탈북대학생의 영어 교육 프로그램에 대한 질적 연구*

신성희 | 뉴욕시립대 교수, **김부열** | KDI국제정책대학원 교수, **김인숙** | 지방공기업평가원 교육연수센터장
유시은[1] | 고려대학교 연구교수 | seyou1224@hanmail.net

Ⅰ. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

통일부 통계에 따르면 남한에 입국한 북한이탈주민들은 2016년 6월 말 현재 29,543명에 달하고 있다. 최근 들어 북한이탈주민들의 가족단위 입국이 증가하면서 10대와 20대의 학령기 북한 이탈청소년들이 전체의 40%(11,672명)를 차지하고 있다.[2] 그중 2012년 9월까지 탈북대학생은 총 1,397명으로 국·공립대에 81명, 사립대에 1,316명이 재학하고 있다.[3]

이들 탈북대학생들은 남한에 입국하여 대학 입학 이전에 예비 디딤돌교육과 사회 적응이라는 이중고를 겪고 있으나 이에 대한 대안은 부족한 실정이다. 학령기가 지체된 탈북청소년들은 적응을 위해 중고등 학습 내용을 배우기보다는 연령이 높다는 이유로 대학이나 전문대학 등 고등교육 기관에 입학하게 된다. 그러나 준비 없는 탈북대학생들의 대학생활은 그들의 적성과 진로를 고려하지 않고 주변 인적 네트워크와 정보에 의존하게 되며 입학 이후 중도탈락이라는 또 하나의 절망을 겪게 된다(유시은 외[2013]). 북한이탈주민 중 고등교육을 희망하는 만 35세까지 정부 차원에서 대학 진학의 기회를 주고 있다. 그러나 만학도인 탈북대학생들의 경우 진로지도뿐만 아니라 남한식 교육체계와 문화에 대한 체험 기회와 이해가 부족하여

* 본 국문원고는 2013년 미래나눔재단의 지원을 받아 수행되어 발간 예정인 Shin et al., "A Study of the Effectiveness of English Education on North Korean Refugee College Students," 2016 및 Shin et al., "Culturally Responsive Teaching for North Korean Refugee College Students' English Class," 2016의 내용을 번역하여 정리한 내용임.
1) 교신저자
2) 통일부 홈페이지(http://www.unikorea.go.kr, 검색일: 2016. 8. 3).
3) 통일부 하나원(2013).

중도탈락 및 부적응이 심화되고 있다. 구자억 외(2012) 및 통일부 하나원(2013)의 남북한 출신 대학생들의 중도탈락률을 비교한 결과, 탈북대학생들이 남한 대학생들에 비해 두 배 수준이었으며, 복학률은 남한 대학생들에 비해 절반가량에도 미치지 못하였다. 탈북대학생들의 중도탈락에 대한 유시은 외(2013)의 연구에 의하면, 자퇴 및 제적 경험자는 6.2%, 휴학 경험자는 17.8%, 현재 휴학 중은 14%로 나타났다. 즉, 64%만이 휴학 없이 학업을 지속하고 있는 것으로 나타났다. 탈북대학생들이 휴학 및 자퇴 이유로 가장 많이 응답한 것은 '영어공부를 하고 다시 학교에 돌아오기 위해'가 32.7%, '생활비 마련을 위해'가 28.6%, '수업내용을 따라갈 수 없어서' 12.2% 순으로 나타났다. 자퇴 및 제적을 경험하지 않은 탈북대학생들의 중도탈락 고려 이유 또한 '생활비 마련'을 제외하고 '영어공부를 하고 다시 학교에 돌아오기 위해' 33.3%, '수업내용을 따라갈 수 없어서'가 33.3%로 나타났다. 홍정욱(2010)의 탈북대학생 설문조사에 의하면, 1회 이상 휴학한 경험이 있는 탈북대학생들은 43.5%이며, 휴학 이유는 해외 어학연수가 29.4%, 학업 보충 25.5%로 나타났다. 학업 보충에 대한 구체적인 내용은 설문 결과에 반영되어 있지 않으나 전공 및 학업을 위한 기초학력 및 영어로 추정할 수 있다. 즉, 대학 입학 전 가장 부족한 과목을 영어(57.3%)라고 응답한 내용을 볼 때 탈북대학생들의 영어능력은 대학생활에 가장 큰 장애요인임을 알 수 있다. 또한 대학생들의 졸업 및 취업의 필수인 공인영어성적의 경우 80.6%가 없다고 응답하였다. 탈북대학생들은 공인영어시험 준비 및 영어능력 향상을 위해 36.1%만이 영어학원에 다니고 있었으며 46.3%가 자습을 하고 있는 것으로 나타났다. 응답자의 83.6%가 대학생활을 하면서 아르바이트를 한다고 응답하여 학업과 경제활동의 이중고를 겪고 있는 것으로 나타났다. 한편, 일반 남한 학생 중 52.9%가 취업을 위해 사교육을 받고 있으며, 그중 토익, 토플, 탭스 등 공인어학성적 분야가 63.5%였으며, 영어회화가 46.1%로 나타났다(성명희・최화열[2009]).

상기의 연구 결과에서 알 수 있듯이, 탈북대학생들의 경우 영어 및 기초학력의 부족으로 인해 대학생활을 유지하기 어려운 실정이며 학업 시간이 절대적으로 필요함에도 불구하고 생계를 위해 경제활동을 하고 있는 것으로 나타났다.

본 연구의 목적은 탈북대학생들에게 6개월 동안 영어교육 프로그램을 제공한 후, 탈북대학생들의 영어능력 변화를 질적 연구를 통해 고찰하는 것이다. 이러한 연구 결과를 토대로 탈북대학생뿐만 아니라 통일 이후 북한 출신 학생들에게 적합한 영어교육 방안을 제시하고자 한다. 또한 탈북대학생들의 영어능력과 사회심리적인 관계성을 살펴봄으로써 영어교육 시, 문화적인 측면을 고려한 맞춤형 학습 지원방안을 제시하고자 한다.

2. 제2외국어 학습에 대한 선행연구

제2외국어를 학습하는 데 있어 영향을 미치는 변인은 크게 사회심리적 요인, 문화적인 요인으로 구분할 수 있다.

사회심리적인 모델(Socio-educational Model)은 제2외국어를 취득하는 데 있어서 학습 성과에 미치는 요소들을 개인의 언어학습에 대한 자신감뿐만 아니라 학습동기에서 주요 요인을 찾고 있다. 사회심리적 모델은 높은 수준의 자신감과 능력(지적인 면과 언어적인 면)을 갖춘 개인이 학습 수행능력이 보다 높다는 가정과 높은 동기를 지닌 개인이 낮은 동기를 지닌 개인에 비해 언어학습에 성공적이라는 가정에서 비롯된다. Gardner(1979)가 처음으로 제시한 사회교육적 모델은 네 가지 요소를 지니고 있다. 이는 사회환경, 개인차, 제2외국어 습득환경과 수행능력이다. 그 후 1985에 Gardner는 개인차 변인 내에 학습환경에 대한 태도와 총체적 동기를 추가했다. 그 구체적인 내용을 살펴보면, 첫째, 학습환경은 학교환경이나 교재에 대한 반응과 태도, 그리고 교사와 수업에 대한 태도를 포함한다. 즉, 학습환경이 학생의 동기에 미치는 영향에 대한 부분이다. 노련한 교사가 자신감 있는 언어에 대한 지식과 흥미로운 교과 과정으로 잘 짜인 학습 계획안과 더불어 의미있는 평가과정을 가지고 학생들을 지도할 경우 그렇지 않은 경우보다 학습 동기가 더 높게 부여된다는 뜻이다. 또한 총체성(intergrativeness)은 특히 외국어 학습에 중요한 요인인데, 해당 언어권과 문화에 대한 개방성을 지닌 개인이 더 높은 학습동기를 지니게 된다는 측면이다.

