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

인류학석사 학위논문

# 조선족 자치주 초등학교 어린이의 이중 언어 사용과 상황적 정체성

2019 년 02 월

서울대학교 대학원

인류학과 인류학 전공

려 의

# 조선족 자치주 초등학교 어린이의 이중 언어 사용과 상황적 정체성

지도교수 강 윤 희

이 논문을 인류학 석사 학위논문으로 제출함
2018 년 12 월

서울대학교 대학원
인류학과 인류학 전공
려 의

려의의 석사 학위논문을 인준함
2019 년 01 월

위 원 장 김 재 석 (인)

부위원장 강 윤 희 (인)

위 원 안 준 희 (인)

# 국문초록

본 연구는 중국 유일한 조선족 자치주의 xx 시에 위치한 조선족 학교인 A초등학교에서, 5학년 x 학급의 어린이들을 주된 연구 참여자로 수행한 민족지적 조사이다. 이 연구는 중국 소수 민족 교육의 가장 뚜렷하고 중요한 특징 중 하나인 이중 언어 교육의 현장을 살펴봄으로써, 중화민족인 동시에 소수 민족이라는 중국 소수 민족의 이중 민족 정체성이 어떻게 일상적으로 유지되고 재생산되는지 살펴보았다.

첫 번째, 본 연구는 우선 연구 대상 어린이들의 이중 언어 교육 환경을 학교의 차원과 학급의 차원으로 나누어 살펴보았다. 이를 통해 학교의 차원에서는 이중 언어 교육 정책을 실시함으로써, 그리고 학급의 차원에서는 학급의 상황 별로 어린이들에게 상이한 언어적 제한을 가함으로써 이중 언어 교육이 실시됨을 관찰할 수 있었다. 또한 이중 언어 교육의 성인 주체를 교육계 인사, 교사, 부모로 나누어 살펴보았을 때, 이들은 이중 언어 교육의 과정에서 자신이 행하고 있는 역할에 대하여 상이하게 이해하는 동시에 각자의 위치에서 다양한 실천을 하고 있었다. 하지만 이들은 모두 어린이들의 이중 언어 사용을 적극적으로 장려한다는 점에서는 공통적이다. 본 연구는 또한 한어(국가 언어)와 조선어(민족 언어)라는 두 가지 공식 언어가 공존하는 A초등학교에서 두 가지 언어의 공식성과 비공식성은 상황에 따라 유동적임을 발견하였다. 이러한 지점들은 모두 5학년 x 학급 어린이들의 이중 언어 사용이 적극적으로 장려됨을 보여준다.

두 번째, 어린이들이 특정 언어를 선택하는 언어 선택의 규칙을 예견적 모델로 살펴보았을 때, 청자의 언어 능력 외에도 공식성, 언어 제한과 같은 상황적 요인에 제약을 받고 있었지만, 이들이 비교적 자유롭게 두 언어 중 하나를 선택하기도 함을 알 수 있었다. 예를 들어 어린이는 비공식적인 발화를 할 때에는 상황의 언어적 제한에 영향을 받지 않거나, 언어 제한이 없는

상황에서는 공식성과 같은 상황적 요인에 제약을 받지 않는 등과 같은 자유로운 언어 선택 행위들을 보였다.

세 번째, 본 연구는 코드 전환의 기능을 해석적 모델로 분석함으로써 어린이가 두 가지 언어를 사용하는 실제적인 측면을 조명해 보았다. 이를 통해 어린이들의 코드 전환이 배제, 의사 전달의 수요, 말 내용의 강조, 합의 요청 또는 의견 대립의 기능을 하고 있음을 밝혔다. 어린이는 공식성, 언어 제한과 같은 상황적 요인에 영향을 받지 않으면서 코드를 전환하는 경우가 있었을 뿐만 아니라, 이중 언어 사용의 규범에 어긋나는 언어 행위들도 보였다. 이는 어린이들이 두 가지 언어를 전략적으로 사용하고 있음을 보여준다.

네 번째, 어린이가 학습하고 사용하는 이중 언어와 민족 또는 국가 정체성의 관계를 개별적인 상응 관계에 따른 고정적인 것으로 바라보는 부모와 달리, 언어 사용의 방법, 즉 두 가지 언어 중 어떤 언어를 어떻게 사용하는가에 초점을 맞추는 어린이들의 메타언어적 담론에서, 이들이 성인들의 언어 이데올로기를 해석적으로 재생산하고 있음을 알 수 있었다. 어린이는 중국인이자 조선족으로서의 정체성을 나타내고자, 한어와 조선어의 자유로운 코드 전환 행위에 가치를 두었는데, 이러한 과정에서 두 가지 정체성은 중국의 소수 민족이자 중화민족으로서 발현되는 상황적 정체성으로 재생산되었다. 본 연구에서 말하는 상황적 정체성이란, 성인들이 강조하는 것처럼 하나의 언어에 하나의 정체성을 연결시켜 '무슨 언어'를 말하느냐에 따라 정체성이 드러나는 언어와 정체성의 고정적인 관계를 넘어서, 언어 사용 양식에서 '어떻게 말하느냐'에 따라 상황적으로 재정의되면서 조정되는 정체성을 지칭한다. 이와 같이 어린이는 언어사회화 과정에서 성인들이 강조하는 정체성을 수동적으로 내재화한 것이 아니라, 성인들의 언어 이데올로기를 부분적으로 수용하여 재해석하고 있었다. 나아가 어린이들은 또래들과의 상호 작용에서 성인들의 언어 태도와 행위를 비판하고 조롱하며, 성인들의 언어 이데올로기를 전략적으로 이용하는 역동성까지 보여주었다. 예를 들어 어린이들은 한어를 '그들'의 언어로 생각하면서 부정적으로 바라보는 성인들의 언어 이데올로기를 비판하였지만, 동시에 성인들과의 의사소통에서는 성인들의 언어 이데올로기를

전략적으로 사용하기도 하였다. 어린이들은 또한 한어를 음차한 조선어를 사용하는 성인들의 행위를 또래 집단이 강조하는 상술한 가치들에 어긋나는 것으로 간주하면서 이를 조롱하였다.

이와 같이 어린이들은 성인들의 이중 언어 교육에서 장려하였듯이, 이중 언어를 활발하게 사용하고 있지만, 이는 성인들의 언어 이데올로기를 수동적으로 받아들인 것이 아니었다. 어린이들은 성인들의 언어 이데올로기를 비판적으로 또 해석적으로 재생산하여, 또래 집단에서만 공유하는 언어 이데올로기에 부합되는 언어 행위, 즉 자유로운 코드 전환을 강조하고 있는 것이다. 어린이들은 이러한 언어 사용을 통해 성인들이 강조하는 두 가지 정체성을 이중 민족으로서의 상황적 정체성으로 재생산하였으며, 역으로 상황적 정체성을 나타내고자 두 가지 언어를 사회적 적절성에 맞게, 자유롭게 코드 전환하는 것이다. 이와 같이 성인들의 언어 이데올로기를 해석적으로 재생산하는 어린이들의 언어 이데올로기와 언어 행위를 탐구하는 것으로써 성인들의 권위에 도전하는 이들의 또래 문화를 볼 수 있었다.

**주요어** : 이중 언어 사용, 정체성, 언어 이데올로기, 조선족 언어, 언어사회화, 아동의 행위성, 중국 이중 언어 교육, 중국 소수 민족, 조선족 학교

**학번** : 2016-26971

# 일러두기

본 연구의 전사 사례들에서 나타나는 부호들은 다음과 같은 의미에서 사용된다:

↑ 화자의 음이 위로 올라가다

... 화자가 잠깐 침묵을 하다

( ) 비언어적 표현이나 문맥적 의미 등에 대한 연구자의 부연 설명

[ ] 연구자의 번역(이탤릭체), 한국어로의 번역이 적절하게 이루어지지 못할 시, 영어로 번역을 한다. 또한 '한어를 음차한 조선어(중국어를 음차한 조선족의 언어)'에 대한 번역만은 중국어와 한국어로의 번역이 동시에 이루어진다.

# 목차

**I. 서론** ..... **1**

1. 연구 배경 및 목적 ..... 1

2. 이론적 배경 및 선행 연구 검토 ..... 5

*(1) 의사소통의 민족지학, 이중 언어 사용* ..... *5*

*(2) 언어와 정체성, 언어 이데올로기* ..... *13*

*(3) 조선족의 이중 언어 사용 개관* ..... *15*

*(4) 어린이의 언어 습득, 사회화* ..... *19*

*(5) 중국의 민족 논의와 중화민족 담론* ..... *23*

3. 연구 대상 및 방법 ..... 30

**II. 민족지적 배경과 어린이들의 이중 언어 교육 환경** ..... **34**

1. 중국 소수 민족의 이중 언어 교육 ..... 34

2. 조선족의 민족 교육 ..... 39

3. 두 가지 공식 언어 ..... 42

4. 이중 언어 교육 정책과 민족 교육의 실시 ..... 45

5. 이중 언어 교육의 상이한 실천 ..... 52

*(1) 교사들의 차원* ..... *52*

*(2) 교육계 인사들의 차원* ..... *58*

*(3) 부모의 차원* ..... *62*

**III. 이중 언어 사용 규칙** ..... **67**

1. 단일 언어 대 이중 언어 ..... 67

*(1) 청자의 언어 능력 ..... 67*

*(2) 상황적 요인: 언어 제한과 공식성 ..... 71*

2. 언어 선택 ..... 77

*(1) 화자의 언어에 대한 명확한 선호도 ..... 78*

*(2) 상황적 요소: 학습 대 놀이 ..... 81*

*(3) 화제: 학습, 게임, 유행어 ..... 85*

3. 언어 선택의 예견적 모델 ..... 92

**Ⅳ. 코드 전환의 제 기능 ..... 96**

1. 배제의 기능 ..... 96

2. 의사 전달의 수요 ..... 98

3. 말 내용의 강조 ..... 103

4. 합의 요청 또는 의견 대립 ..... 107

**Ⅴ. 언어 이데올로기 ..... 112**

1. 성인들의 언어 이데올로기 ..... 112

*(1) 관료: 조선족 정체성으로서의 조선어, 언어 자본으로서의 한어 ..... 113*

*(2) 부모: '이중 언어'로서의 조선어, 중국인 정체성과 언어 자본으로서의 한어 ..... 116*

*(3) 관료 대 부모: 중국의 소수 민족이냐, 중화민족이냐 ..... 122*

2. 어린이들의 언어 이데올로기 ..... 125

*(1) 상황적 정체성: '나'의 언어들에 대한 자유로운 코드 전환 ..... 125*

*(2) 성인들의 언어 이데올로기에 대한 전략적 사용: 조선어와 한어는 모두 예의가 바른 언어 ..... 132*

*(3) 성인들의 언어 행위에 대한 조롱: 한어를 음차한 조선어는 '엉터리 한어'* ..... *137*

**VI. 결론** ..... **142**

**참 고 문 헌** ..... **149**

**中文摘要** ..... **165**

# 표 목차

<표 Ⅲ-1> 언어 능력 수준 ..... 68

<표 Ⅲ-2> 언어 선택의 예견적 모델 ..... 92

# 그림 목차

<그림 Ⅱ-1> xx 시 중학교, 초등학교 예술제 ..... 43

<그림 Ⅱ-2> A초등학교의 이중 언어 교육을 관할하는 사무실 ..... 48

<그림 Ⅱ-3> '사회주의핵심가치관(社会主义核心价值观)' ..... 49

<그림 Ⅱ-4> 표준 중국어(普通话, Mandarin)의 사용을 권장하는 글 ..... 50

<그림 Ⅱ-5> 각 반의 선호도에 따라 선택되는 학급 교훈의 언어 ..... 50

<그림 Ⅱ-6> '세계로 나아가는 민족인재를 육성하자!'는 학교 1층 홀의 모습 ..... 51

<그림 Ⅱ-7> 교무실에 있는 '중국조선족교육' 잡지 ..... 51

<그림 Ⅱ-8> 5학년 x 학급 과학 수업 PPT 자료 ..... 54

<그림 Ⅱ-9> 조선족 초등학교의 이중 언어 교재와 문제집 ..... 58

<그림 Ⅱ-10> 이중 언어로 출제된 시험 ..... 59

<그림 Ⅱ-11> 한어로 된 시험 문제와 이중 언어 답안의 사례 ..... 61

<그림 Ⅲ-1> 과제로서의 일기 ..... 72
<그림 Ⅲ-2> 영어 과제와 필기 ..... 74
<그림 Ⅲ-3> 포스터 대회에 전시된 포스터 ..... 76
<그림 Ⅲ-4> 글로 하는 놀이들 ..... 77
<그림 Ⅲ-5> 글로 하는 여러 가지 놀이 ..... 84
<그림 Ⅳ-1> 조선어로 표기된 영어 발음 ..... 101
<그림 Ⅳ-2> 코드 전환으로 말 내용을 강조 ..... 104
<그림 Ⅴ-1> 조선족을 그리기 ..... 128
<그림 Ⅴ-2> 중국인을 그리기 ..... 129

# 사례 목차

<사례 Ⅱ-1> ..... 44
<사례 Ⅱ-2> ..... 44
<사례 Ⅱ-3> ..... 46
<사례 Ⅱ-4> ..... 52
<사례 Ⅱ-5> ..... 53
<사례 Ⅱ-6> ..... 55
<사례 Ⅱ-7> ..... 55
<사례 Ⅱ-8> ..... 56

<사례 Ⅱ-9> ..... 59
<사례 Ⅱ-10> ..... 60
<사례 Ⅱ-11> ..... 62
<사례 Ⅱ-12> ..... 64
<사례 Ⅱ-13> ..... 64
<사례 Ⅱ-14> ..... 65
<사례 Ⅲ-1> ..... 69
<사례 Ⅲ-2> ..... 69
<사례 Ⅲ-3> ..... 72
<사례 Ⅲ-4> ..... 75
<사례 Ⅲ-5> ..... 78
<사례 Ⅲ-6> ..... 80
<사례 Ⅲ-7> ..... 81
<사례 Ⅲ-8> ..... 83
<사례 Ⅲ-9> ..... 85
<사례 Ⅲ-10> ..... 87
<사례 Ⅲ-11> ..... 87
<사례 Ⅲ-12> ..... 88
<사례 Ⅲ-13> ..... 89
<사례 Ⅲ-14> ..... 91
<사례 Ⅲ-15> ..... 91
<사례 Ⅲ-16> ..... 94
<사례 Ⅳ-1> ..... 97
<사례 Ⅳ-2> ..... 99
<사례 Ⅳ-3> ..... 102

<사례 Ⅳ-4> ..... 105
<사례 Ⅳ-5> ..... 105
<사례 Ⅳ-6> ..... 106
<사례 Ⅳ-7> ..... 107
<사례 Ⅳ-8> ..... 108
<사례 Ⅳ-9> ..... 109
<사례 Ⅴ-1> ..... 113
<사례 Ⅴ-2> ..... 114
<사례 Ⅴ-3> ..... 114
<사례 Ⅴ-4> ..... 116
<사례 Ⅴ-5> ..... 117
<사례 Ⅴ-6> ..... 119
<사례 Ⅴ-7> ..... 125
<사례 Ⅴ-8> ..... 127
<사례 Ⅴ-9> ..... 130
<사례 Ⅴ-10> ..... 133
<사례 Ⅴ-11> ..... 133
<사례 Ⅴ-12> ..... 135
<사례 Ⅴ-13> ..... 138

# I. 서론

## 1. 연구 배경 및 목적

중국 공산당은 서구의 민족주의 사상을 참조하여 근대 국가를 세우기 위한 일련의 과정을 거쳤고, 구소련의 민족 정책들을 참조하는 것으로 건국 초기에 민족 문제를 해결하기 시작하였다. 하지만 민족에 대한 중국인 특유의 관념과 인식을 비롯하여 중앙 정부는 중국만의 여러 가지 민족 정책으로 '중국 특유의 국가 건설(nation building)'[1]을 점진적으로 실현하고자 한다. 관주도적인 중국 소수 민족의 이중 언어(국가 언어와 민족 언어) 교육이 바로 그 일환이다.

중국의 민족 문제를 연구하는 많은 중국 내외의 학자들은 서구를 중

---

[1] 이러한 표현은 중앙 정부가 주장하는 바이다. 중앙 정부는 여러 가지 국가 정책을 제정하거나 국정을 논할 때에는 항시 '중국 특색(中国特色)'을 강조한다. 중국 현지의 실제적인 상황에 입각하여 중국의 사회주의 제도를 포함한 중국 정치를 논해야 한다는 것이다(刘海涛 2007). 중국의 민족 문제에 있어서는 특히 중화 문명의 역사와 중화민족이라는 개념을 내세우면서, 다민족, 다문화인 중국의 '민족 특색'을 강조한다(阿不力克木·阿不都热依木 2006; 郭喜彬 2013). 중앙 정부가 가리키는 이러한 중국의 민족 특색에 관련된 자세한 내용은 본 논문의 1장, 2절의 (5)를 참고할 수 있다.

심으로 형성된 민족이라는 개념을 포함한 여러 가지 민족 이론(민족주의 이론 포함)을 비판적으로 수용한다(张少春 2018). 특히 중국의 많은 학자들은 서구 중심적인 민족 개념과 이론을 거부하기도 하며, 중국 특유의 민족 개념 내지 이론을 발전시키는 데 주력한다(曹为 2018; 费孝通 1993; 赵旭东 2018). 중국의 많은 정치적 담론들에서도 때로는 중국의 민족 문제에 대한 서구 중심적인 '잣대'를 비판하곤 한다(余梓东·江天 1995). 심지어 이를 중국을 분열시키고자 하는 서구의 '음모'로 간주한다(陆家希·王风君·罗瑜 1996; 杨勉·张聪 2010).

중앙 정부는 조선족(朝鲜族)[2] 자치주를 창구로 자국의 민족 정책의 합리성을 증명하는 동시에, 다문화와 관련된 문제들을 해결하기 위해 다원주의를 어떻게 수용할 지를 세계에 제시하고자 한다(朴泰洙 2003; 许鑫·张瑶·赵红 2015). 왜냐하면 조선족 자치주는 중앙 정부에서 제창하는 이중 언어 교육 정책을 포함한 여러 가지 민족 정책들을 즉각적으로 충실히 실행하며, 이 과정에서 중국의 민족 단결에 공헌하였다는 점에서 항시 모범적인 소수 민족 자치 지역으로 부각되기 때문이다. 예를 들면 조선족 자치주는 "이미 연속 다섯 번이나 '전국 민족 단결 진보 모범 집단(全国民族团结进步模范集体)'이라는 공식적으로 명예로운 칭호를 국무원에서 수여받았는데, 이는 전국에서 유일무이한 것"(许鑫·张瑶·赵红 2015:

[2] '조선족'은 중국 공산당이 '신 중국(新中国)'을 건국한 뒤, 자국의 다양한 소수민족을 분류함에 있어서, 한국인이 최근에 들어서 '재중 동포'라고도 지칭하는 중국 국적의 조선민족/한(韩)민족에게 부여한 명칭이다.

53)이다. 조선족의 민족 교육도 중국 내에서는 항시 소수 민족 교육의 '모범'으로 부각된다(李儒忠 2009a; 王晓溪·金海英 2015). 그중 조선족 자치주는 소수 민족 교육의 선구자의 역할을 행한다(李儒忠 2009a; 王晓溪·金海英 2015).

중국에서 보이는 이러한 사상적 조류와 시대적 움직임 속에서 본 연구는 조선족 학생들의 이중 언어 학습과 사용에 중국 내 소수 민족으로서의 조선족 정체성과 중화민족으로서의 정체성이 상황적으로 발현되는 현장을 그려내려고 한다. 중국 소수 민족 교육의 가장 뚜렷하고 중요한 특징 중 하나인 이중 언어 교육의 현장을 통해 중국 소수 민족의 '이중 민족 정체성(중화민족인 동시에 중국의 소수 민족)'이 어떻게 일상적으로 유지되는지 보려고 한다. 이를 위해서 연구자는 이중 언어 교육을 포함한 민족 교육을 충실하게 실행하고 있는, 조선족 자치주에 위치한 조선족 초등학교인 A초등학교(가명)의 5학년 x 학급을 방문하여, 어린이들의 이중 언어 사용을 연구하였다. 그리고 내부자의 시각을 드러내기 위해 민족지적 조사를 수행하였다.

중국 소수 민족 교육은 다층적, 다원적 실천이 가능하다. 중국 소수 민족 교육은 정책의 실시에 있어서, 중앙 정부, 민족 자치 정부, 지방 정부, 학교 등의 다층적인 실시가 가능하며, 소수 민족 학생들을 대상으로 이를 실천할 시에는 학급, 교사들 개개인과 같은 다원적인 층위에서의 실천이 가능하다. 소수 민족 교육에서의 이중 언어 교육 실천 또한 국가, 지방, 민족, 정부, 학교, 학급, 심지어 교사들 개개인의 차원으로 다양

하게 나타날 수 있다(冯江英·石路 2014; 甘永涛·李光 2013; 李儒忠 2009a). 심지어 동일한 소수 민족 학교에 있는 같은 학년에서 두 개 학급의 학생들이 민족 교육을 받는 양상이 상이할 수도 있다. 하지만 중국 소수 민족 교육과 정책에 관련된 연구들은 여전히 이론적 논의, 양적 연구에만 한정되어 이러한 다양성을 간과하는 경향이 있다(苏德·刘子云 2018). 중국 소수 민족 교육에 관한 선행 연구들은 흔히 이중 언어 교육을 행하는 주체를 국가, 정부, 민족, 학교, 교사 등으로 상정하면서 부모를 간과하는 경향이 있다(苏德·刘子云 2018). 연구자는 어린이들의 이중 언어 교육을 행하는 주체로서의 부모도 연구 대상에 포함시키면서, 질적 연구로 중국 소수 민족 교육에 대한 다층적, 다원적 분석을 시도한다.

보다 구체적으로 본 연구는 학생들이 이중 언어를 학습하고 사용하는 규범적 측면과 실제적 측면을 기술하고 분석하려고 한다. 또한 이러한 '규범'과 '실제'를 매개하는 언어 이데올로기에 대한 탐구로 소수 민족이 지니는 '이중 민족'으로서의 상황적 정체성이 이중 언어 학습과 사용을 통해 일상적으로 표현되고 유지될 뿐만 아니라, 끊임없이 재생산되는 한 단면을 그려낸다. 본 연구에서 말하는 상황적 정체성이란 하나의 언어에 하나의 정체성을 연결시켜 '무슨 언어'를 말하느냐에 따라 정체성이 드러나는 언어와 정체성의 고정적인 관계를 넘어서, 언어 사용 양식에서 '어떻게 말하느냐'에 따라 상황적으로 재정의되면서 조정되는 정체성을 가리킨다. 이를 위한 세부적인 연구 질문은 다음과 같다:

1. A초등학교 5학년 x 학급 학생들의 이중 언어 교육 환경은 어떠한

가?

2. 학생들의 이중 언어 사용 규범은 무엇인가?

3. 학생들의 실제 이중 언어 사용은 어떠한가?

4. 이러한 이중 언어 사용의 규범과 실제에서 드러나는 학생들의 언어 이데올로기는 무엇인가? 또한 이러한 학생들의 언어 이데올로기와 민족, 국가 정체성은 어떻게 맞닿아 있는가?

위의 질문에 대한 답을 탐구함으로써 본 연구는 중국이 소수 민족을 대상으로 실시하는 이중 언어 교육이 어떻게 민족 구축과 국가 구축을 동시에 실현하고자 하는 중국 특유의 국가 건설에 공헌하는지 보여준다. 나아가 소수 민족의 민족 정체성과 국가 정체성이 어떻게 개인의 언어 사용 양식에서 상황적으로 재정의되면서 조정되는지도 보여준다.

## 2. 이론적 배경 및 선행 연구 검토

### (1) 의사소통의 민족지학, 이중 언어 사용

언어 인류학(linguistic anthropology)은 “인류학 맥락 내에서의 말(speech)과 언어(language)에 대한 연구”(Hymes 1963: 209)이다. 구조 언어학(또는 형식 언어학)은 언어를 추상적인 부호 체계로 이해하며 언

어의 내적 구조 내지 문법의 기술에 주안점을 두는 반면, 언어 인류학의 주된 이론적 패러다임 중 하나인 의사소통/말하기의 민족지학(ethnography of communication/speaking)은 언어를 일종의 사회적 행위로 보면서, 언어 외적인 요인과 말하기의 상관 관계를 탐구한다(Hymes 1972).

의사소통의 민족지학은 흔히 "사회적 맥락 속에서의 언어 사용에 대한 연구"(왕한석 1996: 65)로 정의된다. 그리고 언어 목록(linguistic repertoire)과 언어 자원(linguistic resource)을 공유하는 동시에 언어 사용 규칙과 그 해석도 공유하는 언어 공동체(speech community)를 분석의 모집단으로 한다(Hymes 1972). 언어 목록이란 개별 언어 공동체 내의 사회적 상호 작용에서 규칙적으로 채택되는 '언어 자원의 총체'를 의미한다(Gumperz 1964b). 언어 목록에는 언어 자원뿐만 아니라 개인이 언어 자원을 사용하는 "양식, 태도, 가치, 의미(즉, 사회적 측면)"(Gumperz 1964a: 137, 1972: 20)까지 포함된다.

부호 체계로서 언어의 지시적 기능만을 상정하는 구조 언어학과 달리, 의사소통의 민족지학은 다양하고 이질적인 언어 표현 양식들의 집합으로 언어 공동체의 언어 자원을 조직하면서, 그것의 사회적 기능을 강조한다(강윤희 1993: 1-9). 하나의 언어 공동체 내에서 두 가지 이상의 분리된 문법 체계가 함께 사용되고 있는 이중 언어 사용(bilingualism) 현상은 "하나의 공동체에 하나의 언어만 있다는 구조 언어학의 일반적인 가정"(Hymes 1962: 217-218)을 깨뜨리는 분명한 예이다.

개별적인 언어를 연구 대상으로 하는 구조 언어학은 문장의 문법성과 관련된 지식만을 고려하여, 언어 능력(linguistic competence)을 언어 구사 능력으로 간주한다. 의사소통의 민족지학은 이러한 언어 능력을 확장시킨 의사소통 능력(communicative competence)을 핵심적 개념으로 상정한다. 이는 언어의 구조적 규칙에 대한 지식뿐만 아니라 언어 사용의 문화적 규칙에 대한 지식도 포괄한다. 즉 "문화적으로 중요한 장면에서 효율적으로 의사소통을 하기 위해 화자(speaker)가 알아야 하는 모든 것" (Gumperz and Hymes 1972: vii; 왕한석 1996: 30에서 재인용)을 지칭한다.

두 개 이상의 언어를 교체적으로 사용하는 이중 언어 사용에서 언어를 선택할 때에는 맥락 성분(배경, 참여자, 화제, 목적)을 고려하게 된다(Bonvillain 1993: 78-102). 이는 대부분 무의식적으로 이루어지는데(ibid.), 이중 언어를 사용하는 언어 공동체의 구성원들은 언어의 문법성 외에도 의사소통의 맥락적 적절성까지 고려하는 의사소통 능력이 있는 것으로 보고된다(강윤희 1993; 왕한석 1996).

언어 선택(language choice)의 규칙을 체계적으로 규명하는 작업은 관찰 및 면담과 같은 여러 가지 다양한 방법을 통해 민족지학자가 추론해야 하는 것이다. 언어 선택을 설명하기 위해서는 누가, 어떤 언어 또는 변이어(varieties)를, 누구와, 무엇에 관해, 어떠한 배경 속에서, 어떠한 목적을 위해, 그리고 여타의 의사소통 행위 및 사례와 어떠한 관계 속에서 사용하느냐를 알아야 하기 때문이다.

의사소통의 민족지학에서 언어 선택의 가장 명확한 사례는 '양층 언어(diglossia)'이다(Ferguson 1959). 이는 하나의 언어 공동체 내에서 두 개 이상의 언어 또는 동일 언어의 변이어가 서로 다른 사회적 기능과 상황에 할당되어 있는 상황을 지칭한다. 이중 언어 사용을 다룸에 있어서 흔히 사용되는 이러한 개념적 틀에서 공식적인 상황에서 많이 사용되는 H 언어는 일반적으로 보다 큰 위세(prestige)를 가지고 있으며, L 언어는 가정에서, H 언어는 흔히 학교에서 습득된다(Fishman 1967).

하지만 H 언어와 L 언어는 절대적인 구분이 어려울 뿐만 아니라, 개별 화자들은 사회, 문화적으로 훨씬 더 복잡한 언어 선택의 환경에 노출되는 경우가 많다. 따라서 이러한 이중 언어 사용 행위를 분석함에 있어서는 실제로 언어 선택이 이루어지는 사회, 문화적 맥락에 초점을 둘 것을 필요로 한다. 즉 언어 선택을 제약하는 사회, 문화적 요인을 살핌과 동시에, 그렇게 선택된 언어가 어떠한 사회, 문화적 기능을 수행하고 있는지를 살펴야 한다는 것이다.

이중 언어 사용에 대한 많은 연구들은 '예견적(predictive) 또는 결정론적(deterministic) 접근법'을 연구의 기본 방향으로 하는 경향이 있다(강윤희 1993: 5-6). 예견적 접근법은 말 사례(speech event)[3]를 구성하는

---

[3] 말 상황(speech situation), 말 사례, 말 행위(speech event)는 의사소통을 일련의 분절된 단위로 파악할 수 있는 기술의 단위의 세 단계를 이룬다. 각 단위는 다음과 같이 정의된다(Hymes 1972: 56-57; 왕한석 1996: 31에서 재인용).
① 말 상황: 어떤 인지할 수 있는 방식으로 구획 지워진 또는 통합된 행위들로서, 말이 행해지는 기본적 맥락을 구성하는 단위이다.

사회적 요인들을 독립 변수로 상정하고, 그러한 독립 변수들로 선택되는 언어를 종속 변수로 상정한다(Sankoff 1972: 40). 이러한 접근법은 언어 선택을 사회적, 상황적 변수들에 근거하여 이루어지는 것으로 보면서 언어 선택의 예견적 모델을 세운다.

Hymes(1972)의 SPEAKING 모델은 예견적 모델을 세우기 위한 유용한 분석 틀을 제공하는데, 구체적인 말 사례를 구성하는 요인들은 다음과 같다(왕한석 1996: 32에서 재인용).

① Setting 또는 Act Situation : 말하기의 물리적 배경(setting), 문화적 장면(scene)

② Participants: 참여자(화자, 화자의 메시지를 전달하는 사람, 청자, 메시지가 궁극적으로 전달되는 대상)

③ Ends: 관습적으로 인지되는 목적, 개인적인 전략

④ Act Sequence: 말이 표현되는 방식, 말 내용

⑤ Keys: 표현적 요인들(어조, 태도, 예의 등)

⑥ Instrumentalities: 전달 방식(구두, 서면, 신호기 등에 의함), 표현 양식들(언어, 방언, 말씨체 등)

⑦ Norms: 말과 관련되는 특정행위 및 자질, 참여자에 의한 상호 작용 규범의 의미 해석

---

② 말 사례: 언어 사용의 규칙 또는 규범에 의해 직접적으로 지배되는 행위들로서, 의사소통 행위의 기술에서 그 기본 단위를 이루는 것이다.
③ 말 행위: 개별 말 사례를 구성하는 최소 단위이다.

⑧ Genres: 전통적 장르 범주(시, 소설, 속담, 욕, 신화 등)

예견적 모델은 이중 언어 사용의 많은 부분을 설명할 수 있다. 하지만 실제적인 이중 언어 사용에서는 언어 선택 규칙을 의식적으로 지키기보다는, 훨씬 다양한 무의식적인 언어 선택의 양상을 보이고 있다(Blom and Gumperz 1972; Gumperz 1982). 그중에서 코드 전환(code-switching)은 언어 선택 규칙으로 예상 불가능한 언어 행위에서 빈번하게 관찰된다(강윤희 1993).

단일한 말 사례 내에서 일어나는 언어의 변화를 코드 전환이라고 한다(Gumperz 1982). 코드는 서로 다른 언어 또는 동일 언어의 완전히 다른 변이어로 정의될 수 있다. 형태론적으로 구분되는 언어 혹은 방언 외에도, 화자들이 인식하는 사회적 차이가 드러나는 변이어까지도 코드라 할 수 있다(Saville-Troike 1989). 코드 전환은 또한 문장 간 코드 전환과 흔히 코드 혼용(code-mixing)으로 불리는 문장 내 코드 전환으로 구분한다(Gumperz 1982).

코드 전환은 한 언어의 음운론 및 문법적인 자질을 다른 언어에 포함시키는 언어 차용(borrowing)과 구분되는 개념으로서, 화자가 “의식적으로 또는 무의식적으로 두 개의 상이한 문법 체계를 가지고 있다”(Gumperz 1982: 66)고 간주된다. 또한 상호 작용 과정 속에서 다양하고 중요한 사회, 문화적 의미와 정보를 전달하는 담화적 혹은 화용적 기능이 있다(Rampton 1995). 따라서 화자는 특정 목적을 달성하기 위하여 코드를 전환할 수 있다(Kang 2003; Sebba and Wootton 1998; Urciuoli

1996).

코드 전환에는 여러 가지 구체적이고 맥락적인 의미들이 반영된다. 코드 전환에 내포되어 있는 복합적인 사회, 문화적 상황을 기술하는 많은 민족지적 연구들은 코드 전환의 담화적 기능을 밝히는 데 주력하였는데, 흔히 다음과 같은 기능이 있다(Gumperz 1982: 75-84):

① 인용(quotation)

② 청자 명시 또는 구체화(addresse specifications)

③ 감탄 표현(interjections)

④ 반복(reiteration)

⑤ 메시지 한정 또는 전언 수사화(message qualification)

⑥ 개인적 의견 대 객관적 의견(personalization vs objectivization) 또는 개인화(personalization)와 객관화(objectivization) 간의 대비

이러한 코드 전환의 제 기능은 개별 담화 또는 말 사례에 대한 사후적 분석을 행함으로써 언어 사용의 미시적 측면을 밝히려는 '해석적(interpretive) 또는 상호 작용적(interactional) 모델'로 찾을 수 있다(Fasold 1984; Grosjean 1982). 해석적 모델은 실제적인 상호 작용에서 특정의 언어 선택이 전달하는 사회, 문화적 의미를 해석하는 데 초점을 맞춘다. 해석적 모델은 또한 화자의 의도나 언어 선택의 결과에 뒤따르는 기능의 분석에 주력함으로써, 언어 선택을 야기하는 언어 외적 요소를 밝히는 데에만 주력하는 예견적 모델과 상호 보완적이다(강윤희 1993). 이로써 예견적 모델을 통해 일차적으로 파악된 언어 사용을 해석

적 모델로 보다 심층적으로 이해할 수 있게 된다.

이상의 논의들을 바탕으로 본 연구는 의사소통의 민족지학 모델을 적용하여 소수 민족 어린이들의 이중 언어 사용 양상을 분석한다. 모든 어린이들은 관찰과 상호 작용을 통해 의사소통 규칙을 습득하고 발달시키는 능력을 갖춘, 의사소통의 참여 관찰자인 '꼬마 민족지학자'이다(Saville-Troike 1989). 따라서 본 연구는 이중 언어 사용 상황에서 나타나는 언어 선택의 규칙을 밝히기 위해서, 의사소통 규범을 교육하는 환경인 학교에서, 의사소통 규범을 습득하고 있는 어린이들을 대상으로 민족지적 조사를 한다. 그리고 그들의 언어 선택 규칙을 탐구하면서 언어 사용의 규범적 측면을 분석하는 예견적 모델을 제시하며, 동시에 해석적 모델로 코드 전환의 제 기능을 분석함으로써 언어 사용의 실제적 측면을 조명한다.

이 과정에서 본 연구는 문어 의사소통의 경로에서 발생하는 코드 전환도 함께 살핌으로써, 코드 전환에 관한 연구가 구어 의사소통 경로에 거의 전적으로 한정되어 온 언어 인류학계(李小辉·全冬 2010; Saville-Troike 1989)에 기여를 하고자 한다. 즉 본 연구에서는 '글로 하는 코드 전환'도 역시 '말로 하는 코드 전환'과 비슷한 비중으로 관찰 및 분석된다. 그리고 코드 전환에 대한 분석을 함에 있어서는, 본 연구의 현장에서 연구 참여자들의 문장 내 코드 전환과 문장 간 코드 전환이 다 몹시 빈번하게 관찰된 관계로, 이에 대한 특별한 구분을 따로 하지 않는다.

## (2) 언어와 정체성, 언어 이데올로기

언어와 정체성 연구는 주로 언어와 지역, 집단 등을 연관시키는 양상을 탐구한다. 특히 개인 혹은 집단과 연결되는 특정 언어 및 언어의 사용에 대하여, 연구 대상들이 상정하는 '우리'와 '그들' 사이의 '같음'과 '다름'을 통해 주장되는 다양한 사회적 정체성을 다루어 왔다(Mesthrie and TAouret-Keller 2001; 김성인 2015: 5에서 재인용).

특정 언어 혹은 그것의 사용에 문화적 가치를 부여하고 언어적 특징을 자신의 정체성과 연관 짓는 양상은 사회적 세계와 말 사용을 매개하는 '언어 이데올로기'를 통해 탐구할 수 있다. 언어 이데올로기는 "사회관계의 상황적 형성 및 특정 코드에 얽힌 의미와 가치, 그리고 더 나아가 이에 대한 신념"(최진숙 2010: 79)을 의미한다. 언어 이데올로기는 "언어와 사회의 관계, 더 나아가 그것에 대한 도덕적, 정치적 이해에 대한 문화적 가치 체계"라 정의될 수도 있다(Irvine 1989). 또한 "언어 사용자들에 의해 인지된 언어 구조 및 언어 사용이 정당화된 관념"(Silverstein 1979: 193; 최진숙 2010: 78에서 재인용)으로 이해할 수 있다.

언어 이데올로기 개념은 언어 태도(language attitude)[4]와 유사하지만

[4] 언어에 대한 태도는 사회적 범주, 계층화에 대한 태도를 반영 및 재생산하고, 따라서 말 사용은 언어 사용자들이 인종, 민족, 계급, 젠더와 같은 사회 범주에 대한 문화적 모델(cultural model)을 반영한다(최진숙 2010).

, 언어 사용자가 현실을 왜곡된 방식으로 반영하고 이를 합리화한다는 점에서 단순한 언어 태도와 구별된다(최진숙 2010). 인종, 성, 민족, 계급, 연령 등에 따라 언어 사용자들이 동일한 언어를 다르게 받아들이고 해석할 수 있는데, 이는 언어 이데올로기가 집단의 이해를 반영하긴 하지만 동일한 집단 내 구성원 전원에게 동일한 것은 아님을 보여준다.

언어 이데올로기는 특정 언어 공동체와 구성원들이 언어와 그것의 사용을 통해 '우리'와 '그들'을 구분하고, 그것을 '우리' 집단의 정의에 이용하는 방식들을 보여준다. 이는 언어 이데올로기가 말을 통한 사회, 문화적 정체성의 재현 및 생성과 연결되어 있음을 알린다(Kroskrity 2004: 496; 김성인 2015: 5에서 재인용). 따라서 특정 언어, 언어 사용 또는 말을 통해 말을 설명하는 메타언어적(metapragmatic) 행위에 드러나는 정체성은 언어와 정체성을 연결하고 매개하는 언어 이데올로기를 통해 탐구할 수 있게 된다.

언어 이데올로기는 언어 인류학 내의 다양한 주제와 연구 대상을 포괄할 수 있다. 예를 들면 국가 내 공식 언어의 변화와 그를 조장하는 제도화를 살피며 언어 정책의 문제를 다룰 수 있을 뿐만 아니라(Errington 2000), 언어 정책이 소수 민족 집단의 언어 이데올로기를 어떻게 변화시키고 있는지도 살펴볼 수 있다(Zentz 2014). 또한 소수 민족 집단 내 언어의 고수와 언어의 사용을 통한 정체성의 유지와 같은 민족 정체성에 관련된 연구도 언어 이데올로기의 중요한 관심 분야 중 하나이다(Kroskrity 2000a, 2000b).

본 연구에서는 언어, 언어 사용, 메타언어적 행위와 정체성을 연결하고 매개하는 언어 이데올로기를 통해, 이중 언어 공동체 구성원인 조선족 화자들이 상이한 코드에 어떠한 의미를 부여하며, 그것을 정체성과 어떻게 연관 짓는지, 어떠한 언어 사용으로 어떠한 정체성을 표현하고자 하는 지를 탐구한다. 이로써 이중 언어 교육 정책을 바탕으로 하는 공식적인 민족 교육의 환경에서 소수 민족인 조선족의 민족 정체성과 국가 정체성이 어떻게 언어 사용을 통해 유지되는지 살펴볼 수 있다.

### (3) 조선족의 이중 언어 사용 개관

본 소절에서는 우선 그동안 조선족 내부자가 조선족 언어로 '한어(汉语)[5]'(국가 언어)와 '조선어(朝鲜语)[6]'(민족 언어)라고 지칭하는 이중 언어의 사용을 개관한다. 조선족 언어에 대한 선행 연구들에 따르면 조선어를 전혀 모르는 조선족 화자의 비율이 제일 낮을 뿐만 아니라, 이중 언어 사용이 가장 빈번한 조선족 공동체로는 조선족 자치주를 꼽을 수 있다(강순화 1992: 23; 오성애 2012: 73-74, 116). 조선족 자치주에 있는 조선족 화자들은 한어를 음차한 조선어를 빈번하게 사용하기도 하고, 자녀를 조선족 학교에 보내는 비율이 가장 높기도 하다(강순화 1992: 23; 오성애 2012: 63).

---

[5] 한어에서의 '한'은 중국 주체 민족인 한족(汉族)의 '한'을 지칭하는 것이다.
[6] 조선어에서의 '조선'은 조선족의 '조선'을 지칭한다.

중국 조선족의 이중 언어 사용을 세대 별로 비교해 보면, 젊은 세대일수록, 그리고 학력이 높을 수록 일상적인 말하기에서 한어를 사용하는 빈도가 높게 나타났다(황귀화 2009: 25-26; 오성애 2012: 82-83). 조선어와 한어의 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 영역에서의 세대 별 언어 능력을 살펴보았을 때, 젊은 세대일수록 조선어 능력이 떨어지고 한어 능력이 높은 경향이 있다(한성우 2014: 424-425). 또한 젊은 세대일수록 일상적인 말하기에서 이중 언어 사용 행위가 빈번하고, 이와 달리 노년층은 주로 조선어만 사용하는 것으로 보고된다(한성우 2014: 429; 오석근 1993: 189).

