국어교육학회
제44회 정기 학술발표대회 자료집

[기획주제]

국어교육과 매체언어문화

◆ 일자 : 2009년 11월 14일 (토)
◆ 시간 : 10:30-18:00
◆ 장소 : 전북대학교 사범대학
◆ 주최 : 국어교육학회, 전북대학교 교과교육연구소

국 어 교 육 학 회
http://koredu.wehan.com

제44회 국어교육학회 학술발표대회 세부일정

날짜: 2009년 11월 14일
시간: 10:30~18:00
장소: 전북대학교
사범대학

10:30 ~11:00	등록		
개인발표			
	1분과 한국어교육 좌장: 권순희(전주교대) 강평: 조수진(서강대) 장소: 415호	**2분과 국어교육의 실제** 좌장: 서혁(이화여대) 강평: 김주환(도봉고) 장소: 교수회의실	**3분과 국어교육의 이론** 좌장: 정재찬(한양대) 강평: 이성영(춘천교대) 장소: 503호
11:00 ~11:30	발표: 윤준채(대구교대) 송영복(금계초) 토론: 김영란(광주교대) 다문화 가정 아동의 읽기 유창성 연구	발표: 김규훈(동국대) 토론: 류보라(고려대) 인터넷 광고의 국어교육적 적용 방안 모색 -인터넷 문맥광고의 비판적 수용과 창의적 생산을 위하여-	발표: 이기연(서울대) 토론: 최소영(정신여고) 어휘교육의 외연 확장을 위한 방향 탐색
11:30 ~12:00	발표: 김은혜(인하대) 토론: 나영은(전북대) 한국어 평가도구로서의 “받아쓰기” 연구	발표: 이택규(효원고) 토론: 최병흔(전북체육중) 이해의 표현화 활동 방안	발표: 한현숙(울산과고, 부산대) 토론: 민병곤(경인교대) 토론 능력 평가 기준 연구
12:00 ~12:30	발표: 곽영(서울대) 토론: 이중진(전북대) 한국어 어미 교육방안 연구 -초급 중국인 유학생 대상으로-	발표: 유성원(학익여고) 토론: 안장호(정석항공고) 대학수학능력 언어영역 시험에 대한 비판적 검토	발표: 임미성(전북대) 토론: 이순영(고려대) 사고구술을 활용한 읽기 전략과 태도의 발달 연구
12:30 ~14:00	점심 식사		

	개 회 식	사회: 서혁(이화여대)
14:00 ~14:10	**개회사** 김중신(국어교육학회 회장, 수원대) **환영사** 최전승(전북대학교 교과교육연구소 소장, 전북대) **축사** 서거석(전북대 총장)	
	주제발표 1부	사회: 이정애(전북대)
14:10 ~14:45	**주제1: 문법교육과 매체언어문화** 발표: 김은성(이화여대) 토론: 남가영(평가원)	
14:45 ~15:20	**주제2: 초등국어교육과 매체언어문화** 발표: 이지영(일신초) 토론: 서수현(고려대)	
15:20 ~15:55	**주제3: 문학교육과 매체언어문화** 발표: 김동환(한성대) 토론: 류수열(전주대)	
15:55 ~16:10	중간 휴식	
	주제발표 2부	사회: 전은주(부산대)
16:10 ~16:45	**주제4: 중등국어교육과 매체언어문화** 발표: 김대희(원광대) 토론: 염은열(청주교대)	
16:45 ~17:20	**통합기조발제: 국어교육과 매체언어문화** 발표: 박인기(경인교대)	
17:20 ~18:00	**종합 토론**	사회: 심영택(청주교대)

국어교육학회 (http://koredu.wehan.com)

개인발표

다문화 가정 아동의 읽기 유창성 평가 및 지도 ····· 1

발표: 윤준채/송영복(대구교육대학교/금계초)

토론: 김영란(광주교육대학교)

한국어 평가도구로서의 “받아쓰기”연구 ····· 10

발표: 김은혜(인하대학교)

토론: 나영은(전북대학교)

한국어 어미 교육방안 연구 ····· 20

- 초급 중국인 유학생 대상으로

발표: 곽영(서울대학교)

토론: 이중진(전북대학교)

인터넷 광고의 국어교육적 적용 방안 모색 ····· 30

- 인터넷 문맥광고의 비판적 수용과 창의적 생산을 위하여

발표: 김규훈(동국대학교)

토론: 류보라(고려대학교)

이해의 표현화 활동 방안 ····· 41

발표: 이택규(효원고등학교)

토론: 최병흔(전북체육중학교)

대학수학능력시험 언어 영역 시험에 대한 비판적 검토 ····· 56

- 문항 내적 타당도와 문항 외적 타당도를 중심으로

발표: 유성원(학익여자고등학교)

토론: 안장호(정석항공고등학교)

어휘교육의 외연 확장을 위한 방향 탐색 ····· 71

발표: 이기연(서울대학교)

토론: 최소영(정신여자고등학교)

토론 능력 평가 기준 연구 ····· 81

발표: 한현숙(울산과학고등학교)

토론: 민병곤(경인교육대학교)

사고구술을 활용한 읽기 전략과 태도의 발달 연구 ····· 89

발표: 임미성(전북대학교)

토론: 이순영(고려대학교)

주제발표

문법교육과 매체언어문화 ····· 99

발표: 김은성(이화여자대학교)

토론: 남가영(한국교육과정평가원)

초등국어교육과 매체언어문화 ····· 107

발표: 이지영(일신초등학교)

토론: 서수현(고려대학교)

문학교육과 매체언어문화 ····· 115

발표: 김동환(한성대학교)

토론: 류수열(전주대학교)

중등국어교육과 매체언어문화 ····· 130

발표: 김대희(원광대학교)

토론: 염은열(청주교육대학교)

국어교육과 매체언어문화 ····· 143

기조발제: 박인기(경인교육대학교)

축 사

서거석(전북대 총장)

자신의 삶을 돌아보고 정리하게 되는 사색의 계절에 마흔네 번째 '국어교육학회 학술대회'가 우리 전북대학교에서 열리게 된 것을 매우 기쁘게 생각하며, 대학 구성원을 대신하여 뜨거운 축하의 말씀을 드립니다.

아울러 우리대학을 찾아주신 김중신 국어교육학회장님과 전국 대학의 여러 교수님, 초·중·고등학교 국어 담당 선생님, 학회 회원 여러분, 그리고 이 자리를 빛내주시기 위하여 귀한 시간 내어주신 내빈 여러분께 감사를 드립니다.

국어교육학회는 국어교육학이라는 학문을 정립하고 국어교육학의 새로운 방향을 모색하기 위해 1991년 초 설립된 학회로, 왕성한 연구 활동을 바탕으로 국어교육의 과거와 현재를 성찰하고 나아갈 방향을 제시하여 국어교육의 영역을 크게 확장시켜 온 것으로 알고 있습니다.

모든 학문 분야가 그렇듯이 국어교육학도 오늘과 같은 학술적 토론과 교류를 통하여 획기적인 발전을 거듭해 왔으며, 오랜 기간 연구 성과들이 축적되면서 국어교육은 물론, 국어학과 국문학 등을 아우르는 국어교육 분야의 대표 학회로 성장하였다는 평가를 받고 있습니다.

그런 의미에서 이번 학술대회의 주제인 '국어교육과 매체언어문화'는 대중매체의 영향력이 급속도로 커지고 있는 상황에서 현대인의 소통적 삶으로서의 국어교육의 문제를 새롭게 논의하는 매우 시의적절한 주제라고 생각합니다.

모쪼록 이번 학술대회가 국어교육학의 새 지평을 열어가는 밑거름이 되길 기대하며, 다양한 의견이 제시되고 토론이 이어져 학문적으로도 큰 성과가 있기를 바랍니다.

호남·충청 지역 최초의 국립대학으로 62년의 역사와 전통을 가지고 있는 우리대학도 국어교육학의 발전을 위하여 최선을 다하고 있습니다.

특히 우리대학 대학원에는 전국에서 몇 안 되는 어문교육학과 박사과정이 설치되어 이 분야의 전문 연구 인력을 양성하고 있으며, 교과교육연구소 등에서 우수한 연구 성과를 내고 있습니다만, 이러한 노력들이 더욱 빛을 발할 수 있도록 대학 차원에서도 적극적으로 지원할 것임을 약속드립니다.

끝으로 이번 학술대회를 내실 있게 준비해주신 국어교육학회 관계자 여러분과 우리대학의 최전승 교과교육연구소장님을 비롯한 국어교육과의 여러 교수님들의 노고에 깊은 감사와 위로의 말씀을 드립니다. 감사합니다.

[1분과] 개인발표 1

다문화 가정 아동의 읽기 유창성 평가

윤준채(대구교)
송영복(금계초)

< 차 례 >

Ⅰ. 들머리
Ⅱ. 읽기 유창성
1. 개념과 구성 요소
2. 읽기 유창성과 읽기 이해와의 관계
Ⅲ. 읽기 유창성 평가 및 지도
1. 읽기 유창성 평가
2. 읽기 유창성 지도
Ⅳ. 나오는 말

Ⅰ. 들머리

“많은 노력을 들이지 않고 빠르고 정확하게 감정을 실어 글을 읽을 수 있는 능력”(Rasinski, 2003, p. 26) 정도로 정의될 수 있는 읽기 유창성(reading fluency)은 우리의 읽기 교육 영역에서 거의 관심을 받지 못했던 연구 주제이다. 오히려 읽기 유창성은 학습 장애 혹은 읽기 장애의 문제를 다루는 특수 교육 분야의 연구자들이 전통적으로 많은 관심을 가졌던 탐구 주제이다(예, 이태수, 김동일, 2006; 김의정, 최혜승, 장대준, 2006). 이러한 현상에 대한 여러 이유가 있겠지만, 무엇보다도 한국어가 영어나 중국어와 같은 언어에 비해 쉽게 습득할 수 있는 문자 언어적 특성, 즉 매우 규칙적인 글자(자소)와 소리(음소)의 대응, 음절 단위로 모아써 음절을 쉽게 구분할 수 있는 표기 방식, 대부분의 소리를 표시할 수 있는 뛰어난 표음성 등을 가지고 있기 때문이다(이문정, 2004; 장유경, 김숙현, 2003). 따라서 대부분의 읽기 연구자들은 유창성을 정상적인 어린 독자라면 별다른 어려움 없이 성취할 수 있는 읽기 기능쯤으로 인식하였고, 자연스러운 결과로 어린 독자들의 읽기 발달과 관련하여 관심을 끌만한 연구 이슈로 대두되지 못했다. 이러한 사정은 우리의 개정 국어과 교육과정에도 고스란히 반영되어 있는데, 읽기 유창성과 관련된 학습 내용으로는 초등학교 1학년 읽기 영역의 “낱말과 문장을 소리 내어 읽는다.”와 “의미가 잘 드러나도록 글을 알맞게 띄어 읽는다.”(교육인적자원부, 2007, 8쪽) 정도가 전부이다. 어린 독자들의 초기 읽기 능력 발달 및 이후의 읽기 능력 발달과 관련하여 읽기 유창성이 갖는 중요성을 고려하면(NRP, 2000), 개정 국어과 교육과정의 읽기 유창성 관련 학습 내용은 양적으로 그리 충분해 보이지 않는다.

그런데 최근에 우리 사회가 빠른 속도로 다문화 사회로 진입하면서 상황이 달라지고 있다. 다문화 가정 아동들

의 언어 발달에서의 지체 문제, 특히 읽기 문제가 읽기 교육 영역의 중요한 연구 과제로 부상하고 있고, 이에 따른 연구의 필요성도 제기되고 있다. 최근에 수행된 다문화 가정 아동들에 대한 실태 조사(조영달, 윤희원, 박상철, 2006; 윤희원, 2008; 권순희, 2007)에 따르면, 다문화 가정 아동들의 일상적인 의사소통 능력에는 커다란 문제가 없으나 문자언어의 발달, 즉 읽기와 쓰기 발달에 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 한국어 문자언어에 능숙하지 않은 다문화 양육자가 자신의 아동들에게 제공할 수 있는 언어 경험의 한계(McGee & Richgels, 1996), 경제적 빈곤으로 인한 풍부한 문식 환경 제공의 어려움(김수희, 2003), 문자언어 발달이 늦어지는 다문화 아동들을 위한 체계적인 교정 프로그램의 부족 등을 원인으로 꼽을 수 있을 듯하다.

능숙한 독자가 되기 위해서는 적절한 배경지식을 가지고 있어야 하고 빠르고 정확하게 단어를 해독할 수 있어야 한다. 또한 글을 유창하게 읽을 수 있어야 하고 풍부한 어휘를 지니고 있어야 하며, 필요에 따라 사용할 수 있는 다양한 읽기 전략도 가지고 있어야 한다. 따라서 일반 가정의 아동들과 마찬가지로 다문화 가정의 아동들 또한 능숙한 독자로 성장하기 위해서는 이와 같은 읽기 기능 모두를 습득해야 하는데, 읽기 유창성은 어린 독자의 초기 읽기 발달뿐만 아니라 차후의 읽기 발달에도 지대한 영향을 미치기 때문에 반드시 습득해야 하는, 특히 아동들의 읽기 발달 초기에 습득해야 하는 중요한 읽기 과업 중의 하나이다(NRP, 2000).

능숙한 독자가 되기 위한 토대로서 아동의 읽기 유창성 발달이 중요함에도 불구하고, 우리의 읽기 교육 분야에서 다문화 가정 아동들의 읽기 유창성을 탐구한 연구는 그리 많지 않다. 관련 연구들(예, 조영달, 윤희원, 박상철, 2006) 또한 다문화 가정 아동들의 읽기 발달 문제를 텍스트 이해와 같은 포괄적인 수준에서 논의했을 뿐, 해독, 유창성, 어휘 등과 같은 보다 미시적인 차원에서 다루지는 않았다. 이러한 사정으로 인해, 다문화 가정의 아동들이 경험하고 있는 다양한 차원에서의 읽기 문제를 구체적으로 확인하여 알맞은 처방을 내리기 쉽지 않다. 이러한 문제의식을 가지고, 이 연구에서는 능숙한 독자가 되기 위한 선결 조건으로서 다문화 가정 아동들의 읽기 유창성 발달에 필요한 평가 방법 및 지도 방법에 대해 고찰하였다.

Ⅱ. 읽기 유창성

1. 개념과 구성 요소

능숙한 읽기의 중요한 요소 가운데 하나인 읽기 유창성(reading fluency)은 전통적으로 영어권 읽기 연구자들이 많은 관심을 갖고 광범위하게 연구를 수행한 탐구 주제이다. 국제 독서 학회가 매년 실시하고 있는 '읽기 쟁점 조사'의 최근 결과(2006, 2007, 2008)에 따르면, 읽기 유창성은 여전히 가장 왕성하게 연구되고 있는 주제일 뿐만 아니라 앞으로도 활발하게 연구되어야 하는 주제인 것으로 나타났다. 그러나 영어권 읽기 연구자들의 읽기 유창성에 대한 지속적인 관심에도 불구하고, 그것에 대한 합의된 정의를 찾기는 쉽지 않다(Wolf & Katzir-Cohen, 2001). 예를 들어, 문식성 사전(Harris & Hodges, 1995, 85쪽)은 읽기 유창성을 "텍스트 이해를 방해할 수도 있는 단어 재인 문제로부터의 자유로움"으로 정의하고 있는데, 이것은 읽기 유창성의 핵심 요소로 자동성(automaticity, LaBerge & Samuels, 1974), 즉 최소한의 인지적 노력을 들여 글을 빠르게 해독할 수 있는 능력을 강조하고 있는 것이다. 그러나 최근에 많은 읽기 연구자들(예, Zutell & Ransinski, 1991)은 유창성의 단일성을 거부하고 그것을 개념화하는 데 자동성과 표현성(prosody)을 함께 고려하고 있다. 이러한 경향은 유창성에 대한 최근의 개념에서도 찾아볼 수 있는데, Meyer와 Felton(1999, 284쪽)은 유창성을 "거의 의식적인 노력을 들이지 않고 빠르고 정확하고 유연하고 자동적으로 글을 읽는 능력"으로, NRP(National Reading Panel, 2000, 3-1쪽)는 "빠르고 정확하게 적절히 억양을 조절하면서 글을 읽을 수 있는 능력"으로 정의하기도 했다.

읽기 유창성에 대한 최근의 정의를 고려하면 그것을 구성하는 요소로 자동성, 정확성, 표현성을 상정할 수 있다.

자동성은 거의 인지적 노력을 들이지 않고 글을 빠르게 해독할 수 있는 능력을, 정확성(accuracy)은 글에 있는 단어를 틀리지 않고 올바르게 해독할 수 있는 능력을, 그리고 표현성은 감정을 적절하게 실으면서(소리의 고조 및 강약, 끊어 읽기, 감정 싣기 등) 글을 읽을 수 있는 능력을 말한다. 따라서 유창성이 떨어지는 독자들은 글을 느리면서도 부정확하게, 한 번에 한 단어씩, 단어나 구 사이에서 자주 쉬고, 문장 기호를 무시하며, 단조로운 억양으로 읽는 경향이 있다. 반면에 유창한 독자들은 거의 노력을 들이지 않고 빠르고 정확하게, 단어와 단어 사이를 미끄러지듯이 움직이면서 감정을 실어 글을 읽는다.

2. 읽기 유창성과 읽기 이해와의 관계

많은 읽기 연구자들이 어린 독자들의 읽기 유창성 발달에 관심을 갖는 이유는 무엇일까? 우선 읽기 유창성은 어린 독자가 능숙한 독자로 성장하기 위해서는 반드시 습득해야 하는 선행 읽기 능력이기 때문이다. Chall(1996)에 의하면, 모든 독자들은 질적으로 서로 다른 6단계(0단계~5단계)의 읽기 발달 단계를 거쳐 능숙한 독자로 성장하게 되는데, 읽기 유창성 단계(Chall의 읽기 발달 단계로는 2단계) 또한 구성적인 독자로 발전하기 위해 반드시 거쳐야 하는 필수 단계이다. 이 단계에서 어린 독자들은 이전 단계에서 습득한 읽기 능력, 즉 낱자나 단어에 대한 해독의 정확성을 토대로 글을 힘들이지 않고 감정을 실어 읽을 수 있는 읽기 능력을 발달시킨다. 그리고 이러한 읽기 능력은 다음 단계인 학습을 위한 읽기, 즉 글로부터 의미를 구성하는 읽기 능력을 발달시키는 데 없어서는 안 될 전제 조건으로의 역할을 수행한다.

또 다른 이유는 그것이 독자들의 텍스트 이해와 밀접한 관련이 있기 때문이다(NRP, 2000). 70명의 읽기 부진 중고등학생들을 대상으로 학생들의 읽기 유창성과 읽기 이해 능력 간의 관계를 규명한 연구(Fuchs, Fuchs, & Maxwell, 1988)에 따르면, 두 변수 사이에는 .91이라는 높은 상관이 있었다. 일반적인 초등학교 3~4학년 학생 238명을 대상으로 수행한 Shinn과 동료들(Shinn, Good Ⅲ, Knutson, & Tilly, 1992)의 연구도 유사한 결과를 내놓았는데, 이 연구에서 읽기 유창성과 읽기 이해력 간에는 .60의 상관이 있었다. 우리의 연구 또한 비슷한 결과를 산출했는데, 초등학교 1~3학년 학생 176명을 대상으로 읽기 유창성과 읽기 이해력 간의 관계를 밝힌 연구(이일화, 김동일, 2003)는 두 변수 사이에 .63의 상관이 있음을 보고했다.

이러한 상관 연구 이외에도, 읽기 유창성과 읽기 이해력 간에 존재하는 관련성은 읽기 유창성 신장을 통해 읽기 이해력을 높인 여러 실험 연구들에 의해서도 확인된다. 예를 들어, Levy, Nicholls와 Kohen(1993)은 초등학교 3~6학년 학생들에게 반복적 읽기 전략을 적용하여 읽기 유창성을 발달시키고, 유창성 발달에 따라 읽기 이해력이 어떻게 변화되는가를 연구하였다. 연구 결과에 따르면, 학생들의 읽기 자동성이 높아지면서 읽기 이해력도 함께 높아졌고, 이러한 현상은 읽기 능력이 높았던 학생들에게서보다 읽기 능력이 낮았던 학생들에게서 더욱 뚜렷한 것으로 나타났다. 우리나라에서의 연구 결과도 유사한데, 임환(2008)은 초등학교 4학년 읽기 부진 학생 3명을 대상으로 학생들의 읽기 자동성을 높여 읽기 이해력 및 읽기 태도를 신장시켰다.

그렇다면 독자들의 읽기 유창성이 글 이해에 영향을 주는 까닭은 무엇인가? 그것은 크게 두 가지의 관점, 즉 읽기 유창성에 대한 자동성 관점과 표현성 관점에서 설명될 수 있다. 우선, 자동성은 인지적 노력을 거의 들이지 않고 글을 빠르고 정확하게 해독할 수 있는 읽기 능력을 말하는데, 이것은 글로부터 의미를 구성하는 읽기 이해 과정에 없어서는 안 될 선행 조건이다. 자동성 이론(automaticity theory, LaBerge & Samuels, 1974)에 의하면, 한 번에 가용할 수 있는 인간의 인지 용량에는 한계가 있다. 그러므로 사람이 과제를 수행하는 데 있어 해당 과제의 하위 기능들을 자동적으로 수행하지 못하면 상위 기능들을 적절하게 처리하는 데 어려움을 겪게 된다. 이것을 읽기 상황에 적용하면, 독자의 인지 용량에는 제한이 있어 글 속에 있는 단어들을 해독하는 데 많은 인지적 주의력을 사용하게 되면 상대적으로 글 이해에 사용할 수 있는 인지적 용량이 감소하여 글을 이해하기 어렵게 된다. 따라서 인지적 용량을 거의 사용하지 않고 글을 자동적으로 읽을 수 있는 읽기 능력을 발달시키면, 즉 독자의 읽기 자동성을 신장시키면 글 속에 있는 단어들을 빠르고 정확하게 해독하여 인지적 주의력의 대부분을 텍스트 의미 파악에 사용하여

글에 대한 이해력을 높일 수 있게 된다.

읽기 유창성이 글 이해에 미치는 영향에 대한 또 다른 설명은 읽기 표현성 차원에서 논의된다. 표현성은 소리의 강약이나 높낮이를 적절히 조절하면서 글 속의 단어들을 유의미한 문법적 단위로 묶어 읽을 수 있는 능력을 말한다(Schreiber, 1980). Chafe(1988, Kuhn & Stahl, 2003에서 재인용)에 따르면, 일단 독자가 문장 속에 들어있는 단어들을 자동적으로 해독하고 나면 그것들을 통사적으로 적절한 단위들로 전환시켜야 의미를 할당할 수 있다. 이러한 과정에서 소리의 고조 및 강약, 끊어 읽기 등과 같은 읽기 표현성은 단어들을 유의미한 단위들로 묶는데 필요한 통사적 정보를 제공해 주며, 이것은 글의 통사적 처리와 같은 낮은 수준에서의 읽기 이해를 통해 글의 의미 처리와 같은 높은 수준에서의 읽기 이해에 영향을 준다(McKenna & Stahl, 2003). 그러나 읽기 표현성이 읽기 이해력에 영향을 준다는 논리적 설명은 그럴듯하지만 그것을 뒷받침하는 경험적 증거는 아직 명확하지 않다(Osborn, Lehr, & Hiebert, 2003).

Ⅲ. 읽기 유창성 평가 및 지도

1. 읽기 유창성 평가

전통적으로 읽기 유창성 평가는 그것을 구성하는 세 개의 하위 요소 가운데 자동성 요소와 정확성 요소를 평가하는 데, 즉 노력을 들이지 않고 '글을 빠르고 정확하게' 읽는 독자의 능력을 평가하는 데 초점이 맞추어졌다. '읽기 속도'로 알려진 자동성은 학년 수준에 맞는 텍스트에 들어 있는 단어를 1분 동안 읽은 수(Words per Minute, WPM) 혹은 1분 동안 정확하게 읽은 수(Words Correct per Minute, WCPM)로 측정되며, 아동의 유창성 수준은 읽기 속도 기준표(Reading Rate Chaer, Harris & Sipay, 1990)와 같은 규준(norm)에 의해 평가된다. 예를 들어, 이 규준에 따르면 영어권 초등학교 1학년 학생들은 평균적으로 1분에 60~90단어를, 초등학교 2학년 학생들은 85~120단어를 읽는다. 따라서 초등학교 1학년 학생이 자신의 학년 수준에 맞는 텍스트에 들어 있는 단어를 1분 동안에 100개를 읽는다면 그 학생의 읽기 유창성 수준은 자신의 학년 수준을 넘어섰다고 할 수 있다.

정확성은 학년 수준에 맞는 텍스트에 들어 있는 단어를 정확하게 읽은 백분율로 측정되며, 아동의 정확성 수준은 크게 3가지, 즉 좌절 수준, 지도 수준, 독립적 수준으로 나누어진다. Fuchs, Fuchs와 Deno(1982)에 따르면, 좌절 수준(frustration level)은 학년 수준에 맞는 텍스트에 들어 있는 단어를 정확하게 읽은 백분율이 90% 이하인 독자를 포함하며, 대체로 이 수준의 독자들은 교사의 도움이 있어도 유사한 난이도를 가진 텍스트를 읽는 데 어려움을 겪는다. 지도 수준(instruction level)은 단어를 정확하게 읽은 백분율이 90~96% 사이인 독자를 포함하며, 이 수준의 독자들은 교사의 도움이 있으면 유사한 난이도를 가진 텍스트를 읽을 수 있다. 마지막으로, 독립적 수준(independent level)의 독자들은 백분율이 97% 이상이며 학년 수준에 맞는 난이도를 가진 텍스트를 스스로 읽을 수 있다.

읽기 유창성을 평가하는 요소로서 자동성과 정확성에 추가하여, 최근에는 읽기 유창성의 세 번째 요소인 표현성(prosody), 즉 '적절히 억양을 조절하면서 글을 읽을 수 있는 능력'을 유창성 평가에 포함시키고 있다. 왜냐하면 단어 인식의 자동성과 정확성은 독자의 제한된 인지 용량에 영향을 주어 간접적으로 읽기 이해에 유의미한 도움을 주지만, 표현성은 단어를 유의미한 단위로 묶는데 필요한 통사적 정보를 제공해 주어 글의 통사적 처리와 같은 낮은 수준에서의 읽기 이해뿐만 아니라 글의 의미 처리와 같은 높은 수준에서의 읽기 이해에 보다 직접적으로 영향을 주기 때문이다(McKenna & Stahl, 2003).

일반적으로 읽기 유창성의 자동성 요소와 정확성 요소는 각각 1분당 읽은 단어의 수와 올바르게 읽은 단어의

비율과 같은 양적 지표로 평가된다. 이와는 대조적으로, 표현성 평가는 그것의 하위 요소인 감정과 음량(expression & volume), 구절법(phrasing), 부드러움(smoothness), 속도(pace) 등을 평가 기준표(rubric)를 토대로 질적으로 평가된다. 다음의 <표 1>은 유창성의 표현성을 평가하는 데 사용되는 기준표(Zutell & Ransinski, 1991)의 일부를 보여주고 있다.

<표 1> Zutel과 Rasinski의 다차원 표현성 평가 기준표의 일부

요소/수준	1수준	2수준	3수준	4수준
감정과 음량	감정이 실려 있지 않으며, 단어를 겨우 입 밖에 내는 것처럼 읽으며, 자연스럽게 읽지 못함.	글의 일부분만을 약간의 감정을 실어 자연스럽게 읽지만 여전히 단어 읽기 수준.	많은 부분을 자연스럽게 감정을 실어 읽으나, 때때로 자연스럽게 못함. 소리는 전반적으로 적절함.	글을 자연스럽게 감정을 실어 읽으며, 텍스트의 의미에 맞게 표현과 소리를 조절할 수 있음.
구절법	구절 경계에 대한 인식이 없으며 단어 단위로 읽음.	빈번하게 두세 단어를 경계로 짤막짤막하게 하게 읽으며, 문장이나 절의 끝에서 적절한 강약을 사용하지 못함	단어를 경계로 적절하게 구절을 나누어 숨을 쉬면서 읽으나, 때때로 짤막짤막하게 하게 읽기도 함. 강약은 어느 정도 조절함.	대체로 적절하게 구절을 나누어 읽으며, 문장이나 절의 끝에서 적절한 감정 표현을 하면서 읽음.

한편, 전통적으로 아동의 읽기 유창성을 평가하는 도구로는 질적 읽기 검사 도구(Qualitative Reading Inventory, Leslie & Caldwell, 2006)와 같은 비형식적 읽기 검사 도구(Informal Reading Inventory)가 사용되었다. 그러나 그것을 사용하여 아동의 유창성을 평가하는 데에는 많은 시간과 노력이 필요하기 때문에 교사가 교실 현장에서 쉽게 사용하기 쉽지 않다. 따라서 최근에는 아동이 사용하는 교과서의 지문을 그대로 사용하여 유창성을 간단하게 평가하는 교육과정 기반 평가(Curriculum Based Measurement, CBM)가 많이 사용되고 있는 추세이다. 우리나라의 경우, 아동의 읽기 유창성을 평가할 수 있는 검사 도구로는 김동일(2008)의 '기초 학습 기능 수행평가 체제: 읽기 검사'가 대표적이다. 이 검사 도구에 따르면, 우리나라 초등학교 1, 2, 3학년 학생들은 평균적으로 1분 동안에 각각 114, 185, 227개의 음절을 읽는 것으로 나타났다.

2. 읽기 유창성 지도

읽기 유창성에는 자동성, 정확성, 표현성 요소들이 포함된다. 따라서 아동의 읽기 유창성을 발달시키기 위해서는 신속하고 정확하게 단어를 읽는 능력과 함께 적절히 억양을 조절하면서 글을 읽을 수 있는 능력을 발달시켜야 한다. 여기에서는 읽기 유창성을 낭독 읽기 유창성(oral reading fluency)과 음독 읽기 유창성(silent reading fluency)으로 구분하여 아동의 읽기 유창성 신장 방법에 대해 알아보았다.

(1) 낭독 유창성 지도

읽기 유창성에 대한 연구가 일관되게 제시하고 있는 연구 결과 중의 하나는 아동의 읽기 유창성을 촉진시키는 가장 효과적인 방법은 텍스트를 반복적으로 읽는 것이다. 교사를 따라서 혹은 음성 녹음을 따라서 텍스트를 반복적

으로 읽음으로써 아동의 유창성을 신장시킬 수 있다. 물론, 반복 읽기(repeated reading)는 아동에게 단조로움을 느끼게 할 수 있지만 기계적인 반복의 지루함을 잘 극복한다면 손쉽게 효과를 거둘 수 있는 읽기 유창성 지도 방법이다. 반복 읽기에 대한 많은 선행 연구들(Samuels, 1979; Amlund, Kardash & Kulhavy, 1986; Dowhower, 1987) 또한 반복 읽기가 아동의 읽기 유창성 신장에 긍정적인 영향을 준다고 보고하였다.

두 번째로 많이 활용되고 있는 방법은 일정한 부분을 정하여 짝과 함께 바꾸어 가며 반복적으로 글을 읽는 방법이다. 모든 글을 다 읽어야 한다는 심리적 부담을 덜게 해주어 아동의 참여나 선호도가 높으며, 짝의 친근성이나 읽기 수준이 높을 경우 동료의 읽기 유창성은 빠르게 신장되는 경향을 보인다. 둘씩 짝을 지어(부모님과도 짝이 되어) 반복적으로 읽게 할 수 도 있고(paired repeated reading), 여려 명이 모둠을 형성하여 일정한 부분을 돌아가며 여러 번 읽는 방법(choral reading)도 있다. 대화문 형식의 글을 읽을 때는 역할극 놀이 읽기(reader's theater)를 통해 재미있게 학생들의 참여를 유도하며 반복적으로 소리 내어 읽도록 지도하는 방식이 유창성 신장을 위해 보편적으로 사용되고 있다. 적당한 도입 읽기를 한 후 내용에 대한 이해 점검 과정을 거쳐 다양한 방법으로 반복 읽기를 실시하는 것이 낭독 유창성 신장에 효과적이다.

(2) 음독 유창성 지도

음독 읽기 유창성을 신장시키기 위해서는 소리 내어 반복적으로 읽는 것은 필수 전제 사항이다. 소리 내어 읽는데 사용될 정신적 에너지를 비축하여 글의 이해 차원에 보다 더 집중할 수 있는 시간과 기회를 제공할 수 있는 읽기 전략이 필요하다. 글의 내용 이해를 위해 유의미한 맥락 상황에서 목적을 달리하여 시각적으로 읽기를 반복하여 이해에 도달하도록 안내된 읽기 지도 방식이 필요하다. 읽기도 듣기와 같이 이해 처리의 과정이다. 듣기를 통해 목적을 달리하여 반복적인 듣기를 하듯이 읽기도 목적을 달리하여 완전한 글의 이해로 접근하는 읽기 지도 방법이 핵심 요소이다. 예를 들어, 중심 어휘나 핵심적인 질문에 신속하게 답을 찾는 읽기 활동, 일정한 시간을 주고 적절하게 끊어 읽어야 하는 부분을 표시하는 활동, 빈칸에 적절한 어휘를 고르는 읽기 활동 등과 같이 지엽적인 글의 이해부터 접근하여 글의 전체적인 이해를 돕도록 하는 읽기 과정이 바로 목적을 달리한 반복적 읽기 활동이라 할 수 있다. 음독 유창성 신장을 위해 널리 활용되는 방법으로는 이야기책을 지속적으로 조용히 읽는 활동(sustained silent reading)이다. 이 방법이 성공적으로 실현되기 위해서는 간결한 이야기 구조를 갖추어야 하며 이야기 전개를 쉽게 예상할 수 있어야한다(Hong, 1981). 또한 학생들이 스스로 책을 고르고 정해진 시간에 집중해서 이야기책을 읽는 활동이 유창성 신장에 기여하기 위해서는 교사나 학부모의 체계적인 읽기 학습 훈련이 선행되어야 한다.

Ⅳ. 나오는 말

다문화 사회로 진입하고 있는 현실에서 다문화 아동의 학력 소외 현상이 점차 가시화되고 있다. 학습을 위한 한국어 부적응의 문제가 심각한 학력 격차로 이어지고 있다. 다문화 가정 아동의 기초 학습 부진의 가장 큰 원인은 성공적인 학습을 위한 충분한 읽기 능력을 갖추고 있지 못하다는 데 있다. 기초 학력을 형성하는 데 있어 필수적인 요소가 글의 내용을 충실하게 이해할 수 있는 능력, 즉 한국어를 잘 읽을 수 있는 능력이다. 이와 관련하여, 아동의 유창성은 읽기 이해로 가기 위한 징검다리로서의 역할을 담당한다. 즉, 아동이 글을 유창하게 읽지 못하면 그것을 효과적으로 이해할 수 없게 된다. 이것이 읽기 연구자들이 유창성이 떨어지는 다문화 가정의 아동들에게 관심을 가져야 하는 이유이다. 그럼에도 불구하고, 우리의 읽기 영역에서 아동의 유창성에 대한 연구는 그리 활발하지 않다. 특히, 다문화 가정 아동을 대상으로 하는 유창성 평가 및 지도에 대한 연구는 더욱 그러하다. 오늘의 발표가 척박한 유창성 연구에 도움이 되기를 기대한다.

< 참고문헌 >

교육인적자원부(2007). *국어과 교육과정*. 서울: 세원문화사.

권순희(2007). 다문화 가정 자녀의 상담 지도 사례. *국어교육학연구, 29*, 127-174.

김동일(2008). *기초학습기능 수행평가체제: 읽기검사*. 서울: 학지사.

김수희(2003). *아동의 읽기 유창성과 가정 문해 환경의 관계*. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.

김의정, 최혜승, 장대준(2006). 연구기반 읽기교수가 학습장애아동의 읽기유창성 및 읽기이해에 미치는 효과. *특수교육연구, 13(2)*, 247-274.

윤희원(2008). *다문화 가정 자녀를 위한 다언어 한국어 교재 <초급> 연구 개발*. 서울: 서울대학교 중앙다문화교육센터.

이문정(2004). 한글의 문자 특성에 적합한 유아 읽기 쓰기 교육. *미래유아교육학회지, 11(1),* 89-101.

이태수, 김동일(2006). 또래 중재가 읽기장애아동 및 또래교사의 읽기 유창성 향상에 미치는 효과. *특수교육저널 : 이론과 실천, 7(3),* 121-135.

임환(2009). *해독과 이해의 징검다리: 읽기 유창성 중재 실행 연구*. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

장유경, 김숙현(2003). 유아의 한글 읽기에 미치는 요인. *한국심리학회지: 발달*, 16(3), 87-101.

조영달, 윤희원, 박상철(2006). *다문화가정의 자녀 교육 실태 조사 연구*. 교육인적자원부 정책연구. 서울: 교육인적자원부.

Amlund, J. T., Kardash, C. A. M., & Kulhavy, R. W.(1986). Repetitive reading and recall of expository text. *Reading Research Quarterly, 21*, 49-58.

Chall, J. S.(1996). *Stages of reading development*(2nd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt-Brace.

Dowhower, S. L.(1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly, 22,* 389-406.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Deno, S. L.(1982). Reliability and validity of curriculum-based informal reading inventories. *Reading Research Quarterly, 18*, 6-26.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Maxwell, L.(1988). The validity of informal measures of reading comprehension. *Remedial and Special Education, 9(2)*, 20-28.

Harris, T. L., & Hodges, R. E.(Eds.)(1995). *The Literacy Dictionary.* Newark, DE: International Reading Association.

Hong, L. K.(1981). Modifying sustained silent reading for beginning readers. *Reading Teacher, 34,* 888 - 891.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A.(2003). Fluency: A review of developmental and remedial strategies. T*he Journal of Educational Psychology. 95*, 1 - 19.

Laberge, D. and Samuel, S. J.(1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology 6*, 293 - 323.

Leslie, L. & Caldwell, J.(2006). *Qualitative reading inventory-4.* New York: Pearson.

Levy, B. A., Nicholls, A., & Kohen, D.(1993). Repeated reading: Process benefits for good and poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology, 56*, 303 - 327

McGee, L. M., & Richegels, D. J.(1996). *Literacy beginnings: Supporting young readers and writers(2nd ed.).* Boston, MA: Allyn & Bacon.

McKenna, M. C., & Stahl, S. A.(2003). *Assessment for reading instruction.* New York: The Guilford Press.

Meyer, M. S. & Felton, R. H.(1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49,* 283-306.

National Reading Panel(2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching people to read.* Washington: National Institute of Child Health and Human Development.

Osborn, J., Lehr, F., & Hiebert, E.(2003). *A focus on fluency.* Honolulu, HI: Regional Educational Laboratory at Pacific Resources for Education and Learning. Available online at www.prel.org/programs/rel/rel.asp.

Rasinski, T. V.(2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension.* New York: Scholastic.

Reading Today(2005년 12월), What's hot for 2006, *24권 3호*, 1면.

Reading Today(2007년 2월), What's hot for 2007, *24권 4호*, 1면.

Reading Today(2008년 2·3월), What's hot for 2008, *25권 4호*, 1면, 10-11면.

Samuels, S. J.(1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher, 32*, 403 - 408.

Schreiber, P. A.(1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior, 12,* 177-186.

Shinn, M. R. Good III, R. H., Knutson, N., & Tilly III, W. D.(1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review, 21,* 459-479.

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T.(2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading, 5*, 211 - 240.

Zutell, J. & Rasinski, T. V.(1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice, 30,* 211-217.

'다문화 가정 아동의 읽기 유창성 평가 및 지도'에 대한 토론문

▌김영란(광주교육대학교)

위 논문은 읽기 유창성의 개념과 그 구성 요소를 밝히고, 읽기 유창성 향상을 위한 지도 방법 및 평가 방법을 소상히 소개하는 논의로, 읽기 유창성을 자동성과 정확성 및 표현성으로 구분하여 평가할 것을 제안하고, 읽기 유창성 향상을 위한 낭독 유창성 지도와 음독 유창성 지도 방법을 제안하고 있습니다. 읽기 유창성과 관련된 국내 연구가 미비한 현 시점에 기초적인 논의를 제공하고 있어서 매우 의미 있는 것이라고 생각합니다.

논문에서 읽기 유창성의 개념과 지도 및 평가 방법을 잘 정리하고 있어서, 토론의 쟁점이 될 만한 요소를 찾아내기가 매우 어려웠습니다. 그럼에도 불구하고 토론자의 소임을 다하기 위해서 몇 가지 점에 대해 질문하는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

우선, 논문이 특별히 제기하고 있는 문제가 무엇인지 선명하지 않고, 그에 대한 규명 과정이 없는 점이 아쉽습니다. 논문의 '들머리'에서 우리나라 국어과 교육과정이 읽기 유창성을 소홀히 다루고 있는 점, 그리고 다문화 가정의 아동들이 읽기, 쓰기에서 어려움을 겪고 있는 점 등을 언급했습니다. 그러나 논문의 주된 내용은 이 같은 점에 주목하여 그 해결책을 제시했다기보다는 일반적인 읽기 유창성 지도와 방법에 대해 정리하고 있습니다. 본격적인 연구를 수행하기 전 이론적 배경을 정리하는 데에서 끝난 느낌을 줍니다. 특별히 본 논의에서 밝히지는 않으셨으나 현재 이 논의에 이어서 진행 중인 연구가 있다면 말씀해 주시면 선생님의 연구의 전모를 이해하는데 도움이 될 듯 합니다. 이를 테면, 다문화 가정 아동을 대상으로 읽기 유창성 지도의 효과를 알아보는 작업을 하고 있다거나 하는 작업이 있으면 말이죠.

둘째, 논문의 제목은 특별히 '다문화 가정 아동'을 대상으로 한 읽기 유창성 평가와 지도방법인데, 논문은 일반적인 내용을 담고 있어 아쉽습니다. 그리고 낭독 유창성 지도나 음독 유창성 지도가 모두 읽기 연습을 여러 번 반복하도록 하는 방법이고, 음독 유창성 지도는 일반적인 독해 지도와 변별되지 않아 아쉽습니다. 학습자의 특성을 비롯해서 다양한 측면을 고려한 지도 방법이 제안되어야 할 것입니다. McCollin & O'shea(2008)을 빌어, 몇 가지 방법을 제안하고자 합니다. 우선 다문화 가정 학습자들에게는 책, 잡지, 뉴스, 텔레비전, 컴퓨터 등 문자 언어와 시각 미디어를 경험할 수 있는 기회를 늘여서 유창성을 신장할 수 있는 읽기 자료를 확보해 주어야 할 것입니다. 둘째, 학생들에게 몇 개의 단락을 여러 번 반복해서 읽게 하고, 교사가 피드백을 주면 유창성을 기르는데 도움이 됩니다. 이때 반복해서 읽는 단락이 학생과 문화적으로 관련된, 흥미로운 주제가 되도록 하는 것입니다. 셋째, 교사가 낭독의 모범을 보이고 학생들이 따라 읽게 하면서, 따라 읽을 때에는 카셋트 테이프나 엠피3플레이어 등을 활용해서 자기의 목소리를 녹음해서 들을 수 있도록 하는 것입니다. 넷째, 읽기 전에 미리 어려운 단어의 의미를 파악하게 하게 하는 것입니다. 다섯째, 반복 읽기 연습을 보다 의미 있게 하기 위해서 다문화적 소재의 이야기 등을 읽기 자료로 선택하는 것입니다.

끝으로, 국어과 교육과정에서 읽기 유창성과 관련된 내용을 소략하게 다루고 있는 것에 대해 문제제기를 하셨는데요, 우리나라의 교육과정에서 읽기 유창성과 관련된 내용이 어느 정도로 다루어지는 것이 적절하다고 보시는지 궁금합니다.

Michelle McCollin & Doris O'shea(2008), Increasing reading achievement of students from culturally and linguistically diverse backgrounds, In Richard Robinson & Michael McKenna(2008), Issues and trends in literacy education. pp. 155-156.

[1분과] 개인발표 2

한국어 평가도구로서의 받아쓰기 연구

김은혜(인하대학교)

< 차 례 >

1. 들어가며
2. 받아쓰기 평가의 개념 및 의의
3. 받아쓰기 평가의 형식과 절차
4. 받아쓰기 평가 요소 및 채점 기준
5. 받아쓰기 평가의 실제
6. 나가며

Ⅰ. 들어가며

받아쓰기는 수험자가 연속적인 소리를 듣고 들은 내용을 문법에 맞게 의미 있는 내용이 되도록 단어, 구, 문장으로 분리하는 복잡한 과정을 거쳐 철자화하여 쓰는 활동이다. 받아쓰기 평가는 받아쓰기를 통해 학생의 학습 성취에 대한 교사의 의사결정을 돕기 위해 정보를 수집하고 해석하여 활용하는 과정으로 볼 수 있다.

받아쓰기 활동이 평가도구로 받아들여져 온 배경에는 평가이론의 변화가 존재한다. 평가 이론은 교수법 이론의 변화에 영향을 받게 되고, 평가 이론 역시 학습 방식과 교수 방법에 다시 영향을 끼치는 순환적 과정임을 고려할 때 받아쓰기 평가도 평가 이론의 역사적 흐름과 교수법의 변화와 연관 지어 이해될 필요가 있다. 받아쓰기 평가는 평가 이론의 변화에 영향을 받으면서 평가 도구로서 위상이 달리 자리매김 되었는데 대체로 통합적 언어능력을 수행하는 면에서는 많은 호응을 얻었지만 기계적으로 받아쓰는 행위는 단절된 의사소통이라는 비판도 적지 않게 받았다.

따라서 본고는 받아쓰기 과제를 재구성하여 의사소통적 기능을 평가할 수 있는 방법을 모색하고 받아쓰기가 한국어 교육에서 평가도구로서 중요한 역할을 담당할 수 있음을 실제 사례를 통해 보이는데 목적이 있다.

Ⅱ. 받아쓰기 평가의 개념 및 의의

2.1. 받아쓰기 평가의 개념

받아쓰기 평가는 교사가 불러주는 연속적인 소리를 듣고 수험자가 모호한 의미를 분석하고 종합하여 의미 있는 내용이 되도록 구성하는 활동이다. 수험자는 의미 구성을 하면서 문법에 맞게 단어, 구, 문장을 조직하여 철자화한다. 받아쓰기 평가는 듣고, 읽고, 쓰는 복합적인 언어 기능이 관여하는 유용한 언어평가로 인식될 수 있다.

Oller(1971)이 제시한 받아쓰기 과정은 음성 입력으로부터 문자화된 출력을 도출하기 까지 블랙박스 속에서 일어나는 복잡한 과정이 있음을 시사해준다. 만일 받아쓰기 과정에 관여하는 학생의 사고 과정, 의미 재구성과 받아

쓰기 외적 상황에 대한 이해를 평가하도록 활용할 수 있다면, 받아쓰기 평가는 단순히 음성과 문자간의 대응에 의한 철자 오류를 수정하는 평가가 아니라, 수험자의 언어 능력과 사용에 대한 평가가 될 수 있다.[1)]

2.2. 받아쓰기 평가의 효용성 및 문제점

받아쓰기가 과연 평가도구로서 의미 있는 타당한 도구인가에 대해서는 여러 학자들의 다양한 논의가 있었다. <표2> 참조. 받아쓰기가 적절한 평가도구가 될 수 없다고 주장하는 학자들은 받아쓰기가 단순한 철자를 평가하는데 그치거나 역으로 너무나 많은 기능을 복합적으로 측정해서 한 가지 기능을 평가하지 못한다고 토로한다.[2)] 그러나 이는 받아쓰기가 평가 목적에 따라 단순한 철자 평가에서부터 복잡한 기능을 평가하기에 이르기까지 다양한 쓰임새를 갖는 평가도구임을 반증하는 것으로 받아들일 수 있다. 받아쓰기 평가를 학생의 수준에 맞게 구성하지 않으면 학생들에게 악영향을 끼칠 수 있는 면이나 보통의 의사활동과 유사하지 않아 실제 의사소통을 목적으로 한 언어 사용 기능을 강조할 때 적절하지 못하다는 견해는 받아쓰기를 학생 수준에 맞게 구성하고 의사소통 과제를 적절히 선정하면 타당한 평가도구가 될 수 있음을 시사한다.

받아쓰기는 편리하고 손쉽게 학생의 이해 정도를 평가 할 수 있는 장점이 있다. 학생 수와 상관없이 한꺼번에 평가가 가능하고 출제가 용이한 편이며 자주 평가하는 것이 가능하다. 받아쓰기 지문의 내용을 학생 수준에 맞게 조절할 수 있어 의도된 평가 기능을 수행할 수 있고 학생의 흥미를 이끌 수 있는 주제 선정을 하여 학습자의 학습 동기를 이끌 수 있다. 평가가 끝나고 피드백을 주는 경우에도 교사의 도움 뿐 아니라 학생 상호간의 교정이나 학생 스스로 자기 교정을 할 수 있는 이점이 있다. 채점 기준을 명시하면 객관적으로 일관된 점수 계산도 가능하다.

Ⅲ. 받아쓰기 평가의 형식과 절차

3.1. 받아쓰기 평가의 형식

Oller(1979a:264-265)에서는 받아쓰기 평가의 유형을 전체 받아쓰기 평가(Standard dictation), 부분 받아쓰기 평가(Partial Dictation), 소음과 함께 들려주는 받아쓰기 평가(Dictation with competing noise), 작문 형태의 받아쓰기 평가(Dictation composition, Dictocompo), 유도식 받아쓰기 평가(Elicited Imitation)와 같이 다섯 가지로 나누고 있다.

받아쓰기의 또 다른 형식으로 단계 받아쓰기(Graduated Dictations)[3)], 중요 단어와 표현을 받아 적고 이를 바탕으로 들은 내용을 재구성하는 그룹 활동인 의미살려받아쓰기(Dictogloss)와 Rost(2002:139)에서 제시한 빠른 속도 받아쓰기(fast-speed dictation 발화의 속도를 길러주기 위해 실시), 휴지와 의역 받아쓰기(Pause and paraphrase, 의미에 초점을 두어 휴지를 주고 의역해서 적게 함), 빈칸 채우기 받아쓰기(Listening cloze), 오류수정 받아쓰기(Error identification, 오류가 있는 문장을 들으면서 문법적 오류를 고침), 조각 맞춤 받아쓰기(Jigsaw dictation, 각

1) Ford(1975:297)에서는 외국어 학습에 있어서 받아쓰기가 모국어 습득의 습관에서 벗어나 학습자가 학습하고 있는 외국어의 새로운 형태를 정착시키는데 아주 좋은 연습을 제공하게 된다고 하였다. 받아쓰기에는 듣기, 이해 능력, 쓰기, 읽기가 관여하기 때문에 언어 능력의 조화로운 향상을 이끌어 오는 적극적인 활동이며 받아쓰기 과정이 진행되는 동안 격식적인 시험과 같이 규정된 형식을 따를 필요가 없기 때문에 정보 전달이 자연스럽게 이루어질 수 있다고 한다.

2) 받아쓰기 평가를 할 때 수험자는 들을 기회를 세 번 갖는다. 그러나 실제 상황에서는 이런 일은 드물며, 강의나 영화보기 처럼 중간에 중단시킬 수 없는 경우가 많다. 그리고 받아쓰기를 할 때 자기가 들은 내용을 정확하게 그대로 적어야 하지만 실제로는 자기가 들은 내용의 핵심을 적거나 의역해서 적기 때문에 받아쓰기 평가를 실제 상황과 어느 정도 유사하게 구성할 것인지에 대해 연구할 필요가 있다.

3) 이정원 옮김(2005:)에 의하면 단계 받아쓰기는 Nien-Hsuan Jennifer Lin(1982:127-8)이 개발한 것으로 Robert Lugton(1978)이 쓴 American Topics라는 책에 제시되어 있다.

자 받아쓰기의 일부를 가지고 서로 읽고 받아 적음으로써 문장을 완성하는 의미 협상 활동)를 들 수 있다.[4)]

이처럼 받아쓰기 평가 형식은 매우 다양한 방식으로 변형, 확장되어 조직될 수 있다. 심지어 동일한 평가 유형을 선택하여도 수험자의 수준과 평가 목적, 평가 절차에 변화를 주어 다양한 평가를 실시할 수 있음을 알 수 있다. 이에 본고에서는 다양한 형식으로 제시되는 받아쓰기 유형을 체계적으로 분류할 필요성을 느껴 받아쓰기 평가의 형식을 구성하는 요소를 세분화하여 제시해 보기로 한다. 즉, 학습자의 수준과 학습 내용, 평가 목적을 고려하여 받아쓰기 자료, 받아쓰는 언어 단위, 평가 목적, 받아쓰는 방법, 받아쓰기를 불러주고 적는 역할 분담에 따라 다음과 같은 여러 가지 형식으로 구성될 수 있다고 본다. <표3>참조.

3.2. 받아쓰기 평가의 절차

받아쓰기는 평가 목적에 따라 다양한 받아쓰기 유형 중에서 선별될 수 있으며 받아쓰기를 시행하는 방식 또한 평가 목적에 맞게 재구성할 수 있다. 표준 받아쓰기 시험 절차는 Oller (1979a:273)에 제시되어 있다. 우선 교사가 텍스트를 정상속도로 읽어주고 수험자는 단지 듣기만 한다. 다음에는 교사가 몇 단어씩 끊어서 들려주고, 이 휴지기에 수험자들은 들은 내용을 적게 되어 있다. 마지막으로 교사가 쉼 없이 정상 속도로 들려줄 때 수험자는 최종 점검을 한다. 본고에서는 Oller가 제시한 받아쓰기 평가 절차를 따른다. <표4> 참조.

받아쓰기 시험이 소기의 목적한 바를 이루기 위해서는 여러 가지 고려해야할 사항이 있다.[5)] 우선 평가 목적에 부합한 시험 자료의 선정이다. 받아쓰기 평가 자료는 학습자의 수준을 고려하되 흥미를 주면서 너무 길지 않은 것이 좋다. 단락을 선정하였을 경우는 하나의 주제로 응집성이 있는 것이 의미 이해와 맥락을 파악하는 데 적절하다.

다음으로 받아쓰기 자료를 음성화하여 불러줄 때 고려해야 할 사항들을 살펴보면 적절한 성량과 속도, 정확한 발음, 소음의 정도를 들 수 있다. 또한 수험자가 받아쓰기 평가 내용을 적을 수 있도록 적절한 시간을 주어야 하는데 일반적으로 수험자가 써야 할 철자를 속으로 2번 반복하여 읽을 수 있는 정도의 시간이 적당하다고 한다.[6)] 받아쓰기 자료를 불러 줄 때 정지 간격은 수험자가 단기 기억의 한계가 느껴지는 부분으로 보다 깊은 단계에서의 인지나 회상을 불러일으킬 수 있는 정도의 정지 간격이어야 한다. 대체로 약 7 단어 사이에서 쉼을 주는 것이 적당하다고 한다. 그러나 단어 수를 세는 것 보다는 자료의 의미적 연관성을 고려하고 문장에서 자연스럽게 끊을 수 있는 곳에서 정지하는 것이 바람직하다.

4) 현재은(1991:15~16)에 Lim& Jacobs(2001)이 제시한 Dictogloss의 정의를 따랐다. Dictogloss에 대한 내용은 Rost(2002)에 제시된 확장된 받아쓰기 사례는 현재은(1991:11)을 참조. 국내에서도 이선희(1996)과 오홍금(2002)는 받아쓰기가 광범위하게 다양한 자료로 구성되어 이루어질 수 있음을 다양한 사례를 통해 보여주었다.

5) Oller(1979a:271)에서는 받아쓰기를 실시할 때 자료의 선정과 받아쓰기를 실제로 수행하는 방식에 대한 결정을 최우선적으로 고려할 것을 언급한다. 또한 과제 수행에서 어려움을 초래하는 변인으로 단어연쇄로 인해 발생하는 개념적 오류, 불러주는 속도, 받아쓰기에서 쉼의 길이, 소음 비율, 불러주는 횟수, 불러주는 사람의 방언 요소 및 발음, 받아 적는 이에게 친숙한 방언을 들고 있다.

6) 이정원(2005)에서는 Lin(1982:116)에서 제시한 연속군 사이의 쉼의 길이에 대해 다음과 같이 말하고 있다. 시험관은 학생들이 받아쓰기를 하는 동안 전체 연속군을 속으로 네다섯 번 반복해야 한다. 시험관은 연속군에 있는 글자의 수를 세어서, 둘로 나눈 후 그 수만큼의 쉼을 두며 각각의 연속군을 읽어간다. 그래서 22글자가 포함된 연속군 다음에는 11초의 쉼을 두는 식으로 한다. 또한 Oller(1979a:273~4)에 의하면 시험관은 수험자가 글의 일정 부분을 적는 쉼 동안 구두 자료의 각 연속군의 철자를 속으로 두 번 말해볼 수 있는 길이가 적당하고 7단어 보다 짧은 길이로 부르지 말 것을 당부한다.

Ⅳ. 받아쓰기 평가 요소 및 채점 기준

받아쓰기는 평가 목적에 따라 평가 구성요소를 다양하게 조직할 수 있어 분리평가와 통합평가 두 가지 평가 특성을 반영할 수 있는 유용한 평가 도구로 볼 수 있다. 받아쓰기 평가를 언어의 한 기능이나 문법 요소에 초점을 두고 분리평가와 같이 구성하면 평가 요소를 보다 구체적이고 집중적으로 측정할 수 있으며, 통합평가에서처럼 여러 요소를 복합적으로 평가하도록 받아쓰기를 구성하게 되면 전반적인 언어능력을 파악할 수 있게 된다. 평가 기준을 어떻게 정하느냐에 따라 언어적 능력에만 매우 좁게 집중할 수도 있고 또는 의미의 소통 즉 의사소통능력에만 폭넓게 집중할 수도 있다.

받아쓰기 평가 요소의 선정은 받아쓰기를 채점할 수 있는 기준[7]이 되는 것으로 채점과 밀접한 연관을 맺는다. 평가하고자 하는 내용에서 야기될 수 있는 오류 유형을 뽑아 이에 대한 채점 기준을 명확하게 명시하고 그 기준에 따라 채점을 할 수 있다. 가령, 의미구성에 초점이 주어진 경우 철자 실수는 별반 의미가 없기 때문에 채점 기준으로 설정하지 않을 수 있다. 채점 기준이 없이 음성과 문자의 대응에 따라 조금이라도 틀리면 그 문항을 틀리게 하는 경우는 아예 아무 것도 적지 않은 경우, 한두 개의 사소한 철자를 잘못 쓴 경우, 반 정도 맞은 경우를 모두 동일하게 틀린 것으로 처리할 뿐 아니라 시험을 통해 평가하고자 하는 내용이 무엇인지 수험자가 알기 어려운 단점이 있다.

평가 내용에 근거하여 채점 기준표가 작성되면 점수에 대한 세부적인 기준을 마련할 필요가 있다. 예를 들어, 하나의 단어로 여러 가지 정보를 알 수 있게 되는 경우, 가령 '책상'을 '젝상'으로 쓸 경우 'ㅊ/ㅈ', 'ㅐ/ㅔ'의 변별이 되지 않는 오류가 있게 되는 데 이때 감점을 어떻게 할 것인지도 정해야 한다. 그리고 불필요한 요소를 첨가하는 경우 대체로 의미 구성을 하려는 전략에서 비롯되는 것으로 보이는데 받아쓰기 시험이 화용적 능력을 살펴보는 경우에는 채점 기준으로 의미 구성을 위해 삽입되거나 대치된 어휘나 표현, 문법요소(어순, 조사)에 대해 어느 정도의 점수를 줄지 정할 필요가 있다. 받아쓴 내용을 요약하여 정리하여 쓸 경우에도 답안 내용의 상세화 정도나 사용된 어휘를 어느 정도로 구체화해서 점수로 줄 것인지 정해야 한다.

본고에서는 구조상의 오류[8]로 1차 채점을 하고 내용상의 오류를 명시하면서 2차 채점을 할 것을 제안한다. 이때 중복 감점은 없으며 2차 채점의 경우는 점수에 반영되는 것이 아니라 오류 내용을 설명해 주는 역할을 한다. 구체적으로 채점은 총 어절수를 원점수로 설정해 놓고 수험자가 구조적으로 범한 어절 당 오류 수를 세어 감점하는 방법을 쓰기로 한다. 새로운 요소를 첨가한 경우는 총 어절 수 설정에 문제를 초래하기 때문에 감점의 대상이 될 수 없다. 일례로 한 어절을 다른 요소로 대치하여 썼을 경우, 내용적 오류가 최소대립쌍 변별이 되지 않았으며 연음하여 적어 철자가 올바르지 않고 나아가 불러준 어휘가 아닌 다른 어휘를 쓰는 등 복합적이라 해도 감점은 구조적으로 대치된 오류 하나만 한다. 대신 내용적 오류 유형을 모두 명시하여 수험자가 어떠한 실수를 했는지 알려주고 학습에 대한 지침으로 삼을 수 있게 정보를 준다. <표5> 참조.

---

7) Oller(1979a:276~298)에서는 다섯 가지 받아쓰기 유형에 따른 학생들의 자료를 제시하고 각각을 어떤 방식으로 채점하였는지를 보여주고 있다. 그가 제시한 오류 유형은 크게 삭제(deletions 삭제된 단어 수만큼 동그라미를 치고 삽입되어야 하는 위치에 ∧표시를 함), distortions of form or sequence(형태나 어순에 있어서의 변형, 형태가 변형된 단어에 동그라미를 그려놓음. 어순의 변형에는 동그라미를 치고 화살표로 삽입될 부분에 ∧표시), 삽입(intrusion삽입된 단어에 동그라미를 치고 이 오류는 점수에 반영하지 않음)이다. 정명우· 역(1990:150)에는 Cohen(1980)이 제시한 채점 방식이 제시되어 있다. Cohen은 네 가지 오류 유형, 즉 요소의 첨가(A), 요소의 삭제(D), 한 요소를 다른 요소로 대치(S), 요소의 순서 바꾸기(T)로 나누고 Oller의 경우처럼 화살표와 동그라미를 사용하여 수험자의 오류를 교정한다. 본고에서는 Cohen(1980)에서 제시한 오류 유형을 토대로 기호를 새로이 만들어 사용했으며, 채점 시 오류의 세부 사항을 수험자가 받아쓴 내용 아래 구체적으로 제시하였다.

8) 본고의 구조상의 오류는 Cohen(1980)이 제시한 네 가지 오류 유형을 따르되 해당 기호를 새롭게 만든 것이다. 구조상의 오류는 받아 쓴 내용을 형식적인 측면에서 보았을 때 삽입, 삭제, 대치, 도치의 오류가 있는지에 관한 것으로, 내용상의 오류는 수험자가 범한 오류가 구체적으로 어떤 요인에 의한 것인지를 설명할 수 있는 내용적인 것으로 설정하였다.

Ⅴ. 받아쓰기 평가의 실제

본고에서는 받아쓰기 평가가 평가 대상, 평가 목적, 평가 방식에 따라 다양하게 조직될 수 있다는 입장을 취하고 있기 때문에 받아쓰기 평가가 실시되는 양상도 다양할 수밖에 없음에 착안하여 몇 가지 받아쓰기 평가 사례를 제시해 보기로 한다. 우선 학습자의 수준을 초급, 중급, 고급으로 나누어 각각의 평가 대상에 맞게 설문조사와 받아쓰기 평가를 실시하였다. 평가의 초점에 있어서는 철자나 어휘의 확인에만 치우치지 않고 의미를 구성하는 능력과 받아쓰기 자료를 통해 상황을 파악하는 능력에도 역점을 두었다.[9] 평가 과정도 학습의 연장선에 있기 때문에 받아쓰기가 학습에 도움을 줄 수 있는 연습이 될 수 있게 평가를 구성하였다.

5.1. 초급 학습자의 경우

우선 초급 학습자는 인하대학교 학부 교환학생 15명을 대상으로 하였다. 초급 학습자의 경우는 한글을 학습하고 한글 운용원리를 적용하는 단계에 있어 한글의 음가와 자모를 대응시키는 훈련이 필요하기 때문에 받아쓰기 평가에 있어서도 청음과 철자에 많은 비중을 두었다. 매 단원이 끝나고 평가를 실시하였고 처음 3회는 청음과 철자에 비중을 두었고 4회부터는 짧은 대화 글을 내용에 맞게 배열하는 내용을 추가로 평가하였다. 학습자의 내용 이해 능력을 평가하기 위해 받아쓰기 대화 글은 교재에서 제시한 어휘와 문법 사항을 가지고 새롭게 구성하였다.

한국어는 음소-철자 대응성이 높다. 이런 이유에서 한국어는 받아쓰기가 그리 어렵지 않다. 그러나 한국어 초급 학습자의 경우는 자소 <ㄱ>이 환경에 따라 달리 나타내는 변이음([k, k′, g, ŋ, G, k^{ㄱ}]) 6가지를[10] 추상적인 음소로 인식하지 못하고 자소가 기능 부담하는 변이음을 하나하나 인식해서 표기한다. 음소와 철자의 대응이 아니라 변이음과 철자를 대응시켜 소리 나는 대로 적는다. 따라서 받아쓰기 평가를 통해 목표어의 음운체계 안에서 음운적 대립의 기능을 갖는 모든 음을 식별하는 능력을 점검하고 이를 학습에 송환할 수 있는 평가는 의미가 있다.

초급 학습자를 대상으로 한 설문 조사에서도 알 수 있듯이 초급 학습자는 일상생활에서 듣고, 말하고, 적절한 어휘를 구사하는 일을 어려워한다. 따라서 학습자가 정확하게 듣는 것과 철자를 표기하는 것에 어려움을 겪기 때문에 받아쓰기 평가는 학습자가 학습하기를 원하는 부분과 관련이 높고 학습자가 실제로 어떤 부분에서 청음과 철자 쓰기가 되지 않는 지를 설명해 줄 수 있기에 유용하다. 문장 차원의 받아쓰기를 하면서 학습자들은 받아쓰기 평가를 통해 듣기와 맞춤법 이외에도 단어 외우기와 문장 구성 능력을 향상시킬 수 있을 것으로 기대하고 있을 뿐 아니라 9명이나 되는 학생들이 발음이 좋아질 것이라고 대답했다. 정확한 듣기가 말하기에도 영향을 끼칠 것이라 생

9) 받아쓰기 활동에 내용을 구성하고 요약하는 과제를 포함하게 되면 의사소통 능력의 향상에 기여할 수 있게 된다. 받아쓰기 평가를 수행하면서 수험자는 의사소통 전략을 구사하게 되는데 이는 Canale & Swain(1980)에서 의사소통 능력의 구성요소로 4가지 하위 범주를 제시한 것과 상통하는 면이 있다. 강승혜 외(2006:77~78)에서는 Canale & Swain(1980)에서 제시한 문법적 능력과 담화적 능력은 언어 체계에 대한 것이라면 사회언어학적 능력과 전략적 능력은 의사소통이라는 기능과 연관이 있다고 한다. ①문법적 능력: 어휘, 발음, 철자, 단어형성, 문장 구조를 정확히 사용하여 문법적으로 올바른 문장을 생성하는 능력 ② 담화적 능력: 형태적 응집성과 내용상의 일관성을 위해 아이디어를 조직하는 능력, 문장 사이의 상호 관계와 연관됨. ③ 사회언어학적 능력: 언어가 사용되는 사회적 상황에 대한 이해 ④ 전략적 능력: 언어 수행상의 변인이나 불완전한 언어 능력 때문에 의사소통이 중단되는 경우 지속적인 의사소통을 가능하게 하는 능력,

10) 민현식(1999:61)의 내용을 표로 정리했다.

자소	변이음 목록		실현음소
<ㄱ>	상보적 변이음	k (고추), g (일기), G (관광), k^{ㄱ} (학)	/k/
	필수적 변이음	<동화음> ŋ (망는←막는)	/k/
		<비동화음> k′(주까←주가(株價))	/k/
	임의적 변이음	<비동화음> k′(꼬추←고추)	/k/

각하기 때문인 것으로 보인다. 짧은 대화 글을 학습한 이후로 초급 학습자도 들은 내용을 의미 있는 구성으로 파악하고자 하는 전략으로 새로운 요소를 첨가하거나 다른 요소로 대치하는 사례를 보였다. <표6>참조 .

5.2. 중급 학습자의 경우

중급 학습자의 경우는 인하대학교 언어 교육원 한국어 중급 3급 학습자 11명을 대상으로 7개의 문장을 받아 적게 하고 받아 적은 문장을 대화 상황에 맞게 구성하게 한 다음 상황을 요약하게 하는 문장 속에 빈칸을 채우도록 하였다. 받아쓰기 자료는 2급에서 이미 배운 문법 내용이고 비교적 내용도 평이하게 구성하였으나 실제 시험 상황에서 수험자가 내용을 다 쓰고 이해하는 지는 본 평가지로 그 결과를 알아볼 필요가 있었다. 따라서 본고에서 실시한 중급 학생의 받아쓰기 평가는 숙달도 평가 내지 총괄평가의 성격을 갖는다.

설문에 응한 학생들은 받아쓰기를 할 때 가장 어려운 점이 듣고 쓸 수 있는데 뜻을 모른다는 응답이 높았다. 이는 받아쓰기 내용을 의미에 맞게 재구성하는 평가가 학습자의 학습 필요에 부응한다는 의미로 해석될 수 있다. 받아 쓴 내용을 대화 상황에 맞게 순서대로 쓰는 활동에서 정답을 맞힌 학생은 11명 중 6명이었다. 요약하기의 빈칸 채우기 문제는 정답이외에 여러 답이 제시되었는데 대체로 상황은 이해하지만 적절한 어휘를 선택하지 못한 때문으로 보인다.

수험자는 빈칸을 채울 때 빈칸 옆에 제시되어 있는 목적격 조사를 단서로 빈칸에 들어갈 단어가 모음이나 자음으로 끝날 지 알 수 있었음에도 이에 대한 고려가 적었다. 의미를 구성하는 활동에 있어서도 답을 맞히지 못한 수험자들은 질문과 대답, 대답한 말의 내용, 연결어를 단서로 활용하지 못한 것으로 보인다.[11] 받아쓰기가 끝나고 수험자들은 받아쓰기 활동을 통해 듣기, 말하기, 쓰기에 도움을 받았다고 응답하였다. <표7>참조.

