

재외동포 유아 대상 한국어 교육 방안



정 명 속
(부산외국어대학교 교수)

고려대학교 국어국문학과 졸업
고려대학교 대학원 문학박사
전 고려대학교 한국어문화교육센터 교육부장
현 부산외국어대학교 한국어문학부 교수
『한국어 초급 쓰기』(한림출판사) 외 다수 한국어교재
「한국어 억양의 기본 유형과 교육 방안」 외 다수 논저
jms@pufs.ac.kr

1. 들어가는 말

유아기는 아이들이 언어를 습득하는 매우 중요한 시기이다. 인도에서 발견된 늑대 소녀 이야기와 18개월부터 13세까지 감금되어 타인과의 접촉 없이 성장한 미국의 지니 이야기를 통해서 언어 습득의 시기가 중요하다는 것은 누구나 인정한다. 세계적인 언어학자인 Chomsky는 모든 사람은 선천적으로 언어 습득 장치(LAD: Language Acquisition Device)를 가지고 태어나기 때문에 누구나 쉽게 언어를 배울 수 있다고 하였다. 그러나 언어 습득 장치가 있다고 해서 누구나 똑같은 정도의 언어 능력을 갖게 되는 것은 아니다. 즉 언어 습득 장치가 활발히 활동하는 ‘언어 습득의 결정적 시기’에 얼마나 많은 언어적 자극과 다양한 경험이 주어지느냐에 따라 결과는 달라지게 된다.

실제로 아동 언어 발달 및 언어 치료 분야에서의 다양한 연구들에서 유아기에 충분한 언어 자극을 받지 못한 아이들은 언어 발달이 늦어지게 된다는 보고를 흔히 볼 수 있다. 또한 이러한 초기의 언어 발달 지체는 나이가 들어도 극복되지 못하는 경우가 많다는 것이다. 뿐만 아니라 언어 발달은 단순히 언어의 이해 및 사용 능력에만 영향을 미치는 것이 아니라 인지 발달에도 큰 영향을 미친다고 하였다. 아동

의 인지 발달 정도가 언어 습득에도 영향을 미치지만 언어 발달이 인지 발달에도 영향을 미친다는 것이다. 이런 점에서 유아기의 아동을 대상으로 한 언어 교육은 그 중요성이 더욱 크다고 하겠다. 아이들마다 발달 정도에 차이가 있을 수 있고 표면적으로 나타나는 언어 사용양상이 다를 수 있지만 유아기의 언어 발달은 아이의 인지 발달뿐만 아니라 인성, 사회성 발달에도 큰 영향을 미치기 때문에 매우 중요하다 할 수 있다.

한편 재외동포 아동들은 대부분 이중언어 환경에 놓여 있고, 이들은 나중에 성인이 되어 이중언어 구사자가 될 가능성이 높다. 이들이 완전한 이중언어 구사자로 성장한다면 국제화 시대에 한국뿐만 아니라 현지의 언어와 문화에 능통한 국제 사회의 인재로 성장할 수 있게 될 것이다. 재외동포 아동들은 다른 아이들에 비해 이중언어 구사자로서 성장할 잠재력을 갖추고 있다고 할 수 있다. 따라서 이러한 잠재력이 최대한 발현될 수 있도록 하는 환경을 제공해 주는 것이 좋다.

그러나 일부에서는 이중언어 사용 환경이 아이들에게 혼란을 가중시켜 한국어뿐만 아니라 현지어를 학습하는 데 학습하는 데 방해가 되는 것은 아닐까 하고 우려하는 경우가 많다. 이중언어 환경에 놓인 아이들의 언어 발달을 연구한 학자들은 초기에는 이중언어 환경이 아이들의 언어 발달 지체를 낳는 것으로 보이는 경우도 있으나 일정 시간이 지나면 이들은 양 언어의 언어 능력이 단일 언어 환경의 다른 아이들과 같은 수준을 유지하게 된다고 한다. 한편 이중언어 환경에 놓인 아동들은 다른 일반 아동에 비해 창의력, 분석력 등의 사고력이 더 뛰어난 것으로 조사되었다고 한다.

따라서 재외동포 아동들에게 한국어 교육은 재외동포 아동들을 국제 사회가 요구하는 인재로 양성하는 데 매우 중요한 역할을 한다고 할 수 있다. 그러나 재외동포 아동들은 한국의 일반 아동과 달리 한국어에 노출되는 기회가 상대적으로 적기 때문에 이들을 대상으로 한국어 교육을 할 때는 더욱 세심한 배려가 필요하다고 할 수 있다. 이에 재외동포 아동들의 한국어 학습 환경과 이로 인한 재외동포 아동들의 한국어에 나타나는 언어적 특성 등을 살펴보고, 이를 바탕으로 아동들의 언어 발달 단계에 맞는 효과적인 한국어 교육 방안을 모색해 보고자 한다.

2. 재외동포 학습자의 특성

최근 한국어 학습자들은 양적으로 질적으로 크게 증가하였다. 한국어 교육이 시작되었던 매우 이른 시기부터 재외동포 학습자들은 가장 중요한 한국어 교육의 수요자라고 할 수 있다. 한국어 학습자들 중 매우 중요한 부분을 차지하는 재외동포 한국어 학습자들은 일반 외국인 학습자들과는 다른 언어적 특성을 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 재외 동포 학습자들은 대부분 일반 학습자들과 동일한 교육

받고 있다. 그러나 최근 학습자의 특성을 고려한 교육 방안을 모색하려는 움직임이 활발히 일어나고 있고, 이러한 연구 성과가 실제 교육 현장에도 적용되고 있다. 또한 교사들도 학습자의 특성을 고려해 수업을 진행하고, 학습자 특성에 맞는 개별 지도를 실시하고 있다. 그러나 아직까지는 재외 동포를 대상으로 한 한국어 교육 방안에 대한 연구가 부족하여 학습자 특성을 고려한 교육을 대부분 교사 개인의 노력에 의존하고 있는 것이 현실이다.