가정에서의 언어 사용을 살펴보면 일상적인 말하기와는 다소 다르게 모든 연령층이 주로 조선어를 사용하는 것으로 나타났다(한성우 2014: 430-431; 오성애 2012: 115; 박경래 2002). 젊은 세대일수록 가정에서 조선어를 사용하는 빈도가 떨어지긴 하지만, 주로 조선어를 사용하는 이유는 흔히 10대와 청년층을 포함한 젊은 세대의 화자들이 한어 능력이 떨어지는 중장년층을 고려하여 언어를 선택하기 때문인 것으로 분석된다. 젊은 세대들의 이러한 언어 행위는 세대 간 의사소통에서 흔히 발견되는 것으로 나타났다(한성우 2014: 430-431).

조선족의 이중 언어 사용 양상에 대한 이상의 개괄적 소개는 거의 양적 연구를 기반으로 한 것이다. 한편 민족지학적, 사회언어학적인 접근법으로 조선족 언어에 대한 연구를 시도한 것은 중한 수교(1992년) 이후 중국 및 한국의 학자들에 의해 활발하게 진행되어 왔다. 대부분의 선행

연구들은 언어 사용의 사회적 요소들을 분석하여 조선족 언어의 특수성이나 조선족의 언어 사용을 기술하려는 시도, 또는 조선족의 언어 사용과 정체성에 관한 사회언어학적 연구를 진행해 왔다. 그러나 구체적인 민족지적 조사 사례가 부족할 뿐만 아니라 체계적인 기술이 이루어지지 않았다(오성애 2012).

예를 들어 오석근(1993)은 조선민주주의인민공화국이나 대한민국의 언어와 상이하게 나타나는 조선족 언어의 언어적 특성에 초점을 맞추어, 이를 가능하게 하는 사회적 요소를 찾는다. 오석근(1993)은 중국의 사회주의 제도와 소수 민족 정책 하에 형성된 조선족 공동체의 언어 환경의 특수성을 살펴봄으로써 조선족 언어의 특징들을 분석한다. 하지만 이 연구는 양적 또는 질적인 조사 사례가 전혀 없었다. 그리고 강순화(1992)는 조선족 자치주의 조선족 화자들이 일상적 말하기에서 주로 사용하는 언어의 상이함을 화자가 거주하는 지역의 특성, 화자의 직업, 학력, 나이 등을 통해 분석한다. 하지만 이 연구의 방법에는 설문 조사만 있었다. 오성애(2012)는 중국 청도 조선족의 언어 사용에 대한 사회언어학적인 기술을 하였으나, 연구 대상자들의 언어 사용을 논의할 때 주로 사용하는 데이터는 양적 연구 방법으로 수집한 것이었다.

민족지적 조사 사례로 조선족의 언어 사용을 기술한 연구에는 임형재(2006), 安美英(2008), 이장송·신경식(2004)의 연구가 있다. 임형재(2006)와 安美英(2008)은 조선족 공동체에서 일어나는 코드 전환에만 초점을 맞추어, 주로 코드 전환의 기능을 분석함으로써 조선족의 언어 사용에

대한 기술을 시도하였다. 그리고 이장송·신경식(2004)은 민족지적 조사를 포함한 사회언어학적 연구 방법으로 양적과 질적 데이터에 근거하여 조선족 화자의 코드 전환이 발생되는 원인을 분석하였다. 그들은 이처럼 조선족 화자가 이중 언어를 사용하는 실제적인 측면에만 주안점을 두어 조선족의 언어 사용에 대한 기술을 시도하였다. 이와 같이 조선족 자치주의 이중 언어 사용 현상에 대한 체계적인 기술과 분석이 부재한 시점에서, 본 연구는 조선족 자치주를 중심으로 조선족 화자가 두 가지 언어를 사용하는 실제적인 측면과 규범적인 측면을 모두 살핌으로써, 조선족 언어에 대한 체계적인 기술과 분석을 민족지적 접근법으로 시도한다.

조선족의 언어 사용과 정체성에 관한 사회언어학적 연구들은 흔히 연구 대상자들이 설문 조사에서 선택하는 모어를 기준으로 그들의 정체성을 논의한다[7]. 예를 들어 박경래(2017), 한성우(2014)는 연구 대상자가 모어로 조선어를 선택할 경우, 이를 '조선족으로서의 언어 정체성'으로 규명하곤 한다. 양적 조사를 기반으로 판단하는 이러한 정체성은 연구 대상자가 생각하는 정체성과 상이할 수도 있으므로, 본 연구는 내부자의 시각이 온전히 드러나는 민족지적 조사로 이중 언어의 학습과 사용을 통해 조선족 어린이들이 표현하고자 하는 정체성이 무엇인지에 대해서 논의할 것이다. 즉 본 연구는 연구 대상자가 '직접 말하면서 실천하는' 정

[7] 본 연구의 주요 대상인 A초등학교 5학년 x 학급 어린이들은 모어, 제1언어가 무엇인지에 대한 정확한 이해가 이루어지지 않았다. 따라서 연구자는 사례 Ⅴ-7과 사례 Ⅴ-8에서처럼 어린이들이 이해하기 쉬운 언어로 풀어서 질문한다.

체성에 초점을 두어, 그것이 두 가지 언어와 연구 대상자들의 이중 언어 사용 행위와 어떻게 연결되는지, 그 맥락과 양상을 탐구한다. 이와 같이 조선족의 언어 사용과 정체성에 관한 민족지적 조사 사례가 부재한 시점에서 본 연구는 민족지적 연구를 시도한다.

### (4) 어린이의 언어 습득, 사회화

그동안 많은 연구들은 의사소통의 사회, 문화적 맥락에 민감하게 반응하는 아동의 여러 가지 상호 작용 전략들에 주목해 왔다(Dimitracopoulou 1990, Garvey 1977, Keenan 1974). 예를 들어 세 살 이전의 아동들에게도 말 순서 취하기(turn-taking)의 상호 작용 전략이 있으며(Keenan 1974), 두 살의 아동들도 다중 언어 사용 맥락에서 코드를 기능적으로 구분하고 청자의 언어 능력, 상황, 배경과 같은 맥락에 따라 코드를 적절하게 전환하고 있다고 보고되어 왔다(Genesee, Fred, Boivin, IsAelle, Nicoladis, Elena, 1996). 특히 6세 정도의 아동들의 경우 다수는 맥락적 요소를 고려하지 않고 자기 중심적인 발화를 주로 한다는 Piaget(1926)의 연구에 도전하면서, Keenan(1974)은 어린이들은 세 살이 되기 전에도 코드 전환, 스타일 교체(style-shifting)와 같은 역할 관계에 따른 적절한 의사소통 능력을 보이고 있음을 지적한다.

아동의 언어 습득은 단순한 인지 과정(cognitive process)일 뿐만 아니라 여러 가지 사회, 문화적 맥락 내에서의 사회화(socialization), 문화

화(enculturation) 과정이기도 하다(Cook-Gumperz 1977; Halliday 1975; Saville-Troike 1989; solbin 1967). 언어는 '문화적 습성(habitus)' 개념에 포함되어 있으며, 문화화 과정에서 중심적인 역할을 담당한다(Bourdieu 1991). 다시 말해 어린이는 해당 언어 공동체에서 인정하는 지식인 언어를 배움으로써, 언어에 내포되고 드러나는 해당 문화의 가치관과 편견을 배우게 된다. 그리고 어린이가 태어난 사회가 인정하는 신념 체계에 따라, 언어는 그 사회의 구성원으로 만들어지는 과정인 사회화의 주요한 도구가 된다(Fowler 1996: 30).

Hall(1959)은 언어를 통한 어린이의 문화화와 사회화가 공식적 학습(formal learning), 비공식적 학습(informal learning), 전문적 학습(technical learning)을 통해 이루어진다고 제시한다. 이러한 과정에서 사회화의 주요 제도가 되는 것은 공식 교육(formal education)을 실행하는 학교이다. 공식 교육은 주로 언어를 매개체로 수행되기에, 교육 과정, 교육 방법이 무엇이든, 언어는 교육 매체 및 교육 대상으로서 공식 교육의 중심에 놓여있다. 학교에서 가르치는 언어에 대한 연구를 통해 이러한 공식 교육의 제도를 실시하는 사람들의 가치관과 신념, 그들의 언어 이데올로기를 파악할 수 있다.

하지만 어린이의 언어 습득 및 사회화와 관련된 인류학 연구들은 흔히 성인들의 양육과 훈육의 '결과'로서의 아동의 언어 습득에 초점을 맞추는 경향이 있다(Caputo 1995; Kyratzis 2004). 왜냐하면 사회화의 주체는 성인인 것으로 간주되며, 아동의 언어 습득에서 나타나는 사회화는 "

문화적 정보가 어른으로부터 아이들에게 전달되는 일방적이고 단선적인 과정"(안준희 2008: 236)으로 상정되기 때문이다.

반면 어린이의 언어 습득과 사회화를 연구하는 많은 인류학자들이 제시하는 바와 같이 사회화의 '결과'가 아닌 '과정'에 주안점을 두어 분석하였을 때, 어린이는 어른들에 의해 기대되고 의도되는 수동적이고 부차적인 존재가 아니라, 행위성(agency)을 지닌 적극적인 주체임을 알 수 있다(Kang 2012; 강윤희 2014; 안준희 2008, 2014; 손성규 2015; 조강제 2016). 특히 어린이는 언어 습득 과정에서 성인들의 언어 이데올로기를 놓고 끊임없이 협상하고 재생산하며 창의적으로 변형하기도 한다. 예를 들어 강윤희(2014)와 Kang(2012)은 싱가포르 한국 조기 유학생들이 '싱글리쉬(Singlish)'의 발음 때문에 부정적인 평가를 내리는 어른들의 언어 태도를 그대로 수용하지 않고, 현지인과 싱글리쉬로 대화하는 것을 '소통을 위한 영어'에 가치를 둔 '사회적 적절성에 맞는 바람직한 말하기'로 규명하면서, 싱글리쉬의 사용을 정당화하는 역동성을 보여주었다.

언어 습득 과정에서 어른들로부터 아동들에게 전해지는 문화적 정보를 재해석하고 재구성하는 아동의 역동적인 사회화는 Corsaro(1997)의 '해석적 재생산(interpretive reproduction)' 개념으로 설명 가능하다. Corsaro(1997)는 어린이가 일련의 방식을 통해 세계를 창의적으로 수용한다는 것을 강조한다. 이때 해석적 재생산은 단순한 사회 문화의 내면화/내재화 과정이 아니라, 아동의 적극적이고 주체적인 세계로의 참여 과정이다. 어린이의 복잡한 참여 과정에서 핵심적인 부분이 되는 것은

문화 학습과 재생산의 중요한 장으로서 어린이 개인의 활동이 아닌 어린이들만의 문화, 즉 또래 문화(peer culture)이다. 또래 문화는 '또래와의 상호 작용 속에서 어린이들이 생산 및 공유하는 일련의 지속적인 활동, 인공물, 가치'(Corsaro and Eder 1990: 197)로 정의된다.

아동의 또래 문화를 연구하는 많은 학자들은 성인의 규칙 및 권위에 도전하는 것으로써 자주성과 독립성을 확보하고자 하는 어린이들의 노력을 또래 문화의 주요 특징으로 규정한다(Corsaro 1997; Sutton-Smith 1976; Schwartzman 1987). 또래 문화에서도 특히 어린이들은 놀이(play)라는 공간을 이용하여 성인들이 사회화 과정에서 강조하는 다양한 가치와 측면들에 대해서 시험해 볼 뿐만 아니라, 이에 대한 도전, 비판, 저항과 조롱을 자주 진행하곤 한다. 따라서 성인들의 사회화 목표와 어린이들의 수행 결과가 일치하는 경우라 할지라도, 이를 어린이들의 수동적인 사회화 과정으로 볼 것이 아니라, 또래 집단의 사회적 목표[8]와 성인 세계의 가치관 사이에서 어린이들이 끊임없이 협상하고 타협하는 과정으로 포착하면서, 아동의 행위성에 초점을 맞추어야 한다(안준희 2008).

성인들의 가치 체계에 도전하는 또래 집단에서의 관계와 영향력은 어린이들과 청소년들의 사회화에서 특히 중요한 역할을 한다(Saville-

---

[8] 예컨대 "상호 작용에서 서로의 관계를 조정하거나 권력을 행사하거나 위계적 질서를 만들어 내고 유지하는 등"(안준희 2014: 134)과 같이, 권위를 추구하거나 협력적-배타적 사회 관계를 형성하는 것(Cook-Gumperz 1995; Goodwin 1990, 2002)이 있다.

Troike 1989). 또래 집단의 영향력이 클수록 어린이들의 주체성이 드러나게 되는데, 일반적으로 초등학교 3, 4학년까지는 어린이의 친구 관계가 고정적이지 않고, 자신의 외부에 위치한 타인에 대한 인식이 덜하다(손성규 2015: 120). 다시 말해 소위 '사춘기'라 불리는 시기가 오면서 또래 집단의 의미는 커지고, 관계 속에서 자신을 관리하는 방식을 본격적으로 자각하는 것은 초등학교 5, 6학년이라는 것이다.

이러한 배경 하에 연구자는 아이들 간의 관계망이 비교적 활발해지면서도 안정화되고, 자기 인식이 강화되기 시작하는 시점인 초등학교 고학년에서, 또래 문화가 제일 잘 되어 있는 '반', 즉 학급을 단위로, 고학년 어린이들을 주된 연구 참여자로 상정한다. 고학년 어린이들 간의 상호작용 과정을 통해 이들의 의사소통을 분석하고, 이중 언어 사용의 실제적인 사회, 문화적 맥락을 파악함과 동시에, 그들이 이중 언어, 이중 언어의 사용에 부여하는 사회, 문화적 가치를 포착하려고 한다. 이와 동시에 어린이들의 언어사회화 과정에서 성인들이 강조하는 가치들이 이들의 또래 문화에 의해 어떻게 재해석되고 재생산되는 지도 함께 살펴본다. 이러한 과정을 통해 본 연구는 어린이들의 '목소리'를 듣는 동시에 그들의 행위성에 주목한다.

### (5) 중국의 민족 논의와 중화민족 담론

세계 4대 문명의 발상지 중 하나로 자처하는 중국은(陈明远 2008; 佚

名 2011, 2014), 메소포타미아 문명, 인더스 문명, 이집트 문명과 달리 유일하게 역사의 단절이 없이 지금까지 문명이 지속되고 있는 원인을 여러 가지 측면에서 분석한다(陈江涛 2018; 李雨夕·杨君笑 2016). 그중 문화적인 측면에서의 분석은 흔히 생태적인 요소와 함께 고려된다. 인류 발전에 적절한 기후, 넓은 토지, 풍부한 자원을 소유한 중국의 자연 환경은 다양한 문화를 지닌 종족(ethnic group), 부족(部族), 겨레 무리(族群)를 흡수하였다(熊玠 2016). 이러한 과정에서 여러 가지 문화가 상호 영향을 주면서 융합되기도 하고, 각자의 특성에 따라 자유로운 발전을 존속하게 되었는데, 이것이 중국의 문명이 지금까지 지속될 수 있는 중요한 문화적 원인 중 하나라고 주장되기도 한다(陈江涛 2018; 李雨夕·杨君笑 2016; 熊玠 2016).

중국에서 5000여 년을 거쳐 여러 번 교체된 통치의 주체 민족(民族)들이 피지배 민족들을 동화하려는 시도가 전혀 없었던 것은 아니다. 하지만 민족 갈등이 격화되면서 통치의 효율성이 떨어지는 것과 같은 여러 가지 폐해들을 맛보면서 실패를 거듭하게 된다(彭白雪 2017). 중국 사회의 변천사 내내 실존하고, 때로는 사회의 주요 모순에 위치하는 것이 바로 민족 모순이다. 통치 계급이 강제로 주체 민족의 문화로 여타 민족들을 동화시키거나 단일 문화로 다양한 문화를 대체하려는 움직임을 보일 때마다, 억압을 당하는 민족들의 분노와 반란은 심지어 통치의 주체 민족이 피지배 민족으로 전락되게끔 하였다(彭白雪 2017).

이와 같이 중국의 다양한 민족이 유구한 역사적 배경으로 각자의 문

화 특색을 보유하면서 지금도 문명을 지속하고 있는 문화적 원인은 통치의 주체가 여타 민족들의 문화를 강제로 동화하는 대신 상호 존중하면서 포용하였기 때문이다. 이와 동시에, 주체 민족을 포함한 여러 민족의 다양한 문화가 융합을 시도한 것도 하나의 원인이 될 수 있다. 따라서 중국의 많은 학자들은 중국 역사를 단일 민족의 역사로 상정할 수 없고 여러 민족의 역사들 중 특정된 하나의 민족 역사와도 동일시될 수 없으며, 중국의 다양한 민족들로 인한 교차적인 역사들로 이루어졌다는 것에 입을 모은다(陈江涛 2018; 李雨夕·杨君笑 2016; 熊玠 2016).

이는 중국의 다양한 민족들 각자의 '민족 역사'가 기타 민족들과의 상호 영향 및 교차를 통해 함께 발전한 것으로 규명되는 동시에, 중국에는 '순수한' 하나의 '민족 역사'가 존재하지 않음(冯育林 2018; 章永乐 2018)을 보여준다. 중국의 다양한 민족에 대한 이러한 역사, 문화적 인식이 가장 잘 드러나는 것이 바로 중화민족 담론이다.

중국 근대 시기에 들어 사상가 량치차오(梁启超, 1873-1929)는 당시 서구의 사상 조류인 민족주의의 영향을 받아, 중국 최초로 '민족(nation)'이라는 개념을 제기하였다(冯育林 2018; 李占荣 2008; 刘永刚 2017). 많은 학자들이 중국 고대 문헌들에 '민족(民族)'이라는 단어가 기록되어 있는 것을 발견하였으나(熊文钊·王楚克 2018), 민족 관념이 중국 전역에서 서서히 대두되기 시작한 것은 1902년에 량치차오가 '중화민족'을 제기하면서 부터이다.

량치차오가 제기한 '중화민족'을 과연 어떻게 해석하고 이해해야 할

지에 대해서 당시 중국 사회에서는 논쟁이 분분하였다. 그중 손중산(孙中山, 한족, 1866-1925)은 '중화민족'이 제기되자마자 중국의 주체 민족이었던 한족(汉族)에게 혈통 위주인 민족 관념에 얽매이지 말고 중국에 존재하는 기타 민족들과 함께 국가 위주인 민족 관념, 즉 '국가 공동체이자 하나의 민족'인 새로운 민족 관념을 가져야 한다고 제안하였다(熊文钊·王楚克 2018).

손중산은 '중화민족'이란 여러 가지 민족이 관념적 차원에서 하나의 범주로 통일되는 '단일성'을 지니는 동시에, 민족의 다양성과 개개 민족의 내적 다양성도 인정하는 '다양성'의 특성도 포함되어 있는 개념으로 이해하였다(熊文钊·王楚克 2018; 章永乐 2018). 반면 장개석(蒋介石, 1887-1975)은 권력을 잡은 뒤 손중산의 중화민족 사상에 내포되어 있는 '다양성'은 간과하고 '단일성'에만 주목한다. 그리고 '중화민족'을 항일의 유효한 사상적 도구로만 삼았다(青觉·赵超 2019; 章永乐 2018). 특히 국민당 통치 지역에서 조선족을 포함한 일부 이주 민족들을 중화민족의 범주에서 배제시키려는 배외주의 사상은 민족 억압 정책으로 이어졌으며(青觉·赵超 2019; 田京熙 2011), 공산당은 이를 심하게 비난하였다(熊文钊·王楚克 2018; 章永乐 2018).

공산당은 장개석의 통치하에 국민당의 중화민족 사상을 '민족'이라는 개념에 대한 '협소한 의미에서의 해석'으로 간주하고, 국민당의 이러한 민족주의를 다문화와 다양성에 대한 포용성이 부족한 '협애한 민족주의'로 규정한다(青觉·赵超 2019; 熊文钊·王楚克 2018). 또한 손중산 내지 량

치차오의 많은 저서들과 언사들에서 드러나는 중화민족 사상의 근저에는 모든 면에서 한족을 주체로 하는 전제를 깔고 있음을 지적한다(冯育林 2018; 章永乐 2018). 나아가 그들의 중화민족 사상이 지극히 '한족 중심적'이라는 점도 지적한다(冯育林 2018; 章永乐 2018). 이에 공산당은 중화민족 사상을 비판적으로 수용하기 시작한다.

공산당이 집정 후 '중화인민공화국'으로 불리는 신 중국이 건국되자(1949년), 중국 내에 존재하는 다양한 민족은 한족과 55개의 소수 민족으로 분류되었다. 공산당은 56개 민족의 분류가 '민족에 대한 협소한 의미에서의 분류'임을 인정하면서(胡鞍钢·胡联合 2013; 青觉·赵超 2019), 광역적인 범위에서 민족을 분류할 때 56개 민족이 사실상 동일한 민족인 '중화민족'임을 주장한다. 다시 말해 공산당은 '민족'이라는 개념에 정의를 내릴 때, 흔히 '협의'의 민족과 '광의'의 민족으로 나누는데(胡鞍钢·胡联合 2013; 青觉·赵超 2019), 협의의 민족은 독립적인 문화 공동체[9] 내지 일정한 자치권을 소유한 정치 공동체로도 이해될 수 있으며, 광의의 민족은 역사 공동체인 동시에 '하나'로 통일되는 중앙 집권제의 정치 공동체 내지 국가 공동체를 의미한다(龙金菊·高鹏怀 2018).

이처럼 협의의 민족, 즉 문화 공동체로 민족을 정의하였을 때 공산당은 중국의 민족을 56개로 식별하여 분류하였다. 그중 집거하여 있는 일부 문화 공동체에게는 어느 정도의 자치권을 부여하기도 한다. 소수 민

---

[9] 여기서 말하는 문화 공동체에서의 문화는 소수 민족들 각자의 민족 문화를 가리킨다.

족이 집거하는 지역을 '소수 민족 자치 지역'으로 규정하여 그 지역 내에서는 '민족 정치'를 허용하되, 중앙의 관할을 받도록 하였다. 이로 인해 문화 공동체는 일정한 자치권을 소유한 정치 공동체가 되기도 한다. 이렇게 행해지는 민족 정치는 광의의 민족인 중화민족의 이익에 손해가 없는 것을 원칙으로 하며(龙金菊·高鹏怀 2018; 熊文钊·王楚克 2018), 각각의 문화 공동체는 하나의 통일된 정치 공동체 내지 국가 공동체로 묶어진다.

56개 협의의 민족들이 하나의 역사 공동체[10]로도 묶이는 이유는 공산당이 국민당 주도 하의 중화민족 담론에서 '역사 공동체' 사상(章永乐 2018)도 비판적으로 수용하였기 때문이다. 중화민족 사상 초기에 국민당은 앞서 언급하였던 중국 문명의 역사에 간과할 수 없는 공헌을 하였던 다섯 개의 민족인 한족, 몽골(蒙)족, 만주(满)족, 티베트(藏)족, 회(回)족만을 '하나의 역사 공동체'로 상정하여(龙金菊·高鹏怀 2018; 熊文钊·王楚克 2018), '5족일체(五族一体, 다섯 개의 민족이 일체로 됨)'의 중화민족 범주를 고려하였다(冯育林 2018; 龙金菊·高鹏怀 2018; 章永乐 2018).

한편 중화민족이라는 개념이 항일의 유효한 도구로 될 수 있다는 것을 발견하게 된 국민당은 중국에 있는 모든 민족을 중화민족이라고 하기 시작하면서 다양한 민족을 항일 전선에 동원하였다. 이와 같이 대외 문제를 해결함에 있어서 국민당은 중화민족 사상에 내포되어 있는 '다양성

[10] 여기서 말하는 역사 공동체에서의 역사는 '공유하는 역사'를 가리킨다.

’을 내세우면서 되도록 많은 인력을 동원하였지만, 대내 문제인 국내의 통치에 있어서는 조선족을 포함한 이주 민족들에 대한 억압을 공공연하게 실시하였다(青觉·赵超 2019; 田京熙 2011). 왜냐하면 국민당은 외부에서 들어온 이주 민족들이 중화 문명의 역사 공동체의 구성원이 아니라고 판단하였기 때문이다(龙金菊·高鹏怀 2018).

공산당은 이주 민족들에 대한 국민당의 이러한 태도를 비판한다(熊文钊·王楚克 2018; 章永乐 2018). 이주 민족들은 적어도 국민당이 지칭하였던 ‘좁은 의미’에서의 중화민족과 함께 ‘항일의 역사’를 공유하기 때문에, 중국에 있는 모든 민족은 다 중화민족임을 표명한다. 그리고 공산당은 56개 민족이 평등한 중화민족이라는 공식적인 입장을 밝히기도 한다(何波 2009; 青觉·赵超 2019). ‘중화인민공화국 헌법’은 한족 중심적인 민족주의인 ‘대한족주의(大汉族主义)’와 소수 민족 또는 지방의 민족주의인 ‘지방 민족주의(地方民族主义)’의 금지를 명시함으로써, 특히 대한족주의를 소멸하고자 한다(冯育林 2018; 何波 2009; 贺海仁 2018).

2014년에 민족 문제와 관련된 회의에서 시진핑(习近平)은 ‘중화민족 공동체’를 제기하여 중화민족을 나중에 완전히 통일시킬 ‘미래 공동체’에까지 확장시킨다(冯育林 2018; 熊文钊·王楚克 2018). 중화민족이라는 개념이 제기되어서부터, 그의 입헌 문제를 둘러싼 여러 가지 연구와 토론이 있었는데(李占荣 2008; 刘永刚 2017; 夏引业 2014), 2018년 3월에는 ‘중화민족’을 헌법에 기입함으로써 중화민족 개념 및 사상에 법률적 토대까지 마련해준다(熊文钊·王楚克 2018).

다시 말해 공산당이 주도하는 중화민족 담론에서는 모든 협의의 민족은 절대적으로 평등하고, 문화 공동체로서 각자의 민족 언어로 민족 문화를 보유하고 발전시킬 자유가 있으며, 소수 민족 자치 지역에서는 일정한 자치권을 행사할 권리도 있다고 규정된다. 협의의 민족들이 갖고 있는 이러한 자유와 권리는 광의의 민족인 중화민족의 이익을 보장해야 하는 의무를 근저에 깔고 있다. 이러한 의무는 민족 차별을 금지하고 특히 소수 민족의 자유와 권리를 보장해야 한다는 내용들과 함께 헌법에 규정하여 실행된다(申英美 2006).

연구자는 이와 같이 중국인 특유의 민족 인식을 비롯하여 중국 내에서 민족에 내리는 상술한 정의들과 중국 내에서의 민족주의적 담론들을 참조하여, 연구 참여자들의 민족 정체성과 국가 정체성을 분석한다. 이로써 연구자는 조선족 내부자의 시각을 드러내는 데에 만전을 기하면서, 중국의 민족 정책 중 하나인 이중 언어 교육이 소수 민족의 정체성에 어떠한 영향을 미치고, 나아가 중앙 정부가 실행하려는 국가 건설의 과정에서 어떠한 작용을 하고 있는지도 함께 살펴본다.

## 3. 연구 대상 및 방법

본 연구의 주요 대상은 중국의 유일한 조선족 자치주에 위치한 xx 시

에서, 조선족 초등학교인 A초등학교의 5학년[11] x 학급의 27명 학생(14명의 여학생과 13명의 남학생)이다. 그리고 그들의 보호자들(부모, 조부모 포함), 여러 교과목의 담당 교사들, A초등학교의 총장과 관리[12]들도 연구 대상으로 하였다. 또한 xx 시의 교육, 문화, 체육, 방송을 관할하는 국가 기관들에서 높게는 총장 급, 낮게는 과장 급인 관료들뿐만 아니라, 조선족 자치주에서 통일로 보는 초등학교 졸업 시험 문제 제출자들, xx 시에서 통일로 보는 4, 5학년 기말 시험 문제 제출자들, 이중 언어로 되어 있는 각종 교재 및 문제집의 총 편집자들, A초등학교뿐만 아니라 xx 시의 한족 초등학교와 xx 시의 조선족 유치원에서 근무하는 총장 및 관리들과 같은 여러 교육계 인사[13]들도 연구 참여자로 하였다. 비교 연구의 차원에서는 A초등학교의 기타 반들에서 몇 명의 어린이들과 보호자들도 연구 대상에 포함시켰다.

---

[11] 본 조사가 끝나고 보충 조사가 실행될 때의 어린이들은 5학년생에서 6학년생으로 되었다.

[12] 본 연구에서 다루는 내용들 중에서 중국의 이중 언어 교육 정책, 소수 민족의 민족주의, 국가 언어에 대한 언어 이데올로기 등과 같은 여러 가지 내용들은 정치적인 성격을 띠고 있다. 따라서 연구자는 관료 급 연구 참여자들(대다수가 조선족)의 정치 활동에 지장을 주지 않기 위해, 특히 관리 급 연구 참여자들의 직위를 밝히지 않으면서 그들의 익명성을 철저히 보장한다. 이는 본 연구의 연구 참여자들 중에서 많은 관료, 관리들이 요구한 바이기도 하다. 또한 본 연구는 xx 시의 국가 기관들의 총장들도 연구 참여자로 포함시키고 있는데, 그들은 본인이 관할하는 기관에 소속되는 관료들이 하는 정치적으로 올바르지 않은 발언들에 대해서 과실 책임을 짊어져야 할 우려가 있으므로, 연구자는 관료들의 구체적인 근무 기관 역시 언급하지 않는다. 이러한 지점들은 전부 중국의 민감한 민족 문제에 대한 연구자와 연구 참여자들의 부득이한 고려이다.

[13] 본 연구에 참여한 교육계 인사들은 주로 관료들로 이루어졌다.

본 연구는 2018년에 2주 내외의 예비 조사와 2달의 본 조사를 거쳤으며 5달 내외의 보충 조사를 실시하였다. 본 연구는 참여 관찰과 면담을 기반으로 진행되었다. 연구자는 대다수의 연구 대상과 동일한 언어 공동체(조선족 자치주의 조선족)에 속해 있는 내부자이다. 따라서 참여 관찰 및 민족지적 면담을 실행함에 있어서, 이중 언어 구사자인 연구 참여자에게 친숙한 언어로 진행할 수 있는 이점을 갖추었다.

현장의 교육적 맥락을 고려하여 연구자는 학교 관계자, 담당 교사, 그리고 어린이 및 보호자의 동의를 바탕으로 어린이들과 함께 수업을 듣고 놀이에 참여하였으며, 여러 가지 학내외 활동을 같이 하면서 라포를 쌓는 동시에 참여 관찰을 수행하였다. 이러한 과정에서 연구자는 전적으로 교사가 원하는 방식을 따랐다. 즉 연구자는 상황에 따라 어린이와 동일한 방식으로 정해진 자리에 앉아 있기도 하고, 교사를 도와 활동하기도 하였다.

어린이들의 언어 태도를 밝히기 위해서는 연구 대상의 언어 태도를 관측할 수 있는 사회언어학 방법론 중 하나인 matched-guise-test를 실시하였다. 본 연구에서 연구자는 우선 이중 언어에 능통한 여성 조선족이 똑같은 의미로 되어 있는 조선어, 한어 내용을 발화하게 하였다. 발화 시간은 각각 1분 내외이며 발화 언어 외의 기타 변수가 없게끔 통제하였다. 이후 연구자는 목소리 변조 프로그램으로 녹음 내용의 목소리를 변조하였다. 여성 화자의 목소리를 목소리 변조 프로그램의 남성 목소리 중 하나로 설정하여 변조한 결과, 마침 젠더가 드러나지 않는 중성

의 목소리로 되었으며, 연구자는 이를 어린이들에게 들려주었다. 그리고 '두 화자'의 여러 가지 사회, 문화적 특성(젠더, 외모, 직업, 성격, 호감도 등)에 대한 평가를 하게 하였다. 이로써 연구자는 어린이들이 두 화자에 내리는 평가를 통해, 그들이 두 가지 언어에 대해 취하는 태도를 파악할 수 있게 되었다.

본 논문의 2장에서는 주로 앞서 제시한 세부적인 연구 질문들에서 1번 질문인 A초등학교 5학년 x 학급 학생들의 이중 언어 교육 환경을 논의한다. 여기서는 관료, 교사, 부모의 차원으로 나누어 살핀다. 3장에서는 주로 2번 질문인 학생들의 이중 언어 사용 규범을 논의한다. 여기서는 이중 언어 중 언어 선택의 규칙을 찾아낸다. 4장에서는 3번 질문인 학생들의 실제 언어 사용을 살펴본다. 이 장에서는 코드 전환의 제 기능에 초점을 맞추어 기술한다[14]. 5장에서는 주로 4번 질문인 학생들의 언어 이데올로기와 민족, 국가 정체성의 관계를 논의한다. 이 장에서는 먼저 성인들이 어린이들의 언어사회화 과정에서 강조하는, 어린이의 이중 언어 학습과 사용에 관련된 사회적 가치들을 찾아내고, 어린이들이 이를 어떻게 해석하고 재생산하거나 비판하고 거부하는지 살펴본다.

---

[14] 그림과 같은 멀티미디어한 방식들로 실행되는 코드 전환(Kang 2013)도 분석의 범주에 포함시킨다.

# Ⅱ. 민족지적 배경과 어린이들의 이중 언어 교육 환경

## 1. 중국 소수 민족의 이중 언어 교육

중국 공산당은 구소련의 많은 정책들을 참조하여 통치를 시작하였다. 하지만 민족 문제에 있어서는 '강제 동화 정책'으로 불리는 구소련의 정책을 그대로 수용하지 않았다(오석근 1993). 여러 가지 민족 정책은 '대통일(大一统)', '다원일체(多元一体)', '화합하면서도 같지 않음(和而不同)'을 원칙으로 제정되었다(费孝通 1989, 2000; 贺海仁 2018 ; 雷经国·苗学杰 2010). 그리고 이 과정에서 중국은 소수 민족을 대상으로 민족 문제와 관련된 여러 가지 조사를 실행하여 민족 정책을 조정하기도 한다(甘永涛·苏德·刘慧明 2018; 李福军 2002; 李洁·王英·韩炯 2011; 王洋 2007).

많은 연구 결과 소수 민족들은 자문화에 대한 긍지와 애착이 있음이 나타났다(谭志满 2009; 朱江华·郝瑜·栗洪武 2018). 특히 민족 언어를 민족 문화 내지 민족의 상징으로 간주하면서, 자민족의 언어에 대한 깊은 애정을 보였으며, 동시에 국가 언어 내지 중국 주류 문화에 대한 배척도 다소 있는 것으로 나타났다(白星皛·刘文英 2004; 戴庆厦 2017; 姜宏德

2003). 이에 공산당은 소수 민족의 문화 역시 중화민족 문화의 한 부분임을 인정하며(田京熙 2011; 吴正彪 2010), 특히 사라지고 있는 소수 민족의 문화 및 언어를 일종의 무형문화재로 계승하고 보호하는 데 만전을 기해왔다(韩涛 2007; 瞿继勇 2010; 吴正彪 2010). 또한 문화 공동체의 존속에 있어서 중추적인 역할을 하는 것이 언어이므로, 언어를 문화의 '유전자', 정수, 중요한 상징 내지 협의의 민족 정체성의 기표이자 유력한 문화적 장치로 판단하는 경향이 있다(蔡文伯·杜芳 2011; 方晓华·张兴 2012; 俞永虎 2006).

따라서 공산당은 소수 민족 자치 지역에게 일정한 자치권을 부여하는 전제 하에 특히 언어와 관련하여 여러 가지 민족 정책을 제정하였다. 이를테면 소수 민족의 자치 지역 내에서 발급되는 법적 효력을 갖춘 모든 서류는 소수 민족의 언어를 우선적으로 고려하며, 중앙 정부에서 소수 민족 자치 지역에 하달하는 모든 공문(현대 중국 표준어)은 소수 민족의 언어로 번역된 후에 공포해야 한다는 원칙 등이다(오석근 1993). 소수 민족 자치 지역은 일상적인 차원에서도 국가 언어와 민족 언어라는 이중 언어 환경을 갖추게 된다.

세대교체 과정에서 나타나는 언어 존속 문제에 있어서 공산당은 헌법을 포함한 각종 법률로 소수 민족 자치 정부에게 '언어를 발전시킬 자유권'을 부여한다(戴庆厦 2017; 申英美 2006). 소수 민족 자치 정부는 이러한 자유권을 바탕으로 소수 민족 학교를 자주적으로 설립함으로써 민족 언어가 잊히지 않도록 노력해왔다. 그리고 중앙 정부가 소수 민족을

대상으로 실시하는 여러 가지 이중 언어 교육 정책과 지원에 힘입어, 민족 교육의 일환으로 이중 언어 교육을 추진하게 된다(夏新军 2011; 严红梅 2013).

하지만 반대로 이중 언어 교육 정책이 사실상 소수 민족 언어의 망각에 일조할 뿐만 아니라 소수 민족의 동화를 가속화한다는 주장도 있다(郭卫东 2004; 申英美 2006). 이들에 따르면 문화대혁명(1966-1976) 이전의 이중 언어 교육 정책은 주로 소수 민족 자치 정부가 민족 언어로 민족 교육을 실행하면서, 국가 언어를 일종의 '외국어'로 가르치는 과정에서 중앙 정부의 지원을 받는 식으로 실행되었다. 문화대혁명 시기에는 민족 정책들이 대거 철폐되면서 소수 민족의 불만을 자아냈다. 문화대혁명이 끝나고 개혁개방(1978년) 이후에는 민족 교육 내지 정책이 회복되기 시작하였으나, 민족 교육에서 국가 언어의 필요성과 중요도를 높이는 동시에 중국 주류 문화의 영향을 강화하는 등 여러 가지 방식으로 중앙 정부에서 이중 언어 교육 정책을 주도하기 시작하였다. 관주도적인 이중 언어 교육 정책의 실시 과정에서 소수 민족의 언어는 점진적으로 망각되기 마련이고, 언어가 없으면 문화 역시 사라지며, 민족 또한 동화된다는 것이다(何波 2009; 李光 2013).

한편 중앙 정부는 이에 대응하여[15] 이중 언어 교육 정책은 일차적으

---

[15] 이중 언어 교육 정책이 소수 민족의 동화를 가속화한다는 주장에 대응하여 중앙 정부가 주장하는 바는 다음 문단까지 이어지는데, 이 부분의 내용은 阿呷热哈莫 2012, 陈彩燕 2005, 地力富扎·塔依尔 2018, 顾明远·

로 주류 문화에 익숙하면서도 이중 언어 구사가 가능한 다문화적 배경의 소수 민족 인재를 배양하는 교육적 목표가 있다는 점을 강조한다. 물론 이러한 과정에는 소수 민족을 동화하지 않는 전제에서 교육을 통해 소수 민족의 중화민족 정체성을 강화하고자 하는 정치적 목표도 존재한다. 동시에 이렇게 교육된 소수 민족 인재는 중국의 주류 사회에 진입함으로써 소수 민족의 경제뿐만 아니라 개혁개방 이후의 중화민족 경제의 발전에도 기여할 수 있게 된다.

문화적 측면에 있어서 중앙 정부는 다원주의와 국제이해 교육(education for international understanding)의 사상을 이중 언어 교육 정책에 수용한다. 다원주의를 전제로 하는 '민족이해 교육(民族理解教育)'을 제창함으로써 이중 언어 교육에 대한 개혁을 시도하기도 한다. 이중 언어 교육을 언어에만 국한할 것이 아니라, 언어 학습을 통해 중국의 주류 문화와 민족 문화에 대한 '이중 이해'를 도우려는 '이중 문화 교육(双文化教育)'으로 확장시킨다는 것이다. 일례로 소수 민족이 이중 언어 교육을 받고 국가 언어와 주류 문화에 익숙하게 되면서, 발전된 도시로 인구가 유입되기도 하는데, 이때 소수 민족 자치 지역을 벗어난 대도시의 소수 민족은 민족 교육을 받을 수 있는 기회가 적어진다. 따라서 대도시의 소수 민족은 민족 언어를 점차 망각하게 된다. 중앙 정부는 이러한 현상에 주목하여 소수 민족의 언어와 문화를 가르치는 여러 가지 교

---

滕珺 2015, 朴雄英 2016, 王晋军·刘娟娟 2017, 王丽 2010을 참고한 것이다.

과 과정을 한족 학생이 주가 되는 일반 학교에도 개설하기 시작하였다. 그리고 소수 민족 학생뿐만 아니라 한족 학생들도 이러한 교과목을 이수할 것을 제안하였다. 이로써 중앙 정부는 중화민족 문화의 다원성을 보유하면서, 다양한 56개 민족 문화의 상호 이해와 융합을 촉진하려는 이중 언어 교육 정책의 문화적 목표를 이루고자 하는 것이다.

이러한 지점들에서 중앙 정부는 이중 언어 교육 정책의 교육적, 정치적, 경제적, 문화적 목표가 모두 중화민족의 공동 발전과 부흥을 위한 것임을 표명한다. 이와 동시에 중앙 정부가 주도하는 소수 민족의 이중 언어 교육 정책이 소수 민족을 동화하기 위함이라는 이견에 대해서 부정하고 반박한다(蔡文伯·杜芳 2011; 何波 2009; 李光 2013). 이중 언어 교육이 문화 다양성을 기초로 하는 협의의 민족과 광의의 민족의 이중적인 '민족 구축(民族建构)'을 실현하는 동시에, 정치, 역사, 경제, 미래 공동체로서 중화민족의 '국가 구축(国家构建)'을 이루는 일환이기도 함을 주장한다(龙金菊·高鹏怀 2018; 熊文钊·王楚克 2018). 그리고 이를 중국 특유의 '국가 건설(nation building)'이라고 말한다(李儒忠 2009a, 2009b; 龙金菊·高鹏怀 2018).

관주도적인 이중 언어 교육 정책으로 중앙 정부는 소수 민족 교육의 민족 특색과 지역적 특성을 강조한다(苏德·刘慧明 2018; 夏新军 2011; 姚明发 2005). 그리고 '각지의 구체적인 실정에 맞게 적절한 대책을 세워(因地制宜)' 부단히 조정하고 개혁하면서 소수 민족 교육을 실행할 것을 권장한다(冯江英·石路 2014; 甘永涛·李光 2013; 李儒忠 2009a). 즉

각 민족, 지방, 학교, 학급마다 민족 언어 및 문화 존속의 위기 정도, 국가 언어와 주류 문화에 대한 배격 정도, 교육 경비, 학생 자원, 이중 언어 교사 자질 등과 같은 여러 가지 면에서 차이를 보이고 있기 때문에, 민족 교육에서의 이중 언어 교육 실천은 국가, 지방, 민족, 정부, 학교, 학급, 심지어 교사들 개개인의 차원으로도 세분화될 수 있다는 것이다. 때문에 이중 언어 교육 내지 민족 교육은 각 민족마다 상이한 양상으로 실행되는데, 그중 이중 언어 교육 정책을 포함한 여러 가지 민족 정책들에 가장 민감하게 움직이는 것이 바로 조선족이다(李儒忠 2009a; 朴泰洙 2003; 尹允镇 2011).

