

귀국 고등학생의 국어 학습 관련 인식 및 어휘 능력 실태와 그 교육 방안

신 명 선*·김 원 영**

— < 次 例 > —

- I. 서론
- II. 귀국 학생의 개념
- III. 귀국 고등학생의 국어 학습 관련 인식 및 어휘 능력 실태
 - 1. 조사의 관점과 방법
 - 2. 조사 결과
- IV. 귀국 학생을 위한 국어교육 지원 방안
 - 1. 교육 목표의 이원화
 - 2. 교육 내용의 구체화
 - 3. 지원 방안의 다양화: 실효성 제고 방안
- V. 결론

I. 서론

영어 교육 열기와 국제화의 물결로 해외 이주나 유학을 결심하는 사람들은 여전히 많다. 최근에는 국내 기업의 글로벌화로 파견 동행의 형태로 해외에 출국하는 이들도 적지 않다. 이들 중 상당수는 다

* 인하대학교 국어교육과 교수(제1저자)

** 인하대학교 국어교육과 박사 과정(교신저자)

시 국내로 돌아오는데, 다음 <표1>은 출국 및 귀국 학생의 추이를 보여 준다.

<표 1> 학교급별 출국 및 귀국 현황 추이(최동주, 2012)

년도	초		중		고		계	
	출국	귀국	출국	귀국	출국	귀국	출국	귀국
2007	12,341	12,789	9,201	5,239	6,126	2,229	27,668	20,277
2008	12,531	13,845	8,888	5,585	5,930	2,833	27,349	22,263
2009	8,369	13,901	5,723	6,351	4,026	3,446	18,118	23,688
2010	8,794	12,412	5,870	4,974	4,077	2,599	18,741	19,985

<표 1>을 보면 전체적으로 대략 2만 여명의 학생들이 국내로 다시 귀국하고 있는데, 초등학생의 경우 출국 학생 수보다 귀국 학생의 수가 더 많은데 비해 고등학생의 경우 출국 학생의 수가 귀국 학생보다 많다.

이주 국가들은 대개 미국, 캐나다, 뉴질랜드, 호주, 영국 등 영어권 국가(대략 66%)이다.

<표 2> 이주 국가별, 학교급별 귀국 학생 추이

	전체	미국	동남아	중국	캐나다	뉴질랜드	호주	영국	일본	중동	남미	독일	기타
초등학교	12,412	3,994	2,622	1,556	1,589	592	530	282	314	121	109	113	588
중학교	4,974	1,462	968	805	605	297	203	93	131	60	59	39	233
고등학교	2,599	848	377	584	174	103	87	41	110	44	54	31	134
전체	19,985	6,304	3,967	2,945	2,368	992	820	416	555	225	222	183	955

(한국교육개발원(KEDI)의 교육통계센터, 2010학년도 초·중·고 귀국 현황 보고서)

해외 체류로 국어 사용 환경을 몇 년간 벗어나 있는 경우 의도적인 교육 노력이 이루어지지 않으면 국어 능력의 지체가 생길 수 있다. BICS(Basic Interpersonal Communication Skill)는 구어 능력으로서 초등학교 입학 시기쯤 어느 정도 숙달할 수 있지만, CALP(Cognitive Academic Language Proficiency)는 문어 능력으로서 의도적인 교육 없이는 발달되기 어렵다. 귀국 초등학생의 경우 CALP 뿐만 아니라 BICS에서도 어려움을 느낄 수 있으며, 중고등학생의 경우는 특히 CALP 부분에서 곤란을 겪을 수 있다.

한편 우리나라와 다른 외국의 문화에 익숙해졌다가 국내로 다시 들어오는 경우 이질적인 문화 부분이 두드러지게 느껴지면서 문화적 충격을 겪을 수도 있다. 실제로 귀국 학생들 중 상당수는 국어 능력뿐만 아니라 자아 정체성, 교실 문화와 교우 관계, 교사와의 관계 등에서 어려움을 호소하기도 한다.¹⁾

본고에서 관심을 갖고 있는 것은 두 가지이다. 하나는 귀국 고등학생들이 귀국 후 어떻게 국어 교육을 받거나 하고 있으며 본인의 국어 실력에 대한 학생의 인식은 어떠한지, 현재의 국어 실력에 영향을 미친 요소(예컨대 해외 체류 기간, 해외에서의 국어 학습법 등)는 무엇인가 등이다. 이를 간단히 줄여 국어 학습 관련 인식으로 부르기로 한다. 다른 하나는 이들의 어휘 능력 실태이다. 귀국 학생들이 겪는 국어 문제 중 가장 두드러지는 것이 ‘어려운 어휘’이다.

최근에 나온 박사 논문 박주용(2014)은 귀국 학생들과의 개별 면담을 통해 귀국 학생들이 겪는 어휘상의 어려움을 질적으로 분석한 바 있다. 두 가지 사례만 인용하면 다음과 같다.

1) 주도연(2011), 최동주(2012), 황혜숙(2014) 등 관련 연구가 많다.

<예시1>

연구자: 친구들과의 관계도 좋고?

김미나: 관계는 일단 좋은데, 좀 싸우고 이르면 막 좀, 한국어 언어가 좀 서툴다보니까 말을 잘 못해서 싸우는 경우도 많아요.

연구자: 어, 말 때문에, 언어 때문에 오해가 생겨가지고 친구들과하고 싸운 적도 있는 거야? 그러면?

김미나: 크젠 안 싸웠는데 막, 너도 이빠, 그러면 너가 이쁘다는 거야? 이러면서 그렇게 그냥, 막, 크젠 안 싸웠는데, 말로 그냥...

연구자: 다툼하고 말다툼, 심각한 그런 경우는 아닌데, 그냥, 약간 그럴 수 있다 이거지?

김미나: 예 (박주용, 2014: 77에서 인용)(밑줄 필자)

<예시2>

연구자: 그때 갔다가 돌아오니까. 지금 중학교 2학년엔 편입을 한 거였지? 1학년으로 편입을 한 거였지? 그때 단어 수준이 초등학교 때랑 많이 달라?

이민지: 예, 달라요.

연구자: 얼마나 다른 것 같은데?

이민지: 그냥 책 자체가 어려우니까.

연구자: 수업 들을 때 선생님들 사용하는 단어는 어렵지 않았어?

이민지: 어려웠어요.

연구자: 그런 것도 못 알아듣는 게 많았니?

이민지: 예.

연구자: 그리고 또 힘들었던 건?

이민지: 일단 단어가, 책을 안 읽으니까 단어가 좀 많이 달려갔고.

(박주용, 2014: 86에서 인용)(밑줄 필자)

위의 사례를 보면 김미나 학생의 경우 국어 능력의 부족으로 교우관계에 어려움을 겪었으며 이민지 학생은 학습에 어려움을 겪고 있다. 박주용(2014)에서 지적한 것처럼 그 주 원인은 어휘 능력의 부족이다.

사실상 그간 심리학이나 교육학 관련 연구들을 통해 귀국 학생들이 겪는 여러 가지 어려움이 지적되었으며 그러한 어려움 중 가장 큰 문제가 국어 능력의 부족에 있음이 논의되었다. 그럼에도 정작 국어교육학 내에서는 귀국 학생이 핵심적인 논의 대상이 되지 못하여 관련 연구가 매우 미진한 편이다.²⁾

외국에서 3년 이상 거주하였고 고1 과정을 국외 학교에서 마친 귀국 고등학생에게는 대학 특례 입학의 자격이 주어진다. 따라서 귀국 고등학생들은 대개 해당 학교에서 특례자라는 이유로 집중적인 지도 대상이 되지 못한다. 이는 귀국 초등학생들의 경우와 매우 상반된다. 다음 <표 3>처럼 1992년부터 도입된 정부의 귀국 자녀를 위한 특별 학습의 경우에도 서울시 귀국학생웹서비스(return.sen.go.kr)에 따르면 대도시의 초등학교 중심으로 이루어져 있다.³⁾ 2015년 현

2) 현재까지 국어교육학 내에서 이와 관련하여 나온 연구로는 심순실(2003), 이재모(2003), 김대회(2007), 김명광(2008), 김은주(2010), 이진주(2012), 임희경(2012), 박주용(2011, 2014) 등을 들 수 있다. 교육대학원 논문이 비교적 많다.

3) 우리나라 귀국 학생 특별 학습은 1992년 서울사대부설초등학교에서 귀국 학생 특별 학습을 설치하면서 시작되었다. 이후 귀국 학생이 증가하자 교육부에서는 1997년 2학기에 서울, 경기, 대전 지역에 ‘귀국 학생 교육 협력지역’을 지정하여 귀국 학생 특별 학습을 시범적으로 운영하였다. 이에 따라 서울교대부설초등학교와 인천초등학교, 대전의 대덕초등학교, 경기 부천 상도초등학교 등 4개교에 8개 학습이 설치되었다. 또한 교육부는 특별 학습 담당 교사들의 연수를 실시하였다. 1998년에는 중학교에서도 귀국 학생을 위한 교육이 시작되었는데 대상 학교는 서울 덕수중, 영동중, 대전 대덕중 각 1학급씩이다. 그리고 초등학교 특별 학습도 3개교(경기 고양 금계초, 부산 광남초, 전남 순천 용당초) 5개 학습이 증설되어 귀국 학생 교육이 확대, 실시되었다. 현재는 귀국 학생 교육 관할권이 각 시·도 교육청으로 이관되어 자체 계획에 따라 이

재 귀국 학급을 운영 중인 학교는 총 15개교로서 초등학교 14개교, 중학교 1개교이다. 그 현황은 다음과 같다.

<표 3> 2015 현재 귀국 학생 특별 학급을 운영 중인 학교(15)

초등학교 (14교)	서울(4)	서울대학교사범대학부설초등학교, 서울교육대학교부설초등학교, 서울신천초등학교, 서울목원초등학교
	경기(3)	금계초등학교, 호원초등학교, 상도초등학교
	대전(2)	대덕초등학교, 전민초등학교
	부산(5)	외석초등학교, 광남초등학교, 금양초등학교, 낙동초등학교, 양정초등학교
중학교	대전(1)	대덕중학교

현실적으로 인문계 고등학교의 경우 수능을 준비하는 대다수 학생 중심으로 교육 계획이 수립되며 귀국 고등학생의 경우 특례로 대학 입학이 가능하기 때문에 이들에 대한 교육이 실효성 있게 진행되기 어렵다. 따라서 귀국 고등학생의 경우 사실상 공교육 내에서 방치되기 쉽다.⁴⁾

본고에서는 귀국 고등학생들의 국어 학습 관련 인식과 어휘 능력 실태를 개별 면담과 설문지 조사(혹은 평가지)를 통해 알아보고 이들을 위한 교육 방안을 제시하고자 한다. 본격적인 논의에 들어가기 전에 먼저 2장에서는 귀국 학생의 개념을 살펴보고자 한다. 교육학, 심리학 등에서는 귀국 학생이 많이 논의되었지만, 국어교육적 측면에서는 아직 연구가 미진하므로 먼저 그 개념을 국어교육적 관점에서 전개하고자 한다. 3장에서는 설문(혹은 평가)과 면담 결과를 바

루어지고 있는데 예산 부족으로 사실상 유명무실하다는 비판이 있다.

4) 국제고나 외고를 대안으로 선택할 수 있으나 귀국 고등학생이 겪는 어려움이 완전히 해소된다고 보기는 어렵다.

탕으로 귀국 학생의 국어 학습 관련 인식과 어휘 능력 실태를 기술하고자 한다. 마지막으로 4장에서는 2,3장의 논의 결과를 바탕으로 그 교육 방안을 제시하고자 한다.

II. 귀국 학생의 개념

귀국 학생은 대개 해외 유학 후 국내에 다시 돌아와 한국의 학교 교육에 적응하고 있는 자를 가리키는 개념이다. 그러나 해외 유학 후 국내 학교에 다니는 모든 자를 다 귀국 학생의 개념 안에 포함시킬 것인지 여부에 대해서는 이견이 존재할 수 있다. 아주 단순하게만 살펴보아도 얼마나 오랫동안 해외에 있었던 자를 귀국 학생이라 부를지, 국내에 들어온 지 얼마나 된 자를 그렇게 불러야 하는지 등 개념 정의가 쉽지 않음을 알 수 있다.

‘귀국 학생’의 개념과 특성이 논의되기 전에 귀국 학생은 이미 사회적·교육적 관심 대상이었다. 귀국 학생은 현실적·실용적 목적을 고려하여 다양하게 정의되어, 행정적·실무적으로 사용되고 있다. 그런데 다음의 몇 정의들만 살펴보아도, 각 행정·교육 기관의 입장과 사정에 따라 귀국 학생의 정의가 다름을 알 수 있다. 연구자들 역시 이미 통용되고 있는 조작적 정의와 각 연구 입장에 따라 다양하게 정의내리고 있다.

