

한국어-영어 이중언어 아동의 이야기 산출 능력

—과제 유형 및 사용 언어를 중심으로—*

정 하 은 · 최 영 경 · 임 동 선**

Abstract

Chung, Haeun · Choi, Young Kyoung · Yim, Dongsun. 2025. 9. 30. **Narrative Skills in Korean-English Bilingual Children: Focusing on Task Type and Language.** *Bilingual Research 101*, 143-174. This study investigated the macrostructural and microstructural narrative skills of Korean-English bilingual children aged 6 to 9, focusing on the effects of language and task type. Narrative generation and retelling tasks were conducted in both Korean and English to examine differences in story grammar scores, lexical diversity, and syntactic complexity. Additionally, the relationship between narrative skills and linguistic environment was explored. The findings revealed that story grammar performance was significantly higher in English than in Korean, supporting previous studies that reported language-dependent differences in macrostructure. In terms of microstructure, the number of different words (NDW) did not show significant differences between Korean and English but increased significantly in recall tasks, particularly in Korean. Mean Length of Utterance (MLU) was higher in Korean narratives due to the language's complex grammatical morphology; however, MLU did not differ significantly across tasks. Correlation analysis showed that greater exposure to English was positively associated with English MLU but negatively correlated with Korean vocabulary. These findings highlight the importance of considering linguistic characteristics, task types, and environmental factors when evaluating and supporting the narrative abilities of Korean-English bilingual children. (Ewha Womans University)

【Key words】 Narrative generation(이야기 산출), narrative retell(이야기 회상), macrostructure(거시구조), microstructure(미시구조), bilingual children (이중언어 아동)

* 이 논문은 2021년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2021S1A3A2A01096102).

** 정하은: 제1저자, 최영경: 공동저자, 임동선: 교신저자

1. 서론

본 연구는 한국어-영어 이중언어 아동의 이야기 능력이 사용 언어와 과제 유형에 따라 차이가 나타나는지를 살펴봄으로써, 이들의 이야기 특성을 밝히는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 한국어와 영어로 이야기 산출 및 회상 과제를 실시하고, 언어와 과제 유형에 따른 이야기의 거시구조와 미시구조를 비교 분석하였다. 구체적으로, 거시구조 측면에서는 이야기문법 요소를 측정하여 이야기 조직 능력을 평가하고, 미시구조 측면에서는 어휘적 다양성과 구문 복잡성을 분석하여 언어적 표현 능력을 살펴보고자 하였다. 또한, 아동의 이야기 능력과 언어 환경 간의 상관관계를 분석함으로써, 이중언어 환경이 이야기 능력에 미치는 영향을 검토하였다.

이야기는 하나의 주제에 속하는 한 개 이상의 서로 연관된 에피소드로 구성된 담화의 한 장르로(Peterson, 1990), 응집력 있는 이야기를 산출하기 위해서는 언어적 능력과 사회적 의사소통 능력, 인지적 능력이 필요하다(Paul, 2001; Stadler & Ward, 2005). 따라서 아동의 이야기 산출 능력 평가는 언어발달 정도를 파악할 수 있는 유용한 지표이다(Stadler & Ward, 2005). 또한 이야기 능력은 초기 문해 능력을 예측하는 동시에(Justice et al., 2010; Stadler & Ward, 2005) 학령기 언어 능력을 예측하는 것으로 보고되었다(Bishop & Edmundson, 1987; Huang et al., 2022).

이야기를 성공적으로 산출하기 위해서는 이야기의 구조적 요소를 파악하고 이를 논리적으로 조직하여 서사를 구성하는 거시구조(macrostructure) 능력과 문장을 구성하는 문법적 요소와 어휘를 복잡하고 적절하게 사용하는 미시구조(microstructure) 능력이 필요하다(Paul, 2001; Stein & Glenn, 1979). 거시구조는 이야기 문법(story grammar)과 관련되며, 배경, 발단 사건, 목표, 시도, 결과, 반응과 같은 핵심 요소들이 적절하게 산출되는지를 분석하는 데 초점을 둔다. 이를 통해 이야기의

전체적인 구조와 인과관계 이해, 응집성(cohesion), 일관성(coherence) 등의 요소를 평가함으로써, 아동의 이야기 구성 능력을 측정할 수 있다(Justice et al., 2006; Stein & Glenn, 1979).

한편, 미시구조는 산출된 이야기가 문장 수준에서 얼마나 복잡하고 정확하게 구성되는지를 분석하는 지표이다. 문법적 측면에서는 얼마나 정확한 문장을 산출하는지, 의미적 측면에서는 어휘의 양과 다양성이 어느 정도인지를 평가할 수 있다(Petersen et al., 2010). 선행연구에서는 미시구조를 측정하는 대표적인 지표로 평균 형태소 길이(Mean Length of Utterance, MLU)와 서로 다른 낱말 수(Number of Different Words, NDW)가 사용되었다. MLU는 아동이 산출한 발화에서 전체 형태소 수를 총 발화 수로 나눈 값이며, NDW는 발화에서 사용된 서로 다른 낱말의 개수를 합산한 지표이다(Gardner-Neblett, 2024; Justice et al., 2006; Uccelli & Pérez, 2007).

이중언어 아동의 언어 능력을 정확하게 평가하기 위해서는 단순한 어휘나 문법 검사보다는 이야기(story) 평가가 더욱 유용한 방법이 될 수 있다. 일반적인 표준화된 언어 검사 도구는 단일언어 아동을 기준으로 개발된 경우가 많아, 이중언어 아동이 각 언어에서 습득한 어휘와 문법이 분산(distributed)되어 있다는 특성을 반영하지 못할 가능성이 크다(Kohnert, 2010). 반면, 이야기 평가는 아동이 실제로 언어를 사용하는 방식과 맥락 내에서의 언어적 표현 능력을 보다 자연스럽게 측정할 수 있으며, 이중언어 환경에서의 언어 사용 패턴을 포괄적으로 반영할 수 있다(Murphy et al., 2022). 또한 이야기라는 담화 장르는 다양한 문화권과 언어권에서 공통적으로 활용되므로, 다양한 언어적 배경을 가진 아동들의 언어 능력을 유용하게 평가할 수 있는 것으로 보고되었다(Boerma et al., 2016)

이야기 능력을 평가하는 과제 유형에는 이야기 산출 과제와 이야기 회상 과제가 있다. 이야기 산출 과제는 아동이 그림 자극 등의 단서를 보고

스스로 이야기를 구성하여 말하는 방법이며, 이야기 회상 과제는 아동에게 이야기를 들려준 후 이를 기억하고 다시 구성하여 말하게 하는 방법이다. 과제 유형에 따라 아동의 이야기 산출 능력이 다르게 나타날 수 있으며, 이를 분석한 선행 연구들에 따르면 회상 과제에서 발화 길이, 완전한 일화 개수(number of complete episodes), 어휘적 다양성, 구문 복잡성이 산출 과제보다 더 높게 나타났다(Westerveld & Gillon, 2010). 또한 회상 과제에서 아동이 직전에 들었던 이야기를 기억하고 재구성해야 하므로 인지적 부하(cognitive load)가 증가하며, 그 결과 산출 과제와는 다른 양상의 이야기 능력이 나타날 가능성이 높기 때문이다.

이에 본 연구는 한국어-영어 이중언어 아동을 대상으로 이야기 산출과 회상 과제를 각 언어로 모두 실시하여 아동이 산출한 이야기의 거시구조와 미시구조를 분석하고자 하였다. 이를 통해 한국어-영어 이중언어 아동의 이야기 특성을 밝히고, 이중언어 아동의 이야기 능력에 영향을 미치는 요인에 대해 확인하고자 한다.

2. 선행연구 검토

거시구조 관련 선행연구에 따르면 이야기의 필수 구성 요소에 대한 지식은 제1언어(L1)와 제2언어(L2) 간에 공유된다(Bohnacker, 2016; Granados Vargas et al., 2024; Montanari, 2004; Uccelli & Pérez, 2007). 즉, 이중언어 아동이 응집력 있는 이야기를 구성하는 규칙을 습득하면 이를 두 언어에서 모두 활용할 수 있으며, 이야기 문법에서 L1과 L2 간 전이효과(trasfer effect)가 나타난다. 이러한 전이효과는 L1과 L2가 서로 영향을 주면서 동시에 공통된 기저의 인지적 자원을 활용하여 발달한다는 Cummins(1979)의 상호의존적 발달 가설(developmental interdependence hypothesis)로 설명되었다. 실제로, Uccelli & Pérez(2007)에 의하면 스페인어-영어 이중언어 아동의 학령 전기 이야기 능력과 초등학교 1학년 시기의 이야기 능력을

추적인 결과, 학령 전기의 스페인어 이야기 문법 점수가 초등학교 1학년 시기의 영어 이야기 문법 점수를 유의하게 예측하는 것으로 나타났다. 이를 통해 두 언어 간 전이효과가 존재함을 확인할 수 있었다.