## 2. 조선족의 민족 교육

조선족이 조선반도/한반도에서 대규모로 중국의 동북 지역에 이주하기 시작한 것은 19세기 말이다(高萍 2011; 卢贵子 2008; 朴泰洙 2003). 이주 초기에 조선족은 농업을 위주로 겨우 생계를 유지하면서 주로 농촌 지역에서 생활하였다(朴今海 2004; 朴泰洙 2003; 田京熙 2011). 빈곤과 궁핍에도 불구하고 촌마다 사숙, 서당을 세워 자녀 교육에 주력한 조선족은 중국 전역에서 '나무껍질을 갈아먹어도, 반드시 자녀를 교육시키려고 하는(宁肯啃树皮，还得让儿女就学)' 이미지로 부각되기도 하였다(朴泰

洙 2003; 申英美 2006; 田京熙 2011).

단일 민족으로 구성된 조선반도/한반도에 장기적으로 거주하였던 조선족은 다민족, 다문화인 중국으로 이주하면서 여러 가지 다양한 문화 및 사상의 영향을 받게 되었으며, 주변의 문화와 융합을 시도하기도 하였다(朴今海 2004). 일례로 중국의 '반 전통(传统), 반 유교(孔教), 반 문어(文言)'인 신문화(新文化) 사상의 영향 하에 조선족은 신문화 운동이 중국 전역에서 본격적으로 시작되기 이전부터 비교적 이른 시기에 근대 교육을 점진적으로 진행하기 시작하였다(卢贵子 2008; 朴泰洙 2003; 申英美 2006). 조선반도/한반도의 전근대식 교육 방식인 사숙, 서당은 조선족이 근대 교육을 시작함에 따라, 전근대식 교육에 대한 개혁의 일환으로 '개량식(改良式) 사숙', '개량식 서당'(申英美 2006; 田京熙 2011)이 되었다. '천자문', '명심보감'을 주로 가르쳤던 조선족 사숙, 서당은 '조선어', '산술'과 같은 '근대식' 교과목을 첨가하면서 점진적으로 '근대 사숙', '근대 서당'의 모습을 갖추게 되었다(申英美 2006).

조선족의 근대 교육이 체계적인 모습을 갖추기 시작한 것은 1906년에 처음으로 조선족 집거지인 룡정(龙井)에서 '조선족 근대 학교의 발단'으로 불리는 '서전서숙(瑞甸书塾)'이 설립되어서부터이다(卢贵子 2008; 朴泰洙 2003; 尹允镇 2011). 조선족의 근대 교육은 그 시초가 이르지만, 앞서 언급하였듯이 국민당의 소수 민족 억압 정책으로 인해 저해를 받기도 하였다. 특히 중국의 '918 사변'(1931년)으로 시작된 일제(日帝)의 침략으로 조선족의 민족 교육은 국민당과 일제의 이중 억압을 받게 되었다

(耿金声 1996; 朴今海 2002).

하지만 이와 같은 이중 차별 속에서도 조선족의 민족 교육은 몰락하지 않았고, 당시 중국 사회의 여러 가지 사상 조류들 중에서 신민주주의(新民主主义)와 반일(反日) 사상을 받아들이며 필사적으로 유지되었다(卢贵子 2008; 朴泰洙 2003; 田京熙 2011). 특히 일제가 조선족에 대해 실시한 동화 정책은 조선족의 민족 교육으로 하여금 오히려 민족 특색을 고수하게끔 하였다(朴今海 2004; 田京熙 2011).

일본이 패망(1945년)하고 신 중국이 성립(成立)되기 이전부터 조선족은 집거지를 중심으로 초등학교에서부터 대학교까지의 민족 교육을 점진적으로 형성해 나가기 시작하였다(李光 2013; 卢贵子 2008). 신 중국이 성립(1949년 10월)되기 직전인 1949년 4월에는 제일 이른 시기에 창립된 소수 민족 대학 중 하나인 조선족 대학을 세우기도 하였다. 이로써 조선족 교육은 그동안 일제의 침략으로 지체된 체계적인 발전의 초석을 닦게 되었다(李光 2013; 卢贵子 2008; 朴泰洙 2003).

신 중국이 건국된 이후에 조선족 집거지는 중국에서 최초로 민족 자치를 실행하는 소수 민족 자치 지역이 되었다(王晓溪·金海英 2015). 조선족의 민족 교육은 이로써 자치권을 바탕으로 신속한 발전을 도모하게 되었다. 중국은 1990년, 2000년, 2010년에 각각 56개 민족을 대상으로 민족 별 교육 현황에 대한 전면적인 조사를 실시하였다. 이에 근거하여 각 민족의 교육 수준을 살펴보았을 때, (2010년 제6차 인구조사에 의하면 13번째로 많은 인구를 차지한)조선족은 여러 가지 기준(예컨대 평균 교

육 연한)에서 상위권에 머물러 있었을 뿐만 아니라, 주체 민족인 한족과 현저한 차이를 내면서 1위로 등극한 경우[16]도 종종 있었다(孙百才·张洋·刘云鹏 2014).

이와 같이 '교육의 고향(教育之乡)'이라는 미명(美名) 아래 조선족의 민족 교육은 항시 소수 민족 교육의 '모범'으로 부각된다(李儒忠 2009a; 王晓溪·金海英 2015; 许鑫·张瑶·赵红 2015). 여타 소수 민족 자치 지역들에서는 '연변(延边)식[17]' 이중 언어 교육을 참조하기도 한다(李儒忠 2009a; 王晓溪·金海英 2015). 중국 또한 조선족 자치주를 사례로 들면서 민족 정책의 합리성을 증명하고자 하며, 이를 통해 다문화와 관련된 여러 가지 국제 문제들을 어떻게 해결할지, 나아가 다원주의를 어떻게 수용할지를 세계에 제시하고자 한다(朴泰洙 2003; 许鑫·张瑶·赵红 2015). 이러한 과정에서 본 연구에서 살펴볼 xx 시 A초등학교 5학년 x 학급의 어린이들은 아래에서 제시하게 될 여러 가지 이중 언어 교육 환경에서 언어사회화를 이루게 된다.

## 3. 두 가지 공식 언어

---

[16] 예컨대 2010년에 실시한, 인구가 백만 이상인 민족의 교육 수준 순위에서 조선족이 1위를 하였다.

[17] 연변은 중국의 유일한 조선족 자치주의 약칭이다.

조선족 자치주의 공식 언어에는 중국의 유일한 공식 언어인 한어(汉语)뿐만 아니라 조선족의 민족 언어인 조선어(朝鲜语)도 포함되어 있다. 따라서 조선족 자치주의 많은 언어적 상황은 이중 언어로 되어 있으며, 특히 지방의 차원에서 열리는 여러 가지 행사는 조선어를 우선적으로 고려한다. 일례로 연구자가 5학년 x 학급 어린이를 참여 관찰하면서 본 'xx 시 중소학교 예술절(xx 시 중학교, 초등학교 예술제)'(그림 Ⅱ-1 참조)에서 사회자의 멘트는 모두 조선어로 진행된 뒤 한어로 번역되어 다시 한 번 반복되었다. 다음 그림에서도 볼 수 있듯이 지방의 차원에서 열리게 되는 행사들은 문자의 선택에 있어서도 가급적이면 조선어를 최우선 순위로 고려하고 있었다.

**<그림 Ⅱ-1>** xx 시 중학교, 초등학교 예술제

하지만 조선족 자치주의 모든 언어적 상황이 반드시 이중 언어로 되

어 있는 것은 아니다. 한어 구사가 불가능한 자가 거의 없는 조선족 자치주의 현실적인 언어적 환경에서, 일부 언어 상황은 한어로만 되어 있을 수 있다. 조선족 자치주에 있는 거의 모든 사람들은 민족을 불문하고, 적어도 일상적인 말하기에서 한어를 사용하는 것이 가능하기 때문이다. 하지만 조선어로만 되어 있는 언어적 상황 역시 존재한다. 이는 조선어 구사 능력이 없는 한족 청중이 있을 때에도 마찬가지다. 일례로 연구자가 참여 관찰한 A초등학교 관리 회의(领导会议)에서, 조선족 관리 1은 조선어로만 발화한다.

**<사례 Ⅱ-1> 관리 회의 뒤 A초등학교 관리 1과의 면담**

**연구자**: 刚才你用朝语讲了一大堆话, 你这样那些汉族老师能听得懂吗?[*아까 당신은 조선어로 많은 말을 했다, 당신이 이렇게 하면 한족 교사들은 알아들을 수 있는가?*]

**관리 1**: 알아서 하갰지무, 가네 간단한 거는 다 알아듣는다.

**연구자**: 에? 근데 아까 완전 마이 말했잼까...(웃음)

**관리 1**: 대개 눈치 바서 알겠지무, 모르무 와서 물어본다.

**<사례 Ⅱ-2> 관리 회의 뒤 A초등학교 관리 2(한족)와의 면담**

**연구자**: 刚才领导1讲了那么多朝鲜语, 你都听懂了吗?[*아까 관리 1이 그렇게 많은 조선어를 했는데, 당신은 다 알아들었는가?*]

**관리 2**: 没有啊.[*아니다.*]

**연구자**: 那怎么办?[*그러면 어떻게 하는가?*]

**관리 2**: ① 哎... 就没办法呗, 毕竟这是民族语言, 有时候你们说话用朝语的话更方便一些吧.[*아이고... 그러면 할 수 없다, 필경 이것은 민족 언어이다, 때로는 당신들이 말을 할 때 조선어를 사용하면 더 편할 수도 있다.*]

사례 Ⅱ-1에서 A초등학교 관리 1은 한족 청중이 조선어로 된 발화 내용을 '대충 눈치를 봐서 알아들을 수 있다'고 하면서 조선어로만 발화

하는 자신의 언어 행위를 정당화한다. 하지만 사례 Ⅱ-2를 보면 관리 2는 사실상 관리 1의 발화 내용에 대해 전혀 이해하지 못하였다. 그럼에도 불구하고 관리 2는 조선족 화자들의 이러한 언어 관습에 대해서 이해를 표한다(① 참조). 이와 같은 언어적 상황은 A초등학교에서 흔히 관찰된다. 일례로 신입생 보호자들을 대상으로 학교 측이 주최한 강좌에서 관리들과 교사들은 한족 보호자가 있는지 여부에 대한 확인을 하지 않은 채로, 조선어로 공식적인 발화를 하는 경우가 많았다.

이와 같이 조선어는 조선족 자치주의 민족 언어일 뿐만 아니라 공식 언어 중 하나이므로, 지방의 차원에서는 국가 언어인 한어와 함께 공식성을 갖는다. 그리고 청중의 언어 능력과는 상관없이 조선어로 공식적인 발화를 할 수 있다는 정당성을 부여받게 된다. 특히 민족 언어로 민족 교육을 실행하는 조선족 초등학교에서 조선어의 이러한 정당성과 공식성은 증폭되는 것이다.

## 4. 이중 언어 교육 정책과 민족 교육의 실시

A초등학교는 한족 교사가 조선어를 배울 것을 권장하면서, 조선족 교사의 한어 능력을 제고하는 동시에 조선족 교사가 한족 교사에게 조선어를 가르치는 프로젝트도 실행한다. 일부 한족 교사들은 근무의 필요성

으로 인해 사적으로도 조선어 공부를 하고 있다.

A초등학교 관리들은 한족 교사의 조선어 능력을 배양하고 조선족 교사의 한어 능력을 향상시키기 위해 취하는 일련의 대책들을 이중 언어 교육 정책에 대한 부응으로 해석한다. 실제로 xx 시의 교육을 관할하는 국가 기관들의 관료들은 이중 언어 교육 정책에 입각하여 조선족 초등학교 교사들의 이중 언어 능력을 중요시하고 있다.

**<사례 Ⅱ-3> 교육계 관료 1과의 면담 중 발췌**

젤 좋은 双语教育[*이중 언어 교육*] 선생님은 기실 자기두 한어두 잘하구 조선어두 영 잘하구... 근데 그게 쉽지 않재요. 그래무 아들[*아이들*]이 쌍위[*双语, 이중 언어*]르 다 영 잘 할 수 있게 해줘야지. 사실 이게 젤 중요하우.

사례 Ⅱ-3에서도 볼 수 있듯이 교사의 이중 언어 교육 수준을 판단하는 기준에는 교사 본인의 이중 언어 능력도 있긴 하지만, 가장 중요한 것은 교사가 가르치는 학생들의 이중 언어 능력이다. 특히 학생의 조선어, 한어 성적과 공개 수업(公开课)에서 드러나는 학생의 이중 언어 능력을 기준으로, 교사의 이중 언어 교육 능력과 관련된 여러 가지 '영예(荣誉, 명예로운 칭호를 수상하면서 표창하는 것)'[18]를 주기도 한다. 이중 언어 교육 능력이 뛰어난 교사들에게 이러한 영예를 주는 것 또한 이중 언어 교육 정책의 일환이다.

이중 언어 교육과 관련하여 관료들이 조선족 초등학교에게 요구하는

[18] 일례로 '双语教育骨干教师(이중 언어 교육 명예 교사)'가 있다.

언어 환경은 주로 두 가지가 있다. 하나는 학생이 학습적인 수요를 위해서라면 그 어떠한 시공간에서도 한어와 조선어의 코드 전환을 자유롭게 할 수 있게끔 하는 것이다. 다른 하나는 학생이 한어 환경에 많이 노출되게끔 해서, 한어 능력을 향상시키는 동시에 조선어 능력의 강화도 소홀히 하지 않는 것이다.

다시 말해 조선족 초등학교는 학생들의 이중 언어 사용에 관대해야 할뿐더러, 그들의 이중 언어 사용을 권장해야 하며, 여러 가지 방법으로 학생들의 이중 언어 능력을 향상시켜야 한다. 이와 같이 조선족 초등학교 학생들에게 '철저한' 이중 언어 교육 환경을 마련해주기 위해, 관료들은 여러 가지 업무를 지시한다. 이러한 지시는 '한어를 강화하고 민족 교육을 추진해야 한다'는 소수 민족 교육과 관련된 국가 방침과, '말을 강화하고(强化话语), 조선어를 정화하며(精化朝语), 한어를 최적화(优化汉语)'하는 조선족 자치주의 이중 언어 교육 개혁에도 전적으로 부합된다[19].

예를 들어 관료들은 조선족 초등학교에 반드시 이중 언어 교육을 전문적으로 책임지는 교사가 있어야 한다는 지침을 제시한다. 그러면 A초등학교에서는 다년간 그 지시에 따라 요구에 부합되는 교사를 교무처에 안배하였을 뿐만 아니라, 최근에 들어서는 그 교사에게 독립적인 사무실(그림 Ⅱ-2 참조)도 마련해주어[20], 전심전력으로 이중 언어 교육을 추진

---

[19] 이러한 소수 민족 교육과 관련된 국가 방침과 이중 언어 교육에 대한 조선족 자치주의 개혁에 관련된 정보는 관료인 연구 참여자들이 제공한 것이다. 더 자세한 내용은 王晓溪·金海英(2015)을 참조할 수도 있다.

[20] 이는 관료들이 요구한 바가 아니다.

할 수 있게끔 한다.

**<그림 Ⅱ-2>** A초등학교의 이중 언어 교육을 관할하는 사무실[21]

A초등학교의 관리들은 공산당원의 정체성[22]과 자신이 부여받은 '우수 공산당원'이라는 명예로운 칭호를 강조하면서, 때로는 '위(上面)'에서도 예상할 수 없을 만큼 탁월한 아이디어로, 전적으로 '위의 지시(上面的指示)[23]'를 따르고 있다. A초등학교는 이중 언어 교육을 중요시하고 어린이와 교사의 이중 언어 사용을 격려하는 언어 정책이 드러날 수 있는 언어 경관(linguistic landscape)(Blommaert 2014)을 만드는 데에도 주력하고 있다(그림 Ⅱ-3, Ⅱ-4, Ⅱ-5 참조). 이러한 언어 경관은 이중 언어 교육 환경을 드러낼 수 있는 '복도 문화(走廊文化)'를 만들어야 한다는 '위의 지시'에 근거한 것이며, '이중 언어로 된 복도 문화'를 학교 외부에까지

---

[21] A초등학교는 이와 같이 사무실의 이름도 이중 언어로 되어 있다.

[22] A초등학교의 관리들은 거의 모두가 공산당원이다.

[23] 이는 연구자가 A초등학교 관리들과 면담할 때, 연구 참여자들이 자주 언급하는 단어이다. 이중 언어 교육과 관련된 그들의 회의에서 자주 나오는 내용이기도 하다.

확장하였을 뿐만 아니라, 학급 내부로도 이어지게 한 결과이다.

**<그림 Ⅱ-3>** '사회주의핵심가치관(社会主义核心价值观)'

그림 Ⅱ-3과 같이 외부의 거리에서 보면, 조선어로 된 학교 이름 아래에는 한어로 된 이름이 있다. 교과목 및 담당 교사, 시간표, 교육 정책 등과 관련된 내용은 한어로 되어 있고, 'xx 시 A초등학교부속유치원 초생통지(신입생 모집 공고)'는 조선어로 되어 있었다. 유독 눈에 띄는 것은 '사회주의핵심가치관'에 관한 여러 가지 내용인데, 이 역시 이중 언어로 적혀 있다. '사회주의핵심가치관'이라는 제목 및 '사회주의핵심가치관'의 핵심 내용('민주', '문명', '애국'과 같은 단어와 표제들) 외의 상세 내용은 한어로 되어 있다.

**<그림 Ⅱ-4>** 표준 중국어(普通话, Mandarin)의 사용을 권장하는 글

그림 Ⅱ-4와 같이 거의 모든 학급 근처에는 표준 중국어의 사용을 권장하는 글이 있다. 이러한 권장은 '표준 중국어를 함께 사용하면서, 함께 애국하자', '표준 중국어를 사용하여 많은 친구를 사귀자', '나의 표준 중국어가 곧 나의 중화민족 감정이다'와 같은 여러 가지 내용으로 나타난다. 한편 교실 내의 급훈은 각 반의 선호도에 따라 한어 또는 조선어로 선택된다. 다음 그림 II-5는 그 예시이다.

**<그림 Ⅱ-5>** 각 반의 선호도에 따라 선택되는 학급 교훈의 언어
[왼쪽의 교실은 한어, 오른쪽의 교실은 조선어를 선택하였다.]

한편 민족 교육을 실시하는 소수 민족 학교라는 교육적 맥락에서 민

족 언어인 조선어가 A초등학교의 학습적 기초가 된다. 이는 민족 언어 및 문화의 계승을 중요시해야 한다는 민족 교육의 방침에 근거한 것이다. 이러한 소수 민족 학교에서의 민족 교육 방침은 그림 II-6의 “세계로 나아가는 민족 인재를 육성하자!”는 표어나, 그림 II-7의 <중국조선족교육>과 같은 잡지에도 잘 나타나 있다.

**<그림 Ⅱ-6>** ‘세계로 나아가는 민족인재를 육성하자!’는 학교 1층 홀의 모습

**<그림 Ⅱ-7>** 교무실에 있는 ‘중국조선족교육’ 잡지

한편 A초등학교의 대다수 교과서는 주로 조선어로 되어 있고, 대다수의 교사 역시 주로 조선어로 학생을 가르치고 있으며, 대부분 교과목의 시험 문제도 조선어로 제출된다. 이 역시 조선족의 민족 교육에서는 민족 언어의 계승을 중요시해야 한다는 민족 교육의 방침에 근거한 것이다.

## 5. 이중 언어 교육의 상이한 실천

다음으로 5학년 x 학급 어린이들을 대상으로 하는 이중 언어 교육의 실천을 교사들, 교육계 인사들, 부모들의 차원으로 나누어 살펴보겠다.

### (1) 교사들의 차원

A초등학교의 교사들은 이중 언어 교육에 대한 상이한 이해와 각자의 교육 신념에 따라 수업에서 학생을 가르칠 때 주로 사용하는 언어를 선택하곤 한다. 이는 Ⅱ-4와 사례 Ⅱ-5에서 잘 드러난다.

**<사례 Ⅱ-4> 과학 교사 1과의 면담 중 발췌**

나는 야우, 그래두 한얼러[*한어로*] 과학 배와주능게 더 合理[*합리*]하다구 생각하우, 한얼러[*한어로*] 딱 말하무 아들[*아이들*]이 다 알아듣재요, 근데 조선얼러 말한나레 이래 말하구 저래 말해두 아들[*아이들*]이 잘 리해[*이*

*해*]르 못합데. 还是用汉语小孩儿才能马上理解是什么意思，因为毕竟汉语简练嘛，就不像朝鲜语啰里啰唆的.[*그래도 한어를 사용해야 애들이 바로 어떤 의미인지를 이해한다, 왜냐하면 필경 한어는 간단하고 세련되었다, 조선어처럼 수다스럽지 않다.*](중략) 双语教育，双语教育的，这不就是双语教育吗?[*이중 언어 교육, 이중 언어 교육이라고 하는데, 이것이 바로 이중 언어 교육인 것이 아닌가?*](웃음)

사례 Ⅱ-4에서 보면 과학 교사 1은 이중 언어 교육이란 해당 교과목에 적절한 언어로 학생들을 가르치는 것이라고 주장한다. 과학 교사 1은 조선어가 과학을 가르치기에는 '수다스럽고', 한어야말로 과학을 가르치기에 적합한 언어라고 생각한다. 이는 한어가 '보다 간결하고 세련된 언어'라고 생각하는 과학 교사 1의 언어 태도에 입각한 것이다. 과학 교사 1과 달리 다음 사례 Ⅱ-5에서 보면 5학년 x 학급의 과학을 가르치는 과학 교사 2는 민족 언어인 조선어로 과학을 가르치는 것이 학생의 이해를 돕는 데 유리하다고 주장한다.

**<사례 Ⅱ-5> 과학 교사 2와의 면담 중 발췌**

그래두 조선얼러 설명해야 아들[*아이들*]이 잘 알아듣쏘. 근데 중요한 밍츠[*名词, 명사*]라메는 그래두 한얼러[*한어로*] 말해야지, 이게 쌍위쪼우위[*双语教育, 이중 언어 교육*]재요.

과학 교사 2에 따르면 한어는 다만 중요한 명사를 언급할 때에만 사용되어야 하는 것이다. 왜냐하면 과학 교사 2가 생각하는 이중 언어 교육이란 학습상 중요한 명사를 이중 언어로 가르치는 것이기 때문이다.

이와 같이 교사들마다 이중 언어 교육에 대한 이해가 조금씩 다르며, 이중 언어 교육을 실천하는 방식 역시 상이하다. A초등학교의 관리들은

이러한 현상을 잘 이해하고 있다. 이중 언어 교육 정책에서도 나와 있듯이, 이중 언어 교육은 '각지의 구체적인 실정에 맞게 적절한 대책을 세우면서' 실천되는 것이고, 이는 교사들의 차원으로도 세분화될 수 있기 때문이다.

5학년 x 학급의 담임교사(수학 교사) 역시 이러한 이중 언어 교육의 조류 속에서 본인부터 의식적으로 이중 언어를 사용하며, 어린이의 이중 언어 사용을 장려한다. 담임교사는 어린이가 초등학교를 졸업하고 중학교에 입학하면 한어로 된 문제집을 더 많이 보게 되어 있기 때문에, 일부러 어린이에게 한어로만 되어 있는 각종 교재와 문제집을 추천한다. 또한 일부러 한어가 출제 언어인 문제집을 숙제로 내기도 한다.

담임교사는 이와 같이 어린이의 이중 언어 사용을 격려하면서, 어린이에게 이중 언어를 사용할 수 있는 학급 환경을 마련해주는 것에 만전을 기한다. 이것이 담임교사가 생각하는 담임으로서의 이중 언어 교육 실천이기 때문이다.

광물질이 결핍할때 나타는 현상과 함유된음식

| 无机盐的种类 | 缺乏时的症状 | 食物来源 |
|---|---|---|
| 칼슘(Ca) - | 구류병 O형 다리 | 奶和奶制品、肝、谷、粗粮、干豆、坚果、蛋、肉、鱼等 |
| 철 | 빈혈 , 어지럼증 ,무기력증 | 含蛋白质多的食物如鱼、虾、蛋、瘦肉、内脏、干豆类、杏仁、核桃、南瓜子等，磷的含量都很高 |
| 소금에 요드 | 갑상선 | 海产品；蛋、奶次之 |
| 锌 아연 | 미각장애 ,식욕부진 | 海盐和海产品 |

<그림 Ⅱ-8> 5학년 x 학급 과학 수업 PPT 자료

많은 교과목에서는 그림 Ⅱ-8과 같이 적어도 중요한 학습적인 명사나 중요한 단어를 한어 또는 이중 언어로 가르치는 이중 언어 사용 현상이 나타난다. 이는 어린이의 이해를 돕는 동시에 어린이의 이중 언어 능력, 특히 한어 능력을 향상시키는 데 유리한 것으로 인식되기 때문이다. 하지만 언어를 가르치는 수업인 조선어, 한어, 영어 수업 상황에서는 어린이의 이중 언어 사용에 대해 일정한 제한을 가한다.

**<사례 Ⅱ-6> 5학년 x 학급의 조선어를 가르치는 조선어문 교사 1과의 면담 중 발췌**

기실 어떨 때 한얼러[*한어로*] 조선어문 단어 설명해주무 아들[*아이들*]이 더 쉽게 리해[*이해*]함다. 개 그럴땐 한어르 씀다. 내부터 시작해서(웃음) (중략) 아들[*아이들*]이 계속 밍씽[*明星, 연예인*]들 얘기르 어문 시간에 한얼러[*한어로*] 말하구 그래잼까, 그래무 아이뎀다.

사례 Ⅱ-6에서 볼 수 있듯이 조선어문 교사 1은 학습적인 수요[24]가 있다면 어린이의 이중 언어 사용을 제한하지 않지만, '쓸데없이'[25] 수업에서 한어로 대화하는 어린이를 향해서는 몹시 엄격하게 훈계한다. 이러한 훈계가 어린이의 이중 언어 사용을 장려하는 이중 언어 교육 정책에 어긋날 수도 있다는 연구자의 견해에 대해서, 조선어문 교사들은 흔히 사례 Ⅱ-7에서처럼 나름대로의 정당화를 시도한다.

**<사례 Ⅱ-7> A초등학교에서 조선어문을 가르친 경력이 제일 오래된 조선어문 교사 2와의 면담 중 발췌**

---

[24] 주로 학습적인 명사 또는 단어를 한어로 번역하는 경우를 말한다.
[25] 일례로 잡담에서 한어를 사용하는 경우가 있다.

야, 너네 때 어디 이래. 지금 아들[*아이들*] 너네 때무 우리두 아이 이랜다.[*지금 애들 당신들 때와 같으면 우리도 이렇게 하지 않는다.*] 지금 아들[*아이들*] 맨날 한어 하재야. 조선어문 리해[*이해*] 능력이 점점 떨어지는 것 같다. 한어 하는 거 좋아한다 아들[*아이들*]이. 双语教育[*이중 언어 교육*]는 어쨌든 아들[*아이들*]의 双语能力提高[*이중 언어 능력을 제고*]하무 데능게 아이야? 그램 조선어문 시간에 가네 조선어문 提高[*제고*]하기 위해서 좀 대책으 대야지. 아이무[*아니면*] 아들[*아이들*]이 흥분되무 또 한얼러[*한어로*] 말하구 그랜다.

어린이가 한어를 더 좋아하는 것으로 보이고, '흥분될 때면 흔히 한어로 코드를 전환하면서' 조선어 사용 빈도가 점점 떨어지고 있는 현실 앞에서, 조선어문 교사들은 사례 Ⅱ-7에서도 볼 수 있듯이 일종의 무력감을 드러내고 있다. 조선어문 교사들은 어린이가 조선어문 수업에서 한어를 사용할 때 행하는 훈계를 사실상 어린이의 조선어 능력 내지 이중 언어 능력을 제고하기 위한 것으로 정당화한다. 따라서 이러한 훈계가 사실상 어린이의 이중 언어 능력을 중요시하는 이중 언어 교육 정책에 부합되는 것이라고 해명한다.

한어 수업에서는 조선어문 수업과 같이 엄격한 훈계가 존재하지 않지만, 교사와 어린이가 공유하는 암묵적인 언어적 규칙은 있다. 한어 수업 교사들이 주로 조선족이 아닌 한족이며 한어 수업 상황이기 때문에, 가급적이면 한어만을 사용해야 한다는 것이다. 어린이가 종종 한어 수업에서 조선어로 잡담을 하기도 하는데, 사례 Ⅱ-8에서 볼 수 있듯이 한어 교사는 이에 대해 이해를 표하면서 비교적 관대한 편이다.

**<사례 Ⅱ-8> 5학년 x 학급의 한어를 가르치는 한어 교사 1과의 면담**

**중 발췌**

毕竟这是民族学校，民族教育嘛．而且朝鲜语是你们的民族语言，那孩子们说民族语言也没什么错．而且现在的孩子就算上课的时候爱玩，爱闹，男孩子们也都用汉语讲游戏的事情，女孩子们也爱用汉语讲明星．(중략) 孩子们有的时候还想要跟我谈一下赵丽颖呢.(웃음)

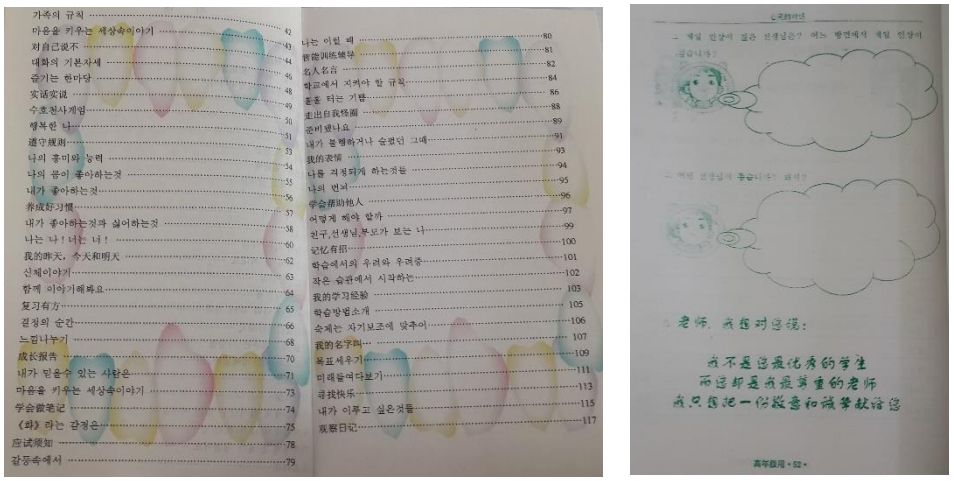
[*필경 여기는 민족 학교이다, 민족 교육이다. 또한 조선어는 당신들의 민족 언어이다, 그러면 애들이 민족 언어를 하는 것은 잘못이 없다. 또한 지금의 애들은 수업에서 놀고, 떠들어도, 남자 애들은 다 한어로 게임과 관련된 것들을 말하고, 여자 애들도 한어로 연예계 이야기를 한다. (중략) 애들이 때로는 나랑 '赵丽颖(자오리잉, 중국 연예인 이름)'에 대해서 이야기 하려고 한다.(웃음)*]

영어 수업도 특별한 언어적 환경을 제공한다. 조선족 초등학교가 중요시하는 다섯 개의 교과목들(조선어문, 한어, 수학, 영어, 과학) 중에서 한어 교과서를 제외하고 유일하게 조선어가 전혀 없는 교과서가 바로 영어 교과서이기 때문이다. 조선족 초등학교의 영어 교과서는 한족 초등학교의 영어 교과서와 동일하며, 한어와 영어로만 구성되어 있다.

이로 인해 5학년 x 학급의 영어 교사는 학습적인 내용을 발화할 때에는 주로 한어와 영어만 사용하고 있으며, 기타 내용으로 어린이와 의사소통을 할 때에는 주로 조선어를 사용한다. 반면 학습적인 상황에서 교사의 언어가 주로 한어와 영어로 구성되어 있는 영어 수업은 학습적인 언어 사용을 한어와 영어에만 한정하는 명시적인 규칙이 존재하는 언어적 상황으로 이해되어야 한다. 왜냐하면 교사의 언어가 특히 수업 상황에서는 담화(talk)의 중심이 되기 때문이다(조강제 2016).

## (2) 교육계 인사들의 차원

조선족 자치주의 교육계 인사들도 조선족 학교의 학생들에게 다양한 이중 언어 환경을 마련해주기 위해 여러 가지 시도를 한다. 예를 들면 그들은 의도적으로 이중 언어로 각종 교재와 문제집을 편집한다(그림 Ⅱ-9 참조).



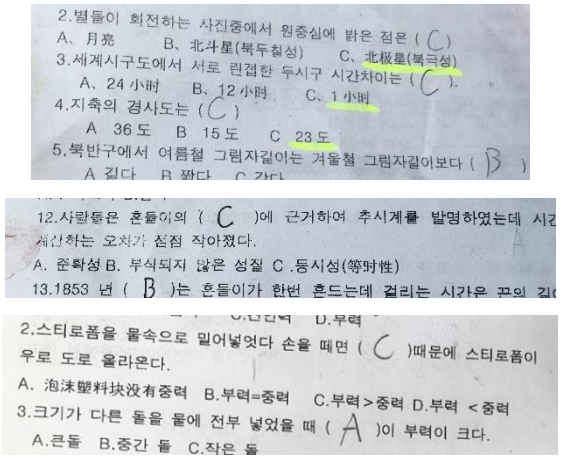

**<그림 Ⅱ-9>** 조선족 초등학교의 이중 언어 교재와 문제집

그림 Ⅱ-9에서 교재의 목차가 이중 언어로 되어 있는 이유는 하나의 특정 언어로 주로 편집된 내용을 해당 페이지에 담고 있기 때문이다. 해당 페이지 내용의 제목이 하나의 언어로만 되어 있다고 해서, 그 내용을 한 가지 언어로만 편집하는 것은 아니다. 예를 들어 그림 Ⅱ-9의 우측 그림을 보면 '학생이 생각하는 교사'와 관련된 질문은 조선어로 편집되었지만, 예시는 한어로 되어 있다.

**<사례 Ⅱ-9> 교육계 인사 1(이중 언어로 된 각종 교재 및 문제집의 총편집자)과의 면담 중 발췌**

어쨌든 가네한테 双语环境[*이중 언어 환경*]으 만들어 줘야 되우, 아까 려의(연구자 이름)두 말했듯이 走廊文化[*복도 문화*], 뭐... 그것두 双语环境[*이중 언어 환경*]이구, 이것두 双语环境[*이중 언어 환경*]이요, 어쨌든 쌍위[*双语, 이중 언어*]环境[*환경*]으 만들어줘야 되우, 그래야 쌍위쩡처[*双语政策, 이중 언어 정책*]지.

사례 Ⅱ-9에서 교육계 인사 1은 조선족 교육을 하는 자라면 학생의 이중 언어 환경을 마련해주기 위해 최선을 해야 한다고 생각한다. 학교에서는 이중 언어로 된 복도 문화를 제공한다면, 교재와 문제집의 편집자로서 할 수 있는 일은 이중 언어로 된 각종 교재와 문제집을 만드는 것이라고 주장한다. 학생의 이중 언어 환경을 위한 교육계 인사들의 이러한 시도와 노력은 시험의 출제 언어에서도 찾아볼 수 있다(그림 Ⅱ-10 참조).


2.별들이 회전하는 사진중에서 원중심에 밝은 점은 ( C )
A、月亮 B、北斗星(북두칠성) C、北极星(북극성)
3.세계시구도에서 서로 린접한 두시구 시간차이는 ( C ).
A、24 小时 B、12 小时 C、1 小时
4.지축의 경사도는 ( C )
A 36 도 B 15 도 C 23 도
5.북반구에서 여름철 그림자길이는 겨울철 그림자길이보다 ( B )
A 길다 B 짧다

12.사람들은 흔들이의 ( C )에 근거하여 추시계를 발명하였는데 시간
계산하는 오차가 점점 작아졌다.
A. 준확성 B. 부식되지 않은 성질 C .등시성(等时性)
13.1853 년 ( B )는 흔들이가 한번 흔드는데 걸리는 시간은 끈의 길

2.스티로폼을 물속으로 밀어넣엇다 손을 떼면 ( C )때문에 스티로폼이
우로 도로 올라온다.
A. 泡沫塑料块没有중력 B.부력=중력 C.부력>중력 D.부력 <중력
3.크기가 다른 돌을 물에 전부 넣었을 때 ( A )이 부력이 크다.
A.큰돌 B.중간 돌 C.작은 돌

**<그림 Ⅱ-10>** 이중 언어로 출제된 시험

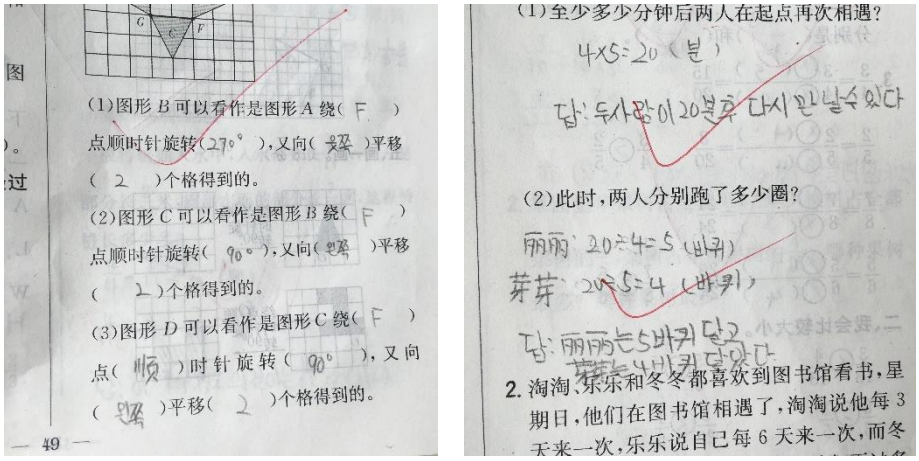
그림 Ⅱ-10을 보면 출제 언어가 주로 조선어로 되어 있지만, 한어로 코드 전환되기도 한다. 이러한 불규칙적이고 '갑작스러운' 코드 전환은 괄호 안에 다른 언어로 번역되는 경우도 있긴 하지만, 번역이 이루어지지 않는 경우도 많다. 이와 같이 이중 언어로 시험이 출제되는 것은 흔히 다음과 같이 해석된다.

**<사례 Ⅱ-10> 교육계 인사 2(조선족 자치주에서 통일로 보는 초등학교 졸업 시험 문제를 다년간 출제하였을 뿐만 아니라, 시험 채점, 성적 통계 등을 일괄 관리하였고, 지금도 xx 시에서 공동으로 보는 초등학교 시험 문제를 출제하면서 시험 채점, 성적 통계 등을 일괄 관리하고 있음)과의 면담 중 발췌**

①{ 이렇게 하능게 니 말한 것처럼 双语教育环境[*이중 언어 교육 환경*], 是为了双语教育环境[*이중 언어 교육 환경을 위한 것임이 맞다*], 没错[*틀리지 않는다*], 不过也是为了考考他们是不是真正掌握了双语, 双语, 双语嘛, 重要的是学生的双语能力, 他们到底能不能用双语读, 写, 听, 说.[*하지만 그들이 진짜로 이중 언어를 장악했는지를 시험 하기 위함이기도 하다, 이중 언어, 이중 언어라고 함은, 중요한 것은 학생의 이중 언어 능력, 그들이 도대체 이중 언어로 읽고, 쓰고, 듣고, 말할 수 있는가이다.*] (중략) 젤 중요한건 조선족 학생이 중요한 学习单词[*학습적인 단어*], 밍츠[*名词, 명사*]르 두 언얼러 어떻게 장악했는가다, 다 장악했는지. } (중략) ②{ 그래무 이후에 대학에 가두 이럽재야[*그러면 나중에 대학에 가도 괜찮지 않는가*]. (중략) 연변에서 일해두 한어 중요하다, 特别是当你想往上爬的时候[특히 당신이 위로 발전하고 싶을 때]. (중략) 어떤 사람들은 성격이 쫌 팩하재, 不太会跟同事搞好关系, 但是我们单位就是这样的, 其实不止我们单位, 在延边都是这样, 你没有关系, 你只要汉语好, 最起码领导需要你给他写材料的时候, 你的价值就出来了, 你就会得到重视, 被提拔.[*동료들과 사이가 좋게 하는 것을 잘 못한다, 하지만 우리 직장이 바로 이러한 것이다, 사실 우리 직장 말고도, 연변에서는 다 이러한 것이다, 당신이 인맥이 없어도, 당신이 한어만 잘 한다면, 제일 적어도 당신이 위의 관리에게 문서를 써줘야 할 필요가 있을 때, 당신의 가치가 바로 나온다, 당신은 바로 중시를 받는다, 발탁된다.*] (중략) 연변 말구 다른 데서 발전할 때무사 더 그렇지무, 한어 잘 해야 面试官[*면접관*]

이 너르 뽑지, 한어두 잘 못하는 사람한테 무슨 일으 시키갰니. (중략) 이제 대학두 가구 안쪽[*중국 내륙 지역*]에라메 가무 한족 아들까 경쟁하는데, 한어 못하무사, 이미 언어에서 你就已经败给他们了[*당신은 이미 그들에게 졌다*]. }

사례 Ⅱ-10에서 교육계 인사 2는 이중 언어로 출제하는 것이 어린이에게 이중 언어 환경을 마련해주기 위함이라기보다는, 어린이의 이중 언어 능력을 시험하기 위한 것임을 밝힌다(① 참조). 특히 중요한 학습적인 명사와 단어를 한어로 보고, 듣고, 쓰고, 읽는 능력이 있어야만, 향후 한어로만 교육되는 중국 대학에 진입하여 교육을 받을 때, 그리고 사회에서 취직하고 성장하는 진로에 있어서 지장이 없다고 주장한다(② 참조). 따라서 교육계 인사들은 어린이가 이중 언어로 답을 쓰는 것에 대해서도 관대하게 채점하고 있다(그림 Ⅱ-11 참조).




**<그림 Ⅱ-11>** 한어로 된 시험 문제와 이중 언어 답안의 사례

그림 Ⅱ-11을 보면 어린이들은 출제 언어와 다른 언어로 답을 작성

해도 되고 두 가지 언어를 임의로 코드 전환해도 된다. 어린이가 전달하려는 의미만 정확하다면 관대하게 채점된다. 하지만 조선어문 시험에서는 조선어로, 한어 시험에서는 한어로, 영어 시험에서는 영어 외에 가급적이면 한어로만 답을 써야 한다는 언어적 제한은 존재한다.