<귀국 학생에 대한 다양한 정의>

- 서울시교육청: 2년 이상 해외에서 거주하다 귀국한 학생 중 국내 거주 기간이 6개월 미만인 학생
- 경기도교육청: 해외에서 2년 이상 거주하고 귀국한지 2년 미만인 학생

- 서울사대부설초등학교: 귀국학급의 입학 대상: 해외에서 2년 이상 거주하고 귀국한 지 1년 이상 경과되지 않는 학생
- 서울교대부설초등학교: 해외에서 최근 3년 이상 연속 거주하고 귀국한 학생으로 귀국한지 6개월이 경과하지 않은 학생
- 대전 대덕중학교: 2년 이상 해외 체류하고 귀국 시기가 2년 이내 인 학생
- 권선미(1997): 재외한국인의 개념으로서 국적과 상관없이 해외에서 체류하였다가 귀국한 초, 중, 고등학교의 모든 자녀들
- 권오훈(1999): 1997년 교육인적자원부가 해외에서 귀국한 초, 중, 고등학생들을 통일해서 지칭한 것으로 해외(북한 포함)에서 2년 이상 거주하고 1년 이상 외국(북한 포함)의 학교를 다니다가 귀국하여 귀국 후 1년이 경과하지 않은 초, 중, 고등학생을 의미한다.
- 김미경(1999): 외국에서 6개월 이상 체류하면서 체류국의 교육기관에서 언어, 문화의 경험을 쌓은 초등학교 적령기인 7세에서 13세까지의 초등학교 아동을 해외 귀국 아동
- 심순실(2003): 한국에서 출생하여 출국 후 2년 이상 해외에서 거주하다가 귀국한지 1년 미만인 학생들과 한국 국적을 가진 부모가 외국에서 출산 후 학령기에 귀국한 학생 중 귀국 후 1년 미만인 초등학생
- 손인순(2007): 20세 이하의 한국인으로서 해외 거주 기간이 1년 이상이고 부모의 한국 문화, 한국어의 습관 중에서 키워진 아이들로 해외 문화의 영향을 받고 귀국하여 한국의 교육 제도에서 면학을 계속하는 귀국한지 2년이 안 되는 초중고 학생
- 원진아(2010): 장기간 해외에서 체류하다 귀국한 후 언어 문제로 인해 일상 생활이나 학습에 적응하는 데 어려움을 느끼는 학생
- 박주용(2014): 해외에서 1년 이상 거주하고 귀국한 학생으로 학교 생활이나 한국어에 부적응을 보이는 학생

귀국 학생이 많이 거주하고 있는 서울과 경기도의 경우 2년 이상 해외 체류자를 동일 기준으로 삼고 있으나 귀국 이후 기간에서는 차이를 보인다. 우리나라에서 최초로 귀국반을 만들었고 지금도 귀국반을 운영하고 있는 서울사대부설초등학교의 경우는 서울시 소재 학교이지만 서울시 교육청과 차이를 보인다. 2015년 현재 중학교로서는 유일하게 귀국반을 운영하고 있는 대전 대덕중학교와, 서울교대부설초등학교의 정의 역시 다르다. 귀국 학생에 관한 연구자들의 정의 역시 상기와 같이 다르다.

위의 정의들을 통해 귀국 학생의 개념 정의에 관여하는 주요 요소가 해외 체류 기간, 귀국 후 거주 기간, 학생의 나이, 북한 동포의 포함 여부, 한국인 여부 등임을 알 수 있다. 가장 두드러지는 요소는 역시 해외 체류 기간과 귀국 후 거주 기간이다. 해외에 얼마나 거주하였는지, 귀국한 지 얼마나 되었는지는 학생의 외국어 실력, 외국 문화 적응 정도, 한국어 실력, 한국 문화 이해 정도를 가늠할 수 있는 중요한 요소임에 틀림없다. 그것은 곧 한국어 및 한국 문화 비노출 기간을 드러낸다. 한편 귀국 후 거주 기간은 한국 문화 및 한국어에 대한 적응 정도를 드러내 준다. 따라서 해외 체류 기간과 귀국 후 거주 기간은 학생들의 언어 문화 능력 정도를 가늠하게 해 주는 지표가 될 수 있다.

그러나 귀국 학생들을 실제로 살펴보면, 귀국 학생들의 국어 능력 및 국어 문화 적응 정도가 ‘기간’과 정비례 관계를 맺지 않음을 알 수 있다. 대체로 해외 체류 기간이 길수록 국어 능력이 떨어지지만, 해외 체류 시 한국어 학습의 유무, 가정 내 한국어 사용 여부, 출국 시 나이 등도 중요한 변수로 작용한다. 해외에서 오래 살았지만 지속적인 한국어 학습과 가정 내 한국어 사용으로 한국어에 능숙한 귀국 학생들이 실제로 존재한다. 반면 해외 체류 기간이 2년 정도에

불과한데도 한국어에 미숙한 경우가 존재한다. 특히 출국 시기가 7-8세 이전으로 언어 습득기에 한국어가 아닌 외국어만 접한 경우 한국어 사용 능력이 매우 떨어지는 경우가 존재한다. 부모들이 외국어 학습을 위해 집안에서도 외국어만 사용한 경우 아예 한국어를 이해하지 못하는 경우도 있다.

체류국의 특성이나 부모의 친한국적 성향 역시 한국어 및 한국 문화 이해 정도에 관여한다. 특히 미국의 캘리포니아 지역처럼 한국인이 많이 거주하는 지역에 거주하다 귀국하는 경우 국내에 거주하는 학생과 똑같은 한국 문화 이해 정도를 보이는 경우도 허다하다. 부모님의 친한국적 성향으로 인해 외국에 오래 살았으나 한국인보다 더 한국적인 특성을 보이는 경우도 있다.⁵⁾

이러한 점에서 해외 체류 기간은 귀국 학생의 특성을 가늠할 수 있는 절대적 지표가 되기는 어렵다. 귀국 후 거주 기간 역시 그러한데, 이는 귀국 학생들마다 적응 기간이 다르기 때문이다. 귀국 시 학생의 나이, 한국어 학습 정도, 부모님의 지원 등의 차이가 적응에 영향을 미친다.

위 예시를 보면, 귀국 학생을 나이로 한정지으려는 경향도 보인다. 김미경(1999), 심순실(2003) 등은 해당 연구의 특성상 귀국 학생을 초등학생으로 한정지었는데, 권선미(1997), 권오훈(1999), 손인순(2007)은 초·중·고생으로 한정지었다. 최근의 연구인 원진아(2010), 박주용(2014)은 연령을 언급하지 않음으로써 유치원생이나 대학생도 포함할 수 있는 여지를 열어 두었다. 귀국 학생 중 주 논의 대상이 되는 연령층이 초·중·고생임은 분명하지만, 이들의 한국어 능력

5) 예컨대 떡집이 없으므로 떡을 직접 만들어 먹고 수정과를 직접 담가 먹는 한국인들이 있다. 그 자녀들은 떡을 만드는 과정까지 상세히 아는데, 서울에 거주하는 학생들이 떡집에서 떡을 사먹고 마는 것과 대조적이다.

이나 한국어 실력이 연령과 비례하지 않는다는 점에서 귀국 학생의 개념 규정 시 연령 제한을 둘 필요는 없는 듯하다.

한편 ‘귀국 학생’의 개념은 ‘재외 동포’, ‘북한 이탈 주민’, ‘중도 귀국자’ 등의 개념과 혼용되거나 혼동된다. 부산의 지구촌 고등학교에서는 귀국 학생을 ‘귀국 재외동포 청소년(The Korean Expatriate Youth)’이라 부르는데, 재외동포로 귀국 학생을 한정한다는 점이 특징적이다. 한편 위의 권오훈(1999)처럼 북한에서 수학하다 국내에 귀국한 북한 이탈 청소년을 귀국 학생의 개념 안에 포함시키기도 한다. 또 ‘중도 귀국자’(=중도 입국자)와 ‘귀국 학생’을 혼용하려는 경향과 구별하려는 경향이 상존한다. ‘중도 귀국자’는 대개 외국에서 태어나 성장하다가 부모의 재혼·취업 등으로 부모를 따라 입국한 국제결혼 재혼 가정 자녀와 이주노동자 가정 자녀를 말한다. 이 때문에 중도 귀국자의 경우, 다문화 가정 자녀와 혼용되기도 한다. 한편 ‘귀국 자녀’라는 용어도 사용되는데, 대체로 ‘귀국 학생’과 동일 대상을 지칭하는 것으로 보인다. 그러나 그 용어 자체의 의미에 천착한다면 ‘학생’과 ‘자녀’ 때문에 그 초점이 달라진다. 학교 교육의 대상으로 살펴 볼 때는 ‘귀국 자녀’보다 ‘귀국 학생’이 더 적절한 것으로 판단된다.⁶⁾

‘귀국 학생’이라는 단어의 개념에 천착한다면 해외 유학 후 국내에 들어와 한국의 교육을 받는 있는 자는 모두 귀국 학생의 개념 안에 포함될 수 있다. 그러나 특별 교육의 대상자로서의 귀국 학생으로만 논의의 좁힌다면 이러한 광의의 개념은 재논의될 수 있다. 귀국 학생을 따로 논의해야 하는 이유가 이들에 대한 교육적 처치가 달라져야 함에 근거를 둔 것이라면, 특별 교육의 대상자로서의 귀국

6) 반대로 학교 교육을 넘어 사회 교육적 차원에서 고찰할 때는 ‘귀국 자녀’가 더 타당할 수 있다.

학생이 주 논의 대상이 되어야 한다. 즉 귀국 학생이 국어 교육의 장 안에서 논의되는 이유가 이들이 갖는 특수성에서 비롯된다면 그러한 특수성을 갖고 있지 않는 자는 귀국 학생이라 할지라도 논의의 대상이, 혹은 특별 교육의 대상이 되기 어렵다. 문제는 그 특수성이 무엇인가와 그러한 특수성을 고려할 때 이들을 위한 특별 국어 교육은 어떻게 이루어져야 하는가이며, ‘귀국 학생’의 개념도 이러한 것들을 고려하여 규정될 필요가 있다. 마찬가지로 ‘중도 귀국자’, ‘북한 이탈 청소년’, ‘다문화 가정’, ‘재외 동포’ 등의 개념에 대한 규정과 변별은 이들이 갖는 특수성과 공통점을 근거로 정리되어야 한다.

통상적으로 귀국 학생은 한국에서 태어나 살다가 해외에 나가 몇 년간 수학한 후 한국으로 다시 돌아온 학생들을 가리키는 개념으로 사용된다. 이들이 갖는 특수성은 대개 다음과 같은 두 가지 측면에서 논의된다. 하나는 언어적 측면이며 다른 하나는 문화적 측면이다. 언어적 측면에서 귀국 학생들은 대개 비귀국 학생들에 비해 국어 능력이 떨어지나 외국어 능력(대개 영어 능력)은 높은 경우가 많다. 문화적 측면에서 이들은 타국의 문화를 직접 경험했으므로 타국 문화에 대한 이해도가 높으며 한국 문화에 대한 이해도는 비교적 낮다.⁷⁾

그러나 전술한 것처럼 귀국 학생의 스펙트럼은 매우 넓다. 해외에서 오랜 시간 지낸 뒤 귀국하였지만 한국어와 한국 문화에 능숙한 경우가 있는가 하면 출국 기간이 짧은 데도 한국어와 한국 문화에 매우 서툰 경우도 있다. 해외 체류 시기와 기간, 해외에서 한국어 학습 유무, 부모님의 교육 방침, 체류 국가의 언어문화적 특성 등에 의해 그 편차는 매우 다양하다.

7) 국어 문화 역시 한국 문화의 일부라는 점에서 이들의 문화적 성향은 국어교육의 고려 대상이 될 수 있다.

중요한 점은 귀국 학생이 한국어와 한국 문화에 비귀국 학생과 동일한 능력이거나 성향을 보인다면 특별 교육의 대상이 되기는 어렵다는 점이다. 이들이 특별 교육의 대상이 되는 경우는 비귀국 학생과 다른 성향을 보이는 경우로 한정되어야 하며 이는 크게 다음과 같은 두 가지 경우로 수렴된다. 첫째, 한국어와 외국어를 동일하게 능숙하게 구사하여 이중 언어능력을 보이거나 비귀국 학생에 비해 높은 국제적 감각(세계 문화 이해 정도가 깊고 높은 문화적 감수성을 지니는 등)을 소유한 경우, 둘째 한국어 능력이 떨어지며 한국 문화에 적응하지 못하는 경우가 그것이다. 전자는 언어 영재나 문화 영재의 대상자로서 영재 특별 교육 설계의 필요성을 보여 주며, 후자는 한국어 능력 신장 및 한국 문화 이해 교육 대상자로서 역시 특별 강화 교육이 필요한 경우이다.

위의 원진아(2010), 박주용(2014)처럼 귀국 학생들이 보이는 특수성을 기반으로 귀국 학생을 정의하는 것은 귀국 학생이 논의 대상이 되는 이유를 잘 포착한 정의라고 사려된다. 그러나 두 연구 모두 귀국 학생들이 보이는 학습의 난점에만 주목하고 있다는 점에서 귀국 학생의 특성을 모두 포괄한 정의로 보기는 어렵다.

Welch & Hao(2013)에서는 귀국 학생을 국가의 인적 자원이라는 관점에서 바라보고 이들을 국제적인 전문 인력으로 양성하기 위해서는 어떻게 해야 하는지 주목하였다. 귀국 학생들 중 이중 언어능력을 지니고 탁월한 국제적 감각을 지니고 있는 자들을 국가의 우수한 인재로 키우는 일은 영재 교육 차원에서 접근될 필요가 있다. 따라서 우수한 귀국 학생들을 방치하는 것은 문제적이며 귀국 학생들을 학습 적응상 어려움을 갖는 대상자로만 인식해서는 안 된다.⁸⁾

8) 이러한 점에서 국어교육 논문은 아니지만 귀국 학생의 국제성 유지 및 신장 방안을 다룬 곽영호(1998)와 같은 논의가 좀 더 활발하게 이루어질 필요가 있다.

귀국 학생들이 보이는 이러한 특성은 탈북 청소년이나 중도 귀국자, 다문화 가정 자녀와 다소 다르다. 효과적인 교육을 위해서는 학습자 개개인의 특성을 최대한 고려할 필요가 있다는 점에서 귀국 학생들과 이들은 구별하여 접근할 필요가 있다.⁹⁾

이러한 점에서 본고에서는 귀국 학생을 해외 체류 기간이나 귀국 시기 등과 상관 없이 ‘해외 유학 후 귀국하여 학습을 계속하는 자로서 영재 교육이나 강화 교육과 같은 특별 교육의 대상이 되는 자’로 정리하고자 한다. 따라서 유치원생이나 대학생도 포함된다. 한편 본고에서는 귀국 학생의 학교급에 따라 귀국 초등학생, 귀국 중학생, 귀국 고등학생이라는 용어를 사용하고자 한다. 본고 3장의 논의 대상은 귀국 고등학생이다.

