

중등 귀국 학생의 국어 교육 적응 및 한국어 사용 양상에 대한 자기 성찰적 고찰

권순희 이화여자대학교

- I. 서론
- II. 선행 연구
- III. 귀국 학생의 학교생활 및 국어교육
- IV. 귀국 학생의 한국어 사용 성찰
- V. 결론

I. 서론

귀국 학생에 대한 교육 및 지원의 문제가 우리나라 교육의 현안으로 떠오른 것은 비교적 최근의 일이다.¹ 국제화 시대에 국가 간 이동이 보편화되어 성인들의 국제 간 이동과 이를 자녀들의 국제 간 이동 또한 활발해졌다. 더욱이 어학연수, 유학, 이민, 비즈니스 등의 이유로 다수 국민들의 출국이 빈번해지고, 한국의 경제적 성장에 힘입어 해외로 이주했던 해외동포가 국내로 다시 유입되는 경우가 증가하고 있는 추세이다. 최근 조선족, 고려인이 한국에 들어오고 있으며, 미국 및 독일 교포가 다시 한국으로 역이민하는 경우 또한 많아지고 있다. 2001년도부터 조성이 된 남해에 위치한 ‘독일 마을’²은 1960년대 독일에 간호

1 2015년 하반기에 교육부에서 특별교부금 1억원 이상을 마련해 귀국 학생을 지원할 계획이라고 밝히고 있다(서울신문, 한국어 미숙 귀국 학생 특별학급 늘린다, 2015년 8월 13일자). 반면에 유학 갔다 온 학생들 ‘별도 학급’ 꾸려 교육부 예산 3억원을 지원한다는 내용의 기사(한겨레신문, 유학 귀국반은 ‘귀족반’? … 교육부 ‘특혜’ 논란, 2007년 4월 10일자)에서는 귀국 학생 특별학급(귀국반)의 애초 취지와는 달리 영어 특별반 형태로 운영되고 있다고 보도하고 있다.

2 일본의 경우도 이와 유사한 ‘브라질 마을’이 있다. 1908년 브라질로 이민 간 교포들이 역이민하여 群馬(군마)현 大泉町(오이즈미초)에 정착하면서 생긴 마을이다. 이 지역 인구의 10%가 브라질 사람이다. 이곳에서는 브라질 식당은 물론이고 포르투갈어 간판도 쉽게 접할 수 있다(구준광, [니혼고 문화체험] 브라질 마을, 세계일보 2014년 06월 26일자). 일본 내에 분포하는 외국계 주민 중 브라질계가 30만 명에 달한다(일본계 브라질인, 위키피디아, 2015년 4월 20일 검색).

사나 광부로 이주하였던 교포들이 귀국하여 정착³한 대표적인 사례이다. 과거에는 부모의 직업으로 인해 불가피하게 귀국 학생들이 제한적인 규모로 나타났다면, 오늘날에는 해외 체류 경험의 기회가 확장되면서 다양한 문화와 언어를 가진 수많은 귀국 학생들이 나타나고 있다.

시대적 요구로 귀국 학생에 대한 교육적 관심과 다양한 연구의 필요성이 대두되고 있다. 현재 귀국 학생에 대한 연구는 교육학이나 심리학, 사회학 등에서 비교적 활발하게 논의되고 있다. 이들 성과들은 귀국 학생의 국어 능력 부족을 공통적으로 지적하고 있다. 그럼에도 정착 국어교육학 내에서는 이에 대해 거의 논의하고 있지 못한 실정이다. ‘귀국 학생을 위한 국어교육’은 매우 절실하며 시급한 국어교육학의 연구 주제이다. 공교육 현장에서 언어적인 곤란을 겪는 이들에게 언어적인 지원을 해주기 위해 국어교육에서 귀국 학생을 본격적으로 다루는 연구가 필요한 시점이다.

본고에서는 해외에서 교육 경험을 하였고 귀국하여 중고등학교 과정을 한국에서 다닌 경험이 있는 귀국 학생의 면담을 통해 해외와 국내의 학업 및 학교생활의 실태를 언어교육, 국어교육 중심으로 조사한 후, 한국어 사용에서의 자기 성찰 사례를 알아보고자 한다.

II. 선행 연구

1. 국내 연구 동향

2015년 3월 현재 학술연구정보서비스(RISS)와 정책연구관리시스템(PRISM)의 검색엔진에서 ‘귀국 학생’, ‘귀국 학습자’ 혹은 ‘귀국 자녀’를 검색어로 설정하여 선행 연구를 고찰하였다. 그 결과 총 170편의 선행 연구가 검색되었으나 실제 귀국 학생과 직접적으로 관련이 있는

³ 생활 정착지뿐 아니라 휴양지, 관광지 등을 목적으로 조성된 면이 있다.

것은 143편이었다. 학위논문 및 학술지는 학술연구정보서비스(RISS)에서 제공하는 연구물을 수집하였고 RISS에서 제공하지 않는 국책 보고서의 경우, PRISM에서 자료를 수집하였으며 단행본은 본 연구에서 제외되었다. 귀국 학생에 대한 연구를 연도별로 살펴보면 <그림 1>과 같다.⁴

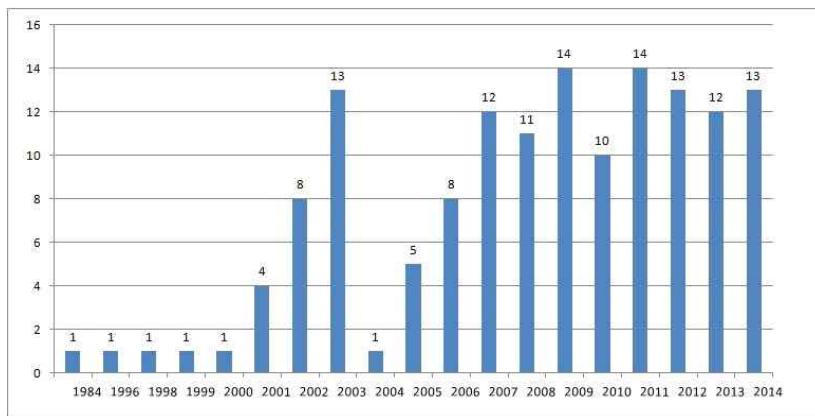


그림 1. 연도별 귀국 학생 연구 동향 (2015년 3월 기준)

귀국 학생에 대한 연구는 2000년대 초반에 급증하기 시작하여, 2005년 이후로는 연구가 꾸준히 진행되고 있다. 특히, 2000년대 중반 이후 활발한 연구가 진행되었는데 이는 1997년 IMF 구제 금융으로 인한 금융 위기와 국내 경제 침체로 학비 및 체제비 등의 경제적 어려움이 가중되어 유학을 포기하거나 학업을 마치고 귀국하는 학생이 급증했던 시대적 배경을 반영한다. 이 당시 다수의 해외 교민, 상사, 주재원 등의 귀국자들의 유입이 늘어 U턴 현상이 양적으로 증가함(곽영호, 1998)에 따라 귀국 학생 연구가 교육 현안으로 떠올라 이들에 대한 교육적 관심과 연구의 필요성이 높아졌음을 반영한다.

주제별 연구 동향을 살펴본 결과는 <그림 2>와 같다.⁵

4 연구 동향 분석에 도움을 준 이화여대 대학원생 백목원, 변경가, 정경화에게 감사드린다.

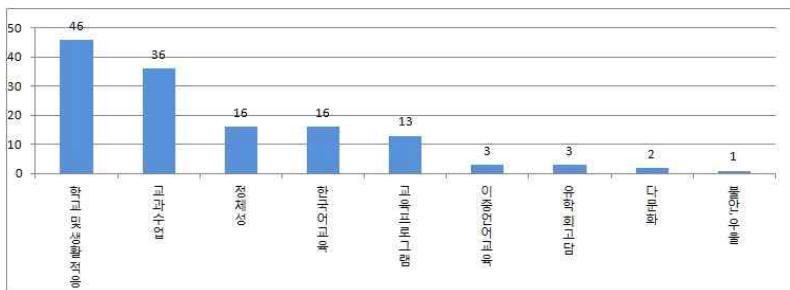


그림 2. 주제별 귀국 학생 연구 동향

주제별 연구 동향은 귀국 학생에 관한 연구 주제 중 가장 관심이 집중되고 있는 연구 분야를 분석한 것이다. 이러한 분석은 귀국 학생의 교육 과제를 선정하기 위한 시사점을 도출하는 데 도움이 된다. 전체 연구 중 학습자 관련 연구가 대부분이었고 하위 주제로는 귀국 학생들의 학교 및 생활 적응의 문제, 정체성, 정서적 불안 및 우울, 교과수업, 한국어 교육, 이중 언어교육, 교육프로그램, 다문화에 관련된 연구로 나누어 볼 수 있다. 그 가운데 귀국 학생 연구 주제 중 가장 높은 비율을 차지하는 것은 귀국 학생의 적응 관련 논문으로 46편(34%)이었으며, 그 다음으로 교과 수업 36편(26%), 정치성과 한국어 교육이 각각 16편(12%)이었다. 귀국 학생에 대한 연구는 이들의 학교 및 생활 적응에 관한 것이 다수를 차지하고 있다. 연구대상별로 구분하였을 때 총 46편 중 초등학생 17편(37%), 중·고등학생 22편(48%), 대학생 3편(6%), 성인 4편(9%)으로 집계되어 조기 유학 후 귀국하는 중·고등 학생의 연구에 집중 현상을 보이고 있음을 알 수 있다.

‘귀국 학생의 교과 수업’에 관한 연구는 ‘귀국 학생의 학교 및 생활 적응’에 관한 연구 다음으로 활발히 진행되었다. 대부분의 귀국 학생은 조기유학으로 인해 한국어 손실이 크고 그로 인해 학교 교과 수업에서도 고충이 있다. 귀국 학생의 학습 능력을 향상시킬 수 있는 실제적이

5 주제별 구분이 어려운 연구를 제외하여 총 136편을 대상으로 하였다.

