표어의 언어적 거리 설명 및 인지

홍콩 학습자의 언어적 특성, 언어 습득 특성과 교육 현장 상황을 고려하여 L1, L2 및 목표어인 한국어 간의 심리적 언어거리에 관한 교육적 제언은 다음과 같다. 앞에서 언급한 바와 같이 교실언어와 교재 언어가 홍콩

학습자의 한국어 습득에 큰 영향을 주는 것으로 생각된다. 특히 통계 분석 결과에서 학습 언어가 한국어일 때 한국어 습득이 효과적으로 나타났다. 물론 한국어를 교실언어로 삼는 것이 가장 이상적이지만 이는 홍콩 현지에서 한국어를 습득하는 학습자와 가르치는 교사에게 현실적이지 않다. 교실언어와 교재 언어의 영향으로 인하여 영어와 한국어 간의 언어거리에 대하여 오해하고 잘못 인식하는 경우가 종종 있다. 홍콩 학습자를 위한 교재가 아직 개발되지 않아 대학교, 대학교 부설 기관 또는 학원에서 주로 사용되는 교재가 대부분 한국에 있는 대학교에서 출판되어 모든 외국 학습자를 대상으로 만든 교재이다. 학습자가 수업을 따로 듣지 않고 자습하는 경우에도 이와 같은 교재들을 사용하게 된다. 모든 외국 학습자를 대상으로 개발된 교재가 대부분 영어를 매개어로 하여 어휘와 문법을 영어로 설명하거나 대화를 영어로 번역한다.

또한 L2 위치 요인의 영향과 학습자의 L2 학습 경험을 바탕으로 한 전략 사용으로 인하여 많은 학습자가 한국어를 L2인 영어로 이해할 때가 많다. 교사도 이처럼 학습자의 언어 학습 경험을 고려해서 영어를 사용하고 한국어를 설명하는 경우가 많다. 또한 한국어 교사는 한국인인 경우 광동어를 구사할 줄 모르기 때문에 영어를 교실언어로 사용할 수밖에 없는 상황도 있을 수 있다.

교재에서, 그리고 교실에서 교사가 영어로 한국어를 설명하기 때문에 학습자도 이와 같이 한국어를 습득하게 된다. 따라서 홍콩 학습자가 교실언어와 교재 언어의 영향을 받아 영어와 한국어를 연관시키는 현상이 있다. 이와 같은 현상은 학습자의 한국어 능력이 향상하면서 한국어를 한국어로 이해할 수 있게 되어 많이 줄어든다. 하지만 한국어를 잘 모르고 한국어에 대한 이해가 형성되기 시작하는 초급 단계에서 많이 일어나는 현상이다. 이처럼 홍콩 학습자는 한국어와 영어가 언어적으로 근접하다는 오해를 많

이 하고 있는 것으로 보인다.

그러나 이러한 현상은 객관적 언어거리와 부합하지 않을뿐더러 연구 결과에서 보여준 바와 같이 한국어 습득에 부정적인 영향을 미친다. 학습자가 L2인 영어와 한국어를 실제보다 근접하다고 착각하게 될 수 있기 때문에 가능한 선에서 필요할 때 영어보다 광동어로 한국어를 설명하고 지도하는 것이 보다 효과적일 것으로 예상된다. 또한 광동어로 진행하기 어렵거나 불가능한 상황에서 교사가 오해할 여지를 없애기 위하여 영어와 한국어가 분명한 차이가 있음을 학습자에게 명시적으로 알려줘야 한다. 학습자에게 적극적으로 영어와 한국어의 차이를 보여주고 설명하는 것이 학습자가 언어적 거리에 대해 보다 정확한 인식을 형성하는 데에 도움이 될 것이다. 또한 앞에서 언급한 바와 같이 영어 또는 다른 외국어의 학습 경험으로 인하여 많은 학습자는 영어의 사고방식으로 한국어에 접근하는 경우가 많다. 따라서 교사는 명시적으로 한국어를 배울 때 이와 같은 영어 학습에서 적용되는 사고방식을 과감하게 버려야 한다고 지도해주는 것도 한국어 습득에 도움이 될 것이다.