Ⅲ. 귀국 고등학생의 국어 학습 관련 인식 및 어휘 능력 실태

1. 조사의 관점과 방법

귀국 학생에 대한 연구는 전술한 것처럼 영재 교육적 관점에서 혹은 강화 교육적 관점에서 이루어질 수 있다. 이 장에서는 주로 강화 교육적 관점에서 귀국 고등학생의 국어 학습 관련 인식과 그 어휘 능력 실태를 살펴보고자 한다.

9) 다문화 가정이라는 용어는 최근 매우 폭넓게 사용되고 있고 어느 정도 그 개념에 사회적 합의가 이루어진 것으로 보인다. 그러나 ‘다문화 가정’이라는 용어 자체가 지극히 폭이 넓은 점에서 해당 개념을 좀더 명확하게 드러내 줄 수 있는 구체적 용어가 제안될 필요가 있는 듯하다. 대개 다문화가정은 이주 여성이나 이주노동자를 지칭할 때에 사용되는 듯하다. 사실상 다문화 가정이라는 용어의 기본 개념에만 집착한다면 이 개념은 지극히 폭이 넓어 탈북 청소년이나 중도 귀국자, 귀국 학생까지 다 포함된다.

그간 귀국 학생들의 어휘 능력이나 국어 능력 실태를 조사한 연구들은 있었으나(최근의 연구로 이진주, 2012; 박주용, 2014 등) 귀국 고등학생의 어휘 능력 자체에 초점을 둔 연구는 드물다. 귀국 초등학교생이나 귀국 중학생에 비해 귀국 고등학생은 주목의 대상이 되지 못했다.¹⁰⁾ 귀국 시 고등학교에 편입하는 학생들은 대개 한국어에 능통한 상태에서 영어 학습이나 부모님 직장 등의 이유로 해외에 갔다가 돌아오는 경우가 많기 때문에 이들의 어려움은 여전히 외국어 학습인 경우가 많다. 물론 경우에 따라 초등학교 때 출국하였다가 장기간 해외에 머무른 뒤 귀국하는 경우도 있는데, 이런 경우 한국어 능력은 매우 떨어진다.

서론에서 언급한 것처럼 CALP는 의도적인 학교 교육과 문자 언어에 대한 지속적인 노출을 통해 신장되기 때문에 한국어 문어 텍스트를 지속적으로 읽고 쓰지 않았을 경우 그 발달이 지체되기 쉽다. 귀국 고등학생의 경우 대개 해외에서 중학교 시기를 보냈기 때문에 의사소통은 가능하더라도 즉 BICS는 어느 정도 갖춰져 있을지라도 CALP가 지체될 수 있다.

본고에서는 인천시 소재 ○○외국어 고등학교의 귀국 학생을 대상으로 이들의 국어 학습 관련 인식 및 어휘 능력 실태를 조사하였다. 이 고등학교는 귀국반은 운영하지 않고 있지만, 외국어 고등학교이기 때문에 귀국 학생들에게 유리한 측면이 있다. 인천시 소재 외국어 고등학교 중 최상위권은 아니지만 비교적 성적이 좋은 아이들이 다니는 학교로 알려져 있다.

귀국 학생의 국어 학습 관련 인식 및 어휘 능력 실태를 조사하기 위해 세 가지 방법을 취하였는데 정리하면 다음과 같다.

10) 귀국 고등학생을 대상으로 하는 연구도 있으나, 전형일(2003)처럼 어휘 능력이나 국어 능력에 초점을 두기보다 이들의 학교 적응에 초점을 두는 연구가 주인 듯하다.

〈표 4〉 어휘 능력 실태 조사 방법

연구 방법		목적	대상자	시기·장소
질적 연구	귀국 학생과의 면담	국어 학습의 어려움과 노력 여부 및 교육적 요구	장기간 해외 체류자 2인(각 7년, 14년)	00 외국어 고등학교 교실, 2014년 12월 초반
	지도 교사와의 면담	귀국 학생에 대한 인식 및 지도의 어려움	20년 이상 경력의 교사 1인	00 외국어 고등학교 교실, 2014년 12월 초반
양적 연구	귀국 학생 대상 설문 조사	-국어 학습 관련 인식 -어휘 능력 실태	인천시 소재 00외국어 고등학교 1, 2학년에게 재학 중인 귀국 학생 44명 전원	00 외국어 고등학교 중강당, 2014년 12월 중반

○○외국어 고등학교에는 각각 7년, 14년을 해외에 체류한 뒤 귀국한 학생이 있었으므로, 이 학생들을 대상으로 질적 면담을 실시하였다. 대상 학생은 이○○(17세), 장○○(17세) 2명의 학생으로 인터뷰의 주 내용은 다음과 같다.

<주 인터뷰 내용>

- 기본 사항: 해외 체류 지역, 체류 기간
- 해외 체류 시 한국어 교육
학교: 학교의 유형 및 수업·평가방식
가정: 가족관계, 집에서 사용한 언어, 한국어 교육방법
- 귀국 후 한국어 교육
- 국어 과목에서 겪는 어려움
- 국어 학습 방법(어려움을 극복하기 위한 노력)

귀국 학생 지도 교사와의 인터뷰도 진행하였다. 이 교사는 20년 이상 교사 생활을 하면서 귀국 학생을 오랫동안 보고 지도해 온 분으로서, ○○외국어고등학교에서 8년째 근무하고 있었다. 귀국 학생

들에 대한 지도 경험이 풍부하였으므로 인터뷰 대상으로 선정하였다. 자유로운 면담 형식으로 이루어졌는데 주 내용은 ‘귀국 학생에 대한 인식’, ‘귀국 학생들의 국어 능력에 대한 인식’으로 나뉜다.

귀국 학생 및 지도 교사와의 인터뷰는 설문 조사 내용 설정 시 참고되었다. 인터뷰 내용을 정리하고 이를 바탕으로 전체 귀국 학생에 대한 양적 설문 조사지를 만들었다. 1, 2학년 귀국 학생 전체를 대상으로 하는 설문 조사지는 크게 두 가지로 나뉘어 실시되었다. 하나는 국어 학습 관련 인식 조사를 목적으로 작성되었으며, 다른 하나는 이들의 어휘 능력을 실제로 측정하기 위한 목적으로 이루어졌다. 어휘 능력 조사지는 두 귀국 학생과의 면담과 교사와의 면담을 통해 귀국 학생들이 힘들어하는 주요한 영역이 어휘임이 드러났으므로 이들의 실제 어휘 능력을 측정하기 위한 것이었다. 설문 조사의 두 유형을 정리하면 다음과 같다.

<표 5> 설문 조사의 유형

	목적	문항 수
설문 조사지 1	국어 학습 관련 인식 조사 :한국어 능력에 대한 인식, 한국어 학습법, 학습상의 어려움 등	29문항
설문 조사지 2	어휘 능력 실태 조사	-등급별 국어교육용 어휘 32문항 -학습 어휘 33문항

설문조사지 1은 총 29개의 문항으로, 주 내용은 다음과 같다.

<표 6> 설문 조사지의 내용 구성

조사 항목	조사 내용	
기본 정보	성별, 학년, 거주 국가, 해외 거주기간, 출·입국 시기	
해외 체류 정보	사용 언어, 한국어 공부법, 학교 유형, 수업 방식	
귀국 후 정보	귀국 당시	한국어 실력, 한국어 학습법, 특별교육내용
	학습상의 어려움	가장 어려운 과목, 국어과목에서 어려운 영역, 국어실력이 다른 과목에 미치는 영향, 학교 성적

설문 조사지 2의 경우 귀국 학생의 어휘 능력 평가지로 설계되었다. 평가 어휘는 크게 두 종류인데, 하나는 ‘등급별 국어교육용 어휘’(김광해, 2003)이며 다른 하나는 ‘학습 어휘(한국어 교육과정, 교육과학기술부 고시 제2012-14호)이다. 잘 알려진 것처럼 전자는 어휘의 수준을 드러내는 것으로서 등급이 높을수록 어려운 어휘에 해당한다. 김광해(2003)의 등급별 국어교육용 어휘를 총 5개로 나누었는데 ‘1등급, 2등급, 3등급, 4등급, 4등급 이상’이 그것이다. 또한 교사 및 학생과의 면담 결과 귀국 학생들이 가장 힘들어하는 어휘 유형이 한자어임이 드러났으므로 어형별 차이를 알아보기 위해 한자어, 고유어, 외래어를 고르게 선정하였다. 총 33개의 어휘가 선정되어 33 문항이 구성되었다.

귀국 고등학생의 경우 구어 의사소통에는 큰 무리가 없으나 문어 의사소통에 어려움을 갖거나 읽기와 쓰기가 어느 정도 되지만 학습 자체에 어려움을 겪을 수 있다. 이는 교사 및 학생들과의 면담 시에도 언급되었다. 따라서 학습 어휘 이해 정도를 측정할 필요가 있었다. 우리는 2012년에 고시된 ‘한국어 교육과정-【학습 한국어 영역】 주요 교과 주제별 학습 어휘 목록-국어과 주제별 학습 어휘의 예시’에서 학습어휘를 총 33개 선정하였다. ‘초등학교 5-6학년, 중학교, 고

등학교'의 3단계로 나누었으며 총 33 문항을 고르게 선정하였다.¹¹⁾

어휘 평가 문항은 다음과 같은 유형으로 구성되었다. 모두 예문으로 제시하여 해당 단어의 의미를 정확히 모르더라도 문맥을 통해 유추할 수 있도록 하였다. 또한 학습 어휘의 경우 사전적 의미도 제시하였다.¹²⁾

예시) 어휘 평가 문항

<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">등급별 어휘 제시</div>
1. 컴퓨터 통신의 발달로 전 세계 사람과 정보 교환이 _____ 2. 정전으로 _____가 멈춰서 20층까지 걸어 올라갔다. ...
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">학습 어휘 제시</div>
1. 강연이나 설교, 음악 따위를 듣기 위하여 모인 사람들() 예) 그의 연설은 _____을 사로잡았다. 2. 서로 다투어 중심이 되는 점 () 예) 이번 선거에서는 교육정책이 주요 _____으로 떠올랐다. ...

11) 설문 대상이 된 어휘 목록은 다음과 같다.

등급별 국어교육용 어휘(33개): 과과하다, 가늠하다, 가능하다, 가라치, 가랑잎, 가련하다, 감탄하다, 관철되다, 니슬니슬하다, 눈시울, 데뷔하다, 도단, 만무하다, 메모하다, 미답다, 번거롭다, 병거지, 부채, 빈약하다, 새롭다, 쇼핑하다, 술렁거리다, 엘리베이터, 인식, 작물, 정류장, 지루하다, 치하하다, 클라이맥스, 터미널, 핏발, 허름하다, 헤어스타일

학습 어휘(33개): 격언, 건문, 결속력, 계승, 공신력, 교술, 담화, 동음이의어, 매체, 맥락, 사회성, 상투적, 세계관, 심미적, 왜곡, 우호적, 유추하다, 자긍심, 자아, 쟁점, 전략, 중요도, 청중, 친교, 타협, 통일성, 통찰력, 편향, 풍자, 한(恨), 해석, 향찰, 형상화하다

12) 등급별 어휘의 경우 어휘 목록을 제시한 후, 예문을 제공해 문맥을 통해 단어를 찾아 넣도록 하였다. 학습 어휘의 경우 학교급별 학습 어휘 목록을 제시한 후, 사전적 의미와 예문을 둘 다 제시하여 학생들이 사전적 의미를 알고 있는지, 그 어휘가 교과서에 나왔을 경우 문맥을 통해 이해할 수 있는지 평가하였다.

2. 조사 결과

1) 면담 분석 결과

(1) 귀국 학생과의 면담 결과

먼저 귀국 학생과의 면담 결과를 정리하면 다음 <표 7>과 같다.

<표 7> 귀국 학생과의 면담 결과

이름(나이)		이○○(17세)	장○○(17세)
거주지역		중국	베트남, 태국
거주기간		3세-16세 (14년)	10세-16세 (7년)
가정	사용 언어	중국어	한국어
	한국어 공부	한국어 방송 보기	별다른 공부 방법 없음.
학교	학교 유형	현지 학교 (중국어)	국제학교 (영어)
	수업 방식	강의식과 토론식 병행 (강의식이 많았음.)	강의식과 토론식 병행 (토론식이 많았음.)
	평가 방식	객관식보다 주관식의 비중이 높음 (깊게 생각하고 쓰는 것)	객관식, 주관식, 에세이 쓰기 등
학습의 어려움		1) 모의고사 성적은 매우 나쁨. (공개하기를 꺼림) -지문뿐 아니라 선택지의 문제조 차도 이해가 되지 않음. 2) 듣고 말하는 것보다 읽고 쓰는 것이 어려움. ① 말하기: 모국어학습자들이 자 연스럽게 터득하는 연음을 어 려워함. ② 읽기: 2줄에 5개 정도의 빈도로	1) 모의고사 성적 : 46점/100점 2) 어휘력에 문제가 있음. ① 읽기 영역이 가장 어려움. (단어 의 뜻을 모르는 것이 많고, 독해 가 어려움.) ② 화법 과목, 문법 과목 등에서 사 용하는 '용어'가 어려움.

