

작문분석을 통한 수화사용 농대학생의 어휘오류분석

원성옥

한국재활복지대학 수화통역과

이윤선*

단국대학교 특수교육학과 박사

《요약》

본 연구는 수화를 주 의사소통으로 사용하는 농대학생 35명에게 작문과제를 실시하여 어휘오류유형과 어휘사용 특성을 중간언어 입장에서 살펴보았다. 오류 유형을 대치, 누락, 첨가로 분류하였고, 대치 오류는 다시 형태적, 의미적, 통사적, 표현적, 전략적 오류로 나누어 분석하였다. 그리고 오류의 원인이 수화의 간섭에 의한 오류인지, 한국어 규칙의 확대적용 및 불완전한 적용에 의한 것인지 살펴보았다. 그 결과는 다음과 같다. 첫째, 대치오류가 가장 많이 나타났으며, 그 다음으로 첨가, 누락 순으로 나타났다. 대치오류 중에서 표현적 오류가 가장 빈번하게 나타났으며, 의미적, 통사적, 형태적 오류 순으로 나타났다. 둘째, 농대학생은 어휘사용 시 수화의 간섭에 의한 언어 간 오류를 보였으며 또한 한국어 규칙을 불완전하게 적용하는 언어 내 오류도 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 농대학생의 어휘발달수준을 가늠해 보고 어떠한 어휘교육이 적절한지 논의하였다.

주제어 : 어휘오류, 대치, 누락, 첨가, 언어 간 오류, 언어 내 오류

* 교신저자(sunkin@hanmail.net)

I. 서 론

1. 연구 필요성 및 목적

어휘를 안다는 것은 단순히 어휘의 의미만을 안다는 것을 의미하지 않는다. 어휘 지식이란 어휘에 대한 형태적 지식, 의미적 지식, 활용에 대한 지식 모두를 포함한 것을 말한다. 형태적 지식은 특정 단어의 형태와 발음, 단어 구조, 단어를 이루는 단위 등에 대해 아는 것이며, 의미적 지식은 그 단어의 사전적 뜻뿐만 아니라 다른 단어와의 관계 속에서 그 단어가 가지는 의미나 어감 차이에 대한 지식까지 포함하는 것이다. 또한 활용에 관한 지식은 단어의 통사적인 자질에 관한 지식 및 그 단어를 상황에 맞게 사용할 수 있고 여러 문맥 속에서 나타내는 단어들의 의미를 추론할 수 있는 능력까지도 포괄하는 것이다(임지아, 2007).

이러한 총체적인 어휘지식을 특별한 문제가 없는 청인들은 태어나면서부터 우연 학습을 통해 지속적으로 성장시켜나간다(Nagy et al., 1985). 청력손실이 없는 아동의 경우 주변에 일어나는 대화, 텔레비전, 컴퓨터 등의 여러 상황을 통해 새로운 어휘와 마주치게 되고 그 어휘의 형태, 의미, 활용에 대한 모든 지식을 자연스럽게 학습한다. 그리고 학령기에 들어가면 자신들의 구어어휘를 바탕으로 형식적인 교육과 독립적인 읽기를 통해 보다 높은 어휘 성장을 보이게 된다. 청력손실이 없는 아동은 각각의 어휘와 관련된 형태, 의미, 사용에 관한 지식이나 정보를 이미 구어 어휘집에 저장하고 있기 때문에 문자로 된 어휘를 해독하면서 어휘에 관한 지식이나 정보를 자동적으로 이용할 수 있다. 그러나 농아동의 경우 청력손실로 인하여 듣는 아동처럼 우연학습을 통해 어휘를 습득하는 것이 매우 어렵다. 이러한 농아동은 구어 어휘집이 잘 구조화되어 있지 않기에 문어로 된 어휘를 배우면서 각각의 어휘에 관한 총체적인 정보를 습득해나가야 한다. 즉 농아동은 어린 시절부터 청력손실로 인하여 구어에 완전한 접근이 어렵고, 우연 학습을 할 수 있는 사회적 상호작용의 기회가 더 적기 때문에 듣는 아동보다 어휘의 양도 적으며, 어휘지식이 효과적으로 조직되기가 어렵다(McEvoy et al., 1999).

어휘는 구어나 문어로 하는 모든 의사소통 상황에서 기초가 되는 지식이다. 어휘는 듣기와 읽기의 기초가 되며, 말하기와 쓰기에 있어서 어휘능력은 출발점과 귀착점이다(조현용, 2000). 건청학생은 초등학교부터 고등학교를 다니는 동안 매년 약 3000개의 새로운 어휘를 습득하며(Stahl, 1999), 그 중에서 직접적인 교수를 통해 습득하는 것은 약 400개이고 나머지는 독립적인 읽기를 통한 우연학습을 통해 새로운 어휘를 학습한다고 한다(Herman et al., 1987). 그러나 구어에 대한 접근이 어려운 농학생은 우연한 어휘습득이 어렵고, 이로 인한 낮은 어휘지식은 낮은 읽기이

해능력을 가져오며 (LaSasso & Davey, 1987), 또한 낮은 읽기 이해능력은 맥락에서 적절한 어휘지식을 습득하는 능력을 제한시켜 어휘지식이 낮을 수밖에 없는 악순환이 계속된다 (DeVilliers & Pomerantz, 1992).

이러한 농학생의 어휘발달과 어휘 양과 관련된 연구들은 있어 왔지만 (채옥주, 김병하, 1994; 박혜진, 배소영, 2003; 최성규, 2003; 김영익, 김종현, 2008; 김용효, 2008; 옥정달, 윤병천, 2008), 실제적으로 농학생의 쓰기 표현을 통해 어휘사용시 어떤 어려움을 보이고 있는지 구체적으로 살펴본 연구는 미비하다. 농학생의 한국어 사용 특성에 관한 연구는 문법오류를 중심으로 분석한 연구 (석동일, 1992; 강창욱, 1994; 장은숙, 원성욱, 2005; 정은희, 2001)가 대부분이다. 물론 농학생의 쓰기표현에서 문법적 오류로 정확한 의사전달이 어렵지만, 어휘적인 오류 또한 의사전달을 어렵게 만드는 데 큰 부분을 차지하고 있다. 실제로 외국어 학습자들에게도 실제상황에서 보다 큰 문제가 되는 것은 발음이나, 문법지식, 또는 문장구성력보다는 어휘력이라 볼 수 있다 (왕혜숙, 1995). 따라서 농학생의 쓰기 표현에서 자주 나타나는 어휘오류 유형이 무엇인지 살펴보고, 이러한 오류가 어떠한 이유로 일어나는지 분석해 본다면 그들의 어휘 능력을 향상시킬 수 있는 방안을 모색해 볼 수 있을 것이다.

