

# 귀국 학생의 어휘 사용 양상과 교육 —동사를 중심으로

신명선 인하대학교

- I. 서론: 귀국 학생과 국어교육
- II. 귀국 학생의 어휘 능력 발달
- III. 귀국 학생의 국어 어휘 사용 양상
- IV. 어휘 사용 오류의 원인과 어휘 능력 발달
- V. 결론

## I. 서론: 귀국 학생과 국어교육

본고는 귀국 학생의 어휘 사용 양상을 분석 정리하고 교육적 시사점을 도출하는 데 목적을 둔다. 최근 귀국 학생에 대한 교육적 연구가 늘고 있지만, 이들이 겪는 학교 적응의 어려움과 그 원인 등을 개괄적으로 다루는 연구가 주로서, 이들의 어휘 사용 자료를 수집하여 질적으로 구체적으로 분석하고 그 특징을 기술한 연구는 거의 없는 듯하다(참고문헌 참조).

먼저 귀국 학생의 개념을 정리할 필요가 있다. 신명선·김원영(2005: 2장)에서 논의된 것처럼 그동안 귀국 학생의 개념은 조작적, 실천적으로 정의되어 이론적 정합성을 갖고 있지 않으며 그 개념이 모호하다. 귀국 학생의 개념을 규정짓기가 어려운 현실적 요인은 귀국 학생의 경우 학생별로 지극히 다양한 편차를 보이기 때문이다. 외국에서 오랫동안 살다 왔지만 한국어에 능통한 경우가 있는가 하면 1년 이내로 짧게 살다 왔음에도 한국어 기초 의사소통이 안 되는 경우도 있다. 언어권, 문화권, 외국 체류 시 재학 학교의 유형(국제 학교, 현지 학교 등), 해당 언어문화에 대한 인식, 부모의 교육 방침, 외국 체류 시 한국어 학습의 유무 등등의 요인이 복합적으로 작용하여 학생별 편차가 매우 크다. 귀국 학생에 대한 연구가 집단을 대상으로 대규모로 이루어질 경우 유의미한 성과를 내기 어려운 이유이기도 하다. 개인별 차이가 매

우 크므로 사례 연구가 이들의 특성을 드러내는 데는 훨씬 유리하다.

귀국 학생이 갖는 이러한 특성상 귀국 학생의 개념을 논리적, 이론적으로 규명하기가 쉽지 않다. 그간 그 개념 규정이 논자마다 다르고 교육청마다 달랐던 것도 이와 같은 사정과 무관하지 않다. 분명한 것은 그 개념을 해외 체류 시기나 귀국 후 국내 체류 기간, 입국 시기 등과 같은 외적 요인만으로 규정짓기는 어렵다는 점이다.

본고는 신명선·김원영(2005)에 따라 ‘해외 체류 기간이나 귀국 시기 등과 상관 없이 해외 유학 후 귀국하여 학습을 계속하는 자로서 영재 교육이나 강화 교육<sup>1</sup>과 같은 특별 교육의 대상이 되는 자’로 이해하고자 한다. 이러한 정의는 두 가지 특성을 갖는다. 첫째는 외적 요인이 아니라 내적 요인에 주목하고 있다는 점이다. 이 정의는 교육적 대상이 되는 귀국 학생의 내적 특성에 기반해 귀국 학생을 정의한다. 해외 체류 기간이나 귀국 시기, 귀국 후 국내 체류 기간 등과 상관 없이 특별 교육의 대상적 속성을 갖는 자를 귀국 학생으로 규정짓고 있다. 둘째는 귀국 학생을 강화 교육적 관점으로만 규정짓지 않고 영재 교육적 관점 하에서도 바라보고 있다는 점이다. 그간 귀국 학생에 대한 연구는 주로 이들의 언어적, 문화적 결손을 드러내거나 이를 해결하기 위한 방안을 논의하는 데 집중되었다는 점에서 위와 같은 관점은 그간의 귀국 학생 관련 연구와 차별점을 지닌다. 귀국 학생을 이중언어사용자나 국제적 감각을 갖춘 한국인으로 바라보고 이들을 국가적 인재로 키우고자 하는 교육적 관점은 매우 유의미하고 필요하다.

본고는 해외에서 2년 2개월 간 체류 후 국내에 귀국한 두 초등학생의 1년치 언어 사용 자료를 분석한 사례 연구로서, 본고에서는 연구 대상자들의 어휘 사용 양상을 특히 동사에 주목하여 질적으로 분석하고자 한다. 이를 통해 귀국 초등학생의 귀국 후 어휘 사용 양상, 특히 동사 사용 양상을 구체적으로 밝히고 어휘 능력 발달 과정에 대한 교

---

1 강화 교육은 국어 능력이 부족하고 국내 학교 교육에 적응하기 힘들어 하는 귀국 학생들의 학교 적응을 돕는 교육을 가리키는 개념으로, 영재 교육은 이중언어능력과 국제적 감각을 지닌 귀국 학생들이 국가의 훌륭한 인재로 자라나도록 돕는 교육을 가리키는 개념으로 사용하였다.

육적 시사점을 기술하고자 한다. 본고의 문제 의식은 2장의 논의를 통해 좀더 분명하게 드러내고자 하는데, 이는 귀국 학생에 대한 국어교육적 연구 지점을 발굴하는 작업이기도 하다. 그간 국어교육학 내에서 귀국 학생에 대한 연구가 활발히 이루어지지 못한 점을 고려할 때, 국어교육학 내에서 어떤 연구 작업이 이루어져야 하는가에 대한 이론적 논의는 유의미하며, 그러한 연구 방향과 범위, 한계, 깊이 등에 대한 성찰이 필요하다. 분석 대상의 특성은 3장에서 상술하고자 하며, 그 과정에서 본고의 분석 관점도 드러날 것이다. 3장에서는 귀국 학생의 어휘 사용 양상을 구체적인 실례를 중심으로 분석하면서 아동들의 어휘 발달 과정에서 드러나는 특징을 기술할 것이다. 4장은 그 교육적 시사점과 논의점이며 5장은 결론이다.

## II. 귀국 학생의 어휘 능력 발달

전은주(2015: 2장)에서는 귀국 학생의 한국어 능력을 크게 4가지로 유형화한 바 있다. 1유형은 한국어 유지 단계로서, 귀국 후에도 학령에 맞는 국어 능력을 지니고 있는 경우이며, 2유형은 학습 한국어가, 3유형은 생활 한국어가 손실된 단계이다. 마지막으로 4유형은 기초 한국어 단계로서 국어로 소통이 힘든 경우이다. 외국 체류 시 해당 국가에 빨리 적응하기 위해 외국어 학습에 매달리다보면 국어 능력의 손실, 즉 언어 손실(language attrition)이 발생하게 되며 귀국 후 이는 커다란 문제점으로 부각된다.

귀국 후 국어 능력의 손실 외 애써 익힌 외국어 능력의 손실이 이루어지는 것이 일반적이다. 따라서 귀국 학생들은 대개 국어 능력을 발달시켜야 하는 부담감과 함께 애써 익힌 외국어 능력을 유지하거나 발달시켜야 하는 부담감을 동시에 안게 된다. 이는 이중언어능력자의 경우에도 마찬가지이다.

한국교육개발원 통계 자료에 의하면 우리나라의 경우 귀국 초등학교

들의 수가 압도적으로 많다. 2013년의 경우 귀국 초등학생이 8830명, 중학생이 4209명, 고등학생이 2037명으로 귀국 초등학생의 수는 중고등학생을 모두 합친 것보다도 많다. 초등학교 저학년 학생은 비귀국 학생의 경우에도 아직 국어 능력이 낮은 편이어서, 대개 생활 한국어 능력은 갖추어졌지만 학습 한국어 능력은 미숙하다. 또한 학령이 낮기 때문에 자연적으로 인지적 이해 능력이 성인에 비해 떨어질 수밖에 없다. 능숙한 모어 화자라 할지라도 상대가 초등학생이라면 정치, 경제, 사회 등의 이슈를 함께 논의하기는 어렵다. 이는 어려운 용어에 대한 이해 여부 등과 같은 언어 능력의 차이 외 인지 능력의 차이 때문이기도 하다. 언어 능력은 인지 능력의 발달과 함께 더욱 가속화될 수 있다. 따라서 이중언어능력 소유자라 하더라도 저학년 초등 귀국 학생의 경우 지속적인 이중언어 교육이 요구된다.

본고에서 초점을 두고자 하는 대상은 저학년에 국내에 들어온 이와 같은 귀국 초등학생이다. 초등 저학년들은 생활 한국어를 심화 확충하면서 학교 교육을 통해 학습 한국어를 익히는 과정 중에 있다. 그런데 그러한 시기를 해외에서 체류하면서 외국어 습득에 상당 부분의 시간을 할애했던 경우 이들의 학습 한국어는 물론이고 생활 한국어 역시 제대로 발달하기 어려울 수 있다.

김창호(2002:128-129)에 의하면, 이중언어구사능력은 ‘제한적 이중언어습득(limited bilingualism), 부분적 이중언어습득(partial bilingualism), 능숙한 이중언어습득(proficient bilingualism)’의 3단계로 구분할 수 있다. 제한적 이중언어습득은 학습자의 L1과 L2의 습득 수준이 모두 모국어 수준에 훨씬 미달되는 단계로 이 경우 학업 성취도나 인지도 발달 상태가 저조하게 된다. 부분적 이중언어습득은 L1과 L2 중 하나는 모국어의 수준에 도달하여 있으나 다른 하나는 모국어의 수준에 훨씬 미달하는 단계로서 이 단계에서는 이중 언어의 습득 상태가 학업 성취 및 인지도 발달에 긍정적이지도 부정적이지도 않다. 능숙한 이중언어습득은 L1과 L2 모두를 모국어의 수준 혹은 이에 근접한 상태로 습득한 상태이다. 능숙한 이중언어 습득자는 하나의 언어를

습득한 자보다 인지도가 더욱 발달되고 학업 성취도도 높으며 언어 인식력 역시 우월하다고 한다. 이중언어교육의 필요성이 논의되는 것은 바로 능숙한 이중언어습득이 갖는 이러한 장점 때문이다.

만일 해외 체류 시에 한국어에 지속적으로 노출하여 한국어 능력을 학령에 맞게 정상적으로 발달시켰으며 해당 연령에 맞는 외국어 능력을 갖추었다고 하여도, 즉 능숙한 이중언어습득 단계에 있다 하더라도, 초등 저학년의 경우에는 양언어 모두 사실상 성인 수준이 아니라는 점에서 여전히 발전도상성에 있다. 한국어로 의사소통할 수 있다고 하더라도 학생의 연령이 만 10세 이내인 경우 이들의 인지 능력이 성인에 비해 낮기 때문에 한국어 능력의 발달이 여전히 요구된다. 이는 비귀국 학생의 경우에도 마찬가지이다. 외국어 실력 역시 해당 연령 수준으로 구사할 수 있다고 하더라도 이들의 인지 발달이 진행 중인 상황이므로 높은 수준의 외국어 능력을 기대하기는 어렵다.