	<p>모르는 단어가 나옴. ③ 쓰개: 단어를 주고 문장을 구성하라고 할 때 단어와 문장을 연결하는 것이 어려움. (조사나 어미의 자연스러운 활용이 안 됨.)</p> <p>3) 국어뿐만 아니라 사회, 수학, 과학 등 개념 자체가 이해되지 않음.</p>	<p>3) 국어뿐만 아니라 사회, 수학, 과학 등에서 사용하는 단어의 개념 자체가 이해되지 않음.</p>
이를 해결하기 위한 노력	<p>1) 외부에서 진행되는 ‘한국어수업’에 참여하고 싶으나, 외국인이 아니라 참여할 수 없다고 알고 있음. 2) 현재 ‘기탄국어’(아동용 한글교재)로 집에서 공부함.</p>	<p>일반적인 의사소통에는 어려움이 없기 때문에 한국에서 계속 거주한 학생들과 같은 방법으로 공부함. 그 외의 특별한 공부법은 없음.</p>
한국에 있는 대학교 진학 희망	<p>한국에 있는 대학교로 진학하기를 희망하며, 진학 후 학습을 위해 국어실력이 향상되기를 바람.</p>	<p>한국에 있는 대학교로 진학하기를 희망하며, 국어실력이 향상되기를 원함.</p>

이 모군의 경우 3세에 출국하여 언어 습득기를 중국에서 보냈기 때문에 한국어보다 중국어가 훨씬 편한 학생이었다. 이 학생은 구어 의사소통이 가능하기는 하였지만 이것도 한국인처럼 자연스럽게 하지는 못하였다. 한국인들이 편하게 발음하는 연음 처리가 힘들었다. 이 학생은 해외 체류 시 한국어 방송을 보는 등 한국어 학습을 가정에서 진행하였다. 그럼에도 여전히 구어 의사소통이 능숙하지는 않았다. 이처럼 언어 습득기를 외국에서 보낸 경우 CALP는 말할 것도 없고 BICS의 발달도 지체됨을 알 수 있다.

반면 장 모군은 이 모군과 달리 해외 체류 시 어떠한 한국어 학습도 하지 않았음에도 10세에 출국하였기 때문에 7년 이상을 해외에 거주하였으나 구어 의사소통에는 문제가 없었다. 이 학생이 가장 힘

들어하는 것은 어려운 어휘였는데, 특히 문어 의사소통에서 많이 사용되는 것들로서 등급이 높은 한자어였다. 또한 국어뿐만 아니라 사회, 과학 등 어려운 한자어가 다수 출현하는 과목을 어려워하여 학습 어휘 이해에 어려움을 겪었다. 이 학생의 경우 CALP가 낮음을 알 수 있었다.

두 학생의 사례는 귀국 학생의 한국어 의사소통에 출국 시기가 매우 중요한 영향을 미침을 잘 보여 준다. 따라서 언어 습득기인 8세 이전에 출국하는 경우 한국어 구어 의사소통 능력의 지체를 예상할 수 있다. 후술되겠지만, 이러한 점을 고려하여 우리는 추후 학습자의 국어 능력 분석 시 출국 및 입국 시기, 해외 거주 기간 등과 국어 능력과의 관계를 요인별 상관 분석을 통해 분석하였다.

두 학생 모두 CALP의 지체를 갖고 있었다. 초등 고학년이나 중학교 시기를 해외에서 보냄으로써 한국어 문어 의사소통 능력을 발달시키지 못했기 때문이다. 이는 귀국 고등학생들이 전반적으로 지니고 있는 문제점으로 보였다.

이들 두 학생의 사례에서 두드러지는 점은 두 학생 모두 한국어 능력을 발달시키고 싶어 하나 어떠한 체계적 교육도 받지 못하고 있다는 점이다. 특히 이 모군의 경우 지자체에서 실시하는 한국어 교실에서라도 수업을 듣고 싶어 했으나 새터민이나 외국인들이 많아 듣기가 힘들다고 토로하였다. 정부의 정책이 새터민, 이주 여성, 이주 노동자들에게 집중되면서 귀국 학생들은 소외되고 있는 셈이다.

장기적으로 두 학생 모두 한국의 대학에 진학하여 한국의 시민으로 살아가길 원하고 있었다. 따라서 이들의 한국어 능력을 높이는 것은 필수 선결 요건이었으나 특례 입학자라는 이유로 이들은 학교 공교육에서 소외되어 있었다.¹³⁾ 따라서 학교에서는 어떤 지원도 받을 수 없는 채로 다른 수능 준비생들과 같은 교육을 받고 있었다.

지자체 등 행정 당국의 지원도 받을 수 없는 상황이기 때문에 이들의 한국어 실력 개선은 순전히 본인의 노력 여부에만 달려 있었다.

두 학생 모두 귀국한 지 1년 정도가 흘렀음에도 한국어 실력은 전혀 개선되지 않았다고 느끼고 있었다. 두 학생 모두 지속적으로 한국어 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 상황에 접하고 있는데 1년이 지나도 여전히 한국어 능력이 개선되지 않았다는 점은 주의를 요한다. 체계적인 교육이 없는 경우 그 개선이 쉽지 않음을 보여 주는 사례라고 볼 수 있다. 이러한 점에서 공교육에서 이들을 방치하고 있다는 점은 심각한 문제라고 볼 수 있다.

(2) 국어교사와의 면담 결과

귀국 학생들을 오랫동안 경험한 국어 교사와의 면담 결과는 다음과 같다. 권 교사는 귀국 학생을 ‘특례 입학 학생’이라 불렀는데¹⁴⁾, 특히 6년 이상 해외 체류자를 귀국 학생으로 지칭하였다. ‘특례 입학 학생’이라는 용어는 학교 현장에서 귀국 학생이 어떤 방식으로 인식되고 있는지를 잘 보여 주는 것으로 이들은 수능 준비를 목표로 하는 대다수의 학생들과 다른 소수의 특례자였다. 이들이 특혜를 받고 있다는 인식은 이들에 대한 집중적이고 체계적인 특별 교육을 어렵게 하여 이들을 방치하게 만드는 중요한 요소이기도 했다. 한편 ‘6년 이상’은 6년 이상 해외 체류자의 경우 한국어 의사소통에 지장이 있다는 현장의 인식이 반영된 수치이다.¹⁵⁾

13) 다른 외국어 고등학교의 경우 국제반을 신설하여 모든 과목의 수업을 외국어로 진행하기도 한다. 따라서 한국어 실력이 떨어지는 학생들은 이러한 국제반에 들어가기를 희망한다. 이럴 경우 이들의 한국어 능력을 개선할 기회는 사실상 더 줄어들게 된다.

14) 면담이 시작되자 권 교사는 바로 ‘특례 입학 학생 말하는 거지요?’라고 되물었다.

<표 8> 귀국 학생 지도 교사와의 면담 결과

이름	권○○
경력	20년 이상 (외국어고등학교 교직 경력 8년)
귀국 학생에 대한 인식	<ol style="list-style-type: none"> ○○외국어 고등학교에 입학한 귀국 학생들은 대부분 '특례입학이나 특별전형'을 통해 선발되었음. 특례 전형으로 대학에 입학할 것을 염두에 두고 있으므로 국어 수업 자체에 대한 흥미가 떨어질 뿐 아니라 열의가 없어 보임. 사회복지가 잘 된 국가에서 거주했을수록 공부를 치열하게 해야 할 필요를 느끼지 못하는 것 같음. 귀국 학생이 아닌 학생들 지도만으로도 벅차기 때문에 귀국 학생들을 대상으로 한 개별지도에 관심을 두지 못했다는 이야기와 함께 그런 이유로 상태가 어떤지 정확하게 파악하지 못함.
귀국 학생이 국어과목에서 겪는 어려움	<ol style="list-style-type: none"> 어휘력이 많이 부족함 -사전적 의미에 대한 이해는 비교적 괜찮은 편이나 '문화가 바탕이 되는 관용적 표현(속어, 속담 등)에 어려움을 겪음. 문단 이상 단위의 독해력에 대해 물어봤으나, 어휘 자체가 부족하기 때문에 그 이상의 독해력에 대해 당연히 어려움을 겪을 것으로 생각함.

귀국반이 따로 설치되어 있는 것은 아니기 때문에 귀국 학생을 따로 지도하지는 않았고 귀국 학생이 있는 반의 담임으로서 이 학생들을 오래 관찰하고 지켜본 교사의 응답이다. 권 교사는 현실적으로 수능 준비를 하는 대다수의 학생들을 지도하는 데에도 시간이 부족하기 때문에 특례 입학자까지(특별한 혜택을 받고 있는 학생들까지) 따로 개별적으로 지도하지는 못하고 있다고 응답하였다. 더불어 솔직히 귀국 학생들의 국어 실력이 어느 정도인지, 이들이 어떤

15) 대개 6년 이상 해외에 있게 되면 한국어 구어 의사소통에도 문제가 생겨 외적으로 해외 체류자임에 드러난다는 것이 현장의 인식임을 알 수 있다. 추후 과학적 연구 결과가 뒷받침되어야 한다. 한편 이 수치는 대입 시 매우 유리한 해외 체류 기간이다. 대학에 따라 다르지만 해외 체류 기간이 높을수록 가점이 되는데 6년 이상 거주자의 수는 많지 않다.

어려움을 겪고 있는지 정확히는 모르겠다고 응답했다. 다만 수업이 나 시험 결과 등을 통해 볼 때 어휘력이 심하게 부족한 것은 분명하다고 응대하였다.

권 교사는 대개의 귀국 학생들이 국어 공부를 치열하게 하지 않는다고 인식함으로써 귀국 학생들의 학습 태도에 긍정적 평가를 내리지 않았다. 권 교사는 이들의 수업 태도나 학습 태도가 수능 준비를 하는 대개의 학생들과 다르다고 인식하고 있었다. 학생들과의 면담 결과를 통해 판단해 볼 때 학생들은 사실상 매우 열심히 국어 공부를 하고 있었으며 국어 능력 향상을 매우 간절히 원하고 있었다. 그러나 권 교사는 학생들이 국어 공부를 열심히 하지 않는다고 판단했다. 이는 두 가지 이유 때문으로 판단된다. 첫째는 귀국 학생들의 한국어 실력이 귀국 후 빠른 시일 내 향상되지 않기 때문이다. 둘째는 이들이 해외 체류 시 배운 수업 및 학습 태도가 한국과 다르기 때문에 이들의 수업 및 학습 태도가 한국의 학생들과 다르다고 인식했기 때문이다.

위의 예를 통해 우리는 두 가지 시사점을 얻을 수 있다. 하나는 다시 반복되지만, 귀국 고등학생의 국어 학습을 위한 체계적인 지원이 필요하다는 점이다. 귀국 고등학생들은 특히 귀국 초등학생이나 귀국 중학생보다 더 공교육에서 방치되고 있다. 전술한 것처럼 귀국 고등학생들을 위한 귀국반은 공식적으로 존재하지 않는다. 귀국 고등학생의 경우 대개 수능 특례자가 많은데 이로 인해 집중적인 지도 대상이 되고 있지 못하다. 특히 국어를 비귀국 학생만큼 하지 않아도 대입이 가능하다는 생각으로 이들을 위한 집중적인 국어 교육이 이루어지지 않고 있다. 따라서 국어 문식성(literacy)이 낮은 학생의 경우 학교 교육을 통해 이를 강화하기 힘들며, 국어 학습은 전적으로 학생 개개인의 노력에 의해 이루어져야 하는 상황이다. 제도권

교육이 귀국 학생을 방치하고 있다는 비판은 이러한 지점에서 생겨난다.

이처럼 귀국 고등학생은 수능 준비생과 다르다는 이유로 학교 내에서 소외되기 쉽다. 귀국 고등학생들 중 한국어 능력이 부족한 학생들은 외국어 고등학교 국제반이나 국제 학교로 진학하기 쉬운데 고등학교를 잘 보낸다고 하더라도 한국어 실력은 여전히 부족하기 때문에 대학 생활이나 추후 직장 생활 시 어려움을 겪을 수 있다.

다른 하나는 교사 연수의 필요성이다. 대개의 교사들은 권 교사처럼 현실적으로 귀국 학생들 개개인에 관심을 기울일 만한 여력이 없다. 귀국 학생들의 특성을 이해하지 못하기 때문에 이들을 지도한다고 하더라도 이들의 지도가 효율적으로 이루어진다는 보장은 없다. 실제로 전형일(2003)에서 기술된 것처럼 귀국 학생들 중에는 교사의 일방적이고 강압적인 지도 방식 때문에 학교 적응에 어려움을 겪기도 한다. 교사들이 귀국 학생을 이해할 수 있도록 교사 연수의 기회가 제공되어야 한다.

2) 설문 조사 결과

(1) 국어 학습 관련 인식 조사

여기서는 귀국 학생 대상으로 실시된 설문 조사지의 결과를 제시하도록 한다. 설문 응답자는 1, 2학년에 재학 중인 학생 44명으로, 최소 1년에서 최대 14년 이상 해외에서 체류한 경험이 있는 학생들이었다. 설문 응답자의 학년별, 성별 분포는 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 설문 응답 자 분류

	남	여	계
1학년	7	15	22
2학년	11	11	22
계	18	26	44

해외 체류기간을 살펴보면, 1년 이상-3년 미만인 54%로 가장 많았으며, 3년 이상-5년 미만이 그 뒤를 이었다(21%).

<표 10> 해외 체류기간

	인원수(명)	비율(%)
1년 이상-3년 미만	24	54
3년 이상-5년 미만	9	21
5년 이상-8년 미만	8	18
8년 이상-10년 미만	0	0
10년 이상	3	7
계	44	100

다음으로 출국 시기와 입국 시기를 정리하면 다음과 같다.

<표 11> 출국 및 입국 학년

	출국		입국	
	인원	비율	인원	비율
초등학교 이전	6	13.6	0	0
초등 저학년	10	22.7	4	9.0
초등 고학년	22	50.1	11	25.0
중학교	6	13.6	26	59.2
고등학교	0	0	3	6.8
계	44	100	44	100

위의 <표 11>을 보면, 출국 시기는 초등학교 고학년>초등학교 저학년> 초등학교 이전, 중학교의 순으로 나타났고, 입국 시기는 중학교> 초등학교 고학년> 초등학교 저학년> 고등학교의 순으로 나타났다. 초등학교 시기(72.8%)에 출국하는 학생이 대다수였으며, 초등학교 고학년과 중학교 시기(84.2%)에 입국하는 학생이 대다수를 차지한다. 이는 서론에서 제시한 우리나라 귀국 학생 전반의 경향과 일치한다. 우리나라의 경우 이처럼 초등학교 때 출국하는 경우가 많은데, 이럴 경우 한국어 능력의 손실이 크다는 점에서 이들의 한국어 능력 증진 방안에 대한 논의가 좀 더 활발하게 논의될 필요가 있다. 한편 고등학교 때 입국하는 사람의 수가 적은 것은 많은 경우 한국어 실력의 부족과 한국 대학 입학의 어려움에 대한 두려움 때문으로 한국어 실력이 부족한 경우 대개 해외 대학을 선호하는 것으로 판단된다. 그러나 위의 표에 제시된 것처럼 고등학교 때 귀국하는 학생들도 존재하며 이들의 경우 한국어 실력의 부족과 대입의 어려움으로 이중의 고통을 겪고 있는 것으로 판단된다.

