

A Comparative Study of Narrative Abilities between Korean-English Bilingual and Korean Monolingual Children

Jaehee Hwang, Dongsun Yim

Department of Communication Disorders, Ewha Womans University, Seoul, Korea

Correspondence: Dongsun Yim, Ph.D.
Department of Communication Disorders,
Ewha Womans University, 52 Ewhayeodae-gil,
Seodaemun-gu, Seoul 03760, Korea
Tel: +82-2-3277-6720
Fax: +82-2-3277-2122
E-mail: sunyim@ewha.ac.kr

Received: January 1, 2026
Revised: March 12, 2026
Accepted: March 18, 2026

This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2021S1A3A2A01096102).

Objectives: This study compared Korean narrative abilities between Korean-English bilingual and Korean monolingual children aged 6–8 years, examined cross-linguistic performance within the bilingual group, and investigated associations between language experience and narrative abilities. **Methods:** 17 Korean-English bilingual and 14 Korean monolingual children completed storytelling and retelling tasks using the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). Narrative macrostructure (story grammar) and microstructure (number of different words [NDW], mean length of utterance in morphemes [MLU-m]) were analyzed using mixed ANCOVAs with age as a covariate for group comparisons, repeated-measures ANOVAs for within-bilingual comparisons, and Pearson correlations for language experience analyses. **Results:** No significant group differences were found in Korean story grammar total scores or microstructure; however, bilingual children scored significantly higher on story grammar element-level analysis. Within the bilingual group, story grammar did not differ across languages, whereas MLU-m was significantly longer in Korean than English. Recall tasks yielded higher story grammar and NDW scores than telling tasks, with the recall advantage in MLU-m more pronounced in Korean. English exposure and usage time positively correlated with English microstructure, and parental Korean use during affectionate communication positively correlated with children's Korean story grammar. **Conclusion:** Narrative macrostructure transfers across languages, whereas microstructure is shaped by language-specific features and experience. Language proficiency and both quantitative and qualitative aspects of language experience should be considered when assessing bilingual children's narrative abilities.

Keywords: Bilingual children, Korean-English, Narrative abilities, Macrostructure, Microstructure, Language experience

이중언어 아동의 언어발달은 단일언어 아동과는 다른 특성을 지니고 있어 평가 방식에 대한 신중한 고려가 필요하다. 이중언어 아동은 두 언어에 노출되기 때문에, 어휘나 문법 능력이 두 언어에 분산되어 발달할 수 있으며(Kroll & Stewart, 1994), 언어 경험에 따라 각 언어의 발달 양상이 달라지기도 한다(Hoff & Core, 2015). 특히 단일언어 규준에 기반한 표준화 검사는 두 언어에 걸쳐 통합적으로 발달시키는 이중언어 아동의 언어 능력을 충분히 파악하지 못할 수 있다.

‘내러티브’는 이중언어 아동들의 언어 능력을 파악할 수 있는 유

용한 평가 방식으로 알려져 있다. 내러티브는 담화(discourse)의 한 유형으로(Owen, 2008), 단순히 어휘나 문법 지식을 넘어서 인과적으로 관련된 사건을 시간 순서에 따라 조직하여 구어로 말하는 것이다(Hughes et al., 1997; Peterson, 1990). 내러티브 과제는 문화적·언어적 편향이 적고 아동의 자연스러운 언어 사용을 관찰할 수 있으며, 두 언어 간 비교가 가능하기 때문에(Gagarina et al., 2012) 이중언어 아동의 평가에 널리 사용된다. 또한 이야기를 산출하는 과정에서 표준화된 검사만으로는 측정하기 어려운 언어 능력을 파악할 수 있다(Bitetti & Hammer, 2021; Botting, 2002; Hughes et al.,

1997; Laing & Kamhi, 2003; Schneider & Hayward, 2010). 아동의 내러티브 능력은 연령에 따라 점진적으로 발달하며, 특히 학령기에 접어들면서 급격한 발달이 이루어진다. 학령전기 아동들은 시간적 순서에 따라 사건을 나열하는 수준의 단순한 이야기를 산출하는 반면, 학령기에 이르면 인물의 목표, 시도, 결과로 구성된 완전한 에피소드 구조를 포함한 보다 완전한 내러티브를 산출할 수 있게 된다(Peterson & McCabe, 1983; Schneider et al., 2006). Lindgren (2023)은 Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)을 활용하여 6세와 8세 스웨덴어 단일언어 아동의 이야기 산출 및 회상 능력을 비교하였으며, 8세 아동이 6세 아동에 비해 유의하게 높은 이야기 구조 점수를 나타냈다고 보고하였다. 이는 만 6-8세가 내러티브 거시구조 발달의 주요 시기임을 시사한다.

일관성 있는 내러티브를 산출하기 위해서는 이야기를 구조화하는 능력인 거시구조와 어휘 다양성과 구문 복잡성 등을 포함한 능력인 미시구조가 필요하다(Boudreau, 2007; Paul, 2001). 거시구조는 이야기의 전체적인 구조를 구성하며, 이야기 문법(story grammar)이 거시구조 능력을 측정하는 지표로 사용된다(Heilmann et al. 2010; Stein & Glenn, 1979). 이야기 문법의 구성 요소는 Stein과 Glenn (1979)의 분류에 따르면 배경(setting), 계기 사건(initiating event), 목적(goal), 시도(attempt), 결과(outcome), 반응(reaction)으로 이루어진다. ‘배경’은 이야기의 장소, 시간, 등장인물 정보를 제공하며, ‘계기 사건’은 문제가 발생하거나 변화가 시작되는 사건을 의미한다. ‘내적 반응’은 계기 사건에 대한 주인공의 감정이나 생각을 나타내며, ‘목적’은 특정 상황을 해결하거나 원하는 상태에 도달하기 위한 목표를 의미한다. ‘시도’는 등장인물이 자신의 목적을 달성하기 위해 수행하는 행동이며, ‘결과’는 시도에 대한 성공 또는 실패의 결과를 의미한다. ‘반응’은 결과에 대한 주인공의 감정적 또는 행동적 반응으로 이야기를 마무리하는 요소이다. 미시구조는 개별 언어의 특성을 반영하며, 어휘 다양성을 나타내는 다른 낱말 수와 구문 복잡성을 나타내는 평균 형태소 길이, 평균 낱말 길이 등이 미시구조 능력을 측정하는 지표로 사용된다. 미시구조는 응집력 있는 내러티브를 산출하는 데 영향을 준다(Altman et al., 2016). 아동의 종합적인 내러티브 능력을 파악하기 위해서는 거시구조와 미시구조를 함께 평가하는 것이 중요하다(Gagarina et al., 2016).

내러티브 과제는 연구목적에 따라 ‘산출’과 ‘회상’ 방식으로 실시할 수 있다. 산출 방식은 아동이 연속된 그림을 보고 독립적으로 이야기를 구성하는 방식이며, 회상 방식은 연구자가 들려준 모델 이야기를 듣고 동일한 그림을 보며 이야기를 재구성하는 방식이다. 산출 과제와 회상 과제 간에도 수행력 차이가 관찰될 바 있는데, 회상 과제에서 산출 과제보다 더 높은 거시구조 수행력을 나타내는 경향

이 있음이 보고되었다(Lindgren, 2023; Otwinowska et al., 2020). 한편, 산출과 회상 과제의 이야기 문법 수행력에 유의한 차이가 나타나지 않았다고 보고한 선행연구도 존재한다(Mavis et al., 2016).

이중언어 아동의 내러티브 능력을 이해하기 위해서는 단일언어 아동과의 비교가 중요한 출발점이 된다. 단일언어 아동은 이중언어 아동의 모국어(L1) 내러티브 능력을 평가하는 기준을 제공할 수 있다. 아동의 내러티브 거시구조를 단일언어 아동과 비교한 선행연구들은 혼재된 결과를 보고하고 있다. Boerma 등(2016)은 단일언어와 이중언어 아동의 내러티브 거시구조를 비교한 결과, 언어장애 유무만이 수행력에 영향을 미쳤을 뿐 이중언어 사용 여부는 유의한 차이를 가져오지 않았다고 보고하였다. 이는 내러티브 거시구조가 제2외국어의 경험이나 노출에 독립적임을 시사한다. 반면, Kunari 등(2016)은 핀란드어-스웨덴어 이중언어 아동과 핀란드어 단일언어 아동의 내러티브를 비교한 연구에서, 산출 과제에서는 단일언어 아동이 유의하게 높은 이야기 거시 구조 점수를 나타낸 반면 회상 과제에서는 두 집단 간 차이가 나타나지 않았음을 보고하였다. 과제 유형 및 연구 맥락에 따라 단일언어-이중언어 집단 간 내러티브 수행력의 차이가 상이하게 나타나며, 이는 추가적인 연구의 필요성을 시사한다.

한편, 이중언어 아동이 구사하는 두 언어는 서로 영향을 주고받으며 발달한다. Cummins (1980)의 상호의존적 발달 가설(developmental interdependence hypothesis)에 따르면, 이중언어 아동의 두 언어는 하나의 공통된 기저 능력(Common Underlying Proficiency)을 공유하며, 한 언어에서 습득한 능력이 다른 언어로 전이(cross-linguistic transfer)된다. 선행연구에서는 이중언어 아동들이 내러티브 과제에서 두 언어 간 일관된 거시구조 능력을 보였으며(Bohnacker, 2016; Montanari, 2004), 모국어 능력이 제2언어 능력에 긍정적인 영향을 준다고 보고되었다(Huang et al., 2022; Kan & Kohnert, 2005). 반면, 이중언어 아동의 미시구조 능력은 거시구조와는 다른 패턴을 보인다. 미시구조는 특정 언어의 체계에 의존하기 때문에 언어 간 전이 가능성이 낮으며(Altman et al., 2016; Berman & Slobin, 1994), 미시구조 수행력은 언어 노출량과 같은 언어 경험과 관련이 있다고 보고되었다(Cohen et al., 2021).

나아가, 이중언어 아동의 언어 경험과 환경은 다양하기에 이중언어 아동의 언어 능력을 평가할 때에는 언어 경험 및 환경을 함께 고려해야 한다. 언어 경험은 이중언어 아동의 언어 발달 및 평가와 밀접하게 연관되며(Andreou et al., 2021; Yim et al., 2020), 이중언어 아동의 언어 능력을 예측하는 주요 요인으로 보고되었다(Bedore et al., 2016). 가정 내 언어 노출의 양과 질, L1과 L2 간 상호작용, L2 노출 시기와 맥락, 환경적 요인 등에 따라 각 언어의 습득 정도가 달

라질 수 있기 때문이다(Davison & Hammer, 2012; Goodrich et al., 2021; Phillips et al., 2025). 선행연구에 따르면 내러티브의 거시구조 능력은 언어 노출량이나 경험과 일관된 관련성을 보이지 않는 반면 (Tribushinina et al., 2022), 미시구조는 언어 노출량과 밀접한 관련을 보이는 것으로 보고되었다(Perez et al., 2023). 한편, 이중언어 아동의 연령이 높아질수록 언어 경험과 미시구조 능력에는 유의한 상관관계가 나타나지 않는다는 연구도 존재한다(Bedore et al., 2012).