고 구체적인 교육 방안과 관련된 연구가 다른 하위 범주보다 다수 이루어지고 있다. 그러나 국어 교과에서의 연구는 14편에 불과하여 국어 교육에서 귀국 학생에 대한 교육적 관심이 절대적으로 필요함을 알 수 있다. 국어 교과에서 언어 기능별로 관련 연구가 세분화되고 구체적으로 논의가 되어 귀국 학생에 대한 다양하고 체계적인 교육 프로그램 마련이 필요하다.

‘한국어 교육’에 관련한 연구의 경우 귀국 학생들이 일반학교에서 언어 및 생활에 빠르게 적응하기 위한 교육 방안에 관련된 연구가 많다. 귀국 학생들의 언어 교육에 시사하는 바가 크다. 그 외에 교육 프로그램 및 정책, 이중 언어교육 및 유학 경험담, 다문화,⁶ 불안 및 우울 등 정서적 요인, 귀국 학생의 교사 및 학부모⁷에 관련된 연구도 몇 편 소개되었다.

연구의 연도별·주제별 영역의 양적 추이는 연구의 흐름과 교육적 지원 정책과도 관련이 있다. 귀국 학생의 연구 주제 범위 및 영역이 확장되었지만 실제로 국어교육에서는 다변화 사회의 다양한 학습자군의 현실을 교육적 과제에 반영하지 못하고 있다.

2. 이론적 배경

다양한 학습자군의 현실을 살펴보되, 국어교육적 대안을 제시하기 위해서는 어려움을 겪는 시기의 국어교육 양상을 살펴볼 필요가 있다. 이 상황에서 문화 충격 과정 이론은 시사점을 준다. 귀국 학생의 문화 충격 과정은 일정한 단계를 거친다. 문화 충격과 해결은 양상이 다양하지만 보통 4단계로 논의되고 있다(Ferraro, 1990; Preston, 1985;

6 곽영호(1998), 장온정(2011)은 귀국 학생의 다문화 관련 연구로 연구대상이 외국인 자녀 및 귀국 학생으로 학교생활의 적응을 위해 국제 이해 교육 혹은 다문화 교육 수행에 관한 것이다.

7 귀국 학생의 교사에 관련된 연구는 이장영(1994), 박자연(2007), 홍영숙(2011), 조문현(2011)으로 이들의 연구는 귀국 학생에 대한 지도 경험 및 교사들의 의식 연구, 교사 역할 수행 등에 대한 연구이다. 또한 학부모에 관한 연구로는 최진숙(2007)이 있다.

Kohls, 1984; Oberg, 1954).⁸ 4단계는 다음과 같다.

- (1) 허니문 혹은 여행자 단계
- (2) 위기 혹은 문화적 쇼크 단계
- (3) 적응, 재통합, 점진적인 회복 단계
- (4) 수용, 해결, 문화 친숙 단계

문화 충격과 해결에 대한 4단계 이론을 변형하여 김정은(2011: 91)에서는 문화 충격 과정을 7단계로 설명하고 있다.

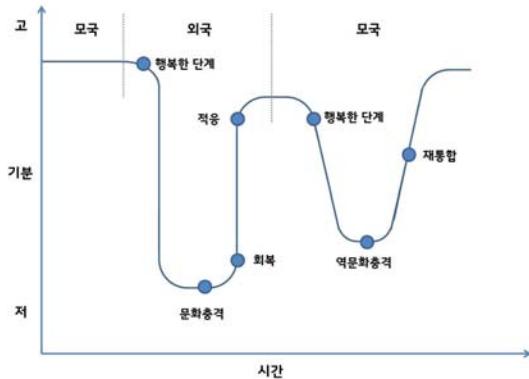


그림 3. 문화 충격의 과정

모국을 떠나 외국에서 생활하는 시기에 4단계, 외국에서 다시 모국으로 돌아와서 적응하는 시기에 3단계를 설정하여 7단계로 문화충격 과정을 설명할 수 있다. 여기에서 한 가지 짚고 넘어가야 할 것은 귀국 학생의 경우 모국-외국-모국의 과정을 거치기도 하지만, 어린 시절에 모국을 떠났다가 돌아온 귀국 학생의 경우는 마치 문화 충격 과

8 Adler(1975)는 5단계의 과도기적 경험의 관점을 주장하고 있고, Rhinesmith(1985)는 8단계의 상호문화적 적응 순환을 논하고 있다.

정이 외국-모국-외국⁹ 순으로 나타나기도 한다는 것이다.

이 문제는 외국에 대한 사회 문화적 생활 경험뿐만 아니라 이중언어를 언제 습득했느냐의 문제와 연관되어 있다. 이중언어의 습득 시기와 뇌 활성화에 대한 연구는 다수(Rodriguez-Pujadas, A. 외, 2013) 소개되고 있다. 그 중에서 우리나라 학습자에 대한 연구로는 이승복 외(2004)을 들 수 있다. 이승복 외(2004)에서는 이중언어 구사자의 경우 이중언어를 조기(12세 사춘기 이전)에 배우기 시작했느냐 후기(12세 사춘기 이후)에 배우기 시작했느냐에 따라 뇌 활성화 부위에 차이가 있다고 보고하고 있다. 조기에 이중언어를 구사한 고등학생과 후기에 이중언어를 구사하게 된 고등학생 각각 6명을 대상으로 기능적 자기공명영상(fMRI)을 이용하여 살펴본 결과 전자의 경우는 영어와 한국어를 말할 때 공통된 부위가 활성화 되는데 주로 전중심회(precentral gyrus)와 중전두회(middle frontal gyrus)의 활성화가 관찰되고, 후자의 경우는 한국어 산출에는 좌반구 하전두회, 좌반구 precuneus, 좌반구 putamen, 좌측 시상과 후 대상회와 우반구의 상전두회 등 다양한 영역이 포함되는 데 반하여, 영어의 산출은 주로 좌반구 중 전두회와 대상회에서 활성화가 관찰된다고 보고하고 있다.

본고에서는 귀국 학생의 문화 충격의 과정을 학습 및 학교 생활 차원에서 외국과 모국을 비교함으로써 살펴볼 것이며, 뇌 발달 차원까지는 설명하기 어렵지만 한국어 사용의 성찰을 통해 이중언어 사용의 전이 및 실태를 간접적으로 살펴볼 것이다.

III. 귀국 학생의 학교생활 및 국어교육

면담 대상자는 귀국하여 중고등학교 시절 한국에서 교육을 받은 경

⁹ 외국이 모국 같고, 모국이 외국 같다는 의미에서 ‘외국-모국-외국’의 순으로 쓴 것이다. 이는 물리적 거주 공간의 변화를 의미하는 것이 아니라 그 이면에 숨겨진 문화 적응 단계의 순서 변화를 의미한다.

힘이 있는 학습자로 메타 분석이 가능한 대학생이나 대학원생을 위주로 선정하였다. 삼각 겹증법을 사용하기 위해 귀국자녀 어머니(강은선), 귀국 자녀 중 한국에서 중고등학교를 거쳐 특례 입학으로 한국 대학에 다니는 자(이장준, 박하연, 정지민), 귀국 자녀 중 한국에서 중고등학교를 다니고 일반 전형으로 한국 대학에 진학한 자(김주영), 귀국 자녀 중 한국에서 중고등학교를 다니고 외국 대학에 진학한 자(이두준) 등을 선정하였다. 면담 대상자¹⁰는 다음과 같다.

표 1. 면담 대상자

이름 11	성별	현재 사회적 지위	외국 체류 기간	한국 교육 기회	외국 체류 국가(기간) 및 기타
강은선	여	주부(귀국 자녀 장준, 두준 엄마)	14 년	한국에서 교 육 받음.	미국, 일본, 러시아, 캐나 다, 호주
이장준	남	현재 한국A대학 교 기계공학과 휴학 군복무 중	12 년	초등학교 6 학년, 중학 교 1, 2학 년, 고등학 교 3학년	미국(2), 일본(3), 러시아 (3), 캐나다(2), 호주(2) *유치원, 초등학교 1학년 은 일본학교, 캐나다, 호 주에서는 현지 학교, 러시 아에서는 국제 학교 다님.
이두준	남	현재 호주K대학 교 금융회계학과 재학 중	12 년	초등학교 1, 2, 3학년, 중학교 3학 년, 고등학 교 1학년	미국(2), 일본(3), 러시아 (3), 캐나다(2), 호주(2) *유치원은 러시아 유치원, 캐나다, 호주에서는 현지 학교 다님.
김주영	여	현재 한국B대학 교 통역번역대학 원 재학 중	11 년	초등학교 1 학년, 초등 학교 6학년 이후	인도네시아(3), 싱가포르 (5), 아랍에미레이트(3) *아랍에미레이트 국제학 교 다님. 본인과 오빠 사 례 소개

10 선행 연구에서는 조경진(1994)에 나타난 면담 중 국어교육과 관련 있는 소수의 면
담을 참조하였다.

11 개인 정보 보호를 위해 본고에서 밝힌 면담 대상자 이름은 모두 가명이다.

박 하 연	여	현재 한국B대학 교 국어교육과 재학 중	7년	초 등 학 교 1-2학년, 초 등학교 6학 년, 중학교 1, 2학년, 고등학교 3 학년	대만(7) *국제학교 다님.
정 지 민	여	현재 한국B대학 교 국어교육과 재학 중	6년	초 등 학 교 1-6학년	미국(6) *중고등학교 미국 현지 학교 다님.

인터뷰 내용을 요약 분석하면 다음과 같다.

(1) 외국 생활로 인한 장단점

오랜 외국 생활로 한국 문화에 대한 이해가 부족하고, 귀국 후 시간이 많이 흘렀음에도 불구하고 한국어를 어색하게 사용하는 사례가 종종 발견된다고 답변하였다. 또한 학습 및 학술 측면에서의 영어 표현은 잘 알지만 일상생활에서의 영어 표현은 잘 모를 경우도 있다면서 외국 생활로 인해 장단점이 있다고 답변하였다(예3-1, 예3-2).

(예3-1)

강은선: 장준이는 초등학교 1학년을 일본에서 지냈어. 그리고 나서 초등학교 2학년 러시아에 갔는데, 일본어로 나한테 말했어. 마치 모국어가 일본어인 것 같은 느낌. 그래서 일어 아직도 알고 있어. 일본인 만나면 일본어 다 살아난대. 불어도 했었는데. 몬트리올에서.

연구자: 언어적 감각이 있겠어요.

