

제2언어로서의 한국어 아동 학습자의 작문 담화 능력 발달*

최 은 지

Abstract

Choi Eun-ji. 2015. 6. 30. **Development of Discourse Competence in Writing Composition of Child Language Learners as a Second Language.** *Bilingual Research* 59, 249-277. This study is for looking into development of discourse competence in writing composition of child language learners as a second language. Discourse competence in writing composition is the competence to produce composition that is coherent and cohesive in units bigger than sentences. For this study, writing data from four KSL child learners were collected and analysed to see stages in development of discourse competence. As a results, five stages were established, stage of pre-discourse, stage of discourse emergence, stage of discourse elaborating, stage of discourse expansion, and stage of discourse systematization. The results of this study should be helpful in establishing curricular objects and assessment criterion, developing materials and assessment tests, and proposing educational direction for the education of writing for child Korean language learners as a second language.(Wonkwang Digital University)

【Key words】 Korean as a second language(제2언어로서의 한국어), Discourse Competence(담화 능력), Children from multicultural family(다문화 가정 자녀), Competence of theme(주제 능력), Competence of coherence(응집 능력), Competence of cohesion(결속 능력), Competence of considering readers(독자 고려 능력)

* 이 논문은 2013년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2013S1A5A8025546).

1. 서론

본고에서는 제2언어로서 한국어를 학습하는 아동 학습자의 작문 자료를 통해 아동 학습자의 담화적 능력 발달을 살펴보고자 한다. 제2언어로서의 한국어 아동 학습자(이하, KSL 아동 학습자)란 한국어를 모국어가 아닌 제2언어로서 배워야 하는 아동 연령의 학습자를 말하는 것으로, 중도입국 자녀나 외국인 노동자의 자녀가 이에 포함된다.

본고에서 살펴보고자 하는 작문 담화 능력(discourse competence)이란 문장 이상의 단위로 일관되고 응집성 있는 의미를 가진 한 편의 글을 생산하는 능력을 말하는 것이다. 글쓰기에서는 단지 어휘나 문법에 대한 지식뿐만 아니라 “주제의 명확성 및 일관성, 내용의 풍부함, 논리적 전개, 텍스트의 응집성 및 완결성 등의 단어나 문장 차원을 넘어서는 담화적인 차원의 능력”(최은지 외, 2014; 423)이 필요하다.

그러나 제2언어로서의 한국어 아동 학습자의 경우 모국어로도 담화를 생산해 보거나 접해 본 경험이 부족할뿐더러, 한국에 와서도 언어적 능력의 한계로 인해 완결된 담화를 생산하기보다는 받아쓰기나 따라 쓰기와 같이 정확성에 집중하는 다소 분절적인 쓰기에 치중하게 되는 경향이 있다(최은지 외, 2014; 424). 이렇게 담화적 능력이 도외시되는 경향은 지금까지의 다문화가정 아동의 언어 능력에 대한 연구¹⁾에서도 마찬가지로 나타나고 있다. 다문화 가정 아동의 언어 능력을 살펴보고자 하는 대부분의 연구들은 음운적인 능력(양성오, 2009), 어휘적 능력(강진숙,

1) 여기에서 언급하는 연구들에서의 ‘다문화가정의 아동’이 본고에서 다루는 ‘제2언어로서의 한국어 아동 학습자’와 완전히 동일하다고 보기는 힘들다. 현재까지의 다문화가정 아동 대상의 연구들은 대부분 이러한 국내 출생 국제결혼 가정의 자녀와 제2언어로서의 한국어 아동 학습자를 구분하지 않고 대상을 뭉뚱그려 진행하였기 때문이다. 이처럼 비록 언급되는 연구의 대상이 완전히 같다고 보기는 어렵지만 이들 연구를 통해 다문화가정 아동의 언어 능력에 관한 연구 경향을 살펴보는 데에는 무리가 없다고 본다.

2009; 김선정 강진숙, 2009; 김화수 외, 2009; 박미단, 2011; 배예연, 2011; 임은혜, 2011, 한아름, 2011), 통사적 능력(이미연, 2009; 박미단, 2011; 황소진, 2010; 김나영, 2009; 송은주, 2010; 김은정, 2011; 장유림, 2011; 최미현, 2011; 김의수·김혜림, 2012; 최지영, 2012; 박미단 외, 2013)의 발달에 대한 것에 치우쳐져 있으며, 문장 수준 이상의 담화적 능력의 발달에 대한 연구는 배소영 외(2010)이 유일하다.²⁾

이에 본고에서는 제2언어로서 한국어를 배우는 아동 학습자들이 생산한 글쓰기 자료를 분석하여 이들 학습자들의 담화 능력 발달을 살펴볼 것이다. 본고에서 분석한 담화 능력 발달 양상은 향후 KSL 아동 학습자에 대한 교육 목표 설정, 평가 기준 설정, 교육 방향 제시에 도움을 줄 수 있을 것이다.

2. 담화 능력의 구성과 발달

2.1. 담화 능력의 구성

넓은 의미에서 담화란 문장 층위를 넘어서는 언어 단위로서(김정숙, 1996; 295), 문장으로 표현된 각각의 생각(idea)들을 엮어 낸 것이다. 즉, 의미적으로 서로 연결되어 있는 둘 이상의 문장이 모여서 하나의 생각을 표현하고자 할 때 그 문장들의 덩어리를 담화라고 부를 수 있는 것이다. 그리고 이러한 담화를 제대로 구성하거나 이해하는 데에 필요한 능력을 담화 능력이라고 한다.

담화 능력을 이루고 있는 하위 구성 요소들은 다양하게 설정될 수 있는데, 이는 담화 능력의 개념을 어떻게 볼 것인가에 대한 논의와 관련되

2) 배소영 외(2010)에서는 국내 출생 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 이야기 능력을 비교하였는데, 다문화가정 아동이 이야기 구성, 이야기 문법, 결속표지 사용의 측면에서 더 낮은 수행을 보이고 있다고 하였다.

어 있다.

외국어 교육에서 의사소통 능력의 일부로서 담화 능력을 이야기하기 시작한 Canale(1983)³⁾에서는 담화 능력을 ‘표층적인 결속성(cohesion)과 의미적인 응집성(coherence)을 이루기 위한 능력’으로 설명하였다. 이는 즉, 전체적으로 통일된 하나의 의미를 가진 응집성 있는 담화를 구성하는 능력인 응집성, 또한 이를 실현하기 위해 대명사나 접속사와 같은 형식적인 결속 장치를 적절하게 활용할 줄 아는 능력인 결속성으로 담화 능력이 구성되어 있다고 바라본 것이다.

이러한 관점에 따라 지금까지의 한국어 교육에 관한 연구에서 다루고 있는 담화 능력은 응집성과 결속성이라는 두 가지의 구성 요소에 초점을 둔 연구들이 주를 이루고 있다. 말레이시아인 한국어 고급 학습자들의 토론 담화에 나타난 담화표지를 살펴본 이선미(2010), 중국인 학습자의 발표문에 나타난 담화 표지를 연구한 이환환·김영주(2012), 태국인 한국어 학습자의 텍스트 응집성에 대한 인식을 연구한 이보라미·수파룬 분 룡(2012), 담화 안에서 여러 언어적 장치를 통해 실현되는 응결성⁴⁾을 중심으로 중국어권 유학생의 담화 능력을 분석한 이정란(2013), 고급 학습

- 3) 이보다 앞선 Canale & Swain(1980)에서는 의사소통 능력(communicative competence)의 하위 구성으로 문법적 능력(grammatical competence), 사회언어적 능력(sociolinguistic competence), 전략적 능력(strategic competence)를 제시하였다. 이후 Canale(1983)은 사회언어적 능력의 하위에 포함되어 있던 담화 능력을 상위의 층위로 올려 의사소통능력의 하위 구성 요소로서 독립적으로 설정하기 시작하였다.
- 4) 이정란(2013)에서는 ‘cohesion’을 ‘응결성’이라는 용어로 번역하여 사용하였다. 또한 노미연(2013)에서도 ‘응결 장치’라는 용어를 사용하였다. ‘응결성’, ‘응결 장치’라는 용어는 ‘cohesion’을 ‘coherence’와 표리 관계에 있다고 보는 관점을 반영한 것이다. 즉, 결속성에 대해 응집성이 언어적 장치를 통해 겉으로 표현된 것이라고 보는 관점이다. 그러나 본고에서는 연달아 이어지는 문장과 문장, 명제와 명제를 서로 단단히 묶어 준다는 점을 강조하기 위해 ‘cohesion’을 ‘결속성’으로 부르기로 한다. 또한 이어지는 <표 1>에서 제시하듯이 ‘coherence’와 ‘cohesion’를 단순한 표리 관계가 아닌 다소 상이한 개념으로 바라보는 관점을 취할 것이다.

