

# 귀국 학생을 위한 국어과 화법 교육

전은주 부산대학교 교수

- I. 머리말
- II. 귀국 학생의 한국어능력과 화법 교수-학습 적응
- III. 귀국 학생의 화법 능력과 국어과 화법 수행 양상
- IV. 맺음말: 귀국 학생을 위한 화법 교육의 방향

## I. 머리말

이 연구에서는 귀국 학생의 국어 화법 능력과 학교 적응의 관련성을 탐색해 보고, 귀국 학생의 국어 화법 수행에 나타난 문제점을 살펴본 후 이들의 화법 능력 신장을 위한 교육 방향을 제안하고자 한다.<sup>1,2,3</sup>

귀국 학생은 해외에 체류 후 국내에 입국해서 초·중등학교에 편입학한 학생을 말한다.<sup>4</sup> 장기간 해외에서 생활하고 교육을 받다가 귀국한

- 
- 1 본고에서는 국어교육에서 행해지는 구어 의사소통 교육을 통칭하여 ‘화법 교육’이라는 표현을 사용한다. 국어과 듣기·말하기 영역의 교육임을 구분해야 할 필요가 있는 경우에만 듣기·말하기 교육이라는 표현을 사용한다.
  - 2 본고에서는 귀국 학생이 우리말로 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 능력을 통칭하여 국어능력으로 사용한다. 그러나 문맥에 따라 국어를 대외적 관점에서 기술할 때 이를 한국어능력으로 표현한다.
  - 3 귀국 학생을 위한 특별학급의 학생 선발 시 지원 자격을 귀국 후 1년 이내로 하는 경우가 많은데 이는 이러한 조건의 학생들에게 우선적인 교육적 지원이 필요하기 때문이다. 그러나 이 연구는 귀국 학생의 국어과 화법교육 관련 논의이므로 굳이 귀국 후 경과 기간에 제한을 두지 않았다. 오히려 이처럼 경과 시간에 제한을 두지 않음으로써 국어과 듣기·말하기 수업에서 귀국 학생이 어느 정도의 말하기와 듣기 수행을 할 수 있는지, 학습자가 가진 문제점은 무엇인지 등에 대해 살펴볼 수 있다.
  - 4 2015년 2월 경상남도에서 중학생 단위의 귀국 학생 특별학급을 신설하면서 귀국 학생 특별학급의 입학 자격을 ‘해외에서 2년 이상 거주하고 입급일 기준으로 귀국 후 1년이 경과하지 않은 학생’으로 둔 바 있으며 이는 서울, 경기도 등 다른 지역의 교육에서도 비슷하다. 연구용, 입학 자격 제한용이 아니라면 굳이 귀국 학생의 해외 체류 기간과 귀국 후 경과 시간 등에 제한을 두기보다 귀국 학생의 개별 한국어능력에 따라 교육적 지원의 정도를 판정할 필요가 있다.

많은 학생의 경우 생활환경의 변화와 더불어 언어, 문화, 교육 환경 등의 차이로 국내 생활에 빨리 적응하지 못하고 특히 학교 적응에 많은 어려움을 겪는다. 귀국 학생의 학교 적응에 대한 연구로 정재욱·주은선(2003), 권효숙(2003), 강란혜·이장영(2005), 문경숙·임재훈(2012), 최동주 외(2012) 등이 있으며 이들 연구에서 공통적으로 지적하는 부분은 귀국 학생의 학교생활 적응에 국어 능력이 매우 밀접히 연관되어 있다는 것이다. 학교생활 적응을 위해서는 친구 관계를 형성할 수 있어야 하고 수업을 듣고 이해할 수 있어야 하고, 주어진 과제를 수행할 수 있어야 하는데 이러한 과정에서 가장 기본적인 것이 한국어로 원활하게 의사소통할 수 있어야 한다는 것이다.

귀국 학생 중 국내 학교에서 교육을 받다가 해외로 유학을 간 후 1년-2년 짧게 체류한 뒤 귀국한 경우는 일상생활과 학습을 하는 데 필요한 국어 능력에 큰 문제를 보이지 않는다. 반면 국내 학교에서 교육을 받다가 해외로 유학을 간 후 오랜 기간 체류한 뒤 귀국한 경우는 일상생활에 필요한 국어 능력은 별문제가 없더라도 학습을 하는 데 필요한 국어 능력에는 문제를 보일 가능성이 크다. 또 해외 체류 기간이 긴 학생 중에는 학습에 필요한 국어 능력뿐만 아니라 일상생활에 필요한 국어 능력이 부족한 경우도 있다.

문경숙·임재훈(2012: 627)에서는 귀국 학생들이 다른 학생과 비교하여 언어 능력이 상대적으로 부족하기 때문에 겪어야 하는 어려움이 있으며 일상 대화를 하는 데 별 어려움이 없을 정도로 한국어 구사 능력이 좋은 학생들조차도 자신들의 한국어 실력이 많이 부족하다고 느끼고 있다고 보고하고 있다.

2012년 한국어 교육과정이 고시되면서 공교육 내에서 일반 가정 학습자와 비교해서 언어 사용 능력에 불편함이 있는 다문화가정 학습자의 언어 교육에 많은 관심을 보이고 있다. 한국어 교육과정에서 교육 대상으로 하고 있는 다문화가정 학습자는 중도입국 자녀, 국제결혼가정자녀, 탈북자녀, 외국인근로자 자녀, 귀국자녀 등이며 이들이 국내 교육에 적응하기 위해 우선적으로 필요한 생활한국어와 학습한국어 교

육에 중점을 두고 있다.

그러나 이들 중 귀국자녀는 여타의 경우와 차별적인 부분이 있다. 우선 부모가 모두 한국 사람이고, 한국어가 모국어이며, 대부분 학령기 중 일부분을 해외에서 지내며 교육을 받아왔기 때문에 귀국 직후 한국어 사용에 서툴더라도 중도입국 자녀, 외국인근로자 자녀와 달리 한국어와 문화에 대한 적응이 빠르다는 점이다. 일부 귀국자녀 중 해외에서 출생하고 성장하고 교육을 받다가 부모를 따라 귀국하여 학교에 입학하였으나 한국어를 전혀 못하거나 많이 서툰 경우라면 한국어 교육 과정에 따라 다른 다문화가정 학습자와 교육을 받아도 되지만 앞서 언급한 바와 같이 국내 학교에서 교육받다가 해외 유학 후 귀국한 학생을 이들과 같이 한국어 교육과정의 대상으로 볼 수는 없다.<sup>5</sup> 귀국 학생이라고 해서 모두 국내 학교 적응에 문제가 있고 국어 능력이 떨어지는 것도 아니므로 귀국 학생의 국어능력의 손실과 보유 정도에 따라 교육적 접근이 달라져야 한다.

현재 귀국 학생의 학교 적응을 위한 언어교육은 KSL 교육, 특별학급, 특별시간제반<sup>6</sup> 등이 있으며, 이러한 운영 프로그램이 없는 학교의 경우 학습자의 한국어능력 수준이 떨어진다면 하더라도 바로 일반학급에서 수업을 받을 수밖에 없는 실정이다. 따라서 국어 수업에 참여한 귀국 학생이 이들을 위한 학교 적응 프로그램에서 (한)국어교육을 미리 받고 와서 국어능력이 일정 수준이 된 경우도 있지만 바로 일반학급으로 온 경우라면 국어과 교수-학습에 여러 어려움이 예측된다. 그러나 이러한 상황에도 불구하고 귀국 학생의 국어 능력과 국어교육에 대한 연구는 거의 없는 실정이다. 귀국 학생이 특별학급을 거쳐 원적학급으로 환급되었을 때, 혹은 특별학급을 거치지 않고 일반학급으로 와 일정 시간이 지났을 때 이들의 국어과 교수-학습 능력이 일반 동급생에

---

5 본고는 귀국 학생의 국어과 화법 교육에 논의의 초점이 있으므로 귀국 학생을 위한 특별학급 운영과 귀국 학생에게 한국어교육과정을 적용하는 것의 타당성 등에 대해서는 논외로 한다.

6 서울, 경기, 대전, 부산에서 귀국 학생 특별반과 특별시간제반을 운영하고 있는 학교는 초·중학교 합쳐 20곳이다(최동주, 2012: 12).