재외동포 한국어 학습자들은 일반 학습자들과 마찬가지로 현지어를 제1언어로, 한국어를 제2언어로 사용한다. 그러나 대부분의 재외동포 학습자들은 어렸을 때부터 가정에서 한국어를 습득하였으며, 부분적으로나마 지속적으로 한국어를 사용해 왔다는 특성이 있다. 다시 말해서 이미선(2000), 김재욱(2002), 원진숙·박나리(2002)에서도 언급한 바와 같이 재외동포 학습자들은 한국어와 현지어를 모두 구사하는 이중언어적 성격을 지닌다고 할 수 있다. 이런 점이 재외동포 학습자들이 일반 학습자들과 구별되는 점이라고 할 수 있다.

이와 같이 재외동포 학습자들은 언어 습득 초기 단계에서 부모로부터 한국어를 습득하게 됨으로써 한국어를 제1언어로 습득하게 된다. 그러나 가정에서 벗어나 또래 집단과 어울리거나 취학을 하게 되면서 현지어를 습득하게 되는데, 이 시기부터 한국어가 서서히 제2언어로 밀려나고 현지어가 제1언어가 되는 '모국어 전이 현상'을 겪게 된다(이미선 2000). 이 시기에 재외동포 아동들은 한국어의 효용성에 대한 불신을 하게 되고, 그 결과 한국어 학습의 동기가 저하되어 지속적인 한국어 학습이 이루어지지 않게 된다. 이런 이유로 재외동포 한국어 학습자 대부분이 구사하는 한국어는 취학 전 시기에 배운 한국어 수준에 머물러 있는 경우가 많다.

물론 가정에서 지속적으로 한국어를 사용하기 때문에 가정에서의 의사 소통에 필요한 한국어 학습은 어느 정도 지속된다고 할 수 있다. 그러나 이들의 한국어 학습은 대부분 구어에 한정되며, 문어에 대한 학습은 거의 이루어지지 않는다고 할 수 있다. 이러한 이유로 재외동포 학습자들은 구어 능력은 뛰어나나 문어 능력은 현저히 떨어져 듣기와 말하기 능력에 비해 읽기, 쓰기 능력이 떨어지는 경향을 나타낸다.

또한 재외동포 한국어 학습자들은 이해 능력에 비해 표현 능력이 떨어지는 특징을 나타낸다. 이는 이들의 부모가 부부끼리, 또는 이들에게 계속 한국어를 사용해 의사소통을 하기 때문에 듣기 능력은 어느 정도 유지가 될 수 있는 것이다. 이와 마찬가지로 문어의 영역에서도 이해 영역인 읽기보다 표현 영역인 쓰기 능력이 현저히 떨어지는 것을 볼 수 있다.

물론 개인에 따라서는 지속적으로 한국어를 학습하여 한국어 화자와 거의 차이가 없는 언어 능력을 가진 경우도 있고, 또 화자의 성향에 따라 구어 능력보다 문어 능력이 뛰어나거나 이해 능력보다 표현 능력이 뛰어난 경우도 있을 것이다. 그러나 다양한 학습자의 개별적인 변인을 제거한 상태에서 오로지 재외동포라는 점만

을 포착하여 관찰해 보았을 때 위에서 제시한 특성들은 이들이 지닌 언어적, 문화적 배경에 따른 당연한 귀결이라고 할 수 있을 것이다.

한편 재외동포 아동들은 부모로부터 한국어를 배우게 되는데, 이들이 배우는 한국어는 현재 한국에서 사용되는 한국어와 일치하지 않는다. 즉 재외동포가 사용하는 한국어는 이들의 부모나 조부모 세대, 또는 이주가 시작된 시기의 한국어에서 출발하였다. 따라서 이미 오래 전에 격리된 두 지역의 한국어는 서로 독자적인 발전 과정을 거쳐왔으며, 그 결과 현재는 서로 다른 모습의 언어가 된 것이다. 결국 재외동포 아동들은 소위 '교포 한국어'라 불리는, 현재의 한국어와 다른 모습의 한국어를 습득하게 된 것이다. 따라서 재외동포 학습자들이 사용하는 한국어에는 '교포 한국어'라는 독특한 특성이 나타나 있다.

지금까지 재외동포 학습자들의 언어 습득 과정과 이들이 처한 사회적, 문화적 배경에 대한 고찰을 통해 재외 동포 학습자가 사용하는 한국어에 나타나는 특성에 대해 알아보았다. 이를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 어휘나 문법이 유아어 수준에 머물러 있다.

둘째, 구어 능력보다 문어 능력이 떨어진다.

셋째, 이해 영역보다 표현 영역에서의 능력이 떨어진다.

넷째, 독자적인 발전 과정을 겪은 한국어를 사용한다.

이 네 가지 특성은 일반 한국어 학습자들과 구별되는 재외동포 학습자들만의 특성이라고 할 수 있다. 이 외에도 재외동포 학습자들은 현지어를 제1언어로 한다는 점에서 일반 외국인 학습자들과 마찬가지로 모국어의 간섭을 받게 된다. 따라서 재외동포 학습자들이 사용하는 한국어에는 현지어의 특성이 반영되어 나타난다고 할 수 있다.

또한 재외동포 학습자들은 비록 어렸을 때부터 한국어를 습득하기는 했으나 여전히 한국어 학습자이다. 따라서 학습 과정에서 일반적으로 나타나는 오류가 이들에게도 동일하게 나타난다. 학습한 내용을 학습자가 잘못 이해했거나 불완전하게 학습했을 때 오류가 나타날 것이다.