자의 인터뷰 평가 담화에서의 응결 장치 사용을 연구한 노미연(2013) 등이 이에 해당된다. 특히 이들 연구들은 그중에서도 표면적으로 드러나는 결속 장치나 담화 표지⁵⁾에 주목하는 경향이 있는데, 과연 이러한 경향이 담화 능력을 균형적으로 잘 보여주고 있는 것인지에 대해서는 재고의 여지가 있다.

이렇듯 응집성과 결속성에 초점을 두었던 담화 능력의 개념과 범위에 대한 논의는 최근 확장되는 경향을 보이고 있다. ‘자신의 생각을 조리 있고 논리적으로 이어진 말로써 구성할 수 있는 능력(김정숙·원진숙, 1993; 25)’이라고 할 수 있는 담화 능력은 단지 ‘생각을 어떻게 엮어낼 것인가’의 문제뿐만 아니라 ‘그 생각이 무엇인가’의 문제까지 포괄하는 것이라고 할 수 있다. 이와 관련하여 담화 능력의 구성 요소에 대해 깊이 있게 고찰한 최근의 연구인 이선영(2014)에서는 담화 능력에 대해 보다 확장된 시각을 보여주고 있다. 이선영(2014; 42)에서는 “응집성과 결속성만으로는 의미 결속 이전의 단계, 즉 의미의 생성 단계를 포괄할 수 없으며”, “담화의 효과를 높일 수 있는 여러 가지 장치”의 사용과 관련된 능력을 설명할 수 없다는 점을 들어, 응집 능력과 결속 능력 이외에도 이들을 포괄할 수 있는 하위 구성 요소들이 담화 능력에 포함되어야 함을 주장하였다. 이에 이선영(2014; 73)에서는 담화 능력을 ‘주제 생성 능력’, ‘응집 능력’, ‘결속 능력’, ‘수사 능력’의 네 가지 하위 구성 요소로 나눌 수 있다고 보았다. 이러한 담화 능력의 구성 요소에 대한 논의는 ‘주제를 중심으로 뭉쳐진 하나의 생각의 덩어리’인 담화의 본질적인 측면을 좀 더 잘 반영하고 있다는 점에서 의미를 갖는다. 좋은 담화를 생산하기 위해서는 주제와 관련된 풍부한 내용을 생성하는 능력이 전제되어야 하며, 청자나 독자에게 보다 효과적으로 주제를 전달할 수 있어야 한다. 이러

5) 담화표지(discourse marker)는 대화 또는 담화의 구조를 표시하는 역할을 하는 것과 동시에 담화 속의 명제와 명제를 자연스럽게 이어 주는 역할을 한다는 점에서 결속 장치의 일종으로 볼 수 있다.

한 점을 고려하여 ‘주제 생성 능력’과 ‘수사 능력’을 담화 능력에 포함한 이선영(2014)의 논의는 매우 적절하다고 본다.

그러나 한국어 발표 수행을 위한 담화능력 교육 방안을 다루고자 했던 이선영(2014; 73)에서는 ‘발표’의 상황을 염두에 두고 담화 능력의 구성 요소를 제시하였으므로, 본고에서는 발표가 아닌 작문의 상황을 상정하고 담화 능력의 구성 요소를 고민할 필요가 있다. 또한, 이선영(2014)에서 제시한 ‘주제 생성 능력, 응집 능력, 결속 능력, 수사 능력’을 재검토하는 과정에서 그 범위에 대한 수정이 필요하다고 보았다. 이에 본고에서는 이선영(2014)의 견해를 수정하여 글쓰기에서의 필요한 담화 능력의 구성 요소를 다음의 <표 1>과 같이 설정하기로 한다.

<표 1> 작문 상황에서의 담화 능력의 구성 요소

주제 능력	주어진 주제에 맞게 내용을 마련하고, 이를 적절하고 풍부한 내용으로 기술하는 능력
응집 능력	담화의 각 부분들이 전체적으로 하나의 주제를 나타내기 위해서 논리적으로 조직될 수 있도록 내용을 구성하는 능력
결속 능력	결속 장치나 담화 표지를 적절하게 사용하여 의미가 자연스럽게 이어질 수 있도록 하는 능력
독자 고려 능력	독자의 상황이나 배경 지식, 흥미를 고려하여 내용을 전개하거나, 설의법이나 비유 등의 다양한 수사적 방법을 동원하여 독자의 적극성을 이끌어낼 수 있는 능력

우선 주제 능력은 ‘주어진 주제에 맞게 내용을 마련하고, 이를 적절하고 풍부한 내용으로 기술하는 능력’을 말한다. 하나의 담화가 성립되기 위해서는 글의 주제와 글을 채울 수 있는 풍부한 내용이 전제되어야 하므로 주제 능력은 매우 중요한 능력 중 하나라고 할 수 있다. 이는 이선영(2014)에서 제시한 ‘주제 생성 능력’에 해당하는 것인데, 이선영(2014)에서 제시한 주제 생성 능력은 “담화의 주제를 구상해 낼 수 있는 능력”으로서 말 그대로 주제 생성에 초점이 맞추어져 있어 담화 구성에 필요한 내용의 풍부성을 포괄하지 못한다. 이에 본고에서는 ‘주제 생성 능력’을

‘주제 능력’으로 바꾸고, 주제 선정과 관련된 능력뿐만 아니라 적절하고 풍부한 내용 마련에 관련된 능력까지 포괄하는 것으로 개념을 바꾸었다.

응집 능력은 ‘담화의 각 부분들이 전체적으로 하나의 주제를 나타내기 위해서 논리적으로 조직될 수 있도록 내용을 구성하는 능력’이다. 이는 담화를 통일성, 논리성 있게 조직하고 구성해 나갈 수 있는지에 대한 능력을 말한다. 이선영(2014; 57)은 ‘응집 능력’을 ‘미시적 응집 능력’과 ‘거시적 응집 능력’으로 나누고, 미시적 응집 능력은 문장과 문장 간의 의미 연결을, 거시적 응집 능력은 담화 전체가 주제를 향해 조직되도록 할 수 있는 능력을 말하는 것으로 보았다. 그러나 이러한 정의를 바탕으로 하면 뒤에 이어질 ‘결속 능력’이 결속 장치나 담화 표지의 사용과 같은 표면적인 능력에 한정될 수밖에 없다. 이에 응집 능력은 담화의 각 부분들이 전체적으로 하나의 주제를 나타내기 위해서 나아가게 할 수 있는 능력, 즉 이선영(2014)의 거시적 응집 능력으로 범위를 정하고, 이선영(2014)에서 이야기한 미시적 응집 능력은 결속 능력에 포함되도록 하였다.