5.3. 고급 학습자의 경우

고급학습자는 인하대학교 국어교육과 석사과정에 재학 중인 외국인 학생 5명을 대상으로 하였다. 고급 한국어 학습자라는 점과 강의를 듣는 일이 많기 때문에 받아쓰기 평가 자료는 대화 글을 받아 적고 상황을 요약하는 것과 문단을 듣고 여러 명이 함께 들은 내용을 재구성하는 활동으로 구성하였다.

학생들의 개인 답안을 살펴보았을 때 요약한 내용을 어느 정도로 구체화했는가에 차이가 있었다. 구체적으로 기술한 답안이 있는가하면 전체 내용의 주제를 찾은 경우도 있었다. '목돈'이 무엇인지 모른 수험자는 내용을 구성하여 적었다. 따라서 의미 구성 전략을 구사한 것으로 볼 수 있다. 수험자가 평가 자료에 대한 깊이 있는 이해를 할 경우에 내용을 회상하거나 풀어쓸 수 있다.

학생들이 공동으로 문단을 구성하는 활동에서는 활발한 의사소통 행위가 있었고 의미를 구성하려는 여러 전략이 사용되었다. 문법적 지식의 활용(문장의 주어와 서술어의 활용, 호응관계), 어휘의 확인, 문맥 의미 찾기를 통해 문제를 해결하고 서로의 상충된 의견을 조율하는 모습을 보였다. 의미 살려 받아쓰는 활동을 통해 수험자들은 듣기, 읽기, 쓰기, 어휘에 도움을 받았다고 응답하였다. <표8>참조.

11) H. Douglas Brown(1987:229)는 받아쓰기 평가를 보다 효율적으로 수행하기 위해서는 수험자의 주의 깊은 청취와 함께 들은 것을 재구성하는 능력, 단기 기억을 도와줄 어느 정도의 기대 문법이 요구된다고 하였다. 기대 문법에 대한 논의는 Oller에서도 보인다. "It is assumed that when a person elarns a language, he is in the process of internalizing a grammatical system, or what we might call a psychologically real grammar. Thus, from the point of view integrative testing, the objective of the test should be to assess the efficiency of that internalized grammar. This means that the test should press that grammar into action." Oller(1976), "language testing today", English Teaching forum 14-3, p.23

Ⅵ. 나가며

본고에서는 받아쓰기 평가가 평가 대상, 평가 목적, 평가 방식에 따라 다양하게 조직될 수 있다는 입장을 취하고 있기 때문에 받아쓰기 평가가 실시되는 양상도 다양할 수밖에 없음에 착안하여 학습자 수준에 따라 몇 가지 받아쓰기 평가 사례를 제시하였다.

받아쓰기 평가가 청음, 철자, 어휘 확인에 그치지 않고 의사소통적 기능을 평가할 수 있는 평가가 될 수 있도록 받아쓴 내용을 배열하거나 요약하는 활동, 의미살려받아쓰기 활동을 과제로 제시하고 실제로 평가를 실시한 결과 받아쓰기 평가가 의미 구성에 초점을 두면 문제 해결 능력과 구성적 반응력을 간접적으로 평가할 수 있게 됨을 보였다.

받아쓰기는 학생 주도적인 평가로 수험자가 평가 과정 속에서 여러 언어 기능을 통합적으로 적용시켜 과제를 수행하는 적극적인 의미구성 활동으로 평가 과정 자체가 일상적인 실제 의사소통 상황과 유사한 면이 있다. 학습자 수준, 평가 목적, 평가 방식에 따라 받아쓰기 자료를 적절하게 선정하고 채점 기준을 명시적으로 제시하여 객관성을 확보하면 배치평가, 숙달도 평가, 성취도 평가, 형성 평가, 진단 평가 등 다양한 평가 형식으로 사용할 수 있는 이점이 있다.

받아쓰기 평가는 언어 기능을 통합적으로 때로는 하나의 언어 기능에 초점을 두어 구성할 수 있고 다양한 상황과 변인 속에서도 비교적 쉽게 그러면서도 많은 유용한 정보를 제공해 준다는 점에서 평가도구로서 매력적이다. 수험자는 자기 교정을 통해 학습 기대 효과를, 교사는 평가 결과를 반성적 의사결정에 대한 유용한 지침으로 사용할 수 있다.

현재 한국어 교육에서 받아쓰기는 공식적인 평가 유형으로 쓰이기보다는 수업 중의 활동으로 이루어지고 있다. 받아쓰기 평가를 표준화된 검사 도구로 정착시키기 위해서는 타당도 및 신뢰도 문제, 채점 절차, 시험 절차 등에 대한 공인된 합의가 필요하다. 본고는 이를 위한 시사점을 제시하는 정도에 그쳤지만 앞으로 더욱 많은 논의가 이루어지기를 기대한다.

참고문헌

강승혜외(2006), 『한국어 평가론』, 태학사

김영철(1998), 중학생들의 받아쓰기 평가절차에 대한 연구, 영어 교육3-2, pp.147~172.

민현식(1999), 『국어 정서법 연구』, 태학사.

박덕유 외(2004), 『언어와 언어학』, 역락 p.32

선문대학교 한국어 교육원(2001), 『한국어 고급 1(영어)』, 생각하는 백성, pp.2~3

성균어학원 한국어교재 편찬위원회(2006), 『말하기 쉬운 한국어 4』, 성균관대학교출판부.p.66.

오홍금(2002), 다양한 받아쓰기를 통한 국어지식 교수-학습 방법 연구, 춘천교대 석사논문.

이선희(1996), 받아쓰기 방법과 그 적용 영역 연구, 연세대 교육대학원 석사논문.

이인식(2005), 받아쓰기를 통한 초급 한국어 듣기 능력 향상에 관한 연구, 한양대 교육대학원 석사논문.

인하대학교 한국어교재 편찬위원회(2009),『한국어1』, 인하대학교 출판부.

조정순(1990), 영어능력 평가척도로서의 받아쓰기에 관한 연구, 서울대 석사논문.

현재은(1991), 통합평가로서의 받아쓰기 평가에 관한 연구, 이화여대 교육대학원 석사논문.

Cohen A. D(1980), Testing Language Ability in the Classroom. Newbury House Publishers, Inc. 정명우·서천수 편역(1990),『새로운 언어능력 테스팅』, 한신문화사.

Arthur Hughes(2003), Testing for Language Teachers, Cambridge University Press.

Brown. H. D(2004), Language Assessment- Principles and Classroom Practices, Pearson Education.

이영식 외 공역(2006),『외국어 평가, 피어슨 에듀케이션 코리아.

Ford. J. M(1975). *The Place of Dictation*: Handbook for Modern Language Teachers. London: Metheum Educational Ltd. pp.294~297.

John W. Oller, Jr.(1979a), *Dictation and Closely Related Auditory Tasks*, Language Tests at School- A Pragmatic Approach, Longman. pp.262~302.

John W. Oller, Jr.(1979b), *Discrete Point, Integrative, or Pragmatic Tests*, Language Tests at School- A Pragmatic Approach, Longman, pp.36~73.

Kathleen M. Bailey(2001), Learning About Language Assessment, Thomson Learning, Inc. 이정원 옮김(2005),『언어평가의 이해』, 경문사.

Tim McNamara(2000), Language Testing, Oxford University Press, 강성우 외 역(2000),『언어평가』, 박이정.

한국어 평가도구로서의 받아쓰기 연구에 대한 토론문

나영은(전북대학교)

평가는 학습자의 상황과 숙달도, 성취도를 파악할 수 있는 근거가 되며, 다음 학습을 수립할 때 도움을 준다. 때문에 교육을 위한 기본 계획에서 평가는 마무리이자 또 다른 시작을 위한 출발점이라 볼 수 있다. 학습자의 특성에 따라 개별화되고 있는 한국어 교육의 현실을 볼 때, 학습자에 맞춰 재구성할 수 있는 평가 방법의 개발은 의미 있는 일이라 보인다. 발표자는 다음의 2가지 목표를 달성하고자 하였다. 우선, 받아쓰기 과제를 재구성하여 의사소통적 기능을 평가할 수 있는 방법을 모색하였으며, 다음으로 한국어 교육에서 받아쓰기가 평가도구로서 중요한 역할을 담당할 수 있음을 사례를 통해 보여주고자 하였다. 이 연구는 받아쓰기의 외연을 확장하고, 평가 요소와 채점 기준을 마련하였으며, 실제 학습자의 사례를 보여주었다는 점에 의의가 있다. 단순하게 생각했던 받아쓰기에 대해 읽고 공부할 기회를 갖게 된 것에 대해 감사하며, 발표문에 대한 몇 가지 질문을 드리는 것으로 부족하나마 토론자의 소임을 다하고자 한다.

1. 발표자는 학습자의 수준에 따라 받아쓰기 과제를 구성하면 유용한 평가 도구로 기능할 수 있음을 제안하였다. 그리고 수준별로 다른 받아쓰기 과제를 구성하여 실제 사례로 보여주었다. 제시된 과제를 보면, 상위 수준으로 갈수록 의사소통능력을 평가하는 과제가 강화되었음을 보여준다. 암묵적으로 상위 수준으로 제시된 과제가 더 숙달을 요하는 과제로 보인다. 과제를 배열한 기준과 과제의 난이도가 궁금하다. 이에 대한 발표자의 추가적인 설명을 기대한다.

2. 발표자는 의사소통적 기능, 의사소통 능력, 의미의 소통, 전반적인 언어능력 등의 용어를 사용하고 있다. 발표문의 처음에는 '의사소통적 기능'을 평가하는 방법으로서 받아쓰기에 대해 말하고 있으며, 중간 부분에서는 '의사소통 능력', '의미의 소통', '전반적인 언어능력' 등의 용어가 혼용되고 있다. 이 용어들이 모두 같은 의미를 내포하는 것으로 사용되었는지, 또는 의미의 차이가 있는지 궁금하다. 또한, 발표자는 의사소통 기능을 평가할 수 있는 과제로 '전화, 메시지 전달하기, 정보 구하기, 배달내용 적기, 회의에 참석한 명단 적기, 역할극을 하면서 적기, 영상자료를 보면서 감정표현을 적기, 문의하면서 받아 적기, 강의 들으면서 적기' 등을 들었다. 이러한 모든 과제는 문맥과 괴리되지 않은 과제라는 특성이 있는데, 발표자가 생각하는 의사소통 능력은 화용적 능력과도 유사한 것인지도 설명을 듣고 싶다.

3. 발표자에 따르면 받아쓰기는 단순히 받아 적는 것에 그치지 않고 창조적 쓰기로 확장될 수 있다. 그동안 단순하게 생각했던 받아쓰기의 외연 확장은 토론자에게도 많은 시사점을 주었다. 그러나 받아쓰기는 근본적으로 청해와 결합해야 한다는 한계가 있을 듯하다. 제시된 <표1>에서도 받아쓰기 평가의 시작점은 음성 입력에서부터 시작된다. 받아쓰기가 명시적인 투입에 의한 산출이라면 그것이 평가할 수 있는 의사소통능력도 한계가 있을 것이란 생각이 드는데, 이에 대한 발표자의 견해가 궁금하다.

4. 학습자의 수준은 기능별로 동일하지 않다. 그러나 대부분 한국어 교육에서는 전체 기능 영역의 총합으로 학습자의 수준을 나누고 반을 구성하고 있다. 이러한 현실에서는 학습자의 개별적 기능 영역 수준을 파악하고 이에 대한 교육적 처치를 가하는 일이 필요하리라 생각한다. 이 경우 통합적 평가로 기능하는 받아쓰기는 오히려 학습자의 미세한 차이를 확인하기 어려운 평가 방안일 수 있다는 우려가 든다.

5. 참고사항이겠으나 제시된 사례에서 학습자의 수준별 설문 내용이 조금 다르다. 예를 들면, 고급 학습자의 경우 '받아쓰기가 학습에 도움이 되는 이유'를 물었으나 초·중급에는 이 질문이 없다. 또한 중급에는 '받아쓰기로 한국어 실력향상을 기대하는 부분'에 대한 질문이 있으나 초·고급에는 이것이 없다. 모든 학습자에게 동일한 질문을 하는 것이 수준별 학습자의 의식과 학습 결여 부분을 비교하는데 더 유용했을 것 같다는 생각이 든다. 설문의 차이가 의도된 것인지, 그렇다면 어떠한 의도였는지 궁금하다. 아울러, 전체 학습자의 사례수가 31명으로 다소 적다. 때문에 받아쓰기 평가의 수준별 적용을 위해서는 추후 연구가 필요할 듯 보이는데 계획이 있으신지 묻고 싶다.

혹 의도되지 않은 오독이나, 발표자의 의도를 제대로 파악하지 못한 부분이 있다면 전적으로 발표자의 책임이다. 다시 한 번 받아쓰기에 대해 살펴볼 기회를 주신 발표자께 감사한다.

[1분과] 개인발표 3

한국어 어미 교육방안 연구

- 초급 중국인 유학생 학습자를 대상으로

곽영(서울대학교)

< 차 례 >

Ⅰ 서론
Ⅱ 한국어 어미의 특징
1. 종결어미
2. 연결어미
3. 전성어미
4. 선어말어미
Ⅲ 학습자의 한국어 어미 오류 양상
1. 연구 대상 및 방법
2. 한국어 어미 오류 양상
Ⅳ 교수방안 모색
1. 한국어 어미 교수 학습 제안
2. 한국어 어미 교수 활동 예시

Ⅰ. 서론

한국어와 중국어는 서로 다른 언어 계통에 속한다는 것이 주지의 사실이다. 한국어는 전형적인 교착어로서 고립어인 중국어와 형태, 통사적인 측면에서 많이 다른 양상을 보이고 있는데, 그 중에서 가장 큰 차이점은 한국어가 교착어의 특성상 풍부한 조사와 어미를 가지고 있으나 중국어는 그렇지 않다는 것이다. 그러므로 중국인을 대상으로 실시하는 한국어 문법 교육에서 조사와 어미교육은 중요한 부분을 차지한다.

게다가 한국어는 많은 문법 형태가 발달되어 있고 그것들이 서로 어울려서 실질적 의미를 나타내는 부분에 규칙적으로 첨가하는 형태적 특성을 가지고 있다(조성문, 2000). 이러한 형태적인 다양성과 문법 체계의 복잡성을 잘 보여주는 요소는 바로 한국어 어미라고 하겠다.

한국어 어미는 그 용법에 따라 문장 속에서 여러 가지 기능을 담당할 수 있다. 예를 들어, 종결어미는 문장의 끝에 쓰여 문장의 종류를 나타내고 화자의 심리 상태 등을 나타내며 선어말어미는 높임법 및 시제와 밀접한 관련을 가지고 있다. 문장과 문장을 이어주는 역할을 하는 연결어미는 그 종류가 많을 뿐만 아니라 용법도 매우 복잡하다. 특히 하나의 연결어미가 여러 의미를 가지는 경우가 있는 반면에 서로 다른 연결어미가 비슷한 의미를 가지는 경우가 많아 그 복잡성을 더해주고 있다. 전성어미는 명사화나 관형화의 문법적인 장치로 내포절을 만드는 데 사용

된다. 여기서 한국어 어미가 이와 같은 기능을 수행할 때 수반되는 통사적인 제약까지 고려하면 중국인 학습자들이 이를 학습하는 데에 어려움이 따를 수밖에 없다. 따라서 중국인 학습자들에게 한국어 어미를 단계적으로 그리고 체계적으로 교수할 필요가 있고 학습자가 자신이 표현하고자 하는 내용에 맞춰 어미를 적절하게 사용하는 능력을 키울 수 있도록 해야 한다.

그간의 오류 분석 연구에서도 한국어 어미가 외국인 학습자들에게서 오류가 가장 빈번히 발생하는 문법요소로 나타났다(윤영숙, 2007). 특히 다른 언어권에 비해 중국인 학습자들의 오류율이 더욱 높은 양상을 보였다.

윤영숙(2007)에서 중국인 학습자들의 작문에 나타난 종결어미와 연결어미의 오류 유형을 살펴보았는데 오류 중에서 어미들 간의 혼동으로 인한 대치오류가 가장 많은 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본질적으로 한국어 어미 체계의 내재적 복잡성에서 기인한다고 하였다.

김중섭(2002)에서 한국어 학습자가 범하는 연결어미 오류에 대해 연구하였는데, 연결어미의 대치 오류에 있어 중국어권 학습자들이 다른 언어권에 비해 같은 범주 내 대치뿐만 아니라 범주 간 대치도 많이 나타난다는 점이 특이하다고 언급하였다[1]. 한편 이윤진(2002)의 '한국어 학습자의 연결어미 사용 연구'에서도 다른 언어권에 비해 중국어권 학습자의 오류 발생률이 더 높다는 연구 결과를 보여주었다[2]. 이에 대해 고립어인 중국어에는 한국어의 연결어미처럼 활용을 하면서 여려 가지 의미기능을 갖는 문법적 요소가 없으므로 학습자들이 연결어미의 의미 통사적 기능을 제대로 이해하고 올바르게 사용하는 데에 어려움을 겪는 것이라고 원인을 밝히고 있다.

한송화(2002)는 언어권별로 학습자들이 범하는 전성어미의 오류에 대해 분석하였는데, 영어권, 일본어권, 러시아권에 비해 중국어권 학습자들의 오류 발생률이 가장 높다고 밝혔다[3]. 중국인 학습자들이 특히 초급 단계에서 어간만으로 관형형을 대신 한다든지 아니면 보상 전략으로 관형형 어미 대신 다른 연결어미를 사용하는 경우가 많다고 하였다.

---

1) 김중섭(2002: 95)에서 아래와 같은 문장을 예로 들면서 중국어권 학습자의 범주 간 대치 오류 양상을 다루었다. 그 이유는 학습자가 한국어 활용에 대한 인식의 부족으로 인해 연결어미와 유사 의미를 가진 체언형과 혼동하기 때문이라고 지적하였다.

'우리들은 만*날 때(√나서) 오래 동안 웃었습니다.'-(초급)

2) 이윤진(2002:74)에서 통계한 유형별 연결어미 오류 발생률은 다음과 같다.

	일본어권		**중국어권**		기타 언어권		전체	
	오류수	오류발생률	**오류수**	**오류발생률**	오류수	오류발생률	오류수	오류발생률
의미통사적 오류	6	6%	**9**	**8%**	4	6.2%	19	6.9%
형태적 오류	1	1%	**9**	**8%**	4	6.2%	14	5.1%
전체	7	7%	**18**	**16%**	8	12.5%	33	12%

3) 한송화(2002)에 의한 전성어미 오류 분류의 유형과 결과 통계는 다음과 같다.

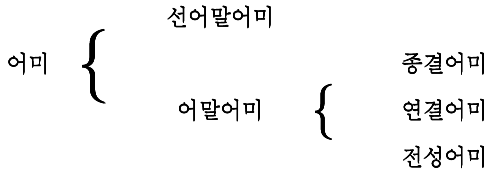
오류 유형/ 언어권	**영어권**	**일본어권**	**중국어권**	**러시아권**	**기타**
전성어미 생략	0.018	0.025	**0.134**	0.008	0.040
전성과 연결의 혼용	0.041	0.054	**0.103**	0.082	0.099
명사형과 관형사형의 혼용	0.018	0.010	**0.012**	0.025	0.040
'-기'와 '-는 것'의 혼용	0.036	0.021	**0.140**	0.025	0.079
'-(으)ㄹ'을 '-는(-(으)ㄴ)'으로	0.046	0.098	**0.024**	0.016	0.099
'-는(-(으)ㄴ)'을 '-(으)ㄹ'로	0.018	0.058	**0.049**	0.033	0.020
'-(으)ㄴ'을 '-는'으로	0.055	0.025	**0.049**	0.033	0.020
'-는'을 '-(으)ㄴ'으로	0.032	0.096	**0.128**	0.074	0.079
'-(으)ㄹ'을 '-(으)ㄴ'으로	0.023	0.033	**0.043**	0.008	0
'던'의 오류	0.023	0.021	**0.055**	0.025	0
누계	0.310	0.441	**0.731**	0.329	0.476

한국어 학습자의 시제어미나 높임어미 오류에 대해 살펴본 것은 고석주 외(2004)가 있다. 이 연구는 학습자의 말뭉치를 바탕으로 진행되어 학습자의 수준에 따라 높임법을 사용하지 않은 오류가 많이 보였다고 하였다. 시제어미의 오류는 수준별로나 언어권별로나 높은 오류율을 보였고, 언어권별에서는 중국어권 학습자의 오류가 특히 높은 경향을 보였다고 하였다.

진술한 바와 같이, 한국어 어미가 학습하기 어려운 범주임에도 불구하고, 오류 분석의 차원을 넘어 교육 방안을 탐구하는 단계에서 한국어 어미 교육을 전반적으로 다루는 연구는 아직 많지 않다[4]. 본고에서는 한국에 와 있는 유학생들 중의 중국어권 초급 한국어 학습자들을 대상으로 그들의 작문에서 나타는 어미 오류에 대해 살펴보고, 한국어 어미의 특징과 결합하여 초급 단계에서의 한국어 어미 교육 방안을 구안하고자 한다.

Ⅱ. 한국어 어미의 특징

교착어인 한국어는 어간에 어미가 붙어 다양한 문법적 기능을 나타내는 언어이다. 어간은 변하지 않고 항상 고정되어 사용되는 부분인 데에 비해, 어미는 다양한 형식을 갖춘다. 한국어의 어미는 분포적, 통사적, 의미적의 특성을 고려하여 크게 어간에 직접 결합하는 어말어미와 어간과 어말어미 사이에 위치하는 선어말어미로 구분할 수 있다. 어말어미는 다시 종결어미, 연결어미, 전성어미로 세분화할 수 있다[5]. 이를 도표화하면 다음과 같다.



<한국어 어미 분류>

지금부터 한국어의 어미를 종결어미, 연결어미, 전성어미, 선어말어미로 나누어 그 특징과 기능에 대해 살펴보고자 한다. 이와 동시에 한국어 어미가 담당하는 기능이 독립어인 중국어에서 어떻게 실현되는지도 아울러 같이 고찰하고자 한다. 사실 양 언어의 언어유형론적 특성으로 인해 그동안 한국어 어미와 중국어를 비교하려는 시도가 거의 없었는데 본고에서 이를 간략하게 다루는 것으로 한국어 어미의 특징이 더욱 두드러지는 효과를 얻을 것이고, 학습자 오류 원인을 분석할 때도 보다 정확하게 깊이 있게 규명할 수 있을 것이다.

(1) 종결어미

- 내용 생략 - (한국어 종결어미의 특성)

한국어에서 종결어미를 사용하여 평서형 감탄형, 의문형, 명령형, 청유형 등 문장 형식을 끝맺는 대신 중국어에서 문장 성분이 다 구분될 경우에 특별히 첨가하는 성분이 없는데 단지 화자의 감정과 느낌을 살리기 위해 어기조사를 사용하는 경우는 있다. 그리고 한국어에서 같은 종결어미더라도 결합될 용언의 형태적인 특성으로 인해 형식이 바뀌는 경우가(이형태)가 많다.

4) 외국어로서의 한국어 교육에서 한국어 연결어미 교육 방안에 대한 연구는 많이 있으나 종결어미나 전성어미에 관한 연구는 그렇지 않다. 구체적인 수치는 추후 보완 예정.

5) 허용 외(2009: 256)의 도표를 재정리함.

3장에서는 중국인 학습자들에게 나타나는 종결어미의 오류 양상에 대해 살펴볼 것인데, 앞으로 다룰 종결어미는 국어학 분야에서 형태소를 철저히 분석하는 관점을 취하지 않고 '-(으)ㄴ 것 같다, -기 때문이다' 등 통합된 형태로 나타난 것도 종결어미로 본다.

(2) 연결어미

- 내용 생략 - (한국어 연결어미의 특성)

중국어에서도 한국어처럼 문장과 문장, 절과 절을 연결해주는 표지가 있고 이를 連詞(연사)[6]라고 한다. 문장이나 절을 이어주는 역할을 하는 데에 있어 중국어 연사와 한국어 연결어미의 가장 큰 차이점은 중국어에서 연사가 생략가능하다는 것이다. 특히 의미상 내재적 연계나 논리적 관계가 설정되어 있을 때 더욱 그러하다.

중국어 연사가 거의 각자 특유의 의미를 가지는 것과 달리 한국어 어미는 동시에 여러 의미를 가지는 경우가 많다. 이는 중국인 학습자가 가장 혼란스러운 부분이기도 하다.

(3) 전성어미

- 내용 생략- (한국어 전성어미의 특성)

한국어에서 명사형 전성어미에 의해 명사화가 실현되는데 중국어는 문장 속에서의 문법적인 위치를 통해 실현된다. 중국어에서 동사나 형용사, 동사구나 형용사구를 명사화시켜 주어나 목적어 기능을 담당하게 할 때 해당 성분을 주어 혹은 목적어의 위치에 놓으면 된다.

한국어는 관형어의 수식관계를 관형사형 전성어미로 표현하는데, 중국어는 형용사, 동사 뒤에, 명사 앞과 뒤에 구조조사'的'를 적용하여 표현하고 또 시제의 경우도 과거시제, 현재시제와 미래시제의 변화가 전혀 없다.

(4) 선어말어미

- 내용 생략- (한국어 선어말어미의 특성)

한국어의 선어말어미에는 두 종류가 포함되는데, 존대를 나타내는 높임 어미와 시제를 나타내는 시제 어미가 그것이다. 중국어의 경우, 존대의 의미를 나타내는 몇몇 단어[7]는 있으나 존대의미를 표현하는 문법적인 장치는 없다. 아울러 시제와 관련하여, 중국어에서는 동작이 완료됨을 나타내려면, 일반적으로 서술어인 동사의 뒤에 동태조사 '了'를 쓴다. 이런 경우 한국어로 번역할 때 선어말어미 '-았/었-'을 사용하게 된다. 장차 일어날 사실을 표현할 때 동사의 앞에 부사 '要, 快, 就'를 사용한다. 이들의 의미는 한국어 '곧~할 것이다'에 해당된다. 여기서 주목해야 할 것은 중국어에서 형용사는 과거시제가 없다는 것이다.

국어학계에서 제시하는 선어말어미와 달리 실제 한국어 교육 현장에서 다루는 선어말어미가 그리 많지 않다. 또한 본고에서 연구 자료로 삼는 것은 초급 단계인 중국인 학습자의 작문 시험지이기 때문에 높임의 '-시-'와 시제를 나타내는 선어말어미만을 분석 대상으로 삼을 것이다.

---

6) 중국어에서 연사를 사용하여 크게 병렬관계, 인과관계, 역접관계를 나타낼 수 있다.

7) 借光(혜택을 입다), 请(청하다, 부탁하다), 位(분), 您(당신, '你'의 존대표현) 등을 예로 들 수 있다.

Ⅲ. 학습자의 한국어 어미 오류 양상

1. 연구 대상 및 방법

(1) 자료 수집

본 연구에서 사용된 연구 자료는 K대학교 부속 시설인 언어교육원에서 실시한 2009년 봄 학기 중간시험의 작문 시험지이다. 학습자는 모두 2008년 가을 학기에 입학한 유학생들이며, 현재 전공과목[8]을 이수하기 위해 한국어를 공부하고 있다. 대부분 학습자들은 중국에서 몇 달간 한국어를 배운 경력이 있으나 이들의 총 한국어 학습 기간이 평균적으로 1년을 넘지 않다. 본고에서는 이러한 초급 중국인 학습자들이 한국어 어미를 어떻게 사용하고 있으며, 어떠한 오류로 나타나는지에 대해 알아보고자 한다.

학습자들의 작문은 학습내용과 관련 있는 주제로 '나의 한국생활', '나의 친구', '나의 가족', '한국의 계절' 등을 자유롭게 선택하여 쓴 것으로, 문장의 총수는 896문장이다. 작문 주제와 작문의 수는 아래와 같다.

한국 생활	친구	가족	계절	자기소개	나의 취미	합계
19	8	3	3	1	1	35부

(2) 연구 방법

가. 오류의 판정

본고에서 수집한 자료는 중간고사 시험지이기 때문에 시험 시간에 학습자들이 시험의 특성을 고려하여 시험지를 제출하기 전에 이미 자기 검증의 단계를 걸쳤다고 본다. 따라서 시험지에서 나타난 오류는 실수로 보지 않고 전부 오류로 간주한다. 단지 한 학습자가 같은 작문 시험지에서 같은 표현을 여러 번 사용하여 그 중 정확한 표현이 있고 틀린 표현이 있을 시 그 오류를 실수로 처리한다.

나. 오류의 분류

선행 연구를 검토하여 종결어미와 연결어미의 오류 분석은 고석주 외(2004)의 분류 체계를 따르되, 시제어미 오류의 경우 미래시제와 과거시제 두 가지로 나누고, 전성어미 오류의 경우 관형사형 전성어미와 명사형 전성어미로 나누어 그 양상을 기술한다. 높임어미 오류는 많지 않으므로 더 이상 세분화하지 않다. 따라서 구체적인 분류는 아래와 같다.

8) 이들 학습자의 전공은 국제통상과 국어국문 두 가지가 있다. 전공과목을 이수하기 전에 언어교육원에서 1년간 주 25시간씩 한국어 수업을 받는다.

어미 오류	종결어미 오류	형태 오류
		선행 용언의 자질에 따른 어미 선택 제약 오류
		서법 오류
		문체 오류
		높임 오류
		양태 오류
	연결어미 오류	첨가 오류
		생략 오류
		형태 오류
		환언 오류
		대치 오류
	전성어미	명사형 전성어미
		관형사형 전성어미
	높임어미	
	시제어미	

2. 어미 오류 양상

(1) 종결어미 오류

가. 형태적 오류	
<단순형태오류>	a. 옷을 파는 아주마가 우리 쌍둥이 *이냬고(√이냐고) 했어요. b. 그리고 우정이 제일이고 시합은 *다음여요(√다음이에요).
<이형태 선택의 오류>	a. 그러지만 거리가 조금 *좁어요(√좁아요). b. 평소에 우리 항상 같이 *놀었어요(√놀았어요).
나. 선행 용언의 자질에 따른 어미 선택 제약 오류	
<형용사에 동사어미를 사용한 오류>	a. 나는 여름을 *싫는다(√싫다). b. 옷을 많이 입는 것이 *필요한다(√필요하다).
<동사에 형용사어미를 사용한 오류>	a. 한국 사람들은 보통 이 시간에 반팔티셔츠를 *입다(√입는다). b. 그는 수업을 열심히 배워서 공부를 매우 잘 *한은데요(√하는데요).
다. 서법의 오류	
<청유형을 평서형으로 잘못 사용한 경우>	다음에 여러분도 같이 *갈 수 있어요(√갑시다).
<평서형을 명령형으로 잘못 사용한 경우>	그래서 도움이 많이 주는 친구가 잘 사궈야 *하세요(√합니다).
라. 문체 오류	
<문어체를 회화체로 잘못 사용한 경우>	a. 시설이 완벽하고 사람들이 너무 친절해요. 너무 너무 *좋다(√좋아요). b. 나는 농구를 특별히 *좋아한다(√좋아해요). 나 한구친구도 농구를 좋아요.
마. 존대 오류	
	a. *어떻게(√어떻게요)? 친구와 같이 사러 LG텔레콤에 갔어요. b. 그럼 어떤 친구가 도움이 될 수 *있을까(√있을까요)?
바. 양태 오류	
<어미의 양태 의미를 구분하지 못해 생긴 오류>	a. 우리 고등학교에 갈 때 시험이 *있었거든요(√있었습니다). b. 왜냐하면, 의로 속도가 *빨라요(√빠르기 때문이에요).
<복합어미의 양태 의미를 구분하지 못해 생긴 오류>	a. 기회가 있으면 다른 나라에 가서 견물도 넓히고 능력도 *늘 수 있어요(√키우고 싶어요). b. 1년 기간 내가 건강 천천히 *좋아요(√좋아졌어요).

(2) 연결어미 오류

가. 첨가 오류	저는 어렸을 때 다시 들어가고 싶어요. 그렇게 *하면(∅) 될 수 없잖아요.
나. 생략 오류	문건을 모자라면 *저기(√저기에 가서) 사도 돼요.
다. 형태 오류	이 소설이 지금 보면 *유치하는데(√유치한데) 그때에 우리 정말 즐거웠어요.
라. 과잉사용의 오류	부모님을 모고 *싶은데(√싶을 때) 회로 연락 편리해요.
마. 대치 오류	저는 고향에 갈 때 여자 친구에게 성물을 많이 *사러(√사고) 들어갔습니다.

(3) 전성어미 오류

<현재시제 관형사형 어미를 과거시제 관형사형 어미로 쓰는 오류> a. 그리고 모두 *청소한(√청소하는) 것을 싫어해요. b. 가끔 공부할 때 *모른(√모르는) 문제 많이 나와서 마음이 초조해졌어요.
<관형사형 어미를 연결어미로 쓰는 오류> 우리 고향 눈이 많이 오는데, 스키를 *타고(√타는) 것이 참 좋습니다.
<관형사형 전성어미를 생략하는 오류> 저는 *보 눈 일(√눈을 보는 것을) 좋아해요.
<관형사형 전성어미를 명사형 전성어미로 쓰는 오류> 내 기숙사 생활을 *소개하기(소개한) 후에, 너 우리 기숙사에서 살고 싶어요?
<과거시제 관형사형 어미 형태상의 오류> a. 저는 *어려웠을(√어려운) 일이 있을 때 두 면 한국 언니들 많이 도와 줬어서 너무 감동했어요. b. 어렸을 때 *작인(√작은) 일이 있어서 항상 말다툼했어요.

(4) 시제어미 오류

<현재시제를 과거시제로 잘못 쓰는 경우> a. 가끔 공부할 때 모른 문제 많이 나와서 마음이 *초조해졌어요(√초조해져요). b. 가끔 부머님 보고 싶을 때 마음이 안 *좋아졌어요(√좋아져요).
<과거시제를 현재시제로 잘못 쓰는 경우> a. 이전 내가 건강 안 *좋아요(√좋았어요). b. 그런데 제가 너무 핸드폰을 사고 *싶어요(√싶었어요).

(5) 높임어미 오류

<높임법을 사용하지 않은 경우> a. 어머님도 매일 숙제를 고쳐요. 정말 *피곤데요(√피곤하십니다). b. 제가 아버지께서 저한테 여러 운동을 *가르쳐 줬어요(√가르쳐 주셨어요).
<높임어미 형태의 오류> 이번 한국 사람이 우리에게 *돕주셨어요(√도와주셨어요).

- 내용 생략- (학습자 오류 양상에 대한 기술, 해당 오류 원인에 대한 분석)

분석 결과:

① 한국어 학습의 초급 단계에서 전성어미나 높임어미, 시제어미에 비해 학습자들이 범하는 종결어미 오류와 연결어미 오류가 상당히 많았고 종결어미보다 연결어미의 오류율이 더 높은 것으로 나타났다. 이는 자료의 주제와도 큰 관련이 있는 것으로 본다. 작문의 주제가 '한국 생활', '친구'등 일상적인 내용으로 설정되어 있어 미래 시제보다, 현재 시제나 과거 시제를 더 많이 사용하고, 그리고 높임어미를 사용해야 할 상황이 덜 많이 등장하기 때문이다.

② 종결어미 오류와 관련하여 형태적인 오류와 선행 용언(동사, 형용사)에 의한 제약을 제대로 구별하지 못해 생긴 오류가 상대적으로 많이 발생하고 있다. 한국어 어미 체계를 처음 접하는 중국인 학습자가 이에 대해 인식이 부족했고 또 사용의 미숙 등으로 인해 이런 현상이 생긴 것으로 미루어볼 수 있다.

③ 연결어미의 대치 오류도 많지만 이보다 과잉 사용의 오류가 더 많았는데, 이러한 결과는 '대치 오류'가 주된 연결어미 오류라는 기존 연구에서 밝힌 사실과 다르다. 이는 유학생이라는 학습 주체가 한국이라는 큰 언어 환경에서 한국어를 배울 때 하나의 언어 지식이 완전히 내면화되기 전에 외부로부터 유사한 양상으로 관련되어 있는 언어 지식을 받아들여 혼란을 일으킨 것으로 해석할 수 있다.

Ⅳ. 교수 학습 방안 모색

1. 한국어 어미 교수 학습 제안

한국어 어미의 특성과 학습자 어미 오류 분석의 결과를 바탕으로 오류율이 높은 종결어미와 연결어미를 대상으로 교수 학습 방향을 제시하고자 한다. 교수 학습의 주안점이 아래와 같다.

(1) 종결어미: 선행 용언의 제약, 종결어미간의 의미적 기능적 차이점, 형태적 특성.

(2) 연결어미: 용언 활용에 대한 이해, 과잉 오류를 줄일 수 있는 효과적인 학습 방법, 대치 오류를 줄일 수 있는 효과적인 학습 방법.

2. 어미의 교수 활동 예

- 추후 보완-

'한국어 어미 교육방안 연구'에 대한 토론문

이중진(전북대학교)

고립어인 중국어와 교착어인 한국어가 서로 다른 만큼이나, 중국어권 한국어 학습자는 그 학습에 고충이 크다고 할 수 있으나, 언어의 차이가 학습을 반드시 어렵게 만든다거나 그 반대가 성립하거나 하는 것만은 아니다. 또한 모든 오류의 원인이 여기에만 국한된 것도 아니다. 일례로 한국어에 한자어 어휘가 많다고 해서 중국인 학습자가 몽골인보다 오류가 적다고 할 수는 없다.

본 연구는 초급 중국인 한국어 학습자를 위한 한국어 어미 교육 방안을 구안하기 위한 것이다. 학습자의 오류를 잘못된 습관형성으로 치부하고 고쳐 없애야 할 것으로 바라본 대조분석 가설과 달리, 오류분석가설에서 오류란 학습자의 중간언어(interlanguage)능력을 반영하기에, 그 오류를 분석함으로 목표어 학습과정에서 학습자가 직면하는 문제점이 무엇이며, 그리고 학습자가 어떠한 학습전략을 사용하는지를 파악하여 보다 효과적인 제 2언어 학습을 이루게 된다. 대조분석가설이 학습자의 모든 오류를 '모국어의 영향'으로만 한정하는 한계에 부딪혔다면, 오류분석가설은 오류의 원인을 언어 간의 전이(interlingual transfer), 언어 내 전이(intralingual transfer), 학습 환경(context of language), 의사소통전략(communication strategies)등으로 다양하게 확장하고 있다. 본 연구가 몇몇 선행연구들과 구별되는 것은 단순한 오류 분석에 그치지 않고 어미전반에 관한 교육 방안을 구상한다는 점이다. 본 연구의 의의와 가치도 바로 여기에 있다고 하겠다.

먼저 아래의 몇 가지 질문을 하고 싶다.

1. 오류 기술 및 범주에 관하여

본 연구 목표인 "교육 방안 구상"을 고려할 때, 기존의 선행연구를 그대로 원용한 오류의 분류 기준(고석주 외, 2004)이 아닌 다른 기준이 필요하지 않을까?

일례로 "의사소통의 흐름에 따른 범주(Burt & Kiparsky, 1972)"를 고려해 볼 수도 있다.

-총체적 오류(Global error)

-지엽적 오류(Local error)

총체적 오류는 유창성을 추구할 때 심각하게 평가되고 다뤄져야 할 것이며, 그 반대로 정확성을 위한 수업이라면 지엽적, 표면적 오류가 집중적으로 다뤄져야 할 것이다. 물론 한국어의 어미라는 범주를 설정했으나 그 안에서도 효과적인 교육 방안을 제시하기 위해서는 이 두 가지 오류에 대해서 고려될 필요가 있지 않을까한다. 즉, 연구자가 제시하고 있는 종결어미 오류 양상에 있어서 '문체오류'는 대표적인 지엽적 오류로서 유창성을 목표로 하는 수업에서는 '서법오류'나 '양태 오류'보다 덜 중요시 되고 교사의 피드백에서 간과 될 수도 있을 것이다.

2. 오류 원인에 대한 분석결과에 관하여

오류원인분석에 대한 더 효과적인 다른 기준은 없는가?

전술한 바와 같이 오류분석가설에서는 오류의 원인으로 언어 간의 전이(interlingual transfer), 언어 내 전이(intralingual transfer), 학습 환경(context of language), 의사소통전략(communication strategies)등의 기준이 보편적이다. 예를 들면, 분석결과 ③에서 언급하고 있는 과잉사용의 오류는 언어 내 전이의 대표적인 예이다. 게다가 분석결과 ②의 설명은 종결어미의 모든 원인을 초급학습자의 한국어 미숙이 유일한 오류원인인 것처럼 소개되었다. 하지만, 종결어미의 '서법의 오류' 중 청유형을 평서형으로 잘못 사용한 "....같이 갈 수 있어요."는 "...갑시다"라는 청유형이 떠오르지 않아서 유사어(approximation, 보상전략 중)를 사용한 학습자 전략이거나, "...수 있다"가 허락을 나타낸다는 상황이 배제된 교과서적인 교실 수업으로 인한 '학습 환경'이 오류원인으로 설명될 수 있다. 이러한 분석은 결국 오류해결의 교수 방안으로 이어질 수 있다.

3. 교육 방안 구상에 관하여

- 단지 오류율의 비중에 따라서 교육방안 구상 범위를 연결어미와 종결어미에만 한정하는 것은 이제까지의 논의나 논제와 비교해 볼 때 일관성이 떨어지지 않는가?

- 오류의 원인에 따른 어떤 적절한 피드백이 주어질 것이며, 거기에는 학생들 개개인의 중간언어(interlanguage)체계가 고려될 것인가?

4. 오류의 분류, 종결어미 '라. 문체오류'에서 <문어체를 회화체로....>가 아니라 <회화체를 문어체로....>는 아닌지.

[2분과] 개인발표 1

인터넷 광고의 국어교육적 적용 방안 모색

-인터넷 문맥광고의 비판적 수용과 창의적 생산을 위하여-

▌김규훈(동국대학교)

< 차 례 >

1. 연구의 목적과 필요성
2. 인터넷 문맥광고의 재개념화
3. 소통의 세부 활동과 실행 모형
4. 연구의 요약과 남은 과제

1. 연구의 목적과 필요성

이번 연구는 국어교육에서 다양한 매체를 어떻게 하면 효과적으로 수용할 것인가에 대한 시의적 문제의식에서 출발한다. 다양한 매체 가운데 이번 논의에서 주목한 범주는 인터넷 광고[1]의 국어교육적 적용 방안에 대한 것으로서, 특히 '인터넷 문맥광고(contextual advertisement)'를 국어사용 기능의 논리로 재개념화(reconceptualization)[2]하여, 그 교육 내용과 실행 모형을 구안하고자 한다.

일련의 논의는 맥루한(McLuhan)이 언급한 "모든 매체는 인위적인 지각과 자의적인 가치를 부각한다(양해림, 2006: 108 재인용)." 라는 것처럼, 매체는 단순한 전달 수단이 아닌 인간의 비판적이고도 창의적인 사고력과 긴밀히 관련되어 있음을 전제한다. 이는 '지금 여기'의 학교 현장에서도 매체를 활용하는 교수 · 학습이 아닌, 매체에 대해 알고 매체를 통한 통합적인 활동이 필요함을 역설한다. 따라서 이번 논의는 학습자가 '인터넷 문맥광고'를 통하여 '읽고 쓰며', '듣고 말할 수 있는' 능력을 기를 수 있다는 점에서 반드시 필요하다.

더욱이 '인터넷 문맥광고'란, 인터넷 원본 콘텐츠의 내용과 연계성을 띤 하이퍼텍스트 광고를 말하는 것으로서, 원본 콘텐츠와 문맥광고 사이의 '매칭(matching)'이 핵심 원리로 작동한다. 이 원리는 곧 학습자가 원본 기사를 비판적으로 수용한 후, '하이퍼텍스트 글쓰기'를 하여 직접 생산하고, 그와 관련 있는 내용을 '요약하기 전략'을 활용하여 요약하며, 요약된 내용을 다시 '광고 언어의 특성'을 반영하여 실제 '문맥 광고를 제작'하는, 일련의 역동적인(dynamic) 활동을 가능하게 한다. 따라서 인터넷 문맥광고를 비판적으로 수용하고 창의적으로 생산하는 과정에서 광고와 관련된 지식을 알고 맥락을 고려한 국어사용 기능을 활용할 수 있다는 점에서 국어교육적 의의가 크다.

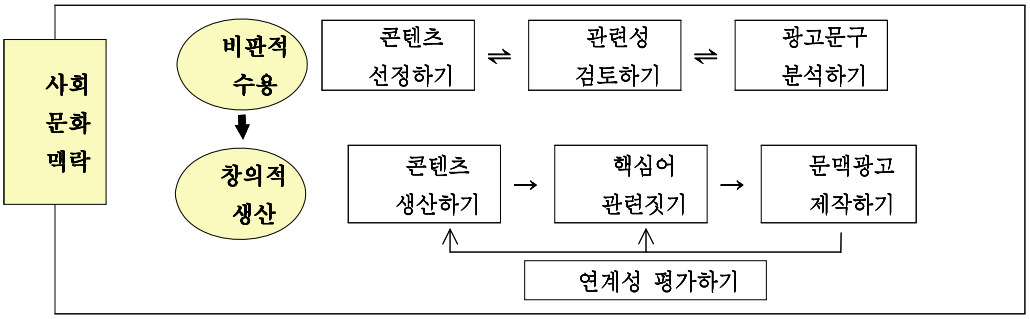
2. 인터넷 문맥광고의 재개념화

1) 오창호 외(2005: 27)에서 인터넷 광고를 '텍스트 광고, 노출형 광고, 전면광고 및 떠 있는 광고, 웹사이트 및 콘텐츠 연결 광고, 모바일 및 무선 인터넷 광고' 등으로 구분하였다. 인터넷 문맥광고는 텍스트 광고의 일종으로서, 원본 콘텐츠와 광고 사이의 내용적 연계를 핵심으로 한다.

2) 재개념화란, 국어교육과 잠재적 연관을 띠는 현상들, 즉 인문, 사회, 예술 분야의 여러 내용이라는 대상을 국어교육의 생태적 요구(ecological view)에 따라 국어교육학의 내용으로 질적 변환을 시키는 과정과 현상을 말한다(박인기, 2005: 104~105).

인터넷 문맥광고는 콘텐츠(기사)[3]와 광고 내용의 연계성을 이용한 광고 방식을 말한다(이경렬 외, 2007: 177). 이는 인터넷에서 콘텐츠로 제시되는 기사 원본이 지니는 내용과 광고의 내용이 일치하도록 만드는 소위 '매칭(matching)' 기법의 광고를 의미한다고 할 수 있다. 여기서 매칭이란, 온라인 콘텐츠의 성격에 맞는 관련성(relevance)이 높은 광고를 보여줌으로써 기존의 일반 배너광고나 키워드광고와 차별화된 광고 기법을 의미하는 것으로 하이브리드(hybrid)라는 용어로도 대치될 수 있다. 예를 들어, 범죄율이 높아진다는 뉴스 기사가 있을 때, 그 기사의 하단에는 범죄 예방을 위한 방범 시스템과 관련된 광고 내용을 게재하는 것이다. 이러한 연계성에 의해 문맥광고는 기존의 광고보다 더욱 더 효과적이다.

국어교육에서는, 먼저 인터넷 문맥광고의 핵심어라고 할 수 있는 '매칭' 여부를 따져보는 것에서부터 인터넷 문맥광고를 적용할 방안이 열린다. 곧, 학습자가 '선정한' 원본 텍스트와 인터넷 문맥광고가 '관련되어 있는지' 따져보고, '표현된 문맥 광고 문구가 적절한지' 판단해 볼 수 있다.[4] 다음으로, 주어진 '원본 텍스트를 요약하여 새롭게 생산한 후', '관련어를 찾아내어', '새로운 문맥광고를 제작'할 수 있게 유도하는 것이 필요하다. 끝으로, 이와 같은 인터넷 문맥광고를 비판적으로 수용하여 창의적으로 생산하는 과정은 인터넷 문맥광고가 영향을 받는 사회 · 문화적 맥락 안에서 이루어지게 된다.[5] 이를 종합하면 다음 <그림 1>과 같으며, 이것은 인터넷 문맥광고를 국어교육적으로 적용할 수 있는 가능태라고 할 수 있다.



<그림 1> 인터넷 문맥광고의 국어교육적 적용 가능태

위 <그림 1>에서 한 가지 고려해야 할 사항은 '비판적 수용' 범주와 '창의적 생산' 범주의 각각 항목은 의도적으로 연관이 된 것이며, 각 연관성은 통합적인 국어사용 활동에 의해 수행될 수 있다는 점이다. 곧, '읽기 · 쓰기 중심 활동 - 콘텐츠를 선정하고 생산하기', '듣기 · 말하기 중심 활동 - 콘텐츠와 문맥광고의 관련성을 검토하고 새로운 핵심어를 찾아보기', '읽기 · 쓰기 중심 활동 - 광고 문구를 분석하여 창의적인 문맥광고로 제작하기'와 같은 형태가 실행될 수 있다.[6]

3) 인터넷 콘텐츠(contents)는 일반적으로 인터넷 사용자들이 활용할 수 있는 정보를 포괄적으로 이르는 말이다. 이번 논의에서는 이 용어를 '인터넷 문맥광고'의 입장으로 제한하여, 인터넷 문맥광고의 소통에 필요한 정보가 담긴 '완결된 글'을 의미하는 것으로 보고자 한다.

4) 특히 문맥 광고 문구의 적절성 판단은 제시된 문맥광고가 광고 언어적 특질이 드러나지 않는다는 현실적 한계를 극복하기 위함이다. 예를 들어, 문맥광고의 한 예로 '현장체험학습 미래투어스쿨(제목) - 현장체험학습, 수학여행, 역사문화체험, 서울 투어 등 즐거운 체험현장, 미래투어스쿨(한 줄 내용)'의 경우, 광고 언어의 특성인 설득적 표현이 전혀 드러나지 않고 설명적 텍스트로만 이루어졌을 뿐이다.

5) 정현선(2004: 158)에서 강조한, 미디어 제작 교육을 '쓰기' 교육 혹은 '표현' 교육 차원에서 국어교육에 수용하는 경우, 이러한 새로운 매체 '언어'를 통한 의미 구성 방식이 어떠한 사회 · 문화적 실천을 의미하는가에 주목해야 함을 반영한 것이다.

6) 여기서 대상 콘텐츠는 반드시 '하이퍼링크'의 속성이 가미된 인터넷 콘텐츠가 되어야 한다는 점 또한 간과해서는 안 된다. 특히 창의적 생산 범주에서 '핵심어 관련짓기'는 학습자가 적극적으로 인터넷 포털사이트의 활용을 통하여 관련성 여부를 판단하는 활동으로 구성되어야 한다. 이러한 사실은 '하이퍼링크'를 특성으로 갖는 인터넷의 속성을 충분히 활용하기 위함이며, 그 속에서 일어나는 인터넷 문맥광고의 고유 성격에 따른 교육적 효과를 증대시키기 위함이다.

이를 바탕으로 학습자가 인터넷 문맥광고를 소통하는 과정[7]에서 수행해야 할 내용을 구체화하기 위한 '인터넷 문맥광고의 구성 원리'를 창안해야 한다. 이는 위 <그림 1>의 인터넷 문맥광고의 적용 가능태의 각 단계에서 교수 · 학습할 내용을 마련하는 것과 같다. 여기서는 이경렬 외(2007: 182~184)의 인터넷 문맥광고 사례분석을 재구성하여 문맥광고 기술(technique)을 기능(skill)으로 변용하고자 한다. 그리고 이동광 외(2008: 75~76)에서 논의된 '문서 클러스터링(clustering)'의 특성을 통해 문맥광고 제작 원리를 파악하고자 한다.

첫째, 인터넷 문맥광고의 다양한 사례[8]를 분석해 보면, 우선 이들은 모두 공통적으로 매칭을 자동적으로 구현해 주는 '기술적 엔진'이 존재한다는 것을 알 수 있다. 다음으로 '오버추어社'의 문맥광고의 사례를 분석해 보면 구체적인 기술적 엔진의 모습을 살펴볼 수 있다. 오버추어 문맥광고는 매칭 방법에 따라 다이내믹 콘텐츠 매칭, 링크스팟 콘텐츠 매칭, 에디토리얼 콘텐츠 매칭의 세 유형으로 구분된다.[9] 이 가운데 에디토리얼 콘텐츠 매칭은 웹페이지의 콘텐츠에 적합한 광고 키워드를 오버추어 편집팀이 직접 추출하는 방식으로, 여기서 구체적인 편집 기술을 살펴볼 수 있고 이를 문맥광고 소통 기능으로 변용할 수 있다.

캠페인	키워드 그룹	키워드	광고 문구	
			제목	설명
의류	오버추어 쇼핑몰	청바지	오버추어 청바지	유행하는 청바지, 원피스, 니트가 있는 오버추어 쇼핑몰

<표 1> 오버추어 문맥광고의 구현 시스템

위 <표 1>은 오버추어에서 기획한 '고객계정 분석 및 최적화 제안 보고서'[10]를 토대로 추출한 문맥광고의 구현 시스템이다. 여기서 '캠페인, 키워드 그룹, 키워드, 광고 문구(제목+설명)'를 국어교육적 용어로 변용해 보자. '캠페인'은 콘텐츠에 대한 대분류에 해당한다. 따라서 원본 콘텐츠의 성격을 파악하는 것이 필요하다. '키워드'는 원본 콘텐츠를 나타내는 핵심어(keyword)라고 할 수 있으며, 광고 문구를 제작하는 입장에서 볼 때 '키워드 그룹'은 그러한 핵심어를 묶을 수 있는 상위 주제어가 된다. '광고 문구'는 원본 콘텐츠를 분석한 핵심어를 바탕으로, 학습자가 창의적으로 제작한 문맥광고의 제목과 한 줄 설명에 해당한다고 할 수 있다. 이를 정리하면 '콘텐츠 성격 파악 → 핵심어 파악 → 상위어 및 관련어 추출 → 문맥광고 제목 +한 줄 문맥광고 설명'이 된다.

둘째, 클러스터링이랑 클러스터(cluster)[11]의 진행형으로서 문서들의 공통성을 찾아서 분류하는 세부적이면서도 구체적인 기준에 따른 실시간 문서 분류 작업을 말한다. 인터넷 문맥광고에서는 클러스터링된 콘텐츠의 검증 방법이 중요한데, 이것 역시 매칭이 올바르게 되었는지 판단하는 과정이기 때문이다. 이동광 외(2008: 76)에서는 클러스터의 검증 방법에 대하여 세 가지로 제시하고 있다. 그것은 "클러스터를 구성하는 대표 단어들이 클러스터에 속한

7) 학습자가 인터넷 문맥광고를 통해 소통하는 과정을 예를 들어 말하자면, "네이버 포털사이트를 대상으로 학습자는 자신이 관심 있어 하는 검색어를 입력한다. 관련 검색광고 사이트가 등장하며, 그 가운데에서 보다 양질의 정보를 얻기 위하여 학습자는 지식IN의 내용을 탐색한다. 지식IN 내용에 연계된 '인터넷 문맥광고'를 본다." 라는 사실에서부터 인터넷 문맥광고의 소통적 교수 · 학습이 시작하는 것이다.

8) 네이버(naver)의 지식IN 광고, 야후(Yahoo) 문맥광고, 오버추어(Overture) 문맥광고 등이 유명하다. 여기서 오버추어 문맥광고는 시스템이 체계적이며 사용 범위 또한 넓은 것이 특징이다.

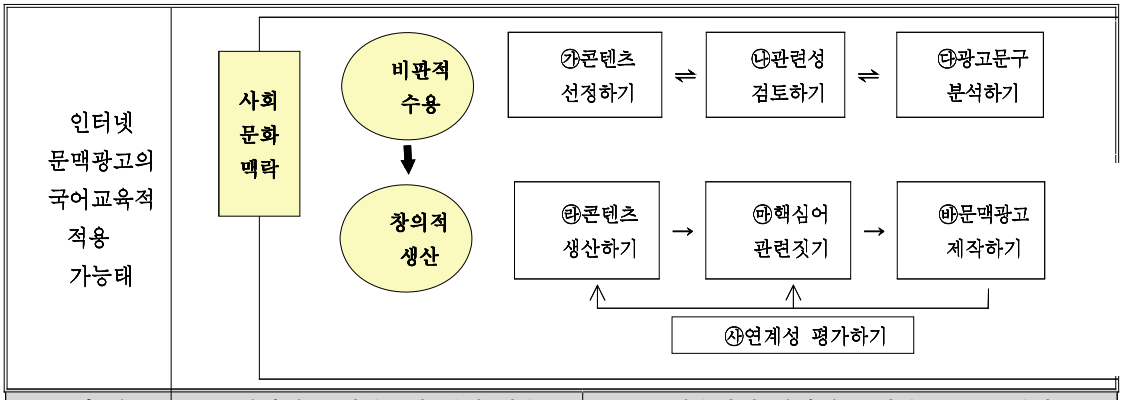
9) 다이내믹 콘텐츠 매칭은 다양한 뉴스기사에 적합한 광고주의 키워드를 다이내믹 콘텐츠 매칭 엔진을 통해 자동으로 추출하는 방식이고, 링크스팟 콘텐츠 매칭은 인터넷 사용자가 관심을 갖고 있는 분야에 대해 웹 페이지에 등록된 여러 개의 키워드 중 하나를 클릭하면, 화면이 아래로 확장되면서 광고가 노출되는 방식이다.

10) http://www.overture.co.kr, http://cafe.naver.com/marketingcorea.cafe에서 찾아볼 수 있다.

11) 클러스터(cluster)는 컴퓨터 전문 용어로서, 원래는 하드 디스크 드라이브에 저장되는 최소 단위를 의미한다. 일반적으로 파일 하나가 저장될 때 파일은 클러스터 단위로 쪼개져서 저장된다. 이것은 인터넷 문맥광고에서는 다양한 콘텐츠를 분류할 수 있는 최소의 구분 단위가 필요하다는 의미로 접근할 수 있다.

문서들을 잘 설명하는 대표 단어이어야 한다.", "클러스터가 하나의 주제로 구성되어야 한다.", "클러스터가 문서들을 제대로 변별하고 있는지를 확인해야 한다."로 정리할 수 있다. 이러한 각각의 정리에서 클러스터를 학습자 요인으로 보면, 학습자가 인터넷 문맥광고를 비판적으로 검토하는 과정에서 할 수 있는 '활동(activity)'의 요소가 된다.

지금까지의 논의를 종합하면, 인터넷 문맥광고의 다양한 사례와 구현 기술 및 클러스터링 원리에 따라, 인터넷 문맥광고를 국어교육적으로 재개념화할 수 있다. 앞서 <그림 1>에서 논의한 인터넷 문맥광고의 매칭 특성을 바탕으로 한 국어교육적 적용 가능태와 함께 정리해 보면 다음 <표 2>와 같다.



분석 범주	인터넷 문맥광고의 실현 기술	학습자의 인터넷 문맥광고 소통 원리
인터넷 문맥광고 사례분석	· 관련성 있는 내용을 찾아내는 기술적 엔진	· ㉯와 ㉲에서 콘텐츠의 능동적 이해와 생산, 콘텐츠와 관련된 핵심어 설정
	· 문맥광고 이용자를 위한 문맥광고의 구현 시스템	· ㉳에서 문맥광고의 구현 원리 적용 - '제목(핵심어) +광고문구(관련내용)'
인터넷 문맥광고 클러스터링	· 대표 단어들의 클러스터 소속 문서들의 반영 정도	· ㉯와 ㉴에서 원본 텍스트와 표현된 문맥광고의 관련성 및 적절성 평가
	· 하나의 주제로 구성된 연계 클러스터	· ㉮에서 통일성을 고려한 인터넷 콘텐츠의 선정
	· 클러스터의 문서 변별성 여부	· ㉰에서 콘텐츠를 변별할 수 있는 광고문구의 적절성 평가

<표 2> 인터넷 문맥광고의 국어교육적 재개념화

3. 소통의 세부 활동과 실행 모형

이제 인터넷 문맥광고의 수용과 생산에서 핵심적으로 작용할 수 있는 몇 가지 전략을 구체화해 보자. 여기서는 일련의 과정을 형성하고 있는 '콘텐츠 선정하기 전략'과 '요약하기 전략', 그리고 '콘텐츠 생산하기 전략'을 구체적으로 논의하여, 인터넷 문맥광고의 실행을 위한 실질적인 세부 활동을 마련해 보고자 한다.

우선, '콘텐츠 선정하기 전략'에서는 실질적으로 학습자들이 접근하기 용이한 인터넷 포털사이트를 대상으로 하되[12], 좋은 글의 요건을 고려해야 한다. 여기서 먼저 좋은 글의 요건을 세분화 하면, 첫째, '사회 · 문화적 특성'이 잘 드러난 콘텐츠이어야 한다. 둘째, '일관된 흐름으로 완결된 글의 형태'를 갖추고 있는 콘텐츠이어야 한다. 셋째, '주제가 명시적으로 잘 드러나' 핵심어를 찾기 쉬운 콘텐츠이어야 한다. 이를 고려할 때, 네이버 포털사이트의 베스

12) 인터넷 콘텐츠 분석은 이제홍 외(2007), 박석준(2006)의 논의를 바탕으로 종합한 것이며, 특히 이제홍 외(2007)에서는 포털사이트로서 네이버 지식IN의 장점에 대하여 언급되고 있다. 학습자들이 현실에서 가장 접근하기 용이하면서도 비교적 양질의 원본 텍스트와 문맥광고를 얻을 수 있는 것은 네이버 지식IN이다.

트 지식IN 광고가 가장 적합하다. 이는 이제홍 외(2007: 211~214)에서 밝힌 것과 같이 사회 · 문화적 시의성을 띤 네이버 지식IN 서비스의 장점 때문이며, 특히 베스트 지식IN의 글은 비교적 통일성과 단계성 및 일관성이 잘 지켜지고 있기 때문이다.

다음으로, '요약하기 전략'은 선정된 콘텐츠를 학습자가 비판적이면서도 능동적으로 읽을 수 있는 능력 차원에서 그 절차를 구체화할 필요가 있다. 요약하기 전략은 최현섭 외(2005: 340)에서 복합적 사고 능력이라고 하였으며, 윤준채(2009: 215)에서 텍스트의 거시 구조를 파악하는 능력이라고 하였다. 선정된 콘텐츠 요약의 과정은 이러한 국어교육적 장점을 극대화할 수 있다. 이에 Kintsch(1998), 김종석(1997), 최현섭 외(2005), 허선익(2009)의 논의를 종합하면, 다음 세 가지로 문맥광고를 요약하는 절차를 명시할 수 있다.[13] 첫째, 중요 정보와 중요하지 않은 정보를 구분할 수 있다. 둘째, 중요 정보를 다시 상위어로 관련지을 수 있다. 셋째, 상위어와 관련된 핵심어를 새롭게 찾아 요약할 수 있다.

끝으로, '콘텐츠 생산하기 전략'은 광고 언어를 생산할 수 있다는 장점[14]과 더불어 학습자가 하이브리드적 사고[15]를 활용하여 하이퍼텍스트 글쓰기를 할 수 있는 점에서 접근할 수 있다. 하이퍼텍스트 글쓰기는 임천택(2002: 441~452)에서 제시된, '계획하기 → 탐색하기 → 작성하기 → 다듬기'와 이들을 환원하는 '조정하기'의 과정으로 이루어진다. 이 가운데 '탐색하기'는 생산하고자 하는 내용과 관련된 콘텐츠를 '찾아서 읽는' 것을 중요하게 여기는데, 문맥광고에서도 검색어를 통해 '제목+문구'로 적극 표현하는 과정을 강조할 수 있다. 이때 생산되는 문맥광고는 '광고 언어적 특성'을 반영한다는 사실을 고려해야 하는데, 김혜숙(2000: 61)에서 말한 광고가 설득이라는 분명한 목적을 가진 의도적 의사소통 행위임을 간과해서는 안 된다.

	단계	소통 원리	학습자 세부 활동
비판적 수용	콘텐츠 선정하기	인터넷 콘텐츠 선정과 평가	㉠ 사회 · 문화적 특성을 고려하여 콘텐츠 선정하기 ㉡ 콘텐츠의 통일, 단계, 일관성 여부 평가 후 선정하기
	관련성 검토하기	콘텐츠와 문맥광고 관련성 검토	㉢ 요약하기 전략을 통하여 콘텐츠의 핵심어 분석하기 ㉣ 콘텐츠 주제와 관련 있는 핵심어 표현 여부 파악하기
	광고문구 분석하기	광고문구의 적절성 분석	㉤ 광고 언어의 특성이 반영되었는지 판단하기 ㉥ 검색어 입력을 통한 개성적 광고문구 검색하기
창의적 생산	콘텐츠 생산하기	콘텐츠의 창의적 생산	ㅅ 선정된 콘텐츠를 바탕으로 완결된 콘텐츠 생산하기 ㅇ 광고로 표현하고자 하는 핵심어를 고려하여 생산하기
	핵심어 관련짓기	핵심어 바탕의 창의적 재구성	ㅈ 핵심어에 대한 상위어, 상위어에 대한 관련어 만들기 ㅊ 인터넷 검색을 통해 상위어와 관련된 정보 수집하기
	문맥광고 제작하기	문맥광고의 구현원리 활용	ㅋ 검색된 관련어로 광고 언어적 '제목+문구' 표현하기 ㅌ 하이퍼링크를 이용하여 실제 광고 사이트와 연계하기
	연계성 평가하기	표현된 광고언어의 관련성과 적절성	ㅍ 콘텐츠와 문맥광고의 관련성과 사회 · 문화성 평가하기 ㅎ 표현된 문맥광고의 광고 언어적 적절성 평가하기

<표 3> 인터넷 문맥광고 소통을 위한 세부 활동

13) 대표적으로 Kintsch(1998)에서는 '무관한 정보 및 잉여 정보 삭제하기, 주요 정보와 뒷받침 정보 관련짓기, 하위 사물이나 하위 사건을 상위어로 일반화하기, 중심 문장을 찾거나 생성하기'의 절차라고 하였다.

14) 신명선(2000: 99~100)에서 광고로 하는 교육은 학습자가 깊이 생각할 수 있는 장을 마련해 주는데, 이때 의미하는 '깊은 생각'이란, '생산'과 '비판', 그리고 '통찰'이 가능하다는 것이다. 이러한 맥락에서 광고 언어를 생산하는 것 자체만으로도 많은 국어교육적 효과를 지닌다.

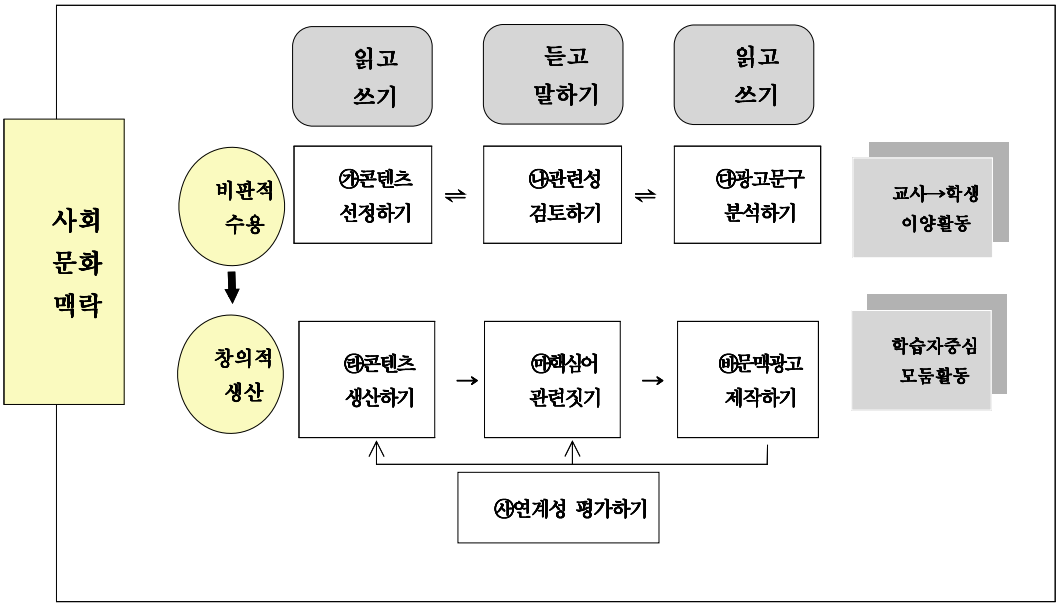
15) 하이브리드적 사고에 대해서, 권순희(2006: 324)는 '종합적 사고 능력'과 '관계적 사고 능력'이라고 하였으며, 김성희(2009: 57)은 콘텐츠 간 유사성 유무와는 관계없이 연결적 사고를 통하여 새로운 것을 창조해내는 것이라고 하였다.

위 <표 3>은 앞의 세 가지 전략을 각 단계에 따라 작동화한 것이다. 콘텐츠 선정하기는 포털사이트 검색을 통하되 좋은 글의 요건에 따라 평가된 콘텐츠이어야 하고, 요약하기 전략은 기존의 읽기교육적 전략을 따르되 선정된 텍스트와 문맥광고의 관련성을 따져보아야 하며, 콘텐츠 생산하기 전략은 완결된 글을 쓰되 과정적으로 핵심어를 찾아 궁극적으로는 문맥광고 제작의 바탕을 이룰 수 있어야 한다. 여기서 한 가지 주목해야 하는 사실은, '인터넷'이라는 매체 환경을 통한 활동인 만큼, '㉠, ㉡, ㉢, ㉣'의 세부 활동은 인터넷의 특성을 적극적으로 반영하고 있다는 점이다.