그러나 언어적 및 문화적 차이에 따라 아동의 이야기 능력이 언어별로 다르게 나타난다는 연구 결과도 보고되었다(Fiestas & Peña, 2004; Hao et al., 2019; Paul & Norbury, 2012). Montari(2004)는 이중언어 아동이 L2에서 특정 이야기 요소를 전달하는 데 필요한 어휘가 부족할 경우, 거시구조에서 언어별 차이가 나타날 수 있다고 보고하였다. 또한 각 문화권에서 강조하는 이야기 문법 요소가 다르므로(Paul & Norbury, 2012), 이야기 구성 요소의 포함 여부가 문화에 따라 달라질 수 있다. Fiestas & Peña(2004)가 스페인어-영어 이중언어 아동의 이야기 거시구조를 분석한 연구에 따르면, 스페인어로 이야기할 때는 영어로 이야기할 때보다 ‘계기 사건’(initiating event)과 ‘시도’(attempt)’를 더 많이 포함하였으며, 영어로 이야기할 때는 스페인어보다 ‘결과’(outcome)’를 더 많이 산출하는 경향을 보였다. 또한 Kang(2012)이 한국 내 영어학교에 재학중인 한국어-이중언어 아동의 이야기를 분석한 결과, L1(한국어)의 이야기 문법이 L2(영어)의 이야기 문법에 유의한 영향을 미치지 않았다. 즉, 거시구조에서 두 언어 간 전이효과가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 거시구조에 대한 지식이 두 언어에 걸쳐 공유된다는 주장과 대조되며, 이야기 거시구조 능력이 L1과 L2에서 각각 독립적으로 발달할 가능성이 있음을 시사한다. 따라서, 이중언어 아동의 거시구조 발달을 보다 정확하게 이해하기 위해서는 L1과 L2 간 차이에 대한 추가 연구가 필요하다.

한편, 미시구조는 어휘 및 형태론적 지식, 이야기의 길이 등으로 측정되므로, 본질적으로 언어마다 다르게 나타난다. 이중언어 아동의 두 언어 간 미시구조의 차이는 스페인어-영어(Fiestas & Peña, 2004; Lucero, 2015; Pearson, 2002; Silliman et al., 2002), 영어-히브리어(Altman et al., 2016; Iluz-Cohen & Walters, 2012), 중국어-영어(Hao et al., 2019;

Rezzonico et al. 2016) 등 여러 언어권에서 보고되었다. Hao et al. (2019)의 연구에서는 만다린 중국어-영어 이중언어 아동을 대상으로 거시구조와 미시구조 차이를 분석한 결과, 두 언어 간 거시구조에서도 차이가 나타났지만, 미시구조에서 더 큰 차이가 확인되었다. 구체적으로, 이야기 문법 요소 중 ‘배경’을 영어에서 중국어보다 더 정확하게 산출하는 것으로 나타났다. 또한 미시구조 측면에서는 발화를 구(phrase), 수식어(modifier), 명사(nominal), 동사(verb)로 나누어 분석한 결과, 중국어로 이야기를 산출할 때는 동사와 명사의 사용 비율이 가장 높았던 반면, 영어에서는 동사가 가장 많이 산출되었다. 이러한 결과는 미시구조에서 거시구조보다 두 언어 간 차이가 더 크게 나타날 수 있음을 시사한다.

또한 이야기 평가 방식(산출과 회상)은 아동의 이야기 산출 능력에 영향을 미치는 요인이다. 선행연구에 따르면 아동은 산출 과제보다 회상 과제에서 더 복잡한 이야기를 산출할 수 있는 것으로 나타났다(정하은 외, 2023; Roch et al., 2016; Squires et al., 2014). 만 6~10세 한국어 단일언어 정상 발달 아동과 언어발달 지연 아동의 이야기 능력을 분석한 정하은 외(2023)의 연구 결과, 정상 발달 아동과 언어발달 지연 아동 모두 거시구조 측면에서 산출 과제보다 회상 과제에서 더 높은 이야기 문법 점수를 보였다. 미시구조 측면에서도 회상 과제에서 발화 길이가 더 길고, 어휘 다양성과 구문 복잡성이 더 높은 것으로 나타났다. 스페인어-영어 이중언어 아동의 이야기 산출 능력을 살펴본 Squires et al. (2014)의 연구에서도 학령전기 및 1학년 이중언어 아동이 거시구조와 미시구조 측면 모두에서 회상 과제에서 더 높은 수행력을 보였다.

이처럼 이중언어 아동의 이야기 거시구조와 미시구조는 사용 언어와 과제 유형에 따라 다르게 나타날 수 있다. 그러나 선행 연구는 주로 영어-스페인어, 중국어-영어 이중언어 아동을 대상으로 진행되었으며, 한국어-영어 이중언어 아동의 이야기 산출 능력을 분석한 연구는 매우 제한적이다. 특히, 한국어는 영어와 뚜렷한 차이를 보이는 교착어(agglutinative

language)로, 어근에 다양한 접사가 결합하여 의미가 변화하며, 용언의 활용이 많고 의미가 다양하다는 점에서 영어보다 복잡한 문법형태소 체계를 갖는다. 또한, 문장 간 연결 시 영어처럼 독립된 접속어(conjunctions)를 사용하는 대신, 어미 변화를 통해 문장을 연결하는 특징을 지닌다(Nam & Ko, 2001). 이러한 언어적 특성 차이로 인해 한국어와 영어 이야기 산출에서 차이가 나타날 가능성이 크다. 따라서, 한국어-영어 이중언어 아동이 이야기 산출 과정에서 언어별 차이를 보인다면, 그 차이가 거시구조 혹은 미시구조에서 어떻게 나타나는지, 그리고 한국어와 영어의 언어적 및 문화적 차이가 이러한 차이에 어떻게 기여하는지를 밝힐 필요가 있다. 특히, 이중언어 아동은 개별적으로 다양한 언어적 배경을 가지고 있어 기존의 표준화된 언어 평가만으로는 정확한 평가가 어려울 수 있다. 이에 본 연구에서는 한국어-영어 이중언어 아동을 대상으로 언어에 따른 이야기 능력을 비교 분석하여, 이중언어 아동의 이야기 능력 평가를 위한 근거를 제공하고자 한다.

먼저, 본 연구는 이중언어 아동의 사용 언어(한국어, 영어)와 과제 유형(산출, 회상)에 따른 이야기 문법 요소(배경, 계기 사건, 목표, 시도, 결과, 반응) 별 점수 차이를 알아보고자 하였다. 다음으로, 미시구조 측면에서는 언어와 과제 유형에 따른 어휘적 다양성과 구문 복잡성에 유의한 차이가 나타나는지 살펴보고자 하였다. 마지막으로, 이중언어 아동의 이야기 능력과 언어 환경 간의 상관관계를 분석하고자 하였다.

이에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 이중언어 아동의 사용 언어(한국어, 영어) 및 과제 유형(산출, 회상)에 따른 이야기 문법 요소(배경, 계기 사건, 목표, 시도, 결과, 반응)별 점수에 유의한 차이가 있는가?

둘째, 이중언어 아동의 언어(한국어, 영어) 및 과제 유형(산출, 회상)에 따른 미시구조 (서로 다른 낱말 수, 평균 형태소 길이)에 유의한 차이가 있는가?

셋째, 이중언어 아동의 이야기 능력과 언어 환경 간 유의한 상관관계가 있는가?

넷째, 이중언어 아동의 한국어 및 영어에서의 언어 능력과 이야기 능력은 유의한 상관관계를 보이는가?