결속 능력은 ‘결속 장치나 담화 표지를 적절하게 사용하여 그 의미가 자연스럽게 이어질 수 있도록 하는 능력’이다. 결속 능력은 결속 장치나 담화 표지와 같은 표면적인 장치를 사용하는 것과 관련된 능력에만 한정하지 않고 이들을 이용하여 연계성 있는 담화를 이어나갈 수 있는가의 문제를 함께 포괄한다.

마지막으로 독자 고려 능력은 ‘독자의 상황이나 배경 지식, 흥미를 고려하여 내용을 전개하거나, 다양한 수사적 방법을 동원하여 독자의 적극성을 이끌어낼 수 있는 능력’을 이야기한다. 이는 이선영(2014)에서 이야기한 ‘수사 능력’과 맞는 개념으로, 이선영(2014)에서는 수사 능력을 “담화의 효과를 최대화할 수 있도록 도입과 마무리의 내용을 구성하고, 청자 또는 독자의 담화에의 참여를 지속적으로 유도할 수 있는 발화를 맥락에 적절하게 배치할 수 있는 능력”이라고 하였다. 그러나 이러한 정의는 발표의 상황에 초점이 맞추어져 있으며, ‘수사 능력’이라는 용어를

그대로 사용했을 경우 ‘수사법’, ‘수사적 표현’에만 한정되어 독자를 고려한다는 핵심적인 의미를 제대로 드러내지 못한다는 점 때문에 용어를 ‘독자 고려 능력’으로 수정하였다.

위와 같이 작문에서의 담화 능력은 주제 능력, 응집 능력, 결속 능력, 독자 고려 능력으로 나눌 수 있다는 것을 살펴보았다. 본 연구에서는 KSL 아동 학습자들에게서 이러한 작문 담화 능력이 어떻게 발달해 가는지를 살펴볼 것이다.

2.2. 아동의 담화 능력 발달

아동의 담화 능력에 대한 연구는 그 수가 많지는 않으며, 주로 장애 아동이나 학습 부진 아동의 발달을 다루는 특수 교육 및 언어 치료 분야에서 연구가 이루어져 왔다. 이들 연구들은 대부분 ‘이야기 다시말하기 (story-retelling)’ 과제⁶⁾를 통하여 아동의 담화 능력을 살펴보고 있다.

이들 연구에 따르면 아동들은 인지능력이 점차 성장하면서 이야기의 구조, 사건의 인과 관계, 둘 이상의 에피소드들의 관련성 등에 대한 인식이 심화되고, 그러한 결과로 점점 풍부하고 세밀하고 응집성 있으며, 구조를 갖춘 이야기를 만들어 나가게 된다. 배소영·이승환(1996; 34)은 3세에서 7세까지의 한국 아동의 이야기 능력의 발달을 살펴보았는데, 일반적으로 3세에는 이야기를 구성할 준비 단계에 있으며, 4세에는 이야기가 논리적인 순서로 되어 있다는 점을 알고, 이를 단순한 행동 설명으로 묘사할 수 있으며, 5세에는 대등한 관계의 두 에피소드를 연결해서 이야기할 수 있으며, 6세에는 종속적인 관계에 있는 에피소드를 전달해서 이야기할 수 있으나 덜 분명하게 전달하며, 7세에는 좀더 분명하게 종속적으로 연결된 이야

6) 이야기 다시 말하기 과제는 아동에게 이야기를 들려준 후, 아동으로 하여금 들은 이야기를 기억하여 표현할 수 있도록 하는 과제를 말한다.(권유진·배소영, 2006; 73)

기를 전달할 수 있게 된다고 하였다. 또한 초등 저학년 아동의 이야기 능력의 발달을 살펴본 권유진·배소영(2006)에서도 아동이 학년이 높아짐에 따라 이야기 구성, 구문 표현, 결속표지 사용 능력이 함께 상승하고 있음을 보여주었다⁷⁾. 그러나 이러한 언어 치료학 분야의 연구는 아동의 담화 능력 발달을 주로 ‘이야기’라는 장르에 한정하여 살펴보고 있어 이러한 결과를 바탕으로 아동의 담화 능력 발달의 전모를 파악하기는 어렵다.

한편, 아동의 독자 고려 능력에 대한 연구는 국어교육학 분야의 연구인 정혜승(2009)에서 이루어졌다. 정혜승(2009)에서는 초등학교 필자에게 초고를 쓰게 한 후 여러 독자를 상징하여 이를 고쳐 쓰는 과제를 하게 하였다. 그 결과 초등학교 필자들은 독자를 고려하는 정도가 미약하며, 독자 고려의 방식이 나타나더라도 독자의 배경지식에 따라 정보를 조절한다거나 예상되는 독자의 반응에 대처하는 전략보다는 독자의 흥미와 관심을 유발시키고 공감을 제고하고자 하는 ‘끌어들이기’ 방식을 더 많이 사용한다는 점을 보여주었다.

이와 같은 연구를 통해서 아동의 담화 능력이 대체로 어떻게 발달해 나가는가를 알 수 있었다. 그러나 이러한 연구들을 통해 KSL 아동 학습자의 발달 과정이 어떠한가를 예측하기는 매우 어렵다. 이에 본 연구에서는 KSL 아동의 작문 자료를 통해 담화 능력 발달을 살펴보고자 한다.

3. 자료의 수집과 분석

본 연구를 위해 제2언어로서의 한국어를 학습하는 아동 학습자 네 명

7) 배소영·이승환(1996), 권유진·배소영(2006)을 제외한 대부분의 연구들은 아동의 담화 능력 발달보다는 장애 아동이나 학습 부진 아동과 일반 아동의 이야기 발달 능력을 비교한 연구(강정숙, 2003; 조문주, 2007; 이승희, 2007; 최은정, 2008)이다. 이들 연구들은 아동 학습자에게서 구어 또는 문어의 이야기 발화를 끝낸 후 그 발화 자료를 분석하여 장애 아동이나 학습 부진 아동이 일반 아동에 비해 부족한 점이 무엇인지를 밝히고 있다.

의 쓰기 자료를 수집하였다. 아동 학습자의 자료를 수집하는 것에 대해서 부모와 아동 본인의 동의를 받았으며, 아동의 부모에게는 연구의 목적과 수집 내용과 절차를 상세히 설명하였다. 자료 수집은 연구자와 연구보조원이 아동들과 일주일에 1번 이상의 정기적인 만남을 가지면서 이루어졌으며, 아동의 쓰기 자료, 대화 녹음 자료, 관찰일지의 세 종류의 자료를 수집하였다. 연구자는 2시간 정도 되는 아동과의 만남에서 한국어로 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 활동을 하였는데 이러한 과정에서 얻어진 쓰기 자료를 수집하였다. 또한 아동이 학교에서 생산하거나 숙제로 수행한 한국어 쓰기 자료 역시 의미 있는 것으로 보고 이를 함께 수집하였다. 아동과의 만남은 모두 녹음하였으며, 아동과의 만남 중에 기록할 만한 특이사항 등은 관찰 일기에 기록하였다.

이들 학습자의 기초 정보를 제시하면 다음과 같다.

<표 2> 연구 대상 학습자 정보

대상	성별	연령 ⁸⁾	모국어	입국 시기	관찰 기간
아동A	남	11세	중국어	2013년	2013년 4월~ 2014년 9월 (18개월)
아동B	남	11세	영어/중국어	2010년	2013년 6월~ 2014년 12월 (19개월)
아동C	여	9세	영어/중국어	2010년	2013년 6월~ 2014년 12월 (19개월)
아동D	남	12세	중국어	2014년	2014년 2월~ 2014년 10월 (9개월)

아동 A는 재중동포 가정에서 자라기는 했으나, 가정 안팎에서 한국어를 거의 사용하지 않았으므로, 관찰 시작 시점에 아동 A는 한국어를 전

8) 관찰 시작 시점의 만 나이이다.