특히 제2언어 학습에서 학습자가 보이는 오류는 학습자의 불완전한 지식상태를 나타내는 것이라기보다는 습득과정 중에 나타나는 규칙이 있는 언어체계로 바라본다 (Gass & Selinker, 2001). Coder (1967)는 외국어를 배워나가면서 보이는 학습자의 언어 특성을 ‘transitional competence’ 라고 명명하였고, 또한 외국어 학습자가 나타나는 특성이 개인마다 나타나는 언어적 특성이라는 의미에서 ‘idiosyncratic dialect’ 로 불렀다 (Coder, 1971). Nemser (1971)는 외국어 학습자의 지식체계가 불완전한 상태에서 완전한 상태로 발달해 가고 있음을 강조하여 ‘approximative system’ 이라고 불렀으며, Selinker (1972)는 외국어 학습자의 언어는 모국어 체계와 외국어 체계의 중간 단계에 있는 언어임을 강조하여 ‘interlanguage’ 라고 불렀다. 이는 외국어 학습자가 모국어의 언어체계에서 벗어나 외국어의 언어체계로 나아가는 중간 단계에서 나름의 체계적인 언어 체계를 갖고 있음을 의미한다. 즉 외국어 학습자의 언어는 많은 오류를 포함하고 있지만 체계성을 보이며 이러한 오류는 외국어 학습과정에서 일어나는 아주 자연스런 일이며 목표어를 습득해 가는 단계에서 나타나는 필수적인 부산물이다. 하지만 그 오류가 지속적이고, 그 오류에 대한 인식이 부족하다면 학습자가 목표어에 도달하는 것은 점점 더 어려울 수밖에 없다.

중간언어과정에서 외국어 학습자가 범하는 오류를 언어 간 오류 (interlingual error)와 언어 내 오류 (intralingual error)로 나눌 수 있다. 언어 간 오류는 모국어의 간섭으로 인해 생기는 오류를 말하며, 언어 내 오류는 목표어의 규칙을 일반화하여 생기는 오류를 말한다 (Coder, 1971). 즉, 외국어를 학습할 때 모국어로 인해 궁

정적인 전이뿐만 아니라 부정적인 전이도 일어나게 된다. 모국어와 외국어의 차이를 인식하지 못한다면 앞서 제시한 언어 간 오류는 지속될 수밖에 없다. 한국어 오류 연구에서 이순자(1987)는 모국어 간섭에 의한 오류, 목표 언어 문법에 대한 인식 부족에서 기인한 오류, 불합리한 어휘 사용에 의한 오류, 언어 외적 이유에서 오는 오류, 언어 자체에 대한 무지에서 오는 오류로 보았으며, 김유미(2000)는 모국어 간섭으로 인한 것, 목표어의 복잡성으로 인한 과잉일반화와 단순화, 심리적인 영향으로 인한 회피로 분류하였다. 이정희(2002)는 크게 세 가지로 나누어 살펴보았다. 첫째, 모국어의 영향에 의한 오류로 언어 간 전이에 의한 오류, 둘째, 목표어 영향에 의한 오류로 목표어 규칙의 확대 적용에 의한 오류와 목표어 규칙을 완전히 이해하지 못하거나 불완전하게 적용하여 나타나는 오류, 셋째, 교육과정에 의한 오류로 교육자료와 교수방법에 의한 오류로 나누어 분류하였다.

최근 농학생의 언어 교육에서는 농인의 제1언어를 수화로 보는 이중언어 접근이 시도되고 있다. 이러한 관점에서 볼 때 수화를 사용하는 농학생은 한국어를 제2언어로 학습하는 학습자로 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 수화 사용 농학생의 어휘오류 특성을 중간언어 입장에서 분석하고자 한다. 본 연구에 참여한 농대학생은 수화를 주 의사소통수단으로 사용하고 있으며 문자로 된 어휘를 읽을 때 수화와 지문자를 함께 연결하여 이해한다. 어휘오류분석은 오류 유형을 분류하고 오류 원인을 살펴보고자 하는데, 오류 원인은 수화에 의한 영향(언어 간 오류), 한국어 규칙의 확대적용 및 불완전한 적용에 의한 오류(언어 내 오류)로 나누어 살펴볼 것이다. 수화를 통해 한국어의 어휘지식을 넓혀가고 있는 농대학생의 경우 어휘 면에서 어떠한 오류를 보이는지 분석해보는다면 그들의 현재 어휘발달수준을 가늠해 볼 수 있으며, 또한 그러한 어휘 분석을 통해 그들에게 적절한 교육방법이 무엇인지 모색해 볼 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) 농대학생이 작문과제에서 가장 빈번하게 나타나는 어휘오류유형은 무엇인가?
- 2) 중간언어 입장에서 본 어휘사용 특성은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 경기 지역에 소재한 H대학에 재학 중인 농대학생 35명을 대상으로 하였다. 연구 대상자는 주된 의사소통 수단으로 수화를 사용하는 학생이며, H대학의 기초학력 진단검사 중 국어과에서 50점 이상을 받은 학생들이었다. H대학의 기초학력 진단검사는 중학교 1학년 수준을 기준으로 하여 국어 능력을 평가하도록 제작된 검사이므로 대상 농학생들의 국어 능력은 중학교 평균 수준 정도의 언어 능력을 갖추었다. 또한 대상 모두 청인 부모 가정의 농학생으로 농학교 초등부에 입학하면서 수화를 습득한 후, 수화로 의사소통을 하는 데에 어려움을 느끼지 않을 정도의 비슷한 수화 능력 수준을 갖추고 있다. 연구 대상자의 특성을 <표 1>에 요약하였다.

<표 1> 연구 대상 배경정보

주된 의사소통 수단	장애 등급	보장구 유형	평균 연령 (SD)	성별 (명)	평균 언어능력점수 (SD)
수화	2급	보청기	19.89(0.99)	남(11) 여(24)	64.51(9.41)

2. 평가 도구

농학생의 어휘오류를 분석하기 위해서 작문 과제를 실시하였다. 작문 주제는 농학생에게 친숙한 주말, 친구, 취미, 가족에 관한 이야기로 학생들에게 150~300자의 범위 내에서 쓰도록 하였다. 이러한 주제는 교육과정평가원에서 실시한 한국어 능력 시험(16회~18회)의 초급 1급에 해당하는 작문 과제를 수정한 것이다. 학생들의 능력을 충분히 발휘할 수 있도록 시간제한을 두지 않았으며, 학생들 모두 작문 과제 실시 시간이 30분을 넘지 않았다.

3. 어휘오류분석 절차

농대학생의 어휘오류분석은 다음과 같은 절차로 실시하였다. 첫째, 농대학생들이

작성한 문장을 올바른 문장과 오류문으로 구별하였다. 이때 오류문이지만 문장의 의미파악이 전혀 불가능한 경우 제외하였다. 둘째, 문장의 오류유형을 분류하였다. 셋째, 농대학생의 오류문 가운데 수화에 의한 영향(언어 간 오류)과 한국어 규칙의 확대적용 및 불완전한 적용에 의한 오류(언어 내 오류)가 있는지 분석하였다.