이와 같이 재외동포 학습자가 사용하는 한국어에는 외국인 학습자들이 나타내는 일반적인 특성과 재외 동포가 갖는 언어적, 문화적 배경에 따른 특성이 모두 나타나고 있음을 알 수 있다. 즉 재외동포 한국어 학습자들은 학습자로서의 특성과 재외동포로서의 특성을 모두 지니고 있다고 할 수 있다.

3. 아동 언어 발달

아동을 대상으로 한국어 교육을 할 때는 모국어 습득이 완성된 성인 학습자들과 달리 언어 발달 단계에 놓여 있기 때문에 일반적인 아동의 인지 발달 및 언어 발달 단계에 대한 이해가 필요하다. 즉 아동의 언어 발달 단계에 따라 한국어 교육을 할 때 효과적인 교육이 이루어질 수 있을 것이다. 따라서 이 장에서는 아동의 언어 발달 단계에 따라 나타나는 언어 사용 양상을 살펴보고자 한다.

재외동포 아동들이 한글 학교에서 한글 및 한국어를 학습하기 시작하는 시기는 대체로 만 4세 정도라고 한다. 이 중에는 한국어 능력이 일반적인 한국 아동의 만 4세 수준에 도달한 경우도 있고, 그렇지 못한 경우도 있을 것이다. 이에 여기에 유아기 아동의 언어 발달 단계를 전반적으로 소개하여 학생들의 언어 발달이 어느 단계인지 판단하고 교육하는 데 기초 자료로 활용할 수 있도록 한다.

아동 언어 발달 분야에서의 연구 결과 한국의 아동들은 대체로 다음과 같은 언어 발달 단계를 거친다고 한다.

- 언어 전 단계(0-12개월)
- 한 낱말 단계(만1-2세)
- 낱말 조합 단계(18개월-30개월)
- 초기 문법 단계(만2세-4세)
- 초기 문법 세련기 단계(만4세-5세)

각 단계별로 아동들의 의사소통 능력을 말소리 발달, 의미 발달, 구문구조 발달, 문법형태소 발달, 화용 발달(의사소통기능 발달)을 중심으로 살펴보면 다음과 같은 특징이 있다.

▶ 언어 전 단계 아동의 의사소통(0-12개월)

1) 0-3개월: 아동이 주로 누워 지내는 단계로 cooing 단계라고 한다. 주로 누워 있고 반사적인 소리를 내, 입안 뒤쪽에서 나는 소리인 /o, ɔ, ʌ, ɪ/와 비슷한 소리들을 낸다. 이 시기는 아동들이 의사소통에 대한 의도 없이 생리적 욕구에 의한 표현(울음)을 하는 일방적인 상호작용 단계로, 성인들은 아동들의 이러한 욕구를 아동의 의도와 상관없이 알아차려 해결해 주는 의사소통 단계이다.

2) 4-6개월: 목을 가누고 앉기 시작하면서 입 앞에서 나는 소리인 /a, b, p, m/(마, 바, 파, 뻬/가 아닌 자음만의 소리) 소리들을 낼 수 있으며, 후두의 움직임 을 통해 내는 소리가 가능해 '어, 으'와 비슷한 가장 편안한 모음소리를 산출할 수 있다. 또한 이때(5-7개월 정도) 자신의 후두를 탐색하는 발성놀이(vocal play)를 통해 우리나라 모음(/a, e, ɛ, ɪ/)과 비슷한 소리가 나오기 시작하며, 이를 통해 사회적 상호작용의 시초가 되기도 한다. 청각장애를 가진 아동들은 이 시기까지는

비슷한 언어 발달을 보이지만 이 시기 이후부터 달라진다.

3) 7-9개월: 이 시기부터 /바, 빠, 다, 따, 나, 따, 마/와 같은 소리를 내며 우리말의 모음 경계가 뚜렷해지는 음절성 babbling이 나타나는데, 이를 흔히 '옹알이'라고 한다. 음절성 babbling은 모음 음절성(으으, 어어 등)으로 시작하다가 점차 동일음절 반복(바바, 다다, 나나 등), 비동일음절 반복(바부, 마무, 빠쁘 등)으로 발달한다. 이 시기에 성인은 아동의 babbling에 적극적인 반응을 보이고 아동은 성인의 반응에 다시 반응하는 등의 주고받기가 가능하며 이러한 교대활동의 발전이 상호작용적 의사소통기능으로 발전하게 된다.

4) 10-12개월: 음절성 babbling이 발달하면서 아동들은 성인들의 운율이나 억양들을 모방하게 되고 12개월을 전후하여 비동일음절 반복까지 발달하며 이 단계는 언어 단계로 들어가는 시기라고 볼 수 있다.

▶ 한 낱말 단계 아동의 의사소통(1세-2세)

1) 한 낱말 단계: 한 낱말 단계는 보통 50개까지의 낱말을 습득하는 시기로 보고 있으며, 아동들에 따라 많은 개인차가 있을 수 있다. 처음 10낱말을 습득하는데 걸리는 시간이 2-8개월까지라는 연구자료도 있다.

2) 말소리 발달: 이 시기의 아동들은 기본 과열음 /ㅂ, ㄷ/ 과 비음/ㅁ, ㄴ, ㅇ/을 활발하게 획득해 가며 긴장음 /ㅃ, ㄸ/ 도 함께 획득해 가나, 기식음의 발달은 좀 더 느리게 일어난다.