가드너와 렘버트(Gardner and Lambert[1959;1972])는 외국어를 배우는 이유를 두 가지로 구분하였다. 이는 총체적 동기(intergrative motive)와 도구적 성향(instrumental orientation)이다. 총체적 동기는 타 언어권에 대한 관심을 대변하는 반면, 도구적 성향은 외국어를 습득함으로 직업을 얻게 된다든지 교육수준이 높아진다든지 하는 보다 실제적인 언어취득 원인을 제공하고 있다. 그러나 가드너는 이 두 성향이 서로 대립된다기보다는 쌍방향으로 긍정적인 영향을 끼친다고 보았다. Gardner(2004; 2011)는 제2외국어 수행평가를 위해서 동기태도 실험 질문들(Attitude Motivation Test Battery: AMTB)을 ① 총체성, ② 학습상황에 대한 태도, ③ 동기, ④ 언어학습 불안감으로 분류하였다. 본 연구에서는 Gardner의 사회교육적 모델의 주요 변수들(동기, 학습상황에 대한 태도 등)을 적용하여 분석하였다.

Gardner가 1979년 처음으로 사회교육적인 언어습득 모델을 소개했을 때는 사회적 측면, 개인요인, 학습환경, 학습성과 이렇게 네 가지로 시작했는데, 1985년에는 개인요인(individual difference) 항목 가운데 통합적인 동기(integrative motive)를 포함시켰다.

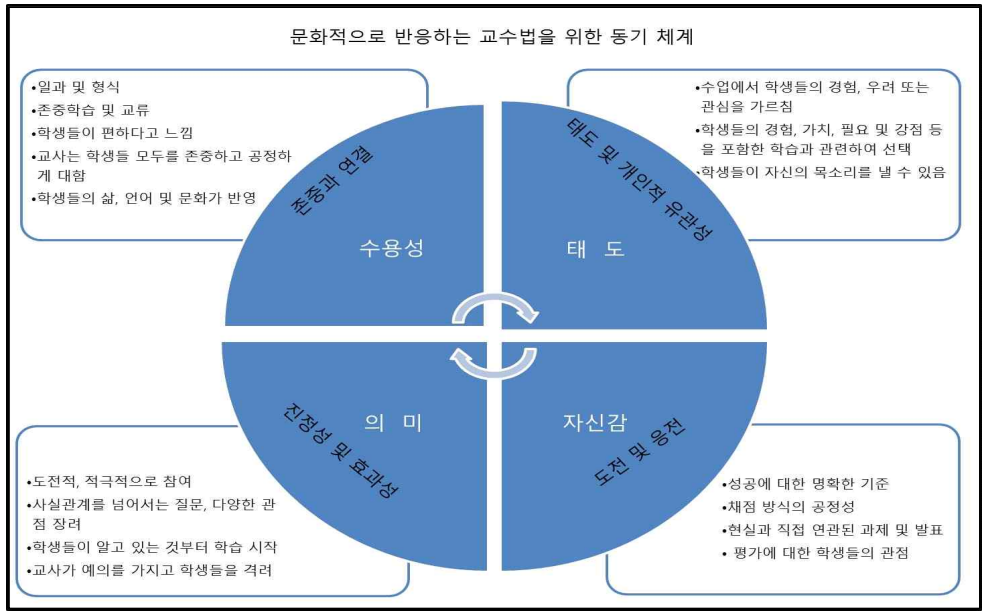
문화적인 요인은 교수자가 학습자의 문화적 배경에 반응 또는 수용하는 교수법(culturally responsive teaching)이다. 탈북대학생들에게 제공되는 영어교육의 경우 강사들의 교육 대상자들에 대한 이해도 및 수용도가 중요하다. 즉, 강사들은 탈북대학생들의 특수한 문화적 상황을 이해하고 수용하는 것이 교육의 효과성을 증진시킬 수 있다. 이에 탈북대학생들에게 Wlodkowski and Ginsberg(1995)의 문화적으로 반응하는 교수법(culturally responsive teaching framework)을 사용하여 분석하였다. Culturally Responsive Teaching은 "학습자의 사회적 지위나 권력의 여부와 상관 없이 그들이 가지고 있는 필요와 관심 성향을 수용함으로써 학습자의 사회적 배경과 현재 상황을 존중하는 교육관"을 바탕으로 하고 있다. 이 접근 방식의 배경에는 지식이란 사회적으로 형성되는 것으로서 모든 지식은 그 지식이 형성된 문화를 반영하고 있다는 가정이 있다. 그러므로 지식은 중립적일 수 없고 특정 신념과 가치관을 반영한다고 보기 때문에 교육이란 특정 문화집단의 지식을 잘 사용하게 되는 문화화 과정(enculturation)으로 보는 것이다. 그중에서도 언어는 이런 문화화 과정의 가장 기본적인 전달매체이다. 여기서 문화란 그들 공동체가 가지고 있는 지적, 도덕적, 미적 기준 및 그들만의 소통의 의미를 내포한다(LeVine[1984]). 달리 말해서 문화는 그들 자신의 삶과 타인의 행동에 의미를 부여하는 역동적인 과정이기도 하다(Spindler and Spindler[1990]).

본 연구가 사회교육적 모델 중 문화적인 접근방식을 취한 것은 탈북대학생들이 정착한 남한사회 속에서 적절하게 기능하기 위해서 필요한 문화적 자본(cultural capital)을 형성해 나가는 과정에 대한 관심을 반영한 것이다. 문화적으로 반응하는 교수법(culturally responsive teaching)은 다음 네 가지 접근방식을 취한다(그림 1 참조).

즉, 네 가지 접근 방식은 수용성 확립(establishing inclusion), 태도 형성(developing attitude), 의미 확대(enhancing meaning), 자신감 형성(engendering competence)으로 구성되어 있다.

본 연구에서 강사들의 탈북대학생에 대한 이해도와 수용도 분석은 위의 모델을 준거로 하였으며 강의 관찰일지와 참가자 인터뷰 자료를 바탕으로 살펴보았다.

[그림 1] 문화적으로 반응하는 교수법을 위한 동기 체계



II. 연구방법

1. 연구대상

연구대상자는 2014년 10월 17일 남북하나재단 및 탈북대학생 유관기관을 통해 모집하였다. 기관 및 SNS 등의 네트워크을 통해 본 영어교육 프로그램을 홍보하였으며 10월 28일 자정에 신청자 접수를 마감하였다. 총 71명의 탈북대학생이 본 프로그램 및 연구에 지원하였으며, 연구팀은 71명을 무작위로 23명의 통제군과 48명의 실험군으로 선정하였다. 실험군은 다시 A어학원 24명과 B어학원 24명으로 각각 무작위 배정하였다. 선정 결과는 2014년 10월 31일 메일을 통해 71명 전원에게 통지하였다. 영어교육 해당자의 경우 연구책임자와 연구보조원이 문자 및 전화를 통해 별도로 안내하였다. 선정된 탈북대학생들에게 영어교육과 연구 참여 등을 구체적으로 설명하였다. 그중 실험군 1(A어학원)에 선정된 24명의 탈북대학생 중 21명만이 영어교육 및 연구에 참여하겠다고 동의하였다. 즉, A어학원 실험군 24명 중 2명은 거리 및 희망 어학원이 아니라는 이유로 인해 불참 의사를 표명하였으며, 1명은 결번으로

연락할 수 없었다. B실험군은 24명 전원이 영어교육 및 연구에 동의하였다.