초등 저학년에 국내에 들어온 귀국 학생들은 귀국 후 국어에 자연스럽게 노출되면서 한국어 능력을 발달시키게 된다. 이들이 한국어 능력을 발달시키는 과정에서 가장 어려움을 겪는 대상은 역시 어휘이다.<sup>2</sup> 한국어 구사가 가능하다면 대개 기초적인 문법 능력을 갖고 있기 때문에 의사소통이 잘 안 되는 주요한 이유 중의 하나는 낯선 어휘이다.<sup>3</sup> 어려운 한자어나 사고도구어 등은 특히 소통을 힘들게 한다.

본고에서 주목하고자 하는 것은 동사로서, ‘닫다, 접다, 그만두다’ 등과 같은 기초 어휘를 포함한다. 기초 어휘들은 대개 다의어로서, 한 단어가 여러 가지 의미를 갖고 있다. 예컨대 표준국어대사전에 의하면, ‘가다’가 기본 동사로 쓰일 때 이 단어가 가질 수 있는 의미는 33가지나 된다. 따라서 이 단어들을 다양한 국면에서 완벽하게 구사하는 것이 쉽지는 않다.

대개 이러한 문제는 외국인인을 위한 한국어 교육에서 논의되지만, 언

---

2 귀국 학생들이 한국어 학습 시 겪는 가장 큰 어려움 중의 하나는 ‘어휘’이다. 이에 대해서는 신명선·김원영(2005)에서도 강조된 바 있다.

3 경우에 따라서는 문화적 차이나 배경 지식의 부족도 크게 작용한다.

어 능력을 발달시켜가는 어린 모어 화자의 경우에서도 문제적일 수 있다. 아이들이 말을 배울 때 ‘가다’와 같은 동사의 많은 의미를 모두 익히기 위해서는 다양한 맥락에서 이 단어가 사용되는 상황에 접해야 하며 각 맥락에서 이 단어의 의미가 어떻게 다른지 간파할 수 있어야 한다. 그간 국어교육에서 이러한 문제를 깊이 있게 논의하지 못한 것은 연구 자료 수집의 어려움과 문제 의식의 부족 등 때문이었다.

언어의 경우 특히 습득의 어려움이 클 수 있다. 예컨대 ‘맛이 가다’와 같은 예에서 ‘가다’의 사용은 논리적이거나 문화적이거나 관습적, 임의적이다. 왜 굳이 ‘가다’를 써야 하는지, 왜 ‘오다’나 ‘사라지다’ 등을 쓰면 안 되는지를 이론적으로 기술하기는 어렵다. ‘맛이 가다’와 같은 표현을 모어 화자는 대개 자연스럽게 익히는데 이는 모어 환경에 지속적으로 노출되었기 때문에 가능하다. 그러나 다양한 모어 상황 맥락에 접하지 못한 경우 ‘맛이 가다’와 같은 표현은 낯설며 이해하기 어려울 수 있다.<sup>4</sup>

언어 습득은 대개 어린 시절에 폭발적으로 일어나는데 만일 그 시기를 모어 환경이 아닌 타언어 환경에서 보내게 되면 언어 발달이 더디거나 자연스럽지 않을 수 있다. 이중언어사용자라면 귀국 후 한국어 발달 과정에서 이미 익힌 외국어가 일정 부분 영향을 미칠 수도 있다. 이러한 점에서 귀국 후 한국어 능력과 외국어 능력을 동시에 발달시켜야 하는 초등 저학년 귀국 학생의 경우, 한국어 능력의 발달 과정에서 어휘 습득이 어떻게 이루어지는지 확인하고 분석하는 작업은 매우 유의미하다.

---

4 모어 화자의 경우에도 어린 시절의 지속적인 노출에 의해 이러한 표현을 습득한다. 이는 아동들이 말을 배우는 과정에서 잘 드러난다. 본 연구의 대상이 된 귀국 초등학생의 경우에도 ‘이거 먹지 마, 맛이 갔네’와 같은 엄마의 말을 듣고 깔깔깔 웃으며 재미있어 했다. 그리고 ‘엄마 내가 맛 따라 갔다 올게’, ‘내가 데꼬 올게’ 등의 반응을 보였다.

## Ⅲ. 귀국 학생의 국어 어휘 사용 양상

### 1. 분석 자료와 방법

본고는 두 귀국 초등학생(각각 H와 Y로 부르기로 함)의 귀국 후 1년치 언어 사용 자료를 분석하고자 하는데 분석 자료와 방법을 정리하면 다음과 같다.

#### <분석 자료와 방법>

- 자료 수집 기간: 2014. 9. ~ 2015. 8.
- 자료 수집 방법: 두 귀국 학생과 함께 생활하면서 이들의 언어 사용 양상을 그때그때 기록하고 정리하여 자료를 모음.
- 분석 방법: 질적 분석

본고의 분석 자료는 두 귀국 학생과 함께 생활하는 어머니가 직접 수집한 것으로서 왜 학생이 그러한 말을 했는지, 그 말을 할 때 어떤 상황이었는지 등이 매우 구체적이고 정확하다는 장점이 있다. 주어진 맥락에서 이들이 선택한 어휘의 적절성 여부와 해당 어휘 선택의 이유를 이들의 언어 환경이나 상황 맥락과 관련하여 구체적으로 분석함으로써 어휘 사용의 원인을 비교적 정치하게 기술할 수 있다.

두 귀국 학생은 자매로서 부모님을 따라 체코에서 2년 여간(2012. 7. ~ 2014. 8.) 거주했다가 현재 한국의 초등학교 4학년, 2학년에 재학 중이다. 이들의 인적 정보와 언어 사용 정보는 다음과 같다.

#### <분석 대상자의 특성>

- 귀국 학생 H와 Y의 인적 정보

H: 한국의 초등학교에서 4개월 재학하다가(1-1학기 중 3월~6월, 총 4달) 체코 프라하 내 영국계 국제 학교에서 2년 재학, 2014. 8월 말 귀국. 귀국 후 한국 초등학교 3학년 2학기에 편입.

Y: 한국에서 유치원을 다니다가 6세 때 체코 프라하 내 영국계 국제 학교에서 2년 재학, 2014. 8월 말 귀국. 귀국 후 한국 초등학교 1학년 2학기



에 편입.

○ 귀국 학생 H와 Y의 언어 사용 정보

1) 체코 거주 시

(1) (한)국어 교육

- 출국 시 한국어 읽기 쓰기가 모두 가능한 상태였음.
- 프라하 내 한글학교에 1주일에 한 번씩 꾸준히 다님
- 집에서는 주로 한국어를 사용함.
- 둘 다 책 읽기를 매우 좋아하여 한국어 동화책을 꾸준히 읽음.
- 한국어에 능통하며 한국어로 의사소통하는 데 지장이 없음.

(2) 영어 교육

- 영어로 모든 수업이 이루어지는 국제학교에 다님. 영어 수업 시 토의나 토론에 능동적으로 참여한다는 평을 받음.
- 2014년 귀국 시, 영국 및 영국계 초등학교 학생들의 성취도를 알아 보기 위해 실시하는 시험에서 H는 영국 초등학교 6학년, Y는 영국 초등학교 4학년에 해당하는 영어 성적을 보임.
- 영어로 의사소통이 가능함

2) 귀국 후

(1) 국어 교육

- 귀국 후 치른 첫 국어 시험에서(9월 말) H는 100점을, Y는 95점(하나 틀림)을 받아 옴.
- H의 경우 10월 초 글짓기 대회에서 우수상을 받아옴. 선생님께서부터 사고력이 높고 발표력이 좋다는 평을 받음.
- Y의 경우 학교에서 일주일에 한 번씩 치르는 받아쓰기 시험에서 한 두 개 이상 틀리지 않음.
- Y의 경우 학년 말에 모범어린이상을 받았고, 선생님께서부터 발표력과 표현력이 우수하다는 평을 받음.

(2) 영어 교육

- H의 경우 귀국 후 9월부터 바로 일주일에 두 번씩 영어 학원에 다님.
- Y의 경우 영어책만 읽다가 2015년 3월부터 일주일에 두 번씩 영어 학원에 다님.
- 처음에는 영어로 의사소통하는 경우가 많았으나 귀국 후 한 두 달이 지난 후부터는 거의 한국어만 사용함.

H와 Y는 영어와 한국어로 모두 의사소통이 가능하다. 영어나 한국어

모두 학령 수준에 맞게 발달했다고 볼 수 있어 이중언어사용자로 볼 수 있다. 따라서 본고의 분석 자료는 이중언어사용이 가능한 두 귀국 초등 학생의 귀국 후 1년간 언어 사용 자료로 볼 수 있다. 이들은 국어나 영어 능력 모두 학령 수준보다 다소 높은 편에 속했다.

그렇지만 이들은 초등 저학년으로서 학령이 낮아 인지 수준이 높지 않으며 여전히 성인 수준의 언어 능력에 도달하지 못한 시기에 귀국했다고 볼 수 있다. 이들은 언어 습득이 왕성하게 일어나는 6~9세 사이에 모어 환경에 완전히 젖지 못한 채, 사회에서는 체코어를 학교에서는 영어를 집에서는 한국어를 사용하는 다중 언어 상황에 놓여 있었다. 꾸준히 한국어와 영어를 공부하였지만, 한국에 거주한 학생들과 인지적, 언어적으로 차이를 보일 수 있다.

본고에서는 이들의 귀국 후 1년치 언어 사용 자료 중 어휘 사용의 오류 양상을 특히 동사를 중심으로 수집, 정리하였다. 이 오류들은 이들이 어휘를 습득해 가는 과정을 드러내는 자료일 수 있다. 이들의 언어 사용 양상을 살펴보면 이들이 상당히 많은 부분에서 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다. 본고에서는 이들 오류 양상 중 동사 오류만을 고른 뒤 이들 오류가 발생한 원인이 무엇인지를 분석하는 데 초점을 두었다.

미리 주의할 점은 이들의 동사 오류가 이들 두 학생만의 특성인지 혹은 이중언어능력을 지닌 귀국 학생의 일반적 특성인지 혹은 귀국 학생인지 비귀국 학생인지 여부와 상관 없이 언어 습득 과정에서 자연스럽게 드러나는 언어 발달 과정 중 일부인지 여부이다. 아동의 어휘 발달 과정에 관한 조사 연구나 귀국 학생의 귀국 이후 어휘 습득 과정에 관한 정밀 분석 연구가 없는 상태에서 선불리 단정하기는 어렵다. 이들의 국어나 영어 능력이 학령에 비해 높은 수준이라는 점을 고려할 때 아동들이 어휘를 습득하는 과정에서 자연스럽게 겪게 되는 일련의 과정일 수 있으나 영어의 간섭을 무시하기는 어렵다. 이는 추후 논의의 과제이며, 이러한 점에서 본 논의의 파급력은 클 것으로 판단된다.