3) 의미 발달 : 이 시기의 아동들은 주로 명사(엄마, 우유, 물, 멍멍 등)를 많이 사용하지만, 사회적 표현(안녕, 네, 아니야 등)을 많이 쓰는 아이들도 있으며, 사람을 인척관계(아빠, 오빠, 언니, 할머니, 아줌마, 아저씨, 삼촌, 고모, 이모 등)로 나타내는 말을 활발히 사용하는 아동들도 있다. 이 시기 아동들의 말소리 발달과 의미 발달을 돕기 위해 아동이 할 수 있는 소리를 비슷한 의미 있는 낱말로 바꾸어 들려주는 것도 좋다. 예를 들어 아동이 '야야'라는 발음을 했다면 '얌얌' 등으로 바꾸어 들려주기를 해 준다.

4) 구문구조 및 문법형태소 발달: 한 낱말 단계인 이 시기의 아동들은 아직 문법형태소에 대한 탐색이 이루어지지 않고 있다.

5) 화용 발달(의사소통기능 발달): 이 시기의 아동들은 제스처, 발성, 낱말 등을 이용하여 '요구하기', '부르기', '대답하기', '모방하기', '이름하기' 등의 의사소통기능을 나타낼 수 있으며, 이 기능들은 한 낱말 단계의 아동들의 표현 수준을 향상시키는 데 매우 중요한 기능들이다. 좀 더 자세히 살펴보면 '어어' 등의 발성과 함께 손으로 가리키는 행동을 통해 아동들은 '요구하기'를 할 수 있다. 언어발달이 지연된 아동일수록 이러한 소리나 제스처를 통해 남(엄마)을 이용하기보다 자신이 움직인다. 예를 들어, 먹을 것이 있을 때 가리켜서 자신의 욕구를 표현하기보다 자신이 먹을 것을 가지러 간다. 따라서 아동에게 요구할 수 있는 기회를 주는 것도 중요하다. 또

한 이 시기의 아동에게 '따라하기(모방)'의 기능은 매우 중요하다. '따라하기' 기능은 아동들마다 다르게 나타날 수 있는데, 즉각적으로 따라할 수도 있고, 시간이 지난 후에 따라할 수도 있으며, 자발적이거나 비자발적으로 따라할 수도 있다. 이때 자발적으로 따라하지 않을 경우 따라하기를 강요하거나 정확히 따라할 것을 강요해서는 안 된다. 또한 이 시기의 아동들은 '자랑하기'의 의사소통기능을 보일 수 있으며 언어발달이 지연된 아동들은 못 할 수 있다.

▶ 낱말 조합 단계 아동의 의사소통(18-30개월)

1) 낱말 조합 단계: 낱말 조합 단계는 아동들이 자발적으로 산출할 수 있는 단어가 50여 개 정도가 되면 시작되며, 보통 18개월을 전후하여 이루어지고, 어휘 획득이 폭발적으로 일어나는 시기이지만 아동의 개인차에 따라서 점진적으로 발달하기도 한다. 이때 동사나 형용사 등의 서술하는 말이 중요할 수 있으며, 말로 의사소통이 가능하고 얼마나 가족이 아동이 '말한다'라고 느껴지는 단계이다. 그렇지만 여전히 제스처를 말과 함께 사용하기도 한다.

2) 말소리 발달: 기본음, 긴장음, 기식음의 분화가 시작돼, 기식파열음 /ㅍ/와 성문음 /ㅎ/를 거의 정확히 사용할 수 있다.

3) 의미 발달: 이 시기는 다양한 의미관계를 이용하거나 주축어를 이용하여 말을 조합한다. 예를 들어 '엄마 먹어(행위자-행위), 물 줘(대상-행위), 엄마 물(행위자-대상), 언니 코(소유자-소유), 아빠 있어(실체-수식), 또 있어(정도-수식)' 등으로 말을 조합하기도 하며, '이거'라는 주축어를 중심으로 '이거 물, 이거 빵, 이거 아가' 등으로 말을 조합하기도 한다. 또한 알고 있는 낱말들을 조합하기도 하고, 제스처와 낱말을 조합하기도 하며, 발성과 낱말을 조합하거나, 같은 낱말을 두 번 반복해 사용하기도 한다. 이 시기의 아동들은 좀 더 다양한 품사의 어휘를 사용하며, 특히 동사(가다, 주다, 앉다, 먹다 등)와 부사(또, 더, 많이 등)의 사용으로 낱말 조합이나 언어 표현을 풍부히 하며, 대략 100-200개의 낱말을 사용한다.

4) 구문구조 발달: 이 시기 아동들은 명사와 명사(아빠 책), 명사와 동사(물 줘), 부사와 동사(빨리 줘) 등을 결합하여 우리말 구문구조의 발달을 시작하며, 의문문(뭐야?), 부정문(-- 아니야), 감탄문(와-) 등의 탐색이 시작된다.

5) 문법형태소 발달: 이 시기는 문법형태소가 발달하기 시작하는 단계로 서술격 조사 '-야', 의존명사 '-거', 주격조사 '-가', 주제를 나타내는 '-는', 보조동사 '~줘' 등과 함께 '-다, -지, -네' 등의 어말어미가 나타나며, 과거시제 '-었'을 사용할 수 있다.

6) 화용 발달: 이 시기의 아동들은 '요구하기'의 의사소통기능이 더욱 분화하여 '정보 요구하기, 행동 요구하기, 사물 요구하기' 등으로 발달할 수 있으며, 사물이나 사건을 '이름하기(이거 컵)' 하거나 '서술하기(엄마 아파)' 할 수 있다. 또한 이 시기는 성인의 모델링에 아동이 낱말이나 어미를 바꾸거나 순서를 바꿔 창의적으로 따

라할 수 있다('탕탕 망치야' 라는 모델링에 아동이 '이거 망치, 탕탕이지, 망치 탕탕' 등으로 반응할 수 있다). 그렇지만 이 단계의 아동들은 아직 상대방의 말에 적절히 반응하지 못하고 무조건 자기의 주장을 펼치기도 하고, 자기의 대화 차례를 머뭇거리거나 제대로 반응하지 못해 좀 더 큰 아이들에게 빼앗겨 버리기도 한다.

