

한국어교육학회(제273회) · 국어교육학회(제50회)
공동 학술대회 자료집(Ⅱ)

국어 교사 양성 과정의 점검과 개선 모색

일시 || 2012년 4월 21일(토) 10:00 - 4월 22일(일) 12:30

장소 || 영남대학교 제2과학관(129호) / 제1과학관(302,304,307호)

주관 || 한국어교육학회, 국어교육학회,
영남대학교대학원 외국어로서의 한국어교육학과

후원 || 한국교원단체총연합회, 한국독서논술평가연구회,
(주)미래엔, 한국학술정보(주)

한국어교육학회 | 국어교육학회

[발표 일정]

- 진행 일정 (I 부-한국어교육학회 개인발표 및 공동 워크숍/주제발표, 4월 21일, 土)

시간	진행 내용	
10:00-10:30	등록 (제2과학관) *오후 등록은 제1과학관에서 진행	
	개인발표 분과-1 <제2과학관 302호> 국어과 교육의 통합과 소통 사회: 김혜정(경북대)	개인발표 분과-2 <제2과학관 302호> 국어과 교육에서의 언어와 표현 사회: 박용찬(대구대)
10:30-11:00	내러티브를 활용한 핵심 역량 중심의 국어과 창의·인성 수업모델 개발 연구 *발표: 조고은 외(서울대) *토론: 노정(점촌고)	중학교 국어교과서 날개 어휘 선정 및 뜻풀이 방식의 문제 *발표: 윤구희(고려대) *토론: 김수정(영남대)
11:00-11:30	서사 텍스트 해석의 소통 교육 연구: 이문열의 《선택》에 대한 문학 토론을 중심으로 *발표: 이인화(서울대) *토론: 류동규(경북대)	온라인 게임을 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램이 언어 표현 및 게임 중독 치료에 미치는 효과 *발표: 김평원(평가원) *토론: 김성하(상모고)
11:30-12:00	국어과 통합교육 개선 방안 연구: 텍스트 수용-생산 과정을 중심으로 *발표: 김종률(안동대) *토론: 오상현(성화여고)	일본어와 한국어의 오노마토펜 비교 연구 *발표: 김수정(獨協大) *토론: 이순형(경북대)
12:00-13:00	점심식사	
제1과학관 강당 (129호) 전체 워크숍 및 기초발표/주제발표		
13:00-14:00	(워크숍) 수업 비평을 통한 국어 수업 전문성 신장 *발표: 정재찬(한양대)	
14:00-14:10	중간 휴식	
	기초발표 사회: 신승용(영남대)	
14:10-14:50	(기초발표) 국어 교사상과 국어 교사 양성 과정에 대한 사회적 요구 *발표: 윤여탁(서울대, 한국어교육학회장)	
14:50-15:00	중간 휴식	
	주제발표 : 국어 교사 양성 과정의 점검과 개선 모색	
	1부 사회: 최미숙(상명대)	
15:00-15:40	(주제발표1) 초등 국어교육의 특성과 초등교원 양성대학 국어 교과과정의 정합성 고찰 *발표: 이경화(교원대) *토론: 임천택(부산교대)	
15:40-16:20	(주제발표2) 사범대 국어교육과의 미래와 전공 교육 과정 *발표: 김성진(대구대) *토론: 김명순(부산대)	
16:20-16:30	중간 휴식	
	2부 사회: 김정우(이화여대)	
16:30-17:10	(주제발표3) 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼 개발 방향 *발표: 원진숙(서울교대) *토론: 이미향(영남대)	
17:10-17:50	(주제발표4) 국어과 교사를 위한 교원 연수 프로그램의 점검 : 1급 정교사 자격 연수 프로그램을 중심으로 *발표: 정정순(영남대) *토론: 공현주(경북교육청)	

● 진행 일정(Ⅱ부-국어교육학회 개인발표, 4월 22일, 日)

시간	진행 내용		
개인발표1 (제2과학관 302호)			
09:30-09:50	어휘력 평가영역 기준 설정에 대한 연구 *발표: 최운선(장안대)		
09:50-10:05	국어교육학회 학문후속세대양성 중간보고(수원대, 인하대, 한양대 연합팀) *발표: 김시정(한양대 박사과정)		
10:05-10:20	국어교육학회 번역 지원 대상자 중간보고(이화여대, 광주교대, 한국교원대 공동연구팀) *발표: 이소라(이화여대 박사과정)		
개인발표2			
	제1분과 (제2과학관 302호)	제2분과 (제2과학관 304호)	제3분과 (제2과학관 307호)
	문학 교육의 이론과 실제 *좌장: 노지승(경남대) *강평: 백순철(대구대)	기능 교육의 이론과 실제 *좌장: 신호철(경기대) *강평: 박정진(가톨릭대)	한국어 교육의 이론과 실제 *좌장: 김대희(원광대) *강평: 김명광(대구대)
10:30-11:00	소설 읽기 교육의 줄거리 제시 방안 연구: 질적 축약을 통한 텍스트 재구조화를 중심으로 *발표: 마운용(수원대) *토론: 박경숙(인천남동고)	교사의 '국어수업 어려움' 유형에 따른 교사교육 개선 방안 *발표: 김주영(고려대) *토론: 박창균(대구교대)	문학작품의 재귀번역 텍스트를 통한 한국어 교육 연구: 중국어 모어 사용자를 대상으로 *발표: 한옥순(수원대) *토론: 오지혜(배재대)
11:00-11:30	문법지식을 활용한 시 감상방법연구: 문학과 문법의 통합과 관련하여 *발표: 최병해(영남대) *토론: 나정연(이규백고려대)	작문활동에서 동료 피드백 유형별 타당도 및 수용도 *발표: 서영진(부산대) *토론: 이영호(서울대)	한국어 교육을 위한 한국어 요청 화행 유형 연구: 초급 교재를 중심으로 *발표: 김혜련(부산대) *토론: 조용준(인하대)
11:30-12:00	고전소설의 작중 인물 비평 교육 연구: 소설의 인물 이해를 위한 이론적 검토 *발표: 이상일(공주교대) *토론: 정진석(서울대)	디지털 지식 기반 사회: 문식력 평가의 개선 방향 탐색: 국외 컴퓨터 기반 문식성 평가의 특징과 시사점을 중심으로 *발표: 기세령(고려대) *토론: 김지연(고려대)	한국어 고급 학습자를 위한 문화 수업 설계 *발표: 이현정(인하대) *토론: 이슬비(서울대)
12:00-12:30	각 분과별로 발표자, 토론자, 좌장, 강평자, 청중이 함께하는 공동 토의		

포스터 발표	
한글의 역사에 대한 교육내용 연구 - 국어생활사 관점에서	발표 : 김수정(영남대)
컴퓨터 기반 (한)국어 작문능력평가를 위한 기초 연구	발표 : 변경가(이화여대)
공공 문식성을 고려한 공공문서의 이독성 표준화 방안	발표 : 윤희성(이화여대)
초등교육으로서의 조선시대 서당 교육의 의의	발표 : 김수진(인하대)
교육과정에서 나타난 쓰기 평가 항목 분석	발표 : 김윤정(인하대)
작문 교재 학습활동의 사고영역 양상 분석 도구 연구	발표 : 김철희(인하대)
분석질문을 활용한 자기소개서 쓰기 지도 연구	발표 : 한연희(울산 대현고)

목차 (자료집 II)

◆ II부 개인발표1(국어교육학회)

- ※ 어휘력 평가 영역 설정 기준에 대한 연구 1
최운선(장안대학교)

◆ II부 개인발표2(1분과_국어교육학회)

- ※ 소설 읽기 교육의 줄거리 제시 방안 연구
: 질적 축약을 통한 텍스트 재구조화를 중심으로 29
마운용(수원대학교)
- ※ 문법 지식을 활용한 시 감상 방법 연구: 문학과 문법의 통합과 관련하여 49
최병해(영남대학교)
- ※ 고전소설의 작중 인물 비평 교육 연구: 소설의 인물 이해를 위한 이론적 검토 75
이상일(공주교육대학교)

◆ II부 개인발표2(2분과_국어교육학회)

- ※ 교사의 '국어수업 어려움'유형에 따른 교사교육 개선 방안 87
김주영(고려대학교)
- ※ 작문 활동에서 동료 피드백 유형별 타당도 및 수용도 105
서영진(부산대학교)
- ※ 디지털 지식기반사회: 문식성 평가의 개선 방향 탐색
- 국외 컴퓨터 기반 문식성 평가의 특징과 시사점 분석을 중심으로 125
기세령(고려대학교)

◆ II부 개인발표2(3분과_국어교육학회)

- ※ 문학 작품의 재귀 번역 텍스트를 통한 한국어 교육 연구
: 중국어 모어 사용자를 대상으로 135
한옥순(수원대학교)
- ※ 한국어 교육을 위한 한국어 요청 화행 유형 연구: 초급 교재를 중심으로 151
김혜련(부산대학교)
- ※ 한국어 고급 학습자를 위한 문화 수업 설계 171
이현정(인하대학교)

목차 (자료집 I)

◆ I 부 개인발표(1분과_한국어교육학회)

- ※ 내러티브를 활용한 핵심 역량 중심의 국어과 창의·인성 수업모델 개발 연구 1
박혜진·우신영·조고은·최영인(서울대학교)
- ※ 서사 텍스트 해석의 소통 교육 연구: 이문열의 《선택》에 대한 문학 토론을 중심으로 19
이인화(서울대학교)
- ※ 국어과 통합교육 개선 방안 연구: 텍스트 수용-생산 과정을 중심으로 43
김종률(안동대학교)

◆ I 부 개인발표(2분과_한국어교육학회)

- ※ 중학교 국어교과서 날개 어휘 선정 및 뜻풀이 방식의 문제 65
윤구희(고려대학교)
- ※ 온라인 게임을 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램이
언어 표현 및 게임 중독 치료에 미치는 효과 89
김평원(한국교육과정평가원)
- ※ 한국어와 일본어의 오노마토피아(Onomatopoeia) 비교 연구 109
김수정(일본 獨協大學)

◆ I 부 워크숍 및 주제발표(공동)

- ※ [전체 워크숍] 수업 비평을 통한 국어 수업 전문성 신장 119
정재찬(한양대학교)
- ※ [기조발표] 국어 교사상과 국어 교사 양성에 대한 사회적 요구 131
윤여탁(서울대학교)
- ※ [주제발표1] 초등국어교육의 특성과 초등교원 양성대학 국어 교과과정의 정합성 고찰 149
이경화(한국교원대학교)
- ※ [주제발표2] 사범대 국어교육과의 미래와 전공 교육 과정 173
김성진(대구대학교)
- ※ [주제발표3] 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼 개발 방향 189
원진숙(서울교육대학교)
- ※ [주제발표4] 국어과 교사를 위한 교원 연수 프로그램의 점검
: 1급 정교사 자격 연수 프로그램을 중심으로 211
정정순(영남대학교)

어휘력 평가 영역 설정 기준에 대한 연구

최운선(장안대학교)

<차 례>

- I. 서론
- II. 어휘력에 대한 개념 정리
- III. 어휘력 평가의 목표
- IV. 결론 및 제언

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

언어 능력의 핵심은 어휘력(lexical competence)이라 할 만큼 어휘활용 교육의 중요성은 일찍부터 제기되어 왔다. 두루 공감하는 바다. 그러나 어휘교육에서 중요한 어휘활용능력 평가에 대한 이론적 기반 연구는 매우 미진하다. 교육과정에서도 어휘력은 끊임없이 강조하고 있으나 등급별 어휘조차 마련되어 있지 않다. 더욱 특기할 것은 국어 교육에서는 어휘영역이 따로 독립해 있지도 않을 뿐 아니라, 그에 대한 평가의 범위나 기준안에 관한 연구조차 거의 이루어지지 않고 있다. 따라서 본 연구에서는 통합적 문식성 차원에서 어휘를 활용한 역동적 의사

소통 능력을 기르게 하는 것을 목표로 하고, 실제 평가를 위한 평가 영역 기준 설정을 제시하고자 한다. 이는 어휘활용능력 평가의 이론적 기초를 정립하기 위한 전 단계로서, 연구 내용은 평가의 목표와 교육과정에 대한 검토 등을 연계시켜 논의 할 것이다. 어휘활용 평가라는 교육행위는 그 성격상 교육의 다른 층위, 다시 말해 “왜 가르치고 배우는지, 무엇을 가르치고 배우는지, 어떻게 가르치고 배우는지”¹⁾와 관련을 맺고 있기 때문이다. 어휘활용능력 평가를 위한 영역 범위 설정에 대한 연구의 출발점은 ‘어휘’를 안다는 것이 무엇을 뜻하는지, 그리고 어휘를

1) 이도영, ‘어휘교육평가의 이론적 고찰’ 국어교육학회 제 47회 전국학술대회(어휘교육 발전 방향 탐색) 발표 논문에서 인용

알고 있다는 것을 ‘어떻게 알 수 있는가’를 평가하는 데서부터 출발된다. 이는 평가 대상과 평가 방법의 문제라 할 수 있다. 모든 교육은 평가를 전제로 한다. 평가 기준이나 평가 전략이 마련되어 있지 않다면 진정한 우리 교육이라 하기 어렵다. 좀 더 치밀한 단계별 교육이 필요한 독서교육, 작문교육 등을 위해서는 어휘력 평가 전략이 매우 중요하다.

의사소통 능력의 핵심은 독서능력, 작문능력, 토론능력 등으로 이루어진다. 이러한 실질적인 국어교육을 위해 교육용 어휘의 합리적 단계 설정과 이에 따른 평가 전략이 필요하다. 또한 합리적인 기준안을 마련하기 위한 이론 구축과 그러한 이론에 의한 실제 모형 제시가 필요하다. 이러한 기준 없이 등급별 어휘 설정은 불가능하다. 실제 어휘 활용 능력은 매우 광범위하다. 단지 단어 수준의 언어 단위에 머무르지 않는다. 어휘 자체가 맥락에 의해 설정되므로 평가 기준 자체가 단순하지 않다. 본 논문은 어휘활용능력 평가의 발전적 방향을 모색하기 위한 그 전 단계로서 평가를 위한 평가 영역 기준 설정에 대한 연구를 기반으로 하고 있다. 따라서 본 연구는 어휘활용능력 평가를 위한 평가의 일반원칙인 타당성, 신뢰성, 객관성 등의 적절한 기준안을 검토하고 평가 영역 범위를 설정하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 하위 목적을 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 구체적인 어휘력 평가 목표를 제시한다.

둘째, 어휘력 평가영역의 범위를 설정한다.

셋째, 설정한 어휘력 평가영역의 범위를 기반으로 한 평가 대상 선정 어휘를 중심으로 학생들의 글을 실제 평가한다.

2. 어휘력 평가에 대한 연구 검토

김광해(1997)는 수능 언어영역의 어휘력 평가문항을 양적 능력과 질적 능력을 측정하는 것으로 양분하여 어휘력 평가의 발전 방향을 모색하였다. 특히 이 연구는 수능 언어영역자체 문항 해결이 수월하려면 어휘력이 풍부하게 있어야 한다고 말하고 있다. 이것으로 보아 수능 언어영역 자체로도 어휘력을 판단할 수 있기에 별도로 어휘력 측정을 굳이 따로 설정할 이유가 없다는 것을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

그 후, 어휘력에 대한 논의는 1998년 서울대 국어연구소에서 주최한 학술발표회가 계기가 되어 본격적으로 시작하게 되었다. 이때 송창선(1998), 이문규(1998), 임지룡(1998)은 이 논의를 바탕으로 하여 어휘력 평가와 관련된 제반적인 배경을 마련했다고 할 수 있는데 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 송창선(1998)은 ‘어휘력 평가’의 대상인 ‘어휘’ 선정 기준을 제시하였다. 어휘력 평가와 관련한 평가 어휘는 학습자의 단계성과 어휘의 효용성 측면을 바탕으로 선정해야 한다고 했다.

둘째, 이문규(1998)는 ‘어휘력 평가문항’을 유형화하여 정리하였다. 어휘력 평가문항이 지문에 의존한 형태보다는 독립적인 문항으로 제작되어야 온전히 평가문항으로서 기능을 발휘할 수 있다고 말하고 있다.

셋째, 임지룡(1998)은 ‘어휘력 평가’의 목적과 목표를 정리하였다. 어휘력 평가의 목표는 학습자의 단계성과 어휘의 누적성을 고려하여 어휘력 측정에서 시작하여 어휘 능력을 측정하는 것까지 나아가야 함을 말하고 있다. 이는 단독형 문항으로 제작되어야 어휘 능력을 바탕으로 한 언어적 사고력을 측정할 수 있다는 것이다.

이러한 연구결과는 어휘 평가의 목표와 방향, 그리고 평가도구의 개발에 대한 기반을 마련한 것이라 할 수 있다. 그러나 어휘는 학습뿐만 아니라 일상생활에서도 습득되는 특성이 있다. 따라서 풍부한 어휘력을 바탕으로 한 어휘 학습이 필요하다. 학습자가 성장함에 따라 어휘력을 바탕으로 하여 어휘능력을 신장시키는 방향으로 나아가는 것이 적절할 것이다. 어휘력 평가도 이와 같은 맥락으로 전개되어야 할 것이다. 그러나 현실은 어휘력 평가 대상인 어휘 선정은 교육과정상으로는 마련되어 있지 않은 실정이다. 물론, 김광해(2003)의 연구와 같이 어휘 교육에 필요한 어휘를 등급별로 마련한 연구가 있지만, 아직 교육과정으로는 제시되지 못한 형편이다. 이러한 환경에서 어휘력 평가를 위한 어휘 선정 기준은 매우 중요한 연구라 할 수 있다.

어휘력 평가 논의에 앞서 ‘어휘 능력’을 어휘 교육의 목표로 삼아야 함을 내세운 연구로는 김광해(1990)와 신명선(2004)을 들 수 있다. 김광해(1990)는 어휘 능력과 어휘력을 구분하지는 않았지만, ‘이차 어휘’를 어휘 학습의 대상으로 삼아 어휘(능)력을 증진할 필요가 있음을 주장하였다. 지금까지 살핀 어휘평가에 대한 선행 연구를 검토한 결과 귀착된 논점은 다음과 같다.

첫째, 어휘능력 평가는 어휘력 측정 이외에도 어휘 능력을 바탕으로 한 언어적 사고력을 측정할 수 있는 방향으로 나아가야 한다는 점이다.

둘째, 이러한 어휘능력 평가 방향에서의 평가를 위한 평가 영역 범위 설정이 있어야 한다는 것이다.

3. 연구의 방향

교육평가²⁾란 교육목표의 달성 정도나 교육과정의 효율성을 판단하기 위해서 학습자의 행동

2) Tyler(1942)는 교육목표의 달성여부를 판단하는 행위를 교육평가라 정의하였다. 그래서 먼저 교육목표를 설정하고 교육 현장에서 교육 내용을 교수한 후에 학습자의 경험과 학습 내용을 평가를 한다. 그

변화 및 학습과정에 관한 제반정보를 수집하고 이용함으로써 교육적 의사결정을 내리는데 도움을 주거나 더 나아가 의사결정을 내리는 과정을 의미한다. 이와 같은 의사결정의 제 과정은 교육적인 가치를 판단하는 일이다.(김대현 외, 2001). 따라서 교육평가는 인간의 현실성보다는 가능성에 더 비중을 둔다.³⁾

어휘력 평가가 바람직한 평가가 되기 위해서는 타당도와 신뢰도를 반드시 갖추어야 하는데 타당도는 ‘평가 도구가 본래 평가하고자 하는 것을 제대로 하였는가?’라는 문제와 관련된다. 그런데 타당도가 무엇을 평가하고 있는냐의 문제임에 반해, 신뢰도는 어떻게 재고 있는냐의 문제라고 할 수 있다. 그러나 본 연구의 방향은 어휘활용능력 평가 범위 설정에 대한 연구이기에 신뢰도는 본 연구에서는 잠시 접어둔다.

따라서 본 연구의 방향은 어휘력 평가를 위한 이론적 배경을 바탕으로 어휘와 어휘활용능력의 개념을 명확히 하고 개념·구조에 대한 이론적 고찰을 통해 ‘왜’, ‘무엇을’, ‘어떻게’ 평가할 것인가? 라는 어휘력 평가의 목표와 내용을 모색하기 위해 평가범위와 영역을 설정하는데 본 연구의 방향으로 잡을 것이다.

관념적으로는 익숙하지만 정의나 범위가 모호했던 어휘력의 개념과 대상에 대한 명확한 이해는 본 논문에 있어서 평가의 목표, 평가의 범위와 영역을 설정하는데 있어서 중요한 일이다. 이러한 어휘력 평가의 목표를 체계화하기 위하여 교육과정과 연계하여 평가목표를 분석·정리한 후 그에 의한 등급별 기준안을 마련하여 평가 영역 범위를 설정하고 평가에 대한 양호도를 검증하는 과정으로 실제 학생들의 글을 평가하여 평가한 결과를 교육현장에서 활용시키고자 한다.

본 논문에서 다루는 연구의 방향은 어휘력의 평가 등급에 대한 새로운 방향을 제시하기 위한 평가 영역 범위 설정으로, 이와 관련된 평가 기준안을 설정하는 평가범위를 제시하여 보다 정확한 어휘력 평가를 매기고자하는 데 있다. 실제 신뢰성·타당성을 갖춘 평가기준안을 위한 평가 영역 범위설정은 학습자에 대한 정확한 정보를 제공하여 어휘지도 및 어휘활용능력 신장을 꾀하는 모든 교육의 장에서 활용될 수 있을 것으로 본다.

II. 어휘력(어휘활용능력)에 대한 개념 정리

1. 어휘와 단어

리고 평가의 결과로 교육목표를 다시 설정하거나 교수내용을 재고한다. 그래서 Tyler은 교육평가의 정의를 아래와 같이 나타내었다. 목표(objective) ↔ 학습 경험(learning experience) ↔ 학습평가(learning appraisal) ↔ 목표(objective)

3) 김민경, 한국어능력평가분석 및 대안 : 초급평가를 중심으로, 부경대학교 대학원 석사논문 2003.3 9·4

어휘(vocabulary)에 대한 지식은 ‘안다/모른다’와 같은 이분법적 사고가 아니라 어느 정도 아는가 하는 정도의 문제이다. 손영애는(1992) 단어의 지식을 6단계로 구분하였는데 1단계는 전혀 모르는 상태에서 일반적인 의미를 아는 상태이며, 2단계는 문맥 속에서 그 의미를 아는 상태, 3단계는 알고 있기는 하나 금방 그 단어에 대한 지식을 기억해서 사용할 수 없는 상태, 4단계는 문맥이 없어도 단어에 대한 의미를 충분히 알 수 없는 상태, 5단계는 다른 단어와의 관계를 아는 상태, 6단계는 비유적 의미를 아는 상태로 분류한다. 이처럼 어휘란 정도의 문제이다. 따라서 어휘활용능력은 어느 정도 알고 있는 상태에서 좀 더 깊이 있는 단계로 향상시키는 것을 목표로 하고 있다. 그렇다면 어휘라는 술어는 어떻게 정의될 수 있을까?

그동안 ‘어휘’에 대한 개념이 모호하여 낱말, 단어 등의 용어들과 구별 없이 사용하는 경우가 많았다. 따라서 본 연구에서는 어휘력 평가의 내용이 되는 ‘어휘’가 무엇인지에 대한 개념을 명확히 할 필요가 있다.

어휘(vocabulary)의 개념에 대하여 그동안 여러 학자들의 논의가 있었다. 일반적으로 어휘란 단어⁴⁾들의 집합 혹은 어휘소의 집합이라고 보는 데는 이견이 없는 듯하지만 어휘의 범주를 어디까지 봐야하는가는 논란이 될 수 있다. 단어를 언어학에서 정의하는 ‘최소의 자립형식’⁵⁾으로서 파악하고 어근을 포함한 단일어와 파생어, 합성어까지만(파생어와 합성어도 단일한 개념을 가진 하나의 단어이므로 ‘최소의’ 자립형식에 포함하여) 포함할 것인가? 아니면 접사, 조사까지도 포함시킬 것인가?가 고려되어야 한다. 또한 관용어와 말뉠이까지 모두 어우를 것인가 하는, 한 가지 문제가 더 남는다.

본 논문에서 필요한 ‘어휘’의 개념은 어휘활용능력을 측정하는 평가의 내용으로서의 ‘어휘’이다. 따라서 어미나 조사는 어휘력보다는 형태론적인 지식이 필요한 영역이므로 제외시키고⁵⁾ 관용어는 하나의 단어처럼 단일한 의미를 가지고 쓰이게 되므로 포함시키기로 한다. 하지만 말뉠이는 아직 그 용어나 의미의 정립이 제대로 되지 않은 상태이며 국어과 교육과정에도 내용 요소가 포함되어 있지 아니하므로 어휘의 범주에는 포함하되 어휘력을 진단하는 평가를 위한 어휘의 범주에는 제외시키는 것이 좋다. 따라서 평가를 위한 어휘의 범주에는 파생 접사, 어근, 단일어, 파생어, 합성어, 관용어가 포함된다.⁶⁾

4) ‘단어’가 ‘최소의 자립 형식’ 이라고 보았을 때, 단어의 정의에 따른 문제는 여전히 남는다. 하나의 어근에 하나 이상의 접사를 붙여서 만든 파생어, 두 개 이상의 어근이 결합하여 만들어진 합성어 역시 ‘최소의’ 자립형식은 아니지만 단어임이 분명하다. 그러나 ‘떡-’, ‘잡-’처럼 동사 어간은 실질적 의미가 있는 부분으로 단어 형성의 중심은 되지만 ‘자립적’이지 않다.

5) 어휘 사전에서 조사, 어미와 같이 문법적 기능을 가지고 있는 기능어는 소수이며 늘어날 가능성이 거의 없다는 점에 폐쇄적이라고 본다. 따라서 어휘량을 늘린다거나 어휘력을 평가한다고 할 때는 내용어가 중심적 대상이 되어야 한다.

따라서 본 논문에서는 ‘어휘’에 대한 개념을 확실하게 정리하기 위해서 ‘단어’와 ‘어휘’를 구분하고자 한다. 이익섭(1986:164)도 ‘어휘’와 ‘단어’를 구별하면서 ‘어휘’를 ‘단어들의 모임’이라고 정의하였다. 김광해(1993:39)도 어휘⁷⁾를 ‘집합 개념으로서의 단어들의 무리’라고 하면서 어휘란 ‘일정한 범위 안에서 사용되는 단어들의 집합’이라고 규정하였다. 즉, 단어가 개별적인 단위라면 어휘는 단어의 총체로서 집합적인 성격을 띤다. 어휘력은 어휘에 관한 능력일 것이다. 그러나 어휘력은 단순히 개인이 보유한 어휘의 양만을 의미하는 것이 아니라 언어 사용 능력과 연결되는 개념이라 할 수 있다.

임지룡(1998)은 어휘란 한마디로 단어의 총체로서 집합적인 성격을 띠고 있다고 하였다. 이어 Miller(1991)의 “하나의 단어는 최소의 자립 형식이다.”라는 ‘형태소로서의 단어’의 정의를 소개하면서 이는 단어의 다양한 양상을 망라할 수 없다고 하였다. ‘손발’ 같은 합성어, ‘개밥에도토리’ 같은 관용어는 최소의 자립형식의 범위를 넘어서며, ‘것’ ‘줄’과 같은 의존명사, ‘을’ ‘에’와 같은 조사, ‘이다’와 같은 서술격 조사는 ‘최소의 자립 형식’의 요건에 미치지 못하기 때문이다. 또한 어휘부류는 크게 어휘적 의미를 가지고 있는 ‘내용어’(content words)와 내용어를 연결시키는 ‘기능어’(function words)로 구별할 수 있는데 내용어의 지위가 기능어보다 확고하다고 보았다.

이충우(2006)는 ‘어휘’는 어휘소들의 집합체를 말하며 ‘어휘소’는 개별체로서 어휘를 구성하는 요소가 된다고 하였다. 또한 ‘어휘소’는 언어를 구성하는 작은 의미 단위인 ‘의미소’에 해당하는 것으로서 접사, 조사, 어근, 단일어, 합성어, 파생어, 관용어 등이 모두 어휘소에 해당한다고 보았다.

지금까지 살펴본 바와 같이 ‘어휘’란 단어들의 집합, 혹은 어휘소의 집합이라고 보는 데는 이견이 없는 듯하다. 살펴본 단어와 어휘에 대해 논의된 내용을 표로 정리하여 도식화해보면 다음과 같이 확실히 구분할 수 있다.

6) 파생접사는 한정된 자원으로 수많은 의미를 어휘적으로 개념화하기 위한 중요한 수단으로 보았다. 또한 파생은 새로운 단어가 생겨나는 과정이기에 이러한 관점에 따라 파생접사는 어근, 단일어, 파생어, 합성어와 함께 어휘력을 측정하고자 하는 어휘의 개념에 포함시키고 문법적 기능을 가지고 있는 굴절접사(어미)는 기능어로서 문법적 기능을 하는 조사와 함께 제외시킨다.

7) 어휘는 한자로 어휘(語彙)인데, 이 때 ‘彙’의 어원은 1. 고슴도치 2. ‘모이다.’ 또는 ‘集合하다’이다. 따라서 어휘라는 술어에는 ‘集合, 群集, 무리’의 의미가 내재되어 있다. (김광해 1993:39)

<표 1> 단어와 어휘의 구분

단어		어휘
개념	최소의 언어단위	단어의 집합
구조	단일어와 복합어 $\left\langle \begin{array}{l} \text{파생어} \\ \text{합성어} \end{array} \right.$	일정한 범주 → 개인어휘, 교과서어휘, 청소년어휘, 기초어휘, 표준어, 방언, 한자어, 관용어, 전문어, 고유어, 외래어 등
특징	문법적인 뜻 & 어휘적인 뜻	다양한 계통과 체계성

2. 어휘력

김광해(1993)는 ‘어휘력’이라는 언어능력은 ‘단어들의 집합인 어휘를 이해하거나 구사하는 일에 관한 언어사용자의 능력’이라고 정의하고 있다. 또한 ‘어휘력’, ‘어휘 능력’이라는 술어들 속에는 ‘어휘에 관련된 어떤 언어 능력’이라는 의미가 내포되어 있으므로, 당연히 언어의 습득과 발전을 다루는 교육적 국면과 깊은 관련이 있다고 한다. 그러므로 ‘어휘력’의 정확한 개념은 그 개념을 규정하기에 앞서 ‘어휘 교육’의 개념은 무엇인지부터 명확히 해 두어야 한다. 교육과정에서는 어휘 교육을 “완전하고 수준 높은 언어 구사 능력을 기르기 위하여, 이해력 및 표현력 신장에 관련된 어휘의 양적 측면과 질적 측면을 신장시키는 것을 목표로 하는 교육”⁸⁾이라고 규정하고 있다. 여기서 ‘양적 능력’이란 학습하기를 희망하는 단어의 수효를, ‘질적 능력’이란 학습한 각 단어의 의미 및 용법에 관한 폭과 깊이를 가리킨다. ‘어휘 교육’에 관한 이 같은 개념 정립을 바탕으로 할 때 그간 명확하게 장악하지 못하고 있던 ‘어휘력’과 ‘어휘 능력’이라는 용어의 개념도 이제는 명확하게 규정될 수 있다.

그러나 어휘의 양적 능력은 외국어를 학습시키는 데 있어서는 중요한 능력이라고 여겨지지만 국어 교육에서는 강조되지 않고 있는 현실이다. 국어의 경우에도 어휘의 양적 능력이 부족하면 수준 높은 언어생활을 영위하기 어렵다. 또한 질적 능력이 양적 능력과 구분되는 이유는 특정수의 어휘량이 결정되어도 각 어휘소들의 의미, 용법 및 구사 능력이 수반되어야 진정한 어휘의 이해와 사용이 가능하기 때문이다. 이는 어휘력과 어휘활용능력을 포함하여 어휘를 이

8) 어휘의 양 문제에 관해서는 Nation(1990; 75이하) 참조. 어휘력의 구조에 대해서는 김광해(1993:305) 참조. 이영숙(1995:15)에서는 이를 더 발전시켜 다음과 같은 구조를 제시하였다.

I. 양적 어휘력 - 어휘의 양

II. 질적 어휘력

1 어휘의 형태 (1.1. 발음과 철차 / 1.2. 단어의 구조)

2 어휘의 의미 (2.1. 여러 가지 종류의 의미 / 2.2. 다른 단어들과의 의미관계)

3 어휘의 화용 (3.1. 단어의 기능과 상황에 따른 사용의 제약 / 3.2. 적절하고 효과적인 단어의 사용 / 3.3. 상황에 적절한 단어의 의미 파악 / 3.4. 빠르고 효과적인 단어 처리)

해하고 구사하는 데에 관련된 언어 사용자의 능력을 어휘활용능력으로 본 견해이다.⁹⁾ 6차 고등학교 「국어(상)」(2000:117) 교과서에서는 다음과 같이 어휘 능력에 대하여 기술하고 있다.

어휘능력은 단어의 의미를 정확하게 알고, 이를 상황에 적절하게 선택하여 사용할 수 있는 어휘 자체를 이해, 단어의 문맥적, 관용적, 비유적 의미를 알고 사용할 수 있는 단어 용법의 이해, 그리고 언어의 표현이나 이해에서 어법에 맞게 사용할 수 있는 어법의 이해를 포함한다.¹⁰⁾

위의 정의는 구체적인 의사소통 상황을 전제로 하고 있다. 어휘력을 어휘를 표현하고 이해하는 능력으로 규정하고 있는 것이다. 그 밖에도 어휘력에 대한 견해를 소개하면 다음과 같이 열거할 수 있다.

신명선(2004:286~287)은 어휘 능력을 어휘 교육의 목표로 세우고 상징 능력과 지시 능력으로 구별하였다. 각 능력의 특징을 정리하면 다음과 같다.

<표 2> 상징 능력과 지시 능력 비교

상징 능력	지시 능력
단어(어휘)의 형식과 내용과의 관계	단어(어휘)의 내용과 세계와의 관계
정확성, 체계성, 과학적 개념 중시	적절성, 비체계성, 일상적 개념 중시
탈맥락적(의사소통 상황과 일정한 거리)	맥락적 (의사소통 상황 중시)
형태론, 음운론, 통사론, 의미론과 관련	의미론, 화용론 등과 주로 관련
학술적 언어 사용 능력 추구 및 언어 의식 고양과 관련	기초적 의사소통 기술 추구

위의 두 능력은 완전히 구별되는 개념은 아니다. 상징능력은 단어의 형식과 내용의 관계를 탐구하는 능력이며 어휘를 대상으로 각 단어들이 갖고 있는 개념적 체계화와 어휘의 조직화를 도모할 수 있는 능력을 포함한다. 한 단어의 의미 규정이란 다른 단어와의 관계 속에서 더욱 명확하게 규명되기 때문이다. 지시 능력은 의사소통 상황에서 상대가 단어를 통해 표현하고자 하는 의미를 이해하고 자신의 생각을 단어로 표현할 수 있는 능력으로 맥락적인 상황을 전제한다.

손영애(1992)에 의하면 어휘력(Vocabulary Knowledge)¹¹⁾은 어휘에 대한 지식, 개개 낱말에

9) 한미진, 국어과 어휘력 평가 문항 개발연구: 10학년 지필검사를 중심으로.
 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문 (2005)

10) 상계서, 재인용

대한 지식의 총합을 일컫는다. 어휘력은 개개 낱말들에 대한 형태(발음과 절차), 의미, 화용에 관련되는 지식의 총체이다. 특정 낱말을 안다고 할 때 그것은 문자로 표기된(음성으로 들리는) 형태(소리)를 식별하고, 그것을 소리 내어 읽을 수 있으며(표상할 수 있으며) 그 낱말의 뜻을 알고, 사용할 수 있음을 의미한다.

이충우(2006)에 의하면, 어휘력은 어휘에 대한 총체적인 지식으로써 형태와 의미, 용법에 관한 지식, 적절하고 정확하게 사용하는 능력 등을 이른다. 어휘력은 음성 언어 및 문자 언어를 이해하는 열쇠이며, 어휘력이 없으면 음성 언어도 문자 언어도 이해할 수가 없다고 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 어휘력은 어휘를 자유로이 쓸 수 있는 능력이고, 어휘를 이해하고 구사할 수 있는 능력이라고 할 수 있다. 김광해(1993)는, 어떤 사람이 어휘를 적절히 구사할 수 있다는 말 속에는 그 어휘를 구사하는 개인의 지적 성취의 수준에 관련된 능력이 숨겨져 있다고 하였다. 고도의 판단 능력, 조직 능력, 분석 능력, 비판 능력, 적용 능력 등을 비롯하여 현재 진행 중인 주제에 관한 전문적인 지식, 나아가서는 세계에 관한 전반적인 지식까지가 더불어 결합되는 수준에 이르러서야 비로소 적격의 문장을 만들어낼 수 있다는 것이다.

이상의 내용을 바탕으로 본 논문에서는 어휘력의 개념을 다음과 같이 정리한다.

첫째, 어휘력은 개인이 가진 전체적 어휘량이고, 어휘의 체계를 세우는 능력이다. 어휘력이 풍부하다는 말은 이해하고 사용하는 어휘 수가 많다는 뜻도 되지만 단어들이 지닌 개념의 깊이도 있다는 것을 의미한다. 어휘 지도를 통하여 폭과 깊이는 함께 확장된다.

둘째, 어휘력은 형태·의미·화용에 관한 총체적인 지식이다. 하나의 단어를 안다는 것은 그 단어를 발음하고 쓸 줄 알며, 다른 단어들과의 관계를 알고, 그 단어가 쓰이는 상황을 알고 구사한다는 뜻이다.

셋째, 어휘력은 어휘를 이해하고 표현하는 능력이다. 말이나 글로 표현되지 못하는 어휘 지식은 제대로 된 어휘력이 아니다. 그러므로 어휘력 평가는 어휘의 형태와 개념을 아는 것뿐만 아니라 다양한 의미를 이해하고 적절히 사용하는 능력까지를 모두 포함해야 한다. 본고에서는 어휘능력의 의미를 어휘력 안에 포함하여 쓰며 특별히 둘을 구분하지 않는다.

III. 어휘력 평가의 목표

일반적으로 평가의 목표와 내용은 그 목적이나 대상에 따라 달라지게 된다. 본 연구는 준거

11) Vocabulary Knowledge 와 lexical competence는 다르다. 전자는 어휘에 대한 지식이고 후자는 어휘 능력을 말한다.

지향¹²⁾ 평가의 유형으로 평가의 목표를 서술하고자한다. 본 연구에서 추구하는 어휘력 평가와 시간단위 국어과 ‘교수-학습’ 평가의 일부로서의 어휘력 평가는 그 세부 내용이나 방법이 다를 수밖에 없다.

본고에서는 전체 국어교육 영역 중에서 어휘력이라는 한 부분만을 따로 떼어서 평가하는 것을 전제로 어휘력 평가의 목표와 그 내용을 살펴보고자 한다. 모든 평가가 명확한 목표를 기반으로 이루어져야 하는 것처럼 어휘력 평가 또한 명확하고도 구체적인 목표를 기반으로 하여 이루어져야 한다. 어휘력 평가의 목표체계는 어휘력 평가지 제작에 필요한 평가내용과 문항 형식, 내용 배분의 기준 등을 제공하기 위하여 설정된다. 따라서 어휘력 평가의 목표체계는 평가 대상자가 어떤 어휘를 알고 있는가의 여부를 가장 합리적으로 점검할 수 있는 기준점을 제시해줄 수 있어야 한다.

평가¹³⁾의 정의를 보면 가치를 측정한다는 뜻이며 ‘evaluation’의 ‘valu’의 원어는 가치라는 뜻에 해당한다. 가치는 사물이 가지는 본질이며 교육의 경우 목표에 해당한다. 따라서 평가란 교육이 목표에 도달하고 있는 정도를 어떤 척도에 의해 측정하는 행위로 본다. 국어교육 평가에서 고려해야 할 원리는 평가, 설계, 단계에서 지향성, 타당성, 통합성의 원리가 평가시행단계에서 상호성, 수행성, 재귀성의 원리 결과 해석 및 활용단계에서 유의성, 연계성 메타성의 원리가 중요하다.(김창원, 1999) 이제까지 국어 교육에서 어휘력의 평가는 있었지만, 평가의 기본 방향은 뚜렷하지 못하였다. 그 까닭의 하나는 어휘교육이 고유한 영역으로 설정되지 않은 채 제6차 교육과정에서는 언어 사용 기능, 제7차 교육과정에서는 국어 지식 영역의 한 부분으로만 취급됨으로써 어휘 분야의 성격이 포괄적이고도 일관되게 구조화되지 못하였기 때문이라 하겠다. 이에 대하여 임지룡(1998)은 교육과정에서 어휘교육의 내용 요소와 평가의 지침을 살펴본 뒤 다음과 같이 평가 목표를 제시하고 있다.

12) 교육 평가의 기준이 어디에 있느냐에 따라 규준지향 평가(norm-referenced test)와 준거지향 평가(criterion-referenced test)로 구분된다. 규준지향 평가는 규준을 설정하여 학생들의 성취도를 상대적으로 비교하는 방식이고, 준거지향 평가는 학습목표 등의 절대적인 준거에 비추어 학생들의 성취정도를 확인하는 평가이다. 준거지향 평가는 선발보다는 교육적 성장을 위한 평가, 교육적으로 의미 있는 정보를 제공해주기 위한 평가이다.

13) 평가의 유형은 평가기준에 따라 상대평가(상대비교평가, 규준지향평가), 절대평가(절대기준평가, 목표지향평가)로 지도과정에 따라 진단평가, 형성평가, 총합평가(총괄평가)로 비교여부에 따라 비교평가, 비비교평가로 형식성에 따라 형식적 평가, 비형식적 평가로 시점에 따라 사전평가, 사후평가로 방식에 따라 양적평가, 질적평가로 평가 주체에 따라 내부평가, 외부평가로 발달역사에 따라 전통적 평가, 대안적 평가로 나눈다.

<표 3> 임지룡(1998)이 제시한 평가 목표체계

어휘력 평가의 목표 체계
① 주어진 단어의 의미를 말할 수 있는가. ① 주어진 단어의 사전적 의미를 말할 수 있는가. ② 주어진 단어의 문맥적 의미를 말할 수 있는가. ③ 주어진 단어의 화용적 의미를 말할 수 있는가. ② 주어진 단어와 의미적으로 긴밀한 관계를 맺고 있는 다른 단어를 지적할 수 있는가? ① 주어진 단어와 유의 관계에 있는 단어를 지적할 수 있는가. ② 주어진 단어와 반의 관계에 있는 단어를 지적할 수 있는가. ③ 주어진 단어와 상(하)의 관계에 있는 단어를 지적할 수 있는가. ③ 주어진 단어를 적절하게 사용할 수 있는가. ① 주어진 단어를 이용하여 문장을 지을 수 있는가. ② 주어진 단어가 빠진 문장을 완성할 수 있는가. ③ 주어진 상황을 적절하게 표현할 단어를 지적할 수 있는가.

제시한 목표는 어휘력 평가를 위한 명확한 목표 체계를 설정하는 데에도 꼭 필요한 일이라 하겠다. 이를 바탕으로 한 임지룡(1998)은 어휘력 평가의 목표를 초·중·고 3단계로 다시 세분하여 다음과 같이 제시하고 있다.

<표 4> 임지룡(1998)의 단계별 목표체계

단계별 목표
1단계 목표 : 어휘 교육의 1단계 목표는 학습자에게 기초적인 의사소통에 불편함이 없도록 필수적 어휘를 학습시키는 것이며, 그 평가는 어휘 교육 목표의 도달 여부를 점검하는 데 있다.
2단계 목표 : 어휘 교육의 2단계 목표는 학습자에게 감성과 지성을 풍성하게 하도록 필수적 어휘를 강화하고 확장된 어휘를 학습시키는 것이며, 그 평가는 어휘 교육 목표의 도달 여부를 점검하는 데 있다.
3단계 목표 : 어휘 교육의 3단계 목표는 학습자에게 즐거운 삶을 누리며 언어 문화의 창조에 이바지하도록 확장된 어휘를 심화 학습시키는 것이며, 그 평가는 어휘교육 목표의 도달 여부를 점검하는 데 있다.

위에 소개하는 임지룡(1998)의 목표체계를 분석하여 보면, <1단계 목표>는 학습자에게 기초적인 의사소통에 불편함이 없도록 필수적 어휘를 학습시키는 것이고, <2단계 목표>는 학습자에게 감성과 지성을 풍성하게 하도록 필수적 어휘를 강화하고 확장된 어휘를 학습시키는 것

이며, <3단계 목표>는 학습자에게 슬기로운 삶을 누리며 언어문화의 창조에 이바지하도록 확장된 어휘를 심화 학습시켜야 한다는 내용이다.

이러한 취지는 어휘력 평가의 목적과 목표에 제대로 이르게 하기 위하여 어떻게 가르치고 어떻게 평가할 것인가에 있다는 것이다. 이에 본 연구자로서 평가의 목표에 추가할 사항은 다음과 같다.

첫째, 평가 대상 어휘는 주로 내용어이다. 어휘량을 늘인다거나 어휘력을 평가한다고 할 때는 내용어가 중심적 대상이 되어야 한다.

둘째, 내용어의 다양한 정보 즉, 음운 정보, 철자 정보, 형태 정보, 통사 정보, 의미 정보, 화용 정보 가운데 어느 선에서 조절되어야 하는가가 문제이다. 이는 의미 및 화용 정보가 중심이되 다른 정보는 이를 뒷받침하는 수준에서 최소화되어야 할 것으로 본다. 특히, 형태·통사 정보와 관련하여 단어의 형성규칙이나 어법을 확대 해석하지 않아야 할 것이다.

셋째, 내용어의 의미 및 화용 정보를 중심으로 어휘의 양과 질을 평가한다고 할 때, 본질적으로 이 둘은 한 덩어리임이 전제된다. 그 까닭은 학습자의 측면에서 어휘의 양과 질의 학습은 동시에 상승적으로 확장되고 세련되기 때문이며, 이를 평가할 때도 양을 재는 것과 질을 재는 것이 상호 보완 관계에 놓이기 때문이다.

주지하다시피 이상의 논의에서 어휘교육 평가는 학생들의 어휘력¹⁴⁾을 평가하는 것이다. 현재 어휘력 평가에서 목표를 두고 체계적으로 실시하고 있는 곳은 대수능 언어영역일 것이다. 한국교육과정평가원(2004 : 7)에서 제시한, 어휘력의 평가목표를 살펴보면 다음과 같다.

14) 어휘 사용 능력, 어휘력 대신 신명선(2008 : 15)은 어휘 능력을 어휘 교육의 목표로 삼을 것을 제안하고 있다. 신명선은 ‘어휘 사용 능력’은 ‘사용’에 초점이 주어짐으로써 그 의도와 상관없이 ‘표현’에만 초점을 두고 있는 것처럼 오해하기 쉽고, 또 지극히 도구적, 실용적 관점을 내비쳐 ‘국어 문화 능력 함양’, ‘언어 의식 고양’, ‘국어적 사고력’ 등의 개념을 배제하는 듯한 인상을 주기 때문에 부적절하다고 하였다. 또한 ‘어휘력’을 내세우고 그 개념을 수정하는 방향도 생각해볼 수 있으나 이 용어는 이미 ‘지식’으로 널리 알려져 있다는 점에서 역시 부적절하다고 하였다. 타당성 있고 일리 있는 지적이지만, ‘어휘력’을 지식으로만 볼 이유가 없으므로 본고에서는 기존에 많이 사용되어 온 ‘어휘력’이라는 용어를 사용하여 논의를 진행하고자 한다.

<표 5> 한국교육과정 평가원 (2004.7)에서 제시한 평가 목표

평가 목표
<p>1 어휘의 이해와 사용</p> <p>① 어휘의 의미를 정확히 이해하고 사용하는가.</p> <p>② 어휘간의 관계를 이해하고 제대로 사용하는가.</p> <p>③ 어휘의 짜임과 의미 변화를 이해하고 탐구하는가.</p> <p>2 어휘 용법의 이해와 적용</p> <p>① 어휘의 지시적·문맥적 의미를 이해하고 사용하는가.</p> <p>② 어휘의 비유적·관용적 의미를 이해하고 사용하는가.</p>

평가원에서 제시한 설명을 참고하면, 어휘 능력에는 이미 알고 있는 어휘를 중심으로 모르는 어휘의 뜻을 추리해낼 수 있는 능력, 다시 말해 지시적·문맥적·비유적 의미를 유추·이해하고 표현하는 능력과 기초적인 한자의 판별 능력이나 고사성어와 같은 관용 표현을 정확하게 구사하는 능력을 말한다. 또한 어휘의 정확한 의미는 실제로 사용되는 용법에 의해 결정된다는 점에서 문맥과 관련한 상황에서 평가하는 데 비중을 두고 있으며, 어휘 간의 관련성에 중점을 두어 이해력과 표현력을 측정하되 표현과 이해의 양 측면을 포괄할 수 있도록 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어활동과 관련시켜 측정하고, 궁극적으로는 실제 언어생활에서 필요한 언어 능력을 측정하는 데 그 목표를 두고 있다. 이것은 기호의 체계로 설명할 수밖에 없지 않나 생각해본다. 그렇다면 어휘의 의미를 안다는 것은 다음의 세 가지를 아는 것이 된다.

첫째, 기호 체계로서의 어휘 의미 <A>

둘째, 상황 맥락으로부터 추출한 어휘 의미

셋째, 어휘 사용 규칙(조건) <C>

현재의 어휘력 평가는 <A>만을 대상으로 하는 경향이 있는데 와 <C>도 어휘력 평가에 반영해 어휘력 평가의 지평을 확장할 필요가 있다. 그러나 평가 상황에서는 어휘의 ‘사전적인 의미’를 묻거나 어휘 단독 문항으로 제시되고 있는데 다음은 그 예들이다.¹⁵⁾ (자료 생략)

이제 좀 더 구체적으로 교육과정의 ‘내용’ 부분으로 들어가 1학년에서 12학년까지의 내용 중에서 어휘력(평가)과 관련된 부분을 정리하려고 한다. 이는 어휘의 교육 내용이 각 학년에서 어떤 위계로 구성되어 있는지 살펴볼 수 있고, 어휘 교육이 국어 교육 속에서 어떠한 위상으로 자리 잡고 있는지도 알 수 있을 것이다. 실제 학년별 내용에서 ‘어휘’와 관련된 부분을 찾으면

15) 어휘 평가 문항 예들은 대학수학능력 시험에서 취사선택한 것들이다.

다음과 같은 표들로 나타낼 수 있다.(한미진, 국어과 어휘력 평가문항 개발연구, 이화여대 석사
 논문 2005)

<표 6> 학년별 어휘 관련 내용

학 년	어 휘 내 용
1	듣 기 - ○ 서로 다른 말소리를 식별한다. 말 하 기 - ○ 또렷한 목소리로 말한다. 읽 기 - ○ 글을 정확하게 소리 내어 읽는다. 쓰 기 - ○ 낱말이나 문장을 정확하게 받아쓴다.
2	듣 기 - ○ 소리와 의미의 관계(동음이의관계 포함)를 이해하며 듣는다. 말 하 기 - ○ 알맞은 낱말이나 문장으로 사용하여 말한다. 읽 기 - ○ 낱말, 구절, 문장을 정확한 발음(글자와 발음이 다른 경우 포함)으로 읽는다.
3	말 하 기 - ○ 어법에 맞게 말한다. 읽 기 - ○ 소리와 모양이 같은 낱말이 어떤 의미로 쓰였는지 글을 읽는다. 쓰 기 - ○ 알맞은 낱말을 선택하여 글을 쓴다. 국어지식 - ○ 우리말에는 높임법이 있음을 안다.
4	듣 기 - ○ 낱말의 의미를 알아보며 듣는다. 읽 기 - ○ 국어사전에서 낱말의 뜻을 찾는다. 국어지식 - ○ 어휘의 개념을 안다. (낱말과 어휘의 차이점 말하기, 어휘력 기르는 방법 토의) ○ 낱말과 낱말 사이의 유의 관계, 반의 관계, 하의 관계를 안다.
5	듣 기 - ○ 상대의 어휘 사용이 적절한지 판단하며 듣는다. 말 하 기 - ○ 공식적인 말하기 상황에서 표준어를 사용하여 말한다. 읽 기 - ○ 문맥을 고려하여 낱말의 의미를 파악하며 글을 읽는다. ○ 어휘 사용이 적절한지 알아보며 글을 읽는다. ○ 비유적 표현의 의미를 이해하며 글을 읽는다. 쓰 기 - ○ 문맥에 어울리지 않는 낱말을 찾아 고쳐 쓴다. 국어지식 - ○ 표준어와 방언의 개념을 안다. ○ 공식적인 상황에서 표준어를 사용한다. ○ 상황에 따라 방언과 표준어를 구별해서 사용하려는 태도를 지닌다.
6	듣 기 - ○ 여러 가지 표현의 의미를 알아보며 듣는다. (속담, 관용표현, 격언, 명언) ○ 말하는 이가 사용한 표현이 적절한지 판단하며 듣는다. 말 하 기 - ○ 여러 가지 표현을 사용하여 말한다. (속담, 격언, 다른 사람의 말 인용) 읽 기 - ○ 다양한 표현의 의미를 알아보며 읽는다. (속담, 관용표현, 격언, 명언) ○ 글에 나오는 표현의 적절성을 판단한다. 국어지식 - ○ 언어에는 규칙이 있음을 안다.

		(문법에 맞지 않는 말을 통해 규칙 발견) ○ 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 개념을 안다. ○ 표준 발음법에 맞게 발음한다. ○ 상황에 따라 표준 발음으로 말하려는 태도를 지닌다.
7	말 하 기 - ○ 상황에 따라서 적절한 어투로 말한다. (사회적 관계, 출신 지역, 장소와 시간 고려) 쓰 기 - ○ 다양한 표현을 사용하여 글을 쓴다. (속담, 관용표현, 격언, 명언) 국어지식 - ○ 형태소와 낱말의 개념을 안다. ○ 은어, 전문어, 속어, 비어, 유행어의 개념을 안다. ○ 동음이의어와 다의어의 개념을 안다.	
8	읽 기 - ○ 여러 종류의 사전을 글 읽기에 활용하는 태도를 지닌다. 쓰 기 - ○ 문법에 맞게 글을 쓴다. (어순이나 문법 요소의 쓰임, 호응 관계) ○ 문장이 자연스럽게 이어지지 못한 부분을 고쳐 쓴다. ○ 정확하게 글을 쓰려는 태도를 지닌다. 국어지식 - ○ 관용어의 개념을 안다. ○ 국어사용에서 발견되는 문제를 파악하려는 태도를 지닌다.	
9	국어지식 - ○ 남북한 언어의 차이를 안다. ○ 맞춤법에 맞게 국어를 사용한다. ○ 맞춤법에 맞게 국어를 사용하려는 태도를 지닌다.	
10	국어지식 - ○ 문법에 맞게 국어를 사용한다. ○ 문법에 맞게 국어를 사용하려는 태도를 지닌다.	
11, 12	국어생활	○ 우리 고유의 삶의 방식이 반영된 관용어, 전통적 말놀이, 금기어, 수수께끼, 고유 지명 등에 담겨진 국어 문화를 발견하고 이를 국어 생활에 발전적으로 적용한다. ○ 속담의 특성과 기능을 이해하고 이를 국어 생활에 적용한다. ○ 지칭어와 호칭어를 알고 국어 생활에 적용한다. ○ 단위어를 알고 국어 생활에 적용한다. ○ 자신의 국어 생활이 바른지 평가한다.
	화법	○ 정확한 발음으로 말한다. ○ 표준어와 비표준어를 구별하여 말한다. ○ 내용과 상황에 어울리는 명료하고, 생동감 있고, 구체적인 낱말로 말한다. ○ 어법에 맞게 말한다. ○ 목적, 대상, 상황 등에 따라 높임법을 바르게 사용한다. ○ 가정, 직장, 사회에서의 호칭어, 지칭어를 바르게 쓴다. ○ 정중 어법의 개념, 필요성, 종류를 알고 바르게 사용한다.
	독서	○ 글에 나오는 중요 단어를 찾고, 여러 가지 방법으로 단어의 의미를 파악한다. ○ 책, 신문, 잡지 등 다양한 자료를 읽고 학습 어휘 목록집 을 만든다.

		○ 문장과 문장, 문단과 문단을 연결하는 표지와 생략된 표지를 찾고 그 관계를 이해한다.
	작문	○ 표현하고자 하는 내용에 적합한 어휘를 선택한다. ○ 어법에 맞는 문장으로 표현한다. ○ 문단 수준, 문장 수준, 단어 수준에서 적절하지 않거나 잘못된 표현을 고쳐 쓴다.
	문법	○ 국어의 특질을 이해한다.(높임 표현의 발달로 말미암아 이를 표현하기 위한 단어들 발달하여 있다.) ○ 국어의 역사를 이해한다. - 음운, 어휘, 문법의 변천 ○ 국어의 단어를 형성하는 단위와 방법을 이해한다. ○ 국어 어휘의 존재 양상을 이해한다. ○ 의미의 종류와 단어 사이의 의미 관계를 이해한다. ○ 표준 발음을 이해하고, 정확하게 발음한다. ○ 표준어와 방언에 대하여 이해하고, 이를 상황에 따라 바르게 사용한다. ○ 맞춤법의 원리와 규정을 이해하고, 국어 생활에서 이를 지킨다. ○ 조사, 어미를 정확하게 사용하고, 문법에 맞는 문장을 사용한다. ○ 단어의 의미를 정확하게 알고 사용한다.

1. 어휘력 평가 영역의 범위

하나의 단어를 ‘안다’고 할 때 단어에 대한 여러 가지 지식을 포함한다. 즉 단어의 지식은 발음과 철자, 문법적 행동, 연어 관계, 빈도, 적절성, 의미, 연합을 포함하고 있다. 이는 단어가 다면적임을 말하는 것이다. 단어에 대한 여러 지식을 선언적 지식이라 하면 단어를 맥락 속에서 적절하게 사용하고 적절성을 판단할 수 있는 능력을 절차적 지식이라 할 수 있다. 또한 어휘력에는 어휘학습 전략과 메타적인 능력도 포함된다(Nation 1990;31). 이러한 측면에서 어휘력 평가는 어휘 지식에 대한 모든 면을 평가해야 할 것이다. 그러나 현실적으로는 어휘 지식 중에서 주로 ‘형태(발음/철자)와 사전적 의미’를 기본으로 하여, 다양한 의미적 관계, 적절한 사용, 사용 제약 등을 평가하는 활동이라고 할 수 있다. 그렇다면 어휘력을 평가할 때 어떻게 평가해야 가장 바람직할까? 여기서 어휘력 평가의 범위 설정을 위해 국어과 평가 목표의 내용을 살펴볼 필요가 있는데 이를 기술하면 다음과 같다.

<표 7>

국어과 평가 목표

- ① 말하기 영역의 평가 목표는 말하기 활동에 적극적인 참여, 말할 내용의 생성 및 조직, 정확하고 효과적인 표현에 중점을 두어 설정한다. 말하기 영역에서 어휘, 문법, 표현의 유창성, 발음 등 언어 표현의 표면적 자질에 해당하는 요소에 대해서는 비교적 객관적인 평가가 가능하다.
- ② 읽기 영역의 평가 목표는 읽기의 본질에 대한 단어 이해, 사실적 읽기, 추론적 읽기, 비판적 읽기, 읽기 태도 변화에 중점을 두어 설정한다.
- ③ 쓰기 영역의 평가 목표는 쓰기 활동에 적극적인 참여, 내용의 생성 및 조직, 정확하고 효과적인 표현에 중점을 두어 설정한다. 쓰기 능력은 자신의 사고와 정서를 문자 언어로 표현하는 능력, 글로 쓸 내용을 창안하고 선정하는 능력 및 자기 조정성 등을 필요로 하는 매우 복잡한 능력이다.
- ④ 국어지식 영역의 평가 목표는 단편적인 언어 지식 그 자체보다는 언어 지식을 도출하는 탐구 과정과 언어 지식의 활용에 중점을 두어 설정한다.

국어과 평가 목표에 대한 위의 규정에서 ‘어휘’, ‘단어’라는 용어는 두 번 등장한다. 전체적으로 어휘 교육에 대한 구체적인 명시는 없다. 말하기 영역과 읽기 영역의 평가요소로 설정되어 있을 뿐이다. 그러므로 이를 통하여 어휘 교육의 평가영역을 추출해내기는 어렵다. 어휘 교육이나 평가에 초점을 둔 것이 아니게 어휘력 평가의 근거로 삼기에는 부적절하기 때문이다. 따라서 어휘소 중심으로 평가범위를 설정할 수밖에 없다. 평가 범위로 삼는 어휘소를 김광해(1993)는 ‘양적 능력’과 ‘질적 능력’으로 보고 있다. 어휘에 관한 양적 능력이란 것은 그 언어의 사용자가 얼마나 많은 어휘를 이해하고 구사할 수 있느냐하는 능력을 말하는 것이다. 어휘의 질적 능력은 어휘소의 의미에 대한 이해와 어휘소 사이의 연관성에 대한 이해로 나누어 볼 수 있다.

어휘소의 의미에 대한 이해는 ‘어휘’의 개념에서 살펴보았듯이 단일어, 파생어, 합성어 등의 단일어휘소, 속어, 속담, 고사성어 등의 복합 어휘소의 의미와 용법에 대한 지식의 총체를 뜻한다. 어떤 사람이 한 언어를 정확히 이해하고 구사한다는 평가를 받기 위해서는 그 사람에게 이와 같은 어휘소의 의미와 용법에 대한 정확한 지식이 축적되어 있어야 한다. 또한 단어들은 기본 의미를 가지고 있지만 많은 경우에 있어서 단어 자체가 다의성을 지니고 있거나, 혹은 문맥에 의지하여 다양한 의미로 사용된다. 따라서 하나의 단어에 결부된 다양한 의미를 이해하고 구사할 수 있는 능력은 어휘 능력의 중요한 일부를 구성한다.

어휘소¹⁶⁾ 사이의 연관성에 대한 이해는 어휘량을 확장할 수 있는 유용한 수단이 된다. 이를

16) 여기서 말하는 단일 어휘소란 복합적 어휘소에 대하는 개념으로 하나의 단어로 이루어진 어휘소를 뜻한다. 합성어 또한 둘 이상의 단어(실질 형태소)가 모여 이루어진 하나의 단어이므로 단일어휘소로 본 것

통하여 단어들을 유형별로 인식하는 일이 가능해지는데 이는 과학적 사고의 출발점이며 어휘 의미에 관한 분석력이 향상되면 더 고도의 언어 구사능력인 예술적, 문학적 표현의 능력까지 성설되어질 수 있다. 유의관계, 반의 관계, 연어관계¹⁷⁾에 대한 이해가 여기에 포함된다.