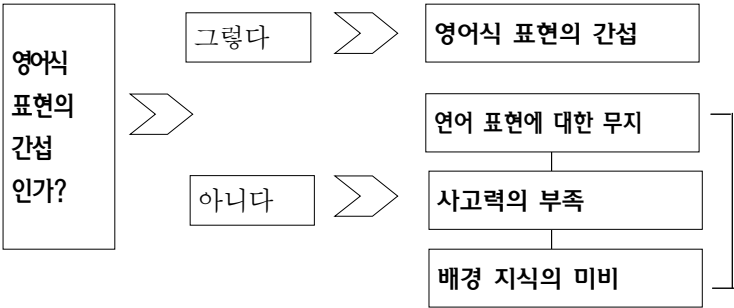
본 분석 자료는 이중언어능력이 가능한 초등 저학년 귀국 학생이 귀국 후 겪게 되는 동사 습득의 어려움을 보여 준다. 우리는 이러한 오류가 발

생한 원인을 분석하고 분류하는 과정을 통해 이러한 귀국 학생 사례들이 갖는 특징을 정리할 수 있으며 그 교육적 시사점 역시 논의할 수 있다.

## 2. 분석 결과

여기서는 이들 두 초등 저학년 귀국 학생이 어휘 사용 과정에서 보여 준 동사 사용의 오류들을 분석 정리하여 제시하고자 한다. 본고에서는 이들 오류들을 귀국 학생의 특성을 고려하여 먼저 크게 영어식 표현의 간섭이 있는가 없는가로 구분하였다. 다음 영어식 표현의 간섭이라고 판단되는 경우 어떤 영어식 표현이 그와 같은 표현에 영향을 미쳤는지 분석하였다. 영어식 표현의 간섭이 아니라고 판단되는 사례의 경우 다시 그 원인을 세밀하게 분석하는 작업을 실시했다. 자료의 분석 결과 본고에서 밝힌 원인들은 크게 사고력의 부족, 배경 지식의 미비, 연어 표현에 대한 무지 등이다. 사고력, 배경 지식, 연어 표현에 대한 언어적 지식 등은 그 개념상 일정 부분 서로 간 교집합을 형성할 수 있으며 하나의 사례는 이 세 가지 요소를 중심으로 종합적으로 분석될 수 있다. 다만 본고에서는 각 사례들이 보여 주는 주 특징을 중심으로 항목별로 나누어 분석·정리하였다. 동사 사용의 오류 원인을 정리하면 다음과 같다.

【동사 사용의 오류 원인】



## 1) 영어식 표현의 간섭

어휘 선택 과정상의 두드러진 특성은 영어식 표현의 간섭에서 비롯되었다. 먼저 이를 살펴보도록 한다.

### <예시1>

① Y: (집에서 엄마를 기다리다가 엄마에게 전화를 하고 있다)

엄마, 언제 와? 지금 집에 가고 있어?

엄마: 응. 집에 오고 있냐고 해야지. (2014년 9.)

② H: ('나의 라임오렌지 나무'를 읽은 뒤 줄거리를 말하다가) 원래 집에서 다른 집으로 이사를 와. (2015. 6.)

③ Y: (수영장 갔다 온 이야기를 정리하며) 재밌는 게 너무 많았다! 꼭 다시 오고 싶다. (2015. 8)

### <예시2>

H: 엄마, 내가 글짓기 대회에서 이겼어.

엄마: 뭐? 이겼어? 상 탔다는 얘기야? (2014. 10.)

### <예시3>

① H: 엄마, 우산 닫아주세요. (2015. 3.)

② Y: (우산을 접으려고 하다가 잘 안 되자) 엄마, 이거 해 주세요. (2015. 2.)

### <예시4>

엄마: 회사를 다니다보면 아무래도 힘든 일이 많지.

H: 그럼, 회사를 끊어. (2015. 4.)

### <예시5>

1) Y: (외출을 준비하다가 H에게) 모자를 입고 가면 어때? (2014. 11.)

2) H: 이제 양말을 입으면 덥잖아. 아니, 양말을 신으면 좋긴 하지만, 답답하고. 이제 날이 따뜻해. (2015. 6.)

위의 <예시1~예시5>는 영어식 표현의 영향이 두드러진 사례이다. <예시1>의 경우 '오다'와 '가다'의 혼동 사례이다. 귀국 후 1년이 지난 뒤에는 두 아이 모두 '오다'와 '가다'를 혼동하지 않았다. 그럼에도 자

신도 모르게 이를 뒤바꾸어 사용하는 사례가 1년이 다 된 2015년 8월까지도 나타났다. ③처럼 표현할 때 ‘오고 싶다고?’라고 되물으면 웃으면서 곧바로 ‘가고 싶다고’라고 응대하였다. 아이들의 엄마가 영어와 한국어가 서로 다르다는 점을 가르쳐주었고 H, Y 모두 이를 알고 있었지만 여전히 잘못된 표현이 튀어 나왔다.

<예시2>의 경우 H가 학교의 글짓기 대회에서 상을 탔다고 엄마에게 말하는 장면이다. 그런데 H는 ‘상을 타다’라는 표현을 쓰지 않고 ‘이기다’는 표현을 사용했다. 엄마가 ‘상을 타다’라는 표현을 가르쳐 주었지만 H는 귀국 후 거의 1년이 다 되어가는 상황에서도 여전히 ‘~대회에서 이기다’는 표현을 사용하였다. 이후 미술대회 우수상과 글짓기 대회 우수상을 두 번 더 받아 왔는데 역시 똑같이 ‘~대회에서 이기다’는 표현을 사용하였다. 엄마가 이 표현은 자연스럽지 못하다는 점을 누누이 지적하여 H 본인도 이 표현이 이상하다는 점을 잘 알고 있음에도 수정이 잘 되지 않았다. 이것은 ‘win a game’과 같은 영어식 표현의 영향으로 추측된다.

한편 Y의 경우 귀국 후 ‘~대회에서 이기다’는 표현도 ‘상을 타다’는 표현도 잘 사용하지 않았다. H와 Y의 성격 차이일 수 있는데, Y는 ‘엄마 이겨’하면서 상을 보여 주는 방식으로 소통하였다. 그런데 Y의 경우 6개월이 지난 다음부터는 ‘상을 타다’는 표현을 사용하였고 ‘~ 대회에서 이기다’는 표현을 사용하지 않았다. H의 경우 ‘~ 대회에서 이기다’는 표현을 자주 사용함으로써 해당 표현이 ‘습관화’ 혹은 ‘화석화’되는 양상을 보인 것으로 판단된다. 때문에 오히려 잘 고쳐지지 않았다.

<예시3>의 경우 비오는 날 우산을 접는 상황에서 나온 발화이다. 이 말을 할 때 엄마는 H가 순간 어떻게 표현해야 할지 고민하는 점을 목격하였는데, H는 ‘우산을’이라고 말한 뒤 순간 멈칫하다가 곧바로 ‘닫다’는 표현을 선택하였다. ‘접다’가 열려 떠오르지 않자 순간적으로 ‘닫다’를 선택한 것으로 보인다. ‘우산을 접다’의 영어식 표현은 ‘close[shut, fold] an umbrella’이다. 이와 유사한 상황에서 Y의 경우 단어가 잘 떠오르지 않으면 ②처럼 ‘하다’는 표현을 사용하였다.

<예시4>의 경우 ‘회사’에 관한 이야기를 하다가 나온 표현이다. H는 ‘회사를 그만두다’를 ‘회사를 끊다’로 곧장 표현하였다.<sup>5</sup> 이 표현 역시 영어식 표현 ‘quit one’s job’의 영향으로 판단된다.

<예시5>의 경우 매우 흥미로운데, 귀국 후 1년 가까이, 특히 빨리 말할 때에는, 이를 혼동하는 사례가 있었다. ‘모자를 쓰다, 신발을 신다’는 표현은 매우 잘 알고 있으며 올바르게 잘 사용한다. 그럼에도 가끔 빨리 말을 할 때에 ‘모자를 입다’, ‘신발을 입다’는 표현을 사용하였다. ②처럼 스스로 교정을 하면서 말을 하는 사례도 몇 차례 나타났다.

이와 같은 영어식 표현의 영향은 구나 문장 차원에서도 나타났다. 다음 사례는 동사 사용 오류의 예시로 보기는 어렵지만 이들이 위와 같은 실수를 하는 이유를 이해하는 데 도움이 된다. 영어로 의사소통이 가능한 두 학생은 아래처럼 영어식 표현에 젖어 있었으며 이 때문에 한국어 단어가 떠오르지 않을 경우 영어식 표현을 선택하는 경향이 있는 것으로 판단된다.

<예시6>

엄마: (Y가 언니와 이야기를 하다가 우는 것을 보고) 왜 울어?

Y: 언니가 자꾸 내 말 위에 말한단 말이야.

H: (항변을 하려고) 그게 아니고 내가 ...

엄마: (H에게) 잠깐만 기다려.

(Y에게) 그게 무슨 말이야?

Y: (계속 울면서) 내가 말을 하고 있는데 언니가 자꾸 내 말 위에 말을 해.

(2014, 9.)

<예시7>

Y: 나는 사람들 앞에서 발표를 잘 못해.

H: (웃으며) 섭섭하네. 그렇게 생각하지 마. 낄낄.

엄마: 뭐, 섭섭해? 왜?

H: Y가 자기가 못한다고 하니까 섭섭하잖아? 낄낄. (2015. 3.)

---

5 그 외 ‘resign a company, retire from a company’와 같은 표현도 생각해 볼 수 있으나 ‘quit one’s job’이 훨씬 쉬워 아이들에게 익숙했던 것으로 판단된다.

<예시6>의 ‘내 말 위에 말을 하다’는 표현은 귀국 직후부터 1년이 지난 뒤에도 똑같이 반복되었다. 이런 표현은 Y뿐만 아니라 H도 종종 사용하였는데, 한 사람이 말을 하고 있는데 그 말이 끝나기 전에 다른 사람이 끼어들어 동시에 말을 함으로써 말이 서로 겹치는 현상을 표현하고자 한 것이다. ‘다른 사람의 말이 끝나기 전에 끼어들어 동시에 말 하다’의 의미 정도인데, 이러한 의미를 지닌 한 단어가 한국어에 없다 보니 이러한 표현이 전혀 고쳐지지 않았다. 처음에 H와 Y의 엄마는 이러한 낯선 표현에 당황했고, 이내 그 표현이 영어의 ‘overlap’에서 유추되었을 것이라고 생각하였다.