2) 메타언어적 의식의 사용 전략

홍콩 학습자가 중국어와 영어, 그리고 다른 외국어의 습득 경험으로 인하여 메타언어적 의식이 선행 연구에서 제시한 바와 같이 상대적으로 높은 편이다. 따라서 한국어 교사는 이를 활용하여 보다 효과적으로 학습자에게 한국어를 가르칠 수 있을 것이다. 또한 명확한 설명을 익숙해 하고 더 편하게 생각하는 학습자가 대부분이다. 이와 같이 명시적 지도와 문법적 설명이 학습자가 한국어를 이해하는 데에 효과적일 것으로 보인다.

앞에서 언급한 바와 같이 홍콩 학습자는 다양한 언어 습득 경험을 보유

하고 있다. 그래서 언어교실의 분위기에 대하여 익숙하다고 생각하는 학습자가 많을 것이다. 또한 대부분의 학습자는 형태 중심 교수법으로 영어 교육을 받았기 때문에 문법 용어와 형태에 대하여 매우 익숙한 상황이다. 따라서 언어교실에서 문법 용어와 한국어의 특징 또는 특성을 교육 내용으로 삼는 것이 학습자에게 과다한 부담감 또는 거부감을 초래하지 않을 것이다.

홍콩 학습자를 위한 메타언어적 지식에 대한 구체적인 교육 방법은 다음과 같다. 메타언어적 지식을 적극적으로 사용될 때가 있겠으나 앞에서 제시한 메타언어적 지식의 교육 내용은 한국어 습득에서 수동적 지식(passive knowledge)으로 작용하는 것이 충분하다고 생각된다. 본고에서 메타언어적 지식의 의의는 학습자가 학습할 내용이 아니라 언어를 습득할 때 이해하는 데에 도움을 주는 도구이기 때문이다. 따라서 학습자는 한국어를 습득하면서 메타언어적 지식의 교육 내용을 외우는 것보다 인식하고 아는 정도까지 머무는 것이 충분하다. 한국어 교사도 적극적으로 메타언어적 지식의 교육 내용을 교수하는 것보다 필요할 때만 언급하는 것이 적합한 것으로 본다.

앞에서 메타언어적 지식의 교육 내용을 제시하였을 때 한국어교육에서의 메타언어적 지식을 문법 용어와 한국어 특징/특성으로 나눈 바가 있다. 한국어 특징 또는 특성의 부분은 학습자에게 한국어를 L1, L2와 구별하기 위한 것이며 한국어를 습득하면서 주의해야 할 점이기 때문에 한국어 교사는 수업에서 이를 강조하기보다 해당 특징 또는 특성이 적용되는 문법을 가르칠 때 언급하는 것이 학습자에게 도움이 될 것으로 생각된다.

또한 문법 용어는 한국어를 습득하면서 이해를 하게끔 도움을 주는 도구어로 볼 수 있으므로 학습자는 문법 용어를 적극적으로 사용할 필요가 없으며 문법 용어에 대한 이해가 무슨 언어로 되든 상관없다고 생각한다.

설문조사에서 '메타언어적 의식'에 관한 문항에서도 응답자가 언어와 상관없이 문법 용어의 개념에 대한 지식 유무와 사용 여부를 대답하도록 하였다. 이와 같이 한국어 교사는 중요한 문법 용어 외에 한국어로 된 다른 문법 용어를 가르칠 필요가 없다고 생각된다. 예를 들어, 수업에서 문법을 제시하거나 설명할 때 자주 사용되는 '받침, 자음, 모음, 명사, 동사, 형용사' 등 용어를 학습자에게 교수할 필요가 있다. 한편으로 '현재 진행형, 과거형'을 비롯하여 상대적으로 어렵고 의사소통에서 사용되지 않는 문법 용어를 학습자에게 가르칠 필요가 없다. 김호정(2008)은 학습자가 문법 용어에 대한 이해 정도가 학습자의 언어 문화권, 교육 정도나 배경에 따라 다를 것이라고 하였다. 홍콩 학습자의 경우 대부분 학습자의 영어 숙달도는 일정 정도에 달하며 언어 학습 경험을 가지고 있기 때문에 문법 용어에 대한 이애 정도는 높은 편에 속한다고 할 수 있다. 때문에 한국어 교사는 문법 용어를 학습자가 이미 익숙해 하는 개념과 매칭(matching)을 시키고 이해할 수 있게 하는 정도까지만 교수하면 된다. 다시 말하면 교실에서 많이 사용되는 문법 용어만 적극적으로 교수하는 것이 필요로 생각된다. 이와 같이 홍콩 학습자를 대상으로 하는 한국어교육에서 문법 용어와 한국어의 특징 또는 특성을 교육 내용으로 삼는 것이 한국어 습득에 긍정적인 효과가 있을 것이라고 기대한다. 또한 메타언어적 지식의 교육 내용을 사용하고 메타언어적 설명을 보다 많이 활용하는 것이 학습자가 한국어를 이해하고 습득하는 데에 도움이 될 것으로 예상된다.

