

분과 2

한국어교육(일반) 1

사회 : 정다운(한국학중앙연구원)

한국어 교사 관련 연구 동향 분석

-한국국내박사학위논문을 중심으로-

유인박(연세대학교) · 김한근(연세대학교) · 시오야 모에(메지로대학교)

1. 들어가며

반 세기가 넘는 기간 동안 ‘외국어로서의 한국어교육’이 학문적으로 성장한 만큼 한국어 교사¹⁾의 역사 역시 함께 발전을 해오고 있다. 그러나 학계에서는 한국어 학습자나 한국어 교육 내용학에 비해 한국어 교사에 대한 주목을 간과하였던 것이 분명하다. 아직까지는 본격적으로 한국어 교사론에 대한 체계적인 논저가 나오지 않다보니 한국어 교사 관련 연구의 방법론과 인식론도 체계적으로 이뤄지지 않고 있다.

한편, <국어기본법>에서 ‘한국어교원자격제도’에 대한 제정으로 인해 한국어 교사 관련 연구는 학술 연구의 주변 이슈에서 점차적으로 핵심 이슈로 등장하게 되었다. 이에 한국어 교사에 대한 연구는 새로운 연구 영역으로서의 지위를 정립할 수 있는가에 대한 의문을 가지게 된다.

따라서 한국어 교사 관련 연구의 중요성을 인식시키고 정체성을 확인함과 동시에 향후 관련 연구들의 질적 향상을 촉진시키기 위하여 선행 논의를 검토하고 하위 연구 주제를 범주화할 필요가 있다. 이와 관련하여 두 가지 방법으로 관련 연구 주제를 범주화 할 수 있다. 하나는 해당 연구 영역이 주로 어떤 핵심 이슈(major themes)를 다루고 있는지를 고찰하는 것(Hulstijn, 2013)과, 다른 하나는 해당 연구 영역의 주된 이론이 어떻게 제시되었고 이러한 이론으로 어떻게 현상을 해석하는지는 분석하는 것(Towell & Hawkins, 1994; VanPatten & Williams, 2007)이다. 따라서 본 연구는 한국 국내에서 나온 박사학위논문을 분석 대상으로 삼아 체계적 문헌 고찰의 방법을 활용하여 한국어 교사 관련 연구의 동향과 쟁점을 분석하는데 그 목적을 둔다.

이에 제2장에서는 한국어 교사 관련 연구 동향 분석의 선행 논의를 검토하여 기존의 분석 틀을 비판적으로 살펴볼 것이다. 제3장에서는 본 연구의 분석 대상 논문, 즉, 한국어 교사 관련 박사학위논문의 선정 방법 및 절차를 소개하겠다. 제4장에서는 주제별, 연구방법별, 이론별, 연도별, 연구자별, 기관별 연구 동향을 기술하고 제5장에서는 관련 쟁점을 논의한 후 향후 한국어 교사 연구의 방향을 제안해 볼 것이다.

1) <국어기본법 시행령> 제13조에 의하면 “재외동포나 외국인을 대상으로 국어를 가르치는 사람은 한국어교원이라 한다”. 그러나 전세계 실제 한국어 교육 현장을 보면, 한국어교원자격증을 취득하지 않고 한국어를 가르치는 경우도 없지 않다. 따라서 실제 ‘한국어 교사’가 ‘한국어교원’에 비해 지칭하는 범위가 더 넓다고 할 수 있겠다. 즉, ‘한국어 교사’는 자격증을 발급받지 않은 ‘예비 한국어 교사’, 자격증을 발급받은 ‘한국어교원’을 모두 포괄하고 있다. 이에 본 연구에서는 법적인 용어보다 상대적으로 일반적·포괄적인 용어인 ‘한국어 교사’로 쓰기로 한다.

2. 선행 연구 검토 -----내용 생략

3. 연구 방법 및 분석 대상

3.1. 연구 방법 및 절차 -----내용 생략

3.2. 분석 대상의 선정 -----내용 생략

4. 연구 결과 및 논의

본 장에서는 ‘한국어 교사’ 관련 박사학위논문의 메타정보별 경향과 내용별 경향을 살펴볼 것이다. 구체적으로 메타정보별 경향은 연도별 경향, 연구자 국적별 경향, 수여기관별 경향으로, 내용별 경향은 주제별 경향, 연구방법별 경향, 이론별 경향으로 구분하여 분석할 것이다.

4.1. 메타정보별 경향

4.1.1. 연도별 경향 -----내용 생략

4.1.2. 연구자 국적별 경향 -----내용 생략

4.1.3. 수여기관별 경향 -----내용 생략

4.2. 내용별 경향

본 장에서는 분석 대상 논문의 내용별 경향을 살펴보기 위하여 학위논문의 주제를 귀납적으로 1) 한국어 교사 교육 과정 관련 연구, 2) 한국어 교사 심리 관련 연구, 3) 한국어 교사 행위 및 교실 상호작용 관련 연구, 4) 한국어 교사 정책 관련 연구와 같은 4가지 큰 범주로 유형화한다. 주제별 논문에서 어떤 연구 방법과 이론을 활용할 것인지를 다음과 같이 살펴볼 것이다.

4.2.1. 한국어 교사 교육 과정 관련 연구

본 연구에서 다룬 박사학위논문들 중 한국어 교사 교육²⁾ 과정 관련 연구 총 13편이고 백인선(2012)으로부터 본격적으

2) 그간 한국어 교사 교육 관련 용어 및 개념은 ‘양성 교육’(홍종명 외, 2021), ‘교육’(김중섭, 2000), ‘연수’(이해영 외, 2016), ‘보수교육’(양명희 외, 2021), ‘재교육’(이해영 외, 2016) 등 용어를 사용해 왔다. 본고는 교육 대상이 예비 교사에 해당되는 경우는 ‘양성 교육’으로 표현하고, 현직 교사에 해당되는 경우는 ‘보수 교육’으로 표현하고자 한다.

로 시작되었다. 그중 한국어 예비 교사를 대상으로 한 양성 교육 과정 관련 연구는 3편(박현주, 2020; 최열, 2016; 위반반, 2016)만 있고 상대적으로 늦게 출간되었다. 이에 비해 한국어 현직 교사를 대상으로 한 보수 교육 과정 관련 연구는 9편(공평 소파, 2021; 오대환, 2021; 문영하, 2020; 최지현, 2020; 강소영, 2019; 손주희, 2019; 이지은, 2017; 이진경, 2014; 백인선, 2012)이 있고 2012년 이후 꾸준히 나타나고 있다. 예비 교사와 현직 교사를 구분 없이 통틀어 논의한 연구는 김승환(2017)에만 해당된다.

그 가운데 다수의 연구는 원어민 한국어 교사 교육에만 주목하였으나 태국 중등학교 한국어 교사를 대상으로 보수 교육 과정을 논의한 연구는 공평 소파(2021), 문영하(2020) 2편이 나타났음을 확인할 수 있다. 이는 태국 현지 제2언어로서의 한국어 교육 정책과 무관하지 않다.³⁾

다음으로 이러한 연구들에서 어떤 핵심 개념 및 이론을 활용하였는지를 파악하기 위하여 ‘한국어 교사’ 관련 박사학위 논문의 개념/이론별 경향을 검토할 것이다. 주로 박사학위논문에서 이론적 배경에 해당되는 부분이 무엇으로 기술되어 있는지를 살펴보는 것이다.

〈표 5〉 한국어 교사 교육 과정 관련 연구의 개념/이론 활용 양상

분류(빈도)	개념/이론(빈도)	연구
연구 초점 관련 개념 (13)	교사 자질(5)	공평 소파(2021), 강소영(2019), 최열(2016), 이진경(2014), 백인선(2012)
	교사 역량(4)	오대환(2021), 최지현(2020), 박현주(2020), 문영하(2020)
	교사 지식(2)	문영하(2020), 강소영(2019)
	교사 학습 공동체(1)	손주희(2019)
	교수 효율성(1)	최 열(2016)
연구 주제 관련 개념 (12)	교사 (재)교육 모형 교사 전문화(8)	공평 소파(2021), 최지현(2020), 문영하(2020), 손주희(2019), 강소영(2019), 이지은(2017), 이진경(2014), 백인선(2012)
	교사 교육 과정 요구 분석(3)	공평 소파(2021), 위반반(2016), 최열(2016)
	수업 컨설팅(1)	최지현(2020)
연구 주제 관련 이론(1)	상호문화주의(1)	박현주(2020)
연구 방법론 관련 개념(2)	델파이 기법(1)	백인선(2012)
	면담법(1)	백인선(2012)

〈표 5〉에서 확인할 수 있듯이 다수의 박사학위논문 이론적 배경에서는 연구 초점 및 연구 주제 관련 개념에 대해서 상세히 기술하였음을 알 수 있다. 연구 주제 관련 이론, 연구 방법론 관련 개념에 대한 설명 및 제시는 상대적으로 드물다. 이는 한국어 교사 교육 과정 관련 연구들은 이론적 바탕이 상대적으로 약하고 몇 가지 핵심 개념에 입각하여 논의를 전개하고 있음을 보여준다. 이론의 활용은 연구의 깊이와 관여한다는 측면에서 대부분의 한국어 교사 교육 과정 관련 연구는 연구의 깊이와 넓이가 결여되어 있다는 것으로 판단할 수 있다. 한국어 교사 교육 개념 자체는 언어의 본질, 제2언어 습득의 본질에 대한 관점의 변화와 밀접한 관련이 있으므로 언어의 본질과 제2언어 습득 본질을 규명한 이론에 근거

3) “태국 교육부에서는 2007년에 태국 중등학교의 제2외국어 교육에서 한국어를 선택과목으로 지정하였다”(공평 소파, 2021: 2).

하여 한국어 교사 교육에 시사하는 바를 얻을 수 있다. 한편, 인간을 대상으로 한 교사 교육은 그 근간이 되는 이론(parent theory)으로서 실증주의(empirical science), 행동주의(behaviorism), 인본주의 심리학(humanistic psychology), 인지주의 심리학(cognitive psychology), 사회 심리학(social psychology) 등을 예로 들 수 있다. 또한, 한국어 교사 교육 과정 관련 연구의 본질은 교육 과정에 관한 연구로서 교육 과정, 혹은 교사 교육 모형⁴⁾ 등에 대한 이론적 고찰이 없다는 점을 확인할 수 있다.

마지막으로 한국어 교사 교육 과정 관련 연구들에서 어떤 연구 방법을 활용하였는지를 검토하였다. 그 결과는 다음 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 한국어 교사 교육 과정 관련 연구의 연구 방법 활용 양상

중분류(빈도)	소분류(빈도)		연구
질적 연구 (4)	연구접근법	사례 연구(1)	위반반(2016)
	연구방법	면접법(2)	손주희(2019), 위반반(2016)
		문서 분석(1)	김승환(2017)
양적 연구(2)	기술적 연구 - 기술통계(2)		공평 소파(2021), 최열(2016)
혼합 연구 (7)	다중 방법 연구(7)	질적+질적(1)	이지은(2017)
		설문+양적(1)	오대환(2021)
		설문+질적(3)	문영하(2020), 이진경(2014), 백인선(2012)
		질적+설문+양적(2)	최지현(2020), 강소영(2019)

<표 6>을 통해 알 수 있듯이, 한국어 교사 교육 과정 관련 연구들에서 혼합 연구(7편), 질적 연구(4편), 양적 연구(2편), 즉 주로 일차적 연구 방법을 활용하였음을 보여준다. 그중 양적 연구의 경우는 모두 기술적 연구, 즉 기술 통계의 수준에 머물러 있다. 질적 연구의 경우는 면접법 2편, 문서 분석 1편, 사례 연구 1편의 순으로 나타난다. 혼합 연구의 경우는 질적 연구, 양적 연구, 설문조사 연구 등을 유기적으로 서로 검증하거나 연구 방법의 약점을 서로 보완하는 식으로 활용한 혼합 연구는 아직 이뤄지지 않았고 통합되지 않은 방법들을 다수 활용한다는 다중 방법 연구가 많이 출현된다.

4.2.2. 한국어 교사 심리 관련 연구

한국어 교사 심리는 한국어 교사들의 정신생활(mental lives)로서 무엇을 알고 있는지, 무엇을 믿고 있는지, 무엇을 느끼고 있는지, 무엇을 생각하고 있는지에 대한 개념이다. 한국어 교사 심리 관련 연구는 총 18편이고 교사의 지식(knowledge), 역량(competence), 문화간 감수성(intercultural sensitivity), 인식(perception), 경험(experience), 직무 만족(job satisfaction), 직업 소명(job calling), 교직 적응(adjustment), 정체성(identity) 등 다양한 주제를 다루었다. 본 연구에서 다룬 박사학위논문의 양이 상대적으로 많지 않아 세부 주제에 대한 층위 설정은 실시하지 않았다. 대신에 이러한 세부 주제들이 모두 심리학적 개념이라는 점을 감안할 때 ‘교사 심리’라는 포괄적인 개념으로 설정하였다.

세부 연구 주제의 분포 결과로는 한국어 교사의 교수학적 내용 지식(PCK) 관련 연구 3편(김민경, 2020, 장준영, 2016; 신은경, 2014), 문법 교수 지식 관련 연구 1편(신현단, 2015), 상호문화적 교수 역량 관련 연구 1편(최정경, 2022), 상호

4) 교사 교육 모형으로서 주로 장인 모형(craft model), 응용과학 모형(applied science model), 성찰 모형(reflective model) 등 세 가지를 들 수 있다.