2. 연구 절차

A어학원과 B어학원 실험군에게 6개월간 주 3회(월, 수, 금) 저녁 시간대에 영어교육 프로그램을 실시하였다. 연구팀은 영어교육 프로그램의 성실한 참여를 유도하기 위해 학원비의 10%를 해당 학생들에게 자부담하도록 하였다. 이 부담금은 영어교육이 종결되는 6개월 후에 출석률이 80% 이상인 학생들에게 전액 환급해 주었다. A어학원은 초기 2개월간은 문법 및 토익 기초과정을 교육하고, 이후 4개월은 실전토익과정을 교육하였다. B어학원은 초기 2개월간은 대표의 직강으로 기초 및 회화를 진행하였으며, 나머지 4개월은 토익전문 강사가 시험 준비 위주로 강의하였다. 영어학습의 추이를 분석하기 위해 2014년 11월과 2015년 1월, 3월에는 모의 토익시험을 각각 1회씩 실시하였고, 2014년 12월과 2015년 2월, 4월에는 실전토익에 매월 응시하도록 하였다. 본 연구는 탈북대학생들의 영어교육에 대한 사전・사후 설문조사와 심층면담을 실시하였으나, 본 논문에는 심층면담 분석 결과만을 제시하고자 한다.

3. 심층면담

심층면담의 내용은 문헌고찰 및 예비조사를 통하여 질문지를 구성하였다. 심층면담 대상자는 크게 실험군, 통제군, 강사 및 학사관리 담당자로 구분할 수 있다. 실험군과 통제군 학생 71명 중 실제 면담에 참여한 대상자는 32명이다. 면담 참여율은 실험군1(A어학원)은 54.47%(13명), 실험군2(B어학원)는 45.83%(11명), 통제군은 34.78%(8명)이었다. 면담에 참여한 대상자의 성별은 남학생이 12명, 여학생이 20명이다. 평균연령은 26.8세이다. 20대가 23명(72%), 30대가 6명(18.75%), 40대가 2명(6.25%)을 차지한다. 1학년은 9명(28%), 2학년이 4명(12.5%), 3학년이 11명(34.37%), 4학년이 3명(9.4%), 무응답 3명, 입학예정자 1명, 대학원 석사생 1명이었다. 탈북대학생 심층면담 참여자는 〈표 1〉과 같다. 강사 및 학사관리자 심층면담은 A어학원과 B어학원의 토익 전문 강사와 담당 직원 각 1명씩을 대상으로 실시하였다.

〈표 1〉 심층면담 참여자(총 32명)

번호	성별	연령	남한 입국	학년	학과	영어 수준
A1	여	22	2010	2학년	문헌정보학	초급
A2	남	34	2006	4학년	경영학	초급
A3	남	28	2010	3학년	무역학	초급
A4	남	22	2013	입학 예정자	-	초급
A5	여	30	2010	3학년	행정학	토익 300~400
A6	남	37	2010	3학년	경영학	중급
A7	남	21	2013	3학년	언론학	초급
A8	여	23	2009	2학년	경영학	토익 350
A9	여	21	2012	1학년	미디어학부	토익 300
A10	여	26	2008	3학년	스포츠과학	중급
A11	남	21	2007	1학년	경영학과	초급
A12	여	22	2009	1학년	중어중문학	토플 64
A13	여	26	2010	3학년	간호학과	초급
B1	여	31	2011	3학년	경영학	초급
B2	여	40	2004	대학원 석사	보건행정학	초급
B3	여	24	2012	2학년	간호학	중급
B4	여	22	2008	1학년	간호학	토익 400
B5	여	23	2008	1학년	경제학	초급
B6	여	23	2010	무응답	간호학	초급
B7	여	48	2010	4학년	상담심리학	초급
B8	남	24	2006	3학년	행정학과	초급
B9	여	41	2004	3학년	경영학	초급
B10	남	31	2008	4학년	중국지역학	초급
B11	여	29	2010	3학년	식품영양	초급
통1	남	20	2012	1학년	정치외교학	초급
통2	여	30	2013	1학년	중어중문	토익 705점
통3	여	20	2002	1학년	경영학	영어내신1등급
통4	여	23	2009	2학년	청소년학	초급
통5	남	25	2010	무응답	전자공학	초급
통6	여	24	2007	무응답	중국어학	초급
통7	여	23	2005	1학년	아동가족학	중급
통8	남	25	2002	3학년	신문방송학	중급

심층면담은 5월 7일부터 7월 22일까지 실시하였다. 면담시간은 회당 1시간에서 1시간 30분정도 소요되었다. 면담을 시작하기 전에 피면담자에게 연구 목적, 비밀보장, 인터뷰 녹음에 대해 설명하였다. 연구자는 피면담자의 동의를 얻은 후에 심층면담을 실시하였다.

〈표 2〉 심층면담 주요 내용

구분	세부 질문 사항
실험 집단	1) 강사가 학생들을 존중하고 수업에 참여하도록 유도하였습니까? 2) 수업 분위기가 함께 공부하는 공동체적 분위기로 형성되었다고 생각하십니까? 3) 강의내용이 탈북대학생의 고유경험이나 지식을 고려해서 준비되었다고 생각하십니까? 4) 수업 중에 학생들의 실제 경험을 나누는 기회가 있었습니까? 5) 강사가 학생들의 수학 능력에 대한 구체적이고 진심 어린 평가를 해주었습니까? 6) 본 영어교육 프로그램을 통해 자신감을 얻었습니까? 7) 탈북대학생들을 특별히 배려한 강의내용과 방법이 학습에 도움이 되었습니까? 8) 탈북대학생들을 위한 영어교육이 더욱 효과적으로 이루어지기 위한 제언을 해주시기 바랍니다.
통제 집단	1) 영어학습을 어떻게 하고 있습니까(과거, 현재)? 2) 기존의 탈북대학생들을 위한 영어교육 프로그램에 대해 말씀해 주십시오. 3) 탈북대학생들의 영어교육 지원에 대해 제언해 주십시오.
강사 및 학사 관리자	1) 이번 수업에서 탈북대학생들에 대해서 새롭게 알게 된 것이 무엇입니까? 2) 탈북대학생들에 대해 새롭게 알게 된 사실을 다음 강의내용에 어떻게 적용하였습니까? 3) 탈북대학생들 영어 교육 프로그램에 대해 제언해 주십시오.

자료 수집은 개방형의 반구조화된 질문지를 사용하였으며, 피면담자가 적극적으로 참여할 수 있도록 인터뷰를 진행하였다. 주요 질문내용은 〈표 2〉와 같다.

4. 연구윤리 및 IRB

본 연구는 2014년도 10월 사단법인 미래나눔재단의 연구비 지원에 의하여 이루어졌으며, 고려대학교 연구윤리위원회(IRB)의 승인(1040548-KU-IRB-14-198-A-2)을 받았다.

Ⅲ. 연구 결과

탈북대학생들의 영어교육 효과성에 대한 영향 요인을 교육・사회심리적・문화적 요인으로 구분하여 질적 분석하였다.

1. 탈북대학생들의 영어학습에 대한 교육 요인

가. 학습목표와 학습방법 및 컨텐츠와의 관련성

두 학원의 학습방법과 컨텐츠는 토익 800점대 취득이라는 목표와 밀접하게 관련되어 있다. 그러나 두 학원은 다소 다른 학습방법으로 접근하였다.

A어학원은 기초단계도 다소 어려웠다고 느끼는 경우가 많았으며, 전반적으로 토익점수 달성을 위해 문제 풀이 노하우에 보다 집중하였다. 토익점수 달성이라는 목표가 명확하였기 때문에 강사가 학생들에게 문제풀이를 위한 스킬을 가르쳐 주는 직접 교수법(direct instruction)이 사용되었다. 한편, B어학원은 초기 2개월 동안 영어 기초학습에 충실하였고, 나머지 4개월은 토익 고득점 달성을 위한 문제풀이 방식으로 교육하였다. 보통 문화에 반응하는 교수법(culturally responsive teaching)은 학생들과 강사가 함께 학습을 이루어 나가는 구성주의적(constructivist) 접근방식이 장려되지만, 토익 목표 달성이라는 명확한 학습 목표가 주어진 상황에서 이러한 접근방식을 학습 방법론에 적용하는 것은 어려웠던 것으로 보인다. 그러나 B어학원의 초기 2개월은 학생들의 상황과 준비도에 따라서 시의적절한 토픽을 선정해 나가는 구성주의적 방식으로 접근한 것으로 보인다. 한편, 이런 부분이 탈북대학생들에게는 익숙하지 않은 학습환경이었기 때문에 강사의 준비 불충분으로 보이기도 하였다. 컨텐츠 측면에 있어서도 토익 고득점 목표가 반영되어 문제풀이에 집중하였는데, 이는 B어학원 초기 2개월을 제외하고 두 학원 모두 동일한 양상을 보였다.