현재까지 이중언어 아동의 내러티브 능력에 관한 연구는 영어-유럽어 이중언어 아동을 중심으로 이루어져 왔다(Bohnacker, 2016; Otwinowska et al., 2020; Squires et al., 2014). 한국어는 영어와 어순, 격조사 체계, 형태론적 특성(교착어 vs. 고립어) 등에서 영어와 유형적으로 상이한 특성을 지니고 있으며(Nam & Ko, 2001), 타 언어쌍을 대상으로 한 연구결과를 한국어-영어 이중언어 아동에게 직접 적용하는 데는 한계가 있다. 또한 한국어-영어 이중언어 아동은 가정과 학교에서의 언어 노출 환경, 노출 시기, 언어 우세성 등에서 다른 언어쌍의 이중언어 아동과 구별되는 고유한 언어 경험을 지닐 것으로 추측한다. 따라서 한국어-영어 이중언어 아동의 내러티브 능력을 거시구조와 미시구조의 측면에서 체계적으로 분석하는 연구가 필요하다. 이에 본 연구에서는 한국어 단일언어 아동 및 한국어-영어 이중언어 아동을 대상으로 MAIN을 사용하여 내러티브의 거시구조(이야기 문법)와 미시구조(어휘 다양성, 구문 복잡성)를 비교 분석하고, 이중언어 아동의 두 언어 간 수행력 차이 및 언어 경험과 내러티브 능력 간의 관계를 살펴보는 것을 목적으로 한다. 또한 본 연구의 결과는 한국어-영어 이중언어 아동의 언어 발달 특성에 대한 이해를 높이고, 이중언어 아동의 언어 능력을 보다 정확하게 평가하고, 중재방향을 설정하는 데에 임상적 기초자료로 사용될 수 있을 것이다.

본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1) 단일언어 아동 vs. 이중언어 아동 집단 간 한국어(L1) 이야기 산출 및 회상 과제 수행력(이야기 문법, 다른 낱말 수, 평균형태소길이)에 유의한 차이가 있는가?

1-1) 단일언어 아동 vs. 이중언어 아동 집단 간 한국어(L1) 이야기 산출 및 회상 과제 수행력(이야기 문법 요소별, 다른 낱말 수, 평균형태소길이)에 유의한 차이가 있는가?

2) 이중언어 아동 집단의 한국어(L1)와 영어(L2) 이야기 산출 및 회상 과제 수행력(이야기 문법, 다른 낱말 수, 평균형태소길이)에 유의한 차이가 있는가?

2-1) 이중언어 아동 집단의 한국어(L1)와 영어(L2) 이야기 산출 및 회상 과제 수행력(이야기 문법 요소별, 다른 낱말 수, 평균형태소

길이)에 유의한 차이가 있는가?

3) 이중언어 아동집단의 이야기 말하기 수행력(이야기 문법, 다른 낱말 수, 평균형태소길이)과 언어 환경 및 경험(언어 누적 노출 시간, 언어 노출 및 사용 시간, 의사소통 유형별 부모의 L1 사용률, 어휘 능력) 간 관계는 어떠한가?

연구방법

연구대상

본 연구는 국외에 거주하는 만 6-8세 한국어-영어 이중언어 아동 17명(M=7, F=10), 한국에 거주하는 단일언어 아동 14명(M=9, F=5), 총 31명을 대상으로 하였다. 선정 기준은 다음과 같다.

한국어 단일언어 아동

연구 참여 신청서와 부모 보고형 아동 언어 능력 평가 도구를 바탕으로 선별한 단일언어 아동 대상자 선정 기준은 다음과 같다. 1) 한국에서 출생하여 가정에서 한국어를 사용하며, 2) 영어권 국가에 거주하거나 영어를 사용하는 교육 기관에 재학한 경험이 없으며, 3) 한국어를 사용하는 교육 기관에 재학하고, 4) 한국판 핵심언어 임상평가(Korean Clinical Evaluation of Language Fundamentals, K-CELF-5; Pae et al., 2023)에서 핵심언어지수(Core Language Index)가 85 (-1 SD) 이상, 5) 한국 카우프만 간편지능검사-2(Korean Kaufman Brief Intelligence Test-II, K-BIT2; Moon, 2020) 결과 동작성 지능 지수가 85 (-1 SD) 이상, 6) 부모 보고형 아동 언어 능력 평가 도구(Korean Brief Parent Report, KBPR; Han & Yim, 2018) 결과 아동의 언어 및 발달력 총점이 -1 SD 이상, 7) 시각 및 청각 등의 동반 장애가 없으며, 말·언어장애 이력이 없다고 보고된 아동을 대상으로 하였다.

한국어-영어 이중언어 아동

연구 참여 신청서와 부모 보고형 아동 언어 능력 평가 도구를 바탕으로 선별한 한국어-영어 이중언어 아동 대상자 선정 기준은 다음과 같다. 1) 한국 또는 외국에서 출생하여 가정에서 한국어를 사용하고, 2) 영어를 사용하는 교육 기관에서 영어에 1년 이상 노출이 되었으며, 3) 한국판 핵심언어 임상평가(K-CELF-5; Pae et al., 2023)와 Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Fourth Edition(CELF-4; Semel et al., 2003) 중 적어도 한 검사에서 핵심언어지수가 85 (-1 SD) 이상, 4) 한국 카우프만 간편지능검사-2(K-BIT2; Moon, 2020) 결과 동작성 지능 지수가 85 (-1 SD) 이상, 5) 부모 보고형 아동 언어 능력 평가 도구(KBPR; Han & Yim, 2018) 결과 아동의 언

Table 1. Participants' characteristics

Characteristic	MO (N = 14)	BI (N = 17)	<i>t</i>
Age (mo)	93.07 (10.17)	102.35 (9.99)	-2.46**
Nonverbal IQ ^a	132.21 (9.73)	125 (13.47)	1.62
Receptive vocabulary ^b	167.57 (5.51)	170.35 (4.59)	-1.46
Expressive vocabulary ^b	152.36 (8.19)	147.65 (6.72)	1.70

Values are represented as mean (SD).

MO = Monolingual children; BI = Bilingual children.

^aKaufman brief intelligence test 2nd edition (K-BIT-2; Moon, 2020), ^bVocabulary test for Korean English bilingual children (VOKEB; Yim, in press).

***p* < .01.

어 및 발달력 총점이 -1 SD 이상, 6) 시각 및 청각 등의 동반 장애가 없으며, 말·언어장애 이력이 없다고 보고된 아동을 대상으로 하였다. 본 연구에 참여한 이중언어 아동들은 인도네시아 및 말레이시아에 위치한 국제학교에 재학 중이며, 가정에서는 주양육자와 한 국어(L1)로 소통하는 순차적 이중언어 아동들이다. 이중언어 아동의 한국어(L1) 수준은 K-CELF-5를 통해 평가하였으며, 핵심언어 지수 평균은 120점(SD = 9.53)으로 또래 기준 대비 평균 상위 수준에 해당하였다. 영어(L2) 수준은 CELF-4를 통해 평가하였으며, 핵심언어지수 평균은 106.4점(SD = 11.93)으로 영어를 사용하는 국가의 또래 기준 대비 평균 범위 내에 해당하였다.

두 집단의 생활연령 및 비언어성 지능의 통제가 잘 이루어졌는지 확인하기 위하여 독립표본 *t*-검정을 실시한 결과 Table 1에서 나타난 바와 같이, 연령을 제외한 모든 항목에서 집단 간 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한 핵심언어 임상평가 결과 모두 정상 발달 아동으로 판별되었다.

실험과제

내러티브 평가

본 연구에서는 한국어 및 영어 이야기 말하기 평가를 위해 Multilingual Assessment Instrument for Narrative-Revised (MAIN; Gagarina et al., 2019)의 2가지 이야기 자료(Cat, Baby Goats)를 사용하였다. MAIN은 Language Impairment Testing in Multilingual Settings (LITMUS)의 일부로 다언어 환경에서의 언어 장애 평가를 위해 개발된 검사 도구이다. 단일언어 및 이중언어 아동의 내러티브 능력을 평가할 수 있으며, 청소년과 성인의 평가에도 활용된다. MAIN은 현재 80개 이상의 언어로 번안되어 있으며, 전 세계적으로 널리 사용되고 있어 이중언어 아동 평가에 적합한 도구로 알려져 있다 (Lindgren, 2023). MAIN은 6개의 그림으로 구성된 4개의 이야기('Cat', 'Dog', 'Baby Birds', 'Baby Goats')가 평행한 구조로 설계되어 있으며, 이야기들은 인지 및 언어적 복잡성, 거시 구

조와 미시 구조, 문화적 적절성이 통제되어 있다. 하나의 이야기는 3개의 완전한 에피소드들로 구성되어 있으며, 각 에피소드는 한 명의 등장인물을 중심으로 이야기 문법 요소인 '배경', '계기 사건', '목적', '시도', '결과', '내적 반응'을 모두 갖추고 있다.

이야기 문법 채점 방식은 아동의 내러티브에 각 이야기 문법 요소가 포함되어 있으면 1점, 포함되지 않았다면 0점을 부과한다. '배경'의 경우, 한 에피소드당 1명씩 총 3명의 인물이 언급되면 각각 1점씩 부과하며, 추가로 시간과 장소가 나타나면 각각 1점씩 부과하여 배경 점수는 최대 5점이다. '계기사건', '목적', '시도', '결과', '반응'은 각 에피소드당 1점씩, 3개의 에피소드를 합산하여 각각 3점씩 부여된다. 따라서 이야기 문법 요소를 모두 포함하여 내러티브를 산출할 시 총 20점(배경 5점+나머지 5개 요소×3점)이 만점이 된다. 또한, 이야기 문법 요소별 수행력을 파악하기 위해 이야기 문법 요소별 총점 대비 해당 이야기 문법 요소 점수의 비율을 계산하여 백분율로 환산하였다.

다른 낱말 수 분석은 한국어 낱말 구분 방법(Kim, 1997)에 제시된 방법에 따라 분석하였다. 띄어쓰기 낱말을 구분하여 코딩한 후 CLAN 소프트웨어를 통해 활용형의 단어를 모두 원형으로 바꾼 후 명령어 'freq +t*(파일 이름)(파일 이름).cha'를 입력하여 다른 낱말 수를 자동으로 산출하였다. 영어 다른 낱말 수 또한 활용형의 단어를 모두 원형으로 바꾼 후 동일한 방식으로 분석하였다(MacWhinney, 2000).