이제 마련된 세부 활동을 바탕으로 실행 모형을 구안해보자. 실행 모형은 반드시 교육과정적으로 의미가 있어야 하며, 동시에 교수 · 학습 현장의 성격을 반영한 것이어야 한다. 이에 우선, 2007년 개정 국어과 교육과정에서 매체 과목을 검토하여 인터넷 문맥광고가 실행될 수 있는 근거를 마련해야 한다. 무엇보다 2007년 개정 국어과 교육과정(2007: 128~129)에 제시된 매체 언어 교수 · 학습 운용에 있어서의 유의 사항을 바탕으로 다음과 같은 점을 실행 모형에서 적극 고려할 필요가 있다.

첫째, 인터넷 문맥광고의 소통은 국민 공통 기본 교육과정의 '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기'의 통합을 구현하도록 구성해야 한다. 둘째, 학습자의 상황맥락을 적극적으로 반영하되 사회 · 문화적으로 의의가 있는 검색어를 바탕으로 인터넷 문맥광고를 소통해야 한다. 셋째, 인터넷 문맥광고는 교사 중심의 강의에서 학생 중심의 활동으로 이양되는 형태를 취해야 한다. 넷째, 학습자가 일상생활에서 쉽게 접할 수 있는 인터넷 문맥광고를 스스로 분석하고 평가하며, 변용하고 생산할 수 있는 기회를 갖도록 해야 한다.

지금까지의 논의를 종합하고, '단계별 학습자의 언어 사용 양상'을 명시하며 '과정별 교수 · 학습의 형태'를 분명히 밝혀, 실제 교수 · 학습 현장에서 활용할 수 있는 실행 모형을 다음 <그림 2>와 같이 구안하고자 한다. 특히



학습자의 통합적 국어사용을 강조하기 위하여, 앞서 논의했던 <표 3>의 세부 활동과 연계된 언어 사용 활동의 내용을 마련하고자 한다.

인터넷 문맥광고의 수용과 생산의 세부 활동 내용		
단계	문맥광고의 재개념화에 따른 활동	통합적 국어 사용에 따른 활동
㉮	· 사회 · 문화적 특성을 고려하여 콘텐츠 선정하기 · 콘텐츠의 통일, 단계, 일관성 여부 평가 후 선정하기	○ 선정된 콘텐츠의 성격을 파악하며 읽기 ○ 선정된 콘텐츠를 글의 수준에 따라 읽기 ○ 좋은 글의 요건에 따라 콘텐츠 평가하기
㉯	· 요약하기 전략을 통하여 콘텐츠의 핵심어 분석하기 · 콘텐츠 주제와 관련 있는 핵심어 표현 여부 파악하기	○ 콘텐츠의 핵심어와 관련 정보를 찾아 공감적으로 말하기 ○ 찾은 핵심어와 관련 정보에 대하여 비판적으로 듣기
㉰	· 광고 언어의 특성이 반영되었는지 판단하기 · 검색어 입력을 통한 개성적 광고문구 검색하기	○ 표현된 문맥광고의 언어적 특성 분석하기 ○ 표현된 문맥광고 언어의 문제점 찾아 쓰기 ○ 검색어를 입력하여 광고에 적합한 개성적인 문구 검색하여 쓰기
㉱	· 선정된 콘텐츠를 바탕으로 완결된 콘텐츠 생산하기 · 광고로 표현하고자 하는 핵심어를 고려하여 생산하기	○ 하이퍼텍스트 기반의 글쓰기 전략을 알고 완결된 글쓰기 ○ 핵심어를 검색하여 주제가 명확한 완결된 하이터텍스트적 글쓰기
㉲	· 핵심어에 대한 상위어, 상위어에 대한 관련어 만들기 · 인터넷 검색을 통해 상위어와 관련된 정보 수집하기	○ 콘텐츠의 핵심어를 상위어로 관련짓기 ○ 모둠원과 관련어를 비교하며 말하고 듣기 ○ 모둠원과 관련어를 공감적으로 공유하기
㉳	· 검색된 관련어로 광고 언어적 '제목+문구' 표현하기 · 하이퍼링크를 이용하여 실제 광고 사이트와 연계하기	○ 모둠원이 표현한 내용을 비판적으로 듣고 공감적으로 말하기 ○ 모둠원이 연계한 하이퍼링크의 적절성을 함께 판단하기
㉴	· 콘텐츠와 문맥광고의 관련성과 사회 · 문화성 평가하기 · 표현된 문맥광고의 광고언어적 적절성 평가하기	○ 콘텐츠 요약과 문맥광고 표현을 듣고 비판적으로 말하기 ○ 문맥광고 표현의 적절성 읽고 고쳐 쓰기 ○ 관련성과 적절성 여부를 상호 평가하기

<그림 2> 인터넷 문맥광고의 실행 모형

4. 연구의 요약과 남은 과제

지금까지 인터넷 문맥광고의 개념, 구현 기술을 알아보고, 국어교육에서 소통하기 위한 재개념화 과정을 거쳐, 실제 교수 · 학습 현장에서 실행할 수 있는 인터넷 문맥광고의 실행 모형을 구안하였다. 무엇보다 '매칭'은 국어교육에서 '연계성'으로 치환되는데, 이때 원본 텍스트와 문맥광고 사이를 요약하고 재구성하여 새롭게 생산하는 과정에서 큰 의의가 있음을 알 수 있었다. 그리고 매칭 기술을 종합하고 재개념화하여 국어교육적으로 소통할 수 있는 가능태를 구현하였고, 세부 전략을 콘텐츠 선정, 요약 및 생산의 범주에서 기존의 국어교육학적 논의를 바탕으로 마련하였다. 또한 실행을 위하여 2007년 개정 국어과 교육과정의 매체 과목에 제시된 내용을 고려하여, 교수 · 학습의 변인을 포함한 모형을 구안하였다.[16]

16) 인터넷 문맥광고의 실행 가능성에 대한 예를 들자면, 먼저 학습자가 '봉사활동'과 관련된 검색을 통하여 네이버 지식IN의 내용을 검색한다. 가령 봉사활동을 할 수 있는 공공기관인 '장애인 복지 시설'이 소개되는 콘텐츠가 있다고 할 때, 그 콘텐츠를 비판적으로 수용하는 것은 교사와 학습자가 함께 한다. 그러고 나서 '모둠'을 편성한다. 이때, 인터넷 광고 문구 제작을 위

이렇게 마련된 실행 모형은 반드시 실제 교수 · 학습 현장에서 수업을 통하여 환원적으로 평가할 필요가 있다. 그 송환에 따라 실행 모형에서 제시된 세부 활동을 수정하고 또 보완할 수 있을 것이다. 이와 더불어, 인터넷 문맥광고와 관련된 교육과정 논의를 확충 및 보완할 필요가 있다. 이는 앞으로 더욱 더 변화할 매체 환경을 국어교육이 주도적으로 이끌어 갈 수 있도록 하기 위함이며, 동시에 가까운 일상의 인터넷 매체를 국어교육에서 효과적으로 떠안을 수 있는, 중요한 '매체'인, 교육과정을 바로세우기 위함이다.

하여 선정된 텍스트와 비교하여 기본 텍스트를 생산하는 모둠을 '모둠 A'라고 하고, 이를 바탕으로 핵심어를 찾아 인터넷 문맥광고를 제작하는 모둠을 '모둠 B'라고 가정하자.

"모둠 A가 봉사활동을 할 수 있는 기관과 관련된 텍스트를 생산하여 발표한다. 모둠 B는 그 발표를 듣고 모둠 A를 비판적으로 평가한다. 그리고 모둠 B는 비판적 평가에 의해 보완한 모둠 A의 기본 텍스트를 바탕으로 봉사활동 기관을 소개하는 실제 문맥광고를 제작하고, 그 문맥광고를 발표한다. 이때, 모둠 A는 다시 모둠 B의 평가자가 된다. 그리고 모둠 A와 모둠 B는 역할을 바꾸어 문맥광고의 생산 과정을 진행한다." 이 과정은 단순해 보이지만 학습자의 협동 학습을 가능하게 하며, 동시에 하이브리드적 사고를 충족하며, 궁극적으로는 상호 평가의 역할까지 수행할 수 있게 한다. 즉, 이러한 논리는 지금 여기의 교실 현장에서 6개의 모둠으로 이상적인 모둠 학습을 진행한다고 할 때 2개의 모둠을 짝을 지어, '읽고 발표하여 쓰는' 통합된 매체 언어 학습을 현실적으로 구현할 수 있게 되는 것이다.

< 참고문헌 >

2007년 개정 국어과 교육과정 및 고등학교 교육과정 해설서.
권순희(2006), 「문화텍스트적 관점의 번역 동화 이해 교육 연구」, 독서연구 15, 한국독서학회.
김성희(2009), 「인터넷 매체언어의 읽기와 쓰기 특성과 효과적 통합 지도 전략 연구」, 동국대학교 박사학위 논문.
김종석(1997), 「생성적 이해 전략의 훈련이 독해력 향상에 미치는 효과」, 교육학연구 35, 한국교육학회.
김혜숙(2000), 『현대 국어의 사회적 모습과 쓰임』, 월인.
박석준(2006), 「한국어교육에서의 인터넷 문화 콘텐츠 활용 방안」, 한말연구 18, 한말연구학회.
박인기(2005), 「국어교육학 연구의 방향: 재개념화 그리고 가로지르기」, 국어교육학연구 22, 국어교육학회.
신명선(2000), 「광고 텍스트의 문화적 의미와 국어 교육」, 국어교육103, 한국어교육학회.
양해림(2006), 「매체의 해석학 -맥루한의 미디어의 이해를 중심으로-」, 해석학연구 18, 한국해석학회.
오창호 외(2005), 「인터넷광고활성화를 위한 기반조성방안연구」, 한국정보사회진흥원.
이경렬 외(2007), 「인터넷 문맥광고의 효과에 관한 연구」, 한국방송학보 21-4, 한국방송학회.
이동광 외(2008), 「문서 클러스터링을 이용한 문맥 광고 시스템」, 정보처리학회논문집B 15, 한국정보처리학회.
이제홍 외(2007), 「인터넷 포털 사이트의 콘텐츠 구성모델에 관한 일반론적 고찰」, e-비지니스연구 8-2, 국제e비지니스학회.
임천택(2002), 「작문 교육을 위한 하이퍼텍스트 기반의 작문 공간 설계 방안」, 국어교육학회 20회 학술발표대회 자료집, 국어교육학회.
정현선(2004), 『다매체 시대의 국어교육과 문화교육』, 역락.
최현섭 외(2005), 『국어교육학개론』, 삼지원.
허선익(2009), 「논설문 요약의 모습이 평가에 지니는 함의」, 새국어교육 81, 한국국어교육학회.
Kintsch(1998), *Comprehension; Paradigm for Cognition*, Cambridge Univ press.

<인터넷 광고의 국어교육적 적용 방안 모색>에 대한 토론문

▌류보라(고려대학교)

다양한 매체의 사용이 보편화되면서 매체 문식성에 대한 교육의 필요성이 높아지고 있다. 이러한 사회적 요구를 반영하여 국어교육의 교육내용으로 매체와 관련한 내용이 선정되고 있고, 2007년 개정 교육과정에서는 매체에 대한 교육내용이 강조되고 있다. 국어교육연구에서도 국어교육과 매체와의 관련을 다룬 연구가 심도있게 이루어져 매체와 관련한 국어교육에 대한 이론적 뒷받침을 마련하는 것이 필요하다. 특히 인터넷 매체는 실생활에서 친숙한 매체이면서 교육의 현장에서는 아직 본격적으로 다루어지지 않는 분야이므로 인터넷 매체를 활용한 정보의 수용과 생산에 대한 연구는 연구의 필요성과 의의가 있다.

이 연구의 주요 대상은 인터넷 문맥광고로, 아직 교육의 장에서는 생소한 분야이므로 연구의 초반 부분에 대상에 대한 개념을 '재개념화'하는 과정을 통해 정의하였고, 인터넷 문맥광고를 소통하는 세부 활동을 바탕으로 교수·학습 실행 모형을 제시하고 있다. 세부활동과 모형을 논의하는 각 과정에서 연구자가 심사숙고하여 전개하였음을 알 수 있었다. 다만, 발표논문의 분량 제한으로 충분히 다루어지지 못한 내용을 논의하기 위해 다음의 세 가지 질문을 제시하고자 한다.

첫째, '인터넷 문맥광고'라는 대상의 교육적 적합성에 대한 의문이다. 새로운 내용을 교육내용으로 선정하기 위해서는 사회와 교육 수요자의 요구가 뒷받침되어야 하고, 교육내용이 학생들에게 교육적 필요가 있는 내용이어야 한다. 인터넷의 정보들은 콘텐츠를 중심으로 다양한 정보들이 하이퍼텍스트로 링크가 되어 있다. 이 연구는 원본 기사인 '콘텐츠'의 수용이 아니라 인터넷 문맥광고를 중심으로 학습 내용을 선정하였는데, 그 이유가 충분히 제시되어 있지 않다. 인터넷 사용자들이 주로 접하게 되는 콘텐츠가 아니라 인터넷 문맥광고를 중심으로 교육 내용을 구성해야 하는 필요성이 제시되어야 하겠다. 연구자는 비판적 읽기 능력을 기르기 위한 제재로 인터넷 문맥광고를 선정하였는데 목표로 하는 읽기능력을 교육하기 위한 제재로 인터넷 문맥광고를 선정하는 것이 교육적 효과가 높을 것인가에 대해서 고민이 필요하다.

둘째, 인터넷 문맥광고의 '생산'이 교육적으로 필요한가에 대한 의문이다. 원본 콘텐츠의 내용을 바탕으로 다시 문맥광고를 생산하는 과정이 학생들에게 필요한 교육내용인가에 대해 의문을 가지게 된다. 인터넷 문맥광고의 '수용'은 실생활에서 자주 실행하는 활동이므로 원본 콘텐츠에 대한 정확한 이해와 인터넷 문맥광고를 비판적으로 수용하는 활동은 학생들의 실생활과 관련을 가지는 활동이다. 이 연구의 제안은 인터넷 문맥광고를 비판적으로 수용하고 창의적으로 생산하는 활동을 하는 것인데, 전자의 활동은 인터넷 상의 수많은 정보를 비판적으로 수용하는 것으로 필수적으로 요구되는 능력이라고 할 수 있다. 그러나 인터넷 문맥광고를 생산하는 활동은 학생들의 실생활에서의 활구의측면에서 활구도가 낮은 활동이다. 인터넷 문맥광고를 비판적으로 수용한 필자가 자신의 의견을 생산하기 위한 방식은 인터넷 문맥광고라는 형식은 아니며 원본 콘텐츠에 대한 댓글, 게시판 등의 형식으로 인터넷 사용자 간의 자유로운 소통이 이루어지게 된다. 학습의 과정에서 이루어지는 텍스트의 생산이 학습자에게 의미있는 활동이 되기 위해서는 대상 텍스트의 생산이 실생활에서 필요한 활동, 교육적으로 유의미한 활동이 되어야 한다. 원본 콘텐츠와 문맥광고라는 대상과 이 둘 사이의 매칭을 중심으로 모형이 구상되었는데, 인터넷의 사용자 측면에서 인터넷 문맥광고의 수용과 생산이 가지는 교육적 의의를 제시하는 것이 필요하다.

셋째, 인터넷 문맥광고를 비판적으로 수용하기 위한 활동으로 '요약하기 전략'이 적합한가의 문제이다. 다양한 읽기 전략 중 특정 전략을 선택하는 과정에서 타당한 이유가 제시되어야 한다. 인터넷 문맥광고를 수용하는 과정에서 필자가 사용하는 비판적 읽기는 '콘텐츠'로 제시하는 기사 원본의 내용에 대한 비판적 사고와 인터넷 문맥광고와의 관련성, 적절성에 대한 비판적 사고이다. 반면에 요약하기 과정에서는 기존의 연구에서 밝혔듯이 복합적 사고와 텍스트의 거시 구조를 파악하는 능력을 필요로 하지만, 이러한 능력은 인터넷 문맥광고를 수용하는 과정에서 필요한 비판적 사고와는 성격이 다르다. 이 연구에서 다루고 있는 인터넷 문맥광고의 실행 모형은 원본 기사인 콘텐츠와 인터넷 문맥광고를 생산하는 과정에서의 사고에 초점을 두어 전략을 선택하여, 학습자나 인터넷 사용자가 인터넷 문맥광고를 수용하는 과정에서의 사고를 간과하였다고 생각된다.

[2분과] 개인발표 2

이해의 표현화 활동 방안

이택규(효원고등학교)

< 차 례 >

1. 문제 제기
2. 이해의 표현화 개념과 전개
3. 이해의 표현화 활동의 실제
4. 이해의 표현화 활동 교수·학습 모형
5. 결론

1. 문제 제기

읽을 수 있는 능력은 있으나 읽지 않는 현상과 더불어 쓸 수 있는 능력은 있으나 쓰지 않는 현상은 현재 국어과 교육이 해결해야 하는 커다란 과제 중의 하나라고 할 수 있다. 능력을 지니고 있음에도 불구하고 그것을 구체적 실천으로 옮기지 못하는 것은 학습자가 지닌 국어활용 능력의 미숙함에 그 원인이 있다고 치부할 수만은 없으며, 또한 교수·학습 방법상의 문제로 보기에도 그간에 개발되어온 다양한 종류의 방법론을 고려할 때 설득력이 떨어진다. 일반적으로 언어 학습자가 고학년으로 진학할수록 이해 능력과 표현 능력이 함께 향상되는 것이 자연스러운 현상이며 이들 능력은 상승적 비례 관계를 형성해야 할 것이다. 그러나 현실은 이와는 좀 다르게 나타난다.

연구자는 언어 학습자가 읽기에 대한 긍정적 태도를 갖고 있음에도 불구하고 글을 쓰는 것은 즐겨 하지 않는 현상, 읽기 전략 활용 능력을 충분히 갖춘 독자이지만 읽지 않는 현상, 글을 쓰는 것은 좋아하지만 읽기가 체계적으로 행해지지 못하는 현상, 글을 쓰는 것을 부담스러워 하지만 상당히 응집성 있는 텍스트를 생산해 내는 현상 등 이해와 표현 활동의 불균형과 관련된 제반 문제를 고등학교 현장에서 수도 없이 확인하였다. 이와 같은 이해(읽기)와 표현(쓰기)의 불균형은 좁게는 이해와 표현 교육의 문제이고, 넓게는 사회적 행위를 주체적으로 수행할 수 있는 창의적인 인재를 양성해야 교육 전반로 현재 우리 국어과 교육의 실상을 그대로 보여준다고 할 수 있다.

본 연구에서는 현재 고등학교 학습자가 안고 있는 이해(읽기)와 표현(쓰기)의 불균형은 국어과 교육이 바람직한 문식성 교육으로 자리메김하기 위해서 반드시 해결해야할 문제라고 보고, 고등학생(10학년) 수준에서 실제 언어 학습 장면에서 현실성 있게 이루어질 수 있는 그 해결 방안을 모색해보고자 한다.

2. 이해의 표현화 개념과 전개

1) 이해의 표현화가 지닌 함의

일반적으로 이해와 표현은 인간의 언어적 사고 작용으로 유기적이며 총체적이라고 할 수 있다. 때문에 국어과 교육과정과 교재(교과서), 국어과 교수·학습 활동에서는 이해와 표현의 통합적 활동을 강조하고 있다. 이와 같은 맥락에서 본 연구에서는 이해와 표현의 통합을 '이해의 표현화'로 새롭게 개념을 규정하고자 한다. 이 때 '이해의 표현화'가 지닌 의미를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 이해와 표현의 통합을 위한 '교육적 처치'를 내포한다. 이해와 표현은 그것이 개별적인 언어 활동인 경우에도 그 자체로 충분한 의미를 가진다. 다만 아직 능숙한 문식력을 갖추지 못한 고등학교 학습자를 상정한다면, 이들이 이해와 표현의 통합 과정에 스스로를 노출시키는 반복과 훈련의 과정이 필요하다. 고등학생은 언어 학습의 성장기에 위치하고 있기 때문에 이들이 얼마나 다양한 문식성 활동에 참여하는가 하는 것도 상당히 중요하고 할 수 있다. 그래서 이해와 표현의 유기적인 통합을 위해 교육적 처치의 일환으로 '비계(Scaffolding)'를 설정할 필요가 있으며, 이 때 비계는 이해와 표현이 지닌 간극을 메워 주는 역할을 하게 된다

.

둘째, 텍스트 정초주의에 의거하여 객관적 의미 구성을 강조하는 수렴적 사고에서 텍스트의 의미 확산을 통한 비판적이고 창의적인 발산적 사고를 지향한다. 예를 들어 각 대학에서 실시하고 있는 논술고사의 경우 첫 번째 문항은 여러 제시문을 제시하고 텍스트의 요약을 요구하는데 이 때 학습자는 필연적으로 객관적 의미 구성을 강요받게 된다. 그 결과 학습자의 사고 작용은 수렴적의 사고로 귀결되어 의미를 진공상태로 협소화시킬 가능성이 높다. 그러나 이해의 표현화 활동은 텍스트의 의미 해석에서 출발하지만 그 의미는 텍스트 '안'에 고정되지 않고 텍스트 '밖'을 지향하여 결국 생산적이고 발산적인 사고로 이어지게 된다.

셋째, 교실 현장에서 학습자의 능동적인 참여를 기반으로 하는 '활동'으로서 의미를 지닌다. 이 '활동'은 학습자가 중심이 되어 국어 교실 현장에서 교과서에 제시된 대상 텍스트를 이해하고 이를 표현화하는 일련의 교수·학습 활동을 의미한다. 즉 구체성과 현장성을 담보한 문식성 활동이라고 할 수 있다. 그래서 이해의 표현화 활동은 하나의 교수·학습 모형으로 일반화하여 국어 교실에서 적절하게 변용될 수 있다. 한국교육과정평가원(2004)의 설문조사 결과 56.1%의 교사가 강의식 수업 형태를 주로 활용하고 있는 것으로 나타났다. 이는 실제 교수·학습 현장에서 교사는 학습자 중심의 이해와 표현 활동을 제대로 이끌어 내지 못하고 있다는 것을 반증하는 것으로, 현 7차 교육과정에서 요구하고 있는 언어 학습의 장면과 정면으로 배치된다고 할 수 있다.

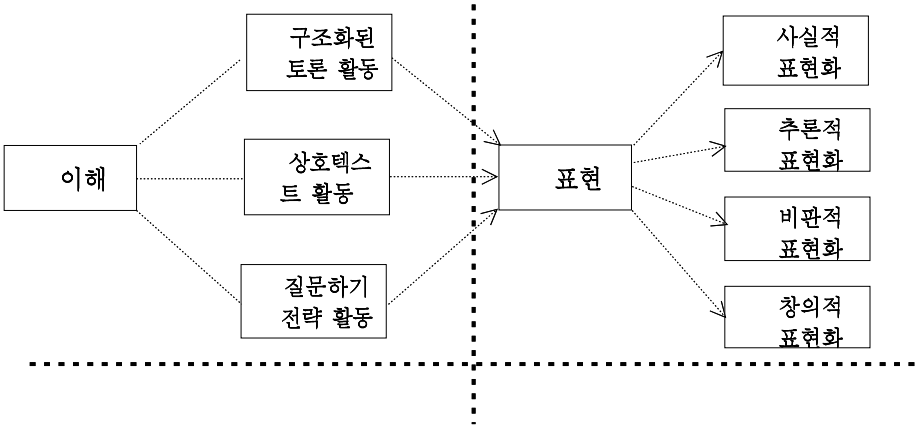
넷째, 이해의 표현화에서 '의미'는 이해에서 표현으로 이행되는 과정을 통해 그 외연을 확대시키나가는 특징을 갖는다. 즉 대상 텍스트($Text_1$)에 대한 반응(해석) 텍스트($Text_2$)는 기존의 대상 텍스트가 지닌 의미를 첨가, 수정, 삭제, 반복, 강화, 환언되면서 새롭게 재구성되어 나간다고 볼 수 있다. 새롭게 생성된 의미체인 2차 텍스트($Text_2$)는 제3, 4차의 텍스트($Text_3$,---$Text_n$)를 유발하는 열린 텍스트를 지향한다.

2) 이해의 표현화 비계 활동 전개

이해와 표현 교육 활동의 부조화가 발생하는 원인은 단순하기 않다. 교육과정에 대한 교사의 이해 부족, 교과서의 추상적 학습활동과 무리한 적용, 학습 환경의 부족한 지원, 입시를 포함한 사회제도적 기제 등이 복합적으로 얽혀져 작용한 결과일 것이다. 때문에 이러한 문제를 해결하기 위해서는 어느 한 측면에 중점을 두기보다는 다원적으로 접근할 필요가 있다. 그러나 본 연구에서는 현실적인 한계로 말미암아 이해와 표현의 통합 활동에 집중해서 학습자의 사고 활동이 지닌 불균형 문제를 해결하는 단초를 발견하고자 한다.

연구자는 이해 능력이 우수한 학습자는 표현 능력도 우수한 것이 일반적이지만 그렇지 않은 경우도 많다는 점을 현장 경험과 표준화 검사를 통해 확인할 수 있었다. 여기서 그 원인이 어디에 있는가는 굳이 따져본다면 연구자는 표현 교육에 문제가 있다고 생각한다. 즉, 현재 국어과 교육은 학습자의 표현 욕구를 제대로 담아내지 못하고 있는 것이다. 이 점은 학습자가 균형 있는 문식력을 함양하기 위해서는 이해 교육보다는 표현 교육에서 좀 더 비중을 두고 해결책을 찾는 것이 합당하다는 것을 말해준다. 본 연구에서는 '이해의 표현화 활동'이라는 교육적 처지를 통해 이해와 표현의 의도적인 통합 활동을 꾀하였다. 여기서 의도적인 통합 활동이라는 것은 이해한 내용을 표현으로 이행시키려는 목적지향성을 지닌 '비계' 설정을 의미한다. 그리고 '이해의 표현화'를 읽기와 쓰기라는 언어 기능의 통합적 활동으로 한정한다면 비계 활동은 일종의 '표현(쓰기)를 위한 동기'를 부여하는 중간 단계에 해당한다. 이러한 비계 활동을 통해 학습자는 다양하고 고차원적인 사고 활동을 전개하여 표현에 대한 욕구를 텍스트로 표면화하게 된다.

'이해의 표현화 활동'을 촉진하는 비계 활동은 다양하다 하지만 연구 목적상 국어 교수·학습 상황을 구성하는 대표적인 요인인 교사, 학습자, 텍스트를 고려하여 각각 '구조화된 토론 활동', '상호텍스트 활동', '질문하기 전략 활동'을 비계로 설정하였다. 이 세 가지 비계 활동은 실제 교수·학습 현장에서는 개별적으로 활용될 수 있으며 상황에 따라 얼마든지 새롭게 조합이 될 수 있고, 단순화되거나 변형이 될 수도 있는 것이다. 지금까지 설명한 '이해의 표현화 비계 활동'을 사고의 층위와 연계하여 전체 양상을 도식화하면 다음과 같이 나타낼 수 있다.



<이해의 표현화 비계 활동의 종류와 실행 과정>

3. 이해의 표현화 활동의 실제

연구자는 위에 설명한 이해의 표현화 활동을 고등학교 국어(하)에 제시된 세 단원을 실린 3편의 글을 대상 텍스트로 하여 설명하고자 한다. 비계 활동과 관련하여 선정된 대상 텍스트는 다음과 같다.

<이해의 표현화 비계 활동을 위해 선정된 대상 텍스트>

비계 선정 내용 / 대상 텍스트 종류	학습 목표와 관련된 언어 활동 내용	비계 활동 선정 강조 사항	선정한 비계 활동
2. 정보의 조직과 활용 · 다매체 시대의 언어 활동 신문 읽기(기부 문화 사설 3편)	정보의 재조직 → 다양한 입장을 지닌 매체를 활용하여 비판적 토론 전개	학습자 요인	구조화된 토론 활동
5. 감동을 주는 언어 · 간디의 물레	상황에 따른 내용 생성 → 시대적 상황을 비교할 수 있는 다중 텍스트 이해	텍스트 요인	상호텍스트 활동
6. 표현과 비평 · 외국인의 눈에 비친 19세기 말의 한국	언어 활동 평가 → 준거를 바탕으로 한 비판적 이해와 질의·응답	교사 요인	질문하기 전략 활동

가. 구조화된 토론 비계 활동

국어 수업에서 응용될 수 있는 토의·토론 학습 모형은 다양하다. 그러나 토의·토론 학습만이 국어 활용 능력을 향상시킨다고 볼 수 없을뿐더러 또한 산만하게 수업이 진행된다면 긍정적인 학습 효과는 반감되거나 효율성이 떨어지게 된다. 따라서 언어 학습 효과의 극대화를 위해서는 토의·토론 학습을 체계적으로 계획하는 구조화 방안을 마련할 필요가 있다. 다음은 구조화된 토론과 유사한 학습 형태를 비교하였다.

<언어 교과 수업의 교수법>

성 격	구조화된 토론	토의	토론	의견 일치시키기	개별학습
긍정적인 목표 상호의존성	○	○	×	○	×
긍정적인 자료 상호의존성	○	○	○	×	×
부정적인 목표 상호의존성	×	×	○	×	×
충 돌	○	×	○	×	×

위에서 확인할 수 있는 바와 같이 '구조화된 토론'은 토론 참여자 간에 긍정적인 상호의존성을 바탕으로 공동된 목표를 지향하고, 자료도 상호의존적인 상황에서 활용한다. 그리고 학습자간의 인지적 충돌을 통해 높은 수준의 사고 활동을 전개할 수 있는 장점이 있다.

<구조화된 토론 비계 활동 과정>

단 계	활동 내용	사고 과정
1 단계	정보 조직하고 결론(찬·반, 긍정·부정) 정하기	논제에 대한 입장 명료화 ↓
2 단계	자기 입장(찬·반, 긍정·부정) 발표하고 변호하기	
3 단계	반대 입장의 도전 받기	충돌을 통한 사고의 정교화 ↓
4 단계	개념적 충돌과 불확실성 경험하기	
5 단계	인지적 호기심과 관점 받아들이기	논제에 대한 심층적 사고
6 단계	재개념화하기, 종합하기, 통합하기	

논제 : 사설A, B, C의 입장에서 바람직한 기부문화에 대해 토론하시오.

<주요 일간지(2006. 6.26~6.27) 사설의 주요 내용 비교>

내용항목 / 사설종류	한국 기업가들의 기부에 대한 평가	사유 재산권	국가 권력과 여론	일반 시민들의 기부	기부의 사회적 의미
사설 A (한겨레신문)	아주 부정적	약간 언급함	언급 안함	언급 안함	강조함
사설 B (경향신문)	다소 부정적	언급 안함	언급 안함	강조함	강조함
사설C (조선일보)	중립적	강조함	강조함	언급 안함	언급 안함

<모둠 구성원의 입장에 따른 역할>

할당된 입장 / 구성원	사설[A] 입장	사설[B] 입장	사설[C] 입장
구성원1	사회자	제1 발표자	제2 발표자
구성원2	제3 발표자	변론지 작성자, 제4 발표자	변론지 작성자 제5 발표자
구성원3	변론지 작성자 제6 발표자		

구조화된 토론 비계 활동은 4~6인으로 구성된 소집단에서 구성원 각자가 자신의 역할을 갖고 토론을 진행하게 된다. 토론은 주어진 논제에 대해 '조별 입장 발표→상대방에 대한 질의(공격)→질의(공격)에 대한 변론(방어)→상대방에 대한 재질의(재공격)→재질의(재공격)에 대한 재변론(재방어)'이 연속적으로 이루어지도록 하였다.

나. 상호텍스트 비계 활동

다치바나 다카시는 인간을 끊임없이 정보를 입력하고 출력하는 존재, 즉 '정보 신진 대사체'로 규정하고 인간이 풍요롭게 존재하기 위해 가장 필요한 조건은 가능한 한 많은 정보를 저장만 하는 '정보 저장 인간'이 아니라 입력하고 출력하는 정보의 흐름을 확장시켜 높은 정보 신진 대사량을 유지하는 '정보 확장 인간'을 강조하였다. 그의 발언은 정보(의미)의 소통과 확장을 꾀하는 국어과 교육에게도 많은 시사점을 준다고 할 수 있다.

아직까지도 국어 수업은 교과서의 단일 텍스트를 중심으로 협소한 교수·학습 맥락 속에서 단일한 의미를 중심으로 언어 학습이 이루어지고 있는 실정이다. 때문에 경우에 따라서는 과감하게 다중 텍스트를 활용하여 의미를 확장시켜나갈 필요가 있다. 다음은 이해의 표현화 활동과 관련하여 단일 텍스트와 다중 텍스트 활동을 비교하여 보았다.

<단일 텍스트와 다중 텍스트 중심 이해의 표현화 활동 비교>

단일 텍스트 중심 이해의 표현화	다중 텍스트 중심 이해의 표현화
· 의미 구성 단일성 강조 · 교사 중심의 교수·학습 장면 구성 · 텍스트 중심 의미 구성 · 사실적·추론적 사고 강조 · 수렴적 이해 중심 활동 · 표면적 독해에 머무름 · 중심 내용 요약하기 활동 강조 · 매체 사용에 적극적이지 않음 · 교실 담화 공동체 형성에 소극적임 · 부분적인 총체적 언어 활동으로 이행 · 단일 수업 단위 활동 위주로 전개됨 · 일회적 결과 중심의 의미 구성 · 자아 중심 이해의 표현화로 이동	· 의미 구성의 다의성 강조 · 학생 중심의 교수·학습 장면 구성 · 텍스트 · 배경 · 맥락 중심 의미 구성 · 비판적·창의적 사고 강조 · 발산적 표현 중심 활동 · 징후적(이면적) 독해를 강조함 · 비판하기와 발견하기 활동 위주 · 다양한 매체를 적극적으로 활용함 · 교실 담화 공동체 형성에 적극적임 · 전반적인 총체적 언어 활동으로 이행 · 연계된 수업 활동을 위주로 전개됨 · 피드백을 지닌 과정 중심의 의미 구성 · 타아를 포괄하는 이해의 표현화로 이해됨

김도남(2002) 문식성 환경에서 활용할 수 있는 다중 텍스트의 존재 방식을 하트만과 알리슨(Hartman & Allison, 1996), 렌스키(Lenski, 1998)의 분류를 참고하여 다섯 가지로 정리하였다. 이를 참고로 이해의 표현화 활동을 위해 10학년 국어(하) 5단원 '(2)간디의 물레'를 적용하여 보면 다음과 같다.

<상호텍스트 형성을 위해 제공한 다중 텍스트 내용>

대상 텍스트 / 다중 텍스트	간디의 물레	상호 텍스트 형성 유형
간디의 오두막 (이반 일리치)	'간디의 물레'에서 간디의 물레가 지닌 정치적 저항과 정신적 해방의 의미와 '간디의 오두막'에서 간디가 살았던 생태적 삶의 가치가 보완적 의미 관계를 형성하고 있음	보완적 의미 관계
오래된 미래-'라마승에서 기술자로' (헬레나노르베리-호지)	'라마승에서 기술자로'는 현대 기술문명의 유입으로 전통적 삶의 방식을 잃어가고 있는 라다크 인들이 겪고 있는 삶의 방식을 제시하여 '간디의 물레'에서 인도인들에게 전통적 삶의 방식이 어떠한 의미를 지니고 있는지를 준거하는 통제적 의미 관계를 형성하고 있음	통제적 의미 관계
기술의 역사 (송성수) 및 거대한 변환 (칼 폴라니)	'간디의 물레'가 정신적 해방을 의미하지만 기술 문명의 효율성과 변화를 외면할 수 있다는 가능성을 '기술의 역사'에서는 효율성의 측면, '거대한 변환'에서는 시장경제로의 변화 측면에서 비판적 입장의 논쟁적 의미 관계를 형성하고 있음	논쟁적 의미 관계
동료 텍스트 (상위·중위 수준 학생 텍스트)	'간디의 물레'가 제국주의적 폭력과 자본주의적 종속에서 벗어나는 실천적 운동이라는 필자의 논지와 '간디의 물레'를 공동체적 삶으로의 회귀로 이해한 학생 텍스트의 내용은 서로 대화적 의미 관계를 형성하고 있음	대화적 의미 관계

<대상 텍스트와 관련 텍스트의 상호텍스트 구성 방식>

텍스트 종류	간디의 물레	간디의 오두막	라마승에서 기술자로	기술의 역사 외	동료 텍스트
간디의 물레		보완적	통제적	논쟁적	대화적
간디의 오두막	보완적		통제적	논쟁적	보완적
라마승에서 기술자로	통제적	통제적		보완적	통제적
기술의 역사 외	논쟁적	논쟁적	보완적		논쟁적
동료 텍스트	대화적	보완적	통제적	논쟁적	

연구자는 '간디의 물레'를 지도하면서 학습자에게 위에서 제시한 다중(관련) 텍스트를 제공하여 상호텍스트를 형성하도록 하였다. 이를 통해 학습자는 대상 텍스트가 지닌 '의미'를 다양한 관점에서 이해하고 의미를 확장시켜, 그 결과를 표현으로 이행하는데 좀 더 자연스러운 반응을 보였다.

다. 질문하기 전략 비계 활동

텍스트를 이해하고 그 결과를 표현화 하는 과정에서 '질문(하기)'은 하나의 비계로 활용될 수 있다. 직접교수법이라는 가장 대표적인 국어과 수업 모형에서 '질문하기'라는 단계를 명시적으로 설정한 점은 이를 뒷받침하며 많은 교사가 각 단원에서 '활동하기'로 넘어가지 않고 '설명하기→시범 보이기→질문하기'에서 멈춰 버리더라도 거의 '질문하기' 단계는 생략하지 않는다. 그만큼 '질문(하기)'는 수업 현장에서 가장 빈번하

게 사용되는 교수·학습의 방법인 것은 부인할 수 없는 사실이다. 또한 한국교육과정평가원(2004) 주관 교수·학습 방법과 활동 관련 설문조사 결과 교사의 교수방법 중에서 '질의 및 응답(18.9%)'이 두 번째로 높은 비율로 나타났다. 이는 교육과정의 규정과 실제 현장에서 가장 빈번하게 활용되는 교수 형태가 질문 전략임을 증명한다.

다음은 10학년 국어교과서(상,하) 학습활동에 제시된 질문에 대한 분석 결과이다.

<10학년 국어(상,하) 비문학 제재 학습 활동 질문 분석 결과>

질문 유형	사고 유형	텍스트관련성	특징 및 성격	구성	
				질문수 (91)	비율 (%)
텍스트 내(內) 정보 확인 질문	사실적 사고	강함	텍스트 자체에 존재하는 정보를 확인하는 질문	13	14.2%
텍스트 내(內) 정보 발견 질문	추론적 사고	강함	텍스트 자체에 존재하지만 명시적으로 제시되지 않은 정보를 찾아 복원 구성하는 질문	**20**	**22.0%**
텍스트 외(外) 정보 확인 질문	추론·비판적 사고	보통	텍스트 정보와 관련되지만 텍스트에 명시되지 않은 정보를 발견하여 텍스트 이해를 보충하기 위한 질문	12	13.2%
텍스트 내·외(內·外) 해석·평가적 질문	비판적 사고	약함	텍스트에 명시된 정보나 명시되지 않았지만 관련된 정보에 대해 내적·외적 평가를 요구하는 질문	**28**	**30.8%**
텍스트 외(外) 정보 구성적 질문	창의적 사고	약함	텍스트에 명시되지 않은 정보를 발견하여 텍스트 이해를 심화하고 새로운 의미를 생성하기 위한 자기 점검적 질문	**18**	**19.8%**

고등학교 국어교과서(상,하) 학습 활동에 제시된 질문을 분석한 결과 주목할 점은 학습자에게 비판적이고 창의적인 사고 활동을 요구하는 물음이 많다는 점이었다. 이는 그간 국어과 교육이 학습자의 비판적·창의적 사고를 촉진시키는 데 소홀히 하고 있다는 지적과 상반되는 것이며, 문제는 질문을 어떠한 방식으로 구성하여 교사-학습자 간에 활발한 소통 상황을 유지시키느냐가 중요하다고 할 수 있다.

다음은 국어(하) 6단원 '(2)외국인의 눈에 비친 19세기 말의 한국'을 대상 텍스트로 한 이해의 표현화 활동 중에 학습자가 대상 텍스트를 이해하는 과정에서 질문한 내용이다. 이를 분석해 보면 대부분의 질문이 텍스트 밖에 위치한 정보에 대한 내용임을 알 수 있다. 무론 대상 텍스트가 기행문이므로 학습자 입장에서 필자가 기술한 내용 이외에 더 많은 정보를 알고 싶는 욕구가 반영된 것으로 이해할 수 있을 것이다. 그러나 이들 질문은 단원 학습 목표와는 다소 거리가 있고, 사고 유형 면에도 한 쪽으로 치우쳐 있어 학습 목표를 달성하거나 사고의 다양한 활동을 조장하는 데에도 문제가 많다는 것을 알 수 있다. 결국 교사는 해당 수업 시간에 대상 텍스트의 내용과 학습 목표, 학습자의 수준과 흥미 등을 종합적으로 고려하여 질문 구성을 의도적으로 계획할 필요가 있다는 것이다. 물론 교사가 학습을 전개하는 가운데 학습자에게 하는 질문은 단절된 발화가 아니라 교사-학생 간의 발화 연속체이고, 이 때 질문의 출발점은 교사일 수도 있고, 학습자일수도 있는 것은 주지의 사실이다.

다음은 학습자가 주어진 대상 텍스트에 대해 갖는 관심과 흥미를 고려하면서 단원 학습 목표와 관계된 질문을 구성한 내용이다. 이 질문은 대부분 텍스트 밖의 정보를 확인하는 내용으로 구성된 것을 확인할 수 있었다.

<이해 활동 과정에서 생성된 학생 질문>

질문 분류	질문 유형	사고 유형	질문 내용
명시적 질문	텍스트 내(內) 정보 확인 질문	사실적 사고	
암시적 질문	텍스트 내(內) 정보 발견 질문	추론적 사고	
암시적·함축적 질문	텍스트 외(外) 정보 확인 질문	추론적 사고	1. 비숍 여사가 한국에 오게 된 이유는? 2.조선에 오기 전에 어느 나라를 답사했나요? 3. 당시 영국에서는 가사 일을 어떻게 하는가? 4 영국에서는 남자를 동반하지 않고 다니면 성가신 일을 당하는가? …중략… 13.비숍 여사의 기록을 100년 전 조상들이 안다면 어떤 생각을 했을까? 14.여관이나 빨래 이외에 관찰한 것은?
함축적 질문	텍스트 내·외(內外) 해석적·평가적 질문	비판적 사고	1. 처음 비숍 여사가 한국에 가졌던 선입견은 무엇 때문인가요?
	텍스트 외(外) 정보 구성적 질문	창의적 사고	1. 이 글을 읽고 당시 서양 사람들이 어떤 반응을 보였을까? 2. 만약 중국이나 일본에 갔었다면 그들과 조선 문화의 차이는 무엇이라고 생각했을까?

다음은 연구자가 질문 구성에서 가장 중요한 학습 목표('비평적 준거(신뢰성, 공정성, 효용성)에 따라 언어 활동을 평가할 수 있다.')를 고려하여 생성한 질문이며, 이를 바탕으로 교수·학습 활동을 전개하였다. 교사 생성 질문은 학생 생성 질문과 비교하여 비판적 사고를 유도하는 질문의 비중이 높아진 것을 확인할 수 있다.

<질문하기 전략 비계 활동 과정에서 생성된 교사 질문>

질문 분류	질문 유형	사고 유형	질문 내용
명시적 질문	텍스트 내(內) 정보 확인 질문	사실적 사고	
암시적 질문	텍스트 내(內) 정보 발견 질문	추론적 사고	1. 이 글에서 인상 깊은 부분은?
암시적·함축적 질문	텍스트 외(外) 정보 확인 질문	추론적 사고	1.비숍 여사는 우리나라 문화에 대한 사전 지식이 있었을까? 2. 오리엔탈리즘이란 말을 들어본 적 있나요? 3. 하멜 표류기라고 들어본 적 있나요?
함축적 질문	텍스트 내·외(內外) 해석적·평가적 질문	비판적 사고	1. 비숍 여사가 오리엔탈리즘을 지녔다면 어떤 부분에서 확인할 수 있을까요? 2. 필자는 한국에 대한 인상이 긍정적이라고 생각되나요? 3. 필자가 이글을 어떤 목적으로 썼을까요? 4. 이 글에서 필자는 오리엔탈리즘에 입각해 한국인의 모습을 바라보고 있다고 생각합니까?
	텍스트 외(外) 정보 구성적 질문	창의적 사고	1. 이 글이 서양에서 출판되었을 때 서양인은 어떤 반응을 하였을까요? 2. 우리나라 사람의 서양 견문록은 없었을까요? 3. 만약 비숍 여사가 지금 한국의 모습이나 한국인을 보았다면 어떤 생각을 할까?

4. 이해의 표현화 활동 교수·학습 모형

교수·학습 모형은 학습 목표를 달성하기 위해 설계된 해당 수업의 과정을 규정하는 하나의 '틀'이라고 할 수 있다. 그리고 실제 수업 활동의 성패는 얼마만큼 교수·학습 상황을 효과적으로 조직하여 실행에 옮길 수 있느냐에 달려있다고 말한다. 그래서 연구자는 이해의 표현화 활동이라는 학습 상황을 상정하고 이를 실행하는데 가장 효과적인 교수·학습 모형을 설계하였다. '이해의 표현화 교수·학습 모형'은 다음과 같은 몇 가지 특징을 가지고 있다.

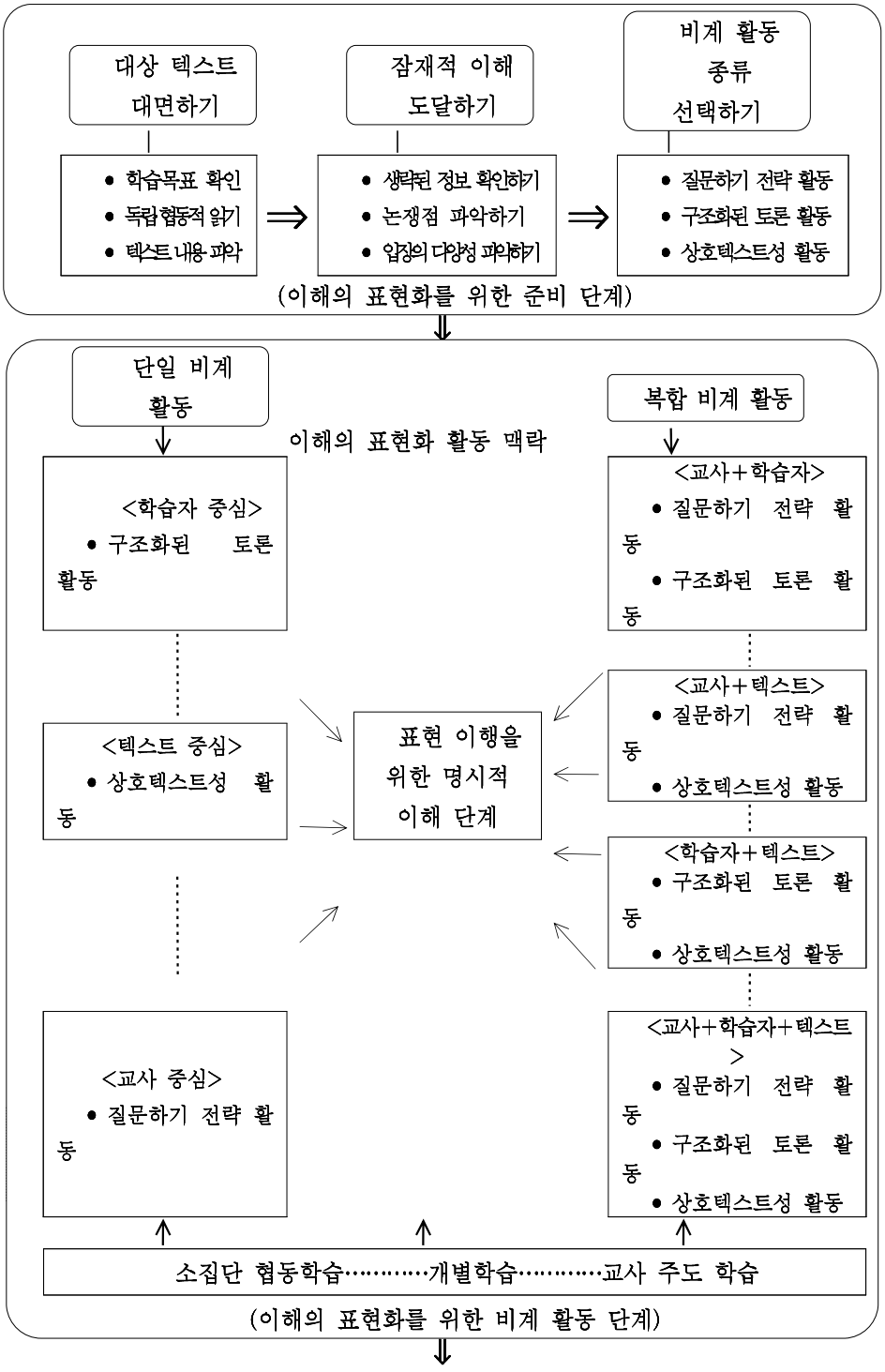
첫째, 내용교과 학습을 포괄하는 일반적인 교수·학습 모형이라기보다는 읽기와 쓰기라는 구체적인 '언어 현상'에 초점을 둔 모형이라고 할 수 있다. 제 6차 국어과 교육과정에서 강조해온 직접 교수법은 각 언어 기능에 두루 적용이 가능하다는 점 때문에 가장 일반적으로 활용되는 모형이었다. 하지만 직접 교수법은 거의 모든 국어 수업에 활용될 수 있는 총론적 차원의 교수·학습 모형이어서 언어 교과로서 국어 수업의 역동성과 다양성을 담보하기에는 무리가 있다. 하지만 '이해의 표현화 교수·학습 모형'은 학습자의 이해와 표현이라는 구체적인 언어 활동을 중심으로 설계하였다.

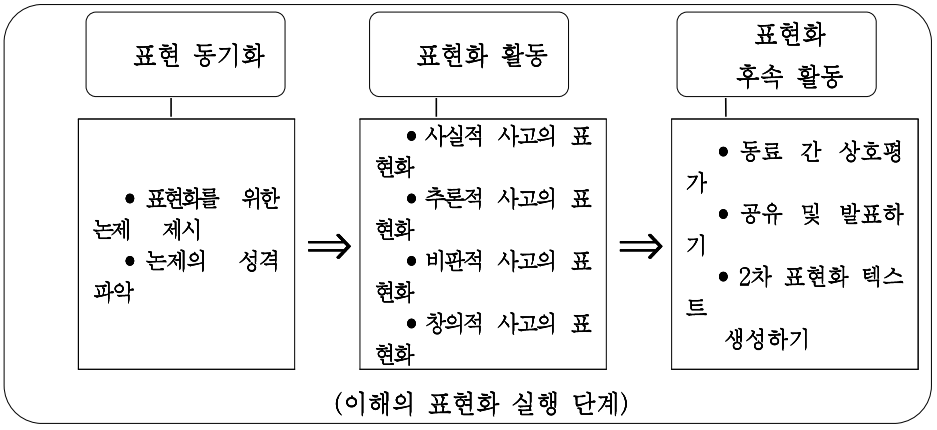
둘째, 일선 현장에서 실제로 이루어지는 국어과 수업의 '현실'을 반영하였다. 토의·토론 학습 모형이나 협동학습 모형이 아무리 언어 학습에서 그 효용성을 인정받는다 하더라도 다인수 학급에서 모든 시간을 그와 같이 방식으로 수업을 전개할 수는 없는 것이다. 예를 들어 교사가 학습자에게 쓰기 방법을 학습시키기 위해 교수·학습 모형을 선택할 때, 교실의 물리적 환경을 고려하여 교사 중심의 질의-응답식 수업을 전개하는 것이 토의학습이나 협동학습 보다도 효과적일 경우가 많은 것이다.

셋째, 학습자의 언어 사용 '과정'을 고려하였다. 학습자가 자신이 읽은 책에 대해 독자에게 공감을 얻을 수 있는 감상문을 작성하기 위해서는 경우에 따라서 이해가 부족한 내용이 있다면 참고 서적을 찾아보거나, 전문가에게 의견을 구한다든가, 자신과 다른 입장을 지닌 동료와 토론을 하는 등의 과정을 거친다고 보아야 한다. 즉, 언어 사용의 결과는 직관적으로 나타나는 것처럼 보이지만 실제 언어 사용자는 고차원적인 사고를 하는 과정에서 대단히 의도적이고 복잡한 심리적 절차를 내적으로 경험하는 것이다.

넷째, 개별 언어 기능이나 전략 습득에 중점을 두기 보다는 읽기와 쓰기 학습에서 이루어지는 '통합'적인 언어 활동을 중심으로 하였다. 10학년 수준의 학습자는 이미 읽기나 쓰기에서 자신에게 필요한 언어 사용 전략을 지속적으로 학습해 왔다. 그래서 이들에게 어울리는 언어 학습 상황은 단순히 사고 방법(전략)을 습득하는데 중점을 두기보다는 사고 활동의 깊이를 확보하는 데 초점이 맞추어져야 한다. 이를 위해서는 기능이나 전략의 방법적 측면과 '내용' 지식의 측면을 함께 고려하여 통합할 수 있는 언어 활동을 계획하여야 한다.

구안된 교수·학습 모형과 실제 실행되는 교수·학습 장면은 다소간 차이가 날 수밖에 없다. 교수·학습 모형은 기본적으로 표준화를 지향하기 때문에 교사는 실제 수업에서 이를 적용하기 위해 대단히 유연한 해석을 할 필요가 있다. 연구자가 구안한 이해의 표현화 활동 교수·학습 모형도 그 점에서는 예외가 아니다. 다음은 이해의 표현화 비계 활동 교수·학습 모형이다. 이 모형은 크게 세 단계에 걸쳐 진행되는데 그 내용은 이해의 표현화를 위한 '①준비 단계'→'②비계 활동 단계'→'③실행 단계'가 그것이다.


대상 텍스트 대면하기
잠재적 이해 도달하기
비계 활동 종류 선택하기
• 학습목표 확인
• 독립·협동적 읽기
• 텍스트 내용 파악
• 생략된 정보 확인하기
• 논쟁점 파악하기
• 입장의 다양성 파악하기
• 질문하기 전략 활동
• 구조화된 토론 활동
• 상호텍스트성 활동
(이해의 표현화를 위한 준비 단계)
단일 비계 활동
복합 비계 활동
이해의 표현화 활동 맥락
<학습자 중심>
• 구조화된 토론 활동
<교사+학습자>
• 질문하기 전략 활동
• 구조화된 토론 활동
<교사+텍스트>
• 질문하기 전략 활동
• 상호텍스트성 활동
<텍스트 중심>
• 상호텍스트성 활동
표현 이행을 위한 명시적 이해 단계
<학습자+텍스트>
• 구조화된 토론 활동
• 상호텍스트성 활동
<교사 중심>
• 질문하기 전략 활동
<교사+학습자+텍스트>
• 질문하기 전략 활동
• 구조화된 토론 활동
• 상호텍스트성 활동
소집단 협동학습……개별학습……교사 주도 학습
(이해의 표현화를 위한 비계 활동 단계)



<이해의 표현화 활동 교수·학습 모형>

위 이해의 표현화 활동 교수·학습 모형은 학습 장면과 상황에 따라 앞에서 언급한 바와 같이 가변적으로 운용될 수 있다. 그런데 여기가 분명히 해야 할 점은 이해와 표현의 언어 활동이 '이해의 표현화'로 통합되어 나타나듯이 본 교수·학습 모형 역시도 통합되어 운용될 수밖에 없다는 점이다. 즉 텍스트의 비중이 높으면 상호텍스트 활동, 논쟁점이 분명하여 학습자의 토론활동이 용이할 때에는 구조화된 토론 활동, 교사의 지식이나 안내가 중시될 때는 질문하기 전략 활동이 중심이 되어 단일 비계 활동이 이루어지지만, 경우에 따라서는 복합 비계 활동이 적절하게 활용되는 것이다. 즉 비계 활동의 무게 중심을 어디에 두느냐에 따라 교수·학습 활동은 다양한 변용이 가능하다고 할 수 있다. 예를 들어 '간디의 물레'를 지도할 때, 대상 텍스트가 지닌 의미의 다양성을 고려하여 상호텍스트 활동을 기본으로 하되, 구조화된 토론이나 질문하기 전략을 적절하게 혼용할 수 있는 것이다. 즉 이해(읽기)와 표현(쓰기)의 통합으로서 '이해의 표현화' 활동은 교수·학습 모형의 통합을 자연스럽게 유발한다고 할 수 있다.

5. 결론

지금까지 이해의 표현화 활동 방안을 비계 활동을 중심으로 학습자, 교사, 텍스트 측면에서 살펴보고 이를 담아내는 교수·학습 모형을 구체화시켜 보았다. 이러한 비계 활동이 이해(읽기)와 표현(쓰기)의 통합적 양상을 설명하기에는 제한적일 수밖에 없을 것이다. 그리고 현재 고등학교의 국어과 교육은 대학수학능력시험 언어 영역이라는 이해능력 위주의 평가와 텍스트에 대한 고정적 이해를 강요하는 대학별 논술 고사라는 현실적 기제의 영향 하에 놓여있다. 이는 국어과 교육이 본래 목표에서 벗어날 수 있는 가능성을 의미하는 것이며, 한편으로는 기존의 이해와 표현 교육에 더 많은 역할을 부여하고 있는 지도 모른다.

앞으로 이해와 표현 교육은 새로운 문식성 환경 속에서 각각 국어과 교육의 목표에 부합하는 정교한 방안을 마련해야 한다. 또한 동시에 이들의 통합과 상호 작용을 통해 국어 교육이 지닌 본래의 역동성을 회복할 수 있는 구체적인 실천이 뒤따라야 할 것이다. 그런 점에서 본 연구는 이해와 표현 활동으로 대변되는 국어과 교육의 실천을 위한 하나의 교수·학습 방법론적 제안라고 할 수 있다.

마지막으로 국어 교실이 학습자의 독서에 대한 흥미와 표현에 대한 욕구가 끊임없이 펼쳐지는 화수분이 되기를 기대하며, 학습자의 표현화 텍스트를 제시하는 것으로 글을 맺고자 한다.

[수원시 소재 H고, 1학년 중위 수준 - 학생, 정○○]

(구조화된 토론 비계 활동 전 생성한 1차 표현화 텍스트)

우리나라의 기부 문화는 사회의 발전과 함께 성장해 왔다. 과거에는 수동적이었고 자선이라는 의미를 찾

기 어려웠는데, 이제는 자동적이며 자연스러운 형태로 자리 잡아 가고 있다. 기부는 남에게 대가없이 주는 것, 즉 자선과 의미를 같이한다. 나는 바람직한 기부 문화는 진정으로 남을 생각해주는 마음에서부터 시작된다고 생각한다. 사람들은 기부가 예전보다 늘어나고 있고 세상도 점점 따뜻해져가고 있다고 말한다. 하지만 나는 '돈'이라는 한정된 기부의 수단이 늘어났을 뿐이고 다른 것은 변화가 없다고 생각한다. 물질적 가치가 중시되는 사회가 되어서 그런지 물질적인 기부가 늘고 정신적인 기부는 제 자리에 있다고 생각한다.

나는 바람직한 기부 문화는 물질과 정신이 동시에 이루어지는 것이라고 생각한다. 정신적인 것, 나의 마음을 힘들어 하는 사람들에게 기부한다는 것은 추상적으로 들릴 수도 있다. 하지만 흔히 말하는 봉사활동 등이 이런 예에 해당이 된다고 생각된다. 우리가 힘들어하는 사람들에게 한 끼 식사를 주고 생활비를 대주거나 그들에게 우리의 마음을 기부할 수 있다면 정말로 따뜻한 세상은 이루어질 수 있을 것이다.

(구조화된 토론 비계 활동 후 생성한 2차 표현화 텍스트)

한국의 기부 문화는 부자가 중심이 되는 문화로 자리 잡고 있다. 그리고 이들의 기부는 여론이나 사람들의 시선에 떠밀려 이루어지는, 어떤 상i기부모면하려는 자발적이지 못한 수동적인 형태를 띠고 있다. 바람직한 기부 문화를 위해서 화를 우리나라의 기부 형식은 바뀌어야 한다. 미국의 기부 문화를 알아보면 사뭇 우리가 배워야 할 점이 많은 것기부느낄 것이다. '빌 게이츠'나 '워런 버핏'같은 세계에서 손을 꼽은 부자들은 이익을 추구할 때에 철저하지만 나중에는 그 이익을 얻게 해준 사회에 자연스럽게 환원하는 것을 볼 수 있다. 이들 뿐만 아니라 미국의 기부는 개인의 기부율이 70%에 이르러 부자 중심의 기부를 뿐만 아니라우리나라와니라다르다는 것을 알 수 있다. 미국인들에게 기부는 생활의 일부로 이해되만 아으며 하나의 공동체 문화를 형성뿐만 있는 것이다.

우리나라도 최근에는 개인들의 기부가 확산되어 가고 있다. 우리 아버지도 '꽃동네'에 매달 일정 금액을 기부하고 계신다. 나는 우리 아버지처럼 개인들이 하는 소액의 기부는 외부의 압력에 의해서 이루어지지 않기 때문에 자발적인 특성을 띤다고 생각한다. 그 때에만 기부의 참된 가치를 인정받을 수 있는 것이다. 개인의 재산권이 인정되는 사회에서 부자는 많은 액수의 기부를 해야 한다는 식의 강요로 이루어지는 기부는 진정한 의미의 기부가 될 수 없다.

최근 언론매체를 통해서 현재 경기가 불황이지만 오히려 개인의 기부는 늘어나고 재벌 또는 기업의 기부는 줄어들었다는 소식을 접한 적이 있다. 그러나 오히려 이것은 기부 문화의 바람직한 모습이라고 생각한다. 기업의 기부가 사회에 많은 액수를 제공할 수 있을지 몰라도 그 기쁨은 그 기업에게만 한정될 뿐이다. 기부가 참여자들을 기쁘게 하고 사회를 따뜻하게 만드는 것이라는 의식을 사회 구성원이 모두가 가져야 한다. 그것은 꽤 오랜 시간이 걸릴지도 모른다. 그러나 그러한 의식의 변화는 건강한 사회를 위해 반드시 필요한 것이다.

<참고문헌>

교육부(2001), 「고등학교 국어과 교육과정 해설」, 대한교과서(주).
교육인적자원부(2007), 「국어과 교육과정」, 대한교과서(주).
김국태(2006), 읽기 수업의 교수적 비계설정 양상 연구, 한국교원대학교 박사논문.
김도남(2002), 상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구, 한국교원대학교 박사논문.
김명순(2003), 활동 중심 읽기 교육의 내용 연구, 한국교원대학교 박사논문.
김중신(2007), 「국어교육과 통합교과논술의 향방」, 국어교육학회 제36회 학술대회자료집.
김혜정(2002), 텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구, 서울대학교 박사논문.
_____(2005), 「국어과 교수·학습 방법론에 대한 비판적 고찰」, 국어교육 118.
박영목 외(2001) 「국어과 교수 학습론」, 교학사.
박영민(2003), 「과정중심 비평문 쓰기」, 교학사.
박정진(2006), 국어 수업의 질문활동 양상 연구, 고려대학교 박사논문.
박진용(2006), 텍스트 의미 구조의 읽기 교수·학습 연구, 한국교원대학교 박사논문.
서혁(1996), 담화의 구조와 주제 구성에 대한 연구, 서울대학교 박사논문.
오택환(2007), 협동 작문이 쓰기 능력과 쓰기 태도에 미치는 효과, 고려대학교 박사논문.
유동엽(2007), 논쟁의 불일치 조정 양상에 관한 연구, 서울대학교 박사논문.
_____(2004), 논쟁의 교수·학습 내용과 방법에 관한 연구, 국어교육학연구 19집.
이삼형 외(2000), 「국어교육학」, 역락.
이삼형 외(2007), 「국어교육학과 사고」, 역락.
이재기(2005), 문식성 교육 담론과 주체 형성에 관한 연구, 한국교원대학교 박사논문.
이혜준(1999), 고등학생 글에 나타난 응집성 저해 요인의 유형 분석, 한국교원대학교 석사논문.
최지현 외(2007), 「국어과 교수·학습 방법」, 역락.
한철우 외(2001), 「과정중심 독서지도」, 교학사.
Robert J. Stahl Editor, 「Cooperative Learning in Language Arts」, Addison-Wesley Innovative Learning Publications, 1994.

‘이해의 표현화 활동 방안’에 대한 토론문

최병흔(전북체육중학교)

학생들의 문식력을 제고하여야 하는 국어과 교육의 책무는 여전히 중요하게 다루어져야 합니다. 말하기나 듣기, 읽기, 쓰기 등 어느 하나 소홀히 다루어져서는 안 되지만 사실 현장에서는 읽기 위주의 이해 중심의 교수-학습 활동이 전개되고 있습니다. 시험이라는 선발제도에서 자유롭지 못한 까닭이 그 이유라면 이유겠지요. 이유야 어찌되었든 읽기를 뛰어넘는 다양한 활동과 전략이 마련되어야 한다는 점에서는 이의가 있을 수 없습니다. 우리를 둘러싸고 있는 문식성 환경을 생태학적으로 살펴보더라도 읽기 이외의 활동들이 더 많이 소용되고 쓰여지고 있습니다. 물론 읽기만으로도 자족적으로 행해질 수 있긴 하지만 생산과 소비의 관점으로 본다면 읽기는 소비에 더 가깝습니다. 이 소비 활동이 콘텐츠를 확장하거나 글 구조의 문법을 익히는 유익한 활동으로 승화되지 않는다면 국어과 교육은 문식력을 담보해내지 못할 것입니다. 연구자의 소논문이 이해를 읽기에, 표현화를 쓰기에 한정하긴 했지만 이해의 표현화 활동을 학교현장에서 적용하고 올바른 학습 모형을 탐색하고자 한 점은 특히 국어과 교사와 연구자들에게 중요한 과업임에 틀림없습니다.

학업성취도 국제비교연구(PISA) 결과를 보면 한국 학생들의 읽기 소양 부문에서 상위권 성적을 거두고 있습니다. 문제는 이러한 결과가 학교교육의 승리에서 비롯되는지 아니면 입시 위주의 주입식 교육과 사교육에서 나온 것인지는 면밀한 검토가 필요합니다. 나아가 읽기 태도에서도 바람직한 결과가 나오는지에 대해서도 의심할 필요가 있어 보입니다. 연구자의 ‘이해의 표현화 활동 방안’의 문제제기를 보면 읽을 수 있는 능력은 있으나 읽지 않고, 쓸 수 있는 능력은 있는데 쓰지 않는 현상을 언급하고 있는데 논문을 구성하는 출발점 행동이기에 구체적인 근거나 논리적인 상관관계를 규명할 필요가 있을 듯 싶습니다. 읽지 않고 쓰지 않는 것은 행위의 결과라기보다는 태도로 읽혀지기 때문입니다. 만약 이렇게 이해한다면 소논문의 목적은 마땅히 마음의 변화, 즉 태도 변화에 초점을 맞추어야 하는 문제가 생깁니다.

여기에서 리터러시(문식력)에 대한 명확한 개념 정의 혹은 이해와 표현 활동을 모두 아우르는 개념의 확장이 필요치 않나 생각해 봅니다. 그렇게 되면 이해와 표현을 분리해서 사고할 필요없이 똑같은 능력의 다른 표현으로 이해해야 되는데, 예컨대, 읽기와 쓰기 능력은 상관 정도가 아주 높아서 어느 것이든 한 가지 활동을 성실하게 해내면 다른 능력은 자연스럽게 뒤따라오는 것으로 받아들여질 것입니다. 이게 불편하다면 읽기와 쓰기가 별개로 이루어지지 않고 동시에 통합적으로 전개되도록 해야 할 것입니다. 이 점은 연구자도 동의하고 있습니다. 그러나 이 통합 전략을 선형적으로 구성한 것으로 보입니다. 소논문에서 ‘3.이해의 표현화 활동의 실제’를 보면 이해와 표현의 활동에서 구조화된 토론활동과 상호텍스트 활동, 질문하기 전략활동 등의 읽기 비계활동과 사실적 표현화, 추론적 표현화, 비판적 표현화, 창의적 표현화 등의 쓰기 비계활동을 설정하고 있습니다. 이는 이해활동과 표현활동의 간극을 메꾸려는 것이 아니라, 구조화된 이해전략, 혹은 비계활동이 표현활동을 위한 선행작업이고 이 작업이 오롯이 전개될 때 비로소 표현활동이 완성될 수 있음을 보여주고 있습니다. 즉 다양한 사고활동을 촉진하는 교사나 동료들의 비계활동이 전개된 다음 비로소 표현활동을 펼칠 수 있다는 논리전개입니다.

비록 구성주의를 바탕삼아 능동적인 학습자와 구조적인 비계활동을 설정하고 있긴 하지만 실제 교육현장에서 이를 실현할 방도로서 적합하냐는 문제도 의문으로 남습니다. 가령 상호텍스트 형성을 위해 제공한 다중 텍스트 내용을 보면 동료 텍스트를 제외해도 ‘간디의 오두막’ 등 모두 4권의 텍스트를 제시하고 있습니다. 물론 여러 명의 학생들이 서로 역할을 분담하여 텍스트를 읽고 이를 토대로 동료 텍스트를 구성는 여지는 있겠지만 인문계 고등학교에서 이를 활용하기는 결코 쉽지 않을 것입니다.

연구자가 다치바다 다카시를 인용했듯이 학생들에게 속독 능력이 있다는 걸 가정한다면 모를까 입력 대 출력의 비율을 최소 10:1로 잡아도 이를 감당하기란 소수의 학생들을 제외하고는 불가능에 가까울 것입니다. 소논문의 끝부분에 사례로 제시한 '구조화된 토론 비계 활동 전 1차 표현화 텍스트'와 '2차 텍스트'를 얼추 비교해 보아도 웹상에서 쉽게 확보할 수 있거나 자신의 경험을 바탕으로 생산한 텍스트 범주를 뛰어넘는 것으로는 보이지 않습니다. 글쓰기의 심각한 결함이라고 말할 수는 없겠지만 다중텍스트의 흔적이 찾기 힘든 것이 사실입니다. 비계활동을 교수-학습의 맥락에 따라 가변적으로 운용한다지만 이를 좀더 구체화하지 않는다면 흔히 다상량이라 일컫는, 추상적 활동에 맴도는 지적 허무주의에 빠지거나, 연구자들한테는 독설이 되겠지만 결국 읽기와 쓰기에는 왕도가 없으니 끊임없는 훈련밖에 방법이 없다는 결론에 도달할 우려마저 있습니다.