모든 학생들이 동일하게 느끼는 것은 아니었으나, B어학원 학생1의 인터뷰를 통해 살펴보면, B어학원의 초기 2개월 동안의 교육 내용은 기초 수준이었으나 교육방법에 있어서는 주입식이었다고 말했다. 그럼에도 불구하고 오히려 이 부분이 학생들에게 긍정적인 반응을 얻고 있었다.

> 저희가 북한에서 주입식이었잖아요. 자기주도학습보다는 주입식이었기 때문에 저 때까지만 해도 그런 주입식을 엄청 심하게 했었거든요. 그러다 보니까 그런 게 약간 이제 받아들여 지는 거죠. 젊은 친구들은 어떨지 몰라도 저희 때까지만 해도 완전 주입식이었어요. 그러니까 B대표님 하시는 게 주입식으로 반복학습을 시키니까 좋았던 거 같아요.(B1)

강사가 토픽을 강의 시간마다 학생들의 수준에 맞게 정하고 배려하였다고 하더라도 교수법에 있어서는 주입식(direct instruction) 방법을 보였으며, 직접 교수법과 구성주의 교수법의 혼합된 접근방식을 활용하였다.

그러나 전반적으로 진도를 나가는 것에 집중해야 했기 때문이 구성주의적 모형을 많이 취하지 못한 한계점을 보완하기 위한 노력들도 있었는데 “스터디 그룹”이 바로 그것이다.

수업 전에 모여서 서로 지식을 공유하고 도와주고 함께 목표를 세워서 격려하는(벌금제 도입) 노력들이 있었다. 또한 B어학원 학사관리자 또한 초기 2개월 동안 학생들에게 개인적인 관심과 배려를 표명하며 배움의 공동체(learning community)를 형성하는 데 도움을 주었다. 학생들은 이 부분이 자신들에게 많은 격려가 되었고 동기부여에도 도움이 되었다고 응답하였다. 그러나 후반기에는 이러한 도움이 결여되어서 아쉬움이 많았다고 하였다. 즉, 학생들의 학사관리를 직접 관리하는 담당자들의 온정적인 관심 표현이 그들의 영어학습에 긍정적인 영향을 준 것으로 나타났다.

> 직원들이 그냥 수업 잘 챙겨 드리고 수업준비물 잘 나눠 드리고 이런 것만 생각했던 거 아닌가, 예를 들어 저 같은 경우에는 (유인물을) 나눠 주면서도 이름 한번 불러주죠. 학생님 오늘도 오느라 힘드셨겠어요. 오늘도 아침부터 수업 듣기 힘들었을텐데 이렇게 매일 나오셔 가지고 얼마나 좋냐, 그래도 나와 야죠 … 그러니까 힘들고 어려워도 끝까지 나오시더라구요. 그런 것을 보면 아 꼭 수업내용에만 따라서 결정되는 것은 진짜 아니구나.(B어학원 담당자)

이처럼 강사 및 학사 담당자의 학생들에 대한 호의적이고 친근감 있는 태도, 코칭에 가까운 관리와 격려 또한 학생들의 학습환경에 대한 긍정적인 반응을 얻게 해주었다. 한편, B어학원에 비해 A어학원 학생들의 경우 학사관리를 받았다는 인식이 없었으며, 공동체 형성이 결여된 것으로 보였다.

> 우리 잘못인지는 모르겠는데, 일단은 같이 배우는 학생들인데 그리고 또 같이 이렇게 북쪽에서 오고 한 사람들인데 되게 그냥, 그냥 옆에 지나가는 사람처럼 되고 친근감이 없었어요.(A6)

> 처음에 하신 선생님들이 잘 하신 것 같아요. 원래 이렇게 책임감들이 높으신 것 같았어요 제가 보기에는. 그래서 자기가 맡은 부분에서 학생들이 빨리 온다거나 지각을 좀 하면 문자를 많이 하시고 미리 늦게 오실 분들은 늦지 말게 오도록 미리미리 문자해 주시고 그래서 우리가 자각해서 좀 더 열심히 지각하지 말고 해야 되겠다 하는 생각도 들었고, 그리고 퀴즈 시험도 본다고 해서 단어를 막 외우기도 하고 쉬운 것들이긴 했지만 그래도 하나도 안 틀리게 그렇게 등수 내고 그러니까 처음에는 되게 좋았던 것 같아요.(B4)

> 과제 같은 걸 조금 중요시했으면 좋겠어요. 다니면서 조금 아쉬웠던 것은 과제에 대해서

조금 관대했었어요. 복습도 혼자 하려니까 잘 안되는데 숙제라도 조금 많이 내주셨으면 더 공부하지 않았을까 생각해요.(A1)

나. 학습목표와 학습 동기DML 수준별 교육 미비로 인한 학습 부진

인터뷰를 통해 지적된 가장 많은 문제점은 본 연구에서 목표로 한 토익 800점과 그에 따른 학습방법이 모든 탈북대학생들에게 적합하지는 않았다는 점이다. 심층면담 결과에 의하면, 탈북대학생들은 크게 세 그룹으로 구분된다. 첫째, 토익 고득점을 위해 기본 영어를 갖춘 그룹, 둘째, 토익이 필요하지만 시급성이 결여되어 우선 토익에 대한 기본 이해를 목표로 지원한 그룹, 셋째, 영어에 대한 기초학습과 자신감을 위해 지원한 그룹이다.

첫 번째 그룹 학생들은 오히려 A어학원과 B어학원의 기초반이 불필요하다고 하였다. 두 번째 그룹 학생들은 둘 다 필요하지만 시급하지 않은 상황이기 때문에 토익의 기본적인 이해를 했다고 느끼며 만족감을 표현하였다. 세 번째 그룹은 영어에 대한 전반적인 이해가 필요한 그룹이기 때문에 토익 집중학습 상황에서는 많은 어려움을 나타냈으며, 결과적으로 저조한 출석률을 기록하였다. 또한 B어학원의 경우 많은 학생들이 기초반과 토익반 사이의 학습내용 및 수준 차이 심화로 인해 중간단계의 학습이 필요하다고 하였다.

아래 면담내용은 토익에 대한 기초가 부족해서 효율성이 떨어진 경우와 영어 중에서도 토익을 어느 정도 이해하는 데 긍정적이었으나, 정작 본인은 스피킹이나 리스닝 같은 실제 상황에서 적용 가능한 학습을 원하는 학생들의 면담 사례이다.