평균 형태소 길이 분석은 아동의 한국어 내러티브 발화를 T-unit으로 구분하여 Kiwi v.0.14.0 (Korean Intelligent Word Identifier; Lee, 2022) 프로그램을 사용하여 자동으로 평균 형태소 길이를 산출하였다. 영어 발화도 동일하게 영어 형태소를 분류한 후, T-unit 수로 나누어 평균 형태소 길이를 구하였다. 발화 구분은 T-unit 발화 구분 원칙(Kim, 1997)에 따라 구분하였으며, 같은 말을 여러차례 반복하거나 습관적으로 쓰는 의미 없는 발화는 분석에서 제외하였다. 영어 내러티브 발화 역시 같은 기준을 적용하여 T-unit을 구분하였다.

어휘 능력 평가

본 연구에서는 한국어 및 영어 어휘 능력 평가를 위해 Vocabulary Test for Korean English Bilingual Children (VOKEB; Yim, in press)을 실시하였다. Kroll과 Stewart (1994)의 수정된 위계모델 (Revised Hierarchical Model, RHM)에 따르면 이중언어 사용자의 언어 환경과 노출되는 맥락이 다르기 때문에 이중언어 아동의 어휘 지식은 두 언어에 분산되어 있다. 일부 단어는 모국어로는 알고 있지만, 제2외국어로는 모르고 있고 반대의 경우도 존재한다. 따라

서 이중언어 아동의 어휘 능력을 정확하게 파악하기 위해 한국어로 전체 어휘를 검사한 뒤, 오반응한 어휘를 영어로 알고 있는지 확인하여 합산점수를 측정하였다.

이중언어 아동 언어 환경 설문

본 연구에서는 이중언어 아동의 언어 환경 및 언어 경험을 파악하기 위해서 부모 보고 이중언어 사용 및 노출 설문(Bilingual Input Output Survey, BIOS; Lee & Yim, 2025)과 부모 언어 사용 설문지(Parental Language Environment Questionnaire, PLEQ; Hong & Yim, 2019)를 일부 수정하여 사용하였다. 설문지를 통해 아동이 평일과 주말에 한국어/영어로 노출된 시간, 한국어/영어를 사용하는 시간, 처음 영어에 유의미하게 노출된 나이, 의사소통 상황 및 유형별 부모의 한국어(L1) 사용률 등의 정보를 수집하였다. 설문지는 주중과 주말로 구분하여 아동이 깨어 있는 일과 시간 동안 ‘한국어’, ‘영어’ 환경에 각각 몇 시간 노출 및 사용하는지를 조사하였다. 수집된 자료를 바탕으로 전체 깨어 있는 시간 중 각 언어별 노출 및 입력 비율을 계산한 후, 주중 5일과 주말 2일의 가중평균을 적용하여 일평균 언어 노출 비율을 산출하였다. 또한, 부모의 상황별 L1 (한국어) 사용 비율은 ‘오전 활동’, ‘방과후 활동’, ‘학습 상황’, ‘책읽기 상황’, ‘긍정적 의사소통’, ‘부정적 의사소통’, ‘인성적 의사소통’의 7가지 상황에서 부모가 한국어와 영어를 사용하는 비율을 합산 100%가 되도록 기록하도록 하였다. 예를 들어, ‘긍정적 의사소통 상황’에서의 부모의 한국어 사용 비율 70%, 영어 사용 비율 30%와 같은 방식으로 응답하도록 하였다. 이중언어 아동의 언어 사용 및

노출 설문 결과와 부모의 상황별 L1 (한국어) 사용 비율은 Tables 2, 3과 같다.

연구절차

평가는 Zoom을 활용하여 비대면으로 아동과 1:1로 진행하였다. 원활한 평가를 위해 소음이 없는 독립된 실내 공간에서 실시하도록 안내하였다. 비대면 검사에 앞서 아동의 배경정보 및 발달력을 파악하기 위해 부모보고용 아동언어 능력평가 설문지(KBPR; Han & Yim, 2018)와 이중언어 사용 환경 설문(BIOS; Lee & Yim, 2025), 언어 환경 부모 설문(PELQ; Hong & Yim, 2019)을 온라인으로 발송하여 응답하도록 하였다. 모든 대상자는 비언어성 선별검사로 한국 카우프만 간편지능검사-2 (K-BIT-2; Moon, 2020)를 먼저 실시하였다. 이후, 언어성 선별검사로 단일언어 아동은 한국판 핵심언어 임상평가(K-CELF-5; Pae et al., 2023)를, 이중언어 아동은 한국판 핵심언어 임상평가와 (CELF-4; Semel et al., 2003)를 모두 실시하였다. 선별검사를 통해 정상 발달 아동임을 확인한 후 이중언어 아동 수용 및 표현 어휘력 검사(VOKEB; Yim, in press), MAIN (Gagarina et al., 2019)의 이야기 산출 및 회상 과제를 진행하였다. 이야기 산출 및 회상 과제는 산출 과제를 먼저 실시한 후 회상 과제를 진행하는 순서로 실시하였다. 먼저 검사자는 시간 순서대로 배열된 6개의 그림을 제시하고, 아동이 스스로 이야기를 구성하여 산출하도록 하였다. 회상 검사도 동일한 그림 자료를 사용하였으며 검사자가 이야기를 들려준 후 아동이 이야기를 회상하여 다시 말하도록 지시하였다. 아동이 산출한 이야기는 모두 녹음 후 전사하여 분석하였다.

단일언어 아동은 ‘고양이’ 이야기를 실시하는 조건과 ‘염소’ 이야기를 실시하는 조건 중 하나에 무선적으로 할당되었다. 단일언어 집단에서 이야기 유형(고양이 vs. 염소)에 따른 이야기 문법 점수의 차이를 검정한 결과, 두 집단 간 평균의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다($t(12) = -.41, p = .69$). 이중언어 아동의 경우, ‘고양이’ 이야기를 한국어로 먼저 실시하고 ‘염소’ 이야기를 영어로 실시하는 조건과 ‘염소’ 이야기를 한국어로 먼저 실시하고 ‘고양이’ 이야기를 영어로 실시하는 조건으로 균형배치하여 무선적으로 할당하였다. 이중언어 아동 집단 내에서 이야기 순서(한국어: 고양이, 영어: 염소

Table 2. Bilingual input output survey results (BIOS)

Characteristics	BI (N=17)
E-exposure period ^a (mo)	50.69 (16.36)
K-input ^b (hours per day)	5.80 (1.82)
K-output (hours per day)	6.19 (1.50)
E-input (hours per day)	8.95 (2.08)
E-output ^c (hours per day)	8.71 (1.40)

Values are presented as mean (SD).

BI=Bilingual children.

^aCumulative English exposure (month), ^bAverage daily exposure to Korean (hours per day), ^cAverage daily use of English (hours per day).

Table 3. Parents' L1 (Korean) usage rate (unit: %) by communication type and daily context

Affectionate communication ^a	Instructive communication	Value sharing communication	Morning routine ^b	After school	Learning/homework	Book reading
95.33 (8.84)	95.33 (8.06)	94.00 (10.83)	94.67 (12.58)	92.00 (13.76)	84.00 (21.23)	72.00 (29.48)

Values are presented as mean (SD).

^aParents' L1 usage rate of affectionate communication, ^bParents' L1 usage rate in Morning routine.

vs. 한국어: 염소, 영어: 고양이)에 따른 한국어와 영어의 이야기 문법 점수 차이를 검정한 결과, 두 집단 간 평균의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다(한국어 이야기 문법 점수 $t(15)=1.65, p=.12$, 영어 이야기 문법 점수 $t(15)=1.64, p=.12$). 즉, 이야기 주제는 아동의 문법 수행에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 또한, 이중언어 아동들은 검사 첫 회기에 한국어 과제를 먼저 실시하고, 두 번째 회기에 영어 과제를 실시하는 조건과 영어 과제를 먼저 실시하고 한국어 과제를 실시하는 조건으로 균형배치되어 무선적으로 할당되었다. 이중언어 아동 집단 내에서 검사 언어 순서에 따라 한국어 검사를 먼저 한 집단과 영어 검사를 먼저 한 집단의 이야기 문법 점수 차이를 검정한 결과, 두 집단 간 평균의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다(한국어 이야기 문법 점수 $t(15)=-.63, p=.54$, 영어 이야기 문법 점수 $t(15)=-1.07, p=.30$).

본 연구의 이야기 문법 총점에 대한 재점 신뢰도를 확인하기 위해, 언어병리학 전공 대학원생 1인과 전체 분석 자료의 약 16% (단일언어 아동 4개, 이중언어 아동 12개)를 무작위로 선정하여 평가자 간 신뢰도를 산출하였다. 신뢰도는 이원 혼합 모형의 절대 일치도에 근거한 급내상관계수(ICC)를 사용하여 산출하였다. 그 결과 단일 측도 계수가 .89 (95% CI [.72, .96])로 나타나 높은 수준의 평가자 간 신뢰도가 확인되었다.

통계적 처리

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS ver. 29 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA)와 jamovi ver. 2.3 (The jamovi project, 2022)을 사용하여 통계 처리하였다. 첫째, 두 집단(단일언어 vs. 이중언어 아동) 간 과제 유형(산출 vs. 회상)에 따른 한국어(L1) 이야기 문법 점수, 다른 낱말 수, 평균 형태소 길이에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 연령을 공변인으로 한 이원 혼합 공분산분석(two-way mixed ANCOVA)을 실시하였다. 또한 두 집단(단일언어 vs. 이중언어 아동) 간 과제 유형(산출 vs. 회상)에 따른 한국어 이야기 문법 요소별 수행력에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 연령을 공변인으로 한 삼원 혼합 공분산분석(three-way mixed ANCOVA)을 실시하였다. 둘째, 이중언어 아동 집단 내에서 과제 유형(산출 vs. 회상)에 따른 한국어(L1)와 영어(L2) 이야기 문법 점수, 다른 낱말 수, 평균 형태소 길이에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 이원 반복측정 분산분석(Two-way Repeated Measures ANOVA)을 실시하였다. 또한 이중언어 아동 집단 내에서 과제 유형(산출 vs. 회상)에 따른 한국어(L1)와 영어(L2) 이야기 문법 요소별 수행력, 다른 낱말 수, 평균 형태소 길이에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 삼원 반복측정 분산분석(Three-way Repeated Measures ANOVA)을 실시하

였다. 마지막으로, 이중언어 아동 집단의 이야기 수행력(이야기 문법, 다른 낱말 수, 평균 형태소 길이)과 어휘 능력, 언어 누적 노출 기간, 언어 노출 및 사용 시간, 의사소통 유형별(공정적 의사소통/부정적 의사소통/인성적 의사소통) 부모의 한국어(L1) 사용률 간 유의한 상관이 있는지 확인하기 위해 Pearson 적률 상관계수를 사용하여 상관분석을 실시하였다. 공분산분석 실시에 앞서 기본 가정을 검토하였다. 정규성은 Shapiro-Wilk 검정으로 확인한 결과, 단일언어 집단의 다른 낱말 수(NDW) 산출 과제($W=.847, p=.020$)와 이중언어 집단의 이야기 문법 회상 과제($W=.885, p=.039$)를 제외한 모든 변수에서 정규성 가정이 충족되었다($p>.05$). 공분산분석의 경우, 정규성 분포에서 다소 벗어나더라도 분석 결과의 신뢰도가 크게 저하되지 않는다는 선행연구(Schmider et al., 2010)에 근거하여 분석을 진행하였다. 등분산성은 Levene's 검정으로 확인한 결과, 모든 변수에서 집단 간 등분산 가정이 충족되었다($p>.05$).

