

국어교육학회

52회 전국학술발표대회 자료집

국어교육의 확장과 심화를 위한 '언어인식'의 비판적 검토

- 일시 : 2012년 12월 1일(토) 09:30-18:30
- 장소 : 서울교육대학교 에듀웰센터
- 주최 : 국어교육학회
- 후원 : 서울교육대학교 · 한국연구재단

국 어 교 육 학 회
(<http://koredu.net>)

이 발표논문집은 2012년도 정부재원
(교육과학기술부)으로 한국연구재단의
지원을 받아 발간되었음.

국어교육학회 학술발표대회 세부일정

날짜: 2012년 12월 1일

시간: 09:30~18:30

장소: 서울교대

에듀웰센터

09:30 ~ 10:00	등록		
개인 발표			
	1분과	2분과	3분과
	<p>국어 교육의 이론</p> <p>사회: 이순영(고려대)</p> <p>장소 : 컨벤션홀</p>	<p>국어 교육의 실제</p> <p>사회: 류수열(한양대)</p> <p>장소 : 402호</p>	<p>한국어 교육의 이론과 실제</p> <p>사회: 전은주(부산대)</p> <p>장소 : 403호</p>
10:00 ~ 10:30	<p>통신교육, 혹은 국어교육의 이면</p> <p>발표: 박형준(경성대) 토론: 이택규(백현고)</p>	<p>TV드라마 ‘아랑사또전’에 대한 게임 스토리텔링적 접근</p> <p>발표: 천은숙(방송대) 토론: 김원경(수원대)</p>	<p>문화 체험학습을 통한 한국어 쓰기 교육 방안</p> <p>발표: 김양숙(한성대) 토론: 박경숙(인천남동고)</p>
10:30 ~ 11:00	<p>언어를 활용한 어휘 교육 방안</p> <p>발표: 김규훈(동국대). 이준영(동국대). 김혜숙(동국대) 토론: 최병해(영남대)</p>	<p>설득 화법 교육을 통한 ‘참여자’의 태도 변화 연구</p> <p>발표: 최영인(서울대) 토론: 이민형(서일중)</p>	<p>한국어 어휘 평가 방안</p> <p>발표: 김은혜(인하대) 토론: 오지혜(세명대)</p>
11:00 ~ 11:30	<p>문법 교육 내용의 구조적 층위 연구</p> <p>발표: 이지수(서울대) 토론: 제민경(공주교대)</p>	<p>비계설정 관점에서의 쓰기 과제 구성 가능성 모색</p> <p>발표: 김철희(인하대) 토론: 김윤정(인천국제고)</p>	<p>시선추적장치(eye-tracker)를 활용한 읽기 과정 연구의 현황과 가능성 탐색</p> <p>발표: 이소라(이화여대) 토론: 이슬비(서울대)</p>
11:30 ~ 12:00	<p>화법에서 감정 표현 교육 검토</p> <p>발표: 백정이(서울대) 토론: 이소연(경인교대)</p>	<p>어원 연구의 교육적 활용 방안</p> <p>발표: 안찬원(고려대) 토론: 박보현(고려대)</p>	

개 회 식		사회: 김혜숙(동국대)
13:00 ~13:10	개회사 김중신(국어교육학회 회장, 수원대)	
기 조 발 표		사회: 김혜숙(동국대)
13:10 ~13:50	기 조 발 제: 문법교육의 인지언어학적 탐색 발표: 임지룡(경북대)	
13:50 ~14:00	중 간 휴 식	
주 제 발 표		사회: 구분관(서울대)
14:00 ~14:25	주제1: 국어 교수 학습 과정과 언어 인식 발표: 심영택(청주교대)	
14:25 ~14:50	주제2: 고도 전문화 시대의 언어인식과 교육적 대응 발표: 민병곤(경인교대)	
14:50 ~15:15	주제3: 다문화 배경의 국어교육과 언어인식 발표: 원진숙(서울교대)	
15:15 ~15:25	중 간 휴 식	
		사회: 김대희(원광대)
15:25 ~15:50	주제4: 비판적 언어인식의 한국적 적용과 한계 발표: 김은성(이화여대)	
15:50 ~16:15	주제5: 중세 문헌에 드러난 언어인식과 국어교육의 전사(前史) 발표: 조희정(조선대)	
16:15 ~16:40	주제6: 매체교육과 언어인식 발표: 김동환(한성대)	
16:40 ~16:50	중 간 휴 식	
종 합 토 론		사회: 이성영(춘천교대)
16:50 ~18:00	* 주제 발표별로 초점을 두어 공동 토론 함. 김혜정(경북대): 주제 발표 1 박재현(상명대): 주제 발표 2 최인자(신라대): 주제 발표 3 남가영(아주대): 주제 발표 4 정재찬(한양대): 주제 발표 5 옥현진(KICE) : 주제 발표 6	
18:00 ~18:30	- 학문 후속 세대 지원 경과 보고 - 제2회 젊은 국어교육학자상 시상	

국어교육학회 (<http://koredu.net>)

개인 발표

1부과

국어 교육의 이론

사회 : 이순영(고려대)

통신교육, 혹은 국어교육의 이면 9

발표 : 박형준(경성대)

토론 : 이택규(백현고)

언어를 활용한 어휘 교육 방안 18

발표 : 김규훈(동국대) · 이준영(동국대) · 김혜숙(동국대)

토론 : 최병해(영남대)

문법 교육 내용의 구조적 층위 연구 30

발표 : 이지수(서울대)

토론 : 제민경(공주교대)

화법에서의 감정 표현 교육 검토 43

발표 : 백정미(서울대)

토론 : 이소연(경인교대)

2부과

국어 교육의 실제

사회 : 류수열(한양대)

TV드라마 ‘아랑사또전’에 대한 게임 스토리텔링적 접근 56

발표 : 친은숙(방송대)

토론 : 김원경(수원대)

설득 화법 교육을 통한 ‘참여자’의 태도 변화 연구 72

발표 : 최영인(서울대)

토론 : 이민형(서일중)

비계설정 관점에서의 쓰기 과제 구성 가능성 모색 82

발표 : 김철희(인하대)

토론 : 김윤정(인천국제고)

어원 연구의 교육적 활용 방안 102
 발표 : 안찬원(고려대)
 토론 : 박보현(고려대)

3분과

한국어 교육의 이론과 실제
 사회 : 진은주(부산대)

문화 체험학습을 통한 한국어 쓰기 교육 방안 120
 발표 : 김양숙(한성대)
 토론 : 박경숙(인천남동고)

한국어 어휘 평가 방안 135
 발표 : 김은혜(인하대)
 토론 : 오지혜(세명대)

시선추적장치(eye-tracker)를 활용한 읽기 과정 연구의 현황과 가능성
 탐색 147
 발표 : 이소라(이화여대)
 토론 : 이슬비(서울대)

주제 발표

기초 발제 :

- 문법교육의 인지언어학적 탐색 161
발표 : 임지룡(경북대)

주제1 :

- 국어 교수 학습 과정과 언어 인식 173
발표 : 심영택(청주교대)
토론 : 김혜정(경북대)

주제2 :

- 고도 전문화 시대의 언어인식과 교육적 대응 193
발표 : 민병곤(경인교대)
토론 : 박재현(상명대)

주제3 :

- 다문화 배경의 국어교육과 언어인식 193
발표 : 원진숙(서울교대)
토론 : 최인자(신라대)

주제4 :

- 비판적 언어인식의 한국적 적용과 한계 206
발표 : 김은성(이화여대)
토론 : 남가영(아주대)

주제5 :

- 중세 문헌에 드러난 언어인식과 국어교육의 전사(前史) 218
발표 : 조희정(조선대)
토론 : 정재찬(한양대)

주제6 :

- 매체교육과 언어 인식 234
발표 : 김동환(한성대)
토론 : 옥현진(KICE)

포스터 발표

- 생태학을 통한 국어교육 목표 재개념화 245
발표 : 이호형(동국대)
- 중등 국어과 디지털 교과서의 개발 방향 및 원리에 대한 연구 246
발표 : 오은하(이화여대)
- 공감 경험을 위한 초점화 교육 방안 연구 249
발표 : 유진현(이화여대)
- 발산적 상호텍스트성을 활용한 문학교육 연구 250
발표 : 양예빈(한양대)
- 한국어 어휘능력과 평가 252
발표 : 김하나(배재대)
- 듣기와 말하는의 학습 도구 기능 제고 방안 연구 253
발표 : 김행수(부산대)
- ‘토크 콘서트’형 말하는의 특성 연구 255
발표 : 정유경(부산대)

통신교육, 혹은 국어교육의 이면

박형준(경성대)

< 차 례 >

1. 국어교육 현상 이해의 다른 시각
2. 통신교육의 사회적 맥락과 중학강의록
3. 통신교재 『중학강의록』과 국어교육
4. 국어교육사의 이면과 연구의 지평 확대

1. 국어교육 현상 이해의 다른 시각

국어교육의 미래에 대한 열망이 뜨겁다. 국어교육학이 대학의 학문제도 속에서 온전히 정착되었다고 말하기는 어렵지만—여전히 ‘문학/문법/언어사용기능’이라는 낡은 프레임이 견고하게 존속하고 있기 때문이다—, 최소한 국어교육학이 하나의 분과 학문으로서 ‘교과(敎科)’적 체계를 갖추기 시작했다는 사실만은 부정할 수 없을 듯하다. 그 이유는 국어 교과를 구성하는 기본적인 지식과 학문적 성취는 물론이고, 국어교육학의 학문적 성격에 대한 사회·문화적인 이해가 확대되었기 때문이다.

국어교육의 이론적 틀을 창안하고 실제 교육 현장의 문제를 개선하는 토대·경험 연구가 활발히 진행되고 있다. 특히, 국어교육 연구는 사회학, 심리학, 교육학, 문헌학 등과 조우하며, 국어교육 ‘현상’을 이해하고 설명하는 데 많은 노력을 투자하고 있다. 이러한 경향은 국어교육 연구의 제도 내적 접근성—근대적 형식의 국어교육이 제도화의 길을 지향하였다는 점에서 다소 부득이한 것이라고 하더라도—을 강화하는 계기로 작용하였다. 왜냐하면, 이는 국가 수준 층위의 공식적 교육과정이 지향하는 바를 완수하는 과정과 방법에 주목하기 때문이다. 공식적 교육과정과 실제적 교육과정과의 간극을 어떻게 채워나갈 것인가, 하는 논의는 국어교육 현상의 중심에 ‘현장(학교)’을 배치하는 시도이다. 이와 같은 접근 방법은 국어교육학의 학문적 지평을 확대하는 것은 물론이고, 국어교육 현상을 이해하고 실천하는 연구 방법론 쇄신에도 기여하였다는 점에서 의미하는 바가 크다. 다만, 이와 같은 작업은 ‘제도권 초·중·고등학교’를 중심에 놓고 전개될 수밖에 없다.

그러나 국어교육의 오랜 역사 속에서 확인할 수 있는 것처럼, 모국어 학습자를 위한 언어교육은 학교제도 속에서만 이루어져 온 것이 아니다. 멀리는 식민지 시기부터 이어져 온 야학 운동이 그러하고 해방 직후부터 시작된 문맹퇴치 운동(한글강습회 등)이 그러하고, 가까이로는 이주민 한국어교육 활동이나 사설 한글강습 활동 등이 그러하다. 시의성 있는 국어교육 연구, 다시 말해 현재의 국어교육 현상이 내포하고 있는 문제를 바로 잡기 위한 처방

과 함께, 과거 속에서 현재를 이해하며 미래를 모색하는 일 역시 게을리하여서는 안되는 것은 이 때문이다. 국어교육의 미래를 향한 여정이 과거에 대한 철저한 반성과 성찰 속에서 시작되고 있다는 점은 여간 다행스러운 일이 아니다.¹⁾ 또, 국어교육 자료를 총합하는 통사적 기술의 관점을 넘어 특정 시기와 영역, 그리고 주제론으로까지 연구 관심이 확장되고 있다는 것 역시 주목할 만한 일이다.²⁾ 예를 들어, 『미래를 여는 국어교육사』, 혹은 ‘국어교육미래열기’³⁾라는 표제와 공동저자명이 시사하고 있듯이, 국어교육의 미래란 바로 과거와 현재의 성찰에서 출발한다.

이 논문 역시 바로 이 지점에서 시작된다고 하겠다. 특히, ‘학교’라는 제도 속에 포함되지 않아서 관심의 대상이 되지 못한 것,⁴⁾ 혹은 아예 학교제도 바깥에서 존재하였던 국어교육 현상을 이해하는 데 이 논문의 목적이 있다. 해방 직후의 국어 문식성 환경이 거의 파탄난 상태(문맹률 70% 이상)였다는 사실은 더 이상 통계자료를 첨부하지 않아도 될 정도로 잘 알려져 있다. 국어를 계몽-전파해야겠다는 의지와 실제 보급의 현실 사이에는 심각한 균열이 존재하였다.⁵⁾ 이는 교육제도의 미비와 부재 때문이기도 하지만, 기존의 교육제도에 대한 회의와 거부감 때문이기도 했다. 식민지 교육정책을 노예교육, 강제교육으로 규정하면서 학교교육 자체에 대한 무용성과 불신이 매우 컸기 때문이다. 그 이유가 어느 쪽이든 학교제도의 외부(가장, 직장 등)에서 국어교육이 활발하게 이루어졌다는 사실만은 부정할 수 없겠다.

이와 같은 점들을 염두에 두고, 이 논문에서 주목한 것은 해방 직후의 ‘통신교육’이다. 기본적인 문자 의사소통을 위한 기초 문식성 교육은 받았으나, 사적·공적 사정 때문에 진학, 취업 등에 필요한 사회적 문식성을 습득하지 못한 이들에게 행해지는 국어교육이 ‘통신학교-국어교육’이다. 현재와 같이, 국어교육의 제도 내적 맥락이나 그것을 가능하게 한 제도 형성사에서는 크게 관심을 기울이지 않던 부분이다. 하지만, 해방 직후의 국어교육 현상을 올바르게, 그리고 폭넓게 이해하기 위해서 놓칠 수 없는 지점이기도 하다. 이 논문에서는 이와 같은 문제 인식을 바탕으로 해방 직후에 발행된 『중학강의록』을 중심으로 ‘통신학교-국어교육’의 국어교육사적 가치를 밝히고자 한다. 이는 국어교육의 제도 외적 맥락에 대한 탐색이자 사회·문화적 접근이 될 것이다.

2. 통신교육의 사회적 맥락과 중학강의록

-
- 1) 이응백(1975), 『국어교육사연구』, 신구문화사. ; 박봉배(1997), 『국어교육전사』, 대한교과서주식회사. ; 윤여탁 외(2006), 『국어교육 100년』 1·2, 서울대출판부. ; 민현식 외(2007), 『미래를 여는 국어교육사』 1·2, 서울대출판부 등을 참조할 것.
 - 2) 최현섭(1989), 『한국 소설교육사 연구』, 대한교과서주식회사. ; 정재찬(1996), 「현대시 교육의 지배적 담론에 관한 연구」, 서울대 박사논문. ; 김선배(1996), 『시조문학교육의 통시적 연구』, 박이정. ; 우한용(2008), 『한국 근대문학교육사 연구』, 서울대출판부. ; 박영기(2009), 『한국 근대 아동문학 교육사』, 한국문화사. ; 이진호(2009), 『국어 음운 교육 변천사』, 박이정. ; 임성규(2009), 「미군정기 초등학교 국어교재 수록 아동문학 제재 연구」, 『국어교육연구』 44, 국어교육학회. ; 민재원·김창원(2011), 「한국 현대시교육의 형성 과정 연구」, 『국어교육연구』 41, 국어교육학회. ; 박형준(2012), 「한국 문학교육의 제도화 과정 연구-제1차 교육과정 이전 시기 문학 교재의 변모를 중심으로」, 부산대 박사논문. ; 박형준(2012), 「향토학교와 문학교육의 정치성」, 『인문학논총』 30, 경성대 인문학연구소.
 - 3) 국어교육미래열기 편(2012), 『국어교육학개론』, 삼지원.
 - 4) 이에 대해서는 유인본 국어교과서를 발굴하고 국어교육사적 함의를 논한 박형준(2009), 「유인본 국어교과서의 발견과 해석」, 『국어교육연구』 45집, 국어교육학회를 참조할 것.
 - 5) 이와 관련하여서는 박형준(2012), 「해방 직후, 매체의 교육담론과 국어교육」, 2012년 하반기 동남어문학회 학술발표대회 자료집을 참조할 것.

사전적 의미의 ‘통신교육(通信教育, correspondence education)’은 “통신 수단을 이용하여 실시하는 교육 활동”⁶⁾을 포괄적으로 지칭한다. 즉, 각종 통신 수단을 이용하여 제도(정규) 교육을 받지 못하는 이들을 대상으로 하는 교육 방법을 의미한다고 할 수 있는데, “경제적 조건, 지리적 여건, 연령, 신체, 가정사정 등으로 비교적 긴 기간 동안 일정한 시설, 설비 밑에서 교사로부터 직접 교육을 받을 수 없는 사람들에게 통신의 매체를 사용하여 자율 학습(自律學習)을 하게 하는 교육 방법”⁷⁾으로 정리된다. 최초의 통신교육이 사회·경제적인 목적 아래 출발하였다는 사실, 즉 경제적 효용 창출을 위해 기업에서 필요한 기술교육의 내용을 통신으로 전수하는 데 있었다는 점은 매우 흥미롭다. 왜냐하면 이는 학습자의 기본 소양 함양이라는 거시적인 교육적 목적보다는 ‘기술’⁸⁾ 전수나 ‘광산 사고 방지’ 목적, 그리고 고등교육의 기회 확대(“케임브리지 대학에 대학 확장 운동의 일환으로 통신교육을 실시”)라는 특정 목적에 맞게끔 통신교육이 실시된 것임을 보여주기 때문이다.

뒤에서 자세히 언급하겠지만, ‘국어교육’ 영역만 놓고 보더라도 통신(국어)교육은 학습자의 기초 문식성을 향상시키는 데서 출발해서, 궁극적으로는 진학이나 취업 등에 필요한 사회적 문식성을 확장하는 데 그 목적을 두고 있었음을 알 수 있다. 해방 직후의 국어교육이 ‘글 깨치기’ 수준의 기초 문식성 단계에서 사회적 의사소통을 위한 사회적 문식성으로 그 자리를 넓혀가고 있던 것과도 동일한 궤에 놓이는 맥락이고 하겠다. 아래에서 인용한 기사문을 보면, 학습자의 기본적인 소양 확대보다는 학습자가 상급학교에 진학할 수 있는 기본적인 ‘자격’ 준비를 위해서 통신교육이 실시되었음을 확인할 수 있다.

文部省에서는 現在 各處에서 發行되는 中學講義錄이 內容이 十年이 一日과 女하여 改善되지 아니라고 上級學校 入學에도 下等資格을 不得함에 監하여 今回 權威있는 中學講義錄을 發行할 計劃中이다. 友中學講義錄은 內容도 豊富하고 完全하여 專門의 教師를 置하고 質問應答도 自由로 하며 또 每年 中學校 在學生 同様の 試驗을 行하여 合格卒業者에는 中學校 卒業과 同様の 資格을 附與하러 하더라.⁹⁾

이런 시기 일본에서 ‘강의록’(사전에서 제시한 『정치학 강의록』과 위의 인용한 기사문에 서 제시한 『友中學講義錄』)이라는 형식을 통해 통신교육이 전파되기 시작하였다는 사실을

- 6) 국립국어원 『표준국어대사전』에 따르면, 통신교육은 “통신 수단을 이용하여 실시하는 교육 활동”인데, “우편이나 라디오, 텔레비전 따위를 이용하여 일정한 과정을 이수하게 한다. 19세기 중엽 산업화와 도시화로 교육을 받은 노동자가 필요하게 되고 인쇄술과 우편 제도가 개선되면서 발전”하였다고 정리된다. 국립국어원(<http://www.korean.go.kr>) 참조
- 7) “오늘날의 통신교육은 산업혁명 이후의 사회적·경제적 조건 하에서 출현하였다. 1856년 독일에서 프랑수어를 가르치고 있던 투우세인(C. Toussaint)이 최초로 통신교육을 실시하였으며, 1873년에는 영국의 케임브리지 대학에 대학 확장 운동의 일환으로 통신교육을 실시하였고, 1886년에는 일본의 와세다 대학이 영국의 제도를 도입하여 「정치학 강의록」이라는 교재를 사용한 통신교육을 시작하였다. 1891년에는 미국의 포스터(T. Foster)에 의하여 광산 사고 방지를 위한 통신교육이 이루어졌다. 이와 같은 통신교육은 오늘날 널리 보급되어 그 형태도 다양하게 나타나고 있다.” 서울대학교 교육연구소 (1995), 『교육학 용어사전』, 하우동설, 570쪽.
- 8) 통신교육이 보편적인 기술교육을 담당하고 있었던 사례를 하나만 제시하면 다음과 같다. “이 강의록의 대상은 국민학교 졸업정도 이상의 일반 성인 남녀, 무선종사자, 무선 아마추어(취미인), 특히 과학반의 지도를 담당하고 있는 선생님들에게 알맞게 꾸며졌으며, 누구나 이해하기 쉽도록 TV·라디오 기술의 대중화에 힘을 기우렸습니다. (…중략…) 이 강의록의 수강생은 연령, 남녀, 직업 구별없이 여러 방면에 종사하고 계신 분들이라 믿습니다. 어쨌든 우리들 다같이 우리나라 TV·라디오 기술계의 보급과 향상을 위해서, 보다 많은 성원과 협력이 있기를 축원하는 바입니다.” 김기호(1963), 「머리말」, 『TV·라디오 通信講義錄』 1, 한국TV기술학원출판부.
- 9) 『동아일보』, 1929.11.12.

알 수 있다. 일본에서는 이미 1920년대 후반 ‘중학강의록’으로 대표되는 통신교육이 보편적으로 자리하고 있었음을 확인할 수 있는 대목인데—이 시기 가장 대표적인 통신교재는 와세다 대학의 7대 통신 강의록이었다고 한다—,10) 특히 “每年 中學校 在學生 同様の 試驗을 行하여 合格卒業者에는 中學校 卒業과 同様の 資格을 附與”한다고 해서 상급학교 입학에 위한 기본 자격 시험을 준비하는 방법과 과정을 지향하고 있음을 알 수 있다. 이와 같은 사실은 한국의 통신교육을 이해하는 데도 중요한 단서가 된다. 서구 근대 지식의 유입과 제도적 확산성을 고려하여 신문 매체 담론을 분석했을 때, 우리의 통신교육은 1920년대 전후에 시작된 것으로 볼 수 있다.

이제 通信教育의 論學하면, (一) 空間的 制限이 無 함이니 學校教育 方法에 依하면 修學者는 必히 一定한 處所에 集合함을 必要하는 關係로 學校의 收容力이 不足한 境遇에는 就學의 困難이 有하며 비록 學校의 收容力이 有足하다할 지라도 生活上 各樣 事情에 依하여 抽身하기 困難한 者에게 對하여는 또한 就學의 機會가 되지 못하되 通信教育에 在하여는 此等 不便이 無하여 何地方에 在함과 何事業에 從함을 勿論하고 모든 者에게 對하여 知識에 接近할 機會를 提供하며, (二) 時間的 制限이 無함이니 學校教育 方法에 依하면 初中等 程度에 在하여는 年齡의 制限이 有할 뿐 아니라 一定한 時間에 上學하는 關係로 定齡을 超過한 者는 就學하기 困難하며 時間의 餘裕가 無한 者 또한 修學의 志를 達치 못하되 通信教育에 在하여는 年齡의 如何를 不問하며 時間의 拘束이 無함으로 旬히 教育에 志하는 者는 그 모든 者에 對하여 知識을 供給하며, (三) 學費의 低廉이니 學校教育에 依하면 一定한 處所에 集合하며 一定한 時間에 上學하는 關係로 그 經費의 負擔能力이 無한 者는 教育에 對한 志向이 비록 懇切하다할지라도 能치 못하는 不便이 有하되 通信教育에 在하여는 그 經費가 少할 뿐 아니라 職業에 從事하는 一面에 能히 知識을 修할 수 있스니 次 三大 特徵은 實로 通信教育으로 하여금 民衆文化 增進함에 莫大한 貢獻을 行하게 하는 所以로다.11)

이와 같이 식민지 시기, 교육 주권과 권리를 침탈당한 상황에서 일부 특권 계층을 제외하고서는 실질적인 중등교육을 받을 수 없었다. 교육의 기본 권리가 부여되지 못한 상황에서 “現代의 教育制度”는 “資本家에 有利하고 無產者에 不利한 것”으로 인식되었다. 교육이 사회적 신분 상승이나 계급적 모순을 타파할 수 있는 중요한 수단이라는 통념이 확대되면서 ‘통신교육’이 대안적 프로그램으로 제시되게 된 것이다. 기존의 학교교육과 달리 통신교육은 세 가지 측면에서 효용성을 가지고 있었다. 첫째, 공간의 제한, 둘째, 시간의 제한, 셋째, 비용의 제한을 최소화해서 학업 기회를 균등하게 부여받을 수 있다는 장점을 지니고 있었다. 이미 야학 등과 같은 사회계몽 운동이 전개되고 있었지만, ‘통신교육’은 직업과 생계 문제로 특정 시간과 공간을 할애할 수 없는 학습자들에게 야학과는 또 다른 교육적 기회 획득의 통로가 되었던 것이다. 실제 “동아일보 「때의 소리」란을 비러 몇마디 무르오니 곳 가르켜” 달라고 하면서, “학교에 통학코자 하오나 학비가 업서서 이리저리로 방황 하”고 있는데, “조선교육학회에서와 조선통신중학관에서 발행한다는 중학강의록은 십 월 일일에는 귀어히 된 다더니 엇지한 연고인지 아모 소식도 업스니 참 갑갑”12)하다고 하소연 하는 기사를 발견할 수 있다. 1921년 7월 23일자 『동아일보』에 이미 ‘중학강의록’의 발간 예정 광고 및 조선통신중학관의 소개가 이루어졌으나,13) 실제 발행이 된 것은 1921년 11월 26일로 늦추어졌기 때문이다. 그 만큼 통신교육에 대한 사회적 요구와 수요가 많았다는 증례로 보아도 좋

10) 윤해동(2006), 『근대를 다시 읽는다』, 역사비평사, 32쪽.

11) 『동아일보』, 1921.7.26.

12) 『동아일보』, 1921.10.15.

13) 『동아일보』, 1921.7.23.

다.

중요한 것은 ‘중학강의록’ 자체가 ‘통신’의 기능을 하였다라는 것이다. 현재와 같이 TV·라디오, 혹은 인터넷으로 통신교육을 실시할 수 없었기에—이것은 해방 직후의 경우에도 다르지 않은데—, 이 시기는 ‘강의록’이라는 교재가 곧 우편이자 전파의 역할을 하였다. 통신교육의 운영을 책임지고 있는 통신학교, 예를 들어 앞에서 살핀 ‘조선통신중학관’의 경우 관장(1명-사립보성법률상업학교장), 학감(1명-사립보성법률학교 강사), 강사(20명-사립보성법률학교 등의 강사, 교수, 교사), 이사(4명-사립보성법률학교 교사) 등으로 직원이 구성되어 있으나,¹⁴⁾ 이들이 실제 강의를 담당한다기보다는 강의록의 내용을 구성하고 시험을 관리하는 역할에 더 방점을 찍는 것이 옳을 듯하다. 선행 연구에서 “조선통신중학관에서 소학교를 졸업하고 중학교에 진학할 수 없는 사람들을 위해 중학교정의 독학·통신교육을 주관하였”으며, 통신교육은 “월정액을 내고 회원이 되면 매달 한 권씩 집으로 통신강의 교재를 우송해주는 제도”였는데, “통신강의에 대한 일반 독자들의 수요는 매우 커서 1920~30년대 서적 광고와 판매의 가장 큰 부분을 차지하고 있었다”고 한 것은 이 때문이다.

그러므로 실질적인 통신교육의 내용은 ‘중학강의록’에 모두 포함된다고 보아도 좋으며, 강의록 공부의 ‘질문과 회답’은 통신학교로 편지를 보내 문의하는 방식으로 이루어졌다. 이와 같은 사실은 1950년대 발행된 『中學·高等 通信教育 入學 案内』문을 통해서 더욱 잘 확인할 수 있다. 이 안내문에서는 “공부하다 모를 곳이 있으면 몇 번이든지 本校에 편지로 물어본다. 편지를 쓰는 것부터가 하나의 공부가 된다”¹⁵⁾고 하여서, 통신교육이 중학강의록 중심의 자학·자습으로 이루어진다는 사실을 명확히 하고 있다. 즉, 중학강의록을 통한 통신교육은 ‘독학자(獨學者)’¹⁶⁾들을 제도교육(진학)과 연결하는 매개 역할을 하였으며,¹⁷⁾ 이를 통해 교육 기회 불균등을 해소하고, 이들에게 사회 진출(취업 등)의 기회를 제공하는 기능을 하였다. 이러한 통신교육은 해방 직후에 다시 활성화되는데, 이는 사회적 문식성에 대한 요구와 기대가 폭발적으로 증가하기 때문이다.

3. 통신교재 『중학강의록』과 국어교육

한국 통신교육의 통사적 흐름에 대해서는 보다 섬세한 연구가 전개되어야 하겠으나, 식민지 시기 이후 다시 통신교육이 활성화되는 시기는 해방 직후이다. 사회적 문식성에 대한 요구가 높아졌으나,¹⁸⁾ 이를 모두 수용할 수 있는 제도교육의 시스템은 준비되어 있지 않았다. 해방의 정념과 계몽의 의지를 굴절시키는 제도적 미비, 특히 교사 충원과 교재 보급의 문제는 심각한 수준이었다. 이 시기 매체 생산의 사회·문화적 조건과 보충 교재의 맥락에 대해서는 다른 자리에서 다루었으므로 대략하여야 하겠지만,¹⁹⁾ 교수요목의 임시성과 보충 교재

14) 『동아일보』, 1921.7.23.

15) 중앙통신중고등학교 편찬(1957), 『中學·高等 通信教育 入學 案内』, 중앙통신중고등학교, 9쪽.

16) 해방 직후 사회적 문식성의 확대가 입신 출세로 이어진 예는 다음과 같은 데서 찾아볼 수 있다. “오직 자기 자신의—관된 정성과 노력으로—二十세의 소년인 두 사람씩이나 한꺼번에 의사시험을 무난히 파스해야 이때의 젊은 독학 청년들에게 새로운 용기와 힘을 복돋아주는 반가운 소식이 있다”고 하였다. 「獨學으로 醫試 合格」, 『동아일보』, 1946.12.18.

17) 중학강의록은 “중학교에 진학할 수 없었던 많은 사람들을 위한 보완재” 역할을 했다. 윤해동(2006), 앞의 책, 32쪽.

18) 해방 직후의 교육열에 대해서는 다음의 기사문을 참조할 것. 「最高 10對 1의 競爭率, 中等 入試 좁은 門」, 『조선일보』, 1947.7.2.

19) 박형준(2012), 「한국 문학교육의 제도화 과정 연구」, 부산대 박사논문, II장을 참조할 것.

의 필요성, 그리고 학교제도 바깥의 교육장이 확대되었다는 사실 정도는 기억할 수 있겠다. 강의록을 발행한다고 해서 거액의 금전을 편취한 “不正 學園”의 등장이나, 교육제도 내·외부에서 발생한 ‘부독본 판매 문제’²⁰⁾ 등은 이와 같은 상황을 잘 보여준다.

신성한 교육계를 간판으로 사기 행위를 하는 건국도상 아름답지 못한 악덕교육가가 있음으로 학무당국에서도 이같은 종류의 교학기관을 숙청하는 한편 다수한 不正 學園 講習會 등이 검찰기관에 단죄된 것도 수건이 있고 종로서에서도 시내 모학원 원장이 강의록을 발행한다 하여 거액의 금전을 사취한 사건이 임이 있어 방금 유치취조 중에 있는데 시학무과에서는 이같은 행위를 하는 기관은 철저히 숙청하는 한편 금후 사설교학기관으로 내용이 불충분하며 당국의 허가도 없는 학원강습 등은 철저히 숙청하기로 되어 임이 시당국에서는 조사에 착수 중이다.²¹⁾

이는 부정적인 사례이기는 하지만, 해방 이후 “강의록”을 통한 통신교육이 활발하게 이루어졌음을 잘 보여주는 장면이다. 강의록의 사회적 수요와 공급 분포도는 일간지 광고를 통해서 확인할 수 있는데, “동홍중학통신학부, 동홍중학강의록”, “남녀교외생 모집(第二回)”, “서울통신대학 남녀중학강의록 회원 모집(第二回)”, “서울통신대학 중학강의록”, “남녀교외생 모집(第三回), 동홍중학통신학부, 동홍중학강의록”, “최신속성중학강의록 독학시대총본부”, “강의록회원 대모집 중학강의록 서울통신대학”, “중학공부회 중학강의록”, “출판중앙통신중학교 중학강의록”, “중앙통신중학교 중학강의록”, “제일통신중학교 중학강의록”²²⁾ 등 해방 직후부터 『중학강의록』을 중심으로 한 통신교육의 확장 현상을 짐작해 볼 수 있다.

3.1 이와 같은 통신교육(중학강의록)은 ‘문맹 퇴치’를 목적으로 하는 사회교육 운동의 차원에서 시작되었다. 주목할 것은 이것이 국어교육과 무관하지 않다는 점이다. 근대 국민국가의 ‘국민’ 양성을 위해 가장 시급한 것이 국어의 자리와 배치를 ‘일본어에서 조선어’로 전환시키는 것이었다. 국어 교과가 수단 언어인 동시에 목적 언어라는 사실은 차치하고서라도, 국민 국가의 구성원으로서 갖추어야 할 기본 소양(기초 문식성→사회적 문식성)과 문화적 정체성을 함양하는 수단으로서 통신학교에서도 국어교육을 중요하게 다루었음은 쉽게 이해할 수 있다. 예를 들어, “우리 말과 우리 글은 우리 민족의 생명이고 문화 생활의 기초” 이므로, “중학공부회는 국어(國語) 중점주의로 중학 공부를 지도하여 긴급한 중등교육과 한글 문화 보급 운동에 이바지”²³⁾ 할 것이라는 통신학교(중학공부회)의 광고에서도 알 수 있듯이, 통신교육은 문맹 퇴치 운동/국어교육과 밀접한 연관성을 지니고 있었다.

(1) 다섯 講義錄을 문맹퇴치를 내세운 학생사(學生社)에서는 압서 진학, 여학원, 학생, 웅변, 수험생 등 다섯 가지 교육잡지를 발간하였는데 이번 또 다시 중학 여학 상업, 공업, 가정(家政) 등 다섯 강의록을 발간하여 독학자에 이바지하기로 되었다.²⁴⁾

20) 해방 이후부터 지속된 부독본 문제에 대해서는 다음의 기사를 참조할 수 있다. 「副讀本 強賣, 서울教育委員會 處事에 말썽」, 『조선일보』, 1958.7.13.

21) 「不正 學園을 肅清, 市學務 當局 調査에 着手」, 『동아일보』, 1947.2.18.

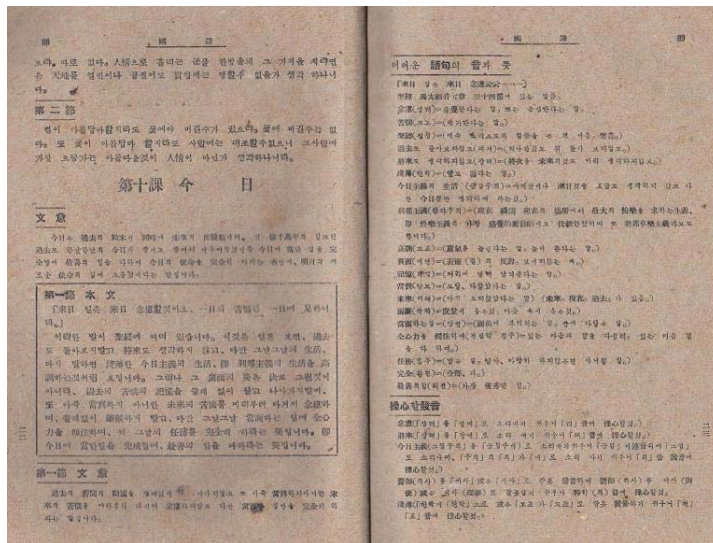
22) 『동아일보』, 1947.11.20. 같은 광고가 1947.11.13에 게재됨. ; 『동아일보』, 1947.9.7. ; 『경향신문』, 1947.8.15. 같은 광고가 1947.7.20에 게재됨. ; 『경향신문』, 1947.9.21. ; 『동아일보』, 1948.7.23. ; 『경향신문』, 1949.9.12. ; 『경향신문』, 1949.2.19. ; 『경향신문』, 1949.3.31. ; 『경향신문』, 1949.2.27. ; 『경향신문』, 1949.4.27. ; 『경향신문』, 1949.11.29. ; 『경향신문』, 1949.10.7.

23) 『경향신문』, 1949.3.31.

24) 『동아일보』, 1946.1.16.

(2) 成人教育을 촉진하여 사회문맹을 퇴치하고 인류문화 향상에 공헌하며 아울러 우수한二世 국민을 선발하여 참된 국가 문양을 양성하기 위하여 이번에 양근환 씨를 사장으로 한 社會學務局이 설립되었다. 동원은 문화 계몽과 사회교화 운동에 주력하는 외에 지방 근로 청년에 대한 통신교육 강습 등 제종 사업에 노력하기로 되었는데 역원은 다음과 같다.²⁵⁾

인용문 (2)에서는 통신교육의 목적이 “우수한 二世 국민을 선발하여 참된 국가 문양을 양성”하기 위한 “문화 계몽과 사회교화 운동”에 있음을 명확히 하고 있다. 물론, 문화 계몽과 사회교화의 가장 중요한 자리는 문맹 퇴치에 있다. (1)의 인용문에서, 학생사(學生社)에서 “다섯 講義錄”을 “문맹퇴치”를 목적으로 발간하였다는 사실, 그리고 실제 학생사의 통신교재 『중학강의록』에서 “植民地政策으로 因 하여 우리들 머리 속과 살림 안에 이루 헤아릴 수 없을 만큼 적재(賊滓)가 남아 있”으므로 “이것을 하루 바삐 뿌리를 뽑아버려야”²⁶⁾한다는 데서도 그 취지를 확인할 수 있다. 물론, 『중학강의록』의 실질적인 사용자는 여러 가지 어려움으로 인해 제도 내에서 중등교육을 받지 못한 사람들이고, 학습자/사용자의 목적 역시 ‘진학’이나 ‘취업’ 등 입신의 매개(통로)에 있었다. 하지만 식민지 후기의 입신출세라는 것이 어느 정도 ‘일본인-되기’(혹은 일본의 교육제도에 대한 적극적 수용)와 분리될 수 없는 것이자, 그 제도적 기반을 현실적으로 인정하고 수용하는 것을 피할 수 없는 것이었다면,²⁷⁾ 해방 이후에 ‘조선어’를 국어로 향유하고 학습하는 것은 그것과는 차원이 다른 당위성을 내포한 것이었다.



3.2. 앞에서 살펴본 것처럼, 『중학강의록』은 동흥중학통신학부 중학강의록, 서울통신대학 중학강의록, 중앙통신중학교 중학강의록, 독학시대총본부 최신속성중학강의록, 단국대학교부속교외대학 중학강의록,²⁸⁾ 고등공민학교교재 강의록²⁹⁾ 등이 대표적인데, 이 중에서도 특히 중앙통신중학교의 『중학강의록』이 대중적으로는 가장 많이 알려져 있었고 보급되었

25) 『동아일보』, 1947.3.28.
 26) 신기범(1947), 「訓話」, 『中學講義錄』, 학생사, 1-4쪽.
 27) 권명아(2005), 『역사적 파시즘』, 책세상, 308쪽.
 28) 『경향신문』, 1949.6.2.
 29) 『경향신문』, 1948.9.4.

던 듯하다. 왜냐하면 1) 국정 국어교과서 『중등국어교본』에 근거해 내용을 구성해 놓았으며, 2) 해방 이후 신문 매체 광고 지면의 노출 빈도도 높으며, 3) 1950~60년대 중앙통신 중고등학교 『중학강의록』(혹은 『고등학교강의록』)의 사용 분포도 넓기 때문이다. 우선 검토 가능한 중앙통신중학교 『중학강의록』(중앙통신중학교, 1947)과 서울통신대학 『중학강의록』 등을 확인해 보면, 중학강의록은 국어 학습자의 독학, 즉 자학·자습을 위해 개념 및 어휘 주석, 그리고 지문의 이해를 돕는 대략적인 설명으로 ‘국어’ 영역을 구성하고 있음을 알 수 있다.

이와 같은 구성 방식은 해방 이후에 출간된 국어 참고서(자습서)의 전형적인 특징을 보여준다. 예를 들어, 서울통신대학 『중학강의록』의 경우, 주제로 각 과를 구성하고 있는데, ‘제7과 人情’에는 ‘人情’과 관련된 내용의 시를 수록하고 있다. 구성은 본문(‘本文’)/본문 텍스트에 대한 대략적인 풀이(‘大意’, 혹은 ‘文意’)/어구 풀이(‘어려운 語句의 음과 뜻’)/본문의 내용을 풀어서 보편적인 내용 수준으로 이해하기(‘通釋’) 등으로 이루어져 있는데,³⁰⁾ ‘글의 뜻’과 ‘낱말의 뜻’으로 교재를 구성한 그 시기의 국어 참고서와 크게 구분되지 않는다.³¹⁾ 다만, ‘어려운 음과 뜻’ 혹은 ‘操心할 發音’ 등을 상세하게 기술하고 있어서—이를테면, “「염려」를 「염여」로 소리내기 쉬우니 「려」음에操心할 것” 등—, 국어사용의 정확한 이해·표현에 중점을 두고 있음을 확인할 수 있다.

실제 강의로 진행되는 것이 아니라 학습자의 자학·자습을 위한 교재이기 때문에 어구 주해와 통석(쉽고 보편적인 이해를 돕는 설명)이 중심이 되는 것은 자연스럽다. “독학은 그리 쉬운 것이 아”니며, “더구나 한문이 많이 섞이고 내용이 거칠고 어려운 강의록으로는 독학을 할 수 없”기 때문에 “한글로 알기 쉽게 친절히 풀어놓은 강의록”³²⁾을 구성하는 것이 일반적인 강의록 편집의 방향이기 때문이다. 국어 외에도 공민, 역사(국사), 지리, 영어, 한문, 물상, 생물, 수학 등의 다양한 교과목의 학습 내용을 수록하고, 매월 성취 목표를 달성하여야 하기 때문에 ‘내용’을 쉽고 정확하게 전달하고 이해시키는 것이 무엇보다 중요한 것이었다. “각 方面으로 요구되는 가로쓰기를 實施”³³⁾하는 등의 편집 방향은 이와 같은 의도를 잘 보여준다고 하겠다.

국정 국어교과서 『중등국어교본』의 내용을 선별적으로 ‘풀이-통신교육’하는 중앙통신중학교 『중학강의록』도 구성은 비슷하다. 각 장에 본문/지문이 소개/어휘 풀이(‘語釋’), 본문의 내용을 풀어서 이해하기(‘通釋’), 그리고 텍스트에 따라 ‘작품 감상하기(鑑賞)’가 포함되어 있다. 다만, 흥미로운 것은 『중등국어교본』과 같이 ‘익힘’ 문제와 ‘익힘의 답’을 제시하고 있다는 점이다. 그 내용을 살펴보면, “산림의 황폐한 원인은 무엇인가?”(익힘)와 “우리 조선의 지질이나 기후의 관계도 있겠지만 우리의 손으로 나무를 함부로 베고 산림의 유일한 영양분인 낙엽까지도 박박 긁어 버리는 까닭이다”³⁴⁾(익힘의 답)고 하여서 본문 내용의 정확한 이해에 평가의 중점을 두고 있음을 확인할 수 있다. 이와 같은 사실을 고려할 때, 통신학교 『중학강의록』은 국어를 정확하게 사용하는 능력을 매우 중요한 내용 및 내용 구성 요소로 삼고 있음을 확인할 수 있다.³⁵⁾

30) 서울통신대학 편집국(1947), 「강의록 五·六號를 보내면서」, 『중학강의록』 5·6, 서울통신대학, 87쪽.

31) 대양출판사 편집부(1949), 『(국정교과서에 의한) 중등국어 학습서』 1, 대양출판사 참조.

32) 『경향신문』, 1950.2.5.

33) 서울통신대학 편집국(1947), 「강의록 五·六號를 보내면서」, 『중학강의록』 5·6, 서울통신대학, 193쪽.

34) 중앙통신중학교(1947), 『중앙통신강의록』 1, 중앙통신중학교, 25쪽.

35) “우리의 學問은 우리의 國語로부터 시작한다. 그러므로 이 國語는 學文의 시조이며 根本이 되는 重 要한 과목이니 먼저 많이 읽고 외어, 말을 많이 알아서 自由롭게 말과 글로 表現할 수 있도록 努力

<통신교육, 혹은 국어교육의 이면>에 대한 토론문

이택규

근대 국어교육의 뿌리에 대한 연구가 일천한 상황에서 연구자의 일제시대와 해방 이후 사회·문화적 맥락에서 파악한 국어교육에 대한 연구는 무감각적으로 서구의 언어학이론에 입각하여 국어교육을 보는 오늘날의 현실에서 상당한 시사점을 갖는다. 그리고 본 연구를 통해 근대 교육제도가 형성되는 시점에서 통신 교육이 문식성 교육에 중요한 역할을 담당하였고, 그 내용이 국어 교육적으로 의미가 있음을 새롭게 알게 되었다.

연구자는 통신교육의 의미를 국어교육(문식성 교육)의 확대 과정으로 이해하고 이를 사적으로 추적하여 어떻게 사회적 성격의 문식성 교육으로 의미있는 자리매김을 하였는지를 밝히고 있다. 이에 대해 연구자의 노고에 감사드리며 몇 가지 질문을 통해 해당 연구를 성과를 함께 나누고자 한다.

첫째, 초보적인 국어교육의 형태이긴 하겠지만, 당시에 통신교육이 국어교육적으로 의미 있는 자질을 형성하였고, 또 그 효과가 분명하다고 할 수 있는데, 그에 대한 당시의 반응(즉, 통신교육 교본 제작자, 통신학습에 참여했던 사람들, 신문 기사 등)과 이를 실제적으로 반영한 통신교육의 양상에 대한 소개를 부탁드립니다.

둘째, 해방이후 <중학강의록>은 ‘문맹퇴치’라는 목적상 어구 뜻풀이, 암기 위주의 상향식 읽기 과정을 보여준다고 생각하며, 이에 기존의 한문 위주 국어생활이 적지 않게 영향을 미쳤을 것으로 생각된다. 하지만 점차 국문 위주의 국어생활이 확대되면서 자학, 자습을 위한 교재가 구성되고, 교재 구성의 내용에 ‘주제’별 개념이 반영되고 있음을 연구자는 밝히고 있다. 이와 관련하여 추론능력이나 언어적 사고력을 향상시키기 위한 하향식 읽기 방식이나 인지주의적 읽기 전략이 드러나는 지점(시기나 교재)이 있다면 말씀해 주시고, 또한 통신교육 교재에 어떻게 나타나고 있는지 궁금하다.

셋째, 통신교육의 핵심은 그 성격상 통신교재의 구성이라고 할 수 있을 것이다. 본 연구에서 흥미로웠던 점은 문학텍스트의 활용이었는데, 해방이후 출간된 서울통신학교의 「중학강의록」에서는 ‘인정(人情)’을 주제로 시를 수록하고 있고, 중앙통신학교의 「중학강의록」도 ‘작품 감상(鑑賞)하기’가 포함되었다고 밝혔다. 이는 오늘날 유행하는 일종의 주제별 교재 구성이라고 할 수 있으며, 문학텍스트의 효용성을 당시에 교재 제작자가 인지하고 있었음을 알 수 있다. 이와 관련하여 구체적으로 통신 교육 교재 구성에 문학텍스트가 어떻게 활용되었는지 설명해 주셨으면 한다.

본 통신교육에 대한 연구는 국어교육의 뿌리를 찾고 그 외연을 확장하는 노력이며 서양 언어학이론에 기반을 두고 있는 국어교육의 현실에 대한 성찰의 기회를 제공하는 것이라 생각할 수 있다. 더불어 문식성에 대한 요구가 어느 누구보다도 강한 우리 민족이기에, 과거 통신 교육으로 설명되는 국어교육의 일 단면은 현재의 국어교육의 성과와 관련지어도 의미 있는 시사점을 제공해 주었다. 앞으로 후속 연구에서 근대화시기 이래로 통신교육이 어떠한 위상을 가지며 현재에 이르고 있는지에 대해서도 한 층 정교한 성과가 쌓이기를 기대해본다.

하여야 한다.” 중앙통신중학교(1947), 『중앙통신강의록』 1, 중앙통신중학교, 2쪽.

언어를 활용한 어휘 교육 방안

김규훈, 이준영, 김혜숙*

< 차례 >

- 1. 연구의 필요성과 목적
- 2. 언어의 개념과 국어교육적 적용
- 3. 언어 활용을 위한 어휘 교육 검토
- 4. 언어 활용 범주 설정과 활동 구안

1. 연구의 필요성과 목적

“국어과 어휘 교육에서 언어를 활용할 필요가 있는가?”라는 질문에 대한 대답은, 어휘 교육의 이론적 내용에 대한 비판 의식과 어휘 교육의 실효성 있는 실천에 대한 고민에서 추적해 가야 한다. 어휘 교육의 이론적 내용은 대부분 문법 영역에 집중되어 있는데, 구체적으로 ‘어휘의 체계와 양상’, 그리고 ‘어휘의 의미 관계’와 관련된 ‘지식’을 주로 다루고 있다.¹⁾ 이러한 어휘 교육의 이론적 내용이 현장에서 이루어지고 있는 실태를 보면, 어휘 교육은 텍스트의 문맥에 따라 어휘의 의미를 파악하게 하는 경우가 대부분이다.²⁾

어휘 교육은 ‘어휘 지식, 어휘 사용 능력, 어휘를 통한 언어 인식’이라는 목표를 추구해야 한다(구분관, 2011: 30~32). 이에 어휘 교육의 실행은 어휘를 알고 어휘를 사용하여 소통을 하며, 그리고 어휘를 통해 국어의 가치와 문화를 이해하는 것 가운데 한 지점에 초점을 맞춰야 한다. 이렇게 보면 어휘 교육의 이론적 내용에 치우쳐 학습자에게 그저 어휘 지식만을 주입하거나, 실천성에 대한 방안 없이 학습자로 하여금 그저 어휘의 문맥적 의미만을 파악하는 것은 문제가 있다. 결국 이러한 현실에 비추어 볼 때, 어휘 교육의 세 능력 가운데 특히 ‘어휘 사용 능력’ 함양을 위한 현실적 방안에 대한 고민이 절실하다. 어휘를 사용한 소통의 교수-학습,³⁾ 이것은 ‘언어(collocation)’를 활용하여 효과적으로 실행할 수 있다.

* 동국대(공동저자), 동국대(공동저자), 동국대(교신저자).

- 1) 어휘의 체계는 ‘집합의 성격’에 따라 ‘개방, 폐쇄’로, ‘어종’에 따라 ‘고유어, 한자어, 외래어’로, ‘품사’에 따라 ‘명사, 대명사, 수사 등’으로, ‘의미’에 따라 ‘자연 어휘, 인간 어휘 등’으로 나눌 수 있다. 어휘의 양상에는 ‘방언, 은어와 속어, 금기어와 완곡어, 관용어와 속담, 전문어, 새말과 유행어, 차용어’가 있다. 어휘의 의미 관계에는 ‘어휘의 역사적 의미 변천’과 ‘단어 의미 관계 - 유의, 반의, 다의, 동음이의 관계’ 등이 있다. 대부분의 문법 이론서에는 이와 같은 어휘 교육의 내용을 제시하고 있으며, 교육과정이나 교과서 또한 이에 준한다.
- 2) 중등학교 국어 교과서에서의 그 구체적인 제시 방법을 살펴보면, 교과서 본문 텍스트 옆의 날개에 해당 어휘의 사전적 의미와 문맥적 의미가 기술되어 있거나 교과서 뒤 부록에 어휘 목록이 수록되어 있다. 이러한 교수-학습의 양상은 고스란히 평가로 이어지는데, 수능형 시험에서 어휘를 묻는 문항은 해당 지문에서 문맥적 의미를 파악하게 하는 것이 대부분이다.
- 3) 김혜숙 외(2012: 109)에서는 어휘 교육이 궁극적으로 텍스트를 소통하는 기저로서 작동해야 함을 강

언어는 함께 나타나는 단어들의 결합, 혹은 통계적으로 일정한 수준 이상으로 함께 나타날 가능성이 높은 어휘들의 결합을 말한다(한송화·강현화, 2004: 299). 어휘를 사용한 소통이 개별적으로 분리된 어휘가 아닌 결합된 어휘에 의해 이루어진다는 점에서, 언어는 소통의 기본적인 의미 단위로서 기능할 수 있다. 또한 소통은 결합된 어휘가 만드는 구절과 그들이 모여 이루는 문장과 문단을 넘어선 ‘텍스트’를 기본 단위로 삼는다는 점에서, 언어의 정확한 사용은 텍스트의 구성을 탄탄하게 이끌 수 있다. 이와 같이 ‘언어를 활용한 어휘 사용’은 텍스트가 소통되는 차원에서의 의미적 적절성과 텍스트가 구성되는 차원에서의 문법적 정확성을 교수-학습하는 데에 기여할 수 있다.⁴⁾

그것은 언어가 이러한 두 가지에 적실하게 대응되는 범주를 지니고 있기 때문이다. 언어는 어휘적 언어와 문법적 언어로 범주화된다(임근석, 2010: 64). 곧 어휘적 언어가 지닌 의미 결합의 양상에 대한 교수-학습은 해당 어휘의 의미를 맥락에 따라 적절하게 변별하고, 이를 고려하여 어휘를 창조적으로 사용하도록 유도할 수 있다. 그리고 문법적 언어가 지닌 형태·통사적 결합의 교수-학습은 어휘 결합 양상으로서의 호응 관계에 대한 정확한 이해를 이끌 수 있다. 이와 같이 언어는 텍스트 소통의 근간에서 작동하는 어휘 결합의 대표적인 유형으로서 어휘 사용의 교수-학습을 위한 실제적인 자료로서 활용될 수 있는 것이다.

요컨대 이 연구는 어휘 사용 교육에서 언어 활용 가능성에 대한 인식을 바탕으로, “국어과 어휘 교육에서 언어는 텍스트 소통에서 어휘 결합에 따른 의미적·문법적 특성을 교수-학습하는 데에 효과적으로 활용될 수 있다.”라는 교육적 명제를 달성해 가고자 한다.

2. 언어의 개념과 국어교육적 적용

문헌	언어의 개념
강현화 (1998: 193)	언어란 말뭉치에서 하나의 어휘 항목은 다른 몇 개의 어휘 항목과 함께 나타나는 경향이 많은데, 이러한 어휘 항목의 긴밀하고 고정적인 공기 관계를 말한다.
김진해 (2000: 36)	통사 의미론적 관련을 맺고 있는 어휘가 동일한 문맥에서 동시에 나타나는 어휘의 공기 관계
송정근 (2002: 42)	통사론적으로 어휘 제약을 통해 서술어와 논항이 결합되고, 의미론적으로 구성 성분의 축자적 의미의 합이 아닌 전체 의미를 갖지만 구성 성분 중 한 성분의 축자적 의미가 투명한 구
임흥빈 (2002: 279)	언어 관계는 기본적으로 일정한 문법적 구성에 나타나는 두 어휘소 사이의 어휘적 선택 관계이다.
이동혁 (2004: 36)	언어 관계는 의미 분절로 인하여 의미 계열이 다른 어휘소들이 맺는 직접적인 어휘 관계이다.
Cruse (1986: 40~41)	언어는 습관적으로 공기하지만 각각의 어휘 구성 성분이 의미 구성 성분이라는 점에서 완전히 투명한 어휘 연속체이다.
Sinclair (1991: 170)	언어는 둘이나 그 이상의 단어들이 한 텍스트 속에서 가깝게 나타나는 것이다.
Cowie (1994: 3169)	언어는 특정 부류의 문법 구성에서의 출현에 의하여 정의되고 또 그 속에서 인식되는 둘 또는 그 이상의 어휘소들(또는 어근들)의 연합이다.

<표 1> 언어의 다양한 개념 정의

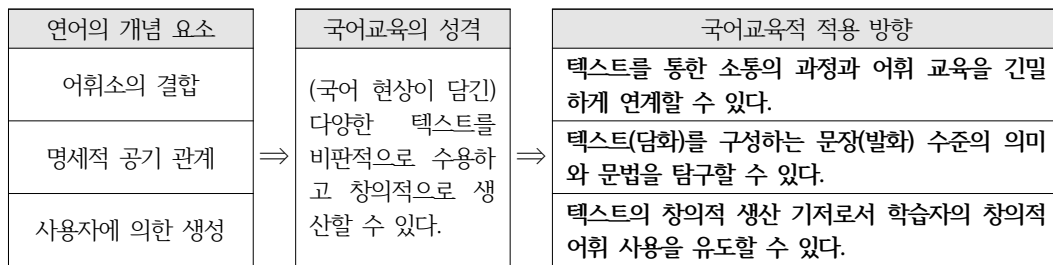
조하고 있다. 이 연구는 이러한 거시적인 논리를 구체적인 방법으로 풀고자 하는 것이다.
4) 어휘 교육에서 특히 사용의 측면은 개별 어휘가 아닌 어휘 결합으로 이루어져야 하며, 이렇게 될 때 텍스트 소통의 맥락과 연계된다. 어휘 결합의 대표적인 형태가 언어인데, 이는 관용표현과는 달리 비유적인 혹은 독특한 의미를 발산하지 않고, 자유결합과는 달리 어휘적 공기 관계에 따른다. 이에 언어는 어휘를 사용한 텍스트의 소통을 위한 대표적인 교수-학습 자료라고 할 수 있다.

위 <표 1>에 제시된 다양한 언어 개념을 ‘통계적·어휘적·의미적’ 속성(임근석, 2010)에 따라 면밀하게 분석하여 언어의 개념을 정리하고 그 속성을 분석할 수 있다.

•언어란 의미가 투명하고 빈번하게 결합하는 어휘소의 명세적 공기 관계이다.⁵⁾

첫째, 언어는 어휘소의 공기 관계이다.⁶⁾ ‘어휘소의 공기 관계’는 언어 관계가 결과적인 공기 현상이 아니라 공기하는 두 어휘 요소 사이의 언어적인 관계 양상이라는 말이다(이동혁, 2004: 35). 둘째, 언어는 어휘소의 의미가 투명하다. ‘의미의 투명성’은 언어가 ‘A+B=AB’의 의미를 지니고 있음을 말하는 것이다. 이는 언어가 ‘관용표현’과 ‘자유결합’ 사이에 위치함을 뜻한다(임근석, 2010: 62). 이와 관련하여 김진해(2000: 71)에서는 언어가 공기 가능한 어휘를 명세하는(sub-specified) 구성으로 이루어짐을 강조한다. 셋째, 언어는 어휘소의 빈번한 결합에 의해 생성된다. ‘빈번한 결합’은 언어가 맥락적인 결합 관계임을 말하는 것이며 동시에 ‘심리적 현저성’이 높다는 사실과 관련이 있다.

이러한 언어의 개념을 바탕으로, 국어교육이 ‘텍스트를 비판적으로 수용하며 창의적으로 생산하는’ 성격(교육과학기술부, 2008; 2011)을 지니고 있다는 점에 기인하여, 언어의 국어교육적 활용의 방향을 다음 [그림 1]과 같이 설정할 수 있다.



[그림 1] 언어의 국어교육적 활용 방향

3. 언어 활용을 위한 어휘 교육 검토

어휘 교육에 관한 기존 연구를 ‘사회문화적 의미와 가치가 투영되는 어휘 교육’, ‘통합적으로 실행되는 어휘 교육’, ‘어휘 교육의 온전한 체계화’로 정리하고자 한다.

어휘 교육에 다양한 어휘의 사회문화적 의미와 가치가 반영되어야 한다는 논의는 주세형(2005), 박재현(2006), 구본관(2008), 최소영(2011) 등이 있다. 어휘 교육의 실행이 영역 통합적으로 혹은 인지·정의적 측면을 두루 아우르며 이루어져야 한다는 논지를 지닌 논의에는 전점이(2007), 김중신(2011)이 있다. 이때 이러한 어휘 교육의 실행과 관련해서는 한국어교육적 논의가 풍부한데, 이와 관련해서는 문금현(2002), 한송화·강현화(2004), 이숙의

5) Collocation is sub-specified co-occurrence lexeme relations with transparency and frequency.

6) 이 연구에서는 언어에 대하여 ‘어휘소’의 개념을 강조하고자 하는데, 이는 언어가 반드시 언어 사용, 곧 의사소통의 국면에서 효과적으로 발현될 수 있는 개념이라고 보기 때문이다.

(2010) 등을 참고할 수 있다. 이러한 어휘 교육이 지향해야 할 두 가지의 방향성은, 궁극적으로 ‘어휘 교육이 온전한 체계를 지녀야 한다’는 논리의 틀 안으로 수렴된다. 이 논리는 어휘 교육이 독립적인 영역으로서 기능하며, 다른 영역, 소위 ‘듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’ 등의 내용에 기저로서 작용해야 한다는 것이다. 이는 김광해(1993), 박수자(1998), 손영애(2000), 이충우(2005), 구본관(2011), 신명선(2011) 등에서 확인된다.

그런데 온전한 체계를 갖춘 어휘 교육의 영역을 구축하기 위해서는, 그 교육적 목표가 무엇인지 뚜렷하게 설정되어야 한다. 이에 대하여 구본관(2011: 30)에서는 어휘 교육의 목표는 일반적으로 어휘와 관련된 능력을 신장하는 것이라고 하였으며, 이 능력은 ‘지식, 사용, 인식’의 축으로 구체화된다고 한다. 이를 바탕으로 위에서 살펴본 일련의 어휘 교육 담론을 수렴하여 이 연구에서는 온전한 체계를 갖춘 어휘 교육이 추구해야 할 목표로서의 어휘 능력을 ‘어휘에 대한 지식’, ‘어휘의 사용’, ‘어휘를 통한 언어 인식’으로 정리하고자 한다.

그렇다면 이 연구의 중심인 ‘언어’는 이들 가운데 특히 어떤 능력의 함양에 기여할 것인가? 이에 대한 대답은 이러한 어휘 능력이 구체화된 교육과정에서의 어휘 교육 내용을 살펴봄으로써 보다 분명하게 찾을 수 있다.

여기에서는 2011 교육과정(공통)의 어휘 교육 관련 내용을 비판적으로 검토하여 그 내용의 체계화를 꾀하고자 한다. 어휘 교육 내용은 국어과 하위 영역에서 하나씩 포함되어 있지만 그 분포가 ‘문법 영역 중심’이다. 단순히 내용 성취기준의 개수만으로도 문법은 10개인데 비해 다른 영역은 1~2개에 그치고 있다. 그런데 문법 영역의 경우에도 ‘3-4, 5-6학년군’에 어휘 교육 내용이 집중되고 있다. 이것은 내용 배치의 ‘위계성’에 비추어 볼 때 바람직하지 못하다. 더욱이 해당 학년군의 문법 영역이 갖고 있는 총 성취기준이 각각 6개인데, 그 반 이상이 어휘 교육과 관련된 내용이다. 이는 문법 영역 내의 다른 부문에 관한 교육 내용과 불균형을 초래할 여지도 있다.

이에 교육과정에 제시할 어휘 교육 내용이 체계를 갖추어 균형 있게 배치할 수 있도록 고민해야 한다. 이와 관련하여 신명선(2011: 85)에서는 어휘 교육 내용화의 틀로서 크게 ‘정확성’과 ‘적절성’의 측면으로 포괄하고 있어 참고할 만하다. 이를 바탕으로 신명선(2011: 89)에서는 어휘 교육 목표를 ‘어휘 지식’, ‘어휘 기능’ 차원에서 제시하고 그에 대한 내용을 배치하였다. 각각의 차원에는 반드시 ‘태도’에 관한 부분이 언급되어 있는 것이 특징이다.

이 연구에서는 어휘 교육의 내용을 ‘어휘 지식, 어휘 사용, 어휘 인식’으로 나누어 체계화해야 함을 주장한다.⁷⁾ 기존의 교육과정 어휘 교육 내용을 바탕으로 한 어휘 교육의 내용 체계화는 다음 <표 2>와 같다.

요소	체계화 범주	어휘 교육 내용 요소의 예
지식	어휘 지식	어휘의 개념과 양상 이해, 단어 형성법, 단어 발음과 표기, 사전 활용법 등
기능	어휘 사용	어휘 이해와 표현, 관용 표현, 창의적 어휘 사용(말놀이, 대인 관계적 어휘 사용) 등
태도	어휘 인식	목적과 비속어 지양, 고유어 사용, 표준어와 지역 방언 및 사회 방언의 가치 인식 등

<표 2> 어휘 교육의 내용 체계화와 내용 요소의 예

이제 이러한 내용 체계화를 염두에 두면, 앞서 던졌던 질문인 언어의 조음 지점에 대한 답을 찾아낼 수 있다. ‘언어를 활용한 어휘 교육’은 자명하게도 학습자가 ‘어휘 사용 능력’을

7) 이는 국어교육 내용 체계화의 틀인 ‘지식, 기능, 태도’를 준수하고자 하는 것이기도 하다.

함양한다는 어휘 교육의 목표와, ‘어휘 사용’의 내용 범주에서 작동하며, 그 실행에서 어휘를 통한 텍스트의 통합적 소통에 기여한다는 어휘 교육적 역할을 담당한다. ‘어휘를 통한 텍스트의 통합적 소통’이란, 학습자가 텍스트 구성과 소통의 기저인 어휘를 통하여 텍스트의 의미를 정확하고 적절하게 소통한다는 것을 말한다. 곧 텍스트 소통 과정에서 ‘어휘를 이해하고 표현하며, 어휘를 창조적으로 사용한다는’ 측면에서 언어는 활용될 수 있는 것이다. 보다 구체적으로, 언어는 텍스트의 기본적 의미 단위로서의 문장에서 어휘 결합에 따른 어절이 지닌 문법과 의미를 탐구하여, 궁극적으로 텍스트 소통 과정에서 어휘를 이해하고 표현하며 텍스트의 의미를 수용하고 창조적인 생산으로 나아가기 위한 중요한 역할을 담당할 수 있을 것이다.

4. 언어 활용 범주 설정과 활동 구안

언어학에서 언어의 유형은 ‘어휘적 언어’와 ‘문법적 언어’로 나누어 설명한다(임근석, 2010: 50~64; 김진해, 2000: 68). 그런데 이러한 분류는 그저 ‘어휘소 간 결합’ 혹은 ‘어휘소와 문법소 간 결합’이라는 결합의 양상뿐만 아니라 ‘결합의 요인’에 기인하는 것으로 이해해야 한다. 이에 관해 문금현(2002: 221~222)은 어휘적 언어가 ‘어휘적 의미에 따른 어휘소 중심의 결합 관계’이고, 문법적 언어는 ‘문법적 기능에 따른 어휘소와 문법소의 결합 관계’라고 하였다. 일련의 언어 분류에 대한 논의를 종합하여, 이 연구에서는 언어의 어휘 교육적 활용을 위한 언어의 범주를 ‘어휘적 언어’와 ‘문법적 언어’로 설정한다.

·어휘적 언어: 어휘적 의미에 따른 어휘소 중심의 공기 관계로서, 어휘 사용에서 의미를 적절하게 이해하고 창조적으로 표현하는 데 활용할 수 있다.

·문법적 언어: 문법적 기능에 따른 어휘소와 문법소의 공기 관계로서, 어휘 사용에서 통사적 특질을 정확하게 파악하고 적용하는 데 활용할 수 있다.

4.1 어휘적 언어를 활용한 의미 이해와 표현

‘의미’는 국어교육에서 기본적으로 ‘텍스트의 소통’에서 발현되기에 근본적으로 텍스트가 소통되는 ‘맥락’에 영향을 받을 수밖에 없다. ‘어휘적 언어-의미-맥락’의 상관관계는 ‘언어의 강도(collocation strength)’에 의해 구체화된다.

강도	언어의 예	맥락에 따른 특성
강한 언어	응수(應手)를 타진하다. / 단수(單手)를 치다.	어휘의 결합이 폐쇄적이어서 특수한 맥락에서 사용된다.
중간 언어	섬세한 솜씨 / 섬세한 기질 / 섬세한 성격 등	어휘의 결합 관계에 따른 의미 생성 과정에 맥락적 제약이 발생한다.
약한 언어	피해를 보다. / 결정을 보다. / 며느리를 보다. 등	어휘 결합의 의미 제약이 비교적 약하며 다양한 맥락에서 두루 쓰인다.

<표 3> 언어 강도의 예와 맥락에 따른 특성

언어의 강도는 그 언어가 사용되는 ‘맥락의 특수성(보편성)’에 관여되며, 이를 어휘 교육

에서 살펴볼 때 학습자가 능동적으로 언어를 접하며 언어의 작용 맥락에 대한 학습을 연계할 수 있다. 이 연구에서는 어휘적 언어 활용의 어휘 교육은 어휘소 결합에서 맥락을 고려한 ‘어휘 의미의 명확한 구별’과 ‘의미 적절성에 기인한 어휘의 창조적 사용’을 가능하게 하는 방향으로 나아갈 수 있음을 강조한다.

첫째, 어휘적 언어는 맥락에 따른 어휘 의미의 명확한 구별에 대한 교수-학습에 활용될 수 있다. 여기에서 말하는 ‘명확한 의미 구별’은 어휘소 결합에서 각 어휘소가 지닌 의미의 차이를 보다 명확하게 파악할 수 있도록 한다는 것이다. 예를 들어, 강한 연어인 ‘단수(單手)를 치다.’와 중간 연어인 ‘텐트를 치다.’를 함께 제시할 때, ‘치다’의 어휘소를 중심에 두면 전자의 경우 바둑을 두는 맥락이 강하게 반영된 것이기에 후자와 다른 의미의 차이를 보다 확연하게 알도록 유도할 수 있다.

둘째, 어휘적 언어는 다양한 맥락을 반영한 의미에 따른 어휘의 창조적 사용에 대한 교수-학습에 활용될 수 있다. 여기서 말하는 의미 확장은 적절하면서도 창조적인 어휘 결합을 통해 이루어진다. 예를 들어, ‘아름다운 + (㉠)’의 어휘적 언어에서 (㉠)에는 일반적으로 ‘아름다운’의 속성이 부각되는 ‘여성적 의미 자질’이 사용되겠지만, 이를 부정하여 ‘창조적으로’ ‘남성적 특성’이 드러나는 어휘를 사용할 수 있는 경우를 말한다(이종철, 2002: 19). 이 밖에도 약한 연어의 다양한 결합의 양상은 이러한 창조적 어휘 사용에 활용될 수 있다.

이와 같은 두 가지의 방안을 바탕으로 실제 현장에 적용 가능한 어휘적 언어 활용의 활동을 구안하고자 한다. 구체적으로 ‘새빨간 거짓말’이라는 연어가 사용된 ‘TV 광고 텍스트’를 통해 어휘가 지닌 의미를 이해하고 표현하는 활동을 유도하고자 한다. 여기에서는 활동 발문 몇 가지를 아래와 같이 예시한다.

[언어의 의미 차이 이해] 1. ‘새빨간 거짓말’ 대신 ‘붉은 거짓말’, ‘다홍 거짓말’라고 쓰면 어색한 이유를 말해보고, ‘새빨간’의 의미에 대해 생각해 보자.

[언어 의미의 맥락 이해] 2. ‘새빨간’이 담고 있는 상황 혹은 문화의 특징에 대해서 정리하여 ‘새빨간’의 의미를 파악해 보자.

[언어의 결합 짝 만들기] 3. 아래 빈 칸에 어울리는 말을 세 개 이상 넣어 보고, 밑줄 친 말의 의미가 어떻게 달라지는지 생각해 보자. 새빨간 + () () + (는/은) 새빨갰다.

[텍스트 의미 해석] 4. ‘새빨간 거짓말’이라는 말에 의해 위 광고가 내포하는 의미가 무엇인지 친구들과 토의해 보자.

4.2 문법적 언어를 활용한 호응 관계 파악

임근석(2010: 205)에서는 문법적 언어가 기존 문법 연구를 보완해주는 역할을 한다고 한다. 문법적 언어는 ‘호응 관계, 양태 표현, 서법’ 등의 다양한 문법적 기능을 수행한다. 이 가운데 이 연구에서는 ‘호응 관계’에 주목하고자 한다. 특히 문법적 언어는 문장에서 호응 관계를 ‘정확하게’ 판단하기 위한 실제적이고 효과적인 대상이다.⁸⁾

‘성분의 호응’이란 문장 안에서 특정 문장 성분 뒤에 오는 성분을 제약하는 것으로서, 그 예로 ‘주어와 서술어’, ‘수식어와 피수식어’, ‘부사어와 서술어’의 호응이 있음을 학교 교육에

8) 호응 관계가 문장 성분으로만 언급되는 현 문법교육의 내용은 비판적으로 생각해야 한다. 호응 관계는 언어 형식의 짝 맺기로서, 이 언어 형식에는 ‘단어, 성분, 절’ 등이 있다(송현정, 2007: 15).

서 다룬다. 그런데 국어에서의 호응 관계는 어휘적 상관관계를 바탕으로 이루어짐을 간과해서는 안 된다. 그것은 호응 관계가 문장 내에서 언어 형식으로서의 대상 A와 특정한 다른 대상 B가 함께 짝을 맺어 고정적인 형태 관계로 실현될 때의 양상을 말하는 것이기 때문이다(송현정, 2007: 14). 특히 호응 관계는 언어가 본질적으로 공기한다는 의미적·형태적 공기 관계의 약속에 기인하여 이루어진다(송현정, 2007: 14). 이에 호응 관계에 대한 교수-학습은 문장 성분 간 호응을 강조하는 동시에 그 호응이 되는 단위들은 어휘소나 문법소임을 강조해야 한다. 곧 ‘어휘소의 결합 짝’으로 이러한 호응 관계를 보다 효과적으로 파악할 수 있다. 아래 학생의 자료를 살펴보자.

우리에게 필요한 건 오직 캄보디아 여행뿐! 캄보디아까지는 5시간 30분 정도였다. 분명 지루할 것만 같아서 나는 집에서 영화를 두 편 받아갔는데, 실제로는 결코 지루하지 않았다. 비록 좁은 공간이었지만 우리는 같이 사진도 찍고 웃긴 얘기도 하면서 재밌게 갈 수 있었다.
-서울 B 고등학교 2학년 1반 조○○ 학생의 소감문 도입부

위에서 볼 수 있듯이 ‘오직 ~뿐’, ‘분명 ~만 같다’, ‘결코 ~지 않다[부정]’, ‘비록 ~지만’은 호응 관계의 예이다. 이들 호응 관계는 특정 어휘소 간 결합이거나, 어휘소와 문법소의 결합으로 구성된다. 이러한 점은 김진해(2000: 36)에서 밝힌 언어의 개념적 속성 가운데 어휘소의 통사론적 공기 관계라는 특성을 보여주고 있는 것이다. 이에 호응 관계와 언어는 교수-학습의 실행에서 다음과 같은 두 방향을 지닐 수 있다.

첫째, 문법적 언어는 호응 관계의 통사적 구조를 정확하게 파악하고 이를 효과적으로 사용하는 데 활용될 수 있다. 호응 관계는 통사적으로 자립소와 의존소의 복합적 결합 관계라고 할 수 있다. 예를 들어, ‘비록 좁은 공간이었지만’의 경우, ‘비록(자립소, 어휘소) + ~지만(의존소, 문법소)’의 문법적 언어를 파악하여, ‘자립소, 어휘소’와 ‘의존소, 문법소’의 호응이라는 문법적 특성을 분석하도록 유도할 수 있다.

둘째, 문법적 언어는 현재 문장 차원의 호응 관계 교육을 텍스트 소통의 어휘 교육과 통합하는 데 활용할 수 있다. 문장 차원의 호응 관계 교육이 문장 성분을 명확히 파악하는 것이지만 그 궁극적인 목적은 문장을 정확하게 표현하기 위함이다. 예를 들어, ‘모름지기’의 부사와 호응하는 문장을 자유롭게 만든다고 할 때, ‘모름지기 ~어야 한다 / ~따름이다 / ~르뿐이다’ 등의 다양한 문법적 언어를 생각하며 이를 바탕으로 “선생님은 모름지기 따듯한 마음을 지녀야 한다.” 등의 문장을 창의적으로 생산할 수 있는 것이다.

이러한 가능성을 바탕으로 문법적 언어를 활용한 호응 관계의 교수-학습 활동을 마련할 수 있다. 문법적 언어의 경우 ‘아무래도 ~하겠다.’에 주목하여 텍스트와 활동의 발문을 아래와 같이 예시하고자 한다.

나는 아무래도 다시 산으로 가야겠다. 그 외로운 봉우리와 하늘로 가야겠다.

묵직한 등산화 한 켤레와 피켈과 바람의 노래와 흔들리는 질긴 자일만 있으면 그만이다.

산허리에 깔리는 장밋빛 노을, 또는 동트는 잿빛 아침만 있으면 된다.

- '나는 아무래도 산으로 가야겠다(김장호, 2007: 19~20)' 중에서

[언어의 호응 관계 분석] 1. '아무래도 ~가야겠다.'에서 '아무래도'와 호응되는 문법 형태소가 무엇인지 정확하게 분석해 보자.

[호응 관계 의미 기저 텍스트 이해] 2. '아무래도 ~가야겠다'에 담긴 의미를 바탕으로 위 시에서 화자의 처지를 이해해 보자.

[호응 관계 활용 문장 쓰기] 3. '아무래도'와 호응되는 서술어를 대입하여 자유롭게 짧은 문장을 쓰고 의미를 살려서 발표해 보자.

참고문헌

- 교육과학기술부(2008), 『2007년 개정 국어과 교육과정』.
- 교육과학기술부(2011), 『2011년 개정 국어과 교육과정』.
- 강현화(1998), “[체언+용언]꼴의 언어 구성에 대한 연구”, 이상섭 외(1998), 『사전 편찬학 연구』 8, 한국문화사, pp.191~224.
- 구본관(2008), “교육 내용으로서의 어휘사에 대한 연구”, 『국어교육연구』 21, 서울대학교 국어교육연구소, pp.77~127.
- 구본관(2011), “어휘 교육의 목표와 의의”, 『국어교육학연구』 40, 국어교육학회, pp.27~59.
- 김광해(1993), 『국어 어휘론 개설』, 집문당.
- 김장호(2007), 『나는 아무래도 산으로 가야겠다』, 일진사.
- 김중신(2011), “어휘를 통한 정의적 텍스트 생산 전략”, 『국어교육학연구』 40, 국어교육학회, pp.5~25.
- 김진해(2000), 『언어 연구』, 한국문화사.
- 김혜숙 외(2012), 『문법교육과 텍스트의 만남 -실천적 탐색과 적용』, 동국대학교출판부.
- 문금현(2002), “한국어 어휘 교육을 위한 언어 학습 방안”, 『국어교육』 109, 한국국어교육학회, pp.217~250.
- 박수자(1998), “사고, 지식, 어휘의 교육적 함의”, 『국어교육학연구』 8-1, 국어교육학회, pp.83~104.
- 박재현(2006), “어휘 교육 내용 체계화를 위한 어휘의미의 가치 교육 연구”, 『새국어교육』 74, 한국국어교육학회, pp.5~24.
- 손영애(2000), “국어과 어휘 지도의 내용 및 방법”, 『국어교육』 103, 한국국어교육연구회, pp.53~78.
- 송정근(2002), “명사와 동사 결합 구성의 유형론과 기계 번역”, 서울대 석사논문.
- 송현정(2007), 『호응 관계 연구』, 한국학술정보.
- 신명선(2011), “국어과 어휘 교육 내용의 유형화에 관한 연구”, 『국어교육학연구』 40, 국어교육학회, pp.61~101.
- 이동혁(2004), “국어 언어관계 연구”, 고려대 박사논문.
- 이숙의(2010), “어휘 교육 자료로서의 어휘의미망 활용에 관하여”, 『한국어 교육』 21-2, 국제한국어교육학회, pp.141~165.
- 이종철(2002), 『우리말의 화용적 양상과 지도 방법』, 박이정.

- 이충우(2005), “국어 어휘 교육의 개선 방안 연구”, 『국어교육학연구』 24, 국어교육학회, pp.385 ~ 407.
- 임근석(2010), 『한국어 연어 연구』, 월인.
- 임홍빈(2002), “한국어 연어의 개념과 그 통사·의미적 성격”, 『국어학』 39, 국어학회, pp.279 ~ 320.
- 전점이(2007), “문학 작품을 활용한 어휘 교육”, 『새국어교육』 77, 한국국어교육학회, pp.325 ~ 347.
- 주세형(2005), 「어휘 교육의 발전 방향」, 『국어교육론』 2, 한국문화사.
- 최소영(2011), “국어 문화에 대한 교육 내용으로서의 어휘사 교육 연구”, 『국어교육연구』 28, 서울대학교 국어교육연구소, pp.113 ~ 144.
- 한송화·강현화(2004), “연어를 이용한 어휘 교육 방안 연구”, 『한국어 교육』 15-3, 국제한국어교육학회, pp.295 ~ 318.
- Cowie, A. P.(1994). "Phraseology", in Asher and Simpson(eds)(1994). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford: Pergamon Press. pp.3168~3171.
- Cruse, D. A.(1986). *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J.(1991). *Corpus, Concordance, and Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

<언어를 활용한 어휘 교육 방안>에 대한 토론문

영남대 국어교육과 최병해

저는 이 분야를 전공하지 않았기 때문에 처음에 토론자로서 적절하지 않다고 사양을 했습니다. 그런데 이미 발표자로 예정되어 계획을 올렸다는 말씀을 듣고 토론에 임하게 되었습니다. 그래서 비전공자인 제가 애써 논문을 준비하신 분들의 논의에 혹시 누를 끼치지 않을까 염려가 됩니다. 제 의견에 대해 그 점을 미리 감안하여 들어주시면 좋겠습니다. 이 논문을 읽은 생각을 먼저 밝히고 몇 가지 궁금증에 대해 질문을 하도록 하겠습니다.

1. 이 논문의 의의라고 생각한 부분

이 논문은 문법 교육 분야에서 논의가 많지 않았던 어휘 분야, 그 중에서도 언어를 활용한 어휘 교육에 대한 논의를 담고 있습니다. 주지하듯이 어휘 분야는 7차 ‘문법’ 교육과정에서 음운, 형태, 문장 등과 함께 ‘국어와 삶’ 분야에 포함되다가 그것이 2009개정 교육과정에서는 ‘독서와 문법 I’에서 ‘국어와 삶’의 ‘의미’ 분야나 ‘국어와 삶’ 등에 나누어져 제시되어 있습니다.

그런데 지금까지 실제 학교의 문법 교육에서 어휘 분야는 비중 있게 다루어지지 않았고, 그것을 문법 교육에 구체적으로 적용한 사례도 많지 않은 것으로 알고 있습니다. 그런데 이 연구는 문법 교육에서 어휘 분야를 구체적으로 적용하는 방안을 담고 있다는 점에서 의의가 있다고 생각합니다. 그 점은 다음과 같이 좀더 구체적으로 제시할 수 있을 듯합니다.

첫째, 언어의 개념을 제시한 후 개념을 분석하여 그것을 각각 텍스트 소통 과정과 어휘 교육, 문장 수준의 의미와 문법 탐구, 학습자의 창의적 언어 사용과 관련지어 제시했습니다. 이러한 접근 방법은 언어를 국어교육의 구체적 상황에 적용하는데 도움이 된다고 생각합니다.

둘째, 어휘 교육의 체계화 방안을 '어휘 지식'과 '어휘 사용', '어휘 인식'으로 크게 나누었으며, 이 체계에서 언어를 활용한 어휘 교육이 어휘 교육의 어떤 분야에 포함되는지 제시하려고 노력하였고, 그 의견을 제시하였습니다.

셋째, 언어를 어휘적 언어와 문법적 언어로 나눈 후 어휘적 언어와 문법적 언어가 각각 어떤 교수·학습에 사용되는지 다루었습니다. 이 부분이 중심 내용인데 어휘적 언어는 맥락에 따른 어휘 의미의 명확한 구별과 다양한 맥락을 반영한 의미에 따른 어휘의 창조적 사용에 사용될 수 있음을 밝혔고, 그 구체적 활동을 제시하였습니다. 문법적 언어는 호응관계의 통사적 구조를 정확하게 파악하는데 사용되고, 또한 문장 차원의 호응 관계 교육을 텍스트 소통의 어휘 교육과 통합하는데 사용될 수 있음을 밝혔고 역시 그 구체적 활동을 제시하였습니다. 여기에 제시한 어휘적 언어의 활동 방안과 문법적 언어의 활동 방안은 학교에서 언어에 대해 교육할 때 구체적으로 적용할 수 있는 방법의 하나로서 의미가 크다고 생각합니다.

II. 주요 논지에 대한 질문

이 논문의 2장에서는 개념의 국어교육적 적용을 담고 있고, 3장은 어휘 교육의 내용 체계에서 연어의 위상을 제시했습니다. 그리고 4장에서는 연어를 국어 교육에 활용하는 구체적 활동을 담고 있는데, 이 부분이 이 논문의 중심이 되는 부분이라고 생각합니다. 이런 논지와 관련하여 다음과 같이 질문해 봅니다.

1. 2장 연어의 개념과 관련한 질문인데, 발표자께서는 연어의 개념을 ‘㉠어휘소의 공기 관계, ㉡어휘소의 의미가 투명함, ㉢어휘소의 빈번한 결합에 의해 생성됨’ 등의 3가지로 구분하여 제시하였는데, 이 3가지 개념 분석이 [그림 1]에 제시된 ‘㉠어휘소의 결합’, ‘㉡명세적 공기 관계’, ‘㉢사용자에 의한 생성’ 등과 명확하게 대응되지 않으며, [그림1]의 ‘국어교육적 적용 방향’을 고려할 때, ‘㉠어휘소의 결합’에 제시되어야 할 내용이 ‘㉡명세적 공기 관계’에 제시되었다고 생각합니다. 다시 말해 개념 ①의 내용이 ㉠과 ㉡에 함께 적용되었고, ㉡에서 강조되어야 할 ‘명세적’이란 요소는 [그림 1] 뒷부분의 ‘국어교육적 적용 방향’을 연관시킬 때 나타나지 않습니다. 그래서 ‘국어교육적 적용 방향’에서 ‘㉠어휘소의 결합’ 영역은 추상적인 내용이고, ‘㉡ 명세적 공기 관계’에는 ‘명세적’ 요소 대신 ㉠과 관계된 ‘문장 수준의 의미와 문법 탐구’가 제시되었다고 생각합니다. 이 부분은 노력을 많이 기울인 부분인 것 같은데, 이러한 개념 대응의 부정확성이 아쉽습니다. 이렇게 제시한 다른 의도가 있는지 궁금합니다.(항목 번호는 제가 임의적으로 붙였습니다.)

그리고 여기서 제시한 연어 개념의 국어교육적 적용 방향을 이 논문의 4장과 좀더 관련시켜 제시하면 좋겠다는 생각이 들었습니다.

또한 연어와 관련하여 ‘선택 관계’, ‘호응 관계’, ‘연어 관계’ 등의 용어가 혼용되어 사용되고 있습니다. 이것을 국어 교육 상황에서 학생들에게 어떻게 정리하여 제시하면 좋을지 궁금합니다.

2. 3장의 <표 2> ‘어휘 교육의 내용 체계화와 내용 요소의 예’ 및 그것과 연어를 관련지어 설명한 부분에 대한 질문입니다. 교육과정의 태도 영역을 ‘어휘 인식’으로 용어를 바꾼 점이 이해가 되는데, ‘어휘 인식’에 포함될 내용이 <표 2>에서처럼 독립적이면서 이것이 ‘어휘 지식’이나 ‘어휘 사용’ 등과 구분이 되어야 하는지 궁금합니다. 오히려 ‘어휘 지식’이나 ‘어휘 사용’과 관련이 되어야 어휘 인식(태도)이 더 명확해지지 않을까요? 신명선(2011)이 ‘어휘 지식’, ‘어휘 기능’을 나누고 내용 요소별로 각각 ‘태도’를 제시한 것과 변별성이 무엇인지 궁금합니다.

3. 4.2의 ‘문법적 연어를 활용한 호응 관계 파악’ 부분에 관한 의견입니다. 발표자께서 문법적 연어 관계 파악을 위한 활동을 제시하면서 ‘1 연어의 호응 관계 분석(활동 ; ‘아무래도’와 호응되는 문법 형태소가 무엇인지 분석하기) - 2 호응 관계 의미(연어에 담긴 의미를 바탕으로 시의 화자의 처지 이해) - 3 호응 관계 활용 문장 쓰기(활동 : ‘아무래도’와 호응되는 서술어를 대입하여 짧은 글쓰기)’활동을 제시하셨습니다. 이 절차가 타당하다고 생각하면 서도 문법적 연어의 경우, 위의 활동 1이나 활동 1에서 관계를 분석하기 이전에 연어를 이루는 각각의 낱말이 지닌 의미나 문법적 특징에 먼저 주목하게 하는 것이 어떨지 생각해 봅니다. 발표자께서 제시하신 문법적 연어를 보면 ‘오직, 아무래도, 분명, 비록’ 등 앞에 제시된 말의 특정한 속성이 뒤의 말에 강하게 작용하는 것 같은데, 개별적 존재의 특정한 속성을 먼저 파악하면 호응 관계 분석도 그만큼 쉽고 명확해지리라는 생각이 들었습니다.

그리고 문법적 연어 중에서 주격 조사 ‘-께서’와 선어말 어미 ‘-시-’의 호응 등과 같은

경우는 어휘가 아니어서 포함하지 않는지, 포함하지 않는다면 이러한 부분은 어떻게 처리할 수 있을지 궁금합니다.

Ⅲ. 지엽적인 부분에 대한 질문

1. 4.2에서 문법적 연어의 호응 관계에서 호응 관계에 대해 의문이 있습니다.

① ‘분명 ~ 만 것 같다’로 제시한 부분은 ‘분명 ~ -ㄴ(ㄹ) 것 같다’ 또는 ‘분명 ~ -ㄴ 것이다’로 제시되어야 하지 않을까 생각해 봅니다. 여기서 보조사 ‘만’은 호응에서 반드시 필요하지는 않은 듯하고, 관형사형 어미 ‘-ㄴ(-ㄹ)’은 반드시 필요하다는 생각이 듭니다.

② ‘아무래도 ~ 하겠다’로 제시한 부분은 국어사전에서 ‘아무래도’가 부사로 사용되기도 하고, ‘아무리 하여도’의 준말로 사용되기도 합니다. ‘너는 아무래도 안 되겠다’와 같이 후자로 사용될 경우에는 뒤에 부정의 의미를 지닌 내용이 이어지는 경우가 많기 때문에 ‘아무래도 ~ 하겠다’와 ‘아무래도 ~ (안) 하겠다’의 두 가지를 구분하여 제시하면 어떨까 생각해 봅니다.

2. 2장에서 각주 5)가 중요한데, 이 개념의 출처가 분명하게 드러나 있지 않습니다. 외서를 바탕으로 한 것인지, 임근석(2010)님의 의견인지 궁금합니다.

처음에 말씀드린 바와 같이 제 질문은 비전문가의 좁은 소견으로 발표자들의 원래 논의를 훼손한 것이 아닌지 모르겠습니다. 그 점을 감안하여 저의 궁금증에 답변을 부탁드립니다.

문법 교육 내용의 구조적 층위 연구

이지수⁹⁾

< 차례 >

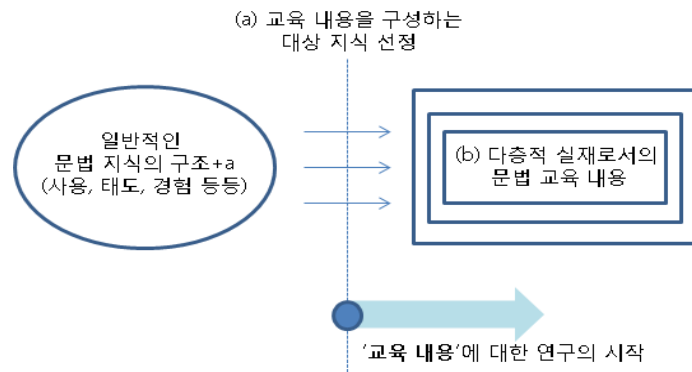
- I. 서론: 논의의 출발점
- II. 문법 교육 내용의 구조적 층위
 - 1. 대상(對象)으로서의 '지식의 구조' 층위
 - 2. 실현태로서의 '설명 텍스트 구조' 층위
 - 3. 소통으로서의 '내러티브 구조' 층위
- III. 제언

I. 서론: 논의의 출발점

- 문제의식:
 - 문법 영역에서 '교육 내용'이라는 말은 무엇을 가리키는가?
 - '교육 내용'은 다층적 실재이다. 문법 영역에서 '교육 내용'이 구조적으로 어떠한 층위를 갖고 있는지를 분명히 해야 '문법 교육 내용'에 관한 논의가 가능하다¹⁰⁾.
- 논의의 출발점: '교육 내용'에 관한 논의는 단계별로 크게 세 가지가 있다.
 - ① 교육 내용 선정 관련 논의
 - ② 교육 내용 조직(배치, 구조화 관련)에 관한 논의
 - ③ 교육 내용 기술에 관한 논의

9) 서울대학교 박사과정

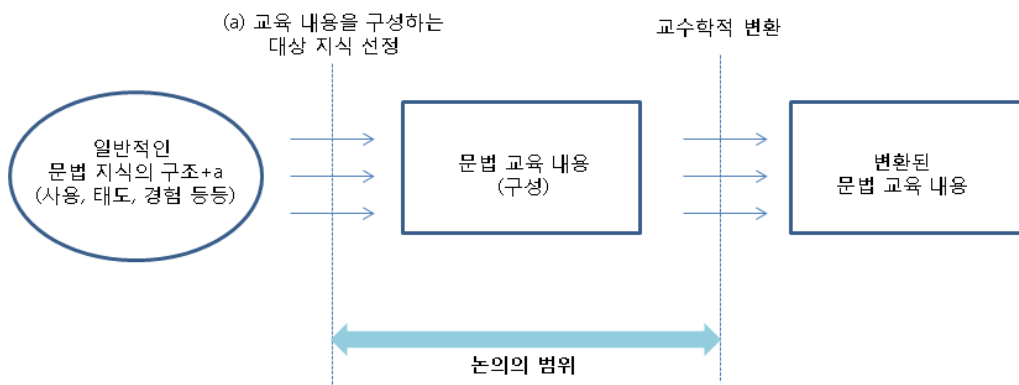
10) 이러한 문제의식은 김은성(2012)에서 말한 '문법 교육 내용화란 어떤 것을 선정하느냐에 그치는 것이 아니라, 선정한 것을 어떻게 실체화할 것인가까지 포괄하는 개념이다.'와 그 맥락을 같이하고 있다. 그러나 본고에서는 김은성(2012)에서 다루고 있는 표상체로서의 '담화'를 '설명 텍스트 구조'와 '내러티브 구조' 층위로 나누어 살필 것을 제안하고 있으며 그 각각의 실현 양상을 분석하여 보이고 있다.



[그림1] 문법 교육 내용에 대한 연구

→ 본 연구는 앞에서 말한 ①, ②의 결과로 생성된 교육 내용을 ‘지식의 구조’ 층위로,
 ①과 ②를 고려한 ③의 결과로 생성된 교육 내용을 ‘설명 텍스트 구조’ 층위로,
 학습자를 고려하여 설명 텍스트 층위를 가공한 교육 내용을 ‘내러티브 구조’ 층위로 보고 이들이 각 단계별로 다른 구조적 양상을 띠고 있다는 것을 보이교자 한다.

◦ 논의의 대상 및 범위: 본 연구에서는 ‘교육 내용 선정 이후’부터 교수학적 변환을 거치기 이전, 구체적으로는 ‘교재(교과서) 구성’ 단계까지를 논의의 대상으로 삼는다.

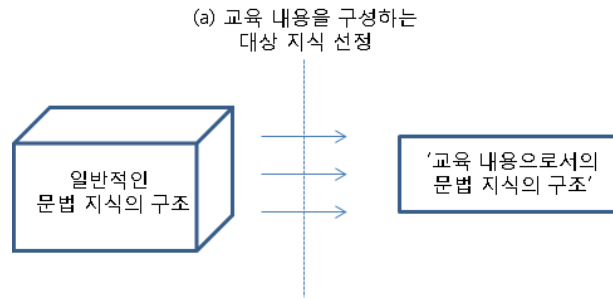


[그림2] 논의의 대상 및 범위

II. 문법 교육 내용의 구조적 층위

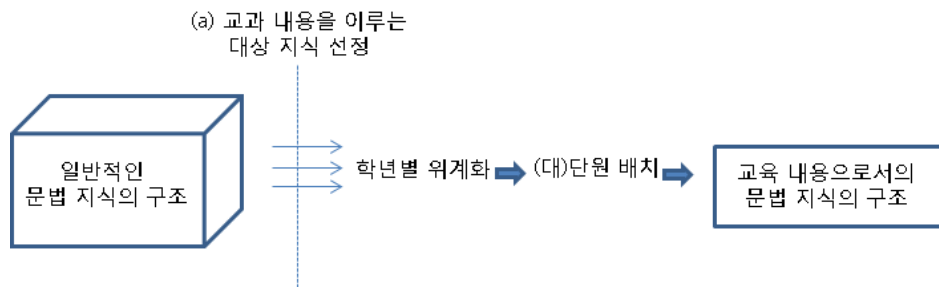
1. 대상(對象)으로서의 ‘지식의 구조’ 층위

- 문법 교육 내용은 개념 지식이 중핵을 차지하고 있다¹¹⁾. 이때의 개념 지식들은 일정한 체계 속에서 규정되고, 하나의 체계를 중심으로 이해된다. 이러한 지식의 학문적 체계를 ‘지식의 구조’라 한다. 문법 교육 내용 역시 이러한 지식의 구조가 교육의 중핵을 차지하고 있지만 ‘교육 내용’으로서의 ‘지식의 구조’는 학문으로서의 지식의 구조와 완전히 동일할 수는 없다. 교육 내용은 ‘학문으로서의 지식의 구조를 경험하기 위해 선택된’ 지식들 간의 체계로 재구성되기 때문이다.



[그림3] ‘교육 내용으로서의 문법 지식의 구조’

- 문법(교과)에서 제시하는 지식의 구조의 형성: ‘선택된(교육 내용의 선정)’ 문법 지식은 ‘학년별 위계화’의 과정과 ‘단원 배치’의 과정을 거쳐 ‘교육 내용으로서의 지식의 구조’를 형성한다. → 선택과 배제, 미시적, 단면적.



[그림4] ‘교육 내용으로서의 지식의 구조’

- 지식의 구조, 곧 학문은 동시대의 학자들의 소통과 합의로 이루어진 구성체로, 체계적이고 구조적인 속성을 갖는다. 사람의 인지 체계는 그것으로서 세상을 이해하고 기술하며 또 그것으로 다른 무언가를 예측해 나간다¹²⁾. 교육 내용으로서의 지식의 구조 역시 이와 동

11) 문법 영역에서 ‘교육 내용’이 가리키는 구체적 대상은 점점 그 폭이 확대되고 있다. 개념 지식 이외에 태도나 인식, 탐구와 관련된 활동 자체도 교육 내용이라 할 수 있다. 그러나 이러한 것은 문법 교육을 바라보는 관점 변화를 통해 변형되거나 파생되어 나온 것으로 가르쳐야 할 내용 자체가 변화할 것이라 볼 수는 없다.

12) 존 로버트 앤더슨(John Robert Anderson)은 그의 저서(2000/2012)에서 범주와 체계의 중요성을 다

일한 이유로 교육의 대상으로서 핵심적인 위치에 자리하고 있다.

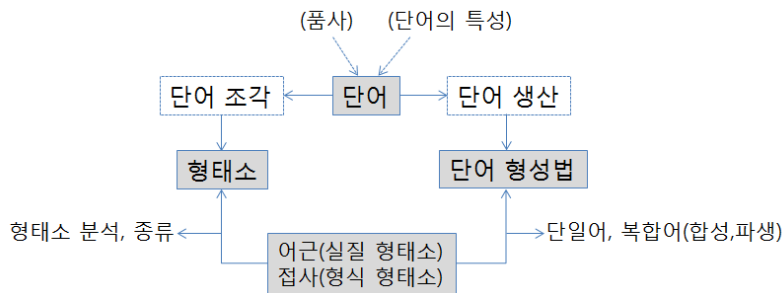
- 지식의 구조를 살피기 위한 교육 내용 분석: 아래는 2007개정 교육과정 8학년 문법 영역 성취 기준과 그 내용 요소이다. 2007개정 교육과정에서는 ‘형태소’와 ‘단어’, ‘단어 형성’이라는 핵심 키워드를 하나의 성취 기준 안에서 포괄하여 제시하고 있다.

【8-문법-(3)】 국어 단어 형성법을 이해하고 활용한다.

【내용 요소의 예】

- 단어 형성과 관련된 국어의 특질 이해하기
- 형태소와 단어 개념 이해하기
- 단어의 짜임(단일어, 파생어, 합성어) 이해하기
- 단어 형성법을 알고 창조적으로 활용하기

- 다음은 위와 같은 성취 기준에 따라 구조화될 것으로 예상되는, 개념 지식들 간의 관계를 도식화한 것이다. 이는 지식의 구조를 형성하는 바탕이 될 것으로 예상된다¹³⁾.



[그림5] ‘교육 내용으로서의 지식의 구조’의 바탕, 예시: 형태소, 단어, 단어 형성

- 지식의 구조를 가시적으로 드러내는 것에는 한계가 있다. 지식의 구조는 평면적인 개념이라기보다는 개념이나 원리에 경험을 더한 과정적인 개념이기 때문이다¹⁴⁾. 위의 예시는 지식의 구조의 바탕이 되는 개념들 간의 관계를 보인 것이라 할 수 있다.
- 앞에서 말한 바와 같이 지식의 선정과 위계화, 배치 등을 통해 이루어진 위와 같은 지식의 구조는 구조화까지의 과정을 통해 특정한 방향성을 띠게 된다.
→ 교육과정 ‘내용 요소’에 제시된 바와 같이 단어의 ‘창조적 생성’으로 방향성을 갖게

양한 실험을 소개함으로써 실증적으로 보여 주고 있다.

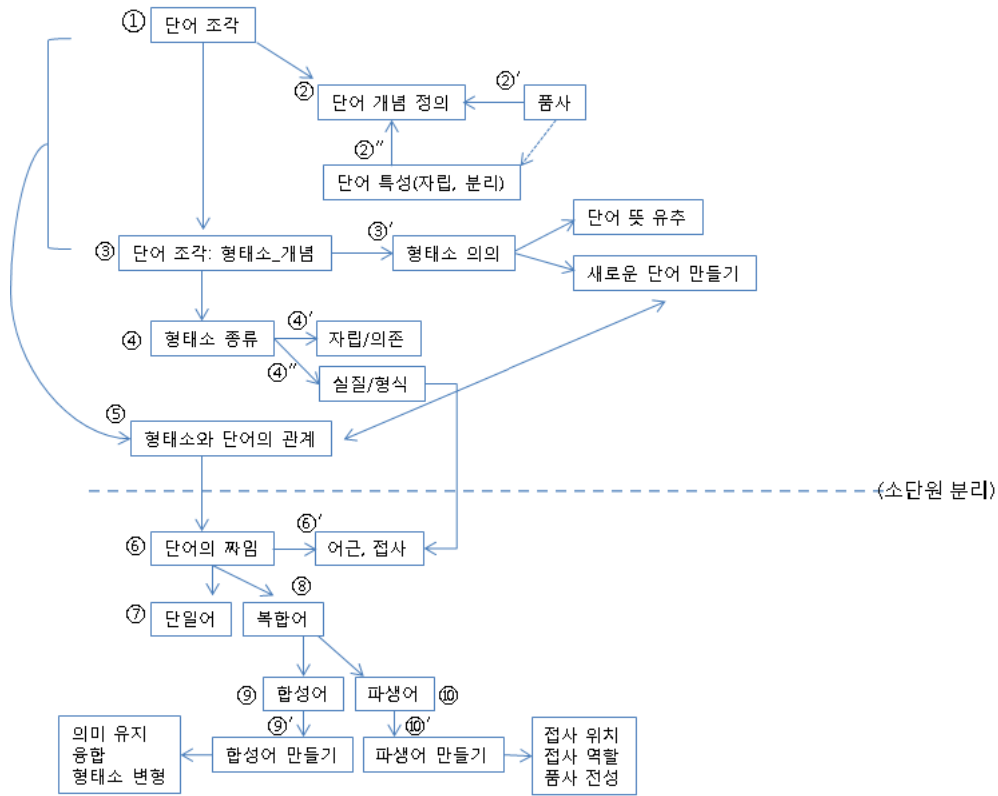
13) 이는 ‘형태소’와 ‘단어 형성’이 하나의 단원으로 묶이면서 가능하게 된 ‘교육 내용으로서의 지식의 구조’의 예를 보인 것이다. 성취 기준의 내용 요소에서 ‘단어 형성법을 알고 창조적으로 활용하기’라는 교육의 ‘방향성’을 제시함으로써 인해 매우 유력한(?) 지식의 구조가 되었다.

14) 이와 관련하여 이흥우(2006)는 “지식의 구조”를 ‘학생의 경험과 의미 있게 관련될 수 있는 교과’라고 하고 있다.

됨.

2. 실현태로서의 ‘설명 텍스트 구조’ 층위

- 문법 교육 내용의 근간을 이루고 있는 ‘교육 내용으로서의 지식의 구조(이하 ‘지식의 구조’)는 ‘설명 텍스트’로 실현된다.
- 설명 텍스트가 지식의 구조를 구현해 내기 위해서는 개념 지식 간의 ‘관계’에 주목하게 된다. 다음의 [그림6]은 [그림5]의 지식의 구조가 설명 텍스트 구조로 구현된 양상이다¹⁵⁾.



[그림6] ‘설명 텍스트 구조’ 예시: 단어, 형태소, 단어 형성

- ‘설명 텍스트 구조’는 ‘지식의 구조’에 비해 그 변화의 스펙트럼이 훨씬 클 수밖에 없다. 설명 텍스트는 ‘순차적’이고 ‘일방적’인 흐름을 가질 수밖에 없기 때문에 어느 개념에서 시작해서 어느 개념에서 끝낼 것인가, 혹은 그들 간의 관계를 어떠한 연결 고리로 이어서 어떠한 매듭으로 마무리할 것인가에 따라 다양한 구조를 가질 수 있기 때문이다.

15) 분석 대상이 된 텍스트는 <2007개정, 김종철 외, 디딤돌, 중2-1, 3. 단어의 탐구>이다.

- 설명 텍스트 구조에서는 지식의 구조를 가장 잘 드러낼 수 있도록 하기 위해 많은 연결 장치를 사용하게 되는데, 이러한 연결 고리들은 개념이나 정보, 특정 지식 또는 하나의 짧은 설명 텍스트 등을 통해 실현된다. ⑤와 같은 경우는 ‘단어’에 대한 개념 지식과 ‘형태소’에 대한 개념 지식이 ‘단어 형성’이라는 지식과 어떠한 관계가 있는지를 설명해 주는, 즉 연결 고리의 역할을 하는 설명 텍스트이다.
- [그림6]을 보면 ④의 개념 지식이 다른 개념들과 관련을 맺지 못하고 있는 것을 알 수 있다. ④는 ‘단어 형성’ 국면에서 필요한 지식이기 때문에 다루어졌다 하더라도 ④는 전체 구조 내에서 어떠한 ‘역할’도 하지 못하고 있는 지식이 되었다. 그 이유는, 앞에서 언급했듯, ‘교육 내용으로서의 지식의 구조’가 ‘단어의 형성’ 또는 ‘단어의 생성(창조)’으로 ‘방향성’을 갖게 되었기 때문이다. 이 때문에 ‘형태소’ 자체에 대한 다양한 측면의 세부 지식 중 ‘단어 형성’에 관련한 지식만이 현재 ‘교육 내용으로서의 지식의 구조’에서 의미 있는 위치를 차지하게 되었다. 이에 따라 ④는 설명 텍스트의 응집성을 떨어뜨리는 불필요한 지식으로 비취질 수밖에 없다. 따라서 학습 목표를 생각한다면 ‘선택과 배제’ 단계에서 이는 배제되었어야 할 지식이 된다.
- ‘설명 텍스트 구조’에 대한 연구를 통해 ‘선정’하고 ‘위계화’하고 ‘배치’한 지식들 간의 관계 및 교육의 방향, 목표를 점검하고, 실제적인 변화나 발전 방향을 모색할 수 있다¹⁶⁾.

3. 소통으로서의 ‘내러티브¹⁷⁾ 구조’ 층위

- ‘설명 텍스트 구조’ 층위: 특정 목표를 가지고 구성된 ‘교육 내용으로서의 문법 지식의 구조’를 개념 지식들 간의 관계를 중심으로 순차적으로 설명하는 텍스트 층위.
 ‘내러티브 구조’ 층위: 학습자와의 소통을 중심으로 설명 텍스트가 환언(換言)되어 드러나는 층위. 진공 상태로 볼 수 있는 지식의 서술을 학습자의 삶 속으로 가지고 와서 재구성해 나가는 층위.
- 내러티브¹⁸⁾ 구조는 학습자와의 소통을 가장 우선적으로 고려하는 교육 내용 층위로, 추상

16) 또한 ‘설명 텍스트의 구조’가 ‘교육 내용으로서의 지식의 구조’를 어떻게 드러내느냐에 따라, 그 ‘관계 맺음’을 어떻게 설정하느냐에 따라 교육의 효과 또한 달라질 수 있을 것이라는 예상도 해 본다. 물론 이에 대한 검증 연구는 따로 후속 연구가 진행되어야 할 것이다.

17) 내러티브라는 용어의 다의성과 모호성으로 인해 그것이 어떠한 층위를 가리키는 용어인가를 분명히 해야 할 필요가 있다고 생각한다. 본고에서는 ‘내러티브’를 ‘개별 사건들과 인간의 행동을 전체로 조직하는 의미구조(Donald E. Polkinghorne, 강현석 외 역, 2009:54)’로 그 의미를 한정하여 사용하고 자 한다.

18) 내러티브의 서사 구조 및 인물 간의 관계 구조가 설명 텍스트의 구조 및 지식의 구조와 어떠한 관계를 맺고 있는가는 내러티브 구조 층위를 구성할 때 가장 중요한 문제가 될 것으로 예상된다. 다시 말해, 내러티브가 갖고 있는 인지적 도식이 지식의 설명 텍스트 구조와 일치(혹은 거의 유사)하거나 혹은 그것을 의미화하는, 정교화하는 작업에 도움이 되어야 한다. 그렇지 않으면 내러티브 구조는 학습자에게 또 다른 인지 처리를 요구하고 그 상관관계의 모호성으로 인해 학습 내용을 구조화하는 데 혼란을 가져올 수 있기 때문이다.