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상

본 연구는 만 6-9세의 한국어-영어 이중언어 아동 25명을 대상으로 하였다(평균 월령=98.24, 표준편차=11.09). 정상 발달 범주의 언어 및 인지 능력을 보유한 한국어-영어 이중언어 아동을 선정하기 위해 선행연구(임동선 외, 2020)에 따라 비언어성 지능 지수가 평균 이상이며 표준화된 어휘 검사 결과 한국어와 영어 어휘력 모두 정상 발달 범주에 속하는 아동을 연구 대상으로 하였다. 연구 대상자 선정 기준은 다음과 같다. 1) 국내 또는 국외에서 출생하여 한국어를 모국어로 사용하며, 2) 언어습득기에 영어권 국가에서 1년 이상 생활한 경험이 있으며, 3) 한국어 표준화 어휘 검사 도구인 수용·표현 어휘력 검사(Receptive and Expressive Vocabulary Test, 김영태 외, 2009)와 영어 표준화 수용 어휘 검사 도구인 Peabody Picture Vocabulary Test-IV 에서 수용 어휘력 점수가 모두 정상 발달 범주(백분위수 10%ile 이상)에 속하고, 4) 수용·표현 어휘력 검사(REVT, 김영태 외, 2009)와 영어 표준화 표현어휘 검사 도구인

Expressive One Word Picture Vocabulary Test-4(EOWPVT-4, Martin & Brownell, 2011)에서 표현 어휘력 점수가 모두 정상 발달 범주(백분위수 10%ile 이상)에 속하고, 5) 한국 카우프만 간편지능검사-2 결과 동작성 지능 지수가 85 (-1SD)이상, 6) 시각 및 청각 등의 동반 장애가 없으며 언어 및 학습 장애 이력이 없다고 보고된 아동을 대상으로 하였다. 연구 대상자의 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 대상자 정보

변인	이중언어 아동(N=25)
성별 (남아:여아)	14:11
모 교육수준 (년수)	16.24 (1.03)
비언어성 지능 ¹⁾	126.60 (11.44)
한국어 표현어휘력 ²⁾	89.36 (26.02)
한국어 수용어휘력	88.92 (24.40)
영어 표현어휘력 ³⁾	99.96 (14.00)
영어 수용어휘력 ⁴⁾	101.40 (15.40)

Note. 평균(표준편차)로 제시함.

이중언어 아동의 배경정보 및 언어 사용 환경을 수집하기 위해 부모 언어 사용 및 환경 설문지(임동선 외, 2020)를 연구자가 수정 및 보완하여 사용하였다. 그 결과, 본 연구에 참여한 이중언어 아동의 평균 영어 노출 기간은 48.04개월(약 4년)이었으며, 처음 영어에 노출된 평균 월령은 50.32개월(약 4.1세)이었다. 영어에 처음 노출된 연령에 따라 3세 이전에 두 언어에 노출된 동시적 이중언어 아동은 8명, 3세 이후에 두 언어

1) Korean Kaufman Brief Intelligence Test-II (K-BIT-II, 문수백, 2020)

2) Receptive & Expressive Vocabulary Test (REVT, 김영태 외, 2009)

3) Expressive One Word Picture Vocabulary Test-4 (EOWPVT-4, Martin & Brownell, 2011)

4) Peabody Picture Vocabulary Test-IV (PPVT-IV, Dunn & Dunn, 2007)

에 노출된 순차적 이중언어 아동은 17명이었다. 현재 주 평균 영어에 노출되는 시간은 33.68시간이었다. 하루 일과를 통틀어 각 언어에 노출되는 비율을 조사한 결과, 한국어에 노출되는 비율이 평균 59%, 영어에 노출되는 비율이 평균 41%로 나타났다. 모든 아동의 주양육자는 어머니이며, 아동과 가정에서 한국어를 사용하는 것으로 보고되었다.

3.2. 연구 도구

아동의 이야기 산출 및 회상 능력을 평가하기 위해 다국어 이야기 평가 도구(Multilingual Assessment Instrument for Narratives, MAIN, Gagarina et al., 2019)의 ‘염소 이야기’(goat story)와 ‘고양이 이야기’(cat story)를 사용하였다.

본 과제는 3-10세 단일언어 아동과 이중언어 아동이 이야기 능력 평가를 목적으로 개발된 과제이다. 이야기는 총 여섯 개의 그림으로 구성되어 있으며, 독립적인 이야기를 구성할 수 있는 세 개의 일화를 포함한다. 또한 이야기 문법 요소인 배경, 계기 사건, 목적, 시도, 결과, 내적 반응을 포함한다. 이야기 평가는 이야기 산출과 회상 두 가지 양식으로 진행되며, 산출 과제는 시간 순서대로 구성된 여섯 개의 그림을 보고 아동이 스스로 이야기를 만들도록 하는 과제이다. 회상 과제는 검사자가 들려준 이야기를 기억하여 다시 말하는 과제이다. 이야기 평가 도구 그림과 이야기 예시는 <부록 1>에 제시하였다.

3.3. 연구 절차

이중언어 아동 모집을 위해 한국, 싱가포르, 호주, 미국, 캐나다 온라인 커뮤니티에 연구 참여자 모집 공고와 참여 신청서를 배부하였다. 아동의 부모에게 연구 설명 후 참여에 대한 동의 의사를 얻고 연구를 실시하였다.

검사는 화상회의 플랫폼인 Zoom 프로그램을 사용하여 진행되었으며, 검사자와 아동 1:1로 실시하였다. 대상자는 한국 카우프만 간편지능검사-2(문수백, 2020), 수용 및 표현 어휘력 검사(김영태 외, 2009), Peabody Picture Vocabulary Test-IV(Dunn & Dunn, 2007), Expressive One Word Picture Vocabulary Test-4(Martin & Brownell, 2011), 이야기 산출 및 회상 과제를 수행하였다. 아동의 배경정보, 발달력, 언어 사용 환경을 수집하기 위한 부모 설문(Parental Language Environment Questionnaire, 임동선 외, 2020) 문항은 온라인 설문으로 수집하였다. 한국어와 영어 각 언어로 검사를 실시하기 위해, 약 1주일의 간격을 두고 총 두 번에 걸쳐 평가를 진행하였다. 총 검사 소요 시간은 약 100분이었다.

먼저, 선별검사로 한국 카우프만 간편지능 검사-2(문수백, 2020)의 하위검사인 관계유추를 실시하여 아동의 비언어성 지능을 평가하였다. 다음으로, 이야기 과제는 산출 과제를 먼저 실시한 후 회상 과제를 실시하는 순서로 진행하였다. 산출 과제의 경우, 검사자가 화면 공유 기능을 사용하여 여섯 개의 그림을 화면에 제시하였고 아동이 그림을 본 후 스스로 이야기를 만들어 산출하도록 하였다. 회상 검사는 산출 검사에서 사용한 동일한 그림 자료를 제시하고 그림에 해당하는 이야기를 검사자가 들려주었다. 이야기를 들려준 직후 아동에게 그림을 다시 보여주며 검사자가 들려주었던 이야기를 기억나는 대로 다시 말해주기를 안내하였다.

마지막으로, 한국어와 영어로 각각 수용 어휘 및 표현 어휘 평가를 실시하였다. 검사 도구 지침서에 따라 표현 어휘 검사의 경우, 화면에 검사 도구의 그림자극을 제시하고, 아동이 제시된 그림의 어휘를 말하도록 하

였다. 수용 어휘 검사 시 화면에 제시된 총 네 개의 그림 중 목표 어휘에 해당하는 하나의 그림을 골라 응답하도록 하였다.

3.4. 자료 분석

이야기 분석과 신뢰도 검토를 위해 아동의 응답을 모두 녹음하고 전사하여 분석하였다. 거시구조 분석으로는 이야기 문법 요소를 평가하였다. 이야기 문법 요소의 포함 여부에 따라 0 또는 1로 평가하였다. 총점은 계기사건 3점, 목표 3점, 시도 3점, 결과 3점, 내적반응 3점, 배경 5점 총 20점이었으며 총점을 백분율(%)로 변환하였다. 이야기 문법 요소의 채점 기준의 예시를 <부록 2>에 제시하였다.