연구결과

단일언어 아동과 이중언어 아동의 과제 유형에 따른 한국어 이야기 말하기 수행력 차이

단일언어 아동과 이중언어 아동의 과제 유형에 따른 한국어 이야기 문법 수행력 차이

한국어 단일언어 아동과 한국어-영어 이중언어 아동의 과제 유형(산출 vs. 회상)에 따른 이야기 말하기 총점의 평균과 표준편차는 Table 4와 같다. 한국어 이야기 말하기 수행력의 경우, 연령을 공변인으로 하여 이원 혼합 공분산분석을 통해 주효과 및 상호작용 효과를 분석한 결과, 집단의 주효과는 유의하지 않았다($F_{(1,28)}=3.200, p=.084$). 과제 유형의 주효과도 유의하지 않았다($F_{(1,28)}=.024, p=.878$). 과제 유형과 집단 간 이차 상호작용 효과도 유의하지 않았다($F_{(1,28)}=.163, p=.690$).

한국어 단일언어 아동과 한국어-영어 이중언어 아동의 과제 유형(산출 vs. 회상)에 따른 이야기 문법 요소별 평균과 표준편차는 Table 5와 같다. 이야기 문법 요소별 차이를 구체적으로 살펴보기 위해 연령을 공변인으로 한 이원 혼합 공분산분석을 통해 주효과 및 상호작용 효과를 분석한 결과, 집단의 주효과는 유의한 것으로 나타났다($F_{(1,28)}=4.206, p=.050$). 이중언어 아동의 한국어 이야기

Table 4. Descriptive statistics of Korean story grammar by task type and group

	Production	Recall
MO (N=14)	10.21 (1.67)	12.93 (1.54)
BI (N=17)	11.18 (2.16)	14.47 (2.79)

Values are represented as mean (SD).

문법 요소별 수행력($M=64.2$, $SD=2.56$)이 단일언어 아동($M=56.0$, $SD=2.84$)보다 유의하게 높았다. 과제 유형의 주효과는 유의하지 않았다($F_{(1, 28)}=.040$, $p=.843$). 이야기 문법 요소의 주효과도 유의하지 않았다($F_{(3.77, 105.69)}=1.162$, $p=.331$). 과제 유형과 집단 간 이차 상호작용 효과($F_{(1, 28)}=.261$, $p=.614$), 이야기 문법 요소와 집단 간 이차 상호작용 효과($F_{(3.77, 105.69)}=1.338$, $p=.262$), 과제 유형과 이야기 문법 요소와 집단 간 삼차 상호작용 효과($F_{(3.88, 108.58)}=1.583$, $p=.186$) 모두 유의하지 않았다. 과제 유형에 따른 이야기 문법 요소별 수행력은 Figure 1에 제시하였다.

단일언어 아동과 이중언어 아동의 과제 유형에 따른 한국어 다른 낱말 수 수행력 차이

한국어 단일언어 아동과 한국어-영어 이중언어 아동의 과제 유형

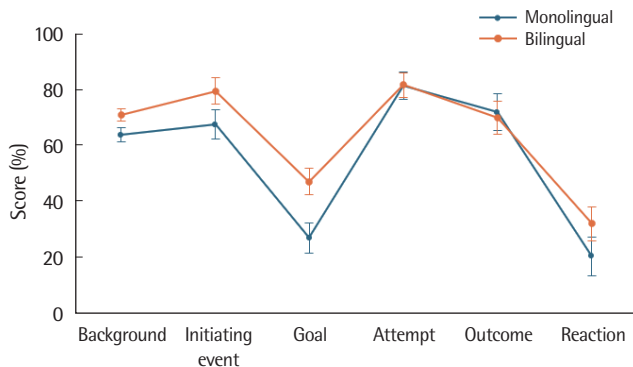


Figure 1. Performance on story grammar elements by group.

Table 5. Descriptive statistics of performance on Korean story grammar elements (unit: %) by task type and group

Story grammar elements	KOREAN		BI (N=17)	
	Production	Recall	Production	Recall
Setting	61.43 (2.64)	68.57 (2.97)	68.24 (2.39)	74.12 (2.70)
Initiating event	57.14 (7.21)	73.81 (6.32)	80.39 (6.54)	84.31 (5.74)
Goal	16.67 (6.08)	45.24 (7.89)	33.33 (5.52)	50.86 (7.16)
Attempt	85.71 (6.30)	76.19 (4.65)	74.51 (5.71)	92.16 (4.22)
Outcome	66.67 (7.11)	83.33 (7.59)	60.78 (6.45)	76.47 (6.88)
Reaction	11.91 (6.43)	35.71 (9.53)	11.77 (5.83)	49.02 (8.65)

Values are represented as mean (SD).

Table 6. Descriptive statistics of Korean number of different words (NDW) by task type and group

	Production	Recall
MO (N=14)	35.93 (12.89)	45.64 (9.12)
BI (N=17)	44.65 (15.50)	47.71 (12.15)

Values are represented as mean (SD).

(산출 vs. 회상)에 따른 다른 낱말 수의 평균과 표준편차는 Table 6과 같다. 한국어 다른 낱말 수의 경우, 연령을 공변인으로 한 이원 혼합 공분산분석을 통해 주효과 및 상호작용 효과를 분석한 결과, 집단의 주효과는 유의하지 않았다($F_{(1, 28)}=.513$, $p=.480$). 과제 유형의 주효과도 유의하지 않았다($F_{(1, 28)}=.413$, $p=.526$). 과제 유형과 집단 간 이차 상호작용 효과도 유의하지 않았다($F_{(1, 28)}=1.113$, $p=.301$).

단일언어 아동과 이중언어 아동의 과제 유형에 따른 한국어 평균 형태소 길이 수행력 차이

한국어 단일언어 아동과 한국어-영어 이중언어 아동의 과제 유형(산출 vs. 회상)에 따른 한국어 평균 형태소 길이의 평균과 표준편차는 Table 7과 같다. 한국어 평균 형태소 길이의 경우, 연령을 공변인으로 한 이원 혼합 공분산분석을 실시한 결과, 집단의 주효과는 유의하지 않았다($F_{(1, 28)}=.037$, $p=.849$). 과제 유형의 주효과 역시 유의하지 않았다($F_{(1, 28)}=.015$, $p=.905$). 과제 유형과 집단 간 상호작용 효과 또한 유의하지 않았다($F_{(1, 28)}=.890$, $p=.353$).

이중언어 아동의 언어 및 과제 유형에 따른 이야기 말하기 수행력 차이

이중언어 아동의 언어 및 과제 유형에 따른 이야기 문법 수행력 차이

한국어-영어 이중언어 아동의 언어(한국어 vs. 영어) 및 과제 유형(산출 vs. 회상)에 따른 이야기 말하기 총점의 평균과 표준편차는 Table 8과 같다. 이야기 문법 수행력의 경우, 이원 반복측정 분산분석을 통해 주효과 및 상호작용 효과를 분석한 결과, 언어의 주효과는 유의하지 않았다($F_{(1, 16)}=.378$, $p=.547$). 과제 유형의 주효과는 유의하였다($F_{(1, 16)}=29.99$, $p<.001$). 회상 과제의 이야기 문법 총 점수($M=14.67$, $SD=2.64$)가 산출 과제의 이야기 문법 총 점수($M=$

Table 7. Descriptive statistics of Korean mean length of morphemes (MLU-m) by task type and group

	Production	Recall
MO (N=14)	10.14 (1.95)	12.79 (2.19)
BI (N=17)	10.64 (2.25)	12.67 (2.64)

Values are presented as mean (SD).

Table 8. Descriptive statistics of narrative performance by language and task type in bilingual children

	Production	Recall
Korean (L1)	11.24 (2.36)	14.47 (2.79)
English (L2)	12.18 (1.47)	14.29 (2.73)

Values are presented as mean (SD).

Table 9. Descriptive statistics of performance on story grammar elements (unit: %) by language and task type in the bilingual children

Story grammar elements	Korean (L1)		English (L2)	
	Production	Recall	Production	Recall
Setting	68.24 (12.37)	74.12 (11.76)	69.41 (10.29)	76.47 (10.57)
Initiating event	80.39 (26.51)	84.31 (26.66)	88.24 (16.42)	86.27 (16.91)
Goal	33.33 (23.57)	56.86 (28.30)	47.06 (78.23)	41.18 (30.11)
Attempt	74.51 (25.08)	92.16 (14.57)	70.59 (30.92)	80.39 (31.31)
Outcome	60.78 (31.70)	76.47 (32.84)	78.43 (20.21)	84.31 (23.91)
Reaction	11.76 (23.40)	49.02 (35.59)	17.65 (29.15)	50.98 (35.59)

Values are presented as mean (SD).

Table 10. Post-hoc test results for differences in performance across story grammar elements in bilingual children

	M (SD)	Setting	Initiating event	Goal	Attempt	Outcome	Reaction
Setting	72.06 (7.30)			**			***
Initiating event	84.80 (12.58)			***			***
Goal	44.61 (22.81)	**	***		**	**	
Attempt	79.41 (18.20)			**			***
Outcome	75.00 (17.68)			**			***
Reaction	32.35 (16.10)	***	***		***	***	

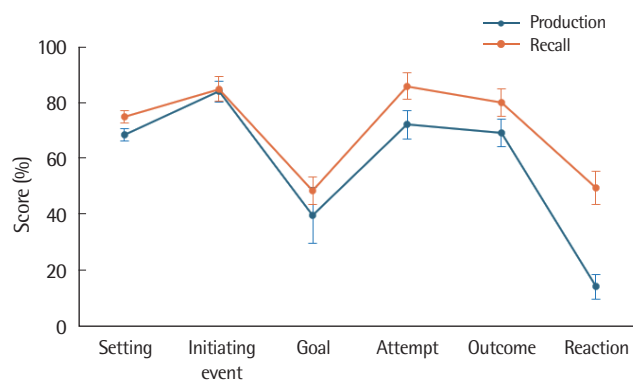
Values are presented as mean (SD).

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

11.42, $SD = 2.47$)보다 유의하게 높았다. 과제 유형과 언어 간 이차 상호작용은 유의하지 않았다($F_{(1,16)} = 1.56, p = .230$).