V. 결론

1. 요약

본 연구는 제3언어로서의 한국어 습득에 영향을 미치는 요인을 고찰하여 영향 요인들 간의 관계를 규명하는 것을 목적으로 하여 진행되었다. 제3언어 습득에 관한 선행 연구와 비교하였을 때 학습자의 L1, L2와 목표어의 어족이 상이하므로 한국어 L3 습득을 탐구하는 연구로서 의미가 있다. 더불어 연구결과를 토대로 홍콩 학습자를 비롯한 한국어를 L3로 습득하는 학습자에게 보다 적합한 교육적 제언을 제공하여 한국어교육 분야에서 새로운 방향을 제시하였다는 데에 의의가 있다.

제3언어 습득에 영향을 미치는 요인을 검토한 후 연구 목적과 홍콩 학습자의 상황을 고려하여 'L1/L2 언어적 거리', 'L1/L2 언어 사용'과 '메타언어적 의식'을 영향 요인으로 선정하였다. 각 영향 요인에 따라 설문조사를 구성하여 검사 도구를 개발하였다. 검사 도구의 타당성 및 신뢰성을 검증하기 위하여 요인분석, 주성분분석을 실시하고 크론바흐 알파 값을 산출한 결과, 모든 문항들이 타당성과 신뢰성에 문제가 없는 것으로 확인되었다. 홍콩 한국어 학습자 76명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 그 중에서 (1)L1이 광동어, L2가 영어가 아닌 응답자와 (2)홍콩 현지 교육을 받지 않은 응답자를 제외하고 70개의 유효 응답지를 수집하였다. 각 영향 요인을 독립 변인으로 삼고 다중회귀분석을 실시한 결과, 'L2 언어적 거리'와 '메타언어적 의식' 두 변인이 통계적으로 유의미하게 '한국어 습득'을 설명하는 것으로 나타났다. 이는 학습자가 L2인 영어와 L3인 한국어의 언어적 거리가 멀다고 생각하면 한국어를 보다 잘 습득할 수 있음을 의미한다. 또

한 메타언어적 의식을 갖는 것이 한국어를 습득하는 데에 도움이 된다.

제3언어인 한국어를 효과적으로 습득한 학습자의 경우에 심리적 언어거리와 객관적 언어거리가 어느 정도 일치했다고 볼 수 있다. 다시 말해, 학습자가 한국어와 L1, L2 사이의 객관적 언어거리를 정확하게 안다면 한국어를 보다 잘 이해할 수 있으며 잘 습득할 수 있는 것으로 해석할 수 있다. 대부분의 학습자는 L1과 L3에 비하여 L2와 L3의 언어적 거리가 멀다고 느끼고 있어 객관적 언어거리와 부합한다고 할 수 있다. 그러나 학습자의 심리적 언어거리와 객관적 언어거리를 비교해 보면 둘 사이에 아직 차이가 있는 것으로 보였다. 또한 메타언어적 의식을 갖는 것이 한국어를 습득하는 데에 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과는 요즘 제3언어 습득 분야에서의 관심사를 반영한다. 더불어 제3언어 습득에서 메타언어적 의식의 중요성을 L1, L2와 L3가 언어적으로 근접하지 않은 홍콩 학습자의 한국어 습득에서도 존재한다는 것을 확인하였다.

따라서 본고는 학습자의 심리적 언어거리 형성과 메타언어적 의식 향상을 중심으로 L3로서의 한국어 습득을 교육적으로 접근하였다. 홍콩 학습자의 경우 한국어 습득에 도움이 되는 심리적 언어거리 형성을 위해서 한국어교육 현장에서 L2인 영어를 보조적으로 사용하되 한국어와 영어의 차이를 학습자에게 명시적으로 제시하는 것이 중요하다고 할 수 있다. 아울러 학습자의 메타언어적 의식을 향상시키기 위하여 기본적인 메타언어적 지식의 교육 내용을 마련하여 이를 활용하는 과제를 제안하였다. 이와 같이 본고는 제3언어 습득에 영향을 미치는 요인을 고찰하고 분석함으로써 한국어를 L3로 습득하는 학습자를 위해 보다 효과적이고 도움이 되는 교육적 제언을 제공하였다.