이해의 표현화 활동과 관련하여 전략을 수립하고 개별 학습 공간에서 이를 실천할 방도를 찾아가는 과업은 분명 우리 국어과 교사와 연구자들한테 커다란 도전입니다. 연구자는 이를 간명하게 우리에게 제시하였습니다. 욕심삼아 더욱 구체적인 상을 그려보고자 하였는데 이론과 실제의 교접으로 학습자들의 문식력이 나날이 향상되고 그리하여 언어로 전개되는 삶이 웅숭깊어지길 기대해 봅니다.

[2분과] 개인발표 3

대학수학능력 언어영역 시험에 대한 비판적 검토

-문항 내적 타당도와 문항 외적 타당도를 중심으로-

유성원(학익여자고등학교)

< 차 례 >

Ⅰ. 서론
Ⅱ. 본론
1. 대학수학능력 언어영역 시험의 평가 목표 개관
2. 문항 내적 타당도 검토
3. 문항 외적 타당도 검토
Ⅲ. 결론

Ⅰ. 서론

1994년에서 2010년 대학수학능력 시험까지, 대학수학능력 시험이 벌써 16년의 긴 여정을 보낸 국가수준의 평가로 우리 나라에서 이보다 더 중요한 평가는 없다. 이 시험은 국가의 중요한 선발 시험으로서 과거 지식 중심의 본고사와 학력고사에 비해 사고력 평가라는 새로운 평가 패러다임의 전환을 가져 왔으며, 과거에 지식 전수의 몰입에 빠져 있던 학교 현장에 사고력을 신장할 수 있는, 토론과 협동 학습 형태의 교수-학습의 방법에 대한 변화를 가져 왔다.

본고에서는 대학수학능력 시험이 수험자의 사고력을 측정하고자 하는 목적을 달성하는 데 부합하는지를 알아보기 위해 문항의 타당도를 검토해보고자 한다. 이인제(2003)는 평가가 객관성에 매몰되는 것을 비판하며, 평가 도구의 가장 핵심적으로 고려해야 할 요인은 바로 내용 타당도와 목표 타당도임을 강조하였다. 본고도 이와 같은 맥락에서 대학수학능력 시험의 내용 영역인 읽기와 쓰기 중심으로 하여, 과연 쓰기에 관련된 문항이 쓰기 능력을 묻는 문항으로서 타당한지, 읽기 능력을 묻는 문항이 읽는 능력과 행동 영역에 속하는 다양한 사고력을 묻는 문항으로서 타당한지를 문항 내적 타당도를 중심으로 검토해보고자 한다.

문항 외적 타당도는 예언 타당도에 가깝다. 즉 대학수학능력시험이란 용어 그대로 수험자의 시험에 대한 반응도가 곧 미래 수험자가 대학에서 보일 수학 능력과 상관성을 지닌 평가라는 점을 강조하고 있다. 이 때 대학생에게 요구되는 사고 능력은 사실적 사고와 추리적 사고를 바탕으로 한 비판적 사고와 창의적 사고 능력을 말한다. 따라서 본고는 현재 시행되고 있는 대학수학능력시험 중심으로 사실적 사고와 추론적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고에 관한 문항의 성격을 분석함으로써 현재의 대학수학 능력 시험이 예언 타당도를 갖추고 있는지를 검토해보고자 한다.

이러한 작업을 하기위해 대학수학능력시험 출제 매뉴얼과 미국에서 시행되고 있는 SAT(Scholastic Assessment Test) 시험의 Critical Reading과 Writing을 중심으로 대학수학능력 언어 영역 시험의 문항을 분석해보고자 한다.

Ⅱ. 본 론

1. 대학수학능력 언어영역 시험의 평가 목표 개관

대학수학능력시험 출제 매뉴얼에 제시된 언어 영역 시험의 개념은 다음과 같다.

> 언어 영역 시험은 대학에서 원만하고 능률적인 수학을 위하여 요구되는 우리말 사용 능력을 측정하기 위한 것으로 정상적인 교육과정을 이수한 학생들이 다양한 교육과 경험을 통하여 습득한 듣기, 쓰기, 읽기 등 우리말 사용 능력을 범교과적인 제재를 활용하여 측정하는 시험이다.

여기에서 수능 언어 영역 시험 목적이 대학 수학 능력을 평가하는 데에 있고 무엇보다 교육과정을 바탕으로 하고 있으며, 범교과적이 제재를 활용한다고 명시되어 있다.

또한 수능 언어 영역의 평가 목표를 살펴보면, 내용 영역으로는 '듣기, 읽기, 쓰기'가 있으며, 행동 영역으로는 '어휘·어법, 사실적 사고, 추론적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고'로 구성되어 있다. 내용 영역은 7차 국어과 교육과정과 비교해볼 때, '말하기, 문학, 국어지식'이 누락된 것으로 생각할 수 있지만, 실제로는 '말하기'를 제외하고, '문학, 국어지식'은 '읽기'에 포함되어 출제되고 있다.

행동 영역으로 제시된 '어휘·어법, 사실적 사고, 추론적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고'는 지식 중심의 평가를 지양하고 사고력 중심의 평가를 지향한다는 점을 읽을 수 있으며, 무엇보다 대학 수학 능력이라는 점에 초점을 둔 것임을 알 수 있다. 출제 매뉴얼에 따르면, 어휘·어법에는 이미 알고 있는 어휘의 기억에 의해 그 뜻을 깨닫고, 모르는 어휘의 뜻을 추리해 내는 능력, 지식적·문맥적·비유적 의미를 유추·이해하고 표현하는 능력과 기초적인 한자 판별 능력이나 고사 성어와 같은 관용 표현을 정확하게 구사하는 능력이 포함된다.

사실적 사고란 언어로 표현된 말이나 글의 내용을 정확히 파악하고 이해하는 능력과 사실에 맞게 언어로 표현하는 능력을 말한다. 예를 들면 언어로 표현된 것을 읽어서 정보를 확인하고 내용을 요약하며 글의 연결과 전개 방법 및 글의 종류와 특징을 등을 정확하게 파악할 수 있는 능력을 포함한다.

추리적 사고란 언어의 표현과 이해 과정에서 추론을 통하여 보다 깊고 수준 높은 언어를 사용하는 능력을 말한다. 논리적 추론이 이에 해당하는 것으로 이는 언어 사용의 과정이 논리적으로 이루어졌는지를 판단하는 능력을 말한다.

비판적 사고란 언어 표현과 이해의 과정에서 여러 가지 준거에 의해 분석한 것을 바탕으로 그 정당성이나 적절성, 가치 및 우열에 대하여 평가하는 능력을 의미한다. 이때의 비평은 부정적인 판단도 포함하지만, 평가 또는 긍정적 판단을 포함하는 것으로 반드시 기준(또는 준거)이 필요하다. 비판적 사고에는 내적 준거에 따른 비판과 외적 준거에 따른 비판이 있다. 내적 준거에 따른 비판은 내용의 정확성과 내용 전개의 적절성 기준, 구조와 표현의 적절성 기준에 따른 이해와 표현을 말한다. 외적 준거에 따른 비판은 타당성의 기준과 효용성의 기준에 따른 이해와 표현을 말한다.

창의적 사고는 주어진 상황과 조건에 맞게 어떤 언어 자료를 변형하거나 새롭게 표현하는 고차원적인 언어활동이다. 어떤 면에서 추론적 사고와 비슷하지만 추론이 수평적인 확산이라면 창의적 사고는 수직적인 수준 오름이라는 점에서 구별된다. 이를 평가항목으로 좀더 구체화하면, 다른 상황에 적용하기, 새로운 내용의 생성, 내용의 창의적 수용이 여기에 해당한다.[1)]

1) 한국교육과정평가원(2004), 대학수학능력출제 매뉴얼, 7면~10면. 이하 출제 매뉴얼이라 칭함

매뉴얼을 중심으로 평가목표를 요약해서 제시한 이유는 출제진들의 문항에 대한 의도와 생각을 읽을 수 있기 때문이다. 수능에 대한 평가 담론이 공개적으로 이뤄지지 않고, 수능에 대한 접근 경로가 제한적이기에, 출제진의 출제 의도를 파악할 수 있는 자료는 15년간의 문항지와 매뉴얼밖에는 없다. 그런 점에서 매뉴얼은 2004년도의 자료이지만 여전히 중요성을 지니고 있다고 본다. 특히 대학수학능력시험에 대한 문항 내적 타당도와 외적 타당도를 평가하는 데 긴요하게 쓰인다.

2 문항 내적 타당도 검토

2.1 쓰기

여기에서는 쓰기 문항이 실제 쓰기 능력을 평가하는가에 대해 초점을 맞춰 살펴보고자 한다. 제7차 국어과교육과정을 살펴보면, 쓰기의 내용 영역에서 '쓰기의 원리'를 '글씨 쓰기, 내용 생성, 내용 조직, 표현, 고쳐 쓰기, 컴퓨터로 글 쓰기'로 제시하고 있다. 이 중에서 대학수학능력 시험과 관련된 요소는 '내용 생성, 내용 조직, 표현, 고쳐 쓰기'를 들 수 있다. 2008학년도부터 언어 영역이 50문항으로 줄었는데, 2009학년도 수능을 기준으로 할 때, 쓰기와 관련된 문항 중에서 6번 문항 '연상하기'와 7번 문항 '여러 자료를 활용한 기사내용 만들기'가 내용 생성과 연관이 있다. 8번 문항인 '개요의 수정 방안'은 내용 조직과 관련성이 있으며, 9번 문항 '고쳐 쓰기'는 교육과정과 동일하다. 10번 문항 '조건을 충족한 표현'도 교육과정에 제시된 '표현'과 동일하다. 이런 경향은 시행된 수능 시험의 전체적인 맥락에서 동일한 양상을 보이고 있다. 이러한 경향을 고려할 때 쓰기와 관련된 문항은 교육과정과 상관성이 높다고 할 수 있다.

그러나 문항 자체에 대한 타당도를 면밀히 살펴보면, 몇 가지 문제점이 드러난다. 첫째, 연상문제 같은 경우, 연상의 대상이 글쓰기 자료로 부적합한 경우와 문항의 산만성을 들 수 있다. 연상하기 문항 같은 경우, 2007학년도 문항과 2008학년도 문항은 연상을 불러일으킬 대상과 이로부터 이끌어내야 하는 주제가 1:1 유기성을 띤다는 점에서 '연상'이라는 쓰기 내용과 이와 관련된 사고활동을 평가하는 데 무리가 없다. 그러나 2009학년도의 6번 문항은 다음과 같은 문제점이 있다. 이 문항에서 글의 주제는 '여행'이다. '여행'과 관련된 여러 착상의 대상들을 제시하였는데, 이 때문에 문항으로서 집중력이 결여되고, 실제 착상을 불러일으킬 대상이 '1,111'과 '1+(2×3)=7, (1+2)×3=9'처럼 여행과 연관짓기에는 무리가 있다. 즉 대상으로 언급된 소재들이 실제 쓰기에 활용될 내용으로 부적합하고, 이는 '쓰기'를 제재로 한 사고력 평가에 가깝다고 볼 수 있다.

둘째, 개요 수정에 관한 문제가 실제 글쓰기에서 이루어지는 개요 수정하기의 전략적 사고 과정을 엄밀하게 보여주고 있지 않다는 점이다. 개요 문항 같은 주로 글의 목적에 맞는 내용 전개와 항목명 설정, 상위 항목에 대한 하위 항목의 적절성 여부 검토, 명료한 표현, 글의 전체적인 흐름을 고려하여 문항을 구성하고 있다. 출제자가 이러한 내용성을 가지고 문항을 구성했다고 할지라도, 수험자의 문항 해결 전략은 상호 비교되는 항목들 간의 내용에 대한 일치성과 상관성만을 고려하면, 어렵지 않게 문항을 해결할 수 있다. 예를 들어, 제목이 추상적이거나 애매모호한 경우는 주제와 상관지어 보면 된다. 또한 상위 항목에 딸린 하위 항목으로서 적절성 여부는 상위 항목과 관련지어 생각해보면 된다. 즉 이 문항은 결국 문항을 해결할 수 있는 기준점을 잡고 나머지 항목을 상호 연관지어보면, 문항을 쉽게 해결할 수 있다. 개요 수정 또한 새로운 개요를 생성하는 과정이다. 개요란 전체적인 글의 얼개를 잡아가는 과정이므로, 자료 수집이 된 상태에서 체계적이고 효율적인 글쓰기를 고려하는 단계라 볼 수 있다. 따라서 개요 같은 문항은 절차적 지식을 묻는 문항을 출제하는 것이 바람직하다. 예를 들어, 상위 항목에 대한 여러 하위 항목을 어떻게 구성하는 것이 바람직한지를 구상하는 과정을 전체 취지를 고려하여 제시하면 객관식 평가라는 한계에도 불구하고, 절차적 지식을 묻는 문항으로 적절하리라 본다.

그 다음으로 아쉬운 것이 '표현'이다. 문항에서는 '표현'을 위한 조건을 세 가지 정도 보기에서 제공하고, 이 조건

을 갖춘 문장을 선지에서 고르는 방식을 취하고 있는데, 실제 이 문항의 아이러니는 '표현'이지만, 수험자의 표현 활동과는 전혀 상관성이 없고 조건에 부합한 문장 찾기 수준, 즉 읽기 활동과 별반 다를 게 없다는 점을 아쉬움으로 들 수 있다.

마지막으로 '고쳐쓰기'인데, 이는 문항으로서 무리가 없다고 본다. 그 이유는 결국 다 쓴 글을 두고 무엇을 어떻게 고쳐야 하는 문제는 수험자의 명제적 지식에 의지하므로 이를 객관식으로 물어 평가 항목으로 다루기에 고쳐쓰기 능력을 평가하는 데 무리가 없다.

2.2 읽기

매뉴얼의 출제 세부 내용 지침에 따르면, 사실적 사고의 평가 목표가 내용의 정확한 이해와 단순한 속독보다는 포괄적이고 종합적인 이해에 중점을 둔다고 기술되어 있다.[2] 독자는 지문의 많은 정보를 접한다. 따라서 지문의 정보를 정확하게 해독하여 이해할 수 있어야 한다. 그러나 모든 정보가 중요한 정보는 아니다. 핵심 정보와 주제를 뒷받침할 수 있도록 세부 정보들이 주제어에 유기적으로 연결되어 있어야 한다. 따라서 여기서 말하는 포괄적이고 종합적인 이해란 독자가 지문을 통해 확인한 정보가 주제나 핵심정보를 이해하는 데 충분히 기여할 수 있는 내용을 포괄적이고 종합적으로 갖추고 있음을 의미하는 것이다.

그렇다면, 최근 대학수학능력 시험에서 이런 취지를 살리지 못하고 있는 문항으로 예를 들면, 2008학년도 40번 문항을 들 수 있다. 지문의 논지를 분석하면, 다음과 같다.

> 17세기 네덜란드의 부유한 시민계급은 정물화를 통해 물질적 풍요에 욕망과 동시에 이를 경계하는 기독교적 윤리관을 추구했다.
>
> 보쟁의 <체스 판이 있는 정물-오감>에 등장한 사물을 소개
> 거울이 있다.
>
> 화가들이 따르는 도상적 관례에 따르면, 사물들은 각기 상징하는 의미가 있다. 거울은 교만을 상징한다.
>
> 오감 정물화에는 욕망에 빠지지 않고 자신을 수양하고자 하는 메세지가 담겨 있다.

이 지문에 대한 사실적 이해에 해당하는 문제가 다음 문항이다.

> 40. 위 글에서 언급된 것은?[1점]
> ① '보쟁' 이외의 화가들의 그림에 대한 자세한 묘사
> ② '보쟁'의 작품에 대한 당시의 비평
> ③ 정물화의 재료 및 작업 도구
> ④ 정물화 후원자의 미적 취향
> ⑤ '보쟁'의 예술적 생애

이 문항에서 정답 4번은 이 글의 내용을 포괄하지도 종합하지도 않는 지엽적인 내용이다. 또한 위에 제시된 지문의 요지를 보더라도 주제와 핵심 정보를 추론하는 데 전혀 기여를 하지 못하는 문항이라 할 수 있다. 이 문항이 난이도를 조절하기 위해 필요했을지 모르지만 사실적 사고의 평가 문항으로서 수준이 떨어지는 문항이라 할 수 있다.

두 번째로 추리적 사고에 대한 문항은 자체적으로 평가로서의 완결성을 잘 갖추었으며, 주제와 핵심 정보를 파악

2) 출제 매뉴얼, 12면.

하는데 기여할 수 있는 문항들로 구성되어 있다고 볼 수 있다. 다만 문항의 제시 순서가 사고의 순서와 일치하지 않게 구성되어 있다는 점을 문제점으로 지적할 수 있다. 예를 들어, 2008학년도 과학·기술 분야의 20번 문항과 21번 문항의 순서가 그러하다.

20. ㉠과 가장 가까운 사례는?

① 영수는 사물함의 비밀 번호를 잊어버려 고민하다가 여러 번호를 입력해 보았다. 그 결과 운 좋게 세 번만에 사물함을 열었다.

② 영희는 중학생 때 「데미안」을 반복해서 읽었으나 잘 이해되지 않았다. 그 후 고등학생이 되어 다시 읽어 보니 내용이 쉽게 이해되었다.

③ 민수는 좋은 시어를 찾기 위해 사전을 뒤졌으나 적절한 시어를 발견할 수 없었다. 그러던 어느 날 소설을 읽다가 멋진 시어가 떠올랐다.

④ 유진은 방송국 홈페이지에 열심히 글을 올리다가 우연히 경품 응모에 당첨되었다. 그 후 유진은 계속해서 글을 올렸고, 경품을 타는 횟수가 더욱 늘어났다.

⑤ 철수는 수영 실력이 늘지 않아 코치의 조언에 따라 기본자세를 고쳐 기록을 향상시켰다. 그 후 기록이 정체되어 다시 코치의 조언을 받아 턴하는 법을 고쳐 기록을 더욱 향상시켰다.

21. <보기>는 촉매 설계법에 따라 촉매를 개발한 사례의 일부이다. 위 글로 보아 <보기>에 이어질 과정으로 가장 적절한 것은?

<보 기>

M사는 염화수소로부터 염소를 생산하는 공정에 사용될 새로운 촉매를 설계하려고 한다. 먼저 열역학적 검토와 경제성 평가를 거쳤다. 그 결과를 바탕으로, 중형 규모의 공장의 경우, 조업 온도 350°C에서 촉매 1㎏이 시간당 400 L의 염화수소를 처리하고 염화수소의 전환율이 70%가 되도록 목표치를 설정하였다. 다음은 관련 사항을 검토하여 두 개의 반응식으로 구성된 반응 경로 모델을 설정하고, 설정된 경로대로 반응을 진행시키는 데 도움을 줄 수 있는 촉매 조합인 '크롬 조합-1'을 선정하였다. 그 다음은 선정된 촉매 조합의 평가 실험을 수행하였다. 실험 결과를 분석해 보니 염화수소의 전환율이 65%였다.

① 다른 반응 경로 모델을 구상한다.
② 개발 목표 전환율을 하향 조정한다.
③ 촉매의 시간당 염화수소 처리량 목표치를 낮춘다.
④ 선정된 촉매 조합을 다른 촉매 조합으로 변경한다.
⑤ 설정된 반응 경로 모델대로 진행되었는지 점검한다.

이 두 문항은 추리적 사고를 평가하는 문항 자체로서는 결함이 없다. 다만 문제를 풀어가는 과정에서 21번 문항을 해결하고, 20번 문항을 해결하는 것이 수험자에게는 더 효율적이다. 왜냐하면, 21번 문항은 촉매개발과정 전반에 대한 사실적 이해와 추리적 사고 과정을 거쳐야지만 해결할 수 있고, 20번 문항은 21번 문항을 풀면서 상호 텍스트성에 의한 문맥의 도움을 받아 쉽게 해결할 수 있기 때문이다.

세 번째, 비판적 사고에 관련된 문항수는 2007학년도와 2008학년도에 비해 2009학년도가 비교적 적게 출제되었

다.

[2009학년도 비문학 지문에 대한 행동 영역 문항 문두 분석]

행 동 영 역		문 항	문항수
사실적 사고		13. 위 글의 중심 내용은? 24. (가)~(마)의 중심 화제로 적절하지 않은 것은? 34. 위 글의 표제와 부제로 가장 적절한 것은? 41. 위 글을 통해 알 수 있는 것은?	4
추론적 사고		14. ㉠을 사용한 이유로 가장 적절한 것은? 15. <보기>는 현대 어휘 용례 사전의 일부이다. 위 글을 읽고 옛 문헌에 사용된 부호를 적용해 본 활동으로 적절하지 않은 것은? 16. 위 글을 통해 알 수 없는 것은? 17.㉠의 방법에 따라 <보기>를 사용하여 3성부의 악곡을 만들 때, 도입부의 짜임새로 가장 적절한 것은? 18. 위 글과 <보기>를 관련지어 이해한 내용으로 적절하지 않은 것은? 26. 위 글을 통해 알 수 있는 것은? 35. 위 글을 읽고 <보기>로부터 추론한 내용으로 적절하지 않은 것은? 36. '상대적 보폭 거리'를 이용하여 A와 D로부터 공룡의 보행 상태를 바르게 추정한 것은? 42. ㉠의 입장에서 <보기>의 (가)로부터 (나)를 이끌어 내려 할 때, ⓐ의 내용으로 가장 적절한 것은? 44. ㉠에 대응하는 것을 [A]의 동영상 압축 과정에서 찾을 때, 가장 적절한 것은? 45. 위 글을 바탕으로 <보기>의 (가)와 (나)를 비교한 것으로 적절한 것은?	11
비판적 사고	2009	25. 위 글을 바탕으로 <보기>의 'A'시와 'B'시에 대해 평가한 내용으로 적절하지 않은 것은? 40. 위 글의 서술 방식으로 가장 적절한 것은? 43. 위 글을 읽은 학생들의 반응으로 가장 적절한 것은?	3
	2008	25. ⓐ, ⓑ는 임금이 역사 기록을 보려는 이유를 글쓴이가 추정한 것이다. ⓐ, ⓑ에 대한 글쓴이의 반론으로 적절한 것을 <보기>에서 골라 바르게 배열한 것은? 36. <보기>의 관점에 따라 위 글의 사례를 해석한다고 할 때, 적절하지 않은 것은? 46. 위 글로 보아 <보기>의 ⓐ에 대한 판단으로 타당한 것은?	
	2007	23. ㉡의 입장을 뒷받침하는 진술로 보기 어려운 것은? 39. ⓐ~ⓔ 중, <보기>의 사례에서 찾을 수 없는 것은?	
창의적 사고			0

2008학년도를 위 표와 같은 방식으로 분류해보면, 사실적 사고 관련 문항 6문항, 추론적 사고 관련 문항 6문항, 비판적 사고 관련 문항 6문항으로 골고루 출제되었다. 2007학년도는 전체 문항수 60문항이어서, 사고력과 관련된 20문항이 출제되었고 사실적 사고 6문항, 추론적 사고 8문항, 비판적 사고 6문항으로 출제되었다. 따라서 2009학년도가 2007학년도와 2008학년도에 비해 상대적으로 비판적 사고력과 관련된 문항수가 줄었음을 확인할 수 있다. 참고적으로 2007년, 2008년, 2009년 공히 비문학 지문수는 6지문으로 문항수가 50문항으로 줄었다고 하더라도, 지문수가 준 것이 아니라 지문에 딸린 문항수가 조정되었음을 확인할 수 있다. 그러나 비판적 사고력과 관련된 문항수가 사실적 사고와 추론적 사고와 대등한 문항수를 차지한 것은 비판적 사고력에 관련된 문항에 '내적 준거에 따른 비판"에 해당하는 '내용의 정확성과 내용 전개의 적절성'과 '구조와 표현의 적절성'[3]이란 항목을 적극적으로 반영했기

때문이다. 외적 준거에 따른 비판이라 할 수 있는 '타당성의 기준'과 '효용성의 기준'과 연관된 문항은 2008학년도 25문항이외에는 없다.

25. ⓐ, ⓑ는 임금이 역사 기록을 보려는 이유를 글쓴이가 추정한 것이다. ⓐ, ⓑ에 대한 글쓴이의 반론으로 적절한 것을 <보기>에서 골라 바르게 배열한 것은?

<보기>

ㄱ. 역사를 기록한 당사자와 역사에 서술된 대상자가 모두 생존해 있는 경우도 있습니다.
ㄴ. 사관은 소문이나 억측, 터무니없는 일을 기록하여 후세의 사람에게 전달하지 않습니다.
ㄷ. 왕실과 조정, 중앙과 지방의 크고 작은 많은 사건을 가리지 않고 거두어 모아 기록했습니다.
ㄹ. 옛날의 성현이 남긴 기록만 보더라도 치란(治亂)·흥망의 자취를 돌아보고 반성하기에 충분합니다.

	ⓐ	ⓑ		ⓐ	ⓑ
①	ㄱ	ㄴ	②	ㄱ	ㄷ
③	ㄷ	ㄹ	④	ㄹ	ㄴ
⑤	ㄹ	ㄷ			

평가의 여러 목표 중 하나는 교육 내용과 교육 과정을 피드백하고 그것에 대해 반성을 유도하는 것이다. 비판적 사고력에 해당하는 내적 준거와 외적 준거의 불균형은 학교 현장에서 비판적 사고 능력의 균형적인 함양에 대한 교육적인 활동과 노력으로 이어지지 않을 수 있는 문제점을 낳을 수 있다. 이는 국가 수준 국어과 교육성취도 평가에서도 OECD 국가 안에서도 우리나라의 비판적 사고력이 상대적으로 떨어지는 것으로 나타난 결과와 무관하지 않다.(최미숙, 2004, 275면) 따라서 비판적 사고 특히 외적 준거에 관련된 문항을 개발하고 늘리는 것이 필요하다.

이러한 문제는 이번 수능에서 창의적 사고에도 똑같이 적용되는 문제라 할 수 있다. 창의적 사고와 관련 있는 문두는 내용과 구조, 표현에 대한 '생성하기, 응용하기 및 활용하기, 구성하기, 표현하기' 활동으로 표면화된다. 쓰기 문항에서 창의적 사고와 연관이 있는 문항으로 조건에 맞추어 표현하는 문항을 들 수 있으나, 이도 실제 수험자의 창의적 사고 활동을 평가하기보다는 결국 수험자의 수렴적 사고에 의지할 수밖에 없는 평가이므로 진정한 창의력 평가라 할 수 없다. 따라서 창의적 사고는 발산적 사고라 할 수 있는데, 객관식 평가와 같은 수렴적 방식으로 묻는 자체가 역설적이라 할 수 있다. 따라서 본 연구자는 현재의 대학수학능력 시험과 같은 방식으로는 창의적 사고력을 평가하기 어렵다고 본다. 문영진(2008)도 창의적 이해는 문제 해결을 위한 방안을 찾아본다거나, 대안 가설을 제시하는 등 '지문을 넘어서' 생각할 것을 요구하는 문제를 가리키는 것이라 지적하며, 상대적으로 출제의 어려움이 있음을 지적하고 있다.

2009학년도 언어 영역 시험에서는 분야는 다르지만, 내용적으로 관련성이 있는 두 대상을 설정하여 서로 관련지어 공통점과 차이점을 이해하는 방식의 문항이 눈에 띈다.

18. 위 글과 <보기>를 관련지어 이해한 내용으로 적절하지 않은 것은?

3) 출제 매뉴얼, 9~10면.

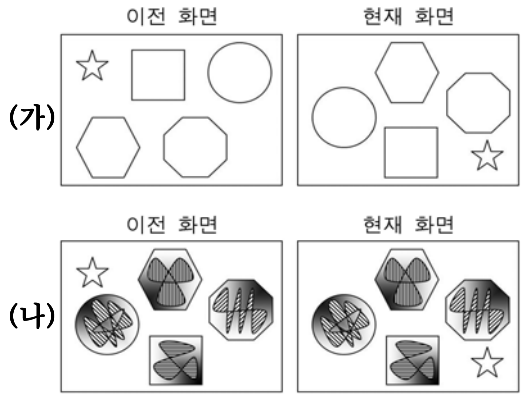
<보 기>

앵무조개 껍데기의 무늬는 반복의 미(美)를 보여 준다. 1 : 1.618의 황금 비율로 된 빈 종이도 아름다운데, 이 비율로 된 형태가 크기를 달리하며 반복되면 통일과 변화라는 또 다른 미감이 생긴다. 이런 반복과 변화의 미는, 르네상스의 건축 디자인에서도 볼 수 있다. 당시 건축물에서 문과 창의 같은 형태에서는 반복의 미를, 다른 크기에서는 색다른 변화의 미를 느끼게 되는 것이다. 르네상스 건축가들은 이런 건축물을 세련되게 작곡된 음악에 비유해 '조화'라 불렀다.

① 반복의 미적 쾌감은 음악이 아닌 다른 예술 양식이나 자연물에서도 느낄 수 있겠군.
② 소나타 악장의 대조는 황금 비율로 된 빈 종이에서 느껴지는 아름다움과 유사한 것이겠군.
③ 장식적 변주는, 크기를 달리하며 변화되는 문과 창에서 느껴지는 색다른 미감과 유사한 것이겠군.
④ 바로크 성악 음악에서 화성 반주의 저음 성부는 앵무조개 껍데기 무늬에서 느껴지는 미와 통하겠군.
⑤ '조화'라 불리는 건축물에서 통일성과 변화가 공존하는 것처럼 음악에서도 이런 양면성이 드러나는 경우가 있군.

19. 위 글을 바탕으로 <보기>의 (가)와 (나)를 비교한 것으로 적절한 것은?

<보 기>



※ (가), (나)는 흑백 화면이며 화소의 개수가 모두 동일함.

	현재 화면과 이전 화면 사이의 화면 간 중복 정도	현재 화면 내의 화소 간 중복 정도
①	(가)가 더 높다	(가)가 더 높다
②	(가)가 더 높다	(나)가 더 높다
③	(나)가 더 높다	(가)가 더 높다
④	(나)가 더 높다	(나)가 더 높다
⑤	(가)와 (나)가 같다	(가)와 (나)가 같다

그러나 이 두 문항도 또한 내용면에서 창의적이지만, 그것은 어디까지나 출제자의 문항 생성에 반영된 창의성이지 수험자의 창의성을 평가하는 문항이라 보기 어렵다. 이러한 경향이 수능이 애당초 지향했던 고등사고력 측정도구로서의 역할을 충분히 하고 있는지에 대한 비판적 검토가 필요한 시점(남명호, 2005)이라는 문제 제기를 받는 이유이기도 하다.

3. 문항 외적 타당도 검토

3.1 쓰기

여기에서는 문항 외적 타당도라 하여, 대학수학능력 시험이 실제 수험자의 대학수학능력을 평가하는 데 긴요한 역할을 하는가에 대해 의문을 가지고 출발하고자 한다. 즉 쓰기 문항은 실제 대학 생활에 필요한 쓰기 활동을 평가할 만한 내용으로 구성되어 있는가 하는 점을 살펴 보고자 한다.

2장에서 중점적으로 살펴본 결과 언어 영역에서 쓰기에 관한 시험은 실제 쓰기 능력을 평가하기보다는 쓰기를 제재로 한 사고력 평가라 할 수 있다. 즉, 쓰기 자체를 평가 내용으로 하였다기보다는 쓰기의 과정을 통해 사실적, 추론적, 비판적, 창의적 사고력을 평가하는 특징을 보이고 있다.

SAT에도 문장 고치기(improving sentence, 25문항), 문장의 오류 수정(identifying sentence, 18문항), 단락 고치기(improving paragraph, 6문항)와 같은 형태로 5지 선다형의 객관식 평가를 한다. 쓰기에 있어 쓰기 전략을 SAT는 다음과 같이 제시하고 있다. [4)]

Characteristics of Effective Writing	
Multiple-choice writing questions focus on common problems associated with four characteristics of effective writing. Illustrations of problems are given below. The fifth category of questions requires recognition of correct sentences and effective writing strategies.	
Writing problem	
1. Being consistent	Sequence of tenses
	Shift of pronoun
	Parallelism
	Noun agreement
	Pronoun reference
	Subject - verb agreement
2. Expressing ideas logically	Coordination and subordination
	Logical comparison
	Modification and word order
3. Being clear and precise	Ambiguous and vague pronouns
	Diction
	Wordiness
	Improper modification
4. Following conventions	Pronoun case
	Idiom
	Comparison of modifiers
	Sentence fragment
	Comma splice
5. Recognizing effective writing	

위표에서 알 수 있듯 SAT의 평가 전략은 다섯 개 카테고리 중심으로 살펴볼 때, 어법, 논리적 표현, 명료하고

4) The SAT practice Booklet, http://www.collegeborad.com/pratice, p17

정확한 표현, 맞춤법, 표현의 효율성 중심으로 평가 중점으로 삼고 있음을 확인할 수 있다. 실제 쓰기 능력과 관련된 명제적 지식을 중심으로 평가 항목으로 삼고 있음을 확인할 수 있다.

이에 비해 대학수학능력 시험에서 쓰기 영역은 한 편의 글을 쓰는 활동을 평가하기보다 지필 평가를 통하여 간접적으로 평가하는 방법을 취하며, 여기에는 문제를 발견하고 내용을 생성하며 조직하는 능력과, 실제로 글을 쓰고 고쳐 쓰는 능력이 포함한다고[5] 말하고 있다. 그러나 문항을 해결하기 위한 수험자의 과제 해결 전략[6]적 입장에서 수험자가 문항을 해결하는 데 사용되는 사고력은 실제 쓰기 능력과는 상관성이 없고 쓰기 능력과 관련한 명제적 지식도 아니다. 언어 영역의 문항수가 총 50문항이고, 이 중에 쓰기와 관련된 문항수는 5문항(20%)를 차지하는데, 실제로 '고쳐 쓰기' 문항을 제외한 나머지 4문항은 수험자가 <보기> 자료와 다섯 개의 선지를 비교검토하고, 내용의 일치여부만 확인하면, 얼마든지 해결할 수 있기 때문이다.

대학수학능력 언어영역 시험에서 쓰기와 연관된 문항에 필요한 문항 해결 전략은 두 가지면 족하다. 첫째가 내용의 통일성이고, 둘째가 내용의 연관성이다. 그러나 이 둘도 사실상 위계를 문제 삼지 않는다면 동일하다. 내용(단락 단위)의 통일성을 지켜줄 수 있는지에 대한 여부만 수험자가 잘 확인하면 된다. 내용의 통일성이란 한 단락 안에 여러 뒷받침 문장이 주제문에 대한 내용을 상세화, 구체화하거나 이유나 근거를 제시하여 주제문에 내용적으로 수렴되는 것을 말한다. 이 때, 주제문은 뒷받침 문장을 범주 면에서 포괄하는 것으로 위계가 있다고 할 수 있다. 두 번째 제시한 내용의 연관성이란 전자의 위계성을 제외하고, 대등한 입장에서 관련성을 따지는 수평적 관계라는 측면에서 전자와 다를 뿐, 사실상 이 두 가지는 내용의 연관성을 관련짓는다는 측면에서 동일한 경향을 지니고 있다.

이와 같이 쓰기 능력을 평가하는 문항이라고 하지만, '쓰기'와 '내용 생성, 내용 조직, 표현, 고쳐쓰기'를 제재로 했을 뿐, 쓰기 능력을 평가하는 데 제한적이고, 수학능력시험이 다양한 사고력을 평가하는 것을 주목적으로 삼고 있지만, 실제 문제를 해결하는 전략은 '내용의 연관성'이라는 한 전략만 충실히 적용하면, 문항을 해결하는 데 무리가 없으므로, 이 점에 대해서 상당한 대안을 마련해야 할 것으로 생각된다.

또한 SAT에서 실제 수험자의 쓰기능력를 25분에 걸쳐 평가하고 있다. essay는 주어진 텍스트의 관점을 발전시켜 수험자의 관찰, 경험, 학업 지식, 독서를 바탕으로 구체적인 예들을 통해 자신의 관점을 영어 맞춤법 규정에 입각해 논리적으로 글을 쓰는 능력을 평가하고자 한다. 특히 SAT는 수험자 자신의 관점을 논거를 통해 명료하고 정확하게 피력하는 것을 중시한다. 주지하다시피 대학수학능력 시험에서는 실제 쓰는 능력을 평가하는 시험은 시행되지 않고 있다. 물론 대학 중심으로 이뤄지는 수험자의 쓰기 능력을 평가할 수 있는 자료로 정밀하고, 양적으로 풍부한 평가 자료를 제공하는 논술 시험이 있다. 본고에서 논술 시험을 수능 안으로 끌어 들여야 한다는 주장을 하고자 하는 것은 아니다. 다만 쓰기를 제재로 할 뿐, 실제 수험자의 쓰기 능력을 평가하지 않는다는 점에서 문제점을 제기하고 대학수학능력 시험의 평가 방법에 다원화를 꾀할 필요가 있음을 제안하고자 한다.

3. 2 읽기

대학수학능력 시험 언어 영역에서 읽기 문항의 비중은 2009년 경우, 전체 50문항 제재의 성격으로 분류해볼 때, 비문학(인문,사회,예술,과학)이 21문항(42%)이 출제되었다. 문학과 관련된 지문은 17문항(34%)이 출제되었다. 비문학과 문학을 다 합치면, 38문항(76%)으로, 평가 목표의 내용 영역으로 듣기, 읽기, 쓰기로 구성되어 있고, 문학 지문도 읽기 영역에 포함된다고도 할 수 있으나, 엄연히 국어교육과정에서 내용 영역으로 자리잡고 있으므로 여기서는 별개의 독립된 내용으로 본다. 본고에서는 비문학을 중심으로 읽기 능력에 주안점을 두고 기술해보고자 한다.

여기서 논의의 중점으로 삼고자 하는 점은 과연 언어 영역 평가가 대학 수학 능력과 상관성이 있는지를 검토해보고자 한다. 학문적 성격을 강하게 띠고 있는 대학 수학 능력 중에서 가장 필요한 능력은 사실적 사고력과 추리적

5) 출제 매뉴얼, 6면.

6) 이 전략은 연구자가 주장하는 것으로 문항 제작자가 문항을 통해 평가하고자 하는 내용과 그 문항을 해결하고자 하는 수험자가 사용하게 되는 전략적 내용이 일치하지 않음을 들어, '문항 해결 전략'이란 용어를 사용하였다.

사고력을 바탕으로 한 비판적 사고력과 창의적 사고력이라 할 수 있다.

언어 영역 시험에서 주로 행동 영역은 사실적 사고력과 추론적 사고력이라 할 수 있다. 이는 문항의 비중을 통해서도 알 수 있다. 매뉴얼에 따르면, 2005학년도 6월 모의 평가 경우, 사실적 사고 7문항(28%), 추론적 사고 6문항(24%), 비판적 사고 5문항(20%), 창의적 사고 4문항(16%), 어휘·어법 3문항(12%)으로, 행동 영역별 비율은 사실적 사고 〉 추론적 사고 〉 비판적 사고 〉 창의적 사고 〉 어휘·어법의 순으로 두고 있음을 지적하였다.[7] 특정 한 해의 모의고사를 중심으로 이러한 문항 분류를 제시한 것은 이것이 출제진들의 출제 과정에 대한 그들의 견해를 피력한 것이기에 중요한 연구 자료가 될 수 있다는 판단 하에서이다. 2장에서 검토해본 바와 같이 최근 3년 간 대학수학능력 언어영역 시험에서 비판적 사고력이 문항수에서는 비중이 작지 않으나, 내용면에서 균형이 잡혀 있지 못하고, '읽기'에서 창의적 사고력과 관련된 문항은 거의 전무하다고 할 수 있다. 이런 점에서 출제된 문항이 실제 대학에서 필요한 비판적 사고력과 창의적 사고력을 잘 드러낼 수 있는 예언 타당도가 부족하다는 것이 본 연구자의 생각이다. 최근 연구로는 문영진(2004)은 전문대학원(의학, 치의학, 법학) 입학 시험에 대한 연구 에서 비판적 이해란 <지문 안에서> 말하거나 <지문으로부터> 말하는 게 아니라 <지문에 대하여> 말하도록 요구하는 문제를 말하며, 텍스트 밖에서 글쓴이의 관점이나 태도를 짚어본다거나, 지문의 중심 논지를 반박 비판하는 등의 일을 요구하는 문제가 이에 해당한다(문영진, 2008, 10면)고 지적하였다. 이런 주장을 바탕으로 하여, 비판적 사고력 중에서 대학에서 필요로 하는 비판적 사고는 내적 준거에 의한 비판적 사고보다는 외적 준거에 의한 비판적 사고가 더 중요하다고 할 수 있다. 외적 준거와 관련된 문항으로는 2004학년도 51번 문항 "㉠에 대한 반론으로 가장 타당 한 것은?"와 전술한 2008학년도 25번 문항 정도가 해당된다. 그 이후 최근까지 수능 문제에서 이런 유형의 문항을 찾아볼 수가 없다. 본 연구자의 생각은 그 이유가 문항에 대한 해답을 찾기가 매우 쉽기 때문이다. 즉 '인간에게 반사회성이 없다면, 인간은 재능을 발휘할 수 없다'에 대한 반론은 이에 대한 반대되는 견해로 '인간의 사회성이 인간의 재능을 발휘하는 데 도움이 된다'는 것이 정답이 되기 때문이다. 이러한 형식의 문항 해결 전략이 학교 현장에서 파급되다 보니, 답을 찾기기 쉬운 문제가 되어버린 셈이다. 정작 중요한 것은 주장이 아니라, 그런 주장을 할 수 있는 근거가 무엇인지를 아는 것이 더 중요한데, 여기까지 문항을 계발하지 못했다는 점에 대해서 아쉬움을 갖는다.

매뉴얼을 참고로 언어 영역에서 비판적 사고로 제시한 문항의 문두를 살펴보면,[8]

30. (가), (나)에 대한 설명으로 적절하지 않은 것은?
① (가), (나)는 글을 쓰게 된 경위를 설명하고 있다.
② (가), (나)는 옛일을 끌어들여 논지를 보강하고 있다.
③ (가)는 왕을, (나)는 불특정 다수를 독자로 상정하고 있다.
④ (가), (나)는 대화를 인용하여 자신의 주장을 강화하고 있다.
⑤ (가)는 공순한 태도를, (나)는 자신감 있는 태도를 보여주고 있다.

이 문항의 특징은 두 개의 지문을 제시하고, 창작 동기, 논지 보강 방법, 독자층, 글쓴이의 태도를 서로 비교-대조하는 문항이라 할 수 있다. 특징적인 것은 한 문항에서 비교적 많은 요소를 비교하고 검토할 것을 요구하고 있어 문항 자체가 복잡성을 띠고 있고, 산만한 느낌이 있으며, 수험자에게 무엇에 주안점을 두어 이 두 지문을 읽어야 할지에 대한 정보가 없다는 점이 이러한 문항의 단점으로 제시할 수 있다. 그런데 이러한 문항도 2004학년도부터 2009학년도 수능 시험까지 한 문항도 출제되지 않았다. 전술한 2009학년도 18번과 45번 문항을 이런 유형의 문항으로 볼 수도 있지만, 이 문항은 단순한 내용의 공통점과 연관성을 묻는 문항이지 수험자의 비판적 사고를 요구하는 문항이라 보기 어렵다.

다만 문학에서 이와 같이 서로 다른 내용을 담은 여러 개의 텍스트를 중심으로 구성한 문항을 볼 수 있다. 대표

7) 출제매뉴얼, 46면.

8) 출제 매뉴얼, 55면.

적인 것이 현대시와 관련된 문항에서 시 세 편을 제시하고 상호-비교하는 문제가 현 수능 시험에서 시와 관련된 문항 1번을 차지하고 있다. 본고에서 중점적으로 다룰 사항은 아니나, 이 문항도 문제성이 있다. 왜냐하면, 시 텍스트 그 자체가 하나의 독립성을 지니고 있고, 시 한 편을 제대로 이해하는 것도 어려운데, 서로 다른 작가의 주제나 제재, 표현상의 특성이 유사한 작품을 세 편을 제시하고, 이들의 공통점을 묻는 것이 문학 교육이 역설하는 작품 감상력과 상관성이 없기 때문이다. 게다가 대학 수학 능력에서 시를 상호 비교-검토하는 일은 대학의 모든 학과에 요구되는 능력이 아니기에 비판적 사고와 관련짓기도 어렵다고 볼 수 있다.

SAT에서도 이와 같이 paragraph를 두 개를 주고, 상호비교 검토하는 문항을 출제하고 있다. 다만, 물음 방식에 있어 차이점이 있다. 대학수학능력 시험은 위와 같이 한 문항에 여러 요소를 비교, 검토하는 문항을 출제하고 있는데 반해, SAT에서는 문항의 물음 요소를 한 가지로 명세화하여 두 지문을 평가하도록 한다는 점에서 차이가 있다. 예를 들어,[9)]

> Some questions require you to identify shared ideas or similarities between the two related passages.
> 5. The authors of both passages describe
> (A) a young person's sense of wonder at fi rst seeing a play
> (B) a young person's desire to become a playwright
> (C) the similarities between plays and other art forms
> (D) how one's perception of the theater may develop over time
> (E) the experience of reading a play and then seeing it performed

이 문항은 내용의 공통점을 묻는 문항으로 수험자가 문항을 해결하는 데 중점을 두고 읽어야 할 요소가 문항으로 분명히 제시되어 있어, 수험자가 두 지문을 읽어낼 때, 무엇에 주안점을 두고 읽어야 할지를 안다는 점에서 실제 읽기 능력과도 유관하고, 대학 생활에서 필요한 비판적 읽기 능력과도 상관성이 높다고 하겠다. SAT에서는 공통점 말고도 차이점을 묻는 문항도 출제되고 있다.

> 8. Which of the following best describes the diff erence between Passages 1 and 2?

본고에서는 SAT와 같은 형태의 문항을 만들어야 한다는 주장을 하기보다는 이러한 문항의 비교 검토를 통해 우리가 시행하고 있는 언어 영역의 시험이 가지는 문제점이 없는지를 살펴보는 일이 의미가 있다고 본다. 송현정(2004)은 읽기 영역에서 문항의 난이도를 다음과 같이 제시하였다. 읽기 영역에서 난이도에 미치는 영향이 가장 큰 변인은 '답지의 매력도'이며 그 다음에 '해결 과제의 복잡도', '문제 형태의 복잡도', '과제 해결 소요 시간', '내용 또는 제재의 친숙도', '구조나 표현의 복잡도', '정보 처리 단위', '행동 영역'의 순으로 난이도에 영향을 미치는 것으로 판단된다고 하였다. 이 연구에 따른다면, 대학수학능력 시험이 애매한 선지, 문항의 복잡한 구성을 통해 문항의 변별력을 높이고 있다는 것인데, 이는 대학수학능력 시험이 수험자의 사고 능력을 평가하는 진단 평가나 성취도 평가이기보다 대학 진학을 원활하게 위한 선발에 무게를 두고 있음을 말해주는 반증이라 할 수 있다. 더불어 대학수학능력 시험이 속도검사라는 비판을 받기도 한다.(박상규, 2004) 따라서 문항의 물음 요소를 선지를 통해 복잡하게 구성하는 방식보다는 선지에서 평가 목표와 관련된 한 항목을 문두로 하는 것이 바람직하다고 본다. 더불어 본고에서는 구체적으로 언급하지는 않았지만, ㉠㉡㉢㉣㉤, ⓐⓑⓒ, [A]부분, (가)(나)(다)(라)(마)와 같은 기호를 한꺼번에 제시하여 문항을 복잡하게 구성하는 방식도 지양해야 할 것으로 본다.

9) The College Board, The SAT practice Booklet, 7면

Ⅲ. 결론 및 제언

문항 내적 타당도에 대한 검토는 대학수학능력 언어 영역 시험에 대한 문항 자체에 대한 분석을 위한 것이기에 세밀하고 지엽적인 논의를 피할 수 없었다. '쓰기' 같은 경우, 연상 문제는 연상의 대상이 글쓰기에 활용되기에 무리가 있는 자료일 가능성이 있고, 글 주제에 관련하여 여러 대상을 나열하면, 문항 자체의 집중도가 떨어지는 문제점이 있음을 지적하였다. '개요 수정' 문제는 개요를 작성하는 전략적 사고 및 절차적 지식을 묻는 문항을 개발할 필요가 있음을 제안하였다. 더불어 '표현'에 해당하는 문항이지만, 실제 '쓰기'와는 아무런 관련이 없고, 이 문항은 또 다른 읽기 활동과 별반 다를 게 없다는 점에서 아이러니하다는 표현을 쓰기도 했다. '읽기'를 검토하면서는 사실적 사고 평가에서 문항이 요구하는 해답은 지문의 중요 정보와 관련 있는 내용이 해답화되어야 하는 데 그렇지 못한 경우가 있음을 살펴 보았고, 추론적 사고와 관련된 문항은 실제 사고 과정을 따라 문항 순서를 바로 잡을 필요가 있는 경우도 있음을 확인해 보았다. 비판적 사고는 본 연구에서 가장 큰 비중을 차지하는 것으로 문항수면에서 내적 준거와 외적 준거의 균형을 이루지 못한다는 사실을 토대로, 외적 준거에 해당하는 문항수의 부족은 비판적 준거가 대학에서 필요로 하는 수학 능력이라는 점을 고려할 때, 문제가 있음을 밝혔다. 또한 '읽기' 영역에서 창의적 사고력과 연관된 문항은 전무함도 밝혔다.

문항 외적 타당도 검토를 통해서는 언어 시험 '쓰기' 영역의 문항이 실제 쓰기 능력과는 상관이 없고, 쓰기 능력을 활성화할 수 있는 명제적 지식도, 절차적 지식도 아님을 SAT와 비교를 통해 지적하였고, 이에 대한 대안을 마련할 필요가 있음을 강조하였다. '읽기' 영역을 통해서는 대학 수학 능력에서 비중을 크게 차지하는 능력이 비판적 사고력이고 그 중에서도 외적 준거에 의한 사고력이 대학이 요구하는 사고력에 가깝다고 본다면, 2장에서 살펴본 바와 같이 현재의 수능 시험이 외적 준거와 관련한 문항수가 절대적으로 부족하다는 사실은 대학수학능력 언어 영역 시험이 예언 타당도가 떨어지는 평가로 볼 수 있는 여지가 있다. 이에 대한 문항 개발이 필요함도 제안하였다. 더불어 SAT와 비교를 통해 문두를 좀더 단순, 명료화하여 묻는 문항이 비판적 사고력을 평가하는 데 더 적절한 문항을 될 수 있음을 지적하였다.

대학 수학 능력 시험은 말 그대로 대학에서 수학할 수 있는 능력을 지니고 있는지를 테스트 하는 것이기에, 대학 수학 능력 시험이 국어국문학에 기반을 둔 교과 학력 중심의 국어과 평가와는 다른 고급의 언어적 사고력을 측정하는 시험으로서 고유성을 확보해야 한다는(김창원, 2000, 163~167면) 지적에 무게를 둔다면, 대학수학능력시험이 사고력 중심의 평가로 내용 타당도를 갖추기 위해서는 사실적, 추론적인 사고 과정에 바탕을 둔 비판적, 창의적 사고 능력에 관한 문항의 비중을 늘려야 할 필요가 있다

더불어 국어과 교육과정은 지식을 '반드시 알아야 할 것'으로 개념화하고, '무엇은 무엇이다'와 같은 형식으로 표현할 수 있는 명제적 지식과 문제 해결의 절차, 방법, 전략에 대한 지식을 방법 또는 절차적 지식으로 분류하고 있다. (김명순, 2003, 1면) 대학수학능력 시험이 사고력 평가라는 행동 목표를 지향한다는 것은 절차적 지식과도 상관성이 많다. 그러나 본고에서 살펴본 결과 절차적 지식을 묻는 문항은 현재의 수능 시험에서 찾을 수 없다. 주어진 지문을 통해 수험자의 정보 획득 결과에 대한 평가도 필요하고 중요하지만, 그러한 결과를 얻을 수 있는 읽기 전략을 평가하는 것도 중요하다. 이런 문항의 좋은 예로 다음과 같은 문항을 제안해보고자 한다.

◉ '위 글의 주제는?'이란 물음 방식보다는 '주제를 찾아가는 과정을 기술한 것으로 적절하지 **않은** 것은?'
◉ '주제를 확보하는 과정을 도식화해보았다. 그 순서를 바르게 배열한 것으로 적절 한 것은?' '주제를 찾아가는 과정을 잘 정리한 것은?' 정도가 될 것이다.
◉ '위 글이 핵심어는 ○○○이다. 그 이유를 말한 것으로 바른 것은?'
◉ '<보기>는 이 글을 요약하는 과정을 기술한 것이다. 설득력이 떨어지는 부분은?'

본 연구는 천경록(2009)이 지적한 바와 같이 직관적이고, 개인적이며, 질적 접근 중심으로 이뤄진 전통적 내용 타당도에 대한 접근으로 봐야 할 것이다. 그는 이런 평가에 대한 연구 대안으로 정합성 연구를 들고 있는데, 이 연구는 체계적이며, 집단적이고, 전문가의 질적 판정을 양화하는 방향으로 평가의 전환을 꾀하고 있어 눈여겨 볼만하다.

<참고문헌>

한국교육과정평가원(2004), 대학수학능력시험출제 매뉴얼.
김명순(2003), 읽기 교육에서 지식 문제애 대한 비판적 검토, 국어교육111.
김창원(2007), 대학수학능력시험의 문제점과 개선방안, 국어교육학 연구 10.
문영진(2008), 전문대학원 입학시험의 읽기 및 쓰기 문항에 관하여, 국어교육학 연구 제 31집.
박상규(2004), 대학수학능력시험(언어 영역)의 현황과 개선방안, 국어교육학연구 제29집.
송현정(2004), 대학수학능력시험 언어 영역 난이도 관련 변인에 대한 연구, 국어교육113.
이인제(2003), 국어교육의 질 향상과 평가 체제 개선, 국어교육112.
천경록(2009), 국어과 평가의 정합성 분석의 기초, 국어교육129.
최미숙(2004), 국가수준 국어과 교육 성취도 평가의 실제와 평가 방안 연구, 국어교육학 연구 제20집.
The College Board, *The SAT practice Booklet*, http://www.collegeborad.com/pratice

‘대학수학능력 언어영역 시험에 대한 비판적 검토’에 대한 토론문

▌안장호(정석항공고)

(별지)

[3분과] 개인발표 1

어휘 교육의 외연 확장을 위한 방향 탐색

이기연(서울대학교)

< 차 례 >

1. 서론
2. 어휘 교육의 현 위치
3. 어휘 교육을 위한 전제
4. 어휘 교육의 내용 구성 방안
5. 결론

1. 서론

일반적으로 교육이 목표로 삼는 것은 교육을 통해 학습자들이 교육을 통해 갖추게 될 '향상된 능력'이다. 가령 문학 교육의 목표가 작품에 대한 적절한 분석과 감상을 통해 독자로 하여금 의미 있는 서정적 체험을 하게 하는 것이라고 할 때, 문학 교육이 성공적으로 이루어지면 이러한 의미 있는 체험이 보다 수월하게 가능할 것이며 학습자들은 작품을 감상하거나 분석하는 등의 문학 능력의 향상을 꾀할 수 있을 것이다. 이는 문학 교육뿐 아니라 문법 교육, 읽기, 듣기, 쓰기 말하기 등의 기능 교육에서도 마찬가지이다. 이러한 점에서 어휘 교육 역시 어휘 교육을 통해서 어휘 능력, 즉 어휘력의 향상을 꾀하는 것을 어휘 교육의 목표로 삼을 수 있겠다. 그러나 현재의 국어 교육 내에서의 어휘 교육은, 그 중요성에 대한 동의에 비해 실질적으로 '어휘력의 향상'으로 이어지는 교육이 실행되지 못했다. '능력'이라는 차원에서 쓰기 능력, 읽기 능력이나 문학 능력, 혹은 문법 능력이라는 말보다 훨씬 익숙하고도 당연한 용어인 '어휘력'을 구체적으로 어떻게 향상시킬 수 있는지 어휘 교육 내용이나 어휘 교육 방안이 구체적으로 실현되지 못했다는 말이다. 이러한 원인에는 김광해(1995)에서 지적한 바와 같이 어휘에 대한 인식의 문제뿐 아니라 모국어 학습자의 경우 특히 지도 대상 어휘의 규모가 엄청나다는 점, 언제 어떤 어휘를 어떻게 지도해야 할 것인지에 대한 체계적인 자료 및 정보가 부족한 점, 지도 가능한 시간이 제한되어 있는 점 등을 들 수 있을 것이다. 그러나 이러한 한계와 반성이 꽤 오랜 시간 이루어졌음에도 (김광해, 1995; 손영애,2000; 이충우 2001, 2005 외) 아직까지 국어 교육 내에서 어휘 교육이 뚜렷한 자리를 차지하지 못하고 있음은 안타까운 일이다. 이기연(2006)에서는 낯선 어휘들의 의미 추측 양상을 해 의도하지 않은 우연적 조우로 인해 얻게 되는 어휘에 대한 지식이 정확하지 않음을 보여주었다. 이는 결국 어휘 교육이 분명히 어떤 형태로든 교육 현장에서 실질적이고 명시적으로 이루어져야 함을 뒷받침한다. 본고에서는 현재 어휘 교육의 위상을 살피고, 어휘 교육의 내용이 어떻게 확보될 수 있는지 고찰해 보고자 한다.

2. 어휘 교육의 현 위치

그렇다면 지금까지 어휘 교육은 어떤 형태로 이루어져왔을까. 실제 교육 과정을 살펴보거나 교과서로 구현된 어휘 교육 실태를 살펴보면 어휘 교육이 그다지 체계를 갖추고 있지도 못하고 있고, '어휘력'의 향상이 아닌 '어휘에 대한 개념 확장' 정도에 그치고 있다는 것을 알 수 있다. 이는 어휘 교육이 하나의 개별 영역을 확보하고 있지 못하고 문법 교육 내용의 일부인 것처럼 들어가 있기 때문에 비롯되는 문제이기도 하다. 박재현 외(2008)에서 문법 교육 용어를 계량하는 작업을 하면서 '단어 단원' 관련 용어를 정리한 데서도 이러한 혼란을 엿볼 수 있다. 결국 문법 교육 내용 내에 존재하는 어휘 관련 교육은 문법에 대한 여러 메타적 지식과 마찬가지로 일종의 '단어'와 관련된 메타적 지식을 전달하는 데에만 국한되어 있다고 할 수 있다. 교육 과정에서 어휘 영역과 관련된 부분이 어떤 영역에 속해 있는지, 그리고 어떤 양상으로 나타나는지를 살펴보면 그러한 상황을 분명히 알 수 있다. 7차 교육과정에서는 국어지식 영역, 새 교육과정에서는 문법 영역에서 주로 '낱말', '단어' 등 분명하게 어휘와 관련된 내용임을 보여주고 있는데 이는 대부분 '개념'을 '안다'의 성격으로 구성되어 있다.(아래 굵은 글씨) 또 한편으로 실제로 어휘가 사용되는 양상으로서의 어휘 교육은 읽기, 듣기, 쓰기 등과 연계되어 나타나고 있는데 일종의 실제적인 활동이라는 점에서 자연스럽기는 하나 전체적인 어휘 교육 차원에서 보면 이 역시도 분명한 체계나 위계화가 없이 이루어지고 있다는 것을 알 수 있다.

7차 교육과정	새 교육과정
1-듣-(2) 서로 다른 말소리를 식별한다. 1-읽-(2) 글자의 짜임을 알고, 글자를 읽는다. 1-쓰-(4) 낱말이나 문장을 정확하게 받아쓴다. **1-국지-(1) 한글 낱자의 음가를 안다.** 2-듣-(2) 소리의 의미의 관계를 이해하며 읽는다. 2-말-(4) 알맞은 낱말이나 문장으로 사용하여 말한다. 2-읽-(2) 낱말, 구절, 문장을 정확한 발음으로 읽는다. 2-국지-(1) 자음과 모음을 구별한다. 2-문-(3) 재미있는 말이나 반복되는 말을 넣어서 글을 쓴다. 3-읽-(2) 소리와 모양이 같은 낱말이 어떤 의미로 쓰였는지 글을 읽는다. 3-쓰-(6) 알맞은 낱말을 선택하여 글을 쓴다. 4-듣-(2) 낱말의 의미를 알아보며 듣는다. 4-읽-(2) 국어 사전에서 낱말의 뜻을 찾는다. **4-국지-(3) 어휘의 개념을 안다.** **4-국지-(4) 낱말과 낱말 사이의 유의 관계, 반의 관계, 하의 관계를 안다.** 5-듣-(4) 상대의 어휘 사용이 적절한지 판단하며 듣는다. 5-읽-(2) 문맥을 고려하여 낱말의 의미를 파악하며 글을 읽는다. 5-읽-(6) 어휘 사용이 적절한지 알아보며 글을 읽는다. 5-쓰-(8) 문맥에 어울리지 않는 낱말을 찾아 고쳐 쓴다. 6-듣-(2) 여러 가지 표현의 의미를 알아보며 듣는다. 6-말-(5) 여러 가지 표현을 사용하여 말한다. 6-읽-(2) 다양한 표현의 의미를 알아보며 읽는다. **6-국지-(3) 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 개념을 안다.** **6-국지-(5) 표준 발음법에 맞게 발음한다.** **7-국지-(3) 형태소와 낱말의 개념을 안다.** **7-국지-(4) 은어, 전문어, 속어, 비어, 유행어의 개념을 안다.** **7-국지-(5) 동음이의어와 다의어의 개념을 안다.** **8-국지-(3) 국어의 음운 체계를 안다.** **8-국지-(4) 국어의 조어법을 안다.** **8-국지-(5) 관용어의 개념을 안다.** **9-국지-(2) 국어의 음운 변동 규칙을 안다.** **9-국지-(3) 품사의 분류 기준의 각 품사의 특성을 안다.** **9-국지-(6) 맞춤법에 맞게 국어를 사용한다.**	1-읽-(1) 낱말과 문장을 정확하게 소리 내어 읽는다. **2-문-(1) 소리를 혼동하기 쉬운 낱말을 정확하게 발음한다.** **2-문-(2) 표기와 소리가 다른 낱말을 정확하게 표기한다.** **2-문-(3) 낱말과 낱말 간의 의미 관계를 이해한다.** 2-문학-(4) 재미있는 말이나 반복되는 말을 넣어 글을 쓴다 3-쓰-(3) 알맞은 낱말을 사용하여 감사하는 마음을 전하는 글을 쓴다. **3-문-(1) 국어사전에서 낱말 찾는 방법을 안다.** **3-문-(2) 소리가 동일한 낱말들이 여러 가지 의미로 사용되는 현상을 분석한다.** 4-읽-(2) 글을 읽고 어휘 사용의 적절성을 평가한다. **5-문-(2) 단어의 사전적 의미와 문맥적 의미를 구별하고 효과적으로 사용한다.** **6-문-(1) 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 개념을 알고 국어 어휘의 특징을 이해한다.** **7-문-(3) 품사의 개념, 분류 기준, 특성을 이해한다.** **8-문-(2) 여러 종류의 어휘를 비교하고 그 사용 양상을 설명한다.** **8-문-(3) 국어 단어 형성법을 이해하고 활용한다.** **9-문-(2) 국어의 음운 체계를 이해한다.** **10-문-(2) 국어의 음운 규칙을 안다.** **10-문-(4) 국어의 로마자 표기법과 외래어 표기법을 알고 정확하게 사용한다.**

<7차 교육과정 및 새 교육과정의 어휘 관련 항목>[1)]

상당히 많은 영역에서 낱말이나 어휘 지식과 관련된 내용이 보이기는 하나, 국어 능력의 한 요소인 어휘 영역에 대한 개별적인 항목조차 할애되어 있지 못하고 다른 교육 영역에 속하는 방식으로 어휘 교육이 이루어져 왔음을 알 수 있다. 이처럼 어휘 교육 자체에 초점을 두지 않는 교육이 계속되면 어휘 교육은 항상 국어 교육 내에서 변방에만 머무를 수밖에 없다는 한계가 있다.

3. 어휘 교육을 위한 전제

(1) 교육 대상으로서의 어휘의 범위와 어휘력

'어휘'는 어휘소들의 집합체를 말하며 국어 어휘는 국어의 모든 어휘소들의 집합체이다. '어휘소'는 '언어를 구성하는 작은 의미 단위'인 '의미소'에 해당하는 것으로 접사, 조사, 어근, 단일어, 합성어, 파생어, 관용어 등이 모두 어휘소에 해당한다.(이충우, 2001) 보통 우리가 사용하는 '단어'라는 말은 어휘소와 혼동되어 사용되기도 한다. 단어의 집합이 어휘이고, 어휘 교육은 곧 단어들의 교육이라고 인식하는 경우가 일반적이다. 그러나 두 개 이상의 단어로 이루어진 관용어(속담, 격언 포함)들은 분명히 단어와 구분되므로 단어와 어휘소를 분명히 구분할 필요가 있다. 또한 우리가 어휘 교육의 대상에 속담 등의 관용어들을 포함한다면 이는 어휘 교육의 단위를 '단어'로 보는 것이 아니라 '어휘소'로 보고 있다는 것을 의미한다. 그러므로 우리가 어휘 교육의 내용을 구안하고자 할 때는 '단어'에 국한하는 것이 아니라 '어휘'를 이루는 요소인 '어휘소'를 중심으로 해야 할 것이다. 본 연구에서는 이를 바탕으로 접사와 어근, 관용어 등도 모두 어휘 교육의 내용으로 포함하고자 한다.

다음으로 어휘력에 대한 논의이다. 우리가 흔히 사용하는 용어인 어휘력은 간단하게 말하면 '어휘에 대한 총체적 지식'이라고 정의할 수 있다. 또한 어휘력을 양적인 측면과 질적인 측면으로 나누어 생각해야 한다는 것 정도는 상식이 되어가고 있다.[2] 이영숙(1997)의 경우는 어휘력을 양적 어휘력과 질적 어휘력으로 나누고 질적 어휘력을 다시 '언어 내적 지식'과 언어 '외적 지식'으로 구분하였다. '언어 외적 지식'은 백과사전적 지식, 단어에 대한 일화적 기억, 단어의 원어와 어원에 대한 지식이라 정의하고, '언어 내적 지식'은 다시 선언적 지식과 절차적 지식으로 나누어 설명하였다. '선언적 지식'에는 발음, 철자, 단어의 구조 등과 같은 형태에 관한 지식, 여러 종류의 의미와 단어 간 의미 관계에 대한 지식, 단어의 품사, 연어 관계, 호응관계 등 품사에 관한 지식, 상황에 따른 사용의 제약과 단어의 사용 효과 등을 이해하는 화용에 대한 지식이 포함되고, '절차적 지식'에는 단어의 처리 과정에 대한 수행적 정보와 행동 목록에 대한 지식, 빠르고 효과적인 단어 처리에 관한 지식이 포함된다. 이충우(1991)는 어휘력을 그 표현 능력에 초점을 맞추어, 어휘를 구사하는 개인의 지적 성취의 수준에 관련된 능력이라 보았다. 이는 어휘의 질적인 측면을 매 질강조한 개념이라고 할 수 있다. 손영애(1992)의 경우는 단어에 대한 지식을 의미에 대한 지식과 화용에 대한 지식으로 나누면서, 단어 의미에 대한 지식은 단어의 사전적 의미에 대한 지식과 다른 단어와의 의미 관계에 대한 지식이라고 하였고, 단어의 화용에 대한 지식은 그 단어를 적재적소에 사용할 수 있는 능력이라고 하였다. 또한 라고의 형태나 의미에 관한 지식이 개념적 지식이라면, 화용에 관한 지식은 절차적 지식(procedural)과 언어 사용면에서 발현되는 단어 사용 기능이라고 하여 어휘력을 이해력과 사용능력으로 구분하여 설명하였다. Nation(2001)에서는 앞서 여러 학자들이 어휘의 질에 대해 언급한 거의 모든 항목을 포함하여 어휘를 형태의 측면, 의미의 측면, 사용의 측면으로 나누고, 이를 이해능력과 표현능력으로 구분하여 구어, 문어 차원에서부터 연상 관계, 문법기능, 연어 관계, 사용제약 등을 포함한 어휘력을 정리한 바 있다. 이러한 논의들을 바탕으로 이기연(2006)에서

1) 7차 교육 과정의 경우 문학과 국어지식으로 용어의 혼동을 피할 수 있으나 새 교육과정의 경우 문학과 문법의 용어가 혼동될 수 있어 문학의 경우는 '문학', 문법의 경우는 '문'으로 표기하였다.

2) 그러나 결국 어휘력의 확장이란 어휘의 양적인 측면만을 의미하는 것도, 질적인 측면만을 의미하는 것도 아니며 양적인 발전 없이 질적인 측면이 이루어질 수 없으며, 질적인 측면이 바탕이 되지 않은 양적인 확장 또한 의미가 없다고 할 수 있다.

는 다음과 같이 어휘의 질적 능력의 세부 항목을 정리한 바 있다.

이해	형태	단어의 철자를 읽을 수 있다.
		단어를 듣고 어떤 단어인지 인식할 수 있다.
	의미[3]	대상 단어의 정확한 의미를 알 수 있다.
		대상 단어의 다의적 의미를 알 수 있다.
		대상 단어의 다른 단어-유의어, 반의어 등의 연어 관계를 알 수 있다.
	구사[4]	대상 단어가 잘못 사용된 예를 찾아낼 수 있다.
표현	형태	대상 단어의 철자를 올바르게 쓸 수 있다.
		대상 단어의 발음을 정확하게 할 수 있다.
	의미	대상 단어를 정확한 의미로 사용할 수 있다.
		대상 단어와 다른 단어를 대체해서 표현을 바꿀 수 있다.
	구사	대상 단어를 자주 사용할 수 있다.
		대상 단어의 사용제약을 인식하고, 적절하게 사용할 수 있다.
		대상 단어를 문법적으로 정확하게 사용할 수 있다.