강은선: 언어적 감각이 있을 수도 있고. 양면과 같이 아닐 수도 있고.

(예3-2)

연구자: 영어에서 문화간 의사소통 차이 있어요?

강은선: 있지. 학교에서는 영어를 해도, 집에서는 영어를 안 쓰잖아. 그래서 집안에 있는 그릇 이름이라든지, 기초적인 생활 영어 몰라. 누구나 다 아는 약어 등을 잘 모른다든지. 학교 영어만 쓰니까 아카데믹한 것은 알지만 일상적인 것 모르는 경우가 많지(강은선).

장준이, 두준이 어머니는 적극적으로 두준이가 모국 문화를 외국 학생에게 보급하기도 했던 사례를 언급하면서 둘째 아이가 더 잘 적응하였다고 회상했다(예3-3).

(예3-3)

강은선: 귀국 자녀의 적응 양상 달라. 두준이는 외국학교에 영향을 주는 거야. 몬트리올에서 학교에 실뜨기를 유행시킨다니까.

우리는 일반적으로 외국 생활로 인하여 학생들이 외국의 영향을 많이 받을 거라고 생각하기 쉽다. 물론 사실 그러하다. 하지만 오히려 외국에 문화적 영향력을 적극적으로 끼친다는 언급을 통해 볼 때 문화적 정체성에 대한 자신감 교육이 논의될 수 있음을 예상할 수 있다.

(2) 방치하는 한국, 제도 만드는 외국

귀국 학생에 대한 지원 제도가 부족한 상황이다. 학교에서 보충 수업 정도의 지원이 있을 뿐이다. 귀국 학생의 교육 문제는 부모나 개인에게 일임되어 있는 형편이다. 다음과 같이 귀국 자녀 어머니나 귀국 자녀의 심층면접에서 동일하게 학교에서 해 준 것이 없다고 답변하고 있다. 특히 고등학생이 치르게 되는 특례 입학의 경우 학교에서 지도 하지 못하고 있는 형편이다. 면접 대상자와의 면담은 일일이 한 명씩 이루어졌으며 동일한 장소에서 함께 이루어진 것이 아니었다. 그럼에도 불구하고 귀국 학생의 어머니, 귀국 학생 3인의 답변과 주변 사례를 통해 살펴본 결과는 동일하였다.

(예3-4)

강은선: 덕수중학교, 언지중학교 귀국한 학생과 일반 학생 한 반 형성하여 운영했어. 국어교육 학원 다니기도 했는데, 개인이 알아서 해야지. 학교에서 해 준 것은 하나도 없어.

(예3-5)

이장준: 고3 될 때 귀국 했는데, 특례 전형이 있어서 한국 국어교육을 제대

로 받지 못했어요. 수업 시간에 앉아서 수업 안 듣고 혼자 제 공부 했어요.

(예3-6)

연구자: 제도적으로 언지중학교 귀국반 특성이 있었어요?

이두준: 없었어요. 반에 반 이상이 귀국 학생이라는 거 말고는 큰 특징이 없었어요. 특별히 국어선생님이 귀국 학생 모아서 따로 가르쳐주고 하셨어요. 보통수업 같은 거. 잘 기억 안 나는데 다들 적응 잘 했던 거 같아요.

(예3-7)

김주영: 고등학교 특례 입학하는 애들이 많았어요. 자기네들끼리 있다가 도서관에서. 국어교육 접할 기회부터 차단된 거죠. 수업시간에 들어가도 공부 안하고, 특례니까 혼자 공부하라고 했어요. 오빠 경우는 조회 때 출석만 찍고 학교에 없었어요. 바로 학원에 갔어요. 오빠는 특례입학 학원 친구만 있어요. 저 때는 종례까지 있었어요. 오빠 때는 9년 특례, 12년 특례인 경우였으니까. 우리 때는 고등학교 2-3년 특례도 있었어요. 특례라고 해도 영어도 하나도 못하는 애들도 있었어요. 특례 악용하는 사례도 많고, 입시에 초점 맞춰진 경우 많았어요. 공교육에서 아무 것도 안 해 주죠. 학원 가죠. 예술 반 애들도 마찬가지예요. 그네들도 학원 가죠.

김주영의 오빠는 특례 입학을 하여 한의대를 다녔다. 김주영은 오빠의 사례와 친구들의 사례를 들면서 특례 입학에 관해서는 공교육에서 학생들에게 해 준 게 없다고 회상하였다.

귀국 학생 어머니(예3-9)와 귀국 학생 본인(예3-8, 예3-10)이 답변하기를 한국에 귀국하여 적응하는 데 문제가 없었다고 답변하고 있다. 외부의 인식과는 달리 학생들은 적응하는 데 문제가 없다고 인식하고 있는 것이다. 그러나 좀더 심도 있게 조사를 해 보면 그 적응은 일상생활에서 사용하는 한국어 수준의 적응에 해당한다.

(예3-8)

이두준: 잘 기억 안 나는데 다들 적응 잘 했던 거 같아요.

(예3-9)

강은선: 2년 3년 나갔다 왔던 아이들은 국어 잘 해.

(예3-10)

연구자: 적응하는 데 어려웠던 점은?

김주영: 딱히 한국말 뒤쳐진다고 생각 못했던 거 같아요.

반면, 학습에서는 어려움이 있음을 알 수 있다. 귀국 학생들이 한국 어는 잘 하지만 학교 공부는 어렵다는 반응이다. 이두준(예3-12)은 국사, 사회가 어려웠다고 언급하면서도 자신은 특이한 케이스라면서 크게 어렵지 않았다고 언급하였다. 그러면서도 국어 시, 소설 같은 거는 잘 못했다고 회상한다. 또한 한국에서의 국어교육은 암기 위주라고 언급하였다.

(예3-11)

나는 한국말을 잘 한다고 생각했는데, 한국에 와서 보니깐 공부가 너무 힘들어 … 요즘 친구들끼리 얘기하다 보면, “초등학교 때 올백 안 맞아본 아이가 어디 있나?”고 하는데, 나는 ‘나’라고 얘기를 한다. (중략) 시험 때 많이 틀리니깐 그냥 너무 슬프고. 동네 학교를 들어갔는데, 내가 잘 못 쓰고 못 읽는다고 담임이 계속 우리 엄마에게 뭐라고 그랬나봐. 우리 엄마는 열 밭으셔서 나를 사립초등학교로 편입시키셨어. 초등학교 때 버스를 40분 타고 다녔으면 꽤 먼 건데. 그 학교에서는 나를 조금 더 배려해 주어서 많이 배웠지 (인터뷰 당시 대학생 수지의 초등학생 때 회고 사례, 조경진, 1994: 24).

(예3-12)

이두준: 한자어로 된 (전문) 용어(학습어휘)를 몰라서 국사, 사회가 어려웠어요. 저의 경우는 특이한 케이스라 … 언지 중학교 귀국 학생과 일반학생 섞여져 있는 반 있었어요. 저는 적응 못하지 않았고, 인조이 (enjoy) 했어요. 집에서 수학을 공부했기 때문에 그렇게 어렵지 않았어요. 국어 시, 소설 같은 거 잘 못했어요. 한국 교육을 좋아하지 않아요.

학습 지원을 요청하는 것을 보면 이를 쉽게 알 수 있다. 읽고, 쓰기와 관련하여 학습 지원 제도가 있으면 좋겠다는 요구를 하였다.

(예3-13)

김주영: 책 읽고 이해 못하는 경우 많거든요. 제도 있으면 좋겠어요. ESL처럼. 작문 같은 거는 많이 어렵거든요. 한국 학생들도 작문 어려워하잖아요.

외국의 경우는 귀국 학생이나 외국 학생에 대해 지원하는 제도가 잘 되어 있다고 말하고 있다. 한 예로 보조 교사가 있다(예3-15)고 언급하고 있다. 보조 교사에 대한 논의는 서혁·권순희(2014)에서도 확인된 바 있다.

(예3-14)

연구자: 외국은 어때요?

강은선: 외국에서는 잘 되어 있어. 제도적으로 되어 있어.

(예3-15)

김주영: 그 과목의 지식이 부족한 것인지, 언어적으로 못 따라가는 것인지, 확인하고 도와주는 영어 선생님 보조 선생님이 있었어요.

(3) 학습 측면에서 귀국 후 변화

학교에서 배운 것이 무엇이었는지 부모와 소통을 많이 했던 학생(김주영)이 귀국 후 수업 시간에 배운 것을 부모에게 이야기 하지 않게 되었다고 한다. 이는 수업에 대한 흥미가 현격하게 떨어졌음을 의미한다. 귀국 후 수업 시간에 학습의 즐거움을 잃어버리고 대신 교우 관계에서 즐거움을 찾게 되었다고 한다.

(예3-16)

김주영: 극단적으로 이야기 하자면 재미가 없었던 거 같아요. 엄마가 얘기하는 가장 큰 변화는 … 제가 학교에서 있었던 일을 많이 얘기하는 편인데, 외국에 있을 때는 엄마한테 뭘 배웠다. 수업시간에 뭘 배웠다 이런 것을 많이 얘기했는데 한국에 와서는 “학교에서 애들하고 뭐하고 놀았다. 인간관계 중심으로 얘기하고, 수업시간에 무슨 일이 있었는지는 얘기 안하더라는 거죠.” 기억에 남는 게 별로 없었던 거 같아요.

귀국 후 학습에 적응하기 위해 암기를 많이 했다는 응답은 우리나라 학습 방법을 되돌아보게 한다.

(예3-17)

연구자: 6학년 와서 개인적 공부하는 비법 있었어요?

이두준: 한국은 외우는 거 많잖아요. 외우기를 많이 했던 것 같아요. 알든 모르든 외우면, 시험도 풀 수 있게 나왔던 것 같아요. 친구들에게 물어봐도 다 외웠다, 무조건 외웠다라고 말했어요. 재미없고 지루하고, 다시 떠나는 애들도 엄청 많아요.

(4) 익숙하지 않은 선후배 문화

한국에서는 평등관계보다는 상하관계의 위계질서가 다른 나라에 비해 심하다는 것을 꼬집었다. 후배들에게 조언하고 싶은 말에 “눈치껏 잘 해라”, “한국에서 학습을 따라가려면 수학과 한자가 중요하다”고 강조하였다.