가. 관용적 표현의 영역

넓은 의미에서 관용표현은 습관적으로 굳어져 쓰이는 표현으로 관용어, 속담, 고사성어, 사회적 형식어구, 진부어구, 상투적 표현 등을 포함한다.¹⁸⁾ 이것은 하나의 의미를 형성하므로 하나의 어휘소로 다룬다. 관용표현은 같은 표현을 어떻게 하면 보다 더 효과적으로 표현할 수 있는냐는 동기를 가지고 발생한다. 즉 화용상의 표현 효과를 높이기 위한 어휘소의 한 변이형이 관용표현이다. 따라서 관용표현은 객관적인 전달을 목적으로 하는 설명적 언어 사용보다는 상대방의 생각이나 행동을 변화시키는 것을 목적으로 하는 설득적 언어사용에서 자주 사용한다.

① 관용어구

관용어구는 한 언어 공동체에서 반복적이고 지속적으로 사용되는 표현으로 둘 이상의 단어이다. 김광해(1993)도 어휘력의 구조에서 단일어휘소와 관용적 어휘소로 분류하였다.

17) 김광해(1993)는 이를 공기관계(共起關係)라 명명하였다. 어휘는 문장 속에 적절히 바르게 자리를 잡아야만 정상적인 문장을 생성해내게 되는데 이를 단어 간의 공기관계(collocation)라고 부른다. 문법에도 관련된 일련의 어휘 내향의 의미론적 정보들을 바르게 이해하고 구사할 줄 아는 능력이 중요한 어휘능력의 한 부분이 된다.

18) 민현식(2003)에서는 관용표현을 아래와 같이 분류한다

1. 전래 관용표현(=통시적 관용표현)

(1) 고사성어

(2) 관용어구(=속어)

① 전래 관용 어구

② 외래 관용 어구

(3) 인간관계 표현

① 긍정관계어: 의례어 (인시말, 감사표현, 사죄표현, 건배사, 덕담 등)

② 부정관계어: 욕설

(4) 속담

① 교훈담

② 비유담

③ 길흉담 (예언담, 속신담)

ㄱ. 금기담

ㄴ. 권유담

ㄷ. 징표담

ㄹ. 해몽담

(5) 수수께끼

(6) 전래설화 (=전래담): 신화, 전설, 민담

가 긴밀히 결합하여 분리가 불가능하며 구성요소의 독자적 의미의 합이 아닌 다른 제3의 의미를 나타내는 상황표현의 어구이며 관용어구는 투명여부에 따라 반투명, 불투명으로 구분할 수 있다. 의미가 불투명한 것은 전체가 추상적 의미화하여 구성요소의 의미만으로 전체 관용어구의 의미를 예측할 수 없는 것이다. 의미가 반투명한 것은 일부 요소만 추상적 의미화가 일어난 것으로 하나는 독자적 의미 그대로 쓰이고 다른 하나는 다원적인 것이다. 그러나 국어교육에서는 이에 대한 구분은 불필요하다. 사전에서는 불투명하거나 반투명한 관용어구 외에도 사회적 형식어구나 연어까지도 관용어구로 처리하고 있는데 사전적 처리가 교육적으로 더 바람직하다.

② 속담

속담은 예로부터 민간에 전하여 오는 쉬운 격언이나 잠언으로, 생활 속에서 터득한 삶의 지혜를 담은 표현이다. 속담은 민중성, 향토성, 시대성, 구비성, 가변성, 간결성, 풍자성, 상징성, 교훈성 등을 특징으로 하며 속담이 다른 관용표현과 구분되는 중요한 특성으로는 화용상 교훈성과 풍자성을 지닌다는 점이다.¹⁹⁾

대체로 속담은 우리나라에 전래되는 것만을 가리키는 경향이 있고, 격언, 금언, 잠언은 서구에서 전래되어 차용된 교훈담을 가리키는 경향이 있다. 속담은 구체적 사실을 가지고 교훈적인 개념을 직관을 바탕으로 고차적인 논리를 전달하기 때문에 특별한 표현 효과가 있다. 속담은 그 자체로 하나의 의미 단위를 형성하고 있으며 관습에 의해 고정된 표현 형식을 가지고 있다는 점에서 하나의 어휘소로 간주한다.

③ 고사성어

고사성어는 특별한 유래담이 있으며 중국의 고사나 고전에서 유래하는 한자성어로 대부분 출전 근거가 드러난다. 주로 녀자로 된 한자어들이 많아 사자성어라고도 한다. 고사성어는 구체적인 사건이 가지는 상징성을 이용하여 교훈적이고 추상적인 의미를 나타내는 방식으로 구성된다.

나. 전문어의 영역

전문어는 특정 분야의 전문적인 작업을 위하여 필요한 전문적 개념을 담고 있는 어휘다. 전문어는 학술 전문어와 직업 전문어로 하위 구분할 수 있으나 둘 사이의 구분이 명확하지 않

19) 주경희(2002)는 속담의 교훈성을 개별적인 의미 자질이 아닌 낱을 가르치거나 설득할 때 나타나는 화용상의 특징으로 규정하기도 한다.

다.20)

국어에서 사용되는 전문어의 양은 실로 방대하다. 일례로 표준국어대사전에서 전문어는 전체 표제어의 42.5%(216,557어)에 달한다(이운영, 2002:39). 이상에서 살펴본 것처럼 국어 어휘의 어중에 따른 고유어, 한자어, 외래어는 어휘력 평가 영역의 대상이 되며, 어휘소의 성격에 따른 대우 표현어, 관용표현, 전문어 등도 어휘력 평가 영역의 대상이 된다.

다. 평가연역 구성요소와 범위 - 실제평가의 예시자료

어휘 다면적 평가 분석표					
평가요소/영역	어휘의 지식에 대한 체계성과 단계성	어휘에 대한 이해와 자신감	어휘에 대한 창의성과 생산성	어휘에 대한 적응성	어휘에 대한 활용성
어휘의 이해와 사용	<ul style="list-style-type: none"> · 발음 · 표기 · 구조 <ul style="list-style-type: none"> ▶ 단일어 ▶ 합성어 ▶ 파생어 	<ul style="list-style-type: none"> · 일반어(개념어) · 특수어 · 구체어 · 상하관계 · 유의어 · 동의어 	<ul style="list-style-type: none"> · 사전적 · 문맥적 · 의미자질 · 어휘장 	<ul style="list-style-type: none"> · 연어 관계 · 호응 관계 · 정확한 사용 · 적절한 단어 	<ul style="list-style-type: none"> · 은유 (암시성) · 중의 · 중심어 · 주변어 · 확장어 · 어휘 활용의 풍부성
어휘 용법의 이해와 사용	<ul style="list-style-type: none"> · 형태소 1차 어휘 2차 어휘 3차 어휘 4차 어휘 	<ul style="list-style-type: none"> · 동음이의어 	<ul style="list-style-type: none"> · 조어력 	<ul style="list-style-type: none"> · 효과적 사용 	<ul style="list-style-type: none"> · 한자성어
어휘의 양과 질	<ul style="list-style-type: none"> · 고유어 · 외래어 · 한자어 · 혼종어 · 경어, 비속어, 방언, 표준어, 은어, 유행어 	<ul style="list-style-type: none"> · 다의어 · 반의어 - 양보, 대립, 극성, 위상, 정서, 의지, 자타 · 어감에 대한 이해 	<ul style="list-style-type: none"> · 시대적 요구 	<ul style="list-style-type: none"> · 선택적 제한 	<ul style="list-style-type: none"> · 관용어 · 속담

20) 김종훈 외(1985:18-19)는 직업어의 목적을 네 가지로 정리하였다. 첫째, 직업어는 그 직업에 종사하는 사람들끼리 공동적으로 사업을 수행하기 위하여 편의상 조성된 것이다. 둘째, 직업어는 생산적인 의미를 떠나서 상업적인 의도로 사용하는 경우가 있다. 셋째, 직업어라는 영업 이익을 취하기 위한 수단이면서 간접적으로는 상대방에게 권위를 나타내기 위하여 사용되기도 한다. 넷째, 직업어는 동업자간에 심리적인 친근감을 높이기 위한 수단이다.

2. 평가 대상 어휘 선정에 따른 영역과 범위 설정

어휘력을 제대로 평가하기 위해서는 대상 어휘소를 선정하는 일은 매우 중요하다. 어휘소를 선정하는 기준에 대하여 임지룡(1998:15)은 내용어를 평가해야 한다고 한다. 어휘소는 내용어와 기능어로 나눌 수 있는데 명사, 동사, 형용사, 부사와 같은 어휘를 내용어라고 하고 조사나 어미와 같이 내용어를 연결하는 문법적 기능을 갖고 있는 어휘소를 기능어라고 한다. 이충우(1994:38~45)도²¹⁾ 국어의 어휘 특질을 고려할 때 어휘 선정 기준을 제시하였는데 그 내용은 다음과 같다.

<표 8>

어휘 선정 기준
첫째, 사용 빈도가 높아야 한다. 둘째, 사용 범위가 넓은 어휘여야 한다. 셋째, 교육에 기초한 어휘여야 한다. 넷째, 조어력이 높은 어휘여야 한다. 다섯째, 학습자의 발달 단계에 맞는 어휘여야 한다. 여섯째, 적용성이 큰 어휘여야 한다. 일곱째, 시대가 요구하는 어휘여야 한다. 여덟째, 고유명사, 계급명, 의성 의태어, 은어·비속어·유행어·방언·고어 등은 한정된 범위에서 선정해야 한다.

현재의 교과서 체제가 목표중심으로 설정되어 있어서 교과서에 수록된 제재글들이 단지 그 목표를 달성하기 위한 수단으로 차용되고 있다. 따라서 제재글이 학습자의 발달 단계에 맞는 어휘를 사용하고 있는가에 대한 고려나, 작품의 문학적성에 대한 고려조차도 제대로 되어있지 못한 상황이다. 역으로 교과서를 편찬할 때에 참고할 학습자의 발달 단계에 맞는 보다 세분화된 어휘의 등급 또한 평정되어 있지 못한 실정이다. 따라서 평가대상 어휘를 선정할 때에는 교과서 어휘를 참고하여 사용 빈도가 높고 적용성이 큰 어휘가 다수 포함되도록 선별하는 과정이 필요하다.

21) 교육용 어휘 선정 기준으로 이충우(2006)는 사용 빈도가 높을 것, 사용 범위가 넓은 것, 교육에 기초적인 어휘일 것, 학습자의 발달 단계에 맞을 것, 적용성이 클 것, 시대가 요구하는 어휘일 것, 고유명사, 계급명, 의성어, 의태어, 은어, 비속어, 유행어, 방언, 고어 등은 한정된 범위에서 선정할 것 등을 들고 있다. 이영숙(1996)은 국어과 지도 대상 어휘의 선정 기준으로 유용성이 원리, 효율성이 원리, 단계성의 원리를 들고 있으며 지도 대상 어휘의 선정 변인으로 어휘 변이(사용 빈도, 사용 범위, 조어력, 적용성), 텍스트 변인, 학습자 변인, 교수학습 상황 변인을 들고 있다.

초등학교 5, 6학년 교과서 어휘가 등급별 국어교육용 어휘에는 어느 등급에 속하는지를 보이면 다음 [표 9]와 같다. 교과서에 나오는 어휘 100개 중에서 2등급은 8, 3등급은 24, 4등급은 42개였으며 5등급 이상도 24개나 되었다. 또한 표준국어대사전에 등재되어 있지 않은 어휘도 2개나 되었다. 등급별 국어교육용 어휘에서는 초등학교 시기가 3등급에 해당되는데 교과서 어휘에서는 4등급이 가장 많은 42개를 차지하였고 3등급 어휘는 24개 밖에 되지 않았다. 이로 보아 김광해(2003)가 제시한 등급별 국어교육용 어휘와 교과서에서 학습하도록 제시하고 있는 어휘 사이에는 관련성이 적은 것으로 보인다. 이는 교과서에서는 토박이말을 많이 제시하고 있는데, 어휘의 빈도수 위주로 등급을 평정한 김광해의 국어교육용 어휘에서는 상대적으로 중요도가 낮은 4등급을 차지한 때문이 아닌가 생각된다.

<표 9> 교과서 어휘와 등급별 국어교육용 어휘

교과서 어휘	등급	교과서 어휘	등급
거두다	2	굴곡	4
고지식하다	2	규정	4
꼬투리	2	기약하다	4
끝	2	기진맥진	4
단념하다	2	기척	4
달음박질하다	2	꼬장꼬장하다	4
덕분	2	난감하다	4
명수	2	내로라하다	4
가쁘다	3	노년	4
가파르다	3	느닷없이	4
간곡하다	3	단축	4
간섭	3	단호하다	4
강요하다	3	담보	4
거역	3	당산	4
공구	3	도살하다	4
괴다	3	등행	4
구독	3	동호회	4
구역	3	두툼하다	4
귀양	3	듬성듬성	4
기리다	3	만질만질하다	4
기세	3	맞먹다	4
긴장감	3	매캐하다	4
누명	3	멀거니	4
단숨에	3	멧부리	4
담판	3	간여하다	5등급 이상
대견하다	3	격분하다	5등급 이상
대량	3	경직되다	5등급 이상

도리	3	고인쇄	5등급 이상
도통하다	3	공방	5등급 이상
둘러대다	3	곳은일	5등급 이상
듣다	3	귀속	5등급 이상
땅거미	3	기기묘묘하다	5등급 이상
감촉	4	기묘사화	5등급 이상
감흥	4	까슬까슬하다	5등급 이상
강보	4	피죄죄하다	5등급 이상
개수대	4	남작	5등급 이상
거푸	4	널길	5등급 이상
격투기	4	널방	5등급 이상
걸리다	4	널브리지다	5등급 이상
겸비하다	4	당차다	5등급 이상
경사	4	단출하다	5등급 이상
고결하다	4	달달	5등급 이상
고깁다	4	당초무늬	5등급 이상
끓다	4	대척점	5등급 이상
곱씹다	4	도엽	5등급 이상
공양	4	독극물	5등급 이상
공인	4	때깔	5등급 이상
광	4	두툼두툼하다	5등급 이상
광채	4	가양가양	표준국어대사전에 등재되지 않음
국고	4	꿈쟁이	표준국어대사전에 등재되지 않음

* 자료출전 / 양효순(2007.12) 어휘력 평가도구 개발연구, 연세대학교교육대학원 석사학위논문.

지금까지 살펴본 김광해의 등급별 국어교육용 어휘와 읽기 교과서의 지도대상 어휘 중에서 어떤 어휘들을 선별하여 평가 대상 어휘로 삼을 것인지 고찰이 필요하다.

임지룡(1998)은 평가 대상 어휘는 주로 내용어가 되어야 한다고 하였다.²²⁾ 본 연구는 앞아서 어휘력 평가 영역 범위 설정에서 이미 어휘력 평가를 위한 어휘력 평가 영역의 범위로 단일어, 파생어, 합성어, 파생접사, 어근, 관용어, 속담, 사자성어 등의 내용어만을 포함하기로 하였다. 실제로 어휘사전에 기능어는 소수이며 새로운 기능어가 늘어날 가능성이 거의 없다는 점에서 폐쇄적이다.

이상의 견해에 공통점을 정리하면 평가 대상 어휘는 평가 대상자의 발달 단계에 맞아야 하고, 사용 빈도가 높으며, 사용 범위가 넓은 단어야 한다. 이러한 기준으로도 평가 대상 어휘를 고르는 작업은 쉽지 않으나 가장 중요한 선정의 원리는 평가 대상자와 수준별 어휘목록이 갖

22) 어휘부류는 내용어와 기능어로 대별되는데, 내용어는 명사, 동사, 형용사. 부사와 같이 어휘적 의미를 갖고 있으며, 기능어는 조사, 어미와 같이 내용어를 연결하는 문법적 기능을 갖고 있다.

추어져 있어야 한다는 점이다. 국어 어휘에 관한 믿을만한 기초자료와 수준별 어휘 목록이 따로 구축되어 있지 않으므로 현장에서 교사들이 스스로 각 단계의 어휘수준과 범위를 결정할 수밖에 없다.

평가 대상 어휘를 선정하는 방법에는 객관적·주관적·절충적 방법이 있다. 본 연구는 김광해(2003)의 <등급별 국어교육용 어휘>를 중심으로 국어 교과서 (상), (하)에서 낱말을 뽑아 평가 대상에 해당하는 어휘를 선정하였다. 그러므로 절충적 방법을 썼다고 하겠다. 김광해에서는 주로 4등급에 해당하는 어휘를 평가 대상으로 삼았다. 김광해의 등급별 어휘를 이용한 이유는 기존 어휘 자료를 종합하여 작성된 목록으로 최근의 자료이기 때문이다. 김광해가 제시한 등급별 어휘의 상황은 다음과 같다.

<표 10> 등급별 어휘량²³⁾

어휘량	누계	국어 교육용	
		등급	개념
1,845	1,839	1	기초어휘
4,245	6,084	2	정규 교육 이전
8,358	14,442	3	정규 교육 개시 - 사춘기 이전, 사고 도구어 일부 포함
19,377	33,819	4	사춘기 이 후 - 급격한 지적 성장, 사고 도구어 포함

IV. 결론 및 제언

본 연구는 국어 어휘력 평가를 위한 평가 영역 범위 설정에 대한 연구이다. 현재 어휘력 평가는 주로 수능(언어)에서 선발과 관리를 위한 평가만이 있을 뿐 국어 어휘력을 제대로 진단하고 분석하는 어휘력 평가는 없다. 또한 어휘력 평가에 대한 이론적 기반과 실제 연구가 미진한 것도 사실이다. 본 연구는 이러한 문제점을 해소하고 국어 어휘력 평가가 학습자를 위한 객관적 평가가 이루어지도록 이에 따른 범위 설정을 모색하는데 본 연구의 목적을 두고 논의를 전개하였다. 논의를 전개한 결과 다음과 같은 결론으로 귀착시켰다.

첫째, 어휘력을 종합적, 객관적으로 평가하기 위하여는 체계화된 평가 범위의 설정이 필요하

23) 김광해(2003), 어휘력과 어휘력의 평가

다.

둘째, 어휘와 단어의 정확한 구분을 이해시켜 상투적인 의미를 탈피한 어휘력 개념과 어휘 활용능력에 대한 평가가 이루어져야 한다.

셋째, 명확한 개념으로 정리된 어휘력을 토대로 어휘의 형태와 의미, 화용에 대한 전반적인 어휘활용능력의 평가가 이루어져야 한다. 이를 위해서는 우선 평가 영역의 범위 설정이 필요하다.

넷째, 어휘력의 평가범위는 어휘의 형태와 의미, 화용에 대한 전반적인 능력으로 구성되는데 평가를 위한 어휘 선정은 사용빈도와 범위가 넓은 어휘, 생활과 밀접한 관련이 있는 어휘, 발달 단계를 고려한 어휘로 선정해야 한다.

다섯째, 어휘력 평가내용에 대한 범위 설정은 어휘력 평가의 목표를 체계화하기 위하여 교육과정과 연계된 평가목표를 분석·정리 한 후 이에 따른 등급별 기준안을 마련하여야 하고 설정된 범위를 중심으로 양호도를 검증하는 과정을 거쳐 현행 교육과정과 교과서를 중심으로 한 확실한 평가범위가 설정되어야 한다.

여섯째, 형태·통사론적인 지식이 필요한 어미나 조사, 아직 그 용어나 의미가 정립되지 않은 말덩이는 어휘력 평가 대상에서 제외시키고, 단일어, 파생어, 합성어, 파생접사, 어근, 관용어, 속담, 사자성어 등을 포함시킨 말덩이는 어휘력 평가의 범위로 설정되어야 한다. 그 이유는 어휘력을 평가한다는 것은 어휘에 대한 총체적인 지식, 어휘를 이해하고 구사하는 능력을 평가하기 때문이다. 또한 어휘의 양적 능력과 질적 능력이 함께 평가되는 평가 영역의 범위도 설정되어야 한다.

끝으로 본 연구를 통해 어휘력의 평가를 위한 범위 설정은 국어사용에 있어서 어휘력을 평가하고 그 범위에 하나의 기준을 둔다는 데에 지속적인 개발이 필요함을 확인하였다. 제대로 된 어휘 교육이 이루어지기 위해서는 목표와 내용요소를 함께 구현함은 물론 체계적인 평가를 위한 범위의 설정에 대한 연구가 앞으로도 활발해져야 한다.

학습자의 부족한 어휘력은 평가를 통한 피드백의 형태로 신장이 되어야 하며, 학습자를 고려한 평가 어휘 범위가 정해진다면 학습자의 어휘력을 좀 더 정확하게 측정할 수 있게 될 것이다. 또한 신뢰성·타당성을 갖춘 평가기준안에 따른 범위 설정은 어휘지도 및 어휘력 신장을 꾀하는 모든 교육의 장에서 활용될 수 있을 것으로 본다. 어휘력 평가 범위 설정에 대한 연구가 일회성으로 끝나는 것이 아니라 좀 더 구체성을 가지고 체계적으로 준비가 되어야 한다고 생각한다. 그 이유는 어휘력 범위 설정은 현 교육과정과 학습자와 밀착된 좀 더 세분화되고 심도 있는 것이어야 하기 때문이다. 이는 현실적, 효과적인 어휘력 교육을 가능하게 하며 학습자의 어휘력 신장과 그 평가에 있어 큰 도움이 될 것이다.

결론적으로 어휘력을 평가하는데 있어서 합리적인 범위를 설정한다는 것은 바람직한 평가를 이루어냄과 동시에 범위 설정에 대한 새로운 방향을 제시할 수 있음을 열어두고 본 연구를 마무리한다.

■ 참고문헌 ■

- 강명희(2001), “의미 범주화를 통한 어휘지도 방안 연구-쓰기 활동 중심으로”, 한국교원대 석사학위논문.
- 강지연(2003), “중학생의 어휘력 평가 도구에 관한 연구”, 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 권재일(2007), “국어 능력 어떻게 키울 것인가?”, 『새국어생활』 17-2, 국립국어원.
- 김광해(1988), “이차 어휘의 교육에 대하여” 『선청어문』 16-1, 서울대학교 국어교육과.
- _____ (1990), “어휘 교육의 방법”, 『국어생활』 22, 국어연구소
- _____ (1993), 『국어어휘론 개설』, 집문당.
- _____ (1997a), 『국어지식교육론』, 서울대학교출판부.
- _____ (1997b), “어휘력과 어휘력의 평가”, 『선청어문』 25, 서울대학교 국어교육과.
- _____ (2003), 『등급별 국어교육용 어휘』, 박이정.
- 김광해 · 권재일 · 임지룡 · 김무림 · 임철성(2001), 『국어지식탐구』, 박이정.
- 김대행 · 김광해 · 윤여탁(1999), “국어 능력 측정 방안 연구”, 『국어교육연구』, 서울대학교 국어교육연구소.
- 김미영(2002), “어휘력 신장을 위한 어휘 교육의 방법 연구”, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 김소영(2000), “고등학교 국어과 어휘평가 방안 연구”, 부산대학교 석사학위논문.
- 김충현(2000), “단계별 지도를 통한 중학생의 어휘력 신장 방안에 관한 연구”, 공주대학교 석사학위논문.
- 김혜옥 · 정희정 · 유현경 · 고석주(2004), “한국어 어휘 교육을 위한 의미 기술 연구”, 『응용언어학』 20-1, 한국응용언어학회.
- 마광호(1998), “어휘 교육의 과제”, 『국어교육연구』, 서울대학교 국어교육연구소.
- 박상규(2002), “대학수학능력시험 언어영역 문항 분석 연구”, 고려대학교 석사학위논문.
- 서혁(1997), “국어적 사고력과 텍스트의 주제적 이해”, 『국어교육학연구』 7, 국어교육학회
- 성숙자(2002), “독해력 신장을 위한 어휘 교육에서의 문맥 이용 방안”, 『우리말 연구』 12, 우리말학회.
- 소영숙(2007), “국어 어휘력 평가에 대한 연구”, 원광대학교 석사학위논문.
- 손승완(2007), “언어적 사고력 신장을 위한 어휘 평가도구 개발 연구”, 연세대학교 석사학위 논문.
- 손영애(1992), “국어어휘지도 방법의 비교연구”, 서울대박사논문.
- _____ (2000), “국어과 어휘 지도의 내용 및 방법”, 『국어교육』 103, 한국국어교육연구회.
- 송창선(1998), “평가 대상 어휘의 선정”, 『국어교육연구』 30, 국어교육학회.

- 신명선(2003), “어휘 교육의 학문적 체계화를 위한 기초 연구”, 『어문연구』 31-1, 한국어 문교육연구회.
- _____ (2004a), “국어 사고도구어 교육 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
- _____ (2004b), “어휘 교육의 목표로서의 어휘 능력에 대한 연구”, 『국어교육』 113, 한국 어교육학회.
- _____ (2004d), “어휘에 관한 메타언어 활동의 의의에 대한 연구” 『어문연구』 32-4, 한국 어문교육연구회.
- _____ (2005), “어휘 능력의 성격을 통해 본 어휘에 대한 바람직한 관점 연구”, 『선청어문』 33, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 신승용(2006), “『문법』 교과서 ‘어휘’ 대단원의 비판적 검토”, 『어문학』 93, 한국어문학회.
- 심지연(2003), “대학수학능력시험 언어영역 분석 연구 - 어휘 문항을 중심으로”, 고려대학교 석사학위논문.
- 양효순(2007), “어휘력 평가도구 개발 연구-초등학교 고학년을 대상으로-”, 연세대학교 석사학위논문.
- 이문규(1998), “어휘력 평가의 실제”, 『국어교육연구』 30, 국어교육학회.
- _____ (2003), “국어교육의 이념과 어휘 교육의 방향”, 『배달말』 32, 배달말학회.
- 이영숙(1996), “국어과 지도 대상 어휘의 선정 원리에 관한 연구”, 서울대학교 석사학위논문
- _____ (1997), “어휘력과 어휘 지도”, 『선청어문』 25-1, 서울대학교 국어교육과
- 이충우(1990), “어휘 교육의 기본과제” 『국어교육』 71, 한국국어교육연구학회.
- _____ (1992), “국어 교육용 어휘 연구-국민학교·중학교 국어과 교육용어휘 선정을 중심으로”, 서울대 박사학위논문.
- _____ (1994), “한국어 어휘 교육을 위한 대표 어휘 선정”, 『국어교육』 85, 한국국어교육 연구회.
- _____ (1997), “어휘 교육과 어휘의 특성”, 『국어교육』 95, 한국국어교육연구회.
- _____ (1998), “국어 어휘 교육론 개발을 위한 기초 연구 (1)” 『국어교육』 98, 한국국어교육연구회.
- _____ (2001), “국어 어휘교육의 위상”, 『국어교육학연구』 13, 국어교육학회.
- _____ (2005a), “국어 어휘 교육의 개선 방안”, 『국어교육학 연구』 24, 국어교육학회.
- 임지룡(1998), “어휘력 평가의 기본 개념”, 『국어교육연구』 30, 국어교육학회.
- 주세형(2005), “국어과 어휘 교육의 발전 방향”, 『독서연구』 14, 한국독서학회.
- 최운선(2010), “어휘활용능력 평가의 방법”, 『어휘교육의 발전방향 탐색』, 국어교육학회.
- 최웅환(1998), “어휘력 평가의 현황”, 『국어교육연구』 30, 국어교육학회.
- 한미진(2005), “국어과 어휘력 평가 문항 개발 연구”, 이화여자대학교 석사학위 논문.

소설 읽기 교육의 즐거리 제시 방안 연구

- 질적 축약을 통한 텍스트 재구조화를 중심으로

마운용(수원대학교)

<차 례 >

1. 서론
 - 1) 문제 제기
 - 2) 선행 연구 조사
2. 소설 텍스트의 내용 제시 방식
3. 질적 축약의 즐거리 제시 방안
 - 1) 축약의 개념 및 문학적 필요성
 - 2) 질적 축약의 특성
 - 3) 질적 축약의 실제
4. 결론 및 제언

1. 서론

1) 문제 제기

교재는 일차적으로 구체적인 물체의 형상을 입어야 하며, 그 물체가 교육을 위한 목적으로 사용되어야 하고 또한 자체가 가지는 특성이 교육의 내용으로 표상되어 있거나 표상되어야만 교재로서의 온전한 자격을 갖는다.¹⁾ 이를 문학 교육에 한정하여 살펴볼 때, 문학교재가 “문학 교육 활동이 의도적 또는 비의도적으로 이루어질 수 있는 모든 장에서, 문학현상의 온전한 이해와 이를 통해 문학적 문화를 고양하는 데 효과적으로 작용할 수 있는 모든 형태의 매재(媒材)”²⁾의 역할을 수행하고 있는지를 확인할 필요가 있다.

1) 이성영, 국어과 교재의 특성, 국어교육학연구 2집, 1992, 76쪽.

2) 박인기, 문학교과 교재론의 이론적 접근과 방향, 운당구인환선생 화갑기념논문집, 1989, 844쪽.

본고에서는 문학 교재, 특히 소설 텍스트의 문제점에 대해 살펴보고자 한다. 하지만 그 범위를 소설 텍스트의 내용 제시 방식에 관한 문제로 한정한다. 이를 통해 교과서에 수록된 소설 텍스트가 과연 얼마만큼 ‘문학 현상의 온전한 이해’와 ‘문학적 문화의 고양’에 도움이 되고 있는지를 파악하고자 한다. 즉, 문학 교재로 선정된 소설 텍스트가 과연 ‘온전한 이해’가 가능한 형태로 제공되고 있는지, 제공된 내용만으로도 ‘문학적 문화’를 바르게 파악 가능한 지를 검토하고자 한다. 만약 그렇지 않다면 어떠한 대안을 제안하거나 모색할 수 있는지도 밝히고자 한다.

2) 선행 연구 조사

소설 텍스트의 내용 제시 방식에 관한 연구는 교재의 선정 및 배열에 관한 논의와 관련되며, 선정된 교재의 개작에 관한 논의, 줄거리 관련 논의 등을 중심으로 이루어졌다. 이중에 줄거리에 한정하여 선행 연구 결과를 보면 살펴보면 다음과 같다.

소설 교육에서 줄거리와 관련된 연구는 대체적으로 줄거리 개념에 관한 이론 연구이거나 학습자에게 줄거리를 어떻게 지도할 것인지에 대한 교수·학습 방안 연구로 나누어 볼 수 있다. 줄거리 개념에 관한 이론 연구는 줄거리와 플롯의 구별, 줄거리와 스토리의 유사성 판별을 중심으로 진행되었다. 줄거리 지도에 관한 교수·학습 방안 연구는 텍스트 수용 전략 차원에서 줄거리 파악하기 활동을 중심으로 진행되었다. 즉, 줄거리 파악하기 활동을 주로 읽기 후 활동으로서 접근하였으며, 작품 이해 및 감상의 정도를 확인하고 평가하는 차원에서 논의하였다. 그런데 대부분 줄거리 파악하기를 양적 요약화의 형태로만 제시했다. 질적 요약화에 대한 필요성을 언급한 경우도 있었지만, 그 구체적 실증을 보여주진 못했다.

텍스트 생산 전략 차원의 줄거리 마련하기 활동에 대한 논의도 있었다. 김중신은 줄거리 마련하기를 축약(요약)의 개념으로 설명하였다. 먼저, 축약(요약)의 유형을 축약화(요약화)와 축약물(요약물)로 구분하고, 축약에 대한 접근을 질적 축약과 양적 축약으로 양분하였다. 그는 ‘작품에 대한 온전한 이해’를 하기 위해서는 질적 축약화의 활동을 해야 한다고 주장하였다. 이러한 그의 연구는 양적 요약화가 아닌 질적 요약화를 통해 텍스트 생산과 수용 활동의 상호 작용성을 꾀할 수 있는 계기를 마련하였다, 하지만 그의 연구에서도 요약물로서의 줄거리, 즉 문학 교재에서 제공하고 있는 줄거리에 대한 논의는 찾아볼 수 없었다.

2. 소설 텍스트의 내용 제시 방식

국어 및 문학 교과서에 실린 소설 텍스트의 제시 방식과 관련된 문제는 전문 수록 여부, 줄거리 제시 여부, 개작 여부 등으로 나누어 볼 수 있다. 교과서 지면에 소설 텍스트의 전문 제시 여부를 파악하는 것은 ‘작품에 대한 온전한 이해’를 보장하는 문제와 직결된다. 더 나아가 ‘문학적 문화의 고양’과도 깊은 관련이 있다. 따라서 교과서에 소설 텍스트를 수록할 때는 되도록 작품의 전문을 실어야 한다. 하지만 교과서는 정해진 쪽수 안에서 선정된 작품을 제시해야 하기에 소설 텍스트의 전문을 소개한다는 것이 결코 쉬운 일은 아니다. 이러한 이유로 중·장편 소설을 수록하는 경우에는 대체적으로 전체 줄거리를 함께 제공하여 작품 전문에 대한 이해를 보충하기도 한다. 이때, 줄거리를 제시할 것인지 말 것인지, 제시한다면 어떠한 형태로 제시할 것인지, 그 분량은 어느 정도가 적절한지를 고민해야 한다. 하지만 아직까지 문학 교육의 교재 연구에서 그러한 고민의 흔적을 찾아 볼 수 없다.

그렇다면 실제로 국어 및 문학 교과서에 수록된 소설 텍스트들은 어떠한 제시 방식을 보여주고 있을까? 국어 및 문학 교과서에 수록된 소설 텍스트의 제시 방식을 교과서 지면이 대폭적으로 확대된 7차 교육과정에서 2007 국어과 교육과정에 한정하여 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 국어 교과서의 경우에는 제한된 지면 안에 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학의 여섯 영역을 골고루 제시해야 하는 한계에도 불구하고 소설 텍스트를 제시할 때 최대한 많은 지면을 할애하고 있었다. 특히 단편의 경우에는 전문을 실은 경우가 많았고, 중·장편의 경우에도 10쪽 이상의 분량을 보여주는 경우가 많았다. 이때 작품의 이해를 돕기 위해 전체 줄거리를 대체적으로 제공하였다. 아울러 대부분의 수록된 소설에서는 일정한 개작의 모습이 드러났다. 한정된 지면, 어휘적 변화, 내용의 선정성 등의 현실적 이유를 들어 작품 개작이 이루어졌다.³⁾

하지만 문학 교과서에서는 중·장편 소설뿐만 아니라 단편 소설의 경우에도 전문을 제시한 경우가 많지 않았다. 대체적으로 시대별, 주제별, 장르별 특성을 고려하여 다양한 문학 작품을 최대한 소개해야 하는 과목적 특성으로 보인다. 특히 중·장편 소설을 소개하면서 텍스트의 일부와 함께 전체 줄거리를 함께 제시한 경우, 전략한 내용의 줄거리만 제시한 경우, 중략한 내용의 줄거리만 제시한 경우, 후략한 내용의 줄거리만 제시한 경우, 생략된 모든 내용의 줄거리를 제시한 경우 등 전체적으로 작품 제시 방식의 통일성도 없었다. 이를 대략적으로 정리하면,

3) 이에 대한 구체적 논의는 최유진의 ‘중등학교 국어 교과서 작품의 개작 양상 연구’(2011)에서 확인할 수 있다. 이 논문에서는 2007 국어과 교육과정에 따른 중학교 1학년 검정교과서 중 점유율 순으로 상위 5개 출판사에서 출판된 국어, 생활 국어 교과서를 대상으로 개작 양상 연구를 하였다.

‘다섯 개 출판사의 교과서에 실린 수록된 문학 작품 중 소설은 총 16편이었다. 대체적으로 단편이 많았으며, 제시된 단편 소설의 경우에 개작 양상을 보인 소설은 15편이고, 개작 되지 않은 소설은 1편이다. 소설 작품의 개작에서는 정해진 지면에 맞추기 위해 원작의 일부분만을 수록한 경우와 전문을 수록한 후 내용의 변화가 있는 경우가 있었다. 또 옛말이나 사투리가 현대어나 표준어로 수정되는 개작 양상을 보이거나 폭력성이 심하게 드러난 부분이 삭제되었다.’

다음 <표1>과 같다.

<표 1 : 문학 교과서의 소설 텍스트 제시 방식4>

구 분	전문 제시 여부		줄거리 제시 여부			
	단편소설	중·장편 소설	단편소설		중·장편 소설	
			전체 줄거리	부분적 줄거리 [전략, 중략, 후략]	전체 줄거리	부분적 줄거리 [전략, 중략, 후략]
A	×	×	○	×	○	×
B	×	×	△	△	△	○
C	×	×	○	×	○	×
D	×	×	△	×	△	○
E	×	×	○	×	○	×
F	○	×	×	×	×	○

○ : 제시함, △ : 텍스트마다 다름, × : 제시하지 않음.

<표1>의 내용처럼 소설 텍스트의 전문을 수록하기 보다는 아직까지 부분 발췌 형태로 제한적 내용만을 제시되는 경우가 많았다. 교과서 제재로 선정된 모든 소설 텍스트의 전문을 모두 수록할 수도 없다. 중·장편 소설의 경우에는 더더욱 텍스트 전문을 수록한다는 것이 현실적으로 가능하지 않다. 이 때문에 교과서 지면 분량의 제한을 고려하여 소설 텍스트를 효과적으로 제시하는 방식을 고민할 필요가 있다. 달리 말하자면, 분량의 제약성으로 인해 부분적 내용만이 수록된 ‘소설 작품의 수용 활동을 어떤 방법을 통해 보완할 것인가?’의 문제를 해결해야 한다. 특히, 삶의 총체성 이해와 관련하여 중·장편 소설의 중요성이 점차 강조되고 있는 시점에서 ‘많은 분량의 중·장편 소설을 어떻게 효과적으로 제시할 것인가?’하는 문제는 매우 시급히 해결해야 할 과제이다.

그렇다면 소설 수업이 진행되고 있는 교육 현장의 모습은 어떠할까? 경기 지역의 모 고등학교에서 실시한 줄거리 활용 현황⁵⁾에서 보면, 학생들이 교과서에 제시된 줄거리를 거의 보지 않았다. 줄거리 자체가 시험에 나오지 않는다는 현실(입시교육)적 이유뿐만 아니라 줄거리가 작품 이해에 도움을 주는지 잘 모르겠다는 반응이 많았다. 또한 중·장편 소설의 경우 교과서에 제시된 줄거리의 분량이 너무 짧아서 작품 전체를 파악하는데 어려움이 많다고 토로했다.

4) 이는 7차 교육과정에 입각한 문학 교과서를 중심으로 분석한 자료이다. 여기에서 A는 중앙교육, B는 블랙박스, C는 케이스, D는 법문사, E는 두산, F는 디딤돌에서 출판된 문학 교과서를 가리킨다. 2009 교육과정에 따른 문학 교과서의 내용 제시 방식도 대체적으로 비슷한 경향을 보인다.

5) 현황 조사는 필자가 2012년 3월 중순경, 경기도 안성에 위치한 미래창조고등학교 2학년생 3개반 112명을 대상으로 한 설문 결과이다. 설문은 주로 <국어 및 문학 교과서의 소설 텍스트 읽기>와 관련된 내용을 중심으로 진행하였다. 이때 교과서에 제시된 줄거리의 활용 현황 조사를 함께 실시하였다.

특정 학교를 대상으로 실시된 제한적 설문이었지만, 많은 학생들이 소설 읽기 상황에서 교과서의 즐거리를 활용하고 있지 않고 있다는 점은 매우 충격적이었다. 그런데 이상의 문제를 단순히 즐거리 제시 여부의 문제로 한정할 수는 없다. 다음 <표2>처럼 즐거리를 제시하는 방법이 소설 텍스트의 내용 제시 방식과 직접 관련되기 때문이다. <표2>는 즐거리와 지문의 관계를 중심으로 국어 및 문학 교과서에 나타난 소설 텍스트의 내용 제시 방식을 유형화한 것이다.

<표 2 : 소설 텍스트의 내용 제시 방식 : 즐거리와 지문을 중심으로6)>

전체 즐거 리 제 공	텍스트 전문 수록				... (가)
 (내용 생략)	텍스트 일부 지문만 수록	 (내용 생략)	... (나)
	전략된 즐거리 제공	텍스트 일부 지문만 수록			... (다)
	텍스트 일부 지문만 수록			후략된 즐거리 제공	... (라)
	텍스트 일부 지문 수록	중략된 즐거리 제공		텍스트 일부 지문 수록	... (마)
	전략된 즐거리 제공	텍스트 일부 지문 수록	중략된 즐거리 제공	텍스트 일부 지문 수록	후략된 즐거리 제공

<표2>에서 (가), (나)를 제외한 (다)~(바)는 텍스트의 수용 과정에서 즐거리의 역할이 일정하게 요구된다. 왜냐하면 생략된 부분(전략, 중략, 후략)이 수록된 텍스트 지문 일부와 일정한 관계를 맺고 있기 때문이다.

따라서 본고에서는 즐거리 제시 방식 문제를 소설 텍스트 제시 방식 차원에서 접근하고자 한다. 이를 통해 즐거리를 어떤 내용과 형태로 제공해야 하는 것인지, 어느 정도의 분량으로 제공해야 하는 것인지 등을 판단하고자 한다.

6) 2007 교육과정에 따른 고등학교 국어 교과서를 예로 들면, (가)는 두산동아의 <메밀꽃 필 무렵>, (나)는 지학사(박갑수)의 <천변풍경>, (다)는 교학사의 <아들과 함께 걷는 길>, (라)는 미래엔의 <그 많던 싱아는 누가 먹었을까>, (마)는 미래엔의 <권태>, (바)는 천재교육(김종철)의 <태평천하> 등에서 확인할 수 있다. 이처럼 즐거리 제시 방식은 출판사마다, 작품마다 차이를 내 보이고 있다.

3. 질적 축약의 즐거리 제시 방안

1) 축약의 개념 및 문학 교육적 필요성

소설 작품을 체험하는 가장 효과적인 방법은 바로 소설 텍스트를 직접 읽는 것이다. 하지만 문학 교재에서 소설 텍스트의 전문이 온전히 제시되어 있는 경우가 많지 않다. 그렇다고 학생들이 적극적으로 생략된 부분을 찾아 전문의 내용을 확인하지도 않는다. 많은 학생들이 그냥 교과서에 제시된 부분만을 보거나 보충 자료로 제공된 즐거리를 참고하는 수준에서 작품 읽기를 끝마친다.

한편 그동안 즐거리 지도는 독자의 심미 체험을 작품을 읽는 중 혹은 읽은 후에 회상하거나 자기의 보편적 체험에 조화하는 과정에서 이루어졌다. 즉, 소설 읽기 지도 방안으로 작품의 상위 구조를 파악하는 전략 차원에서 논의되었다. 소설 작품의 즐거리 파악, 즉 소설 작품의 요약적 파악 활동이 작품의 내용과 짜임을 분석, 종합, 이해하는 것과 관련된 종합적 행위로서 작품의 비판적 읽기의 기본이 된다고 보았기 때문이다.

여기에서 소설 작품의 요약은 학습 독자가 작품 감상의 과정에서 작품을 읽고 회상과 조화 과정에서 필연적으로 동원되는 작품의 '요약화(summarization)'와 문학교사가 교수 활동을 위해 동원되는 요약화의 결과로서의 '요약물(summarized material)'로 나눌 수 있다. 이때 요약화는 학습독자의 주체적 행위 과정이며, 요약물은 그 행위 과정의 산물이면서 한편으로는 또 하나의 교수 학습의 대상이 되기도 한다.⁷⁾ 요약화와 요약물은 다시 접근 방식에 따라 양적 요약화, 질적 요약화, 양적 요약물, 질적 요약물로 나눌 수 있다. 양적 요약화란 학습 독자가 작품 감상 과정에서 작품의 거시 구조만을 파악하는 활동을 말하며, 질적 요약화란 학습 독자가 작품 감상 과정에서 작품의 상위 구조만이 아니라 문체나 어조, 인물의 심리까지 파악하는 활동을 말한다. 그리고 양적 요약물은 문학교사가 교수 활동을 위해 동원되는 양적 요약화의 결과물을 말하고, 질적 요약물은 문학교사가 교수 활동을 위해 동원되는 질적 요약화의 결과물을 말한다. 이상의 내용을 간략히 도표화하면 다음과 같다.

7) 서혁, 요약 능력과 요약의 규칙, 국어교육학연구, 1994

김중신, 서사 장르의 교육과정 개정에 관한 한 제언, 국어교육학연구, 국어교육학회, 2006

<표 3 : 요약화과 요약물의 유형>

구분	요약화 (summarization)	요약물 (summarized material)
양적 접근	양적 요약화	양적 요약물
질적 접근	질적 요약화	질적 요약물

지금까지의 문학 교육에서의 줄거리 관련 논의는 주로 작품의 ‘요약화(summarization)’에 한정되어 진행되었다. 더욱이 작품의 요약화도 양적 접근에 따른 ‘양적 요약화’를 중심으로 논의되었다. 줄거리 지도를 소설 읽기 후 활동에 따른 텍스트 수용 전략으로 파악했기 때문이다. 물론 질적 요약화의 필요성을 꾸준히 강조되었지만, 그 구체적인 방법을 선뜻 제안하지 못했다. 그러다 질적 요약화에 대한 논의를 구체적으로 제안한 연구자는 김중신이다. 그는 「운수 좋은 날」을 예시로 질적 축약의 구체적 사례를 제시하였다. 모두 5차 축약 과정(10,046자의 원문 → 1차 축약:3,472자 → 2차 축약:1,265자 → 3차 축약:726자 → 4차 축약:329자 → 5차 축약:145자)을 보여주면서 작품의 상위 구조와 문체나 어조, 대화 장면 등을 살린 질적 요약물을 제시하였다.

본고에서는 소설 텍스트의 내용 제시 방식에 대해 살피고자 한다. 이는 텍스트의 요약화(summarization)와 요약물(summarized material) 중에서 요약물과 관련이 깊다. 요약물은 학습 독자들의 요약화 과정에 따른 결과물과 문학교사가 교수 활동을 위해 동원되는 언어 자료(문학 교재, 보충 자료, 학생 자료 등)로 나누어 볼 수 있다. 이 중에서 본고에서는 소설 텍스트의 내용 제시 방식을 파악하기 위해 문학교사가 교수 활동에서 동원되는 요약물을 연구 대상으로 삼았다. 이는 국어 및 문학 교과서에 포함되어 있는 줄거리를 말한다. 그런데 현재 문학 교재에 제시된 줄거리, 즉, 요약물들은 전부가 양적 요약물의 형태로 제시되어 있다. 문학 작품의 상위 구조만을 간략히 파악할 수 있는 짧은 내용으로 이루어져 있다. 하지만 작가의 형상화 의지가 구현되어 있는 서사 텍스트의 줄거리에서는 텍스트의 형상화 측면이 고려되어야 한다. 따라서 소설 텍스트의 줄거리들은 양적 요약물이 아닌 질적 요약물의 형태로 제공되어야 한다.⁸⁾

교과서에 제한적으로 선정된 문학 작품에 대한 온전한 이해를 돕기 위해서 줄거리를 제공하고 있다면, 좀 더 해당 작품의 특성을 분명히 파악할 수 있는 줄거리, 즉 질적 축약물을 제공하는 것이 보다 효과적일 것이다.

8) 김중신, 서사 장르의 교육과정 개정에 관한 한 제언, 국어교육학연구, 국어교육학회, 2006

2) 질적 축약의 특성

다음은 질적 축약화 활동을 수행하거나 질적 축약물을 제시할 때의 조건적 특성을 구체적으로 밝힌 것이다.

① 분량의 적절성 : 상위 구조를 포함하여 일부의 대화나 상황 장면을 나타낼 수 있는 일정 이상의 분량을 필요로 한다.

질적 축약물은 중심 화소를 중심으로 한 상위 구조를 포함하고 있어야 한다. 뿐만 아니라 작품의 문체, 어조, 인물의 심리 등을 파악할 수 있는 일부의 대화나 상황 장면을 포함하고 있어야 한다. 따라서 질적 축약물은 양적 축약물에 비해 일정 이상의 분량이 확보되어야 한다.

지나친 축약은 작품의 상위 구조를 놓치고, 작품의 문학적 특성도 제대로 살리지 못할 수 있다. 다음 예문은 5차 질적 축약물(145자)의 내용이다.

<예문19)>

얼다 만 비가 내리는 날 인력거꾼 김 침지는 꼬리를 맞무는 행운에 겁이 났다. “내가 돈을 막 벌었어. 참 오늘 운수가 좋았으니.” 김 침지는 설렁탕을 사 가지고 방에 들어섰다. “설렁탕을 사다 놓았는데 왜 먹지를 못하니……? 괴상하게도 운수가 좋더니만…….”

위의 질적 축약물에서는 작품의 상위 구조 전체가 생략되었다. 지나친 내용 생략으로 인해 ‘꼬리를 맞무는 행운’이 무엇을 뜻하는지 알 수 없으며, 김 침지의 독백이 누구를 향한 것인지도 알 수 없다. 따라서 작품 전체의 상위 구조를 어느 정도 파악할 수 있는 분량, 또는 작품의 문학적 특성인 ‘운수 좋은 날’이 주는 반어를 최소한 소개하는 정도의 분량은 확보되어야 한다.

다음은 「운수좋은 날」을 5차 축약물과 비슷한 분량(197자)으로 양적 축약한 줄거리이다.

<예문210)>

동소문 안에 사는 가난한 인력거꾼 김 침지는 비가 오는 어느 날, 병든 아내를 두고 일하러 나왔다가 오랜만에 행운을 만나 돈을 많이 벌게 된다. 아내에게 좋아하는 설렁탕을 사 줄 수 있으리라는 기쁨에 집으로 향하던 그는 친구 치삼을 만나 착잡한 마음에 만취하여 호기를 부린다. 집으로 돌아온 그는 아내를 부르지만 반응이 없자, 죽음을 확인하고 절규한다.

위의 줄거리에서는 적어도 김침지의 하루 행적을 부분적으로 확인할 수 있으며, 아내의 죽음까지도 파악할 수 있다. 미약하나마 작품의 상위 구조와 작품의 특성인 반어적 성격을 파악

9) 김중신, 어휘를 통한 정의적 텍스트 생산 전략, 국어교육학회, 2011

10) 6차 한샘 문학 교과서(구인환)

할 수 있다. 이정도면 오히려 양적 축약이 질적 축약보다 훨씬 나은 지도 결과를 가져올 수 있다. 따라서 질적 축약물(축약화)은 양적 축약물(축약화)에 비해 충분한 분량을 통해 제시되어야 한다.

② 내용의 완결성 : 중심 사건을 중심으로 작품 전체의 사건 전개 및 갈등 구조를 제시해야 한다.

줄거리는 근간 화소, 즉 중심 사건을 중심으로 구성되어야 한다. 중심 사건은 작품의 주제, 구성, 사건의 중요도를 따라 달라질 수 있지만, 대개 작품의 구성(plot) 단계별로 찾을 수 있다. 소설 읽기 과정이 구성(plot) 차원의 시간 순서, 즉 필연적인 인과 관계에 따른 사건 진행 순서대로 진행되기 때문이다.

다음은 「운수좋은 날」의 소설 구성 단계별 중심 사건이다. ①~⑨를 연결하면 양적 축약한 줄거리(340자)가 된다.

<예문3>

- [발단] ㉠ 인력거꾼인 김 첨지는 오랜만의 행운으로 많은 돈을 벌게 된다.
 - ㉡ 앓아누워 있는 아내에게 설렁탕 한 그릇을 사다 줄 수 있어 기분이 좋아진다.
- [전개] ㉢ 아침에 나올 때 앓아누운 아내가 오늘은 제발 나가지 말아달고 당부했던 생각이 떠오른다.
 - ㉣ 김 첨지는 그 생각에 계속되는 행운에도 불안해한다.
- [위기] ㉤ 김첨지는 선술집에서 친구 치삼이와 술을 마신다.
 - ㉥ 김 첨지는 아내가 죽었을지도 모른다는 불안감으로 이상한 언행을 취한다.
- [절정] ㉦ 김 첨지는 취중에도 설렁탕을 사 가지고 집으로 돌아간다.
 - ㉧ 집으로 돌아온 김 첨지는 불길한 침묵에 맞서 아내에게 소리를 지른다.
- [결말] ㉨ 아내의 죽음을 확인한 김 첨지는 독백조로 아내의 죽음을 슬퍼하며 눈물을 흘린다.

위의 줄거리는 이러한 <운수 좋은 날>의 사건 전개와 갈등 구조를 최소한의 형태로 보여주고 있다. 하지만 여전히 작품 속 인물의 심리, 태도, 문체, 어조, 시점의 변화 등 문학적 특성을 파악할 수는 없다. 이처럼 내용의 완결성을 갖춘 양적 축약물이 소설 텍스트의 요약물로 활용되고 있지만, 작품의 문학적 특성을 반영하는 질적 축약물에 비해 그 활용적 가치의 한계는 분명하다.

문학 교재의 일부로 제공되는 줄거리는 ‘내용적 완결성’을 갖추면서 작품의 문학적 특성을 드러낼 수 있는 분량으로 제시되어야 한다. 결국, <예문1>의 질적 축약물, <예문 2>의 양적 축약물은 모두 적절하지 못한 사례이다.

③ 내용의 응집성 : 되도록 작가의 의도에 의해 배열된 사건의 전개인 구성(plot) 단계에 따라 내용을 재조직해야 한다.

질적 축약물(축약화)은 되도록 구성(plot) 단계에 따라 내용을 재조직해야 한다.¹¹⁾ 구성(plot)이 작가의 의도에 의해 배열된 사건의 전개이기 때문이다. 양적 축약화의 일차적 목적이 작품의 상위 구조를 파악하는 것이라면 질적 축약화의 목적은 한정된 분량을 통해 작품의 상위 구조뿐만 아니라 작품의 문학적 특성을 다소나마 파악하고 감상하는 데 있다. 따라서 질적 축약화를 할 때는 스토리가 아닌 구성(plot)에 따른 접근이 필요하다. 소설의 구성은 주제를 효과적으로 표현하기 위해 사건과 사건을 인과(因果) 관계에 따라 통일성 있게 배열하는 것을 의미한다. 질적 축약에서 작가의 의도를 분명하게 파악할 수 있는 구성(plot)에 따른 내용 재조직이 필요한 이유이다.

아울러 내용의 응집성을 높이기 위해서 구성 단계별로 중심 사건을 선별하고, 내용과 내용이 서로 긴밀하게 연결될 수 있는 방법-예를 들어, 내용의 관계를 분명하게 드러내는 적절한 표지-을 사용하도록 한다.

다음은 <예문3>의 중심 사건을 응집성을 고려하여 연결한 양적 축약의 줄거리(328자)이다.

<예문4>

인력거꾼인 김 첩지는 오랜만의 행운으로 많은 돈을 벌게 되자 앓아누워 있는 아내에게 설렁탕 한 그릇을 사다 줄 수 있어 기분이 좋아진다. 하지만 아침에 나올 때 앓아누운 아내가 오늘은 제발 나가지 말아달고 당부했었던 생각이 떠올라서 김 첩지는 계속되는 행운에도 불안해한다. 집으로 돌아오는 길에 선술집에서 친구 치삼이와 술을 마시면서 김 첩지는 아내가 죽었는지도 모른다는 불안감으로 이상한 언행을 취한다. 취중에도 설렁탕을 사 가지고 집으로 돌아온 김 첩지는 불길한 침묵에 맞서 아내에게 소리를 지른다. 결국 아내의 죽음을 확인한 김 첩지는 독백조로 아내의 죽음을 슬퍼하며 눈물을 흘린다.

④ 내용의 압축성 : 텍스트 요약 규칙 및 축약의 원리를 통해 전체 내용을 압축하여 제시해야 한다.

작품의 상위 구조 파악은 기본적으로 텍스트 요약 규칙¹²⁾을 활용하여 파악할 수 있다. 텍스트

11) 물론 텍스트의 특성에 따라 다양한 축약 방식이 존재할 수 있다. 개별적 사건이 나열되어 있는 작품이라면, 에피소드 중심 축약이 가능할 것이고, 구성 방식이 뚜렷하지 않고 주제, 인물이 강조되고 있다면 주제 중심 축약, 인물 중심 축약도 가능할 것이다. 시간적 흐름이 아닌 공간적 배경 변화가 강조되는 작품이라면 배경 중심의 축약도 가능할 것이다. 따라서 '내용의 응집성'은 작품의 특성을 최대한 고려하여 결정해야 한다.

12) 킨취와 반 다이크(Kintch & Van Dijk, 1978)의 요약 규칙은 다음과 같다.

트 요약 규칙은 미시 구조에 있는 정보들 중에서 중요한 정보를 간추리는 규칙이라 할 수 있다. 왜냐하면 거시 구조를 형성하는 정보들은 계층적 구조의 상위 수준에 위치한 중요한 정보들이기 때문이다. 그러므로 글의 내용을 잘 요약하기 위해서는 먼저 글에 들어 있는 정보들의 중요도 판정이 이루어져야 한다. 이를 위해서는 글의 내용 분석이 먼저 이루어져야 한다. 왜냐하면 텍스트 내용 분석은 정보들을 계층적으로 보여 줌으로써 중요도에 대한 판정이 이루어지고 그 결과 어떤 내용이 요약에 포함되어야 하는지를 보여 주기 때문이다. 따라서 텍스트를 요약하기 위해서는 가장 선행해야 할 작업은 텍스트를 이루는 단위들의 관계를 파악해서 내용 구조를 밝혀내는 일이다. 물론 인지적 텍스트(비문예적인 글)의 요약 전략을 정의적 텍스트(문예적인 글)의 요약화 과정에 그대로 적용할 수는 없다. 하지만 어떠한 글이든 글에 포함된 내용들은 일정한 내용 관계를 드러낸다. 따라서 내용과 내용의 관계를 파악할 수 있으며, 내용의 중요도 평정 또한 가능하다. 따라서 소설 텍스트의 상위 구조를 파악할 때에도 텍스트 요약 규칙을 활용할 수 있는 것이다. 이때 생략되었거나 감춰진 것, 의미적으로 명확하지 않은 것에 대해서는 수용이론의 빈 자리 메우기 방법을 활용하도록 한다.¹³⁾

이상의 내용을 바탕으로 소설 텍스트에 적용할 수 있는 축약의 원리를 제안하면 다음과 같다. 이는 텍스트 요약 활동을 단순화의 과정으로 보고, 글의 의미 구성 단위 측면(어휘-통사), 이해·표현 대상(내용-구성), 맥락(문화)을 중심으로 접근한 것이다.

- ㉠ 어휘적 단순화 : 원문의 난이도가 높은 어휘를 보다 쉬운 동의어로 대체하거나 반복적으로 등장하는 어휘, 불필요한 어휘를 삭제한다. 이때 작품 이해에 불필요한 방언, 욕설 등이 있다면 생략한다.
- ㉡ 통사적 단순화 : 복잡한 문장 구조는 좀 더 쉬운 구조로 대체하거나 불필요한 단락을 삭제한다. 긴 단락의 경우는 핵심 내용을 중심으로 압축한다. 이때 불필요한 수식어를 생략한다.
- ㉢ 내용적 단순화 : 줄거리 구성에 필수적이지 않는 자유 화소(부차적 사건)의 경우는 생략하고, 줄거리 구성에 반드시 필요한 근간 화소(핵심 사건)을 중심으로 단순화한다. 이때 어려운 내

-
- 삭제(deletion) : 연속되는 명제들 중에서 후속명제의 해석에 직접 관여하지 않는 부수적인 속성을 나타내는 명제들을 삭제할 수 있다.
 - 일반화(generalization) : 연속되는 명제들은 그것보다 상위의 개념으로 한정되는 명제로 대체할 수 있다.
 - 선택(selection) : 연속되는 명제들 중에서 또 다른 명제들에 의해서 지시되는 사실이나 통상적인 조건들은 삭제될 수 있다.
 - 구성(construction) : 연속되는 명제들은 그 통상적인 조건, 요소, 결과들을 지시하는 하나의 명제로 대체할 수 있다.

- 서혁, 요약 능력과 요약 규칙, 국어교육학연구, 국어교육학회, 1994

13) 문학 텍스트가 독자의 반응에 따라 다양한 작품으로 해석되는 것은 텍스트가 지니는 불확정성 때문이다. 불확정성의 구체화된 형태를 이저(W.Iser)는 ‘빈 자리’라 부르며, 독자 스스로 그 빈자를 채워나가는 행위를 통해서 문학 텍스트는 생명력을 얻을 수 있다고 주장하였다.

- 우창효, 텍스트와 독자-현대 독서이론 연구-, 경북대 박사논문, 1995

용을 풀어서 추가 제시하거나 학습 독자의 관점에 따라 빈 자리를 채울 수도 있다.

- ㉔ 구성적 단순화 : 원문에 등장하는 다수의 스토리가 등장하는 경우에 스토리 층위를 파악하여 부 스토리 라인(subsidiary story-line)을 생략하고, 주 스토리 라인(main story-line)을 중심으로 단순화한다. 물론 주제의식의 실현을 위해 부 스토리 라인(subsidiary story-line)이 반드시 필요한 경우에는 압축하여 제시한다.
- ㉕ 문화적 단순화 : 시대적 상황이나 사회적·문화적 환경에 의해 이해하기 어려운 용어(어휘, 지명, 관직명 등)나 표현(관용적 표현 등)을 현재의 학습 독자가 이해하기 쉽게 설명하거나 단순화한다.

다음 <예문5>는 교학사(김대행)의 문학 교과서에 수록된 「운수좋은 날」이다. 여기에서는 발단과 전개 부분(원문에서 총 6,065자)을 앞부분의 줄거리(146자)로 압축하여 양적 축약의 형태로 제시하고 있다.

<예문5>

[앞부분의 줄거리] ㉑인력거꾼 김첨지는 남의 집 단간 셋방에서 병들어 누워 있는 아내와 가난한 생활을 한다. ㉒그러한 그에게 오늘은 운수 좋은 날로 행운이 잇따른다. ㉓그러나 한편으로는 병든 아내의 모습이 눈앞에 어른거린다. ㉔집으로 오는 도중에 친구 치삼이를 만나 선술집에 마주 앉는다.

선술집은 훈훈하고 뜨뜻하였다. 추어탕을 끓이는 솥뚜껑을 열 적마다 뭉게뭉게 떠오르는 흰 김 석쇠에서 빠지듯빠지듯 구워지는 너비아니구이이며 제육이며 간이며 콩팥이며 북어며 빈대떡.....이 너저분하게 늘어 놓인 안주 탁자에 김 첨지는 갑자기 속이 쓰려서 견딜 수 없었다.