이중언어 아동의 언어 및 과제 유형에 따른 이야기 문법 요소별 수행력 차이

한국어-영어 이중언어 아동의 언어(한국어 vs. 영어) 및 과제 유형(산출 vs. 회상)에 따른 이야기 문법 요소별 수행력의 평균과 표준편차는 Table 9와 같다. 이야기 문법 요소별 차이를 구체적으로 살펴보기 위해 삼원 반복측정 분산분석을 통해 주효과 및 상호작용 효과를 분석한 결과, 언어의 주효과는 유의하지 않았다($F_{(1,16)} = .517, p = .483$). 과제 유형의 주효과는 유의한 것으로 나타났다($F_{(1,16)} = 16.63, p < .001$). 회상 과제의 이야기 문법 요소별 수행력($M = 71.05, SD = 2.54$)이 산출 과제의 이야기 문법 요소별 수행력($M = 58.37, SD = 2.43$)보다 유의하게 높았다. 이야기 문법 요소의 주효과가 유의하였다($F_{(5,80)} = 30.31, p < .001$). 즉, 이야기 문법 요소 간 수행력 차이가 유의하게 나타났다. Bonferroni 사후검정 결과, Table 10에 따르면 ‘배경’($M = 72.06, SD = 7.3$), ‘계기 사건’($M = 84.8, SD = 12.58$), ‘시도’($M = 79.41, SD = 18.20$), ‘결과’($M = 75.00, SD = 17.68$)가 ‘목적’($M = 44.61, SD = 22.81$), ‘반응’($M = 32.35, SD = 16.10$)보다 유의하게 높은 수행력을 보였다 ($p < .01$). ‘배경’, ‘계기 사건’, ‘시도’, ‘결과’ 간 유의한 수행력 차이가 없었으며, ‘목적’과 ‘반응’ 간에도 유

**Figure 2.** Performance on story grammar elements by task type in bilingual children.

의한 수행력 차이는 나타나지 않았다. 또한 과제 유형과 이야기 문법 요소 간 이차 상호작용이 유의한 것으로 나타났다($F_{(2,62,41.95)} = 3.60, p = .026$). t -검정 결과, ‘배경’($p = .037$), ‘시도’($p = .008$), ‘결과’($p = .037$), ‘반응’($p < .001$)은 회상 과제에서 산출 과제보다 유의하게 높은 수행력을 보였다. ‘계기 사건’과 ‘목적’도 회상 과제에서 산출 과제보다 높은 수행력을 보였지만 그 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 이중언어 아동의 과제 유형에 따른 이야기 문법 요소별 수행력은 Figure 2에 제시하였다. 언어와 과제 유형 간 이차 상호작용($F_{(1,16)} = 1.89, p = .188$) 및 언어와 이야기 문법 요소 간 상호작용

($F_{(3.03, 48.53)} = .95, p = .423$)은 유의하지 않았다. 언어, 과제, 이야기 문법 요소 간 삼차 상호작용도 유의하지 않은 것으로 나타났다($F_{(2.51, 40.19)} = 2.51, p = .524$).

이중언어 아동의 언어 및 과제 유형에 따른 다른 낱말 수 수행력 차이

한국어-영어 이중언어 아동의 언어(한국어 vs. 영어) 및 과제 유형(산출 vs. 회상)에 따른 다른 낱말 수 수행력의 평균과 표준편차는 Table 11과 같다. 다른 낱말 수 수행력의 경우, 이원 반복측정 분산분석을 통해 주효과 및 상호작용 효과를 분석한 결과, 언어의 주효과는 유의하지 않았다($F_{(1, 16)} = .153, p = .701$). 과제 유형의 주효과가 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 16)} = 5.906, p = .027$). 회상 과제의 다른 낱말 수($M = 50.71, SD = 12.02$)가 산출 과제의 다른 낱말 수($M = 44.59, SD = 14.27$)보다 유의하게 많았다. 과제 유형과 언어 간 이차 상호작용은 유의하지 않았다($F_{(1, 16)} = .647, p = .433$).

이중언어 아동의 언어 및 과제 유형에 따른 평균 형태소 길이 수행력 차이

한국어-영어 이중언어 아동의 언어(한국어 vs. 영어) 및 과제 유형(산출 vs. 회상)에 따른 다른 낱말 수 수행력의 평균과 표준편차는 Table 12와 같다. 평균 형태소 길이 수행력의 경우, 이원 반복측정 분산분석을 통해 주효과 및 상호작용 효과를 분석한 결과, 언어의 주효과가 유의하였다($F_{(1, 16)} = 29.52, p < .001$). 한국어의 평균 형

태소 길이($M = 11.66, SD = 2.62$)가 영어 평균 형태소 길이($M = 8.92, SD = 1.67$)보다 유의하게 길었다. 과제 유형의 주효과가 유의하였다($F_{(1, 16)} = 6.62, p = .020$). 회상 과제($M = 10.85, SD = 2.8$)에서 산출 과제($M = 9.72, SD = 2.24$)보다 더 높은 평균 형태소 길이가 나타났다. 과제 유형과 언어 간 이차 상호작용 또한 유의하였다($F_{(1, 16)} = 7.77, p = .013$). Bonferroni 사후검정 결과, 한국어에서는 회상 과제의 평균 형태소 길이가 산출 과제보다 유의하게 길었으나($p = .005$), 영어에서는 두 과제 간 유의한 차이가 나타나지 않았다($p = .615$). 즉, 회상 과제에서의 평균 형태소 길이 증가가 영어보다 한국어에서 더 크게 나타났다. 과제 유형과 언어 간 이차 상호작용 결과는 Figure 3에 제시하였다.

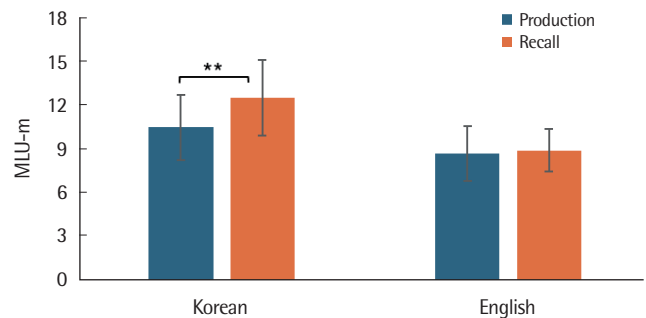


Figure 3. Post-hoc test results for the task type $\times$ language interaction in bilingual children.
** $p < .01$.

Table 11. Descriptive statistics of number of different words (NDW) by language and task type in bilingual children

	Production	Recall
Korean (L1)	44.65 (15.51)	49.41 (14.23)
English (L2)	44.53 (13.41)	52.00 (9.61)

Values are presented as mean (SD).

Table 12. Descriptive statistics of mean length of morphemes (MLU-m) by language and task type in bilingual children

	Production	Recall
Korean (L1)	10.64 (2.25)	12.67 (2.64)
English (L2)	8.81 (1.88)	9.04 (1.47)

Values are presented as mean (SD).

Table 13. Correlations between narrative performance and language experience in bilingual children

	K-input ^c	K-output	E-input	E-output ^d	E-exposure ^e	Affectionate ^f	instructive ^g	Value sharing ^h	Vocabulary-R ⁱ	Vocabulary-E ⁱ
K-NDW ^a	-.370	-.218	.370	.218	-.139	.111	-.001	.011	.509*	.479
K-mlu-m	-.406	-.347	.406	.347	.069	-.260	.017	-.260	.500	.513
K-Story grammar	-.373	-.368	.373	.368	-.073	.544*	.202	.345	.036	.084
E-NDW	-.769***	-.430	.769***	.430	.223	-.123	-.246	.010	.257	.158
E-mlu-m ^b	-.735**	-.712**	.735***	.712**	.639*	-.333	-.500*	-.473	.337	.251
E-Story grammar	-.454	-.067	.454	.067	-.257	-.182	-.070	-.170	-.019	-.086

^aKorean number of different words, ^bEnglish mean length of morphemes, ^cAverage daily exposure to Korean (hours per day), ^dAverage daily use of English (hours per day), ^eCumulative English exposure, ^fParents' L1 usage rate of affectionate communication, ^gParents' L1 usage rate of instructive communication, ^hParents' L1 usage rate of value sharing communication, ⁱReceptive vocabulary (VOKEB., Yim, in press), ^jExpressive vocabulary (VOKEB., Yim, in press).

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

이중언어 아동의 이야기 말하기 수행력과 언어 경험 간 상관관계

이중언어 아동의 이야기 말하기 수행력(이야기 문법 점수, 다른 낱말 수, 평균 형태소 길이)과 언어 경험(어휘 능력, 언어누적 노출 기간, 언어 노출 및 사용 시간, 의사소통 유형별 부모의 한국어 사용률) 간 상관관계를 파악하기 위해 Table 13과 같이 Pearson 적률상관계수를 사용하여 상관분석을 실시하였다. 분석 결과, 일 평균 영어 노출 시간($r=.735, p=.001$)과 영어 사용 시간($r=.712, p=.002$), 영어 누적 노출 기간($r=.639, p=.010$)은 영어 평균 형태소 길이와 유의한 정적 상관관계가 나타났다. 일 평균 한국어 노출 시간은 영어 다른 낱말 수($r=-.769, p<.001$), 영어 평균 형태소 길이($r=-.735, p=.001$)와 유의한 부적 상관관계를 나타냈으며, 일 평균 한국어 사용 시간은 영어 평균 형태소 길이와 유의한 부적 상관관계를 나타냈다($r=-.735, p=.002$). 또한, 긍정적 의사소통 시 부모의 한국어 사용률은 한국어 이야기 문법 점수와 유의한 정적 상관관계를 보였다($r=.544, p=.024$). 부정적 의사소통 시 한국어 사용률은 영어 평균 형태소 길이와 부적 상관관계를 나타냈다($r=-.500, p=.041$). 한국어 다른 낱말 수는 수용 어휘력 점수와 정적 상관관계를 나타냈다($r=.509, p=.037$). 한국어 평균 형태소 길이는 수용 어휘력($r=.500, p=.041$) 및 표현 어휘력($r=.513, p=.035$) 점수와 유의한 정적 상관관계를 나타냈다. 영어 다른 낱말 수는 영어 이야기 문법 점수와 유의한 정적 상관관계를 나타냈다($r=.595, p=.012$).