비하여 어떤 차이가 있는지에 대한 파악 역시 제대로 되어 있지 않다. 이에 본고에서는 귀국 학생의 국어과 화법 교육으로 연구 범위를 제한하여, 중·고등학교에 재학 중인 귀국 학생의 화법 능력과 문제점에 대하여 살펴보고자 한다.<sup>7</sup> 또 이들의 화법 능력에 나타난 문제를 개선할 수 있는 국어 화법 교육의 방향을 탐색해보고자 한다.

## II. 귀국 학생의 한국어능력과 화법 교수-학습 적응

### 1. 귀국 학생의 한국어능력 손실

국내 재학 중이던 학생들이 학업이나 부모의 해외 파견 근무 등의 이유로 해외에서 체류하다가 귀국하는 과정에서 학생들은 언어문화 환경의 변화로 큰 혼란을 겪게 된다. 학생들은 모국어인 한국어로 생활하고 학교교육을 받던 상황에서, 체류국의 언어가 주류언어이며 제2언어가 되어 가정 밖에서는 제2언어로 생활하고 교육받아야 하는 상황으로 바뀌게 된다. 현지 적응을 위해 제2언어를 열심히 학습하고 사용하 수록 학생들은 한국어를 사용할 기회가 줄어들고 점차 원래 가지고 있던 한국어능력은 떨어질 수밖에 없다.

언어 손실(language attrition)은 특정 상황 하에서 개인이 가지고 있던 제1언어나 제2언어의 능력이 부분적 또는 전체적으로 상실되는 것을 의미한다.<sup>8</sup> 가장 일반적인 예로 이민자들이 주류사회의 언어인 제2언어로 생활하면서 점차 제1언어를 잊어버리는 경우를 들 수 있다. Fillmore(1991: 341-342)에서는 어린이들이 영어를 배우면서 모국어 능력이 떨어지는 이유를 언어적, 민족적 다양성을 가치있게 받아들이

---

7 초등학교 5-6학년이 되어야 국어과 수업에서 공식적, 비공식적 담화 유형에 대한 전반적 교수-학습이 이루어진다. 귀국 학생의 공식적, 비공식적 화법 능력에 대해 논의하기 위해서 토의, 토론에 대한 학습 이후 시기 학령의 학습자가 적절하다는 판단 하에 초등학교 귀국 학생을 연구 대상에서 제외하였다.

8 언어 소실(language loss) 혹은 언어 후퇴(language regression)라고 사용하기도 한다.

지 않는 미국, 캐나다와 같은 사회의 맥락 때문이라고 비판하고 있다. 언어적 소수자인 학생이 주류사회나 부모, 선생님 등과 같이 제2언어에 빨리 동화되기를 바라는 강력한 힘을 만나게 되면 이것이 강력한 외재적 압력이 되며 학생은 이러한 압박에 매우 약하기 때문에 스스로 의식적이든 무의식적이든 제2언어를 빨리 습득하려고 하므로 언어 이동(language shift)이 발생하게 된다. Baker(2006)에서는 아이들은 위신과 힘과 선호도가 있는 언어를 빠르게 배우며 언어, 행동, 민족성과 문화에 차이가 있다는 것을 이해하고, 특히 10대들은 자신이 가진 소수언어와 문화가 바람직하지 않은 것으로 받아들여지게 되며 주류 사회에서 그들이 어떤 언어를 가지고 있어야 도움이 되는지에 대해서 빠르게 인식한다고 보고 있다.

제2언어로서 영어를 습득하는 과정에 모국어를 상실하는 어린이와 또 이와 반대의 경우로 해외에 체류하다가 본국으로 귀국한 학생들을 대상으로 한 제2언어 손실에 대해서도 여러 연구들이 이루어졌다(고수진, 2013; 우향옥, 2015 등). 제2언어 학습 자체가 제1언어의 손실을 가져오지는 않지만 이민자 자녀나 귀국자 자녀와 같이 언어 환경의 변화와 함께 주류언어로 생활과 학습을 해야 하는 경우는 외재적, 내재적 압력에 의해 해외에서는 모국어의 손실이, 귀국 후에는 제2언어의 손실이 나타나는 경우가 일반적이다.

2005년부터 2013년까지의 유학 출국 및 귀국 학생 수 변화를 살펴보면 출국 학생의 경우 초·중·고등학교 모두 2006년을 기점으로 계속해서 감소하는 경향을 보이며, 귀국 학생의 경우 역시 2009년을 기점으로 모든 학교급에서 감소하는 경향을 보인다(한국교육개발원, 2014: 49) 이처럼 2009년 이래 귀국 학생이 감소 추세에 있지만 아래 <표 1>과 같이 2013학년을 기준으로 전국 초·중·고등학교에 귀국 학생은 총 15,076명이 있으며, 유학 출국 이후 귀국한 학생의 체류 기간은 모든 학교급에서 2년 미만인 경우가 가장 많다.

표 1. 2013년 체류기간별 초·중·고등학교 귀국 학생 수

|      | 2년 미만 | 2-3년 미만 | 3-5년 미만 | 5년 이상 | 합     |
|------|-------|---------|---------|-------|-------|
| 초등학교 | 5,450 | 1,389   | 1,145   | 846   | 8830  |
| 중학교  | 2,310 | 746     | 681     | 472   | 4209  |
| 고등학교 | 979   | 245     | 478     | 335   | 2037  |
| 합    | 8739  | 2380    | 2304    | 1653  | 15076 |

15,076명의 귀국 학생 중 8,739명은 해외 체류 기간이 2년 미만이지만 6,337명은 2년 이상 체류한 학생이다. 해외에서 유학하는 동안 학생들이 한국어능력은 그대로 유지하면서 체류 국가의 언어를 학습하여 일상생활과 학교생활에 모두 잘 적응한 뒤 귀국해서도 바로 국내 학교생활에 잘 적응할 수 있다면 가장 이상적이다. 그러나 문경숙·임재훈(2012: 648-649)에서는 귀국 학생 34명을 대상으로 국내 학교 적응 경험에 대하여 살펴본 후 한국어 구사 능력 때문에 국내 학교 적응에 가장 큰 어려움을 겪은 학생들은 해외 거주기간이 상당히 길었고(5년 이상), 한국에서 정규 학교를 다닌 적이 없이 외국에서만 학교생활을 하다가 귀국한 학생들이었다고 분석하고 있다.

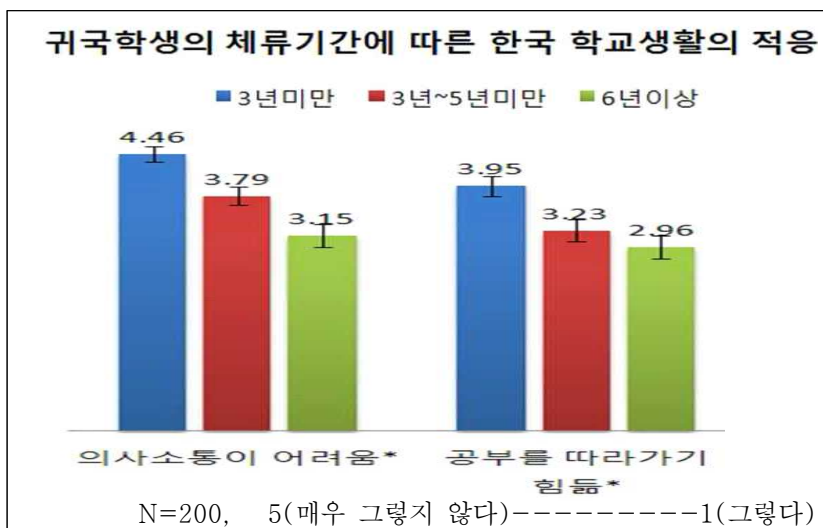


그림 1. 귀국 학생의 체류기간에 따른 한국 학교생활 적응  
(최동주 외, 2012: 46)

또 최동주 외(2012)의 귀국 학생 200명을 대상으로 한 조사에서도 한국 학교에서 의사소통 및 공부를 따라가기 어려움을 묻는 문항에서 <그림 1>과 같이 체류기간이 짧을수록 어렵지 않다고 응답했으며, 이는 통계적으로 유의미하다고 밝히고 있다.