화된 혹은 관념화된 지식에 실제성을 부여하고 학습자의 흥미를 유발하기 위해, 또는 의미를 정교화하기 위해 지식을 삶과 연결 짓는 층위라 할 수 있다¹⁹⁾.

- ‘내러티브 구조’ 층위는 선택적이며 실현 양상도 매우 다양하다²⁰⁾. 다음은 ‘내러티브 구조’ 층위가 실현되지 않고 설명 텍스트만 노출된 교재의 기술 양상이다.

<p>1. 형태소</p> <p>일정한 뜻을 가진 가장 작은 말의 단위를 형태소(形態素)라고 한다. 예를 들면, ‘하늘이 맑다.’ 라는 문장은 ‘하늘’, ‘이’, ‘맑-’, ‘-다’ 로 분석되는데, 이처럼 일정한 의미를 가진 가장 작은 말의 단위가 바로 형태소이다.</p> <p>(이하 생략)</p>	<p>- 7차 고등학교 “문법”</p>
--	-----------------------

[표1] 내러티브 구조 층위의 미실현

- 위와 같이 설명 텍스트 층위가 학습자에게 직접 노출되는 경우에는 ‘설명 텍스트 구조’가 학습자와 지식의 구조 사이의 소통 매개체의 역할을 담당한다. 내러티브가 적극적으로 도입된 경우에도 부분적으로는 이러한 방식으로 교육 내용 제시가 이루어진다.
- 다음은 내러티브 구조 층위가 삽입된 텍스트의 실현 양상이다.

(가)	<p>(1) 국어의 단어 형성법</p> <p>어렸을 때 블록 놀이를 해 본 적이 있나요? 아마 블록으로 자동차도 만들고, 비행기도 만들어 보았을 것입니다. 자동차를 만든 후에 몇 개의 블록을 덧붙여 새로운 모양으로 형태를 바꾸어 보기도 했을 것입니다. 단어 형성법도 블록을 조립하는 원리와 비슷합니다. (중략) 수민이는 위 빈칸에 ‘жат나무’, ‘나무꾼’ 을 써넣었습니다. (후략)</p> <p style="text-align: right;">- 2007개정, 이용남 외, 지학사 중2</p>
(나)	<p>- 2007개정, 노미숙 외, 천재 중2</p>

19) 제롬 브루너(Jerome Bruner)는 그의 저서 “교육의 문화(The culture of Education)”에서 ‘사고 양식으로서, 지식을 조직하기 위한 구조로서, 교육의 과정 특히 과학 교육의 과정에서 수단’으로서 내러티브(narrative)를 제안하였다.

20) 2007개정 교육과정 이후 국어 교과서가 검정 체제로 전환되면서 다양한 양상의 내러티브가 등장하기 시작하였다. 물론 이는 ‘학습자’를 교육의 주체로 보는 관점의 변화와 제도 변화가 맞물린 결과라 할 수 있다.

(다)	<p>서울 살면 서울내기, 시골 살면 시골내기</p> <p>채순이는 여름 방학 때면 바닷가 할아버지 댁에서 지낸다. 마을 사람들은 아직도 거의 일가친척들이었다. 앞집은 오빠네고, 뒷집은 아저씨네다. 길이나 들에서 만나는 사람마다 “이씨 할아버지네 서울 손녀 왔구나.” 하고 알은체를 하며 반겼다.</p> <p>“어이, 서울내기. 시골에 오니 재미없겠구나. 서울에서 지내는 거랑 많이 다르지?” 이렇게 놀리는 어른들도 있었다.</p> <p>(중략) ‘내기’ 는 또 다른 뜻으로도 쓴단다. ‘어떤 특성을 가진 사람’ 을 낫잡아 이를 때 쓰기도 하지. (후략)</p> <p style="text-align: right;">- 2007개정, 조동길 외, 비상교육 중2</p>
(라)	<p>그 둘은 매우 닮아 있었다. 둘은 늘 꼬리 같은 것을 달고 다니는데, 날마다 다른 모양과 색깔이다. 모든 일의 동작과 상태에 적응하려면 저렇게 변화무쌍해야 하나 하고 생각할 때 그들의 말을 받아친 것은 ‘체언(體言)’ 부서의 ‘명사(名詞)’ 였다.</p> <p>“ ‘동사’ 와 ‘형용사’ 는 요망한 입을 다무시오. 그대들은 늘 모양이 바뀌어 경망스럽게 그지없으니 어찌 백성들에게 모범이 될 수 있겠소!”</p> <p style="text-align: right;">- 2007개정, 이삼형 외, 비상교육 중1</p>

[표2] ‘내러티브 구조 층위’의 실현태²¹⁾

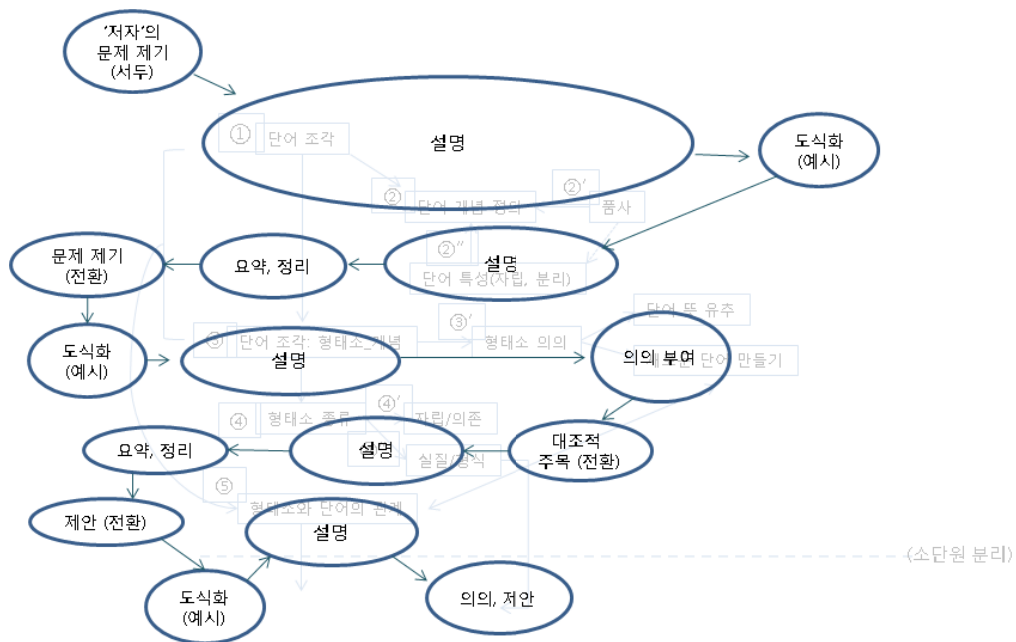
21) (가)는 소통의 주체가 ‘저자’와 ‘학습자’이다. ‘수민’이라는 가상의 인물이 등장하지만 학습자의 모습을 유도해 내기 위한 장치일 뿐 소통의 주체로 볼 수는 없다. (나)는 가상의 인물들 ‘만화’라는 매체를 통해 구체화하고 이들 간의 대화가 곧 교실 현장에서 이루어지는 수업의 양상을 띠게 만들어 설명 텍스트의 구조를 녹여 내고 있다. (다)는 문법 지식 또는 학습과 전혀 관계없는 새로운 이야기 속에서 ‘형태소’와 ‘단어 형성’을 인식하는 주인공들을 제시한다. 이러한 방식이 효과적으로 활용된 것의 예는 김은성(2007)에서도 확인해 볼 수 있다.

- 내러티브 구조의 실현 양상은 그 스펙트럼이 매우 넓어 유형화하기가 쉽지 않다. 또한 그 기준을 무엇으로 삼느냐에 따라 하위 분류가 다양하게 이루어질 수 있다. 본고에서는 ‘소통의 주체’와 ‘설명 텍스트 구조 층위의 노출 여부’를 기준으로 문법 교육 내용의 내러티브 양상을 아래와 같이 유형화해 보았다.

		설명 텍스트 구조 층위의 노출 여부	
		○	X
소통의 주체	저자-학습자	유형1) 학습자를 향한 저자의 목소리가 설명text를 이끌고 가는 방식 → (가)	
	가상인물(들)- (가상)학습자	유형2) 가상의 인물들이 설명text를 이끌고 가는 방식: ‘이야기’의 형식을 빌려왔으나 가상 인물들의 목소리만을 사용. → (나), (다)	유형3) 설명 텍스트 구조와 유사한 구조를 가진 이야기를 통해 제시하는 방식: 가상의 이야기를 통해 설명 텍스트 구조를 투사해 냄. → (라)

[표3] 내러티브 구조 층위의 하위 분류

- 결국 문법 교육 내용에 있어 ‘내러티브 구조’ 층위는 인물이나 상황을 덧씌워 설명text 구조 층위를 전개해 나가는 모습으로 나타난다.
- 앞의 [그림6]의 설명 텍스트 구조는 아래와 같은 내러티브 속에서 전개된다. (세부적으로는 유형1에 속함)



[그림7] ‘내러티브 구조’ 층위의 예: 단어, 형태소, 단어 형성

III. 결론 및 제언

본고는 ‘문법 교육 내용’을 구조적 구성물로 파악하고, 이러한 교육 내용이 ‘지식의 구조’ 층위와 ‘설명 텍스트 구조’ 층위, ‘내러티브 구조’ 층위로 이루어져 있음을 보이는 데 목적을 두고 있다. 이러한 분석은 교육 내용의 발전을 모색하는 연구들을 진행하기 위한 사전 단계의 연구로서 의의가 있다. 연구의 대상을 명확히 해야 무엇을 대상으로 변화를 피하고 있는지, 또는 무엇의 대안을 제안하고 있는지를 말할 수 있기 때문이다. 또한 무엇보다 교육 내용이 학습자들에게 미치는 영향을 연구하는 국면에 있어서 교육 내용에 대한 이러한 분석 작업은 필수적으로 선행되어야 한다. 학습자의 지식 구성에 있어 교육 내용의 어느 층위가 학습에 어떠한 영향을 미치는가를 명확히 해야 연구가 가능하기 때문이다.

앞에서 제시한 각 층위 중 ‘지식의 구조’ 층위는 교육 내용 선정과 위계화가 학습자의 지식의 구조화에 미치는 영향을 논하는 데 중요한 연구 대상이 될 것이다. 또 ‘설명 텍스트 구조’ 층위는 지식 간의 관계를 고려한 연결 고리의 역할과 그것이 학습자의 지식 구성에 미치는 영향을 살피는 데 있어 중요하게 다루어져야 한다. 내러티브 구조 층위는 요즘 학습자 중심 교육에서 더욱 강조되는 교육 내용의 층위로, 그것의 다양한 스펙트럼과 각각의 교육적 효과에 대한 활발한 연구가 기대되는 층위이다.

* 참고 문헌

- 김은성(2007), ‘이야기를 활용한 문법교육 가능성 탐색’, 국어교육122, 한국어교육학회.
김은성(2012), 문법교육 내용의 표상체로서의 담화 -문법교육 내용화 방안의 변화 모색을 위한 시론, 문법교육16, 한국문법교육학회.
남가영(2011), ‘문법교육용 텍스트의 개념 및 범주’, 국어교육136, 한국어교육학회.
소경희 외(2007), “내러티브 탐구”, 교육과학사.
오현아(2010), ‘이야기를 활용한 품사 단위 내용 구성에 관한 고찰’, 국어교육133, 한국어교육학회.
이홍우(2006), “지식의 구조와 교과”, 교육과학사.
주세형(2008), ‘교실 문화 개선을 위한 문법 교수 학습 방법 개발의 방향’, 청람어문교육38, 청람어문교육학회.
제민경(2011), 문법 설명 텍스트의 지식의 구조와 내러티브: 실용 문법서의 내러티브 양상을 중심으로, 2011년도 한국어교육학회 가을학술대회 발표 자료집.
최예정·강성룡(2005), “스토리텔링과 내러티브”, 글누림.
Donald E. Polkinghorne(2009), “내러티브, 인문과학을 만나다”, 강현석 외 역, 학지사.
Jerome Bruner(2005), “교육의 문화(The Culture of Education)”, 강현석·이자현 역, 교육과학사.
John Robert Anderson(2012), “인지심리학과 그 응용”, 이영애 역, 이화여자대학교출판부.

<문법 교육 내용의 구조적 층위 연구>에 대한 토론문

제민경(서울대 국어교육연구소)

문법교육과 관련된 연구의 상당수는 ‘교육 내용’과 관련됩니다. 그럼에도 불구하고 특정 문법 개념에 대한 설명이나 개념 간의 관계를 고려하다 보면 “왜 아직 이런 개념조차도 합의되지 못했을까” 하고 놀라는 경험을 하게 됩니다. 이는 문법교육의 교육 내용 관련 논의가 거시적 맥락에서의 ‘선정’에 주로 초점을 맞추고 있어 ‘내용 구성’과 관련된 논의는 오히려 부족하기 때문이라고 판단합니다.

이지수 선생님의 연구는 이런 면에서 중요한 의의를 지니며, 토론자는 발표자의 기본 문제의식과 연구 방향에 공감하는 바입니다. 다만, 원고가 완결된 상태가 아니며 토론자가 짐작을 통해 접근해야 할 몇 가지 전제를 가지고 계신 것 같아 이에 대해 여쭙고자 합니다. 또한 보다 심화된 논의를 위해 세 층위의 관계에 대해 함께 고민해 보는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

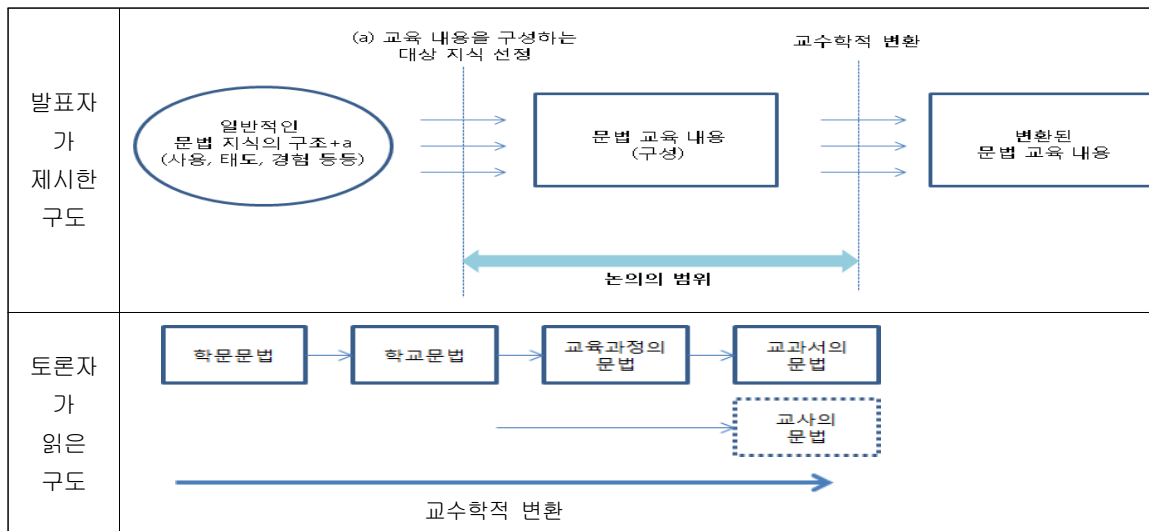
1. 전제에 대한 확인

1) 교육 내용화와 교재화의 관계

발표자께서 교육 내용화의 세 층위로 제시하신 지식의 구조 층위, 설명 텍스트 구조 층위, 내러티브 구조 층위는 교육과정이 교과서 텍스트로 구현되는 과정과 맞물립니다. ‘교육과정 분석 → 교과서 분석’으로 이어지는 연구 방법을 통해서도 이러한 전제를 확인할 수 있습니다. 그리고 이 과정에는 ‘문법과 텍스트의 관계’나 ‘교육과정과 교과서’의 관계에 대한 발표자의 전제가 깔려 있다고 판단됩니다.

문법 교육의 교육 내용화의 장면은 보다 거시적이어서 교재화의 과정으로는 설명할 수 없는 다면적 요인들이 작용한다고 생각합니다. 또한 교재화의 과정에는 단순히 교육 내용화의 과정으로는 설명할 수 없는 맥락적·실제적 요인들이 작용합니다. 특히 분석하신 2007 개정 국어과 교육과정의 교과서는 ‘검인정’이라는 특정 체제를 배경으로 삼고 있으며, 그 배경 하에 ‘자율 학습이 가능한 교과서’, ‘워크북 형태의 교과서’라는 지향 모델을 지니고 있습니다. 제시하신 내러티브 층위의 네 가지 교과서 텍스트는 이러한 배경에서 구현된 것입니다. 그러나 토론자는 이는 ‘읽기’라는 특정 활동만을 교과서 텍스트와 연계한 결과이며, 실제 교육 현장에서 교재(교과서)의 지위는 교사와 학습자의 관계를 고려하여 논의되어야 한다고 생각합니다.

이에 위의 구도와 관련하여, ‘교육 내용화’와 ‘교재화’의 관계에 대한 발표자의 의견을 청하고자 합니다. 이는 ‘대상으로서의 지식의 구조’와 변별되는 ‘사용, 태도, 경험 등까지를 포괄하는 일반적인 문법 지식의 구조’의 개념, ‘교수학적 변환’의 개념, ‘교육 내용화에서 교사의 위치’에 대한 발표자의 관점과도 연결될 듯합니다.



2) 문법 개념 지식과 설명 텍스트의 관계

발표자께서는 교육 내용화의 층위 중 ‘실현태로서의 설명 텍스트 구조’ 층위를 제시하고 계십니다. 토론자는 문법 교육의 내용으로 ‘지식의 구조’가 중핵을 차지하며, 이는 ‘설명 텍스트’로 구현될 때 그 모습을 온전히 드러낼 수 있다고 생각합니다. 그러나 ‘온전히 드러냄’이 언제나 학습자의 앎과 연계된 ‘가장 잘 드러냄’을 보장한다고는 생각하지 않으며, 문법과 텍스트의 관계에 주목할 때 대상으로서의 지식의 구조를 드러내는 실현태는 보다 다양해야 한다고 판단합니다. 발표자께서도 참고하신 남가영(2011)에서도 설명 텍스트는 표상 방식과 표상 내용의 측면에서 특정한 부면만을 드러내는 텍스트로 상정되어 있습니다. 문법 개념 지식과 텍스트의 관계에 대해 발표자께서는 어떻게 전제하고 계신지요.

2. 세 가지 층위의 관계

발표자께서 세 가지 층위의 관계에 대해서는 구체적으로 언급하고 계시지 않지만, 발표문의 흐름으로 보았을 때 ❶대상으로서의 지식의 구조 층위 → ❷실현태로서의 설명 텍스트 구조 층위 → ❸소통으로서의 내러티브 구조 층위’의 단계적 관계를 엿볼 수 있습니다. 예를 들어 발표자께서는 ‘내러티브 구조’ 층위는 선택적이어서, 실현되지 않고 ‘설명 텍스트 구조’ 층위만 노출되기도 한다고 기술하고 계시는데, 이는 이들의 관계를 단계적 절차로 본 관점의 결과입니다.

그러나 이들 세 층위의 관계는 복합적이며 상호 보완적입니다. ❸ 없는 ❷는 개념적 관계를 도식화할 수 없으며, 교재화를 고려할 때 ❸은 ❶의 지배를 받습니다(특히 검인정 체제에서는). 참조하신 폴킹혼과 브루너의 ‘내러티브’ 개념을 고려할 때도 그러합니다. 브루너가 상정한 ‘내러티브’는 자신의 전기 논의에서 제시한 ‘지식의 구조’를 가능케 하는 주체의 인지적 도식으로 자리합니다. ‘지식의 구조’가 학습자의 내면적 ‘경험의 구조’가 될 수 있음을 역설하였음에도 실제 교육의 장면에서는 학습자가 ‘발견해야 할 대상’으로 치부되는 상황 속에서, 브루너가 자신의 후기 논의에서 제시한 ‘내러티브’는 ‘지식을 구조되게 하는 인지적 힘’으로서 의미를 지닙니다. 이러한 관점에서 보았을 때 ‘대상으로서의 지식의 구조’ 층위를 ‘실현태로서의 텍스트’ 층위로 자리하게 하는 것에는 이미 ‘내러티브’가 담겨 있습니다. 분석하신 자료의 [그림6]을 보더라도 이는 이미 개념 지식의 관계 이상의 것을 담고 있습니다.

제시한 [표3]과 같이 이야기 텍스트와 단순 설명 텍스트 등을 구별하고자 하신다면, 이는 실

현태로서의 텍스트를 어떠한 요소들(김은성(2012)에서는 ‘표상의 유형/방식/강조/의도성/구조성/범위’ 등을 제시하고 있음)의 고려를 통해 어떤 텍스트 유형으로 구현하느냐의 문제와 관련된 것이지, 전자는 내러티브 층위를 구현한 것이고 후자는 내러티브 층위를 선택하지 않은 것이라고 보기는 어렵다고 판단합니다. 이야기는 처음부터 이야기이지 설명 텍스트를 상정한 후에 없이는 것이 아니기 때문입니다.

발표자께서 실현태로서의 ‘설명 텍스트 구조’ 층위와 소통으로서의 ‘내러티브 구조’ 층위를 구분하신 의도는 짐작이 가지만, 층위의 구분이 오히려 의도하지 않은 경계 짓기와 단계성의 전제를 표출한다는 면에서, 세 가지 층위의 관계가 반드시 상정되어야 한다고 봅니다. 그리고 이들의 관계에서 ‘소통’의 국면으로 제시하신 교육 장면의 구도, 곧 학습자와 교사의 관계, 텍스트 화자(저자 또는 가상 인물)와 학습자의 관계 설정의 근거와 의도가 중요한 축으로 작용할 수 있다고 봅니다. 이들의 관계에 대한 발표자의 의견을 여쭙니다.

오래 고민하신 연구 결과에 부족한 사건을 붙였습니다. 혹시나 저의 오독으로 인해 발표자의 의도를 잘못 이해한 부분이 있다면 너그럽게 이해해 주시기 바랍니다

화법에서의 감정 표현 교육 검토

백정이(서울대학교 박사과정)

<차 례>

- I. 화법에서 감정 표현 교육의 필요성
- II. 화법에서 감정 표현 교육 현황 검토
- III. 감정 표현 교육 방안
- IV. 나가며

I. 화법²²⁾에서 감정 표현 교육의 필요성

감정(感情)은 표준국어대사전에 따르면 ‘어떤 현상이나 일에 대하여 일어나는 마음이나 느끼는 기분’으로, 유의어로 감회, 느낌, 심정, 기분, 내면, 마음, 생각, 정서 등 다양한 어휘가 있다. 본고에서 살펴보고자 하는 감정은 교육과정에서는 ‘감정’으로, 교과서에서는 ‘기분’으로 다루어지고 있다.

감정에 접근할 때에는 감정 경험과 감정 표현을 분리하여야 한다. 어떤 현상이나 일에 마주하였을 때 어떠한 감정을 경험할 것인가 하는 부분은 국어 교육이 가치관이나 문화 등을 다룬다는 점에서 국어 교육에 포함되기는 하지만 국어 교육에서만 다루는 대상인 것은 아니다. 그러나 언어를 통하여 자신이 경험한 감정을 어떻게 드러낼 것인가, 아울러 타인이 드러내는 감정을 어떻게 이해할 것인가 하는 부분은 의사소통의 한 부분으로 국어 교육에서 반드시 다루어야 하는 부분이다.

감정 표현을 국어 교육에서 다룬다고 하였을 때, 감정 표현은 구어 의사소통과 문어 의사소통 모두에서 중요하지만 특히 화법 교육에서 감정 표현 교육이 중요한 까닭은 사람들이 감정을 이해하는 방식과 관련이 있다. 먼저 감정은 자연스럽게, 다소 충동적으로 발로되는 것으로, 이에 따라 감정 표현은 감정을 느끼는 것과 동시에 감정이 방출되는 것으로 본다면 이것은 화법 교육의 중핵인 구어성의 측면에서 생각해 볼 수 있다. 구어성에 대한 논의가 다양하지만 그 중에서도 즉각성 또는 실시간성에 주목하였을 때, 화법 교육에서는 여과되지 않은 감정을 그대로 표현하는 것이 어떠한 결과를 초래하는가 고민해 볼 수 있다. 감정 표현을 쓰기에서 다룰 때에는 동일한 상황에서 같은 종류의 감정을 다룬다고 하더라도 시간의 흐름에 따라 감정의 크기에 변화가 있을 수도 있고, 글을 쓰는 과정에서 상황을 반추하며 또는 글을 조직하며 감정의 종류가 달라질 수도 있다. 가령 언쟁을 벌이면서 자신의 화난 감정을 말하는 것과 화가 났을 때 쪽지나 편지를 써서 전달하는 것에는 차이가 있다. 이처럼 화법 교육에서 다루어야 하는 감정 표현의 고유한 측면이 있다.

다음으로 현상이나 사건을 인식하는 방식과 함께 그 현상이나 사건에 대해 느끼는 감정이

22) 선택 교과로서의 화법이 아닌 듣기와 말하기 영역을 아울러 화법이라고 칭하였다.

자연스럽게 습득되는 것으로 볼 수 있다. 영유아, 아동 등 미취학 어린이의 감정 표현 방식이 가정 내 어머니 또는 부모의 영향을 크게 받는다는 주장을 뒷받침하는 여러 연구들이 있다. 그러나 이미 자신의 감정을 표현하는 방식이 어느 정도 결정되었다고 하여 초·중등 수준에서 감정 표현을 교육할 필요가 없다고 할 수 없다. 한때 그리고 어쩌면 여전히 제기되고 있는 기능 교육의 필요성에 대한 의문 즉, 누구나 듣고 말하고 읽고 쓸 수 있는데 왜 가르쳐야 하는가에 대한 답변으로 그 수준을 언급하는 것과 마찬가지로, 누구나 자신의 감정을 어떻게든 표현할 수는 있겠으나 표현하는 방식을 갖고 닦아 정교화할 필요가 있다.

이와 같이 화법 교육에서 감정을 조명하는 것은 인간의 정신과 육체, 그리고 삶에 대한 인식의 변화와 함께 이성 일변도의 교육에서 탈피하여 학습 주체의 자아 또는 정체성을 강조하게 된 흐름과도 무관하지 않다.

본고에서는 현재 화법 교육에서 감정이 다루어지는 방식을 비판적으로 검토함으로써 화법 교육에서 감정 표현 교육 방안의 실마리를 마련하고자 한다.

II. 화법에서 감정 표현 교육 현황 검토

화법에서 감정 표현이 어떻게 가르쳐지고 있는지 현황을 살펴보기 위하여 교육과정과 교과서의 두 층위로 구분하고, 교육과정으로는 현재 시행중인 ‘2007 개정 교육과정’과 2011년에 고시된 ‘2009 개정 교육과정’을, 교과서로는 현재 학교 현장에서 사용되고 있는 2007 개정 교육과정에 따른 교과서를 대상으로 하였다.

1. 교육과정

감정 표현과 관련하여 ‘2007 개정 교육과정’ 1학년 말하기 영역에 다음과 같이 제시되어 있다. 요약적으로 일상생활에서 상황에 알맞게 감정을 나타내는 어휘를 사용하여 자신의 감정을 표현하는 대화를 나누는 것이다. 감정 표현이 일상생활의 대화에서 다루어지며 상황이 개입되어야 하고 감정 어휘가 지도되어야 한다.

담화의 수준과 범위	성취 기준	내용 요소의 예
일상생활에서 자신의 감정을 표현하는 간단한 대화	(3) 감정을 나타내는 낱말을 알맞게 사용하면서 대화한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 감정을 나타내는 어휘 알기 ○ 상황별로 감정을 나타내는 말 고르기 ○ 감정을 나타내는 말을 상황에 알맞게 표현하기

[표 1] ‘2007 개정 교육과정’ 중 말하기 영역 감정 표현 교육 내용

이것은 ‘2009 개정 교육과정’에서 듣기·말하기 영역 ‘1-2학년군’에 다음과 같이 제시되었다. 2007 개정 교육과정에서는 성취 기준에서 ‘감정’을 전면내 내세웠으나 2009 개정 교육과정에서는 이것이 ‘기분이나 느낌’으로 바뀌고, ‘감정’은 내용 성취 기준을 상술하는 데 쓰였다. ‘2007 개정 교육과정’에서 ‘담화의 수준과 범위’가 성취 기준과 일대일로 대응되어 제시되었던 것과 달리 성취 기준과 담화가 연결지어져 있지 않아 교과서 구현 시 담화 선택 제약에 차이가 있을 수 있으나, 일상 대화에서 자신의 감정을 표현하는 간단한 대화라는 점은 공통적이다.

영역 성취 기준	내용 성취 기준
<p>일상생활이나 학습 상황에서 바르고 적극적인 자세로 귀 기울여 듣고 말하며, 고운 말, 바른말을 사용하려는 태도를 지닌다.</p>	<p>(2) 듣는이를 고려하며 자신의 기분이나 느낌을 말로 표현한다. 상대방의 처지나 기분을 고려하지 않고, 자신의 기분과 느낌에 따라 말을 함으로써 대화 분위기를 망치는 경우가 종종 있다. 어릴 때부터 상대방의 기분과 느낌을 고려하면서 표현하는 습관을 갖는 것은 매우 중요하다. 일상생활에서 자신이 느끼는 감정을 솔직하게 표현하되, 대인 관계를 고려하면서 적절하게 조절하고 절제하는 방법을 익히도록 한다. 여러 가지 감정 상태를 표현하는 낱말을 알고 이를 상황에 따라 사용하며 느낌을 나누는 등 다양한 활동을 해 보도록 한다. 다른 사람이 쓰는 감정을 나타내는 낱말을 잘 알아듣고, 다른 사람의 감정을 배려하면서 말하는 자세를 갖추도록 지도한다.</p>
<p>◦국어 자료의 예: 일상에서 자신의 감정을 표현하는 간단한 대화</p>	

[표 2] ‘2009 개정 교육과정’ 중 감정 표현 교육 내용

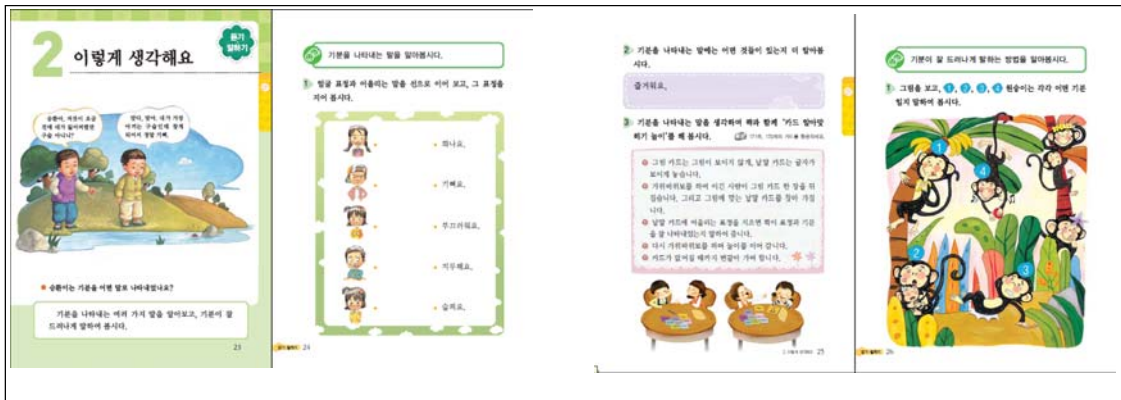
눈에 띄게 달라진 점은 성취 기준에 ‘듣는이를 고려하며’가 덧붙여지면서 듣는이를 강조하게 되었다는 것이다. 듣기와 말하기로 구분되어 있던 영역이 듣기·말하기 영역으로 통합되면서 2007 개정 교육과정에서 말하기 영역의 성취 기준이었던 것에 듣기 관련한 부분이 보완되었다고 볼 수도 있겠으나, 듣는이를 강조하게 되면서 감정 표현에 대한 접근이 달라지게 되었다. ‘어릴 때부터 상대방의 기분과 느낌을 고려하면서 표현하는 습관을 갖는 것은 매우 중요하다.’와 ‘다른 사람의 감정을 배려하면서 말하는 자세를 갖추도록 지도한다.’에서 자신의 감정을 표현할 때 상황에 알맞게 하는 것이 듣는이를 배려하는 것, 대인 관계를 고려하는 것임을 알 수 있다. 2007 개정 교육과정의 성취 기준에서는 자신의 감정을 있는 그대로 표현하는 데 가까웠다면 2009 개정 교육과정의 성취 기준에서는 자신의 감정을 있는 그대로 표현하는 것이 아니라 조절하는 데 더 기울어져 있다고 볼 수 있다. ‘상대방의 처지나 기분을 고려하지 않고, 자신의 기분과 느낌에 따라 말을 함으로써 대화 분위기를 망치는 경우가 종종 있다.’에서 자신의 기분과 느낌을 그대로 드러냈을 때의 문제점을 지적하고, ‘일상생활에서 자신이 느끼는 감정을 솔직하게 표현하되, 대인 관계를 고려하면서 적절하게 조절하고 절제하는 방법을 익히도록 한다.’라고 하여, 자신의 감정을 솔직하게 표현해야 하지만 조절해야 할 필요성이 있다는 점을 강조하는 데서도 이러한 점을 알 수 있다.

여기에서 자신의 감정을 솔직하게 표현하는 것이 전제된다는 점, 그러나 방점은 자신의 감정을 관리해야 한다는 데 놓인다는 점에 주목할 수 있다. 자신의 감정을 관리하여 표현한다는 측면에서 대화 분위기를 망치는 경우를 문제 삼을 수 있다면, 자신의 감정을 표출한다는 측면에서는 대화 분위기는 원만하게 유지할 수 있었으나 자신의 기분과 느낌을 잘 전달하지 못하여 답답하거나 속상한 경우를 상정해 볼 수 있을 것이다.

또한, 일상생활에서 자신의 감정을 솔직하게 표현하는 것과 듣는이를 배려하는 것의 두 가지 목표가 배치되는 상황에 쉽사리 맞닥뜨릴 수 있다. 예를 들어, 화가 난 상황에서 화난 감정을 “화가 나네요.”라고 표현할 것인지 듣는이가 염려할 것이므로 “괜찮아요.”라고 할 것인지와 같이 부정적인 감정을 표현하는 것이나, 기쁘지 않은 상황에서 기쁨을 표현하지 않을 것인지 듣는이를 기쁘게 하기 위하여 “기뻐요.”라고 할 것인지와 같이 상대방의 감정을 헤아리는 것 등이 있다. 이러한 상황에서 자신의 감정을 어떻게 표현할 것인지가 의사소통에서 좀 더 고난도의 문제 상황이라고 보았을 때, 감정 표현과 관련한 교육과정에 이러한 부분이 반영되어야 할 것으로 보인다.

2. 교과서

2007 개정 교육과정 1학년 말하기 영역 성취 기준(3)은 초등학교 ‘듣기·말하기·쓰기’ 1학년 1학기 2단원 ‘이렇게 생각해요’에 구현되어 있다. 단원 목표는 ‘기분을 나타내는 여러 가지 말을 알아보고, 기분이 잘 드러나게 말하여 봅시다.’로, ‘기분을 나타내는 말을 알아봅시다.’, ‘기분이 잘 드러나게 말하는 방법을 알아봅시다.’, ‘인물의 기분이 잘 드러나게 말하여 봅시다.’의 세 가지 하위 목표로 구성되어 있다. 이 단원에 감정 표현 교육이 구현된 방식은 상황에 기반한 감정 표현과 텍스트에 기반한 감정 표현의 두 가지로 대별할 수 있다. 먼저 상황에 기반한 감정 표현과 관련하여 다음과 같은 점을 생각해 볼 수 있다.



[그림 1] 교과서 감정 표현 교육 단원: 초등학교 ‘말·듣·쓰’ 1-1 2단원 ‘이렇게 생각해요’

첫째, 감정 표현 어휘가 한정적이다. 감정을 나타내는 여러 가지 말이라고 하여 제시된 감정 표현 어휘는 ‘화나다, 기쁘다, 부끄럽다, 지루하다, 즐겁다, 슬프다, 행복하다, 두렵다’의 여섯 가지이다. 기분을 나타내는 말을 더 알아보게 하는 열린 활동이 제시되어 학습자의 경험을 반영한 감정 표현 어휘를 더 알아볼 수 있는 기회를 제공하기는 하지만 체계적이고 보기 어렵다. 학습자의 정서 및 감정 인지 관련 발달 정도를 고려하여 좀 더 다양한 감정 표현 어휘를 감정의 유형에 따라 체계적으로 학습할 수 있으며²³⁾, 이때 아래의 [그림 2]와 같이 유의어 사전을 활용할 수 있을 것이다.



[그림 2] 감정 표현 중 ‘화나다’와 ‘기쁘다’의 유의어 사전 검색 결과

둘째, 감정 표현이 어휘 수준으로 제한된다. 여기에서 어휘 수준으로 제한된다는 것이 의미하는 바는, 완전한 문장으로 길게 말하게 한다고 하더라도 결국은 감정을 표현하기 위해 감정 표현 어휘에만 집중한다는 것이다. 활동을 보면, 기분을 나타내는 여러 가지 말을 알아보기 위해 얼굴 표정과 어울리는 감정 표현 어휘를 연결하게 하였고, 기분이 잘 드러나게

23) 감정의 유형에 대한 논의는 III장에서 할 것이다.

말하는 방법을 알아보기 위해 표정과 표정의 원인을 짐작할 수 있는 상황이 함께 제시된 그림을 보고 까닭과 함께 기분을 나타내는 말을 하게 하면서 예시로 ‘바나나를 마음껏 먹을 수 있어서 기뻐요.’가 제시되었다. 이들 활동 모두 감정 표현 어휘를 직접적으로 활용하게 하였다. 이와 같은 활동에서 말하는이는 이 감정을 무슨 어휘로 표현할 것인지에 몰두하게 되고, 듣는이는 까닭을 듣지 않아도 감정 표현 어휘만 놓치지 않으면 말하는이의 감정을 파악할 수 있다. 이와 같은 활동은 학습자가 인지한 감정이 무엇인지 분명하게 확인할 수 있는 장점이 있지만 일상생활에서 주고받는 감정 표현이 감정 표현 어휘를 통하여 직접적으로 드러나는 것만은 아니라는 점을 간과하는 것이다. 예를 들어, 활동에 제시된 ‘바나나를 마음껏 먹을 수 있어서 기뻐요.’는 일상생활에서 ‘바나나를 마음껏 먹을 수 있네.’ 또는 ‘바나나가 참 많아.’와 같이 감정 표현 어휘가 사용되지 않은 채 발화되는 경우를 쉽게 볼 수 있다. 따라서 감정 표현 어휘를 직접 사용하지 않은 채 감정을 표현하는 방식 또한 함께 다루어질 필요가 있다.

셋째, 어휘 수준으로 제한된다는 점에서 일상대화라는 성취 기준상의 요건을 충족시키고 있지 못하다. 앞서 언급했던 활동에 이어, 자신이 겪었던 일과 그때의 기분을 까닭과 함께 말하여 보고, 이에 어울리는 표정을 지어 보는 활동이 제시된다. 여기에 제시된 예시는 “동생이 내 장난감을 망가뜨려서 화가 났어.”와 “심부름을 잘해서 칭찬받았을 때에 무척 기뻐어.”로, 두 개의 사례가 제시되어 있기는 하지만 학습자의 경험을 활용하게 한 점이 앞선 활동과의 차이점일 뿐, 이것 또한 대화라고 볼 수 없다.

넷째, 감정 표현을 상황과 연계하는 부분이 부족하여 상황에 알맞게 감정을 표현하게 하는 성취 기준을 실현하는 데 미흡함이 있다. 감정을 느끼는 대로 전부 표현하는 것은 아니라는 점에서, 일상생활 중 감정을 표현하는 것이 필요한 때가 언제인지, 자신은 어떤 경우에 주로 감정을 표현하는지 등을 판단하거나 성찰하게 하는 것이 필요하다. 상황과의 연계가 부족하다는 점은 감정 표현이 대화로 구성되지 않았다는 점과도 관련지을 수 있다. 대화로 구성되면 자연스럽게 대화 상황이 개입되게 되기 때문이다.

다섯째, 감정을 표현하는 비언어적 요소 중 표정만이 다루어졌다. 성취 기준에서는 감정을 나타내는 말이라고 하여 비언어적 요소에 대하여 직접적으로 언급되어 있지 않지만 교과서에서는 비언어적 요소가 함께 다루어지고 있다는 점에서 교육과정이 확장되어 교과서에 구현된 사례로 볼 수 있다. 그런데 비언어적 요소와 관련하여 활동으로 제시된 것은 그림으로 제시된 화, 기쁨, 부끄러움, 지루함, 슬픔의 다섯 가지 표정을 지어 보는 것, 카드에 쓰여 있는 감정 표현 어휘에 해당하는 표정을 지어 보는 것의 두 가지로, 얼굴 표정만 다루어졌다. 얼굴 표정을 통한 감정 표현이 큰 비중을 차지한다고 하더라도 다른 비언어적 요소 등이 함께 다루어질 수 있을 것이다. 앞서 상황 연계 부족에서 지적했던 바와 마찬가지로, 대화로 구성하면 몸짓 등의 다른 비언어적 요소가 감정 표현에 자연스럽게 개입된다. 또한, 표정이 다루어지는 방식과 관련하여 표정에서 감정을 읽어내는 활동이 또래와 원숭이의 그림을 매개로 하였는데, 표정이 그림으로 제시될 때에는 다소 과장된다는 점에 주의하여야 한다.

여섯째, 반언어적 요소가 다루어지지 않았다. 비언어적 요소와 함께 준언어적 요소 또한 성취 기준에 반영되어 있지 않다. 따라서 교과서에 나타나지 않는 것이 일견 당연할 수 있으나, 표현하거나 이해하는 감정의 유형 또는 정도에 영향을 미치는 요소라는 점에서 마땅히 함께 고려되어야 하는 부분이다. 교육과정의 성취 기준에서 반언어 및 비언어와 관련된 것은 3학년 듣기 영역에서 애니메이션에서, 6학년 말하기 영역에서 연극에서, 8학년 듣기에

서 라디오 프로그램에서, 8학년 말하기에서 드라마에서 다루어지는 등 주로 일상대화가 아닌 매체 언어와 관련하여 다루어진다는 점을 감안할 필요가 있다.

다음으로 텍스트에 기반한 감정 표현을 살펴보도록 하겠다. 상황에 기반한 감정 표현과 텍스트에 기반한 감정 표현으로 대별한 까닭은 텍스트에 기반한 감정 표현은 텍스트의 종류에 따라 읽기 또는 문학 감상과 중첩되는 지점이 있을 수 있기 때문이다. 이때는 ‘감정’이라고 하지 않고 ‘정서’라고 하여 다루어진다.²⁴⁾ “문학적 정서란 결국 독자가 작품을 통해서 체득할 수 있는 정서적인 반응의 실체(김대행 외, 2000:201)”라고 함으로써, 일종의 텍스트에 대한 반응과 같이 생각된다.



[그림 3] 교과서 감정 표현 교육 단위: 초등학교 ‘말·듣·쓰’ 1-1 2단원 ‘이렇게 생각해요’

[그림 3]에서와 같이 ‘인물의 기분이 잘 드러나게 말하여 봅시다.’를 목표로 ‘세상에서 제일 힘센 수탉’을 듣고, 상황별로 수탉의 기분을 ‘슬퍼요, 행복해요, 두려워요’ 중 고르고, 수탉의 기분을 생각하며 알맞은 표정과 목소리로 말하는 활동이 제시되어 있다. 여기에서 비언어로서 표정에 대한 학습이 반복되고, 처음으로 준언어적 요소가 다루어진다는 점에서 의미가 있다. 그런데 목소리가 다루어지는 방식이 일상대화에서 내용을 생성하는 것과 함께 이루어지지 않고 듣기 텍스트에 제시된 인물의 말에 반언어적 요소를 덧붙이는 방식이다.

2007 개정 교육과정 2학년 읽기 영역에 감정을 표현한 글과 관련된 성취 기준이 [표 3]

24) 김대행 외(2000:196~197)에서는 감정은 feeling의, 정서는 emotion의 번역으로, 정서는 감정의 영역에 속하되 질서화된, 그리고 유기적인 모습을 띤 감정이라고 하였다. 그래서 감정은 감각이나 지각에 의해서 촉발되어 본능적이고 일차적인 것에 반해서, 정서는 그 일차적 단계를 넘어선 정제의 단계를 거치는 것으로 보아, 본고에서 다루는 감정과 차이가 있다.

과 같이 제시되어 있으며, 교과서에 구현된 방식은 [그림 4]와 같다. 단원 목표는 ‘마음이 나타난 부분을 찾아 읽으면 인물의 생각을 잘 알 수 있습니다. 인물의 마음을 떠올리며 실감나게 글을 읽어 봅시다.’와 같이 제시되어 있다.

담화의 수준과 범위	성취 기준	내용 요소의 예
즐거움, 기쁨, 슬픔, 분노 등의 감정을 표현한 글	(4) 감정을 표현하는 글 읽고 글쓴이의 감정을 파악한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 감정을 나타내는 낱말과 표현 알기 ○ 글쓴이의 감정이나 생각을 파악하여 정리하기 ○ 감정을 표현하는 글이 필요한 상황 이해하기

[표 3] ‘2007 개정 교육과정’ 중 읽기 영역 감정 표현 교육 내용



[그림 4] 교과서 내 감정 표현 교육 단원: 초등학교 ‘읽기’ 2-1 3단원 ‘이런 생각이 들어요’ 중

활동을 보면, 읽기 텍스트에 제시된 문장을 실감나게 읽는 것과 관련하여 예시로 “허허, 처음부터 빈 그물이라니, 오늘은 운이 없구나!” 실망한 마음 - 힘없는 목소리와 같이, 읽기 텍스트에 제시된 인물의 말에 담긴 인물의 감정을 파악하고 이것을 반언어적으로 표현하게 하였다. 앞에서 살펴본 말하기 영역에 제시된 활동과 텍스트 제시 방식이 듣기와 읽기라는 차이가 있을 뿐 유사한 활동이다.

Ⅲ. 감정 표현 교육 방안

Ⅱ장에서 감정 표현 교육 감정 표현 현황을 검토한 바를 바탕으로 하여 다음과 같이 감정 표현 교육 방안을 제시하고자 한다.

먼저 지식으로는 감정의 개념, 감정의 유형이 포함될 수 있다. 감정의 개념은 자기 표현으로서의 감정 표출과 듣는이에 대한 배려로서의 감정 관리의 두 가지가 고루 포함되어야 한다. 또한, 정서와 차별화하는 지점을 마련하는 것이 필요하다.

감정의 유형은 기본 감정 범주에 대한 연구를 바탕으로 하여 설정할 수 있다. 흔히 감정을 쾌(快)와 불쾌(不快)의 두 가지로 구분하는데, 쾌에 해당하는 긍정적 감정은 다른 사람들이 접근하는 것을 촉진하는 반면에, 불쾌에 해당하는 부정적 감정은 다른 사람들이 피하거나 방어적 반응을 보이게 촉진하는 것이다(Fredrickson & Brannigan, 2001). 이와 같은 이분법에 놀람과 같은 혼합적 감정을 설정하여 세 가지로 분류하기도 한다(Gaines et al., 1998). 임지룡(2006:7~9)에서는 동서양의 기본 감정 범주를 고찰하여 한국인의 주요 감정을 '화, 두려움, 미움, 사랑, 슬픔, 기쁨, 부끄러움, 긴장'의 8가지로 설정한 바 있다.²⁵⁾

다음으로 2009 개정 교육과정의 성취기준에서 듣는이를 강조함에 따라, 감정의 성격으로서의 청자 의존성이 포함되어야 한다. 말하는이는 듣는이의 힘(power), 사회적 지위, 매력 등의 특징 때문에 인상 관리를 하는데, 감정 표현과 관련하여서도 그러하다. 따라서 감정 표현이 듣는이를 배려하는 것뿐 아니라 자기 표현의 측면에서 듣는이에 따라 달라질 수 있음을 알 필요가 있다. 아동의 표현 규칙에 대한 연구 중 초등학교 1학년 아이들이 부모 앞에서보다 또래 집단 앞에서 분노, 슬픔, 신체적 고통 표현을 완화하고(Zeman&Garber, 1996), 또래 집단보다 선생님 앞에서 분노 표현을 더 신중하게 한다(Underwood, Coie, & Herbsman, 1992)는 것과 같은 연구가 이를 뒷받침한다.

기능으로는 감정 표현 결정 과정을 절차화하여 제시할 수 있다. Ekman and Friesen(1975), Ekman(1978)은 감정 표현과 관련하여 '가장하기, 억제하기, 강화하기, 약화하기, 차폐하기'의 다섯 가지 관리 기법(technique)을 제안하였다.²⁶⁾

'가장하기(simulation)'는 화자가 실제로는 경험하지 않은 감정을 드러내는 것이다. 이것은 화자가 마치 그러한 감정을 느끼는 것처럼 청자가 믿게끔 한다는 점에서 다소 청자를 기만하는 것처럼 보일 수 있으나, 화자가 가장하기 기법이 사회적 상호작용에 도움이 된다고 믿는 특정 상황에서만 사용하기 때문에 하나의 전략으로 볼 수 있다.

'억제하기(inhibition 또는 neutralization)'는 화자가 실제로는 감정을 경험하지만 감정을 경험하지 않는 것처럼 보이게 하는 것이다. '가장하기'와 마찬가지로 청자를 기만하는 것처럼 보일 수 있는데, 드러내는 것이 아니라 드러내지 않는 방식으로 수행된다는 점에서 '가장하기'와 차이가 있다.

'강화하기(intensification 또는 maximization)'는 화자가 실제로 경험한 감정보다 감정의 강도를 더 강하게 느낀 것처럼 드러내는 것이다. '가장하기'와 다른 점은 이것은 실제로 느

25) 동양의 기본 감정 범주는 《중용》, 《예기》등 고전을 통하여 각각 4가지와 7가지를 검토하고, 서양의 기본 감정 범주는 17세기 철학자 데카르트의 6가지, 19세기 감정 심리학자 제임스의 4가지, 심리학자 플롯킨의 8가지, 심리언어학자 존슨-레어드와 오토리의 6가지를 검토하였다.

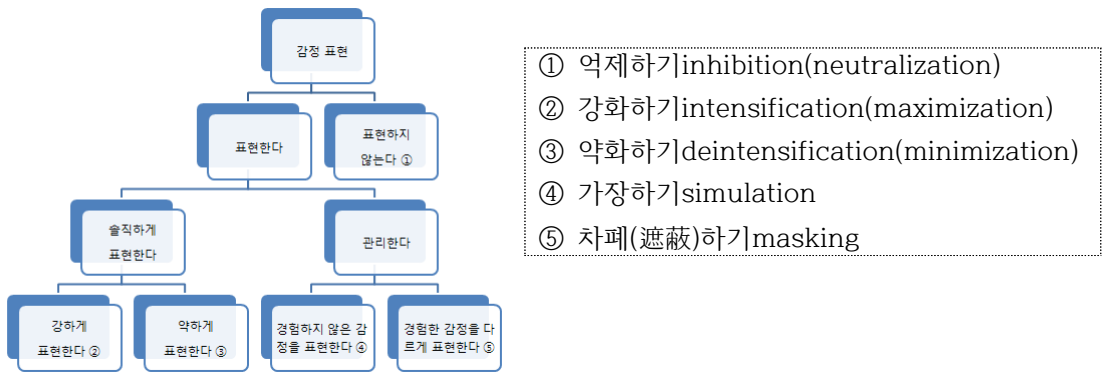
26) 감정 표현의 다섯 가지 기법에 대한 기술은 Javette Grace Hayes & Sandra Metts (2008)에서 정리한 바를 재인용하였다. 다섯 가지 용어에 대한 번역은 연구자가 하였으며, 거친 부분은 추후 다듬을 예정이다.

긴 감정을 표현한다는 것으로, 단지 과장되게 나타낼 뿐이다.

‘약화하기(deintensification 또는 minimization)’는 화자가 실제로 경험한 감정보다 감정의 강도를 더 약하게 느낀 것처럼 드러내는 것이다. ‘억제하기’와 다른 점은 이것은 실제로 느낀 감정을 표현하되 감정의 일부를 감추는 것이다.

‘차폐하기(masking)’는 화자가 실제로 어떠한 감정을 경험하는 동안 그것과 다른 감정을 드러내는 것이다. 경험하지 않은 다른 감정을 드러내는 동안 실제로 느낀 감정의 신호를 전혀 드러내지 않는 것은 실제로 경험한 감정의 강도를 조절하는 것보다 훨씬 어렵다 (Andersen and Guerrero, 1998).

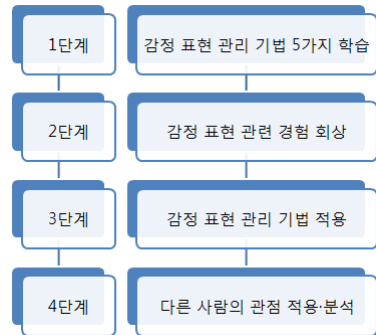
이것을 감정을 표현하기 위한 결정 과정 또는 절차로 전환하면 아래의 [그림 5]와 같이 나타낼 수 있다.



[그림 5] 감정 표현 결정 과정

감정을 관리하는 것과 관련해서는 두 가지 접근이 있을 수 있다. 하나는 표면 행위이고, 다른 하나는 내면 행위이다. 표면 행위는 화자가 관리하기 이전의 감정 상태를 인식 및 인정된 상태에서 감정을 관리하는 것이고, 내면 행위는 화자가 관리하기 이전의 감정 상태를 인정하지 않으려는 태도로 다른 감정을 만들어 내거나 표현하는 것이다. 감정이 관리되어야 하는 것이라는 점에 수긍한다면, 이 중에서도 자신의 진솔한 감정을 인식하고 인정하는 상태에서 사회문화적 규범에 적합하게 감정을 관리하는 표면 행위와 자신의 가치관에 따라 감정을 관리하는 내면 행위를 추구하는 동시에 사회문화적 규범 또는 공동체의 압력에 따른 무분별한 내면 행위는 지양해야 하는 것으로 감정 표현 교육의 방향을 설정할 수 있다.

감정 표현은 감정을 표현하는 순간의 맥락 및 참여자의 영향을 크게 받으므로 상황이 주어져야 하는데, 감정 표현과 관련한 개인의 경험을 회상함으로써 상황을 제시할 수 있다. 먼저 감정 표현 관리 기법 5가지에 대하여 학습하고, 다음으로 학습자의 감정 표현과 관련한 경험 중 감정 표현 관리 기법 5가지에 해당하는 것을 회상하게 한다. 2단계와 1단계의 순서는 바뀔 수 있는데, 이때에는 먼저 감정 표현과 관련된 경험 중 나의 감정 표현이 원인이 되어 갈등을 빚거나 사건이 원만하게 해결된 경험을 묻고 감정 표현 관리 기법 5가지를 학습하여 회상한 경험이 5가지



[그림 38] 감정 표현 교육 절차

3단계에서 감정 표현 관리 기법을 적용할 때에는 화자가 스스로 생각하는 감정 표현의

정도를 ‘매우 강한 표현/강한 표현/중립/약한 표현/매우 약한 표현’의 5점 척도로 측정하고, ‘차폐하기’의 경우에는 경험한 감정과 표현한 감정을 모두 기술한다.

다음으로 4단계에서는 1-3단계에서 화자의 입장에 섰던 학습자가 청자 또는 관찰자의 입장이 되어 본다. 사건의 당사자의 입장과 관찰자의 입장에는 차이가 있어 사회문화적으로 허용되는 다양한 관점을 고려할 수 있다. 3단계에서와 동일한 5점 척도로 측정해 봄으로써 화자의 주관적 입장이 아니라 상대방이 자신의 감정 표현 방식을 어떻게 수용하는지, 객관적 입장에서는 어떻게 판단할 수 있는지, 감정을 관리하는 경우에는 자신이 경험한 감정이 아니라 자신이 의도한 감정이 잘 표현되었는지를 생각해 본다.

1-4단계를 마친 후 잇따라 유사한 감정 표현 경험을 회상하는 2단계로 되돌아감으로써 동일한 감정을 표현하는 상황에서 자신의 표현 방식이 어떻게 달라졌는지 확인하거나 그 원인이 무엇인지 검토할 수 있고, 또 감정 표현 관리 기법이 다르게 사용된 유사한 사건에서의 원인이 무엇인지를 검토할 수 있다. 가령 친구라는 관계 범주 안에서도 한 친구에게는 분노를 표현한 반면 다른 친구에게는 분노를 숨기고 오히려 친절하게 대했다면 내가 이와 같이 감정을 표현한 원인을 찾아보고 그 원인이 정당한지 생각해 볼 수 있다.

V. 나가며

본고에서는 2007 개정 교육과정 및 이에 따른 국어 교과서를 바탕으로 감정 표현과 관련하여 제시된 내용 요소 및 제시 방식을 검토하고, 이를 통하여 감정 표현의 두 가지 양상을 균형 있게 반영하기 위한 감정 표현 교육 방안을 구안하였다.

일상생활에서 감정 표현과 관련하여 야기될 수 있는 갈등 상황을 대화에 심층적으로 반영함으로써 감정 표현 어휘 학습 또는 문학 감상에 치우친 감정 표현 교육의 실제성을 제고할 수 있으며, 화법 교육의 효용을 높이는 데 도움이 될 수 있을 것이다.

이를 위하여 감정의 개념을 유관 개념과 함께 검토함으로써 정교화하는 동시에 표현의 측면에서 유형화하고, 감정 표현이 초등 저학년 수준에서만 다루어질 것이 아니라 감정 표현의 복잡한 제 측면이 나선형으로 제시될 필요가 있으며, 이를 추후 과제로 남겨 둔다.

참고문헌

2007 개정 교육과정

2009 개정 교육과정

2007개정 교육과정에 따른 초등학교 1학년 말·듣·쓰 교과서

2007개정 교육과정에 따른 초등학교 2학년 읽기 교과서

우리말 유의어 대사전

김대행 외(2000), 문학교육원론, 서울대학교출판부

임지룡(2006), 말하는 몸 -감정 표현의 인지언어학적 탐색, 한국문화사

최철병(2003), 탈피, 삶의 양식과 삶의 질서, 철학과 현실사

Andersen, P. A. & Guerrero, L. K. (1998), Principle of communication and emotion in social interaction. In P. A. Andersen & L. K. Guerrero (Eds.), Handbook of communication and emotion, 49-96. San Diego, CA: Academic Press

Fredrickson, B. L. & Brannigan, C. (2001), Positive emotions. In J. T. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), Emotions: Current issues and future directions. New York:

Guilford

- Gaines, S. O., Jr., Bledsoe, K. L., Farris, K. R., Henderson, M. C., Kurland, G. J., Lara, J. K., et al. (1998), Communication of emotions in friendships. In. P. A. Andersen & L. K. Guerrero (Eds.), Handbook of communication and emotion, 507-531. San Diego, CA: Academic Press
- Javette Grace Hayes & Sandra Metts (2008), Managing the Expression of Emotion, Western Journal of Communication 72(4): 374-396

<화법에서의 감정 표현 교육 검토>에 대한 토론문

이소연(경인교대)

본 연구는 국어 화법 교육, 즉 듣기·말하기 영역에서 감정 표현 교육의 필요성을 강조하며 현재 화법 교육에서 감정 표현이 어떻게 다루어지고 있는지에 대해 살펴보고 있습니다. 감정은 인간이라면 누구든지 가지고 있는 기본적인 속성으로서 의사소통 과정에서 자연스럽게 언어에 반영되어 나타납니다. 하지만 그만큼 너무나도 당연하고 자연스러운 속성이기에 그동안 국어 화법 교육 연구에서는 교육 또는 연구 대상으로서 큰 주목을 받지 못했던 것이 아닌가 싶습니다. 발표자도 말씀하셨듯이 앞으로 후속 연구를 통해 감정 표현 교육의 내용과 방법이 보다 발전된 방향으로 모색되기를 바라며, 발표문을 읽으면서 들었던 몇 가지 의문점을 중심으로 토론을 진행하고자 합니다.

첫째, 실제 분석 사례에 미루어 보았을 때 현 교육과정이나 교과서에서의 감정 표현 교육은 모두 초등학교 1~2학년을 대상으로 하고 있습니다만, 발표자는 발표문의 마지막에서 감정 표현은 초등 저학년 수준에서만 다루어질 것이 아니라 전 수준에 걸쳐 나선형으로 제시될 필요가 있다고 했습니다. 그러나 교육 방안에 대한 사례가 구체적으로 제시되어 있지 않아 발표자가 제시한 교육 내용은 기존의 교육 내용에 비해 다소 어렵고 추상적으로 느껴집니다. 본 교육 방안에서는 교육 대상을 누구로 상정하고 있는 것인지, 또 그 교육 내용의 수준이 학년에 따라 어떻게 조정될 수 있는지에 대해 구체적인 아이디어가 있다면 들어 보고 싶습니다.

둘째, 텍스트에 기반한 감정 표현의 경우 제시해주신 사례에서와 같이 상당 부분이 읽기나 문학 영역과 중첩되고 있기 때문에 이를 과연 화법 영역에서 다룰 수 있는 범위로 간주할 수 있는가 하는 의문이 들었습니다. 발표자는 텍스트에 기반한 감정 표현도 화법에서 다루어야 하는 범위로 포함하고 있는데, 그렇다면 텍스트에 기반한 감정 표현을 어떠한 방식으로 다루어야 타 영역이 아닌 화법 영역이라고 설명할 수 있는 것인지, 즉 제시된 교육 내용이 화법 영역에서 다루어지는 것인지 아니면 타 영역에서 다루어지는 것인지를 구별할 수 있는 기준은 정확히 무엇인지 궁금합니다.

셋째, 감정은 인류 보편적인 속성이기는 하지만 그러한 감정을 표현하고 이해하는 방식은 문화권별로 다릅니다. 이러한 이유에서 그동안 감정 표현 교육은 국어 교육보다는 외국인을 위한 한국어 교육에서 화용적·문화적 측면에서 비교적 자주 논의되어 왔습니다. 2009 개정 교육과정에서 ‘다문화 사회에 대한 고려’가 국어 교과 목표에 언급되었고 ‘다문화 가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과정’이 고시된 이 시점에서, 한국어 교육에서 주로 논의되었던 감정 표현의 화용적·문화적 측면을 화법 교육에서는 어떻게 다룰 수 있다고 보십니까?

마지막으로, 2009 개정 교육과정에서는 내용 체계에 ‘태도’가 재설정되면서 그 안에 ‘듣기·말하기의 윤리’가 새롭게 추가되었습니다. 발표자는 감정 표현 교육에서 듣는이에 대한 배려로서의 ‘감정 관리’도 교육 내용으로 포함되어야 한다고 주장하고 있습니다만, 기능적 절차로 제시한 ‘가장하기’나 ‘차폐하기’와 같이 감정을 관리한다는 것은 그 정도에 따라서 일종의 ‘거짓말’을 유도하는 행위로 볼 수도 있다고 생각합니다. 발표자는 이에 대해 어떻게 생각하시는지 의견을 듣고 싶습니다.

TV드라마 ‘아랑사또전’에 대한 게임 스토리텔링적 접근

천은숙(방송대)

< 차례 >

- I. 들어가며
- II. TV드라마 ‘아랑사또전’의 캐릭터와 스토리텔링의 관계
- III. TV드라마 ‘아랑사또전’의 게임 스토리텔링적 요소
 - 1. 내재적 요소
 - (1) 미션
 - (2) 경쟁
 - 2. 외재적 요소 : 쌍방향성
- IV. 나오며

I. 들어가며

국내 사극 드라마 중 성공적인 모델로 내세울 수 있는 경우는 많지 않다. 1990년대까지 성공한 사극의 대부분이 여인들의 암투를 다룬 궁중사극이었다면, 2000년대는 끊임없는 시련을 통해 성공에 이르는 영웅사극을 기본 틀로 하고 있다. 요즘의 사극 드라마는 트렌디 드라마와 멜로 드라마가 혼합되면서 “장르의 혼종 및 중첩적 공진화”(주창윤, 2004:169)를 통해 대중화의 길을 걷고 있다. 빠른 전개와 쉴 새 없이 이어지는 대결구도로 시청자를 지루하지 않게 만들고, 끝없는 상승구조로 카타르시스를 주는 것이 요즘 사극의 흥행코드이다. 사극 드라마의 흥행 요소의 부재로 안정적인 경제적 수익을 거두지 못하고 있거니와 원천소스로서의 중요 가치를 각인시키는 데 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다. 단순화의 위험을 무릅쓰고 그 원인을 분류해 보면, 일단 시간을 분절해 이야기를 보여주는 연속극의 형식상, 주제가 선명하더라도 시청자 개인의 경험과 사고, 정서의 범위 내에서의 대중의 욕구를 다양하게 충족시키지 못하는 것으로 파악된다. 반대로 대중의 일반적인 욕구를 의식하다보면 드라마 기획 의도나 주제의 일관성이 부족해지거나 다른 형태의 드라마와의 경쟁력에서 밀리는 경우가 많다.

그와 같은 상황에서 ‘아랑사또전’은 퓨전 사극으로서 유의미한 개성을 선보인 사례라고 할 수 있겠다. 사실상 ‘아랑사또전’의 시청률이 매우 높았다고 말할 수는 없다. 그도 그럴 것이, 근래 들어 시청자의 구미를 당기는 다양한 드라마들이 비슷한 시기에 다양한 형태로 방영되고 있기 때문이다. 그로 인해, 주제·성격별로 드라마를 세부 구분하는 일도 어렵거니와 규모에 따

라 드라마를 분류하는 작업도 쉽지 않다고 할 수 있다. 본고에서 ‘아랑사또전’을 퓨전 사극으로 분류한 까닭은 <아랑전설>을 모티브로 기획되었지만 일종의 판타지적 성격의 색다른 구조를 보여주기 때문이다. 주목할 것은, 설화를 모티브로 기획된 ‘아랑사또전’이 시청자의 대리만족을 극대화하기 위해 내세우는 게임 스토리텔링 구성 창출 전략이다. 그러한 목표에 도달하기 위해 드라마 ‘아랑사또전’의 캐릭터와 스토리텔링의 관계, 게임 스토리텔링적 요소 등을 분석할 필요가 있다.

TV드라마는 현실을 반영하는 것은 물론 한 시대의 문화적인 코드를 담아내지 않고서는 시청자들의 마음을 움직일 수가 없다. TV드라마 ‘아랑사또전’은 판타지와 로맨스, 미스터리, 액션, 코믹 등 다양한 장르가 융합되면서 운명과 인연, 모성, 정의, 신분체계, 환생 등 수많은 이야기를 담아냈다. 여기에 옥황상제와 염라대왕의 천상세계, 귀신과 저승의 규칙 등 독특하면서 놀이성이 강한 문화 코드로 스토리텔링 하여 시청자들의 관심을 이끌어냈던 것이다. 또한 권성징악(勸善懲惡)은 물론, 자신의 죽음에 대한 이유를 찾는 아랑의 모습에서 질문에 대한 답을 스스로 찾고자 하는 노력과 의지, 최대감 일화와 사또가 된 돌쇠를 통한 신분체계의 모순 등 무게감 있는 사회적 주제를 다룬다. 한편 온라인의 롤플레이팅 게임과도 같은 다양한 미션과 보상을 통해 드라마의 패러다임을 새롭게 변화시켰다.

본 연구는 낯선 세계를 익숙한 방식으로 보여주면서 새롭게 창조하는 유저의 게임 기법을 활용하여 매번 몰입이 가능하도록 게임을 펼쳐나갔던 TV드라마 ‘아랑사또전’의 스토리텔링²⁷⁾에 주목하고자 한다. 그중에서도 게임 스토리텔링의 주도적인 주인공 역할을 하는 주체가 아랑 캐릭터라는 사실에 먼저 집중하고자 한다. 드라마의 주체가 드러나는 장면에서 옥황상제는 “너를 죽음으로 이끈 자 만이 종을 울릴 수 있다”고 말하면서 스스로 진실을 밝혀내라고 아랑에게 말한다. 이미 죽은 목숨이지만 미션을 수행하기 위해 옥황상제로부터 다시 생명을 부여 받았고, 수차례 죽임을 당해도 다시 살아나는 아이러니한 운명을 지닌 채 게임을 벌여야 하는 것이 아랑의 삶이다. 여기에 다소 무거운 주제인 인간의 한(恨)과 해원(解冤)의 의미를 재미있고 유쾌하게 풀어내간다. 그래서 아랑은 옥황상제로부터 부여받은 ‘신성한 힘(Numinose)’의 존재로서의 자아와 ‘놀이하는 인간(Homo Ludens)’²⁸⁾으로서의 자아를 지닌 새로운 캐릭터로 창조된다. 따라서 본 연구는 TV드라마 캐릭터의 중요성을 목적으로 할 때 게임 스토리텔링이 어떤 기여를 하는가에 주목하면서 ‘아랑사또전’을 살펴볼 것이다. 이 연구를 통해 캐릭터 창조의 중요성을 인식하는 계기를 마련할 뿐만 아니라 시청자들의 몰입을 유도하고자 하는 게임 스토리텔링의 새로운 가능성과 중요성을 환기할 수 있길 기대한다.

1) TV드라마는 TV드라마 시나리오(내러티브)를 기반으로 다감각적으로 재현(스토리텔링)되는 콘텐츠라는 관점에서 내러티브이자 스토리텔링인 이중적 속성의 담화 양식이다. 내러티브는 시간성과 인과성 그리고 형식성을 주된 특성으로 하는 ‘서술적 담화’인 반면 스토리텔링은 구성적 시간성 대신 실시간적인 시·공간성, 논리적 인과성 대신 자연적인 다감각성 그리고 심미적 형식성 대신 소통적인 상호작용성을 주된 특성으로 하는 ‘재현적 담화’라고 할 수 있다. 그러므로 내러티브는 심미적 형식을 추구하는 선형적인 완결구조의 문학을 비롯한 만화, 영화, 애니메이션 등의 담화 양식이며, 한편으로 스토리텔링은 대화나 협상, 연설, 브랜딩, 리더십 같은 구술적 층위의 담화에서부터 만화, 영화, 애니메이션, 극 등의 다감각 콘텐츠 그리고 게임 형식의 인터랙티브 콘텐츠까지 감각적 소통을 추구하는 구술 및 다감각, 인터랙티브 콘텐츠를 포괄하는 담화양식이라고 할 수 있다.(류은영, 2009:247-248)

II. TV드라마 ‘아랑사또전’의 캐릭터와 스토리텔링의 관계

요즘 드라마에서는 주 캐릭터가 그에게 주어진 역경을 극복하고 갈등을 해소하는 과정을 각각의 매체적 특성을 활용하여 현실이 아니어도 현실적인 것으로 보여주기 위해 많은 변화들을 시도하고 있다. 독일 출신의 영화감독이자 작가인 프랭크 다니엘(Frank Daniel)은 드라마를 “누군가가 어떤 일을 하려고 대단히 노력하는데 그것을 성취하기는 매우 어렵다”고 정의했다.²⁸⁾ 결국 드라마의 스토리텔링에서 가장 중요한 것은 특정한 궁지에 몰린 한 인간이다. 시청자는 궁지에 몰린 주 캐릭터가 여러 역경을 극복해 나가는 모습에 감정을 이입하고 주 캐릭터의 감정과 스스로의 감정을 동일시하면서 공감하게 된다. 따라서 게임 스토리텔링적 요소를 지닌 드라마를 끌고 나가는 주 캐릭터는 이러한 특성이 요구되는 캐릭터이어야 한다는 일종의 조건이 따를 수 있다.

우선 게임 스토리텔링적 요소를 지닌 드라마의 주인공은 그 욕망을 시각적으로 보여줄 수 있는 능동성을 가지고 있어야 하며, 품을 수 없는 혹은 품으면 안 되는 욕망을 품어야 한다. 또한 한 가지 이상의 분명한 매력을 지녀야 하며, 보다 열정적인 인간으로 주 캐릭터가 원하는 가치를 다른 가치와 교환하거나 타협해서는 안 된다. 가치가 주 캐릭터에게 절대적이지 않을 때 주 캐릭터는 굳이 공을 들여 노력할 필요가 없게 된다. 주 캐릭터가 원하는 가치를 획득하기 어려운 경우, 쉽게 얻을 수 있는 다른 가치로 욕망을 이동시키면 그뿐이다. 이렇게 될 경우 시청자는 주 캐릭터의 욕망에 자신의 욕망을 동일시하거나 그 욕망을 따라가기가 매우 어려워진다. 다시 말해 시청자의 몰입을 유도하기 위한 감정이입은 불가능하게 된다. ‘아랑사또전’의 아랑이 원하는 가치인 ‘자신이 죽은 이유 밝히기’라는 미션에 당당히 대적하여, 보름달이 세 번 뜰 때까지 자신의 죽음에 얽힌 진실을 찾아서 생전의 기억을 다시 회복하는 것이 절실하지 않은, 다른 무엇으로 얼마든지 교체가 가능한 가치라면, 시청자들은 쉽게 드라마에 감정이입 하기 어려울 수밖에 없다. 따라서 게임 스토리텔링적 요소를 지닌 드라마에서 주 캐릭터가 욕망하는 가치는 절대적인 것이어야 한다. 시청자들이 완벽하게 마음을 줄 수 있는 인물을 그리기 위해서는 그가 원하는 가치를 위해 목숨을 거는 주 캐릭터로 완성해야 한다. 마지막으로 주 캐릭터의 욕망은 추상적이지 않고 구체적인 그 무엇을 향해 있어야 하며, 주 캐릭터를 비밀스러운 싸움에 적극적으로 동참시켜야 시청자의 몰입을 이끌어낼 수 있다.

이는 더 나아가 시대정신과도 연관이 된다. 급속하게 변해가는 사회 속에서, ‘아랑사또전’의 아랑과 같은 캐릭터는 살아있는 동적인 인물로 다가오며 다양한 변화를 일으키는 매력적인 캐릭터로 인식된다. 결과적으로 ‘인물의 욕망’은 그것을 억압한 시대의 문제를 함축하며, 그 시대가 빚어낸 사건과 고난을 어떻게 해결해 나가느냐에 따라 ‘주체의식’과 연결되는 것이다. 따라서 이 시대 시청자들이 욕망하는 캐릭터와 그 캐릭터로 인하여 스토리가 TV드라마 ‘아랑사또전’을 주목하게 만들었다고 할 수 있다.

이야기 내에서 캐릭터는 작가의 대리자이고, 시청자에게 캐릭터는 이야기와 교감할 수 있는 매개체이며, 동시에 캐릭터와 자신을 동일시하거나 비판 배척하기도 한다. 이는 어떤 캐릭터를 만드느냐에 따라 스토리의 성공여부가 결정될 수도 있음을 보여주는 것으로 그만큼 이야기를 만들어내는 데 있어 캐릭터의 역할은 매우 중요하다.

28) 여기에서 ‘누군가’는 주인공으로 명확하게 정해져 있어야 하고, 관객이 주인공에게 감정이입 할 수 있어야 한다는 것이다. 또한 주인공은 ‘어떤 일을 하려고 대단히 노력’하고 능동적으로 움직여야 하지만 그 일을 성취하기가 어려워야 한다는 뜻이다.

오랫동안 기억되는 영화나 TV드라마는 캐릭터에 대한 내러티브의 경우가 많다. 이들 작품들은 깊은 인상을 주는 캐릭터를 다루기 때문에 정서적·정신적 반향을 갖는다. 그래서 시청자들은 그것들을 마음의 영화관에서 반복 상영한다.(앤드루 호튼, 2006:38)

TV드라마 ‘아랑사또전’에서 시청자들이 열광했던 것은 염라대왕과 옥황상제, 무당과 돌쇠, 흥련과 주왈 같은 캐릭터들이었다. 이들은 입체적인 캐릭터들로, 그간 사극에서 보지 못했던 다성적 성격을 지닌 현대적인 인물이다. 이러한 캐릭터들은 드라마의 스토리가 스스로 속도를 붙여 움직일 수 있도록 돕는다. 즉, 캐릭터들은 ‘스스로 속도를 붙여 움직이게 하는 것’인 모멘텀 효과(장 클로드 라레슈, 2009)²⁹⁾를 스토리텔링에서 살려냈다.

캐릭터는 살아있는 존재이다. 단순한 플롯의 기능적인 요소를 담당하고 있는 것이 아니라 자율적인 존재로 스토리텔링을 만들어가는 존재이다. 그들은 완전한 것도, 고정된 것도, 완결된 것도 아니며 항상 유동적인 것이기 때문에(앤드루 호튼, 2006:56), 끊임없이 변화의 가능성을 가지고 있다. 이러한 캐릭터의 변화 가능성은 드라마 시청자들의 긴장과 흥미를 유지하는 중요한 요인이 되기도 한다. 고정되어 있지 않기 때문에 이들 캐릭터들이 벌이는 게임도 역시 흥미로울 수밖에 없다. 드라마의 원칙을 비틀고 과감하게 시청자들과 게임을 벌일 줄 알기 때문이다.

TV드라마 ‘아랑사또전’이 만들어낸 입체적인 캐릭터 중에서도 특히 ‘아랑’ 캐릭터에 주목해야 한다. 그만큼 캐릭터에 관해서든 그 캐릭터를 통해 주제를 드러내는 매체에 관해서든 시청자들의 선택 능력은 전과 같지 않다.

실제 방송에서는 연기적인 면에서 아랑(신민아 분)이 사또 은오(이중기 분)에 비해 상대적으로 부각되지는 못했지만, 사실 스토리텔링에서 가지는 아랑 캐릭터의 의미는 매우 중요하다.

조셉캠벨은 신화란 인간이 자기 내면으로 돌아가는 길을 지도하고, 그가 삶의 영적 잠재력을 찾는데 필요한 실마리(조셉 캠벨·빌 모이어스, 2002:26-30)라고 말하는데, 삶의 잠재력을 찾고 있는 서사물에서 삶의 잠재력을 구현해내는 것은 캐릭터이다. 게오르크 루카치는 잠재력을 구현하는 캐릭터에 대해, “극이 창조하는 캐릭터는 인간의 예지적 자아이고 서사문학의 캐릭터는 경험적 자아”(게오르크 루카치, 2007:51-52)라고 하였다. 예지적 자아로서 캐릭터는 누미노제(Numinose 신성한 힘)로서의 자아를 의미하는데, 캐릭터는 예지된 상황에 대해 운명을 받아들이거나 또는 반하는 결과를 이뤄내는 존재로 다시 태어난다. 즉 고난이 닦친 상황을 극복하는 캐릭터이다. 하지만 서사문학의 경험적 자아인 캐릭터는 경험에서 비롯된 이야기의 캐릭터이기 때문에, 주어진 상황에 대해 현실적으로 판단하는 자아이다. 따라서 그가 인식하는 자아는 경험과 경험 사이에 머물게 된다. 이때 자아는 캐릭터 자

29) 라레슈는 “스스로 물살을 만들고 그 물살의 흐름에 몸을 맡기면 힘들이지 않고 멀리까지 갈 수 있고, 경쟁 상대는 그 물살로 인해 오히려 멀리 나아가지 못한다” 라고 하였다. 즉 적은 것으로 더 많이 이루는 것을 뜻하며, 현재 문화콘텐츠 분야에서의 모멘텀은 매우 중요하게 인식되고 있다. 또한 ‘젊은 행동을 이끌어내는 젊은 생각을 지닌’ 리더로, ‘끊임없이 질문을 던지는’ 괴짜형 천재이며, 장애물을 방해 요소로만 바라보지 않고 모멘텀으로 인식하며, ‘주변인들의 재능을 발견하여 키워주는’ 리더라고 설명하고 있다. (2010.10.30. 매일경제)

신을 동일시하게 된다. 현대에 이르러 서사물의 캐릭터는 루카치가 말한 두 가지 타입의 캐릭터를 넘나들게 된다.(유희나, 2010:51-52)

그러나 21C 대중문화콘텐츠인 TV드라마에서 캐릭터는 ‘현실적 자아의 모습’이 21C 디지털 세계에서 놀이하는 자아의 모습으로 환치되면서, 신성한 힘(Numinose)으로서의 자아와 ‘놀이하는 존재(Homo Ludens)’로서의 자아가 넘나들기를 하게 된다.

아랑은 ‘신성한 힘’으로서의 존재와 ‘놀이하는 존재’로서의 자아를 지닌 인물로 아이러니한 운명과 거친 삶을 ‘놀이’로 견뎌내는 인물이다. 모험심과 호기심이 강한 아랑은 끊임없이 질문을 하고, 그 질문에 스스로 답을 찾아가며 문제를 해결하면서 성장해 간다. 천상과 지옥의 중간 지점인 무극정으로 올라가서 옥황상제와 담판을 지을 때에도 아랑은 “몰어 볼 게 있어 왔소. 내가 왜 죽어서 그 꼴로 땅 속에서 뒹굴고 있었던 건지 알고 싶소”(4회)라고 말한다.

과거 사극 캐릭터와는 달리, 아랑은 사또와 함께 밀양의 실세 최대감의 횡포 뒤에 감춰진 진실을 알기 위해 흥련과 직접 관련이 있는 최대감의 양아들 주왓을 찾아가 황당하게도 답을 알려달라고 부탁한다. 아랑의 행동은 어이없지만, 적대적 캐릭터인 흥련은 영원히 죽지 않는 아랑의 육체와 맑은 영혼을 모두 빼앗기 위해 주왓을 통해 답을 찾아낼 수 있는 키워드를 또 다른 질문으로 던져준다. 따라서 문제를 제기하면 그 문제를 풀어나가면서 성장한다는 방식이기 때문에, 적대적 캐릭터들은 단순한 악역이 아니라 한편으로는 주인공을 성장, 변화시키는 역할로서 드라마를 이끄는 추동력이 되기도 한다.

이외에도 훌륭한 인재를 알아보고 인재를 키워내는 과정을 보여 주는데, 아랑은 사또와 함께 주변 인물들의 재능을 발견하고, 그들을 인재로 키워주는 리더 역할을 한다.

사또는 관아의 형방들에게 살인사건 검안서를 찾아오게 하여 지금까지의 미해결 사건들을 모두 확인한다. 물론 아랑에 의해서 귀찮은 사또 역할을 맡게 되었지만 다른 사람들의 입장을 이해하고 체제를 개편해 나가는 등 정의로운 사또가 되어간다. 드라마의 뒷부분으로 갈수록 사또는 관아의 나졸을 대폭 늘려서 마을 사람들에게 일자리와 먹을 것을 제공하고, 돌쇠의 능력을 인정하여 사또로 임명하기도 한다. 신분체계의 모순을 바로잡고 주변인들의 재능을 발견하여 인재를 활용하는 사또의 능력을 더욱 돋보이게 만든 캐릭터가 바로 아랑이다. 이런 캐릭터는 살아있는 캐릭터로 끊임없이 질문을 던져 새롭게 문제를 인식하고, 그 문제를 스스로 해결하기 위해 상대와의 경쟁을 즐기며, 모든 문제를 놀이화하는 경향이 있다.

일반적으로 드라마는 캐릭터가 자신의 목적을 향해 나아가는 과정에서 치명적인 깨달음을 얻으면서 변화하는 내용으로 구성된다. 이러한 ‘목적 있는 행동(purposeful behavior)’은 캐릭터가 어떻게 창조되느냐에 따라 각기 다르게 진보한다. 드라마에서 성격이 플롯 못지않게 중요한 이유가 여기에 있다. 드라마는 인간을 중심으로 그 행동과 정서, 욕망과 의도의 엇갈림 속에서 빛어지는 움직임이기 때문이다.

게임도 마찬가지로 캐릭터를 중심으로 다양한 스토리를 만들어 간다. 그러나 대부분의 문화가 그렇듯이, 다수의 호응과 인기를 얻기 위한 ‘상업성’이 필요할 때는 시청자의 동일시 유도가 무엇보다도 필요하다. 장르가 무엇이든, 스토리를 보고 듣고 이용하는 사람들에게는 캐릭터에 자신을 동일시하여 현실을 잊고 잠시나마 이야기 속의 환상에 자신을 일치시키고 싶어 하는 심리가 있다.

TV드라마 ‘아랑사또전’은 롤플레이팅 게임 형식을 스토리텔링에 활용하여 시청자의 몰입과 자기 동일화 갈망³⁰⁾을 적극적으로 유도한 매우 보기 드문 사례라고 할 수 있다. 사실 온라

인 게임 스토리는 캐릭터 중심으로 진행되기 때문에, 어떤 캐릭터가 선택되는가에 따라 세부적인 스토리가 얼마든지 다르게 진행될 수 있다. 또한 유저가 선택하는 캐릭터가 주 캐릭터가 되기 때문에 ‘어떤 게임에서는 누가 주 캐릭터다’라고 단정 지어 말할 수 없다.(류수열 외, 2007:83-85) 유저 자신이 주 캐릭터가 되어 캐릭터의 능력을 키워나갈 수 있으며, 그 능력에 따라 주체적으로 캐릭터를 설정할 수도 있기 때문이다. 이것은 기존의 드라마와는 사뭇 다른 양상으로, TV드라마에서는 주 캐릭터가 이미 고정되어 스토리의 전체를 이끌어가는 것이 관례였다. 그러나 TV드라마 ‘아랑사또전’의 주 캐릭터는 처음부터 고정되어 있지 않았다. 옥황상제의 선택과 캐릭터의 해당 능력치에 따라 주 캐릭터가 ‘아랑’이 될 수도 있고, ‘사또’나 다른 적대적 캐릭터가 될 수도 있다는 것을 시청자로 하여금 선택하게 만들었다. 이는 단계별 미션이 주어질 때마다 의혹을 감추지 못하고 어떤 대상이나 사물을 향해 “00의 정체는 무엇이나?”라는 질문과 함께 그 문제를 해결하면서 얻게 되는 보상을 통해 설명이 가능하다. 게임에서 캐릭터가 능력에 따라 아이템을 획득하여 강해지듯이 드라마에서의 캐릭터도 상처가 크면 클수록 더욱 매력적이고도 종잡을 수 없는 인물로 발전 한다. 자신의 결핍을 채우기 위해 새로운 추구, 즉 행동에 나서게 되며 그것이 곧 플롯을 형성하는 것이다. 이렇듯 게임 스토리텔링적 요소를 지닌 드라마에서의 캐릭터의 역할 변화는 스토리가 개연성을 획득하는 결과를 낳으면서 고정 시청자 층을 확보한다거나 시청률의 상승 요인으로 작용하는 등 문화적 파급효과가 매우 크다. 그러므로 개성적이면서 독특한 캐릭터의 제공으로 선택의 폭을 넓히고, 캐릭터를 중심으로 사건들이 연결되는 시퀀스가 드라마 전개 속도에 맞추어 변화·성장할 수 있도록 전략적으로 구성할 필요가 있다.

III. TV드라마 ‘아랑사또전’의 게임 스토리텔링적 요소

1. 내재적 요소

(1) 미션

퓨전 사극이 젊은 시청자들에게 관심을 받는 이유 중 하나는 온라인의 롤플레이팅 게임과 같은 서사구조에서 찾을 수 있다. 영웅이 끊임없이 곤경에 빠지고 그곳으로부터 탈출하는 이야기 구조는 이용자가 쉴 새 없이 자신의 캐릭터를 성장시키는 롤플레이팅 게임과 유사하다. 끊임없이 주어지는 불가능한 임무들을 ‘복숭아 꽃잎’과 ‘보이그라(신비의 약)’ 같은 아이템의 힘을 빌려 해결하며 성장해가는 아랑은 한 단계를 마치면 다음 단계로 넘어가서 ‘레벨 업’ 되는 온라인 게임의 주 캐릭터와 유사하다.

TV드라마 ‘아랑사또전’은 영웅서사의 분리, 하강, 시련, 복귀라는 과정을 그대로 따르고 있다. 즉, 드라마는 혼인 전에 갑자기 죽임을 당하여 부모와 분리된 아랑이 온갖 시련과 시험을 거쳐 다시 희생하여 자신의 죽음과 실종된 사또 어머니의 단서를 찾아낸다는 외부 이야

30) ‘동일화(identification)’라는 사회학적 감정은 텔레비전 시청의 한 산물이라고 볼 수 있다. ‘동일화’라는 용어는 시청자들이 텔레비전에 나오는 등장인물들의 관점을 같이 공유하고 등장인물을 통해 이들이 겪는 여러 가지 일들을 대신 체험하는 것이라고 정의할 수 있다. 동일화 현상 중 등장인물과 동일해지고자 하는 감정을 갖거나 등장인물들의 행동을 따라 하고자 하는 것을 동일화 갈망이라고 한다.(V Feilitzten & Linne, 1975)

특히 등장인물과 시청자의 동일화는 시청자로 하여금 텔레비전에 몰입하게 하는 요인 중의 하나로 이미 고대의 연극 연구에서부터 이용되었다.

기와, 400년 동안 처녀들의 맑은 영혼을 취하며 살아가는 요괴를 퇴치하기 위한 신들의 전략이라는 내부 이야기로 구성되어 있다. 즉 아랑이 풀어야 할 과제는 ‘잃어버린 기억 찾기’이지만 결국 이것은 천상의 오류에서 비롯된 비극으로, 아랑을 이용하여 ‘이승과 저승의 경계에 좀먹고 있는 요괴 퇴치하기’인 셈이다.

인간은 누구나 미지의 세계를 향한 항해와 성공을 향한 모험을 꿈꾸곤 한다. 따라서 영웅의 모험 스토리는 흥미로울 수밖에 없다.

사실 이 시대는 거대한 사회적, 경제적 힘이 모험을 부추기며, 제도의 무질서화 경향, 불합리한 생산체제 등 물질적 현실이 사람들을 스스로 현실의 바다로 나아가 항해하게 만든다. 이렇게 모험 자체를 강요하는 이 시대에 TV드라마 ‘아랑사또전’은 시청자들의 욕구와 좌절된 욕망을 제대로 파악하여 대응한다.

이 드라마는 미약한 존재였던 아랑의 혼이 이승을 떠돌다가 다시 인간의 몸으로 돌아와 자신의 죽음을 밝히기 위해 옥황상제로부터 절대로 죽지 않는 능력을 부여받고, 무당과 귀신들을 자기편으로 만들어 ‘레벨업’을 하면서 쌍둥이 형제인 염라대왕-옥황상제와 단계별로 대결을 벌이는 전개방식을 취한다. 특히 ‘과제-도전-해결’이라는 방식으로 전개되기 때문에 속도감과 긴장감을 주기 위해 다양한 미션들을 에피소드 형식에 담아 시청자들의 몰입을 유도한다. 이때 흥미로운 사실은 미션들이 다양한 질문에 의해 제기되고, 질문에 의해 문제가 풀리는 독특한 스토리텔링 방식을 가지고 있다는 점이다.

예를 들어서, ‘옥황상제와 대적하기’, ‘주변의 인재 모으기’, ‘실종된 사또 어머니의 단서 찾기’, ‘이승과 저승의 경계에 있는 요괴 퇴치하기’ 등의 화제에 대해 답을 찾아가는 방식이다. 그리고 이 문제들 사이에서 ‘윤달이 낀 보름에 사라진 처자가 많은 이유 찾기’, ‘옥황상제를 만나기 위해 저승으로 가기’, ‘사또 부채 문양의 정체 찾기’, ‘보름달이 세 번 뜰 때까지 아랑의 죽음에 얽힌 진실 찾기’, ‘살생부(殺生簿) 찾기’ 등의 관련 미션들이 다양하게 주어진다.

우선, 옥황상제와 염라대왕은 바둑을 두면서 내기를 한다. “이서림(아랑)의 죽음에 대해서 풀어보라”고 하면서 아랑에게 미션을 부여하는 것이다.

하지만 위기를 변화와 발전의 기회로 삼는 캐릭터인 아랑은 “하지 뭐!”라고 말하며 미션을 수행한다. 이 일을 수행하기 위해 아랑을 인간의 몸으로 환생시키고자 염라대왕과 옥황상제는 함께 기를 모은다. 태극 문양이 맑고 영롱하게 빛나는 작은 구(球)를 진지하게 바라본다. : “**옥황상제**: 너를 이승으로 되돌려 보내 주겠다. 네 질문에 네 스스로 답을 찾아오너라”, “**염라대왕**: 답을 찾지 못하면 넌 지옥 중에 지옥으로 끌려가 천만 억겁의 세월이 지나도 벗어나지 못하는 고통을 겪게 될 것이다.”(4회)라고 말한다.

곧이어 실행 : “**옥황상제**: 이제 보내주마. 아랑! 다만 모른다는 사실만 알고 있는 가없는 혼령이여! 도행지이성(道行之而成)이라 했느니! 가서 마음껏 네 진실을 밝혀 보도록 하거라!”는 말과 함께 물속으로 던져지면서 사람으로 환생한다.

천상에서의 옥황상제와 염라대왕의 바둑대결은 계속 이어지고, 400년 전부터 흰색 돌과 빨간색 돌이 결정하지 않은 죽음 아닌 죽음을 풀 존재인 아랑은 하늘의 운명을 ‘인간’의 선택으로 바뀌나간다. 이제 아랑은 틀에 갇힌 모습이 아니라, 전적으로 운명을 이끌고 변화시키는 현대인의 삶을 대변하는 캐릭터이다.

다음으로 ‘아랑사또전’은 무엇보다도 ‘사람’을 중심으로 질문에 대한 답을 찾아오도록 비밀스러운 대결 구도를 만든다. 따라서 옥황상제는 “사람은 필요 없는 사람이 없다. 가치 없는 인간도 없다. 모든 시작은 너로부터 온다”(14회)라는 두 번째 미션을 사또에게 제시하고 이

를 아랑과 함께 수행하게 한다. 우선 관아 공간을 개방하여 마을 주민들에게 곡식을 모두 나누어 주었고, 돌쇠를 관원으로 등용하였다. : “사또: 신분고하를 가리지 않고 능력으로만 인재를 뽑겠다.”라고 말하면서 마을 주민들에게 나졸이 될 수 있는 기회도 준다. 밀양의 실제 최대값이 사또의 죄를 밝히겠다며 ‘노비가 관원이 되는 것은 근간을 흔드는 일이고, 역심을 품은 것이다’라고 고변해도 변명할 말이 없다. 아랑은 막힌 현실 속에서 끊임없이 문제를 제기하면서 사또가 문제를 해결해 나갈 수 있도록 이끌어주기도 한다. 이와 같이 아랑은 인간애를 바탕으로 사또와 함께 다양한 문제제기를 통해서 주변인들의 잠재력과 능력을 발견하고 자신의 인재를 키워나간다. 여기에서 주목해야 하는 것은 주어진 과업을 수행하는 과정에서 문제가 해결되는 방식이며, 스토리텔링의 또 다른 하위요소인 게임에서의 스토리 전개와 하등 차이가 없다는 것이다. 왜냐하면 스토리는 인간의 경험을 의미화 하는 중요한 사고 유형중의 하나이며 세계와 자신을 배우는 가장 중요한 방식 가운데 하나이기 때문이다.

이제 두 번째 미션에서 얻은 인재를 기반으로 세 번째 미션이 주어진다.

그것은 ‘보름달이 세 번 뜰 때까지 자신의 죽음에 얽힌 진실 찾기’로, 이 문제를 해결하는 것은 실종된 사또 어머니의 단서도 찾고, 이승과 저승의 경계에 있는 요괴도 함께 퇴치하는 것으로 답을 얻기 위한 최종 미션이다. 옥황상제는 아랑과 사또 두 사람이라면 세 번의 보름달이 뜰 동안에 누가 아랑을 죽였는지, 그리고 왜 죽여야만 했는지에 대한 진실을 찾게 될 것이고, 또 다른 장치로 작용할 사또의 어머니에 대한 비밀까지도 풀 수 있을 것이라 여겼다. 또한 아랑에게 불사(不死)의 능력을 부여하게 되는데, 이는 인간의 혼을 취하며 이승과 저승의 질서를 무너뜨리고 있는 홍련(무연)을 잡기 위한 옥황상제의 또 다른 계략이다. 아랑에게 불사의 능력이 있음을 홍련이 알게 될 경우 분명 그녀의 몸을 취하기 위해 모습을 드러낼 것이라는 사실을 알고 있었기 때문이다.

이러한 미스터리적 요소는 ‘아랑사또전’의 판타지적 요소와 결합하여 일종의 스토리 전략으로 적극 활용될 뿐만 아니라 최종 미션을 풀어나가는 흥미로운 방식으로 작용한다.

무엇보다도 ‘아랑사또전’의 스토리 공간은 논리나 개연성 등의 스토리에 구애받지 않는 천상의 세계를 부분적으로 다루기 때문에 언제라도 새로운 이야기가 시작될 수 있으며 우연과 반전이 자연스럽게 허용되는 게임 스토리텔링적 자율성을 확보할 수 있다. 시청자가 선행 체험한 익숙한 스토리 구조와 대중적 지지를 이미 확보한 모티프를 적극 활용하면서도 드라마의 극적 긴장과 흥미를 유지할 수 있었던 것도 이러한 판타지의 자율성에 기인한다. 더구나 ‘아랑사또전’의 아랑의 기억 찾기로 구성된 전반부가 천상 세계를 중심으로 판타지 요소를 강화했다면, 아랑의 부활을 기점으로 홍련(무연)을 제거하기 위한 무영(저승사자)의 정체와 퇴치 방법 찾기, 하늘에 결계를 친 부적의 정체에 대한 접근 등의 미스터리적 요소와 결합하여 미션의 발전적 반복 양상을 보인다. 이는 현실 세계에 대한 흥미로운 대안으로서의 드라마이자 현실을 유쾌하게 뒤집은 것이라고 볼 수도 있다.

사실 이 드라마에서 최종 미션의 완성을 알리는 종은 울리지 않는다. 사실 인생에서 완성은 죽음 앞에 존재하지 않듯이, 삶은 여전히 도전의 과정이며, 끊임없는 성장의 과정이다. 따라서 드라마는 거친 현실과 불확실한 미래를 열어 놓은 채, 삶의 변화와 등장인물들의 정신적인 성장에 초점을 맞춘다. 바흐친은 “어느 한 인간이 살아있는 한, 그는 아직 종결되지 않았다는 사실, 그는 아직 최후의 말을 하지 않았다는 사실에 의해 생명을 유지하고 있다.”(김옥동, 1991:169)라고 말한다. 이러한 미종결성·비결정성은 TV드라마라는 대중매체와 대중적인 코드가 만나 회의적인 방향이 아니라, 희망과 미래를

이야기하는 경쾌한 방향으로 변화된다. 또한 이 드라마의 열린 결말은 ‘경쟁’과 ‘통로’의 이미지가 담긴 영상으로 전달되어 시청자들의 뇌리에 효과적으로 각인된다.

(2) 경쟁

인간은 어떤 것을 표현하고 경쟁할 때 재미를 느낀다. 놀이에서 인간이 느끼는 ‘재미’는 어떤 것을 위해서 경쟁하는 재미거나 또는 어떠한 것을 표현하는 재미이다. 사실 표현하고자 하는 욕망 안에도 ‘경쟁’이 내재되어 있기 때문에 놀이의 기본 형식은 ‘경쟁’이다.

4회에서 옥황상제와 염라대왕은 바둑을 두면서 이승과 저승의 질서를 유지해 나간다. 염라대왕이 바둑에서 이기게 되면 이승에는 온갖 역병과 질병, 전쟁 등으로 사람들이 고통을 겪다가 죽게 되고, 옥황상제가 이기면 죽은 영혼도 사정에 따라 다시 살려내기도 한다. 그렇기 때문에 드라마에서는 주로 옥황상제가 이기는 구성이다. 드라마의 최종 미션을 두고 바둑 내기를 하는 장면에서 : “**염라대왕**: 저 아인 반드시 지옥에 가게 돼 있어. 그건 그대가 이 내기에서 진다는 뜻이지. (들이대며) 지면 약속이나 꼭 지켜”라고 말한다. 즉, 이 드라마는 게임의 구조로, 일정한 조건과 규칙³¹⁾이 있는 분위기를 조성하여 상대와의 ‘경쟁’이라는 게임 스토리텔링적 요소로 스토리를 전개시킨다.

호이징하는 ‘경쟁’이 승리를 하고자 하는 목적에서 비롯된다고 말한다. 승리는 타인보다 뛰어나려는 욕망과 타인에게 존경을 받으려는 바람을 그 기반으로 한다. 즉 우월성을 증명하는 역할이 ‘경쟁’이라고 할 수 있다.(J. 호이징하, 1985:88). 경쟁은 게임을 지배하고 있는 긴장과 해소의 요소를 더욱 치열하게 만들고 절정에 달하게 한다.

원칙상 경쟁은 두 개의 단체 또는 팀 간에서 시작된다. 따라서 경쟁은 ‘대립’되는 성격을 지닌다. ‘대립’은 드라마 갈등의 중요한 극적 장치가 될 뿐만 아니라 경기의 정신인 놀이의 기본 구조가 된다.

드라마 ‘아랑사또전’은 미션을 수행하면서 매순간 선택의 기로에서 고뇌하고 갈등하는 등장인물들의 내면세계에 초점을 맞추기 보다는 인터넷 게임처럼 적대자와 단계별로 대결을 통해 영역을 넓히는 등장인물들의 경쟁놀이에 집중한다. 옥황상제와 염라대왕이 벌이는 게임의 목적은 ‘요괴 퇴치’이며, 이 내기에 걸려든 경쟁자들은 아랑(또는 사또)과 흥련(무연)이다.

흥련은 차갑고 날카로운 기운으로 최대감과 그의 양아들 주왈을 이용해서 필요한 것을 반드시 얻고야 마는 강력한 카리스마의 소유자이다. 이에 비해 아랑은 불사의 몸이지만 주변의 귀신이나 마을 사람들과 진정으로 소통하는 방법을 배운다. 이러한 소통 속에서 관계지향적 리더로 성장하고, 옥황상제와 염라대왕을 만나기 위해 다시 죽음의 길로 들어서서 담판을 짓는 등 강한 집념과 함께 협상하고 타협하는 법을 체득한다. 물론 그 시간이 길지는 않다. 죽음과 부활을 반복하면서 아랑이 보여주는 것은 다름 아닌 인간애를 바탕으로 변화를 추구하는 혁신적 리더십이다. 드라마는 이러한 다른 성향의 두 인물이 경쟁하고 있다는 사실을 암암리에 시청자들에게 드러낸다.

아랑과 흥련의 대결은 단순히 선과 악의 싸움이 아니라, 옥황상제와 염라대왕의 입장에서

31) 사실 TV드라마 ‘아랑사또전’에서는 시작 단계에서부터 귀신의 규칙을 정해 놓고 있다. 예를 들자면, ①귀신도 졸리면 잠을 잔다. ②배가 고프면 밥을 먹고, 목이 마르면 물을 마신다. ③복장은 죽었을 때 그대로, 그러나 시간이 지나면 더러워진다. ④몸에 복숭아 꽃잎이 닿으면 상처가 난다. 등이다. 이러한 규칙이 사건과 결합하면서 경쟁은 더욱 흥미진진해진다.

대변하는 천상 세계의 싸움이며 치열한 경쟁인 것이다.

드라마는 홍련의 세력을 거대하게 만들어 놓고, 미약한 아랑이 강한 홍련을 어떻게 상대해야 하는지 고민하면서 풀어내는 게임을 선사한다. 아랑은 홍련의 몸에서 사또의 어머니가 나온 후에도 여전히 홍련과 싸우게 된다. 그래서 드라마는 이들이 다양한 전략을 세우되 싸움을 벌이며 서로 치열하게 경쟁하도록 유도한다.

또한 능력이 있으면서도 없는 것처럼 보이고, 전략이나 전술을 사용하되 사용하지 않는 것처럼 감추는 ‘속임수’ 전략을 사용하여 경쟁을 부추긴다.

우선, 홍련은 옥황상제를 속이기 위해 자기 자신을 잃어버린 수많은 혼들의 결합체인 강력한 악귀들을 조정하여, 천상에서 찾을 수 없도록 결계를 치고 자신의 힘을 최강으로 만들어서 세상을 혼란에 빠뜨린다. 엄청난 힘으로 구천의 원혼들을 악귀로 만드는 존재와 이런 존재를 잡기 위해 전략적으로 대응하는 옥황상제와의 갈등은 경쟁 구도로 이어진다.

홍련은 하늘에 결계를 치는 방법으로 옥황상제를 속인다. 또한 존재하지 않는 허상으로 옥황상제를 속이고 천상 세계를 위협에 빠뜨렸지만 아랑은 똑같은 방법으로 홍련을 역습한다. 무당 방울이의 도움으로 봉인된 항아리를 해제하여 악귀와 대적하고, 하늘에 결계를 친 부적의 정체를 알아내는데 성공한다. 이로써 천상 세계에서 악귀들의 존재를 확인할 수 있게 되었고, 옥황상제의 전략으로 게임은 시작된다.

특히 이 드라마에서는 ‘복불복(福不福)’ 게임으로 긴장감을 이끌어낸다. 옥황상제와 염라대왕의 바둑 내기에서 염라대왕이 이기면 인간 세상에 역병이 돌면서 수많은 희생자가 생기고, 옥황상제가 이기면 희생자를 다시 살려내기도 한다. 또한 이기게 되면 원하는 것을 모두 들어주는 법칙도 있다.

옥황상제는 이러한 복불복 게임을 경쟁자와의 싸움에서 적절히 사용하여 400년 전의 사건을 해결하기 위한 계책을 내놓은 것이다.

다음으로 주요 캐릭터들이 벌이는 ‘언어유희’를 활용한 경쟁 스토리텔링도 흥미롭다.

이 드라마에서는 동일한 언어, 동일한 문제에 대해서 주요 캐릭터들이 서로 관심을 표명하면서 경쟁을 벌인다. 다음 씬을 연결할 때에도 동일한 말을 사용하여, 경쟁자뿐만 아니라 시청자들도 주목할 수 있도록 만든다. 8회에서 홍련은 “아랑, 그 아이의 정체가 무엇이나!”라며 주왈에게 질문한다. 곧이어 다음 씬에 해결해야 할 미션이 하나씩 주어진다. 이러한 언어유희는 상대 캐릭터의 말을 패러디 하거나 다음 미션에 대한 암시로 드라마 곳곳에 나타나며, 텍스트 전체에 리듬감을 주고 놀이화시키는 역할을 한다.

영상도 경쟁 게임을 효과적으로 전달하기 위해 대립 형식의 스토리텔링 방식을 취한다. 예를 들어서, 15회에서 사또는 최대감 집에 귀신들이 들어가지 못하는 이유를 밝혀내기 위해 그 집 지하에 잠입한다. 이상한 문을 발견한 사또가 집중하여 부채를 크게 휘젓자 갑자기 바닥이 열리며 숨겨져 있던 지하 창고로 들어가는 문이 열린다. 지하에는 정체를 알 수 없는 항아리들이 가득했고, 사또는 “최대감, 이 작자 정체가 뭐지?”라며 항아리 하나를 들고 빠져나온다. 다음 영상은 아랑이 ‘항아리’를 여는 모습이고, 그 다음 영상은 다른 장소에서 무당 방울이가 항아리의 정체를 알 수 있는 ‘항아리’를 여는 모습처럼 영상이 번갈아 비춰지면서 긴장감을 만들어낸다. 즉 문제 제기가 양측에서 번갈아가며 빠르게 진행되고 해결도 경쟁적으로 이루어지기 때문에 긴장감이 더욱 고조되는 양상을 보인다.

2. 외재적 요소 : 쌍방향성

어느 정도 객관적인 이야기가 드라마 안에 성립하기 위해서는 송신자와 수신자간의 '쌍방향성'과 '인과성'이 필요하다. 드라마에서의 쌍방향성이란, 정보의 전달과 수용이 실시간으로 이루어지면서 송신자와 수신자의 위치가 수시로 바뀔 때 필연적으로 발생한다. 그렇다면, 드라마 기획자는 긴밀하게 연관되는 송신자와 수신자간의 소통을 능동적으로 유도하는 작업을 선제적으로 고려할 필요가 있다. 이때 드라마의 전반적인 이야기들을 토대로 인과성³²⁾을 의도하는 일은 매우 중요하다. 인과적으로 드라마의 단계별 미션들을 함께 체험할 수 있다면, 해당 홈페이지를 찾은 방문객들에게 유사한 이야기를 일관되게 전달할 수 있기 때문이다.

'아랑사또전'의 경우 홈페이지와 TV드라마의 스토리텔링 체계가 변별된다고 할 수 있다. 먼저 홈페이지를 보면, '톡앤톡'이나 '참여하기' 코너 등을 통해 시청자가 자율적으로 이야기를 획득할 수 있도록 시선을 통제하지 않는다. 또한 각각의 코너들은 각종 이벤트와 촬영현장 스케치 등을 통해 해당 드라마만의 이미지를 지속적으로 각인시킨다. 그렇게 보면, '아랑사또전'의 홈페이지는 코너 선택권과 시선 주도권을 시청자에게 이양시키면서도 그들을 능동적으로 만드는 각종 이벤트에 힘입어, 임의적·잠재적인 스토리텔링을 의도적으로 이어나간다고 할 수 있다. 따라서 '아랑사또전'의 홈페이지는 TV드라마에 객관화되어 있는 보편적인 이야기 정보를 시청자 스스로 변주시켜 받아들일 수 있게 하는 공간, 곧 자율적이고 임의적인 공간이라고 할 수 있겠다.

반면 TV드라마에서는 이러한 특성보다는 함께 게임을 펼치는 방식으로 드라마의 스토리가 전개된다. 마치 온라인 게임을 벌이는 것처럼 시청자들의 욕망을 읽고, 게임을 즐기는 유저인 것처럼 시청자들을 텍스트 속으로 끌어들이면서 모든 시청자에게 일정한 메시지를 전달한다. 예컨대, 시청자들은 '아랑'이라는 전설적인 인물과 그를 둘러싼 사건들을 핵심 이야기 라인으로 두고³³⁾, 드라마 속 캐릭터들의 이야기를 지속적으로 중첩시키게 된다. 특히 주목할 것은, 시간적으로 병렬될 수 있는 정보들을 '인과성'으로 엮어 시각적 정보 전달에 편향된 드라마에 게임 스토리텔링적 요소로 흥미를 배가한 점이다.

드라마에서의 흥미를 배가시키기 위해서는 우선 시청자가 느끼는 몰입감이 상대적으로 커야 한다. 몰입감은 상대방과의 경쟁을 통한 긴장감으로부터 발생한다. 단순한 게임의 경우, 놀이자가 느끼는 긴장감은 관찰자에게 극히 미세하게 전달되는 반면 놀이가 지식과 힘을 요구하게 될 때에는 게임이 어려워지면서 관찰자의 긴장은 고조된다. 이런 특성을 바탕으로 TV 드라마 '아랑사또전'은 단계별 미션과 경쟁놀이를 시청자들과의 두뇌 게임을 벌인다. 드라마는 시청자들을 속이기도 하고, 그들이 함께 참여하여 문제를 해결해 나가면서 열띤 토론을 펼치도록 유도하기도 한다.

경쟁자들과의 게임에서 자주 사용하고 있는 전략은 이미 앞서서도 살펴보았듯이, '속이기'이다. TV드라마 '아랑사또전'은 경쟁자뿐만 아니라, 시청자들까지도 감쪽같이 속인다.