논의 및 결론

단일언어 아동과 이중언어 아동 집단의 과제 유형에 따른 한국어 이야기 문법, 다른 낱말 수, 평균 형태소 길이 수행력 차이를 비교한 결과, 단일언어 아동과 이중언어 아동의 한국어 내러티브 이야기 문법 총 점수에 유의한 차이가 없었다. 이는 제2외국어 노출 및 사용이 이중 언어 아동의 모국어 거시구조 능력에 영향을 미치지 않았음을 시사하며, 기존 선행연구들을 지지하는 결과이다(Boerma et al., 2016; Hipfner-Boucher et al., 2015). 뿐만 아니라 두 집단의 모든 아동들은 산출 과제와 회상 과제 간 이야기 문법 수행력에도 유의한 차이가 없었다. 이는 회상 과제의 이야기 문법 수행력이 산출 과제의 이야기 문법 수행력보다 유의하게 높지 않았다고 보고한 선행연구들을 지지하는 결과이다(Kunnari et al., 2016; Mavis et al., 2016). 한편, 회상 과제가 성인의 이야기 모델링을 제공하여 아동들의 인지적 부담을 낮춰주었다는 선행연구와는 일치하지 않았다(Otwinowska et al., 2020). 연구자들은 회상 과제는 청각적으로 긴 담화 구간의 처리와 주의력 및 기억력을 요하는 과제로

산출 과제보다 큰 어려움을 느낄 수 있다고 추측하였다(Gutiérrez-Clellen, 2002). 이는 작업기억 용량이나 언어 숙련도와 같은 개별 아동의 언어·인지적 특성에 따라 산출 과제와 회상 과제의 인지적 부담이 다르게 작용할 수 있음을 시사한다(Duinmeijer et al., 2012).

이야기 문법 요소별 수행력에서 이중언어 아동이 단일언어 아동보다 유의하게 높은 결과를 보인 것은 몇 가지 측면에서 해석해볼 수 있다. 첫째, 이야기 문법 총점은 6개의 이야기 문법 요소를 합산한 값으로, 특정 이야기 문법 요소에서의 집단의 수행력 차이가 드러나지 않았을 가능성이 있다. 즉, 요소별 분석이 집단 간 차이를 보다 민감하게 나타낸 것으로 추측할 수 있다. 둘째, 이중언어 아동은 두 언어를 통해 다양한 내러티브 구조에 노출되면서 이야기 문법 요소를 보다 풍부하게 접했을 가능성이 있다. 각 문화권에서 선호하는 이야기 문법 요소가 상이하기 때문에 이중언어 아동의 내러티브 산출 시 단일언어 아동보다 다양한 이야기 문법 요소를 선택하여 사용할 수 있음을 시사한다(Chung et al., 2025). 셋째, 이중언어 아동이 두 언어를 습득하는 과정에서 가지는 실행 기능의 이점이 거시구조 능력에 긍정적 영향을 주었을 가능성이 있다. Oh와 Yim (2024)의 연구에 따르면 이중언어 일반 아동 집단의 한국어 이야기 문법 산출 수행력은 작업기억의 하위 요소인 일화적 완충기 과제와 유의한 상관관계를 보인 것으로 나타났다.

한편 단일언어 아동과 이중언어 아동 집단의 한국어(L1) 미시구조(다른 낱말 수, 평균 형태소 길이) 수행력에는 유의한 차이가 나타나지 않았는데 이는 이중언어 아동이 단일언어 아동과 유사한 수준의 한국어 숙련도를 갖추고 있기 때문으로 추측할 수 있다. 본 연구에 참여한 이중언어 아동들은 K-CELF-5 (한국판 핵심언어 임상평가)에서 핵심언어지수 평균 점수 120점($SD=9.53$)으로 한국어를 사용하는 또래와 비교했을 때 평균 이상의 수행력을 보였다. 이는 이중언어 아동이더라도 언어 숙련도에 따라 단일언어 아동과 유사한 수준의 모국어 미시구조 능력을 갖출 수 있다는 점을 시사한다.

또한, 단일언어와 이중언어 집단 아동 모두 산출 과제와 회상 과제의 미시구조(다른 낱말 수, 평균 형태소 길이) 수행력에도 유의한 차이가 없었다. 즉, 회상 과제의 모델 이야기를 제공하는 것이 내러티브 수행력에 영향을 주지 않았다. 이는 산출 과제와 회상 과제 간 미시구조(어휘 다양성, 평균 발화 길이, 평균 낱말 길이)에 유의한 차이가 없었다는 연구결과를 지지하며(Wofford et al., 2022), 모국어를 사용한 회상 과제에서 산출 과제보다 다른 낱말 수와 평균 발화 길이가 증가하였다는 선행연구와는 상반되는 결과이다(Adlof et al., 2014). 본 연구의 대상 아동들은 한국어(L1)를 비교적 능숙하게 사용하는 순차적 이중언어 아동으로 모델 이야기의 유무와 상관없이 산출 과제에서 이미 습득된 모국어의 미시구조 능력

(NDW, MLU-m)을 최대한 발휘했을 것으로 해석된다.

이중언어 아동의 과제 유형에 따른 한국어와 영어 이야기 문법, 다른 낱말 수, 평균 형태소 길이 수행력 차이를 살펴본 결과, 거시구조에서는 한국어와 영어의 이야기 문법 수행력에 유의한 차이가 없었다. 이는 이중언어 아동의 내러티브 거시구조가 언어 간 전이된다는 선행연구들과 일치하며(Fichman et al., 2022; Granados Vargas et al., 2024; Kunnari et al., 2016), 하나의 공통된 기저 능력이 이중언어 아동이 구사하는 언어들에 영향을 준다는 상호의존적 발달 가설을 지지하는 결과이다(Cummins, 1980). 또한, 회상 과제의 이야기 문법 수행력이 산출 과제의 이야기 문법 수행력보다 유의하게 높은 것으로 나타났는데, 이는 집단 및 언어에 상관없이 회상 과제에서 산출 과제보다 더 높은 수준의 이야기를 산출했다는 선행연구들과 맥락을 같이 한다(Lipner et al., 2024; Otwinowska et al., 2020; Roch et al., 2016). 반면, 산출과 회상 과제 간 이야기 문법 수행력에 유의미한 차이가 없었다고 보고한 선행연구와는 상반되는 결과이다(Kunnari et al., 2016).

이중언어 아동의 이야기 문법 요소 간에는 유의한 수행력 차이가 있었다. ‘배경’, ‘계기 사진’, ‘시도’, ‘결과’가 ‘목적’, ‘반응’보다 유의하게 높은 수행력을 보였다. 이는 영어-히브리어 이중언어 아동들은 ‘시도’와 ‘결과’를 다른 이야기 문법 요소들보다 유의하게 많이 언급했으며, ‘목적’, ‘계기 사진’, ‘반응’은 저조한 수행을 보였다고 보고한 Lipner 등(2024)의 연구를 지지하는 결과이다. 이러한 결과는 아동이 등장인물의 구체적인 행동을 표현하는 것에 비해 내적 상태나 의도, 정서적 반응을 표현하는 것은 비교적 어렵하다는 점을 시사한다. 또한 ‘시도’와 ‘결과’는 MAIN 그림 자료에 명확하게 묘사되어 있어 비교적 쉽게 산출이 가능하지만, ‘목적’은 보이지 않는 것을 추론해야 하기 때문에 상대적으로 더 높은 인지적, 언어적 기술을 요구하는 것으로 볼 수 있다(Trabasso et al., 1992). 등장인물의 감정 상태를 말로 표현하는 능력은 초등학교 후반기가 되어야 발달한다는 주장과도 맥락을 같이한다(Berman & Slobin, 1994; Burns et al., 2012; Fichman et al., 2022).

이중언어 아동의 한국어와 영어 다른 낱말 수 분석 결과, 이중언어 아동은 한국어와 영어에서 유사한 수준의 어휘 다양성을 보였다. 이는 이중언어 아동들의 두 언어의 미시구조 능력에 차이가 있다는 선행연구와 상반된 결과이며(Altman et al., 2016; Iluz-Cohen & Walters, 2012; Lucero, 2015; Otwinowska et al., 2020; Pearson, 2002; Rodina, 2017; Silliman et al., 2002), 두 언어 간 미시구조 수행력에 유의한 차이가 나타나지 않았다고 보고한 선행연구들을 지지하는 결과이다(Fichman et al., 2022; Perez et al., 2023; Rezzonico et al., 2015). 본 연구에 참여한 아동들의 한국어와 영어의 균형 잡

힌 미시구조 능력은 한국어의 사회적 지위나 가정 내 노출량과 관련되어 있을 수 있다. Rodina (2017)는 미시구조는 언어 특징적인 특성을 가지고 있어 언어 노출량에 따라 유의한 차이가 나타난다고 보고하였다. 특히, 모국어가 소수의 비지배 언어(minority non-dominant language)인 경우, 더 약한 미시구조를 보일 수 있다(Hadjadj et al., 2023). 본 연구에 참여한 아동들은 가정 내 한국어(L1)가 비교적 높은 수준으로 유지되고 있으며, 동남아 국가(인도네시아, 말레이시아)의 국제학교에 재학 중인 아동들로 모국어(한국어)의 사회적 지위가 높은 편이다. 또한 언어 환경 설문지 결과에 따르면, 아동들은 기관에서는 영어(L2) 노출과 사용이 많았지만 주 양육자와 함께하는 오전 활동, 방과후 활동, 학습 상황에서 평균 88% 한국어(L1)로 소통하고 있었다. 따라서 일관된 모국어 사용 환경이 한국어-영어 이중언어 아동들이 균형 잡힌 미시구조 능력을 갖게 하였음을 시사한다.

또한, 이중언어 아동은 회상 과제에서 산출 과제보다 더 다양한 어휘를 산출하는 것으로 나타났다. 회상 과제에서 모델 이야기를 들려줌으로써 아동이 스스로 이야기를 구성할 때보다 더 풍부한 어휘를 사용하도록 도왔을 것이라고 추측할 수 있다.