문화역량 관련 연구 1편(이미정, 2021), 다문화역량 관련 연구 1편(윤영주, 2018), 문화간 감수성 관련 연구 2편(이지혜, 2021; 이진경, 2020), 평가 문식성 관련 연구 1편(이아름, 2020), 학습자 변인에 대한 인지 관련 연구 1편(우지선, 2021), 외국어 변인에 대한 인지 관련 연구 1편(안정민, 2017), 콘텐츠 참여 경험 관련 연구 1편(유길상, 2022), 한국어 교사의 직무 만족 관련 연구 1편(왕산산, 2022), 한국어 교사의 직업 소명 관련 연구 1편(김가연, 2021), 한국어 교사의 교직 적용 관련 연구 2편(김영엽, 2022; 김민성, 2021), 외국인 한국어 교사의 정체성 관련 연구 1편(니콜라 프라스키니, 2012) 이 있다.

한국어 교사의 심리 관련 연구에서는 모두 해당 주제의 핵심 개념에만 입각하여 논의를 전개하였고 관련 이론에 대한 언급은 다루지는 않았다. 즉, 구미권 연구에서 제시된 핵심 개념을 활용하여 한국어 교사 연구 맥락에 단순 적용하는 것에 그치고 있다. 그러나 한국어 교사 심리 관련 연구의 본질은 심리학에 기반하고 있으므로 관련 이론은 심리학에서 찾아 확인해야 연구의 원점(原點)이 한결 명확해질 것이다. 따라서 근거이론과 같은 이론적 배경을 활용하여 한국어 교사의 특징을 설명할 수 있는 이론이 필요하다.

다음으로 한국어 교사 심리 관련 연구에서 연구 방법의 활용 양상을 다음과 같이 조사하였다.

〈표 7〉 한국어 교사 심리 관련 연구의 연구 방법 활용 양상

중분류(빈도)	소분류(빈도)		연구
질적 연구 (4)	연구접근법	내러티브 탐구(2)	유길상(2022), 김민성(2021)
	연구방법	면접법(1)	우지선(2021)
		문서 분석(1)	장준영(2016)
양적 연구(2)	탐색적 연구 - 상관분석(1)		왕산산(2022)
	준실험 연구 - t-검정, 분산분석(1)		이지혜(2021)
혼합 연구 (12)	다중 방법 연구(10)	질적+질적(7)	김영엽(2022), 최정경(2022), 김가연(2021), 윤영주(2018), 신현단(2015), 신은경(2014), 니콜라 프라스키니(2012)
		설문+질적(3)	이아름(2020), 이진경(2020), 안정민(2017)
	혼합 방법 연구(2)	양적+질적(2)	이미정(2021), 김민경(2020)

〈표 7〉에서 확인된 바와 같이, 한국어 교사 심리 관련 연구들에서 혼합 연구 12편, 질적 연구 4편, 양적 연구 2편의 순으로 조사되었고 단일한 연구 방법을 활용하는 것에 비해 다중 방법의 활용이 더욱 많은 것으로 나타났다.

4.2.3. 한국어 교사 행위 및 교실 상호작용 관련 연구

한국어 교사 행위 및 교실 상호작용은 한국어 교육 현장이라는 교육, 연구의 장에서 한국어 교사들이 어떻게 수행하고 있는지, 한국어 학습자와 한국어 교육 자료, 교실 환경 등과 어떻게 상호작용하는 것을 뜻한다. 관련 연구는 총 8편이고 크게 언어적 행위, 비언어적 행위, 언어적 행위와 비언어적 행위 3가지로 나뉜다. 한국어 교사 언어적 행위에 주목한 연구는 6편(여열, 2022; 이미선, 2021; 김가람, 2020; 조윤경, 2012; 백승주, 2011; 진제희, 2004)으로 가장 많다. 세부 주제를 살펴보자면, 여열(2022), 이미선(2021), 김가람(2020) 등 3편 연구는 모두 한국어 교사의 이중언어 발화에 초점을 두었고 조윤경(2012)은 한국어 교사의 언어적 행위와 학습자 변인의 관계를 규명하였다. 백승주(2011)의 경우는 한국어

교사 발화의 관여 유발 전략에 대해 집중적으로 논의하였으며 진제희(2004)는 한국어 교사와 학습자 간 대화의 의미협상에 대해 본격적으로 연구하였다. 그리고 비언어적 행위 관련 연구는 1편(오로지, 2023), 언어적 행위와 비언어적 행위를 동시에 고찰한 연구는 1편(정민영, 2018)이다. 이러한 연구에서도 역시 핵심 개념에만 입각하여 연구를 진행하였으나 관련 이론은 언급하지 않았다.

다음으로 연구 방법의 활용 양상을 살펴보았다.

〈표 9〉 한국어 교사 행위 및 교실 상호작용 관련 연구의 연구 방법 활용 양상

중분류(빈도)	소분류(빈도)		연구
질적 연구(2)	연구방법	대화 분석	김가람(2020), 백승주(2011)
혼합 연구 (6)	다중 방법 연구(4)	설문+질적(4)	여 열(2022), 이미선(2021), 조윤경(2012), 진제희(2004)
	혼합 방법 연구(2)	양적+질적(2)	오로지(2023), 정민영(2018)

〈표 9〉에서 보여주었듯이 한국어 교사 행위 및 교실 상호작용 관련 연구는 질적 연구 2편, 혼합 연구 6편으로 분류할 수 있다. 질적 연구의 경우, 모두 대화 분석이라는 방법론을 활용하였다. 혼합 연구에서는 설문 조사 연구와 질적 연구 방법을 함께 사용하는 경향을 보이고 있다. 나머지 오로지(2023), 정민영(2018)의 경우, 요인 간의 관계를 밝거나 척도 개발 연구에 해당되므로 양적 방법과 질적 방법을 혼합하여 연구를 진행하였다.

4.2.4. 한국어 교사 정책 관련 연구

한국어 교사 정책 관련 연구는 총 2편이고 정책 발전 방안을 논의한 김민수(2018)와 국내외 정책 비교를 진행한 유주명(2016)이 있다. 두 연구에서 논의점으로 삼은 핵심 개념은 김민수(2018)는 ‘한국어교원 정책의 개념, 범주 및 고유성’, 유주명(2016)은 ‘한국어 교사’, ‘교사 정책의 개념 및 범주’ 논의하였다. 연구 방법의 측면에서 김민수(2018)는 면담, 설문 조사, 문헌 연구와 같은 혼합 연구 방법을 활용한 반면 유주명(2016)은 문서 분석과 같은 단일한 질적 연구 방법만 활용하였다.⁵⁾

외국어 교사 정책은 외국어 교육 정책들 중의 일부(Kaplan & Baldauf, 2003)로서 이에 대한 연구는 공공정책 연구의 패러다임을 적용해야 더 바람직할 것이다. 공공정책을 평가할 때는 정책에 대한 수요, 정책 제정의 과정, 정책의 실시 비용, 정책의 효용성, 정책의 영향, 정책의 사회적 가치 등 차원에서 접근할 수 있다. 한편, 정책 연구를 하는 데 입각할 수 있는 이론은 교육 정책 연구 프레임(framework of education policy), 교육 정책 정보 흐름 이론(the information flow theory of education policy), 교육 정책 평가 및 기획 이론(the theory of education policy evaluation and language policy planning) 등을 참고할 만하다.

5) 한편, 이 두 편 박사학위논문의 참고문헌을 확인한 결과, 영문 문헌을 거의 참고하지 않았다. 물론 영문 문헌 제일주의를 표방하는 것이 아니지만 교사 정책 관련 연구를 진행할 때 실천경험적 근거를 활용하는 일원으로 다른 선진국의 문헌을 참고할 필요가 있다고 본다.

5. 논의 및 제언

앞서 살펴본 주제별 경향을 통한 향후 한국어 교사 연구에 대한 제언은 연구 대상 집단의 다자화, 연구 주제의 다양화, 연구 방법의 표준화, 연구 맥락의 구체화, 연구 결과의 이론화 등의 측면에서 논의하고자 한다.

5.1. 연구 대상 집단의 다자화

연구 대상 집단의 차원에서 우수한 경력 한국어 교사(experienced teacher), 한국어 교사 교육자(teacher educator), 제도권 밖의 한국어 교사 등 교사 집단에 대한 주목이 거의 이루어지지 않고 있다. 경력이 많은 한국어 교사가 어떠한 방식으로 전문성을 발전시켜 왔는지에 대한 논의와 함께 그들의 성찰적 지식을 비롯한 실천적 지식에는 무엇이 있는가에 대한 논의까지 이루어진다면 한국어 교사 교육 및 전문성을 발전시키는 데에 큰 의미가 있을 것이다.

게다가 한국어 교사 교육자와 관련된 논의 역시 이루어질 필요가 있다. 즉 한국어 교사 교육자의 자질, 소양, 역량 등에 대한 준거를 논의하는 것 역시 이루어질 필요가 있다. 이와 관련하여 XU HAO 편(2016: 225)에 의하면 교사 교육자는 1) 교사의 교사, 2) 교사 교육 연구자, 3) 현장 교사, 4) 사회인 등 4가지 신분을 동시에 갖고 있음을 언급하고 있다. 이러한 맥락에서 한국어 교사 교육자는 어떤 특수성을 가지고 있는지, 이 4가지 신분은 서로 어떻게 상호작용하고 있는지를 밝힐 필요도 있겠다.

5.2. 연구 주제의 다양화

연구 주제의 차원에서 다른 교과목의 교사 연구나 영어 교사 관련 연구에 비추어 보았을 때, 연구 주제를 확장하고 다양화할 필요가 있다.

첫째, 한국어 교사 교육 과정 관련 연구 주제에서 교육 과정의 평가와 관련된 논의가 부족하다. 현재로서는 한국어 교사 교육 모형이나 교육 과정을 개발하는 데에 몰두하고 있으나 기존 교육 과정을 어떤 준거로 평가하는 것이 바람직할 것인지에 대한 선결 작업이 미비하다. 한국어 교사 교육 시 한국어 교육 관련 전공 서적에서의 교육학적 이론, 교수 사례와 같은 교육 자료에 대한 고찰 및 논의도 부족하다. 그리고 교사 교육은 교사의 전 생애에 걸쳐 실시되므로 교사 교육에 대한 연구 역시 전 생애에 걸친 연구가 이루어져야 한다(Clandinin, D. J., & Husu, J., 2017: 6). 따라서 기존의 논의에서 예비 교사와 현직 교사 2 집단으로 나뉘었다는 점이 의미가 있으나 교사의 생애 발달 단계별 교육 과정에 대한 논의는 여전히 부족하다. 특히 교사 소진(teacher burnout)을 고려할 때, 교육 경력이 많거나 높은 등급의 교원자격증을 가진 교사들의 보수와 관련된 연구가 필요하다. 최근에 들어 ‘교사 교육’보다 ‘교사 학습’과 같은 교사의 자율성을 강조하는 개념도 대두되고 있는데 이러한 측면에서 ‘교사 학습’에 관한 연구도 이루어져야 할 것이다.⁶⁾

둘째, 한국어 교사 심리 관련 연구 주제의 외연을 확장할 필요가 있다. Borg, S.(2003:82)에서 교사 인지의 하위 개념을 신념(beliefs), 지식(knowledge), 이론(theories), 태도(attitudes), 이미지(images), 가설(assumptions), 은유(metaphors),

6) KANG YAN(2022: 1-10)에서 교사 양성(teacher training), 교사 교육(teacher education), 교사 전문성 발전(teacher professional development), 교사 학습(teacher learning) 등 4개 용어의 함의를 구분한 바 있다. 그에 의하면, 인본주의, 구성주의 학습 이론, 평생교육 이념의 보급에 따라 전통적이고 폐쇄적인 ‘교사 양성’에서 개방적이고 교사의 이론적 의식을 강조한 ‘교사 교육’으로 발전되었고, 그 후 자기 성찰을 강조한 ‘교사 전문성 발전’으로 나아갔고, 현재는 보다 교사 자율성을 강조한 ‘교사 학습’까지 관점 진전하는 경향을 보인다.

개념(conceptions), 관점(perspectives), 교수 관련 인지(about teaching), 교사 관련 인지(about teachers), 학습 관련 인지(about learning), 학생 관련 인지(about students), 주제 관련 인지(about subject matter), 교육과정 관련 인지(about curricula), 교육자료 관련 인지(about materials), 지도적 활동 관련 인지(about instructional activities), 자신 관련 인지(about self) 등 18가지 제시한 바 있다. 또한 한국어 교사의 효능감을 비롯하여 교사의 동기, 정서 노동(emotional labor), 교사 행복(happiness), 교사 소진(burnout), 교직 포기/교직 이탈 등과 같은 연구 주제로 접근하면 보다 다방면으로 한국어 교사라는 공동체의 특성을 포착할 수 있을 것이다. 그러나 본 연구에서 다룬 박사학위논문들 중에서는 교사 지식 관련 양상 연구만 수행된 것을 확인하였다. 즉, 한국어 교사 교육을 바라보는 시각은 여전히 전통적인 지식 기반 교사 교육(knowledge based teacher education)의 틀에서 벗어나지 못하고 있음을 알 수 있다. 한국어 교사를 지식 기반의 직업(knowledge based occupation)으로 취급한다면 한국어 교사 심리 관련 연구를 보다 깊이 있게 탐구를 하여야 한다. 이를 위하여 성찰 중심 교사 교육이나 사회구성주의 중심의 교사 교육 등으로 확장해 나갈 필요가 있다. 그리고 한국어 교사들이 활동하고 있는 사회적·정치적·제도적 맥락을 함께 고려하면서 비판적인 관점으로 접근하여 연구가 이루어져야 할 것이다.

한국어 교사의 지식, 태도, 신념, 역량, 동기 등 심리적 자질은 역동적이고 맥락적인 특성이 강하므로 특정 집단별 한국어 교사의 지식 발달, 역량 변화, 동기 변화, 정체성 확립의 과정에 대한 체계적인 추적 연구(follow up study)와 한국어 교사 교육 과정 효용성과 교사의 지식 발달의 상관관계를 검증할 수 있는 실증 연구도 필요하다.