⋮

<예문5>의 [앞부분의 줄거리]는 원문의 발단과 전개 부분의 내용을 약 2.5%로 압축한 것이다. 이를 ‘내용의 압축성’ 차원에서 분석하면 <예문5>에 적용된 축약의 원리는 ‘내용적 단순화’에 한정된다. 내용적 단순화에 의해 ㉑은 빈 자리 메우기 방법에 의해 김 첨지의 상황을 제시하고 있다. ㉒, ㉓은 운수좋은 날의 갈등 상황을 드러내기 위한 화소이고, ㉔은 이어질 내용의 시·공간적 상황을 소개하기 위한 화소이다. 그러다 보니 ㉑~㉔를 통해서는 주인공이 처한 상황만 겨우 짐작할 수 있을 뿐이다. 작품의 핵심적 사건 진행이나 갈등 구조를 제대로 파악할 수 없다. 뿐만 아니라 인물의 성격, 심리, 태도, 작가의 문체, 어조, 작품의 분위기 등을 전혀 알 수 없다.

다음 <예문6>은 <예문5>의 [앞부분의 줄거리]에 해당하는 부분(원문에서 총 6,065자)을 질적 축약의 형태(1,502자)로 압축한 것이다.

<예문6>

새침하게 흐린 품이 눈이 올 듯하더니 눈은 아니 오고 얼다가 만 비가 추적추적 내리는

날이었다. 해화문 안에서 인력거꾼 노릇을 하는 김 첨지에게는 오래간만에 운수 좋은 날이었다. 앞집 마마님을 전차길까지 모셔다 드리고 양복쟁이를 학교까지 태워다 주었다. 첫 번에 삼십 전, 둘째 번에 오십 전-이날 이때에 이 팔십 전이라는 돈이 그에게 얼마나 유용한지 몰랐다. 앓는 아내에게 설렁탕 한 그릇도 사다 줄 수 있다.

그의 아내가 기침으로 쿨룩거리기는 벌써 달포가 넘었다. 굶기를 먹다시피 하는 형편이니 약 써본 일이 없다. 병이 심해지기는 열흘 전에 밥을 먹고 체한 때문이다. 그때도 돈을 얻어서 좁쌀 한 되를 사다 주었더니 체 익지도 않은 것을 손으로 움켜서 먹더니만 가슴이 뻥긴다고 괴로워했다. 그러고도 먹는 데는 물리지 않았다. 사흘 전부터 설렁탕 국물이 마시고 싶다고 즐랐다.

“또 처먹고 지랄병을 하게.” 라고, 야단을 쳐보았건만, 못 사주는 마음이 시원치는 않았다.

인제 설렁탕을 사줄 수도 있다. 김 첨지의 마음은 푼푼하였다.

행운은 그걸로 그치지 않았다. 학교에서 나올 때 학생이 “남대문 정거장까지 얼마요.” 라고 물었다.

김첨지는 잠깐 주저하였다. 이상하게도 행운 앞에 조금 겁이 났다. 집을 나올 아내의 부탁이 마음에 켜기었다.

“오늘은 나가지 말아요. 내가 이렇게 아픈데…….”

아내의 얼굴이 눈앞에 어른어른하였다.

“일 원 오십 전만 줍시오.”

이 말이 불쑥 입에서 떨어졌다. 제 입으로 부르기도 액수에 놀랐다. 그 돈 벌 용기가 병자에 대한 염려를 사르고 말았다.

“달라는 대로 줄 터이니 빨리 가요.”

학생을 태우고 나선 김 첨지의 다리는 거뿔하였다. 달음질을 한다기보다 거의 나는 듯하였다.

이윽고 끄는 이의 다리는 무거워졌다. 자기 집 가까이 다다른 까닭이다. 새삼스러운 염려가 그의 가슴을 눌렀다.

김 첨지는 달음질하였다. 모든 근심과 걱정을 잊을 듯이.

정거장까지 끌어다 주고 일 원 오십 전을 손에 쥐에 너무나 기뻐했다. 그러나 빈 인력거로 돌아갈 일이 꿈박이었다. 정거장을 떠나는 그의 발길은 힘 하나 없었다. 그럴 즈음에 ‘기다리면 또 손님을 태우게 될지도 몰라’란 생각이 들었다. 얼마 만에 전차는 왔다. 전차가 움직이기 시작하였을 제 타고 남은 손 하나가 있었다. 육십 전에 인사동까지 태워다 주기로 하였다. 인력거가 무거워지매 그의 몸은 이상하게도 가벼워졌고 그리고 또 인력거가 가벼워지니 몸은 다시금 무거워졌건만 이번에는 마음조차 초조해 온다. 집의 광경이 자꾸 눈앞에 어른거리 인제 요행을 바랄 여유도 없었다. 제 것 같지도 않은 다리를 연해 꾸짖으며 뛰는 수밖에 없었다.

집이 가까워 갈수록 그의 마음조차 괴상하게 누그러웠다. 이 누그러움은 불행이 박두한 것을 두려워하는 마음에서 오는 것이었다. 그는 시간을 얼마쯤이라도 늘이려고 버르적거렸다. 마침 길가 선술집에서 치삼이가 나온다.

“문안 들어갔다 오는 모양일세그러. 돈 많이 벌었을 테니 한잔 빨리게.”

김 첨지는 이 친구를 만난 게 어떻게 반가운지 몰랐다.

<예문6>은 원문의 발단과 전개 부분의 내용을 약 25%로 압축한 것이다. 이를 ‘내용의 압축

성' 차원에서 분석하면, <예문6>에는 모든 축약의 원리가 사용되었다. 먼저, 어휘 및 통사적 단순화에 따라 '오지랄 년' 등의 욕설을 생략하였다. '조랑복은 할 수 없어' 등의 관용적 표현도 생략하였다. 부차적 사건을 생략하고, 핵심 사건을 서술하면서 문장을 단순화하거나 문장과 문장을 과감히 연결하였다. 다음으로, 내용 및 구성적 단순화에 따라 '전차를 기다리다 만나게 되는 여학생'에 대한 내용은 생략하였다. 해당 내용이 핵심 사건이 아니며, 위기 부분에서 김침지의 발언을 통해 등장하기 때문에 생략하였다. 또한 인물의 내적 갈등이 원문에는 반복적으로 나타나는데 여기에서는 단순화하였다. 끝으로, 문화적 단순화에 따라 '동광학교'를 '학교'로, '동소문' 혹은 '문'을 '혜화문'으로 수정하여 현재의 학습 독자들이 쉽게 이해할 수 있도록 하였다.

이러한 질적 축약의 형태는 사건과 사건들의 인과 관계를 보다 구체적인 형상화를 통해 파악할 수 있으며, 양적 축약에서 확인하지 못했던 인물의 성격, 심리, 태도, 작가의 문체, 어조, 작품의 분위기 등을 파악할 수 있게 한다.

⑤ 표현의 문학성 : 작품의 상위 구조를 압축하여 제시하되, 작품 전체의 분위기, 어조, 문체, 대화 등이 존속되도록 제시한다.

소설 텍스트의 질적 축약은 작품의 분위기나 문체, 어조 등을 존속시키는 것이다. 서사 텍스트는 설명적이거나 논설적인 글과는 달리 대상을 형상화하는 데 주된 초점이 놓인다. 따라서 내용의 완결성(②), 응집성(③), 압축성(④)을 통해 거시 구조만을 나열해서는 원작의 분위기를 훼손할 우려가 있다. 따라서 소설 텍스트의 질적 축약물은 단순히 사건의 열개만을 나열하는 것이 아니라 원문의 문체, 대화, 어조를 부분적으로 살려 작품의 분위기를 학습 독자에게 제공해야 한다.¹⁴⁾ 작품의 분위기를 살릴 수 있는 조건을 확인하면 다음과 같다.

- ㉠ 작중 화자의 어조를 유지한다.
- ㉡ 작품의 문체(서술, 묘사, 대화)가 잘 드러나도록 제시한다.
- ㉢ 작품의 배경을 최대한 살려 제시한다.
- ㉣ 작품의 시점을 그대로 사용한다.

요약은 일반적으로 독자가 자기의 언어로 텍스트를 재구성하는 것이기에 원문의 화자가 삭제될 가능성이 많다. 따라서 질적 축약의 경우에는 ㉠의 조건을 고려하여 독자의 어조를 최대한 배제하고 원문 화자를 존속시켜야 한다.

'문체는 사람이다'는 뷔퐁의 지적처럼 문체는 작품의 주제와 내용을 구현하기 위해 작가가

14) 김중신, 서사 장르의 교육과정 개정에 관한 제언, 문학교육학, 2006

사용하는 개성적 표현 방식을 말한다. 따라서 질적 축약에서도 ㉠의 조건을 고려하여 작품에 드러난 대화 장면을 잘 살려 제시하거나, 묘사·서술부분을 일부라도 제시해야 한다.

배경이란 작품의 전반적인 분위기를 형성하고, 인물과 사건을 보다 사실적이고 생동감있게 그려낸다. 따라서 질적 축약에서도 ㉡의 조건을 고려하여 작품의 시·공간적 배경, 문화적 배경이 드러나도록 한다.

일반적 요약에서 원문의 화자가 삭제될 가능성이 많다는 것은 원문의 어조를 유지할 수 있느냐의 문제로만 그치는 것이 아니라 작중 화자의 관점, 시각을 무시될 가능성이 많다는 의미를 함께 담고 있다. 따라서 질적 축약에서는 ㉢의 조건에 따라 사건을 바라보는 서술자의 위치와 시각을 존속시켜야 한다.

작품의 분위기를 살릴 수 있는 ㉠~㉢의 조건을 실현하다 보면 ①의 ‘분량의 적절성’ 차원에서 축약물의 분량이 늘어날 수밖에 없다. 그런데 양적 축약에서 분량을 충분히 확보한다면 작품의 문학적 특성을 드러낼 수 있지 않을까? 다음 <예문7>은 <운수 좋은 날>을 충분한 분량(817자)으로 양적 축약한 줄거리이다.

<예문715>

김 첨지는 인력거꾼이다. 장사가 잘 안되어 며칠 동안이나 돈 구경을 못했는데, 이날은 이상하다고 하리만큼 운수가 좋았다. 앞집 마나님을 위시해서 교원인 듯싶은 양복쟁이를 학교까지 태워다 주고서는 첫 번에 삼십 전, 둘째 번에 오십 전 도합 팔십 전을 벌었다. 앓아누워 있는 아내에게 설렁탕 한 그릇을 사다 줄 수 있으니까 말이다. 그의 아내는 앓아누운 지 오래 되었다. 아내는 사흘 전부터 설렁탕 국물이 마시고 싶다고 졸라댔다. 그러나 행운은 그걸로 그치지 않았다. 비를 맞으면서 학생을 남대문 정거장까지 태워다 주고 일월 오십 전이란 큰 돈을 받았다. 기뻐지만 겁이 나기도 했다. 오늘따라 운수가 너무 좋으니 말이다.

더구나 아침에 나올 때 아내가 오늘은 제발 나가지 말아 달라고 당부했었다. 어쩐지 불길한 예감이 머리에 떠올랐다. 정거장에서 돌아오는 길에 커다란 짐을 가진 손님을 한 사람 태워다 주었다. 기적 같은 벌이었다. 아무래도 이 기쁨이 계속되지 않을 것 같았다. 그러던 차에 마침 길가 선술집에서 나오는 그의 친구인 치삼이를 만났다. 그대로 끌고 들어가 곱빼기로 녀 잔을 마셨다. 머리를 억누르는 불안을 풀어 버리기 위해 벼락같이 고향을 지르다가 금방 꺾꺾거리며 웃고, 그러다가는 또다시 목 놓아 울기도 하며 법석을 떨었다. 김 첨지는 취중에도 설렁탕을 사 가지고 집으로 돌아왔다.

집이래야 남의 행랑방이었다. 너무 조용하다. 다만 어린애의 빈 젖 빠는 소리가 날뿐이었다. 김 첨지는 목청을 있는 대로 내어 욕을 퍼부으며 발을 들어 누운 아내의 다리를 찼다. 그러나 아무 반응이 없었다. 아내는 죽어 있었다. 김 첨지는 아내 머리를 흔들며 절규한다.

<예문7>은 양적 축약물일지라도 분량의 적절성(①)만이 아니라, 내용의 완결성(②), 응집성(③), 압축성(④)을 통해 작품의 상위 구조가 분명하게 드러나 있다. ②의 ‘내용의 완결성’ 차원

15) 문원각 출판사의 문학교과서 참조.

에서 중심 사건을 중심으로 작품 전체의 사건 전개 및 갈등 구조를 드러내고 있다. ㉓의 ‘내용의 응집성’ 차원에서 작가의 의도에 의해 배열된 사건의 전개인 구성(plot) 단계에 따라 내용을 재조직하고 있다. ㉔의 ‘내용의 압축성’ 차원에서 어휘적·통사적 단순화, 내용적·구성적 단순화, 문화적 단순화가 잘 이루어져 있다.

하지만 <예문7>은 ㉕의 ‘표현의 문학성’ 차원에서 보면 질적 축약과 일정한 거리가 있다. ㉑의 ‘화자의 어조’가 아닌 독자의 어조를 통해 사건을 객관화하고 있다. ㉒의 ‘문체 제시’와 관련지어 대화 장면을 일체 찾아 볼 수 없고, 인물, 사건, 배경 등을 구체적으로 그린 묘사 장면도 나타나 있지 않다. 단지 인물과 사건을 요약하여 해설하고 있을 뿐이다. ㉖의 ‘배경 제시’와 관련하여 「운수 좋은 날」의 ‘새침하게 흐린 품이 눈이 올 듯하더니 ~’ 배경 제시 부분은 작품의 비극성을 강조하기 위한 역할을 수행하는데 <예문7>에서는 생략되어 있다. ㉗의 ‘시점 유지’와 관련지어 원문은 전체적으로 전지적 작가 시점을 중심으로 하되, 부분적으로 3인칭 관찰자 시점을 취하고 있는데, <예문7>은 대체적으로 사건을 객관적으로 바라보고 있을 뿐이다.

따라서 단순히 양적 축약의 분량을 늘렸다고 해서 질적 축약처럼 ‘표현의 문학성’(㉕)이 살아나는 것이 아니다. 질적 축약은 작품의 분위기를 최소한으로 살릴 수 있는 ㉑, ㉒, ㉖, ㉗의 조건을 갖추어야 한다. ‘표현의 문학성’ 유지는 질적 축약과 양적 축약을 대별하는 기준이 되는 것이다.

3) 질적 축약의 실제

① 기본 원칙

앞서 설정한 질적 축약의 조건적 특성에 따라 「운수좋은 날」의 전체 줄거리를 질적 축약의 형태로 제시하고자 할 때의 설정한 기본 원칙을 정리하면 다음과 같다.

- 자료 생략 -

② 질적 축약의 과정

질적 축약의 조건적 특성을 고려한 기본 원칙에 따라 「운수좋은 날」을 모두 2차에 걸쳐 축약하였다.

<1차 축약 과정>

㉑ 계획 활동

- 분량의 적절성 차원에서 원문의 50~60% 정도로 축약한다. 원문이 10,046자이기에 1차 축약

에서는 5,000~6,000자 정도로 압축하기로 한다.

- 내용의 완결성 및 응집성 차원에서 작품의 상위 구조에 해당하는 중심 내용인지를 확인하도록 한다. 부수 줄거리나 부차적 사건들을 일차적으로 삭제한다. 압축된 내용과 내용 사이의 관계를 분명하게 드러낼 수 있도록 적절한 표지를 사용하기로 한다.
- 내용의 압축성 차원에서 압축할 분량을 고려하여 내용 요약 규칙과 축약의 원리를 사용하도록 한다. 언어적·통사적 단순화를 위주로 압축한다.
- 표현의 문학성 차원에서 사건 전개나 갈등 구조, 인물의 심리를 직·간접적으로 드러내는 대화 장면을 되도록 살리며, 불필요한 부분(예를 들어, 부수적 사건이나 부차적 인물에 대한 서술이나 묘사) 등은 과감히 삭제한다.

㉠ 결과 내용

전체 5,874자로 축약했으며 아래의 내용은 전개 부분의 일부로 948자를 512자로 압축했다.
(자료 생략)

<2차 축약 과정>

㉡ 계획 활동

- 분량의 적절성 차원에서 원문의 약 30% 정도로 축약한다. 원문이 10,046자이기에 2차 축약에서는 약 3,000자 정도로 압축하기로 한다.
- 내용의 완결성 및 응집성 차원에서 작품의 상위 구조에 해당하는 중심 내용인지를 확인하도록 한다. 인과 관계 때문에 남겨 두었던 부수 줄거리나 부차적 사건들을 모두 삭제한다. 핵심 사건일지라도 중요도 평정의 결과를 바탕으로 최대한 압축하도록 한다. 압축된 내용과 내용 사이의 관계를 분명하게 드러낼 수 있도록 적절한 표지를 사용하기로 한다.
- 내용의 압축성 차원에서 압축할 분량을 고려하여 내용 요약 규칙과 축약의 원리를 사용하도록 한다. 언어적, 통사적 단순화보다 내용적·구성적 단순화에 집중한다.
- 표현의 문학성 차원에서 작품의 특성을 드러내는 결정적 장면(대화, 묘사, 서술)을 중심으로 사건에 대한 직접적 서술이나 사건 전개나 갈등 구조와 직접 관련된 대화 장면만을 살린다.

㉢ 결과 내용

전체 3,102자로 축약했으며 아래의 내용은 1차 축약과 동일한 부분으로 512자를 170자로 압축했다. (자료 생략)

5. 결론 및 제언

지금까지 소설 텍스트의 내용 제시 방식에 살펴보고 이를 바탕으로 질적 축약을 통한 줄거리 제시 방안을 제안하였다. 지면 관계상 많은 내용을 생략하여 충분한 설명을 하지 못한 아쉬움은 있지만 전체적으로 질적 축약을 통한 줄거리 제시 방식의 필요성을 확인할 수 있는 기회가 되었다고 여겨진다.

아직 줄거리 관련 연구가 충분히 이루어지지 않았기에, 요약화, 요약물, 질적 접근, 양적 접근 등의 줄거리와 관련된 다면적 논의 자체가 낫설 수밖에 없다고 본다. 게다가 질적 축약화로 인해 필연적으로 제기되는 원문 훼손의 우려가 상대적으로 강조되는 현 상황에서는 질적 축약에 대한 접근 자체가 매우 조심스러울 수밖에 없다. 하지만 문학 교육적 필요성을 위해서라도 질적 축약이 가지는 여러 장점을 활용할 필요가 있다고 본다. 극단적으로 질적 축약화나 질적 축약물을 유전자 변형된 옥수수나 복제 인간인 클론으로 취급한다 하더라도 그것들의 필요성은 분명 존재한다는 점이다.

본고에서는 질적 축약을 둘러싼 논란에서 어느 정도 거리를 두기 위해 교과서 내의 줄거리, 즉 양적 축약의 문제점과 한계를 질적 축약을 통해 해결할 수 있다는 주장을 하였다. 다양한 이견들이 있겠지만 양적 축약의 형태로만 제시되어 있는 현재의 교재 수록 방식을 문제 삼은 점에 나름의 의의를 두고 싶다. 차후 축약 방식 전체에 대한 세밀한 논의가 진행되어 보다 심도 있는 연구가 이루어지기를 기대한다.

■ 참고문헌 ■

- 최시한, 「소설교육의 한 방법」, 『모국어교육4』, 모국어교육학회, 1988
- 박인기, 문학교과 교재론의 이론적 접근과 방향, 운당구인환선생 화갑기념논문집, 1989
- 이성영, 국어과 교재의 특성, 국어교육학연구 2집, 1992
- 한용환, 『소설학 사전』, 고려원, 1992
- 구인환, 「소설교육의 방법」, 『소설교육론』, 평민사, 1993
- 김상욱, 『소설교육의 방법 연구』, 서울대학교출판부, 1996
- 송현호, 『한국현대소설론』, 민지사, 2000
- 김중신, 학교문학론의 이론화를 위한 소고-교재 개발을 중심으로-, 기전어문학, 수원대학교 국어국문학 회, 2003
- 김중신, 서사 장르의 교육과정 개정에 관한 제언, 문학교육학, 2006
- 김중신, 어휘를 통한 정의적 텍스트 생산 전략, 국어교육학연구, 국어교육학회, 2011
- 서 혁, 요약 능력과 요약 규칙, 국어교육학연구, 국어교육학회, 1994
- 우창효, 텍스트와 독자-현대 독서이론 연구-, 경북대 박사논문, 1995
- 장삼우, 학습자 중심의 소설 지도 방안 연구, 아주대 석사논문, 1999
- 김양수, 소설의 즐거리 지도, 경남대 석사논문, 2001
- 오현숙, 소설 교육 방법론, 전북대 석사논문, 2001
- 이은정, 현대 소설의 즐거리 지도 연구, 숙명여대 석사논문, 2003
- 남유진, 소설지도 방안 연구, 전북대 석사논문, 2003
- 조형희, 중학교 소설 지도 연구, 충북대 석사논문, 2003
- 이정화, 이야기 구조를 활용한 즐거리 요약하기 지도 방안 연구, 부산교대 석사논문, 2009
- 서주현, 즐거리 요약문의 평가에 대한 사례 연구, 건국대 석사논문, 2011
- 최유진, 중등학교 국어 교과서 작품의 개작 양상 연구, 광주여대 석사논문, 2011

문법 지식을 활용한 시 감상 방법 연구

- 문학과 문법의 통합과 관련하여

최병해(영남대학교)

<차 례>

- I. 문학과 문법의 통합에 대한 논의
- II. 시 감상에서 문법 지식의 적용 방법
- III. 문법 지식을 활용한 시 감상
 - 1. 보조사를 통한 의미의 변별·강화
 - 2. 선어말 어미를 통한 시적 화자의 심리 표현
 - 3. 부사를 통한 시적 화자의 의지 강조
 - 4. 문장 구조를 통한 의미의 강화
 - 5. 시적 허용을 통한 시적 화자의 의도 실현
- IV. 시와 문법의 통합 방향
- V. 맺음말

I. 문학과 문법의 통합에 대한 논의

최근 개정된 국어과 교육과정에서는 통합교과를 지향하는 흐름이 강조되고 있다. 5, 6, 7차 교육과정부터 영역 내 통합이 이루어져 말하기·듣기의 통합, 읽기·쓰기의 통합, 말하기·쓰기의 통합, 읽기·듣기의 통합 교육이 다양하게 이루어졌다. 그리고 2007년 중학교 국어 교육과정이나 2009 개정 고등학교 국어 교육과정은 영역 내 통합뿐만 아니라 영역 간 통합도 강조했다. 그리고 그 결과를 성취기준으로 드러내기도 했으며, ‘교수·학습 방법’에서 구체적인 통합의 원리를 제시하기도 했다. 2011년 개정 국어 교육과정 역시 통합 교과를 지향하는 이 흐름을 그대로 계승하고 있다.

그런데 지금까지의 통합 교육에서 문학과 문법의 통합에 대한 논의는 상대적으로 부족한 편이다. 통합은 주로 언어 기능 내의 통합이나 언어 기능과 문법 혹은 언어 기능과 문학 간의 통합이 논의되었고, 그러한 성과들은 교육과정에서 구체적인 성취기준으로 제시되기도 했다. 그렇지만 다른 과목의 통합에 비해 문학과 문법의 통합은 포괄적인 수준에서 제시되었고, 그것이

구체적인 논의로 구체화되거나 교육과정의 성취기준으로 제시되지 않았다.

물론 교육과정이나 국어 교과서에서 문학과 문법의 통합 교육에 대한 인식이 없었던 것은 아니다¹⁶⁾. 2007년 고등학교 ‘문법’ 교육과정에서 ‘예술언어’ 부분에서 문학과 문법의 통합에 관한 내용이 다음과 같이 제시되었다.

예술 언어에 나타나는 다양한 표현 원리와 효과 역시 언어와 문법의 기능과 관련이 있다. 음운이나 단어 및 어절의 반복, 은유, 환유, 담화의 구성적 특징 등을 언어학적인 면에서 분석해보게 하고 그러한 특징이 각 작품의 주제 구현에 어떻게 기여하는지 탐구해 보기로 한다. 특히 시적 허용의 경우, 왜 시적 허용이 독특한 표현의 효과를 유발하는지 탐구해 볼 필요가 있다.¹⁷⁾

이 부분은 현재까지의 교육과정에서 문학과 문법의 통합을 가장 잘 드러낸 부분이다. 여기서 예술 언어의 표현 원리를 언어와 문법의 기능에서 찾은 점은 의미가 있지만, 이 부분 역시 문학과 문법의 연관성을 구체적으로 파악하여 제시하지 못했다. 더욱 안타까운 것은 이 내용이 문법 교과서로 구체화되지도 못한 채 2009 교육과정에서 삭제되었다는 점이다.¹⁸⁾ 한편 2007년 교육과정에 따라 개정된 중학교 1학년 국어 교과서 23종의 문학 영역을 대상으로 통합 양상을 분석한 논의에서 문학과 문법이 통합된 예를 제시하기도 했다.¹⁹⁾ 그러나 이것은 일부 예외적인 경우이고, 중학교 1학년 다른 교과서에서는 이러한 시도가 거의 드러나지 않는다.

그러면 교육과정에서 문법과 문학(시)의 통합이 시도되지 않은 이유가 무엇일까?

먼저, 이 분야에 관한 학계의 연구가 상대적으로 빈약하다는 점을 들 수 있다. 이것은 오랫동안 문학과 문법을 별개의 영역으로 인식해 오던 학계의 관행 때문으로 보인다. 1970년대 중반부터 이에 대한 반성으로 성과가 나타나기는 했지만 여전히 전체 연구에서 차지하는 비중이 적다. 그리고 별개의 영역으로 인식하는 태도 역시 여전히 남아 있는 듯하다.²⁰⁾

16) 7차 교육과정 시기에도 고등학교 국어 교육과정 ‘[10-국어지식-3] 문법 요소들의 기능을 안다’를 바탕으로 고등 국어 (하) 대단원 ‘3. 함께하는 언어 생활’의 소단원 ‘(1) 역사 앞에서’라는 ‘일기’를 제시하여 다양한 문법 기능을 다룬 경우가 있었다. 그런데 이것은 일기여서 본격적인 문학으로 보기에는 어려운 점이 있다.

17) 교육과학기술부, 『고등학교 교육과정 해설 2 국어』, 363쪽.

18) 2009 개정 ‘독서와 문법 I’ 교육과정에서 ‘(2) 국어와 삶’은 ‘일상언어, 매체언어, 사회언어, 학술언어’ 등을 다루면서 2007 개정 ‘문법’ 교육과정의 ‘(2) 국어와 삶’에 제시되었던 ‘예술언어’는 제외되었다.

19) 김정우 (2009), 「국어 교과서의 영역 통합 양상 분석」, 『독서 연구』 제22호, 233쪽.

윤여탁 교수가 지은 ‘미래엔컬처’ 중 국어 1-1, ‘3. 인간의 심리와 갈등 이해’에서 현덕의 소설 ‘나비를 잡는 아버지’를 소단원으로 제시한 후, 학습 활동 중 피동을 사동으로 바꾸고, 사동을 피동으로 바꾸는 활동을 통해 문학과 문법이 통합된 예를 제시하고 있다.

20) 다음에 제시한 내용도 그러한 인식을 보여주는 예로 볼 수 있다.

“한 편의 시에 쓰인 국어 표현 가운데 어휘는 국문학도가 관심을 가지고 다룬다. 그러나 조사나 어미의

둘째, 우리 시 연구에서 시의 언어적 특징은 주로 시어가 지닌 함축적 용법을 대상으로 한 경우가 많다.²¹⁾ 우리 시 연구도 언어적 특징과 관련해서는 이러한 부분을 중시했고, 시 교육도 마찬가지였다. 위의 2007년 ‘문법’ 교육과정에 나타난 ‘예술언어’에 “음운이나 단어 및 어절의 반복, 은유, 환유, 담화의 구성적 특징 등”과 “시적 허용의 표현 효과”를 주목할 뿐 시와 문법의 본질적인 관련성을 구체적인 요소로 제시하지 못하고 있다.

셋째, 일부 연구된 결과들도 제재로 선택하여 통합 교육에 적용하기 어려운 경우가 많았다. 이 분야에 대한 관심을 가장 잘 집약한 것이 「문학과 언어의 만남」²²⁾이다. 여기에서 「나는 왕이로소이다」를 대상으로 문장 구조와 조사, 어미 등을 다룬 서태룡의 논의, 소월시가 보편적 문법을 그 특성으로 가진다는 이광호의 논의, 만해시의 음운 자료에 주목한 권인한의 논의, 「현해탄」의 문장 구조에 주목한 김동식의 논의, 「남사당」의 통사적 구조에 주목한 이남순의 논의 등이 구체적인 문법을 다루어 주목할 만했다. 그런데 이러한 논의들 중 서태룡의 논의는 주변적인 작품들을 대상으로 했고, 김동식의 논의와 이남순의 논의는 통사구조만 다루었으며, 이광호의 논의는 개작의 과정에 초점을 맞추었고, 권인한의 논의는 『님의 침묵』 시집 전체의 음운 자료 특징 등을 다루었기 때문에 모두 통합 교육의 제재로 하기에는 무리가 있었다.

넷째, 시를 문법적인 측면에서 다루더라도 시 자료를 다양하게 활용하지 못하고, 한 작품이나 한 시인을 다룬 경우가 많았다. 그러다보니 다양한 작품을 활용하여 문법 요소 전반을 다루는 활동이 부족했다. 시인들은 누구보다 그러한 문법 요소에 뛰어난 재능을 지닌 사람들이다. 시는 그러한 시인들의 문법에 대한 인식이 깊이 담겨 있으므로 언어 자료로서도 아주 유용하다고 생각한다.²³⁾

필자는 이 연구에서 시를 감상할 때 시 감상과 관련된 문법 지식을 활용하는 방법에 대해 고찰해보고자 한다. 먼저 시에 나타난 문법적 요소를 파악하고 그것에 나타난 문법 기능 및 원

기능을 밝히는 일은 국어학도가 국문학에 기여할 수 있는 몫이다.” (서태룡, 「나는 왕이로소이다」의 담화를 위한 표현, 김완진 외 저(1996), 『문학과 언어의 만남』, 신구문화사.) 424쪽.

21) 여기에는 여러 가지 이유가 있겠지만, 그 중 하나로 생각하는 것이 우리 시 연구가 서구의 관점을 그 대로 수용하여 이루어졌기 때문일 것이다. 러시아 형식주의나 구조주의 신비평 모두 언어에 주목했지만, 그것은 주로 언어의 함축적 의미 실현과 관련된 요소였다. L.P. 야쿠빈스키에 의해 시적 언어와 일상 언어로 구분된 것이 J. 무카로프스키나 R. 야콥슨 등에게 이어져 일상어와 다른 시어의 함축적 의미 실현을 강조했다. 우리 시 연구도 이러한 영향을 받은 것으로 생각한다.

22) 이 책(김완진 외 저(1996), 『문학과 언어의 만남』, 신구문화사.)에서 아래의 자료가 문학과 시의 통합에 관한 내용을 담고 있어서 참고로 했다. (서태룡, 「나는 왕이로소이다」의 담화를 위한 표현 / 이광호, 「개작과정에 나타난 소월시의 문법과 율격(1)」 / 권인한, 「음운자료로서의 만해시의 언어」 / 김동식, 「현해탄」의 국어학적 접근 / 이남순, 「남사당의 문법」)

23) 이 점은 아래의 두 논의를 통해서도 확인할 수 있다.
 윤여탁(2003), 「문학교육과 한국어교육」, 『한국어교육』 14권.
 권재일의 5인(1999) 『언어학과 인문학』, 서울대학교 출판부. 226쪽.

리가 시의 의미에 어떻게 작용하는지 밝힐 것이다. 그리고 그러한 문법 요소가 나타나는 다양한 작품들을 제시하여 시에서 문법 요소에 관한 텍스트 상호성의 학습이 가능한 자료를 제시한다. 이를 통해 문법 요소를 유형화하여 다른 작품의 이해에 적용하게 할 수도 있다. 그리고 마지막으로 이 논의의 결과를 교육과정의 성취기준에 어떻게 수용할 수 있을지 살펴보려고 한다.

이러한 논의를 통해 문학에서는 감상을 정밀하게 하고 감상의 이론적 근거를 명확하게 확보할 수 있다. 문법에서는 가장 기본적인 의미 해석에서 시와 일상 언어에 작용하는 문법 원리의 유사성을 밝힐 수 있다. 또한 2009 개정 교육과정이 지향하는 통합교과 교육 중 문학과 문법의 통합을 적용한 구체적인 방법으로서 의미가 있다.

나아가 이 연구는 최근 강조되는 한국어 교육에서도 중요한 의미가 있다. 윤여탁 교수는 한국어교육에 많은 점에서 시사점을 제공한 ESL 등에서도 문학교육을 중시하고 있는데, “한국어 교육에서는 한국 문학교육에 대한 관심이 절대적으로 부족한 형편”이라고 진단했다. 그러면서 “문학 작품의 언어를 통해 한국어를 학습하는 방법”과 “한국어 교육에서 특히 시 자료를 사용할 것²⁴⁾”을 강조하고 있다. 이 논문에서 문학지식을 활용하여 시를 감상하는 것은 한국어 교육에서 제시한 이러한 통합의 사례가 될 수 있다.

이 과제는 문학과 문법의 통합이 실제 중·고등 학생들을 대상으로 교수·학습에 적용하는 상황을 전제로 하고 있다. 중·고등학생들에게 의미를 지니기 위해서는 활동이 어렵지 않아야 한다. 그래서 이 논의에서 대상으로 하는 시 작품은 중·고등학교 ‘국어’ 교과서나 ‘문학’ 교과서에 실린 현대시 작품으로 한정했다. 또한 문법 지식도 사전이나 고등학교 ‘문법’ 교과서 및 개론서의 범위를 넘어서지 않는 것이 좋다. 그래서 전문적인 문법 지식은 꼭 필요한 경우에만 제시하도록 했다.

II. 시 감상에서 문법 지식의 적용 방법

시는 정서를 형상화하는 문학 갈래이다. 그러다보니 문학 갈래 중 언어의 특성이 가장 두드러지게 나타난다. 이러한 언어의 특징으로 인해 시는 다른 문학 갈래보다 신비화된 경우가 많다. “시가 언어적 측면에서 가장 승화된 문학양식²⁵⁾”이라거나 “시는 산문과는 달리 세부의 축적으로가 아니라 선택된 세부의 침예성으로 이루어지기 때문에 시의 언어는 모든 언어 가운데

24) 윤여탁(2003), 앞의 글.

25) 김완진(1982), 앞의 책.

서 신중히 선택된 언어²⁶⁾”라는 말은 이 점을 잘 드러낸다. 즉, 시는 언어의 미세한 차이에 의해 그 의미를 강화시킬 수도 있고, 약화시킬 수도 있다.

시에 작용하는 언어의 특성은 일반적인 언어의 용법과 함축적인 언어의 용법으로 나누어 이해할 수 있다. 일반적인 언어의 용법은 시에 작용하는 문법 요소로 볼 수 있고, 함축적인 언어의 용법은 비유, 상징 등의 표현 기법이나 작가의 특수한 언어 질서 등과 관련지을 수 있다.²⁷⁾ 시의 의미를 적절하게 해석하기 위해서는 표현 요소 등 함축적 용법에 능숙해야 하지만, 문법 요소 등 일반적 용법도 정확하게 파악할 수 있어야 한다.

그러면 어떠한 문법 요소들이 시 감상에 도움이 될 수 있을까? 이것은 문학과 시를 통합하여 교육할 때, 어떤 문법 요소가 시의 언어적 특징을 잘 드러낼 수 있을까 하는 문제와 같다. 물론 이론적으로는 모든 문법 요소들이 가능하지만, 모든 분야에서 시를 자료로 하는 것은 바람직하지 않다. 시와 문법의 통합 취지를 잘 살리려면 문법적 특징이 시의 감상에 중요하게 작용하는 부분, 문법지식을 통해 해석이나 감상을 효과적으로 할 수 있는 부분을 찾을 필요가 있다. 그러한 부분을 바탕으로 통합을 해야 시와 문법 교육에서 모두 유용하고 상호 호혜적인 통합이 될 수 있다.

문법적 특징이 시 감상에 중요하게 작용하는 부분은 시인이 문법요소를 통해 특별한 의미를 부여했거나, 문법요소를 통해 의미를 강화 또는 약화하는 부분이 될 수 있다. 시인은 미묘한 정서를 표현하기 위해 문법적 특성에 민감하며, 미묘한 정서를 더 효과적으로, 더 적절하게 표현하기 위해 문법 요소에 대해서도 깊이 고민한다. 플로베르는 ‘일물일어설’을 주장했는데, 시인이 하나의 의미를 드러낼 때 가장 적합한 문법 요소를 고민해야 한다는 점에서 이 용어를 시의 문법적인 측면에도 적용할 수 있지 않을까?

그러한 고민의 결과는 우리 시에서 조사나 보조사, 그리고 다양한 종결 어미, 선어말 어미 등을 통해 잘 드러난다. 그리고 부사의 활용, 보조 용언, 등을 통해서도 드러나며, 음운의 사용, 방언의 사용, 문장 구조의 사용 등을 통해서도 파악할 수 있다. 그리고 비문이 나타나는 시적

26) 김준오(1984), 『시론』, 문장사. 79쪽.

27) 이것은 김완진 교수의 아래 논의를 통해 정리할 수 있다.

“ (가) $G_1 \rightarrow G_2 \rightarrow G_3$ (나) $G_2 = G_1 + a$ (다) $G_3 = G_2 + a'$

(가)에서 G_1 은 그 社會의 一般的인 言語秩序이고(=文法), G_2 는 시의 文法, G_3 는 한 작가 내지 작품이 지니는 특수한 言語秩序이고, a 와 a' 는 각각 G_1 과 $\rightarrow G_2$ 에 대한 규칙의 추가 또는 기존 규칙에 대한 면제를 의미한다.“(김완진(1982), 「文學作品的 解釋과 文法」, 『文學과 言語』, 塔出版社. 2쪽.)

즉 여기서 G_1 이 이 논문에서 대상으로 하는 시의 ‘일반적인 언어 용법’이다. 그리고 G_2 에 결합된 a 와 G_3 에 결합된 a' 는 ‘함축적인 언어 용법’으로 이해할 수 있다. 주의할 것은 이러한 구분은 시어 차원에서 ‘지시적 의미’와 ‘함축적 의미’로만 구분하는 것보다 그 범위가 넓다는 점이다. 시어에만 초점을 맞추면 문학과 문법의 통합을 이끌어 내기 어렵기 때문에 이러한 구분이 필요하다.

허용 역시 정확한 문장을 파악하고 그 의미를 비교하는 활동을 통해 접근할 수 있다. 이것은 비유나 상징 등의 함축적 용법보다 기본적인 언어의 특성이며, 여기에 작용하는 문법적 원리는 일상 언어에 작용하는 문법적 원리와 큰 차이가 없다. 이러한 문법적 요소들은 시에서 특별한 의미를 강조하거나, 시적 화자의 심리 혹은 의도를 잘 드러내거나, 시적 화자의 어조에 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 그렇기 때문에 시에 나타난 문법적 원리를 파악하면 일상 언어의 문법적 원리를 시인이 어떻게 사용하여 그 의도를 실현하는지 알 수 있다. 다음은 먼저 시 감상 교육에 작용하는 문법 요소를 시 교육적 기능에 따라 정리한 후, 그것을 다시 바꾸어 시 교육적 기능에 따른 문법 요소로 정리한 것이다.

<표 1> 문법 요소에 따라 정리한 시 교육적 기능

문법 요소(텍스트)		생산자(시인) 수용자(독자)	시 교육적 기능
1. 음운		미세한 심리 표현 / 이해 리듬의 표현 / 이해	시적 화자의 심리 파악 시적 화자의 의도 파악 시의 리듬 파악
형태	2. 보조사	변별 강화된 의미의 표현 / 이해	시적 화자의 의도 파악 시적 화자의 심리 파악
	3. 선어말 어미	심리 태도의 표현 / 이해	시적 화자의 심리 파악 시적 화자의 어조 파악 시적 화자의 상황 파악
	4. 부사	한정 강조된 의미의 표현 / 이해	시적 화자의 의도 파악
	5. 종결 어미	화자 청자 관계 표현 / 이해	시적 화자의 상황 파악 시적 화자의 어조의 파악
	6. 보조 용언	미세한 심리의 표현 이해	시적 화자의 의도 파악 시적 화자의 심리 파악
7. 문장 구조		강조한 의미의 표현 / 이해	시적 화자의 의도 파악
8. 방언		방언의 의도 표현 이해	시적 화자의 상황 파악 시적 화자의 어조 파악 시적 화자의 의도 파악
9. 비문(시적허용)		비문을 통한 의도의 표현 이해	시적 화자의 의도 파악

<표 2> 시 교육적 기능에 따라 정리한 문법 요소

시 교육적 기능	문법 요소
1. 시적 화자의 의도 파악	보조사, 부사, 비문, 보조 용언, 문장 구조, 방언, 음운 요소, 방언 등
2. 시적 화자의 상황 파악	선어말 어미, 종결 어미, 방언 등
3. 시적 화자의 심리 파악	보조사, 보조 용언, 음운
4. 시의 어조의 파악	선어말 어미, 종결 어미, 방언
5. 시적 화자와 청자의 관계	선어말 어미, 종결 어미
6. 시의 리듬 파악	음운 요소

위의 <표 1>과 <표 2>는 통합을 위한 하나의 시도일 뿐 정밀한 분류는 아니다. <표 1>은 문법에서 접근하기 유리하고, <표 2>는 문학에서 접근하기 유리하다. 위의 <표 1>과 <표 2>에 따라 문법 요소에 주목하면 시를 통해 문법 지식을 더 잘 이해할 수 있고, 역으로 시에 나타난 문법 지식을 통해 시를 더욱 명확하게 감상할 수 있다. 그리고 이러한 요소들은 문법과 문학을 통합하여 이해하는 출발점이 될 수 있다. 이 논문에서는 <표 1>에 제시한 ‘2. 보조사’, ‘3. 선어말 어미’, ‘4. 부사’, ‘7. 문장 구조’, ‘9. 비문(시적허용)’ 등을 먼저 다루기로 한다.

그러면 시 감상에서 문법 지식은 어떤 단계에서 작용할까? 시 감상의 전 단계에 필요한 ‘지식’과 감상 후에 이루어지는 ‘내면화’를 제외하고, 작품을 감상하는 단계는 대체로 하나의 구성 요소에 대해 ‘1. 시 구성 요소의 파악’ → ‘2. 구성 요소가 지닌 의미와 효과의 파악’ → ‘3. 구성 요소와 주제의 관련성 이해’ 등으로 진행된다고 볼 수 있다. 시에 나타난 문법 요소 역시 이러한 순서에 의해 파악할 수 있다. 이것을 아래 표와 같이 대응시켜 제시할 수 있다.

<표 3> 시의 일반적인 감상 단계와 문법 요소를 적용한 감상 단계

감상			
1. 구성 요소 파악	2. 구성 요소가 지닌 의미와 효과 및 한계 (해석, 분석, 감상)	(3. 구성 요소와 주제의 관련성 이해 - 생략)	
1. 문법 요소 찾기	2. 문법 요소의 원리 이해	3. 시에서 문법 요소의 의미·효과 파악	(4. 문법 요소와 주제의 관련성 이해 - 생략)

위의 표에 나타나 있듯이 먼저, 시 감상의 ‘1. 구성 요소 파악’에서 ‘1. 문법 요소 찾기’를 할 수 있다. 이 때 문법 요소는 시를 감상할 때 의미가 있는 것이어야 한다. 둘째, ‘2. 구성 요소가 지닌 의미와 효과/한계’는 문법에서는 두 단계로 나누어 접근하는 것이 좋다. 시의 구성 요소는 배경지식을 갖추고 있으므로 그 의미나 효과를 바로 제시할 수 있지만, 문법 요소는 이 부분에서 문법적 원리를 제시하고 그것을 바탕으로 그 의미나 효과를 파악하는 것이 쉽기 때문이다. 그 각 단계는 ‘2. 문법 요소의 원리를 이해’하는 활동과 ‘3. 문법 요소의 의미·효과를 파악’하는 활동으로 나눌 수 있다. 셋째, ‘3. 구성 요소와 주제의 관련성 이해’에서 ‘4. 문법 요소와 주제의 관련성 이해’를 다루면 효과적이다. 그런데 이 단계는 앞 단계의 의미를 종합하는 의미를 지니므로 아래 시 자료에 구체적으로 적용할 때는 제시하지 않겠다.

그래서 시에 나타난 문법 요소를 다룰 때는 위의 표에 감상의 과정을 시에 나타난 문법 요소에 적용하여 ‘1. 문법 요소 찾기’ → ‘2. 문법 요소의 원리 이해’ → ‘3. 시에서 문법 요소의 의미·효과 파악’ 등의 활동을 순차적으로 다루도록 한다. 이것은 다음과 같이 제시할 수 있다.

<표 4> 문법 요소를 적용한 감상 단계

1단계 : 문법 요소 찾기	2단계 : 문법 요소의 원리 이해	3단계 : 시에서 문법 요소의 의미 · 효과 파악
-----------------------	---------------------------	------------------------------------

시에서 문법 지식을 활용하는 방법은 기존 자료의 문제점을 통해 접근하면 효과적이다. 그래서 시를 감상한 자료를 대상으로 시 감상에서 문법을 활용한 자료를 찾아보았다. 이와 관련하여 검토할 자료에서 개별 작품에 대한 논문은 모두 대상으로 하기가 어려워서 제외했고, 주로 교사나 학생들이 많이 보는 시 감상 단행본을 중심으로 검토했다. 그 결과 시 감상에서 문법적 특징을 드러낸 자료로 다음과 같은 것을 찾을 수 있었다. 먼저 김준오의 『시론』(1984)은 시 이론서이지만 비교적 이른 시기에 시와 문법의 관계에 주목하고 그 예를 제시했다는 점에서 자료로 선택했다. 양승준·양승국의 『한국현대시 400선』(1996)은 시 400편을 골라 그 특징을 자세하게 다루었고, 극히 일부이지만 문법적 특징이 나타나는 부분이 있어 자료로 선택했다. 그리고 구인환(1994)의 『고교생이 알아야 할 시』는 시 감상에서 문법적 특징을 깊이 제시하지는 않았지만 여러 작품에서 문법적 특징을 드러낸 부분이 있었다. 마지막으로 김상욱의 『국어교과서 시에 눈뜨다』(2011)는 시 감상의 여러 부분에서 문법적 특징을 활용하고 있다는 점에서 주목할 만했다.²⁸⁾ 위의 자료들에서 시 감상에 문법 지식을 활용한 예는 다음과 같다.

(가) 김준오의 『시론』에서 정인보의 ‘慈母思’에 관한 부분

화자의 어머니는 신식 여성이 아니라 구식 여성이다. 그래서 잡숫느니, 말아라, 여짜오니, 설위라, 굴러라 등 의고체가 어머니에 대한 태도를 표현하는데 적절하다. 만약 이 작품의 언어들 이 의고체가 아니고 현대적 감각의 언어들이라면 작품의 효과는 반감되거나 그 양상이 상당히 달라졌을 것이다.²⁹⁾

(나) 양승준·양승국(1996), 『한국현대시 400선-1』에서 육사의 ‘교목’에 관한 부분

28) 그 외에도 아래와 같은 자료를 더 살펴보았다. 그런데 이들 자료에는 시 감상에서 문법적 특징을 드러낸 부분을 찾기 어려웠다. (이남호 저(2001) 『교과서에 실린 문학 작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 현대문학. / 조남익 저(1993), 『한국현대시 해설』 상·하, 미래문화사. / 안석재 외 『문학선집 시』, 새롭교육. / 박경국 외(2009) 『18종 문학 교과서 현대시의 모든 것』, 꿈을 담은 틀.)

29) 김준오(1984), 『시론』, 문장. 82-83쪽.

‘우뚝 남아서서’, ‘휘두르고’, ‘깊이 거꾸러져’ 등의 남성적 강인함을 느끼게 하는 시어는 ‘차라리, 아예, 마침내, 차마’ 등의 부사와 어울려 화자의 단호한 자세를 드러내고 있는 한편, ‘말아라, 아니라, 못해라’ 등의 부정어으로써 그 강인한 의지를 배가시키고 있다.³⁰⁾

(다) 구인환의 『고교생이 알아야 할 시』에서 김소월의 ‘서도여운 - 옷과 밥과 자유’에 관한 부분

‘새’를 ‘너’라고 구분 짓는 것은, 그리고 ‘네몸에’에서 ‘에’이라는 한정을 의미하는 보조사를 사용한 것은 ‘너’와 대비되는 ‘나’를 떠올리게 한다. ‘너’인 새가 옷을 가지고 있음에 비해 ‘나’는 옷이 없음을 의미하는 것이다.³¹⁾

(라) 김상옥의 『국어교과서 시에 눈뜨다』에서 김소월의 ‘진달래꽃’에 관한 부분

여성적 목소리의 어조도 ‘-우리다’, ‘-읍소서’, 등의 극존칭을 사용함으로써 조심스럽고 제어하는 태도가 역력하다.³²⁾

(마) 김상옥의 『국어교과서 시에 눈뜨다』에서 고은의 ‘머슴 대길이’에 관한 부분

그런데 중요한 것은 종결 어미로 쓰인 ‘했지요’라는 말의 특성이다. 시인은 왜 흔히들 하는 대로 ‘~했어요’라고 하지 않고 ‘~했지요’라고 했을까?..... ‘~했어요’가 단순한 경험에 대한 보고이거나 주관적인 설명인데 반해, ‘~했지요’에는 객관적인 관찰과 함께 은근한 자부심이 담겨 있다는 점이다. ‘사람이 꽃보다 아름다워요’라는 말이 자기 생각을 드러내는데 반해, ‘사람이 꽃보다 아름답지요’라는 말은 자신의 생각은 당연 맞고 그에 동의해 주기를 기대한다.³³⁾

위의 자료에 나타난 내용을 앞에서 제시한 표에 따라 다음과 같이 분석하여 제시할 수 있다.

30) 양승준·양승국(1996), 『한국현대시 400선-1 이해와 감상』, 태학사. 212쪽.

31) 구인환 엮음(1994), 『고교생이 알아야 할 시 2』, 신원문화사. 42-43쪽.

32) 김상옥(2011) 『국어교과서 시에 눈뜨다』, 상상의 힘. 188-189쪽

33) 김상옥(2011) 『국어교과서 시에 눈뜨다』, 상상의 힘. 34-35쪽

	1단계 - 문법 요소 찾기	2단계 - 문법 요소의 원리 이해	3단계- 시에서 문법 요소의 의미·효과 파악
(가)	잡숫느니, 말아라, 여짜오니, 설위라, 굴러라 등 의고체	없음	(옛 사람인) 어머니에 대한 (전통적) 태도.
(나)	· ‘차라리, 아예, 마침내, 차마’ 등의 부사 · 부정어	없음	화자의 단호한 자세 · 강인한 의지
(다)	한정을 의미하는 보조사	없음	(새인) ‘너’와 대비되게 (웃이 없는) ‘나’를 떠올리게 함.
(라)	‘-우리다’, ‘-읍소서’, 등의 극존칭	없음	(여성적인) 조심스럽고 저어하는 태도를 잘 드러냄
(마)	종결 어미 ‘했지요’의 특성	· ‘~했어요’는 단순한 경험에 대한 보고이거나 주관적인 설명이고, ‘~했지요’는 객관적인 관찰과 함께 은근한 자부심이 담김.	(자신의 생각 맞다는) 객관적 관찰과 자부심을 드러냄.

먼저, (가)의 경우 ‘1단계-문법 요소 찾기’에서 ‘의고체’라고 파악했으면서, ‘2단계-문법 요소의 원리 이해’에서는 왜 의고체인지 드러내지 않았다.³⁴⁾ (나)는 1단계에서 부사 및 부정 표현에 주목한 경우이다. 그런데 2단계에서 부사가 화자의 단호한 자세를 드러내는 이유와 부정어가 강인한 의지를 드러내는 이유를 문법 원리를 통해 제시하지 않았다. (다)는 1단계에서 보조사에 주목한 경우이다. 그런데 2단계에서 ‘한정’이라는 의미는 있지만, 그 문법적 원리를 좀 더 구체적으로 제시하지 않았다. (라)는 1단계에서 ‘-우리다’와 ‘-읍소서’를 ‘극존칭’이라하며 어미와 높임법에 주목한 경우인데, 2단계에서 그에 대한 문법적 원리를 적용한 설명이 부족하다.³⁵⁾ (마)는 1단계에서 어미에 주목한 경우이다. 그런데 2단계에서 유일하게 그 어미가 지닌 문법적 원리를 구체적으로 밝혀 제시하고 있으며, 그 원리를 통해 3단계의 내용을 제시하고 있다. (마)는 위의 (가)~(마) 중 문학과 문법의 통합에 의한 설명이 가장 잘 이루어진 경우이다.

위의 (가)~(마)를 분석한 결과에서 나타난 문제점을 토대로 문학과 문법의 통합 교육이 지향해야 할 방향을 생각해볼 수 있다.

34) 여기서 ‘잡숫느니, 여짜오니’ 등은 각각 주체인 어머니와 객체인 어머니를 높이는 말이며, 어머니에 대한 화자의 공손한 태도를 드러낸다. 그리고 ‘말아라, 설위라, 굴러라’는 모두 감탄형 어미 ‘-어라’가 결합한 것이다. ‘-어라’는 청자를 고려하지 않은 채 화자의 혼자 느낌을 드러내는 감탄형 어미이다. 이 시에서는 어머니를 추억하는 화자의 그리움을 강조하기 위한 의도적 표현으로 볼 수 있다. 이러한 문법적 특징을 고려하지 않고 의고체로만 접근한 것은 한계가 있다.

35) 김소월의 진달래꽃에 나타난 ‘-우리다’, ‘-읍소서’의 문법적 원리를 자세히 분석해 놓은 자료도 있다 이에 대해서는 이승훈(1992), 「김소월의 진달래꽃 분석」, 김준오 외 지음, 『구조주의』, 고려원. 167-168쪽을 참고할 것.

먼저 위의 자료에서 보듯이 시 감상에서 문법 지식을 적용하면서 1단계의 문법적 요소를 찾는 부분이나, 3단계의 그 문법적 요소가 지닌 효과는 부분적으로 설명했지만, 2단계의 ‘문법적 원리’를 제시하지 않은 경우가 많다. (마)를 제외한 (가)~(라)가 모두 그러하다. 시 감상에서는 시 구성 요소에 대한 이러한 원리를 독자가 알고 있다고 전제하는 경우가 많으므로 문제가 없다. 그런데 문법의 경우에는 그 문법적 원리를 명확하게 제시할 필요가 있다. 문법적 원리를 정확하게 제시해야 시에 작용하는 문법의 특징을 알 수 있기 때문이다. 위의 <표 3>에서 일반적인 시의 감상을 두 단계로 구분한 것과 달리 문법 요소의 감상을 세 단계로 나눈 것은 이러한 이유 때문이다. 그리고 이러한 문법적 원리를 제시하는 것은 문학과 문법의 통합을 위해서도 반드시 필요하다. 시에서 문법과의 통합이 시작되는 것이 2단계이기 때문이고, 역으로 2단계가 명확해야 시를 통한 문학과 문법의 통합 교육이 가능하기 때문이다. 즉, 2단계의 ‘문법적 원리 이해’의 내용은 시와 문법의 통합에서 가장 중요한 매개가 된다.

둘째, (가)~(마)는 모두 문법적 요소를 한 작품에만 초점을 맞추어 파악했고, 그러한 요소를 다른 시 작품과 비교·대조하는 텍스트 상호성의 시각에서 접근하지 못했다. 즉, 지금까지의 연구에서 시에 나타난 개별적인 문법 특징을 지적한 경우는 있어도, 한 작품을 넘어 여러 작품을 대상으로 공통적인 문법적 요소를 찾고 그것을 비교·대조하거나 그 결과를 유형화하여 이해하려는 시도를 하지 못했다. 이러한 방향으로 시야를 넓히지 못한 원인은 앞의 2단계에서 ‘문법적 원리’를 깊이 고려하지 않았기 때문으로 보인다. 즉, (나)에서 부사의 문법적 원리를 이해했으면, 그것이 작용하는 원리를 파악하여 부사가 많이 사용된 다른 작품에도 적용할 수 있어야 하고, (다)의 보조사, (라), (마)의 선어말·어미와 종결 어미 역시 마찬가지로 그 문법적 원리를 다른 작품에 적용할 수 있어야 한다. 이러한 활동을 통해 문법적 특징이 나타나는 작품들을 유형별로 묶어 이해할 수도 있다. 또한 시의 다양한 구성 요소를 대상으로 텍스트 상호성에 의한 교수·학습이 강조되는데, 시 작품에 나타난 문법적 요소도 텍스트 상호성의 중요한 활동이 될 수 있을 것이다.

III. 문법 지식을 활용한 시 감상

1. 보조사를 통한 의미의 변별·강화

국어에서 보조사는 체언을 자격으로 규정하지 않고, 특별한 의미를 더해주는 조사이다. 아래 자료의 밑줄 친 부분이 보조사이다.

(가)

나와 / 하늘과 / 하늘 아래 푸른 산뿐이로다. //

꽃 한 송이 피어 낼 지구도 없고 / 새 한 마리 울어 줄 지구도 없고
 노루새끼 한 마리 뛰어다닐 지구도 없다.//

나와 / 밤과 / 무수한 별뿐이로다.//

밀리고 흐르는 게 밤뿐이오. / 흘러도 흘러도 밤뿐이로다.

내 마음 둘 곳은 어느 밤하늘 별이더오.

- 신석정, '슬픈 구도'

(가) 시의 의미를 잘 이해하기 위해 문법 요소에서 '뿐, 도' 등의 보조사에 주목할 수 있다. 국어에서 보조사는 자격을 부여하는 격조사와 달리 특별한 의미를 보충하는 역할을 한다. 이 시에서 보조사 '뿐'은 표별의 의미를 지닌 보조사이고, 보조사 '도'는 협수의 의미를 지닌 보조사이다. 표별 보조사는 '만, 은/는, 뿐, 나, 나마, 라도, 부터, 커녕.....' 등이 있고, 협수 보조사는 '도, 까지, 마저, 조차, 같이, 서편' 등이 있다. (가)의 보조사는 다음과 같이 제시할 수 있다.

1단계 문법 요소 찾기	2단계 문법 요소의 원리 이해 ³⁶⁾	3단계 시에서 문법 요소의 의미·효과
표별 보조사 '뿐' 협수 보조사 '도'	표별 보조사: 같은 동아리에 드는 부류들과 다른 의미를 표시하는 보조사 협수 보조사: 같은 동아리에 드는 부류들과 동일한 의미를 표시하는 보조사.	표별 보조사 '뿐'은 일제 치하의 암담한 현실에서 우리 민족에게 '있는 것이 적음'의 의미를 통해 궁극적으로는 결여된 현실을 강조함 협수 보조사 '도'는 우리 민족에게 있어야 할 것들이 '-없다'와 결합되어 모든 것이 부재하는 암담한 민족 현실을 강조함

(가) 시에 위의 표 2단계의 '문법 요소의 원리 이해'의 내용을 적용하면, 1연과 3연, 4연의 표별 보조사 '뿐'은 '~뿐이다'의 형태로 사용되어 일제 치하의 암담한 현실에서 우리 민족에게 '허용된 것이 거의 없음'의 의미를 통해 궁극적으로는 불만족스러운 현실을 강조하고, 2연의 협수 보조사 '도'는 '~도 없다'의 형태로 쓰여 우리 민족에게 있어야 할 '다양한 것들'이 부재한다는 점을 통해 역시 불만족스러운 현실을 강조한다. 이를 통해 모든 것이 부재하는 일제 식민지 치하의 현실을 반복 강조하여 참담한 민족 현실을 효과적으로 드러낸다.

36) 표의 표별·협수 보조사는 박덕유(2009)의 『학교문법론의 이해』, 개정판,(역락) 230쪽을 참고했다.

이상화의 시 ‘빼앗긴 들에도 봄은 오는가’는 제목 자체에서 표별 보조사와 협수 보조사가 함께 나타난다. ‘들에도’에서 표별 보조사가 ‘봄은’에서 협수 보조사가 사용되고 있다. ‘들에도’는 상실의 상황을 협수를 통해 더욱 강조하고, ‘봄은’은 다른 것은 몰라도 계절 순환의 의미를 지닌 해방을 표별을 통해 더욱 강조한다. 이렇게 표별 보조사와 협수 보조사가 함께 나타나는 작품으로 김소월의 ‘산’, 김수영의 ‘사령’, 박두진의 ‘도봉’, 문병란의 ‘직녀에게’ 뒷부분, 김남조의 ‘설일’ 1, 2연, 등을 들 수 있다. 이러한 작품들은 표별·협수 보조사를 통해 의미를 효과적으로 파악할 수 있다.

한편, 표별 보조사와 협수 보조사는 시에서 각각 하나씩만 나타나는 경우도 많다. 이 경우에도 보조사의 의미를 이해하면 의미를 해석하는데 도움이 된다. 한용운의 ‘복종’은 표별 보조사만 나타난다. 1연의 ‘남들은’, ‘나는’에서 보조사 ‘은’이 사용되어 남들과 나의 차이를 잘 드러내고, ‘복종만’에서 ‘만’ 역시 당신이라는 존재에 대한 순종의 태도를 잘 드러내고 있다. 그래서 이 시에서도 표별의 보조사가 남들과 달리 절대적 존재에 대해 복종하는 나의 자세를 통해 주제를 잘 드러낸다. 이렇게 표별 보조사가 시인의 의도를 잘 드러내는 작품의 예로 김소월의 ‘서도 여운’, 김남주의 ‘사랑1’, 한용운의 ‘알 수 없어요’, ‘나룻배와 행인’, 박남수의 ‘새’, 박목월의 ‘산도화’, 신동엽의 ‘껍데기는 가라’, ‘봄은’ 등을 들 수 있다. 협수 보조사가 시인의 의도를 효과적으로 드러내는 작품으로는 백석의 ‘모닥불’을 들 수 있다. ‘모닥불’은 협수 보조사 ‘도’를 여러 번 사용하여 주제를 효과적으로 드러낸다. 그리고 문병란의 ‘직녀에게’, 신석정의 ‘꽃뎀불’ 등을 들 수 있다.

표별 보조사나 협수 보조사는 그 의미를 더욱 세분화하여 이해할 수도 있다. ‘만, 나(나마), 라도’는 모두 표별 보조사이지만, 그것의 사용에 따라 의미가 달라진다. 보조사 ‘만’의 경우 김남주의 시 ‘사랑만이’, 박두진의 시 ‘청산도’ 등에서 확인할 수 있고, ‘나(나마)’의 경우 정희성의 시 ‘길’ 뒷부분에 나타나며, ‘라도’의 경우 김남주의 ‘함께 가자 우리 이 길을’, 문병란의 ‘직녀에게’ 등에 나타난다. 그리고 ‘도’ 외에 까지, 마저, 조차 등도 협수 보조사인데 그 의미가 조금씩 다르다. ‘까지’와 ‘마저’는 문병란의 ‘직녀에게’에 잘 나타나고, ‘조차’는 신석초의 ‘바라춤’에 잘 드러난다. 시를 감상할 때 보조사에 나타나는 이러한 의미 차이를 확인하면 시인의 의도를 효과적으로 파악할 수 있을 뿐만 아니라, 국어 보조사의 의미 특징도 쉽고 정확하게 이해할 수 있다.