입국 이후 기간에 대한 결과는 다음 <표 12>와 같다.

<표 12> 입국 이후 기간

기간	인원	비율
1년 미만	2	46
1년 이상-2년 미만	8	182
2년 이상-3년 미만	6	136
3년 이상	28	636
계	44	100

입국 이후 기간은 3년 이상>1년 이상-2년 미만>2년 이상-3년 미만>1년 미만의 순으로 나타났다.

해외 체류 국가에 대한 결과는 다음 <표 13>과 같다.

<표 13> 해외 체류 국가 (중복 응답)

	국가	인원(명)	비율(%)
서구권 (54%)	미국	17	34
	캐나다	7	14
	뉴질랜드	3	6
비서구권 (46%)	중국	10	20
	필리핀	5	10
	말레이시아	3	6
	싱가포르	2	4
	일본	2	4
	카타르	1	2

위에서 알 수 있듯이, 체류국은 미국>중국>캐나다>필리핀의 순으로 높은 응답을 보였으며, 서구권 국가에 54%의 학생이 체류한 것으로 나타났다. 그러나 비서구권 국가라 하더라도 필리핀, 말레이시아, 싱가포르와 같이 ‘영어’를 사용하는 국가가 대부분이므로 체류국에서 사용했던 언어는 대부분 영어(학교, 75%)였으며 이는 다음 <표 14>를 통해서도 알 수 있다. 이러한 경향 역시 서론에서 제시한 것처럼 우리나라 전체 귀국 학생의 전반적인 경향과 일치한다.

<표 14> 해외 체류 시 사용 언어

학교			가정		
언어	인원	비율	언어	인원	비율
한국어	0	0	한국어	26	59.1
영어	33	75.0	영어	9	20.5
중국어	5	11.4	중국어	3	6.8
일본어	2	4.5	일본어	1	2.3
스페인어	0	0	스페인어	3	6.8
기타 (중국어+영어)	4	9.1	기타	2	4.5
계	44	100	계	44	100

위를 보면, 해외 체류 시 학교와 가정에서 다른 언어를 사용했음을 알 수 있다. 학교에서는 75%의 학생이 영어를 사용하였으며, 한국어를 사용한 학생은 없었다. 반면, 가정에서는 59%의 학생이 한국어를 사용하여 대조적인 모습을 보인다. 그밖에 해외 체류 시 한국어 공부를 위해 특별한 학습을 했느냐는 질문에는 84.1%의 학생이 '하지 않았다.'고 답하였다. 이는 귀국 학생들 중 상당수 학생이 귀국 이후 한국어 실력 부족으로 어려움을 겪는 요인일 수 있다.

귀국 시 한국어 실력에 대해 질문하였는데, 그 결과는 다음과 같다.

<표 15> 한국에 돌아왔을 당시 한국어 실력

	인원	비율
한국어를 전혀 모른다	1	2.3
기초적인 단어와 인사말 정도만 알고 있다	1	2.3
간단한 의사소통만 할 수 있다	2	4.5
의사소통은 잘 하지만 교과 수업 내용을 이해하기 힘들다	7	15.9
의사소통을 잘 하고 수업내용을 이해하지만 가끔 모르는 표현들이 있다	20	45.5
의사소통과 수업 내용 이해에 전혀 어려움이 없다	13	29.5
계	44	100

많은 학생들이 의사소통에는 문제가 없지만, 수업 내용을 이해하는데 모르는 표현들이 가끔 있다(45.5%)고 응답하였다. 의사소통은 가능하지만 수업 내용을 제대로 이해하기는 어려움을 알 수 있다. 수업을 이해하는데 무리가 있는 학생들도 25%나 되는 것으로 드러났다.

귀국 직후 한국어 실력의 향상을 위해 어떤 노력을 기울였는지는 다음과 같다.

<표 16> 귀국 이후 한국어 공부

	인원	비율
없다	28	65.1
한국어 교육기관에서 학습	2	4.7
학원에서 학습	2	4.7
개인 과외	3	7.0
한국어 교재로 개인 학습	6	14.0
TV시청 및 활용	2	4.7
계	43	100

위에서 알 수 있듯이 귀국 이후 한국어 공부를 하였다고 응답한 34.1%의 학생 가운데 학교 교육이나 공적인 기관에서 한국어 학습을 한 경우는 없었으며, 모두 사적인 경로로 한국어 공부를 하였음을 알 수 있다. 이는 귀국 학생들의 한국어 학습에 대한 교육적 지원이 잘 이루어지지 않고 있음을 보여 준다. 이와 관련하여, 현재 다니는 학교에 귀국 학생들을 위해 특별히 마련된 수업이 있는지 물었으나 ‘없다(100%)’고 응답하였다.

현재 배우는 과목 중에 가장 어려운 과목이 무엇이냐는 질문에 대해서는 ‘수학(55.7%)> 국어(27.9%)> 사회(7%)>영어, 과학(4.7%)’의 순으로 응답하였으며, 타과목과 비교할 때 국어 과목의 수준을 묻는 질문의 결과는 다음과 같다.

<표 17> (다른 과목과 비교할 때) 국어과목의 수준

	인원	비율
잘한다	3	7
비슷하다	17	39.5
못한다	23	53.5
	43	100

다른 과목과 비교할 때, 국어 과목의 수준이 높다고 응답한 학생은 7%에 그쳤으며, 낮다고 응답한 학생은 53.5%나 되었다. 그렇다면 국어 실력이 다른 과목의 학습에 영향을 미친다고 생각하느냐는 질문에는 다음 <표 17>에서 알 수 있듯이 54.5%의 학생이 ‘영향을 미친다’고 응답하였다.

<표 18> 국어 실력이 다른 과목의 학습에 미치는 영향

	인원	비율
있다	24	54.5
없다	20	45.5
	44	100

국어 영역 중에서 가장 어려운 영역이 무엇인지에 대한 결과는 다음과 같다.

<표 19> 국어 영역 중에서 가장 어려운 영역

	영역	인원	비율
국어능력 (24%)	말하기	0	0
	듣기	0	0
	발음	1	24
문어능력 (97.6%)	문법	23	53.4
	읽기	7	16.2
	어휘	5	11.6
	쓰기	2	46
	문법, 어휘	3	7
	읽기, 문법	1	24
	읽기, 쓰기, 문법, 어휘, 발음	1	24
		43	100

귀국 학생들은 대부분 문어 부분에서 어려움을 겪고 있었으며, 그 중에서 ‘문법(53.4%)’을 가장 어려워하고, 다음으로 ‘읽기(16.2%)’와 ‘어휘(11.6%)’에서 어려움을 겪는 것으로 드러났다. 여러 영역을 중복 응답한 학생들의 응답 결과도 비슷하다. 구체적으로 어떤 어려움을 겪는지 알아보았는데 그 결과는 다음과 같다.

<표 20> 국어수업에서 가장 어려움을 겪는 부분

	내용	인원	비율
	진반적으로 어려움이 없다	13	29.5
어휘 수준 (29.6)	교과서에 나오는 단어의 뜻을 모르겠다	7	16
	선생님께서 설명하시는 내용 중 이해되지 않는 단어가 많다	2	4.5
	교과서 어휘+선생님 사용 어휘	4	9.1
문장 수준 (11.4)	교과서에 사용된 단어의 뜻은 알지만 문장의 해석이 어렵다	5	11.4
문단 수준 (6.8)	교과서의 문장까지는 이해가 되지만 문단 이상으로 범위가 확대되면 이해가 어렵다	3	6.8
복합 (9.1)	어휘+문장+문단	4	9.1
	(기타) -국어가 싫다/ 국어공부가 어렵다 -문학작품의 감상이 어렵다. 다른 예들은 다 아는 작품을 나는 모른다.	6	13.6
		44	100

위처럼 대다수의 학생들이 국어 수업에서 어려움을 겪고 있었는데 어휘의 어려움이 29.6%로 가장 높았다. <표 19>를 보면 ‘문법’이 ‘어휘’보다 더 어렵다고 응답하였으나 <표 20>에서는 어휘가 가장 어렵다고 응답하였다. <표 20>의 경우 ‘이해’에 초점을 두어 ‘어휘’, ‘문장’, ‘문단’, ‘복합’ 수준으로 나누어 질문이 이루어졌기 때문에(예컨대 ‘~이해되지 않는’, ‘~해석이 어렵다’ 등과 같은 진술) 학습자들이 자신의 읽기 능력이 낮은 원인이 무엇인가에 초점을 두어 응답한 것으로 이해된다. 한편 ‘문장’과 ‘문단’의 내용 이해 이전에 ‘어휘’부터 이해가 안 된다는 의미일 수도 있다.

귀국 고등학생들의 국어 학습 관련 인식을 간단히 정리해 보자. 귀국 고등학생들은 귀국 후 공식적인 국어 교육을 받고 있지 못하

며 대개 개인적으로도 학교 수업 외 따로 국어 학습을 하고 있지 않았다. 그러나 대개 본인의 국어 실력에 대해 부족하다고 느끼고 이를 해결하고자 하는 욕구를 갖고 있었다. 귀국 고등학생들의 국어 실력에 영향을 미치는 중요한 요소는 해외 체류 기간도 있었지만 출국 나이 역시 중요한 영향을 미쳤다. 학생들은 대개 어려운 어휘가 들어 있는 과목이나 영역을 어려워했다.

다음에서 이들의 어휘 능력 실태를 살펴보도록 한다.

(2) 어휘 능력 실태

어휘 능력 실태 조사에 사용된 프로그램은 SPSS 21.0으로, 어휘 평가 결과는 다음 <표 21>과 같다.

<표 21> 어휘 능력 평가의 평균 및 표준편차

변수	범위	평균	표준편차
등급어휘	0-32	26.19	5.30
학습어휘	0-33	23.98	6.88
등급어휘+학습어휘	0-65	50.16	11.39

위에서 학습 어휘의 평균(23.98)이 등급 어휘의 평균(26.19)보다 낮게 나타난 것으로 보아 응답자들이 국어과 학습 어휘를 더 어려워하는 것으로 볼 수 있으며 이는 귀국 학생과의 면담 내용과도 일치한다. 전체적으로 등급 어휘와 학습 어휘의 합계 평균은 50.16으로 나타났다.

구체적으로 등급별 어휘의 평균을 살펴보면 다음 <표 22>와 같다.

<표 22> 등급별 어휘 평균점수

변수	범위	평균
1등급	0-43	41
2등급	0-43	39.1
3등급	0-43	36
4등급	0-43	32
4등급 이상	0-43	23.6

등급별 어휘 평균 점수를 살펴보면 등급이 올라갈수록 정답률이 낮은 것을 알 수 있다. 현재, 고등학생인 응답자들은 등급별 어휘 중 4등급(사춘기 이후) 수준에 해당됨에도 불구하고, 4등급 어휘 수준에 미치지 못하는 학생이 26%나 되는 것을 알 수 있다. 뿐만 아니라 정규 교육 이전의 어휘 수준인 1, 2등급에 미치는 못하는 학생들도 있는 것으로 나타나고 있다.¹⁶⁾

등급별 어휘를 ‘한자어, 고유어, 외래어’로 분류할 때 평균 점수를 살펴보면 다음과 같다.

16) 등급별 어휘의 수준은 다음 표를 참조할 수 있다.

<표 23> 등급별 국어교육용 어휘(김광해, 2003)

등급	개념
1등급	기초어휘
2등급	정규 교육 이전
3등급	정규 교육 개시: 사춘기 이전, 사고 도구어 일부 포함
4등급	사춘기 이후, 급격한 지적 성장, 사고도구어 포함

<표 24> 등급별 어휘 어형별 평균점수

변수	범위	평균
한자어	0-43	32.82
고유어	0-43	35.29
외래어	0-43	39.29

등급별 어휘의 어형별 평균 점수를 보면 ‘외래어>고유어>한자어’의 순으로 정답률이 높은 것으로 드러났다. 이는 귀국 학생들의 대부분이 서구권, 혹은 비서구권의 영어 사용 국가에서 체류하다 온 것과 관련이 깊어 보인다. 2차 어휘, 사고도구어(academic vocabulary), 학습 어휘의 상당수를 한자어가 차지하고 있는 점을 감안할 때 이들의 CALP 부족 및 학습 시 어려움을 예상할 수 있다. 다음으로, 학습 어휘의 평균을 살펴보면 다음과 같다.

<표 25> 학교급별 국어과 학습 어휘 평균

변수	범위	평균
초등학교(5-6학년)	0-43	36.5
중학교	0-43	31.87
고등학교	0-43	28.85

학습 어휘의 평균 점수를 학교급별로 살펴보면 전반적으로 등급별 어휘 목록에 비해 학생들의 정답률이 낮은 것을 알 수 있다. 또한, 고등학교 국어과 학습 어휘에 대한 정답률은 67%에 그쳐 33%의 학생들이 고등학교급 국어과 학습 어휘를 제대로 이해하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 이는 면담 결과에서 드러났듯이 학생들이 교과서에 사용된 어휘나 수업 시간에 교사가 설명하는 단어를 모르

는 것과 상통하며, 학생들의 국어 능력 신장을 위해 학습 어휘에 대한 교육이 반드시 선행되어야 함을 보여 준다.

귀국 학생들의 어휘 능력과 국어 학습에 대한 인식 등이 어떤 관련을 맺는지 알아보기 위해 요인별 상관 분석을 실시하였다. 주요 변수들 간의 관계를 파악하기 위해 피어슨의 상관관계 분석(Pearson's correlation analysis)을 실시했는데, 그 결과는 다음과 같다.