이야기의 미시구조 분석을 위해 아동의 발화를 최소종결단위(Termination-Unit; T-unit)으로 분리한 뒤 서로 다른 낱말 수(Number of Different Words; NDW)와 평균 형태소 길이(Mean Length of Utterances in Morphemes; MLU-m)을 분석하였다. 최소종결단위는 선행연구(김자성, 김정미, 2011)를 기준으로 종속절을 포함하는 주절을 하나의 T-unit으로 분석하였으며 주어가 생략되었더라도 문장 구조와 문맥이 자연스러운 경우 하나의 T-unit으로 분석하였다. 이야기의 총 T-unit 개수는 연구자가 직접 분석하였다. 서로 다른 낱말 수(NDW)는 아동이 산출한 발화에 나타난 서로 다른 낱말 수의 합을 분석하였다. 한국어와 영어 모두 CLAN (Computerized Language Analysis) (MacWhinney, 2000) 소프트웨어를 사용하여 자동으로 산출하였다. 평균 형태소 길이(MLU-m)는 전체 형태소 수를 총 발화 수로 나누어 평균을 구하는 방식으로 산출하였다. 한국어 MLU는 한국어 형태소 분석기인 Korean Intelligent Word Identifier (KIWI; Lee, 2022)을 사용하여 산출하였고, 영어 MLU는 Natural Language Tool Kit (NLTK; Bird et al., 2009)을 사용하여 산출하였다.

이야기 산출 및 회상 과제에 대한 신뢰도 평가를 진행하였다. 이야기

산출 및 회상 검사에서 아동이 산출한 발화에 대한 전체 채점 결과를 연구보조원 3인이 재검토하였다. 과제의 분석 기준과 지침에 대해 설명한 이후 자료에 대한 평가를 진행하였으며, 분석 결과 간의 일치도를 산출하였다. 평가자 간 신뢰도 분석을 위해 전체 자료 중 20%를 무작위로 선정하여 분석을 실시한 결과, 한국어 분석 신뢰도는 95%, 영어 분석 신뢰도는 98%로 나타났다.

3.5. 통계적 처리

본 연구의 모든 통계적 분석은 SPSS ver. 29(IBM-SPSS Inc., Chicago, IL, USA)를 사용하였다. 먼저, 언어(한국어, 영어) 및 과제 유형(산출, 회상)에 따른 이야기 문법(배경, 계기사건, 목적, 시도, 결과, 내적반응) 요소별 거시구조 점수에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 삼원분산분석(Three-way ANOVA)을 실시하였다. 또한 언어(한국어, 영어) 및 과제 유형(산출, 회상)에 따른 미시구조(서로 다른 낱말 수, 평균 형태소 길이)의 차이를 비교하기 위해 이원분산분석(Two-way ANOVA)을 실시하였다. 마지막으로, 이야기 능력과 언어 환경 간 관계를 파악하기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였다.

4. 연구 결과

4.1. 언어 및 과제 유형에 따른 이야기 문법 요소별 이야기 문법 점수

먼저, 언어, 과제 유형, 이야기 문법 요소에 따른 이야기 문법 점수 기술통계를 <표 2>에 제시하였다. 또한 아동이 산출한 이야기의 예시를 <부록 3>에 제시하였다.

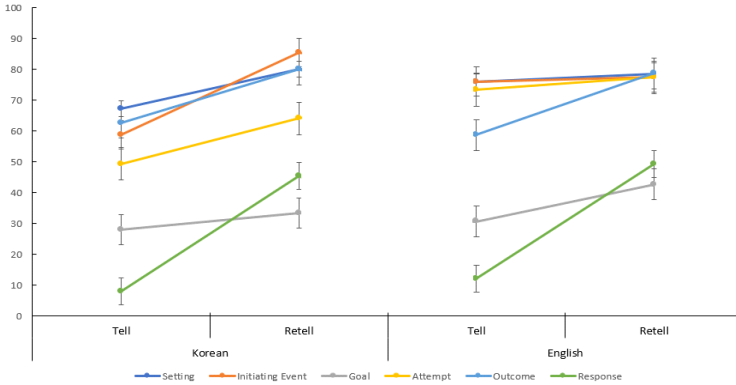
<표 2> 언어 및 과제 유형에 따른 이야기문법 요소별 점수

이야기문법 요소	한국어		영어	
	산출	회상	산출	회상
배경	67.20 (11.37)	80.00 (14.14)	76.00 (11.54)	78.40 (12.80)
계기 사건	58.66 (24.11)	85.33 (21.68)	76.00 (20.45)	77.33 (26.73)
목적	28.00 (18.45)	33.33 (23.57)	30.66 (30.30)	42.66 (24.57)
시도	49.33 (25.67)	64.00 (28.73)	73.33 (23.57)	77.33 (28.41)
결과	62.66 (27.75)	80.00 (23.57)	58.66 (24.11)	78.66 (25.23)
반응	8.00 (14.52)	45.33 (28.67)	12.00 (18.95)	49.33 (21.77)

Note. Values are presented as mean (SD).

다음으로 이중언어 아동의 언어 및 과제 유형에 따른 이야기문법 요소별 이야기문법 점수의 차이를 살펴보기 위해 삼원분산분석을 실시한 결과, 언어의 주효과가 유의하였다($F_{(1,96)} = 9.64, p < .01$). 영어로 산출한 이야기의 이야기문법 점수($M=60.86, SD=10.41$)가 한국어로 산출한 이야기의 이야기문법 점수($M=55.15, SD=12.86$)보다 높게 나타났다. 다음으로 과제의 주효과가 유의하였다($F_{(1,96)} = 75.09, p < .001$). 이야기 회상 과제에서의 이야기문법 점수($M=65.97, SD=8.81$)가 산출 과제에서의 이야기문법 점수($M=50.04, SD=9.80$)보다 높았다. 또한 이야기문법 요소의 주효과가 유의하였다($F_{(1,96)} = 85.27, p < .001$). 사후 검정을 실시한 결과, ‘배경’ 점수가 ‘시도’ 점수보다 유의하게 높았다($p < .05$). ‘목적’ 점수는 ‘배경’, ‘계기사건’, ‘시도’, ‘결과’에 비해 모두 유의하게 낮게 나타났다($p < .001$). 또한 ‘내적반응’은 ‘배경’, ‘계기사건’, ‘시도’, ‘결과’에 비해 모두 유의하게 낮았다($p < .001$). 언어, 과제 유형, 이야기문법 요소

에 따른 수행력을 <그림 1>에 제시하였다.



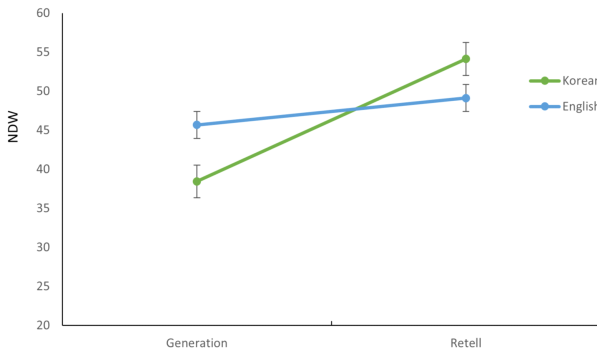
<그림 1> 언어 및 과제 유형에 따른 이야기 문법 요소별 점수

언어와 과제 유형의 이차상호작용은 유의하지 않았다($F_{(1,96)} = 2.82, p > .05$), 과제 유형과 이야기문법 요소 간 이차 상호작용이 유의하였다($F_{(1,96)} = 6.07, p < .001$). 산출과 회상 과제 간 점수 차이가 ‘배경’($p < .01$), ‘계기사건’($p < .01$), ‘결과’($p < .001$), ‘반응’($p < .001$)에서 유의하게 나타났으며, 모두 회상 과제에서의 점수가 산출 과제에서의 점수보다 높았다. 언어와 이야기문법 요소 간 이차 상호작용이 유의하였다($F_{(1,96)} = 2.35, p < .05$). 이야기문법 요소 중 ‘시도’에서 한국어와 영어 간 점수 차이가 유의한 것으로 나타났다. 영어로 산출한 이야기에서의 ‘시도’($M=75.33, SD=12.12$) 점수가 한국어로 산출한 이야기에서의 ‘시도’ 점수($M=56.66, SD=14.25$)에 비해 높았다. 즉, 아동은 한국어보다 영어로 산출한 이야기에서 ‘시도’를 더 많이 포함하여 산출한 것으로 나타났다.

언어, 과제 유형, 이야기문법 요소에 대한 삼차상호작용이 통계적으로 유의하지 않았다($F_{(1,96)} = 1.64, p > .05$).