토익 선생님은 되게 잘 가르쳐줬는데 저희가 조금만 더 기초가 높은 상태에서 아니면 토익공부를 좀 해본 그게 있으면 재미 있게 받아들여지고 내가 아는 게 많으면 하고 싶은 의욕도 생기고 하는데 저 같은 경우는 처음부터 이제 토익은 처음이라 조금은 부담스럽고 그랬던 것 같아요.(B4)

토익은 스킬이라 생각하거든요. 공부하는 방법만 알면 높은 점수를 딸 수 있다고 생각해요. 진짜 학원에서 잘 가르쳐줬어요. 저는 스피킹하고 리스닝을 위주로 했으면 좋겠는데 왜냐하면 제가 원어민을 만났을 때 많이 당황해 하거든요. 근데 원어민이 말하는 걸 잘 캐치하고 대화 자체가 얘기를 해야 하는 거니까 스피킹하고 리스닝이 저한테 있어서는 제일 유용하다고 생각하고 라이팅이나 리딩은 집에서 솔직히 어휘를 외우고 문법적 베이스가 되면 많이 해보면 할 수 있다고 생각하거든요.(A2)

다. 언어학습 동기와 학습방법 및 학습 성과와의 연관성

본 연구는 토익 800점 달성이라는 목표점에 집중되어 있어 탈북대학생들의 언어학습 동기를 증진시키는 영역은 간과되었다고 볼 수 있다. 언어취득 동기에는 다양한 종류들이 있는데 먼저 두 가지로 구분할 수 있다. 첫 번째는 도구적 접근 방식(instrumental orientation)이다. 이는 학습자가 목표 언어 습득을 통해 무언가를 얻게 되는데 예를 들면 직업이나 학업의 증진과 같은 경우이다. 두번째 언어학습 동기는 통합적 동기(integrative motive)이다. 이는 취득하게 될 언어를 구사하는 나라나 집단에 대한 관심이 언어 취득 동기에 반영되는 경우이다. 이 변수는 가드너 모델 중 학습자 개인 변수에서 도출된 것으로, 학습 상황에 대한 태도(attitudes toward the learning situation)와 통합적 관심(integrativeness)이다. 먼저, 학습 상황에 대한 태도는 학원, 시설, 교재, 강사에 대한 평가 등이 포함되고 이 태도가 학습자들의 동기 형성에 영향을 준다. 이 부분에 있어서는 학원 시설과 강사에 대한 평가는 대부분 긍정적이었다. 그러나 교재가 미리 배부되지 않은 B어학원의 경우 보충학습이 많이 필요한 탈북대학생들의 동기부여에 부정적인 영향을 미친 것으로 보인다. 그러나 강사들의 교육서비스 질에 대해서는 대체적으로 높은 평가를 보여주었고, 이는 해당 학원에 대한 충성도를 유발해서 개인적인 상황이 발생하더라도 강사들의 열의를 생각해서 꼭 참석하려고 노력하는 모습을 보여주었다. 일부 학생들은 강사들에게 먹을 것을 나눠주는 등 친근감을 표현했으며 강사들의 공감적인 태도 등으로 인해 인간적인 신뢰도 형성되었다.

> 영어 배우는 것보다 B대표님 보는 게 더 좋다고 농담 삼을 만큼 잘해 주셨던 것 같아요. 그리고 저한테도 아파하고 힘들어하는 기색을 보이면 좋은 말씀 짧게 짧게 순간 순간 많이 해주셔서 아직까지도 기억에 남는 말들이 많구요. 끝났을 때도 그렇고 되게 진심으로 잘해 주셨던 것 같아요.(B4)

또한 다시 기회가 생기고 시간적 여건이 된다면 더 열심히 하고 싶다는 결심도 보여주었으며, 다른 친구들에게도 추천하겠다고 하였다. 그러나 전반적으로는 학업부담 때문에 참석이 부진했음을 여러 학생들의 인터뷰에서 알 수 있었다. 그리고 성적이 향상되지 않은 이유는 기초 영어 실력이 미비한 부분과 충분한 복습을 할 수 없었던 상황 등 자신들의 노력 부족이었다고 응답하였다.

한편, 통합적 관심은 대상 언어 집단에 대한 개방성과 인지도를 나타내는데, 많은 학생들이 영어에 있어서 통합적 관심을 가지고 있었다. 바로 이 점이 토익 고득점 달성이라는 본

연구의 다소 도구적 지향성과 잘 맞지 않는 부분이었음을 많은 학생들의 심층면담에서 나타났다. 아래 사례는 통합적 관심을 표현한 내용이다.

> 동영상에 들어가서 외국에 교수들이랑 초청해서 번역하는 다른 도구가 없이 자기가 이게 알아들을 수 있는 사람이 너무 멋져 보였어요. 저도 그런 사람이 되고 싶어서. 그런 욕망이 이렇게 공부하게 하지 않는가 그런 것 같아요.(A12)

> 저는 토익을 목적으로 하다보니까 의사소통 목적으로 와서 00선생님 강의도 괜찮았거든요.(B3)

이렇듯 자신의 통합적 학습 목표를 명확히 밝히고 있었다. 많은 학생들이 "스킬 위주의 학습방식은 아닌 것 같다" 그러므로 "영어 자체를 이해하고 익숙해지는" 근본적인 접근방식이 필요하다고 응답했다. 그리고 족집게방식의 유효성은 인정하지만 품사 활동 등에 대한 영어의 기본적인 원리를 알고 싶어 하였다.

> 그런데 그 원리를 알고 싶다는 거예요. 뭐 접속사, 품사의 그런 것들을 좀 디테일한 걸 하고 싶은데.(A4)

> 토익을 배우는 게 아니라 영어를 배워야겠다는 생각을 했었거든요.(A7)

학생들은 본 연구에서 사용된 도구적 학습 목표가 자신들의 학습 목표와 일치하지 않은 점에 대해서 말하였다. 즉, 자신들의 관심에 대해서 사전 서베이를 통해 조사하고 학습 목표를 세웠더라면, 적절한 학습 목표를 세우는 데 도움이 되었을 것이라고 하였다.

본 연구팀은 토익 고득점 달성이라는 도구적 접근방식을 가정하고 초반에는 영어 전반에 대한 이해를 돕는 통합적 접근방식을 취하였다. 그러나 후반의 많은 부분에서는 도구적 접근방식에 부합되는 학습방법을 선택하였다. 이는 탈북대학생들의 대학생활 적응 및 사회 진입을 위해 토익 고득점이 필요하다는 판단 하에 그들의 영어성취 목표를 공인 영어성적 취득에 두었기 때문이다.

또 한 가지 많이 지적된 요소는 학생들이 개학을 한 이후에는 학업을 따라가기가 어렵기 때문에 결석하는 사례가 증가하였고 진도를 따라가지 못하면서 뒤처지는 현상이 일어났다. 이 부분은 이들 집단의 대학생활상의 특성을 고려해서 별도의 영어 교육을 제공해야 할지를 결정해야 된다는 점을 주지시킨다. 또한 영어는 탈북대학생들에게 있어서 남한 학생들에

비해 준비도가 많이 부족한 영역이기 때문에 집중적으로 학습하지 않으면 성과를 보기 어렵다는 점도 지적되었다. 그래서 단기 목표가 확실한 소수의 학생들이 수강에 충실하고 좋은 성과를 낼 수 있었다고 보인다. 이 점을 보완하기 위해 반드시 단기적인 목표가 명확한 학생을 선발해야 한다는 지적들이 많이 있었다. 한편, 단기적 목표가 부족한 학생들 중에서도 비록 집중하여 학습할 여유는 없었더라도 본 교육을 통해 어느 정도 기본적인 이해가 생겼으며, 미래에 집중할 기회가 주어진다면 좋은 성과를 올릴 수 있을 것이라고 응답하였다. 이는 목표 수준이 개인마다 달랐다는 점과 목표 점수를 달성하지 못하였으나 기본적인 실력 향상과 자신감 형성에는 도움이 되었다는 것으로 해석할 수 있다.

요약하면, 영어 학습이 효율적으로 이루어지려면 학습동기(motivational intensity), 도구적-통합적 언어학습 욕구(desire to learn the language - integrative or instrumental), 학습상황에 대한 태도(attitudes toward learning the language)가 함께 작용해야 한다. 이 세 항목 중 학습상황에 대한 태도(attitudes toward learning the language)를 제외(교재 배부가 적절하게 되지 않은 부분 제외)하고는 나머지 동기부분들에 강도가 낮게 나타난 것이 본 연구의 목표점에 미달된 결과를 초래한 원인으로 보인다.