<표 26> 주요 변수들 간의 상관관계

구분	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 해외 거주기간	1							
2. 출국시기	-.380*	1						
3. 입국시기	.321*	.247	1					
4. 한국어실력	-.388*	.342*	-.046	1				
5. 국어성적	-.081	.162	-.113	.388*	1			
6. 등급어휘	-.196	.090	-.249	.350*	.283	1		
7. 학습어휘	-.214	.236	-.172	.327*	.290	.754***	1	
8. 등급_학습어휘	-.219	.183	-.220	.360*	.306*	.921***	.950***	1

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

첫째, 귀국 직후 한국어 실력은 현재 국어 성적(모의고사), 등급 어휘 및 학습 어휘의 수준과 정적 상관관계를 보였는데, 귀국 직후 한국어 실력이 좋은 학생들이 현재 국어 성적도 높고, 어휘의 평가에서도 높은 성적을 받았음을 의미한다. 이는 귀국 직후 한국어 실력이 낮은 학생들은 현재 국어 성적도 높지 않고, 어휘 능력도 떨어짐을 의미한다. 해외 체류 시 결손되었던 국어능력을 귀국 후 여전히 보강하지 못했음을 의미한다.

두 번째, 귀국 직후 한국어 실력은 해외 거주 기간($r=-.388$)과 부
적 상관관계를 보이고, 출국 시기($r=.342$)와는 정적 상관관계를 보였
다. 즉, 해외 체류 기간이 짧을수록, 출국 시기가 늦을수록 한국어
실력이 높게 나왔다.

구체적으로 어느 지점을 기준으로 변화되는지 알아보기 위해
Scheffe의 사후 검정을 실시하였는데, 그 결과는 다음과 같다.

<표 27> 응답자의 특성에 따른 한국어 실력 차이

항 목	구분	N	M	SD	t/F	p
해외 거주기간	3년 미만	24	5.25b	.85	5.140**	.004
	3년 이상-5년 미만	9	4.67b	.87		
	5년 이상-8년 미만	8	5.00b	.53		
	10년 이상	2	3.00a	1.41		
	합계	43	4.98	.94		
출국시기	초등학교 이전	5	4.40	.89	2.558	.069
	초등학교 저학년	10	4.50	1.27		
	초등학교 고학년	22	5.27	.70		
	중학교 이상	6	5.17	.75		
	합계	43	4.98	.94		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

위의 결과를 보면, 해외 체류 기간에 따라 한국어 실력의 차이가
유의한 것으로 나타났다($F=5.140$, $p<.01$). 이는 해외 거주 기간이 10
년 이상인 응답자가 3년 미만, 3년 이상-5년 미만, 5년 이상-8년 미
만 응답자보다 한국어 실력이 낮음을 의미한다.

두 번째로, 출국 시기에 따른 한국어 실력의 관계를 살펴보면, 초
등학교 이전과 초등학교 저학년에 출국한 학생들이 초등학교 고학
년 이상에서 출국한 학생들에 비해 한국어 실력이 낮다. 전술한 것
처럼 출국 시기가 언어 습득기 이전인 경우 이들의 한국어 실력은

높기 어렵다.¹⁷⁾

위의 상관관계 분석이 함의하는 바는 다시 한 번 강조될 필요가 있는데 정리하면 다음과 같다. 첫째, 귀국 학생들은 귀국 이후 체계적인 교육적 처치를 받지 못했다. 귀국 이후 국어 능력이 그대로 현재까지 유지된다는 점은 귀국 이후 이들이 공교육 내에서는 어떤 지원도 받지 못한 채 귀국 이후 국어 실력을 그대로 유지하고 있음을 보여 준다. 둘째 전술한 것처럼 언어 습득기 이전에 출국하는 경우 한국어 능력에 심한 결손이 생기기 쉬우며 어릴 때 출국할수록 그 결손은 크다. 우리나라 귀국 학생의 경우 대개 초등학교나 그 이전 시기에 출국하는 경우가 많으므로 해외 체류기에 특별한 교육적 처치를 받지 않은 경우 이들의 한국어 실력이 저조할 것으로 예상된다.

위의 어휘 능력 실태 조사 결과, 귀국 학생들의 어휘 능력은 전반적으로 낮게 나타났다. 등급 어휘와 학습 어휘의 평균 점수는 낮았으며 어종별로 볼 때에는 특히 한자어에 대한 이해력이 낮았다. 이를 통해 판단해 볼 때 귀국 고등학생에 대한 어휘 교육 시에는 특히 사 고도구어, 한자어, 학습 어휘 등에 대한 교육이 강조될 필요가 있다.

IV. 귀국 학생을 위한 국어교육 지원 방안

이 장에서는 2장과 3장의 논의에 기반하여 국어교육적, 어휘교육적 지원 방안을 논하고자 한다. 2장에서 밝힌 것처럼 3장의 논의는

17) 표본의 수가 적어 통계적으로 유의미하게 나오지는 않았으나, (교육) 경험적으로 볼 때에 의미 있는 결과라고 할 수 있다.

강화 교육적 관점 하에서 기술되었으나 귀국 학생을 위한 전체 국어 교육은 강화 교육적 관점만으로 설계되기는 어렵다. 우리가 3장에서 논의한 결과가 귀국 학생용 전체 교육 구도 내에서 어떤 위치를 점유하는지 정리 확인할 필요가 있으며, 교육적 지원 방안 역시 전체적 지원 방향 안에서 논의되고 설계되어야 그 타당성이 높아진다. 특히 현재처럼 국어교육 내에서 그 교육적 지원 방향에 대한 논의가 미비한 상황에서는 큰 구도를 놓치고 개별적 통계 결과에만 한정되는 논의를 펼치기보다 전체 구조적 틀을 고려하면서 해당 논의 결과의 함의와 지원 방향을 논하는 것이 추후 논의를 위해 유익하다. 이러한 점을 고려하여 본고에서는 귀국 학생을 위한 교육적 지원 방안을 전체적인 지원 방안 안에서 논의하고자 한다. 크게 ‘교육 목표의 이원화’, ‘교육 내용의 구체화’, ‘지원 방안의 다양화’의 세 차원으로 나누어 논의하면서 2장과 3장의 논의를 정리, 확장하기로 한다.

1. 교육 목표의 이원화

전술한 것처럼 귀국 학생을 위한 국어 교육은 크게 두 가지 측면으로 나누어 논의될 수 있다. 하나는 영재 교육적 측면이며 다른 하나는 강화 교육적 측면이다. 국어 교과를 떠나 모든 교과 교육의 전체 구도 내에서 그 교육 내용과 방법 마련이 필요할 터인데, 국어교육적 측면에서 이들을 위한 교육 논의의 핵심은 ‘(언어) 문화’와 ‘언어’이다. 영재 교육적 측면이건 강화 교육적 측면이건 이들의 국제성을 더욱 신장하고 이들의 언어 능력을 더욱 계발하도록 하는 교육의 지향점은 유사할 것으로 판단된다. 다만 영재 교육적 측면이나 강화 교육적 측면이나에 따라 그 구체적인 교육 내용과 방법 등에서는 차이를 보일 수 있다.

한편 이들의 구체적인 수준이나 능력 차와 관계없이 이들은 귀국 후 학교생활에 적응하는 과정에서 교과 과정의 차이, 교과 내용 및 수준의 차이, 언어 및 문화적 차이 등으로 인해 어려움을 겪을 수 있다. 따라서 학교생활 적응은 국어 수업에 적응하도록 하기 위한 별도의 집중적인 지도가 요구된다.

정리하면 귀국 학생을 위한 국어 교육은 교육 목표를 영재 교육적 측면과 강화 교육적 측면으로 이원화하되, 교육의 핵심은 ‘언어’와 ‘(언어) 문화’로 설정하고, 문화적 측면에서 이들의 국제성을 신장하고 언어적 측면에서 이들의 이중 언어 능력을 계발하는 방향으로 설계할 수 있다. 다만 국어교육적 측면에서 국제성 신장 교육은 ‘언어 문화’에 국한되므로 사회 교과 등과는 차이가 날 수밖에 없다. 국제성 신장 교육과 이중 언어 능력 계발을 위한 구체적인 교육 내용 마련에 대한 논의가 추후 필요하다.

3장에서 드러난 것처럼 많은 귀국 학생들은 한국어 능력 및 어휘 능력의 부족을 보였다. 이는 이들의 상당수가 제한적 이중 언어 습득이나 부분적 이중 언어 습득 단계에 있음을 함의한다. 김창호(2002:128-129)에 의하면, 이중 언어 구사 능력은 ‘제한적 이중 언어 습득(limited bilingualism), 부분적 이중 언어 습득(partial bilingualism), 능숙한 이중 언어 습득(proficient bilingualism)’의 3 단계로 구분할 수 있다. 제한적 이중 언어 습득은 학습자의 L1과 L2의 습득 수준이 모두 모국어 수준에 훨씬 미달되는 단계로 이 경우 학업 성취도나 인지도 발달 상태가 저조하게 된다. 부분적 이중 언어 습득은 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 이중 언어 습득은 L1과 L2 모두를 모

국어의 수준 혹은 이에 근접한 상태로 습득한 상태로서, 능숙한 이중 언어 습득자는 하나의 언어를 습득한 자보다 인지도가 더욱 발달되고 학업 성취도도 높으며 언어 인식력 역시 우월하다고 한다. 이중 언어 교육의 필요성이 논의되는 것은 바로 능숙한 이중 언어 습득이 갖는 이러한 장점 때문이다.

박진규(2011)에서 논의된 것처럼 귀국 학생들은 귀국 후 낮은 한국어 실력 때문에 고생하면서도 여전히 해외 체류 시기에 배운 외국어를 잊어버릴까 봐 두려워한다. 귀국 후에도 이들이 여전히 고민하는 것 중의 하나는 애써 익힌 외국어 능력의 손실이다. 이들에게 한국 학교 교육에의 완벽한 적응은 곧 애써 익힌 외국어 능력의 손실과 등치되기도 한다. 이는 한국어 실력을 높이기 위해 한국의 국어 교육에 시간을 쏟은 만큼 외국어 학습 시간이 줄며 언어 문화적 감수성이 한국적으로만 변한다고 생각하기 때문이다.

귀국 학생을 위한 국어 교육이 비귀국 학생을 위한 국어 교육 내용을 좀 더 쉽게 정리하여 집중적으로 가르치는 것으로서 장기적으로는 비귀국 학생과 동일한 수준으로 만드는 것으로 이해되기도 한다. 그러나 귀국 학생들의 특성을 고려한다면 이들이 애써 배운 외국어와 한국어가 동일하게 계발되어 장기적으로는 ‘능숙한 이중 언어 습득’ 단계를 지향할 수 있도록 교육되는 것이 바람직하다.

이러한 측면에서 귀국 학생을 위한 교육은 범교과적으로 설계될 필요가 있다. 따라서 국어교육의 위상과 지평도 교육의 전체 구도 내에서 설계할 필요가 있다. 이중 언어 능력을 계발하기 위해서는 외국어와 한국어 능력이 동시에 계발되어야 하며, 이를 위해서는 국어 교과와 외국어 교과와의 공조가 필요하다. 마찬가지로 국어과에서 논의되는 언어 문화 능력교육의 실효성을 높이기 위해서는 사회과와의 협동이 필요하다.

학교 공교육에서 귀국 학생의 국제성 증진과 이중 언어 능력 동시 계발 프로그램을 갖춘다면 학교에 신뢰감을 갖고 학교 교육에 집중하는 것이 가능해진다. 많은 귀국 학생들이 학교 교육에 적응해야 한다고 생각하면서도 학교 교육에의 적응이 곧 자신의 국제성을 일부 잃고 비국제화 혹은 지극히 한국적인 성향으로 변모하는 것으로 이해하며 한국어 능력의 온전한 습득이 곧 외국어 능력의 일부 손실이라고 이해하는 경향이 있는 것은 공교육이 이들이 원하는 합리적 교육 프로그램을 갖추지 못하고 있기 때문이다.

상기의 논의는 다른 측면에서 ‘국제성 신장 교육’과 ‘국내 적응 교육’의 두 차원으로 정리될 수도 있다. 앞서 논의한 이중 언어 능력의 계발과 국제성 증진은 국제성 신장 교육의 일환으로 논의될 수 있다. 한편 귀국 후 교과 과정의 차이, 교과 내용 및 수준의 차이, 언어 및 문화적 차이 등으로 인한 어려움을 해소할 수 있도록 돕는 학교 생활 적응 교육은 국내 적응 교육으로 정리할 수 있다.

2. 교육 내용의 구체화

귀국 학생을 위한 교육을 ‘영재 교육’과 ‘강화 교육’으로 나누거나 ‘국제성 신장 교육’과 ‘국내 적응 교육’으로 이원화할 때에 목표에 맞는 구체적인 교육 내용의 이원화 역시 요구된다. 교육 내용 마련 시 가장 먼저 이루어져야 할 것은 학습 대상자의 특성 파악으로서, 이는 귀국 학생용 교육 내용이 비귀국 학생용 교육 내용과 달라져야 함을 의미한다.

귀국 학생들을 지칭하는 용어 가운데 TCK라는 용어는 흥미롭다. TCK는 귀국 학생처럼 성장 과정에서 두 개 이상의 문화를 경험한 학생들을 지칭하는 용어로서, Third Culture Kids(제3문화 아이

들) 또는 ‘TransCulture Kids’를 가리키는 용어이다. 귀국 학생들은 제1문화로서의 고국 문화나 제2문화로서의 체류국 문화 그 어디에도 속하지 않는 ‘중간 문화’ 혹은 ‘문화들 간의 문화’ 속에서 성장하기 쉽다.¹⁸⁾ 이는 이들이 제1문화도 제2문화도 아닌 제3문화에서 성장함으로써, 겉으로 볼 때에는 주변에 있는 사람들과 동일하게 보이지만 실제로는 자국의 가치나 기준, 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.