## (3) 부모의 차원

부모 역시 어린이들의 이중 언어 교육을 행하고 있는 주체이다. 우선 5학년 x 학급 어린이들의 대다수 보호자들이 주로 사용하는 언어는 조선어이다. 따라서 가정에서 나타나는 보호자들과 자녀들의 언어적 상호작용은 주로 조선어로 이루어지며, 이를 통해 어린이들은 가정에서 조선어를 학습하게 된다. 하지만 동시에 부모들은 사례 Ⅱ-11과 같이 가정에서 어린이에게 다양한 한어 환경을 의식적으로 마련해주려고 노력한다.

**<사례 Ⅱ-11> 5학년 x 학급 보호자들과의 집단 면담**

**모친 2**: ① 땐쓰[*电视, 텔레비전*]라메 한국꺼 틀무 아이뎀다.

**모친 3**: 틀어두 가네 아이 봅떼다.

**부친 1**: 맞씀다, 영 유치항거 좋아하잼까, 쭝양땐쓰타이[*中央电视台, 중앙 방송국*]에 나오는 뚱화퍌[*动画片儿, 애니메이션*]이라메 봅데다.

**모친 3**: 에, 지금 아들[*아이들*]은 우리 때처럼 루熟[*조숙*]하지 안챔까.

**연구자**: 아... 故意[*일부러*] 중국 땐쓰[*电视, 텔레비전*] 틀어줌까?

**부친 1**: 자기절루두 중국 땐쓰[*电视, 텔레비전*] 찾아서 봄다.

**모친 3**: 에 지금 아들[*아이들*]으느 중국 땐쓰[*电视, 텔레비전*] 좋아함다.

**모친 2**: ② 오야... 아임다. 한국꺼 볼때두 있음다. 그래무 우리 여학생 1이 원래두 한어 영 잘하능게 아인데, 한국꺼 맨날 보무 어찌갰씀까, 그래서 나는 어떨 때 못 보게 함다. 내나 한국꺼 보구, 가는 중국꺼 바라구 함

다.

**부친 1**: 우리 남학생 1은 맬마다 유씨[*游戏, 게임*]르 한얼러[*한어로*] 놀잼까. 개 邻居[*이웃*]하구두 한얼러[*한어로*] 영 잘 말합데다.

**연구자**: 邻居是朝鲜族吗? [*이웃은 조선족인가?*]

**부친 1**: 아이, 한족 아들[*아이들*]임다. ③ 우리 집에 사람이 계속 남학생 1 한어 키우자구 한족 아들[*아이들*]하구 놀게 함다. (중략) 숙제 다 한 다메[*다음에*]는 小区[*아파트 단지*]에 있는 한족 아들[*아이들*] 무리에 끼게 함다.

**모친 2**: 맞씀다. 그래야 뎀다. 그래야 늘잼까 한어.

(중략)

**모친 3**: ④ 하이튼 나는 내 발음이 이상하길래, 제나 한얼러[*한어로*] 아들[*아이들*]하구 대화 아이 함다.

**부친 2**: 우리 한어 머 어떻다구, ⑤ 그래무 아이뎀다, 계속 한얼러[*한어로*] 대화해주구 그래야 아들[*아이들*]두 그런 감으 키우지.

**모친 2**: 에, 맞씀다.

**모친 3**: 아... 또 그렁가아↑?

부모는 어린이의 한어 능력을 제고하기 위해 사례 Ⅱ-11에서 드러나는 여러 가지 방식(①, ③, ④ 참조) 외에도, 한어로 된 다양한 책을 사서 어린이가 한어로 낭독하게끔 하거나, 어린이에게 한어 이야기를 들려주기도 한다. 또한 한어 말하기를 가르치는 학원에 보내거나, 인터넷에서 한어로 된 흥미로운 동영상을 찾아주고, 한어로 토론하는 기회를 마련하는 등과 같은 다양한 방식들도 동원한다.

나아가 사례 Ⅱ-11에서도 나타났듯이 부모들은 어떠한 방식이 어린이의 한어 능력을 향상시키는 것에 가장 적합한지에 대한 경험담도 교환하곤 한다(②, ⑤ 참조). 한국 이주 노동자인 부모 같은 경우에는 어린이를 대신 돌보는 조부모를 통해 어린이의 한어 능력을 제고시키고자 한다(사례 Ⅱ-12 참조).

**<사례 Ⅱ-12> 보호자들과의 집단 면담 중 발췌**

**할머니 1**: 맬마다 (한국 이주 노동자인 모친은) 저나 와서 한어 성적 물어보우. 그래서 아 성적이 떨어지무 또 내 탓 하우. (한국 이주 노동자인 모친은) 아하구 저나할 때두 계속 한어 잘해야 덴다[*된다*]구 말하우.

이와 같이 어린이를 대상으로 하는 이중 언어 교육은 학교에서부터 가정으로까지 이어진다. 다음 사례 Ⅱ-13에서도 볼 수 있듯이, 사실상 유치원에 들어가기 전부터 가정에서도 이미 어린이의 이중 언어 교육이 시작된다. 조선족 어린이들은 가정에서부터 미디어에 대한 노출들을 통해서 한어를 일정 정도 습득하고 유치원에 진학하는 경우가 많다. xx 시에 위치한 조선족 유치원인 xx 유치원의 관리 3은 유치원의 언어 환경과 어린이들의 언어 능력에 대해서 다음과 같이 서술한다.

**<사례 Ⅱ-13> xx 유치원 관리 3과의 면담 중 발췌**

조선족 유치원에 한족 아들[*아이들*]두 마이 오잼까. 한족두 인제는 언어 하나 더 배우길래. 근데 요 몇 년 들어서는 에, 한족 가장들 후회하게 뎀다, 한족 아들[*아이들*] 여기 보냉거. 어째 그래능가무, 조선족 아들[*아이들*]이 지금 한어 얼마 잘함까. 우리 유치원에서 아직 배와주지두 않았는데, 여기 들어오기 전부터 쬬꼬매들은 한어르 할 줄 알아서, 여기 들어와서두 한족 아들[*아이들*]까는 한얼러[*한어로*] 다 말할 줄 암다. 그래무 한족 아들[*아이들*]은 조선말 아이 늘잼까.

한편 부모는 어린이에게 이중 언어 환경을 마련해주는 동시에 이중 언어 사용 규범을 제시해주기도 한다. 예를 들어 사례 Ⅱ-14를 보면 부모는 어린이가 조부모 세대와는 조선어를 사용해야 한다고 가르친다(③, ⑨, ⑩, ⑪, ⑫, ⑬ 참조).

**<사례 Ⅱ-14> 보호자들과의 집단 면담**

**연구자**: 아들[*아이들*] 집에서 한어 쎄게 씀까?

**모친 4**: ① 어우, 말두 마오, 할머이까두 계양 한얼러[*한어로*] 말해서, 내 언제 한번은 열 받아서 쎄게 욕했는데두 계속 할머이까 때때때때 한얼러[*한어로*] 말하우.

**부친 2**: ② 에, 맞씀다. 울집아두 그램다. 아무리 말해두 쓸모 없씀다.

**연구자**: 한얼러[*한어로*] 어른들하구 말하무 아이되는 모냄다, 에?

**모친 4**: ③ 되기사 되지, 우리하군 말해두 되지, ④ 근데 할머이 할아버지랑까 말하무 영 버릇없어 보이재쿠머이요.

**부친 2**: 야오, 맞쏘.

**연구자**: 할머니는 어떻게 생각함까? 아들[*아이들*]이 할머이까 조선말러만 했으무 좋겠씀까?

**할머니 2**: 흐으... 글쎄... 한얼러[*한어로*] 해두 되긴 되는데, ⑤ 내 못 알아들을 때두 있재.

**부친 2**: ⑥ 그래, 잘 못 알아듣는데, 계속 한얼러[*한어로*] 말하무사 아이되지. ⑦ 근데 아무리 말해두 아이 듣쏘, 계속 한족말러 말하우. 우리까두 그래우.

**할머니 2**: 응, 가네사 머 상관하니? ⑧ 우리 말 아이 듣는다, 천상.

**연구자**: 할머니, 할아버지는 보통 조선말러 하구, 그램 엄마, 아빠는 보통 어떤 언얼러 아들[*아이들*]하구 대화함까?

**부친 2**: 머, 한얼러[*한어로*] 할 때두 있구, 조선얼러 할 때두 있지.

**연구자**: 주요하게는 어떤 언엄까?

**부친 2**: 조선말인 것 같으우.

**연구자**: 부모가 조선얼러 말하무, 집에 아두 같이 조선얼러 말함까?

**부친 2**: 아이, ⑨ (웃음)어떨 땐 우리두 못 알아들을 때가 있재요우, 그래두 계에속 한얼러[*한어로*] 말하우.

**모친 4**: ⑩ 응, 근데 우리하구사 갠찮지.

**연구자**: ⑪ 아... 부모하구는 한얼러[*한어로*] 해두 되는데, 할머니, 할아버지랑까는 그래두 조선얼러 해야 한다는 뜻이지 에?

**부친 2**: ⑫ (머리를 끄덕이다)

**모친 4**: ⑬ 그래, 그램(할머니, 할아버지와 한어로 대화하는 것) 아이데지.

어린이가 조부모 세대와는 조선어를 사용해야 한다고 주장하는 부모

의 이유에는 두 가지가 있다. 하나는 조부모의 한어 이해 능력이 낮은 것(⑤, ⑥참조)이고, 다른 하나는 한어가 '예의 바르지 않은' 언어라고 생각하는 언어 태도(④ 참조)에서 비롯된 것이다. 이와 같이 5학년 x 학급 어린이들은 학교에서의 공식 교육뿐만 아니라, 가정에서의 비공식적 교육에서도 이중 언어를 학습하고 사용하게 된다. 즉 가정에서 실제로 조선어를 습득하고 사용하고 있지만 동시에 한어를 중요시하는 이중 언어 사용 규범도 습득하게 되는 것이다.

요컨대 본 절에서는 5학년 x 학급 어린이들을 대상으로 실천하는 이중 언어 교육의 주체를 교육계 인사, 교사, 부모로 나누어 살펴보았다. 이들 주체들은 이중 언어 교육의 과정에서 자신이 행하고 있는 역할에 대하여 상이하게 이해하고 있었으며, 이중 언어 교육이 무엇인지, 어떻게 실행해야 하는지에 대해서도 서로 다른 견해를 보이고 있었다. 하지만 그들은 모두 어린이들의 이중 언어 사용을 적극적으로 장려하는 모습을 많이 보이면서, 각자의 위치에서 이중 언어 교육을 실천하고 있었다.

# Ⅲ. 이중 언어 사용 규칙

선행 연구들에서는 조선족 자치주의 조선족이라는 언어 공동체가 코드 전환을 포함한 이중 언어 사용 현상이 몹시 빈번하다고 보고한다(박경래, 2015; 이장송·신경식, 2004; 임형재, 2006). 본 연구에서는 우선 5학년 x 학급 어린이들이 어떠한 경우에 단일 언어만을 사용하고 어떠한 경우에 이중 언어를 사용하는지 살펴본 뒤, 이중 언어를 사용할 경우에는 어떠한 규칙에 근거하여 언어 선택이 이루어지는지를 탐구한다. 이로써 5학년 x 학급 어린이들이 이중 언어를 사용하는 규범적 측면을 조명해본다.

## 1. 단일 언어 대 이중 언어

### (1) 청자의 언어 능력

어린이는 낯선 청자를 대면하였을 경우에는 흔히 중국의 유일한 공식 언어인 한어로 발화하다가, 청자의 언어 능력에 근거하여 언어를 선택하

는 경향이 있다. 연구자는 이를 설명하기 위해 표 Ⅲ-1과 같이 언어 능력의 수준을 a, b, c로 나눈다. 표 Ⅲ-1에서 말하는 언어 능력이란 구조언어학에서 내리는 정의를 따른 것이다. 그리고 의사소통 능력은 의사소통의 민족지학에서 내리는 정의를 따른다(본 논문의 1장, 2절의 (1)을 참고).

| 능 력 / 수 준 | 언어 1의 언어 능력 | 언어 2의 언어 능력 | 언어 1의 의사소통 능력 | 언어 2의 의사소통 능력 |
|---|---|---|---|---|
| a | √ | √ | √ | √ |
| b | √ | √ | √ | × |
| c | √ | × | √ | × |

<표 Ⅲ-1> 언어 능력 수준

‘a’와 ‘b’의 조합에서는 이중 언어 사용이 가능한데, 그중 ‘a’는 두 가지 언어를 어떠한 언어적 상황에서든 유창하게 사용할 수 있는 경우를 지칭한다. ‘b’는 둘 중 한 가지 언어는 어떠한 경우에서든 능통하게 사용할 수 있는데, 다른 한 가지 언어는 일상적인 차원에서 일상적 말하기만 비교적 능통하게 할 수 있는 경우를 지칭한다. 따라서 두 가지 언어의 문법 체계에 대한 기본 지식은 있지만, 그중 한 가지 언어만 능통하게 사용하는 경우는 ‘b’의 범주에서 배제된다. 이는 오직 한 가지 언어 지식만 있고 다른 한 가지 언어 지식은 거의 부재한 경우와 함께 ‘c’의 범주에 속하게 된다.

따라서 앞서 언급하였듯이 조선족 초등학교에서 근무하기 위해 조선어에 대한 일정한 언어적 지식을 소유하거나, 조선족이 많은 언어적 환

경에서 오래 근무한 이유로 조선어로 되어 있는 간단한 일상적인 대화를 알아듣는 한족 교사는 'c'에 속한다. 어린이는 사례 Ⅲ-1에서도 볼 수 있듯이 'c'에 속하는 청자와 의사소통을 할 때에는 오직 청자가 편한 언어를 선택하는 경향이 있다.

**<사례 Ⅲ-1> 5학년 x 학급 남학생들의 체육을 가르치는 체육 교사 1(한족)과의 면담**

**연구자**: 平时学生都跟你用什么语言交谈啊?[*평소에 학생은 다 당신과 어떠한 언어로 이야기를 나누는가?*]

**체육 교사 1**: 哎妈呀, (웃음)这还用问啊, 那当然是汉语啦, 还能有别的啊.[*아이고, (웃음)이걸 물을 필요가 있는가, 그건 당연히 한어다, 아니면 또 뭐가 있나.*]

**연구자**: (웃음)是呀, 那他们该不会有的时候会不小心用错了语言, 用朝语跟你说话吧?[*(웃음)그렇다, 그러면 그들이 혹시 때로는 실수로 언어를 잘 못 선택하지 않는가, 조선어로 당신과 말하지 않는가?*]

**체육 교사 1**: 他们之间偶尔用朝语, 但跟我肯定不会啊, (웃음)我也听不懂啊.[*그들끼리는 때로는 조선어를 사용한다, 하지만 나와는 무조건 아니다, (웃음)나도 못 알아들으니까.*]

앞서 언급하였듯이 중국 조선족 자치주라는 지역적 환경에서는 한어로 일상적인 말하기가 불가능한 자가 거의 없기 때문에(본 논문의 2장, 3절 참고), 어린이는 'c'에 속하는 청자를 대면하였을 때에는 한어로만 발화한다. 반면 사례 Ⅲ-2에서도 볼 수 있듯이 어린이는 언어 능력이 'a'인 청자와는 이중 언어로 자유롭게 대화한다.

**<사례 Ⅲ-2> 어린이들과의 집단 면담**

(연구자는 남학생 1, 2와 같은 학급에 있는 여학생 4와의 의사소통에 대하여 이야기한다.)

**연구자**: 哎? 你们跟女生1用什么语言交谈呀?[*응? 당신들은 여학생 4와 어떠한 언어로 이야기를 나누는가?*]

**남학생 1**: ① 想用什么用什么啊.[*무엇을 쓰고 싶으면 무엇을 쓴다.*]

**남학생 2**: ② 对啊.[*그렇다.*]

**연구자**: 不是应该跟她用汉语吗?[*그녀와 한어로 해야 하는 것 아닌가?*]

**남학생 2**: 为啥呀?[*무엇 때문에?*]

**연구자**: 因为人家毕竟不是朝鲜族嘛...[*왜냐하면 필경 그녀는 조선족이 아니다...*]

**남학생 2**: ③ 哎呦, 她呀... 没事儿, 用啥都行.[*아이고, 그녀는... 괜찮다, 다 된다.*]

**연구자**: 你们不觉得用汉语的话, 会更好一些么?[*당신들은 한어를 사용하는 것이, 더 좋다고 생각하지 않는가?*]

**남학생 1**: why?

**연구자**: (웃음)음...

**남학생 2**: 因为她是汉族嘛?[*왜냐하면 그녀는 한족이니까?*]

**연구자**: 她是汉族? 她不是满族嘛?[*그녀가 한족인가? 그녀는 만족이 아닌가?*]

**남학생 2**: 哎呦, 差不多啦. 反正母语是汉语,[*아이고, 다 비슷하다, 아무튼 모어가 한어다.*] ④ 反正, 没事儿, 用啥都ok.[*아무튼, 괜찮다, 무엇을 써도 다 ok.*]

**남학생 1**: ⑤ 嗯, (边哼调)想用什么用什么啊.[*응, (흥얼거림)무엇을 쓰고 싶으면 무엇을 쓰다.*]

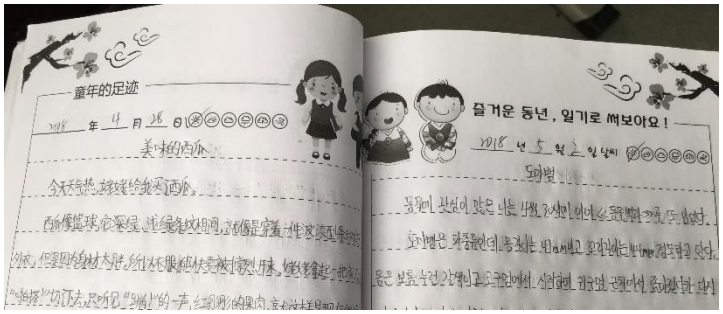
여학생 4는 한족 모친과 만족 부친의 자녀로서, 만족으로 등록된 소수 민족이다. 사례 Ⅲ-2에서도 볼 수 있듯이 어린이는 여학생 4와 두 가지 언어로 자유롭게 대화한다(①, ②, ③, ④, ⑤ 참조). 왜냐하면 여학생 4는 조선어와 한어 능력의 수준이 'a'에 해당되는 이중 언어 능력자이기 때문이다. ③, ④를 보면 어린이가 청자의 민족보다는 청자의 언어 능력에 근거하여 언어를 선택함을 알 수 있다.

어린이는 'b'인 청자와 의사소통을 할 때, 'a'인 청자와 대화하듯이

이중 언어를 자유롭게 사용한다. 어린이의 일부 보호자들 중 조부모 세대는 흔히 한어로 간단한 일상적인 대화만 가능하고, 조선어로 주로 발화하는 'b'에 해당되지만, 어린이는 'a'에 해당되는 청자를 대면하였을 때와 똑같이 이중 언어를 사용한다(사례 Ⅱ-14의 ①, ②, ⑦, ⑧ 참조). 어린이는 또한 한어 이해 능력이 다소 떨어지는 일부 부모('b'에 해당됨)와도 'a'에 해당되는 청자들을 대면하였을 때와 똑같이 이중 언어를 자유롭게 사용한다(사례 Ⅱ-14의 ⑨ 참조). 이와 같이 어린이는 언어 능력이 'c'인 청자와만 단일 언어인 한어를 사용하고, 기타 청자들과 의사소통을 할 시에는 이중 언어를 자유롭게 구사한다.

### (2) 상황적 요인: 언어 제한과 공식성

앞서 언급하였듯이 조선어문, 한어, 영어 수업에서는 명시적이거나 암묵적인 언어적 제한들이 존재한다. 따라서 어린이는 언어적 제한이 존재하는 이러한 상황들에서 공식적인 발화를 할 때에는 한정된 언어만을 사용하는 경향이 있다. 어린이가 수업에서 하는 발언은 물론이고, 제출하는 과제들이나 기타 상황에서도 언어 제한이 있는 공식적인 경우라면 한정된 언어만을 사용한다.




**<그림 Ⅲ-1>** 과제로서의 일기

5학년 x 학급 어린이의 일기는 매달 한 번씩 학교에 제출되어 평가받는다. 그림 Ⅲ-1을 보면 일기라는 본래 비공식적이고 사적 영역에 속해 있는 장르의 글이 '과제로서의 일기'와 같은 공식적인 글이 되었을 때, 어린이는 해당 페이지의 상단에서 제시하는 언어 제한에 의하여 요구되는 언어로만 일기를 작성한다.

언어 제한은 여전히 존재하지만, 공식적인 상황에서 비공식적인 상황으로 되었을 때, 어린이는 한정된 언어만을 사용하는 것이 아니라, 이중언어를 사용하게 된다. 이는 조선어문, 한어, 영어 수업의 공식적 상황과 비공식적 상황에서 어린이가 사용하는 언어의 상이함에서도 확인받을 수 있다.

**<사례 Ⅲ-3> 조선어문 수업**

**조선어문 교사 1**: 비유하여 설명하는 방법과 례를 들어 설명하는 방법에 대해서 인제는 알겠습니까?

**학생들**: ① 예에.

**조선어문 교사 1**: '동물의 호혜호조'는 그램 비유하여 설명하는 방법입니까? 아니면 례를 들어 설명하는 방법임까?

(학생들이 손을 든다)

**조선어문 교사 1**: 여학생 2.

**여학생 2**: ② 례를 들어 설명하는 방법입니다.

**조선어문 교사 1**: 예에, 맞씀다. 자. 그러면 지금부터는 주위에 있는 친구들과 함께 례를 들어 설명하는 방법과 비유하여 설명하는 방법을 각각 례를 하나씩 들어 보겠습니다. 빨리 하쇼.

(여학생 2는 남학생 3, 여학생 3과 함께 논의를 하게 된다.)

**여학생 3**: 야, 근데 '동물의 호혜호조'랑게 머이야?

**남학생 3**: (조선어문 교과서를 가리키면서) 여기 보무 아이 보이니? ③ 互惠互助[*호혜호조*]재애.

**여학생 3**: 아이, ④ 我是问[*내가 묻는 것은*], 为什么[*왜*] 동물의 互惠互助是[*호혜호조가*] 비유하여 설명하는 방법.

**여학생 2**: ⑤ 这不是[*It is not*] 비유하여 설명하는 방법, 是[*is*] 례를 들어 설명하는 방법.

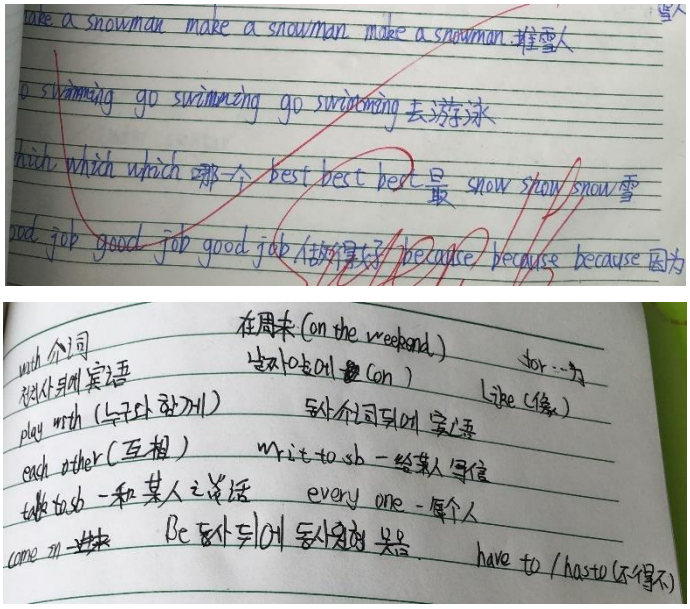
**여학생 3**: 아, 응? ⑥ 为什么[*왜*]?

**남학생 3**: ⑦ 你傻啊[*당신은 멍청한가*], ⑧ (교과서를 보면서) 말미잘새우와 분홍말...어...말미잘은 합작을 아주 잘한다는 것을 례를 들어 동물 간에 서로 생존 경쟁을 할 뿐만 아니라 호혜호조도 한다는 것을 설명했재야. 그래서 이거는 례를 들어 설명하는 방법.

사례 Ⅲ-3을 보면 조선어문 수업에서 어린이는 ①과 같이 교사의 물음에 대답하거나 ②와 같이 공식적인 발언을 할 때에는, 조선어문 수업에서 한정시키려고 하는 언어인 조선어만을 사용하다가, 비공식적인 집단 토론을 할 때에는 두 가지 언어를 같이 사용하기 시작한다. 그중 ③은 학습적인 필요성으로 인해, 남학생 3이 여학생 3에게 호혜호조란 무엇인지 설명해주기 위해 학습적인 명사를 한어로 코드 전환하는 것이므로, 언어 제한에 어긋나지 않는다(본 논문의 2장, 5절의 (1)에 있는 각주 24, 25 참고). 하지만 ④, ⑤, ⑥, ⑦은 학습적인 필요성이 없이, 학습적인 명사가 아닌 보편적인 언어를 한어로 말하면서, 잡담의 형식으로 일상적

말하기를 한어로 코드 전환하여 이중 언어를 사용하는 것이다. 때문에 이는 언어적 제한을 어기는 경우에 해당된다.

이와 같이 어린이는 언어적 제한이 있는 상황이어도, 비공식적인 경우에는 언어적 규칙을 어기면서 이중 언어를 사용하는 경향이 있다. 그 외에도 한 가지의 사례로 그림 Ⅲ-2를 보면 영어 수업 과제와 같은 공식적인 글쓰기에서 어린이는 학습적인 상황에서는 영어와 한어만 사용해야 한다는 언어적 규칙을 따르고 있지만, 필기와 같은 비공식적인 글쓰기에서는 그러한 규칙을 어기면서 조선어도 자유롭게 사용하고 있다.




**<그림 Ⅲ-2>** 영어 과제와 필기

[상단의 사진은 교사에게 제출되는 과제이고, 하단의 사진은 스스로 보는 필기이다.]

한편 어린이는 언어 제한만 부재한다면 공식적인 상황과 비공식적인 상황을 막론하고 이중 언어를 사용한다. 이러한 경우는 여러 가지 사례

를 들 수 있는데, 앞서 말하였듯이 어린이는 언어 제한이 있는 조선어, 한어, 영어 외의 교과목 시험을 볼 때에는 언어적 제한을 받지 않으므로 이중 언어로 답을 쓴다. 사례 Ⅲ-4를 보면 학급에서 장기 자랑할 때, 어린이는 이러한 공식적인 상황에서 일대 다로 발화함에 있어서도 이중 언어를 자유롭게 사용한다. 그리고 그림 Ⅲ-3을 보면 포스터 대회라는 공식적인 상황에서 어린이는 이중 언어로 된 포스터를 전시하기도 한다.

**<사례 Ⅲ-4> 학급 장기 자랑**

**여학생 4**: (허공을 보면서) 지금부터 저는 诗朗诵[*시 낭송*] 시작하겠습니다. (학생들을 향하여) 야, 너네 웃지 말라 어?

(학생들이 웃는다)

(여학생 4가 한어로 된 시를 읊는다.)

**여학생 4**: (시를 다 읊은 뒤) 谢谢你们的聆听.[*당신들의 경청에 감사하다*.]

**담임교사**: 어떴씀까? 여학생 4가 잘 했습니까?

**학생들**: 예에.

**남학생 4**: 更漂亮.[그것보단 (*여학생 4가*) 이쁘다.]

(학생들이 웃는다)

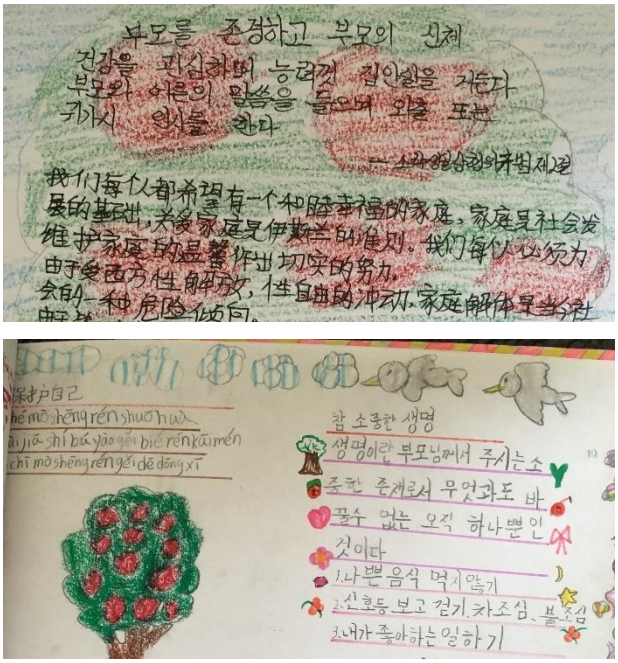
**담임교사**: (웃음)뭇씅게라니[*무엇이라고 하는 것인가*]...

**남학생 5**: (남학생 4를 향하여) 听见没，别开玩笑.[*들었는가, 농담하지 말라*.]

**담임교사**: (남학생 4를 향하여) 땐쓰[*电视, 텔레비전*] 배우다 너는 진짜.

(학생들이 웃는다)

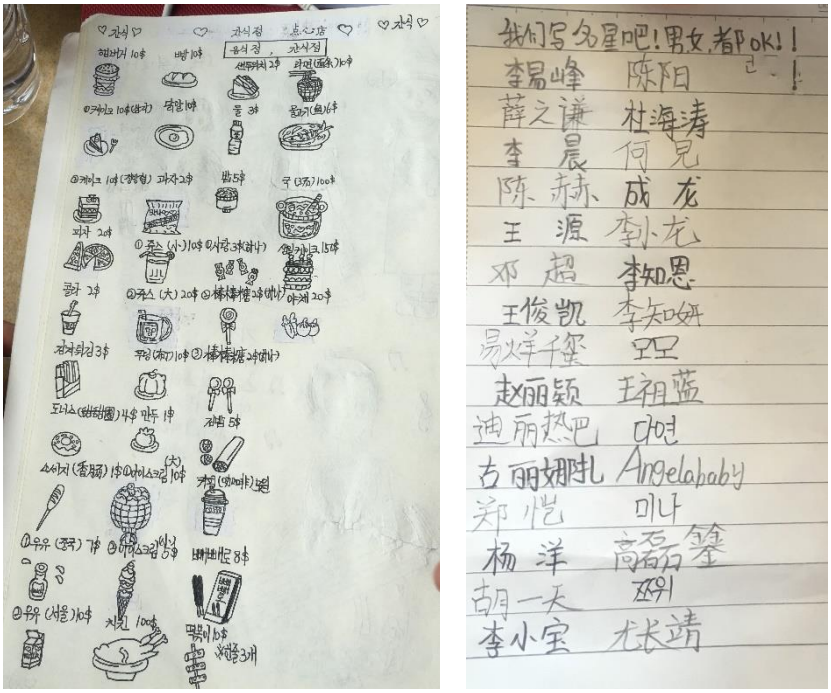
**담임교사**: 不许开玩笑[*농담하지 말라*]. 자, 接下来有请남학생 3和남학생 4表演一个节目[*다음에는 남학생 3과 남학생 4의 퍼포먼스가 있겠다*].




**<그림 Ⅲ-3>** 포스터 대회에 전시된 포스터

[아래에 놓여있는 그림에서 좌측의 글은 주로 한어 병음(발음 부호)으로 구성되었다.]

그 외 운동장에서 놀이를 하는 비공식적인 학급 활동에서 일대 다로 발화함에 있어서도 어린이는 여전히 이중 언어를 사용한다(사례 Ⅳ-5 참조). 칠판에 숙제를 메모할 때에도 어린이는 이중 언어를 사용하며(그림 Ⅳ-2 참조), 다음의 그림 Ⅲ-4에서도 보면 글로 하는 놀이들에서 어린이들은 역시 이중 언어를 자유로이 사용한다. 아래 왼쪽 그림은 어린이들이 각자 '간식점(간식을 파는 편의점)'을 만들어, 서로 간식을 쇼핑하는 놀이이고, 오른쪽 그림은 어린이들이 각자 알고 있는 연예인의 이름을 적어, 누가 제일 많이 작성하였는지 비교하는 놀이이다.




**<그림 Ⅲ-4>** 글로 하는 놀이들

이와 같이 어린이들은 언어적 제한이 있는 공식적인 경우에서만 언어 제한을 엄격히 따르며, 그 외의 경우들에서는 이중 언어를 자유롭게 구사한다. 다시 말해 어린이들은 언어적 제한이 있는 경우라도 비공식적인 상황이라면 언어 제한이 없는 경우들과 같이 이중 언어를 사용한다는 것이다.

## 2. 언어 선택

이중 언어를 사용할 수 있는 경우에 어린이들은 다음과 같은 요인들에 근거하여 언어를 선택한다. 다음에서는 어린이의 언어 선택을 결정하는 요인들을 상대적 중요도에 근거하여 순차적으로 살펴본다.

## (1) 화자의 언어에 대한 명확한 선호도

어린이 또래 집단에서는 각자 어떠한 언어를 선호하는지가 공유된다. 사례 Ⅲ-5에서도 볼 수 있듯이 남학생 전부, 여학생 4와 여학생 5가 한어를 선호하고, 나머지 여학생들이 조선어를 선호한다는 것은 학급에서 공공연한 사실이다. 그중 여학생 4는 모친이 한족이고 부친이 만족인 혼혈이기에 가정환경의 영향을 받아 한어를 선호하게 된다. 5학년 x 학급은 수업 '과대표(조교)'[26]가 따로 없지만, 연구자가 어린이들에게 한어 과목의 '과대표'를 선정하라면 누가 제일 자격이 있어 보이는지에 대해서 물어보았을 때, 어린이들은 이구동성으로 여학생 5를 짚을 만큼, 여학생 5는 조선족이지만 한어에 대한 애착이 무척 강하다.

**<사례 Ⅲ-5> 어린이들과의 집단 면담**

**연구자**: 你们班都谁爱说汉语, 谁爱说朝语呀? 你们分得清吗?[*당신들의 반에서는 누가 한어를 좋아하고, 누가 조선어를 좋아하는가? 당신들은 구분이 잘 되는가?*]

(남학생 6, 남학생 7은 "分得清[*구분이 된다*]"으로 답하고, 남학생 8은

---

[26] '과대표'는 보통 그 교과목을 가장 좋아하는 동시에 성적도 몹시 높은 어린이에게 맡긴다.

머리를 끄덕이고, 여학생 6은 “当然啦[*당연하다*]”로 답하고, 여학생 7은 “嗯[*응*]”을 답한다.)

**연구자**: 啊? 真假啊? 真分得清?[*아? 진짜인가 가짜인가? 진짜 구분이 되는가?*]

(여학생 6, 여학생 7, 남학생 6, 남학생 7, 남학생 8은 여러 가지 방식으로 긍정의 뜻을 연구자에게 전한다.)

**연구자**: 那你们班都谁爱说汉语?[*그러면 당신들 반에서는 누가 한어를 좋아하는가?*]

**남학생 6**: 男的爱说汉语, 女的爱说朝语.[*남자가 한어를 좋아하고, 여자가 조선어를 좋아한다.*]

**남학생 7**: (남학생 6을 향하여) 야아, 여학생 4하구 여학생 5두 한어 잘 한다.

**남학생 8**: 아, 맞다, 가네두 있었지.

**연구자**: 어?

**남학생 7**: 女生4, 女生5跟我们男生都爱讲汉语.[*여학생 4, 여학생 5와 우리 남학생들은 다 한어를 좋아한다.*]

**연구자**: 那也就是说, 男生都爱讲汉语, 女生当中除了女生4跟女生5以外, 全都爱讲朝语是么?[*다시 말해서, 남학생은 다 한어를 좋아하고, 여학생들 중에는 여학생 4와 여학생 5외에, 전부 다 조선어를 좋아한다는 것 맞는가?*]

(여학생 6, 여학생 7, 남학생 6, 남학생 7, 남학생 8은 여러 가지 방식으로 긍정의 의미를 연구자에게 전한다.)

이와 같이 어린이는 또래 친구들의 언어 선호도를 명확히 인지하고 있다. 하지만 청자를 기준으로 청자가 선호하는 언어에 ‘순순히’ 따라주지 않으며, 자신이 선호하는 언어로 대화를 시작하거나 상대의 언어에 반응하는 경우가 많다. 연구자는 사례 Ⅲ-6과 같이 언어 선호도가 상이한 두 어린이가 각자 선호하는 언어로 여러 가지 화제가 교체되는 대화 전체를 완성하는 경우를 자주 관찰하였다.

**<사례 Ⅲ-6> 학교 식당에서의 대화**

**여학생 1**: 오늘 식당 채소 토할 것 같다.

**남학생 4**: 还行吧, 没有特难吃.[*그래도 괜찮다, 엄청 맛이 없는 것은 아니다.*]

**여학생 1**: 니 입이 잘 못 댔재야? 얼마 짜야?

**남학생 4**: (웃음)我还嫌它淡呢.[*나는 오히려 이것이 싱거워서 짜증이 난다.*]

**여학생 1**: 너는 가서 소금이나 처먹어라.

**남학생 4**: 好啊, 吃就吃.[*좋다, 먹으라고 하면 먹는다.*]

(중략, 다른 화제들을 각자 선호하는 언어로 대화한다.)

**여학생 1**: 좀 잇다 무슨 시가[*시간*]이야?

**남학생 4**: 数学, 偶我的噶, 是班主任的课.[*수학, 'oh my god*[27]*, 담임교사의 수업이다.*]

**여학생 1**: 아 진짜? 빨리 먹어야겠다 갬.

**남학생 4**: 嗯, 得快点儿.[*응, 빨리 해야 된다.*]

**여학생 1**: 지각하재야 우리?

**남학생 4**: 啊, 不行不行, 快吃.[*아, 안 된다 안 된다, 빨리 먹자.*]

위의 사례는 성인들에게 언어 능력이 'b'인 조부모 세대와 대화할 때에는 조선어를 사용해야 한다고 교육을 받았음에도 불구하고, 한어를 사용하는 어린이들의 경우(사례 Ⅱ-14 참조)와도 유사하다. 언어 선호도가 명확한 어린이들은 흔히 청자가 선호하거나 원하는 언어가 무엇인지를 알고 있음에도 불구하고 자신이 선호하는 언어를 견지하는 경향이 있다. 이러한 경향은 엄격한 훈계로 조선어 사용을 권장하는 조선어문 교사 1과도 수업 외에는 어린이 자신이 선호하는 언어인 한어로 대화하는 사례 Ⅲ-7에서도 나타난다(①, ②, ③ 참조).

---

[27] 이는 'oh my god'를 특유한 한어 식 발음으로 변형할 뿐만 아니라 일부 영어 발음을 생략하여 말하는 중국의 유행 어구이다.

**<사례 Ⅲ-7> 조선어문 교사 1과 수업 외에는 자신이 선호하는 한어로 대화**

**조선어문 교사 1**: 자자자, 오늘 시간 끝, 집에 가서 마저 해오쇼 에.

**남학생 1**: ① 老师老师, 做到几题?[*선생님 선생님, 몇 번째 문제까지 푸는가?*]

**조선어문 교사 1**: 다 해라니까? 보자, 3페지까지.

**여학생 4**: ② (큰소리로) 呵额, 这么多.[*헐, 이렇게 많은가.*]

**여학생 8**: (큰소리로) 아이 많다 벨러.

**조선어문 교사 1**: 해오람 해오는게 아이라, 무슨 말이 일케 많니. 다 해오쇼 에?

**학생들**: 예에

**여학생 4**: ③ (큰소리로) 老师老师 , 太多啦.[*선생님 선생님, 너무 많다.*]

(조선어문 교사 1은 여학생 4를 무시하고 나간다.)

어린이는 이와 같이 청자의 언어 능력에 근거하여 단일 언어와 이중 언어의 사용을 결정짓고, 이중 언어를 사용할 시에는 자신이 선호하는 언어를 선택하는 경향이 있다. 이것은 휴대 전화의 문자 선택에도 그대로 적용된다. 거의 모든 어린이의 휴대 전화는 한어 시스템인데, 조선어를 선호하는 어린이들의 휴대 전화에는 흔히 조선어 입력기가 설치되어 있는 반면, 한어를 선호하는 어린이들 중에는 조선어 입력기가 없는 경우가 많았다. 이 또한 어린이는 각자의 언어 선호도가 명확할 뿐만 아니라, 자신이 선호하는 언어를 견지하는 경향이 있음을 예증한다.

## (2) 상황적 요소: 학습 대 놀이

이중 언어 선택 규칙이 가장 뚜렷한 두 개의 상황으로는 학습적인 상

황과 놀이이다. A초등학교는 이중 언어 교육을 충실히 실행하고 있긴 하지만, 앞서 언급하였듯이 '민족 교육'을 하는 소수 민족 학교라는 교육적 맥락에서는 여러 가지 면에서 민족 언어인 조선어를 기본적인 언어로 장려하게 된다.

따라서 교과서가 한어로 되어 있는 한어, 영어의 학습적인 활동(수업, 과제 등) 외에는, 주로 조선어로 학습적인 활동이 진행된다. 글로 하는 학습적인 상황에서도 그러하다. 한어와 영어 시험 문제 외에는 주요하게 조선어로 시험 문제가 출제되어 있고, 어린이가 시험을 볼 때에도 이중 언어를 사용하는 경우가 있긴 하지만, 어린이들이 쓰는 주된 언어는 조선어로 되어 있다.

반면 어린이들은 운동장에서는 주로 한어로 의사소통을 한다(사례 Ⅳ-5 참조). 조선어를 선호하는 여학생들도 운동장에서는 주로 한어를 사용한다. 시공간적으로 보았을 때 운동장은 놀이가 자주 진행되는 곳이다. 운동장에서 어린이들은 주로 놀이를 하고, 놀이를 할 때에는 주로 한어를 사용하기 때문에 이러한 현상이 있게 된다. 중국에서 유행인 놀이들[28]은 물론이고, 사례 Ⅲ-8을 보면 조선족의 전통 민속 놀이로도 인식되는 '수건 돌리기'를 할 때에도 어린이들은 놀이에서 자주 언급되는 몇 개의 단어('수건', '술래' 등, ①, ②, ③, ④, ⑤, ⑥, ⑦ 참조)와 '수건 돌리기' 놀이 특유의 문구(⑧ 참조) 외에는 전부 한어를 사용한다.

---

[28] 예를 들면 '生死题', '谁是卧底', '狼人杀' 등이 있다.