본 연구의 어휘오류 유형은 이정희(2003), 임지아(2007)의 어휘오류 유형을 기준으로 분류하였다. 먼저 대치, 누락, 첨가로 나누어 보고 대치의 경우 형태적 오류, 의미적 오류, 통사적 오류, 표현적 오류, 전략적 오류로 다시 분류하였다. 형태적 오류는 형태상 또는 발음이 유사하여 잘못 표기한 경우이며, 부분적인 의미 중첩에 의한 유의어적 오류나 의미적 상·하위 관계에 의한 오류는 의미적 오류로 보았다. 또한 어휘 합성 및 파생 등 한국어 어휘의 구조적 특징에 대한 이해 부족으로 인한 오류는 통사적 오류로, 언어적 오류와 담화적 오류가 보이는 경우는 표현적 오류로, 신조어 및 코드 전환의 경우는 전략적 오류로 분류하였다. <표 2>에 분석 기준으로 사용한 오류 유형을 요약하였다. 그리고 오류 문장 가운데 오류의 원인을 언어 간 오류와 언어 내 오류로 나누어 살펴보았다. 언어 간 오류는 수화에 의한 오류이고, 언어 내 오류로는 한국어 규칙의 확대적용 및 불완전한 적용에 의한 오류이다.

<표 2> 오류 유형 분석기준

분석기준		조작적 정의
오류유형	대치	적절한 어휘 대신 부적절한 어휘로 잘못 표기한 경우
	누락	어휘를 생략하는 경우
	첨가	불필요한 말을 덧붙인 경우
대치 하위유형	형태적	형태상으로 또는 발음이 유사하여 잘못 쓴 오류
	의미적	의미적으로 비슷한 어휘들을 정확하게 사용하지 못하여 생긴 오류
	통사적	어휘 합성 및 파생 등 한국어 어휘의 구조적 특징에 대한 이해 부족으로 인한 오류
	표현적	언어적 오류와 담화적 오류
	전략적	신조어를 사용하거나 코드 전환을 한 경우
오류 원인	언어 간	한국 수화 어휘와 한국어 어휘가 일대일로 대응되지 않기 때문에 나타나는 오류이거나 한국 수화의 문법 체계가 한국어 사용에 영향을 주어 일어나는 오류
	언어 내	한국어 규칙을 습득한 후에 규칙을 잘못 적용하거나 과잉적용하여 생기는 오류

4. 채점자간 신뢰도

오류유형 자료분석 결과에 대한 평가자간 일치율을 구하였다. 연구자와 국어교육 전공자 1인간의 평가자간 신뢰도를 구한 결과 90%였으며, 일치하지 않은 문장의 경우 오류기준을 논의한 후에 자료를 재검토하였다. 재검토를 통해 다시 분석한 오류문장의 분석결과가 두 평가자 모두 일치하지 않을 경우, 제3평가자의 채점 결과를 통해 3명 가운데 2명이 동의한 결과로 채점하였다.

Ⅲ. 결 과

1. 어휘오류유형

총 4편의 작문과제에서 35명의 농대학생이 쓴 425문장을 살펴보았다. 그 가운데 의미해독이 불가능한 문장 29문장을 제외하고 오류문 132문장에 대한 어휘오류 분석결과 대치오류가 53.03%로 가장 많이 나타났으며, 첨가오류는 26.52%였으며, 누락오류는 20.45%를 보였다. 오류문장 가운데 어휘에 대한 정확한 이해 부족으로 생기는 대치오류가 가장 많았으며, 그 다음으로 특정 어휘를 생략하는 누락의 경우와 특정 어휘를 덧붙이는 첨가의 오류 순으로 나타났다. 대치어휘오류의 하위범주유형을 분석한 결과, 형태적 오류 4.29%, 의미적 오류 38.57%, 통사적 오류 10.00%, 표현적 오류 47.14%였으며, 전략적 오류는 나타나지 않았다. 분석 결과를 <표 3>에 요약하였다

<표 3> 오류유형 분석 결과

분석기준		오류율(%)
오류유형	대치	53.03
	누락	20.45
	첨가	26.52
대치 하위유형	형태적	4.29
	의미적	38.57
	통사적	10.00
	표현적	47.14
	전략적	0.00

1) 대치오류

대치 오류 가운데 가장 많이 나타난 것은 표현적 오류였는데, 이는 농대학생이 언어관계에 대한 이해가 충분하지 않음을 보여준다.

ㄱ. 엄마는 **주부생활합니다.**

ㄴ. 일요일은 기숙사에 계속 있으면서 미국드라마를 재미있게 보다가 독서 **보고** 미드를 보다가 계속 반복하며 하루를 보냈다.

ㄷ. 누나는 3살 위이고 중학교 **국어 쌤 되고** 쇼핑, 친구 놀러가기를 좋아한다.

ㄹ. 엄마는 원래 내가 태어나기 전에 직업이 **간호사되었어요.**

ㅁ. 멀리 등대 앞에 보이고 바다로 **구경해서** 횃집에 맛나게 많이 먹었어요.

위의 예에서와 같이 주어와 서술어 그리고 목적어와 서술어의 호응이 잘 이루어지지 못하고 있다. ㄱ의 ‘주부생활합니다’는 ‘주부이십니다’의 잘못된 표현인데, 이는 단어 간의 호응, 즉 언어 관계를 잘못 알고 있기 때문이다. ㄴ의 예에서도 ‘독서’ 뒤에 따라 올 수 있는 단어, 즉 언어 관계를 잘못 알고 있기 때문에 ‘하고’ 대신에 ‘보고’라고 하였다. ㄷ은 주어 ‘누나는’ 다음에 ‘국어쌤이고’라고 하여 주어가 지시하는 대상의 속성이나 부류를 지정하는 뜻을 나타내는 서술격 조사 ‘이다’가 와야 하는데, ‘되다(되고)’라고 잘못 표현하였다. ㄹ 역시 ‘직업이’와 호응되기 위해서는 ‘간호사이다’가 적절하다. ㅁ의 예는 ‘바다로 구경하다’ 보다는 ‘바다로 구경가다’ 또는 ‘바다를 구경하다’가 더 적절한데, 단어 간의 호응 관계를 잘못 알고 표현하였다. 이처럼 농대학생은 특히 단어 간의 호응관계, 즉 언어 관계를 매우 어려워하는 것으로 보인다.

대치오류 유형 가운데 표현적 오류 외에도 농대학생은 의미적으로 비슷하지만 정확하게 사용하지 못해서 나타난 의미적 오류 유형도 많이 나타났다. 의미적 오류 유형의 대표적인 예를 보면 아래와 같다.

ㄱ. 동생과 같이 **분위기를** 구경하고 맛있는 것을 먹고 즐거웠다.

ㄴ. 요즘 주말에 가끔 놀이를 했는데 이제 **없어요.**

ㄷ. 여동생은 나보다 **한수위** 2학년인데 뷰티스타일학과였습니다.