셋째, 한국어 교사 행위 및 교실 상호작용 관련 연구의 경우 실제 한국어 교실에서 한국어 교사가 학습자와만 상호작용하는 것이 아니라 한국어 교육 자료의 소비자로, 교실 환경의 조성자로, 혹은 한국어 교사 공동체의 일원으로 바라볼 때, 교육 자료, 교실 환경, 다른 한국어 교사와의 상호작용에 대한 연구도 의미가 있을 것이다. 수업 형식의 측면에서 볼 때, 마이크로 티칭(micro-teaching), 팀티칭(team teaching), 공개 수업(open class)⁷⁾에 대한 심도 있는 연구는 여전히 한국어 교사 행위 및 교실 상호작용 관련 연구들에서 나타나지 못하고 있다. 한편, 온라인/오프라인 환경의 교실 관리(classroom management) 및 전략, 교실 교육 수행에서 일어난 결정적인 사건(critical incidents)⁸⁾에 대한 분석 역시 실천적 가치가 있다. 물론 한국어 교사의 역량은 교실 밖(out of classrooms), 대안 환경(alternative settings)에서도 적극적으로 발휘되고 있기에 교사 행위 연구의 폭을 확장해 나갈 수 있다.

넷째, 한국어 교사 정책 관련 주제의 경우, 먼저, 직업 전문성(occupational professionalism)과 조직 전문성(organizational professionalism)⁹⁾ 두 가지 측면에서 한국어 교사 기술 표준 제정 관련 연구가 필요하다. 최근의 연구인 유인박(2023b)에서도 ‘교육 실천 측면’과 ‘실천경험적 측면’에서 출발하여 미국 사례(NBPTS)를 살펴보고 ‘한국어 교사 국가 기술 표준’ 제정의 필요성을 제기하였다. 이는 그동안 한국어 교사 양성과 같은 질적 향상에 몰두해 왔으나 평가 및 관리와 관련된 부분의 논의는 부족하기 때문이다. Sachs, J.(2003: 176)에서도 교사 기술 표준의 제정은 다음과 같은 3가지 기능이 있다고 주장한 바 있다: 1) 교사의 교수학적 수행을 제고한다(improve the performance of teachers), 2) 교사의 지위를 높인다(improve the standing of teachers), 3) 교사의 지속적인 전문성 발전을 도와준다(contribute to the on-going professional learning of teachers). 이에 국가 정부 기관, 학술 단체, 교사 공동체 등의 차원에서 다방면의 공식적 ‘한국어 교사 국가 기술 표준’을 마련할 필요가 있다. 나아가 한국어 교사는 전문직으로서의 지위 보장 및 복지 정

7) 이 세 가지 키워드로 riss에서 재검토해 본 결과로는 ‘한국어 교사’+‘마이크로 티칭(micro-teaching)’, ‘팀티칭(team teaching)’, ‘공개 수업(open class)’과 관련된 박사학위논문은 아직 출간되지 않았다.

8) “결정적 사건(critical incidents)이란 수업이 진행되는 동안 발생하는 계획되지 않은 일이나 예기치 못했던 사건들로서 특히 교육수행과 학습의 특정 부분에 대한 뜻하지 않은 통찰을 가져오게 하는 사건을 의미한다.”(방영주 역, 2009: 175)

9) 자세한 논의는 Evetts, J.(2009: 23)을 참고하길 바란다.

책, 우수한 한국어 교사를 대상으로 한 포상제도, 승진제도, 영예제도 등도 당연히 공론화해야 할 이슈로 제기할 수 있다.

가장 최근의 외국어 교육 정책 연구 모델인 ZHANG WEILEI(2022)에서 외국어 교육 정책 관련 연구는 1) 외국어 교육 정책 출범 맥락 관련 연구, 2) 외국어 교육 정책 내용 관련 연구, 3) 외국어 교육 정책 실시 관련 연구, 4) 외국어 교육 정책 평가 관련 연구로 유형화한 바 있다. ZHANG WEILEI(2022)에 의하면 이 두 편의 한국어 교사 정책 관련 연구는 모두 교육 정책 내용 관련 연구에 해당된다. 즉, 이러한 연구들은 현행 교사 정책 관련 자료를 피상적으로 정리하는 단계에 머물러 있고 박사학위논문으로서 요구되는 이론의 학리(學理)성 및 방법론 활용의 다양성 등 면에서 고려할 때 여전히 미흡한 부분이 있다고 판단할 수 있겠다.

5.3. 연구 방법의 표준화

연구 방법 및 연구 자료의 차원에서 신뢰성 및 타당성이 결핍된 경우가 존재한다. 먼저, 양적 연구의 경우, 본격적으로 대규모 조사를 실시하기 전에 예비 조사, 사전 조사가 진행해야 하는데, 본 연구에서 다른 연구들에서는 생략된 경우가 상당하다. 다음으로 연구 문제, 연구 가설이 명시적으로 제시되지 않은 경우도 존재한다. 이러한 경우 연구 결과를 논의하는 부분에서 연구 문제 및 연구 가설을 연구 결과와 결부시켜 논의하는 것이 힘들어진다(김영규, 2006: 272). 마지막으로, 연구 방법을 활용하는 타당성 및 규범성이 결여되어 있다. 예를 들자면, 최정경(2022)에서 초점집단인터뷰(FGI)라는 자료 수집 방법을 활용하였다고 언급하지만 실제로는 델파이 기법에 더욱 유사할 것이다. 또한 이진경(2014)에서는 명시적으로 델파이 기법을 활용한다고 언급되지만 델파이 기법의 진행 절차를 엄격히 준수하지 않고 있음을 확인할 수 있다. 김민경(2020) 등 설문 조사 문항을 설계하는 데에 필요한 이론적 근거와 실천경험적 근거 모두 결핍되어 있다고 판단할 수 있다. 김민성(2012)은 내러티브 탐구라는 방법을 활용하였다고 명시하였으나 논문에서 제시된 자료들은 현장 텍스트(field text)가 없으며 모두 인터뷰를 통해 얻은 자료이다. 따라서 단일한 자료원으로 충분하지 않으므로 삼각검증(triangulation)을 통해 연구 자료를 상호 검증하는 절차가 필요하다.

연구 주제별의 연구 방법을 살펴볼 때, 한국어 교사 행위 및 교실 상호작용 관련 연구의 경우 교육학보다 언어학 연구 방법의 성격에 더 가깝다고 할 수 있다. 따라서 수업 연구(lesson study), 행동 연구(action research)¹⁰⁾ 등 제2언어 교육에서 활용된 전문적 연구 방법을 활용하여 한국어 교사의 행위 및 교실 상호작용의 양상뿐 아니라 상호작용의 질과 관련된 연구까지 이루어진다면 풍부한 연구 결과가 나올 수 있을 것이다. 한편, 교사 행위를 연구하는 주제에서는 모두 연구자의 관점에서 접근하였기에 교사 본인의 행위 및 교실 상호작용에 관한 인지나 성찰 양상은 살펴볼 수 없다. 따라서 교육 실천을 기반으로 작성된 성찰 일지(self-reflective journal), 교사 포트폴리오(portfolio), 교수·학습 동영상, 교사 공동체 온라인 카페에서 토론 내용 등 다양한 자료를 활용하여 교사 본인이나 동료, 교사 교육자, 학생, 기관 관계자들의 인식, 혹은 비판적 평가까지 연구 주제를 확대할 수 있다.

5.4. 연구 맥락의 구체화

연구 맥락의 차원에서 특정 사회 맥락에서 한국어 교사에 대한 연구가 부족하다. 사회문화 관점(Sociocultural Perspective)에서 한국어 교사는 교육학적 환경에서 일하고 있을 뿐 아니라 사회 문화적 환경의 영향도 받고 있다. 특정 사회 맥락에 대하여 한국어 교사가 어떻게 반응하고 대응하고 있는지에 대한 기술적 연구는 거의 이루어지지 않았다.

10) 이와 같은 연구 방법들은 연구 방법이자 한국어 교사 전문성 발전의 학습 방법으로 볼 수 있다.

따라서 향후 다음과 같은 관점에서 관련 연구를 진행할 수 있다. 예를 들자면 첫째, 신남방, 신북방 정책 등 특정 정책 맥락에서 한국어 교사의 역할 및 역량에 관한 논의와 함께 인공지능과 관련된 챗봇이나 메타버스 등 특정 기술 변혁 맥락에서 한국어 교사의 능동적 적응 및 자율성에 대한 연구가 있을 수 있다. 둘째, 구체적 학교 기반 (school-based) 교육 과정 개편 등의 맥락에서 한국어 교사의 감정, 태도, 신념, 인지 변화에 대한 연구도 필요하다. 셋째, 교사 교육 프로그램의 효용성을 연구하는 데 국가 차원의 지원(BK 21+ 사업 등), 혹은 특정 교육기관의 지원 정책을 고려하여 탐구하면 교사 교육 프로그램의 실효성을 제시할 수 있을 것이다.

5.5. 연구 결과의 이론화

지식 창출의 차원에서 연구 결과를 이론화하는 정도가 상대적으로 부족하다. 한국어 교사 관련 연구는 대부분 구미권의 선행 연구의 결과, 핵심 개념, 이론, 방법론, 연구 도구(설문지 등)를 차용하고 있다는 경향을 보인다. 한국어 교사라는 특정 집단에 관한 현지화, 차별화된 이론을 제시하지 못하고 있다. 게다가 여열(2022), 김민수(2018) 등의 연구 결론을 살펴보면, 양상 연구의 수준에 머물러 있는 경우도 적지 않다. 즉, 양상만 밝히고 그 현상의 원인이나 의미, 가치 부여와 같은 심층적인 내용으로 확장해 나가지 못하고 있다.

한편, 다수 박사학위논문의 ‘이론적 배경’ 부분을 살펴볼 때, 이론이 아닌 핵심 개념, 혹은 ‘교사 양성의 현황(이미선, 2021)’, ‘기관별 국외 한국어 보급 정책(김영엽, 2022)’, ‘세종학당재단과 파견 교원 사업(김영엽, 2022)’, ‘중국 내 한국어 교육과 교원 현황 고찰(완산산, 2022)’ 등 현황 조사 결과를 이론적 배경으로 삼은 경우가 있다. 이와 같은 내용은 현실 세계의 문제에 해당되나 학문적 가치의 유무에 대한 의문이 제기될 수 있고 관련 이론의 부재 및 한국어 교사 연구의 규범성 결핍을 나타낼 수도 있다.

6. 나오며

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2011), 한국어 교사, 학습자 관련 한국어 교육 연구 동향 분석, 이중언어학 47, 이중언어학회, 687-712쪽. Kang, S. H.(2011), An Analysis of Previous Research on Korean teachers and learners in Korean Language Education, *Bilingual Research* 47, pp. 687-712.
- 강승혜(2014), 한국어교육 연구에서의 교사, 학습자 연구 동향 분석, 이중언어학 56, 이중언어학회, 1-29쪽. Kang, S. H.(2014), An Analysis of Previous Research on Korean Teachers and Learners in Korean Language Education Research, *Bilingual Research* 56, pp. 1-29.
- 김가람(2019), 비원어민 한국어 교사 연구의 동향 분석, 국어교육연구 43, 서울대학교 국어교육연구소, 1-31쪽. Kim, G. R.(2019), An Analysis of Trends in Non-Native Korean Teachers' Research, *Journal of Korean Language Education* 43, pp. 1-31.
- 김서형·박진하(2019), 한국어 교육에서의 교사 발화 연구 동향 분석, 청람어문교육 70, 청람어문교육학회, 7-42쪽. Kim, S. H.·Park, J. H.(2019), Analysis of Teacher Speech Research Trends in Korean Language Education, *Journal of CheongRam Korean Language Education* 70, pp. 7-42.
- 김수영 외(2020), 『의료기술평가방법론: 체계적 문헌고찰』, 서울: 한국보건 의료연구원, 1-368쪽. Kim, S. Y. etc.(2020), *Health Technology Assessment Methodology: Systematic Review*, Seoul: National Evidence-based Healthcare Collaborating Agency, pp. 1-368.
- 김영규(2006), 한국어교육학 연구방법론의 과제와 전망, 한국어교육 17(2), 국제한국어교육학회, 267-287쪽. Kim, Y. K.(2006), Tasks and Prospects for Research Methods for Teaching Korean as a Foreign Language, *Journal of Korean Language Education* 17(2), pp. 267-287.
- 나원주·주현하·김영규(2017), 학문 목적 한국어교육의 연구 유형 분류와 연구 방법의 동향 분석, 한국어교육 28(1), 국제한국어교육학회, 79-111쪽. Na, W. J. etc.(2017), A Classification of Research Types and Trend Analysis of Research Methods in Korean for Academic Purposes, *Journal of Korean Language Education* 28(1), pp. 79-111.
- 박상완(2014), 현직교사교육 연구 동향 분석: 특징과 과제, 한국교원교육연구 31(2), 한국교원교육학회, 227-254쪽. Park, S. W.(2014), A Study on the Research Trends of In-Service Teacher Education in Korea: Implications and Tasks, *The Journal of Korean Teacher Education* 31(2), pp. 227-254
- 방영주 역(2009), 『외국어 교사교육의 이론 및 실제: 전문적인 교사개발의 다양한 방법(Richards, Jack C, Farrell, & Thomas S. C., *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*, 2005)』, 서울: 한국문화사, 175쪽,
- 유인박(2022a), 연구 동향 분석 논문 장르분석 연구: 한국어교육 분야 학술지를 중심으로, 한국문법교육학회 36차 학술대회 발표논문집, 한국문법교육학회, 67-82쪽. Liu, R. B.(2022a), Genre Analysis of Systematic Review Papers on KFL Education, *Presentation materials for the 36th academic conference of Korea Grammar Education circle*, pp. 67-82.
- 유인박(2022b), 한국어교육 분야 연구 동향 분석 논문에 대한 장르 분석적 연구, 국제어문 93집, 국제어문학회, 347-376쪽. Liu, R. B.(2022b), Genre Analysis of Systematic Review Papers on KFL Education: Focusing on the Introduction, *Korean Language and Literature in International Context* 93, pp. 347-376.
- 유인박(2022c), 메타의 메타: 한국어교육 분야 '지식 종합 방법'에 대한 총괄적 문헌 고찰: 한국어 학습자 요인 관련 연구 동향 분석 논문을 중심으로, 외국어로서의 한국어교육 67권, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 91-130쪽. Liu, R. B.(2022c), An Umbrella Review of Methods for Knowledge Synthesis in KFL Education: Focusing on Research Trend Analysis Papers Related to Factors of Korean Learners, *Teaching Korean as a Foreign Language* 67, pp. 91-130
- 유인박(2023a), 메타의 메타: 한국어교육 분야 연구 동향 분석의 방법론적 질 평가: 한국어 기능 교육 관련 연구 동향 분석 논문을 중심으로, 제18회 한국 언어·문학·문화 국제학술대회 자료집, 연세대학교 국어국문학과 한국 언어·문학·문화 미래선도 글로벌인재양성교육연구단, 175-184쪽. Liu, R. B.(2023a), Methodological Quality Evaluation of Research Trend Analysis in KFL Education: Focusing on Research Trend Analysis Papers Related to Korean