4.2. 언어 및 과제 유형에 따른 어휘적 다양도와 구문복잡성

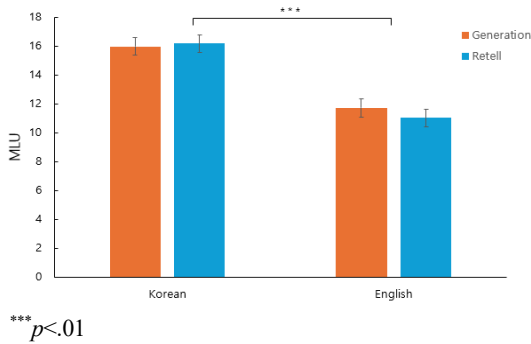
이중언어 아동의 언어 및 과제 유형에 따른 서로 다른 낱말 수(NDW)를 분석한 결과는 다음과 같다. 언어의 주효과가 유의하지 않았다($F_{(1,96)} = .22, p > .05$). 즉, 한국어로 산출한 이야기의 NDW($M=46.28, SD=12.68$)와 영어로 산출한 이야기의 NDW($M=47.40, SD=10.96$) 간 유의한 차이가 없었다. 과제 유형의 주효과가 유의하였다($F_{(1,96)} = 19.43, p < .001$). 회상 과제에서의 NDW ($M=51.62, SD=8.91$)가 산출 과제에서의 NDW($M=42.06, SD=12.47$)보다 유의하게 높았다. 언어와 과제 유형 간 이차 상호작용이 유의하였다($F_{(1,96)} = 8.51, p < .01$). 이는 한국어의 경우 산출과 회상 과제 간 NDW 차이가 크게 나타난 것에서 기인하는 것으로 해석된다(<그림 2>).



<그림 2> 언어 및 과제 유형 간 이차상호작용

다음으로, 이중언어 아동의 언어 및 과제 유형에 따른 평균 형태소 길이(MLU-m)를 분석한 결과 언어의 주효과가 유의하였다($F_{(1,96)} = .57, p < .001$). 한국어로 산출한 이야기의 MLU($M=16.18, SD=2.95$)가 영어로

산출한 이야기의 MLU($M=11.02$, $SD=3.23$)보다 높게 나타났다. 과제 유형의 주효과는 유의하지 않았다($F_{(1,96)} = .11$, $p > .05$). 언어와 과제 유형 간 이차 상호작용이 유의하지 않았다($F_{(1,96)} = .53$, $p > .05$) (<그림 3>).



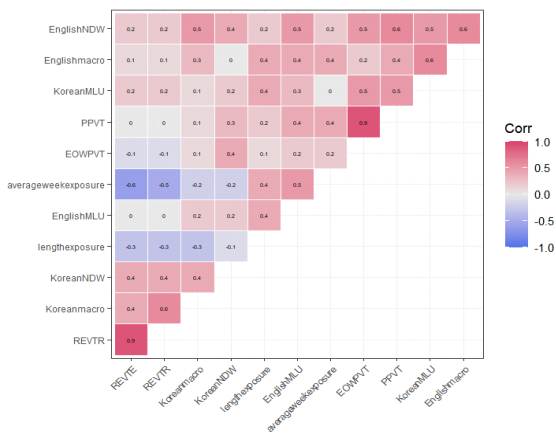
<그림 3> 언어 및 과제 유형에 따른 평균 형태소 길이

4.3. 상관분석

이중언어 아동의 이야기 능력과 언어 환경 간 관계를 파악하기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였다(<그림 4>). 상관분석 결과, 주 평균 영어 노출 시간은 영어 MLU와 유의한 정적 상관관계($r = .537$, $p < .01$)가 나타났다. 한편, 한국어 표현 어휘는 부적 상관관계($r = -.60$, $p < .01$)가 나타났으며, 한국어 수용 어휘와 부적 상관관계($r = -.54$, $p < .01$)가 나타났다.

또한, 한국어 및 영어에서 아동의 언어 능력에 해당하는 어휘력과 이야기 능력에 해당하는 MLU, NDW, 및 이야기문법 수행력 중 유의한 상관을 보이는 변인을 알아보기 위해 상관분석을 실시한 결과, 영어 NDW는 한국어 이야기문법($r = .50$, $p < .05$), 영어 이야기문법($r = .60$, $p < .01$)과 유의한 정적상관이 나타났다. 또한 영어 이야기문법 수행력은 영어

MLU($r = .47, p < .05$), 한국어 MLU($r = .56, p < .01$)과 유의한 정적 상관이 나타났다.



<그림 4> 이야기 산출 능력과 언어 환경 간 상관분석

5. 결론

본 연구는 만 6-9세의 한국어-영어 이중언어 아동을 대상으로 언어 및 과제 유형에 따른 이야기 거시구조와 미시구조 수행력을 살펴보고자 하였다, 이를 위해 이야기 산출 및 회상 과제를 한국어와 영어로 실시하여 이야기문법 요소별 점수와 어휘적 다양도, 구문복잡성의 차이를 알아보고, 이야기 능력과 언어 환경 간 상관관계를 분석하였다.

먼저, 언어에 따른 이야기문법 요소별 점수를 살펴본 결과 영어로 산출한 이야기의 이야기문법 수행력이 한국어 이야기문법 수행력보다 유의하게 높았다. 본 연구 결과는 거시구조에서 이중언어 아동의 이야기 구조에 대한 이해가 L1과 L2에서 대등하게 나타난다고 보고한 선행연구

의 결과(Bohnacker, 2016; Granados Vargas et al., 2024; Montanari, 2004; Uccelli & Pérez, 2007)와 일치하지 않으며, 각 언어에 따라 이야기 문법 수행력이 다르게 나타날 수 있다고 보고한 선행연구의 결과를 지지한다(Fiestas & Peña, 2004; Hao et al., 2019; Kang, 2012; Paul & Norbury, 2012). 이는 각 문화권에서 강조하는 이야기 문법 요소가 다르기 때문에, 이중언어 아동이 이야기할 때 L1과 L2에서 포함하는 이야기 문법 요소가 다르게 나타날 수 있음을 시사한다.

이야기문법 요소별로 자세히 살펴본 결과, ‘시도’ 영역에서 한국어와 영어 간 점수 차이가 유의했다. 아동들이 한국어보다 영어에서 ‘시도’를 더 많이 포함하여 이야기를 산출하였다. 한국어에서 연결어미 ‘-려고’는 주로 목적과 의도를 나타내는 의미로 사용되며, 본 연구에서는 ‘목적’은 ‘동사(잡다/놀다) + -려고’의 형태가 나타날 때 정반응 처리하고 ‘시도’는 ‘동사(잡다) + -려고 하다’의 형태가 나타날 때 정반응 처리하였다. 한편 아동의 발화에서 “고양이는 나비를 잡으려다가 가시덤불에 찢려서 아프기도 했어요”나 “고양이가 잡으려 하는데 멀리서 소년 한 명이 공이랑 낚싯대랑 양동이를 들고 여기 오고 있어요”와 같이 ‘-려고’를 사용한 표현의 경우 맥락상 ‘시도’의 의미를 지니는 것으로 해석할 수 있으나 문법성 측면에서 ‘시도’로 채점하기에 모호한 특성이 나타났다. 이러한 특성은 ‘목적’과 ‘시도’를 표현하는 동사가 분리된 영어에서 한국어보다 ‘시도’가 더 많이 포함된 이유로 해석할 수 있다.

따라서, 한국어와 영어를 구사하는 이중언어 아동의 이야기 문법 수행력이 두 언어에서 항상 동일한 수준으로 나타나는 것은 아니며, 각 언어에 따라 특정 이야기 문법 요소가 상대적으로 더 강조될 수 있음을 알 수 있다. 이에 따라, 한국어-영어 이중언어 아동의 이야기 거시구조를 평가할 때, 언어별 이야기 문법 요소 사용에 차이가 발생할 가능성이 있으며, 이는 아동의 제한된 언어 능력 때문이 아니라 언어적 특성에서 기인한 차이일 수 있음을 고려할 필요가 있다.