아랑에게 시청자들은 또 다른 게임의 '경쟁자'라고 할 수 있다. 그래서 시청자들을 속이는

32) 채트면에 따르면 우선 게임의 스토리는 인과적으로 구성된 사건의 흐름 및 플롯을 '내용의 형식'으로 하며, 이러한 스토리에 등장하는 캐릭터와 아이템 등은 내용의 실체가 된다.

33) <아랑전설>은 조선 중기를 지나면서 향간에 구전되던 많은 이야기들이 조선후기에 와서 본격적으로 문자로 기록되었는데, 지금까지의 채록된 바에 의하면 조금씩 다른 변이형태가 25편 정도 존재한다. <아랑전설>과 TV드라마 '아랑사또전'의 공통된 사건은 주인공이 영남루에서 달구경을 하다가 상대방을 처음 만나게 된다는 것과 '아랑'의 실종을 두고 야반도주한 것으로 소문을 내어 양반가문의 불상사라 여기면서 아랑의 '죽음'을 은폐하려 했다는 것이다.

게임놀이는 드라마 곳곳에서 나타난다. 14회에서 사또는 최대감의 지하창고에서 어머니 서씨와 맞닥뜨리게 되는데, 사실 사또 어머니 서씨의 몸을 취한 요괴 무연이지 어머니는 아니었다. 드라마는 이때 시청자들이 잠시 혼란에 빠지도록 허용한다. 전직 선녀인 홍련은 인간의 욕망 중에서 가장 크다고 할 수 있는 영생을 꿈꾸다가 퇴출당한 선녀이다. 이승에서 저승사자 무영의 친누이였고, 인간의 몸을 갈아타면서 영생을 꿈꾸며 산다는 사실이 밝혀질 때 시청자들이 함께 놀랄 수밖에 없는 방식을 취한다.

이처럼 시청자 속이기는 드라마 텍스트를 불확실한 승리에 대한 긴장과 기대가 숨어있는 흥미진진한 게임 스토리텔링으로 만든다. 특히 게임은 상호 간의 전략적 행위로, ‘상호작용’이 동시에 발생하는 놀이이다. 따라서 마치 몸이 개입해 들어가는 ‘체험적 서사’라는 온라인 게임(이용욱, 2006:330)의 놀이와도 같이 이 드라마는 새로운 체험을 경험하게 해준다.

또한 TV드라마 ‘아랑사또전’은 시청자들도 함께 게임에 참여하면서 미션을 해결해 나가도록 이끈다. 예를 들어, 등장인물들이 혼이 담긴 ‘항아리’ 등의 미션을 해결해 나갈 때, 드라마는 영상으로 문제를 제시하고 그 다음에 설명하는 식으로 전개되면서, 시청자들이 함께 답을 유추하고 해석해 나갈 수 있도록 허락한다. 무엇보다 이 드라마의 가장 흥미로운 부분은 시청자와의 ‘토론’을 유도하는 스토리텔링이다. ‘아랑사또전’은 현실의 문제를 조선시대 중기라는 역사적 배경을 빌어서 설명하고 있다. 아무나 사또가 될 수 있는 밀양의 치안 부재, 허술한 행정체계를 올바르게 세우고, 고을 사람들을 따뜻한 마음으로 보살필 줄 아는 미덕을 지닌 사람이 사또가 될 자격이 있다면서 돌쇠에게 사또의 직분을 임명한다. 이 시점에서 시청자들의 호응을 이끌어냈으며, 오늘날의 정치에 관해 논의할 수 있는 계기를 마련하기도 했다.

이외에도 주왕의 정체에 대한 시청자들의 토론은 아랑이라는 독특한 캐릭터가 보여주는 다양한 행동과 함께 흥미로운 토론거리를 제공하였다.

이렇게 개성적이고 엉뚱한 캐릭터들이 펼치는 특이한 행동들에 관해서 온라인상에서 토론을 벌이는 시청자들의 참여는 스토리텔링에도 영향을 준다. 시청자들은 TV드라마 텍스트에 적극적으로 관여하여 스토리를 바꿔나가기도 하고, 프로슈머로서 드라마와 관련된 다양한 정보와 패러디물, UCC 등을 만들어 드라마에 영향력을 미친다. 이는 드라마의 홍보 역할까지 하여 광고로서의 경제적인 효과도 이끌어낸다.

시청자들은 스스로 드라마를 움직이게 하는 힘을 지닌 또 하나의 프로슈머로서 능동적으로 드라마를 홍보하고, 드라마의 스토리텔링을 강화시키는 역할을 한다.

입체적인 캐릭터들이 만들어내는 스토리텔링 중에서도 모넨텀 리더이며 다성적인 캐릭터가 이끌어낸 게임 스토리텔링은, 시청자들을 프로슈머로서 다양한 놀이를 펼칠 수 있도록 참여의 장을 만들어주었다고 할 수 있다.

IV. 나오며

TV드라마 ‘아랑사또전’은 게임의 기능을 담당하는 다양한 요소들의 총합으로 구성되어 있다. 미션, 경쟁, 쌍방향성을 비롯하여 다각각적인 스토리텔링이 적절하게 강구되었다고 본다. ‘아랑사또전’의 경우 화려한 스펙타클을 안기는 드라마의 배경뿐만 아니라 시청자의 몰입을 강화하기 위한 긴장감도 지속적으로 유지되었다. 드라마의 주 캐릭터를 중심으로 분석하자면, ‘아랑사또전’은 인간의 삶과 욕망이라는 주제를 토대로 천상과 지상의 무질서를 바로 잡는 효율성의 논리와 놀이성이 강한 문화적 코드를 잘 살려낸 콘텐츠이다. 특히 온라인의 롤플레이

게임과도 같은 스토리텔링적 요소로 시청자들의 몰입을 성공적으로 이끌어냈다. 게임 스토리텔링을 지배하며 이끌어가는 주체는 드라마의 입체적인 캐릭터들로, 그 중에서도 특히 신화적 존재(Numinose)로서의 자아와 놀이하는 존재(Homo Ludens)로서의 자아를 지닌 아랑 캐릭터이다.

아랑은 무극정에서 옥황상제와 협상의 기술을 배우며 주어진 운명과 현실에 맞서 당당히 책임을 펼치는 인물이다. 또한 강한 호기심으로 ‘끊임없이 질문을 던지고’, ‘통찰력과 직감으로 행동하는’ 독특한 인물로 주변인들의 능력을 발견하여 인재로 키우는 혁신적인 리더이다. 아랑은 끊임없는 질문을 통하여 주어진 미션을 해결해 나간다. 또한 경쟁에서 기발한 아이디어로 상대의 허를 찔러 승리한다. 다성적인 캐릭터로 끊임없이 변화를 추구하는 아랑은 스토리를 능동적으로 움직여가면서, 드라마 전체를 게임화 시킨다.

이 드라마는 영웅서사의 분리, 하강, 시련, 복귀라는 과정을 그대로 따르고 있다. 즉, 드라마는 혼인 전에 갑자기 죽임을 당하여 부모와 분리된 아랑이 온갖 시련과 시험을 거쳐 다시 회생하여 자신의 죽음과 실종된 사또 어머니의 단서를 찾아낸다는 외부 이야기와, 400년 동안 처녀들의 맑은 영혼을 취하며 살아가는 요괴를 퇴치하기 위한 신들의 전략이라는 내부 이야기로 구성되어 있다. 즉 아랑이 풀어야 할 과제는 ‘잃어버린 기억 찾기’이지만 결국 이것은 천상의 오류에서 비롯된 비극으로, 아랑을 이용하여 ‘이승과 저승의 경계에 즐기고 있는 요괴 퇴치하기’인 셈이다. 아울러 미션들은 다양한 질문에 의해 제기되고, 질문에 의해 문제가 해결되어가는 스토리텔링 방식을 취한다.

이때 드라마는 미션 수행을 위해 매순간 선택의 기로에서 고뇌하는 아랑의 내면에 초점을 맞추기 보다는, 인터넷 게임처럼 적대자와 단계별로 경쟁을 벌이는 캐릭터의 ‘게임’에 집중한다. 아랑은 인재를 확보하는 것뿐만 아니라 옥황상제로부터 불사의 몸을 부여받게 되고, ‘경쟁’을 통해 드라마를 역동적인 게임으로 변화시킨다. 또한 흥련과 경쟁하는 부분에서는 한 단계 더 나아가 시청자들과 과감하게 게임을 펼친다. 즉, TV드라마 ‘아랑사또전’은 때때로 시청자들을 속이거나 시청자들의 열띤 토론을 이끌어내는 등, 쌍방향 게임을 유도하는 스토리텔링을 보여준다.

결과적으로 TV드라마가 대리만족에 대한 욕구를 가진 다양한 시청자들을 사로잡기 위해서는 스토리텔링의 관점에서 치밀한 전략을 세울 필요가 있다고 판단된다.

주제와 밀착된 핵심 이야기 추출을 기본으로 하여 드라마를 스스로 움직이도록 만드는 입체적이면서도 혁신적인 캐릭터의 설계, 시청자의 몰입을 유도하기 위한 미션과 경쟁, 쌍방향성 요소 삽입, 드라마를 임의적·사적으로 향유하기 위한 홈페이지의 체계화 등이 바로 그것이다.

이 연구는 비교적 성공적인 ‘아랑사또전’의 캐릭터를 중심으로 게임 스토리텔링이 어떤 기여를 하는지에 대해 분석해 보았다. 드라마의 성격과 종류에 따라 스토리텔링 방식이나 콘텐츠화 방안도 달라진다고 보면, 향후 관련 연구가 더욱 세공되어야 할 것이다. 그러한 현장성 있는 연구들을 통해 드라마의 기획자와 작가가 전략적인 게임 스토리텔링 방안을 구체화해 나갈 수 있길 기대한다.

참고문헌

- 게오르크 루카치(2007). 『소설의 이론』, 김경식 역, 서울문예.
- 김선진 외(2011). 『디지털 엔터테인먼트』. 엠에스디미디어.
- 김옥동(1991). 『대화적 상상력』, 문학과 지성사.
- 류수열(2007). 『스토리텔링의 이해』, 글누림.
- 류은영(2009). 내러티브와 스토리텔링: 문학에서 문화 콘텐츠로. 『인문콘텐츠』. 인문콘텐츠학회, 14.
- 앤드루 호튼(2006). 『캐릭터 중심의 시나리오 쓰기』, 주영상 옮김, 서울 한나래.
- 유희나(2010). 서사에 근거한 캐릭터 디자인 연구, 이화여자대학교 디자인대학원 석사학위 논문.
- 이용욱(2006). 디지털 서사체의 미학적 구조(3)-온라인게임서의 ‘시간축’을 중심으로, 『한국언어문학』, 한국언어문학학회, Vol.56, pp.327-348.
- 장 클로드 라레슈(2009). 『모멘텀이펙트』, 서혜민 옮김, 교보문고.
- 조셉 캠벨·빌 모이어스(2002). 『신화의 힘』, 이윤기 역, 천일문화사.
- 주창윤(2004). 역사드라마의 역사 서술방식과 장르형성, 한국언론학보 제8-1호, 한국언론학회, 169.
- J. 호이징하(1985). 『놀이하는 인간』, 권영빈 옮김, 홍성사.
- Von Feilitzen, C. & Linne, O.(1975). Identifying whith Television Characters, Journal of Communication, 25(4), 51-55.
- TV사극. 아랑사또전. <http://www.imbc.com/broad/tv/drama/arang4to/>

<TV드라마 ‘아랑사또전’에 대한 게임 스토리텔링적 접근>에 대한 토론문

김원경(수원대학교 국어국문학과)

이 논의는 드라마 ‘아랑사또전’을 게임 스토리텔링의 측면에서 분석하여, 이 드라마가 지니는 재미의 성격을 구체적으로 논구한 것이다. 드라마에 게임 스토리텔링 기법을 적용하는 것이 보다 일반화되고 이에 대한 비평적 담론이 문화콘텐츠 산업에 새로운 활력을 제공하게 될 수 있다는 문화적 흐름에 주목하면, 이와 같은 논의는 큰 의의를 지닌다고 하겠다. 먼저 발표문을 통해 게임 스토리텔링 기법을 드라마에 적용하는 데 대한 다양한 내용을 새롭게 접하게 된 점에 대해 감사드린다. 다만 토론자로서의 임무에 충실하기 위해 다음 몇 가지 궁금한 점을 질의하도록 하겠다.

1. 이 논의에서는 스토리텔링과 게임 스토리텔링의 차이가 구체적으로 혹은 대비적으로 논의되지 않았다. 물론 기존에 알려진 지식이나 이 논문의 문맥으로 파악할 수 있는 내용이 존재하기는 하지만, 논의의 전개에서 게임과 내러티브의 차이점, 그리고 스토리텔링으로서의 공통점이 먼저 언급되는 것이 논문 전체의 흐름을 이해하는 데 도움이 되리라 여겨진다.

2. 이 논에서는 ‘아랑사또전’의 드라마적 재미를 불러일으키는 스토리텔링 요소들을 소개하면서, 중간 중간 이 드라마의 게임 스토리텔링적 요소에 대해서 진술하고 있다. 이러한 진술 방식으로 인해 스토리텔링적 요소와 게임 스토리텔링적 요소에 대한 서술이나 분석이 다소 혼재되어 있다는 인상을 받게 된다. 예를 들어, “주 캐릭터가 여러 역경을 극복해 나가는 모습에 감정을 이입하고 주 캐릭터의 감정과 스스로의 감정을 동일시하면서 공감하게 된다. 따라서 게임 스토리텔링적 요소를 지닌 드라마를 끌고 나가는 주 캐릭터는 이러한 특성이 요구되는 캐릭터이어야 한다는 일종의 조건이 따를 수 있다.”라고 언급한 부분은 특별히 게임 스토리텔링적 요소라기보다는 일반적인 스토리텔링이 갖는 특징을 진술한 것이라고 볼 수 있다. 인용한 부분의 언급이 자연스러우려면 ‘게임 스토리텔링적 요소를 가지는 드라마’가 어떠한 것인가에 대한 진술이 우선할 필요가 있을 듯하다.

3. 아랑을 ‘신성한 힘’으로서의 존재와 ‘놀이하는 존재’로서의 자아를 지닌 인물로 분석하고 있는데, 아랑을 이러한 인물의 전형으로 볼 수 있는 이유와 이러한 특성을 게임적 요소와 연결할 수 있는 근거를 좀 더 명확하게 설명해 주셨으면 한다. 드라마 전체로 볼 때는 캐릭터가 전개하는 내러티브에서도 놀이적 요소를 발견할 수 있는데, 이를 게임의 놀이적 요소와 바로 연결시키는 것이 타당한지에 대해서는 논의의 여지가 있을 듯하다. 일반적으로 게임에서의 놀이적 요소는 최근 애니팡 열풍에서 알 수 있듯이 유저들 사이의 경쟁 구조에서 흔히 발생하는 것으로, 드라마의 캐릭터와 관련된 흥미로운 사건 전개와는 구별될 필요가 있어 보인다.

4. ‘아랑사또전’의 내재적 게임 스토리텔링 요소를 미션과 경쟁으로 파악한 것은 타당한 점이 있어 보인다. 특히 드라마의 내러티브 구조에 게임의 미션적 요소를 가미했다는 것은 확실히 ‘아랑사또전’이 게임적 요소를 내재하고 있음을 보여준다. 그러나 주인공과, 그와 대립하는 캐릭터들이 옥황상제와 염라대왕의 대리인으로서 보여주는 경쟁 구도는 일반적인 영웅 스토리텔링의 캐릭터 대립 구도나 내러티브에서 전개되는 갈등 구조와 더 유사하며, 게임 유저 사이에 벌어지는 경쟁 구도와는 변별되는 면이 있다.

5. 쌍방향성 혹은 상호성과 관련된 게임, 특히 MMORPG(혹은 RPG)의 인터랙티브한 요소는 앞서도 언급하였지만 유저와 유저 사이의 문제, 혹은 유저가 스토리를 변경하는 과정 속에서 주로 발견되는 것이다. ‘아랑사또전’에서 시청자와의 소통성이 홈페이지의 운영을 통해 타 드라마와 차별화되었다 하여도, 이 운영 방식 자체보다는 이러한 상호성을 입증하는 구체적 사례들, 즉 관련 시청자 의견 등이 실례로 제시되어야 ‘아랑사또전’이 지니는 게임 스토리텔링적인 전형성이 보다 명확히 입증될 듯하다.

6. ‘아랑사또전’과 게임, 특히 RPG 게임과의 관련성이 보다 설득력 있게 논의되기 위해서는, RPG 게임의 스토리텔링적 요소에 대한 진술이 보완되었으면 한다.

설득 화법 교육을 통한 ‘참여자’의 태도 변화 연구

최영인*

< 차례 >

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법 및 자료 수집
- IV. 설득 화법 교육을 통한 참여자의 태도 변화 양상
- V. 결론 및 제언

I. 서론

- 교육과정의 잦은 개정에도 불구하고 교육과정기마다 지속적으로 담화 목적 중 하나로 설정되는 것이 ‘설득’. 설득 목적을 지향하는 다양한 텍스트 유형이 국어교육 내에서 다루어지고 있는데, 설득 능력은 인간의 의사소통 능력 중 자연스러운 습득이 어렵다는 측면 때문에 교육 필요성이 높음을 의미.¹⁾
- 설득 담화는 여러 학문의 연구 대상, 설득 담화를 어떻게 정의하든지 간에 ‘화자, 청자, 메시지’의 구성 요인은 공통적임. 설득의 목적과 설득 의사소통에서 작용하는 화자, 청자, 메시지 변인을 포함한 정의는 ‘어떤 목적을 위하여 사람들의 태도나 의견 또는 행동 등을 변용시키고자 하는 의도를 가진 화자가, 언어 혹은 기호적 자극으로 구성되는 메시지를 구성하여, 청자들에게 일정한 변화를 유발하는 것’²⁾
- 설득 화법을 교육하는 장, 그것을 평가하는 장에서는 유독 ‘메시지’만이 강조되고, 그것이 설득 의사소통의 전부인 것으로 간주되는 경향.
- 상호 교섭이 참여자들이 상대방과 의미를 나누면서 자기와 상대에 대해 깊이 이해하고 서로의 차이를 발견하고 조율하면서 공통 인식의 폭을 넓혀가는 상호작용이고, 이것이 화법 교육의 지향이라면 이러한 상호 교섭적 관점이 설득 화법 교육 및 평가의 기본적 준거가 되어야 함.
- 설득 화법 구성과 소통 과정에서 ‘화자’와 ‘청자’로서 그들의 사고, 그들의 변화(변용) 등에 대해 관찰한 바를 중심으로, 설득 화법 교육에서 다루어야 평가의 요소를 제시하고자 함.
- 이때 평가는 교수·학습 과정에 송환할, 학습자에 대한 ‘정보’를 주기 위한 수단, 평가의 본질적 측면. 설득 담화 소통에서 학습자들의 ‘변화(변용)’의 정도를 가늠하는 것은, 설득 담화의 영향력을 확인하는 과정(설득의 영향력을 체감할 수 있는 경험의 누적 필요)이며 자아

* 서울대학교 국어교육연구소 연구원

1) 설득적 글쓰기 능력은 다른 의사소통 능력에 비해 자연스러운 습득이 어렵다. 설득은 자기표현, 설명 담화보다 발달 과정에서 뒤늦게 이루어지며, 설득적 글쓰기는 모든 학년의 학생들이 여러 담화 유형 중 가장 어려워하는 유형에 속한다(Applebee 외, 1986).

2) 차배근(1989:13-14)의 내용을 차용하되 일부 표현을 수정함.

와 타자에 대한 이해의 과정이기도 함.

II. 이론적 전제(생략)

III. 연구 방법 및 자료 수집

- 학습자에 대한 정확한 관찰로부터 설득 교육의 방향을 모색할 수 있다는 기본적인 문제의 식하에 연구를 진행함. 설득 담화 구성과 표현이 그 참여자들에게 어떤 흔적과 자취를 남기는가, 그들에게 설득이란 무엇인가를 관찰하고자 함. 연구자가 실제 고등학교에서 고1 학습자들(남학생)을 대상으로 소규모 수업을 진행하면서, 학습자들의 설득 담화 구성 과정과 결과를 관찰하고 관련 자료를 다각도로 수집.
- 자료 수집: 학습자들의 활동지, 설득 담화 준비 과정에서 참고한 자료 및 학습자들의 발표 원고, 설득 담화 발표 동영상, 학습자 발화나 반응에 대한 인터뷰, 연구자의 수업 일지.
- 방과후 수업에 지원한 학습자를 대상으로 연구자가 수업을 진행함. 2012년 7월 23일부터 2012년 8월 10일까지 15일 동안 하루 50분씩 수업을 실시.³⁾ 전체 수업의 주제는 ‘설득과 담화’로, 담화 목적으로서의 ‘설득’과 그 목적 실현을 위한 글쓰기와 말하기를 주된 학습 활동으로 구성함.
- 수업 결론 없이 성실하게 수업에 참여한 6명 학습자들의 자료를 주된 분석 자료로 삼음. 국어 학업 성취도 측면에서 중 혹은 중하 수준.

차시	주제	학습 내용
1	오리엔테이션	수업 계획 설명
2	설득의 개념	수용자에게 영향을 주기 위한 담화로서의 설득 담화 개념 설명 활동)설득 담화의 여러 장르들 탐색
3	일상생활에서의 설득과 설득의 구성 요소	설득하거나 설득당한 경험, 설득에서 요구되는 요소들(주장과 근거, 타당성 개념 등)
4	설득 담화의 근거 찾기, 근거의 강도 평가	에듀팟(입학 사정관제 대비를 위한 개인 이력 기록 사이트)의 문제점과 개선을 촉구하는 설득 담화(논설문)에서 근거 찾기, 근거의 강도 평가하기
5	설득하는 말하기를 위한 주제 선정 및 글쓰기	또래 학습자들을 청중으로 하는 발표 상황을 전제하고, 설득 담화 주제 정하기, 개요 및 원고 작성
6	설득적 말하기(발표)	이전 차시 설득 담화 발표하기 / 설득 담화 평가 및 토의 ⁴⁾
7	설득 담화의 구성 요소	설득 담화의 구성 요소 설명하기: 주장, 이유, 근거 보고(자료)
8	설득 담화 고쳐쓰기	5차시 설득 담화 고쳐쓰기, ‘주장’+‘이유’+‘근거’의 차원에서 평가하고 보완하기
9	설득 담화의 개요 짜기	설득 담화의 구성 요소를 만족시키는 설득 개요짜기 / 주제: 000 아이돌 그룹 사태의 문제 해결 방법, 무상 급식, 주5일제 수업, 입학 사정관 제도, 수행평가, 연예인 특례 입학
10	설득 담화 구성하기	9차시의 개요를 바탕으로 설득 담화 구성하기
11	설득적 말하기(발표)	설득 담화 발표하기 / 설득 담화 평가 및 토의
12	설득 담화의 근거 찾기 및 ‘근거’의 강도 평가	다른 학습자들의 글을 읽고, ‘이유’와 ‘근거’ 분석하기, 반대되는 이유나 반론 가능한 근거 탐색하기
13	논제별 입장 정리하기 및 반박하기	‘교육’ 관련 논제들에 대한 자신의 입장과 이유 정리, 자신이 지지하는 가치(관)에 대해 생각해 보기
14	설득적 말하기(발표)	설득 담화 발표하기 / 설득 담화 평가 및 토의

3) 첫 시간에는 수업의 전반적 계획을 설명하는 오리엔테이션, 마지막 시간에는 수업을 마무리하면서 ‘말하기에서의 비.반언어적 의사소통’의 중요성을 강조하는 동영상을 시청하였기에 실제 수업은 13차시로 이루어졌다.

4) 청중 평가지를 바탕으로 발표에 대한 서로의 의견을 나누는 절차에 해당한다.

<표 28> '설득과 담화'의 수업 개요

IV. 설득 화법 교육을 통한 참여자의 태도 변화 양상

· 설득 담화의 소통을 통해 화자와 청자는 '설득 담화'에 대한 메타적 인식의 변화와 '설득 담화 내용(논제)'에 대한 태도의 변화(변용)를 겪게 된다는 측면에서 '설득 담화에 대한 인식'과 '참여자들의 변화'로 크게 나누고, 후자를 다시 '화자의 변화'와 '청자의 변화'로 구분하여 3절의 내용을 구성함.



1. 참여자의 설득 담화에 대한 인식 분석

- 2차시 수업, 학습자들의 '설득' 혹은 '설득하는 말이나 글'에 대한 인식: '자기주장을 펴는 것', '나의 생각을 말하는 것', '다른 사람을 내가 원하는 방향으로 이끌기 위한 글', '토론 같은 데(담화)에서 이기는 것 혹은 자신의 주장이 더 강하다는 것을 보여주는 것' → 설득 담화를 통해 '나의 주장을 분명히 드러내어 밝히고, 그를 통해 상대를 이기거나 상대가 내 생각에 동의하게 하는' 생산자 중심적 인식, 상호교섭적인 담화에 대한 인식 부재.
- 눈앞에 동료 학습자들이 '청중'으로 앉아 있었지만, 대부분의 학습자들은 설득 담화를 구성할 때 청중에 대한 특별한 고려를 하지 않거나, '교사', '해당 분야의 의사결정권을 가진 사람'과 같이 보편적이고 이상적 성격의 수신자를 상정함.
- 학교 교실에서 이루어지는 설득 화법 교육에서 개별 학습자들은 화자의 역할과 청자의 역할을 교대로 맡게 되기 마련임. 학습자들의 설득 화법에서 그 물리적 공간 안에서 담화를 직접 경험하는 청중이 소외되는 경향.
- 설득 담화를 매개로 한 대화 즉 토의 실시, 이 대화(토의)가 삶과 실재를 조망하는 지평(horizon)⁵⁾들의 만남으로서의 의미. 설득 담화에 대해 청중들과 대화하는 과정을 거치고 청중의 평가를 들으면서, 학습자들은 자신과 대면하는 청중이 자신의 담화에 주목하고, 그 담화로 인한 변화를 겪게 될 주체로서의 '청중'에 대한 고려를 하게 됨. 청중의 '질문'에 대답하는 과정을 통해 자기주장에 대한 확신 정도를 깨닫게 됨.
- 세 번째 발표를 하고 상호평가와 토의를 거친 후 '설득' 혹은 '설득하는 말이나 글'에 대한 인식: '누군가에게 영향을 주기 위해 내 생각을 말하는 것', '누구의 생각이 더 설득적인가를 비교하기 위한 것, 좋은 의견 찾기', '듣는 사람을 고려해 내 주장을 펼치는 것', '내 생각을 알게 되는 과정'⁶⁾. → 설득 담화의 '소통 가능성'에 주목, 설득으로 인한 영향이 쌍

5) 이 '지평'이란 인간의 시각적 조망 능력과 그 한계를 동시에 함축시키는 시각 기능과 관련된 은유이다. 따라서 지평은 인간 존재의 진리 체험과 진리 인식의 한정된 범위, 즉 유한성을 가리킬 뿐만 아니라, 그와 동시에 전망 범위의 확장 가능성을 암묵적으로 나타내는 은유이다(김경재, 1994:61-66).

6) 이중 '내 생각을 알게 되는 과정'이라는 응답은 설득이 '자기이해'의 방법임에 대한 인식을 하게 되었음을 의미한다.

방향적임에 대한 인식.

2. 화자의 가치 기반 분석

1) 가치 기반의 개념

· Crosswhite(1996; 오형엽 역, 2001)는 논증적 글쓰기 교육의 의미를 가장 깊은 의미에서의 소크라테스적인 노력이라고 설명하면서, 이는 전수된 지식을 전달하려는 시도가 아니라 문어적 의사소통의 맥락에서 학생들이 착상을 발견하고 이를 명료화하도록 격려하고 인도하는 것이라고 함. Crosswhite가 설득 담화 교육에 대해 소크라테스적인 노력이라고 의미를 부여한 것은 결국 설득 행위를 통한 탐구와 발견에 방점을 두었기 때문인데, 이때 탐구와 발견의 대상은 논제를 포함하는 주체 외적인 지식과 세계 등도 대상이 될 수 있지만 무엇보다 학습자 자신도 그 대상이 될 수 있음.

· 설득하는 담화를 생산하는 경험을 누적하다 보면 학습자들은 여러 가지 논제와 관련된 배경지식 획득 및 설득 담화 구성 능력의 신장뿐 아니라 자아 발견으로서의 체험을 하게 됨. 이는 단순히 자신의 관심사나 흥미를 발견하게 되는 것을 넘어 자신의 가치관을 발견하고, 자신의 세계관을 구성해가는 과정을 포함함.

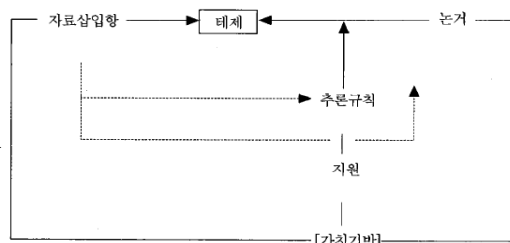
· 설득 담화 구성을 위해 담화의 표면에 드러나는 '이유'나 '자료' 등을 탐색하는 것 못지않게 그 기저에 있는 '가치 기반'을 찾아내는 것도 중요함. 담화 전체의 바탕으로서의 '전제'이며, 설득 담화 전반을 구성하는 주체의 추론 원칙을 '가치 기반'으로 표현하고자 함⁷⁾. 이는 어떤 사태에 대한 주체의 입장이나 시각, 가치 평가 등을 일관성 있게 제시하게 하는 중핵적 출처에 해당하며, 이는 곧 그 주체의 가치관이기도 함. '가치 기반'은 담화상에서 소통자로서 개인의 정체성을 드러낼 뿐 아니라 때로는 문화적 규범이나 관습을 반영함.

· '교육'과 관련하여 담화 생산자들의 논증 방향성을 확정하는 추론 원리를 '교육 가치기반'이라 본다면 이는 '교육의 본질'에 대한 가치관이라 할 수 있음. '교육'과 관련된 여러 논제에 대해 입장을 표명할 때 노출되는 학습자의 '교육 가치기반'의 일관성 정도를 살펴보고, 비일관적인 부분이 있다면 그 이유를 탐색함으로써 자기 이해에 이를 수 있음.

2) 가치 기반의 분석

· 설득적 말하기 상황에 적절한 주제(논제)를 생각해 보라는 요구에 학습자들이 제시한 주제를 내용에 따라 분류하면 '교육' 분야와 관련된 주제가 가장 많았는데⁸⁾, 대부분의 시간을

7) '가치 기반'은 Brinker의 논증형 주제 전개 모형의 한 부분으로, 설득 담화 생산자가 대상에 대한 가치 평가의 근거이자, 해당 결론으로의 추론을 가능하게 하는 논증적 담화의 구성 원리. 본고에서는 이 '가치 기반'의 의미를 담화 주제와 관련된 근본적 가치관으로 해석함.



8) 한국의 대학 입시 제도가 바뀌어야 한다. / 수능 등급제를 점수제로 바꾸어야 한다. / 두발 규제를 두발 자율로 바꾸어야 한다. / 주입식 교육의 폐해가 많다. / 학습자들에게 자율권을 많이 주어야 한다. / 섣다운 제도는 효과가 없으므로 폐지되어야 한다. / 학원을 불법화해야 한다. / 긍정적인 사고가 항상 좋은 것만은 아니다. / 의무적인 자율학습 제도를 없애자. / 주5일제 수업을 하지 말아야 한다. / 왕따 가해 학생에 대해 엄격히 처벌해야 한다. / 수행평가에는 분명한 기준이 필요하다. /

학교에서 보내고 학습에 많은 시간을 할애하고 있는 학습자들로서 가장 가까운 ‘일상’으로 부터 주제를 탐색함을 의미. 이러한 주제 영역에 대한 정보는 학습자가 가장 깊이 연루된 영역으로서 학습자들이 ‘바람직한 교육 혹은 지향해야 할 교육’에 대한 각자의 가치관을 형성해 가고 있음을 보여주기도 함.

· 13차시에는 수업 전반에서 다루어진 ‘교육’과 관련된 일련의 논제들에 대한 학습자의 입장과 주요 이유를 정리하게 하고 ‘교육’에서 가장 중요하게 생각하는 가치(가치 기반)를 기록하게 함. ‘교육’ 관련 여러 논제들에 대한 주장을 비교할 때 학습자들의 ‘교육 가치 기반’ 분석이 유의미.

	A	B	C
입학사정관제도	찬성한다.	취지는 좋지만 우리나라에서 (도입하기) 시기상조다.	도입되어서는 안 된다.
	수능이라는 시험 하나로 대학에 가는 것은 불합리하다.	학생의 가치를 진짜 제대로 평가할 수 있는 방법이 아직 없다.	경제적 수준이 높은 학생들에게만 더 유리하다.
고교선택제도	계속 시행해야 한다.	필요한 제도이다.	찬성한다.
	자신이 원하는 학교를 선택하여 적성을 살릴 수 있다.	학교별로 이미지가 생기지만 학생들이 학교를 선택하여 스스로 책임지는 게 중요하다.	특정 지역의 집값이 오르는 것을 막을 수 있다.
연예인 특례 입학	찬성한다.	찬성한다.	반대한다.
	연예인들도 그들의 분야에서 노력했기 때문에 대학 입학 기회를 주는 게 맞다.	연예인들도 꿈을 위해 어쩔 수 없이 학업을 중단하고 노력했으므로 입학할 수 있다.	똑같이 인권이 있는데 연예인이라고 특권을 주는 것은 좋지 않다.
수행평가	필기시험 대신 수행 평가가 늘어나야 한다.	고등학교에서는 최대한 줄여야 한다.	실시하지 말아야 한다.
	우리가 갖고 있는 다양한 재능을 발견하게 하고, 결과는 안 좋아도 과정이 좋은 경우도 반영한다.	고등학교에서는 내신이 중요한데 점수 차이를 인정하기 어렵다.	학생들에게 부담이 많다.
‘교육’에서 가장 중요한 가치	학생이 원하는 것이 무엇인가를 찾을 수 있게 하고 그 일을 지원하는 것	공정한 경쟁	학생들이 자신이 원하는 것을 찾으며 행복하게 공부하는 것

<표 29> 학습자 A, B, C 의 ‘교육’ 관련 논제에 대한 입장과 주요 이유

· A의 경우 ‘교육과 평가’에 대해 ‘학습자의 다양한 재능을 발굴하고 인정하는 교육과 그러한 교육에 부합하는 평가가 필요하다’는 비교적 일관된 가치 기반을 갖고 있음.

· B는 입학 사정관 제도에 대해서는 ‘이상적인 교육 및 평가’의 방향을 탐색하는 자로서 입장을 표명했고⁹⁾, ‘수행평가’에 대해서는 ‘해당 평가를 통해 대학에 진학해야 하기에’ 민감한 고등학생 학습자로서 입장을 표명함.¹⁰⁾ 전자에 드러난 교육평가에 대한 가치 기반은 <쓰개

9) ‘입학 사정관 제도가 앞으로 시행되는 것이 바람직하지만 현재 시점에서는 준비가 덜 됐다’는 입장. 수업 중 토의에서 학습자들이 각기 다른 다양한 재능을 가졌기에 그런 재능을 평가하는 평가가 필요하다는 데는 전적으로 동의하였고, 수능 성적만으로 대학이 결정되는 전형은 부당하다고 언급함

10) ‘대입을 위해 내신이 중요한 만큼 시험에서 객관성이 중시되며, 학습자들이 가장 쉽게 용납할 수 있는 평가 결과는 지필 평가(특히 수능 시험)밖에 없다’는 입장을 취함.

인 잠재력 발굴, ±교육(평가)>(개인의 잠재력을 잘 파악해낼수록 더 좋은 교육(평가)이다), 후자에 드러난 교육평가에 대한 가치기반은 <±객관도, ±교육(평가)> (객관도가 높을수록 더 좋은 교육(평가)이다).

- C는 교육과 관련된 의사결정에서 ‘경제적 수준에 의한 차별 없이 평등한 권리와 선택권¹¹⁾’을 매우 중시함. ‘수행평가’에 대해서는 반대 의견 표명. 인터뷰 결과 ‘학습에 있어서 인지적 부담 자체를 피하고 싶은’ 학습자 개인의 욕구 때문에 반대 입장을 표명함. 또 토의 중 C는 ‘성적만으로 줄 세우기식 평가를 하는 것이 부당하다’는 가치를 피력했는데, ‘연예인 특례 입학’에 대해서는 ‘그들이 연예인 활동을 하는 동안 학업에 소홀했기 때문에 수능시험 등에서 불이익을 감수하는 것이 당연하다’고 판단할 때 전제된 가치¹²⁾가 다소 상충.
- 가치 기반 분석의 목적이 학습자의 자기모순 및 비밀관성을 단순히 비판(비난)하려는 것은 아님. 서로 관련된 논제들에 대해 비밀관적인 입장을 표명했다면 그 이유가 무엇인지를 탐색하는 과정을 통해 담화 주체가 어떤 가치관을 지지하고 지향하는가를 발견할 수 있고, 실제로 자기모순이나 가치 상충을 의미하는 부분이라면 개인의 숙고가 필요한 측면이기에 그에 대한 정보를 송환하려는 목적.

3. 청중의 태도 변용 분석

1) 태도 변용의 개념

- 설득 의사소통을 연구 대상으로 삼는 학문 중 대표적인 분야인 커뮤니케이션 이론에서는 ‘설득’ 혹은 ‘설득 의사소통’¹³⁾을 ‘설득자의 메시지에 의해 수용자에게 발생한 것’(Fotheringham, 김영석, 2005:27재인용)으로 정의하며 ‘수신자에게 나타난 변화’를 강조.
- 설득의 목표를 설명할 때 차배근(1989)은 기존 태도의 변화 그 자체뿐만 아니라, 그것의 강화 및 새로운 태도의 형성까지를 모두 포함하고 있는 ‘변용’이라는 용어를 사용함. 설득 담화에 대한 연구에서 목표를 ‘attitude change’를 ‘태도 변화’라고 직역하지 않고, ‘변화, 강화, 형성’의 의미를 모두 포괄하는 의미로 사용함.
- 청자에게 변용을 기대하는 ‘태도’는 다시 ‘인지적, 정의적, 행위적 차원’으로 이루어져 있다고 봄. 결국 수용자에게 일어날 수 있는 태도 변용의 차원은 (인지, 정의, 행위) × (변화, 강화, 형성)의 9가지 조합이 가능(차배근 외, 2001:146).
- 청중의 태도 변용은 설득 담화를 통해서도 이루어지지만, 설득 담화에 대한 논증적 대화 즉, 토의를 통해 여러 참여자들의 주관성을 확인하고 담화 내용과 관련하여 새로운 대안을 찾아가는 과정을 통해서도 이루어짐.

2)태도 변용의 분석

-
- 11) ‘연예인이 된 학생들의 선택은 자신의 직업적 꿈을 이루는 것과 돈을 버는 것’이었기에 연예인이라는 이유로 대학에 특례 입학하는 것은 ‘부당한 특혜’라고 보았다
 - 12) ‘일반 학생’들에 대한 평가가 ‘적성이나 개성’을 인정하는 것이었으면 좋겠다고 생각하지만, ‘연예인’으로서의 적성을 찾아 활동하고 있는 그들’에 대해서는 ‘성적에 의한 평가’를 요구하는 것 사이의 모순.
 - 13) 커뮤니케이션 이론에서 설득과 관련된 초기 연구들은 주로 대중 매체의 효과 연구에 집중되어 있었다. 이때는 설득의 개념을 ‘사전에 계획된 목적을 향해 사람들의 동기를 조직함으로써 사람들의 생각과 행동을 바꾸려는 의식적인 시도’(Brembeck & Howell; 김영석, 2005:26 재인용)라 정의하였으나, 이후 설득의 개념을 비의도적이고 과정 중심적인 현상까지 포괄해야 한다는 주장들이 제기되기 시작했다.

- 설득 담화를 듣기 전과 후에 설득 논제와 관련하여 청중에게 어떤 변용이 일어났는지를 살피기 위해 사전-사후 입장, 담화에서 가장 인상적이었던 부분 등을 기록하게 함¹⁴⁾.
- 연구 자료 중 학습자들의 설득 담화로 인해 청중들의 명백한 태도 변용이 이루어진 사례는 없었음.
- 대학생이 구성한 ‘무상 급식’과 관련된 영상을 보고 난 후, ‘무상 급식에 대한 입장의 변용(변화)’가 눈에 띄게 나타남.¹⁵⁾
- 설득 담화를 매개로 한 토의로 인한 청중의 태도 변용이 관찰되었음.

한국은 공부 잘하는 나라는 맞지만 행복한 나라는 아닙니다. 이 말은 PISA 학장이 한 것입니다. 우리 우리나라도 공부를 잘하지만 그 공부하는 양에 비해 효율적이지 못하 못합니다.

반면 우리나라와 반대되는 교육제도와 양은 적는데 효율적이게 공부하면서 매년 PISA 시험을 1등하는 나라 그 나라는 바로 핀란드입니다. 핀란드는 학생들이 생각할 수 있도록 하는 교육 제도를 가졌습니다. 대학 수업처럼 원하는 수업 수업을 듣고 리포트로 생각을 표현하는 수업입니다.

우리나라도 이 교육 제도를 도입해야 합니다. 우리나라 수업은 대체로 객관적이고 답이 정해져 있습니다. 이런 답이 정해져 있는 수업은 수업을 하면 창의적 경쟁에서 떨어집니다 뒤쳐집니다. 우리나라 학생은 세계에서 고등학교까지는 초엘리트인데 대학을 들어감과 동시에 차이가 확 나는 이유가 글쓰기 발표 같은 수업을 많이 해 보지 않아서입니다 않았기 때문입니다.

우리나라는 하루 평균 수업 시간은 8-9시간인데 반해 핀란드는 4시간 반이라고 합니다. 이런 적은 수업을 하는 교육 제도를 통해 생각 표현을 하고 효율성 있게 수업을 했으면 좋겠습니다. <학습자 B의 말하기 자료>

- 청중 토의 학습자E: “나도 고등학교 교육이 변해야 한다고 동의한다. <기존 자신의 태도> + B 발표를 듣고 나서 별로 변화가 없다. <설득 담화로 인한 태도 변용 기술> + 내 생각과 비슷하기 때문이기도 하지만 그 교육 제도(핀란드 교육 제도)를 (우리나라에) 도입할 수 있는 것인지 잘 모르겠다(회의적이다). <설득 담화에 대한 평가>”¹⁶⁾¹⁷⁾.

14)

듣기 전	듣기 후
우리나라 고등학교의 교육 방식에 대해 어떻게 생각합니까?	1. 발표자의 의견대로 교육방식이 바뀌어야 한다는 데 동의합니까?
	2. 발표를 듣고 자신의 생각이나 감정의 변화, 행동을 바꿀 의지가 생겼습니까?
	3. 이 발표에서 가장 인상적인 내용은 무엇입니까?
	4. 발표자에게 질문하고 싶은 내용은 무엇입니까?
	5. 이 발표의 장점과 단점을 적어 보세요.

<표 30> 청중 평가지

- 15) 연구자가 강의한 대학교 수업에서 이루어진 발표로, 학습자들의 설득 담화보다 체계화되어 있고 주장과 이유, 근거가 충분히 갖추어졌다고 판단하여 연구자가 선정하여 보여준 것이다. 무상 급식 ‘반대’론에 가까웠던 청중들의 의견이 설득 담화를 접한 후 ‘예산 확보가 가능한 것이라면 무상 급식을 실시하는 것이 좋겠다.’는 의견 쪽으로 바뀌었다. 설득 담화 자체의 완성도와 내용 타당도가 높을 때 청중의 변용(변화)을 이끌어 낼 수 있음을 시사하기도 하나 이는 별도의 논의가 필요한 부분이다.
- 16) 핀란드 교육 제도와 관련된 동영상을 다른 교과 수업 시간에 본 경험이 있는 청중들에게 B의 담화에 나타난 ‘근거’는 참신하지 않았고, 주장도 일반론적인 것으로 평가받음.
- 17) 연구자: 친구들의 설득 발표를 들으면서 어떤 생각을 했어요? 본인한테 어떤 영향을 준 거 같아요?
 학습자E: 어, 별로 재미있지 않았고요. 저한테 영향을 준 거는 없는데요. A는요 안 떨고 말을 잘하는 것 같아서 부러워요.

- 토의 결과 청중들이 ‘핀란드와 같이 사고력 신장을 목적으로 하는 개방적인 수업’에 모두 동의. 청중이 원하는 것은 ‘우리나라에 도입될 새로운 교육 제도의 구체적인 모습이나 적용 가능성에 대한 타진’임을 알게 됨. 청중의 평가 및 영향을 공유한 후, 공동의 해결방안을 모색하게 됨.
- 토의 중 핀란드와 우리나라의 환경적 여건에 대한 고려가 필요하다는 의견이 제기됨. 핀란드가 그러한 수업을 운영할 수 있는 데에는 ‘우리나라보다 무엇인가 우수한 여건’이 있을 것이라는 논의¹⁸⁾ 후에, ‘꼭 핀란드의 방법이 아니라, 우리나라 상황에 적용할 수 있는 교육 방법을 찾아야 한다.’는 결론(청중 공동의 변용, 논제에 대한 인지적 태도의 생성).

IV. 결론 및 제언

- 설득 담화의 구성과 소통을 통해 참여자들이 어떤 변화를 겪는지에 주목함으로써, 설득 담화 교육에 있어 ‘학습자’를 위해 필요한 정보를 송환할 수 있으리라는 전제로 연구를 진행함.
- 설득 담화를 도구적으로만 인식하기보다, 설득 담화를 매개로 하여 화자와 청자, 해당 공동체의 구성원들이 소통할 수 있는 통로로서의 가능성에 주목할 필요가 있다고 봄.
- 설득 담화를 통해 상대(청중)만 변화하는 게 아니라, 설득하는 사람(화자)도 변함. 교육의 장에서는 그러한 변화를 의미 있게 고찰해야 할 필요.
- 본고에서 ‘가치 기반’ 분석이 가능했던 환경적 조건은 일정한 주제 즉 ‘교육’과 관련된 여러 논제들을 집중적으로 다룰 수 있는 기회를 가졌다는 점. 학습자들의 설득은 곧 세계에 대한 해석의 누적이고, 해석의 변증법적 차원을 고려할 때 하나의 논제에 대한 해석과 그를 반영한 설득의 과정이 곧 그 주제에게 어떤 자취를 남기고, 그러한 자취가 곧 또 다른 논제에 대한 해석과 설득에 영향을 줄 수밖에 없음.¹⁹⁾ 설득 담화와 관련된 수업을 진행할 때 특정 주제 범주를 설정한 후 그와 관련된 여러 논제들을 다룰 수 있도록 고려할 필요.
- 설득 화법 교육에서 ‘청중’을 중요한 준거로 설정하고, 청중과의 대화(토의)를 의미 있는 교육 방법으로 활용하려면 청중 분석(audience analysis)과 청중 평가를 실제화 할 필요. 구체적인 청중 분석 방법에 대해 교육하고, 화자가 분석한 청중에 맞추어(audience adaption) 담화를 구성하고, 그 담화를 통해 청중에게 어떤 영향을 미쳤는지 혹은 어떻게 평가되었는지에 대한 정보를 송환하는 과정이 지속되어야 함.

참고 문헌

김영석(2005), 『설득 커뮤니케이션』, 나남.

연구자: 여러 사람의 발표를 들으면서 다른 사람의 생각이 좀더 바람직하다는데 동의하게 되었다든지, 모르는 걸 알게 되었다든지 그런 영향 없었어요?

학습자E: 핀란드 그런 내용은 솔직히 다 아는 거였어요. 교육을 바꾸자고 하지만 쉽게는 안 바뀌는 거고 우리가 바꿀 수 있는 것도 아니고. 그런데 글쓰기나 말하기만으로 하는 수업도 우리가 잘할 수 있을 까 그런 생각도 들었어요. <6차시 수업 중 인터뷰_연구 노트>

18) 이런 가정을 세우고 스마트폰으로 검색한 결과 핀란드는 인구수나 국토 면적, 자연 자원 규모 등에서 우리나라보다 ‘유리한’ 상황임을 확인하였다.

19) 뉴스 프레임 연구에서는 특정 뉴스 프레임의 효과로서 사회적 현실에 대한 태도(평가적 신념)가 일종의 해석적 패키지(interpretive package)로 작용하여, 서로 다른 사안들이지만 비슷한 틀로 설명할 수 있는 사안들일 경우 어느 한 사안에 대해 형성된 프레임과 해석틀이 다른 사안에도 전이될 수 있음을 증명하고 있다(이준웅, 2001; 김현석, 2008).

- 민병곤(2000), 신문 사설의 논증 구조 분석, 국어국문학 제127권, 국어국문학회, pp.133-154.
- 이준웅(2001), 갈등적 이슈에 대한 뉴스 프레임 구성방식이 의견형성에 미치는 영향, 한국언론학보, 제46-1호(겨울), 한국언론학회, pp.441-482.
- 이준웅(2011), 『말과 권력』, 한길사.
- 차배근(1989), 『설득 커뮤니케이션(실증적 연구 입장)』, 서울대학교출판부.
- 차배근(2005), 『설득 커뮤니케이션 개론』, 나남.
- Crosswhite, J.(1996), *The Rhetoric of Reason*, 오형엽 역(2010), 『이성의 수사학』, 고려대학교출판부.

<설득 화법 교육을 통한 ‘참여자’의 태도 변화 연구> 토론문

이민형(서일 중학교)

최영인 선생님의 논문은 설득 화법 교육을 통한 학습자의 태도 변화 측정을 통해 설득 화법 교육에서 다루어야 할 평가의 요소를 제시하고자 한 것입니다. 설득 화법에서 가장 중요한 것은 바로 설득의 공간 속에 있는 ‘사람’이라는 점에서 본 토론자는 발표자의 발표 내용에 공감합니다. 그리고 서투른 지적이지만 논문이 완성되는데 작은 보탬이 되었으면 하는 바람으로 토론을 하고자 합니다.

1. 지금까지 설득을 목적으로 하는 화법이 국어 교육 내에서 끊임없이 다루어지고 있고 그 비중 또한 큰 편임에도 불구하고 전체적인 구도 면에서 설득의 3요인 중 메시지 혹은 논증적인 측면만이 유독 강조되고 있다는 글쓴이의 지적에 동의합니다. 그러다 보니 평가에서도 설득의 역동성을 고려하지 못하고 일부분만을 고려해 온 것이 사실입니다. 이러한 관점에서 볼 때, 본 논문에서 제안한 학습자들의 ‘변화(변용)의 정도’를 가늠하는 것은 현재 메시지 중심, 내용 조직 중심의 설득 화법 교육에 대한 대안이 될 수 있을 것입니다.

본 논문에서 설파하고 있는 대로, 우리가 학습자들에게 전해 주어야 하는 설득 담화의 매력은, 설득 담화를 매개로 소통하여 화자와 청자 모두 변화를 경험하는 데 있다고 봅니다. 그러나 현장에서는 아직 이러한 설득 담화의 매력을 충분히 학습자들에게 전해 주지 못하고 있습니다. 또한 평가에 있어서도 이러한 화자와 청자의 변화를 의미 있게 측정할 수 있는 방법이 없다 보니 평가자의 주관성을 정당화할 수 없어서, 또 일반 말하기 평가 영역과 차별화할 것이 그다지 없어서 답답했던 적이 한두 번이 아닙니다. 그런 점에서 설득 화법 평가에는 학습자들의 변화(변용)의 정도를 살피며 설득 담화의 영향력을 확인하는 과정이 꼭 필요하다는 점에 매우 공감합니다. 특히 이러한 인식의 전환은 설득 담화가 화자와 청자, 해당 공동체의 구성원들이 소통할 수 있는 통로로서의 의의를 강조할 수 있다는 데 큰 의미가 있다고 생각합니다. 본 논문에서는 이에 대한 연구를 위해 다각도의 관찰을 시행하였는데 그 중 ‘학습자 발표 후 설득 담화와 설득 담화 내용에 대한 청중과의 대화(토의)’를 비중 있게 제시하였습니다. 이것이 어떤 방식으로 진행되었는지 구체적인 상황이 궁금합니다. 또한 학습자들이 직접 수행한 설득 담화가 아니라 그 이후 이루어진 토의로 인해 청중의 태도가 변화하였다면 이는 설득 화법 평가의 측면에서는 어떻게 바라보아야 할지 궁금합니다.

2. 지엽적인 문제지만 하나 더 지적하자면, 4장에서는 설득 화법 교육을 통한 참여자의 태도 변화 양상을 자세히 기술하면서 이를 ‘설득 담화’에 대한 메타적 인식의 변화와 ‘설득 담화(논제)에 대한 태도의 변화’로 나누고 후자를 다시 화자의 변화, 청자의 변화로 분류하였습니다. 이때 설득 담화에 대한 인식 변화에 해당하는 항목이 ‘참여자의 설득 담화에 대한 인식 분석’이며, 화자의 변화에 해당하는 항목이 ‘화자의 가치 기반 분석’이고 또 ‘청자의 변화’에 해당하는 항목이 ‘청자의 태도 변용 분석’입니다. ‘태도’라고 하는 말이 큰 제목에 그리고 그 하위 제목에 같이 사용되었는데, 그 차이가 궁금합니다.

비계설정 관점에서의 쓰기 과제 구성 가능성 모색

김희철(인하대)

< 차례 >

1. 서론
2. 비계설정의 관점
 - 2.1. 매개체를 통한 기능의 사회적 구성과 내면화
 - 2.2. 인접 발달 영역
 - 2.3. 비계설정 양상
3. 비계설정으로서의 쓰기 과제 구성 양상
 - 3.1. 쓰기 과제의 개념과 비계설정
 - 3.2. 비계설정 양상으로서의 쓰기 과제
 - 3.3. 역동적 평가를 통한 쓰기 과제 구성
4. 결론 및 시사점

1. 서론

어린이의 실제적 발달 수준을 판별하고자 할 때, 우리는 독립적 해결을 요하는 과제를 이용한다. 이런 과제들은 이미 형성되고 성숙된 기능들의 지표들로 활용된다. 그러나 우리는 새로운 방법을 탐색하고자 한다. 가정컨대, 우리가 두 어린이의 정신 연령을 측정하여 그 결과 이들이 모두 8세 수준이라는 결과를 얻었다고 하자. 우리가 여기서 멈추지 않고 이 어린이들이 혼자서 해결할 수 없는 다음 단계 수준의 과제를 제시하고 이들에게 시범을 보임으로써 도움을 제공하고, 올바른 해결의 길로 인도하는 질문을 제시하며, 해결책의 첫 부분을 알려 주는 등등으로 이들이 문제를 어떻게 해결하는지 보려 할 때, 그 결과 이러한 도움과 협동, 지시를 통해 한 어린이는 12세 수준의 문제를 해결하지만 다른 어린이는 9세 수준의 문제만을 해결한다고 가정해 보자. 이와 같이, 혼자서 해결할 수 있는 문제를 통해 결정되는 정신 연령 혹은 현재 발달 수준과 어린이가 혼자서 아닌 협력을 통해 얻는 발달 수준의 차이는 바로 인접 발달 영역을 결정한다. (Vygotsky, 2011:476).

비계설정(Scaffolding)은 비고츠키가 주장한 인접 발달 영역²⁰⁾과 내면화의 이론을 바탕으로 우드, 브루너와 로스(Wood, Bruner, & Ross, 1976)가 발전시킨 개념이다. 이 개념은 은유적인 표현에서 출발하였는데, 비계(飛階)는 건축 용어로서 건축 현장에서 일꾼들이 건물을 짓는 동안에 의존하는 일시적인 발판이다. 비계는 건설 현장에서 공사 진척도와 상황에 따라서 적절하게 철거되기도 하며 다시 재배치되기도 한다. 학습 상황에서도 마찬가지로, 비계는 학습자의 발달 정도에 따라 일시적인 도움으로서 제공되어 학습자의 발달을 촉진하기도 하며, 학습자의 발달 정도에 따라 필요 없는 비계는 제거되거나 적절하게 재배치되기도 한다(Bodrova & Leong, 2010:99, 최현섭 외, 2000:114-115, 정은숙, 2006; 김국태, 2006).

비계설정은 ‘아동이나 초보자가 문제를 해결할 수 있게 하는 과정, 과제를 해결하는 과정, 혹은 도움 없이 목적을 성취하는 과정’(Wood, Bruner, & Ross, 1976), 아동이 현재 가지고 있는 기능과 지식보다 높은 능력 수준의 문제를 해결할 수 있는 범위에서 지원되는 상황

20) 본고에서는 ‘인접 발달 영역’이 학습자에게 인접해 있는 발달 영역이라는 의미를 더 잘 설명한다고 보아 ‘인접 발달 영역’이라는 용어를 사용하기로 한다.

(Rogoff, 1990), 독립적으로 수행할 수 없는 과제에 대해 교사가 도움을 주는 언어와 그 외의 활동(Pearson et al, 1991), Beed 외(1991)는 우연적이거나, 전략적이거나 혹은 지속적으로 작용하는 교수적 도움(Beed et al, 1991), 학습자들에게 새로운 지식, 개념 그리고 능력 등에 대한 도움을 주기 위한 교사나 유능한 또래의 일시적인 지원(Hammond, 2001) 등으로 설명된다.

Wood 외(1976)는 초보자가 더 높은 수준에서 과제를 수행할 수 있도록 인접 발달 영역 내에서 비계설정(Scaffolding)을 해야 하며, 그 방법은 주위를 환기시키기, 재진술하기, 시범 보이기 등 다양할 수 있지만, 점차적으로 학습자가 그 과제 수행에 대해 더 많은 책임을 질 수 있도록 도움의 수준을 줄여 나가야 한다고 본다(Bodrova & Leong, 2010:99-102).

쓰기 과제는 기본적으로 ‘학습자에게 글쓰기를 하도록 내주는 문제’로서, 김경주(1998)는 ‘학습자에게 구체적인 글을 쓰게 하기 위해서 부과되는 문제’, 김정자(2004), 고지은(2010)은 ‘학습자에게 글을 쓰게 하기 위해서 구체적으로 부과되는 문제’, 전인숙(2011)은 ‘쓰기 과업을 이루기 위해 필자가 고려하고 해결해야 할 구체적인 문제’ 등으로 정의한다.

많은 쓰기 과제의 연구에서는 수사적 요소인 주제, 독자, 목적을 쓰기 과제에서 필수적으로 구체화하여 제시해야 할 쓰기 과제의 구성 요소로 보고 있는데(Breland, 1983; Purves 외, 1984; Madigan, 1985; Ruth & Murphy, 1988; Soven, 1999; Calfee & Miller, 2006; 김민애, 1993; 이재승, 2002; 김은정, 2003; 조윤옥, 2006), 이는 주제, 독자, 목적(필요성) 등의 수사적 요소가 쓰기의 문제 해결 과정에서 필수적으로 고려해야 하는 문제(Flower & Hayes, 1981)이기 때문이다.

그러나 쓰기 과제가 비계로서 제시될 수 있으며, 쓰기 과제 구성 요소가 비계로서 기능을 할 수 있다고 할 때, 쓰기 과제의 구성 요소는 김정자(2004)에서 제안하는 것처럼 반드시 구성되어야 하는 요소가 아니라 학습자의 능력에 맞게 구성되어야 하는 요소가 된다.

쓰기 과제의 유형은 전통적 쓰기 과제에서 쓰기의 내용과 방법을 구체화하는 구체화된 쓰기 과제로 변화되어 왔다. 본고는 이러한 변화 과정이 비계설정의 양상을 띠고 있다고 보고, 교수학습에서 쓰기 과제를 활용하기 위해 비계설정으로서 쓰기 과제의 양상을 확인하고자 한다.

먼저 2장에서는 비고츠키의 이론과 비계설정의 양상을 통해 비계설정의 관점을 검토하고자 한다. 3장에서는 비계설정 양상으로서의 쓰기 과제의 모습을 확인하고, 이를 통해 비계설정으로서의 쓰기 과제의 가능성을 모색해 보고자 한다.

2. 비계설정의 관점

본 연구는 비계설정의 관점을 통하여 일종의 쓰기 과제의 구성 원리를 모색해 보려는 연구이다. Wood 외(1976) 이후 발전되어 온 비계설정의 이론은 교사 혹은 유능한 또래와 학습자의 구어적인 상호작용을 중심으로 연구되어 왔기 때문에, 본 연구에서는 Wood 외(1976) 연구의 발단이 된 비고츠키의 이론을 검토할 필요가 있다. 비계설정으로서 쓰기 과제 구성 원리를 모색할 때에는, 구어적 상호작용 상황에서 비계를 설정하는 비계설정의 원리가 있는 그대로 적용되기 힘들기 때문이다. 이 장에서는 기존의 연구에서 제시하고 있는 비계설정의 이론적 기반이 된 비고츠키의 이론을 먼저 검토하면서, 쓰기 과제의 구성 원리로서 적용될 수 있는 근본적인 비계설정의 관점을 도출하고자 한다.

비고츠키의 저작은 그 원작에 대한 번역이 현재까지도 계속되고 있으며, 학자들도 비고츠키의 이론에 대한 다양한 이견들을 제시하고 있어(Vygotsky, 2011) 비고츠키에 대한 대표적인

연구물을 중심으로 그 이론을 검토할 필요가 있다. 본고에서는 Bodrova & Leong(1996), 한순미(1999), Berk & Winsler(1995)를 기반으로 하고 있음을 밝혀둔다. 이들의 논의는 매개체를 통한 기능의 사회적 구성과 내면화, 인접 발달 영역의 고려를 중심으로 검토될 수 있다.

2.1. 매개체를 통한 기능의 사회적 구성과 내면화

비고츠키의 이론에서 개인 간 정신 기능이 개인 내 정신 기능으로 변화되는 과정은 매우 중요하다. 그것은 그가 개인 외부에서 오는 사회적 영향이 개인 내부로 변화되는 과정과 그것이 일어나는 순간들을 밝히려 하였기 때문이다(한순미, 1999:26).

모든 고등 정신 기능은 매개된 과정이다. 고등 정신 기능 구조의 중심과 기초는 정신의 가정을 지시하고 숙달하는 수단으로 기호(signs)를 사용하는 것이다(Vygotsky, 1987:126; Bodrova & Leong, 2010:53).

매개체(Mediator)란, 환경적 자극과 그 자극에 대한 반응 사이의 매개 수단으로 존재하는 그 무엇(Bodrova & Leong, 2010:107)을 말한다. 비고츠키는 언어를 포함한 기호를 도구(tools)로서 이해했으며, 이러한 기호는 인간의 고등 정신 능력 발달에 지대한 영향을 미친다고 본다. 도구(tools)란 일을 할 때 쓰는 연장을 통틀어 이르는 말 혹은 어떤 목적을 이루기 위한 수단이나 방법을 이르는 말로서, 정신의 도구(tools of the mind 혹은 psychological tools)는 아동이 점차적으로 높은 수준의 정신적인 능력을 획득해 가는 방법을 설명하기 위해 심리학자인 비고츠키(Vygotsky)가 만들어 낸 개념이다(Bodrova & Leong, 2010:19-24).

비고츠키는 인간이 도구를 사용하고, 새로운 도구를 만들며, 도구 사용 방법을 가르칠 수 있기 때문에 다른 동물에 비해 좀더 높은 수준의 발달이 가능했다고 보는 대표적인 학자이다. 인간이 신체적 능력을 확장시키기 위해 망치나 지게차와 같은 물리적 도구를 발명해 낸 것처럼, 인간은 정신적인 능력을 확장시키기 위해 정신의 도구를 창조해 내었다. 예를 들어, 기억 전략, 문제 해결 전략 등은 인간이 기억할 수 있는 정보의 양을 늘려주거나, 문제를 더 쉽게 해결하게 해주는 대표적인 정신의 도구이다. 특히, 언어는 모든 인간 문화에서 볼 수 있는 보편적 도구이자, 다른 도구의 획득을 촉진하고 여러 정신적 기능을 위해 사용되는 기초적 도구이다.

Bodrova & Leong(1996:107-111)는 정신의 도구인 매개체의 기능을 두 가지로 들고 있다. 첫째는, 아동이 문제를 스스로 해결할 수 있도록 도와주는 것으로, 성인의 직접적인 지시가 필요하던 상황에서 아동이 독자적으로 과제를 수행하는 것이 가능하도록 매개하여 주는 것이다. 이는 외적으로 드러나는 매개체를 사용하여 문제해결에 이르게 되는 것으로서, 예를 들어 새로운 변속기가 부착된 자동차를 운전하는 사람이 변속 도형을 확인하는 것을 통해 변속을 할 줄 알게 되는 경우가 해당될 수 있다. 둘째는, 하등 정신 기능에서 고등 정신 기능으로 전환을 촉진함으로써 장기적으로 아동의 정신을 재구성하는 것을 돕는 기능(Berk & Winsler, 1995, Bodrova & Leong, 2010, 한순미, 1999)으로, 이는 내적으로 작용하는 매개체가 정신 기능의 질적 변화를 초래하는 기능이라고 볼 수 있다. 이러한 예로는 기억을 위해 여러 가지 기억의 전략을 습득하여 나중에는 기억력이 향상되는 경우, 사용해 본 적이 없는 난로의 다이얼을 보고, 늘 쓰던 난로의 패턴을 활용하여 난로의 불을 켜는 방법을 판단하게 되는 경우 등을 들 수 있다. 비고츠키는 아동의 정신 기능을 위한 매개체 사용의 효과에 대해 다음과 같이 언급한다.

이전에 충동적으로 문제를 해결했던 아동이 이제는 자극과 그에 상응하는 보조적 상징 간에 내적으로 형성된 연결(매개체)를 통해 그 문제를 푼다. 이 상징의 체계가 전체 정신의 과정을 재구성한다(비고츠키, 2011:35)

이러한 매개체의 기능들은 이것들이 완전히 다른 맥락의 것이 아니며, 외적인 매개체가 정신적으로 작용하여 학습자 정신 기능의 질적 변화를 초래하는 과정을 설명하는 것이라고 볼 수 있다.

이는 고등 정신 기능의 사회적 기원으로 설명되는데, 고등 정신 기능의 발달은 사회적 국면인 개인 간(interpersonal) 국면에서 아동이 성인 혹은 유능한 동료와 상호작용하면서 타인의 고등 정신에 영향을 받는다. 그리고 개인적 국면인 개인 내(intrapersonal) 국면에서는 내면화(internalization)를 통하여 사회적으로 공유되고 있는 매개체를 개인의 심리적 현상으로 변형시켜 받아들이고 이를 내적으로 조절하거나 통제한다.

내면화(internalization)란, 아동의 행동이 외적 표현과 동일한 구조, 초점 및 기능을 유지하면서 정신 내부로 변화해 들어가는 것(Vygotsky & Lulia, 1993; Bodrova & Leong, 2010:55)을 말한다. 이는 사회적 현상을 심리적 현상으로 변형시키는 과정이며, 외적인 수준에서 수행되어왔던 활동 유형 중 어떤 측면이 내적인 수준에서 실행되는 과정이다(한순미, 1999:26).²¹⁾

이러한 측면에서, 고등 정신 기능은 ‘숙고되고’, ‘매개되고’, ‘내면화된’ 행동(Bodrova & Leong, 2010:53)이다.

하등 정신 기능	고등 정신 기능
인간과 고등 동물 모두에 해당	인간에만 해당
감각	매개된 지각
반응적 주의 집중	의도적인 주의 집중
자발적 혹은 연상적 기억	의도적인 기억
감각 운동 기능	논리적 사고

표 31 하등 정신 기능과 고등 정신 기능의 구분(Bodrova & Leong, 2010:52)

Bodrova & Leong(2010)의 설명에 의하면, 하등 정신 기능은 감각, 반응적 주의 집중, 자발적 혹은 연상적 기억, 감각 운동 기능 등 주로 본능에 의지하는 정신 기능이다. 그러나 고등 정신 기능은 심리적 도구를 사용한 의도적이고 의식적인 기능이라는 점에서 하등 정신 기

21) 이는 고등 정신 기능이 진정한 내적 정신 기능으로 아동 내에서 작용하는 것으로서, 발달을 모방과 강화의 결과로서 외부적인 근원들을 그대로 따르거나 직접적으로 영향을 받는다고 주장하는 전통적 행동주의와 사회학습의 견해들과는 매우 다르다(Berk & Winsler, 1995:41-55). 아동은 내면적인 정신 발달 과정에서 능동적인 존재이며, 내면화 된 기호들을 적극적으로 구성적으로 사용한다. 말의 구조는 자기-의사소통적이 되기 시작할 때 수정되며, 이는 개인적, 자기-지시적 말을 사용하면서 자기 자극을 통한 상위인지적 조절로 기능하게 된다. Rogoff와 몇몇 학자들은 어린이들이 어떤 특정한 목표에 맞는 사회적 협동을 하는 동안 접하게 되는 문화적 도구들을 능동적으로 선택한다는 생각을 포착하기 위해서 내면화보다는 적합화(appropriation)라는 용어를 사용하기도 한다(Rogoff, 1990; Rogoff, Mistry, et al, 1993; Berk & Winsler, 1995:42 재인용).

능과 큰 차이를 보인다. 매개된 지각은 심리적 도구로서 인위적으로 매개된 지각을 말하는 것으로, 예를 들어 붉다/불그스름하다 등 비슷한 색깔을 구분할 때 매개된 지각을 사용한다. 의도적인 주의 집중, 의도적인 기억, 논리적인 사고는 상위인지적으로 주의를 집중하거나 사고 전략을 사용하는 것을 말한다. 이는 모두 심리적 도구가 매개되어 사고의 도구로서 작용하는 것으로, 비고츠키는 언어와 같은 심리적 도구들이 1차적으로 의사소통의 기능을 할 뿐만 아니라, 타인으로부터 영향을 주고받는 수단이며, 나중에는 내면화를 통하여 개인의 정신기능을 질적으로 변형시키는 수단이라고 보았다(Bodrova & Leong, 2010:51-54).²²⁾

고등 형태로 있는 내적인 모든 것은 필연적으로 외적인 것이었다. 즉, 현재 어떤 사람에게 있는 것은 다른 사람에게 있었던 것이다. 어떤 고등 정신 기능이라도 그것이 처음에는 사회적 기능이었기 때문에 그 발달에 있어서 필연적으로 외적 단계를 거친 것이다. ...우리가 어떤 과정을 말할 때 '외적'이라고 하는 것은 '사회적'인 것을 의미한다. 어떤 고등 정신 기능도 그것이 진정으로 내적인 정신 기능이 되기 전의 어떤 시점에서는 사회적이었기 때문에 외적이다 (Vygotsky, 1981:162; 한순미, 1999:26).

정리하자면, 매개체는 문화적으로 생산되고 사회적으로 공유되면서 고등 정신 기능을 중재하는 도구의 하나이다. 인간은 매개체의 공유를 통해 개인 간 국면에서 협력과 상호작용을 통해 문제를 해결하고 상호 영향을 받는다. 개인 내 국면에서 인간은 개인 간 국면에서 영향을 받았던 매개체를 활용하여 신체적, 인지적, 정서적 행동을 스스로 조절하고 통제한다. 고등 정신 기능의 발달이 개인 간 국면에서 개인 내 국면으로 구성적으로 일어난다고 할 때, 고등 정신 기능은 내적 기원이 아닌 사회적인 기원을 갖는다.

2.2. 인접 발달 영역

비고츠키의 인접 발달 영역은 이미 널리 알려져 있다. 인접 발달 영역은 “혼자서 문제를 해결할 수 있는 실제 발달 수준과 성인이나 능력 있는 또래의 도움을 받아 문제를 해결할 수 있는 잠재적 발달 수준 사이의 거리”로(비고츠키, 2011:126), 실제 발달 수준은 학습자가 혼자서 독립적으로 과제를 수행할 수 있는 수준이며, 잠재적 발달 수준은 학습자가 도움을 받았을 때 과제를 수행할 수 있는 수준이다. 비고츠키는 발달을 어느 한 지점이 아니라 행동의 연속 혹은 성숙의 정도로 보았기 때문에 영역(혹은 지역, zone)이라는 용어를 사용했다. 또한, 그는 영역을 인접한 것으로 설명하면서 발달 영역을 가까운 미래에 개발될 행동들로 제한했다 ((Bodrova & Leong, 2010:86).

고등 정신 기능이 사회적으로 공유된다고 할 때, 이것은 개개인의 고유한 인접발달대 안에서 내면화될 수 있다. 즉, 개인이 사회-문화적으로 구성해 온 정신 기능에 따라 인접 발달 영역은 개인차가 생기기 때문에, 같은 수준의 학습자가 같은 학습 상황에서 같은 내용을 배우더라도, 학습자 간 발달할 수 있는 정도는 다를 수가 있다.

비고츠키는 교수·학습의 본질적인 면을 ‘인접발달대’의 창출과 활용으로 본다(한순미,

22) 베르티쉬(Wertsch, 1985:25-27)는 초등정신기능과 고등정신기능을 준거로서 다음의 4가지를 제시한다. 첫째, 초등정신기능은 환경의 통제에 지배되는 반면, 고등정신기능은 자기 조절에 의해 지배된다. 둘째, 고등정신기능의 주요 특징은 지성화(intellectualization)와 숙달이다. 셋째, 고등정신기능의 사회적 기원과 본질로서 인간 행동 결정의 요인으로 고려되어야 하는 것은 자연이 아니라 사회이다. 넷째, 기호는 고등정신기능을 매개한다(한순미, 1999:25).

1999:64-69). 학습자의 발달을 촉진시키기 위해서는 교수학습 전 교사가 학습자의 인접발달대를 측정할 필요가 있으며, 교수·학습 상황에서는 학습자의 인접 발달 영역 안에서 적절한 도움과 경험을 제공해야 한다는 것이다. 즉, 학습자의 인접 발달 영역을 알고 이를 교수에 활용할 수 있다면 교수는 학습과 발달을 주도하게 된다.

인접 발달 영역은 교수·학습에 다음의 중요한 세 가지 시사점을 준다(Bodrova & Leong, 2010:93-97).

첫째는 과제 수행 시의 아동을 돕는 형태에 대한 것이다. 과제를 수행할 때 아동이 도움을 받는다는 것은 항상 초보자-전문가의 형태를 의미하지 않는다. 인접 발달 영역의 개념은 단순히 전문가-초보자의 상호작용보다 폭이 넓은 개념역을 가지고 있어, 사회적인 모든 활동에까지 개념이 확대될 수 있다. 때문에 도움이 항상 성인이나 유능한 또래로부터만 오는 것은 아니다. 동등한 지위의 또래나 짝, 혹은 발달 수준이 다른 아동과의 상호 작용을 통해서도 아동이 인접 발달 영역의 상한계에서 수행을 할 수 있다(Newman & Holzman, 1993).²³⁾

둘째는 아동을 평가하는 방법에 대한 것이다. 인접 발달 영역의 개념은 수행하는 것을 평가하는 데 있어 아동이 혼자서 할 수 있는 것뿐만 아니라, 다양한 도움을 받았을 때 아동이 수행할 수 있는 것까지를 포함한다. 이러한 잠재적 발달 수준은 성인-아동의 상호 작용 속에서 잘 드러난다. 성인은 아동과의 상호작용 중 질문 내용을 다시 설명해 주거나 질문 내용을 더욱 구체화해주는 등의 다양한 비계를 설정해주는 과정에서 아동이 수행할 수 있는 능력을 판단하게 되기 때문이다. 때문에, 아동이 도움을 받아 과제를 해결할 수 있는 지점을 알려주는 인접 발달 영역 평가는 아동을 최대한 이해할 수 있는 개념을 제공한다. 이러한 평가 방법을 흔히 '역동적 평가(Dynamic assessment)'라고 한다(한순미, 1999).

역동적 평가는 교실 평가를 개선하고 확장시키는 데 매우 유용한 개념이다(Cronbach, 1990; Macafee & Leong, 1994; Spector, 1992; Bodrova & Leong, 2010:95 재인용). 이는 논술형 평가, 준거지향 평가, 질적 평가, 수행 평가, 포트폴리오 평가 등 최근 평가의 흐름과 그 맥을 같이 하는 것으로서, 역동적 평가 역시 학습의 결과보다는 과정에 초점을 두면서 평가자와 아동 간의 역동적 상호작용을 포함하지만,²⁴⁾ 역동적 상호작용을 통해 도출해 낸 평가 결과는 학습자의 실제 발달 수준뿐만 아니라 학습자의 잠재적 발달 수준까지 나타내는 장점이 있다(한순미, 1999:163-165). 인접 발달 영역을 이론적 배경으로 하고 있는 역동적 평가는, 학습자의 완료된 실제 발달 수준보다는 학습의 과정, 진행 중인 발달의 과정 이해를 통하여 미래에 나타날 가능성에 대한 전망적 능력의 측정과 학습자의 지속적인 발달에 초점을 둔다.²⁵⁾

23) 예를 들어, 교수학습 과정에서 교사의 노력에도 불구하고 수업에 곧잘 집중하지 못하는 학생이 또래 학습을 통해 10-15분 간이라도 집중하게 되는 경우가 있다고 할 때, 이럴 경우 10-15분 간 집중하는 능력은 이 학생의 인접 발달 영역 내에 있다고 볼 수 있다. 그리고 이 학생의 인접 발달 영역 내에서의 학습을 위해서는 교사의 도움보다는 또래의 도움이 더 유용하게 작용한다.

24) 역동적 평가는 학자들에 따라 다른 용어로도 지칭되고 있는데, '상호작용 평가(interactive assessment)', '학습잠재력 평가(learning potential assessment)', '근접발달대 평가(evaluation of the zone of proximal development)', '중재된 평가(mediated assessment)'가 그것이다. 역동적 평가라는 용어는 Feuerstein(1979)의 「학습부진 수행자들에 대한 역동적 평가: 학습잠재력 평가 도구, 이론, 도구, 기법」에서 가장 먼저 사용되었는데, 현재 이 용어는 여러 접근을 포함하는 일반적 용어로 사용된다(한순미, 1999:164 참고). 역동적 평가는 고등 정신 기능의 사회적 내면화, 인접 발달 영역 등 비고츠키의 이론을 기반으로 하여 학습자의 현재적 발달 능력뿐만 아니라 잠재적 발달 능력까지를 평가하는 개념이다.

25) Lunt(1993)는 인접 발달 영역을 고려하지 않는 평가는 이미 발달된 기능들만을 고려하고 있어 단지 부분적인 평가에 머무르고 있다고 비판한다. Minick(1987)은 아동이 도움을 받지 않고 수행하는 것에

셋째는 발달에 적합한 내용을 결정하는 방법에 대한 것이다. 비고츠키는 아동이 독립적으로 수행할 수 있는 활동을 연습해야 하며, 그와 동시에 아동은 인접 발달 영역의 상한계에 노출되어야 함을 강조한다(Bodrova & Leong, 2010:97). 이 때, 교사는 아동의 인접 발달 영역 내에서 제공하는 도움에 대해 아동이 보이는 반응에 민감해야 할 필요가 있다. 만약, 교사가 제공한 도움을 아동이 받아들였을 때, 교사는 아동에게 아동의 인접 발달 영역 안의 도움을 제공한 것이다. 그러나 아동이 교사가 제공한 도움을 받아들이지 못하거나 무시하는 가운데에서 교사가 기대하는 기능을 수행할 수 없다면, 그 도움은 아동의 인접 발달 영역에서 벗어나 있거나 도움의 형태가 유용하지 않아서일 가능성이 높다. 이러한 측면에서 인접 발달 영역 개념 안에서의 학습의 내용은 학습자의 현재적 발달 수준에 있는 내용뿐만 아니라 도움을 받아 배울 수 있는 내용을 모두 포함한다. 그리고 도움을 받아 배울 수 있는 능력의 내용을 학습할 때, 학습자는 잠재적 능력을 최대한 발휘할 수 있다.

Wood 외(1976) 이래로 발전된 비계설정 이론이 이러한 비고츠키의 이론적 토대 위에서 이루어지고 있다고 할 때, 비계설정의 관점은 매개체, 고등 정신 기능의 사회적 기원, 내면화, 인접 발달 영역을 이론적 기반으로 하고 있다고 볼 수 있다.

2.3. 비계설정 양상

연구되어 온 비계 설정은 크게 거시적 비계 설정과 미시적 비계 설정(Hammond, 2001)으로 나눌 수 있다. 거시적 비계 설정은 전체적인 수업 계획과 관련된 보다 큰 단위의 비계 설정으로서, 수업 계획, 과제의 선택과 배열 등과 관련된 것이다. 여기에는 학습 목표, 관련 과제의 언어적 이해, 학습자의 능력 정도, 목표 달성을 위한 세밀한 과제의 구안, 책임의 이양 단계 등이 관련된다. 미시적 비계 설정은 거시적 비계 설정 안에서 일어나는 것으로, 개별 활동들 안에서 이루어지는 교사와 학생 간의 상호작용적 도움으로서의 대화를 말한다.

이러한 비계설정의 양상을 정은숙(2006:27-28)을 참고하여 제시하면 다음과 같다.

연구자	비계 유형
Wood 외(1976)	<ul style="list-style-type: none"> . 보충 . 자유정도를 감소 . 방향유지 . 중요한 특성을 표시하기 . 좌절을 조절 . 시범보이기(실연)
Tharp와 Gallimore(1988)	<ul style="list-style-type: none"> . 시범보이기 . 지속적인 관리 . 피드백 주기 . 안내하기 . 질문하기 . 인지적 구조화하기 . 과제의 구조화(Tharp(1991)에서 추가)
Poters와 Cuentas(1991)	<ul style="list-style-type: none"> . 메타인지적 안내 . 모델링

전적으로 초점을 맞추는 평가는 아동이 성인 혹은 유능한 동료로부터 받는 도움에 대한 반응을 분석할 수 없어 정신기능을 제대로 확인할 수 없다는 한계가 있다고 지적한다(한순미, 1999:166).

	<ul style="list-style-type: none"> . 피드백 . 강화 . 질문 . 과제지향
Robert와 Langer(1991)	<ul style="list-style-type: none"> . 초점 맞추기 . 수정하기 . 힌트주기 . 요약하기 . 진술하기
한순미(1994)	<ul style="list-style-type: none"> . 아동이 이해할 수 있는 말로 문제를 정의하기 . 어려운 과제에 대해서는 부분적인 해결을 유도하기 . 쉬운 과제는 어려움을 체계적으로 증가시키기 . 문제를 해결하는데 필요한 지식 및 인지전략 가르쳐 주기 . 공공활동 중 따뜻하게 반응하기
James Elicker(1995)	<ul style="list-style-type: none"> . 상보적인 동기와 목표 . ‘꼭 충분한’ 도움 제공 . 상호신뢰와 위험 감수 . 구조제공을 위한 언어사용 . 주의 깊은 관찰과 피드백 . 도움철회 . 주고받기 . 연습 격려
Roehler와 Cantlon(1997)	<ul style="list-style-type: none"> . 설명제공하기 . 참여유도하기 . 학생의 이해를 확정하고 명료화하기 . 시범보이기 . 학생이 단서에 기여하도록 하기
Tompkins(2000)	<ul style="list-style-type: none"> 시범적 글쓰기 -> 공유적 글쓰기 -> 상호 작용적 글쓰기 -> 안내된 글쓰기 -> 독자적 글쓰기

이러한 비계설정의 양상은 거시적 비계와 미시적 비계가 혼재되는 양상을 보인다. 제시된 비계들은 몇 가지 공통점이 있는데, 첫째, 교사가 주어진 학급 목표와 과제 등에 따라 학생에게 적절한 도움을 주는 양과 질을 조절하여, 도움을 철회하는 과정, 즉 책임 이양의 원리를 나타내고 있다. 둘째, 인지적인 요소뿐만 아니라, 정의적인 요소 또한 제시되고 있다. 셋째, ‘시범보이기, 안내하기, 설명하기, 질문하기’가 대부분의 연구에서 나타나고 있다(정은숙, 2006:29). 첫째, 셋째는 거시적 비계설정 측면에서 이해되며, 둘째는 발화를 통해 이루어지는 측면에서 미시적 비계설정에 해당된다.

Greenfield(1984)는 비계의 다섯 가지 특징을 언급하였는데, ‘① 학습자에게 도움을 준다. ② 도구로서 기능을 한다. ③ 비계는 학습자의 지식의 범위를 확대해 준다. ④ 비계는 학습자에게 불가능하던 과제의 수행을 가능하게 해 준다. ⑤ 비계는 필요할 때 선택적으로 사용된다.’ 등을 들 수 있다고 하였다.

Berk & Winsler(1995)에서는 비계설정을 위한 구성 요소와 목표로 ① 흥미 있고 문화적으로 의미 있는 협동적 문제해결활동에 대한 어린이의 참여, ② 상호주관성(Newson, 1975), 즉

어떤 과제를 시작할 때 서로 다르게 이해하고 있던 두 참여자가 공유된 이해에 도달하는 과정, ③ 상호작용의 정서적인 분위기를 고려하여 따뜻하고 민감하게 반응하기, ④ 과제가 적절하게 도전적인 수준이 되도록 제공해 주기 ⑤ 현재 능력에 맞도록 교사의 도움의 양을 조절하여 그들의 인접 발달 영역 안에서 과제를 해결하기 ⑥ 가능한 한 많은 공동 활동을 조정하게 함으로써 자기 조절을 훈련하기(내면화하기) 등을 들고 있다.

Wertsch(1985)는 인접 발달 영역 개념을 정밀하게 발전시키고 있는 연구하고 할 수 있는데(한순미, 1999), 여기에서는 비계 설정의 원리로서 성인과 아동이 각각 판단하고 있는 '상황 정의', 상황 정의의 간격을 좁히면서 인접 발달 영역에서 도출되는 '상호 주관성', 기호의 매개를 통한 점진적 책임 이양을 들고 있다. 이러한 논의를 종합해 보면, 선행 연구는 비계 설정의 원리를 공동의 문제 해결, 인접 발달 영역의 고려, 상호주관성, 기호의 매개, 책임 이양의 원리를 통한 내면화로 보고 있다.

이러한 비계 설정의 양상과 원리를 통해 얻을 수 있는 시사점은, 교수·학습에서 학습자에게 제공될 수 있는 대부분의 것들은 비계 설정으로 작용할 수 있다는 것이다. 그런데, 그간 논의 되어 왔던 비계(飛階)는 구어적 상호작용 상황에서의 교사의 도움을 중심으로 연구되어 왔다. 그런 측면에서 볼 때, 선행 연구에서 논의하고 있는 근본적인 비계 설정의 특징이나 원리, 목표 등은 비계 설정의 관점을 온전히 제공하지 못한다.

특히, 정의적인 측면에서 접근한 비계들은 화법의 일반적인 특성과도 혼재될 수 있어, 이에 대한 면밀한 검토가 필요할 수 있다. 또한 위의 범주들은 상황에 의존적이어서 명시적인 형태가 상시 존재하지 않기 때문에 교육적인 활용 측면에도 한계가 있을 수 있다.

이는 비고츠키 발달 이론의 기본적인 전제가, 기호의 매개였음에도 불구하고 비고츠키가 말(언어)을 강조했다기 때문이라고도 볼 수 있다. 그러나 사실상, 교사나 유능한 또래와 학습자의 협의가 이루어질 수 있는 구어적 상황에서 상호주관성의 형성은 매우 유리하다. 또한, 교사는 비계 설정의 과정에서 비계를 제시하기 전에 먼저 학습자를 판단하는 과정을 거치는데, 이는 구어적 의사소통에서는 학습자를 바로 평가할 수 있는 현장성과 즉시성을 담보할 수 있다.

그러나 이러한 상호작용은 문자 언어를 매개로 하는 의사소통에서도 가능하다. 문어적 의사소통 상황에서도 필자와 독자와의 교섭이 일어나며, 특히, 이러한 양상은 교수학습 상황에서 교재나 학습지를 마주한 교재(혹은 쓰기 과제)-학습자와의 관계에서도 크게 다르지 않을 것이기 때문이다. 쓰기 과제를 해결할 문제에 관해 글을 쓰라고 말하는 문어적 의사소통이라고 볼 수 있다면, 본고의 초점인 비계 설정으로서의 쓰기 과제의 구성이 가능해진다.²⁶⁾²⁷⁾

3. 비계 설정으로서의 쓰기 과제

3.1. 쓰기 과제의 개념과 비계 설정

26) 교사와 학습자 간 쓰기 과제의 상호작용은 그간 많이 지적되어 온 것으로(김민애, 1993), 이는 의사소통성의 발현이라고 볼 수 있다. 비고츠키가 대화를 중시한 것은 연구 대상이 문자 언어에 익숙지 않은 '아동'이었으며, 구어적 의사소통의 장점을 강조한 것으로 해석할 필요가 있다. 이런 상황에서 비계 설정에 관한 연구는 대부분 구어적 의사소통 상에서의 현상을 다룬 연구에 치우쳐져 있는데, 상대적으로 교재나 쓰기 과제를 활용한 문자 언어 의사소통상에서의 교수학습적 상호작용에 대한 논의도 적극적인 조명이 필요할 수 있다.

27) 이런 측면에서 본다면, 대화 중심 쓰기 이론에서 제시되는 비계는 구어적 비계로, 쓰기 과제로서 제시되는 비계는 문어적 비계로 보아 각각의 의사소통성을 반영하여 비계의 성격을 논의할 수 있을 듯하다. 이러한 논의에 대한 문제의식은 후고로 넘기기로 한다.

사전적 의미에서의 과제란, 처리하거나 해결해야 할 문제를 말한다.²⁸⁾ 교육학 용어 사전에서는 과제를 ①정규 시간 이외에 가정이나 도서관 등에서 학습하도록 과해지는 일정량의 문제(assignment)나 ②일상생활에서 사람들이 자신이나 타인을 위해 자유롭게 혹은 어떤 보상을 위해 수행하는 일(task)로 정의한다(서울대학교 교육연구소, 1994:72). Harris & Hodges(1989:22)에서는 이 두 가지 의미 중 assignment로서의 과제는 수행되어야 할 task의 하나라고 보아 이 둘이 관계적 속성이 있음을 제시하고 있다.

인지주의 쓰기 이론에서 쓰기 과제는 독자, 목적, 주제와 관련된 수사적인 문제와 이를 토대로 한 내용 생성과 조직, 표현하기 등과 같은 인지 과정적인 문제로 볼 수 있으며, 사회구성주의 이론에서의 쓰기 과제는 독자를 인식하고, 독자와 필자를 둘러싼 담화 관습과 사회·문화적 맥락을 고려하는 것이라고 볼 수 있다(전인숙, 2011:16-19).

Bereiter & Scadamalia(1987)의 지식 말하기(Knowledge-telling) 모델과 지식 변형(Knowledge-transforming) 모델은 미숙한 필자와 능숙한 필자의 쓰기 과제와 그 해결 과정을 모두 보여주는데, 여기에서는 비계설정으로서의 쓰기 과제에 대한 시사점을 얻을 수 있다.

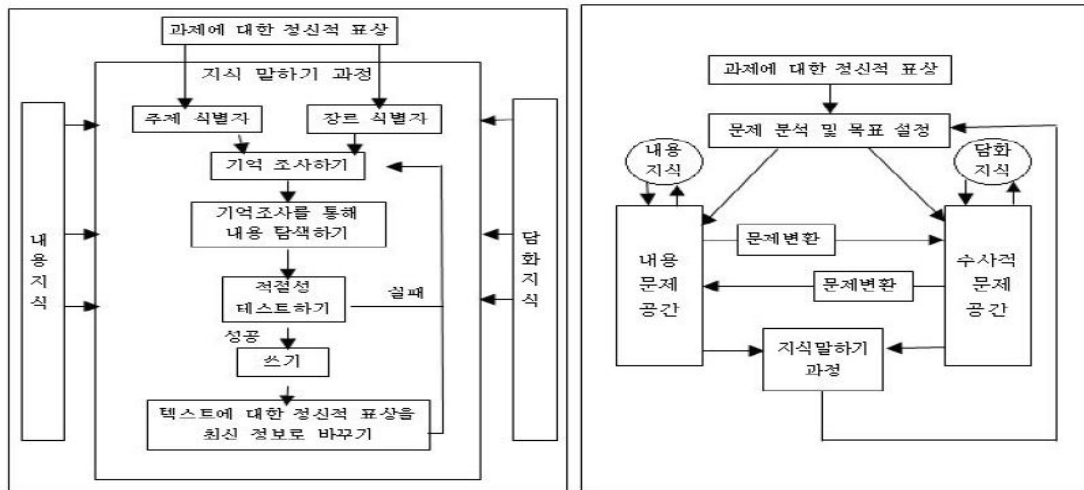


그림 44 Bereiter & Scadamalia(1987)의 지식말하기(Knowledge-telling) 모델과 지식 변형(Knowledge-transforming) 모델(전인숙, 2011)

지식말하기(Knowledge-telling) 모델에 따르면, 미숙한 필자는 쓰기 과제가 주어지게 되면 주제 지식과 담화 지식을 발동시킨다. 이 때 필자는 자신의 지식에 의존하여 장기기억으로부터 과 담화지식과 주제에 대한 글감을 불러온다. 이 때, 미숙한 필자는 쓰기 목표, 하위 목표, 탐색 기준과 기타 문제 해결 요소 등의 전략 사용을 거의 하지 않으며, 단지 이전에 필자가 생성한 내용에 따라 다음 내용 생성을 결정한다. 여기에서 과제에 대한 정신적 표상은 단순히 주제와 장르를 식별하는데 그친다.²⁹⁾

28) 일반적으로 과제는 ① 학생들의 문제 해결력을 증진시키는 것, ② 정규 수업 시간의 부족한 학습을 보충하는 것, ③ 연습과 복습의 자극물로서 학교 수업의 효과를 증진시키는 것, ④ 자율적인 학습 태도와 습관을 증진시키는 것, ⑤ 비교육적 활동에 소비되는 시간을 줄이는 것, ⑥ 학교에서는 행하기 어려우나 가정 등 학교 이외의 기관에서 할 수 있는 것을 실행하는 것, ⑦ 가정, 사회, 산업 현장, 학교의 협력 관계를 향상시키는 것 등의 목적을 갖는다(김명순, 2001:117).

29) Bereiter & Scadamalia(1987)는 미숙한 필자의 자기 보고가 이러한 지식말하기 모델과 일치한다고 본다. 이 모델은 초등학교 수준의 글쓰기에서 잘 나타나는 필자의 인지적 과정이다.(전인숙,

이에 반해, 지식 변형(Knowledge-transforming) 모델은 '내용 문제 공간'과 '수사적 문제 공간'의 상호작용을 통해서 쓰기 과제를 해결한다. '문제 공간'이란 글을 쓸 때 어떤 일을 문제로 보고 이를 해결하기 위한 곳(전인숙, 2011:15)이다. 필자는 내용 지식에서 주제와 관련된 정보를 불러올 때, 내용 문제 공간에서 이를 문제로 변환한다. 그리고 이러한 문제는 수사적 문제 공간으로 이동하여 주제 관련 내용이 쓰기의 목적이나 예상 독자에 적절한지 판단하는 과정을 거치게 된다. 여기에서 판단된 문제는 또 다시 내용 문제 공간으로 이동하게 되고, 수사적 문제의 판단을 고려하여 그 내용이 수정된다. 이러한 측면은 쓰기의 목적이나 예상 독자를 상위인지적으로 고려하는 능숙한 필자의 쓰기 과정과 일치한다. 능숙한 필자는 쓰기 과정의 정신적 표상을 해결할 하위 문제 분석과 목표 설정으로 연결시킬 수 있으며, 이 때, 내용 지식과 수사적 문제는 고려해야 할 조건적인 문제가 된다.

발달의 측면에서 지식 말하기(Knowledge-telling) 모델의 미숙한 필자가 쓰기 능력이 발달하여 지식 변형(Knowledge-transforming) 모델의 능숙한 필자로 나아가기 위해서는, 내용의 생성과 조직에 관한 문제, 이를 수사적 문제와 함께 고려하는 상위인지적 능력 발달이 필수적일 수 있다. 또한, 쓰기 과제에 대한 정신적 표상을 내용 지식과 수사적 문제로 연결시켜 문제 분석과 목표 설정을 할 수 있도록 지도하는 것이 필요할 수 있다. 쓰기 과제의 구성은 비계 관점에서 이러한 시사점을 얻는다.

쓰기 과제는 활동의 측면에서도 이해될 필요가 있다. 쓰기를 수행하는 것은 바로 실제적인 쓰기 활동이기 때문이다. 활동 이론은 좁은 의미에서 비고츠키(Vygotsky), 레온테프(Leont'ev), 루리아(Luria)를 중심으로 한 1920-1930년대 소련의 문화역사 심리학파의 이론을 가리키지만, 넓게 보아서는 이들로부터 최근에 이르기까지 인간의 활동에 관한 일련의 심리적, 철학적 이론을 통칭하는 말로 이해된다. 이것은 인간의 활동을 연구의 중심에 놓거나 적어도 연구의 기점으로 삼는 다학문적 이론으로서, 심리학, 교수학습 이론, 담화 이론에서뿐만 아니라, 개인과 사회의 두 수준을 모두 고려하면서도 발달 과정에서 인간의 실천 형식을 연구하는 철학적 틀로서도 의의가 있다.(김명순, 2003a:158).

김명순(2003a, 2003b)에서는 비고츠키와 레온테프를 중심으로 활동 이론(Activity theory)을 개관하고 이를 바탕으로 고등 정신 기능의 측면, 실천의 측면, 맥락의 측면에서 쓰기 교육과 활동에 대해 고찰하고 있다. 실천의 측면에서 쓰기 활동은 실제적이고 구체적인 쓰기로부터 추상된 아이디어의 체계라고 볼 수 있다(김명순, 2003b: 162). 활동 이론에서는 의식이 활동을 형성하는 것이 아니라, 활동을 통하여 의식이 형성된다고 본다. 즉, 활동은 의식의 형성을 견인한다. 예를 들어, 가설이란 과학적 활동과 별도로 만들어져서 과학적 탐구를 가능하게 해주는 별개의 발명품이 아니라, 이미 있게 된 과학적 탐구 활동의 영역 내에서 추상화되어 나오는 종속적인 가정으로 이해될 수 있다. 이러한 관점에서 쓰기 교육이 쓰기라는 구체적이고 실제적인 활동 안에서 추상화되어 나오는 교육적인 방안으로 볼 수 있을 때, 비계설정으로서의 쓰기 과제는 쓰기의 실제성을 담보하면서 쓰기의 실제적인 활동을 고려할 필요가 있다.

이러한 논의를 종합해 볼 때, 쓰기 과제는 상위 과제(Task)와 하위 과제(assignment)로 구분 가능하며, 학습자는 수사적 문제, 인지적 문제를 모두 고려하여 쓰기 문제를 해결할 필요가 있다. 미숙한 필자가 이러한 문제를 능숙하게 해결하는 능숙한 필자로 나아가기 위해서는, 상위인지적 능력의 신장뿐만 아니라 쓰기 과제를 쓰기 문제 분석과 목표 설정과 관련지어 이해할 수 있도록 비계를 설정해 줄 필요가 있다.

2011:14-15).

3.2. 비계설정 양상으로서의 쓰기 과제

여기에서는 쓰기 과제의 구성 요소 중 수사적 요소 중 하나인 '주제'를 중심으로 비계설정으로서의 가능성을 모색해보고자 한다.

쓰기 과제의 유형은 크게 전통적 쓰기 과제와 구체화된 쓰기 과제로 구분될 수 있다. 전통적 쓰기 과제는 대체적으로 쓰기 과제의 구성 요소를 거의 제시하지 않거나 구체화하지 않는 과제(Hillerich, 1985; 손영애 외, 1992; 이성영, 1995; Lindermann, 2001, 이삼형, 2007)이며, 구체화된 쓰기 과제는 쓰기 과제의 구성 요소를 쓰기 과제에서만뿐만 아니라 쓰기 과제의 하위 과제에서도 상세히 구체화하여 비계를 제공하는 과제이다(손영애 외, 1992; 이성영, 1995; 고지은, 2010).

여기에서는 손영애 외(1992)와 이성영(1995)를 중심으로 전통적인 쓰기 과제와 이를 개선하기 위한 구체화된 쓰기 과제에 대해서 검토하고, 이것이 비계설정으로서 어떤 양상을 보일 수 있는지에 대하여 논의하고자 한다.

이성영(1995)에서는 전통적인 쓰기 작문 과제와 그 지도 방법을 힐레르리히(Hillerich, 1985)의 논의를 바탕으로 '과제 제시-오류 점검형'과 '방임형'으로 제시하고 있다. 먼저, '과제 제시-오류 점검형'은 대체로 교사가 학생에게 무엇에 대하여 쓸 것인지 화제(topic)를 제시해 주고 글을 쓰게 한 뒤, 이를 다시 고쳐쓰기를 하게하도록 한다. 교사는 이러한 절차가 끝난 후 학생들의 글에 등급을 표시하거나, 더 친절한 경우에는 잘못된 부분을 찾아 빨간색 펜으로 점검하여 준다. '방임형'은 이러한 작문 지도법에서 '작문을 가르치지 않는' 좀더 극단적인 유형이다. 이러한 유형은 특정한 주제도 제시하지 않으며, 학생들의 작문 결과에 대해서 점검하지도 않는 단지 '글을 쓰라'고만 하는 형태를 띤다.³⁰⁾

이삼형(2007)에서는 이러한 전통적인 쓰기의 형태를 '백일장식 작문 형태'라고 지적하면서, 이를 극복하기 위해서는 수사적 요소인 주제, 독자, 목적 등이 맥락화된 작문 과제를 제시할 필요가 있다고 보았다. 백일장식 쓰기 과제의 형태는 쓰기 과제에서 백일장에서 제시되는 시제(詩題)와 같이 글제만을 제시하는 과제와 주제만을 제시하는 과제로 나눌 수 있다. 글제를 제시하는 과제는 '무엇에 대해 글을 써보라.' 다소 추상적인 글제는 제시하는 과제이다. 필자는 필자 스스로 글제에 대한 의미를 발견하고, 이를 통해 스스로 주제를 선정하여 글쓰기를 해야 한다.

주제를 제시하는 과제 역시 '무엇에 대해 글을 써보라.'라는 형태를 띠지만, 그 무엇이 글제보다는 구체적인 형태를 띠고 있다. 주제가 주어지는 경우는 글제가 주어지는 경우와는 달리, 스스로 의미를 발견하는 과정이 필요하지는 않지만 스스로의 문제의식에서 출발한 주제는 아니기 때문에 그 현상에 대한 통찰이 부재하기 쉽다. 때문에 학습자가 그 주제에 대한 친숙도나 사전 지식이 별로 없다면 글쓰기를 어려워하거나 혹은 통념적 수준에서 문제에 접근할 가능성이 높다(Brosell, 1983; 이삼형, 2007; 서수현·이병승, 2009).

이러한 전통적 글쓰기는 쓰기 과제에서 주제를 전혀 내주지 않거나, 주제를 찾을 수 있는 글제를 내주거나, 글을 쓸 주제(혹은 화제)만을 제시하고 있다. 이러한 전통적인 쓰기 과제는

30) 이러한 유형에 대해서는 오히려 긍정적이라는 주장도 있다. 학생이 교사의 요구에서 벗어나 자신이 흥미있는 주제로 자유롭게, 아이디어가 생각나는 만큼 글을 쓸 수 있다면 자아 발견(self-discovery), 작문에 대한 긍정적인 가치 태도, 독특한 문체의 측면에서 순기능이 있다는 것이다(Emig, 1971). 그러나 쓰기 교육에서 쓰기 능력 향상을 학생의 방임적 쓰기에만 맡기는 것에는 논란이 있을 수 있다. 본고의 초점은 쓰기 과제를 구성하는 원리를 모색하는 것에 있어 여기에서 다루기는 적합하지 않은 측면이 있으므로, 후고에서 구체적인 논의를 기대하기로 한다.

학생들이 수사적 요소, 쓰기 과제의 구성 요소들을 스스로 고려하면서 글을 쓰게 만들기 때문에 쓰기를 어렵고 힘든 것으로 인식하게 했다는 문제가 있다. 또한, 글을 쓴 결과를 중심으로 고쳐쓰기 지도나 첨삭 지도를 하는 형태로 쓰기 지도가 이루어져, 실제 쓰기 과정에서 교사가 쓰기를 거의 가르치지 않는다는 비판을 받는다(김민애, 1993, 이성영, 2002, 김정자, 2004, 서수현, 2008, 전인숙, 2011).

손영애 외(1992)와 이성영(1995)에서는 이러한 전통적인 쓰기 과제의 대안으로 구체화된 쓰기 과제와 직접교수법을 제시한다.

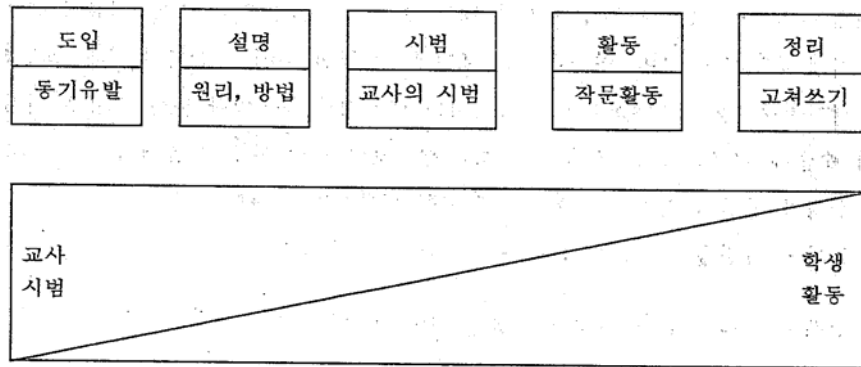


그림 45 손영애 외(1992)의 쓰기 교수 모형

손영애 외(1992)의 쓰기 교수 모형은 피어슨과 갤러그(Pearson & Gallagher)의 명시적 교수 모형, 박영목(1991)의 쓰기 과제 모형을 바탕으로 만들어진 것으로, 도입-설명-시범-활동-정리의 단계를 거치면서 교사의 책임이 학생으로 점차 이양된다. 이러한 원리는 쓰기 과제에서도 그대로 나타나는데, 교수·학습에서의 구체화된 쓰기 과제의 예는 다음과 같다.

[1차시]	[2차시]
4. 나의 판단과 주장 학습 목표: 이유를 들어 상대방을 설득할 수 있는 글 쓰기 - (동기 유발 질문) <설득하는 글 쓰는 방법 알기> - (질문과 예시를 통한 원리, 방법 학습) <설득하는 글 쓰기> - ('보기' 제시를 통한 교사의 시범) - (1. '보기'와 비슷한 학생의 부분 쓰기) - (2. 내용의 일부가 제시된 설득하는 글 쓰기) <고쳐쓰기>	4. 나의 판단과 주장 학습 목표: 이유를 들어 상대방을 설득할 수 있는 글 쓰기 <설득하는 글 쓰기> - (동기 유발) - (1. 주장에 대한 이유 들기-내용생성) - (2. 주장에 대한 이유 들기-내용생성) - (1,2 중 택하여 설득하는 글 쓰기) <고쳐쓰기>

[3차시]	
4. 나의 판단과 주장 학습 목표: 이유를 들어 상대방을 설득할 수 있는 글 쓰기 <설득하는 글 쓰기> - (동기 유발) - (1. 친구들 의견을 정리하여 쓰기) - (2. 내 생각과 함께 설득하는 글 쓰기) <고쳐쓰기>	

표 33 손영애 외(1992)의 쓰기 교수.학습 과제의 예

이러한 교수.학습에서는 책임 이양의 원리가 수업의 진행과 쓰기 과제의 구성 양쪽에 모두 적용되어 있다고 볼 수 있다. 1차시에는 원리학습과 함께 쓰기의 내용과 방법을 구체화하여 상세하게 제시한다. 2차시에서는 1차시보다 쓰기 과제가 줄어들어 있으며, 원리 학습은 구성되어 있지 않다. 3차시에서는 협동 작문을 의도하는 쓰기 과제가 구성되어 있으며, 1,2차시에 비해 쓰기 과제가 거의 줄어들어있다. 교수학습에서 쓰기 과제는 하위 쓰기 과제 (assignment)를 많이 구성하다가 점진적으로 한 두 개의 과업(혹은 상위 과제, task)을 제시하는 형태로 나아가고 있다.

비고츠키의 관점에서 볼 때, 이 연구는 쓰기 과제가 고등 정신 기능을 매개하는 매개체로서 작용하고 있다고 볼 수 있으며, 고등 정신 기능의 내면화를 위한 책임 이양의 원리가 적용되고 있다고 볼 수 있다. 또한, 교사와 학습자, 학습자와 학습자의 공동의 문제 해결도 고려되고 있다.

그러나 학습자의 인접 발달 영역에 대한 고려나 이것을 통해 도출할 수 있는 상호주관성은 쓰기 과제의 구성으로만 볼 때는 명확히 드러나지 않고 있다. 이는, 직접교수법이나 명시적 교수법이 기본적으로 교사의 설명과 시범으로부터 출발하는 점에서 근본적인 한계를 가지고 있는 것으로 보인다. 이 모형에서 쓰기 과제는 교수학습 전에 이미 정해져 있는데, 학습자의 인접 발달 영역을 고려할 때, 이미 정해져 있는 쓰기 과제는 모든 학습자의 능력을 고려하지 못한다. 학습자에 따라서는, 1차시보다 더욱 구체화된 쓰기 과제가 필요한 학습자가 있을 수 있으며, 3차시의 쓰기 과제가 필요한 학습자도 있을 수 있기 때문이다.

이 연구에서는 이러한 예시프로그램을 중학교와 초등학교(초등학교)에 적용하여 ‘목적의 부합성’, ‘내용의 풍부성’, ‘조직의 논리성’, ‘표현의 정확성’ 측면에서 효과를 검증하였는데, 직접 교수법에 의한 작문 지도 방법이 단순히 과제만을 제시하는 작문 지도 방법보다 더 효과적이었으며, 특히, 설득하는 글과 보고하는 글의 유형 지도에 효과가 있었다고 보고하고 있다. 묘사적인 글과 이야기 글에서는 실험집단이 통제집단과 차이가 나타나지 않았다.

이 연구가 통계적 검증에서 효과성이 입증되었더라도, 이러한 통계가 모든 학습자에게 유의미하다는 것을 입증하는 것은 아니다. 인접 발달 영역의 고려한다는 것이 학습자 개개인의 인접 발달 영역을 파악하고 그에 맞는 비계를 제공한다는 것일 때, 비계 설정으로서 쓰기 과제는 이미 만들어져 있는 쓰기 과제를 교사가 일방적으로 제시하기 보다는, 먼저 학습자의 인접 발달 영역을 파악한 후에 구성될 필요가 있다.

전통적인 작문 지도 방법이 갖는 약점을 보다 적극적으로 극복하려는 노력은 작문 지도의 내용과 방법을 구조화하려는 방향으로 나타났으며, 이는 직접 교수법으로 구체화되었다(손영애 외, 1992:93) 이는 글쓰기에 대한 학습자의 어려움을 경감시켜 준다는 점, 수사적 요소, 쓰기 과제의 구성 요소들을 고려하면서 글을 쓰게 한다는 점, 쓰기의 과정에서 교사가 쓰기 교육을 할 수 있다는 점에서 기존의 쓰기 교육의 역기능을 극복하고 있다고 볼 수 있다.

본고에서는, 이러한 연구가 비계설정으로서의 쓰기 과제의 구성 측면에서 진행되고 있다고 보고, 쓰기 과제의 구성에서 인접 발달 영역의 평가를 고려하는 쓰기 과제 구성을 제안하고자 한다.