<예시7>은 Y가 자신의 단점을 이야기하자 H가 웃으며 ‘섭섭하네.’라고 응대하는 대화이다. 엄마는 처음에 H가 이상하게 말하거나 장난을 친 것이라고 생각하였으나 이내 그것이 영어식 표현임을 깨달았다. 영어에서는 상대가 안 좋은 일을 당하거나 그러한 말을 할 때 상대를 위로하기 위해 ‘I am sorry’를 사용한다. ‘섭섭하네’라는 표현은 그 번역으로 이해된다. 한국어에서 ‘섭섭하다’가 이와 같이 사용되지 않는다는 점에서 부자연스러운 표현이다. 그러나 H는 전혀 이상하다고 여기지 않았고 킬킬거리며 ‘섭섭하다’는 표현을 사용하였다.

이 사례는 영어식 맥락 파악 방식이 한국어 소통 방식에 영향을 미친 사례라는 점에서 주목된다. 화용적 맥락 파악 방식은 언어문화권의 특성을 드러내는 주요한 요소이다. 다른 사람이 슬퍼하거나 힘든 상황일 때 ‘I’m sorry’라고 응대하는 것은 영미권의 언어문화적 특성이라고 볼 수 있다. 이는 한국의 언어문화와는 잘 어울리지 않는다. H는 이후 시간이 흐르자 이러한 표현을 사용하지 않았다.

## 2) 언어 표현에 대한 무지

H와 Y의 언어 발달 과정에서 가장 두드러지는 분석 포인트는 역시 ‘연어’이다. 앞의 영어식 표현의 간접도 ‘연어’가 문제의 원천이었다. ‘우산을 접다, 회사를 그만두다, 신발을 신다, 모자를 쓰다, 상을 타다’

등등이 그러하다. 연어의 연어변<sup>6</sup>은 언어적 관습, 혹은 해당 언어문화의 전통에 의해 형성된 것으로서 비논리적이다(신명선, 2005 참조).<sup>7</sup> 이들 사례를 보면 연어는 의사소통 과정에서 자연스럽게 습득될 수 있으나, 지속적인 입력(input) 과정이 반드시 요구된다. 모어 화자의 경우에도 연어 습득을 위해서는 지속적인 노출과 학습이 필요하다. H와 Y의 경우 귀국 이후 국어 연어 표현을 습득하면서 국어 어휘력과 의사소통 능력이 발달해 과정을 보여 주었다.

<예시1>은 연어변을 정확하게 몰라서 나타난 표현이다. 이 예는 H가 과거에 자기가 개미를 피했던 장면을 설명하는 과정 중에 일어났는데, ‘피난가다’를 ‘피난치다’로 표현하였다.

<예시1>

H: (의자 위에 올라서 피난 간 흥내를 내며) 그 때 개미 때매 내가 피난쳤었잖아. (2015. 5.)

<예시2>

① H: 엄마, 내가 00에게 돈을 꾸었잖아. 근데 ~

엄마: (중간에 끼어들면서) 왜? 왜 돈을 빌렸어?

H: 아니, 학교에서 장터 열렸을 때, 00가 돈이 없어서 가져갔잖아.

엄마: 아, 네가 친구에게 빌려줬다고? (2014. 10)

② Y: 엄마, 오늘 00가 내 돈을 가져갔어.

엄마: 앹, 무슨 소리야?

Y: 아니, 00가 돈이 없어서 내가 나중에 받으면 되니까. 근데 돈을 빌려 받아야잖아.

엄마: 아, 빌려 줬구나. (2014. 10)

<예시3>

H: 엄마, 책상 세워 주세요. (2014. 12.)

<예시2>의 경우, ‘돈을 꾸다’, ‘돈을 빌리다’, ‘돈을 돌려받다’, ‘돈을

6 ‘우산을 접다’에서 ‘우산울’이 ‘언어핵’, ‘접다’가 ‘언어변’이다.

7 ‘눈을 감다’를 ‘눈을 닫다’라고 표현하면 안 되는 이유는 언어적 관습으로밖에 설명하기 어렵다.



가져가다’, ‘돈을 빌려주다’와 같은 연어 표현과 관련된다. 흥미로운 점은 H와 Y 모두 돈 빌려준 것을 ‘가져가다’라고 표현하고 싶어했다는 점이다. H, Y 모두 ‘돈을 꾸다’는 표현을 어려워했으며, Y의 경우 ‘돈을 빌려주다’에서 유추하여 ‘돈을 빌려 받다’는 표현을 사용하기도 했다.<sup>8</sup>

<예시3>의 경우 조그만 접이식 책상의 다리를 펴 달라는 표현이다. ‘책상을 펴다, 책상 다리를 펴다’와 같은 표현을 몰라서 나타난 표현이다. 있는 그대로 책상 다리를 세워 달라고 표현하였다.

다음의 예시들은 H와 Y가 한국어 연어의 특성을 이해해 가는 과정을 보여 준다. 이러한 특성 이해는 이들의 한국어 연어 사용을 촉진시켰으며 한국어 어휘에 대한 민감성을 고양시켰다.

#### <예시4>

엄마: 시계가 죽었네. 지금 몇 시지?

H & Y: (완전 신나서 웃으며) 엄마, 뭐라고? 깔깔깔.

엄마: (어리둥절) 왜 그렇게 웃어?

H & Y: 엄마가 시계가 죽었다고 하니까 그렇지. 깔깔깔. (2014. 10.)

<예시4>는 ‘시계가 죽다’는 표현에 대한 아이들의 반응이다. H와 Y는 처음에 이 말을 듣고 매우 재밌어 했다. 처음에 아이들은 이 표현을 엄마가 재미있게 표현한 비유적 표현으로 이해했다. 원래 ‘시계가 죽다’는 표현이 있다고 이야기해 주었지만, 아이들은 여전히 웃음을 멈추지 않았다. 아이들은 신선한 ‘은유’ 표현에 접한 듯 즐거워했다. 엄마는 처음에 의아해했지만, 이 표현이 사은유로서 사실상 은유적 표현이므로 아이들을 이해했다. 이 사례는 아이들이 한국어 연어가 갖는 특성을 이해하게 된 계기가 되었다. 엄마는 이후 아이들에게 공 던지는 시늉을 하며 ‘엄마가 질문을 던질 테니 잘 받아야 돼.’(질문을 던지다)라든가 ‘(가슴에 무엇인가를 집어넣는 시늉을 하며) 마음을 열고 잘

8 영어에서 ‘돈을 빌려주다’는 ‘lend money’, ‘돈을 돌려받다’는 ‘get the money back’이다. H와 Y에게 이러한 표현은 어렵지 않았으나 ‘loan’은 어려웠다. loan(v. n.)이 ‘빌려주다’, ‘대출금’, ‘빚’ 등의 뜻을 지녀 문맥을 고려하지 않으면 그 의미가 정반대로 해석될 수도 있다는 점을 고려할 필요가 있다.

담아 두어야 해’ 등의 말을 하면서 연어변을 글자 그대로 해석하는 재미(예컨대 ‘던지다, 받다, 열다, 담다’ 등)를 아이들에게 주려고 노력했다. 아이들은 이것이 한국어의 관습임을 이해했으며 때로는 신기해하거나 재밌어 했다.

### 3) 사고력의 부족

동사의 습득과 발달은 사고력의 발달과도 관련이 있는 것으로 판단된다. 다음의 예시를 보면 섬세한 의미적 차이에 따라 동사의 선택이 달라진다.

<예시4>

Y: 엄마, 수박 깎아 주세요. (2014, 9.)

Y: 엄마, 사과 썰어 주세요. (2014. 12.)

<예시5>

H: 언제?

Y: 남대문에 누가 불을 지폈지? (2015. 5.)

<예시4>의 경우 이와 같은 표현이 불가능한 것은 아니지만 부자연스럽다. 수박처럼 큰 과일의 경우 보통 ‘깎다’는 표현을 사용하지 않으며 ‘사과’의 경우 ‘썰다’보다는 ‘깎다’가 선호된다. 그런데 이와 같은 표현이 나타난 것은 ‘과일을 깎다’와 ‘(과일이나 야채 등등을) 썰다’에 대한 정확한 개념이 형성되지 않았기 때문일 수도 있다. (Y의 엄마가 언제나 수박 껍질을 잘라내고 얇게 썰어 주었기 때문에 Y가 ‘수박을 깎다’는 표현이 부자연스럽다고 느끼지 않았을 수도 있다. 마찬가지로 사과 껍질을 벗긴 뒤 잘게 썰어 주었기 때문에 ‘사과를 썰다’는 표현을 사용했을 수도 있다.) H나 Y 모두 ‘깎다’나 ‘썰다’와 같은 동사를 일상 생활에서 자연스럽게 사용하였고 이와 같은 혼동 사례가 언제나 일어났던 것은 아니다.<sup>9</sup> 그러나 이와 같은 표현은 ‘깎다’와 ‘썰다’의 섬세한 의미 차이를 인지하고 있느냐 여부가 언어 사용에 영향을 미친 사례로

판단된다.

<예시5>는 남대문을 지나가면서 남대문이 불에 탔던 과거의 일을 이야기하는 과정에서 나타났다. 남대문이 국보 1호인데 불에 탄 적이 있다는 이야기를 듣자 두 아이가 모두 놀라면서 이와 같은 질문을 던졌다. ‘불을 지피다’는 표현은 자연스러운 표현이지만, 이와 같은 상황에서 ‘지피다’는 부자연스럽다. ‘불을 지르다’가 훨씬 자연스럽다. 이러한 상황에서 ‘불을 지르다’가 아닌 ‘불을 지피다’를 사용한 것은 맥락에 대한 정확한 이해와 해당 단어의 의미(화용적 의미 포함)에 대한 몰이해에서 비롯된 것으로 보인다.

다음의 사례는 위의 사례와 다소 다르지만, 어휘 발달 과정이 사고력의 발달 과정과 긴밀한 관련을 맺고 있음을 보여준다는 점에서 살펴볼 필요가 있다.

<예시6>

- ① Y: (종이접기를 하다가) 엄마 이거 (다소 머뭇거림) 부서졌어. 어떻게 해?  
(2014. 9.)
- ② H: (역사 책을 읽은 뒤 책 내용을 말하는 중) 고구려가 위에 만주인가 하는 쪽 나라를 (멈칫하다가) 부셨어.  
엄마: 부섰다고? 싸워서 이겼다는 거야? (2015. 4.)