2. 탈북대학생들의 영어학습과 사회심리적인 요인

본 연구에 참여한 탈북대학생의 영어능력과 관련이 있는 사회심리적인 요인들을 우울증 수준과 학습성과와의 연관성, 언어학습 불안감과 학습성과와의 연관성을 중심으로 살펴보았다.

가. 우울 수준과 학습성과와의 연관성

심층면담 시 탈북대학생들의 우울증상 여부에 대해서 직접적으로 질문하지 않았으나, 우울증에 영향을 미칠 만한 요인들을 심층면담을 통해 알 수 있었다. 우선, 전반적으로 남한 학생들에 비해 학업에 대한 부담감이 많았다. 탈북대학생들마다 차이가 있었으나, 그중에서도 남한 정착 기간이 짧을수록 대학의 학사과정을 따라가는 것에 대해서 더 많은 부담감을 가지고 있었다. 교수들에게 자신이 탈북대학생임을 밝히고 배려와 지원을 받는 것에 대해서도 꺼리는 태도를 가지고 있었다. 즉, 교수에게 신분노출을 할 경우 자신을 부정적으로 평가할 것이라는 염려감이 바로 그 이유였다. 그리고 탈북대학생들이 생각하기에 남한 학생들의 경우는 삶에 대한 목표가 분명하며, 그에 따라 자신이 원하는 것을 잘해 나가는 것처럼

보여서 비교의식에서 오는 열등감도 적지 않게 작용하였다. 이렇듯 목표의식이 불확실한 학생들은 “내가 여기서 뭐하고 있나” 혹은 너무 생존만을 위해 산다고 느끼는 학생들은 “여기서도 이렇게 살아야 하나”하는 등의 회의감을 토로했다. 그중에서 오랫동안 공부하고 일해 왔지만 본인이 원하는 직업 기회를 얻지 못한 한 학생은 자신과 같은 탈북대학생들을 사회가 수용해 주는 일이 얼마나 의미 있는 일인지를 남한 주민들이 인식하지 못하는 것에 대한 불만과 좌절감을 표현했다. 특히 영어학습에서는 남한 학생과 더 많은 갭을 느끼고 있어서 단기간의 학습으로 따라잡을 수 없다는 좌절감과 조급함도 작용하고 있었다.

> 영어 때문에 자신감이 진짜 많이 떨어지는 거 같아요. 왜냐하면 수업할 때 애들은 막 교수님하고 영어로 질문도 하고 그럴 때 보면 다 영어를 쓰고 그러는데 저 혼자 못하는 거 같아 가지고 영어수업이 제일 자신감이 떨어지는 것 같아요.(A13)

나. 언어학습 불안감과 학습 성과와의 연관성

본 연구에서 언어학습 불안감은 오히려 변화와 성장의 신호 또는 상징으로 건전하게 사용되었다. 이들이 북한 언어의 문화적인 환경에서 남한 언어문화 공간으로 넘어오면서 문화화 경험을 하고 있다는 점에 주목해야 한다. 이 요소는 긍정적인 측면과 부정적인 측면을 모두 지니고 있는 것으로 보였다. 예를 들어 한 학생의 경우 북한말을 사용했을 때 부정적인 반응을 경험후부터 언어에 대한 불안감과 자신감 저하를 겪었다고 하였다. 다른 한편으로는 북한의 문화에서 이주하여 중국 등의 제3국을 거쳐 남한 문화권에 자신을 투신할 정도로 변화에 대한 의지가 강하다는 점에서, 이들은 또 다른 언어문화인 영어영역에서 다시 문화화되는 것에 대해 저항감이 적은 것으로 보였다(많은 학생들이 영어학습을 위해 외국으로 나가는 경우 등을 볼 수 있었다). 또한 자신의 정체성에서 언어가 차지하는 비중이 너무 크면 언어학습 동기가 떨어지는 것으로 나타났다. 그런 면에서 이들은 단일 민족성 가운데서 출발하긴 했지만 이미 다른 언어인 남한 언어를 취득한 경험이 있어서 또 다른 언어인 영어를 받아들이는 데 대한 저항감이나 학습동기 형성에 있어서는 더 유리하게 작용하는 것으로 예측할 수 있다. 그러나 이 부분은 개인에 따라서 부정적으로도 작용되고 있었다.

한편, 탈북대학생들은 남한 학생들과 함께 공부하는 것에 대해 긍정적인 태도를 보였다. 남북한 출신 학생들이 실력 차이가 나는 것에 대해서 거리낌이 없고 오히려 비슷한 수준의 탈북 대학생들끼리 공부하는 것은 크게 도움이 되지 않는다고 인식하였다. 이들은 남한 문화에 대한 수용성과 개방성 특히 남한 학생들을 동류 집단으로 삼아서 학습의 조력자,

동기부여 혹은 롤 모델로 삼고자 하는 의지를 보여주었다. 이처럼 남한 학생들과 함께 하는 또래 집단(peer pressure)을 얻음으로써 모델로 생각할 수 있기 때문에 남북한 대학생들이 함께 공부하는 것을 선호하였다. 혼합 집단을 선호하는 또 다른 이유는 남한 학생들을 통해 남한의 또래문화에 대해서 배우고자 하는 동기도 있었다.

> 제가 섞여서 한번 해본 적이 있는데 수준 차이가 탈북 대학생들끼리 하면 다 낮아요. 전부가. 그런데 남한 사람이랑 섞이면 높은 사람들도 있고 이러잖아요? 거기 쫓아가려고 막 발버둥 치기 때문에 공부를 더 하게 되고 뭔가 내가 모르는 거를 많이 듣게 돼요.(B3)

> 저희가 북한 친구들끼리만 이렇게 공부하는 것보다 남한 친구들이랑 같이 해서 어떻게 열심히 하는지 아니면 그 사람들이 어떻게 공부하는지 그런 것들을 경험하고 싶었어요. 북한 친구들이라고 하니까 좀 더 긴장하지 않고 편한 마음에서 다 거기서 거기지 약간 이런 생각이 들 때고 있고 물론 잘하는 사람들은 엄청 많았지만 계속 같이 있다 보니까 그런 생각이 드는 것 같아요.(B4)

3. 탈북대학생들의 영어학습과 문화적인 요인

탈북대학생들에게 제공되는 영어교육의 경우 강사들의 교육 대상자 이해도 및 수용도에 따라 교육효과에 영향을 줄 수 있다. 이에 연구팀은 문화적 반응 교수법(culturally responsive teaching) 모델을 4가지 차원에서 본 영어교육 프로그램을 분석하였다. 문화적 반응 교수법은 상기 선행연구의 고찰에서도 언급하였듯이 학습자의 문화적 배경에 반응 또는 수용하는 교수법이다. 문화적 반응 교수법 모델의 네 가지 관점으로 참여자들의 영어교육 프로그램을 질적으로 분석할 수 있다. 문화적 반응 교수법의 네 가지 관점은 수용성 확립(establishing inclusion), 태도 형성(developing attitude), 의미 확대(enhancing meaning), 자신감 형성(engendering competence)이다. 본 연구에서 강사들의 탈북대학생 이해도와 수용도 분석은 문화적으로 반응하는 교수법 모델을 사용하여 강의 관찰일지와 참가자 인터뷰 자료를 바탕으로 분석하였다.

가. 수용성 확립(establishing inclusion)

수용성(inclusion)은 학생과 교사가 서로 존중하고 서로 연결될 수 있는 학습 분위기를

위한 규칙이나 절차 그리고 구조 등을 의미한다.