다음으로, 과제 유형에 따라 아동의 이야기 문법 요소별 점수 차이가 유의미하게 나타났다. 전반적으로 산출 과제보다 회상 과제에서 이야기 문법 점수가 더 높게 나타났으며, 이야기 문법 요소별 차이를 분석한 결과 ‘배경’, ‘계기 사건’, ‘결과’, ‘반응’에서 유의한 차이가 확인되었다. 이러한 결과는 아동이 산출 과제보다 회상 과제에서 더 복잡하고 응집력 있는 이야기를 생성할 수 있다고 보고한 선행 연구들과 일치한다(정하은 외, 2023; Roch et al., 2016; Squires et al., 2014). 즉, 아동들은 스스로 이야기를 계획하고 구성하여 산출할 때보다, 성인의 구어 자극을 제공받았을 때 ‘배경’, ‘계기 사건’, ‘결과’, ‘반응’ 요소를 포함하는 비율이 높아지는 경향을 보였다. 이는 회상 과제가 이야기 구조를 더욱 정교하게 조직하는 데 도움을 줄 수 있음을 시사한다.

또한 이야기의 미시구조인 NDW(서로 다른 낱말 수)와 MLU(평균 발화 길이)를 분석한 결과, 언어 및 과제 유형에 따라 유의한 차이가 나타났다. 미시구조는 어휘 및 형태론적 지식, 이야기의 길이 등을 기반으로 측정되며, 연구자들은 미시구조 수행력이 본질적으로 특정 언어에 따라 다르게 나타날 수 있다고 보고하였다(Altman et al, 2016; Hao et al., 2019; Lucero, 2015; Rezzonico et al. 2016). 먼저, 아동의 NDW를 살펴본 결과 한국어와 영어 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 기존 연구에 따르면 NDW를 포함한 미시구조 능력은 각 언어에 대한 노출 정도 및 언어 능력과 밀접한 관련이 있다(Cohen et al., 2021). 본 연구에 참여한 대상자들은 모두 한국어와 영어 어휘력이 평균 범주에 속하는 정상 발달 아동으로, 두 언어에서 균형 잡힌 어휘력을 보유한 것으로 볼 수 있다. 따라서 이들이 한국어와 영어로 산출한 이야기에서 NDW에 차이가 나타나지 않은 것은 이러한 균형 잡힌 어휘력 때문으로 해석할 수 있다.

그러나 과제 유형에 따라 NDW에 유의한 차이가 나타났다. 회상 과제에서의 NDW가 산출 과제보다 유의하게 높게 나타나, 아동들이 성인이 제시한 이야기를 바탕으로 더 다양한 어휘를 사용하여 이야기를 산출할

수 있음을 확인하였다. 다만, 영어로 산출한 이야기에서는 산출 과제와 회상 과제 간 NDW 차이가 통계적으로 유의하지 않았으나, 한국어에서는 회상 과제에서 NDW가 유의하게 높아졌다. 즉, 아동들은 한국어로 이야기를 듣고 회상하여 산출할 때, 스스로 이야기를 구성할 때 보다 더욱 다양한 어휘를 사용하였다. 이러한 결과는 본 연구에서 사용한 MAIN 과제에서 제시한 지문의 NDW가 한국어와 영어에서 달랐기 때문일 가능성이 있다. 성인이 아동에게 들려준 MAIN 과제 이야기의 NDW를 분석한 결과, 한국어 지문의 NDW는 98, 영어 지문의 NDW는 86으로 나타나 아동에게 제시된 지문의 NDW에 차이가 있음을 확인하였다. 따라서, 성인의 구어 자극에서의 NDW 차이가 아동의 한국어 NDW가 회상 과제에서 더 증가하는 데 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 후속 연구에서는 연구의 타당도를 보완하기 위해, 이야기의 NDW를 각 언어에서 동일한 수준으로 조정하여 아동에게 제시할 필요가 있다.

MLU(평균 발화 길이)의 경우, 한국어로 산출한 이야기의 MLU가 영어로 산출한 이야기보다 유의하게 높게 나타나, 언어에 따른 미시구조 차이가 존재함을 확인하였다. 이러한 결과는 언어적 특성에 따른 미시구조 차이를 보고한 선행 연구들과 일치한다(Fiestas & Peña, 2004; Lucero, 2015; Pearson, 2002; Silliman et al., 2002; Iluz-Cohen & Walters, 2012). 한국어는 영어에 비해 조사, 어미, 접미사 등의 문법 형태소가 발달된 언어로, 용언의 활용어미가 다양하고 자유롭게 활용 가능하다는 특징이 있다. 이러한 언어적 특성으로 인해 한국어로 산출한 이야기에서 MLU가 영어보다 더 높게 나타난 것으로 해석할 수 있다. 그러나, 과제 유형에 따른 MLU의 차이는 통계적으로 유의하지 않았으며, 아동들이 산출한 구문적 복잡성은 성인의 구어 자극과 관계없이 동일하게 나타났다. 즉, 아동들이 보유한 구문 능력은 스스로 이야기를 구성하는 과제와 성인이 들려준 이야기를 듣고 기억하여 다시 말하는 과제에서 차이를 보이지 않았다.

본 연구는 한국어-영어 이중언어 아동이 이야기 산출 및 회상 시 보이는 어휘적 다양도와 구문복잡성이 언어와 과제 유형에 따라 다르게 나타남을 확인하였다는 점에서 의의를 가진다. 특히, 한국어와 영어의 언어 능력이 정상 발달 범주에 속하고, 두 언어에서 균형 잡힌 어휘 능력을 보유하고 있는 아동의 경우, 한국어와 영어로 이야기할 때 어휘 다양도는 유사하게 나타났으나, 한국어의 복잡한 구문적 특성으로 인해 영어보다 한국어로 산출한 이야기에서 구문복잡성이 더 높게 나타났다. 한편, 성인의 구어 자극이 제시된 후 회상 과제에서는 구문적 복잡성에서 차이가 나타나지 않았지만, 어휘적으로는 더 다양한 단어를 사용하여 이야기를 산출하는 경향이 확인되었다. 이러한 결과는 한국어-영어 이중언어 아동의 이야기 평가 시, 한국어와 영어의 언어적 특성을 고려할 필요가 있음을 보여준다. 언어적 특성을 고려하지 않고 단일언어 아동(한국어 또는 영어)본 연구는 한국어-영어 이중언어 아동이 이야기 산출 회상 시 보이는 어휘적 다양도와 구문복잡성이 언어와 과제 유형에 따라 다르게 나타남을 확인하였다는 데 의의가 있다. 특히, 한국어와 영어의 언어 능력이 정상 발달 범주에 있고, 균형잡힌 한국어와 영어 어휘 능력을 보유하고 있는 아동인 경우에는 한국어로 이야기할 때와 영어로 이야기할 때 어휘 다양도는 유사하게 나타나지만, 한국어 고유의 복잡한 구문적 특성으로 인해 한국어로 산출한 이야기에서의 구문적 복잡성이 영어로 산출한 이야기보다 더 높게 나타남을 알 수 있다. 한편, 성인의 구어 자극이 제시된 후에 회상 시에는 구문적 복잡성에서는 차이가 없으나 어휘적으로는 더 다양한 어휘를 사용하여 이야기를 산출하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 한국어-영어 이중언어 아동의 이야기 평가 시 한국어와 영어의 언어적 특성을 고려해야 함을 시사한다. 언어적 특성을 고려하지 않고 단일언어 아동(한국어 또는 영어)의 이야기 평가 기준을 그대로 적용할 경우, 이중언어 아동의 실제 이야기 능력을 정확하게 평가하지 못할 가능성이 있다. 따라서 후속 연구에서는 더 많은 대상자를 확보하여 제2언

어 노출 시기 및 언어 능숙도에 따른 이야기 능력을 심층적으로 분석할 필요가 있다. 이를 통해, 이중언어 아동의 이야기 특성을 면밀히 탐색하고, 나아가 한국어-영어 이중언어 아동을 위한 이야기 평가 기준을 마련할 것을 제언한다.

마지막으로, 이중언어 아동의 이야기 능력과 언어 환경 간의 상관분석 결과, 주 평균 영어 노출 시간은 영어 MLU와 정적 상관관계를 보였으며, 반면 한국어 표현 어휘 및 한국어 수용 어휘와는 부적 상관관계를 나타냈다. 이는 영어에 노출되는 시간이 많을수록 영어의 구문 복잡성이 높아지는 반면, 한국어 어휘력은 낮아지는 경향이 있음을 의미한다. 이중언어 아동의 경우, 언어 환경의 다양성과 변동성으로 인해 언어 능력을 평가할 때 제2언어 노출 시기, 우세 언어, 각 언어의 능숙도 등 다양한 언어 환경적 요인을 고려해야 한다는 점이 여러 연구에서 강조되고 있다 (Bedore & Peña, 2008; 임동선, 윤사라, 이지연, 2016). 본 연구는 이중언어 아동의 제2언어 노출 시간이 이야기 능력에 미치는 영향을 일부 확인하였으나, 연구 대상자의 제2언어 습득 시기 및 노출 기간 등의 변인에서 차이가 존재하며, 이러한 변인의 특성을 보다 면밀히 분석하지 못했다는 제한점이 있다. 선행 연구에 따르면, 우세 언어 및 제2언어 노출 시기와 같은 변인이 이중언어 아동의 이야기 능력에 영향을 미치는 것으로 보고된 바 있다. 따라서, 후속 연구에서는 이러한 집단별 특성을 반영하여 충분한 대상자 수를 확보함으로써, 이중언어 환경 특성과 이야기 능력 간의 관계를 더욱 정밀하게 분석할 필요가 있다.