<예시6>의 ①은 종이접기를 하다가 종이접기가 뜻대로 잘 안 되자 Y가 엄마에게 도움을 요청하며 한 말이다.<sup>10</sup> 귀국 후 얼마 되지 않아 한 말이지만, 이후에도 아이는 ‘부서지다’는 표현을 굉장히 다양한 국면에서 사용하는 경향을 보였다. ‘깨끗하게 잘 접히지 않아 망쳤다’는

---

9 영어에서 ‘사과를 꺾다’는 ‘pare[peel] an apple’이다. 영어의 간접은 없었던 것으로 판단된다.

10 영어에서 ‘망치다’는 ‘spoil, ruin, mess up, screw up, botch, destroy’ 등으로 표현되며, ‘부서지다’는 ‘break, be broken, smash, be smashed, shatter, be shattered, be destroyed, shatter’ 등으로 표현된다. 영어식 표현의 영향이라기보다 ‘부서지다, 망치다, 엉망이 되다, 파괴되다’ 등 무엇인가가 원래의 상태나 질서를 유지하지 못하고 부정적인 상황으로 바뀐 상태를 드러내고자 하는 인지적 노력의 결과로 판단된다. 아이들의 언어 발달 과정을 인지언어학적으로 분석하는 것이 필요함을 보여 준다.

의미를 표현하고자 한 것인데, ‘망치다, 잘 접히지 않았다’ 등을 ‘부서지다’로 표현하였다. Y는 ‘부서졌어’를 말하기 전에 잠시 머뭇거렸는데, 적당한 단어를 찾는 과정으로 해석할 수 있다. 그러나 상황을 가장 정확하게 표현하는 어휘를 선택하는 것이 쉽지 않자 ‘부서지다’는 표현을 사용하였다.

‘부서지다’나 ‘망치다’가 둘 다 의미적으로 ‘무엇인가가 부정적인 국면으로 변하다’는 속성을 공유한다고 보면, 이러한 의미적 속성을 갖는 여러 단어 중 상황에 가장 적합한 단어를 찾는 과정은 고도의 사고 과정임에 틀림 없다. ①에서 ‘이거’가 ‘종이’를 가리킨다고 보면 ‘종이가 부서졌어’는 성립하기 어렵다. 이것도 언어 표현의 오류로 볼 수도 있다. 그러나 위의 상황 맥락상 Y는 ‘부서지다’가 ‘종이’와 결합하는 것이 이상하다는 것을 스스로 인지하고 있었고 따라서 다른 단어를 선택하고 싶었으나 적절한 단어나 표현을 찾는 데 실패한 것으로 볼 수 있다. 다양한 어휘를 알고 적절한 어휘를 선택하는 과정은 모두 사고력의 발달 과정이 될 수 있으며, Y는 이러한 언어 경험을 통해 사고력과 어휘 능력을 발달시켜 가고 있다고 볼 수 있다.

②의 경우 ‘정복했다’를 나타내기 위해 ‘부수다’를 사용한 사례이다. 이 사례 역시 의미는 통하지만, 상황을 정확하게 드러내는 단어라고 보기 어렵다. H 역시 이 표현을 사용하기 전에 잠시 멈췄었다. ‘부수다’가 적절한 표현이 아니라고 생각하면서도 ‘정복하다’ 등과 같은 적당한 단어가 떠오르지 않았던 것으로 보인다. 이 사례 역시 ①의 사례와 유사한 해석이 가능하다.

‘(야채나 과일을) 깎다/썰다’, ‘불을 피우다/지피다/지르다’, ‘부서지다, 망치다’, ‘정복하다, 쳐부수다, 부수다’ 등과 같은 위의 예시에서 우리는 범주 구성 능력 및 유의어 변별 능력과 사고력의 관련성을 검토해 볼 수 있다.<sup>11</sup> 유의어들의 섬세한 의미를 변별하고 이들을 상황에 맞게 사용하는 능력은 사고력을 발달시키는 과정이면서 어휘 능력을 발달시

11 신명선(2004)에서는 ‘구분, 분류, 분석, 구별’을 중심으로 유의어 변별 능력과 사고력의 관련성을 실험 연구를 통해 논증하기도 하였다.

키는 과정일 수 있다. 특히 ‘불을 피우다’와 ‘불을 지르다’<sup>12</sup> 같은 예시는 부적합한 의도가 있느냐 여부로 두 의미가 구별되므로 단어 의미의 뉘앙스 차이를 모른다면 적합하게 사용하기 어렵다.

단어들을 의미 범주별로 묶어내는 개념화 과정은 다양한 방향에서 이루어질 수 있으며 이것 역시 사고력의 발달과 긴밀한 관련을 맺는다. 특히 ‘정복하다’와 ‘부수다’의 경우 무엇인가를 파괴한다는 동일한 의미 속성을 지니지만 이들이 사용되는 국면이나 의미 차이를 고려한다면 이들은 동일 의미 범주로 묶기 어렵다. ‘정복하다’가 국가 간 전쟁 국면이나 추상적인 대상(예시: 다루기 힘든 대상을 정복하다)과 관련을 맺는다면, ‘부수다’는 구체적인 물체와 관련을 맺는다. 의미적 유사성을 지니는 단어들의 섬세한 의미 차이를 구별하는 과정은 이들을 의미 범주별로 개념화하여 구별하는 과정일 수 있다.

위의 몇 용례들은 상황 맥락을 고려하는 과정, 단어들의 사용 국면을 이해하는 과정, 유의어들의 의미를 변별하는 과정, 단어들을 의미 범주별로 묶어내는 과정 등이 단어 선택과 사용 과정에 작용함을 보여준다. 이러한 과정은 단어를 좀더 깊이 있게 이해하는 과정이면서 어휘 능력과 사고력을 발달시켜 가는 과정일 수 있다.

H와 Y는 주로 글을 읽고 난 뒤에 새로운 한자어 사용을 시도하는 경우가 많았는데, 다음의 예시처럼 의미는 통하나 정교하지 않다. 다음의 사례는 귀국 후 1년이 지난 뒤의 것인데, 귀국 후 1년이 지난 뒤에도 아래와 같은 오류가 지속적으로 나타났다. 아래 사례는 ‘복수’나 ‘파괴’와 같은 한자어의 의미를 정교하게 알지 못하기 때문에 발생한 것

12 표준국어대사전에서 ‘지르다’의 의미는 단지 ‘불을 붙이다’로 되어 있다.(아래 참조) 그러나 ‘불을 지르다’를 상황 맥락에 맞게 사용하기 위해서는 ‘불을 붙이다’는 의미로만 이해해서는 곤란하다. ‘지르다’는 의도적인 행위에서만 사용되고 이 때문에 부정적으로 불을 피우는 행위를 가리킬 때 사용된다.

- 아래 -

<표준국어대사전>의 ‘지르다 02’ [2] 【...에 ...을】

「1」 양쪽 사이를 막대기나 줄 따위로 가로 건너막거나 내리꽂다.

「2」 불을 붙이다.

「3」 불이나 분한 마음 따위를 일으키다. -이하 생략-

으로 보인다. 한편 ①의 경우는 ‘복수를 하다, 복수하다’는 표현의 오류이며,<sup>13</sup> ②의 경우는 ‘파괴하다’라는 동사의 정밀한 의미 파악에 실패했기 때문에 나타난 오류이다.

<예시7>

- ① H: (모비딕이라는 소설의 줄거리를 설명하다가) 엄청나게 큰 고래한테 (이름이 생각나지 않아 잠시 주저하다가) 어떤 선장이 복수를 갇으려고 (2015. 10.)
- ② Y: (시튼 동물기라는 소설을 읽다가) 동물들이 계속 죽어요, 엄마.  
엄마: 작가는 왜 그런 이야기를 썼을까?  
Y: 사람들 때문에 동물들이 죽으니까. 생명을 파괴하는 것은 나쁘니까. 알려줄려고. (2015. 10)

‘파괴하다’가 ‘생명체’와 호응하지 않는다는 점을 아는 것은 단어의 의미 차원을 넘어 통사적 지식을 요구한다. 위의 예시6)에서 ‘부수다’나 ‘부서지다’의 경우에도 이들 동사들이 어떤 상황에서 사용되는지, 어떤 방식으로 문장을 구성하는지에 대한 지식을 요구한다. 어떤 단어를 정확하게 사용하기 위해서는 해당 단어 사용의 통사적, 화용적 지식 역시 필요하다. H와 Y의 경우 단어에 대한 앎을 심화시키면서 동시에 단어의 사전적 의미 외 통사적, 화용적 지식 역시 확충시켜 간 것으로 보인다. 이러한 오류들은 이들이 단어에 대한 앎을 심화 확충시키는 과정에서 나타난 것으로 볼 수 있어 어휘 발달 단계의 일면을 보여 준다. 그러한 과정에서 이들의 사고력 역시 더불어 발전해 나갔다고 볼 수 있다.

H와 Y는 유의어 의미 변별 과정이나 단어 의미 범주화, 동사 사용의 통사적 화용적 지식 확충 등의 과정을 통해 자신의 사고력을 발달시켜갔으며 그 과정에서 다수의 오류를 드러냈다. 그러나 그것은 이들이

13 상황 맥락을 고려할 때 H는 좀더 강하게 표현하기 위해 ‘하다’가 아닌 ‘갇다’를 선택했을 수도 있다. H는 실감나게 상황을 설명하고 있었는데 ‘갇으려고’를 매우 격양되고 높은 톤으로 발음하였으며, ‘복수’를 강조하고 싶어 했다. ‘갇다’의 선택은 ‘복수’의 의미를 강조하기 위한 전략이었을 수도 있다.

자신의 어휘 능력을 발달시켜 가는 과정 중 일부로 파악된다.

#### 4) 배경 지식의 미비

배경 지식 역시 동사 선택에 영향을 미치며 동사 사용의 오류를 유발할 수 있다. 아래 예는 ‘군대’와 ‘군인’에 대한 이야기를 하는 과정에서 나타났다. 우리나라는 남과 북이 분단되어 있어서 우리나라 남자들은 모두 군대에 가야한다는 이야기를 나누고 있었다. 맥락상 H는 군대를 학교 가는 것처럼 매일 다니는 것으로 착각했다. 이러한 표현은 관련 배경 지식이 부족하기 때문에 나타난 것으로서, 연어 표현이 배경 지식과도 긴밀한 관련을 맺고 있음을 보여 준다.<sup>14</sup>

<예시8>

H: 근데 엄마, 군대는 다 다니는 거야? (2015. 4. 20)

엄마: 군대는 다니는 것이 아니라 가는 거야. 한 번 가면 거기서 먹고 자고 생활하는 거야.

H: (놀라며) 그럼 집에 못 와?

그러나 이처럼 배경 지식의 미비로 동사 선택의 오류가 나타나는 사례가 많지는 않았다.