**<사례 Ⅲ-8> '수건 돌리기' 놀이**

(기타 놀이를 하다가)

**여학생 9**: 喂[야], ① 我们可以玩[*We can play*]수건돌리기.

**남학생 2**: ② 수건돌리기?

**여학생 9**: 对啊, 这个没意思.[*맞다, 이것은 재미없다.*]

**여학생 1**: ③ 수건돌리기?

**여학생 9**: ('붉은 넥타이'를 들고) ④ 这个就是[*이것이 바로*]수건.

**여학생 1**: 好吧, 好吧, 好吧.[*좋다, 좋다, 좋다.*]

(학생들이 모여 앉는다)

**남학생 9**: ⑤ 수건是你的[*은 당신의 것이다*], 你就是[*당신이 바로*]술래.

**여학생 9**: ⑥ 我不要当[*I do not want to be*]술래.

**여학생 10**: ⑦ 你就当第一个[*당신이 그냥 처음의*]술래嘛[*를 해주라*].

**여학생 9**: 我不要.[*나는 싫다.*]

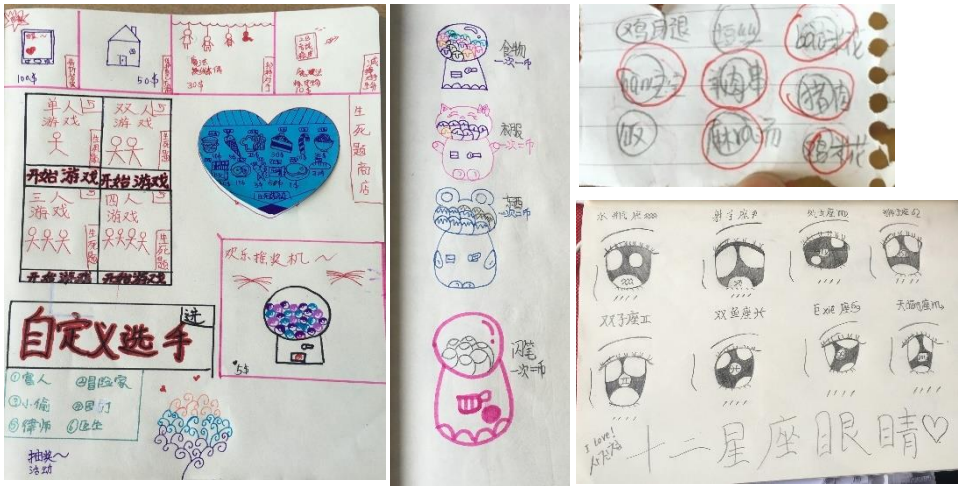
**남학생 3**: 啊, 好吧, 好吧, 我当, 我当.[*아, 좋다, 좋다, 내가 한다, 내가 한다.*] ('수건'을 들고) 不许看后面.[*뒤돌아보면 안 된다.*]

**여학생 11**: (뒤돌아보면서) 不许放我后面.[*나의 뒤에 놓으면 안 된다.*]

**여학생 4**: 야아. ⑧ 뒤보는 사람 나쁜 사람.

**남학생 6**: 哎呀, 快点, 快点, 快点, 没时间了.[*아이고, 빨리, 빨리, 빨리, 시간이 없다.*]

다음 그림 Ⅲ-5는 어린이들 또래 집단에서 진행되는 여러 가지 글로 하는 놀이이다. 앞서 언급하였듯이 어린이들은 글로 하는 놀이들에서도 자유롭게 이중 언어를 사용하지만, 두 가지 언어 중 어린이가 주로 사용하는 언어는 다음 그림에서도 볼 수 있듯이 한어인 것으로 나타났다.




**<그림 Ⅲ-5>** 글로 하는 여러 가지 놀이

첫 번째 그림은 어린이들이 만든 ‘게임방’이다. 어린이들은 학급 친구들과 진행하는 여러 가지 놀이에서 ‘돈’을 획득해야만, 액수가 어느 정도 도달하였을 때, 이 게임방을 이용할 수 있다. 두 번째 그림은 ‘편의점’이다. 어린이들은 역시 ‘돈’이 있어야만 상응한 액수로 이 편의점에서 물건을 살 수 있다. 가장 오른쪽에 놓여 있는 두 개의 그림 중에서, 위의 그림은 어린이가 쓴 음식 이름들이다. 이러한 놀이에서 모든 어린이들은 함께 특정한 주제로, 예를 들어 ‘음식’을 주제로 생각나는 음식을 종이에 적는다. 그리고 한 명의 어린이를 선정하여 자기가 쓴 음식을 읽도록 한다. 그 어린이와 동일한 음식이 많으면 많을수록 해당 어린이는 ‘돈’을 많이 획득할 수 있다. 그리고 하측의 그림은 ‘사진첩’이다. 이 역시 ‘돈’으로 살 수 있는 것이다. 이와 같이 어린이들은 학습적인 상황에서는 주로 조선어, 놀이의 상황에서는 주로 한어를 선택하는 경향이 있다.

## (3) 화제: 학습, 게임, 유행어

이중 언어 선택 규칙이 가장 뚜렷한 세 가지 화제로는 학습적인 토론, 게임에 관련된 화제, 유행어이다. 앞서 말하였듯이 주로 한어로 학습적인 상황이 이루어지는 한어와 영어 외에, 기타 교과목들의 과제와 관련된 토론은 흔히 조선어로 진행된다(사례 Ⅲ-3의 ⑧ 참조). 이는 사례 Ⅲ-9에서 잘 드러난다.

**<사례 Ⅲ-9> 수학 문제에 대한 토론**

**남학생 10**: 我的是对的, 老师判错卷儿了, 你才是错的.[*나의 것이 맞는 것이다, 선생님이 채점을 잘 못했다, 당신의 것이야말로 틀린 것이다.*]

**남학생 7**: 什么啊?[*무엇이?*]

**남학생 10**: 答案啊.[*답이.*]

**남학생 7** : 不对.[*아니다.*]

**남학생 10** : 对.[*맞다.*]

**남학생 7** : 不对.[*아니다.*]

**남학생 10** : 对.[*맞다.*]

(두 남학생은 '아니다'와 '맞다'를 여러 번 주고받는다.)

**남학생 7**: (남학생 10의 시험지를 보면서) 两个圈里的数是错误的.[*두 개의 원 속에 있는 수는 틀린 것이다.*]

**남학생 10**: 没错儿呀, 9加12, 21, 100内21的倍数是42, 63...[*틀림이 없다, 9 더하기 12, 21, 100 이내에 21의 배수는 42, 63...*]

**남학생 7**: 为什么9加12?[*왜 9에 12를 더하는가?*]

**남학생 10**: 难道12减9啊, 傻逼.[*그러면 12에 9를 더는가, 멍청이.*]

**남학생 7**: 不是, 这个圈里写9的倍数,[*아니다, 이 원 안에는 9의 배수를 쓴다,*] (여타 원을 가리키면서) 这个写12的倍数,[*이것은 12의 배수를 쓴다,*] ① 然后是[*그러고 나서는*]최소공배수.

**남학생 10**: ② 我求了최소공배수啊,[*나는 '최소공배수'를 구했다.*] 先9加12,[*먼저 9 더하기 12,*] ③ 然后求배수,[*그리고 배수를 구한다,*] 然后挑一个最小的,[*그리고 제일 작은 것을 선택한다,*] ④ 然后是최소공배수.[*그리고는*]

*최소공배수다.*]

**남학생 7**: ⑤ 최소공배수不是那么整哒[*는 그렇게 하는 것이 아니다*]. ⑥ 최소공배수랑게, 9하구 12 배수에서 똑같응거에서, 젤 작응게다. 니처럼 하무 아이 덴다[*된다*].

**남학생 10**: 그니까 내 둘으 먼저 더했지.

**남학생 7**: 아이다, 더하무 아이 덴다[*된다*].

**남학생 10**: 아이다. 둘으 먼저 더해야 덴다[*된다*]. 둘으 더한 거 배수 공배수구, 젤 작응게 최소공배수다.

**남학생 7**: (교과서를 펼친다, 최소공배수라는 개념에 관한 정의를 가리키면서) 바라, 최소공배수.

**남학생 10**: 아이다, (교과서의 내용을 계속하여 보면서) 아... 최소공배수랑게 그램 9하구 12 배수 중에서 젤 작응게야?

**남학생 7**: 어... 아, 아이, 9하구 12의 공통 배수 중에서 제일 작응거.

**남학생 10**: ⑦ 啊... 明白.[*아... 알겠다.*]

**남학생 7**: 你看, 你错了吧.[*당신은 보라, 당신이 틀리지 않았는가.*]

**남학생 10**: (머리를 연속 끄덕이면서) 啊啊啊啊, 少废话, 傻逼.[*아아아아, 쓸데없는 소리 하지 말라, 멍청이.*]

**남학생 7**: 你才傻逼呢, 操.[*당신이야말로 멍청이다, fuck.*]

사례 III-9에서 한어를 선호하는 두 남학생이 수학 문제와 관련된 학습적인 토론을 시작할 때에는 자신이 선호하는 언어인 한어를 사용한다. 학습적인 용어가 많이 등장하기 시작하자 해당 용어만 조선어로 코드 전환하다가(①, ②, ③, ④, ⑤ 참조), ⑥부터는 문장 전체를 조선어로 코드 전환하면서 열심히 자신의 주장을 펼치면서 토론을 진행한다. 본격적인 학습 토론이 끝날 무렵인 ⑦부터는 다시 자신이 선호하는 언어인 한어로 코드 전환하여 대화를 지속한다.

5학년 x 학급의 남학생들 전부가 한어를 선호하게 된 이유에 대해서 남학생들 본인과 인터뷰를 하였을 때에는 명확한 답변이 없었다(사례

Ⅲ-10 참조). 하지만 그들 본인도 의식하지 못한 지점을 여학생들 및 교사들과의 면담에서 발견할 수 있었다(사례 Ⅲ-11, 사례 Ⅲ-12 참조).

**<사례 Ⅲ-10> 남학생 5와의 면담**

**연구자**: 姐姐想知道你们男生为什么这么喜欢用汉语?[*누나는 왜 당신들 남학생들이 이렇게 한어를 사용하는 것을 좋아하는지 알고 싶다.*]

**남학생 5**: (침묵)

**연구자**: 我是说，你们班女生就不怎么爱用汉语，不是么？怎么你们男生之间就总是会使用汉语呢?[*내 말은, 당신 반의 여학생들은 한어를 사용하는 것을 별로 좋아하지 않는다, 그렇지 않은가? 그러면 왜 당신들 남학생들은 서로 계속 한어를 사용하는가?*]

**남학생 5**: 对，女生爱用朝语.[*맞다, 여학생은 조선어를 좋아한다.*]

**연구자**: 那你觉得男生为什么爱用汉语呀?[*그러면 당신이 생각했을 때 남학생들은 왜 한어를 좋아할까?*]

**남학생 5**: 就用啊.[*그냥 쓴다.*]

**연구자**: 总会有理由的吧，比如说你们觉得汉语更时尚，更方便，看起来更高大上，或者，你们觉得男的就该用汉语，少用点儿朝语?[*이유가 뭐라도 있을 것 아닌가, 예를 들어 당신들은 한어가 더 유행하거나, 더 편하거나, 더 있어 보인다, 또는, 당신들 생각하기에 남자는 당연히 한어를 써야 하고, 조선어를 적게 써야 하는가?*]

**남학생 5**: 啊？不是吧...[*아? 아니지 않은가...*]

**연구자**: 那是什么原因呢?[*그러면 무엇 때문인가?*]

**남학생 5**: 不知道，下一个问题.[*모른다, 다음 질문.*]

**연구자**: 那你知道为啥女生爱讲朝语吗?[*그러면 당신 생각에는 여학생은 왜 조선어를 좋아하는가?*]

**남학생 5**: 음... 也不知道，下一题.[*역시 모르겠다, 다음 질문.*]

**<사례 Ⅲ-11> 담임교사와의 면담**

**연구자**: 我就是不太懂他们男生为啥总喜欢讲汉语，而女生讲汉语的频率就没有那么勤啊.[*나는 그냥 남학생들이 왜 계속 한어를 사용하는 것을 좋아하는지 잘 모르겠다, 그리고 여학생이 한어를 하는 빈도가 그렇게 높지 않지 않은가.*]

**담임교사**: 자네 계속 유씨[*游戏, 게임*] 놀재야, 유씨[*游戏, 게임*] 땜에 계

속 한얼러[*한어로*] 말하더라.

**<사례 Ⅲ-12> 여학생들과의 집단 면담**

**연구자**: 为啥男生那么爱讲汉语呀?[*왜 남학생은 한어로 이야기하는 것을 그렇게 좋아하는가?*]

**여학생 5**: 姐姐你这都不知道啊, 他们老爱讲游戏了.[*언니는 이것도 모르는가, 그들은 게임 이야기를 하는 것을 몹시 좋아한다.*]

**연구자**: 啊? 讲游戏跟说汉语啥关系?[*응? 게임 이야기를 나누는 것이랑 한어를 사용하는 것이 어떤 연관이 있는가?*]

**여학생 5**: ① 不是那个绝地求生啊, 王者荣耀啊, 都是汉语嘛, 所以他们就爱说汉语咯.[*아니 그 배틀 그라운드랑, 펜타스톰이랑*[29]*, 다 한어니까, 그래서 그들은 한어를 사용하는 것을 좋아하게 되었다.*]

**연구자**: 啊, 是嘛?[*아, 그런가?*]

**여학생 2**: 우리두 이제 그런 游戏[*게임*] 놀무, 한얼러[*한어로*] 말함다.

**연구자**: 아, 그러야?

**여학생 2**: 에, 자네 맬마다 游戏[*게임*] 소리 함다.

여학생들과 교사들은 이와 같이 남학생이 한어로 되어 있는 게임 화제를 한어로만 진행하게 되고(사례 Ⅳ-2 참조), 또한 게임에 대한 의사소통을 평소에 많이 하는 관계로 한어를 선호하게 되었다고 말한다. 한어로 되어 있는 각종 미디어가 어린이의 환심을 살 수 있을 만큼 흥미롭게 되어 있는 현시대에서 중국 조선족 자치주의 어린이는 더 이상 해외 미디어에 열광하지 않게 된다. 예를 들어 사례 Ⅲ-12의 ①을 보면 어린이가 '绝地求生'으로 알고 있는 이 게임은 사실상 해외인 한국의 게임 회사에서 제작한 '배틀 그라운드'라 불리는 게임이다. 하지만 어린이들은

[29] '绝地求生(배틀 그라운드)'과 '王者荣耀(펜타스톰)'는 중국에서 몹시 유행인 두 개의 사이버 게임이다.

한어로 이 게임을 지칭할 뿐만 아니라 이 게임에 관련된 화제를 이야기할 때에도 한어를 사용한다. 왜냐하면 어린이들은 중국 미디어를 통해서 이를 알게 되었고, 중국 인터넷 친구와 한어 버전으로 인터넷에서 이 게임을 놀 때에도 중국의 유일한 공식 언어인 한어로 의사소통을 하기 때문이다.

5학년 x 학급의 27명 학생에서 거의 모든 어린이는 중국의 각종 미디어(게임, 동영상 찍는 앱, 소셜 미디어 등)에 익숙하며, 그중 극소수의 어린이만 해외 미디어에 더 익숙한 경향이 있다(사례 III-13의 ① 참조). 하지만 이들마저도 중국 미디어로 공감대를 형성하는 또래 문화를 의식하면서, 중국 미디어에 점진적인 관심을 보이고 있다(사례 III-13의 ②, ③, ④, ⑤, ⑥, ⑦ 참조).

**<사례 Ⅲ-13> 어린이들과의 집단 면담**

**연구자**: 你们班学生都玩儿抖音么?[*당신들 반의 학생들은 다 '더우인*[30]*'을 노는가?*]

(어린이들은 여러 가지 언어, 비언어적 행위로 긍정을 표한다.)

**연구자**: 是嘛? 男生也玩儿?[*그런가? 남학생들도 노는가?*]

(어린이들은 여러 가지 언어, 비언어적 행위로 긍정을 표한다.)

**연구자**: 不是说男生爱玩儿的是游戏么?[*남학생들이 좋아하는 것은 게임이라고 하지 않았는가?*]

**여학생 4**: 他们也玩抖音的.[*그들도 '더우인'을 논다.*]

---

[30] '더우인'과 '메이파이'라 불리는 앱은 중국에서 몹시 유행인 두 개의 동영상 플랫폼이다. 현지 조사 초반에 5학년 x 학급의 어린이들은 연구자와 좋은 관계를 맺기 위해, 흔히 '더우인'과 '메이파이'의 아이디를 교환하려는 시도를 보였다. 또한 '더우인'과 '메이파이'에서 유행인 동영상에 관련된 화제로 연구자와 대화를 시작하려는 경향이 있었다.

**남학생 11**: 美拍也玩儿.[*'머이파이'도 논다.*]

**여학생 4**: (여학생 1을 보면서) 倒是你不玩儿抖音的, 是吧?[*오히려 당신이야말로 '더우인'을 놀지 않는다, 맞는가?*]

**여학생 1**: 응, 근데 나는 美拍[*'머이파이'*]는 놀아봤다.

**연구자**: 여학생 1为啥不玩抖音啊[*은 왜 '더우인'을 놀지 않는가*]?

**여학생 9**: 她喜欢韩国的.[*그녀는 한국의 것을 좋아한다.*]

**연구자**: 韩国的什么?[*한국의 무엇을?*]

**여학생 1**: 한국 연예계르 좋아함다.

**연구자**: 너네 반에 한국 연예계 좋아하는 아들[*아이들*] 많니?

**여학생 1**: 음...

**여학생 4**: ① 就她跟[*그냥 그녀와*]여학생 11更喜欢韩国的明星[*이 한국의 스타들을 더 좋아한다*], 别人好像都是看中国的[*다른 사람들은 다 중국의 것을 보는 것 같다*].

**여학생 1**: ② 내하구 여학생 11두 어전 抖音[*'더우인'*]하구 美拍[*'머이파이'*]두 놀자구 그램다.

**연구자**: 왜?

**여학생 1**: 에↑?...③ 다 노니까. 우리 반 아들[*아이들*] 다 美拍[*'머이파이'*]하구 抖音[*'더우인'*] 놀길래 나두 이제 그거 놀아보자구 그램다.

**연구자**: 여학생 11두 그렇게 생각하니?

**여학생 1**: ④ 에. 우리 그때 같이 美拍[*'머이파이'*]르 下载[*다운로드*]해서 놀아봤댔씀다.

**연구자**: 재밋니?

**여학생 1**: 아직은 잘 모르겠씀다.

**여학생 4**: 어째 그래니? ⑤ 니 그때 视频[*동영상*] 하나 올렜재.

**여학생 1**: 아... 그거.

**남학생 11**: ⑥ 여학생 11두 그 때 하나 올렜댔다.

**남학생 7**: ⑦ 我也看过.[*나도 본적이 있다.*]

따라서 사례 Ⅲ-14에서도 볼 수 있듯이 어린이들 간의 유행어는 주로 한어로 되어 있다(사례 Ⅴ-12를 참조할 수도 있음). 이는 두 여학생이 조선어로 대화를 하다가 유행어가 나올 때마다 한어로 코드 전환하는 사례 Ⅲ-15에서도 확인된다.

**<사례 Ⅲ-14> 수학 수업에서의 잡담**

**여학생 12**: (공부하는 여학생 3를 향하여) 야, 그만 해라. (여타 학생들을 향하여) 아 싹 머저리 데갰다.

**남학생 4**: 어째 그래니, 가마이 나둬라.

**여학생 6**: 어, 学霸[*학구파라는 의미로 사용되는 중국 유행어*]재야.

**남학생 4**: 让我们也沾染一下学霸的气息[*"'학구파'의 숨결에 물들어야 한다"는 의미로 사용되는 중국의 유행 어구*].

**여학생 12**: 学霸[*'학구파'*] 해 뭐하니.

**여학생 6**: 맞다, 맞다. 시험 체야 데재야 우리, 我们是得沾染一下学霸的气息.[*우리도 '학구파'의 숨결에 물들어야 하는 것 맞다.*]

**여학생 3**: 我不是学霸.[*나는 '학구파'가 아니다.*]

**<사례 Ⅲ-15> 휴식 시간**

**여학생 8**: 넌 왜 가네하구 아이 노니?

**여학생 2**: 내 왜 가네하구 꼭 놀아야 대니.

**여학생 8**: 아이, 그냥 가네 휴식 시간에 영 잘 놀더라.

**여학생 2**: 너는 왜 아이 노니?

**여학생 8**: ① 나느은↑?... 因为我是一个安静的美少女呀.[*왜냐하면 나는 하나의 조용한 미소녀이다.*]

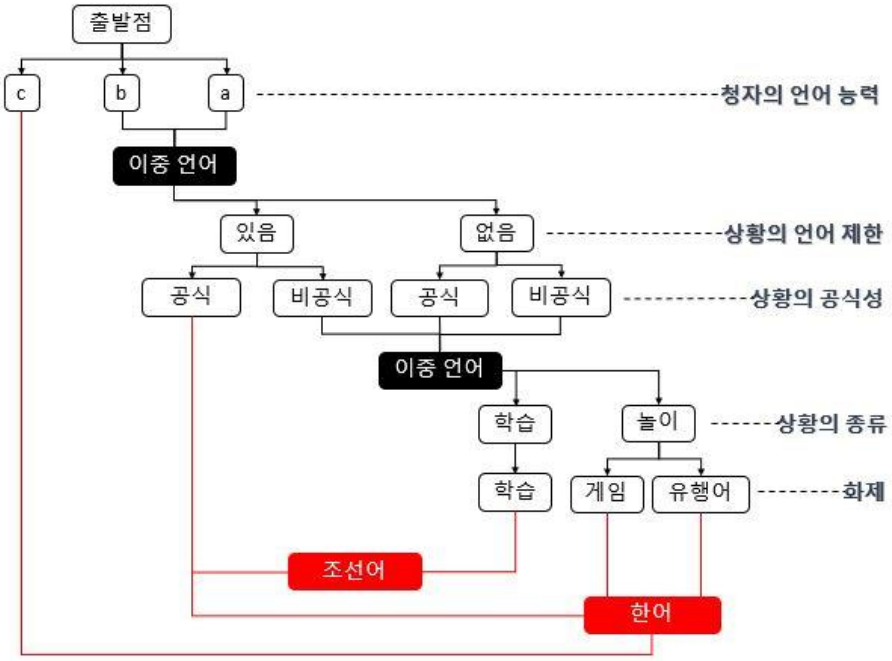
**여학생 2**: (웃음)② 我也只想安静地做个美少女.[*나도 그냥 조용히 미소녀를 하고 싶다*].(웃음)

사례 Ⅲ-15를 보면 '安静的美少女'는 '조용한 미소녀'라는 보편적으로 사용될만한 언어이지만, 이는 '너무 많은 사람들의 주목을 받으려고 하지 않는 조용한 사람으로 살고 싶다'는 의미로 중국의 소셜 미디어에서 자주 쓰이면서 유행된 인터넷 용어이기도 하다. 따라서 여학생들은 조선어로 대화하다가도, 주목받지 않으면서 조용히 살고 싶은 의도를 전달하기 위해서는 한어로 코드 전환하여 이 인터넷 용어를 발화한다(①, ② 참조). 이와 같이 어린이들은 학습적인 화제는 주로 조선어, 게임 및 유행

어와 관련된 화제에서는 주로 한어를 선택하여 발화하는 경향이 있다.

## 3. 언어 선택의 예견적 모델

이로써 어린이가 단일 언어와 이중 언어를 선택하는 규칙과, 이중 언어를 선택할 시 둘 중 어떠한 언어를 사용하는지에 대한 규범을 살펴보았다. 이상의 것들을 종합하면, 어린이가 언어를 선택하는 예견적 모델을 표 Ⅲ-2와 같이 세울 수 있다.




<표 Ⅲ-2> 언어 선택의 예견적 모델

어린이는 청자의 언어 능력을 모를 때, 특히 낯선 청자와는 한어로만 발화한다. 그리고 청자의 언어 능력에 근거하여 이중 언어의 사용 여부를 결정짓는 협상의 과정을 거친다. 청자가 단일 언어 구사만 가능한 경우, 어린이는 오직 청자가 알고 있는 언어를 사용한다. 한어 구사가 불가능한 자가 거의 없는 현실적인 언어 환경에서 어린이는 이러한 청자를 대면하였을 때 한어를 선택한다. 이중 언어 구사가 가능한 청자와는 청자의 이중 언어 능력이 어떠하든, 이중 언어로 자유롭게 구사한다. 하지만 언어적 제한이 존재하는 상황에서 공식적인 경우에서만은 요구되는 언어(한어 또는 조선어)로 발화한다. 그 외의 상황에서는 여전히 이중 언어를 자유롭게 사용한다. 즉 언어적 제한이 존재하는 비공식적인 경우에서, 그리고 언어적  제한만 부재하다면 상황의 공식성을 막론하고, 두 가지 언어로 자유롭게 발화한다는 것이다.

이중 언어를 사용할 경우 어린이들은 언어를 선택함에 있어서도 비교적 자유로운 편인데, 명확한 언어 선호도로 자신이 선호하는 언어를 견지하는 경향이 있다. 이러한 경향은 청자의 언어 선호도에 대한 명확한 인지가 있음에도 불구하고 똑같이 나타난다. 하지만 학습적인 상황에서 학습적인 화제로 발화함에 있어서는 언어 선호도와 무관하게 조선어를 선택하는 경향이 있다. 또한 놀이의 상황에서는 특히 게임과 유행어에 관련된 화제로 발화할 때 한어를 선택하는 경향이 있다.

예견적 모델에서 조선어는 '학습의 언어'로 나타난다. 이는 앞서 언급하였듯이 민족 교육을 실시하는 소수 민족 학교라는 교육적 맥락에서,

민족 언어인 조선어가 A초등학교의 학습적 기초로 되면서, 특히 학습적 상황에서 조선어가 장려된 결과인 것으로 보인다. 반면 어린이들에게 있어서 한어는 '놀이의 언어'이다. 특히 게임, 유행어의 발화에 있어서 한어를 선택하는 것은 어린이들이 노출되는 여러 가지 다양한 미디어가 주로 한어로 되어 있음을 예증한다. 다시 말해 한어가 '놀이의 언어'로 되는 데에는 대중 매체, 미디어의 영향이 있음이 분명하다는 것이다. 이는 다음의 사례에서도 확인받을 수 있다.

**<사례 Ⅲ-16> 여학생 5와의 면담 중 발췌**

如果我没有汉语, 我怎么知道薛之谦这三个字呢, 姐姐怎么会喜欢小鱼仙馆呢, 对吧.[*만약 내가 (배우는 언어들 중에) 한어가 없으면, 나는 어떻게 '薛之谦(쉐즈첸, 중국 연예인 이름)' 이 세 글짜를 아는가, 언니는 어떻게 '小鱼仙馆(소어 선관, 중국 드라마 속 인물)'을 좋아하게 되는가, 맞지 않는가.*]

이와 같이 조선어와 한어는 이중 언어 사용 규칙에서 흔히 나타나는, 주로 공적 영역에서 사용되는 공식적인 언어와, 주로 사적 영역에서 사용되는 비공식적인 언어의 차이가 나타나지 않는다. 즉 H 언어와 L 언어의 구분이 상당히 어렵다는 것이다. 두 가지 언어의 공식성과 비공식성은 여러 가지 다양한 언어적 제한이 존재하는 상이한 상황들에 의하여 유동적으로 나타날 뿐이다.

이로써 본 장에서는 예견적 모델로 어린이의 언어 선택 규칙을 살피면서, 어린이가 언어를 사용하는 규범적 측면을 조명해 보았다. 언어 사용 규범에 있어서 어린이는 사회적 적절성을 고려하여 여러 가지 사회,

문화적 요소의 제한을 받고 있었다. 특히 이중 언어 구사가 불가능한 청자와 의사소통을 할 때, 또는 언어적 제한이 있는 공식적인 상황에서 발화할 때, 어린이는 언어를 선택함에 있어서 제약을 받고 있었다.

그러나 어린이는 언어를 비교적 자유롭게 선택하여 사용하는 언어 행위도 보였다. 어린이는 청자가 이중 언어 구사가 가능하기만 하면, 청자의 언어 능력에 좌우되지 않는 언어 선택을 하였다. 또한 언어적 제한이 명확하게 존재하는 상황에서 공식적인 발화를 할 때에만, 언어 제한에 근거하여 단일 언어를 선택하였다. 비공식적인 경우가 되면 언어 제한이 있음에도 불구하고, 언어적 규칙을 어기면서도 이중 언어를 자유롭게 사용하였다. 그리고 언어적 제한이 없는 상황에서는 공식성을 불문하고 이중 언어를 자유롭게 구사하였다. 이와 같이 어린이는 비공식적인 발화를 할 때에는 상황의 언어적 제한에 영향을 받지 않으며, 언어 제한이 없는 상황에서는 공식성과 같은 상황적 요인에 제약을 받지 않으면서 언어를 자유롭게 선택한다는 것이다.

# Ⅳ. 코드 전환의 제 기능

본 장에서는 해석적 모델로 코드 전환의 기능들을 분석함으로써 5학년 x 학급 어린이들이 이중 언어를 사용하는 실제적인 측면을 조명해 보고자 한다. 어린이들의 실제 언어 사용에서 코드 전환은 주로 네 가지 기능을 행하고 있다. 이러한 기능들을 바탕으로 어린이들은 의사소통의 여러 가지 목적을 위해 코드를 전환하면서, 전략적인 언어 행위들을 빈번하게 보이고 있다.

## 1. 배제의 기능

어린이들은 코드 전환 행위를 빈번하게 진행하는데, 의식적인 코드 전환은 흔히 배제를 위해 이루어진다. 한어 수업에서 한족인 한어 교사(언어 능력이 'c'에 해당됨)를 의도적으로 배제하면서 어린이들끼리 조선어로 의사소통을 하는 사례 Ⅳ-1에서도 볼 수 있듯이, 이중 언어 능력이 'c'에 해당되는 자가 있을 때에만 코드 전환의 배제 기능을 전략적으로 이용할 수 있다.

**<사례 Ⅳ-1> 한어 수업**

**남학생 7**: (한어 교사를 향하여) 老师[*선생님*], 老师[*선생님*], 我受伤了[*내가 다쳤다*], (다친 손가락과 붕대를 내밀면서) 你给我弄一下呗[*당신은 나에게 해달라*].

**남학생 10**: (남학생 7을 향하여) ① 너는 어째 계속 다치니?

**여학생 1**: 발개돌이[*장난꾸러기*]재야.

(중략, 연구자가 한어 교사 대신 남학생 7의 상처를 처치해준다.)

**여학생 4**: (연구자를 향하여) ② 姐姐[*언니*], 姐姐[*언니*], 你是学医的么[*당신은 의학을 배우는가*]?

**한어 교사**: ③ 好了, 除了男生7都给我做题.[*됐다, 남학생 7외에는 (내가 말했듯이) 다 문제를 풀어야 한다.*]

**여학생 12**: (여학생 4를 향하여) ④ 선생님이 우리 보구 (연구자를) 선생님이라구 불러라구 했다.

**여학생 4**: 이럽다.

(한어 교사가 어린이들의 잡담에 대해서 눈치를 준다.)

**여학생 12**: (큰 소리로) ⑤ 没什么.[*아무 것도 아니다.*]

코드 전환의 배제 기능은 사례 Ⅳ-1과 같이 언어 능력이 'c'인 청자가 모르는 언어를 사용함으로써, 해당 청자를 배제시키는 것으로 나타날 수 있다(①, ④ 참조). 사례 Ⅳ-1을 보면 남학생 10이 ①의 발화로 한어 교사를 전략적으로 배제시킨 이유는 ②와 같이 한어로 잡담을 하면 한어 교사한테서 저지(③ 참조)를 당하기 때문이다. 어린이들은 한어 교사를 배제시키고 싶은 화제(⑤ 참조)에 대해서 의사소통을 할 시에도 조선어로 코드 전환하곤 한다(①, ④ 참조).

이와 같이 어린이들은 특정한 청자를 배제시키기 위해, 언어 제한이 있는 상황에서 언어적 규칙을 어기면서도 코드를 전환하고 있다. 예견적 모델을 보면 한어 교사와 같이 언어 능력이 'c'인 청자를 대면하였을 때, 어린이는 흔히 청자가 유일하게 알고 있는 언어를 선택하여 발화하지만,

이는 청자와 직접적으로 의사소통을 하기 위함이었고, 이중 언어 구사가 가능하지 않은 청자를 배제시키고 싶을 때에는 이처럼 해당 청자와 함께 하는 상황에서도 해당 청자가 모르는 언어로 발화한다.

## 2. 의사 전달의 수요

어린이는 특정 단어를 어떤 언어로 배웠느냐에 따라서, 그 단어를 번역하지 않고 그대로 사용하는 경향이 있다. 마찬가지로 미디어에서 자주 사용하는 단어와 같이, 많이 노출되는 단어에 대해서도 굳이 번역을 하지 않고 그대로 사용한다. 이러한 코드 전환은 신속하고 효율적인 의사 전달의 수요를 위해 무의식적으로 이루어지는 것이다. 이미 앞서 전사한 많은 사례들에서 이러한 경우가 나타났다(사례 Ⅲ-3, 사례 Ⅲ-8, 사례 Ⅲ-9, 사례 Ⅲ-13, 사례 Ⅲ-15 등 참조).

글로 하는 코드 전환도 신속하고 효율적인 의사 전달의 기능을 한다. 일례로 앞서 언급하였듯이 조선어, 한어, 영어 외의 교과목의 정규 시험에서 어린이는 출제 언어로 답을 써야 한다는 관념이 전혀 없으며, 2차적으로 번역할 필요가 없는 언어로 답을 작성한다. 채점하는 교사들 역시 이러한 의사 전달을 효율적으로 받아들이고 있으며, 의미만 정확하면 관대하게 채점하고 있다. 이와 같이 어린이는 공식적인 발화나 글쓰기에

서도 의사 전달의 수요를 위해서라면 자유롭게 코드를 전환하고 있다.

어린이는 의성어만 나오면 소리를 표현하기에 적절한 조선어로 코드 전환하는 경향이 있는데, 이 역시 효율적인 의사 전달을 위한 것이다. 사례 Ⅳ-2를 보면 남학생들은 게임에 관련된 화제를 한어로 말할 때, 비행기의 소리, 총 쏘는 소리와 같은 의성어들은 조선어로 코드 전환하여, 게임 현장을 보다 생동감 있게 표현하고자 한다(①, ②, ③, ④ 참조).

**<사례 Ⅳ-2> 게임과 관련된 화제**

**남학생 1**: (여학생 9를 향하여) ① 뿡뿡뿡.

**여학생 9**: (째려보면서) 머하니.

**남학생 1**: 吃鸡啊, 我觉得跑毒好难. (어떠한 게임을 흉내 내는지에 대해서 설명한 뒤, 그 게임에서 어떤 부분이 어려운지에 대해서도 이야기를 꺼낸다.)[31]

**남학생 12**：一定要小心安全区那边的伏地魔, 哦, 对, 还要注意跑毒出来的人. (남학생 1이 어려워하는 부분에 대해서 조언을 준다.)

**남학생 3**：你要离房子越远越好.[*당신은 건물과 멀리 떨어져 있으면 있을수록 더 좋다.*]

**남학생 1**：为什么?[*왜?*]

**남학생 3**：因为房子里好多等你送快递的.[*왜냐하면 건물 안에는 당신이 특급 우편을 보내 주기를 기다리는 것들이 많다.*]

**남학생 1**：啊...[*아...*]

---

[31] 게임과 관련된 화제에 대한 전사는 중국어 버전으로 되어 있는 게임과 한국어 또는 영어 버전으로 되어 있는 게임에 동시에 능통하면서도, 두 가지 언어로 된 게임 용어를 다 알고 있는 자만이 가능하다. 따라서 연구자(본 게임의 중국어 버전에는 익숙함)는 번역의 한계를 느끼면서, 번역이 이루어 질 수 없는 부분에 대해서는 괄호 안에 부연 설명을 하는 식으로 전사를 할 수밖에 없었다. 이 또한 남학생이 게임 화제를 한어로만 진행하는 이유이기도 하다. 한어로 되어 있는 전문적인 게임 용어를 굳이 조선어로 번역하지 않으려고 하는 이유가 크나, 이와 같이 번역하려고 해도 번역이 이루어질 수 없는 경우가 많다.

**남학생** 12：要看着点儿周边的掩体，看看有没有可以掩护你的.[*주변의 엄호하는 설비를 조금씩 보아야 한다, 당신을 엄호할 수 있는 것들이 있는지 보아야 한다.*]

**남학생** 1：为啥呀?[*왜?*]

**남학생** 12：因为打的话，浪费时间啊，能不打就不打.[*왜냐하면 싸우면, 시간 낭비이다, 싸우지 않아도 되면 싸우지 말아야 한다.*]

**남학생** 3：我昨天独狼[*나 어제 우리 팀에서 혼자 남게 되었다*], ② 부르르릉부르릉부르르르릉, 摩托车撞死一个[*오토바이로 하나를 죽였다*].

**남학생** 12：你赢了?[*당신은 이겼는가?*]

**남학생** 3：没有[*아니*], 被最后一个独狼杀死了[*상대 팀의 유일한 생존자에게 죽었다*]. ③ (죽는 시늉을 하면서) 케에, 死啦死啦[*죽었다 죽었다*].

**남학생** 1：可惜了.[*아쉽다.*]

**남학생** 3: 那个独狼也是骑了一个摩托[*상대 팀에서 마지막으로 남은 사람도 오토바이를 탔다*], ④ 쓩쓩쓩.

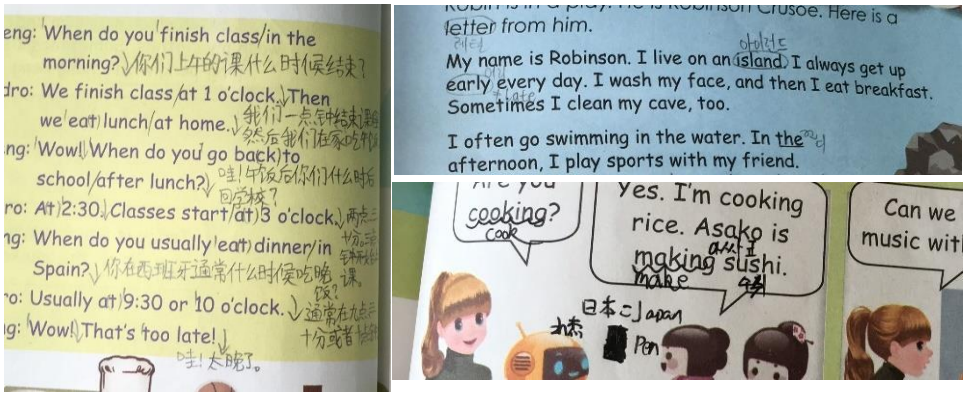
**남학생** 1: 你应该装死的.[*당신은 죽는 척 해야 했었다.*]

**남학생** 12: 撞死没用.[*부딪쳐 죽어도 소용이 없다.*](남학생 1이 말한 '죽는 척'을 '부딪쳐 죽는다'로 잘 못 들음)

**남학생** 1: 我是说装死.[*내 말은 죽는 척.*]

**남학생** 12: 哦... 也没用.[*오... 그래도 소용이 없다.*]

어린이들은 또한 한어로 되어 있는 영어 교과서에 필기를 함에 있어서 주로 한어를 사용하지만, 영어 단어의 발음만은 조선어로 표기한다. 이는 조선어로 표기된 영어 발음이 한어로 된 표기보다 음성학적으로 영어 발음에 더 가까운 소리이기 때문이다. 다음 그림 Ⅳ-1은 그 예시이다.




**<그림 Ⅳ-1>** 조선어로 표기된 영어 발음

그림 Ⅳ-1을 보면 어린이의 영어 필기는 좌측 그림과 같이 주로 한어로 되어 있다. 특히 단어 또는 문구를 의역함에 있어서 어린이들은 흔히 한어를 사용한다. 하지만 영어 발음에 대한 음성학적 표기가 필요한 경우에는 우측 그림처럼 조선어로 코드 전환한다. 이와 같이 어린이는 학습적인 언어 사용을 한어와 영어에만 한정하는 언어적 규칙을 어기면서도 의사 전달의 수요를 위해서 코드를 전환하고 있다.

사례 Ⅳ-2와 그림 Ⅳ-1은 모두 어린이가 의미 전달의 측면에 있어서 한어를 사용하다가, 음성을 중심으로 하는 언어인 조선어로 코드 전환하여, 보다 적합한 의성어를 발화하면서 의사를 전달하는 경향이 있음을 보여준다. 한편 사례 Ⅳ-3에서도 볼 수 있듯이 어린이는 대화 과정에서 상대가 자신의 내용을 잘 못 알아듣거나 이해를 못 할 때면 기존의 언어와 상이한 언어로 코드 전환하여 의사를 전달하는 경향이 있다(사례 Ⅲ-3의 ③을 참조할 수도 있음).

**<사례 Ⅳ-3> 청소 시간**

(교실 안은 몹시 떠들썩하다)

**여학생 11**: 你喜欢[*Do you like*]어문吗? 我好讨厌啊[*나는 너무 싫다*].

**여학생 2**: 머 좋아한다구?

**여학생 11**: 어문.

**여학생 2**: 머이?

**여학생 11**: ① 我说, 朝鲜语文.[*내 말은, 조선어문.*]

**여학생 2**: ( 놀라운 표정으로 ) 니 그거 좋아한다구?

**여학생 11**: ② 我说, 我讨厌朝鲜语文.[*내 말은, 내가 조선어문 싫어한다.*]

**여학생 2**: ③ 아...어...잘 아이 들린다.

**여학생 11**: ④ 조선어문 너무 싫다구, 너는? 좋니?

**여학생 2**: 난 갠채타.

(중략)

**여학생 2**: 선생님이 걸레 있는 아들[*아이들*] 창문턱 닦아란다.

(여학생 5는 창턱을 닦기 시작한다.)

**여학생 2**: 아이, 그거 말구.

**여학생 5**: 어? 닦재야 지금.

**여학생 2**: 창문턱.

(여학생 5는 여전히 창턱을 닦는다.)

**여학생 2**: 야, ⑤ 老师说的是那个缝, 窗户缝.[*선생님이 말한 것은 그 틈이다, 창문턱.*]

**여학생 5**: ⑥ 啊, 早说呀.[*아, 빨리 말하지.*]

(여학생 5는 창문턱을 닦기 시작한다.)

사례 Ⅳ-3을 보면 여학생 2가 여학생 11의 발화 내용을 되물었을 경우, 여학생 11은 최초로 발화하였을 때 사용하였던 언어와 상이한 언어로 내용을 반복하여 말한다(①, ② 참조). 소란한 주위 환경으로 인해 청자가 잘 안 들릴 때에도(③ 참조), 기존의 언어와 상반되는 언어로 코드 전환하여 말 내용을 다시 한 번 반복하여 들려준다(④ 참조). 어린이들이 생각하기에 이러한 말하기는 효율적인 의사 전달의 수단이 될 수 있기

때문이다. ⑤, ⑥을 보면 상반된 언어로 다시 한 번 반복하거나 추가로 설명하는 것은 확실히 의사소통 과정에서 청자의 이해를 돕는 데 유리하다. 이와 같이 코드 전환은 보다 효율적이고 신속한 의사 전달의 기능을 하고 있다.