- Skills Education, *The 18th International Conference on Korean Language, Literature and Culture The Next Generation's Research on Korean Language and Literature: Deepening and Expansion of Methodologies*, pp. 175-184.
- 유인박(2023b), 한국어 교사 국가 기술 표준 제정을 위한 예비적 고찰: 미국 사례를 중심으로, 국제어문 96집, 국제어문학회, 457-480쪽. Liu, R. B.(2023b), A Preliminary Study on Establishing a National Professional Teaching Standard for KFL Teachers: Based on the Cases of United States of America, *Korean Language and Literature in International Context 96*, pp. 457-480.
- 유인박·김한근(2022), 한국어 헤지 표현의 연구 동향 분석: 한국어교육을 위한 연구 목적별 경향을 중심으로, 국어교육 176호, 한국어교육학회, 129-167쪽. Liu, R. B.·Kim, H. G.(2022), Systematic Review of Research Trends in Korean Hedge Expressions: Focusing on their purpose, *Korean Language Education 176*, pp. 129-167.
- 이동진 외(2015), 『임상연구방법론』, 서울: 퍼시픽북스, 28-29쪽. Lee, D. J. etc.(2015), *Clinical research methodology*, Seoul: Pacific books, pp. 28-29.
- 이정희(2011), 한국어 교사 교육 관련 연구 동향 분석, 이중언어학 47, 이중언어학회, 713-733쪽. Lee, J. H.(2011), A review on the recent Korean Language Teacher Education Research in Korea, *Bilingual Research 47*, pp. 713-733.
- Borg, S.(2003), Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do, *Language Teaching 36(2)*, pp. 81-109.
- CUI LINLIN(2013), An Overview of EFL Teacher Learning Research: Theories, Issues and Methods, *Foreign Languages in China 6*, pp. 103-109.
- Evetts, J.(2009), The Management of Professionalism Gewirtz, S., Mahony, P., Hex-tall, I., Cribb, A.(Eds.). *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward*, Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- GU PEIYA 외(2016), An Overview of Research on the Context of EFL Teacher Professional Development, *Foreign Language Teaching and Research(bimonthly) 48(1)*, pp. 99-108.
- HE FEI 외(2022), Academic competence of doctoral students: concept, framework and measurement, *Chongqing higher education research 10(4)*, pp. 103-117.
- Hulstijn, J. H.(2013), Is the Second Language Acquisition Discipline Disintegrating? *Language Teaching: Surveys and Studies 46(4)*, pp. 511-517.
- KANG YAN(2022), *Foreign Language Teacher Learning*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Kaplan, & Baldauf(2003), *Language and Language-in-Education Planning in the Pacific Basin*, Dordrecht: Kluwer.
- LIU YI(2012), Review of Narrative Research on Foreign Language Teachers' Professional Identifies, *Foreign Languages and Their Teaching 1*, pp. 11-15.
- Sachs, J.(2003), Teacher Professional Standards: Controlling or developing teaching?, *Teachers and Teaching: theory and practice 9(2)*, pp. 175-186.
- Towell, R., & Hawkins, R.(1994), *Approaches to Second Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- VanPatten, B., & Williams, J. (Eds.)(2007), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, Mahwah: Erlbaum.
- XU HAO 편(2016), *Major Issues in Foreign Language Teacher Education*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- XUN YANG 외(2014), A Review of the Studies on EFL Teachers' Identity in the Past Decade, *Modern Foreign Languages 1*, pp. 118-126.
- YANG LUXIN 외(2020), Professional Development for English Experienced Teachers: Retrospect and Prospect, *Foreign Language Education 2*, pp. 51-58.
- ZHANG WEILEI(2022), Foreign Language Policy Research: Theoretical Basis and Reference Framework, *Journal of Xi'an International Studies University 3*, pp. 55-60.

고전 문학 「허생전」을 활용한 한국문화 교육 방안 연구

-상경 계열 학습자를 대상으로-

김영주(영남대학교)

1. 서론

본 연구는 상경 계열 학습자를 대상으로 고전 문학 「허생전」을 활용하여 전공 관련 내용과 풍자를 중심으로 문화 교육을 모색하고자 한다. 최근 학문 목적 한국어를 수강하는 외국인 유학생이 늘어나고 있다. 그 가운데서도 상경 계열 학습자의 수는 적지 않다. 이에 학문 목적 한국어가 개설된 대학에서는 대학 과정으로 진학한 외국인 유학생들의 학업 능력과 언어 능력 향상을 위해 각 기관과 교수, 연구자들이 노력과 관심을 기울이고 있다.

외국인 유학생들은 언어교육 기관에서 1년 정도의 일반 학문 목적 한국어 교육과정을 마치고 나면 중급 정도의 한국어 실력을 갖추기도 한다. 대부분은 대학으로 진학을 하고 전공과목을 수강할 때 전공 학습의 많은 어려움을 겪는다. 협동 학습을 해야 하는 상경 계열 전공의 특성상 전공 학업 시 유학생들은 학업에 대한 어려움뿐만 아니라 동료 학생들, 강의 하는 교수진들도 큰 부담으로 작용하고 있음을 밝혔다(강현화·박동규, 2004). 특히 상경 계열 학부 유학생을 위한 전공 어휘교육의 구체적인 학습 방안 제시와 같은 연구는 아직 미비한 실정이다(김영주, 2021).

본 연구는 국내에 있는 대학의 상경 계열학과에 진학하고자 할 때 기존의 의사소통 위주의 한국어교육에서 배운 어휘 교육의 수준이 충분한지 의문을 가지고 있다. 그리고 이들의 요구에 맞는 한국어 어휘교육을 가능하게 할 다양한 방법을 모색해야 한다고 본다. 그동안 한국어교육은 언어 기능별 교육 방법, 교과 과정의 개발, 교재 개발 등에서 양적으로 크게 증가 하였다. 그리고 이를 뒷받침할 질적인 향상도 요구되고 있다.

외국어 교육 분야에서 문화 교육에 대한 필요성이 제기된 것은 사회 언어학자인 하임즈(D. Hymes)가 의사소통 능력이라는 용어를 처음 사용하기 시작하면서부터이다. 그 당시 의사소통적 관점은 외국어 학습자가 해당 사회 문화의 맥락에 적절하게 언어를 구사하는 능력을 강조하였다. 이때 표면적으로 문화 능력에 대한 언급은 없었지만 그 바탕에는 문화에 대한 지식과 수행의 필요성을 언급한 것으로 볼 수 있다고 한다(한국어 교육학 사전, 2004).

한편 Klopff & Park(1982)는 문화가 의사소통과 어떤 관계에 있는지를 설명하여 언어와 문화를 함께 배워야 한다고 하였다. 그리고 외국어를 배운다고 해도 목표어가 속한 문화는 저절로 습득되지 않기 때문에 오로지 교육을 통해서 가능하다고 하였다. 이는 언어 능력의 습득뿐만 아니라 정확한 의사소통 방식을 알기 위해서도 목표어가 속한 사회의 문화를 학습할 필요가 있음을 알려준다(한국문화교육론, 2021).

이러한 측면에서 상경 계열 한국어 학습자들에게 고전 문학 중 「허생전」의 전공 관련 내용을 중심으로 한 문화 교육의 유용성은 매우 크다. 왜냐하면 「허생전」의 이야기 속에 당대의 경제 현상을 지칭하는 용어를 접하면서 전공 어휘를 좀 더 쉽게 이해할 수 있다. 또한 상경 계열 한국어 학습자들의 흥미를 갖게 할 만한 전공 관련 어휘와 경제적 상황이 전개

되기 때문이다.

따라서 본 연구는 고전 문학 작품 중 「허생전」을 활용하여 상경 계열 학습자들에게 전공 관련 용어와 풍자를 활용한 문화 교육을 하고자 한다. 이는 상경 계열 한국어 학습자들의 한국문화교육을 통한 전공 관련 용어를 습득할 수 있고 당대의 사회·경제적인 상황 맥락을 통해서 고급 학습자들간의 담화 상황에서의 언어 능력이 향상될 것으로 기대된다.

2. 「허생전」을 통한 문화 교육의 가치

2.1 「허생전」의 한국어 교육적 적용

고전 문학에는 서사 구조가 있다. 서사 구조란 시간의 흐름에 따른 어떤 행위의 연속과 그로 인해 만들어지는 사건들이 결합하여 하나의 이야기를 전개하는 방식이다. 서사 구조에는 주인공이 있고 시대적인 상황이 있으며 관계들이 있다. 그리고 보편적인 서사구조와 특수한 서사구조가 있는데 보편적인 서사구조에는 고전 소설, 설화 등이 있다. 특수한 서사구조는 어떤 특수한 목적을 가지고 흔히 다루지 않는 소재 예를 들면 영웅 서사 등이 있다.

최근 한국어 교육에 대한 관심과 더불어 지금까지 한국어교육을 위한 문화 교육의 필요성과 중요성을 강조하고 문화 교육에 관한 연구도 많다. 그중 서사 구조와 고전 문학을 활용한 연구를 살펴보고자 한다.

먼저 류소옥(2010)에서는 서사 <바리데기>라는 작품을 통한 두 나라의 서사 문화를 인물과 구조 위주로 비교 분석한 한국어교육 연구를 하였다. 이숙진(2008)에서는 고전 문학을 활용하여 학습자들의 한국어 사용 능력에 따라 3등급으로 구분하여 읽기 - 듣기 - 쓰기 - 말하기의 전 기능이 고루 학습될 수 있는 통합적 교재 구성 방안을 제시하였다. 장원기(2010)에서는 한국의 문화적 상황 중심의 텍스트 교육을 통하여 한국인의 사고방식, 관습, 가치관 등에 대한 언어문화를 학습할 수 있는 방안을 마련하였다.

다음으로 강춘화(2014)에서는 학문 목적 학습자를 대상으로 초, 중, 고급 수준으로 나누어 단계별 고전문학교육의 교수요목을 설계한 후 구체적인 교수-학습 모형을 제시하였다. 손양숙(2021)에서는 일반목적의 외국인 결혼 이주여성 학습자의 학습 목표에 적합한 고전문학 작품을 제시함으로써 효율적인 수업 방안 연구를 하였다.

이와 같은 선행 연구를 통하여 류소옥(2010)은 자국의 서사 구조와 비교하면서 다른 나라의 서사 구조를 이해하는 과정은 한국어 교육적인 측면이나 한국 문화교육적인 측면에서 서사 구조뿐만 아니라 한국문화의 이해를 쉽게 할 수 있다. 또한 서사 구조를 활용한 한국어교육 및 한국문화 교육에 관한 연구가 많이 부족한 실정이다.

이숙진(2008)에서는 고전 문학 작품을 활용한 연구는 아니지만 한국어 사용 능력에 따른 구분으로 전 영역의 고른 학습을 기대할 수 있다. 통합 교재 구성에 대한 방안은 한국 문화 교육 내용 분야에서 필요한 부분인 것 같다. 강춘화(2014)와 손양숙(2021)에서는 학습자 대상이 정해져 있으므로 학습 목표가 좀 더 명확한 문화 교육이 될 수 있고 대상 학습자에게 알맞은 교육내용으로 인한 학습 효과는 크다. 앞으로도 다양한 학습자를 대상으로 한 많은 연구가 진행되어야 한다.

그 다음으로 고전 문학 작품을 활용한 선행 연구를 살펴보기로 하였다. 이해진(2011)에게는 고전 문학 작품 중 「홍길동전」을 중심으로 한 한국어교육 연구를 하였다. 왕시아 오롱(2015)에서는 「토끼전」을 활용하여 관련 어휘와 문법을 가르치고 확장된 언어교육을 연구하였다. 치치(2015)에서는 「춘향전」을 활용한 언어문화 교육과 한국문화 교육을 연구하였다.

마지막으로 이윤미(2008)에서는 「허생전」의 경제적인 면에 초점을 맞추어 그 시대의 경제적 문제점과 해결책을 살펴보

고 허생이 그 정보를 얻어 재조직하는 과정과 매체를 활용하여 현대의 의미로 재조직하였다. 이 연구는 모국어 학습자를 대상으로 허생전의 경제적인 측면을 중심으로 한 연구이다.