2. 선어말 어미를 통한 시적 화자의 심리 표현³⁷⁾

37) 이 부분 앞에 ‘종결 어미’에 관한 내용을 제시했으나, 분량이 너무 길어 제외했는데, 종결 어미에 관한 부분도 문학과 문법의 통합에서 주목할 만한 부분이라고 생각한다.

선어말 어미 역시 화자의 심리나 태도를 잘 드러낸다. 선어말 어미는 다양하지만, 그 중 상황을 구체적이고 생동감 있게 드러내거나, 확신하는 마음을 드러내는 현재시제 선어말 어미 ‘-ㄴ-/-는-’과 청자에 대한 화자의 태도를 잘 드러내는 공손(겸양)의 선어말 어미 ‘-오-’를 들 수 있다.

(1) 현재 시제 선어말 어미

현재 시제 선어말 어미 ‘-ㄴ-/-는-’은 기본적으로 현재의 의미를 지니면서, 미묘한 의미 차이를 드러낸다. 아래의 밑줄 부분에서 현재 시제 선어말 어미가 사용되었다.

(나)

①

산이 적문다. / 노을이 잠긴다. / 저녁 밥상에 애기가 없다.
애가 았던 방석에 한 쌍의 은수저 / 은수저 끝에 눈물이 고인다. (1연)

먼 들길을 애기가 간다. / 맨발 벗은 애기가 울면서 간다.
불러도 대답이 없다. / 그림자마저 아른거린다.

- 김광균. ‘은수저’

②

벼는 서로 어우러져 / 기대고 산다. / 햇살 따라워질수록
깊이 익어 스스로를 아끼고 / 이웃들에게 저를 맡긴다.
서로가 서로의 몸을 묶어 / 더 튼튼해진 백성들을 보아라.
죄도 없이 죄지어서 더욱 불타는 / 마음들을 보아라. 벼가 춤출 때,
벼는 소리없이 떠나간다.

- 이성부, ‘벼’

(나)의 ①, ②에는 현재 시제 선어말 어미가 다양하게 나타난다. 현재 시제 선어말 어미는 기본적으로 현재의 시제를 표시하지만, 특별한 의미를 드러내기도 한다. 그 특징을 아래 표와 같이 제시할 수 있다.

1단계 문법 요소 찾기	2단계 문법 요소의 원리 이해 ³⁸⁾	3단계 시에서 문법 요소의 의미·효과
현재 시제 선어말 어미 ‘-ㄴ- / -는-’	<p>㉠ 일어나 행동 따위가 현재 일어나는 것이거나 현재 일어나는 것처럼 구체적으로 나타내는 말.</p> <p>㉡ 습관이나, 보편적 사실에 가까운 내용, 확실한 미래의 동작을 구체적으로 나타내는 말.</p>	<p>(나)에서 ㉠의 현재 시제 ‘-ㄴ-/-는-’은 자식의 죽음이란 과거의 일을 현재의 일처럼 서술하여 화자가 겪는 슬픔을 더욱 구체적으로 느끼게 함.</p> <p>(나)의 ㉡의 현재 시제 ‘-ㄴ-/-는-’은 벼의 생태에 빗대어 민중의 저력이라는 의미를 제시했으며 이것을 보편적 사실로 인식하고 받아들여 민중의 강인함에 대한 믿음이나 확신을 강조함.</p>

(나) ㉠에 위의 표 2단계의 ‘문법 요소의 원리 이해’의 ㉠내용을 적용하면, (나) ㉠은 과거에 겪은 일을 현재형으로 표현하고 있다. 여기서 현재 시제는 과거의 슬픈 상황을 지금 겪고 있는 것처럼 표현하여 그 슬픔을 더욱 구체적이고 생동감 있게 드러낸다. (나) ㉡에 위의 표 2단계의 ‘문법 요소의 원리 이해’의 ㉡내용을 적용하면 (나) ㉡에서 현재 시제 선어말 어미 ‘-ㄴ-/-는-’은 겉으로는 벼의 생태, 함축적 의미로는 민중의 삶의 강인함을 현재형으로 드러낸다. 그러면서 민중에 대한 화자의 인식이 보편적 사실이고 반드시 그렇게 될 것이라는 믿음이나 확신을 동시에 내포한다. ‘지구가 태양을 돈다.’와 같이 보편적 사실에 가까운 것은 현재 시제로 표현하는데, 그와 같은 의미를 지닌다고 볼 수 있다.

이와 같은 현재 시제 선어말 어미가 사용된 예로 정지용의 ‘유리창’, 황지우의 ‘새들도 세상을 뜨는구나’, 김광규의 ‘서울 땀’, 김규동의 ‘나비와 광장’, 김광균의 ‘추일서정’ 등은 위의 표에 제시한 (나) ㉠에 가까운 예로 볼 수 있고, 안도현의 ‘모닥불’, 김수영의 ‘풀’, 김광균의 ‘산’, 김춘수의 ‘능금’, 문덕수의 ‘꽃과 언어’ 등은 (나) ㉡에 가까운 예로 볼 수 있다. 이러한 작품은 이 밖에도 다양하게 나타난다.

(2) 공손(겸양)의 선어말 어미

현대 국어에서 공손의 선어말 어미 ‘-오-/-옵-’은 나를 낮춤으로써 상대에 대해 공손한 태

38) 현재 시제 선어말 어미의 의미는 나찬연(2007)의 『국어문법의 이해』(제이앤씨) 375-376쪽의 내용을 바탕으로 정리했다.

도를 표현하는 선어말 어미이다. 아래의 밑줄 친 부분에 공손의 선어말 어미가 사용되었다.

(다)

내 마음은 호수(湖水)요, / 그대 노 저어 오오.

나는 그대의 흰 그림자를 안고, 옥(玉) 같이 / 그대의 뱃전에 부서지리라.//

내 마음은 촛불이요, / 그대 저 문을 닫아 주오.

나는 그대의 비단 옷자락에 떨어, 고요히 / 최후의 한 방울도 남김없이 타오리다.//

내 마음은 나그네요, / 그대 피리를 불어 주오.

나는 달 아래 귀를 기울이며, 호젓이 / 나의 밤을 새이오리다.//

내 마음은 낙엽이요, / 잠깐 그대의 뜰에 머무르게 하오.

이제 바람이 일면 나는 또 나그네같이, 외로이 / 그대를 떠나오리다.

- 김동명, '내 마음은'

위의 (다)에서 '타오리다', '새이오리다', '떠나오리다'에서 공손의 선어말 어미 '-오-'가 사용되었다. 그 특징을 아래와 같이 제시할 수 있다.

1단계 문법 요소 찾기	2단계 문법 요소의 원리 이해 ³⁹⁾	3단계 시에서 문법 요소의 의미·효과
공손의 선어말 어미 '-오-/-읍-'	용언 뒤에 붙어 자기를 낮추어 상대방에게 공손함을 나타내는 말.	(다)에서 '-오-'는 자신을 낮추어 공손한 태도로 입을 기다리거나 입을 위해 희생하는 자세를 보임으로서 화자의 사랑의 진정성을 드러내고, 입에 대한 사랑과 배려를 강조한다.

(다) 시에 위의 표 2단계의 '문법 요소의 원리 이해'의 내용을 적용하면, (다)에서 보듯이 선어말 어미 '-오-'는 화자의 입에 대한 공손한 태도 혹은 정성을 잘 드러내며, 사랑의 진정성과 입에 대한 희생이나 배려를 강조한다. 이것을 (다)의 1연에서 '-오-'가 사용되지 않은 '부서지리라'와 비교하면 그 차이를 쉽게 알 수 있다. '-오-'가 사용되지 않은 '부서지리라'에서는 화자의 의지는 드러나지만, 입에 대한 공손의 의미는 찾기 어렵다.

이와 같이 선어말 어미 '-오-' 또는 '-읍-'에 의해 화자의 공손한 태도를 잘 표현한 시로 김소월의 '진달래꽃', 김동명의 '내 마음은', 신석정의 '입께서 부르시면', 조지훈의 '승무', 김영랑의 '내 마음을 아실 이', 심훈의 '그날이 오면' 등을 들 수 있다.

3. 부사를 통한 시적 화자의 의지 강조

39) 선어말 어미 '-오-/-읍-'의 의미는 「우리말큰사전」의 내용과 고영근·남기심(1993)의 『표준국어문법론』 개정판(탑출판사) 153쪽의 내용을 바탕으로 정리했다.

부사는 용언을 수식하거나 문장 전체를 수식한다. 보통 부사가 용언을 수식하면 그 용언의 외연은 좁아지고, 부사에 관한 내포는 깊어진다. 이러한 원리로 한편으로는 의미가 한정되면 서, 한편으로는 그 의미가 강조된다. 아래 밑줄 부분에서 부사가 사용되었다.

(라)

푸른 하늘에 닿을 듯이 / 세월에 불타고 우뚝 남아서서 / 차라리 봄도 꽃피진 말아라.//

낡은 거미집 휘두르고 / 끝없는 꿈길에 혼자 설레이는 / 마음은 아예 늪우침 아니라.//

검은 그림자 쓸쓸하면 / 마침내 호수 속 깊이 거꾸러져 / 차마 바람도 흔들진 못해라.

- 이육사, ‘교목’

부사는 성분을 수식하면 성분 부사, 문장 전체를 수식하면 문장 부사이다. (라)에서 성분 부사는 ‘우뚝, 혼자, 깊이’ 등이고, 문장 부사는 ‘차라리, 아예, 마침내, 차마⁴⁰⁾’ 등이다. 그 특징을 아래와 같이 제시할 수 있다.

1단계 문법 요소 찾기	2단계 문법 요소의 원리 이해 ⁴¹⁾	3단계 시에서 문법 요소의 의미·효과
부사	㉠ 성분부사 - 특정한 성분(주로 용언)을 ‘어떻게’의 방식으로 수식하는 부사 ㉡ 문장부사 - 문장을 수식하여 화자의 믿음을 단정하거나, 의심스러워 회피하거나, 희망을 나타내거나 가상적 조건에서 일이 이루어지기를 바랄 때 쓰는 말	성분 부사인 ‘우뚝, 혼자, 깊이’ 등인데, 모두 2행의 유사한 위치에 사용되어 화자가 추구하려는 각각의 의도를 강조하여 드러낸다. 문장 부사는 ‘차라리, 아예, 마침내, 차마’ 등인데, 여기서는 대부분 단정을 나타내는 의미로 쓰여 일제 치하의 열악한 현실에 맞서는 화자의 단호한 자세와 의지를 강조한다.

(라) 시에 위의 표 2단계의 ‘문법 요소의 원리 이해’의 ㉠을 적용하면, 성분 부사인 ‘우뚝’은 시련에 굴하지 않고 견뎌내는 자세를 강조하고, ‘혼자’는 해방의 길에 홀로 남을지라도 좌절하지 않는 마음을 강조하고, ‘깊이’는 해방의 길이 여의치 않을 경우 비장하고 장렬한 최후를 강조한다. 모두 화자가 지향하려는 구체적 행위 의지를 한정하면서 또한 강조한다. (라) 시에

40) ‘아예’와 ‘마침내’는 성분을 수식하기도 하는데, 이 시에서는 문장부사에 가까운 듯해서 문장 부사에 포함했다. 그리고 여기서 성분부사인 문장부사인 하는 점보다 시에서 부사의 기능에 초점을 맞추어 제시했다.

41) 성분 부사와 문장 부사는 고영근·구본관(2008)의 『우리말 문법론』(집문당) 129-134쪽의 내용을 바탕으로 정리했다.

위의 표 2단계의 ‘문법 요소의 원리 이해’의 ㉠을 적용하면, ‘차라리’는 뒤의 ‘말아라’와 결합되어 현재 상황이 힘들어도 비굴한 영광보다는 낫기 때문에 그것을 누리지 않겠다는 의지를 강조하고, ‘아예’는 부정의 의미를 지닌 ‘아니라’와 호응되는데, 해방을 지향하는 자신의 삶이 부끄럼 없이 정당하다는 점을 더욱 강조하며, ‘마침내’는 일제의 억압이 더욱 가중되는 현실을 강조하며, 그 상황에서 장렬한 최후에 대한 의지를 강조한다. ‘차마’는 자신의 선택에 대해 어떤 유혹에도 굴하지 않을 것이라는 단호한 의지를 강조하는 것으로 볼 수 있다.

이와 같이 부사가 화자의 의지를 강조하는 시의 예로 이육사의 ‘꽃’과 ‘광야’, 유치환의 ‘바위’, 서정주의 ‘귀족도’, 김대규의 ‘야초’, 김소월의 ‘진달래꽃’, 박두진의 ‘청산도’ 등을 들 수 있다. 이러한 시를 통해 부사 역시 문학과 문법의 통합 교육에서 의미 있게 활용할 수 있다.

4. 문장 구조를 통한 의미의 강화

시에 나타난 문장의 구조도 시인의 의도를 효과적으로 표현하는데 기여한다.⁴²⁾ 문장의 구조는 다양하게 나타날 수 있지만 그 중 특이한 구조를 통해 시인의 의도를 잘 표현하는 경우가 있다.

(마)

①

얼굴에 별자국이 숨숨 난, 말수와 같이 눈도 꺾벼거리는, 하로에 베 한 필을 찢다는, 별 하나 건너 집엔 복숭아나무가 많은 신리(新里) 고무, 고무의 딸 이녀(李女), 작은 이녀(李女)

열여섯에 사십(四十)이 넘은 홀아비의 후처(後妻)가 된, 포족족하니 성이 잘 나는 살빛이 매감탕 같은, 입술과 젖꼭지는 더 까만, 예수쟁이 마을 가까이 사는 토산(土山) 고무, 고무의 딸 승녀(承女), 아들 승(承)동이

- 백석, ‘여우난 굶족’

②

모닥불은 피어오른다.

어두운 청과 시장 귀퉁이에서 / 지하도 공사장 입구에서 / 잡것들이 몸 푼 세상 쓰레기장에서
철야 농성한 여공들 가슴 속에서 / 첫차를 기다리는 면사무소 앞에서
가난한 양말에 구멍 난 아이 앞에서 / 비탈진 역사의 텃밭가에서
사람들이 착하게 살아 있는 곳에서 / 모여 있는 곳에서
모닥불은 피어오른다.

- 안도현, ‘모닥불’

42) 김준오는 앞의 책(『시론』, 87-91쪽)에서 ‘문장의 관계’에 주목했고, 앞에서 제시한 김동식(1996), 「현해탄」의 국어학적 접근, 이남순(1996), 「남사당의 문법」에서도 통사 구조에 대한 관심을 드러내기도 했다.

③

방바닥엔 음악 감상실에서 얻은 최신 빌보드 차트가 팽개쳐 있고
쓰레기통엔 코카콜라와 조니 워커 빈 병이 쭈셔 박혀 있고
그 하숙방에, 녀석은 혼곤히 취해 대자로 누워 있고
죽었는지 살았는지, 꿈짜도 않고

- 장정일, 「하숙」

(마)의 ①은 관형어의 반복을 통해 화자의 의도를 잘 드러냈다. 1행에서 ‘신리 고무’가 수식을 받는 말이며, 그 앞에서 4개의 관계관형절이 제시되어 있다. 관계관형절은 수식받는 말이 수식하는 문장의 한 성분이 되는데, 여기서 수식받는 ‘신리 고무’는 수식하는 4개의 문장에서 모두 주어가 된다. 이러한 문장의 구조를 통해 ‘신리 고무’가 지닌 특징을 잘 드러낸다. 다음 문장 역시 ‘토산 고무’가 수식을 받는 말이며 4개의 관계 관형절을 통해 ‘토산 고무’의 특징을 잘 드러낸다. 시인은 이러한 문장 구조를 통해 시적 대상의 삶을 잘 보여주는데, 이를 통해 시적 대상에 대해 잘 알고 있을 뿐만 아니라 그 대상과 아주 가깝다는 의미를 드러낸다.

(마)의 ②는 부사어의 반복을 통해 화자의 의도를 드러내었다. 부사어는 보통 용언이나 문장 전체를 수식하는 역할을 하는데, 부사어가 다양하게 반복됨으로서 그 의미가 강조된다. 이 부분에 나타난 부사어들은 모두 어떤 행위가 이루어지는 장소의 의미를 지니는데, 다양한 부사어를 통해 그것이 여러 곳에서 피어오르고 있다는 의미를 강조한다. 백석의 ‘모닥불’이 모닥불을 이루는 제재의 다양성과 모닥불을 쬐는 존재의 다양성을 드러냈다면 이 부분에서는 부사어의 반복을 통해 그것이 피어나는 장소의 다양성을 강조하고 있다. 그리고 그 장소는 개인적 의미를 지닌 곳도 있지만 역사적 의미를 지닌 곳도 있어서 전 사회적으로 피어나는 의미를 강조했다.

(마)의 ③은 대등적 연결 어미 ‘-고’를 사용한 대등한 문장을 다양하게 나열하여 대상의 특징을 잘 드러내고 있다. 대등적 연결 어미는 앞뒤의 문장이 대등한 구조를 나타내기도 하지만 그것이 계속 이어지면 강조하는 의미를 지니게 된다. 그리고 그러한 강조의 의미는 하나의 대상을 바탕으로 계속 나열할 때 더욱 두드러진다. ③에서 시적 대상은 대학생으로 보이는데, 대등적으로 이어진 문장 하나하나가 서구 문화에 도취된 행위들을 담고 있고, 그것들을 다양하게 나열함으로써 서구문화에 젖어 살고 있는 대상을 비판하는 의도를 잘 드러낸다. 위의 (마)의 ①, ②, ③에 제시한 부분은 모두 반복을 통해 시인의 의도를 잘 표현하는 예들이다.

(마)의 ①과 같이 관형어의 반복이 두드러지는 시는 이승하의 ‘이 사건 앞에서’, 한용운의 ‘알 수 없어요’, 등이 있고, 대등적 연결 어미가 두드러지는 시는 박두진의 ‘어서 너는 오너라’, ‘청산도’, 박인환의 ‘목마와 숙녀’ 등에서 잘 나타난다.

시에 나타나는 문장 구조는 훨씬 다양하다. 여기서는 반복에 관한 자료만 일부 제시한 것이지만, 시인은 다양한 문장 구조를 통해 의미를 효과적으로 전달하는 경우가 많다. 그러한 부분에 대해서는 앞으로 지속적인 연구가 필요하며 문학과 문법의 통합 교육에서 주목할 부분 중의 하나라고 생각한다.

5. 시적 허용을 통한 시적 화자의 의도 실현

시적 허용은 시인이 특별한 의미를 강조하거나 표현 효과를 강조하기 위해 고어나, 사투리, 문법의 파괴 등을 통해 표현한 것이다. 문학과 문법의 통합 교육에서 주목할 것은 ‘문법의 파괴’가 나타나는 부분이다.⁴³⁾

시적 허용은 개별 작품을 설명할 때 다루어지며, 그 예들을 대부분 기억하고 있으므로 독자에게 익숙한 부분인 경우가 많다. 그리고 문학의 구성 요소를 설명할 때, 표현 요소의 하나로 다양한 예를 함께 묶어 다루기도 한다. 그런데 그러한 연구들이 대부분 시적 허용을 찾아 그것의 효과를 설명하는 내용으로 제시된다. 그러다보니 그것이 왜 문법에서 벗어난 표현이 되었는지, 문법적 원리를 통해 정확한 표현이 무엇인지 찾아보는 활동이 부족하다. 그래서 시적 허용을 문학과 문법의 통합 교육에서 다룰 때는 이 점에 주목할 필요가 있다.

앞에서 다룬 내용들이 문법 지식을 적용하여 의미를 파악하는 활동이라면 ‘시적 허용’은 그와 달리 접근할 필요가 있다. 이것은 그 자체가 비문법적인 부분이므로 비문법적 표현을 찾는 활동이 먼저 이루어지고, 다음으로 문법의 원리를 통해 비문법적인 이유를 알고 정확한 표현을 찾는 활동이 뒤따른다. 시적 허용은 시 작품에서 다양하게 나타나지만 여기에서는 방법적인 면을 설명하는 차원에서 한두 가지만 예를 들기로 한다.

(바)

① — 그곳이 차마 꿈엔들 잊힐 리야. — 정지용, ‘향수’

② 박사 고깔에 감추오고

먼 하늘 한 개 별빛에 모두오고 — 조지훈, ‘승무’

(바)의 ① ‘그곳이 차마 꿈엔들 잊힐 리야’는 비문이 아닌 것처럼 보이지만, 주절의 서술어가 없는 문장이다. 앞에 나온 부사 ‘차마’가 부정문이나 반어 의문문에 쓰인다는 점을 고려하면 원래 문장은 ‘…… 잊힐 리가 없다 / 있겠는가’인데, 부정문 ‘없다’ 보다는 반어 의문문으로 ‘있겠

43) 이것은 앞에서 제시한 2007년 개정 ‘문법 교육과정’ ‘예술 언어’ 부분에서 하나의 방안으로 내세우기도 했다. 그런데 구체적 방법이나 예는 제시하지 않았다.

는가 / 있을까’가 더 적절하다. 그런데 이 서술어가 생략되면서 주어성 의존명사 ‘리’ 뒤에 보조사 ‘야’가 붙는 형태로 문장이 종결되어 완전한 문장을 이루지 못한다. 시인은 왜 서술어를 생략하여 표현했을까? 앞의 완전한 문장을 각 연마다 다섯 번 반복하게 되면 ‘잇힐 리가 있겠는가’의 의미를 너무 강하게 드러내어 여운의 미가 사라지고, 또한 지나치게 길어져 시의 리듬에서 압축성이 없이 풀어지는 느낌을 준다. 시인은 고향의 그리움에 대한 강한 여운을 남기면서 리듬의 압축성을 살리기 위해 서술어를 과감하게 생략한 것으로 볼 수 있다.

(바)의 ②에서 ‘감추오고’, ‘모두오고’는 우리에게 익숙한 표현이지만, 역시 문법에서 조금 벗어난 표현이다. 공손의 선어말 어미 ‘-오-’는 용언의 어간이나 ‘이다’ 뒤에 붙으면서 모음이나 ‘ㄴ’, ‘ㄷ’, ‘ㄹ’으로 시작하는 일부 어미의 앞에서 사용되고, ‘-읍’은 용언의 어간이나 ‘이다’ 뒤에 붙으면서 자음으로 시작하는 어미의 앞에 사용된다. 그래서 ‘감추오고’와 ‘모두오고’는 모두 ‘감추읍고’와 ‘모두읍고’가 정확한 표현이다. 시인은 왜 이렇게 ‘감추오고’, ‘모두오고’로 표현했을까? ‘감추읍고’, ‘모두읍고’가 되면 된소리되기가 일어나 발음이 강해지고 거친 느낌을 주게 된다. 두 가지 모두 춤 동작에 관한 것인데 춤사위가 부드럽게 이어지지 않고, 여승에 대한 공손한 태도의 의미도 반감된다. 시를 읽어갈 때의 리듬도 부드럽게 느껴지지 않는다. 시인은 ‘-읍-’ 대신 ‘-오-’를 사용하여 춤사위를 부드럽게 표현하고 여승에 대한 공손의 태도도 잘 살리면서 시를 읽을 때 리듬감을 잘 살리고 있다.

이것은 다음과 같이 표로 정리할 수 있다.

	1단계 틀린 문법 요소 찾기	2단계 문법 요소의 원리를 통한 바른 표현 알기	3단계 둘 사이의 의미 및 효과 비교
①	안은문장의 서술어가 없이 주어로 문장이 끝남	앞에 나온 부사 ‘차마’가 부정문이나 반어 의문문에 쓰인다는 점을 고려하면 반어 의문문으로 ‘있겠는가’라는 서술어가 있어야 함.	시인은 생략을 통해 잊히지 않을 것이라는 강한 여운을 남기면서 리듬의 압축성을 살리기 위해 서술어를 과감하게 생략한 것으로 볼 수 있음.
②	적절하지 않은 선어말 어미가 사용되었음	‘-오-’는 모음이나 ‘ㄴ’, ‘ㄷ’, ‘ㄹ’으로 시작하는 일부 어미의 앞에서 사용되고, ‘-읍’은 자음으로 시작하는 어미의 앞에 사용되므로 모두 ‘감추읍고’와 ‘모두읍고’가 정확한 표현임	시인은 ‘-읍-’ 대신 ‘-오-’를 사용하여 춤사위를 부드럽게 표현하고 여승에 대한 공손의 태도도 잘 살리면서 시를 낭독할 때 리듬감을 잘 살리고 있음.

위의 표와 같이 시적 허용을 다룰 때, 중요한 활동은 ‘1단계-틀린 문법 요소 찾기’와 ‘2단계-문법요소의 원리를 통해 바른 표현 알기’ 부분이다. 이러한 부분의 활동이 명확해야 3단계의

내용을 잘 파악할 수 있다.

시적 허용을 다룰 때는 문법적 특징을 깊이 다루는 활동이 부족했으므로 그 점을 주의할 필요가 있다. 그리고 시적 허용이 나타나는 시를 여러 편 묶어서 그것을 찾으면서 문법적 원리를 파악하게 하고, 그 효과를 비교하는 것은 문학과 문법의 통합 교육 방법의 하나로서 의미가 있는 활동이라고 생각한다.

IV. 시와 문법의 통합 방향

시와 문법의 통합을 구체적으로 실현하기 위해서는 중학교 또는 고등학교 교육과정의 ‘내용’에 구체적인 성취기준으로 제시할 필요가 있다. 여기서는 앞의 II~III장에서 다룬 논의를 바탕으로 시와 문법의 통합을 교육과정의 성취기준에 적용할 방법을 생각해 본다.

2007 개정 교육과정의 성취기준은 ‘담화 또는 글의 유형 + 주요 내용요소(지식, 기능, 맥락) + 행동(분석, 해석, 평가 조사)⁴⁴⁾’을 결합하여 제시하고 있다. 문학과 문법의 통합을 생각하면 ‘담화’는 어느 경우에도 시로 하는 것이 바람직하다. 시 전문을 사용하든지 아니면 일부를 사용하든지, 한 작품을 사용하든지 아니면 여러 작품을 사용하든지 이것은 과제에 따라 다를 수 있다. ‘주요 내용 요소’에는 문법 요소의 원리가 제시될 수 있다. 앞의 3장에서 다룬 다양한 문법 요소들도 여기에 포함될 수 있다. 그리고 문법 원리는 특정한 문법 요소의 개념, 방법, 유형, 특징 등을 포함하는데, 그 중 일부를 사용할 수도 있고 포괄적으로 사용할 수도 있을 것이다. 그리고 시적 허용의 경우 비문법적 표현에 관한 내용을 바탕으로 할 수 있다. 마지막으로 ‘행동’에서는 의미를 해석하거나 효과를 파악하는 활동, 표현을 바꾼 후 비교하거나, 다른 시 자료에서 공통된 내용을 찾아 비교하는 활동, 문법적 오류 찾기와 그것의 표현 효과 설명하기 등의 활동을 제시할 수 있을 것이다. 이것은 다음과 같이 정리한 후, 성취기준으로 구체화할 수 있다.

	담화	주요 내용 요소	행동
1	시	문법 요소의 원리	의미의 해석 시에 미치는 효과
2	시	문법 요소의 원리	표현을 바꾸어 특징 비교 다른 시 자료를 찾아 특징 비교하기
3	시	비문법적 표현 (시적 허용)	문법적 오류 및 그것의 표현 효과 설명하기

44) 교육과학기술부, 2007년 개정교육과정 중학교 교육과정 해설 국어. 24쪽

1. 시에 나타난 문법 요소의 원리를 적용하여 시의 의미를 해석할 수 있다.
시에 나타난 문법 요소의 원리가 시에 미치는 효과를 설명할 수 있다.
2. 시에 나타난 문법 요소를 다른 표현으로 바꾸어 그 특징을 비교할 수 있다.
시에 나타난 문법 요소를 다른 시에서 찾아 그 특징을 비교하여 설명할 수 있다.
3. 시에 나타난 비문법적 표현의 문법적 오류와 함께 그 표현 효과를 설명할 수 있다.

위에서 1은 한 편의 시를 대상으로 의미를 해석하거나, 한편의 시에서 문법 요소가 시에 미치는 효과를 파악하는 활동이 중심이 된다. 그리고 2는 그 문법 요소를 다른 표현으로 바꾸어 그 특징을 비교하거나, 같은 문법 요소를 다른 시에서 찾아 텍스트 상호성의 관점에서 접근하는 활동이다. 그리고 3은 주로 시적 허용을 통해 그것이 지닌 문법적 오류를 밝히고, 시에서 그렇게 표현한 효과를 설명하는 활동이다.

이러한 활동은 문법이 문학 감상의 기초가 되는 원리 중 하나라는 점을 강조하여 ‘문학’ 영역 또는 ‘문학’ 과목에서 접근할 수 있다. 그리고 문학 자료를 통해 문법 원리를 파악한다는 점을 강조하여 ‘문법’ 분야 또는 ‘독서와 문법’ 과목에서 접근할 수도 있다. 즉, 문학과 문법 어느 쪽에서도 접근할 수 있으며 어느 쪽에서나 유의미한 학습활동이 될 수 있다.

위에서 제시한 성취기준을 바탕으로 문학과 문법의 통합 교육을 지향하게 되면 문학과 문법에서 각각 다음과 같은 효과가 있다.

문학에서 접근하면 첫째, 시 작품에 대한 감상을 보다 정확하게 할 수 있다. 시에 실현된 의미가 명확한 문법적 근거를 바탕으로 하면 그 해석이 더 설득력이 있게 된다. 물론 여기서 정확성은 언어의 일반적 용법을 전제로 한 것이며, 문법적 요소를 통해 함축적 의미의 다의성이나 애매성마저 제한하려는 것은 아니다. 둘째 시의 감상에서 문법 요소가 작용하는 원리를 통해 시인의 의도를 더 깊이 이해할 수 있다. 셋째, 같은 문법 요소가 나타나는 다양한 작품들을 묶어 그것들을 유형화하여 이해하면 감상 활동에 도움이 되고, 텍스트 상호성의 관점에서 비교·대조하는 활동으로 이어질 수 있다.

문법에서는 첫째, 시와 일상 언어 자료가 다른 듯하지만, 기본적인 문법 원리가 같다는 점을 파악할 수 있다. 특정한 문법 요소가 잘 나타나는 작품을 선정하여 활용할 필요가 있고, 시에서와 마찬가지로 문법에서도 시에 많이 사용되는 문법요소들을 유형화하여 대비할 필요가 있다. 둘째, 시를 문법의 언어 자료로 수용할 필요가 있으며, 이렇게 함으로서 현대 문법의 언어 자료를 더욱 풍부하게 할 수 있다. 셋째, 시를 비중 있는 언어 자료로 활용함으로써 우리말의 문법을 좀더 아름답고 교양 있는 차원에서 다룰 수 있다.

V. 맺음말

- 핵심 내용 정리
- 현재의 논의 - 더욱 세밀화하고 정교화할 필요가 있음.
- 앞으로의 과제 - 문법 요소 더 찾기
- 문법 요소를 각 요소별로 다양한 시에 적용하여 유형화할게 되면 감상에 도움이 됨
- 다른 분야의 통합처럼 문학(시)과 문법의 통합 교육 중요

■ 참고문헌 ■

- 교육과학기술부 (2011 개정) 국어과 교육과정
교육과학기술부, 2007년 고등학교 교육과정 해설 국어
교육과학기술부, (2009 개정) 고등학교 교육과정 해설 국어
교육과학기술부, 2007년 개정교육과정 중학교 교육과정 해설 국어
교육부, 7차 교육과정 중학교 해설 국어
교육부, 7차 교육과정 고등학교 해설 국어
제7차 고등학교 『문법』 교과서, 교육인적자원부, 2002.
제7차 고등학교 『문법』 교사용지도서, 서울대 사범대 국어교육연구소, 2002.
김완진 외 저(1996), 『문학과 언어의 만남』, 신구문화사.
김완진(1982), ‘文學作品的 解釋과 文法’, 『文學과 言語』, 塔出版社.
구인환·우한용·박인기·최병우 (2009) 『문학교육론』 제5판, 삼지원.
윤여탁(2003), 「문학교육과 한국어 교육」, 『한국어교육』 14권.
최지현·서혁·심영택·이도영·최미숙·김정자·김혜정 (2007), 『국어과 교수·학습 방법』, 역락.
양승준·양승국(1996), 『한국현대시 400선-1 이해와 감상』, 태학사.
구인환 엮음(1994), 『고교생이 알아야 할 시 2』, 신원문화사.
김상욱(2011) 『국어교과서 시에 눈뜨다』, 상상의 힘.
이남호 저(2001) 『교과서에 실린 문학 작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 현대문학.
조남익 저(1993), 『한국현대시 해설』 상·하, 미래문화사.
안석재 외 『문학선집 시』, 새롭교육.
박경국 외(2009) 『18종 문학 교과서 현대시의 모든 것』, 꿈을 담은 틀.
김준오(1984), 『시론』, 문장.
김준오 외 지음(1992), 『구조주의』, 고려원.

- 최미숙외 7인(2008) 『국어교육의 이해』, (주)사회평론.
- 신승용 (2011), 『학교문법 산책』, 태학사.
- 임지룡·임철성·심영택·이문규·권재일(2010), 『문법교육론』, 역락.
- 박덕유(2009), 『학교문법론의 이해』, 역락.
- 고영근·구본관(2008), 『우리말 문법론』, 집문당.
- 나찬연(2007), 『국어문법의 이해』, 제이앤씨.
- 임지룡·이은·김종록·송창선·황미향(2005), 『학교문법과 문법교육』, 박이정.
- 이관규(2005), 『학교문법론』 개정판, 월인.
- 고영근·남기심(1993), 『표준국어문법론』 개정판, 탑출판사.
- 남기심(2001), 『현대 국어 통사론』, 집문당.
- 이익섭·채완(1999), 『국어문법론 강의』, 학연사.
- 최지현·서혁·심영택·이도영·최미숙·김정자·김혜정 (2007), 『국어과 교수·학습 방법』, 역락.
- 손영애 (2009), 「국어과 교육과정 변천사 소론」, 『국어교육』 130호. 144 - 147쪽.
- 민현식 (2010), 「통합적 문법 교육의 의의와 방향」, 『문법교육』 제12집, 한국문법교육학회.
- 신명선(2006), 「통합적 문법 교육에 대한 담론 분석」, 『한국어학』 31, 한국어학회.
- 신명선(2008), 「개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰」, 『국어교육학 연구』제31집.
- 이관규(2009), 「통합적 문법 교육의 의의와 방법」, 『문법교육』 11, 한국문법교육학회.
- 김주환(2010), 「국어과 교육과정의 통합성 연구」, 『새국어교육』 제85호.
- 김상욱(2009), 「2007 개정 국어과 교육과정 속 문학 영역의 비판적 검토」, 『국어교육』 128.
- 김정우(2009), 「국어 교과서의 영역 통합 양상 분석」, 『독서연구』 22, 한국독서학회.

* 구하지 못한 자료 - 제12차 한국문법교육학회 2010년 2월 발표

박태진 - 고려대, 문학 창작에서 기저 역할을 하는 문법 능력 탐색

허재영 - 단국대, 문학과 문법

고전소설의 작중 인물 비평 교육 연구

- 소설의 인물 이해를 위한 이론적 검토

이상일(공주교육대학교)

<차 례>

1. 머리말
2. 소설의 인물 이해를 위한 수행으로서의 인물 비평
3. 인물 비평의 초점과 방식
4. 남은 과제

1. 머리말

이 글의 목표는 고전소설 작품을 대상으로 하여 중고등학교 학습 독자가 소설의 등장인물을 이해하는 교육적 수행으로서 인물 비평의 방법을 정립하려는 것이다.¹⁾ 학습독자가 소설을 읽고 등장인물을 이해하는 방법적 활동으로서 ‘작중 인물 비평’을 제안하고, ‘작중 인물 비평’이 소설의 이해와 해석에 작용하는 방식을 탐구한다.

소설에서 인물은 사건의 행위자로서 작중 인물을 이해하는 것이 곧 소설을 이해하는 것이라고 할 수 있을 정도로 그 비중은 매우 크다. 그래서 기존의 소설 교육에서도 ‘인물’은 매우 중요한 교육 내용으로 간주되어 왔다.²⁾

1) 김대행은 국어교육이 언어교육이라는 전제 아래, 그 대상인 언어의 본질과 성격에 주목하여 국어교육의 내용을 지식, 경험, 수행, 태도로 구분하여 제시하였다. 이 네 가지 교육 내용 중에서도 특히 수행을 강조하였는데, 이는 수행이 ‘과제’로서의 성격을 지닌 언어적 문제를 해결하는 구체적 활동의 대상으로서, 실제 수업 현장에서 교수자와 학습자의 상호작용하는 실천적 국면을 포함하고 있기 때문이다. 국어교육 연구가 교수자와 학습자의 가시적이고 물리적인 교육 내용으로서 수행적 이론의 연구를 지향해야 한다는 주장은 연구의 효용성 측면에서 매우 설득력 있는 주장이다.

김대행, 「내용론을 위하여」, 『국어교육연구』 제10집, 서울대학교 국어교육연구소, 2002; 김대행, 「국어교육학을 위한 언어 재개념화」, 『선정어문』 30호, 서울대학교 국어교육과, 2002; 김대행, 「수행적 이론의 연구를 위하여」, 『국어교육학연구』 22, 2005.

2) 기존의 소설 교육에서도 인물은 매우 중요한 교육 내용으로 간주되어 왔다. 예를 들어 2007 개정 국어과 교육과정에 따르면, 국어과의 모든 내용 영역에서 ‘인물’에 관한 성취기준은 총 139개 성취기준 중에

소설의 인물에 대한 교육적 접근은 문학의 수용과 생산 과정을 기준으로 크게 세 가지 방향으로 교육적 접근이 가능할 것이다. 첫째, 작품의 생산, 즉 창작 측면에서 인물 형상화 방식에 주목하는 것이다. 이러한 접근은 작중 인물이 창조되는 과정과 방식, 한 인물의 형상을 이루는 서사적 기법이나 서술 요소 등을 종합적으로 살펴볼 수 있다는 장점이 있다. 기존의 소설 교육 연구에서도 인물에 대한 교육은 거의 인물 형상화 방식에 관심이 집중되었다.

둘째, 독자의 인물 이해 과정과 그 결과에 주목하는 것이다. 이는 인물 형상화 방식에 치중해 왔던 기존의 경향과는 달리 인물에 대한 독자의 반응을 중심으로 교육의 내용, 방법, 실천을 논하는 것이다. 이 측면에서는 독자가 작품을 읽고 인물을 이해하는 과정에 초점을 둔다.

셋째, 학습독자가 인물에 대하여 이해한 내용의 언어적 표현 방법에 주목하는 것이다. 소설의 인물에 대한 독자의 이해나 해석은 기본적으로 독자의 머릿속에서 이루어지는 비가시적인 사고 활동이다. 따라서 이러한 사고 활동을 (수업)에서 실행하기 위해서는-연구자의 관점에서- 그러한 교수·학습 과정을 관찰하고 논의하기 위하여- 독자의 사고 과정을 외적으로 표현하는 교육 활동이 수반되어야 한다.

이러한 세 가지 방향 중에서 본 연구는 학습독자의 인물 이해 과정과 그 언어적 표현에 초점을 맞춘다. 새삼스럽게 왜 ‘인물 이해’를 논하는 것이냐는 반문이 제기될 수도 있을 것이다. 그간의 문학 교육, 소설 교육이 주로 작품의 이해와 감상 위주로 이루어져 왔기 때문에 인물 이해라는 주제는 교육 연구의 주제로 그리 매력적이지 않은 것으로 보일 수 있기 때문이다. 그러나 기존 소설 교육에서 인물에 대한 교육은 텍스트 속에서 행위자로서의 인물이 서사적으로 구조화되어 가는 과정과 기법, 즉 인물 형상화 방식에 초점을 맞추었기 때문에, 소설 텍스트에 이미 형상화되어 있는 인물을 독자가 이해하는 정신 활동과 직접적인 관련이 있다고 볼 수 없었고, 학습자의 ‘인물 이해 능력’ 향상이라는 목표도 기대하기도 어려웠다. 게다가 기존 교육의 실상을 보더라도, 작품의 이해와 감상은 제재 작품에 대한 기존 연구 성과들 중 통설로 받아들여지고 있는 내용들을 지식으로 구조화하여 학습시키거나, 그러한 지식과 관련되는 항목들을 텍스트 안팎에서 찾아 확인하는 활동 위주였으므로, 학습자의 입장에서 볼 때 진정한 이해와 감상이었다고 볼 수는 없을 것이다.³⁾

따라서 본 연구에서 말하는 인물 이해란, 소설의 인물에 대한 국문학적 연구 성과를 ‘안다’는 뜻의 이해가 아니라, 학습독자가 일반적인 문학적 반응의 구조에 기대어 작품 속 인물을 수용

서 1학년에서 8학년까지 14개 항목에 이른다.

3) 양정실, 조하연의 연구가 학습 독자의 문학 해석과 감상이라는 비중 있는 현상을 직접적으로 다루고 있으나 이러한 연구가 아직 학교 현장의 실제 교육에까지 과급되지는 못한 것으로 보인다.

양정실, 해석텍스트 쓰기의 서사 교육 방법 연구, 서울대박사학위논문, 2006.

조하연, 문학 감상 교육 연구-고려속요를 중심으로, 서울대박사학위논문, 2010.

하는 정신 작용을 의미한다. 좀 더 넓게는 학습자의 인물 이해라는 정신 작용을 활성화할 수 있는 인물 이해 교육의 수행을 포괄한다.⁴⁾ 그리고 그 수행의 중심에 인물 비평이 있다. 그러므로 여기서 인물 비평을 제안하는 것은 문학 비평이라는 상위 장르에 속하는 하위 장르로서의 ‘인물 비평’ 쓰기 교육을 겨냥하는 것이 아니라 작중 인물에 대한 독자의 이해 과정을 인물 비평이라는 활동을 통해 활성화하려는 목적에서이다.

2. 소설의 인물 이해를 위한 수행으로서의 인물 비평

본 연구는 작중 인물의 형상화 방식이 아니라 학습독자가 텍스트를 읽고 인물을 어떻게 이해할 수 있는가 하는 독자의 인물 재구성 방식에 집중한다.⁵⁾ 따라서 이 연구는 기본적으로 학습독자의 텍스트 이해 메커니즘을 대상으로 한다는 점에서 해석학적 논의에 바탕을 두고 있으며, 독자 개개인의 다양성과 해석 능력을 인정한다는 점에서는 수용미학과 독자반응비평의 문학관을 따른다.

야우스의 문학사 서술에서 출발하여 이저에 의해 발전한 수용미학과 독자반응비평은 독자 중심의 문학 이해를 강조하면서 문학의 소통에서 수용 주체로서의 독자를 강조하였다. 문학교육에서도 독자반응비평 이론을 기반으로 한 반응중심학습모형이 유행하고 있는데, 텍스트에 대한 독자 반응의 자율성을 최대한 인정하면서 독자 중심의 문학 교육 실천을 실현하려 한 것이다. 그러나 애초에 이저는 독자 중심의 문학사 서술과 텍스트 이해가 어떤 과정을 거쳐 어떤 양상으로 진행되는지에 대해서는 충분히 설명하지 못했다.⁶⁾ 마찬가지로 ‘반응의 준비-반응의

4) 본고는 고전소설을 염두에 두고 진행된 것임을 밝혀 둔다. 구체적인 작품으로는 판소리계 소설인 <춘향전>과 <홍부전>에서 시작하여 <홍길동전>, <박씨전>과 같은 영웅소설, <사씨남정기>와 같은 가정소설까지 점차 대상을 확장해 가며 논의를 펴고자 한다.

고전소설 인물 이해 교육을 기획하기 위하여 대상 작품을 선정하는 데에는 크게 다음 두 가지를 고려해야 한다. 첫째, 고전소설 교육에서 교육적 제재로서의 대표성을 지녀야 한다. 이는 실제적으로 어떤 작품의 인물을 이해할 것인가의 문제와 연관되는데, ‘어떤 작품의 인물이 교육할 만한가?’라는 교육적 가치의 문제와 ‘그 작품의 인물을 이해하는 것이 학습자에게 어떤 점에서 필요한가?’라는 교육적 효용의 문제와도 결부된다. 둘째, 독자가 작중 인물을 이해할 수 있는 방향이나 결과가 다양한 작품이어야 한다. 동일한 인물에 대해서도 그 인물을 보는 관점에 따라 학습자가 인물의 다양한 성격을 추출해 낼 수 있는 작품이라면 그 효과가 증대될 것이다.

5) 여기서의 재구성은 작가의 창작과는 구별되는, 현상학이나 수용미학적 의미에서 독자에 의한 ‘인물의 재구성’, 즉 이해를 가리킨다.

6) 로만 잉가르텐이나 볼프강 이저가 제시한 ‘구체화’, ‘현실화’ 등의 독서방법론적 개념이 있기는 하지만, 이것이 ‘구체적’으로 어떻게 이루어지는지에 대한 의문에는 전혀 만족할 만한 답안을 보여주지 못하고 있다.

형성-반응의 명료화-반응의 심화'로 절차화되어 있는 반응중심학습모형에서도 각 단계에서 학습자들이 직면하게 되는 현안 문제에 대해서는 구체적인 답안을 마련해 주지 못하였다. 실제 교수-학습 상황에서 학습자가 체감하는 난제들, 예컨대 '반응의 명료화를 어떻게 할 것인가? 형성된 반응을 어떻게 언어화하여 소통가능한 의미로 만드는가?'라는 예상되는 질문들에 대해서는 명징한 해답을 제시하지 못하고 있는 것이다. 독자가 작품을 읽고 형성한 반응을 언어로, 또는 다른 매체를 활용하여 소통가능한 의미로 전환하는 것이 곧 반응의 명료화인데, 언어적 수행의 가장 중요한 문제에 대하여 반응중심학습모형은 그 방법을 제시하지 않는다.

그러므로 실제로 교육의 방법과 절차의 구안은 학습독자가 각각의 단계에서 어떤 교육적 활동이나 수행을 통해 학습목표를 달성할 수 있는가 하는 문제로 옮겨 가야 한다. 학습목표에 근접해 가는 교수학습의 각 절차마다 학습자가 직접 부딪히게 되는 난감함을 해결하는 것이 시급하다는 것이다.

다시 인물 이해의 문제로 돌아가서 생각해 보자. 학습독자가 소설을 읽고 인물에 대하여 이해할 때 직면하게 되는 문제를 해결하기 위한 구체적 방법은 무엇인가? 이는 학습독자들의 작중 인물 이해 과정과 절차가 어떤 구체적 활동에 의해 가능할 수 있는가 질문으로 치환될 수 있을 것이다. 문학작품에 대한 독자의 이해나 해석의 결과는 독자가 텍스트 속에서 얻은 여러 정보들을 '그렇듯하게' 해석하고, 또 각각의 해석의 결과가 좀더 보편적 의미를 향해 수렴된 후에야 비로소 수용가능하고 소통가능한 의미가 될 수 있다. 학습독자가 작품을 읽고 머릿속에 떠오르는 생각들이 무질서한 사고의 덩어리로 남아있거나 단편적인 지각의 파편들이 서로 유기적인 관계를 맺지 못하고 흩어져 있는 경우, 최소한 작품을 읽고 있는 순간이나 읽은 직후로 한정한다면, 그 작품을 제대로 이해했다고 할 수 없을 것이다. 그래서 필요한 교육적 활동이 바로 작중 인물 비평이다.

원래 인물 비평이란, 그 사전적 의미로 볼 때 “한 개인(個人)의 인품(人品)이나 능력(能力) 및 행적(行蹟) 상(上)의 잘잘못을 평가(評價)하고 비판(批判)”하는 것이다. 여기서 비평 대상이 되는 '인물'은 사실상 소설이나 영화와 같은 문예 장르의 허구적 인물이라기보다는 역사적 실존 인물로서의 '개인'을 염두에 둔 것이다. 역사 기록 양식인 전(傳)을 포함하여 오늘날의 평전에 이르기까지 모든 전기문학 갈래가 '인물 비평'의 개념으로 범주화될 수 있는 것이다. 실존 인물을 대상으로 하는 전 양식은 입전 대상 인물의 출생, 가계, 행적, 인간 관계, 업적 등 객관적인 자료를 통하여 그 인물의 이념과 가치의식을 추론하고 이를 평가하는 방식으로 이루어진다. 입전 대상 인물이 생전에 남긴 행적과 업적, 일화는 물론 지인들이 남긴 기록에 이르기까지 작가가 그 인물을 평가하는 데 근거자료가 되며, 한 인물의 인생을 기술하고 그 기술에서 주요 지점을 파악하고 평가하는 방식으로 입전 대상에 대한 총체적 평가에 이르는 것이 전 양

식의 서술 체계이다.

그러나 소설 속에 등장하는 인물들은 전 양식의 입전 대상 인물과는 차이가 있다. 실존 인물을 대상으로 하는 전은 그 인물에 관한 정보가 사실성을 전제하는 데 비해 소설의 인물은 작가에 의해 구조적으로 형상화된 허구적 존재이다. 또한 전의 경우 일반적으로 그 인물의 일생을 대상으로 삼기 때문에 입전 대상에 대한 자료나 정보가 방대한 데 비하여, 소설에서는 특정 배경과 상황을 중심으로 벌어지는 사건과 관련된 인물의 행적, 언행 등을 중심으로 구조화된 언어적 정보가 제한되어 있다. 비록 한 인물의 일대기적 구성을 취하는 대장편소설이라 할지라도 어떤 인물에 대한 정보는 그 인물이 관여되는 사건을 중심으로만 주어진다.⁷⁾ 즉, 소설의 인물은 주어진 자료의 측면에서는 실존인물을 대상으로 하는 전 양식에 비해 그 인물을 파악하기 위한 정보가 매우 제한되어 있으며, 작중 인물 비평과 실존 인물 비평은 본질적으로 차이가 있는 것이다.

3. 인물 비평의 초점과 방식

학습독자의 인물 비평 활동의 실천에 대하여 제기되는 문제는 크게 세 가지로 압축될 수 있다. 첫째, 학습독자가 인물의 어떤 국면을 비평할 것인가의 비평 내용의 초점화 문제, 둘째, 그 비평의 근거는 무엇이고 어디에서 찾을 수 있는가 하는 비평 근거의 출처 문제, 셋째, 비평 내용과 근거를 어떻게 언어적으로 조합하고 구축할 것인가 하는 비평 내용의 표현 문제가 그것이다.

(1) 인물 비평 내용의 초점 - 고전소설의 경우

먼저 인물 비평의 내용 설정 문제에 대해 살펴보기로 하자.

소설 비평가나 연구자들은 각자 자신의 논리에 따라 등장인물에게 각기 다른 기능과 성격을 부여한다. 작품의 서사구조 내에서 등장인물의 역할에 주목하기도 하고, 등장인물의 내면의식을 중심으로 그 심리적 기능을 분석하기도 하며, 등장 인물의 사회적 기능과 이데올로기 반영의 측면을 강조하기도 한다.

등장인물의 기능은 포괄적으로 심리적 기능, 이데올로기적 기능 혹은 사회적 기능, 텍스트적

7) 소설을 위시한 서사문학의 본질을 논하는 많은 이론가들은 서사문학을 이루는 두 가지 핵심요소로 사건과 인물을 제시하는데, 둘 중 어느 것을 더 중시하느냐에 따라 인물에 대한 관점이 기능론적 관점과 존재론적 관점으로 양분된다. 각주 9번 참고.

기능으로 구분할 수 있다.⁸⁾ 등장인물의 심리적 기능이란, 말 그대로 등장인물이 심리적으로 어떤 기능을 수행하는가 하는 것이다. 즉, 등장인물이 작가의 심리를 투영하고 또 독자가 등장인물에게 자기 자신을 투영하는 것과 같은 기능을 말한다. 이 기능은 인물을 통한 작가와 독자의 소통이라는 측면에서 매우 중요한 의의를 가진다. 등장인물의 내면의식을 정신분석적으로 고찰하는 것은 등장인물의 심리적 기능에 주목한 대표적 예이다. 두 번째로 인물의 사회적 기능(혹은 이데올로기적 기능)으로서 작자의 이데올로기 대변 기능 혹은 독자의 이데올로기 투사 기능을 통칭하는 기능이다. 이데올로기란 개인의 심리적인 것과는 다른 차원의 사회적 이념이므로 이것을 사회적 기능이라고 부를 수 있다. 리얼리즘 소설에서 인물의 전형성을 논하는 것이 등장인물의 사회적 기능에 주목한 대표적 예이다. 마지막으로 인물의 텍스트적 기능은 등장인물이 텍스트의 의미론적 그물망 속에서 어떤 기능을 갖는가 하는 측면을 일컫는 것인데, 프로프의 민담 분석이나 그레마스의 기호론적 인물 분석과 같이 서사구조를 구성하는 사물적 요소로서의 텍스트적 기능에 초점을 맞춘 논의들이다.

인물의 기능에 대한 위의 세 가지 분류 항목들은 상호배타적인 것이 아니다. 모든 소설의 등장인물들은 이 세 가지 차원을 모두 지니고 있기 때문이다. 단지 독자들이 기술적으로 대상 인물의 어느 국면을 부각시키는가의 차이가 있을 뿐이다. 예컨대 사건 중심 소설의 경우 등장인물은 그 텍스트적 기능과 역할에 주목할 수 있을 것이고, 인간의 내면 심리 묘사나 실존적 문제를 제기하는 작품에서는 등장인물의 심리적 기능에 주목하는 것이 그 인물을 이해하는 데 유용하다.

(고전소설 교육에 주목하는) 본고에서는 학습자 인물 비평의 주 내용을 인물의 사회적 기능에서 찾고자 한다. 인물의 심리적 기능이나 텍스트적 기능은 기존의 연구성과들을 활용하여 보조적으로 활용하기로 한다. 등장인물의 심리적 기능을 상대적으로 약화시키려는 이유는 고전소설이 주로 사건 중심의 소설이기 때문인데, 고전소설에서는 인물의 내밀한 의식의 흐름이 세밀하게 묘사된 경우를 거의 찾아볼 수 없다. 또한 형식주의자나 기호론자들이 인물의 텍스트적 기능을 밝히는 방식으로는, 단순 기능주가 아닌 존재자로서의 작중 인물이 독자에게 미치는 영향을 제대로 드러내기 어렵다.⁹⁾

8) 등장인물에 대한 포괄적인 결론은 1983년 프랑스 툴루즈에서 열린 <작중 인물에 관한 고찰>이란 세미나에서 찾아볼 수 있다. 그들은 등장인물의 기능을 세 가지 차원으로 나누는데, 첫째 심리적 기능과 둘째 이데올로기적 기능 혹은 사회적 기능과 셋째 텍스트적 기능이다. 작품에 따라서 각각의 기능이 강조되거나 약화되기는 하지만, 이 세 가지 방향은 지금까지 등장인물에 대해 행해졌던 다양한 논의들을 모두 포함하는 분류라 할 수 있을 것이다. 이 같은 분류에 대해서는 박혜숙, 『소설의 등장인물』, 연세대출판부, 2004, 25~37면을 참고.

9) 서사문학이나 극문학에서 인물을 보는 관점은 역사적으로 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 하나는 소설의 인물을 현실의 인간과 같이 자율적인 존재로 보는 관점인데, 이 관점에서는 인물을 살아있는 생명체로 보면서 이야기의 주체로서 플롯이나 스토리를 주도해가는 역할을 하는 것으로 파악한다. 다른 하나의

그러나 여기서 말하는 인물의 사회적 기능의 국면은 리얼리즘 소설 논의에서의 ‘인물의 전형성’ 문제와는 거리가 있다. 본 연구는 소설이 어떤 사회적 이념을 대변한다고 할 때 그 매개체 역할을 하는 인물의 기의적 역할뿐만 아니라 텍스트 속에서 말하고 행동하는 가상적 존재자로서 인물의 지향 가치에도 관심을 갖는다. 특히 고전소설에서 인물의 지향 가치는 작품의 주요 갈등 원인으로 작용하여 작품의 서사구조와도 밀접하게 관련되는 경우가 많다.

(2) 인물 비평의 근거 - 인물정보소와 개념과 활용

비평은 비평 주체가 비평 대상에 대한 자료나 정보를 근거로 삼아 그 대상(텍스트)을 해석하고 평가하는 행위이다. 그러므로 비평 행위에는 반드시 비평 대상에 대한 정보나 자료가 있게 마련이다. 소설의 인물 비평에서도 학습 독자가 한 인물에 대하여 해석하고 평가하기 위해서는 그 해석과 평가의 단서를 출발점으로 삼아야 한다. 그렇다면 그 정보는 어디에서 얻을 수 있는가? 물론 텍스트 속에서 찾을 수 있다.

한 편의 소설 텍스트에는 사건의 전개, 배경의 묘사, 서사적 상황의 설명, 인물의 대화와 행동, 인물이나 서술자의 의식의 흐름 등 다양한 내용이 복잡하게 얽혀 서술되어 있다. 이 중에서 인물을 이해하는 데 필요한 정보를 찾는 것이 작중 인물을 이해하기 위한 첫째 단계이다. 이러한 텍스트 내 정보들을 ‘인물정보소’라 명명할 수 있는데, 인물정보소란 ‘독자가 작중 인물을 이해하기 위해 해석과 추론의 과정을 시작하는 텍스트의 분절’이라고 정의할 수 있다.¹⁰⁾

관점은 인물을 기능주로 보는 아리스토텔레스적 관점인데, 서사 작품에서 잘 짜여진 줄거리는 하나의 체계를 갖춘 시스템이 되어야 하며 그렇게 함으로써 줄거리는 어떤 비극적 힘이나 역동성을 갖게 되고, 그리고 인물의 그 시스템을 움직이는 기능적 인자로서의 역할에 만족해야 한다는 것이다.

10) 소설의 작중 인물 이해를 위한 텍스트적 표지로 정의할 수 있는 ‘인물정보소’의 개념은 스테인 올슨의 ‘분절(分節, segment)’ 개념에서 출발하였다. 올슨이 말하는 분절이란 문학 텍스트의 한 부분을 가리키는 개념이다. 문학 작품은 여러 문장으로 이루어진 하나의 텍스트로 볼 수 있는데, 문학 작품으로 간주하는 텍스트에 대하여 독자는 텍스트를 단순한 문장의 연속으로 보지 않고, 텍스트에 어떤 종류의 구조를 부여하려 노력하는 태도를 보인다. 텍스트를 여러 부분으로 나누고 그 부분들의 일정한 패턴에 의해 상호 관련시키려는 노력이 있다고 보는 것이다. 그러한 독자의 해석 구조에 기여하는 문학 텍스트의 한 부분을 분절이라고 부를 수 있으며, 문학작품에 대한 본격적인 해석과 이해는 텍스트에서 관련된 분절을 찾아내는 것으로 시작된다. 독자가 텍스트의 한 구절을 분절로 분리해 내는 목적은 그 작품의 맥락 안에서 그 구절이 가지고 있을 것으로 독자가 믿고 있는 예술적 의의나 목적을 한정하려는 것이다. 한 분절의 미적 가치 또는 예술적 의의는 그 분절과 텍스트의 다른 분절들 사이의 관계를 밝혀 넘으로써 드러낼 수 있다. (‘분절(segment)’에 대한 보다 자세한 논의는 “스테인 올슨, 『문학이해의 구조』, 최상규역, 예림기획, 1999의 4장”을 참고할 것.)

그러나 올슨이 제기한 분절의 개념은 ‘독자가 작중 인물 이해를 위해 해석을 필요로 하는 텍스트의 표지나 정보’라는 인물 관련 정보의 개념과 일대일로 대응한다고 보기에는 그 의미역이 너무 열려 있다. 그래서 필자는 독자가 작중 인물을 이해하는 데 필요한 텍스트의 부분이라는 의미로 인식될 수 있는 다른 용어가 필요하다고 판단하여, 그 용어를 ‘인물정보소’로 제안한 것이다.

그런데 인물정보소들은 텍스트 내에서 동일한 언어적 단위로 존재하지 않는다. 인물정보소는 작게는 하나의 단어나 어구로 존재하기도 하고, 때로는 한 문장일 수도 있으며 문장의 연쇄로 이루어진 단락이거나 그보다 더 큰 언어 단위로 존재할 수도 있다. 또한 그러한 언어적 표현의 단위뿐만 아니라 그 정보들이 인물을 이해하는 데 얼마나 직접적인 연관성을 지니고 있는지도 검토해 보아야 할 문제이다. 어떤 정보들을 찾아내어 어떤 해석을 하고 어떻게 평가하느냐에 따라 인물에 대한 학습독자의 이해는 완전히 달라질 수 있다.

예컨대, 춘향의 성격을 ‘사랑하는 사람에 대한 절개를 지키는 인물’이라고 결론내릴 때 그 텍스트적 근거로, ‘충신불사이군이요, 열녀불경이부라.’라는 춘향의 대화를 들 수도 있고, ‘춘향은 만고의 열녀라’라고 한 서술자의 논평을 들 수도 있다. 또는 <춘향전>의 서사구조에 대한 통찰을 바탕으로 춘향에 대하여 해석하고 평가할 수도 있다. 이처럼 독자가 춘향이라는 인물을 해석하고 평가하는 데 필요한 텍스트 내의 언술은 모두 인물의 특질을 밝히는 데 유용한 분절이 될 수 있다. 그 중 춘향에 대한 서술자의 직접적 서술은 그 자체로 춘향의 성격을 단정적으로 설명하는 것이므로, 서술자의 신빙성이 문제되지 않는 한 그대로 수용 가능하다. 그러나 춘향의 대화 부분을 통해 인물의 성격을 이해하는 데에는 서사구조의 맥락을 고려하여 그 발화의 의미를 해석하는, 학습독자의 추론 과정을 거쳐야 한다. 이렇듯 한 인물의 성격이나 특질을 담고 있는 인물정보소들은 그 위상과 작용 양상이 일정치 않다.