ㄹ. ○○은 **지금** 일하고 나서 바쁘다고 가끔씩 연락이 하고 그렇습니다.

ㅁ. 가족 4명이고 **기독교출신입니다.**

ㄱ문장의 의미는 파악할 수 있지만, 좀 더 정확하게 표현하기 위해서는 환경에서 만들어지는 느낌을 의미하는 ‘분위기’ 보다는 구경하는 대상인 ‘경치’ 또는 ‘주변’이라는 어휘가 목적어가 되어야 한다. ㄴ의 경우도 맥락상 어떤 의미를 전달하려하는지 알 수는 있지만, ‘놀이를 하다’의 부정 표현으로 ‘없다’라는 어휘보다는 ‘안 한다’라는 어휘를 사용하는 것이 더 올바른 표현이다. ㄷ의 문장은 맥락상 여동생이 글쓴이 보다 ‘한 학년 위’라는 표현을 하기 위해 단수(段數)가 높다는 표현인 ‘한 수 위’라고 잘못 표현을 하였고, ㄹ의 경우도 ‘지금’과 ‘요즘’의 정확한 의미의 차이를 이해하지 못하므로 생긴 오류이다. 그리고 ㅁ의 ‘출신’은 학교나 직업과 관련된 신분관계를 의미할 때만 사용되는 것으로 이 문장에서는 ‘출신’보다는 ‘집안’이라는 어휘가 더 적절할 것이다. 이처럼 어휘의 미묘한 차이를 알고 사용할 수 있어야 하지만, 자연스러운 의사소통상황에서 언어습득이 어려웠던 농학생은 어휘의 정확한 의미역이나 어휘의 미묘한 의미차이를 잘 모르기 때문에 이러한 오류가 발생하기 쉽다.

대치 오류 가운데 통사적 오류의 예를 살펴보면, ㄱ과 ㄴ에서처럼 문법적인 어휘오류를 보이고 있다.

- ㄱ. 왜냐면 노래를 들으면 스트레스도 **풀고** 마음이 편안해진다.
- ㄴ. 힘든 날이면 **폭쉬게 합니다**.
- ㄷ. PSLR카메라 찍거나 영화 **본거**를 자주한다.
- ㄹ. 평택에 와서 간단한 커피 한잔과 맛있는 음식을 **먹기곤** 한다.
- ㅁ. 조금씩 들어가면서 운동하고 싶은데 너무 재미있어서 운동이 잘 **끊기질 않는다**.

맥락에 비추어 볼 때, ㄱ의 경우 ‘풀고’가 아니라 ‘풀리고’로 피동으로 표현해야 하고, ㄴ의 경우는 ‘폭쉬게 합니다’처럼 사동으로 표현하는 것이 아니라 ‘폭쉽니다’인 주동으로 표현하는 것이 올바른 표현이다. ㄷ의 경우 내포된 문장을 만들기 보다는 ‘영화 보다’를 명사형으로 ‘영화 보기’로 표현해야 한다. ㄹ의 경우 ‘먹기곤’이 아니라 ‘먹곤 한다’ 또는 ‘먹습니다’로 능동형으로 표현하는 것이 올바르다. ㅁ의 경우에도 ‘끊다’에 접미사 ‘기’를 넣어 피동형으로 표현하는 것이 바람직하지 않다. 어휘오류 가운데 어휘과생에 관한 이해부족으로 생기는 오류(10%)가 많이 발생하지는 않았지만, 어휘에 관한 지식과 사용이 완전히 숙달되지 못한 것으로 보인다.

대치 오류가운데 가장 낮게 나타난 형태적 오류의 예를 보면 철자 형태상 유사하여 잘못 쓴 오류 표현이다.

- ㄱ. 나는 주말마다 티비를 항상 **큵니다**.
- ㄴ. 공모전으로 특선 **냈어요**.

ㄱ과 ㄴ 모두 형태적으로 또는 발음상 유사하여 잘못 쓴 경우로 ‘툽니다’를 ‘큵니다’로 표기하였고, ‘됐어요’를 ‘냈어요’로 잘못 표기한 경우임을 알 수 있다. 이러한 오류는 4.29%로 거의 나타나지는 않았지만, 시각적으로 유사하여 잘못 표기하는 경우가 가끔씩 나타남을 알 수 있다.

2) 누락오류

농대학생들에게 나타난 누락오류의 예를 보면, ㄱ의 경우 ‘쇼핑’이라는 단어 속에 이미 활동이 포함되어 있기에 ‘쇼핑하기’로 표현하지 않아도 되지만, ‘음악’이라는 단어 속에는 활동이 내포되어 있지 않기에 ‘음악듣기’로 표현하는 것이 바람직하다. ㄴ의 문장에서는 ‘곳은’이라는 어휘를 생략하여 올바른 문장으로 완성되지 못하였다. ㄷ의 문장에서는 문맥상 ‘누구를’를 생략하고 있으며, ㄹ의 문장에서는 ‘가장으로 하라면’이 아니라 ‘가장 좋아하는 친구라면’으로 좀 더 정확하게 밝혀주어야 한다. ㅁ의 문장에서는 ‘교회에서 드리고’라고 하였기에 ‘기도’라는 단어가 자동적으로 떠오르지만, 올바른 문장으로 완성하기 위해서는 ‘기도’라는 어휘를 넣어주는 것이 바람직하다.

- ㄱ. 쇼핑이나 **음악을** 즐겨한다.
- ㄴ. 가장 기억에 **남았던** 남산타워였어요.
- ㄷ. 가장 좋아하는 친구는 진지하게 생각한 적이 없어서 지금은 **쫄지** 모르겠다.
- ㄹ. 대학교 안에서 가장 좋아하는 친구는 ○○과 ○○랑 또 다른 과 친구들도 많은데 **가장으로 하라면** ○○이다.
- ㅁ. 주말에는 드라마 보고 일요일은 ○○교회에서 **드리고** 청소도 합니다.

3) 첨가오류

농대학생들은 대치오류 다음으로 불필요한 항목을 덧붙이는 첨가오류를 많이 보였다. ㄱ의 예를 보면 ‘토요일이나 일요일’이라는 어휘를 사용하였기 때문에 ‘주말때’라는 말을 더 첨가할 필요는 없다. 그리고 ㄴ의 예를 보면, ‘엄마는 뉴스를 잘 보십니다’에서 ‘잘’이라는 단어를 첨가하여 ‘자주, 열심히’라는 의미를 표현할 수 있지만, 엄마가 가장 좋아하는 것임을 이미 앞에서 제시하였기에 ㄴ의 문장에서는 ‘잘’을 쓰는 것이 자연스럽지 못하다. ㄷ의 예를 보면, 이미 ‘뉴질랜드에서 공부를 합니다.’라는 문장에 유학이라는 의미가 포함되어 있기 때문에 더 이상 어휘를 첨가

할 필요는 없다. ㄹ의 예를 보면, ‘놀러가는 것입니다’ 라는 표현을 하였기에 ‘어디에’ 라는 의미를 덧붙일 필요는 없다. ㄱ의 예에서도 ‘여행간다’ 라는 표현에 ‘어디’ 라는 어휘는 불필요하다.