본 연구와 이윤미(2008)의 선행 연구에 대해서 살펴보고자 한다. 첫째, 학습자 대상이 다르다는 것이다. 같은 내용이라도 학습 대상에 따라 교수 방법은 다르다는 것이다. 둘째, 풍자를 활용하여 한국어 고급 학습자의 언어 능력 향상에 대한 연구는 없다는 점이다.

이와 같은 선행 연구에서는 문학 작품을 직접 활용한 한국 문화 교육의 경우는 일상생활에서 사용하는 언어표현을 접목하거나 실제 상황에서 활용 가능한 어휘와 문법의 교육으로 학습자들에게 효율적인 수업이 될 수 있어야 한다. 학습 대상이 정해져 있는 문화 수업이라면 작품을 선정하는 기준이 필요할 것이다. 그 선정기준이 학습자들의 요구사항이 충분히 반영될 수 있도록 교사와의 긴밀한 협력이 필요하다. 예를 들어 ‘동에 번쩍, 서에 번쩍’과 같은 표현을 작품의 줄거리와 함께 보면서 의미를 이해하기 쉽게 하는 것은 학습자의 언어표현에 대한 이해측면에서 매우 효과적일 것이다.

위에서 살펴본 연구를 통해 고전문학을 활용한 작품들에는 주로 신화와 전래동화가 많다는 것을 알 수 있었다. 그중 가장 많은 통합 교재에서 선택한 작품은 「흥부와 놀부」였다. 그 외에 「춘향전」, 「토끼전」, 「홍길동전」, 「단군 신화」 등이 있다. 다음은 이숙진(2008)과 강총화(2014)에서 통합 교재에 분포된 고전 문학 목록 현황을 본고의 연구 취지에 필요한 부분만 발췌하여 표로 재구성하였다.

〈표 1〉 통합 교재 내 고전 문학 목록 현황(이숙진(2008), 강총화(2014))

기관	교재명	단계	작품
경희대	한국어 중급 2	중급 2	토끼전(소설) 단군신화(설화)
	한국어 고급 1	고급 1	춘향전
고려대	한국어 3	3	단군 신화
서울대	한국어 4	4	단군신화, 흥부놀부
연세대	한국어 중급	중급	흥부와 놀부
	한국어 6	6	춘향전
이화여대	말이 트이는 한국어 4	중급	춘향전

〈표 1〉에서는 각 기관의 교재와 고전 문학이 배치된 급수와 작품에 대해 알아본 결과를 〈표1〉로 정리하였다. 주로 신화와 소설, 전래동화에 나오는 작품들이며 일상생활에서 흔히 접할 수 있는 언어표현과 한국의 전통과 정서가 표현된 한국문화에 대한 소재들이 주류를 이루고 있다. 모두 일상생활과 관련된 보편적인 서사구조의 전개로 교육내용은 주로 관련 어휘, 대본 읽기, 연극 학기, 비교하기, 결말 상상하기와 같은 내용으로 구성되어 있다.

본 연구에서는 「허생전」을 활용하는데 먼저 누구에게나 익숙한 보편적인 서사 구조적인 면을 살펴보고자 한다. 이를 통해 두 가지 서사구조를 알아보도록 하겠다. 이는 외국인 학습자들에게 이해하기 쉬운 이야기 형식으로 문화 교육을 하는데 쉬운 점이 있다. 첫째, 부부라는 가족관계의 일상생활 속에서 이루어지는 담화 맥락은 외국인 학습자들의 자국에서도 접할 수 있는 일반적이며 익숙한 환경이 등장하는 점이다. 둘째, 학습자들은 전공과목의 수업처럼 고도의 집중력이 요구되지 않는 수업 방식으로 이루어지기 때문이다.

다음으로 「허생전」이라는 작품의 특수한 서사 구조적인 면을 살펴보고자 한다. 작품 속의 시대적인 경제 흐름과 사회적 상황을 풍자라는 장르를 통하여 사회·경제적인 문화를 자국의 문화와 비교해 볼 수 있다. 또한 학습자의 흥미를 불러일으킬 수 있는 당대의 경제 현상에 따른 경제 용어를 알 수 있고 이를 통해 전공 관련 어휘를 좀 더 쉽게 이해할 수 있다.

상경 계열 학습자들에게 전공과 관련된 당대의 경제적인 흐름과 그 흐름으로 인한 사회 현상에서 나오는 경제 용어들은 학습자들에게 전공과 관련된 매우 유익한 내용이다. 그러므로 자연스럽게 문화 교육이라는 보편적으로 익숙한 서사구조로 교육을 받을 시 전공 학습의 어려움으로 인한 심적 부담을 덜면서 학습할 수 있다. 당대의 경제 용어가 나오는 부분의 해설과 더불어 전공에서 배우는 전공 어휘의 연계 학습으로 이어져 자칫 지루하기 쉬운 문화 교육의 아쉬운 점도 해결될 수 있다. 이는 문화 교육적으로 매우 가치 있는 일이다.

2.2 왜 풍자인가?

국어사전에 따르면 풍자란 무엇에 빗대어 재치있게 경계하거나 비판하는 것, 남의 결점을 다른 것에 빗대어 비웃으면서 폭로하고 공격하는 것이다. 문학 작품에서는 현실의 부정적 현상이나 모순 따위를 빗대어 비웃으면서 쓴 장르라고 한다. 어떤 대상을 우스꽝스럽게 만들거나 거기에 대한 재미, 멸시, 분노, 냉소 등의 태도를 환기시킴으로써 풍자적 비판을 하기 때문에 그것을 격하시키는 문학적 기법이다.

언어교육에서 문화는 부차적인 요소가 아니다. 외국어 교육에서는 더욱 그러하다. 국제통용 한국어 교육 표준 모형에서는 문화 요소를 독립 영역으로 설정하여 한국어 교육에서의 문화 항목을 단순히 의사소통 능력 신장을 위한 도구로 보지 않고 문화 교육 자체의 중요성을 반영하였다.

최근 언어교육에서 문화를 바라보는 시각은 단순한 지식의 습득이 아니며 Byram(1998)에서는 학습자가 자신의 문화적 신념, 의미, 행동에 기초하여 대화 상대자의 문화적 신념, 의미, 행동을 이해하고 다룰 줄 아는 것이 문화 간 화자이며 이러한 관점이 반영되어야 한다.

국제통용 한국어교육 표준 모형 1단계 문화 연구의 주요 성과는 ‘문화 지식, 문화 실행, 문화 관점’이라는 문화 분류의 큰 기준을 제시한 것이다. 이어 3단계 연구에서는 문화 교육내용의 대범주를 ‘문화 지식, 문화 실행, 문화 관점’으로 보아 그중 교육기관 혹은 교실에서 교육과정에 따라 교육이 가능하다고 판단한 문화 지식과 문화 관점을 중심으로 교육내용을 기술하였다(국제통용 한국어교육 표준 모형, 2017).

그중 문화목표 기술에서 다섯 번째, 한국의 정치 경제 사회 문화 전반에 관한 제도를 이해할 수 있다. 여섯 번째, 한국과 자국의 문화를 비교하여 문화의 다양성과 특수성을 이해할 수 있다. 또한 문화의 세부 기술에서는 대분류 중 경제 부분에서 경제 정책, 경제 문제에서 한국의 경제 성장과 경제 정책, 경제 문제에 대한 교육이 가능하다고 제시하고 있다. 그러므로 한국어교육에서 아래 표를 참고하여 교수 내용을 활용할 수 있다.

〈표 2〉 문화 목표 기술 (국제 통용 한국어 표준교육과정 적용 연구, 2017)

문화 목표 기술
1. 한국의 일상생활 문화를 이해할 수 있다.
2. 한국인의 생활방식을 이해할 수 있다.
3. 한국인의 가치관과 사고방식을 이해할 수 있다.
4. 한국의 근현대문화와 전통문화를 이해하고 즐길 수 있다.
5. 한국의 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 관한 제도를 이해할 수 있다.
6. 한국과 자국의 문화를 비교하여 문화의 다양성과 특수성을 이해할 수 있다.
7. 한국문화에 대한 자신의 태도나 견해를 가질 수 있다.
8. 한국문화와 관련된 일반적인 인식들에 대해 평가할 수 있다.

「허생전」이라는 작품에는 당시 풍속이나 사회상을 자세하게 묘사하지 않았고 이인 허생의 행적을 통해서 당시 지배층 및 사회 구조에 대한 풍자적 비판으로 나타나 있다. 「허생전」이라는 작품에서 당대의 사회·경제적인 현상을 풍자라는 장르를 활용하여 표현되었다. 학습자들은 당대의 시대적 상황의 경제 흐름을 자국의 경제 흐름과 비교해 봄으로써 사회, 경제적인 문화를 간접적으로 체험해 볼 수 있다. 또한 작품 속의 화자는 하고 싶은 말을 간접적으로 전달하는 풍자라는 장르를 통해 담화의 맥락을 학습함으로써 고급 한국어 학습자의 언어 능력이 향상될 수 있다.

지금까지 풍자를 활용한 한국어 교육적 접목이 있었는지에 대해 연구를 살펴본 결과 그리 많지는 않았다. 먼저 김영실(2010)에서 국어교육에 관한 접목으로 학습자들이 풍자 문학 교육을 통해 고전문학이 현대 문학과 동떨어진 낯선 문학이 아닌 현대와 연계되는 시대의 문학이라는 것을 인식하게 하며 비판적 사고가 요구되는 정보화 시대의 학습자들에게 풍자를 통한 시대 인식과 사고력 증진에 효과적인 교육이라고 말하였다.

XU XIAOJUN(2019)에서 풍자 문학은 현실의 문제 상황을 비판하되 그 언어가 가지고 있는 문화적 전통이 잘 드러난다고 한다. 당대의 사회 현상에 대한 이해가 부족하고 그 나라의 언어 문화적 전통에 익숙하지 않은 외국인들은 그 나라의 문학이 도달한 일정한 성취를 보여주는 하위 갈래이며 수준 높은 언어문화를 누리기 위해서는 한 나라의 풍자 문학을 다양하게 접할 수 있는 교육이 설계되어야 한다고 한다. 따라서 부정적인 현실이나 인물을 개선하기 위해 함축적으로 공격하고 독자에게 사고를 유발하는 풍자시를 통해 당시의 사회, 문화적 맥락을 이해하는 역량을 기르는 교육 방안을 제시하였다.

위의 연구를 통해 본고에서는 풍자를 활용한 표현에 있어 비판적인 사고를 필요로 하는 부분에서 사회·경제적인 현상을 비판하고 문제점을 파악하여 해결책을 찾는 것에 의미를 두고자 한다. 풍자를 표현한 언어문화를 통해 상황 맥락에 따른 의미 이해 및 한국 전통문화를 학습하는 것이다. 풍자를 활용한 언어표현이 고급 학습자들의 담화 맥락에서의 의미 이해에 도움이 되는지를 확인하고자 한다.

3. 한국어교육을 위한 「허생전」의 교육적 설계

3.1 서사 구조를 활용한 「허생전」의 교육 설계 논점

「허생전」을 활용한 문화 교육의 내용은 작품의 전반적인 내용을 통한 당대의 시대적 경제 현상과 흐름을 이해하는 것이다. 당대의 시대적 상황이 요구되는 경제 상황을 알 수 있다. 또한 자국의 경제 상황과 비교할 수 있으며 나아가 어떤 경제 정책이 필요한가에 대한 생각을 하게 된다면 전공과목의 학습에 기여도가 클 것이다.

당대의 경제 현상과 흐름은 이야기 형식으로 전개되면서 자연스럽게 경제 용어의 의미 해석과 상황 설명이 되는 셈이다. 상경 계열 학습자들이 어려워하는 부분 중에 하나가 전공 어휘의 어려움이다. 학습자들이 경제 용어사전을 찾으면서 알게 된 사전적 의미보다는 상황 맥락을 통해서 알게 되는 전공 어휘의 의미가 이해하기 쉽다.

등장인물들의 풍자를 활용한 담화를 통해 풍자의 사용 상황을 이해할 수 있다. 이러한 한국문화교육은 작품을 통해 알게 된 풍자를 실제 상황의 담화에서 수행할 수 있는 간접경험의 기회를 갖는 것이다. 그러므로 풍자를 활용한 언어표현은 고급 한국어 학습자의 언어 능력 향상을 가져올 것이라고 기대할 수 있다.

3.2 「허생전」의 풍자를 활용한 한국어 교육의 쟁점

앞에서 풍자는 남의 결점을 다른 것에 빗대어 비웃으면서 폭로하고 공격하는 것이다. 문학 작품에서는 현실의 부정적 현상이나 모순 따위를 빗대어 비웃으면서 쓴 장르라고 했다. 어떤 대상을 우스꽝스럽게 만들거나 거기에 대한 재미, 멸시, 분노, 냉소 등의 태도를 환기시킴으로써 풍자적 비판을 하기 때문에 그것을 격하시키는 문학적 기법이다. 그러다 보니 한국어 학습자들이 비판하고 비웃는 것만 학습할 경우 고급 학습자로서의 담화 맥락에서 좋지 못한 인상을 남길 수도 있다는 것이다.