(예3-18)

이두준: 한국에 와서 적응하는 데 어려운 게 선배 후배예요. 선배 후배 때문에 적응 못해요. 외국 문화에 익숙한 애들은 진짜 적응 못해요. 이 해를 못해요.

연구자: 선배들이 어떻게 하는 거야?

이두준: 그렇죠, 선배들이 분위기 잡죠.

연구자: 후배들에게 해 주고 싶은 말은?

이두준: 눈치껏 잘 해라. 상황을 바꿀 수 없으니 … 문화가 그러니 …

연구자: 중학생 후배에게 조언한다면 뭐가 있어요?

이두준: 수학은 무조건 열심히 해라. 수학을 안 해 놓으면 못 따라가요. 다른 것은 다 따라가는데 수학만은 못 따라가요. 한자를 열심히 해 놓아라.

(5) 귀국 학생에 대한 오해

외국에서 학교를 다녔다고 하면 무조건 영어로 말해 보라고 하거나 외국에서 공부했다고 하면 그 나라 말을 유창하게 할 거라는 예상하기 쉽다. 일반 학생들이 여러 나라에 대한 인식이 부족하여 편견을 가지

고 대하는 경우 많다. 두바이에서 살다온 김주영의 경우 친구들이 두 바이를 후진국으로 취급하고 더운 사막의 나라로만 알고 있었던 경험을 얘기하고 있다.

(예3-19)

김주영: 싱가폴이랑 두바이에서 국제학교 다녔어요. 영국 산하.

연구자: 현지어 알아요?

김주영: 아니요, 아랍어나 불어를 선택하는 데 저는 불어를 했어요. 그 때 희소성을 알았다면 아랍어를 했을 텐데.

연구자: 처음에 교우 관계에서 어려움 있었어요?

김주영: 두 바이에서 왔다니까 두 바이가 뭐야? 사우디아라비아 생각하고 사막 생각하는 거예요. 두바이에서 왔다고 했더니 친구들이 미개한 나라에서 온 것처럼 취급했어요. 사막 있고, 더운 나라에서 왔다고 생각하더라고요. 나하고 다르니까 후진국에서 왔다니까 계급이 낮은 데서 왔다고 생각하는 거예요.

(6) 외국에 있을 때 가정에서의 학습 지원

한국 부모들은 외국에서 자녀를 교육할 때에도 한국에 귀국할 생각을 할 경우 수학 공부나 한국의 책 읽기를 강조하고 있다.

(예3-20)

강은선: 거기 적응하려니까 특별히 교육에 신경 쓰지 못했어. 한국어 말하는 거, 어려서 책 읽어주는 거, 커서는 자기가 한국 책 읽도록 해 주는 것. 외국에는 학원 없잖아. 학교 갔다 와서 책 읽었어. 나중에는 영어 책 읽었지만.

(예3-21)

이두준: 집에서 수학을 공부했기 때문에 그렇게 어렵지 않았어요.

연구자: 독학했어?

이두준: 엄마 아빠가 시켰어요.

(7) 어색한 한국어 표현

외국에서 오랫동안 살았던 경험 때문에 한국어 표현 중에서 사회 문

화를 반영하는 표현 부분에서 어색한 표현을 드러내는 현상이 가시화 되기도 한다.

(예3-22) 강은선: 어색해. 며칠 전에 어른을 만났는데 이상하게 말해. 존댓 말 같은 게 어눌하고, 오랜만에 10년 만에 봤는데, “오랜만인데, 안 늙으셨네요.” “오랜만에 반가웠습니다.”라고 쓰더라고 약간 편트가 안 맞아. 어른한테 ‘반가웠습니다’ 쓰는 게 어색하지. 영어를 직역, 영어식 말을 하기도 하고. 장준이는 글 쓰는 거를 좋아하니까 좀 낫지.

문화간 의사소통 차원에서 보면 ‘오랜만인데, 안 늙으셨네요’라는 표현은 ‘오래간만에 뵤었는데도, 젊어보이시네요.’라고 해야 맞는 표현이다.

“장준이는 글 쓰는 거를 좋아하니까 좀 낫지”라고 하여 글쓰기를 좋아하니까 한국어 표현이 좀 낫다는 귀국 자녀 어머니의 답변은 의미 심장한 표현이다. 구어는 즉흥적 표현인데 비해 문어는 심사숙고한 후에 쓰는 표현이기 때문에 이러한 현상이 나타날 수도 있고, 실제 북한 이탈주민의 경우도 구어적 차이는 많이 나타나나 문어적 차이는 상대적으로 덜한 것을 보아도 의미 있는 양상이다. 이에 대해서는 추후 더 엄밀하게 조사할 필요가 있다.

(8) 어휘 차이

한자어를 모르는 경우가 많아 어려움을 겪기도 하는데 보통 무조건 암기하는 식으로 이 어려움을 극복하고 있다. 대학을 이공계로 지원할 경우는 인문 사회계열에 비해 한자어로 인한 어려움이 덜 한 것으로 드러났다.

(예3-23)

강은선: 한자가 너무 어려워. 한자를 열심히 한 아이들은 잘 극복하지만 … 우리 아이들은 한자 책은 많이 사 줬는데, 안 했어. 한자는 몰라. 그래도 한자어를 추론할 수 있는 장준이는 그나마 좀 나아.

연구자: 한자어에 대한 감각이 더 중요하다고 보는 거예요?

강은선: 그럼, 중요하지. 한자어 이해가 되어야 하는데 …

(예3-24)

연구자: 어휘에서 어려움 없었어요?

이장준: 이공계이다 보니 원서 다루니까 한자 공부 안했어도 아직은 덜 아무래도 친구보다 떨어지지만 아직은 불편하지는 않아요. 이과니까 덜 노력하는 거에 비해 그렇게 많이 불편하지는 않죠. 그래도 많이 부족하죠.

(예3-25)

이두준: 한자어로 된 (전문) 용어(학습어휘)를 몰라서 국사, 사회가 어려웠어요. 한자 아는 아이들은 그 용어를 잘 기억하는데, 나는 한자를 모르니까. 어떤 느낌이냐면 한자를 알면 풀어서 이해를 하잖아요. 한국애들은 감으로 알 수 있잖아요. 저한테는 서울대입구역처럼 생으로 외우는 거죠. 한 두 개가 아니고, 배경지식이 없으니까 엄청 외워야 하는 거죠.

(9) 위계질서와 비다양성

사회 전반이나 인간관계에 드러나는 문화적 차이는 소통의 차이로 드러난다. 위계질서의 문화, 동일성을 강조하는 문화가 귀국 학생에게는 부담으로 다가오고, 이를 통한 소통 방식에 어려움을 겪는 것으로 드러났다.

(예3-26)

강은선: 장준이는 한국 문화 이해 안 간다고 힘들어하고. 두준이도 힘들어하고. 지금 군대 가서도 힘들어 해.

강은선: 텔레비전을 많이 보여 줬으면 나을려나. 한국 드라마 보여줬으면 문화 컨텍스트에서 어떻게 말하는가를 잘 알 수도 있었을 수도 있었을려나.

(예3-27)

연구자: 군대에서 말할 때 어려움, 문화적 차이 있어요?

이장준: 문화적 차이는 아무래도 많죠. 한국 사회 위계질서도 있고 … 너는 나머지와 같아야 된다는 거. 통일성이 강조되고. 동일해야 하는 것

강조되고, 각자 느낌이 다양하게 있지만 그게 중요하지 않은 것. 무시되죠.

언어를 잘 구사함에도 불구하고 자신과 동질적이라고 상정되었던 사람들과 지내기가 어려웠다고 회상한다. 외국에서 생활했을 때는 서로의 다름을 인정하고 동질적인 축을 만들어 나가는 것이 용이한 반면, 귀국해서 겪는 경험에서 귀국 학생들은 다름이 애매하다는 것을 의식하게 되고, 동질적인 집단에의 편입이 어렵다는 것을 인식하게 된다 (조경진, 1994: 27).

한국 사회가 획일주의적 압력이 심하기 때문에 각종 집단에 의해서 규정 당하고 동화를 해야만 하는 사람들로 인식되는 것은 그들에게 크나큰 부담으로 다가왔기 때문일 것이다(조경진, 1994: 28).

(예3-28)

(한국에서 학교를 다닐 때) 내 얘기를 들으면, 애들이 “너는 중심이 어디냐”라고 물었어. 근데 사실 나는 reference point(준거점)가 없는 거지. 이것도 저것도 아닌 거지. 근데 미국 가서는 그 점이 되게 편했어, 미국에서는 사람들에게 그런 것을 요구하지는 않았으니깐 … 워낙 사람들이 뒤섞여 있기 때문에 다양한 문화를 접어지고 온 애들이 많았으니깐 괜찮았지.(인터뷰 당시 대학생 민선의 회고 사례, 조경진, 1994: 75)

해외생활이 마음껏 자기들의 ‘외국성’을 뽐어내어도 이를 베타시하는 분위기가 조성되지 않기 때문에 생활이 편하고 재미있었다(조경진, 1994: 30)고 한다.

(10) 수업의 차이

외국에서는 지식보다는 지식의 체화, 지식을 통한 사고력 향상과 실생활 적용을 강조하며 교과서 내의 많은 양의 학습보다는 깊이 있는 이해를 강조하는 수업을 받은 반면, 한국에서는 정확성과 암기적 지식을 강조하였다고 답변하였다.

(예3-29)

김주영: 한 교재 가지고 수업을 하셔도. 소설 가지고 그 안에서 문장의 문법도 하시고, 토론도 하시고. 소설 한 권이 국어시간에 교재였어요. 텍스트는 소스일 뿐이고 이것 저것 접목해서 하셨던 거 같은데 한국은 그게 정전이죠. 수학 같은 것도 저는 산수 배웠는데, 오빠 경우는 계산기를 가지고 갔어요. 한국에서는 계산하는 거 실수하지 않는 것도 실력이라고 하는데, 계산은 문제를 풀어가는 데 수단일 뿐이라고 생각하죠. 문제를 푸는 원리만 알고 있으면 되는 거죠. 원리 중심이었던 거 같고. (그 때만 해도 오래되었는데 그 때가 언제야?) 13살 때이니까 2003년도. 문제를 어떻게 푸는지 알고 있다면 그 해 결할 줄 아는 논리를 가지고 있는 게 더 중요한 것인데. 그리고 외국에서 수업 들을 때 달랐던 거는 그 과목의 수업을 찾아가니까 수업에 필요한 모든 것이 선생님 교실에 다 있잖아요. 애들이 가방을 들고 다니면서 듣고, 그 교실이 과목 교실이고, 선생님 교실이고, 그 교실에 가면 그 과목에 관련된 필요한 모든 것(도구)이 다 있으니까 여기서는(한국에서는) 선생님이 왔다갔다 하시고 … 학생이 옮겨 다니면 좀 약간 환기도 되는 것 같아요. 정신도 깨고.