해외 체류 기간이 길수록 그렇지 않은 학생에 비하여 귀국 후 국내 적응에 어려움을 나타내지만 체류 기간이 길더라도 한국어 의사소통 능력이 학교생활과 학습에 지장을 주지 않는 경우라면 체류 기간은 귀국 학생의 학교 적응에 큰 영향을 미치지 못한다. 귀국 학생 중 학부모가 자녀의 모국어 능력 유지에 교육적 노력을 기울이고 자녀와 모국어로 지속적으로 말하는 경우는 해외 체류 기간에도 불구하고 한국어 능력을 잘 보유하고 있어 귀국 후 의사소통능력 부족으로 인한 문제를 덜 겪게 된다. 또 해외에 체류하는 동안 한국문화권에 거주하면서 한국 사람들과 한국어로 자주 사회적 교류를 한 경우 역시 모국어 능력의 손실을 줄일 수 있다.

## 2. 귀국 학생의 한국어능력 유형

귀국 학생의 한국어능력에 영향을 미치는 요인에는 체류 기간 이외에도 학부모의 관여도, 한국문화권 거주와 사회적 교류 여부 등도 포함되므로 귀국 학생의 국어 능력 손실과 보유 정도에 대한 종합적 판단 이후 학생의 상황에 맞는 교육적 접근이 필요하다. 따라서 귀국 학생을 단순히 해외 체류 기간에 따라 구분하는 것보다 여러 변인의 총합인 이들의 한국어능력에 따라 구분하는 것이 귀국 학생의 한국어능력과 이들에게 필요한 교육적 처치를 직접적으로 연결시킬 수 있다는 점에서 유용하다. 이에 본고에서는 귀국 학생의 한국어능력을 크게 4가지로 유형화하고자 한다.

먼저 1유형은 해외로 유학을 갈 때 가지고 있던 한국어능력이 유지된 경우로 부모의 교육적 개입과 학생의 노력으로 모국어 능력을 유지할 뿐만 아니라 학령에 맞추어 발전된 경우도 포함한다. 2유형은 학습 한국어능력의 일부가 손실된 경우로 일상생활에서 한국어로 의사소통하는 것에는 문제가 없지만 공식적이고 사회적인 상황, 학습의 상황에서의 한국어능력이 손실된 경우이다. 이 경우 유학생이 해외에서 제2언어 환경에 적응하느라 기존에 가지고 있던 능력이 손실되는 것과 동일 학령의 학습자들이 교육과 사회생활의 경험을 통해 한국어능력이 발달되는 동안 이러한 경험을 하지 못하면서 비롯되는 능력의 정체는 상대적으로 퇴보로 보일 수 있다. 3유형은 학습 한국어능력의 손실뿐만 아니라 일부 일상적 한국어 의사소통 능력까지 손실된 경우로 학습자가 한국어로 의사소통하는 것보다 제2언어로 의사소통하는 것이 더 익숙하게 된 경우이다. 4유형은 해외에서 출생하여 한국어 소통 능력이 없거나 기초 의사소통 정도를 할 수 있으며 한국의 언어문화에 처음 노출되었거나 낯선 경우이다.

귀국 학생의 해외 체류 기간과 한국어능력 간의 관계는 귀국 학생의 한국어능력에 영향을 미치는 다른 요인을 통제한 상황이라면 해외 체류 기간이 길수록 언어 손실이 커 한국어능력이 떨어지게 된다. 또 요

인 통제 상황에서 해외 체류 기간과 나이가 같은 해외 출생의 귀국 학생 경우 한국어 소통 능력이 거의 없어 기초 의사소통에도 어려움이 많다. 이 밖에 해외 체류 시 현지 학교에서 체류지의 주류언어로 학습을 한 경험이 2년 이상이 되면 국내 학교 학습에 도구로 작용되는 개념어와 사고어 등에 대한 이해가 떨어져 학습 상황의 의사소통에 어려움을 겪게 된다.<sup>9</sup> 앞서 살펴본 최동주 외(2012)에서 해외 체류 기간이 6년 이상일 때 의사소통의 어려움이 매우 많고 귀국 후 공부를 따라가기 힘들다는 반응이 나타났다고, 문경숙·임재훈(2012)에서도 한국어능력이 떨어져 학교 적응에 가장 큰 어려움을 겪은 학생들은 해외 체류 기간 5년 이상이었다는 결과는 매우 주목할 만하다. 이러한 논의를 반영하여 귀국 학생의 한국어능력 유형을 학습자의 해외 체류 기간과 학령(나이)에 따라 관련지어 모형화해 보면 다음과 같다.

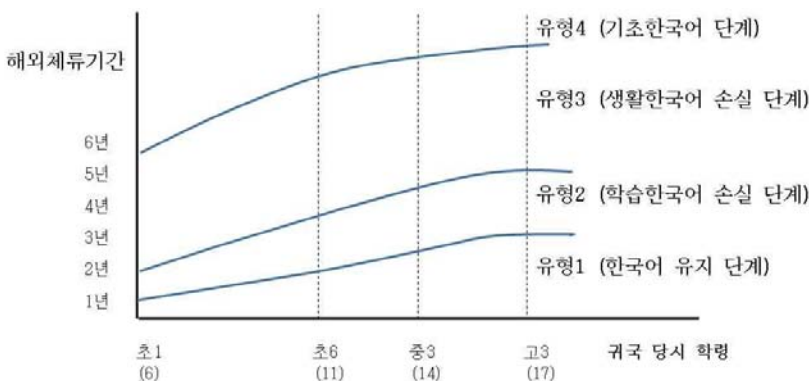


그림 2. 귀국 학생의 학령별 해외 체류 기간에 따른 한국어능력

<그림 2>를 보면 초등학교 저학년을 제외하고 2년 미만의 귀국 학

9 해외 체류 기간이 1-2년 미만인 귀국 학생에서는 대부분 한국어능력에 별문제가 없지만 초등학교 저학년의 경우는 국내 학교에서 학습한 경험보다 체류국의 학교에서 학습한 경험이 많게 되면 국내 학교교육 시 필요한 학습한국어능력의 보충이 필요하다.

생의 경우는 대부분 한국어능력의 제1유형에 해당하므로 귀국 후 학교 학습과 교우 관계 등 한국어능력 부족으로 인해 학교 적응에 문제가 발생하지 않는다. 초등학교 고학년부터 2년 이상 해외 체류 시 나타날 수 있는 ‘2유형-학습한국어 손실’과 ‘3유형-생활한국어 손실’ 유형이 학교 적응에 문제가 발생할 가능성이 크므로 각별한 교육적 지원과 관심을 기울여야 할 대상이다. 또 해외에서 출생하고 국내 학교에 다녀본 경험이 없으며 가정 내에서 부모는 한국어를 사용하더라도 학생들은 현지어를 사용하는 것과 같이 제한적 한국어 사용으로 인해 아주 기초적 한국어능력이 있는 4유형의 경우는 중도입국자녀, 이주근로자 자녀처럼 ‘한국어교육과정(KSL)’을 적용해서 한국어를 가르쳐야 할 대상이다.

귀국 학생을 위한 특별학급을 운영할 때 2, 3유형의 학생과 4유형의 학생을 동일 학급에서 같이 지도하는 것은 바람직하지 못하다. 이들은 한국어능력에서도 큰 차이를 보이지만 한국의 사회, 문화 등에 노출된 정도에서도 차이가 크므로 국내학교적응을 위한 교육적 지원도 달리해야 한다. 또 3, 4유형 학생은 학습과 학교생활에서 어려움 더불어 정체성 혼란 등을 겪으므로 정체성을 확립하고 심리적 안정을 도울 수 있는 각별한 관심이 필요하다.

### 3. 귀국 학생의 한국어능력과 화법 교수-학습 적응의 관계

학교 적응의 관건은 이들의 손실된 한국어능력을 회복시키고 귀국 학생의 학령에 맞는 한국어능력을 가지게 하는 것이라고 해도 과언이 아니다. 초중등학생이 장기간 해외 체류를 하면서 한국 사람과 교류가 거의 없고, 한국 학교 경험이 없으며, 학부모가 학생의 한국어능력을 유지하거나 신장하는 것에 관심을 기울이지 않으면 학생의 한국어능력은 점차 떨어질 수밖에 없다. 특히 국내에 있는 동일 학령의 학생들이 국어교육을 받으면서 다양한 상황, 유형과 목적의 말하기와 듣기에 대하여 익히고 학교생활을 하며 또래문화 내에서 구두 의사소통을 하는

방법을 자연스럽게 터득해가며 화법 능력을 높여가는 것에 비하여 해외 유학생은 그렇지 못하다. 유학생이 귀국을 하였을 때 이들을 위한 특별한 관심과 지도가 필요한 것은 언어충격, 문화충격으로 인한 심리적 갈등과 문제를 최소화하면서 국내 학교에 잘 적응하게 하기 위한 것이다.