2. 제언

본 연구의 논의를 확장하기 위하여 후속 연구에 대한 필요성을 다음과 같이 제기할 수 있다. 첫째, 본고에서 광동어를 L1로 하고 영어를 L2로 하는 홍콩 한국어 학습자를 대상으로 삼고 연구를 진행하였다. 연구 결과에서 확인한 바와 같이 언어적 거리는 학습자의 L3 습득에서 중요한 역할을 하고 있다. 따라서 학습자의 L1과 L2가 다른 언어일 때 유의미한 영향을 주는 요인이 본고의 연구 결과와 일치하는지에 대한 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구에서 L2 언어적 거리와 메타언어적 의식이 한국어를 L3로 습득할 때 유의미하게 영향을 미치는 요인임을 밝혔다. 앞에서의 논의를 더하여 L2 언어적 거리와 메타언어적 의식이 영향 요인으로서의 역할을 보다 자세하게 탐구하는 연구가 필요하며 각 요인은 어떻게 제3언어 습득에 영향을 끼치는지에 대한 후속 연구가 필요하다고 생각된다.

셋째, 본고는 연구 결과에 따라 교육적 제언을 제안하였으나 제시한 교육 내용과 과제의 실제 효과를 검증하지 못하였다는 한계를 지닌다. 특히 메타언어적 의식의 향상을 위한 교육적 접근이 구체적으로 어떠한지에 대하여 보다 많은 고민이 필요하며 학습자의 L3 한국어 습득에 영향을 미치는 요인에 따른 교수·학습 방법 또는 과제의 효과를 검증하는 연구가 필요한 것으로 보인다.

넷째, 본고는 현실적인 제한으로 인하여 제3언어 습득에 영향을 미치는 요인 중 인지적 요인 5개를 선정하여 살펴보았다. 추후 연구에서 정의적 요인을 포함하여 보다 많은 영향 요인과 그들 간의 관계를 탐구하고 경로 분석을 하는 것이 필요하다. 이와 같이 포괄적인 연구가 진행되어 제3언어 습득에서의 영향 요인에 대한 이론이 구축되는 것을 기대한다.

더불어 L3로서의 한국어교육에 대한 지속적인 관심이 필요하다. 국제

사회 인재를 배양하기 위하여 어렸을 때부터 하나의 언어가 아니라 다양한 언어를 구사하는 학습자는 현재보다 더 많아지는 추세가 보인다. 이에 따라 학습자의 한국어 습득은 제2언어 습득 또는 단순한 외국어 습득이 아니라 제3언어 습득이 되는 경우가 많아질 것이다. 따라서 L3로 한국어를 습득하는 학습자를 대상으로 삼는 한국어교육 연구가 보다 활발하게 이루어지는 것이 중요하다. 추후 연구에서 많은 학습자는 한국어를 L3로 습득한다는 점을 고려하여 진행하고, 활발한 후속 연구를 통하여 한국어를 L3로 습득하는 학습자에게 보다 도움이 되는 교육과정, 교재와 교수·학습 방법 등이 마련될 수 있기를 기대한다.

참고 문헌

1. 국내 논저

고영근·구본관(2018). 우리말 문법론. 서울: 집문당.

김선아(2017). 홍콩 내 주요 대학의 한국어문화 교육 현황과 사례, 이화어문논집, 42, 5-32.

김호정(2008). 한국어 교재 내의 문법 용어 계량 연구. 언어과학연구, 46, 1-21.

나지영(2014). 다중언어 화자의 L1, L2가 L3로서의 한국어 학습에 미치는 영향 연구. 석사학위논문, 경희사이버대학교 문화창조대학원, 서울.

류영하(2004). 홍콩 문화와 문학의 주체성. 중어중문학, 35, 519-536.

민병곤, 구본관, 박성석, 박종관, 김종철(2016). 이주민의 한국어 의사소통 실태 분석: 의사소통 어려움의 요인 및 경로 모형과 어려움 해소에 필요한 학습 기간을 중심으로. 국어교육학연구, 51(3), 291-324.