<어휘의 질적 능력>

정리하면 어휘력은 '어휘의 의미와 용법을 알고 정확히 구사하는데 관련된 일체의 능력'으로 이것은 어휘에 관한 질적인 능력이라는 뜻을 함의하고 있다(김광해, 1997). 어휘 교육은 위와 같은 어휘 능력을 기반으로 해야 한다. 이러한 어휘 능력은 단순한 이해 차원의 능력이 아니라 실제로 어휘를 구사해낼 수 있는 능력까지를 아우를 수 있어야 하며 어휘 교육에서도 위와 같은 양적, 질적 능력 모두를 포함하는 교육 내용을 이끌어낼 수 있어야 할 것이다.

(2) 국어 어휘의 특징

국어의 어휘가 고유어와 한자어로 양분된다는 것은 자명한 사실이다. 그러므로 국어에서 어휘 교육을 구안하고자 할 때는 이와 같은 국어 어휘의 특성을 반영해야만 한다. 특별한 수치로 나타내지 않더라도, 우리가 자주 사용하는 어휘의 대다수가 순수한 고유어로 이루어진 것 보다 한자로 이루어진 한자어라는 것은 국어 사용자라면 누구나 알고 있는 자명한 사실이다.[5] 그럼에도 한국에서 한자는 여전히 중국의 문자라는 인식이 강해, 어쩔 수 없이 사용은 해야 하긴 하지만 순화하는 것이 더 좋다는 분위기가 여전히 남아 있는 것 또한 사실이다. 실제로 한자의 중요성을 설파하거나 한자 교육을 강조하는 장면에서조차 한자 교육은 한문 교육을 중심으로 이루어지고 있으며 한자에 대한 연구는 중국어학, 한문학습, 국어사 및 어휘사의 측면에서만 다루어져 온 경향이 없지 않다. 그러나 한자를 공부해야하는 것은 반드시 '한문 문화권' 내에서의 입지나, 문화적인 측면만으로 가치 있는 것은 아니며 무엇보다도 한자가 현재 우리나라에서 계속 통용되고 계속 중시되고 있다면, 그것은 '한문'을 배우고 익히기 위해서가 아니라 '국어 어휘'를 바르고 정확하게, 그리고 정교한 의미로 이해하고 구사하기 위해서인 것이다. 그렇기 때문에 어휘력 신장의 차원에서 학생들에게 더 필요한 것은 '실제로 활용할 수 있는' '국어 어휘를 위한 한자' 교육이다.[6] 그렇기 때

3) 본고에서 '의미'로 포괄하고 있는 '의미 정보'는 단순히 사전적인 의미만을 나타내는 것은 아니며 최근 논의되고 있는 어휘에 대한 백과사전적인 지식, 인지적 의미 등을 모두 포괄하는 개념이다. 이러한 개념을 바탕으로 할 때에야 어휘 교육이 또한 개별적인 교육적 가치를 확보할 수 있다. (신명선, 2008 참고)

4) 본고에서는 보다 능동적으로 어휘를 부리고 활용할 수 있다는 측면에서 어휘 '사용' 능력을 나타내는 말로 '표현(表現)'이라는 용어와 함께 '구사(驅使)'라는 용어를 사용하기로 하겠다.

5) 1957년 한글학회에서 발간한 『큰사전』은 고유어 45.46%, 한자어 52.11%, 외래어 2.4%이고, 1961년 이희승이 편찬한 『국어대사전』은 고유어 24.4%, 한자어 69.32%, 외래어 6.28%의 비율로 이루어져있다.(김광해, 1989 : 106) 또한 1991년 발간된 『표준국어대사전』에 수록된 전 표제어 중에 순수 '한자어'표제어는 전체 45.6%인 252,278개이고 한자어와 고유어의 합성 혹은 파생어는 68.1%이다.(이운영, 2002)

6) 한문 교육을 위한 한자 목록이 학생들의 학습 상황과 얼마나 차이를 보이고 있는지는 민현식(2004)에서 조사한 내용을 보면 그 근거가 명확해진다. 초등학교 교과서에 수록된 한자어를 중심으로 하여, 교과서에 수록된 한자를 조사한 이 조사 결과 초

문에 문화나 한문의 이해로서의 한자 교육이 아니라, 어휘력 향상, 국어 어휘로서의 한자 교육도 이루어져야 하며 어휘 교육의 한 측면에도 한자 교육이 포함되어야 할 것이다.

다만 이 경우에는 한자 교육의 목표가 '어휘력 신장'에 있다는 점에 주목하고 국어 어휘의 사용에 실질적인 도움을 주는 한자들로 그 대상을 제한할 필요가 있다. 국어에서의 한자어의 양상을 살펴보면 크게 두 부분으로 나눌 수 있다. 자립적으로 하나의 단어를 형성하여 존재하는 경우와 의존적인 형태로 접사나 어근 등의 형태로 존재하는 경우이다. 사실, 어근으로 존재하는 경우에는 자립적으로 쓰이는 경우와 비자립적으로 쓰이는 경우가 둘 다 있어서 그 경계가 모호하다 할 수 있으나 기본적으로 '독립된 단어'를 형성하고 있는 한자어들이 있으므로 그러한 점들을 반영하여 접사나 어근 차원에서 한자어를 분류하여 교육 내용으로 끌어올 수 있을 것이라 생각된다. 이를 위해서는 국어 어휘 교육을 위한 한자 목록이 소략하게나마 새로 선정될 필요가 있고 이를 어휘 교육의 한 영역으로 포함시킬 필요가 있다. 이에 대해서는 차후 적절한 논의가 이루어져야 할 것이다.

4. 어휘 교육의 내용 구성 방안

'어휘력'이라는 술어는 '능력'이라는 의미를 내포한다는 측면에서 교육이라는 국면을 전제로 하고 있는 개념으로서, 어휘 교육을 '완전하고 수준 높은 언어활동 능력을 기르기 위하여, 이해력 및 표현력 신장에 관련된 어휘의 양적 측면과 질적 측면을 신장시키는 것을 목표로 하는 교육'이라고 정리할 수 있다.(김광해, 1997) 여기서 '양적 능력'이란 학습하기를 희망하는 단어의 수효를, '질적 능력'이란 학습한 각 단어의 의미 및 용법에 관한 지식의 깊이를 가리킨다.[7] 앞서 어휘력의 개념과 국어 어휘의 특징 등을 간단하게 살핀 바 있는데 그를 바탕으로 어휘의 양적 능력과 질적 능력 요소를 추출하면 다음과 같다.

어휘의 양적 능력	단계별 교육용 어휘[8]
	단계별 교육용 한자
어휘의 질적 능력	철자
	발음
	정확한 의미
	의미 관계
	문법 기능
	맥락 인식

<어휘 교육 내용의 요소>

그리고 이러한 어휘 교육 내용 요소를 전체 언어 교육 체계 안에 배열하면 아래와 같은 형태가 가능할 것이다.

등학교 1-6학년 총 18개 과목 교과서에 나온 한자의 종류는 2, 687자(누적 한자 수는 422, 022)로 가장 높은 빈도를 보인 한자는 수(數)이고, 총 2,687자 중 교육용 1800자에 포함되는 한자는 1,665자이며, 포함되지 않는 한자는 1,022자였다. 또한 교육용 한자 1800자 중 초등학교 교과서 한자어에 나타나지 않은 글자도 135자나 된다(민현식, 2004)는 것을 밝히고 있다. 또한 전체 2,687자 중에서 5회 이하 등장하는 저빈도 개별 한자 수는 701자이며 총 개별한자 중 1,986자가 6회 이상 나타났으며(누적 빈도 420,537) 100회 이상 나타난 개별 한자도 715자이다. 초등학교에서는 교과서의 한자어를 한자로 바꾸어 가르치고 있지 않지만 동일한 한자가 이처럼 여러 번 반복되어 나타난다는 것은 한자 및 한문 교육에서 개별 한자 교육이 중요함은 물론 어휘 교육에서도 개별 한자 교육이 유용함을 설명해준다.(민현식, 2004)

7) 어휘의 양과 질에 대해서는 학자들마다 그 정의나 범위가 다소 다른 경향이 있다. 어휘의 양-양적 어휘에 있어서는 특별한 이견이 없으나 질적 어휘라는 말은 '질적으로 고급어휘를 사용한다'는 의미 (민현식, 2000:72)로 쓰이기도 한다. 그러나 대체로 어휘의 질-질적 어휘력은 한 어휘가 갖고 있는 다층적인 지식을 의미하는 것으로 사용되어 여러 학자들이 어휘의 질적인 측면을 다양하게 논의하였다. 앞서 제시한 학자들(손영애, 1992; 김광해,1993, 1997; 이영숙, 1995; 주세형,1999, Dale, 1965; Nation, 2001외 다수)의 논의에 따라 본 연구에서는 어휘의 양은 그대로 어휘의 양-많은 수를 의미하는 것으로, 어휘의 질은 각각의 단어 지식에 대한 다층적인 깊이를 의미하는 것으로 정의를 내리고자 한다. 또한 이를 바탕으로 어휘력의 질적 요소들을 간략하게나마 추출해 보겠다.

8) 이에 대해서는 김광해(2003)에서 제시한 등급별 어휘 목록 등이 참고가 될 것이다.

			어휘차원	문장차원	담화차원
질적 능력	의미		개별 단어의 의미 정보 (사전적, 인지적)	문장의 의미	담화(텍스트)의 의미
			의미 관계		
	구조		한글 낱자	문장 성분	담화(텍스트)의 구조.
			형태소 (어원 정보)	통사 구조	
			품사 (정보)		
	형태	정확한 발음	**자모의 발음**	바르게 읽기	바르게 읽기
			음운 규칙		
			음운 변동		
		정확한 표기	맞춤법	띄어쓰기	문장부호
	지식		고유어, 외래어, 비속어, 은어, 유행어 등의 개념에 대한 메타적 지식. 개별 단어에 대한 사(史)적 지식.		읽기, 듣기, 쓰기, 말하기 등의 이론.
양적 능력			교육용 어휘의 단계별 제시		
			교육용 한자의 단계별 제시		

<언어 체계 안에서의 어휘 내용 요소>

실제로 품사, 형태소, 음운 규칙, 음운 변동 등의 전통적인 문법 교육의 내용이 '어휘 교육'의 대상이냐에 대해서는 더 깊은 논의가 필요할 것으로 보인다. 다만, 여기서는 개별 단어의 의미를 안다는 것이 결국은 형태, 구조, 의미 등에 대한 종합적인 정보를 알고 있다는 것을 강조하고자 한다. 가령 어떤 단어를 사용할 때 그것이 동사인지, 아니면 형용사인지 품사를 구분하지 못하면 맞춤법의 오류는 물론, 적절한 자리에 알맞게 단어를 사용할 수도 없게 된다.[9] 이런 점에서 '품사라는 것이 무엇인지'에 대한 메타적인 지식은 문법 영역의 것이지만, 어휘 교육 차원에서 언급하는 '품사'는 개별 어휘의 '품사 정보'를 지칭하는 것이다.[10] 덧붙여 어휘력의 최종 단계에서는 실제로 사용할 수 있는 능력까지를 담보해야 하므로 결국 어휘 교육이 다룰 수 있는 교육 내용들은 다음과 같이 정리될 수 있다.

양적 어휘력 차원		질적 어휘력 차원		
교육용 어휘의 양적 확장	국어 어휘 교육용 한자 지식의 확장	의미		개별 단어의 의미 정보 (사전적, 인지적)
				의미 관계
		구조		한글 낱자
				형태소 (어원 정보)
				품사 정보
		형태	정확한 발음	자모의 발음
				음운 규칙
				음운 변동
			정확한 표기	맞춤법
		지식		고유어, 외래어, 비속어, 은어, 유행어 등의 개념에 대한 메타적 지식. 개별 단어에 대한 사(史)적 지식.
		구사		맥락에 맞는 적절하고 정확한 어휘 사용.(의미상, 문법상)

<어휘 교육의 내용 요소>

9) "알맞다" 같은 경우 형용사임에도 불구하고 동사로 인식하여 '알맞는'처럼 사용하는 경우가 종종 있는데 이러한 단어가 좋은 사례가 될 것이다.

10) 표에서는 문법 교육 내용에 해당하는 부분과 어휘력의 구성 요소 중 하나인 문법적인 정보가 구분되지 않는다는 한계가 있다. 이에 대해서는 좀 더 세밀한 고민이 필요할 것이다.

질적 어휘력의 각 항목은 위계적이거나 순차적인 것은 아니며 질적인 확장 차원에서 반드시 이루어져야 하는 요소들을 임의로 배열한 것이다. 실제 사용 능력-구사 차원의 어휘력이 기본적으로 가장 최종 단계임은 분명하지만, 그렇다고 해서 의미, 구조, 형태 등에 대한 앎이 '모두' 담보된 다음에야 구사가 가능한 것은 아니며 결국 이 모든 요소들은 종합적으로 하나의 어휘력을 완성한다고 보는 것이 맞을 것이다. 어휘 능력에 포함되는 여러 요소들은 사실 문법 교육의 내용 요소와도 크게 다르지 않은 부분이 있다. 그렇기에 지금까지 어휘 교육이 문법 교육과 병행-어휘 교육을 분리해서 실시하는 것이 아니라 문법 교육을 효과적으로 수행하는 과정에서 자연스럽게 이루어질 것이라는 믿음이 존재했던 것도 사실이다. 그러나 어휘 교육 차원에서 다룰 수 있는 부분과, 문법 교육 차원에서 다룰 수 있는 부분은 같은 영역이라고 할지라도 분명한 차이점이 있다. 신명선(2007)에서도 지적한 바와 같이 문법 교육에서는 어떤 문법 범주를 중심으로 규칙과 원리를 설명하는 방식이 되기 쉽지만 어휘 교육에서는 구체적인 어떤 단어를 중심으로 통사 및 화용 정보를 다룰 것이기 때문이다. 그리고 기본적으로 두 교육은 목표하는 바가 다르다. 우리는 이제 단순히 어휘 관련 개념의 이해나 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 등의 활동의 부수적 영역으로서의 어휘 교육이 아니라 어휘 그 자체에 대한 집중적인 지식을 조명하고 그에 따른 교육 방안을 구안해야 할 필요가 있다. 이 점에서 본 연구는 어휘력의 내용 요소를 추출해 지금까지 어휘 교육이 자리하지 못했던 분명한 위치를 확보하고자 하였다.

5. 결론

지금까지 '어휘력의 향상'을 위한 교육을 위한 교육 내용에는 어떤 것이 들어갈 수 있는지, 어휘 교육의 내용을 확인하고 어휘 교육의 외연을 확장하였다. 이는 어휘 교육의 목표나 교육 방법이 학습자 중심적이고 인지적으로 변화하면서도 구체적인 대안이나 교육적 상이 보이지 않는 데에 대한 해결 방안으로 실질적인 교육 내용을 확보하고자 한 시도라 할 수 있다. '가르칠 무엇' 확보되어야 이후의 단계- 교육적 실현 방법을 고민할 수 있기 때문이다. 그러나 아직 세부적인 내용이나 문법 교육, 규범 교육과의 접점에 대한 문제 등을 해결하지 못했고 일종의 '방향' 탐색이라는 한계를 가진다. 이러한 문제들을 해결하고 어휘 교육의 내용을 설정하고 그에 따른 현실적인 방안을 강구하는 일이 이후로 필요할 것이다.

《참고문헌》

고영근・구본관(2006), 우리말 문법론, 집문당.
구본관(2008ㄱ), 맞춤법 교육 내용 연구, 국어교육 127, 한국어교육학회.
구본관(2008ㄴ), 문법교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가?, 선청어문 36, 서울대학교 국어교육과.
김광해(1993), 국어 어휘론 개설, 집문당.
김광해(1995), 어휘 연구의 실제와 응용, 집문당.
김광해(2003), 등급별 국어교육용 어휘, 박이정.
김광해(2008), 어휘현상과 교육, 박이정.
민현식(2004), “초등학교 교과서 한자어 및 한자 분석 연구”, 한자한문교육 13, 한국 한자한문교육학회.
박재현・김은성・김호정(2008), 국어 문법 교육 용어 계량 연구 : 단어, 국어교육연구 21, 서울대학교 국어교육연구소
손영애(2000) “국어과 어휘 지도의 내용 및 방법”, 국어교육 103, 한국어교육학회.
신명선(2003), “어휘 교육의 학문적 체계화를 위한 기초 연구”,어문연구 31-1호, 한국어문교육연구회.
신명선(2004), “어휘교육의 목표로서의 어휘 능력에 대한 연구”, 국어교육 113, 한국어교육학회.
신명선(2005), “어휘 능력의 성격을 통해 본 어휘에 대한 바람직한 관점 연구”, 선청어문 33, 서울대학교 국어교육과.
신명선(2007), “‘단어에 대한 앎’의 의미에 기반한 어휘 교육의 방향 연구”, 국어교육 124, 한국어교육학회.
신명선(2008), 의미, 텍스트, 교육, 한국문화사.
이기연(2006), 어휘 교육 내용 설계를 위한 낯선 어휘의 의미 처리 양상 연구, 서울대학교 석사학위 논문.
이충우(2001), “국어 어휘 교육의 위상”, 국어교육학 연구 13, 국어교육학회.
이충우(2005), “국어 어휘 교육의 개선 방안”, 국어교육학 연구 24, 국어교육학회.

‘어휘 교육의 외연 확장을 위한 방향 탐색’에 대한 토론문

최소영(서울 정신여고 교사)

이 논문은 현재의 어휘 교육이 실질적으로 어휘력의 향상으로 이어지지 못하고 있다는 문제 의식을 가지고 어휘력의 내용 요소를 추출하여 그를 바탕으로 어휘 교육의 내용 요소를 제안하였고, 궁극적으로 어휘 교육의 범위를 넓히고자 한 논문입니다. 어휘 교육을 위한 전제 차원에서 교육 대상으로서의 어휘를 ‘단어’에 국한시키지 않고 ‘접사와 어근, 관용어’를 포괄하는 범위로 설정하고, 이들 역시 어휘 교육의 내용으로 포함하고 국어 어휘의 중요한 부분을 이루는 한자어도 논의에 포함하였습니다. 이로써 어휘 교육의 외연을 확장한다는 논의의 목적에 충실한 넓은 ‘어휘’ 개념을 제시한 점이 인상적이었습니다. 이어서 어휘력의 실체를 파악하기 위하여 어휘의 질적 능력에 대하여 세부 항목을 나눈 부분도 눈에 띕니다. 어휘 교육의 궁극적인 목표인 ‘어휘력(혹은 어휘 능력)의 신장’에서 ‘어휘력’이 무엇인가 하는 문제에 대한 발표자의 주관을 알 수 있는 부분이었습니다.

어휘 교육에 대한 도구적 관점을 넘어서는 이 논문의 시도는 최근 어휘 교육의 동향을 잘 보여주고 있습니다. 그리고 국어 교육의 영역에서 아직 독립된 체계를 확보하지 못하고 있는 어휘 교육이 어떠한 돌파구를 찾을 수 있을지에 대해 시사하는 바가 큰 논문이라고 생각합니다. 좋은 논문을 읽게 해주셔서 감사드리며, 몇 가지 질문을 던지는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

1. 어휘 교육과 발음 교육

4쪽의 표 <어휘의 질적 능력> 중 아래와 같은 세부 항목이 있습니다.

(이해-형태) 단어의 철자를 읽을 수 있다.
(표현-형태) 대상 단어의 발음을 정확하게 할 수 있다.

철자를 읽을 수 있고 발음을 정확하게 할 수 있다는 것은 한글 자모에 대한 발음부터 음운 규칙까지를 알고 있어야 가능할 것입니다. 그렇다면 발음 교육이 결국 어휘 교육의 범주에 포섭된다고 이해해도 되는 것인지요? 발음 교육의 위치가 어떻게 되는 것인지 궁금합니다.

2. 어휘 구사가 미치는 범위

4쪽의 표 <어휘의 질적 능력> 중 아래와 같은 세부 항목이 있습니다.

(이해-구사) 대상 단어가 잘못 사용된 예를 찾아낼 수 있다.
(표현-구사) 대상 단어의 사용제약을 인식하고 적절하게 사용할 수 있다.
(표현-구사) 대상 단어를 문법적으로 정확하게 사용할 수 있다.

그러나 한 단어가 구어에서든 문어에서든 잘못 사용되었다는 것을 알아채는 인지적 과정은 최소한 한 문장에서, 더 나아가 담화 차원에서 일어나는 것이라고 생각합니다. 문장이나 담화에 독립적일 때는 그 단어가 잘못 사용되었다고 판단할 기준이 없기 때문입니다.

그렇다면 어휘 구사의 문제는 6쪽의 표 <언어 체계 안에서의 어휘 내용 요소>의 ‘어휘 차원’에만 국한되는 것이 아니라 결국 교육 내용화될 때는 ‘문장 차원’과 ‘담화 차원’까지 걸치게 되는 것이 아닌가 하는 생각이 듭니다. 따라서 6쪽의 표 중 ‘어휘 차원’에 ‘구사’ 영역이 추가된 7쪽의 표 <어휘 교육의 내용 요소>에서는 명시적으로 나타

나지 않았지만 결국 '문장 차원'과 '담화 차원'이 포함된 체계를 세울 가능성이 있다고 봅니다. 발표자께서는 이 점에 대해서 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.

3. 어휘 교육과 문법 교육

8쪽에서 신명선(2007)을 인용하여 문법 교육과의 차이점을 밝히셨습니다. 그런데 어휘 교육의 외연이 이 논문과 같이 넓어지면 문법 교육과 교육 내용 상 많은 부분이 중복되지 않을까 하는 생각이 듭니다. 특히 문법 교육이 문화 교육과 사고력 교육에까지 미친다는 적극적인 관점에서는 더욱 그러할 수 있을 것 같습니다. 어휘 교육과 문법 교육이 만나는, 혹은 구별되는 구체적인 예를 들어주시면 이 논문에서 가정하고 있는 어휘 교육과 문법 교육의 관계에 대해 더욱 명확하게 이해될 듯합니다.

4. 기능 교육과 규범 교육과의 연계

이 논문과 같이 외연이 확장된 어휘 교육이 기능 교육, 규범 교육과 어떠한 방식으로 공존하게 될 궁금합니다. 발표자께서 구상하신 바가 있으시다면 고견을 들려주시길 부탁드립니다.

혹시라도 논지를 제대로 이해하지 못한 질문을 하여 논점을 흐린 질문이 있다면 양해해주시길 부탁드립니다. 어휘 교육이란 무엇인지 토론자 본인도 궁금해 하던 중, 이 논문의 토론을 맡게 되어 어휘 교육과 문법 교육 모두를 생각해볼 수 있었습니다. 이와 같은 기회를 주신 발표자 선생님께 감사드립니다.

[3분과] 개인발표 2

토론 능력 평가 기준 연구

한현숙(울산과학고등학교)

< 차 례 >

Ⅰ. 머리말
Ⅱ. 토론 능력 구성 요소
Ⅲ. 토론 능력 평가 기준
Ⅳ. 맺음말

Ⅰ. 머리말

시민 사회의 온전한 구성원을 양산하는 학교교육은, 특히 국어교육을 통해 토론에 관한 지식을 익히고 사회적인 추론활동을 해 봄으로써 민주시민 사회의 예비구성원으로서의 역할을 경험해 볼 수 있도록 한다. 그러므로 국어교육에서의 말하기·듣기 시간과 화법 교육 시간의 토론 수업은 학생들이 근거를 들어 자신의 주장을 밝히고, 주장을 효과적으로 표현하여 상대방을 설득시킬 수 있는 토론 능력 향상에 초점을 맞추어 교수-학습이 전개되어야 한다.

그러나 학계나 학교 교육에서나, 우리가 보편적으로 사용하고 있는 '토론 능력 함양'이라는 말을 상황에 따라 다르게 해석한다는 데 문제가 있다. 구체적으로 토론 능력을 구성하고 있는 요소들을 파악하여 토론 능력 향상을 평가할 수 있는 기준을 마련하여야 한다.

그래서 본고에서는 토론 능력을 측정, 평가할 수 있는 기준을 연구하고자 한다. 토론 능력 평가 기준을 연구한다는 것은 토론 교육의 학습 내용 선정을 위해서나 학습자 개개인의 토론 능력 발달 정도를 파악하기 위해서도 필요하다.

Ⅱ. 토론 능력 구성 요소

1. 토론 교육 목표를 통한 토론 능력 구성 요소 도출

개정 7차 교육과정의 '화법' 과목에서는 화법의 목표를 다음과 같이 정해 놓고 있다.

> 화법에 대한 올바른 이해와 폭넓은 담화 활동을 바탕으로 다양한 의사소통 맥락에 능동적으로 대처하는 능력을 신장하고 바람직한 우리말 문화를 창조하는 태도를 기른다.
>
> 가. 화법의 본질을 체계적으로 이해한다.
>
> 나. 화법의 절차와 전략을 익혀 효과적으로 의사소통을 한다.
>
> 다. 다양한 담화 활동에 능동적으로 참여하는 태도를 가진다.

이를 보면, 하위 목표 '가'는 화법 수행을 위해 화법에 대한 개념적 지식을 체계적으로 이해하도록 하는 지식

측면의 목표이고, '나'는 화법을 수행하기 위한 기능의 신장과 다양한 맥락에서 효과적으로 사용할 수 있는 전략 측면의 목표이며, '다'는 이러한 활동 경험을 쌓은 능력을 바탕으로 능동적으로 담화 유형에 참여하고자 하는 태도를 기르도록 함으로써 우리말 문화를 창조적으로 계승할 수 있는 태도 측면의 목표로 되어 있다.

화법의 한 담화유형인 토론의 목표를 교육과정의 차원에서 살펴 보아도 토론 능력 구성 요소를 추출할 수 있다. 개정 교육과정에서는 7개의 담화 유형을 거론하면서 각 담화 유형을 교육할 때는 구체적인 담화 유형의 운용 원리를 이해하고 실제로 의사소통 과정에 참여할 수 있도록 하고 있다. 그 중 토론 교육의 목표는 다음과 같다.[1)]

① 토론의 개념, 목적, 형식, 절차, 방법 등을 이해한다.
② 사회자와 참여자의 역할과 책임을 알고 토론한다.
③ 상대의 주장과 근거가 타당한지 평가하면서 듣는다.
④ 자신의 주장에 대해 근거를 들어 조리 있게 말한다.

결론적으로 토론 교육의 목표 중 ①을 통해서는 토론 지식을, ②를 통해서는 태도 측면을, ③, ④를 통해서는 논리력, 추론력, 이해력, 분석력, 표현력 등의 구성 요소를 추출할 수 있겠다.

한국교육과정평가원 자료(2006: 5~7)에서는 토론 교수법의 목적으로 의사소통 능력 신장과 분석적·비판적 사고력 신장, 협력적 태도 형성 및 상호이해 증진, 토론 내용(교과 내용)의 이해를 들고 있다.여기에서 추출할 수 있는 토론 능력은 다른 사람의 발언을 분석하는 분석 능력, 자료에 논리적 오류가 없는지, 다른 사람의 논리에 오류가 없는지를 따질 수 있는 비판력과 추론력이다. 한편으로 토론은 경쟁적 성격의 말하기 형태이지만 같은 입장을 지지하는 구성원들 간의 긴밀한 협력이 필요한 말하기이기도 하다. 일반적으로 의사소통이 '과제 목적'과 '관계 목적'의 두 가지 지향점을 갖는다고 본다면 토론도 서로 다른 가치관이나 입장을 가진 상대방을 인정하고 이해하는 과정이므로, 상호 협력할 수 있는 대인 관계 능력도 토론 능력의 요소로 볼 수 있다. 이 외에도 학습자들이 자발적으로 참여하여 정보 및 의견을 나누면서 지식의 파지 효과를 높일 수 있다는 차원에서, 토론의 주제나 내용을 심층적으로 이해하는 능력도 토론 능력의 구성 요소로 도출할 수 있다.

이상 목표에 따라 필요한 토론 능력 내용을 정리하면 다음과 같다.

<표1> 목표에 따른 토론 능력의 내용

	토론 교육의 목표	토론 능력의 내용
1	비판적이고 종합적인 사고력 신장	문제에 대한 새로운 인식과 접근, 스스로 탐구하고 문제를 해결해 나갈 수 있는 능력, 능동적 적극적인 사고 활동 수행
2	의사소통 능력 신장	대화 장면의 역동성 교육 - 상황에 따른 적절한 성량과 어조, 상대의 반응에 따른 즉각적 대응 등
3	민주적 생활 태도 형성	상호간의 자주성 존중, 공동체 의식 조성, 회의기법 습득, 자주적인 학습 촉진, 공동과제 해결 등

1) 여기서의 토론은 전은주(2004: 436~439)가 말한 '토론 교육'과 '교육 토론' 중 내용상 '토론 교육'이다. '토론 교육'은 국어교육의 한 내용으로서 '토론'에 대하여 배우는 것이고, 비슷한 단어이지만 '교육 토론'은 '어떤 교육을 위하여 토론을 이용한다는 의미'로 토론을 수업 방법으로 활용하는 것이다. '토론을 통한 교육'은 토론을 통하여 해당 교과 수업에서 다루고자 했던 과제를 해결하는 것인데, '교육 토론'과 같은 개념으로 볼 수 있다. 국어과 말하기·듣기 영역에서 '토론 교육'이 이루어진 뒤 학습자들은 토론을 국어과의 타영역이나 타교과의 학습에 사용할 수 있어야 한다는 도구 교과적 측면에서 본다면, 토론의 개념을 파악하고 토론의 방법을 알고 구체적으로 토론을 수행해 보도록 한다는 차원에서 토론은 '토론을 교육한다는 의미'의 '토론 교육'의 개념으로 사용되어야 한다.

2. 토론 평가 요소를 통한 토론 능력 구성 요소 도출

토론 능력의 구성 요소는 토론을 평가할 때 포함되는 기존의 요소들을 통해서 역으로도 살펴볼 수 있다.

김희수(1994:216)는 토론 판정을 할 때 일곱 가지 사항을 심사 규준으로 제시한다. ① 설득력, ② 논지 전개의 일관성, ③ 자료의 정확성, ④ 상대방에 대한 논파, ⑤ 규칙 준수, ⑥ 태도의 적절성, ⑦ 결론의 명확성이 그것이다.

하병학(2001: 289~290)은 토론 평가 기준으로 '내용, 논리, 언어와 수사, 토론 방식, 종합'의 다섯 가지 요소를 강조한다.

전은주(1999: 305)는 토론을 평가하기 위한 '토론의 분석적 평가 기준표'에서 '준비, 내용 선정과 조직, 표현, 이해, 태도'의 다섯 가지 항목을 평가 범주로 제시하고 세부 항목을 17가지로 나누어 상세히 토론 평가에 임하고 있다.

이주행 외(2004: 470)에서는 화법 활동을 평가하는 기준표를 작성하고 있는데, 전달 내용, 언어 내용, 음성 평가, 전달 방법, 듣기 태도, 화자 태도의 여섯 가지 요소가 그것이다.또 다른 책(이주행 외, 2006: 242)에서는 토론 판정표에 '논거의 다양성, 논거의 타당성, 조직의 적절성, 반박의 치밀성, 표현과 전달의 효율성, 태도'를 넣어, 토론에서 논증 과정을 중요하게 평가하도록 하고 있다.

고등학교 화법 교과서(이중구, 2008: 207)에서는 토론을 하고 난 후 자기 점검을 위한 평가 항목을 제시하고 있다. '① 토론의 형식과 절차, 방법을 알고 있는가?, ② 자신의 의견을 정확히 말할 수 있는가?, ③ 상대방의 의견을 잘 듣고 그에 적절하게 대응하는가?, ④ 여러 가지 토론에 적극 참여하고 있는가?'의 4가지 항목인데, 간단하게 자신의 토론을 평가할 수 있도록 제시하고 있다.

이상의 논의들을 바탕으로 볼 때, 토론을 통한 교육에서 지향하는 것은 분석적·추론적·비판적 사고 능력 향상과 태도 변화 능력, 문법·표현의 유창성·발음 등과 같은 표면적 언어 표현 능력과, 목적·상황·대상을 고려하면서 내용을 조직할 수 있는 대인관계 능력, 그리고 토론 규칙을 알고 적용할 수 있는 토론 지식이라고 볼 수 있다. 이상을 정리하면 다음과 같다.

<표2> 토론 평가 요소에 따른 토론 능력 구성 요소

토론 평가 요소	토론 능력 구성 요소
논지 전개의 일관성, 자료의 정확성, 상대방에 대한 논파, 결론의 명확성, 내용, 논리, 준비, 내용 선정과 조직, 이해, 전달 내용, 언어 내용, 논리력, 분석력, 증거 제시, 논거의 다양성, 논거의 타당성, 조직의 적절성, 반박의 치밀성, 논증 능력, 비판적 추론	사고력 (분석력, 추론력)
설득력, 언어와 수사, 표현, 음성 평가, 전달 방법, 전달력, 표현과 전달의 효율성, 자신의 의견을 정확히 말할 수 있는가?, 상대방의 의견을 잘 듣고 그에 적절하게 대응하는가?, 언어적 표현력, 협상 능력, 태도의 적절성, 태도, 듣기 태도, 화자 태도, 여러 가지 토론에 적극 참여하고 있는가?	의사소통 능력 (표현력, 태도, 대인관계 능력)
규칙 준수, 토론 방식, 토론의 형식과 절차, 방법을 알고 있는가?	토론 지식

Ⅲ. 토론 능력 평가 기준

앞서 토론 교육의 목표나 토론 평가 요소를 통해 살펴볼 때 토론 교육에서 가장 일반적으로 지향하는 것은 사고력의 발달과 의사소통 능력 신장, 그리고 토론 지식 습득과 태도 향상이라는 것을 알 수 있었다.

전은주(2004: 448)는 특히 토론이 교육의 내용으로서 가치를 지니는 것은 교육 일반이 지향하는 '사고력'을 직접적으로 길러 줄 수 있기 때문이라 한다. 사고가 '문제를 제기하거나 해결하고, 결정을 내리며, 사물을 이해하고자 하는 욕망을 충족시켜 주는 정신과정으로, 해답을 위한 탐구며 의미를 추구하는 활동'(빈센트 라이언 루기에로, 1993: 19~20)이라고 본다면, 토론 과정에서 의사소통을 통해 산출된 발언들을 검토하고 평가하며 그것들이 적절한가를 판단하는 일련의 활동들은 '사고'의 과정이며, 이 과정을 통해 토론 참여자들은 비판적, 논리적 사고력을 활성화시킬 수 있다. 비판적 사고(思考)(Devine, 1981)[2]는 주어진 상황이나 수집된 자료의 적절성과 정당성에 대해 평가할 때 사용되므로, 토론에서 참여자가 상대방과 청중을 설득하기 위해 제시된 쟁점을 파악하고 이에 대한 자신의 논리적 입장을 일관되고 명료하게 제시하는 것은 비판적 사고의 과정이라 볼 수 있다. 그러므로 평가에 있어 토론의 과정에서 가장 중점적으로 보아야 할 것은 '사고력'의 측면이며, 자신의 주장을 논리적으로 전개하는 방식과 상대방 발언을 분석하여 수용하는 과정 등을 사고력의 주된 평가 내용으로 삼아야 한다.

토론에서 구어 메시지의 사용을 통해 믿음이나 행동에 영향을 끼치기 위한 증명과 증거에 의존하는 도구적 의사소통(Karyn C. & Donald J. Rybacki, 1986: 2)을 행하는 일련의 사고 수행 과정은 논증 과정이다. 합리적인 판단에 앞서 어떤 입장을 정당화(또는 반박)하려는 의도로 일련의 명제들을 제시함으로써, 논박의 여지가 있는 그 입장을 청자 또는 독자가 수용할 가능성(acceptability)을 증대시키는(또는 감소시키는) 것을 목적으로 하는 언어적이고 사회적인 추론(reason) 행위(van Eemeren 등, 1996: 5)가 논증 활동(argumentation)인 것이다. 논증과 추론은 거의 같은 의미로 사용되기도 하지만, 의미상 논증은 분석의 과정을 거쳐 추론으로 결론을 도출하는 논리의 전 과정을 의미하는 좀더 포괄적인 의미이고, 추론은 논증의 일환으로, 논리적 사고 전개 과정에 초점을 맞추어 논증 과정에 포함되는 것으로 볼 수 있다.

입장의 차이를 확인하고, 이를 합리적으로 조정해 나가는 논증적 상호작용[3]인 토론의 궁극적 목적이 비판적 사고력 계발이긴 하지만, 한편으론 토론의 전과정에서 비판적 사고가 개입되기도 한다. 그 비판적 사고의 과정이 외형상 드러나는 것이 논증이며, 이 논증의 과정에 분석력과 추론력이 포함된다. 분석력은 상대방 주장의 오류와 허점을 파악하고 정확하고 객관적으로 자료를 파악할 줄 아는 능력이며, 추론력은 논리적 일관성을 유지하면서 정곡을 찌르는 명료한 주장을 펼치고 객관성이 확보된 근거를 효과적으로 조직할 수 있는 능력이라고 볼 수 있다. 논증적 사고의 전 과정을 통해 분석과 추론이 함께 행해지기 때문에, 추론과 논증을 같은 의미로 볼 때는 분석도 추론의 한 과정으로 볼 수 있으나 논리적인 추론을 위해서 분석은 항상 선행되어야 하므로 추론과 논증을 분리하여, 논증력 안에 분석력과 추론력이 포함되는 것으로 보는 것이 옳다. 정보의 적절성, 타당성을 따지는 '내용 파악'과 관계되는 토론 능력은 '분석력'으로, 추리상의 형식에 타당성이 있는지 없는지를 따지는 '논리 파악'과 관계 되는 것은 '추론력'으로 볼 수 있다.

분석과 추론을 통한 논리적 사고의 과정은 표현과 밀접한 관계를 가진다. 분석과 추론을 제대로 했다 하더라도 의사소통 과정에서 제대로 표현되지 않거나 의도대로 표현되지 않으면 소기의 목적을 달성할 수 없다. 그래서 토론에서 의사소통 능력은 또한 중요하게 평가되어져야 할 요소이다.

---

2) 사고의 유형 분류는 학자에 따라 다르나 Devine은 '지각적 사고, 종합적 사고, 귀납적·연역적 사고, 문제해결 사고, 비판적 사고, 창의적 사고'의 6가지로 나누었고, 사고력을 향상시킨다는 것은 이 여섯가지의 고차원적인 사고능력을 기른다고 하였다. (장미옥, 2001: 49~50 참조)

3) 민병곤(2004:170~172)은 논증을 토론을 이끌어 가는 중심 소통 양식이라면서 논증적 상호 작용이 효과적으로 이루어지기 위해서 다섯 가지 원리가 추구되어야 한다고 보았다. 입장 대립의 원리, 쟁점 발굴의 원리, 접점 형성의 원리, 지평 확대의 원리, 규칙 합의의 원리가 그것이다.

'의사소통(communication)'이란 음성적 또는 비음성적인 메시지로 표현된 생각이나 느낌을 주고 받고 이해하는 의식적·무의식적·의도적·우연적인 과정의 총체이다. 토론도 찬반이 뚜렷한 논제를 대상으로 문제를 해결해 나가면서 참여자들이 역동적으로 상호 의사소통에 주력하므로 의사소통적 측면을 가짐에 틀림없다. 상대방이 하나의 주장을 하면 곧바로 반박을 하거나 피드백을 하여 의사결정으로 나아가야 하며, 상대방의 발언 내용 여하에 따라 대응 발언도 달라지게 된다. 효과적인 의사소통이란 자신의 머리 속에 들어 있는 생각을 보다 원활하게 '선택(selective communication)'하여 끄집어낼 수 있게 되는 것을 말한다. 즉, 사용 가능한 많은 정보로부터 표현하고자 하는 개념이나 생각들을 가장 잘 표현할 수 있는 기호를 선택[4]하여 표현하는 것이다. 또한 토론은 상호 교섭을 통해 최선의 대안을 선택하는 언어 활동이기 때문에, 상대방의 마음을 움직여 발화자의 의도대로 토론을 끌어 갈 수 있는 능력이 필요하다. 참여자들끼리 무의식적인, 의례적인, 의식적인 언어적·비언어적 행동을 통해 일관성 있는 방식으로 상호작용하면서 관계를 발전시켜 나갈 수 있는 대인관계 능력이 필요하다. 그 외에도 원활한 의사소통을 위해서, 자신의 주장을 보다 설득력 있게 표현하기 위해서는 '태도'도 필요하다. 태도란 자극과 행동 사이에 개재하는 마음의 상태이며(Kathleen K, 1997: 196), 자극이란 사람, 대상, 사건과 같은 것들로서 행동을 유발한다. 일반적으로 태도의 변화는 행동의 변화를 이끈다는 점에서 토론에서 상대방을 설복시킨다는 차원에서 중요한 항목이다. '태도'는 대인관계 능력과 중복되는 경향이 있으나, 대인관계 면을 제외한 기질적, 선천적인 면에서 토론에 임하는 마음가짐이 겉으로 드러나는 성향을 나타낸 것을 태도로 보면 무방하다. 일반적으로 마음의 상태는 볼 수 없으므로 관찰된 행동을 통해 태도를 규정, 평가할 수 있다. 그래서 토론에서 의사소통 능력이라 함은 표현력과 대인관계 능력, 그리고 태도를 망라하는 능력이다.

앞서 화법 교육과 토론 교육의 목표에서 보았듯, 타 교과에서 토론을 이용한 수업을 하는 것과는 달리 국어 교과에서의 토론 교육은 토론 지식 습득도 중요한 목표 중 하나이다. 화법이나 토론의 본질을 체계적으로 이해하고 이론적 차원에서 토론의 전략도 익히며, 한편으로는 토론의 개념, 목적, 형식, 절차, 방법 등을 이해, 습득하는 것도 토론 교육에서 중요하다. 그래서 토론 능력 평가 항목으로 토론 지식이 설정되어야 한다.

토론을 통해 민주적 생활 태도를 형성할 수 있다 함은 바로 이 토론 지식과 관계된다. 민주 시민 사회란 규칙과 질서에 의해 유지되는 사회로, 토론을 통해 함께 고민하고 문제를 해결해 나가는 과정에서 순서 교대나 적정 발언 시간 통제 등을 통해 민주 시민의 기본 생활 태도를 형성할 수 있다. 그러므로 토론 지식을 습득하여 규칙을 지켜 가면서 토론을 행하는 것은 토론 능력 평가의 기본이어야 한다.

1. 사고력의 측면

가. 분석력

토론에서 '분석'이란 쟁점이나 상황에 대해 심도 있게 조사하는 것을 말한다. 구체적으로 토론 상황에서 필요로 하는 분석 능력은 크게 개념적 분석과 텍스트적 분석, 자료적 분석 능력으로 나눌 수 있다. 논쟁점과 전제 파악, 토론 중의 언술에서 사용할 명제들의 정의, 의미까지도 분석할 수 있는 능력, 언어와 자료 속에서의 개념적인 오류 등을 평가할 수 있는 능력이 개념적 분석을 할 수 있는 능력이다. 토론 상황에서의 맥락의 형식을 파악하고 명시된 내용뿐만 아니라 추론적 내용까지도 분석할 수 있는 능력, 설명, 유사성 또는 비유적인 표현을 통해서 단어, 아이디어, 상징 등에 대해 문맥적 또는 의도적인 의미까지 파악할 수 있는 능력이 텍스트적 분석 능력이다. 자료 분석 능력은 단순 도표 읽기부터 도표 분석과 도표 해석 및 추리까지 할 수 있는 능력으로, 관습적인 의사 소통 체제에 나타나는 유익한 내용이나 직접적인 작용, 사회적인 중요성, 가치 등을 파악할 수 있는 능력이다.

4) 선택적 의사소통은 소리를 복잡한 구조와 결합시켜 사건과 사물을 표현한다. 즉, 의사소통시 우리가 부호화(encode: 생각을 선택하여 이를 메시지 형태로 넣음)한 것들을 기본적인 신호체계(primary signal system: 보고, 듣고, 냄새 맡고, 만질 수 있는 감각들)로 구성된 경로를 통하여 누군가에게 보내고, 다시 기본적인 기호 체계를 통해 이를 받아들인 사람은 그 메시지를 해독한다(decode)(Berko·Wolvin·Wolvin, 2003: 9)

나. 추론력

추론력이라 함은 주어진 올바른 자료들(전제들)로부터 올바른 결론을 올바르게 도출해 낼 수 있는 능력이다. 토론 교육을 통해 국어교육에서 함양할 수 있는 추론력의 범주는 세 가지로 정리할 수 있다. 첫 번째 범주는 '타당한 근거를 제시할 수 있는 능력'이다. 두 번째 범주는 타당한 근거 위에서 '올바르게 논는 타전개할 수 있는 능력',있는 추론의 형식이 추론의 규칙에 맞아야 한다는 것과 관련되는 능력이다. 세 번째 범주는 자신의 주장을 효과적으로 제시할 수 있는 '추론 양식 적용 능력'이다. 진행되고 있는 논의의 쟁점과 핵심을 파악하여 자신이 내세우고자 하는 주장을 확실히 정한 뒤, 자신의 주장을 제기하는데 적합한 추론 양식은 어떤 것인지를 파악하여 적용하는 능력이다.

2. 의사소통 능력의 측면

가. 표현력

토론 상황에서의 표현력은 음성 언어 표출과 관련된 언어적 표현 능력(verbal element)과 음성적 언어 표현에 수반되는 어조, 속도, 목소리, 발음 등과 관련된 반언어적 표현 능력, 그리고 인상, 옷차림, 손짓, 몸짓 등과 관련된 비언어적 표현 능력(nonverbal element)의 세 요소를 들 수 있다.

토론 상황에서의 말하기를 통한 표현력은 언어를 조직할 수 있는 능력과 언어 습관과 관련된다. 언어 조직력은 언어 표현시 적절한 단어를 선택할 수 있고 어색하지 않게 말할 수 있는 능력을 가리키며, 말하기 습관에서 유창성과 관련되는 것은 '문장의 종결'과 '문장 길이'와 관련있다. 문법에 맞는 표현도 중요하다.

어조, 속도, 목소리, 발음 등은 언어적 내용과 분리된 음성적 요소로, 전달하고자 하는 메시지에 변화를 줄 수 있다. 토론에서 사용되는 비언어적 표현의 대표적 유형인 몸짓언어에는 눈빛, 얼굴표정, 제스처, 자세 등이 있다.

나. 대인관계 능력

Canale과 Swain(1980: 3-47)은 포괄적 의사소통 능력의 하위 범주로 사회언어적인 능력(sociolinguistic competence)과 전략적 능력(strategic competence)을 드는데, 사회언어적인 능력은 토론 상황에 포함된 요소들인 토론의 장소, 시간, 토론자들의 사회적·심리적 관계, 토론자들의 역할 속에서 언어를 적절히 사용할 수 있는 능력이고, 전략적 능력이라 함은 사회적·언어적인 토론 상황에 대한 대응의 적절성과 상황을 읽는 능력, 토론의 요점 파악이나 요점을 적재적소에 표현할 수 있는 담화능력의 사용을 가리킨다.

다. 태도

실제 토론에서 태도를 가장 잘 드러내는 것은 '듣기'이다. 적극적 듣기에 대해 Gail과 Michele(1995: 276)은 '상대의 말을 평가하지 않고 듣는 것이며, 말해진 내용만을 지침으로 삼아 화자가 지니고 있는 감정을 이해하는 것'이라고 하였다. 적극적인 듣기는 이렇게 간단하지만 외형상 쉽게 나타나지는 않는다. 판단을 자제하고 상대의 상태를 이해하고 있음을 보여 주는 것, 다시 말해 상대가 평가받거나 어리석거나 멍청하다고 생각되어질까 걱정할 필요가 없다는 느낌을 갖도록 듣기의 태도를 경청의 태도로 보이도록 하는 것이 중요하다.

토론의 태도를 평가할 수 있는 또다른 기준은 적극성이다. 토론에서의 적극성은 토론자가 가지고 있는 성향과 토론에 대한 동기의식, 그리고 자신감과 관련된다.

3. 토론 지식

토론 지식이라 함은 토론의 개념, 목적, 형식, 절차, 방법 등에 관한 지식을 일컫는다. 토론 지식의 습득은 토론을 원활하게 만들어 주며, 실제 토론에서는 규칙 준수라는 형태로 나타난다. 토론의 규칙에는 발언 순서, 발언 시간, 발언 내용 등이 있으며, 토론자는 주제나 목적에 따른 토론 방법을 알고, 사회자의 진행 아래 발언 순서에 따라 발언하되 상대방의 발언 도중 끼어들지 않으며, 발언 시간을 지키는 것과 같은 형식을 지켜야 한다.

Ⅳ. 맺음말

토론 교육이나 화법 교육, 혹은 모든 교육에서 그렇듯, 교육의 목적은 학습자의 '사고력 향상'에 초점이 있다. 토론 과정에서 토론이나 토론자를 평가할 수 있는 항목에는 여러 가지가 있지만, 토론의 경우 상대방을 논파하고 설득하는 그 과정에 논리적, 비판적 사고가 필요하며, 표현력과 대인관계 능력, 태도뿐만 아니라 토론 지식도 필요하므로, 이 항목들은 토론 평가에서 중요하게 여겨져야 할 것으로 보인다. 토론은 화법 교육에서 필요한 종합적인 언어 사용 능력, 소통 능력을 발휘할 수 있는 담화 형태이다. 그러므로 토론 능력을 평가할 수 있는 기준도 이러한 토론 능력의 구성 요소가 되어야 한다. 그래서 필자는 토론 능력을 평가할 수 있는 기준으로 분석력, 추론력, 표현력, 대인관계 능력, 태도, 토론 지식으로 제시하였다. 그러나 이러한 능력들이 내용상 타당한지는 더 연구되어져야 할 사항이라 생각된다.

“토론 능력 평가 기준 연구”에 대한 토론문

▌민병곤(경인교육대학교)

이 논문은 말하기·듣기(화법) 교육에서 토론 능력 향상 정도를 측정할 수 있는 기준을 마련하는 것을 목적으로 하고 있습니다. 발표문의 내용이 주로 개념에 대한 논의로 이루어져 있어 현재 연구가 진행 중인 것으로 보입니다. 토론 평가에 대한 심층적인 연구의 필요성에 공감하면서, 연구 내용 및 향후 연구 방향에 대한 소견을 간단하게 말씀드리고자 합니다.

첫째, 발표자께서는 ‘토론’을 무엇이라고 생각하시는지 여쭙고 싶습니다. 토론 능력을 평가하기 위해서는 토론을 어떻게 규정할 것인지가 매우 중요한 문제입니다. 토론 능력을 구성하는 요소를 추출하기 위해서는 토론의 본질이 무엇인지, 토론에 속하는 것들이 무엇인지를 명확하게 할 필요가 있을 것입니다. 그런데 발표문에는 이 부분에 대한 명확한 언급이 보이지 않습니다.

둘째, 교육과정에 제시된 토론 교육의 목표나 토론 평가에 대한 선행 연구에서 토론 능력의 구성 요소를 이끌어내는 것이 적절한지 의문이 듭니다. 국가 수준의 교육과정이나 선행 연구의 권위를 부정할 필요는 없겠으나 연구 목적에 비추어 본다면 논리적으로 선후가 뒤바뀐 게 아닌가 싶습니다. 그리고 이렇게 이끌어낸 토론 능력의 구성 요소를 바탕으로 다시 토론 능력의 평가 요소를 제시하는 것은 일종의 순환 논증이 될 수 있기 때문입니다

.

셋째, 이 논문의 제목과도 관련이 있습니다만, ‘평가 기준’이라는 용어는 일반적으로 어떤 성취 기준이나 평가 요소에 대한 도달 정도를 판단하는 기준을 의미합니다. 그런 의미에서 본다면 발표자가 사용하고 있는 ‘평가 기준’은 정확한 용어가 아니라고 할 수 있습니다. 발표자의 의도를 고려한다면 ‘평가 요소’ 정도가 적절하지 않나 싶습니다.

넷째, 발표자께서 결론적으로 제시한 토론 능력 평가 요소는 (1) 사고력의 측면에서 분석력과 추론력, (2) 의사소통의 측면에서 표현력, 대인관계 능력, 태도, 그리고 (3) 토론 지식 등입니다. 그런데 이러한 요소들이 개념적으로 얼마나 체계성을 가지고 있는지가 문제가 될 수 있습니다. 그리고 토론 능력의 구성 요소를 밝히는 것과 토론 능력 평가 요소를 밝히는 것이 어떤 차이가 있는지도 생각해 볼 필요가 있습니다.

결국 이 연구에서 관건이 되는 것은 용어와 개념 분석의 문제, 연구 결과의 정당화를 위한 연구 방법 및 논증의 문제가 아닐까 싶습니다. ‘토론’이라는 용어는 매우 보편적으로 사용되고 있지만 그 개념에 대해서는 생각이 다른 경우가 많습니다. 그리고 체계적인 개념 분석이 이루어졌다 하더라도 토론 능력의 평가는 평가의 목적이나 맥락에 따라 다르게 접근되어야 할 문제이기도 합니다. 따라서 발표자께서 연구하고자 하는 문제를 체계적으로 논의하기 위해서는 연구 목적에 알맞은 방법론과 자료의 선정과 분석, 그리고 충실한 논증에 대한 고민이 있어야 하지 않을까 싶습니다.

[3분과] 개인발표 3

사고 구술(think-aloud)을 활용한 읽기 전략과 태도의 발달 양상

임미성(전북대학교)

< 차 례 >

Ⅰ. 연구의 필요성과 목적
Ⅱ. 읽기 전략과 태도의 발달 양상
1. 연구 과정의 개요
2. 읽기 전략 발달 양상
3. 읽기 태도 발달 양상
Ⅲ. 읽기 전략과 태도의 관련성 논의
1. 읽기 전략과 태도 발달의 해석
2. 두 요인 발달의 관계적 원리
Ⅳ. 결론

Ⅰ. 연구의 필요성과 목적

이 연구의 목적은 사고 구술을 활용하여 학습자의 읽기 전략과 읽기 태도의 발달 양상을 살피는 데 있다. 연구자는 지난 2008년 2학기에 3학년 3명, 5학년 3명, 총6명의 학습자들을 대상으로 '사고 구술을 활용한 읽기 과정 평가'를 실시한 바 있다.[5] 본 연구는 2009년 1학기에 동일한 학습자들을 대상으로 추적 관찰한 것이다. 이후 2009년 2학기, 2010년 1학기로 연결되는 통시적 연구로서 궁극적으로는 두요인의 관계적 원리를 밝히는 읽기 과정 연구이다.

한철우·정옥년(2005 : 446)에 의하면 그간 읽기 연구는 순간적인 읽기 활동을 이해하는 데 있어 상당히 발전하였다. 이러한 발전에도 불구하고 많은 문제들에 대한 답은 여전히 불완전하다.[6] 더구나 성인 독자와 달리 어린이 독자들이 지각하는 과정은 또 다른 연구가 필요한 영역이다. 어린이 독자들은 일반적으로 읽기 전략이 발달하는 과정에 있으며, 읽기에 대한 태도 또한 발달의 과정에 있다.

이 연구의 주요인의 하나인 읽기 전략 관련 선행 연구로는 한철우(2000), 김혜정(2002), 박수자(2003), 이경화(2004), 김경주(2004), 박영목(2006)등이 있다. 이들은 읽기 교수학습 과정 속에서 교수자와 학습자의 상호작용 양상을 밝히고 있다. 이것은 연구자로서 교사가 교수학습 과정이 아닌 상황에서 학생들의 실제 읽기 과정을 관찰하고, 그 발달적 원리를 밝히려는 본고와는 차이점이 있다.

읽기 태도에 대한 연구로는 윤준채(2007a, 2007b), 정혜승(2006), 이도영(2007), 이순영(2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008)이 있다. 이순영(2006a)은 읽기 과정에는 인지와 정서가 통합적으로 작용한다는 관점에서 몰입 독서

5) 권순희 외(2009), 인간과 잣대, 역락, pp.101~145.

6) 읽기 과정의 신비함에 대해서 1908년 Huey라는 심리학자는 '읽기 과정의 완전한 해명은 읽기 연구자들에게는 꿈의 성취와 같은 일이다(Harris와 Hodges, 1995, p.206).'라고 하였다. (천경록, 2008, p.246에서 재인용)

(reading engagement)의 개념을 들고 있다. 이것은 본고의 '인지적 사고'와 '정의적 사고'의 통합적인 발달[7]과 궤를 같이 한다. 그러나 본고는 읽기 현상을 있는 그대로 관찰하고 전략과 태도의 관계라는 관점으로 해석하고자 하였다.

이러한 읽기 전략과 태도의 발달이 드러난 학습자의 과정적 사고를 살피기 위해 내성법(introspection technique)에 속하는 사고 구술(思考 口述 : think-aloud) 기법을 활용하였다. 사고 구술 기법은 읽기나 쓰기, 토론, 논의, 문제 해결 등과 같은 인지적 과업을 수행하고 있는 동안에 피험자가 자신의 생각을 말로 겉으로 드러내는 것을 말한다(천경록, 2004 : 514).

사고 구술 관련 선행 연구로는 Erickson과 Simon(1984, 1993), Kucan과 Beck(1997)[8], 국내의 연구로 읽기 교수 학습과 관련한 사고 구술 활동의 의미를 밝히거나 개관하는 연구(천경록, 1999, 2002 ; 김규선과 김일영,2000), 몇몇 피험자를 대상으로 사고 구술 활동을 한 후 그 반응을 분석한 연구(심영택, 1999: 장진호, 2001), 사고 구술 활동이 초등학생의 독해에 미치는 효과를 검증한 연구(천경록,2004)가 있다.

그러나 선행 연구들은 소수의 인원을 단기간에 한정 실험하거나 읽기 발달 단계가 상이한 집단을 동시에 비교한 것이다. 또한 사고 구술 기법을 읽기의 전략 혹은 교수적 '처치'로서 활용하고 있는데, 본고에서는 이 기법을 '처치'가 아닌 학습자들의 읽기 과정을 들여다 볼 수 있는 '관찰'의 방법으로서 활용하였다.

대부분의 연구자들이 직관적으로 '읽기 전략이 발달하면 읽기 태도도 향상되고, 읽기 태도가 좋으면 읽기 전략도 좋을 것'이라고 일축할 것은 자명하다. 그러나 서로 다른 읽기 발달 단계를 가진 학습자를 다년간 추적·비교 연구한 사례는 많지 않고, 읽기 전략과 태도의 발달의 관계를 살핀 것이 흔치 않다[9]는 점에서 귀납적인 질적 연구로서 의의가 있다 하겠다.

Ⅱ. 읽기 전략과 태도의 발달 양상

1. 연구 과정의 개요

전북 익산 K초등학교 4학년 학생 세 명과 6학년 학생 세 명을 대상으로 읽기 실험을 진행하였다. 이 학생들은 2008년 읽기 과정 평가의 연구대상자들로서 연구 윤리적인 면을 고려하고 학생들의 개인정보의 유출을 우려하여 이름을 밝히지 않고 실험을 진행하였다. 녹음 및 기록물을 분석할 때는 '4A(2008년 3A)', '4B(2008년 3B)', '4C(2008년 3C)', '6A(2008년 5A)', '6B(2008년 5B)', '6C(2008년 6C)'로 분류하였다. 그러나 이 분류번호는 A-B-C로 이어지는 서열적 인식을 경계하기 위해 학생들에게는 알리지 않았다.

연구 기간은 8주간으로 주 1회 매주 수요일마다 약 40분간 실시하였다. 학생들과는 실험 그룹을 '읽기 클럽'이라고 이름을 붙여 이것이 실험 상황이라는 것을 최대한 의식하지 않도록 배려하였다. 사용 텍스트는 7차 교육과정상 4학년 1학기와 2학기, 6학년 1학기와 2학기 읽기 교과서의 텍스트들이다. 그리고 7차 개정 교육과정상 7학년 1학기 생활국어과 국어 교과서의 텍스트를 활용하였다.

---

7) 국어교육을 통해 이루고자 하는 능력을 국어적 사고력(이삼형 외, 2007)이라 할 때, 인지 중심적 사고력과 정의 중심적 사고력은 서로 통합적으로 작용하도록 돕는 것이 바람직하다. 읽기 전략의 문제는 인지 중심적 사고와 관련이 있고, 읽기 태도의 문제는 정의 중심적 사고와 관련이 있다. 이 두 사고 과정이 통합적으로 작용할 때 학습자의 총체적 읽기 능력, 통합적 학습 능력이 신장된다 할 수 있다.

8) 천경록(2004), p.514.

9) 윤준채(2007b)에 의하면 읽기 태도와 같은 정의적 영역에서의 발달과 읽기 성취와 같은 인지적 영역에서의 발달이 서로 상호작용한다는 연구로 Kush·Watkin, 1996; Stanovich, 1986; Swanson, 1982등의 국외 연구를 들고 있다.

<표 1> 주차별 연구 내용과 텍스트의 유형 및 수준

연구주차	읽기 전략 및 태도 관찰	텍스트의 유형 및 수준
1주차	* 연구자와 마음열기	* 읽기 태도와 관련한 자유로운 이야기하기
2주차	* 읽기 전략과 사고 구술 연습	* **(1차)** 4-1, 6-1 이미 배운 설명 텍스트
3주차	* 읽기 태도 관련 사전 검사	* 정혜승(2006)의 검사 도구를 수정하여 활용함.
4주차	* 텍스트 친숙 정도에 따른 전략과 태도의 발달 관찰	* **(2차)** 4-1, 6-1 익숙한 설명 텍스트
5주차	* 텍스트 친숙 정도에 따른 전략과 태도의 발달 관찰	* **(3차)** 4-1, 6-1 익숙하지 않은 설명 텍스트
6주차	* 학년 교차 읽기 관찰	* **(4차)** 4학년 : 6학년 1차 텍스트 * **(4차)** 6학년 : 4학년 1차 텍스트
7주차	* 도전적인 텍스트에 따른 전략과 태도	* **(5차)** 4학년 : 5-1 설명 텍스트 * **(5차)** 6학년 : 중학교 7-1 설명 텍스트
8주차	* 최종 면담 및 읽기 태도 사후 검사	* 읽기 태도 관련 면담과 질문지 반응 * 읽기클럽 관련 일기글 형식의 소감문 작성

분석의 범주는 첫째, '독자', '텍스트+독자', '텍스트'의 읽기 검사 하위 요인에 따라 사고 구술 빈도와 질을 2008년과 비교하기 둘째, 학습자의 읽기 태도 사전·사후 검사 및 읽기 면담 자료를 분석하기, 셋째, 사고 구술 전사 자료와 학습자의 일기글을 분석하여 읽기 전략과 읽기 태도의 관계를 확인하기의 세 영역이다.[10)]

결과를 해석하는 데는 2008년의 사고 구술 빈도와 비교하기 위한 양적 연구 방법과 더불어 문화기술지적 방법[11)]을 원용하였다. 문화기술지적 방법은 인류학자들이 특정 문화권 내의 사람들의 행동을 이해하기 위해 있는 그대로를 집중적, 국지적, 장기적으로 기술하여 얻은 산물이다. 문화인류학적 연구방법인 참여관찰, 해당문화에 대한 정보제공자 면담 등을 통해 이루어진다.

그리고 정의적 사고 영역인 읽기 태도에 관해서는 읽기 태도 검사 도구를 활용한 양적 전후 비교와 함께 질적 현상학의 기법인 내러티브 탐구법[12)]을 따랐다. 이도영(2007)은 읽기의 정의적 영역에 대한 연구기법으로 그간의 연구가 '연역-가설적 양적 연구 방법'에 치중하고 있다고 하면서 '귀납적 질적 연구 방법'을 제안하고 있다. 내러티브 탐구법(narrative inquiry)은 질적 연구의 하나로서 특정한 맥락 안에서 사람들에 의해 경험된 현상을 기술하고 설명하는 방법으로, 내러티브는 현상이면서 연구방법이다.[13)] 이 방법은 읽기 태도를 연구 대상자 자신의 '목소리'로 들려줄 수 있게 하는 장점이 있다. 본고에서는 연구자와 연구대상 학습자의 대화형 읽기 면담자료와 연구대상 학습자의 읽기 학습 관련 일기 글을 참고하였다.

2. 읽기 전략의 발달 양상

본고에서 사고 구술의 빈도를 분석하는 틀로 활용한 것은 서혁·서수현(2007a)에서 제시한 읽기 능력의 구인이다. 읽기 능력을 텍스트, 텍스트+독자, 독자 요인에 따라 각각 2개의 항목을 제시하였다. 각 요인은 ①세부내용 확인(어휘, 세부 내용), ②대의 파악(대의), ③텍스트를 기반으로 한 비명시적 내용 도출(추론), ④텍스트의 특성(구조, 갈래, 내용)에 의거한 종합적 평가(평가), ⑤배경지식을 적용한 텍스트에 대한 독자의 반응(반응),⑥텍스트와 배경지식을 활용한 창의적 표현(창의)으로 모두 여섯 개 요인

10) 읽기 전략을 어떻게 사용하는가의 문제는 이 연구의 핵심 아이디어인 읽기 전략의 발달과 읽기 태도의 관계를 살피는 것으로 결과의 해석에서 학습자의 구술 내용 전사(轉寫) 자료와 기록물은 발표 PPT 자료 참고.

11) 문화기술지(ethnography)라는 용어는 대개 사회과학자들이 다음 특징을 가진 연구 형태를 지칭한다.
· 특정 사회 현상에 대한 가설을 검사하는 상황보다는 그 현상에 대한 본성을 탐구하려는 것을 강조하는 성격
· 한정된 분석 범주에 의하여 수집된 자료를 한 점으로 부호화되지 않은 구조화되지 않은 자료를 가지고 작업하는 경향
· 매우 적은 사례 수, 특히 한 가지 사례를 세세하게 탐구하는 것
· 인간 행동의 의미와 기능에 대한 해석이 수반되는 자료의 분석 (http://203.237.193.60/TransFiles/민족지학, 2008.12.4 검색).

12) D. Jean Clandinin · F.Michal Connelly(2001) 저, *Narrative Inquiry - Experience and Story in Qualitative Research*, 소경희 외(2007) 역, 내러티브 탐구-교육에서의 질적 연구의 경험과 사례, 교육과학사.

13) 신경림 외(2004 : 346-361)를 이도영(2007)에서 재인용함.

이다. (자세한 분석표와 사고 구술 사례는 발표 PPT참고)

3. 읽기 태도 발달 양상

읽기 태도 발달 양상을 살피는 데는 읽기 태도 검사 도구를 활용하여 사전·사후 검사를 실시하였다. 활용한 검사 도구는 정혜승(2006b)에서 제시한 '읽기 태도 검사도구'를 추가, 변용한 것이다. 정혜승(2006b)은 읽기 태도를 인지적, 정서적, 행동적 요인으로 나누어 예비 평가 도구를 구안하여 제시하고 있다.

본고에서는 위에서 제시하고 있는 것에 사고 구술을 통한 읽기 전략의 발달을 고려하여 인지적 요인의 항목을 몇 가지 추가하여 구안하였다.[14] 그리고 각 질문에는 '매우 그렇다.(5)', '그렇다.(4)', '그저 그렇다(3).', '그렇지 않다.(2)', '전혀 그렇지 않다.(1)'의 5점 척도를 추가하였다. 이는 초기의 태도와 실험 후의 태도를 비교할 때 각 척도의 점수를 서로 비교해 보기에 용이하다고 판단하였기 때문이다.

이 검사 도구에 따른 학습자의 사전, 사후 검사의 결과 각 요인의 평균값을 합산하여 읽기 태도 전체의 평균으로 나타내면 다음과 같다. (자세한 분석표는 발표 PPT 참고)

<표 2> 읽기 태도 사전·사후 검사 결과

읽기 태도 검사	4A		4B		4C		6A		6B		6C	
	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후
인지적 요인 평균	3.5	4.11	3.61	3.67	4.12	4.33	4.28	4.00	3.83	3.50	4.06	3.67
정서적 요인 평균	3.67	3.80	3.93	4.20	3.87	3.93	3.73	3.67	3.73	3.67	3.00	2.80
행동적 요인 평균	3.41	3.59	3.24	3.65	3.00	3.18	3.59	3.41	3.29	3.24	3.44	3.53
읽기 태도 평균	3.53	3.83	3.59	3.84	3.66	3.81	3.87	3.69	3.62	3.47	3.50	3.33

Ⅲ. 읽기 전략과 태도의 관련성 논의

1. 읽기 전략과 읽기 태도 발달의 해석

2008년 연구와 2009년 1학기 연구에서 각 학습자의 전략의 발달과 태도의 발달을 비교한 결과 서로 상관관계가 있음을 발견하였다. 읽기 전략이 읽기 태도를 추동(推動)하기도 하고, 읽기 태도가 좋아져서 읽기 전략이 발달하기도 하였다. 그리고 이 둘이 서로 상호 작용적으로 상승작용을 하거나 그 반대의 작용을 하기도 하였다. 중요한 것은 이러한 관계적 특성이 모든 학습자에게 동일하게 적용되지 않았다는 점이다.

첫째, 유능한 독자라 할 수 있는 6A와 4A의 경우 전략이 태도를 추동(推動)한 경우라 할 수 있다. 유능한 독자의 경우 전략이 발달함에 따라 이전의 배경지식을 조정하는 현상이 일어났다. 6A 학습자의 읽기 전략 발달은 추론적 사고의 정교화, 창의적 표현의 질적 향상, 요약 능력의 향상, 필자 요인의 인식 등으로 요약할 수 있다. 그러나 읽기 태도는 인지, 정서, 행동 요인 모두 부정적인 발달을 보인다. 이는 전략이 발달함에 따라 자신의 읽기 과정에 대한 조망적 관점이 생겨 현실적으로 자신의 읽기를 반성한 결과로 볼 수 있다.