3.3. 역동적 평가를 통한 쓰기 과제 구성

역동적 평가는 기존의 논의에서 더 나아가 비계설정의 관점에서 학습자의 인접 발달 영역을 고려하여 쓰기 과제를 구성할 수 있는 이론을 제공해 준다. 역동적 평가는 인접 발달 영역에 대한 평가로서, 여기에서는 Campione과 Brown(1987)과 한순미(1993, 1994)에서 활용된 표준화된 역동적 평가 방법을 적용하기로 한다(한순미, 1999:167-171).

표준화된 역동적 평가란, 하나의 검사 문항을 아동에게 제시하고 혼자서 문제를 해결해보게 한 다음, 아동이 정확한 해결에 이르지 못하면, 성인이 가장 일반적인 힌트로부터 매우 구체적인 힌트에 이르기까지 점진적인 연속성을 지닌 힌트들을 제시하면서, 아동이 문제를 해결하기까지 얼마만큼의 도움을 필요로 하는지를 평가하는 것이다(한순미, 1999:171). 이러한 평가는 아동이 문제의 해결에 이르기까지 필요로 하는 힌트수의 반비례 함수로 아동의 인접 발달 영역을 평가한다.

이를 쓰기 과제의 구성에 적용할 때에는, 먼저 쓰기 과제의 난이도에 대한 연구가 필요할 것으로 보인다. 본고에서는 가능태로서의 쓰기 과제의 위계표를 제시하기로 한다.

비계의 양 에 따른 학 습자의 인 지적 부담	비계로서의 쓰기 과제			
	학습자의 인지적 부담	주 제 요소의 구체화 수준	과제 유형	과제의 예시
비계의 양	0	방임형 과제 (0 수준 과 제)	‘글을 쓰시오.’	쓰기 과제에서 아무런 요소도 구 성하지 않음. 내용, 분량, 시간 등 모든 요소에서 자유로워 학습 자의 자유로운 글쓰기가 가능함.
	1	1 수준 과제 (1 수준으로 구체화된 과 제)	다음 ‘현대 사회’를 소재로 한 자유로운 글쓰기를 해보 자.	내용이 글제 수준으로 구체화된 과제. 필자 스스로 주어지는 글 제에 대한 의미를 발견하고 이를 통해 주제를 선정하여 글을 씀. 2 수준 과제보다 추상어를 제시.
	2	2 수준 과제 (2 수준으로 구체화된 과 제)	‘핵가족 제도의 역기능’에 대해 글을 쓰시오.	내용이 주제 수준으로 주어지는 과제. 주제 지식의 영향을 많이 받음. 1 수준 과제보다 구체어를 제시.

	n	n 수준 과제	‘핵가족 제도의 역기능’에 대해 글을 쓰시오. [한 문장]_ 이어쓰기	쓰기 과제가 제시된 후, 내용이 글의 한 문장 수준으로 추가로 제시되는 과제
	n+1	n+1 수준 과 제	‘핵가족 제도의 역기능’에 대해 글을 쓰시오. [한 문단]_ 이어쓰기	쓰기 과제가 제시된 후, 내용이 글의 한 문단 수준으로 추가로 제시되는 과제
	n+2	n+2 수준 과 제	‘핵가족 제도의 역기능’에 대해 글을 쓰시오. [한 문단]_ 이어쓰기 _[한 문장]_ 이어쓰기	쓰기 과제가 제시된 후, 내용이 글의 한 문단과 한 문장 수준으 로 추가로 제시되는 과제

표 34 쓰기 과제 위계표의 예

4. 결론 및 시사점

- 비계설정 관점에서 쓰기 과제 구성은 개별화의 원리가 필요함.
- 실증적 검증을 통한 비계로서의 쓰기 과제 위계표가 필요함.

■ 참고문헌

- Bereiter, C, Scardamalia, M.(1987), *The psychology of written composition*, Cambridge. L. Erlbaum Associates.
- Berk, L. E., & Winsler, A. 외(1995)(홍용희 역, 2000), *어린이들의 학습의 비계설정 - 비고츠키와 유아교육*, 창지사.
- Bodrova, E., & Leong, D. J.(2007)(박은혜, 신은수 역, 2010), *정신의 도구, 이화여자대학교출판부*.
- Breland, H. M.(1983), *The Direct Assessment of Writing Skill: A Measurement Review*, College Board Report No. 83-6.
- Brossell, G.(1983), *Rhetorical Specification in Essay Examination Topics*, *College English* 45, p. 165-173.
- Calfee, R. C., & Miller, R. G.(2007), *Best practices in writing assessment*. In Graham, S., MacArthur, C. A., & Fitzgerald, J., *Best practices in writing instruction*. New York : Guilford Press.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R.(1981), *A cognitive process theory of writing*, *college composition and communication* 32, pp. 365-387.
- Flower, L. S.(원진숙, 황정현 역, 1998), *글쓰기의 문제해결전략*, 동문선.
- Hillerich, R. L.(1985), *Teaching children to write, K-8*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-hall, INC.
- International Reading Association; Richard E. Hodges; Theodore Lester Harris(1995), *The literacy dictionary*, Intl Reading Assn.
- Lindemann, E. A. D.(2001), *a rhetoric for writing teachers*, New York : Oxford University Press.
- Pearson, P. D., & Fielding, L.(1991), *Comprehension instruction*, In R. Barr, J. L. Kamil, P. M., & Pearson, P. D.(Eds.), "*Handbook of reading research*", New York: Longman, Vol.11:815-860.
- Purves, A. C., Scoter, A., Takala, S., & Vahapassi, A.(1984), *Toward a Domain references System for Classifying Composition Assignment*, *Research in the Teaching of English* 18.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L.(1963), *Research in written composition* Champaign, Ill., National Council of Teachers of English.
- Ruth & Murphy(1988), *Designing writing tasks for the assessment of writing*, Ablex Publishing Corporation.
- Tompkins, G. E.(2000), *Teaching Writing: Balancing process and product*, Merrill an imprint of Prentice-Hall.
- Wertsch, J.V.(1985)(한양대사회인지발달연구모임역, 1995), *비고츠키: 마음의 사회적 형성*, 정민사.
- Williams(1998), *preparing to teaching writing(2nd)*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 고지은(2010), *쓰기 과제 유형에 따른 중학생들의 쓰기 동기 연구*, 고려대학교 교육대학원

석사논문.

- 김경주(1998), 과제분석 전략을 이용한 쓰기 능력 신장 방안 연구, 서울대학교 석사논문.
- 김명순(2003a), 읽기교육에서 지식문제에 대한 비판적 검토, 국어교육 111.
- 김명순(2003b), 국어과 쓰기 교육과 쓰기 활동에 대한 이해, 교육과정연구 21.
- 김민애(1993), 쓰기 지도를 위한 과제 진술 방법 연구, 서울대학교 석사논문.
- 김정자(2004), 쓰기 과제 구성에 대한 연구, 한말연구 15.
- 박영목(1999), 쓰기 능력 평가 방법과 절차, 국어교육 99.
- 박태호(1998), 자기주도 학습능력을 기르는 사회구성주의 쓰기 교수 이론, 청람어문교육 20.
- 비고츠키(1934)(Kellogge, D. 외 역, 2011), 생각과 말, 살림터.
- 서수현(2008), 쓰기 과제 구성 요소의 설정에 대한 연구, 국어교육학 연구 33.
- 서수현, 이병승(2009), 내용 지식과 쓰기 성취의 관계에 대한 연구, 한국초등국어교육 39.
- 손영애 외(1992), 국어 표현력 신장 방안 연구 - 작문력을 중심으로 -, 한국교육개발원.
- 이수진(2005), 비계설정으로서의 쓰기 교수대화 연구, 청람어문교육학회.
- 이은주(2002), 예시문 활용을 통한 쓰기 교수-학습 연구, 서울대학교 석사논문.
- 이재승(2002), 글쓰기 교육의 원리와 방법, 교육과학사.
- 이정숙(1997), 인지적 도제를 통한 작문 교육 연구, 한국교원대학교 석사논문.
- 이정숙(2004), 교사의 비계 설정에 나타난 쓰기 지식 이양 양상, 초등교과교육연구 5.
- 이정숙(2004), 교사의 중재에 따른 쓰기 지식의 변환, 청람어문교육 29.
- 이택규(2010), 교사의 비계활동이 읽기·쓰기 통합에 미치는 효과, 수원대학교 박사논문.
- 전인숙(2011), 쓰기 과제의 수사적 요소 구체화가 쓰기 수행에 미치는 영향, 고려대학교 박사논문.
- 정미례(2002), 비고츠키 관점에 기초한 영어작문 스캐폴딩 과정 분석, 경상대학교 박사논문.
- 정은숙(2006), 쓰기 수업에 나타난 교사의 비계설정(Scaffolding) 양상 연구 - 생활문 쓰기를 중심으로 -, 한국교원대학교 석사논문.
- 조윤옥(2006), 쓰기 수행 과제 분석 연구: 초등학교 쓰기 교과서를 중심으로, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최현섭 외(2000), 구성주의 작문 교수학습론, 박이정.
- 한순미(1999), 비고츠키와 교육: 문화역사적 접근, 교육과학사.
- 한순미(1994), 귀납적 추론 과제에서의 아동의 근접발달대 측정, 숙명여자대학교 박사논문.

<비계설정 관점에서의 쓰기 과제 구성 가능성 모색>에 대한 토론문

김윤정(인천국제고)

김철희 선생님의 「비계설정 관점에서의 쓰기 과제 구성 가능성 모색」은 현장 교사의 입장에서 ‘어떻게 하면 학습자를 위하여 좀 더 체계적이고 실제적인 쓰기 교육을 위한 노력을 할 수 있는가’에 대한 논의를 바탕으로 하였다라는 점에서 의미있게 다가왔습니다. 특히 비고츠키의 비계설정 이론을 토대로 하여 ‘학습자의 수준에 맞는’ 교육을 실현하기 위한 연구자의 고민을 바탕으로 하고 있다는 점에서 큰 의의를 가진다고 여겨집니다.

본 연구의 전체적인 구성은 다음과 같습니다. 구성주의적 관점에서 쓰기 교육을 위한 비고츠키 이론을 전제로 비계영역을 설명하고, 논의의 확장을 위하여 선행연구에서의 비계설정 양상을 통해 쓰기 과제의 모습을 확인, 쓰기 과제 가능성에 대한 모색을 제시하고자 하였습니다. 이를 바탕으로 쓰기 과제에 대한 구체적인 모습으로 수사적 영역에서의 접근을 시도하고 있는데, 쓰기 과제 위계표를 작성하여 그 실현 예를 제시하고자 하였습니다.

이 과정은 연구자의 쓰기에 대한 관심과 열의를 느낄 수 있게 하였으며, 쉽게 지나치던 이론과 실재를 분석하여 현장에서 적용 가능한 모형으로 전개는 모습에서 연구자의 고심을 살펴볼 수 있었습니다. 노고가 느껴지는 연구의 과정을 보며, 학교 현장에 있는 교사로서 감사의 말씀을 전해드리고 싶습니다.

토론문을 작성하면서, 본 연구의 내용에서 느낀 몇 가지 아쉬움과 토론자의 부족함으로 생긴 궁금한 점을 바탕으로 연구자에게 질의를 드립니다. 아직 제 공부와 많이 모자라서 연구의 방향과 내용을 잘못 이해하여 연구의 논점과 어긋난 질문을 드리는 것은 아닌지 걱정하며 질의를 드립니다.

1. 용어에 대한 질문입니다.

연구자는 논의 중, ‘구어적 상호작용 상황’, ‘구어적 상황’, ‘구어적 의사소통’, ‘문어적 의사소통’이라는 용어를 사용하고 있습니다. 일반적으로 국어에서는 ‘음성언어를 통한 의사소통’ 혹은 ‘문자언어를 통한 의사소통’으로 용어를 사용하고 있습니다. 이와 다르게 ‘구어적’, ‘문어적’으로 논의를 전개하신 의도를 알고 싶습니다. 일반적으로 알고 있는 구어적 표현과 문어적 표현 / 음성언어와 문자언어의 관계와 어떠한 차이가 있는지 설명해 주시면 감사하겠습니다.

2. 연구자가 제시한 ‘쓰기 과제’에 대한 논의입니다.

쓰기 과제에 대한 연구자의 다양한 논의 및 각 선행연구의 내용을 읽었을 때, 쓰기 과제

에 대한 정의가 거시적 혹은 미시적으로, 다소 혼재되어 있다 느껴졌습니다. 작은 의미에서는 학습자에게 제시된 글쓰기 '문제'로, 큰 의미로는 글을 쓰기 위해 필요한 모든 방법과 배경지식 등으로 쓰기 과제를 확대 해석할 수 있다고 볼 때 연구자는 어디까지를 쓰기과제로 볼 것이며, 연구의 대상으로 상정할 것인지 궁금합니다. 혹은 연구자만의 '쓰기 과제'는 어떠한 정의를 가지고 있는지 알고 싶습니다.

3. 후속연구에 대한 질문입니다.

본 연구는 쓰기 과제 설정을 위하여 비고츠키의 비계설정 이론을 적용하고 있습니다. 이에 연구자는 인접발달영역(비계설정 영역)이 '교수학습'과 '평가', '평가를 통한 교수학습 개선'에 모두 유용하게 사용될 수 있음을 제안하고 있습니다. 이런 논의는 '교수학습에 있어서의 상위-하위 과제(task) 설정의 필요성'과 '쓰기 과제 위계표'에 제시된 연구 고찰되고 있음을 확인할 수 있었습니다. 이는 각각 교수학습과 평가에 적용된 양상을 보여준다고 할 수 있습니다.

그러나 본 연구에서는 상위-하위 과제의 설정의 중요성만 언급하고 그 구체적인 방안 및 전략을 제시하는 것이 적으며, 쓰기 과제 위계표 또한 연구자가 제시한 '역동적 평가' 및 '미시-거시적 비계 설정'의 틀을 충분히 충족시키지는 못하는 것으로 보입니다. 또한 연구자가 제시하였으나 미처 다루어지지 않은 '학습 및 평가 결과'의 영역이 존재하고 있습니다. 연구자 스스로 구체적인 개별화 접근과 검증을 통한 위계표가 필요함을 논의하며 후속연구의 필요성을 제시하고 있는데, 향후 논의는 어떻게 전개할 것이며 아직 연구되지 않은 내용은 어떤 방법으로 접근할 것인지에 대한 이야기를 듣고 싶습니다.

4. 연구의 배경에 대한 질문입니다.

인간의 인지구조와 인간의 개별성을 중심으로 할 때, 비고츠키의 비계설정 이론은 굉장히 매력적인 이론입니다. 이는 언어 수행의 전 영역에 적용가능하며 실제 현장에 적용되고 있는 현 국어과 교육과정의 내용도 이러한 구성주의를 바탕으로 하고 있다 해도 과언이 아닐 것입니다. 이 이론을 연구자는 쓰기 영역에 접목하여 연구를 진행 중에 있습니다. 쓰기 영역이었을 때 더 부각될 수 있는 비계설정 이론의 특징은 무엇인지, 다른 영역이 아닌 쓰기 영역에 이 이론을 접목하여 연구하고 있는 이유는 무엇인지 듣고 싶습니다.

다시 한 번, 쓰기에 관심을 두고 있는 연구자로서 쓰기 연구 방향과 연구의 깊이를 반성해 보며 쓰기와 쓰기 연구에 대한 생각을 심화 시킬 수 있는 기회를 주셔서 감사합니다. 또한 부족한 제게 토론문을 부탁해 주신 점에 감사드립니다. 후속 연구의 빠른 진행을 기대하며 본 토론문을 마치겠습니다. 고맙습니다.

어원 연구의 교육적 활용 방안

-‘앗/앗’ 계열 어휘의 어원 연구를 중심으로-

안 찬 원

< 차 례 >

- 1. 들어가며
- 2. ‘앗/앗’ 계열 어휘의 어원
 - 2.1. ‘[작다](小)’의 의미
 - 2.2. ‘[적다](少)’의 의미
 - 2.3. ‘[어리다](幼)’의 의미
 - 2.4. ‘[이르다](早)’의 의미
 - 2.5. ‘[버금가다](次)’의 의미
- 3. 어원 연구 결과의 교육적 활용
 - 3.1. 다의어의 의미 확장 교육
 - 3.2. 어원해를 활용한 어휘 교육
 - 3.3. 의미 관계 연계 교육
 - 3.4. 방언 교육과의 연계
 - 3.5. 민간어원을 활용한 어원 교육
 - 3.6. 올바른 외래어 사용 교육
- 4. 나가며

1. 들어가며

“까치 까치 설날은 어저께고요, 우리 우리 설날은 오늘이래요.”

새해가 되면 흔히 듣는 동요 가사이다. 아이들은 이 노래를 들으면서 자연스럽게 견우와 직녀를 위해 다리를 놓아 준 까치를 떠올린다. 예로부터 까치가 울면 반가운 손님이 온다는 것을 미리 알려준다는 길조로 여겨온 바, 12월 31일을 새해의 소식을 전해주는 의미로 ‘까치설’이라 알고 있는 사람들이 많다. 『표준국어대사전』에도 ‘까치설’은 “어린아이의 말로, 설날의 전날, 곧 선달그믐을 이르는 말”로 풀이되어 별다른 설명이 추가되어 있지 않다. 어원을 밝혀보면 ‘까치설’의 ‘까치’는 옛말 ‘아치’가 변한 말이다. ‘아치’은 ‘작은’의 뜻을 지닌 말로 ‘까치설’은 ‘작은설’이란 뜻이다.

이외에도 단어의 어원을 잘못 이해하는 사례가 자주 발생하며, 심지어 잘못된 어원 해석을 정설로 받아들이는 경우도 발견된다. “술이 적다고 우는 새”라서 ‘소쩍새’가 되었다든지, 행주산성 싸움에서 부녀자들이 돌을 나르기 위해 긴 치마를 잘라 만들어 입은 데서 ‘행주치마’라는 말이 생겨났다는지 하는 설 등이 그 대표적인 예이다. ‘소쩍새’는 본래 ‘숫적새’로 “소쩍소쩍 우는 새”이며, ‘행주치마’는 ‘행즈’(행자)와 ‘쵸마’(치마)의 합성어이다. 단어의 어원을 밝히는 일은 언중들의 잘못된 인식을 바로 잡고, 단어의 진실을 알리는 소중한 업적이 될 것이다.

우리말에 대한 올바른 인식 형성에 기여할 수 있는 어원 연구 결과가 국어학자들이나 국

어에 관심 있는 몇몇 사람들에게만 알려지는 것은 매우 안타까운 일이다. 더군다나 언중은 예로부터 어원에 대해 많은 관심을 가져온 것이 사실이다. 이는 사물의 근원을 캐고 싶어 하는 인간의 본원적 욕구에 의한 결과인데, 인도-유럽어를 중심으로 어원 연구가 활발하게 진행된 이유도 이러한 인간의 본질적인 탐구심 때문이라 할 수 있다.

이밖에도 어원 연구는 국어학이나 언어생활에 다양한 기여를 할 수 있는 분야이다. 홍운표(2008)에서는 어원 연구를 통해 가장 보편적인 언어 변화의 유형을 찾을 수 있으며, 어휘간의 유기적인 관계를 밝히고, 나아가 어휘가 어떻게 변화할 것인지를 예견할 수 있다고 하였다. 또한 어원 연구는 언어 생활사나 우리 민족의 생활의식을 알 수도 있다고 주장하면서 “국어사 연구의 꽃은 국어 어원사전”이라 강조하기도 하였다.

어원 연구의 중요성은 다양하게 논의되어 왔으나 어떠한 방법으로 그 결과를 국어 교육에 적용할 것인지를 결정하는 것은 쉽지 않은 일이다. 최창렬(1992), 조현용(1999)에서 어원을 통한 국어 교육 방법을 논의한 바 있으나 개괄적인 연구에서 그쳤다는 아쉬움이 남는다.

이 글에서는 단어의 어원을 밝힌 선행 연구를 근거로 하여 이들을 국어 교육에 활용하는 방법을 모색하고자 한다. 우선 어원 연구 결과가 국어학적으로 가치가 있으면서, 다양한 교육 방법을 제시하기에 적절한 단어를 선별하기로 하였다. 그 결과 ‘앗/앗’ 계열 어휘가 선택되었는데, 그 이유는 ① 학생들에게 친근하고, ② 문헌 고증 연구 방법³¹⁾에 의한 결과가 구체적이면서 다양한 양상을 보이며, ③ 학자들간에 이견이 적었기 때문이다. ‘앗/앗’ 계열 어휘 연구는 전몽수(1938)에서부터 시작하였으며, 이기문(1983), 최창렬(1985), 이기문(2005) 등에서 부분적으로 다루어진 뒤, 조항범(2006a, 2006b)에서 풍족한 연구 성과를 이루었다고 할 수 있다.

2. ‘앗/앗’ 계열 어휘의 어원

‘앗/앗³²⁾’은 ‘작다(小), 적다(少), 어리다(幼), 이르다(早), 버금가다(次)’의 의미로 사용되었다. ‘앗/앗’은 다른 단어와 결합된 형태로 쓰였으며, 문헌에서 홀로 쓰인 예는 발견되지 않는다. 선행 연구에서는 ‘앗/앗’ 계열 어휘를 주로 형태별로 정리하였으나 이 글에서는 교육적 활용 방안의 모색을 목적으로 하기 때문에 의미별로 구분하여 설명할 것이다.

2.1. ‘[작다](小)’의 의미

‘앗’의 형태가 ‘[작다](小)’로 쓰인 예는 여러 문헌에서 발견된다. 조항범(2006b)에서는 한자 학습서의 ‘微’에 대한 새김을 예로 들었다.

- (1) ㄱ. 微 아출미 《千字文 23》(광주본)
 ㄴ. 微 아출미 《千字文 23》(대동급본)
- (2) ㄱ. 微 자글미 《新增類合 下:51》

31) 국어는 계통이 분명하지 않다는 단점이 있어 비교 방법에 의한 연구 결과는 참고로만 하였다.

32) 이기문(1983:9)에서는 ‘앗’에 용언 ‘ㅎ-’가 붙어서 ‘아츨-’가 된 것이라고 밝히고 있다. ‘앗’은 ‘아츨-’의 줄어든 형태라고 본다. 이를 뒷받침하는 증거로 ‘굳’(如)에 ‘ㅎ-’가 붙어서 ‘굳ㅎ-’가 되고 이것이 나중에 ‘굳-’으로 줄어든 것을 예로 들었다. 이 글에서는 ‘앗/앗’을 현대어의 ‘아름-, 새-’ 등과 같은 불완전어근으로 처리한다. 접두사로 취급하는 논의도 있지만, 이러한 경우에는 접미사 ‘-이’가 결합한 ‘아지’의 형성을 설명하기 곤란하다.

ㄴ. 微 자글미 《千字文 23》(내각문고본)

‘微’에 대한 새김이 (1)에는 ‘아출’, (2)에서는 ‘자굴, 자글’로 대응되어 있다. ‘작다’는 ‘작다’의 옛말로 ‘얏’이 [작다]로 쓰인 증거가 된다.

‘아츨설/아츨설/아츨설’에서의 ‘얏’도 [작다]의 뜻을 가진다.

(3) ㄱ. 아츨설밤(除夜) 《譯語類解補 3》

ㄴ. 또 아츨설날 바리 뜰헤 썩나모 싸코 쾨우면(又方歲除積柴於庭燒火) 《分門癩疫易解方 6》

ㄷ. 아츨설(暮歲) 《譯語類解 上:4》

ㄹ. 아츨설날 밤의 대를 뜰 가운데 툄오면 도흔니라 《辟癩新方 15》

(3)에 나타난 한자어 ‘제야(除夜), 세제(歲除), 모세(暮歲)’는 ‘선달그믐날 밤, 한 해가 저물 무렵’을 가리키는 말로 『표준국어대사전』에도 등재된 낱말이다. 조항범(2006b)에서는 ‘아츨’은 ‘작음’, ‘아츨, 아츨’은 ‘작은’으로 설명하면서 ‘아츨설/아츨설/아츨설’이 ‘선달그믐날’로 해석될 수 있는 이유를 ‘얏’이 [작다]의 뜻을 가지고 있기 때문으로 해석한다. ‘아츨’은 ‘· > 一’ 변화에 의한 것으로, ‘아츨설/아츨설/아츨설’은 모두 ‘작은설’이라는 뜻이다. 이들 예는 유창돈(1964)에서의 해석과 일치한다.

조항범(2006b:225-228)에서는 전국에 널리 분포되어 있는 ‘아치골, 아치말, 아치산, 아치실’의 ‘아치’도 [작다]의 뜻이라 주장한다. 즉 *아츨골, *아츨말, *아츨산, *아츨실’에서 ‘츨’ 아래의 ‘一’가 ‘丨’로 변한 결과라는 설명이다.

(4) ㄱ. 아치골 : 경상남도 함천군 야로면 월광리

ㄴ. 아치말 : 경상북도 울진군 울진읍 명도리

ㄷ. 아치산 : 경상남도 함천군 야로면 월광리

ㄹ. 아치실 : 전라북도 임실군 신평면 원천리

‘얏’의 의미가 [작다]라는 사실은 일찍이 전몽수(1938)에서 논의된 바 있다. 평안북도에서 선달그믐날, 정월열사흘날, 정월초나흘날들을 ‘아츨명질³³⁾’ 또는 ‘작은명질’이라고 하는데, ‘아츨명질’의 ‘아츨’은 원형이 ‘아츨’이었을 것으로 추정한다.

‘무수기’ 중에 ‘아츨조금’의 ‘아츨’도 [작다]의 의미라 설명한다. ‘무수기’는 ‘썰물과 밀물의 차’를 말하는데, ‘한무날(10일, 25일), 두무날(11일, 26일), ……」 등이 이에 속한다. ‘아츨조금’도 ‘무수기’ 가운데 하나로 ‘7일, 22일’을 가리킨다. 반면 ‘한조금’은 조수가 가장 낮은 때인 ‘8일, 23일’을 가리키는데, 여기에서 ‘한’은 ‘[가장]<[크다]’의 의미를 가진다. 즉 ‘아츨조금’의 ‘아츨’은 ‘한’에 대응하는 말로 [작다]의 의미를 뜻한다는 것이다. 조항범(2006b)에서도 전몽수(1938)에서의 설명에 동의하고 있다.

2.2. ‘[적다](少)’의 의미

‘얏’은 ‘[적다](少)’의 의미로 사용되기도 한다. (5)는 ‘微’를 ‘아출’이나 ‘저글’로 새김한 예이다. 한자 학습서 『유합(類合)』에서 ‘微’를 ‘적다’로 새김한 것은 ‘아출’이 [적다]의 의미

33) 전몽수(1938)에서 ‘명질’은 ‘名節’에서가 아니라 ‘명실’에서 전한 것이라 설명한다.

일 것이라는 증거가 되기도 한다.

- (5) ㄱ. 微 아출미 <百聯抄解 17>
- ㄴ. 微 저글미 <類合 10>(송광사본)

그러나 중세국어에서 ‘적다’는 [작다]와 [적다]로 해석될 수 있기 때문에 새김만으로는 ‘앗’이 [적다]의 의미로 쓰였다고 확정지을 수 없다. 이러한 논의는 (6)에서와 같이 『내훈(內訓)』에서 발견되는 용례로 설명할 수 있다. 유창돈(1964)의 『이조어사전』에서는 (6)에서 원문의 ‘鮮’에 대응하는 ‘아츨나라’를 ‘앗다’의 활용형으로 보고 ‘적다’로 풀이하고 있다.

- (6) 물 사르미 띄여 두리 아츨나라(群猜鮮有存者) <內訓 一:33>

조항범(2006b)에서는 실제 문맥에 나타나는 용례가 단 하나에 불과하면서 이에 대한 아쉬움을 표명하고 있다.

그러나 ‘앗’이 [적다]의 의미로 사용되었다는 것은 중세국어의 ‘작다’와 ‘적다’의 용례로 설명할 수 있다. 이남호(1985:217-218)에서는 다음의 예를 들면서 ‘작다’와 ‘적다’는 수량이나 분량의 가름 없이 사용되었다고 설명한다.

- (7) ㄱ. 자근 沙彌를 브려 <觀音經諺解 12>
- ㄴ. 자근 며느리(小媳婦) <譯語類解 上:57>
- ㄷ. 나히 저고딧 能히 그를 짓놋다(小年能綴之) <杜詩諺解 8:30>

- (8) ㄱ. 밥을 작작 먹어 썰리 습끼며 <小學諺解 24>
- ㄴ. 슬픈 브르미 적적 늑늑다(悲風稍稍飛) <杜詩諺解 16:51>
- ㄷ. 저그나 기튼 즐거부미 이시려니와 <月印千江之曲 2:5>

(7)의 ‘자근, 자근, 저고딧’은 [작다], (8)의 ‘작작, 적적, 저그나’는 [적다]의 의미로 쓰인 예로 ‘작다’와 ‘적다’는 현대에 이르러 의미가 분화되었다고 밝힌다. 이러한 설명에 기댄다면 ‘앗’도 [작다]와 [적다]의 의미를 모두 가졌을 것으로 추정된다.

2.3. ‘[어리다](幼)’의 의미

‘[어리다](幼)’의 의미는 ‘아지’의 형태로 나타난다. ‘아지’는 ‘앗’에서 ‘이’가 결합한 형태이다³⁴⁾.

- (9) ㄱ. 不知其首尾只聞阿只方言小兒之稱 <中宗實錄 28:28>

34) 조항범(2006a)에서는 “不知其首尾只聞阿只方言小兒之稱<中宗實錄 28:28>”의 ‘阿只’는 ‘*아지’로 재구되며 ‘小兒’의 의미를 지닌다고 설명하고 있다. 그러나 조재형(2009)에서는 고대국어의 차자에 사용된 ‘之, 支, 只, 智, 志’ 등의 한자음은 [기]라고 주장하면서 오히려 ‘*아기>아지’로의 변화를 주장하고 있다. 그러나 이러한 주장은 [기]가 [지]로 변환 이유를 음운론적으로 설명하기 곤란하다. 이 글에서는 ‘앗’에 ‘이’가 결합하였다는 조항범(2006a)의 논의를 따르기로 한다. 최범훈(1982)에서도 ‘*앗>앗+이>아지’로 변천과정을 설명하고 있다.

ㄴ. 아지者獸子之名 《雅言覺非 一》

조항범(2006a)에서는 (9ㄱ)의 ‘阿只’는 ‘*아지’로 재구되며 ‘小兒’의 의미를 지닌다고 설명하고 있다. (9ㄴ)의 ‘아지’는 ‘짐승의 어린 것’을 지시한다. 즉 ‘아지’는 사람이나 짐승의 ‘어린 것’을 지시한다고 해석할 수 있다. [어리다]는 “(나이가) 적다” 등 [적다]의 의미에서 확장된 것으로 설명할 수 있다. ‘아지’는 ‘짐승의 새끼’를 지시하는 합성 형태 속에서 확인할 수 있는데, (10)의 ‘ㄹ야지, 송아지, 강아지, 되아지³⁵⁾’가 바로 그것이다.

- (10) ㄱ. ㄹ야지 구 駒 《訓蒙字會 上:18》
- ㄴ. 송아지 독 犢 《訓蒙字會 上:18》
- ㄷ. 또 강아지와 닭과를 아나(又方抱狗子若鷄) 《救急方諺解 上:10》
- ㄹ. 以豕爲豚 豕亦云 되아지 《雅言覺非一以辛》

그런데 ‘-아지’는 짐승 이름에만 결합하지 않고 (11)과 같이 ‘박아지(>바가지), 모가지’ 등 다른 부류와도 결합한다.

- (11) ㄱ. 혼 박으로써 分ᄃ야 두 박아지를 퐁그믐 《家禮諺解 4:20》
- ㄴ. 모가지 項 《韓佛字典 243》(1880)

‘바가지’는 ‘박으로 만든 작은 것’을 뜻하므로 ‘-아지’는 작은 것을 지시한다고 볼 수 있다. ‘모가지’는 ‘목’을 속되게 이르는 말로 ‘-아지’에 ‘비하(卑下)나 ‘경멸(輕蔑)’의 의미가 담겨 있다고 볼 수 있는데, 이는 ‘작은 것’의 의미 확장이라 볼 수 있다.

전몽수(1938)에서는 ‘바느질애치, 걸애치, 벼슬애치’ 등 공부(工夫), 박사(博士), 서리(胥吏)를 ‘아치’라 불러왔는데, 이 말은 [작다]의 뜻인 ‘앗’에 ‘이’를 붙여 명사화시킨 말로 ‘소직자(小職者)’를 뜻한다고 하였다.

2.4. ‘[이르다](早)’의 의미

‘朝’의 뜻으로 쓰인 ‘아침’을 ‘앗’에 의해 만들어진 단어로 보기도 한다. 조항범(2006b)에서는 ‘아침’을 형용사 어간 ‘앗’과 명사 파생 접미사 ‘-음’이 결합된 형태로 보았다.

- (12) ㄱ. ㅅ曰阿慘 《鷄林類事》
- ㄴ. 그 저기 粳米를 아침 뷔여든 또 나조히 닉고 《月印釋譜 1:45》
- ㄷ. 인심이 아침 이슬 ㅅᄃ니(人生如朝露) 《五倫行實圖 2:12》
- ㄹ. 아침ㅅ ㅎ비치 곱다운 郊甸에 소앗도다 《杜詩諺解(重刊本) 14:3》
- ㅁ. 옛그제는 부귀자요 오늘 아침 빈천지라 《萬言詞》

(12ㄱ)의 ‘阿慘’을 ‘*아침’으로 재구한다면 ‘아침’의 역사는 적어도 고려 시대까지 거슬러 올라간다. 물론 그 이전 시기에도 ‘*아침’이 존재했을 가능성이 높다. (12)에서 ‘앗’을 [이르

35) 조항범(2006a)에서는 ‘ㄹ야지’, ‘되아지’의 형태가 모음충들을 피하기 위해 ‘ㄹ야지’, ‘*도아지’의 제1음절에 ‘ㅣ’를 삽입한 것이라 설명한다. 그러나 구분관(1999)에서는 ‘ㄹ야지’ 등은 ‘뫼+익+아지’의 속격 구성에서 온 것이고 이들 통사 구성이 어휘화하여 ‘ㄹ야지’와 같은 어휘가 형성된 것으로 본다. 이 글에서는 ‘앗’의 의미 확장에 중점을 두고 있으므로 이들의 어휘 형성은 논외로 한다.

다]의 의미로 해석하면 시간적으로 이른 시대이기 때문에 [작다]나 [적다]의 의미 확장으로 설명할 수 있다.

‘아적’도 ‘朝’의 뜻으로 ‘아춤’과 같은 의미이다. 조항범(2006a)에서는 ‘아적’이 16세기 이후 문헌부터 보인다고 설명하고 있다.

- (13) ㄱ. 지식들 식툰던 이리 다 그림고 아저기 효양이 오던 이리 다 싱각고 <<順天金氏墓出土簡札>>
ㄴ. 아적을 기다리더라(待朝) <<東國新續三綱行實圖 孝 4:28>>

‘아적’의 형태 분석은 쉽지 않지만, 그 의미를 고려해 볼 때 ‘앗’ 계열 어휘에 포함시킬 수 있다.

2.5. ‘[버금가다](次)’의 의미

‘앗/앗’이 ‘[버금가다](次)’의 의미를 보이는 경우는 친족관계 어휘에서 살펴볼 수 있다. 그 대표적인 예가 ‘아자비’와 ‘아즈미’이다. 먼저 이기문(1983)에서 제시한 『訓蒙字會』의 한자 새김으로 두 단어의 용례를 살펴보면 다음과 같다.

- (14) ㄱ. 舅 아자비 구, 伯 몰아자비 빅, 叔 아스아자비 슈
ㄴ. 姪 아즈미 금, 嫂 아즈미 수, 孀 아즈미 심, 姑 아즈미 고, 姨 아즈미 이

(14)의 예를 살펴보면 ‘아자비’는 ‘아버지(父)’와 같은 항렬의 남자에게, ‘아즈미’는 ‘어머니(母)’와 같은 항렬의 여자에게 적용되었음을 알 수 있다. 이 두 단어의 가장 오랜 기록은 (15)과 같다.

- (15) ㄱ. 叔伯皆曰了查祕 <<鷄林類事>>
ㄴ. 叔伯母皆曰了子彌 <<鷄林類事>>
ㄷ. 姨姪亦皆曰了子彌 <<鷄林類事>>

(15)에서의 ‘了查祕’와 ‘了子彌’는 각각 ‘아자비’와 ‘아즈미’에 대응된다. 조항범(2006a)에서는 이 외에도 다음과 같은 용례를 들어 ‘아자비’와 ‘아즈미’에 대해 설명하고 있다.

- (16) ㄱ. 아자비는 아춤도 주으려시며(伯叔朝飢) <<正俗諺解 10>>(이원주 교수본)
ㄴ. 建初元년에 모든 아자비를 封爵호려커늘(建初元年欲封爵諸舅) <<內訓 2(상):48>>
ㄷ. 아자비와 저른 아즈미와를 부인이 간스호되(從叔幼姑夫人存視) <<內訓 3:31>>
ㄹ. 그 겨지비 마조 흥 더브러 닐오되 아자비 쇼를 소아 주기리이다(其妻迎謂弘曰叔射殺牛) <<內訓 3:49>>
(17) ㄱ. 아즈미와 몰누의와 아스누의와 쓸왜 호마 혼인호야 도라왔거든 형제 혼 듯 귀 앓디 말며(姑姊妹女子子已嫁而反兄弟弗與同席而坐) <<內訓 1:5>>
ㄴ. 아즈미를 저호샤(載畏孀氏) <<龍飛御天歌 10:15>>

이기문(1983)에서는 ‘아자비’는 ‘앗+ 아버지’, ‘아즈미’는 ‘앗+ 어머니’로 분석하였다. 이 때 ‘아즈미’의 경우 “*아저미>아자미>아즈미”의 변천 과정으로 설명한다. 그러나 조항범(2006a)에

서는 “*아자미(앗+*아미)’에서 직접 ‘아즈미’로 변한 것으로 설명한다. 최창렬(1986:135)에서는 ‘앗(小)+ 압(父)+ 이(주격→명사화)’와 ‘앗(小)+ 엄(母)+ 이’로 분석한다. 어형 분석이나 변천 과정에 대한 해석이 각 학자들마다 의견이 불일치하는 경향이 있으나 ‘아자비’와 ‘아즈미’를 ‘앗’의 결합형으로 본다는 공통점이 있다.

최창렬(1986)에서 ‘앗’을 [작다] 또는 [버금가다]의 의미로, 조항범(2006a)에서는 ‘부차적’ 또는 ‘간접적’이라는 비유적 의미를 갖는 것으로 해석한다. 이들의 해석은 의미 확장으로 설명이 가능하다. [작다]와 [적다]는 유의 관계가 있음을 앞에서 설명한 바 있다. ‘아자비’와 ‘아즈미’를 “아비 또는 어미에 비해 관계가 적은 사람”, “아비 또는 어미에 버금가는 사람”으로 해석하면 ‘부차적’, ‘간접적’ 등의 해석과 일치한다. 이 글에서는 이를 [버금가다]의 의미로 해석하였다.

- (18) ㄱ. 三寸少爲父(舅) 《大明律直解 6》
- ㄴ. 三寸少爲母(姑) 《大明律直解 6》

(18)에서 ‘少爲父’가 ‘舅’에, ‘少爲母’가 ‘姑’에 대응한다는 사실은 이러한 해석을 뒷받침하는 근거가 될 수 있다고 하겠다.

[버금가다]의 의미는 ‘아촌’으로 나타나기도 한다. 조항범(2006b)에서는 ‘아촌’을 ‘앗’의 관형사형으로 설명한다.

- (19) ㄱ. 우리 아촌아들 李潮의 글 수미 親近호도다(吾甥李潮下筆親) 《杜詩諺解 16:15》
- ㄴ. 아촌아들 警戒호 詩에 날오되(戒從子詩曰) 《內訓 1:12》
- ㄷ. 오라비과 아촌아들과(癸丑日記 144)
- ㄹ. 아촌아들 警戒호 詩에 글오되(戒從子詩曰) 《御製內訓 1:10》
- (20) ㄱ. 아즈미며 못누의며 아으누의며 아촌딸이 아비 업슨 이와 남진 업슨이 잇거든
 (姑姊妹姪有孤嫠者) 《小學諺解 6:96》
- ㄴ. 아촌딸 姪女 《譯語類解 上:57》

‘아촌아들’과 ‘아촌딸’은 각각 ‘조카아들’과 ‘조카딸’을 가리킨다. 조항범(2006a)에서는 ‘조카’와 ‘질녀’라는 친족원은 형제의 자녀라는 점에서 지칭자에게는 부차적이고, 간접적인 존재라 설명한다. 이러한 설명은 ‘아자비’와 ‘아즈미’에 대한 해석과 상통한다.

한편 (21)에 나타난 ‘아촌아비/아촌아바’, ‘아촌어미’를 “*아촌아비, *아촌어미”로 채구한다.

- (21) ㄱ. 故於叔父本呼 아촌아비 卽亞父之謂 而今又通呼於伯父矣於叔母本呼 아촌어미 卽亞母之謂
 而今痛呼於伯母姑母姨母及兄嫂矣 今又轉 아즈마 亦曰 아즈비 聲急而短也 아즈마 亦曰 아
 즈미 聲急而短也 《華音方言字義解》
- ㄴ. 叔父 本呼 아촌아바 《華音方言字義解》

*아촌아비’는 ‘伯叔父’를 지시하다가 ‘母’ 쪽으로 보아 삼촌 관계의 인물인 ‘舅’를 지시할 수 있게 되었고, *아촌어미’ 역시 ‘姑母’를 가리키다가 ‘伯母, 姨母, 外叔母’ 등과 같은 여성 친족원을 지시할 수 있었을 것이라 추정한다.

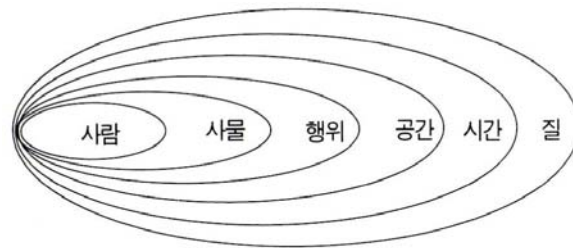
3. 어원 연구 결과의 교육적 활용

3.1. 다의어의 의미 확장

‘얕/얕’은 어원적으로 의미 확장을 잘 설명해 주며, 나아가 다의어의 의미 확장을 규명하는 데 도움을 준다. 즉 어원 연구로 밝혀진 의미 확장은 다의어 교육에 활용이 가능하다. 다음은 ‘얕/얕’의 의미 확장 양상을 나타낸 것이다.

(22) [작다](小) → [적다](少) → [어리다](幼) → [이르다](早) → [벼급가다](次)

(22)에서의 의미 확장 양상은 ‘사람에서 사물’, ‘사물에서 활동 또는 과정’, ‘공간에서 시간’, ‘시간에서 질’의 방향으로 이행되는 ‘범주적 은유(categorial metaphors)’의 양상을 보인다. Heine *et al.*(1991)에 따르면 의미 확장은 <그림 1>에서 보듯이 ‘사물에서 사물, 사물에서 행위, 공간에서 시간, 시간에서 질’로 이행되는데, 이것을 ‘범주적 은유’라 하였다(임지룡, 2007:6-7 재인용).



<그림 1> 근원 영역 위계

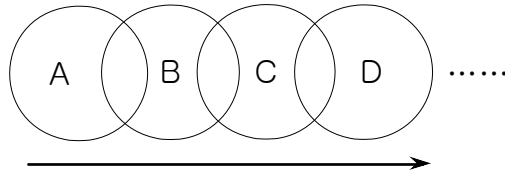
범주적 은유에 따르면 의미 확장의 방향은 보다 더 구체적인 왼쪽에서 보다 더 추상적인 오른쪽으로 진행된다는 점에서 단일 방향적이다. 이것은 개념이 비유적으로 확장될 경우 사람의 경험에 가장 가까운 구체적인 범주에서부터 가장 먼 추상적인 범주로 이행됨을 뜻한다.

‘얕/얕’의 ‘[작다]→[적다]→[어리다]→[이르다]→[벼급가다]’로의 의미 확장은 ‘(물리적으로나 신체적으로 크기가) 크지 않다 → (수량이) 많지 않다 → (나이가) 많지 않다 → (흐른 시간이) 많지 않다 → (관계성이) 많지 않다.’로 의미가 확장된 것으로 보인다. 이는 ‘사람>사물>시간>추상’의 방향으로 의미가 확장되었으며, 인접성인 환유의 기제로 확장된 것으로 보인다.³⁶⁾

Wittgenstein(1958)에서는 ‘가족의 닮음’처럼 연쇄적으로 의미가 확장된다고 설명한다. 다

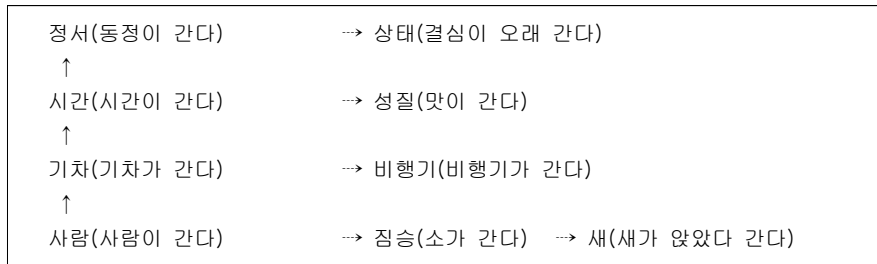
36) 임지룡(2009:200-201)에서는 의미 연쇄 구조에 따른 다의적 확장의 기제를 인접성에 의한 연쇄와 유사성에 의한 연쇄로 나누어 설명하고 있다. 인접성은 환유, 유사성은 은유에 의한 의미 확장이다. 예를 들어, ‘벤치’가 ‘(공원에 설치해 놓은) 긴 의자 → (선수가 대기하도록 설치해 놓은) 축구장의 긴 의자 → (축구장에서 긴 의자를 설치한 곳에 있는) 감독’으로 의미 연쇄가 일어나는 것은 환유에 의한 의미 확장이며, ‘다리’가 ‘신체어(다리를 절다) → 사물(책상의 다리가 부서졌다) → 공간(다리를 건설했다) → 과정/단계(한 다리를 거치다) → 중계자(나는 그 사람을 잘 모르니 자네가 다리가 되어 주게)’로 의미 연쇄가 일어나는 것은 은유에 의한 의미 확장이다.

의어는 <그림 2>에서와 같이 원형(A)을 중심으로 인접항 간의 의미연쇄에 의해서 의미가 확장된다는 입장이다(임지룡, 2001:170 재인용).



<그림 2> 의미 연쇄(가족답음)

단어의 의미 확장은 수평적으로만 발생하는 것이 아니다. 한 단어의 의미 확장은 수직적으로 나타나기도 한다. 권도경(2005:51)에서는 <그림 3>에서와 같이 국어의 ‘가다’가 수평적으로는 [사람]→[짐승]→[새]로 그 의미가 다양하게 확장되며, 수직적으로는 [사람]→[사물]→[시간]→[정서]로 의미가 확장된다고 설명한다.



<그림 3> ‘가다’의 의미 확장

단어의 다의성은 국어학 연구 분야에서 중요한 위치를 차지한다. 각 단어의 다의성을 해석하는 것은 단어의 의미를 밝혀내는 데 중요한 단서가 될 뿐만 아니라, 단어의 사전 처리나 전산 처리에도 상당한 영향을 미치기 때문이다. 이러한 이유로 다의관계 연구가 다양하게 전개되었는데, 최근에는 의미 확장으로 국어의 다의관계를 설명하려는 연구가 많이 나타난다.

그러나 국어 단어의 의미 확장에 대한 논의는 화자의 직관에 의해 기술되어 왔다는 지적도 있었다. 단어의 의미 확장을 객관적으로 설명할 수 있는 방법이 단어의 어원 연구에 기대는 방법이다. 이러한 설명 방법은 국어 교육에서 단어의 다의성을 학습하는 데 적지 않은 도움을 주게 될 것이다.

3.2. 어원해를 활용한 어휘 교육

국어의 어원 연구가 보다 활발해진다면 어원해(etymon)를 활용하여 이들과 관련된 어휘들을 통합하여 교육할 수 있다. 이 글에서 살펴본 ‘앗/앗’과 관련된 어휘들은 함께 교육하면 의미 연결망을 활성화하는 데 도움을 줄 수 있을 것으로 보인다.

현대어에는 ‘앗/앗’의 형태와 의미가 남아 있는데, 이러한 단어를 제시하면 다음과 같다.

(23) ㄱ. 아치랑 : 아치랑아치랑, 아치랑거리다, 아치랑대다, 아치랑아치랑하다

ㄴ. 아치장 : 아치장아치장, 아치장거리다, 아치장대다, 아치장아치장하다

(23)의 ‘아치랑, 아치장’은 “키가 조금 작은 사람이 힘없이 몸을 조금 흔들며 자꾸 걷는 모양”을 나타내는 말이다. 어근으로 홀로 쓰이는 경우는 없고, ‘아치랑거리다, 아치랑대다, ……’ 등으로 쓰인다. ‘아치랑거리다’ 류가 작은 사람의 행동을 가리키는 이유는 어원적으로 ‘아치’가 [작다]의 의미를 가지는 것과 연관된 것으로 추정할 수 있다.

이들 단어의 연관성은 ‘어치렁, 어치정’류에서 발견된다.

(23) ㄱ. 어치렁 : 어치렁어치렁, 어치렁거리다, 어치렁대다, 어치렁어치렁하다

ㄴ. 어치정 : 어치정어치정, 어치정거리다, 어치정대다, 어치정어치정하다

‘어치렁, 어치정’은 “키가 조금 큰 사람이 힘없이 몸을 조금 흔들며 자꾸 걷는 모양”을 나타내는 말이다. 이는 국어의 상징어에서 흔히 발생하는 현상으로 모음 교체로 인해 ‘아치랑, 아치장’보다 큰말을 나타내게 된 것으로 추정되나 어원적 연구가 필요한 부분이다.

(24) ㄱ. 강아지, 망아지, 송아지

ㄴ. 빗아치, 동냥아치, 동자아치, 벼슬아치, 시정아치, 재주아치

(24ㄱ)은 ‘아지’의 형태가 남아 짐승의 새끼를 뜻하지만, 모두 단일어로 처리하고 있다. (24ㄴ)의 ‘-아치’는 현대국어에서 접미사로 처리하고 있다. ‘빗아치’는 “관아의 어떤 부서에서 사무를 맡아보던 사람”, ‘동냥아치’는 “동냥하러 다니는 사람”, ‘동자아치’는 “밥 짓는 일을 하는 여자 하인”, ‘벼슬아치’는 “관청에 나가서 나랏일을 맡아보는 사람”, 시정아치는 “저릿거리에서 장사하는 사람”, 재주아치는 “‘재주꾼(재주가 많거나 뛰어난 사람)’을 낮잡아 이르는 말”이다. ‘-아치’가 결합한 단어는 주로 사회적으로 직분이 낮거나 사람이나 직업을 얕잡아보는 데 쓰이는데, 이는 어원적으로 [작다]의 의미에 기인한 것으로 보인다.

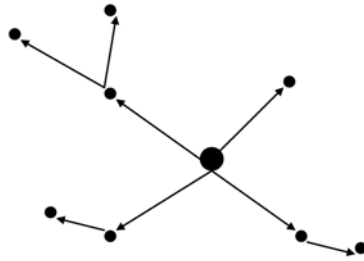
이와 같이 어원적으로 설명이 가능한 형태를 중심으로 단어를 모으고 동일 의미장 내에서 교육을 하면 의미적인 연관성이 명확해져 어휘 교육에 도움이 된다. 이러한 방법은 영어를 비롯한 인도-유럽어 어휘 교육에 널리 활용되고 있다.

어원론은 서양언어학의 여러 분과 중에서도 기나긴 역사를 자랑하고 있으며, 특히 낱말들의 원천과 역사를 파악하는 비교역사언어학 연구가 활발한 인구-유럽어 연구에서는 어원 연구가 활발하게 진행되었다. 이들의 어원 연구는 주로 음운변화의 법칙이나 형태 형성에 작용하는 규칙을 발견함으로써 어근을 재구하고, 친족관계에 있는 다른 언어들을 비교하는 연구 방식으로 진행되었다. 최근의 어원론은 풍부한 연구 결과를 바탕으로 재구된 어원 형태를 통해 언중이 낱말의 의미를 미리 파악할 수 있는 방식으로 연구되고 있다. 진정근(2003)에서는 이를 ‘의미 암시³⁷⁾’, ‘명명 원리’ 등의 용어로 설명하면서 어원론의 지향점을 제시하고 있다. 슈타인탈(H. Steinthal, 1881)의 말을 인용하면서 어원론은 인간의 직관을 알게끔 가르쳐주는 데 그 가치가 있다고 하였다. 인간은 이러한 직관을 통해 대상들(사물

37) 암시의미(connotation)는 어떤 표현이 가지는 비명시적, 정감적, 상징적 의미를 가리킨다. 예를 들어, ‘장미’는 영국을 암시하고, ‘비둘기’는 평화를, ‘개미’는 부지런함을 상징하는 것과 같다. 표시의미(denotation)은 암시의미와 대비되는 용어이다. 진정근(2003)에서의 ‘의미 암시’는 ‘connotation’의 개념과는 차이가 있는 것으로 보인다. 이 글에서는 어근의 형태를 통해 단어의 의미를 예상할 수 있다는 의미로 사용할 것이다.

의 개념들과 관계들)을 의식화하고 창조하는 것이다. 어원론은 낱말의 역사를 고찰하는 데 파생을 중요한 과제로 삼고 있다. 파생은 연대적으로 어원핵을 밝히는 것이 중요하다.

Lakoff(1987)에서는 단어가 방사 범주를 나타낸다고 주장한다(Evans V. and Green M. 2006:331. 재인용). <그림 4>에서 검정색 원은 단어의 원형 의미를 나타내는데, 원형 의미에 가까울수록 중심적 원형에 가깝게 위치한다고 한다. 의미 연결망에 따르면 의미가 비슷한 낱말끼리 서로 가까이 있고, 하나의 단어에 의해 주변의 단어가 활성화된다. 어원핵은 의미 연결망이 활성화하는 데 도움을 주게 된다.



<그림 4> 의미 연결망 (Evans V. and Green M.(2006) 재인용)

영어에서는 어원핵을 활용한 어휘 교육이 활성화되었다. 예를 들어, ‘astro-’, ‘centr-’의 의미를 학습한 뒤 복합 형태인 ‘astronomer, astronomy, astronaut, astrology’, ‘centralism, centrifugal, centripetal’ 등을 학습하는 형태이다. 어원으로 어휘를 학습하면 학습자는 형태와 의미가 유사한 단어를 한꺼번에 기억함으로써 경제적으로 어휘 학습을 할 수 있을 뿐만 아니라 연결망이 활성화되어 단어를 오랫동안 저장할 수 있게 된다.

물론 비교국어 교육에서는 ‘얏/얏’ 계열 어휘뿐만 아니라, 이관식(1988)에서 연구된 ‘-줌(把)’에 의해 형성된 단어, ‘조항범(2003)에서 연구된 ‘갓[妻] 계열 어휘, 김지형(2008)에서 연구된 ‘불’ 관련 어휘 등의 교육에도 적용할 수 있을 것이다.

3.3. 의미 관계 연계 교육

낱말 관계는 평면적인 관계가 아니다. 매우 복잡한 입체 구조로 설명할 수 있다. ‘얏/얏’의 의미가 ‘[작다]→[적다]→[어리다]→[이르다]→[벼급가다]’로 의미가 확장되었다면 각각의 의미는 또 다른 방향으로 의미가 확장되거나 다른 단어들과 관계를 맺는다.

2.5절에서 설명한 ‘아자비’와 ‘아즈미’는 친족 관계 어휘와 관련을 맺고 있어 교육적으로 확장이 가능하다.

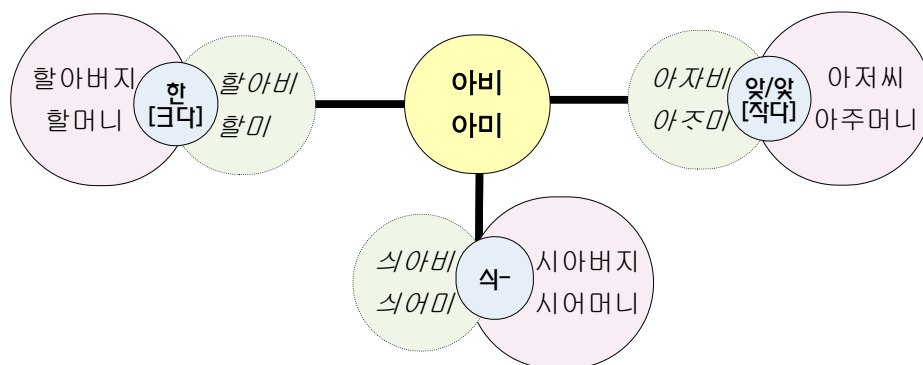
12세기의 『鷄林類事』에 ‘了秘’, 15세기 초의 『朝鮮館譯語』에 ‘阿必’로 차자 표기되어 나온다. 이들은 모두 ‘*아비’로 재구된다. 이는 15세기의 정음 문헌에 나오는 ‘아비’와 일치한다. ‘아비’는 중세국어는 물론이고 근대국어의 얼마간까지도 ‘父’를 지시하는 평칭의 지칭어로 쓰였다. 곧 호칭어인 ‘아바’와 평칭으로서 짝을 이룬다. 통일 신라 시기의 『쌍계사진감선사대공탑비(雙溪寺眞鑑禪師大空塔碑)』에 ‘阿彌’, 고려 시기의 『鷄林類事』에 ‘了彌’로 차자 표기되어 나온다. 이들은 모두 ‘*아미’로 재구된다. 15세기 정음 문헌에는 ‘어미’로 나타나는데, 15세기 이전에 제1음절에서 ‘ㅏ>ㅑ’의 변화가 일어났음을 알 수 있다. 그러나 왜 이러한 모음 변화가 발생하였는지는 밝혀지지 않았다.

[작다]의 ‘앗/앗’과 달리 [크다]의 의미가 결합된 형태가 있다. 바로 ‘할아버지’와 ‘할미’이다. 『鷄林類事』에 ‘漢了秘’, ‘漢了彌’로 차차 표기되어 나온다. 이는 각각 ‘*한아버지’와 ‘*한아미’로 재구된다. ‘*한아버지’는 15세기 정음 문헌에 나오는 ‘한아버지’와 일치한다. ‘한아버지’는 ‘아버지’에 ‘한’이, ‘*한아미’는 ‘母’의 ‘*아미’에 ‘한’이 결합된 형태이다. ‘하-’는 ‘大, 多’의 의미를 지닌다.

즉 한 세대 위의 인물은 ‘한(大, 多)’을, ‘하-’와 반대의 개념인 ‘앗’은 혈연적으로 다음 단계인 ‘아자비’와 ‘아즈미’에 결합된 점을 비교하며 친족 관계 어휘들을 학습 가능하다.

더 나아가 ‘식(新)’가 결합된 단어와 연계하여 교육할 수도 있다. ‘식’이 결합된 형태는 ‘시아비’, ‘시아미’로, 현대어의 ‘시아버지’, ‘시아머니’를 가리키는 말이다. 최창렬(1985:167)에서는 ‘식’을 새롭다는 뜻을 가진 옛말 ‘식’의 변화형으로 보아 ‘식(新)>식(媿)>시’로 변형된 것으로 설명한다.

‘아버지/아미’에 ‘앗/앗’, ‘한’, ‘식-’가 결합하여 형성된 단어의 의미망을 제시하면 <그림 5>과 같다.



<그림 5> ‘아버지/어미’의 의미망

<그림 5>에서 ‘앗/앗’, ‘한’, ‘식-’는 ‘아버지/어미’에 결합할 수 있는 형태를 나타낸다. ‘아자비/아즈미, 할아버지/할미, 시아비/시아미’는 ‘앗/앗’, ‘한’, ‘식-’가 ‘아버지/어미’에 결합하여 만들어진 단어이며, ‘아저씨/아주머니, 할아버지/할머니, 시아버지/시아머니’는 각 단어에 대응하는 현대어를 나타낸다. 이와 같이 어원 연구는 의미 관계를 보다 명확하게 제시하는 데 활용할 수 있다. 의미 관계를 고려한 어휘 학습법은 각 단어의 연결망을 활성화하는 데 기여하게 된다.

3.4. 방언 교육과의 연계

어원 연구는 방언 교육과 연계할 수 있다. ‘앗/앗’의 어원을 밝히다 보면 지역적으로 다르게 변천하였음을 알 수 있다.

- (25) ㄱ. 소아치/송아치
- ㄴ. 매소아치, 장사아치, 흥정아치
- ㄷ. 아치조금

‘소아치/송아치’는 송아지의 방언으로 강원도, 경상도, 전라남도, 충청도에서 쓰인다. 이는 ‘-아지’가 결합한 ‘송아지’와 달리 ‘-아치’가 결합하여 지금까지 전해온 말로, ‘-아지’와 ‘-아치’가 동일한 어원이었다는 증거가 된다. 즉 방언은 품위가 떨어지는 말이 아니라 각 지방마다 다른 변화를 겪었음을 알려주는 교육이 된다. 즉 어원 교육은 학생들에게 언어 변천 과정의 올바른 인식을 일깨워줄 수 있다.

‘매소아치’는 매사냥꾼의 방언으로 함경도와 황해도에서 쓰인다. ‘장사아치’는 장사치의 북한어, ‘홍정아치’는 홍정꾼의 경남 방언이다. 이들 단어는 ‘빗아치, 동남아치, 동자아치, 벼슬아치, 시정아치, 재주아치’의 ‘-아치’가 ‘小’를 뜻하는 형태임을 보충하는 자료가 된다.

‘아치조금’은 ‘아츠조금(조수 간만의 차로 볼 때 이렛날과 스무이틀을 이르는 말)’의 북한어이다. 현대국어에서는 ‘아치’의 형태가 사라졌으나 방언에는 그대로 형태가 남아 있어 ‘아츠조금’이 ‘앗/앗’에서 기인하였다는 증거가 된다.

방언은 어원을 재구하는 데 근거가 되는 매우 중요한 언어라는 사실을 일깨워준다. 아울러 3.2절에서 소개한 비교언어학을 소개함으로써 각 지방의 언어가 그 자체로 가치를 가지고 있음을 일깨워줄 수 있다.

3.5. 민간어원을 활용한 어원 교육

민간어원(folk etymology)은 언중이 그 기원을 알 수 없는 어형을 그와 유사한 다른 어형에 결부시켜 나름대로 해석하는 현상을 말한다. 예로부터 언중은 말의 근원을 찾는 데 관심을 가져왔는데, 이러한 영향으로 기존의 단어가 새로운 형태로 바뀌거나 새로운 의미를 획득하기도 하였다. 그래서 민간어원은 언어 변화의 중요한 기제로 다루어진다. 그러나 민간어원은 지나친 상상력으로 인하여 잘못된 어원을 부여하는 경우가 많으며, 심지어 흥미삼아 붙여본 비과학적인 어원설을 아무 비판 없이 그대로 받아들여 그것을 정설로 간주하기도 한다. 고착된 민간어원은 쉽게 고쳐지지 않기 때문에 어원 연구에서 경계해야 할 연구 방법이다.

‘까치설’은 민간어원에 의해 잘못된 해석이 언중들에게 고착된 대표적인 예라 할 수 있다. 앞에서 살펴본 바와 같이 ‘까치설’의 중세 국어 어형은 ‘아춘설’로 본래 ‘작은설’이란 뜻이었다. 그런데 ‘아춘’이란 말이 없어지고 난 뒤 언중들은 그 유연성을 ‘까치’에서 찾으려 한 것이다. ‘까치’는 평소 우리에게 기쁜 소식을 전하는 새이며, 또한 칠월칠석에 은하수 다리를 놓아주는 상서로운 새로 알려져 있었기 때문에 그 소리까지도 ‘까치설’이 되어버렸다. ‘까치설’ 민간어원은 다른 어휘에도 영향을 끼친 것으로 보인다. 조항범(2006b:227)에서는 ‘까치고개, 까치밭, 까치산’ 등 우리나라 지명에 붙여진 이름은 ‘까치’와 무관한 곳이 많다고 밝히고 있다. 이들 지명에는 ‘까치[鵲]’가 많이 살아서 붙여진 이름이라는 유래설이 결부되어 있지만, 정작 ‘까치’와는 무관하며, 해당 지형지물이 작은 규모여서 붙여진 이름이 많다고 한다. 가령 ‘까치고개’는 고개의 규모가 작아서, ‘까치산’은 작고 낮은 산이어서 붙여진 이름이라 설명한다.

‘아저씨’와 ‘아주머니’에도 민간어원에 의해 해석이 존재한다. 최창렬(1985:300-301)에서는 본인의 경험을 토대로 국어 교사의 잘못된 어원 인식을 개탄하면서 ‘아저씨’와 ‘아주머니’의 어원을 바로 잡기도 하였다. 민간어원에 의하면 ‘아저씨’는 ‘아기+씨’의 변형으로 ‘아기를 낳을 수 있는 씨를 보유한 자’라는 뜻으로, ‘아주머니’는 ‘아기+주머니’로서 ‘아기를 담을 수 있는 주머니를 가진 사람’이라는 뜻으로 설명한다.

그러나 민간어원에 의해 잘못된 해석은 다음과 같은 어원 교육을 통해 바로 잡아주어야 한다. 예를 들어, ‘까치설’의 ‘까치’는 ‘아치’의 변형으로 볼 수 있다. ‘까치설’이 나오려면 ‘*아치설’이 전제가 되어야 하는데, 문헌에 ‘*아치설’은 나타나지 않는다. 조항범(2009:361)에서는 ‘*아치설’의 ‘아치’를 다음의 네 가지 관점에서 설명하고 있다. 첫째는 ‘아츰설’에서 ‘ㄴ’이 탈락하여 ‘*아츰설’로 변한 뒤에 ‘*아치설’이 되었다는 설명인데, 이때에는 ‘ㄴ’ 탈락의 정당한 이유가 설명되어야 한다. 둘째는 형용사 어간 ‘앗’에 조음소 ‘으’가 개재된 ‘*아츰-’의 모음 변화형으로 보는 것이며, 셋째는 형용사 어간 ‘*아츰-’에서 변한 ‘*아츰-’의 모음 변화형으로 보는 것이다. 이러한 설명에는 각각 ‘*앗설’과 ‘*아츰설’이라는 기원형이 확보되어야 하는 어려움이 있다. 넷째는 ‘앗’에서 파생된 명사 ‘*아치’로 보는 것이다.

‘*아치설’이 어떤 과정을 거쳐 만들어졌는지 아직까지 판단을 보류한 상태이지만, 이것이 ‘까치설’로 변한 이유는 소리가 비슷한 ‘까치’의 영향을 받았음을 쉽게 추측할 수 있다. 민간어원은 이와 같이 주로 음운적 유사성에 의해 발생하는 경우가 많다. 최창렬(1986:287)에서는 Ullmann의 주장을 인용하면서 민간어원설은 언중들의 심리적인 연상 작용에 의하여 음운 유사로부터 의미 연합을 이끌어내는 데 의지하는 경우가 그 대부분이라고 보았다.

‘아저씨’와 ‘아주머니’ 역시 2.5절에서 살펴본 바와 같이 ‘아자비’와 ‘아즈미’에서 온 말이다. 두 단어의 어형 변화는 학자들마다 다른 설명을 취하지만³⁸⁾ ‘아자비’와 ‘아즈미’에서 기원했다는 의견은 일치한다.

어원 교육이 민간어원의 영향에서 벗어나기 위해서는 문헌 연구나 비교역사언어학의 방법론에 기대어야 한다. 그러나 민간어원에 의한 해석은 언중은 물론 학생들에게도 널리 퍼져 있어 이를 전반적으로 수정하기가 쉽지 않다. 오히려 학생들에게 잘 알려진 민간어원에 의한 해석을 교육에 활용하여 어원에 대한 관심을 유발하는 것이 효과적이다. 예를 들어, ‘한(大)’과 결합된 형태를 교육하기에 앞서 학생들에게 잘 알려진 ‘황소, 황새’ 등을 활용하는 방법이 있다. ‘황소, 황새’는 민간어원에 의한 해석이 언중 사이에 널리 알려진 단어 중의 하나이다. 이와 같은 영향으로 많은 학생들이 ‘황소, 황새’의 ‘황’을 ‘黃’으로 오인한다. 그러나 ‘황소, 황새’는 각각 ‘한소, 한새’에서 온 말로 ‘큰 소, 큰 새’를 뜻하는 단어이다. 학생들에게 익숙한 ‘황소, 황새’를 도입부에 활용하여 ‘한’의 의미를 학습한 뒤, ‘한길, 한비, 할아버지, 할머니’ 등 ‘한’과 결합한 단어와 연계하면 좀더 수월하게 어원 교육에 접근할 수 있다.

3.6. 올바른 외래어 사용 교육

‘앗/앗’ 계열 어휘에서 ‘아츰아들, 아츰딸, *아츰아비, *아츰어미³⁹⁾’ 등은 현재 사라진 단어들이다. ‘아츰설, 아츰’과 같이 형태가 변하거나 ‘아자비, 아즈미’와 같이 의미가 변하기도 하지만, 위 단어들과 같이 아예 소실해 버리는 단어들도 있다. 단어가 가리키는 지시 대상이 사라져 소실하는 경우도 있지만, 이들은 다른 단어와의 경쟁에서 밀려나 데 기인한 것으

38) 최창렬(1986)에서는 ‘아저씨’를 ‘앗(小)+압(父)+씨(준칭)’로 분석하고 ‘아자씨>아저씨’로 변화되었다고 설명한다. ‘아주머니’ ‘앗(小)+엄(母)+옛(親)+니(女)’로 분석한다. 조항범(2009)에서 ‘아저씨’는 ‘아자’에 ‘-씨’가 결합한 것으로 설명한다. ‘어마, 아바’에 ‘-씨’가 결합된 ‘어마씨, 아바씨’에 유추된 형태로 본다. ‘아주머니’는 ‘아즈마니>아즈마니>아주마니>아주머니’로 변한 것으로 보고, 모음 ‘· > - > ㅏ’로 설명한다.

39) 조항범(2006b)에서는 18세기 문헌인 『華音方言字義解』에서 보이는 ‘아츰아비, 아츰어미’로 ‘*아츰아비, *아츰어미’의 재구형을 추정하였다.

로 보인다.

조항범(2006b:220)에서는 ‘아촌아들’은 ‘족하’와의 유의 경쟁에서, ‘아촌딸’은 ‘딜녀(姪女)’와의 유의 경쟁에서 불리하여 해당 의미를 잃고 소실된 것으로 설명한다. ‘족하’와 ‘딜녀’는 (26)에서와 같이 문헌상 17세기에 처음 보인다.⁴⁰⁾

(26) ㄱ. 족하를 어엿세 너기며(撫諸姪) 《東國新續三綱行實圖》

ㄴ. 三寸 족하와 밋 딜녀는 다 내 同氣의 난 배니(三寸姪及女皆我同氣之所出)

《警民編諺解》

한편, ‘伯叔父’와 ‘姑母’에 대한 지칭어 *‘아촌아버지’와 *‘아촌어머니’는 각각 ‘아자비’와 ‘아즈미’에 밀려 결국 소실된 것으로 본다. 15세기 이후 *‘아촌아버지’, *‘아촌어머니’는 거의 문헌에 나타나지 않는 데 반해 ‘아자비, 아즈미’의 사용은 15세기 이래 아주 활발하기 때문이다. 그러나 ‘아자비’와 ‘아즈미’ 역시 ‘伯叔父’나 ‘姑母, 伯母, 姨母, 外叔母’ 등의 한자어의 경쟁에서 밀려 친족 관계와 무관한 성인을 가리키는 의미로 변천하였다.

‘아촌딸’도 한자어 ‘딜녀(姪女)’와의 경쟁에서 밀려난 것으로 보인다. 조항범(2006b:221)에서는 음절수가 많은 것에 따른 비경제성, 문화적으로 우월한 한자어에 의해 소실된 것으로 설명한다. 다소 이견이 있지만, ‘아촌아들’도 한자어의 경쟁에서 밀려난 것으로 파악할 수 있다. 백문식(2006:428)에서와 같이 ‘조카’를 한자어 ‘족하(足下)’나 ‘족하(族下)’가 발음에 따라 이어지기를 하면서 표기된 것으로 인정한다면, ‘아촌아들’은 한자어 ‘족하’로 인해 소실된 것이다.

‘아촌아들, 아촌딸’의 예와 같이 한자어나 외래어의 경쟁에서 밀려 고유어가 소실하는 것은 물론, 고유어가 한자어로 둔갑한다는 사실은 익히 잘 알려진 사실이다. 현대 국어에서도 고유어(또는 한자어)와 외래어가 공존하며 경쟁하는 경우를 흔히 발견할 수 있다. 단어의 어원을 살펴봄으로써 사라진 고유어를 탐색하는 교육 활동은 무분별한 외래어의 사용을 자제하는 데 기여하게 될 것이다.

4. 나가며

지금까지 ‘앗/앗’ 계열 어휘 어원에 대한 선행 연구를 바탕으로 어원 연구의 교육적 활용 방안에 대해 살펴보았다. 어원을 살펴본 결과, ‘앗/앗’은 ‘작다(小), 적다(少), 어리다(幼), 이르다(早), 버금가다(次)’의 의미로 사용되었다. 이는 문헌에서 홀로 쓰인 예는 발견되지 않고 다른 단어와 결합된 형태로 쓰였다.

어원 연구 결과의 교육적 활용 방안을 검토한 결과, 다의어의 의미 확장은 물론, 어원학이나 단어간의 의미 관계를 이용하여 의미 연결망을 활성화함으로써 어휘 교육에 적용할 수 있음을 확인하였다. 이밖에도 방언 교육과 외래어 교육에 활용할 수 있으며, 이와 관련된 태도 교육으로 확대 적용할 수 있음을 살펴보았다. 아울러 민간어원에 의해 잘못된 해석을 긍정적으로 활용할 수 있는 방법도 모색해 보았다.

어원과 관련된 국어 교육은 매우 미미한 것이 사실이다. 심지어 어원에 대한 국어 교사의

40) 조항범(2006b:220)에서는 ‘족하’와 ‘딜녀(姪女)’가 문헌상 17세기에 처음 발견되지만 그 이전에도 존재했을 가능성이 있다고 하였다. 또한 ‘족하’의 어원을 한자 ‘族下’라고 단정하기는 어렵다고 밝히고 있다.

잘못된 지식이 교육 현장을 통해 널리 전파되기도 한다. 부족한 자료는 국어 어원 연구의 난제이기도 하다. 그러나 어원 교육은 어휘에 대한 흥미를 불러일으키고, 학생의 어휘력 신장에 도움을 줄 수 있다. 어원 교육에 대한 좀 더 구체적인 연구가 진행되어 어휘 교육에 적용될 수 있기를 기대한다.

<참고문헌>

- 강범모(2011). 의미론에서 ‘의미’와 관련된 용어들의 개념과 번역어. 『언어와 정보』 15(1). 한국언어정보학회. 79-92.
- 권도경(2005). 국어 어휘의 다의성 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 김지형(2008). ‘불’ 관련 어휘의 어원 탐색-어원 연구 방법의 고찰을 중심으로. 『한국어학』 39. 한국어학회. 41-78.
- 백문식(2006). 『우리말의 뿌리를 찾아서(증보판)』. 삼광출판사.
- 유창돈(1964). 『이조어사전』. 연세대학교 출판부.
- 이관식(1998). ‘-줍[把]’의 語源. 『어원연구』 1. 한국어원학회. 115-126.
- 이기문(1983). ‘아자비’와 ‘아즈미’. 『국어학』 12. 국어학회. 3-12.
- 이기문(2005). 계림유사의 姑曰漢了彌. 『국어학』 45. 국어학회. 3-12.
- 이남덕(1985). 『한국어 어원 연구(Ⅲ)-형용사 어휘의 어원』. 이화여자대학교 출판부.
- 임지룡(2001). 다의어 ‘사다’, ‘팔다’의 인지의미론적 분석. 『국어국문학』 129. 국어국문학회. 165-190.
- 임지룡(2009). 다의어의 판정과 의미 확장의 분류 기준. 『한국어어미학』 28. 한국어어미학회. 193-226.
- 전몽수(1938). 어원고(1). 『한글』 6(4). 한글학회. 239-245.
- 전재호(1992). 『국어어휘사연구(증보수정판)』. 경북대학교출판부.
- 조항범(2003). 갓[妻] 계열 어휘의 어원과 의미. 『국어학』 42. 국어학회. 207-247.
- 조항범(2006a). ‘앗’ 계열 어휘의 형성과 의미. 『한국어어미학』 19. 한국어어미학회. 137-158.
- 조항범(2006b). ‘앗[小]’ 계열 어휘의 어원과 의미. 『국어학』 47. 국어학회. 207-233.
- 조항범(2009). 『국어 어원론』. 도서출판 개신.
- 조현용(1999). 한국어 어휘교육과 어원교육. 『어원연구』 2. 한국어원학회. 191-210.
- 진정근(2003). 어원론의 연구과제로서의 명명원리. 『텍스트언어학』 14. 375-396.
- 최범훈(1982). ‘아기’의 차용표기에 대하여-그 기원어의 탐색. 『어문연구』 11. 충남대학교 문리과대학 어문연구회. 169-183.
- 최창렬(1986). 『우리말 어원연구』. 일지사.
- 최창렬(1992). 어원과 국어 교육. 『어학』 19. 전북대학교 어학연구소. 39-47.
- Evans V. and Green M.(2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press. (임지룡·김동환 옮김. 2008. 『인지언어학 기초』. 한국문화사.)

<어원 연구의 교육적 활용 방안>에 대한 토론문

박보현

어원은 그 자체로 흥미로운 연구 주제이며 국어에 대한 흥미를 높이는 데 효과적인 교육 내용 및 방법이 될 수 있다고 생각합니다. 그런 면에서 어원을 국어 교육에 활용하고자 한 본 발표문의 취지에 크게 공감하는 바입니다. 다만 본 발표에 대한 토론자로서의 소임을 다하기 위해 몇 가지 의문점을 말씀드리고자 합니다.

1. 제목에 대하여

“어원 연구의 교육적 활용 방안”이라는 발표문의 제목을 보고 발표문의 내용을 읽으면서 본 발표가 ‘어원 연구’의 교육적 활용 방안을 제안하는 것인지 ‘어원’의 교육적 활용 방안을 제안하려는 것인지 혼란스러웠습니다. 1장에서 언급⁴¹⁾이나 3장의 제목(어원 연구 결과의 교육적 활용)을 보면 학계에서는 어원 연구가 많이 이루어지고 있는데 그 결과를 교육적으로 활용하지 못하는 것에 대한 안타까움으로 인해 본 발표에서 기존의 어원 연구 결과를 정리하여 어떤 어원 연구 내용을 어떤 교육에 적절히 활용할 수 있는지 제시하려는 것으로 예상되었습니다. 그러나 본 발표문은 기존의 어원 연구 성과를 폭 넓게 정리하고 보여주기보다는 주로 ‘얕/얕’ 계열의 어휘에 집중하여 어원의 교육적 활용을 제안하고 있는 것으로 보입니다.

또한 “‘얕/얕’ 계열 어휘의 어원”이라는 2장의 제목이 하위 절의 내용을 포괄하기에 적절하지도 의문입니다. 하위 절의 내용은 ‘얕/얕’ 계열 어휘의 의미를 다섯 가지로 나누어 그 쓰임을 살펴본 것입니다. 이는 ‘얕/얕’ 계열 어휘의 어원이라기보다 ‘얕/얕’을 어원으로 갖는 어휘들의 사용 및 의미에 대한 내용이 아닌가 합니다. 발표자께서 2장에서 “‘얕/얕’ 계열 어휘의 어원”을 밝히고자 하신 것인지 “‘얕/얕’을 어원으로 갖는 어휘”를 살펴보고자 한 것인지 분명히 할 필요가 있어 보입니다.

2. 목적에 대하여

발표자께서 “이 글에서는 단어의 어원을 밝힌 선행 연구를 근거로 하여 이들을 국어 교육에 활용하는 방법을 모색하고자 한다.”라고 이 글의 목적을 밝히셨습니다. 이러한 목적은 일견 분명해보이지만 “국어 교육”의 범위와 내용이 너무 광범위하여 구체적인 의도를 읽어내기 어려웠습니다. 전체적인 내용상 본 발표문은 국어 교육 중에서도 어휘 교육과 중세 국어 및 국어사 교육을 다루고 있다고 여겨 집니다. 발표문의 초점을 더 명확히 하기 위해서 연구 목적을 더 구체화할 필요가 있어 보입니다. 더불어 이 연구의 필요성⁴²⁾에 대해서도 명시한다면 그 자체가 연구 목적을 구체화할 수 있으리라 기대됩니다.

또한 본 논의가 ‘어원을 교육적으로 활용하자’는 것인지 ‘어원을 교육하자’는 것인지 분명하지 않은

41) “우리말에 대한 올바른 인식 형성에 기여할 수 있는 어원 연구 결과가 국어학자들이나 국어에 관심 있는 몇몇 사람들에게만 알려지는 것은 매우 안타까운 일이다.”, “어원 연구는 언어 생활사나 우리 민족의 생활의식을 알 수도 있다고 주장하면서 “국어사 연구의 꽃은 국어 어원사전”이라 강조하기도 하였다.”, “어원 연구의 중요성은 다양하게 논의되어 왔으나 어떠한 방법으로 그 결과를 국어 교육에 적용할 것인지를 결정하는 것은 쉽지 않은 일이다.”(발표문 내용 발췌)

42) 본 발표문에는 연구의 필요성에 대한 명시적인 언급을 찾아볼 수 없었습니다. 다만 맥락상 어원 연구가 중요하다는 발표자의 인식을 읽을 수 있었는데 어원 연구의 중요성이 교육적 활용의 필요성으로 단순하게 이어지기는 어려운 만큼 어원 연구가 국어 교육 혹은 어휘 교육에서 왜 필요한지 구체적인 논의가 보완되기를 기대합니다.

것 같습니다. 즉 논의의 초점이 ‘국어 교육’에 있는지 ‘어원 교육’에 있는지 불분명해 보입니다. 예를 들어 ‘3.1. 다의어의 의미 확장’을 보면 다의어로 사용되는 어떤 단어가 의미를 확장해가는 과정을 어원을 활용하여 설명⁴³⁾한 것이 아니라, ‘얕/얕’ 자체의 다의적 의미를 단순히 보여주고 있습니다. 이는 ‘얕/얕’ 자체를 교육 대상 어휘로 상정하여 ‘얕/얕’을 가르치기 위한 방식으로 보이며 본 발표문이 어원 자체를 가르치자고 제안하는 것으로 읽히게 합니다. 이러한 의문은 어원 교육 자체를 논하고 있는 3.5.에서 더욱 커집니다. 이는 발표의 논의가 국어 교육에서 출발하여 어원을 살펴본 것이 아니라 어원에서 출발하여 국어 교육을 살펴보는 과정에서 지나치게 어원 혹은 어원 연구의 입장에 치우쳐 있기 때문은 아닌지 의문스럽습니다.

3. 3장의 구성과 내용

현장 교사로서 교육에 대해 고민하시는 발표자의 입장을 고려할 때 본 발표문의 핵심은 3장에 있다고 사료됩니다. 따라서 3장의 구성과 내용에 대해 구체적으로 살펴보려고 합니다.

3장은 여섯 개의 하위 절로 구성되어 있는데 각 하위 절이 대등하게 개별적이고 병렬적으로 논의될 수 있는 것인지 의문스럽습니다. 첫째, 3.1~3.3은 각각의 개별적인 논의라기보다는 ‘어휘 의미 교육’에 어원을 활용하는 하나의 절로 묶을 수 있어 보입니다. 특히 3.2.의 경우 어원학을 활용하여 단어 간의 연관성을 밝히고 <그림4>와 같은 의미 연결망을 보이는 것은 결과적으로 단어 간의 의미 관계를 교육하는 것으로 생각되며 <그림4>와 <그림5>의 관련성도 크다고 보이므로 3.2.절이 ‘의미 관계 연계 교육’이라는 3.3.절과 크게 다른 내용으로 생각되지 않습니다.

둘째, 방언 교육을 다룬 3.4.와 어원 교육을 다룬 3.5.가 각각의 절로 구성되는 것이 타당하고 효율적인지도 의문입니다. 국어사 연구에서 일반적으로 어원 연구를 위해 방언을 활용하고 있으며 이는 방언과 어원의 밀접한 관련성을 보여줍니다. 3.4.와 3.5.의 논의를 하나의 절로 정리한다면 3.4가 3장의 다른 절에 비해 논의가 소략한 문제점도 보완되리라 생각합니다.

셋째, 3.5.를 보면 “민간어원에 의해 잘못된 해석은 다음과 같은 어원 교육을 통해 바로 잡아주어야 한다.”와 “그러나 민간어원에 의한 해석은 언중은 물론 학생들에게도 널리 퍼져 있어 이를 전반적으로 수정하기가 쉽지 않다. 오히려 학생들에게 잘 알려진 민간어원에 의한 해석을 교육에 활용하여 어원에 대한 관심을 유발하는 것이 효과적이다.”와 같이 서로 상충되는 것처럼 보이는 내용이 공존하고 있습니다. 이러한 진술은 어원 교육에 대한 발표자의 생각을 알기 어렵게 하므로 3.5.절이 민간어원을 활용하여 어원 교육을 하자는 것인지 민간어원을 활용한 어원 교육이 잘못되었다는 것인지 발표자의 생각을 분명히 해 줄 필요가 있습니다.

넷째, 3.6.의 경우 어원 연구와 외래어 교육의 직접적인 관련성이 요원해보이며 발표문의 내용만으로는 어원 연구가 외래어 교육에 어떤 기여를 할 수 있는지 구체적인 방안을 알기 어렵습니다. 특히 “단어의 어원을 살펴봄으로써 사라진 고유어를 탐색하는 교육 활동은 무분별한 외래어의 사용을 자제하는 데 기여하게 될 것이다.”라는 주장의 경우 그 근거가 무엇인지 매우 궁금합니다. 언어의 소멸·확산·전이 등 언어의 사용 양상은 그 자체가 언어의 힘과 밀접한 관련을 가집니다. ‘사라진 고유어’라는 것은 이미 언중들에게 그 힘을 잃어버린 언어인데 이런 어휘를 탐색하는 것이 외래어 사용을 자제하는 데 어떻게 기여할 수 있는지 의문입니다. 만약 외래어 사용 자제를 위해 사라진 고유어를 되살려 쓰자는 논의라면 이미 힘을 가지고 쓰이고 있는 언어를 힘이 없어 사라진 언어가 대체하는 것이 현실적으로 가능한지 생각해봐야 할 것입니다.

저의 토론이 발표 내용에 대한 오독으로 인한 것이 아닌지 걱정이 됩니다. 발표자의 깊은 고민을 제대로 읽어내지 못했더라도 너그러이 이해해 주시기 바랍니다. 발표자의 노력이 깃든 발표문을 읽고 여러모로 생각하고 공부할 수 있는 기회를 주신 데 대해 감사드립니다.

43) 예를 들어 ‘까치설’의 ‘까치’가 다의어라고 가정한다면 ‘까치’가 다의어로 의미 확장을 해 온 과정을 설명하기 위해 어원인 ‘아치’를 사용하여 교육하는 방식.

문화 체험학습을 통한 한국어 쓰기 교육 방안

- 중급 학습자를 대상으로 -

한성대학교 김양숙

< 차례 >

1. 들어가기
2. 문화 체험 학습의 필요성
3. 한국어 교재의 문화 내용 분석
4. 문화 체험 학습 운영 실태
1) 문화 체험 학습의 실제
2) 문화 체험 학습의 문제점 및 개선 방향
5. 문화 체험 학습 쓰기 교육 방안
6. 맺음말

1. 들어가기

최근 한국어 교육에서 의사소통 능력의 향상을 위한 언어 교육에 중점을 두면서부터 문화에 대한 관심이 증가되었다. 또한 새로 출간되는 한국어 교재에서도 문화에 대한 비중이 늘어나고 있는 추세이다. 그만큼 문화와 언어의 관계는 따로 떼어서 생각할 수 없기 때문이다. 외국인 학습자가 배우는 것은 한국어라는 언어의 영역뿐만 아니라 그 언어에 녹아있는 문화도 함께 배우는 것이라고 할 수 있다.

이렇듯 문화교육의 관한 관심이 커지면서 대부분의 한국어 교육기관에서는 문화교육의 방안으로 문화 체험 학습⁴⁴⁾을 실시하고 있다. 이러한 문화 체험 학습이 필요한 이유는 다양한 매체의 활용 및 교실 활동 등의 방법으로 문화 교육을 실시하고 있으나 교실이라는 제한된 장소에서 자연스럽게 만족스럽게 목표 문화를 익히기는 쉽지 않다. 현장에서의 문화 체험은 한국어 학습자에게 흥미를 유발할 있고 다양한 체험을 통해 한국에 대한 이해를 돕고 있다. 그러나 문화를 이해하는 올바른 관점이나 배경지식이 없는 상태에서 단순히 보는 것에 만족하는 것만으로는 문화를 체험했다고 말할 수 없다. 교육기관에서 문화 체험 학습을 하기 위해서는 문화체험학습 전 교사는 학습자에게 도움이 되는 체험 학습이 될 수 있도록 많은 준비를 하게 된다. 그러나 준비하는 과정의 모든 초점이 현장학습 당일에 맞추어져 있고 학습

44) 윤상철(2004)는 체험 학습의 의미로 사용되는 용어들을 다음과 같이 정리하고 있다. 첫째, 박물관, 민속마을, 산업 단지과 같은 특별한 문화적 함의를 갖는 곳을 방문하는 것을 '현장 견학'이라고 한다. 둘째, 전통 음식 만들기, 도자기 제작, 한국 가정 전통 문화 체험하기 등과 같이 문화 요소를 포함하고 있는 현장을 방문하여 학습자의 눈으로 직접 듣고 보면서 경험해 보는 것을 '현장 학습'이라고 한다. 셋째, 문화적 함의를 포함하고 있는 곳을 직접 방문하여 문화 요소를 직접 체험하되, 학습자들이 교실에서 지식 차원으로 학습하였던 내용을 경험하고, 문화적 의사소통 연습을 할 기회를 제공받는 것을 '체험학습'이라고 정의한다.

자에 대한 사전 교육과 체험 후 교육이 언어교육과 연계되지 않는 일회성에 지나지 않는 것은 안타까운 일이다.

따라서 본 논의는 현재 논의자의 기관에서 실시하고 있는 문화체험 프로그램을 바탕으로 바탕 문화 체험 학습 후를 쓰기와 연계하여 교육 방안을 제시하고자 한다.

2. 문화 체험 학습의 필요성

문화적 능력이 제2언어에 대한 학습자의 흥미와 동기를 강화하여 의사소통능력을 신장시킨다는 외국어 교수이론이 한국어에서도 적용됨에 따라, 외국어로서의 한국어 교육에서 차지하는 문화 교육의 비중 또한 상당히 높아져 있으며 그에 따른 논의도 활발하게 진행되고 있다.

그러나 문화 교육에 관한 연구 논문의 대다수는 문화 교육의 필요성이나 한국어에서 다루어야 하는 문화의 내용만을 언급하고 있고 문화 교육의 방법론에 있어서는 이론적 설명에만 그치고 있다. 따라서 실제로 문화체험학습에 활용할만한 구체적 방안이 제시되어 있는 예는 많지 않다. 또한 한국어 교재나 다른 부교재 등에서도 제시되는 문화 관련 자료들은 대부분 말하기 영역을 강화하는 등 언어교육의 관점에서 있으면서도 내용에서도 언어 기능을 학습하기 위한 소재로 활용되고 있으며 문화 정보를 적극적으로 담지 않고 있다.

김정숙(1997)에서도 교사의 일방적인 문화 지식 전달 대신 체험 중심의 학습자 중심의 문화 학습이 이루어져야 한다고 하여 체험 학습의 중요성에 대해 설명하고 있다. 여경선(2001)에서도 문화가 객관적 사실의 문제가 아니라 해석과 가치의 문제를 포함하는데 문화 학습에서 교사는 객관적인 정보를 제공할 수 있을 뿐이며 궁극적으로 학습자들이 느끼고 판단할 기회를 제공해야 하기 때문에 학습자들이 직접 체험을 통해 인식하고 느끼고 판단할 수 있는 체험 학습이 필요하다고 하였다.

또한 한국에서 한국어를 학습하는 학습자에게 있어서 가장 효과적인 방법인 동시에 가장 많이 필요로 하는 방법이라는 점은 배지윤(2005)에서 실시한 설문 조사 결과에서도 확인할 수 있다. 이 설문 조사에서 한국 문화 이해에 도움이 되는 활동으로 가장 선호도가 높았던 것이 바로 문화 체험 학습이었다. 윤상철(2004)에서 실시한 설문 조사에서도 현장 학습이 한국문화를 이해하는데 도움이 된다고 응답한 비율이 그렇지 않은 경우보다 높았다. 도움이 되지 않았다고 응답한 경우에도 그 이유가 단지 견학에 그쳤기 때문이거나 사전 정보가 부족했기 때문이라고 대답한 비율이 높아서 이 부분을 보완한다면 문화 체험 학습이 한국어 학습자의 한국 문화 이해에 큰 도움이 될 것이라는 점을 예상할 수 있다.

이처럼 최근 많은 연구가 교실에서의 문화 교육이 아닌 체험 중심의 문화교육이 중요하다는 인식을 드러내고 있으나 그 방법에 있어서는 아직 실험 단계에 머물고 있다.

체험을 바탕으로 한 문화 교육에서는 문화라는 추상적인 내용을 교실에서 설명만 듣던 학습에서 조금 더 발전된 문화 교육이라고 할 수 있겠다. 학습자들이 학문으로 한국의 문화를 학습하기를 원하는 것이 아닌 이상 체험을 바탕으로 문화 수업이 진행되면 학습자들의 흥미

와 학습 내용의 강한 연계성을 느끼게 할 수 있을 것이다. 체험 학습은 교실에서 교육보다 더 많은 노력이 필요하고 교사뿐만 아니라 기관, 현장 상황, 날씨, 학습자의 요구까지 많은 제약 사항이 있지만 한국어 교육 현장에서 꼭 필요한 교육이다.

3. 한국어 교재의 문화 내용 분석

문화교육 방법은 일반적으로 교재 학습 방법, 교실학습 방법, 문화 체험 방법 등으로 이루어지고 있다. 교재는 교육에 있어 학습자나 교육자가 함께 접하면서 교육하고 학습할 수 있는 공통의 도구이다. 문화 학습 역시 교재를 통해 이루어져야 하고, 실제 체험학습에서 체험이 되어 목표 언어문화를 이해하는 데 큰 도움을 주도록 편찬되어야 한다. 따라서 한국어 교육에서 문화 교육이 어떻게 실시되고 있는지 파악할 수 있는 가장 객관적인 방법이 바로 한국어 교재 분석이다. 이는 각 교육기관이 설정한 문화교육의 목표를 추정할 수도 있고 교육 현장에서 다루어지는 문화 내용도 확인할 수 있는 명시적인 자료이기 때문이다.

교재분석은 2급과 4급 교재를 대상으로 하였다. 교재 선정 기준은 최근 출간된 교재로 중초급·중급·고급의 단계별 구성을 갖추고 있는 통합교재를 대상으로 했으며, 일상생활과 언어를 사용하는 실제 상황에서 활용이 가능한 다양한 활동과 언어·문화적 요소를 풍부하게 담고 있는 교재를 대상으로 했다. 그 결과 최근에 개발된 고려대학교, 이화여대, 연세대의 기관 교재를 선정하였다. 분석 결과를 살펴보면 다음과 같다.

<표1>

교재 문화 내용 분석(2급)

	고려대	이화여대	연세대
특징	-매 단원 본문 다음에 문화를 제시 -간단한 한국어와 영어로 함께 제시 - 한국의 문화를 이해하는데 도움이 됨	- 단원 마지막에 문화와 문학을 함께 제시하고 있음 - 다양한 한국문화를 그림 자료와 함께 제시 - 영어 번역 있음	큰 단원마다 문화 제시 - 학습자의 이해를 돕기 위해 그림과 사진 자료 활용 - 질문을 제시하여 말하기 활동으로 연계
1과	한국인의 호칭법	나이를 묻는 이유	촌수
2과	인터넷 동호회	독특한 호칭 '언니', '오빠'	한국의 장맛
3과	날씨와 생활	명절과 음식	한국의 시장
4과	한국의 시장	한국의 숙박 문화	특별한 날의 선물
5과	낯선 사람에게 말 걸기	한국 대학생들이 선호하는 직업	한국의 버스
6과	'다음에 밥 한 번 먹자'의 의미	인삼, 꿀, 보약	출입국 관리사무소
7과	외모를 중시하는 한국인	재래시장	재미있는 전화번호
8과	노약자석	관상	병문안
9과	한국인과 이탈리아인	돌과 환갑	한국의 관광지

10과	한국의 여행지	공공 기간의 업무 시간	쓰레기 분리
11과	가족 호칭어의 다른 쓰임	집들이 선물	
12과	외국인을 위한 유익한 정보	서울의 버스	
13과	서울	전세와 월세	
14과	한국의 민간요법	예약과 할인	
15과	한국의 주거 문화	우체국 마크의 의미	

<표2>

교재 문화 내용 분석(4급)

	고려대	이화여대	연세대
특징	-학습자 이해를 돕기 위해 그림, 사진 활용 -외국어로 내용 간단히 설명 -질문, 문화 비교, 말하기활동 유도, 이해는 가능하나 표현 활동이 불가능한 것이 있음	. 문화와 관련한 삽화와 설명적 텍스트 . 번역은 없음 . 텍스트를 읽고 간단한 활동 제시(텍스트 이해 문제)	. 문화와 관련한 삽화와 설명적 텍스트 . 번역은 없음 . 텍스트를 읽고 간단한 활동 제시(텍스트 이해 문제)
1과	한국 남성의 병역 의무	한국인의 정	서울의 외국인 마을
2과	계절 음식	신문고	체질과 성격
3과	온라인 쇼핑몰을 효과적으로 이용하는 방법	한국인과 TV	이웃사촌
4과	한국 남상의 가사 참여	시대별 인기 학과	한국의 말맛
5과	사람 받는 신입 사원 3계명	한국인과 여행	한국의 가족
6과	한국의 젊은이들이 자주 쓰는 은어,속어	음식 궁합	인터넷 예절
7과	스트레스 해소를 위한 한국인의 다양한 회식 문화	내 더위 사 가시오	한국의 민간 신앙
8과	한국 사람들이 어린 시절에 자주 하는 놀이	함 사세요	한국의 속담에 나타난 경제의식
9과	한국의 테마 관광	상부상조의 정심, 품앗이	정월대보름
10과	한국의 결혼 풍습	한국의 '빨리빨리' 문화	한국인의 여유
11과	바쁜 한국인들이 문화를 즐기는 방법		
12과	대안 학교		
13과	생활 속의 녹색 성장		
14과	'사랑의 열매'와 한국의 모금 문화		
15과	알쏭달쏭 인터넷 신조어		

위 교재들의 특징을 살펴보면 모두 매 단원마다 주제와 관련된 한국문화를 소개하고 있다. 또한 새로 출간된 교재의 가장 큰 특징은 학습자의 이해를 돕기 위해 풍부한 사진 자료를 활용하고 있으며, 다양한 문화 현상을 흥미롭게 제시하고 있다. 또한 텍스트 제시 전 질문

을 통하여 자국의 문화를 생각하게 하여 문화를 서로 비교할 수 있게 했다. 텍스트를 읽은 후에는 질문을 통하여 자연스럽게 말하기 활동으로 이어지게 구성하였다.

그러나 중급 교재임에도 불구하고 문화 내용을 단원으로 구성하지 않고 본문의 보조적 수단으로 사용하도록 한 점에 대해서는 문화 교육의 중요성에 대해 늘 강조하면서도 대조적인 모습이라고 할 수 있겠다. 또한 흥미위주의 말하기로만 활동을 구성하여 읽고 쓸 수 있는 좋은 자료임에도 불구하고 그 기능을 제대로 하지 못하고 있다.

4. 문화 체험 학습 운영 실태

본 논의자의 언어교육원 한국어 과정은 2005년 봄학기에 처음 프로그램을 시작하여 현재 여러 국적의 학습자가 한국어를 공부하고 있다.

본 교육원의 한국어과정은 1년 4학기제로 운영되고 있으며, 한 학기 200시간 중 12시간의 문화체험학습을 진행하고 있다.

학기 중 한국문화에 대한 깊이 있고 이해를 돕는 다양한 프로그램을 실시하고 있다. 프로그램으로는 한국노래, 한국영화, 한국문화 탐방(고궁, 박물관, 유적지 등), 전통문화 체험(사물놀이, 한지공예 등), 테마 기행으로는 계절별로 진행되는 프로그램으로 놀이동산방문, 갯벌체험, 체육대회, 빙상체험 등을 실시하고 있다.

한국어 교육에서 문화 체험은 일반적으로 한국어 학습자가 한국의 문화를 접할 수 있는 특정한 장소에 가서 경험하거나 체험하는 수업을 말한다. 문화 체험은 제한된 자료만을 활용할 수 있는 교실을 벗어나 한국의 문화를 직접 보고 느끼고 이해할 수 있어 학습자의 흥미를 불러일으키고 적극적인 참여를 유도하는 데에 매우 효과적이다. 그러나 문화 체험 학습이 효과적으로 이루어지기 위해서는 몇 가지 유의 사항이 필요하다.

먼저 교사의 역할이다. 교사는 체험 학습이 진행되는 동안 안전사고가 발생하지 않도록 수시로 인원을 점검하며 체험 학습을 통해 경험하게 되는 여러 문화 항목에 대해 학습자에게 소개해주는 가이드의 역할도 함께 수행해야 한다. 또한 교사는 언어교사라는 본분을 잊지 말고 학생들이 과제를 잘 수행하는지 수시로 피드백을 주어야 한다. 또한 교사는 한국 문화와 세계문화의 다양성과 우수성에 대해서도 깊이 인식하고 있어야 한다. 우리 문화를 소개할 때 다른 문화와의 공통점과 차이점을 이해해야 하기 때문이다.

다음은 체험 학습에 대한 안내이다. 문화 체험 학습이 교실 수업 자료로 사용하기 위해서는 철저한 사전 준비가 필요하다. 사전 준비를 소홀히 할 경우 학습자에게 적극적인 수업이 아닌 수동적인 수업이 될 수 있다.

1) 문화 체험 학습의 실제

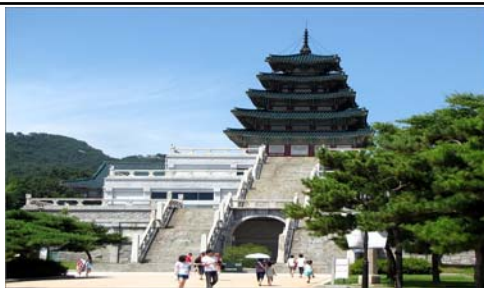
본 언어교육원에서는 문화수업을 구성할 때 학습자가 한국 문화를 직접 체험할 수 있도록

하기 위해 주로 체험 위주의 문화수업을 가고 있다. 그러나 문화 수업이 한 학기 당 12시간으로 제한되어 있기 때문에 문화 수업으로서의 역할이 부족하다. 문화 수업을 가기 전 미리 학습자에게 직접 체험하는 수업에 대해 교육이 이루어져야 하지만 수업 중 따로 시간을 내서 교육을 할 수 있는 시간이 없는 것이 문제이다.

문화수업 '국립민속박물관'

- ◆ **일 시:** 2012년 4월 20일 (금) 09 : 20 ~ 13 : 00
- ◆ **일 정** 09 : 20 ~ 10 : 00 인원 점검 및 국립민속박물관 도착 (안국역 1번 출구)
 10 : 00 ~ 12 : 00 사각필통 만들기 체험 학습
 12 : 00 ~ 13 : 00 국립민속박물관 견학
 13 : 00 ~ 14 : 00 점심 식사 및 인사동 탐방
- ◆ **장 소:** 국립민속박물관
- ◆ **선생님 연락처**

생략



◆ 국립민속박물관

3개의 전시관에서는 한민족생활사, 한국인의 일상, 한국인의 일생을 살펴볼 수 있습니다.



◆ 사각필통

우리 민속 소품 만들기 - 한지 공예
2시간 동안 만들게 됩니다.



◆ 인사동 거리

인사동은 한국의 대표적인 전통문화의 거리입니다. 여기에는 전통공예품 상점, 전통찻집, 전통음식점 등이 많이 있어서 외국인들이 가장 많이 찾는 곳 중의 하나입니다.

<자료2>

문화수업 '북촌 한옥마을'

- ◆ **일 시:** 2012년 4월 20일 (금) 08 : 50 ~ 13 : 30
*출발장소: 한성대학교 전철역 출발
- ◆ **일 정:** 09 : 30 부촌 한옥 마을 도착
09 : 30 ~ 10 : 50 전통 차 마시기 체험
11 : 00 ~ 12 : 00 부채 만들기 체험 학습
12 : 10 ~ 13 : 30 북촌 한옥 마을 견학 및 체험
- ◆ **장 소:** 북촌 한옥마을
- ◆ **선생님 연락처**

생략



◆ 북촌 한옥마을

북촌 한옥마을에서는 옛날부터 지금까지의 한국 사람들의 생활과 문화를 볼 수 있으며, 체험을 할 수도 있습니다.



◆ 전통부채 민화 그리기

민화는 일상생활의 복, 풍요, 출세를 바라는 마음을 담아 그리는 것이 특징입니다.



◆ 다도 체험

가회 민속 박물관에서는 한국의 전통차를 마셔 볼 수 있습니다. 따뜻한 차 한 잔으로 마음을 다스렸던 조상의 지혜를 느껴보세요.

위 <자료1,2>는 2012년 봄학기 2급과 4급 문화수업 안내지이다. 문화수업을 가기 전 교사는 학습자에게 정규 수업시간이 아닌 잠깐의 시간을 내서 학습자에게 문화수업을 안내한다.

그리고 2, 3일 전에 안내지를 배부한다. 체험 학습을 가기 전 충분한 설명을 듣지 못한 학습자는 체험 당일 당황할 수밖에 없다. 박물관의 담당 선생님은 외국인 학습자에 대한 이해

가 부족할 뿐만 아니라 학습자의 한국어 수준을 모르기 때문에 내국인 학생에게 말하듯이 설명하기 때문에 외국인 학습자가 알아듣지 못하기 때문이다. 사전에 체험학습을 준비한 교사가 학습자에 대해 설명을 했지만 한국어 전공자가 아닌 일반인이 한국어 학습자에 맞는 언어를 구사하기란 쉬운 일이 아니다. 체험을 하는 중간에 교사의 지도하에 작품을 완성할 수는 있지만 문화 체험이라는 취지와는 맞지 않기 때문이다. 체험 학습이 진정한 문화 수업이 되기 위해서는 체험 전 학습이 꼭 이루어 져야 한다.

2) 문화 체험 학습의 문제점 및 개선 방향

국내의 한국어 교육기관에서는 문화 수업으로 체험 학습을 학기별 1~2회 정도 대부분 실시한다. 대다수의 한국어 교육 기관에서 실시하고 있는 체험 학습은 학국 사회와 문화에 대한 인식의 확대를 주목표로 설정하고 있다. 체험 학습을 실시하는 곳은 대부분 잘 알려진 고궁이나 전통 문화의 내용이 함의된 곳을 선정하게 되는데 이러한 장소들은 한국을 관광할 때에 충분히 와 봤을 법한 장소들이며 현대 한국인의 문화를 느끼게 하기에는 너무 동떨어진 문화 교육 장소라 할 수 있다. 흔한 방문지라도 그 안에서 할 수 있는 특별한 체험과 활동이 있다면 지루하지 않겠지만 방문지를 둘러보고 오는 것은 문제가 있다.

현장 체험 학습의 문제점은 체험 학습 장소로 선정된 곳을 사전에 답사하여 학습자 수준과 잘 맞는지 체험 학습이 체계적이고 정확한지 확인해야 할 것이다. 대부분 체험 학습 장소로 정해지면 담당자들 간의 전화 통화로 진행하다 보면 실제 현장에 갔을 때 서로 다른 점을 발견하게 되고 서로 우왕좌왕하는 경우가 생기게 된다. 그렇게 되면 학습자는 이러한 실수가 프로그램에서의 큰 문제점으로 느껴질 수 있을 것이다.

또한 문화 체험 학습의 체계적인 활동 내용 구성과 다양화가 이루어져야 한다. 학습자의 호기심을 자극하고 학습 동기를 환기시킬 수 있는 체험 학습이 되도록 하기 위해서는 학습자들이 가보지 않은 곳, 단순한 관람이 아니라 교과 내용과 연계한 특별한 활동이 되어야 할 것이다. 다음으로는 문화 체험 학습은 교실 수업과 연계성이 중요하다. 위에서도 말했듯이 정규 과정의 수업과 연계성이 부족하다는 것이다. 교실에서 배운 내용을 체험한다면 문화에 대한 이해와 흥미를 느끼게 될 것이다. 문화 체험 학습이 말 그대로 학습이 되려면 문화수업 안내지 뿐만 아니라 활동지도 같이 제작하여 학습자가 한국 문화를 이해하는데 도움이 되도록 해야 할 것이다.

5. 문화 체험 학습 쓰기 교육 방안

효과적인 문화 체험 학습이 되기 위해서는 교사의 철저한 준비가 요구된다. 또한 문화 수업에 대한 학습자의 요구를 바탕으로 문화에 대한 학습자의 요구 조사를 바탕으로 다양한 정보를 수집하여 체험 가능한 현장을 방문하고, 교실내 수업과 연계될 수 있는 문화 체험 학습이 이루어질 수 있도록 해야 한다.

문화 체험 학습은 크게 문화수업 전 준비단계, 문화체험 단계, 그리고 체험 후 단계와 평가, 정리 단계로 구분할 수 있다.

이 논의에서의 목표는 한국에 중급 학습자를 대상으로 문화 체험 학습을 통한 한국어 쓰기를 교육하는데 그 목적이 있다.

1) 문화 체험 전 준비단계

체험 전 단계에서는 체험에 필요한 다양한 실물자료나 매체 등을 이용하여 간단한 질문과 설명을 통해 학습자의 이해와 흥미를 유발 시키면서 수업을 진행한다. 실물 자료나 매체 자료를 활용할 경우 문법적인 지식이 없이도 전체적인 의미 파악이 가능 하므로 학습자가 학습할 내용을 쉽게 유추해 낼 수 있다 다양한 자료를 활용하여 학습자의 이해를 도울 수 있도록 수업을 진행해야 한다. 이외에 체험 전 체험 학습의 세부 일정 및 방법을 학습자에게 안내한다. 또한 교사는 학습자의 급에 맞는 적절한 과제를 알려준다. 교사는 과제 수행 방법에 대해 상세히 설명하고 과제 수행 보고서를 나누어 준다.