▶ 초기 문법 단계 아동의 언어 발달(만 2세-4세)

1) 초기 문법 단계: 한국어의 기초적인 문법을 대화 속에서 찾기 시작하는 단계이다.

2) 말소리 발달: 기본음, 긴장음, 기식음의 분화가 계속 이루어지고, 마찰음 /스/, /, 파찰음 /ㅅ, ㅆ, ㅈ/, 설측음 /ㄹ/ 의 탐색이 이루어지나 아직 완전 습득의 어려움을 보여 대치가 일어나기도 한다.

3) 의미 발달: 새로운 말소리와 의미를 연결(fast mapping)하여 어휘의 확장(이전단계부터 사용)을 계속적으로 이루며, '크다-작다'의 관계낱말을 사용할 수 있고, '뭐, 누구, 어디, 왜' 등의 의문사를 사용할 수 있다.

4) 구문구조 발달: 이 시기는 한국어의 기본 문형, 즉 '무엇.누가+무엇한다'(형아가 먹어), '무엇.누가+어떠하다'(형아가 아파), '무엇.누가+어찌한다'(형아가 때린다) 등을 익히며, '빨간 차, 엄마 꺼' 등의 명사구, '안 먹어, 한번 봐' 등의 동사구, '이렇게 싸우는 거'와 같은 관형절, '이거 칼 아니야'와 같은 서술절 등을 활발히 쓰며 구문구조의 확장을 이룬다. 또한 이 시기는 동사를 한 개만 사용하여 이루어지는 단문만을 사용하지 않고 '-하고, -하고', '-한 거 -해' 등의 이어진 문장, 안긴 문장의 탐색을 해 기본 문법 세련 단계로 나갈 준비를 한다.

5) 문법형태소 발달: 이 시기는 조사 '가'의 과잉일반화('눈이 아파'를 '눈이가 아파')를 보이기도 하고, 다양한 조사('-에, -만' 등)와 어미(어말어미 '-래, -께, -대'와 시제 어미 등)를 탐색하며, '거, 수' 등과 같은 의존 명사를 익숙한 구문구조에서 사용하기 시작한다.

6) 화용 발달: 자기중심적일 때가 있지만 물으면 답하는 빈도가 높아지고, 눈앞에 일어나는 사건을 서술하려고 하며, 정보 요구하기가 다양해지고 많아진다.

▶ 초기 문법 세련 단계 아동의 언어 발달(만4세-5세)

1) 말소리 발달: 이 단계의 아동들은 연구개음 /ㄱ, ㄲ, ㅋ/와 음절 끝소리(받침소리)가 안정되며, 측음 /ㄹ/, 마찰음 /스, ㅆ/, 파찰음 /ㅅ, ㅆ, ㅈ/의 완성도가 높아진다. 그러나 아동들은 아직까지 /사과/를 [샤과]나 [타과] 등으로 왜곡하거나 대치할 수도 있으며, /눈썹/을 [눈쩍]이나 [눈뽕]으로 발음할 수도 있다. 그렇지만 만 5세 이후에도 설측음, 마찰음, 파찰음 등에서 10% 이하의 완성도만 보인다면 문제일 수 있다.

2) 의미 발달: 이 단계의 아동들은 '길다-짧다, 넓다-좁다, 깊다-얕다' 등의 관

개념말을 쓸 수 있는데, 이러한 관계말들은 상대적 개념으로 인지적 부담을 필요로 하는 어휘들이다. 또한 이시기에는 추상어가 등장하기도 하는데 대부분 의미를 알고 쓰기보다는 외워서 사용하기도 한다. 그리고 의문사 '왜, 어떻게, 언제' 등을 생산적으로 쓸 수 있으며, 다양한 색 이름을 사용할 수 있다. 그러나 우리나라 말은 색 이름이 발달하지 않은 언어로 이 시기까지 5-10가지 정도의 색 이름을 알고 있으면 정상발달로 볼 수 있다.

3) 구문구조 발달: 이 시기의 아동들은 구와 절이 더욱 세련되며 점점 수식어가 많아진다(예: 엄마가 산 채, 우주복 입은 사람, 풀 먹는 공룡, 이 파란 집, 저 큰 새, 아빠가 먹는 물 주세요, 나한테 좋은 생각이 올랐어 등). 또한 점점 길어지고 복잡해지는 복문을 사용하여 자신의 생각을 남에게 전달할 수 있으며(내가 넓게 만 볼려고 이렇게 했다, 나는 그런 거 할 수 있다구, 공주놀이 할 사람 여기 모여라 등), 접속부사(그런데, 그리고, 그래서 등)의 사용이 많아진다.

4) 문법형태소 발달: 이 시기의 아동들은 의존명사 '수'와 '거'를 거의 실수 없이 쓸 수 있으며, 목적격 조사 '-를'의 사용이 눈에 띄게 드러난다. 또한 이 시기에는 '-지다'를 써서 피동형(넘어지다, 부러지다, 깨지다, 뜯어지다 등)을 만들고 '-게 하다'를 써서 사동형(아프게 하다, 크게 하다, 작게 하다 등)을 만들 수 있다.

5) 화용 발달: 이 단계의 아동들은 눈에 보이지 않는 과거의 경험을 말할 수 있으며, 단순한 서술이 아닌 자신의 판단력이 들어가고 앞뒤 사건의 관계를 설명할 수 있는 '설명하기'의 의사소통기능을 나타낼 수 있다. 또한 높임말이 안정되고 자기중심성에서 벗어나 상대방 관점에서의 이해가 시작된다. 그리고 자기의 생각을 친구들에게 이야기할 수 있다. 초점이 정확하지는 않지만 기승전결의 이야기를 산출하기 시작한다.