혀 구사하지 못하였다. 한국에 입국한 후 가정에서 한글을 가르쳤다고는 하나, 가족들의 이름을 그리듯이 쓰는 것 외에는 ‘가’와 같은 기본적인 글자를 소리 내어 읽는 것조차 수행하지 못하는 수준이었다.

아동 B와 C는 두 살 터울의 오누이이다. 중국계 싱가포르인으로서 중국어와 영어를 모두 사용할 수 있으나, 영어가 더 우세하다. 2010년에 한국에 입국하였고, 2013년부터 한국어를 본격적으로 배우기 시작하였다. 외국인 학교에 다니고 있지만 일반 학교에 편입되기를 위하여 한국어 학습을 시작하였다. 관찰 초기에 오빠인 아동 B는 한글을 소리 내어 읽고 따라 쓸 수 있었으나, 글을 쓰지는 못하였다. 반면 동생인 아동 C는 한국어에 대한 흥미와 관심을 가지고 한국어를 학습해 왔기 때문에 한국어로 일기는 물론, 방학 계획, 여행 경험, 이야기 등의 다양한 유형의 글을 비교적 정확하게 쓸 수 있는 수준이었다.

아동 D는 재중동포 가정에서 자랐으며, 중국에서 조선족 학교에 다녔다. 조선족 학교에서 한국어로 글을 쓴 경험이 많이 있기 때문에 일기 쓰기와 같은 일상생활을 주제로 하는 글쓰기는 정확하고 유창하게 수행하였으나, 그 외의 기능과 주제에 대한 글쓰기에서는 어려움을 겪고 있었다⁹⁾.

수집한 자료의 양적인 정보를 제공하면 다음과 같다.

<표 3> 연구 자료의 양적 정보

	건수	어절 수	건당 어절 수
아동 A	90	2,483	27.6
아동 B ¹⁰⁾	57	1,800	31.6
아동 C	77	4,038	52.4
아동 D	43	1,685	39.2

9) 아동 D의 한국어 구어 능력은 문어 능력보다 낮은 편이었는데, 일상적인 사건을 설명할 때에도 어휘가 떠오르지 않아 대화가 지연되거나, 대화 자체를 포기하는 경우도 많았다.

10) 영어 화자인 아동 B의 작문 자료에서는 모르는 어휘나 구절이 있을 때 이를 영어로 표현하는 코드스위칭이 자주 나타났다. 본 연구는 어휘나 구문 발달

수집한 자료를 주제 능력, 응집 능력, 결속 능력, 독자 고려 능력의 측면에서 살펴보았으며, 이러한 네 가지의 측면 중에서 특히 주제 능력의 측면을 일차적인 기준으로 삼아 발달 단계를 설정하였다. 발달 단계를 설정한 후에는 해당 발달 단계에서 주제 능력, 응집 능력, 결속 능력, 독자 고려 능력의 측면에서 어떠한 특징을 보이는지를 구체적으로 살펴보았다.

4. KSL 아동 학습자의 담화 능력 발달 단계

본고의 대상이 된 아동 학습자들은 발달 속도의 측면에서는 매우 큰 차이가 있었으나¹¹⁾, 아동 학습자들이 보이는 발달의 단계에서 공통적인 양상을 볼 수 있었다. 본고에서는 아동 학습자들의 담화적 능력의 발달 단계를 크게 ‘담화 전 단계, 담화 출현 단계, 담화 상세화 단계, 담화 확장 단계, 담화 체계화 단계’로 나눌 수 있다고 보았다. 여기에서는 각각

을 살펴보고자 하는 것이 아니라 담화적인 차원의 발달을 살펴보고자 하는 것이므로 한국어 문장 안에서 나타나는 어휘나 구 수준의 코드스위칭의 경우는 분석 대상에 포함하였다. 다만 한 문장 전체를 영어로 전환하여 표현하는 경우에는 분석에서 제외하였다.

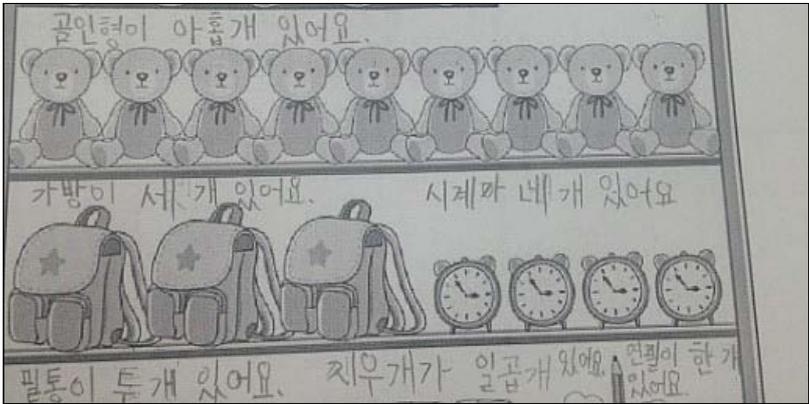
- 11) 담화 능력의 발달 속도에는 연령, 한국어 노출 환경, 한국어 노출 시간, 한국 체류 기간, 동기, 적성, 인지 발달 수준 등의 다양한 요인들이 복합적인 영향을 주고 있는 것으로 보인다. 그러나 그 중에서도 동기나 흥미, 적성은 매우 강력한 영향을 주는 요인이라고 판단된다. 그 근거로 오누이인 아동 B와 아동 C의 발달 양상을 들 수 있다. 아동 B와 아동 C는 한국어 노출 환경, 한국어 노출 시간, 체류 기간이 차이가 없었지만, 연령이 낮은 아동 C가 오히려 훨씬 빠른 발달 속도를 보이고 있었다. 이는 아동 C가 아동 B에 비해 학습 동기가 더 높고, 흥미를 가지고 학습에 임했기 때문이었다. 또한 풍부한 한국어 노출 환경을 갖춘 아동 A와 아동 D 역시, 담화 확장 단계 이상이 되면서 아동 C에 비해 발달 속도가 느려지는데, 이는 어느 정도의 기본적인 담화 능력을 갖춘 후에는 아동 A와 D의 학습 동기가 낮아졌기 때문인 것으로 보인다. 반면 아동 C는 흥미를 가지고 한국어 학습에 임함으로써 담화 확장 단계에 이른 이후에도 매우 빠른 속도로 발달을 이루어 나갔다.

의 단계의 특징을 살펴보도록 하겠다.

4.1. 담화 전 단계

담화 전 단계는 담화 수준의 글을 쓰지 못하는, 담화 능력이 출현하기 전의 단계를 말한다. 이 단계는 책에 있는 글자, 어휘, 문장을 베껴 쓰거나, 의미를 어휘나 문장 정도의 수준으로 표현하는 것에 그치는 단계이므로, 주제 능력, 응집 능력, 결속 능력, 독자 고려 능력과 같은 담화 능력을 발견할 수 없다.

<자료 1> 아동 B, 문장 만들기 (관찰 3개월)



이러한 담화 전 단계를 보인 학습자는 아동 A와 B로서, A는 관찰 시작 2개월까지, B는 관찰 시작 3개월까지 담화 전 단계의 양상을 보였다.

4.2. 담화 출현 단계

담화 출현 단계는 담화 수준의 글을 쓸 수 없었던 아동들이 주제를 담

고 있는 한 편의 글을 쓰기 시작하는 단계를 말하는 것이다. 이 단계의 아동들은 일기나 생활문과 같이 일상생활 또는 자신과 매우 친숙한 주제의 글을 시도하지만, 글은 매우 짧고, 단순한 명제가 나열되어 있으며, 응집성과 결속성이 떨어지는 등 매우 미숙한 양상을 보인다.