민병곤·박성석(2017), 대화 성찰 태도 측정을 위한 설문도구 개발, 국어교육학연구, 52(4), 303-342.

박혜정(2016). 객관적 언어 거리와 심리적 언어 거리를 비교한 L3 전이 연구. 응용언어학, 32(2), 141-173.

박혜정(2018). L3 능숙도에 따른 심리적 언어거리 인식. 외국어로서의 한국어교육, 50, 59-94.

방성원(2002). 한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안. 한국어 교육,

13(1), 107-125.
송지희(2014). 이중언어 사용자의 제3언어 습득에 관한 연구. 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.
신성원(2017). 미술 감상을 활용한 한국어 교육 방안 연구: 홍콩의 취미 목적 한국어 학습자를 대상으로. 석사학위논문, 경희사이버대학교 문화창조대학원, 서울.
심신애·김선아(2016). 홍콩 광동어 화자의 한국어 단모음 지각 연구. 국어교육, 155, 263-293.
안주호·정영국(2012). 학술논문에서의 한국어 문법 용어 영어 대역어 사용 양상. 언어학, 20(1), 229-251.
안주호(2013). 학습자를 중심으로 한 한국어 문법 용어의 영어 대역어에 대한 연구. 어문연구, 77, 87-115.
연재훈(2004). 무엇을 어떻게 만들까: 영어권 한국어 교육 자료의 개발. 국제한국어교육학회 국제학술발표논문집, 2004, 215-233.
오경숙(2018). 국어교육 문법과 한국어교육 문법 용어의 변별성 고찰. 문법교육, 32, 69-95.
이귀옥, 전효정, 박혜원, 강완숙, 장미자(2004). 중국 조선족 아동의 한국어-중국어 이중언어발달에 미치는 영향요인. 한국심리학회지: 발달, 17(1), 113-130.
이길주(2017). 홍콩 초급학습자를 위한 여행목적 한국어. 석사학위논문, 경희사이버대학교 문화창조대학원, 서울.
이정노(2000). 한국의 교재의 현황과 개발 방향: 미국에서의 한국어 교재 개발의 문제점 및 해결 방안. 국어교육연구, 7, 99-132.
이종은(2015). 제3언어로서의 한국어 격조사 습득 연구. 석사학위논문, 한국외국어대학교, 서울.

정연숙(2012). 한국어와 광동어의 음운대조. 석사학위논문, 부산대학교, 부산.

정진옥(2013). 홍콩 학습자를 위한 비즈니스 한국어 교육과정 설계 방안 연구. 석사학위논문, 경희사이버대학교 문화창조대학원, 서울.

정혜승, 김정자, 정현선, 손원숙, 김종윤, 민병곤(2016). 초등학생의 학교 밖 문식 활동 빈도의 종단적 변화와 예측 요인 탐색 -잠재 성장 모형의적용-. 국어교육, 153, 171-209.

조재현(2011). 유형론적으로 유사한 제2언어의 선행 학습경험이 제3언어로서의 한국어 습득에 미치는 효과 연구. 언어사실과 관점, 27, 277-300.

진성희(2018). 영화 <그날은 오리라>가 제시하는 홍콩성(Hongkongness)에 대한 고찰. 중국소설논총, 54, 283-308.

폴리롱(2017). 홍콩 한국어 학습자의 요청과 거절 화행 양상 연구. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.

한경인(2015). 몽골인 학습자의 제3언어로서 한국어 격조사 습득 연구: 제2언어로서 영어의 영향을 중심으로. 석사학위논문, 한국외국어대학교, 서울.

홍석준 · 이헌종(2002). 홍콩 중국인의 문화적 정체성(Cultural Identity)의 지속과 변화. 중국현대문학(23), 451-475.

LUK YUN TSZ, Lavina(2015), 학습 환경이 한국어 학습자의 화용적 인식에 미치는 영향: 홍콩인 한국어 학습자의 불평 화행을 중심으로. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.

Siu, Pui Sang(2015). 홍콩 한국어 학습자의 단모음 습득 연구. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.

2. 국외 논저

Bardel, C. (2015). “Lexical cross-linguistic influence in third language development”. In H. Peukert (Ed.), *Transfer effects in multilingual language development* (pp.111-128). Amsterdam: John Benjamins.