4. 유아 대상의 한글 교육

과거의 한글 교육은 아동들이 취학한 이후에 이루어지는 것이 대부분이었다. 한글을 단순히 글을 읽고 쓰기 위한 수단, 다른 교과목을 학습하기 위한 기초로 여긴다면 한글 교육은 취학 후에 이루어져도 충분할 것이다. 그러나 언어가 인간 생활을 영위하는 데 기초적인 것이라고 본다면 우리의 생활은 음성 언어로만 이루어지는 것이 아니며, 문자를 통한 의사소통 활동 역시 매우 중요한 것이라 할 수 있다. 정보화 시대가 되면서 문자를 통한 의사소통 활동은 성인이나 청소년, 취학 아동뿐만 아니라 미취학 아동들에게도 필수적인 것이 되었다. 이러한 면에서 미취학 아동들에게도 이들이 사회 생활을 원활하게 할 수 있도록 하기 위해서 문자 교육이 필요하다고 할 수 있다.

이처럼 우리의 일상 생활은 음성 언어뿐만 아니라 문자 언어를 통해 이루어지

고 있다. 그렇기 때문에 아이들은 주변에서 너무나 쉽게, 흔하게 문자를 접하게 된다. 이처럼 자주 문자를 접하게 되면 아이들은 문자와 그림의 차이를 인식하게 되고, 문자에 대한 호기심을 자연스럽게 나타내게 된다. 그렇게 본다면 아이들이 학교에 입학한 이후에 문자를 교육하는 것은 아이들의 학습 단계를 거스르는 것이라고 할 수 있을 것이다.

실제로 국내에서 이루어지는 한글 교육은 만 24개월 정도에 시작하는 경우가 많다. 일각에서는 이러한 조기 교육에 대해 지나친 교육열에 의한 과잉 경쟁이다, 아이들의 창의성 발달을 저해하고 있다는 등의 비판을 가하기도 한다. 이러한 비판을 받아 마땅한 경우도 있지만 한글 교육을 단순히 문자 교육으로 하는 것이 아니라 언어 전반에 대한 교육이라고 본다면 매우 긍정적인 방향이라고 할 수 있다. 앞서 유아기가 언어를 습득하는 데 매우 중요한 시기이며, 언어 습득이 저절로 이루어지는 것이 아니라 다양한 언어적 자극과 언어적 경험을 제공해야 한다고 하였는데, 유아를 대상으로 이루어지는 한글 교육도 이런 관점으로 접근해야 할 것이다.

즉 유아를 대상으로 하는 한글 교육은 단순히 문자를 가르치는 것이 아니라 언어 능력 전반의 발달을 도모하고, 아이들의 사고력을 향상시키기 위한 목적으로 이루어져야 하는 것이다. 이를 위해서는 아이들에게 문자뿐만 아니라, 그림, 놀이, 동요, 동화 등을 통해 다양한 활동을 하면서 문자뿐만 아니라 사고력과 어휘력, 표현력을 키울 수 있도록 해야 한다. 또한 아이들이 배움의 즐거움을 느낄 수 있도록 하는 것이 중요하다. 교육 내용을 강요하거나 주입식으로 교육하는 것이 아니라 문자를 자연스럽게 접할 수 있는 환경을 제공하고 다양한 놀이를 통해 글자와 친숙해지도록 하는 것이 중요하다. 글자를 활용해 상상을 유도하여 아이들이 글자의 소리를 즐기고, 문자를 경험하고 익히면서 학습의 흥미를 갖게 하는 것이 중요하다.

유아들에게 어떤 언어적 자극을 제공하여 언어 발달을 촉진하고, 한글을 익히도록 할 것인지 하는 것은 아이들의 문자 습득 단계에 따르는 것이 가장 바람직할 것이다. 아이들이 한글을 인식하고 습득하는 단계는 개인에 따라 차이가 있으나 대체로 다음과 같다고 한다.

1단계: 글자와 그림의 차이를 인식하지 못하는 단계

2단계: 글자와 그림의 차이를 인식하는 단계

3단계: 주변 환경에서 자주 볼 수 있는 단어를 전체로 기억하고 암기하는 단계

4단계: 음절(글자수)을 인식하는 단계

5단계: 글자의 발음을 인식하는 단계

6단계: 음소를 인식하는 단계

7단계: 자소와 음소를 대응시켜 규칙화하는 단계

8단계: 자소와 음소의 대응 규칙이 완성되는 단계

위와 같은 한글 습득의 단계가 나타나는 시기는 아이들의 인지 발달 정도와 언어적 자극에 노출된 정도, 학습 경험 정도 등에 따라 크게 차이가 난다. 그러나 한국의 경우 대체로 받침이 없는 글자는 만 4세 정도면 학습이 이루어지고, 만 5세가 되면 받침 있는 글자까지 읽을 수 있게 된다고 한다.(윤혜경, 2001) 그러나 대체로는 위와 같은 발달 단계를 보이므로 유아를 대상으로 한글을 교육한다면 다음과 같은 순서로 제시하고 교육하는 것이 바람직하다고 할 수 있겠다.

통문자 → 낱글자 → 자음 → 모음 → 자음(받침) → 단문 → 장문

그러나 앞서도 언급한 바와 같이 한글을 교육하는 것의 목표가 단순히 문자 교육에만 있지 않듯이 위와 같은 단계를 목표를 교육한다고 하더라도 문자 중심의 교육이 아니라 총체적인 접근법이 이루어져야 한다. 각 단계마다 어휘력도 늘리고 사고력을 향상시킬 수 있도록 하기 위한 다양한 놀이, 동요, 동화 등이 도입되어야 한다.