담화 출현 단계를 관찰할 수 있었던 아동 학습자는 아동 A와 아동 B 2명으로, 아동 A는 2개월~4개월까지, 아동 B는 3개월~12개월 까지 이러한 담화 출현 단계의 양상을 보였다.

담화 전 단계에서 담화 출현 단계로의 변화는 매우 급작스럽게 나타났다. 이는 아동 학습자들이 이미 모국어로 쌓아온 담화 능력을 기반으로 갖추고 있었기 때문으로 보인다. 따라서 아동 학습자를 지도하는 교사는 아동들의 어휘 쓰거나 문장 쓰기 능력이 완벽하게 보이지 않더라도 지속적으로 담화 수준의 글쓰기를 유도할 필요가 있다.

다음은 관찰 시작 3개월에 아동 A가 쓴 일기로서, 담화 출현 단계의 담화 능력 양상을 잘 보여 주고 있다.

<자료 2> 아동 A, 일기, 관찰 3개월¹²⁾

2013.6.11
오늘 받아쓰기 했어요. 10개 중 2개 틀렸어요.
영어 시험 했어요. 진짜 어려워.
체육 했어요. 중심 김치하고 국물…….
사화 해어요. 재미이어요. 학교 끝나거 추억 배우러 갔어요.

12) 아동 A가 생산한 담화 자료에서는 띄어쓰기와 마침표 사용이 전혀 이루어지지 않았으나, 의미 전달을 용이하게 하기 위해 띄어쓰기와 마침표 사용 규약을 반영하여 옮겨 적었다.

<자료 3> 아동 B, 일기, 관찰 11개월

아침에 아홉시에 일어나. 그리고 세수를 해요. 아홉시 오분에 옷을 입어요. 아홉시 이십분에 아침밥을 먹어요. 십분 후에 성경을 읽어요. 열한시부터 오후 네 시까지 교회를 해요. 일곱시에 저녁을 먹어요. 아홉시 자요.

<자료 2>는 ‘오늘 있었던 일’라는 주제로 내용을 쓰고 있지만, 하나의 글 안에 ‘받아쓰기’, ‘영어 시험’, ‘체육 시간’, ‘점심시간’, ‘사회 시간’, ‘방과 후’와 같이 매우 다양한 내용이 상세한 내용 없이 나열식으로 나타나 있다. <자료 3> 역시 마찬가지로, 아침부터 저녁까지 있었던 일들을 단순하게 나열하고 있다. 이와 같이 담화 출현 단계의 아동의 글은 연계성 없는 일들을 나열하는 것에 그쳐 응집성이 매우 약하다.

또한 위의 <자료 2>와 <자료 3>에서는 결속 장치나 담화 표지가 거의 나타나지 않으며, 그에 따라 자연스러운 글의 흐름과 관련된 결속성 역시 확보되지 않고 있다는 것을 알 수 있다.

이렇듯 담화 출현 단계의 아동들은 하루 일과와 같은 친숙한 주제로 글을 쓸 수 있었지만, 구체성이 떨어지고 풍부한 내용을 담고 있지 못하며, 응집성과 결속성이 매우 떨어진다.

이상의 담화 출현 단계의 특징을 정리하면 다음과 같다.

- 주제 능력 : ‘하루 일과’와 같이 매우 친숙한 주제의 글을 쓸 수 있으나, 상세화되지 않은 단순한 명제를 나열하고 있을 뿐 내용이 풍부성이 매우 부족하다.
- 응집 능력 : 단순한 명제를 나열하는 데에 그쳐 응집성이 매우 약하다.
- 결속 능력 : 결속 표지가 나타나지 않는다.
- 독자 고려 능력: 독자 고려 능력을 확인할 수 없다.

4.3. 담화 상세화 단계

담화 상세화 단계는 일상생활이나 자신과 관련된 친숙한 주제의 글을 쓰되, 담화 출현 단계에서보다 그 내용이 보다 상세해지고 풍부해짐으로써 응집성을 갖추기 시작하는 단계이다. 또한 이 단계에서는 보다 숙달된 한국어 능력을 바탕으로 하여 결속성을 확보하기 시작하는 단계이기도 하다.

담화 상세화 단계는 대상이 된 모든 학습자들에게서 관찰할 수 있었는데, 아동 A는 관찰 시작으로부터 4개월~10개월까지, 아동 B는 12개월~19개월, 아동 C는 관찰 초기~5개월, 아동 D는 관찰 초기~2개월 정도까지 이러한 담화 상세화 단계의 양상을 보였다.

<자료 4> 아동 A, 일기, 관찰 4개월

오늘 학교 도서관에서 빌려준 책이 잃어 버렸다. 학교에서 차고 한국어 배우는 학원에서 차고 집에던 차자고 다어서. 학원 끝나고 집에서 텔레비전 바요. 저녁 밥을 먹고 자전거를 타고 친구들 공원 가서 너라요. 축구던 해서요. 진짜 재미있어요. 나랑 축구하는 그 친구는 중국 와서요. 중국은 방학해서 한국 너라 와서요.

아빠가 일하고 어는 길에 마신는 거 사져요. 아빠 고마습니다.

<자료 5> 아동 B, 일기, 관찰 13개월

오늘은 후수공원을 갔어요. 나, 조앤, 어마, 친구는 갔어요. 호수공원은 고양시를 있어요. 거기 도착 후에 점심을 먹을 거예요. 점심은 맛있어요. 점심 먹고 후에 장미꽃을 봤어요. 장미꽃은 예뻐요. 그 다음 선인장 정원을 갔어요. 선인장은 많이 있었어요. 네시삼십분에 집에 왔어요. 여섯시삼십분에 집에 arrived 도착하다. 후수공원은 재미있었어요.

<자료 6> 아동 D, 일기, 관찰 2개월

나의 점수를 들으신 부모님의 말씀

학교 후 되었어요. 이것 어떡하지 수학 시험지의 점수는 관찮은데 국어 시험지의 점수는 너무 적어 인 점수 어떻게 외할머니에게 들어줬어요? 학원이 끝나 후 집에 갔어요. “** 왔니?” “네. 왔어요.” 나는 시험지 점수를 외할머니께 들어섰어요. “점수 왜 이렇게 적어 학원에 가도 이렇게 못해?” “외할머니 이제부터 더 열심히 할게요” “그래” 휴~ 않 혼나서 다양이내! 휴~.

위와 같이 담화 상세화 단계에서 아동들은 <자료 2>와 <자료 3>에서 살펴보았던 담화 출현 단계의 글과는 달리, 그저 하루의 일과를 나열하는 것에서 벗어나 하루 일과 중에 있었던 주된 사건에 대해 보다 풍부하고 상세한 내용을 덧붙임으로써 보다 응집적인 담화를 구성하고 있었다.

또한 담화 상세화 단계에서는 결속 능력 역시 발달되어 있는 것을 볼 수 있다. <자료 4>, <자료 5>, <자료 6>의 밑줄 친 부분에서 볼 수 있는 것과 같이, 아동들은 글의 자연스러운 흐름을 유도하는 다양한 지시어, 대용어, 접속사 및 접속 표현과 같은 결속 장치를 사용하고 있다.

담화 상세화 단계에서 아동들은 하루 일과나 가까운 미래에 대한 계획 쓰기, 친구 소개하기와 같이 일상생활이나 자기 자신에 관련된 주제로 글을 쓰는 것이 가능했다. 또한 이 시기는 이러한 담화 능력의 발달을 바탕으로 하여 보다 확장된 유형의 글쓰기를 시도하게 되는 단계이기도 하다. 그러나 아동들은 아직 상상하여 글쓰기, 독후감 쓰기, 의견 쓰기, 비교하기, 설명하기와 같은 기능을 수행해야 하는 글쓰기 주제와 유형에 대해서는 그 목적과 기능에 맞는 수행을 보여주지 못하였다.