- ㄱ. 토요일이나 일요일에 **주말 때** 집으로 갑니다.
- ㄴ. 엄마는 가장 좋아하는 것은 뉴스를 **잘** 보는 것입니다.
- ㄷ. 저는 대학생이고 동생은 중학생이지만 뉴질랜드(에서) **유학에서** 공부를 합니다.
- ㄹ. 형은 가장 좋아하는 것은 친구들이랑 **어디에** 놀러가는 것입니다.
- ㅁ. 가족이 **어디** 좋은 곳에 여행 간다.

2. 중간언어입장에서 본 어휘사용 특성

1) 언어 간 오류: 수화의 영향에 의한 오류

수화를 주 의사소통 도구로 사용하는 청각장애학생들의 어휘오류의 형태를 살펴보면, 한국 수화 어휘와 한국어 어휘가 일대일로 대응되지 않기 때문에 나타난 것으로 보이는 오류 형태가 많다. 다음의 예는 비슷한 의미의 한국어 어휘가 수화표현으로는 하나이기 때문에 나타나는 오류이다.

- ㄱ. 친구들이 오래 만났어 **어디** 장소에 놀고 한다.
- ㄴ. ○○은 **지금** 일하고 나서 바쁘다고 가끔씩 연락이 하고 그렇습니다.
- ㄷ. 거의 모든 시간을 **수면**으로 시간을 보내는데 그렇지 않은 경우는 영화를 봅니다.

ㄱ의 예에서 보면 ‘어떤’ 대신에 ‘어디’ 라고 대치 오류를 보이는데 이는 ‘어디, 무엇, 어떤’ 과 같은 어휘를 나타내는 수화가 겹지만 펴고 나머지는 주먹 쥔 손을 흔드는 [무엇]라는 수화 하나로 표현되기 때문에 나타난 오류이다. 이러한 오류를 줄이기 위해 학교 현장에서는 ‘어디’ 라는 수화는 [무엇 + 장소]라는 수화로 표현하기도 한다. 그러나 한국수화는 ‘어디, 무엇, 어떤’ 이 하나의 수화로 표현된다. 따라서 장소 앞에는 ‘어떤’ 이라는 관형어가 와야 하지만 수화에서는 ‘어떤’ 과 ‘어디’ 의 형태가 같으므로 두 어휘를 구분하지 못하고 잘못 사용한 것이다.

ㄴ의 예도 한국어에서는 현재 시점을 나타내는 어휘가 지금, 오늘, 최근, 요즘 등 다양한 반면에 한국수화에서는 [지금]이라는 수화 어휘 하나로 표현된다. 이에 수화를 사용하는 농학생들은 현재 시점을 나타내는 다양한 어휘의 사용을 문맥에 따라 적절하게 사용하지 못하는 오류를 자주 범한다. ㄷ의 경우도 잠, 잠자다, 수면이라는 한국어 어휘가 한국수화로는 [잠]이라는 하나의 수화로 표현되기 때문에 생긴

오류이다. 즉 한국어 어휘의 다양한 의미역과 활용에 풍부하게 노출되지 못한 농학생의 경우 어떤 경우에 수면이라는 어휘를 사용해야 하는지에 대한 지식이 부족하기 때문에 생긴 오류 형태이다.

다음의 예는 수화표현과 한국어 표현이 다름으로 인해 생기는 오류이다. 즉 수화에서는 표현하지 않아도 되지만 한국어에서는 어휘로 꼭 나타내야 하는 경우가 있으며, 또한 한국어에서는 표현하지 않아도 되지만 수화 표현에서는 심층구조 속의 의미를 표층구조로 가져와 자세히 풀어서 표현을 해야 하는 경우가 있다. 이에 따라 한국어로 표현할 때도 수화의 이러한 표현의 간접 때문에 발생한 오류의 예이다.

- ㄱ. 좋은 주말 **때** 하루종일 힘들어요.
- ㄴ. 엄마는 **주부생활**합니다.

ㄱ의 예는 수화에서 시간을 나타내는 조사 ‘에’가 없기 때문에 나타난 오류이다. 즉 한국수화에서는 시간을 나타내는 조사 ‘에’가 없어도 주말이라는 시간적 어휘에 의해 충분히 의미전달이 가능하다. 따라서 청각장애학생들은 한국어 조사 ‘에’를 사용하지 않거나 잘못 사용하는 경우가 많다. 특히 이 예에서 ‘때’라는 어휘를 첨가하는 오류를 보인 것은 한국어 학습 과정에서 의미를 명확하게 전달하기 위해 좋은 주말 다음에 시간을 나타내기 위해 [때]라는 수화를 사용하였기 때문으로 보인다.

ㄴ의 예 역시 ‘주부’라는 어휘를 나타내는 수화 어휘가 없기 때문에 생긴 오류이다. 즉 엄마가 주부라는 의미를 수화로 표현하기 위해서는 ‘엄마가 집안일을 맡아 꾸러 간다’는 의미를 수화로 풀어서 설명해야 한다. 그 과정에서 직장을 다니지 않고 집안일만을 한다는 의미에서 ‘직장생활’과 대를 이루는 의미로 ‘주부’라고 하는 어휘 뒤에 ‘생활’이라는 어휘를 과잉으로 첨가하므로 생긴 오류이다.

다음은 한국어와 한국수화의 문법이 다르므로 인해 한국어 문장 구성 시에 한국수화의 간접이 일어나므로 나타난 오류 형태이다. 즉 한국수화는 한국어와는 엄연히 다른 문법체계가 있다. 이러한 한국수화의 문법 체계가 한국어 사용에 영향을 미치게 되는 것이다.

- ㄷ. 왜냐면 노래를 들으면 스트레스도 **풀고** 마음이 편안해진다.
- ㄸ. 오늘은 **비 없어요**.
- ㄹ. 이제 주말에 가끔 놀이를 했는데 이제 **없어요**.

한국어와는 달리 한국수화 문장은 피동문이 존재하지 않고 대부분의 문장을 능동문으로 표현한다. 따라서 ㄴ의 예처럼 피동문을 능동문으로 나타내는 오류를 자주 보인다. ㄱ과 ㄷ의 예는 한국수화와 한국어의 부정 표현이 다른 데서 기인한 오류이다. 한국수화에서 상태를 나타내는 부정문은 [없다]라는 수화를 사용한다. 즉 ‘비가 오지 않는다’는 수화로 할 때 [비] [없다]이다. ㄱ과 ㄷ은 이러한 수화의 부정문이 한국어 문장 구성 시에 영향을 미치므로 나타난 오류 형태이다.