또한 각 단계 안에서도 세부적인 교육 단계를 설정하여 한글 교육이 아이들의 인지 발달 단계에 맞게 체계적으로 이루어질 수 있어야 한다. 각 단계별로 세부적인 교육 단계를 제시하면 다음과 같이 할 수 있다.

▶ 통문자 인식 단계

- 1) 생활 속에서 쉽게 접하는 친숙한 단어를 그림과 문자로 함께 제시한다. 이때 그림과 문자의 이미지를 같은 색이나 무늬로 통일하는 것이 좋다.
- 2) 그림과 색깔자를 제시했던 것을 그림과 까만색 글씨로 대체해 제시한다.
- 3) 그림을 빼고 여러 개의 색깔자와 먹글자만을 제시하고 같은 낱말을 찾을 수 있도록 한다.
- 4) 스티커 놀이나 도장 찍기 등 다양한 놀이와, 학습 동요, 동화 등을 활용해 통문자에 보다 친숙해지고 어휘력 및 표현력을 기를 수 있도록 한다.

▶ 낱글자 인식 단계

- 1) 생활 속에서 쉽게 접하는 친숙한 단어 중 '나무'와 '나비'처럼 같은 글자가 들어가 있는 단어들을 그림과 문자로 제시한다.
- 2) '나무'의 '나'와 같은 것을 '나비'에서 찾게 한다.
- 3) 단어 속 낱글자가 아닌 단독의 낱글자를 찾게 한다.
- 4) 스티커 놀이나 도장 찍기, 글자판 돌리기 등 다양한 놀이와, 학습 동요, 동화 등을 활용해 낱글자 인식 능력을 기른다.

▶ 자음 인식 단계

- 1) 생활 속에서 쉽게 접하는 친숙한 단어를 활용하여 ‘강, 방’ 등을 제시하여 자음의 차이를 인식하게 한다.
- 2) ‘강’과 ‘감’을 제시하여 같은 자음임을 인식하게 한다.
- 3) 자모 카드를 활용해 글자를 조합해 본다.
- 4) 숨은 그림 찾기, 조각 맞추기, 카드 놀이, 칠판 지우기 등의 다양한 놀이와, 학습 동요, 동화 등을 활용해 자음 글자에 대한 인식 능력을 기른다.

▶ 모음 인식 단계

- 1) 생활 속에서 쉽게 접하는 친숙한 단어를 활용하여 ‘강, 공’ 등을 제시하여 모음의 차이를 인식하게 한다.
- 2) ‘공’과 ‘똥’을 제시하여 같은 모음임을 인식하게 한다.
- 3) 자모 카드를 활용해 글자를 조합해 본다.
- 4) 숨은 그림 찾기, 조각 맞추기, 카드 놀이, 칠판 지우기 등의 다양한 놀이와, 학습 동요, 동화 등을 활용해 모음 글자에 대한 인식 능력을 기른다.

▶ 자음(받침) 인식 단계

- 1) 생활 속에서 쉽게 접하는 친숙한 단어를 활용하여 ‘강, 감’ 등을 제시하여 받침의 차이를 인식하게 한다.
- 2) ‘강’과 ‘방’을 제시하여 같은 받침임을 인식하게 한다.
- 3) 자모 카드를 활용해 글자를 조합해 본다.
- 4) 숨은 그림 찾기, 조각 맞추기, 카드 놀이, 칠판 지우기 등의 다양한 놀이와, 학습 동요, 동화 등을 활용해 받침 글자에 대한 인식 능력을 기른다.

▶ 단문 인식 단계

- 1) 생활 속에서 자주 쓰이는 짧은 문장을 이야기와 함께 반복적으로 제시하면서 문장을 문자로 인식하게 한다.
- 2) 초기에는 ‘떡어요.’와 같이 한 단어로 구성된 문장을 제시하고, 뒤로 갈수록 단어 수를 늘려 ‘-를, 가’ 등의 다양한 문법 형태가 포함된 문장을 제시한다.
- 3) 문장 속의 어휘를 다른 것으로 대체해 보게 한다.
- 4) 스티커 놀이나 이야기 만들기 등의 다양한 놀이와 학습 동요, 동화 등을 활용해 문장에 대한 인식 능력을 기른다.

▶ 장문 인식 단계

- 1) 생활 속에서 자주 접하는 상황을 중심으로 이야기를 구성하여 장문을 제시한다.
- 2) 처음에는 동물이나, 과일 등을 묘사하는 내용으로 이야기를 구성하고, 뒤로

가면서 비교나 서사 등의 기능을 나타내는 이야기와 편지, 카드 등의 사회적 의사소통 기능을 가진 텍스트를 제시한다.

3) 문장 속의 어휘를 다른 것으로 대체해 보거나 창조적으로 표현하게 한다.

4) 스티커 놀이나 이야기 만들기 등의 다양한 학습 놀이와 학습 동요와 동화를 활용해 장문에 대한 인식 능력을 기르고 동화를 읽을 수 있도록 한다.

5. 재외동포 유아 대상의 한국어 교육 방안

재외동포들은 이러한 여러 가지 불리한 한국어 학습 환경에 놓여 있기 때문에 이들을 대상으로 한국어 교육을 할 때는 보다 적극적인 방법이 필요하다고 할 수 있다. 그러나 실제로 이들을 대상으로 하는 효과적인 한국어 교육 방안이 체계적으로 확립되어 있지 않다. 그럼에도 불구하고 많은 한글 학교 교사들에 의해 다양한 시도와 눈물 나는 노력이 이어지고 있다. 이러한 노력에 교사들의 노력에도 불구하고 재외동포 대상 한국어 교육의 여러 가지 불리한 여건 때문에 그 실효를 거두기는 힘든 일이다.