<자료 7> 아동 D, 미래 상상하여 쓰기, 관찰 1개월

나는 10년 후에 23살이에요.
나는 23살에 군대를 댜고 나서 밖으로 일하고 엄마, 아빠와 호주, 미국, 일본…… 에 여행 가고…….

<자료 8> 아동 A, 독후감, 관찰 5개월

2013.8.3
오늘 나는 우리나라 땅에는 언제부터 사람이 살기 시작했나요? 책가 일거서요. 책 내렁 진짜 재미있서요. 이 책 서넛 거 사람은 양대승하고 백명식이 책 서어요. 책가 재미있는 우리는 살고 있는 한반도에는 먼 옛날이라고 하기에 는 아득한 약 70만 년 전부터 사람이 살았어요. 예 거는 재미있다.

<자료 9> 아동 D, 의견 쓰기, 관찰 2개월

나의 생각에는 왕따 시키는 것 나빠요.
나는 중국에서는 ○○○이란 친구와 놀았어요.
다른 사람 ○○○를 왕따 시켜서 나쁜 사람이예요.
나는 처음에는 도와주고 싶는데 무서워서 도와주지 못했어요.
○○○ 미안해.

<자료 7>은 10년 후의 나의 모습이라는 주제로 글을 쓴 것인데, ‘주말 계획’이나 ‘방학 계획’과 같은 비교적 가까운 미래의 계획을 쓰는 것은 쉽게 수행하는 반면, 이와 같이 상상에 가까운 먼 미래에 대한 주제로 글을 쓰는 것에서 대해서는 내용을 마련하는 것조차 어려움을 겪고 있었다. <자료 8>은 학교에서 과제로 부과받은 독후감을 쓴 것이다. <자료 8>에서는 책의 제목과 지은이, 내용, 감상의 내용이 모두 포함되어 있기는 하지만, 읽은 내용은 책의 한 구절을 베껴 쓴 것에 불과하고, 감상 또한 ‘재미있다’는 것에 그쳐 책의 내용을 요약하고 감상을 쓰는 독후감의

목적과 기능을 전혀 수행하지 못하고 있다. <자료 9>는 ‘왕따’에 대한 의견을 쓰고자 시도했던 글이다. 그러나 이 글은 왕따에 대한 의견보다는 왕따 현상에 대한 경험을 위주로 글을 쓰고 있어 자신의 의견을 표현해야 하는 글의 목적과 기능을 제대로 수행하지 못하였다.

이상의 담화 상세화 단계의 특징을 정리하면 다음과 같다.

- 주제 능력: ‘하루 일과’, ‘계획’, ‘친구’와 같이 일상생활이나 자기 자신과 관련된 매우 친숙한 주제로 글을 쓸 수 있으나, 상상하여 쓰기, 설명하기, 독후감 쓰기 등의 확장된 유형의 글은 그 목적과 기능에 맞는 내용을 마련하지 못한다.
- 응집 능력: 자신이 겪은 사건을 보다 상세하고 풍부한 내용으로 응집성 있게 표현할 수 있다.
- 결속 능력: 결속 표지를 이용하여 자연스러운 흐름으로 자신이 겪은 사건을 서술할 수 있다.
- 독자 고려 능력: 독자 고려 능력을 확인할 수 없다.

4.4. 담화 확장 단계

담화 확장 단계는 보다 확장된 주제와 기능의 글을 미숙하게나마 수행할 수 있게 되는 단계이다. 아동들은 담화 상세화 단계에서부터 어느 정도 발달된 담화 능력을 바탕으로 감상문, 설명하기, 상상하여 글쓰기 등의 다양한 종류의 글을 시도하게 된다. 담화 확장 단계는 이러한 시도가 어느 정도의 결실을 맺게 되는 단계라고 할 수 있다.

담화 확장 단계를 관찰할 수 있었던 아동 학습자는 아동 A, C, D 3명으로, 아동 A는 10개월~18개월, 아동 C는 5개월~15개월, 아동 D는 2개월~9개월까지 이러한 담화 확장 단계의 양상을 보였다.

<자료 10> 아동 A, 독후감 (관찰 10개월)

행복한 왕자

오늘 나는 행복한 왕자 읽었어요. 내용은 옛날에 행복한 왕자가 살았 습니다. 행복한 왕자는 진짜 행복하게 살았습니다. 어느 날 행복한 왕 자가 돌아가셨습니다. 그 다음 사람들은 행복한 왕자 보면 슬픔에 빠진 어떤 젊은이는 행복한 왕자 보며 희망을 가지기도 했습니다.

어느 겨울이 되습니다. 제비는 다른 나라로 가려고 하는데 불 아가씨 때문내 다른 나라로 못 갔어요. 그래서 동상 미테서 자는때 행복 왕자 가 일어섭니다. 제비는 왕자님 왜 일어나요 무슨 일 있어요. 왕자님가 데 다혜어요. 슬피요다고 했어요. 제비야 나 도워줘면 안되니. 그래서 제비 가 도워줘사서요. 제비는 너무 추워서 죽었어요. 하나니가 천사한테 이 렇게 말해서요. 당에서 재저운 물건 가지와라 해섭니다.

나는 책 진짜 슬프다고 생각해섭니다.

위의 아동 A가 관찰 10개월 시점에 쓴 독후감은 아동 A가 관찰 5개월 시점에 썼던 <자료 8>의 독후감과는 차이를 보이고 있다. <자료 8>에서 는 제목이나 지은이, 책 속의 한 구절을 베껴 적는 데에 그쳤다면, <자료 10>에서는 미숙하게나마 책의 내용을 요약하고 감상을 표현하고자 하고 있다. 비록 책의 내용을 요약에서도 응집성과 결속성이 매우 부족하고 감상의 내용도 매우 빈약하지만, 독후감이라는 유형의 글에서 요구하는 것이 무엇인지를 알고 그에 맞게 내용을 마련하고자 하고 있다는 점에 서, 아동 A의 담화 능력이 일상생활을 서술하는 글에서 벗어나 보다 확 장되었다는 점을 확인할 수 있다.

또한 이 단계에서는 다음의 <자료 11>, <자료 12>에서와 같이 자신이 알고 있는 대상에 대해 설명하거나 미래의 일을 상상하여 쓰는 글쓰기도 가능해졌다.

<자료 11> 아동 D, 설명하기, 관찰 8개월

중국 中秋節

중국 사람들은 추석의 월병을 먹다.

내가 보기는 월병 맛있다. 중국 사람들은 폭죽놀이도 해요.

중국 옛날때는 설날에 용처럼 생긴 괴물, 자꾸 와서 중국 사람들이 무서웠어요. 어느 설날에 유명한 사람은 한 신기한 것을 만들었다. 그 신기한 것을 괴물한테 불을 넣고 던져서 팡팡 소리의 들은 괴물은 도망갔어요. 그 이름은 바로 폭죽였다. 그 일 때문에 매년 설날 때 괴물 안 와서 사람들이 행복했어요.

중국 사람들도 한복을 입어요. 중국의 한복도 멋있었어요.

옛날 중국의 왕이 많았어요. 폐하들은 한복 입어요. 왕은 황금로 만든 갑옷을 입어요. 팡팡히 멋있어요. 그리고 무서운 거는 폐하 죽어쓸 때 강시로 변해요~!

<자료 12> 아동 C, 상상하여 글쓰기, 관찰 11개월

10년 후의 내 모습

나는 10년 후의 미국 하버드 대학교에 있을 거예요. 작은 집에 있을 거예요. 학교에 미술 배워고 약기도 연주해요. 엄마아빠는 중국에 있어요. 그림을 소포로 엄마 아빠에게 주었어요. 오빠랑 한 집에 사라고. 나는 오빠에게 맛있는 만들었어요. 엄마아빠 보고 싶어요.