2) 문화 체험 단계

교실 수업에서 배웠던 내용을 직접 체험하는 단계로 언어와 문화를 통합적인 방법으로 교육해야 하며, 주제나 문화 내용에 따라 체험 방법이 다양하게 구성되어야 한다. 교사는 학습자의 다양한 경험 제공을 위해 학습자가 흥미를 가지고 적극적으로 문화 체험 학습에 참가하도록 유도해야 한다. 또한 학습자가 과제를 제대로 수행하도록 안내해야 한다. 학습자는 부여된 다양한 과제를 수행하면서 자연스럽게 의사소통 능력을 향상시킬 수 있다.

4) 문화 체험 후 단계

문화 체험 학습을 정리하는 단계로 학습자는 체험학습을 통해 한국 문화를 잘 이해했는지 확인하고, 자신이 체험한 활동에 대해 자연스럽게 본인의 의견을 말할 수 있다. 이때 교사는 자연스러운 분위기에서 이야기 할 수 있도록 지도해야 하며 학습자 스스로 체험한 내용을 말할 수 있게 조력자로서의 역할을 해야 한다. 이 단계에서 발표할 때 자국 문화와 비교해서 발표하거나, 체험을 설명하기 등 다양한 방법의 말하기 활동을 통해서 쓰기의 기본 틀을 마련하게 한다.

5) 평가정리 단계

교사는 문화 체험 학습 과정에 대한 전체적인 평가를 내리고 학습자의 과제물에 대해 피드백을 준다. 학습자는 평가를 통해 수업 목표에 맞게 학습을 진행했는지 확인한다. 교사는 체험 학습을 분석하여 장·단점을 찾아내어 그 결과를 다음 문화 수업에 활용할 수 있도록 해야 한다.

6) 문화 체험 후 쓰기 활동

위 안내지를 바탕으로 수업에서 활용할 수 있는 활동지를 제작해 보았다. 2급에서는 국립민속박물관을 견학하고, 필통을 만들고 인사동 탐방의 하루 일과를 일기로 써보는 활동지를 만들어 보았다. 1급을 학습하고 2급에서는 교재에 문화적 내용도 많이 나오고 직접 체험하고 느낀 점을 그동안 배운 문법과 표현을 가지고 직접 일기를 써 보는 활동은 2급 학습자의 한국어 능력 향상에 많은 도움이 될 것이다.

<2급 활동>

1. 문화수업에서 무엇을 했어요?

필통 만들기

음식

문화 체험

2. 위 글을 보고 오늘 문화수업에 대해서 일기를 써 보세요.

<4급 활동>

- 북촌 한옥 마을을 다녀와서 -

이름:



1. 한옥 마을의 첫인상

.....

.....

.....

.....

2. 나만의 민화 부채 만들기

1) 그림을 선택한 이유

.....

.....

.....



2) 부채 만드는 과정

.....

.....

3. 위 글을 바탕으로 기행문쓰기

4급 학습자에게는 체험학습 후에 교실 연계 수업으로 기행문 쓰기를 제작해보았다. 4급

학습자 대부분은 4급을 학습한 후에 대학이나 대학원에 입학할 준비하는 학생이다. 이들 학문목적의 학습자들에게 쓰기학습은 대학(원) 수학 시 가장 요구되는 기능이기도 하다.

6. 맺음말

한국어 의사소통 능력을 기르고 효과적인 한국어 학습을 위해서는 문화에 대한 이해가 필수적이다. 이러한 이유로 대부분의 한국어 교육기관에서는 한국 문화에 대한 이해를 한국어 학습의 목표 중 하나로 설정하고 있다. 하지만 현재 한국어 교육에서 문화 교육에 대한 당위성과 함께 많은 관심을 보이고 있으나 내용적인 부분에 대해서만 논의가 되고 있을 뿐 문화 교육방법에 대한 논의는 많이 부족한 것이 현실이다. 또한 현장에서의 문화 체험 학습에 대한 연구와 구체적인 방법을 제시한 연구도 많이 부족하다.

따라서 본 논의에서는 한국어 교육에서 문화 체험학습의 필요성과 문화 체험 학습을 교실 수업과 연계하여 문화를 좀 더 효과적으로 이해하고 나아가 체험 학습을 경험하고 그 것을 쓰기와 연계시키는 활동 안을 마련해 보았다.

앞으로 한국어 교육계에서도 실제 수업에서 문화 체험 학습과 일반 문화 수업을 비교하여 한국어 의사소통 능력을 키우는데 효적이고 실제 수업에서 활용할 수 있는 다양한 문화 프로그램의 개발과 연구가 지속되어야 할 것이다.

<분석교재>

고려대 한국어 문화교육센터, 재미있는 한국어 2, 교보문고, 2009.

고려대 한국어 문화교육센터, 재미있는 한국어 4, 교보문고, 2010.

이화여자대학교 언어교육원, 이화 한국어 2-1, 2-2, 이화여자대학교출판부, 2010.

이화여자대학교 언어교육원, 이화 한국어 4, 이화여자대학교출판부, 2011.

연세대학교 한국어학당, 연세한국어 2, 연세대학교출판부, 2009.

연세대학교 한국어학당, 연세한국어 4, 연세대학교출판부, 2009.

< 참고문헌 >

강승혜, 한국 문화 프로그램 개발을 위한 한국어 학습자 요구분석 -일본 학습자 집단
과 중국 학습자 집단의 비교, 한국어교육, 제14-3, 국제한국어교육학회, 2003.

김중섭, 외국인을 위한 한국문화 교육 연구의 현황 및 과제, 한국어 교육의 이해,
한국문화사, 2008

- 강현화·홍혜란, 한국 문화 교육 항목 선정에 관한 기초 연구 -선행연구, 교재, 기관
현황 조사 자료의 비교를 통하여-, 회국어로서의 한국어 교육 36권, 연세대학교
언어연구교육원 한국어학당, 2011.
- 김미영, 중급 한국어 학습자 대상 한국 문화체험학습 방안 연구, 부산외국어대학교
교육대학원 석사학위 논문, 2009.
- 김지영, 보고서 쓰기와 발표하기를 통합한 한국어 고급 단계의 프로젝트 수업연구,
학문목적의 학습자를 대상으로, 한국어교육 18권 2호, 국제한국어교육학회,
2007.
- 김정선, 문화 간 의사소통 능력 향상을 위한 한국 언어문화 교육프로그램, 연세대 석사학
위 논문, 2007.
- 김호정, 한국어 쓰기 교육의 원리와 교육 방안 탐색, 국어교육학연구 제30집, 국어교육
학회, 2007.
- 문은주, 한국어 교육에서의 문화 체험 수업 방안 연구, 한양대학교 교육대학원 석사학
위 논문, 2004.
- 배지윤, 외국어로서의 한국어교육에서 문화교육 모형, 선문대 교육대학원 석사학위논
문, 2005.
- 박영순, 한국어교육으로서의 문화 교육에 대하여, 이중언어학 23호, 이중언어학회,
2003.
- 성지현, 현장체험학습을 통한 다문화교육의 적용 효과에 관한 연구, 이화여대 석사학위
논문, 2008.
- 손다정, 한국어교육을 위한 현장 체험 중심의 문화 교재 개발 방안, 한국어교육, 20-1,
국제한국어교육학회, 2009.
- 윤상철, 체험 학습을 통한 한국어 문화 교육 방법 연구-중급단계를 중심으로, 경희대
석사학위 논문, 2004.
- 이은숙, 한국어 학습자 문화체험 교육의 사례연구, 외국인을 위한 한국문화 교육의 방
향, 2009순천향대학교 국제학술대회자료집, 2009.
- 임경순, 한국어문화교육을 위한 한국문화의 이해, 한국외국어대학교 출판부, 2009.
- 황인교, 외국인을 위한 한국문화교육, 국제학술대회자료집, 순천향대학교 한국어교육원, 2009.

<문화 체험학습을 통한 한국어 쓰기 교육 방안>에 대한 토론문

박경숙(인하대, 인천 남동고등학교)

이 연구는 문화와 언어의 불가분의 관계에 주목하여 문화 체험 프로그램을 바탕으로 한 문화 체험을 쓰기와 연계하여 교육하는 방안을 제시하고 있습니다. 이를 위해 한국어 교재의 문화 내용을 분석하고 문화 체험 학습의 운영 실태를 점검 한 후 실제 문화 체험 학습을 수행한 사례를 2급과 4급 문화수업 안내지를 통해 보여주고 있습니다. 다음으로 문화 체험 학습의 과정을 단계별로 제시하고 ‘체험 후 쓰기 활동’을 일기와 기행문 쓰기 활동지로 제시하였습니다.

이 연구는 문화 체험 학습의 활동을 쓰기 활동과 연계시킨 통합교육 방법을 시도하였고, 앞으로 다양한 문화 프로그램 연구의 필요성과 관심을 불러일으키는 계기가 될 것으로 기대 됩니다. 발표문을 읽어가며 토론자로서 이해가 미진한 부분에 대한 보충 설명을 부탁드립니다. 것으로 토론의 소임을 다하고자 합니다.

1. 이 연구는 문화 체험 학습을 통한 한국어 쓰기 교육 방안에 관한 연구이므로 모국어 화자를 대상으로 하는 문화 체험 학습과는 차별화된 한국어 학습자를 위한 문화 체험 학습만의 특징이나 유형, 문화의 개념과 범위를 어떻게 규정할 것인가에 관한 구체적인 설명이 필요할 것 같습니다. 서로 문화가 다른 한국어 학습자에게 문화 체험 학습은 문화와 언어를 종합적으로 습득할 수 있는 좋은 기회가 될 것입니다. 그러나 언어에 드러나는 서로 다른 문화 환경에 따른 충돌과 교섭의 문제를 해결하기 위해서는 어떤 측면에서 문화를 정의할 것인지에 대한 기준에서부터 문화 체험 학습의 논의는 시작되어야 할 것입니다. 이에 대한 설명을 부탁드립니다.

2. 이 연구는 중급 학습자를 대상으로 한 연구이나 중급 학습자의 개념 정의와 중급 학습자들의 한국어 쓰기 수준과 한국 문화에 대한 이해 정도가 제시되어 있지 않습니다. 문화 이해 수준을 등급별로 구분하기는 그 기준이 모호할 수 있겠으나 문화 체험 학습의 실제에서 자료1(2급)과 자료2(4급)가 등급별로 구성되어 있으므로 쓰기 능력과 문화적 이해 수준사이의 어떤 관련성을 중심으로 이러한 체험학습을 기획하게 되었는지의 상관 관계가 밝혀 질것 같습니다. 이에 대해 설명을 부탁드립니다.

3. 본 연구는 문화교육의 방법으로서 <교재 학습 방법>, <교실 학습 방법>, <문화 체험 방법>을 제시하고 있습니다. 먼저 <교재 문화 내용>을 분석하기 위해 2급과 4급 3

개 대학 교재의 단원별 내용을 표로 제시하였는데, 급별 · 대학별 교재의 단원 구성 방식, 자료, 활동상의 특징만을 언급하였을 뿐 각 교재의 내용에 대한 분석은 다루지 않아 급별, 대학별 문화 내용에 대한 종합적 이해에 이르지 못했다는 아쉬움이 있습니다. 때문에 교재의 내용적 특성이 2급과 4급의 수준을 고려한 문화 체험 학습으로 어떻게 연계될 수 있는지 인과관계가 모호합니다.

4. 문화 체험 후 쓰기 활동에 관한 질문입니다.

문화 체험 학습을 수행하는 과정에서 한국어 말하기 · 듣기 학습과 더불어 문화에 대한 이해가 높아질 수 있을 것입니다. 이러한 문화 체험 활동 중심의 수업이 진행된 후에 이를 쓰기 교육으로 연계하여 전환하는 과정에서 어떻게 문화와 쓰기를 연계하여 지도할 것인지에 대해 활동지만 제시되었을 뿐 구체적 교수학습 방법은 제시하지 않았습니 다. 좀 더 세부적이고 단계적인 수업 설계에 대한 모색이 필요할 것 같습니다.

5. 한국어 학습자가 한국어를 학습 하는데 있어 문화에 대한 이해가 중요한 변수가 되므로 본 연구는 문화 체험을 통한 한국어 쓰기 지도를 시도하고 있습니다. 그렇다면 문화 체험과 한국어 쓰기 학습 간의 상관 관계에 대한 분석이 필요할 것 같습니다. 즉, 일상적인 체험학습이 아닌 문화 체험 학습을 통한 쓰기 지도의 수행에 따른 한국어 습득의 효과나 쓰기 지도의 긍정적 영향을 밝혀 둔다면 본 연구의 의미가 더욱 커질 것 같습니다. 이에 대한 고견을 듣고 싶습니다.

발표문을 읽으면서 언어 교육에 있어서 문화 교육의 역할을 진지하게 고민하는 기회가 되었으며 좀 더 다양한 문화프로그램과 언어교육의 연계 방법에 대한 연구가 필요함을 실감하게 되었습니다. 좋은 기회를 주신 발표자와 학회 측에 감사드립니다.

한국어 어휘 평가 방안

- 숙달도 테스트와 연상 테스트를 중심으로 -

인하대 국어교육학과 강사
김은혜

1. 들어가며

지금까지 한국어 어휘 교육과 관련하여 어휘 교육의 내용과 방법에 대한 논의들이 많이 있었지만 학습자가 얼마나 많은 단어를 알고 있으며 나아가 얼마나 깊이 있게 그 단어를 알고 있는지를 측정할 수 있는 방법에 대한 논의는 부족하였다. 그러나 어휘 교육의 내용과 방법에 대한 논의를 통해 하나의 단어를 알아가는 과정에는 다층위적이고 복합적인 요인들이 관여함을 알게 되었다. 하나의 단어를 안다는 것은 그 단어의 발음, 철자, 의미, 용법, 어감과 관련된 정보를 지속적으로 알아가는 과정을 뜻하는데 이 과정에는 단어에 대한 언어학적 지식과 단어가 사용되는 사회·문화적 배경과 관련된 백과사전적 지식이 관여하고 나아가 의사소통에 참여한 상대방과의 상호작용 속에서 역동적인 변화를 보이는 단어의 사용을 지각하고 추론하는 일과 같은 단어 사용자의 언어 경험이 결부된다는 것이다.

따라서 학습자의 어휘력을 측정하는 요인 또한 다차원적으로 고려해야 한다. 학습자들은 단어의 형태를 인지하지만 의미는 부분적으로 알고 있고 단어를 사용하는 상황에 대해서는 모를 수도 있다. 단어의 의미는 단어 자체가 지닌 의미, 다른 단어와 맺는 관계에서 발생하는 의미와 더불어 언어 사용자가 단어에 대해 인지하는 의미, 그리고 단어가 실제로 사용되는 문맥에서 갖게 되는 모든 의미의 복합체이기 때문에 학습자가 어느 정도로 단어의 의미를 알고 있는지를 측정하는 것은 간단하지가 않다.

본고는 학습자의 어휘력을 구성하는 모든 요인들을 평가한다기보다는 학습자의 수준과 누적 어휘에 대한 정보를 제공할 수 있는 숙달도 시험과 학습자가 단어들의 관련성을 어느 정도로 인지하고 있는지를 보여주는 연상 테스트를 개발하여 학습자의 어휘력을 측정할 수 있는 방안을 모색하고자 한다.

2. 한국어 어휘 평가의 현황

- 한국어 능력 시험의 어휘 평가 내용 및 유형을 중심으로

어휘 평가의 역사적 흐름은 어휘만을 독립적으로 평가하던 것에서 문맥 속에서 어휘를 평가하는 추세로 전개되어 왔다(David et al. 2007:284-286). 한국어 능력 시험 역시 문장, 대화나 지문을 통해 문맥 속에서 평가가 이루어지고 있다. 말하기 시험을 대체하는 측면에서 어휘는 문법과 함께 표현 영역에서 평가되고 있다. 한국어 능력 시험의 어휘 영역 평가 기준은 <표1>과 같다.

<표1> 한국어 능력 시험의 어휘 영역 평가 기준

급	어휘 평가 기준
1	.일상생활에 필요한 가장 기본적인 어휘를 이해하고 사용할 수 있다.(예: 사물, 수, 동작, 상태 관련 어휘) .사적이고 친숙한 소재와 관련된 기본적인 어휘를 이해하고 사용할 수 있다.(예: 가족, 날씨, 음식 관련 어휘)
2	.일상생활에 자주 사용되는 어휘를 이해하고 바르게 사용할 수 있다. .공공시설 이용 시 자주 사용되는 기본적인 어휘를 이해하고 바르게 사용할 수 있다.
3	.일상생활에서 사용되는 대부분의 어휘를 이해하고 바르게 사용할 수 있다. .업무나 사회 현상과 관련한 기본적인 어휘를 이해하고 바르게 사용할 수 있다.
4	.자주 쓰이는 추상어 및 개념어, 신문 기사에 자주 등장하는 어휘와 업무 관련 어휘를 바르게 사용할 수 있다. .자주 쓰이는 관용어와 속담을 이해하고, 바르게 사용할 수 있다.
5	.사회현상을 표현하는 데 필요한 추상적인 어휘를 바르게 사용할 수 있다. .자주 쓰이는 시사용어, 특정 분야에서 쓰이는 외래어, 세부적인 의미를 표현하는 어휘를 이해하고 바르게 사용할 수 있다. .일반적으로 사용되는 관용어와 속담을 이해하고 바르게 사용할 수 있다.
6	.사회 현상을 표현하는 대부분의 추상적인 어휘와 전문 용어를 이해하고 바르게 사용할 수 있다. .사회에서 자주 쓰이는 속어, 은어, 약어, 널리 알려진 방언을 이해하고 바르게 사용할 수 있다. .복잡한 의미를 갖는 관용어와 속담을 이해하고 바르게 사용할 수 있다.

한국어 능력 시험의 어휘 영역 평가 기준은 어휘가 사용되는 장면을 기준으로 하여 사적인 영역에서 업무와 사회 현상에 필요한 어휘로 난이도가 확장되는 것으로 보고 있다. 4급부터 추상어, 개념어, 관용어와 속담을 통한 의미의 이해와 사용이 언급되고 있는데 4급에서는 빈도가 높은 관용어와 속담, 5급에서는 보통의 빈도와 넓은 사용역을 보이는 관용어와 속담, 6급에서는 복잡한 의미를 갖는 관용어와 속담으로 어휘 의미의 깊이에 대한 가정을 하고 있음을 알 수 있다. 전반적으로 어휘의 이해와 사용이 동일급에서 함께 기술되고 있어 이해와 사용을 구분한 난이도를 차등적으로 서술하고 있지 않다.

2012년에 실시된 4회(25회~28회)분의 한국어 능력 시험의 어휘 문항을 분석한 결과 <표2>와 같은 급별 문항 유형의 차이가 나타났다.

<표2> 한국어 능력 시험 어휘 문항 유형의 분석

내용	문항 유형	초급	중급	고급	문항수
	형식 (선다형)				
그림 보고 대화 완성하기	빈칸 채워 대화 완성하기	2(명/동)			2
반의어 고르기	빈칸 채워 대화 완성하기	3(명/동/형)			3
	문장 속의 단어와 반대되는 단어 찾기		2(동/형)		2
유의어 고르기	빈칸 채워 대화 완성하기	3(명/동/부)			3
	문장 속의 단어와 비슷한 단어 찾기		4(형/부/동/명)	2(부/동)	6
다의어(/동음어) 고르기	세 문장에 공통으로 들어갈 단어를 찾아 빈칸 채우기		2(동)	2(동)	4
문맥에 알맞은 어휘 고르기	빈칸 채워 문장 완성하기		5(동2/부/형/명)	5(부2/명/동/의태어)	10
	대화 내용에 적합한 단어 고르기	2(동)	1(부)		3
	담화 내용에 적합한 단어 고르기	1(부)	1(속담)	유사표현(대체) 사자성어(대체) 동사(빈칸) 관용표현(빈칸) 2동사유의어(대체) 속담	9
	용법에 어긋난 단어 찾기			2(부/관용 표현)	2
총 문항 수		11	15	18	44

문항의 형식은 모두 선다형이며 급이 높아질수록 어휘 문항이 많아짐을 알 수 있다. 빈칸을 채우는 문항으로 표현 어휘를 측정하는 것으로 볼 수 있으나 답을 선택하는 점에서 표현 어휘 측정의 한계가 있다. 단어의 의미를 알고 있는 것과 실제로 단어를 사용할 수 있는가는 별개의 문제이다. 대화문과 지문으로 텍스트를 구분하여 구어와 문어에서 사용되는 어휘 양상을 제시하고 있으며 고급으로 갈수록 지문의 비중을 늘려 급별 난이도를 조정하는 것으로 보인다. 중급에서 반의어와 동의어, 속담에 대한 문항이 처음 제시되어 초급과 변별을 두었고 고급에서는 문맥을 활용한 어휘 선택과 대화보다는 지문 의존적인 문항과 관용어와 사자성어를 묻는 문항으로 급별 난이도를 확보하는 것으로 보인다.

문제는 숙달도 시험인 한국어 능력 시험에 출제에 선정된 어휘가 어느 정도의 대표성을 가지고 있는가이다. 숙달도 시험으로서 어휘 자체의 속성을 중심으로 학습자가 어느 정도의 어휘 발달을 보이고 있는지를 측정할 수 있는 잣대로서의 기능을 충족해야 할 것으로 보인다⁴⁵⁾. 한국어 능력 시험에서 동의어, 속담, 관용 표현을 어느 정도 알고 있는가와 같은 의미 관계와 문맥을 이용해 어휘의 질적인 면을 측정하는 것도 적은 문항수로 인해 학습자의 수준을 충분히 설명하기 어려워 보인다.

다만, 한국어 능력 시험의 문항 유형 중 중급과 고급에 보이는 동의어와 동음어를 언어 관계 속에서 파악하는 문제는 어휘들의 관련성을 파악하는 문제이면서도 상황과 의미, 통사적 언어 관계를 고려해야 하기에 복합적인 측면에서 어휘의 양과 질적인 측정이 가능한 문제 유형으로 보인다.

[17] 다음 ()에 공통으로 들어갈 단어를 고르십시오.

그녀는 사람을 () 집들이 음식을 장만했다.
 자신의 뜻대로 되지 않는다고 억지를 () 안 된다.
 이번에 새로 () 곡이 인기를 끌고 있다.

① 내다 ② 쓰다 ③ 부리다 ④ 시키다

<2012년 제28회 한국어 능력시험, 고급>

한국어 교육에서 어휘 교육은 학습자가 많은 어휘를 습득할 수 있도록 도움을 주면서 나아가 학습자가 어휘들의 관계를 이용해 자신의 어휘망을 확장시키고, 효율적인 의사소통을 이끌 수 있도록 도움을 주는 방향으로 설계되어야 할 것이다. 더불어 어휘 평가에서도 학습자가 좋은 어휘부를 형성하고 있는지를 측정할 수 있는 방안이 필요해 보인다.

3. 한국어 어휘 평가의 내용

- 양적 어휘력과 질적 어휘력의 측정

어휘 능력(Lexical competence)은 어휘를 이해하고 구사하는 데 관련된 일체의 능력으로

45) 이러한 점에서 국립국어원(2011)의 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계에서 제시한 11,118개(초급 1183개, 중급 3,007개, 고급(개방 목록) 6,428개)의 어휘 선정은 학습용 기본 어휘, 한국어 사전, 한국어 평가, 교재를 통한 어휘 사용역을 고려한 것으로 현장에서 매우 유용하게 사용될 수 있다. 어휘 빈도의 근거가 된 '강범모.김흥규(2009), 한국어 빈도 조사'에서 다룬 11,950개의 단어는 실질 어휘 누적 빈도는 한국어의 90%를, 문법 어휘를 포함한 누적 빈도는 94%를 차지하고 있어 학습자의 숙달도 향상에 큰 기여를 할 수 있는 목록으로 보인다.

서, 얼마나 많은 어휘를 알고 있는가의 양적 어휘력과 어휘의 형태, 의미, 화용에 대한 지식을 통해 어휘를 깊이 있게 처리하는 질적 어휘력으로 대별된다.⁴⁶⁾ 이때 하나의 단어를 안다는 것은 단순히 학습자가 자신의 모국어 단어를 목표어에 대응시키는 것을 뜻하지 않고 단어의 음운, 형태, 통사적 결합 관계, 의미, 용법에 대해 아는 것으로 일회적인 앎이 아니라 지속적으로 앎의 과정을 확장해 가야 하는 것을 뜻한다. Nation(2001)은 단어를 아는 것에 연계된 지식이 어떠한 것인지 이해와 표현의 측면에서 구별하여 <표3>과 같이 제시한 바 있다.

<표3> 단어를 아는 것에 연계된 지식 Nation (2001:27) R=이해 지식, P=표현 지식

형태	구어	R	어떻게 들리는가?
		P	어떻게 발음되는가?
	문어	R	단어가 어떻게 생겼는가?
		P	어떻게 쓰는가? 철자는 어떤가?
단어 요소	R	단어에서 인식되는 요소는 무엇인가?	
	P	의미를 나타내기 위해 필요한 단어 요소는 무엇인가?	
의미	형태와 의미	R	단어의 형태 기호는 무엇을 의미하는가?
		P	의미를 나타내기 위해 사용되는 단어 형태는 무엇인가?
	개념과 지시	R	개념에 무엇이 포함되는가?
		P	개념이 지시하는 항목은 무엇인가?
	연상	R	이 단어가 상기시키는 다른 단어들은 무엇인가?
		P	이 단어 대신에 쓸 수 있는 다른 말은 무엇인가?
용법	문법 기능	R	어떤 구조에서 단어가 나타나는가?
		P	어떤 구조에서 단어를 써야 하는가?
	공기 관계	R	함께 나타난 단어와 단어 유형은 무엇인가?
		P	어떤 유형의 단어를 같이 써야 하는가?
	용법의 제약 (사용역/빈도...)	R	어디서, 언제, 얼마나 자주 이 단어를 만나겠는가?
		P	어디서, 언제, 얼마나 자주 이 단어를 사용하겠는가?

결국 <표3>의 단어를 아는 것에 연계된 지식은 언어학에서 학문적 영역으로 구분해 놓은 음운, 형태, 의미, 통사, 화용과 관련된 모든 언어 지식과 단어를 운용하기 위해 필요한 세상 지식이 어우러져 있음을 알 수 있다. 어휘의 효과적 사용을 위해서는 언어 자체에 대한 지식만으로는 충분치가 않고 백과사전적 지식과 어휘 사용을 위한 전략적 지식도 요구된다.

그런데 어휘의 이해와 구사에 있어 필요한 지식과 경험은 개인마다 차이가 있기 때문에 학습자의 어휘 능력은 어휘지식을 구성하는 모든 요인에서 풍부함, 정교함, 미묘함에서 차이가 있게 된다. 학습자의 학습 목적, 교육과정의 특성, 학습자 요구에 의한 필요 어휘의 특성에 따라 학습어휘가 다르며 학습 정도에서 차이가 있다. 또한 학습자는 수준별로 제시된 어휘 목록을 순차적으로 학습하기 보다는 교재의 구성이나 제재글에 따라 학습하고 있으며 교실 환경을 벗어나서 여러 경로를 통해 다양한 어휘를 접하고 있다⁴⁷⁾. 때문에 학습자의 어

46) 이영숙(1996)은 어휘력을 양적 어휘력과 질적 어휘력으로 구분하였다. 양적 어휘력은 어휘의 양과 관련이 있으며 질적 어휘력은 어휘의 형태(발음, 철자, 단어 구조), 어휘의 의미(여러 가지 종류의 의미, 다른 단어들과의 의미 관계), 어휘의 화용(단어의 기능과 상황에 따른 사용의 제약, 적절하고 효과적인 언어 사용, 상황에 적절한 단어 의미 파악, 빠르고 효과적인 단어 처리)과 관련이 있다.

47) (1) 저는 한국어를 잘 말하지 못하는 파키스탄 친구들을 의사님께 데리고 가서 통역을 하고 있습니다. (<법무부 사회통합프로그램 귀화반> 파키스탄인, 한국거주 10년)

(2) 어제 시장에서 아들에게 입힐 수면조끼를 샀어요.(베트남 이주여성, 한국거주 6년)

(3) 이거 출입국관리사무소에 가서 만들어요.(<초급한국어> 수강 대학원생, 한국거주 6개월)

(1)은 '기사님, 사장님, 선생님, 교수님, 판사님'과 같은 예에서 직함에 '-님'을 결합하는 것을 알고 있는 파키스탄 학습자가 '의사 선생님'에 대한 호칭과 지칭을 '의사님'이라고 하는 경우인데 오랜 기간 일주일에 1~2회씩 병원에 가면서도 '의사님'이라는 단어가 어색하다는 것을 알아차리지도 못했고 주변에서 이를 수정해 주지 않은 경우이다. (2)의 '수면조끼'는 자꾸만 이불을 걸어차는 아기에게 입히는 조끼형 이불 잠옷으로 베트남 여성이 아이를 양육하는 환경을 통해 자연스럽게 터득한 단어로, 수

휘량이 어느 정도인지 측정하여 부족한 어휘를 학습하도록 돕는 것이 필요하다.

학습자는 여러 방식으로 어휘 지식을 발달시키고 있는데 이를 어떻게 평가할 것인가는 오랜 연구 주제였다. 우선 Cronbach(1942)는 단어 지식을 향상시키기 위한 다차원성으로 일반화(단어의 정의내리기), 적용(적절한 단어 용법을 찾기), 의미폭(단어의 다른 의미 찾기), 의미의 정확성(단어를 모든 가능한 상황에 올바르게 적용하기), 이용가능성(단어를 표현어휘로 사용하기)과 같은 5가지 범주를 제시한 바 있다(Wesche & Paribakht 1996:28, 재인용). 또한 Wesche & Paribakht(1993)은 각 단어에 대해 학습자가 아는 정도를 측정하기 위해 어휘지식척도(Vocabulary Knowledge Scale, VKS)를 제시하고 점수화하는 방안을 마련하기도 하였다.

1	나는 이 단어를 전에 본 기억이 없다	어휘 지식의 폭 ⁴⁸⁾
2	나는 이 단어를 본적이 있으나 그 뜻은 모른다.	
3	나는 이 단어를 전에 본적이 있고 그 뜻은 -----라고 생각한다. (유의어 혹은 번역을 빈칸에 제시)	어휘 지식의 깊이
4	나는 이 단어를 전에 본적이 있고 그 뜻은 -----다. (유의어 혹은 번역을 빈칸에 제시)	
5	나는 이 단어를 문장 속에서 사용할 수 있다.----- (답을 제시하였으면 반드시 4번 문항을 완성하시오.)	

[그림1] Vocabulary Knowledge Scale(Wesche & Paribakht 1996:30)

그런데 단어가 어휘부 내의 다른 단어와 맺는 관계의 정도와 수를 어휘폭이라 하고 학습자가 어휘부 내의 단어들을 조직하는 방식 및 단어가 나타낼 수 있는 의미(함축, 언어, 구, 사용역, 연상, 미묘한 의미), 단어의 다양한 특징을 알고 사용하는 것을 어휘지식의 깊이라고 한다면, [그림1]에서 보이듯 어휘지식의 폭과 깊이는 분리되는 평가 요소라기보다는 어휘지식의 발달 과정에서 연쇄적인 속성이 있는 것으로 보인다. 문제는 어휘 지식의 깊이를 구성하는 요인을 정확하게 구성하여 수급 가능한 방식으로 측정하기 어려운 데 있다. 어휘 지식의 깊이는 어휘 지식의 폭과 연계해서 발달하기 때문에 어휘 지식의 깊이를 측정하는 시험이 어휘 지식의 폭을 측정하는 것처럼 보이는 일이 많다는 것이다⁴⁹⁾. VKS의 경우도 두 가지 의미를 지니는 단어인 경우는 어떻게 평가할 것인지 답을 마련하지 못했다. 어휘의 질적인 요소를 측정하기 위해서는 다각적인 연구가 절실하다.

이에 본고는 한국어 어휘 평가에 있어서 어휘의 양과 질적인 면의 측정이 상보적으로 이루어질 필요가 있음을 인식하고 숙달도 평가를 통한 어휘량의 측정과 연상 테스트를 통한 어휘 구성 능력의 측정을 시도해 보고자 한다.

4. 숙달도 테스트와 연상 테스트를 활용한 한국어 어휘 평가의 실제

어휘가 듣기, 말하기, 쓰기, 읽기 기능과 연계되어 사용되기에 문맥 속에서 어휘를 평가하는 것이 자연스럽게 어휘력을 평가할 수 있는 방법이지만 학습자의 누적 어휘에 대한 전반

면조끼를 접해보지 못한 한국인이라면 모를 수 있는 단어이다. (3)의 ‘출입국관리사무소’는 매우 어려운 단어들의 결합이지만 초급 학습자여도 자신이 처한 환경과 직접적인 연관이 있는 중요한 단어는 등급별 어휘 목록과 상관없이 알고 있음을 보여준다. 위의 예들은 초급 학습자들도 어려운 단어를 알 수 있고 외국인 학습자들이 모국어 화자도 모르는 단어를 알고 있을 수 있으며 고급 학습자라고 해서 기본적인 단어를 정확히 사용하지 못하는 경우도 있음을 보인다.

48) 어휘지식의 폭과 깊이에 대한 경계는 필자가 덧붙여 본 것이다.

49) 지금까지 어휘 지식의 깊이를 측정하기 위해 제시된 시험들이 어휘지식의 깊이를 대변하는 요소들을 설득력 있게 포함하지 못하고 있고 어휘 폭에서 분리되어 전적으로 기능하고 있음을 보이지도 못했다. 어휘지식의 깊이와 폭의 속성이 무엇이든 그들은 서로 연결되어 있고 어휘지식의 깊이를 대변하는 속성은 어휘폭이 상당히 성취된 이후에 나타나는 것 같다(James 2009:169).

적인 측정이 가능하기 위해서는 어휘 독립적 형태의 문항으로 많은 문항을 짧은 시간에 평가하는 것도 의미가 있다고 본다. 이러한 방법은 어휘량에 치중한 평가이기 때문에 비슷한 어휘량을 지닌 학습자들이 어휘부 내에서 어떤 방법으로 어휘를 조직하는지를 설명할 수는 없다. 이를 보완하기 위해 좋은 연결망을 가지고 있는 학습자를 가려내는 평가로 연상 테스트를 실시할 필요가 있다. 연상 테스트는 연상을 통해 촉발되는 사회 문화적 지식과 사회적으로 용인 가능한 정서, 함축 의미, 단어의 속성을 보이는 단어들과 관계가 있기 때문에 어휘의 질적인 면과 연관이 있다고 할 수 있다⁵⁰⁾.

김은혜(2012)는 학습자가 고급 수준의 어휘 능력을 갖추고 있는지를 확인하고자 하는 목적에서 2011년 2학기 <고급 한국어>를 수강하는 인하대 외국인 대학원생들을 대상으로 어휘 능력을 점검하고자 숙달도 시험, 표현 어휘 테스트, 이해 어휘 테스트, 연상 테스트를 개발하여 실시하였다.⁵¹⁾ 개발된 어휘 테스트 중 본고에서는 <표4>에 제시된 바와 같이 숙달도 테스트와 연상 테스트에 초점을 두고 논의하기로 하였다.

<표4>어휘력 측정을 위한 테스트의 개발

목적	고급 한국어 학습자의 단어 숙달도 및 어휘 구성 능력의 확인	
대상	2011년 2학기 <<고급 한국어>>를 수강하는 인하대 대학원생 외국인 12명 중 7명	
내용	숙달도 테스트 1, 2	<p>국립국어연구원(2003), <<한국어 학습용 어휘 목록 5,965개>>를 Nation(2008)에서 제시한 “The Vocabulary Levels Test”의 형식에 따라 초급, 중급, 고급의 등급이 있는 180문항을 개발하여 2회 실시</p> <p>※ 각각의 설명 혹은 뜻풀이를 읽고 이와 관련 있는 단어를 고르세요. 왼쪽에 적힌 단어의 번호를 빈칸에 적으세요.</p> <p><예시> Level A</p> <p>1. 지우개 2. 공휴일 3. 정류장 --- 버스 기다리는 곳 4. 경치 --- 몸을 씻기 5. 지갑 --- 쉬는 날 6. 목록</p>
	연상 테스트	<p>다섯 개의 자극어를 보고 떠오르는 하나의 단어를 적기- 50문항</p> <p>김은혜(2012)의 <품사별 단어 연상 실험>결과를 활용하여 고빈도 연상어와 자극어의 속성을 나타내는 연상어, 자극어와 연어 구성을 보이는 연상어를 보기로 구성함. 보기로 제시된 5개의 단어의 관계를 파악하고 문제에 주어진 품사 정보(명사, 동사, 형용사, 부사)를 활용하여 연상된 단어를 적는 테스트</p> <p>※ 다음에 주어진 5개의 단어들과 관계있는 단어를 적어 주시기 바랍니다.</p>

50) Henriksen(2008)은 의미기억에서 발견되는 3가지 유형의 어휘적 지식에 대해 설명한 바 있다. Henriksen은 어휘적 표상과 관련된 세 층위가 연결되어 있다고 본다. level I(**Conceptual Knowledge** BLUE···ROMANTIC···MOON···NIGHT)에서 개념과 백과사전적 항목들 간의 연결이 이루어진다. 이는 경험적으로 우리가 달은 밤에 뜨고 달빛은 낭만적인 분위기를 만들어 준다고 아는 것과 관련이 있다. level II(**Lexical Entries** blue···romantic···moon···night)는 형식, 음운, 철자와 관련된 어휘 항목과 단어의 심리적 목록을 제공하며 level III(**Meta-Semantic Knowledge** blue···romantic···moon···night)은 어휘 항목들 사이에 존재하는 의미적 연관성에 대한 메타언어적 지식을 제공한다('blue'와 'moon'은 통합적으로 연결되어 있고 'moon'과 'sun'은 계열적으로 연결되어 있다). James(2009:166-167)에서 재인용). 연상은 어휘 특정한 level II 층위만을 다루지 않고 level I과 level III의 연계도 보여 주어 단어들의 연결고리를 추적하게 한다.

51) 자세한 내용은 김은혜(2012)에 부록으로 제시되어 있다.

	<예시-1> 피, 소방차, 경고, 위험, 정열 ⇒ □□ 빨강
	<예시-2> 꿈, 저금통, 삼겹살, 욕심, 똥보 ⇒ □□ 돼지

우선 학습자의 어휘 능력을 가늠해줄 표준화된 한국어 어휘 시험이 없기에 Nation(2008)에서 제시한 “The Vocabulary Levels Test”의 형식에 따라 숙달도 테스트1, 2를 만들어 학습자가 고급 수준에 있는 어휘 구사력을 갖추었는지 확인하였다. 시험에 이용된 어휘는 국립국어연구원(2003)에서 공표한 한국어 학습용 어휘 목록 5,965개를 이용하였고 초급, 중급, 고급의 등급이 있는 180문항을 개발하여 2회 실시하고 그 결과를 대비해 보았다.

숙달도 시험의 신뢰도를 살펴보기 위해 숙달도 시험 1과 2는 2주의 간격을 두고 실시되었고 시험 결과와 교수자의 경험적 판단만으로 보았을 때 신뢰도가 있는 것으로 보인다. 그러나 각 시험의 결과가 의미하는 바는 더 많은 학습자에게 시험을 적용하고 그 결과를 면밀히 분석한 이후에 가능할 것이기에 숙달도 시험의 신뢰도를 검증하지는 못했으나 숙달도 시험이 공신력 있는 어휘 목록을 바탕으로 만들어졌고, 거칠게나마 학습자의 어휘량이 어느 정도 되는지를 말해 주는 의의가 있다⁵²⁾.

단어 연상 테스트는 김은혜(2012)에서 실시한 단어 연상 실험의 결과에 근거하여 50개 자극어에 대한 연상어의 빈도와 내용을 고려해 각 자극어별로 5개의 연상어를 추려내고 이들을 보기로 제시하여 연관된 단어를 적도록 한 것이다. 연상을 활용한 테스트는 많은 어휘를 연관 지을 수 있고 어휘 간의 관계를 탐색하는 구성 능력을 확인할 수 있어 어휘의 양적 평가와 질적 평가를 측정하는 하나의 방법이 될 수 있다고 본다.

숙달도 테스트와 단어 연상 테스트에 대한 결과는 <표5>에 제시된 바와 같다. 김○○ 학생을 제외하고 모두 고급 수준의 한국어를 구사하는 것으로 보이나, 학생들 사이에서 어휘력의 수준 차이가 약간씩 있음을 알 수 있다. 연상 테스트가 강의가 종료된 다음 학기에 실시된 결과 모든 수험자의 결과를 구할 수가 없어 연상 테스트를 실시한 7명의 학습자에 대한 평가 결과를 가지고 논의를 이어가기로 하겠다.

<표5> 2011년 2학기 <고급 한국어> 수강자의 어휘 평가 결과

	이름	성별	국적	거주기간	숙달도 시험			연상 테스트(50)
					숙달도 1차(180)	숙달도 2차(180)	평균	
1	두○○	여	중국	1년 미만	168	175	171.5	39
2	양○	여	중국	6년	170	169	169.5	46
3	레○	여	베트남	1.5년	167	169	168	43
4	범○	여	중국	3년 미만	168	167	167.5	34
	○상	여	중국	1년 미만	164	170	167	
5	판○○	여	중국	4년	165	161	163	41
6	가○	여	중국	1년 미만	158	169	163	39
7	곽○○	남	중국	5년	138	138	138	35
	장○	남	중국	4년	131	123	127	
	서○	여	중국	2년	113	137	125	
	왕○○	남	중국	1년 미만	102	128	115	
	김○○	여	중국	2.5년	109	94	101.5	

숙달도 테스트와 연상 테스트의 결과를 대비하였을 때 숙달도 테스트 결과에 연상 테스트 결과가 비례하지 않음을 알 수 있다. 많은 어휘를 알고 있는 학습자가 그렇지 못한 학습자

52) 조남호(2003)의 5,965개 단어 중 고유명사와 감탄사를 제외한 5,858개 중 각각의 단어는 초급(60)은 15.8개, 중급(120)은 17개, 고급(180)은 31.6개의 단어를 대표한다.

6%에 그쳤다. 그 이유는 외국인 학습자의 경우 명사에 대한 언어 외적 지식이 부족한 것과 단어들 간의 연관성을 찾기가 어려웠기 때문이다.

다음으로 동사 연상어를 찾는 문항에서 한국어 학습자들은 평소 동사 어휘를 많이 학습하지 못한 탓에 보기로 주어진 단어들 간의 연관성을 찾기가 쉽지 않았고 보기에 주어진 단어를 개별적으로 동사와 연결하다보니 모든 보기를 아우를 수 있는 동사를 찾기가 어려웠다는 반응을 보였다. 한국어 학습자들은 형용사와 동사의 품사 구별에 어려움을 겪은 점과 동음 관계와 다의 관계를 보이는 단어의 언어 구성에 어려움을 겪은 점을 제외하고는 형용사 연상어를 찾는 문항이 비교적 쉬웠다고 반응하였다.

연상을 통해 하나의 단어가 또 다른 단어와 맺는 관계를 탐색하는 활동은 단어들이 맺는 다양한 관계를 찾아내도록 돕기 때문에 학습자가 어휘에 대한 지식과 어휘와 관련된 상황을 떠올리게 되고 통사적 관계와 의미 관계에 의한 언어 정보를 활용할 수 있도록 한다. 단어 연상 테스트 결과를 통해 외국인 학습자에게는 명사와 연관된 언어 외적 지식을 확충하는 것이 필요하며 동사의 다의적 쓰임을 알려주는 어휘 학습이 필요함을 알 수 있었다.

필자가 개발한 단어 연상 테스트는 단어들 간의 어휘 관계를 찾는 면에서는 유용하지만 어휘의 내포 의미와 다의 관계를 통한 의미 확장을 확인할 수 있는 면에서 미진하기 때문에 이를 해결할 수 있는 방안을 모색해야 하는 과제를 안게 되었다. 학습자의 숙달도가 높아지면서 학습자들의 어휘력 또한 모어화자와 비슷한 수준에 도달한다는 가정을 했을 때 연상 테스트가 ‘모어화자같음’에 대한 잣대가 될 수 있을지 앞으로 살펴보아야 할 것이다. 일반적으로 언어 능력은 모어화자와 비슷한 정도에 달하나 숙어를 비롯한 관용 표현의 경우⁵⁴⁾는 그러하지 못함이 보고되고 있다. 따라서 어휘의 질적 능력에는 이러한 점이 부각될 필요가 있고 이는 학습자의 어휘력의 발달에도 시사하는 바가 크다. 특히 고급 학습자가 한국의 문화적 내용을 알 수 있도록 도움을 줄 필요가 있다. 이를 위해 국립국어원(2011:32)에 제시된 260여개의 관용 표현에 근거한 <관용 표현을 이용한 단어 연상 테스트>를 이용해 학습자의 질적 어휘력을 측정할 수도 있을 것이다⁵⁵⁾.

54) 2011년 2학기 <고급한국어> 수강자들 중에는 ‘딸기코’를 ‘모공이 넓은 코, 술주정하거나 알코올 중독자, 귀엽고 예쁜 코, 블랙헤드 많은 코’로 인식하였고 ‘밥그릇싸움’을 ‘부부싸움, 밥 모자라 싸우기, 사소한 싸움’으로 생각하고 있었다. 관용표현의 의미를 설명할 수 있는 학습자들 중에도 실제 글쓰기 사례에서는 ‘어제 친구하고 약속한 장소에 안 가고 친구에게 바람을 맞게 했다. 한국어 수업이 오리발 내밀기가 아니다. 화장 시간이 너무 길어서 뚝 들었어요. 아무리 능력이 있어도 큰코다치지 말아요.’와 같은 오류를 범하는 일이 많다. James(2009: 150-155)를 종합하면 McGavigan(2007)은 학습자의 영어 속담(idioms) 지식을 활용한 평가를 한 바 있다. 빈도 순위를 4개로 구분한 사전에서 무작위로 영어 속담 20개(Cobuild Dictionary of Idioms, 1995)를 선정하고 각 속담에 빈칸을 채우도록 하였는데(Look at the weather. It's raining cats and _____! (dogs)) 고정 표현으로서의 속어(fixed idioms)는 일상 영어에서 특이한 것이고 또 속담 전체가 아닌 일부(a rolling stone gathers no moss)를 사용하는 경우가 있어 학습자에게 어려웠다고 보고하였다. Arnaud and Savignon도 100명의 그리스인 중, 고급 학습자의 속어 지식을 측정한 결과 학습 과정이 계속되면서 어휘 지식이 향상되지만, 최고급 학습자라 하더라도 영어 구사 환경에서 살고 일하면서 경험해온 모어화자(80% 이상의 점수)와 대비했을 때 매우 적은 속어를 알고 있는 것으로 나타났다고 하였다. 여러 논의를 통해 속어에 대한 지식은 어휘지식의 폭과 상당한 관련이 있으며 학습자의 속어 지식이 발달하기에 앞서 3000개 단어에 대한 선행 학습이 이루어져야 함이 보고되었다. 속어의 구성 요소가 모두 학습될 필요가 있으며 어떤 속어는 사용 빈도가 드물기 때문이다. 제2언어 학습자는 속어 지식에서 모어화자와 동일한 수준에 도달하기 어려워 보인다.

55) * 보기로 주어진 단어들과 언어 구성을 이루는 신체 관련 단어를 쓰세요.

□□ ⇒ ~이 뜨끔하다, ~이 찢어지다, ~이/에 찢리다

* 다음 보기로 주어진 관용 표현의 빈칸을 완성하시오.

□□□을 거꾸로 신다 ⇒ □□□ 하나 까딱 않다 ⇒

5. 나가며

본고는 학습자의 어휘량을 측정하기 위해 숙달도 시험과 어휘 연상 테스트를 개발하여 평가를 실시해 보았다. 또한 본고는 외국인 학습자들이 단어들의 관계를 찾고 조직할 수 있는지를 살펴보고자 연상 테스트를 개발하여 외국인 학습자의 머릿속 사전의 일부를 탐색하고 한국인의 연상 내용과 대비하여 그 차이점을 발견하고 어휘 교수 학습에 있어 시사점을 제시할 수 있었다. 학습자들에게는 단어의 양을 늘려주는 것도 필요하지만 학습한 단어 사이의 관계를 구성하고 조직하며 창조할 수 있는 어휘 구성 능력을 신장시키는 것이 중요하고 이를 평가할 수 있는 방안이 필요하다.

어휘의 수량을 늘리면서 다양한 어휘의 의미를 처리하는 것이 어휘량의 진정한 확대라고 본다. 그런데 어떤 단어는 한두 개의 의미를 가진 반면 어떤 단어는 여러 의미를 가지고 있어 이들을 동등하게 수량화 할 수는 없는 일이다. 가령 ‘책상’과 ‘떡다’의 경우만 해도 그러하다. 따라서 어휘량을 표면적으로 측정하기보다는 질적인 측정이 요구된다고 하겠다. 이 점에서 연상 테스트는 어휘 의미 지식의 깊이를 측정하기 위한 의미 요소를 고려하는 데 한계가 있다. 연상 테스트가 다소 어휘의 폭을 측정하는 쪽에 치우쳐 보이기 때문에 언어 기능과의 연계 속에서 문맥을 제공하여 어휘 의미를 고려한 질적 평가 방안을 모색해야 하는 후속 과제를 남기게 되었다. 비록 본 연구는 미진한 점이 많지만 앞으로 한국어 어휘 평가 영역에 많은 연구 결과물이 축적되어 유용한 평가 방안이 제시될 수 있기를 기대해 본다.

참고문헌

- 국립국어원(2003), 한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서
국립국어원(2011), 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계
김은혜(2012), “연상을 활용한 한국어 어휘 의미 교육 연구-고급 한국어 학습자를 대상으로-”, 인하대 박사논문.
이진경(2008), “초등영어 학습자의 질적 어휘지식의 평가”, 『현대영어교육』 9-3, 189-214.
David, P. Pearson, Elfrieda H. Hiebert & Michael L. Kamil(2007), Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn, Reading Research Quarterly 42-2, 282-296.
James Milton(2009), Measuring Second Language Vocabulary Acquisition, Multi Lingual Matters.
Nation, I. S. P.(2008), Teaching Vocabulary: Strategies and techniques, Heinle Cengage Learning.
Paribakht & Wesche(1996), Assessing second language vocabulary knowledge Depth versus. Breadth, Canadian Modern Language Review 53, 13-40.

* 보기로 주어진 단어들과 공통으로 언어 구성을 이루는 동사를 쓰세요.

말꼬리를~, 발목을~, 배꼽을~, 갈자루를~ ⇒ □□ 가슴을~, 뒤통수를~, 손사래를~ ⇒ □□

<한국어 어휘 평가 방안>에 대한 토론문

오지혜(세명대학교)

김은혜 선생님의 <한국어 어휘 평가 방안 -숙달도 테스트와 연상 테스트를 중심으로->에 대한 발표문을 잘 읽었습니다. 최근 한국어 어휘 교육에 대해 관심을 두고 공부하고 있던 터라 선생님의 발표문을 흥미롭게 읽었습니다. 한국어 어휘 평가를 크게 양적 능력과 질적 능력 측면으로 나누어 각각 숙달도 테스트와 연상 테스트를 통해 학습자의 어휘력을 측정하고자 한 점은 한국어교육에서 어휘 교육의 목표 및 방향과도 밀접하게 관련된다고 판단되기에 선생님의 연구 의식에 더욱 공감이 되었습니다. 여기에서는 토론자 자격으로 참석하였기에 이 자리를 빌어서 독자로서 발표문을 읽으면서 갖게 된 몇 가지 질문을 통해 저의 학문적 지평을 넓히는 기회로 삼고자 합니다.

먼저, 이 연구가 갖는 궁극적인 목적에 대해 궁금합니다.

제가 이해하기로는 이 연구는 학습자의 어휘력 측정을 위한 ‘평가 문항’ 개발에 초점을 두고 있는 것 같습니다. 만약 그렇다면, 평가 문항을 선정, 또는 제작 기준에 대한 보다 구체적인 내용을 알고 싶습니다. 부록에는 완성된 평가 문항만 제시되어 있어서 개발 과정에 대한 보충 설명을 부탁드립니다.

둘째, 앞선 질문과도 관련될 수 있는데, 보다 구체적으로 ‘어휘력’ 평가 구인에 대해 알고 싶습니다. 발표자께서는 양적 어휘력 측정을 위해서 ‘숙달도 테스트’를, 질적 어휘력 측정을 위해서 ‘연상 테스트’가 활용될 수 있으며, 전자는 언어학적 지식의 양, 후자는 이러한 지식의 처리, 즉 구성의 측면에서 학습자의 어휘 능력을 평가할 수 있다고 하셨습니다. 그렇다면, 이에 대한 평가 구인(construct)은 어떻게 설정하셨는지요?

셋째, 이 연구에서 핵심어인 ‘숙달도 테스트’와 ‘연상 테스트’의 용어 사용과 그 개념에 대해서 설명을 부탁드립니다. 일반적으로 ‘숙달도 테스트’는 학습자가 지닌 전반적인 어휘 능력을 측정하기 위한 것으로서 배워서 알고 있는 내용을 실제 상황에 얼마나 잘 적용할 수 있는가를 통해 정해진 기준에 도달하였는지를 추정하는 평가 유형으로 알고 있습니다. 이러한 관점에서 제 생각으로는 숙달도 테스트의 개념을 너무 제한적으로 정의하신 것은 아닌지, 그리고 숙달도 테스트와 연상 테스트를 같은 층위의 평가 방법으로 볼 수 있는지 하는 의문이 듭니다. 선생님께서는 이에 대해 어떤 의견을 가지고 계신지요? 제 이해가 부족했다면 추가로 설명 부탁드립니다.

넷째, 선생님께서 개발하신 연상 테스트와 관련한 채점 기준과 평가 결과에 대해 궁금합니다. 먼저, 발표문과 부록에 제시된 연상 테스트 문항을 살펴보면, 자극어로서 특정 단어들에 대한 ‘상징’, ‘이미지’를 통해 학습자의 반응어를 도출하는 방식으로 구성되어 있는 것으로 보입니다. 이때, 사회문화적 요인, 개인적 요인 등과 같이 여러 가지 요인들로 인해 학습자들의 반응어는 다양하게 나타날 텐데, 이에 대한 채점 기준 혹은 채점 방법은 어떻게 되는지요? 다음으로, 선생님께서 실제 연상 테스트로 평가한 결과, 학습자들에게는 어떤 유형의 반응어들이 나타났는지요? 예를 들어 Clark(1970)가 언급한 바와 같이, 연상 작용을 통해 생성되는 자극어에 대한 학습자의 반응어는 크게 계열 관계 반응과 결합 관계 반응으로 나누어 볼 수도 있고, 또는 자극 단어와 연상된 단어 간의 의미 관계에 따라 대립 관계, 상하 관계, 동의/유의 관계 등으로도 나타날 수 있을 것 같습니다. 또한, 학습자의 반응, 즉

평가 결과에 대해 어떻게 해석할 수 있는지요? 예를 들어, 학습자의 어휘력 수준을 규정하는 것이 가능한지요? 이와 함께 숙달도 테스트로서 어휘 레벨 테스트의 문항에 대한 설명을 부탁드립니다. 예를 들면, 돼지를 ‘네 발 달린 동물’로, 뜻풀이를 한다거나 가뻍다를 ‘무겁지 않은’으로, 몇을 ‘어떤’으로, 높은 산에 ()를 ‘오르다’로 고르도록 한 것과 같이 의미 인식에 대한 학습자의 다양한 접근을 유도하고 있다고 생각합니다. 이에 대한 선생님의 견해를 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

이밖에, 지엽적인 질문입니다만, 먼저 2쪽에서 ‘(현재 한국어능력시험에서는) 전반적으로 어휘의 이해와 사용이 동일급에서 함께 기술되어 있어 이해와 사용을 구분한 난이도를 차등적으로 서술하고 있지 않다.’고 언급하셨는데, 발표자께서는 동일급 내에서 이해와 사용을 난이도를 따로 설정되어야 한다고 생각하시는 것이지요? 이에 대한 발표자 선생님의 견해를 듣고 싶습니다. 또한, 학부 한국인 학생과 한국어 고급 학습자 간의 테스트 결과 비교에서 품사에 따라 명사의 경우 점수 차이가 가장 컸으면, 부사의 경우 가장 적게 나타났습니다. 매우 흥미로운 결과라고 생각합니다. 이에 대해 발표자께서는 어떠한 견해를 가지고 계시는지요?

시선추적장치(eye-tracker)를 활용한 읽기 과정 연구의 현황과 가능성 탐색

이 소 라 (이화여대)

< 차 례 >
I. 머리말
II. 시선추적장치(eye-tracker)의 발달
III. 시선추적장치를 활용한 읽기 관련 연구 현황
IV. 시선추적장치를 활용한 읽기 관련 연구 탐색
V. 맺음말

I. 머리말

‘눈은 마음의 창’이라는 말이 있다. 이 말은 사람의 눈동자를 보면 그 사람의 심리상태를 알 수 있다는 의미로 많이 쓰인다. 실제로 눈동자의 움직임은 간접적으로나마 마음의 작용을 보여주는 역할을 하기 때문에, 그간 사람의 감정이나 사고과정, 주의집중, 독서과정 등을 검증하는 데 활용되어 왔다. 특히, 독서과정과 관련해서는 글을 읽는 눈의 움직임은 우리가 글을 읽는 과정을 객관적으로 이해하는 데 필요한 거의 유일한 ‘측정이 가능한’ 행동 지표로 간주되고 있다(이춘길, 2004:4).

최근에는 시선추적 연구에 활용되는 연구 도구가 점차 과학화·체계화되면서, 보다 다양한 학문 분야에서 다양한 목적으로 눈동자 움직임을 연구하려는 시도가 늘고 있다. 주로 교육학과 심리학에서 인지 정보 처리, 시각 기능, 집중력과 속도, 특수교육 등의 영역에서 다루어져 왔으며, 최근에는 커뮤니케이션 관련 학문 분야에서도 다양한 연구가 진행되고 있다. 그러나 이러한 경향과는 달리 국어교육 분야에서는 박영민(2012) 외에는 이렇다 할 연구물이 발표되지 않고 있는 실정이다.

이에 본고는 시선추적장치(eye-tracker)를 이용한 연구들을 검토함으로써 그 성과를 확인하고, 나아가 국어교육에 적용할 수 있는 연구 주제를 탐색하는 것을 목적으로 한다. 특히 읽기 과정에 대해 집중적으로 살펴볼 것이다. 그간 독서에 관한 연구는 심리언어학적 연구에서 주로 다루어져 왔는데, 심리학과 교육학은 본질이 다르다는 점⁵⁶⁾을 감안하면 국어교

56) 심리학의 본질은 인간의 심리 현상을 ‘이해’하기 위한 것이지, 교육의 문제를 ‘해결’하기 위한 것은 아니다. Willian James(1962)는 “만일 마음의 법칙을 탐구하는 학문인 심리학을 마치 교실에서 곧바로 사용할 수 있는 교수에 관한 프로그램이나 설계, 또는 방법을 직접적으로 제공해 주는 어떤 것으로 생각한다면, 이는 큰, 아주 크나큰 잘못을 범하는 것이다. 심리학은 과학(science)이며, 수업(teaching)은 기술(art)이다. 과학으로부터 기술이 곧바로 만들어지는 것은 결코 아니다”(노명완, 1990에서 재인용)라고 언급한다. 이는 심리학의 연구 결과가 교육으로 이루어지기에 더욱 신중한 교육적 고민이 필요함을 보여준다.

육 측면에서도 시선추적장치를 활용한 연구 결과를 교육에 적용하기 위한 고민을 할 필요가 있다. 심리언어학 분야에서 안구운동⁵⁷⁾과 관련한 선행 연구들을 국어교육 분야의 안목으로 학습자(독자)를 진단하고 처방⁵⁸⁾하는 데 활용해야 할 것이다.

종래 국어교육에서 읽기 과정에 대한 연구는 주로 문헌 연구, 관찰 연구, 설문 연구 등이 주를 이루었다. 독서에 대한 연구를 위해 많은 노력들이 있어 왔지만 가설적인 수준에서 다루어진 것이 많고, 실험에 의한 결과도 그 타당성을 검증해 보아야 하는 초기 단계의 실험 연구들이 많았다. 그렇기 때문에 연구 결과에 대한 분석도 실증적·과학적으로 이루어질 수 없었고 그것을 교육현장에 적용하는 데에도 무리가 있었다.

최근 개발된 첨단 시선추적장치를 활용하면 지금까지 가설 수준에 머물러 있던 이론 연구들을 검증할 수 있는 실마리를 얻게 된다. 언어 이해 과정을 분석해 내는 연구 방법은 과학적이고 실증적인 연구 성과를 가져올 것이다. 따라서, 시선추적장치를 활용하여 진행된 읽기(독서)에 관한 연구들을 사적(史的)으로 고찰하고, 국어교육에서 수행할 수 있는 연구 영역과 그 가능성을 타진해 보고자 한다. 이는 궁극적으로 (한)국어 읽기(독서)의 인지적·정의적 과정을 밝히고, 그와 관련된 연구 내용을 개발하는 데 도움이 될 것이다.

II 시선추적장치(eye-tracker)의 발달

1. 시선추적장치의 개념 및 발달 과정

시선추적장치(eye-tracker)는 눈동자의 움직임 및 동공의 크기 등을 측정하는 기계로, 개인이 과제를 수행하는 동안 나타나는 시각 행동 및 인간의 주의와 관련한 연구에서 활발하게 사용되고 있다. 본 장에서는 시선추적장치란 무엇이며 어떠한 원리로 활용되는지를 살펴보고자 한다. 안구운동(행동)에 대한 주요 연구에서 소개한 실험 도구에 대해 간략히 살펴본 후, 최근 개발된 장치들의 특성 및 그 효과에 대해 알아볼 것이다.

박화엽(1986)의 조사에 따르면, 국외에서는 본 주제와 관련된 연구들이 매우 이른 시기부터 시작되어 상당한 양의 연구 결과를 보여준다. 1850년대에서 1950년대까지 약 100년의 시간동안 국외에서 발표된 단행본 및 학술논문은 약 2,300여 개에 이른다. 2000년대 후반에 들어서야 첨단 시선추적장치들이 도입되고 있는 국내의 상황에 비추어 볼 때, 저 당시 국외의 연구들은 어떤 연구 도구들이 사용된 것일까?

눈동자의 움직임에 주목하여 이를 최초로 연구한 사람은 프랑스 의사 Javal이다. Javal(1879)은 독서할 때의 눈동자의 움직임을 육안 관찰법과 거울을 사용한 경영법(鏡映法)을 이용하여 관찰을 시도했으나 실패하고, 이후 석고로 만든 눈 덮개에 가느다란 침을 연결하여 눈동자가 움직임에 따라 침의 끝이 그 운동을 기록할 수 있도록 하는 방법을 구안했다. 지금의 관점에서 보면 참으로 무모해 보이는 연구 방법이 아닐 수 없으나, 이러한 시

57) 눈동자 움직임(eye movement)에 관련된 연구는 눈동자 움직임, 안구운동, 안구행동, 시선 이동 등의 다양한 용어가 혼용되고 있다. 본 연구에서는 선행 연구를 언급할 때 이외에는 시선의 움직임을 쫓아 그 결과를 분석한다는 데 주안점을 두어 '시선추적'이라는 용어를 사용하고, 이를 분석하는 장치는 '시선추적장치(eye tracker)'로 논의를 진행하고자 한다.

58) 여기에서 진단과 처방은 특수교육적 측면에서의 진단과 처방만을 의미하지 않는다. 국어교육이 학습 대상의 능력 상태를 정확하게 파악하고 그에 맞는 교육 방안을 마련해야 한다는 의미에서 '진단과 처방'을 강조하고자 한다. 각주1에서 언급한 바와 같이, 교육은 과학으로서의 심리학과는 달리 학습자(독자)가 발달할 수 있는 비계를 제공해 주는 역할을 해야 하기 때문이다.

도로부터 안구운동을 측정하기 위해 연구 도구들이 다수 개발되기 시작했다.

Huey(1908)는 콘택트렌즈와 같은 부착물에 금속 바늘을 달아 안구 운동을 종이 위에 기록하는 방법을 고안했으며, Dodge(1905)는 글을 읽을 때 눈동자의 움직임이 필름에 담은 특수 촬영기인 ‘오콜로포토미터(oculophotometer)’를 개발했다. 이는 눈에 자극을 주지 않는 특수한 광선을 각막에 투사하여 각막으로부터 반사되는 광선을 필름에 찍는 방법이다(손정표, 2010:29 재인용). 이러한 촬영법에 의한 연구는 최근에 이르러 더욱 정밀한 과학연구를 가능하게 한 초석이 되었다.

이러한 과정을 거쳐 점차 과학적이고 편리한 측정도구들이 개발되고 있는데, 최근 서울대 심리학과에서는 새로운 방법으로 시선을 추적한 결과를 보여주고 있다. 먼저, 이춘길(2004)은 한글을 읽는 시선의 움직임⁵⁹⁾에 대해 본격적으로 연구했다. 국외의 연구가 모두 영어 텍스트를 대상으로 했다면 본 연구에서부터는 본격적으로 우리글을 대상으로 했고, 또한 연구 도구 역시 나름의 최신 도구를 활용했다. 이 연구에서는 여러 가지 시선 추적 연구 방법 중 전자기 유도(electromagnetic induction) 현상을 이용하는 공막탐지 코일법(scleral search coil method)라 불리는 기법을 사용했다.⁶⁰⁾

이 시기에는 매우 과학적인 실험 도구였을 것이나, 현시점에서 몇 가지 부족한 점이 발견된다. 먼저, 자장을 형성하기 위해 제작한 커다란 코일 튜브 속에 들어가서, 눈과 머리에 역시 자장을 유도하는 코일을 장착하고, 스크린에 쓴 화면을 읽는 것으로 읽기 행동을 분석한다. 그렇기 때문에 실제 읽기 상황과 차이가 나는 지점이 발생할 수밖에 없다. 눈에 공막탐지 코일 렌즈를 착용하면 안구 운동이 평상시에 기능하는 것보다 굵고, 시선의 고정 시간도 더 길어진다는 연구 결과(이춘길, 2004:74)가 있다. 따라서 연구 목적에 따라서는 각 결과에 대한 검증이 요구된다.

또 다른 연구팀의 고성룡 외 교수 및 대학원생들의 연구 결과 역시 읽기 연구에 커다란 시사점을 주고 있다. 이 연구팀에서는 EyeLink II(캐나다, 온토리오)를 이용했는데, 이 장치는 동공을 추적하는 비디오 기반 추적 장치로 초당 500번 눈의 위치를 파악한다고 한다. 최소영(2012)은 이 장치를 통해 안구운동을 추적하는 것은 그림, 글, 영상 등 주어진 자극을 응시하는 동안 안구의 움직임과 위치를 실시간으로 추적하여 정보의 처리 양상을 알아볼 수 있다고 소개하면서, 다양한 장비와 기술의 발달에 힘입어 글과 가장 먼저 접하게 되는 안구의 운동을 실시간으로 파악하는 일이 가능해졌다고 보았다. 이 장치로 2006년부터 2012년 사이, 우리글을 읽을 때 어절, 명사구, 덩이글 등에 따른 안구 운동에 관한 연구를 약 10편 이상 발표했다.

국어교육 분야에서 수행된 연구로는 박영민(2012)의 연구를 살펴볼 수 있는데, 중학생·고등학생·대학생의 설명문을 읽을 때의 눈동자 움직임을 통해 그 특성을 비교했다. 이때에는 Tobii Glasses & Recording Assistant(스웨덴)를 이용하여 실험하였다. 그러나 위 연구들은 모두 양쪽 눈이 아닌 한쪽 눈만을 측정한 결과물이다. 물론 한쪽 눈만으로 측정하는 것

59) 이춘길(2004)의 『한글을 읽는 시선의 움직임』은 2005년도 대한민국의학술원 기초학문분야의 “우수학술도서”로 선정된 바 있다.

60) 이 연구에서 사용한 측정의 절차는 다음과 같다. 각 참여자의 한쪽 눈에 두세 방울의 국소마취제를 점안하고, 2~3분 후에, 희석된 과산화수소수에 소독되고 멸균식염수에 세척된 구리선 코일이 내재된 렌즈(scleral search coil, Skalar Medical, Netherlands)를 각막 주위에 부착한다. 코일렌즈 속에는 여러 가닥의 구리선이 얽여 있다. 또한 머리의 운동을 측정하기 위해 참여자의 머리에 제2의 탐지코일이 부착된 모자를 쓰게 한 후, 실험을 한다. 눈과 머리의 탐지 코일에 유도된 전류는 위상탐지 회로에 연결되어 눈과 머리의 수평, 수직 위치에 비례하는 신호를 얻게 된다. 이렇게 눈과 머리 각각의 움직임을 계산하여 시선의 이동만을 계산해 내는 연구 방법이다.

이 연구 주제마다 얻고자 하는 결과에 더 적합할 수도 있으나 양쪽 눈이 함께 시각을 분석하는 실제 상황과는 약간의 차이가 있게 마련이다. 최근에는 양쪽 눈을 동시에 측정하는 기기들이 개발되고 있으므로 보다 정밀한 연구결과를 기대해 볼 수 있을 것이다.

2. 최신 시선추적장치의 특징

그간 여러 연구자들의 노고에 힘입어 점차 실제 상황에 가까운 관찰이 가능한 기기들이 개발되고 있고, 그 관찰 결과를 효과적으로 분석할 수 있는 소프트웨어의 개발도 활발한 추세이다. 최근 개발된 시선추적장치의 소프트웨어는 그간 수행되어 온 시선추적 조사 자료를 효율적으로 다룰 수 있도록 하고 있다.

최근 개발된 S(독일)사에서 개발된 기기는 컴퓨터의 모니터나 TV, 스크린을 통해 제시된 자극물을 읽는 상황을 연구할 수 있도록 제작되었다. 모니터, TV, 스크린에 장치를 부착하고, 적절한 거리에 피실험자가 글을 읽을 수 있도록 하여 눈동자 움직임을 파악한다. 사람이 지각하지 못하는 적외선을 눈에 투사하고 수정체에서 반사되는 신호를 현재의 눈의 위치, 움직인 거리 등을 계산하는 자료로 사용하는 것이다.

연구 결과를 분석할 수 있도록 소프트웨어도 함께 개발되어 있다. 이 중 언어 및 독서와 관련된 연구에 맞게 특화된 소프트웨어는 글자(Character), 단어(Word), 문장(Sentence), 단락(Paragraph) 별로 연구자가 살펴보고자 하는 관심 범주(AOIs: Area of Interest)를 손쉽게 설정할 수 있도록 해준다. 이후 각 영역별로 눈동자 움직임이 어떠한지에 대한 데이터를 자동적으로 저장하고 분석해 준다.

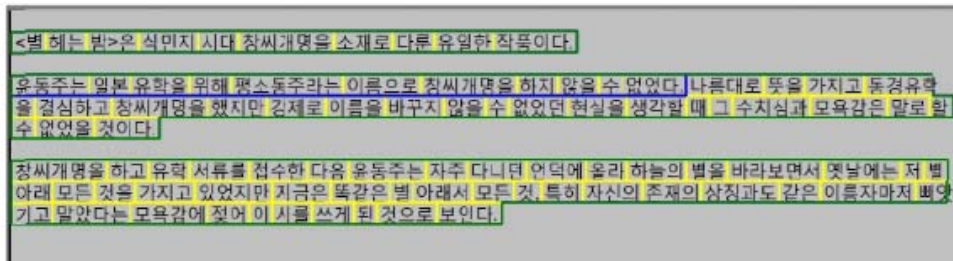


그림1. 글자, 단어, 문장, 단락 별로 AOI가 설정된 이미지

위의 그림1은 일반 텍스트를 소프트웨어에 넣어 눈동자의 움직임이 미치는 범주를 각각의 어절 단위로 영역을 설정한 것이다. 시선이 멈추는 위치를 설정해 두고, 시선을 추적하면 각 영역에서의 눈동자 움직임을 세밀하게 분석해 낼 수 있다.

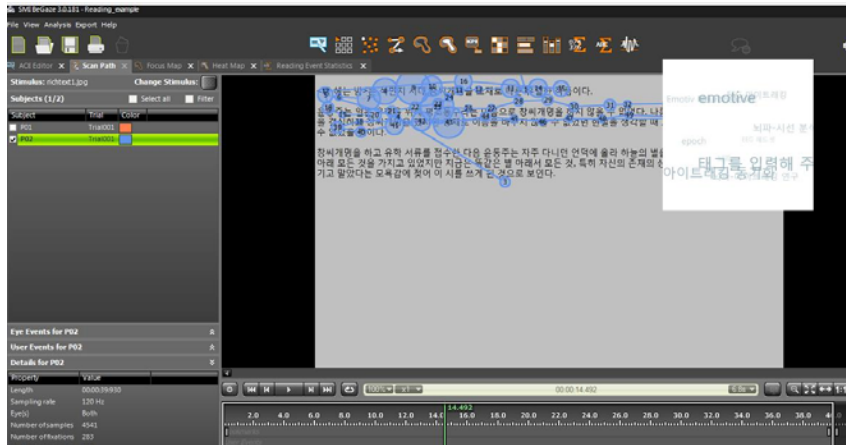


그림 63 시선추적의 결과를 제시한 화면

그림261)는 아이트래킹의 결과를 제시해 주는 화면이다. 어느 부분을 어느 정도 응시했는지, 시선의 이동이 어떠한지 등을 알기 쉽게 보여준다. 독자의 시선으로부터 독자의 글 읽는 패턴과 특정 단어 또는 문장에 어떻게 반응하는지를 통해, 독자가 느끼는 단어 및 문장의 난이도도 파악할 수 있다. AOI(Area of Interest)를 설정하고 단어별, 문장별, 단락별로 연구의 목적에 따라 연구 범위를 지정하여 각각의 난이도에 관한 연구를 수행할 수 있다. 본 소프트웨어가 없이는 연구자가 관심 영역을 일일이 설정해야 하는 어려움이 있는데, 소프트웨어가 이를 대신해 준다.

또한 시선의 움직임을 확인한 후 그 정보에 대해 구체적인 숫자로 데이터가 치환된다. 본 소프트웨어를 이용할 경우 읽기 연구에 관련된 응시 데이터(gaze data) 값을 모두 볼 수 있고, 이 자료가 SPSS나 EXCEL과 호환되어 통계 분석에도 용이하다. 이처럼 연구자의 실험 계획에 따라 정밀한 연구가 가능하도록 연구 도구들은 최적화되고 있다. 이런 점을 감안하여 국어교육에서 수행할 수 있는 연구 영역과 주제를 탐색하는 일이 반드시 필요하다.

III. 시선추적장치를 활용한 읽기 관련 연구 현황

앞서 시선추적장치의 발달 과정을 개략적으로 살펴보면 이미 시선추적 연구에 대해 간단히 소개했지만, 본 장에서는 각각의 연구의 내용과 방법을 구체적으로 살펴보고, 시선추적장치를 활용한 연구의 성과를 검토하고자 한다.

시선추적장치를 활용한 읽기 연구는 주로 교육학 및 심리학에서 인지 정보 처리, 시각 기능, 집중력과 속도, 특수교육 등의 주제로 다루어져 왔다. 박화엽(1986)은 안구행동에 대한 문헌연구를 주제별로 구분하여 빈도를 분석했는데, 이 연구에 따르면 안구행동에 대한 연구는 주로 정보처리 과정, 독서 과정, 기본생리과정(basic physiological process), 특수 교육에 관한 것이 주를 이룬다. 그러나 이 연구의 주요 자료는 외국의 연구를 바탕으로 하고 있기 때문에 국내 연구 현황과는 또 다른 면이 있다.

우리글 읽기에서 안구운동 실시된 것은 비교적 최근의 일이며 주로 정상 성인 독자를 대상으로 한 기초 연구들이 진행되면서 한국어 연구의 토대가 확립되어 가고 있다(최소영,

61) 출처: SMI사 공식 블로그, "SMI 아이트래킹 솔루션", <http://www.eyetracking.co.kr> 2012.11.23

2012:131). 그러나 이 또한 눈동자의 움직임과 독서에 대한 인지심리학적 연구의 일환일 뿐, 독서교육과 연계하여 교육적 처리를 다룬 연구 논문은 매우 적다. 타학문의 연구결과를 국어교육의 안목으로 융합하여 다루기 위해서는 기존의 선행연구들을 살펴볼 필요가 있다.

먼저, 안구운동과 정신집중력 그리고 독서 이해 능력에 관한 연구들이 있다. 안구행동과 인지 및 주의집중력을 다룬 연구는 심리학에서 다수 이루어졌으나, 시선추적을 통한 정신집중력과 독서 이해 능력을 명시적으로 연계하여 다룬 논문은 그리 많지 않다. 박화엽(1992)는 안구행동을 매체로 정신집중력을 개발하면 독서이해능력이 향상될 수 있다고 보고, 실험 연구를 통해 이를 증명하고자 했다. 정신집중력이란 독서에 대한 태도, 즉 정의적 특성과 관련이 있다. 눈동자 움직임을 분석함으로써 정의적 태도에 주안점을 둔 연구를 수행할 수 있음을 시사해 준다.

이후 국내 연구는 2000년대에 들어서야 과학적인 실험도구들을 이용하여 읽기를 할 때 시선의 이동에 대해 분석하기 시작했다. 그 본격적인 시작점으로 이춘길(2004)의 연구를 꼽을 수 있다. 시선의 이동에 관해 일반적이고 의학적인 설명에서부터 한글을 읽는 시선의 움직임에 이르는 광범위한 내용을 단행본으로 엮어냈다. 특기할 만한 연구는 한글을 가로로 읽을 때와 세로로 읽을 때의 특징 및 인터넷 페이지를 읽는 시선의 움직임에 관한 것이다. 또한 난독증과 속독에 관한 연구를 할 때 주의할 점에 대해서도 언급하고 있다.

심리학 분야에서 문장을 이해하는 과정에서 글의 난이도와 안구운동에 관한 연구는 2006년 이후 활발히 이루어지고 있다(최광일 2006, 고성룡·윤낙영 2007, 윤낙영·고성룡 2009, 이윤희·권나영 2012). 주로 어휘, 구, 문장, 문단의 각 단위의 난이도에 따라 안구 운동이 어떤 패턴을 보이는지에 관한 연구들이다.

고성룡·윤낙영(2007)은 낱말의 빈도, 어절 길이, 착지점이 읽기에 미치는 영향을 연구하여 사용빈도가 높은 낱말이 포함된 어절이 저빈도 낱말이 포함된 어절보다 빨리 읽혀진다는 사실을 검증했다. 또한 아동과 어른을 비교했을 때에도 두 집단 모두 긴 어절을 더 오래 응시하고 한 어절 내에서는 가운데 근처에 시선이 고정되는 경향을 보여주었다.

문장수준에서는 명사구의 특성이 한국어 문장 이해에 어떻게 영향을 미치는지를 다루어, 문장 내에 사용된 명사구의 위계적 속성과 문법적 전형성의 일치여부가 문장 이해 과정에 영향을 미친다는 사실을 밝혀냈다. 따라서 문장을 구성하는 각 요소들은 문장의 이해 과정에 영향을 미친다는 점을 알 수 있다. 바로 이 점은 다음 장에서도 다루겠지만, 텍스트 복잡도(text complexity)를 시선추적을 통해 검증할 수 있는 가능성을 시사한다.

문장 수준에서 나아가 덩어리의 난이도에 따른 안구운동을 추적한 연구(윤낙영·고성룡, 2009)도 있다. 본 연구에서는 단문장을 읽을 때보다 길이가 긴 덩어리를 읽을 때 더 빠르게 읽는 경향이 있다고 이야기한다. 또한 어려운 글보다 쉬운 글에서 고정 시간이 짧아지고 도약 거리는 증가하며 건너뛰기도 늘어나는 결과를 보여주었다(최소영, 2012:127재인용).

최소영(2012)에서는 안구운동추적기법을 활용한 읽기장애 연구의 현황과 전망을 제시했다. 본 연구에서는 그간 심리학 분야에서 다룬 안구운동추적기법을 활용한 국내 연구 동향을 정리하고, 이들이 난독증 연구에 시사할 수 있음을 고찰하고 있다.

최근 심리학 언어 분야의 연구 성과를 바탕으로 이를 교육 분야에서도 연구하려는 움직임이 보인다. 과학교육 분야에서는 신원섭·신동훈(2012)이 초등 교사들이 교과서의 그래프를 이해하는 과정을 연구한 바 있고, 변정호 외(2012)가 과학 학업성취도 문항 풀이에서 초등 학생의 시선을 추적한 연구 등이 있다.

국어교육 분야의 연구 중의 하나인 박영민(2012)에서는 시선추적장치를 활용하여 중학생,

고등학생, 대학생의 읽기 특성을 비교하여 읽기 발달에 관한 연구를 수행했다. 이는 읽기 발달에 관한 실증적 연구로서 그 의미가 크다. 각 학교급별 학습자들이 설명문을 읽을 때 저빈도 단어 및 대조의 구조로 작성된 문단보다 고빈도 단어 및 예시로 작성된 문단을 읽을 때 고정 빈도가 낮고 고정 시간도 짧음을 확인했다. 또한 넷째, 설명문을 읽을 때 보인 눈동자의 회귀 특성을 분석한 결과, 중학생이나 고등학생에 비해 대학생들이 도약 길이가 긴, 의미 있는 회귀를 하고 있음을 밝혀냈다.

그밖에 의미 있는 연구로 이민호(2012)는 아이트래커를 이용한 전자책과 종이책의 가독성을 비교한 것이 있다. 단순히 감(感)으로만 이야기되었던 전자책과 종이책의 가독성과 눈의 피로도 등에 대해 시선추적장치를 활용한 연구로 검증해 낸 것이다.

IV. 시선추적장치를 활용한 읽기 관련 연구 탐색

국어교육 연구에 시선추적장치를 도입하면, 언어 이해 과정의 연구를 기반으로 읽기 능력 발달 양상 연구, 텍스트 복잡도(text complexity) 연구, 디지털 교과서 개발 연구, 독서의 정의적 영역 연구, 작문 과정 연구와의 연계 등을 중점적으로 다룰 수 있다. 이는 국어교육에서 중점적으로 연구해 오고 있는 영역임은 물론, 급변하는 교육현실 및 사회·문화적 상황에도 핵심 역량으로서 인정받고 있는 주요 개념이므로, 새로운 연구 방법으로 진일보한 연구 성과들을 얻어낼 필요가 있다고 보았다. 그 외에도 읽기 장애 및 부진 관련 연구도 기존의 연구들을 기반으로 국어교육에서 충분히 연구할 수 있는 분야이다.

1. 읽기 발달에 관한 실증적 연구

읽기 발달에 관한 연구로는 천경록(1999), 이성영(2008), 최숙기(2010) 등을 살펴볼 수 있다. 천경록(1999)은 국내 실정에 적합한 읽기 발달의 단계를 모색하였고, 이성영(2008)은 실질적인 발달 단계를 살펴보기 위해서는 각 발달 단계의 중요한 변화의 양상과 특징을 반영해야 한다고 하였다. 두 연구 모두 읽기 능력 발달에 대한 심도 있는 연구이지만 그 단계화의 근거는 실제적인 조사 연구에 기반한 것이 아니라는 점에서 아쉬움이 남는다.

최숙기(2010)는 선행연구를 보완하여 중학생의 읽기 능력 발달 양상을 연구했다. 어휘력, 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해에 관한 하위 구인들을 설정하여 개발된 검사 도구로 그 능력을 측정했다. 앞선 연구들보다 실제적인 접근에 의한 결과라는 점에서 의미를 지니나, 읽기 과정 이후의 사후 검사지를 통한 연구이기 때문에 읽기 과정 중의 행동 양상은 살펴보지 못했다는 점은 아쉽다.

최근 박영민(2012)에서는 시선추적장치를 활용하여 중학생, 고등학생, 대학생의 읽기 특성을 비교하여 읽기 발달에 관한 연구를 수행했다. 이는 읽기 발달에 관한 실증적 연구로서 그 의미가 크다. 각 학교급별 학습자들이 설명문을 읽을 때 고정시간, 고정빈도

향후 국내눈동자 움직임 연구가 더욱 지속적으로 수행되면, 지금껏 가설적으로 연구되어 오던 읽기 발달 양상에 한 요인으로 기능할 수 있으리라 생각된다. 미국 교육개발 연구소(1960)에서는 학년에 따른 학생들의 눈동자 움직임 양상이 <표1>과 같이 제시된 바 있는데, 자료를 살펴보면 학년에 따라 눈동자의 움직임 양상이 상관관계를 지닌다는 것을 확인

할 수 있다. 학년이 높을수록 정지와 역행 횟수가 줄어들고, 정지 시간이 짧아지며, 그 대신 재인 폭은 넓어지며, 독해 속도도 학년이 높아질수록 빨라짐을 확인할 수 있다(노명완 1990).

	학 년												대학생
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
정지(매 100단어당)	224	174	155	139	129	120	114	109	105	101	96	94	90
역행(매 100단어당)	52	40	35	31	28	25	23	21	20	19	18	17	15
재인폭(단어)	.45	.57	.65	.72	.78	.83	.88	.92	.95	.99	1.04	1.06	1.11
정지시간(초)	.33	.30	.28	.27	.27	.27	.27	.27	.27	.26	.25	.25	.24
독해속도(1분간단어)	80	115	138	158	173	185	195	204	214	224	250	250	280

표1. 학년에 따른 눈동자 움직임의 양상

위와 같은 연구 자료는 학습자가 성장하면서 읽기의 양상이 어떻게 달라지는지에 대한 실증적인 근거 자료로 활용될 것이다. 다만, 1960년대 미국의 상황에서 연구된 것을 감안하여 국내 현황에 맞는 보다 과학화된 연구 도구를 통해 재연구될 필요가 있을 것이다. 읽기 발달의 모든 국면을 밝혀내지는 못하는 한계점이 있겠지만 눈동자 움직임의 양상은 읽기 발달의 한 가지 근거로서 기능하며, 지금까지 이론적으로 다루어졌던 연구들을 검증하는 데 좋은 도구가 될 것이다.

2. 텍스트 복잡도(text complexity) 관련 분야

텍스트 복잡도와 관련된 연구는 학습자의 발달 단계에 따라 수준에 맞는 텍스트를 제공하게 함으로써, 읽기교육뿐 아니라 교육 전반의 수준별 교수학습을 가능하게 하는 중요한 요소로 작용한다. 기존의 이독성(Readability) 연구는 어휘의 난도나 문장의 길이 등 텍스트 표면적이고 내적 요인의 측정에만 머물게 되었고, 그 이외의 요소들에 대해서는 전문가의 판단에 의존해 올 수밖에 없었다(서혁, 2011). 최근 기존의 이독성 개념들을 보완하려는 시도가 이루어지고 있지만 학습자의 질적 발달에 따른 양상을 모두 반영하는 것은 쉬운 일이 아니다.

국어과 교육과정에 의거한 교재 제작 시, 학습자의 눈동자 움직임을 통해 텍스트를 검증한다면 텍스트 선정의 근거 마련에 한 가지 요소로 작용할 수 있을 것으로 기대된다. 이 분야와 관련하여 시선추적장치가 활용될 여지가 있음을 선행연구를 통해 확인한 바 있다. 고성룡·윤낙영(2007)은 한 문장을 읽은 자료에 대한 분석을 통해 고빈도 낱말을 포함한 어절이 저빈도 낱말을 포함한 어절보다 빨리 읽힌다고 하였다.⁶²⁾

고성룡 외(2010)에서는 아이들이 글을 읽을 때 보이는 안구 운동 양상 자료는 어린 시절에 배워 익히는 글 읽기의 발달 양상을 이해하는 데 좋은 지표가 될 수 있을 것이라 보고, 초등학교 3학년 어린이들이 3학년 수준의 글을 읽을 때 보이는 안구 운동 양상을 관찰했다. 이를 통해 글을 읽을 때 안구 운동에 영향을 미치는 낱말의 특징과 문장 구조의 특징에 대해 분석했다.

이러한 연구 결과를 참고하여, 교과서 개발의 검토 단계에서 시선추적장치를 활용하여 시

62) 고성룡·윤낙영(2007)에서 사용한 단어 빈도의 자료는 <연세대학교 언어정보개발원, 1998>를 바탕으로 한다. 4천 3백만 단어 중 빈도 1000미만, 10000미만, 10000이상 등의 세 그룹으로 분류하여 제시한 문장 자극물의 수준을 달리했다.

범적으로 대표집단의 학년별 학생들에게 교과서 텍스트를 읽도록 하고, 그들의 눈동자 움직임의 양상을 파악하여 학생들이 느끼는 글에 대한 어려움을 어느 정도 파악해 낼 수 있을 것이다. 다만, 기존 선행연구에서는 연구의 대상이 매우 소규모인데다 제한적⁶³⁾인 표집을 통해 이루어졌으므로, 이점을 보완하면서 연구 결과의 일반화를 위한 후 점진적으로 국어교육 연구에 적용해 나아가야 할 것이다.

3. 교과서 제작, 디지털 교과서 개발 분야

최근 교과서를 제작하고 디지털 교과서를 만드는 데 국가 수준의 연구가 활발히 진행되고 있다. 앞서 교과서의 텍스트 수준을 판별하는 데 시선추적 연구가 하나의 근거가 될 수 있다고 한 것처럼 교과서를 제작하고 디지털 교과서를 제작할 때 가독성(legibility)을 분석하는 데에 본 연구 방법이 활용될 수 있다. 오지형(2008)은 시각언어의 배치가 주의집중 및 인지에 미치는 영향을 시선추적장치를 통해 연구했다. 안구운동의 특성을 고려하여 메시지를 보다 효과적으로 전달할 수 있는 레이아웃을 구성할 때, 보는 사람의 주의집중 및 인지에 미칠 영향을 고려하는 과정을 보여주고 있다.

이처럼 국어 교과서 및 디지털 교과서를 개발할 시 학습자의 읽기 발달을 고려한 정보 배치 및 시각적 효과를 고려한다면, 학습 효과를 높이는 데 도움이 될 것이다. 이 분야 역시 교과서 제작 단계에서 혹은 디지털 교과서의 운용 과정에서 학습자의 시선 이동을 통해 학습 특성을 분석해 내고, 향후 더 발전된 교재를 제작하는 데 좋은 정보를 얻는 계기로서 시선추적장치를 활용할 수 있다.

4. 독서의 정의적 영역에 대한 연구

3장에서 언급한 바와 같이, 박화엽(1992)은 안구행동을 매체로 정신집중력을 개발하면 독서이해능력이 향상될 수 있다는 전제 아래 실험연구를 수행했다. 정신집중력이란 독서에 대한 태도, 즉 정의적 특성과 관련이 있다. 눈동자 움직임을 분석함으로써 정의적 태도에 주안점을 둔 연구를 수행할 수 있음을 시사한다. 다만, 여기서의 안구행동⁶⁴⁾은 정밀한 검사 도구를 통해 수행된 것이 아님을 유의해야 한다. 본 연구에서는 정신집중에 도움이 될 만한 안구운동을 교육하고 독서이해능력의 사전, 사후 검사를 실시했다. 안구행동의 변화를 직접 측정하여 연구 결과를 보여준 것이 아니라 가설에 의한 교육 처치 후 독서 이해 평가지의 결과로서 독서이해능력이 향상되었다고 본 것이다. 이에 연구에 대한 제언에서도 ‘컴퓨터가 부착된 안구행동 측정도구와 두뇌 활성화의 측정도구가 활용되어 연구의 방법과 세계를 넓

63) 고성룡 외(2010)에서는 초등학교 3학년 학생 17명을 대상으로 실험을 진행했다. 고성룡·윤낙영(2007)의 연구 역시 서울대학교 심리학과 강의 수강생 16명을 실험 대상으로 삼고 있다. 이는 실험 연구의 어려움이 있기도 하겠지만, 실험 대상 규모가 매우 작고, 표본을 모집하는 데 있어서도 자의적인 부분이 많기 때문에 결과의 대표성을 띠기 위해서는 객관적인 표집과 실험 통제를 해서 보다 객관적인 연구를 할 필요가 있음을 보여준다. 또한 두 연구의 실험도구는 ‘Eye link(캐나다, 온토리오)’ 기기로 수행되었는데, 이는 안구의 양쪽을 모두 조사한 것이 아니라 한쪽만 대상으로 연구가 진행된 것이다. 이에 두 눈을 모두 고려한 연구에 비해 오차가 생길 수밖에 없는 부분이 있으므로, 연구 기기의 발달에 힘입어 보다 구체적이고 정확한 연구를 진행할 필요가 있을 것이다.

64) 위로 쏘아 보기, 초점 맺기, 등속도 훈련, 리듬 찾기 등의 안구 행동의 패턴을 통해 독서 활동 시 집중력을 향상시킬 수 있을 것이라 가정하고, 안구행동의 패턴을 실험대상에게 교육한 후 실험을 수행했다.

혀줄 것'을 말하고 있다. 이처럼 가설적인 수준에서, 혹은 설문 결과, 독서이해능력 평가를 통한 연구결과를 검증하기 위해서 아이트래커를 활용할 필요가 있다. 이는 독서의 인지적인 측면뿐 아니라 정의적인 측면도 눈동자 움직임을 통해 밝혀낼 수 있음을 시사하는 예라고 하겠다.

5. 국어교육의 타 영역(듣기, 말하기, 쓰기)과의 연계 가능성

읽기 연구에서 시선추적장치를 활용하면, 국어교육 내 타 영역과의 융합 연구가 가능하다. 먼저, 언어 표현 및 이해의 소통 과정에서 듣기와 읽기 등 언어 이해 과정의 인지 심리적 과정 연구에 새로운 연구 방법을 제시할 수 있는 가능성이 있다. 예컨대 그림 자료 등을 제시하고 듣는 과정에서 학습청자의 눈동자의 움직임을 통해 듣기의 인지적 처리 과정을 살펴볼 수 있다면, 학습청자의 청해 능력 및 수준 검사에 유용할 것이다. 미시적으로는 그림, 도표, 텍스트 등을 제시하고 들려주면서 방향지시어에 따라 눈동자의 움직임을 분석한다면 기타 이해 과정 등을 확인할 수 있다. 뿐만 아니라, 교과서에서 방향지시어를 사용할 때 혼동의 여지가 없도록 더욱 정확한 표현을 찾는 데도 도움이 될 것이다. 그밖에 듣기와 읽기 상황에서의 이해 태도, 습관, 동기 등 행동 패턴과 개인차 등을 연구할 수도 있다.

또한 쓰기와 연계도 고려해 볼 수 있다. 컴퓨터 기반 작문기록장치⁶⁵⁾(key-logger: 컴퓨터 작문 과정을 기록하는 컴퓨터 소프트웨어) 뿐 아니라 아이트래커(eye-tracker)라는 눈동자 움직임을 기술과 결합되면 그 연구 성과가 더욱 의미 있을 것이다. 쓰기 과정에서의 눈동자 움직임은 멈춤, 도약, 탐색, 경로 등의 분석 자료를 생성함으로써 입력 기록만으로는 알 수 없는 쓰기 중 읽기의 유형과 양상의 자료를 제공할 수 있다(한철우 외, 2012:169). 이처럼 시선추적장치와 키보드 입력 장치를 결합한 연구 방법은 작문 연구를 총체적으로 수행할 수 있는 가능성을 열어준다.

이러한 프로그램은 필자가 컴퓨터상에서 행하는 글쓰기 과정을 모두 기록하여 글쓰기 과정을 분석할 수 있도록 데이터를 제공한다. 연구자는 프로그램에 기록된 문자의 입력, 수정, 삭제, 대치 등의 과정을 살펴봄으로써 시간적 경과에 따른 텍스트의 변화 과정을 파악할 수 있다. 또한 키보드 입력과 동시에 음성 녹음이 가능한 것은 피실험자의 사고구술을 함께 기록할 수 있다는 장점으로 기능하며, 시선추적장치(eye-tracker)와 결합 가능한 것은 글쓰기 과정에서의 눈동자 움직임을 함께 분석함으로써 작문의 인지과정을 총체적으로 추적할 수 있게 한다는 장점이 될 것이다.

V. 맺음말

본고는 시선추적장치를 활용하여 진행된 읽기(독서)에 관한 연구들을 고찰하고, 국어교육에서 수행할 수 있는 연구 영역에 대해 살펴보았다. 이는 궁극적으로 (한)국어 독서 및 작문의 인지적·정의적 과정을 밝히고, 그와 관련된 연구 내용을 개발하는 데 도움이 될 것이라 기대한다. 물론 시선추적장치를 활용한다고 해서 모든 연구에 직접적이고 결정적인 역할을 할 수는 없을 것이다. 시선추적 역시 이해 과정의 결과적 지표로 상관관계를 나타내주는 지표이지 인과관계를 설명해 주는 것은 아니기 때문이다. 다만 우리가 그간 '블랙박스'라고

65) 컴퓨터 작문 과정을 관찰할 수 있는 프로그램으로, 컴퓨터상에서 이루어지는 모든 키보드, 마우스의 움직임을 기록하는 방법이다(한철우 외 2012:165).

여기던 우리의 인지 과정을 시선추적연구를 통해 조금이나마 들여다 볼 수 있는 계기가 될 것이라고 보고, 국어교육에서 다루어야 할 연구 주제들을 탐색해 보았다.

본고에서는 연구 가능한 영역을 탐색하고 그 가능성을 타진해 보는 데 목적이 있어, 구체적인 연구 대상과 방법에 대해서는 깊이 있게 다루지 못 했다. 앞으로는 인간의 인지과정을 연구하는 인지심리학의 연구 성과를 기반으로 국어교육에서 교육 내용으로 변환할 수 있는 것은 무엇이며 어떤 방식으로 진행해야 하는지에 대한 구체적인 논의가 더욱 진행되어야 할 것이다. 그 과정에서 심리학·공학·의학·통계학·국어교육학이 서로 인접 학문과 결합하여 심도 있는 연구를 진행할 수 있기를 기대한다. 이는 학제 간 연구 주제로 그 방향을 넓힘과 동시에 국어교육의 내용과 방법을 개발하는 데도 큰 힘이 될 것이다.

<참고문헌>

- Fraisse, P., & Groner, R. (1982). *Cognition and eye movements*. Amsterdam: North-Holland.
- Iwin, J.W.(2007). *Teaching Reading Comprehension (3rd Ed.)*. Pearson Education, Inc. 천경록, 이경화, 서혁 옮김. (2012). *독서교육론-독해 과정의 이해와 지도*. 서울: 박이정.
- Lane, K. A., & 박수현. (2008). *안구운동과 시지각기술의 발달*. 서울: 영문.
- Rayner, K. (2012). *Psychology of reading (2nd ed. ed.)*. New York: Psychology Press.
- Taylor, S. E. *Eye Movements in Reading : Facts and Fallacies*, 「American Educational Research Journal」, 2권, 4호, 1965, p. 193
- 고성룡, & 윤낙영. (2007). 우리 문장 읽기에서 안구 운동의 특성. *인지과학*, 18(4), 325-350.
- 김태용. (2006). 신문만평 독자의 시선 움직임과 해독에 관한 연구. *韓國 言論學報*, 50(3), 231-261.
- 노명완. (1990). 눈동자 움직임과 독서(I). 속독 훈련의 심리학적 타당성의 문제. 석천 정우상 박사 회갑 기념논문집. 교학사. 267-277
- 박영민. (2012). 눈동자 움직임 분석을 통한 중학생, 고등학생 및 대학생의 읽기 특성 비교. *학습자중심교과교육연구*, 12(2), 165-189.
- 박재희. (2012). The interplay of time limitations and reading proficiency in reading comprehension, reading time, and attention allocation: An eye movement study. (국내석사학위논문, 경북대학교 교육대학원).
- 박화엽. (1986). 독서행동과 관련된 안구행동의 문헌 조사 결과의 해석. *教育發展*, 5(1)
- _____. (1992). 안구행동을 매체로한 정신집중력의 향상과 독서 이해능력 개발. *教育發展*, 11(1), 69-101.
- 변정호 외. (2012). 과학 학업성취도 문항 풀이에서 초등학생의 시선추적 연구. *학습자중심교과교육연구*, 12(1).
- 서혁. (2011). 읽기교육 체계화와 텍스트 복잡도(Text Complexity) 상세화. *국어교육학연구*, 42, 433-460.

- 성영신, 조정진, 김도연, & 김학진. (2010). 얼굴 매력도와 신뢰성 평가에서 시각적 주의의 차이. *감성과학*, 13(3), 533-540.
- 손정표. (2010). *신독서지도방법론* (수정증보2판 ed.). 대구: 태일사.
- 송영준, 이상일, 박호완(2010), 저비용 안구운동 추적 장치의 개발과 타당화, *한국심리학회지 인지 및 생물*, 한국심리학회
- 신원섭 (Won Sub Shin), & 신동훈 (Dong Hoon Shin). (2012). 초등 교사들의 과학교과서 그래프 이해 과정에 대한 안구 운동 분석. *초등과학교육*, 31(3), 386-397.
- 윤낙영, & 고성룡. (2009). 난이도가 다른 덩이글 읽기에서의 안구운동 양상. *인지과학*, 20(3), 291-307.
- 이민호. (2012). 아이트래커를 이용한 전자책과 종이책의 가독성 비교. *한양대학교 대학원 석사학위논문*.
- 이윤형 (Yoon Hyoung Lee), & 권나영 (Na Young Kwon). (2012). 명사구의 특성이 한국어 문장 이해에 미치는 영향: 안구운동의 추적 연구. *한국심리학회지 인지 및 생물*, 24(2), 149-166.
- 이춘길. (2004). *한글을 읽는 시선의 움직임*. 서울: 서울대학교 출판부.
- 최광일. (2007). 독서이해 과정의 개인차: 인지과제 수행과 안구운동 패턴. *아주대학교 대학원 박사학위논문*.
- 최규호, 김도영, 최동주, & 김규정. (2012). 아이트래킹을 통한 효과적 시각 매체 제작에 관한 연구. *한국HCI학회 학술대회*, 2012(1), 732-734.
- 최소영. (2012). 안구운동추적기법을 활용한 읽기장애 연구의 도입과 전망. *학습장애연구*, 9(1), 121-136.
- 최소영, & 고성룡. (2012). 글 읽기에서 세상사 지식 및 조사 정보가 의미 관계 처리에 미치는 영향: 안구운동 추적 연구. *한국심리학회지 인지 및 생물*, 24(2), 89-105.
- 최숙기. (2010). 중학생의 읽기 능력 발달 양상에 관한 연구. *한국교원대학교 대학원 박사학위논문*.
- 한철우 외. (2012). *국어교육 연구 방법론*. 박이정.

<시선추적장치(eye-tracker)를 활용한 읽기 과정 연구의 현황과 가능성 탐색>에 대한 토론문

이슬비

본 연구에서는 시선추적장치(eye-tracker)를 활용한 읽기 교육 연구의 현황을 살피고 향후 읽기 교육 연구의 가능성을 탐색하였다. 본 연구의 서론 및 결론에서 밝히고 있듯이 시선추적장치는 그간 머리 속의 ‘블랙박스’로 여겨졌던 독서의 처리 양상을 규명해 내는 도구가 되어 주기에 독서 교육 연구에 있어서 지금까지 가설 수준에서 머물렀던 것들을 직접 검증하여 이론화하는 데 기여할 수 있을 것으로 기대된다. 지금까지 말하기, 쓰기와 같이 생산에 해당하는 언어 기술은 그 과정 및 결과를 관찰 분석하기가 가능한 반면 읽기, 듣기와 같이 이해 영역의 언어 기술은 상대적으로 수용자의 인지적 처리가 직접 드러나지 않기에 후행 과제의 성취도 등을 통하여 간접적 접근해야만 하는 측면이 있었던 것이다. 본 연구에서 제기한 대로 시선추적장치는 학습자의 구체적인 처리 과정을 ‘시선의 움직임’이라는 비교적 실증적인 도구를 통해 관찰할 수 있다는 점에서 매우 유용하고 결정적인 연구 도구가 될 것이다.

토론자는 개인적으로도 새로운 지경을 확장해 준 본 연구의 의의 및 가치가 충분하다고 보는 가운데 몇 가지 사항에 대해 질의 및 확인을 부탁드립니다. 토론의 소임을 다하고자 한다. 본 연구의 목적이 시선추적장치라는 새로운 연구 방법 및 도구를 통한 읽기 교육 연구 제안에 있다고 보기 때문에 주로 그 구체적인 가능태에 초점을 맞추어 아래 두 가지 사항을 말씀드리고자 한다.

첫째, 본 연구에서 제기한 대로 시선추적장치를 통해 여러 가지 독서 관련 연구를 실증적으로 수행할 수 있다. 기존 연구와의 가장 큰 차이점은 객관적으로 증명 가능하다는 점에서 통계 처리가 가능한 피험자 및 결과의 수가 확보 되어야 할 것이다. 읽기 발달에 대한 연구나 텍스트 복잡도에 대한 연구들은 가장 흥미롭고 유용할 것으로 보이는 주제인데, 실제 시선추적장치를 통해서 이를 보이고자 한다면 다양한 수준의 여러 학습자가 확보되어야 하는 바 양적으로 규모가 있는 연구가 이뤄져야 할 것 같다. 그런데 한편 시선추적장치를 통해서 연구를 수행했을 때의 결과 분석에 있어서도 여러 가지 변인이 관여할 거라고 생각된다. 예를 들면 텍스트 복잡성에 대한 연구를 수행할 시 학생이 특정 영역에서 시선이 얼마나 머물렀는지, 시선이 어떻게 이동했는지에 대한 결과가 나오게 된다. 그런데 학생의 시선이 해당 부분에서 오래 머문 것은 어떤 어휘를 잘 모르고 이해가 안 되어서 그럴 수도 있지만 해당 부분의 표현이 너무 마음에 들어서라든가, 이와 관련된 다른 정보나 아이디어가 생각났다는 가 하는 이유에서일 가능성도 있다. 이러한 다른 변인들을 배제할 수 있는 실험 설계의 방법이나 추가적인 질적 조사가 필요해질 수도 있을 것 같아 보인다.

이는 결국 시선추적장치를 통한 연구가 통계 처리 가능한 양적 연구의 성격을 띠는지, 또는 사후 인터뷰를 병행하든지 하여 보다 질적으로 보완된 복합적 연구가 될 것인지에 대한 질문으로 치환될 수 있다. 이 장치를 활용한 연구에 대한 이해의 폭을 깊게 한다는 차원에서 이러한 측면에 대한 생각을 말씀해 주시면 좋겠다.

둘째, 구체적인 연구 도구 및 기기들에 대한 것이다. 본 연구를 읽으면서 심리학과 연구실에서 직접 사용하고 있다는 여러 가지 시선측정도구에 대한 기술이 흥미로웠다. 그간 국내 연구에서 많이 사용된 것은 'EyeLink II'로 보이고, 최근의 연구에서 사용된 것은 'Tobii Glasses & Recording Assistant'인데 이들은 모두 한쪽 눈만을 측정하였기에 한계가 있다고 소개하고 있다. 또 최신 시선추적장치로는 S사의 것을 소개하고 있는데 연동되는 소프트웨어를 제공하여 연구자에게 매우 유용해 보인다. 이러한 연구 방법 중에 실제 국어교육학 연구에서 유용하면서 실제로 사용이 가능할 기기는 어느 것인지, 또 구체적으로 어떠한 경로로 연구자들이 이러한 기기에 접근할 수 있고 사용할 수 있는지 정보를 제공한다면 본 연구의 제안대로 활발한 후속 연구에서 이뤄지는 데 도움이 될 수 있을 것이다.

문법교육의 인지언어학적 탐색

임지룡(경북대학교)

<차 례>
1. 들머리
2. 인지언어학의 성격과 문법교육적 적용 가능성
3. 인지언어학의 문법교육적 적용 과제
4. 마무리

1. 들머리

1.1. 논의의 목적

- 종래 ‘국어 지식’ 또는 ‘문법’ 교육의 이론적 기초 및 지침으로 작용해 온 ‘객관주의 언어관(objectivist view of linguistics)⁶⁶⁾’의 한계 및 대안으로서, ‘인지언어학(Cognitive Linguistics)⁶⁷⁾’의 성격과 장점을 기술하고, 문법교육의 적용 가능성과 효과를 논의하려함
- 객관주의 언어관 ⇔ 인지언어학

- ①언어 분석에서 사용 주체인 인간의 배제 또는 포함의 시각 차이: 과학의 이름 아래 검증 가능한 객관성과 엄밀성을 중시하며, 언어란 객관적으로 존재하는 세계를 단순히 반영하는 것이므로, 언어 연구에서 인간을 배제한 채 언어 자체의 자율적 구조 기술을 추구함 ⇔ 언어를 인간 마음의 반영이라고 보며, 인간의 마음 또는 마음과 연관된 언어는 인간, 특히 인간의 신체적·사회문화적 체험과 분리하여 연구할 수 없다고 봄
- ②언어능력 및 언어 연구의 시각 차이: 인간의 여러 능력 가운데 하나인 언어능력을 다른 인지능력과 무관한 독자적이며 자율적인 구성 원리의 인지체계로 간주하며(→언어 능력의 자율성(autonomy of linguistic competence)), 통사론을 비롯한 언어학의 하위 분야들 간에는 각각 매우 다른 종류의 구조화 원리가 존재한다고 봄(→통사론의 자율성(autonomy of syntax)) ⇔ 언어의 이해와 사용을 일반적 인지능력의 일환으로 간주하며(→인지적 언명(cognitive commitment)), 의미론을 비롯한 언어 연구의 다양한 분야 전반에 걸쳐 적용되는 공통적 구조화 원리가 존재한다고 봄(→generalisation

66) 인지언어학에 대응되는 ‘객관주의 언어관’은 구조언어학, 생성언어학 등의 ‘자율언어학(autonomous linguistics)’을 가리키며, Langacker(1988)에서는 ‘형식적 접근(formal approach)’ 또는 ‘전통적 접근(orthodox approach)’을 ‘전통적 접근(traditional approach)’이라고 하였다.