미케 발과 바르트 등 구조주의 서사론자들은 서사 텍스트에서 인물의 효과를 설명할 때 제기되는 문제점을 제기하면서 인물에 관한 정보를 얻는 방법을 제시한다.¹¹⁾ 그들의 논의에 따르면, 독자들은 텍스트 내의 일정한 자료들을 활용하여 인물에 대한 정보들을 준거틀에 적용시켜 그 인물의 서사적 기능을 예상할 수 있다. 이러한 ‘예견 가능성’으로 인해 독자는 서사의 합리성을 발견할 수 있고, 그 인물에 대한 이미지를 형성할 수 있다는 것이다.¹²⁾ 미케 발은 인물에 대한 정보들이 명시적, 또는 암시적으로 제공된다고 보는데, 명시적 정보는 어떤 인물이 자기자신이나 다른 인물에 대해 이야기하는 것과 서술자가 인물에 대해 진술하는 것이다.¹³⁾ 인

11) 텍스트 속에서 인물 관련 정보들을 체계적으로 정리하는 데에는 구조주의 서사론의 논의를 활용할 수 있다. 앞서 언급하였듯이 본 연구의 기본적인 관점은 수용미학과 독자반응에서 출발하였지만, 학습자가 등장인물의 이해를 위해 인물 비평 활동을 하는 수행의 방법을 마련을 위한 이론적 기반은 구조주의 서사론이 제공한다.

12) 인물이 처음 등장할 때는 독자는 그에 대해 알고 있는 바가 거의 없다. 그러나 인물에 대한 내용이 반복되어 이미지가 축적되고, 다른 인물들과의 관계나 인물의 변화 과정을 살피면서 그 인물에 대해 알아간다. 미케 발, 『서사란 무엇인가』, 한용환·강덕화 역, 문예출판사, 1999, 156~157면.

13) 소설 속에서 인물에 대한 명시적 정보들은 항상 문면 그대로 신뢰할 수 있는 것만은 아니다. 발화인물 또는 서술자의 신빙성이 문제가 되기 때문이다. 즉, 독자는 작품 속에서 말하는 이들(여기서는 서술자와 인물을 모두 가리킨다.)이 믿을 만한가를 따져 보아야 한다는 것이다. 작품에 따라서는 서술자, 작중 상황의 특수성으로 인해 한 대상 인물에 대하여 서술자가 그 인물 스스로가 공표하는 모습을 신뢰할 수 없

물에 대한 암시적인 정보는 인물의 일회적, 또는 반복적 대화와 행위로 제공된다. 독자는 암시적 정보를 기반으로 하여 직관적 인식과 가설 검증을 통해 작중 인물의 형상을 결합하거나 재구성해 간다.¹⁴⁾

이처럼 구조주의 서사론자들이 전제하고 있는 것은 독자가 인물의 형상을 이해하고 재구성하기 위해 활용할 만한 정보들이 산재되어 있다는 점이다. 이러한 정보들은 인물의 외양에 대한 묘사, 인물의 발화나 행동에 대한 서술자의 직접적 논평, 인물의 발화와 내적 독백 등 그 분절의 사실적 의미 해석만으로도 인물 이해 내용을 추출할 수 있는 명시적인 정보로 주어지기도 하지만, 대개는 서술자의 담론적 진술, 인물이 처한 상황에 대한 설명과 묘사 등 독자의 인물의 성격이나 지향을 이해하는 데 단서로 삼아 해석하고 추론해야 하는, 암시적이고 간접적 정보로 제공되기도 한다. 그러므로 독자가 소설을 읽고 작중 인물에 대하여 이해하기 위해서는 그 인물에 대한 텍스트 내 정보들을 찾아내고 그 정보들을 해석하고 그 해석의 결과를 종합하고 맥락화하는 과정이 필요하다.

문제는 독자가 작품 속에서 어떤 인물의 성격을 파악한다고 할 때, 그 인물의 성격을 알 수 있도록 하는 인물정보소가 텍스트 내에 존재하는 양상이 다양하고 다층적이라는 것이다. 인물의 성격을 단적으로 말해주는 서술자의 직접적 서술이나 논평에서부터, 인물의 대화와 내면의식, 인물의 행동, 그 인물의 대화와 행동을 둘러싼 서사적 상황 등 인물을 이해하는 단서가 되는 텍스트 내 언술들은 매우 다양한 형태로 텍스트 내에 존재한다. 또 인물정보소라고 할 수 있는 각각의 분절들은 독자가 인물을 이해하는 데 활용되는 비중에도 차이가 있다. 그러므로 인물 이해 교육을 위해 인물정보소에 주목한다면 먼저 그것들이 텍스트 내에서 어떻게 존재하는지, 그것을 인물 이해를 위해 어떻게 체계적으로 이해할 수 있는지 논리적으로 분류할 필요가 있다.

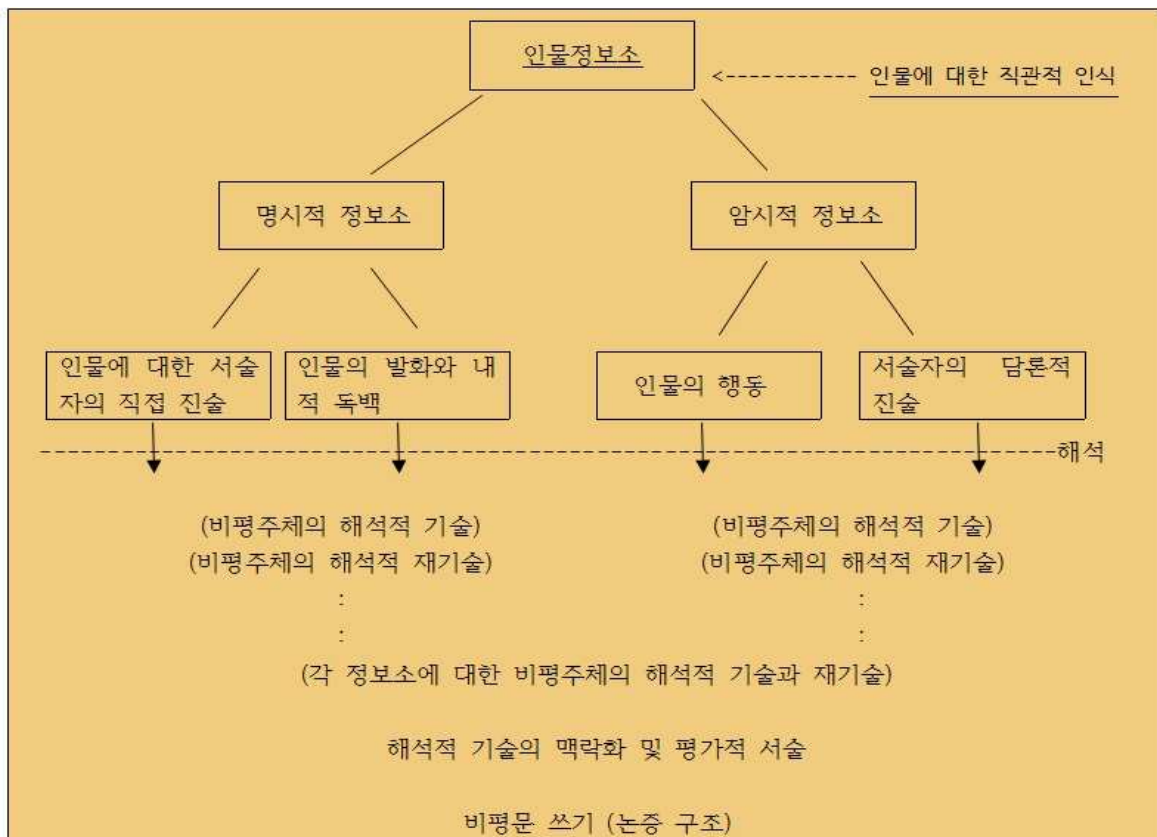
우선 텍스트 내의 발화주체를 기준으로 인물정보소를 구분할 수 있다. 소설에서 이야기를 주도적으로 이끌어가는 언술주체는 서술자이다. 텍스트 속에서 서술자의 서술 수준과 태도, 서술 내용의 신빙성, 이야기 속의 참여 범위 등은 서술자의 위상과 시점을 규정하고 이는 독자가 이야기를 이해하는 수준이나 이야기에 대한 독자의 태도에 영향을 미치기도 한다.

는 경우도 있고, 작품 내에서 한 인물에 대하여 다른 인물들이 상반된 태도를 취할 경우에는 그 인물에 대한 정보의 신뢰성이 문제될 수도 있다. 예컨대 채만식의 <치숙>과 같이 신빙성이 없는 1인칭 서술자가 자신에 대해 서술하는 내용은 문면 그대로 수용하기 어려울 것이며, 또, <사씨남정기>의 교채란과 같은 악인형 인물의 경우 작품 내에서 그를 보는 다른 인물의 태도가 상반될 수 있다. 서술자의 신빙성에 대해서는 “W. Booth, *Rhetoric of fiction*, 『소설의 수사학』, 최상규 역, 예림기획, 1999.”를 참고. (줄고, 춘향의 신분 정체성을 통해 본 이몽룡의 인물 형상, 고전문학과교육 22, 한국고전문학교육학회, 2011에서 재인용)

14) 리몬 케넌, 『소설의 현대시학』, 최상규 역, 예림기획, 2003, 4장 참고.

서술자와 함께 인물정보소가 될 만한 정보를 담고 있는 텍스트 내의 또다른 언술(발화) 주체는 인물이다. 인물은 작중 세계에서 생각하고 말하고 행동하는 주체이므로, 인물의 발화, 내면의식의 표현 등은 인물의 성격이나 태도를 이끌어내는 바탕이 된다. 단, 인물의 발화가 비평 대상 인물의 발화인지, 아니면 대상 인물이 아닌 다른 인물의 발화인지에 따라, 그리고 인물들 간의 서사적 영향 관계와 기능을 맥락적으로 고려해야 한다.

이상의 논의를 검토해 보면, 인물 정보소는 그것이 학습자의 인물 이해에 사용되는 직접성 정도에 따라 명시적 정보소와 암시적 정보소로 아래 그림과 같이 분류할 수 있다.



(3) 인물 비평의 내용 조직 방식

문학적 반응은 짧은 서정시 한 편에 대한 것일지라도 해석적 기술의 계층 구조를 통해 기술이 가능하다.¹⁵⁾ 학습 독자의 인물 비평 역시 문학적 반응의 일종이므로 텍스트에 대한 해석적 기술의 구조를 지닌다. 또한 비평의 성격에 준하여 볼 때 인물 비평은 인물에 대한 평가적 속성도 지니고 있다.

15) 스테인 올슨, 앞의 책, 138면.

인물 비평은 앞 절에서 제시한 인물정보소들의 해석과 재기술의 과정을 거듭하며 점차 그 인물에 대한 형용사적 특질을 추출해가는 귀납적인 논증 구조를 띤다. 학습독자가 작품을 읽고 직관적으로 인식해 낸 인물의 특성이나 자질을 설명하고 논증하기 위해 그 이유와 근거를 텍스트 속에서 찾아내고 해석하며, 그러한 해석의 결과들을 다시 상위 특질로 재기술하는 과정으로 인물 비평의 내용을 조직할 수 있다.

4. 남은 과제

고전소설의 인물 이해, 나아가 소설 일반의 인물 이해를 위한 인물 비평 교육을 설계하는 데 있어서 남겨진 과제를 서술하는 것으로서 결론을 갈음하고자 한다.

우선 학습 독자가 소설을 읽고 인물을 이해하는 쉰인지적 과정과 인물 비평 활동의 과정이 어떤 관계에 있는지 검토하는 문제가 남아있다. 이는 소설 독자의 인물 이해 교육 과정(process)에서 인물 비평의 역할과 위상을 정립하는 과제일 것이다.

둘째 학습자의 작중 인물 비평의 이상적 실천태가 무엇이고, 학습자의 인물 비평 과정과 그 결과로서의 비평문에 대한 교육적 처방의 문제가 남아 있다. 이는 일반적인 교육의 과정상 ‘평가’에 해당하는데, 비평 활동의 과정에 대한 평가 방안, 비평문의 평가 기준 설정, 평가 결과의 피드백 방법 등을 들 수 있다. 특히 비평문에 대한 평가의 기준과 피드백의 문제는 비평이 지닌 태생적인 ‘쓰기 교육’으로서의 고려사항에다가 추후의 연구 대상으로 삼는 작품들 각각의 장르적 특징이나 수용사(또는 영향사)의 전통 문제까지 고려해야 하는 매우 복잡한 문제이다.

■ 참고문헌 ■

각주로 대신함.

교사의 '국어수업 어려움' 유형에 따른 교사교육 개선 방안

김주영(고려대학교)

<차 례>

- I. 서론
- II. 연구 방법
- III. 교사의 '국어수업 어려움' 유형과 교사교육
- IV. 결론

I. 서론

최근 교사의 수업 전문성 신장에 대한 논의는 지속적으로 증가하고 있는 상황이다. 이는 수업의 질이 교육의 질을 좌우하고 교육의 질이 국가 경쟁력을 좌우한다는 정치적 요구와 실력 있는 교사를 원하는 수요자의 요구 그리고 수업을 잘 하고 싶어 하는 교사 집단의 요구가 더해지고 있기 때문이다(우재경, 2011). 이 연구는 교사의 수업 전문성 향상을 위해 교사가 국어수업을 하면서 어떤 어려움을 겪는지를 살핌으로써 교사교육 개선에 어떤 교육적 함의가 있는지를 살펴보는 것을 목적으로 한다.

교사의 전문성은 교사에게 주어진 업무 상황에서 필요한 능력, 자질, 성향, 가치, 기술, 행동양식 등과 그것들을 가능하게 하는 여러 가지 요인들의 총합이라고 할 수 있다(한명희, 1997). 교사의 전문성은 다양한 측면에서 많은 논의가 있었다. 최근에는 교사의 전문성 중에서 가장 중요한 영역인 수업 전문성에 대한 관심이 높아지고 있다. 교사의 본질적인 업무는 학생을 가르치는 수업이기 때문에 교사 전문성의 중심에 수업 전문성이 놓이게 된다. 수업 전문성 연구는 수업을 하는 교사가 어떤 역할을 하는가에 따라 시대와 관점에 따라 강조하는 점이 달랐다. 허숙(2001)은 교육과정 전개 차원에서의 교사의 역할과 전문성에 관한 논의에서 교사의 역할을 '도구적 전달자'와 '상황적 실천자'의 두 가지 대립적 관점에서 설명하였다.

교사의 역할을 '도구적 전달자'로 보는 견해는 교사가 학문적으로 정립된 교과 내용을 학습하고 이를 학생에게 전달하는 것을 중요한 자질로 생각한다. 따라서 교사의 수업 전문성은 교

과의 내용 지식을 정확하게 습득하고 이를 전달하는 수업의 기술을 중요한 요소로 본다. 세계 각 나라에서는 1960년대부터 수업의 효율성 제고를 위한 연구를 꾸준히 해왔는데, 이 과정에서 수업의 효율성 요인을 무엇으로 보느냐는 항상 중요한 문제로 대두되었다.

이러한 관점에 비해 교사의 역할을 '상황적 실천자'로 보는 견해는 교사의 수업 전문성을 교사가 지식을 통합적으로 이해하는 능력과 상황을 고려한 적절하고 창의적인 실행으로 생각한다. 이 관점에서는 교사가 수업에 만족하기 위해 꾸준히 수업을 개선해나가는 노력 그 자체를 가치 있게 본다. 이런 새로운 관점은 수업이 일어나는 상황 및 맥락에 일차적인 관심을 가졌고, 나아가서 수업 자체를 전체적으로 이해하고자 하였다. 학생의 상황, 교실 상황, 그들이 만드는 분위기들이 동시에 상호작용하면서 수업이 일어난다는 점을 강조하였다. 이런 경향을 반영하여 수업 전문성 논의는 내용교수지식이나 실천적 지식과 같은 교사 지식 연구와 실천에 대한 반성 연구 분야에서 활발하게 진행되고 있다(서경혜, 2005; 우재경, 2011; 김주영, 2011; Lampert, 1985; Lynch, 2000; Fendler, 2003). 주요 연구로는 Shulman(1986)의 내용교수지식(Pedagogical Contents Knowledge) 연구와 Elbaz(1881)의 실천적 지식(Practical Knowledge) 연구, Schön(1983)의 교사의 반성(Teacher Reflection)에 대한 연구를 들 수 있다.

이 연구의 문제의식은 앞서 살펴 본 수업 전문성 연구의 흐름과 맥을 같이 한다. 수업 전문성에 대한 논의는 개발 연구에서 이해 연구로 그 패러다임이 변하고 있다. 또한 수업 전문성을 구성하는 요소의 변화를 이끌었다. 교사를 도구적 전달자로 보는 기술적 합리주의 입장에서는 교사의 수업 기술, 내용지식이 중요한 요소였다면 새로운 패러다임에서는 교사의 실천적 지식이나 내용교수지식, 신념 등이 더욱 중요한 요소로 간주되고 있다. 교사의 수업 전문성 연구는 선언적이고 당위적인 수준에서 제안하는 연역적 접근 방식보다는 교사의 수업을 통한 이해를 근거로 하는 귀납적 접근 방식을 취해야 한다. 따라서 이 연구는 교사가 국어수업에서 겪는 어려움을 살펴봄으로써 교사교육 개선에 교육적 함의를 이끄는 것을 목적으로 한다. 여기서는 국어수업을 탐색하는 틀을 '교사가 수업에서 겪는 어려움1)'으로 상정하여 초등교사가 국어수업을 하면서 겪는 어려움을 바탕으로 교사교육의 개선 방안을 논의하고자 한다.

이런 연구 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) 교사가 국어수업에서 겪는 어려움은 무엇인가?
- 2) 교사의 '국어수업 어려움' 유형이 교사교육 개선에 시사하는 것은 무엇인가?

1) 이 연구에서는 교사가 수업에서 겪는 어려움을 '수업 어려움'으로, 이를 국어과 수업에 초점을 두어 교사가 국어수업을 하면서 겪는 어려움을 '국어수업 어려움'으로 명명하였다. '국어수업 어려움'은 교사가 국어수업을 계획, 실행, 반성하는 일련의 과정에서 교사, 학생, 교육과정, 교과서, 환경과 같은 수업 내·외적인 원인으로 인하여 경험하는 국어과 수업의 목표, 내용, 방법, 평가에 대한 곤란함이라고 개념 정의를 할 수 있다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구의 주요 참여자는 초등학교 3학년을 담당하는 교사 5명이다. 연구 참여교사의 기본 정보는 다음과 같다.

<표 1> 연구 참여교사의 기본 정보

이름	성별	교직경력	소속 학교	담당학년	학력
A교사	남	14년	가초등학교	3학년	교육대학원 석사 환경교육과 전공
B교사	여	3년	가초등학교	3학년	교육대학교 학사 영어교육과 심화
C교사	여	6년	가초등학교	3학년	교육대학교 학사 교육과 심화
D교사	여	1년	가초등학교	3학년	교육대학교 학사 음악교육과 심화
E교사	여	7년	나초등학교	3학년	교육대학원 석사 국어교육과 전공

교직 경력은 1년차부터 14년차까지 신규 교사, 저경력 교사, 경력 교사가 고루 분포하고 있다. 학사 전공은 모두 초등교육 전공이며 그 중 초등환경교육 전공 석사 1명, 초등국어전공 석사 1명으로 교사의 전공 유무에 따른 차이를 발견할 수 있도록 선정하였다.

연구 대상 학년은 3학년으로 총 152명의 학생을 연구 대상으로 삼았으며, 이 연구에서는 보조 참여자로서 역할을 한다.

수업 분석의 대상은 초등학교 3학년 2학기 쓰기 4단원이다. 분석 대상인 쓰기 4단원의 교육 과정과 교과서의 주요 내용은 다음과 같다.

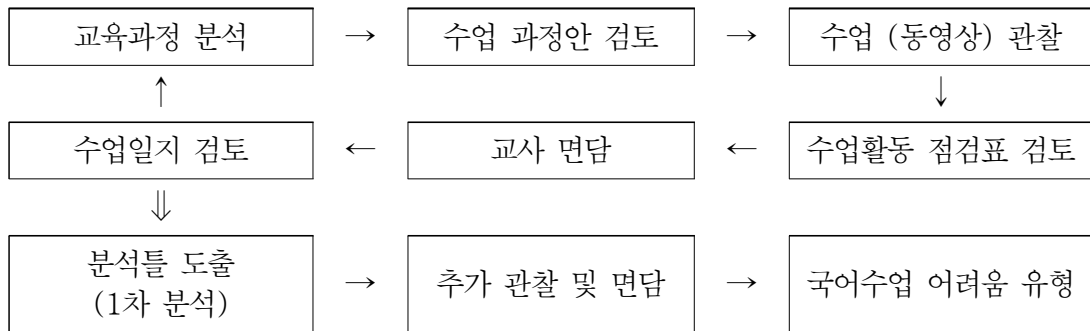
<표 2> 교육과정과 교과서의 주요 내용

영역 (단원)	글의 수준과 범위	성취 기준	차시의 주요 학습 내용 및 활동	학습 성격
쓰기 (4)	일의 절차, 방법이 드러나게 쓴 글	쓰기(1) 일의 절차, 방법 등을 설명하는 글을 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 1차시: 안내문이나 설명서의 특징 알아보기 ○ 2차시: 안내문이나 설명서에 그림을 넣는 까닭 알아보기 ○ 3~4차시: 일의 순서나 방법이 잘 나타나게 안내문 만들기 	이해 이해 적용

이 단원은 일의 순서나 방법을 설명하는 안내문이나 설명서를 만드는 것을 목표로 설정되었다. 1차시에서는 우리 주변에 있는 안내문이나 설명서의 특징에 대하여 알아본다. 안내문이나 설명서를 만들기에 앞서 자료를 실제로 분석하여 그 특징을 안다. 2차시는 안내문이나 설명서의 내용에 알맞은 그림을 직접 그려봄으로써 안내문이나 설명서의 글과 그림이 상호 보완적인 관계가 있음을 파악한다. 3~4차시는 자신이 쓸 안내문을 결정하고 내용을 정하여 안내문 초고를 작성한 후 돌려 읽으며 평가한 뒤 고쳐 쓰기를 함으로써 일의 순서나 방법이 잘 나타나게 안내문을 직접 만드는 활동을 한다.

2. 자료의 수집과 분석

여기서는 연구의 성격과 특성, 목적 등에 기반을 두고 사용 가능한 자료의 유기적 관련성을 고려하여 분석의 방법을 제시한다. 자료의 수집과 분석 과정은 다음과 같다.



<그림 1> 자료 수집과 분석의 순환적 절차

자료의 수집과 분석과정은 순환적인 과정을 통해 이루어진다. 주요 자료는 수업 관찰과 교사 면담이며, 나머지 자료는 보조 자료로 사용된다.

교육과정 분석은 수업 관찰에 앞서 교육과정과 교과서의 관계를 확인하고자 실시한다. 분석 대상은 초등학교 3학년 2학기 쓰기 4단원의 네 개 차시이다. 교육과정을 분석하기 위해서 사용된 문서는 국가수준의 교육과정, 교육과정 해설서, 교사용 지도서, 교과서이다.²⁾

수업 과정안 검토는 연구 참여교사가 수업에 앞서 제공한 수업 과정안을 수업 관찰 전에 연구자가 검토하고, 수업 관찰을 하는 동안에는 수업 계획과 실행 간의 관계를 파악하는 데 사용한다.

2) 교육과정 해설서는 교육과정 개발자가 교과서 개발자와 교사를 위해 교육과정의 의도를 상술하고 있기 때문에 교육과정을 이해하는 데 필요하고, 교사용 지도서는 교과서 개발자가 교사를 위해 교육과정과 교과서의 관계를 밝히고 있기 때문에 분석의 대상이 된다(박창균 외, 2010).

수업 관찰은 수업의 실행 과정에서 교사와 학생의 언어, 행동에 초점을 두어 분석한다. 기초등학교의 4명의 교사는 동영상 촬영을 하면서 참여관찰을 하였고, 나초등학교의 E교사는 비참여관찰로 동영상 촬영을 한 뒤 동영상을 통해 수업을 관찰, 분석하였다.

수업활동 점검표는 연구 참여교사의 수업에 대한 만족도를 알아보기 위해 연구자가 제공한 5점 척도 점검표이다. 교사는 수업을 마친 뒤 면담에 앞서 작성하였고, 특이한 사항에 대해서는 면담과 추가 관찰에서 유용한 정보로 사용된다.

교사 면담은 수업이 끝난 후, '국어수업 어려움'에 대한 전반적인 인식을 파악하는 데 사용된다. 이 때 교육과정 분석, 수업 과정안 검토, 수업 관찰, 수업활동 점검표 검토 등에서 발견된 정보는 주요 질문으로 사용된다.

수업일지 검토는 연구 참여교사가 수업을 마친 뒤 자신의 수업 전반에 대해 반성적으로 작성하고, 연구자가 검토함으로써 면담에서 다루지 못한 내용에 대한 교사의 심도 있는 인식을 확인한다. 이 자료는 이후의 추가 관찰과 면담에 유용한 자료로 사용된다.

지금까지의 분석 과정은 선별적이고 순환적으로 여러 차례 이루어진다. 이런 과정을 반복하는 과정에서 유의미한 1차 결과를 도출하였고, 이후의 추가적이고 집중적인 관찰과 면담에 사용되었다. 1차 결과로 만들어진 분석들은 다음의 절에서 소개하도록 한다.³⁾

1차 분석을 통해 이후의 분석 과정에 사용될 분석들을 마련한 뒤에는 필요한 장면에 대한 수업 동영상 추가 관찰과 교사의 개별 면담이나 집단 면담이 이루어진다.

3. 분석의 틀로서 '국어수업 어려움'

자료를 수집하고 분석하는 과정에서 초기의 질문은 '교사가 국어수업을 할 때 겪는 어려움은 무엇인가?'이다. 초기 분석 단계에서는 이 질문을 기초로 관찰과 면담이 이루어진다.

초기의 분석 과정에서는 수업을 관찰하고 교사와 면담하면서 연구자에 의해 발견된 어려움에 이름을 지어가며 새롭게 발견되는 어려움을 추가, 수정하는 방식으로 유형화하였다. 연구자

3) Spradley는 문화기술지(ethnography)의 전통을 가진 질적 연구자이다. 그는 영역 분석(domain analysis), 분류 분석(taxonomic analysis), 성분 분석(componential analysis), 주제 분석(themes analysis)이라는 일련의 분석 절차를 통해 이론을 귀납적으로 만들어가는 방법을 제안하였다. 영역 분석에서는 기술적 관찰과 기술적 질문을 사용하여 자료 수집 초기에서 연구자가 느끼는 의문이나 궁금함에 대해 연구 참여교사에게 기초적인 정보를 얻는다. 분류 분석에서는 집중 관찰과 구조적 질문을 통해 보다 심층적으로 분석할 몇 개의 영역을 연구자가 선택하여 추가 자료를 수집하고 이를 통해 연구 주제를 찾아간다. 이후에 성분 분석 과정에서는 분류 분석을 통해 추출된 구체적인 영역에 대해 비교, 대조하는 과정을 통해 선별 관찰과 대조 질문을 통해 추출된 범주의 관계를 밝힘으로써 최종 주제 분석 단계에서 각 부분들과 전체 수업 간의 관계를 발견해 나가는 방법을 사용한다. 이 연구에서 1차 분석을 통해 분석들을 도출한 것은 분류 분석과 성분 분석의 단계 정도로 빚대어 볼 수 있다.

는 초기 분석 과정이 여러 차례 반복되면서 현재까지의 발견된 어려움의 유형을 구조화할 필요성을 느끼게 되었다. 이 과정에서 조하리의 창(Johari's Window)을 원용하여 다음과 같은 분석틀을 도출하게 되었다.

		교사 →	
		인식함	인식 못함
관찰자 ↓	인식함	표출된 어려움	잠재된 어려움
	인식 못함	감춰진 어려움	극복된 어려움

<그림 2> 1차 분석을 통해 도출된 교사, 관찰자 인식에 따른 분석틀

조하리의 창은 Joseph과 Harry가 대인 의사소통 관계를 설명한 모델로 자신과 타인의 두 축으로 이루어져 있으며, 의사소통, 대인간 관계, 집단 역학 등과 같은 다양한 영역에서 사용되는 모델이다. 여기서는 가로, 세로의 두 축을 수업을 하는 교사 축과 수업을 관찰하는 관찰자 축으로 설정하고, 각 축에 인식의 정도를 표시하여 총 4분면에 교사와 관찰자의 인식에 따른 어려움을 유형화하였다. 1차 분석에서 도출된 분석의 틀은 이후의 추가 관찰과 면담에 유용한 분석 기제로 사용되었다.

Ⅲ. 교사의 ‘국어수업 어려움’ 유형과 교사교육

1. ‘국어수업 어려움’의 유형

교사가 국어수업에서 겪는 어려움의 유형은 1차 분석 이후 추가 분석과정에서 다음과 같이 정교화되었다.

	교사가 인식하는 어려움	교사가 인식하지 못하는 어려움
관찰자가 인식하는 어려움	드러난 어려움(A영역) (Open Difficulty)	잠재된 어려움(B영역) (Blind Difficulty)
관찰자가 인식하지 못하는 어려움	감춰진 어려움(C영역) (Hidden Difficulty)	미지의 어려움(D영역) (Unknown Difficulty)

<그림 3> '국어수업 어려움'의 유형

(1) 드러난 어려움

‘드러난 어려움(Open Difficulty)’은 수업을 하는 교사도 인식하고 있고, 관찰자도 인식하는 공개된 영역의 어려움이다. 주로 수업의 실행 단계에서 나타나며, 국어과 내용지식의 부족이나 국어과 내용교수지식의 미숙함이 원인이 된다. 드러난 어려움은 교사가 인식하고 있는 어려움이라 수업의 계획 단계에서도 어느 정도 예측이 가능하며, 교사는 이에 미리 대비를 하기도 하지만 수업 중 어려움이 나타날 때는 수업의 즉각적 상황에 따라 다양한 방식으로 대응하며 수업을 진행한다. 이 영역의 어려움은 실제 수업을 하는 많은 교사가 공통적으로 보이는 어려움으로 교사 양성 교육이나 교사 현직 교육에서 주요 내용으로 다룰 필요가 있다.

중요 내용을 안내하는 안내문은 안내문의 제일 기본적인 형태로 자주 쓰이는 것이고 일의 순서나 방법을 안내하는 안내문 또한 다양한 곳에서 쓰이고 있는데 이것들의 기본적인 개념을 따로 강조하여 가르치지 못한 것 같습니다.

<D교사 3~4차시 면담>

C교사: 선생님이 먼저 안내문에 들어갈 내용을 알려줄게요. 지난 시간에 배웠던 안내문의 종류 중에서 선생님은 ‘○○초등학교 학예 발표회’ 안내장을 설명해 줄게요. 우선 초대하는 글이 들어가고, 주요 내용인 시간과 장소가 들어가죠. 또 어떤 내용이 들어갈까?

학 생: 주의 사항이 들어가야 해요.

<C교사 3~4차시 수업 대화>

수업을 하다 보니 교과서 활동 2에 화살표가 있는 것을 보고 순서나 절차가 드러나는 안내문을 예시로 들었어야 하는데 저의 시범보이기가 잘못되었다는 생각을 하게 되었어요. 학생들은 저의 잘못된 예시에도 불구하고 대부분이 제대로 활동을 한 것 같아 다행이었어요.

<C교사 3~4차시 면담>

이 단원에서 제시한 안내문에는 크게 두 종류가 있다. 첫째 유형은 중요 내용을 안내하는 안내문이다. 이런 안내문에는 돌잔치 안내문, 학예회 안내문 등이 있다. 이런 종류의 안내문은 일의 순서나 방법보다는 중요 내용을 개조적으로 작성하여 독자가 쉽게 내용을 이해하는 데 초점이 있다. 둘째 유형은 일의 순서나 방법을 안내하는 안내문이다. 이런 안내문에는 체험 안내문, 급식실 이용 안내문, 도서관 이용 안내문 등이 있다. 이 안내문의 목적은 독자가 어떤 순서나 방법, 절차를 안내받는 것이다. 이 차시에서 다루는 안내문은 후자에 해당하는 일의 순서나 방법이 강조되는 안내문이다. 수업에 참여한 교사 중 한 교사를 제외하고 나머지 교사는 단원의 주요 학습 내용에 대한 이해가 부족함을 알 수 있었다. 그 원인은 수업 전 준비가 부족했기 때문이 가장 큰 것으로 보인다. 하지만 대부분의 교사는 수업을 하는 과정에서 자신의 준비 부족을 깨닫고 C교사와 같이 수업을 바로 잡는 경우를 볼 수 있었다.

(2) 잠재된 어려움

‘잠재된 어려움(Blind Difficulty)’은 수업을 진행하는 교사는 인식하지 못하지만 전문적 식견이 있는 관찰자는 인식하는 어려움으로 학생의 학습 경험이나 결과에 영향을 줄 수 있는 잠재성이 있다. 주로 수업 실행 단계에서 나타나며, 국어과 내용지식이나 내용교수지식에 대한 오개념이 주요 원인이 된다. 교사가 인식을 못했기 때문에 별다른 대응 없이 수업이 진행되어 학생의 학습 결과에 영향을 주는 경우가 관찰된다. A영역과 달리 이 영역은 학생의 학습에 부정적 영향을 미치는 문제 요소가 내포되어 있기 때문에 수업 공개나 수업 컨설팅 등의 수업 장학을 통해 이 영역의 어려움을 줄일 필요가 있다. 이 영역을 다루지 않을 때 학생의 학습 경험에 좋지 못한 결과를 초래할 가능성이 있다. 일상의 수업에서 교사가 자신의 수업을 다시 보는 일은 드물다. 하지만 연구 과정에서는 연구 참여교사가 자신의 수업 동영상을 본다거나 학생의 학습 결과물을 검토하는 과정에서 자기 수업의 과오를 뒤늦게 인식하는 경우가 있었다. 이 영역의 어려움은 교사 현직 교육이나 자기 연수의 강화에 시사하는 바가 있다.

저는 수업 목표는 강조하였지만 막상 수업의 보조 자료로 준비해 왔던 것이 읽는 이가 읽기 쉬운 안내문들이었어요. 안내하는 내용이 명확하게 나타나는. 그래서 학습 목표를 바꾸지는 않았지만 수업 중에 스스로 목표가 바뀌었어요. 어떤 안내문을 쓰더라도 독자가 쉽게 알 수 있도록 만드는 것이 중요하단 생각이 들었어요.

<B교사 3~4차시 면담>

B교사는 차시의 학습 목표 탐색 단계에서 ‘일의 순서와 방법이 잘 드러나는 안내문 쓰기’에 대해 강조를 하였다. 교사는 학생의 활동에 앞서 네 가지의 예시 자료를 준비하여 학생의 활동

을 돕고자 하였다. 그런데 네 가지 중 한 가지 자료인 '라면 조리법 안내문'만 수업의 목표와 관련된 일의 순서나 방법이 제시된 자료이고 나머지 세 개는 '자동차 게임 설명서', '키자니아 안내문', '돌잔치 안내문'과 같이 중요 내용을 안내하는 나열 구조의 안내문이었다. B교사는 단원이나 차시의 학습 목표와 내용을 명확하게 파악하지 못하고 있었다. 하지만 이 교사는 자신의 수업에서 어떤 어려움이나 문제가 있는지를 인식하지 못하고 있었다. 수업이 진행되는 과정과 수업 후에 학생의 학습 결과물을 살펴보니, 수업의 목표가 달성되지 않았다는 것을 확인할 수 있었다. 이런 경우 교사는 수업에서 어떤 어려움을 겪었거나 문제가 있었다고 생각하지는 않지만 학생의 학습 경험이나 결과에는 많은 문제를 야기하는 것을 알 수 있다.

(3) 감춰진 어려움

'감춰진 어려움(Hidden Difficulty)'은 수업을 하는 교사가 어려움을 인식하고는 있지만 관찰자는 알기 어려운 영역으로 감춰진 어려움이다. 수업의 계획, 실행, 반성 단계인 전 과정에서 나타나며, 교사 신념이나 교사 효능감과 같은 정의적인 요소가 원인이 된다. 수업 중에 어려움을 만날 때는 교사 자신이 가지고 있는 신념 체계에 따라 대응하지만 교사 자신은 본인이 가진 신념의 구체적인 측면을 모르고 있는 경우가 발견되었다. 이 영역의 경우는 수업 관찰로는 파악이 어려웠으나 수업 후의 면담이나 교사가 작성한 반성적 수업 일지를 통해 확인할 수 있었다. 교사교육에서 교사 자신의 위치를 명확히 드러내고 알도록 하는 교사 신념이나 교사효능감에 대한 교육을 강화할 필요가 제기된다. 수업 컨설팅이나 멘토링을 통해 자신의 어려움을 드러내 이 영역의 크기를 줄여 다른 영역으로 이동시킬 필요가 있다.

연구자: 교사 생활을 하면서 국어과에 대한 활동 경력이 있으신가요?

C교사: 저는 2000년 00남도에서 국어과 좋은 수업 선도교사로 활동을 하면서 관내 교사 대상 수업공개를 3회를 했습니다. 그 후에 공개 수업이 있을 때마다 거의 국어과 수업 공개를 하게 되었고, 국어과가 더욱 관심과 애착이 가는 과목이 되었습니다. 00도로 전입을 한 이후에는 국어과 연구 활동을 거의 하지 못하였지만, 그 전까지는 국어교육연구회 회원으로 수업공개가 있을 때마다 거리를 마다 않고 찾아가 수업을 참관하고 여러 선배 선생님들의 의견을 듣고 또한 수업 기술을 배우곤 했습니다.

<C교사 수업 관찰 전 초기 면담>

C교사: 누가 발표해 볼까? 그래 민수가 말해보세요.

(민수가 일어서서 발표함)

학생 1: 나만 안 시켜.

학생 2: 나 이제 발표 안 해.

학생 3: 선생님도 모르나 봐.

<C교사 2차시 수업대화>

연구자: 수업 중에 수업을 방해하는 친구들이 많은데요. 왜 통제를 하지 않으세요?

C교사: 우리 반에 장난꾸러기들이 워낙 많고요. 1학기에는 엄청 심했는데. 요즘은 좀 나아진 겁니다.

연구자: 수업하는 데 방해되지 않나요?

C교사: 지금은 약간 포기한 상태고요. 저 나름대로는 어느 정도 타협을 했어요.

<C교사 2차시 면담>

C교사는 연구 초기 단계에서 매우 주목받은 연구 참여교사이다. 경력도 6년차로 적당하고 어떤 참여교사보다도 교육 현장에서의 국어과 수업에 대한 경력이 많았다. 시도를 대표하는 수업 선도교사의 경력과 국어교육연구회 활동 경험은 현장 경력 측면에서 좋은 연구 변인이 된다고 판단하였다. 그런데 막상 수업을 관찰하면 할수록 수업이 파행적으로 운영되는 경우가 많았다. 교사 측면의 수업 계획, 진행에는 큰 문제가 없었으나 학생과의 상호작용 측면에서 많은 문제가 보였다. 2차시의 수업대화를 보면 수업을 방해하는 학생이 한둘이 아닐 정도로 수업이 정상적으로 진행되지 않았다. 이 교사는 국어과 수업에 대한 경험도 많고 수업 전략이나 국어 수업에 대한 지식이 많은 교사인데 실제 수업이 잘 이루어지지 않는 것을 보니 연구자로서 어떻게 해석해야 할지 많은 어려움을 겪었다. C교사는 이 점에 대해 무엇이 문제인지 모르겠다며 빨리 학기가 끝나기만을 기다렸다.

연구자는 이 문제를 해결하기 위해 교사의 정의적인 측면에 대한 서적과 논문을 참고하면서 이 교사의 경우 국어과 수업의 지식적인 측면보다는 신념이나 효능감의 문제에서 기인하는 숨겨진 원인이 있으리라 생각하고 추가적인 관찰과 면담을 하였다. 하지만 교사의 신념이나 효능감에 대한 문제는 쉽게 파악되지 않는 어려움이었다.

번호	질문	A교사	B교사	C교사	D교사	E교사
1	나는 국어 수업 시간에 다양한 수업 전략을 활용할 수 있다.	8	8	6	6	7
2	나는 국어 평가 전략을 다양하게 활용할 수 있다.	8	7	5	6	5
3	나는 국어 수업에 방해 행위를 하는 학생들을 통제할 수 있다.	7	8	6	6	9
4	나는 학생들에게 국어 수업 중 과제를 자신이 스스로 해결할 수 있다는 믿음을 심어 줄 수 있다.	7	9	7	6	7
5	나는 국어 수업 중에 학생들이 수업 내용에 대	8	9	7	7	8

	해 혼란스러워하면 적절한 예를 들어 설명해 줄 수 있다.					
6	나는 학생들이 국어 수업 시간에 필요한 규칙을 준수하도록 잘 지도할 수 있다.	9	9	6	6	8
7	나는 학생들이 국어 학습의 가치를 인식할 수 있도록 도움을 줄 수 있다.	9	9	7	5	5
8	나는 국어 수업 중 학생들에게 적절한 질문을 할 수 있다.	8	8	7	6	8
9	나는 국어 수업 중에 떠들거나 소란스럽게 하는 학생들을 조용히 시킬 수 있다.	7	8	6	6	9
10	나는 국어 수업에 흥미가 낮은 학생에게 동기를 심어줄 수 있다.	7	8	6	5	6
11	나는 국어 수업에서 보충학습을 위한 교수 학습 전략을 잘 제시할 수 있다.	8	5	5	5	7
12	나는 각 학생 집단(예, 상·중·하의 집단, 또는 남학생이나 여학생 집단)의 특성에 따라 국어 수업을 잘 계획할 수 있다.	8	8	5	6	6
13	나는 자녀들의 학업을 돕고자 하는 학부모들에게 도움을 줄 수 있다.	7	7	4	8	6
14	나는 학생들이 국어 수업 중 어려운 내용에 대해 질문할 때 잘 답해 준다.	7	8	6	8	8
15	나는 문제 학생들이 국어 수업을 방해하지 않도록 잘 지도할 수 있다.	8	8	5	6	8
16	나는 국어 수업 목표에 도달하지 못한 학생들이 수업 내용을 더 잘 이해할 수 있도록 도와 줄 수 있다.	8	9	6	7	7
17	나는 학생의 개인차를 고려하여 국어 수업을 조절할 수 있다.	8	8	5	5	8
18	나는 반항적인 학생들에게 적절하게 반응하거나 대응할 수 있다.	8	8	5	5	8
19	나는 비판적으로 사고하는 학생들에게 도움을 제공할 수 있다.	8	9	6	8	8
20	내가 지도한 학생들이 국어 학습을 어느 정도 이해하고 있는지 측정할 수 있다.	8	8	6	7	5
21	나는 학생의 행동을 객관적으로 예측할 수 있다.	8	9	5	5	6
22	나는 국어 수업을 통해 학생들의 창의성을 길러 줄 수 있다.	8	9	7	6	7
23	나는 학습 능력이 높은 학생들을 위해 수준에 적절한(도전적인) 국어 과제를 제시할 수 있다.	7	9	6	6	6
평균		7.78	8.17	5.83	6.13	7.04

<연구 참여교사의 국어 교사효능감>

이 표는 국어교사의 효능감을 검사하는 문항에 연구 참여교사들이 답을 한 결과이다⁴⁾.

국어교사 효능감 검사 문항은 총 23문항으로 하위 요인은 수업 관리 효능감, 학생 참여 효능감, 국어 전략 효능감의 세 가지로 구성된다. 수업 관리 효능감 검사 문항은 3, 6, 9, 15, 18, 학생 참여 효능감 검사 문항은 4, 7, 8, 10, 16, 국어 전략 효능감은 1, 2, 13, 19, 23이다. 국어교사의 효능감에 영향을 미치는 순서는 수업 관리 효능감, 학생 참여 효능감, 국어 전략 효능감이 다⁵⁾. C교사의 경우 다른 교사에 비해 교사 효능감의 평균이 현저하게 떨어지는 것을 알 수 있다. 하위 요인별로 수업 관리 효능감의 합은 28점, 학생 참여 효능감의 합은 33점, 국어 전략 효능감의 합은 27점으로 수업 관리 효능감과 국어 전략 효능감이 비교적 낮은 것을 알 수 있다. 이 교사는 현장에서의 국어과 수업 경험으로 인해 좋은 수업이 기대되었지만 실제 수업에서는 매우 어려움을 겪는 모습을 보여주었다. 이 사례는 국어 수업의 지식이나 전략보다는 교사의 정의적인 측면이 교사의 수업에 많은 영향을 준다는 것을 보여주는 사례이다. 이처럼 교사의 효능감과 같은 정의적인 측면의 어려움은 교사의 지식보다 더 장기적이고 심각한 문제를 가져올 수 있음을 알 수 있었다.

(4) 미지의 어려움

‘미지의 어려움(Unknown Difficulty)’은 수업을 하는 교사와 관찰자 모두가 인식하기 어려운 영역의 어려움이다. 미지의 어려움은 실제로 존재하지 않는 것이 아니라 누구에게나 존재하지만 쉽게 발견되거나 인식되지 않는 것으로 판단된다. 이 영역의 경우 두 가지의 하위 유형이 있으리라 생각된다. 첫째, 긍정적 측면의 미지의 어려움은 ‘극복된 어려움’이다. 집단 면담에서 다른 교사와 동일한 수업에 대한 협의를 하는 과정에서 다른 교사의 어려움에 대해 자신도 같은 어려움을 겪었으나 현재는 극복하였다는 이야기를 하는 경우가 발견되었다. 이는 현재 수업에서는 어려움이 아니기 때문에 교사나 관찰자에게 인식되지 않는다. 이 영역의 어려움은 교과교육연구회나 동학년 협의 형태의 현직 연수 형태를 통해 각 교사가 가진 자신들의 비법(Know-how)들을 수집하고 공유, 전파함으로써 교사교육 개선에 이바지 할 수 있다. 둘째, 극복된 어려움과 상반된 개념으로 부정적 측면의 미지의 어려움도 있으리라 짐작된다. 하지만 연구를 하는 과정에서 이 부분에 대한 구체적 증거를 확보하지는 못했다. 이는 교사 자신의 내면에 있는 감추고 싶은 어려움에 해당하는 것으로 개인의 내면이나 심리에 관련된 부분일 것으로 짐작이 되나 이 연구에서는 발견을 하지 못하였다. 이에 대해서는 더욱 장기적인 관찰과 면

4) 박영민·최숙기(2009)의 국어교사 효능감 구성 요인의 검사 문항을 사용하였음.

5) 국어교사 효능감에 대한 자세한 내용은 박영민·최숙기(2009)를 참조.

답을 통해 심층적인 접근을 통한 연구가 되어야 할 것으로 생각된다.

연구자: 안내문을 만드는 과정에서 어려움은 없으셨나요?

C교사: 수업 중에 느낀 건데요. 학생들이 돌려 읽으면서 평가하는 것은 의도는 좋지만 활동하기에는 어려움이 많았어요. 안내문은 별지로 따로 있는데 그에 대한 평가는 교과서에 해야 하니까 수업 분위기가 너무 어수선해지고 활동 자체도 잘 되지 않는 것 같았어요. 쓰기를 할 때 보면 항상 돌려 읽기 과정이 가장 잘 안 되는 것 같아요.

B교사: 저도 그 전에 그런 고민이 있었어요. 그래서 안내문을 보고 바로 뒤에다 애들이 편하게 댓글 형식으로 평가하도록 했어요. 교과서가 왔다갔다하는 번거로움도 없고 댓글 형식이라 아이들이 부담도 덜 갖는 것 같았어요.

<3~4차시 집단 면담>

이 사례는 미지의 어려움 중 극복된 어려움에 대한 사례이다. 3~4차시는 일의 순서나 방법이 잘 드러나게 학생들이 직접 안내문을 만드는 활동을 한다. 학생들은 안내문 초고를 만든 뒤에 주변 친구와 돌려 읽으면서 평가를 주고받는다. 교과서에는 학생의 상호 평가를 교과서를 돌려가며 다른 친구의 안내문에 대해 평가하도록 제시되어 있다. 대부분의 교실에서는 이 활동을 하면서 매우 산만해지고 활동이 제대로 이루어지지 않는 것을 목격할 수 있었다. 하지만 B교사는 모둠 학생들이 별지에 만들어진 안내문 초고를 돌려보면서 안내문 바로 뒷면에 댓글 형식으로 작성하게 하였다. 어찌 보면 아주 작은 수업 아이디어이지만 집단 면담을 하는 과정에서 교사들은 모두 좋은 의견이라 생각하였고 다음에는 자신도 참고를 하겠다는 의사를 표현하였다. 실제 수업을 관찰하는 장면에서도 B교사의 수업이 원활하게 진행되는 것을 확인할 수 있었고 학생들의 고쳐 쓰기 활동에서도 질적인 측면에서 더 의미 있는 교정활동이 이루어졌다.

2. '국어수업 어려움'의 유형에 따른 교사교육 개선 방안

(1) 어려움 유형을 기반으로 한 교사교육

국어수업 어려움의 유형 분석을 통해 교사가 경험하는 어려움이 다양한 형태로 나타남을 알 수 있었다. 교사가 국어수업에서 겪는 어려움은 교사를 특징짓는 유형이 아니라 상황에 따라 달리 나타나는 어려움이다. 또한 어려움은 영역에 따라 문제의 정도가 매우 상이함을 알 수 있었다. 어떤 어려움은 교사가 미리 예측하여 나름의 방식으로 해결해 나가는 어려움도 있고, 어떤 어려움은 교사의 교과 내용이나 교수지식에 대한 오개념으로 학생의 학습 결과에 좋지 않은 영향을 미치기도 한다. 어떤 어려움은 교사의 신념과 밀접한 관련을 맺고 있어 단기적으로

수업에 영향을 주기도 하지만 교사로 하여금 교직의 만족도를 떨어뜨림으로 인해 장기적이며 교사나 학생 모두에게 지대한 영향을 주기도 한다. 이처럼 교사가 가지고 있는 어려움은 다양하고 다층적인 성격을 가지고 있다. 교사 양성 교육과 교사 현직 교육에서, 단순히 교과와 내용지식을 잘 알고 전달하도록 하기 보다는 현재 교실에서 학생을 가르치는 교사의 관점에서 무엇이 필요하고 어떤 도움을 주어야 하는지에 대한 면밀한 검토가 선행되어야 할 것이다.

교사가 겪는 어려움의 유형에 따르면 어떤 영역의 어려움은 내용지식이나 내용교수지식을 강화해야 하는 측면도 있고, 때로는 지식보다는 교사효능감과 같은 정의적인 측면에 관심을 가져야 하는 부분도 있다. 최근 교사 현직 교육의 경우, 수업 컨설팅, 멘토링, 교과교육연구회와 같은 수업 장학과 연수 형태가 바람직한 방향으로 변화하고 있음을 실감할 수 있다. 하지만 교사의 수업 전문성을 신장시키기 위해 무엇을 어떻게 해야 하는가에 대해서 세심한 준비를 하지 못한 경우는 나침반 없이 항해를 떠나는 배와 같은 꼴을 면하기 어렵다.

(2) 교사의 지식과 신념을 아우르는 교사교육

지금까지의 교사교육은 교사가 수업을 하는 데 필요한 지식적인 측면에만 강조를 두는 경향이 있다. 물론 교사의 인지적인 부분과 정의적 부분이 명확히 선을 그을 수 있는지에 대한 근본적인 의문을 가질 필요가 있지만 교사의 지식에 영향을 주는 정의적인 부분에 대한 교사교육에도 일정한 부분을 할애하여 교육할 필요가 있다.

교사의 어려움을 분석하는 과정에서 지식의 문제보다는 신념의 문제가 오히려 더 큰 문제를 야기할 수도 있다는 것을 발견했다. 지식의 경우 교사가 무엇이 부족한지 무엇에 더 관심을 가져야 하는지에 대한 부분은 교사 자신이나 주변의 도움을 통해 신장될 여지가 있다. 하지만 신념이나 교사 효능감의 경우 내게 어떤 어려움이나 문제가 있는지 조차를 알기 어려운 부분이 있다. 특히 국어교육학계에서 이 부분에 대한 연구는 많지 않아 더 큰 문제로 지적이 된다⁶⁾. 앞으로는 교사의 지식뿐만 아니라 신념에 대해서도 학계의 체계적인 접근과 관심이 요구된다.

(3) 교실 수업의 진단에 따른 처방과 예방으로서의 교사교육

이 글은 교사가 국어수업을 하면서 겪는 문제를 찾고 이를 해결하는 방법을 통해 교사교육의 개선 방안을 제시하는 것으로 보인다. 어찌 보면 수업은 온통 문제로 가득 차 있는 듯 보이지만 실제 교실 속에서의 좌충우돌, 시행착오는 궁극적으로 좋은 수업을 하기 위한 과정이며 동

6) 국어교육 연구에서 교사의 정의적인 측면에 관심을 둔 연구는 박영민(2007), 박영민·최숙기(2007), 박영민(2011)의 연구가 좋은 성과를 보이고 있으나 그 저변이 더 확산될 필요가 있다.

시에 결과이기도 하다. 이 글에서의 어려움은 단순히 문제로 규정할 수 없는 것이다. 특히 연구 과정에게 발견된 의미 있는 어려움에는 극복된 어려움과 같이 긍정적인 어려움도 있었다. 이 어려움 역시 이전의 수업에서 문제가 되었던 어려움이지만 현재는 극복된 어려움이다. 어떤 이는 교직을 전문직이라고 하기 보다는 준전문직이라고 말하는 경우가 있다. 이때 가장 큰 이유로 지적되는 것은 각 개체가 가진 노하우가 다음 세대에 전해지지 않는다는 것이다. 지금까지 우리는 수업의 우수사례나 각 교사가 가진 장점이나 비법에 대해 관심 갖거나 수집, 공유하려는 노력을 소홀히 했다. 교사 각자가 가진 노하우는 나의 교실에서 끝나는 경우가 많다. 교직이 진정한 전문직이 되기 위해서는 각 교실에서 각 교사가 가진 우수사례나 비법을 공유하고 확산하려는 노력이 필요하다. 이에 극복된 어려움의 경우는 시사하는 바가 크다. 교사는 누구나 어려움을 겪고 딜레마를 경험하게 된다. 하지만 그런 어려움은 문제 상황으로만 끝나는 것이 아니라 더 나은 수업이 되기 위한 초석이 되기도 한다.

IV. 결론

이 글은 교사의 수업 전문성 신장을 위해 교사가 수업에서 겪는 어려움을 분석하고 교사교육의 개선 방안을 마련하는 것을 목적으로 하였다. 수업을 들여다보기 위해 귀납적인 방식을 사용하여 분석 기제를 도출하였고 '국어수업 어려움'이라는 창을 통해 다시 수업을 들여다봄으로써 그 과정에서 교사가 국어수업에서 겪는 어려움을 규정하고 유형화하였다. 그리고 국어수업 어려움을 통해 교사교육의 시기, 형태, 내용에 대한 개선 방안을 제시하였다.

국어수업을 일정한 틀을 통해 탐색하는 것은 의미가 있는 일이다. 하지만 수업은 매우 다양하고 다변적인 특성이 있어 이렇게 단순히 하나의 창으로 재단하기에는 어려움이 있음을 밝힌다. 앞으로는 더 다양한 창을 통해 국어수업의 다양한 측면이 탐색되기를 희망한다. 또한 이 연구는 귀납적인 분석 과정을 통해 분석틀을 도출하고 그에 따라 수업을 분석하였으나 국어수업 어려움에 대한 지나친 구조화가 문제를 야기할 수도 있다. 어떤 어려움은 네 개의 영역에 잘 들어맞는 경우도 있지만 어떤 어려움은 그 경계가 모호하거나 중첩되고, 상황에 따라 다른 영역으로 쉽게 이동이 되는 모습을 발견할 수 있었다. 이 연구에서는 발견하지 못한 또 다른 차원이나 영역의 어려움이 있을 수 있다. 다만 여기서는 교사가 국어수업에서 겪는 어려움을 실제 수업을 통해 탐색한 것과 교사가 겪는 어려움의 경향성을 알 수 있다는 측면에서 의미가 있다.

이 연구를 통한 이후 연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 수업에 대한 근본적인 성찰이

필요하다. 수업에서 교사가 겪는 어려움을 찾고 이를 해결할 수 있는 방안을 마련한다면 수업이 좋아질 것이라는 생각을 할 수 있다. 하지만 어려움이나 문제를 찾아 고친다고 좋은 수업이 될 수 있는가에 대한 고민이 필요하다. 오히려 문제를 드러내고 이를 해결하는 것보다 각 교실에서 잘 하고 있는 장점을 찾아 공유하고 확산시키는 것이 교사의 수업 전문성을 신장시키는데 더욱 도움이 될 수 있으며 앞으로의 연구는 이런 부분에 대해서도 많은 관심을 가질 필요가 있다. 둘째, 교사의 수업 전문성 신장이나 교사교육에 대한 해법은 교실 수업을 통해 찾아야 한다. 많은 연구에서 교실 현장 연구에 대한 필요성을 제기하고, 최근에는 교실 수업을 통해 교육 문제를 해결하려는 연구가 많이 이루어진다는 것은 고무적인 일이다. 셋째, 수업 연구에서는 활용 가능한 자료의 수집과 분석 방법이 마련되어야 한다. 이 연구에서는 교사의 국어수업 어려움을 찾기 위해 조회 가능한 자료를 수집하고, 연구의 주제와 대상에 알맞은 유기적인 분석 방법을 제시하였다. 물론 각 연구의 성격, 주제, 특성에 따라 연구 방법은 유동적일 수 있으나, 이 연구에서 제시한 자료의 출처와 유기적 관련성은 다른 연구에서도 변용하여 사용할 수 있을 것으로 기대된다. 마지막으로 '국어수업 어려움' 유형은 현직 교사나 수업 연구자가 수업을 분석하는 기제로 변용 가능하다. 수업을 분석하는 기제에는 모범 답안이 없다. 여기서 제시한 어려움 유형은 교사가 스스로 자신의 수업을 메타적으로 점검하거나 동료의 수업을 분석할 때 사용될 수 있다. 또한 수업 연구자가 수업을 관찰하고 분석할 때 유용한 하나의 분석틀로 사용되기를 바란다.

■ 참고문헌 ■

- 김주영(2011). 초등교사의 국어수업 딜레마에 대한 사례연구. 국어교육학회.
노명완(1999). 국어교육의 성격과 국어 교사의 전문성. 한국어교육학회.
박영민(2007). 작문 교사의 수업 전문성 신장 방안 연구. 새국어교육.
박영민(2011). 예비국어교사의 쓰기 평가 효능감 분석. 청람어문교육
박영민·최숙기(2009). 국어 교사 효능감의 구성 요인 분석. 학습장중심학회.
박창균·함옥·김주영(2010). 국어과 교육과정 실행 점검을 통한 교과서 평가 방안. 새국어교육.
서경혜(2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. 교육과정연구.
우재경(2011). 수업 중 예측하지 못한 순간에 대한 교사의 인식과 대응. 이화여자대학교 박사학위논문.
이창덕(2003). 교사 화법 연구와 교육의 필요성과 그 과제. 화법 연구.

- 이창덕·민병곤·박창균·이정우·김주영(2010), 『수업을 살리는 교사화법』, (주)즐거운학교.
- 한명희(1997). 중등교원양성 교육과정의 전문성 확보. 교육학연구.
- 허숙(2001). 교육과정의 운영과 교원 능력개발. 한국교원교육연구.
- Elbaz, F. (1881). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. Curriculum Inquiry, 11(1).
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. Educational Researcher, 32(3).
- Joseph, L. (1961). The Johari Window, Human Relations Training News, 5(1).
- Lampert, M. (1985). How Do Teachers Manage to Teach?: Perspectives on Problems in Practice, Harvard Educational Review 55.
- Lynch, M. (2000). Against reflectivity as an academic virtue and source of privileged knowledge. Theory, Culture, & Society, 17(3).
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational research, 15(2).
- Spradley, J. P. / 신재영 역(2006). 참여관찰법. 시그마프레스.

작문 활동에서 동료 피드백 유형별 타당도 및 수용도

서영진(부산대학교)

<차 례>

- I. 서론
- II. 작문 활동에서 동료 피드백에 대한 이해
- III. 연구 대상 및 방법
- IV. 연구 결과 및 논의
- V. 결론

I. 서론

소집단 내에서 이루어지는 동료 피드백 활동이 쓰기 능력 향상과 쓰기 태도 형성에 긍정적인 영향을 끼친다는 결과가 발표되면서¹⁾, 동료 피드백 활동을 활용한 쓰기 지도 프로그램을 실제 교수 학습 현장에 적용하려는 움직임이 확산되고 있다. 하지만 동료 피드백에 대한 경고의 목소리도 있다. 학생들은 동료 글을 비평하는 것을 가볍게 여기거나 불성실한 태도로 임하는 경향이 있으며, 글의 주제나 구성과 같은 본질적인 문제는 무시할 수도 있기 때문이다.(Holt, 1992 ; Connor & Asenavage, 1994) 나아가 동료 학습자의 피드백은 적절하지 못할 때가 많고 분명하지 못한 태도 때문에 잠재적으로는 해로울 수 있다는 논의도 있다.(Leki, 1990 ; Zhang, 1995)

대부분의 연구들이 동료 피드백의 긍정적 측면을 강조하고는 있지만 그 효과에 대한 논란이 있는 것은, 효과에 대한 언급은 있으나 효과를 뒷받침할 수 있는 실증적인 검증이 충분하지 못하기 때문이다. 인지적으로 미성숙한 학습자들이 타당하게 피드백 했는가에 대한 의문이 계속적으로 제기되는 상황에서, 고쳐 쓴 결과물이 초고보다 향상된 것은 동료 피드백의 의견으로부

1) 동료와의 상호 협력 활동이 글쓰기 능력 향상에 영향을 미친다는 사실은 Vygotsky(1978)의 근접발달 이론과 Bakhtin(1981)의 대화주의 이론을 수용하고 있는 글쓰기 이론 전문가들에 의해 검증되고 있다. Clifford(1981), Higgins, Flower & Petraglia(1992), Johnson(1992) 정희모(2006), 강숙희(2007), 오택환(2007, 2008), 주민재(2008), 정희모 · 이재성(2008), 안상영(2010) 등을 통해서 동료 첨삭의 효과에 대한 연구 결과가 축적되었다.

터 발생한 효과가 아니라 고쳐 쓰기의 일반적인 효과이거나 쓰기 경험의 누적에 따른 숙달의 효과일 수도 있다.

한편 피드백과 관련하여 고려해야 할 요소 중 하나는 피드백 수용자가 피드백을 어느 정도나 수용하여 고쳐 쓰기에 반영했는가이다. 피드백 수용자는 피드백 의견을 제공받더라도 이를 거부할 수도 있으며 일부만 수용할 수도 있고 잘못 이해할 수도 있다. 그럼에도 불구하고 기존의 논의들은 동료 피드백의 수용 양상은 고려하지 않고 동료 피드백 의견이 필자의 고쳐 쓰기에 전적으로 반영된다는 것만을 전제로 동료 피드백 이전의 글과 이후의 글을 비교하여 그 효과를 밝혀 왔다.