다음의 예는 한국수화 문장을 한국어 어휘로 일대일 대응하여 표기하는 형태로 문장을 구성하므로 발생한 오류 형태이다. 즉 수화식으로 한국어를 표현하므로 나타나는 오류 형태이다.

- ㄱ. 배드민턴을 매일 많이 배우고 앞으로 **선수 싶어요.**
- ㄷ. **한달마다** 1~2번 만난 사이에요.
- ㄴ. 동생과 같이 **분위기를** 구경하고 맛있는 것을 먹고 즐거웠다.
- ㄷ. 친구들이 **오래** 만났어 어디 장소에 놓고 한다.

ㄱ의 예를 보면, ‘앞으로 선수가 되고 싶다’라는 의미인데, 이 문장을 수화로 하면 [앞으로] [선수] [싶다]이다. ㄱ은 이러한 수화 문장을 한국어 어휘로 일대일 대응하여 표현하였기 때문에 생긴 오류이다. ㄷ은 ‘매달 1~2번’이라는 의미를 나타내기 위해서인데, 이를 수화로 표현하면 [한달] [마다] [1] [2]이다. ㄷ 역시 수화 문장을 한국어 어휘로 일대일 대응하여 표현하였기 때문에 생긴 오류이다.

ㄴ은 ‘(주변)경치를 구경했다’는 의미인데, 수화에서는 [경치]와 [구경]이라는 수화가 같으므로 반복 사용을 피하기 위해 [주변] [구경하다]라는 수화로 표현한다. 그런데 [주변]이라는 수화와 [분위기]라는 수화가 같으므로 생긴 오류이다.

ㄷ 문장은 친구들이 아침 일찍 만나서 오랜 시간 어떤 장소에서 놓고 있다는 의미이므로 한국어로는 친구들이 ‘일찍 만나’라고 표현해야 한다. 그러나 수화에서는 이른 시간에 만나서 오랜 시간을 함께 있다고 풀어서 표현을 한다. 즉 수화에서는 [친구] [만나다] [시간] [일찍] [오랫동안] [놀다] [어디] [장소]라고 표현하는데, 이러한 문장에서 [시간] [일찍]이라는 수화는 생략하여도 의미 전달이 가능하지만 [오랫동안]이라는 수화는 생략하지 않는다. 따라서 이러한 수화 표현의 영향이 한국어 문장에 나타난 것으로 보인다.

2) 언어 내 오류: 한국어 규칙의 잘못된 적용

한국어는 피동보조어간을 통해 피동문을, 사동보조어간이나 ‘-게 하다’를 통해 사동문을 만든다. 그러나 한국수화에서는 피동문이나 사동문이 존재하지 않고 주동

문으로 표현되므로 수화를 사용하는 농학생들은 피동문이나 사동문을 구성하는 데 어려움을 느끼며, 사동문이나 피동문을 만드는 규칙을 학습한 후에는 그 규칙을 잘못 적용하기도 한다. 다음의 예는 한국어 학습 과정에서 익힌 사동문과 피동문을 구성하는 규칙을 과잉 일반화하거나 잘못 적용하므로 나타난 오류 형태이다.

- ㄱ. 힘든날이면 **폭쉬게 합니다.**
- ㄴ. 평택에 와서 간단한 커피 한잔과 맛있는 음식을 **떡기곤** 한다.
- ㄷ. 조금씩 들어가면서 운동하고 싶은데 너무 재미있어서 운동이 잘 **끊기질 않는다.**

ㄱ은 ‘힘든 날이면 폭 쉰다’라는 주동문인데 사동문으로 잘못 구성한 오류이다. ㄴ은 ‘떡곤 한다’라는 주동문을 ‘-기-’라는 피동보조어간을 잘못 사용하여 피동문으로 만든 예이다. ㄷ 역시 ‘운동을 끊지 못한다’라는 주동문을 ‘-기-’라는 피동보조어간을 잘못 사용하여 피동문으로 만든 예이다.

한국수화에서는 명사와 동사의 형태가 같은 경우가 많다. 즉 [공부]와 [공부하다], [노래]와 [노래하다]의 형태가 같다. 따라서 명사에 ‘-하다’를 붙여 동사를 만드는 데 어려움을 느낀다. 그러나 이러한 한국어 규칙을 습득한 후에는 그 규칙을 과잉 적용하거나 잘못 적용하는 경우가 많다. ㄷ과 ㄹ이 하다를 붙여 동사를 만드는 규칙을 잘못 적용한 예이다.

- ㄹ. 생각 많이 좋아하고 **최선합니다.**
- ㅁ. 멀리 등대 앞에 보이고 바다로 **구경해서** 횃집에 만나게 먹었어요.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 농대학생 35명에게 작문과제를 실시하여 어휘오류유형을 살펴보았다. 농대학생에게 쓰기는 대학 생활 동안 그리고 미래의 직업을 갖는데 있어서 매우 중요한 능력이지만 여전히 그들에게는 매우 힘들고 어려운 과제이다. 따라서 본 연구에서는 그 어려움의 원인을 어휘에 초점을 두어 살펴보고 어떠한 어휘오류를 보이는지 그리고 그 원인이 무엇인지 알아보았다.

어휘오류분석 결과 대치오류(53.05%)가 가장 많이 나타났고, 첨가(26.52%), 누락(20.52%)순으로 나타났다. 대치 오류유형가운데 표현적 오류가 47.14%로 가장 많이 보였으며, 의미적 오류도 38.57%로 높게 나타났다. 대치 오류 중에서 표현

적 오류가 가장 빈번하게 나타난 것은 본 연구에 참여한 농대학생이 주어와 서술어의 호응에 대한 이해가 아직까지 부족함을 보여준다. 주어와 서술어의 호응이 적절하지 못하다면 정확한 의미전달이 어렵게 된다. 호응이 적절하지 않은 문장을 읽을 경우에는 독자가 상황에 맞게 의미를 추론하여 읽을 수밖에 없고, 이 경우에 전달하고자 하는 문장의 의미가 잘못 전달 될 수도 있다. 그러므로 간단한 의사소통이 아닌 정확한 언어사용으로 나아가기 위해서는 어휘의 쓰임을 정확하게 알고 있어야 한다. 농학생의 경우 청력손실로 인해 자연스런 구어적 경험이 충분하지 않기 때문에 함께 사용되는 단어들 간의 쓰임에 대한 형식적 교육이 요구된다. 즉 어휘를 가르칠 때 그 의미뿐만 아니라 문장 예시를 통해 함께 자주 사용되는 어휘를 보여주고 익히게 할 필요가 있을 것이다.