해당 문화에 대한 배경 지식은 사고력의 발달과 일정한 관련을 맺을 수 있다. 다양한 배경 지식이 늘어남에 따라 대상에 대한 이해도와 사고력이 높아질 수 있기 때문이다. 따라서 배경 지식에 대한 위 논의는 사고력 관련 앞의 논의와 함께 검토될 수도 있다.

두 귀국 초등학교생은 귀국 직후 다양한 동사 사용 오류를 보였다. 그 원인은 영어식 표현의 간섭, 연어 표현에 대한 무지, 사고력의 부족,

---

14 영어에서 ‘군대 가다’는 ‘When did you join the army?’(언제 군대 갔다왔어?), ‘Are you really going to enlist in the Army?’(너 정말 군대갈꺼야?)처럼 사용되고, ‘군대 갔다 돌아오다’는 ‘She dashed out to her son upon his return from the army.’(그녀는 군대 갔던 아들이 돌아오자 머선발로 달려 나갔다)처럼 사용된다.

배경 지식의 미비 등으로 다양하다. 이러한 오류들은 이들이 귀국 직후 그들의 어휘 능력을 발달시켜가는 과정을 드러내는 것으로서, 이들은 이러한 오류를 통해 더 발전된 모습을 보였다. 즉 지속적으로 이러한 오류가 줄었으며, 시간이 흐를수록 더 다양한 어휘를 사용하기 시작했다. 어떤 측면에서 이러한 오류들은 새로운 어휘를 습득해 가는 전략 사용의 결과일 수 있다. 한편 이들이 다양한 어휘를 비교적 빠르게 습득할 수 있는 이유 중 하나는 이들의 엄마가 이들에게 영어와 한국어의 차이를 자주 설명해 주었으며 한국어 어휘의 특성을 이해할 수 있도록 명시적인 설명을 하곤 했다는 점이다. 한국어 사용 환경에 완전히 젖었으며 학교 교육을 통해 국어를 학습하고 있었다는 점도 물론 그 이유가 된다. 이들은 학교와 가정 양쪽에서 명시적인 교육을 받았다.

이들 두 학생의 귀국 이후 어휘 발달 과정을 통해 우리는 크게 다음과 같은 세 가지 주요한 함의를 끌어낼 수 있다. 첫째, 이중언어사용자들의 경우 양언어간 간섭 현상으로 인해 어휘 사용 시 오류를 드러낼 수 있다. 둘째, 연어 표현은 매우 중요한 습득 대상으로서, 기초 어휘에 속하는 동사 역시 지속적인 습득의 대상이다. 기초 어휘들 역시 지속적인 노출과 반복적 사용이 있어야 자연스럽게 습득된다. 셋째, 사고력의 발달 과정과 어휘 습득 과정은 매우 밀접한 관련을 맺고 있다.

## IV. 어휘 사용 오류의 원인과 어휘 능력 발달

### 1. 언어 간 간섭과 어휘 능력 발달

H와 Y의 경우, 귀국 직후에는 영어식 표현의 영향을 크게 받았지만, 지속적으로 그 영향은 감소하였다. 그러나 귀국 직후 거의 1년까지 ‘가다, 오다’, ‘입다, 신다, 쓰다’, ‘타다, 이기다’ 등과 같은 몇 어휘의 사용 오류를 보였다.



H와 Y의 경우 앞서 ‘우산을 접다’를 ‘우산을 닫다’로 표현하는 사례처럼, 한국어 표현이 갑자기 잘 떠오르지 않을 때는 영어 표현을 참고하는 경향이 있었다. 이 때문에 결과적으로 동사 사용의 오류가 생겼다. 그러나 다른 측면에서 살펴보면 이것은 일종의 어휘 습득 전략으로도 해석이 가능하다. 한국어 표현을 모를 때에, 영어식 표현이 표현의 참조점으로 작용하므로 이들은 어떤 방식으로든 자신의 표현 욕구를 해소할 수 있었다. 영어와 한국어를 둘 다 모른다면 아무것도 표현하기 어렵다. 표현의 창구를 다양화할 수 있다는 것은 새로운 어휘나 표현을 배우는 데 유리할 수 있다. 실제로 H와 Y는 영어식 표현을 사용함으로써 그에 알맞은 적절한 한국식 표현을 익혀 갔다. 그것은 그러한 표현을 사용할 때 엄마로부터 그에 맞는 한국식 표현을 듣거나 배울 수 있었기 때문이다. 영어식 표현은 적절한 한국어 동사를 익히는 발판으로 작용했으며, 따라서 한국식 표현을 배우기 위한 어휘 습득 전략이 되기도 했다.

어휘 발달 과정에서 영어식 표현이 문제적일 수 있으나 이를 문제 현상으로만 해석하기는 어렵다. 언어 간 간섭에 따라 표현력이 약화될 수 있지만 창의적인 표현 생성에 영향을 미칠 수 있고 대체적 표현으로도 사용 가능한 것이 사실이다. 이중언어능력자의 경우 양언어를 동시에 발달시키는 것이 필요하므로 두 언어를 비교 대조하면서 두 언어 표현을 모두 이해하고 발달시킬 수 있도록 지도하는 것이 필요하다.

H와 Y의 경우 어머니를 통해 한국어의 특성에 대한 간단한 설명을 때때로 들을 수 있었다. 이를 통해 영어식 표현을 시정해 가는 모습을 보인 점도 주목된다. 이들 어머니는 이들이 언어 사용 오류를 보일 때마다 지속적으로 수정을 요구하였고 한국어와 영어의 차이를 설명하기도 하였다. 이들은 그러한 설명을 통해 두 언어가 각자 나름의 체계를 갖고 있음을 어렵듯이 이해해 갔고 한국어는 한국어답게 표현하고자 노력하였다.

귀국 학생들이 귀국 후 이중언어 능력을 지속적으로 발전시키도록 하기 위해서는 양언어에 대한 동시 교육이 요구된다. 이때에 대조언어

학적 연구 성과는 이들의 언어 능력 향상에 일정 부분 기여할 수 있다. 그간 한국어 교육 분야에서 활발히 논의된 대조언어학의 연구 성과를 귀국 학생을 위한 국어 교육 분야에서도 적극 활용할 필요가 있을 것이다. 귀국 학생들은 국내 학교 교육의 제도권 안에 있다는 점에서 학교 교육 내 국어 교육의 틀 안에서 대조언어학적 연구 성과를 수용·활용하는 방안을 보다 적극적으로 고려할 필요가 있다.

## 2 언어에 대한 이해와 어휘 능력 발달

H와 Y의 어휘 발달 과정에서 가장 주목되는 것은 역시 언어 습득의 문제였다. 모어 화자에게 언어는 매우 자연스러운 습득 대상으로서 낯선 한자어나 저빈도어에 비해 그 어휘 교육적 필요성이 논의되지 못했다. 그러나 초등 저학년들에게 언어는 여전히 새롭게 익혀야 하는 주요한 언어 표현에 해당한다. 이것이 초등 저학년 단계까지 지속된다는 점은 그간 국어교육학계에서 충분히 알려지지 못했다. 언어의 언어변 습득은 지속적인 언어 입력을 통해서만 습득되며, 단기간에 이루어지지 않는다.

상황에 맞는 적절한 언어를 선택할 수 있는 능력은 매우 중요한 어휘 능력의 일부로서 어휘 능력의 발달 과정 상에서 나타나는 매우 주목할 만한 현상으로 사려된다. 이는 사고력의 발달과도 관련을 맺는다. 언어 선택 시 드러나는 언어 표현의 차이를 섬세하게 구별할 수 있고 이를 상황에 맞게 가려줄 수 있는 능력을 기를 수 있도록 어휘 교육 내용이 설계되어야 한다.

비귀국 학생들의 언어 습득 과정에 대한 연구를 통해 귀국 학생과 비귀국 학생 양 학생들의 언어 습득 과정과 그 발달 과정을 비교하는 연구가 요구된다. H와 Y의 국어 능력이 또래 아이들보다 낮지 않다는 점에서 귀국 학생이 아닌 한국어 모어 화자들 역시 언어 습득 과정에서 H 및 Y와 유사한 특성을 보일 가능성이 있다. 물론 아직 구체적인 연구 성과가 없으므로 단정짓기는 어려우며 이는 추후 연구

과제이다.

언어는 국어적 상상력을 드러내주는 매우 유용한 국어 문화 자료로서 그 교육적 가치가 높다(이와 관련된 상세한 논의는 신명선(2005) 참조). H와 Y의 경우 ‘시계가 죽다’, ‘질문을 던지다’와 같은 언어를 매우 재밌어 하면서 한국어 어휘에 관심을 가졌다. 이들의 언어 습득 과정과 관련하여 주목되는 점은 이들의 엄마가 언어의 언어변을 메타언어적으로 생각해 보는 기회를 자주 제공했다는 점이다. ‘질문을 던지다’나 ‘맛이 가다’와 같은 표현이 나오면 실제로 질문을 ‘던지는’ 행위를 한다거나 뭔가가 멀리 ‘가는’ 흉내를 냄으로써 언어변을 명시화하고 메타언어적으로 생각해 보게 하는 기회를 제공하였다. 이러한 메타언어 교육은 아이들이 국어에 관심과 흥미를 갖게 하는데 크게 기여했다. 이 사례는 국어 교육에서 언어 교육이 좀더 명시적으로 체계적으로 이루어질 필요가 있음을 시사한다. 특히 언어는 한국어 어휘에 대한 민감성을 기르는 데 일조하여, 언어 의식(language awareness) 고양의 유용한 국어 자료가 될 수 있다고 판단된다. 이는 귀국 학생의 경우 특히 더 요구될 수 있다.

### 3 사고의 정교화와 어휘 능력 발달

어휘 능력의 발달이 사고력의 발달과 긴밀한 관련을 맺고 있음은 주지의 사실이다. H와 Y의 경우에도 상황에 적합한 적절한 동사 선택의 어려움이 사고의 정교화에 따라 점차 줄어드는 경향을 보였다. 이는 예컨대 ‘깎다, 썰다’와 같은 유의어를 상황에 알맞게 적절한 문장으로 표현하는 능력을 통해 실현되었다. 유의어 변별 능력은 어휘 발달 과정에서 사고력의 발달을 촉진할 수 있다.

이와 더불어 단어를 의미 범주별로 구별하는 개념화, 범주화 과정 역시 사고력 발달과 매우 긴밀한 관련을 맺는다. 단어의 의미를 개념으로 볼 때에 의미를 아는 것은 개념화 과정 그 자체이기도 하다. 이러한 의미 범주에 대한 지식은 단어를 통사적, 화용적으로 올바르게 사

용할 수 있도록 돕는다. H와 Y의 사례는 유의어 의미를 변별하거나 단어를 의미 범주화하거나 단어의 통사적, 화용적 지식을 확충해 가는 과정이 적절한 어휘 사용을 위해 필요함을 잘 보여 준다.