67) ‘인지언어학(Cognitive Linguistics)’은 언어과학에서 언어, 마음, 인간의 사회문화적 경험 간의 관계를 탐구하는 데 관심을 갖고 언어적 사고와 관행을 연구하는 현대의 학파로서, 가장 급속도로 발전 중인 접근법이며, 인지과학으로 알려진 학제 간 프로젝트에서 점차 많은 영향력을 발휘하고 있다(Evans 2009: 47).

commitment))

- ③ 단어의 의미에 대한 언어적 지식과 백과사전적 지식의 시각 차이: 순수한 ‘언어적 지식 (linguistic knowledge)’과 화자의 ‘백과사전적 지식(encyclopedic knowledge)’을 엄격히 분리하고, 의미 분석의 대상을 ‘언어적 지식’에 국한함 ⇔ 의미를 언어적 지식과 세상사의 지식(=백과사전적 지식 속에 들어 있는 인지구조)으로 간주하고 그 둘의 뚜렷한 구분을 부정하며, 단어의 의미를 본질적으로 백과사전적 지식으로 봄

1.2. 선행연구

(1) 나라 밖

- ① 인지언어학에 대한 논의가 매우 활성화되어 있음 → Lakoff(1987), Langacker(1987), Ungerer & Schmid(1996/2006), Lakoff & Johnson(1999), Lee(2001), Taylor(2002), Croft & Cruse(2004), Evans & Green(2006), Kövecses(2006), Geeraerts & Cuyckens(eds.) (2007), Radden & Dirven(2007), Evans(2009), Russell & Cohn(2012)
- ② ‘응용인지언어학(Applying Cognitive Linguistics)’: ‘(제2) 언어교육((second) language pedagogy)’ ‘(제2) 언어학습((second) language learning)’ ‘(제2) 언어교수((second) language teaching)’ → Skehan(1998), Pütz & Niemeier & Dirven(eds.)(2001), Achard & Niemeier(eds.)(2004), De Keyser(eds.)(2007), Boers & Lindstromberg(2008), Boers & Lindstromberg(eds.)(2008), De Knop & De Rycker(eds.)(2008), Robinson & Ellis(eds.) (2008), Holme(2009), Littlemore(2009), De Knop & Sabine(2010), Tyler(2012)

(2) 나라 안

- ① 인지언어학에 대한 논의: 임지룡(1998, 2008), 김동환(2005), 김미형(2009)
- ② 인지언어학적 문법교육에 대한 논의: 정병철(2011)-문법교육과정, 신명선(2010)-문법 교육 내용, 임지룡(2010)-어휘교육의 과제와 방향, 임지룡(2006)-의미교육의 학습 내용, 이동혁(2009)-의미교육 개선, 송현주·최진아(2010)-동기화에 기반을 둔 단어 형성법 교육, 오현아·강효경(2009)-시제 교육, 박수경(2010)-다의어 ‘잡다’, 최진아(2007)-은유 학습 내용, 이지용·심지연(2010)-관용어 교육, 송현주·최진아(2011)-관용표현 교육

1.3. 논의의 내용

- 인지언어학의 원리와 연구 내용을 국어교육에 연계하여 그 접점을 제시함 → ‘어떻게’보다 ‘무엇’에 초점을 둠
- 국어교육의 영역별 관련성
 - ① ‘문법’의 내용에 초점을 둠 ② 말하기·듣기·읽기·쓰기 → 우리의 언어지식은 ‘언어 사용에서 나오고 그것으로부터 영향을 받는다’(Evans & Green 2006: 111), 언어 사용은 개념 화자의 해석임 ③ 문학: 입말문학-말하기·듣기, 글말문학-쓰기·읽기의 일환

2. 인지언어학의 성격과 문법교육적 적용 가능성

2.1. 인지언어학의 성격

- 인지언어학의 3가지 가설(Croft & Cruse 2004: 1)→ ①언어는 자율적 인지능력이 아니다 ②문법은 개념화이다 ③언어지식은 언어사용으로부터 발생한다
- 인지언어학의 3가지 기본 특징(Geeraerts & Cuyckens 2007: 3)→ ①언어 분석에서의 미론의 일차성 ②언어 의미의 백과사전적 본질 ③언어 의미의 원근법적 본질 (↳ ①: 언어의 기본 기능은 의미 ②③: 의미적 현상의 본질을 상술)
- ‘인지문법(Cognitive Grammar)’의 5가지 가정(Radden & Dirven 2007: xi-xii)→ ①한 언어의 문법은 ‘인간 인지’의 일부분이며 다른 인지 능력(지각·주의·기억 등)과 상호 작용한다 ②한 언어의 문법은 세상의 현상에 관한 ‘일반화’를 화자가 그 현상을 경험하는 대로 반영하고 제시한다 ③문법 형태도 어휘 항목처럼 ‘유의미적’이다 ④한 언어의 문법은 그 언어의 어휘범주와 문법구조에 대한 토박이 화자의 ‘지식’을 나타낸다 ⑤한 언어의 문법은 하나의 특정한 장면에 대한 화자들의 견해를 제시하기 위해 그들에게 다양한 구조적 선택을 제공한다는 점에서 ‘용법 기반적’이다
- 인지언어학의 5가지 정립(Evans 2011: 73): ①신체화된 인지 정립 ② 백과사전적 의미론 정립 ③상징적 정립 ④의미는 개념화라는 정립 ⑤용법기반 정립
- 인지언어학의 5가지 특징(임지룡 2012: 377)→ ①언어(원리·현상·지식)는 세상사(원리·현상·지식)와 상통한다 ②범주 구성원(원형과 주변)은 비대칭적이다 ③사고 및 인지는 구체적(신체적)인 데서 추상적으로 확장된다 ④형식(형태·구조)과 내용(기능·의미)은 자의적인 것만이 아니라 도상적, 동기화되어 있다 ⑤의미는 해석이다

2.2. 인지언어학의 장점

- 인지언어학의 장점(임지룡 2007: 76-78)
 - ①‘인간 중심의 언어학(humanistic linguistics)’: ㉠인간의 몸과 마음, 문화적 배경에 기초한 체험과 경향성이 언어에 반영된 양상 규명함 ㉡인간 자신의 인식과 확인에 기여함
 - ②유연성이 높음: ㉠일반화 언명 및 인지적 언명→ 언어와 사고의 통합 모형 ㉡아날로그적 성격과 디지털적 성격의 통합 ㉢형식주의 관심사와 기능주의 관심사의 통합
 - ③설명력이 높음: ㉠언어의 구조는 어떤 식으로든지 경험의 구조, 즉 화자가 세계에 부과한 관점인 세계의 구조를 반영함 ㉡언어 현실의 용법 토대 모형을 중시함 ㉢인간의 체험, 경향성, 문화적 배경 중시함
 - ④의미와 의미론에 초점을 둬: “의미는 언어에서 가장 중요한 것이다(Langacker 1987: 12)” “언어의 일차적 기능은 ‘의미(meaning)’ 전달에 있다. 따라서 ‘문법(grammar)’은 형태 요소가 의미 요소와 가능한 한 직접적으로 연계되는 원리를 보여 주어야 한다(Lakoff 1987: 583)”. ‘의미론(semantics)’은 ‘개념화(conceptualisation)’의 문제임(Langacker 1987). 생성문법에서는 통사구조와 통사론에 초점이 주어진 반면, 인지언어학에서는 ‘의미’에 초점을 두고(Lee 2001: xi)⁶⁸⁾, ‘의미론’의 중요성을 강조함(Taylor

2002: 29)

⑤실용성이 높음: 언어사용자의 직관과 체험 일치, 응용언어학 및 실용언어학→ Radden & Dirven(2007)

2.3. 인지언어학의 (제2) 언어교육 적용 사례

- 인지언어학과 언어교육적 응용언어학의 접점(Boers & Lindstromberg 2006: 305-309)
 - ①언어는 분리되고 독특한 능력이 아니라, 전체로서 인지의 통합된 부분이다(Langacker 1987)→ 언어학습은 ‘기억’과 같은 인지과정의 일반이론에 도움을 받을 수 있다.
 - ②언어의 ‘동적 용법기반 모형(dynamic usage-based model)’에서, 타고난 언어습득 능력이 없다(Langacker 2000)→ 언어습득은 매우 이른 시기부터 인풋의 양과 질에 현저히 영향을 받는다. 인풋에서 표현과 패턴의 빈도수가 언어습득에서 중요하다
 - ③구조언어학과 생성언어학의 핵심인 문법-어휘 이분법은 부인되며, 언어는 다양한 복잡성을 가진 관습적 상징 단위의 비이분법적이며 구조적 목록으로 간주된다(Langacker 1987)→ 언어는 의미적 형태의 연속체로서, 컴퓨터의 말뭉치 연구에 의한 관용어, 언어 연구가 활성화된다
 - ④언어적·사전적 의미(=필요충분조건에 상응하는 단어 의미의 이론적 이상)와 백과사전적 의미의 구분은 오류다(Langacker 1987)→ 언어교수에서 언어적 지식의 깊이와 폭을 심화 확장한다
 - ⑤은유와 환유의 비유적 표현은 자연언어의 의미론과 사고의 패턴에서 중요한 역할을 한다(Lakoff 1987)→ 은유와 환유에 대한 언어교육적 적용은 여러 가지 효용성을 갖는다.
 - ⑥의미론은 개념화, 즉 특정한 언어 사용자가 어떻게 세계를 인간중심적으로, 주관적으로, 종종 문화 특정적 선호의 영향 아래 해석하는가의 문제이다(Lakoff 1987, Langacker 1987)→ 의미 학습의 패러다임 전환
- 제2언어 학습·교육에 대한 응용 인지언어학(Littlemore 2009)
 - ①해석과 제2언어 학습 ②방사적 범주와 제2언어 학습 ③백과사전적 지식과 제2언어 학습 ④은유와 제2언어 학습 ⑤환유와 제2언어 학습 ⑥신체화된 인지, 체스처와 제2언어 학습 ⑦동기화된 언어와 제2언어 학습 ⑧구문문법과 제2언어 학습

3. 인지언어학의 문법교육적 적용 과제

3.1. 범주화

(1) 범주화에 대한 종래 관점과 인지언어학적 관점

- 고전범주화: ①범주는 필요충분 자질의 집합 ②범주는 분명한 경계를 가짐 ③범주의 구성원들은 동등한 자격을 가짐
- 원형범주화: 범주는 ‘원형’을 중심으로 가족의 닮음처럼 연쇄적 망을 이루며, 그 경계는

68) Geeraerts(2006: 3-6)는 인지언어학에서 ‘의미’를 보는 관점으로 ‘①원근법적이다 ②역동적이며 유연하다 ③백과사전적이며 비자율적이다 ④용법과 경험에 기초를 두고 있다’의 네 가지를 제시한 바 있다.

불분명하며, 범주의 구성원 간에는 원형에서부터 주변에 이르기까지 비대칭적임

- ‘원형이론(prototype theory)’: ①‘원형(prototype)’은 한 범주를 대표할 만한 가장 ‘전형적, 적절한, 중심적, 이상적, 좋은’ 보기 ②자연범주는 원형적인 구조를 지니고 있으며, ‘원형효과(→ 범주 구성원들 사이의 비대칭성)’를 나타냄 ③언어범주들은 자연계의 생물들처럼 어떤 ‘생태적 지위’를 차지하는 ‘생태 체계(ecological system)’로 간주됨

(2) 원형이론의 문법교육적 적용 과제

- 말소리 차원: 음소와 변이음소, 초분절음소(→손(手)-손(孫)-손(客), 배(復)-배(倍)-배(梨))
- 형태 차원: 형태소(→변이형태소, 자립어휘 형태소>의존어휘 형태소>의존 문법 형태소), 품사 분류(→자립 명사>의존 명사, 본동사>보조동사, 성상 부사, 지시 부사, 부정 부사>접속 부사)
- 어휘 차원: 상하관계(→동물-개-삼살개-청삼사리)·대립관계(→길다/짧다)·유의관계, 의미변화 설명, 언어습득의 과대확장 설명
- 문장 및 담화 차원⁶⁹⁾

(3) 원형범주화 및 원형이론의 문법교육적 효용

- 종래 언어이론에 비해 문법교육과 관련된 언어현상을 유연하게 파악함
- 언어이론이 문법, 문학, 삶과 유기적으로 상관되며, 흥미로운 탐구과제를 제공함

3.2. 의미 확장

(1) 의미 확장에 대한 종래 관점과 인지언어학적 관점

- 종래의 관점: ①자율적 관점→ 언어 내적 및 자체의 문제 ②형태-의미의 복합성: 고전범주화에 기반을 둠→ ㉠다의어는 ‘핵 의미(core meaning)’를 공유한다 ㉡다의어와 동음이의어는 뚜렷이 구분되며, 핵 의미를 공유하지 않는 형태-의미의 복합성은 동음이의어·동형어로 처리된다 ㉢다의어의 의의관계는 동등한 자격을 갖는다
- 인지언어학적 관점: ①신체화의 관점·생태학적 관점 ②원형범주화에 기반을 둠→ ㉠다의어는 하나의 핵 의미를 갖는 것이 아니며, 의미 연쇄에 의해 확장된다 ㉡다의어와 동음이의어의 경계가 불분명한 경우가 존재하며 이 경우 다의어일 개연성이 높다 ㉢다의어의 중심의미와 주변의의미는 구조, 빈도, 인지적 비대칭성을 갖는다 ③의미 확장의 원리→ ㉠경험의 확장 양상: 사람>사물>활동>공간>시간>질 (Heine et al.의 ‘범주적 은유’ 1991: 31) ㉡다의적 확장 경로(임지룡 2009: 209-214): 사람→동물→식물→무생물, 공간→시간→추상, 물리적 위치→사회적 위치→심리적 위치, 문자성→비유성→관용성, 내용어→기능어

(2) 다의적 의미 확장의 관점에 따른 문법교육적 적용 과제

69) 이밖에도 원형이론은 문학의 갈래 구분 및 비유 표현의 사실성 점검하는 데 유효한 잣대가 된다. 예컨대, “거룩한 분노는/종교보다도 깊고/불붙는 정(情)열은/사랑보다도 강하다/아, 강낭콩 꽃보다도 더 푸른/그 물결 위에/양귀비 꽃보다도 더 붉은/그 마음 흘러라... 흐르는 강(江)물은/길이길이 푸르리니/그대의 꽃다운 혼/어이 아니 붉으랴/아, 강낭콩꽃보다도 더 푸른/그 물결 위에/양귀비 꽃보다도 더 붉은/그 ‘마음’ 흘러라!” <변영로 『논개』, 『조선의 마음』, 평문관, 1924.>

- 다의어의 특성 이해: 핵 의미와 의미 연쇄(→고락), 동음 이의어와 다의어(→먹다^{1,2}), 중심 의미와 주변의미의 관계(→사다/팔다), 의미 확장의 경향성
- 사전의 표제어 분류 기준의 일관성 및 타당성
- 기능어(조사, 어미)의 다의성 이해

(3) 의미 확장의 인지언어학적 관점에 따른 문법교육적 효용

- 의미 확장의 신체화 및 생태학적 원리 인식
- 형태/의미의 복합성에 대한 합리적인 분류 체득: 동음이의어적 처리의 모순 인식

3.3. 비유

(1) 비유에 대한 전통적 관점과 인지언어학적 관점

- 종래의 관점
 - ①전통적 관점: ㉠단어의 속성, 즉 언어적 현상 ㉡문학의 미적·수사적 수단 ㉢‘문자적 의미(literal meaning)’→ 일상 언어’, ‘비유적 의미(figurative meaning)’→ 문학
 - ②생성문법: 선택제약을 어긴 일탈된 표현 또는 비약과 변칙 표현→ ‘사랑에 빠지다/사랑이 싹트다/사랑이 깨지다’
- 인지언어학적 관점: ①개념적 현상, 언어 확장의 수단이며 사고와 추론에 필수적이며, 일상 언어는 비유로 가득 참 ②은유와 환유는 인간의 신체적 경험과 환경과의 상호작용에 근거하고 있음(Panther & Thornburg 2009: 3) ③‘개념적 은유(conceptual metaphor)’: 구체적이고 익숙한 ‘근원영역’으로써 추상적이고 새로운 ‘목표영역’을 구조화하고 개념화하는 인지 전략 ④‘개념적 환유(conceptual metonymy)’: 동일한 영역 안에서 한 개념적 실체인 ‘매체(vehicle)’가 다른 개념적 실체인 ‘목표(target)’에 정신적 접근을 제공하는 인지 과정

(2) 개념적 은유 및 환유 이론에 따른 문법교육적 적용 과제

- 비유의 성격: “온 동네가 슬픔에 잠겼다/온 동네 사람이 슬퍼했다.”→ 일상언어, 문학언어, 비언어적 텍스트의 은유와 환유 탐구
- 개념적 은유의 탐구: ‘근원영역’과 ‘목표영역’의 유사성 인지원리 탐구
- 개념적 환유의 탐구: ‘매체’와 ‘목표’의 정신적 접근에 관한 인지과정 탐구

(3) 개념적 은유와 환유의 관점에 따른 문법교육적 효용

- 비유에 대한 전통적 관점을 수용해 온 국어교육 현장에 발상의 전환을 가져옴
- ‘문학’ 영역 및 ‘쓰기’ 영역에서 다루어진 은유 및 환유를 ‘문법’ 영역에서 주도할 수 있음
- 개념적 은유와 환유의 사용 효과 학습

3.4. 동기화

(1) 형태(구조)/의미(기능)에 대한 종래의 관점과 인지언어학적 관점

- 종래의 관점
 - ①소쉬르가 기호의 형식과 내용 간의 관계에 대한 ‘자의성(arbitrariness)’을 주창한 이래

구조언어학에서부터 생성문법에 이르기까지 언어의 자의성은 부동의 원리로 간주됨(임지룡 2008: 323)

②대부분의 응용언어학에서는 언어에서 형태-의미의 관계는 상징어를 제외하고는 자의적이라고 주장된다(Lewis 1997: 17-19)

- 인지언어학적 관점

①언어에서 자의적이지도 (충분히) 예측 가능하지도 않은 경우는 ‘동기화되어(motivated)’ 있다(Lakoff 1987: 346)

②대부분의 언어는 전적으로 자의적이지도 전적으로 예측 가능한 것도 아니며, 오히려 어느 정도 동기화되어 있다(Lakoff & Johnson 1999: 464)

③자의성은 한 언어의 ‘단일어’ 대부분에 대해서는 적용될 수 있지만, 형태 속에서 의미를 찾는 인간의 일반적인 성향과는 일치하지 않는다. ‘신조어’나 기존 단어에 덧붙여진 새로운 의미는 대체로 ‘동기화된’ 것이며, 통사구조나 담화구조 역시 전적으로 자의적으로 구성된 것이라기보다 기능과 언어 주체의 인지 경향을 반영한 것이라 하겠다(임지룡 2008: 328)

④언어가 세계를 모방한다는 ‘도상성(iconicity)’의 연구는 원래 철학적 논제였으며 20세기 들어 기호학에서 기호의 기술을 위한 중요 매개변인이었는데, 인지적 토대 위에 놓임으로써 많은 이익을 얻었다(Ungerer & Schmid 2006: 300)

(2) ‘동기화(motivation)’ 이론에 따른 문법교육적 적용 과제⁷⁰⁾

- 동기화

①단어 형성법: ‘새말’의 형성은 기존 형태의 확장, 혼성, 축약, 파생, 대치로 이루어진다(임지룡 1997: 253), 동기화에 기반을 둔 단어 형성법 교육(송현주·최진아 2010)

②관용어→ 부아가 나다, 등골에 식은땀이 나다(임지룡 2006), 물고를 트다, 주가가 오르다 (송현주·최진아 2011: 795-797)

- 도상성

①양적 도상성: ㉠개념의 복잡성 정도가 언어적 재료의 양과 비례하는 경우 ㉡단수와 복수→‘아이/아이들’, 단일어와 복합어→‘눈-물/눈물, 개-살구/개살구’ ㉢기본층위와 하위층위→‘나무/소나무/리기다소나무’ ㉣상태와 상태변화→‘푸르다/푸르러지다’ ㉤공정과 부정→‘자라다/모자라다’ ㉥시간 표현→‘밝다/밝았다/밝겠다’ ㉦공손성→“어디 {가니/갑니까/가십니까}?”

②순서적 도상성: ㉧‘선형적 순서의 원리’에 따른 도상성은 시간적 순서에 따른 사건이 언어 구조의 순서에 비례하는 것→‘어제오늘, 작금, 쥐락펴락, 문답, 승하차’, “그들은 결혼하고 아기를 낳았다/그들은 아기를 낳고 결혼했다.” ㉨‘연속적 순서’의 원리에 따른 도상성은 인지적으로 자연스러운 경향성이나 중요성의 정도가 언어 구조에 반영되어 있는 것→‘하나둘·오륙도·천만번, 앞뒤·상하·안팎, 잘잘못·보나마나·행불행’, ‘이곳저곳, 엇그제, 나남, 국내외, 연고전/고연전, 전상도/경라도’, ‘장단, 여야, 경부선, 부모’, “인생은 짧고 예술은 길다/예술은 길고 인생은 짧다.”, “열 길 물 속은 알아도 한 길 사람 속은 모른다/? 한 길 사람 속은 몰라도 열 길 물 속은 안다.”

③거리적 도상성: ㉩‘근접성의 원리’에 따른 도상성은 한 언어적 구성단위 안에서 개념적

70) ‘도상성’은 ‘동기화’의 일환이며, 특히 내용/형태 관계의 동기화는 ‘상적 도상성(imagic iconicity)’과 ‘도식적 도상성(diagrammatic iconicity)’에 해당한다(Radden & Panther 2004: 16-18 참조).

근접성이 언어 구조상의 근접성과 비례하는 것→ ‘소문나고 맛있는 울릉도 호박엿’, “그는 산 위에 떠 있는 달을 바라보고 있었다.”

㉠‘직접성의 원리’에 따른 도상성은 개념적 직접성이 언어 구조상의 직접성과 비례하는 것→ ‘아버지-아버님, 아버지-할아버지-외할아버지’, ‘죽다-돌아가다/세상 버리다/숨을 거두다’, ‘그는 불행하다-그는 행복하지 않다’, ‘닭을 죽였다-닭을 죽게 했다’, ‘붉고 흰 리본-붉은 리본과 흰 리본’

(3) 동기화의 관점에 따른 문법교육적 효용

- 『국어』나 『문법』 교과서에서 지속적으로 “단어의 소리와 의미 사이의 관계가 ‘자의성(arbitrariness)’을 띠고 있다”는 기술의 편향적인 시각을 보완해 줌
- 언어가 자의적이라고 할 때 학습자에게 ‘왜’라고 하는 의문의 여지가 없는데, 동기화나 도상적이라고 할 때는 구조와 기능 간에 탐구과제를 제공하게 된다.
- 동기화에 대한 많은 분석은 예언적이라기보다 소급적이므로, 동기화된 현상으로서 언어를 가르치는 것은 언어 생산보다 언어 이해에 더 적합한 전략이다(Littlemore 2009: 148-149)

3.5. 해석

(1) (장면의) 의미에 대한 종래의 관점과 인지언어학적 관점

- 종래의 관점
 - ①의미의 자율성: 의미성분의 총합
 - ②객관주의/자율주의에서는 장면의 의미를 ‘개념화자(conceptualizer)’와 무관한 객관적 대상으로 파악하려 하며, 그 의미는 객관세계와의 대응관계에서 ‘지시’나 ‘진리조건’으로 규정된다
- 인지언어학적 관점
 - ①단어나 구 또는 문장은 의미구성을 위한 촉진제→ “아이가 해변에서 놀고 있는 문맥”: ㉠아이는 안전하다 ㉡해변은 안전하다 ㉢삽은 안전하다.⁷¹⁾
 - ②(장면의) 의미란 객관적 대상에 대한 개념적 내용과 개념화자에 의한 해석⁷²⁾의 함수

(2) ‘해석’ 이론에 따른 문법교육적 적용 과제

- 동의성의 해석
 - ①금성-셋별-개밥바라기, 동해-일본해, 차다-츄다/덥다-뜨겁다
 - ②사냥꾼이 사슴을 쫓았다 ⇔ 사슴이 사냥꾼에게 쫓겼다

71) ㉠의 의미는 아이가 어떤 해도 입지 않을 것이며, ㉡은 해변이 해를 입지 않을 것이 아니라, 아이가 다칠 수 있는 위험이 최소화된 환경이라는 것이며, ㉢은 삽이 해를 입지 않을 것이 아니라, 삽을 사용하여 모래를 파는 아이에게 삽이 해를 입히지 않을 것이라는 의미이다.

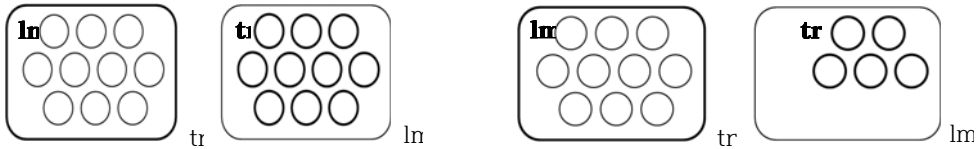
72) ‘해석(construal)’은 대안적 방식으로 장면을 개념화해서 표현하는 개념화자의 선택을 가리키며, 의사소통의 효율성을 위한 개념화자의 적극적·능동적·주체적 인지 능력의 발현

- 중의성의 해석

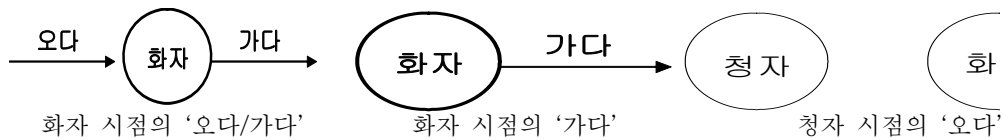
- ①보라¹: 나리아, 너는 무슨 차를 좋아하니?/나리¹: 응, 나는 **꽃마차**가 좋아./보라²: 아니, 타고 다니는 **차** 말고, 마시는 **차** 말이야.
- ②시험에서 몇 문제 풀지 못했다.
- ③내가 네 아버지라면 나는 너를 때릴 것이다→ **관대한 아버지 해석**(‘네 아버지는 더 엄해야 한다’), **엄한 아버지 해석**(내가 네 아버지만큼 엄하지 않기 때문에 너는 운이 좋다), **역할 해석**(내가 너를 때리지 않는 유일한 이유는 내가 그렇게 하도록 허용되지 않기 때문이다)

- 시점 역전의 해석

- ①‘전경-배경(figure-ground)’→㉠“강이 물고기로 넘치고 있다./물고기가 강에 넘치고 있다.”
㉡“밤하늘이 별들로 반짝인다./별들이 밤하늘에 반짝인다.”



- ②‘객관성-주관성’→㉢객관적 이동- “{사람/자동차}가 들판을 지나가고 있다.” ㉣주관적(상대적) 이동- “창밖에는 여전히 옥수수 밭이 지나가고 있었다.”(박경리 1990: 86, 『만리장성의 나라』, 동광출판사.) ㉤주관적(가상적) 이동73- “성벽은 어둠 속으로 **뺨어 나갔고**, 성벽을 따라 이어지는 소나무 숲에 빗소리가 자욱했다.”(김훈 2007: 57, 『남한산성』, 학고재.)
- ③‘화자-청자’→ ‘지시동사(deictic verb)’ ‘오다/가다’의 용법: “친구들이 내 생일잔치에 **올** 것이다./나는 친구의 생일잔치에 **갈** 것이다.”, “(전화) 김 교수님, 제 조교가 교수님 연구실에 **갔**습니까?/(전화) 김 교수님, 제 조교가 교수님 연구실에 **왔**습니까?”



- 대우법

- ① 할아버지, 아버지께서 아직 집에 안 {들어오셨습니다./들어왔습니다.}
- ② 영화야, 너희 아버지 어디에 {갔니?/가셨니?}

(3) 해석의 관점에 따른 문법교육적 효용

- 의미의 본질에 대한 이해
- 언어 표현의 제한성
- 문법성의 이해

4. 마무리

(1) 논의의 간추림

73) ‘가상적 이동(fictive motion)’은 화자가 고정된 대상을 시선이나 마음속에서 탐사해서 이를 그림이나 언어로 묘사할 때, 동적·연속적인 과정으로 개념화한 것임.

(2) 미래적 전망

(3) 과제:

- 인지언어학의 문법교육적 적용 과제의 폭과 깊이를 넓히고 정밀화하기
- 교육현장의 적용 방안 수립(교재, 교수법)
- 교육적 효과 측정

■참고문헌 ■

- 고춘화(2010). 『국어교육을 위한 문법 교육론』, 역락.
- 김동환(2005). 『인지언어학과 의미』, 태학사.
- 김미형(2009). 『인지적 대조언어학의 방법론 연구: 한국어와 영어를 대상으로』, 한국문화사.
- 박수경(2010). “체험주의적, 인지언어학적 관점으로 본 일본어교수법과 교재분석(TPR교수법과 『生き生き日本語』를 중심으로)”, 『일어일문학』 46, 대한일어일문학회, 339- 358.
- 송현주·최진아(2010). “동기화에 기반을 둔 단어 형성법 교육”, 『한국어 의미학』 33, 한국어 의미학회, 153-177.
- 송현주·최진아(2011). “인지언어학에 기반을 둔 관용 표현 교육 연구”, 『중등교육연구』 59/3, 경북대학교 중등교육연구소, 789-812.
- 신명선(2010). “인지 의미론의 연구 성과를 활용한 문법 교육 내용 개선 방안 연구”, 『한국어 의미학』 31, 한국어 의미학회, 77-103.
- 오현아·강효경(2009). “인지언어학적 관점의 시제 교육에 관한 고찰”, 『개신어문연구』 30, 개신어문학회, 323-365.
- 이동혁(2009). “의미교육 개선을 위한 인지언어학의 함의”, 『우리말글』 46, 우리말글학회, 43-66.
- 임지룡(1997). 『인지의미론』, 탐출판사.
- 임지룡(1998). “인지 의미론”, 『의미연구의 새 방향』, 박이정, 35-64.
- 임지룡(2004). “국어학과 인지언어학”, 『나라 사랑』 108, 외솔회, 47-74.
- 임지룡(2006). “의미교육의 학습 내용에 대하여: 제7차 교육과정과 교과서를 중심으로”, 『한국어학』 33, 한국어학회, 87-116.
- 임지룡(2006). 『말하는 몸: 감정 표현의 인지언어학적 탐색』, 한국문화사.
- 임지룡(2007). “인지의미론 연구의 현황과 전망”, 『우리말연구』 21, 우리말학회, 51-104.
- 임지룡(2008a). 『의미의 인지언어학적 탐색』, 한국문화사.
- 임지룡(2008b). “한국어 의미 연구의 방향”, 『한글』 282, 한글 학회, 195-234.
- 임지룡(2010). “국어 어휘교육의 과제와 방향”, 『한국어 의미학』 33, 한국어 의미학회, 259-296.
- 임지룡(2010). “어휘의미론과 인지언어학”, 『한국어학』 49, 1-35.
- 임지룡(2012). “현대 국어 동물 속담의 인지언어학적 가치론”, 『국어교육연구』 50, 377-404.
- 정병철(2010). “과학 글쓰기의 시뮬레이션 과정 연구”, 『청람어문교육』 42, 청람어문학회, 299-332.
- 정병철(2011). “인지언어학의 관점에서 본 문법 교육 과정의 개선 방향”, 『한국어 의미학』 34, 한국어 의미학회, 375-408.
- 최진아(2007). “중등 국어 교육의 은유 학습 내용”, 『한국어 의미학』 22, 한국어 의미학회, 237-266.
- Achard, M. & S. Niemeier(eds.)(2004). *Cognitive Linguistics and Foreign Language Teaching*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Barcelona, A. & J. Valenzuela(2011). “An overview of cognitive linguistic”. In M. Brdar, S.Th. Gries, and M.Z. Fuchs(eds.), *Cognitive Linguistics: Convergence and Expression*.

- Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 17-44.
- Boers, F. & S. Lindstromberg(2006). "Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation". In Kristiansen *et al.*(eds), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, Berlin-New York: Mouton De Gruyter. 305-355.
- Boers, F. & S. Lindstromberg(eds).(2008). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Walter de Gruyter.
- Croft, W. & D.A. Cruse(2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. (김두식·나익주 옮김. (2010). 『인지언어학』, 박이정.)
- De Keyser, R.M.(eds.)(2007). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- De Knop & Sabine(2010). *Fostering Language Teaching Efficiency Through Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- De Knop, S. & T. De Rycker(eds.)(2008). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin-New York: Mouton De Gruyter.
- Evans, V.(2009). *How Words Mean: Lexical concepts, cognitive models and meaning construction*, Oxford: Oxford University Press.(임지룡·김동환 옮김(2012). 『인지언어학적 어휘의미론』, 경북대학교출판부.)
- Evans, V.(2011). "Language and cognition: The view from cognitive linguistics". In V. Cook & B. Bassetti(eds.), *Language and Bilingual Cognition*, New York and Hove: Psychology Press, 69-107.
- Evans, V. & M. Green(2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.(임지룡·김동환 옮김(2008). 『인지언어학 기초』, 한국문화사.)
- Evans, V., B. Bergen & J. Zinken(2007), "The Cognitive Linguistics enterprise: An overview". In V. Evans, B. Bergen & J. Zinken(eds.)(2007), *The Cognitive Linguistics Reader*, London: Equinox. 1-60.
- Geeraerts, D. & H. Cuyckens(2007). "Introduction to cognitive linguistics". In D. Geeraerts & H. Cuyckens(eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1-21.
- Geeraerts, D. & H. Cuyckens(eds.)(2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. (김동환(2011). 『인지언어학 옥스퍼드 핸드북』, 로고스라이프.)
- Geeraerts, D.(2006). "Introduction: A rough guide to Cognitive Linguistics". In D. Geeraerts(ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Reading*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-28.
- Holme, R.(2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Basingstoke [England]/New York: Palgrave Macmillan.
- Kövecses, Z.(2006). *Language, Mind, and Culture: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.(임지룡·김동환 옮김(2011). 『언어·마음·문화의 인지언어학적 탐색』, 역락.)
- Lakoff, G. & M. Johnson(1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.(임지룡·윤희수·노양진·나익주 옮김(2002). 『몸의 철학: 신체화된 마음의 서구 사상에 대한 도전』, 박이정.)
- Lakoff, G.(1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*, Chicago: The University of Chicago Press.(이기우 옮김(1994), 『인지 의미론: 언어에서 본 인간의 마음』, 한국문화사.)

- Langacker, R.W.(1987). *Foundations of Cognitive Grammar vol. 1*, Stanford, California: Standford University Press.(김중도 역(1999), 『인지문법의 토대: 이론적선행조건들』, 박이정.)
- Langacker, R.W.(2000). “A dynamic usage-based model”. In *Usage Based Models of Language*. M. Barlow & S. Kemmer(eds.). Standford: CSL1, 1-63”
- Lee, D.(2001). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press. (임지룡·김동환 옮김(2003), 『인지언어 입문』, 한국문화사.)
- Lewis, M.(1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove, U.K.: LTP.
- Littlemore, J.(2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke [England]/New York: Palgrave Macmillan.
- Panther, K.-U., L.L. Thornburg, A. Barcelona(2009). “Introduction: On figuration in grammar”. In K-U. Panther *et al.*(eds.), *Metonymy and Metaphor in Geammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-44.
- Pütz, M. & S. Niemeier, R. Dirven(eds.)(2001). *Applied Cognitive Linguistics 1, II: Language Pedagogy*. Berlin·New York: Mouton De Gruyter.
- Radden, G. & R. Dirven(2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam·Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.(임지룡·윤희수 옮김(2009), 『인지문법론』, 박이정.)
- Radden, G. & K-U. Panther(2004). “Introduction: Reflections on motivation. In Radden & Panther(eds.), *Studies in Linguistic Motivation*. Berlin: Mouton de Gruyter.)
- Robinson, E. & N.C. Ellis(eds.)(2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York and London: Routledge.
- Russell, J. & R.Cohn(2012). *Cognitive Linguistics*, Edinburgh: Lennex Corp.
- Skehan, P.(1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J.R.(2002). *Cognitive Grammar*, Oxford: Oxford University Press.(임지룡·김동환 옮김(2005), 『인지문법』, 한국문화사.)
- Tyler, A.(2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. London & New York: Routledge.
- Ungerer, F & H-J. Schmid(1996/2006). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London & New York: Longman.(임지룡·김동환 옮김(1998/2010), 『인지언어학 개론』, 태학사.)

주제 발표

국어 교수 학습 과정과 언어 인식

- 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석을 중심으로 -

심영택(청주교육대학교)

- < 차 례 > —
- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 교사 교육을 위한 언어 인식과 그 성격 2. 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석의 의의 3. 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석의 단계와 사례 4. 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석 방법과 태도 5. 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석 적용을 위한 제언 |
|---|

1. 교사 교육을 위한 언어 인식과 그 성격

언어 인식이란⁷⁴⁾ 언어에 관한 명시적 지식이며, 언어 사용 과정과 언어 교수·학습 과정에서의 의식적인 지각(perception)과 민감성(sensitivity)을 의미한다(Scott, 1994)⁷⁵⁾. 교실 수업에서 언어 인식의 문제가 대두된 1990년대 무렵 이후, Thornburg(1997)에 의하면 영국의 영어 교사들은 아직도 자신들이 가르치는 언어를 ‘좁게’ 인식하는 경향이 있다고 한다. 말하자면 ‘문법’과 관련된 명시적 지식만 생각한다는 것이다.⁷⁶⁾

우리나라 중등 국어과 교육과정은 대부분 ‘문법’이나 ‘문학’ 위주로 편성되어 있음을 볼 때 우리나라 중등 국어 교사들도 영국의 영어 교사와 생각이 비슷할 것이다. 다만 차이가 있다면 ‘문학’을 강조하는 측면이 덧붙여진다는 점이다. 이러한 경향은 ‘수업 내용에 관한 명시적 지식’을 중심으로 모국어를 바라보기 때문에 생기는 현상이다.

그런데 모국어를 가르치는 교사에게는 이러한 명시적 지식을 넘어선 지식을 요구한다. 일상적인 언어 사용 과정에 대한 지식도 필요하며, 교실 수업에서 언어 교수 학습 과정에 대한 지식도 필요하다. Thornburg(1997)는 이러한 지식에 대한 인식을 교사의 언어 인식이라

74) 논의를 시작하기에 앞서 인식하기(awareness)가 집중하기(attention)나 주목하기(noticing)와 어떤 차이가 있는지 먼저 언급할 필요가 있다. ‘집중하기’는 기민성(alertness), 탐지 능력(detection), 정향성(orientation)의 요소로 구성되는데, ‘집중하기’가 학습에 필요하기는 하나, 인간으로 하여금 학습을 가능하게 하는 유일한 특성은 ‘인식하기’라고 한다. ‘인식하기’는 행동의 변이나 인지 상태의 변화를 일으키기 때문이다. 한편 ‘주목하기’는 의식적인 인식으로 자극적인 일련의 사건들을 장기 기억 저장소에 저장해 두는 것인데, ‘주목하기’가 암묵적인 학습을 가능하게 해 주기도 하지만, 암묵적인 학습도 ‘인식하기’가 없이는 일어나지 않는다고 한다.(Svalberg, 2007:289)

75) Ogulnick(1999:145)에서 재인용함.

76) Svalberg(2007:294)에서 재인용함.

고 칭찬 바 있다. 이는 교사들로 하여금 모국어를 효과적으로 가르칠 수 있는 기저 시스템에 관한 모든 지식에 대한 인식을 의미한다. 따라서 교사는 문법과 문학 지식에 대한 숙지와 더불어 수업의 기저에 작동하고 있는 시스템에 대한 성찰이 필요하다(Andrew 2006). 교사의 언어 인식을 이렇게 해석하면 교사에게 필요한 언어는 학술적인 언어와 일상적인 언어, 그리고 수업 언어이다.

그런데 교실 수업 담화 속에 존재하는 교사의 수업 언어는 그다지 학술적이지도 않고 완전히 일상적이지도 않다. 그러면서도 학생과 텍스트(교재) 사이를 연결하는 중요한 기능을 한다. 교사의 언어⁷⁷⁾는 텍스트 전체 내용에 대한 백과사전적인 지식이 아니라, 교육과정을 토대로 선정된 지식과 기능을 전달한다. 한편 학생은 비록 텍스트에 대한 배경 지식이 있더라도 그 텍스트를 완전히 이해할 수는 없다. 또한 완전히 이해한다고 하더라도 필자의 의도에 온전히 공감하지는 않는 경우도 있다. 이러한 상황에서 교사는 텍스트 내용을 재해석하고 재구성하여 수업에 참여한 학생 모두가 텍스트를 ‘균질적으로’ 이해하고 공감하도록 설명을 하고 그러한 반응을 유도한다. 이 과정에서 학생들은 자신들의 언어가 아니라, 사회 문화적으로 표상된 교사의 언어로 텍스트를 접하게 된다. 물론 텍스트를 재해석하거나 재구성하는 몫은 교사 개인에게 있기에 사회 문화적인 힘이 미약하다고 볼 수 있다. 하지만, 그런 인지적 활동을 견인하는 힘은 교육과정의 지식과 기능이므로 교사의 언어는 사회 문화적 맥락에서 결코 자유로울 수 없다. 그렇다면 국어 교수 학습 과정에서 교사의 언어는 학생과 텍스트(교재) 사이에서 사회·문화적 인터페이스(sociocultural interface) 기능을 한다고 할 수 있다.

2. 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석의 의의

그런데 앞에서 정의한 언어 인식에서 우리는 다음과 같은 궁금증을 제기해 볼 수 있다. 도대체 교사가 ‘무엇을’ 의식적으로 지각해야 하는지, 그리고 ‘무엇에’ 민감하게 반응해야 하는지 그 실체가 애매모호하기만 하다. ‘교사의 언어’가 하는 기능을 이 애매모호함에 투입하여 보면 궁금증이 어느 정도 해소된다. 교사의 언어는 텍스트를 재구성·재해석하여 학생들의 이해와 공감을 불러일으키고자 할 때 필연적으로 쟁점이 발생하게 된다. 그 쟁점은 가르쳐야 할 목표(지식과 기능)와 텍스트 간의 정합성, 목표를 달성하기 위한 교수 학습 활동의 적절성, 그리고 무엇보다 텍스트 자체가 지닌 사회 문화적인 힘과 이데올로기 등이다. 교사의 언어 인식이란 그러한 쟁점을 교사가 의식적으로 지각한 것이며, 그러한 쟁점에 대해 교사 스스로 민감하게 반응해야 한다는 것이다.

비판적 언어 인식의 목적은 학생들의 비판적 언어 인식 능력을 신장시키는 것인데, 그 방법은 비판적 담화 분석(CDA)과 같은 절차로 교수 학습 방법론을 적용하여, 비판적 활동을 교수 과정과 학습 과정에 통합하는 것이다.(Ali, 2011) 교사의 언어 인식 교육에도 이러한 목적과 방법을 적용할 수 있다. CDA를 처음 소개한 Fairclough(2003)의 담화 분석을 위한 층위 3가지를 교실 수업에 적용해 보면, 수업 텍스트 층위, 수업 담화 관습 층위, 그리고 수

77) 교사의 언어는 교직 활동에 걸쳐 매우 광범위하게 나타나지만 여기서는 수업 담화를 하는 경우에 한정하고자 한다.

업을 둘러싼 사회 문화적 관습 층위를 도출할 수 있다.⁷⁸⁾ 즉 수업에서 사용된 구어나 문어 텍스트(교재)를 교사 자신은 어떻게 분석하는지 내러티브 방식으로 이야기 보고, 수업 담화 관습 층위에서 교사는 그 텍스트를 어떻게 가르치고 학생들은 그 내용을 어떻게 받아들이고 있는지 그러한 관습을 분석하고, 그 결과 사회문화적 관습 층위에서 어떤 논증적 사건(discursive events)이 발생하는지 분석하고 성찰해 보는 것이다.

그래서 교사 교육에서 비판적 담화 분석은 사회언어학을 포함해 학제적인 차원에서 분석되어야 하며 교사의 언어 속에 담긴 쟁점을 둘러싸고 전개될 수밖에 없다. 그 쟁점은 교사 자신이 ‘왜’라는 근본적인 질문을 자신과 동료에게 되풀이하여 던지면서 구체화된다. 더불어 그 물음에 답하려고 노력하는 가운데, 교사 자신의 사회문화적 인터페이스 기능이 신장된다.

3. 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석의 단계와 사례

(1) 텍스트(교과서)를 읽고 ‘감(感)’ 말하기

교사들에게 먼저 초등학교 4학년 2학기 7단원에서 나오는 ‘뽕지 닳 발, 주둥이 닳 발’을 읽게 한 뒤 이 작품에 대한 ‘감(感)’을 물어 보았다. 이 작품이 재미가 있는지, 재미가 없는지 그리고 재미가 있다면 왜 재미가 있는지, 재미가 없다면 왜 재미가 없는지 물어 보았다.⁷⁹⁾ ‘감’에 대한 질문은 작품 전체에 대해 교사가 지닌 총체적인 사고로, 이후 비판적 담화 분석에서 쟁점을 촉발시키는 실마리가 된다. 교사 자신이 ‘좋은 감’이나 ‘좋지 않은 감’을 지니게 되었다면 왜 그러한 감을 지니게 되었는지, 그리고 그러한 감은 어디서부터 왔는지 따져 보는 활동을 하였다. 1단계의 질문은 작품을 둘러싼 상위 쟁점으로, 교사로 하여금 이 쟁점을 의식적으로 지각하게 하기 위함이다.

(2) ‘감(感)’에 대한 ‘관(觀)’ 말하기

두 번째는 교사 자신이 지각한 ‘감’에 대한 반응의 민감성, 즉 ‘관’을 점검하는 단계이다. 교사로 하여금 텍스트를 다시 읽게 하고 그러한 ‘감’이 어디서부터 기인하는지, 시간 제한 없이 텍스트에서 그 근거를 찾게 하거나 자신의 수업 경험에서 그 근거를 찾게 한다. ‘감’이 총체적 사고라면 ‘관’은 분석적 사고로 상위 쟁점에 대한 근거를 찾거나 교육적으로 유의미한 하위 쟁점을 찾아내기 위함이다.

‘뽕지 닳 발, 주둥이 닳 발’ 텍스트의 가치를 부정적으로 평가한 교사는 그 근거로 다음과

78) 기존의 연구물에서는 ‘실천’이라는 용어 사용하였음에도 불구하고, 굳이 ‘관습’이라는 용어를 사용하는 까닭은 Fairclough가 비판하고자 하는 것은 이러한 담화 관습과 사회 문화적 관습이 일상적인 삶 속에서 언제나 일어나는 것이며, 그 관습을 언어 인식을 통해 비판적인 이해하고 학습으로 나아가고자 함이다. 즉 교실 수업에서의 비판적 담화 분석은 ‘부정적인’ 수업 담화 관습을 개선하고자 하는 실천 행위이며, ‘불합리한’ 사회 문화적 관습을 타파하고자 하는 실천적 행위이기도 하다.

79) 이는 4학년 학생들이 재미있어 할 것인가 하는 질문과는 그 성격이 다르다. 교사가 작품을 재미있어 하는 것은 교육적으로 볼 때 수업을 역동적으로 이끌어 갈 가능성이 높기 때문이다. 반면, 교사가 작품을 재미없어 하는 것은 그 반대일 가능성이 높다. 따라서 교사 교육을 위한 CDA를 할 때 반드시 교사를 중심으로 질문을 하고 쟁점을 이끌어 가야 한다. 물론 학생도 염두에 두어야 하나, 이는 부차적인 사항이다.

같이 말하였다. 학습 목표는 ‘배경과 인물의 특성을 생각하며 이야기를 읽어 봅시다’이며, 학습 활동은 아들이 어머니를 구하러 가면서 어디에서 누구를 만났는지 차례대로 연결하는 것과 아들이 어떤 사람인지 말하여 보는 것으로 꾸며져 있는데, 이러한 학습 목표와 활동은 학생들의 흥미도 끌 수 없을 뿐만 아니라 내용도 비현실적이라서 교사 자신에게도 그다지 흥미가 없다고 반응을 하였다.

반면 이 텍스트의 가치를 긍정적으로 평가하는 교사는 환상적인 요소, 즉 제목에서 꿈지가 댕 발이나 되고, 주둥이가 댕 발이나 되는 상상의 새, 끝이 안 보일 만큼 긴 눈, 줄에 매달려 김을 매고 있는 사람들의 모습을 찾았다.

두 교사의 이러한 양극단의 지각과 반응은 일상적인 언어 사용에는 나름대로 수용이 가능하나, 언어 교수 학습 과정에서 요구하는 지각 수준과 반응 수준에는 미흡한 것으로 보인다. 학생과 텍스트 사이에서 교사의 언어가 사회 문화적 인터페이스 기능을 충분히 담아내지 못하고 있기 때문이다. 2단계에서 교사들에게 이러한 교사의 언어가 하는 기능, 즉 비판적으로 답화 분석을 하는 방법을 알려주지 않는 이유는 교사들의 텍스트에 대한 지각과 반응을 토대로 텍스트에 대한 교사들의 편견을 포함한 언어 인식 유형 등을 포착하기 위함이다.

(3) ‘감(感)’과 ‘관(觀)’을 거쳐 ‘각(覺)’으로 나아가기

세 번째는 학생과 텍스트 사이에 발생할 쟁점들을 중심으로 텍스트를 지각하게 하고, 이러한 쟁점들이 언어 교수 학습 활동과 접목 될 때 발생할 수 있는 사회 문화적인 반응을 점검하는 단계이다. 구체적인 예를 들면 다음과 같다.

○ 쟁점1: 새의 전체 모습 상상하고 그 의미 찾기

- 꿈지 댕 발, 주둥이 댕 발 크기 상상하기
- 꿈지 만들기: 다섯 명의 교사가 나와서 손을 쪽 펴서 잡고 칠판 앞에 서 있게 하기
- 주둥이 만들기: 교실 뒤편에 다섯 명의 교사가 ‘꿈지 만들기’처럼 주둥이 만들기
- 왜 제목을 이렇게 붙였을까?
- 새의 머리와 몸통은 어떻게 생겼을까?⁸⁰⁾
- 새의 머리와 몸통을 이야기하지 않은 까닭은 무엇인가?
- 영화 <반지의 제왕>에 나오는 괴물의 모습과 비교하며 상상해 보기

○ 쟁점2: 조력자의 미션과 의미 찾기

- 조력자는 왜 ‘모심는 방법’, ‘김매는 방법’, ‘벌레 잡는 방법’, ‘상수리 줍기’를 시켰을까?
- 이 미션은 무엇을 의미하는 것인가?
- 이 미션은 ‘어머니의 부재’와 어떤 관계가 있는가?
- 우리 가족 구성원 중 어머니가 살아가는 모습은 어떠한가?
- 요즘 초등학교 4학년 학생들에게 알맞은 미션은 무엇인가?

이 밖에도 ‘일터의 모습 상상하기’, ‘조력자가 제공하는 아이템의 기능’, ‘어머니의 부재의

80) 수업 시간에는 새의 주둥이와 꿈지, 그리고 머리, 몸통의 비율까지 미리 조사해 보기를 권장함.

의미’, ‘어머니를 찾아가는 과정의 의’ 등을 비판적인 담화 분석을 위한 쟁점으로 도출하였다. 물론 4학년 2학기 지도서에도 이와 비슷한 활동 몇 가지가 있다. ‘그림 보며 배경 떠올리기’, ‘제목에서 배경 예측하여 보기’ 등의 활동을 통해 ‘환상적인 요소’를 부각하고 있다.⁸¹⁾ 그러나 교사의 언어가 사회 문화적 쟁점을 인터페이스 하는 기능을 함을 볼 때, ‘비현실적인 요소’만을 강조하는 것은 그다지 교육적이기도 않고 흥미롭지도 않다. 동화보다 무서운 현실 속에서, 불투명한 미래를 살아갈 학생들에게 텍스트의 정보만을 소개하는 것을 교사가 지녀야 할 비판적 언어 인식으로는 부족하다. 텍스트 세계나 환상적인 요소가 학생들이 살아가고 있는 현실이나 실태와 연결되도록 교사의 언어는 사회 문화적인 가교 역할을 하여야 한다. 교사가 지녀야 할 ‘관’(안목)은 CDA 기법에서 소개한 이러한 하위 쟁점들과 근거들이다. 이러한 ‘관’에 대한 교사 교육은 주어진 텍스트를 장악하는 힘을 길러 준다. 그래서 학습 목표(지식이나 기능)나 학습 활동이 달라지더라도 텍스트와 학생을 사회 문화적으로 인터페이스 하는 교사의 언어 인식 능력은 달라지지 않는다. 교사 교육을 위한 CDA는 이러한 점을 ‘각(覺)’하게 해 준다.

4. 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석 방법과 태도

국어과 교수 학습 과정에서 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석은 다음과 같은 방법과 태도로 임하는 것이 필요하다.(Van Dijk, 1993)

첫째, 국어과 교수 학습 과정의 쟁점들을 학제적으로 연구하라는 것이다. 비판적인 담화 분석을 하다 보면 결국 정치적, 사회·문화적 쟁점들과 직면하게 된다. CDA의 다른 목적과 마찬가지로 교사 교육을 위한 CDA도 결국은 교사들이 이러한 쟁점에 동기화되어 그 쟁점들을 더 잘 이해하기를 바란다. 하지만 쟁점을 연구하려면 학제간의 연구가 필요하다. 이론과 기술, 방법, 경험적인 작업 등을 모으다 보면, 쟁점들에 대한 이론이 다소 느슨하게 된다. 이를 방지하기 위해 더 치밀하고 정교한 이론들이 필요하다. 국어 교수 학습 과정의 쟁점들은 언어학 이론과 문학 이론뿐만 아니라, 사회학 이론, 심리학 이론과 교육학 이론 등을 통섭하여 설계해야 풀리는 문제이다.

둘째, 국어과 교수 학습 과정의 쟁점들에 대해 명백한 사회 문화적 사선(stance 思線)을 취하라는 것이다. CDA의 쟁점은 많은 사람들의 삶과 복지와 관련되어 있기에 ‘실제적’이며, 이들의 담화 분석과 비평은 대부분 이데올로기적이다. 교사 교육을 위한 CDA에 참여하는 교사 역시 이러한 사선을 취할 필요가 있다. 쟁점이란 접전이 이루어지는 지점이며, 사선이 있어야 쟁점을 둘러싼 논거와 자료가 더욱 명확하게 잘 보이기 때문이다. 그리고 교사 교육을 위한 CDA에서 다루고자 하는 쟁점이 사회 문화적 쟁점이 아니라 교육적인 쟁점이라고 하더라도, 교육적 쟁점 또한 개인적이거나 우연한 것이 아니라 일반적이며 구조적인 것에서 파생되기에 그러한 사선이 필요하다. 교육 권력을 둘러싼 교육적 쟁점이라면 더더욱 그러한

81) 여기서 특히 비판하고자 하는 점 한 가지는 그림이다. 환상적인 요소는 ‘제목’만으로도 충분하다. 그림에도 불구하고 교과서에 제시된 삽화나 지도서의 삽화 내용 설명은 국어 교수 학습 과정에서 오히려 학생들의 상상력을 제한하는 기능을 하고 있다. 특히 미션으로 얻은 아이টে็ม으로 괴물(새)을 물리치는 장면에 대한 상상은 그림으로 인해 제약을 받게 된다.

사선을 취할 필요가 있다. 결국 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석에 참여하는 교사나 연구자는 사회 문화 비평가나 사회 문화 활동에 적극 참여하는 자이며, 그날그날 활자화되는 쟁점이나 즉각적인 쟁점이 아니라, 학생과 텍스트를 둘러싼 사회 문화적인 쟁점을 분석하고 그러한 쟁점이 발생하게 된 원인이나 조건, 결과 등을 분석하는 일을 한다.

셋째, 국어과 교수 학습 과정에서 쟁점 발굴의 성패는 교사 자신의 열망과 헌신에 달려 있다는 것이다. CD는 텍스트와 대화, 사회 문화와 권력의 복잡한 관계를 설명해야 하기에 결코 쉽지 않다. 또한 어떤 쟁점을 정확하게 관찰하고 객관적으로 기술하고 그 논거와 자료를 잘 설명하였다고 해서 CDA가 성공했다고 평가받는 것도 아니다(Fairclough 1995). 말하자면 성공 여부가 CDA를 효과적으로 수행하였는지 적절하게 수행하였는지에 따라 평가되는 것이 아니다. 말하자면 쟁점을 연구하면서 변화하고자 하는 교사의 열망과 헌신에 달려 있다. 교사 교육을 위한 CDA 과정에서 교육적인 헌신과 열망은 주변적인 것처럼 보이지만 국어 교수 학습 방법과 과정을 근본적으로 변화시키는 주동체이다.

5. 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석 적용을 위한 제언

교사 교육을 위한 비판적 담화 분석 프로그램은 독립적인 강좌로 개설하여 가능한 한 한기 정도 기간에 걸쳐 지속적으로 실시하는 것이 좋다. 이 때 교사들로 하여금 각자 자신이 현재 가르치고 있는 학년의 <읽기> 교과서에서 작품을 골라 오거나 아니면 평소에 읽은 작품 중에서 한 작품을 골라 오게 한 뒤 이들 작품을 중심으로 프로그램을 구성하는 것도 좋다. 10명의 교사가 참여하게 된다면 적어도 20작품을 한 한기 정도에 걸쳐 다루게 된다. 그리고 한 학기를 15주로 잡는다면 1~2주는 프로그램을 기획한 사람이 설명과 시범을 보여주고, 나머지 3주~13주까지 1주당 두 작품씩 자신의 안목과 목소리로 작품을 비판적으로 읽어 나간다. 이 때 10명 정도의 교사가 이 프로그램에 참여하면 약 두 모둠을 만들어 모둠별로 작품을 충분히 분석할 시간을 준다. 그리고 모둠 대표는 각 모둠 내에서 논의한 내용을 정리하여 발표하게 한다. 그리고 14주에서는 프로그램에 참여한 경험과 성찰을 글로 쓰게 한다. 그리고 마지막 15주에는 14주차에 쓴 내용을 발표하는 기회를 마련한다. 한 학기 강좌 중 교사 교육을 위한 CDA 기법을 한두 번만 실시하게 되면 비록 작품을 자신의 언어로 비판적으로 분석하는 안목과 효과가 일시적으로 나타나기는 하지만 그 강좌가 끝나면 그 기법을 잊어버리게 된다. 따라서 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석 능력을 신장시키기 위해서는 장기간에 걸쳐 실습할 시간을 충분히 확보할 필요가 있다.

<참고 문헌>

김은성(2005), '비판적 언어인식에 관한 연구', <국어교육연구 제15집>, 서울대학교사범대학국어교육연구소.

Svalberg, A. M-L.(2007), Language awareness and language learning, Language Teach 40, Cambridge Univ. Press.

Ogulnick(1999), Theory, Practice, and Application: Introspection as a Method of

Raising Critical Language Awareness, Journal of Humanistic Education and Development Vol 37.

Ali S.(2011), Critical Language Awareness in Pedagogic Context, English Language Teaching Vol 4. No 4.

Van Dijk, T. A.(1993), Principles of Critical Discourse Analysis, Discourse & Society, Sage.

<국어 교수 학습 과정과 언어 인식>에 대한 토론문

김혜정(경북대)

‘언어 인식’과 ‘비판적 담화 분석’의 연결이 매우 고무적이고 흥미로운 주제라고 생각되며, 교사 교육을 위해 CDA와 같은 절차가 교직 커리큘럼에 포함되어야 한다는 생각이 들었습니다. 이후 선생님의 연구 결과를 토대로 이 부분에 대한 체계적인 내용이 구축될 수 있을 것으로 기대합니다.

다만, 토론자의 임무를 맡아 급하게 읽고 몇 가지 질문을 드리고자 하니, 오독이 있었다면 양해해 주십시오. (밑줄이 질문입니다.)

1. 주지하다시피, 페어클로는 본래부터 언어와 권력 관계를 포커스로 하여 담론의 내용 비판을, 판테이크는 텍스트 구조와 유형에 관심을 갖다가 1990년 이후 비판적 담화 분석으로 돌아섰습니다. 이들이 결국 ‘실천’을 강조하게 된 것은 담화를 수집하여 분석하고 기술(description)하는 데에서 나아가, 담화의 장에서 담화 생산에 참여하는 주체들이 의미들 간의 경쟁을 통해 사회적인 힘의 균형을 유지해 나갈 수 있는 ‘가능성’을 보았기 때문이라고 생각합니다.

예컨대, 교사(사회적 강자)와 학생(사회적 약자) 간의 담화에서 보면, 교사의 일방적 판단, 학생의 답변에 대한 수정과 즉각적인 평가, 교사의 텍스트에 대한 일방적 가치화, 학생의 학습 활동에 대한 평가, 학생의 반응에 대한 무반응과 기다리지 않음(재촉함) 등 교실이라는 담화 장에서도 사실상 어떤 권력 관계를 답습하고 꿈쩍없이 그 체제에 순응하는 방식으로 교육이 이루어져 왔습니다. 물론 이러한 권력 관계는 말씀하신 바와 같이, 교사에게서 나오기도 하고, 사회문화적 힘(그 사회에서 교육을 어떻게 바라보고 있는가? 이데올로기와 신념 등)에서 형성되어 교실에까지 감염된 것이기도 합니다. 어쨌든 이 관계를 깨기 위해서는 ‘언어적 실천’으로서 담화 분석 방법이 이론적 내용을 제공할 수 있어야 한다고 봅니다. 즉, 분석에 머물 것이 아니라 어떻게 하면 교사와 학생 간의 선의의 담론 경쟁을 통해 사회적 힘의 균형을 회복하면서 ‘행복한’ 교실이 될 수 있냐? 하는 그 방법까지 담화분석 이론이 제공해 줄 수 있어야 한다는 것입니다.

그런 점에서 3절에서 제시한 ‘교사의 담화분석 단계(감→관→각)’는 연구자께서 앞서 제시한 CDA의 분석 대상 중에 ‘텍스트 층위’에 국한된 것으로 보입니다. 이는 교사가 텍스트를 어떻게 해석하고 텍스트에 대해 어떻게 학생들에게 말할 것인가를 고민하라는 내용입니다.

그러나 이 연구가 처음 의도한 바와 같이, ‘교사 언어 인식’이란 텍스트에 대한 자각을 넘어 교사가 교실에서 사용하는 언어 전부에 대한, 깨어있는 자각을 의미하는 것이므로, 학생에게 텍스트에 대해 설명하기뿐만 아니라, 말걸기, 답변 유도하기, 기다리기, 질문을 해석해 주기, 답변을 함께 형성하기, 다른 답변을 공정하게 논의하기, 평가하기 등, 교사의 상호작용 모든 단계에서 부조리한 또는 비합리적인 권력 관계를 형성할 수 있음을 예로 보이고, 그것을 어떻게 개선해 정당성을 획득해 나갈 수 있는지, 교수-학습 과정의 언어, 사회적 이데올로기에 대한 평가 등, 말씀하신 3가지 층위로 그 방안이 마련되어야 교사 교육 내용이 될

수 있을 것으로 생각합니다.

2. 제언하신 5절을 보면, 교사교육을 위한 담화분석 단계인지, 학생들의 비판적 담화 분석 능력을 신장시키기 위한 담화분석 단계인지 약간 구분이 잘 되지 않는 듯합니다. 전술한 바와 같이, 교사 교육 내용이 되려면 교실 담화 자료를 프로토콜 하여 직접 분석해 보는 과정이 필요하고, 또는 역할극을 통해 예비 교사들이 상반된 사회적 주체로서 역할을 맡아, 직접 학생의 입장에서, 권위적인 혹은 민주적인 교사의 입장에서 모의 수업을 하는 과정에서 인식(awareness)이 형성될 수 있을 것이라고 생각합니다.

3. 다음은 ‘지식’과 ‘인식(혹은 자각)’, ‘교사 언어’와 ‘교육 내용으로서의 언어’가 다소 혼용되어 있는 듯하여, 설명을 부탁드립니다. (본문의 예와, 그 밑에 제 생각을 붙임)

(1) 언어 인식이란 언어에 관한 명시적 지식이며, 언어 사용 과정과 언어 교수·학습 과정에서 의식적인 지각(perception)과 민감성(sensitivity)을 의미한다.

→ ‘언어에 관한 명시적 지식이다.’가 무엇까지를 뜻하는지?

(2) 아직도 자신들(교사들)이 가르치는 언어를 ‘좁게’ 인식하는 경향이 있다, 말하자면 ‘문법’과 관련된 명시적 지식만 생각한다는 것이다.(1쪽 1st 문단)

→ 문맥상, 교사들이 인식의 대상을 ‘문법 지식’으로만 생각하고 있다는 뜻으로 보이는데, 여기서는 인식(자각)의 대상이라기보다는 교육할 내용을 문법으로만 생각하고 있다는 뜻은 아닌지요?

(3) 교사에게 필요한 언어는 학술적인 언어와 일상적인 언어, 그리고 수업 언어이다.’(1쪽 3rd 문단)

→ 교사가 인식해야 할 언어가 학술‘적’인 언어, 일상‘적’인 언어, 그리고 수업에 사용하는 교수학습 언어라면, ‘학술적인 언어’와 위의 ‘지식’은 같은 것인지 다른 것인지요?

이상으로, ‘딱’ 읽고 질문을 쓰다보니, 저 역시 토론자의 권력을 가지고 ‘딱’ 질문을 드린 것 같습니다. 그러나 발표자 선생님의 의견에 충분히 공감합니다. : 교사가 비판적 담화 인식을 지녀서, 기존의 사회 약자로 설정되어 있는 학생들이 교사와의 의미의 공동 창조를 위해서 협력하고, 나아가 현실을 정의할 수 있는 힘을 얻을 수 있게 되기를 바랍니다. 이것이 교사와 학생의 바람직한 상호작용이고, 꼭 텍스트를 매개로 하지 않더라도 비판적 사고력을 키울 수 있는 교육이 아닐까 합니다. 이런 상상을 하면서 이 논문의 다음 내용이 매우 궁금해 집니다.

고도 전문화 시대의 언어 인식과 교육적 대응

민병곤(경인교대)

차 례

1. 사회 변화와 언어 인식
2. 고도 전문화 시대 언어 문제의 성격
3. 전문 분야별 직무와 언어 인식 문제
4. 언어 인식 제고를 위한 국어교육의 과제

I. 사회 변화와 언어 인식

이 글은 고도로 전문화된 현대 사회에서 담화의 전문화에 따른 언어 문제와 언어 인식에 대하여 논의하고 그 교육적 대응 방안을 모색하는 것을 목적으로 한다.

이 주제는 국어교육학의 관점에서 보았을 때는 매우 야심적인 기획이다. 그동안 ‘언어 인식’에 관한 담론이 언어 교육, 특히 문법 교육을 중심으로, 그 자체의 맥락에서 주로 논의되어 온 것에 비추어 보면, ‘고도 전문화 시대’라는 설정은 다양한 직업과 학문 분야를 망라하면서 국어교육의 기여와 역할을 확장하고자 하는 의도를 반영하고 있기 때문이다. 국어 교육의 본질적 사명 중 하나가 국어사용에 대한 사회적 요구를 수렴하는 데 있다는 점에서 보면 새로운 것은 없지만, 이러한 논의는 문법 교육은 물론 국어 교육, 나아가서 교과 교육 전반에 대한 새로운 기틀 마련이라는 문제의식을 함의한다. 교과나 영역은 그것이 전통적으로든 학문적으로든 존재해 왔기 때문에 존립의 정당성을 가지는 것이 아니라 사회의 변화와 요구에 따라서 얼마든지 재편될 수 있고 또 그러해야 한다. 최근 ‘핵심 역량’을 중심으로 교육과정을 개편하고자 하는 논의에서도 그 가능성을 확인할 수 있다. 그런 의미에서 이 주제는 사회적 변화를 국어 교육에서 어떻게 인식하고 그로 인한 교육적 요구를 어떻게 수용함으로써 자기 정체성을 혁신해 나갈 것인가에 대한 화두로서의 의미가 있다는 것이다.⁸²⁾ 일차적으로는 문법 교육의 역할 확대를 통한 자기 혁신 측면이 있고, 이와 관련하여 주로 언어 사용의 문제를 다루는 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 등 각 영역의 재구성, 그리고 국어 교과와 타 교과와의 관계 재정립, 나아가 초·중등 교육뿐만 아니라 유아 교육, 대학 교육, 성인 교육 등 국어 교육 층위에 대한 종합적인 고려와 다문화·다언어 환경에서 국어 교육 및 한

82) 한국화법학회에서도 2008년 9월 “전문 분야의 화법”을 주제로 하여 학술대회를 개최한 바 있다. 법정 커뮤니케이션, 방송직의 화법, 의학 면담, 학습 듣기·말하기 등이 주제로 다루어진 바 있는데, 언어 인식이나 국어 교육 전반의 재설계 논의로 확장되지는 않았지만 화법 및 화법 교육 연구에서도 화법에 대한 사회적 요구를 중시하고 있음을 확인할 수 있다.

국어 교육의 위상 정립 등 국어 교육의 위상과 지형 재정립이라는 거시적 기획의 한 부분이라는 점이다.

주제와 관련하여 우선 살펴야 할 몇 가지 논점이 있다. 우선 ‘고도 전문화 시대’를 어떻게 규정할 것이냐 하는 것이다. 필자는 이를 두 가지 측면에서 접근하고자 한다. 하나는 직업 또는 직무의 측면이다. 현대 사회는 소위 정보 기술의 발달로 인하여 과거 그 어느 때보다도 직업이 다양화되고 그만큼 전문화되어 있다는 점이다. 이는 개인의 직업 생활에서 요구되는 직무의 전문성을 전제하는 것이고 그 가운데에는 언어 사용 또는 의사소통 능력의 특수성 또는 전문성이 포함될 수 있음을 의미한다. 그리고 이러한 전문화된 역량은 전근대 사회나 산업 사회와는 다른 수준에서 직무 수행을 위한 준비 과정을 필요로 한다는 것을 의미한다. 또 하나는 사회적 소통의 측면이다. 모든 개인이 전문화된 영역에서 일하는 것이 아니고, 전문 분야가 서로 다르기 때문에 전문화된 시대 전문가와 비전문가 간의 소통 문제가 발생한다는 점이다. 전문화된 사회에서는 전문적인 담론이 형성되기 마련이고 이는 비전문가인 개인이 접근하기 어렵기 때문에 소통 자체가 어려울 뿐만 아니라 그 과정에서 사회적 억압이나 차별, 그로 인한 권익의 침해와 같은 문제가 발생할 수 있다. 이러한 문제를 해결하는 데 언어 인식은 어떤 기여를 할 수 있고, 교육은 어떤 역할을 해야 하는지가 논의의 초점이다.

이 글에서 본격적으로 논의하기는 어렵지만 ‘언어 인식’의 개념도 문제가 된다. ‘언어 인식’이란 ‘인간의 삶에서 언어의 본질과 언어의 역할에 대한 개인의 감수성과 의식적인 인식’이다(James와 Garret, 1992). 가장 보편적인 정의로 보이는데, 기존의 논의만 살펴봐도 언어 인식은 ‘언어학적 인식, 심리학적 인식, 담화 인식, 의사소통적 인식, 사회언어학적 인식, 전략적 인식’ 등 다양한 차원에서 사용되고 있다(Gravie, 1990). 이러한 다양한 차원들은 ‘언어’를 어떻게 정의할 것이냐의 문제와 관련되어 있다. 구조주의적 정의에 따르면 언어는 언어 그 자체 즉 맥락과 분리된 체계로서 대개 문장 단위로 그 범위가 제한된다. 언어에 대한 다양한 접근은 언어 사용의 맥락을 복원하고 담화와 텍스트로 그 범위를 확장하고 있다. 이러한 관점에서 보면 인식의 대상인 언어는 ‘체계’로뿐만 아니라 ‘실제’로도 이해되어야 한다. ‘인식’의 개념도 논의의 대상이다. 언어 인식 논의에서는 언어 인식(language awareness, LA)은 명시적·의식적 지식이고, 언어에 대한 지식(knowledge about language, KAL)은 암시적·무의식적 지식으로 보는 견해(Richmond, 1990; Stainton, 1992; cf. van Lier, 1996)가 보편적이라고 하는데(van Essen, 2010), 의식적인 지식과 무의식적인 지식의 차이가 무엇인지, 그리고 양자 간의 관계를 어떻게 보는지에 따라 언어 지식 교육의 내용과 방법이 달라질 수 있다. 어떻게 정의되든 언어 인식에 대한 교육의 두 가지 차원, 즉 언어 인식 자체의 제고 및 언어 인식에 기반을 둔 언어 사용 능력의 향상이라는 두 가지 차원에 대한 경험적 증거들을 기반으로 하여 언어 인식 교육은 정당성을 획득하고 있다.

‘교육적 대응’이라는 표현도 문제적이다. 우선 학교 수준 측면에서 전 학교급 및 성인 교육까지 망라할 수 있고, 교육의 내용과 주체도 국어과 교육에서 접근할 것인지, 타 교과나 타 학문 분야에서 접근할 것인지, 학제적으로 접근할 것이냐가 문제가 된다. 궁극적인 지향점은 학제적 접근일 것이다. 다만 여기에서는 국어 교육에 초점을 맞추어 논의하고자 한다. 그런데 국어 교육적 대응에서도 학문적 측면과 실천적 측면에서 고려해야 할 요소들이 다를 것이다.

이제 고도 전문화 시대에 제기되는 언어 문제의 성격을 고찰하고(2장), 이러한 문제를 해결하는 데 요구되는 언어 인식의 두 측면을 살펴본 후(3, 4장), 언어 인식 제고를 위한 교

육적 과제를 제안하는 것으로(5장) 논의를 마무리하고자 한다.

2. 고도 전문화 시대 언어 문제의 성격

고도 전문화의 문제는 기본적으로 산업의 중심이 1, 2차 산업에서 3, 4차 산업으로 이동함에 따라 이루어진 산업의 고도화에서 유발되는 문제이다. 의료, 정보, 교육, 법률, 금융 등 지식 집약적 서비스 산업의 비중이 확대되고 있는데 이는 정보 통신 기술 발달에 따른 지식 정보화의 과정과 밀접하게 관련되어 있다. 지식 기반 사회에서는 기본적으로 정보의 생산량이 많고 유통 속도도 빠르기 때문에 개인이 처리해야 할 정보의 양이 그만큼 많아진다. 예를 들어, 자동차를 만드는 일에 비해 로켓으로 인공위성을 쏘아 올리는 일이 훨씬 더 복잡하고 많은 정보를 필요로 할 것이다. 이와 같이 정보 통신 기술의 고도화가 산업과 직업의 전문화를 필연적으로 요구하게 되는 것이다.

산업의 고도화는 정보와 기술의 집약을 가속화함으로써 고도 산업이 경제의 중심을 이루게 되고 그에 따라 노동의 이동과 분화를 촉진하게 된다. 이러한 현상은 국가 경제를 넘어서 국제적인 노동력의 이동과 전 지구적 무한 경쟁을 유발하는 원인이 되었다. 기술과 정보의 집약은 개인의 역할을 전문화시키면서도 그러한 개인들을 조직과 네트워크로 결속함으로써 경쟁적 환경에 대응하게 만든다. 전문성과 언어·문화적 배경이 다른 개인들이 집단과 조직의 구성원이 되면서 새로운 문제 상황들이 생겨나게 되는데, 여기에는 기본적으로 의사소통 문제, 인간관계 문제, 직무 수행의 전문성 문제 등 내부적으로 발생하는 문제들이 있고 외적으로도 다른 조직, 기관, 국가와의 접촉 과정에서 발생하는 의사소통 문제, 경쟁과 협력 과정에서 발생하는 이해관계 갈등 문제 등이 수반된다.

그 가운데 우리의 관심사는 언어 문제인데 언어 인식 담론의 출발점이 그러하듯이 기본적으로는 외국어 사용이 가장 문제가 되는 부분이다. 소통할 수 있는 공용어, 특히 모어가 아닌 언어를 소통의 수단으로 해야 하는 경우에는 소통 과정에서 정보의 양과 질이 왜곡될 수 있고 그 과정에서 많은 문제들이 파생될 수 있다. EU와 같이 국가 연합의 형태로 결속된 나라들의 경우 이러한 문제를 해결하기 위한 외국어 교육과 언어 인식의 문제는 매우 중요하게 대두될 것이다. 영국에서는 오히려 영어만 알고 다른 외국어를 모르는 상황이 문제가 되어 언어 교육에서 언어 인식 개념이 대두되었다고 하는데 어쨌든 서로 다른 언어 사용자들이 접촉하는 환경에서 언어 인식의 중요성이 더 커지는 것은 사실이다.

그런데 언어 인식의 문제는 외국어의 경우에만 문제가 되는 것이 아니라 위에서 언급한 바와 같이 한 사회 내에서도 전문화된 집단이나 개인 간 의사소통에서 문제가 될 수 있다. 이는 전문화된 직업을 가진 개인이 수행해야 할 직무와 관련하여 갖추어야 할 문식성의 문제이기도 하고, 개인의 직무와 무관하게 전문화된 사회를 살아가기 위하여 시민으로서 갖추어야 할 문식성의 문제이기도 하다. Beaugrande(1997: 330)는 정보의 폭발이 특수 목적 언어(language for special purposes, LSP)와 용어법(terminology)의 역할을 증대시킨 이유를 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 교육 프로그램을 통하여 한 세대 전에는 거의 존재하지 않았고 이전보다 훨씬 더 전문적인 분야에서 전례없이 많은 전문가를 배출해야 하기 때문이다.

둘째, 오늘날 한 분야 안에서 제기되고 해결될 수 있는 중요한 문제들이 거의 없기 때문이다.
 셋째, 현대 과학 기술의 발전으로 인하여 일반 대중이 긴급하게 알아야 할 주제가 많아졌기 때문이다.
 넷째, 많은 학문 분야에서 중요한 연구 및 실험 비용을 전문화된 담화와 관련지어 쓰기를 요구하기 때문이다.
 다섯째, 정보의 폭발로 인하여 주로 의사소통의 위기인 지식의 위기를 촉발함으로써 지구적 불평등을 강화하였기 때문이다.

결국 지식 정보화 사회의 도래가 전문화된 담화를 양산하게 만들고 이로 인하여 생겨나는 지식의 불평등과 의사소통의 위기가 고도 전문화 사회 언어 문제의 본질이라고 규정할 수 있다. 이는 두 가지 측면에서 대응의 문제를 유발하는데, 하나는 전문가 집단 내에서 개인의 직무 수행과 관련한 언어 능력을 어떻게 확보할 것인가 하는 것이고, 다른 하나는 전문가 집단과 비전문가 집단 간의 의사소통 문제를 어떻게 해결할 것인가 하는 것이다. 사실이 두 가지 측면은 서로 모순되는 부분이 없지 않다. 전문성을 기능적으로 추구하는 것과 그러한 지향에 함의되어 있는 지식의 편중과 의사소통의 장애를 동시에 고려해야 하기 때문이다.

3. 전문 분야별 직무와 언어 인식 문제

<표 1>은 한국 표준 직업 분류(통계청, 2007)에 따르면, 한국인의 직업은 1,206가지이다. 여기에서 대분류 항목은 모두 10가지인데, 전문가 및 관련 종사자 군의 직업이 445가지로 가장 많음을 알 수 있다.⁸³⁾

대분류	중분류	소분류	세분류	세세분류
1 관리자	5	15	24	77
2 전문가 및 관련 종사자	8	41	153	445
3 사무 종사자	4	9	26	57
4 서비스 종사자	4	10	33	73
5 판매 종사자	3	4	13	38
6 농림어업 숙련 종사자	3	5	12	29
7 기능원 및 관련 기능 종사자	9	20	73	201
8 장치·기계조작 및 조립종사자	9	31	65	235
9 단순노무 종사자	6	12	24	48
A 군인	1	2	3	3
10	52	149	426	1,206

<표 1> 한국 표준 직업 분류 단계별 항목 수(통계청, 2007)

83) 참고로 교수와 교사는 모두 제2직군에 포함된다.

‘한국 표준 직업 분류’에서는 분류에 따른 직능 수준을 다음과 같이 제시하고 있다(통계청, 2007).

◇ 표준직업분류와 직능수준과의 관계

위와 같은 4개의 직무능력 수준의 정의는 다음과 같이 표준직업분류상의 10개 대분류항목 중 9개 항목에 적용되었으며, 대분류 A 군인 항목은 조사의 현실성을 감안하여 직능수준과 무관하게 분류하였다.

- 1 관리자 : 제4직능 수준 혹은 제3직능 수준 필요
- 2 전문가 및 관련 종사자 : 제4직능 수준 혹은 제3직능 수준 필요
- 3 사무 종사자 : 제2직능 수준 필요
- 4 서비스 종사자 : 제2직능 수준 필요
- 5 판매 종사자 : 제2직능 수준 필요
- 6 농림어업 숙련 종사자 : 제2직능 수준 필요
- 7 기능원 및 관련 기능 종사자 : 제2직능 수준 필요
- 8 장치·기계조작 및 조립 종사자 : 제2직능 수준 필요
- 9 단순노무 종사자 : 제1직능 수준 필요
- A 군인 : 직능수준과 무관

그러나 이러한 직능수준이 실제 종사자의 학력수준을 제시하는 것은 아니며, 필요로 하는 최소 직능수준을 의미한다고 할 수 있다.

여기에서 1, 2 직군의 경우 제4직능 수준 혹은 제3직능 수준을 최소 직능수준으로 제시하고 있어서, 다른 직군에 비해 높은 수준의 직능 수준을 상정하고 있음이 확인된다. 흥미로운 점은 각 직능 수준에 대한 기술에 ‘의사소통능력’과 관련된 부분을 밀줄 친 부분과 같이 기술하고 있다는 사실이다.

라. 직업 대분류와 직능수준

국제표준직업분류(ISCO)에서 정의한 직능수준(Skill Level)은 정규교육을 통해서만 얻을 수 있는 것은 아니며, 비정규적인 직업훈련과 직업경험을 통하여서도 얻게 된다. 따라서 분류에서 사용되는 기본개념은 정규교육 수준에 의해 분류되는 것이 아니라, 직무를 수행하는데 필요한 특정업무의 수행능력이다. 이러한 기본개념에 의하여 설정된 분류체계는 국제적 특성을 고려하여 4개의 직능수준으로 구분하고, 직무능력이 정규교육(또는 직업훈련)을 통하여서 얻어지는 것이라고 할 때 국제표준교육분류(ISCED-97)상의 교육과정 수준에 의하여 다음과 같이 정의하였다.

(1) 제1직능 수준

일반적으로 단순하고 반복적이며 때로는 육체적인 힘을 요하는 과업을 수행한다. 간단한 수작업 공구나 진공청소기, 전기장비들을 이용한다. 과일을 따거나 채소를 뽑고 단순 조립을 수행하며, 손을 이용하여 물건을 나르기도 하고 땅을 파기도 한다. 이러한 수준의 직업은 최소한의 문자이해와 수리적 사고능력이 요구되는 간단한 직무교육으로 누구나 수행할 수 있다. 제1직능 수준의 일부 직업에서는 초등교육이나 기초적인 교육(ISCED 수준1)을 필요로 한다.

(2) 제2직능 수준

일반적으로 완벽하게 읽고 쓸 수 있는 능력과 정확한 계산능력, 그리고 상당한 정도의 의사소통 능력을 필요로 한다. 보통 중등 이상의 교육과정의 정규교육 이수(ISCED 수준2, 수준3) 또는 이에 상응하는 직업훈련이나 직업경험을 필요로 한다. 이러한 수준의 직업에 종사하는 자는 일부 전문적인 직무훈련과 실습과정이 요구되며, 훈련실습기간은 정규훈련을 보완하거나 정규훈련의 일부 또는 전부를 대체할 수 있다. 운송수단의 운전이나 경찰 업무를 수행하기도 한다. 일부의 직업은 중등학교 졸업 후 교육(ISCED 수준4)이나 직업교육기관에서의 추가적인 교육이나 훈련을 요구할 수도 있다.

(3) 제3직능 수준

복잡한 과업과 실제적인 업무를 수행할 정도의 전문적인 지식을 보유하고 수리계산이나 의사소통 능력이 상당히 높아야 한다. 이러한 수준의 직업에 종사하는 자는 일정한 보충적 직무훈련 및 실습과정이 요구될 수 있으며, 정규훈련과정의 일부를 대체할 수도 있다. 또한 유사한 직무를 수행함으로써 경험을 습득하여 이에 해당하는 수준에 이를 수도 있다. 시험원과 진단과 치료를 지원하는 의료관련 분류나 스포츠 관련 직업이 대표적이다. 일반적으로 중등교육을 마치고 1~3년 정도의 추가적인 교육과정(ISCED 수준5b) 정도의 정규교육 또는 직업훈련을 필요로 한다.

(4) 제4직능 수준

매우 높은 수준의 이해력과 창의력 및 의사소통 능력이 필요하다. 이러한 수준의 직업에 종사하는 자는 일정한 보충적 직무훈련 및 실습이 요구된다. 또한 유사한 직무를 수행함으로써 경험을 습득하여 이에 해당하는 수준에 이를 수도 있다. 분석과 문제해결, 연구와 교육 그리고 진료가 대표적인 직무분야이다. 일반적으로 4년 또는 그 이상 계속하여 학사, 석사나 그와 동등한 학위가 수여되는 교육수준(ISCED 수준5a 혹은 그 이상)의 정규교육 또는 훈련을 필요로 한다.

여기에서 직능 수준에 따른 의사소통 능력이나 언어 인식 수준에 대한 자세한 논의를 하기는 어렵겠지만, 고도 전문화 시대 직무에 따른 언어 인식 논의를 하기 위해서는 위의 대분류보다는 좀 더 세부적인 분류에 따른 접근이 필요하다는 점을 확인할 수 있다. ‘한국 표준 직업 분류’의 1, 2 직군을 중·소 분류까지 확장해서 살펴보자.

대분류	중분류	소분류
1 관리자	11 공공 및 기업 고위직	111 의회의원·고위공무원 및 공공 단체 임원
		112 기업고위임원
	12 행정 및 경영지원 관리직	120 행정 및 경영지원 관리자
		131 연구·교육 및 법률 관련 관리자
	13 전문서비스 관리직	132 보험 및 금융 관리자
		133 보건 및 사회복지 관련관리자
		134 문화·예술·디자인 및 영상 관리자
		135 정보통신관련 관리자
		139 기타 전문서비스 관리자
		14 건설·전기 및 생산 관련 관리직
	149 기타 건설·전기 및 생산 관련 관리자	
	15 판매 및 고객서비스 관리직	151 판매 및 운송 관리자
		152 고객서비스 관리자
		153 환경·청소 및 경비 관련 관리자
		159 기타 판매 및 고객 서비스 관리자
2 전문가 및 관련 종사자	21 과학 전문가 및 관련직	211 생명 및 자연 과학 관련 전문가
		212 인문 및 사회 과학 전문가
		213 생명 및 자연 과학 관련 시험원
	22 정보통신 전문가 및 기술직	221 컴퓨터 하드웨어 및통신공학 전문가

		222 정보시스템 개발 전문가
		223 정보 시스템 운영자
		224 통신 및 방송송출 장비 기사
23 공학 전문가 및 기술직		231 건축 및 토목 공학 기술자 및 시험원
		232 화학공학 기술자 및 시험원
		233 금속·재료 공학 기술자
		234 환경공학 기술자 및 시험원
		235 전기·전자 및 기계 공학 기술자 및 시험원
		236 안전관리 및 검사원
		237 항공기·선박 기관사 및 관제사
		239 기타 공학 전문가 및 관련 종사자
	24 보건·사회복지 및 종교 관련직	
		242 약사 및 한약사
		243 간호사
		244 영양사
		245 치료사 및 의료기사
		246 보건의료관련 종사자
		247 사회복지관련 종사자
		248 종교관련 종사자
25 교육 전문가 및 관련직		251 대학 교수 및 강사
		252 학교 교사
		253 유치원 교사
		254 문리·기술 및 예능 강사
		259 기타 교육 전문가
26 법률 및 행정 전문직		261 법률 전문가
		262 행정 전문가
27 경영·금융 전문가 및 관련직		271 인사 및 경영 전문가
		272 금융 및 보험 전문가
		273 상품기획·홍보 및 조사 전문가
		274 기술영업 및 중개 관련 종사자
28 문화·예술·스포츠 전문가 및 관련직		281 작가·기자 및 출판 전문가
		282 큐레이터·사서 및 기록물관리사
		283 연극·영화 및 영상 전문가
		284 화가·사진가 및 공연예술가
		285 디자이너
		286 스포츠 및 레크레이션 관련 전문가
		289 매니저 및 기타 문화·예술 관련 종사자

위의 분류를 바탕으로 직무와 관련한 언어 의식 또는 의사소통 전문성 신장을 위한 교육을 염두에 둔다면 대략 다음과 같은 분류가 가능할 것이다. ‘관리자’ 군은 한 집단으로 보고, ‘전문가 및 관련 종사자’ 군은 직무 내용을 고려하여 ‘과학·정보통신·공학 전문가 및 기술직’, ‘보건·사회복지 및 종교 관련직’, ‘교육 전문가 및 관련직’, ‘법률 및 행정 전문직’, ‘경영·금융 전문가 및 관련직’, ‘문화·예술·스포츠 전문가 및 관련직’ 등으로 나누어볼 수 있다.

각각의 직군에서 직무 수행에 따른 언어 문제를 간단하게 살펴보면, 우선 관리자 군은 주로 조직이나 기관의 CEO나 관리자로서 조직이나 기관에서 리더십을 발휘해야 하는 위치에 있다. 이 직군에서는 주로 구성원에게 비전을 제시하고, 다양한 관련 업무를 파악하여 지시를 내리고 의사결정을 해야 할 뿐 아니라, 타 기관이나 조직과의 대외 교섭 활동이 많다는 특성이 있다. 따라서 이들이 직면하는 언어 문제는 많은 자료와 정보의 효율적인 분석과 종합, 합리적 의사 결정, 설득과 협상, 구성원을 이끄는 리더십, 조직 내 의사소통의 활성화 등이 될 것이다.

전문가 및 관련 종사자 군의 직무와 언어 문제를 하위 직군별로 간단하게 살펴보자. 먼저 ‘과학·정보통신·공학 전문가 및 기술직’은 과학·정보통신·공학의 속성상 주로 의사소통의 맥락보다는 대상 그 자체에 대한 정확한 기술과 소통을 중요시한다. 따라서 해당 분야의 용어를 정확하게 사용하고 해당 분야의 현상에 대한 객관적인 기술과 처방, 문제의 진단과 해결을 위한 탐구와 설명이 주요 언어 문제일 것이다. 특히 비전문가와 일상적 언어로 직무와 관련된 내용을 소통하는 것이 이들에게는 어려운 문제가 될 수 있다.

‘보건·사회복지 및 종교 관련직’은 크게 세 분야로 나뉜다. 보건 분야는 주로 질병 현상의 진단과 처방 및 치료를 주목적 하여 전문화된 분야로서, 건강과 생명을 다루기 때문에 전문가 집단 내에서 언어 사용 특히 정확한 용어의 선택과 사용이 중시되고, 환자나 보호자와 같은 비전문가와의 소통에서 진단과 처방 및 치료에 대한 설명과 상담을 위한 언어 능력이 중시된다. 사회복지나 종교 분야는 공통적으로 사회적·심리적 문제에 대한 경청과 상담의 과정이 의사소통의 핵심을 이루며, 특히 종교 분야는 교리의 전달을 위한 교육이나 설교를 위한 표현 능력이 중요시된다.

‘교육 전문가 및 관련직’은 수업이나 강의를 위한 설명 능력, 지식의 협력적 구성을 위한 교수·학습 의사소통 능력, 학생 상담 능력 등이 주로 요구되고, 교수의 경우는 연구를 위한 학술적 담론의 이해 및 표현과 소통 능력도 중심적인 언어 문제라 할 수 있다.

‘법률 및 행정 전문직’은 주로 법률의 해석, 적용, 입안 등을 중심으로 업무가 이루어지는데 법률가는 주로 행위에 대한 법률적 판단, 논증과 설득, 중재와 조정 등 해석과 적용에 초점을 두며, 행정가는 법률의 시행, 문제 상황의 진단, 원인의 분석, 대안의 제안, 법률과 제도의 정비와 관련된 업무를 담당한다. 법률 및 행정 행위가 주로 문서를 통해서 이루어진다는 점에서 보고서나 공문서 등에 대한 독해와 구성 능력이 중시되며 최근에는 면대면 상황에서의 소통 비중이 더 중시되고 인터넷 공간에서 소통되는 정보도 많다는 점에서 매체 인식과 활용 능력도 중시되고 있다.

‘경영·금융 전문가 및 관련직’은 기업, 은행, 보험사 등의 인사 및 재무, 상품 개발, 고객 관리, 교육 및 홍보 등의 업무를 담당한다. 세부 업무에 따라 요구되는 언어 문제는 다르겠지만 업무 또는 프로젝트의 기획, 실행, 평가 및 보고 등에 요구되는 기획안, 보고서 작성 및 발표 등이 중요한 부분이라 할 수 있다. 중간 관리자로서 조직 내 업무 효율을 높이기 위한 수직·수평적 의사소통을 주도하고 타 조직 및 기관과의 관계 형성과 유지에서도 책임 있는 역할을 수행하게 된다.

‘문화·예술·스포츠 전문가 및 관련직’은 대체로 창의성을 요구하는 분야로서, 저술 활동에 종사하는 작가군은 높은 수준의 텍스트 구성 능력이 요구되고, 큐레이터 군은 해당 분야의 소양을 바탕으로 한 분류적 사고와 비평 능력이 요구되며, 비언어 예술가 군은 언어로 일상화된 세계를 창조적으로 재해석하는 사고력이 요구되고, 스포츠 관련 전문가는 지도력, 판단력, 설명력 등이 요구된다.

관리자 및 전문가 군의 직무 수행과 관련한 언어 문제를 개략적으로 살펴보았다. 그런데 이는 엄격한 직무 분석을 바탕으로 한 것이 아니며 동일 직업군 내에서도 직업에 따라 직무의 차이가 적지 않을 것이다. 다만 어떤 방식으로 묶든 유사한 직업군 내에 공통으로 존재하는 핵심적인 직무 유형이 있을 것이고 이를 수행하는 데 요구되는 언어 문제가 있을 수 있다는 가정은 가능할 것이다. 직업군에 따라 직무 수행과 관련하여 전문화된 용어 체계와 의미 소통 관습이 있다는 것은 각각의 분야에서 중점적으로 훈련해야 할 언어 문제가 있음을 간취하게 해 준다. 여기에 대해서는 좀 더 실증적인 연구가 뒷받침되어야 할 것이다.

4. 사회적 소통과 언어 인식 문제

고도 전문화 시대 언어 문제의 또 다른 측면은 전문가 집단의 담화를 비전문가 즉 일반 시민과 어떻게 소통할 것인가 하는 것이다. 다시 말하면 일반 시민이 전문가 집단의 담화에 접근할 수 있는 자유가 언어적·제도적으로 제한되어 있다는 점이다. 예를 들어, 법률 문서는 일반인이 이해하기 어려운 전문 용어와 난해한 장문으로 채워져 있는데, 법조인들은 그러한 용어와 장문의 문체가 지시 관계를 더 정확하게 표현하기 때문에 이해하기가 쉽다고 말한다. 이러한 평가가 의미론적으로 정당화될 수 있는지는 명확하지 않지만, 그것이 이 분야의 텍스트 관습에 대한 오랜 접촉과 훈련의 결과일 것은 분명한 사실이다. 한문으로 문식성을 획득한 사람이 한문을 읽고 쓰는 데 더 친숙한 것과 크게 다르지 않을 것이다. 제도적으로도 매년 배출하는 법조인의 수를 제한함으로써 전문가 집단의 사회 경제적 지위를 보장하고 있기 때문에 담화의 전문화는 그것으로 그치지 않고 권력 구조와 사회적 불평등을 고착화하는 매개로 작동하기도 한다. 이러한 상황은 의료, 약학 등 다른 전문 분야도 크게 다르지 않다.

비전문가가 전문적인 지식에 접근할 수 있도록 하는 데서 문제가 되는 것은 무엇인가? 전문 용어를 쉬운 용어로, 복잡한 문체를 간명한 문체로 바꾸면 문제가 해결되는가? 바꾼다면 어느 정도 얼마나 쉽게 바뀌어야 하는가? 이것은 전문가 집단의 몫인가, 일반 시민의 몫인가, 아니면 해당 분야의 담화 전문가의 몫인가? 그리고 이러한 실행의 결과는 전문적 담화를 대체하는 것인가, 아니면 전문적 담화와 일반적 담화의 매개적 형태인가?

텍스트 과학에서는 특수 목적 언어(language for special purpose, LSP) 또는 특수 목적 담화(discourse for special purpose, DSP) 연구를 언어적·제도적 측면에서 검토한다. Beaugrande(1997)에서는 이러한 분야에 대한 비판적 담화 분석의 필요성을 제기한다. 오늘날 전문가와 비전문가, 중심과 주변의 사이에서는 물론이고 각각의 전문화된 분야 내에서 그리고 이 분야들 사이에서 의사소통의 채널이 원활히 기능하지 못하고 있다는 것이다. 그리고 관습적인 LSP의 사용과 DSP를 위한 용어법을 철저히 비판하지 않으면 안 되며 훨씬 더 넓은 범위의 인지적이고 사회적인 목적에 봉사하는 대안적인 사용법을 기획해야 한다고 주장한다. 텍스트 과학의 비판적 담화 분석 방법이 내부자와 외부자 사이에 존재하는 접근 장벽을 허무는 데 기여해야 함을 강조한다. 텍스트 과학 연구가 전문적 담화의 설명을 좀 더 서사적이고 논증적인 관점으로 바꾸어 진술함으로써 지식에 대한 접근 가능성을 높일 수 있다는 것이다(331).

결국 전문적 담화에 대한 접근 가능성을 높이기 위해서는 다양한 전문 분야의 담화에 대한 비판적 언어 인식과 능력을 향상시켜야 한다. 비판적 언어 인식의 과정은 비판적 담화 분석의 과정과 관련지을 수 있는데, 이는 텍스트, 상호작용, 사회적 맥락 등 담화의 요소들에 대해서 텍스트를 기술, 해석, 설명하는 과정이다(Fairclough, 2001). Fairclough는 각 과정에 따른 비판적 질문의 내용들을 다루고 있는데, 전문적 담화에 대한 비판적 언어 인식은 이러한 인식적 질문을 자원으로 활용할 때 활성화될 수 있을 것이다. 그러나 이러한 비판적 담화 분석에 기반을 둔 비판적 언어 인식은 전문적인 훈련과 연습이 없이는 확보되기 어려울 것이다. 언어 인식이 의식적이든 무의식적이든 학습에 의해서 확보된다는 경험적 증거를 참조한다면, 전문적 담화의 건강한 사회적 소통을 위해서는 비판적 담화 분석 연습이 담화

전문가뿐만 아니라 일반 시민에게도 요구되는 중요한 자질이라고 할 수 있겠다.

5. 언어 인식 제고를 위한 교육적 과제

고도 전문화 시대 언어 인식의 문제를 기능적 언어 인식과 비판적 언어 인식의 두 측면에서 논의하였다. 이에 대응하기 위해서 국어 교육 분야에서는 다음과 같은 과제를 해결해야 할 것이다.

첫째, 언어 기술의 이론적 기반을 기능주의적 접근으로 확장할 필요가 있다. 언어 인식은 단순히 언어 형식에 대한 인식을 의미하는 것이 아니라 언어 사용의 결과, 절차, 맥락 전반에 대한 인식을 의미한다. 이를 위해서는 언어 사용자가 일정한 상황적, 사회적 맥락에 참여하면서 기능적으로 언어 형식을 활용하는 양상을 체계적으로 기술할 필요가 있다. 의사소통 기능의 제반 측면을 언어 형식의 규칙 체계로 환원하는 것은 가능한 일이 아니겠지만 일정한 맥락 속에서 언어 형식에 수반될 수 있는 의미들을 기술하기 위해서는 전통적인 구조주의 문법으로는 한계가 있음이 분명하다. 교육용 문법 수준에서 이러한 대안적 문법 기술의 방안을 모색해야 할 것이다. 이와 더불어 전문 분야별로 주로 요구되는 의사소통 기능을 분석하고 그에 따른 언어 인식의 내용을 실증적으로 기술하는 작업도 있어야 한다. 이러한 작업은 비판적 언어 인식을 위한 교육 내용을 마련하는 데 기반이 될 것이다.

둘째, 국어과 교육과정에서 문법 영역 또는 국어 지식의 내용을 영역 기반으로 활용할 수 있도록 재구성할 필요가 있다. 국어 현상에 대한 이해 그 자체도 중요한 문법 영역의 교육 내용이 될 수 있겠지만, 언어활동과의 관련 속에서 문법의 위상과 역할을 강화하는 것도 국어 능력 향상에 기여할 것으로 본다. 이를 위해서는 위에서 언급한 바와 같이 문법 기술의 관점을 구조주의를 넘어 확장할 필요가 있을 것이다. 또한 고등학교 및 대학교 교육과정에서 전문 분야의 직업을 준비하기 위한 언어 인식의 요소를 필요한 수준에서 반영할 필요가 있을 것이다. 일반계 고등학교의 국어과 선택과목이나 대학의 국어 관련 교양과목뿐만 아니라 전문계 고등학교의 전문교과나 대학의 일반 교양과목에 반영할 수 있는 언어 인식의 내용 요소를 마련하는 것도 시도해 볼 만하다.

마지막으로, 전문적 담화에 대한 사회적 소통을 활성화하는 데 기여할 수 있는 의사소통 컨설턴트나 전문 분야 담화 전문가를 양성하고 전문 분야 담화를 시민 사회에서 좀 더 쉽게 접근 가능하도록 재구성하는 작업도 중요하다. 기상 캐스터, 의학 전문 기자, 과학 전문 기자 등이 전문 분야의 담론을 이해하기 쉽게 일반 시민에게 전달하는 것처럼, 다양한 전문 분야를 비전문가에게 해설하고 소통을 매개하는 역할을 하는 의사소통 전문가를 양성할 필요가 있다. 그리고 이들이 의학, 과학, 법률 용어를 정비한다든지, 법조문이나 공문서를 가독성 높게 재구성하거나 관련 텍스트를 생산하는 일에 참여함으로써 지식의 편중과 그로 인한 의사소통의 위기를 해소하는 데 기여하게 할 수 있을 것이다.

※ <참고문헌>은 생략함.

<고도 전문화 시대의 언어 인식과 교육적 대응>에 대한
토론문

박재현(상명대)

(별 지)

주제 발표

다문화 배경의 국어교육과 언어인식

원진숙(서울교대)

< 차례 >

1. 서론
2. 연구 대상과 방법
3. 다문화 배경 국어 공동체 구성원들의 언어 의식 양상
4. 결론

1. 서론

한국에 체류하는 외국인의 수는 2012년 현재 1,409,577명으로 전체 주민등록 인구의 2.8%에 달하며, 전년도 대비 11.4%의 증가세를 보여주고 있다. 또한 다문화를 배경으로 하는 가정의 자녀 중에서 초·중·고등학교에 재학 중인 학생은 모두 46,954명으로 집계되고 있다. 이러한 수치는 전년도보다 무려 21%(8,276명)가 증가한 것으로 조사 대상에서 제외된 외국인학교 등을 감안할 경우 다문화를 배경으로 하는 학생들의 수는 5만명에 이른다고 보아도 무방할 것이다. 매년 자국민의 일반 학생 수가 20만명 이상 감소하고 있는 점을 감안하면 이러한 다문화 학생 수의 급속한 증가는 우리 사회가 이미 다문화 사회가 되었음을 단적으로 보여주고 있는 지표라 할 것이다.

물론 지역에 따른 편차가 있긴 하지만, 경기도 안산의 원곡 초등학교나 가평군의 미원 초등학교 같은 곳은 다문화 학생 수가 전체 학생 수의 50%에 육박하는 수준에 이를 정도로 우리 학교 교육 현장에 언어적, 문화적, 인종적 다양성이 점점 더 심화되어 가고 있어 이들 다문화 배경 학생을 위한 언어 교육 지원 문제가 매우 시급하고도 절실한 문제로 대두되고 있는 실정이다. 그런가 하면 다문화를 배경으로 하는 학생들의 스펙트럼도 다양해서 한국에서 나고 자란 국제 결혼 가정 자녀인지 부모의 재혼에 의한 국제 결혼에 의해 중도에 한국에 들어오게 된 중도 입국 학생인지, 외국인 이주 근로자 가정의 자녀인지, 탈북 학생인지, 북한 이탈 주민의 비보호 학생인지에 따른 배경에 따라 이들 학생들은 매우 다양한 모습들로 우리 나라의 공교육 시스템 안에 존재하고 있다.

이렇게 우리 사회가 다문화 사회로 진입함에 따른 학교 교육 현장의 변화에 발맞추어 최근 몇 년간 우리 공교육 시스템에서는 교육과학기술부를 중심으로 이른바 ‘위에서 아래로(Top-down)’의 교육 정책 차원에서 매우 발빠르게 대책 마련을 해 왔으며 상당 부분 가시적인 성과를 이루어 왔다. 이미 2009년부터 다문화를 배경으로 하는 고학력 결혼 이주 여성들을 이중언어 강사로 교육하여 일선 학교에 배치함으로써 초기 입국 다문화 배경 학

습자들의 언어·문화·학습 적응을 위한 이중 언어 교육 및 일반 학생들의 다문화적 감수성 함양을 위한 다문화 이해 교육을 지원해 왔고, 올해 2012년 3월에는 국가에서 학교를 친다문화적 환경으로 구축하고 모든 다문화 학생을 책임지겠다는 의지를 담아 ‘다문화 학생 교육 선진화 방안’을 발표하였다. 그 일환으로 교육과학기술부에서는 지난 7월에는 ‘다문화 학생 대상 한국어(KSL) 교육과정’을 고시하고, 국립국어원을 중심으로 한 수준별 한국어(KSL) 표준 교재 개발 작업과 국립국제교육원을 중심으로 다문화 학생의 한국어 능력 수준을 진단 평가할 수 있는 검사 도구 개발 작업, KSL 담당 교원 연수 프로그램 개발 및 KSL 시범 운영 학교 설치, 중도 입국 학생을 위한 다문화 예비 학교 및 다솜 학교 설치, 중앙 다문화 교육 센터 등을 중심으로 한 초, 중, 고등학교 현직 교사들의 다문화적 감수성 및 다문화 교수 역량 강화를 위한 온라인 원격 연수 프로그램 개발 사업 등을 통해 공교육 시스템 안에서 다문화 배경 학생을 효과적으로 지원할 수 있는 체제 구축 작업을 매우 발빠르게 추진해 오고 있다. 그런가 하면 한국교육개발원 산하 탈북지원센터를 중심으로 탈북학생용 국어과 표준안 개발 및 국어과 보충 교재 개발 사업 등을 진행하고 있어 우리 사회 안의 소수자 학생을 위한 언어 교육 지원 시스템은 매우 바람직한 방향으로 마련되고 있다고 평가할 만하다.

이렇게 정부 주도로 ‘위에서 아래로’ 이루어지고 있는 다문화 배경 학생을 위한 언어 교육 정책들은 전세계적으로 보아서 그 유례를 찾아 보기 어려울 정도로 단기간에 가시적인 성과를 보여주면서 뿌리를 내리고 있고, 그간 단일 민족 국가, 순혈주의 국가관을 기반으로 한국어라는 단일 언어를 모국어로 하는 학습자만을 대상으로 하던 국어교육에도 크게 영향을 미쳐 다양한 언어와 문화를 배경으로 하는 학습자들까지도 포함하는 다문화 배경 국어 공동체를 위한 국어 교육으로 그 외연(外延)을 확장(원진숙:2007)해 나가도록 하는데 일조를 해 왔다. 이는 최근 개정된 2011 국어과 교육과정 문서에서도 확인되는 바, 종래 국어교육 이념의 강조점이 ‘민족 의식과 건전한 국민 정서 함양’이었던 것로부터 ‘건전한 국민 정서와 미래 지향적 공동체 의식 함양’ (교육과학기술부 2011:3)으로 바뀐 것에서도 확인된다.

본고는 다문화 사회로 진입하면서 우리 국어 교육의 이념이 국가 수준의 국어과 교육과정 문서에서 기존의 ‘민족 의식을 함양하는 것’ 으로부터 ‘건전한 국민 정서와 미래 지향적 공동체 의식을 함양하는 것’ 으로 변화된 것에 주목하여 새롭게 형성되기 시작한 ‘다문화 배경 국어 공동체’ 구성원들의 언어 의식을 살펴보고, 이에 기반하여 바람직한 국어교육의 지향점을 모색해 보는 데 그 목적이 있다.

2. 연구 대상과 방법

일반적으로 언어 의식(language awareness)이란 '언어의 본질과 언어가 인간의 삶에서 갖는 역할에 대한 민감성 및 의식적인 인식(NCLE; 1985)' 내지는 '언어에 대한 명시적인 지식, 언어 학습, 언어 교수, 언어 사용에 대한 의식적인 지각 및 민감성(ALA;1996)⁸⁴⁾' 을 뜻

84) http://www.languageawareness.org/web.ala/web/member/page_eric_hawkins.htm

한다. 이에 대해 남가영(2003)은 언어 의식을 국어 자료나 국어 현상을 점검하는 태도, 다양한 국어의 특질 및 기능에 대한 민감한 인식, 국어를 정확히 알고 사용하는 자신감 등을 아우르는 포괄적인 의미의 태도를 지칭하는 것으로 보았고, 김은성(2004)에서는 언어 교육의 맥락에서 ‘언어 의식’ 개념이 고차적인 사고 기능의 의미를 강조하는 관점에서 규정되어야 함을 주장하고, 이를 ‘의식’이 아닌 ‘인식’으로 번역하여 용어를 사용하고 있다. 즉 언어 인식이란 단순히 정신적인 인식이 아니라 대상을 객관화하여 거기에서 깨달음을 얻고 그 깨달음을 바탕으로 무엇인가를 실천할 수 있는 인식 행위로 본 것이다.

본고에서는 ‘언어 의식’을 언어 교육 국면에서 고차적인 사고 기능을 강조하는 ‘인식’의 관점보다는 다문화 사회에 들어서서 새롭게 변화된 다문화 배경의 국어 교육 환경에 대해서 사람들이 국어에 대해 가지고 있는 다양한 심리적 태도나 가치관의 개념으로 규정하고 논의를 진행하고자 한다. 이를 위해 새롭게 ‘다문화 배경 국어 공동체’ 개념을 상정하고, 이 공동체에 소속된 사람들을 크게 내부자인 다수자 그룹과 이주를 통해 새롭게 국어 공동체에 편입된 소수자⁸⁵⁾ 그룹으로 대별하여 그들이 인식하고 있는 다문화 배경 국어 교육에 대한 심리적 태도나 가치관으로서의 언어 의식 양상을 살펴보고자 한다. 이를 위해 설정한 연구 대상과 방법은 다음과 같다.

1) 연구 대상

‘다문화 배경 국어 공동체’ 구성원들의 언어 의식을 살펴보기 위해 일단 조사 대상자를 다수자 그룹과 소수자 그룹으로 대별하여 진행하였다. 다수자 그룹은 본 연구자가 이번 학기 K대 대학원에서 강의하고 있는 ‘다문화 시대의 언어 교육론’을 수강하고 있는 국어 교육이나 한국어 교육을 전공하고 있는 대학원생들로 선정하였고, 소수자 그룹은 최근 한국으로 이주해 온 다문화 배경 구성원들 가운데 경기도 A시 소재 탈북 학생 대안학교인 H 중고등학교에 재학중인 탈북학생들과 서울 구로구 소재 기숙형 탈북 학생 대안학교를 운영하고 있는 NK 출신 교사⁸⁶⁾로 선정하였다.

예비 학자군 집단인 국어교육 전공자를 중심으로 구성된 다수자 그룹은 내부자의 관점에서 우리 사회가 다문화 사회로 진입하게 되면서 국어 교육이 어떠한 방향성을 가지고 나가야 할 것인가에 대한 언어 의식을 전향적으로 보여줄 수 있다는 점에서 의미가 있다고 보았다. 또한 최근 한국 사회로의 이주를 경험한 소수자 그룹의 다문화 배경 국어 공동체 구성원들은 외부로부터 새롭게 우리 사회의 구성원으로 편입된 외부자의 시선으로 한국어가 주류 언어인 우리 사회에서 겪는 언어 사용의 어려움과 이로 인한 정체성 문제들과 관련된 언어 의식을 보여줄 수 있다는 점에서 의미가 있다고 판단하였다. 이들 다수자 그룹과 소수

그 원문을 제시하면 다음과 같다. “Language awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life(NCKE, 1985)

"Language Awareness is a explicit knowledge about language, conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use(ALA, 1996).