대치오류 가운데 두 번째로 많이 나타난 어휘오류유형은 의미적 오류였다. 의미적 오류는 단어들끼리 의미적으로 비슷하지만 미묘한 차이가 있어서 맥락에 따라 다르게 사용된다. 이러한 의미적 오류는 어린 시절부터 사건과 연결되어 다양한 언어에 노출된다면 자연스럽게 습득이 가능한 것이지만, 그렇지 못한 경우 이러한 단어들이 가지는 의미나 어감 차이를 형식적 교육을 통해 배워야 한다. 어휘를 안다는 것은 단순히 어휘의 의미만을 아는 것이 아니라, 다른 단어와의 관계 그리고 쓰임에 대해 알아야 한다. 따라서 청각적 언어적 경험이 부족한 농학생이 어휘를 정확하게 사용하기 위해서 즉 타인에게 정확한 의사전달을 하기 위해서는 비슷한 의미를 보이는 어휘 중에서 어떤 것을 선택하는 것이 적절한지 알고 있어야 한다. 이러한 단어 간의 미묘한 차이를 알기 위해서는 어휘를 가르칠 때 비슷한 의미를 가지는 단어들도 함께 알려주고 어떠한 차이가 있는지 알게 할 필요가 있다.

농대학생은 대치오류 가운데 통사적 어휘오류를 보였고, 이러한 문법적인 어휘오류로 사동 피동을 과잉 일반화하여 사용하는 모습을 통해 아직도 한국어 규칙을 과잉 적용하는 모습을 확인할 수 있었다.

어휘오류의 원인은 크게 언어 내 오류와 언어 간 오류로 분류해 볼 수 있다. 언어 내 오류는 학습한 한국어 규칙을 잘못 적용하므로 발생하는 오류인데, 본 연구 결과에서 농대학생들은 아직도 사동문이나 피동문을 만드는 규칙을 과잉적용하거나 불완전하게 적용하는 오류를 보이고 있었다. 또한 ‘-하다’를 붙여 동사를 만드는 규칙을 과잉적용하거나 불완전하게 적용하고 있었다.

또한 농대학생의 제1언어인 수화에 의한 영향으로 어휘오류를 범하는 경우도 본 연구에서 살펴볼 수 있었다. 이는 한국어와 한국수화가 다른 언어이기 때문이다. 한국어와 한국수화는 완전히 다른 문법 체계를 가지고 있으며, 한국어와 한국수화 어휘는 일대일로 대응되지 않는다. 즉 비슷한 의미의 한국어 어휘들이 수화로는 하나의 표현만이 존재하기도 하고, 한국어 어휘의 의미역과 수화어휘의 의미역이 다르다. 이에 따라 수화를 사용하는 농대학생은 한국어 표현에서 자신의 제1언어인 수화

의 간섭이나 영향을 받을 수 있다. 본 연구에 참여한 대학생들의 오류에서도 보면 한국어에서는 비슷한 의미의 다양한 표현이 존재하지만 수화에서는 단일 표현인 어휘의 사용에서 단어들 간의 관계나 맥락에 의해 적절한 어휘를 선택하지 못하는 오류를 보였다. 또한 한국어와 수화 표현의 차이 때문에 간섭을 받아 한국어에서는 표현하지 않아도 되는 어휘를 첨가하여 표현하거나, 수화에 대응하는 한국어 어휘를 일대일로 나열하는 수화식 문장 표현의 오류를 보였다. 이러한 결과는 본 연구에 참여한 농대학생이 아직도 어휘발달이 불완전 단계로서 불충분한 어휘 지식과 제1언어에 대한 영향이 여전히 남아있는 단계에 머물러 있음을 나타낸다.

Jiang(2000)의 제2언어 어휘발달 모델에 비추어 보면 농대학생은 아직도 완전 통합(full integration) 단계에 이르지 못하였음을 알 수 있다. Jiang(2000)은 제2언어 학습자의 어휘발달을 세 단계로 나누어 보았는데 첫 단계는 word association 단계, 두 번째 단계는 lemma mediation 단계, 마지막 단계는 full integration 단계로 보았다. 첫 번째 단계에서는 제2언어의 단어와 대응되는 제1언어 단어와의 연합을 통해서 학습자는 단어를 기억하게 된다. 이 단계에서 학습자가 지니고 있는 제2언어의 어휘집에는 단지 단어의 형태(form) 정보만을 가지고 있을 뿐이며 단어의 구문적, 의미적 정보는 가지고 있지 않은 상태이다. 따라서 제2언어의 어휘집에는 형태 정보만을 가지고 있기 때문에 제2언어의 단어를 이해하고 산출하기 위해서는 반드시 제2언어와 대응되는 제1언어의 어휘집 정보(구문, 의미적 정보)가 필요하다. 즉 제2언어의 어휘의 의미와 문법적 정보는 제1언어와의 연결을 통해서만 이용할 수가 있다. 학습자는 제2언어의 의미와 문법적 정보가 제2언어 어휘집에 통합되어 있지 않고, 대응되는 제1언어 어휘집의 활성화를 통해 이루어지기 때문에 자연스런 상황에서 자동적으로 인출되기가 어려울 수 있다. 수화에 영향이나 간섭에 의해 나타나는 오류를 보이는 경우가 바로 이 word association 단계에 머물고 있다는 증거이다.

2단계인 lemma mediation 단계도 제2언어 학습자는 제2언어를 직접적으로 사용할 수는 있지만 제1언어의 간섭오류가 여전히 존재한다. 이 단계의 언어학습자는 스스로 맥락을 통해 어휘를 학습하기 보다는 개념적으로 제1언어의 연합을 통해서 주로 제2언어의 어휘를 배우게 된다. 즉 아직도 제2언어 어휘항목의 개념적 표상이 약하기 때문에 제1언어로 인한 오류가 여전히 존재한다. 3단계에서는 제2언어 어휘의 의미, 구문, 통사적 부분이 제2언어의 노출을 통해 습득하고, 제2언어의 어휘 목록에는 어휘의 의미, 구문, 통사적 언어적 지식이 들어 있다. 따라서 제2언어 어휘를 익히는데 제1언어에 의존하지 않고 제2언어의 어휘를 사용할 수 있다.

이와 같이 Jiang(2000)의 어휘발달 모델에 근거하여 농대학생의 어휘발달을 유추해보면, 본 연구에 참여한 농대학생은 1단계와 2단계에 있는 것으로 보인다. 농대학생은 제1언어의 간섭오류가 여전히 존재하고 있는 것으로 보이고, 이는 제2언어 어휘집에 3단계처럼 완전한 정보를 갖추지 못하고 제1언어와 연결하여 사용하기 때문

이다. 즉 첫 번째 단계의 어휘발달에 있는 농대학생의 경우에는 한국어 어휘를 수화의 연결을 통해 한국어 어휘를 기억할 것이다. 한국어에 대한 어휘지식이 없고 단지 한국어의 형태(form)만 어휘집에 있기 때문에 다른 의미적, 구문적 정보는 한국어와 대응되는 수화의 어휘집에서 가져와야 한다. 따라서 이러한 단계에 있는 농학생은 한국어를 산출할 때 그들의 제1언어인 수화에 의한 오류를 범하는 경우가 많을 것이다.