비록 그 내용의 응집성, 결속성이 매우 떨어지기는 하지만 ‘설명하기’ 또는 ‘상상하여 쓰기’라는 글의 목적과 기능을 이해하고 그에 맞게 글의 내용을 만들어가고 있다는 점이 이전 단계와 다르다고 할 수 있다.

담화 확장 단계의 특징은 다음과 같다.

- 주제 능력: 일상생활이나 자기 자신과 관련된 친숙한 주제에서 벗어나 상상하여 쓰기, 읽은 내용을 요약하기, 잘 알고 있는 대상을 설명하기 등을 어느 정도 수행할 수 있다.
- 응집 능력: 다양한 유형의 글을 문단을 구분하여 쓸 수 있지만, 글의 내용을 논리적으로 조직하기는 어렵다.
- 결속 능력: 글의 내용 요소들을 자연스러운 흐름으로 연계하지 못한다.
- 독자 고려 능력: 독자 고려 능력을 확인할 수 없다.

4.5. 담화 체계화 단계

담화 체계화 단계에서는 담화 확장 단계에서 부족했던 응집 능력과 결속 능력을 보충하여 보다 논리적으로 체계화된 글을 쓸 수 있게 된다. 또한 이 단계에서는 독자를 고려하는 글쓰기 능력이 발달한다.

이 단계에 다다른 학습자는 아동 C가 유일하며, 관찰 시작 시점으로부터 14개월에서 19개월에 이르는 시기에 해당한다.

다음은 아침마다 기도를 하는 아동 C가 그 이유를 설명하는 글이다. 이 글은 처음, 중간, 끝이라는 글의 구성을 갖추었을 뿐 아니라, 자신이 생각하는 각각의 이유를 문단을 나누어 설명하고 있을 정도로 글을 논리적으로 조직하였다. 또한 ‘첫 번째로’, ‘두 번째로’ 등의 담화 표지를 이용하여 글의 내용들을 자연스럽게 연계하는 것도 볼 수 있다. 이는 ‘설명하기’ 기능의 글쓰기가 어느 정도는 가능하지만 응집 능력과 결속 능력이 매우 부족했던 담화 확장 단계와는 확연히 다른 특성이라고 할 수 있다.

<자료 13> 아동 C, 이유 설명하기, 관찰 15개월

내가 QT를 하는 이유

QT는 하나님의 말씀을 읽고 기도하는 거예요. 저는 매일 아침에 QT를 해요. 큐티는 저에게 정말 중요해요.

첫 번째로, QT를 하면 나에 대한 하나님의 계획을 알 수 있어요. 이 날에 모 해야는지 알라할 수 있고 하나님을 잘 다라할 수 있어요.

두 번째로, QT를 하면 하나님이 어떤 분인지 알라할 수 있어요. 하나님과 더 가까워질 수 있어요. 또 다른 사람한테 하나님에서 잘 말할 수 있어요.

마지막으로, QT를 하면 저의 마음이 평안해요. 걱정을 없고 기쁘게 하루를 지날 수 있어요.

저는 지금까지는 QT해서 마음을 변화가 있었어요. 여러분도 QT를 해 보세요. 그러면 하나님이 잘 다라할 수 있어요.

또한 이 단계에서는 담화 확장 단계와는 달리 내용의 풍부함 역시 눈에 띄게 좋아진 것을 알 수 있다. 다음은 아동 C가 ‘타임머신이 있다면’이라는 제목의 상상하여 글쓰기를 수행한 것이다. 상상의 내용이 보다 상세해지고, 이러한 풍부한 내용을 바탕으로 매우 흥미로운 글을 쓰고 있다는 점에서 담화 확장 단계와의 차이를 볼 수 있다.

<자료 14> 아동 C, 상상하여 글쓰기 (관찰 16개월)

나에게 타임머신이 있다면

나에게 타임머신이 있다면 노아의 사라던 때 가 보고 싶어요. 지금은 타임머신을 타고 노아가 사라던 때에 갔어요.

와! 아주 다르요! 노아는 배를 만들고 있어요. 사람들은 노아와 말하고 있어요. 그래도 노아는 배를 만들고 있어요. 배는 아주 컷어요. 갑자기 비가 조금 조금 내렸어요. 근대 조금조금 더 커졌어요. 또 동물들이

왔어요. 아-아-아! 사자!

나는 사자를 무서웠어 수모고 봤어요.

기린을 아주 컸어요. 뱀, 코끼리, 곰, 그리고 아주 무서운 동물들과 귀여운 동물들이 있었어요.

비가 너무 커서 나는 타임머신에 봤어요. 사람들이 다 물에 빠져서 주졌어요. 배가 물 위에 떴어요. 타임머신도 물에 떴어요. 곧 물이 산꼭대기까지 불어났어요. 와! 배터리가 많이 없었어서 다시 돌아 왔어요. 아직도 타임머신에서는 그때에 물기가 남아있어요.

와! 이 여행에 노아 대에서 만이 배웠어요. 아주 재미있었어요.

이 단계에서는 ‘독자 고려 능력’에 있어서도 변화가 보인다. <자료 13>에서는 밑줄 친 부분을 통해 아동 C가 가상의 독자를 상정하고 이를 고려하여 글을 쓰고 있다는 것을 알 수 있다. 아동 C는 ‘QT’의 의미를 잘 모르는 독자들을 위해 그 의미를 설명해 주기도 하고, 독자들에게 자신처럼 아침 기도를 할 것을 권유하기도 하고 있다. 또한 <자료 14>에서는 독자들의 흥미를 유발하기 위해 마치 지금 현장에서 사건을 겪고 있는 듯한 느낌을 주는 서술 전략을 사용하고 있다. 이를 통해 독자가 보다 흥미를 가지고 적극적으로 글을 읽을 수 있도록 하는 것이다. 이러한 독자 고려 능력의 발달이 아동 C에 한정된 것인지는 알 수 없으나, 다양한 유형의 담화에 대한 글쓰기 능력이 보다 정련되기 시작하는 ‘담화 체계화 단계’에서 독자 고려 능력을 향상시키기 위한 교육이 이루어진다면 보다 효과를 발휘할 수 있다는 증거가 될 수 있다고 본다.

담화 체계화 단계의 특징은 다음과 같다.

- 주제 능력: 상상하여 글을 쓰거나, 읽은 내용을 요약하거나, 잘 알고 있는 대상을 설명하는 글을 쓸 수 있다.
- 응집 능력: 풍부한 내용을 바탕으로 문단을 구분하여 체계적이고 응집성 있게 내용을 표현할 수 있다.
- 결속 능력: 담화 표지 등을 이용하여 글에서 담고 있는 내용 요소들을 자연스럽게 연계한다.
- 독자 고려 능력: 독자를 상정하여 글을 쓰며, 독자의 흥미를 높이기 위해서 다양한 방법을 사용할 수 있다.

5. 결론

본 연구에서는 제2언어로서 한국어를 학습하는 네 명의 아동 학습자의 작문 자료를 수집하여 이들 아동 학습자의 작문 담화 능력 발달을 주제 능력, 응집 능력, 결속 능력, 독자 고려 능력의 측면에서 살펴보았다.

아동 학습자의 발달 속도는 개인에 따라 크게 달랐지만, 발달 단계에 있어서는 어느 정도의 공통점을 관찰할 수 있었다. 이에 본고에서는 KSL 아동 학습자의 작문 담화 능력의 발달 단계를 담화 전 단계, 담화 출현 단계, 담화 상세화 단계, 담화 확장 단계, 담화 체계화 단계의 다섯 단계로 나눌 수 있다고 보았으며, 각각의 단계의 특징을 주제 능력, 응집 능력, 결속 능력, 독자 고려 능력의 측면에서 정리하였다.