## 3. 말 내용의 강조

어린이가 서로 다른 코드를 사용함으로써 말 내용을 강조하려는 경향은 글로 하는 코드 전환에서 가장 뚜렷하게 드러난다. 이는 여학생 11이 칠판에 한어 숙제를 한어로 메모하고 있는데, 일부러 '2벌(2번)'이라는 조선어로 코드 전환하여 한 번이 아니라 두 번을 써야 한다는 내용을 학급 친구들에게 강조하려는 사례에서도 확인받을 수 있다(그림 Ⅳ-2의 좌측 사진 참조). 또한 어린이들의 채팅 언어나 소셜 미디어에 올리는 글에서 코드 전환으로 말 내용을 강조하려는 의도를 파악할 수 있었다(그림 Ⅳ-2의 우측 사진들 참조).

**<그림 Ⅳ-2>** 코드 전환으로 말 내용을 강조

그림 Ⅳ-2의 우측에 놓여있는 상단의 그림을 보면, 여학생 7은 '不想去(가고 싶지 않다)', '好热(너무 덥다)'를 한어로 채팅한 뒤, 너무 덥다는 의미로 쓰이는 이모티콘을 보내고 나서, 조선어로 코드 전환하여 '너무 덥다'는 것을 다시 한 번 강조한다. 우측에 놓여있는 하단의 그림을 보면 여학생 5는 '今天好(오늘은 너무)피곤, 下次再也不这么(다음에는 다시는 이렇게)피곤啦(하지 않겠다)'로 소셜 미디어에 피곤함을 글로 기록한다. 이 과정에서 여학생 5는 '피곤'만 조선어로 코드 전환하여, 얼마나 피곤한지에 대해서 강조를 하고 있다.

말로 하는 코드 전환에서도 말 내용을 강조하기 위한 어린이의 전략적인 코드 전환 행위가 보인다. 일대 다의 형식으로 중요한 무언가를 말할 때, 조선어로 발화한 뒤 일부러 한어로 코드 전환하여 똑같은 내용을

번역하여 반복하는 사례 Ⅳ-4의 ①은 말 내용을 강조하기 위함이다. ②에서는 또 한 번의 코드 전환이 이루어지는데, 이 또한 앞서 나타난 중요한 발화 내용을 상이한 코드로 반복하는 것으로써 말 내용을 강조하는 것이다.

**<사례 Ⅳ-4> 점심 휴식 시간**

(학생들은 교실에서 휴식을 취한다.)

**여학생 11**: 야, 샌님이 우리 보구 점심에 이 시험지 해란다. 다 앉아라!

(학생들은 여전히 산만하다.)

**여학생 11**: ① 都听见没有? 我们中午得做这个卷子, 都坐在自己位置, 我发卷子啦.[*다 들었는가? 우리 점심에 이 시험을 보아야 한다, 다 자기 자리에 앉으라, 내가 시험지를 배분하겠다.*] ② 다 앉아라 빨리.

사례 Ⅳ-5에서도 말 내용을 강조하기 위한 전략적인 코드 전환 행위를 찾아볼 수 있었다. 여학생 12는 주로 한어로 길게 말하다가, 마지막에 조선어로 '이렇게 중요한거 잊어먹었담 바라(이렇게 중요한 내용을 까먹으면 절대 안 돼)'라고 코드 전환하여 주의를 환기시키는 동시에, 말 내용을 강조하면서 끝을 맺는다.

**<사례 Ⅳ-5> 점심 휴식 시간**

(어린이들은 운동장에서 놀이를 진행한다.)

**여학생 12**: 待会儿女生2来了之后, 我们就[*잠시 뒤에 여학생 2가 온 후, 우리는*](중략, 어떻게 여학생 2에게 장난을 쳐야 하는지에 대해서 한어로 설명한다. 이 과정에서 다른 학급 친구들과 한어로만 언어적 상호 작용을 하는데, 어린이들은 어떻게 장난을 치는 것이 제일 적절한지에 대해서 상호 상의한다.) 好, 就这么办, 关键是不能笑, 绝对.[*그래, 그러면 이렇게 한다, 제일 중요한 것은 웃으면 안 되는 것이다, 절대.*] 이렇게 중요한거 잊어먹었담 바라, 들었지.

한편 어린이들은 언어 제한이 있는 상황에서 말 내용을 강조하기 위해서는, 언어적 제약을 어기면서도 코드를 전환하곤 한다. 이는 사례 Ⅳ-6에서 잘 드러난다.

**<사례 Ⅳ-6> 한어 수업**

(학생들이 한어 문제집을 하고 있다. 학생들이 너무 떠들기 시작한다.)

**한어 교사**: (큰 소리로) 好了好了, 都给我安静点儿.[*됐다, 됐다, 다 조용해 달라*]

(잠시 조용하다가, 학생들은 또 떠들기 시작한다.)

**한어 교사**: (큰 소리로) 安静点儿, 听见没有?[*좀 조용히 하라, 들었는가?*]

(학생들은 여전히 떠든다.)

**여학생 11**: ① (큰 소리로) 야, 댔다. 선생님이 조용해라재야, 누기 또 말하니.

② (학생들은 조용해진다.)

사례 Ⅳ-6의 ①을 보면 여학생 11은 한어 교사가 말하였던 내용을 조선어로 번역하여 다시 한 번 반복하면서 강조를 시도한다. 여학생 11의 이러한 코드 전환은 한어 수업에서 가급적이면 조선어를 하지 말자는 암묵적인 언어적 규칙을 어겼으나, 오히려 이로써 사람들의 주목을 받으면서 말 내용을 강조하는 데 성공한다(② 참조). 예견적 모델을 보면 언어 제한이 있는 경우 일대 다로 발화함에 있어서 어린이는 흔히 상황의 언어 제한에 근거하여 언어를 선택하지만, 말 내용을 강조하기 위해서는 이와 같이 언어적 규칙을 어기는 언어 행위를 보이면서도 주목을 받고자 한다.

이처럼 코드 전환은 말 내용을 강조하는 기능을 행한다. 코드 전환의

이러한 기능은 구어 의사소통 경로보다도 문어 의사소통 경로에서 더 뚜렷하게 드러나는데, 따라서 어린이들은 말 내용을 강조하기 위한 전략적인 코드 전환 행위를 문어 의사소통 경로에서 훨씬 더 많이 보였다.

## 4. 합의 요청 또는 의견 대립

앞서 서술하였듯이 어린이는 주로 자신이 선호하는 언어를 선택하여 상대와 대화한다. 하지만 청자의 합의가 필요할 때에는 청자가 선호하는 언어로 코드 전환하여 합의를 요청하는 경우가 많다. 이러한 언어 행위는 주로 또래 집단에만 한정되어 전략적으로 진행된다.

**<사례 Ⅳ-7> 휴식 시간**

**여학생 5**: 我想去洗手间, 你陪我呗.[*나는 화장실 가고 싶다, 당신이 나랑 같이 가달라.*]

**여학생 7**: 아아 싫다.

**여학생 5**: 啊啊, 你陪我嘛.[*아아, 당신이 나랑 같이 가달라.*]

**여학생 7**: 코앞인데 머, 혼자 가라.

**여학생 5**: 哼, 我不高兴啦.[*흥, 나 삐졌다.*]

**여학생 7**: (웃음)댔다.

**여학생 5**: ① 아아, 같이 가자. 같이 가서 이거 씼자. 내 혼자 못 씼는다.

**여학생 7**: 아아, 진짜, (자리에서 일어서면서) 빨리 그래라.

**여학생 5**: ② (손에 있는 무언가를 가리키면서) 这个颜色好看吗? 是我昨天网购的.[*이 색상이 이쁜가, 어제 내가 인터넷 쇼핑한 것이다.*]

(후략)

사례 Ⅳ-7을 보면, 여학생 5는 자신이 선호하는 언어로 대화하다가도 여학생 7이 자신의 도움 요청을 거절하자, 여학생 7이 선호하는 언어로 코드 전환하여 합의를 요청한다(① 참조). 합의 요청이 성공하자, ②부터는 또 다시 자신이 선호하는 언어로 코드 전환하여 기타 화제에 대한 이야기를 진행한다.

한편 어린이들은 자기보다 나이가 많은 자와 의사소통을 할 때에는 또래 집단에서 하는 것처럼 청자가 선호하는 언어에 근거하여 코드를 전환하는 것이 아니라, 조선어로 코드 전환하는 것으로써 공손함을 표하면서 합의를 요청하고, 의견이 대립될 때에는 한어로 코드 전환하여 저항하려는 몹시 전략적인 코드 전환 행위를 보인다. 이와 달리 학급 친구들 내지 또래 친구들 간의 의사소통에서 코드 전환은 공손함의 표현 또는 저항의 기능을 전혀 하지 않는다. 왜냐하면 또래 어린이들 간의 조선어는 전부 반말로 되어 있기 때문이다. 하지만 존댓말로 되어 있는 조선어가 언어적 상호 작용에 등장하는 경우, 조선어로의 코드 전환은 공손함을 표하는 기능을 하고, 한어로의 코드 전환은 저항의 기능을 한다.

**<사례 Ⅳ-8> 학부모회**
**모친 5**: 어째 한어 이리 못 체?
**여학생 12**: ① 良[*'양호*[32]]이무 갠챊챔까?
**모친 5**: 良[*'양호*]이 어떻게 갠채야? 다른 아들[*아이들*]은 우수 많더라.

---

[32] 조선족 자치주는 초등학교 어린이들의 시험을 채점할 때 흔히 '우수(优秀)', '양호(良好)', '급제(及格)', '불합격(不及格)'과 같은 네 등급으로 나눈다.

**여학생 12**: ② 我们汉语老师说了，这一次出的难.[*우리 한어 선생님이 말했다, 이번에 시험 출제한 것이 어렵다고.*]

**모친 5**: 아... 그러야?

**여학생 12**: ③ 에, 바쁨다.

**모친 5**: 근데 다른 아들[*아이들*]은 우수 맞았재?

**여학생 12**: ④ 那我上一次别人都是良，我打了优呢.[*그러면 나는 저번에 다른 사람들은 다 '양호'이고, 나는 '우수'인데.*]

**모친 5**: ⑤ 댔다, 다메[*다음에*]두 이렇게 맞을 예사이야?

**여학생 12**: ⑥ 아이, 다메[*다음에*]는 우수.

**모친 5**: 그래, 그래야지.

사례 Ⅳ-8의 ①을 보면 여학생 12는 모친 5가 성적으로 자신을 비난하기 시작하자, 조선어로 '양호'라는 성적이 사실상 '괜찮다'고 생각하자는 합의 요청을 시도한다. 이러한 요청이 거절을 당하자, ②에서는 한어로 코드 전환하여 '양호'라는 성적이 왜 '괜찮은지'에 대한 자신의 이유를 설명한다. 모친 5가 그러한 이유에 설득되려고 하자, 여학생 12는 조선어로 코드 전환하여 동조를 구한다(③ 참조). 하지만 여학생 12는 모친 5의 공감을 형성하는 데 실패하였고, 그러자 ④에서는 한어로 코드 전환하여 모친 5와 대립되는 자신의 의견을 주장하면서 일종의 저항을 시도한다. 모친 5가 부모의 권위로 여학생 12의 이러한 저항을 훈계하면서(⑤ 참조), 다음에도 '양호'를 받을 것인지에 대해서 질문하자, 여학생 11은 조선어로 코드 전환하여 공손함을 표하면서 자신의 결심을 밝힌다(⑥ 참조).

**<사례 Ⅳ-9> 놀이 시간**

(남학생 1과 남학생 9가 운동장에서 몸 싸움을 포함한 다툼을 하는 도

중에 남학생 1이 상처를 입었기에, 연구자는 그들을 담임교사에게 데리고 갔다.)

**담임교사**: (큰소리로) 야아, 어째 이렇게 대?

**남학생 9**: 이럽씀다.

**담임교사**: 머이 이럽기는.

**남학생 1**: ① 真没事儿.[*진짜 괜찮다.*]

**담임교사**: (남학생 1을 향하여) ② 넌 가마이 있어라. (남학생 9의 상처를 보면서) 校医院[*학교 병원*]가바야재?

**남학생 9**: ③ 啊? 真没事儿, 不是很疼.[*아? 진짜 괜찮다, 많이 아픈 것은 아니다.*]

**담임교사**: 빨갛게 댔재. (남학생 1을 향하여) 니 그래?

**남학생 1**: ④ 我是不小心的.[*나는 부주의로 한 것이다.*]

**남학생 9**: ⑤ 아임다, 자 제나 그랬씀다[*그는 일부러 그렇게 했다*].

**담임교사**: 둘이 싸매?

**남학생 9**: ⑥ 不是, 是他[*아니다, 그가*](남학생 1에 의해 말이 중단되다.)

**남학생 1**: ⑦ 자 먼저 지꺼레씀다.[*그가 먼저 시비를 걸었다*].

**담임교사**: 다시는 너네르 나가 놀게 하쟁가 바라. 다시 하개?

**남학생 1, 남학생 9**: ⑧ 아이.

**담임교사**: 개 어찌갰니?

**남학생 1**: ⑨ 에, 내 校医院[*학교 병원*]에 데레가겠씀다.

**담임교사**: (남학생 9를 향하여) 너는?

**남학생 9**: ⑩ 같이 가갰슴다.

**담임교사**: 다멘 쌈하무 아이 덴다[*된다*], 들어?

**남학생 1, 남학생 9**: ⑪ 에.

사례 Ⅳ-9를 보면 남학생 1과 남학생 9는 담임교사의 생각과 상반된 주장을 제기할 때마다 한어로 코드 전환하면서 일종의 저항을 시도한다(①, ③, ④, ⑥ 참조). 그러면 담임교사는 이러한 저항을 훈계하기도 한다(예를 들어 ②). 남학생 1과 남학생 9는 의견 충돌이 있을 때마다, 담임교사에게 자신의 주장을 믿어 달라는 의미로, 조선어로 코드 전환하면서 합의를 요청한다(⑤, ⑦ 참조). 담임교사가 교사의 권위로 향후 운동장에

서 놀이를 하지 못하게 할 것이라고 위협을 하면서 어린이들을 훈계하기 시작하자, 남학생 1과 남학생 9는 그 뒤부터는 조선어로만 담임교사와 대화하면서 공손함을 표하는 동시에, 다음에도 운동장에서 놀이를 할 수 있게끔 해달라는 암묵적인 합의 요청을 시도한다(⑧, ⑨, ⑩, ⑪ 참조).

이와 같이 또래 집단에서 상대가 선호하는 언어로의 코드 전환은 합의 요청을 하는 데 유리한 기능을 하며, 나이가 많은 자와의 의사소통에서 조선어로의 코드 전환은 공손함을 표하면서 합의 요청을 시도할 수 있는 기능을 행한다. 또한 나이가 많은 자와 한어로 코드 전환하는 것은 저항의 의도를 보이며 의견을 유효하게 대립시키는 기능을 하고 있다. 그러면 나이가 많은 자는 이를 저항으로 받아들이게 되고, 때로는 그로 인한 훈계를 행하기도 한다.

이상으로 본 장에서는 전략적으로 코드를 전환하는 어린이들의 언어 행위들을 해석적 모델로 살펴봄으로써, 3장에서 예견적 모델로 살펴본 어린이들의 이중 언어 사용을 보다 심층적으로 분석하였다. 한편 어린이들의 이중 언어 사용 양상을 보았을 때, 이들은 규범적 측면에서나 실제적 측면에서 모두 두 가지 언어를 자유롭게 사용하는 편이었으며, 특히 실제적 측면에서는 이중 언어 선택 규범을 어기는 언어 행위들도 많이 보이면서, 보다 자유롭게 코드를 전환하면서 두 가지 언어를 사용하였다.

# V. 언어 이데올로기

본 장에서는 우선 성인들이 어린이의 언어사회화 과정에서 이중 언어 학습과 사용에 관련하여 강조하는 사회적 가치가 무엇인지 찾아낸다. 이를 위해 연구자는 성인들이 어린이의 언어사회화 과정에서 어린이에게 강조하는 언어 이데올로기가 무엇인지에 초점을 맞춘다. 그리고 어린이가 성인들의 그러한 언어 이데올로기를 어떻게 받아들이거나 거부하는지를 살펴본다. 나아가 어린이들의 언어 이데올로기가 이들의 언어 행위에 어떻게 반영되는지도 살펴본다.

## 1. 성인들의 언어 이데올로기

어린이의 언어사회화 과정에서 성인들이 어린이에게 강조하려고 하는 언어 이데올로기는 교육의 주체에 따라 많은 부분에서 서로 유사하게 나타난다. 연구자는 어린이의 이중 언어 학습 및 사용과 관련하여 주로 강조되는 상이한 사회적 가치에 따라서 관료들의 언어 이데올로기와 부모들의 언어 이데올로기로 나눈다.

### (1) 관료: 조선족 정체성으로서의 조선어, 언어 자본으로서의 한어

앞서 언급하였듯이 xx 시의 교육계 관료들은 어린이의 이중 언어 능력을 배양하기에 유리한 언어 환경을 만들기 위해 여러 가지 업무를 지시한다. 사례 Ⅴ-1을 보면 그들은 이중 언어 교육의 흐름에서 자신이 행하고 있는 역할을 다음과 같이 해석한다.

**<사례 Ⅴ-1> 교육계 관료 2와의 면담 중 발췌**

잘하구 있다. 우린 아주 잘하구 있다야. 我们的使命就是这个，一定不能让民族忘了民族语言. 你看现在的小孩儿条件多好呀，民族学校按人头数，教育经费是汉校的4倍. 我们的文化需要传承，我们的语言更需要保护呀，一些优秀的，民族的东西需要保留. 没有语言，哪来的文化，哪来的朝鲜族.[*우리의 사명이 바로 이것이다, 반드시 민족으로 하여금 민족 언어를 잊지 않게 해야 한다. 당신도 보면 지금 애들 조건이 얼마나 좋은가, 민족 학교는 인원수에 따라, 교육 경비는 한족 학교의 4 배이다. 우리의 문화는 전승될 필요가 있다, 우리의 언어는 더욱더 보호받을 필요가 있다, 일부 우수한, 민족적인 것들은 보존될 필요가 있다, 언어가 없으면, 문화가 어디 있는가, 조선족이 어디에 있는가.*]

교육계 관료들은 이중 언어 교육의 충실한 실행을 고수하는 이유를 민족의 존속 문제로 확장시킨다(사례 Ⅴ-1, 사례 Ⅴ-5의 ① 참조). 민족 언어는 민족 문화 내지 민족의 상징이며, 민족 언어를 잊으면 민족 역시 사라진다는 우려를 나타내기도 한다. 교육계 관료들은 조선어를 조선족 정체성의 가장 중요한 상징, 조선족 문화의 표지로 간주하는 언어 이데올로기를 드러내면서, 어린이의 이중 언어 교육을 실천한다.

**<사례 Ⅴ-2> 관료 3과의 면담 중 발췌**

그래두 조선족이니까 조선말 해야지. 무대에 있을 때 그래 조선족인데 조선족 옷으 아이 입으무 머 입니? 조선족 복장으 우리 조선족 학교 아들[*아이들*]이 아이 입으무 개 누가 입개? 한족 아들[*아이들*]이 입갰니? (중략) 당연히 무대에서두 그렇지, 보통 한족말러 하무 그냥 한족잉가 한다. 우리 아들[*아이들*]은 그래두 조선말러 마이 시케야지. 밑에서 무대 보는 사람들두 그렇재야, 누기 한족말 들을라 왓갰니? 또 누기 그냥 복장 볼라 왔갰니? 그래두 조선족 노래라메, 어? 조선말러 된 머라두 말해야지 (중략) 체육? 조선족은 무조건 이게야 덴다[*된다*].

**<사례 Ⅴ-3> 관료 4와의 면담 중 발췌**

방송두 그렇구, 무대우에서두 그렇다, 한족말러 덴 방송이 많재야. 이럴 때 우리 아들[*아이들*]이 조선얼러 방송해야 사람들이 이게 조선족이구나 라능거 알지.

위의 사례들에서 나타나듯이 xx 시의 문화, 체육, 방송을 관할하는 국가 기관들의 관료들은 조선족 정체성의 상징이자 조선족 문화의 표지인 조선어를 연행의 범주에까지 확장시킨다. 그들에게 있어서 조선어로 발화하는 것은, 조선족의 전통 복장을 입거나 전통 예술을 보여주는 것과 같이 조선족 정체성을 연행하는 필수적이면서도 가장 중요한 과정 중 하나이다.

그들은 또한 조선어 구사 능력이 조선족 여부를 판별하는 중요한 기준임을 밝히면서, 조선어를 조선족 문화 내지 정체성의 표지로 간주한다. 따라서 어린이가 조선어로 조선족 문화를 대중에게 알리면서 조선족 정체성을 연행하게끔 한다. 예를 들어 관료들은 xx 시, 조선족 자치주, 나아가 국가의 차원에서 열리는 여러 가지 행사와 공연에서 조선족 어린

이가 조선어로 발화할 것을 기대하고 있다. 즉 여기서의 조선어 사용은 일상적인 언어 사용이 아닌, 일종의 무대화된 사용으로서 정체성의 연행으로 기능하는 것이다.

어린이가 언어를 선택하는 예견적 모델(표 Ⅲ-1 참조)과 앞서 전사한 많은 사례들에서, 어린이의 실제적인 언어적 상호 작용에서 조선어가 '학습의 언어'로 작용함을 알 수 있다. 예를 들어 어린이들은 학습적 상황에서 주로 조선어를 선택하여 발화하며, 학습과 관련된 화제 및 내용에서도 주로 조선어로 코드 전환하여 의사소통을 하는 경향이 있다. 이와 같이 학교에서의 언어 선택 규범에서 조선어가 학습의 언어로 될 수 있는 데에는 조선족의 공식적인 민족 교육을 통하여 조선어의 위세를 높이면서, 조선족 어린이의 조선족 정체성을 강화하고자 하는 관료들의 노력이 있는 것으로 보인다.

한편 어린이의 언어사회화 과정에서 관료들이 강조하는 한어에 대한 가치는 고등학교 이후의 공부와 생활을 위한 언어 자본(Bourdieu 1977)에 불과하다(사례 Ⅱ-10의 ② 참조). 관료들은 흔히 어린이가 고등학교까지 민족 교육을 지속적으로 받을 것을 기대하고 있다. 하지만 조선어를 교육의 주된 언어로 할 수 없는 대학교 시기[33]부터의 공부와 생활, 특히 사회에서의 취직과 진로를 고려하여 한어를 언어 자본으로 간주한다.

---

[33] 조선족 자치주에 위치한 중국의 유일한 조선족 대학에서도 기타 민족의 학생들을 고려하여, 교육의 주된 언어를 국가의 유일한 공식 언어인 한어로 하고 있다.

관료들은 흔히 어린이가 나중에 중국의 '안쪽(내륙 지역)'[34]에 가게 되면 교육, 생활 내지 직장에서의 주된 언어가 한어로 되어 있기에, 적응을 잘 할 뿐만 아니라 기타 민족들과 경쟁하면서 취직도 잘 하고 돈도 잘 벌기 위해서는 한어를 잘 해야 한다고 주장한다. 한어는 이와 같이 관료들에게 있어서 경제적 가치가 있는 언어 자본이다.

### (2) 부모: '이중 언어'로서의 조선어, 중국인 정체성과 언어 자본으로서의 한어

관료들과 달리 학부모들은 어린이의 조선족 정체성에 대해서 다소 무관심한 태도를 취한다. 다음의 사례들에서는 부모가 조선어를 '이중 언어'에서의 부차적인 언어로, 한어를 중국인 정체성의 상징이자 하나의 언어 자본으로 간주하는 언어 이데올로기가 있음이 드러난다.

**<사례 Ⅴ-4> 5학년 x 학급 모친 1과의 면담**

**모친 1**: (전략) 我带我家小孩儿出去的话，还挺多人问我是朝族还(是)汉族.[*내가 우리 집 애를 데리고 나가면, 꽤 많은 사람들이 나한테 조선족인지 한족인지 물어본다.*]

**연구자**: 那你不会觉得尴尬吗?[*그러면 당신은 난처하지 않은가?*]

**모친 1**: ① 不会呀，那不挺好的吗？说明我家孩子汉语好哇，我教导有方嘛.[*아니다, 그것은 좋지 않는가? 우리 집 아이가 한어를 잘 한다는 것을 설명한다, 내가 잘 키운 것이다.*](웃음)

(중략)

[34] 조선족 자치주는 중국의 변경지대이다. 따라서 xx 시 역시 국경선 근처에 위치하였다.

**연구자**: 既然如此，为什么当初送她来朝鲜族学校呢?[*그렇다면, 왜 당초에 그녀를 조선족 학교에 보냈는가?*]

**모친 1**: ② 多学一门语言嘛，多学一门嘛，挺好的.[*한 가지 언어를 더 배운다, 한 가지를 더 배운다, 몹시 좋다.*]

**연구자**: 哪一门? 汉语? 还是朝语?[*어떤 언어? 한어? 아니면 조선어?*]

**모친 1**: ③ 朝语呀，汉语是肯定要学的，但是朝语的话… 反正多学一门语言不挺好嘛，提升竞争力.[*조선어다, 한어는 무조건 배워야 하는 것이다, 그러나 조선어는… 아무튼 한 가지 언어를 더 배우는 것은 몹시 좋지 않은가, 경쟁력을 높인다.*]

(중략)

**연구자**: 那汉语是一定要学的哈?[*그러면 한어는 꼭 배워야 하는 것이 맞는가?*]

**모친 1**: ④ 那是自然，中国人嘛，不学汉语成何体统.[*그것은 당연한 것이다, 중국인이니까, 한어를 배우지 않으면 체통을 잃는 것이다.*]

**<사례 Ⅴ-5> 5학년 x 학급 부친 3(xx 시의 관료이기도 함)과의 면담**

**부친 3**: (전략) ①{ 朝鲜族学生都不上朝校，那谁还上朝校? 是吧? 如果连我们的小孩儿们都不学朝语，那以后朝语就跟外语，英语是一样的，没有什么区别，对孩子们来说都是外语，很陌生，不再是民族语言了. (중략) 如果民族学校的生源变多，那我们也很乐意拨款的，孩子是一个民族的希望，前提是他得是我们民族的人，得知道朝鲜族的文化，会用本民族的语言把本民族的文化传承下去，民族的传承都指望他们了.[*조선족 학생도 조선족 학교를 다니지 않는다면, 그러면 누가 또 조선족 학교에 갈까? 그렇지 않는가? 만약 우리의 아이들도 다 조선어를 배우지 않는다면, 그러면 나중에 조선어는 외국어, 영어와 똑같은 것이다, 다를 바가 없다, 아이들에게는 다 외국어이다, 몹시 낯설다, 민족 언어가 더 이상 아니다.* (중략) *만약 민족 학교의 학생 자원이 많아지면, 그러면 우리도 몹시 돈을 내주고 싶다, 어린이는 한 민족의 희망이다, 하지만 그 어린이가 우리 민족의 사람이라는 전제가 있어야 한다, 조선족의 문화를 알아야 한다, 자민족의 언어로 자민족의 문화를 전승할 줄 알아야 한다, 민족의 전승은 다 그들에게 달려있다.*] }

(중략)

**연구자**: 如果再生一个，也会把孩子送到朝校吗?[*만약 또 하나 더 낳는다면, 역시 어린이를 조선족 학교에 보낼 것인가?*]

**부친 3**: ②{ 其实吧，现在的朝校双语教育搞得挺好的，我挺满意的，就算

把孩子送到朝校，汉语水平跟汉族学生也差不了太多啦，现在这种差距在越来越缩小了.[*사실은, 지금의 조선족 학교는 이중 언어 교육이 몹시 잘 되어 있다, 나는 몹시 만족한다, 어린이를 조선족 학교에 보낸다고 해도, 한어 수준은 한족 학생과 크게 차이가 나지도 않는다, 지금 이러한 차이는 점점 줄어들고 있다.*] }

**연구자**: 那你会把小孩送到这里吗?[*그러면 당신은 어린이를 여기(조선족 초등학교)에 보낼 것인가?*]

**부친 3**: ③ 음… 근데 야, 또 잘 모르겠쏘.

**연구자**: 음? (웃음)您刚不是说连朝鲜族小孩都不学朝语，那民族就没有希望吗?[*(웃음)당신은 방금 조선족 어린이도 조선어를 배우지 않으면, 민족은 희망이 없다고 하지 않았는가?*]

**부친 3**: ④ 야, 맞쏘. 근데두 또 사람 일이라능게 또 모르재요우. ⑤ 근데 아무튼 언어 두 개 장악하능게 좋기사 좋지무.

**연구자**: 您是说，咱也可以不用学朝语? 是吗?[*그러니까 당신의 말은, 우리(당신의 어린이들)는 조선어를 배울 필요가 없다? 맞는가?*]

**부친 3**: ⑥ 야, 사실 우리 아는 한어만 잘해두 되우. 만약 한족 학교 가무 한어 더 잘하재요.

**연구자**: 그래무 한어는 아이 배우무 아이 뎀까?

**부친 3**: ⑦{ 그거 아이 배우무 머이 데우… 지금 할머이 할아버이 세대하구 그래무 머이 다르우? 그때는 사람들이 중국 온지 얼마 아이 대서 못 할수두 있는데, 그때 누기 공부 하우, 근데 지금 아들[*아이들*]이사 완저이 중국 사람이지무, 그래서 나는 우리 집 아는 중국말만 할 줄 알아두 덴다구 생각하우, 한어 못하무사 머저리지. }

(중략)

**연구자**: 您这么迟疑，是因为有什么顾忌吗?[*당신이 이렇게 망설이는 것(어린이를 조선족 학교에 보내야 할지에 대해서 망설이는 것)은, 어떠한 염려가 있어서 그러는 것인가?*]

**부친 3**: ⑧{ 우리 집 아르 보니까… 怎么也是压力大呗，那学两门语言，压力能不大吗，虽然可以学本民族的语言，也可以学习本民族的文化，但是压力大，这也是事实.[*아무리 그래도 부담이 크다, 그 두 가지 언어를 배우는 것이, 부담이 크지 않을 수가 있는가, 자민족의 언어를 배울 수 있다고 해도, 그리고 자민족의 문화를 배울 수 있다고 해도, 하지만 부담이 크다, 이것도 사실이다.*] }

**<사례 Ⅴ-6> 5학년 x 학급 모친 6과의 면담 중 발췌**

汉语是世界性的语言，我的小孩儿必须要学好汉语.（중략）很多外国人都在学汉语呢，中国是未来的世界第一，去国外讲汉语，谁听不懂，而且那么多的华人呢.（중략）我们家的小孩儿如果出国了，不管是在世界上的任何一个国家，都不会饿死，这么多中国人，这么多华人，我们的语言是一样的，华人都很团结的，这么多商机，这么宝贵的中文，哪儿都会需要这样的人.（중략）在这里(朝鲜族学校)，如果小孩儿还能多学一门语言，那她的竞争力是别人都不可比的.（중략）多学一门语言，总归是好的，也可以开阔视野.

*[①{ 한어는 세계적인 언어이다, 나의 아이는 반드시 한어를 잘 배워야 한다. (중략) 몹시 많은 외국인들도 다 한어를 배우고 있는데, 중국은 미래의 세계 1위이다, 외국에 나가서 한어로 말하면, 누가 못 알아듣는가. 그러한 데다가 그렇게 많은 중국계의 사람[35]들도 있지 않은가. (중략) 우리 집의 아이가 만약 출국한다면, 세계 상의 임의로 어떠한 하나의 나라에 있어도, 다 배고파 죽지 않는다, 이렇게 많은 중국인, 이렇게 많은 중국계의 사람들, 우리의 언어는 다 같다, 중국계 사람들은 다 몹시 뭉친다, 이렇게 많은 상업 기회, 이렇게 소중한 중국어, 어디든 이러한(중국어를 할 수 있는) 사람이 필요할 것이다. } (중략) ②{ 여기(조선족 학교)에서, 만약 어린이가 또 하나의 언어를 더 배우게 된다면, 그러면 그녀의 경쟁력은 다른 사람이 다 비교할 수 있는 바가 아니다. (중략) 한가지 언어를 더 배우는 것, 어쨌든 결국에는 좋은 것이다, 시야를 넓힐 수도 있다. }]*

어린이의 초등학교 입학 문제와 관련된 조선족 자치주의 지방 정책은 조선족 어린이를 가급적이면 조선족 학교에 보내는 것을 권장한다. 하지만 어린이를 조선족 초등학교에 보내는 이유에 대하여 부모들은 지방 정책의 원인 외에도 흔히 조선족 초등학교에서 실행하는 이중 언어 교육을 언급하면서, 한 가지 언어를 더 배우는 것이 어린이의 경쟁력을 높이는데 유리하다고 주장한다(사례 Ⅴ-4의 ②, 사례 Ⅴ-5의 ②, ⑤, 사례 Ⅴ-6

---

[35] '중국계 사람'은 연구 참여자가 말한 '华人'에 대한 연구자의 의역이다. 이를 직역하면 '화인'인데, 여기서 '화'는 중화민족에서의 '중화'를 의미한다.

의 ② 참조). 그중 한 가지 '더' 배우게 되는 언어는 조선어이다(사례 Ⅴ-4의 ③, 사례 Ⅴ-5의 ⑥, ⑦, 사례 Ⅴ-6 참조). 그리고 '이중 언어'를 상정할 때에만 조선어가 언급된다. 다시 말해 부모에게 있어서 조선어는 관료들이 생각하는 조선족으로서의 '필수적'인 언어인 것이 아니라, 어린이가 '필요 이상'으로 더 배우게 되는 한 가지 언어인 것이다. 이로써 조선어는 부모에게 있어서 '꼭 필요한 것'이 아닌 하나의 '부차적'인 언어로 된다.

부모에게 있어서 한어는 조선어와 달리 꼭 배워야 하는 '필수적'인 언어이다(사례 Ⅴ-4의 ③, ④, 사례 Ⅴ-5의 ⑥, ⑦ 참조). 한어가 이와 같이 '기본적'인 언어로 될 수 있는 데에는 어린이의 중국인 정체성에 대한 부모의 강조에서 비롯된다. 부모에게 있어서 어린이가 한어를 배우지 않고, 한어를 '못하는 것'은 어린이의 중국인 정체성에 어긋나는, 상상할 수 없는 행위이다. 예를 들어 어린이가 한어를 배우지 않는 것은 중국인으로서 '체통을 잃는 것'이다(사례 Ⅴ-4의 ④ 참조). 어린이가 한어를 배우지 않으면 어린이는 또한 중국으로 이주한지 얼마 안 되는 조부모 세대와 다를 바가 없는 것으로 취급되며, 부모의 주장에 따르면 '완전한 중국인'으로서 어린이는 꼭 한어를 배워야 할 뿐만 아니라 잘 해야 한다는 것이다(사례 Ⅴ-5의 ⑦ 참조).

반면 부모는 어린이의 조선족 정체성에 대해서는 언급을 하지 않으며, 이에 대해서는 다소 무관심한 태도를 보인다. 예를 들어 부모는 어린이가 한족으로 오해 받을 때마다, 이를 어린이의 한어 능력이 인정받은

것으로만 간주하면서, ‘난처함’ 대신 본인의 ‘잘 된’ 교육에 대한 자부심을 드러낸다(사례 Ⅴ-4의 ① 참조). 부모의 이러한 언어 이데올로기는 조선어를 정체성과 분리된 하나의 언어로, 특히 ‘이중 언어’에서의 부차적인 언어로만 간주하는 것이다. 부모가 어린이의 언어사회화 과정에서 조선어에 대해 언급하는 것은, 그들이 어린이의 ‘이중 언어’ 습득에 가치를 두기 때문이다.

부모는 조선족의 민족 교육에서는 이중 언어 교육을 충실히 실행하고 있긴 하지만, 여전히 조선어를 교육의 주된 언어로 하고 한어가 교육의 제2언어로 ‘밀린다는 것’을 인지한다(사례 Ⅴ-5의 ②, ⑥ 참조). 그러므로 앞서 언급하였듯이 부모는 가정에서 어린이에게 다양한 한어 환경을 의식적으로 마련해주기 위해 여러 가지 방법들을 동원하게 된다(사례 Ⅱ-11 참조). 이는 사실상 한어에 대한 학교 교육을 어느 정도 보완하려는 부모의 시도인 것이다.

어린이의 한어 능력을 향상시키기 위한 부모의 이러한 노력(사례 Ⅱ-11, 사례 Ⅱ-12 참조)은 한어를 중국인 정체성의 상징뿐만 아니라, 언어 자본으로도 간주하는 언어 이데올로기에서 비롯된 것이다. 부모들은 흔히 중국의 세계적인 지위와 미래에 대해 긍정적인 태도를 보이면서 한어의 경제적 가치에 대하여 높이 평가한다. 사례 Ⅴ-6의 ①에서도 나타나듯이 부모에게 있어서 한어는 ‘어디에 가든 배고파 죽지 않는’ 언어 자본이다. 부모는 한어가 ‘상업 기회를 창출할 수 있는 것’과 같은 여러 가지 경제적 자본으로 전환될 수 있다는 것에 의심치 않는다. 한어를 언어

자본으로 생각하는 부모들의 이러한 언어 이데올로기는 그들로 하여금 어린이가 '한어를 할 줄 안다'는 것 자체에서 자부심을 드러내게 한다. 이로써 부모는 한어를 더욱더 '소중한' 언어 자본으로 간주하면서, 어린이의 한어 능력을 중요시하게 된다.

### (3) 관료 대 부모: 중국의 소수 민족이냐, 중화민족이냐

사례 V-5에서 부친 3은 부모인 동시에 xx 시의 관료이다. xx 시의 관료로서 조선족 학교의 학생 자원과 민족 교육의 경비에 대해 언급할 때에는 ①과 같이 민족 언어로서 조선어의 가치를 강조한다. 즉 앞서 언급한 대로 조선어를 조선족 정체성의 상징, 조선족 문화의 표지로 간주하면서, 조선족 어린이를 조선족 학교에 보내 조선어를 배우게 하는 것을 민족의 존속 문제와도 연결시킨다.

이로써 부친 3은 조선어를 조선족 어린이로서 꼭 배워야 하는 '필수적'인 언어로 간주하는, 관료들에게서 흔히 나타나는 언어 이데올로기를 드러내다가도, ②에서 자신의 자녀를 언급할 때부터는 부모들에게서 흔히 나타나는 언어 이데올로기를 드러낸다. 즉 어린이의 한어 능력을 중요시하면서 한어의 가치를 강조하는(②, ⑥ 참조) 동시에, 조선족 정체성 대신 중국인 정체성을 언급(⑦ 참조)하기 시작한다는 것이다.

부친 3은 '조선족 어린이는 조선족 학교에 보내야 한다', '조선족 어린이는 꼭 조선어를 배워야 한다'는 언급(① 참조)과는 달리, 이후 연구자

의 질문에 대하여 자신의 둘째 자녀를 조선족 학교에 보내 조선어를 배우게 할지 망설이고 있다(③, ④ 참조). 심지어 이후의 진술을 보면 본인의 자녀를 한족 학교에 보내도 된다는 주장에 여러 가지 정당성을 부여한다(⑥, ⑧ 참조).

특히 부친 3은 '본인의 자녀는 조선어를 배울 필요가 없고 한어만 잘해도 된다'는 의미를 전달하면서(⑥ 참조), 첫 번째 언급인 ①의 발화 내용과 상반되는 태도를 드러낸다. 즉 조선어는 부친 3이 전에 말한 것과 같이 '조선족 어린이가 꼭 배워야 하는, 몹시 필요한 언어'인 것(① 참조)이 아니라, '배우지 않아도 되는 언어'로 되는 동시에, 한어야말로 '기본적이고 필요한 언어'라는 것이다. 부친 3이 첫째 자녀를 조선족 초등학교에 보낸 이유도 조선어를 '추가적인 언어'로 배우면서, '두 가지 언어를 하는 것'이 '한가지 언어만 하는 것'에 비해 어린이에게 유리하다고 생각되기 때문이다(⑤ 참조).

이와 같이 조선족 어린이의 이중 언어 사용 및 교육에 대한 양가적인 태도는 관료이자 부모인 성인들에게서 흔히 나타난다. 많은 관료들은 조선족 어린이들의 이중 언어 교육에 대해서 언급할 때에는 관료들의 담론에서 두드러지는 언어 이데올로기를 드러내다가도, 본인 자녀의 이중 언어 사용 및 교육으로 화제가 변경되었을 경우, 부친 3과 같이 관료로서의 입장과 다소 상반되는 언어 이데올로기를 나타낸다.

다시 말해 관료로서 조선족 어린이의 이중 언어 교육을 실천할 때에는 어린이의 조선족 정체성을 강조하면서, 조선어에 민족의 상징, 민족

문화의 표지와 같은 민족의 존속 문제와 직결되는 가치들을 부여한다. 그리고 한어에 대해서는 고등학교 이후의 공부와 생활, 대학교 졸업 뒤의 취직, 직업과 진로에 영향을 미치는 언어 자본이라는 가치를 부여한다. 하지만 관료가 부모로 되었을 때, 즉 자녀들의 경우를 언급할 때 조선어는 조선족 어린이로서 꼭 배워야 하는 필수적인 언어로 간주되지 않는다. 대신 조선어를 조선족 정체성과 분리된, '이중 언어'에서의 부차적인 언어로만 간주하는 경향이 있다. 따라서 조선어는 '꼭 필요한' 언어에서 '꼭 배워야 할 필요가 없는' 언어로 된다. 부모는 또한 어린이의 중국인 정체성을 강조하면서, 한어를 어린이가 꼭 배워야 하는 필수적인 언어, 기본적인 언어로 간주한다. 그리고 중국의 경제적 성장, 세계적인 지위와 관련하여, 어린이가 '한어를 잘 한다'는 것에서 자부심을 드러낸다. 부모들은 이와 같이 한어의 경제적 가치를 높게 평가하며, 언어 자본으로서의 한어 능력을 몹시 중요시하게 된다.

이처럼 부모와 관료는 모두 어린이의 이중 언어 교육을 중요시하지만, 그들이 어린이의 언어사회화 과정에서 강조하는 정체성은 상이하다. 부모는 '세계 속의 중국'을 염두에 두면서, 중화민족의 범주를 끌어와(사례 Ⅴ-6의 ① 참조), 어린이의 중국인 정체성을 강조한다. 관료는 '중국 내에서의 하나의 소수 민족인 조선족'의 존속 문제를 고려하여 조선족 정체성을 강조한다. 따라서 부모와 관료는 이중 언어 교육을 실천함에 있어서 상이한 언어(한어 또는 조선어)에 각자 강조하는 정체성을 연결시켜, 어린이가 해당 언어를 학습하고 발화하면서 본인이 강조하는 정체

성을 나타내기를 기대한다.