Bialystok, E. & Barac R. (2013). “Cognitive Effects”. In F. Grosjean and P. Li (Eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (pp192-213). Oxford: John Wiley and Sons, Inc.

Bono, M. (2011). “Chapter 3: Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition”. In G. De Angelis & J. Dewaele (Eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research* (pp.25-52). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Borg, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics, 20*(1), 95-126.

Bui, Gavin, Man, Laura, & Teng, Mark Feng. (2018). From second language to third language learning exploring a dual-motivation system among multilinguals. *Australian Review of Applied Linguistics, 41*(1), 61-90.

Chiswick & Miller, P. W. (2005). Linguistic Distance: A Quantitative Measure of the Distance Between English and Other Languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *26*(1), 1-11.

Cenoz, J.(2000). “Research on multilingual acquisition”. In J. Ceonz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp. 39-53). Clevedon: Multilingual Matters.

Chen, Hsueh Chu & Han, Qian Wen. (2019). L3 phonology: contributions of L1 and L2 to L3 pronunciation learning by Hong Kong speakers. *International Journal of Multilingualism, 16*(4), 492-512.

Chen, Hsueh Chu & Han, Qian Wen. (2020). The effects of metaphonological awareness training on L3 Mandarin tone acquisition by Cantonese learners. *International Journal of Multilingualism,* 1-20.

Cohen, A. D. (1995). In which language do/should multilinguals think? *Language, Culture and Curriculum, 8*(2),99-113.

Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. In S. Gass and L. Selinker (Eds.) *Language Transfer in Language Learning* (pp. 85-97). Rowley, MA: Newbury.

De Angelis, G. (1999). *Interlanguage transfer and Multiple Language Acquisition: a case study*. Paper presented at TESOL 1999, New York City.

De Angelis, G. (2005). Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An Identification Problem. *International Journal of Multilingualism, 2*(1),1-25.

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Matters.

De Angelis, G. & Dewaele, J. (2011). *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

De Angelis, G. & Selinker, L.(2001). "Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind". In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp.42-58) Clevedon: Multilingual Matters.

De Keyser, R. (1995). Learning Second Language Grammar Rules: An Experiment with a Miniature Linguistic System. *Studies in Second Language Acquisition, 17*(3), 379-410.

Diaz, R. M. & Klingler, C. (1991). "Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development". In E. Bialystok (Ed.) *Language Processing in Bilingual Children* (pp.167-191). Cambridge: Cambridge University Press.

El Euch, S. & Huot, A. (2015). *Strategies to develop metalinguistic awareness in adult learners*. Paper presented at the IX WEFLA2015 Proceedings, Holguin, Cuba.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed). Oxford, UK: Oxford University Press.

Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research andLanguage Pedagogy*. John Wiley & Sons Inc.

Falk, Y. & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research 27*(1), 59-82.

Falk Y., Lindqvist, C. & Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism (Cambridge, England)*, *18*(2), 227-235.

Flynn ,S., Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition. *International Journal of Multilingualism, 1*(1), 3-16.

Fouser, Robert J. (2000), Too Close for Comfort? Sociolinguistic Transfer from Japanese into Korean as an L3. *한국어 교육, 11(*2), 211-237.

Gombert, E. (1992). *Metalinguistic Development*. New York: Harvester Wheaitsheaf.

Hammarberg, B. (2001). "Chapter 2: Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition". In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp.21-41). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Hammarberg, B. (2009). "Introduction". In B. Hammarberg & S. Williams (Eds.), *Processes in third language acquisition* (pp.1-27). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of*

Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Cromwell Press Limited.

Hufeisen,B. (2000a) "A European perspective: tertiary languages with a focus on Germanas L3". In J. W. Rosenthal (Ed.), (pp.209-229). Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.

Hufeisen, B. (2000b) "How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism?". In S. Dentler, B. Hufeisen and B. Lindemann (Eds.), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen* (pp. 23-56). Tübingen: Stauffenburg.

Hui, B. (2010). Backward transfer from L3 French to L2 English production of relative clauses by L1 Cantonese speakers in Hong Kong. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics,* 12, 45-60.

Humphreys, G., & Spratt, M. (2008). Many languages, many motivations: A study of HongKong students' motivation to learn different target languages. *System, 36*(2), 313-335.

Jarvis, S. (1998). *Conceptual transfer in the interlingual lexicon*. Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club Publications.