따라서 귀국 학생을 위한 국어 교육 내용을 비귀국 학생을 위한 국어 교육 내용의 좀 더 쉬운 버전으로 생각하거나 기존의 국어 교육 내용의 풍부화 등으로 정리하기는 어렵다. 이들이 갖는 특수성을 고려하여 이들이 이해할 수 있는 교육 내용을 구체화하고 세계 속의 한국어와 세계 속의 한국 문화를 자각하고 음미할 수 있는 교육 내용이 필요하다.

우리는 이 논문에서 강화 교육적 측면에서 설문 조사와 면담을 실시하였다. 3장의 조사 결과는 특히 이들을 위한 어휘 교육 내용으로 한자어, 사고도구어(academic vocabulary),¹⁹⁾ 학습 어휘 등이 더욱 강조되고 선별되어야 함을 보여 주었다. 그러나 이러한 결과는

18) ‘제3문화(Third Culture)’라는 말은 사회과학자 존 우심과 루스 우심 박사 부부가 1950년대에 인도에서 1년 동안 외무부 직원, 선교사, 사업가 등으로 일하고 있는 미국인들을 연구하다가 만들어낸 용어라고 한다. 우심 부부는 재외국인들의 출발문화인 고국의 문화를 ‘제1문화’, 체류국의 문화를 ‘제2문화’라 불렀다. 그리고 재외국인 공동체가 공유하는 문화를 ‘중간문화’, 혹은 ‘문화들 간의 문화’로 구별하고, 이를 ‘제3문화’라 이름 붙였다. 그리고 이러한 중간 문화에서 자란 아이들을 제3문화 아이들(TCK)이라 불렀다(박승리, 2012: 27-29 참조).

19) 사고도구어 교육의 필요성은 이진주(2012), 임희경(2012) 등에서도 강조된 바 있다. 사고도구어의 개념과 특징, 그 국어교육적 필요성에 대해서는 신명선(2004) 참조.

이들 중 상당수가 영어권 국가에 체류했다가 귀국했기 때문에 나온 결과이기도 하다. 한자어권, 예컨대 중국이나 일본 등에서 체류하다 돌아온 학생들에게는 다른 종류의 어휘 교육 내용 마련이 요구될 수도 있다. 이는 귀국 학생을 위한 구체적 교육 내용은 학습자의 특성에 따라 다양화되어야 함을 함의한다.

박진규(2011: 58-59)에 의하면, 학교에서 교과를 무리 없이 따라갈 정도의 문식성 발달은 한국어 문식성이 높은 수준에 있는 학생들조차 적어도 3년 이상이 걸린다. 조기 유학생은 외국어 사용 환경에서 원어민에 비해 적어도 2-3년 정도의 언어 사용 지체와 상당한 기간 동안 문식성 발달 지체가 있게 된다. 동시에 모국어를 사용하는 환경에 있는 또래들에 비해 적어도 외국에 있는 시간만큼의 모국어 문식성 발달 지체가 발생하게 된다. 어릴수록 외국어(말)를 더 잘 배울 수는 있지만 그만큼 빨리 모국어를 상실할 수도 있다. 주로 발음에 국한되지만, 결정적 시기 가설(Critical Period Hypothesis)은 외국어 습득에만 해당되는 것이 아니라 모국어 상실에도 해당된다.

3장의 조사 결과에서도 드러났지만 언어 습득 시기에 출국한 학생들의 한국어 실력이 다른 학생들에 비해 더 낮았다. 강화 교육적 측면에서 볼 때, 이러한 조기 유학생을 위한 문식성 교육 내용 마련은 매우 시급하며 중요하다. 결정적 시기(Critical Period)에 출국하여 한국어를 제대로 학습하지 못한 학생들을 위한 교육 내용 마련은 발음에서부터 시작되어야 할 수도 있다.

3. 지원 방안의 다양화: 실효성 제고 방안

귀국 학생을 위한 교육의 난점은 이들의 특수성 못지않게 두드러지는 이들의 다양성에서 비롯된다. 어떤 측면에서 볼 때 귀국 학생

들의 특성을 규정짓는 핵심어는 사실상 ‘다양성’이다. 귀국 학생임에도 높은 한국어 능력을 보이는 학생이 있는가 하면 한국어 말하기조차 힘들어하는 학생이 있다. 또한 국제적 감각과 문화적 다양성에 대한 넓은 이해를 소유하고 있는 학생이 있는가 하면 지극히 한국적인 문화에 젖어 있는 학생들도 있다. 이들은 체류 국가도 다르고 체류 문화도 다르며 출국 시기나 귀국 시기도 모두 달라 다양한 능력과 수준을 갖고 있다. 따라서 이들을 공교육 내에서 모두 개별적으로 관리하기가 쉽지 않은 것이 사실이다.

귀국 학생들이 보여 주는 이러한 ‘다양성’은 귀국 학생에 대한 교육적 처치가 획일적이고 단일한 방식으로 이루어져서는 안 됨을 시사한다. 교육적 처치의 대상이 되는 학생들을 간추리고 각 학생들이 처한 개별적 특성을 고려한 교육을 하기 위해서는 ‘개별화 교육’, ‘학습자 중심의 교육’이 필요하다. 이는 ‘귀국 학생을 위한 국어교육’이 매우 다층적이고 복잡한 성격을 띠 수밖에 없음도 함의한다.

그간 정부에서는 귀국 학생들의 이러한 특수성을 고려하여 다양한 방향에서 이들을 위한 지원 방안을 마련해 왔다. 관련하여 국제교육진흥원(현 국립국제교육원)에서는 1989년부터 1994년까지 매년 동하게 방학을 이용하여 ‘귀국 자녀 특별 적응 교육 과정’을 실시하였다. 이 기관은 해외에서 만 2년 이상 거주하고 귀국한 지 1년이 채 못 되어 국내 교육과정 적응에 어려움을 겪는 학생들을 대상으로 4주 동안 한국어 능력 신장 및 한국 문화 이해 교육 등을 중심으로 운영하였다.

한편 정부는 1998년에 초중등교육법시행령 제19조 1,2항과 제 75조를 제정하여 귀국 학생 특별학급 설치 근거를 마련하고 특별학급으로의 전학, 편입학을 가능하게 하였다. 이에 따라 서론에서 전술한 것처럼 1992년 서울사대부설초등학교가 최초로 귀국 학생 특별

학급 설치를 실시한 이래 지금까지 이를 운영해 오고 있다. 2015년 현재 총 15개의 학교가 귀국 학생 특별학급을 운영하고 있다.

이 외에도 정부는 교육과정에서 귀국 학생을 위한 교육적 지원의 필요성과 그 방향을 제시하고 있다. 교육부 고시 1997-15호 고등학교 교육과정 해설-(1) 총론(2001)에서는 ‘귀국자 자녀에 대한 지원’을 해설했으며, 2009년 개정 교육과정에 따른 중학교 교육과정 해설 총론에서도 ‘IV. 학교 교육 과정 지원 항목’ 중 ‘나. 교육청 수준 지원 사항’에서 ‘귀국자 및 다문화 가정 자녀의 교육 기회 마련’에 관해 ‘11) 귀국자 및 다문화 가정 자녀의 교육 기회 마련: 귀국자 및 다문화 가정 자녀의 교육 경험의 특성과 배경을 고려하여 이 교육과정을 이수하는 데 어려움이 없도록 지원한다.’고 밝히고 있다. 그 해설을 제시하면 다음과 같다.

“ 시도 교육청에서는 귀국자 및 다문화 가정 자녀를 위한 교육 기회를 마련하여 운영하여야 한다. 단위 학교가 귀국자 및 다문화 가정의 자녀 교육을 위한 특수한 과정을 설치 운영하기가 어려울 때에는 이를 지역 교육청별 또는 지구별 단위에서 공동으로 개설하여 운영하는 방안을 마련해야 한다. 즉 운영의 효율성을 위하여 개별 학교보다 지역 교육청별 또는 지구 공동으로 운영하는 방법이 더 효율적일 수 있다. 여기서 귀국 학생 교육은 장기간의 해외 체류로 인하여 한국어 능력이 부족하거나 국내 학교 교육에의 적응이 곤란한 귀국 자녀를 대상으로 할 수 있으며 일정 기간 집중적인 한국어 지도와 학습 결손 또는 부진 과목의 보충 지도 및 생활 지도를 실시하여 장기 해외 체류로 발생하는 학습 장애와 심리적 갈등의 요인을 해소하고 국내 생활 및 학습 적응을 용이하게 해줌으로써 국내 학교로의 순조로운 복귀를 도와야 한다. 또한 귀국 학생 교육을 통하여 귀국 학생들이 해외에서 터득한 언어적 문화적 특성을 신장시키며 외국에서 얻은 국제성을 유지

신장할 수 있도록 도와줌으로써 해당 학생의 경쟁력 확보에도 노력해야 한다.

이를 위해 시도교육청은 특정 학교에 특별 학급을 지정 설치하여 귀국 학생이 입학 전학 또는 편입학할 수 있도록 별도의 지원 계획을 수립하여 운영할 수 있고 지구별로 공동 운영할 경우 학교 간 연합을 통해 귀국 학생 교실을 운영할 수 있으며 이 경우 역시 시도 교육청에서는 해외에서의 학습 경험을 살릴 수 있는 학습 교재를 개발하여 활용하거나 학생의 능력에 알맞은 프로그램을 개발하는 등 최대한의 인적 물적 지원을 전개하여야 한다. -중략- 아울러 학생들의 언어 및 문화 장벽 해소와 사회적 귀속감 증대를 위하여 각각의 능력에 맞도록 개별화 지도 방안을 강구하고 학생의 문화적 배경 차이에 따른 다양한 교수 학습 자료도 개발하여 지원하여야 할 것이다." (밀줄 필자)

상기와 같이 귀국 학생은 다문화 가정 자녀와 묶여 기술되고 있는데, 그 교육의 방향은 ‘국내 생활 및 학습 적응’과 ‘언어적, 문화적 특성 신장과 국제성 유지’로 설정되어 있다. 이들을 위해 시도 교육청의 전폭적인 지원을 강조하면서 학습 교재 개발의 필요성까지 언급되어 있다.

그러나 귀국 고등학생의 경우 위와 같은 국가의 정책적 기조에서 벗어나 있다. 고등학교의 경우 귀국 학생을 위한 특별 학급 설치가 이루어지지 않고 있는 데다 대입 준비 위주로 학사가 운영되기 쉽다. 국제고나 외국어 고등학교 등 특수 학교 설립을 통해 이러한 문제를 해결하려는 경향도 있으나²⁰⁾ 3장의 조사 결과에서 드러난 것처럼 외국어고등학교에서 귀국 학생 특별 교육은 현실적으로 쉽지 않다. 한편 국제고의 경우 모든 교육이 외국어로 이루어지므로 사실

20) 각종 신문 기사에 의하면, 고등학교의 경우 기존 학교 내 특별학급 설치보다는 국제고와 같은 특수목적고를 개교하는 방향으로 귀국 학생 교육이 이루어졌다고 한다.

상 한국어 교육은 포기하는 셈이 된다.

3장에서 기술한 것처럼 오랫동안 교사 생활을 하면서 귀국 학생을 지켜보신 경우라 하더라도 현장 교사가 귀국 학생의 특수성을 이해하기가 쉽지는 않다. 본 3장의 교사 면담 결과는 ‘교사 연수’의 필요성을 강력하게 시사한다. 모든 학교에 특별 학급을 설치하기는 어려운 상황에서 교사들이 귀국 학생의 특수성을 이해하고 이들에게 관심을 가질 수 있도록 하기 위해서는 교사들에게 이들을 이해할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다. 귀국 학생들 중에는 귀국 후 엄격한 선생님과 부자연스러운 학교 분위기 때문에 힘들어하는 경우도 많은데 이는 귀국 학생들의 특성을 제대로 이해하지 못하는 교사의 태도에서 기인하기도 한다.²¹⁾

위의 교육과정 해설서에 드러나 있는 모든 교육적 지원 방안이 고등학교 현장에서는 실제적으로 실효성을 거두지 못하고 있다. 특히 시도 교육청에서 귀국 학생 교육을 담당하게 된 이후 이들에 대한 교육이 예산 부족으로 제대로 이루어지지 않는다는 목소리도 크다. 귀국 고등학생의 경우 대학에 입학한 뒤 취업을 하고 한국에 거주하기 위해서는 한국어 능력이 절대적으로 요청된다. 이들에 대한 교육적 지원 방안을 다각화하고 실제적으로 실효성을 거둘 수 있는 방안 마련이 필요하다.

21) 귀국 학생들은 대개 한국의 교사가 권위적이라고 인식하며 자신들을 잘 이해해 주지 않는다고 생각한다(관련 연구로 손인순(2007), 김선경(2003), 박혜숙(2003), 권효숙(2002), 김미경(1999) 등을 들 수 있다. 특히 영미권에서 체류한 귀국 학생들의 경우 동·서양의 사회문화적 삶의 방식 차이로 인해 학교 환경이나 교사와의 관계를 더 이해하기 어려워한다.

V. 결론

귀국 학생이 사회적 관심이 된 지 오랜 세월이 흘렀으나 그간 국어교육학계에서 이들은 집중적인 연구의 대상이 되지 못했다. 본고는 귀국 학생들이 귀국 후 겪는 가장 큰 어려움 중의 하나가 ‘국어 문체’라는 점에서 국어교육학에서 이들에 대한 연구가 보다 활발하게 이루어져야 함을 지적하고 그 정의와 실태, 지원 방안을 논의하였다. 그간 이에 대한 논의가 활발하지 못했기 때문에 먼저 귀국 학생에 대한 개념 정의에서부터 시작하여 귀국 고등학생들의 국어 학습 관련 인식과 어휘 능력 실태를 조사하고 그 교육 방안을 제시하였다. 귀국 학생들 중에서도 특히 귀국 고등학생은 그간 연구와 관심의 대상이 되지 못했다. 논의는 대개 초등학생에 집중되는 경향이 강했다. 본고는 귀국 고등학생을 위한 국어교육이 필요함을 설문조사를 통해 밝히고 이에 대한 연구의 필요성을 지적하였다.