## 2. 어린이들의 언어 이데올로기

### (1) 상황적 정체성: ‘나’의 언어들에 대한 자유로운 코드 전환

각각의 언어에 상이한 정체성을 연관시키는 관료, 부모와 같이, 어린이 역시 두 가지 언어에 서로 다른 정체성을 연결시킨다. 즉 어린이는 성인들처럼 조선어를 조선족 정체성의 상징으로, 한어를 중국인 정체성의 상징으로 간주한다는 것이다. 두 가지 정체성에서 한 가지만 주로 강조하는 관료, 부모와 달리, 어린이는 두 가지 정체성을 함께 강조하면서, 중화민족인 동시에 중국의 소수 민족인 ‘이중 민족’으로서의 상황적 정체성을 형성해 나간다. 어린이는 또한 ‘두 가지 언어’를 ‘자유자재’로 코드 전환하는 것으로 이러한 상황적 정체성을 나타낸다.

**<사례 Ⅴ-7> 남학생 8과의 면담**

(연구자가 ‘모어’, ‘제1언어’가 무엇인지에 대해서 물어보았을 때, 남학생 8은 ‘모어’와 ‘제1언어’의 의미를 이해하지 못하였다. 따라서 연구자는 질문을 변경한다.)

**연구자**: 世界上有很多语言，你的语言是…?[*세상에는 몹시 많은 언어가 있다, 당신의 언어는…?*]

**남학생 8**: ① 朝语.[*조선어.*]

**연구자**: 为什么?[*왜?*]

**남학생 8**: ② 因为我朝鲜族啊，朝鲜族的民族语言.[*왜냐하면 나는 조선족이니까, (조선어는) 조선족의 민족 언어(이다).*]

**연구자**: 那汉语不是你的语言，是吗?[*그러면 한어는 당신의 언어가 아니다, 맞는가?*]

**남학생 8**: ③ 汉语也是啊.[*한어도 (나의 언어가) 맞다.*]

**연구자**: 为什么呢?[*왜?*]

**남학생 8**: ④ 因为我是中国人啊，中国人当然要学汉语，不学汉语的话就是汉奸[*왜냐하면 나는 중국인이니까, 중국인은 당연히 한어를 배워야 한다, 배우지 않으면 한간*[36]*이다*].

(중략)

**연구자**: 我忘了你刚刚说什么，你说你的语言是什么来着?[*내가 방금 당신이 했던 말을 까먹었다, 당신은 당신의 언어가 무엇이라고 말했는가?*]

**남학생 8**: ⑤ 朝语跟汉语.[*조선어와 한어이다.*]

**연구자**: 哪一门更重要一些?[*어떠한 언어가 조금 더 중요한가?*]

**남학생 8**: ⑥ 都很重要，都要学好，毕竟我是中国人，也是一个朝鲜族.[*다 몹시 중요하다, 다 잘 배워야 한다, 필경 나는 중국인이다, 그리고 하나의 조선족이기도 하다.*]

**연구자**: 怎么样才算是学好?[*어떻게 해야 잘 배우는 것인가?*]

**남학생 8**: ⑦ 就是可以想说什么就说什么.[*그러니까 무엇을 말하고 싶으면 무엇을 말할 수 있는 것이다.*]

**연구자**: 怎么样才算是想说什么就说什么呢?[*어떻게 해야 무엇을 말하고 싶으면 무엇을 말하는 것인가?*]

**남학생 8**: ⑧ 就是…两门语言都一起用，自己想用什么就用什么，就是都听得懂，都能说，然后想说什么就说什么，想用什么就用什么.[*그러니까…두 개의 언어를 다 같이 쓰는 것, 자기가 무엇을 쓰고 싶으면 무엇을 쓰는 것, 그러니까 다 알아들을 수 있는 것, 다 말할 수 있는 것, 그리고 무엇을 말하고 싶으면 무엇을 말할 수 있는 것, 무엇을 사용하고 싶으면 그냥 무엇을 사*

---

[36] '汉奸(한간)'은 적과 내통하는 매국노, 특히 항일전쟁 때 일본에 부역한 중국인을 지칭하는 단어이다.

*용하는 것.*]

**연구자**: 那你觉得你做到了吗?[*그러면 당신이 생각하기에 당신은 해냈는가?*]

**남학생 8**: ⑨ 有, 额... 还差一点点.[*해냈다, 어... 조금은 그래도 조금 모자라다.*]

**연구자**: 음? 比如呢? 哪里差了? 你的朝语跟汉语成绩不是都挺好的吗?[*예를 들면? 어디가 모자란 것인가? 당신의 조선어와 한어 성적은 다 몹시 좋은 것이 아니었는가?*]

**남학생 8**: ⑩ 但是我朝语课上还是经常讲汉语, 朝语也讲, 但汉语也讲, 经常挨骂.[*하지만 나는 조선어 수업에서 여전히 항상 한어로 말한다, 조선어도 말한다, 하지만 한어도 말한다, 항상 욕을 먹는다.*]

**연구자**: 那你为什么总讲汉语？ 你就讲朝语呗.[*그러면 당신은 왜 계속 한어로 말하는가? 당신은 그냥 조선어를 하면 되지 않는가.*]

**남학생 8**: ⑪ 有些单词我想不起来.[*나는 어떠한 단어는 (조선어로) 생각이 나지 않는다.*]

**<사례 Ⅴ-8> 여학생 1과의 면담**

**연구자**: 你的语言是什么?[*당신의 언어는 무엇인가?*]

**여학생 1**: 에? 지금 배우구 있는 언어.

**연구자**: 무슨 언어? 영어, 한어, 조선어?

**여학생 1**: ① 에, 한어하구 조선어.

**연구자**: 哪一门更重要一些?[*어떠한 언어가 조금 더 중요한가?*]

**여학생 1**: ② 다 중요함다, 다 잘해야 뎀다.

**연구자**: 왜?

**여학생 1**: ③ 중국 사람은 다 한어르 잘 해야 데잼까? 그리구 조선말은 우리 조선족이니까.

**연구자**: 어째야 잘하는게야?

**여학생 1**: ④ 에? 쓰기 싶은댈러 막 쓰는거.

**연구자**: 쓰기 싶은댈러 막 쓰는거? 두 개 같이 쓰는거?

**여학생 1**: 에.

**연구자**: 너두 지금 그래구 있재?

**여학생 1**: ⑤ 근데 나는 어떨 때 한어 단어 생각 아이 나는게 있음다. 그래서 한얼러[*한어로*] 말하다가두 조선얼러 말하게 뎀다, ⑥ 그리구 다른 아들[*아이들*]이 한얼러[*한어로*] 말할 때두 나는 잘 리해[*이해*]르 못하겠슴다

, 또 조선얼러 하게 뎀다. 다른 아들[*아이들*] 부럽씀다.

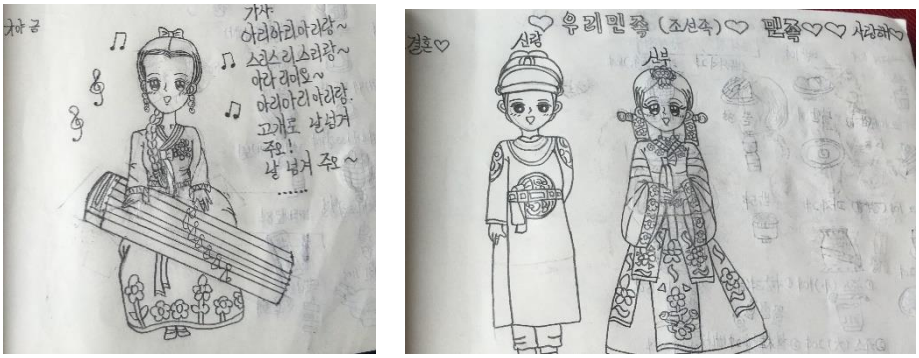
**연구자**: 응? 어떤 방면이 부럽니?

**여학생 1**: ⑦ 하기 싶은댈러 막 말하는거, ⑧ 나는 한어 시간에두 계속 조선말러 말하게 뎀다. 한얼러[*한어로*] 말하다가두 또 조선얼러 말하게 뎀다.

**연구자**: 음...그래무 너는 한어 시간에는 한어만 말하구 싶니?

**여학생 1**: ⑨ 그냥 한어 말하구 싶을 때 한얼러[*한어로*] 말할수 있으무 조캤슴다.

연구자가 어린이들이 생각하는 '나'의 언어에 대해서 물어보았을 때, 사례 Ⅴ-7과 같이 어린이들은 흔히 조선어와 한어 중 하나의 언어만 언급하다가(① 참조), 다른 하나의 언어도 '나'의 언어임을 상기하면서(③ 참조), 나중에는 두 가지 언어가 다 '나'의 언어라고 주장한다(⑤ 참조). 그리고 일부 어린이들은 사례 Ⅴ-8과 같이 두 가지 언어가 다 '나'의 언어임을 바로 표명한다(① 참조). 한편 연구자는 어린이들이 생각하는 조선족과 중국인의 모습을 알기 위하여, 어린이들에게 그들이 생각하는 조선족과 중국인을 자유롭게 그려 달라고 하였다.




**<그림 Ⅴ-1>** 조선족을 그리기

**<그림 Ⅴ-2>** 중국인을 그리기

그림 Ⅴ-2의 두 번째 그림에서 왼쪽의 여성은 만족의 복장을 입었으며, 옆에는 '만족의 복장'이라는 의미로 되어 있는 한자가 쓰여 있다. 오른쪽의 여성은 치파오를 입었고, 옆에는 한자로 '중국 치파오', '여학생 4하나'[37]라고 쓰여 있다. 왜 만족인 여학생 4를 왼쪽이 아닌 오른쪽 여성으로 표기하였는지에 대한 연구자의 물음에 어린이는 중국 치파오는 중국인이라면 누구든 다 입을 수 있다고 답한다. 세 번째 그림에서 보이는 한자는 '일상복'이다.

조선족을 그려 달라는 연구자의 요청에 어린이들은 흔히 그림 Ⅴ-1과 같이 조선족의 민족 복장, 민족 음악과 같은 민족 문화, 그리고 조선어로 조선족을 표현한다. 중국인을 그려 달라는 연구자의 요청에 어린이들은 그림 Ⅴ-2의 첫 번째 그림과 같이 학교에서의 자신과 학급 친구들

---

[37] 여학생 4의 실명이 그림에 나와서, 연구자는 이를 잘 보이지 않게 처리하였다.

을 그리는 경우들이 있었고, 두 번째 그림과 같이 기타 민족들을 그리는 경우들도 있었으며, 세 번째 그림과 같이 전통복이 아닌 일상복을 입은 중국인을 그리는 경우들도 있었다. 두 번째 그림을 그린 여학생 8은 조선족을 그려 달라는 연구자의 요청에 그렸던 그림들도 함께 연구자에게 보여주면서, 56개의 민족으로 이루어진 것이 중국인이라고 말한다. 그리고 어린이들은 그림 Ⅴ-2에서도 볼 수 있듯이 중국인을 표현함에 있어서 흔히 한어를 사용한다.

어린이들은 이와 같이 조선어에 조선족 정체성을 연결하고, 한어에 중국인 정체성을 연관시키는 경향이 있다(사례 Ⅴ-7의 ②, ④, 사례 Ⅴ-8의 ③, 그림 Ⅴ-1, 그림 Ⅴ-2 참조). 이들은 조선족이자 중국인인 자신의 정체성, 즉 중국의 소수 민족이자 중국의 다른 민족들과 함께 구성된 중화민족인 이중 민족 정체성을 강조하면서, 두 가지 언어의 학습과 사용을 동시에 중요시하고 있다(사례 Ⅴ-7의 ⑥, Ⅴ-8의 ②, ③ 참조).

**<사례 Ⅴ-9> 여학생 11과의 면담 중 발췌**

汉语是世界语言[*한어는 세계적인 언어이다*], 근데 나느 한어르 잘 못함다, 그래서 자신심이 떨어짐다. 더 노력해야 데는데... (중략) 나는 한어 발음이 영 이상함다, 잘 못하갰씀다, 다른 아들[*아이들*]이 내보다 훨씬 더 잘하잼까, 그래서 어떨 때는 그냥 한얼러[*한어로*] 말 못하갰씀다.

어린이들은 중국인이자 조선족인 이중 민족 정체성을 강조하면서, 흔히 두 가지 언어를 다 '잘해야 한다', '잘 배워야 한다'고 주장한다(사례 Ⅴ-7의 ⑥, Ⅴ-8의 ②, ③ 참조). 어린이들은 둘 중 하나의 언어에 대한 이해가 이루어지지 않거나, 어휘량이 부족하거나, 발음이 이상한 것과

같은 여러 가지 이유로 인해 두 가지 언어를 자유롭게 코드 전환할 수 없는 경우, 특히 언어 제한이 있는 상황에서 때에 맞게 코드 전환이 제대로 이루어지지 않을 경우, 흔히 자괴감을 보인다(사례 Ⅴ-7의 ⑨, ⑩, ⑪, 사례 Ⅴ-8의 ⑤, ⑥, ⑧, 사례 Ⅴ-9 참조). 다시 말해 어린이들이 생각하기에 제일 바람직한 이중 언어의 사용은 사회적 적절성에 맞게 두 가지 언어를 자유롭게 바꿔서 사용하는 것이다(사례 Ⅴ-7의 ⑦, ⑧, 사례 Ⅴ-8의 ④, ⑦, ⑨ 참조). 그리고 어린이는 두 가지 언어를 자유롭게 코드 전환하는 것으로써 이중 민족 정체성을 드러내고자 한다.

이와 같이 어린이는 조선족 정체성을 상징하는 조선어와 중국인 정체성을 상징하는 한어의 학습과 사용을 동일하게 중요시한다. 또한 더욱 중요한 것은 이 두 가지 언어를 자유롭게 사용할 수 있다는 것이다. 즉 어린이들은 자신의 정체성을 조선어와 한어 중 '무슨 언어'를 말하느냐에 따른 것이 아니라, 두 가지 언어 중 어떤 언어라도 사용할 수 있다는 이중 언어 사용 능력과 한어와 조선어 간의 자유로운 코드 전환에서 찾고 있다. 다시 말해 두 가지 언어를 '어떻게 말하느냐'에 따라 이들의 정체성이 발현될 수도 있다는 것이다(Kang 2012).

어린이는 중국인 또는 조선족 정체성을 관료, 부모가 기대하는 바와 같이 각각 조선어 또는 한어의 학습과 발화에서 찾는 것이 아니다. 대신 사회적 적절성에 맞는 두 가지 언어의 자유로운 코드 전환 행위에서 중국인, 조선족 정체성을 찾게 되는데, 이로써 두 가지 정체성은 어린이의 이중 언어 사용 과정에서 상황적으로 조정된다. 어린이 또래 집단에서

중국인, 조선족 정체성은 두 가지 언어를 자유롭게 코드 전환하는 것으로써 새로운 제3의 정체성으로 재정의된다는 것이다.

어린이는 부모, 관료의 언어 이데올로기를 부분적으로 수용하여 각 언어에 개별적인 정체성을 연결시켰으나, 어린이가 지니는 중국인이자 조선족이라는 이중 민족으로서의 정체성은 상황적으로 나타난다. 즉 어린이는 각각의 언어와 고정적으로 연결되는 특정한 하나의 정체성을 드러내는 것이 아니라, 이중 언어를 '어떻게 사용하느냐'에 따라 자신의 중국인이자 조선족으로서의 정체성을 상황적으로 재정의하면서 조정하는 것이다.

### (2) 성인들의 언어 이데올로기에 대한 전략적 사용: 조선어와 한어는 모두 예의가 바른 언어

앞서 서술하였듯이 보호자들은 어린이가 한어 이해 능력이 다소 낮은 조부모 세대와 한어로 대화하는 것을 예의가 없는 행위라고 주장하면서 훈계한다. 이와 같이 어른들과의 대화에서, 특히 조부모 세대와의 대화에서 어린이가 사용하는 한어를 예의 바르지 않은 언어, 조선어를 예의 바른 언어로 생각하는 언어 태도는 사례 Ⅴ-10에서도 볼 수 있듯이, 부모뿐만 아니라, 교사, 관료들과 같은 성인들한테서도 동일하게 나타난다(② 참조).

**<사례 Ⅴ-10> 관료 5와의 면담 중 발췌**

①{ 야 맞쏘, (지금의 조선족 초등학교의 학생들은) 계속 한얼러[*한어로*] 말하우, 冷不丁去一趟小学, 那些小学生们说的全都是汉语, 吵死了.[*불시에 (조선족) 초등학교에 한 번 가면, 그 초등학생들은 말하는 것이 전부 다 한어이다, 시끄러워 죽겠다.*]}(중략)②{ 有时候跟我也是你呀你呀的, 现在的小孩儿真的是一点礼貌都没有.[*때로는 (조선족 초등학교의 학생들이) 나한테도 'you, you'라고 한다, 지금의 아이들은 진짜로 조금의 예의도 없다.*]}

조선어는 조선민주주의인민공화국이나 대한민국의 언어와 똑같은 문법 체계로서 말 단계(speech level)가 존재한다. 이와 반대로 한어는 말 단계가 존재하지 않는다. 따라서 성인들은 자기보다 나이가 어린 자의 언어 사용을 평가할 때 조선어 사용자를 공손한 사람으로, 한어 사용자를 버릇없는 사람으로 평가하는 경향이 있다(사례 Ⅴ-10의 ② 참조).

앞서 서술하였듯이 어린이들은 나이가 많은 자와 합의를 요청할 때 조선어로, 의견이 대립될 때에는 한어로 코드 전환하는 경향이 있다. 하지만 이는 어린이가 성인들의 언어 이데올로기를 수용한 결과인 것은 아니다. 어린이들은 다만 성인들의 언어 이데올로기를 전략적으로 이용하였을 뿐이다.

**<사례 Ⅴ-11> 여학생 5와의 면담**

**연구자**: 你觉得汉语是没有礼貌的语言吗?[*당신이 생각하기에 한어는 예의가 없는 언어인가?*]

**여학생 5**: 아이↑.

**연구자**: ① 我也觉得, 但是长辈们都说汉语是没有礼貌的语言, 而且他们还说汉语很吵.[*나도 그렇게 생각한다. 하지만 연장자들은 다 한어가 예의가 없는 언어라고 말한다, 그리고 그들은 또 한어가 몹시 시끄럽다고 말한다.*]

**여학생 5**: ② 他们说话才吵呢, 他们也讲汉语, 他们怎么可以这样评价, 无语啦真的是.[*그들이 말하는 것이야말로 시끄럽다, 그들도 한어로 말하는데,*

*그들은 어떻게 이렇게 평가할 수 있는가, '무언'(어이가 없다는 의미로 되어 있는 중국의 유행어)이다 진짜로.]*

(중략)

**여학생 5**: ③ 每次去奶奶家之前妈妈就会教我用朝语，但其实我跟奶奶用汉语也很愉快，然后奶奶跟我用朝语，就随便，其实都无所谓，随便用什么语言.[*할머니 집에 가기만 한다면 그전에 엄마는 나한테 (할머니에게) 조선어를 사용하라고 가르친다, 하지만 사실 나는 할머니와 한어를 사용해도 몹시 유쾌하다, 그리고 할머니는 나와 조선어를 사용한다, 그냥 마음대로, 사실 다 상관 없다.*]

**연구자**: 那你如果跟你奶用汉语，你妈会说你吗?[*그러면 당신이 만약에 당신의 할머니와 한어를 사용하면, 당신의 어머니는 당신에게 꾸중하는가?*]

**여학생 5**: 会啊.[*그렇게 한다.*]

**연구자**: 那你会怎么办?[*그러면 당신은 어떻게 하는가?*]

**여학생 5**: ④ 她自己也跟长辈用汉语，还说我呢，那女生4跟自己家里所有的长辈都说汉语，她咋不说女生4呢，我不听她，不想听，那她让所有中国人都不讲汉语好了，哼.[*그녀는 본인도 연장자와 한어로 (대화를) 한다, 그러면서 나를 (뭐라고) 말한다, 그러면 여학생 4는 자기 집의 모든 연장자에게 다 한어를 사용한다, 그녀(어머니)는 왜 여학생 4한테 뭐라고 하지 않는가, 나는 그녀(의 말을) 듣지 않는다, 듣고 싶지 않다, 그러면 그녀는 모든 중국인이 다 한어를 하지 말게끔 하라, 흥.*]

**연구자**: 长辈们好像认为跟比自己大的人用朝语，看起来会更有礼貌一些...[*연장자들은 자기보다 큰(나이가 많은) 사람에게 조선어를 사용하는 것이, 보기에 조금 더 예의가 있다고 생각하는 것 같다...*]

**여학생 5**: ⑤ 他们是这样想的. 用汉语也有礼貌啊.[*그들(연장자들)은 이렇게(연장자에게 조선어를 사용하는 것이 예의가 바름) 생각한다. (내가 생각하기에 연장자에게) 한어를 사용해도 역시 예의가 바르다.*]

어린이들은 흔히 사례 V-11에서도 볼 수 있듯이 연장자와 대화할 때, 한어와 조선어의 사용을 모두 예의 바른 언어 행위로 평가한다(⑤ 참조). 연구자는 여학생 4, 여학생 5, 남학생들처럼 한어 선호도가 명확한 화자이다. 또한 어린이들과의 여러 가지 집단, 개인 면담에서 연장자와 대화할 때 '汉语不是没有礼貌的语言(한어는 예의 바르지 않은 언어가

아니다)', '两个语言都很有礼貌(두 가지 언어는 다 예의가 바르다)'와 같은 어린이들의 생각에 공감을 하면서(사례 Ⅴ-11의 ① 참조), 연구자의 이러한 공감을 이미 많은 어린이들에게 보여주었다.

그 결과, 사례 Ⅴ-12에서도 볼 수 있듯이 어린이는 연구자와 합의를 요청하거나, 의견이 대립될 때 조선어 또는 한어로의 코드 전환을 하지 않는다. 오히려 조선어로 코드 전환이 이루어지지 않은 전제에서 연구자의 호칭을 언니 또는 누나로부터 선생님으로 변경하거나 여러 가지 유행어를 사용함으로써 공손함 또는 거리감을 표하는 동시에 합의를 요청하거나 의견을 대립시킨다(①, ②, ③, ④ 참조).

**<사례 Ⅴ-12> 놀이 시간**

(어린이들은 학교 근처에 있는 편의점에 가서 간식을 사려고 한다. 하지만 담임교사는 어린이들에게 학교 밖으로 나가면 안 된다는 '금지령'을 내렸기에, 연구자는 담임교사가 없는 동안 교사 대신 어린이들이 학교 밖으로 나가지 못하게끔 관리를 하고 있다.)

**연구자**: 不行, 老师不让你们去.[*안 된다, 교사는 당신들을 가지 못하게 한다.*]

**남학생 5**: 啊, 没事儿的.[*아, 괜찮다.*]

**여학생 3**: ① 姐姐你好邪恶啊.[*언니 당신은 너무 '사악[38]'하다.*]

**남학생 5**: ② 老师, 你就让我们去嘛.[*선생님, 당신은 우리를 가게 해 달라.*]

**여학생 3**: ③ 啊啊啊, 对啊, 你就让我们去嘛, 老师老师, 你懂的.[*아아아, 맞다, 당신은 우리를 가게 해 달라, 선생님 선생님, '당신은 알고 있다[39]'.*]

---

[38] '邪恶(사악)'는 보편적으로 사용될만한 단어이긴 하나, 중국의 인터넷에서 이는 '사악하다'의 사전적 의미로 사용되는 것이 아니라, 누군가에게 불만이 있을 때마다 관습적으로 사용되는 인터넷 용어, 유행어이다.

[39] '你懂得(당신은 알고 있다)'는 중국의 유행어이다. 이는 인터넷에서 여러 가지

**남학생** 10: ④ 我们给，也给老师买零食，行不行.[*우리는 준다, 선생님에게도 간식을 사 준다, 되는가.*]
(후략)

어린이는 나이가 많은 자와의 대화에서 한어를 예의가 바르지 않은 언어로 취급하는 성인들의 언어 이데올로기를 명확히 인지하고 있으며(사례 Ⅴ-11의 ③, ④, ⑤ 참조), 조선어로 대화하면 그들에게 공손해 보일 수 있고, 한어로 대화하면 그들에게 예의가 없어 보일 수 있다는 지점을 전략적으로 이용하곤 한다. 따라서 조선어로의 코드 전환으로 합의를 요청하고 한어로의 코드 전환으로 의견을 대립시키면서 저항을 시도하는 것이다(사례 Ⅳ-8, 사례 Ⅳ-9 참조). 하지만 합의를 요청하거나 의견을 대립시킬 필요가 없을 경우에는 한어를 사용하고 싶은 대로 견지하는 경향이 있다(사례 Ⅱ-14의 ①, ②, ⑦, ⑧, 사례 Ⅴ-11의 ③, ④ 참조).

성인들은 나이가 많은 자와 사용하는 한어가 '예의가 없다'고 평가할 뿐만 아니라, 한어라는 언어 자체가 '시끄럽다'고 평가하기도 한다(사례 Ⅴ-10의 ① 참조). 어린이들은 성인들이 나이가 많은 자와 사용하는 한어에 내린 '예의가 바르지 않다'는 부정적인 평가를 거부하고 비판할 뿐만 아니라(사례 Ⅴ-11의 ③, ④, ⑤ 참조), 한어가 시끄럽다는 성인들의 생각에 대해 강한 불편함을 드러낸다(사례 Ⅴ-11의 ② 참조).

---

의미로 쓰일 수 있는데, 주로 공감대를 형성하면서 동조를 구하기 위해서 사용된다. 사례 Ⅴ-12의 맥락에서는 '당신은 나의 수요를 명확히 잘 알고 있으니까 허락을 해 달라'는 의미로 사용된 것이다.

언어에 관한 많은 연구들에서 보여줬듯이, 일반적으로 타 언어, 타 방언에 대해서 '거칠다', '예의가 없다', '시끄럽다'와 같은 여러 가지 부정적인 평가를 내리게 된다(최진숙 2010). 예를 들면 미국에서 나바호 화자의 언어를 '거칠다'라고 평가하며 이를 화자의 성격으로 연관시키는 것을 발견한 바 있다(Bonvillain 1993). 언어 태도를 알아보기 위한 matched-guise-test에서 어린이들은 한어 화자에 대하여 높은 호감을 보였으며, 어린이들이 생각하는 한어 화자의 가장 두드러지는 성격 특징은 '용감하다'이었다. 성인들과 어린이들이 한어에 대한 태도가 이와 같이 상이하게 드러나는 것은 성인들은 흔히 한어를 외부자인 '그들'의 언어로 인식하고 있는 반면, 어린이들은 앞서 언급하였듯이 한어를 내부자인 '우리'의 언어, '나'의 언어로 인식하고 있기 때문인 것으로 해석될 수 있다.

### (3) 성인들의 언어 행위에 대한 조롱: 한어를 음차한 조선어는 '엉터리 한어'

조선족 언어에 관련된 많은 선행 연구들에서는 조선족의 언어 자원에 주로 한어, 조선어, 한어를 음차한 조선어[40]가 있다고 보고한다(박경래,

---

[40] 한어를 음차한 조선어는 한국인이 말하는 '콩글리시(Konglish)'와 비슷한 맥락이다. 한어를 음차한 조선어는 앞서 전사한 많은 사례들(사례 Ⅱ-3, 사례 Ⅱ-5, 사례 Ⅱ-6, 사례 Ⅱ-9, 사례 Ⅱ-10, 사례 Ⅱ-11, 사례 Ⅲ-4, 사례 Ⅲ-11 등)에서 찾아볼 수 있다. 연구자의 전사에서 한어를 음차한 조선어만은 한어와 한

2015; 이장송·신경식, 2004; 최봉춘, 2014). 하지만 앞서 전사한 많은 사례들에서도 볼 수 있듯이 본 연구의 주요 대상인 A초등학교 5학년 x 학급 어린이들의 언어 자원에는 한어를 음차한 조선어가 없었다.

어린이들은 코드 전환 행위가 빈번하기에 조선어에서 한어로의 코드 전환이 많이 이루어지고 있으나, 항상 표준적인 발음으로 한어를 발화하면서 코드를 전환한다. 일례로 담임교사는 '게임'을 '유씨(游戏)'(성조가 없음)라는 한어를 음차한 조선어로 지칭하지만(사례 Ⅲ-11 참조), 어린이들은 '여우씨(游戏)'(성조가 있음)와 같은 표준적인 한어로 게임을 지칭하면서 코드를 전환하곤 한다(사례 Ⅲ-12 참조).

성인들은 연구자와의 여러 가지 개인, 집단 면담에서 조선어에서 한어로 코드를 전환할 때, '말을 하다 보면' 한어를 음차한 조선어를 '충분히 사용할 수도 있다'고 말하는 반면, 어린이는 한어를 음차한 조선어의 사용을 거부한다. 한어를 음차한 조선어에 대한 어린이의 태도는 사례 Ⅴ-13에서도 볼 수 있듯이 몹시 부정적인 것으로 나타난다.

**<사례 Ⅴ-13> 어린이들과의 집단 면담**

**연구자**: 你们为什么不用那种语言啊[*당신들은 왜 그런 언어를 쓰지 않는가*], 比如说[*예를 들면*], 把电视发音成[*텔레비전을 발음할 때*]땐쓰[*电视, 텔레비전*], 不是挺多人这样说的吗[*아니 많은 사람들이 이렇게 말하지 않는가*]?

---

국어로의 번역이 동시에 이루어진다. 그러므로 독자는 사례들에서 한어와 한국어로의 번역이 동시에 이루어진 단어를 식별하여 한어를 음차한 조선어로 참조할 수 있다. 이는 성인들의 언어 사용에서만 발견되는, 한어를 음차한 일종의 변형된 한어이다.

**남학생** 5: 为什么内样儿('那样'的东北方言)?(중국 동북 지역의 방언으로 '왜 그렇게 해야 하는가?'의 의미를 전달한다.)

**연구자**: 就很方便啊, 我也经常这样说呀.[*그냥 몹시 편하니까, 나도 가끔씩은 이렇게 말을 한다.*]

**남학생** 2: ① 啊? 那不是古代人的语言吗?[*아? 그것은 고대인의 언어가 아닌가?*]

**연구자**: 啥? 古代?[*뭐? 고대?*]

**여학생** 8: ② 对呀, 古代人才那么用.[*맞다, 고대인이야말로 그렇게 쓴다.*]

**여학생** 12: 언니는 몇 년 생임까? 你到底几岁?[*당신은 도대체 몇 살인가?*]

**연구자**: 我是九三年.[*나는 93년이다.*]

(중략, 연구자가 몇 살이고, 나이가 많은 편인지에 대한 화제를 어린이들끼리 주고받는다.)

**남학생** 11: 那也挺大了.[*그래도 (연구자는) 되게 크다(나이가 많다).*]

**여학생** 10: 也不是很老.[*(연구자는) 너무 늙지는 않았다.*]

**여학생** 4: ③ 反正我觉得就算班主任愿意用那种古代人的语言, 但是她的汉语还算不错, 而且她还会讲英语.[*아무튼 내 생각에는 담임교사가 그러한 고대인의 언어를 사용하는 것을 좋아한다고 해도, 하지만 그녀의 한어는 그나마 괜찮다, 그리고 그녀는 영어도 할 줄 안다.*]

(중략, 어린이들은 담임교사의 영어 실력에 대해서 이야기를 주고받는다.)

**연구자**: 好了, 好了, 那你们从来都没有用过这种语言嘛?[*됐다, 됐다, 그러면 당신들은 단 한 번도 그런 언어를 사용해 본적이 없는가?*]

**남학생** 1: 哪种语言?[*어떤 언어?*]

**연구자**: 就你们说古代人的那种语言.[*그 당신들이 고대인의 언어라고 하는 것.*]

**여학생** 4: ④ 没用过.[*사용해 본적이 없다.*]

**여학생** 10: 아이다, 썼댔다.

**연구자**: 언제?

**여학생** 10: ⑤ 어렸을 때.

**남학생** 1: ⑥ 对, 一二年级的时候吧.[*맞다, 1, 2학년 때이다.*]

**여학생** 12: ⑦ 그 땐 한어 잘 못해서 엉터릴러 했재야.

사례 Ⅴ-13에서도 볼 수 있듯이 어린이들은 한어를 음차한 조선어를

일종의 ‘엉터리 한어’로 인식하면서(⑦ 참조), 이를 한어 능력이 떨어지고 자기보다 나이가 어린 어린이들이 사용하는 ‘유치한’ 언어(⑤, ⑥ 참조), 또는 한어를 잘 못하는 나이 많은 사람들이 사용하는 ‘고대인의 언어’로 비하한다(①, ②, ③ 참조). 한어를 음차한 조선어에 대한 이와 같은 부정적인 인식은 ‘고학년’인 5학년 x 학급 어린이들로 하여금 그것의 사용을 거부하게 한다(④, ⑤, ⑥, ⑦ 참조).

앞서 언급하였듯이 어린이는 상황적 정체성을 드러냄에 있어서 두 가지 언어를 ‘어떻게 사용하느냐’에 초점을 맞춘다. 어린이들은 사회적 적절성에 맞는 자유로운 코드 전환을 제일 이상적인 이중 언어 사용으로 간주한다. 한어를 음차한 조선어는 어린이 또래 집단이 생각하는 적절하고도 자유로운 코드 전환에 어긋나는 ‘이상한 발음’(사례 Ⅴ-9 참조)에 속한다.

사례 Ⅴ-13을 보면 어린이들에게 있어서 한어를 음차한 조선어의 사용은 조선어에서 한어로의 코드 전환이 적절하게 이루어지지 못할 시 나타나는 ‘무능력’한 언어 행위이다. 어린이는 담임 교사의 한어 능력을 평가함에 있어서 한어를 음차한 조선어를 사용하는 그녀의 언어 행위에 영향을 받으며(③ 참조), 1, 2학년 때 한어를 음차한 조선어를 사용하였던 자신의 언어 행위를 ‘한어를 잘 못하는’ 무능력한 언어 능력에 귀결시킨다(⑦ 참조).

그러므로 어린이들은 한어를 음차한 조선어에 대해 강한 거부감을 보이면서, 자유롭고도 적절하게 코드 전환할 수 없는 ‘무능력함’이 드러나

는 한어를 음차한 조선어를 ‘엉터리 한어’, ‘고대인의 언어’, ‘유치한 언어’로 비하하게 된다. 그리고 한어를 음차한 조선어를 자주 사용하는 성인들의 언어 행위와 관습을 조롱하고 비판한다(사례 Ⅴ-13의 ③ 참조).

이와 같이 자유로운 코드 전환으로 이중 민족으로서의 상황적 정체성을 나타내는 것은 어린이들 또래 집단에서만 공유되는 것이다. 따라서 성인들이 이러한 어린이들의 가치와 상이한 관념 및 행위를 보일 때마다, 어린이들은 성인들을 비판하고 조롱하였다. 이로써 본 장에서는 성인들의 언어 이데올로기를 해석적으로 재생산하는 어린이들의 언어 이데올로기를 탐구함으로써, 성인들의 권위에 도전하는 어린이들의 행위성과 또래 문화를 보여주었다.

# Ⅵ. 결론

본 연구는 중국 유일한 조선족 자치주의 xx 시에 위치한 조선족 학교인 A초등학교에서, 5학년 x 학급의 어린이들을 주된 연구 참여자로 수행한 민족지적 조사이다. 본 연구의 목적은 중국 소수 민족 교육의 가장 뚜렷하고 중요한 특징 중 하나인 이중 언어 교육의 현장을 살펴봄으로써, 중국 소수 민족이 갖는 중화민족인 동시에 소수 민족이라는 이중 민족 정체성이 어떻게 일상적으로 유지되고 재생산되는지 보려는 것이다.

이러한 목적을 위하여 본 연구는 다음과 같은 네 가지를 탐구하였다. 첫 번째, 5학년 x 학급 어린이들을 둘러싼 이중 언어 교육 환경을 학교의 차원과 학급의 차원으로 나누어 살펴보았다. 학교의 차원에서는 이중 언어 교육 정책을 실시함으로써, 학급의 차원에서는 학급의 상황 별로 어린이들에게 상이한 언어적 제한을 가함으로써 이중 언어 교육이 실시됨을 관찰할 수 있었다.

5학년 x 학급 어린이들을 대상으로 실천하는 이중 언어 교육의 주체를 교육계 인사, 교사, 부모로 나누어 살펴보았을 때, 이들 주체들은 이중 언어 교육의 과정에서 자신이 행하고 있는 역할에 대해 상이하게 이해하고 있었으며, 이중 언어 교육이 무엇인지, 어떻게 실행해야 하는지에 대해서도 상이한 견해를 보이고 있었다. 하지만 그들은 모두 어린이

들의 이중 언어 사용을 적극적으로 장려하는 모습을 많이 보이면서, 각자의 위치에서 이중 언어 교육을 실천하고 있었다.

본 연구는 또한 한어와 조선어라는 두 가지 공식 언어가 공존하는 A 초등학교에서 두 가지 언어의 공식성과 비공식성은 상황에 따라 유동적임을 발견하였다. 이러한 지점들은 모두 5학년 x 학급 어린이들이 처한 이중 언어 교육 환경이 어린이들의 이중 언어 사용을 적극적으로 장려함을 보여준다.

두 번째, 본 연구는 예견적 모델로 어린이의 언어 선택 규칙을 살펴보았다. 어린이는 언어를 사용하는 규범적 측면에서 사회적 적절성을 위해 여러 가지 사회, 문화적 요소의 제한을 받고 있었다. 특히 이중 언어 구사가 불가능한 청자와 의사소통을 할 때, 또는 언어적 제한이 있는 공식적인 상황에서 발화할 때, 언어를 선택함에 있어서 제약을 받고 있었다. 하지만 어린이는 비교적 자유로운 언어 선택 행위를 보이기도 하였다. 예를 들어 비공식적인 발화를 할 때에는 상황의 언어적 제한에 영향을 받지 않았고, 언어 제한이 없는 상황에서는 자유로운 언어 선택 행위들이 다양하게 나타났다.

세 번째, 어린이가 두 가지 언어를 사용하는 실제적인 측면을 해석적 모델로 분석하여, 어린이들의 코드 전환이 배제, 의사 전달의 수요, 말 내용의 강조, 합의 요청 또는 의견 대립의 기능을 하고 있음을 밝혔다. 어린이는 공식성, 언어 제한과 같은 상황적 요인에 영향을 받지 않으면서 코드를 전환하는 경우가 있었을 뿐만 아니라, 예견적 모델로 살펴본

이중 언어 사용 양상과 상이한 언어 행위들을 보이기도 하였다. 이와 같이 예측 불가능한 어린이들의 코드 전환 행위들은 모두 코드 전환의 기능들을 바탕으로, 두 가지 언어를 전략적으로 사용하기 위함이었다.

네 번째, 민족 또는 국가 정체성을 나타냄에 있어서 '무슨 언어'를 말하느냐에 가치를 두면서, 어린이가 학습하고 사용하는 이중 언어와 두 가지 정체성의 관계를 각각 고정적으로 바라보는 부모와 달리, 두 가지 언어를 '어떻게 말하느냐'에 초점을 맞추는 어린이들의 메타언어적 행위에서, 어린이들이 성인들의 언어 이데올로기를 해석적으로 재생산하는 양상이 그려진다. 어린이는 성인들이 강조하는 중국인, 조선족 정체성을 나타내고자, 두 가지 정체성과 각각 연결되는 한어와 조선어의 자유로운 코드 전환 행위에 가치를 두었는데, 이러한 과정에서 두 가지 정체성은 중국의 소수 민족이자 중화민족으로서 발현되는 상황적 정체성으로 재생산되었다. 다시 말해 어린이는 언어사회화 과정에서 성인들이 강조하는 정체성을 수동적으로 내재화한 것이 아니었고, 성인들의 언어 이데올로기를 부분적으로 수용하였을 뿐이다.

어린이는 또래 집단의 상호 작용에서 성인들의 언어 태도와 행위를 비판하고 조롱하며, 성인들의 언어 이데올로기를 전략적으로 이용하는 역동성까지 보여주었다. 이는 어린이들의 행위성과 이들 또래 집단에서 공유하는 독특한 언어 이데올로기를 반영하였다. 한어를 '우리'의 언어로 간주하는 어린이들은 이와 달리 한어를 '그들'의 언어로 생각하면서 부정적으로 바라보는 성인들의 언어 이데올로기를 비판하는 동시에, 성인

들과 의사소통을 할 시에는 성인들의 언어 이데올로기를 전략적으로 사용하기도 하였다. 또한 성인들이 한어를 음차한 조선어를 사용하는 것을 조선어에서 한어로의 코드 전환이 제대로 이루어지지 않은 무능력한 언어 행위로 평가하는 동시에, 이를 조롱하면서 거부하였다.

어린이의 상황적 정체성은 '나'의 언어들을 자유롭게 코드 전환할 때 발현되는 것인데, 성인들은 이와 같이 우선 '나'의 언어에 대한 인식이 어린이와 상이하였 뿐만 아니라, 어린이가 '나'의 언어라고 생각하는 언어들을 자유롭게 코드 전환하지 못하는 언어 행위도 보이고 있었다. 따라서 어린이들은 성인들의 이러한 언어 이데올로기와 언어 행위들을 비판하고 조롱하게 되었다.

요컨대 본 논문의 3장과 4장에서 어린이가 이중 언어를 비교적 자유롭게 사용하는 양상이 관찰되었다. 이는 어린이들의 이중 언어 사용에 대하여, 2장에서 보여줬듯이 몹시 장려하는 성인들의 훈육의 결과만인 것은 아니었다. 성인들의 언어 이데올로기를 해석적으로 재생산하여, 어린이들 또래 집단에서만 공유하는 언어 이데올로기에 부합되는 언어 행위를 보이고자, 자유로운 코드 전환을 강조하면서 이중 언어를 자유롭게 사용한 것이었다. 이와 같이 어린이들은 언어 사용 양식을 통해 성인들이 강조하는 두 가지 정체성을 이중 민족으로서의 상황적 정체성으로 재생산하였으며, 역으로 이러한 정체성을 나타내기 위하여 두 가지 언어를 사회적 적절성에 맞게, 자유롭게 코드 전환하곤 하였다. 이처럼 성인들의 언어 이데올로기를 해석적으로 재생산하는 어린이들의 언어 이데올로

기를 탐구함으로써, 성인들의 권위에 도전하는 어린이들의 행위성을 5장에서 볼 수 있었다.

이로써 본 연구는 이중 언어 교육을 주요 특징으로 하는 중국의 소수 민족 교육에서, 조선족 어린이가 이중 언어의 학습과 사용을 통해 자신들의 정체성을 상황적으로 발현하는 양상을 보여주었다. 따라서 중국의 소수 민족을 대상으로 하는 이중 언어 교육 정책이 중화민족으로서의 정체성과 소수 민족으로서의 정체성이 상호 배타적이지 않을 뿐만 아니라 분리될 수 없게 하는 데에 일조할 수 있음을 알 수 있다. 두 가지 정체성이 상호 배타적이지 않을 수 있다는 '믿음' 하에, 소수 민족의 언어와 문화는 중화민족 유산 중 일부로 자리매김 되어, 관주도적인 계승과 발전이 이루어지는 것이 가능해진다. 이는 여러 가지 민족 정책을 통해 민족 구축과 국가 구축을 동시에 실현하려는 중국 특유의 국가 건설의 한 단편을 보여준다.