귀국 학생을 위한 국어교육은 1, 2, 3유형의 학생을 대상으로 한다. 국어 능력은 일반적으로 학습자의 일생생활과 학교생활 전반에 매우 중요하게 작용한다. 국어 능력 중 말하고 듣는 화법 능력은 귀국 학생의 학교 적응에 다음과 같이 기여하게 된다.

첫째, 귀국 학생이 편입학을 하여 새로운 교우관계를 형성하고 발전해 가는 과정에는 구두 의사소통 능력이 필요하다. 말하고 듣는 활동은 대인관계의 형성, 유지, 발전에 기본이 되는 활동이다.

둘째, 학습에 필요한 말하기와 듣기 기능을 갖추고 있어야 새로운 지식, 기능을 배우는 데 용이하다. 선생님의 수업을 듣고 이해하고 질문할 수 있어야 하며, 동료 학습자 간에 말하기 듣기 활동을 통해 새로운 지식을 익히고 기능을 계발하는 데 구두 의사소통 능력이 필요하다. 이는 귀국 학생의 학업 적응에 매우 중요한 역할을 한다.

셋째, 학급 혹은 학교 사회 구성원으로서 역할을 할 수 있게 하고 소속감을 가지게 한다. 학급, 학습을 위한 모둠, 동아리의 구성원으로 활동에 참여하여 하기 위해서는 공적 말하기·듣기 능력이 필요하다. 회의, 토론, 토의, 발표 등의 담화 관습에 익숙해지고 한국어로 적절하게 말하고 들을 수 있게 한다.

넷째, 귀국 학생이 한국인이라는 언어문화적 정체성을 분명하게 한다. 정체성이 확립되지 않은 초·중학생이 해외에 오랜 기간 체류하며 현지의 언어와 문화에 큰 영향을 받으면 자신의 정체성에 혼란을 겪게 된다. 귀국 후 한국의 문화를 낯설게 느끼며 학교 내에서 이질감을 느끼는 주요 원인 중 하나는 한국어 구어 사용의 미숙에 있다. 귀국 학생은 한국어로 말하고 듣는 의사소통의 과정에서 한국의 말문화를 이해하게 되고 한국인이라는 정체성을 확립하게 된다.

결국 귀국 학생의 화법 능력은 정체성 확립, 대인관계 형성, 사회적 역할, 학습 의사소통 등에서 매우 중요하다. 국어과 화법 교수-학습에서는 구두 의사소통 방법을 배우고 수행 연습을 함으로써 궁극적으로 화법 능력을 신장하게 되는데 이러한 교수-학습 과정을 제대로 수행해 내기 위해서는 선수학습에서 요구하는 정도의 화법능력을 갖추고 있어야 한다. 귀국 학생은 한국어능력 유형별로 국어과 화법 교수-학습의 적응에 있어서 다음과 같이 차이가 발생한다.

국어 능력 손실이 없는 1유형의 귀국 학생은 수업에서 특별한 어려움이나 문제가 발생하지 않으며, 교사 역시 해당 학생이 귀국 학생이라는 것을 크게 인지하지 않고 수업을 하게 된다.

그러나 2유형의 ‘학습한국어 손실 단계’ 귀국 학생에게 국어과 듣기·말하기 영역 수업은 자신이 한국어로 이해할 수 있는 것과 표현할 수 있는 것의 차이로 인해 수업 내 교사나 동료 학습자와의 구두 의사소통 과정에서 문제가 발생할 가능성이 크다. 대개 이 유형의 귀국 학생들은 일상적 소통에는 문제가 없으므로 사적 말하기는 익숙하게 하지만 공적 말하기에는 미숙하다. 또 수업에 제시되는 학습 요소, 어휘, 주제가 일상어를 벗어나면 학생이 듣고 이해할 수 없으므로 교사가 학생의 이해 여부를 확인하고 추가 지도를 하지 않으면 학습 목표에 대한 성취가 쉽지 않다.

국어 능력 손실이 큰 3유형의 ‘생활한국어 손실 단계’ 귀국 학생에게 국어는 과학, 수학, 음악, 체육 교과와 달리 한국어를 사용해 국어 교과의 지식과 기능, 태도를 학습해야 한다는 점에서 매우 어렵다. 특히 국어를 지도하는 교사의 입장에서 귀국 학생이 특별학급이 아니라 일반학생과 통합학급에서 수업을 할 때 수업 내용을 듣고 이해하는 것, 교사의 질문에 대한 응답, 모둠 활동 시 말하기 능력이 일반학생과 차이가 있으므로 원활한 수업 진행에 방해가 될 수도 있다. 또 일상적 의사소통도 부분적으로 원활하지 않으므로 이들은 귀국 학생을 위한 특별학급에서 수준에 맞게 국어과 화법 교수-학습이 진행되어야 학습자가 일상적 의사소통 능력을 신장하면서 동시에 학습 한국어능력도

점차로 길러 나갈 수 있다.

4유형의 ‘기초한국어 단계’ 귀국 학생은 앞서 언급한 바와 같이 한국어를 거의 못하고 한국어문화에 대한 이해도도 떨어지므로 귀국 학생을 위한 특별학급보다는 다문화가정 학습자를 위한 KSL 교육과정에서 한국어로 듣고 말하는 기초 기능에 대한 학습이 우선되어야 한다.

귀국 학생의 말하기능력은 쓰기, 읽기능력과 달리 학습자의 개인 성향에 크게 영향을 받는다. 내향적 성향의 소극적이고 자신감이 낮은 학생일 경우 이들의 공적 말하기 능력의 부족이 귀국 학생이어서인지 원래 학습자의 한국어 말하기 능력이 낮아서인지를 구분하기가 쉽지 않다. 그러므로 귀국 학생이 원적학급에서 일반학생들과 같이 수업을 하고 생활 적응, 학업 적응을 하게 하기 위해 회복되고 신장되어야 할 듣기·말하기 능력이 무엇인지 살펴야 한다.

### **Ⅲ. 귀국 학생의 화법 능력과 국어과 화법 수행 양상**

#### **1. 연구대상과 방법**

이 연구에서는 귀국 학생의 화법 능력과 화법 수행 양상을 살펴보기 위하여 중, 고등학교에 재학 중인 귀국 학생을 대상으로 교사 관찰지 분석과 토론 수행 분석의 방법을 사용하였다. 이 연구에서는 해외 체류를 2년 이상하고 귀국한 학생을 대상으로 하였으며, 귀국 후 경과 기간은 제한을 두지 않았다. 우선 교사 관찰지는 이들 학생의 국어 수업을 담당하는 교사에게 요청을 하여 학생들의 일상적 말하기 능력과 국어 수업에서의 말하기 능력을 관찰하여 작성한 것을 연구자가 분석하였다. 또 귀국 학생으로 모듬을 구성하여 토론을 수행하게 하고 이를 녹화하여 전사한 뒤 분석하였다. 토론에 참여한 귀국 학생은 부산 국제중학교 1학년 8명, 국제고등학교 1학년 8명으로 총 16명으로, 귀국 학생 4명씩 논제에 대하여 찬성 2명, 반대 2명으로 입장을 정한 뒤

토론자 역할을 하였으며 중학교는 담당한 국어 교사가, 고등학교는 일반학생 중 자원자가 사회자 역할을 수행하였다. 여러 담화 유형 중 토론 수행을 관찰한 이유는 공식적 상황에서 귀국 학생들의 구두 의사소통 능력에 대한 종합적인 관찰과 토론 담화 수행에 필요한 논리적 말하기와 비판적 듣기 능력을 함께 살펴볼 수 있기 때문이다.