4. 교육 설계

- | | |
|-------|---|
| 도입 부분 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 「허생전」의 줄거리를 짧은 영상으로 보여준 다음 전체의 줄거리를 파악한다. 2. 배운 내용에 대한 이야기를 한 다음 동영상을 재시청한다. 3. 당시의 사회적 경제적 상황에 대해서 질문하고 답하기 |
| 전개 부분 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 당시의 경제적 상황과 관련된 경제 관련 용어 말해보기 2. 작품의 줄거리를 보면서 경제 용어에 관계된 상황을 짚어보기 <ol style="list-style-type: none"> 1) 허생이 돈을 빌려서 한 일 알아보기-물건을 사 들이기 시작함(매점 매석) 3. 매점 매석에 대한 이야기를 나누기 4. 관련된 경제 용어를 알아보기 5. 허생이 매점 매석을 하지 않았다면 시장의 물건값은 어떻게 되었을까 6. 허생이 다른 방법으로 돈을 벌 수 있는 방법은? |
| 마무리 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 전개 부분의 5,6번은 과제를 내도 되고 수업 시간에 쓰기를 해도 된다. 2. 오늘 배운 내용 정리하기 |

전개 부분의 교육 활동에 다음과 같은 교육내용을 추가로 진행해도 된다. 다양한 나라 학생들이 자국의 문화와 비교하면서 그 내용을 발표하기를 해도 된다. 그 과정에서 자국의 경제 상황과 한국의 경제 상황을 비교할 수 있다. 활동지도 문학 작품에 있는 경제 용어뿐만 아니라 관련된 경제 용어를 교육내용에 활용한다면 전공 관련 어휘 확장의 효과도 있다.

토론 활동을 할 경우에는 토론이 끝나면 활동지에 본인이 해석한 풍자를 활용한 텍스트 부분의 의미 쓰기를 할 수 있다.

〈 표 3 〉 교수· 학습 지도안

단원	〈 허생전 〉		차시	2/3
학습 목표	1. 작품에 드러난 사회·경제적 상황을 말할 수 있다. 2. 작품을 통해 경제 관련 용어를 학습하고 전공과 연계하여 활용할 수 있다.			
지도상 유의점	1. 교사 위주의 강의식 수업 지양 2. 토론과 활동지 등 학생 위주의 수업			
수업 자료	교 사		학 생	
	허생전 교재 활동지, 지도안, ppt		노트, 필기도구	
시간	학 습 단 계	교수 학습 과정		유의점
		교 사	학 생	
5	도입	* 동영상 시청 후 오늘 배울 내용 이야기		학습 동기 유발
3		* 동영상 재시청 후 당시의 사회·경제적 상황에 대해 질문해 보기 * 당시의 경제적 상황과 관련된 경제 관련 용어 말해보기		
10	전개	* 작품의 줄거리를 보면서 경제 용어에 관계 된 상황을 짚어보기 1) 허생이 돈을 빌려서 한 일 알아보기-물건을 사 들이기 시작함(매점 매석)		매점 매석이요 아내가 남편에게 돈을 벌어 오라고 함.
12		* 매점 매석에 대한 이야기를 나누기 * 관련된 경제 용어를 알아보기 (활동지 제공)		
15	15	1. 패닉 바잉→ 물량 부족, 가격상 승 등 시장 불안정으로 가격에 관 계없이 비정상적인 거래발생, 그에 따라 가격 급상승 예) 마스크 품귀 현상 2. 주위에서 패닉 바잉과 같은 현상 이야기 하기		자유롭게 토의
5		* 허생이 매점 매석을 하지 않았다면 시장의 물건값은 어떻게 되었을까? * 허생이 다른 방법으로 돈을 벌 수 있는 방 법은?		
5	마무리	* 오늘 배운 내용 정리하기		

5. 결론

본 연구에서는 고전 문학 작품 중 「허생전」을 활용하여 상경 계열 한국어 학습자에게 한국문화 교육을 하고자 하였다.

「허생전」이라는 고전 문학 작품에는 당대의 사회·경제적인 모순을 풍자로 나타낸 문학 기법이 있다. 또한 당시의 사회에서 일어나는 경제 현상과 용어들이 이야기 형식으로 전개되고 있다.

최근 한류 열풍으로 인해 한국으로 유학을 오는 학생 수 중 가장 많은 학생들이 진학하는 상경 계열 한국어 학습자들은 전공 관련 수업 내용과 어휘 학습의 어려움이 있다(김영주, 2021). 따라서 상경 계열 한국어 학습자들에게 전공 관련 교육내용이 들어 있는 고전 문학 작품 중 「허생전」을 활용한 문화 교육은 대상 학습자들에게 매우 유익할 것이다.

1장에서는 문화 교육에 대한 필요성과 중요성에 대해 알고 목표어가 속한 사회의 문화를 학습할 필요가 있음을 알아보았다. 2장에서는 허생전을 통하여 문화 교육의 가치에 대해 연구해보았다. 상경 계열 학습자들에게 전공과 관련된 당대의 경제적인 흐름과 그 흐름으로 인한 사회 현상에서 나오는 경제 용어들은 학습자들에게 전공과 관련된 매우 유익한 내용이다. 그러므로 자연스럽게 문화 교육이라는 보편적으로 익숙한 서사구조로 교육을 받을 시 전공 학습의 어려움으로 인한 심적 부담을 덜면서 학습할 수 있다.

또한 풍자를 활용한 한국어 교육의 적용에 대해서 알아보았다. 3장에서는 서사 구조를 활용한 허생전의 교육 설계에 있어서 작품의 전반적인 내용을 통한 당대의 시대적 경제 현상과 흐름을 이해하는 것이다.

마지막으로 4장에서는 상경 계열 한국어 학습자들에게 허생전을 활용한 한국 문화 교육을 설계해보았다.

먼저 도입 부분에서 전체적인 줄거리를 파악하고 전개 부분에서 경제적인 측면, 풍자를 활용한 텍스트의 숨은 의미를 이해하기 측면, 활동지를 통한 활동 마무리 부분에서 주어진 문제에 대해 해결하기-쓰기 활동 및 발표로 한 차시의 수업을 마무리하였다.

본 연구는 그동안 문화 교육의 필요성과 중요성에 대한 연구자들의 많은 연구 자료들을 바탕으로 문화 교육 방향의 또 다른 출발점이 되었다는 것에 의의가 있다. 앞으로 한국어 교육연구자들의 다양한 문화 교육에 대한 활발한 후속 연구가 이어지기를 바란다.

■ 참고문헌 ■

- 김영주(2021), 상경 계열 학부 유학생을 위한 한국어 교재 분석 연구 -주제 중심 교수법을 바탕으로-, 영남대학교 대학원 석사학위논문
- 김영실(2010), 「허생전」의 풍자성을 활용한 교육 방안 연구, 경희대학교 대학원 석사학위논문
- 이혜진(2011), 고전 문학을 활용한
- 치치(2015), 고전 문학을 활용한 한국어 교육 방안 연구:〈춘향전〉을 중심으로, 청주대학교 대학원 석사학위논문
- 이숙진(2008), 고전 문학을 활용한 한국어 교육 방안 연구:: 학습자 등급에 따른 교재구성을 중심으로, 강남대학교 대학원 석사학위논문
- 이윤미(2008), 매체를 활용한 고전 문학 교육 방법 연구 -「허생전」의 경제관을 중심으로-
국민대학교 교육대학원 석사학위논문
- 장원기(2010), 고전문학을 활용한 한국어 교육 연구, 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문
- 강충화(2014), 한국어교육에서의 고전 문학 활용과 교육: 학문 목적 학습자를 대상으로
조선대학교 대학원 박사 학위 논문
- 류소옥(2010), 「바리데기」를 통한 서사 중심 한국어 교육 연구, 건국대학교 석사학위논문
- 손양숙(2021), 한국어교육에서 고전 문학 작품 제시양상연구, 세종대학교 대학원, 박사학위논문
- 왕시아 오룡(2015), 고전 문학을 활용한 한국어 교육 방안 연구: -「토끼전」을 중심으로-, 청주대학교 대학원 석사학위논문
- XU XIAOJUN(2019), 한국 현대 풍자시를 활용한 사회문화적맥락 이해중심의 한국어교육방안연구, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문
- 강현화·박동규(2004), 학문 목적 병존 언어 교수 모델 적용 연구 - 경영학 전공 학습자를 대상으로- 국제한국어교육학회 VOL. 15 NO.2.p.1-22.
- 이승연,이유경 외 2, 한국문화교육론(2021), 하우
서울대학교 국어교육연구소, 한국어교육학사전(2014)
국립국어원, 국제 통용 한국어 표준 교육 과정 연구(2017),

중국인 대학원생의 발표 불안 요인에 대한 연구

-대면·실시간 비대면 수업 방식을 중심으로-

김은호(서울사이버대학교)

1. 서론

본 연구는 국내 대학교에 재학 중인 중국인 대학원생을 연구 대상으로 삼아 교육 현장에서 진행되고 있는 대면 수업과 실시간 비대면 수업 방식으로 이루어지는 발표 과정에서 학습자들이 경험하고 있는 불안 양상 및 불안 요인의 차이를 파악하는 데에 목적을 두고 있다. 또한 중국인 대학원생들이 보여주는 불안 현상을 바탕으로 한국어 교육 현장에서 여전히 해결이 필요한 문제점을 밝히고자 한다.

기존 한국어 교육 현장에서는 보통 교실 내에서 교수자와 학습자들이 하나의 논제나 주제를 중심으로 상호 간의 의사소통을 통해 발표가 진행되어 왔다. 그러나 최근 몇 년간 사회 환경의 변화로 인해 교실 환경이 필수적으로 갖춰지지 못하고 있다. 사회가 진보하고 과학 기술이 발달함에 따라 현재 많은 교육 기관에서는 교육상의 필요에 따라 원격 비대면 실시간 수업 방식을 많이 활용하고 있다. 현재 국내 교육 현장에서는 주로 ZOOM(줌)이라는 플랫폼을 이용하여 실시간 영상통화 방식으로 교육이 진행되며 발표와 같은 말하기 활동도 역시 이러한 방식으로 진행되고 있다.

류선숙과 김수은(2020)에서는 학문적 발표의 유형은 교양 강의 및 전공 강의로 구분할 수 있다고 하였다. 또한 발표는 개인 혹은 조별 단위로 진행할 것인지에 따라 개인 발표와 조별 발표로 구분할 수 있다고 하였다. 그리고 온라인 수업이 전면적으로 보편화되면서 온라인 발표는 청중 유무에 따라 녹화 발표 및 실시간 비대면 발표로 나눌 수 있다. 구체적인 내용은 다음의 [표 1]과 같다.

[표 1] 류선숙과 김수은(2020)의 학문적 발표 유형

구분	세부 유형		
강의 유형	전공 강의	전공 수업에서 진행하는 발표	
	교양 강의	교양 수업에서 진행하는 발표	
발표 구성원	개인 발표	학습자 개인이 스스로 발표를 준비한 후, 다수의 청중들을 대상으로 진행하는 발표	
	조별 발표	학습자들이 조별로 진행하는 발표를 준비한 후, 다수의 청중들을 대상으로 진행하는 발표	
대면 여부	비대면 발표	실시간 발표	비대면 강의에서의 발표로 발표자와 청중이 실시간 의사소통 플랫폼(Zoom 등)에 동시 접속하여 실시간으로 진행되는 발표
		녹화 발표	비대면 강의에서의 발표로 발표자가 발표 내용을 녹화하여 미리 준비된 온라인 공간에 업로드한 발표 영상

임철성(2008)은 말하기를 7개의 유형으로 분류하였는데, 그중 발표는 일대다 상황에서 준비한 내용을 전달하는 담화 유형이라고 하였다.¹⁾ 발표는 학문적 측면에서 성공적인 학업 수행을 위해 필수적으로 숙달되어야 하는 담화 장르이다. 학문 목적 학습자에게는 의사소통 능력이 무엇보다 중요하다. 이 중에서 발표 능력은 가장 중요한 능력으로 볼 수 있다. 학문 목적 학습자들은 학술 공간에서 제2언어를 사용하여 교수자와 학습자 동료들과 같이 학문적인 정보 지식을 주고받는 경우가 많다. 학문 목적으로 진학한 학습자에게 있어 발표는 필수적으로 수행되어야 하는 말하기 과제인 만큼 발표 빈도가 가장 높은 대학원 과정에서는 학습자들의 학문적인 발표 능력을 더욱 중요시하고 있다.

대학원에서 학습하고 있는 유학생들은 한국인 학생들과 함께 수업에 참여하고 공동 과제를 수행해야 하며 학업 과정에서 특정 주제에 대해서 자신의 주장을 발표함으로써 교수자나 타 학습자를 설득해야 하는 경우가 많다. 이에 따라 학문 목적으로 진학한 중국인 학습자들에게는 한국어 발표 능력은 매우 중요할 뿐만 아니라 학업 수행 과정에서 반드시 갖춰야 하는 능력이라고 볼 수 있다.

발표는 의사소통의 중요한 수단 중의 하나이다. 이는 학습자들의 학업상에 성취 정도를 평가하는 기준으로 많이 활용되고 있는데, 외국인 유학생들은 학업에 대한 성취도가 상대적으로 높더라도 불안감으로 인해 발표를 제대로 수행하지 못할 수도 있다(이선영, 2016:323). 학습 언어의 모국어 화자라고 해도 청중이 많은 대중 앞에서 말할 때 화자에게 영향을 미칠 수 있으며, 불안감을 잘 처리하지 못하면 결국 의사소통에 실패를 가져올 수 있는데(전형길·장미정, 2020:90), 물론 학습자 개인의 특성이나 기질에 따라 다를 수가 있다. 예를 들면 나이나 성별, 성격과 타고난 자신감 등 변인으로 발표 수행하는 과정에서 느끼는 불안감 수준의 차이가 있을 수는 있다. 하지만 전은주(1999)에서는 공식적인 상황에서 누구나 불안, 두려움, 긴장 등 심리적인 불편함을 느낀다고 하였으며, 의사소통에 있어서 영향을 미치는 정도의 차이로 심해질 수 있다고 하였다. 따라서 이미 많은 연구에서 밝히듯이 한국어 학습자의 말하기 불안은 학업성취 수준과 큰 관련성이 없는 것으로 알 수 있다(권유진·김영주, 2011; 정설균·김영주, 2016; 김윤희, 2017).