귀국 학생을 위한 어휘 교육 내용 설계 시 유의어 의미 변별 활동이나 단어 의미 범주화 활동, 단어의 통사적, 화용적 지식 확충 활동 등이 고려되어야 한다. 이러한 활동들은 귀국 학생들이 어휘 능력을 발달시켜 나가도록 도우면서 이들의 사고력 역시 개발시킬 수 있다.

H와 Y는 다양한 어휘에 대한 앎뿐만 아니라 어휘에 관한 배경 지식, 해당 사용역에 대한 정교한 분석 등에 따라 적합한 어휘 선택 여부가 결정되는 경향도 보여 주었다. 따라서 사고력의 발달은 해당 문화에 대한 이해 등처럼 배경 지식의 풍부성에도 관련을 맺는다. 대개 아이들은 자라면서 사고를 정교화 해 가고 배경 지식을 점차 확충, 심화시킨다. 그에 따라 어휘 사용의 적절성 역시 높아지는 경향이 있다.

귀국 학생의 경우 타국 체류를 통해 타언어 문화에 오랫동안 노출되었고, 그만큼 한국 문화 체류 경험의 기회가 적을 수 있다. 이는 한국어 언어 문화에 대한 이해를 방해할 수 있고 그것이 곧 한국어 능력의 발달을 저해할 수 있다

한편 초등 저학년 학생의 경우 이들이 정상적으로 국어 환경에 지속적으로 노출되었다고 하더라도 아직 사고력이나 인지 능력이 성인에 비해 낮고 한국의 문화에 대한 배경 지식 역시 적기 때문에 어휘 습득 시 어려움을 겪을 수 있다. 반대로 어휘 습득을 통해 사고력을 발달시키고 새로운 문화 현상을 이해할 수도 있다.

귀국 학생의 경우 타국 언어 문화에 대한 노출이 한국 언어 문화 이해에 다양한 방식으로 작용할 수 있다. 타국 언어 문화에 대한 이해를 바탕으로 한국 언어 문화를 정확하게 이해하는 경우가 있는가 하면 타국 언어 문화를 우선시하면서 한국 언어 문화를 거부하거나 이해하지 못할 수 있고 양언어 문화 모두를 거부할 수도 있다.<sup>15</sup>

---

15 귀국 학생들은 제1문화로서의 고국 문화나 제2문화로서의 체류국 문화 그 어디에도 속하지 않는 ‘중간 문화’ 혹은 ‘문화들 간의 문화’ 속에서 성장하기 쉽다. TCK는 귀국

사고의 정교화가 해당 언어 문화에 대한 이해(배경 지식의 확충과도 관련)를 기반으로 한다고 할 때에 귀국 초등학생들이 한국의 언어 문화를 올바르게 이해하도록 돕는 것은 국어 교육의 몫이다. 그것은 한국어 언어 문화에 대한 일방적 소개 차원에 머물러서는 안 된다. 이들이 국제적 감각을 유지하고 세계의 다양한 언어 문화에 대한 이해를 확충, 심화할 수 있도록 교육되어야 할 것이다.

## V. 결론

지금까지 우리는 초등 저학년 귀국 학생의 귀국 후 1년치 언어 사용 자료를 바탕으로, 이들의 동사 사용 오류 용례를 살펴보았다. 이들이 학령에 비해 비교적 높은 수준의 국어 능력을 보임에도 이들은 매우 기초적인 동사 사용에서도 오류를 보였다.

이들 어휘 사용 자료에서 연어는 매우 주목된다. ‘회사를 그만 두다’, ‘책상 다리를 펴다’의 ‘그만 두다’, ‘펴다’ 등과 같은 매우 기초적인 동사들의 다양한 의미와 통사적, 화용적 상황 용례는 지속적인 어휘 습득의 대상이 된다. 이와 같은 기초적인 동사들이 한국어에 대한 지속적인 노출을 통해 자연스럽게 습득되는 국면이 있는 것은 사실이지만, 귀국 학생들의 경우 한국어 노출 기간이 비귀국 학생들보다 짧다는 점에서 집중적인 교육의 대상이 될 수 있다.

비귀국 학생들에게 연어를 어떻게 가르쳐야 하는가에 대해서는 선불리 단정 지어 말하기 어렵다. 비귀국 학생들, 즉 중단 없이 한국어에

---

학생처럼 성장 과정에서 두 개 이상의 문화를 경험한 학생들을 지칭하는 용어로서, Third Culture Kids(제3문화 아이들) 또는 ‘TransCulture Kids’를 가리키는 용어이다. 이는 이들이 제1문화도 제2문화도 아닌 제3문화에서 성장함으로써, 겉으로 볼 때에는 주변에 있는 사람들과 동일하게 보이지만 실제로는 자국의 가치나 규준, 믿음과는 다르게 생각하는 경향을 갖고 있음을 함의한다. 귀국 학생들을 ‘글로벌 유목민(Global Nomad)’, ‘숨은 이주자(Hidden Immigrants)’로 부르기도 하는데, 이러한 용어들 역시 귀국 학생들이 갖는 특수성을 드러낸다.

지속적으로 노출되어 온 초등 저학년 학습자들이 연어 표현을 얼마나 정확하게, 많이 알고 있는지에 대한 조사 연구가 없기 때문이다. 그러나 우리가 본 연구에서 살펴 본 두 초등학생의 사례에 비추어볼 때 비귀국 학생을 위한 연어 교육 역시 필요할 것으로 판단된다.

격들은 동사를 중심으로 형성된다. 동사 습득은 복잡한 인지적 기제를 요구한다. 새로운 동사를 익힌다는 것은 이 동사가 어떤 문장을 만들 수 있는지를 이해하는 것이기 때문이다. 그간 어휘 교육에서 동사 교육이 충분히 논의되지 못했다는 점에서 이에 대한 연구가 앞으로 필요하며 본고는 그 선행 연구로서 충분한 의의를 지닐 것이다.

한자어는 물론 매우 중요한 어휘 교육 대상이다. H와 Y는 ‘정복하다, 파괴하다, 복수하다’와 같은 동사 사용 시 오류를 보였다. 한자어의 의미를 정확하게 표현화하도록 하기 위해서는 그 의미를 정확히 알고 구체적인 사용 맥락과 다양한 용례에 접하게 할 필요가 있다.

우리는 본 연구를 통해 초등 저학년 귀국 학생들에게 나타나는 동사 사용 오류의 다양한 용례를 검토할 수 있었고 그 원인을 분석하고 유형화할 수 있었다. 그간 이와 관련된 사례 연구가 거의 없었기 때문에 본고는 사례를 충실하게 기술하는 데에 주의를 기울였지만, 이 사례를 통해 몇 가지 교육적 시사점도 제시할 수 있었다. 동사 사용 오류 원인에 대해서는 여전히 더 논의가 필요하지만, 영어식 표현의 간섭, 연어 표현에 대한 무지, 사고력의 부족, 배경 지식의 미비 등이 주요한 원인이 된다면 이에 대한 교육 방안 구안이 요구된다. 다만 본고는 특수한 상황에 처한 두 여학생을 대상으로 한 사례 연구라는 점에서 일반화는 불가능하다.

대조 언어학의 연구 성과를 이용하여 이중언어능력 개발을 더욱 촉진하는 것, 다양한 연어 표현의 목록을 구축하고 그 용례와 상황 맥락을 정리하여 교육 내용화하는 것, 유의어 변별 활동이나 의미 범주화 활동 등을 통해 단어의 정교한 의미 습득을 돕는 것, 단어의 통사적, 화용적 사용 방식을 가르침으로써 전체적으로 적절하게 어휘를 사용하도록 돕는 것, 어휘에 대한 앎과 더불어 다양한 배경 지식을 확충할

수 있도록 하여 사고력 개발을 유도하는 것 등등은 어휘 교육 내용으로 구현 가능한 것들이다.

그런데 그 구체적인 교육 내용을 정리할 필요가 있음은 명료하지만 어떻게 가르치는 것이 가장 타당한가에 대해서는 다시 논의할 필요가 있다. 교육 내용에 따라서는 해당 언어 표현을 자연스럽게 접할 수 있도록 다양한 읽기 자료를 제공하는 방식이 더 적절한 방법이 될 수 있고, 경우에 따라서는 좀더 명시적인, 의도적, 형식적 교육 방법이 더 타당할 수도 있다. H와 Y 사례의 경우, 엄마의 명시적인 설명이 지속적으로 주어졌다는 점에 주목한다면, 명시적 교육이 훨씬 더 효과적일 수도 있다. 교육 내용을 정리, 분류하고 그에 맞는 타당한 교육 방법을 구안하는 작업은 별도의 또 다른 연구 과제가 될 것이다.

본고는 두 귀국 초등학생의 언어 사용 자료를 바탕으로 이들의 동사 사용 오류를 분석하였다. 귀국 학생의 어휘 사용 오류를 구체적인 자료를 통해 분석하고 그 특징을 드러낸 연구가 아직까지는 미비하다는 점에서 앞으로 이에 대한 연구가 활발하게 이루어질 필요가 있다. 귀국 학생의 경우 각 학생이 처해 있는 상황(언어 능력의 차이, 언어 환경의 차이, 언어 학습의 시간 정도 등등)이 매우 달라서 이들을 일반화하여 접근하기가 용이하지 않다. 본고와 같은 샘플 연구가 다양하게 이루어지는 것이 연구 대상의 특성에 좀더 부합할 수 있지만, 연구 대상의 수를 확대하여 귀국 학생 전반의 특성을 종합적으로 드러내는 대규모 연구 역시 앞으로 수행될 필요가 있을 것이다.