농학생의 경우 불충분한 구어적 경험으로 인하여 완전한 한국어 어휘지식을 갖 추기가 어려웠다. 따라서 농학생이 한국어의 어휘를 배우기 위해서는 마치 건청인이 제2언어를 배우는 것처럼 보다 구조화된 형식적 교육이 필요하다고 본다. 앞에서 살펴 보았듯이 농학생들은 어휘발달의 1단계와 2단계에만 머물러서는 안 된다. 이러한 단계를 넘어가기 위해서는 농학생에게 어휘를 가르칠 때 다양한 전략을 사용하다가 점차 언어 내 전략(intralingual strategies)을 사용하는 것이 바람직할 것이다. Jiang(2004)은 어휘교수 전략으로 크게 언어 간 전략, 언어 내 전략, 언어 외 전략 세 가지로 나누고 있는데, 언어 간 전략(interlingual strategies)은 목표어의 어휘를 가르칠 때 학생이 이미 가지고 있는 제1언어지식을 연결하여 가르쳐 주는 것이고, 언어 외 전략(extralingual strategies)은 목표어의 어휘를 그림, 사물, 물리적인 맥락을 사용하여 알려주는 것이고, 언어 내 전략은 목표어의 어휘를 목표언어의 언어적 수단인 동의어, 정의내리기, 언어적 맥락 등을 활용하여 알 수 있도록 하는 것이다. 따라서 제1언어로 수화를 사용하는 농학생이 한국어의 어휘를 배울 때 처음에는 수화와 대응시키면서 또는 그림 등을 활용하여 한국어 어휘를 습득하도록 도울 수 있다. 그리고 이러한 단계에서는 무엇보다도 제1언어인 수화와 제2언어인 한국어 어휘의 정확한 의미역의 차이와 사용 맥락의 차이 등을 명시적으로 가르칠 필요가 있다. 그러나 이러한 어휘 교육만 받는다면 농학생은 여전히 수화에 의한 간접으로 한국어 사용 오류를 보일 것이다. 그러므로 반드시 마지막에는 언어 내 전략을 포함시켜 농학생의 한국어 어휘집에 한국어에 대한 총체적 어휘 지식을 쌓을 수 있도록 도와주는 것이 정확한 한국어 어휘 사용을 향상시키는 데 도움이 될 것이다.

참고문헌

- 강창욱 (1994). 청각장애 학생 언어의 통사구조분석. **난청과 언어장애**, 17(1), 11-48.
- 김영익, 김종현 (2008). 조기통합된 이중언어 사용 난청유아의 언어습득에 관한 중단연구. **언어치료연구**, 17(2), 171-188.
- 김용효 (2008). 초등부 청각장애아동의 품사별 어휘사용 분석. 석사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 김유미 (2000). 학습자 말뭉치를 이용한 한국어 학습자 오류 분석 연구. 석사학위 논문, 연세대학교 대학원.
- 박혜진, 배소영 (2003). 청각장애 유아의 어휘 발달. **언어청각장애연구**, 8(1), 66-81.
- 석동일 (1992). 청각장애학생의 어미활용능력. **난청과 언어장애**, 15(1), 23-32.
- 옥정달, 윤병천 (2008). 청각장애학생의 어휘력에 관한 연구. **언어치료연구**, 17(3), 165-179.
- 이순자 (1987). 문법의 분석: 영어 화자의 한국어 습득과정에서 일어난 오류를 중심으로. 석사학위 논문, 연세대학교 대학원.
- 임지아 (2007). 한국어의 어휘오류 연구 -중간언어 관점에서-. **동남어문논집**, 24, 207-230.
- 왕혜숙 (1995). 영어화자의 한국어 작문에 나타난 어휘상 오류분석. **이중언어학회지**, 12, 383-399.
- 이정희 (2002). 한국어학습자의 표현 오류 연구. 박사학위 논문, 경희대학교 대학원.
- 장은숙, 원성욱 (2005). 수화사용 농학생의 사동문과 피동문에 대한 오류분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(2), 85-104.
- 정은희 (2001). 청각장애 학생의 문장이해에 관한 연구. **특수교육학연구**, 36(1), 207-232.
- 조현용 (2000). **한국어 어휘 교육 연구**. 서울: 박이정.
- 채옥주, 김병하 (1994). 청각장애 아동의 기초어휘 이해력 조사. **언어치료연구**, 4, 87-111.
- 최성규 (2003). 명사의 의미망 분석을 통한 건청 아동과 청각장애 아동의 개념어휘 및 의미어휘 발달 비교. **특수교육학연구**, 38(2), 35-55.
- Coder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Coder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-159.
- DeVilliers, J., & Pomerantz, S. (1992). Hearing-impaired students learning new words from written context. *Allied Psycholinguistics*, 13, 409-431.
- Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Herman, P. A., Andersom, R. C., Pearson, P. D., & Nagy, W. E. (1987). Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. *Reading Research Quarterly*, 22, 263-284.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21, 47-77.
- Jiang, N. (2004). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. *The Modern Language Journal*, 88, 416-432.

- Jiang, N. (2007). Effect of interlingual strategies on L2 vocabulary teaching. *Sino-US English Teaching*, 4(12), 1-5.
- LaSasso, C., & Davey, B. (1987). The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. *Volta Review*, 89, 211-220.
- Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Nemser, W. (1971). Approximative system of foreign learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-124.
- McEvoy, C., Marschark, M., & Nelson, D. L. (1999). Comparing the mental lexions of deaf and hearing individuals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 312-320.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Cambridge, MA: Brookling Books.

Vocabulary Error Analysis of Deaf College Students
who Use Sign Language

Won, Seong Ok

Department of Sign Language Interpretation,
Korea National College of Rehabilitation & Welfare

Lee, Yun Sun

Department of Special Education, Dankook University

<Abstract>

The purpose of this study is to investigate the characteristics of vocabulary error. The subjects were 35 deaf college students who use sign language. They composed an essay about weekend, friend, hobby, and family. Error types were classified into replacement, omission and addition, then replacement errors were divided into formative, semantic, syntactic, expressive and strategical error. The results were as follows. These errors of deaf students were analyzed in relation to interlanguage. First, replacement errors were made the most frequently, then were followed by addition errors, omission errors. For the types of replacement error, expressive errors were made the most frequently, then were followed by semantic, syntactic and formative errors. They didn't make a strategical error. Second, deaf college students made errors in relation to their sign language(interlingual error) and the accurate use of Korean words(intralingual error). This vocabulary error analysis could assess the level of Korean words of deaf college students from the viewpoint of interlanguage. These results of error analysis suggest that it is needed to develop more effective methods of vocabulary learning for deaf students.

Key Words

: vocabulary error, replacement, omission, addition, interlingual error,
intralingual error

논문 접수: 2011. 04. 25 심사 시작: 2011. 05. 09 게재 확정: 2011. 06. 15