4A 학습자의 경우는 대의 파악형 사고의 발달, 추론과 창의적 표현에 대한 사고 활성, 단어 유추의 방법에 대한 지각 등으로 읽기 전략이 발달되었다. 이에 따라 인지적 요인의 읽기 태도의 발달이 두드러진다. 이것은 자신의 전략에 대한 자신감과 함께 자신의 읽기 과정을 되돌아 볼 수 있는 초인지적 사고가 발달되었기 때문인 것으로 풀이된다.

14) 정혜승(2006b)은 이 검사도구가 예비 도구 수준이고 신뢰도와 타당도를 검증하지 않았다고 기술하고 있으나 연구자는 이 평가도구가 기존의 외국 자료인 McKenna와 Kear(1990)에 비해 인지, 정서, 행동 요인으로 좀더 분석적인 접근이 가능하다고 판단하였다. 인지적 요인에 사고 구술 관련 전략에 대한 학습자의 태도를 질문할 수 있다는 점에서 이 질문지를 일부 변용하여 사용하였다.

둘째, 보통 정도의 독자인 4B 학습자는 전략과 태도가 서로 상승 작용을 하는 예이다. 필자 요인에 대한 인식, 실제 경험과 관련된 독자 반응의 구술 빈도 증가, 단어의 의미를 짐작하는 데서 상향식과 하향식의 상호작용적 내용 파악 전략의 발달 양상을 보인다. 이에 덧붙여, 자신의 사고 과정을 설명하는 기술(description)능력이 2008년에 비해 발달하고 있다.

한편 6B 학습자는 전략과 태도가 서로 역으로 상승작용을 하는 경우이다. 이 학습자는 추론과 평가적 구술에 있어 2008년보다 퇴행적인 구술을 하였고, 텍스트 전체의 주제와 동떨어진 자신만의 배경지식에 근거한 구술을 마치 필자와 '말을 하듯이' 구술하는 경향을 보였다. 이것은 학습자가 자신의 배경지식을 활성화하는 전략을 스스로 깨쳤으나, 이 능동적 전략을 실제 텍스트에서 필자의 의도를 찾아가면서 계속해서 '조정'하는 전략으로까지는 활용하지 못하기 때문인 것으로 풀이된다. 또한 태도에 있어서도 인지적, 정서적 요인의 태도는 그 감소 폭이 행동적 요인보다 컸다. 자신의 전략에 대한 인식인 인지적 태도와 몰입을 가능하게 하는 정서적 요인에 있어 전략의 발달이 부정적인 간섭을 한 경우로 볼 수 있다.

셋째, 미숙한 독자인 4C 학습자와 6C 학습자는 태도가 좋아져서 전략이 발달하게 되는 경우이다. 4C 학습자의 읽기 태도 발달은 자아 효능감의 상승에서 표출된다. 전략 발달은 텍스트를 다 읽고, 다시 읽어보면서 '자신의 읽기 과정'을 되돌아 볼 수 있게 된 것이다. 어려운 글을 포기하지 않고 끝까지 읽게 되었고, 모르는 어휘는 사전을 찾아보겠다는 전략을 개발시켜 나가고자 하는 의지가 발달하였다.

마찬가지로 6C 학습자의 경우 읽기 전략의 발달에는 큰 차이가 없으나, 태도에 있어서 과거보다 현재와 미래의 자신이 글을 더 잘 읽게 될 것이라고 생각하였다. 읽기 태도 검사 결과 전체 평균은 감소의 경향을 보이지만 행동적 요인은 0.09점 증가하였다. 이것은 읽기 전략의 향상으로 이어져 필자요인에 대한 인식과 창의적 표현의 구술을 증가시켰다. 필자를 인식하는 것은 텍스트가 생산된 '맥락'을 깨닫게 된다는 점에서 주효하다.

2. 두 요인 발달의 관계적 원리

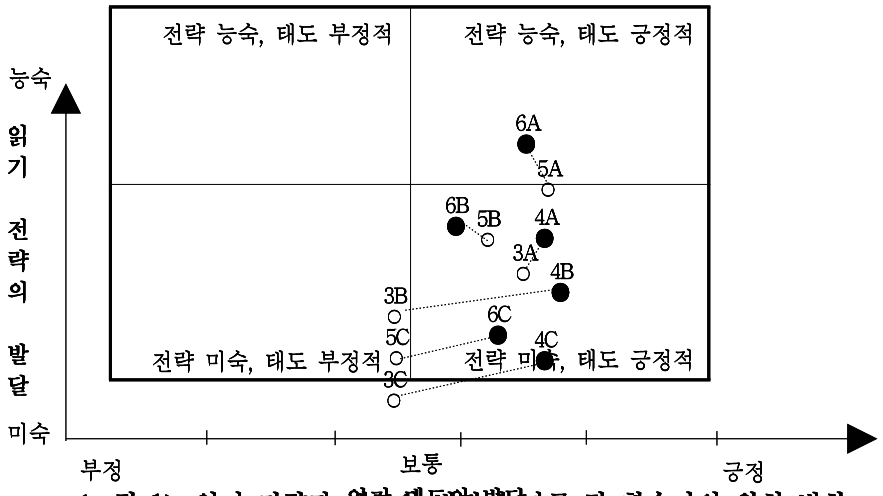
읽기 전략과 태도 발달의 관계적 원리를 읽기 과정에 관여하는 텍스트, 독자, 맥락의 세 요소로 나누어 보면 텍스트 내적 요인, 독자 내적 요인, 교사와 교실 맥락 요인으로 살필 수 있다.

먼저, 텍스트 내적 요인에 관한 원리로 텍스트의 수준과 특성에 따라 전략이 태도를 추동하는 '전략 우선적 발달의 원리'가 있다. 이 원리에 해당하는 학습자는 6A와 4A가 있다.

다음으로 독자 내적 요인에 관한 원리로 독자의 읽기에 관한 태도에 따라 전략의 변화가 일어나는 '태도 우선적 발달의 원리'가 있다. 여기에 해당하는 학습자는 4C와 6C가 있다.

마지막으로, 교사와 교실 맥락 요인을 고려한 원리로 '맥락에 근거한 상호 보완의 원리'가 있다. 이 경우에 해당하는 학습자는 4B와 6B, 6C를 들 수 있다.

이러한 관계적 원리에 의해 각 학습자의 발달 위치를 아래의 창문형 도식에 표시하였다. 이것은 자아와 타자 인식에 대한 '조하리의 창(Johari's Window)'을 원용한 것으로 각 학습자의 위치는 수치적으로 정확한 위치보다는 2008년과의 비교에 의한 상대적 위치이다. 그림에서 '○'는 2008년 학습자의 발달 위치이고, '●'는 2009년 연구에서의 학습자의 발달 위치이다. 가로축은 읽기 태도의 발달을 부정~긍정의 정도이고, 세로축은 읽기 전략이 미숙~능숙한 정도를 나타냈다. '……'는 학습자 발달 위치의 궤적을 나타내며 이것은 향후 추적 연구를 통해 2008-2009-2010년으로 이어지는 하나의 자취를 형성하게 된다.



<그림 1> 읽기 전략과 태도의 발달에 따른 각 학습자의 위치 변화

읽기 태도 발달 축의 5개 척도는 2009년 연구에서 실시한 읽기 태도 검사지의 5점 척도를 나타낸다. 읽기 전략 축에 척도를 표시하지 못한 것은 읽기 능력 구인에 따라 학습자의 읽기 전략을 살핀 본 연구의 특성상 각 구인별 위계화를 표시할 수 없었던 까닭이다. 그러나 대의 파악형 구술의 증가, 초인지 사고의 발달, 필자 요인의 인식 등 유능한 독자에게서 볼 수 있는 전략이 드러난 정도에 따라 대략적인 위치를 표시하였다.

창문형 도식의 1사분면은 '전략이 능숙하고 태도가 긍정적인 독자', 2사분면은 '전략은 미숙하나 태도가 긍정적인 독자', 3사분면은 '전략이 미숙하고 태도도 부정적인 독자', 4사분면은 '전략은 능숙하나 태도가 부정적인 독자'를 의미한다. 후속 연구에서 읽기 전략 축에도 척도 표시를 한다면 학습자의 위치를 좀더 정확하게 표시할 수 있을 것이다.

각 학습자의 발달의 궤적은 이 좌표평면에서 양의 방향으로 발달을 보이는 학습자(4A, 4B, 4C, 6C)와 음의 방향으로 발달을 보이는 학습자(6A, 6B)로 나눌 수 있다. 그리고 각 학습자별 위치 변화가 갖는 기울기 값은 전략과 태도의 관계에 유용한 아이디어를 줄 수 있다. 이것은 후속 연구에서 이 좌표평면에 또 다른 읽기 발달에 관련된 축을 더하여 3차원의 도식이 가능할 경우 공식으로까지 발전시킬 가능성이 있다.

Ⅴ. 결론

이 연구는 1년에 걸쳐 6명 학습자의 읽기 과정을 사고 구술 기법을 활용하여 추적 관찰한 연구이다. 각 학습자가 보인 읽기 전략의 발달과 읽기 태도의 발달을 분석할 때 사고 구술 자료 전사 분석, 읽기 면담, 학습자의 일기글 분석 등을 통한 질적 연구 방법이 주로 쓰였다. 이에 대한 보완으로서 읽기 능력 구인별 사고 구술 빈도의 비교, 읽기 태도 검사지의 사전·사후 요인별 합계의 평균치 비교, 창문형 도식에서 각 학습자의 발달적 위치 변화를 살피는 양적인 연구 방법을 병행하였다.

연구의 한계로는 소규모 학습자를 대상으로 하여 진행한 연구여서 일반화하는 데는 무리가 따른다는 점이다. 그러나 이 연구의 의도는 읽기 발달에 대한 일반적 원리를 밝히는 것이 아니다. 각 학습자가 보인 고유한 특성에 주목하여 발달의 경향을 질적으로 분석하여 보여줌으로써 향후 읽기 교재의 개발과 읽기 교수 학습 방법의 구안에 있어 질적인 아이디어를 주는 데 있다.

그럼에도 불구하고, 연구의 성과로는 개별 학습자는 모두 다 자신만의 읽기 발달 과정을 가진다는 점과 읽기 발달에 있어 전략은 태도를 추동하기도 하고, 태도가 전략을 추동하기도 하며, 상호 보완적 혹은 역으로 작용하기도 한다는 점이다. 또한 1년차와 2년차의 각 학습자별 읽기 발달 위치 변화를 표시한 창문형 도식은 유능한 독자, 보통인 독자, 미숙한 독자의 읽기 발달을 살피는데 유용하다.

읽기 전략과 태도의 발달을 함께 살피는 것은 차가운 인지적 독서에 대한 반성과 더불어 학습자의 읽기 과정을 통합적으로 들여다 볼 수 있는 창문으로서 의의가 있다. 그리하여 학습자 개인의 읽기 과정을 밝히고, 읽기 과정에서 보인 오류와 발달적 속성을 알아낼 수 있다.

그리고 교사와 학생들이 각 학습자의 개별적 읽기 성장의 과정에서 발달의 속도에 따라 성공하는 읽기 학습자를 기대하게 된다. 학습자의 읽기 과정에 연구자로서 함께 참여하여 관찰하고 격려해주는 것이 교사의 역할이다. 그러한 과정을 통해 한 개인의 읽기 역사를 펍진하게 기술해주는 것은 인간 이해로서 읽기 교육과 읽기 과정 연구의 출발점이 될 것이다. 나아가서는 국어적 사고인 인지 중심적 사고, 정의적 사고의 통합적 사고력을 높이는 읽기 교육에 이바지하게 될 것이라 기대한다.

<참고문헌>

권순희 외(2009), 인간과 잣대, 역락, pp.101~145.

김경주(2004), 읽기 교수 학습 과정에 대한 연구, 서울대학교 박사학위 논문.

김규선・김일영(2000), "사고 구술 형성 평가의 연구", 대구교대 논문집 35집.

김혜정(2002), 텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구, 서울대학교 박사학위 논문.

박영목(2006), "전략적 과정 중심 읽기 지도 방안", 독서 연구 16, 한국독서학회.

박수자(2003), "읽기 전략과 이해 중심 읽기 수업의 관계", 독서연구 9, 한국독서학회.

서혁・서수현(2007), "읽기능력 검사 개발 연구(1)-읽기능력 검사의 하위 영역 설정 연구", 국어교육 123집, 한국어교육학회.

심영택(1999), "사고 기술형 (思考 記述形)읽기 포트폴리오 평가의 이론과 실제", 국어교육학 연구 9집, 국어교육학회.

윤준채(2007a), "초등학생의 읽기 태도 발달에 과한 국제 비교-한국과 미국을 중심으로", 국어교육학연구 28, 국어교육학회.

_____(2007b), "독자의 정의적 영역 발달", 독서연구 17, 한국독서학회.

이경화(2004), "사고 활동을 촉진하는 읽기 수업 탐색", 독서연구 12, 한국독서학회.

이도영(2007), "읽기 정의적 영역에 대한 연구 방법론", 독서연구 17, 한국독서학회.

이삼형 외(2007), 국어교육학과 사고, 서울 : 역락 출판사.

이순영(2006a), "몰입 독서의 개념에 관한 비판적 고찰", 국어교육 120, 한국어교육학회.

_____(2006b), "독서 동기와 몰입 독서의 영향에 관한 비판적 고찰", 국어교육학연구 26, 국어교육학회.

_____(2006c), "독서 동기와 몰입에 영향을 주는 요인에 관한 이론적 고찰", 독서연구 16, 한국독서학회.

_____(2008), "독서와 정서", 문식성 교육 연구, 한국문화사.

장진호(2001), 사고 구술을 통한 읽기 과정 연구, 한국교원대 석사학위 논문.

정혜승(2006a), "읽기 태도의 개념과 성격", 독서연구 16, 한국독서학회.

_____(2006b),"읽기 태도 구인과 검사 도구의 요건", 국어교육학연구 27, 국어교육학회.

천경록(1999), "읽기의 개념과 읽기 능력의 발달 단계", 청람어문학 21집, 청람어문학회.

_____(2002), "읽기 교육 방법과 사고 구술", 한국초등국어교육 21집, 한국초등국어교육학회.

_____(2004), "사고 구술활동이 초등학생의 독해에 미치는 효과", 국어교육학 연구 19집, 국어교육학회.

_____(2008), "읽기의 의미와 읽기 과정 모형에 대한 고찰", 청람어문교육 38, 청람어문교육학회.

한철우・정옥년(2005), "독서 교육의 발전 방향", 국어교육론 2, 한국어교육학회.

Chall, J. S.(1996), *Stages of reading development(2nd)*, Fort Worth : Harcourt Brace Publishers, USA.

D. Jean Clandinin・F.Michal Connelly(2001) 저, *Narrative Inquiry - Experience and Story in Qualitative Research*, 소경희 외(2007) 역, 내러티브 탐구-교육에서의 질적 연구의 경험과 사례, 교육과학사.

Soon young Lee(2007), *Korean adolescent engaged readers :their self-perceptions, literacy practices, and negotiations inside and outside of a seventh-grade classroom*, Thesis (Ph.D.), University of Iowa, USA.

Wilhelm, Jeffrey D.(2001), *Improving Comprehension With Think-Aloud Strategies*, Scholastic, USA.

<사고 구술(Think-Aloud)을 활용한 읽기 전략과 태도의 발달 양상>에 대한 토론문

▌이순영(고려대학교)

임미성 선생님의 "사고 구술(Think-Aloud)을 활용한 읽기 전략과 태도의 발달 양상"은 초등학생들의 읽기 전략과 읽기 태도의 발달을 학생들의 사고 구술 내용을 중심으로 살펴본 연구입니다. 이 연구는 아래에 기술한 여러 가지 이유로 인해 읽기 연구의 측면은 물론 교육 측면에서도 그 의의가 매우 큽니다.

1) 1년 이상의 시간을 두고 학생들의 읽기 발달을 살펴본 종단 · 발달 연구라는 점
2) 학습자의 읽기 과정을 구체적인 자료를 통해 살펴본 실증 연구라는 점
3) 학습자의 읽기 과정과 읽기 발달의 양상을 섬세하기 잡아내기 위해 양적 연구와 질적 연구 방법을 함께 적용한 mixed methods 사용했다는 점
4) 읽기 능력의 중요 구인인 '읽기 전략'과 '읽기 태도' 발달 간의 관련성 규명을 목적으로 한 연구라는 점

1980년대 이후 국내 독서(교육) 분야의 연구 성과는 크게 늘어났지만, mixed methods를 이용한 종단 연구나 발달 연구의 성과는 아직도 미미합니다. 발달 연구의 필요성과 중요성은 누구나 인정하지만 실제로 수행하기에는 그 어려움이 매우 크기 때문입니다. 이러한 이유로 토론자는 본 연구의 설계상의 정교함, 연구자가 본 연구에 투입한 노력, 그리고 독서의 과정과 읽기 발달 양상을 인지 · 정의적 차원에서 균형 있게 살피고자 한 연구자의 의식에 경의를 표합니다. 귀한 연구 성과를 읽을 수 있는 기회를 주심에 연구자와 학회 위원들께 진심으로 감사드립니다 (임미성 선생님께서는 발표문 외에도 30쪽 상당의 논문을 보내주셔서 이 연구의 전반적인 모습을 이해하는 데 도움을 주셨습니다). 토론자로서의 소임을 다 하고, 또 귀한 연구 작업을 마무리 하시는 데 조금이라도 보탬이 되고자 부족한 생각이나마 모아 몇 가지 논평을 적어봅니다.

1. 제목 : 사소한 논평이지만 본 논문의 제목을 "사고 구술(think-aloud)을 활용한 초등학생의 읽기 전략과 태도의 발달 양상 연구"로 조금 수정하면 어떨까 합니다. 본 연구는 박사 학위 논문을 위한 작업으로 알기에 아이디어를 제안해 봅니다.

2. 연구의 필요성과 목적 또는 이론적 배경 : 이 논문의 1장에서는 선행 연구 성과를 바탕으로 "연구의 필요성과 목적"을 진술하고 있습니다(연구자가 보내주신 30쪽의 원고에서는 2장에 "선행 연구 고찰"이 있으나, 발표 원고에서는 분량의 제약 때문에 1-2장을 합쳐 제시하고 있습니다). 이를 위해 "읽기 전략", "읽기 태도", "사고 구술"에 대한 기존의 연구 성과를 폭넓게 활용하고 있습니다. 그런데 본 연구는 읽기 전략, 읽기 태도를 각각 연구하는 것이 아니라 두 요인 간의 관련성 규명에 초점을 두고 있습니다 (Ⅲ-2장 "두 요인 발달의 관계적 원리" 참고). 이런 맥락에서 읽기 전략과 읽기 태도, 각각에 대한 연구가 아니라 두 요인 간의 상관에 대한 연구 성과를 보완할 수 있지 않을까 생각됩니다. 읽기 전략과 읽기 태도 간의 상관에 대한 기존 연구 성과를 기반으로 하면, ① 본 연구의 이론적 기반도 더욱 튼튼해지고, ② 기존 연구와의 비교를 통해 본 연구의 필요성도 정립되며, ③ 이 연구에서 밝혀낸 결과가 갖는 의의(기존 연구 결과와의 차별성)도 더욱 명확하게 드러나는 혜택이 있습니다.

3. 피험자 선정과 실험 상황에 대한 설명 : 이 연구는 여섯 명의 focal students를 중심으로 이루어집니다. 그런데 4학년 학생과 6학년 학생 세 명의 선정 근거(국어 성적을 고려해 상-중-하로 선정되었지만 부가 설명 필요)와 연구자의 반 학생들인지, 구체적으로 어떤 반/상황에서 실험을 위해 읽기 클럽을 운영했는지에 대한 부가 설명이 필요합니다. 이런 정황 정보가 충분히 있어야 이 연구에서 제공하는 양적-질적 정보의 가치를 살릴 수 있을 듯합니다.

4. 본 연구를 읽으며 고민한 문제 Ⅰ: '사고 구술'을 통해 초등학생의 독서 전략과 태도 발달을 섬세하게 드러내는 양질의 정보를 얻을 수 있는가?

본 연구는 다양한 연구 방법을 활용하고, 그에 따라 수집된 다양한 종류의 자료를 이용해서 학생들의 읽기 과정을 분석하고, 그 속에 드러난 읽기 전략과 읽기 태도상의 발달 양상을 해석하고 있습니다. 여러 가지 자료원(data sources)이 있으나 주요 자료원은 역시 학생들의 "사고 구술" 내용입니다. 사고 구술은 학습자의 읽기 과정을 엿볼 수 있는 매우 중요한 창이지만 그 한계도 많이 지적되어 왔습니다. 사고 구술 자체가 학습자의 자연스러운 독서 과정을 방해하며, 사고 구술로는 학생들의 독서 과정-독서 전략-독서 태도의 전면을 이해하는데 큰 한계가 있다는 것입니다. 연구자 또한 이러한 주요 연구 방법의 한계는 명확하게 이해하고 있으나, 그럼에도 불구하고 이 연구는 근원적으로 학생들의 사고 구술 정보에 의존하고 있습니다. 더구나 초등학교 학생들은 중고등학교나 성인 독자들에 비해 사고 구술로 자신의 독서 과정을 드러내는 데 한계가 많습니다. 특히 학생들의 읽기 발달을 도식화를 넘어 수량화(공식 제공)까지 생각한다면 이 논문이 가지고 있는 자료원에 대한 근원적인 한계를 반드시 해결해야만 하지 않을까 하는 논평입니다.

5. 본 연구를 읽으며 고민한 문제 Ⅱ : 본 연구 설계와 자료들이 학생들의 '읽기 전략'과 '읽기 태도' 발달 간의 관계를 규명해 줄 수 있는가?

이 연구는 여섯 학생의 정보를 이용해서 학생들의 '읽기 전략의 발달'과 '읽기 태도의 발달' 간에 어떤 관련성이 있음을 규명하려고 노력하고 있습니다. 예를 들어, "유능한 독자인 6A와 4A의 경우는 전략이 태도를 추동(推動)하는 경우라 할 수 있다(4쪽)." "미숙한 독자인 4C 학습자와 6C 학습자는 태도가 좋아져서 전략이 발달하게 되는 경우이다" 등의 진술이 그 결과입니다. 하지만 본 연구 자료를 통해 읽기 전략 발달과 읽기 태도 발달 간의 관련성을 규명하는 것은 매우 조심스러운 작업이 아닌가 싶습니다. 독서 능력을 구성하는 두 요인 간의 관련성 규명은 일종의 "상관 연구"입니다. 두 요인 간의 상관을 규명하기 위해서는 전혀 다른 유형의 연구 디자인이 필요합니다. 또한 현 본문의 진술은 자칫 두 요인의 발달을 어떠한 "원인-결과" 관계로 해석하는 오해도 주고 있습니다. 현재의 연구 설계와 정보로는 학생 A는 읽기 전략 측면에서 무엇을 할 수 있고(1년 전보다 어떻게 달라졌고, 어느 쪽으로 변화해 가고 있고), 읽기 태도는 어떻다(또는 1년 전보다 어떻게 달라졌다)를 각각 진술할 수는 있지만, 이 요인 간의 상관이나 인과(왜 그렇게 변화했는지)를 설명할 수는 없습니다. 질적 자료 분석을 통해 현재의 상황이나 그러한 변화 이면에 영향을 주었던 요인들을 조심스럽게 추측할 수는 있으나(연구자의 해석), 이를 직접 학생의 읽기 전략과 읽기 태도 발달간의 관련성 규명이라고 하기에는 한계가 많다고 생각됩니다.

6. 본 연구를 읽으며 고민한 문제 Ⅲ : 그림 1의 해석, 자료 제시 방법

① 읽기 전략, 읽기 태도에 관한 좌우측 화살표는 정도를 나타내는 것으로 모두 양방향 화살표로 제시하는 것이 더 좋을 듯합니다. 그리고 좌우측 지표의 크기도 균등하게 조정되면 좋겠습니다. 현재로서는 읽기 태도 발달은 민감하게 반영하지만, 좌표 축 크기의 문제상 읽기 전략의 변화는 보다 둔감하게 표현됩니다.

② 4A 학생은 읽기 능력이 "상" 수준이라 선택된 능숙한 독자인데, 독서 전략의 능숙도 측면에서 보면 "중"(기준선) 수준으로 나타납니다. 이는 학생의 실제 독서 능력(상)과 사고 구술로 잡아낸 독서 전략의 능숙도(중) 간의 괴리를 보여주는 것은 아닌지, 이에 대한 해설이 필요합니다. 독해력이 "중" 수준으로 선택된 4B의 학생 또한 독서 전략은 "중하" 수준으로 동일한 괴리를 보여주고 있습니다.

③ Johari's window를 이용해 학생들의 독해 전략이나 독서 태도의 "변화"를 도식화 한 것은 학생의 읽기 발달을 이해하는 데 매우 유용한 정보를 제공해 줍니다. 다만 독서 전략의 능숙과 미숙 여부는 어떻게 수치화 작업을 하셨는지 궁금합니다. 나아가 4-5-6학년 학생들의 독서 전략과 태도 수준을 하나의 창(지표)에 도식화 할 수 있는지, 학년간의 차이를 동일 수치로 비교할 수 있는 근거에 대해서는 부가 설명을 듣고 싶습니다.

토론문을 작성하면서 행여 귀한 연구 결과를 오독하지는 않았는지 걱정이 앞섭니다. 연구자 임미성 선생님과 여러 선생님들의 혜량을 구하며 부족한 토론을 마칩니다. 토론을 경청해 주셔서 감사합니다

주제발표 1

문법 교육과 매체 언어 문화

김은성(이화여대 국어교육과)

< 차 례 >

1. 컴퓨터, 광고 언어, ‘디지털 이민자’와 ‘글리커라티’
2. 급변하는 언어 문화 환경과 문법 교육의 대응
3. 문법 교육의 공감적 소통을 위하여

1. 컴퓨터, 광고 언어, ‘디지털 이민자’와 ‘클리커라티’

문법 교육 연구의 궁극적 지향점은, 교실에서 이루어지는 좋은 문법 수업이다. 교실 현장에서 문법 수업이 잘 이루어져, 교사는 문법을 잘 가르치고 학생은 문법을 잘 배워서 두 주체가 함께 성장의 기쁨을 나누는 데 문법 교육 연구가 기여해야 한다고 본다. 그렇기 때문에 문법 교육 연구는 항상, 문법 수업이라는 현장, 이 가늠할 수 없는 역동성을 가진 세계를 주시하고, 면밀하게 관찰하며, 때로는 이 세계에 기꺼이 참여하기도 하면서 수행되어야 한다. 이 세계의 체계와 규칙, 움직임과 변화에 대해 둔감하다면 좋은 문법 수업을 이끌어 낼 수 있는 이론적 힘을 원천적으로 가질 수 없게 된다.

이 때, 관심의 초점은 여러 각도에서 조정될 수 있다. 본고에서는 ‘매체’라는 렌즈를 통해 문법 수업을 다음과 같이 구조화하여 검토함으로써, ‘문법 교육과 매체 언어 문화’라는 주제에 대해 정리하고자 한다.

- 문법 수업의 물리적 환경 : ICT 기반 교실 환경
  (컴퓨터, 텔레비전, 비디오, DVD, 디지털 카메라, 디지털 캠코더, 빔 프로젝터, 디지털 완성물을 제작할 수 있는 각종 소프트 웨어 등)
- 문법 수업의 재료 : 다양한 매체에서 발견되는 언어 자료
  (텔레비전의 광고, 신문 칼럼, 인터넷 개인 블로그의 동영상 자료, 설치 미술 작품의 비디오 텍스트 등)
- 문법 수업의 두 주체 : ‘새로운 언어를 익혀야 하는’ 교사와 ‘새로운 언어를 타고난’ 학생(파워포인트 애니메이션 기능을 가까스로 익히는 교사와 디지털 저작물 생산 및 유포에 능한 학생)

(1) 문법 수업의 물리적 환경 : 매체를 활용한 문법 수업

문법 수업의 물리적 환경에 초점을 두고 논의할 수 있는 부분은, 곧 매체를 활용한 문법 수업이다. 이것은 매우 실체적이면서 명확하게 파악하기가 쉬운 부분이다. 이것은, 과학 기술의 혁신적 발전 속도와 비례하여 교실에서 사

용되는 교육 도구 및 장치들을 문법 수업에서 어떻게 소화할 것인가와 관련된 문제이다. 다음과 같은 예가 이에 속할 것이며, 특히 주목할 부분은 '컴퓨터를 이용' 또는 '컴퓨터...통해서'이다.

- 컴퓨터를 이용하여 인터넷 사이트 '꿀맛닷컴'에서 표준발음에 대해 학습함
- 컴퓨터와 연동되는 대형 텔레비전 화면을 통해 용언의 불규칙 활용을 교수·학습함
- 컴퓨터와 연동되는 빔 프로젝터 화면을 통해서 어휘의 양상 중 '전문어' 부분을 TV 프로그램 [1박 2일] 동영상 한 꼭지를 보면서 교수·학습함

여기서 컴퓨터는 칠판과 패도, 융판 등을 대체하는 새로운 수단적 도구이다. 이와 관련하여 문법 교육 연구에서는 다음과 같은 질문을 가지고 답을 찾아 왔다[15].

① 컴퓨터를 이용/활용한 문법 수업을 어떻게 할 것인가?
② 컴퓨터를 이용/활용한 문법 수업의 효과는 어떠한가?(특히 학습자 반응을 중심으로)

이러한 질문과 답의 연쇄쌍을 관련 연구들(예: Jarvis와 Szymczyk, 2009 참조)에서 확인해 가다 보면, 다음과 같은 새로운 질문에 도달하게 된다.

③ 컴퓨터는 과연 '이용'되고 '활용'만 되는가? '문법'은 변하지 않고 가만히 있고, 오로지 담은 그릇만 바뀌는 것인가?

질문 ③은 새로운 테크놀로지로서 '매체'를 한정 짓는다고 하더라도, 그것의 변화는 수업의 질성(質性)이 근본적으로 변화하는 원인일 수 있다는 가정이 시작되는 실마리이다. 컴퓨터로 담아내는 문법 내용과 분필로 써 가면서 설명하는 문법 내용은 주제는 동일한 피동법이라 할지라도 그릇이 달라짐으로써 담음새가 달라질 수밖에 없고, 담음새가 달라짐에 따라 전달 의미치가 달라질 수밖에 없다. 그러므로 이런 인식에 도달하게 되면 활용 도구로서의 매체를 넘어서서 새로운 언어 생태를 구성하는 생산적 환경으로서의 매체에 주목하게 되고, 이로써 곧 문법 교육 내용으로서 매체 언어를 고려하게 되는 수순을 밟게 된다.

(2) 문법 수업의 재료 : 매체 언어에 대한 문법 수업

매체 언어에 대한 문법교육적 관심은 곧, 문법 수업의 내용으로서 매체 언어를 다루는 것으로 구체화될 수 있다. 다음은 이와 관련하여 가장 최근에 간명하게 제시된 내용이다.

> <문법> 과목에서는 '의사소통 현상, 매체와 의사소통의 관계를 이해한다.', '신문, 방송, 인터넷 등의 매체에 나타난 언어의 표현 원리와 효과를 이해한다.', '매체에 사용된 언어를 비판적으로 이해하고, 매체 특성에 적합한 언어 표현을 구사한다' 등을 다루고 있다. 의미를 나타내고 텍스트를 구성하기 위해 언어와 언어 이외의 다양한 기호(그림, 사진, 도표, 동영상 등)과 결합하는 복합 양식 표현(multimodal expression), 텔레비전, 인터넷 등 다양한 매체의 언어 사용 방식과 매체로 인해 생겨나는 언어 문화에 대한 비판적 성찰 등을 언어에 관한 지식과 태도를 다루는 차원에서 포함할 수 있을 것으로 본다(정현선, 2009: 37).

15) 특히 문법 수업에 대한 학생들의 반응이 매우 부정적인 경우가 많은 상황에서 학생들이 좋아하는 매체를 활용한 수업에 대한 기대는 클 수밖에 없었던 상황에서 이러한 연구 주제는 한동안 교육대학원 석사 논문의 단골 주제였고, 여전히 이 주제는 생명력이 지속되는 연구 소비재인 것으로 보인다.

위의 내용을 문법 교육 연구와 관련하여 관점의 측면에서 상세화하면 대체로 다음과 같이 정리될 수 있을 것이다.

- 규범적 관점 : 인터넷 언어 사용의 문제점과 순화의 방향, 방송 자막의 오류와 문제점 등 (Seamon, M., 2001 등)
- 기술적 관점 : 광고 언어의 특징, 신문 표제어 구성 원리, 방송 언어의 구어와 문어의 결합 양상 등
- 비판적 관점 : 신문 광고에 드러난 이데올로기의 문제, 언어적 차별과 유표화 방식 등 (Annabelle, L., 2003; Kramer-Dahl, A., 2004; Schneider, J., 2005 등)

문법 수업의 재료인 매체 언어를 어떤 관점으로 접근하느냐에 따라 다양한 연구 주제 또는 수업 주제가 만들어질 수 있다. 이러한 변화는 문법 교육의 내용 논리를 유지하면서 영역을 매우 넓게 만드는 결과를 낳는다. 4대 어문규정으로 대표되는 인쇄 매체 언어 중심의 규범은, 포괄하는 매체 환경에 따라 얼마든지 확장될 수 있게 된다. 또한, 음소, 형태소, 어휘소 등 언어 단위의 '변이(variation)'의 개념에 근거하여, 기술적 관점에서 접근 가능한 다양한 장르 또는 영역의 매체 언어는 확장된 의미의 변이로 받아들여질 수 있다. 비판적 관점 역시 언어와 가치 또는 이데올로기의 문제를 다루는 사회언어학적 접근의 적극적 확장으로 간주될 수 있다. 또 한 가지, 매체 언어에 대한 본질적 접근을 가능하게 하는 기호적 관점의 재확인 역시 언어에 대한 정의를 발판으로 하여 이것을 기호적 차원으로 확대함으로써 가능해질 수 있다.

이렇게 보면, 매체 언어라는 신세계를 발견함으로써 문법 교육은 내용적인 면에서 평면적으로는 매우 많은 공간을 확보하게 되고, 입체적으로는 문법에서 주목하는 언어의 형식과 구조에 대해 훨씬 더 질적으로 접근할 수 있는 깊이를 가지게 된 것으로 보인다.

그러나, 묻는다. 이것으로 문법 수업은 충분히 잘 이루어질 수 있는가?

(3) 문법 수업의 두 주체: 개봉되지 않은 블랙박스- 문법 수업 소통 주체의 매체언어적 정체성

오직 '매체' 또는 '매체 언어 환경'이라는 앵글로 지금의 문법 수업의 한 장면을 잡아 본다면, 그 장면은 ['디지털 이민자(Digital Immigrant)'와 '클리커라티(Clickerati)'의 문법 수업]이라는 씬으로 잡힐 수 있을 것이다.

- 디지털 이민자(Digital Immigrant): 새로운 디지털 테크놀로지 이전의 오래된 테크놀로지를 접하면서 자란 성인
- 클리커라티(Clickerati) : 태어나면서부터 넷(net)에 정통한 수준에 이를 수 있는 환경에서 자라고 비선조적인 디지털 세계에서 매우 안락하게 살아가는 아이들 (Makin, Díaz, & McLachlan, 2007: 169)[16]

1990년대에 태어나서 인터넷 이전 시대를 경험하지 않은 세대인 수많은 클리커라티들은 만년필, 손글씨, 원고지, 인쇄를 위한 교정지의 시대를 경험하고 디지털의 시대에 적응하여 살아가고 있는 디지털 이민자인 교사 아래서 국어, 더 좁게는 문법을 배운다. 이들에 대한 이러한 명명은 근본적으로 전자는 세상에 태어나면서부터 부여받은 디지털 언어(digital language)를, 후자는 모어가 따로 있되 적응을 위해 애써서 익힌 중간언어로서의 디지털 언어를 가지고 있음을 전제한다. 디지털 이민자의 경우, 미국에 거주하는 독일 이민자가 자신의 언어적 지문(指紋)인 독일식 발음과 악센트를 지우지 못하는 것처럼 아날로그 언어가 저층에 깔린 채로 소통한다(Prensky, 2001; Hill, 2004;

16) '클리커라티'는 지식인 계급을 뜻하는 'Literati(읽고 쓸 수 있는 능력을 가진 자)'의 조어방식을 따른 신어로 보인다. '클리커라티'라는 용어 외에 '디지털 원어민(Digital Native)'가 쓰이기도 한다. 이것은 '컴퓨터, 비디오 게임, 인터넷의 디지털 언어를 모어로 구사하는 원어민 화자(Prensky, 2001: 1)'를 가리킨다.

Makin, Díaz, & McLachlan, 2007).

> 언어가 다르다 → 겉으로는 같지만 실제로는 다른 언어/언어적 감수성/언어적 정체성을 가진다
>
> SHOW 광고 언어를 대상으로 문법 수업을 하더라도 그러한 광고 언어를 받아들이는 언어적 감수성이 아예 다를 수 있다(해석적 對 직관적).

문법 교사가 선택한 매체 언어 자료가 복합 모드의 표현물이라 할지라도, 선택한 교사의 의도는 그 중에 하나의 모드, 즉 문자 언어 표현의 '식욕을 돋구는'의 '돋구는'의 활용 오류를 확인하는 데 있고, 그것을 접한 학생들은 클리커라티의 감수성으로 그것을 넘어선 다른 의미의 정보를 순식간에 비선조적으로 처리한다고 가정해 보자. 이 수업 사태는 교육적 의사소통이 원활하게 이루어지고 있다고 할 수 있는가. 교사의 의도와 선택, 학생의 수용과 반응은 전혀 다른 지반 위에서 이루어진다. 디지털 세대 학습자의 리터러시는 전혀 다른 새로운 리터러시의 발달 양상을 보인다는 점은 이미 많이 밝혀진 사실이다. 이런 점에서 '매체 언어 환경의 변화와 문법'이라는 주제는 문법 수업 주체들의 매체 언어적 정체성과 감수성의 차이라는, 보다 근본적인 지점을 통과해야만 그 의미가 충실히 드러난다고 본다.

2. 급변하는 언어 문화 환경과 문법 교육의 대응

문법 수업을 구성하는 두 주체들은 모두 동일한 한국어를 구사하는 한국어 모어 화자이다. 이들은 학습의 대상으로 한국어 자체를 상정하고, 문법 교과의 논리에 따라 한국어에 대한 이해를 도모한다. 그런데 이것은 어디까지나 이상적인 진공 상태의 상정이다. 한국어는 실재물이고, 실재물은 구체적인 환경 속에서 존재하며, 한국어는 다양한 매체적 환경에서 존재한다. 이 매체적 환경과 이것이 복합적으로 만들어내는 기호의 세계는 동일한 한국어 공동체의 성원인 교사와 학습자를 서로 다른 하위 언어공동체의 성원으로 가른다. 매체 환경 변화의 정도에 따라 이 가름의 간극은 상대적으로 더 커지면서 또는 더 작아지면서 지속될 것으로 전망한다. 그리고 이러한 간극은 비단 문법 교육뿐 아니라 국어교육 전체에서 발견되리라 본다. 그렇다면 이러한 상황에서 문법 교육은 어떻게 대응해야 할 것인가. 또는 매체 언어 환경의 변화에 따른 국어교육의 새로운 모색의 시점에서 문법 교육은 어떻게 기여할 수 있을 것인가. 이에 대한 답을 본고에서는 아주 기본적인, 문법 교육의 본질에서 찾고자 한다.

(1) 문법 학습 : 언어에 대해 생각해 보는 교육 활동
의미 소통을 담당하는 모든 언어, 즉 다양한 양식의 기호의 본질과 속성에 대해 인식함

(2) 문법 학습 : 쪼개고 나누어 형해화(形骸化)해보는 교육 활동
다양한 양식의 기호로 이루어진 표현물을 틀을 이루는 구조물로 인식함

(3) 문법 학습 : 나의 언어적 정체성을 파악하는 교육 활동
복잡한 기호의 세계에서 구성되고 표현되는 언어적 자아로서의 나에 대해 인식함

문법은 언어의 틀이며 구성 규칙이다. 언어의 틀과 규칙에는 언어 주체의 세계에 대한 인식이 반영되고, 또 그 역도 성립한다. 따라서 언어를 이해한다는 것은 그 언어 주체를 이해한다는 것, 그 언어 주체가 몸담고 있는 세계를 이해한다는 것과 맞닿게 된다. 여기서의 '언어'를 '기호'로 바꾸면 결국 매체 환경에서의 기호의 이해에 문법을 연관시킨 것이라 생각한다.

이러한 인식과 이해가 매체 환경의 변화로 인해 생겨난 복합 모드의 표현물을 수용하고 생산하는 데 직접적으로 기여의 정도로서 문법 교육의 대응력이 평가된다고 보지 않는다. 그것은 문법 교육의 본질적 몫이 아니다. 문법 교육은 그러한 생산과 표현의 근저(根底)에서 쉽사리 드러나지 않은 인식적 통찰력을 제공하고, 가장 기초적인 분석의 로직(logic)을 체득하게 하며, 가장 어렵게 형성되고 그만큼 변화 정도가 낮은 기호에 대한 개인적 지식과 신념적 태도를 형성시켜 준다고 믿는다. 단순히 포토샵을 잘 다루는 자와 자신의 정체성과 가치관을 분명하게 드러내는 데 가장 효과적인 포토샵 기법을 선택하고 실현할 수 있는 자의 차이는, 문법 교육에서 주력해야 하는 부분과 깊은 연관이 있으며, 이런 점에서 문법 교육은 가장 비실용적인 성과를 겨냥하면서 이루어지고, 동시에 그러하기 때문에 가장 근본적인 실용성을 가질 수 있다고 본다.

3. 문법 교육의 공감적 소통을 위하여

하지만 여전히, 이른바 매체언어적 인식력과 감수성이 다른 디지털 이민자로서의 교사와 클리커라티인 학생의 소통 문제는 해결되지 않았다. 다음을 해결의 실마리로 제시하고자 한다.

첫째. 언어, 더 나아가 기호의 사적(史的) 이해를 통한 인식의 확대

교사→학생 : 복합 양식의 표현물은 디지털 테크놀로지 시대에만 존재한 것은 아니다. 인쇄 매체 시대에도 복합 양식의 표현물은 종이라는 물성(物性)을 가진 공간 위에 구현되었다. 예) 차학경(1982)의 『딕테』, 이인성(1989)의 『한없이 낮은 숨결』

둘째. 기호적 시각의 의도적 확대

학생→교사 : 가독성을 높이기 위해 고안된 쓰기 규칙이자 단어와 어절을 구분해야 하는 문법적 판단이 뒷받침되어야 하는 '띄어쓰기'는 디지털 매체 환경의 변화에 따라 자간, 행간 등의 또 다른 의도적 여백에 대한 관습적 기호 규칙으로 확장될 필요가 있다. 매체의 변화는 이미 자간과 행간, 종이의 앞뒤, 좌우의 여백까지 의도적으로 조정할 수 있는 인쇄물 생산 도구를 생겨나게 했다.

셋째. 서로 다른 매체언어적 감수성을 가진 두 주체의 공감적 상호작용의 지속

조어(造語)에 대한 분석적 접근과 형성적 접근에 대한 '디지털 이민자'의 안내와, 이를 발전적으로 자신의 언어 자원에 적용시킨 '클리커라티'의 인터넷 신조어에 대한 조어론적 접근 수업 구성예를 제시할 수 있다.

<참고 문헌>

김혜숙(2000), 매체 언어의 국어 교육적 수용의 필요성과 방안에 대하여, 동악어문논집 36, 동악어문학회, pp.43~65.
정현선(2007), 미디어 교육과 비판적 리터러시, 커뮤니케이션북스.
정현선(2009), 고등학교 국어과 선택과목 재구조화 방안에 관한 토론, 고교 국어 선택과목 교육과정 구조 개선 방안 연구 토론회 자료집, 한국교육과정평가원, pp.35~37.
서유경(2005), ICT 기반의 국어과 교재 구성 방향, 국어교육학연구 24, 국어교육학회, pp.325~359.
김대행(2007), 매체 환경의 변화와 국어교육의 방향, 국어교육학연구 28, 국어교육학회, pp.5~36.
백선기(2007), 미디어 그 기호학적 해석의 즐거움, 커뮤니케이션북스.
니콜레트 그레이 지음, 최충식 옮김(1994), 레터링의 역사, 창지사.
앤드류 해슬렘 지음, 송성재 옮김(2008), 북디자인 교과서, 안그라픽스.
마이클 뷰몬트 지음, 김주성 편역(1993), 타이포그래피 & 컬러, 예경.

Prensky, M.(2001), Digital Natives, Digital Immigrants, ***On the Horizon*** 9(5), MCB University Press.

Jarvis, H. & Szymczyk, M.(2009), Student views on learning grammar with web- and book-based materials, ***ELT Journal*** march 12, Oxford University Press, pp.1~13.

Annabelle, L.(2003), Lesson in grammar: how ideology shapes the reporting of war, ***Education Links*** Vol. 66/67, University of Technology, Sydney, pp.18~20.

Kramer-Dahl, A.(2004), Abuses of grammar teaching: the role of crisis discourse in appropriating a potentially innovative language syllabus for Singapore schools, ***Curriculum Journal*** 15(1), Routledge, pp.69~90.

Fukushima, T.(2006), A student-designed grammar quiz on the web: a constructive mode of grammar instruction, ***Educational Media International*** 43(1), Routledge, pp.75~85.

Schneider, J(2005), Teaching grammar through community issues, ***ELT Journal*** 59(4), Oxford University Press, pp.298~305.

Seamon, M.(2001), Assesing the need for change in J-school Grammar Curricula, ***Journalism & Mass Communication Educator*** 55(4), pp.60~69.

Ackermann, E.(2002), Language Games, Digital Writing, Emerging Literacies: Enhancing kid's natural gifts as narrators and notators, In (Dimitracopoulou, A., Ed.) "***information and Communication Technologies in Education***", Proceedings of 3rd Hellenic Conference, 26-29/9/2002, University of Aegean, Rhodes, Greece, Kastaniotis/interactive, Volume 1, pp.31-38.

Makin, L., Díaz, C. J. & McLachlan, C.(2007), ***Literacies in Childhood: Changing views, Challenging practice***, Second edition, Elsevier Australia.

Mantei, J. & Kervin, L.(2007), Looking for clarity amongst the challenges faced by teachers as they consider the role of ICT in classroom literacy learning experiences, In (Simpson, A., Ed.) ***Future Directions in Literacy: International Conversations*** Conference, 3-6/9/2007, The University of Sydney, Sydney University Press, pp.170~188.

Hill, S.(2004), Hot diggity! Findings from the Children of the new millennium project. Paper presented at Early Childhood Organisation Conference EDC 6 March 2004.

‘문법 교육과 매체 언어 문화’에 대한 토론문

▌남가영(한국교육과정평가원)

국어교육 안에서 매체언어의 문제가 언어를 ‘기호’로 바라보는 관점의 확장을 전제로 한다고 할 때, 문법교육은 언어가 직조하고 생산하는 텍스트 그 자체보다 일차적으로 그러한 생성의 근간이 되는 언어, 그리고 생성 로직(logic)으로서 규칙과 원리에 주목한다는 점에서 매체 언어의 문제와 근원적인 차원에서 맞닿아 있다고 할 수 있습니다. 그럼에도 불구하고, 그간 이처럼 급변하는 언어 문화에 따라 국어교육을 새롭게 모색하는 과정에서 문법교육이 어떻게 기여할 수 있는지에 대해서는 명시적으로 충분히 논의되지 못하였습니다. 이렇게 볼 때, 좀더 근본적인 차원에서 그 가능성과 방향을 가늠하고 있는 본 연구는 매우 의미 있다고 생각합니다. 연구자의 문제의식에 기본적으로 동조하면서, 몇 가지 의견을 나누는 것으로 토론을 갈음하고자 합니다.

1. 문법교육과 매체언어의 문제를 연구자는, ‘매체를 활용한 문법 수업’, ‘매체 언어에 대한 문법 수업’, ‘문법 수업 소통 주체의 매체언어적 정체성’의 세 차원으로 나눠 살펴보고 있습니다. 국어교육이든, 문법교육이든, 현재 매체 언어의 문제는 첫 번째 차원을 넘어 ‘교육내용으로서 매체 언어’를 다루는 두 번째 차원에서 주로 그 방향과 가능성을 모색하고 개진하는 단계로 보입니다. 연구자가 제시한 규범적, 기술적, 비판적 관점은 비단 매체언어와 관련해서만 의미를 지니는 독특한 연구 과점이 아니라, 문법교육을 설계함에 있어 염두에 둘 수 있는 ‘언어를 다루는 차별화된 관점’으로 보입니다. 그리고 이러한 관점 안에서 매체 언어의 내용이 어떻게 다루어질 수 있는지를 살피고 있다고 생각합니다.

이러한 관점은 ‘장르 분석(genre analysis)’이나 ‘비판적 언어 인식(critical language awareness)’의 논의를 통해 현재 이론적인 차원에서는 일부 수용되고 있다고 보이며, 차후 그 구체화의 방식과 체재에 대한 논의가 진행되어야 할 것이라 생각합니다. 이 과정에서 늘 부딪히게 되는 것은, 문법교육의 중핵으로 간주되었던 ‘언어와 문법에 대한 체계적, 구조적인 인식’과 이들 관점(과 그에 따른 내용)이 어떻게 정합적으로 연계될 수 있는가 하는 점입니다. 이는 그만큼 기존의 문법교육 내용 체계가 공고하기 때문으로 보입니다. 이를테면, 그 연계 방식은, 기존 문법교육 내용에 매체언어와 관련한 새로운 연구 주제, 수업 주제가 추가적으로 도입되어 그 외연이 점차 확장되는 방식일 수도 있고, ‘매체언어’라는 통로를 통해 문법교육 체제의 개신에 기여하는 방식, 다시 말해 ‘언어’를 ‘기호’로서 다루는 확장된 관점을 통해 문법교육 자체의 판을 새롭게 모색하는 방식일 수도 있을 것입니다.

문법교육이 그 핵심에 언어를 두고 있고 바로 그러한 점에서 매체언어와 가장 근본적인 면에서 맞닿아 있다는 논리 자체와, 그런 점에서 문법교육을 통해 새로운 언어문화 안에서 학습자가 언어적 자아로서 바로설 수 있도록 인식과 통찰력을 길러줄 수 있다는 예측은 ‘논리적으로는’ 충분히 연계 가능하지만, 그 실체로서 문법교육의 체제가 구체화되지 않을 경우 ‘언어’라는 패를 쥐고 있는 문법교육 연구자들의 선언에만 그칠 우려가 있습니다. 이에, 가능하다면 대략적인 상이라도 그 구체적 실현태에 대한 연구자의 생각을 듣고 싶습니다.

2. 본 연구에서 가장 주목할 만한 것은, ‘문법 수업 소통 주체의 매체언어적 정체성’을 지적한 부분일 것입니다. 문법 수업 수통 주체의 매체언어적 정체성과 관련하여, ‘다양한 매체적 환경과 이것이 복합적으로 만들어내는 기호의 세계가 결국 국어 공동체의 성원이 교사와 학습자를 서로 다른 하위 언어공동체의 성원으로 가르며, 이러한 간극은 비단 문법교육뿐 아니라 국어교육 전체에서 발견된다.’는 연구자의 언급에 동의합니다. 그리고 이러한 정체성의 차이로 인해 매체언어에 대한 문법수업의 현상 자체를 좀더 중층적(中層的)으로 살펴볼 필요가 있다는 점에도 동의합니다. 이와 관련하여, 연구자는, 매체언어적 정체성이 두 수업 주체의 소통 문제 해결과 관련하여 세 가지 그 가능성을 제시하고 있습니다.

그런데 그 가능성과 관련하여 토론자는 결국 그 소통의 방식 또한 ‘매체언어에 대한 수업’(두 번째 차원)을 통해

접근할 수밖에 없지 않나, 라는 생각을 해 보았습니다. 그리고 그 핵심에 '변이(variety)'라는 개념이 놓여 있다고 생각합니다. 변이라는 것이 장르, 혹은 사용역에 따른 언어 사용 혹은 언어 실천의 다양성을 함의하고 있는 개념이라고 할 때, 이는 결국 언어 주체의 문제와 무관할 수 없는 개념이기 때문입니다. 매체에 따라 여러 장르 혹은 유형의 언어양식이 분화 가능하다고 할 때, 이러한 장르와 그 사용 주체는 물론 개념적으로는 서로 구별되는 실체이나, 실제적으로는 특정 장르(와 그에 따른 언어적 변이)와 특정 주체는 밀접하고 반복적인 연결 관계를 보이는 경우가 적지 않습니다. 우리가 흔히 '언어적 정체성', '언어적 자아'라고 하는 것은, 언어로 직조되는 세계 속에서 '나'는 결국 '언어로 구성되고 표상되는 자아'라는, 근본적인 차원을 지적하는 것이기도 하지만, 단순하게 생각하면 결국 '나'는 '내가 사용하는 언어'를 통해 일정 부분 드러나며 '내가 어떠한 언어로 드러나는가'의 문제와 직결되는 것으로도 이해할 수 있습니다.

이렇게 볼 때, 문법 학습 가운에 나의 언어적 정체성을 파악하는 활동이란 것도, 결국은 내가 사용하는 '나의 언어'에 대한 탐색을 통해 결과적으로 접근 가능한 것이고, 나의 언어를 온전히 장악하는 '전유'를 통해 언어적 자아로서 서는 것이 가능할 것으로 보입니다. 이때 나의 언어가 국어 공동체의 동질적인 언어가 아니라 하나의 변이형이라는 관점이 도입되고 소통될 수 있다면, 다양한 유형의 언어 변이형에 대한 기술적이고 비판적인 접근을 통해 언어 주체의 서로 다른 매체언어적 정체성 그 자체가 하나의 소통 대상이 되며 탐색 주제가 될 수 있을 것이라 생각합니다.

연구자께서 '서로 다른 매체언어적 감수성을 가진 두 주체의 공감적 상호작용의 지속' 방안으로 제시한 사례를 보면, 이처럼 매체언어 수업을 통해 그 공감적 상호작용의 가능성을 모색하는 방식을 넘어서고 있다는 생각이 듭니다. 이와 관련하여 그 가능성의 양상을 좀더 구체적으로 들을 수 있다면 그 관점과 논의를 공유하는 데 있어 더 도움이 될 듯합니다.

주제발표 3

초등국어교육과 매체언어문화

-TV 매체를 중심으로 -

이지영 (인천일신초등학교 교사)

Ⅰ. 논의를 시작하며

국어교육에서 매체텍스트의 필요성과 가치에 관한 논의를 토대로, 비판적 미디어 문식성, 문화적 문식성, 다중 문식성 등 매체교육의 관점에 관한 학술적 논의를 거쳐 국어교육에서 매체언어를 다루어야 한다는 점에 대해서 인식의 공유가 이루어지고 있다. 이론적 논의와 더불어 실천 논의도 구체적으로 이루어지고 있다. 실천 논의는 교육과정에 포함되어야 할 매체언어 내용 설정에 관한 것[17]과 매체언어 교수 학습 방법[18]에 관한 것으로 나누어 볼 수 있으나 중등국어교육을 염두에 둔 경우가 많다. 교육과정에서 매체언어관련 내용이 7학년부터 본격적으로 제시되고, 중학생 이상 되어야 매체언어교육이 가능하다는 암묵적 인식 때문이라고 판단된다.

초등학교는 6년제로 발달의 차이가 크게 난다. 학년 간, 개인 간 차이만큼 매체언어 향유 범위도 크게 달라진다. 유아용 프로그램 '꼬마 자동차 붕붕'을 즐겨 보는 학생부터 '강심장', '놀러와'같은 토크쇼를 즐겨 보는 학생까지, '주니어네이버'에서 인형 옷 입히기 게임을 하는 학생부터 '메이플 스토리', '리니지'게임을 하는 학생까지, 컴퓨터 자판 익히기를 시작하는 학생부터 전문화된 블로그의 운영자가 된 학생까지. 매체언어문화의 향유 폭이 넓고 다양하므로 초등 전체를 아우르며 논의하기는 어려울 듯 싶다. 이에 초등학교 고학년을 대상으로 한 TV 오락쇼 프로그램의 이야기 경험 사례와 수업 사례, 광고 만들기를 중심으로 한 매체 수업 사례를 토대로 논의를 전개하고자 한다. 사례는 초등학교 고학년이기는 하나 논의는 초등국어교육 전반에 관한 것이며, 매체언어[19]가 초등국어교육에서 어떤 모습으로, 어떤 방식으로 자리매김해야 하는가에 초점을 두어 논의하고자 한다.[20]

Ⅱ. 이론적 논의

1. 학교 밖 문식성과 학습에 관한 연구

초등학생들은 일상 생활 속에서 TV 만화영화를 보고, TV드라마도 보고, 각종 TV쇼오락프로그램을 본다. TV를 본 경험은 초등학생의 일상 대화가 되어 소통되기도 한다. 그러나 일상 생활 속에서 매체경험은 배제되거나 하찮은 것으로 인식된다. 초등학교에서 매체언어를 접할 때에는 연령대에 맞는 TV 프로그램 시청하기, 교육용 프로

17) 김성희(2008), 김정자(2002), 정구향(2002) 등의 연구가 있다. 국어과교육과정에 포함되어야 할 매체언어의 내용에 관한 논의가 주를 이루고 있다.

18) 정현선(2004), 최지현(2007) 등이 있으며 매체언어를 어떤 방향으로 지도해야 할 것이며, 구체적인 교수 학습 방법 전략을 포함한 논의이다.

19) 논의의 편의상 '매체언어'는 '문자언어'와 대별되는 개념으로 사용하였으며 주로 TV매체인 대중매체언어를 일컫는다. 맥락에 따라 '매체언어문화'로 쓰기도 하였다.

20) 연구자는 국어교육에서 매체언어교육의 필요성에 동감하고 있으며, 2007 개정 교육과정과 같이 국어과 하위 영역에 매체언어 관련 내용이 보다 풍성하게 수용되어야 한다는 입장이다. 매체언어가 다중 문식성, 문화적 문식성, 비판적 문식성 차원에서 국어교육내에서 재개념화하여 타당한 교육 내용으로 자리매김해야 한다고 본다. 다만 본고에서는 이론적 논의보다는 '초등교육'에 한정시킨 실천 차원의 논의를 전개하고자 한다.

그램 보기, 뉴스・시사 프로그램 보기 등 지극히 보호주의적 시각인 경우가 많다. 초등교사들은 컴퓨터를 다루거나 매체 기능을 익히는 교육에 대해서는 중립적인 시각이지만 매체언어문화를 교육에서 다룰 때에는 부정적인 시각인 경우가 많다. 이처럼 매체언어가 초등 교육의 장면으로 들어올 때에는 비판의 대상으로 들어오는 경우가 많다.

Street는 학교 교육이 인쇄 매체를 중심으로 한 전통적이고 형식적인 문식성에 초점을 두고 있다는 점을 지적한다. 학생들에게는 학교 밖의 대중문화 텍스트가 강력한 힘을 미치고 있음에도 불구하고 학교 교육에서는 인쇄 중심의 전통적이고 형식적인 문식성 성취가 결정적이다. (street, 2005). 따라서 학생들의 학교 밖에서 대중문화텍스트를 다루는 실천 차원과 학교 내에서 인쇄 중심의 실제 사이에 불균형이 나타난다. (Lanksher & Knobel, 2003)

문자 중심의 읽기 쓰기가 학교 교육의 주된 활동을 이루는 이상, 학교 밖에서 매체언어와 학교 교육에서 문자언어는 서로 다른 두 세계가 될 수밖에 없고, 일상 매체언어 경험과 제도 교육은 대립적인 위치에 서는 경우가 많다. 이 둘 사이의 간극을 어떻게 할 것인가? 서로 다른 영역이라 하고 그대로 둘 것인가? 간극 좁히기를 시작할 것인가?

최근 문식성 연구에서 학교 밖에서 이루어지는 다양한 기능, 형태, 목적을 가진 활동과 쓰기, 읽기를 분석하는 연구가 이루어지고 있으며, 이러한 연구의 경향은 학교 밖 문식성 연구가 학교를 포함한 문식성 교수 학습에 어떻게 도움을 줄 수 있는가에 관한 논의로 흐르고 있다. (Hull, G. & Schultz, K. 2001: 575-577) 매체언어교육도 학교 밖 매체 경험과 학교 안 문식성의 간극을 좁히는 방향으로 가야 하며, 방법에 있어서 학교 안 문식성의 관점을 내세우기보다 학교 밖 매체 경험을 긍정적으로 수용하는 관점이 되어야 한다고 생각한다. 그간 우리는 매체언어를 다룸에 있어서 무리하게 학교 안 문식성을 강조하여 학교 밖 경험을 왜곡하여 끌어들이지 않았는지 반문할 필요가 있다.

2. '활동', '놀이' 중심 교육

'어린이는 놀면서 배운다'는 말을 한다. 유아기에는 소꿉 놀이, 인형 놀이, 딱지 치기를 하고, 초등학교 시절에는 각종 이름 모를 놀이를 또래끼리 만들었다. 놀이의 규칙을 만들고, 다툼이 생기면 해결하고, 다시 새로운 규칙을 만들어 놀이를 했다. 어린이들은 놀이로부터 언어도 배우고, 사회성도 배우고, 정체성도 형성한다고 해도 과언이 아니다. 학교 밖에서 자신들의 공동체, 자신들의 문화를 만들면서 자랐다. 그러나 사회 구조가 변하면서 어린이들의 소통과 대화의 구실을 하던 놀이는 점점 사라져가고, 학교 밖에서 즐기던 놀이는 인터넷 공간 속으로 들어가 버렸다.

매체언어의 근원이 '놀이', '즐거움'에 있다면, 교육에서도 '놀이'가 가지는 가치를 인정하고 이를 구현하는 방향으로 설정되어야 한다. 로제 카이와는 놀이를 한다는 말은 놀이와 동떨어진 곳, 놀이와는 무관한 많은 행위와 교제에서 사용된다고 하였고, 호이징가(Huizinga)는 사회에 질서를 잡아주는 제도들이나 학문들의 대부분이 놀이 정신에 근원을 가지고 있다고 보았다. (로제 카이와, 1999)

학교 밖 매체언어와 학교 내 문식성의 연결을 '놀이'를 매개로 구성할 수 있다. 초등학교에서는 학습의 형태를 '놀이'중심으로 구안하는 경우가 많다. '혼자 놀기'보다는 '여럿이 어울려서 놀기'로, 친구들 간에 '소통'을 중시하여 학습을 계획한다. 초등학교에서 매체언어교육도 '놀이'정신을 바탕으로 한 '활동'중심으로 지도할 필요가 있다고 본다.

Ⅲ. 사례 연구의 개요

2009년 11월 현재 TV쇼 오락프로그램은 '체험중심', '게임중심'을 내세우며, 소위 '버라이티쇼'라 부르는 오락프로그램이 대세이다. 15세 이상 관람가로 표시되어 있으나 초등학생들이 애청자이며, 인기 스타 중심, 놀이 중심 프로그램 전개가 시청자들의 주목을 받고 있다.

학교 밖 문식 행위를 살피기 위해 <사례1>에서는 쇼오락프로그램을 보고 난 초등학생의 대화 양상을 살펴보았고, <사례2>에서는 특정 쇼오락 프로그램을 교사는 어떤 목표를 설정하여 어떤 방식으로 수업의 장에 들여오는지 살피고자 했다. 더불어 <사례3>은 초등학교에서 매체 제작의 의미를 논의하기 위한 TV광고 제작 수업 사례이다. 사례 연구의 개요를 살피면 다음과 같다.

1. 사례 1 : 쇼오락 프로그램을 보고 난 초등학생의 대화

연구 문제 : 초등학생들은 쇼오락 프로그램을 보고 나서 일상 생활에서 친구들과 어떤 내용의 대화를 나누고 있을까?

연구 방법 : 서울 소재 ○○ 초등학교 6학년 한 개 반을 대상으로 자신이 가장 좋아하는 텔레비전 오락쇼 프로그램의 순위[21]를 적게 하고 오락 프로그램을 보게 되는 이유를 적어보도록 하였다. 그 후 1순위로 선택한 프로그램을 중심으로 하되 가급적 친한 친구를 모둠으로 구성하여 특정 오락쇼 프로그램에 대해 20분간 자유 주제로 이야기를 나누도록 하였다. 모둠별 대화 내용은 녹음하여 전사하였다.

2. 사례 2 : 쇼오락 프로그램에 대한 수업 사례

연구 문제 : 교사는 TV 쇼오락 프로그램에서 학습 내용을 무엇으로 설정하는가? 수업을 어떤 방법으로 이끌어가는가?

연구 방법 : 수업 전에 TV 쇼오락 프로그램 수업에 대한 수업 설계 및 교사 인식을 중심으로 수업 교사와 사전 인터뷰를 실시하였다. 수업을 참관을 한 후, 수업에 대한 교사 인터뷰, 학생 인터뷰를 실시하였다.

수업 내용 : '패밀 리가 떴다', '1박 2일'의 특정 장면(교사는 '특색코너'라 명명하였다)을 함께 보고, 쇼오락프로그램의 특징을 이해하는 내용과, 이를 토대로 새로운 '특색코너'를 만들게 하였다.

3. 사례 3 : 광고 만들기 수업

광고와 관련하여 스토리보드에 대한 학습을 하고, 학생 개별로 스토리보드를 구성하였다. 개별 스토리보드 중에서 제작이 가능한 스토리보드를 골라 실제로 동영상으로 광고를 제작하였다. 광고의 특성과 개념 학습 1차시, 스토리보드 구성하기 1차시, 동영상으로 광고 제작하기 3차시로 총 5시간에 걸친 프로젝트 학습 형태로 이루어졌다.

Ⅳ. 초등학교에서 매체언어 다루기

1. 초점화하여 매체언어 경험 나누기

21) 오락쇼 프로그램의 순위는 <표1>과 같다.

	패떳	천무	무한	1박2일	우결	개콘	기타
1위	9	8	3	3	1	1	2
2위	8		4	6	1	3	5
3위	8	2	2	5	3	1	6
총계	25	10	9	14	5	5	13

<표1> ○○초등학교 6-6반 학생들의 쇼오락프로그램 선호도 (2009년 10월 19일)

호지와 트립의 연구에서 어린이들이 또래집단과 이야기할 때 병렬적 구조를 사용해 말하고, 다른 사람들이 제시하는 의미에 대해 설사 동의하지 않는 경우라 하더라도 이에 대해 강하게 반대 의견을 내놓는 일은 별로 없다. 어린이들이 집단적으로 토론하는 모습은 자기가 하려는 이야기는 계속 하지만 다른 사람들의 말에 반응하는 일도 별로 없고, 자신이 말하는 것에 대해 다른 사람들이 반응할 것으로 기대하지 않는 모습을 보여준다고 한다. (정현선(2007), 56-57 재인용) 아래의 '패밀 리가 떴다' 모둠 대화는 호지와 트립의 연구가 그대로 적용된다.

<'패밀리가 떴다' 모둠 대화 >
학생 1: 우결은 어때?
학생 4: 우영이도 나와?
학생 3: 개 싫어 말머리 준수?
학생 2: 있잖아, 가인하고 조권.
학생 3: 조권, 진짜 깝쥽거려.
학생 4: 가인이 아까워
학생 3: 가인이 아까워 진짜
학생 2: 난 가인보다 조권이 아깝던데
학생 3: 가인 짱 예뻐
학생 4: 눈도 했거든, 코 밖에 안 했어.
학생 2: 조정린도 성형이래
학생 3:김연아 교정하기 전에 얼굴 진짜 우졌대.
학생 2: 아이돌 다 교정했을 거야.

'패밀 리가 떴다' 모둠 이야기는 전형적인 학교 밖 대화의 모습을 나타낸다. 대화의 화제가 20분 동안 화제가 15개나 되며, 대화의 패턴은 서로 연계되지 않고, 자기의 생각을 중심으로 이야기를 하는 형식을 취하며, 위에 예와 같이 연예인 선호, 프로그램 시청 여부 확인, 타 프로그램 내용으로 이야기 한다.

반면 아래의 '천하무적야구단' 모둠의 경우, 쇼오락 프로그램에서 인물들 간의 관계와 프로그램 장르의 특징까지도 이끌어내고 있다.

<'천하무적야구단' 모둠 대화 >
학생 5: 임창정은 쓰레기다 쓰레기다. 버려라 버려라
학생 2: 그래도 임창정이 없으면 다른 아이들이 안 살것 같아.
학생 1: 입만 막으는 것이 아니라.
학생 2: 김c도 재미있어.
학생 4: 천하무적 야구단도 마스코트가 있냐?
학생 6: 야? 마스코트 있어.
학생 4: 없어?
학생 3: 백단장 말이야? 왜 있는거야.
학생 2: 시청률 올리려고 그러는 거야
학생 1: 예능이니까
학생 2: 예능이니까? 버라이티!

'천하무적야구단' 모둠의 경우 프로그램에 대한 광팬들로 이루어져 있으며 반의 분위기를 주도하는 학생들로 구성된 집단이다. '패밀리가 떴다' 모둠 이야기가 학교 밖 이야기 형태라면 '천하무적야구단' 모둠 이야기는 학교 밖 이야기와 학교 안 이야기의 중간에 걸쳐 있는 대화라고 볼 수 있다.

본 사례는 쇼오락프로그램에 대한 초등학생들의 학교밖 문식행위를 살피기 위한 사례였으나 몇몇 모둠은 의도와는 다르게 '교육'이 개입되는 양상을 보였다. 여기서 교사가 모둠원으로 들어간다고 가정해 보자. 선생님이 자신의 대화를 듣고 있다는 상황을 파악하고, 선생님이 의도하는 방향에 맞추어 분석하듯이 이야기를 하게 될 것이다. 초등학생의 경우, 자신의 일상 경험을 무시한 채 선생님의 의도대로 따라오게 될 것이다. 따라오지 못한다 하더라도 학생들의 초점은 교사의 의도 파악에 놓여질 것이다. 호지와 트립의 연구에서 어른이 있는 경우에는 '종속적 구조'를 따를 경향을 보이게 된다고 하였는데, 교사가 개입될 경우는 학생들은 침묵하거나 자기를 억제하거나 선생님 생각 따라오기 방식이 될 것이다.