수업 방식 중 가장 큰 차이는 토론 문화라고 그 특징을 손꼽았다.

(예3-30)

연구자: 외국에서 공부 방식 중 영향을 끼친 것이 있다면?

이두준: 호주는 대개 좋았던 게 거의 수업이 다 토론식이고, 기본적 베이스로 깔고 가는 게 선생님과 학생이 갑을 관계가 아니고, 나는 너의 의사를 존중한다. 나는 너의 의견을 듣고 싶다는 게 정신에 깔려 있어요. 수학같은 거는 그게 한계가 있지만, 영어, 법, 경제학도 토론 많이 하고. 그런 게 좋았어요. 흥미를 가지는 데 있어서 호주는 특이한 게 … 적용하는 거를 굉장히 강조해요. 수학 배우고 나면 적용 할 수 있는 것을 찾기 위해 신문 가져와서 디스커션(discussion)하고, 그래서, 마켓은 이렇게 하는 구나 매니지먼트는 이렇게 하는 구나 적용하는 거죠. 딱딱한 이론을 배우는 거도 있지만 우리가 살아가는 데 있어서 한 부분 차지하고 있다는 것을 리마인드 해주는 거죠. 학생들도 수시로 (적용 사례를) 가지고 와요. 열심히 하는 애들은 자기 주도적으로 해요. 수학도 생각해 보면 대개 재미있었어요. 적용하는 데 있어 프레젠테이션 준비하면서 이론을 배우면, 그 이론을 적용하는 것을 프레젠테이션 했는데, 재미있게 했어요. 공부를

재미있게 했던 것 같아요. 즐겁게 할 수 있는 분위기를 조성하는 거죠.

위 사례에서 한국에서 교사와 학생 간의 관계가 ‘갑을 관계’라는 말이 와 닿았다. 이두준은 선배 문화, 한국 사회 위계 질서 문화도 함께 언급하였던 것을 기억하면 한국 문화 및 한국 교육 문화에 대한 평가를 위계 문화로 보고 있다고 평가할 수 있다.

(예3-31)

이두준: 한국은 갑을 관계, 학생이 많고, 통제해야 되고 그런 거. 호주는 분위기가 달라요. 공부를 굳이 할 필요가 없는 나라니까. 하기 싫다면 일찍 공부 때려치우고 나와 기술자로 가면 스무살 후반에는 집한 채 금방 산다는 말이죠. 선생님이 공부해라 해라 그런 거 없죠. 아빠한테 들어보니까 미국은 대학도 잘 케어하고 이끌어 준대요. 저희 학교에서는 과제 엄청 주고, 매주 퀴즈 시험보고, 어사인먼트(assignment)와 퀴즈 겹쳐요. 퀴즈 보면 점수가 나오는 거니까. 주관식, 객관식 섞여 있어요. 랙처(lecture) 다음에 튜터(tutor)가 있어요. 500명 앉아서 들어요. 10-20명 정도 소그룹으로 나눠서 조교들이 맡아가지고 튜터리얼을 하는 거예요. 그게 적용 많이 하게 하고, 요즘 경제적으로 이슈화 되고 있는 것에 우리가 배운 이론을 적용을 해보자하면서 디스커션(discussion)하는 거예요. 어떤 식이냐면, 생뚱맞게 어떻게 해야 할지 모르는 문제를 튜터리얼 사이트에 풀어야 할 문제가 있어요. 문제가 쭈루룩 있어요. 미리 풀고 가서 디스커션하는 거예요. 근데 안 풀어도 상관 없어요. 안 와도 상관 안 해요. 진짜 신경 안 써요.

연구자: 선택했으니 알아서 해라 하는 식이에요?

이두준: 호주가 … 저는 신기했던 거는 교육이 잘 되어 있어요. 미국, 캐나다도 다 잘 되어 있지만요. 에세이를 초등학교 때부터 해요. 200자-300자 쓴다고 하면 매주 시켜요. 트레이닝 시켜요. 나이가 들면 들수록 일정하게 양이 올라가요. 써야 되는 양이 대학교 들어가서는 5000자 정도로 늘어나요. 처음부터 갑자기 심하게 시키는 것이 아니라 조금씩 단계적으로 잘 되어 있어요. 뭐라고 설명해야 하는지 잘 모르겠는데.

연구자: 지속적이고 점진적으로 시킨다는 거죠? 5000자는 많지 않은데 ….

이두준: 예, 그건 많지 않아요. 근데 그게 몇 개가 있다는 거죠. 하나가 아

니죠. 대학에서는 과목을 4과목밖에 못 들어요. 졸업할 때 24과목 정도 듣는 거죠. 한국보다 적죠. 미국은 인정 안 해줘요. 미국으로 석사, 박사하고 싶으면 1년 동안 더 해야 해요.

구체적인 국어 수업 사례에 대한 면담 내용을 소개하면 다음과 같다. 문학 수업 중 소설과 시 교육, 말하기 수업 중 연설 훈련에 대한 내용이다.

(예3-32)

김주영: 한국은 소설을 발췌해서 교과서에 넣지만 두바이에서 국제학교 다닐 때는 소설 책 한 권으로 한 학기 동안 배웠어요. 우리나라에서는 교과서에 작품 너무 많고, 소설 같은 거는 다 못 실으니까 종략되어 있고. 일부만 실리니까 교과서에서 배웠던 소설인데요. 교과서에 실리지 않은 다른 부분을 보면 처음 보는 소설 같고 … 외국에서는 책 전체를 하니까.

연구자: 장편 하는 거야?

김주영: 한 작품 가지고 한 학기 내 하는 거예요. 선생님이 필요하다 생각하시는 부분은 다른 자료를 계속 주시고. 다른 작품은 자료를 통해서 만나거나. 작품이 아니더라도 문법이나 뭐든지, 소설에서 과학 이론을 다루었으면 과학 이론에 대해서 잔뜩 수업하고. 과목명은 정해져 있지만 경계가 많이 허물어져 있는 느낌이죠. 필요에 따라서는 과학을 잘 모르신다 그러면 과학 선생님이 같이 들어와서 수업을 하고.

(예3-33)

김주영: 외국에서 시밀리는 배우는 수업이었거든요. 우리말로 하면 '직유법'을 배우는 수업이었는데, 애들한테 선생님이 칠판에 직유법 '-처럼' '-같이' 직유법이다라고 설명하잖아요. 외국에서는 아이들을 죽 앓혀 놓고 책을 읽어 주시는 거예요. 시밀리에 대해 설명해 주고, 책을 읽어 줘요. 듣고 있다가 학생들이 시밀리를 들을 때마다 박수를 쳐요. 한국에서는 남이 박수치면 자기가 몰라도 따라서 박수 치잖아요. 그런데, 거기에서는 자기가 모르면 안 치고, 다른 사람이 안 쳐도 자기가 시밀리라고 생각하면 박수쳐요. 선생님은 이걸 하면서 누가 잘 따라오는지 체크하시고 기록하시고. 활동을 하고 나면 직유법을 확실히 알게 되고, 또 일단 재미있잖아요. 책 읽어주면 엄청 집중해서 박수치고 그러니까 재미있고.

(예3-34)

김주영: 한국에서는 연설문 샘플 보고 구성 요소 배우고, 직접 써보고를 강조하지만 외국에서는 연설을 배울 때 학생들이 무대에 올라가는 거. 무대 공포증부터 적응하도록 지도하죠. 무대에 올라가서 청중 보고 내려가고, 그 다음에 격언이나 유명 문구 한마디 해보고 내려가고. 그 다음에는 청중을 향하여 생동감 있게 한 마디 하고 내려가고. 단계별로 연습 시키죠. 모두가 발표자가 되는 거죠.

한국은 평가를 위한 수업을 하고 있으며, 외국은 깊이 있는 사고, 적용 능력, 표현 창작 능력 등을 강조하는 수업을 한다는 견해 또한 시사점을 준다.

(예3-35)

이장준: 차이점 같은 거가 있다면, 제가 배웠던 영어시간(외국)과 차이가 있다면, (한국은) 진도 빼는 거에 맞춰 있어요. 소설 하나 등장인물, 시대 배경에서 깊이 들어가서 자기의 생각을 드러낸다든지, 글을 쓴다든지 하지 않아요. (한국은) 밭을 갈 듯이 하지 않아요. 소설에서 나타내게 하는 것은 이거다라고 시험 치는 수준으로 접해요. 자기 것이 안 돼요. 작가가 전달하고자 하는 메시지일 수도 있고 이거를 시험 치는 수준으로밖에 접하지 못하고 개인의 것으로 하는 여유가 없어요. 그 차이가 제일 느껴졌어요.

(11) 평가의 차이

외국에서는 매 시간 선생님이 학습자의 학습 상태를 기록하는 방식으로 평가를 하여 학습자 과학에 초점을 두는 데 비해 우리나라는 성취도 정도를 평가하는 방식이라고 보고 있다.

(예3-36)

김주영: 선생님 매시간 기록하는 것이 다 평가니까. 매 순간 충실히 수밖에 없는 수업이었던 거 같아요. 저는 (두바이에서) 객관식 시험을 쳐본 경험이 없거든요. 한국에서는 OMR카드 사용해서 객관식 시험 많아요. 에세이 써서 내라는 것은 상상할 수 없죠. 애들도 너무 많고 선생님 시간 투자하는 것이 어려운 것 같아요. 선생님이 시간을 덜 투자하시는 거 같아요. 교재도 인터내셔널 스쿨 다녀서 그랬겠지

만 학교마다 교재 다 다르니까 사교육 없는 거죠.