한편, 이중언어 아동의 평균 형태소 길이에서는 유일하게 언어 간 차이가 나타났다. 한국어 평균 형태소 길이가 영어 평균 형태소 길이보다 유의하게 길었다. 이는 미시구조에서 언어 간 차이가 발생한다는 선행연구를 지지하는 결과이다(Fiestas & Peña, 2004; Lucero, 2015; Pearson, 2002). 특히, 한국어의 평균 형태소 길이가 영어보다 유의하게 길게 나타난 것은 두 언어의 형태론적 특성을 반영한다고 추측할 수 있다. 한국어는 교착어로서 하나의 어근에 여러 문법 형태소가 연속적으로 결합되는 반면(예: 나는-먹-었-습니다), 영어는 상대적으로 독립어적 특성이 강해 문법 정보가 별도의 단어로 표현되거나 굴절 형태 형태로 표현하는 경우가 많다(예: I-have-eat-en, I-ate). 또한, 회상 과제의 평균 형태소 길이가 산출 과제보다 유의하게 긴 것으로 나타났다. 이는 구문 복잡성과 관련된 미시구조(평균 형태소 길이, 평균 낱말 길이 등)에서 산출 과제와 회상 과제 간 유의한 차이가 나타나지 않았다는 선행연구와는 상반되는 결과이다(Otwinowska et al., 2020; Wofford et al., 2022). 언어 및 과제 유형에 따른 평균 형태소 길이에도 유의한 차이가 나타났다. 이중언어 아동은 한국어 회상 과제에서 산출 과제보다 유의하게 높은 평균 형태소 길이를 보였다. 영어 회상 과제에서도 동일한 현상이 나타났지만 그 차이가 유의하지 않았다. 이는 모델 이야기를 듣고 말하는 것이 아동의 구문 복잡성 향상에 긍정적 영향을 주었으며, 이러한 효과가 모국어에서 더 크게 나타남을 보여준다. 이러한 현상은 다양한 측면에서 해석해볼 수 있다. 먼저, 언어의 형

태론적 특성이 이러한 차이에 기여했을 가능성이 있다. 한국어는 형태소가 풍부한 교착어로 영어보다 다양한 조사, 접사, 어미의 변화가 나타난다. 반면, 영어는 굴절 형태소가 비교적 제한적이기 때문에 동일한 내용의 문장을 구성하더라도 형태소 수 증가가 한국어만큼 크게 나타나지 않을 수 있다. 이런 요소들이 회상 과제에 반영되어 평균 형태소 길이 증가에 유의한 차이를 가져온 것으로 추측된다. 다음으로, 아동들의 발화 자료를 살펴보았을 때 한국어 산출과 회상의 평균 형태소 수행력에서 가장 큰 증가율을 보인 두 명의 이중언어 아동(A아동: 산출 7.7 → 회상 12.5, B아동: 산출 10 → 회상 15.1)에게서 다음과 같은 특징이 관찰되었다. 두 아동 모두 산출 과제 수행 시 한국어 발화가 단순하고 유창성이 다소 떨어지는 모습을 보였으나, 회상 과제에서 검사자의 모델 이야기를 듣고 난 후에는 구문적으로 훨씬 복잡한 발화를 산출하였다. 이러한 현상은 일부 이중언어 아동의 경우 모국어라 하더라도 표현에 있어 일시적 억제(inhibition) 또는 활성화 지연이 있을 수 있으며, 회상 과제와 같은 적절한 언어적 촉진(priming)이 제공될 경우 잠재된 언어 능력이 발현될 수 있음을 시사한다(Green & Abutalebi, 2013).

한국어-영어 이중언어 아동의 언어 경험과 언어 능력과의 상관관계를 살펴본 결과, 이중언어 아동의 언어 경험은 영어(L2)의 미시구조와 유의한 관련성을 보였다. 구체적으로, 일 평균 영어 노출 시간과 영어 사용 시간, 영어 누적 노출 기간은 영어 평균 형태소 길이와 유의한 정적 상관을 나타냈다. 또한 일 평균 영어 노출 시간은 영어 다른 낱말 수와 정적 상관을 보였다. 반면, 일 평균 한국어 노출 시간은 영어 다른 낱말 수 및 평균 형태소 길이와 유의한 부적 상관을 나타냈으며, 일 평균 한국어 사용 시간은 영어 평균 형태소 길이와 유의한 부적 상관을 보였다. 결과적으로, 본 연구에서는 언어 경험이 거시구조인 이야기 문법 점수와는 유의한 상관을 보이지 않고, 미시구조와만 유의한 관련성을 나타냈다. 본 연구에서 영어 경험만이 영어 미시구조와 유의한 상관을 보인 것은 여러 관점에서 해석할 수 있다. 첫째, Mueller Gathercole (2007)에 따르면 어느 정도 노출의 임계량(critical mass)을 채운 언어는 경험의 양적 변화에 덜 민감해질 수 있다. 본 연구 참여 아동들의 경우 한국어(L1)가 이미 충분히 발달한 상태로, 추가적인 노출과 사용 시간의 변화가 미시구조 측정치에 크게 영향을 미치지 않았을 가능성이 있다. 반면 상대적으로 덜 숙련된 비지배 언어인 영어(L2)의 경우, 경험의 양적 차이가 수행력에 더 직접적인 영향을 미쳤을 것으로 추측된다(Perez et al., 2023; Squires et al., 2014). 둘째, 언어 경험이 거시구조가 아닌 미시구조와만 상관을 보인 것은 두 구조의 특징의 차이에서 비롯된 것으로 보인다. 거시구조는 언어에 독립적인 인지적 능력에 더 의존하는 반면, 미시구조는 특정 언어의 어휘력과 문법적 복

잡성을 요구하므로 언어별 경험과 숙련도에 더 민감하게 반응한다. 이는 언어 경험과 언어 능력의 관련성이 측정하는 언어 능력의 지표에 따라 달라질 수 있음을 시사한다. 한편, 언어 경험의 양적 측면만 아니라 질적 측면도 이중언어 아동의 언어 능력에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 긍정적 의사소통 시 부모의 한국어 사용률은 한국어 이야기 문법 점수와 유의한 정적 상관을 보인 반면($r=.544, p=.024$), 부정적 의사소통 시 한국어 사용률은 영어 평균 형태소 길이와 부적 상관을 나타냈다($r=-.500, p=.041$). 이러한 결과는 의사소통의 맥락의 정서적 특성이 언어 발달에 영향을 줄 수 있음을 시사한다. Yim 등(2020)의 연구에서는 애착형 의사소통에서 부모가 L1을 많이 사용하는 집단의 L1 능력이 높은 것으로 나타났으며, 애정적 내용의 대화를 나눌 때의 부모의 L1 사용률이 자녀의 L1 학습도를 결정하는 주요한 요인이라고 보고하였다. 또한 Avelar 등(2025)은 부모가 자신의 우세 언어 또는 선호하는 언어를 사용할 때 비우세 언어를 사용할 때보다 더 복잡한 발화와 높은 질의 상호작용을 한다고 보고하였다. 본 연구에 참여한 부모들의 우세 언어가 한국어였다는 점을 고려했을 때, 긍정적 상황에서의 한국어 사용이 아동에게 풍부하고 복잡한 언어 입력을 제공했을 가능성이 있다.

본 연구는 한국어 단일언어 아동과 한국어-이중언어 아동의 이야기 말하기 능력을 체계적으로 분석하였다. 또한 이중언어 아동의 다양성을 언어 경험과 분석하여 질적인 접근을 진행하였다. 본 연구는 두 집단의 유사한 결과가 의미하는 바와 이중언어 아동이 보인 언어 간의 차이점을 밝힌 중요한 연구이다. 다만 아동의 언어 경험을 언어 노출, 언어 사용, 언어 누적 노출 기간 등 양적 수치 중심으로 측정하였다는 한계가 있다. Cohen 등(2024)은 아동의 언어 능력이 단순한 노출 시간보다 언어 관련 활동에 대한 선호도, 질적으로 풍부한 노출, 언어에 대한 긍정적 감정과 관련된다고 보고하며, 언어 경험의 질적 측면을 함께 고려해야 함을 주장하였다. 따라서 후속연구에서는 언어에 대한 감정, 아동의 언어적 정체성, 언어 관련 질적 활동 등을 설문을 통해 측정한다면 언어 경험과 언어 능력의 관계를 보다 정확하게 파악할 수 있을 것이다. 또한 본 연구는 인도네시아와 말레이시아 국제학교에 재학 중인 순차적 이중언어 아동만을 대상으로 하였다는 제한점이 있다. 후속연구에서는 한국어-영어 동시적 이중언어 아동과 순차적 이중언어 아동을 비교함으로써 언어 숙련도가 내러티브 능력에 미치는 영향을 보다 폭넓게 검토할 것을 제안한다. 한편, 한국어와 영어는 형태론적으로 상이한 언어로, 본 연구에서 사용한 평균 형태소 길이(MLU-m)와 다른 낱말 수(NDW)만으로는 두 언어의 복잡성을 동일 선상에서 비교하는 데 한계가 있다. 후속연구에서는 언어의 유형적 차이를 객

관적으로 반영할 수 있는 평가 지표를 추가할 것을 제안한다. 또한 완성된 에피소드 수, 어휘 오류, 문법형태소 오류 등에 대한 분석을 포함하지 못한 점도 제한점으로 남는다. 후속 연구에서 오류 분석 및 에피소드 완성도에 대한 접근을 포함한다면 아동의 내러티브 능력을 보다 정확하게 파악할 수 있을 것이다. 마지막으로, 본 연구에 참여한 아동들이 해외에 거주하여 비대면 방식으로 평가가 실시되었다. 비대면 환경에서는 아동의 주의 집중, 검사자와의 라포 형성, 음성 전달의 질 등에서 대면 평가와 차이가 있을 수 있으며, 이는 내러티브 수행력 측정에 영향을 미쳤을 가능성을 배제할 수 없다. 후속연구에서는 대면·비대면 평가 간 수행력 차이를 비교하거나, 비대면 환경에 적합한 표준화된 평가 절차를 마련하는 것이 필요할 것이다.

REFERENCES

- Adlof, S. M., McLeod, A. N., & Leftwich, B. (2014). Structured narrative retell instruction for young children from low socioeconomic backgrounds: a preliminary study of feasibility. *Frontiers in Psychology*, 5, 391.
- 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.
- Andreou, M., Tsimpli, I. M., Masoura, E., & Agathopoulou, E. (2021). Cognitive mechanisms of monolingual and bilingual children in monoliterate educational settings: evidence from sentence repetition. *Frontiers in Psychology*, 11, 613992.
- Avelar, D., Weisleder, A., & Golinkoff, R. M. (2025). Hispanic parents' beliefs and practices during shared reading in English and Spanish. *Early Education & Development*, 36(2), 364-385.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Summers, C. L., Boerger, K. M., Resendiz, M. D., Greene, K., ..., & Gillam, R. B. (2012). The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish-English bilingual children. *Bilingualism: Language & Cognition*, 15(3), 616-629.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Griffin, Z. M., & Hixon, J. G. (2016). Effects of age of English exposure, current input/output, and grade on bilingual language performance. *Journal of Child Language*, 43(3), 687-706.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bitetti, D., & Hammer, C. S. (2021). English narrative macrostructure development of Spanish-English bilingual children from preschool to first grade. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(3), 1100-1115.
- 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. (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.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching & Therapy*, 18(1), 1-21.
- Boudreau, D. M. (2007). Narrative abilities in children with language impairments. In R. Paul (Ed.), *Language disorders from a developmental perspective: Essays in honor of Robin S. Chapman* (pp. 331-356). Lawrence Erlbaum Associates.
- Burns, F. A., de Villiers, P. A., Pearson, B. Z., & Champion, T. B. (2012). Dialect-neutral indices of narrative cohesion and evaluation. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 43(2), 132-152.
- Chung, H. E., Choi, Y. K., & Yim, D. (2025). Narrative skills in Korean-English bilingual children: focusing on task type and language. *Bilingual Research*, 101, 143-174.
- Cohen, C., Bauer, E., & Minniear, J. (2021). Exploring how language exposure shapes oral narrative skills in French-English emergent bilingual first graders. *linguistics & Education*, 63, 100905.
- Cohen, C., Demazel, R., & Witko, A. (2024). Exploring the interplay of language exposure, language skills and language and cultural identity construction in French-English bilingual adolescents: a longitudinal case study. *Languages*, 9(7), 253.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187.
- Davison, M. D., & Hammer, C. S. (2012). Development of 14 English grammatical morphemes in Spanish-English preschoolers. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(8), 728-742.
- Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542-555.
- Fichman, S., Walters, J., Armon-Lotem, S., & Altman, C. (2022). The impact of language dominance on Russian-Hebrew bilingual children's narrative production: microstructure, macrostructure, and Internal State Terms. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 12(4), 509-539.