Jessner, U. (2005). Multilingual Metalanguage, or the Way Multilinguals Talk about Their Languages. *Language Awareness 14*(1), 56-68.

Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh University Press.

Kasztelanic, A. (2011). “Chapter 1: Awareness and Affordances: Multilinguals versus Bilinguals and their Perceptions of Cognates”. In G. De Angelis & J. Dewaele (Eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research* (pp.1-18). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Kellerman, E. (1983). “Now You See It, Now You Don’t”. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp.112-134). Rowley, MA: Newbury House.

Lee, P. P. (2019). *Focus Manifestation in Mandarin Chinese and Cantonese: A Comparative Perspective*. Routledge.

Leung, I. (1998). *The acquisition of French as a third language in Hong Kong: Interlanguage and typology* [Unpublished M.Phil thesis]. The University of Hong Kong, Pokfulam.

Leung, Yan-Kit Ingrid. (2005). L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism (Cambridge, England), 8*(1), 39-61.

Lindqvist, C. (2009). The use of the L1 and the L2 in French L3: Examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners’ oral production. *International Journal of Multilingualism 6*(3), 281-297.

Lindqvist, C. (2012). “Advanced learners’ word choices in French L3 oral production”. In J. Cabrelli Amaro, S.Flynn, & J. Rothman (Eds.), *Third Language Acquisition in Adulthood* (pp.255-280). Amsterdam: John Benjamins.

Malakoff, M. (1992). “Translation ability: a natural bilingual and metalinguistic skill”. In R. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp.515-530). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

Möhle, D. (1989). “Multilingual interaction in foreign language production”. In W. H. Dechert and M. Raupach (Eds.), *Interlingual Processes* (pp.179-194). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Osborne, J. W., Costello, A. B. & Kellow, J. T. (2008). “Best Practices in Exploratory Factor Analysis”. In J. W. Osborne (Ed.), *Best Practices in Quantitative Methods* (pp.205-213). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.

Poulisse, N. (1997). “Language production in bilinguals”. In A. M. B. de Groot and J. Kroll (Eds.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp.201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Poulisse, N. & Bongaerts, T. (1994). First Language Use in Second Language Production. *Applied Linguistics, 15*(1), 36-57.

Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, H. (2007a). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, H. (2007b). *The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning: Comprehension, learning and production*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, H. & Jarvis, S. (2009). "The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning". In *The Handbook of Language Teaching* (pp.106-118). Wiley-Blackwell.

Rivers, W. M. (1979). Learning a Sixth Language: An Adult Learner's Daily Diary. *The Canadian Modern Language Review, 36*(1), 67-82.

Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research, 27*(1), 107-127.

Sagasta Errasti, M. P. (2003). Acquiring writing skills in a third language: the positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism, 7*(1), 27-42.

Schmidt, R. W. & Frota, S. N. (1986). "Developing basic conversation ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese". In R. Day (Ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp.237-326). Rowley, MA: Newbury House.

Selinker, L. & Baumgartner-Cohen, B. (1995). Multiple Language Acquisition: 'Damn it, whycan't I keep these two languages apart?' *Language, Culture and Curriculum, 8*(2), 115-121.

Sharwood-Smith M. & Kellerman, E. (1986). "Crosslinguistic

influence in second language acquisition: an introduction". In E. Kellerman and M. Sharwood-Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp.1-9). New York Pergamon Press.

Sharwood-Smith, M. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.

Shintani, N., Aubrey, S. & Donnellan, M. (2016). The Effects of Pre-Task and Post-Task Metalinguistic Explanations on Accuracy in Second Language Writing. *TESOL Quarterly, 50*(4), 945-955.

Singh, R. & Carroll, S. (1979). L1, L2, and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics, 5*, 51-63.

Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism, 21*(6), 651-665.

Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 9*(3), 235-246.

Tsang, Wai Lan. (2015). Learning more, perceiving more? A comparison of L1 Cantonese-L2 English-L3 French speakers and L1 Cantonese-L2 English speakers in Hong Kong. *International Journal of Multilingualism, 12*(3), 312-337.

Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Netherlands: A. W. Sythoff-Leyden.

Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R. & Rodina, Y.

(2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism, 21*(6), 666-682.

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics, 19*(3), 295-333.