외국은 학생의 지속적 지도를 위한 자료로서 평가를 하는 데 비해 한국은 평가를 위한 평가를 한다고 언급하고 있다.

(예3-37)

김주영: 평가 제도가 많이 달라요. 일단 한국은 학생 수가 많고, 한 반에 학생 한 명 한 명 신경 쓸 수 없어서 그러겠지만. 외국에서는 한 학생의 지속적 평가 지원이 있었어요. 학생의 특징이나 성적에서 부족한 면을 여러 장 기술하여 학년이 올라가면 새 담임선생님에게 알려주죠. 한 학생을 지속적으로 연계성 있게 지도할 수 있도록 지원하는 거죠. 성적이 80점이라면 그 숫자만으로는 학생의 부족한 점을 알 수 없죠. 세부적 지도 방안을 제시하는 성적표 기술 방식을 택하고 있어요. 학생에게 무엇이 부족한지를 선생님이 자세히 알고 계시는 거죠. (수업 중) 누가 잘 따라오는지 체크하시고 기록하시고 그게 평가예요.

(예3-38)

김주영: (한국의 국어 공부가) 걸핥기식이었던 거 같은데, 다양한 것을 봤다는 점에서는 좋은 점인 것 같아요. 시험이 문제였던 거 같아요. 평가를 위한 평가라고 생각해요.

(12) 다양성과 재능, 자발성을 중시하는 문화의 유무

호주는 다양성을 중시하며, 개인이 가진 재능을 최대한 존중하며, 학습자의 자발성을 강조하는 교육인데 비해 한국은 경쟁 위주의 오직 대학 진학을 위한 목표를 추구하는 교육이라고 답변하였다.

(예3-39)

이두준: 한국 교육을 좋아하지 않아요.

연구자: 좋아하지 않은 이유가 뭐죠?

이두준: 교육에서 큰 차이가 있어요. 한국(교육)은 너무 비효율적이에요. 모든 과목을 다 해야 한다는 게. 호주가서 느낀 것은 사람마다 달라트 가 있잖아요. 사람마다 잘하는 것도 있고, 분명히 사람마다 못하는 것도 있단 말이에요. 한국에서는 대학을 잘 나와야 하잖아요. 호주

에서 국제환경학에서 뛰어난 친구가 있었는데, 그 친구는 수학을 못 해요. 그 친구가 한국에서 자랐으면 대학가기 어려웠을 거예요. 대학 와서 날라다닌단 말이에요. 호주는 한 학기에 들을 수 있는 영어 과목만 해도 20과목이나 돼요. 어카운팅도 있고, 법 과목도 있고, 과목이 엄청 많아요. 제가 좋아하는 것 6개를 골라 하는 거예요. 그런 ... 재능 발굴에서는 한국은 어렵죠. 많이 알고, 유식하고, 열심히 하고, 집중력 좋고, 이 악물고 하는 것이 한국 공부죠. 대학가서 그게 아깝죠. 솔직히 대학가면 한국 대학생들은 이지(easy)해요. 쉽게 공부 안 한다는 거지요. 케이스 바이 케이스(case by case)지만 열심히 하는 사람은 열심히 하지만 대부분은 안 하니까 아까운 것 같아요. 골(goal)이 대학 그거 하나. 허무하잖아요. 국제 학부 친구는 대학 보고 공부한 거 아니잖아요. 호주에서는 밤 늦게까지 하는데, 근데 공부 자체가 좋아서 하는 거죠. 공부 자체가 너무 좋아서. 시키는 게 아닌데 자기 주도적으로 공부를 해요. 잘하고 싶으니까 열심히 해요. 카페인 알약 먹으면서 해요. 평소에도 카페인 알약을 먹으면서

연구자: 어떤 공부를 해?

이두준: 학교 공부 말고도 자기가 찾아서 해요. 전문서적, 논문 찾아서 공부 해요. 한국의 친구 중 한 명이 호주에서 자랐는데, 호주에서 대표로 세계 물리 경시대회 나가고 그랬는데요. 경쟁하는 애들이 과학과 애들이었는데, 과고 애들을 보면, 엄청 시킨단 말이에요. 그 애(호주에서 자란 한국 친구)는 전혀 아무도 안 시켰단 말이에요. 그게 차이가 나는 거죠. 한국 애들이 더 잘 하지만, 어른이 되고, 나이가 들면 차이가 나는 거죠.

(13) 교사의 수업 준비

교사의 수업 준비에 대한 제도적 장치가 다른 것도 큰 특징으로 드러났다. 한국에서는 교사 개인에게 수업 준비가 많이 일임되어 있는데 비해 김주영이 논의한 바에 따르면 국제학교의 경우 공동으로 수업 준비를 하는 시간이 확보되고 있는 것으로 보인다.

(예3-40)

김주영: 한국 선생님들 너무 바쁘잖아요. 제 친구들도 교사로 간 사람이 있는데 수업 준비해서 바쁘다는 얘기 못 들어 봤고요. 행정적인 일, 개인적인 일로 바쁜 것 같아요. 거기는 선생님들이 매우 모여서 수

업 준비를 하죠. 또 학기마다 새롭게 수업을 준비하죠. 학기마다 주제가 바뀌니까. 교재가 아니고 주제니까. 똑같은 주제로 배우는 학년이 하나도 없고.

이상의 면담 결과를 귀국 후 ‘문화 충격 과정 3단계’ 이론 차원으로 구성하여 정리하면 다음과 같다.

표 2. 귀국 후 문화 충격 과정에 따른 면담 내용 요약

행복한 단계	역문화충격 단계	재통합 단계
•친구가 많아짐.	<ul style="list-style-type: none">•획일주의(다양성 인정 안 함)•교사-학생간 갑을 관계•위계질서-선후배 관계•공부 재미 없음.•수업 방식의 변화(토론, 활동 중심 수업, 실생활 적용 수업 아님)•평가관의 차이	<ul style="list-style-type: none">•무조건 암기•학원에서 입시 준비•시험 적응•외국 체류 시 가정에서의 수학, 독서, 한자 등 지원 받음.•어색한 한국어 표현•부적응 및 기타 이유로 해외로 재출국

역문화충격 단계를 보면 면담 대상자들은 외국에서의 학습 경험이나 문화 경험이 더 긍정적이고, 한국에서의 학습 경험이나 문화 경험이 부정적인 것처럼 답변하였다고 해석할 수도 있다. 그러나 연구자는 이 부분을 부각하는 것이 본 연구의 목적이 아니다. 그보다는 귀국 학생이 문화적으로 반응하고 있다는 것에 초점을 두어 논의하고자 한다. 이 부분은 결론에서 국어교육 제안으로 논의할 것이다.

재통합 단계를 보면 긍정적인 내용보다는 부정적인 내용이 다수를 차지하는 것처럼 보인다. 실제로는 적응을 잘 하고 재통합에 문제 없었던 부분이 더 많았음에도 불구하고 부정적인 부분을 더 많이 기억했을 수도 있다. 면담 대상자가 과거 회상 위주로 답변을 한 점과 그들의 심리적 측면¹²에서 추론해 볼 때, 면담 과정에서 긍정적인 부분을

12 인간은 일반적으로 과거의 아름다운 추억보다는 아픈 기억을 오래 기억하는 성향이 있다.

노출하지 않았을 가능성도 있다.

IV. 귀국 학생의 한국어 사용 성찰

이중언어 환경에서 생활하다가 온 귀국 학생의 경우 한국어 사용 양상을 성찰하고 있는지를 살펴보는 것은 중요하다. 외국어 사용 환경이 한국어 사용에 어떤 영향을 미치는지 간접적으로 알 수 있기 때문이다. 또한 어색한 한국어 사용에 대한 언어 인식을 하고 있는지가 올바른 한국어 사용에 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

한국어 사용 성찰을 알아보기 위해서 현재 대학생인 귀국 학생을 대상으로 조사하였다. 주로 두 명의 대학생을 중심으로 조사되었다. 박하연(여, B대학교 2학년)과 정지민(여, B대학교 2학년)에게 과거에 잘못 썼다고 생각하는 한국어 사용 양상이나 현재도 잘못 쓰고 있다고 생각하는 한국어 사용 양상을 먼저 기록해 달라고 부탁을 하였다. 이후 면담을 통해 그 사례에 대한 자세한 설명을 들어 보는 방식으로 조사를 했다. 성찰한 사례를 중심으로 그 특징을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 영어 표현이 전이된 양상

조사 대상자들은 영어 표현이 한국어 표현에 전이된 영어식 표현, 번역투 표현을 많이 사용하고 있다고 답변하였다.

(예4-1) '나의~' 표현: 외국어(영어)는 나의 소유를 의미할 때는 영어 my 등을 사용하는 대신 우리나라는 '우리가족, 우리 엄마'라는 표현에 익숙하다. 외국 거주경험이 있는 한국인은 대화할 때 '우리'라는 표현이 어색해 '나의 (내) 아빠, 저희나라'라고 종종 말하기도 한다. 12년 내내 교육 받은 아이들은 '내 아빠'라는 표현을 자주 쓴다(박하연).

(예4-2) 복수 표현: 복수 표현을 많이 쓴다. 예를 들어, '너 연필들을 가지고 있니?', '내가 편지들을 보냈어.', '... 나의 형제들은...'처럼 처음에 복수를 써

야 한다는 생각이 엄청 강해서 글 쓸 때 ‘-들’을 꼭 쓰고, 문맥 어긋난다 생각해서 복수 강조했던 것 같다(박하연).

(예4-3) 우리 할아버지, 아버지가 회사원들이고

(예4-3)에서는 “우리 할아버지, 아버지가 회사원들이고”라는 표현은 “우리 할아버지, 아버지가 회사에 다니시고”라고 쓰는 것이 더 자연스럽다. 굳이 ‘회사원이고’라는 표현을 쓰고 싶다면 “우리 할아버지, 아버지가(–께서) 회사원이시고”라는 표현과 같이 접미사 ‘들’을 쓰지 않는 것이 바람직하다.

(예4-4) There is~ (~가 있다) 표현: 예를 들어 ‘이 음식에는 짠맛이 있다.’, ‘이 숙제를 하는데 어려움이 있어.’(박하연).