제2언어로서의 한국어를 배우는 아동 학습자의 작문 담화 능력 발달 단계를 요약하자면 다음과 같다.

- 담화 전 단계 : 담화 수준의 글을 쓰지 못하는, 담화 능력이 출현하기 전의 단계.
- 담화 출현 단계 : 일상생활 또는 자신과 매우 친숙한 주제의 글을

중심으로 한 편의 글을 쓰기 시작하는 단계. 글이 매우 짧고, 단순한 명제가 나열되어 있어 응집성과 결속성이 떨어짐.

- 담화 상세화 단계 : 일상생활이나 자신과 매우 친숙한 주제의 글을 쓰되, 그 내용이 보다 상세해지고 풍부해지며, 응집성과 결속성을 갖추기 시작하는 단계.
- 담화 확장 단계 : 감상문, 설명하기, 상상하여 쓰기 등 보다 확장된 주제와 기능의 글을 미숙하게나마 목적에 맞게 수행할 수 있게 되는 단계.
- 담화 체계화 단계 : 다양한 유형의 글을 보다 체계적이고 응집성 있게 쓰며, 독자 고려 능력이 발달하기 시작하는 단계.

이 연구의 연구 결과는 향후 KSL 아동을 대상으로 하는 작문 교육을 위해 교육 목표나 평가 기준을 설정하거나, 교재 및 평가를 개발하거나 교육의 방향을 제시하는 데에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

<참고 문헌>

- 강정숙(2003). 일반아동과 단순언어장애아동의 담화 구조 분석: 이야기구조와 내용을 중심으로, 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 강진숙(2009). 다문화가정 자녀의 어휘력 연구, 계명대학교 석사학위논문.
- 권유진·배소영(2006). 이야기 다시말하기(story-retelling) 과제를 통한 초등 저학년 아동의 이야기능력, <언어청각장애연구> 11-2, 한국언어청각임상학회. 72쪽~89쪽.
- 김나영(2009). 초등학교 저학년 다문화가정 아동의 문법형태소 사용 특성, 한림대학교 석사학위논문.
- 김선정·강진숙(2009). 다문화가정 자녀의 어휘력 고찰, <이중언어학> 40호, 이중언어학회. 31쪽~55쪽.
- 김은정(2011). 6~8세 아동의 문법성 판단 및 오류수정 연구: 일반 아동과 다문화가정 아동을 중심으로, 대구대학교 석사학위논문.
- 김의수·김혜림(2012). 다문화 가정 아동과 일반 가정 아동의 구어 문장 비교 연

- 구, <우리어문연구> 42집, 우리어문학회. 31쪽~62쪽.
- 김정숙(1996). 담화 능력 배양을 위한 읽기 교육 방안, <한국어교육> 7, 국제한국어교육학회. 295쪽~309쪽.
- 김정숙·원진숙(1993). 한국어 말하기 능력 평가기준 설정을 위한 연구, <이중언어학> 10권, 이중언어학회. 24쪽~33쪽.
- 김화수·김지채·권수진(2009). 학년에 따른 학령기 다문화가정아동과 일반가정 아동의 생성어휘대기 특성 비교, <특수교육저널: 이론과 실천> 제10권 4호, 331쪽~360쪽.
- 노미연(2013). 한국어 고급 학습자의 응결 장치 사용 연구, <동악어문학> 60집, 동악어문학회. 273쪽~308쪽.
- 박미단(2009). 학령전기 다문화가정 아동과 일반아동의 언어발달 특성 비교, 나사렛대학교 석사학위논문.
- 박미단·성순옥·김영희(2013). 다문화가정 유아와 일반가정 유아의 언어발달 특성 비교, <미래유아교육학회지> 20-2, 미래유아교육학회. 83쪽~103쪽.
- 배소영·권유진·진연선·전홍주·곽금주(2010). 다문화가정 아동의 이야기 산출, <언어치료연구> 제19권 제2호, 언어치료학회. 53쪽~72쪽.
- 배소영·이승환(1996). 한국 아동의 이야기 산출 연구, <언어청각장애연구> 1, 한국언어청각임상학회. 34쪽~68쪽.
- 배예연(2011). 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 어휘 비교 연구, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 송은주(2010). 다문화가정 아동과 일반가정 아동 간 연결어미 이해 및 표현 능력 비교, 대구대학교 석사학위논문.
- 양성오(2009). 취학 전 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 언어 능력에 관한 비교 연구, 대불대학교 석사학위논문.
- 이미연(2009). 다문화가정 아동 학습자들의 한국어 발달 연구, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 이보라미·수과편 분룡(2012). 태국인 한국어 학습자의 텍스트 응집성 인식 양상 연구, <이중언어학> 제48호, 이중언어학회. 181쪽~205쪽.
- 이선미(2010). 말레이시아인 한국어 고급 학습자의 토론 담화 양상 연구: 토론 담화표지를 중심으로, <담화와 인지> 제17권 1호, 담화인지언어학회. 91쪽~111쪽.
- 이선영(2014). 한국어 발표 수행을 위한 담화능력 교육 방안 연구, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 이승희(2007). 학습부진아동과 일반아동의 쓰기에 나타난 담화 응집성 비교 분석, 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 이정란(2013). 중국어권 유학생의 담화 능력 연구: 응결성을 중심으로, <Journal

of Korean Culture> 23, 한국어문학국제학술포럼. 161쪽~184쪽.

이환환·김영주(2012). 중국인 한국어 학습자의 발표문에 나타난 화제 층위 담화표지 연구, <한국어의미학> 39, 한국어의미학회. 369쪽~395쪽.

임은혜(2011). 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 고유어, 한자어, 외래어 어휘 표현능력비교, 나사렛대학교 석사학위논문.

정혜승(2009). 초등학생 필자의 독자 고려 정도와 방식, <국어교육학연구> 제34집, 국어교육학회. 397쪽~427쪽.

장유림(2011). 다문화가정과 일반가정 아동의 연결어미 특성 비교: 초등학교 1학년, 3학년을 중심으로, 용인대학교 석사학위논문.

조문주(2007).정신지체아동과 비장애아동의 이야기에 나타난 담화구조 분석, 단국대학교 대학원 석사학위논문.

최미현(2011). 학령 전 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 격조사와 보조사 산출 비교, 단국대학교 석사학위논문.

최은정(2008). 학령기 말드름 아동과 일반 아동의 담화 능력 비교 연구, 대구대학교 대학원 석사학위논문.

최은지·노정은·류선숙·이경·한하림(2014). 제2언어로서의 한국어 아동 학습자의 담화적 능력 발달을 위한 상호적 쓰기 교육 방안, <한국어학> 62호, 421쪽~451쪽.

최지영(2012). 다문화가정 아동의 설명담화 구문발달양상: 필리핀 이주여성 가정의 초등학교 저학년 아동을 대상으로, <한국어교육> 23-2, 국제한국어교육학회. 445쪽~465쪽.

한아름(2011). 다문화가정 자녀의 한국어 습득 양상 연구: 취학 전 만 2세~만 5세 아동을 중심으로, 경희대학교 석사학위논문.

황소진(2010). 학령기 다문화가정 아동과 일반가정 아동 간의 구문표현능력 비교: 설명담화를 중심으로, 단국대학교 석사학위논문.

Canale, M.(1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. in Richard J. C., Schmidt, R. W.(eds.) *Language and Communication*. London: Longman.

Canale, M. , Swain, M.(1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics 1*, 1-47.

최은지(Eun-ji, Choi)
원광디지털대학교 한국어문화학과
150-827 서울 영등포구 도림천로 437
전화번호: 070-7730-0092

전자우편: chej@wdu.ac.kr

접수일자: 2015년 4월 20일

심사(수정)일자: 2015년 6월 15일

게재확정: 2015년 6월 17일