본 연구는 한국어-영어 이중언어 아동을 대상으로, 언어와 과제 유형에 따른 이야기 능력을 거시구조와 미시구조 측면에서 통합적으로 비교·분석하였다. 그 결과, 거시구조와 미시구조에서 언어 및 과제 유형에 따른 유의한 차이가 나타남을 확인하였으며, 이야기 능력과 언어 환경 간의 밀접한 관계도 밝혀졌다. 이러한 연구 결과는 한국어-영어 이중언어 아동의 이야기 능력을 평가하고 중재할 때, 각 언어의 특성과 과제 유형

에 따른 이야기 특성을 반드시 고려해야 함을 시사한다.

<참고문헌>

- 김영태·홍경훈·김경희·장혜성·이주연(2009). 수용·표현 어휘력 검사. 서울: 서울장애인 종합복지관.
- 김자성·김정미(2011). 설명과 경험이야기에 나타난 학령기 아동 및 청소년의 구문발달 특성, <Communication Sciences and Disorders> 16권 4호, 한국언어청각임상학회. 540쪽-558쪽.
- 문수백(2020). 한국판 카우프만 간편지능검사2(KBIT2). 인싸이트심리검사연구소.
- 임동선·김신영·한지윤·강다은·이수경(2020). 학령기 이중언어 아동의 두 언어 능숙도와 부모의 L1/L2 사용률 간의 관계, <이중언어학> 79호, 이중언어학회. 217쪽-247쪽.
- 임동선·윤사라·이지연(2016). 교차언어 연구를 통한 한국어-영어 이중언어아동의 수용 어휘력 평가, <Communication Sciences & Disorders> 21권 1호, 한국언어청각임상학회. 131쪽-138쪽.
- 정하은·조재은·주혜진·김정원·김아영·임동선(2023). 초등 1-4 학년 언어발달지연 아동과 일반 아동의 이야기 산출 회상 능력과 작업기억과의 관계, <특수교육학연구> 58권 3호, 한국특수교육학회. 165쪽-192쪽.
- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 37(1), 165-193.
- Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29.
- Bird, S., Loper, E., & Klein, E. (2009). *Natural language processing with Python*. O'Reilly Media.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52(2), 156-173.
- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: Implications for clinical practice. *International Journal*

- of Language & Communication Disorders* 51(6), 626-638.
- Bohnacker, U. T. E. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics* 37(1), 19-48.
- Cohen, C., Bauer, E., & Minniear, J. (2021). Exploring how language exposure shapes oral narrative skills in French-English emergent bilingual first graders. *Linguistics and Education* 63, Article 100905.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 197-202.
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test* (4th ed.). NCS Pearson.
- Fiestas, C. E., & Peña, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 55(4), 1025-1190.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives-Revised. *ZAS Papers in Linguistics* 63, 20-20.
- Gardner-Neblett, N. (2024). Becoming fictional storytellers: African American children's oral narrative development in early elementary school. *Child Development* 95, 1218-1236.
- Granados Vargas, A., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2024). Bilingual children demonstrate variation within shared narrative macrostructure. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 67(11), 4504-4517.
- Hao, Y., Bedore, L. M., Sheng, L., & Peña, E. D. (2019). Narrative skills in two languages of Mandarin-English bilingual children. *International Journal of Speech-Language Pathology* 21(4), 325-335.
- Huang, B. H., Bedore, L. M., Ramírez, R., & Wicha, N. (2022). Contributions of oral narrative skills to English reading in Spanish-English Latino/a dual language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 65(2), 653-671.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(1), 58-74.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., & Ukrainetz, T. A. (2006). A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology* 15, 177-191.
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative

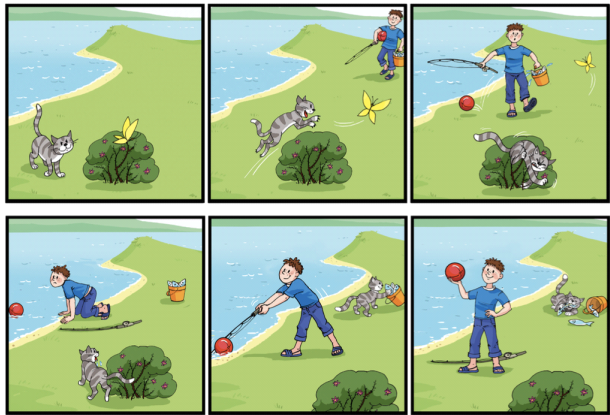
- Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly* 25(2), 218-234.
- Kang, J. Y. (2012). How do narrative and language skills relate to each other?: Investigation of young Korean EFL learners' oral narratives. *Narrative Inquiry* 22(2), 307-331.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders* 43(6), 456-473.
- Lee, M. C. (2022). Kiwi: Korean Intelligent Word Identifier. GitHub. <https://github.com/bab2min/Kiwi>
- Lucero, A. (2015). Cross-linguistic lexical, grammatical, and discourse performance on oral narrative retells among young Spanish speakers. *Child Development* 86(5), 1419-1433.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.), Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, N., & Brownell, R. (2011). *Expressive one-word picture vocabulary test* (4th ed.), Academic Therapy Publications.
- Montanari, S. (2004). The development of narrative competence in the L1 and L2 of Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism* 8(4), 449-497.
- Murphy, K. A., Springle, A. P., Sultani, M. J., McIlraith, A., & Language and Reading Research Consortium (LARRC). (2022). Predicting language performance from narrative language samples. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 65(2), 775-794.
- Nam, K. S., & Ko, Y. G. (2001). *Standard Korean grammar*, Top Publishing Co.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy to adolescence: Assessment and intervention* (2nd ed.), Mosby.
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy to adolescence* (4th ed.), Mosby Elsevier.
- Pearson, B. (2002). Chapter 7: Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. In K. Oller & R. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 135-174), Multilingual Matters.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., Spencer, T., & Gillam, R. B. (2010). The Effects of Literate Narrative Intervention on Children with Neurologically Based Language Impairments: An Early Stage Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 53(4), 961-981.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language* 17(2), 433-455.

- Rezzonico, S., Goldberg, A., Mak, K. K. Y., Yap, S., Milburn, T., Belletti, A., & Girolametto, L. (2016). Narratives in two languages: Storytelling of bilingual Cantonese-English preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 59(3), 521-532.
- Roch, M., Florit, E., & Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics* 37(1), 49-67.
- Silliman, E. R., Bahr, R. H., Brea, M. R., Hnath-Chisolm, T., & Mahecha, N. R. (2002). Spanish and English proficiency in the linguistic encoding of mental states in narrative retellings. *Linguistics and Education* 13(2), 199-234.
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typical development: Associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 45(2), 117-130.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal* 33(2), 73-80.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120), Ablex.
- Uccelli, P., & Pérez, M. M. (2007). Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills. *Language, speech, and hearing services in schools* 38(3), 225-236.
- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2010). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology* 12(3), 178-189.

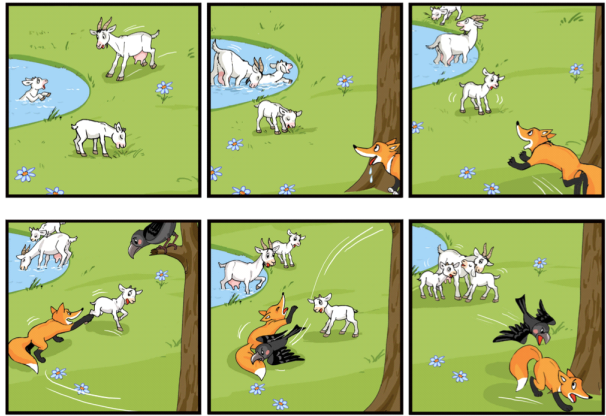
<부록 1> 그림자극 및 이야기 스크립트

1. 그림자극

1) 고양이 이야기



2) 염소 이야기



2. 영어 이야기 스크립트

1) 고양이 이야기

Pictures 1/2: One day there was a playful cat who saw a yellow butterfly sitting on a bush. He leaped forward because he wanted to catch it. Meanwhile, a cheerful boy was coming back from fishing with a bucket and a ball in his hands. He looked at the cat chasing the butterfly.