(예4-4)는 문체에 따라 가능한 표현이라고 볼 수도 있겠지만 자기 표현에 대한 성찰 면에서 중간 언어 전이가 일어난 표현이라는 점에서 중요한 사항이다. 학습자마다 차이가 있겠으나, ‘이 음식에는 짠맛이 있다’ 대신에 ‘이 음식은 짜다.’, ‘이 숙제를 하는 데 어려움이 있어.’ 대신에 ‘이 숙제가 어려워.’라는 표현이 더 간단하면서도 우리말다운 표현이다. 이 표현을 어색한 표현으로 보지 않는 경우도 있다. 이에 대해서는 양적 조사를 통해 검증해야 할 부분이다.

영어식 표현을 많이 쓰고 있다고 인식하고 있었다. 정지민이 응답한 몇 가지 사례를 보이면 다음과 같다.

(예4-5) •of 표현을 많이 쓰는 거예요.

•이, 그, 지시가 있어야 한다고 느껴요.

•~함과 동시에

•한 잔의 술이 생각나는 이 밤(영어식 표현)이라는 표현을 사용해요. 간단하게 ‘술 한 잔이 생각나는 밤’이라고 표현해도 되는 데 말이죠.

(예4-6) 영어 회화에서 자주 쓰이는 “not bad”라는 표현이다. 한글로 충분

히 “괜찮아” 혹은 “좋아”라고 쓸 수 있는 상황에서 “not bad”의 번역식 표현인 “나쁘지 않아”를 쓰는 친구들이 꽤 있었다.

(예4-7) have의 영향

시간을 갖고 생각해보자 ('갖고'에서 have 개념이 문장에 들어간 것을 알 수 있다)

시간을 갖고 생각해보자 보다는 “시간을 두고 생각해보자” 회의를 갖자. (회의 하자)

점심시간을 갖자.

(예4-8) Have a great day!

이것 역시 have에 영향을 받아서 많은 친구들이 “좋은 하루 되세요”라고 쓴다. 하지만 “좋은 하루 되세요”보다는 “좋은 하루 보내세요”가 어울린다.

(예4-9) How are you? 표현을 번역한 것 같은 “요즘 어떻게 지내세요?”

개인적인 생각이지만, “요즘 어떻게 지내세요?”는 너무 영어 표현을 번역한 느낌이 난다. 친구들이 거의 잘 안 쓰는 것 같다. “요즘 잘 지내요? 잘 지냅니다.”라는 표현을 더 쓰는 것 같다.

(예4-10) Good morning!에 영향을 받아서 “좋은 아침!”이라는 표현을 쓰는데 무언가 어색한 느낌이다.

(예4-11) is ~ing / is in the middle of ~

위 표현은 ‘~하는 중이다’라고 번역할 수 있다. 저런 영어 표현에 익숙한 아이들은 한국어로 대화할 때 저 번역 표현을 쓴다. (ex) 공부를 하던 중에 잠이 들었다. 밥 먹는 중에 전화를 받았어. ‘~하는 중에’라는 표현을 많이 사용한다. ‘~하다가 전화를 받았어’라는 표현을 잘 사용하지 않고 –중에 더 많이 쓴다(정지민).

(2) 높임법 사용 양상

조사한 귀국 학생은 어떤 시절 높임법을 알고 있지만 실제적인 상황에서 실수를 하는 경우가 많았다고 답변하였다.

(예4-12) ‘아버지 출근하셨어요.’라는 표현 대신에 ‘아버지, 회사 갔어요.’라

는 표현을 사용한다(박하연).

가족이 다 같이 식사를 할 때, ‘식사하세요, 진지 잡수세요.’ 대신에 ‘밥 먹어요’라는 반말을 쓴다거나, 용언에 ‘-시-’만 붙이면 높임법이 된다고 생각한 적이 있었다고 회고하였다. ‘먹으실래요?’라는 표현을 사용하기도 하고 ‘진지 드세요.’ 대신 ‘밥 드세요.’ 등의 표현을 사용한다.

(예4-13) 가족이 다 같이 식사를 할 때에 ‘식사하세요.’, ‘진지 잡수세요’ 대신에 ‘우리 밥 먹어요.’라는 표현을 사용한다.

할머니가 밥을 드신다. (-시-를 넣는 것만으로 높임법이 충분하다고 생각한다.)

이거 먹을래요? / 먹으실래요 (-시를 자주 사용. ‘드실래요’를 사용하지 않고 ‘먹으실래요’ 사용)

오랜만에 선생님을 볼 때 “어떻게 지내셨어요?” 등의 표현을 사용하는 것이 일반적인데, 선생님 “잘 계셨어요?”라는 표현을 사용하거나 “오랜만이에요. 선생님” 등의 표현을 사용한다. 이 표현이 문법적으로 잘못된 것은 아니지만 일반적으로 익숙하지 않은 표현이라고 인식하고 있다. “오랜만이에요, 선생님”이라는 표현은 상황에 따라 쓸 수 있는 표현이지만 아랫사람이 손윗사람에게 쓰는 표현으로는 어색하다고 인식한다. 대신 “오래간만입니다, 선생님”이라는 표현은 자연스러운 표현으로 받아들이고 있다.

(예4-14) 선생님, 잘 계셨어요? 오랜만이에요, 선생님. (지금 생각해 보면 어떻게 지내셨어요? 잘 지내셨어요? 등의 표현을 사용하여야 하는데 …)

어른에게 사용해야 할 어휘가 따로 있다고 인식하고 있으나 ‘여쭤봤어요’라는 표현 대신에 ‘물어봤어요’라는 표현을 사용하였다고 응답하였다(예4-15).

(예4-15) 내가 할아버지 한테 물어봤어요.

(예4-16) 편찮으신 할아버지께

할아버지, 괜찮으세요? / 많이 아프세요?(괜찮으세요?는 괜찮다고 생각하는데 비해 어른에게는 ‘아프세요’보다는 ‘편찮으세요? 불편하세요?’를 사용하는 것이 좋을 거라고 생각한다.) (박하연)

그런데 (예4-16)은 동의하기 어려운 면이 있다. 요즘 젊은이들 사이에서 어른에게 ‘편찮으세요?’ 대신 ‘아프세요?’를 많이 쓰는 경향이 있기 때문이다.

압존법의 경우는 모국어 화자에게도 많이 어려운 부분이다.

(예4-17) 선생님이 빨리 오래./ 너보고 이거 하라는데? (선생님이 빨리 오라셔, 선생님께서 빨리 오라셔 표현이 맞다.)

다음 사례에서 “늙으셨으니까”的 ‘-시-’표현 역시 높임법을 잘 사용한 표현이라고 보기 어렵다. 화용적인 측면에서는 “할머니가 늙으셨으니까”라는 표현을 잘 사용하지 않는다(예4-18). “할머니가 연세가 드셨으니까”나 “할머니가 힘드시니까” 등의 표현을 사용하는 더 일반적이다.

(예4-18) (5인승 승용차에 6인이 타게 되었는데, 할머니가 편히 가시도록 앞자리에 앉도록 하는 상황에서 미국에서 9년 거주한 종학교 3학년 귀국 학생과 할머니와의 대화에서)

중3학생: 할머니가 늙으셨으니까 편하게 타세요.

(3) 구어 표현의 영향

조사를 생략하는 경우가 흔하다고 인식하고 있다. 구어 표현에서는 조사를 생략하는 것이 더 자연스러울 수도 있으나 박하연은 조사 생략이 바람직하지 않은 한국어 사용이라고 인식하고 있다는 것이 특이할 만하다. 반면 정지민은 조사 생략을 자연스러운 것으로 받아들인다.

(예4-19) 학교 오니까 너무 춥다. / 오늘 친구 동생 봤는데 /일주일 이렇게 빨리 갈 줄이야(박하연).

(예4-19') 학교에 오니까 너무 춥다./오늘 친구 동생을 봤는데/일주일이 이

렇게 빨리 갈 줄이야.

구어적 표현이 글쓰기에 나타나는 사례도 있다고 회상하였으나 사례를 언급하지는 못하였다. 이상과 같은 사례를 다수 수집한 후에 귀국 학생의 언어 인식을 통계적으로 조사하고 이를 바탕으로 교재를 개발할 필요가 있다. 귀국 학생의 실제성을 반영한 교재가 개발 될 때 문화적으로 반응하는 국어교육을 구체적으로 접근할 수 있다.

V. 결론

귀국 학생에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있는 국가에서는 국가 주도적으로 혹은 민간 자체적으로 귀국 학생을 지원하고 연구하기 위한 협회를 설립하여 운영하고 있다. 미국의 TCK World나 일본의 Kikokushijo Academy(帰国子女 Academy), 중국의 China Youth Returnee Association(中国青年海归协会)이 대표적인 기구이다. 좀 더 체계적인 지원을 하기 위해서는 우리나라에도 기구가 설립되는 것이 바람직하다.

귀국 학생들이 경험하게 되는 사례를 통해 볼 때, 소통적 언어 문제만이 아니라 학업의 보조, 의식과 경험에 대한 다양성을 인정하는 교육적 배려, 교우 관계 개방성이 필요함을 알 수 있다. 중등 귀국 학생을 지도하는 데 있어서 국어교육 차원에서 제안을 하면 다음과 같다.

첫째, 다모드 교수학습법(multimodal instruction)이 필요하다. 언어만으로 가르치려 하기보다는 여러 가지 툴을 사용하여 가르치려는 다모드 방향성(multimodality)이 필요하다. 다양한 국가에서 이루어지고 있는 언어 교육 방식을 연구하고 우리 환경에 맞게 개발하는 작업이 필요하다.

둘째, 귀국 학생에 대한 연구는 그동안 교실 상황을 반영한 연구보다는 개인 학습자에 대한 면담 등으로 개인에 초점을 둔 연구가 많았

다. 교실 상황과 같이 교육공동체 차원의 연구가 필요하다. 연구자도 이 부분에 대해 본고에서 논의하지 못했으나 추후 일반 학생, 귀국 학생으로 구성된 교육공동체 차원의 연구가 많이 이루어져야 할 것이다.