우선 재외동포라고 하더라도 학습자들의 한국어 사용 능력이 너무나 상이하러 같은 교실에서 이들을 지도하는 것이 매우 어렵다. 또한 대부분의 한글 학교가 주 1회, 두세 시간 정도의 한국어 교육을 실시하고 있는데, 한국어 학습 시간이 절대적으로 부족할 뿐만 아니라 비연속적으로 교육이 이루어지기 때문에 학습의 효과가 떨어진다고 할 수 있다. 또한 재외동포 아동들이 한글 학교에 자발적으로 참여하기 보다는 부모들에 의해 학습에 참여하는 경우가 대부분인데, 그 결과 한국어 학습에 대한 동기가 부족하다는 것 역시 한국어 교육을 어렵게 만드는 요소라 할 수 있다.

이런 여러 가지 점들을 생각해 볼 때 재외동포 유아들을 대상으로 한국어 교육을 할 때는 다음과 같은 점을 고려해야 할 것이다.

첫째, 재외동포 아동들에게 보다 많이 한국어를 접할 수 있는 기회를 제공한다. 재외동포 아동들이 한국어를 접하는 것은 대부분 가정 내로 한정된다. 따라서 충분한 한국어 자극을 받을 수가 없기 때문에 한국어를 한국의 아동들 수준으로 습득하기 어렵다. 한국어에 노출되는 정도가 한국과는 크게 다를 수밖에 없겠지만 자녀들이 한국어에도 능통하고 현지어에도 능통한 이중언어 구사자가 되기를 원한다면 그러한 제약이 있는 가운데도 최대한 한국어 노출 환경을 만들어 주려는 노력이 필요하다. 가정 내에서 부모들은 아이들과 최대한 많은 대화를 하는 것이 좋으며, 부모들은 아이들과 대화할 때 일관되게 한국어를 사용하는 것이 좋다. 만약 국제결혼 가정의 경우라면 한 쪽은 한국어로, 한 쪽은 현지어로 아이들과 의사소통하되 일관성을 유지하는 것이 중요하다. 가정 밖에서도 커뮤니티 활동을 통해 한국어 사용 기

회를 확대해 주는 것이 좋다. 한국어로 된 만화나 영화를 보여주는 것도 좋은 방법이 될 수는 있으나, 언어의 습득은 상호작용을 통해서 이루어지는 것이기 때문에 일방적인 시청은 별 도움이 되지 않는다. 따라서 부모가 아이와 함께 만화나 영화를 보면서 대화를 하거나 보고 난 후에 대화를 하는 것이 좋다.

둘째, 아동들이 한국어 학습에 대한 동기와 흥미를 갖도록 해야 한다. 재외동포 아동들이 한국어 학습에 대한 자발적인 동기를 갖고 한글 학교를 찾는 경우보다는 부모들의 손에 이끌려 오게 되는 경우가 많기 때문에 학습에 대한 동기가 떨어지는 경우가 많다. 따라서 한국어를 분석적으로 교육하기보다는, 아이들이 재미있게 학습할 수 있는 내용으로 놀이 방식의 학습 활동을 통해 학습의 흥미를 느끼게 하고, 나아가 학습한 한국어를 활용해 교실 밖의 상황에서 한국어로 성공적인 의사소통을 하는 기회를 제공함으로써 학습 동기를 높일 수 있도록 해야 한다. 이를 위해서는 한글 학교의 교육과 가정에서의 교육이 유기적으로 함께 이루어져야 한다.

셋째, 개별 아동들의 한국어 능력을 고려한 개별화 교육, 맞춤형 교육이 가능하도록 한다. 한글 학교의 한 학급의 구성원들은 같은 연령이라고 하더라도 그들이 처한 환경에 따라 한국어 능력은 천차만별이라고 할 수 있다. 이런 다양한 학습자들로 구성된 학급을 운영하기 위해서 교사는 학습자 개인의 특성을 잘 알아야 한다. 또한 교육의 효과를 극대화하면서도 학습자들이 획일화된 교육 내용으로 인해 학습에 대한 흥미를 잃지 않도록 하기 위해서는 학습자 개인의 능력에 따른 개별화, 맞춤형 교육이 이루어져야 한다. 학생들을 몇 개의 그룹으로 나누고 각각의 그룹에게 다른 활동을 부과하는 방식으로 개별화 교육이 가능할 것이다. 그러나 학생들의 수준에 맞춘 개별화 교육을 실시하되 학생들의 다양한 언어 능력을 통합적으로 활용하여 협동 학습이 이루어질 수 있도록 활동을 구성하는 것이 좋다. 즉 한 그룹을 구성하는 학생들에게 각기 다른 과제를 부과하되, 그 과제를 통합해야 전체 과제가 완성되도록 하는 것이다.

6. 마무리

재외동포 자녀들은 국제화 시대를 이끌고 나갈 인재가 될 수 있으며, 한국과 재외동포 부모들은 이 점을 염두에 두고 한국어 교육에 대한 관심을 갖고 다각도의 지원이 마련되어야 할 것이다. 그러나 아직까지 재외동포를 대상으로 하는 한국어 교육, 특히 언어 습득의 기초 단계라고 할 수 있는 유아 대상의 한국어 교육에 관한 체계적인 교수법이 마련되어 있지 않은 것이 현실이다. 앞으로 보다 많은 연구와 이를 바탕으로 한 교육용 교재 및 교구가 보급되어 재외동포 자녀들이 불리한 한국어 학습 환경에도 불구하고 완전한 한국어와 현지어의 이중언어 구사자가 되고, 나아가 국제 사회를 이끌어 나갈 인재로 성장해 주기를 바란다.