## 2. 귀국 학생의 화법 능력에 대한 교사 관찰지 분석

중학교 귀국 학생의 화법 능력에 대한 교사의 관찰지를 분석해 보면 8명의 귀국 학생 중 1명의 경우만 일상적 듣기·말하기에 문제가 있고 나머지 학생의 경우는 없다고 기술하고 있다. 관찰 대상인 중학생의 경우 해외 체류 기간이 2년 이상 - 5년 미만인 7명, 5년 이상이 1명이며, 귀국한지 2년 이내 학생은 3명이다. 일상적 듣기·말하기에 문제가 있는 학생은 1명으로 7살부터 초등학교 5학년까지 6년간 해외에 있었다가 귀국한 경우로 현재 귀국한지 2년 가까이 되어가는 상황이다,

고등학교 귀국 학생의 화법 능력에 대한 교사의 관찰에서 8명의 귀국 학생 모두에서 일상적 듣기·말하기에는 문제가 없다고 기술하고 있다. 관찰 대상인 고등학생의 경우 해외 체류 기간이 3년 이상-5년 미만이 6명, 5년 이상이 3명이나 귀국한지 2년 이내의 학생은 4명이다.

교사관찰지 내용 중 귀국 학생의 개인적 성격에 따른 말하기 특성과 관련된 부분을 제외하고 화법 교육에서의 학습 한국어능력에 문제를 보이는 부분을 표시하면 다음과 같다.<sup>10</sup>

---

10 국어 수업 중 듣기·말하기 능력을 어떻게 보는가에 따라 귀국 학생뿐만 아니라 대부분의 일반 학생들이 문제가 있다고 볼 수도 있다. 본고에서는 동일 학령의 평균 학생과 비교했을 때 학습에서 보이는 문제점에 대하여 기술한 것으로 이 문제가 학습자의 해외 체류로 인한 학습한국어 손실에 따른 것인지 학습자의 구두 의사소통 능력 특성인지를 명백히 구분할 수 없는 한계가 있다.

표 2. 중학교 귀국 학생의 듣기·말하기 능력

|     | 해외체류<br>기간        | 귀국<br>후 | 일상적<br>듣기·말하기               | 국어 수업 중의<br>듣기·말하기         |
|-----|-------------------|---------|-----------------------------|----------------------------|
| SM1 | 2년(초3~초5)         | 2년      | 문제없음.                       | 토론에서 일부 문제 있음              |
| SM2 | 3년(초1~초3)         | 4년      | 문제없음                        |                            |
| SM3 | 3년(7살~초3)         | 4년      | 문제없음.                       | 발표 중 유창성 문제                |
| SM4 | 3년(초1~초4)         | 3년      | 문제없음.                       |                            |
| SM5 | 3년(초3~초5)         | 2년      | 문제없음.                       | 발표 중 일부 유창성 문제,<br>과도한 손동작 |
| SM6 | 4년 6개월<br>(4살~초2) | 5년      | 문제없음.                       |                            |
| SM7 | 4년10개월<br>(5살~초3) | 4년      | 문제없음.                       |                            |
| SM8 | 6년<br>(7살~초5)     | 2년      | 어려움 있음.(발음 부<br>정확, 영어식 어순) | 즉흥 발표 시 문제 있음.             |

표 3. 고등학교 귀국 학생의 듣기·말하기 능력

|     | 해외체류<br>기간        | 귀국<br>후 | 일상적<br>듣기·말하기                    | 국어 수업 중의<br>듣기·말하기                                                 |
|-----|-------------------|---------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| SH1 | 3년 (초4~초6)        | 4년      | 문제없음.                            |                                                                    |
| SH2 | 3년(초5~중1)         | 3년      | 문제없음.                            | 수업 중 교사의 설명을 이<br>해하는 데 문제가 있음                                     |
| SH3 | 4년<br>(초4년 - 중1)  | 3년      | 문제없음. 가끔 조사<br>사용 어색             | 공식적 말하기에 적합하지<br>않는 어휘, 어조를 사용하<br>는 경우가 있음                        |
| SH4 | 4년(초6~중3)         | 1년      | 문제없음.                            | 발표 시 말끝을 흐리고, 자<br>신의 의사를 명확하게 표<br>현하지 않음, 문장이 명확<br>하지 않은 경우가 있음 |
| SH5 | 4년6개월<br>(초4년~중2) | 2년      | 문제없음.                            |                                                                    |
| SH6 | 6년(유~초4)          | 6년      | 문제없음. 이야기를<br>들을 때, 집중을 잘<br>못함. | 비언어적 표현이 어색<br>수업 시간에 반응이 조금<br>늦음. 집중이 안돼서 많이<br>지적을 받음           |
| SH7 | 9년(0~초1)          | 9년      | 문제없음.                            | 발표 시 최소한의 단어만<br>을 사용해서 대답하는 경<br>우가 많음                            |
| SH8 | 11년(0~초4)         | 6년      | 문제없음. 급하면 조<br>사 잘못 사용           |                                                                    |

<표 2>, <표 3>과 같이 중학교, 고등학교 귀국 학생 중 1명을 제외하고는 모두 일상적 말하기에 문제가 없지만 이들 중 상당수가 국어 수업 중 발표, 토론, 대화 등에서는 문제가 있다. 3, 4유형의 귀국 학생이 특별학급에서 1년 동안 교육을 받는다고 가정할 때 그 기간 내 학생이 손실했던 학습한국어와 생활한국어를 회복하고 자신의 학령에 맞는 화법능력을 갖추기는 어렵다. 즉 귀국 학생이 특별학급에서 학교 적응에 필요한 한국어 교육을 받고 원적학급으로 돌아오더라도 여전히 수업 중 말하기와 듣기에서는 문제를 나타내는 경우가 많다는 것이다. 귀국한 지 1년 이상이 되면 대부분의 귀국 학생은 일상적 말하기, 듣기에는 큰 문제를 나타내지 않는다. 일부 조사를 어색하게 쓰거나 발음이 어색한 부분이 있더라도 이것이 의사소통 자체에 별 영향을 주지는 않는다. 그러나 국어 수업 중 발표, 토론, 대화 등은 학습적 상황이고, 교사와 청중인 동료 학습자를 대상으로 하는 말하기라 공식적이며 격식적인 말하기인데 <표 2>, <표 3>에서 살펴볼 수 있듯이 귀국 후 3-6년이 경과한 경우에도 문제를 나타내는 경우가 있다.<sup>11</sup>

귀국 학생이 원적학급에 돌아와 일상적 말하기와 듣기에 별문제를 보이지 않으면 대개 국어 수업 시간에 교사가 이들에게 특별한 관심을 보이기는 어렵다. 같은 교실에 앉아 있더라도 학습상황에서의 말하기와 듣기에 있어 이들이 일반학생과 차이가 있다는 것은 결국 수업 중 발표, 토론, 대화 등의 수행을 교사가 유심히 관찰했을 때 알 수 있다. 화법 능력은 반복적 연습과 수행, 교사와 동료의 격려 등을 통해 신장이 가능하므로 귀국 학생이 학습상황에서의 말하기와 듣기에 어떤 문제가 있는지 면밀히 관찰한 뒤 교사의 전략적 지도가 필요하다.

### 3. 귀국 학생의 토론 수행의 문제점

한국어능력에 손실이 없는 1유형을 제외하고 귀국 학생이 원적학급으로 돌아와 국어 수업을 하더라도 교사는 이들이 동급생에 비하여 다

11 제한적 학생을 대상으로 한 관찰이므로 이러한 수치를 일반화하기는 어렵다.

른 점이 나타날 수 있으므로 관심 있게 살필 필요가 있다. 이 연구에서 중·고등학교 귀국 학생에게 토론을 수행하게 했을 때 나타나는 문제점을 유형화하여 기술하면 다음과 같다.

## 1) 토론 기능의 미숙

토론은 찬반 양측의 입장이 분명히 드러나야 하고 자신의 주장을 이유, 근거와 함께 논리적으로 설명할 수 있어야 한다. 아래 (1)은 토론 입론 단계의 발화로 B는 찬성측 첫 토론자, C는 반대측 첫 토론자이다.

(1) 1-A : 자, 오늘 토론의 주제는 스마트폰은 진정한 소통을 방해하는 도구이다. 라는 주제에 대해서 찬성과 반대로 입장을 나눠 토론을 해보도록 하겠습니다. (중략) 먼저 찬성하는 입장에서 자신의 생각과 근거에 대해서 간단하게 이야기해주세요. ○○이부터

2-B : 네, 첫 번째로 으흐(웃음) 그 뭐지 문자를 하면 표정을 볼 수 없으니까 자기가 나쁜 의도로 말한 건지 좋은 의도로 말한 건지 그거를 알아들을 수 없잖아요. 상대방이. 그러면 갈등이 생기면 갈등이 생기고 싸움이 나겠죠. 그리고 원래 어 옛날 세대에는 친구 만나면 수다 떨고 그렇게 놀았는데 지금은 게임친구나 이런 걸 해가지고 그 만나도 핸드폰으로 하고 그래서 친구와 대화가 부족하면 그러면 친구 관계가 악화 돼요. 그래서 저는 폰은 의사소통을 방해하는 도구라고 생각합니다.