- Fiestas, C. E., & Peña, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 35(2), 155-168.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., ..., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155-155.
- 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.
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11-17.
- Goodrich, J. M., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Farver, J. M., & Wilson, K. D. (2021). Influences of the home language and literacy environment on Spanish and English vocabulary growth among dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 27-39.
- Granados Vargas, A., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2024). Bilingual children demonstrate variation within shared narrative macrostructure. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 67(11), 4504-4517.
- Green, D. W., & Abutalebi, J. (2013). Language control in bilinguals: the adaptive control hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 515-530.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: assessing performance of bilingual children. *Linguistics & Education*, 13(2), 175-197.
- Hadjadj, O., Tuller, L., & Prévost, P. (2023). Narrative abilities in bilingual children with developmental language disorder: a study of macrostructure and microstructure in Arabic and French. *Languages*, 8(1), 54.
- Han, J., & Yim, D. (2018). Korean brief parent report measures of language development in children with vocabulary delay. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 27(2), 69-84.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154-166.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), 677-692.
- Hoff, E., & Core, C. (2015). What clinicians need to know about bilingual development. *Seminars in Speech & Language*, 36(2), 89-99.
- Hong, J., & Yim, D. (2019). Language ability groups in Korean monolingual and Korean-English bilingual children: a latent profile analysis. *Special Education Research*, 18(4), 135-157.
- 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, & Hearing Research*, 65(2), 653-671.
- Hughes, D. L., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Thinking Publications.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language & Cognition*, 15(1), 58-74.
- Kan, P. F., & Kohnert, K. (2005). Preschoolers learning Hmong and English. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 48(2), 372-383.
- Kim, Y. T. (1997). A basic study on the utterance length of Korean children aged 2-4. *Korean Journal of Communication & Disorders*, 2(1), 5-26.
- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory & Language*, 33(2), 149-174.
- Kunnari, S., Välimaa, T., & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish-Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 123-144.
- Laing, S. P., & Kamhi, A. (2003). Alternative assessment of language and literacy in culturally and linguistically diverse populations. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 34(1), 44-55.
- Lee, J., & Yim, D. (2025). Comparison of chunking abilities based on language experience between typically developing and language-delayed Korean-English bilingual children. *Communication Sciences & Disorders*, 30(1), 48-59.
- Lee, M. (2022). *Kiwi: Korean intelligent word identifier* (Version 0.14.0) [Computer software]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7041425>.
- Lindgren, J. (2023). Age and task type effects on comprehension and production of narrative macrostructure: storytelling and retelling by Swedish-speaking children aged 6 and 8. *Frontiers in Communication*, 8, 1252260.
- Lipner, M., Armon-Lotem, S., Fichman, S., Walters, J., & Altman, C. (2024). Impact of narrative task complexity and language on macrostructure in bilingual kindergarten children. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 55(2), 545-560.
- 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: The database* (Vol. 2). Psychology Press.
- Maviş, İ., Tunçer, M., & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in

- narrations of Turkish-German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 69-89.
- 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.
- Moon, S. B. (2020). *Korean Kaufman brief intelligence test-II* (KBIT-II). Hakjisa.
- Mueller Gathercole, V. C. (2007). Miami and North Wales, so far and yet so near: a constructivist account of morphosyntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 10(3), 224-247.
- Nam, K. S., & Ko, Y. G. (2001). *Standard Korean grammar*. Top Publishing Co.
- Oh, Y., & Yim, D. (2024). The relationship between story comprehension, story grammar production, and executive function in preschool-age Korean-English bilingual children with and without vocabulary delay. *Communication Sciences & Disorders*, 29(2), 211-235.
- Orwinowska, A., Mieszkowska, K., Białecka-Pikul, M., Opacki, M., & Haman, E. (2020). Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(9), 1115-1129.
- Owen, R. E., Jr. (2008). *Language development: an introduction* (7th ed.). Pearson.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy to adolescence: assessment and intervention* (2nd ed.). Mosby.
- Pae, S., Yoon, H., Seol, A., & Jang, S. (2023). *The Korean version of clinical evaluation of language fundamental-5* (K-CELF-5). Hakjisa.
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 135-174). Multilingual Matters.
- Perez, C. del C., Pratt, A. S., Rodriguez, E. M., & Peña, E. D. (2023). Understanding the microstructure and macrostructure narrative skills of bilingual adolescents in relation to their language experience. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 54(4), 1233-1248.
- Peterson, C. (1990). The who, when, and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17(2), 433-455.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*. Plenum Press.
- Phillips, B. M., Dong, S., Burris, P. W., & Lonigan, C. J. (2025). Measurement of the early childhood home literacy environment: challenges and results from a multicomponent survey. In G. Georgiou & T. Inoue (Eds.), *Home literacy environment and literacy acquisition: Evidence from different languages and contexts* (pp. 11-28). Springer.
- Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P. L., Greenberg, J., Hipfner-Boucher, K., Johnson, C. J., ..., & Girolametto, L. (2015). Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 830-841.
- Roch, M., Florit, E., & Levorato, M. C. (2016). Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 49-67.
- Rodina, Y. (2017). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21(5), 617-635.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is it really robust? *Methodology*.
- Schneider, P., & Hayward, D. (2010). Who does what to whom: introduction of referents in children's storytelling from pictures. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 41(4), 459-473.
- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *Journal of Speech Language Pathology & Audiology*, 30(4), 224-238.
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2003). *Clinical evaluation of language fundamentals* (4th ed.). Pearson.
- 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 & 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 typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 60-74.
- 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* (Vol. 2, pp. 53-120). Ablex.
- Trabasso, T., Stein, N. L., Rodkin, P. C., Munger, M. P., & Baughn, C. R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development*, 7(2), 133-170.
- Tribushinina, E., Irmawati, M., & Mak, P. (2022). Macrostructure in the narratives of Indonesian-Dutch bilinguals: relation to age and exposure. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 12(4), 540-570.
- Wofford, M. C., Cano, J., Goodrich, J. M., & Fitton, L. (2022). Tell or retell? The

- role of task and language in Spanish–English narrative microstructure performance. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 53(2), 511-531.
- Yim, D. (in press). *Vocabulary test for Korean-English bilingual children* (VOKEB).
- Yim, D., Kim, S., Hang, J., Kang, D., & Lee, S. (2020). Relationship between dual language skills and parents' L1 and L2 usage in bilingual children. *Bilingual Research*, 79, 217-247.

국문초록

이중언어 아동과 단일언어 아동의 이야기 말하기 능력 비교 연구: 한국어 vs. 영어 중심으로

황재희 · 임동선

이화여자대학교 언어병리학과

배경 및 목적: 한국어-영어 이중언어 아동과 단일언어 아동의 내러티브 능력을 비교하고, 언어 경험이 수행력에 미치는 영향을 분석하였다. **방법:** 만 6-8세 이중언어 아동 17명과 단일언어 아동 14명을 대상으로 MAIN을 활용하여 산출 및 회상 과제를 실시하고, 거시구조(이야기 문법)와 미시구조(다른 낱말 수, 평균 형태소 길이)를 분석하였다. **결과:** 두 집단 간 한국어 수행력에 유의한 차이가 없었으나, 이야기 문법 요소별 분석에서 이중언어 아동이 유의하게 높았다. 두 언어 간 이야기 문법 수행력은 유사하였으나, 평균 형태소 길이는 한국어가 영어보다 유의하게 길었다. 회상 과제에서 산출 과제보다 높은 수행력을 보였으며, 이 효과는 한국어에서 더 두드러졌다. 영어 노출·사용 시간은 영어 미시구조와, 긍정적 의사소통 시 부모의 한국어 사용률은 한국어 이야기 문법과 정적 상관을 보였다. **논의 및 결론:** 거시구조는 언어 간 전이되나, 미시구조는 언어별 특성과 경험에 영향을 받는다. 평가 시 언어 경험의 양적·질적 측면을 고려해야 한다.

핵심어: 이중언어, 내러티브, 언어 경험, 거시구조, 미시구조

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

참고문헌

- 김영태 (1997). 한국 2-4세 아동의 발화길이에 관한 기초연구. *언어청각장애연구*, 2(1), 5-25.
- 문수백 (2020). *한국 카우프만 간편인지검사2 (K-BIT-2)*. 학지사
- 배소영, 윤효진, 설아영, 장승민 (2023). *핵심언어임상평가-5 (Korean version clinical evaluation of language fundamentals 5)*. 학지사.
- 오유림, 임동선 (2024). 학령전기 한국어-영어 이중언어 어휘발달지연 아동과 일반 아동의 이야기 이해 및 이야기 문법 산출 능력과 집행기능의 관계. *Communication Sciences and Disorders*, 29(2), 211-235.
- 이민철 (2022). *Kiwi: 한국어 형태소 분석기 (Version 0.14.0)* [컴퓨터 소프트웨어]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7041425>.
- 이지수, 임동선 (2025). 한국어-영어 이중언어 일반 아동과 한국어-영어 이중언어 언어발달지연 아동의 언어 경험에 따른 덩이짓기(chunking) 능력 비교. *Communication Sciences & Disorders*, 30(1), 48-59.
- 임동선 (출판예정). *한국어-영어 이중언어 아동을 위한 어휘력 검사(VOKEB)*.
- 임동선, 김신영, 한지윤, 강다은, 이수경 (2020). 학령기 이중언어 아동의 두 언어 능숙도와 부모의 L1/L2 사용률 간의 관계. *이중언어학*, 79, 217-247.
- 정하은, 최영경, 임동선 (2025). 한국어-영어 이중언어 아동의 이야기 산출 능력-과제 유형 및 사용 언어를 중심으로. *이중언어학*, 101, 143-174.
- 남기심, 고영근 (2001). *표준 국어 문법론*. 서울: 탑출판사.
- 한지윤, 임동선 (2018). 부모 보고형 아동 언어 능력 평가도구(KBPR)의 표준화를 위한 예비연구. *언어치료연구*, 27(2), 113-125.
- 홍지혜, 임동선 (2019). 잠재적 프로파일 분석을 통한 한국어 단일언어 아동과 한국어-영어 이중언어 아동의 유형 연구. *특수교육*, 18(4), 135-157.

ORCID

황재희(제1저자, 대학원생 <https://orcid.org/0009-0009-4991-5897>); 임동선(교신저자, 교수 <https://orcid.org/0000-0001-8254-9504>)