본 영어교육 프로그램의 수용성은 A어학원 및 B어학원 모두 강사들의 탁월한 학급 관리 능력으로 인해 자연스럽게 형성되었다고 보인다. 두 학원 모두 특별한 학급 규칙을 만들지 않았다. 그러나 학생들이 자유롭게 질문하는 분위기가 유도되어 학생들의 질문이 존중되었다. 단지, B어학원의 경우 교육 동영상 촬영과 강의가 동시에 이루어짐으로써 도중에 질의응답을 할 수 없었다는 불편감을 토로하였다. 그러나 B어학원 학생들은 특별히 초기 2개월 동안 대표 직강으로 탈북대학생들의 영어 능력을 충분히 고려하여 강의 수준을 정하였으며 배려받는 느낌이었다고 응답하였다. 또한 강사가 탈북대학생들의 배경을 이해하고 존중해 주는 면에 대해 긍정적으로 느꼈다. A어학원의 경우도 학생들의 수준을 강사가 수용적으로 파악하여 기초부터 가르침을 받았다고 하였다.

> 00대표님이 저희이기 때문에 좀 더 차근차근 가르쳐 주시려고 하셨던 것 같아요.(B1)

> 전체적으로 00선생님 그분 자체도 강의를 너무 능숙하게 잘 하셨고, 그분 자체도 우리 같은 사람들에게서 마음을 열려고 좀 이렇게 마음을 풀어주려고 딱딱한 것보다 약간 좀 이렇게 그냥 동글동글하게 말도 주고받고 이런 면이 있었거든요 … 그런 모습이 좋았어요. 선생님이라는 그런 딱딱한 이미지 벗어 버리고 재미있게 강의를 들을 수 있는 그런 환경을 다 만들어 주고 해서…(B2)

> 만족스러웠던 게, 이제 강사님이 되게 마음에 들었어요. 그 진짜 그 딱 초등학교 학생들 가르치는 것처럼 진짜 초보 시작부터 이제 차근차근 하다 보니까.(A6)

심지어 학생들은 강사와 카카오톡 등을 통해서 개인적인 질문을 보내기도 하는 등 격의 없는 소통을 하였다. 그러나 강사의 이해도 및 수용도에 있어서 지식을 함께 만들어 나가고 공유하는 부분은 강의실보다 스터디 그룹에서 주로 이루어졌다. 전반적으로 강사들의 탈북대학생들에 대한 수용도는 잘 확립되어 있었으며, 결과적으로 교육 참여자들이 불편해 할 만한 대화나 토픽이 오고 간 경우는 없었다.

나. 탈북대학생들에 대한 태도 형성

탈북대학생들의 학습 경험과 학습 목표를 위해 강사들이 학생들의 생활과 관심영역 등을 알아 가기 위한 창의적이고 효과적인 방식의 노력들이 보였는가 하는 점에 있어서는 부정적이다.

이는 A어학원 및 B어학원 모두 이미 탈북대학생들의 삶에 대해 어느 정도 선이해가 형성되어 있어 새롭게 알아 가야 할 필요성을 느끼지 않았기 때문이다. 또한 본 영어교육 프로그램이 토익점수 달성이라는 정해진 목표가 있었기 때문에 학생들의 관심영역 등을 알아 가기에는 시간적인 한계가 있었다. 결과적으로 학생들의 관심을 중심으로 수업내용이나 과제를 만들 만큼의 여유는 없었다고 보인다. 그러나 탈북대학생들은 강사들이 자신들을 자식처럼 여기는 호의적인 관심을 받았다고 응답하였다.

> 이야기 중에 간간히 물어보시는 게 좀 있었는데 거기서 어땠나? 이런 식으로? 그런 얘기들 웃으면서 잘들 하잖아요. 뭐 이렇게 얘기를 하면 아 그랬구나. 자주는 아니지만 내 기억에는 몇 번 그런 적이 있었던 것 같은데 그런 거는 뭐 오히려 조금 간격을 줄이는 데 도움이 되지 않았나 싶기도 하구요. 뭔가 서로 공유할 수 있다는 거죠. 그런 말 없이 그냥 뭐 우리나라도 좋다는 얘기하고 그냥 수업만 하고 이랬으면 지루할 법도 한데 간간히 물어봐 주시는 게 오히려 안정된 느낌도 들고 우리 같은 사람들이 그런 말밖에 할 게 없잖아요. 여기서 사는 게 할 게 있나요? 대학생활하고 그게 다니까 그냥 그런 말들 하면 또 신나서 대답하고 그런 게 좀 편한 느낌도 줄 수 있는 거 같아요…. 그런 사람하고 같이 공부하면 아무래도 같이 으쌰으쌰하고 나가는 기분이랄까? 그런 기분은 들죠.(B2)

다. 의미 확대(enhancing meaning)

핵심 내용들을 설명하는 데 있어서 사용하는 사례들을 탈북대학생들이 문화적으로 경험하지 못한 것을 제시함으로써 이해하는 데 한계가 있었다. 즉, 학습내용을 설명하기 위해 활용하는 사례의 경우 탈북대학생들에게 보다 의미 있도록 함으로써 이해도를 높일 수 있으나 이 부분이 부족하였다. 의미 확대의 한계점의 원인은 기본적으로 본 영어교육 프로그램이 토익을 주요 내용으로 하기 때문이라고 볼 수 있다. 즉, 교수내용 면에 있어서 기본 교재를 사용해야 하는 한계점이 있고 수강생들의 관심에 맞춘 특정한 실례를 들기는 어려웠다고 보인다. 그러나 B어학원의 기초 두 달 과정에서는 실제로 아는 단어들을 사용해서 스피킹을 해보는 경험이 자신감 형성에 특별히 영향을 주었다고 많은 학생들이 응답하였다. 또한 B어학원 학생의 인터뷰에 의하면 강의 중에 한국 연예인의 화제를 사용함으로써 자신들이 관심 있는 이야기들을 교육에 이용할 때 학습효과가 더욱 높았다고 말하였다. 이렇게 실생활과 관련 있는 내용을 학습에 활용하는 것이 이해를 높이는 데 효과적이었다.

처음에 이제 아기가 태어나서 엄마 랑도 문법 배우는 게 아니고 엄마 아빠 하면서 이렇게 언어를 배우잖아요. 그런 식으로 영어를 가르쳐 주는 거예요. 문법은 다 떠나고 계속 대화를 하면서 그 문장을 외우게 하고 그 입에 붙게끔 계속 듣고 입에 붙으면 이제 그게 자기 것 되어 가지고 그런 식으로 영어를 가르치니까 정말 색다르다 좋다. 사실 영어단어는 많이 아는데 들으면 모르거든요. 그런데 이제 영화를 보면 밑에 영어 자막… 저 미드 볼 때 통합자막을 보거든요. 듣는 거랑 보는 거랑 매치가 되었을 때 아 이게 이런 문장이구나. 이렇게 하는데 (B)대표를 통해서 배운 다음에는 그런 게 없어도 완벽하게 들어오진 않지만 들어오더라고요. 예를 들면 (B)대표가 몇 번 예를 들었는데 영화 이야기나 연예인 이야기나 이런 거를 가지고 영작하라고 할 때 애들이 막 웃고 집중하고 그런 거 봤어요. 저도 재미있더라고요.(B3)

라. 자신감 형성(engendering competence)

자신감 형성은 학생 스스로 목표를 정하고 평가할 수 있는 다양한 평가방법들을 제공하고 빈번한 피드백을 통해 학생들의 학습 성장을 가능케 하였다. 이 부분은 우선 토익 고득점이라는 목표를 가지고 시작한 강의이기 때문에 학생 개개인의 목표와 특성을 고려해서 교수법 및 학습평가에 적용하는 것은 한계가 있었다. 그러나 면담내용을 살펴보면 특히 B어학원에서 수강한 학생들 중에서 영어 기본학습을 통해 자신감을 얻었다고 하였다. 그리고 영어 성적의 시급성은 떨어지나 준비를 갖춘 학생들의 경우 토익에 대한 기본 이해가 형성되어 자신감을 경험하는 데 도움을 받았다고 말한다.