즉 동료 피드백 활동의 효과를 구체적이고 실증적으로 밝히기 위해서는 동료 피드백 내용 자체가 동료 학습자 글의 질적 수준을 제고하는 데 얼마나 타당한 것이었는지 그 의견의 절대적 타당성을 정치하게 분석하는 논의가 필요하다. 또한 실제 동료 피드백에서 제공된 피드백 의견이 고쳐 쓰기 과정에서 어느 정도로 어떻게 반영되는지에 대한 추적 탐색과 인식 조사를 통한 수용 양상을 분석하는 논의가 필요하다.

II. 작문 활동에서 동료 피드백에 대한 이해

글쓰기 과정에서 피드백이란 독자가 필자의 글에 대하여 논평, 감상, 제안, 질문 등을 써 주어 차후 작문에 유입되도록 하는 일종의 ‘독자의 글’이라고 정의할 수 있다.(Keh, 1990) 피드백은 교사만 제공할 수 있는 것은 아니다. 동료 학습자 상호 간에도 학습자의 눈높이에서 각자의 글에 대한 피드백을 주고받으며 글의 수준을 높이는 데 기여할 수 있다.

쓰기에서 동료 피드백 활동은 ‘필자로서의 독자 감각’을 신장시켜 주며,(Bruffee, 1999:62) 고등 사고력의 향상, 자기 중심성의 극복, 쓰기 경험의 공유, 쓰기 동기의 강화, 다양한 언어 기능의 발달 등 다양한 측면에서 교육적 효과를 제공하는 것으로 평가된다.(이재기, 1997 ; 한철우 · 성낙수 · 박영민, 2003 ; 오택환, 2008) 특히 동료 피드백은 글을 수정하는 필자의 입장에서 뿐만 아니라 피드백을 주는 독자의 입장에서도 긍정적인 효과를 가지게 된다.(Chenoweth, 1987 ; Dheram, 1995, Bichener & Knoch, 2009 ; Keh, 1990 ; Muncie, 2000 ; Rollinson, 2005 ; Villamil & Guerrero, 1996) 왜냐하면 동료의 글에 대해 피드백을 주다 보면 자신의 글을 쓸 때에도 독자에 대한 인식을 높이게 되어 동료의 글 내에서 보았던 문법적·내용적·담화 구조적·사회 언어적 측면에서의 오류들을 기억해내고, 자신이 글을 쓸 때는 이러한 오류들을 피할 수 있기 때문이다.

하지만 동료 피드백과 관련하여 문제점도 지적되고 있다. 첫째, 시간이 많이 소모된다. 각 단계를 수행하기 위해서 필요로 하는 시간도 많고, 동료 피드백을 효과적으로 수행하도록 하기 위해 학습자들에게 사전 훈련을 시키는 데도 많은 시간이 필요하다.(Rollinson, 2005) 둘째, 동료 피드백의 효과에 대해서 학습자들이 회의적이라는 것이다. 교사가 아닌 자신의 동료가 자신의 글에 대해 피드백을 줄 자격이 있는지 쉽게 용납하지 못할 수도 있다는 것이다. 이는 무엇보다 학습자들의 작문 수행 능력의 한계에서 기인한다. 그 결과 이들 간의 상호 작용이 기대한 것만큼 효과적이거나 활발하지 못하게 될 수 있다.(Zhang, 1995 ; Leki, 1991) 동료 피드백이 작가에게 실제적 독자를 제공한다는 기존의 주장과 관련하여서도, 학습자들은 동료로 실제 독자로 간주하지 않는 경우가 더 많다는 주장도 있다.(Danis, 1982) 결국 작문 지도 현장에서 학습자들의 동료 피드백 활동 양상을 정치하게 탐색하고 동료 피드백의 단점과 한계를 보완하지 못한다면 동료 피드백은 소정의 교육적 효과를 거두기 어려울 것이다.

III. 연구 대상 및 방법

1. 연구 대상

본 연구를 위해 선정된 연구 대상 학습자들은 부산 해운대구 소재 일반 인문계 고등학교 2학년 여학생 42명이다. 연구 대상 집단 학습자들의 학업성취도는 전국 평균보다 상위에 속하는 중·상위권이라 할 수 있다. 42명의 학생이 작성한 초고, 피드백 의견서, 재고를 대상으로 피드백 의견의 타당성과 피드백 수용 양상을 확인하였다. 다만 2명의 학생은 쓰기 결과물을 제출하지 않았거나 동료 피드백에 대한 인식을 조사하기 위한 설문 조사지를 제출하지 않아, 연구 대상에서 제외하였다. 최종적인 연구 대상 학생은 총 40명이다.

2. 연구 자료 수집 방법 및 절차

본 연구를 위한 쓰기 수업은 다음 <표 1>과 같이 5차시에 걸쳐 진행되었다. 쓰기 과제는 연구 대상자들의 관심을 고려하여 ‘심야시간에 청소년의 인터넷 게임은 법적으로 규제되어야 한다.’는 논제에 대한 찬반 논의형 논술문 쓰기로 하였다.

<표 1> 연구 자료 수집 과정

차시	활동 내용
1	• 논제 설정의 배경 안내 및 논제에 대한 자유 토론
2	• 내용 조직 및 논술문 쓰기
3	• 동료 피드백 안내 및 동료 피드백 활동 수행 교사 안내 - 동료 피드백의 취지 안내 모듈별 자료 바꾸기 - 다른 모듈에게 자료 넘겨주기 돌려 읽기 - 정해진 시간 안에 서로 돌려 읽으며 정독하기 피드백 주기 - 논술문 평가 기준을 고려하여 동료 피드백 실시 결과물 돌려주기 - 원래 모듈에게 피드백 결과물 돌려주기
4	• 동료 피드백 내용 확인 및 고쳐 쓰기 검토하기 - 피드백 내용을 검토하고 반영할 내용 취사선택하기 고쳐쓰기 - 피드백 내용을 반영하여 수정하기
5	• 쓰기 포트폴리오(개요, 초고, 동료 피드백 의견서, 재고) 제출 • 동료 피드백 의견 수용에 대한 자기 점검표 및 설문지 작성 후 제출

5차시 동안 생산된 초고, 동료 피드백 의견서, 재고, 피드백 의견에 대한 수용 여부와 그 이유 및 방법을 파악하기 위한 자기점검표, 동료 피드백에 대한 인식을 알아보기 위한 설문 등이 연구에 활용되었다. 본고는 동료 피드백 활동에 대한 실제적 발달 수준에서의 자연스러운 상호 작용 양상을 고찰하기 위하여 연구 대상 집단에게 동료 피드백 활동에 대해서 구체적으로 안내하거나 사전에 체계적인 교육을 실시하지는 않았다. 동료 피드백 활동을 위한 모듈은 6명씩 한 모듈으로 구성하고, 다른 모듈 학습자의 글에 대해 무기명으로 피드백 하도록 하였다. 즉 한 편의 글은 6명의 동료 학습자들로부터 피드백을 받도록 하였다. 피드백 의견의 개수에는 제한을 두지 않았다. 1인이 1개의 의견을 제시한 경우도 있고 2개 이상의 의견을 제시한 경우도 있었다. 40편의 글에 대한 피드백 의견은 총 384건 이었다.

3. 연구 분석 방법

동료 피드백 의견의 타당도 평정에 투입된 국어 교사는 4명으로, 이들은 교육 경력 9년 이상이며, 국어 교육학 석사 과정을 졸업하였거나 국어 교육학 박사 과정을 수료한 쓰기 교육에 관심이 많은 국어 교사들이다. 동료 피드백 내용에 대한 타당도 평정의 채점자 간 신뢰도를 높이기 위해서 평가 기준을 합의하는 사전 협의회를 실시하였다. 1편의 글에 대한 피드백 의견 10개에 대한 예비 평정을 실시하여 평정 상태를 확인하고, 평정 기준을 조율하여 평정자간 점수

차이를 줄이는 작업을 하고 평가 기준을 내면화하였다. 384건의 피드백 내용은 ‘1 : 전혀 타당하지 않음, 2 : 별로 타당하지 않음, 3 : 보통임, 4 : 타당함, 5 : 매우 타당함’ 다섯 단계로 평정하였고, 평정자 4명의 점수를 평균하여 70% 이상(평균 3.5 이상)의 타당성이 확보되는 피드백 의견을 타당한 것으로 결론 내리기로 하였다.

동료 피드백의 수용도를 분석하기 위해서는, 고쳐 쓰기를 한 후 동료 피드백 의견을 어느 정도로 어떻게 반영하여 수정하였는지 각 글의 필자에게 피드백 의견별로 자기 점검을 하도록 하였다. 자기 점검표의 내용은 다음 <표 2>와 같으며, 그 결과에 대한 각각의 반응 비율을 바탕으로 수용의 정도와 양상을 살폈다.

<표 2> 동료 피드백 수용에 대한 자기 점검표

의견	반영 여부	반영 방법 및 이유	점검
	반영	문제점에 대한 지적을 수긍하고 대안을 마련하여 반영하였다.	
		제안한 대안을 그대로 수용하여 반영하였다	
		제안한 대안을 부분적으로 반영하였다.	
		제안한 대안을 내 생각에 맞게 적용하여 반영하였다.	
		기타	
	미반영	문제점에 대한 지적이나 대안을 수긍할 수 없었다.	
		문제에 대한 지적은 수긍하지만 어떻게 수정해야 할지 몰랐다.	
		반영하고 싶었으나 시간이 부족했다.	
		초고와 많이 달라지는 것이 부담스러웠다.	
		기분 나쁘거나 귀찮았다.	
기타			

한편 본고에서는 동료 피드백 타당도와 수용도를 분석함에 있어 피드백 의견 유형별로 그 양상을 살펴, 타당도와 수용도가 높은 피드백 의견 유형을 알아보고자 하였다. 피드백 유형은 피드백의 성격, 수준, 영역에 따라 분류하였다. 성격에 따라서는 긍정적·부정적·유보적 피드백, 수준에 따라서는 단순 소감형·오류 지적형·논평형·대안 제시형·질문형 피드백, 영역에 따라서는 내용·조직·표현 영역 피드백으로 나누었다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 동료 피드백의 타당도

동료 학습자의 피드백 의견이 동료 피드백 수용자의 글을 향상시키고자 하는 동료 피드백의

활동 목적에 얼마나 부합하게 타당하고 적절한지를 4인의 국어 교사가 평정하였다. 평정 점수에 대한 신뢰도 분석 결과, 평정자 4인 간 신뢰도는 Cronbach α .917이며, 평정자 사이의 p값은 모두 $p < .01$ 로 평정자 간 신뢰도는 유의미한 것으로 나타났다. 평정자 별로 동료 피드백 의견 384건 전체에 대한 타당도 평정 결과의 평균을 제시하면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 동료 피드백 의견에 대한 교사별 타당도 평정 결과

평정자	교사 A	교사 B	교사 C	교사 D
평균 타당도	3.47	3.73	3.71	3.63

동료 피드백 의견의 타당도 평정에 참여한 교사 4인의 평정 결과를 종합한, 384건 전체의 평균 타당도는 3.635점으로 나타났다. 이는 5점 만점을 기준으로 할 때, 72.7%의 타당도를 보이는 것으로, 기준으로 설정했던 70%를 상회하는 것이다. 전반적으로 동료 피드백 의견은 피드백 수용자의 글을 향상시키는 데 긍정적으로 기여할 수 있다고 판단되었다. 이는 동료 피드백 활동 수행 전에 실시한 설문 조사에서 나타난, 동료 피드백에 대한 학생들의 불신을 완화시켜 줄 수 있는 결과이다.

피드백 유형별로 그 타당도를 살펴보면 다음과 같다. 먼저 피드백의 성격에 따른 동료 피드백 의견의 타당도는 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 피드백 성격별 동료 피드백 의견의 타당도

	긍정	부정	유보
개수(n)	95	183	106
비율(%)	24.74	47.65	27.60
평균 타당도	2.97	4.27	3.66

피드백 성격에 따른 피드백 유형별 타당도는 ‘부정 > 유보 > 긍정’의 순으로 높았다. 부정적 피드백으로 분류된 의견들 중 다수는 글에서 잘못된 점을 단순 지적하거나, 잘못된 점에 대해 근거를 들며 평가하거나, 잘못된 점을 직접적으로 수정하여 대안을 제시하는 경우이다. 이는 동료 피드백 수용자가 초고를 어떻게 수정해야 하는지 그 방향을 제시한다는 점에서 동료 피드백의 목적 달성에 효과적인 것으로 평가되었다. 긍정적 피드백으로 분류된 대부분의 의견은 동료 글에 대한 단순 소감을 긍정적으로 표명하거나 단편적인 이유를 들어 긍정적으로 평가한 경우여서, 동료 글의 질적 수준을 제고하고자 하는 동료 피드백의 궁극적인 목적에 효과적으로 기여하지 못한다고 판단되었다. 긍정적 피드백에 비해서 부정적인 피드백의 타당도가 높다는 결과가 부정적인 피드백이 효과적이라는 것을 의미하는 것은 아니다. 다만 본고의 연구 대상

집단의 긍정적 피드백의 내용 수준이 구체적이지 못하고 형식적이라는 한계로 인해 발생한 결과라고 보는 것이 적절할 것이다. 동료 글에 대한 긍정이나 부정의 가치 판단을 유보한 피드백들은 대부분 질문의 형식으로 나타난다. 이는 직접적으로 수정할 것을 요구하지는 않지만 이해가 되지 않아 질문을 하거나 의문을 제기하는 방식으로 피드백 수용자에게 암시적으로 수정할 것을 권하는 것이다. 자신의 판단에 대한 확신이 없는 학습자들에게 많이 나타나는데, 긍정적 피드백에 비하여 그 타당도가 높게 나타났다. 긍정적 피드백 의견들이 막연하고 추상적인 데 반해, 유보적 피드백 의견들은 특정 부분을 구체적으로 지목하여 질문의 형식을 취하거나 ‘~것이 더 적절할 것 같은데, 나도 정확한 건 잘 몰라.’의 방식으로 대안을 제시해 주기도 하기 때문이다.

피드백 수준에 따른 피드백 유형별 타당도는 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 피드백 수준별 동료 피드백 의견의 타당도

	단순 소감형	오류 지적형	논평형	대안 제시형	질문형
개수(n)	72	97	93	52	70
비율(%)	18.75	25.26	24.22	13.54	18.23
평균	2.46	3.73	4.31	4.18	3.49

피드백 수준에 따른 피드백 유형별 타당도는 ‘논평형 > 대안 제시형 > 오류 지적형 > 질문형 > 단순 소감형’의 순서로 높게 나타났다. 논평형의 타당도는 4.31로 86.2%의 타당도를 보여 가장 높았다. 동료의 글에서 잘된 점과 잘못 된 점이라고 생각하는 나름의 이유를 논리적으로 밝혔기 때문에 글의 잘못 된 점만을 단순히 지적하는 오류 지적형보다 타당도가 높게 나타났다. 대안 제시형의 타당도는 4.18로 83.6%의 타당도를 보였다. 대안 제시형에도 문제점에 대한 지적과 그 이유가 제시된다는 점에서 논평형과 마찬가지로 높은 타당도를 보여주었지만, 학습자 수준에서 제시하는 대안들 중 일부는 적절성이 부족하여 논평형에 비해 타당도가 낮았다. 하지만 동료 학습자 수준에서 제시하는 대부분의 대안들도 일정 수준 이상의 타당도를 확보할 수 있음을 알 수 있다. 다만 그 수가 많지 않다는 점에서 동료 피드백 활동의 한계를 엿볼 수 있다. Sweeney(1999)는 피드백 수용자가 어떻게 변화해야 하는지를 직접 말하는 것과 질문을 제기하는 것 중에서 전자가 쓰기 질 개선 가능성이 높다고 하였다. Ferris(2003)도 학생들은 개선 방안을 제안해 주는 논평을 선호하고, 글에서 어떤 것이 왜 좋거나 나쁜 것인지 설명해주는 논평을 선호한다고 한다. 피드백 수준별 타당도 결과를 고려하여 높은 타당도를 보이는 피드백 의견을 장려한다면 동료 학습자 상호 간의 피드백에 대한 신뢰를 형성할 수 있을 것이다.

피드백 영역에 따른 피드백 유형별 타당도는 다음과 같다.

<표 6> 피드백 영역별 동료 피드백 의견의 타당도

	내용	조직	표현
개수(n)	118	71	195
비율(%)	30.73	18.49	50.78
평균	3.59	3.31	4.05

피드백 영역에 따른 피드백 유형별 타당도는 ‘표현 > 내용 > 조직’ 영역의 순으로 높게 나타났다. 세 가지 피드백 영역 중 표현 영역의 피드백 타당도는 4.05로, 81%의 타당도를 나타내어 가장 높았다. 표현 영역의 피드백은 구체적인 부분을 지목하여 잘못된 점에 대해 논평하거나, 잘못된 표현을 보다 적절한 표현으로 바꾸는 대안을 제시해 주는 경우가 많았다. 이에 반해 조직 영역의 피드백 의견 타당도는 3.31로 66.2%의 타당도를 보였다. 조직 영역의 피드백 의견 중 의미 단위에 따른 형식 단락의 구분을 지적하는 경우는 적절한 대안을 제시하기도 하였지만, 형식 단락의 구분이 적절한지 의문을 제기하거나 글 전체 구조의 완결성이나 문단 연결의 긴밀성에 대한 막연한 평가를 제시하는 경우가 더 많아 타당도가 높지 않았다.

2. 동료 피드백의 수용도

피드백의 수용도란 피드백이 자신이 수행한 성과를 정확히 나타냈는가에 대한 믿음에 관한 것이다. (Ilgen et al, 1979) 즉 피드백 수용자가 제공된 피드백 메시지를 일정한 기준에 따라 그 유용성을 평가하여 자신의 이후 행동에 반영하는 정도를 말하는 것이다.

40편의 글에 대한 동료 피드백 의견 384건의 수용 양상을 자기 점검표를 통해서 확인해 본 결과는 다음과 같다.

<표 7> 동료 피드백의 수용 양상

구분	개수(비율)	세부 양상	개수(비율)
수용	262건 (68.23%)	문제점에 대한 지적을 수긍하고 대안을 마련하여 반영하였다.	126(32.81%)
		제안한 대안을 그대로 수용하여 반영하였다	30 (7.81%)
		제안한 대안을 부분적으로 반영하였다.	24 (6.25%)
		제안한 대안을 내 생각에 맞게 적용하여 반영하였다.	22 (5.73%)
		기타	60 (15.63%)
미수용	122건 (31.77%)	문제점에 대한 지적이나 대안을 수긍할 수 없었다.	27 (7.03%)
		문제에 대한 지적은 수긍하지만 어떻게 수정해야 할지 몰랐다.	36 (9.38%)
		반영하고 싶었으나 시간이 부족했다.	11 (2.86%)
		초고와 많이 달라지는 것이 부담스러웠다.	31 (8.07%)
		기분 나쁘거나 귀찮았다.	4 (1.04%)
		기타	13 (3.39%)

동료가 제공한 피드백 의견 중에 필자에게 수용되어 고쳐 쓰기에 반영된 의견은 384건 중 263건으로 68.23%이다. 동료 피드백 의견을 수용하는 구체적인 방법과 관련하여, 동료가 제시한 대안을 전적으로 수용·부분적으로 수용·창의적으로 변용하는 방법보다 동료가 지적한 문제점을 확인하고 문제를 해결하기 위한 대안을 필자 스스로 마련하는 방법을 선택하는 비율이 월등히 높았다. 이는 피드백 제공자가 문제를 해결하기 위한 대안을 제시해 주기보다는 문제점을 단순히 지적하거나 글의 장단점에 대해 논평하는 경우가 많았기 때문이다. 즉 제안된 대안이 없으니 문제를 해결하기 위한 대안을 스스로 마련할 수밖에 없었던 것이다.

한편 기타로 분류된 수용 방법이 15.63%로 상대적으로 높은 비율을 차지하였다. 기타로 분류된 것은 긍정적인 단순 소감형 및 논형평 피드백에 대한 수용 형태이다. 즉 동료의 긍정적인 반응 자체만을 확인하고 그치는 방식이다. 글의 잘된 점에 대해 긍정적인 평가를 받은 경우, 이를 보다 효과적으로 부각시키며 글의 질적 수준을 높이는 도전을 할 수 있는데도 불구하고, 긍정적인 평가를 받았다는 사실에 만족하며 자신의 글을 더 이상 향상시키려는 노력을 보이지 않는 경향이 있는 것이다.

동료가 제공한 피드백 의견 중에 필자에게 수용되지 않는 의견은 384건 중 122건으로 31.77%로 나타났다. 동료 피드백의 효과를 다루었던 기존 대부분의 논의들이 동료 학습자가 제공한 피드백 의견은 전적으로 수용된다는 전제를 바탕으로 피드백 이전의 글과 이후의 글을 비교 분석하였던 것을 감안할 때, 31.77%의 의견이 수용되지 않고 있다는 사실은 주목할 만하다. 특히 동료 피드백 의견을 수용하지 않은 이유를 구체적으로 살펴보면 시사하는 바가 크다.

동료 피드백 의견을 수용하지 않은 이유로는 동료가 지적한 문제점에 대해서는 공감하지만 어떻게 수정해야 할지 몰라서 수정하지 못했다는 응답 비율이 가장 높았다. 이상적인 피드백은 필자의 글을 하나하나 수정하며 대안을 제시해 주는 데 있는 데 있지 않다. 스스로 자신의 글을 반성적으로 고찰해 볼 수 있도록 이끌어 주는 것이다. 하지만 수용자가 문제를 해결하는 방법을 스스로 모색할 수 있는 능력이 없는 경우는, 글의 잘못된 점에 대한 지적이 아무리 꼼꼼하게 제시되더라도, 반성적 사고를 자극하기 위한 암시적인 피드백이 아무리 다양하게 제시되더라도, 소용이 없다. 즉 학습자의 수준에 따라 필요한 경우는 구체적인 대안을 제시해 주어야 한다.

동료가 지적한 문제점이나 대안을 수궁할 수 없어서 수용하지 않았다는 반응도 간과할 수 없다. 동료가 지적한 문제점을 수궁할 수 없다는 것은 잘못되지 않았음에도 불구하고 잘못되었다고 지적했다고 생각하는 경우이다. 잘못된 피드백을 제공하는 원인에 대해서는 심도 있는 분석이 필요하겠지만, 표현 단위에서는 국어지식의 부족에 기인하는 경우가 많다. 논리·내용 면에서는 잘못된 추론, 첨삭자의 잘못된 경험이나 지식, 오독에 기인하는 경우가 많다. 특히 피드

백 제공자가 지나치게 자신의 주관에 많이 개입시킬 경우 자신의 관점을 강요하는 우를 범하게 된다.(최선경, 2010:309) 이러한 의견이 많아지면 결국 동료 피드백의 타당성과 신뢰성은 저하되고 수용도는 낮아질 수밖에 없다.

초고와 많이 달라지는 것이 부담스러워서라는 응답도 있었다. 동료 피드백 의견을 바탕으로 자신의 글을 수정해야 한다는 사실을 잘 알고 있고, 수정을 시도하려고 하였으나 결코 쉬운 일이 아니라는 우려에 미리 포기해 버리는 경우가 있다는 것이다.

피드백 유형별로 구체적인 수용 양상을 살펴보면 다음과 같다. <표 8>은 피드백 성격에 따른 동료 피드백 수용 정도이다.

<표 8> 피드백의 성격에 따른 동료 피드백 수용도

	수용	미수용
긍정적 피드백 (95건)	95건 (100%)	-
부정적 피드백(183건)	120건 (65.57%)	63건 (34.43%)
유보적 피드백(106건)	47건 (44.33%)	59건 (55.67%)

피드백 성격에 따른 동료 피드백 수용의 정도는 ‘긍정적 > 부정적 > 유보적 피드백’ 순으로 높았다. 긍정적인 피드백 의견은 100% 수용되었다. 하지만 그 수용 방법의 63.16%가 피드백 의견을 단순히 확인하는 데 그치는 방식이었다. 동료가 지적한 문제점에 대한 대안을 마련하거나 동료가 제시한 대안을 수용하는 차원의 적극적 양상이 아니라, 대단히 소극적인 방식으로서의 수용이라는 점에 주목할 필요가 있다. 일반적으로 긍정적 피드백이 부정적 피드백보다 수용도가 높다고 알려져 있는데, 그 까닭이 이러한 현상과 관계된 것이라면 긍정적 피드백의 효과성을 재고해 봐야 할 것이다. 즉 작문에 대한 태도나 자기 효능감 등 정의적 측면에서의 효과는 인정할 수 있을 것이나, 작문에 필요한 인지적 능력에의 기여 정도에 대해서는 정치하게 고찰할 필요가 있을 것이다.

부정적 피드백 의견의 수용 정도는 65.57%이다. 연구 대상 집단의 학습자들은 대체로 동료가 지적하거나 비판한 내용을 수용하여 필자 스스로 대안을 마련하여 초고를 수정하였다. 부정적 피드백 의견 120건 중 84건에 해당하는 70%가 동료의 부정적 피드백 의견에 대해 스스로 대안을 마련하여 수정하는 방식으로 동료 의견을 수용하였다. 필자 자신이 그 피드백 내용을 수용하기 힘든 경우, 교사에게 확인하여 적절하게 수용하려고 시도하려는 모습을 보이기도 하였다. 부정적 피드백 의견을 거부한 경우는 34.43%로 수용되지 않은 63건 중 20건에 해당하는 31.74%가 대안을 마련하지 못해 동료의 지적 사항을 수용하지 못하였고, 18건인 28.57%가 수정하는 것이 초고와 많이 달라지는 것이 두렵고 부담스러워 수용하기를 거부한 경우이다. 일부 학생들은 동료들에게 자신의 글에 대해 직접적으로 평가를 받는 것을 자신을 비난하거나 비판

하는 것이라고 생각하여 부정적 피드백에 거부감을 표현하기도 하였으며, 동료가 제시한 피드백 의견이 잘못되어 수용할 수 없는 경우도 있었다.

유보적 피드백 의견의 수용 정도는 44.33%로, 수용되는 의견보다 수용되지 않는 의견이 많았다. 미수용된 59건의 의견 중 16건인 27.11%가 동료가 지적한 문제나 대안을 수긍할 수 없었기 때문이며, 15건인 25.43%가 대안을 마련하지 못하였기 때문이고, 11건인 18.64%가 피드백 의견을 이해할 수 없었기 때문이라고 하였다. 즉 유보적으로 제시된 피드백 의견 자체가 피드백 제공자 스스로의 확신에서 출발하지 못하고 있기 때문에 명료하게 전달되지 못하고, 추측성 발언들이 수용자에게 불신을 낳고 있는 것이다.

피드백 수준에 따른 동료 피드백 수용의 정도는 <표 9>와 같다.

<표 9> 피드백 수준에 따른 동료 피드백 수용도

유형	수용	미수용
단순 소감형(72건)	64건 (88.89%)	8건 (11.11%)
오류 지적형(97건)	63건 (64.95%)	34건 (35.05%)
논 평 형 (93건)	69건 (74.20%)	24건 (25.80%)
대안 제시형(52건)	41건 (78.85%)	11건 (21.15%)
질 문 형 (70건)	25건 (35.71%)	45건 (64.29%)

피드백 수준에 따른 수용의 정도는 ‘단순 소감형 > 대안 제시형 > 논평형 > 오류 지적형 > 질문형’의 순으로 높았다. 단순 소감형은 88.89%의 높은 수용도를 보여 주었다. 하지만 단순 소감형 피드백 수용의 구체적인 양상을 살펴보면 단순히 확인하고 그치는 수준으로 수용하는 경우가 68.75%로, 바람직한 수용 방식이라고는 할 수 없다. 대안 제시형의 경우 동료 학습자가 문제점을 해결할 수 있는 방법이나 대안을 함께 제시해 주어 수용도가 높게 나타났다. 논평형과 오류 지적형 피드백 중 미수용된 경우의 높은 비율이 동료가 지적한 문제점에 대한 대안을 마련하지 못했기 때문인 점을 감안한다면, 대안이 함께 제시될 때 수용도가 높아짐을 알 수 있다. 한편 논평형과 오류 지적형은 글의 잘못 된 점을 평가하는 성격을 띠는 점에서 유사하나, 논평형의 수용도가 높았다. 미수용된 의견 중 수긍할 수 없어서 수용하지 않았다고 응답한 비율이 오류 지적형에서는 34건 중 9건(26.47%)이었던 데 비해, 논평형에서는 24건 중 3건(12.5%)이었던 것을 통해 방증된다. 즉 글의 문제점을 지적하는 부정적인 피드백이라도 글의 잘못된 점을 피드백 수용자가 공감할 수 있도록 논리적이고 타당하게 밝히거나 그 이유를 구체적으로 제시하면 수용도가 높아질 수 있다는 것이다.

한편 질문형 피드백 의견은 그 수용도가 35.71%로 매우 낮게 나타났다. 질문의 방식으로 피드백을 제공하는 경우는 자신의 피드백 의견에 확신이 없을 때 두드러지는데, 이로 인해 수용

자도 불확실한 의견을 신뢰하지 않는 것으로 해석된다.

피드백 영역에 따른 수용도는 다음과 같다.

<표 10> 피드백 영역에 따른 동료 피드백 수용도

유형	수용	미수용
내용 영역(118건)	78건 (66.10%)	40건 (33.90%)
조직 영역 (71건)	42건 (59.15%)	29건 (40.85%)
표현 영역(195건)	142건 (72.82%)	53건 (27.18%)

피드백 영역에 따른 수용의 정도는 ‘표현 영역 > 내용 영역 > 조직 영역’의 순으로 높았다.²⁾ 표현 영역의 수용도가 72.82%로 가장 높게 나타났는데, 표현 영역에 대한 피드백은 문장 · 어휘 수준에 대한 단순 지적인 경우가 많아서 동료가 지적한 문제점을 확인하고 곧바로 반영하여 수정하였다. 대안을 스스로 마련하여 수용하는 경우가 142건 중 83건으로 58.45%로 가장 높았다. 표현 영역의 미수용된 피드백 의견 중에서는 동료가 제시한 대안이나 지적을 수긍할 수 없어서 수용하지 않는다는 의견이 많았다. 미수용된 53건 중 25건에 해당하는 47.17%가 이에 해당한다. 문법적으로 이상이 없으며, 의미적으로 크게 다르지 않는데도 불구하고 수정할 것을 요구하는 피드백 내용일 경우 이러한 양상이 나타난다. 즉 피드백 제공자가 선호하는 표현 관습이나 문장 스타일이나 취향을 강요하는 경우이다. 형식적인 부분에 대한 피드백을 제공할 때는 피드백 수용자가 표현한 문장은 최대한 존중하면서 수사적 표현의 특성보다는 문장의 정확성 측면에서 피드백 의견을 주는 것을 지도할 필요가 있다.

내용 영역에 대한 피드백의 수용도는 66.10%였으나, 78건 중 34건인 43.59%가 동료의 피드백을 단순 확인하고 그치는 정도의 수용 형태를 보였다. 수용된 피드백 중 24건은 대안을 새롭게 마련하여 수정한 경우인데, 글의 내용 영역에 대한 피드백 의견을 수용하여 고쳐 쓰는 경우에는 아이디어를 첨가하는 방식이 두드러진다. 한편 미수용된 피드백 의견과 관련해서는 40건 중 11건인 27.50%가 고치는 것이 부담스러워서 수용하지 못했다고 한 데 주목할 만하다. 이는 조직 영역의 피드백 의견의 수용 양상에서도 드러나는 특징이다. 조직 영역의 피드백 의견은

2) 오택환(2008:288)에서는 동료 평가 후 고쳐 쓴 글의 요소는 ‘내용 > 조직 > 표현 > 기타’의 순으로 높게 나타났다. 그러나 본고의 연구 결과는 내용 영역에 대한 피드백보다 표현 영역에 대한 피드백의 수용률이 높게 나타났다. 이는 표현 영역에 대한 피드백 의견은 해당 표현을 수정하는 것으로 고쳐쓰기가 가능하지만, 내용 영역에 대한 피드백 의견은 글의 전체적인 부분을 고려하여 수정해야 하는 것으로, 인지적 · 심리적 부담이 적지 않기 때문일 것이다. 또한 글 전체 수준에서 고쳐 쓰기를 해야 하는 수고를 감내해야 할 필요성을 적극적으로 인식하지 못한 데서 비롯된 것일 수도 있다. 즉 작문 결과물을 수행 평가에 반영하고자 했을 경우 학습자들은 글 전체를 수정해야 하는 번거로움이 있더라도 글의 질적 수준을 높이기 위해 보다 적극적으로 수정하려는 시도를 했을 것이다. 한편 연구 대상 집단의 동료 피드백에 대한 체계적인 사전 교육의 차이, 동료 피드백 활동 경험의 차이, 작문 능력의 차이, 동료와의 관계의 차이 등도 연구 결과에 영향을 미쳤을 것이다.

미수용률이 40.85%로 높게 나타났는데, 미수용된 29건 중 14건 48.28%가 고쳐 쓰기에 대한 부담감이나 귀찮아서를 그 이유로 들었다. 특히 글 전체적인 맥락에서의 내용이나 조직에 대한 피드백 의견의 수용에 소극적이었다. 즉 전반적으로 글을 수정해야 하는 부담이 너무 크기 때문인데, 필자가 이를 수정할 능력이 안 되어 스스로 포기했거나 태만으로 수정을 기피하기도 하였다. 즉 높은 인지적 · 심리적 부담을 감수해야 하는 내용 영역의 피드백에 대하여 학습자가 초안을 정정할 엄두를 내지 못하거나 전면적인 수정을 가하기가 귀찮을 경우 수정을 포기할 수도 있다. 피드백 의견이 자신의 생각과 다르기 때문에 그 나름의 논리에도 불구하고 글 전체를 수정하기를 꺼려하였으며, 자신의 글과 관련되는 내용이라 하더라도 초고와 다르게 많은 부분을 수정하는 것은 한편의 새로운 글을 또 써야 한다는 부담감으로 다가가고 있음을 알 수 있었다.

3. 논의

동료 피드백에 대해 회의적인 입장을 취하는 원인 중 하나는 미숙한 작문 능력을 가진 학습자가 제시하는 피드백 의견의 질적 수준이 낮아 피드백 수용자가 글을 효과적으로 고쳐 쓰는데 긍정적으로 기여할 수 없다는 데 있다. 부정확한 피드백, 피드백 활동 수행에 대한 책임감 부족, 동료의 능력에 대한 회의 등이 피드백의 신뢰성이나 타당성을 떨어뜨리는 결과를 낳게 된다는 것이다. 이로 인해 학습자 스스로도 교사에 의한 피드백을 선호하고, 경험적으로도 교수 피드백이 가장 효과적이라고 생각되고 있다.³⁾

하지만 실제로 그러한지에 대해서는 명쾌하게 결론 내리기 어렵다. 교수 첨삭을 받은 집단과 그렇지 않은 집단 사이에 큰 차이가 없다는 결과(Hensen,1978)도 있으며, 교사 첨삭을 받은 학생 글의 향상도가 가장 높다는 결과(Beach, 1979)도 있다.(Bridwell, 1998) 대학생들을 대상으로 자기 첨삭 · 동료 첨삭 · 교수 첨삭의 효과를 연구한 정희모 · 이재성(2008:680)에 따르면 각 집단의 평균 상승만을 단순 비교하면 동료>교수>자기 첨삭의 순으로 효과적이거나, 세 집단의 집단 간 분석 평가 총점의 유의확률을 비교해 보면, 자기 첨삭, 동료 첨삭, 교수 첨삭 중 어느 방법이 더 효과적이라고 말할 수는 없다고 한다.

이러한 상황에서 동료 피드백 의견의 타당도를 분석한 결과, 피드백 의견 총 384건의 타당도는 5점 만점을 기준으로 3.635로 나타났다. 72.7%의 타당도를 보여 일정 수준 이상의 타당도를 확보하고 있음을 확인할 수 있었다. 또한 동료가 제공한 피드백 의견 총 384건 중 68.23%에

3) 동료 피드백보다 교사 피드백을 선호하는 것은 본고를 수행하면서 실시한 설문에서도 나타났으며, 이지연(2010), 주미진 & 김양희(2010) 등에서도 나타난다. 이로 인해 박소연(2007)의 연구에서는 동료 피드백은 교사 피드백보다 수용도가 낮다고 보고되기도 하였다.

해당하는 262건이 피드백 수용자들에게 받아들여져 글을 고치는 데 기여한 것으로 확인되었다. 교사 한 사람이 모든 학습자들의 글쓰기에 대해 피드백 해 주는 것이 현실적으로 어려운 상황에서, 본고의 연구 결과를 바탕으로 타당도가 높은 유형, 수용도가 높은 유형의 피드백을 촉진하는 방법을 구안하고 동료 학습자 간 발전적인 상호 작용을 강화한다면 동료 피드백 활동의 단점을 보완하고 소기의 목적을 효과적으로 달성할 수 있을 것이다.

피드백의 성격과 관련하여 긍정적 피드백보다 부정적 피드백의 타당도가 높았으며, 수용도 측면에서는 긍정적 피드백의 수용도가 높게 나타났다. 일반적으로 부정적 피드백은 자기 효능감을 저하시키며(Buhrke et al, 2002), 쓰기 불안의 원인이 될 수 있어(Kaleidoscope, 1985), 필자의 작문 활동에 부정적인 영향을 초래한다고 알려져 있다. 이에 긍정적 피드백이 바람직하다고 인식되고 있으며, 본고의 연구 결과에서도 수용자 입장에서 긍정적 피드백을 더 많이 수용하는 것으로 나타났다. 하지만 타당도가 높은 긍정적 피드백을 장려하고자 한다면 글의 잘된 점에 대해서 구체적으로 언급하여 논평하며 잘된 점을 보다 부각시킬 수 있도록 발전적인 방향을 마련하는 계기를 마련할 수 있도록 해야 한다.

피드백의 영역과 관련하여 동료 피드백 활동에서 많은 학습자들이 내용이나 구성 등 의미적인 측면보다 표현이나 형식적인 측면에 대한 피드백에 집중하는 경향은 있었다.⁴⁾ 문장이나 오류 수정 등 글의 미시 구조에 대한 피드백은 글쓰기 능력 향상에 기여할 수 있는 부분이 극히 제한적이기 때문에 표현 영역에 대한 피드백은 긍정적으로 평가되지 않는 것이 일반적이다. 그럼에도 불구하고 표현 영역에 대한 피드백 의견은 내용 영역 및 구성 영역에 대한 피드백 의견보다 그 타당도가 가장 높았으며, 수용도도 가장 높았다. 표현 영역에 대한 피드백은 문장이나 어휘 수준, 표기 수준의 미시적인 부분들의 정합성을 파악하는 능력으로도 가능하지만, 내용 영역 및 구성 영역에 대한 피드백은 글의 거시 구조를 파악하는 능력이 전제되어야 하기 때문에 타당도가 떨어질 수 있다. 한편 내용과 구성에 대한 피드백 의견을 수용하여 글 전체 수준에서 고쳐 쓰기를 시도하는 것은 인지적 · 심리적 부담이 적지 않기 때문에, 결국 간편하게 수정이 가능한 표현 측면에 대한 피드백 의견에 대한 수용률이 높게 나타난다. 학습자들은 문법 혹은 표현보다 글의 내용과 구성에 대한 피드백을 요구하지만(박상민 · 최선경, 2011:269), 내용과 구성에 대한 피드백이 제공되더라도 적극적으로 수용하지 않는 이중적 면모를 보이는 것이다.

피드백 의견이 표현 측면에 집중되는 것이 바람직하지만은 않다. 하지만 실제 학습자들이

4) 하지만 이러한 양상이 학습자들의 동료 피드백에서만 나타나는 것은 아니다. 내용이나 의미에 대한 피드백보다 문법이나 수사적 표현 중심의 형식 피드백에 치중되는 경향은 교사 피드백에서도 나타나는 현상이다. 이은자(2008:368)에 의하면 교사 피드백에서 글의 내용, 구성, 표현 등을 두루 종합적으로 피드백하는 경우는 27% 밖에 되지 않는다.

제시하는 피드백 의견의 타당도와 신뢰도를 고려한다면 무조건 표현 영역에 대한 피드백을 지양하게 하는 것만이 좋은 방법은 아니다. 타당도가 낮은 내용 및 구성 영역에 대한 피드백으로 인해서 초고보다 못한 글로 수정하게 하는 것보다, 타당도가 높은 표현 영역에 대한 피드백으로 문장의 정확성이나 제고하게 하는 것이 효율적인 방법이 될 수도 있다. 한편 많은 선행 연구들을 통해서 의미나 내용 중심의 피드백이 형식 및 표현 중심 피드백보다 효과적인 것으로 밝혀졌더라도, 학습자가 자신의 글에 대해 표현 중심의 피드백을 원한다면, 이를 고려할 수도 있어야 한다. 글을 통한 의사소통을 하기 위해서는 글의 구성과 내용도 중요하지만, 표현의 명료성이나 문장의 정확성도 또한 필수 요건이므로 이를 전적으로 배제할 수 없다. 핵심은 형식 · 표현 측면에 대한 피드백과 내용 · 의미 측면에 대한 피드백이 적절한 조화를 이루도록 하는 것이다. 즉 표현 영역에 대한 피드백 의견을 무조건 부정적으로 일반화하는 것은 지양해야 할 것이다.

피드백 수준과 관련하여서는 논평형과 대안 제시형 의견이 높은 타당도를 보였다. 이러한 결과는 최선경(2010)의 논의와도 상통한다. 첨삭 지도의 효과를 기대할 수 있는 가장 바람직한 유형은 글의 잘못된 부분을 지적하고 그 이유를 필자가 납득할 수 있게 잘 설명한 후, 수정 예시 혹은 조언을 통해 어떻게 수정하는 것이 바람직할지에 대한 의견까지 덧붙여 주는 경우이다.(최선경, 2010:309) 이 때 비로소 동료 피드백 활동이 글의 질적 수준 제고에 기여할 수 있는 것이다. 하지만 높은 타당도를 보이는 논평형 피드백이나 대안 제시형 피드백은 많지 않았다. 즉 실제 동료 피드백 활동에서 대부분의 학생들은 글의 오류를 단순히 지적하기만 하거나, 형식적이고 피상적인 인상이나 소감을 표현하는 경우가 많다.

피드백 수준별 유형에 따른 수용도는 단순 소감형 피드백이 가장 높았다. 하지만 단순 소감형 피드백 중 수용된 대다수의 의견은 단순히 그 사실을 확인하는 데 그치는 방식의 수용으로 적극적이거나 바람직한 방식이라고 할 수 없다. 피드백 제공자의 의견을 바탕으로 새로운 대안을 마련하거나 상대가 제시한 대안을 창의적으로 변용하는 등 적극적이고 바람직한 수용 양상을 보이는 유형은 논평형과 대안 제시형 피드백이었다. 논평형과 대안 제시형 피드백 의견의 수용도가 높다는 사실은 작문 첨삭 지도에 대한 학생들의 요구를 분석한 조사 결과와 상통한다. 박상민 · 최선경(2011:269)에 따르면 학생들은 보다 자세하고 명료하면서도 고쳐야 할 방향에 대한 구체적인 안내가 제시된 피드백을 요구하였다. 이러한 결과를 고려할 때 동료 피드백의 방향은 인상적이고 주관적인 의견 · 의례적이고 형식적인 칭찬 · 오류에 대한 단순한 지적이 아닌, 잘된 점과 잘못 된 점에 대해서 보다 구체적이고 논리적으로 평가해 주거나 글의 질적 수준을 제고하는 데 도움이 될 만한 대안을 제시해 주거나 글의 내용을 발전시킬 수 있도록 유도하는 피드백이 되도록 해야 할 것이다.

결국 동료 피드백이 가지고 있는 여러 가지 장점들을 살리면서 동료 피드백의 질적 수준과 효율성을 제고하기 위해서는 대안 제시형이나 논평형 피드백을 제공할 수 있도록 피드백 능력을 신장시키는 것이 필요하고, 이를 위해서는 동료 피드백 활동에 대한 사전 훈련이 체계적으로 이루어져야 할 것이다.⁵⁾ 훈련 과정에서는 피드백을 주고받는 방법에 대한 교육뿐만 아니라, 피드백 유형별 특성과 효과, 피드백을 제공하는 데 참고할 만한 세부 지표 등에 대한 안내도 요구된다.

본고의 연구 결과를 고려하여 타당도가 떨어지는 피드백 유형은 지양하고, 타당도가 높은 피드백 유형을 지향할 수 있도록 해야 한다. 또한 자신의 피드백이 피드백 수용자에게 도움이 되도록 하는 데 효과적인 유형이 무엇인지 알고 이를 활용할 수 있도록 한다. 막연하고 모호한 논평보다 구체적인 설명을, 원론적인 지시보다 세부적인 문제를 다루어야 한다. 단순히 옳고 그름만을 지적하는 것이 아니라 왜 맞고 틀렸다고 생각하는지를 그 이유를 밝혀서 피드백 수용자가 비판적이고 창의적으로 자신의 글을 수정할 수 있는 방향을 찾아가도록 유도해야 한다.

V. 결론

동료 피드백을 활용한 작문 지도는 예상 독자의 인식이나 사회적 상호 작용에 미숙한 학생들에게 독자의 반응을 통해 자신의 의도와 목적이 어떻게 전달되었는지 확인하게 하고, 자신의 글과 쓰기의 과정에 대한 반성과 성찰의 기회를 가지도록 해 준다. 또한 시간의 부족과 상황의 미비 등으로 교사 한명이 많은 학생들의 작문에 대해 개별적인 피드백을 제공하기 어려운 현실의 문제를 효율적으로 해결할 수 있는 대안으로 평가받고 있다.

특히 필자 스스로 자신의 글을 비판적이고 반성적으로 고찰해 보게 하고 더 깊이 있고 폭넓게 사고하도록 이끌어 주는 것이 이상적인 피드백이라는 점을 고려하면, 교사 피드백보다는 동료 피드백이 효과적일 수도 있다. 학생들은 자신보다 월등하다고 느끼는 교사로부터 받는 피드백에 대해서는 거의 비판 없이 수동적으로 받아들이는 반면, 동등한 사회적 지위 및 언어 능력을 지닌 동료 학생으로부터 피드백을 받을 경우에는 비판적으로 상대방 피드백을 평가하는 과정을 수반하기(Mittan, 1989) 때문이다. 이는 교사의 피드백에 대해서는 대부분의 의견을 그대로 반영하는 반면, 동료의 피드백에 대해서는 비판적인 판단을 통해 수용 여부나 반영 방법 등

5) 본 연구에서는 동료 피드백 활동 전에 동료 피드백의 가치 및 효과, 그리고 방법에 관하여 안내를 하기는 하였지만, 학생들의 동료 피드백의 자연스러운 양상을 파악해 보고자 하였으므로 체계적인 훈련을 하지는 않았다. 하지만 향후 동료 피드백 활동의 효율을 높이기 위해서는 동료 피드백 활동의 목적 및 방법, 가치, 효과 등에 대해 보다 체계적이고 심도 있는 훈련이 이루어져야 할 것이다.

을 고민하고 부분적으로 수용하거나 변용하는 자가 수정이 증가했다는 연구 결과(박소연, 2007:5)를 통해서도 뒷받침된다.

하지만 이러한 동료 피드백의 효과는 동료 피드백 의견의 타당성이 담보되는 전제 하에 가능한 것이다. 이에 본고에서는 동료 피드백 의견이 동료 학습자의 글을 얼마나 타당하게 평가하여 동료 글의 질적 수준을 제고하는 데 기여할 수 있는지 동료 피드백 의견의 타당도를 분석하였다. 아울러 동료 피드백의 의견의 수용 양상도 고찰하였다. 그 결과 전반적으로 72.7%의 타당도를 보여줘 일정 수준 이상의 타당성을 확보하고 있었으며, 수용하는 비율도 68.23%로 나타나 자신의 글을 고쳐 쓰는 데 동료의 피드백 의견이 효율적으로 활용되고 있었다. 물론 이러한 결과를 모든 작문 상황에 일반화하여 해석하는 데는 한계가 있을 것이다. 연구 대상 집단의 지역 · 학교 · 학년 · 성별에 따라 다른 결과가 나타날 수 있으며, 작문 과제 유형, 작문의 동기 부여 정도, 작문 능력, 동료 피드백에 대한 사전 교육 실시 여부도 결과에 영향을 미칠 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 본고의 분석 결과는 작문 활동에서 피드백은 교사에게만 전적으로 의존하지 않아도, 동료 상호 간에 주고받는 것도 효과가 있을 수 있음을 알려준다. 다만 동료 피드백의 문제적 양상에 대해서는 이를 극복하기 위한 대안이 마련되어야 할 것이다. 본고의 논의가 보다 타당하고 수용도 높은 동료 피드백 상호 작용을 촉진하는 데 기여할 수 있기를 바란다.

■ 참고문헌 ■

- Bitchener, J., & Knoch, U.(2009). the value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204~211
- Chin, Ceongsook.(2007), EFL learners' perception on English writing tasks and teacher feedback. *English Language & Literature Teaching*, 13(1), 1~26
- Dheram, P. K.(1995). Feedback as a two bullock cart: A case study of teaching writing. *ELT Journal*, 49(2), 160~168
- Finn, J.D., & Achilles. C. M(1999), Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applies Psychology*. 82(2). 221~234
- Higgins, L., Flower, L. & Petraglia, J(1992). Planning text together : The role of critical reflection in student collaboration. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 605
- Ilgen, D.R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S.(1979), Consequences of individual feedback on behavior in organization. *Journal of applied Psychology*, 64(4), 349~371
- Johnson, R.(1999). Helping students to understand and use assessment for learning. In S. Avery, C. Bryan & G. Wisker (Eds), *Innovations in teaching English and textual Studies*. 181~197
- Keh, C. L.(1990), Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294~304
- Long, E. C.(2007), *Resources for Writers with Readings*, Pearson Education. Inc.
- Muncie, J.(2000). Using written teacher feedback in EFL composition classes. *ELT Journal*, 54(1), 47~53
- Nunnery, J. A., Ross, D. M., & Goldfeder, E. (2003), *The effect of school renaissance on TAAS scores in the McKinnery ISD*. The University of Memphis
- Rollinson, P.(2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 57(1), 3~10

- Villamil, O.S. & Guerrero, M. C.(1996). Peer revisions in the L2 classroom. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 51~57
- Yeh, S. S.(2006), *Raising student achievement through rapid assessment and test reform*. Teachers College, NY:Columbia University
- 김남미(2009), 대학 글쓰기수업에서 동료평가 결과 연구, 한민족문화연구 30, 151~180.
- 박상민 · 최선경(2011), 첨삭지도에 대한 학습자 요구분석과 효율적인 첨삭지도 방법, *작문연구*, 13, 한국작문학회. 353~383
- 박소연(2007), 교사 피드백과 동료 피드백의 비교 연구, 한양대학교 석사학위 논문.
- 박은영(2004), 웹기반 영작문교육에서의 동료수정 양상 연구, *영어어문교육*, 10(1), 107~126
- 오택환(2008), 논술문 쓰기에 나타난 동료 평가의 양상과 의의, *새국어교육*, 80, 한국국어교육학회, 273~294
- 이은자(2008), 논술 첨삭 피드백의 문제점, *새국어교육*, 80, 한국국어교육학회, 361~382
- 이은자(2009), 교사 첨삭 피드백의 원리와 방법, *작문 연구*, 9, 한국작문학회, 123~152
- 정희모 · 이재성(2008), 대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구, *국어교육학연구*, 33, 국어교육학회, 657~685

디지털 지식기반사회: 문식성 평가의 개선 방향 탐색

- 국외 컴퓨터 기반 문식성 평가의 특징과 시사점 분석을 중심으로

기세령(고려대학교)

<차 례>

- I. 머리말
- II. 21세기 학습자가 갖추어야 할 핵심 역량과 국어 교육
- III. 국외 컴퓨터 기반 문식성 평가의 개발 상황 및 시사점 고찰
- IV. 맺음말

I. 머리말

이 연구의 목적은 21세기 디지털 지식 기반 사회에서 문식 환경의 변화에 따라 디지털 원주민(Prensky, M., 2001)이라고 일컫는 21세기 학습자들이 갖추어야 할 핵심 역량에 대해 고찰하고, 이를 반영하여 국어과 평가 방식의 개선 방향에 대해 탐색해 보고자 하는 것이다.

최근 학교 현장에서는 새로운 교육과정의 도입과 더불어 학년 초 학교 교육과정을 설계하는 국면에서 어느 교과에 시수를 증감할 것인가에 대한 논의, 혹은 담당자로부터의 일방적인 통보를 쉽게 접할 수 있다. 대개의 경우, 국어 교과에 시수를 가장 많이 감축하는 것을 목격할 수 있다. 이는 단지 국어 교과에 시수가 많기 때문이라고도 볼 수 있겠으나, 현장 교사 및 학교와 학부모가 가지고 있는 국어 교과에 대한 인식의 문제와도 관련이 있다고 볼 수 있다. 국어 시간에 교사와 학생들이 다루는 내용이 학생들의 실생활과 밀접하게 닿아 있는 내용인가, 그 내용과 학습 방법이 미래를 살아갈 학생들이 갖추어야 할 핵심 역량을 기르는데 필수적인 것인가, 혹은 무엇이 학생과 교사로 하여금 국어 수업은 한 두 시간 쯤 감축해도 괜찮은 교과로 여기게 하는가의 문제에 대한 근본적인 요인을 되짚어 볼 필요가 있다는 것이 바로 이 연구의 밑바탕에 깔려 있는 문제의식이다. 따라서 만일 국어 교과 시간에 배우는 내용이나 학습 방법이 학생들에게 필요한 것이라면, 미래를 살아갈 학생들이 갖추어야 할 핵심 역량은 무엇이며, 핵

심 역량 중 국어 교과와 관련이 있는 것이 무엇인지, 이를 기르기 위해서 국어 교육에서 담당해야 할 점은 무엇인지에 대해 고찰하고자 한다.

다른 하나의 문제의식은 현재의 문식성 평가 방법이 과연 미래를 살아갈 디지털 원주민들이 갖추어야 할 문식성을 기르는데 바람직한 교수-학습 방법을 견인하는데 충분한 평가 방법인가 하는 점이다. 그리고 국어 교육에서 디지털 원주민인 학생들의 교수-학습 요구를 수용할 수 있는 준비가 되어 있는가 혹은 디지털 교과서의 개발 및 시행을 앞두고 국외 사례에 비추어 국어 과 평가 도구의 개발에 대한 관심이 미진한 것은 아닌가에 대한 반성이다.

사실 국제 학업성취도 평가인 ‘PISA 2009 읽기 평가’에서 도입된 ‘컴퓨터 기반 소양 평가(Computer-Based Literacy Assessment)’, 이 외에도 2009년에 진행된 「국제성인능력측정 프로젝트(PIAAC)」 사업, 한국직업능력개발원에서 도입을 고려하였던 CLA(Collegiate Learning Assessment), 무엇보다도 영어교육계에서 추진하여 시행을 눈앞에 두고 있는 국가영어능력평가시험(NEAT)등을 통해 컴퓨터 기반의 평가 모형 개발에 대한 생소함은 어느 정도 감소된 반면 호기심과 막연한 기대감이 여전한 것도 사실이다. 오히려 국어교육 쪽에서도 아직은 이르다고만 여기기보다는 이에 관심을 가지고 구체적인 연구를 해야 한다는 생각이다.

정리하자면, 21세기 학습자가 갖추어야 할 핵심 역량에 대해 고찰하고 학습자들이 21세기를 준비할 수 있도록 하는 교수-학습 내용 및 방법에 대해 탐색하는 것이 순서일 것이다. 그러나 본 연구에서는 핵심 역량을 기르기 위하여 국어과에서 수행되어야 할 교수-학습 방법이 무엇인지를 탐색하기 이전에 국외에서 개발하고 있는 평가 패러다임 변화에 대해 고찰해 보고자 한다. 즉, 이들이 21세기 학습자의 핵심 역량을 어떻게 평가하고자 하는지에 대해 문헌 연구를 통해 우선적으로 살펴봄으로써 시사점을 얻고자 한다. 이는 평가가 후속 교육에 행사하는 영향력(washback effect)이 오히려 교육을 개선하고 개혁하는 효과적인 수단(이완기, 2009)이 될 수 있다고 보기 때문이며, 평가는 곧 교수-학습 전반에 걸쳐 목표와 내용 및 방법과 그 궤를 같이 한다고 보기 때문이기도 하다.

II. 21세기 학습자가 갖추어야 할 핵심 역량과 국어교육

최근 국내외 교육관련 연구기관들에서는 미래의 지식기반사회의 구성원들이 갖추어야 할 핵심역량을 파악하고, 이를 학교 교육과정에 반영하여 학교 교육을 통해 미래의 인재를 길러내 고자 하는 노력을 하고 있다. 이는 지식기반사회에서 필요로 하는 핵심 역량을 갖춘 인재를 육성하는 것이 곧 국가경쟁력과 직결된다는 인식 때문일 것이다. 이 분야의 관련 연구로는 국외

연구로 OECD(2005)의 DeSeCo 프로젝트, P21(The Partnership for 21st century Skills), 21세기기능교수평가((Assessment & Teaching of 21st Skills; ATC21S), EC(European Commission, 2000), 영국의 교육고용부(Department for Education & Employment; DfEE), 싱가포르의 인력부(Ministry of Manpower; MOM)(조대연 외, 2008) 등의 연구가 있으며, 국내 연구로는 한국교육과정평가원(KICE), 한국교육개발원(KEDI), 한국교육학술진흥원(KERIS), 한국직업능력개발원 등에서 진행한 연구들이 다수 있다.

본고에서는 OECD(2005)의 DeSeCo 프로젝트, P21(The Partnership for 21st century Skills), 21세기기능교수평가((Assessment & Teaching of 21st Skills; ATC21S), 미국사서연합회(American Association of School Librarians; AASL)에서 적용한 콜로라도주 교육청(Colorado Department of Education; CDE), 한국교육과정평가원(KICE), 한국직업능력개발원의 연구를 중심으로 살펴보고자 한다. 이는 핵심 역량에 대한 정의를, 교육과정을 개발하거나 평가 도구를 개발하는 데에 반영하여 적용하고 있다는 자료에 사실적·시간적·물리적으로 용이하게 접근할 수 있었기 때문이다. 그 외의 자료는 추후 보충하여 종합할 예정임을 밝혀 둔다.

먼저, 지면 관계상 미래사회에서 요구하는 21세기 학습자가 갖추어야 할 핵심 역량을 <표 1>과 같이 간단히 살펴보았다. OECD DeSeCo 프로젝트에서는 역량의 영역을 상호작용적 도구 사용, 이질 집단 내 상호작용, 자발성, 독자적 행동으로, P21에서는 생활·직무 기능, 학습·혁신 기능, 정보·미디어·공학기능, ATC21S에서는 사고하는 방법, 작업하는 방법, 작업 도구, 삶에서 갖추어야 할 자질로, 콜라라도 교육청에서는 비판적 사고와 추론, 정보 리터러시, 협력, 자기 주도 능력, 방법으로 보았다. 아래 하위 영역은 <표1>를 참고하기 바란다. 이를 몇 가지 키워드로 정리하면, 의사소통능력, 비판적 사고력, 문제해결력, 창의력, 매체 문식성, 타인과의 협력, 자기 관리 능력 등으로 정리할 수 있을 것이다.

<표1> 21세기 학습자가 갖추어야 할 핵심 역량

	역량 영역	영역별 핵심 역량
OECD DeSeCo ⁶⁾	상호작용적 도구 사용	<ul style="list-style-type: none"> ■ 언어·상징·텍스트의 상호작용적 사용 능력 ■ 지식과 정보의 상호작용적 사용 능력 ■ 과학기술의 상호작용적 사용 능력
	이질 집단 내 상호작용	<ul style="list-style-type: none"> ■ 타인과 좋은 관계를 맺는 능력 ■ 타인과 협력·협조하는 능력, 타인과 팀으로 함께 일하는 능력 ■ 갈등을 조정하고 해결하는 능력
	자발성, 독자적 행동	<ul style="list-style-type: none"> ■ 큰 맥락을 보며 행동하는 능력 ■ 인생을 설계하고 개인적 과업을 구성하고 수행하는 능력

		<ul style="list-style-type: none"> ■ 개인의 권리와 흥미, 영역과 요구를 주장하는 능력
P217)	생활 · 직무 기능	<ul style="list-style-type: none"> ■ 유연성, 적응성 ■ 주도권, 자기 주도성 ■ 사회성, 다문화 능력 ■ 생산성, 책무성 ■ 지도성, 반응 능력
	학습 · 혁신 기능	◎ 4Cs : <ul style="list-style-type: none"> ■ 비판적 사고(Critical thinking) ■ 의사소통(Communication) ■ 협동(Collaboration) ■ 창의성(Creativity)
	정보·미디어·공학기능	<ul style="list-style-type: none"> ■ 정보 문식성 ■ 매체 문식성 ■ ICT 문식성
ATC21S	사고하는방법(Ways of thinking)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 창의성(Creativity) ■ 비판적 사고(critical thinking) ■ 문제해결(problem-solving) ■ 의사결정(decision-making) ■ 메타인지(metacognition)
	작업하는 방법(Ways of working)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 의사소통(communication) ■ 협력(collaboration)
	작업 도구(Tools for working)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 정보와 의사소통기술(Information and communications technology) ■ 정보 문식성(information literacy)
	삶에서 갖추어야 할 자질(Skills for living in the world)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 시민의식 ■ 생애와 경력 ■ 개인적 사회적 책무성
콜라라도 주 교육청	비판적 사고와 추론	<ul style="list-style-type: none"> ■ 문제 해결, 분석, 논리, 원인/결과 등
	정보 리터러시	<ul style="list-style-type: none"> ■ 지식 습득, 안목, 조직 관리
	협력	<ul style="list-style-type: none"> ■ 시너지, 소셜 스킬, 리더십 등
	자기 주도 능력	<ul style="list-style-type: none"> ■ 적응성, 자주성, 사적인 책무성, 직업 윤리, 자기 주장 등
	발명	<ul style="list-style-type: none"> ■ 창의력, 혁신, 아이디어 통합 등

한편, 국내에서 진행된 한국교육과정평가원에서 연구한 이광우 외(2009)에서는 핵심 역량을 1)초 · 중등학교 교육, 2)고등교육, 3) 직업세계, 4)평생학습사회의 네 범주로 나누고 각각의 범주에서 강조해야 할 핵심 역량을 도출하였다. 그 동안 핵심 역량과 관련된 국내의 연구들이 특

6) 이순영(2011) pp.13 <표2> 재구성

7) 이순영(2011) pp.14 <표> 재구성

정 분야에 필요로 하는 역량을 규명하는데 초점을 두어서 진행된 것이 대부분이었다는 점을 고려해 볼 때 이 연구는 그 동안의 연구 성과를 총망라한 연구라고 볼 수 있을 것이다.