그러면 특정 주제를 제시하고 모둠별로 이야기를 나누게 한다면 어떻게 될 것인가? 주제에 따라 그 양상은 다르게 나타날 것이다. 나누어야 할 주제가 정답을 내포하고 있다면 학생들은 정답의 방향으로 흘러갈 것이다. 그러므로 초등학교에서는 매체언어 경험을 이야기할 때에는 주제를 주되 정답을 내포하는 방식이 아닌 단지 범위를 국한시키는 주제로 제시될 필요가 있다.

데이비드 버킹엄(2004)은 매체텍스트는 매우 다양한 방법으로 해석되며, 이런 다양성과 차이는 침묵되거나 억압되기 보다는 학습 내 토론의 출발점이되어야 한다는 사실을 인식해야 함을 강조하였다. 즉 학생들이 자신의 주관적인 해석, 느낌, 그리고 반응을 다른 사람들과 공유하고, 또한 교실 밖 일상에서 매일 접하는 미디어에 대한 경험을 묘사하고 이에 대해 성찰해 보는 시간을 갖도록 한다는 의미이다. (기선정 · 김아미 역, 196)

2. '장르' 특성 파악하며 매체언어 해석하기

매체언어경험을 학습으로 끌어올 때에는 우선 매체언어텍스트의 특성을 파악하는 것이 필요하다. 매체 장르의 특성은 일차적으로 매체에 따른 분류, 매체에 따른 하위 장르를 포함한다. 사례2의 경우 사용하는 매체가 '텔레비전'이며, 하위 장르는 '쇼오락 프로그램'에 해당하는 것일 아는 것이다. 그러나 초등학생도 이 정도의 내용은 상식 수준에서 알고 있다. 굳이 번복하여 매체와 매체의 하위 장르에 대한 일반론으로 흐를 필요는 없다. Beach와 O'brien은 수용자층, 구성의 시각적 코드의 의미 분석, 장르의 발달과 특징, 다른 매체와의 상호성을 포함하여 장르 특성 사용하여 해석하기 전략을 구안(Beach, R., O'brien, D 2007)하고 있다.[22]

<사례2>에서 수업 교사는 해당 프로그램이 가지고 있는 특징을 파악하는 것이 중요하다고 인식하고 이를 수업의 내용으로 삼고자 하였다.

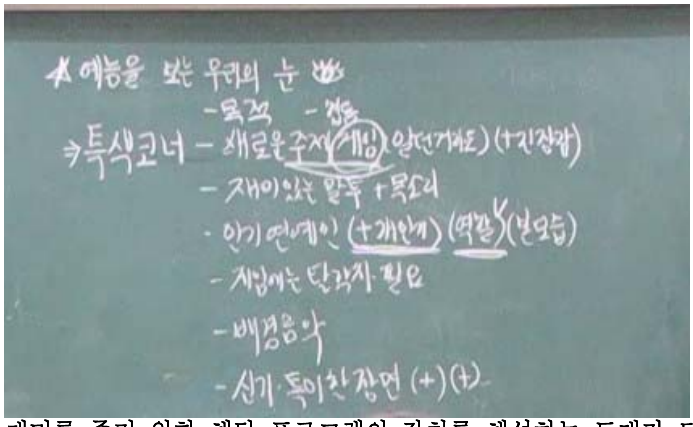
아이들이 스타를 보기 위해서 오락 프로그램을 보는 경향이 있는데, 그러면 다 보고 나면 남는 것이 없을 것 같아요. 무슨 내용이니?'라고 물으면, 그냥 '대성이가 나와서 재미있었어요.' 정도로 끝나지 않을까요?

'패밀리가 떴다'가 가지고 있는 특색을 봐야 해요. 그 프로그램에서 시청자에게 밀고 있는 내용이라고 볼 수 있죠. '패밀 리가 떴다'의 경우 '아침밥 만들기'를 위해 게임을 하는 장면이라고 생각해요. 이 부분이 재미있는 부분이죠. 1박 2일이 '복불복'이듯이 프로그램에서도 '게임'에 있다고 봐요. <교사 수업 전 인터뷰 중에서>

그림 1 : 수업 중 학생들과 함께 찾은 '특색 코너'의 특징

'특정 프로그램이 어떤 구조로 이루어져 있는가?'의 활동은 초등학교 저학년들도 할 수 있다. 설명하는 글을 쪼개어 전체를 살피듯이 특정 프로그램도 쪼개서 어떻게 구성이 되어있는지 살피는 것이다. 이후에 특정 프로그램의 특징을 찾아본다. 특색코너의 규칙을 학생들이 함께 찾는다. <그림1>은 모둠별로 특색 코너의 특징을 찾아보게 한 후 모둠별 의견을 토대로 반 전체가 발견한 특색코너의 특징이다. 놀이에도 규칙이 있듯이 특정 프로그램을 구성하는 규칙을 찾다보면 '장르' 인식에 도달하게 된다. '장르' 인식은 시청자에게 재미를 주기 위한 목적으로 구성되며,

22) 초등학생 수준에서 어디 까지알아야 할 것인지는 교육과정적인 논의가 될 것이고, 초등학생이라하더라도 현재 우리반 학생들의 수준에 맞게 적절히 선택해야하는 문제는 여전히 남아있다.



재미를 주기 위한 해당 프로그램의 장치를 해석하는 토대가 된다.

'매체언어 해석하기' 전략은 초등학교에서 이루어지기에 적합한 활동이라고 본다. 사실상 중등에서 매체언어에 대해 비판적 문식성 차원에서 다루는 경우가 많다. 비판적 매체 교육 이론에서는 대중매체의 특성상, 개별 매체적 차이보다는 각 매체가 가로지르면서 구축하는 그 사회 특유의 기호 환경을 중요하게 다룬다. 상대적으로 각 프로그램의 장르 혹은 프로그램별 의미 구성 방식에 대한 이해 및 표현은 대중 매체가 생산하는 전반적인 언어문화를 충분히 고려하지 못하다고 본다.(최인자, 2001, W. James Potter 1998, 정현선, 2004) 그러나 본격적인 비판적 문식성 학습 이전에 매체언어 텍스트의 장르적 특성을 정확하게 아는 것이 필요하다. 이 논의는 초등학생에게 비판적 문식성 학습이 가능하냐, 가능하지 않느냐에 초점이 있는 것이 아니라 비판적 문식성 학습 이전에 매체언어텍스트의 인식이 요구된다는 점에 초점이 있다.

3. 매체언어 텍스트 생산하기

데이비드 버킹엄은 학생들이 미디어를 자주 제작해 보아야 하고, 아울러 제작이 순환적이어야 함을 강조한다. 목적 없이 '빈둥거리며 시간을 낭비하는' 것과도 비슷한 행위를 위한 중요한 공간이 존재한다. 이런 종류의 놀이는 피해야 하는 것이라기보다는 미디어 교육의 기초가 되어야 하는 중요한 첫걸음이다. 제작활동이 순환적이어야 한다는 주장은 과정과 결과물의 특별한 관계를 나타낸다. 결과물은 전체 제작과정에 속해 있는 하나의 단계로서 성찰의 출발점, 혹은 다시 고쳐 볼 수 있는 토대가 됨을 강조한다. (기선정 · 김아미 역, 223-224)

매체언어와 관련하여 다양한 생산물을 만들어보는 활동은 시간을 낭비하는 것처럼 보일 수 있고, 초등학생의 경우, 매체 결과물을 만들 수 있는지 그 능력을 의심을 받기도 한다. 여기에는 매체언어 결과물의 수준을 상당히 의식하며, 매체언어의 기술적인 차원에 대한 우려이기도 하다[23].

매체 제작은 기술적인 요인이나 시간의 효율성 면에서 긍정적으로 평가되지 않는 다. 디카로 사진을 찍고, 글쓰기를 하더라도 디카로 사진 찍으면서 벌이는 소란스러움을 보아넘겨주기가 어렵다. 그러나 초등학생에게 제작까지 고려하여 활동을 구안했을 때 긍정적인 면이 크다. 매체 제작의 어느 순간 국어과에서 사회과로, 사회과에서 실과로 넘어가기도 하겠지만 교육의 전체를 놓고 볼 때 매체 제작은 유의미한 작업이다. 초등교사는 전교과를 지도하기 때문에 매체언어를 국어교과에서 다루든, 사회교과에서 다루든, 재량 시간에 다루든 크게 개의치 않는다. 초등이 중등보다 매체언어의 교육 관점에서 유연하고, 교수 학습 방법에서 교과간 통합을 고려할 여지가 많다. 매체 제작 교육과 관련하여 과연 그것이 국어교육인가, 교육의 효율성을 논의하기 전에 학생들의 경험을 확충시켜준다는 논리에서 영역 간 경계 허물기나 교과 간 경계 허물기가 필요한 장면이라고 본다.[24]

23) 연구자의 경험에 비추어 보건대 학급문집을 만들 때에도 '편집'의 전체적인 권한을 교사가 가지고 있었다. <사례3>의 광고 만들기에서도 디카로 동영상을 찍은 주체도 교사였다. 학생들에게 매체 다루기의 권한을 좀처럼 넘겨주지 않고, 매체 다루기 직전까지만 학생에게 맡겨 놓는다. 앞서 논의한 문자언어 중심의 학교 문식성 범위 내에서 국어교육에서 다루고자 했기 때문이다. 그래서 광고 수업도 스토리보드 쓰기 까지만 국한시킨다.

<사례2>의 수업에서 쇼오락프로그램의 특색 코너를 만들어 보도록 하였다. 아래 내용은 모둠별로 설계한 특색 코너의 내용이다.

모둠1: 3만원으로 요리 만들고, 제일 맛있는 멤버의 요리를 요리 경연 대회에 보내기
모둠2: 복불복 게임의 변형으로 여러 가지 식재료를 배합하여 진 사람에게 먹이기
모둠3: 주어진 시간 내에 자신이 만든 물건을 최대한 빨리 팔기
모둠4: 가장 웃긴 포즈로 사진을 찍어 명함을 만들고, PD선호도를 통해 진 사람은 빨간 내복 입고 방송국에서 명함 나누어주기
모둠5: 전통놀이를 개발하여 인터넷에 올리고 네티즌의 반응이 좋은 게임을 TV를 통해 보여주기
모둠6: 대형 보드 게임 판을 만들고 사람이 부루마블의 발판이 되어서 게임 하기

교사는 방송국 인터넷 게시판을 통하여 모둠에서 제시한 의견을 올리자고 제안을 했고, 학생들은 놀란 듯한 반응을 보였다. 실제로 인터넷 게시판에 올려서 사회적 소통이 이루어지는 순간이 되면 매체언어 생산의 초보적인 놀이를 즐길 수 있을 것이다. 이 활동은 구체적인 제작으로 이어지지 않을 수도 있지만 보다 특색 코너 내용을 상세화하여 해당 프로그램 인터넷 게시판에 올려 소통될 경우 간접 제작으로서 의미를 지닌 활동이 된다.

<사례3>에서 필자는 광고 학습 관련하여 광고를 실제로 만들어보게 한 적이 있었다. 비록 교사인 필자가 디카를 쥐고 있긴 했지만 15초 내에 제품을 알리는 목적을 다하기 위해 학생들은 내용을 압축시켜 나가고 있었다. 교과서에서 다루는 인위적으로 만든 상업 광고, 더구나 인쇄 물 형태의 광고는 학생들이 흔히 접하는 방송 광고와는 너무 이질적이었다. 광고에 나타난 모순을 찾아내는 언어 활동, 광고의 특징을 알고 스토리보드를 쓰는 것, 다시 실제로 동영상 광고물로 만들어내는 활동의 차이에 대해 생각해볼 필요가 있다. 그리고 실제 제작을 하면서 학생들 사이에 일어나는 언어적 소통, 결과물에 반영된 초등학생들의 문화와 정체성 형성 등 부수적인 것까지 딸려 나온다. 매체 제작 교육과 관련해서는 매체언어에 대한 이론적 논의보다는 '놀이'와 '활동'이 가지는 교육적 의미가 더 크다. 학급 문집 만들기, 사진을 활용한 쓰기가 가지는 의미를 매체언어와 관련하여 논의하는 학문적 담론(정현선 2009a, 2009b)도 있겠지만 기왕에 현장 교사들이 실천해 왔던 수업 활동으로서, 학생들의 경험, 놀이로서의 경험을 확충하는 수업의 의미로도 논리화될 필요가 있다.

Ⅴ. 나오며

초등 국어 교육에서 매체언어 교육의 실천 논리는 '학교 밖 매체경험'과 '학교 안 교육 경험'의 간극을 줄이는 방향이며, 이 때 학교 안 교육의 논리를 주장하기보다는 학교 밖 매 체 경험을 상당 부분 수용해 주는 방안이 되어야 한다고 본다. 이를 위해서는 학교 밖 매체언어 경험이 가지는 '놀이'라는 점에 주목하여 수업에서는 과제 중심의 '활동'으로 이루어질 필요가 있다.

활동 중심의 매체언어 교육이 자칫 잘못하여 목적 없는 활동으로 흐를 위험을 안게 될 가능성도 있지만 초등 국어교육에서 '활동'을 강조한 이유는 매체언어의 국어교육적 타당성을 확보하기 위한 이론화 논의가 언어교육의 총체성을 잃어가고, 국어교과의 특수성을 강조하다가 통합교육을 놓치게 될 가능성이 크기 때문이다. 매체언어의 국어교육적 가치를 운운하다보면 매체언어는 상당 부분 중등 교육의 몫이 되어 버리고, 다양한 경험과 통합교육을 실천이 가능한 초등에서 매체언어 학습의 기회가 줄어들게 된다. 초등학교 교사는 전담 교과를 빼고 전 교과를 가르치는 제도적 특징을 감안한다면 매체언어의 범위는 교과를 넘어서서 풍성해질 수 있고, 학교를 넘어서서 학교 밖 경험과 교류할 수 있다.

24) 학생들이 좋아하는 경험이라고 해서 모두 교육경험이 되어야 한다는 의미는 아니다. 교육적으로 유의미한 활동만이 매체 제작 경험으로 들어와야 한다. 다만 초등에서는 교육적 의미 여부가 전체 활동이 '국어교육'이냐 아니냐로 판단될 수는 없다는 논리이다.

학생들이 즐겨 보는 만화나 영화 주인공이 학생들의 쓰기 활동을 매개하는 중요한 역할을 하기도 하고(Dyson, 1997), 게임이 기초문식능력이 부족한 부진학생들에게 정체성을 찾아주기도 한다. 교육의 유연성을 가지기만 한다면 매체언어교육은 초등국어교육에서 의미있는 활동으로 자리매김할 가능성이 크다.

참고문헌

김정자(2004), “국어과 교사와 학생의 인터넷 이용 실태 및 인식 비교”, 『국어교육학연구』19. 국어교육학회.

로제 카이와, 이상률 옮김(1999), 『놀이와 인간』, 문예출판사.

박인기(2002), “문화적 문식성의 국어교육적 재개념화”, 『국어교육학연구』15. 국어교육학회.

정구향(2002), “매체언어 교육의 내용 범주와 수용 양상 연구”, 『새국어교육』63, 한국국어교육학회.

정현선(2004), “비판적 미디어 읽기의 국어교육적 수용을 위한 교수 전략 연구”, 『새국어교육』 67호, 한국국어교육학회.

정현선(2007), 『미디어 교육과 비판적 리터러시』커뮤니케이션북스.

정현선(2009a), "사진과 글을 통한 초등학교 저학년 어린이들의 표현과 소통:‘디자인 실험’여구를 통한 매체 언어 교육의 교수 학습에 관한 연구", 국어교육학회 제 42회 학술대회 발표 자료집

정현선(2009b), “디지털 시대 글쓰기에 있어 ‘표현 도구’와 ‘매체 특성’ 이해의 필요성 -초등학교 어린이의 사진과 글에 대한 분석을 중심으로 -”, 한국어문학회 학술대회 발표 원고.

최인자(2001), “비판적 대중매체 교육과정 연구”, 『국어교육학연구』 13호, 국어교육학회.

최지현(2007), “매체언어교육을 위한 교수·학습 방법 탐구”, 『국어교육학연구』28. 국어교육학회.

Beach, R., O'brien, D.(2008). Teaching Popular-Culture Texts in the Classroom. In Coiro, J., Knobel, M., Lanchear, C. & Leu, D. J. (Eds.), Handbook of Research On New Literacies (pp.27-804). Lawrence Erlbaum Associates.

Buckingham, D.(기선정·김아미 역, 2004), 『미디어교육 : 학습, 리터러시, 그리고 현대문화』, 제이앤북.

Dyson, A. H.(1997). Writing Superheros: Contemporary childhood, popular culture, 문 classroom literacy. New York: Teachers College Press.

Gee, J.P. (2002). New People in New worlds. In B. Cope., & M. Kalantzis (Eds.), Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures (pp.22-50). Oak Creek, WI: NRC.

Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School : A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research* 71(4). pp. 575-611.

Kalanizis, M. & Cope, B. (2002). Changing the role of schools. In B. Cope., & M. Kalantzis (Eds.), Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures (pp.22-50). Oak Creek, WI: NRC.

주제발표 3

문학교육과 매체언어문화

김동환(한성대학교)

< 차 례 >

Ⅰ. 매체언어교육의 경향성
Ⅱ. 문학 교육과 매체 관련 교육 내용 검토
Ⅲ. 소설과 매체 서사의 원리적 상호작용의 사례들
Ⅳ. 매체언어문화 환경과 소설교육의 방향성

I. 매체언어교육의 경향성

문학교육과 매체언어문화의 접점을 찾기 위해서는 매체언어교육의 경향성을 살펴보는 일이 필요할 것이다. 그동안의 논의를 살피면 매체와 국어교육의 관계는 '매체언어교육'으로 수렴되는 경향을 보이는 것으로 판단된다. 다음은 그러한 논의들의 대표적인 논지가 드러나는 대목이다.

"매체언어교육은 매체 언어의 성격과 사회·문화적 맥락에 대한 이해를 바탕으로 다양한 매체 자료를 비판적으로 수용하고 창의적으로 생산하는 능력을 기른다. 나아가 매체를 통해 형성되는 사회적 의사소통에 주체적으로 참여하고 (중략) 미디어 교육은 교육과정 내용이나 범위 등에서 진정한 통합의 정신을 살려야 하고, 미디어 현상과 현대인의 언어적, 인지적, 사회적, 문화적, 비판적 기능을 기르는 것과의 교육 내용의 상호성을 높여야 한다. (중략) 미디어 교육과정의 내용이 '미디어 현상'을 중심으로 전개되도록 한다는 것은 구체적으로 교육과정 내용상의 어떤 강조점을 가지는 것인가. 대략 다음과 같은 내용 범주를 상정해 볼 수 있다.

0 미디어 리터러시 입문하기(using media의 기본 리터러시 범주)
0 각종 미디어를 현상적(기능적)으로 경험하고 질적으로 이해하기
0 미디어 장르를 다양하게 경험하기(개별 장르의 수용과 내면화 범주)
0 미디어 장르 간(미디어 텍스트 간)의 다양한 상호텍스트성 경험하기
0 미디어 공간 안에서 소통의 주체가 되어 보기 및 경험 내면화하기
0 미디어의 작용을 메타적으로 이해하고 인식하기(개인적, 심리적 범주)
0 미디어의 사회·문화적 작용을 이해하고 비판하기(사회적, 문화적 범주)" [1)]

이 논의는 미디어 리터러시를 중핵으로 삼고 미디어 현상의 수용 과정을 내적 계열화를 통해 범주화하고 있어

1) 여기에서 인용한 자료들은 <2008 중등 국어과 심화단계 직무연수(제4기) 서울특별시 교육연수원 2008. 11>에서 가져왔다. 연수과정은 가장 의미 있는 연구와 교육현장의 만남이 이루어지는 곳이라고 생각했기 때문이다.
박인기, 매체언어교육의 이해, 위의 책, 244-248쪽

패러다임의 가능태를 보여준다. 이 발표주제와 관련해서는 '미디어 장르 간의 다양한 상호텍스트성 경험하기' 범주가 유용하였다. 하지만 문학교육의 맥락에서 접근할 수 있는 여지는 제한되어 있었다. '문학'과 '미디어 장르' 간에 개입되어 있는 거리감 때문이다.

"0 매체 텍스트의 성격 이해
- 매체의 사회적 기능에 따른 뉴스, 보도기사, 칼럼, 사설, 다큐멘터리, 시사프로그램, 교양 프로그램 등의 성격 이해
- 대중매체의 상업적, 오락적 특성이 매체 텍스트의 의미에 미치는 영향 이해
- 심미적 텍스트로서 매체 텍스트의 성격 이해(드라마, 영화, 인터넷 소설, 하이퍼텍스트 소설 등)
- 블로그, 미니홈피, 온라인 대화, 문자 메시지 등의 1인 미디어, 대인 미디어적 특성에 대한 이해
- 인터넷 토론이 지닌 사회적, 공적 소통으로서의 특성 이해 등
- 장르 특성 이해 필요

0 매체 언어 교육의 방법 : 몇 가지 사례
가. 사진이나 그림을 통한 영상 언어 해석하기 수업
나. 영화의 한 장면을 만든다고 가정하고 토론하는 수업
다. 매체 언어의 소통 목적과 수용자에 대한 호소력을 이해하는데 초점을 둔 수업 - 광고
라. 같은 사건을 다룬 두 신문사의 사설을 비교 분석하는 수업" 2)

이 논의는 매체 텍스트의 성격 이해를 바탕으로 매체 언어의 수용(기호 해석과 전략 분석 등)과 생산을 주요 활동으로 제시하고 있다. 구체적으로 교육 방법을 제시하고 있다는 점에서 실천적 논의의 성격을 지닌다. 이 발표와 관련해서는 '소통 목적과 호소력'의 문제나 '비교 분석'의 방법이라는 방법적 개념에 주목하였다. 문학도 역시 소통의 목적(설득, 정보전달, 사회적 상호작용, 감정 표현 등)이 분명하고 호소력을 얻기 위한 전략(다양한 장치들)을 구사하며 다른 텍스트들과의 비교 분석(메시지의 영향력 등의 측면)이 필요한 '(문자, 장르)미디어 텍스트'이기 때문이다. 다른 말로 하면 이 발표의 기본 전제는 '문학작품도 매체언어교육에서 대상 범주화하고 있는 미디어 텍스트의 한 양상으로 봐야 한다.' 이다.

"0 매체 언어교육의 필요조건
1. 매체가 단순한 도구나 수단으로 활용되는 것이 아니라 교육의 목표나 내용이 되어야 한다. 다시 말해 언어 사용 능력을 기르기 위한 인터넷 매체나 방송 매체 활용하기(예 - 뉴스 형식으로 말하기, 광고 카피의 문구에서 비문법적인 표현 찾기 등)나 문학적 감수성 및 상상력을 기르기 위한 영상물이나 대중가요 감상하기 같은 활동보다는 매체 텍스트 자체에 집중하는 교육이어야 한다.
2. 매체 언어 교육은 미디어 교육(매체언어교육은 미디어 교육을 국어교육계에서 사용하는 개념이다)의 핵심 영역에 접근한 내용을 포함하고 있어야 한다.

0 미디어 교육에서 말하는 미디어 리터러시 교육의 핵심 영역(매체교육의 길 찾기 : 전국국어교사모임 산하 매체연구부, 2005)
제 작 : 테크놀로지, 유통과 배급, 미디어산업, 접근과 참여
언 어 : 의미, 코드, 장르, 선택, 조합, 테크놀로지
재 현 : 진실을 말하기, 편견과 객관성, 전형화, 해석

2) <정현선> 매체 언어교육의 방법, 위의 책, 258-269쪽

수용자 : 목표 수용자 정하기, 수용자 지칭하기, 유포 및 배급, 이용, 이해, 즐거움, 사회적 차이

0 매체 언어 교육 수업사례
가. 매체언어교육의 첫걸음 - 교과서에 실린 매체단원 재구성하기
- 신문읽기 / 텔레비전 읽기
나. 매체 언어교육의 두 번째 걸음 - 교과서 매체 관련 단원 재구성하기
- 비판하며 읽기 / 보조자료 활용하여 말하기 / 읽기와 매체에서 광고 대본 완성 3)

이 논의는 교육현장의 입장에서 매체언어교육의 방향성과 주체적인 접근 사례를 제시하고 있다. 매체가 도구나 수단으로 활용되는 것이 아니라 목표나 내용이 되어야 한다는 점을 분명히 하고 있다. 도구가 아니어야 한다는 데에 대해서는 대체적으로 동의하는 바이면서도 그것을 실제화할 수 있는 대안 제시가 잘 이루어지지 않았던 저간의 상황을 감안할 때 교육 수업의 사례를 상세하게 제시한 측면에서 의미를 가진다. 이 발표와 관련해서는 코드나 의미 해석, 재현의 측면 등이 구체적으로 어떻게 이루어질 수 있을지 구상하는데 참조가 되었다. 그러나 여전히 문학은 별개의 범주 속에 놓여 있었다.

이상의 논의들을 검토하면서 문학이 '매체언어텍스트'와 그 생산과 유통, 수용과정에서 경쟁관계에 있는 텍스트임을 살펴야 하는 일이 필요하다는 판단을 하게 된다. 문학은 조심스럽게 감싸 안아야 하고 함부로 다룰 수 없는 어떤 존재가 아니라, 그동안 독점적 지위를 누려 온 언어문화텍스트였으나 이제 강력한 흡인력을 지닌 다른 '매체'의 발흥과 융성에 따라 경쟁의 자장 속에 놓이게 되는 존재로 인식할 수 있어야 할 것이다. 문자 또는 장르가 매체로 설정되는 '매체텍스트'인 점을 새삼스럽게 생각해 볼 일이다.

II. 문학 교육과 매체 관련 교육 내용 검토

현재의 문학교육에서 매체와의 관련성이 어떻게 이루어지고 있는지 살펴 볼 필요가 있다. 현재로서는 <문학> 과목의 매체 관련 단원의 편성 내용을 살피는 일이 가장 효율적일 것이다. 몇 가지 교과서의 내용을 표로 정리해 보도록 한다.

교 과 서	구 분	해당 내용
A	단원 편성	I. 문학과 문화/ 2. 문학은 인접예술과 어떤 관련을 맺는가/ (2) 문학과 매체
	단원 구성	0 문학과 시각 매체의 관계 이해하기 - 문학과 만화 0 문학과 영상 매체의 관계 이해하기 - 문학과 영화
	주요 활동	0 소설 '복덕방'과 만화 '복덕방'의 인물의 모습 비교, 느낌의 차이 말하기 0 (설명문)문학과 만화가 어떤 점에서 상호 보완적인가 0 소설 속 인물의 외양이나 성격 묘사 부분을 만화로 그려 비교 평가하기 0 영화 속 복선 찾기 0 주제 드러내는 대사 찾기 0 내레이션 시로 써보기
B	단원 편성	IV. 문학 문화와 인접 문화 / 2. 문학 문화와 현대 매체 (1) 대중매체와 문학 소통 (2) 전자 매체와 문학 소통
	단원 구성	0 대중 매체 - 대중문학의 이해 / 문학과 영화(현실적이고 사실감) 0 전자 매체 - 웹진, 하이퍼 텍스트, 전자책

3) 심상민(경동고), 매체 언어교육의 실제, 위의 책, 274-296쪽

	주요 활동	0 원작과 영화의 차이 알아보기 0 하이퍼 텍스트 문학 감상 쓰기 0 전자책 만들기 - 화명 구성과 배경 음악(불신시대)
C	단원 편성	IV. 문학 문화의 발전 / 2. 문학 문화의 확장
	단원 구성	0 문학을 바라보는 관점의 변화 0 매체의 발달과 문학 문화 - 매체 중심 문학(대중 /미디어/사이버) 0 문학 문화의 확장 - 광고, 만화, 영화는 넓은 의미의 문학
	주요 활동	0 시를 광고로 꾸며보기 0 판타지 문학 이해하기(설명문) 0 소설 작품의 영화화 사례- 수용상의 공통점과 차이점,
D	단원 편성	V. 문화의 변동과 문학의 대응 / 4. 현대의 문학과 인접 문화 (3) 문학과 매체 (4) 매체에 따른 문학의 변환
	단원 구성	0 통신 매체의 발달과 문학 / 통신 문학의 특징 - 컴퓨터 통신 문학 동호회 0 새로운 매체의 편의성과 매체 변환 - 인터넷과 문학의 변화 0 인터넷의 매체적 특징/문학의 변화 - 작가와 독자의 소통, 하이퍼- 등
	주요 활동	0 컴퓨터 통심 상의 패러디 시 작품 원작과 비교하기 0 하이퍼 텍스트 소설과 이전 소설의 차이 탐구하기 0 소설 이어쓰기
E	단원 편성	I. 문학과 문화 / 3. 문학의 인접 영역 / (2) 다양한 매체 속의 문학
	단원 구성	0 문학이 소통되는 다양한 양상 0 문학의 다양한 매체의 특징 0 다양한 매체의 문학에 대한 비판적 이해
	주요 활동	0 문학과 컴퓨터의 관계 - 컴퓨터를 매체로 한 문학 읽기 특성 말하기 0 영화나 드라마로 만들어 진 문학 작품 감상하고 느낌 말하기
F	단원 편성	IV. 문학의 문화적 소통/3. 현대사회 속의 문학 (1) 다매체 시대의 문학 (2) 인터넷 시대의 문학
	단원 구성	0 문자 매체에서 다매체로 0 시각예술에서 시청각예술로 0 영화와 문학
	주요 활동	0 매체들(연극과 영화, 영화와 TV드라마)의 공통점과 차이점 0 광고 문안의 문학적 표현 찾기 0 광고 재구성하여 문학 작품 창작하기
G	단원 편성	X. 한국문학과 문화 / 3. 문학과 매체
	단원 구성	0 매체를 통한 문학의 수용 0 매체를 통한 전환 0 메체를 통한 창작
	주요 활동	0 <동의보감>의 드라마화, 하이퍼 텍스트화 하기 0 영화의 장면을 소설의 서술 방식으로 고쳐 표현하기 0 주어진 만화에 이어질 냉동을 구상하여 시나리오로 만들기

교과서들의 내용을 검토해 보면 문학과 다른 매체 텍스트의 관계는 대체적으로 가치, 존재성, 권력 등의 요소를 중심으로 주/부, 우/열 관계로 설정되어 있음을 부인할 수 없다. 학습자가 수행해야 하는 활동들을 보더라도 그러한 관계 인식이 깔려 있음을 부인하기 어렵다. “문학의 존재 의의, 현재적 당위성 등을 분명하게 내세워야 한다”[4]고 하더라도 학습자들에게 압도적인 무게로 작용하고 있는 다른 매체 텍스트와의 관계를 이런 방식으로 가져간다면 학습자들의 ‘교실 밖 인식’은 오히려 역전될 가능성이 크다고 본다. 경쟁텍스트의 비교우위적인 매력과 특성이 고스란히 제시되지 않고 상대적으로 덜 경쟁적인 요소들, 비교열세적인 요소들을 중심으로 접근하는 일은 장기적인 안목에서 바람직하지 않다. 문학과 경쟁텍스들과 호작용을 하는 텍스트로서 기능하게 하고 ‘공존 관계’의 인식 형성을 도모하는 일 필요할 것이다.

4) 교육과정의 저변에 흐르는 인식을 이렇게도 정리할 수 있을 것이다.

2002년 이후의 연구 성과들이 반영되고 교육과정의 내용 요소 등에도 변화가 있을 것이므로 이후 교과서에서는 상당히 다른 양상을 보이겠지만 문학 영역 특히 소설 양식과의 관련성에 대한 접근은 보다 섬세하고 적극적으로 이루어질 수 있기를 기대한다. 다른 매체 텍스트들과의 경쟁 속에서 가장 열세를 보이고 있는 장르가 소설이라는 점에서 그러하다. 5)

III. 소설과 매체 서사의 원리적 상호작용의 사례들

매체와의 연관 교육에서 문학은 다른 매체 텍스트와 경쟁 텍스트로서 상호작용을 통해 교육적 효과를 얻을 수 있는 방향에서 다루어지는 것이 필요하다고 하였다. 다른 매체텍스트와의 경쟁관계에서 그 위상을 분명히 하기 위해서는 상호작용을 전제로 한 소통이 이루어져야 한다고 본다. 거의 전제와 같은 문학의 옹호는 오히려 역효과를 낳을 수 있을 것이다. 상호작용의 틀 안에서 원리적인 접근을 통해 이해와 수용이 가능해질 때 학습자의 입장에서는 합리적이고 균형있는 수용 능력을 기를 수 있을 것이다.

그 구체적인 이해를 돕기 위해 서사성을 바탕으로 삼고 있는 매체텍스트들과 소설과의 원리적 상호작용이라는 측면에서 몇 가지 사례를 검토해 보고자 한다. 각 사례들은 일단 소설의 주요 요소들과 상호작용이 충분히 가능한 요소들을 지닌 매체텍스트들을 그 존재 양상별로 범주화하여 선정하였다.

1. 서사 요소 1 : 플롯과 인물 - 광고와의 상호작용

분석 대상으로는 매체텍스트로서 휴대전화 광고인 '카이홀맨-전학편'과 외국 광고인 '타이거 맥주 광고'를 설정하였다. 6) 카이홀맨 광고는 10청소년을 대상으로 한 기획 광고로 방영 당시 큰 호응을 얻어 성공적 광고 전략의 대표적인 사례로 꼽히는 경우이다. 타이거 맥주는 외국의 광고임에도 불구하고 맨 마지막에 등장하는 영어 상표만 볼 수 있다면 전체를 수용하는데 별다른 문제가 없는 '보편적인 텍스트'이다.

이 광고들과 대응시킬 수 있는 텍스트는 '입사장애(入社障碍)모티프'를 내포하고 있는 서사물이나 '욕망 구조' '변신(變身)모티프'를 분명하게 보여줄 수 있는 서사물이면 된다.

먼저 수용자들의 1차적인 반응을 제시해 보도록 한다. 대학 1학년생들을 시청자로 삼아 아무런 사전 설명없이 이 광고를 보여주고 그 '광고의 목적에 따른 줄거리'를 자유롭게 적어보거나 말하도록 하였다. 그 내용을 그대로 옮겨 본다.

<말하기> * 별도 제시

<쓰 기>

[카이홀맨 광고]

0 시청자 1 : 홀맨이 전학왔는데, 머리가 커서 비웃음을 샀다.

0 시청자 2 : 홀맨이 교무실에서 선생님께 설명을 듣고 있다. 조금 다른 외모 덕에 아이들의 시선을 끈다. 교실에서 아이들이 떠들면서 놀고 있는데 이 때 선생님이 홀맨을 데려온다. 아이들의 이목이 주목되고 홀맨이 들어오려고 하는데 과분수의 머리 덕에 교실로 들어오지 못하고 있다. 그 모습을 본 아이들은 그 모습을 보

5) 최근의 출판연감 등을 보면 소설의 전반적인 침체는 상당히 장기적이고 본질적인 양상을 보여준다.

6) 카이홀맨 광고 : LG텔레콤 홈페이지(lgtelecom.com) - 화시소개 - 홍보자료실 - TV광고보기 - 65쪽 - 카이홀맨 전학편
타이거 맥주 광고 : 포털사이트에서 '타이거 맥주' 광고(동영상) 검색 가능

고 웃고 핸드폰을 꺼내들고 사진을 찍는다.

[타이거 맥주 광고]

0 시청자 1 : 늙은 할아버지가 트럭에서 내리자마자 남자가 마시고 있는 맥주를 보고 입맛을 다시며 다가가는데 차에 치인다, 치이고 눈을 뜨니 새 둥지에서 다시 눈을 뜨는데 갓 태어난 새끼인지 날지 못하고 다시 떨어져 죽는다? 다시 태어나니 어항 속인데 또 다시 밖으로 나가서 죽게 되고? 또 다시 태어나니 우유를 먹는 고양이로 환생, 자기 손을 전자어댑터에 꼽고 다시 태어나니 젊은 남자로 태어나서 먹고 싶던 맥주를 마시나 팬더에 깔림.

0 시청자 2 : 동양인 할아버지가 맥주 마시는 걸 보다가 사고가 난다. 물고기가 맥주 마시는 거 보고 어항에서 탈출. 고양이가 감전돼서 사람이 되었는데 맥주 마시다가 팬더에게 눌림.

시청자들이 보여준 반응을 살피건대 이 텍스트에 대한 이해는 만족스럽지 않다. 해당 텍스트를 통해 전달하려는 메시지가 무엇인지, 궁극적으로는 그것이 광고물로서 무엇을 광고하고 있는지, 어떤 효과를 얻게 될 것인지에 대한 이해로 나아가기에는 어려움이 있어 보인다. 우선 그 바탕이 되는 서사성에 대한 이해가 부족한 것으로 판단되기 때문이다. 특히 전자의 광고에서는 휴대폰이 어떤 역할을 하는지, 후자의 광고에서는 맥주가 어떤 속성을 지닌 대상인지에 대한 언급이 이루어지지 않고 있다는 점에서도 그러하다. 여기에서는 제시하지 않지만 줄거리 파악을 바탕으로 이 광고들의 메시지를 파악해보는 단계에서 그러한 문제들이 여실히 드러남을 확인할 수 있었다.

이 텍스트들의 수용을 위해 서사이론과의 접목을 시도해 보았다. 플롯과 인물의 두 요소를 중심으로 접근해 갔다.

플롯의 측면에서 시청자들에게 '입사장애모티프'를 설명해 주었다. 한 인물이 다른 환경으로 전입해가고 그곳에 성공적으로 입사하려는 과정에서 장애를 겪기도 하는데 그 단계에서 방해자나 조력자를 만나게 되기도 한다는 점을 설명해 주자 시청자들의 해석 내용은 현저하게 달라졌다. 휴대폰이 장애를 극복하는 조력자로 기능하게 된다는 점까지 나아가게 된다. 일반적인 서사의 원리가 광고 텍스트의 해석에 능동적으로 기능하게 되는 셈이다. 타이거 맥주의 경우에는 서사 구조를 '갈등 구조' 대신 '욕망 구조'로 설명하기도 한다는 점과 '변신모티프'를 예로 들어주었을 때 구조적 의미의 파악이 보다 수월하게 이루어짐을 확인할 수 있었다.

이 광고 텍스트를 어느 정도의 수준에서 수용할 수 있는 여지를 얻게 된 시청자들을 대상으로 서사성에 대한 교육이 이루어지는 과정은 '광고텍스트를 통한 서사 원리의 이해'라는 작용을 바탕으로 삼게 된다. 여기에서는 해석 과정에서보다 세밀한 분석을 시도하게 된다. 즉 인물의 형상과 장애 상황에 대한 분석이 그것이다.

카이홀맨의 형상은 민담형 인물, 평면적 인물[7]로, 짧은 시간에 구현되어야 하는 텍스트의 속성 상 '서사적 지체'를 최대한 줄이기 위한 형상화 방식이다. 물론 초기 단계에서는 낯선 형상이라는 점에서 기본적인 지체가 이루어지겠지만 성격의 단순화라는 점에서 이후 지체는 일어나지 않는다는 점에서 효과적이다. 민담의 인물이 매우 단순화된 성격으로 형상화되는 이유를 이와 더불어 설명할 수 있다. 인물에 대한 구체적인 묘사 대신 '어떤 젊은이' '구두쇠 영감' 등의 단순화된 설정은 구연 상황에서 청자들이 인물에 관심을 갖게 해서는 안 된다는 구비서사의 특성 상 매우 중요한 일임을 이해할 수 있을 것이다. [8]

또한 장애의 상황도 유의미하다. 일반적으로 학습자들이 이해하는 갈등의 양상은 추상적이다. 개인과 사회, 개인과 환경 등으로 알고 있지만, 신분제도·학력·젠더 등의 구체적인 요소가 아닌 경우에는 '사회'나 '환경'의 요소를 이

7) 그동안 우리 문학교육에서 가장 기본적인 이론 개념에 대한 접근이 매우 소략하고 부주의하게 이루어져 왔다는 점에 대한 반성적 고찰이 필요한 시점이라 본다,. 교과서에서 가장 많이 다루고 있는 시점(4개의 시점)과 인물(평면적, 입체적 인물)의 명칭이나 개념 규정이 매우 불안정하게 정립되어 왔다. 이에 대해서는 다음 참조.
졸고, 현대소설 이론 개념의 정립과정-소설교육을 위한 접근, 한국현대소설학회 학술발표회자료집, 2009. 10. 31

8) 다음 부분에서 설명할 만화와의 연계성도 가능하다. 다음 그림이 활용될 수 있을 것이다.

해하는데 어려움을 겪게 된다. 이 텍스트에서는 출입문보다 머리가 크다는 점을 '환경=장애'라는 점을 예로 들어 갈등 요소의 속성을 이해하는데 필요한 맥락을 제공할 수 있다. 머리가 크다는 요소와 출입문이 그보다는 작게 만들어져 있다는 점들이 무엇을 의미하며 우리의 문제로 환원할 때 어떤 요소들이 그에 해당하겠는지를 사고할 수 있는 계기를 마련해 줄 것이다.

타이거 맥주 광고의 경우에는 변신의 계기나 양상에 대한 접근과 그에 따른 욕망 구조의 이해를 목적으로 텍스트에 접근할 수 있는 여지를 보여준다. 절대적인 욕망이 불가능한 변신도 가능하게 하며 변신의 양상이 서사의 성격 구현(풍자적, 비극적, 희극적, 환상적 등)에 어떤 영향을 미치는지에 대한 구체적이고 심도있는 논의를 가능케 해 주었다. 욕망 구조와 변신이라는 모티프의 결합 양상을 통해 학습자들은 서사성의 한 범주에 대한 이해를 도모할 수 있게 되는 셈이다.

2. 서사 요소 2 - 형상화, 시점, 거리 : 만화와 포스터와의 상호작용

전쟁 상황을 다룬 소설의 한 장면을 상정해 보기로 한다. 예들 들어 현행 <문학> 교과서의 두 세 곳에서 볼 수 있는 삼국지와 적벽가와의 연계 수업을 보기로 하자. 다음과 같은 활동이 설정되어 있다.

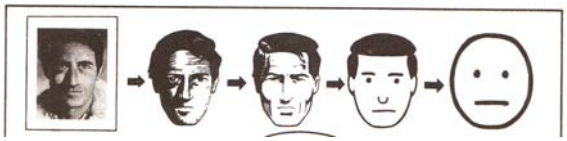
0 '적벽가'는 '삼국지연의'의 적벽 대전 대목을 판소리로 각색한 것임에도 불구하고 창작 수준에 가깝다. 그렇게 말할 수 있는 근거를 말해 보자.
0 만화, 소설 등으로 출간된 '삼국지'가 오늘날에도 널리 읽히는 이유에 대해 토론해 보자. 9)

0 '적벽가'는 중국의 '삼국지연의'라는 소설을 모태로 하고 있지만 이 타령 부분은 원래의 소설에 없는 내용으로 (중략) 다른 민족 문학을 받아들이되 우리의 주체성과 감각을 잘 살려 창조적인 방향으로 이끌어 나갔음을 말해 준다.
0 자신이 알고 있는 고전 문학 작품 중 전쟁을 다룬 문학작품을 생각해 낸 다음 '적벽가'와 비교하여 두 작품의 차이는 무엇인지 이야기해 보자. 이대 전쟁의 양상과 인물의 형상을 기준으로 삼아 비교해 보자. 10)

여기서 제시된 설명이나 활동을 들여다 볼 때 학습자로서 그 요체에 도달하기는 쉽지 안하고 한다. 수업을 이끄는 교사로서도 학생들의 활동을 유도해 나가기가 수월치 않다는 반응이다. 11)

이런 경우에 하나의 방법을 강구해 볼 수 있다. 만화라는 매체의 원리를 활용하는 방식이다. <삼국지연의> 중 전쟁 상황을 묘사한 대목을 주고 그 내용을 3-4컷 정도의 만화 또는 애니메이션으로 만들어 보는 과제를 준다.

만화로 그려가는 과정에서 일단 학습자들은 인물의 형상이나 상황의 묘사에서 난관에 부딪힌다. '삼국지연의'에서 해당 대목들을 적출해 보자.



9) 교과서 F, 126쪽

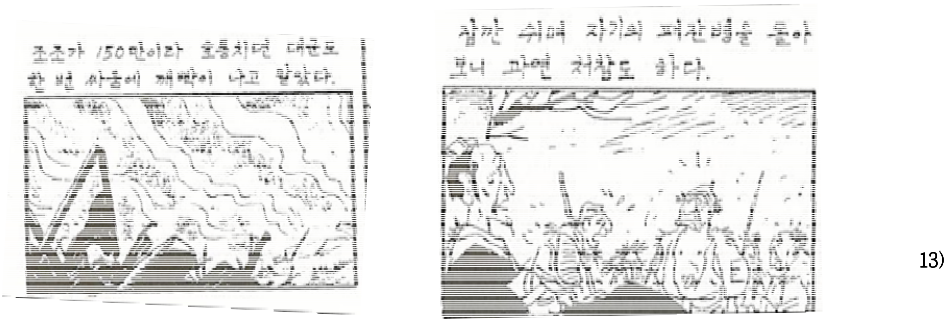
10) 교과서 G, 47쪽.

11) 이 경험과 관련해서는 다음 책에서 언급한 바 있다. 만화를 활용한 방법에 대한 구상도 밝혀 놓았다. '문화교육으로서의 국어교육'과 '미디어를 통한 고전의 재생산'이라는 두 측면에서 동시에 접근이 가능한 양상으로 보았다. 여기에서는 내용을 수정하여 이미지 자료와 함께 구체화하여 제시한다.
졸고, 문학연구와 문학교육, 한성대학교출판부, 2004, 331-332쪽, 344-346쪽

"주태는 양떼 틈에 뛰어 든 호랑이처럼 그 배에 타고 있던 조조의 군사들을 닥치는 대로 베어 죽였다."

"이날 조조의 군사들이 떨어진 처지는 참담했다. 창에 찔리고 화살에 맞아 죽은 자에 불에 타고 물에 빠져 죽은 자를 더하면 그 수를 다 헤아릴 수 없을 정도였다." 12)

이 장면을 만화로 그리는 일은 우선 상황에 대한 구체적인 재해석을 요구한다. 그려야 하는 행위가 구체적으로 드러나야 하기 때문이다. 늘 그렇듯이 뛰어난 능력을 지닌 장수도 있어야 하고 그의 칼이나 창 끝에 나가 떨어지는 군사들의 모습도 집단이 아닌 개인으로 묘사되어야 한다. 위 인용문에서 밑줄을 그어 표기한 인물들은 소설에서는 집단으로서도 충분히 가능하나 만화에서는 개별화되어야 한다. 한 무리를 뭉뚱그려 그린다 해도 기본적인 개별화는 이루어지게 된다. 예를 들어 고우영의 <만화 삼국지>는 빠른 서사 진행을 추구하게 되어 이 개별화가 덜 이루어지는 편이지만 그 양상은 볼 수 있다.



13)

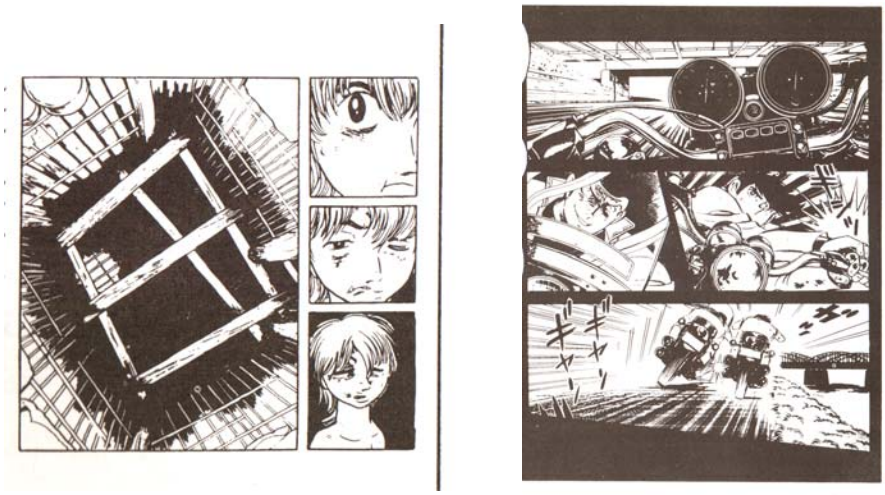
이런 만화적 속성과 원리를 경험을 통해 알고 있는 학습자들은 주어진 장면들을 만화로 그려내면서 만화적 묘사를 하게 되고 그 결과는 일차적으로 소설 속에서는 그 존재가 거의 무에 가까운 군사들을 하나의 의미를 지닌 존재로 그려 낸다. (사례는 별도 제시) 바로 이 대목에서 <삼국지연의>는 새롭게 태어나게 되고 <적벽가>의 '창의성'에 대한 학습자들의 이해가 심도 있게 이루어진다. 영웅 중심의 시각에서 군사 하나하나의 삶과 개인사의 시각으로 전이되는 것이며 그 결과가 '군사설움타령'같은 부분의 창출로 이어지는 것임을 인식하게 된다. 이는 만화가 단순히 활동의 도구로 활용되는 것과는 다르다. 기왕의 수업에서는 '만화로 그려 보는 일 자체에 만족'하는 경우가 거의 전부라 해도 과언이 아니었다. 14) 만화와 소설의 표현 방식의 차이 정도가 도달할 목표가 되는 셈이다. 그러나 중요한 것은 표현 방식의 차이가 아니라 그 표현 방식의 차이로 인해 생기게 되는 의미와 재현의 문제이다.

이 차별성은 형상화 및 시점의 문제와 연관되며 소설에서의 형상화와 시점 변화가 어떤 의미를 지니는지에 대한 심도있는 이해를 가져다 줄 수 있으며 그 반대도 성립한다는 점에서 상호원리적인 작용의 양태로 보기에 충분하다. 즉 소설에서의 시점의 역할과 효과를 통해 만화와의 작용 속에서 이해할 수 있으며 시점의 문제에 대한 이해를 바탕으로 만화에 대한 수용 태도를 고려할 수 있게 된다. 사실 만화의 시점에 대한 관심은 그리 크지 않지만 다음 경우를 본다면 매우 교육적인 검토의 대상이 되어야 함을 판단할 수 있을 것이다.

12) 나관중(이문열 평역), 삼국지연의 6권, 민음사, 2002. 110, 140쪽

13) 고우영, 삼국지 5권, 애니북스, 2002, 153, 154쪽

14) 소설과 만화를 직접적으로 제시하고 있는 교과서 A의 경우를 보더라도 학습자들이 인물의 모습을 비교하고 그 느낌을 말하거나 '그림이 전달하지 못하는 것을 글로 보완·처리 하는' 특성을 이해하는 활동을 하도록 되어 있다.



위 자료들 중 왼쪽은 '자살'을 감행하는 장면에 해당하고 오른쪽은 폭주족이 폭주를 시작하는 장면에 해당한다. 그런데 그 시점의 변화가 흥미롭다. 두 경우 모두 관찰과 주체의 시점이 동시에 구현되고 있다. 왼쪽은 독자가 자살하려는 사람을 객체로 관찰하는 시점에서 독자가 주체가 되는 시점으로 변화되는 것이며, 오른쪽은 첫 컷에서 독자를 폭주의 주체로 인식하게 하는 시점의 전환이 이루어지고 있다. 이는 일본 만화의 중독성이나 감염성의 위험에 대한 교육 내용의 설정이 매우 중요함을 간접적으로 말해 주고 있다. 만화의 세계로 빠져 들게 되는 이유를 아는 것과 그렇지 않은 것 사이에서 존재하는 학습자 또는 향유자의 태도는 매우 다르게 될 것이다. 매체언어교육의 한 방향성은 여기에서도 찾을 수 있을 것이다.

이제 '포스터'의 경우를 예로 들어 시점과 거리의 문제를 생각해 보기로 한다. 다음은 얼마 전 상영된 영화 <님은 먼 곳에>의 포스터이다. 15)

포스터는 기본적으로 상영될 영화에 대한 사전 정보 제공의 기능을 담당한다. 그런데 그 정보의 구성 방식은 소설의 그것과 매우 다르면서도 유사하다. 이를 소설의 스토리와 플롯의 관련 양상으로 설명해 보기로 한다. 발표자는 스토리와 플롯의 관계에 대해 다음과 같은 양상으로 설명하는 것이 바람직하다고 본다.

15) 2008년 7월에 개봉되었으며, '15세 관람가' 등급이다.

스토리의 내용 요소(가정) : A1 A2 A3 A4 …… A21, A22 ……A97, A98. A99, A100

플롯 1 : A1, A3, …… A22, …… A98 -> 메시지 1

플롯 2 : A97, A98. A99, A 100, A21, A22 …… A1 -> 메시지 2

플롯 3 : (A1, A2) A21, A22, A97, A100 -> 메시지 3

·

·

·

이 관점에서 본다면 플롯이란 스토리를 구성하는 내용요소들은 어떤 기준에 의해 선택되거나 배제되어 하나의 플롯으로 조직되게 된다. 즉 정보의 배제와 선택에 의한 조직이 플롯이 되므로 하나의 스토리에 다른 플롯은 여러 가지가 존재하고 주제도 달리 존재하게 된다. 이때 정보의 선택과 배제의 기준으로 창작 주체의 의도와 시점을 상정할 수 있다. 의도와 시점 중에서는 시점이 보다 확정적 원리가 된다.

위의 포스터들은 스토리와 플롯의 관계를 설명하는데 유용한 텍스트이다. 즉 영화의 내용과 포스터의 내용이 각각 스토리와 플롯에 대응되는 것으로 설명 가능하다. 주요 인물의 모습들도 원 영화에 나오는 여러 장면 중 하나에 해당하는 것으로 선택했으며 서로 다른 이미지를 지니고 있다. 각 포스터를 통해 영화를 아직 보지 않은 관객들이 전경화하게 될 스토리라인은 서로 다르게 나타나게 된다. 각 포스터가 드러내는 메시지도 당연히 달라지게 된다. 포스터 생산자는 자신의 의도에 따라 원 영화의 스토리 라인을 구성하는 요소들(정보들)에서 필요한 것들만 선택하여 제시하게 된다.

또한 이 포스터는 소설과는 달리 선택된 요소들을 시간적이 아닌 공간적인 조직을 하게 되는데 여기에서 '거리(distance)'개념이 선명하게 드러난다. 첫 번째와 두 번째 포스터를 놓고 볼 때 여성이 제일 앞에 배치되고 두 남자가 뒤에 배치되는데 첫 번 째에 비해 두 번째는 두 남성의 위치도 선후관계가 드러나고 있다. 즉 인물을 대하는 서술자(제작자)의 거리감이 드러나는 셈이다. 이 거리감은 인물들에 대해서만이 아니라 사거 자체, 텍스트 자체에 대해서도 작동된다. 세 번 째 포스터는 '왕의 남자의 감독'이라는 정보를 보다 중요하게 배치하여 관객과 영화요소 간의 거리감을 의도적으로 조절하고 있다. 편집이라는 기술적 요소의 기능이 분명하게 드러나는 대목이다.

포스터를 통한 스토리와 플롯의 관계에 대한 이해는 다시 포스터의 해석이라는 상호작용으로 이어지게 된다. 포스터는 영화 속의 정보들을 일정한 의도 아래 선택하고 배열하는 것이며 그 배열 방식에 다라 전달하는 메시지가 다르다는 점, 포스터를 통한 스토리의 전경화가 이루어진다는 점 등을 이해하게 된다면 상호작용은 매우 긍정적으로 이루어지는 셈이다.

3. 서사 요소 3 - 서술자, 묘사 : 사건과 기사의 상호작용

앞서 살펴 본 연수 자료에서 다루는 매체 텍스트 중에 신문기사는 매우 중요한 양식으로 다루어지고 있다. 신문기사는 매체언어텍스트의 교육내용에서 핵심의 하나로 거론되는 '비판적 리터러시'의 대상으로서 조건들을 지니고 있기 때문인 것으로 판단된다. 실제 교과서 단원들에서도 다양한 매체에 담긴 '이야기'를 신문기사화하는 유형의 활동들을 찾아 볼 수 있다. 그런데 신문기사화하는 과정에서 '사실과 의견' '정확성과 공정성' 등의 조건을 제시하고는 있지만 정보의 재조직 단계에서 발생하는 원리의 문제는 간과되고 있는 것으로 판단된다. 이제 그 맥락을 <사랑손님과 어머니>라는 소설을 예로 들어 살펴보도록 하자.

<사랑손님과 어머니>의 '이야기'는 시대적·사회적 맥락을 중시해서 접근해 가게 되면 그 사연에 대한 관심을 갖

게 된다. 과연 그 시대에서 그러한 사연은 어떠한 의미를 지니는 것인가? 흔히 말하는 대로 한 여성의 재혼에 대한 기대가 사회적 관습이나 가치관에 의해 매몰되게 되는 사연인가 라는 생각들을 갖게 된다. 그리고 이 생각은 곧 소설의 주제의식과 맞물리게 된다.

이런 활동을 꾸려보기로 하자. "이 소설의 내용을 바탕으로 신문기사문을 작성해보라." 흔히 볼 수 있는 활동이다. 그렇다면 어떤 기사문이 적절한 것이 될 것인가를 판단해 보기로 한다.

"00촌의 00학교에 근무하는 교사 정모씨는 방학을 맞아 고향으로 떠나면서 다음 학기에는 이곳에서 근무하기 않기로 했다고 한다. 그 이유는 그가 하숙을 하고 있던 집의 미망인과의 연정이 문제시될 것을 두려워 한 때문이라고 한다. 상대 여성이 미망인이 된 상황이나 여건을 볼 때 그다지 큰 문제가 되지 않을 수도 있으나 주변 사람들의 말을 두려워한 미망인의 뜻에 따라 떠나게 되었다고 한다. 여성의 재혼에 대한 부정적인 의식이 한 유능한 젊은 교사를 이 고장에서 떠나게 한 것이다."

"슬픈 사연
지난 달 어느 학교 방학식. 아이들은 젊은 교사를 에워싸고 눈물을 흘리고 있었다. 사연인 즉 그 젊은 교사가 다음 학기부터는 근무를 하지 않기로 한 때문이었다. 교사의 개인적인 문제 때문이라고 하는데, 하숙집 주인인 젊은 과부와의 로맨스가 문제가 될 것을 염려한 때문이라고 알려졌다. 미혼인 남자 교사로서 앞길이 창창한데 로맨스로 인해 비난을 받을 수 있다는 점과 젊은 과부로서의 주변의 눈초리를 견디기 어려웠을 것이라는 점이 결정적인 이유였을 것으로 보인다. 인습과 전통도 중요하지만 젊은 남녀의 입장에서는 참으로 안타까운 사연이 아닐 수 없다. "

두 기사문은 대학 1학년 학습자가 1학기 초에 작성한 것이다. 고등학교 때의 활동 내용을 기억한 것이다. 나름대로 기사문의 성격을 부여하려고 노력한 점이나 사건의 요건을 갖추려 한 점은 인정된다. 그런데 사건으로서의 성격이나 기사문으로서의 정체성이 불분명하다는 문제를 안고 있다. 사건 기사로서 보려는 의도가 강하게 작용하고는 있지만 무엇보다도 사실성과 공정성의 문제가 드러난다. 그 일차적인 문제는 소설이라는 양식이 지니는 속성에서 비롯된다.

소설에서 정보전달자(서술자)는 옥희이다. 그런데 옥희는 사실성을 중요시하는 기사의 정보제공자로서 결격 사유를 지니고 있다. 옥희는 전형적인 '신빙성 없는 화자'이다. 어휘력의 부족과 판단력의 미숙, 거짓말을 잘 하는 습성이 그러한 판단의 근거이다. 그렇다면 그런 화자가 제공하는 정보를 바탕으로 하는 기사는 근본적인 문제를 안게 된다.

소설에서 서술자는 여러 요인에 의해 가공된 정보를 제공한다. 시점을 통해 제한받기도 하고 플롯의 원리에 의해 중요 요소를 배제하기도 한다. 따라서 온전한 사건을 재구하는 일이 소설읽기의 주요한 활동이 된다. 그런데 위 기사문들은 그러한 활동이 제대로 수행되지 않은 읽기 결과를 바탕으로 작성한 것이 된다. 서술자에 대한 이해가 충분히 이루어지지 않은 상태인 것이다.

이 활동에서 요체가 되는 것은 옥희가 제공하는 주관적 정보와 객관적 정보의 구별과 그 처리 방식에 있다. 두 사람의 관계를 파악하는데 근거가 될 주요 정보는 소설의 내용 상 주관적인 정보에 해당하므로 '옥희와의 인터뷰'와 같은 방식을 통해 제시되어야 할 것이다. 그리고 그 기사의 성격도 사건기사보다는 기획기사 정도가 적당할 것이다. 다음은 소설의 서술자에 대한 수업을 받은 연후에 위 작성자(두 번째- 여학생)가 다시 제출한 기사문이다. 물론 당시 사회상에 대한 맥락 자료[16]도 검토된 이후이다.

16) 7차 개정 교육과정에서 설정된 '지식'과 '맥락'의 구체화 방안은 매우 시급한 문제이다. 무엇(지식과 맥락)을 어떻게 제공할 것인가에 대한 사회적 합의가 이루어져야 할 것이다. <사랑손님과 어머니>의 경우 새 <고등국어>나 <문학>교과서에서 매우 높은 빈도로 실리게 될 개연성이 크다. 그러나 이 작품과 관련된 지식과 맥락이 어떻게 구성되어야 하는가에 대한 탐색을 하다보면 여러 문제에 봉착하게 된다.

"기획 시리즈 - 우리 시대의 결혼 풍속 : 재혼과 여성의 자기 검열(**면담과정에서 추가한 문구**)

우리 사회에서 이혼과 재혼의 문제는 이제 희소한 가치를 지닌 일이 아니다. 인테리 여성들을 중심으로 이혼이 빈번하고 성공적인 재혼에 대한 관심도 높아졌다. 그러나 여전히 그 벽은 높기만 하다. 무엇보다도 여성들 스스로가 몸을 사리는 형국이다. 옛 남편의 친구를 하숙생으로 둔 어느 여성의 이야기는 그 전형적인 예이다. 그녀의 딸에 따르면 그녀는 옛 남편의 친구에 대해 관심이 많았으나(**이 부분은 발표자와의 면담과정에서 추후 인터뷰 형식으로 바꾸기로 함**) 스스로 시험에 들지 않겠다고 하면서 결국 포기하게 되었다고 한다. 적극저적인 의사표현도 없이 구체적인 진척도 없이 자기 스스로의 문제로 그리 된 셈이다. 우리 사회의 여성들이 지닌 가장 큰 짐이 아닐 수 없다. (이하 생략)"

이 수정된 기사문은 부족하기는 하지만 서술자의 속성을 고려하여 정보의 처리 방식을 바꾸었다는 점에서 나아진 결과라 판단된다. 묘사에 대한 이해도 보다 싶어졌다. 소설에서의 묘사도 역시 서술자의 시각에서 제한되는 것이며 그 습성(자질)에 따라 본래적인 내용이 변형되는 것이라는 점을 인지한 셈이다.

이 과정을 통해 소설 양식에 대한 이해와 기사문의 속성이나 정보 구성 방식에 대한 이해가 상호작용으로 나타날 수 있음을 보여주는 사례가 될 것이다. 물론 기사문에 대한 이해가 이런 국면에만 국한되는 것은 아니지만 정보의 처리 방식이라는 측면에 대한 이해 방법으로는 매우 큰 유용성을 지니리라고 판단된다.

IV. 매체언어문화 환경과 소설교육의 방향성

다양하고 강력한 매체언어문화가 존재하는 환경에서 소설교육은 보다 분명한 방향성을 모색해야 할 것이다. 발표자는 그 방향성을 다음 두 가지에서 찾아보고자 한다.

1. 매체 담론의 원리들과의 소통

앞선 논의의 과정에서 대체적인 윤곽을 제시하였지만 발표자가 가장 우선적으로 설정하고자 하는 매체 담론들의 원리들과 문학의 원리들의 소통이다. '매체를 활용한'이라든가 '매체 변용된 문학'이라는 편중된 권력관계가 드러나는 소통 방식이 아닌 상호 호혜의 원칙하에 소통하는 방식을 취해야 한다고 본다. 이는 매체언어문화가 학습자의 생활을 지배하고 있다는 현실론과 그럼에도 불구하고 전통적인 문화양식에 가치를 두어야 한다는 명분론의 접점을 찾을 수 있는 방법론이 되리라 본다.

서로 마주 놓이는 매체언어 텍스트와 문학 텍스트는 주·부관계가 아니라 경쟁 텍스트로서의 위상을 가지게 될 때 교육적 효과가 극대화되리라 본다. 한쪽 텍스트를 구성하는 원리가 다른 쪽 해석의 근거가 될 것이며, 그 반대도 성립될 것이기에 그러하다. 매체언어 텍스트와 문학 텍스트가 경쟁텍스트로서 인식하고 상호작용을 통해 향유방식을 터득하게 된다면 상생의 효과를 얻게 되리라 본다. 현재의 <문학> 교과서에서 자주 접하게 되는 '매체 속의 문학'과 같은 맥락은 재고되어야 한다고 보는 셈이다.

문학교육에서 흔히 이론으로 불리는 원리와 속성에 대한 접근은 여러 선언적인 견해들의 표명에도 불구하고 구체적으로 제시되고 있지는 않다고 본다. 이론의 필요성이 아주 보편적인 작품 해석을 위해 존재해야 한다고 보는 것은 물론 아니다. 그러나 고등학교 과정을 끝으로 공적인 문학교육을 끝내고 이제 홀로 서야하는 대부분의 독자 대중에게 지속적으로 작용할 수 있는 문학능력을 키워주어 이상적이 독자로 남게 하는 일은 문학교육의 가장 중요한 몫이고 방향성이다. 늘 현재적인 텍스트로 작용하는 매체텍스트와의 접점을 찾는 일은 그래서 미래적인 방향성이 될 것이다.

2. 매체 서사 텍스트로서의 소설에 대한 인식

대표적인 서사양식의 하나인 소설의 존재 방식은 다양하다. 문자와 인쇄에 의한 전통적인 양상으로 존재하는 방식, 새로운 매체 환경 속에서 변용된 양태로 존재하는 방식, 개인의 향유 과정에서 개별적인 양상으로 존재하는 방식 등이 있다. 사이버 소설이나 인터넷 소설 · 하이퍼텍스트 소설 등의 용어나 블로그 소설, 0000 등은 전통적인 방식을 벗어나 존재하는 방식들이다.

그런데 이 새로운 존재방식에 대한 개별적 탐구가 소설과 매체의 연관적 교육의 주요 내용이 되는 차원에 머문다면 그 교육적 의미는 그리 크지 않을 것이다. 발표자는 소설 자체를 하나의 매체 텍스트로 보는 인식의 전환도 필요하다는 생각이다. 구체적으로는, -7차 개정 교육과정의 용어와 체계를 빌리자면- 서사는 "설득이나 정보전달, 사회적 상호작용, 감정표현을 목적으로 하여[17], 다양한 매체언어를 통해 구현되는 양식"이며 소설은 그 대표적인 발현 텍스트로 보자는 입장이다. [18]

지금까지 교육과정에서는 소설은 감정표현을 목적으로 하는 글의 일부로 그 속성과 위상이 설정되어 있다. 그러나 이는 다매체 환경에서의 소설에 대한 접근 통로를 매우 제한적으로 설정하게 된다. 앞서와 같은 인식의 전환은, 교육과정에서 전통적인 문학의 위상의 유지를 중대한 방향성으로 설정해야 한다는 논지와도 배치되지 않는다. 즉 소설의 경계를 무의미하게 허물고 소설의 가치를 폄하하는 것이 아니라 다매체 환경에서도 여전히 소설의 위상과 경쟁력을 굳건하게 유지하게 하는 인식이 될 수 있다. 학습자의 의식 속에서 경쟁텍스트와의 우위를 점할 수 있는 존재로 남을 수 있도록 해줄 것이기 때문이다.

<참고문헌> (각주 외)

17) 예를 들어 소설을 통해 어떤 주제에 대한 강력한 메시지를 전달하려는 창작 의도(설득), 한 시대의 상황에 대해 다음 세대나 다른 사회의 구성원들에게 알리고자 하는 목적(정보전달), 사회적인 반향과 독자들의 반응을 유도하는 소통 방식(사회적 상호작용) 등을 그 근거로 삼을 수 있다.

18) 소설 자체를 하나의 매체 텍스트로 보는 것과 '미디어로서의 시'에 대한 접근을 주문하는 정현선의 견해는 맥락을 같이 하지만, 텍스트의 외연에 현저히 기울고 있다는 점에서(이상의 <가정>을 예를 들어 제시한 프로젝트의 내용은 일반적인 시해석의 차원과 본질적인 차별성을 확보하고 있지는 못하다고 판단된다) 또다른 접근이라 생각한다.
정현선, 다매체시대의 국어교육과 문화교육, 역락, 2004, 187-202쪽
매체 텍스트 읽기에서의 외연과 내포의 문제에 대해서는 다음 참조.
일레인 볼드윈 외, (조애리 외 역) 문화코드 어떻게 읽을 것인가, 한울아카데미, 2008

「문학교육과 매체언어문화」에 대한 토론

▌ 류수열 (전주대 국어교육과)

0. 매체언어 텍스트와 문학 텍스트가 경쟁적 상호 공존의 관계를 유지해야 한다는 대의에 초점을 맞추어 진행된 논의에 이견이 있을 리 없습니다. 특히 플롯과 인물, 형상화, 시점, 거리, 서술자와 묘사 개념을 고리로 삼아 두 가지 종류의 텍스트를 상호 연관시키면서 펼친 논의에서 발표자의 탁견을 보면서 많은 공부를 하게 된 것은 망외의 소득이었습니다. 그러나 토론자의 몫은 해야겠기에 몇 가지 질문을 드리고자 합니다. 서사 혹은 소설에 관한 안목이 발표자에 비해 현저히 부족한 토론자로서 무식한 자의 용기를 앞세울 수밖에 없음을 양해해 주시기 바랍니다.