귀국 고등학생을 위한 교육이 실효성을 거두기 위해서는 본고와 같은 이론적, 실제적 조사 연구가 앞으로 더 활발하게 이루어져야 한다. 더불어 그 구체적인 교육적 지원 방안에 대한 논의도 보다 활성화되어야 한다. 본고는 전체적인 지원 방안의 틀 내에서 본 3장의 논의 결과와 관련되는 지원 방안만 집중적으로 기술하였으나 추후 그 구체적인 지원 방안에 대한 본격적이고 세부적인 논의가 후술되어야 한다.

앞서 기술한 것처럼 귀국 학생들을 특징짓는 키워드는 ‘다양성’인 듯하다. 이들의 성향, 능력, 수준 등이 매우 다양하기 때문에 이들 각각에 맞는 교육적 지원 방안을 논의하기가 쉽지 않다. 현 한국적 상황을 고려할 때 개별화 교육이 쉽지 않은 것이 현실인 만큼, 이들

을 위한 합리적 지원 방안에 대한 논의에 앞으로 지혜를 모아야 할 것이다.*

참고 문헌

- 강란혜(2005), 「귀국자녀교육의 실태분석 및 학습권 보장을 위한 방안 연구」, 『교육과정연구』 23(3), 한국교육과정학회, pp.289-307.
- 고수진(2014), 「귀국학생에게 적용되는 언어손실 방지 방안 사례 비교 연구」, 청주대학교 석사학위논문.
- 곽영호(1998), 「귀국학생의 적응과 국제성 유지 및 신장에 관한 연구」, 『국토지리학회지』 32(2), 한국지리교육학회, pp.15-28.
- 권선미(1997), 「해외 귀국 아동의 초등학교 적응에 관한 문화 기술적 연구」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 권순희(2014ㄱ), 「다중언어 사회에서의 한국어 교육의 역할과 위상」, 『우리말연구』 39, 우리말학회, pp.5-24.
- 권순희(2014ㄴ), 「다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교사 교육」, 『국어교육』 144, 한국어교육학회, pp.121-146.
- 권오훈(1999), 「귀국학생 조기 언어 적응을 위한 활동 중심의 어휘력 확장 방안」, 『서울사대 부속학교 교육논문집』 20, 서울사대 부속초등학교.
- 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: 귀국학생 특별학급 지도 자료 분석을 바탕으로」, 한양대학교 석사학위논문.
- 권호숙(2003), 「귀국아동의 학교적응 현상」, 『초등교육연구』 16(2), 한국초등교육학회, pp.301-331.

* 이 논문은 2015. 5. 11. 투고되었으며, 2015. 5. 18. 심사가 시작되어 2015. 6. 13. 심사가 완료되었고, 2015. 6. 15. 편집위원회 심의를 거쳐 게재가 확정되었음.

- 김광해(2003), 『국어 어휘론 개설』, 집문당.
- 김대희(2007), 「국어교육 : 귀국 초등학생의 쓰기 오류 실태에 관한 연구 -초등 4학년을 대상으로」, 『새국어교육』 75, 한국국어교육학회, pp.27-59.
- 김명광(2007), 「해외 귀국 학생들의 동일 기능 관계절 사용 실태 분석과 진단 -5학년 귀국 학생을 중심으로」, 『새국어교육』 78, 한국국어교육학회, pp.5-33.
- 김명광(2008-1), 「해외 귀국 학생들의 비동일 기능 관계절 사용 실태와 진단」, 『한국초등국어교육』 36, 한국초등국어교육학회, pp.75-113.
- 김명광(2008-2), 「해외 귀국 학생들의 문장 오류 분석」, 『한국초등국어교육』 37, 한국초등국어교육학회, pp.41-72.
- 김미경(1999), 「해외 귀국아동의 학교생활 적응에 관한 연구- 초등학교 학생을 중심으로」, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 김석원(2008), 「제3문화 아이들(TCK)의 정체성 분석과 교육적 대안 탐색」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김선경(2003), 「해외 귀국학생의 국내 적응교육 개선에 관한 연구」, 전북대학교 석사학위논문.
- 김연숙(2008), 「귀국 초등학생의 학교생활 초기 적응 프로그램 개발」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김윤주(2010), 「재외동포 아동학습자용 한국어 교재 개발 방안 연구 -아동문학 제재를 활용한 문화교육 단위 구성 방안」, 『한국어 교육』 21(1), 국제한국어교육학회, pp.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 석사학위논문.
- 김지영(2013), 「해외 귀국 초등학생들의 학교생활 적응에 관한 사례연구」, 경인교육대학교 석사학위논문.
- 김창호(2002), 「귀국 학생을 위한 이중언어교육의 필요성」, 『이중언어학』 21, 이중언어학회, pp.122-140.

- 김충희(1995), 『해외 귀국 청소년의 적응과 자아존중감에 관한 연구』, 서울여자대학교 박사학위논문.
- 김혜순(2007), 『해외 귀국 청소년과 해외 유학 청소년의 학교생활 적응 및 부 적응에 대한 비교 분석』, 건국대학교 석사학위논문.
- 박승리(2012), 『귀국학생의 국가정체성 형성 실태』, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 박자연(2007), 『귀국초등학생을 위한 한국어 교육에서의 교사의 성공적 역할 수행에 관한 연구: 서울시 귀국반 운영 초등학교 교사를 중심으로』, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박주용(2011), 『귀국학생을 위한 국어과 교수·학습 방안』, 『언어학연구』 20, 한국중원언어학회, pp.69-88.
- 박주용(2014), 『귀국학생을 위한 어휘 지도 방안 연구』, 충북대학교 박사논문.
- 박지희(2012), 『귀국학생을 위한 문식성 신장 프로그램의 개발 : 균형적 언어 접근법을 활용하여』, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 박진규(2011), 『조기유학과 문식성 발달 지체에 대한 사례연구』, 『언어학연구』 20, 한국중원언어학회, pp.51-71.
- 박혜숙(2003), 『해외 귀국학생의 적응 스트레스 유형과 대처방안: 분당지역 초등학생을 중심으로』, 고려대학교 석사학위논문.
- 손인순(2007), 『해외 귀국 초등학생의 학교생활 적응에 관한 질적 분석』, 경성대학교 석사학위논문.
- 심순실(2003), 『귀국학생 교육의 실태 분석 및 귀국학생을 위한 국어과 교수·학습 설계』, 연세대학교 석사학위논문.
- 신명선(2004), 『국어 사고도구어 교육 연구』, 서울대학교 박사학위논문.
- 신명선·권순희(2011), 『새터민을 위한 한국어 어휘 교육 방안』, 『한국언어문화학』 8(2), 국제한국언어문화학회, pp.57-89.
- 양영희·서상준(2011), 『한국어교육과 한국문화교육의 상호 역할에 대한 바람직한 시각』, 『우리말 글』 50, 우리말글학회, pp.107-128.
- 오경자(2010), 『해외거주 후 국내대학에 진학한 귀국 대학생의 문화적응양상과 심리사회적 적응』, 『한국심리학회지: 문화 및 사회문제』 16(2), 한국심

리학회, pp.125-146.

오웅희(2012), 「해외 체류 경험의 역(逆)유학생에 관한 질적 사례 연구: 서초 지역 학생 집단을 중심으로」, 인하대학교 석사학위논문.

원진숙(2012), 「다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 방안」, 『국어교육』 139, 한국어교육학회, pp.81-113.

원진숙(2013), 「다문화 배경 국어 교육 공동체 구성원들의 언어 의식」, 『국어교육학연구』 46, 국어교육학회, pp.111-138.

원진숙(2014ㄱ), 「다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육의 과제」, 『국어교육』 144, 한국어교육학회, pp.1-36.

원진숙(2014ㄴ), 「다문화 시대 우리 사회의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책」, 『우리말연구』 39, 우리말학회, pp.25-57.

원진아(2010), 「귀국 초등학생의 교과학습 지원을 위한 내용 중심 한국어 교재 개발 방안: 일반학교 통합학급 학생을 대상으로」, 한양대학교 석사학위논문.

윤희경(2002), 「초등귀국학생의 모국어 교육과 외국어 유지를 위한 노력에 관한 연구」, 부산외국어대학교 석사학위논문.

이선희(2007), 「귀국 초등학생을 위한 한국어 교육 방안 연구: 일반학교 통합학급 아동을 대상으로」, 고려대학교 석사학위논문.

이영자 외(2002), 「귀국자녀를 위한 한국어 교육과정의 설계 및 평가 방식 개발을 위한 연구」, 『응용 언어학』 18(1), 한국응용언어학회, pp.243-256.

이운선(2002), 「귀국학생의 적응과정에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

이재모(2003), 「귀국학생을 위한 국어과 특별 교육 방법 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.

이진주(2012), 「귀국중학생의 한국어 어휘 지도 방안」, 한남대학교 석사학위논문.

임희경(2012), 「조기 유학생 귀국 후 한국어 어휘력에 관한 연구」, 군산대학교 석사학위논문.

전은주(2012), 「다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계」, 『국어교육학연구』 45, 국어교육학회, pp.79-110.

- 전은주(2013), 『한국어 교육과 로컬리티』, 『한국언어문화학』 10(1), 국제한국언어문화학회, pp.153-181.
- 전형일(2003), 『해외 귀국청소년의 고등학교 적응에 관한 문화기술적 연구』, 전북대학교 석사학위논문.
- 정광순(2006), 『초등학생의 유학 경험에 대한 내러티브 탐구』, 『교육인류학연구』 9(2), 한국교육인류학회, pp.117-139.
- 정윤경(2005), 『해외귀국 초등학생의 학교생활 적응요인 분석에 관한 연구』, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 정은홍(2007), 『초등 귀국학생을 위한 한국어 교재 개발 연구』, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 정재욱(2002), 『해외 귀국 중학생의 특성과 학교생활적응에 대한 연구』, 덕성여자대학교 석사학위논문.
- 정재욱(2003), 『해외 귀국 청소년들의 학교생활적응 특성에 관한 연구』, 『한국심리학회지 상담 및 심리치료』 15(2), 한국심리학회, pp.329-351.
- 조미경(2001), 『귀국 초등 학생용 한국어 교재의 개선 방안 연구』, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 조효경(2011), 『초등 귀국학생의 교과학습 적응을 위한 한국어 읽기 교재 개발 방안』, 연세대학교 석사학위논문.
- 주도연(2011), 『조기유학 귀국학생의 적응에 관한 연구』, 세종대학교 박사학위논문.
- 최동주(2012), 『조기유학 후 귀국한 학생들의 학교생활 부적응 사례 조사 및 교육지원 방안 연구』, 교육과학기술부.
- 황혜숙(2014), 『초등 귀국학생의 학교생활 적응을 위한 동료 멘토링 실행연구』, 서울교육대학교 석사학위논문.
- Hyoung-sook Cho(2014), 『Learning Experiences and Identities of Korean Sojourner Adolescents in U.S. Middle Schools』, 『언어와 문화』 10(3), 한국언어문화교육학회, pp.189-209.
- Jeehun Kim(2013), 『Returning Experiences of Korean Early Study Abroad (Jogijuhak) Students who Studied in Southeast Asia(동남아시아에 조기

유학 한 학생들의 귀국 경험), 『언어와 문화』 9(2), 한국언어문화교육학회, pp.101-120.

Welch, A., & Hao, J.(2013), "Returnees and diaspora as source of innovation in chinese higher education", *Frontiers of Education in China* 8(2), pp.214-238.

■ 국문초록

귀국 고등학생의 국어 학습 관련 인식 및 어휘 능력 실태와 그 교육 방안

신명선·김원영

본고는 귀국 학생의 개념을 국어교육적 관점에서 조명하고, 귀국 고등학생의 국어 학습 관련 인식과 어휘 능력 실태를 조사하고, 그 교육 방안을 제시한 논문이다.

귀국 학생들은 귀국 이후 공교육 내에서 체계적인 교육적 처치를 받지 못해 귀국 이후 이들의 국어 능력은 진전되지 못하고 있다. 특히 언어 습득기 이전에 출국하는 경우 한국어 능력에 심한 결손이 생기기 쉬우며 어릴 때 출국할수록 그 결손은 크다.

귀국 고등학생 및 지도 교사와의 면담 및 설문 조사 결과 귀국 고등학생들은 국어 학습에 어려움을 겪고 있었으며, 지도 교사는 귀국 학생들을 지도하기 어려운 상황이었다. 귀국 고등학생들의 어휘 능력은 저조한 편으로서, 사고도구어, 학습 어휘, 한자어 등에 대한 교육이 필요했다.

본고에서는 ‘교육 목표의 이원화’, ‘교육 내용의 구체화’, ‘지원 방안의 다양화’의 세 차원으로 나누어 귀국 학생을 위한 교육적 지원 방안을 논의하였다.

[주제어] 귀국 학생, 귀국 고등학생, 이중언어교육, 국제화 교육, 어휘 능력, 국어 학습 인식, 국어 교육, 어휘 교육

■ Abstract

A study on the educational support program for high school returnees and their perspective on Korean studies and vocabulary learning

Shin, Myung-Sun · Kim, Won-Young

This paper investigates Korean Language and cultural education for high school students returning from abroad. It discusses Korean returnees, focusing on their perspective on Korean studies and vocabulary learning. Data were collected through interviews with two high school returnees and teacher, in addition to a survey of 44 returnees.

Many high school returnees struggle in Korean studies. When they return to Korea, their Korean language skills do not progress well, and they lack educational support. Moreover, teachers may find it difficult to teach student returnees. Especially, the education about the vocabulary for study, academic vocabulary and words written in Chinese characters asks to these high school returnee. In addition to the training program for teachers, high school returnees need a systematic educational support program.

This paper discusses ways to support school returnees from an educational point of view. The educational goals, the educational contents, and the policies for returnees need to be changed to include. —bilingual education and the development of international sensitivity.

[Key words] Returnee, High school returnee, Bilingual education, Global sensitive's development, vocabulary skill, Korean study perception, Korean education, Vocabulary education