이 연구에서 도출된 초·중등학교 교육에서 강조해야 할 핵심 역량에 대해 살펴보면, 창의력, 문제해결능력, 의사소통능력, 정보처리능력, 대인관계능력, 자기관리능력, 기초학습능력, 시민 의식, 국제 감각, 진로개발능력 등으로 총 10개 영역이다. 고등교육에서 강조해야 할 핵심역량으로는 사고력, 문제해결능력, 의사소통능력, 정보처리 및 기술활용 능력, 대인관계능력, 자기관리능력, 시민의식, 국제이해, 문화감수성 직무태도, 기초 및 전문 지식 등 11개 영역, 직업 세계에서는 의사소통능력, 대인관계능력, 문제해결능력, 정보·기술·자원의 활용능력, 자기관리능력, 조직과 문화에 대한 이해 능력 등 6개 영역, 평생학습사회 범주에서는 창의력, 문제해결능력, 의사소통능력, 정보처리능력, 대인관계능력, 자기관리능력, 시민의식, 국제감각, 진로개발능력 등 10개 영역을 설정하였다.

그리고 이광우 외(2009)에서는 국외 사례와 같이 미래 한국인의 핵심 역량 연구를 기반으로 하여 핵심역량 개발에 적합한 초·중등학교 교육과정 설계 방안을 구안하기 위한 시도를 하였다. 이 연구(이광우 외, 2009; pp.25, 17줄)에 의하면 핵심역량에 관한 2007년 개정 국어과 교육과정 분석 결과, 대체로 성격, 목표, 내용, 방법, 평가 간에 연계성이 확보되어 있다고 볼 수 있으나, 특정 핵심역량에 있어서는 그 연계가 다소 미흡한 것으로 나타났다고 한다. 예컨대 정보처리능력의 경우, 성격 및 내용, 방법, 평가에는 반영되어 있으나, 목표에는 나타나지 않았다. 이와 같이 국어교육 계에서도 이를 교육과정에 반영하는 등 관심을 갖고 있으나 학교 밖 사회의 빠른 변화에 비추어 볼 때, 구체적으로 실천되는 양상에 있어서 그 변화의 속도가 더디다는 점이 아쉽다. 본 연구에서는, 국어과에서도 빠르게 변화하는 디지털 지식 기반 사회에서 미래의 학습자가 갖추어야 할 핵심 역량을 개발하기에 적합한 교육과정 설계 및 교수-학습 방법 구안, 그리고 교육평가 방안 마련 등 좀 더 이 분야에 관심을 가지는 것이 바람직하다는 관점에서 국외에서 개발되고 있는 컴퓨터 기반 평가의 개발 상황에 대해 고찰 해보고자 한다.

III. 국외 컴퓨터 기반 문식성 평가의 개발 상황 및 시사점 고찰

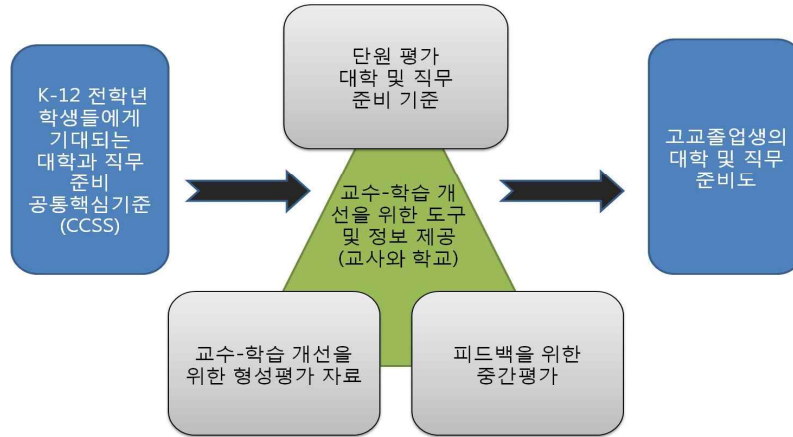
(1) 스마트균형평가(SBA; Smarter Balanced Assessment)

Smarter Balanced Assessment(SBA; Smarter Balanced Assessment; 이하 ‘스마트균형평가’)는 스마트균형평가 컨소시엄(SBAC; Smarter Balanced Assessment Consortium)이 개발하

고 있는 차세대 평가로 CAA(Computer Adaptive Assessment; CAA)방식의 평가이다. 2014-15년에 컨소시엄에 참여하고 있는 주를 대상으로 평가를 실시할 계획이다. 컨소시엄을 주관하는 주(Governing State)는 워싱턴 등 21개 주로, 이들 주가 정책 결정 및 평가 개발에 전적으로 참여하고 있으며 자문주(Advisory State)는 펜실베이니아 등의 6개 주로, 평가 개발 및 자문 역할을 맡고 있다.

스마트균형평가(SBA)의 개발 목적은 미국의 국가 교육과정인 Common Core State Standards(CCSS; Common Core State Standards; 이하 ‘공통핵심기준’)를 잘 이수하였는지를 평가하기 위함이다. 공통핵심기준은 국어와 수학교과와 성취기준을 48개 주의 합의를 통해 마련한 것으로 사실상 미국의 국가 교육과정이라고 할 수 있다(이순영, 2011). 즉, 미국은 2010년 6월 2일에 유치원·초·중등학교 전 학년(K-12) 학생들이 갖추어야 할 ‘대학과 직무 준비 핵심 기준’을 바탕으로 국가 교육과정인 공통핵심기준을 마련했으며, 이제 공통핵심기준에 맞는 평가도구를 개발하기 위해 새로운 컨소시엄을 구성하여 컴퓨터 기반의 평가도구를 개발하고 있는 것이다.

균형 잡힌 평가 시스템



스마트균형평가(SBA)는 크게 국어와 수학 교과와 중간 평가와 단원 평가로 구성되어 있다고 볼 수 있는데 이 두 평가는 수행과업(Performance Tasks)의 형태로 되어 있다. 또한 CAT(Computer Adaptive Technology)방식으로 개발하여 학생들의 반응에 따라 난이도를 조절하여 문항을 제시함으로써 평가하되, 모든 학생이 같은 문항을 받지 않도록 대규모의 문항은행이 조성될 예정이다.

스마트균형평가에서 얻을 수 있는 시사점은, 주나 교육청 단위의 지방분권체제로 교육의 전반적인 과정을 진행하던 미국이, 국가 교육과정이라고 할 수 있는 공통핵심기준(CCSS)을 중심으로 컨소시엄을 이루어 컴퓨터를 기반으로 한 평가 방안을 마련하고 있다는 점이다. 무엇이

이들을 합의에 이르게 하였는지 시사하는 바가 크다고 하겠다. 또한 CAT 방식으로 문항을 개발하여 교사들에게는 교수-학습 및 평가의 자원으로 제공될 수 있도록 할 뿐만 아니라, 수행 과업의 형태로 문항을 개발하고 있다는 점이다.

(2) 21세기기능교수평가

(Assessment & Teaching of 21st Century Skills; ATC21S)

21세기기능교수평가(ATC21S)는, 2009년에 런던에서 열린 ‘학습과 기술 세계포럼(The Learning and Technology World Forum)’을 기점으로 오스트레일리아, 핀란드, 싱가포르, 미국을 위시한 4개국, 시스코(CISCO), 인텔(intel), 마이크로소프트(Microsoft)와 같은 정보산업계의 대표적인 기업체, 그리고 호주 멜버른 대학 등이 공조하여 시작한 프로젝트이다.

이들은 평가와 성취기준이 학습을 조장하는 역할을 하기도 한다는 점에 초점을 맞추어 테크놀로지를 활용한 학습 기반의 평가 시스템을 개발하는데 주력하고 있다. 이를 위해 창의성(Creativity), 비판적 사고(critical thinking), 문제해결(problem-solving), 의사결정(decision-making), 상위인지(metacognition) 등을 비롯한 사고하는 방법(Ways of thinking), 의사소통(communication)과 협력(collaboration)을 통해 작업하는 방법(Ways of working), 정보와 의사소통기술(Information and communications technology), 정보 문식성(information literacy)등의 작업 도구(Tools for working), 시민의식, 생애와 경력, 개인적 사회적 책무성과 같이 삶에서 갖추어야 할 자질(Skills for living in the world) 등으로 범주화하여 우선 ‘21세기 기능(21st-Century Skills)’의 정의를 끌어내었다. 이제 인지적인 연구 결과물들, 21세기기능을 개발할 수 있는 모델을 기반으로 하여 사고의 시각화, 심리측정, 수행과정의 시각화, 전통적인 교과와 21세기기능의 접목, 새로운 양식의 의사소통 및 협업, 국민의식과 세계시민의식 등을 포함하며, 타당성과 접근성 및 경제성 등을 고려한 평가도구를 개발하고 있다. 오는 2012년 7월에는 협력적 문제 해결(Collaborative problem solving; CPS)과 ICT 디지털 리터러시 영역에서의 웹기반 과업(web-based tasks)을 공개할 예정이다.

이 평가에서 가장 인상적인 대목은, 학계와 기업체, 여러 국가가 함께 협력하여 21세기 학습자 역량이 무엇인지 규정하고, 이를 기반으로 협업을 통해 문제를 해결하는 교수-학습과 동시에 평가가 이루어지는 이상적인 평가 도구를 만들기 위해 노력하고 있다는 점이다.

(3) CLA

(Collegiate Learning Assessment)

CLA는 미국의 대학생 학업성취도평가 중 하나로, <수행 과업(performance tasks)>과 <분석적 글쓰기(analytic writing tasks)>의 평가 영역에서 ‘비판적 사고력, 분석적 추론력, 문제해결력, 작문 의사소통 능력’의 네 가지 능력을 총체적으로 평가하는 검사도구로 구성되어 있다 (진미석, 2007).

<수행과업>영역에서는 90분 동안 제공된 다양한 자료를 토대로 과업을 수행한다. <분석적 글쓰기>영역은 ‘논의 전개’(45분)와 ‘논의 비판’(30분)으로 나뉘는데, ‘논의 전개’에서는 특정한 이슈와 관련하여 자신의 입장을 정하여 이에 대한 논의를 전개한다. 그리고 ‘논의 비판’에서는 제시된 논의와 관련하여 논리성, 적절성 등을 분석 및 평가하여 한 편의 글을 써내도록 구성되어 있다.

온라인상에서 진행되는 평가임에도 <분석적 글쓰기>영역의 평가는 지필 평가 방식과 크게 다르지 않다고 볼 수 있는 반면, <수행과업>영역의 평가는 실생활과 관련된 시나리오를 토대로 과업을 수행한다는 점에서, 그리고 메모, 통계자료, 데이터, 뉴스, 연구자료, 도표, 인터넷 자료 등의 다양한 자료를 제시 해준다는 점에서 보다 본질적인 면에서 시사점이 크다고 볼 수 있다.

(4) PISA 2009 디지털 읽기 소양 평가

(Programme for International Student Assessment; PISA, Digital Reading Assessment, DRA)

PISA 2009 DAR(OECD, 2011; 조지민 외, 2011)에서는 전통적인 인쇄 매체 읽기와 디지털 읽기가 어떤 차이점이 있는지에 대해 설명하고, 예시 문항을 들어 대표적인 DRA 문항을 소개하고 있다. DRA 예시 문항의 가장 큰 특징은 역시 학습자들이 실제 생활에서 자주 접하는 다중텍스트의 비중이 높다는 점인데, 하이퍼링크가 있는 웹페이지 화면과 같은 환경에서 다중 텍스트를 읽어 가며 필요한 경우, 링크를 통해 다른 문서로 연결되는 또 다른 문서에 접근하여 문제를 해결하도록 되어 있다는 점이다.

Ⅲ. 맺음말

이상에서 디지털 지식 기반 사회를 살아갈 21세기 학습자가 길러야 할 핵심 역량과 국외의 컴퓨터 기반 평가의 개발 상황에 대해 간단하게나마 고찰해 보았다.

문식성 평가와 관련된 국내외의 연구 상황을 살펴 보면, 전통적인 문식성 환경에서 이루어

지는 문식 활동과 컴퓨터를 기반으로 하는 ‘신 문식성(new literacy)’ 환경에서 이루어지는 문식 활동 사이에 과연 차이점이 있는가, 차이점이 있다면 어느 쪽이 더 문식성을 신장시키는데 도움이 되는가, 평가를 한다면 전통적인 방식의 평가가 학생들의 문식 능력을 더 잘 재는가, 아니면 신 문식성 환경에서 이루어지는 컴퓨터 기반의 평가가 더 잘 재는가 등의 다양한 관점에서 연구가 진행되고 있다고 볼 수 있다. 그러나 이와 관련된 연구들이 공통적으로 인정하고 있는 바는, 앞으로 자라날 세대는 디지털 원주민으로서 주로 신 문식성 환경에서 활동하게 될 것이며, 만일 21세기 핵심 역량을 길러 주는 것이 학교의 역할이라면 신 문식성 환경에서 이루어지는 문식 활동 교육에 대해 도외시 할 수 없다는 점이다.

정영근 외(2009b)에서는 핀란드가 21세기기능교수평가(Assessing and Teaching of 21st Century Skills; ATC21S) 연구·개발 프로젝트에 참여하여 핀란드 국내에서 뿐만 아니라 국제적인 차원에서도 이용할 수 있는 평가 도구를 개발하려는 노력을 하고 있다고 소개하였다. 핀란드는 나아가 이를 교육과정을 개정하는데 활용할 계획이라고 한다. 또한 조지민(2011)에서 ‘PISA 관련 각종 연구를 주도적으로 선도할 필요가 있다’라고 밝힌 바와 같이 한국의 디지털 인프라를 적극 활용하여 앞으로 국어과 교수-학습 뿐만 아니라 평가를 실행하는 방안 연구도 디지털 기반에서 많이 구체적으로 진행되어야 한다고 본다.

■ 참고문헌 ■

- 이광우 · 전제철 · 허경철 · 홍원표 · 김문숙(2009), 『미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구 -총괄보고서-』, 한국교육과정평가원, 경제·인문사회연구회 미래사회협동연구총서 09-01-01, 연구보고 RRC 2009-10-1.
- 이순영(2011), “21세기 국어과 교육과정 개정의 방향 탐색”, 『청람어문교육』 제 43집, 청람어문 교육학회, pp.7~35.
- 이완기(2009), 『초등영어 평가론』, 서울:제이와이북스.
- 정영근 · 임찬빈 · 윤영순 · 조보경 · 이병천 · 김미경 · 김병극 · 윤나경 · 김종람(2009a), 『2009 교육과정·교육평가 국제 동향 연구: 멕시코·미국·캐나다』, 서울: 한국교육과정평가원, 연구보고 RRO 2009-9-3.
- 정영근 · 임찬빈 · 김영준 · 김영춘 · 민병수 · 이근남 · 이혜원 · 김천홍 · 민전순 · 이부련 · 조성복 · 최진석 · 김종람(2009b), 『2009 교육과정·교육평가 국제 동향 연구: 독일·러시아·영국·프랑스·핀란드』, 서울: 한국교육과정평가원, 연구보고 RRO 2009-9-4.
- 조대연 · 김희규 · 김한별(2008), 『미래의 평생학습사회에서 요구하는 핵심 역량 연구』, 한국 교육과정평가원, 경제·인문사회연구회 협동연구총서 08-31-03, 연구보고 RRC 2008-7-3.
- 조지민 · 김수진 · 이상하 · 김미영 · 옥현진 · 임해미(2011), 『2011년 국제 학업성취도 평가 연구(PISA/TIMSS): PISA 2009 결과에 기반한 읽기 영역 성취 특성 비교』, 한국교육과정평가

원, 연구보고 RRE 2011-4-3.

진미석(2007), 『대학생 직업기초능력 선정 및 문항개발연구』-대학생 직업기초능력 진단종합검사 개발 (대인관계검사 개발과 종합적 사고력 측정방안), 한국직업능력개발원, 정책연구개발사업 2007-공모-30.

OECD(2005), The Definition and Selection of Key Competencies : Executive summary, www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

OECD(2010), *PISA 2009 results: What students know and can do - Student performance in reading, mathematics and science* (Volume I).

OECD(2011), *PISA 2009 results: Students on line - Digital technologies and performance* (Volume VI).

The Partnership for 21st Century Skills(2009), P21 Frameworks Definitions. <http://bit.ly/HZLgVH>

Smarter Balanced Assessment Consortium(2012), Smarter Balanced Presentation. <http://bit.ly/HZLf3W>

Assessment & Teaching of 21st Century Skills(2012), 21st-Century Skills. www.atc21s.org

문학 작품의 재귀 번역 텍스트를 통한 한국어 교육 연구

- 중국어 모어 사용자를 대상으로

한옥순(수원대학교)

<차 례>

1. 들어가며
2. 재귀 번역의 개념과 필요성
 - 1) 재귀, 이중 번역, 재귀 번역
 - 2) 재귀 번역의 의의와 기능
3. 재귀 번역본의 생성 방법과 양상
 - 1) 재귀 번역본의 단계별 생성 과정
 - 2) 재귀 번역본의 양상
 - <소나기>, <수난이대>의 경우
4. 결론

1. 들어가며

대부분의 글은 독자를 전제로 쓰여진다. 학습을 위해 구안된 학습 교재라면 학습자(독자)의 상황이 더욱 중요해진다. 외국어 학습을 위한 교재의 경우는 그러한 특징이 더욱 강하게 드러나기 마련이다.

한국어 교육에서의 학습용 문학 텍스트를 살펴보자. 한국어 교재에 나타나는 문학 텍스트의 독자는 한국어를 학습하려는 외국어 모어 사용자가 될 것이다. 외국어 모어 사용자의 한국어 능력은 일정 수준의 한국어 구사 능력을 갖추었다고 하더라도 한국어를 모어로 사용하는 독자에 비해 현저히 작품 내용 이해 정도가 떨어진다. 즉 한국어를 모어로 사용하는 독자를 대상으로 쓰인 문학 작품을 외국인 독자들이 읽는 것에는 많은 어려움이 따른다.

문학 작품이 외국어 학습자에게 해당 언어 국가의 문화 및 정서를 이해하는 데 더없이 유용한 학습 자료가 된다는 사실은 부인할 수 없다. 예술적인 문체, 정서와 감정과 문화들이 문학 작품을 통해 학습될 수 있기 때문이다. 이것은 한국어를 모어로 하는 학습자들뿐만 아니라 한

국어를 모어로 사용하지 않는 학습자들에게도 해당된다. 문학 작품이 주는 감동은 인간으로서 공통적으로 느끼는 영역에서 문화의 차이 때문에 느끼는 상대적 영역까지 두루 아우르고 있기 때문이다.

이런 문학을 어떻게 학습¹⁾해야 하는가? 외국인을 위한 한국어 학습과정은 초·중·고급으로 나뉜다. 단계에 따라 여러 가지 학습의 과정과 방법을 가지고 있다. 그런데 문학 작품에 대한 교육은 미진하기 그지없다. 한국어 교육의 과정상의 특징은 문학의 영역에서 초·중급 학습자를 배제하고 있다고 해도 과언이 아니다. 고급 과정의 학습자들에게만 문학 학습의 기회가 주어지는 것은 부적절하다. 물론 고급 학습자들이 문학을 학습할 수 있는 한국어 능력이 상대적으로 우수한 것이 사실이다. 그러나 한국어 능력의 차이만으로 학습의 기회가 다르게 부여된다는 것 또한 부적절하다. 초·중급 학습자들은 한국어 능력이 부족할 뿐이지 자신들의 모어로는 문학을 이해하고 느끼고 그를 통해 재생산까지 할 수 있는 능력이 있기 때문이다. 그러므로 현재 한국어 교육에서 더 세부적으로는 문학 학습에서 초·중급 학생에게는 기회조차 오지 않음을 반성해야 할 것이다.

2. 재귀 번역의 개념과 필요성

1) 재귀, 이중 번역, 재귀 번역

본고에서는 텍스트 재구성의 방법으로 재귀 번역을 사용한다. 우선 재귀 번역을 설명하기 위해서 ‘재귀’란 단어가 어디에서 어떻게 살펴볼 필요가 있다.

재귀(再歸)는 원래의 자리로 되돌아가거나 되돌아오는 것을 뜻한다. 이러한 원래의 뜻과 같이 또는 비슷하게 또는 변형되어 여러 분야에 활발히 사용되고 있다. 이런 쓰임들을 살펴보면 인문학, 사회과학, 논리학, 또는 언론에서도 ‘재귀’라는 용어를 사용하고 있다.

이중에서도 국어학에서는 재귀적, 재귀사, 재귀 대명사 등으로 재귀라는 단어의 속성을 언급하고 있다.

재귀의 개념을 국어학에서는 아래와 같이 사용하고 있다.²⁾

1) 사실 문학을 학습의 대상으로 삼는 것은 부적절할 수도 있다. 감상이나 이해의 대상으로 보는 것이 더 적합할 수도 있기 때문이다. 하지만 본고에서 제안하는 것이 외국인 학습자들에게 유용한 문학 학습 방법이고 또한 문학 작품 이해를 통한 한국 문학 이해이기 때문에 ‘문학을 학습한다.’ 라고 규정하겠다.

2) 김광희(1990), “국어의 재귀표현에 관한 형식의미론적 연구”, 전남대학교 석사학위논문, pp30-31.

가. 말 가운데 대개는 이미 한 번 드러난 사람 그이를 돌이켜 가리키는 말(최현배 1993,1987:233)

나. 동사로 나타나는 주체어의 동작 또는 행위가 어떤 다른 목적어에 미치지 않고 주체어에 재귀하는 대명사(성광수 1981:31)

다. 선행하는 동일체를 지시하는 명사나 대명사를 다시 받을 때 일반 대명사와는 구별되는 특별한 형태로 나타나는 대명사(이익섭 1983:247)

위의 개념들은 ‘재귀성’을 포함하고 있는 국어학의 범주에서 본 의미들이다. 본고에서도 위의 논의와 같이 재귀의 의미를 ‘원래의 자리로 돌아가는 것’에 충실하면서 한국어 교육의 대상인 외국인 학습자에게 필요한 문화의 이해 측면에서의 ‘재귀’의 의미에 초점을 맞추려고 한다.³⁾

본 연구에서 강조하고자 하는 것은 재귀 번역 과정을 통한 문학 작품의 가독성 증가를 통한 한국 문화의 이해이다. 이를 위해 본고에서는 ‘재귀’의 개념을 기본 속성인 ‘돌아간다(재귀된다.)’라고 정의한다. 그러나 이 ‘재귀’는 출발어와 경유어 사이의 관계를 말하는 것으로 <출발어-경유어-출발어>의 과정에서 살펴보면 재귀는 출발어와 경유어의 관계에서 출발어Ⅰ가 경유어를 거쳐 다시 출발어Ⅱ로 바뀌는 과정을 말한다.

한국어 교육에서는 출발어가 한국어가 될 것이면 경유어는 대상이 되는 불특정 다수의 언어가 될 것이지만 본고는 중국어 모어 학습자들을 대상으로 하고 있으므로 본고에서의 경유어는 중국어가 된다.

재귀	출발어 I (Source language)→	경유어 (Via language)→	출발어 II (Target language)
예)	한국어 I →	중국어→	한국어Ⅱ

이와 유사한 번역의 과정을 거치는 것에는 이중 번역이 있다. 이중 번역 과정에서는 정확성 즉, 원문과의 어휘 단위, 문장 단위의 일치성에 중점을 둔다. 최대한 원문에 쓰인 어휘들을 이용해 문장의 번역을 유도한다. 1단계를 거치면서 출발어(영어) 문장이 경유어(한국어)로 번역되는 과정에서 오류가 없는지 번역을 확인한다. 이것은 번역되는 과정에서 잘못 오역된 부분이 있는지 출발어의 어휘가 원래의 의미를 잘 살린 도착어로 번역되었는지 살펴보는 것은 목적으

3) 이외에도 논리학의 분야에서도 ‘재귀’라는 용어가 사용되고 있다. 재귀의 사용 분야를 살펴보면 논리학에서는 ‘재귀성’의 개념을 논리학적 관계론에서 찾고 있다.

로 한다. 다음은 2단계를 거친 번역이 다시 3단계를 거치면서 출발어로 번역되는 과정이다. 3 단계를 통한 번역은 출발어와의 번역의 차이를 알아보면서 오류를 분석하고 번역을 통한 쓰기 능력 신장을 위한 과정으로서의 의미를 갖는다.

재귀 번역은 출발어와 경유어를 거쳐 번역하는 과정 자체는 이중 번역과 일치한다. 물론 여러 과정의 개개의 특별한 의미를 갖지만, 이중 번역의 경우 전 과정을 통해 원래의 출발어 문장과 2단계를 거쳐 산출된 문장의 차이를 통해 번역의 잘못된 점과 오류 등을 파악하고 개선하는 데 목적이 있다.

그러나 재귀 번역의 과정에서는 문장의 오류를 찾아내고 개선해 내는 것보다 외국어 모어 학습자들에게 익숙한 어휘나 통사 구조 등으로 재구성하는데 의미를 둔다. 이와 같은 경우를 현진건의 <운수 좋은날>에서도 살펴 볼 수 있다.

2.4)	원문	이 날이야말로 동소문 안에서 인력거꾼 노릇을 하는 ①김 첩지에게는 오래간만에도 닥친 운이 좋은 날이었다.
2.1.	중국어 번역	这一天, 在东小门拉人力车的①老金, 难得遇上了一特走运的日子。
2.2.	재귀 번역	이 날이야말로 동소문에서 인력거꾼으로 일하는 ①김씨에게는 오래간만에 닥친(앞에 나타나는 일) 운이 좋은 날이었다.
2.3.	전문가 번역	이 날은, 동소문에서 인력거꾼으로 일하는 ①김씨는 어렵게 만난 좋은 날이었다.

주인공 김 첩지를 보자. 주인공 ‘①김 첩지’의 첩지는 이름을 나타내는 인칭 대명사가 아니다. 이것은 첩지중추부사의 줄인 말로써 나이 많은 남자를 낮잡아 이르는 말이다. 첩지는 조선 시대 정삼품의 무관의 벼슬이다. 그러나 소설속의 김 첩지는 인력거를 끄는 천한 사람으로 표현되고 있다. 그러므로 벼슬의 이름이 아니라 나이 많은 남자를 낮잡아 이르는 말로 받아들여야 할 것이다. 이것을 중국어 번역에서는 ‘老金’으로 번역하였다. 이것을 토대로 한국어번역은 ‘김씨’로 번역되었다. 원문의 ‘김 첩지’는 문장 이해의 엄청난 구실을 하지 않고 미묘한 인물의 상황만을 표현하고 있으므로 문장의 난이도나 가독성의 정도만을 낮추고 있다. 또한 김 첩지가 꼭 그의 지위를 언급해야하는 높은 벼슬에 위치해 있는 것이 아니고, 인력거를 끄는 병든 아내가 있는 남자를 표현하기 때문에 ‘김씨’로의 번역이 가능하다고 본다. 위와 같이 중국어 ‘老金’ 번역을 통해 ‘김씨’로 재귀 번역되는 것이 학습자의 학습시 더욱 유용 하다고 본다. 이것처럼 원래의 ‘김 첩지’에 의미를 두지 않고 문장 흐름을 해치지 않는 선에서의 학습자들에게 익숙한 어휘로 변화가 가능하다.

4) (2.)은 현진건의 <운수 좋은날> 원문의 2번째 문장이다. (2.1.), (2.2.), (2.3.)은 원문에 따른 재귀번역의 과정에의 한 것이다.

2) 재귀 번역의 필요성

초·중급 학습자에게도 문학 학습이 가능하게 하기 위해서는 어떤 방법이 필요할까? 문학 작품을 한국어 교육에 활용할 때는 학습자의 수준에 따른 재구성(고쳐 쓰기)⁵⁾이 필요하다.

그러나 문학 작품을 재구성하는 과정에서 문학적 가치가 떨어질 수 있기 때문에 재구성 자체를 반대하는 주장도 존재한다. 이러한 주장은 그동안 한국어 교육에서 문학 작품이 주로 문화 교육의 수단이나 작품 자체의 이해에 대한 측면에 맞추어져 있기 때문에 생긴 것으로 보인다. 문학 작품의 문체의 아름다움, 섬세한 표현의 아름다움을 감상하고 이해하는 것이 중요하다. 그러나 한국어 초·중급 학습자들은 그 섬세하고 미세한 어휘의 차이들을 아직 섬세하게 파악할 능력을 갖추고 있지 않다.

한국 문학 작품은 한국어로 쓰여져 있기 때문에 외국인 학습자가 한국어를 모르면 텍스트 자체를 이해할 수 없다. 그동안 문학 교육의 당위성에 대한 논의가 활발히 이루어졌음에도 실제 한국어 교육 현장에서 소설을 비롯한 문학 텍스트가 선택받지 못한 원인이 바로 여기에 있다. 외국인의 입장에서 한국인을 위해 쓰여진 소설의 원문 텍스트는 지나치게 어렵게 느껴질 가능성이 농후한 것이다.

이러한 점은 황순원의 <소나기>를 보면 알 수 있다. <소나기>의 경우 조사를 제외한 전체 어휘 787개 중에서 33.16%에 이르는 261개가 한국어 학습용 어휘 목록 5,965개를 벗어나는 난해한 어휘들로 이루어져 있다.⁶⁾ 하지만 한국어가 모어인 학습자들은 소설 <소나기>를 접할 때 텍스트 읽기의 어려움을 호소하지 않는다. 또한 <소나기>에도 비표준 구어체와 방언이 다수 등장하는데 이것은 한국인 학습자들도 문맥의 흐름에 따라 이해하는 경우가 많다.

이러한 상황에서 외국인 학습자들이 소설 텍스트의 기본적인 해석조차 어려워하는 것은 당연하다. 따라서 한국어 교육을 위한 소설 텍스트는 난해한 어휘를 학습자 수준에 따라 고쳐 쓰는 적극적인 재구성이 필요하다.

3. 재귀 번역본의 생성 방법과 양상

1) 재귀 번역본의 생성 방법

5) 비슷한 개념으로 '개작', '수정', 'rewriting', 'remaking' 등의 용어를 들 수 있는데 본고에서 말하는 재구성은 외국인의 한국어 능력을 향상시키기 위하여 학습자 수준을 고려하여 고쳐 쓰는 것을 의미한다.

6) 주재환(2009), 한국어 교육을 위한 소설 텍스트 개선 방안 연구 -<소나기>와 <봄·봄>의 어휘 분석을 중심으로, 국민대학교 교육대학원 석사학위논문. pp28.

<표> 재귀 번역의 생성 단계

한국어 문학 작품(출발어 I)	
1단계	↓ 전문가 번역
중국어 번역본(경유어)	
2단계	↓ 한국어 고급 학습자 번역
한국어 재귀 번역본(출발어 II)	
3단계	↓ 초급 학습용 텍스트

재귀 번역에서는 원문의 일치성보다 문화 간의 공통점 차이점을 확인하는 것에 중점을 두고 1단계의 작품에서 2단계로 3단계로 진행되면서 자연스러운 어휘의 교체나 문장 형식의 변화를 허용한다. 이것은 원문과 동일한 문장을 만들어 내는 이중 번역을 통한 연습이 아니라 한국어 초·중급 학습자의 한국 문학을 통한 한국 문화 이해를 위한 텍스트 생성에 초점을 두고 있기 때문이다. 이를 통해 2단계의 고급 학습자들이 참여하는 과정에서 학습자들이 한국어를 배우는 과정에서 사용 빈도수나 우선 순위로 학습되었던 어휘를 먼저 상기하고 모국어(경유어) 문장을 보고 자신이 가장 쉽게 불러 올 수 있는 몇 개의 어휘들을 생각하고 그 중에 가장 떠올리기 쉽고 익숙한 어휘를 선택함을 알 수 있었다.

또한 재번역의 관점에서 이중 번역이나 재귀 번역이 원문의 텍스트와 동일할 수 없다는 것은 번역 전문가들도 인정하는 부분이다. 이것은 문화나 언어의 구성 과정이 다르므로 출발어와 경유어의 차이를 인정해야하는 부분인 것이다. 아무리 완벽한 번역을 할 수 있다 하더라도 번역을 하는 자체로서 원문이 가지고 있는 모든 면을 반영할 수는 없을 것이다. 이것은 넓은 의미의 재번역의 과정에서 이중번역이나 중역이 원문과의 어쩔 수 없는 차이를 가지는 이유일 것이다.

재귀 번역은 이중 번역과 표면적으로 <출발어 I> → <경유어> → <출발어 II>의 과정은 같지만 세부적인 활동과 번역의 목적에 차이를 가지고 있다. 이 과정을 단계별로 살펴보기로 하자.

① 1단계 : 이 과정에서는 전문가 번역을 통한 풍부한 문화적 차이점을 인식하게 된다. 한국 문학 작품을 중국어로 번역하는 과정을 말한다. 문학 작품을 중국어로 번역하는 것은 풍부한

중국어와 문학에 관한 지식이 필요함으로 이 과정에서 중국어 번역본은 번역 전문가의 중국어 본을 텍스트로 삼는다. 번역은 복잡한 여러 가지 조건들을 만족해야 하기 때문에 전문가의 번역본을 텍스트로 삼는 것이 좋다. 또한 본고는 한국어 교육에 초점을 맞추고 있기 때문에 이미 잘 번역된 중국어 텍스트를 사용하는 것이 용이하다. 물론 한국 문학 작품을 중국어 번역하는 과정에서도 한국의 문화가 중국어로 번역되면서 겪을 표현의 변화나 어휘의 변화를 살펴볼 수 있다. 그러나 이 변화 또한 긍정적이다. 한국 문학 작품 그대로를 이해하고 감상하는 것이 가장 좋지만 외국인 학습자와 한국어를 모어로 하는 학습자는 이미 텍스트에 대한 심리적 거리감이 다르다. 아무리 같은 원문을 또는 같은 번역본을 읽는다고 해서 같은 의미를 도출해 내지는 않으며 또한 이미 문화적인 많은 공통점과 더불어 차이점도 가지고 있기 때문이다. 그러므로 중국어 번역에서 ‘문장구성의 차이’나 ‘어휘의 차이’를 긍정적인 과정의 하나로 보는 것이 타당하다.

② 2단계 : 한국어 고급 학습자(외국어 모어 사용자)의 번역 과정을 통해 고급 한국어 문학 학습이 가능하다. 또한 이중 번역의 과정에서처럼 고급 학습자들도 번역의 과정에서 한국어 학습이 일어날 수 있다. 이것은 재귀 번역 텍스트를 만드는 과정에서 발생하는 자연스러운 학습의 과정이 된다. 자연스러운 학습의 과정에서 유의미한 학습이 일어날 수 있다.

이 단계에서는 중국어 번역본을 다시 한국어로 재귀 번역하는 단계이다. 이미 한국 문학 작품이지만 중국어로 번역된 텍스트에는 중국의 문화와 언어적 특징이 녹아 있다. 이런 중국어 텍스트를 다시 한국어로 재귀 번역 하면 ‘상대적인 표현의 차이’나 ‘단어의 쓰임의 차이’와 ‘의미의 차이’ 등을 살펴 볼 수 있다. 또한 재귀 번역의 과정을 거친 문학 작품은 난이도 면에서 현저한 변화를 엿볼 수 있다.

③ 3단계 :

재귀 번역의 마지막 단계는 이전 단계를 통해 생성된 재귀 번역본을 통해 한국어 학습자들에게 한국 문학 텍스트를 학습시키는 단계이다. 이 단계는 궁극적으로 재귀 번역본의 구체적인 양상에 해당하므로 다음 장의 재귀 번역본의 양상에서 자세히 살펴보기로 하겠다.

2) 재귀 번역본의 양상

재귀 번역의 2단계를 거쳐 생성된 재귀 번역본의 구체적인 양상을 살펴보자.

(1)<소나기>의 경우

1.7)	원문	①-1소년은 ②개울가에서 ①-2소녀를 보자 곧 ③윤 초시네 ④증손녀 딸이라는 걸 알 수 있었다.
1.1.	중국어 번역	①-1男孩在②小溪边看到①-2女孩时马上就知道了是③尹老爷爷的④增孙女。
1.2.	재귀 번역	①-1남자아이는 작은 ②물 옆에 있는 ①-2여자아이를 보고 ③윤영감의 ④증손녀라 알 수 있다.
1.3.	전문가 번역	남자아이는 물 옆에 있는 여자아이를 보고 윤영감의 증손녀임을 알 수 있었다.

위의 표는 황순원<소나기>의 처음 문장이다. 짧은 문장이지만 몇 가지 특징들을 살펴 볼 수 있다. ①소년과 소녀 ②개울가 ③윤 초시 ④증손녀 딸 등의 순서로 확인해 보자.

소설 소나기의 의 첫 문장 (1.)‘소년은 개울가에서 소녀를 보자.....’에서 문장의 주체인 ‘소년’이란 사전적 의미로는 ‘아직 완전히 성숙하지 아니한 어린 사내아이, 젊은 나이 또는 그런 나이의 사람, 소년법에서, 20세 미만인 사람을 이르는 말’이라고 설명하고 있다. 하지만 이것을 중국어로 번역할 때 직역과 의역의 차이점을 볼 수 있다.

‘소년’을 직역하면 ‘少年’이 되고, ‘소녀’의 의역하면 ‘女孩’로 표현된다. 중국어로 번역된 문장을 살펴보면 ‘男孩 在小溪邊 看見女孩’ ‘NAN HAI ZAI XIAO XI BIAN KAN JIAN NV HAI’ 중국어에서는 어린 남자 아이를 ‘少年’으로 말하지 않고 통상적으로 ‘男孩’로 표현한다. 만약 이 문장의 ‘소년’을 ‘少年’으로 번역했을 경우 중국인 학습자들은 이 ‘少年’이란 단어를 ‘소년’, ‘소녀’를 모두 포함하는 의미로 이해하게 된다. 중국어의 문어체에서는 ‘少年’이란 남자 아이를 지칭하는 ‘男孩’의 의미로 사용 된다. 그래서 ‘少年 在小溪邊 看見少女’ 로도 표현할 수 있다. 그러나 ‘少女’의 경우는 다르다. 중국어에서 ‘아직 완전히 성숙하지 아니한 어린 계집아이’를 이르는 표현은 ‘女孩’을 사용한다. 구어체 문장이나 문어체 문장에서 ‘少女’의 표현은 극히 드물다. 그러므로 중국인 학습자의 한국어 학습의 편의를 돕기 위해서는 ‘女孩’을 사용하는 것이 유용하다.

또한 중국 교과서에서 ‘少年’의 표현이 자주 사용되지만 일상생활의 구어체 문장에서는 사용 빈도수가 적다. 그러므로 처음 한국어를 학습하는 중국인 학습자들에게 적극적인 이해를 도울 수 있는 ‘男孩’의 표현이 적절하다고 본다.

‘소년과 소녀...’를 표현할 때 이것을 직역하면 ‘少年和少女’가 된다. 그러나 앞에서 언급한

7) 표에 (1.)은 소설<소나기>원문의 첫번째 문장이다. 원문(1.)에 따라 번역되고 변화되는 과정을 (1.1.), (1.2.), (1.3.)등으로 표시하였다.

바와 같이 ‘少女’란 표현이 일상생활에서 많이 통용되고 있지 않기 때문에 높은 이해를 위해서 ‘男孩和女孩’로 재귀 번역 되는 것이 좋다.

그러므로 ‘少年’이란 직역의 표현과 ‘女孩’의 의역의 표현을 함께 사용하여 ‘少年和女孩’로 함께 사용하는 것은 문장에서 어색하므로 사용을 피하는 것이 좋다.

또한 <소나기>에서 주인공을 지칭할 때 ‘소년’과 ‘소녀’를 사용한다. 이것은 중국어 문장에서 ‘他’와 ‘她’로 대체될 수 있다. 이것은 영어의 ‘He’와 ‘She’의 구분과 같다.

②개울가는 ‘小溪邊’으로 번역 되었다. ‘邊’은 ‘~옆’이란 뜻으로 재귀 번역 되었다.

또한 다른 문장속의 ‘개울기슭’은 ‘산이나 처마 따위에서 비탈진 곳의 아랫부분.’이라는 뜻으로 ‘산기슭’, ‘강기슭’등으로 쓰인다. 이것은 중국어로 번역되면서 ‘邊’으로 번역되었고 뜻은 ‘주변’, 또는 ‘옆’으로 다시 한국어 번역되었다. 물론 한국어의 아름다움을 통해 문학의 참 맛을 음미하기엔 ‘기슭’이라는 표현이 더욱 감칠맛이 있다. 그러나 초급 한국어 학습자들에게는 난이도 있는 단어이기에 어려움이 있다. 이것을 (1.2.)의 한국어 번역에서처럼 ‘옆’으로 번역하여 읽는다면 문장의 심오한 맛은 감소하였는지 몰라도 그 내면에 가지고 있던 본연의 의미는 상실하지 않았다고 본다.

이로서 ‘邊’은 ‘주변’의 의미로서 두루 사용되고 있음을 알 수 있다. 이것은 한국어의 풍부한 어휘를 보여주는 대표적인 예일 수 있다. 그러나 한국어 초/중급학습자들은 어휘의 풍부함을 알아가기 위해 단계적인 학습을 하는 과정일 것이다. 그런 과정 중에 풍부한 어휘를 학습하는 것도 유익한 일이지만 ‘邊’을 옆으로 재귀 번역하여 작품의 이해를 돕는다면 단편적인 어휘 학습을 하는 것보다 더욱 유익할 것이다.

③윤 초시를 살펴보자. (1.)의 ‘윤 초시’의 ‘초시’는 과거의 첫 시험. 또는 그 시험에 급제한 사람을 일컫는 말이거나 예전에, 한문을 좀 아는 유식한 양반을 높여 이르던 말로서 소녀의 집안을 암묵적으로 설명해 주는 부분이다. 그러나 ‘윤 초시’를 중국어로 번역하면 ‘云老爺爺’으로 번역된다. 이것은 전문가의 번역으로 ‘云老’으로 번역된 것으로서 이것을 토대로 (1.2)한국어 번역에서는 ‘云老爺爺’을 ‘윤영감’으로 번역하였다. 물론 원문의 ‘윤초시’의 내면적 의미에는 ‘빠대가 있는 양반집안’을 설명하고 있으나 이것을 받아들인 학습자들은 ‘초시’가 사람을 지칭하는 인칭 대면사로 받아들이는 경향이 있었고, 또한 ‘초시’의 정확한 의미를 파악하고 난 후에도 문맥의 흐름에 따라 의미를 파악하기 어려워하는 경향이 있었다. 그러므로 중국어 번역을 통한 ‘윤 영감’의 재귀 번역은 초급학습자들이 문장을 더욱 빠르고 명쾌하게 읽을 수 있는 기회를 준다.

2.	원문	벌써 며칠째 소녀는 학교에서 ①돌아오는 길에 ②물장난이었다.
2.1	중국어 번역	连着好几天女孩放学①回家的路上在小溪边②玩水。
2.2	재귀 번역	며칠 동안 여자아이는 학교 끝나고 ①돌아가는 길에 ②물장난을 했다.

문장에서 ①‘학교에서 돌아오는 길’에서 한국은 집과 학교의 관계를 집을 주(主)로 놓고 ‘학교에서 집으로 돌아오다’의 의미로 사용하고 있다. 이것은 집을 모든 생활의 근간으로 하고 있는 한국의 민족성을 표현하고 있다고 본다. 그러나 중국어 번역에서는 ‘回家’로 사용하여 ‘집으로 돌아가다’의 의미로 사용하여 출발하는 곳과 도착하는 곳의 비중에 관계없이 출발하는 곳을 (1) → 도착하는 곳을 (2)의 의미로 사용하였다. 이것은 한국 문화에서 ‘집으로 돌아온다’는 집을 기준으로 하여 ‘돌아온다’라고 생각하는 것과 차이를 보인다. 이것은 문화의 차이이다. 대부분의 중국인 학습자들이 ‘돌아오는’을 ‘回來’로 쓰지 않고 ‘回去’의 의미를 담고 있는 한자를 사용한다.

(2.)에서 (2.1)을 거쳐 (2.2)의 한국어 번역의 과정 중에 원문의 ‘물장난 이었다.’는 ‘물장난을 했다’로 번역이 되었다. ‘在’는 ‘~하는 중이다.’의 표현이다. 그러나 이런 중국어 문장을 읽은 학습자들은 이것을 ‘물장난을 했다’로 번역하였다. 이것의 이유는 중국어의 특성상 한국어 문장의 섬세한 표현들을 정확히 표현할 수 없으므로 중국어 번역을 통한 재귀번역이 ‘물장난을 했다’가 틀리지 않고, 문장이 담고 있는 의미 파괴 또한 크지 않다고 본다.

12.	원문	다 ①건너가더니만 <u>嘿</u> 이리로 돌아서며,②
12.1	중국어 번역	①跑到边上在回头朝着对面的女孩②说:
12.2	재귀 번역	①건너가서 고개를 돌리고 보면서 여자아이가 ②말한다.

원문의 ‘건너가더니만’은 중국어를 거쳐 다시 한국어 재귀 번역되었을 때 ‘건너가서’로 번역되었다. 이 또한 문장의 난해함을 줄이고 학습자들의 분명하고 빠른 이해를 도울 수 있다.

한국어 문장에서는 다른 사람을 말을 옮길 때 큰 따옴표(“ ”)를 사용하여 다른 사람의 말임을 표시한다. 그러나 중국어 문장에서는 다른 사람의 말을 옮길 때 ‘~說:’을 사용하여 다른 사람의 말임을 미리 알려준다.⁸⁾ (12.)한국어 번역에서 ‘여자아이가 말하길’이라는 말이 생략되었다. 문장의 서술어가 생략되었지만 문맥의 흐름을 통한 이해에는 문제가 없다. 그러나 중국어에서 동사나 서술기능의 역할을 하는 단어의 생략은 문장의 형성 자체에 문제를 초래할 수 있기 때문에 이것은 문장에서 ‘女孩說:’로 번역하는 것이 중국어 번역 문장에 알맞다. 중국

8) 고대 문장에서는 ‘曰’을 사용했으나 현재는 ‘說’를 사용한다.

어 번역을 확인한 고급 학습자들은 문장에 ‘여자아이가 말한다’를 포함하여 재귀 번역하는 것이 자연스러운 일이다. 재귀 번역의 과정 중에 한국어의 생략의 특징을 확인하고 생략된 문장의 성분을 추가하면서 학습 시 문제들을 개선할 수 있다. 결과적으로 초·중급 학습자들의 이해도를 높여주기 위해서 문장 성분의 생략보다는 자연스런 중국어 번역을 통한 재귀번역 텍스트가 학습 시 유용하다.

16.	원문	단발머리를 나풀거리며 ① <u>소녀</u> 가 막 달린다.
16.1.	중국어 번역	①女孩飘着短发跑了起来。
16.2.	재귀 번역	① <u>여자아이</u> 는 단발머리를 날리면서 달렸다.

(16.)원문을 통한 (16.1.)중국어 번역에서는 주어가 앞으로 나오게 되었다. 중국어의 어순은 영어의 구성과 동일하게 주어+동사~의 순서로 구성되기 때문에 (16.)원문을 중국어 번역할 때 ‘女孩’가 문장의 앞으로 나오게 되었다. 이에 따라 (16.2.)의 한국어 번역에서 ‘소녀는~’주어가 먼저 나오게 되었다. 주어의 생략이 빈번하지 않는 중국어 문장에 익숙한 학습자들은 한국어 원문에 주어 생략되었을 지라도 번역과정에서 주어의 위치를 바로 잡아 주거나 삽입시켜야 한다. 이에 따라 재귀 번역에서는 ‘여자아이는~’으로 시작되는 문장을 생성하게 되었다.

57.	원문	① <u>누렁</u> 송아지였다.
57.1	중국어 번역	是① <u>黄色</u> 牛犊。
57.2	재귀 번역	① <u>노란</u> 송아지였다.

(57.)의 ‘누렁’은 송아지의 색깔을 말해주고 있다. 이것이 중국어로 번역될 때 ‘黄色’로 바뀌는데 중국어의 ‘黄色’는 ‘노란색’을 표현하는 말이다. 한국어에서 ‘黄色’은 송아지의 누렁 빛을 표현하는 것과는 달리 중국어에는 ‘황토색’을 나타내는 말인 ‘土黄色’~가 따로 있다.

(2)<수난이대>의 경우

아래는 하근찬<수난이대>의 재귀 번역 중 특징적인 문장들이다.

3.	원문	①아무개는 전사했다는 통지가 왔고, 아무개는 ②죽었는지 살았는지 통 소식이 없는데, 우리 진수는 살아서 오늘 ③돌아오는 것이다.
3.1.	중국어 번역	①某某人来了战死通知书, 某某人杳无音信不知②是死是活, 而我们镇守今天要活着③回来了。
3.2.	재귀 번역	①XX인 전사한 통지서온다, XX인 소식이 없고 ②살든지 죽든지 모른다, 하지만 오늘은 우리진수가 훌쩍게 ③돌아온다.
3.3.	전문가 번역	①누구누구는 전사한 통지서가 왔다. 누구누구는 소식이 없고 ②살았는지 죽었는지 모른다. 하지만 오늘은 우리 진수가 살아서 ③돌아온다.

원문의 ‘①아무개’는 어떤 사람을 구체적인 이름 대신 이르는 인칭 대명사로서 ‘누구인지 모르지만’의 뜻을 내포하고 있다. 중국어로는 ‘某某人’으로 번역되었는데 ‘某某人’의 ‘人’은 ‘사람’을 나타내고 있다. 그러나 이것을 한국어로 재귀번역 하는 과정에서 ‘某某人’이 ‘XX인’으로 번역되었는데 이것은 한국어에서 ‘XX’가 ‘아무개’의 의미로 사용되고 있기 때문이다. ‘아무개’가 인칭대명사로서 사람을 지칭하는 단어임이 확실하므로 중국어번역 ‘某某人’이 ‘XX인’으로 번역되는 것은 적당하지 못하다. 또한 이것은 중국인 한국어 학습자들에게 문장이나 단어 사용의 혼란을 초래할 수 있다. 또한 우리가 ‘아무개’라고 표현하는 것을 일상생활에서도 찾아 볼 수 있는데 문자로 표현할 때는 ‘XX’로 많이 사용하지만 구어체인 말로 전달 할 때는 ‘누구누구’라고 표현한다. ‘XX인’은 ‘누구인지 이름 모를 사람’의 의미에 ‘인’이 보태져 이중의 의미를 가지게 되는 것 또한 불필요하다. 또한 국립국어원의 「초등학교 교과서 어휘 조사 연구」에 따르면 학년별 분류에는 ‘아무개’는 1학년:0, 2학년:0, 3학년:0, 4학년:0, 5학년:5, 6학년:0 으로서 초등학교 과정 중 모두 5번이 나타났고, 이것은 전체 16068개의 어휘 중 순위가 8353번째 였다. 그러나 재귀번역의 ‘누구누구’는 1학년:3, 2학년:8, 3학년:1, 4학년:3, 5학년:0, 6학년:1 으로서 초등학교 과정 중 모두 17번이 나타났고, 이것은 전체 16068개의 어휘 중 순위가 4171번째 였다.

또한 국립국어원에서 2003년에 조사한 한국어 학습용 어휘 목록에서도 ‘아무개’와 ‘누구누구’ 모두 포함되지 않았다. 빈도수 조사에서와 같이 한국어 학습에 필요한 어휘임을 알 수 있다. 그러므로 한국어 학습용 어휘 목록에도 추가되어야 할 것이다.

②‘아무개는 소식이 없고 살았는지 죽었는지 모른다.’의 문장에서 ‘살았는지 죽었는지’는 관용적 표현으로 중국어로는 ‘是死是活;’로 번역되었다. 그러나 이 중국어 문장을 접한 학습자들은 이것을 ‘살았는지 죽었는지’로 번역하지 못하고 ‘살든지 죽든지’로 번역하였다. 중국어 표현이 한국어 표현과 정확히 일치하는 점이 없기 때문에 이 문장을 학습하는 학습자들은 관용적 표현으로 인식하여 학습하게 된다.

‘하지만 오늘은 우리 진수가 살아서 돌아올 것이다.’의 문장에서 ‘③돌아오는 것이다’는 중국어 번역으로는 ‘回來了’로 번역되었다. 한국어 표현‘돌아온다’,‘돌아올 것이다’의 표현 모두를 중국어에서는 ‘回來了’로 표현하기 때문에 한국어 표현의 정확하고 섬세한 면을 반영하지 못하고 있다. 그러나 학습자들은 정확한 문장이 아니어도 그 의미를 충분히 파악할 수 있다. 그러므로 ‘돌아온다’의 번역도 가능하다.

4.	원문	생각할수록 ①어갯바람이 날 일이다.
4.1	중국어 번역	一想到这事儿, 万道几乎都要①飘起来了。
4.2	재귀 번역	생각할수록 ①날아갈 것같은 일이다.
4.3	전문가 번역	생각할수록 ①기분 좋은 일이다.

원문의 ‘어갯바람’은 중국어 번역으로 ‘飄起來’이다. 그러나 ‘飄起來’의 뜻은 ‘날아가는 것 같은’의 뜻을 가지고 있다. 정확히 어갯바람은 ‘신이 난 상태’를 표현하는 것이므로 중국어 번역을 통한 재귀 번역에서 ‘기분 좋은 일’로 번역되었다. 원문의 느낌도 그대로 살리면서 중국어 번역을 통한 한국어 재귀번역에도 난이도를 낮추면서 학습자들에게 더욱 친숙하고 학습 시 빈도가 높은 단어로 변경되었다. 학습자의 학습 시 곤란도를 낮춤으로 써 문장의 이해를 증진 시키는 효과를 기대할 수 있다. ‘어갯바람’은 국립국어원의 「초등학교 교과서 어휘 조사 연구」와 한국어 학습용 어휘 목록에도 포함되지 않았다. 그러므로 ‘어갯바람이 날 일’을 ‘기분 좋은 일’로 바꾸어 쓰면 ‘기분’은 한국어 학습용 어휘 목록에서는 525번째, ‘좋다’는 45번째 순위를 차지하고 있어 꼭 학습하여야 할 우선순위 단어로 채택되어있다.

4. 결론

어느 문화의 학습자나 자신의 문화와 정서를 유지하고 싶어 하는 경향이 있다. 이것은 한국어를 모어로 하는 학습자들도 마찬가지이다. 그러나 이와는 다르게 문화적으로 공통되는 요소를 통해 문화적 공감대를 가질 수도 있다. 이 공감대 확보는 잘 계획된 자연스러운 학습 환경에서 이루어지는 것이 아니라 자연스럽게 문학 작품을 읽으면서 가능해진다. 본고는 문학 작품을 통해 문화 간의 이질성을 알아보고 그 이질성을 문화의 상대성으로 승화시키고 그 과정의 끝에 한국문화의 진정한 이해를 이끌어 낼 수 있고 본다. 또한 이러한 문화의 이해를 위해 초/

중급 학습자에게도 한국 문학 작품의 맛을 보여주어야 한다.

그러므로 재귀 번역은 단순한 번역의 과정으로 볼 것이 아니다. 문학 작품을 통한 문화의 이해를 높이면서 재귀 번역과정에서 자연스럽게 난이도가 낮아진 텍스트로 학습자의 학습 곤란도를 낮추어 문학 작품 독해시 일어나는 여러 가지 문제들을 해결하고, 더 많은 학습자들을 한국 문학 작품의 독자로 끌어 들일 수 있다는 결론에 이르게 된다. 또 난이도가 낮아진 문학 작품은 외국인 학습자들에게 읽힐 수 있는 기회를 넓혀줌과 동시에 학습자들의 흥미를 높여 한국 문학 작품 감상 의욕을 높여주는 효과를 가질 수 있다. 만약 외국인 학습자들이 한국 문학 작품 감상을 통한 한국문화의 이해의 과정을 거친다면 이제까지의 문장이나 단락 단위의 간단한 설명적 이해가 아니라 큰 스토리를 통한 심도 있는 한국 문화 이해가 가능할 것이다. 또한 한국어 문학작품을 난이도에 따라 수준을 조정한 것이 아니라 재귀번역의 과정을 거쳤기 때문에 중국 문화와 한국 문화가 서로 이질적이지 않고 화합할 수 있다고 본다.

이런 과정에서 학습자들은 아주 섬세하고 세밀한 차이를 감지하지 못할 수 있기 때문에 전문가의 번역이 필요하다. 그러나 이 과정의 번역은 중국어 번역 텍스트를 기준으로 하기 때문에 원문과는 어휘나 문장 차원에서 차이를 나타낼 수 있다. 그러나 이 과정 또한 자연스러운 것으로 본다. 실험 결과 재귀 번역된 텍스트는 어휘와 문장차원에서 많은 차이를 보였다. 이 차이에 대한 상세한 연구는 추후의 작업으로 넘기기로 한다.

■ 참고문헌 ■

- 구인환 외 3명 공저(2010), 『문학교육론』, 삼지원.
- 김광희(1990), 「국어의 재귀표현에 관한 형식의미학적 연구」, 전남대학교 석사학위논문.
- 김중신(2008), 「문학교육에서의 정전 형성 요건에 관한 시론-이상을 중심으로」, 한국문학교육학회.
- 김진영(2008), 『춘향전과 한국문화』, 박이정 .
- 나정선(2008), 「외국인을 위한 문학 교육 방법 연구」, 단국대학교 박사학위논문.
- 박경수(2010), 「한국어교육에서 소설텍스트 교육 연구」, 부산외국어대학교 박사학위논문.
- 박덕재, 박성현(2011), 『외국어 습득론과 한국어 교수 : 한국어 교사를 위한 실제적인 교수 방법』, 박이정.
- 박영순(2001), 『외국어로서의 한국어 교육론』, 월인.
- 박영순(2007), 『다문화사회의 언어문화 교육론』, 한국문화사.
- 박영순(2008), 『우리가 정말 알아야 할 한국문화』, 현암사.

- 박영순(2010), 『한국어와 한국어 교육』, 한국문화사.
- 박창원(2010), 『외국에서의 한국어 교육』.박문사 .
- 박한나(2009), 『통으로 읽는 한국문화』, 박이정.
- 석주현(2008), 『한국어 교사와 한국어 교육』, 박이정.
- 신현숙(2001), 『한국어 현상과 의미 분석』, 도서출판 경진.
- 안경화(2005), 「교수 학습의 연구사와 변천사, 국제한국어교육학회 편」, 『한국어교육론』 1, 한국문화사.
- 우한용(2000), 외국인을 위한 한국어교육에서 문학의 효용, 『외국인을 위한 한국어교육연구』 3, 서울대학교 외국인을 위한 한국어교육 지도자 과정.
- 윤영 (1999), 「외국인을 위한 韓國小說教育 방안」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이경화(2010), 『읽기교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 이미혜(2010), 『외국인을 위한 한국문화』, 박이정.
- 이지은(2009). 「<소나기>의 교육적 가치와 교수 방안 연구」, 성신여자대학교 석사학위 논문.
- 조향록(2008), 『외국인을 위한 한국사회와 문화』, 한국문화사.
- 조향록(2010), 『한국어 교육 현장의 주요쟁점 - 교재, 평가, 문화교육』, 한국문화사.
- 최호철 외 5인(2005), 『외국인의 한국어 연구』, 도서출판 경진.
- 황정현(2010), 『언어와 문화』, 신국판.

한국어 교육을 위한 한국어 요청 화행 유형 연구

- 초급 교재를 중심으로 -

김혜련(부산대학교)

<차 례>

1. 서론
2. 요청화행의 개념과 유형
 - 2.1 요청화행의 개념
 - 2.2 요청화행의 유형
3. 한국어 초급 교재에 나타난 요청 화행 지도 실태
4. 한국어 교육에서 요청 화행 지도를 위한 한국어 교재 개선 방안

1. 서론

한국어를 배우는 학습자의 궁극적인 목표는 한국어로 원활한 의사소통을 하는 것이다. 이는 문법적 능력도 중요하지만 화자와 청자가 발화의 언표내적 효과(illocutionary force)를 제대로 파악할 수 있는 화용적 능력이 있어야 원활한 의사소통이 되는 것이다.¹⁾ 목표 언어의 문화나 가치인식, 표현 양식에 따라 다르게 실현되는 담화 상황에서 화행 표현을 제대로 하지 못하면 의사소통 상황에서 화용적 실패(pragmatic failure)를 경험할 수 있다.²⁾ 따라서 한국어 학습자의 화용적 능력 향상을 위해서 화행 기능별 교육이 필요하다.

1970년대 Austin과 Searle과 같은 학자들은 언어 형식적인 요소만을 가르치는 교육에 대한 반성으로 언어 기능들을 가르쳐야 한다고 주장하기 시작했다. 화행(speech act)이란 용어는

1) 개별 발화가 수행하는 화행이 무엇인가를 말하기 위해서는 그 발화가 일어나는 맥락을 알아야만 한다. 화자가 발화를 함으로서 기능적, 의사소통적으로 도달하기를 원하는 것을 그 발화의 언표내적 효과(illocutionary force)라고 한다(D. Nunan, 2003:190 임병민 외 공역).

2) 목표 언어의 화법 문화를 이해하지 못한다면 이를 의사소통의 과정에 반영하여 자연스럽게 표현하고 원활하게 대응하기도 어렵다. 그러므로 한국어로 의사소통을 하는 데 있어서 이해하고 반영해야 할 한국적 화법 문화가 있다면 한국어 교육에서 지도해야 한다(전은주 2008:376).

Austin(1962)이 처음 사용했는데 그는 언어적인 의사소통의 언행적 효과가 중요하다고 했다. 이때부터 학자들은 발화의 효과 측면에서 의사소통을 살펴보게 되었고 이후 화행 이론이 주는 통찰력을 교재와 교육절차에 통합시키기 시작했다.³⁾

한국에서도 이러한 영향을 받아 학습자의 의사소통 능력을 향상시키기 위해 목표어 모어 화자들의 화행에 대한 연구와 다른 언어와의 대조 화행 연구, 학습자의 중간언어 측면에서 화행 연구가 이루어졌다.⁴⁾ 한국어 화행에 대한 연구는 국어 화행 연구와 외국어로서의 한국어 교육의 화행 연구로 나눌 수 있다. 국어 화행 연구로는 국어 화행 기능별 연구와 다른 외국어와의 대조 화행적 연구, 학습자의 중간 화행에 대한 연구로 나눌 수 있다.⁵⁾ 한국어 교육의 화행에 대한 연구는 한국어 화행 기능별 교육에 대한 연구와 외국어와 한국어 화행을 비교, 대조한 대조화행적 연구와 학습자의 중간 언어 화행론에 대한 연구가 있다.

한국어 교육을 위한 요청 화행에 대한 연구들⁶⁾은 주로 한국인 모어 화자의 요청 화행과 한국어 학습자의 요청 화행을 비교, 대조하여 요청 화행 전략과 교육 방안을 제시하였다. 하지만, 실제 한국어 수업에서 학습 내용을 주로 다루는 도구인 한국어 교재에 화행 교육을 잘 담아내고 있는지에 대한 연구는 많지 않다.