(중략)

6-C : 예, 저는 요즘에 어 전 세계적으로 통신이 발달해서 소통이 원활해져 있으며 SNS 예를 들면 카톡이나 페이스북이나 다른 구글 등으로 세계적으로 국제적으로 소통을 자유롭게 할 수 있으며 친구를 더 많이 사귀는 계기가 됩니다. 네.

위 (1)에서 2-B는 토론의 첫 입론인데도 불구하고 주장을 밝히고 이에 대한 이유나 근거를 밝히는 구조를 취하고 있지 않고 이유+주장의 구조로 말을 하고 있어 비효과적인 입론의 구조를 보여주고 있다. 6-C 역시 반대측 첫 토론자이므로 자신의 입장을 먼저 밝히고 이에

대한 이유나 근거로 입론을 하여야 하나 그렇지 못하다.

아래 (2)는 반론 단계의 발화로 상대의 주장에 대하여 비판적으로 분석하고 반박 역시 논리적인 구조를 가지고 하여야 하나 그렇지 못한 모습을 살필 수 있다.

(2) 9-A : 잘 들어봤습니다. 스마트 폰을 통해서 어, 더 넓은 세상과 소통할 수 있게 하기 때문에 소통을 방해하는 것은 아니라는 입장이었죠. 친구들이 이야기 근거로 제시한 것 중에서 혹시 인정할 수 없어서 반박하고 싶다 하는 의견 내용 있으면 이야기해 주세요. 어, ◇◇이

10-E : 아까 어, 어, ☆☆ 토론자께서 인터넷이 발달함으로써 그 숙제를 인해 숙제를 인터넷에서 찾아본다고 하였는데 우리가 보통 그 만약에 인터넷에서 찾는다면 지식인 같은 것을 많이 이용하잖아요. 근데 이 지식인도 다른 사람이 그 갖고 있는 지식을 공유하고 그 것을 그것도 또 하나의 소통을 하는 방법이라고 생각합니다.

11-A : 자, 여기에 대해서 찬성측은 어떻게 생각합니까?

12-B : (안 들림) 어떻게 얼굴을 모르잖아요. 얼굴을 못 보니까 파악이 안 되니까 갈등이 생기지 않습니까?

13-E : 얼굴을 안본다고 소통이 안 될까요?

14-B : 근데 말이 잘못될 수도 있잖아요.

15-E : 말을 잘못할 수도 있지만

16-B : 말실수를 하...

17-E : 그 자신이 생, 가지고 있는 그것을 그것을 알려주고 그것도 그것에 도움을 받고 그것도 하나의 소통 아닐까요?

19-B : 근데 예를 들어서 제가 당신한테 (웃음) 제가 ◇◇이한테 어, 너 왜 그런냐 그렇게 물어보면 기분이 좋아요? 나빠요?

20-E : 그건, 상황에 따라 달라지지 않을까요?

21-B : 그러니까 상황에 따라 다르니까 이거를 자기 의도를 제대로 말할 수 없잖아요. 그러면 갈등이 생기지 않겠습니까?

22-D : 그럼, 이 말씀인 거예요? 친구가 전화가 왔어요. 근데 목소리가 똑같은 범죈자예요. 그래서 놀자 해요. 그럼 그거랑 같은 거예요?

23-B : 뭘 소리야?

24-일동 : (웃음)

위 (2)의 12-24으로 이어지는 순서교대에서 B와 E는 상대의 질문

에 대하여 즉각적인 반응을 할 뿐 반론의 구조로 자신의 논리를 보여주고 있지 못하다. 또 12-B의 경우는 10-E의 ‘인터넷 지식인에서 지식의 공유도 소통이다’라는 부정측의 반론에 대하여 ‘얼굴을 못 봐서 파악이 안 되어 갈등이 생기니까 소통이 아니다’라는 부적절한 이유를 들어 반박하고 있다. 22-D는 상대방의 발화 내용에 대하여 제대로 이해를 하지 못하고 반응하고 있으며, 이에 대해 23-B는 상대가 잘못 이해하고 있음을 정중하게 말하지 않고 청중의 웃음거리가 되게 무례한 표현을 하고 있다. 또 이러한 일련의 과정에 ‘방금 ~라고 말씀하셨는데, 이것은 ~라는 점에서 문제가 있습니다. 또 저는 ~ 점에서 ~라고 생각합니다’ 등과 같이 토론 담화에서 상대방의 말을 이어받아 문제점을 비판해가는 과정에서 사용되는 담화표현이 드러나지 않고, 서로 말꼬리를 잡으며 감정을 자극하는 표현을 사용하고 있다.

물론 이러한 토론 기능의 미숙은 귀국 학생에서만 나타나는 것은 아니다. 해외 체류 경험이 없는 일반적 중학교 1학년 학습자 중에서도 토론 능력이 떨어지는 학습자의 경우에 있을 수 있는 현상이다. 그러나 본고의 관찰 대상 학습자가 국제중학교에 재학 중인 우수한 선발 집단 학생이라는 점을 감안하면 이러한 토론 기능의 미숙은 학습한국어능력의 미숙과 관련지어 생각해 볼 수 있다.

## 2) 공식적 말하기 기능 미숙

국어 수업 중에 교사의 질의에 대한 응답이나 청중을 대상으로 한 발표, 토론 등은 공식적 말하기이며 격식적 말하기에 해당한다. 학생들이 공식적, 격식적 말하기를 흔히 경험할 수 있는 상황이 바로 수업 발화이다. 귀국 학생은 해외 체류 기간 동안 동급생이 경험하고 학습할 수 있는 공식적, 격식적 말하기에 노출되어 있지 않았기 때문에 일상적 의사소통에 능하더라도 이 부분에 있어서는 문제를 나타내는 경우가 많다. 아래 (3)~(5)는 토론에서 공식적 말하기 기능에 미숙한 예이다.

(3) 30 B : 그러니까 그 네이버 지식인에서 인터넷 온라인상으로 친구를 만들 수 있잖아요. 근데 그러면 안녕하세요. 저는 누구입니다. 하면 그 사람이 근데 받아들이는 태도 그 사람이 성격에 따라서 받아들이는 그게 다를 수도 있잖아요. 그러면 그 사람이 좋을 수도 있는데 뻥칠 수도 있잖아요. 그럼 갈등이 생기는 거지.

(4) 71 C : 저는 일단 의사소통이라는 거는 아는 사람들끼리 만나서 서로에 대해서 알아가고 그렇게 모르는 거 있으면 말하고 하는 대화이기 때문에 모르는 사람들이 온라인상으로 의사소통하는 거는 친구라고 할 수도 없고 그 사람을 친구라고 할 수도 없고 의사소통을 할 때 도와준다 이런 식으로 말할 수 없는 거 같아요.

(5) 85 I : 어, 저는 저기 어 지금 세상에서 즐기는 것도 중요한 거 같고 그리고 저기 개들 청소 좋아하는 상황이 조금 더 실제적인 게 아닌 거 같아요. 몇 명 있을 건데, 대부분 즐기는 거는 더 좋은 직업 같은 거니까 더 대 사람 대부분이 좋아하는 일을 하려면 어느 정도 경제적인 직업도 가질 거 같아요.

(3)~(5)에서 가장 쉽게 포착되는 것은 문말 어미가 ‘아/어요’로 끝나는 것이다. 이 밖에 축약 표현, 비속어나 은어 등과 같은 비격식적 어휘 사용, 반말 표현 등 역시 공식적이고 격식적인 상황에는 어울리지 않는다.

### 3) 일반적 말하기 기능 미숙

토론에서 교차질의 단계는 상대방의 견해에 대해 바로 자신의 생각을 정리해서 논리적으로 표현해야 한다. 귀국 학생 중 일상적 말하기에 문제가 없더라도 자신이 생각하고 있는 바를 논리적으로 연결해서 완결된 문장으로 말해야 하는 것에 문제를 보이는 경우가 있다. 아래 (6)의 32-C와 (7) 20-G를 보면 상대방에게 묻고 싶은 바를 의문형으로 완결해서 표현하고 있지 못하며, 2인칭 호칭을 영어식으로 어색하게 표현하고 있다.