현재 발표와 관련된 연구는 많이 이루어지고 있다. 그러나 발표 방식으로 비대면 발표와 대면 발표를 비교하고 분석한 연구로는 이현주(2022)가 유일하다. 이현주(2022)에서는 한국인 대학원생 6명과 교직원 6명을 대상으로 인터뷰 방식을

1) 허선익(2013). 국어교육을 위한 말하기의 기본개념, 경진 출판사.

통해 이들이 대면 발표와 비대면 발표에서 생각하는 발표 성공 요인과 성공 저해 요인에 대해 질적 분석을 하였다. 분석 결과에 따르면 학습자들의 심리 상태와 발화 기회가 공통적으로 많이 언급되며, 충분함과 불충분한 연습, 자연스러운 대화, 부자연스러운 대화와 같은 요인들이 학습자의 비대면 발표 과정에 가장 큰 영향을 미친다고 하였다. 대면 상황에서는 심리 상태 및 청중의 반응이 많이 언급되나, 충분한 연습이 성공에 중요한 요인이 되고, 저해 요인으로는 불편한 환경이 영향을 준다고 밝혔다.

앞서 살펴본 것과 같이 대면과 비대면 상황을 비교한 연구는 현재 시작 단계에 있다고 볼 수 있다. 현재까지 학문 목적 중국인 대학원생들이 대면과 실시간 비대면 상황에서 발표 방식에 따라 느끼는 발표 불안과 관련된 연구는 아직 이루어지지 않았다. 이에 따라 본 연구에서는 앞으로 학습자들이 당면하게 될 대면 혹은 비대면의 발표 방식 요소에 따라 발표 불안 수준을 살피고 학습자들의 불안 요인이 상황에 따라 어떤 차이가 나타나고 있는지 분석한다는 점에서 가치가 있을 것으로 생각한다.

2. 선행연구

2.1. 말하기 불안에 대한 연구

김혁곤(1992)은 말하기 불안은 말하기 기술이 미숙하므로 생길 수 있다고 하였다. 학습자들은 학습 언어에 대한 문화적 환경이 없는 이유로 말하기 연습하는 기회가 부족하여서 자유롭게 표현할 수 없다고 하였다. 이는 학습자들이 유창하게 억양과 소리를 처리하는 방법이 부족하므로 불안감이 더 크게 느껴진다고 하였다.

방진실(2006)은 학습자의 언어 학습 과정에서 사회적, 문화적 환경의 영향에 따라 학습자의 언어 수준과 습득 능력은 개인적인 요소로 하나의 중요한 역할을 하고 있다고 하였다. 따라서 말하기 불안 정도가 증가할수록 학습자들의 언어 학습 활동에 참여하고 싶은 마음이 점점 없어지게 되면서 성공적으로 의사소통하는 것이 더 어려워질 수밖에 없다고 주장하였다.

김예지(2012)는 말하기 불안을 화자, 메시지, 장면(場面), 청자 등 총 4가지 요인으로 정리하였다. 장면 측면에서는 발화자가 말을 하는 과정에서 현장 분위기 때문에 불안감을 가진다고 하였고, 메시지 요인으로는 화자가 말하기에 대한 목적 및 내용 등 원인으로 불안감을 가진다고 하였다. 화자 요인으로는 자신의 말하기 기술에 대한 동기와 태도 등을 들 수 있다. 청자 요인으로는 청자들의 성별과 나이 또는 사회적인 직위 등 원인으로 불안감을 가지게 된다고 하였다.

전형길과 장미정(2020)에서는 중국인 학부생 164명 대상으로 수준에 따라 한국어 말하기 불안에 관한 설문조사를 실시하였다. 연구 결과에 따르면 학습자들은 주로 한국어로 의사소통하는 것에 대한 부정적인 심리와 자신감 부족으로 인한 대인관계 불안감을 가지고 있다고 하였다.

이상의 선행연구를 살펴봤을 때 말하기 불안을 4가지 요인으로 정리할 수 있다. 첫째, 학습자들은 사회적 환경이나 문화적 환경이 부족함으로 학습 언어의 발화 기회가 적었기 때문에 불안감을 느낀다. 둘째, 학습자 스스로 느끼는 한국어 말하기 능력 부족으로 인한 불안감이다. 셋째, 학습자 자신의 심리적인 요인으로 인해 유발된 불안이다. 넷째, 발표 장소나 청자들의 신분과 같은 외적 요인으로 유발되는 환경적 불안이다.

2.2. 학업 성취도와 말하기 불안에 대한 연구

Phillips(1992)는 44명의 프랑스어를 학습하는 중급 학습자들 연구대상으로 FLCAS²⁾(Foreign Language Classroom Anxiety Scale) '외국어 불안 척도'를 활용하여 설문조사를 실시하였다. 설문조사를 통한 분석에 따르면 학습자들은 말하기 테스트를 하는 과정에서 불안감을 더 크게 느낀다는 것을 알 수 있었다. 또한 학습자들의 말하기 불안은 성취도에 부정적인 영향을 미친다는 사실을 알 수 있었다. 같은 맥락에서 권유진과 김영주(2011)는 한국어를 학습하는 외국인 학습자를 대상으로 불안과 성취도 간의 미치는 영향에 관한 조사를 진행하였다. 이 연구에서도 FLCAS 측정 도구로 설문지를 사용하여 학습자들이 느끼는 불안의 수준을 평가하였다. 연구 결과에 따르면 학습자는 초급부터 고급까지 한국어를 학습할수록 학습자 자신이 느끼는 불안감이 증가한다고 밝혔다.

정설균과 김영주(2016)는 총 30명의 중국인 고급 한국어를 학습자 대상으로 구어 발화의 유창성과 정확성이 말하기 불안과 관련성이 있는지를 연구했다. 연구 결과 고급 단계의 학습자라도 말하기 불안으로 인해 말하기 활동을 할 때 자신의 한국어 능력 수준만큼 모두 발휘하지 못하는 것으로 나타났다. 이를 통하여 학습자들이 한국어 숙달도가 높다고 해도 말하기 불안이 낮아지는 것이 아니라는 사실을 확인할 수 있었다.

김윤희(2017)는 한국어를 학습하는 152명의 1급부터 6급까지의 중국인 학습자를 상위 및 하위 2개의 집단으로 나누어 이들이 느끼는 말하기 불안감과 학업 성취도 간의 관련성에 대해 연구를 진행하였다. 그 결과는 두 집단의 학습자들은 불안에 대한 차이가 없는 것으로 나타났다.

지금까지 살펴본 선행연구를 통해 외국어로서의 불안은 학업 성취도에 부정적인 영향을 미치는 요인으로 작용하고 있다는 사실을 알 수 있었다. 기존의 연구를 통해서 학습자들의 외국어 수준이 학습자들의 학업 성취도와 관련이 없다는 것을 확인할 수 있었으며, 학습자들의 학업 성취도가 높다고 해도 말하기를 하는 과정에서 불안감은 줄어들지 않는다는 것을 확인할 수 있다.

2.3. 대학원생 대상 연구

발표 불안과 관련된 선행연구들은 주로 한국어 교육 기관 내에서 재학 중인 외국인 학습자나 학부과정을 이수하고 있는 외국인 학습자 대상으로 연구된 선행연구들이 주를 이루고 있다. 현재 대학원 학습자 대상으로 진행된 연구는 최권진(2016), 양명희와 김보현(2017), 이은영과 황성은(2022) 등 연구가 있다. 먼저 최권진(2016)의 연구를 살펴보겠다.

최권진(2016)에서는 제2언어 학습 환경인 국내 언어교육원에서 한국어를 학습하는 48명의 외국인 대학원생을 조사 대상으로 삼고 이들이 외국어 학습 불안과 학업 성취도와 직접적인 영향을 미치는지에 대해 연구하였는데, 연구 결과에 따르면 이들이 느끼는 불안감은 학업 성취도와 관련이 없고, 더불어 이들이 느끼는 불안감은 성별 등과 같은 변인 요소와도 상관성이 없다는 연구 결과가 나타났다.

양명희와 김보현(2017)에서는 고급 한국어 수준인 60명의 중국인 대학원생을 대상으로 FLCAS와 PRCA³⁾를 사용하여 학습자의 외국어 교실 내에서 발표와 같은 담화를 하는 과정에서 느끼는 불안감 및 불안의 하위 요인들을 분석하였다. 그리고 교실 내에서 생기는 불안 수준과 의사소통의 불안 수준 간에 상관관계가 존재하는지도 같이 알아보았다. 이 연구 결과에 따르면 학습자들은 전반적으로 교실 내에서 높은 불안감을 가지고 있으며, 이는 교실 내에 있는 원어민 학습자들

2) FLCAS는 Foreign Language Classroom Anxiety Scale의 약칭어이다.

3) PRCA: PRCA의 전칭은 personnal Report of Communication Apprehension이다. 이는 의사소통 불안 척도이다.

과 의사소통에 있어서 기인한 것으로 분석하였다. 또한 학습자들의 한국어 학습 기간, 일반 의사소통 불안 등과 같은 변인은 학습자들이 교실 내에서 느끼는 한국어 불안 정도와 전혀 관련이 없다고 밝혔다.

이은영과 황성은(2022)에서는 대학원에서 재학 중인 5개 국가의 외국인 학습자 11명을 대상으로 ZOOM(줌)을 통해 인터뷰 방식으로 발표, 토론, 질의응답 등과 같은 학술적인 말하기 활동 수행 시 느끼는 불안과 효능감에 대해 연구를 진행하였다. 이 연구 결과에서 학습자는 학술적인 말하기 활동에서 불안감을 극복하기 위해 철저한 사전 준비를 해도 불안감을 가지게 되고 공적인 의사소통이 가능한 학습자라도 학술적인 말하기와 전공 분야에서의 말하기 수행은 어려움을 겪는다고 하였다. 또한 학습자들은 교수자나 타 학생들에게 인정을 받고 싶어 하며 공손법과 같은 높임말, 호칭어, 지칭어 등 같은 용어 사용에 있어서 능숙하게 사용하지 못해서 어려움을 겪는다고 하였다. 이에 말하기를 수행할 때 필요한 표현 교육, 전공 지식 및 전공 어휘 부족에 어휘 효능감을 높이는 연구가 필요하다고 주장하면서 공손법과 같은 교육도 필요하다고 하였다.

지금까지 살펴본 연구들을 정리하자면, 외국인 대학원 학습자들의 불안과 학업성취 관계, 교실 내에서 느끼는 불안 요인, 발표 불안과 효능감의 상관관계에 대한 연구들이 진행되었다.

2.4. 비대면 수업에서의 말하기 양상에 대한 연구

양혜윤(2020)에서는 학습자들이 비대면 수업에서 대화 회피와 침묵, 빈번한 모국어 사용 현상, 학습자의 학습 환경으로 인한 메시지 전달 실패 및 부정확한 문장 발화와 같은 4가지를 의사소통 문제점이라고 밝혔다. 그리고 이러한 문제점을 해결하기 위해 해결 전략을 제시하고 있다.

류선숙과 김수은(2020)에서는 46명의 외국인 학부생 대상으로 비대면 수업에서 학습자들이 나타내는 발표 양상을 알아 보았다. 이는 발표구조, 언어적 요소, 시각적인 요소, 비언어적인 요소 등 4가지 방면으로 분석하였다. 먼저 발표구조에서는 비대면 수업 방식의 발표는 대면 수업에서 하는 발표와 구조적으로 차이점이 없지만, 이들이 발표를 준비하는 과정에서 단계별로 연결하는 데에 있어서 어려움을 겪게 된다. 언어적 측면에서 학습자들은 학문적인 발표 능력이 부족하며 빈번한 오류가 나타났고 평소 대면 수업에서 보지 못한 비대면 수업 환경에서만 독특하게 볼 수 있는 특징적인 언어를 사용하는 현상이 보였다.

이은희와 김경훤(2021)에서는 'S' 대학교에서 <발표와 토의> 수업을 수강하는 58명의 학습자 대상으로 학습자의 비대면 수업 발표 수행 양상에 대해 분석을 하였다. 이 분석 결과에 따르면 학습자들은 '실시간 발표'와 '녹화 발표' 구분이 필요하다고 하며, 발표 시 학습자들은 주로 머리를 숙여 발표문을 읽거나 카메라를 직시하려고 하지 않는 경향이 있다고 하였다. 또한 비대면 발표는 청중들의 집중력이 떨어질 가능성이 크기 때문에 학습자들에게 시각적 보조자료 및 프로그램 도구의 기능 등에 대한 적절한 지도와 준언어 사용에 있어서 지도가 필요하며, 발표자와 청중 간에 상호작용에 대해서도 필요한 표현이나 전략을 교육할 필요가 있다고 지적하였다. Chen과 Zhan(2020)⁴⁾에서도 이은희와 김경훤(2021)의 연구와 유사한 현상을 발견했다. 이 연구에서는 예전 대면 발표에서 발표문을 보지 않고 발표하였던 학습자도 비대면 수업 발표에서 발표문을 크게 의지하면서 발표를 수행한다고 하였다.

이상의 선행연구에서 언급한 연구 대상자는 모두 중, 고급 한국어 학습자임에도 불구하고, 이들은 한국어 성취도와 상관 없이 발표에 대해 어려워하는 것을 알 수 있었다. 이에 따라 학부 과정을 이수하는 외국인 유학생보다 상대적으로 한국어 수준이 더 높은 중국인 대학원생이 실시간 비대면 발표에서 느끼는 불안은 어떤지 연구할 필요가 있으며, 중국인

4) 이현주(2022:8~9)에서 재인용.