진짜 방법을 찾은 것 같아요. 처음에는 영어수업에 거부감이 있었는데 지금은 좀 괜찮은 것 같아요.(A1)

제가 원어민 만나면서 느낀 게 영어도 자신감이 많이 필요하다는 거 단어를 훤히 알고 있으면서 말을 못하고 그렇게 되거든요. 근데 자신감이 있다면 조금 알아도 활용할 수 있을 것 같아요. 번역 단어를 쉬운 단어로 이렇게 활용하는 그게 쉬운 단어로 조합하는 것조차도 생각을 못했는데, 뭐랄까 외국인 만나면 뭔가 쉬운 단어를 막 생각해서 한 문장이라도 얘기하려는 적극적으로 변했다고 할까 좀 더 자신감을 갖고…(B3)

영어 만날 회피하고 포기하려고 했던 것들이 그래도 사회에서 영어를 모르면 사회생활

하기 어렵다 뭐 이런 거에 대한 그래도 좀 뭔가 배워야 되겠다는 마음의 변화를 주고 힘을 실어줬던 것 같아요. 그래서 뭔가 적극적으로 행동을 취하려고 했던 동기가 된 것 같아요.(B8)

Ⅳ. 결론 및 제언

본 연구에서 탈북대학생들이 영어교육에 참여함에 있어 교육 및 사회심리적인 요인, 문화적인 요인이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 탈북대학생들의 학습목표를 분명히 하고 심리적인 측면을 격려하는 한편, 교수자들이 이들의 문화적인 측면을 고려할 수 있도록 설계하는 것이 바람직하다. 이에 본 연구 결과를 토대로 향후 탈북대학생들의 영어교육을 시행하기 위해 다음과 같은 사항을 제언하고자 한다.

첫째, 선발과정에서 참여자들에 대한 학습동기를 점검하는 것이 필요하다. 연구 결과에 따르면 많은 학생들이 영어에 대한 보다 총체적인 접근, 기초회화 및 영미문화 이해를 선호하는 점을 고려하여 토익점수 향상이 아닌 새로운 학습목표를 설정하고 이에 따른 영어교육 프로그램을 계획하는 것이 필요하다.

둘째, 탈북대학생들의 영어수준이 매우 낮기 때문에 기초적인 수준의 영어 프로그램을 계획하는 것이 우선 필요하다. B어학원에 배정된 학생들은 기초회화를 중심으로 진행했던 초기 두 달간의 과정을 높이 평가했고 자신감 획득에 많은 도움을 받았다는 응답에서 이를 확인할 수 있었다.

셋째, 탈북대학생들은 남한 대학생들과 함께 공부할 수 있는 혼합 집단을 구성하는 것이 필요하다. 본 영어교육 프로그램은 탈북대학생 단일 집단으로 구성되었다. B어학원에서 실행된 스터디 그룹과 같은 소집단의 커뮤니티 학습이 형성되도록 돕는 것이 효율적이며, 남학 대학생들이 코칭, 멘토 등으로 함께 참여하는 것을 적극적으로 검토하는 것이 필요하다.

넷째, 대학 학기 중 주 3회 영어프로그램 진행은 탈북대학생들에게 큰 부담이었고 매우 저조한 출석률을 보였다. 그리고 6개월이란 기간은 집중하기에 너무 긴 시간으로 여겼다. 따라서 탈북대학생들이 학기에 대한 부담이 상대적으로 적은 방학기간에 1~2달 단기 집중 영어교육 프로그램을 개설하는 것을 고려해 볼 수 있다.

다섯째, 탈북대학생들은 학습방법에 대한 코칭과 자기주도 학습에 대한 메타학습이 필요하다. 자기주도 학습은 학습을 계획하고, 실행하고, 실행한 학습의 과정과 결과를 되돌아보고,

이를 평가하는 일련의 과정으로 평생학습 능력의 핵심이다. 탈북대학생들은 학습방법에 대한 어려움을 토로했으며, 학습을 주도적으로 할 수 있는 학습전략 습득에 대한 요구가 있었다. 본 영어교육 프로그램에 참가한 학생들은 초기 영어학습에 대한 동기와 의지를 가지고 있었으나 이를 끝까지 유지시키지 못한 점, 초기학습에 대한 목표가 뚜렷하지 않았고, 학습계획을 구체적으로 세우지 않았으며, 학습과정에 대해서도 중간 평가가 이루어지지 않은 점 등을 영어학습에서 좋은 결과를 얻지 못한 이유로 꼽았다. 이와 같이 영어학습의 기반이 되는 학생들의 학습방법에 대한 학습을 위해서는 학습 코칭이 이루어질 필요가 있다.

여섯째, 학습 공동체를 통한 학습 멘토링과 튜터링이 필요하다. 또래 멘토링을 통해서는 서로 학습을 관리해 주고, 모르는 것을 서로 알려주는 학습 지원과 상호 심리적 지지 등이 이루어질 수 있다. 강사 튜터링은 학생 스터디 그룹에서 해결하지 못한 부분에 대한 지원이나 학생 스터디 그룹의 모니터링을 위해 필요하다.

본 연구의 제한점은 탈북대학생 32명을 대상으로 한 심층면담을 토대로 삼았기 때문에 이들의 영어교육 프로그램에 대한 효과성을 일반화하는 데 한계가 있다는 것이다. 그러나 탈북대학생들의 대학 학업 유지에 영향을 미치는 영어교육 과정에 대한 심층면담을 통해 학습 지원과 향후 대안을 마련했다는 의의를 가지고 있다. 이러한 대안을 토대로 탈북대학생들의 영어교육을 실시함으로써 이들에게 적합한 학습방법을 모색하여 추적 연구하는 것이 필요하다.

참고문헌

구자억 외, 『2012년 교육통계 분석 자료집: 고등교육, 취업 통계편』, 한국교육개발원, 2012.

성명희・최화열, 「학원교육서비스 품질과 비자 만족 및 충성도간 관계에 관한 여눅 : 대학생을 대상으로 한 영어 전문 학원을 중심으로」, 『서비스마케팅학회』, 제2권 제2호, 2009, pp.57~73.

유시은・배형준・조명숙・김경희・최영실, 『탈북대학생 중도탈락 문제 및 대책 연구』, 남북하나재단, 2013.

통일부 하나원, 「탈북대학생 현황」, 2013.

홍정욱, 「탈북대학생 설문조사보고서」, 『국정감사정책자료집 Ⅱ』, 2010.

Gardner, R. C., and W. E. Lambert, "Motivational Variables in Second-language Acquisition," *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie* 13(4), 1959, p.266.

Gardner, R. C., and W. E. Lambert, "Attitudes and Motivation in Second-Language Learning," 1972.

Gardner, R. C., "Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition," in H. Giles and R. N. St-Clair(eds.), *Language and social psychology*, Oxford: Basil Blackwell. 1979, pp.193~220.

Gardner, R. C., "Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation," Arnold, 1985.

Gardner, R. C., and R. N. Lalonde, "Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective," 1985.

Gardner, R. C., "Attitude/motivation test battery: International AMTB research project," Canada: The University of Western Ontario, 2004.

Gardner, R. C., "The Socio-educational Model of Second Language Acquisition," *Canadian Issues/Thèmes Canadiens,* 2011, pp.24~27.

LeVine, R. A., "Properties of Culture: An Ethnographic View. Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion," 1984, pp.67~87.

Spindler, G. D., and L. S. Spindler, *The American Cultural Dialogue and its Transmission,*

Psychology Press. 1990.

Wlodkowski, R. J., and M. B. Ginsberg, "Diversity & Motivation: Culturally Responsive Teaching. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series," Jossey-Bass Education Series, *Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series.* Jossey-Bass Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104. 1995.

〈웹사이트〉

통일부, 「북한이탈주민 현황」, (http://www.unikorea.go.kr/, 검색일: 2016. 8. 3).