(6) 32 C : □□ 토론자, (웃음) 어, 친구가 많아진다고 했는데 실제로 만나 본 친구 말고 페이스북에는 외국에서 사는 사람들이 친구 신청하기도 하고 하는데 친구를 만나서 얘기해 보고 서로에 대해서 아는 상태가 친구라고 하지 그렇게 넷 상에서 만나가지고 친구로 등록해봤자 막 문자 오고 그럴 사이도 아닌데 그렇게 친구라고 불러서 그렇게 친구가 많아진다는 식으로 말하는 것은 의사소통이 된다고 ...

(7) 18 G : 그러니까 건설이긴 하지만 건설 쪽에서 일하는 사람은 노동자잖아요. 노동자는 돈을 벌어야 될 거 아니에요. 노무 관리라는 것을 보면 그 관리는 그 돈을 관리하는 사람이 사람이 노동자들이 능력이 최대치로 올릴 수 있도록 임금을 변동하는 일을 하는데 그러면은 만약 노동자들은 자기는 지금 돈이 필요해서 지금 일을 하는데 1억을 준다는데 일을 안 할 거 같나요?

19 H : 음

20 G : 그러면은 당신은 아무리 경제적 가치가 높아도 흥미가 없으면은 안하거나 아니면은 설령설령 하겠다는 그 뜻

21 H : 네, 그 그 금까 예 그 그 노동자 그러니까 방금 방금 1억을 주신다고 했는데 만약에 노동자가 그렇게 1억을 받고 일을 한다고 해도 그러니까 그 언젠가 언젠가는 그 일이 싫어져서 아니 그 일 효율이 정말 낮아져서 낮아져서 그 스스로 나가거나 잘리거나 그렇게 할 건데 음 후 어. (침묵 후 웃음) 후..

(중략)

24 G : 그리고 요새 노동자들이 말하는 거 들어 보면은 저희가 취업할 세대는 평균으로 직업을 세 네 번 바꾸게 될 세대라고 합니다. 그런데 먼저 경제적 가치가 있는 것을 선택해서 돈을 많이 번 다음에 나이가 들어서 자기가 하고 싶은 일을 하거나 아니면은 일을 취미생활로 즐기는 게 더 나을 거라고 생각하는데 이거에 대해서 어떻게 생각하십니까?

25 H : 어 그거는 일단 그 그 그니까 일을 일을 엄청나게 그니까 재미없는 재미없는 일을 하고 나서 취미생활을 그냥 그냥 그렇게 하는 것보다는 그니까 그냥 좋아하는 저는 그냥 좋아하는 일을 먼저 먼저 그니까 좋아하는 일을 하면서 돈도 벌면서 취미생활도 함께 하는게 그 방금 방금 그것보다는 저는 좀 더 낫다고 ...

26 G : 자 제가 예를 들어 보겠습니다.

C는 일상적 말하기에는 문제가 없으며 해외 2년 체류 후 귀국하였

고, 귀국 이후에도 2년이 경과한 학생이다. G 역시 일상적 말하기에 문제가 없으며 4년 6개월 해외 체류 후 귀국했으며 귀국 후 5년이 경과한 학생이다. 또 (7)의 21-H와 25-H는 자신의 생각을 논리적으로 연결해서 장문으로 표현하는데 유창하지 않을 뿐만 아니라 문장을 결국 끝맺지 못한다. 21-H에서 화자는 동일 표현을 반복하며 유창하지 않게 표현을 해나가다가 결국은 멈추고 어색함을 웃음으로 메우고 있다. (7)의 25 H에서도 화자는 더듬으며, 간투사를 연발하며 자신의 생각을 완결된 문장으로 표현하지 못한다. 이 학생(H)은 귀국 후 2년이 경과했으나 여전히 영어로 말하는 것에 더 익숙하고 상대방의 말을 제대로 이해하지 못해 엉뚱한 반응을 하는 경우가 많다고 담당 교사가 밝히고 있다.

#### 4) 기타

귀국 학생에서 관찰되는 특징 중에 말을 할 때 과도한 손동작을 사용하는 경우가 있었다. 또 간투사를 반복적으로 사용하여 유창성이 떨어지며, 말하기에 자신감이 부족한 경우가 있었다.

- (8) 10- I : 저는 돈은 엄 경제적으로 돈 일을 하는 이유는 돈을 버니까요. 그런데 돈을 나오면은 저기 (안 들림) 많이 쓰잖아요. 그런데 저기 더 행 엄 저기 좋아하는 직업을 하면은 직업을 돈을 벌면서 행복하게 지낼 수 있잖아요. 돈을 벌었으니까. 그리고 재현이가 실패할 수도 있다고 말했잖아요. 엄 예를 들어서 우주선에서 그런데 어느 직업에서 실패하면은 저 저 다른 직업도 같 엄 좋아하는 직업도 많이 있잖아요. 예를 들면 우주 파일럿을 실패하면 우주 스테이션에서 (안 들림)할 수 있잖아요. 엄 끝이에요.

위의 (8)의 10-I는 간투사 ‘저기’를 빈번하게 사용하는데다가 ‘영어’식 간투사 ‘엄’을 자주 사용하며 자신의 주장에 대한 이유를 밝히고 있다. 이 학생의 경우 ‘ㄹ’ 발음을 영어의 ‘l’ 발음으로 표현하고 있어 귀국 학생임을 바로 알 수 있었다.

## IV. 맺음말: 귀국 학생을 위한 화법 교육의 방향

해외 유학 이후 귀국한 지 1년 이상이 되면 대부분의 귀국 학생은 일상적인 말하기, 듣기에서는 큰 어려움이 없지만 국어과 화법 교수-학습에서 말하기·듣기 수행을 할 때는 어려움을 겪는다. 이 연구에서 귀국 학생을 대상으로 공식적인 상황에서 토론을 수행하게 하고 분석한 결과 귀국 학생의 토론 수행에 나타나는 문제점은 토론 기능의 미숙, 공식적 말하기 기능 미숙, 일반적 말하기 기능 미숙(말을 끝까지 맺지 못함, 문장 구조, 사고를 표현하는 능력 부족(한국어로 자신이 하고 싶은 말을 표현 못함, 특히 어휘력 부족), 어색한 비언어, 준언어 표현, 자신감의 부족 등이었다. 이러한 문제점은 귀국 학생뿐만 아니라 일반학생에게도 나타날 수 있는 현상이기는 하지만 문제의 원인이 해외 체류 후 학습한국어 결손에 따른 것이라는 점에서 다르다. 따라서 귀국 학생을 위한 국어과 화법 교육이 제대로 이루어지기 위해서는 다음과 같은 점을 지향해야 한다.

우선 귀국 학생을 위한 국어과 화법교육의 성격을 분명히 해야 한다. 한국어를 유지하고 있는 1유형의 귀국 학생은 국어과 학습에 별 어려움이 없지만 2, 3유형 학습자의 경우 학습에 필요한 말하기, 듣기 능력 자체가 떨어지며 특히 3유형의 경우는 일상적 말하기·듣기 능력에도 문제가 있다. 또 귀국 학생이 특별학급에서 언어 적응력을 높인 뒤에 원적학급으로 환급된 경우, 일상적 의사소통에 별문제가 없어 바로 일반학생과 같이 국어과 수업을 받게 된 경우, 일상적 의사소통 능력이 부족함에도 특별학급 제도가 없어 바로 국어과 수업을 받게 된 경우 등 여러 경우의 수가 존재하지만 어떤 경우든 이들이 국어과 교수-학습에 학습자로 참여하여 학령에 맞는 국어 수행 능력과 성취를 보여주지 못한다면 이들의 수준에 맞는 교육이 제공되어야 한다. 그러므로 귀국 학생을 위한 국어과 화법 교육은 수준별 교육의 연장선이라는 접근이 필요하다.