85) 소수자는 인구학적으로는 일정 지역에 밀집해 살고 있으면서 종족적으로, 민족적으로, 언어적으로, 문화적으로 해당 사회의 지배적 유형과 성격을 달리하는 집단으로 정의된다. 소수자는 단순히 수적 열세를 의미하는 것뿐만 아니라 구별성, 차별성, 종속성 등이 그 중요한 의미를 갖는 용어이다(김하수·조태린, 2008:81).

86) NK 교사란 전직 북한 교사 출신 탈북자들을 대상으로 한국교육개발원의 탈북지원센터에서 탈북 학생들의 초기 정착과 학습 적응을 지원하는 업무를 담당할 수 있도록 교육하여 일선 학교에 탈북 학생 코디로 배치한 인적 자원을 지칭하는 말이다.

자 그룹의 언어 의식은 기존의 국어 교육이 자국민을 대상으로 민족 정체성을 함양하는 것을 이념으로 삼아 왔던 국어교육이 앞으로 이 다문화 사회에서 어떻게 그 외연(外延)을 확장하고 새로운 국어교육의 이념과 목표를 수립해야 할 것인지에 대한 방향성을 시사해 줄 수 있다고 보았다.

2) 연구 방법

다문화 배경 국어교육에 관한 언어 의식을 조사하기 위해서 본 연구에서는 설문조사와 같은 양적인 연구 방법 대신 문식 활동을 통해 생산된 담화 텍스트를 분석하는 질적 연구 방법을 활용하였다. 본 연구에서는 말하기와 글쓰기와 같은 문식 활동들이 자신의 정체성을 표현하고 재구성하는 핵심적인 도구로 기능할 수 있다(Gee 1991, 옥현진 2009)는 점에 착안하여 우리 사회가 다문화 사회로 진입해 있는 현 시점에서 이들 관여 주체들에게 국어란 어떤 의미인지에 대한 다문화적 언어 의식을 묻는 다양한 문식 활동-면담, 글쓰기, 수업 대화 분석 등-을 통해 자료를 확보하였다.

가. 다수자 그룹

다수자 그룹의 연구 대상자들은 이번 학기 K대 대학원에서 본 연구자의 ‘다문화 시대의 언어 교육론’이라는 대학원 강좌를 수강하는 학생들이었다. 이들은 강좌 수강을 통해 다문화 교육 이론과 다문화 학생 대상 언어 교육 이론들을 공부하면서 최근 우리 사회가 다문화 사회로 급격하게 진입하면서 변화되고 있는 국어 교육의 동향을 파악하고 이에 대한 새로운 문제의식을 어느 정도 공유하게 된 시점에서 ‘국어교육 전공자로서 나는 다문화 배경 국어 교육과 관련하여 어떠한 의식을 갖게 되었는가?’에 대한 자신의 생각을 자유로운 형식의 보고서로 제출하도록 하였다.

나. 소수자 그룹

본 연구에서는 이주 배경 다문화 학생들이 언어 능력이 제한되고 자기 점검 능력이 부족하여 원천적으로 문식 활동 자료를 수집하기 어렵다는 점을 감안하여 서로 다른 남한과 북한의 언어적 특성으로 어려움을 겪고 있긴 하지만 기본적으로 의사 소통에 문제가 없는 경기도 A시 소재 H 기숙형 탈북 학생 대안학교 탈북 학생들을 소수자 그룹의 연구 대상으로 선정하였다. 이들 탈북 학생들은 최근에 탈북하여 제3국 등을 경유하여 한국으로 이주한 경험을 공유하면서 외부와 단절된 보호된 환경 속에서 집단 거주하고 있다는 점에서 비교적 유사한 집단적 정체성을 지니고 있다는 특성을 지니고 있었다.

‘다문화 배경 국어 공동체’의 소수자 그룹을 대표하는 탈북 학생들의 언어 의식을 살펴보기 위해 본 연구자는 H 학교를 방문하기 전에 미리 담당 국어 교사에게 ‘국어란 나에게 어떤 의미인가?’라는 주제의 간단한 글쓰기 과제를 부과하고 이 과제를 중심으로 함께 의견을 공유하는 방식의 수업을 진행해 줄 것을 요청하였다. ‘언어 의식’이 드러나는 토론식 수업을 바로 진행하기 보다는 말하기 사전 활동으로 간단히 A4 한 장 정도로 국어가 자신의 삶에서 어떤 의미를 갖는지를 글로 써 보게 함으로써 보다 심도깊은 토론식 수업이 가능하리라는 판단 때문이었다. 담당 교사의 적극적인 지원으로 사전 글쓰기 과정을 거친 H고등학교

3학년 학생들은 국어 교과 시간에 ‘국어란 나에게 어떤 의미인가?’ 라는 주제로 서로 생각을 공유하는 수업에 매우 진지하고 열띤 태도로 참여하였고, 본 연구자 역시 1시간동안 이루어지는 전체 수업 과정을 참관하고 녹취함으로써 문식 활동 자료를 확보할 수 있었다.

3. 다문화 배경 국어 공동체 구성원들의 언어 의식 양상

1) 다수자 그룹의 언어 의식 양상

본 연구에서 분석 자료로 삼은 다음의 문식성 활동 자료들은 예비 학자군인 국어교육 또는 한국어교육 전공자로 이루어진 다수자 그룹의 다문화 배경 국어교육에 대한 언어 의식 양상을 잘 보여준다. 이들은 자국민을 대상으로 하는 국어교육 전공자들로서 새롭게 변화된 다문화 사회에 직면해서 국어교육이 더 이상 기존의 이념과 교육 목표와 내용을 고수할 수 없음을 새롭게 인식하고 보다 발전적인 차원의 국어교육의 지향점을 고민하는 모습들을 글쓰기를 통해 드러내 주고 있다.

(1) 국립국어원의 국민의 기초 문해력 조사에 의하면 기초 문해력이 부족하여 일상생활에 필요한 일을 처리하기 어려운 수준의 사람들이 무려 5.3%에 달한다고 한다. 논리적 비약일 수도 있겠으나 모국어 사용자에게도 이토록 어려운 국어가 다문화 배경 학습자들에게는 더 어려울 것은 당연한 일이다. 다문화 배경 학습자에 대해 국어를 쉽고 자신있게 구사할 수 있는 국어 능력 함양이 어려운 일임을 새삼 깨닫게 된다. 국어교육 전공자로서 어느새 공교육의 체제 안으로 성큼 들어와 있는 다문화 교육의 문제를 미처 인식하지 못한 채 지내왔다는 것이 부끄럽다. 세상은 국어교육에 변화를 요구하고 있었음에도 전혀 준비되지 않은 태도로 일관해 왔다는 점을 반성하고 있다. (석사 과정생, 신00)

(2) 이 수업을 듣기 시작한 후, 얼마전 친구의 웨딩 촬영을 따라 간 적이 있다. 그곳에서는 다른 웨딩 촬영을 하는 커플이 있었는데 남편될 분은 한국인, 아내 될 분은 베트남인, 국제 결혼을 앞둔 커플이었다. 웨딩 촬영을 하면서 사진 작가분이 말이 통하지 않아 애를 먹고 있었다. 인상적이었던 것은 시어머니가 와 계셨던 것인데 아들이 한국인 신부를 못 구해서 많은 돈을 지불하고 베트남 신부를 맞았다면서 나에게 약간의 서러움을 토로(?) 하셨다. 신혼집이 부천이라는 시어머에게 나는 차마 남편이 베트남어를 배우면 좋다는 말은 하지 못하고, 부천 복사골 문화센터에서 무료로 한국어를 배울 수 있으니 신부가 꼭 다닐 수 있게 해 주라고, 그리고 요즘은 국제화 시대라서 아기가 태어나서 한국어와 베트남어 모두를 잘 하면 취업도 잘 되고 아주 좋다고 강조를 거듭했다. 가족 모두가 함께 참여할 수 있는 다문화 가족 프로그램에 꼭 참여할 수 있다는 좋겠다는 생각을 했다. (박사 과정생, 이00)

(3) 기존에는 국어를 ‘나랏말’ 로 보아 민족의 혼, 혹은 국가 정체성과 연결짓고자 하는 경향이 있었다. 하지만 다문화 시대에 나랏말의 관점에서 일방적이고 수동적으로 학습되는 국어 교과와 언어 문화는 다문화 가정 자녀들이 이중언어화자로서 자신의 고유한 생각과 감정을 이야기하고자 하는 기회를 얻은 채 한국의 사상과 문화만을 주입하게 되는 문제를 낳을 수 있다. 자신이 가지고 있는 언어와 문화가 한국의 언어와 문화와 다르다, 혹은 한국어와 문화에 익숙하지 않다는 이유로 ‘미숙한 사람’ 혹은 ‘틀린 것’ 이 되어 버리는 것이다. 또한 교사나 교실의 다른 학생들에게도 ‘원어민-비원어민’, ‘주체-객체’ 혹은 ‘한국인-외국인’ 의 구별은 다문화 가정 자녀와 일반 학생들간의 또 다른 경계를 만들거나 차별을 양산할 수도 있다. 따라서 다문화 시대의 국어 교육은 일방적인 교수 학습이 아닌 상호 작용을 토대로 한 문화간 의사소통으로 그 범위를 확대할 필요가 있다. 또한 언어 수업에서의 다문화 교육의 목표 역시 학습자의 기본적인 의사소통 지식, 학습을 수행할 수 있는 언어 능력뿐만 아니라 다양한 상황과 맥락 안에서 의사소통을 통해 다문화적 감성을 기르고 자신의 고유한 사고를 형성해 갈 수 있

는 것까지 확장되어야 한다고 생각한다. (박사 과정생, 김00)

(4) 다문화 시대의 국어교육에서 가장 우선적으로 다루어져야 할 부분은 바로 내국인 학습자들에게 대한 태도 교육이 될 것이라 생각한다. 다문화 배경 학습자들이 학습 과정에서 어려움을 겪는 부분은 비단 언어 능력의 부족뿐만 아니라 학업 성취에 대한 낮은 수준의 기대, 그들의 문화적 요소에 대한 불인정, 주류와 다르다는 것에 의한 차별과 편견 등의 문제이다. 때문에 국어교육에서 가장 우선적으로 이루어져야 할 것은 다문화 배경 학습자들에게 대한 내국인의 태도를 변화시키고자 하는 노력이 될 것이다. (박사과정생, 김00)

(5) 나는 내가 경험했던 영어 수강 에피소드를 통해 다문화 교육을 이야기하고 싶다. 나를 제외한 모든 학생들이 영어를 잘하는 상황에서 나는 고립될 수밖에 없었다. 나는 나 스스로를 열등한 학생으로 규정지를 수밖에 없었다. 그건 어쩔 수 없는 일이었다. 그리고 그 상황에서 내가 할 수 있는 없었다. 하지만 주변의 도움을 받기 시작하면서 나는 변하기 시작했다. 닫혔던 입이 열렸고, 수업에 참여하기 시작했고, 자신감을 얻기 시작했으며, 긍정적인 마인드로 변화하기 시작했다. 이것이 바로 다문화 교육에 있어 교사와 동료 학생들이 중요한 이유이다. 또한 보호 프로그램 방식의 다문화 학생 지원 교육이 필요한 이유이다. 눈에 보이는 것만을 보려고 한다면 다문화 학생들에게 보이는 것은 부족한 언어 능력일 뿐이다. 하지만 눈에 보이지 않는 것들도 보려고 한다면 학생들에게 보이는 것은 무궁무진할 것이다. 그들은 단지 말이 조금 서툴 뿐이다. (박사과정생, 양00)

위의 언어 자료들은 (1)에서와 같이 모국어 사용자들에게도 어려운 국어가 다문화 배경 학습자들에게는 얼마나 어려울 것인가에 대해 새롭게 인식하기도 하고, 어느새 공교육 체제 안으로 성큼 들어와 있는 다문화 교육의 문제를 간과해 왔음에 대한 반성적 인식을 드러내는가 하면, (2)에서와 같이 새로 결혼한 국제결혼 커플과 그 시어머니에게 원활한 가족간 의사소통과 상호 문화 적응 차원에서 이중언어교육과 함께 참여하는 다문화 가족 프로그램이 필요하리라는 성찰과 독려를 계도적인 차원에서 시도하기도 한다. 이러한 반성적 국어 의식들은 국어 공동체의 다수자 집단이 이전에 미처 경험해 보지 못한 다문화, 다언어 배경의 국어교육에 대해 새롭게 눈을 뜨고 문제의식을 갖기 시작하는 모습들을 보여준다.

그런가 하면 (3)에서는 단일 민족 국가라는 인식을 기반으로 하여 국가 정체성을 함양하는 것을 이념으로 삼아 왔던 기존의 국어교육이 자칫 다문화 가정 자녀들을 구별짓고 차별하는 수단으로 군림할 수 있게 될지도 모른다는 문제의식과 함께 다문화 가정 자녀와 일반 학생들간의 상호작용을 토대로 한 문화간 의사소통 능력을 함양하는 방향으로 국어교육의 이념과 목표가 설정되어야 한다는 다문화적 언어 의식을 보여 주고 있다. 또한 (4)에서는 이와 같은 맥락에서 다문화 배경 국어 교육의 바람직한 지향점은 내국인 학습자들에게 대한 태도 교육이 되어야 한다는 언어 의식을 보여주고 있다. 다양성의 가치를 국어 교육의 지향과 내용에 포함함으로써 일반 학생들의 다문화에 대한 인식을 전환하는 국어 교육이 필요하다는 문제의식은 장차 국어 교육의 이념과 목표가 다문화적 감수성과 다문화적 문식성을 함양하는 방향에서 재구성되어야 함을 시사해 준다 하겠다.

(5)의 필자는 영어를 못하던 자신의 경험을 바탕으로 다수자이면서 언어 소수자의 입장이 되어 언어 적응을 위해서 교사와 동료 학습자의 비계 지원과 보호 프로그램이 얼마나 유용한 것인지를 언급하면서 우리 사회의 소수자 학생을 위한 제2언어로서의 한국어 (KSL) 교육이 보호 프로그램 차원에서 필요하다는 인식을 보여주고 있다. 장차 우리 국어교육의 외연(外延)이 자국어 교육에 머무르지 않고 언어적 소수자를 위한 KSL 교육 프로그램까지도 아우를 수 있어야 한다는 언어 의식을 드러내 주고 있다.

이상에서 보는 바와 같이 다수자 그룹의 언어 의식은 종래 민족 공동체 의식을 함양하는 국어교육 이념을 지양하고 다문화화를 배경으로 하는 소수자 학생들을 적극 지원할 수 있는 국어교육으로 그 외연을 확장하고, 일반 학생들의 이해와 관용을 기반으로 한 다문화적 인식 태도와 다문화적 문식력을 함께 함양할 수 있는 국어교육을 지향하는 것으로 요약된다.

2) 소수자 그룹의 언어 의식 양상

소수자 그룹의 언어 의식 양상을 살펴보기 위해 본 연구에서 활용한 문식성 활동 자료들은 ‘국어는 나에게 무엇인가?’ 라는 주제에 의한 국어 수업 참관 녹취록 전사 자료 (6), 담당 교사로부터 지원받은 탈북학생의 정체성이 잘 드러나 있는 글쓰기 자료 한 편 (7), 그리고 소수자의 언어 의식과 정체성 문제에 관해 언급하고 있는 한 탈북자 출신의 NK 교사의 면담 자료 (8)이다.

(6) 교사: 우리 반에서 중국 말고 다른 제3국에 있었던 사람?

학생1: 라오스요.

교사: 라오스? 몇 년 있었어?

학생1: 중국에 8년 있다가 라오스에서 6개월 있었어요. 몸짓, 눈짓으로 라오스 말 그냥 배웠어요.

교사: 한국에 오니까 어때?

학생1: 중국어랑 라오스말 배우느라고 한국말 다 잊어먹고.... 대화가 안 되니까 소심해 지고, 혼자 다니게 되고.

교사: 언어가 참 중요한거야. 우리 국어가 여러분에게 어떤 의미인지 이야기해 볼까요?

학생2: 국어는 모르고는 살 수 없는 필수 생활양식이라 생각합니다. 다른 사람과 소통할 수 있고 나의 무언가를 표현할 수 있게 해 주는 것이 국어잖아요.

교사: 그렇구나. 또 다른 친구? 자네는 북한에서 남한에 올 때 얼마나 걸렸어?

학생3: 두 달이요.

교사: 왔을 때 언어는 어땠어? 남한 사람이랑 이야기할 때.

학생3: 그렇게 어렵지는 않았어요. 남한과 북한이 같은 언어를 사용하잖아요. 서로 다른 나라가 되었지만 같은 언어를 사용하는 게 한민족임을 알려 줄 수 있는 거죠.

교사: 우리가 같은 민족이라는 것을 알려줄 수 있다는 거죠. 언어가.

학생3: 분단된 지 60년이 넘어가니까 생활이랑 문화 이런 것은 많이 다르잖아요. 근데 언어는 비슷한 게 많은 것 같아요.

교사: 또 다른 사람이 말해 볼까요?

학생4: 저한테 국어는 공포예요. 산같이 높고 힘들어요. 북한에서는 말만 알면 보고 읽고 다 쓸 수 있는데 여기 오니까 같은 것도 다르게 말하고 표현이 달라요. 일상적인 단어나 한자어로 된 사자성어, 외래어도 많이 나오고 무슨 말인지 도통 모르겠어요. 난 생각할 때 중국말이 먼저 생각이 나고요.

교사: 북한 말하고 남한 말이 많이 다르지요?

학생5: 북한에서는 두음 법칙 안 써요. 북한에서는 ‘니발’ 이라고 하거든요. ‘그리고’ 도 ‘그리 구’ 라고 ‘우’ 발음 많이 해요. ‘되었습니다’ 도 ‘되었습니다’ 로 말해요. 그래서 아는 단어 도 처음엔 잘 몰랐어요.

학생6: 수업 방법도 달라요. 북한에서는 그냥 읽고 따라하고 외우고만 하는데 여기서 문장도 너무 길고 모르는 단어도 많고 글도 많이 쓰라고 하고. 너무 힘들어서 혼란이 있어요.

교사: 그러면 여러분들이 일반 고등학교에 갔으면 어땠을까? 일부러 더 남한말 많이 배우려고 노력

하고 더 달라지지 않았을까?

학생7: 저는 처음엔 일반 학교 가고 싶었는데 무시할 것 같아요. 개네들이.

교사: 선생님은 그게 걱정이예요. 여기 있으면 자칫 우물 안 개구리가 될까봐. 밖에 나가면 엄청 나
잖아. 두렵지 않아요?

학생8: 목숨을 걸고 여기까지 왔는데 뭐가 두렵습니까?

교사: 언어가, 북한 말투가 아직 남아 있어서 말투가 좀 튀어요. 선생님은 여러분이 의도적으로 이
말투를 고칠 필요가 있다고 생각합니다. 천안함 이런 거 때문에 남한 분위기가 북한 사람에
대한 인식이 안 좋아. 여러분은 잘못이 없어요. 하지만 내 잘못이 아니더라도 사회적 분위
기에 의해 피해를 받을 수 있어요. 그게 언어 차이에서 오기도 해요. 이제 언어예요. 언어가 이
렇게 중요한 거예요.

(7) “저기요, 아줌마. 여기서 수원까지 가려면 어떻게 가야 합니까?” 그런데 아줌마는 내 물음에 대답은
않고 날 뻔히 쳐다 보다 대답한다. “저기 저 버스 타면 돼. 근데 너 연변에서 왔니?” 갑자기 솔직하게
북한에서 왔다고 하면 뭐라고 할까 하는 생각이 머리를 스치고 어떻게 대답해야 할지 몰라 그냥 중국
에서 왔다고 얼버무렸다. 갑자기 버스 정류소에 있는 사람들이 나만 쳐다 보는 듯 했다. 텅 빈 집에
들어 와 보니 갑자기 엄마도 원망스럽고 아빠도 원망스러웠다. 나가서 놀고 싶지만 사람들이 아까 그
아줌마처럼 그런 질문을 하면 어쩌나 하는 생각이 들어서 그냥 컴퓨터 앞에 앉았다. 고향에서 친구들과
하고 자전거를 타며 갱변가로 놀러가던 기억이 난다. 다시는 고향에 돌아갈 수도 없고 돌이킬 수 없
다고 생각하니 불에서 뜨거운 것이 흐른다. (탈북 학생, 김0)

(8) 언어가 얼마나 묘한지 우리 아이들이 북한말 하는 애, 중국말 하는 애, 한국말 하는 애 막 섞여
있는데 한국말을 하면 할수록 한국이 자기 조국이라 생각을 하고요. 한국말을 끝까지 안 배우려고 하
고 중국말을 지속적으로 하는 애는 중국 갈 생각을 해요. 또 한국 아이들에게 왕따를 당한 경험이 있
는 아이들은 북한말을 고집하는 거예요. 언어라는 게 그냥 언어가 아닌 거예요. 정체성하고 연결이 되
어 있는 것이지요. 정체성이라는 것이 그냥 생기는 것이 아니라 아이들을 이곳 사람들이 따뜻하게 받
아 줄 때 생기는 것 같아요. 그러면 아이들이 한국어를 빨리 배우게 되지요. 하지만 나가서 아이들이
말을 조금 이상하게 했는데 ‘어, 애, 말을 이상하게 하네.’ 이렇게 안 받아 주면 이 아이는 자기를 이방
인이라 생각하고 ‘나 한국말 안 할래’ 이렇게 나오는 거지요. 확실히 언어는 정체성하고 직결되어 있는
것 같아요. (NK 교사, 채 00)

위의 언어 자료들은 다문화 배경 국어 공동체의 소수자 그룹을 이루고 있는 탈북 학생들
의 언어 의식을 잘 보여 주고 있다. H 학교의 고등학교 3학년 국어 시간에 탈북 학생들의
언어 의식을 주제로 이루어진 수업 담화를 전사한 언어자료 (6)에서는 이들에게 국어란 꼭
배워야 할 중요한 의미를 가진 존재이면서 다른 사람과 소통할 수 있고 자신을 표현할 수
있게 해 주는 도구이자 여전히 자신들이 같은 조선말을 사용한다는 바로 그 이유로 남한 사
람들과 한 민족임을 확인하게 해 주는 증표로서의 의미를 지닌다. 하지만 이들 탈북 학생들
은 북한과 다른 남한의 언어 특성과 교육 방식으로 인해 언어 적응 및 학습 적응에 상당한
어려움을 겪는다. 서로 다른 남한 말과 북한 말은 단순한 언어적 차이가 아니라 문화적 차
이에 의한 것이며, 이러한 차이는 사회적 거리감으로 작용해서 ‘목숨을 걸고 여기까지 왔는
데 뭐가 두렵습니까?’ 라는 호기나 자존심을 드러내 보이다가도 이내 H 학교와 같은 탈북 대
안학교가 아닌 일반 학교에 가면 남한 학생들에게 서로 다른 말을 쓴다는 이유로 무시당할
지도 모른다는 두려움 내지 위축감을 느끼고 있다. 또한 탈북 학생들에게 남아 있는 북한
말투는 남한 사람들과 다른 사람들임을 구별되는 언어적 정체성을 강하게 드러내 주는 사회
적 표지(social marker)로 작용할 수 있기 때문에 의도적으로 고칠 필요가 있다고 말하는

교사의 태도 역시 주류 언어가 아닌 소수 언어에 대한 교사의 언어 이데올로기를 반영해 주고 있다.

언어 자료 (7)은 이곳 사람들과 다른 억양과 말투로 이야기하는 자신에게 연변에서 왔느냐고 질문하는 아줌마를 통해서 서로 다른 언어와 문화간의 괴리감과 사회적 거리감을 느끼며 혼란스러워 하는 한 탈북학생의 어려움을 보여주는 글쓰기 자료이다. 연변에서 왔느냐고 질문하는 아줌마에게 결국 이 학생은 자신이 북한에서 왔다고 말하는 대신 그냥 중국에서 왔다고 얼버무리고 만다. 언어를 통해서 드러나는 자신의 언어 정체성을 스스로 부정하고 있는 것이다. 나가서 놀고 싶지만 사람들이 자신에게 또 어디에서 왔냐고 물어볼 것이 두려워 밖에 나가지 못하고 있다는 이 학생의 글은 남한의 주류 언어에 동화되지 못한 채 곁도는 언어적 소수자의 정체성 문제가 어떤 것인지를 잘 보여주고 있다. 서로 다른 언어를 사용하는 언어적 소수자들이 낯선 언어 문화와 대면해서 겪어야 하는 소통의 부재와 단절은 자칫 위축감과 낮은 자존감으로 이어질 수 있다는 점에서 문제가 된다.

언어 자료 (8)은 탈북 초등학교생들과 상당수의 중국계 비보호 학생⁸⁷⁾들로 이루어진 서울의 S 탈북 대안 학교를 운영하고 있는 NK 교사가 탈북 학생의 언어 의식과 정체성 문제에 관해 언급하고 있는 면담 자료의 일부를 전사한 것이다. 언어 자료 (8)에서는 한국말을 빨리 배우는 아이들은 자신이 한국 아이라고 생각하는 반면 그렇지 못한 아이들은 중국으로 돌아갈 생각을 하고, 이곳에서 긍정적인 경험을 많이 하게 되면 한국어를 빨리 배우게 되지만 왕따와 같은 부정적인 경험을 하게 되면 한국말 자체를 거부하고 북한말을 고집하게 된다는 사례를 통해 언어가 정체성과 직결되는 것임을 매우 통찰력있게 제시해 주고 있다. 언어가 그저 단순한 언어가 아니라 자신이 누구인가 하는 자아 정체성의 문제라는 이 NK 교사의 언급은 Tajfel과 Johnson(1981), Giles와 Johnson(1981), Giles와 Johnson(1987)의 종족언어적 정체성 이론(ethnolinguistic identity theory)에 의해서도 지지된다. 개인은 자신이 속한 사회 세계를 범주화하고 자신을 특정 사회적 집단에 소속된 존재로 인식하고자 노력하면서 정체성이 형성되는데, 개인이 그가 속한 집단의 경계를 견고하고 폐쇄적인 것으로 인식하면 할수록 모국어 유지를 하고자 하는 노력이 강하게 나타난다는 것이다. 탈북 학생들은 북한과 남한 모두를 경험하면서 이중적인 민족 정체성 혹은 국가적, 언어적 정체성의 선택의 기로에서 서로 대립하게 되면서 자신이 새로운 환경 속에서 받아들여지고 있다는 인식을 하게 되면 한국어를 통한 긍정적인 자아 정체성을 갖게 되지만, 그렇지 못한 경우는 새로운 집단과 언어를 거부하고 자신의 언어 정체성을 고집하게 된다.

이상에서 보는 바와 같이 소수자 그룹의 언어의식은 한국어는 꼭 배워야 할 말, 빨리 배워서 잘 하고 싶은 말이지만 서로 다른 언어적·문화적 차이로 인해 어렵게 느껴지는 언어라는 것으로 귀결된다. 이들 언어 소수자들은 주류 사회 구성원들과 서로 다른 언어를 사용하는 것으로 인해 소통의 부재와 단절은 물론 사회적 거리감과 위축감, 소외 의식과 낮은 자존감 등으로 어려움을 겪게 된다. 언어가 그저 단순한 언어가 아니라 자신이 누구인가 하는 자아 정체성의 문제와 직결되기 때문이다.

4. 결론

87) 비보호 학생이란 탈북자 출신인 어머니가 제3국을 거쳐 탈북하는 과정에서 낳은 아이들을 지칭하는 말이다. 한국에 와 있는 비보호 학생들은 대개 아버지가 중국인인 경우가 많고, 중국에서 나고 자라다 엄마를 따라 한국에 들어왔기 때문에 중국어를 구사하는 경우가 많다. 아버지가 중국 국적을 가진 이유로 이들은 탈북자로서 한국 정부의 보호나 지원 대상에서 제외되어 다문화 가정 학생으로 분류되고 있다.

이제까지 본고에서는 우리 사회가 급속하게 다문화 사회로 진입하게 되면서 우리 국어 교육의 이념이 기존의 ‘민족 의식을 함양하는 것’ 으로부터 ‘미래 지향적인 공동체 의식을 함양하는 것’ 으로 변화된 것에 주목하여 새롭게 형성되기 시작한 ‘다문화 배경 국어 공동체’ 구성원들의 언어 의식을 다수자의 시선과 소수자의 시선에서 살펴보고 이에 기반하여 다음과 같은 국어 교육의 지향점을 도출하였다.

첫째, 국어교육이 사회 통합을 위한 도구로서의 역할을 강화해야 한다는 것이다. 다문화 시대의 원활한 의사소통을 위해서는 다양한 언어와 문화를 배경으로 하는 사람들을 연결하는 매개어가 필요하다. 우리 나라에서 그 매개어는 당연히 한글을 기반으로 한 국어이다. 2005년에 제정된 국어 기본법 3조 1항에는 한국어가 대한민국의 공용어이고, 한글이 한국어를 표기하는 고유의 문자임이 명시적으로 규정되어 있다. 우리는 국어교육을 통해서 이주 배경 다문화 학생들이 한국어를 제대로 습득하여 언어로 인한 차별과 억압을 받지 않도록 하며, 그들이 우리 사회의 건강한 일원으로 성장할 수 있도록 함으로써 사회 통합을 이룰 수 있도록 해야 할 것이다.

둘째, 다문화적 인식과 태도를 국어교육의 이념과 목표 수준에서 적극 반영해야 한다는 것이다. UNESCO와 OECD를 비롯한 세계 여러나라에서는 이미 한국을 하나의 언어와 문화에 기반을 둔 나라가 아닌 다문화 국가로 인식하고 있다. 이미 국가 수준의 국어과 교육과정에서 ‘민족 공동체 의식 함양’ 을 위한 국어교육이 아닌 ‘미래 지향적인 공동체 의식 함양’ 을 위한 국어교육으로 그 교육 이념으로 설정한 것과 같은 선상에서 국어교육은 민족어로서의 국어교육 이념을 넘어서 다문화주의에 기반을 둔 다문화적 인식과 태도와 다문화적 문식성을 국어교육의 이념과 목표 수준에서 적극 반영할 필요가 있다.

셋째, 다문화를 배경으로 하는 언어적 소수자를 위한 국어교육의 외연을 적극적으로 확장해야 한다는 것이다. 매년 자국민의 일반 학생 수가 20만명 이상 감소하는 데 비해 다문화 배경 학생들의 수는 20%이상 증가하고 있는 현 시점에서 국어교육은 이들 다문화 배경 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과 이중언어교육으로까지 그 외연을 적극적으로 확장해 나갈 필요가 있다. 이미 교과부를 중심으로 ‘위에서 아래로’ 이중언어 강사 양성 사업과 KSL 교육과정과 탈북 학생을 위한 국어과 표준안 및 교재 개발 작업이 이루어지고 있지만 이제부터는 국어교육이 이들 언어적 소수자를 위한 언어 교육으로 그 외연을 확장하고 ‘아래에서 위로’ 향하는 보다 적극적인 학문적 연구와 실행 방안을 모색해야 할 것이다.

참고 문헌

- 권순희(2009), 이중언어교육의 필요성과 정책 제안, 국어교육학연구 34.
권순희(2009), 다문화 가정 자녀의 국어 사용 실태, 국어교육학연구 36호.
권순희(2010), 다문화시대 문화간 의사소통 능력 향상을 위한 교육 자료, 국어교육학연구 38.
권순희(2011), 호주 다문화 사회에서의 영어교육 정책, 국어교육학연구 40.
김대행(2008), 언어 교육과 문화 인식, 한국언어문화학 5권 1호, 국제한국언어문화학회.
김시정(2011), 국어의식의 향상을 위한 국어교육의 방안에 관한 연구, 한양대 대학원.
김은성(2004), 외국의 국어지식 교육 채신 동향-‘언어 인식’을 중심으로, 선청어문33.
김은성(2005), 비판적 언어 인식에 대한 연구, 국어교육연구 15, 서울대 사범대 국어교육과.
김하수·조태린(2008), 한국 사회의 소수자에 대한 사회언어학적 접근, 사회언어학 17권 1호.

- 고미숙(2003), 정체성 교육의 새로운 접근: 서사적 정체성 교육, 한국교육 30-1.
- 남가영(2003), 메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구, 서울대 대학원
- 민병곤(2008), 학교 교육에서의 언어와 다문화, 교육인적자원부.
- 민현식(2002), 국어 의식 조사 연구, 한국어교육 13-1.
- 박나현(2011), 다문화 가정 아동의 교실에서의 언어적 상호작용과 정체성 형성, 경인교대 대학원.
- 박선희(2009), 국어 의식 향상 방안에 대한 연구, 부산대 대학원.
- 박윤경(2007), 지식 구성과 다문화 문식성 교육, 독서연구 18.
- 서혁(2011), 다문화 시대의 국어교육과 다문화 문식성 교육, 국어교육연구 48, 국어교육학회.
- 송선진(2007), 국제결혼가정 자녀의 사회화 과정이 자아정체감에 미치는 영향, 서울대 대학원
- 송현정, 양정실(2011), 다문화 사회의 국어교육 변화에 대한 인식 조사 연구, 한국언어문화학 8-1. 국제한국언어문화학회.
- 심상민(2009), 다문화 사회에서의 문식성(Literacy) 교육의 제 문제, 국어교육학연구 35.
- 심우엽(2009), 다문화학생의 민족 정체성 및 정서적 특성, 초등교육연구 27
- 양명희(2009), 다문화 시대와 언어정책, 한국어교육 20-1.
- 옥현진(2009), 정체성과 문식성 교육, 국어교육학연구 35. 국어교육학회.
- 원진숙(2007), 다문화 시대 국어교육의 역할, 국어교육학연구 30.
- 원진숙(2008), 다문화 시대의 초등학교 국어과 교육-다문화 가정 자녀를 위한 한국어 교육 지원 방안을 중심으로, 국어교육학연구 32.
- 윤인진, 김은비(2012), 다문화 가족의 언어 사용과 아동의 사회 정체성, 이중언어학 48.
- 이관희(2010), 다문화 국어교육에 대한 예비 초등 교사들의 인식 양상 연구, 한국초등국어교육 44.
- 정혜승(2010), 수업에 드러난 교사의 문식성 인식과 학생의 정체성 협상 양상, 한국초등국어교육 43.
- 조태린(2010), 재외 동포에게 한국어가 갖는 의미, 한국어교육 21-2.
- 천경록(2011), 국어과 교육과정 정책 분석, 국어교육연구 28.
- 최영환(2009), 초등학교 국어 교실 현장의 다문화 교육 방향, 국어교육학연구 34.
- 황진영(2012), 한국 다문화 사회의 이중언어 교육 연구, 전남대 박사 논문.
- Boltho, R. et al. (2003), Ten questions about language awareness, *ELT Journal* , Vol 57/3, 251-259.
- Carter, R.(2003), Language Awareness, *ELT Journal* , Vol. 57/1, 64-65.
- Crystal, D (1999). *The Penguin Dictionary of Language*(2nd edition), Harmondsworth, Penguin Books Ltd.
- Hawkins, E.(1999), Foreign language study and Language Awareness, *Language Awareness* , Vol. 8, No. 3&4, 124-142.
- Garcia, O.(2008), Multilingual Language Awareness and Teacher Education, Cenoz, J. and Hornberger, N.H(eds.), *Encyclopedia of Language and Education* , 2nd Ed.Edition, Volume 6: Knowledge about Language, 385-400.
- Little, D. (1997), Language awareness and the autonomous language learner, *Language Awareness* , Vol. 6, No. 2&3, 93-104.

<다문화 배경의 국어교육과 언어인식>에 대한 토론문

최인자(신라대)

발표문 잘 읽었습니다. 이 발표는 다문화 배경에서 국어교육이 나아가야 할 방향성을 고민하면서, 구성원들의 언어 의식을 설문조사로 분석하고 있습니다. ‘다문화’ 문제는 국어교육이 당면하고 있는 핵심 과제이지만, 이번 학술 대회 대주제인 국어 의식, 혹은 국어관과 관련해서도 흥미로운 이슈를 담고 있다고 생각합니다. 발표자는 이 주제에 대한 이론적, 실천적 작업을 지속적으로 해 오신 알고 있는바, 저의 초보적인 인식으로 발표문 오독이 걱정되기도 하지만 몇 가지 질의로 이 자리를 대신하고자 합니다.

1.

발표자는, 서론에서 현재 우리나라에서 진행되는 소수자 학생을 위한 언어교육 지원 시스템이 매우 바람직한 방향으로 마련되고 있다고 평가하셨습니다. 이러한 평가의 근거에 대한 자세한 설명을 부탁드립니다. 아울러 말이 나온 김에, 우리 국어교육 학계에서도 ‘다문화’란 용어의 의미에 대해 이론적으로 검토하고 공유할 것을 제안하고자 합니다. ‘다문화’(multi-culture)는 정책적 개념으로 출발한 것이기에 그 학문적 의미가 명확하지 않을 뿐 아니라 외국에서는 이미 ‘다문화’ 교육의 실패를 공식적으로 인정하면서 용어를 폐기한 나라도 있는 상황입니다. 다문화 개념이 오히려 현실적으로는 소수자 문화에 대한 차별과 편견을 강화하는데 작용하였기 때문입니다. 어쨌거나 다문화 개념은 그 동안에도 다양한 관점과 접근을 전제로 해 왔던 만큼, 우리 국어교육 학계에서도 이 용어(‘다문화적 문식성’등)를 사용할 것인지부터 시작해서, 어떤 의미로 사용할 것이지를 비판적으로 성찰하고, 또 그 결과를 공유해야 할 것 같은데 이에 대한 발표자의 선생님을 청해 듣고자 합니다.

2.

다문화 배경의 사회에서 구성원이 가지고 있는 언어 의식은 중요한 문제입니다. 설문 조사가 다수자 그룹과 ‘소수자 그룹’으로 진행되었는데, 양자의 연구 내용이 다소 다른 것으로 읽혀졌습니다. 다수자 그룹이 ‘다문화 배경의 국어교육 의식’에 초점을 두고 있다면, ‘소수자 그룹’은 ‘한국어 의식’에 중점을 두고 있다. 두 그룹의 연구 결과가 고립된 것이 아니라면 조사 내용에 공통점, 또는 유기성이 있어야 하는데, 두 그룹을 선정한 이유와 의도, 관계에 대한 발표자의 보충 설명을 부탁드립니다. 저는 개인적으로 ‘다수자 그룹’에서도 ‘소수자 언어에 대한 의식이 조사되어야 한다고 생각합니다. ‘소수자 그룹’의 다수자 언어에 대한 의식이 연구된 만큼, 두 자료를 비교하여 살핀다면 흥미있는 연구 결과가 나올 듯합니다.

3.

이 발표는 언어 의식을 양적, 질적 연구로 접근하고 있는데 자료 해석에 대해 생각해 보고자 합니다. 발표자는 소수자 그룹 네 명의 답변을 종합적으로 해석하면서 이들은 한국어를 빨리 배우고 싶어하나 서로 다른 언어적·문화적 차이로 인해 어렵게 느껴지고 있으며, 주류 사회 구성원들과 다른 언어를 사용기 때문에 낮은 자존감등으로 어려움을 겪고 있다고 진술하고 있습니다. 그러나 이 자료는 한국어에 대한 부정적인 의식이 강하게 드러난 것으로 해석할 수도 있습니다. (7)의 자료에 나타나 있듯이, 이들은 자신의 말투, 자신의 정체성을 버려야 한국에서 살 수 있다고 생각하기에, 한국어는 자신의 과거와 단절되는 매우 고통스러운 경험으로 인식되고 있고, 또, (6)의 자료에서 보면, 한국어 교사는“한국인과 유사한 말투”를 해야 한다고 가르치고, 말투를 바꾸지 않으면 ‘두려운 일이’생길 것이라는 식의 엄포를 놓고 있기 때문입니다. 또한 질적 연구의 미덕이 정보의 맥락적 의미의 종합적 성찰에 있다고 한다면, 그들의 부정적 한국어 의식에 영향을 행사하고 있는, 사회 문화적 맥락도 파악되어야 한다고 생각합니다. 특히, 교사와의 대화 자료를 보면, 현재 실행되는 다문화 배경 국어교육이, 소수자 그룹을 주류 한국어로 동화시키려는 일종의 동화주의적 접근을 하고 있고, 그것이 소수자 학습자의 어려움을 가중시키고 있는 것은 아닌가 생각하는데 이에 대한 발표자의 생각은 어떠하신지요?

4.

중요한 것은 역시, 앞으로의 국어교육 방향성에 대한 논의일 것입니다. 발표자는 사회 통합을 위해서는 매개어로서 한글 기반의 국어 교육의 중요성을 강조하셨는데, 이는 일견 타당한 의견으로 보이면서도 한편으로는 현재 처하고 있는 문제점을 극복함에 충분한 대안이 될 수 있을까 염려되기도 합니다. 소수자 그룹의 어려움, 특히 소통의 단절, 차별의 경험이 과연 매개어인‘한글’을 잘 아는 것으로 극복될 수 있을까 의문이 들기 때문입니다. 물론 이 부분이 아직 충분히 서술되지 않았다는 점에서 발표자의 의견이 보완될 수도 있을 것입니다. (혹, 서술되지 않은 내용이 있다면 보완해서 설명 부탁드립니다.) 그러나 이 우려가 설득력이 있다면, 다문화 배경의 국어 교육은 외연적 확장을 넘어서 질적인 변화까지를 수반하는 보다 적극적인 방향으로 나아가야 한다고 보는데, 이에 대해서는 어떻게 생각하는지 발표자의 의견을 듣고자 합니다. 아울러, 마지막에 언급하고 있는 “아래서부터 위로”의 소수자 교육의 구체적인 모습에 대한 자세한 설명을 듣는 것도, 이해에 큰 도움이 될 듯합니다.

많은 질문만 던져 놓고, 참석하지 못하게 되어 매우 유감스럽습니다. 저도 답변이 무척 궁금합니다만, 무엇보다 제 질문이 오독 속에 자라난 것은 아닌가 걱정이 더 앞서기도 합니다. 수고 많으셨습니다. 감사합니다.

비판적 언어인식의 한국적 적용과 한계

김은성(이화여대)

<차례>

- I. 연구 목적
- II. 비판적 언어인식의 개념, 배경, 강조점
- III. 비판적 언어인식의 한국적 적용의 주요 지점
- IV. 비판적 언어인식의 한국적 적용의 한계
- V. 결론

I. 연구 목적

본고는 비판적 언어인식(Critical Language Awareness: 이하 CLA)의 한국적 적용과 한계에 대해 논하는 것을 목적으로 함.

II. 비판적 언어인식의 개념, 배경, 강조점

1. 개념

영국을 중심으로 등장한 언어에 관한 학습 관점이다. 이를 주장하는 Fairclough를 비롯한 일군의 학자들은, 언어와 언어 문화에 대한 다양하고 폭넓은 지식과 경험을 쌓는 것을 목적으로 한 언어 인식 관점이 중립적이고 무색무취한 언어관을 취함으로써, 복잡다단한 사회적 관계망 속의 힘의 작용이 그대로 언어에 반영되고 있는 현실을 학생들이 제대로 볼 수 있는 기회를 원천적으로 차단하고 있다고 비판하고, 언어와 언어를 사용하는 사람, 더 나아가 사회와 같은 공동체 속에서 언어에 반영된 또는 언어로 드러내는 가치, 태도, 이데올로기의 문제를 적극적으로 다루자는 입장을 취하고 있다(김은성, 2005). 비판적 담화 분석, 비판적 언어학, 비판적 문식성 등과 함께 쓰이거나 거의 동의어로 쓰이기도 한다.

“비판적 언어인식은 모든 언어를 상황화된 사회적 실천(situated social practice)라고 보고, 학생들로 하여금 다음과 같은 질문을 던질 수 있게끔 하는 것을 추구하는 언어 교육의 형태이다. ‘언어가 사용된 이 방식에는 누구의 이익이 반영된 것인가?’, ‘누가 혜택을 받는가?’ 이러한 질문을 던질 수 있게 함으로써 단순한 인식을 넘어서 변화를 위한 가능성이 커질 수 있다. 이것의 토대는 매우 강한, 평등과 사회적 정의의 아젠다이다.”(Janks, 1997: 241)

2. 배경

(1) 비판적 페다고지의 정향성을 가진 언어교육의 접근(Wallace, 2003: 61-67)

- 프레이리적 접근(Freirean approaches): 제3세계의 문해교육 운동으로, 예를 들어 REFLECT(Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community)가 이에 속한다.
- 장르 운동(The genre movement): 1980년대 호주에서 언어에 대한 사회문화적 모델을 확립한 할리데이 언어학의 영향으로 형성된 접근법이다.
- 비판적 언어인식: 영국의 비판적 담론 분석(Critical Discourse Analysis: CDA)을 교육의 장에서 실천하고자 한 운동이자 접근법. Clark, Fairclough, Ivanič, & Martin-Jones(1990)에서 처음 명문화되었고, Fairclough(1992b)에서 본격적으로 구체화되었다.

(2) 비판적 언어인식의 출발점인 CDA는 근본적으로 언어 연구를 목적으로 하기보다는 사회 이론에 속한다. 따라서 비판적 언어인식은 그 근본이 순수하게 언어나 언어교육을 위한 것은 아니다.

(3) 비판적 언어인식은 같은 시기 영국의 언어교육계에서 제기된 언어인식(Language Awareness: LA)을 보완하는 대안적 접근이기도 하다. 언어인식이 사회언어학적 주제들을 포괄한, 언어 변이 등의 문제를 다양성의 측면에서 다룬 언어교육의 접근법이라고 한다면, 비판적 언어 인식은 언어 인식의 이러한 관점이 언어와 힘의 문제를 외면하고 있기 때문에 실제 세계를 왜곡하는 오류를 범하고 있다고 비판한다.

3. 강조점

- (1) 언어는 단순한 소통의 도구가 아니다. 언어는 사회적 힘의 구성이자 반영이다. “언어는 사회적 힘에 의해 형성된다. 힘센 사회적 그룹은 사물들이 어떻게 기술되어야 할지를 결정한다. 힘의 관계들은 사람들이 서로에게 어떻게 말하는지에 영향을 미친다. 역사적으로, 우월한 집단의 의사소통 실천은 정확하고 적절한 것으로 간주되었다. 곧 규범이었던 것이다. 이것은 대부분의 사람들을 행위의 많은 영역으로부터 효과적으로 배제시켰다...(중략)... 좋은 언어 학습자가 단순히 패턴의 정확한 재생산자도 아니고, 적절성의 관습에 따르는 순응자도 아니라는 것을 의미한다. 그보다는, 좋은 언어 학습자는 언어가 사회적 힘에 의해 어떻게 형성되고, 다른 사람들에게 어떻게 영향을 미치며, 따라서 이에 상응하게 어떻게 행동하는지에 대해 이해한다.”(Ivanič, 1990: 125-127)
- (2) 언어교육은 언어를 통해 사회적 힘의 관계가 반영되는 것을 투명하게 가르치고, 이러한 점을 읽어낼 수 있도록 그 방향과 방법을 직접적으로 명시적으로 가르쳐야 한다. 이러한 접근법은 듀이를 중심으로 하는 진보주의 교육의 접근법과 대를 이룬다. 이러한 접근법으로 인해 교실에서 교사의 개입과 직접적 안내가 자주 이루어진다.
- (3) 정교한 텍스트 분석 자체가 목적이 아니라 교실에서의 실천, 더 나아가 사회 전체의 변화를 도모하는 실천을 강조한다.

3. 비판적 언어인식의 한국적 적용의 주요 지점

현재 비판적 언어인식은 한국에서 모국어교육에서 논의가 진행되고 있으나 활발한 것은 아니다(김은성, 2005; 박혜경, 2009 등). 다만 ‘읽기’, ‘문식성’ 등의 하위 주제 아래에서 이러한 접근이 수행되었을 뿐이다(김혜정, 2004; 이재형, 2012 등). 무엇보다도 한국의 언어교육계에는 ‘비판적 접근’이 활발하게 시도되지 못했으며 교육과정과 교과서에서도 기능과 전략 학습의 마지막 보완재 정도로 다루어졌다.

(1) 가치적 차원: 국어교육의 목표와 이념의 지향성

비판적 언어인식을 가치적 차원에서 검토함으로써, ‘의사소통능력(Communicative Competence)의 신장’ 중심의 국어교육이 지향하는 목표와 이념의 한계에 대해 숙고할 필요가 있다. 다음은 연구자가 비판적 언어인식에서 취하는 언어관, 언어교육관을 재진술한 것이다. 하지만 이때 취한 ‘비판적’의 강도는 비판적 언어인식의 실천대를 매우 강한 수준으로 상정하는 논자들의 입장까지 적극적으로 반영하지 않은 것이다⁸⁸⁾.

<사람들의 의사소통행위는 곧 투쟁 행위이다. 사람들은 각자의 문화적 자원을 가지고 상대방을 대상으로 목적인 바를 성취해 내려고 탐색하고, 교섭하고, 덤벼든다. 그리고 성취의 결과는 힘에 의해 결정되게 마련이다. 그리고 그 힘의 원천은 성, 이념, 신분, 제도 등 여러 차원일 수 있다. 상황에 따라 작용하는 힘의 종류와 정도가 다르기 때문에, 사람들은 언어로 자신을 드러낼 때 순간 순간 그 상황을 분석하여 일정한 목표를 세운 다음 그에 따라 언어화해야 한다. 또 그 언어화의 결과물을 가지고 상대방이 현재 상황을 어떻게 분석하고 어떤 방식으로 임하고 있는지 확인할 수 있으며 이를 바탕으로 자신의 반응 방식을 결정한다. 그러나 언어 형식의 정확성과 적절성을 결정하는 주체는 언어 사용자이지만, 그 언어 사용자의 결정에는, 선택한 언어 형식/내용의 적절성과 정확성에 대한 사회문화적 맥락, 즉 언어공동체 전반의 규범이나 가치가 반영된다. 즉 언어로 살아가는 인간들은 언어에 대한 메타적인 관심이 지대하고, 한 언어공동체 내에 언어나 언어 사용에 대한 공동의 기준이나 합의점들을 가지고 있다. 그런데 이 공동의 기준이나 합의점들은 보통 언어공동체의 힘의 관계나 가치 등이 반영된 것이고, 개인은 이 공동의 기준이나 합의점들을 그냥 받아들이거나, 약간의 변형을 가해 받아들이거나, 아예 의식하지 않거나 거부하기도 한다. 그리고 그러한 선택의 결과는, 자동적인 언어적 수행(Linguistic Performance)이 아니라 이러한 개인의 의지가 반영된 언어적 실천(Linguistic Practice)이다. 언어교육은 학습자로 하여금 상대방의 언어적 실천 행위에 형식·내용 차원에서 어떤 힘의 관계가 반영되었는가, 그 이면에는 어떤 가치가 숨어 있는가, 그 가치가 옳은 것인가, 옳지 않은 가치가 반영된 언어적 실천에 대해 어떻게 대처해 나가야 할 것인가에 대해 생각할 기회를 제공해 주어야 한다. 즉, 언어적 실천 행위에 대한 형식·내용 면에서의 비판적 인식과 그 인식을 사회적으로 실천할 수 있도록 해야 한다. 여기서의 사회적 실천이란, 일상적이고 관습화된 언어적 실천에 이의를 제기하고 이에 대한 적절한 대응을 하는 것을 의미한다.>

여기에서는 현재 우리의 국어교육에서 학습자들이 쉽게 접하기 힘든 언어의 속성과 인간의 언어적 삶의 양태를 다루고 있다. 교육적 조정의 문제를 일단 논외로 하더라도, 화법이 약하므로 말을 더 잘하는 방법을 배우고, 글을 쓰는 데 어려움을 느끼므로 글을 더 잘 쓰는 방법을 배우는 데에만 주력하는, 즉 수행하는 능력의 부족에 집중하는 국어교육에 이러한 관점이 더 강조될 필요가 있다.

88) 비판적 언어인식에 대한 다양한 논의는, 각 연구자들이 발 딛고 있는 각 언어공동체의 사회문화적 상황과 밀접한 연관을 맺고 있다. 따라서 그 정도와 수준이 모두 다르다. 영국의 비판적 언어인식이 상대적으로 합리성과 이성을 강조한다면, 남아프리카의 비판적 언어인식은 매우 급진적이다. 급진적이고 강한 주장을 보기 위해서는 대표적으로 Janks의 일련의 논의를 참고할 것.

(2) 원리적 차원: 적절성

능력 중심의 언어 교육 모델을 비판하는 비판적 언어인식의 가장 주된 지점은 ‘적절성 (appropriateness)’의 원리이다. 특히 비판적 언어인식의 지향을 드러내기 위하여 적절성의 원리를 전략적으로 적용하여 재분석한 대상이 언어 변이형이다. 즉 특정한 언어 주체가 자신이 구사할 수 있는 언어 변이형 중에 어떤 것을 선택하여 사용하는 과정에서의 어떻게 적절성의 원리가 실현되는지에 집중하고, 기존 접근법의 한계를 집중적으로 논의한다. 비판적 언어인식의 적절성 원리에 대한 비판은, 우리의 국어교육에서도 상당히 큰 시사점을 받을 수 있는 부분이다.

Fairclough(1992b:42-43)는 적절성 원리의 언어 변이형에 대한 전제를 다음과 같이 차례대로 반박하고(43), 적절성 원리가 갖는 교육적 이데올로기를 명료하게 설명하였다.

<적절성 원리에 내재된, 사회언어학적 변이형에 대한 전제>

- (1) 언어 변이형과 맥락, 그리고 그것들이 적절하다고 여겨지는 목적 사이에 일대일 대응 적어도, 결정적으로 잘 정의된 다대 일 대응 관계가 성립한다.
- (2) 이 결정적인 대응관계는 사회언어학적 질서의 모든 부분을 특징짓는다.
- (3) 적절한 언어 사용과 부적절한 언어 사용 사이의 구분은 매우 명료하다.
- (4) 언어의 변이형과 맥락, 목적들은 잘 정의되었고, 명료하게 구분되어 있다.



- (1)'관계들에는 상당한 불확정성이 있다.
- (2)'사회언어학적 질서의 다른 부분들은 상당히 균질적이지 않다.
- (3)'다른 그룹의 사람들은 변이형/맥락/목적 관계에 대한 다른 판단을 갖고 있으며, 실천 역시 갈등 속에 있다.
- (4)'그렇지 않다. 취업 인터뷰가 비형식적인 잡담의 형식을 띠기도 한다.

언어 변이형의 적절성 모델은 언어에 대한 능력/기능 모델의 적용을 촉진한다. 왜냐하면 그것은 일원적이고, 표준적이고, 확정적인 실천으로서의 언어에 대한 관점, 그리고 그 안에서 사람들이 훈련될 수 있다는 관점에 입각한 언어의 변화가능성을 정사각형 모양으로 반듯하게 만드는 방법을 제공하기 때문이다. 만약 실제로 언어 공동체의 구성원들이 공유되고 잘 정련된 언어 변이형의 목록을 가지고 있는 사례가 있다면, 그리고 만약 진실로 각각의 변이형이 최소한의 오버랩 또는 불확정성을 가진 채 그것이 적절하다고 판단되는 맥락과 매치될 수 있다면, 그러면 언어 교육은 사람들에게 기능과 기법(테크닉)을 훈련시키고, 그들의 노하우를 증진시키고, 그들을 하나의 처리 도구와 마찬가지로 취급되는 언어에서 좀 더 능숙하게 하는 문제로 간단히 정리될 수 있을 것이다. 그러나 만약 내가 아래서 제안한대로 언어목록이 복수적이고, 변화가능성이 있고, 자주 잘못 정의되기도 한다면, 그리고 만약 맥락과 언어의 매치가 불확정성, 이질성, 그리고 투쟁으로 특징화될 수 있다면, 세상에 어떻게 언어 교육이 기능 훈련으로 축소될 수 있겠는가? 그래서 언어에 능력/기능 모델을 적용시키는 데 합리성은 변이형에 대한 적절성 모델의 적절성(appropriacy)에 기대어 있고, 적절성의 개념은 그러므로 상당한 이데올로기적 그리고 정치적인 의미를 갖고 있다고 볼 수 있다.

우리의 국어교육에서 적절성의 원리가 가장 자주 쓰이는 영역은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역이고, 변이형에 적용되는 적절성의 원리가 드러나는 항목은 표준어와 방언의 관계 설정

부분이다. 그러나 교육과정과 교과서에서 적절성은 한편으로는 매우 간단한 공식처럼 다른 한편으로는 아주 애매모호하게 다루어져 왔다. 예를 들어, 표준어와 방언이라는 교육항목에서 이를 잘 볼 수 있다. 교육과정에 준한다면, 표준어와 방언에 대한 메타적 지식은 다음과 같이 간단하고 명료하게 정리되어 있다.

- 표준어의 개념에 대해 안다.
- 방언의 가치에 대해 안다.
- 표준어와 방언을 상황에 맞게 적절하게 사용하는 태도를 기른다.
(공식적인 상황에서는 표준어를, 개인적인 상황에서는 방언 사용)

비관적 언어인식에서 주로 주목하는 것은 세 번째 내용이다. 첫째, 실제로 방언 화자는 이렇게 이분화된 상황에서 일대일 대응으로 표준어와 방언을 사용하지 않는다. 자신이 보유한, 표준어와 방언으로 구성된 언어 목록(Linguistic Repertoire)에서 표현 의도에 맞는 표현 효과를 낼 수 있는 변이형을 선택한다. 따라서 공식적인 상황에서 일정한 의도를 가지고 방언을 섞어 말하기도 하고(아예 방언만을 말하기도 하고), 고향 사람이 아닌 서울 사람에게 진한 방언투의 발화를 하기도 하며, 고향 친구들에게 일부러 표준말을 사용하기도 한다. 그러나 이러한 언어적 실천을 한 학습자들은, 교육과정에 의한다면 ‘잘’ 말하고 있는 학습자는 아니다. 과도하게 단선적으로 기능화되어 제시되어 있는 ‘상황에 적절하게’라는 기준에 기대어 판단해야 하기 때문이다. 그러나 실제 언어 생활에서 접하게 되는 상황은 교과서에 나온 것처럼 명료하게 구분되지 않는 것이 현실이다.

우리는 이제까지 어떤 방언 화자가 목적적인 의도를 가지고 공식적인 석상에서 일부러 방언을 쓰는 경우까지, 처방적이고 규범적으로 ‘교정’하는 데 초점을 두어 왔지, 그런 언어형을 선택한 의도, 그렇게 결정을 내리고 언어적 실천을 한 학습자의 자아, 이러한 상황을 둘러싼 사회문화적 맥락에 대한 이해는 교육적으로 충분히 고려하지 못했다. 따라서 적어도 표준어와 방언이라는 교육 항목에 관한 한, 현재의 국어교육에서 길러 낼 수 있는 학습자는 ‘상황에 맞게 적절하게’ 언어 선택을 하나, 두 가지 종류만으로 ‘상황’과 ‘적절성’이 규정된 틀 안에서 기능적으로 한 언어형을 선택하는 수준의 학습자일 수밖에 없다.

결국 학습자는 표준어와 방언에 대해 처방적·규범적·기능적으로만 접근함으로써, 두 변이형의 말씨 바꾸기(Code-Switching) 이면에 깔려있는 언어와 힘의 관계에 대한 메타적 인식을 갖출 만한 교육적 기회를 놓치고 있다고 할 수 있다. 그러나 의도적으로 가르치지 않는다고 해서 모든 학습자들이 이러한 점을 놓치는 것은 아니다.

-----<자료 1>-----

나는 우리집 근처에 좋은 이웃이 있어서 좋다.
옛날에는 '김중호'라는 친구도 있었는데 이사를 해서 지금은 다른 사람이 있다.
김중호는 달리기를 아주 잘했고, 피아노를 316동으로 같이 다녔다.
김중호도 아주 좋은 친구였다. 그런데 김중호는 사투리를 많이 쓴다.
그런데 사투리를 자기 가족끼리만 하고 친구들에게는 사투리를 쓰지 않고 보통 말로 하였다.
나는 그럴 때마다 이상한 느낌이 들었다.

-초등학교 4학년 학생의 작문 중에서(밑줄은 연구자.).

2>-----

표준말의 정의

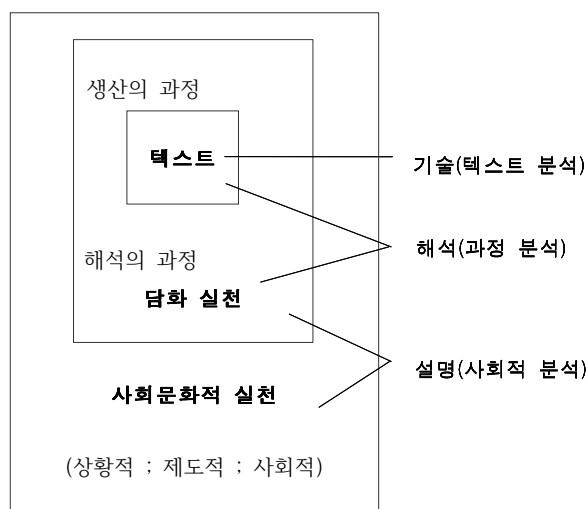
참 또렷한 서울말이었지
 0.7평 하루 4천원짜리 쪽방에 사는 장애인 부부가
 세련된 서울말을 구사하고 있었어
 나는 이상했어 잠결에 들려오는 텔레비전 아침 뉴스처럼
 한마디도 알아들을 수 없었지 어느 이국땅의
 보드라운 속삭임을 듣는 줄 알았어
 표준말의 정의는 무엇일까
 서울말, 아니면 맞아가며 배운 구식 교과서대로
 서울의 중산층 이상이 쓰는 말일까
 표준말의 정의대로 교양있는 사람들이 주로 쓰는
 현대의 서울말일까
 정말 이상해 표준말의 의미는 무엇인지
 정말 무엇인지
 멀어도 한참 멀어져버린 그 무엇

1999. 12. 18.(<http://user.chollian.net/~mrmojo/jb/b125.html>: 이작자의 집)

비판적 언어인식은 이러한 일상의 인식들을 좀 더 명료하게 심화하여 다룰 수 있는 토대를 제공해 줄 수 있는 접근법이다. 이와 관련하여 더 적극적으로 관련 내용을 직접적으로 구성하는 작업이 요청된다(예: 박혜경, 2009).

(3) 방법적 차원: 담화 분석의 틀

비판적 언어인식은 비판적 담론 분석의 교육적 적용을 목적으로 하고 있고, 사회문화적 실



담화의 층위

담화분석의 층위

<그림 1> 담화의 층위와 담화분석의 층위(Fairclough(1995: 97))

천 행위로서 담화적 실천을 매우 중요시하기 때문에 텍스트 분석의 틀과 방법이 주요한 내용으로 포함된다. 따라서 국어교육에서는 비판적 접근 아래 언어를 분석하는 틀을 참조용으로 확보할 수 있다. <그림 1>은 비판적 담화 분석에서 취한 분석 틀이다. 그런데 이러한 분석틀을 뒷받침해주는 상세한 분석 과정과 방법에 대한 안내가 비판적 언어 인식 내에 충분하지 못하다. 비판적 언어 인식이 언어 연구에서 출발한 지류가 아님을 인지하더라도, 교실에서 <그림 1>의 담화 실천을 하기 위해서는 분석할 도구와 방법에 대한 구체적인 설명이 현저히 부족하다. 따라서 최근에는 텍스트 및 과정 분석에서 분석에 필요한 텍스트 및 언어 구조와 요소를 파악하기 위한 도구적 개념들, 즉 문법 용어들을 어느 정도로 다루어야 할 것이고 어떻게 안내하고 지시해야 할 것인가 등등에 대한 실제적 이슈가 다루어지고 있다. 또한 비판적 담화 분석에서 제시한 기본적 틀을 넘어서는 대안적 틀도 개발되고 있다. 가령 Janks(2000)의 ‘지배성(domination)’, ‘다양성(diversity)’, ‘접근성(access)’, ‘디자인(design)’의 통합적 모델을 참고할 것.

4. 비판적 언어인식의 한국적 적용의 한계

(1) 합리적이고 이성적인 언어 주체, 언어적 실천태 설정의 문제

비판적 언어인식은 자신의 일상에서의 언어적 실천을 거리두기를 통해 분석하고 평가할 수 있는 언어 주체를 기른다. 이와 같이 합리적이고 이성적인 언어 주체는 매우 이상적이면서 비판적 언어인식의 발원지인 영국의 풍토와 닮아 있는 것 같지만, 이러한 주체와 이러한 주체들이 행하는 합리적이고 이성적인 언어적 실천태가 자연스러운 것인지 검토해 보아야 한다. 우리의 언어문화에서 ‘비판’의 날을 가지고 있는 언어적 실천이 반드시 합리와 이성의 옷을 입었는지 확인해 보아야 할 필요가 있겠다. ‘웃으면서 눈물 닦기’, ‘농 하면서 칼 휘두르기’에 해당하는 언어적 실천의 예가 상당히 많았다고 생각된다. 또한 합리와 이성의 방식으로 직접적으로 그러한 실천 의지를 드러내는 방식이 우리의 언어문화 및 사회에 가장 적합한 방식인지에 대해서도 고려해 보아야 한다(예: 개그콘서트의 서울메이트에서 보이는 연행 서사 전략 참고). 다른 장치를 두어 직접 드러내었을 때의 긴장감을 일정 부분 해소하고자 하는 방식이 선호되는 이유도 함께 고려해야 한다.

(2) ‘해방’과 ‘실천’의 구체화 문제

해방과 실천의 구체적 내용에 대해서 비판적 언어 인식 내에서도 다양한 편차가 존재함을 김은성(2005)에서 이미 다룬 바 있다. 현상을 인식하고 그 메커니즘을 이해하는 데 주력할 것인지, 아니면 언어적으로 대응할 것인지, 더 나아가 사회적 변화를 추동하는 더 큰 움직임으로까지 확장할 것인지에 대해서 감론을박이 많지만, 유의할 점은 그들의 선택을 기다리는 것이 아니라 우리가 선택해야 한다는 점이다. 우리의 사회문화, 언어 문화에서 비판적 언어 인식을 통해 학습자의 어떤 해방, 어떤 실천을 가져와야 할 것인가? 우리가 그 구체상을 정해야 하는 것인데, 이에 대한 진전된 논의가 활발하게 전개되어야 한다.

(3) ‘지금’, ‘여기’에 살아가는 ‘우리들’의 인식의 문제

비판적 언어 인식의 가능성과 한계는 ‘우리들’이 ‘우리들’을 어떻게 규정하고 변화해 나가고자 하는가, ‘지금’, ‘여기’의 복잡다단한 현실의 삶을 어느 층위와 어느 범위까지 깊고 넓게

들여다 보고 함께 고민하고자 하는가에 달려있는 문제라고 생각한다. 매우 추상적인 진술이지만, 국어교육이라는 렌즈를 통하여 ‘지금’, ‘여기’에서 살고있는 ‘우리들’에 대한 자기 규정과 탐색의 과정을 충실히 거치고자 할 때, 비판적 언어 인식을 어떻게 생산적이고 지혜롭게 다룰 수 있을 것인가 판가름날 것이라고 생각한다.

5. 결론: 생략

참고문헌

- 김은성(2005), 비판적 언어인식에 대한 연구, 국어교육연구 15, 서울대학교 국어교육연구소
- 박병선(2012), 비판적 담화분석과 한국어 교육 -신문 사실 분석을 중심으로, 국제한국어교육학회 제22차 국제학술발표 논문집, 82-92.
- 박혜경(2009), 차별적 언어 표현에 대한 비판적 국어인식 교육 연구, 서울대학교 국어교육과 석사학위논문.
- 이성만(2005). ‘페어클러프(N. Fairclough)의 비판적 담화분석-언어학적 텍스트분석의 또 다른 대안인가?’ 독일어문학28. 한국독일어문학회. pp389-409.
- 이재형(2012), 비판적 문식성 신장을 위한 읽기 교육 연구, 한국교원대학교 국어교육과 박사학위논문.
- Almubayei, Dalal Saleh. (2010). Articulations of identity within Kuwaiti high school cliques: Language choices in boyatand emo Filipino youth groups. Dissertation of The University of Texas at Arlington.
- Andrews, S.(2012). The Evolution of Teachers' Language Awareness. Language Awareness, 15(1), 1-19.
- Berry, R. (2012). Who Do They Think 'We' Is? Learners' Awareness of Personality in Pedagogic Grammars. Language Awareness, 14(2), 84-86.
- Carter, R. (1995), Keywords in Language and Literacy, London and New York: Routledge.
- Carter, R. (ed.)(1990), Knowledge about Language and the Curriculum: The LINC Reader, London: Hodder & Stoughton.
- Clark, R., Fairclough, N. Ivanič, R. and Martin-Jones, M.(1990). Critical Language Awareness Part I: A Critical Review of Three Current Approaches to Language Awareness. Language and Education, 4(4), 249-260.
- Clark, R., Fairclough, N. Ivanič, R. and Martin-Jones, M.(1991). Critical Language Awareness Part II: Towards critical alternatives. Language and Education, 5(1), 41-54.
- Clark, R. & Ivanič, R.(1997), Critical Discourse Analysis and Educational Change, In van Lier, L. & Corson, D.(eds.), Knowledge about Language, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 217-228.
- Clark, R.(1992), Principles and Practice of CLA in the Classroom, In Fairclough(ed), Critical Language Awareness, New York: Longman, 117-140.

- Comber, B.(1994), Critical literacy: an introduction to Australian debates and perspectives, *Curriculum Studies* 26(6), pp.655 ~ 668.
- Corson, D.(1993), *Language, Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power*, Clevedon : Multilingual Matters LTD.
- Corson, D.(1999), *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators*, London : Lawrence Erlbau
- Coupland, N.(2001). Dialect stylization in radio talk, *Language in Society* 30, 345-375.
- Cushman, E.(2012). Critical Literacy and Institutional Language. *Research in the Teaching of English*, 33(3). 245-274.
- Eckert, P.(2000), *Linguistic Variation as Social Practice : The Linguistic Construction of Identity in Belten High*, Oxford : Blackwell Publishers.
- Fairclough, N.(1989), *Language and Power*, London : Longman.
- Fairclough, N.(1992a), *Discourse and Social Change*, Cambridge : Polity Press.
- Fairclough, N.(1992b), *Critical Language Awareness*, London: Longman.
- Fairclough, N.(1995), *Critical discourse analysis: the critical study of language*, New York : Longman.
- Fairclough, N.(2000), Language and neo-liberalism, *Discourse & Society* 11(2), 147-148.
- Fairclough, N.(2003), 'Political correctness': the politics of culture and language, *Discourse & Society* 14(1), 17-28.
- Farr, M. & Song. J.(2011). Language Ideologies and Policies: Multilingualism and Education. *Language and Linguistics Compass*, 5(9), 650-665.
- Gee, J. P.(1999), *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, London: Routledge.
- Grima, A. Camillrei., Buttigieg, L. and Xerri, J. (2012). Gozitan dialects in the classroom and Language awareness for learner empowerment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, iFirst article, 1-13.
- Heath, D.(2012). The Politics of Appropriateness and Appropriation: Recontextualizing Women's Dance in Urban Senegal. *American Ethnologist*, 21(1). 88-103.
- Henderson, R.(2005). A Faircloughian Approach to CDA: principled eclecticism or a method searching for a theory?. *Melbourne Studies in Education*, 45(2), 9-24.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D. and Sierra, J. M.(2012). Multilingualism and Language Attitudes: Local Versus Immigrant Students' Perceptions. *Language Awareness*, 17(4), 326-341.
- Ivanič, R.(1990), *Critical Language Awareness in Action*, In Carter, R. (ed.)(1990).m.

- Janks, H.(1997), Teaching Language and Power, In Wodak, R. & Corson, D., Language Policy and Political Issues in Education, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 241-252.
- Janks, H. (1999). Critical Language Awareness Journals and Student Identities. *Language Awareness*, 8(2), 111-122.
- Janks, H. (2000) Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186.
- Janks, H. (2002). Critical Literacy: beyond reason. *Australian Educational Researcher*, 29(10), 7-27.
- Jeon, M.(2012). Language Ideologies and Bilingual Education: A Korean-American Perspective. *Language Awareness*, 16(2), 114-130.
- Leeman, J. & Rabin, L.(2007). Reading Language: Critical Perspectives for the Literature Classroom. *Hispania*, 90(2), 304-315.
- M.-L. Svalberg., A.(2012). Language Awareness in language learning and teaching: A research agenda. *Language Teaching*, 45(3), 376-388.
- Martin-Beltrán, M.(2010). The Two-Way Language Bridge: Co-Constructing Bilingual Language Learning Opportunities. *The Modern Language Journal*, 94(2), 254-277.
- Miłobóg, M. & Garrett, P.(2011). Perceptions of and attitudes towards regional varieties of Polish: views from two Polish provinces. *Language Awareness*, 20(4), 275-293.
- Nawyn, S. J., Gjokaj, L., Agbényiga, D. L. and Grace. B.(2012). Linguistic Isolation, Social Capital, and Immigrant Belonging. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(3), 255-282.
- Pennycook, A.(1997), Critical Applied Linguistics and Education, In Wodak, R. & Corson, D., Language Policy and Political Issues in Education, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 23-32.
- Stamou, A. G.(2012). Representations of linguistic variation in children's books: register stylisation as a resource for (critical) language awareness. *Language Awareness*, 21(4), 313-329.
- Starks, D. & Lee, J.(2010). Rethinking methodology: what language diaries can offer to the study of code choice. *Language Awareness*, 19(4), 233-248.
- Yiakoumetti, A., Evans, M. & Esch, E.(2005). Language Awareness in a Bidialectal Setting: The Oral Performance and Language Attitudes of Urban and Rural Students in Cyprus. *Language Awareness*, 14(4), 254-260.

<비판적 언어인식의 한국적 적용과 한계>에 대한 토론문

남가영(아주대)

연구자께서는 비판적 언어인식의 개념, 배경, 강조점을 간략히 서술하고, 비판적 언어인식이 적용되는 지점을 짚으면서 그 한계를 밝히고 있습니다. 기본적으로 연구자의 논의 및 관점에 동조하면서, 몇 가지 질문을 통해 연구자의 의견을 좀 더 구체적으로 여쭙는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

1. 국어교육 이론 및 교육과정 층위에서의 적용

- 비판적 언어인식이 국어교육 이론 및 교육과정 구성 과정에서 작용할 수 있는 지점과 적용되는 층위 및 방식에 대한 문제
- 비판적 언어인식, 즉 언어가 사회적 힘의 구성이자 반영이라는 점에 대한 인식은 언어에 대한 하나의 관점으로서 다루어져야 하는가, 아니면 언어에 대한 가장 중핵적이며 본원적인 관점으로 다루어져야 하는가?
- 즉, 비판적 언어인식은 언어가 가진 다면적 속성(규범적, 체계적, 생성적, 문화적 등)에 대한 이해에 덧붙여 계열적으로 덧붙거나 위계적으로 추가될 수 있는 속성의 것인가, 아니면 (그것이 지닌 폭로성, 진복성, 무화성(無化性(성))을 고려할 때) 언어에 대한 가장 근원적인 인식으로서 전면적으로 내세워져야 하는 속성의 것인가? 전자의 방식은 비판적 언어인식에 대한 왜곡된 적용일 가능성이 있으며, 후자의 경우 국어 교육과정상에서 그 적용 가능성 및 방식에 대한 전면적 탐색이 필요할 것이다.(아마도 교육 목표 차원에서 ‘교육적 인간상’ 및 그러한 인간에게 기대하는 ‘국어능력’에 대한 재설정부터 출발되어야 할 것)

2. 국어 교실 층위에서의 적용: 교수 주체로서의 ‘교사’와 학습 공간으로서의 ‘교실’

- 언어 실천 이면에 놓인 이데올로기와 힘의 작용은 ‘당연시되고’, ‘늘 그러하다 여겨지는’ 속성상, 일상적 언어 경험 가운데 언어 주체(학습자)에게 자연스럽게 인식되고 체험되는 성격의 것이 아니므로, 그러한 실천태를 직시하고 인식하고 드러낼 수 있는 주체의 적극적인 개입을 필요로 한다. 이런 점에서 연구자도 언급했듯, 교사의 적극적인 개입과 직접적 안내가 필수적이다.
- 그렇다면, 비판적 언어인식을 이끄는 교육 주체로서 교사는 어떠한 위치에 놓여 있는 자인가? 어떠한 자격을 갖추어야 하는가? 이데올로기와 힘이 작용하는 사회문화적 맥락 안에서 존재하고 실천하는 하나의 주체로서, 비판적 언어인식의 교수자로서 온당히 설 수 있는가? 그러기 위해서 교사는 어떠한 주체여야 하는가? (교사교육의 문제와도 연관되며, 비판적 언어인식 학습을 위한 기본 전제와 관련된 사항임)
- 학습자가 은폐되었던 언어의 속성에 대해 깨칠 수 있도록 이끄는 과정에서(예를 들어, 담화 분석의 틀에서 제시한, 기술, 해석, 설명의 과정을 위해) 학습자에게 주어져야 할 최소한의 자원은 무엇인가?
- 교실 공간은 또 하나의 사회문화적 맥락을 지닌 언어실천 공간으로서, 교사와 학습자는 각자의 역할에 따라 고유한 규칙을 가지고 언어실천에 임한다는 점에서, 이미 이데올로기와 힘이 작용하는 공간이다. 비판적 언어인식을 위한 학습은 바로 이러한 공간 안에서 전

개된다는 점에서, 그 미묘하고 다층적이며 복잡한 학습 맥락의 ‘결’과 작용 양상에 대한 섬세한 접근이 요구된다.

주제 발표

중세 문헌에 드러난 언어인식과 국어교육의 전사(前史)

- 영·정조 실록과 <사소절>을 중심으로

조희정(조선대)

〈차 례〉
I. 서론
II. 영·정조 실록에 드러난 ‘언어’인식
III. <사소절>에 드러난 ‘언어’교육 인식
IV. 결론

I. 서론

본 논문은 중세의 문헌을 분석함으로써 우리의 중세 사회 속 ‘언어인식’을 고찰하는 데 목적을 둔다. 본 논문의 목적을 달성하고자 할 때, ‘언어인식’을 기준으로 삼아 중세의 문헌을 검토하기에 앞서 중세의 자료와 ‘언어인식’이라는 개념은 화해할 수 있는 것인가를 살펴야 한다.

학회 측에서 이번 기획 발표의 핵심어로 삼은 ‘언어인식’은 영국에서 처음 제안된 ‘Language Awareness’(약칭 AL)를 가리키는 것이다. 이는 ‘언어에 대한 명시적인 지식, 언어 학습, 언어 교수 그리고 언어 사용에 대한 의식적인 지각 및 감수성’(남가영, 2003:2; 김은성, 2005a:433-449 참조)을 의미하며, 나아가 ‘언어가 광범위한 구어·문어 텍스트에서 사회적, 문화적, 이데올로기적 실천을 드러내고 감추는 양상을 읽어내는’(Carter, R., 김은성, 2005b:325에서 재인용) ‘비판적 언어인식’[Critical Language Awareness, 약칭 CLA]을 포함(Fairclough, N(ed.), 1992:12-17 참조)하고 있다.

문제는 이상의 ‘언어인식’이 중세의 문헌을 검토하기에 적절한 개념인가 하는 점이다. 중세의 문헌에 ‘언어인식’의 개념을 적용하고자 할 때, 혼란을 일으키는 측면은 ‘언어인식’에서 말하는 ‘언어’와 중세의 ‘언어’가 선명하게 대응하지 않는다는 점이다. 현대의 언어교육에서 제안된 ‘언어인식’이란 모국어 교육이나 제2언어교육에서 사용되는 개념으로 무엇보다도 해당 언어의 체계와 시스템에 대한 교육을 염두에 두고 있다. 이는 우리 국어교육학계에서 가장 먼저 ‘언어인식’에 관심을 가진 분야가 문법교육이라는 점과 무관하지 않을 것이다. 즉, ‘언어인식’에서 주목하는 ‘언어’란 모국어이든 제2언어이든 상관없이 언어 체계 전체를 하나로 포괄하여 학문적으로 전제하고 탐구하는 의식을 전제로 한다. 그렇기에 언어인식 내에서 한 사회의 구어와 문어는 원칙적으로 하나의 언어로 통합된 채 다루어질 것이며,⁸⁹⁾ 언어인식이란 포괄적 단위의 언어 전체 체계를 상정한 바탕 위에서 거론되는 개념으로 파악된다.

그런데 우리의 중세 언어 체계는 근대 이후와 같이 통합된 실체로 다루어지지 않았다는 점에서 곤란을 불러일으킨다. 우리의 중세 언어 체계는 삼중의 체계로 구분하여 접근해야 한다. 구어와 문

89) 언문일치가 구어와 문어의 실재적 동일성을 지시하는 것이 아니라 이념적 차원의 동일성을 가정하는 것이며, 언문일치에서 사용되는 언어는 구어도 문어도 아닌 인공언어라는 점은 권보드래(2000:131-177) 참조.

어, 그리고 문어는 진문(眞文)에 해당하는 한문(漢文)과 1443년 완성되어 1446년 반포된 훈민정음, 즉 언문(諺文)으로 구분해야 한다. 중세 사회에서 구어와 한문, 언문은 동일한 언어로 다루어지지 않았을 뿐만 아니라 무엇보다도 언어가 사회 내에서 차지하는 지위와, 해당 언어를 사용하는 핵심 성별·신분과 계급, 언어를 대하는 태도 등이 달랐다.⁹⁰⁾ 그렇기에 중세 사회에서 구어와 한문, 언문을 통합한 언어 전체에 대한 ‘명시적인 지식, 언어 학습, 언어 교수 그리고 언어 사용에 대한 의식적인 지각 및 감수성’ 등을 찾아보기는 어렵다.

그렇다면 중세 문헌 속 언어인식을 고찰하기 위해서는 구어, 한문, 언문을 각각 분리하여 중세 사회의 구어에 대한 언어인식, 한문에 대한 언어인식, 언문에 대한 언어인식을 검토하는 접근이 가능할 터이다. 이 경우 언문에 대한 언어인식은 국어사와 국어학, 국문학 연구를 통해, 한문에 대한 언어인식은 한문학과 국문학 연구를 통해 일일이 거론하기도 어려울 정도의 연구자들이 축적된 상태이다.⁹¹⁾ 이와 비교할 때 중세 사회에서 구어에 대한 언어인식 관련 연구⁹²⁾는 상대적으로 적은 형편이다. 이는 무엇보다도 중세 사회에서 ‘문어’에 대한 관심보다 ‘구어’에 대한 관심이 상대적으로 적었던 측면에서 비롯하는 바가 클 것이다.

결국 중세의 문헌을 대상으로 언어인식을 검토하기 위해서는 오랜 시기의 방대한 문헌에 대한 선택과 집중, 그리고 연구 방법의 선택과 집중이 필요하다. 이에 본 논문에서는 앞서 거론한 것과는 조금 다른 접근을 취하고자 한다. 당시의 구어, 한문, 언문과 같은 체계 속에서 ‘언어인식’을 검토하는 것이 아니라 중세의 문헌 속에서 ‘언어’라는 단어 자체가 지시하고 의미하는 바를 찾아보고자 한다. 이때 검토 자료는 1차적으로 조선왕조실록으로 한정하였는데, 조선왕조실록이 중세 공적 담론의 충실한 기록이라는 점을 인정한다면, 이로부터 추출된 언어인식은 특정인의 언어인식으로 한정되지 않기 때문이다. 정리하자면 본 논문에서는 조선왕조실록에서 ‘언어’라는 표지가 드러나는 텍스트의 전후 맥락을 검토하여 중세의 ‘언어’가 지시한 의미를 재구함으로써 조선 사회의 ‘언어 사용에 대한 의식적인 지각 및 감수성’을 확인하고자 한다.

이렇게 검토한 언어인식들은 중세 국어교육의 관점이나 내용으로 곧바로 치환되지 않는다. ‘국어’(이연숙, 2006 참조)와 ‘국어교육’(줄고, 2003:433-437 참조)이 어느 시대에도 존재했던 보편타당한 개념이 아니라 근대 이후의 역사적 개념이라는 점에서 중세의 언어인식에서 확인할 수 있는 바는 국어교육 그 자체가 아니라 근대 국어교육이 형성되기 이전의 전사(前史)로 의의를 부여해야 한다. 이를 통해 국어교육의 개념과 범주에 대한 외연의 확대 가능성을 살필 수 있을 것이다.

II. 영·정조 실록 속 ‘언어’ 인식

본격적인 검토에 앞서 검토시기를 결정하기 위해 ‘언어’ 혹은 ‘言語’를 검색어로 삼아 추출된 조선왕조실록⁹³⁾의 자료 중 시기별 자료를 무작위로 선택하여 표본을 검토한 결과, 시기별로 유의미한

90) 가령 조선 전기 국문 글쓰기는 궁중의 여성을 중심으로 이루어졌다. 이경하(2003) 참조.

91) 관련 분야 연구사는 지나치게 방대하여 본 논문에서 다시 정리하는 것조차 무의미하다. 한 가지 예를 들어 조선 후기 정조 임금이 시도한 ‘문체반정’ 정책과 관련 논쟁들은 앞서 제시한 ‘비판적 언어인식’의 개념으로 접근할 수 있을 터이지만, 굳이 ‘비판적 언어인식’의 개념을 도입하지 않은 기존 선행 연구에서도 한문 산문의 문체와 사회적, 문화적, 이데올로기적 상관성을 검토하고 있다 (허남옥(1995), 윤재민(2002), 박혜진(2006), 강혜선(2012) 등 참조).

92) <논어>를 자료로 삼아 언어인식(혹은 언어의식)을 살핀 선행 연구들(이을환(1975), 임영관(1993), 김성수(2009))이 있다. 가장 최근 연구인 김성수(2009)에서는 ‘언어인식’을 ‘언어에 대한 이해 [understanding]’로 개념화하여 <논어>에 드러나는 언어인식을 ‘소극적’, ‘가치적’, ‘화용적’ 언어인식으로 나누어 고찰하고 있다.

93) 이하에서 인용하는 실록 자료는 모두 국사편찬위원회 조선왕조실록

차이가 드러나지는 않았다. 이에 본 논문에서는 국어교육이 시행된 근대와 상대적으로 근접한 시기인 조선 후기 중 영조(1694~1776, 재위 1724~1776)와 정조(1752~1800, 재위 1777~1800) 실록을 중심 자료로 삼아 검토하고자 한다. 이 시기는 다음 장에서 살필 규범서인 <사소절>이 집필, 유통된 때이기도 하다.

1. ‘언어’는 구어(口語)를 가리킨다.

조선왕조실록에서 ‘언어’로 지시된 대상⁹⁴⁾은 1차적으로 ‘말’, 즉 구어(口語)를 가리킨다.⁹⁵⁾

[1] 조회를 받고 경연에 나아갔다. 임금이 시강관(侍講官) 설순(契循)에게 묻기를, “너의 선조가 중국에 있을 때에 어디에서 살았으며, 어느 때에 벼슬하였느냐.” 하니, 순이 대답하기를, “신의 선조가 서번(西蕃) 회골(回骨) 땅에 살았사오며, 원(元)나라 태조(太祖) 때에 비로소 벼슬하였습니다.” 하였다. 임금이 묻기를, “너의 숙부(叔父)는 나이 몇 살 때에 여기에 왔으며, **우리나라의 언어**를 알았느냐.” 하니, 대답하기를, “신의 숙부 장수(長壽)는 나이 19세에, 미수(眉壽)는 나이 17세에 여기에 왔사오며, **언어**는 대강 알고 있습니다.” 하였다.(丁亥/受朝, 經筵。上問於侍講官契循曰: “爾祖先在中國時, 居何處, 仕於何代?” 循對曰: “臣之祖先, 居西蕃回骨之地, 始仕於元太祖之世。” 上問: “爾叔父年幾歲時來此? 知我國言語乎?” 對曰: “臣叔父長壽年十九, 眉壽十七來此。言語亦粗知之)96)

설순(契循, ?-1435)은 위구르 사람으로 원나라에서 벼슬을 하다가 고려로 귀화한 설순(契遜, ?-1369)의 후손(조동일, 2005:240-242 참조)이다. 자료 [1]은 훈민정음이 창제되기 이전 세종과 설순이 나누는 대화인데, 위 대화에서 거론된 우리나라의 언어란 ‘우리 말’을 가리킨다.

‘언어’로 지시된 구어는 우리말로 한정되지 않는다. 외국의 말인 외국어를 의미하는 경우도 종종 찾아볼 수 있는데, 특히 사역원 혹은 통역과 관련된 맥락에 등장하는 ‘언어’는 ‘중국어’, ‘몽고어’ 등의 외국어를 지시한다.

[2] 사역원 제조(司譯院提調) 설장수(契長壽) 등이 글월을 올려서 말하였다. “신 등은 그옥이 듣건대, 나라를 다스리는 데에는 인재를 근본으로 삼고, 인재는 교양을 먼저 실행해야 합니다. 그러므로 학교를 설립하는 것이 곧 정치의 요점입니다. 우리나라가 대대로 중국을 섬겨 **언어**와 문자를 익히지 않을 수 없습니다. 그 까닭에 전하게서 국가를 창건할 당초부터 특히 본원을 설치하고 녹관(祿官)과 교관을 두어 생도를 가르치고, 중국의 **언어**와 <문자의> 음과 뜻이며 글 짓는 법식까지 익히게 하여”(司譯院提調契長壽等上書言 臣等竊聞, 治國以人才爲本, 而人才以教養爲先, 故學校之設, 乃爲政之要也。我國家世事中國, 言語文字, 不可不習。是以殿下肇國之初, 特設本院, 置祿官及教官, 教授生徒, 俾習中國言語、音訓、文字、體式)97)

자료 [1]과 [2]는 조선 전기 세종과 태조 때 자료인데, 이러한 관점은 ‘언어’ 혹은 ‘言語’를 검색

(<http://sillok.history.go.kr/main/main.jsp>)을 출처로 한다.

94) 실록 속 ‘언어’와 현대의 언어가 의미하는 바가 다르기에 실록 속 ‘구어’를 지시하는 ‘언어’는 이하에서 ‘언어’로 표시한다.

95) 이러한 특징은 <논어>에서 언어인식(혹은 의식)을 살핀 선행 연구들이 대부분 ‘구어’에 대한 인식을 살피고 있다는 점과 상통한다.

96) 세종 27권, 7년(1425 을사 / 명 홍희(洪熙) 1년) 1월 16일(정해) 1번째기사 경연에 나아가 시강관 설순과 문답하다.

97) 태조 6권, 3년(1394 갑술 / 명 홍무(洪武) 27년) 11월 19일(을묘) 3번째기사 사역원 제조 설장수가 사역원의 시험 자격과 선발 액수 등에 대해 올린 글.

어로 삼아 영조실록과 정조실록에서 선별한 자료⁹⁸⁾에서도 그대로 유지되고 있다. 자료 [1], [2]에서는 단어 ‘언어’ 앞에 ‘우리나라’[我國], ‘중국’ 등을 통해 어느 나라의 말인지를 한정짓고 있는 반면, 자료 [3]과 같은 경우는 문맥을 통해 ‘몽고어’를 가리킨다는 점을 알 수 있다.

[3] 통역관이 몽고의 글을 읽어 익힌 자도 몽고 사람을 만나면 전혀 언어가 통하지 못합니다.(故譯舌之誦習蒙書者, 遇蒙人, 全不通言語)⁹⁹⁾

[4] 우리나라의 어음(語音)은 가장 중국의 것에 가까웠었는데, 신라와 고려 이래에 이미 번해(翻解)하는 방법이 없었기에 매양 통습(通習)하는 어려움이 걱정거리였습니다. 오직 우리 세종대왕께서 하늘이 낸 예지(睿智)로 혼자서 신기(神機)를 운용(運用)하여 창조(創造)하신 훈민정음(訓民正音)은 화인(華人)들에게 물어 보더라도 꼭진하고 미묘하게 된 것이었습니다.

무릇 사방의 언어(言語)와 갖가지 구멍에 나오는 소리들을 모두 붓끝으로 그려 낼 수 있게 되는데, 비록 길거리의 아이들이나 향간의 아낙네들이라 하더라도 또한 능히 통하여 알게 될 수 있는 것이니, 개물성무(開物成務)한 공로는 전대(前代)의 성인들도 밝혀 내지 못한 것을 밝혀 낸 것으로써 천지의 조화(造化)와 서로 가지런하게 된 것이라 할 수 있습니다. (我國之音, 最近於中國。而羅、麗以來, 既無翻解之方, 每患通習之難。惟我世宗大王, 睿智出天, 獨運神機, 創造訓民正音, 質諸華人, 曲盡微妙。凡四方之言語、萬竅之聲籟, 皆可形容於筆端, 雖街童、巷婦, 亦能通曉, 開物成務之功, 可謂發前聖之未發, 而參天地之造化矣)¹⁰⁰⁾

자료 [4]에서는 세종이 만든 훈민정음이 사방의 언어와 모든 소리를 모두 기록할 수 있는 문자라는 점을 강조하고 있는데, 여기서 사방의 ‘언어’란 모든 나라의 ‘말’을 가리킨다.¹⁰¹⁾ 이와 같이 각 나라의 ‘말’, 즉 구어를 의미하는 단어 ‘언어’는 언어의 체계나 언어의 이념태가 아닌, 실생활에서 사람들이 주고받는 말을 지시하고 있다. 즉, ‘랑그’[langue]가 아닌 ‘파롤’[parole]에 해당한다. 다음 자료에서는 실생활 속 특정한 맥락에서 사용된 말의 비속성과 잘못을 거론하고 있다. 자료 [5]는 세자를 모시는 보모와 유모가 친근하여 그들의 언어가 비속한 경우를 문제 삼는 경우이며, 자료 [6]은 사역원 생도들의 중국어 발음을 문제 삼는 경우이다.

[5] 언어가 혹 비속하거든(言語或涉鄙俚)¹⁰²⁾

[6] 저들(사역원의 생도들)의 언어가 모두 잘못된 것을 답습하더라도 책자와 간행(刊行)만큼은 의당 정

98) ‘언어’로 검색하면 국역 자료는 영조 69건, 정조 45건, 원문 자료는 영조 289건, 정조 229건이 확인된다. 원문 자료가 많은 이유는 ‘言於’ 등 ‘언어’의 음가를 지닌 자료가 포함되기 때문이며 국역 자료의 경우 ‘言語’와 동일한 의미로 사용된 ‘語言’이 등장하는 맥락도 있다. ‘言語’로 검색하면 국역 자료는 영조 28건, 정조 11건, 원문 자료는 97건, 정조 78건이다. 이러한 불일치는 홈페이지상의 검색어 시스템의 문제로 원문 자료에서 잡아낸 경우를 국역 자료에서 포함시키지 못한 경우가 많았다. 이러한 문제점을 고려할 때, ‘언어’가 포함된 자료의 총량을 규정하는 것은 무의미하며, 양적 접근이 중세의 ‘언어인식’을 고찰하는 데 큰 도움을 주리라 예상할 수 없다.

99) 영조 44권, 13년(1737 정사 / 청 건륭(乾隆) 2년) 5월 14일(신축) 2번째기사 김재로가 몽학 총민청 설치를 주장하고 이현필 사건을 언급하다. 장령 민원이 인피하다.

100) 정조 16권, 7년(1783 계묘 / 청 건륭(乾隆) 48년) 7월 18일(정미) 2번째기사 수레·벽돌의 사용, 당나귀·양의 목축 등 중국의 문물에 대한 홍양호의 상소문.

101) 물론 실록에서 ‘말’은 ‘언’으로 지시되기도 하였다.(안으로는 학문·성정(誠正)의 공부와 밖으로는 언어·동작의 법도에서부터 정령(政令)·시조(施措)에 이르기까지(內而學問誠正之工, 外而言爲動止之則, 以至政令施措之間) 영조 88권, 32년(1756 병자 / 청 건륭(乾隆) 21년) 7월 25일(경인) 1번째기사 전 진선 윤봉구가 올린 정치·효행·수신 등에 대한 상서) 그러나 여기에서는 실록에 드러난 단어 ‘언어’에 주목하는 만큼 ‘말’을 지시하는 다른 경우는 살피지 않는다.

102) 정조 17권, 8년(1784 갑진 / 청 건륭(乾隆) 49년) 1월 23일(기유) 2번째기사 부제학 심풍지가 국정의 일을 상소하니 비답하다.

음(正音)을 취해야 할 것인데.(假令彼人言語, 一皆襲謬, 若其冊子刊行, 宜取正音)¹⁰³⁾

물론 실록 내에서 ‘언어’가 실생활 속 구어만을 의미하지는 않는다. ‘언어’는 다른 단어들과 결합하여 의미 계열체를 만들어냄으로써 실생활 속 구체적 ‘말’의 수준을 넘어, 구어에 대한 보다 추상적 의미로 확대되어 간다.

2. ‘언어’와 결합된 의미 계열체

실록 내에서는 ‘언어’와 자주 결합되는 단어들이 있어 일정한 의미 계열체를 만들어내고 있음을 확인할 수 있다. 이때 ‘언어’와 빈번하게 결합하는 단어들을 확인하면 ‘언어’가 소속된 의미망을 파악할 수 있다. 첫째, ‘언어’는 ‘문자’와 짝을 이루어 ‘언어-문자’의 계열체를 만들어낸다.

[7] 전하께서 그옥한 곳에 홀로 계시는 중에서도 항상 상제(上帝)를 대한 듯이 하셨으나, 언어(言語)와 문자(文字)를 발표하실 적에(殿下於屋漏幽獨之中, 常若對越上帝, 發於言語文字者)¹⁰⁴⁾

[8] 목내선(睦來善)·이현일(李玄逸)이 죄를 얻은 것은 언어 문자(言語文字)의 실수에 관련된 것에 불과하였는데(睦來善、李玄逸之得罪, 不過坐言語文字之失)¹⁰⁵⁾

‘언어’는 ‘말’을 지시하며, ‘문자’는 ‘글’을 지시한다. ‘말’과 ‘글’의 한계를 지적하는 다음과 같은 사례도 찾아볼 수 있다.

[9] 대개 그 충실한 광휘(光輝)의 아름다움은 언어나 문자로도 다 표현할 수 없었다.(蓋其充實光輝之美, 有非言語文字所殫)¹⁰⁶⁾

[10] 이덕사와 조재환의 흉악하고 음험한 계략이 역적 김하재가 말한 온갖 이야기들보다 심하여 언어나 문자로 모두 형용할 수 없다.(師、翰輩凶謀陰計, 有甚於夏賊諸般之說, 不可以言語文字, 盡爲形言矣)¹⁰⁷⁾

흥미로운 것은 ‘언어와 문자’를 포괄하는 상위 개념, 즉 오늘날 구어와 문어를 포괄하는 언어에 해당하는 단어를 찾아볼 수 없다는 점이다. 인간의 말과 글 전체를 포괄할 때에는 대부분 ‘언어 문자’를 동시에 거론하는바, 이러한 현상은 중세 사회에서 구어와 문어를 포괄하는 상위 범주를 설정하지 않았을 가능성을 보여준다.

구어와 문어를 지시하는 ‘언어’와 ‘문자’는 의미가 확장되어 아래와 같이 ‘말하는 능력과 글을 쓰는 능력’ 혹은 ‘말을 하고 글을 쓰는 일’을 가리키기도 한다.

[11] 영돈녕은 비록 언어와 문자에 탁월한 것은 아니지만 (領敦寧, 雖未必有言語、文字之長)¹⁰⁸⁾

103) 정조 9권, 4년(1780 경자 / 청 건륭(乾隆) 45년) 4월 19일(정묘) 1번째기사 동지 부사 홍검이 역관이 《홍무정운》과는 다른 음을 사용하고 있다고 아뢰다.

104) 영조 1권, 즉위년(1724 갑진 / 청 옹정(雍正) 2년) 9월 16일(병진) 1번째기사 천둥과 번개의 이변과 관련해 승정원 등에서 치도에 있어 힘써야 할 것에 대해 아뢰.

105) 영조 2권, 즉위년(1724 갑진 / 청 옹정(雍正) 2년) 11월 19일(기미) 4번째기사 전 정언 나학천이 상소해 민폐와 시사를 논하다.

106) 영조 87권, 32년(1756 병자 / 청 건륭(乾隆) 21년) 2월 15일(계축) 1번째기사 명정전에서 반포한 송시열·송준길을 증향하고 반포한 교문.

107) 정조 22권, 10년(1786 병오 / 청 건륭(乾隆) 51년) 7월 15일(병진) 2번째기사 이동현의 상소에 대한 문제.

108) 정조 45권, 20년(1796 병진 / 청 순치(順治) 1년) 11월 24일(을축) 1번째기사 신하들과 세자 책봉에 대해 논의하다.

[12] 내가 비록 배우지는 못했지만, 대략 일찍이 언어(言語)와 문자(文字) 사이에 종사하였으므로.(予雖不學, 略嘗從事於言語文字之間)¹⁰⁹⁾

둘째, ‘언어’와 짝을 이루어 제시되는 단어는 ‘행동’이다. 인간의 행동을 의미하는 바는 ‘움직임과 그침’의 의미를 지닌 ‘행지(行止)’, ‘동지(動止)’, ‘동작(動作)’, ‘거조(舉措)’, ‘거지(舉止)’, ‘동정(動靜)’ 등으로 제시된다. 이를 통해 ‘언어-행동’의 계열체가 형성된다.

[13] 본청(本廳)의 부장(部長)이, 상인(喪人) 성탁(成琢)과 상한(常漢) 김옥성(金玉成)의 언어와 행동이 수상하기 때문에 붙잡아 왔는데(本廳部將, 以喪人成琢、常漢金玉成, 言語行止殊常)¹¹⁰⁾

[14] 언어에는 조급하고 경망한 잘못이 없어서 절로 신중해지고 행동거지에는 경솔하고 갑작스러운 잘못이 없어서 절로 간결하고 엄숙해질 것입니다.(言語無躁妄之過, 而自至於慎重; 動止無輕遽之失, 而自至於簡嚴)¹¹¹⁾

[15] 언어 동작의 사이(言語動作之間)¹¹²⁾

[16] 그의 거조와 언어에 실착(失錯)이 많았으므로(且其舉措言語多失錯)¹¹³⁾

[17] 그의 언어가 앞뒤를 뒤집어서 어그러지고 행동이 기괴하였으므로 사람들이 모두 비웃었다.(言語顛錯, 舉止奇怪, 人嗤笑)¹¹⁴⁾

[18] 그 언어 동작이 사람 같지 않습니다.(其言語動靜, 不類於人)¹¹⁵⁾

말과 행동거지는 사람을 평가할 때, 겉으로 드러나는 대표적인 단서 두 가지이다. 말과 행동을 포함하여 차림새, 용모 등이 중세 사회에서 사람을 평가할 때, 주목한 요소¹¹⁶⁾이다.

앞서 살핀 두 가지 계열체는 의미가 뒤섞이면서 ‘언어-문자-(실행)’의 새로운 계열체로 확장된다. 즉, ‘언어-문자’ 계열체가 ‘인간의 언어 행위’ 전반을 지시하는 ‘언어-문자’의 범주로 통합된 후¹¹⁷⁾, ‘실행’과 대립적 자리에 위치하는 것이다. 이때 ‘실행’은 하나의 단어로 두드러져 제시된다기보다는

109) 정조 6권, 2년(1778) 무술 / 청 건륭(乾隆) 43년) 10월 4일(경신) 1번째기사 한성 우윤 송덕상에 게 벼슬에 나올 것을 권유하다.

110) 영조 16권, 4년(1728) 무신 / 청 옹정(雍正) 6년) 3월 15일(을축) 1번째기사 포도 대장 남태징이 성탁과 김옥성의 초사를 올리다.

111) 영조 49권, 15년(1739) 기미 / 청 건륭(乾隆) 4년) 3월 11일(정사) 1번째기사 경연의 관원 선택 등 치세의 잘못을 지적한 지평 유언협의 상소문.

112) 정조 27권, 13년(1789) 기유 / 청 건륭(乾隆) 54년) 윤5월 22일(정미) 4번째기사 균역법과 과거의 폐해-운시동의 서용-균액의 폐해에 관한 장령 조성규의 상소.

113) 영조 42권, 12년(1736) 병진 / 청 건륭(乾隆) 1년) 7월 25일(정사) 1번째기사 부산 왜관의 왜인이 솥을 날마다 주지 않는다고 관문을 나오니 부사 첨사를 벌하다.

114) 영조 60권, 20년(1744) 갑자 / 청 건륭(乾隆) 9년) 9월 2일(병자) 2번째기사 대신과 찬집청의 당상관들을 인견하고 당파, 박성원 등에 대해 논의하다.

115) 세종 41권, 10년(1428) 무신 / 명 선덕(善德) 3년) 9월 12일(신유) 2번째기사 우대언 허성이 이상의 불효한 행적에 대해서 아뢰다.

116) 그 차림새며 덕스런 용모며 행동이며 언어 등은 보는 사람들이 모두 탄복하였다.(威儀也德容也行動也言語也, 見者莫不悅服). 정조 54권, 24년(1800) 경신 / 청 가경(嘉慶) 5년) 윤4월 9일(신유) 2번째기사 세자빈을 두 번째 간택하다.

117) 언어/문자의 범주를 통합시켜 그 범주를 ‘언어’로만 지시한 경우가 있으나 자주 찾아볼 수 있는 사례는 아니다. “아! 오늘날의 편당하는 풍습의 폐해는 진실로 나라를 망치게 될 화근(禍根)이기에 경계하셨음은 진실로 옳은 일이나, 제거하게 되는 것은 오직 전하께서 처분하시기를 합당하게 하시기에 달렸을 뿐이고 본래부터 언어(言語)만 가지고 교유(教誘)하여 제거하게 될 수 있는 것이 아닙니다.”(嗚呼! 今日黨習之弊, 實爲亡國之禍根, 則戒之誠是也, 而其去之也, 則惟在殿下處分之得宜而已, 本非可以言語教誘而得去之者也) 영조 10권, 2년(1726) 병오 / 청 옹정(雍正) 4년) 11월 28일(병진) 2번째기사 도신에게 선포한 전지 내용의 문제점에 대한 사어 한원진의 상소.

맥락 속에서 풀어 설명되어 ‘언어/문자’와 대립된다. 앞서 ‘언어-행동’이 인간 평가의 일반적 기준으로 만들어진 계열체라면, ‘언어/문자-(실행)’의 계열체는 주로 임금의 정책 실천을 평가하는 기준으로 설정되었다. 특히 ‘언어/문자-(실행)’의 계열체는 조정의 공론 속에서 말이나 문서로 거론될 뿐 실제로 실천되지 않는 정책을 비판하는 맥락에서 종종 등장한다.

[19] 폐단의 근원이 이미 깊어지고 세속의 풍습이 고질화되었으므로 언어나 문자(文字)로써 변화시킬 수 있는 것이 아닙니다.(然弊源已深, 俗習已痼, 非言語文字之所可移易)¹¹⁸⁾

[20] 오직 ‘탕평(蕩平)’ 두 자로 일세(一世)를 농락하는 밀거리로 삼아서 한갓 언어 문자의 말단으로써 화합시키고 해소시키는 방도로 삼는다면, 나무에 올라가 물고기를 찾는 것에 가깝지 않겠습니까?(惟以蕩平二字, 爲籠罩一世之資, 而徒以言語文字之末, 爲保合消瀆之道, 則不幾於緣木求魚乎)¹¹⁹⁾

[21] 봉당(朋黨)을 타파하려고 하나 능히 공심(公心)·정리(正理)로써 결단하지 못하여 항상 우물쭈물하고 그냥 덮어두는 의사가 있고, 백성의 고통을 구휼하려고 하나 능히 지성(至誠)·측달(側怛)로써 미루어 확충하지 못하고 한갓 언어·문자의 지엽적인 것만 일삼고 있습니다.(欲破朋黨, 則不能以公心、正理裁之, 而常有依違籠罩之意, 欲恤民隱, 則不能以至誠惻怛推之, 而徒事言語、文字之末)¹²⁰⁾

[22] 상이 이르기, “언어나 문자만 가지고는 또한 미혹된 것을 깨우쳐 주기에 부족하다. 오직 경들이 얼마나 잘 나의 뜻을 받들어 퍼느냐 하는 데에 달려 있다고 하겠다.”(上曰 言語文字, 亦不足牖迷, 惟在卿等善爲對揚矣)¹²¹⁾

위에 열거된 자료들은 세속의 풍습을 변화시키거나 정책을 시행하고자 할 때, ‘언어-문자’로만 변화시킬 수 없다는 점을 강조하는 맥락에서 등장한 사례들이다. ‘언어/(문자)’와 대립되는 ‘실행’은 법령에 의한 실천뿐만 아니라 임금이 도덕적인 행위를 몸소 실천함으로써 백성들에게 미치는 교화를 포함하고 있다. 자료 [23]은 임금이 검소함을 먼저 실천해야 한다는 점을 강조한 후 제시된 것이다.

[23] 단지 언어(言語)로만 가르치고 법령(法令)으로만 금단하려고 한다면, 비록 날마다 수천 장의 종이를 소비하여 가르치고 뒤따르며 채찍질을 한다 하더라도, 마침내 민정(民情)만 시끄럽게 만들고 폐해는 바로잡지 못할 것입니다.(不然而只欲以言語而教之, 法令而禁之, 雖日費千紙, 箠楚相續, 適所以撓民情, 而不足以救其弊也)¹²²⁾

‘언어’와 다양한 항목들을 대비하는 계열체는 다른 항목에 비하여 ‘언어’의 역할과 비중이 상대적으로 적다는 점을 강조하는 논의와 이어진다. ‘언어’상의 과실은 몸의 잘못, 즉 행동에 비교하자면 약소하다는 의식이나, ‘언어’가 아니라 의리와 도리를 살펴야 한다는 논의, ‘언어’가 아니라 몸으로 사람을 가르쳐야 한다는 논의 등에서 언어의 위상은 축소된다.

[24] 이는 언어와 문자의 잘못된 것인데, 이것을 가지고 80세가 된 사람을 신문한다는 것은 형벌을 신

118) 영조 1권, 즉위년(1724 갑진 / 청 옹정(雍正) 2년) 9월 24일(갑자) 7번째기사 대사헌 이명언이 인재 등용과 봉비 타파, 군문 혁파 등에 관해 상소함.

119) 영조 19권, 4년(1728 무신 / 청 옹정(雍正) 6년) 8월 7일(을유) 4번째기사 탕평에 대한 정언 박필제의 상소문.

120) 영조 30권, 7년(1731 신해 / 청 옹정(雍正) 9년) 7월 25일(병술) 5번째기사 성찰과 극치에 성의를 다하라는 정언 남태량이 상소.

121) 정조 42권, 19년(1795 을묘 / 청 건륭(乾隆) 60년) 2월 2일(갑인) 2번째기사 재전에서 차대를 행하고, 정동준의 논죄에 대해 논의하다.

122) 정조 5권, 2년(1778 무술 / 청 건륭(乾隆) 43년) 윤6월 23일(신사) 2번째기사 대사성 유당이 인재 등용 민생 안정 등의 방도에 대해 상소를 올리다.