본 연구에서 살펴본 조선족 자치주의 사례는 이중 언어 교육을 중심으로 충실히 실행되는 조선족의 민족 교육이 어린이의 중화민족 정체성과 조선족 정체성의 융합을 촉진하고 있음을 보여준다. 두 가지 정체성이 융합된 제3의 정체성은 이 사례에서 상황적 정체성으로 나타난다. 결국 조선족 자치주에서 국가 언어와 민족 언어로 이루어지는 이중 언어 교육은 중앙 정부가 표명한 바와 같이 언어의 차원을 넘어서 문화의 차원(이중 문화 교육)에까지 교육의 의미를 확장시키는 데 성공하였을 뿐만 아니라, 국가 건설의 일환으로도 중요한 역할을 행하고 있는 것이다.

다시 말해 조선족 자치주의 이중 언어 교육 실천은 이미 중앙 정부가 주도하는 이중 언어 교육 정책의 문화적 목표를 넘어서, 정치적 목표ㅡ중화민족 정체성의 강화와 소수 민족의 존속 문제를 동시에 해결하는 것ㅡ에 치중되어 발전되고 있다. 그리고 이러한 과정에서는 이중 민족으로서의 상황적 정체성이 더욱 강조될 수 있다. 이 모든 것은 법률적 토대가 있는 중화민족을 문화 다양성에 기초하면서 역사, 정치, 경제, 미래 공동체로 인식하는 중화민족 담론을 바탕으로 한 것이다.

소수 민족을 대상으로 하는 중국의 이중 언어 교육에 관한 기존의 연구가 대부분 양적 연구에 한정되어 왔던 반면, 본 연구는 민족지적 연구를 통해 중국의 이중 언어 교육에 대한 보다 다층적이고 다원적인 기술과 분석을 시도하였다. 본 연구는 또한 선행연구들이 간과한 이중 언어 교육의 실행 주체로서의 부모도 국가, 정부, 민족, 학교, 학급, 교사들 등과 함께 기술과 분석의 대상으로 하여, 조선족 부모들은 주로 공식적인 민족 교육에서 부족하다고 생각되는 지점들을 보완하는 식으로 어린이들의 이중 언어 교육을 실행하고 있음을 밝혔다.

조선족의 언어, 언어 사용과 정체성에 대한 민족지적 조사 사례가 부족하고 체계적인 기술 및 분석이 이루어지지 않은 현 시점에서, 본 연구는 조선족 어린이들의 이중 언어 사용을 체계적으로 기술하고 분석하였다. 본 연구는 언어 선택의 예견적 모델을 통해 언어 사용의 규범을 밝혔으며, 동시에 해석적 모델을 적용하여 말 사례에 대한 사후적 분석을 행함으로써, 규범적 행위에서 벗어나는 어린이들의 언어 행위들도 탐구

하였다. 이로써 어린이들의 다양한 이중 언어 사용 행위들을 보다 심층적으로 분석하였다.

또한 코드 전환에 관한 연구가 거의 구어 의사사통의 경로에 한정되어 온 언어인류학계에서 본 연구는 문어 의사소통의 경로에서 발생되는 코드 전환에도 주목하였다. 구어 의사소통 경로와 문어 의사소통 경로에서의 언어 선택, 코드 전환을 함께 살펴본 결과, 어린이들은 언어 선택 규범에 있어서는 두 가지 경로에서 큰 차이를 보이지 않았지만, 문어 의사소통 경로에서 말 내용을 강조하기 위한 전략적인 코드 전환 행위를 더 많이 보였다.

본 연구는 아동을 대상으로 하는 많은 연구들에서 간과하는 아동의 행위성에 주목하여 어린이들의 목소리에 귀를 기울이면서, 주체로서 이들의 창의성과 역동성을 보여주었다. 특히 어린이들의 언어 이데올로기를 탐구하면서 어린이들이 성인들의 언어 이데올로기를 그대로 수용하는 수동적인 존재가 아니라, 성인들이 강조하는 사회적 가치들을 해석적으로 재생산하는 창의적인 주체임을 보여주었다.

# 참 고 문 헌

**강순화**, 1992, “선택조사에서 본 연변조선족의 조한이중언어사용현황,”『중국조선어문』(6): 22-24.

**강윤희**, 1993, “제주 사회에서의 두 방언 사용 현상,” 서울대학교 인류학과 석사학위 논문.

_____ 2014, “언어자원과 언어능력의 재구성 : 싱가포르 한국 조기유학생들과 동반 가족의 사례,”『비교문화연구』20(1): 87-118.

**김성인**, 2015, “아바이 말 그리고 나의 말: 속초시 청호동 사람들의 언어 사용과 언어이데올로기,” 서울대학교 인류학과 석사학위 논문.

**박경래**, 2002, “중국 연변 조선족들의 모국어 사용 실태,”『사회언어학』10(1): 113-146.

_____ 2015, “중국 조선족의 언어 정체성 변화와 언어 전환,”『한국사회언어학회 학술대회 발표집』: 43-65.

_____ 2017, “중국 조선족의 언어 정체성 변화 양상과 언어 전환,”『사회언어학』25(4): 1-29.

**손성규**, 2015, “‘다같이 놀자, 우리는 아람반’: 혁신학교에서 나타나는 한국 초등학교 ‘반’ 체제의 구성,” 서울대학교 인류학과 석사학위 논문.

**안준희**, 2008, “콧수염 좀 건네주세요 - 미국 중산층 아동들의 사회화 맥락 재해석과 변형,”『교육인류학연구』11(1): 235-253.

_____ 2014, “‘그러면 나는 너 사랑 안 할 거야’: 한국 중산층의 감정사회화와 아동의 행위성,”『한국문화인류학』47(2): 131-157.

**오석근**, 1993, “연변 조선족 언어의 특수성에 관한 고찰: 연변 조선족의 이중언어생활,”『정신문화연구』16(2): 183-195.

**오성애**, 2012, 『중국 청도 조선족 언어의 사회언어학적 연구』, 서울: 역락.

**이장송·신경식**, 2004, “중국 조선족의 언어전환에 관한 연구: 흑룡강성 하얼빈시 성고자진의 조선족 공동체를 중심으로,”『사회언어학』12(1): 207-230.

**임형재**, 2006, “중국 조선족 대화에서 나타난 표현 (expression)형 코드전환,”『한민족문화연구』19: 123-143.

**왕한석**, 1996, “언어·사회·문화 - 언어 인류학의 주요 조류,” 『사회언어학』4(1): 3-50.

**최봉춘**, 2014, “조선족의 기본 특성과 언어 패턴의 변화,” 『한국언어문화교육학회 학술대회』: 19-24.

**최진숙**, 2010, “특집 : 인문언어학의 구상과 전망 : 언어인류학의 이론적 동향 -코드 스위칭(code switching) 분석을 중심으로”『언어사실과 관점』26: 67.

**한성우**, 2014, “중국 조선족 사회의 언어 전환,”『한국학연구』32: 411-438.

**황귀화**, 2009, "연변조선족 조중 언어혼용현상에 대한 고찰,"

『중국조선어문』(5): 25-29.

**阿不力克木·阿不都热依木**, 2006, “新疆民族分裂主义在意识形态领域的渗透及其防范对策研究,”『中国人民公安大学学报(社会科学版)』22(4): 117-125.

**阿呷热哈莫**, 2012, “如何准确理解双语教育概念,”『中国民族教育』(3): 37-38.

**安美英**, 2008, “延边朝鲜族自治州朝汉双语语码转换的一些功能,” 中央民族大学(Doctoral dissertation).

**白星皛·刘文英**, 2004, “第二语言习得理论与延边朝鲜族双语教育,”『延边教育学院学报』18(5); 16-20.

**蔡文伯·杜芳**, 2011, “冲突与整合:对新疆双语教育与中华民族文化认同的几点思考,”『兵团教育学院学报』21(4): 1-5.

**曹为**, 2018, “中华民族何以是一个:顾颉刚中华民族理论新解,”『思想战线』44(5): 95-105.

**陈彩燕**, 2005, “双语教育:跨文化教育功能及其实现,”『教育导刊』(7): 16-18.

**陈江涛**, 2018, “从四大文明古国的兴衰看中国文化自信,”『发展』(5).

**陈明远**, 2008, “‘四大文明古国’说法不规范,”『公关世界』(5): 53-53.

**戴庆厦**, 2017, “我国少数民族实现双语的两大指标,”『贵州民族研究』(12).

**地力富扎·塔依尔**, 2018, 『民族理解教育视角下的俄罗斯学前双语教育及其启示』, 东北师范大学: 东北师范大学.

**耿金声**, 1996, “日本帝国主义侵占我国时期的朝鲜族教育及其特点,”『民族

教育研究』(2): 77-86.

**方晓华·张兴**, 2012, "'民汉兼通'的内涵及目标定位,"『新疆社会科学(汉文版)』(3): 113-118.

**费孝通**, 1989, "中华民族的多元一体格局,"『北京大学学报(哲学社会科学版)』26(4): 3-21.

_____ 1993, "顾颉刚先生百年祭,"『读书』(11): 3-8.

_____ 2000, "多元一体, 和而不同," 国际人类学与民族学联合会中期会议.

**冯江英·石路**, 2014, "我国民族地区双语教育政策的价值取向分析——基于多元文化主义的反思,"『新疆社会科学(汉文版)』(6): 140-145.

**冯育林**, 2018, "从'中华民族'到'中华民族共同体'的概念考察及其建设析论,"『西北民族大学学报(哲学社会科学版)』(3).

**甘永涛·苏德·刘慧明**, 2018, "学校领导因素对双语教育政策绩效的影响研究--基于四川省甘孜藏族自治州的调查,"『教育与教学研究』(5).

**高萍**, 2011, "延边朝鲜族人口发展现状及民族教育问题分析,"『煤炭高等教育』29(1): 111-113.

**顾明远·滕珺**, 2015, "论全球化背景下的民族理解教育,"『教育学报』(4): 3-7.

**郭卫东**, 2004, "论双语教育的功能,"『新疆师范大学学报(哲学社会科学版)』25(3): 76-78.

**韩涛**, 2007, "双语教育——解决传统与现代化矛盾的钥匙,"『新疆师范大学

学报(哲学社会科学版)』28(2): 128-130.

**郭喜彬**, 2013, “论中国特色社会主义的特色,”『管理观察』(6): 120-120.

**何波**, 2009, “论我国法律架构中的民族双语教育,”『民族教育研究』 20(2): 5-11.

**贺海仁**, 2018, “中华民族共同体的法理解释,”『甘肃社会科学』(3).

**胡鞍钢·胡联合**, 2013, “中国梦的基石是中华民族的国族一体化,”『清华大学学报(哲学社会科学版)』(4): 111-116.

**姜宏德**, 2003, “论双语教育目标定位中的几个关系问题,”『中国教育学刊』(4): 34-37.

**雷经国·苗学杰**, 2010, “双语教育目的定位与实施路径,”『中国民族教育』(10): 27-29.

**李福军**, 2002, “从白族双语教育中语码转换看双语双文化现象,”『云南师范大学学报(哲学社会科学版)』34(2): 14-18.

**李光**, 2013, “延边朝鲜族教育问题研究,” 中央民族大学(Doctoral dissertation).

**李洁·王英·韩炯**, 2011, “从锡伯族教师语言态度看锡伯族双语教育体制,”『民族翻译』(2): 64-71.

**李儒忠**, 2009a, “中国少数民族双语教育历史进程综述,”『新疆教育学院学报』25(1): 1-8.

_____ 2009b, “语言观念与双语教育,”『新疆财经大学学报』(4): 9-15.

**李小辉·全冬**, 2010, “L2写作中的语言转换研究概述,”『山东外语教学』31(6):

35-41.

**李雨夕·杨君笑**, 2016, “中国是世界历史中唯一文化没有中断的国家－－基于四大文明古国的比较,”『才智』(6).

**李占荣**, 2008, “论’中华民族’入宪,”『社会科学战线』(10): 248-251.

**刘海涛**, 2007, “中国特色社会主义的‘特色’是什么,”『学习月刊』(14): 7-7.

**刘永刚**, 2017, “中华民族的属性和地位－－兼论’中国’, ‘中国人’, ‘中华人民’意涵的统一性,”『广西民族研究』(4): 13-23.

**龙金菊·高鹏怀**, 2018, “中华民族共同体构建的复线逻辑－－基于政治解释与文化解释的契合路径,”『湖北民族学院学报(哲学社会科学版)』36(05):94-100.

**卢贵子**, 2008, “中国朝鲜族教育发展探析,”『黑龙江民族丛刊』(2): 164-167.

**陆家希·王风君·罗瑜**, 1996, “试论西方列强分裂中国的阴谋,”『华中科技大学学报(社会科学版)』(1): 10-14.

**彭白雪**, 2017, “清朝前期的民族政策初探,” 烟台大学(Doctoral dissertation).

**朴今海**, 2002, “‘九·一八’事变前日本对中国东北朝鲜族教育权的侵夺,”『民族教育研究』13(1): 64-68.

_____ 2004, “对朝鲜族百年教育的理性思考,”『延边大学学报(社会科学版)』37(1): 30-33.

**朴泰洙**, 2003, “朝鲜族教育发展的历史特点与基本经验,”『延边大学学报:社会科学版』36(2): 45-48.

**朴雄英**, 2016, “关于延边州加快发展朝鲜族教育的思考,”『延边党校学报』(5): 4-6.

**青觉·赵超**, 2019, “一体之下的多元平等:抗战时期中国共产党的中华民族话语构建,”『西南民族大学学报(人文社科版)』40(1): 8-14.

**瞿继勇**, 2010, “双语教育与母语保存,”『华北理工大学学报(社会科学版)』10(1): 99-102.

**申英美**, 2006, “中国朝鲜族教育问题研究,” 中央民族大学(Doctoral dissertation).

**苏德·刘子云**, 2018, “双语教育研究回眸与前瞻,”『西南民族大学学报(人文社科版)』(6).

**孙百才·张洋·刘云鹏**, 2014, “中国各民族人口的教育成就与教育公平——基于最近三次人口普查资料的比较,”『民族研究』(3).

**谭志满**, 2009, “双语教育与土家族语言的传承——对鄂西南百福司民族小学双语教育的人类学调查与思考,”『民族教育研究』20(5): 79-83.

**田京熙**, 2011, “新中国建立前黑龙江省朝鲜族教育研究,”『黑龙江民族丛刊』(4): 101-109.

**王晋军·刘娟娟**, 2017, “语言生态视域下的双语教育政策研究,”『英语研究』(2): 147-156.

**王丽**, 2010, “新加坡双语教育的民族性和经济性,”『比较教育研究』(11): 63-67.

**王洋**, 2007, “从语言态度的角度透视新疆少数民族双语教育,”『民族教育研

究』18(2): 58-61.

**夏新军**, 2011, “多元文化中的新疆双语教育,”『新疆社会科学(汉文版)』(5): 149-152.

**夏引业**, 2014, “‘中华民族’入宪与统一之国家观念建构,”『金陵法律评论』(1): 205-216.

**熊玠**, 2016, “四大文明古国之中为何只有中国的文明未发生断裂,”『科学大观园』(15): 72-73.

**熊文钊·王楚克**, 2018, “‘中华民族’入宪:概念由来、规范释义与重大意义,”『西北大学学报(哲学社会科学版)』(4).

**许鑫·张瑶·赵红**, 2015, “‘模范自治州’是这样炼成的--探寻延边朝鲜族自治州的模范秘笈,”『中国民族』(7): 53-57.

**严红梅**, 2013, “推行’一主四辅’教学培养朝汉兼通人才,”『现代教育科学』(2):22-23.

**杨勉·张聪**, 2010, “西方纵容袒护中国民族分离主义的原因,”『阴山学刊』23(2): 16-20.

**王晓溪·金海英**, 2015, “新课程改革后吉林省延边州朝鲜族教育政策研究,”『现代教育科学』(10): 14-16.

**姚明发**, 2005, “国外双语教育透视——社会语言学视角,”『内蒙古师范大学学报(教育科学版)』18(5): 116-119.

**余梓东·江天**, 1995, “加强民族团结　反对民族分裂——‘反对西方分化战略与中国民族团结问题’研讨会综述,”『高校理论战线』(6): 63.

**吴正彪**, 2010, “论双语教育在传承与保护少数民族非物质文化遗产中的重要作用,”『民族教育研究』(2): 107-111.

**佚名**, 2011, “‘四大文明古国’之说源自中国,”『芳草(经典阅读)』(11): 71-71.

____ 2014, “四大文明古国,”『科技传播』(12).

**尹允镇**, 2011, “朝鲜族教育的历史、现状及其对策,”『民族教育研究』(1): 67-72.

**俞永虎**, 2006, “延边朝鲜族中小学双语教育改革中存在的问题及解决对策,” 东北师范大学(Doctoral dissertation).

**张少春**, 2018, “西方话语中的‘中国民族政策’及其逻辑分析,”『中南民族大学学报(人文社会科学版)』38(4): 21-25.

**章永乐**, 2018, “探寻中华民族自觉兴起之历程——评黄兴涛《重塑中华:近代中国”中华民族”观念研究》,”『史学月刊』(10):104-114.

**赵旭东**, 2018, “国族之辩:以费孝通为核心的有关民族问题的一多之争,”『思想战线』44(6): 12-23.

**朱江华·郝瑜·栗洪武**, 2018, “新疆’民汉兼通’双语教育目标的缘起与发展、困境与对策,”『西南民族大学学报(人文社科版)』(2): 218-224.

**조강제**, 2016, “Bilingual language practices in a Korean international school : rules, code-switching, and language ideologies,” 서울대학교 인류학과 석사학위논문.

**Blom, Jan-Peter and John J. Gumperz**, 1972, “Social Meaning in Linguistic Structures,” in John J. Gumperz and Dell H. Hymes (eds.),

*Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart and Winston, pp.409-434.

**Blommaert, Jan**, 2014, "Infrastructures of superdiversity: Conviviality and language in an Antwerp neighborhood," *European Journal of Cultural Studies* 17(4): 431-451.

**Bonvillain, Nancy**, 1993, *Language, culture, and communication : the meaning of messages*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

**Bourdieu, Pierre**, 1977, "The Economics of Linguistic Exchanges," *Social Science Information* 16: 645-668.

_____ 1991, *Language and symbolic power*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Caputo, V.**, 1995, "Anthropology's silent 'others': A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures," in Talai, V. and Wulff, H. (eds.), *Youth cultures: A cross - cultural perspective*, New York: Routledge, pp.19-42.

**Cook-Gumperz, Jenny**, 1977, "Situated instructions: language socialization of school age children," in Susan M. Ervin-Tripp and Claudia Mitchell-Kernan (eds.), *Child Discourse*, New York: Academic Press, pp.103-121.

_____ 1995, "Reproducing the Discourse of

Mothering: How Gendered Talk Makes Gendered Lives," in Kira Hall and Mary Bucholtz (eds.), *Gender articulated : language and the socially constructed self*, New York : Routledge, pp.401-421.

**Corsaro, W. A. and Eder, D.**, 1990, "Children's peer cultures," *Annual Review of Sociology* 16: 197-220.

**Corsaro, William A.**, 1997, *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press. **Dimitracopoulou, Ioanna**, 1990, *Conversational Competence and Social Development*, Cambridge: Cambridge University Press.

**Errington, Joseph J.**, 2000, "Indonesian (′ s) Authority", in Paul V. Kroskrity (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Polities, and Identities*, Santa Fe: School of American Research Press, pp.205-227.

**Fasold, Ralph**, 1984, *the Socialinguistics of Society*, Oxford: Basil Blackwell.

**Ferguson, Charles A.**, 1959, "Diglossia," *Word* 15: 325-340.

**Fishman, Joshua A.**, 1967, "Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism," *Journal of Social Issues* 23(2): 29-38.

**Fowler, Roger**, 1996, *Linguistic Criticism (2nd ed.)*, Oxford: Oxford University Press.

**Garvey, Catherine**, 1977, "Play with language and speech," in Susan

M. Ervin-Tripp and Claudia Mitchell-Kernan (eds.), *Child Discourse*, New York: Academic Press, pp.27-47.

**Genesee, Fred, Boivin, IsAelle, Nicoladis, Elena**, 1996, "Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence," *Applied Psycholinguistics* 17(4): 427-442.

**Goodwin, Marjorie Harness**, 1990, *He-said-she-said : talk as social organization among Black children*, Bloomington : Indiana University Press.

_____ 2002, "Exclusion in Girls' Peer Groups: Ethnographic Analysis of Language Practices on the Playground," *Human Development* 45(6): 392-415.

**Grosjean, François**, 1982, *Life with two languages : an introduction to bilingualism,* Cambridge: Harvard Univ. Press.

**Gumperz, John J.**, 1964a, "Linguistic and Social Interaction in Two Communities," in John J. Gumperz and Dell H. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication, American Anthropologist* 66(6) Part 2: 137-54.

_____ 1964b "Linguistic and Social Interaction in Two Communities," in Ben Blount (ed.), *Language, Culture, and Society, Long Grove*, IN: Waveland Press, pp.283-299.

_____ 1972, "Introduction," in John J. Gumperz and

Dell H. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart and Winston, pp.1-25.

_____ 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.

**Gumperz, John J. and Dell H. Hymes** (eds.), 1972. *Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of Communication* New York: Holt, Rinehart and Winston.

**Hall, Edward, T.**, 1959, *The Silent Language*, Garden City, NY: Doubleday.

**Halliday, M. A. K.**, 1975, *Learning how to mean : explorations in the development of language* London : Edward Arnold.

**Hymes, Dell**, 1962, "The Ethnography of Speaking," in B. Blount (ed.), *Language, Culture, and Society: a Book of Readings* (1995), IL: Waveland Press, pp.248-282.

_____ 1963, "Objectives and Concepts of Linguistic Anthropology," in David G. Mandelbaum, GAriel W. Lasker, and Ethel M. Albert (eds.), *The Teaching of Anthropology*, Berkeley: University of California Press, pp.207-34.

_____ 1972 "Models of the Interaction of Language and Social Life," in J. J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York:

Holt, Rinehart and Winston, pp.35-71.

**Irvine, J. T. and Gal, S.**, 2000, "Language Ideology and Linguistic Differentiation," in Paul V. Kroskrity (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Polities, and Identities*, Santa Fe: School of American Research Press, pp.35-84.

**Irvine, Judith T.**, 1989, "When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy," *American Ethnologist* 16(2): 248-267.

**Kang, M. A.**, 2003, "Negotiating conflict within the constraints of social hierarchies in Korean American discourse," *Journal of Sociolinguistics* 7: 299-320.

**Kang, Yoonhee**, 2012, "Singlish or Globish: Multiple language ideologies and global identities among Korean educational migrants in Singapore," *Journal of Sociolinguistics* 16(2): 165-183.

_____ 2013, "Global citizens in the making: Child-centred multimedia ethnographic research on South Korean student migrants in Singapore," *Ethnography* 14(3): 324-345.

**Keenan, Elinor O.**, 1974, "Conversational competence in children," *Journal of Child Language* 1(2): 163-183.

**Kroskrity, Paul V.**, 2000a, "Regimenting Languages: Language Ideological Perspectives," in Paul V. Kroskrity (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Polities, and Identities*, Santa Fe: School of

American Research Press, pp.1-34.

_____ 2000b, "Language Ideologies in the Expression and Representation of Arizona Tewa Identity," in Paul V. Kroskrity (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Polities, and Identities*, Santa Fe: School of American Research Press, pp.329-359.

_____ 2004, in Alessandro Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology (1st ed.)*, Malden, MA: Blackwell Publishers, pp. 496-517.

**Kyratzis, Amy**, 2004, "Talk and Interaction Among Children and the Co-Construction of Peer Groups and Peer Culture," *Annual Review of Anthropology* 33: 625-649.

**Mesthrie, Rajend and Andrée TAouret-Keller**, 2001, "Identity and Language," in Andrée TAouret-Keller and Rajend Mesthrie (eds.), *Concise encyclopaedia of Sociolinguistics* Oxford: Elsevier, pp.165-168.

**Piaget, Jean**, 1926, *The Language and Thought of the Child*, New York: Harcourt, Brace & World.

**Rampton, Ben**, 1995, "Language Crossing and the Problematization of Ethnicity and Socialization," *Pragmatics* 5/4: 483-513.

**Sankoff, G.**, 1972, "Language Use in Multilingual Societies: Some Alternative Aprroaches," in J.B. Pride and J.Holmes (ed.),

*Sociolinguistics*, Penguin Education, pp.512-530.

**Saville-Troike, Muriel**, 1989, *The Ethnography of Communication: An Introduction (2nd ed.)*, Oxford: Basil Blackwell.

**Schwartzman, H.**, 1987, *Transformation: The anthropology of children ' s play*, New York: Plenum.

**Sebba, Mark, and Tony Wootton**, 1998, "We, they, identity: Sequential versus identity-related explanation in codeswitching," in Peter Auer (ed.), *Code Switching in Conversation: Language, interaction and identity*, New York: Routledge, pp.262-289.

**Silverstein, Michael**, 1979, "Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description," in Keith Bassoand Henry Selby (eds.), *Meaning in Anthropology*, Al buquerque: University of New Mexico, pp.11-55.

**Sutton-Smith, B.**, 1976, *The dialectics of play*, Schorndoff, Germany: Verlag Hoffman.

**Urciuoli, Bonnie**, 1996, *Exposing prejudice: Puerto Rican experiences of language, race, and class*, Boulder: Westview Press.

**Zentz, Lauren**, 2014, "'Love' the Local, 'Use' the National, 'Study' the Foreign: Shifting Javanese Language Ecologies in (Post-)Modernity, Postcoloniality, and Globalization," *Journal of Linguistic Anthropology* 24(3): 339-359.

# 中文摘要

## 延边朝鲜族小学生的双语使用及其不可分割的国家认同、民族认同

吕 毅(LU YI)
人类学
首尔大学研究生院

本文记录了笔者在朝鲜族自治州的民族学校进行的为期7-8个月的田野调查，调查的主要对象为A小学5年级x班的27名学生，调查内容涵盖学生所处的双语教育环境，学生的双语使用情况（bilingual language practices），语言意识形态(language ideology)，及其国家认同、民族认同。本文旨在探讨中国少数民族学生在双语教育环境学习并使用双语的过程中，如何表现其国家认同和民族认同。为了较全面系统地考察面向这些朝鲜族学生的双语教育和学生的语言意识形态，笔者将朝鲜族自治州的各界官员，教育界人士，A小学的教师和她/他们的父母一齐纳入到研究对象的范围之内。通过访谈和参与观察本文总共探讨了以下三个问题：

一、学生的双语教育环境如何？

第一部分主要由本文的第二章构成。研究发现，朝鲜族自治州的教育界人士为响应国家的双语教育政策，在积极编写并出版了双语教材的同时，基于地方改革督促A小学实施符合政策的双语教育，而A小学也予以了非常积极的配合。A小学教师们则基于各自对双语教育的不同理解和相异的教育理念，以各种多样的方式倡导5年x班的学生使用双语。研究还发现，父母亦是双语教育的重要实践者。由于A小学的民族教育以朝鲜语为基础，为了让子女的双语教育变得更加完善，父母在家庭营造各式各样的汉语环境，借此着重培养子女的汉语能力。

少数民族的双语教育研究领域通常忽略了父母在双语教育的过程中所扮演的重要角色，亦忽略了“因地制宜”的双语教育所具有的多元性。本文针对先行研究的这些不足之处，将父母也视为实践双语教育的主体，运用质性研究的方法，以朝鲜族自治州为例，对中国少数民族的双语教育进行了多元分析。

二、学生如何使用双语？

第二部分内容主要由本文的第三章和第四章构成。本文为全面系统地阐述学生使用双语的情况，运用了交际民族学（ethnography of communication/speaking）分析对话的理论框架（SPEAKING model），将言语行为视作一种社会行为（social act），析出制约语言选择的社会文化因素，展示了学生选择语言的预测模型。除此之外，为了考察学生实际使用双语的时候，存在哪些无法预料的交际行为，本文还基于解释模型（interpretive model）析出语码转换（inter-sentential code-switching & intra-sentential code-switching）所产生的社会文化功能，以此观察并分析预测模型无法触及到的双语使用（bilingualism）现象。

有关双语使用的研究通常只把焦点放在研究对象的口头表达，基于先行研究的这种局限性，笔者将研究范围扩大到书面表达领域，不仅分析了学生在口头表达上使用双语的言语行为，还探索了她/他们在书面上如何使用双语。研究表明，在提倡双语的教育环境下，学生选择语言或转换语码时，透着相对较大的自由。

那么在朝鲜族学校究竟哪门语言更正式一点？这无法得到明确的解答。因为研究发现，朝鲜语和汉语的语言正式度（formality）随着语境的不同，不停地变换。而这也佐证了鼓励学生使用双语的教育环境使得朝鲜族学生能够相对自由地切换双语。这是朝鲜族学生比较自由地使用双语的唯一理由吗？对此，本文的第三部分予以了解答。

本文的第二部分内容还揭示了学生较为有趣的一些语言行为。譬如与长辈发生意见冲突时，学生普遍选择用汉语进行对话。假若她/他们需要长辈的妥协，便又转换成朝鲜语以表恭敬。成人用朝鲜语说话的时候，普遍都在使用源自汉语的音借词（借用汉语发音的朝鲜语）。与之相反，学生拒绝使用这种语言，用汉语发言（speaking）的时候更是追求最标准的发音。为什么学生会有这些语言习惯？本文的第三部分亦对此进行了进一步的分析。

三、学生的语言意识形态是什么？

第三部分由本文的第五章构成。这一部分旨在通过分析学生的语言意识形态，探讨她/他们是如何在学习并使用双语的过程中，表现自己的国家认同、民族认同。为此，笔者首先分析了成人对学生实施双语教育的过程中体现的语言意识形态。A小学所处的xx市官员和学生家长普遍认为语言和身份认同（identity）呈较为固定的对应关系。也就是说成人认为学生学习汉语并使用汉语体现了身为中国人的国家认同，而学习朝鲜语并用朝鲜语发言代表着学生身为朝鲜族的民族认同。

学生接受了成人的语言意识形态中一部分的观念，认同汉语是中国人的身份象征，朝鲜语即是朝鲜族的身份象征。同时学生也正如成人所期望的那样，存在强烈的国家认同和民族认同，比如她/他们把两门语言都看作是自己的母语。然而，对于展示这种身份认同的语言行为，学生的选择与成人的教育有所不同。学生试图通过两个母语的自由切换，同时展现自己的国家认同和民族认同。因为对于学生来讲，两种身份认同缺一不可，两种身份亦是不可分割的，而不是像官员更看重朝鲜族的身份认同，抑或是像父母着重强调中国人的身份认同。

由此，学生打破了成人对语言和身份认同树立的固定关系。根据学生的语言意

识形态，只要可以自如地在朝鲜语和汉语之间进行语言切换，那么学习并使用朝鲜语亦能体现自己的国家认同，学习并使用汉语的行为亦呈现了自己的民族认同。由此可见，表示国家认同、民族认同的时候，学生的着重点在于“如何使用双语”，而非成人强调的那样，在于“两门语言中，到底使用哪一门语言”。

学生的这种语言意识形态致使她/他们拒绝使用发音不准的汉语或朝鲜语，比如源自汉语的朝鲜语音借词。学生认为这种语言是切换两门语言时，由于双语能力低下而产生的“畸形”语言。使用这种语言说话的行为与她/他们为了展示自己的身份认同所追求的双语使用方式是背道而驰的。因此，她/他们无法容忍诸如此类没有能力自如切换双语的言语行为，并对成人的这种语言习惯表示鄙夷。

由此，本文揭露了儿童身为一个独立个体的主体性（agency）、主观能动性。儿童并非被动，没有独创性的个体。她/他们的想法及其行为也并非全是成人的教育所致。例如在此次调查，儿童在语言社会化（language socialization）的过程当中，不会全盘接受成人试图灌输的语言意识形态。儿童只是有选择性地接纳了成人的一部分思想，并与同龄人一起树立了一个新的，有别于成人的语言意识形态。学生使用双语的时候显现出来的相对自由也并非全是成人塑造的双语教育环境使然，这主要是学生的语言意识形态所致。为了表示自己的身份认同，学生非常看重可以自由地转换语码以此驾驭双语的能力。因此，她/他们使用双语的时候便会存在相对较高的自由度。与此同时，这也致使她/他们嘲笑成人较弱的双语能力，并借此向成人世界提出质疑，进而挑战成人具有的权威（authority）。

至此，本文在第一部分展示了5年x班学生所处的双语教育环境，由此观察学生在怎样的环境学习并使用双语。第二部分的内容则系统全面地阐述了朝鲜族学生的双语使用。为此，分析了学生选择语言的规范和实际使用双语的情况。为了进一步地分析学生的双语使用，并考察她/他们如何用语言体现自己的身份认同，本文的第三部分内容揭示了学生有别于成人的语言意识形态，及其呈现出来的儿童的主体性。

本次调查通过以上内容表明了一点，那就是中国少数民族的国家认同和民族认同是可以相互融合的。在5年x班学生的意识形态里，她/他们具有“双民族”身份，一个是中华民族，另一个即中国的少数民族（朝鲜族）。两个认同感是同时存在的，且无法分割的。因此，她/他们在学习双语，使用双语的过程中，欲通过对双语驾轻就熟的语言能力及言语行为将两种身份认同一同呈现出来。而在这个过程当中，国家认同和民族认同又逐渐融合在一起，进而形成她/他们接受双语教育时欲通过言语实践表现的身份认同。

**关键词：**双语使用，身份认同，语言意识形态，朝鲜族语言，语言社会化，儿童的主体性，双语教育，少数民族，朝鲜族学校

**学生号：**2016-26971

# 감사의 글 (Acknowledgements)

드디어 감사의 글을 작성할 수 있게 되었습니다. 저의 노심초사를 내포하는 논문의 말미인, 그리고 그토록 소망했던 5학기 졸업을 의미하는, 이 감사의 글 말입니다. 이 순간, 머릿속에 가장 먼저 떠오르는 분은 지도교수님입니다. 이 연구를 수행하기 전부터 지금까지 많은 인내심으로 저의 모든 고충과 이야기를 들어주시면서 이끌어주신 강윤희 선생님이 계시지 않았다면, 이 연구를 완성하지 못했을 것입니다. '려의라면 언제나처럼 잘 할 수 있다고 믿는다', '잘 하고 있다'고 격려해주시는 동시에, 늘 정확한 지적으로 발전 가능성을 제시해주시면서 저의 미래를 걱정해주신 강윤희 선생님께 감사드립니다. 덕분에 미시적인 측면에서의 분석에 편중된 저의 초심으로 봐서는 절대 이룰 수 없는 '미시와 거시의 넘나들기'식 연구와 논문을 시도할 수 있었습니다. 저의 지향이 이처럼 변모된 데에는 강윤희 선생님의 믿음과 기대가 있었기 때문이고, 지향하는 바를 이룰 수 있었던 것은 저의 부족한 한국어 맞춤법까지 봐주시는 강윤희 선생님의 섬세한 지도 때문에 가능한 것입니다. 그동안 강윤희 선생님께서 아낌없이 코멘트를 해주시면서 보내주신, 저의 석사학위논문에 관한 16개의 '코멘트 파일'은 이 논문에 사실상 강윤희 선생님의 노심초사 역시 포함되어 있음을 말해줍니다.

이 연구가 가능하게 해 주신 모든 연구 참여자들께 감사드립니다. 이 주제에 지대한 관심을 보이면서, 저의 학업에 조금이나마 도움이 되고자 했던 성인 연구 참여자들의 관심과 사랑에 감사드립니다. 그리고 '려의한테마(에게만) 말해준다', '니니까(너니까) 하능게다(말하는 것이다)'고 말씀하시면서 정치적으로 민감한 화제에 대한 자신의 생각을 스스럼없이 알려주신 저변에는 저에 대한 사랑과 확고한 믿음이 있었기 때문에 가능한 것인데, 이에 대해서도 감사드립니다. 저와 같이 놀아주고, 이야기해주고, 즐거운 시간을 함께 보낸, 저의 동생들과도 같은 어린이 연구 참여자들에게도 감사드립니다. 본조사가 끝나고도 늘 저에게 언제 다시 돌아오는지 묻는 어린이들은 사랑스러울 수밖에 없는, 천사 같은 존재들입니다. 논문으로 지칠 때마다 연구 참여자들의 생각을 하면 힘이 납니다. 저

는 항상 성인 연구 참여자들이 보여주신 열정, 사랑과 '저에게만 말씀해주신' 소중한 생각들, 그리고 어린이 연구 참여자들과 함께 보낸 꿈 같은 시간에 미안하지 않을 만큼의 글을 쓰고 싶었습니다.

논문을 쓰는 동안 내지 한국에서 유학 생활을 하는 동안, 저를 친 딸처럼 생각해 주시면서 여러 모로 챙겨 주신 여섯째 이모님께 감사드립니다. 생일 때마다, 시험이 끝날 때마다, 개강할 때마다, 아플 때마다 저에게 많은 관심과 사랑을 주신 넷째 이모님께도 감사드립니다. 저와 함께 2년의 즐거운 시간을 보낸 사촌 언니께도 감사드립니다. 그리고 항상 그랬듯이 저에게 경제적 후원을 해주신 부모님께 감사드립니다. 이와 같은 가족들의 사랑이 없었다면, 저의 유학 생활은 몹시 외롭고 힘들었을 것입니다. 오직 연구와 논문에만 집중할 수 있었던 것도 가족 분들이 저의 생활을 돌봐 주셨기 때문에 가능한 것입니다.

항상 '충분한' 자부심으로 논문에 임했던 저에게 이 논문이 부족한 지점이 무엇이고, 어떠한 발전 가능성이 있는지 제시해주신, 강윤희 선생님을 포함한 세 분의 심사위원님께 감사드립니다. 흔쾌히 심사를 허락해주시고 저의 글을 열심히 읽어 주신 김재석 선생님, 안준희 선생님의 정성스러운 코멘트가 최종본에 성실하게 반영되었는지 잘 모르겠으나, 심사위원 분들의 너그러운 칭찬과 냉정한 코멘트는 지속적으로 학술의 길을 갈수도 있는 저에게 큰 힘이 되었습니다.

초고를 드리자마자 24시간 이내로 사례까지 꼼꼼히 체크하시면서 코멘트를 남겨 주신 이도정 선배님께 감사드립니다. 코멘트에 대한 부연 설명을 위해, 따뜻한 차도 사주시면서 부족한 저에게 논문 글 쓰기에 대한 기초적인 지식부터 아낌없이 조언을 해 주신 이도정 선배님이 계시지 않았다면, 저는 논문 수정 초반에 혼자 몹시 힘들어 했을 것입니다. 저의 논문 초고를 봐주시는 것을 마치 자신의 의무인 것처럼 임하면서, 너무 늦게 코멘트를 한 것은 아닌지 걱정해주신 김성인 선배님께도 감사드립니다. 전혀 늦지 않았고, 덕분에 논문을 더 발전시킬 기회가 있게 되었습니다.

제가 논문을 쓰는 동안 틈틈이 질문을 던지면서 저의 아이디어를 자극해주시는 동시에, 자신의 아이디어도 아낌없이 주신, 또한 학습 자료도 공유해주신 손성규 선배님께 감사드립니다. 학습 자료를 공유해주시면서 인연을 맺게 된 김수진 선배님이 저의 학교 생활에 대해서 보여주신 관심과 걱정에도 감사드립니다.

항상 시도 때도 없이 연락하여 연구와 논문, 그리고 졸업 절차에 관한 여러 가지 크고 작은 질문들을 갑작스럽게 해도, 늘 친절하게 답변을 해주시는 김경민 선배님이 계셔서 든든합니다.

저에게 많은 학습 자료들을 공유해주시면서, 가끔씩 만날 때마다 조언을 주시는 리카 선배님께 감사드립니다. '중국의 딸'이라고 말씀해주시면서, 맛있는 밥과 술을 아낌없이 사 주시는 안해룡 감독님께도 감사드립니다. 리카 언니와 안해룡 감독님과의 만남은 항상 즐거웠습니다. 제가 맛집을 마치 학술적인 워크샵처럼 만들어도 전혀 꺼리지 않고, 저의 논문에 큰 관심을 보이면서 조언과 코멘트를 아끼지 않으신 안해룡 감독님과 같이, 인류학 비전공자가 저의 연구를 궁금해하시고, 저의 논문에 신경을 써 주셨기에, 제가 학술을 학술에만 국한시키지 않을 생각을 할 수 있게 되었던 것 같습니다. 제가 이 연구에 대해서 가지고 있는 학술 외의 모든 포부는 안해룡 감독님과 리카 언니와의 만남들에서 연유한 것입니다. 특히 저의 부족한 한국어 맞춤법까지 봐주시면서 발표문을 수정해주신 안해룡 감독님께 다시 한 번 감사드립니다.

유학을 갈 수도 있는 저에게 유학 자료들을 아낌없이 공유해주시고, 따뜻한 차도 사주시면서 저의 학술적 포부에 근거하여 향후의 발전에 대해 조언을 아끼지 않으신 배연주 선배님께도 감사드립니다. 마지막으로 이 연구를 하는 동안, 그리고 논문을 쓰는 동안, 얼마나 멀리 떨어져 있어도 항상 궤를 같이 한 아주설화에게 고마움과 감동을 표합니다. 같이 논문을 쓰면서 힘들어하는 동기가 북돋아 주는 힘은 그 누구도 대신할 수 없는 것이라는 것을 알게 되었습니다. 포기하고 싶은 충동이 있거나 안 좋은 생각을 할 때마다 서로 긍정적으로 위안해주면서 파이팅하지 않았다면, 저의 졸업은 있을 수 없는 일이었을 것입니다. 나쁜 소식이든, 좋은 소식이든, 서로 가장 먼저 통보하게 되는 동기가 있었기에, 청춘은 사실상 고군분투가 아니었다는 것을 알게 되었습니다. '너라도 졸업했으면 좋겠다(哪怕有一个人毕业呢)'는 메시지를 서로 전했기 때문에 동고동락이 가능한 것이었고, 무엇보다 저의 졸업을 진심으로 축하해준 아주설화가 있었기에 기쁨은 배로 되었습니다. 그 외에도 감사드려야 할 분들이 너무 많은데, 지면의 제한으로, 사적으로 감사를 표하도록 하겠습니다. 한국에서 유학하는 동안 저에게 관심과 사랑을 보여주신 모든 고마운 분들께 진심으로 감사드립니다!