둘째, 국어과 화법 교육의 목표가 학습자의 화법 능력 신장에 있으

므로 귀국 학생의 화법 능력 신장 역시 국어과 교육을 통해 이루어져야 한다는 교사의 인식이 필요하다. 귀국 학생을 위한 특별학급이 없는 절대 다수의 학교에서 귀국 학생은 일반학생들 사이에 묻혀 국어 수업을 받고 있다. 국어과의 다른 영역과 달리 말하기와 듣기 능력은 학습자가 말하기 듣기 수행을 직접 해야 하고 이를 교사가 관찰해야 수준을 파악할 수 있다. 지식 중심의 화법 교육이나 몇몇 학생의 수행을 지켜보는 식의 화법 교육을 통해서도 귀국 학생의 화법 능력을 제대로 파악하기 어렵다. 또 국어교사가 귀국 학생의 화법 능력에 문제가 있다는 것을 알기는 하지만 문제에 대한 적극적 처지 없이 방치해 둔다면 귀국 학생의 화법 능력 신장은 매우 어렵게 된다. 그러므로 국어과 교사는 귀국 학생이 국어과 화법 교육을 통해 자신에게 부족한 화법 능력을 발전시켜 학습 목표를 달성할 수 있게 해야 한다.

셋째, 귀국 학생의 화법능력 신장을 위해 화법 교수-학습 내용과 순서의 재구성이 필요하다. 앞서 살펴본 바와 같이 귀국 학생은, 일상적 말하기 듣기 능력의 부족에서부터 학습 상황에서만 일부 말하기 능력에 문제를 나타내는 경우 등 수준에 다양한 차이가 있으므로 학습자의 능력에 따라 이들에게 필요한 교수-학습 내용을 재구성할 필요가 있다. 특히 귀국 후 2년 이상의 시간이 경과된 뒤에도 공식적이고 격식적인 말하기에서 자신의 생각을 정리해서 표현하는 것과 종결어미 사용, 호칭, 간투사, 관습화된 담화 표지, 발음 등의 문제를 보이는 경우가 있으므로 이를 교육 내용으로 다루고 지도해야 한다. 또 앞서 살펴본 토론 등과 같이 특정 담화 유형에 대한 수행 지식이 부족한 경우 해당 학령의 수준에 맞지 않으면 선수학습을 통해 이를 제대로 수행하는 데 필요한 내용을 지도해야 한다.

넷째, 귀국 학생의 공식적 말하기 수행 경험을 확대할 수 있는 방법이 필요하다. 일상적 말하기의 경우 학교 안팎에서 또래들과 사귀면서 자연스럽게 능력이 향상되지만 공식적 말하기는 학습자가 일상생활 속에서 경험하기 어려우므로 의도적으로 사용 환경을 제공해주고 경험할 수 있는 기회를 주어야 한다. 특히 수업 시간 내 모둠 토론, 발표, 회

의 등 공식적 말하기 수행을 장려하고, 이를 준비하고 연습할 수 있도록 과제를 부과하는 방법, 교사의 관심과 긍정적 피드백 등이 필요하다.

결국 이와 같이 귀국 학생의 화법 능력 신장을 위한 교육이 적절하게 이루어지기 위해서는 일차적으로 귀국 학생의 국어 능력 손실과 화법 능력에 대한 체계적 연구가 이루어져야 한다. 또 이를 기반으로 국어교사가 귀국 학생의 (한)국어 능력에 대하여 이해하고 이들에게 적절한 화법 교수-학습을 실시할 수 있도록 교사 연수 프로그램을 개발하고 제공하는 정책적 노력이 뒷받침 되어야 한다.

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

## 참고문헌

- 강란혜·이장영(2005), 「귀국자녀교육의 실태분석 및 학습권 보장을 위한 방안 연구」, 『교육과정연구』 23(3), 한국교육과정학회, 289-307.
- 고수진(2013), 「귀국학생에게 적용되는 언어손실 방지 방안 사례 비교 연구」, 청주대학교 석사학위논문.
- 교육과학기술부(2012), 한국어 교육과정 [별책27].
- 권효숙(2003), 「귀국아동의 학교 적응 현상」, 『초등교육연구』 16(2), 301-331.
- 김혜순(2009), 「해외 귀국 청소년과 해외 유학 청소년의 학교생활 적응 및 부적응에 대한 비교 분석」, 『청소년문화포럼』 21, 한국청소년문화연구소, 78-108.
- 문경숙·임재훈(2012) 「"난 내 나라가 낯설어요!" 귀국학생의 국내 학교적응 경험」, 『교육심리연구』 26(3), 한국교육심리학회, 621-649.
- 서울특별시교육청(2015), 서울특별시 초등학교 교육과정 편성 운영 지침 총론, 서울특별시교육청 고시 2015-5호.
- 손인순·최영옥·천성문(2010), 「해외 귀국 초등학생의 학교생활 적응에 관한 질적분석」, 『동서정신과학』 13(1), 37-52, 한국동서정신과학회.
- 우향옥(2015), 「귀국초등학생의 제2언어 손실 및 유지」, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 정재옥·주은선(2003), 「해외 귀국 청소년들의 학교생활적응 특성에 관한 연구 —질적 분석을 통한 귀국 중학생들의 경험 파악 중심으로」, 『한국심리학회지: 상담 및 심리치료』 15(2), 329-351.
- 최동주 외(2012), 조기유학 후 귀국한 학생들의 학교생활 부적응 사례 조사 및 교육지원 방안 연구, 교육과학기술부.
- 한국교육개발원(2014), 『2014 교육통계 분석자료집—유·초·중등교육통계편』, 범신사.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th). 연준흠·김주은 역(2014), 『이중언어의 기초와 교육』, 박이정.
- Crawford, J. (1996). Seven Hypotheses on Language Loss Causes and Cures, *Conference Papers at the second Symposium on*

*Stabilizing Indigenous Languages*, 51–68.

Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first, *Early childhood research quarterly* 6, 323–346.

## 귀국 학생을 위한 국어과 화법교육

전은주

이 연구에서는 귀국 학생의 국어 화법 능력과 학교 적응의 관련성을 탐색해 보고, 귀국 학생의 국어 화법 수행에 나타난 문제점을 살펴본 후 이들의 화법 능력 신장을 위한 교육 방안을 제안하였다.

이 연구에서는 귀국 학생의 한국어능력을 언어 손실 정도에 따라 한국어 유지 단계(1유형), 학습 한국어 손실 단계(2유형), 생활한국어 손실 단계(3유형), 기초 한국어 단계(4유형)로 구분하고 이들 유형별로 학교 적응과 국어과 듣기·말하기 학습 능력에 대하여 살펴보았다.

이 연구에서 귀국 학생의 화법 수행을 살펴본 결과, 토론 기능의 미숙, 공식적 말하기 기능 미숙, 일반적 말하기 기능 미숙, 문장 구조, 사고를 표현하는 능력 부족, 어색한 비언어, 준언어 표현, 자신감의 부족 등의 문제점이 나타났다.

따라서 귀국 학생을 위한 국어과 화법교육은 수준별 교육의 관점 하에 귀국 학생의 담화 유형 학습에 결손이 있는 부분을 점검해보고 이에 대한 보충학습을 제공하여 화법 능력 신장이라는 목표를 달성할 수 있게 해야 한다. 뿐만 아니라 귀국 학생에게 맞는 화법 교수-학습 내용과 순서의 재구성이 필요하다. 이 밖에 귀국 학생의 공식적 말하기 능력을 신장하기 위해 수행 경험의 확대, 계획적인 과제 부과, 교사의 관심과 긍정적 피드백 등이 필요하다.

**핵심어** 귀국 학생, 화법 교육, 화법 능력, 언어 손실, 한국어능력 손실

## ABSTRACT

### Korean Speech Education for the Returnees from Abroad

Jeon, Eunju

The present study investigated the association between Korean speech proficiency and school adaptation of the returnees from abroad. It also explored the issues of their Korean speech performance and suggested appropriate plans for educating them to improve the speech proficiency.

The study graded their Korean competence into four levels – maintenance level (type 1), loss of Korean for learning (type 2), loss of Korean for living (type 3) and basic Korean level (type 4). It investigated the school adaptation and Korean speaking–listening competence for the four levels.

Analyzing the speech performance of the returnees exhibited immaturities in debate skill, formal speech skill, general speech skill, expression of their thinking, awkward non-verbal or para-language expression and loss of self-confidence.

Therefore, the speech education for the returnees must check the loss of learning of the discourse type in terms of education by level and provide supplementary education in order to reach the goal of improving speech capability. Besides, it also needs to restructure the contents and sequence of the curriculum for speech communication.

**KEYWORDS** returnees from abroad, speech education, speech capability, language attrition, loss of Korean proficiency