Pictures 3/4: The butterfly flew away quickly and the cat fell into the bush. He hurt himself and was very angry. The boy was so startled that the ball fell out of his hand. When he saw his ball rolling into the water, he cried: "Oh no, there goes my ball!". He was sad and wanted to get his ball back. Meanwhile, the cat noticed the boy's bucket and thought: "I want to grab a fish."

Pictures 5/6: At the same time the boy began pulling his ball out of the water with his fishing rod. He did not notice that the cat had grabbed a fish. In the end, the cat was very pleased to eat such a tasty fish and the boy was happy to have his ball back.

2) 염소 이야기

Pictures 1/2: One day there was a mother goat who saw that her baby goat had fallen into the water and that it was scared. She jumped into the water because she wanted to save it. A hungry fox saw that the mother goat was in the water and growled: "Mmm, nice, what do I see here on the grass?".

Pictures 3/4: The mother goat pushed the baby goat out of the water, but she did not see the fox. She was glad that her baby did not drown. Meanwhile the mean fox jumped forward because he wanted to catch the other baby goat. He grabbed the baby goat. A brave bird that was flying by saw that the baby goat was in great danger. He decided to stop the fox and save the baby goat.

Pictures 5/6: The bird said to the fox: "Leave the baby goat alone". And then he flew down and bit the fox's tail. The fox let go of the baby goat and the bird chased him away. The bird was very happy that he could save the baby goat, and the fox was still hungry.

3. 한국어 이야기 스크립트

1) 고양이 이야기

그림 1: 어느 날, 장난꾸러기 고양이가 들판에서 놀고 있었어요. 그러다 덩불에 앉은 노란 나비를 봤어요.

그림 2: 고양이는 나비를 잡으려고 펄쩍 뛰어올랐어요. 그때 멀리서 낚시대와 양동이, 그리고 공을 든 소년이 낚시를 마치고 걸어오고 있었어요. 소년은 고양이가 나비를 쫓는 모습을 봤어요.

그림 3: 하지만 나비는 빠르게 도망갔고 고양이는 나비를 놓쳤어요. 게다가 고양이는 덩불 가시에 찔려서 아프기까지 했죠. 고양이는 신경질이 났어요. 소년은 고양이와 덩불에 뛰어드는 것을 보고 놀라 공을 손에서 떨어뜨렸어요.

그림 4: 소년이 떨어뜨린 공은 데굴데굴 굴러가서 물 속에 빠져버렸어요. “안돼, 내 공이 저기 빠졌잖아!” 소년은 공을 잃어버릴까 봐 속상했어요. 상심한 소년이 공에 정신을 빼앗긴 사이, 고양이가 소년의 양동이에 생선이 가득 든 것을 봤어요. 그리고 이렇게 생각했지요. “저 생선 참 맛있겠군.”

그림 5: 고양이는 좋아하는 생선을 먹으려고 양동으로 다가갔어요. 소년은 그것도 모르고 공을 꺼낼 궁리를 하다가 좋은 방법을 생각해냈어요. 그러고는 낚싯대로 공을 물 밖으로 꺼내려고 했죠.

그림 6: 마침내 소년은 공을 물에서 건져내는 것에 성공했어요. 소년은 공을 찾아서 행복했어요. 고양이도 맛있는 생선을 배불리 먹어서 기뻐했어요. 끝!

2) 염소 이야기

그림 1: 어느 날, 호숫가에 아기 염소 두 마리와 엄마 염소가 산책을 나왔어요. 그런데 아기 염소 한 마리가 그만 물에 빠져버리고 말았어요.

그림 2: 엄마 염소는 깜짝 놀랐어요. 그리고 엄마 염소는 아기 염소를 구하러 물에 뛰어들었어요. 그때 배고픈 여우가 나타났어요. 여우는 엄마 염소가 물 속에 들어가 있는 것을 보고는, 나무 뒤에서 군침을 흘리며 혼자 있는 아기 염소를 바라보았답니다.

그림 3: 엄마 염소는 아기 염소를 물 밖으로 밀어냈어요. 엄마 염소는 아기 염소를 무사히 구해낼 수 있어서 안심했답니다. 하지만 그러느라 여우는 보지 못했지요! 배고픈 여우는 다른 아기 염소를 잡아먹으려고 달려들었어요.

그림 4: 아기 염소는 너무 놀라서 달아나지도 못했어요. 여우는 아기 염소를 잡아 먹기 직전이었죠. 아기 염소는 무서워서 덜덜 떨고 있었어요. 그런데 그 모습을 까마귀가 나무 위에서 지켜보고 있었어요. 아기 염소가 위험에 처한 걸 본 까마귀는 가엾은 아기 염소를 도와주고 싶었어요.

그림 5: 용감한 까마귀는 나무에서 재빠르게 날아와 여우의 꼬리를 물었어요. “그만! 아기 염소를 건들지 마!”

그림 6: 까마귀의 갑작스러운 공격에 여우는 놀라서 달아났어요. 까마귀는 아기 염소를 구해해주었습니다. 여우는 여전히 배가 고파지만요. 끝!

<부록 2> 이야기 문법 채점 기준

	정반응 예시	점수
	에피소드 1: 고양이	
배경	시간, 장소, 인물 언급 시간 예시: 어느 날, 옛날 옛적에 ... 장소 예시: 호수에서/ 강가에서/ 물가에서/ 들판에서 인물 예시: 고양이/나비/소년 등	0 1
사건 발생	고양이는 노는 걸 좋아했어요/호기심이 많았어요. 고양이가 나비를 봤어요.	0 1
목적	고양이는 나비를 잡고/쫓고 싶었어요. 고양이는 나비와 놀고 싶었어요.	0 1
시도	고양이는 앞으로 점프했어요. 고양이는 동사(예: 잡다)+ ~하려 했어요.	0 1
결과	고양이는 덩굴에 넘어졌어요/걸렸어요/나비를 놓쳤어요. 나비는 도망갔어요/날아갔어요.	0 1
반응	고양이는 실망했어요/ 화가 났어요/ 아팠어요. 나비는 기뻐요/다행이라고 생각했어요.	0 1

	Examples of correct responses	Score
	Episode 1: Cat	
Setting	Time and/or place reference Time e.g., once upon a time/ one day/ long ago Place e.g., by a lake /at the lake Characters e.g., cat, butterfly	0 1
Initiating event	Cat was playful/curious Cat saw a butterfly	0 1
Goal	Cat wanted to catch/get/chase the butterfly/play with the butterfly	0 1
Attempt	Cat jumped forward/up Cat chased/ started to chase Cat tried to + VERB (catch, get, grab, take)	0 1
Outcome	Cat fell into the bush/ did not get the butterfly Butterfly escaped/ flew away	0 1
Reaction	Cat was disappointed / angry/ hurt Butterfly was happy/ glad	0 1

174 이중언어학 제101호(2025)

정하은(Chung Haeun, 제1저자)

이화여자대학교 언어병리학과 박사수료

(03760) 서울특별시 서대문구 이화여대길 52 교육관 A동 306호

전화번호: 02-3277-2120

전자우편: haeunchung13@ewha.ac.kr

최영경(Choi Young Kyoung, 공동저자)

이화여자대학교 언어병리학과 석사과정

(03760) 서울특별시 서대문구 이화여대길 52 교육관 A동 306호

전화번호: 02-3277-2120

전자우편: cyk1605@ewhain.net

임동선(Yim Dongsun, 교신저자)

이화여자대학교 언어병리학과 교수

(03760) 서울특별시 서대문구 이화여대길 52 교육관 A동 502호

전화번호: 02-3277-6720

전자우편: sunyim@ewha.ac.kr

접수일자: 2025년 1월 2일

심사(수정)일자: 2025년 3월 8일

게재확정: 2025년 3월 11일