셋째, 문화적으로 반응하는 국어교육(cultural response pedagogy) 접근이 필요하다. 학습자가 가지고 있는 문화 배경을 고려하고 이를 활용하는 교육이 필요한 것이다. 그래야 학습자의 인지, 감성, 감정 등을 더 잘 이해하고 학습자 역시 인지, 감성, 감정적으로 반응하면서 학습한 것을 효과적으로 받아들이게 될 것이다. 이는 문화적 반응이론에 토대를 둔 교육적인 접근이다. 학생이 가정에서 배운 지식과 기술을 학교에서 배우는 교육내용과 연결시키는 것도 한 방법이다.

넷째, 학습자 개개인이 가진 문화적 정체성이 무엇인지 인식하고, 상대방이 가지고 있는 문화적 정체성을 받아들이며, 이들간 상호작용을 통해 문화적 다양성을 인정하는 것은 개인 담화(personal discourse)와 언어 공동체 담화(language community discourse)¹³ 간의 상호작용으로 논의될 수 있다.

개인 담화란 개인의 언어 문화적 정체성에서 논의되는 것이라면 언어 공동체 담화는 사회의 언어 문화적 정체성에서 논의되는 것으로 이해 될 수 있다. 이를 통해 ‘문화적 자신감’을 형성해 나가야 한다. 그동안 국어교육에서 (언어) 문화적 자신감에 대한 논의가 없었다.

다섯째, 복합적인 사회화를 거친 귀국 학생들은 문화적 정체성, 언어 정체성 면에서 성찰적 사회화가 이루어지도록 지도해야 한다. 성찰적 사회화란 다문화 환경을 살아가는 귀국 학생 가족이나 귀국 학생이 한국사회의 구성원으로서 스스로를 검토하고 자신의 성장 방향으로 융합, 선택, 거부(충격, 회복, 적응, 재통합) 등의 과정을 거치는 것을 말한다.

13 이규범(고려대)의 아이디어로 개인 담화는 discourse, 언어 공동체 담화는 Discourse로 명명하는 방안도 생각 중이다.

* 본 논문은 2015.11.02. 투고되었으며, 2015.11.02. 심사가 시작되어 2015.12.01. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 곽영호(1998), 「귀국 학생의 적응과 국제성 유지 및 신장에 관한 연구」, 『국토 지리학회지』 32(2), 한국지리교육학회, 15–28.
- 김석원(2008), 「제3문화 아이들(TCK)의 정체성 분석과 교육적 대안 탐색」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김정은(2011), 『한국인의 문화간 의사소통』, 한국문화사.
- 박자연(2007), 「귀국초등학생을 위한 한국어 교육에서의 교사의 성공적 역할 수행에 관한 연구: 서울시 귀국반 운영 초등학교 교사를 중심으로」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 서혁·권순희(2014), 「호주의 ESL 교육과정 운영 사례 및 시사점」, 『국어교육』 146, 한국어교육학회, 437–473.
- 이승복·연은경·윤효운·정관진(2004), 「이중언어의 습득 시기와 산출: fMRI 연구」, 『한국심리학회지 : 발달』 17(3), 한국심리학회, 117–135.
- 이장영(1994), 「해외 귀국학생에 대한 교사들의 의식 연구」, 『社會科學研究』 6(1), 國民大學校 社會科學研究所, 327–352.
- 장온정(2011), 「교사가 인지하는 초등학교 다문화교육 수행 실태에 관한 연구: 대전광역시를 중심으로」, 『한국실과교육학회지』 24, 한국실과교육학회, 281–304.
- 조경진(1994), 「정체성의 혼성적 구성에 관한 연구—귀국한 외교관 자녀들의 삶에 관한 문화기술지—」, 연세대학교 석사학위논문.
- 조문현(2011), 「국제환경의 변화에 따른 초등교사교육의 과제」, 『教育論叢』 48(2), 公州教育大學校, 95–112.
- 최동주(2012), 「조기유학 후 귀국한 학생들의 학교생활 부적응 사례 조사 및 교육지원 방안 연구」, 교육과학기술부.
- 최지숙(2003), 「귀국학생의 영어 수업 참여도에 관한 연구」, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 최진숙(2007), 「초등단계에 영어조기 유학을 하고 귀국한 학생들의 학부모포커스그룹 인터뷰」, 『언어학』 15(2), 대한언어학회, 77–98.
- 홍영숙(2011), 「홀리스틱 교육관점에서 귀국학생을 지도하는 초등교사경험에 대한 내러티브 탐구」, 『홀리스틱교육연구』 15(3), 한국홀리스틱교육학회, 121–141.

- Adler, P. (1975). The transitional experience: An alternative view of cultural shock, *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 13–23.
- Ferraro, G. (1990). *The cultural dimension of international business*, Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Kohls, R. (1984). *Intercultural training: Don't Leave home without it*. Washington, DC: Sietar.
- Oberg, K. (1954). *Culture shock*. Indianapolis, In: Bobbs-Merril Series in Social Science.
- Oberg, K. (1960). Culture shock: Adjustments to new cultural environments, *Practical Anthropology*, 4, 177–182.
- Preston, J. (1985). Cultural shock and invisible walls, *SUNY International Programs Quarterly*, 1(3/4), 28–34.
- Rhinesmith, S. (1985). *Bringing home the world*. New York: Walsh & Co.
- Rodríguez-Pujadas, A., Sanjuán, A., Ventura-Campos, N., Román, P., Martín, C., Barceló, F., Costa, A., & Ávila C. (2013). Bilinguals use language-control brain areas more than monolinguals to perform non-linguistic switching tasks, *PLoS ONE* 8(9).
- Winkelman, M. (1994). Cultural Shock and Adaptation, *Journal of Counseling & Development*, Nov/Dec94, 73(2), 121–126.

초록

중등 귀국 학생의 국어 교육 적응 및 한국어 사용 양상에 대한 자기 성찰적 고찰

권순희

국제화 시대가 됨에 따라 한 해 출국하는 학생 수는 2만 명을 넘고 있으며 우리나라에 귀국하는 학생 수 또한 2만 명을 웃돌기도 하고 현재는 1만 4천여 명이다.

귀국 학생은 문화 충격 과정을 거친다. 모국을 떠나 외국에서 생활하는 시기에 (1)하니문 혹은 여행자 단계, (2)위기 혹은 문화적 쇼크 단계, (3)적응, 재통합, 점진적인 회복 단계, (4)수용, 해결, 문화 친숙 단계 등 4단계를 거치고, 외국에서 다시 모국으로 돌아와서 적응하는 시기에 3단계를 거친다. 그런데 염밀하게 살펴보면 모국-외국-모국의 문화 충격 과정을 거치기도 하고, 외국-모국-외국 순으로 문화 충격 과정을 거치기도 한다.

본 연구는 귀국 학생의 문화 충격의 과정을 학습 및 학교생활 차원에서 살펴보기 위해 심층 면접을 실시하였다. 중고등학교 시절 한국에서 교육을 받은 경험이 있는 귀국 학생 중 현재 대학생, 대학원생과 그의 어머니를 대상으로 실시하였다. 그 결과 방치하는 한국, 제도 만드는 외국, 익숙하지 않은 선후배 문화, 언어 차이, 수업 차이, 평가관의 차이 면에서 문화 차이 및 적응 실태를 살펴볼 수 있었다. 또한 이 중 언어 환경에서 생활하다가 온 귀국 학생이 스스로 한국어 사용 양상을 성찰할 수 있는 언어 인식 능력이 있는지를 살펴보기 위해 과거에 잘못 썼다고 생각하는 한국어 사용 양상이나 현재 잘못 사용하고 있다고 생각하는 한국어 사용 양상을 조사하였다. 그리고 중등 귀국 학생 교육을 위한 국어교육 차원의 제안을 제시하였다. 다모드 교수학습법(multimodal instruction)이 필요하며, 귀국 학생 개인 학습자에 대

한 면담 등으로 개인에 초점을 둔 연구보다 교실 상황과 같이 교육 공동체 차원의 연구가 필요하다는 제안을 하였다. 또한 문화적으로 반응하는 국어교육 접근이 필요하며, 학습자 개개인이 가진 문화적 정체성, 상대방이 가지고 있는 문화적 정체성을 받아들이며 상호작용을 하는 교육적 접근을 통해 문화적 정체성, 언어 정체성 면에서 성찰적 사회화가 이루어지도록 지도할 것을 제안하였다.

핵심어 귀국 학생, 문화 충격 과정, 다모드 교수학습법, 문화적 정체성, 언어적 정체성, 성찰적 사회화

ABSTRACT

Returning Secondary School Students' Adaption to Korean Language Education and Aspects of Their Using the Korean Language: A Self-reflective Study

Kwon, Soon Hee

Since Korea entered the era of globalization, over 20,000 Korean students have been leaving Korea for their study abroad every year and almost the same number of students is returning to Korea. According to the recent statistics, the number of returning students reached 14,000.

Returning students are experiencing a culture shock again. They have already experienced the following stages of culture shock in a foreign country: (a) Honeymoon or Traveler's Stage, (b) Culture Shock Stage, (c) Adjustment, Reintegration, or Progressive Recovery Stage, and (d) Acceptance, Resolution, or Celebration Stage. When returnees come back to Korea, they go through three stages of culture shock while they are readjusting themselves to their own culture. Strictly speaking it could be a domestic–foreign–domestic culture shock or a foreign–domestic–foreign culture shock, in that order.

To investigate the process of returnees' culture shock with respect to their learning and school life, a survey was conducted. The subjects were 4 undergraduates, 1 graduate, and their mother who had once attended a secondary school in Korea after they returned Korea. The results showed how they were coping with

the following issues: *laissez-faire* education compared to systematized education in a foreign country, uncomfortable culture of *seonhubae* ‘senior–junior relationship’; differences in language usage; differences in classroom atmosphere; and differences in evaluation criteria. Another survey of returnees’ reflections on their usage of the Korean language was also conducted to find whether they could recall their former errors or monitor their current misusages. Some suggestions were made to propose the Korean language education for returning secondary school students. First, returnees need a multimodal instruction. Second, further study should focus on educational communities including classroom settings rather than on an individual learner’s case study. Third, a new approach to the Korean language education is required; teachers should be aware of their learners’ culture shock. Finally, teachers’ instruction should be based on reflective socialization; language teachers should accept every individual learner’s cultural and linguistic identities.

KEYWORDS returning students, the process of culture shock, multimodal instruction, cultural identity, language identity, reflective socialization