중하게 살핀다는 뜻에 흠결이 있게 될 듯합니다.(此是言語文字之失, 以此訊問八十之人, 則恐欠審慎)¹²³⁾

[25] 큰 신의는 마땅히 의리(義理)가 어떠한가를 살펴보아야 하며, 구구한 언어 끝에 있는 것이 아닙니다.(大信當觀義理之如何, 不在乎區區言語之末)¹²⁴⁾

[26] 오직 우리 인묘(仁廟)께서는 질박함으로 폐단을 고치셨으니, 부문(浮文)과 언어(言語)를 숭상하지 않고 한결같이 질각(質慤)하고 진실(眞實)된 도리로(惟我仁廟, 以質而矯其弊, 不尚浮文, 不尚言語, 一以質慤眞實之道)¹²⁵⁾

[27] 성인은 언어를 가지고 사람을 가르치지 않고 몸으로써 가르칩니다. 자기에게 있는 것이 표준에 도달하지 못한다면 사람을 가르칠 수 없을 것입니다. (聖人不言語教人, 以身而教之。在己者不至於極, 則不可以教人矣)¹²⁶⁾

결국 실록에서 드러나는 ‘언어-문자-행동-법적 실행-임금의 시범’으로 확장되는 계열체의 구도 속에서 ‘언어’는 사람의 행동, 정책의 시행, 윤리적 시범 등과 대비되고 있다. 이는 ‘말’이 지닌 내부 시스템에 대한 관심이라기보다는 ‘말’이 운용되는 외부 시스템에 대한 관심에 해당한다. 물론 이는 1차적으로 우리가 살피는 자료가 조선의 정치, 사회의 현상을 기록한 조선왕조실록이라는 점에서 비롯할 것이다. 그러나 중세의 문자나 글을 탐색한 자료에서도 구어인 ‘말’의 내부 체계에 대한 논의를 찾아보기 쉽지 않다는 점을 고려할 때, 중세에는 “‘언어’, 즉 ‘말’이 무엇인가?”라는 ‘언어’의 정체에 아니라 “‘언어’는 무엇을 하는가?”와 같은 ‘언어’의 역할에 보다 주목하였던 것이라 추측할 수 있다.

3. ‘언어’에 대한 평가

일련의 계열체 속에서 다른 요소와 ‘언어’의 지위·역할 등이 비교될 때, 상대적으로 ‘언어’의 몫이 저평가되지만 하였다면 중세의 언어인식을 살피는 문제는 단순하게 해결될 수 있다. 그런데 중세 문헌 속에서 중세 사람들이 ‘언어’의 역할을 무시하기만 하지는 않았음을 보여주는 자료들을 간혹 찾아볼 수 있다. 가령 다음과 같은 경우는 비록 맹자와 같은 성인의 경우로 한정되기는 하나, ‘언어’를 가지고도 바른 도로 나아갈 수 있음을 인정하고 있다.

[28] 홍문관 교리(校理) 이이(李珣)가 경석(經席)에서 《맹자(孟子)》를 진강하면서 임문(臨文)하여 아뢰기를, ... “옛적에 맹자는 필부의 힘으로 다만 언어(言語)로써 사람들을 가르쳤는데도 오히려 사론(邪論)을 종식시키고 바른 도(道)를 넓히어 우(禹)임금과 같은 공을 이루었습니다.”(弘文館校理李珣, 於經席進講《孟子》, 臨文啓曰 ... 昔者孟子以匹夫之力, 只以言語教人, 尙能熄邪燄廓正路, 以成如禹之功)¹²⁷⁾

또한 ‘언어’에 대한 언급 속에서 문면에서 비판하는 것과는 다른 측면, 중세 사회에서 ‘언어’가 차지한 일정한 역할을 전제하고 있는 경우도 있다. 가령 인재 선발에서 ‘언어’가 차지하는 위상을 비

123) 영조 42권, 12년(1736 병진 / 청 건륭(乾隆) 1년) 9월 11일(임인) 4번째기사 죄인 조덕린을 잡아 추국하였는데 그의 공초에서 명백히 흉연의 근거가 없어 석방시키다.

124) 영조 5권, 1년(1725 을사 / 청 옹정(雍正) 3년) 4월 2일(기사) 2번째기사 민진원, 이휘진, 정호 등이 의리를 분명히 밝힐 것을 아뢰다.

125) 영조 36권, 9년(1733 계축 / 청 옹정(雍正) 11년) 12월 21일(무진) 2번째기사 심수현이 정치의 요도(要道)에 대해 상소하다.

126) 명종 3권 1년 2월 30일 (정사) 1번째기사 / 조강에서 이언적이 향촌에 소학당을 설치할 것 등에 대해서 아뢰다.

127) 선조 3권 2년 8월 16일 (정사) 2번째기사 / 교리 이이가 《맹자》를 강하고 인심의 진작과 성학의 정진을 말하다.

관하는 자료 [29]와 같은 언급은 중세 사회에서 인재를 선발할 때, ‘언어’가 민첩하고 용모가 가려운 자가 뽑히는 사례들이 없었다면 존재하지 않았을 비판이다.

[29] 옛날에 이르기를, ‘말하는 것을 더듬거리는 것같이 한다.’고 하였으니, 그렇다면 사람을 취(取)하는데, 어찌 언어가 민첩하고 용모가 재장(齋莊)한 자만을 쓰겠는가? (古云其言也似訥, 然則取人, 何以言語敏捷、容貌齋莊爲哉)¹²⁸⁾

이처럼 중세에 ‘언어’는 인간 평가의 중요 기준으로 작동하였기에 한 사람의 ‘언어’에 대한 평가 양상을 살필 수 있다.

[30] 사람을 쓸 즈음에 이르러서도 언어가 민첩한 자가 반드시 모두 성실한 것이 아닌데도(至於用人之際, 言語之捷敏者, 未必皆誠實)¹²⁹⁾

[31] 용모의 예쁘고 누추함과 언어의 조용하고 우아함으로써 취(取)한다.(只以容貌之妍媸, 言語之閑都, 取之)¹³⁰⁾

[32] 평생에 언어를 항상 조심하고 삼갔으니(平生常謹慎言語)¹³¹⁾

조용하고 우아하게 말을 하는 경우와 말을 삼가는 경우를 긍정적으로 평가하고 있다. 중세에 ‘말을 삼가고 조용한 것’을 긍정적으로 바라보았다는 관점은 낫설지 않다. 좀 더 흥미로운 경우는 자료 [30]의 ‘언어가 민첩한 경우’이다. 자료 [30]에서는 말이 민첩하다고 해서 반드시 사람 됨됨이가 성실하지는 않다는 부분 부정을 취함으로써 말과 사람 됨됨이 사이의 필연성을 인정하지 않고 있다. 문맥의 뉘앙스로 파악하건대, 말이 민첩한 경우는 때로 긍정적으로 평가받을 수 있지만, 늘 그렇지는 않다는 것이니, 말이 민첩한 경우를 긍정적으로 평가하는 시각도 부분적으로는 포함되어 있는 것이다. 이는 말을 둔하고 어눌하게 하는 경우를 부정적으로 평가한 사례를 살펴볼 수 있다(자료 [33])는 점에서도 확인된다. 한 사람의 ‘언어’에 대한 부정적 평가를 살펴보자.

[33] 좌상은 언어가 둔하고 어눌하여 자기 뜻을 잘 밝히지 못합니다.(左相言語鈍訥, 不能達意也)¹³²⁾

[34] 수령의 승진과 좌천은 마땅히 치적을 보아야 하며, 언어가 경박하고 지나치다 하여 문득 그를 죄 줄 수는 없습니다.(守令陞黜, 當觀治績, 不可以言語薄過, 遽罪之也)¹³³⁾

[35] 언어를 가지고 보면 상스럽고 속되며(以其言語也, 則俚談稗說)¹³⁴⁾

[36] 언어는 비속한 이야기가 대부분이고(言語則率多俚談)¹³⁵⁾

128) 성종 289권 25년 4월 29일 (정해) 2번째기사 / 허침·대간들과 윤호의 관직 개정과 흥복사 불사의 처벌 문제에 대해 논쟁하다.

129) 영조 16권, 4년(1728 무신) / 청 옹정(雍正) 6년) 3월 10일(경신) 3번째기사 부교리 박문수가 영남의 절수를 파할 것을 청하다.

130) 영조 93권, 35년(1759 기묘) / 청 건륭(乾隆) 24년) 6월 4일(계축) 1번째기사 정언 안검제가 별시 문과 일소 초시 시권의 내용에 대해 말하다.

131) 영조 101권, 39년(1763 계미) / 청 건륭(乾隆) 28년) 2월 2일(경인) 1번째기사 이당을 풀어 주게 하고 김호회를 신문하다.

132) 영조 40권, 11년(1735 을묘) / 청 옹정(雍正) 13년) 6월 14일(임오) 1번째기사 좌의정 서명균이 계속 사직 단자를 올리니, 우의정 김홍경에게 그것에 대해 말하다.

133) 영조 106권, 41년(1765 을유) / 청 건륭(乾隆) 30년) 8월 5일(무신) 4번째기사 배천 군수 홍익필이 경연관을 기롱하였다고 하여 배천에 유배하다.

134) 정조 54권, 24년(1800 경신) / 청 가경(嘉慶) 5년) 4월 15일(정유) 2번째기사 재전에서 영의정 이병모를 차대하여 생원·진사시의 엄격한 시행 등을 의논하다.

135) 정조 54권, 24년(1800 경신) / 청 가경(嘉慶) 5년) 4월 20일(임인) 1번째기사 영의정 이병모, 좌의정 심환지를 차대하다.

말에 대한 평가에서 말의 내용과 표현을 명확하게 구분하기는 쉽지 않겠지만, 자료 [33]에 드러나는 ‘둔하다’, ‘어눌하다’는 평가는 말의 표현에 대한 평가에 가깝고, 자료 [34], [35], [36]의 ‘경박하다’, ‘지나치다’, ‘상스럽다’, ‘비속하다’ 등은 말의 내용과 표현을 모두 평가 대상으로 삼은 것이라 볼 수 있다.

‘언어’가 인간 평가의 근거로 다루어졌다면, 언어에 대한 교육이 요청되지 않을 수 없다. 영·정조 실록에서는 ‘언어’에 대한 교육 사례를 찾을 수 없기에 연산군 때의 사례이지만 다음 자료를 살펴본다.

[37] 임승재(任崇載) 등이 뽑아 온 자 중에 사족(士族)의 딸이 끼어 있어, 성주(星州) 사는 박호문(朴好文)의 딸 박삼강(朴三綱)도 참여되었는데, 왕이 하는 일을 물으매, 대답하기를, “본디 사족이어서 바느질 밖에는 하는 일이 없습니다.” 하니, 왕이 노하여, “여자가 어디 그리 무례하나. 그 아버지가 평소 가르치지 않았으므로 감히 그러한 것이니, 잡아다 국문하라. 그리고 승재는 뽑아 올 때에 모두 어전(御前)에서의 예도와 언어를 미리 가르쳤어야 하거늘 그렇지 않았으니, 역시 국문해야 하리라.” 하였다. (任崇載等採來者, 間有士族之女, 星州朴好文女三綱, 亦與焉。 王問所業, 對曰: “本土族, 針線之外, 更無所業。 王怒, “女子何無禮乃爾? 其父平居不教, 故乃敢如是, 其拿來鞠之。 崇載於採來時, 凡御前禮度言語, 所當預訓, 而不爾, 亦宜鞠之)¹³⁶⁾

임금 앞에 선발되어온 여성 중 박삼강의 말을 듣고 임금이 “무례하다”며 임금 앞에 오기 전에 미리 ‘언어’를 가르쳤어야 한다는 점을 지적하고 있다. 이때 언어와 함께 거론된 교육 내용은 예도(禮度)이다. ‘언어’ 교육의 필요성이 ‘무례’에서 비롯되었다는 것은 ‘언어’를 평가하는 기준이 ‘예절’임을 보여준다. 이때 문제가 된 것은 박삼강이 임금 앞에서 지켜야 할 언어 예절을 지키지 않았다는 점이니 상황에 따른 언어의 적합성이 중시되었으며, 이때 적합성의 기준은 ‘예’라는 점을 확인할 수 있다. 이처럼 중세의 ‘언어’에 대한 감수성은 ‘언어 체계’가 아니라 ‘상황을 고려한 언어의 사용’, ‘생활 속에서 요구되는 언어 규범’으로 향하고 있었다.

III. <사소절>에 드러난 ‘언어’교육 인식

영·정조 실록 속 ‘언어’에 대한 인식이 ‘언어’의 역할에 대한 관심과 생활 속 언어 규범에 대한 관심 등으로 드러날 때, 이러한 언어인식은 자연스럽게 규범서와 연결될 가능성을 안고 있다. 이를 확인하기 위해 이덕무(1741~1793)의 <사소절(士小節)> 속 ‘언어’에 대한 언급을 검토한다. <사소절>에는 이덕무가 1775년(영조 51)에 쓴 서문이 포함되어 있기에 영·정조 시기의 언어 규범과 언어교육에 대한 관점을 담고 있으리라 기대할 수 있다.

‘사소절’은 선비의 작은 예절이란 뜻이다. 이덕무는 서문에서 이 책의 저술 이유를 자신의 가정에서 지켜나갈 법칙으로 삼기 위함¹³⁷⁾이라 밝히고 있는바, 이 책의 확대 독자는 사대부 남성과 여성이 될 것이다. 나아가 이 책에 제시된 예절은 하층 백성들에게로 확장될 가능성을 안고 있다.¹³⁸⁾

<사소절>은 ‘선비의 예법’[士典] 5권, ‘부녀자의 예의’[婦儀], ‘아이의 규범’[童規] 1권으로 구성

136) 연산 59권 11년 8월 19일 (신미) 3번째기사 / 임승재가 뽑아 온 박호문의 딸이 물음에 공손치 못한 고로, 아버지를 국문하게 하다.

137) 只自爲身家之法則而已. <士小節> 序.

138) 정수복은 현대 한국 사회에 영향을 미친 유학의 영향 관계를 고찰하면서, 성리학이 상층의 이념에서 그치지 않고, 하층 백성들의 생활 습속으로 자리 잡아 “유교적 규범이 일상의 모든 사회적 관계를 지배하는 사회(Confucian normative society)(2007:247)가 된 시기를 18세기로 파악한다.

되었다. ‘선비의 예법’은 성행(性行), 언어(言語), 복식(服食), 동지(動止), 근신(謹慎), 교습(教習), 인륜(人倫), 교접(交接), 어하(御下), 사물(事物)의 10편으로, ‘부녀자의 예의’는 성행(性行), 언어(言語), 복식(服食), 동지(動止), 교육(教育), 인륜(人倫), 제사(祭祀), 사물(事物)의 8편으로, ‘아이의 규범’은 동지(動止), 교습(教習), 경장(敬長), 사물(事物)의 4편으로 서술되었다.

‘선비의 예법’ ‘언어’ 편은 38장, ‘부녀자의 예의’ ‘언어’ 편은 15장으로 구성되었다. <사소절>에서 거론하는 ‘언어’도 구어에 해당하니, ‘언어’ 편은 ‘언어’ 교육, 즉 말하기뿐만 아니라 듣기에 대한 내용을 포함한 화법교육의 성격을 띠고 있다. <사소절> ‘언어’ 편에는 말하고 듣기에 대한 다양한 내용이 제시되어 있어, 내용의 체계를 세우기 쉽지 않지만 몇 가지 특징을 추출해낼 수 있다.

첫째, 말하고 듣기에 대한 원론적 입장을 찾아볼 수 있다. 원론적 입장을 담은 제언은 그리 많지 않다.

[38] 말을 할 때는 재잘거리서도 안 되고, 시끄럽게 해서도 안 되고, 산만하게 해서도 안 되고, 지체해서도 안 되고, 혼동시켜서도 안 되고, 중간에 끊어버려서도 안 되고, 저속하고 잔인하게 해서도 안 되고, 사납고 조급하게 해서도 안 된다.¹³⁹⁾

[39] 말이 많은 사람은 그 위엄을 상하고 정성을 감소시키며, 기운을 해치고 일을 무너뜨린다.¹⁴⁰⁾

[40] 대체로 언어는 무엇보다도 꾸며서 하지 말 것이다. 만약 글을 지을 때의 머리글과 같이 한다면 남들로 하여금 듣기 싫게 만들 것이다. 말이란 정결하고 자상하고도 간결함을 귀히 여기는 것이니, 마땅히 번거롭고 복잡하고 자질구레한 것을 피할 것이다.¹⁴¹⁾

이상의 내용은 낫설지 않다. 말에 대한 중세의 원론적 입장으로 널리 알려져 있을 뿐만 아니라 현대 사회의 사람들이 말에 대해 갖고 있는 기본 입장과 크게 다르지 않기 때문이다.

둘째, 구체적 상황을 제시하고, 그 상황에서 구체적으로 무엇을 어떻게 말하고 들어야 하는지 그 방법을 제시하고 있다. 이는 말하고 듣는 목적에 대해서는 언급하고 있지 않다는 점과 대비된다. 예컨대 말을 할 때 고려해야 하는 청중 중 특히 노비에게 명령을 하는 경우를 특화하여 말의 어조나 형식을 제시하고¹⁴²⁾, 노비를 통해 남에게 말을 전달하는 상황에 대해서도 ‘번거롭고 자세하여서는 안 된다’¹⁴³⁾며 구체적 지침을 제시하고 있다. 또한 친척의 결혼 모임에 참석했을 때¹⁴⁴⁾, 아들이나 딸이 결혼하고 난 이후¹⁴⁵⁾, 여러 사람들과 종일토록 함께 있을 때 하지 말아야 할 말 등을 구체적으로 제시하였다.

셋째, 말을 하고 듣는 긍정적 방법을 제시하기보다는 대체로 금지의 내용이 많다. 예컨대 입에 담

139) 言語 不可呢喃 不可嘲啾 不可散漫 不可遲滯 不可繇纏 不可絕落 不可低殘 不可暴急. <士小節> 卷之一 士典 言語.

140) 多言者 傷威損誠 害氣壞事. <士小節> 卷之一 士典 言語.

141) 凡言語 勿先作假辭 如作文冒頭然 使人厭聽 語貴精詳簡 當忌煩複纖瑣. <士小節> 卷之一 士典 言語.

142) 물 가져오라 불 가져오라고 종들을 부를 때는 소리를 가늘고 길게 하지 말고, 번거롭고 사납게 하지 말라.(呼水呼火呼婢僕聲 勿纖而長也 勿煩而暴也) <士小節> 卷之一 士典 言語.

143) 종을 시켜 남에게 문의하게 할 때는 전하는 말이 번거롭고 자세하여서는 안 된다.(使奴婢 問訊於人 不可語之煩細). <士小節> 卷之一 士典 言語.

144) 친척의 결혼하는 모임에 참석하였을 때, 신랑 신부의 우열을 망령되게 논하지 말 것이다.(參族人 婚姻會 勿妄論婿婦優劣). <士小節> 卷之一 士典 言語.

145) 아들이나 딸이 이미 혼인을 하였으면, 절대로 지난날의 신랑이나 신부될 사람에 대하여 의논하던 일에 대해서 더 이상 말하지 말 것이다.(子女既成婚姻 切勿言前日嘗與擬議婿婦之人). <士小節> 卷之一 士典 言語.

아서는 안 되는 말로 속된 말¹⁴⁶⁾, 저주의 말¹⁴⁷⁾, 익살스러운 말¹⁴⁸⁾, 음탕한 말, 나쁜 말¹⁴⁹⁾, 남의 외모에 관한 말 등을 제시하였을 뿐만 아니라, 들어서는 안 되는 말로 “음란한 말, 도리에 어긋난 말, 허망한 말, 남을 헐뜯는 말, 잘 속이는 말, 가혹한 말, 과장된 말, 원한의 말”¹⁵⁰⁾을 제시함으로써 나쁜 말은 말하지도 듣지도 않아야 한다는 점을 강조하고 있다. 금지의 방식은 ‘부녀자의 예의’에서 더욱 강조되어 ‘부녀자의 예의’ ‘언어’ 편의 15항목은 모두 금지 혹은 경계의 내용이다.

[41] 많이 꾸짖고 자주 책망하며 잔말을 번거롭게 반복하면, 분부하는 명령이 잘 행하여지지 아니하고, 비복들은 떠나가고 배반하게 된다.¹⁵¹⁾

[42] 새로 결혼한 부인은 남편 집안의 자질구레한 일을 친절에 전하여 이야기하여서는 안 된다.¹⁵²⁾

[43] 과부와 처녀가 여러 사람들이 앉아 있는 곳에 참여하여 말을 마구 하거나 함부로 웃음을 터뜨리는 것은 부녀자의 정숙한 행실이 아니다.¹⁵³⁾

흥미로운 점은 두 번째, 세 번째 특징이 혼합된 항목이 많다는 점이다. 구체적 의사소통 상황 속에서 말을 하거나 들을 때 금지 사항은 상대방 청자 혹은 다른 화자를 배려하는 말하기와 듣기로 구체화되고 있다. 이야기의 화제부터, 듣고 말을 하는 방법을 구체적으로 제시하는 다음 사례를 살펴보자.

[44] 여러 사람들과 함께 앉아서 옛날 일이나 신기한 이야기를 말하려고 할 때는 반드시 먼저 여러 사람에게 그 대략을 들어, “아무 일은 이러이러한데 여러분은 이런 말을 들었고, 못 들었소?” 하고 물어 보아서, 만약 남들이 이미 들었다고 하면 다만 그 요점만 들어서 그 다르고 같은 점을 시험할 따름이지, 거듭 그 시중을 말하여 지루하게 경계를 범하여서는 안 된다.¹⁵⁴⁾

[45] 남이 만약 옛날의 일이나 특별히 신기한 이야기를 말할 때, 내가 이미 들었던 말이라고 해도 저편이 바야흐로 열을 올려 말하면 마땅히 끝날 때까지 자세히 들을 것이지, 도중에서 “그 일은 이러한 것일세. 나는 벌써 자세히 알고 있네. 자네는 뒤에 들은 것이니 거듭 말할 것 없네.”라고 말하여서는 안 된다.¹⁵⁵⁾

146) 속된 말이 한 번 입 밖에 나오면, 선비의 행실은 그 즉시 땅에 떨어지게 된다.(俚俗之言 一出口 士行 即時墜地). <士小節> 卷之一 士典 言語.

147) 한 가지 뜻과 같이 안 되는 일로 인하여 몹시 성내고 불평을 하며, 문득 하는 말 중에 “나도 마땅히 죽어야 하고 남도 죽어야 한다”든지 “하늘과 땅이 무너져 버려라”라든지 “집이고 나라고 망해 버려라”라든지 “떠돌아다니며 빌어먹어라” 하는 따위의 말을 해서는 안 된다.(不可因一不如意事 激怒不平 輒出了語 如我當死 人可殺 天地崩坼 家國敗亡 流離乞丐之類). <士小節> 卷之一 士典 言語.

148) 말마다 익살스러우면 마음이 방일하여지고, 일하는 일이 다 진실성이 없어서, 남들도 역시 가볍게 보고 업신여기게 될 것이다.(言言諧嘲 心則放 而事皆無實 人亦狎 而侮之也). <士小節> 卷之一 士典 言語.

149) 입으로 여러 가지 썩은 냄새가 나는 일을 말하여서는 안 된다. 이런 말은 매우 떳떳하지 못한 것으로 음탕한 일을 이야기하는 것과 같다.(口中不可動言 諸般腐惡之臭 此言甚不典 與談淫媠之事同焉). <士小節> 卷之一 士典 言語.

150) 음란한 말, 도리에 어긋난 말, 허망한 말, 남을 헐뜯는 말, 잘 속이는 말, 가혹한 말, 과장된 말, 원한의 말을 들으면 절대로 대답해서는 안 된다. 마땅히 조금씩 뒤로 물러날 것이다.(聞淫媠, 悖亂 誕妄 譏訕 機詐 峭刻 誇張 怨恨之言 切不可酬答 宜逡巡而退). <士小節> 卷之一 士典 言語.

151) 繁言數責 絮言煩複 教令不行 離畔婢僕. <士小節> 卷之六 婦儀 言語.

152) 新婚婦不可傳說夫家細瑣之事於私家. <士小節> 卷之六 婦儀 言語.

153) 嫠婦室女 參坐稠人 肆言放笑 非婦貞也. <士小節> 卷之六 婦儀 言語.

154) 與衆人坐 欲言故事 或異聞 必拈大略 先向人曰 某事云云 諸君聞之否 人若已聞 只舉其要語 驗其異同而已 不可重言其首尾 以犯支離之戒. <士小節> 卷之一 士典 言語.

155) 人若言故事異聞 我雖已聞 彼方劇言 當詳聽其竟也 不可徑說中間曰 此事如此 我已詳知 君則後聞 莫須疊言也. <士小節> 卷之一 士典 言語.

‘옛날 일’이나 ‘신기한 이야기’는 많은 사람들의 관심을 끌 수 있는 화제이다. 그 경우 자신이 화자가 되었을 때는 청자들의 상황과 조건을 먼저 파악하여 이야기해야 하는 반면, 자신이 청자가 되었을 때에는 설령 그 이야기를 알고 있을지라도 이야기에 열중한 화자의 말을 지나치게 방해해서는 안 된다는 내용이다. 화자일 경우에는 청자를, 청자일 경우에는 화자의 상황을 배려해야 한다는 주장인데, 화자일 때와 청자일 때 요구되는 내용이 다소 어긋나는 것처럼 보이는 이유는 자신이 화자일 때는 청자를, 청자일 때는 화자를 존중하는 태도가 가장 중요하다는 점을 강조하고 있기 때문이다.

이상에서 살핀 <사소절> ‘언어’ 편의 내용은 말을 통한 의사소통 상황에서 상대방을 배려하는 ‘언어’ 예절로 집약되는데, 이는 중세 사회의 사대부 계급이 인간과 인간 사이의 관계에서 문제가 되는 요소로 ‘말’에 주목하고 있음을 보여준다. 즉, 중세 사대부의 ‘언어’에 대한 관심은 자신이 말하고자 하는 바를 얼마나 정확하게 담아내느냐와 같은 표현론적 문제가 아니었다. 이보다는 사람과 사람 사이의 ‘관계의 언어’에 대한 관심이야말로 중세 사대부가 ‘언어’에 대해 가졌던 언어인식의 핵심적 측면이며, 이로 인해 중세의 ‘언어’교육은 관계를 맺고 유지할 때, 소용되는 ‘말’에 대한 교육에 집중하였던 것이다.

이것은 <사소절>에서 ‘언어’의 문제를 ‘선비의 예법’[士典], ‘부녀자의 예의’[婦儀]에서만 다룰 뿐 아이의 규범[童規]에서는 다루지 않는 이유 중 일부를 짐작하게 한다. <사소절>의 ‘언어’ 항목에서 제시된 ‘말을 하고 듣는 규범’은 가족을 넘어서서 보다 확장된 인간관계에서 요구된 생활 예절의 차원이 많았다. 다른 사람과 이야기할 때, 집안에 사위나 며느리를 받아들일 때, 비복에게 명령할 때 등 가족 단위를 넘어선 인간관계 속에서 상황에 적합한, 대화 상대자를 배려한 ‘언어’ 활동은 성인들의 중요한 교육 요소로 간주되었던 것이다.

IV. 결론

실록 속 ‘언어’가 ‘말’을 지시하기에 중세 문헌에 드러난 단어 ‘언어’에 주목하여 중세의 언어인식을 추출하고자 한 본 논문은 중세의 ‘말’에 대한 인식, 말에 대한 감수성, 구어 교육에 대한 논의로 이어졌다. 중세 문헌에서 확인할 수 있는, 사람과 사람 관계에서 ‘말이 담당하는 지위와 역할’에 대한 관심은 근대계몽기 들어 서양에서 도입된 에티켓과 결합하며 내용이 강화되거나 변용¹⁵⁶⁾된다.

<참고문헌>

* 자료

조선왕조실록 (<http://sillok.history.go.kr/main/main.jsp>). 이덕무, <사소절>(士小節).

* 논문 및 단행본

강혜선, 「정조의 문체반정과 경화문화」, 『한국실학학회』23, 2012.

권보드래, 『한국 근대소설의 기원』, 소명출판, 2000.

김성수, 「<논어>의 언어인식과 화법교육적 의미」, 『한문교육연구』, 한국한문교육학회, 2009.

김은성, 「외국의 국어지식 교육 쇄신 동향」, 『선청어문』33집, 서울대국어교육과, 2005.

남가영, 「메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구」, 서울대 석사논문, 2003.

156) 근대계몽기 구어 교육에 대해서는 졸고(2003:512-517) 참조.

- 박혜진, 「정조대 문체반정의 지향과 의의」, 『겨레어문학』37, 겨레어문학회, 2006.
- 윤재민, 「문체반정의 재해석」, 『고전문학연구』21, 한국고전문학회, 2002.
- 이경하, 「15-16세기 왕후의 국문 글쓰기에 관한 문헌적 고찰」, 『한국고전여성문학연구』7, 2003.
- 이연숙, 고영진·임경화 옮김, 『국어라는 사상 - 근대 일본의 언어인식』, 소명출판, 2006.
- 이을환, 「논어의 언어의식에 대한 의미론적 연구」, 『논문집』15, 숙명여자대학교, 1975.
- 임영관, 「논어에 나타난 언어의식 연구」, 『홍대논총』25, 홍익대학교, 1993.
- 정수복, 『한국인의 문화적 문법』, 생각의 나무, 2007.
- 조동일, 『한국문학통사』2, 지식산업사, 2005.
- 조희정, 「근대계몽기 어문 교과서의 형성에 관한 연구」, 『국어교육학연구』16집, 국어교육학회, 2003.
- 조희정, 「1910년대 국어(조선어)교육의 식민지적 근대성」, 『국어교육학연구』제18집, 국어교육학회, 2003.
- 허남옥, 「조선 후기의 문체 및 문체반정에 대한 연구」, 『한문고전연구』5, 성신한문학회, 1995.
- Fairclough, N.(Ed.), *Critical Language Awareness*, London:Longman, 1992.

<중세 문헌에 드러난 언어인식과 국어교육의 전사(前史)>에 대한 토론문

정재찬(한양대학교)

참 난감한 주제를, 게다가 도무지 영일(寧日)이 있을 수 없는 요즘 같은 때에, 이토록 성실히 다루는 발표자의 자세에 진심으로 경의를 표합니다. 논문을 읽으면서 새롭게 알게 되는 배움의 기쁨이 하도 쏠쏠하여, 자칫하면 이 주제를 발표자 스스로의 기획이라 착각할 뻔 했더랍니다. (사실, 이 기획이 그리 난감한 게 아닐 수 있었습니다. 발표자가 잘 지적인 대로, 이 분야는 “일일이 거론하기도 어려울 정도의 연구사들이 축적된 상태”이기 때문에, 대충 적절히 정리만 해 줘도 충분했을 것이기 때문입니다. 고난은 그 길을 택하지 않은 발표자의 학자적 양심에 전적으로 기인합니다.) 그 덕분에 정작 난감한 것은 이 토론자올시다. 현대시 나부랭이나 공부하는 처지에, 언어인식도 모르죠, 그런 판에 중세 문헌이라니요. 이걸 정말 가당치가 않습니다. 그러니 오직 배울 뿐, 토론할 거리가 없는 것이 당연합니다. 따라서 당연히, 아래는 억지에 불과합니다.

중세의 언어 인식이란 주제가 현대의 그것과 잘 어울리지 못하는 이유에 대해 발표자는 중세 언어 체계가 현대와 다르다는 점을 들고 있습니다. 일단 그 지적은 옳고, 특히 중세에서 언어인식을 고찰해 낸다는 것이 가능하거나 한 일인지 의문이 가는 것도 사실입니다. 하지만 언어 인식을 문법교육에서처럼 포괄적 단위의 언어 전체 체계를 상정한 바탕 위에서 거론되는 개념으로 보지 않는다면, 즉 ‘언어 사용에 대한 의식적인 지각 및 감수성’ 정도로 이해한다면, 구어와 문어의 통합을 전제로 하는 이 글의 논의는 문제들을 지나치게 예각화한 것이 아닌가 여겨집니다. 중세 언어 인식에서 결정적인 것은 역시 한문과 언문이라는 특수성이요, 구어와 문어의 차이는 현대 국어와 비교해 볼 때 정도의 문제에 불과한 것이 아닐까요? 또한 문어 연구를 통해서도 구어에 대한 인식은 찾아볼 수 있습니다. 가령 <서포만필> 따위를 통해 국어에 대한 자각, 국어의식 등을 이야기하는 것처럼 말이지요.

아마 너무 뻔해서 발표자는 힘든 길을 택한 것으로 보입니다. 컴퓨터로 실록을 검색할 수 있게 된 것이 그나마 다행한 일이라 하겠지요. 헌데, 검색어로 ‘언어’ 혹은 ‘言語’를 택하기까지의 과정이 궁금합니다. 다른 검색어로 시도한 것은 없는지요? 그러니까 지금 우리가 언어 인식이라고 할 때 그 언어에 대응하는 어휘로 다른 것, 가령, 언(言), 어(語), 어음(語音) 등은 없었는지, 그에 따라 다른 용례가 발견될 가능성은 없는지 묻는 겁니다. 이를 달리 말하면, 현대의 ‘구어’에 대응하는 중세의 말은 ‘언어’라고 해도 무방한지, 그것이 이 연구의 성과 중의 하나라고 해도 좋을지 묻는 것이기도 합니다.

만일 그러하다면, 중세의 ‘언어’는 ‘구어(음성 언어)’, 곧 ‘말’을 가리킨다고 정리하는 것이 좋을 것 같습니다. 마찬가지로 ‘문자’는 ‘글’을 지시합니다. 굳이 ‘언어’는 ‘구어’를 가리키고, 이것이 ‘언어-문자’ 계열체를 이루어 ‘말’을 가리킨다고 설명할 이유가 없이, 그냥 애초부터 ‘언어’는 곧 ‘말’이라고 봄이 타당하다는 것입니다. 외국어 사례도 마찬가지입니다. 중국언어는 중국말이지 중국 구어로 풀이할 이유가 없습니다. 앞서 문제들 설정과 관련해서도 지적한 것처럼, 발표자는 ‘구어 대 문어’의

개념과 ‘말(음성언어) 대 글(문자언어)’의 개념 사이에서 뭔가 다른 의미 차이를 느끼고 있는 것처럼 보입니다.

(한편, ‘언어와 문자’를 포괄하는 상위 개념에 해당하는 단어, 현대식으로 하자면 음성 언어와 문자 언어를 포괄하는 언어 일반에 대응하는 어휘가 없다는 것이 흥미롭다 하였는데, 당연히 그것은 어휘의 문제가 아니라 사고의 문제일 것이므로, ‘언어’에 대해서만이 아니라 그런 유의 사고 유형이나 틀 – ‘언어’에는 ‘음성 언어’와 ‘문자 언어’가 있다는 식 – 자체가 우리 전통 일반에서 거리가 먼 것은 아닌지부터 확인해 볼 필요가 있겠습니다.

의미 계열체에 관한 지적은 사실 우리 언어생활에서 쉽게 확인될 수 있는 것입니다. 흔히 말하듯 ‘언행일치’와 같은 경우겠지요. 하지만 “‘언어-문자’ 계열체가 ‘인간의 언어 행위’ 전반을 지시하는 ‘언어/문자’의 범주로 통합된 후, ‘실행’과 대립적 자리에 위치하는 것”은 매우 흥미로운 지적입니다. 다만 순전히 논리적인 측면에서 보자면, 언어/문자를 포괄하는 ‘언어’는 부재한데, 실행과 대비되는 계열체 차원에서 ‘언어’로 통합되는 지적이라면, 이러한 구분이 다소 자의적일 수 있지 않나 하는 불안도 듭니다. 가령 자료 [27]은 그냥 ‘말’로서의 ‘언어’로 볼 수도 있고, ‘행동’과 대비되는 ‘언어/문자’의 ‘언어’로 볼 수도 있는 것이겠지요. 혹시 그 다음에 이어지는 자료 [28] 이후의 예를, ‘언어’는 여전히 ‘말’을 가리키되 ‘문자’와 달리 불완전한 것이어서 ‘행동’과 일치하지 못하는 것을 비판하는 거로 볼 수는 없을지요. 즉 중세의 언어 인식 가운데 문자중심주의 같은 것이 자리 잡고 있어서 ‘언어’의 민첩함, 곧 ‘말’에 대한 불신을 드러낸 것이지, ‘언어/문자’의 통합으로서의 ‘언어’에 대한 불신을 비판한 것이 아닐 수 있다는 생각입니다. 앞서 구어와 같은 용어 사용에 대한 지적부터 여기에 이르기까지 개념들이 조금 더 깔끔하게 정리되었으면 하는 바람입니다.

이 글의 또 하나의 성과는 ‘사소절’ 같은 자료를 보여주는 것입니다. 국어교육의 전사(前史)로서 이러한 문헌은 우리 국어교육계의 저 같은 문맹(文盲)에게 고전의 가치에 대한 새로운 깨달음을 줍니다. 화법교육 분야의 표준 언어 예절 편을 교과서에 실으면서 내심 불편한 구석이 있었는데 진작 이런 자료가 있는 걸 알았더라면 하는 후회도 들었습니다. 감사합니다.

저는 지금 이 글을 용산-광주 KTX 편으로 공간을 이동하며 쓰고 있습니다. 중세로의 시간 여행까지 겸하여 말입니다. 현대 내려갔더니 발표자 선생님께서는 조선대를 떠나 한양으로 이미 올라가셨고, 이 토론을 해야 할 한양의 학회에는 제가 없으니까, 이 아쉬운 정을 도무지 ‘말’로 나눌 길 없어, 담양 땅의 선 넘은 노인 송강 정철마냥 이 ‘글’을 사미인곡인 삼아 임 계신 데 보내오져. 아아, 임이 이 글 보고 엇더타 너기실고.

매체교육과 언어 인식

김동환(한성대학교)

- < 차 례 >
1. 문제제기
 2. 교육과정상의 매체교육의 양상
 3. 매체교육에서의 언어인식에 대한 비판적 접근
 4. 맺음말

1. 문제제기 157)

발표자에게 주어진 주제는 매체교육의 방향의 모색이나 방법론의 구안이 아닌 매체교육의 바탕을 이루고 있는 언어인식에 대한 비판적 검토이다. 그리고 그 언어인식의 범주를 모국어 교육은 물론 한국어 교육으로, 학교 교육을 넘어 사회 교육으로까지 확장할 것을 요청하고 있다.

매체교육에 대한 논의는 1990년대 후반에 본격화되어 많은 논의들이 축적되어 왔다. 이 논의에서는 그동안의 논의들을 참조하되 발표 주제를 고려하여 매체교육에서 어떤 언어인식이 필요할 것인지에 대한 가설을 제시하는데 초점을 두고자 한다. 158)

논의의 필요상 발표자는 매체에 대해 다음과 같은 개념 규정을 가장 보편적인 것으로 수용하고 전제로 삼게 됨을 밝혀 둔다. 159)

0 표출(presentation) 매체 - 면대면(面對面)의 방식으로 소통되며 장시간 저장이 불가능함
: 말

157) 학회 측의 방침에 따라 이 발표문은 문제의식을 중심으로 한 요약문의 성격을 띤다. 구체적인 사례 및 내용들은 발표를 통해 제시하게 될 것이다.

158) 이 주제 발표의 준비과정에서 주로 참조한 주요 연구성과들은 다음과 같다.

김대행, 매체언어교육론 서설, 『국어교육』 97, 1998
 김대행, 매체 환경의 변화와 국어교육의 방향, 『국어교육학연구』제28호, 국어교육학회, 2007
 김슬옹, 매체언어교육의 이론과 실제, 동국대출판부, 2010
 박인기 외, 국어교육과 미디어 텍스트, 삼지원, 2000
 서유경, 인터넷 매체와 국어교육, 역락, 2002
 윤여탁, 매체언어와 국어교육, 서울대출판부, 2008
 일레인 볼드윈 외, (조애리 외 역) 문화코드 어떻게 읽을 것인가, 한울아카데미, 2008
 전국국어교사모임, 매체교육의 길찾기, 나라말, 2005
 정재찬, 미디어 시대의 문학교육, 『문학교육학』제28호, 2009
 정현선, 다매체시대의 국어교육과 문화교육, 역락, 2004
 최인자, 다중문식성과 언어문화교육, 『국어교육』 109호, 2002

159) Hart, Andrew(1991), Understanding the Media, Routledge.

- 0 재현(representation) 매체 - 표상적인 기호로 소통되며, 먼 거리에도 도달이 가능하고, 저장이 가능함 : 전보, 신문, 잡지, 만화 등
- 0 기계/전자(mechanic/electronic) 매체 - 표상적 또는 기술적 요소가 필요하고, 장치의 조작능력이 필요함 : 전화, 라디오, 텔레비전, 컴퓨터 등

2. 교육과정상의 매체교육의 양상

우선 그동안 10여 차례에 걸쳐 개정된 국어과 교육과정에서 매체교육이 어떤 양상으로 제시되었는지를 살펴보고자 한다. 교육과정기 별, 학교 급별로 나누어, 해당 교육과정에서 처음 제시된 경우를 중심으로 정리해 보았다.

교육과정기	학교급별 / 학년별	영역	관련 내용	
1 (1955)	초등 - 1년	듣기	6. 라디오 를 조용히 들을 수 있게 한다.	
	2년	말하기	7. 간단한 연극 을 할 수 있게 한다,	
	3년	말하기	9. 그림 연극을 할 수 있게 한다.	
	4년	말하기	4. 전화 를 걸 줄 알게 한다.	
	4년	읽기	6. 어린이를 위한 신문과 잡지 를 즐겨 읽고 학습 문고를 활용 할 수 있게 한다.	
	4년	쓰기	6. 간단한 문집과 학급 신문을 편집하는 흥미를 갖게 한다. 7. 글자의 크기, 모양, 배열에 유의하여 쓸 수 있게 한다.	
	6년	말하기	6. 발성에 유의하여 전화, 학생기, 녹음기 를 효과적으로 이용 할 수 있게 한다.	
	6년	쓰기	1. 영화, 연극, 방송 에 대하여 감상과 의견을 쓸 수 있다. 2. 간단한 연극과 방송의 원고를 쓸 수 있게 한다.	
	중등-1년	듣기	(10) 보도 방송을 바르게 들을 수 있다. (11) 뉴스 영화, 문화 영화 등을 보고 여가를 즐긴다.	
	2년	듣기	(11) 라디오를 계획적으로 듣는다. (12) 극이나 영화를 바르게 볼 수 있다.	
	3년	듣기	11) 방송 프로그램의 선택 편성에 대하여 생각한다. (12) 영화나 극히 좋고 나쁨에 대하여 의견을 가질 수 있다.	
	3년	쓰기	(10) 신문 잡지 등의 편집에 대하여, 일반적이나 이해를 가지 게 한다. (11) 학교 신문을 편집한다.	
	고등	목적		5. 방송, 영화, 연극, 소설 등을 바르게 평가하고, 그릇된 것을 알아 낼 수 있는 식견(識見)을 가지게 한다
		언어 생활 - 말하기		ㄷ. 마이크나 메가폰을 사용하여 이야기 할 경우가 있다. 그러한 경우에 자연스럽게 이야기할 수 있도록 하는 연구가 필요하다. 10. 방송(放送)을 한다.

			11. 연극을 한다.
		-	4. 라디오를 듣는다.
		듣기	5. 전화(電話)로 이야기를 한다.
2차 (1963)	중등 -3년	듣기	5. 방송 프로그램의 편성을 할 줄 알고 영화나 극을 비평할 수 있도록 한다
	고등 (1963)	목적	5. 방송, 영화, 연극, 소설 등을 바르게 평가하고, 그릇된 것을 알아 낼 수 있는 식견(識見)을 가지게 한다.
		목 표 - 말하기	(9) 마이크나 전화를 사용하여 요령 있게 효과적으로 이야기할 수 있다. (10) 극의 대사를 자연스럽게 말할 수 있도록 한다.
		-듣기	(8) 알맞는 음성과 율동적인 언어 등을 맛볼 수 있도록 한다.
2차 (1971)	고등	쓰기	다음 사항을 지도 - ⑭ 신문 잡지 등을 편집하기
3차 (1976)	중등	말듣 쓰읽	(12) 극(라디오 방송극, 텔레비전 방송극), 영화, 연극 등
	고등	지도상 유의점	㉠ 극의 체험은 편의상 읽기 영역에 포함시켰으나 독립된 창조 활동에 하나이므로 교육적인 계획 아래 극의 체험을 가지도록 하되, 다른 학습 활동에 지장을 주지 않아야 한다.
4차 (1981)	고등 국어1	문학	㉡ 공연 예술의 대본으로서의 희곡과, 영상 예술의 대본으로서의 시나리오가 지닌 차이를 안다.
	국어2	목표	4) 언어 현상을 언어학적 관점에서 체계적으로 이해하게 한다.
5차 (1987)	초등-3년	듣기	㉢ 마) 일기 예보, 광고 등을 듣고, 필요한 정보를 찾는다.
	5년	쓰기	㉣ 다) 이어진 그림이나 만화를 보고, 각 장면의 내용을 몇 문장으로 표현한 뒤, 이들을 엮어 하나의 이야기로 만든다
	6년	말하기	㉤ 사) 상품이나 매체에 따른 광고의 차이를 이야기해 보고, 하나의 대상을 선정하여 광고하는 말을 한다.
	6년	읽기	㉥ 나) 어린이 신문 기사, 참고 서적, 광고문 등 여러 가지 자료의 특성을 알고, 읽는 방법과 자세에 대하여 이야기한다.
6차 (1992)	고등 (원리와 실제)	말하기	(10) 내용 전달의 효과를 고려하여 여러 가지 시청각 자료를 적절하게 활용한다.
		쓰기	(9) 그림이나 도표 등 적절한 자료를 사용하여 내용을 효과적으로 제시한다.
	* 사회과	문화 생활	(라) 현대 사회의 문화 - 현대 사회의 문화 변동, 대중 매체와 대중 문화, 청소년 문화, 지역 문화
7차 (1997)	초등 - 3년	말하기	텔레비전에서 본 것이나 라디오에서 들은 것 중에서 화제에 알맞은 내용을 선정하여 말한다.
	4년	말하기	연극이나 텔레비전 드라마를 보고, 배우들이 상황에 따라 말, 표정, 몸짓, 어조를 어떻게 달리 사용하는지 안다. 만화 영화의 내용을 사건이나 행동의 변화가 드러나게 글로 쓴다
		쓰기	컴퓨터를 이용하여 가족 신문에 실을 만한 내용을 글로 쓴다.
			텔레비전 드라마에서 등장 인물의 어휘 사용이 상황에
5년	듣기	텔레비전 드라마에서 등장 인물의 어휘 사용이 상황에	

			적절하지 못한 경우를 찾고 적절한 어휘로 바꾼다
		쓰기	그림이나 사진, 표 등을 넣어 자신이 쓴 안내장이나 신문 기사를 보기 좋게 편집한다
	6년	듣기	·텔레비전이나 라디오 프로그램, 강연회 등에서 관심 있는 내용을 적극적으로 찾아서 듣는다
	7년	말하기 [쓰기]	인터넷, 컴퓨터 통신 등 다양한 매체를 이용하여 필요한 정보를 찾아 말한다[쓴다]. ·주변에서 이용할 수 있는 다양한 매체의 종류와 활용법 등을 안다.
7차 (1997)	8년	쓰기	시청각 보조 자료를 활용했을 때의 전달 효과에 대해 토의한다
	9년	읽기	다양한 매체를 활용하여 글의 이해도를 높인다. ·영상 매체나 청각 매체 등이 글의 내용을 이해하는 데 어떤 효과가 있는지 토의한다.
	10년	쓰기	신문이나 잡지에서 논쟁이 이어진 예를 찾아보고, 쓰기가 가지는 사회적 역할에 대해 토의한다
	국어생활	매체 환경	①현대인의 언어 생활에 영향을 끼치는 여러 가지 매체의 작용을 이해한다. ②지식 정보 사회에서 멀티미디어 를 이용한 의사 소통의 특성을 이해한다. ③여러 가지 매체 속에 나타나는 다양한 텍스트를 이해하고 감상한다. ④대중 매체로 표현된 국어 사용 현상을 비판적으로 평가한다. ⑤여러 가지 매체를 이용하여 효과적인 국어 생활을 한다.
2007 개정	국어 5년	듣기	매체를 활용하여 이루어지는 친구들 간의 온라인 대화
	7년	듣기	대중에 대한 호소력이 높은 광고(설득전략) 일상생활에서 제기되는 문제를 해결하기 위한 인터넷 토론
	8년	듣기	라디오 프로그램을 듣고 진행자의 말하기 특성과 효과를 평가한다. - 다른 매체 프로그램 진행자의 말하기 방식과 비교하기
		읽기	다양한 풍자물의 매체 특성과 그 효과를 이해하고 비판적으로 수용한다.
		쓰기	목적, 독자, 매체가 쓰기의 내용과 형식에 미치는 영향을 고려하면서 글을 쓴다.
	9년	읽기	만화의 매체 특성을 고려하여 함축된 의미를 해석한다.
	10년	말하기	인터넷 매체를 활용하여 효과적으로 자신을 소개한다
	매체언어	비판적 수용과 심미적 향유	① 매체 자료의 의미를 비판적으로 분석하고 평가한다. ② 다양한 관점과 가치를 고려하여 매체 자료를 수용한다. ③ 매체 자료의 창의적인 표현 방식과 심미적 가치를 이해하고 향유한다
창의적 변용과		① 기존 매체 자료를 창의적으로 변용하여 생산한다. ② 매체 언어의 특성을 고려하여 동일 내용을 다른 매체로	

		생산	표현한다. ③ 목적, 수용자, 매체의 특성 등을 고려하여 다양한 매체 자료를 생산한다.
2009 개정 (2011)	고등 국어 1	작문	다양한 매체에서 얻은 정보를 작문 상황에 맞게 조직하여 통일성과 응집성을 갖춘 글을 쓴다.
	고등 국어 II	화법	- 여러 매체를 통해 전달되는 다양한 주장을 합리적으로 판단하려면 비판적 듣기 능력을 길러야 한다. - 매체 자료의 유형과 기능을 이해하고, 매체 자료를 효과적으로 활용하여 정보를 전달한다
		독서	다양한 매체 자료를 비판적으로 분석하고 평가하며 읽는다.
		작문	글의 전달과 사회적 파급력과 연관된 매체의 효과와 특성을 고려하여 내용을 선정하고 조직하여 책임감 있게 인터넷상의 글쓰기를 한다.

위 내용들은 교육과정의 내용 중에서 매체와 관련된 것으로 판단되는 요소들을 적출한 것이다. 유사한 속성의 요소들은 맨 먼저 제시된 교육과정에서 찾아내는 방식으로 정리하였다. 이 교육과정들에서 나타나는 매체교육에 대해 대체적으로 다음과 같은 양상을 정리할 수 있었다.

1) 교육과정 상에 등장하는 매체의 유형

교육과정에서 드러나는 유형들을 시기 순으로 정리하면 다음과 같다.

라디오 - 연극 - 전화 - 신문과 잡지 - 확성기, 녹음기 - 영화, 방송 - 텔레비전 - 일기 예보, 광고 - 그림, 만화 - 매체[5차] - 만화 영화 - 컴퓨터 -인터넷, 컴퓨터 통신 [7차] -멀티미디어

이들 유형들을 다시 표출, 재현매체와 기계/전자 매체로 나누어 보면 아래와 같다.

표출 매체 : 연극 - 확성기 - 광고(음성)

재현매체 : 신문과 잡지 - 그림과 만화 - 광고(지면) - 만화 영화 -

기계/전자 매체 : 라디오 - 전화 - 영화, 방송 - 텔레비전 - 컴퓨터, 인터넷, 컴퓨터 통신 - 멀티미디어

이들 유형들의 제시는 시대적 변화 양상에 따라 교육과정 상에 반영되는 양상을 보인다. 주목되는 부분은 7차 교육과정기부터 매체 관련 교육 내용이 대폭 증가하는 양상을 보이는데 이는 인터넷과 컴퓨터 통신이 주요 매체로 등장하는 시기와 맞물리는데서 비롯되는 것으로 판단된다. 이는 매체가 집단적인 것에서 개인적인 것으로 전환되는 맥락과 연결되며 매체의 개인화는 국어교육이 개인적 언어 능력의 향상에 기반을 두고 있는 것과 무관하지 않다고 본다.

2) 매체의 교육적 대상화의 양상

다양한 매체를 국어교육에서 하나의 교육적 대상(현상)으로 도입하고 있는 맥락 개념은 ‘수용’ - ‘활용’ - ‘작용’으로 압축된다.

먼저 ‘수용’의 측면은 매체 및 매체를 통해 생산되거나 전달되는 텍스트를 이해하고 자기화하는 활동 양상을 의미한다. 매체 관련 교육과정의 내용 요소 중 초기 단계에서부터 보편적으로 자리잡고 있는 양상으로 판단했는데, 해석적 수용과 비판적 수용으로 대별되는 것으로 분석했다.¹⁶⁰⁾ 해석적 수용은 매체의 기능(원리) 또는 매체 텍스트의 메시지를 지식과 이해의 측면에서 받아들이는 것이고 비판적 수용은 주로 메시지에 대한 비판적 인식의 과정을 거쳐 수용하는 일을 말한다.

‘활용’은 학습자의 표현 활동에서 매체의 기능이나 원리를 익혀 방법적으로 이용하는 일을 말하며 교육과정의 초기에는 전화 등의 기계적 매체를 직접 사용하여 소통을 하는 양상들이 먼저 나타나고 있었는데, 최근에는 의사소통을 보완하고 조력하는 도구적인 사용 양상으로 전환되고 있는 추세이다.

‘작용’은 교육과정상의 내용 요소로서의 수용과 활용에서 지배적인 개념으로 사용되고 있다고 판단되는 개념으로 발표자가 추출해 본 것이다. 수용과 활용 과정에서 매체 또는 매체 텍스트가 어떤 ‘효과’를 주는 장치로 작용하는지, 언어생활과 인식체계에 어떤 ‘영향’을 주는 지 등에 초점을 맞추어 교육내용이 구성되어 있다는 점에 주목한 것이다. 이 작용은 개인적인 범주와 집단적(공동체적) 범주에 따라 다르게 나타나는데 전자에 무게가 놓여 있는 것으로 판단된다.

3. 매체교육에서의 언어인식에 대한 비판적 접근

매체교육과 관련된 교육과정 내용 요소에서 드러나는 언어인식은 언어를 매체로서의 언어, 매체 텍스트의 질료로서의 언어로 보는 관점에 제한되어 있다는 판단이다. 매체나 매체 텍스트에 작용하는 언어의 본질적 속성이나 존재론적 양상에 대한 시각은 잘 드러나지 않는다. 매체와 매체 텍스트의 메시지 형성과 그 전달 과정 및 전략에 집중되어 있으나 현상적인 맥락에 국한되어 있다. 교육적 대상인 매체와 매체 텍스트의 언어가 어떤 속성에 기대어 작용태로 기능하는지에 대한 인식적 판단은 찾아보기 어렵다는 말이다. 다만 추론을 통해 그 맥락을 간접적이고 추상적으로 이끌어낼 수 있을 따름이다.

발표자에게 주어진 문제를 해결하기 위해, 교육과정 등의 현실적 근거가 미약해서 추론적인 수준에 머물기는 하지만 매체교육에서의 언어인식에 대해 비판적으로 접근해 보기로 한다.

1) 수용과 활용 사이의 거리

160) 비판적 수용은 그동안 국어교육에서 경험적·역사적으로 사용한 의미 범주를 받아들이는 차원이 되고 이에 대응되는 개념으로서의 ‘해석적 수용’은 하버마스가 <인식과 관심>에서 제시한 용어 중의 하나인 ‘해석적 이해’를 원용하고자 한다. 하버마스는 ‘체험은 공적으로 확립된 상징적 구조인 언어에 의해 형성되기 때문에, 체험들이 담긴 상징적 표현의 의미에 대한 해석적 이해는 언어적 의사소통 공동체의 상호주관적 이해를 바탕으로 한다’는 맥락에서 이 개념을 제시하고 있다. 비판적 수용에 대한 경험적 대응 개념이 없어 적합한 맥락에서는 다소 벗어나 있지만 원용해 보고자 하였다.

앞에서 살펴 본 교육과정의 내용 요소들을 다루면서 매체의 교육적 대상화의 양상에서 수용과 활용을 적시한 바 있다. 그런데 이 수용 중 비판적 수용과 활용의 요소들은 학습자들에게 이분법적이며 대립적인 언어를 경험하게 한다.

비판적 수용의 경우 1차 고등학교의 목적 중의 하나인 ‘방송, 영화, 연극, 소설 등을 바르게 평가하고, 그릇된 것을 알아 낼 수 있는 식견(識見)을 가지게 한다’로부터 시작해서 7차 국어생활을 거쳐 2007 개정기에 이르게 되는데 여기서 그 문제적 양상을 분명하게 드러내게 된다. 즉 비판적 수용을 하는 한편 창의적 생산을 학습자의 활동으로 제시하고 있다. 이는 외견상으로는 별다른 문제가 없어 보인다. 그런데 이를 언어인식의 측면에서 구체적으로 접근해보면 모순을 발견하게 된다. ‘매체 자료의 의미를 비판적으로 분석하고 평가’하는 일과 자신의 자료를 생산하는 일에 작용하는 언어는 분명 다른 속성을 지닌 것이기 때문이다. 전자의 경우 해당 매체 자료의 언어가 전달하는 의미가 기본적으로 문제를 안고 있기 때문에 비판적으로 수용해야 하는 것인데 후자의 경우에는 정작 자신이 생산자가 되어 문제가 없는 의미를 이끌어내야 하기 때문이다. 이는 언어에 대한 두 가지 인식을 동시에 아우르게 되는 결과가 된다. 이를 ‘권력언어’¹⁶¹⁾라는 측면에서 설명하면 보다 확연해 질 것이다. 수용의 측면에서는 생산자가 일종의 권력을 얻기 위해 부당한 맥락에서도 언어를 사용한다는 점을 인식하라는 것이고 생산의 측면에서는 부당하지 않은 맥락에서 사용할 것을 주문하고 있기 때문이다. 이는 수용의 언어와 생산의 언어가 서로 충돌하게 된다는 점을 의미한다. 학습자들로서는 구체적인 활동에 들어서게 되면 갈등을 겪어야 할 문제이다.

예를 들어 2007 개정 교육과정에 따른 국어 10학년의 성취기준 중 ‘인터넷 매체를 활용하여 효과적으로 자기를 소개한다.’는 성취기준을 보도록 하자. 대부분의 교과서에서는 다양한 자료(이이지, 문자 등의 텍스트를 내세우기도 함)를 활용하여 자기 자신을 소개하는 텍스트를 생산하는 활동을 구안하고 있다. 그런데 전후 과정에서 학생들은 이런 자료들에 대해 비판적으로 접근할 것을 요구받고 있었다. 그렇다면 자신이 생산하는 텍스트 역시 다른 수용자들에게 비판적인 접근을 받을 것을 염두에 두고 생산 활동을 해야 한다. 이는 언어인식의 측면에서 충돌하는 양상이 된다. 매체 텍스트에 작용하는 언어가 한편으로는 권력을 얻기 위한 방편으로 부당하게 쓰일 수 있다는 것이며 다른 한편으로는 진정성을 바탕으로 긍정적 권력을 얻기 위해 쓰여야 한다는 것을 의미하기 때문이다. 이는 학습자들의 입장에서는 분열적 언어인식을 가져야 함을 말해준다.

이런 점에서 비판적 수용과 창의적 생산을 동시에 나열하는 성취기준은 수정되고 보완되어 제시되어야 할 것이다. 그러기 위해서는 매체 또는 매체 텍스트에 현상적 접근에 따른 활동이 아니라 그것들을 축조하는 언어에 대한 인식을 기반으로 수용과 생산 활동을 위한 성취 기준이 제시되어야 할 것이다. 그 핵심은 권력을 형성하기 위한 매체 또는 매체 텍스트에 작용하는 언어의 본질적 속성에 초점을 맞추어 그 속성을 이해하고 활용하는 언어의 조작(操作) 방안과 전략을 학습하는 일에 두어야 한다고 본다.

161) 권력언어란 언어활동이 궁극적으로는 발신자의 특정한 목적이나 이익을 위해 기여한다는 관점에서서 정립해 본 말이다. ‘Language based on the power’ 라는 의미를 지니는 것으로 특정한 목적이나 이익의 성공적 달성이 결국은 발신자에게 다양한 양상의 힘을 부여하게 된다는 점을 고려해서 발표자가 고안해 본 개념이다. 용어를 고안했을 뿐 언어가 기본적으로 이러한 속성을 지닌다는 인식은 기존의 언어학적 시각에서 충분히 용인될 수 있을 것이다. 다음 두 책은 이 발상에 많은 참고가 되었다.

노먼 페어클럽(김지홍 역), 언어와 권력, 경진, 2010
크리스틴 케닐리(전소영 역), 언어의 진화, 알마, 2009

2) 자아와 언중으로서의 정체성의 문제

언어생활에서 한 주체는 개별적인 언어주체로서와 집단적인 주체로서의 양면성을 지니고 있다. 매체 또는 매체 텍스트를 대하는 학습자 역시 이러한 양면성에 기반을 두고 있으며 그 정체성을 형성하는데 중요한 단계에서 매체교육을 받게 된다.

이 문제를 설명하는 데는 매체의 운전자나 매체 텍스트의 생산자로서의 언어주체를 상정해야 한다. 여기서 운전자와 생산자는 매체의 유형에 따라 개인이거나 집단이 되지만 일반적으로 개인으로 성격화된다. 그런데 개인으로 성격화되는 생산자는 우리 사회에서는 전문가로 규정된다. 위에서 살핀 비판적 수용의 대상이 되는 대부분의 텍스트들의 생산자는 전문적인 언어사용자로서 그들의 언어는 언어적 능력의 형성기에 있는 학습자의 언어에 비해 우월하다. 이 우월한 언어에 대해 학습자는 때로는 지향적인 언어로, 때로는 향유적인 언어로 받아들여지게 된다. 전자는 자아 실현의 언어이기도 하는데 학습자들이 장차 매체의 운전자나 매체 텍스트의 생산자가 되고자 하는 욕망을 지니고 있을 때 그 성격이 분명하게 드러난다. 후자의 경우는 학습자가 언중으로 해당 매체나 매체 텍스트를 일상적으로 향유하게 될 때 그 성격이 드러난다. 이 중 어떤 성격을 취하느냐에 따라 언어인식은 달라져야 할 것이다. 그런데 이 텍스트들을 비판적으로 수용해야 하는 활동을 하게 될 때 학습자의 언어는 생산자의 언어와 힘의 열세에도 불구하고 충돌을 해야하기에 적극적인 반응이 어렵게 된다. 즉 학습효과가 약화되는 셈이다.

현재의 매체교육에서는 이러한 언어주체로서의 정체성의 문제가 분명히 설정되어 있지 않다. 미분리되어 있거나 혼란의 양상을 보여준다. 언중으로서의 정체성을 위한 교육적 접근이라면 전문가로서의 언어주체가 어떻게 관습적이며 상투적이며 지배적인 문화 코드로서의 언어를 보여주고 운용하는지에 대한 접근에 초점을 두고 이루어져야 한다. 자아실현의 언어주체로서의 정체성이라면 그와는 반대로 관습과 상투성, 코드로부터의 일탈 등의 창조적 양상에 중점이 놓여야 할 것이다. 특히 자아와 언중이 결합되는 양상을 보이는 매체현상, 예를 들어 인터넷 상의 사이버 공간이나 SNS와 같은 현상을 통해 생산과 수용이 동시 다발적으로 이루어지는 경우에는 양자의 결합이 필요할 것이다. 이는 학습자들에게 언어인식이라는 맥락에서 접근해 가야 할 문제이지 잠재적인 의식으로 발현되기도 하는 ‘매체의 경협’이라는 맥락에서 접근해 갈 문제는 아니다. 162)

한 자아이자 언중으로서의 성격을 지니고 있는 학습자에게 전문가의 언어와 충돌을 의미하는 성취기준과 활동들, 예를 들어 매체 텍스트의 내용에 한정되는 접근을 위한 많은 성취기준과 활동들은 전문가와 자아, 언중의 주체들 간의 언어인식의 맥락으로 전화되어 제시될 필요가 있을 것이다. 163)

3) 공유와 성찰의 언어로서의 인식 필요

가장 근본적인 의미에서 언어는 관심을 공유하는 행위이다. 다른 사람의 말을 들으려

162) 잠재적 의식으로 발현된다는 것은 특정 매체를 떠올리면 자동화된 반응(수용과 생산의 양 측면 모두에서)을 보이는 것을 의미한다. 이에 대해서는 발표 시에 ‘신문’이라는 매체의 구성 요소에 대한 학습자들의 반응 사례를 통해 설명하기로 한다.

163) ‘zoom’의 원리는 이런 맥락을 설명하는데 유용할 것이다. 이에 대해서는 발표 시에 구체적인 자료를 통해 설명하고자 한다.

는 인간적인 의지가 없다면 언어는 소용이 없다는 다소 과격한 주장에 동의하는 편이다. 의사소통 기술의 발전은 먼저 말할 만한 것이 있어야 하며 인간의 의사소통 방식은 특별히 협조적이라는 주장도 수용하는 편이다. 특히 매체교육에서의 언어인식과 관련해서는 더욱 그러하다.

현재의 학습자들은 매체교육에서 선순환구조 라는 명분에 긴박당하고 있다. 일상적인 매체나 매체 텍스트에서 끊임없이 문제적인 현상을 발견하고 그로부터 이탈해 나와야 하며 그것들과 대립적인 태도를 취해야 한다. 그러나 그러한 문제적인 현상의 주체들은 공동체의 구성원이다. 학습자들은 그들과 분리되기 어렵다. 간단한 예를 들어 악플의 생산자도, 그것들을 음성적으로 향유하는 개인들도 공동체의 일원이고 경우에 따라 밀접한 관계에 있는 사람들일 수 있다. 그럼에도 교육의 장에서는 그들과의 분리를 시도해야 한다. 현실의 언어로부터 분리되어야 한다는 것을 의미한다. 이러한 교육적 접근은 언어인식의 측면에서 재고되어야 할 것이다. 학습자들이 언어현실에 대해 이중적인 태도를 취하게 하는 것이며 이는 언어능력의 측면에서 긍정적일 수 없다.

특정 매체 텍스트에 대해 부정적인 인식을 갖고 지양하려는 태도는 학습자들에게 전체적으로 주어질 것이 아니라 주체적으로 판단해서 얻어야 하는 것이다. 그러기 위해서는 해당 텍스트들을 구성하는 언어들에 대한 재인식이 필요하다. 그 텍스트들은 내용의 부적절함이나 가치론저거 문제를 떠나 공동체의 구성원들의 의사소통의 욕구의 반영이다. 그 의사소통의 욕구가 충족되지 못하거나 소통이 막혀 있을 때 발견되는 언어의 표출양상이라는 점에서 반성적인 사고의 통로를 열어 놓을 때 실제적으로 존재하는 언어현실과 유리되지 않으면서 자연스럽게 선순환구조 속에 들어오면서 매체교육의 실효성의 확보될 수 있을 것이다. 언제든지 악수환구조로 편입될 가능성이 학습자들을 선순환구조로 이끌어 낼 수 있는 가능성은 매체언어에 대한 인식, 공유와 성찰로서의 언어에 대한 인식이 형성될 때 보다 확대될 것이다.

4. 맺음말

현재의 매체교육은 일정한 궤도에 올라왔다는 점을 부인하지는 않는다. 어떤 점에서는 학습자의 매체 능력이 교육과정이나 교과서를 뛰어 넘는 경우도 있을 것이다. 그렇지만 전반적인 측면에서 현재의 매체교육은 그 기반을 이루는 언어인식의 측면에서 재설계되어야 할 부분들이 분명히 존재한다. 발표자는 그것을 수용자와 생산자로서의 학습자가 겪어야 하는 이중성, 자아와 언중으로서의 언어주체의 정체성 미확립, 공유와 성찰을 위한 지향성의 부재라는 측면에서 접근해 보았다. 매체교육이 매체와 매체 텍스트의 현상에 초점을 두는 일에서 나아가 그 기반이 되는 언어인식에 관심을 기울여 보다 생산적이 효율적이 매체교육을 위한 성취기준이나 활동구안을 도모해야 한다는 의견을 개시해 보았다.

덧붙여 학회 측이 의도하는 바 한국어교육에서의 접근은 별도의 논의가 필요하다는 판단이다. 발표자의 경험 상 외국인에게 목표 문화는 목표 언어의 이해를 위한 장치이자 목표 자체이기도 하지만, 일차적으로는 목표 언어에 이르는데 작용하는 ‘장애’이기도

하다. 특히 목표 문화의 최일선에 놓여 있는, 목표 언어로 이루어진 매체 및 매체 텍스트는 목표 언어의 규범성에서 벗어나 있거나 학습할 대상으로 주어진 목표 언어에 선행하는 것이라는 점에서 강렬한 지향의 대상이면서도 장애가 된다는 상황을 고려할 때

논의의 장을 따로 마련할 필요가 있을 것이다.

<매체교육과 언어 인식>에 대한 토론문

옥현진(한국교육과정평가원)

1. 학회 발표문을 요약문 형태로 제작하기로 한 학회의 판단에 적극 공감하는 바이나, 그만큼 내용이 압축적이고 실제 발표에서 언급하시려고 남겨두신 부분도 있어 토론문을 쓰는 입장에서 충분히 그 뜻을 파악하지 못하고 오독한 부분이 있을까 우려가 됩니다. 먼저 이 점 널리 양해해 주시면 감사하겠습니다. 토론자 역시 ‘언어인식’ 연구에 대한 이해가 충분하지 못하여 몇 가지를 여쭙는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

2. 우선 ‘언어인식’에 대한 개념적 논의가 좀 더 확대되었으면 합니다. 한국학술정보(KSI KISS) DB와 한국교육학술정보원 학술연구정보서비스(RISS) DB에서 ‘언어인식’ 또는 ‘언어 인식’이라는 용어를 다양한 방식(전체 검색, 제목 검색, 키워드 검색)으로 검색하더라도 검색되는 논문은 몇 편 안 되어 보입니다. 꼼꼼히 살펴지 못했을 수도 있으나 김은성(2005) 교수님의 ‘비판적 언어인식에 대한 연구’ 정도가 검색될 뿐입니다. 그리고 보면 국어교육학회 내에서 우선 ‘언어인식’에 대한 인식적 공유가 충분히 이루어지고 있는 것인가 하는 의문이 생깁니다.

이 발표의 범위를 넘어서는 질문일 수 있음에도 여기서 여쭙는 까닭은 국어교육에서 ‘언어인식’의 개념이 어떻게 이해해야 하는지가 좀 더 논의되어야 ‘국어교육’이라는 상위 차원과 ‘매체교육’이라는 한 단계 더 구체화된 차원에서 서로 공유되는 부분은 무엇이고 변별되는(또는 독자적인) 부분은 무엇인지 파악할 수 있을 것 같기 때문입니다. 질문을 구체화하자면, 교수님께서 기존의 인쇄매체 기반의 국어교육과, 주로 ‘매체교육’이라 불리는 탈인쇄매체 기반의 국어교육 사이에서 ‘언어인식’의 관점에서 변별되는 부분은 무엇이라고 생각하시는지 궁금합니다. 김은성 교수님의 논문에서도 Fairclough가 상세히 다루어지고 있고 이 발표문에서 제안하신 ‘권력언어’와 맥을 나란히 하는 논의가 이루어지고 있습니다만, 매체교육에 특화되기보다는 국어교육 전반에 적용될 수 있는 논의라고 보았기 때문입니다.

3. 3장 1)절에서 ‘분열적 언어인식’의 문제를 제기하시면서 우리 국어교육(또는 국어과 교육과정)이 ‘수용의 측면에서는 생산자가 일종의 권력을 얻기 위해 부당한 맥락에서도 언어를 사용한다는 점을 인식하라는 것이고 생산의 측면에서는 부당하지 않은 맥락에서 사용할 것을 주문’하고 있다고 지적하고 있습니다.

비판적 인식론의 틀에서 보면 모든 언어적 실천은 비중립적인 것이며 권력적 속성을 가진 것이 아닌가 하는 의문이 있습니다. 즉, 수용하는 모든 텍스트가 비중립적일(또는 ‘부당할’) 수밖에 없는 것처럼 본인이 생산하는 모든 텍스트 역시 비중립적이고 주관적인 입장이 반영된 것이며, 따라서 의미는 사회 속에서 서로 다른 이해관계를 가진 자들끼리 구성하는 것이란 점을 국어교육의 내용으로 다룬다면 교수님께서 언급하신 분열의 문제가 해소되지 않을까 하는 생각을 해 보았습니다. 다시 말해 수용과 생산이 국어교육 내용의

핵심이라고 보았을 때, 수용/생산 과정에 동원되는 정신 활동을 크게 기능적 차원(주로 인지주의적 관점에서 논의해온 국어교육의 내용)과 실천적 차원(구성주의적, 특히 비판이론적 관점에서 논의해온 국어교육의 내용)으로 구분하고 이 둘을 유기적으로 연계하는 방식으로 국어교육의 내용을 구성하면 언급하신 분열의 문제가 해소되지 않을까 하는 생각을 해 보았습니다.

또한 이 문제는 바로 이어 언급하신 정체성과도 긴밀하게 연계되는 것 같습니다. ‘나’를 개별적 주체와 집단적 주체로 인식하는 차원도 있지만, 비종립인 존재이며 사회적 의미 구성 과정에 참여해야 하는 자, 또는 지배담론에 맞서 저항담론의 생산해야 하는 자로서 자기를 인식하는 차원도 있을 것 같습니다.

4. 이 발표에서 초점화해야 할 부분이 아닐 수도 있겠으나, 여전히 ‘매체교육’을 ‘국어교육’에서 분리하여 다루어야 할 필요성에 의문이 있습니다. 최근 OECD가 주관하는 PISA 평가에서는 인쇄매체가 인쇄매체에서 디지털 매체로 급속히 변모함에 따라 기존에 인쇄매체를 중심으로 시행한 읽기 평가(Print Reading Assessment) 외에 인터넷 하이퍼텍스트 기반의 디지털 읽기 평가(Digital Reading Assessment)를 새롭게 도입한 바 있습니다. 그리고 OECD는 분석 결과 이 두 평가의 상관을 0.83으로 매우 높게 보았습니다(OECD, 2010). 이 결과는 텍스트 환경이 달라지더라도 새로운 매체가 기존 매체의 속성을 빠른 속도로 재매개(remediation, Bolter & Grusin, 2000) 하면서 발전하고 있음을 잘 보여주는 것이라 하겠습니다. 하나의 신문 기사를 종이 신문에서 읽는 것과 국어 교과서에 옮겨서 읽는 것, 인터넷 포털 사이트를 통해 읽는 것, 아이패드를 통해 전자신문으로 읽는 것 사이에 무엇이 같고 또 다르기에 ‘매체교육’을 ‘읽기교육’이나 ‘쓰기교육’과 구분하여 논의의 대상으로 다루어야 하는가에 대한 의문이 있습니다. ‘매체교육이 매체와 매체 텍스트의 현상에 초점을 두는 일에서 나아가 그 기반이 되는 언어인식에 관심을 기울여 보다 생산적이고 효율적인 매체교육을 위한 성취기준이나 활동 구안을 모색해야 한다’는 의견에 일면 공감하면서도 그 실체에 대해서는 여전히 의문이 드는 것은 이 점 때문입니다.

생태학을 통한 국어교육 목표 재개념화

(Reconceptualization of the Aims of Korean language Education through Ecology)

이 호 형

동국대학교 대학원 국어교육학과

< 차 례 >

- I. 들어가며
- II. 국어교육의 근대성
 - 1. 이데올로기에 종속하는 인간상
 - 2. 언어활동의 주체인 사람을 간과한 언어사용
 - 3. 영역과 내용에서의 지식 분절
- III. 생태학적 조명을 통한 국어교육의 근대성 탈피
 - 1. 관계형성의 국어교육
 - 2. 국어능력의 윤리적 측면
 - 3. 텍스트를 통한 영역과 내용의 통합
- IV. 국어교육 목표 재개념화 방향
 - 1. 관계적 인식 능력 함양
 - 2. 다문화·국제화 시대에 적응할 수 있는 문화능력 함양
 - 3. 범교과학습에 이바지하는 교과관 모색

지금 국어교육이 겪고 있는 위기는 근대의 산물인 국어교육에 대한 일종의 고정관념이 만 들어낸 결과로 볼 수 있다. 그래서 변화하는 학교 환경에 능동적으로 적응하지 못하여 현 장에서의 위상을 지키지 못하고, 교과 외부의 압력에 밀려 과목 재구조화를 당하게 된 것이 다. 이런 상황은 국어교육이 학습자들의 삶을 반영하지 못하면서 학습자의 선택에서 멀어 지고 있음을 보여준다.

이에 이 연구는 생태학이 국어교육의 위기를 해결할 수 있는 시사점을 지니고 있음을 전 제하여 생태학적 관점으로 국어교육의 목표를 재개념화하는 것에 목적이 있다. 국어교육의 근대성은 이데올로기에 종속하는 인간상, 언어활동 주체로서 사람을 간과한 언어사용, 영역 과 내용에서 총체로서의 지식이 분절되는 상황 등으로 분석하였다. 이를 생태학의 관점으로 조망해 존재의 가치를 긍정하는 배려적 관계가 지금여기의 국어교육에 필요함을 주장하였 다. 또한 국어교육은 텍스트를 통해 영역과 내용이 융합된 학습으로 나아가야 학습자의 흥 미를 유지하고 가치나 감정 등도 함게 배울 수 있음을 제시하였다. 생태학적 조망에 따라 국어교육은 기존 국어능력에 관계적 인식능력을 수용하면서 다문화시대와 국제화 시대에 학 습자가 적응할 수 있는 길을 모색해야 한다. 아울러 다양한 융합 텍스트를 활용함으로써 학습 자의 범교과 학습에도 도움을 주어야 한다.

중등 국어과 디지털 교과서의 개발 방향 및 원리에 대한 연구

(A Study on Directions and Principles of the Development of Digital Textbook for Secondary School Korean Language)

이화여대 대학원 국어교육학과 오은하

< 차례 >

- I. 서론
 - 1. 연구의 필요성 및 연구 목적
 - 2. 선행 연구 검토
 - 3. 연구 대상 및 방법
- II. 중등 국어과 교육과정 내용 요소의 영역 통합적 사고 유형
 - 1. 언어적 사고력의 범주와 작용 양상
 - 2. 언어적 사고력 신장을 위한 교과서의 핵심 요건
 - 3. 중등 국어과 교육과정의 내용 요소
 - 4. 영역 통합적 사고의 유형화
- III. 국어과 디지털 교과서의 특징점 분석 및 개발 방향
 - 1. 디지털 교과서의 특징점 분석
 - 2. 디지털 교과서의 두 축
 - 3. 국어과 디지털 교과서의 개발 방향
- IV. 국어과 디지털 교과서의 개발 원리
 - 1. 텍스트 제시의 다양화 원리
 - 2. 텍스트 생산과 창작의 원리
 - 3. 점검·평가 활동 부여의 원리
 - 4. 학습자 상호작용 활동의 원리

국어 교육은 언어 사용에 대한 교육이므로 국어 교육의 목표는 언어 사용 능력의 신장이다. 이는 이해·표현 영역을 언어 사용 기능 영역이라고도 하고 문법을 언어 지식 영역이라고도 하며, 문학을 언어 예술을 다루는 영역이라 일컫기도 한다는 점에서 확연히 드러난다. 그만큼 국어 교육에서는 언어 그 자체가 무엇보다도 중요하다.

지금껏 언어는 음성 언어에서 문자 언어로, 문자 언어에서 디지털 언어로 변화·발전하면서 공존해 왔다. 21세기 첨단 기술 사회가 되면서 디지털 미디어가 만들어졌고, 디지털 미디어로 인해 지금까지 역사적으로 인간이 만들어낸 다양한 언어들, 즉, 문자, 음성, 시각, 영상 등을 하나의 텍스트에 통합할 수 있는 디지털 언어(복합 양식의 언어)가 형성되었다.

사회의 변화는 언어의 변화를 수반했고, 언어의 변화는 교육의 변화를 가져왔다. 음성 언어의 사회에서는 음성 이미지나 시각 이미지를 매개로 하여 교육이 이루어졌었고, 문자 언어의 사회에서는 문자 언어가 담긴 책을 매개로 하여 이루어졌다면, 복합 양식의 디지털 언어를 사용하는 현대 사회에서는 디지털 언어가 담긴 교재를 매개로 하여 교육이 이루어져야

한다. 디지털 교과서에 사용되는 음성, 시각, 영상 등의 디지털 매체는 그 자체에 의미가 있기 때문에 디지털 언어라 할 수 있다.

복합 양식의 디지털 언어를 담은 디지털 미디어는 우리가 기존에 구분해 왔던 음성 언어와 문자 언어의 경계를 모호하게 만든다. 예컨대, 채팅 언어 등에서 보이는 문자 언어의 구어적 특성, 방송 언어에서 보이는 음성 언어의 문어적 특성이 그러하다. 이와 같은 디지털 언어의 존재 양상은 결국 음성 언어와 문자 언어의 통합적 사용으로 나타난다.

또한 디지털 미디어의 쌍방향 의사소통 구조에 의해 수용자이면서 생산자인 프로슈머의 개념이 국어 교육에도 적용되고 있다. 이는 이해(수용) 영역과 표현(생산) 영역의 경계가 모호해지면서 서로 소통이 가능한 통합적 관계로 나타남을 의미한다.

본고에서는 디지털 환경에서는 음성 언어와 문자 언어, 이해 영역과 표현 영역의 경계가 모호해지고 각 기능과 영역이 통합되어 작용한다는 점에 착안하여 국어 교육의 내용 체계를 사고력의 층위를 기준으로 재구조화하였다. 따라서 국어과 디지털 교과서를 통해 달성할 수 있는 국어 교육의 목표를 ‘영역 통합을 통한 복합 양식의 디지털 언어적 사고력 신장 도모’로 설정하였다.

먼저 2011 국어과 교육과정(7-9학년)에 나타난 내용 체계와 내용 요소를 음성 언어와 문자 언어, 이해 영역과 표현 영역을 통합하여 이삼형 외(2007)에서 제시한 사고력의 층위를 기준으로 유형화했다. 교육과정의 내용 범주는 실제, 지식, 기능, 태도로 나누어지는데, 이들 범주 중 기능 체계를 중심으로 분석하였다. 그 이유는 실제·지식·태도는 ‘기능’범주를 중심으로 하여 ‘내용 성취 기준’으로 구체화되기 때문이다. 무엇보다도 ‘기능’범주는 텍스트 수용·생산 활동에 관여하는 사고의 절차나 과정을 의미하므로 사고의 층위로 구조화하는 데 적합하다고 판단하였다. 따라서 각 언어 사용 기능마다 차별성을 지니는 기능 범주를 중심으로 내용 체계를 유형화하였다.

각 영역의 내용 요소를 사고의 층위로 유형화하면 ‘내용·맥락 파악하기, 내용 추론·생성·조직·표현하기, 내용 평가·점검·조정하기, 상호작용과 소통’으로 구분된다. 이 중 ‘내용·맥락 파악하기’는 사고의 층위로 보면 명료화하기에 해당되고, ‘내용 추론·생성·조직·표현하기’는 상세화하기에 해당되며, ‘내용 평가·점검·조정하기’는 객관화하기에 해당된다. 또한 ‘상호작용과 소통’은 주체화하기에 해당된다.

그렇다면 영역 통합을 통한 언어적 사고력 신장을 위한 교과서는 어떤 모습일까? 사고력 중심의 국어 교육에서 교과서의 모습은 기존에 비해 크게 달라진다. 우선 닫힌 교재관에서 열린 교재관으로 변하고, 이는 교재의 개발 방향에도 영향을 미치게 된다. 과거의 교재가 기본적으로 명문 중심의 훈고주석식 수업을 염두에 두고 구성되었다면, 사고력 중심 교육에서는 논리적·비판적·창의적 사고를 자극할 수 있는 ‘자료’와 ‘활동’ 중심으로 구성된다. 기존의 개념인 ‘자료’는 본고의 관점에 따르면 텍스트(디지털 언어로 이루어진 본문, 보충 자료 등)와 동일시되므로 ‘텍스트’라 칭하기로 한다.

최근의 국어 교과서 개발자들은 읽기 전 학습 동기 유발, 학습자 중심의 다양한 학습 활동, 보충·심화 학습 활동을 통한 수준별 학습 지향, 적재적소에 삽화 배치, 점검하기 활동 등으로 교과서를 구성하면서 열린 교재관에 따라 교과서를 구성하기 위해 다양한 시도를 해왔다. 그럼에도 불구하고 서책형 교과서는 텍스트의 제한성·획일성, 텍스트의 가공성·개별성, 텍스트의 고정성·비조작성이라는 근본적인 한계를 가지고 있기 때문에 실제 교실 현장에서 닫힌 교재관의 교수-학습이 이루어지는 것은 부인할 수 없는 사실이다. 실제 국어 수업은 주어진 교재에서 제시한 학습 과제를 얼마나 충실하게 수행하는가에 초점을 두고 이루어지

고, 학습자의 국어 능력 또한 교사의 설명으로 습득되고 있으며, 수업 과정도 교사 중심으로 이루어지기 때문에 단방향적인 교수-학습이 이루어지고 있다. 즉, 열린 교재로 닫힌 수업을 하는 결과를 낳은 것이다.

서책형 교과서의 한계를 극복할 수 있는 교과서가 바로 디지털 교과서이다. 디지털 교과서는 디지털 언어적 사고력을 향상시킬 수 있는 바람직한 국어과 교과서의 조건을 충족시킨다. 디지털 교과서는 텍스트의 풍부성·다양성, 텍스트의 실제성·총체성, 텍스트의 역동성·조작성, 자기 주도적 교수-학습 환경, 양방향 교수-학습 환경을 특징으로 하기 때문에 기존 서책형 교과서의 한계를 극복할 수 있다.

국어과 디지털 교과서를 개발하기 위한 방향은 앞서 분석한 영역 통합적 사고의 유형과 디지털 교과서의 특징점을 긴밀하게 결합시킴으로써 도출할 수 있다. 명료화 단계는 이해·표현 과정에서 텍스트의 의미를 정확하게 파악하기 위한 단계이기 때문에 의미 파악에 도움이 되는 다양하고 실제적인 자료가 제시되어야 한다. 이는 디지털 교과서가 가지고 있는 텍스트의 풍부성·다양성, 텍스트의 역동성·조작성과 관련되므로 디지털 교과서에서 효과적으로 구현될 수 있을 것이다. 상세화 단계는 텍스트가 갖는 기존 의미를 더욱 깊고 넓게 이해하고 표현하기 위한 과정이기 때문에 이해를 더욱 심화할 수 있도록 텍스트를 역동적으로 구성하거나 자신의 생각이나 아이디어를 자신만의 방식으로 표현할 수 있도록 변형 가능한 텍스트로 구성해야 한다. 객관화 단계는 텍스트에 대해 거리를 두면서 이해하고 표현하는 과정이기 때문에 교사의 설명 위주가 아니라 학생의 활동이 강조되어야 한다. 주체화 단계는 학습 내용을 내면화하거나 자신만의 의미를 재창출하는 과정이기 때문에 개별적 사고 기능보다 통합적인 문제 해결 능력을 강조함으로써 학습 내용의 진정한 자기화를 이끌어 내야 한다.

이를 바탕으로 국어과 디지털 교과서의 개발 원리는 텍스트 제시의 다양화 원리, 텍스트 생산과 창작의 원리, 점검·평가 활동 부여의 원리, 학습자 상호작용 활동의 원리 등 네 가지로 도출하였다. 첫째, 텍스트 제시의 다양화 원리는 생태심리학 이론과 맥락주의 이론에 근거한 것으로서 질의 다양성, 장르의 다양성, 매체의 다양성을 포함하고 일상 생활과의 관련성이 있는 텍스트를 개발해야 한다는 원리이다. 둘째, 텍스트 생산과 창작의 원리는 페이비오의 이중 부호화 이론에 근거한 것으로 정보·사고의 멀티텍스트화와 조작이 가능한 텍스트를 개발해야 한다는 원리이다. 셋째, 점검·평가 활동 부여의 원리는 시스템 이론에 근거한 것으로서 학습자의 활동 중심 학습과 수준별 학습을 구현하는 활동을 개발해야 한다는 원리이다. 넷째, 학습자 상호작용 활동의 원리는 문제 중심 학습 이론과 비고츠키의 사회적 구성주의 이론에 근거한 것으로 문제 중심 학습을 기반으로 활동을 개발하되 학습자와 교사, 교과서 간의 즉각적인 피드백이 가능하도록 개발하여야 한다는 원리이다.

현재 국어과 디지털 교과서는 기존의 서책형 교과서를 바탕으로 기술적인 요소를 가미하여 개발되고 있는 수준이다. 서책형 교과서를 단순히 디지털화하는 수준에서 벗어나려면 기술적 발전뿐 아니라 콘텐츠 개발이 병행되어야 하는데, 이를 위해서는 개발 방향과 원리에 대한 연구가 선행되어야 한다. 그래야 국어과의 특성을 살린 디지털 교과서 개발이 가능하기 때문이다. 이에 본 연구는 국어과와 디지털 교과서의 이론적·실제적 연관성을 탐색하여 디지털 교과서에서 국어과의 정체성을 확립하였다는 점, 국어과 디지털 교과서의 개발 방향과 원리를 제시하여 콘텐츠 개발의 기저를 마련하였다는 점에 의의가 있다.

공감 경험을 위한 초점화 교육 방안 연구

(A study on the experience of sympathy in education about focalization)

이화여대 대학원 국어교육학과 유진현

< 차례 >

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 기존 시점 교육에 대한 반성적 고찰
3. 초점화를 통한 공감 경험
4. 소설 텍스트의 공감 경험 의미화 양상
5. 공감 경험을 위한 초점화 교육 방안

기존의 시점 교육은 주로 브룩스와 워렌(C. Brooks & R. Warren, 1943)의 시점 유형을 암기하고 제시된 작품의 시점을 확인하도록 하는 방식으로 이루어져 왔다. 그러나 브룩스와 워렌의 유형은 주네트(G. Genette, 1972)가 제시한 초점화 개념을 중심으로 그 이론적 한계가 확인되었으므로 시점 이론의 이러한 연구 성과를 고려한 시점 교육 설계가 필요하다. 뿐만 아니라 소설 이론은 소설 텍스트를 수용하는 일련의 과정과 관련되어야 한다는 점에서 시점 개념을 명제적 지식으로 다루는 방식은 재고되어야 하며, 시점 교육은 학습독자가 소설 텍스트를 수용하는 과정에서 겪게 되는 경험을 고려하여 마련되어야 한다.

시점 교육에 대한 반성적 고찰을 토대로 공감 경험을 위한 초점화 교육에 주목하고자 한다. 공감 경험은 정서를 공유해 보는 것이며, 텍스트 내적 요인과 독자의 수용 요인의 상호작용을 통해 이루어질 수 있다. 초점화와 서술의 양상에 주목하기 위해 동일한 이야기를 상이한 초점화와 서술로 다루고 있는 이청준의 소설 「새가 운들」(1976)과 「눈길」(1977)의 공감 경험 의미화 양상을 살펴보고자 한다. 소설 텍스트의 공감 경험 의미화 양상은 작중 인물에 대한 독자의 공감 경험과 작중 인물 공감에 대한 독자의 공감 경험으로 나타난다.

위의 논의를 통해 제시할 수 있는 공감 경험을 위한 시점교육의 방안은 다음과 같다. 첫째, 초점화와 서술의 양상에 주목한 소설 텍스트 수용을 소설 텍스트 해석을 위한 전략으로 제시해야 한다. 초점화와 서술은 텍스트 의미화에 영향을 미치는 텍스트 내적 요소이므로 초점화와 서술을 통한 서술 효과를 중심으로 수용 과정을 구성할 수 있다. 둘째, 공감 경험에 대한 독자의 성찰적 조정 과정을 마련해야 한다. 공감 경험은 작중 인물에 대한 정서적·도덕적 거리를 좁힌다는 점에서 서사적 사건을 한정적으로 수용하도록 할 수 있다. 따라서 독자는 소설 텍스트 수용 이후 능동적으로 자신의 공감 경험 과정에 대한 성찰적 조정 과정을 구성해야 한다.

발산적 상호텍스트성을 활용한 문학교육 연구

한양대 석사과정 양예빈

< 차례 >

- I. 서론
 - 1. 연구의 필요성 및 연구 목적
 - 2. 연구 대상 및 방법
- II. 상호텍스트성을 활용한 문학교육의 이론적 전제
 - 1. 상호텍스트성의 개념
 - 2. 상호텍스트성의 발상
- III. 상호텍스트성을 활용한 문학 교육의 발상
 - 1. '기억'을 기제로 한 상호텍스트성
 - 2. 인터넷을 활용한 상호텍스트성
 - 3. 주체의 작용으로서의 교섭
- IV. 발산적 상호텍스트성을 활용한 학습자 글쓰기 양상
 - 1. 소재 중심의 글쓰기
 - 2. 주제 중심의 글쓰기
 - 3. 자기 체험 바탕의 글쓰기

이 연구는 학습자가 문학작품을 향유하는 과정에서 텍스트를 내재화시키고 나름의 방식으로 재구성하여 외연적으로 확장시키는 기제로서의 상호텍스트성을 살펴보고자 한다. 상호텍스트적 특질은 텍스트로부터 동기화 될 수 있지만, 텍스트와 독자, 그의 인식정도와 수용지평 사이의 상호작용에서 완성된다. 또한 텍스트 사이의 공간을 넘나드는 텍스트 생산 과정에서 발견되는 것이 상호텍스트성이며, 다른 텍스트의 결합과 함께 결합을 이끌어내는 그것의 발견을 통해 생겨난다.

앞선 상호텍스트성을 통한 시교육의 논의들은 학습자의 능동적인 텍스트 해석 과정을 설명하는데 주효하였다. 학습자가 여러 텍스트를 접하면서 독서 경험이 풍부해지고, 이를 통해 주체적으로 의미를 해석하는 방법적 지식과, 문학적 지식을 습득할 수 있다는 점을 밝히고 있다. 그러나 이들 논의는 동일 작가가 생산한 텍스트들에 바탕을 두고, 학습자의 수용 측면에서 의미를 밝히는 것에 역점을 두고 있다. 이것이 학습자가 문학을 해석하는 능력은 키워줄 수 있겠지만 보다 창조적이고 역동적인 창의적 반응을 이끌어낼 수 있는가라는 점에는 의문을 가지게 한다.

학습자가 텍스트 이해 과정에서 자율성을 확보하고, 생산 과정에서 보다 권한 부여를 받기 위해서는 상호텍스트성이 발휘되는 공간을 확장시켜야 한다. 따라서 본 연구는 상호텍스트성의 개념을 작가가 생산한 문학텍스트들 사이의 관계에 한정하여 이해하는 경우보다 기억, 역사, 문화 등의 개념을 끌어들이 사회적, 문화적 콘텍스트 및 수용까지 고려하여 폭넓게 이해하는 담론으로 바라보고자 한다. 첫째로 수렴적 상호텍스트성과 발산적 상호텍스트성의

개념을 살펴보고, 이들의 상호작용을 통해 학습자가 이끌어낼 수 있는 발견을 이야기하고자 한다. 상호텍스트성이 발휘된다는 것은 학습자 내부에 이미 존재하는 배경지식과 텍스트간의 재구성만이 아니라, 학습자가 잠재적 지식과 감성을 새로이 발견하는 것으로 미치게 된다.

이를 위한 방안으로 하이퍼텍스트의 활용이 전제된다. 문학작품을 이해하는 자기 확장의 과정에서 하이퍼텍스트를 통해 새롭게 만난 텍스트는 기존의 경험, 기억과 더불어서 이를 변형시키고 재구성하게 한다. 이 때 학습자 내부에는 어떤 선택과 배제의 기제가 작용한다. 문학작품을 통해 활성화된 기억이 미처 인식하지 못한 잠재적 기억과 하이퍼텍스트 간의 내적 적합성을 판단한다고 본다. 이 난해한 과정을 해석하기 위해 학습자들이 상호텍스트성을 구성하는 과정에서 내적으로 거치는 선택과 변형의 현상을 살펴보고, 어떤 유사성과 대조성이 만들어지는지 확인해본다.

기억을 기제로 한 상호텍스트성 활용 문학교육은 학습자 자신의 경험을 토대로 할 뿐만 아니라 사회적, 문화적 맥락까지도 포함하여 의미를 구성할 수 있게 한다. 문학텍스트와 상호텍스트적 관계에 있는 영화, 그림, 음악을 끌어올 수 있으며 다양한 매체들을 포함한 학습이 이루어질 수 있다. 또한 텍스트 자체에서 출발하여 텍스트 생산과 수용의 구조를 동시에 고려하는 문학교육의 방안으로 제시될 수 있을 것이다.

본 연구에서 말하고자 하는 상호텍스트성이 실현되기 위해서는 잘 갖추어진 학습 환경과 숙달된 안내자로서의 교사의 역할이 중요하다. 그러나 이러한 논의는 학습자의 텍스트 생산이 마냥 어려운 것이 아니라 어떤 기회와 경험을 제공했느냐에 따라 학습자가 텍스트 능력을 발휘할 수 있음을 보여준다고 하겠다. 학습자는 타자로 상징되는 텍스트들과의 관계를 통해 자신을 발견하고 자아정체성을 세울 수 있을 것으로 기대된다. 또한 학습자가 텍스트들의 다의적 의미에 주목하고 그 관계성을 파악하여 창조적인 의미를 창출한다면 이는 대화적 상상력의 가능성을 여는 것이다. 앞으로의 후속 연구를 통해 본 연구가 다루지 못한 위의 부분을 포함한 논의까지 확장시켜나가야 할 것이다.

한국어 어휘능력과 평가

김하나(배재대학교)

< 차례 >

1. 서론
2. 연구배경 및 필요성
3. 어휘능력의 개념 및 정의
4. 한국어 어휘평가 분석
5. 결론 및 제언

본 연구는 한국어 어휘교육을 위해 필요한 내용학적인 접근을 위한 연구의 일부로서 우선 어휘능력의 개념을 정립하고, 그 과정에서 어휘능력의 하위구성요소를 제시하였다. 많은 연구자들이 밝힌 바와 같이 언어교육에서 어휘의 역할이 크고, 중요하다고 하지만 현재까지 한국어교육의 어휘교육에 대한 연구는 미비할 뿐만 아니라 부족한 것이 사실이다. 따라서 어휘교육의 중요성을 되짚어 보고, 어휘교육에서 지향해야 할 목표점 역시 다시금 생각해 보고자 한다. 또한 동시에 현재 국내에서 실시되고 있는 어휘평가의 분석을 통해서 이들 평가가 학습자의 실제적인 어휘능력을 평가함에 있어서 한계점을 가지고 있음에 따른 그에 대한 해결 방안을 모색하고자 한다.

현재 한국어교육에서 어휘교육의 현 상황은 한국어교육용 교재와 수업(교육과정)을 살펴 본 결과 어휘교육이 중요하지만 그것이 표면적으로 드러나지 않았고, 중요성에 비해 내용이 부족하다는 것을 알 수 있었다. 이는 한국어 교육에서 어휘 교육의 목표와 교육 대상에 대한 기술이 아직까지 불분명하고, 교실 내 어휘교육방법 역시 단순 암기에 그치는 등 어휘교육의 일면을 보여 주는 것이라고 할 수 있다.

이는 아직까지 어휘교육의 분명한 교육목표가 설정되어 있지 않기 때문에 나타나는 문제이며 즉, 그에 따른 교육목표 설정과 교육내용을 구성을 위해서 필요한 내용의 분석은 어휘평가가 가지고 있는 한계점을 통해서 살펴볼 수 있을 것이다.

평가는 교육 내용을 반영하여 측정할 대상 및 내용을 선정해야 한다. 곧 평가가 이루어진다는 것은 교육된 내용을 주축으로 이루어지고 있다는 것을 뜻하고 있다는 것을 의미한다. 따라서 한국어교육의 어휘평가를 분석(분석대상: 국내 대학부설 한국어교육기관의 중간·기말시험/한국어능력시험(TOPIK))하여 그 실태에 대해서 살펴보고 결과를 바탕으로 현 어휘교육의 실태를 반증해 볼 수 있을 것이기 때문에 이 역시 필요한 과정이라고 생각한다.

평가문항을 분석한 결과 어휘평가가 지극히 지식적인 측면을 중점적으로 이루어지고 있고, 또한 대학부설 한국어교육기관의 평가 유형이 한국어능력시험의 평가와 유형을 유사하게 구성되어 있다는 점을 보면 한국어능력시험(TOPIK)의 영향을 받은 것으로 보인다. 물론 한정된 자료를 중심으로 분석한 결과이기에 한계점을 가지지만 어휘평가 분석을 통해서 어휘교육 내용을 위해 필요한 연구라고 볼 수 있다.

본 연구에서의 논의는 향후 이어지는 연구에서 한국어교육에서의 어휘교육 내용 체계 구축에 주요 토대가 될 것이다.

듣기와 말하기의 학습 도구 기능 제고 방안 연구

(A study on Enhancing the function of listening and speaking as learning tools)

부산대 대학원 국어교육학과 김행수

< 차례 >

1. 연구의 배경 및 목적
2. 학습 도구 기능으로서의 듣기와 말하기
3. 현행 듣기·말하기 교육 비판적 검토
4. 듣기와 말하기의 학습 도구 기능 제고 방안

지식이 폭발적으로 증가하는 지식정보화사회에서는 범학문적 보편지식, 창조적 지식의 생산과 수용이 중요시 된다. 학습을 통한 지식의 생산과 수용은 지식 매개로 한 학습 공동체의 의사소통 과정, 의미 구성 과정이다. 이러한 관점에서 듣기와 말하기는 학습의 도구, 학습의 방법이 된다. 그러나 학습 도구 기능으로서의 듣기와 말하기에 대한 인식이 부족하며, 학생들은 국어 교과에서 학습한 듣기와 말하기 기능을 타 교과 학습에 효과적으로 사용하지 못하고 있다. 이에 본 연구에서는 학습 도구 기능으로서의 듣기와 말하기의 개념과 성격을 규명하고, 듣기와 말하기의 학습 도구 기능 제고 방안을 논의하였다.

학습 도구 기능으로서의 듣기와 말하기는 지식·기능·태도의 학습을 목적으로, 학습의 도구로 사용되는 듣기와 말하기, 학습 방법으로서의 듣기와 말하기를 말한다. 학습이라는 특수 담화 상황 맥락에서 수행되며, 학습의 과정에서 듣기와 말하기를 통해 지식·기능·태도를 습득하고 학습의 결과 재구성 또는 산출한 지식을 표현하고 학습 공동체와 공유한다.

현행 듣기/말하기 교육에서 학습한 듣기와 말하기 기능이 타 교과 학습에 효과적으로 사용되지 못하는 원인을 국어과 교육과정, 교과서 학습활동, 교수학습 차원에서 비판적으로 검토하였다. 2012 국어과 교육과정 듣기/말하기 내용 체계의 실제 차원에 학습을 목적으로 하는 듣기/말하기가 설정되지 않아 학습 듣기/말하기 수행의 지식, 기능, 태도 교육 내용이 구체화되어 있지 않다. 강연, 수업 대화, 탐구 대화에 대한 성취 기준이 설정되어 있지 않으며, 토의, 토론, 발표 성취 기준의 계열성과 계속성이 약하다. 국어자료 담화의 예에서는 학습 상황을 맥락화한 다양한 담화 유형이 제시되지 않았다. 2007 개정 교육과정에 따라 개발된 교과서 학습활동의 경우 강연의 상호작용 유형(교사와 학생, 학생과 학생 간, 소집단과 학급 전체 탐구활동)을 구체적으로 제시하고 시범을 보이는 데에는 한계가 있다. 토의, 토론의 경우 다양한 교과 영역 주제를 포괄하지 못하며, 학습 활동의 맥락화가 미비하고, 사고 과정, 문제 해결 과정으로서의 듣기와 말하기에 대한 접근 부족이 부족하다. 강연, 발표, 보고의 경우 지식의 재구성 측면에서 듣기와 말하기 활동의 통합적 전개가 미비하다. 교수학습 차원에서는 교과 내 영역 간, 교과 간 단절된 수업으로 듣기와 말하기 기능을 학습에 효과적으로 사용하는 데 한계가 있다.

듣기와 말하기의 학습 도구 기능을 제고하기 위하여 전이와 통합의 원리를 적용한 교육과

정·교과서 학습활동 구성 및 교수·학습 설계 방안을 제시하였다. 학습에서 전이를 촉진하는 요인을 듣기/말하기 교육에 적용하였다. 학습의 내용과 방법 측면의 동일 요소 추출, 유의미하고 완전한 학습, 유의미한 문제 해결 일반 도식 및 전략 학습, 다양한 맥락에 문제 해결 도식 및 전략 사용, 발견 활동과 설명 수업의 균형의 원리를 적용하였다. 또 듣기와 말하기 그리고 학습이 사고의 과정, 문제 해결의 과정이라는 점을 통합의 축으로 삼아 국어교과 내 영역 간 통합, 타 교과 간 다학문적 / 간학문적 / 탈학문적 통합을 설정하였다. 학습 목표와 학습 과제의 성격에 따라 통합의 수준을 달리 할 수 있으며 전 수준의 통합에 있어 듣기와 말하기는 사고와 문제 해결을 통한 학습의 도구로 사용된다. 전이와 통합의 원리에 따라 교육과정을 구성하는 데 있어 내용 체계 실제 차원에 학습을 목적으로 하는 듣기/말하기를 설정하여, 학습 듣기/말하기 수행의 지식, 기능, 태도 구체화하도록 한다. 공통교육과정 내 학습 상황에서 사용되는 담화와 관련된 성취 기준을 충분히 마련하고 듣기/말하기 교육 내용의 계열성과 계속성 강화하여 완전 학습이 이루어지도록 한다. 교과서 학습 활동 구성에 있어서는 학습 상황에서 사용되는 담화의 수용과 생산을 위한 학습활동 설계하도록 한다. 또 사고의 과정, 문제 해결 과정에 초점을 둔 듣기와 말하기 학습활동을 설계하도록 한다. 타 교과 학습 상황 맥락을 조성하고 듣기와 말하기 기능의 일반적 전략과 더불어 교과의 개별적 특수성에 따라 구체화된 듣기와 말하기 전략의 학습이 가능한 학습활동 설계하도록 한다. 교수학습 설계 차원에서는 타 교과 학습 상황 맥락 조성, 교과 학습에서 이루어지는 담화 수행 양상 및 과정을 구체적으로 시범을 보이도록 한다. 팀티칭, 블록타임 수업 설계를 통하여 국어과와 타 교과 간 통합 수업을 설계하도록 한다.

본 연구는 듣기와 말하기 교육의 외연을 국어 교과에서 범교과 영역으로 확장하고, 학생들의 언어생활에서 많은 비중을 차지하는 학습 상황에서의 듣기와 말하기 능력의 신장과 직결되는 연구라는 점에서 의의가 있다.

‘토크 콘서트’형 말하기의 특성 연구

부산대학교 정유경

— < 차 례 > —

1. 서 론
2. ‘토크 콘서트’형 말하기의 등장 배경과 개념
3. ‘토크 콘서트’형 말하기의 담화 유형 내 위상
4. ‘토크 콘서트’형 말하기의 참여자 역할과 성격
5. 결 론

듣기 말하기가 광장을 만나 축제의 장(場)을 이루었다. 그 축제의 장은 다름 아닌 ‘토크 콘서트’이다. 본고는 이 ‘토크 콘서트’를 새로운 담화 유형의 하나로 바라보고, 많은 사람들의 호응을 얻은 이유를 ‘토크 콘서트’에 나타난 말하기 특징에서 파악하고자 했다.

‘토크 콘서트’에 나타난 말하기 방식을 ‘토크 콘서트’형 말하기라고 명명하며 그 특징을 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 기존의 담화 유형 내에서 ‘토크 콘서트’를 분류한다면 강연의 한 종류로 볼 수 있다. 한 사람의 화자(강연자)가 다수의 청자(청중)에게 주로 설득이나 정보전달의 목적을 가지고 메시지를 전달하는 공식적 말하기를 강연이라 정의한다면 토크 콘서트는 공식적 상황에서 화자가 청자에게 어떤 목적을 가지고 메시지를 전달한다는 점에서 강연의 범주에 속할 수 있는 것이다. 그러나 기존의 강연이 1인 화자가 주로 설득이나 정보전달의 목적으로 메시지를 전했다면 ‘토크 콘서트’형 말하기는 2인 이상의 화자가 공감을 목적으로 메시지를 전하고 있다. 무엇보다 기존의 강연이 일방향적으로 메시지를 ‘전달’한 반면에 ‘토크 콘서트’형 말하기는 쌍방향적으로 메시지를 ‘소통’하고 있다. ‘소통’을 위해 2인 이상의 화자는 강연 무대에 동시에 올라 TV 토크쇼와 같이 서로 대화를 주고받는다. 쌍방향적인 듣기 말하기를 위한 장치적 요소로 면담을 강연 안으로 도입하여 강연 목적(공감)을 더욱 효과적으로 달성하고 있다.

다음으로 담화 참여자의 역할과 성격에서도 기존의 강연과 차이가 있다. 2인 이상의 화자가 면담 상황에 놓이는 만큼 각자 담당하는 역할이 있다. 강연의 주된 메시지를 담당하는 주 강연자는 피면담자의 역할을 맡게 된다. 반면에 또 다른 강연자는 사회자의 역할, 면담자의 역할을 맡게 된다. 사회자로서 강연을 진행하는데 자연스러운 질문으로 강연을 이끌어 나간다. 강연이 면담자의 역할인 질문하기를 수행하면서 진행되는 것이다. 또한 주 강연자의 메시지를 뒷받침하는 자신의 의견을 덧붙이는 장면은 사회자 역할과 함께 강연자의 역할도 수행한다는 것을 알 수 있게 한다. 청중은 기존의 강연 청중보다 참여적이어서 적극적인 경청을 넘어 강연 메시지를 구성하는 하나의 축을 이룬다. 청자(청중)의 개인적인 고민이나 질문 사항을 강연 구성의 하나로 가져 와서 공감과 소통의 목적을 달성한다. 이 때 청중의 참여는 ‘듣는이’로서의 적극적 태도이기도 하지만 강연을 화자와 함께 구성하며 질문을 던

지는 ‘말하는이’로서의 역할이기도 하다.

‘토크 콘서트’형 말하기에서 사회자는 보다 독특한 성격을 가진다. 표면적으로는 청중을 대신해 질문을 하는 대리자이지만 이면적으로는 주 강연자와 함께 강연 주제에 대한 태도를 동일시한다. 청중과 소통을 하기 위해 사회자는 무엇보다 유머를 적절히 구사할 수 있어야 한다. ‘토크 콘서트’형 말하기가 무엇보다 ‘재미있는 강연’이라는 점은 유머가 필수적으로 필요하다라는 것을 말해준다. 유머 화법을 적절히 구사할 수 있는 강연자는 청중과 2인 이상의 화자와의 심리적 거리를 좁혀 소통의 분위기를 조성한다.

‘토크 콘서트’형 말하기에서 무엇보다 중요한 것은 ‘소통’이다. 쌍방향적 의사소통에 대한 사회적 요구가 강연 말하기의 형식을 바꾸었고 우리는 새로운 담화의 출현으로 시대의 아픔을 위로받는 기회를 만나게 되었다.