Yang, I. Y., Park, S., Lee, S. & Min, B. (2020). Factors Affecting Immigrants' Host Country Language Proficiency: Focusing on the Differences Between Migrant Workers and Marriage-Migrant Women in South Korea. *Migration and Language Education, 1*(1), 14-30.

葉蔭聰(1995)。邊緣與混雜的幽靈 ： 談文化評論中的「香港身份」。《香港文化研究》, (3) , 16-26。

張凌(2021)。香港人學習普通話的聲調偏誤之聲學分析。《中國語文通訊》, 100(1) , 31-39。

赵春利 · 石定栩(2012)。港式中文差比句的类型与特点。《云南师范大学学报(哲学社会科学版)》, 44(6) , 8-16。

朱月明(2004)。普通话与广东话口语词汇，语法差异比较，分析。《长春师范学院学报》, 23(3) , 79-81。

Abstract

An Analysis of Factors Affecting L3 Korean Language Acquisition for Hong Kong Learners

NG Tien Yi (Tiffany)

Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

This paper aims to analyze the factors that affect Hong Kong learners who acquire the Korean language as an L3, and in turn make educational suggestions that are effective in teaching Korean as an L3. Through literature review, it can be seen that there is currently few studies that have been conducted in the field of the acquisition of Korean as an L3. Furthermore, while there are various researches that examine L3 acquisition for Hong Kong learners, L2 English and the target language are linguistically connected or close in most cases. Therefore, the purpose of this study is not only to look at L3 Korean acquisition for Hong Kong learners, but also L3 acquisition as a whole, especially in the case where the L3, or the target language is not linguistically particular close to the learner's L1 or L2.

The second chapter of this paper reviewed the concept of L3 acquisition and existing models in L3 acquisition that were suggested in previous studies. After examining and assessing different factors that influence L3 acquisition, L1/L2 language distance, L1/L2 usage and metalinguistic awareness were selected as factors that are being explored for the purpose of this experiment.

The research questions were approached by a quantitative method. All statistical analysis were conducted using SPSS 26.0 in the present study. A questionnaire consisted of 70 questions was constructed in order to investigate the relationship between the influential factors and Korean acquisition, which is defined as the Korean proficiency of the learners in this study. The questions were designed under categories of the five selected factors and Korean acquisition.

In order to test the validity of the survey, factor analysis and principal component analysis were performed. The communality values for all items were above 0.4, and the eigen values for the first principal component were above 1.0 for all factors. The Kaiser-Meyer-Olkin measure for each factor were also larger than 0.5, demonstrating that the survey items under each factor are suitable for analysis. The Cronbach's α was above 0.7 for all items, which indicates a high level of reliability for items in the survey.

A sample of 70 Korean leaners from Hong Kong participated in

this study. All participants' L1 is Cantonese and L2 is English, and have received their primary and secondary education in Hong Kong local schools. The regression analysis reveals that the perceived language distance between L2 and L3 and metalinguistic awareness are statistically significant factors in learning Korean as an L3. The results show that Korean acquisition is improved the farther learners perceive L2 English and L3 Korean. Metalinguistic awareness was also proven to be a significant factor, and Korean acquisition is more effective if learners have a higher level of metalinguistic awareness.

There is a statistically significant difference between the perceived language distance between the target language and L1, L2. The learners' perceived language distance is relatively accurate and in that learners' perceive L1 Cantonese to be closer to L3 Korean in comparison to L2 English. This perception matches the actual language distance between the languages, but there is still a significant difference between the perceived and actual language distances between the respective languages, which provides non-facilitative influence in learning Korean as an L3. Also, previous studies often argue for the importance of metalinguistic awareness in L3 acquisition in cases where L1 or L2 are distinctly close to L3. The results of this paper shows that the positive influence of metalinguistic awareness prevails in the case where there is no particular linguistic proximity between L1, L2 and L3.

As such, this paper suggests that educational measures related to the perceived language distance between L2 and L3, as well as metalinguistic awareness, should be applied to increase the effectiveness of Korean education for Hong Kong learners. Korean teachers should help learners form and develop a language distance perception that matches the actual language distance between previously learned languages and target language. Furthermore, metalinguistic awareness should be raised and built up through the use of metalanguage and metalinguistic expressions in the classroom.

Keywords: L3 acquisition, Korean language education, Hong Kong learners, language distance, perceived language distance, metalinguistic awareness

Student Number: 2018-26177