\* 본 논문은 2015.11.02. 투고되었으며, 2015.11.10. 심사가 시작되어 2015.12.01. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 강란혜(2005), 「귀국자녀교육의 실태분석 및 학습권 보장을 위한 방안 연구」, 『교육과정연구』 23(3), 한국교육과정학회, 289-307.
- 고수진(2014), 「귀국학생에게 적용되는 언어손실 방지 방안 사례 비교 연구」, 청주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 곽영호(1998), 「귀국학생의 적응과 국제성 유지 및 신장에 관한 연구」, 『국토지리학회지』 32(2), 한국지리교육학회, 15-28.
- 권선미(1997), 「해외 귀국 아동의 초등학교 적응에 관한 문화 기술적 연구」, 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 권순희(2014ㄱ), 「다중언어 사회에서의 한국어 교육의 역할과 위상」, 『우리말 연구』 39, 우리말학회, 5-24.
- 권순희(2014ㄴ), 「다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교사 교육」, 『국어교육』 144, 한국어교육학회, 121-146.
- 권오훈(2000), 「귀국 학생의 적응 교육을 위한 효과적인 교육 과정 운영 방안」, 『서울사대 부속학교 교육논문집 21』, 서울사대 부속초등학교.
- 권준영(2009), 「초등학교 귀국학생을 위한 한국어 초급 교재 개발 방안: 귀국 학생 특별학급 지도 자료 분석을 바탕으로」, 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 권효숙(2003), 「귀국아동의 학교적응 현상」, 『초등교육연구』 16(2), 한국초등교육학회, 301-331.
- 김대희(2007), 「국어교육 : 귀국 초등학생의 쓰기 오류 실태에 관한 연구—초등 4학년을 대상으로」, 『새국어교육』 75, 한국국어교육학회, 27-59.
- 김명광(2007), 「해외 귀국 학생들의 동일 기능 관계절 사용 실태 분석과 진단—5학년 귀국 학생을 중심으로」, 『새국어교육』 78, 한국국어교육학회, 5-33.
- 김명광(2008ㄱ), 「해외 귀국 학생들의 비동일 기능 관계절 사용 실태와 진단」, 『한국초등국어교육』 36, 한국초등국어교육학회, 75-113.
- 김명광(2008ㄴ), 「해외 귀국 학생들의 문장 오류 분석」, 『한국초등국어교육』 37, 한국초등국어교육학회, 41-72.
- 김미경(1999), 「해외 귀국아동의 학교생활 적응에 관한 연구—초등학교 학생



- 을 중심으로」, 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김석원(2008), 「제3문화 아이들(TCK)의 정체성 분석과 교육적 대안 탐색」, 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 김선경(2003), 「해외 귀국학생의 국내 적응교육 개선에 관한 연구」, 전북대 석사학위 논문.
- 김연숙(2008), 「귀국 초등학생의 학교생활 조기 적응 프로그램 개발」, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김윤주(2010), 「재외동포 아동학습자용 한국어 교재 개발 방안 연구—아동문학 체제를 활용한 문화교육 단위 구성 방안」, 『한국어 교육』 21(1), 국제한국어교육학회, 61-85.
- 김윤주(2014), 『다문화 배경 학생을 위한 한국어(KSL) 교육의 이해와 원리』, 한국문화사.
- 김은주(2010), 「이중 언어 사용자의 국어 어휘 능력 연구: 국내 외국인학교 한국인 학습자를 중심으로」, 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김지영(2013), 「해외 귀국 초등학생들의 학교생활 적응에 관한 사례연구」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김창호(2002), 「귀국 학생을 위한 이중언어교육의 필요성」, 『이중언어학』 21, 이중언어학회, 122-140.
- 박승리(2012), 「귀국학생의 국가정체성 형성 실태」, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박자연(2007), 「귀국초등학생을 위한 한국어 교육에서의 교사의 성공적 역할 수행에 관한 연구: 서울시 귀국반 운영 초등학교 교사를 중심으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박주용(2011), 「귀국학생을 위한 국어과 교수·학습 방안」, 『언어학연구』 20, 한국중원언어학회, 23-49.
- 박주용(2014), 「귀국학생을 위한 어휘 지도 방안 연구」, 충북대학교 박사 논문.
- 박지희(2012), 「귀국학생을 위한 문식성 신장 프로그램의 개발: 균형적 언어 접근법을 활용하여」, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박진규(2011), 「조기유학과 문식성 발달 지체에 대한 사례연구」, 『언어학연구』 20, 한국중원언어학회, 51-71.

- 박혜숙(2003), 「해외 귀국학생의 적응 스트레스 유형과 대처방안: 분당지역 초등학교생을 중심으로」, 고려대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- 심순실(2003), 「귀국학생 교육의 실태 분석 및 귀국학생을 위한 국어과 교수학습 설계」, 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 신명선(2004), 「유어의 변별 능력과 국어적 사고력의 관계에 대한 연구」, 『한국어학』 22, 한국어학회, 215-243.
- 신명선·김원영(2015), 「귀국 고등학생의 국어 학습 관련 인식 및 어휘 능력 실태와 그 교육 방안」, 『국어교육연구』 35, 서울대 국어교육연구소, 59-117.
- 신명선(2015), 「문법 교육에서 어휘적 언어 수용의 한 방향」, 『한국어의미학』 47, 한국어의미학회, 55-83.
- 양영희·서상준(2011), 「한국어교육과 한국문화교육의 상호 역할에 대한 바람직한 시각」, 『우리말 글』 50, 우리말글학회.
- 오경자(2010), 「해외거주 후 국내대학에 진학한 귀국 대학생의 문화적응양상과 심리사회적 적응」, 『한국심리학회지: 문화 및 사회문제』 16(2), 한국심리학회, 125-146.
- 원진숙(2012), 「다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 방안」, 『국어교육』 139, 한국어교육학회.
- 원진숙(2013), 「다문화 배경 국어 교육 공동체 구성원들의 언어 의식」, 『국어교육학연구』 146, 한국어교육학회, 11-138.
- 원진숙(2014ㄱ), 「다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육의 과제」, 『국어교육』 144, 한국어교육학회, 1-36.
- 원진숙(2014ㄴ), 「다문화 시대 우리 사회의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책」, 『우리말연구』 39, 우리말학회, 25-57.
- 원진아(2010), 「귀국 초등학생의 교과학습 지원을 위한 내용 중심 한국어 교재 개발 방안: 일반학교 통합학급 학생을 대상으로」, 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 윤희경(2002), 「초등귀국학생의 모국어 교육과 외국어 유지를 위한 노력에 관한 연구」, 부산외국어대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이선희(2007), 「귀국 초등학생을 위한 한국어 교육 방안 연구: 일반학교 통합학급 아동을 대상으로」, 고려대학교 교육대학원.
- 이영자 외(2002), 「귀국자녀를 위한 한국어 교육과정의 설계 및 평가 방식 개

- 발을 위한 연구», 『응용 언어학』 18(1), 한국응용언어학회, 243-356.
- 이윤선(2002), 「귀국학생의 적응과정에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 이재모(2003), 「귀국학생을 위한 국어과 특별 교육 방법 연구」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이진주(2012), 「귀국중학생의 한국어 어휘 지도 방안」, 한남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 임희경(2012), 「조기 유학생 귀국 후 한국어 어휘력에 관한 연구」, 군산대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 전은주(2012), 「다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계」, 『국어교육학연구』 45, 국어교육학회, 79-110.
- 전은주(2013), 「한국어 교육과 로컬리티」, 『한국언어문화학』 10(1), 국제한국언어문화학회, 153-181.
- 전은주(2015), 「귀국 학생을 위한 국어과 화법 교육」, 국어교육학회 제59회 전국학술대회 자료집.
- 전형일(2003), 「해외 귀국청소년의 고등학교 적응에 관한 문화기술적 연구」, 전북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 정운경(2005), 「해외귀국 초등학생의 학교생활 적응요인 분석에 관한 연구」, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 정재옥(2003), 「해외 귀국 청소년들의 학교생활적응 특성에 관한 연구」, 『한국심리학회지 상담 및 심리치료』 15(2), 한국심리학회, 329-351.
- 조미경(2001), 「귀국 초등 학생용 한국어 교재의 개선 방안 연구」, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조효경(2011), 「초등 귀국학생의 교과학습 적응을 위한 한국어 읽기 교재 개발 방안」, 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 주도연(2011), 「조기유학 귀국학생의 적응에 관한 연구」, 세종대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최동주(2012), 『조기유학 후 귀국한 학생들의 학교생활 부적응 사례 조사 및 교육지원 방안 연구』, 교육과학기술부.
- 황혜숙(2014), 「초등 귀국학생의 학교생활 적응을 위한 동료 멘토링 실행 연구」, 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위 논문.

## 초록

# 귀국 학생의 어휘 사용 양상과 교육

—동사를 중심으로

신명선

본고는 초등 저학년 귀국 학생 두 명의 어휘 사용 자료를 분석하여 이들의 어휘 발달 과정을 고찰하였다. 특히 본고에서는 이들의 동사 사용 오류 양상을 분석한 후 그러한 오류가 발생한 원인을 구체화하고자 하였다.

두 귀국 학생은 이중언어 사용이 가능하며 체코 프라하에서 2년 2개월 거주하면서 영국계 국제학교를 다닌 뒤 국내 초등학교 1,3학년으로 각각 편입하였다. 귀국 이후 이들의 1년치 언어 사용 자료를 수집한 후 동사 사용의 오류가 드러난 부분만 분석의 대상으로 삼았다.

동사 사용 오류의 원인은 크게 네 가지로 제시되었다. 첫째는 영어식 표현의 간섭이다. 적합한 한국어 동사 대신 영어를 한국어로 번역한 동사를 사용하는 사례가 많았다. 둘째는 언어 표현에 대한 무지에서 비롯되었다. 다양한 언어 표현을 몰라서 생기는 실수들이었다. 셋째는 사고력의 미비 때문에 발생했다. 유의어 의미를 변별하는 능력, 의미를 범주화하는 능력, 단어 사용을 위한 통사적 화용적 지식 등이 없으면 적절한 어휘를 구사하기 어렵다. 넷째는 배경 지식의 미비와 관련이 있었다. 해당 문화에 대한 무지 때문에 적절한 동사를 사용하지 못하는 경우이다.

초등 저학년 귀국 학생들은 나이가 어리고 아직 인지 수준이 낮기 때문에 이중언어가 가능하다고 하더라도 지속적인 언어 교육이 절대적으로 요청된다.

**핵심어** 귀국 학생, 동사 교육, 어휘 교육, 영어식 표현, 언어, 사고력, 배경 지식

## ABSTRACT

# Education and the Vocabulary Using of the Returning Students

—Focusing on ‘Verb’

**Shin, Myung-Sun**

This paper analyzed two returnee’s vocabulary using materials. In particular, this paper analyzed the verb error focused on ‘Why did these mistakes occur?’ Two bilingual returnee lived in the Czech Republic for 2.2 years. They went British International School in there.

The causes of verb error has been presented largely in four. One is the interference of the English representation. They often used the Korean verb directly translated English verb instead of a suitable Korean verb. The second stems from ignorance of the collocation. It was a mistake in not knowing the variety of collocation occurring expression. The third was due to lack of thinking skills. The ability to discriminate the thesaurus meanings and the ability to categorize the meaning must be educated. If there is no syntactic pragmatic knowledge, it is difficult to speak right words. The fourth was related to the lack of background knowledge. If you do not use the proper verb it is due to ignorance about the culture.

**KEYWORDS** returning students, verb education, vocabulary education, English expressions, collocation, thinking skills, background knowledge