요청 화행의 교재 분석으로는 Wang(1999), 임마누엘(2005), 김수정(2011)이 있다. Wang(1999)은 한국어 교재에서 나타나는 요청, 거절, 사과, 칭찬, 감사 화행이 사용된 양상과 빈도를 분석하였다. 임마누엘(2005)은 한국어 모어 화자의 실제 화행과 한국어 교재의 요청 화행 실태를 비교, 분석하고 교수 방안을 제시하였다. 김수정(2011)은 요청 화행 선행연구들의 요청 전략을 메타분석하고 드라마 속 요청 발화를 분석하여 한국어 교재에 나타난 요청의 공손성을 분석하였다.

선행연구를 살펴보면 한국어 교육을 위한 화행 교육 연구에 중, 고급 학습자들을 대상으로 연구한 것이 대부분이다. 하지만, 한국어 초급 학습자가 초급에서 제대로 이루어 지지 않은 화용 능력을 중, 고급에서 학습한다 해도 학습자들은 좀 더 쉬운 발화를 선호하게 되고 중, 고급

3) Brown(2001:292)재인용.

4) 양명희(2011)는 이 같은 화행 연구에도 불구하고 화행론적 연구 결과를 교실에 적용하여 교수하는 방법에 대한 연구는 많지 않다고 한다. 권성미·이혜용(2008)에서는 한국어 학습자 중간언어 연구가 활발히 이루어진 데 반해, 지금까지 화용 능력 개발을 위한 교재 개발 방안을 구체적으로 제시하거나 한국어 교육 현장에서 활용 가능한 화행 교수 방안을 제시한 연구는 거의 이루어진 바가 없고 한국어 교재에서 화행을 어떤 식으로 다루고 있는지에 대한 연구 역시 찾아보기 힘들다고 하였다.

5) 국어 화행 연구에 많은 연구가 있지만 연구 영역별로 국어 화행 기능 연구에는 이준희(2005), 전정미(2009) 등이 있고 외국어와의 대조 화행 연구는 이주영(2010) 등이 있다.

6) Wang(1999), 이성순(2002), 정민주(2003), 조경아(2003), 김은영(2003), 임마누엘(2005), 박지영(2006), 이강순(2007), 윤정아·김선정(2008), 김수정(2011), 사와다 히로유키(2011) 등이 있다.

학습자도 이미 굳어진 화용적 오류의 화석화(fossilization)를 낳게 될 것이다.

한국어 학습자의 성공적인 의사소통 능력 향상을 위해 화행 교육이 필요하다. 이에 본고는 실제 한국어 교실에 맞는 한국어 요청 화행 유형을 설정하고자 한다. 특히, 한국어 초급 교재에서 나타난 요청화행 전략 유형을 바탕으로 한국어 초급 교재에 나타난 요청 화행 지도 실태를 살펴본다. 이를 바탕으로 한국어 교육에서 요청 화행 지도를 위한 한국어 교재 개선 방안을 제시하고자 한다.

2. 요청 화행의 개념과 유형

2.1 요청 화행 개념

화행이란 용어는 언어철학자 Austin(1962)⁷⁾에 의해 처음 만들어졌으며, 또 다른 철학자인 Searle(1969)에 의해 발전되었다.

요청은 화자가 청자에게 특정한 행위를 하도록 영향을 미치기 위해 의도된 발화이다.⁸⁾ 요청의 개념을 살펴보기 위해서 Searle(1972)의 요청 발화 성립 조건을 살펴보고자 한다.

Searle(1972)의 요청 발화 성립 조건은 다음과 같다.⁹⁾

- (1) 명제 내용 조건(propositional content) : 요청은 청자의 미래 행동(A)이어야 한다.
- (2) 예비 조건(preparatory) :
 - 1) 화자는 청자가 행위 A를 수행할 수 있다고 믿는다.
 - 2) 요청이 없으면 청자가 행동 A를 하리라는 것이 분명하지 않다.
- (3) 성실성 조건(sincerity) : 화자는 청자가 A를 하는 것을 원한다.
- (4) 기본조건(essential) : 청자로 하여금 행동 A를 행하게 하려는 시도로 간주된다.

7) Austin(1962)은 특정한 목적을 달성하기 위해 체계적으로 사용되는 화행이라고 했다. Austin은 언어적인 의사소통의 언향적 효과가 중요하다고 했다. 이때부터 학자들은 발화의 효과 측면에서 의사소통을 살펴보게 되었다. 이러한 발화효과는 언어의 표현과 이해에 함축적 의미를 제공한다. 언어의 표현과 이해를 통해 의사소통 행위의 궁극적 목적이 달성되기 때문이다(Brown(2001:292)).

8) Kasper(1991)에서는 화자는 청자가 특정 행위를 하기 원하며 그 특정 행위는 청자에게 손해가 되는 발화행위로 정의하였다.

9) Stephen C. Levison(1992:284)

Searle(1972)의 요청 발화 성립 조건에 따르면, 요청은 화자가 청자에게 수행하게 할 A가 된다. 요청 화행이 이루어지기 위해서는 화자가 청자가 A를 수행할 것이라는 청자의 능력에 대한 확신과 화자가 청자에게 A하기를 원할 때 청자에게 요청을 하게 된다. 그리고 청자는 화자의 요청을 들어주게 된다. 이런 조건을 근거로 요청은 청자로 하여금 어떤 행위를 하거나 하지 않도록 요구하기 위한 언표내적인 행위라고 할 수 있다. 여기에 해당하는 행위로는 부탁하기, 요구하기, 권유하기, 금지하기, 명령하기¹⁰⁾ 등이 있다.

요청 화행은 말하는 사람이 듣는 사람에게 하여금 어떤 행동을 하게 하는 것이다. 즉 요청은 말하는 이가 원하는 내용에 초점이 맞추어져 있다. 그래서 요청화행은 실제 의사소통 상황에서 가장 필요한 화행이라고 할 수 있다. 화자의 언어 행위에 초점이 맞춘 화행 중에서 요청 화행은 언어를 통해 다른 사람에게 내가 원하는 것을 전달하는 기본적인 욕구 표현이기 때문이다. 이러한 점에서 볼 때 요청 화행 교육은 한국어 초급 교육에서 반드시 다루어야 할 표현이고 한국어 학습자의 화용적 능력의 기초 교육이라고 할 수 있다.

2.2 요청 화행 유형

한국어 요청 화행에 대한 선행 연구를 살펴보면 요청 화행 전략 유형을 Blum-Kulka, House and Kasper(1989)의 CSARP(Cross-Cultural Speech Act Realization Project)를 기초로 하였다. 또한, 한국어 요청 전략 표현을 DCT를 사용하여 한국어 모어 화자의 전략을 연구하거나 드라마, TV프로그램과 같은 실제적인 자료를 통해 연구하였다.

요청 화행 연구에서 Blum-Kulka, House and Kasper(1989)의 연구¹¹⁾가 가장 대표적이다. 한국어 요청 화행 교육에 대한 유형 설정은 주로 Blum-Kulka, House and Kasper(1989:278~281)에서 제시된 9가지 요청 화행 전략을 한국어 요청 화행에 맞추어서 재구성한 분석 틀을 바탕으로 하였다.¹²⁾

Blum-Kulka, House and Kasper(1989)의 간접성 정도에 따른 요청 화행 주 행위의 전략 유

10) 명령 화행에 대해 화자가 청자에 비해 힘(power)을 가지고 있어서 청자가 자발적으로 A를 수행하지 못한다는 점에서 명령 화행을 요청 화행에서 제외해야한다는 주장이 있다(정민주 2003:26). 하지만 본고에서는 화자가 요청을 할 때 화자 중심인지 청자 중심인지에 따라 요청의 표현 전략이 달라지는 것에 초점을 맞추어 명령 화행도 요청 화행에 포함시킨다.

11) CCSARP(Cross-Cultural Speech Act Realization Project)는 요청화행과 사과화행에 있어서 문화적, 언어 간의 다양한 양상을 조사하기 위해서 광범위하게 실시된 연구로서 호주, 미국, 캐나다, 덴마크, 독일, 이스라엘에서 실시되었다. 또한 비영어민을 대상으로 영어, 독일어, 히브리어를 목표언어를 하는 집단도 조사를 하였다. 이 연구에서 사용된 분석틀은 실험 결과 그 타당도가 입증되었고, 한국어의 요청 화행 전략 연구에서도 유의미한 결과를 보여주고 있다(이성순 2002).

12) 사와다 히로유키(2011) 재인용.

형을 설정하였다. 직접적이고 명시적인 단계와 관례적인 것과 비관례적인 것으로 간접성을 나누어 9가지 요청 화행 전략을 제시하였다.¹³⁾ Trostbug(1995)의 요청 화행 유형은 Blum-Kulka, House and Kasper(1989)와 차이점이 있다. Trostbug(1995)는 요청의 유형을 직접 요청과 간접 요청으로 나누었다. 그리고 직접 요청 화행에 의무, 수행문, 울타리문, 명령문, 생략구를 포함한다. 간접 요청 화행은 청자 중심 간접화행, 화자 중심 간접 화행, 암시의 간접화행으로 나눈다. Trostbug(1995)는 간접화행을 청자와 화자 중심으로 나눈 분류가 언표내적 힘의 중의성이 존재하지 않는다고 한다.¹⁴⁾

Blum-Kulka, House and Kasper(1989)의 간접성 정도에 따른 요청 화행 주 행위의 전략 유형 분석틀과 Trostbug(1995)의 요청 화행 유형을 참고하여 한국어 요청화행에 맞는 유형을 설정하고자 한다. 요청 화행은 화자와 청자의 사회적 관계와 요청할 내용의 부담 정도에 따라서 요청 표현 전략이 다르게 나타난다. 본고에서는 이러한 점에서 요청 화행 전략의 유형을 직접 요청과 간접 요청으로 나누는데 간접요청을 다시 청자 중심형과 화자 중심형으로 나누고자 한

13) Blum-Kulka, House and Kasper(1989) <간접성 정도에 따른 요청 화행 주 행위의 전략 유형>

단계	전략 유형	
직접적, 명시적 단계 the direct, explicit level	명시적 요청 Mood Derivable	직접 명령형으로 가장 명시적으로 요청하는 방법. “노트 좀 빌려줘요.”
	수행문의 사 Performative	수행동사를 직접적으로 언급해서 언표내적 의도(illocutionary intent)를 명확히 드러내는 방법 “노트 좀 부탁해요.”
	울타리 수행문 Hedged Performative	수행동사가 언급되기는 하지만 조동사와 같은 울타리치기(hedged) 표현들을 통해 완화된 상태로 나타나는 방법 “노트 좀 빌려주셨으면 해요.”
관례적, 간접적 단계 conventionally indirect level	의미의 도출 Locution derivable/obligation statement	요청의 의도를 발화 의미로부터 추론할 수 있는 것을 말함 “차 빼 주셔야 해요.”
	소망 표출 Want Statement	화자의 의도나 소망을 표현 “노트 좀 잠시 빌리고 싶은데요.”
	제안성 어구 Suggestory Formulae	제안형 표현 “조용히 좀 합시다.”
	예비적 조건 언급 Query Preparatory	요청의 적정 조건 중 예비 조건의 가정들이다. 즉, 청자가 그 행위를 수행할 능력이 있는지, 의지가 있는지, 행위가 이루어질 가능성이 있는지 등을 묻는 것을 말한다. “노트 좀 빌릴 수 있을까?”, “노트 좀 빌려 줄래?” “노트 좀 빌려도 돼요?”
비관례적, 간접적 단계(in conventionally indirect level)	강한 암시문 Strong Hints(A)	요청의 대상이나 행위의 일부를 언급해서 요청의 의도를 간접적으로 추론하게 하는 방법 “노트 있어?”
	약한 암시문 Mild Hints(B)	요청의 대상이나 행위에 대한 언급이 전혀 없기 때문에 상황 맥락을 통해 추론해야 하는 표현 (자동차를 태워 달라는 부탁을 하고 싶을 때)“이렇게 늦게 끝날 줄 몰랐네.”

14) 백용학(2005) 재인용

다. 청자 중심 간접 화행은 청자의 체면을 지키는 것에 초점이 맞추어져 있는 표현을 분류하고, 화자 중심 간접 화행은 청자의 체면 보다 화자의 요청이 더 중요하게 작용하거나, 화자가 청자와의 사회적 관계에서 힘을 가지고 있는 관계일 때 할 수 있는 요청 표현 전략으로 분류하였다.¹⁵⁾

본고에서는 다음과 같이 요청 화행 유형을 설정한다.

1) 직접 요청 화행 전략

직접 요청은 화자가 청자에게 요청할 것을 직접적으로 표현하는 것이다. 여기에 하위 전략 유형에는 명시적 요청과 수행문의 사용, 제안하기가 있다.

(1) 명시적 요청하기

화자가 명확한 의사 표시를 하거나 청자에게 직접 명령을 사용해서 가장 명시적으로 요청을 나타낸다. 예를 들어서 “조용히 해요.” “조용히 하세요.” “조용히 해 주세요.” 등이 있다.

(2) 수행문 사용하기¹⁶⁾

화자가 청자에게 수행동사를 사용해서 직접 부탁한다. 예를 들어서 “조용히 해 주십시오. 부탁드립니다.”, “조용히 해 주시길 바랍니다.” 등이 있다.

(3) 제안하기

화자가 청자에게 요청할 내용을 직접 제안, 청유하는 표현이다. 예를 들어 “조용히 좀 합시다.”, “이거 좀 먹어 보세요.”, “1시에 만나는 게 어때요?” 등이 있다.

2) 청자 중심형 간접 요청 화행 전략

간접 요청 화행 전략을 청자 중심형과 화자 중심형으로 나누었다. 화자가 청자에게 요청을 하는 것은 청자의 체면에 위협을 주는 행위이고, 부담을 주는 행위이다. 따라서 요청 화행을

15) 의사소통 중심의 한국어 교육에서 문법 학습 역시 담화 상황에서 학습자가 말하고자 하는 바를 수행할 수 있는 표현을 배울 수 있도록 의사소통 기능 중심의 문법 내용을 구축해야 한다(신정애 2008). 이를 위해서 화행 기능에 맞는 유형을 설정하고 그 하위 목록에 대응하는 문법 요소나 언어 표현 목록이 구체적으로 설정되어야 함에 본고에서는 요청 화행 전략 유형에 맞는 문형과 표현을 한국어 표현으로 제시한다.

16) 화행 유형 분류에 외국 학자들이 설정한 ‘수행문 사용하기’를 한국어 화행 분류에 설정하는 것에 부정적인 견해도 있다(김미령, 2005). 물론 수행동사를 사용하면 한국어 문장에서 어색할 수도 있지만, ‘부탁하다, 요청하다, -기를 바라다’의 표현은 실제 담화 상황에서 충분히 사용되는 표현이므로 본고에서는 수행동사를 요청 화행 유형에 포함시킨다.

전략적으로 하기 위해 청자 중심의 요청 전략이 필요하다고 본다. 이에 청자 중심형 요청 전략의 하위에 ‘청자의 의무 진술하기’와 ‘가능성에 대해 질문하기’, ‘청자의 의지에 대해 질문하기’, ‘청자의 허락 구하기’, ‘청자의 부담 줄이기’를 설정하였다.

(4) 청자의 의무를 진술하기

화자가 청자에게 청자가 해야 할 행위의 당연함을 강조해서 청자 스스로가 요청의 의미를 깨닫도록 한다. 예를 들어 “도서관에서는 조용히 해야 합니다.”, “여기에서 사진을 찍으면 안 돼요.” 등이 있다.

(5) 가능성에 대해 질문하기

화자가 청자에게 요청을 했을 때 청자가 수행 가능한 지를 먼저 물어 본다. 예를 들어 “저를 도와주실 수 있어요?”, “시간 좀 내 주실 수 있을까요?” 등이 있다.

(6) 청자의 의지에 대한 질문하기

화자가 청자에게 요청을 할 때 청자가 수행을 할 의지가 있는지에 대한 질문이다. 예를 들어 “여기에서 기다려 줄래요?” 등이 있다.

(7) 허락 구하기

화자가 수행할 일이 청자의 허락이 있어야 할 수 있는 일에 대한 질문이다. 예를 들어 수업 시간에 “화장실에 가도 돼요?”, “전화를 받으러 나가도 괜찮아요?” 등이 있다.

(8) 청자의 부담 줄이기

화자가 청자에게 요청의 말을 할 때 청자의 부담을 줄이기 위해 사용하는 표현이다. 예를 들어 “혹시, 시간이 있으면 저 좀 도와주실 수 있어요?”, “죄송합니다만, 이곳에 가려면 어디로 가야 해요?” 등이 있다.

3) 화자 중심형 간접 요청 화행 전략

화자 중심형 간접 요청 화행 전략은 화자가 청자에게 요청을 할 때 청자의 체면을 배려하기 이전에 화자의 요구 사항이 더 우선일 때 하는 표현이다. 이는 직접 요청이라 볼 수도 있겠지만, 자신의 의도를 둘러서 표현하므로 간접 요청의 범주에 두고 화자 중심형으로 설정했다. 이 범주의 하위 전략으로는 ‘소망 표현하기’, ‘청자에게 허락하기’, ‘약한 암시하기’, ‘강한 암시하기’를 설정하였다.

(9) 소망 표현하기

화자가 청자에게 자신의 요청을 의도나 희망으로 표현하는 것이다. 예를 들어 “조용히 좀 하면 좋겠어요.”, “이 바지를 다른 옷으로 바꾸고 싶어요.” 등이 있다.

(10) 허락하기

화자가 청자에게 허락을 함으로써 청자가 수행할 수 있는 것에 대한 표현이다. 예를 들어 “지금 집에 가도 돼요.” 등이 있다.

(11) 약한 암시하기

화자가 청자에게 요청의 내용이나 수행에 대한 직접적 언급이 없이 화자가 담화 상황에서 추측해야 한다. 예를 들어서 청자의 도움이 필요한 상황에 “시간 괜찮으시면...”, “별 일 없으시면...” 등이 있다.

(12) 강한 암시하기

화자가 요청의 의도나 행위에 관련된 내용의 일부만을 언급함으로써 요청하는 것이다. 예를 들어 빌려준 책을 받고 싶을 때 “너 내 책 가지고 있지? (책을 돌려 줘).” 등이 있다. 앞에서 말한 내용을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 한국어 요청 화행의 전략 유형

상위 전략 유형	하위 전략 유형	한국어 표현
직접 요청	명시적 요청하기	-아/어(요), -(으)세요, -아/어 주세요, -주세요 -아/어 두세요, -도록 하세요
	수행문 사용하기	요청합니다, 부탁드립니다, -기를 바랍니다.
청자 중심형 간접 요청	제안하기	-아/어 보세요, -지요?, -(으)십시오, -는 게 어때요? -(으)르 테니까 -(으)세요, -아/어 주시겠습니까? -(으)르까요?, -아/어 드릴까요?
	청자의 의무를 진술하기	-아/어야 해요, -아/어야 돼요 -(으)면 안 돼요, -지 마세요, -지 못해요
	가능성에 대해 질문하기	-(으)르 수 있어요/없어요?, -(으)르 수 있을까요?
	청자의 의지에	-(으)르 래요? -아/어 줄래요?, -(으)시겠습니까?,

	대한 질문하기	
	허락 구하기	-아/어도 돼요?, -아/어도 될까요? -아/어도 괜찮아요?
화자 중심형 간접요청	청자의 부담 줄여주기	좀, 혹시, 그냥, 만, 잠깐/잠시, 호칭(저기요 등) 실례합니다, 죄송합니다만, 죄송하지만
	소망 표현	-고 싶어요, -(으)르게요, -(으)면 좋겠어요, -(으)면 감사하겠습니다
	허락하기	-(으)면 되다, -아/어도 돼요, -지 않아도 되다
	약한 암시하기	시간 괜찮으세요? (좀 도와주세요)
	강한 암시	너 내 책 가지고 있지? (나에게 돌려줘)

3. 한국어 초급 교재에 나타난 요청 화행 지도 실태

수업에서 중요한 학습 도구는 교재이다. 학습자들은 교재를 통해 다양한 학습을 하게 된다. 한국어 요청 화행 전략 역시 교재에서 다루어져야 한다. 이러한 점에서 교재에 실제적인 요청 화행이 있는지 화용적 정보가 잘 제공되어 있는지에 대한 연구가 필요하다.

본고에서는 한국어 초급 교재를 대상으로 분석 대상 교재인 한국어 초급 교재 12권에서 제시된 요청 전략 표현과 관련된 문형을 분석하고자 한다. 또한 요청 전략 표현의 초급 교재 실태를 분석하고자 한다. 이를 바탕으로 한국어 교육에서 요청 화행 지도를 위한 한국어 교재 개선 방안을 제안하고자 한다.

한국어 교재의 분석 대상은 5개의 한국어 교육 기관에서 한국어 정규과정에서 사용하는 통합 교재¹⁷⁾ 중 초급 교재를 대상으로 분석하였다. 부산대학교 국제언어교육원 <친절한 한국어>1,2 / 서울대학교 언어교육원 <한국어>1,2 / 연세대학교 한국어 학당<연세 한국어> 1,2/ 서강대학교 <서강 한국어> 1A, 1B, 2A, 2B 총 10권이다. 이하 교재를 다음과 같이 정한다.

‘가’교재 : 부산대학교 국제언어교육원 <친절한 한국어>1,2

‘나’교재 : 서울대학교 언어교육원 <한국어>1,2

‘다’교재 : 연세대학교 한국어 학당<연세 한국어> 1,2

‘라’교재 : 서강대학교 <서강 한국어> 1A, 1B, 2A, 2B

17) 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 모든 기능을 담고 있는 교재를 말한다. workbook과 practice book은 분석 대상에서 제외한다.

앞서 <표 1>에서 제시한 한국어 요청 화행 전략 유형을 바탕으로 하여 5종의 교재에서 나타난 전략 표현 문형을 분석하였다.

<표 2> 초급 한국어 교재에 나타난 한국어 요청 표현 전략 문형

상위 전략 유형	하위 전략 유형	‘가’교재	‘나’교재	‘다’교재	‘마’교재
직접 요청	명시적 요청하기	-아/어(요), -(으)세요, -아/어 주세요, -아/어 두세요	-아/어(요), -(으)세요 -아/어 주세요	-아/어(요), -(으)세요 -아/어 주세요 -도록 하세요	-아/어(요), -주세요 -으세요 -아/어 주세요
	수행문 사용하기	부탁 좀 들어줘	-	-	-
	제안하기	-아/어 보세요, -지요, -(으)십시오, -(으)르 테니까 -(으)세요, -(으)르까요?	-(으)십시오 -지요	-(으)십시오 -(으)르테니까 -(으)세요 -아/어 드릴까요?	-아/어 보세요 -(으)십시오 -(으)르까요?
청자 중심형 간접 요청	청자의 의무를 진술하기	-아/어야 하다, -아/어야 되다, -(으)면 안 되다, -지 마세요	-아/어야 하다, -아/어야 되다	-아/어야 하다 -아도/어도 되다, -(으)면 안 되다 -지 마세요 -지 못하다	-아/어야 하다
	가능성에 대해 질문하기	-(으)르수 있다/없다	-(으)르수 있다/없다	-(으)르수 있다/없다	-(으)르수 있다/없다
	청자의 의지에 대한 질문하기	-(으)르래요? 아/어 줄래요?	-	-을래요?	-아/어 주시겠어요?
	허락 구하기	-아/어도 돼요?	-아/어도 돼요?		-아/어도 돼요?
	청자의 부담 줄여주기	좀, 혹시, 그냥, 만, 잠깐/잠시, 호칭(저기요 등),	좀, 만, 잠깐/잠시, 호칭(저기요 등),	좀, 잠깐/잠시, 호칭(저기요 등), 실례합니다	좀, 혹시, 그냥, 만, 잠깐/잠시, 호칭(저기요 등),

		실례합니다	실례합니다		실례합니다
화자 중심형 간접 요청	소망 표현	-고 싶다 -(으)면 좋겠다 -(으)르게요	-고 싶다 -(으)르게요	고 싶다 -었으면 좋겠다 -(으)르게요	-고 싶다 -(으)르게요
	허락하기	-아/어도 되다	-(으)면 되다, -아/어도 되다, -아/어도 괜찮다	-지 않아도 되다 -어도 되다	-아/어도 되다
	약한 암시하기	-	-	-	-
	강한 암시	-	-	-	-

교재에 제시된 학습의 목표 문형을 한국어 요청 화행 전략 유형으로 분류하였다. 초급 교재마다 나타나는 요청 화행 전략 문형이 전략별로 비슷하게 분포하지만, ‘가’교재와 ‘다’교재는 직접 표현 문형이 더 많은 것을 볼 수 있다. 또한, <표 3>과 같이 초급 한국어 교재 4종에 직접 요청과 간접 요청이 모두 드러났다. 직접 요청은 명시적 요청하기와 제안하기가 모든 교재에 드러났다. 특히 제안하기는 ‘가’교재와 ‘다’교재에 많이 드러났다. 청자 중심형 간접요청 또한 모든 교재에 드러났다. 청자의 의무 진술하기는 ‘-아야/어야 하다’유형이 가장 많았고, 청자의 부담 줄이기 전략으로 가장 많이 사용되고 있는 것은 ‘좀’이었다. 수행문 사용하기는 ‘가’교재에서 일부 드러났고 약한 암시하기, 강한 암시하기는 초급 교재에서는 드러나지 않았다.

다음은 <표 2>의 유형 기준을 바탕으로 초급 한국어 교재에 요청 담화 상황이 있는 본문 텍스트에 나타난 한국어 요청 표현 전략 수이다. 교재에서 목표 학습 내용이 있는 본문에 해당하는 텍스트를 중심으로 전략을 파악하였다.¹⁸⁾ 분석 대상으로 삼은 텍스트의 전략 유형은 한 텍스트에 가장 중점적으로 드러나는 전략을 중심으로 분석하였다.

18) 초급 교재라는 특성 때문에 담화 상황이 화행 기능으로 명확하게 제시되어 있지 않고 주로 목표 문법을 활용하는 표현을 담은 내용이 대부분이다. 교재에서 요청 화행에 대한 상황을 제시하고 대화를 제시한 교재는 ‘라’교재이다. ‘라’교재는 초급 교재이지만 화용적 상황을 명시적으로 제시하였다. 제안하기, 거절하기, 협상하기, 허락구하기, 허락하기, 금지하기, 약속하기, 권유하기, 도움 요청하기, 정보 물어보기로 제시한 후 화행적 표현이 있는 본문을 제시하고 있다. 다른 교재에서는 학습 목표에 화행 기능을 제시하고 있지만, 교재 내용에는 따로 설정하고 있지 않다.

<표 3> 초급 한국어 교재에 나타난 한국어 요청 표현 전략 수

상위 전략 유형	하위 전략 유형	‘가’ 교재	‘나’ 교재	‘다’ 교재	‘라’ 교재
직접 요청	명시적 요청하기	11	1	7	8
	수행문 사용하기				
청자 중심형 간접 요청	제안하기	12	8	5	14
	청자의 의무를 진술하기	3	3	2	5
	가능성에 대해 질문하기		1		2
	청자의 의지에 대한 질문하기	3	2	1	3
	허락 구하기	1	1		2
화자 중심형 간접 요청	청자의 부담 줄여주기				
	소망 표현	3		2	2
	허락하기				1
	약한 암시하기	1			
	강한 암시				

<표 3>에 따르면 <표 2>에서 분석되었던 문법 표현 전략 문형과 담화 상황이 있는 교재의 주요 텍스트를 분석한 결과에 차이가 있다. 이는 실제 초급 교재에서 제시하고 있는 문법은 담화 화행적 기능보다는 문법적 기능이 더 많음을 알 수 있다. 교재에서 분석한 요청 화행 전략에서 직접 표현의 명시적 요청하기와 간접 요청에는 제안하기 전략이 가장 많았다. 그리고 명시적 요청하기 전략 보다 제안하기 전략이 좀 더 많은 것을 볼 수 있다. 교재별로 보면 ‘나’와 ‘다’는 초급 교재에 요청 화행 교육을 담화상으로 보다 문법적 활용에 초점을 맞춘 것을 볼 수 있다. ‘가’교재는 요청 표현이 많이 제시되어 있지만, 텍스트의 담화상 요청에 초점이 맞추어지지 않았고 대화 상황에서 긴밀한 연결이 없었다. ‘라’교재는 여러 가지 요청 담화 상황을 제시하고 요청 화행 전략을 대화로 제시하였지만, 다양한 요청 상황을 제시하기 보다는 친밀함이 있는 관계에 한정된 대화가 많다.

초급 교재 대화문과 문장 텍스트에서 나타난 요청 화행의 실태도 <표 2>에 제시한 한국어 요청 화행 유형을 기준으로 살펴보고자 한다.¹⁹⁾

1) 직접 요청 화행 전략

(1) 명시적 요청하기

19) 분석 대상 교재의 본문 내용에는 초급 교재라서 본문의 담화 상황이 제한적이고 화용적 능력이 적은 본문이 많아서 활용 연습의 대화문도 함께 살펴보았다.

명시적으로 요청하는 직접적 표현이 가장 많았다. 일반적인 요청 상황에서 친밀함이 없는 상대에게 하는 요청 내용이다. ‘가’교재의 예를 보면 다음과 같다.

가: 서면으로 어떻게 가요?
나: 버스를 타세요.

‘가’교재 1:107

한국어 초급 교재에서 드러난 명시적 표현은 제시 문법을 활용하는 정도에 그치고 있다. 하지만, 이런 직접적인 표현을 화행적 전략 없이 사용한다면 한국어 학습자는 공손성의 부재로 인한 화용적 실패를 맛보게 될 것이다. 초급 단계에서 사용할 수 있는 화행 전략으로 청자의 부담을 줄일 수 있는 호칭어(저기요 등) 사용이나 ‘실례합니다.’ ‘죄송합니다’ 와 같은 울타리어를 사용할 수 있다. 한국어 교재에서 이러한 전략적 표현을 첨가한다면 화행적 기능이 있는 내용이 될 것이다.

(2) 수행문 사용하기

내 부탁 좀 들어줘.

‘가’교재 2:174

‘가’교재에서 나타난 수행문 사용하기는 수행문도 있고 요청문도 있지만, 아주 친밀한 관계가 아니라면 오해를 부를 수도 있는 표현이다. 여기에서 ‘내 부탁 좀 들어 줄 수 있어? /들어 줄래?’ 등과 같은 청자의 의지를 확인하는 표현으로 바꾼다면 더 부드러운 요청이 될 것이다.

(3) 제안하기

분석 대상 교재에서 제안하기에 해당되는 대화에서는 담화 상황상 제안하는 이유와 함께 수행하자는 청유로 이루어진 대화가 많았다. 예를 들면 다음과 같다.

가: 미나 씨, 날씨가 좋으니까 자전거 타러 가요
나: 좋아요. 어디에서 탈까요?
가: 한강 공원에서 타는 게 어때요?
나: 그래요. 거기로 갑시다.

‘라’교재 2:90

이것은 한국 문화의 담화상 특징에서 제안을 할 때 청자의 부담을 덜어 주려는 전략으로 보인다. 직접적인 요청이지만 청자 중심형 간접 전략에도 포함될 수 있는 전략이라고 하겠다.

2) 청자 중심형 간접 요청 화행 전략

(1) 청자의 의무를 진술하기

청자의 의무를 진술하여 청자가 수행하도록 하는 화행 전략은 초급 교재에서 모두 다루고 있는 부분이다. 청자의 행위에 대한 금지하기가 이에 속하는데 교재에서 제시된 상황은 주로 화자가 청자보다 사회적으로 힘이 있는 관계로 설정되어 있다.

이 일은 오늘 안으로 끝내야 해요
극장에서는 휴대 전화를 꺼야 해요

‘다’교재 2:49

가: 저기요, 여기에서 통화하면 안 돼요.

나: 그래요? 죄송합니다.

가: 휴게실에 가 보세요. 거기에서는 통화해도 돼요.

나: 네, 알겠습니다.

‘라’교재 2:107

(2) 가능성에 대해 질문하기

화자가 청자의 요청에 대한 부담을 줄이기 위한 전략으로 청자가 요청에 대해 수행할 수 있는지에 대한 가능성을 질문한다. 이 때 요청 화행과 거절 화행을 모두 학습할 수 있는 대화로 제시하면 한국어 학습자의 화행 능력이 더 풍부해 질 것이다.

가: 이 책을 빌려 줄 수 있어요?

나: 미안해요. 저도 읽어야 해요.

‘라’교재 1:72

(3) 청자의 의지에 대한 질문하기

화자는 청자에게 요청을 하면서 그 요청이 수행 가능한지에 대한 요청이다. 교재에서 나타난 이 전략의 특징은 청자가 거절하지 않고 수락하는 대화로 이루어져 있다는 것이다.

가: 제가 이번 주말에 홍대에 가려고 해요. 그런데 길을 잘 몰라요.

길을 좀 가르쳐 주시겠어요?

나: 네, 가르쳐 드릴게요. 신촌 역에서 2호선을 타고 가세요.

‘라’교재 2:136

(4) 허락 구하기

이 전략은 청자가 화자보다 사회적 관계에서 힘이 더 큰 관계일 때 할 수 있는 전략이다. 앞서 말한 요청의 조건에서 화자는 청자의 수행 능력을 믿어야 하지만, 이 경우는 청자의 힘이 더 크므로 요청의 기본 조건은 약화되는 전략이다.

가: 다음 주에 등록하면 안 돼요?

나: 아니요, 이번 주까지 해야 해요.

‘나’교재 2:102

(5) 청자의 부담 줄이기

모든 교재에 청자의 부담을 줄이는 전략으로 ‘좀’을 제시하고 있다. 이 어휘를 사용함으로써 청자의 체면을 고려한 화자의 공손한 요청이 될 수 있다.

가: 실례합니다. 말씀 좀 문졌어요. 백스코에 가려면 어떻게 해야 해요?

나: 버스나 지하철을 타시면 돼요.

‘가’교재 2:52

3) 화자 중심형 간접 요청 화행 전략

화자 중심형 간접 요청 화행 전략은 초급 교재에서 일부만 다루고 있었다. 요청 화행이 화자가 요청하지만 결국 청자의 체면을 위협하고 부담을 주는 행위이므로 화자 중심형 요청은 적을 수밖에 없다. (1), (2)에서 나타난 예는 다음과 같다.

(1) 소망 표현하기

가: 옷을 한 벌 사고 싶어요. 시장에 같이 갈 수 있어요?

나: 네, 같이 갈 수 있어요. 뭘 타고 갈까요?

가: 걸읍시다. 여기서 가까우니까요.

나: 그래요. 천천히 걸으면서 거리 구경도 합시다.

‘나’교재 1:191

(2) 허락하기

가: 선생님, 오늘 한 시간 일찍 가도 될까요?

나: 왜요? 무슨 일이 있어요?

가: 공항에 친구를 마중 나가야 하는데요.

나: 그럼, 할 수 없지요. 그렇게 하세요.

‘라’교재 2:108

그런데, 화자 중심의 요청 표현이 아니지만 공손성을 상실하여 화자를 이기적으로 만드는 예가 다음과 같다.

가: 여기 앉을까요?
나: 아니요, 앉지 마세요. 다음 역에서 내려요.
가: 그럼 문 앞으로 나갈까요?
나: 네, 저쪽으로 갑시다.
가: 내립니다. 좀 비켜 주십시오.
나: 사람이 많으니까 조심하세요.

‘다’교재 2:240

‘다’교재에서 제시된 이 대화는 화자가 청자에게 일방적인 요청만을 하는 대화이다. 초급 교재에 이렇게 제시한다면 학습자는 교재의 내용을 습득하고 실생활에서 사용하게 될 것이다. 화용적 실패를 교실 현장에서 학습한다면 한국어 교육의 목표에서 벗어나는 일일 것이다.

4. 한국어 교육에서 요청 화행 지도를 위한 한국어 교재 개선 방안

실제 한국어 수업에서 화행만을 따로 교육하기란 힘들다. 수업 현장에서 교재 내용에 교사가 한국어 문화에 맞는 화행 전략을 개별 지도하는 하는 것이 현실이다. 이상적인 한국어 수업은 한국어 교재에 잘 제시가 되고 교사가 교재에 있는 담화 상황에 맞는 화행 교육을 한다면 교실에서도 충분히 화행 교육이 될 것이다.

본고는 한국어 화행 교육의 필요성과 중요성에 입각하여 한국어 요청 화행 유형을 설정하였다. 또한 4종의 한국어 초급 교재 총 10권에 나타난 요청 화행 전략 표현 문형을 유형별로 정리하고 교재에서 나타난 요청 화행 교육 실태를 보았다. 한국어 초급 교재를 통해 본 한국어 요청 화행 교육의 문제점은 다음과 같다.

첫째, 적절한 요청 표현을 할 수 있는 담화 상황 제시가 빈약하다.

한국어 초급 교재에 제시된 담화 상황은 화행적 기능에 맞게 적절하게 할 수 있는 표현으로 한계가 있다. 담화 상황에서 화자와 청자의 관계가 모호하며 상황 설정도 분명하지 않다.

둘째, 한국어 초급 교재의 요청 화행 전략 표현이 문법적으로만 제시되어 있다.

요청 화행 전략 표현 제시가 아닌 단순한 문법으로 제시되어 있고, 활용 연습도 담화 상황이

아닌 단순한 연습으로 되어 있다.

화행 교육 역시 학습자의 단계에 따라 습득하는 정도가 다르다. 한국어를 배우는 학습자들이 고급으로 갈수록 화용적 능력도 늘어나야 할 것이다. 하지만 종종 고급 학습자가 문법적으로 유창하고 정확하게 말하지만 담화 화용적으로는 알맞지 않은 요청 표현이나 거절 표현을 하는 것을 보게 된다. 초급 단계에서부터 화행 교육이 제대로 학습되지 않는다면 학습자는 화용적 실패를 계속 경험하게 되고 화용적 오류의 화석화가 될 것이다.

요청 화행은 학습자가 초급 단계부터 배우게 되는 중요한 화행이다. 그러므로 한국어 교재에서는 요청 담화 상황에 맞는 화행 전략 표현을 사용하여 교재의 내용을 구성해야 할 것이다. 교사는 한국 문화 상황에 알맞은 학습자의 화용 전략을 교수해야 할 것이다.²⁰⁾

한국어 학습자의 언어 형태적인 향상만을 중시해서는 안 된다. 이는 문법적 능력은 무시해야 한다는 것이 아니다. 화용적 능력과 문법적 능력이 모두 향상되도록 하는 것이 중요하다. 화용적 능력이 뛰어난 학습자가 문법적 오류가 많다면 그 학습자는 유창성과 정확성 모두 떨어진다고 볼 수 있다. 학습자의 단계에 맞춰서 담화 상황에서 알맞은 문법과 화행 표현을 할 수 있도록 지도하는 것이 가장 이상적인 교육이다.

한국의 초급 교재의 개선 방안은 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 초급 문법에 목표 문법의 기본 문형과 함께 화행적 기능이 있는 문형을 제시한다. 예를 들어서 ‘아/어 주다’를 학습할 때 ‘-아/어 주세요’와 ‘좀 아/어 주세요’, ‘좀 아/어 주시겠습니까?’, ‘좀 아/어 주실 수 있으세요’, ‘좀 아/어 주시면 좋겠습니다.’ 등과 같은 화행 표현을 함께 교수한다. 물론 초급 단계에서 목표 문법에서 확장을 많이 하는 것은 좋지 않다. 하지만 짧은 대화문이라도 담화 상황을 제시하여 여러 표현들을 대치 시켜 연습하게 한다면 학습자에게 학습 부담이 없을 것이다.

둘째, 초급 교재에 한 가지 화행 기능만이 아닌 여러 기능이 함께 있는 대화문을 제시하는 것이 좋다. 요청 화행문에서는 요청 화행뿐만 아니라 거절하기, 제안하기, 감사하기, 칭찬하기 등의 다양한 화행 기능이 있는 대화문을 제시하여 여러 기능을 학습할 수 있도록 해야 한다.

셋째, 한국어 교재를 분석해 본 결과 요청 화행 상황에서 주로 청자가 긍정적 대답을 하는 경우가 많은데 청자의 여러 반응을 예상해서 담화를 구성해야 한다. 예를 들어 화자의 요청에 대해 청자의 거절이 있을 수 있다. 담화 상황에 따라서 청자는 사과할 수도 있고, 머뭇거릴 수

20) 이해영(2009)에서는 학습자의 문법 발달과 같은 양상의 발달 패턴이 화행 인식의 발달에서도 나타났다는 점을 밝히며 요청 화행 인식의 발달은 문법 능력의 발달을 전제로 완성될 수 있다는 것을 연구를 통해 밝혔다. 화용에 대한 학습이 기초 문법이 완성되기 이전 단계인 초급에서부터 다루어지는 것에 한계가 있음을 확인시켜 준다고 하였다. 본고에서는 초급 교재에 화행적 표현이 많이 등장하는 것에 초점을 맞추어서 초급에서부터 문법을 언어적 형태가 아닌 화행적 기능을 가지고 담화 상에서 사용할 수 있는 유의미한 표현학습에 초점을 맞추어 초급 교육에서부터 화용 교육이 필요함을 주장한다.

도 있고 화자의 의견에 다음으로 약속할 수도 있고 다른 일을 제안할 수도 있다. 이러한 여러 가지 상황의 담화 내용으로 구성한다면 학습자는 보다 실제적인 학습을 할 수 있을 것이다.

한국어 교재가 의사소통의 실제성이 있는 교재가 되기 위해서 무엇보다 한국인의 실제 담화 내용 선정이 필요하다. 이를 위해서 한국인의 다양한 화행에 대한 연구가 필요하다. 한국어 화행 교육에 대한 한국어 모어 화자의 화행 연구는 주로 담화 완성형 질문지인 DCT를 통해 얻은 결과를 분석하거나 드라마, 영화의 대화 내용으로 연구되었다. 앞으로 보다 객관적이고 체계적인 연구를 위해서 한국인의 화법에 대한 거시적인 연구가 필요하다고 생각한다.

■ 참고문헌 ■

- 권성미·이혜용(2008), “한국어 초중급 교재에 제시된 간접화행 실현 양상 연구”, 한국어 교육 19
- 김미령(2005), “전달 목적 화행의 유형 설정에 대한 시도”, 우리말 연구 17
- 김수정(2011), “한국어 교재의 공손성 분석-요청 발화를 중심으로-”, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 김은영(2004), “요청 화행의 상호 작용 구조 분석 연구 -일본어권 한국어 고급 학습자를 대상으로-”, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 박지영(2006), “한국어 학습자를 위한 요청화행 교육 방안 연구”, 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문
- 백용학(2005), “영어 요청화행 유형에 관한 연구”, 동아논총
- 사와다 히로유키(2011), “한국어 요청 화행 교육 방안 연구”, 「화법연구」 18
- 신정애(2008), “한국어 교육을 위한 허락 요청-허락 요청 표현의 공손성을 중심으로”, 학술대회 1
- 윤정아·김선정(2008), “한국어 학습자의 요청 응답 화행 연구-인사성 요청을 중심으로”, 「언어와 문화」 vol.4 no.3
- 양명희(2011), “한국어교육에서의 화행 교육의 목표와 방향-칭찬 반응 화행을 중심으로”, 한말연구학회
- 이강순(2007), “일본인 고급 한국어 학습자의 요청 화행 연구 : 전략과 표현을 중심으로 일본인 고급 한국어 학습자의 요청 화행 연구 : 전략과 표현을 중심으로”, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문
- 이성순(2002), “외국인 학습자의 한국어 요청 화행에 관한 연구”, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 이주영(2010), “국어와 영어에서의 칭찬 화행”, 성균관대학교 일반대학원 석사학위논문
- 이준희(2005), “국어학 : 언표내적 화행의 유형과 간접 화행”, 우리어문연구, Vol.24
- 이혜영(2009), “한국어 요청 화행의 적절성에 대한 태국인의 인식과 숙달도”, 이중언어학 제42호
- 임마누엘(2005), “한국어 화행 교육의 필요성과 교수 방안 연구-요청 화행을 중심으로-”, 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문

- 전은주(2008), 『한국어와 한국어 교육-한국어 말하기 교육』, 한국문화사
- 전정미(2009), “국어학 : 칭찬에 대한 응답 화행의 실현 양상 연구”, 겨레어문학, Vol.42
- 정민주(2002), “한국어 요청 화행 표현 연구”, 서울대학교 석사학위 논문
- 조경아(2003), “일본인 한국어 학습자의 요청(request)화행에 관한 논문”, 연세대 학교 교육대학원 석사학위 논문
- Brown, H.D(2001), 『외국어 학습·교수의 원리』, 이흥수 외 공역, Person Education Korea
- D. Nunan(2003), 『제2언어 교수 학습』 임병빈 외 공역, 한국문화사
- Levinson, Stephen C(1992), 『화용론』, 이익환·권경원 역, 한신문화사
- Searl, J.R(1987), 『언화 행위』, 이진원 역, 한신문화사
- Trosborg. A.(1995), 『Interlanguage Pragmatics』, Longman
- Wang, H-S(1996), “Speech Acts in Korean Language Textbooks: Representations and Authenticity”, 「한국어 교육」 10-1, 국제한국어교육학회

<한국어 교재>

- 부산대학교 <친절한 한국어>1,2 부산대학교 국제교류교육원
- 서울대학교 언어교육원 <한국어>1,2 서울대학교 언어교육원
- 연세대학교 한국어 학당<연세 한국어> 1,2 연세대학교 한국어 학당
- 서강대학교 <서강 한국어> 1A, 1B, 2A, 2B, 서강대학교국제문화교육원

한국어 고급 학습자를 위한 문화 수업 설계

이현정(인하대학교)

<차 례>

- I. 서론
- II. 고급 학습자를 위한 문화 수업의 항목 선정
- III. 한국어 수업에서의 문화 수업 설계
- IV. 한국어 문화 수업의 실제
- V. 결론

I. 서론

세계 여러 나라에서 한국 문화를 접하는 사람들이 늘어나고 그에 따라 K-POP과 한국 드라마가 인기를 끌면서 한국에 대한 관심이 커지고 있다. 이와 같은 한국에 대한 관심은 곧 한국어에 대한 관심으로 나타나고 있다.

언어와 문화는 매우 밀접한 관계이며 언어는 그 언어가 속한 사회의 문화를 잘 보여준다. 언어 속에는 그 사회 구성원들의 가치관과 사고방식, 생활방식이 내제되어 있어, 문화를 이해하지 못하면 언어 사용에 어려움을 느끼게 된다.

한국어를 배우는 외국인들의 공통된 목적은 의사소통이다. 이러한 이유로 한국어교육에서는 의사소통 능력의 신장을 가장 중요하게 생각하고 교육해 왔다. 그런데 최근 한국어 교육에서 문화 교육의 중요성이 강조되고 있다. 이에 따라 여러 가지 방법으로 한국 문화를 교육하려는 연구가 활발하게 이루어지고 있다.

조항록(004)은 문화 교육이 언어를 사회 문화적 맥락에 맞춰 올바르게 사용하도록 함으로써 학습자의 의사소통 능력을 향상시키고 학습자의 지적 호기심을 자극, 충족시킴으로써 학습동기를 강화시키고 학습효과를 높인다고 했다.

김민정(2009)에서는 문화 교육에 활용할 수 있는 TV광고를 선정하여 학습 방법을 제시하면서 TV광고가 가지고 있는 효용성을 보여주고 있다.

백장미(2009)는 문화 교육의 필요성을 바탕으로 문학 교육을 선택하여 소설교재선택기준을 제시하였고, 그 구체적 방안으로 주요섭의 ‘사랑 손님과 어머니’의 수업모형을 보여주었다.

위의 연구들은 한국어교육에서 문화 교육에 대한 관심과 교육방법의 연구가 활발히 이루어지고 있음을 보여준다.

그러나 현재 한국어 교육기관에서 사용하는 교재에 제시되어 있는 문화에 대한 내용은 교재마다 다르다. 각 과마다 문화 항목을 제시한 교재도 있으나 교재 한 권당 두 세 개의 문화 항목만을 제시한 교재도 있다. 또한 대부분의 한국어 교재가 의사소통 중심의 교재로 일상생활과 관련된 문화적 능력을 키우는 활동을 제시한다. 그러나 이는 초급과 중급에 적용되는 것으로, 고급 단계의 학습자들에게는 단순한 문화 교육만이 아닌 한국어 능력을 바탕으로 한 한국 사회와 한국 문화에 대한 이해와 그것에 대해 자신의 의견을 정확하게 표현할 수 있도록 하는 교육이 필요하다.

본 연구에서는 고급학습자들에게 문화 교육을 함에 있어 다양한 주제와 방법으로 한국어 능력을 향상시키는 동시에 한국 사회와 문화에 대한 이해를 높일 수 있는 수업을 계획해 보고, 실제 수업을 해 보았다.

II. 고급 학습자를 위한 문화 수업의 항목 선정

1. 문화 항목의 선정 기준

백봉자(2007)는 문화교육 자료의 기능을 ‘한국 사회의 이해, 객관적이고 비교문화적인 차원에서의 한국 문화의 보급, 문화 영역의 전문 연구자로 유도, 효율적인 언어 교육, 언어 교육의 정확성, 문화 교육의 지표, 언어 교육의 도구’의 7가지로 보았다. 또한 문화 교육 자료의 개발 원리를 제시했는데 ‘학습자의 언어 수준을 고려하여 초급에서는 일반 생활문화를, 고급에서는 전문성이 있는 전통 예술문화를 다루는 것을 원칙으로 한다, 실제적이고 구체적인 지식 정보가 있는 자료는 학습자가 받는 문화 충격을 덜어주고 문화에 대한 이해를 용이하게 한다, 하나의 주제를 다루더라도 다중적, 다선적 해석이 가능한 자료가 되도록 한다, 한국 문화의 독창성을 강조하기 위해서는 비교문화적인 차원에서의 자료 개발이 필요하다, 비교문화의 입장이란 상대 문화와 우리 문화를 단순 비교하는 차원을 넘어서 상대 문화를 존중하는 상호문화적인 입장에서 비교하는 세련된 태도를 가지는 것을 의미한다, 한국 문화 소개는 객관적인 입장에서 해야 한다, 문화 교육 자료는 흥미를 유발할 수 있는 자료이어야 한다, 문화 교육 자료는 언어

숙련도를 고려한 자료가 되도록 한다, 한국 문화를 체계적으로 이해할 수 있도록 구성되어야 한다'의 9가지이다. 이를 보면 고급 학습자들에게 한국 사회를 이해할 수 있는 객관적이고 비교 문화차원적이면서도 전문성이 있고, 흥미를 유발할 수 있는, 언어숙련도를 고려한 체계적인 구성의 자료가 제공되어야 한다.

조향록(1998)은 문화 교육의 목표 설정에서 한국어능력시험의 평가 기준 중 중고급(5급, 6급)의 내용을 기준으로 삼으며, 5급과 6급을 한국에서 기본적인 직장 생활이 가능하고 일상생활이나 직업상에 필요한 일반적인 한국어 구사 능력은 물론 고도의 한국어 구사가 가능하다고 보았다.

현재 한국어 교육은 공통된 교육 과정 없이 각 기관의 교재를 중심으로 한 자율적 기준으로 초중고급의 교육 내용을 선정하여 교육하고 있다. 현재 대부분의 대학에서 4급 이상의 한국어 능력을 요구하고 있으며, 그로인해 한국어 능력 시험은 공통의 기준을 세워야 할 때 초중고급의 교육 내용을 선정하는 하나의 기준이 되고 있다.

고급 학습자들은 초급과 중급에서 일상생활에서 겪을 수 있는 문화적 상황에 대해 교육을 받았다. 초급과 중급에서 경험한 문화적 상황들은 대부분 일반적인 상황이고 대부분의 학습자들이 실제 생활에서 어려움 없이 해결할 수 있는 상황이다. 그러나 한국어 5급과 6급을 마친 학습자들이 대학 입학 후에, 취업 후에 맞이하게 되는 한국의 사회의 모습이나 한국인의 생각 등의 문화적 차이에서 오는 어려움은 예상할 수 없는 경우가 더 많다. 5급과 6급을 마친 학습자들은 직업상에 필요한 한국어 구사 능력을 가지고 있거나, 고도의 한국어 구사가 가능한 경우가 일반적이지는 않다. 대학에 진학을 하거나 직업을 갖고 나서도 현재 한국의 사회, 문화, 경제, 교육, 언어생활에서 오는 문화적 차이로 인해 어려움을 겪고, 한국 사람들과의 대화가 원활하지 않거나 오해를 사는 경우도 있다.

2. 문화 항목의 선정

고급 학습자들을 위한 문화 수업의 주제 항목을 다음과 같이 네 가지로 선정해 보았다.

<표1 고급 학습자를 위한 문화 수업의 주제 항목>

1. 현재 한국 문화의 배경이 되는 과거의 문화(역사, 문학, 종교)
2. 현재 한국 사회의 모습(사회·문화, 경제, 정치, 교육)
3. 한국인의 생활 모습(일상생활, 언어생활)
4. 한국인의 생각

첫째, 현재 한국 문화의 배경이 되는 과거의 문화이다. 한국의 현재 사회를 이해하기 위해서는 문화의 배경이 되는 과거의 문화를 이해할 수 있도록 한다.

둘째, 현재 한국 사회의 모습이다. 현재 한국 사회에서 이슈가 되는, 한국 사람들이 가장 관심을 가지는 사회·문화, 경제, 정치, 교육에 대해 이해할 수 있도록 한다.

셋째, 한국인의 생활 모습이다. 한국인들의 일상생활과 언어생활을 이해할 수 있도록 한다. 언어의 사전적 의미뿐만 아니라, 그 속에 숨어 있는 의미도 이해하고, 한국인들이 많이 사용하는 관용어나 전문적인 언어들을 접하게 한다.

넷째, 한국인의 생각이다. 현재를 살아가는 한국 사람들의 생각에 대해 알고 이해할 수 있도록 한다.

Ⅲ. 한국어 수업에서의 문화 수업 설계

1. 고급 학습자의 한국 문화 교육 내용

고급 학습자들은 일상적인 대화를 이해함은 물론 자신의 의견을 이야기하고 주어진 자료를 읽고, 쓸 수 있는 능력이 충분하다. 따라서 한국 사회를 이해할 수 있는, 한국 사회에서 직접 겪을 수 있는 일들에 대한 글을 읽고, 직접 관련된 영상을 보고, 자신의 의견을 타인과 나눌 수 있다. 이와 같은 여러 주제들을 가지고

앞에서 제시한 주제로 한국 사회를 이해할 수 있고, 한국 사회에서 직접 겪을 수 있는 것들에 대한 글을 읽고, 직접 관련된 영상을 보고, 자신의 의견을 타인과 나눌 수 있는 수업을 구성해 보았다.

2. 매체의 활용

가장 쉽게 접할 수 있고, 또 그만큼 쉽게 활용할 수 있으며, 시사적인 내용으로 현재의 한국의 모습을 보여주는 TV나 인터넷, 신문 등의 여러 매체를 활용하여 수업을 구성해 보았다. 주로 시사 다큐멘터리를 제시했으며, 학생들의 수준을 고려하여 편집하였으며, 핸드 아웃 자료와 함께 제시하였다.

3. 주제 선정과 수업 설계

수업은 10주로 구성하였으며 1주에 2회, 각 수업 당 2시간으로 구성하였다. 수업의 5주차는 중간 평가로 수업의 10주차는 기말 평가로 문화 수업을 하지 않았다. 수업은 주제와 관련된 TV 시사 다큐멘터리와 신문, 인터넷 뉴스를 활용했으며, 영상은 꼭 전체를 봐야 하는 경우가 아니면 30분 정도의 분량으로 편집했다, 주제와 관련된 영상을 보고, 신문이나 인터넷 뉴스를 읽고 자유롭게 이야기하거나 토론을 하고 자신의 생각을 써 보는 방법 등으로 구성하였다.

<표3 고급학습자를 위한 한국 문화 수업의 설계>

◆강의진행계획◆		
주	강 의 내 용	학습자료 및 필요기기
1	◎ 서울 속의 진짜 서울 - 종로	강사 자체 제작 교재 편집 영상
	◎ 교육 - 떡잎부터 남다르게! 2011 별별 교육법	강사 자체 제작 교재 편집 영상
2	◎ 88만원 세대 - 캠퍼스 취업 전쟁, 88만원 세대의 힘겨운 데뷔전	강사 자체 제작 교재 편집 영상
	◎ 한국의 음식1 - 세계에 알리는 한식	강사 자체 제작 교재 편집 영상
3	◎ 커피 - 커피 홀릭	강사 자체 제작 교재 편집 영상
	◎ 유기농 열풍 - 도시 농부	강사 자체 제작 교재 편집 영상
4	◎ 연예인이 되는 길 - 오디션 열풍	강사 자체 제작 교재 편집 영상
	◎ 변하는 남자들 - 화장하는 남자들	강사 자체 제작 교재 편집 영상
5	중간 평가	
6	◎ 첫인상 - 5초의 승부, 나쁜 인상 탈출기	강사 자체 제작 교재 편집 영상
	◎ 해병대, 한국 남성들의 선택 - 내가 선택한 해병대	강사 자체 제작 교재 편집 영상

7	◎ 한국의 역사 - 세계문화유산 (조선왕릉)	강사 자체 제작 교재 편집 영상
	◎ 수술? 시술? - PPC, 위험한 살빼기 주사	강사 자체 제작 교재 편집 영상
8	◎ 한국의 시 - '국화 옆에서, 별 헤는 밤, 향수'	강사 자체 제작 교재 편집 영상
	◎ 한국 문학으로 본 한국의 역사1 - 소설 '장마'	강사 자체 제작 교재 편집 영상
9	◎ 남녀의 차이? - 쇼핑남녀의 동상이몽 / 남자의 말, 여자의 말	강사 자체 제작 교재 편집 영상
	◎ 언제, 어디에서나 날 지켜보는 눈 - 슈퍼 CCTV 세상	강사 자체 제작 교재 편집 영상
10	기말 평가	

IV. 한국어 문화 수업의 실제

이 장에서는 이상에서 살펴본 문화 수업의 설계에 따라 실제 수업의 예를 들어 보기로 하겠다. 1주차의 첫 수업인 '서울 속의 진짜 서울 - 종로'를 주제로 한 수업의 예를 들어 보겠다. 수업은 50분씩 100분으로 진행하였다. 1주차 수업은 주제에 대하여 이야기 나누고 주제와 관련된 영상을 본 후에 읽고 주제에 대해 이야기하기로 구성하였다.

1. 1교시 (50분)

(1) 서울의 불거리에 대해 이야기 (20분)

(여러 가지 서울의 불거리에 대한 자료를 준비하여 이야기해 본다. 주제이자 영상 자료와 관련이 있는 종로의 장소들에 대한 자료를 제시한다.)

→ 대부분 서울의 유명한 장소에 가본 경험이 있어 자유로운 말하기가 이루어진다.

→ 각 장소들에 대한 특징에 대해 이야기해 본다.

(2) 영상 자료 시청 (25분)

(KBS 1박 2일 - 서울 속의 서울, 종로)

(2) 자료 시청 후 이야기 (5분)

2. 2교시

(1) 북촌에 대해 이야기 (5분)

→ 북촌에 대해 알고 있는 학생이 있으면 이야기를 들어본다.

(2) 다큐멘터리 시청 (15분)

(KBS다큐 - 6백년 북촌 한옥마을)

(3) 다큐멘터리의 내용에 대한 이야기 (10분)

→ 북촌에 대한 생각을 들어 본다.

(4) 읽고 내용 파악하기 (10분)

→ 북촌에 대한 글을 읽고 내용 파악

(5) 글을 읽고 내용에 대해 이야기 (5분)

→ 북촌에 대한 글을 읽고 이야기

(6) 정리 (5분)

V. 결론

최근 들어 한국어 교육에서 문화 교육의 중요성이 점차 커지고 있으며 이에 따라 한국어교육에서 문화 교육에 대한 관심이 높아져 교육방법의 연구가 활발히 이루어지고 있다. 특히 일상적인 대화에 능숙한 고급 단계의 학습자들에게는 단순한 문화 교육만이 아닌 한국어 능력을 바탕으로 한 한국 사회와 한국 문화에 대한 이해와 그것에 대해 자신의 의견을 정확하게 표현할 수 있도록 하는 교육이 필요하다.

본 연구의 2장에서는 다음과 같은 고급 학습자의 문화 항목의 선정 기준을 제시하고 문화 항목을 선정하였다. 3장에서는 고급 학습자의 문화 수업을 설계해 보고 4장에서는 수업 설계를 바탕으로 실제 수업의 예를 제시하였다. 앞으로 한국어 수업에서 보다 다양한 문화 수업이 이루어지기 위해서는 학습자들의 요구 분석이 필요할 것이다. 또한 다양한 자료와 수업 방법들로 문화 수업의 질을 향상 시키는 것도 반드시 필요할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 권오경(2006), 한국어교육에서의 한국문화교육의 방향, 어문론총 제45호, 한국문학언어학회
- 김민정(2002), TV광고를 활용한 한국 문화 교육 방안 연구, 한국외국어대학교 대학원 석사논문
- 김진호(2010), 한국어교육을 위한 문화 항목 연구, 한말연구 제27호, 한말연구학회
- 민현식(2006), 한국어 교육에서 문화교육의 방향과 방법, 한국언어문화학 제3권 2호, 국제한국언어문화학회
- 박수정(2008), 외국어로서의 한국어교육: 문학텍스트와 문화교육 활용방안, 아주대학교 교육대학원
- 박영순(2003), 한국어교육으로서의 문화교육에 대하여, 이중언어학, 제23호, 이중언어학회
- 백봉자(2006), 문화 교육 자료의 개발 방향, 외국어로서의 한국어교육. 제31집.
- 서현지(2010), TV 드라마를 활용한 한국 문화 교육 방안 연구 : 중급 학습자를 대상으로, 한국어문학연구. 제31집
- 성기철(2001), 한국어 교육과 문화 교육, 한국어교육, 12-2, 국제한국어교육학회
- 임경순(2005), 한국어 문화 교육의 방안 연구, 한중인문학연구, 제14집
- 장경은(2001), 한국어 교육을 위한 단계별 문화 내용과 교수방법, 전남대학교 석사학위논문
- 조향록(1998), 한국어 고급학습자를 위한 한국 문화 교육 방안, 한국어교육 9-2, 국제한국어교육학회
- 조향록(2005), 한국어 학습자를 대상으로 하는 문화교육의 새로운 방향, 한국어교육 제 16권 2호, 국제한국어교육학회
- 한 선(2008), 영상 매체를 활용한 한국 문화 교육 방안 연구, 한국어문학연구. 제27집