1. 제목은 '문학교육과 매체언어문화'입니다. 그런데 논의의 초점은 다소 좁아진 듯합니다. 문학 중에서는 소설, 매체언어 중에서는 매체서사가 초점입니다. 결국 '소설교육과 매체서사문화' 정도가 논의의 실상에 어울리는 제목일 듯합니다. 이런 말씀을 드리는 것은 논문을 심사하던 버릇 때문이 아니라, 매체언어 교육의 한 경향적 특성을 언급하기 위해서입니다. 그것은 매체언어 교육에서 가장 현저한 비중을 차지하고 있는 것이 서사라는 것입니다. 과장을 섞는다면 매체언어≒매체서사라는 등식이 성립될 정도로 서사의 비중은 큽니다. 그렇지만 비서사 매체(?) 또한 무시될 정도로 미미하지는 않으리라 생각됩니다. 가령 재현(표상), 이미지와 같은 개념은 서사매체에서도 간과될 수 없지만, 비서사 매체(?)에서 더 긴요하게 작동되는 요소일 것입니다. 그렇다면 이 논의에서 소설과 매체서사는 각각 문학과 매체언어의 한 범례일 따름인지, 아니면 문학에서의 소설, 매체언어에서의 서사가 차지하는 비중을 강조한 것인지 궁금합니다.

2. 서론에서 '문학작품도 매체언어 교육에서 대상 범주화하고 있는 미디어 텍스트의 한 양상'임을 논의의 전제로 내세웠습니다. 그런데 같은 서론에서 문학이 그 생산과 유통, 수용 과정에서 매체언어텍스트와 경쟁 관계에 있는 텍스트라고 했습니다. 전자는 '미디어 텍스트 > 문학'이라는 형식으로, 후자는 '매체언어 텍스트 ⇔ 문학'이라는 형식으로 정리될 수 있겠지요. 물론 둘 다 성립 가능하다고 봅니다. 매체의 개념이 다르기 때문입니다. 그러나 한 논의에서 두 가지 개념을 구획하지 않고 쓰다 보면 논리상으로 착종이나 혼란이 생기지 않을까 생각됩니다. 어떤 관계를 중심으로 봐야 하는지요?

3. 현행 교육과정에 따른 문학 교과서의 단원과 활동을 바탕으로 "문학과 다른 매체 텍스트의 관계는 대체적으로 가치, 존재성, 권력 등의 요소를 중심으로 주/부, 우/열의 관계로 설정되어 있음을 부인할 수 없다."고 했습니다. 양자가 상호 경쟁적인 관계에 있다는 사실과 양자의 상호 작용이라는 논의의 키워드에 근거를 두면 당연히 이러한 관계는 바람직하지 않다는 판단을 내릴 수밖에 없겠습니다. 그러나 이 교과서가 '문학'인 한은 이런 관계로 드러날 수밖에 없는 것은 아닌지요? 혹 미디어 교과서에서라면 당연히 그 관계는 역전될 테지요. 과연 두 텍스트를 대등하게 어깨를 겨루고 있는 형국으로 접근하는 것이 바람직하다면, 그것은 국어과 교육과정의 전체를 일관하는 구도인지, 아니면 그 구도를 이루고 있는 한 국면이어야 하는지 궁금해집니다.

4. 세 가지 상호작용의 사례들을 통해 광고, 만화, 포스터, 서술자, 묘사 등의 개념으로 매체언어에 접근하는 방법이나 절차를 보여주면서 밝힌 여러 가지 원리들은 탁견이라고 생각됩니다. 그런데 이것이 상호작용임은 분명하지만, 그 목표가 무엇인지는 여전히 명확하지 않습니다. 소설의 여러 가지 속성적 장치에 대한 이해가 선행되면 광고 등의 매체언어에 접근하는 것이 훨씬 수월해지고 이해도를 높일 수 있다는 뜻인지, 아니면 그래서 이러저러한 소설적

요소들에 대한 이해가 중요하다는 뜻인지, 그도 아니면 매체언어를 활용하면 이러저러한 소설적 요소들의 개념에 대한 이해가 효율적일 수 있다는 뜻인지 불명확한 듯합니다. 이와 관련하여 문학 텍스트와 매체언어 텍스트가 상호작용을 하고 상호 경쟁을 하는 구도는, 이전의 어떠한 구도를 대타항으로 삼고 있는 것인지 함께 말씀해 주시면 고맙겠습니다.

5. 논의 내용에 대해 이해가 깊지도 않고 이 방면에 대한 안목도 부족한 토론자가 무지에서 비롯된 용기를 앞세워 던진 질문이라 여겨 주시고, 오독이 있더라도 그것이 또 창조적 오독일 수 있다고 양해해 주시기를 바랍니다.

주제발표 4

중등 국어 교사 교육에서의 매체 언어 교육

김대희(원광대학교)

1. 머리말
2. 중등 국어 교사 교육의 매체 언어 교육 현황
2.1. 사범대학 교육과정에서의 매체 언어 교육 현황
2.2. 각 시도 교육청 1급 정교사 자격 연수에서의 매체 언어 교육 현황
3. 매체 언어 교육과 관련한 교사 교육의 문제점과 해결 방안
3.1. 교육과정 기준안
3.2. 매체 언어 교육에 대한 인식
3.3. 교사 교육을 위한 교육 내용의 선정
3.4. 강사 수급, 교재, 연수 기회 확보 등의 현실적인 과제
4. 맺음말

1. 머리말

이 연구의 목적은 중등 국어과 교사 교육에서 매체 언어 교육이 어떤 양상으로 이루어지고 있는지 살펴보고, 교사 교육의 문제점과 해결 방안을 제시하는 데 있다.

우리 사회는 정보·지식의 습득과 문화생활은 물론 일상적 의사소통에 이르기까지 매체의 사용과 영향이 급격히 증대되었다. 이에 따라 국어 교육의 국가 수준 교육과정에서는 학생들로 하여금 다양한 매체를 통해 이루어지는 의사소통의 특성을 이해하도록 하고, 매체 텍스트의 비판적 수용과 창의적 생산 능력 신장을 국어 교육의 중요한 목표로 설정할 필요가 있음을 밝히고 있다(교육과학기술부, 2007:4).

매체 언어 교육이 국어 교육에 흡수된 형태는 국민공통기본교육과정 10년 동안에는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 중심의 언어 사용 기능 영역에 편성되고, 11~12학년의 선택 과목에 '매체 언어'라는 독립 과목으로 설정되어 있다.[1] 매체 언어 교육이 세계적인 흐름이긴 하지만, 이전 교육과정과 비교하면 실로 비약적인 발전이 아닐 수 없다.

매체 언어를 둘러싼 환경의 변화는 단순히 언어 환경의 변화나 정책이나 제도의 변화만을 의미하지 않는다. 환경의 변화에 따라 수반되어야 할 적지 않은 과제들을 안고 있다. 엄격히 구분하자면, 언어 환경의 변화나 정책이나 제도의 마련은 매체 언어 교육이 실행되기 이전의 과제들이며, 교육과정 고시 이후에는 교육내용의 교재화, 교사 교육, 학습자의 매체 언어에 대한 인식 변화 등 복잡하고 다양한 문제들을 풀어 나가야 한다.

교육목표의 설정, 교육내용의 선정, 수준별·내용별 분류와 위계화, 교재의 집필 등은 교과목에 대한 교육과정을 중심으로 이루어지는 조직적인 일련의 과정이다. 당위성에 기반을 두고 이루어지기 때문에 교육과정 실행을 저해할

1) 2009년 10월 7일 교육과학기술부에서는 '미래형 교육과정 개편안(2009 개정 교육과정)'의 세부 작업으로 고교 국어 선택과목에 대한 개정에 착수했다고 발표했다. 현재 연구 단계에 있는 개정안의 골자는 화법, 독서, 작문, 문법, 문학, 매체 언어 등 모두 6개로 나뉘어 있는 국어 관련 선택과목을 2~3개(가칭 국어Ⅰ~Ⅲ) 과목으로 축소하는 것이라고 한다. 각 선택 과목은 성격과 내용에 따라 재구조화 되어 구성될 것으로 예상된다. 구체적으로 어떻게 현실화될지 아직 분명하지 않으나 확정안이 어떤 모습이든 결과적으로 매체 언어 과목은 독립 교과로서의 위상은 2207 개정 교육과정과 2009 개정 교육과정 사이에 문서로만 남게 되었다.

변수로 작용하지 않는 것이 일반적이다. 그렇지만, 효과적이고 성공적인 학습을 이끌기 위한 필수 요소 중 하나인 교사 교육과 학습자의 인식 변화는 인적(人的) 요소가 가진 본질적인 성격 때문에 주체의 성향과 능력에 따라 긍정과 부정의 경계를 넘나든다. 다행히 교사 교육과 학습이라는 제도적 장치가 부정적인 결과를 피할 수 있는 어느 정도의 비계를 형성해 주기 때문에 성공적인 교육과정 실행의 가능성이 잠재되어 있다.

그러나 교사 대상의 교육과 학생 대상의 학습은 행위가 이루어지는 시기 때문에 성공적인 교육과정 실행을 위한 역할이 구분된다. 학생 대상의 학습은 교육이 실시되는 과정이 학습자의 인식 변화를 도모하는 과정이기 때문에 그 자체로서 교육과정 실행의 성공 여부를 따지기는 어렵다. 반면에 교사를 대상으로 하는 교육은 교재의 집필과 같이 학습을 위해 반드시 선행되어야 하는 전제 조건으로 작용하기 때문에 교사 교육의 실시 여부와 정도는 교육과정 전개 과정에 큰 영향을 미친다.

매체 언어가 국어 교과의 새로운 교육내용으로 자리매김하기 위해서는 매체 언어를 가르치는 교사의 역할에 대한 고민이 필요하다. 매체 언어 교육에서 교사의 존재상은 매체 언어 교육을 통해 학습자에게 길러주고자 하는 능력이 어떤 것이냐에 따라 달라진다(손예희, 2009:193). 매체 언어 교육에 대한 교사의 역할은 다른 국어 교육 하위 분야와 마찬가지로 전문성이 전제되어야 한다. 매체 언어 교육에 대한 교사의 전문성 함양은 기본적으로 교사 교육을 통해 이루어질 수밖에 없다. 결국 매체 언어 교육에 대한 교사 교육은 교육의 성패를 좌우하는 핵심 요소로 작용하는 것이다.

이에 이 연구에서는 사범대학, 교육대학원 중심의 교사 양성 기관과 각 시도 교육청에서 실시하고 있는 교사 교육의 현황을 살펴본 후, 문제점을 도출하고 해결 방안을 모색하고자 한다.

2. 중등 국어 교사 교육에서의 매체 언어 교육 현황

교사 교육은 크게 사범대학 중심의 양성 교육(preservice)과 교사 임용 이후의 교육대학원이나 교사 연수 등의 현직 교육(inservice)으로 구분된다. 중등 국어 교사로서의 교직적 소양은 1차적으로 양성 교육을 통해 획득되며, 매체 언어 교육과 같은 새로운 이론이나 지식은 현직 교육을 통해 얻게 된다. 이 연구에서는 양성 교육으로서의 전국 사범대학의 국어과 교육과정과 현직 교육으로서의 전국 시·도 교육청의 중등 국어 1급 정교사 자격 연수 프로그램을 중심으로 매체 언어 교육의 현황을 살펴보고자 한다.

2.1. 사범대학 교육과정에서의 매체 언어 교육 현황

교육과학기술부에서는 2008년 8월 1일 고시 제2008-119호[2]를 통해 유치원 및 초등·중등·특수학교 등의 교사 자격 취득을 위한 세부 기준을 각 사범대학에 하달했다. 이 고시에는 사범대학 및 교육대학원의 전공과목과 교직과목의 세부 이수 기준 및 성적 기준 등의 세부사항에 관하여 규정하고 있는데, 고시의 주요 내용을 살펴보면 다음과 같다.

제3조(전공과목 세부 이수기준)

② 전공과목 내에 기본이수과목(또는 분야)를 반드시 21학점 이상 포함

③ 전공과목 내에 교과교육 영역을 8학점(3과목) 이상을 반드시 포함

④ 교과교육 영역에는 표시과목별로 '교과교육론'(2학점 이상)과 '교과 논리 및 논술에 관한 과목'(2학점 이상)을 반드시 포함하여야 하며, '교과 논리 및 논술에 관한 과목'은 과목별 논술교육뿐만 아니라, 과목별 창의성 발달 지도에 중점을 두어야 한다. 기타 교과교육 영역으로는 '교과별 교수법', '교과별 교육과정', '교과별 평가방법론' 등을 대학별로 개발하여 운영할 수 있다.

[별표 3] 중등교과 교사자격 중 보통교과 관련 표시 과목

2) 구 교육인적자원부 고시 제2007-161호(2008. 1. 8): 교육과학기술부(2009:248-268)에 수록됨.

표시과목	관련 학과 또는 학부	기본 이수 과목(또는 분야)	비고
국어 Korean Language	국어교육, 국어국문학 및 관련되는 학부(전공·학과)	(1) 국어교육론 (2) 국어학개론, 국어문법론, 국어사 (3) 국문학개론, 국문학사 (4) 문학교육론(소설교육론 또는 시가교육론, 또는 희곡 교육론, 또는 수필교육론) (5) 의사소통교육론(표현교육론, 이해교육론)	(1)-(5) 분야 중 각 분야에서 1과목 이상 이수

교육과학기술부의 고시에 따라 각 사범대학의 교육과정이 2008년을 하반기에 개편의 과정을 겪었다. 국어교육과 교육과정에서도 기본 이수 과목과 전공 선택 과목에 일정 부분 변화가 있었는데, 매체 언어 교육도 이 시기에 일부 학교 교육과정에 포함되었다.

중등 교사 양성 기관으로서 사범대학은 전국에 44개교가 설치되어 있다. 그 중 국어교육과 설치 대학은 32개교이다. 전국 32개 사범대학 국어교육과의 교육과정에서 매체 언어 교육 강좌는 교원 자격 취득을 위한 기본 이수 과목이 아니기 때문에 일반적으로 전공 선택으로 분류가 되어 있다. 각 사범대학 국어교육과의 매체 언어 교육 강좌 개설 현황은 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 전국 사범대학 국어교육과 '매체 언어 교육' 관련 강좌 개설 현황[3)]

대학명	강좌 성격	강 좌 명	학년	학점
강원대	전공 선택	매체 및 현대국어문화자료강독	4	3
경남대	없음			
경북대	전공 선택	매체국어교육론	3	3
경상대	없음			
고려대	없음			
공주대	없음			
관동대	없음			
대구대	없음			
동국대	전문교육과정	매체언어교육론	3, 4	3
목원대	없음			
부산대	전공 선택	영상매체교육론	4	3
상명대	없음			
서울대	전공 선택	매체언어교육론	3	3
서원대	전공 선택	매체언어교육론	3	3

3) 이 표는 손예희(2009:198) 자료를 기초로 누락된 대학을 추가하고 일부를 수정하여 작성하였다. 자료는 학과 홈페이지를 통해 수집하였다.

대학명	강좌 성격	강 좌 명	학년	학점
순천대	없음			
신라대	전공 선택	매체언어교육론	2	3
영남대	전공 선택	매체와 국어교육	2	2
우석대	전공 선택	매체언어교육론	4	3
원광대	전공 선택	매체언어교육론	2	3
이화여대	전공 선택	매체언어교육론	4	3
인하대	전공 선택	매체환경과 국어교육	3	3
		문학과 매체교육	2	3
전남대	전공 선택	국어교육과 멀티미디어	1	3
전북대	전공 선택	국어교육과 멀티미디어	3	3
전주대	전공 선택	멀티미디어와 국어교육	3	3
제주대	없음			
조선대	전공 선택	매체언어와 국어교육	4	3
충남대	전공 선택	영상매체교육론	4	3
충북대	없음			
한국교원대	없음			
한남대	없음			
한양대	전공 선택	멀티미디어와 국어교육	2	3
홍익대	없음			

32개 사범대학 국어교육과의 매체 언어 교육과 관련된 강좌 개설 현황을 살펴본 결과 19개 대학(59%)에서 강좌를 실시하고 있고, 13개 대학(41%)은 그렇지 않은 것으로 나타났다.[4] 이는 2007 개정 교육과정의 매체 언어 교육의 위상을 고려해 볼 때, 매우 심각한 수준이다. 매체 언어 교육이 '화법, 독서, 작문'의 교과교육학과 '문법, 문학'의 교과내용학과 대등한 위상의 심화 과목으로 다루어지고 있는 상황에서 교사 양성 기관에서조차 제대로 교육이 이루어지지 않고 있는 것이다. 다른 교과목의 경우, 거의 모든 대학에서 관련 강좌를 개설하고 있는 것을 보았을 때, 매체 언어 교육의 필요성과 전문성에 대한 인식이 다른 교과목에 비해 상대적으로 부족하기 때문에 야기된 결과라고 판단된다.[5]

2.2. 각 시도 교육청 1급 정교사 자격 연수에서의 매체 언어 교육 현황

교사의 전문성은 교사로서의 직무 수행을 위한 매우 중요한 요인이다. 교사의 전문성이란 교사 개인의 노력 뿐 아니라 적절한 사회적인 지원 체제 속에서 발전해 갈 수 있기 때문에 현직교육에 대한 중요성이 더욱 강조되고 있다. 국어 교사를 전문직이라고 규정할 때 전문성은 고정되어 있는 것이 아니라 꾸준히 변화하면서 성숙해 나가는 것이므로 진정한 전문가가 되기 위해서는 평생에 걸친 학습 기회를 가져야 하며 이는 현직연수를 통해 발전시킬 수 있는 것이다.

우리나라의 교원 현직연수는 직무연수와 자격연수로 나뉜다. 직무연수는 교육의 이론·방법 및 직무수행에 필요한 능력배양을 위한 연수이며, 자격연수는 교원이 상급 자격을 획득하기 위한 연수이다. 연수 기관은 학교, 특별

4) 국어과 교육과정에서 지향하는 매체 언어 교육은 매체를 통한 교육이라기보다는 매체에 대한 교육이기 때문에 교과의 본질적인 성격에 비추어 보았을 때, '국어교육과 멀티미디어' 강좌를 매체 언어 교육에 포함을 시키기에는 다소 모호한 부분이 있다. '국어교육과 멀티미디어'는 매체 활용 교육의 성격이 강하기 때문인데, 이 강좌들을 제외시켰을 때, 매체 언어 교육을 실시하는 학교는 15개로 줄어든다.

5) 수집한 자료는 학과 홈페이지에 탑재된 자료를 기준으로 하였기 때문에 학교별 교육과정 개정안이 학과 홈페이지에 반영이 안 되었을 가능성도 배제할 수 없다.

시·광역시·도 및 특별자치도의 교육청과 교육과학기술부 장관이 지정하는 기관 또는 법인에 해당하는 학교의 장, 교육감, 기관의 장 또는 대표가 설치할 수 있도록 규정하고 있다.[6] 직무 연수의 경우, 수많은 연수 기관을 통해 온라인(원격연수) 또는 오프라인(출석 연수)으로 연수가 이루어지고 있어서 그 현황을 파악하기란 쉽지 않다. 반면에 자격 연수의 경우에는 특별시·광역시·도·특별자치도의 교육청을 통해서만 이루어지고 있기 때문에 국가 수준에서 지향하는 교육 내용을 살펴볼 수 있다. 그래서 이 연구에서는 각 시도 교육청에서 실시하는 중등 국어 1급 정교사 자격 연수[7]의 교육 내용에 대한 검토를 통해 매체 언어 교육에 대한 교사의 전문성 신장을 어느 정도 인식하고 있는지 살펴보고자 한다.

교육과학기술부에는 '교원 등의 연수에 관한 규정' 시행규칙 제7조 제1항의 규정에 의거하여 교원자격연수 교육과정 운영을 위한 [교(원)장·교(원)감·1급정교사 자격연수 표준교육과정][8]을 고시하였다. 1급 정교사 자격 취득과 관련한 고시의 주요 내용을 살펴보면, 자격 연수의 시수는 180~216시간으로 정하고, 자격연수 표준교육과정 영역·교과·과목·시수·운영방법 등을 명시하였다. 각 교과별로 구체적인 표준교육과정을 제시하고 있지 않으며, 모든 과목을 아울러 기본소양, 교직일반, 전문(전공) 영역별로 교과, 과목 개요, 수업 시수, 연수 방법 등을 보여주고 있다.

국어과에서 매체 언어 교육과 관련한 영역은 '교과교육론 및 교과 교육과정'에 속한다. 그러나 세부 과목에서 '교과별 교육론 및 최신 동향, 교과별 교육과정 편성·운영의 실제, 수준별 교육 과정, 중등학교 교육과정의 편성과 운영, 학교교육과정의 변천 및 주요내용' 등으로 너무나 일반적이고 포괄적으로 제시하고 있을 뿐 어떤 과목도 명시적으로 드러나지 않았다. 결국 1급 정교사 자격 연수가 시·도 교육청의 재량에 의해 운영될 수밖에 없는 것이다.

각 시·도 교육청에서 실시하는 중등 국어 1급 정교사 자격 연수 내용 중 매체 언어 교육과 관련한 교과목을 개설한 현황을 살펴보면, <표 4>와 같다.[9]

<표 4> 각 시도 중등 국어 1급 정교사 자격 연수 중 매체 언어 교육 과목 개설 현황

지역	과목명	시수
서울	매체 언어 교육론	2
	매체 언어 수업의 실제	2
인천	매체 언어의 특성과 이해	3
대전	없음	
대구	없음	

6) 교원 등의 연수에 관한 규정 제2조

7) 1급 정교사 자격 연수를 연구의 대상으로 삼은 이유는 모든 교사들이 필수적으로 이수해야 하는 국가 수준의 연수이기 때문이다. 연수 이수 시간 또한 다른 연수에 비해 상대적으로 길어서 국어 교사의 전문성과 가장 상관성이 높기 때문이다.

8) 교육과학기술부 고시 제2009-27호(2009. 7. 8)

9) 중등 국어 1급 정교사 자격 연수는 시도 교육청 산하 교육연수원에서 실시하는 경우가 대부분이다. 그렇지만, 시도 교육청의 여건에 따라 인근 지역의 대학이나 다른 지역에 위탁하여 실시하는 경우가 있었다. 제주특별자치도의 경우는 대전광역시 교육청에, 충북은 고려대학교에 위탁하여 실시하였다. 그래서 대전시 교육연수원에서는 대전과 제주 지역, 고려대학교는 경기와 충북 지역 교사 연수를 함께 진행했다. 대부분 2009년 여름에 연수가 실시되었으나, 연간 연수 계획에 따라 2009년 겨울에 실시하는 지역은 2008년 연수 프로그램을 기준으로 작성하였다.

지역		과목명	시수
광주		매체언어	10
부산		없음	
울산		매체를 활용한 국어과 수업의 실제	3
제주		없음	
경기	서울대	국어과 매체언어 교육론	4
		국어과 ICT 자료 활용법 실습	4
		매체를 활용한 국어과 교수·학습 설계	4
	고려대	매체 언어 교육론	
강원		매체 환경 변화와 국어교육	3
		매체 활용 수업 기법과 사례	3
		신문 활용 수업의 특징	2
		신문 활용 수업의 방법과 사례	2
충북		매체 언어 교육론	
충남		매체 활용 및 활동 중심 국어교육	4
전북		NIE 활용 수업	3
		교지, 신문 편집의 이론과 실제	3
전남		매체 활용 국어교육	3
경북		매체 언어와 국어교육	3
경남		매체 활용 및 활동 중심 국어교육	4

전국 16개 시도 교육청에서 실시하는 중등 국어 1급 정교사 자격 연수 프로그램 중 매체 언어 교육과 관련된 과목이 개설된 지역은 12개 지역이고, 그렇지 않은 지역은 4곳으로 나타났다. 지정된 교과목을 살펴보면, 크게 두 가지 형태로 나타나는데 하나는 매체에 대한 교육이며, 다른 하나는 매체를 통한 교육, 즉 매체 활용 교육의 형태이다. 서울, 광주, 경기, 경북 지역은 매체에 대한 교육의 형태로 연수가 이루어지고 있었고, 그 외의 지역은 매체를 국어 수업을 위한 도구로 활용하는 수업에 초점을 두고 있었다.

국어 교사를 대상으로 하는 연수에 필요한 내용은 국어 교사가 필요로 하는 내용과 연수 기관에서 필요하다고 생각하는 내용이어야 할 것이다. 이는 학습자의 요구를 충족시킴과 동시에 국어교육 전문가들이 거시적 차원에서 국어 교사의 전문성을 길러주어야 하기 때문이다(이충우, 2004:170-171). 1급 정교사 자격 연수를 받는 교사는 양성 과정을 통해 매체 언어 교육에 대한 기본적인 교육조차도 받지 못한 상태이기 때문에 중등 국어 교사로서 갖추어야 할 자질과 전문성의 측면에서 보자면 다른 어떤 교과목보다 우선적이고 심도 있는 연수가 실시되어야 함에도 불구하고, 아예 교육의 내용에 포함되지 못하거나 매체를 언어활동을 위한 활용 도구로만 생각하는 과거지향적 태도가 지배적인 상황이다. '국어 교사가 필요로 하는 내용'이 무엇인지 파악하지 못하고 있거나 '연수 기관에서 필요하다고 생각하는 내용'이 아니기 때문일 것인데, 실로 심각한 문제가 아닐 수 없다.

3. 매체 언어 교육과 관련한 교사 교육의 문제점과 해결 방안

현대 사회 발전에 따른 소통 개념의 변화는 초·중등학교에서 이루어지는 국어교육에서 매체 교육을 어떻게 수용할 것인가라는 언어와 문화, 리터러시(literacy)와 소통을 바라보는 근본적인 관점의 전환을 요청하고 있다. 또한 매체교육의 국어교육적 수용은 현실적으로는 국어 교사가 갖추어야 할 매체에 관한 지식과 소양, 의사소통능력을 재고하는 문제 역시 중요하게 제기한다. 이는 교사 교육과 연수를 통한 재교육에 대한 함의를 수반하는 시급한 문제이기도 하다(윤여탁 외, 2008:2). 매체 언어 교육의 도입과 함께 학교 현장에 주어진 큰 과제인 교사 교육과 연수는 개별적이거나 선택적 문제가 아니라 공동의 필수 과정이다. 매체 언어 교육에 대한 인식의 부족은 사범대학

중심의 양성 교육과 시도 교육청 중심의 현직 교육에 여실히 드러난다. 사범대학 중심의 양성 교육과정과 시도 교육청의 자격 연수를 통해 살펴본 매체 언어 교육 관련 교사 교육의 문제점과 그에 대한 해결 방안을 제시하고자 한다.

3.1. 교육과정 기준안

매체 언어 교사 교육에 있어서 가장 큰 문제는 교육과정 기준안의 문제를 들 수 있다. 교육과정 기준안에 대한 문제점은 양성교육과 현직교육으로 구분하여 살펴볼 필요가 있다. 양성교육은 '교육과학기술부의 고시 제2008-119호 제3조 전공과목의 세부 이수기준'을 중심으로, 현직교육은 '교육과학기술부 고시 제2009-27호 교(원)장·교(원)감·1급정교사 자격연수 표준교육과정'을 중심으로 살펴보고자 한다.

사범대학 교육과정의 개정을 요구하는 교육과학기술부의 고시(제2008-119호)를 살펴보면, '(1) 국어교육론 (2) 국어학개론, 국어문법론, 국어사 (3) 국문학개론, 국문학사 (4) 문학교육론(소설교육론 또는 시가교육론, 또는 희곡교육론, 또는 수필교육론) (5) 의사소통교육론(표현교육론, 이해교육론)'를 제시하고 (1)~(5)의 각 항목 중 1과목 이상을 이수하도록 명시하고 있다. 그러나 제시된 과목을 자세히 살펴보면, 교과교육학 영역에서 제시된 세부 과목을 나누는 기준이 모호하게 제시되어 있다. 문법 교육 영역에서 현대 국어와 중세 국어로, 문학 교육 영역에서 현대와 고전, 그리고 작품의 장르별로 과목을 설정하여 제시하고 있지만, 의사소통교육론에서는 의사소통의 성격에 따른 구분이 아닌 '표현과 이해'라는 의사소통의 방향성에 따른 구분 방식을 취하고 있다. 이는 이해교육론이나 표현교육론이라는 교과목의 성격까지 모호하게 만들었고, 매체언어교육론이 설 자리까지 잃게 만들었다.

효과적인 강의를 위해서는 교과교육학으로 구분된 의사소통교육론의 세부 교과목으로는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기라는 언어 사용 기능에 초점을 둔 과목으로 제시하는 것이 옳을 것이다. 그래서 표현교육론, 이해교육론이 아닌 화법교육론, 독서교육론, 작문교육론, 매체언어교육론으로 세부 과목을 정하여 제시하는 것[10]이 교육 내용의 성격과 연구의 동향과 일치한다고 판단된다.

1급 정교사의 자격 연수 표준교육과정에 대한 세부 지침을 제시한 교육과학기술부 고시 제2009-27호는 표준교육과정으로서의 제 역할을 제대로 수행하지 못하고 있다고 해도 과언이 아니다. 자격 연수에 대해 국가 차원에서 표준교육과정을 발표한 것은 그 중요성을 충분히 인정하고 있다는 방증이다. 그렇지만, 자격 연수의 중요도에 비해 고시된 교육과정은 표준교육과정이라 부르기에 부족한 면이 너무 많다. 표준교육과정이라 함은 교육과정의 성격과 목표에서부터 교육 내용과 평가에 대한 세부 지침까지를 제공해 주는 안내서의 성격을 지내고 있는데, 고시된 자격 연수 표준교육과정은 성격도 목표도 평가에 대한 지침도 없이 교육 내용만을 개략적으로 제시하고 있다.

제시된 교육 내용 또한 지나치게 포괄적이다. 중등 교사의 전문성과 직결된 연수 과정이라면 모든 교과목을 아울러 교육 내용의 범주만을 제시할 것이 아니라 각 교과별로 반드시 이수해야 할 교육 내용을 세부적으로 제시했어야 한다. 전공 영역에 제시한 과목은 기본소양 영역이나 교직일반 영역에 해당하는 과목과는 전혀 다른 성격이기 때문에 국어교육과 관련하여 반드시 이수해야 할 내용들을 제시하여 사회가 요구하는 국어 교사로서의 전문적 자질에 대한 기준을 마련하는 것이 바람직하다. 매체 언어 교육에 대한 접근도 각 시도 차원의 접근이 아니라 국가 수준에서 권장하고 실행하게 하는 것이 교육 내용의 전달이나 교육 현장으로의 이행 과정에 있어서 훨씬 효과적이다.

한 가지 덧붙이자면, 국가 수준의 표준교육과정을 현재와 같이 개략적으로만 설계하여 고시했다면, 각 시도 교육청의 세부 교육과정을 국가 수준에서 검토하여 수정·보완을 독려할 체제도 마련되어야 한다. 개정된 교육과정을 반영하지 못하고 있거나 시대에 뒤처지거나 별다른 교육적 효과를 기대하기 어려운 과목을 개설하여 운영하고 있

10) 이러한 논의는 문법 영역이나 문학 영역에 대한 교육이 매체 언어 교육과 분리됨을 의미하는 것은 아니다. 매체 언어 교육이 의사소통과 관련된 영역이기 때문에 화법, 독서, 작문과 나란히 놓이는 것이 효율성 측면에서 볼 때 자연스럽다는 의견이다.

는 연수에 대해 개선 방안을 마련하고, 각 시도 교육청 자격 연수 교육과정에 대해 비교하고 검토하는 과정을 통해 바람직한 자격 연수에 대한 틀을 잡는 작업은 교원 자격 연수의 목표를 실현할 수 있는 좋은 대안이 될 것이다.

3.2. 매체 언어 교육에 대한 인식

둘째는 매체 언어 교육에 대한 인식의 문제이다. 다시 말해, 매체 언어 교육의 필요성과 당위성에 대한 공유가 국어교육계 전반에 확산되지 못하고 있다는 의미이다. 1990년대 신문 활용 교육, 2000년도의 정보통신기술(ICT) 교육이 도입과 동시에 사회 전반에 급속도로 확대 실시되었던 것과 비교해 보면, 매체 언어 교육에 대한 시선은 다소 냉담하기까지 하다. 많은 사범대학의 교육과정에 매체와 관련된 강의가 전혀 개설이 되지 않고 있거나 개설되었다 하더라도 일부에서는 제7차 교육과정에서 중시하던 ICT 활용 교육 수준에서 아직 벗어나지 못하고 있다. 현직 교육도 사정이 다르지 않다. 많은 시도 교육청에서 신문 활용 교육이나 매체 활용 교육 등의 지엽적인 과목을 고수하고 있고, 그나마도 실시하지 않는 곳도 적지 않다.

매체 언어 교육은 지적 활동이자 사회적 태도의 표명이며, 사람들은 매체 언어를 접하면서 시민의 일원으로 성장하며 사회화되게 된다. 교육의 본질 가운데 하나가 사회화라고 본 것이 정당하다면 변화하는 매체 언어의 환경에서 바람직한 사회적 태도를 지니도록 교육하는 것은 교육이 마땅히 담당해야 할 책무이고, 그러한 태도가 언어생활의 중핵이라는 점에서 이를 교육하는 것은 당연히 국어교육의 책무가 된다(김대행, 2004:6~7). 이러한 교육적 필요성을 바탕으로 2007 개정 교육과정에서는 매체 언어 교육을 국어교육의 한 영역으로 설정하여 당연히 교육하여야 할 내용으로 제시하였지만, 교육과정에 대한 이해의 부족으로 교육 현장에서의 움직임은 다소 미약하다.

양성 교육이나 현직 교육을 통해 매체 언어 교육이 자리매김하기 위해서는 소통에 대한 근본적인 관점의 전환이 요구되며, 소통의 본질에 대한 관점의 변화가 구체적 교육으로 실현되어야 한다. 매체 언어 교육에 대한 학자들의 연구가 꾸준히 성과들을 도출하고 있고, 일부 교사 단체를 중심으로 한 연구와 연수들이 활발히 진행이 되고 있는 사실은 매우 고무적이다. 현재 우리나라에서 매체 언어 교육과 관련한 교사 교육에 노력을 기울이고 있는 단체는 정부가 아니라 전국국어교사모임 매체연구부, 깨끗한 미디어를 위한 교사운동(깨미동)나 매체 비평 우리 스스로(매비우스), 한국언론재단 언론교육원, 경제정의실천시민연합 미디어워치와 같은 순수한 교사 모임이나 민간단체들이 주를 이룬다. 매체 언어 교육의 보급과 확산을 위한 이들 단체들의 활동은 국가 차원으로 확대되어야 하며, 이는 전국민적인 인식의 전환을 가져올 수 있어야 한다.[11)]

매체 언어 교육 둘러싼 전국의 모든 사범대학 교육과정과 국가 수준의 교사 연수는 매체 언어 교육에 대한 인식 변화를 위한 출발점이다. 현재의 교육과정과 프로그램에 대한 반성적 고찰을 통해 지금보다 더 나은 모습으로 개선한다면, 단기적으로 국어 수업 교실에서 사회적 요구에 부응하는 매체 언어 수업을 이끌 수 있을 것이며, 장기적으로 성인과 청소년, 교사와 학습자뿐만 아니라 학습자 간의 차이와 갈등을 줄이고 문화 내 소통을 이룰 수 있는 계기를 마련하여(윤여탁 외, 2008:7) 매체 언어 교육 본연의 위상을 정립할 수 있을 것이다.

3.3. 교사 교육을 위한 교육 내용의 선정

매체 언어 교사 교육을 위한 교육 내용이 아직 선정되지 못한 것도 문제이다. 국어 수업 교실에서 학생들에게 어떤 매체에 대해 무엇을 가르칠 것인가 하는 문제는 교사들이 각각의 매체에 대해 어떤 내용들을 알고 있느냐에 문제와 직결된다. 즉, 매체 언어 교육의 질과 방향을 일차적으로 결정짓는 요인은 이를 직접 지도하고 이끄는 교사들이다(문혜성, 2006:23). 교사들에게 매체 언어 교육과 관련하여 어떤 내용을 구체적으로 가르칠 것인가 하는 과

11) 매체 언어 교육을 실시한 경험이 있는 교사를 대상(84명)으로 교육을 실시할 때 느꼈던 어려움에 대해 설문조사를 실시한 결과, 학교 측의 인식 부족(16.7%), 학생/학부모의 인식 부족(21.4%)이 38.1%나 될 정도로 높게 나타났다(김양은, 2006:109). 매체 언어 교육을 실시한 경험이 없는 교사가 대다수를 차지하고 있는 현실을 볼 때, 교사의 인식 부족까지 감안한다면 매체 언어 교육에 대한 인식의 전환은 쉽지만은 않은 문제임에 틀림없다.

제는 교사들이 무엇을 알기 원하는지 그 요구를 분석하면 쉽게 알 수 있을 것이다.

김양은(2006:109~111)에서는 매체 언어를 3년 정도 교육해 온 중등교사 60명[12]을 대상으로 교사 연수 프로그램에서 다루기를 원하는 교육 내용에 대한 설문 조사를 실시한 결과, <표 5>와 같이 나타났다.

<표 5> 매체 언어 교육 교사 연수 프로그램에서 제공했으면 하는 교육 내용

교육 내용	N	평균
매체 언어 교육의 교수 방법론	60	4.53
매체 언어 교육의 필요성 및 이론	60	3.80
매체의 제작(산업) 환경에 대한 지식	60	3.98
매체별 고유의 텍스트 구성 및 해독 방식	60	4.27
개별 매체의 실제 제작 기술	60	4.08
매체 언어 교육의 구체적인 교육 사례	60	4.50

조사 결과, 매체 언어 교육의 교수 방법론과 구체적인 교육 사례 등 교육 방법적 측면에 대한 요구가 가장 높게 나타났다. 그 다음 항목으로는 매체 언어의 수용과 생산에 관련된 매체별 고유의 텍스트 구성 및 해독 방식, 그리고 개별 매체의 실제 제작 기술에 대한 교사 교육이 필요하다고 응답했다. 이러한 요구들이 매체 언어 교육의 경험이 있는 교사들의 목소리라는 점을 감안하여 본다면, 향후 교사 교육 프로그램에서 교육 내용을 선정할 때 반드시 고려해야 할 사항으로 보인다.

교사를 대상으로 하는 매체 언어 교육의 내용은 학생을 위한 그것보다 질적·양적인 면에서 상위 수준을 담보하여야 한다. 이러한 원리로 볼 때, 매체 언어 교육 내용에 대한 기존의 다양한 논의들(J. Bowker ed., 1991; H. Moser, 1999; 박인기, 2003; 김정자, 2007)과 교사들의 요구를 종합할 때, 다음과 같은 범주로 교육 내용을 선정할 수 있을 것이다.

(1) 매체의 수용과 생산 과정과 관련된 의사소통 능력
(2) 매체에 대한 지식 교육
(3) 매체를 통한 문화 교육
(4) 매체에 대한 태도

이러한 교육 내용들은 거시적이고 장기적 관점에 의해 기술되었기 때문에 현실적인 교사 교육을 위해서는 그 폭을 조금 좁힐 필요가 있다. 우선은 학교 교육에 적용하기 위해서는 국가 수준의 교육과정에 수록된 교육 내용을 중심으로 접근하는 것이 바람직할 것으로 보인다. 2007 개정 국어과 교육과정에서 매체 언어 교육 내용은 최미숙 외(2008:382~387)에 정리되어 있다. 매체 언어 교육의 실제적 적용을 위한 교사 교육은 이를 바탕으로 기본적으로 구성하여야 할 것이다.

3.4. 강사 수급, 교재, 연수 기회 확보 등의 현실적인 과제

매체 언어 교사 교육을 위한 현실적인 과제가 산적해 있다는 것도 하나의 문제점이다. 매체 언어 교사 교육이 해결해야 할 과제는 위에서 논의한 교육과정 기준안 보완, 매체 언어 교육에 대한 인식의 전환, 필수 교육 내용의 선정 이외에도 전문 강사의 수급, 현직 연수의 개설 및 확대, 실제적 교수-학습 방법을 담은 교재의 집필 및 보급 등도 해결해야 할 시급한 과제들이다.

12) (김양은, 2006)에서는 초·중·고등학교 교사 84명을 대상으로 조사하였지만, 본 연구가 중등교육에 초점을 두고 있기 때문에 초등교사 24명의 응답은 통계는 제외하고, 중등교사 60명의 응답만을 집계하였다.

매체 언어 교육을 위한 전문 강사의 수급 문제는 시도 교육청뿐만 아니라 전국의 사범대학에서도 겪는 문제일 거라 예상한다. 교육과정에 매체 언어 교육 관련 강좌를 개설하지 못한 이유 중 하나도 강의를 전담할 강사를 구하지 못한 것도 하나의 이유로 작용하였으리라 생각한다. 전문 강사 수급의 어려움은 다음의 예화에서 쉽게 볼 수 있다.

연구자가 정보를 수집하는 과정에서 어느 도 교육청 교육연수원 담당자와 통화를 할 기회가 있었다. 연구자는 어떠한 목적으로 자료를 수집하고 있는지 설명을 하고, 중등 국어 1급 정교사 자격 연수 프로그램을 보내달라고 요청하였다. 그 때, 담당 연구사가 매체언어교육 과목은 새로운 교육과정에 맞추어 올해(2009년) 처음 도입한 연수 과목인데 성과가 좋지 못했다고 토로하였다. 그 이유를 물었더니, 강사 때문이라고 하였다. 여기저기 수소문하여 중학교 선생님을 한 분을 어렵사리 강사로 모셨는데, 강사로 초빙된 선생님이 매체언어교육과 관련하여 기존에 어떠한 활동도 하지 않았고 아무런 배경지식 없는 상태에서 강의를 맡게 되었다는 것이다. 그러다보니 매체언어교육 개론서에 제시된 내용만을 기계적으로 전달만 하는 강의가 되었고, 강의 이후 평가에서 모든 연수 과목 중에서 가장 낮은 점수를 받았다는 것이다. 참으로 안타까운 상황이 아닐 수 없었다.

양성 기관인 사범대학의 경우에는 교육과정을 개정하여 매체언어교육 강좌를 개설함으로써 향후 배출되는 교사들에 대한 교육을 책임질 수 있지만, 이미 직무를 수행하고 있는 교사의 경우에는 개인적인 관심이나 요구가 아니면 답보 상태일 수밖에 없는 상황에서 주어진 연수 기회마저 아무런 기여를 하지 못하는 결과는 낳지 말아야 할 것이다. 그 출발은 전문 강사의 발굴과 일반 교사를 대상으로 한 연수 기회의 확대에 있다. 국가 차원에서 기존에 교사 모임이나 시민단체를 통해 매체 언어 교육에 경험이 있는 교사를 중심으로 매체 언어 교사 교육을 담당할 강사를 발굴하여 교사 교육을 확대 실시하여야 한다. 새로운 교육과정이 발표되면 개정된 교육과정의 적용을 받는 교사들을 대상으로 의무 연수를 실시하듯이 매체 언어 교육에 대해서도 의무 연수를 실시하는 방안도 고려해 볼 만한 가치가 있다.

매체 언어 교육에 있어서 교수 방법론이나 구체적인 실천 사례에 대한 교사들의 요구가 두드러지게 나타남은 교사 교육을 위한 교재도 학교 현장에 직접 적용할 수 있는 실제적 내용으로 구성되어야 함을 의미한다. 매체 언어 교육에 대한 이론을 간과할 수 없지만, 초점은 교수-학습의 실제에 두어야 한다. 중등 국어 1급 정교사 자격 연수에서 매체 언어 교육을 실시하는 일부 시도 교육청 교육연수원에서 연수 자료를 보내주어서 살펴본 결과, 대부분의 교재가 이론 중심으로 구성되어 있다. 연수 대상자가 이전에 매체 언어 교육을 접할 기회가 거의 없었던 세대이고 매체 언어 교육에 할당된 시간이 대부분 2~3시간 밖에 안 되기 때문에 어쩔 수 없는 선택이었으리라 예상하지만, 연수 시간을 늘려서라도 실제적인 교수-학습에 대한 내용도 포함되었어야 하지 않나 생각한다. 앞으로 실시될 연수에 있어서 개선을 기대해본다.

4. 결론

매체 언어 교육은 사회의 의사소통 구조의 변화로 인해 생겨난 새로운 학문이며 이론이다. 변화하는 사회에 따른 지식의 습득은 사회화의 필수적인 과정이며, 이 과정의 중심에는 학교 교육이 있다. 학교 교육을 이끄는 주체는 교사이기 때문에 새로운 지식과 정보에 대한 교사의 역량은 교육의 성패를 좌우하는 변인이다. 즉, 매체 언어 교육에서 가장 핵심이 되는 요인은 교육을 기획하고 지도하는 교수자의 역할이라 할 수 있다(문혜성, 2006:23). 가르치는 사람이 제 역할을 수행하기 위해서는 가르치는 내용에 대한 지식이 축적되어 있어야 하며, 가르치는 방법에 대해 구조화되어 있어야 한다. 매체 언어 교육의 실현을 위한 교수-학습 활동과 관련한 제반 사항들을 습득하는 과정은 양성 교육과 현직 교육을 통해 이루어진다.

그러나 현재 전국 사범대학 국어교육과의 교육과정을 통해 살펴본 양성 교육 체제나 각 시도 교육청에서 주관하는 중등 국어 1급 정교사 자격 연수 교육과정을 통해 들여다본 현직 교육 체제는 매체 언어 교육의 실현에 대한 우려를 낳게 한다. 적지 않은 수의 사범대학 국어교육과와 시도 교육청 교육연수원에서 매체 언어 교육 관련 강좌

가 개설되어 있지 않거나 개설된 강좌도 국가적·사회적 요구에 적합하지 않은 경우가 상당 수 있기 때문이다.

매체 언어 교사 교육의 이러한 실태를 야기한 문제점들에 대해 다음과 같은 해결 방안을 제시하였다. 첫째, 양성 교육과 현직 교육에 있어서 매체 언어 교육을 위한 교육과정 기준안의 보완이 요구된다. 둘째, 매체 언어 교육에 대한 교사, 학습자, 학부모, 교육관계자, 연구자들의 인식의 전환이 필요하다. 셋째, 체계적인 매체 언어 교사 교육을 실시하기 위한 필수 교육 내용이 선정되어야 한다. 넷째, 전문 강사의 발굴과 수급, 현직 연수의 개설 및 확대, 실제적 교수-학습 방법을 담은 교재의 집필 및 보급 등 현실적인 과제들이 해결되어야 한다.

모든 교육이 그렇듯이 매체 언어 교육 역시 가르치는 교사의 매체 언어에 대한 사고와 가치관이 학생들에게 끼치는 영향력은 매우 크다. 이런 점에서 볼 때, 국어 교사들의 전문성 신장을 위해 매체 언어 영역에 대한 인식, 목표, 성격, 교육 내용, 교육 방법, 평가 등의 연구들이 지속적으로 이루어지고, 이를 바탕으로 매체 언어 교육의 구체적 실천 방법 및 교사 교육 프로그램에 대한 논의들이 확산되어야 할 것이다.

참고 문헌

교육인적자원부(2007). 중학교 교육과정 해설. 교육인적자원부.

교육과학기술부(2008). 교원 등의 연수에 관한 규정(대통령령 제20942호. 2008. 7.29)

교육과학기술부(2009a). 교육과학기술부의 고시 제2008-119호.『교원자격검정 실무편람』. 교육과학기술부.

교육과학기술부(2009b). 교(원)장·교(원)감·1급정교사 자격연수 표준교육과정(고시 제2009-27호. 2009. 7. 8).

김대행(2007). 매체 환경의 변화와 국어교육의 방향. 국어교육학연구 제28집. 국어교육학회.

김선남(2006).「미디어 교육 교사 양성과 대학 커리큘럼」.『미디어 교육과 교수법』. 커뮤니케이션북스.

김양은(2006).「미디어 교육 교사의 인식 및 교육 실태 조사」.『미디어 교육과 교수법』. 커뮤니케이션북스.

김정자(2007). 국어 교육과정의 매체 언어 교육 내용. 국어교육학연구 제28집. 국어교육학회.

문혜성(2006).「미디어 교수법과 미디어 활용 교육 교수 설계」.『미디어 교육과 교수법』. 커뮤니케이션북스.

박인기(2003).「미디어 현상의 교육적 수용과 교육과정론적 의의」. 2003년 한국언론학회 학술대회 자료집-세계의 미디어 교육과 우리의 과제. 한국언론학회.

서유경(2009). 매체언어교육의 실행 방안 연구. 국어교육 제128집. 한국어교육학회.

손예희(2009). 학습자의 미디어 리터러시 신장을 위한 매체 언어 교사의 존재상. 새국어교육 제82호. 한국국어교육학회.

윤여탁 외(2008). 매체언어와 국어교육. 서울대학교 출판부.

이충우(2004). 중등 학교 국어 교사 연수의 문제점과 개선방안. 국어교육학연구 제19집. 국어교육학회.

임칠성(2004). 사대 국어교육과 교육과정. 국어교육학연구 제19집. 국어교육학회.

최미숙 외(2008). 국어 교육의 이해. 사회평론.

H. Moser. *Einfürung in die Medienpöagogik-Aufwachsen im Medienzeitalter*. 이정춘 역(1999).『미디어교육론』. 집문당.

J. Bowker, ed.(1991). *Secondary Media Education; A Curriculum Statement.* London: British Film Institute.

‘중등 국어 교사 교육에서의 매체 언어 교육’에 대한 토론문

▌염은열(청주교육대학교)

이 논문은 사범대학 교육과정과 정교사 자격 연수 교육과정에서 매체 언어 교육이 어떤 양상으로 이루어지고 있는지 살펴본 후, 이를 바탕으로 교사 교육의 문제점과 해결 방안을 제시하려는 것입니다. 2007년 개정 교육과정에서 ‘매체 언어’가 선택 과목으로 정해지는 일대 ‘사건’이 있었고, 또 적용되기도 전에 개정의 대상으로 논의되고 있는 현 상황에서, 중등 교사 교육과 연결 지어 매체 언어 교육의 방향을 탐색하는 이 논문은, 다른 기획 주제들과 함께, 매우 시의적절한 문제를 다루고 있다고 생각합니다. 이런 점에서 이 논문의 토론을 맡겨 된 점을 우선 감사드립니다. 토론자임을 내세워 어리석은 질문을 던지더라도, 함께 하고자 하는 열정으로 이해해주시기 바랍니다.

이 논문은 크게 현황을 살피는 부분과 그에 대한 발표자 나름의 제언을 제시하는 부분으로 구성되어 있습니다. 중등 교사 양성 기관 중 국어교육과가 설치된 32개교를 대상으로 하여, 매체 언어 교육 관련 강좌의 개설 여부와 강좌명, 강의 시수 등을 소개한 후, 같은 방식으로 각 시도 교육청에서 시행하고 있는 1급 정교사 자격 연수에서의 매체 언어 교육 관련 강좌를 소개하고 있습니다. 2007년 개정 국어과 교육과정에서 그 중요성을 강조하고 있음에도 불구하고, 교사교육 과정 안에 강좌조차 개설되어 있지 않은 경우가 있다는 점을 큰 문제로 지적하였습니다. 그러한 문제점을 해결하기 위하여, 매체 언어교육에 대한 내용이 빠져 있는 사범대학 교육과정 기준안이나 연수 표준교육과정 등이 보완되어야 하고, 매체 언어 교육에 대한 인식이 달라져야 하며, 교사 교육을 위한 내용 선정 논의가 있어야 하고, 강사 수급 증의 현실적인 여건이 개선되어야 한다는 하였습니다.

이 발표를 통해 전국 사범대학의 국어교육과와 각 시도별 정교사 자격 연수에서의 매체 교육 실시 여부에 대해 알게 되었습니다. 그리고 발표자의 제언은 대부분 저 역시 그렇게 생각하고 있던 터라 별다른 이견을 제시할 것이 없습니다. 다만, 한두 가지 생각이 다른 점과 더 듣고 싶은 내용에 대해 질의할까 합니다.

1. 각 사범대학이나 연수 프로그램에서 매체 언어 교육 관련 강좌를 개설했는지의 여부나 그 강좌가 필수 과목인지 선택 과목인지, 수업 시수가 얼마나 되는지 등도 우리의 중요한 관심사임은 분명합니다. 그러나 그러한 양적 지표를 통해 매체 언어 교육의 현황을, 과연 파악할 수 있을지에 대해서는 다소간 의문이 생깁니다.

1-1) 매체 언어 교육의 현황은, 과목의 개설 여부를 넘어서 어떤 내용이 어떻게 가르쳐지고 있는지까지 살폈을 때 제대로 파악될 수 있는 문제가 아닌가 합니다. 이와 관련하여 보완하실 내용이 있으신지요? 혹 발표자께서 재직하고 있는 대학의 ‘매체언어교육론’에 대해 소개해 주실 생각은 없으신지요?

1-2) 저는 단독 강좌 개설 여부와는 별도로 사범대학의 교육과정 안에서 얼마든지 매체 언어 교육을 실시할 수 있고 또 실시되고 있을 것이라고 생각합니다. 가령, 고전문학교육론을 강의한다고 하더라도 지배적인 매체 언어관에 대해 성찰하고 그러한 성찰을 바탕으로 교육적 인식론의 차원에서 ‘매체’의 문제에 대한 논의로 나아가지 않을 수 없으며, 나아가 오늘날 드라마로, 영화로, 음반으로, 테마 파크로 재창조되고 있는 현상에 대해서도 다루지 않을 수 없습니다. 이런 점을 감안하면 강좌 개설에 초점을 맞춰 매체 언어 교육의 현황을 살피는 것은 문제가 있을 수 있다고 생각합니다. 이러한 문제제기는 ‘매체 언어 교육론’이라는 강좌에서 무엇을 어떻게 가르칠 것인가 혹은 현재 가르치고 있는가 하는 1-2)에서 제기한 궁금증과도 연결되는 것입니다.

2. ‘국어과 교육과정’은, 교육과정의 구현자이자 실행가가 국어교사라는 점에서 국어 교사 교육를 실시할 때도 중요하게 고려되어야 할 사항입니다. 그러나 국어과 교육과정의 내용 영역을 교사 교육 과정에서도 똑같이 따라야 하

는 것은 물론 아닙니다. 그런데 발표자가 교사 교육 과정의 문제점을 지적한 논리를 따라가다 보면, 혹 발표자가 국어과 교육과정과 교사교육 과정을 일대일 대응하여 생각하고 있는 것은 아닌지 의심을 하게 됩니다. 2007년 개정 국어과 교육과정에서 매체 언어가 중시되고 있다는 점, 특히 선택 과목으로 개설되어 있다는 점을 들어 교사 양성 기관에서 이에 대한 교육이 제대로 이루어지지 않고 있는 것이 문제라고 지적하고 있습니다. 나아가 교과부에서 제시한 사범대학 교육과정 기준안이나 연수 관련 규정 등의 문제점을 지적할 때도 2007년 개정 국어과 교육과정을 반영하고 있지 않다고 비판하고 있습니다.

2-1) 이런 논리라면 이른바 '미래형 교육과정'에서 매체 언어 과목이 빠질 경우 사범대학의 교육과정에서도 이에 대한 교육이 빠져야 하는 것인지요? 이러한 논리 외에 매체 언어 교육이 필요한 까닭이나 근거가 보완되어야 하지 않을까요. 2-2) 이와 관련하여 예비 교사 교육과 현직 교사 교육을 구별하는 것이 필요하지 않을까 합니다. 예비 교사 교육에서는 매체 언어 교육에 대한 철학과 안목, 실천적 지식을 길러주는 것이 중요하겠지만, 연수 등 현직 교사 교육에서는 달라진 교육과정에 따른 내용을 가르치는 것이 필요하지 않을까 하는 생각을 해 봅니다. 이에 대한 발표자의 의견이 듣고 싶습니다.

3. 저는 국어교육은 본질적으로 매체 교육이라고 생각하고 있습니다. 매체 교육하면 최근의 여러 복합 매체나 대중 매체를 떠올리지만 이른바 올드 미디어인 말과 글에 대한 성찰까지 포함되어야 한다고 생각합니다. 2007년 개정 국어과 교육과정 또한 이러한 인식에서 매체 언어를 중시하였고, 미래형 교육과정이 실시되고 매체 언어 과목이 사라진다 하더라도, 이러한 인식은 여전히 살아있을 것이라고 생각합니다. 즉, 매체 환경 변화를 고려한다는 것이 단지 최근 부상한 매체에 대한 교육을 포함하는 차원을 넘어서, 말과 글이라는 매체에 대한 교육 관점이나 내용 또한 조정해야 하는, 국어교육 생태계 전반을 조정해야 하는 문제라고 보는 것입니다.

발표자는 "매체 언어 교육에 대한 이론을 간과할 수 없지만, 초점은 교수 학습의 실제에 두어야 한다."고 하셨습니다. 매체 언어 교육에 대한 이론이 무엇인지, 교수 학습의 실제란 무엇인지도 궁금하지만, 이러한 제언을 하게 된 발표자의 매체 언어에 대한 관점이나 생각이 더욱 궁금합니다.

끝으로, 공부할 기회를 주신 발표자께 감사드립니다. 어리석은 질문이 논문을 보완하는 데, 그리고 교사 교육 과정에서 매체 언어 교육의 방향을 설정하는 데 조금이나마 도움이 되었기를 바랍니다.

기조발제

국어 교육과 매체언어문화

박인기(경인교육대학교)

(별지)

국어교육학회 학술대회 발제

국어교육과 매체언어문화

박 인 기
(경인교육대학교)

매체, 언어, 문화, 교육

-모두 외연성이 풍부한 개념들이다.

-중층성의 개념으로 인식해야 한다.

-상호 삼투성(相互滲透性)의 작용이 있다.

중층성

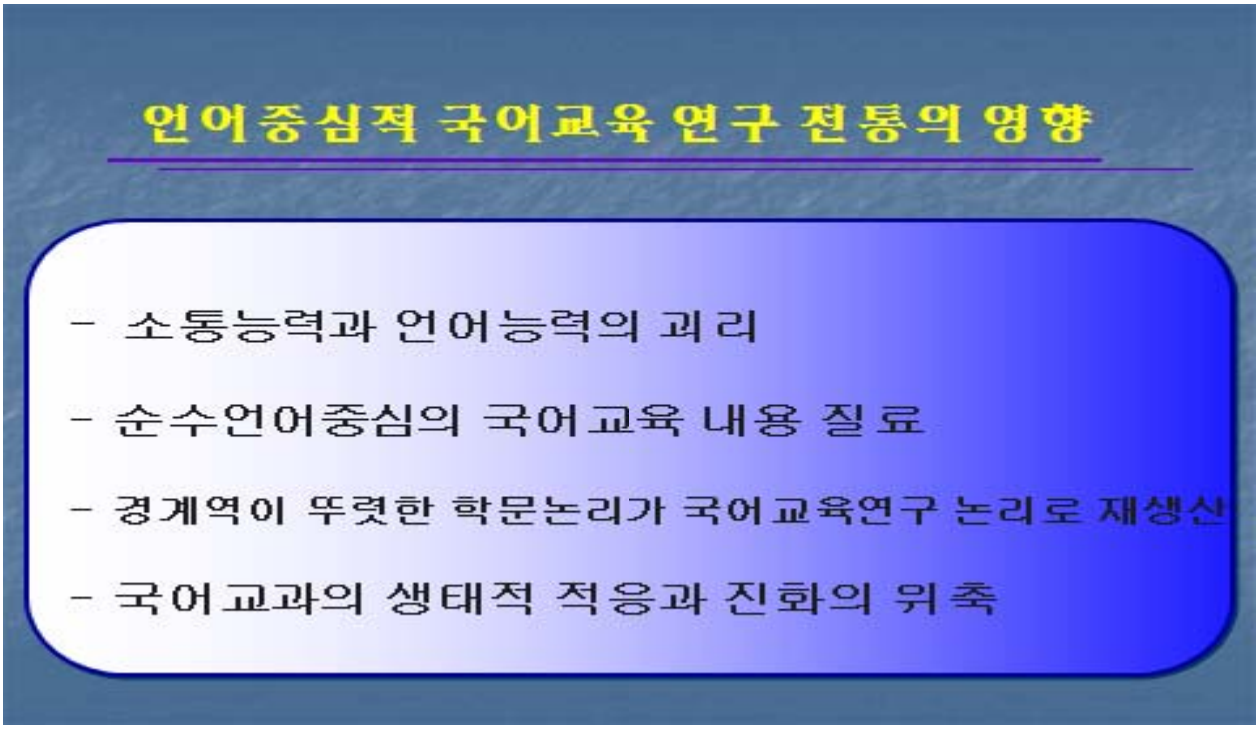
중층성이란
사회 구성 요소들의 관계가 복잡하고 불균등하게
연결되어 있음을 사고한 마르크스주의적 문제 인식의 틀이다.
오늘날에는 사회와 문화를 읽어내는 보편적 분석틀로
진화하고 있다.

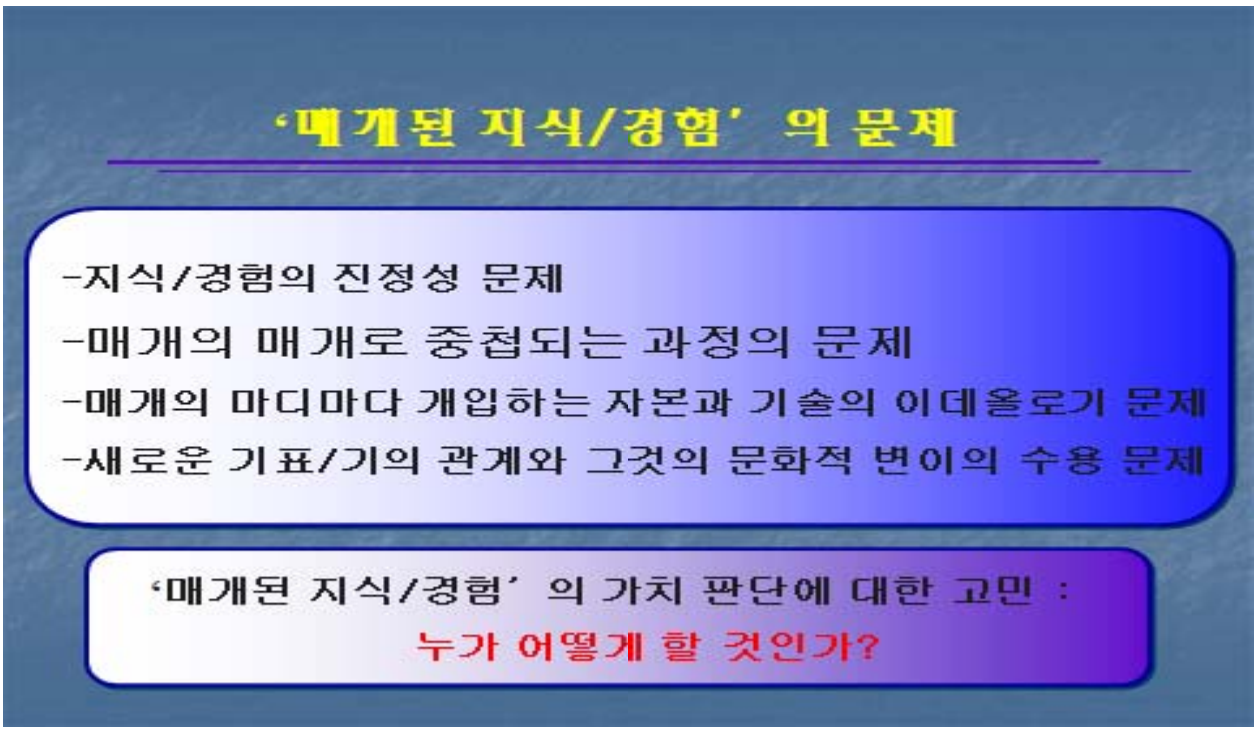
상호 삼투 작용하는 매체와 언어와 문화를
중층성의 인식틀로 접근함으로써 국어교육에서의 작용과
효과를 거시구조로 포착할 수 있다.

중층성 인식의 필요성

- '매체', '언어', '문화', '교육' 서로가
  서로에게 외연적 맥락으로 작용한다.
- 진행형으로서의 역동성이 매우 강하다.
- 교육의 생태적 환경으로 작용한다.
- 개념의 고정성을 거부한다.

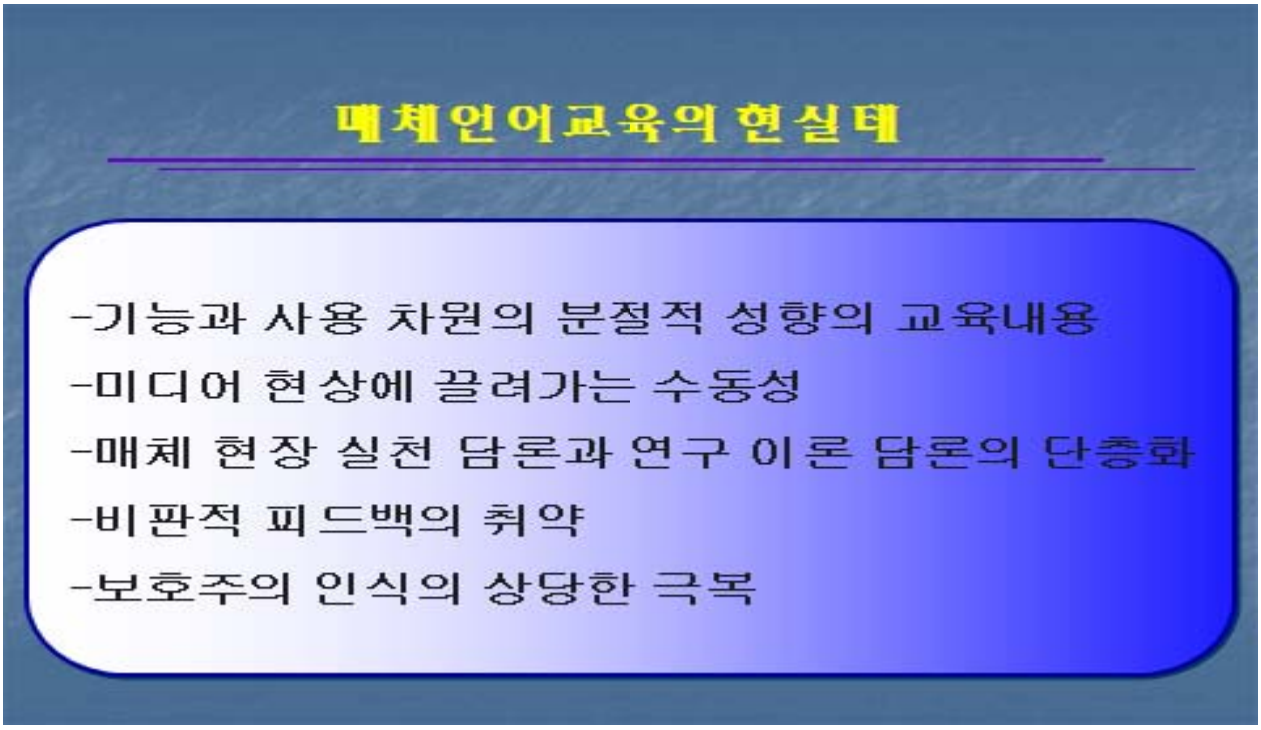
매체, 언어, 문화 – 국어교육적 수용의 장애 요소들
국어교육 외부적 시선/전망을
국어교육이 가져야 하는 문제
과감한 학제적 통섭적 탐구와 실천
언어중심적(logocentrism)
국어교육 연구 전통의 문제
다원적 방법론
개방적 실천론
해체적 효용론


언어중심적 국어교육 연구 전통의 영향
- 소통능력과 언어능력의 괴리
- 순수언어중심의 국어교육 내용 질료
- 경계역이 뚜렷한 학문논리가 국어교육연구 논리로 재생산
- 국어교과의 생태적 적응과 진화의 위축


'매개된 지식/경험' 의 문제
-지식/경험의 진정성 문제
-매개의 매개로 중첩되는 과정의 문제
-매개의 마디마다 개입하는 자본과 기술의 이데올로기 문제
-새로운 기표/기의 관계와 그것의 문화적 변이의 수용 문제
'매개된 지식/경험' 의 가치 판단에 대한 고민 :
누가 어떻게 할 것인가?

매개적 경험(지식)에 대한 교육적 범주
매개 주체로서의 경험(지식)
생산자 경험
매개 객체로서의 경험(지식)
수용자 경험
매개 상위인지자로서의 경험(지식)
비판자 경험

매개 작용별 매체경험에 대한 교육적 범주
매개 수단으로서의 매체 경험
매개 효용으로서의 매체 경험
매개 형식으로서의 매체 경험
매개 내용으로서의 매체 경험


매체언어교육의 현실태
-기능과 사용 차원의 분절적 성향의 교육내용
-미디어 현상에 끌려가는 수동성
-매체 현장 실천 담론과 연구 이론 담론의 단층화
-비판적 피드백의 취약
-보호주의 인식의 상당한 극복

매체언어교육의 지향태

-비판적 리터러시 차원의 목표 강화
-이론 연구 담론의 현장 견인력 확보
-미디어 영역 내 기능/경험의 통합교육적 설계
-매체 현상의 윤리성에 대한 교육적 인식 강화

국어 교과와 매체 현상의 관계 맺기 1

- 소통성과 언어성의 분기점 찾기-교육과정의 재편성
- 더욱 다양한 기호 체계와 기호 작용의 국어교과내용 편입
- 언어기능 요소와 언어문화 요소의 융합
- 국어교육의 이념과 철학에 대한 새로운 지평 형성

국어 교과와 매체 현상의 관계 맺기 2

- 대체재와 보완재의 역할 증대
- 간(間)교과적 노력 증대
- 매체 교육의 부가가치 개발(그 향방의 중요성)
- 표현.창작교육의 새로운 모드 출현

고맙습니다.

박인기(경인교육대학교)