대학원생인 고급 수준의 한국어 학습자의 불안에 대해서도 적절한 교육적 고찰이 이루어져야 할 것이다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

3.1. 연구 대상 및 조사 방법

본 연구는 국내 대학원에서 재학 중인 중국인 학습자들이 대면 발표 및 실시간 비대면 발표 방식에 따라 느끼는 불안 수준과 불안 요인이 어떤 차이가 있는지 파악하는 데에 목적을 두고 있다. 본 연구에서는 연구 대상자에게 사전 양해를 구한 후 설문에 필요한 응답자의 기본 정보를 수집하였다. 설문지는 중국인 학습자들이 보편적으로 많이 사용하고 있는 커뮤니케이션 어플 ‘WECHAT(微信)’을 활용하여 배부하였다.

본 연구에서는 중국인 대학원생들이 설문지를 응답하는 과정에서 쉽고 정확하게 설문 내용을 이해하고 파악할 수 있도록 설문지를 중국어로 번역하였다. 그리고 설문지는 중국어 번역으로 인한 오류를 방지하기 위해 중국어와 한국어로 2가지 언어로 작성하였다. 따라서 본 연구는 수도권에 위치한 ‘C’ 대학교와 강원도에 있는 ‘K’ 대학교에서 재학하고 있는 중국인 대학원생 120명을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

본 연구는 대면과 비대면 방식의 발표 수행에서 학습자들이 느끼는 불안 수준 및 불안 요인을 파악하기 위한 연구이므로 통계적 분석에서 균등한 결과가 나올 수 있도록 각 집단을 60명으로 맞추었다. 설문지는 <기본 정보 설문지>와 <조사 설문지> 두 부분으로 나뉜다. <조사 설문지>에는 두 집단 학습자의 불안 수준이 어떠한 차이를 보이는지에 파악하기 위한 ‘발표 불안’에 대한 문제와 두 집단 학습자가 주관적으로 생각하는 발표 불안이 무엇인지 알아보기 위한 주관식 문제가 포함된다.⁵⁾ 그러므로 본 연구의 설문지는 실질적으로 연구 결과를 도출하기 위해서는 ‘발표 불안’ 설문지 및 ‘주관적 설문지’ 총 2가지 설문지를 사용하였다.

다음 [표 3]은 설문지를 응답한 120명 학습자의 기본 정보에 대한 조사 결과이다.

5) 구체적인 조사 설문지는 [부록 1]을 참조할 수 있다.

[표 3] 설문 응답자의 기본 정보

구분	응답자	인수(명)	비율
학위	석사	104	86.67%
	박사	16	13.33%
성별	남	28	23.33%
	녀	92	76.67%
나이	20대	117	98.33%
	30대	3	1.67%
한국어 능력 등급(TOPIK)	5급	34	28.33%
	6급	86	71.67%
한국어 학습 기간	1년 미만	10	8.33%
	1~2년	11	9.17%
	2~3년	14	11.67%
	3년 이상	85	70.83%
한국 거주 기간	1년 미만	18	15.00%
	1~2년	17	14.17%
	2~3년	24	20.00%
	3년 이상	59	49.17%
	거주 경험 없음	2	1.67%
학습 경로	중국 내 대학교	49	40.83%
	중국 내 언어 학원	22	18.33%
	국내 언어교육 기관	38	31.67%
	독학	11	9.17%
현 수강 방식	대면 수업	60	50.00%
	비대면 수업	60	50.00%

위 [표 3]에서 제시한 것처럼 120명의 연구 조사 참여자들의 기본 정보를 보면 응답자 중에서 현재 석사과정을 이수하는 학습자는 총 104명이고, 박사과정을 이수하고 있는 학습자는 16명이다. 그중 남성 28명(23.33%)이고, 여성 92명(76.67%)이다. 또한 3명의 30대 응답자를 제외한 나머지 학습자는 모두 20대인 것을 확인할 수 있다. 전체 설문 응답자 중에서 여성 학습자와 20대 연령층의 학습자가 상당수를 차지하고 있다. 설문 응답자의 한국어 능력은 반수 이상 86명(71.67%)이 6급 수준인 반면에 5급 수준인 학습자는 34명(28.33%)이다. 한국어를 3년 이상 배운 학습자는 대다수이며, 한국어 학습 기간이 2~3년, 1~2년, 1년 미만인 학습자 수는 큰 차이가 없었다. 이는 각각 3년 이상 85명(70.83%), 2~3년 14명(11.67%), 1~2년 11명(9.17%), 1년 미만인 10명(8.33%)이다. 다음으로 한국 거주 기간은 59명(49.17%)의 학습자가 3년 이상 한국에서 거주한 경험이 있고, 2~3년 거주 경험 있는 학습자는 24명(20%)이다. 1~2년 거주 및 1년 거주 미만인 학습자 수는 유사했는데, 이들은 각각 17명(14.17%)과 18명(15%)이다. 이외에도 한국에서 거주 경험이 없는 학습자는 2명(1.67%)이 있었다. 또한 한국어를 중국 대학교에서 공부한 학습자는 49명(40.83%)이며, 중국 언어 학원 및 국내 언어교육 기관에서 한국어를 배운 학습자는 각각 22명(18.33%), 38명(31.67%)이다. 그리고 한국어를 독학한 학습자는 11명(9.17%)인 것을 확인할 수 있었다. 전반적으로 봤을 때 석사과정을 이수하는 학습자와 여성 학습자가 상당수를 차지하고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 그러므로 본 연구는 중국인 여성 대학원생과 석사과정을 이수하는 학습자 중심으로 진행된 연구로 봐도 무방하다.

3.2. 측정 도구

본 연구에서는 국내 대학원에서 재학 중인 중국인 대학원생들의 발표 불안을 측정하기 위해 Horwitz 외(1986)가 개발한 FLCAS 설문 도구를 더 보완한 Aida (1994)의 FLCAS 측정 도구를 참조하여 설문지를 재구성하였다.

Horwitz 외(1986)에서는 외국어 교육에서 심리적 요인을 측정할 수 있는 도구를 개발하였다. 즉, 외국어 교육에서 학습자들이 불안감을 측정할 수 있는 도구 FLCAS ‘외국어 교실 불안 척도’이다. Horwitz 외(1986)에서는 이를 사용하여 스페인어를 외국어로 학습하는 20명의 초급 학습자를 대상으로 말하기 불안과 학습자의 학업 성취도 간의 상관관계를 분석하였는데, 분석한 결과 학습자가 가장 많이 느끼고 있는 불안은 말하기와 듣기 관련된 의사소통에 대한 두려움이라는 것을 밝혔다.

FLCAS ‘외국어 교실 불안 척도’는 의사소통 불안(communication apprehension), 시험 불안(test anxiety), 평가 불안(fear of negative evaluation) 등 총 3가지 하위 요인으로⁶⁾ 구성되어 있다. 이 설문지는 총 33개 문항이 있으며 이 중에서 15개의 문항이 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적인 평가에 대한 불안 등 3개의 하위 요인에 관한 것이고, 남은 18개의 문항은 앞에 제시한 3개의 요인에 속하지 않는다. 따라서 Aida (1994)는 이러한 문제점을 더 보완하였다. Aida(1994)는 미국에서 일본어 초급 과정을 학습하는 대학생 96명을 대상으로 연구를 진행하였는데, 이는 학업 성취도와 의사소통 불안 및 부정적인 평가는 서로 영향을 미친다고 하였으며, 시험 불안은 학습자들에 학업 성취도와 관계없다고 밝혔다. 그리고 FLCAS의 3가지 하위 요인을 더 보완하여 4가지 하위 요인⁷⁾으로 더 구체적으로 구분하였는데, 이 4가지 하위 요인은 다음과 같다.

- 1) 의사소통 불안 및 부정적인 평가에 대한 두려움(Speech Anxiety and Fear of Negative Evaluation)
- 2) 원어민과 대화할 때 느끼는 불안(Comfortableness in Speaking with Native Speaker)
- 3) 수업 실패에 대한 두려움(Fear of Failing the Class)
- 4) 수업에 대한 부정적인 태도(Negative Attitudes Toward the Class)

그러므로 본 연구에서는 Aida(1994)에서 제시한 FLCAS 하위 요인 구분이 Horwitz 외(1986)에서 제시한 FLCAS보다 더 구체적이라고 판단이 되어 본 연구에서는 Aida(1994)에서 제시한 FLCAS를 참조하여 설문지를 재구성하였다. FLCAS 설문지의 응용은 80년대 중반부터 Horwitz 외(1986)의 연구가 입증된 후 국내외 세계적으로 외국어 교육과 관련된 많은 연구에서 광범위하게 흔히 사용되기 시작하였는데, 이것은 FLCAS 설문지의 높은 타당성 및 신뢰성이 있다는 것을 설명하고 있다.

설문지 문항 채점은 리커트(Likert)법⁸⁾ 척도를 사용하여 각 질문 항목에 대해 1에서 5까지의 점수를 사용하였다. Likert 척도는 1부터 5점까지 있는데, ‘1’은 ‘매우 동의하지 않음’, ‘2’는 “동의하지 않음”, ‘3’은 ‘보통이다’, ‘4’는 ‘동의함’, ‘5’는 ‘매우 동의함’으로 구성되어있다. 각 질문은 ‘매우 동의함’에서 ‘매우 동의하지 않음’ 순으로 적극적으로 설문지에 응답했다면 이는 1~5점을 받을 수 있다. 반대로 응답자가 ‘매우 동의하지 않음’에서 ‘매우 동의함’으로 부정적으로 응답한 경우에는 이는 5~1점으로 점수가 반영될 것이다. 또한 각 문항에 요인별로 불안 점수는 해당 요인 문항별 점수의 평균으로 계산이 된다. 5점 만점에서 점수가 높을수록 불안 수준이 높다는 것을 뜻하며 그 반대로 각 요인에서 2.5점 이상의

6) Horwitz, Michael B & Cope, Joann(1986)에서 제시한 FLCAS의 구체적인 설문 내용은 [부록 3]을 참조할 수 있다.

7) Yukie Adia(1994)에서 제시한 FLCAS의 구체적인 설문 내용은 [부록 4]를 참조할 수 있다.

8) 리커트법(likert): 1932년 개발된 태도 측정법이다,

점수가 나온 경우는 불안감을 느끼고 있다는 것을 판단할 수 있고, 3점 이상이면 불안이 상대적으로 높은 수준이라고 판단할 수 있다(양명희·김보현, 2017:125).

발표 불안을 측정하기 위한 도구로는 ‘SAS’((Speech Anxiety Scale) 측정 도구가 있다. 이는 ‘발표 불안 척도’라고도 불린다. 이는 조용래 외(1999)에서 Paul(1996)⁹⁾에서 개발한 PRCS(Personal Report of Confidence as a Speaker)를 기반으로 하여 이를 더 보완해서 한국어로 번역한 측정 도구이다. 조용래 외(1999)에서는 국내 대학에서 심리학과에 관한 수업을 수강하고 있는 212명을 연구대상으로 삼아 그들이 사회적인 상황 속에서 느끼고 있는 불안 정도에 대해 조사를 실시하였다. 조사 결과에 따르면 발표 불안은 사회적 불안의 모든 하위 유형 중에서 1순위로 나타났다. 그리고 설문조사에 참여한 학습자 중에서도 약 20% 정도의 학습자들이 불안으로 인하여 발표를 수행하는 것에 대해 어려움을 겪고 있었다.

그러나 앞서 본 연구의 1.1절에서 언급한 것처럼 현재 교육 현장에서는 교실은 필수적인 조건이 되지 않고 있다. 현재 많은 교육 기관에서 온라인 커뮤니케이션 프로그램을 활용하여 실시간 비대면 방식으로 교수자와 학습자 간의 직접적인 만남이 필요 없이 수업이 진행되고 있다. 이런 교육방식은 전통적인 학교 교실 내에 국한될 필요가 없고, 교사와 학습자들은 서로 부동한 환경 속에 있더라도 실시간 비대면 수업이라는 특별한 ‘교실 내’에서 발표 활동과 같은 학습 활동 진행이 가능하다. 이러한 관점을 고려한다면 본 연구는 FLCAS를 활용하여 연구를 진행하는 것이 본 연구에 더욱 타당하다고 판단이 된다.

3.3. 자료 분석 방법

앞서 설명했듯이 본 연구에서는 Aida(1994)에서 제시한 4가지 하위 요인을 참조하여 본 연구의 방향성에 맞추어 설문지를 총 23개 문항으로 재구성하였다. 그리고 추가 적으로 본 연구에 적합하다고 판단이 되는 대면 및 실시간 비대면 발표에 대한 ‘주관적 설문지’도 작성하였다. 그리하여 본 연구의 재구성된 설문지는 총 3가지의 하위 요인으로 구분할 수 있으며, 주관적 설문지를 포함해 전체 설문지 문항은 총 25개의 문항으로 구성하였다.

본 연구에서는 고급 한국어 학습자인 중국인 대학원생들이 대면 수업 방식과 실시간 비대면 수업 방식에서 발표를 수행하는 과정에서 느끼는 불안의 수준 및 불안을 일으키는 요인을 파악하고자 한다. 이를 분석하기 위해 SPSS 26 통계 프로그램을 사용하여 연구 대상자인 중국인 대학원생들이 응답한 1~23문항에 대해 양적 분석을 진행하고자 한다. 다음의 [표 4]는 각 하위 요인별로 구분하여 재구성한 설문지이다.

9) Paul, G. L. (1966). Insight vs. desensitization in psychotherapy: An experiment in anxiety reduction. Stanford University Press.

[표 4] 재구성 발표 불안 설문지

문항 구성	문항 번호 및 내용
의사소통 불안	6. 나는 한국어 발음이 좋지 않아서 발표할 때 창피하다. 7. 나는 발표할 때 자신감이 없다. 8. 나는 평소 한국어로 유창하게 잘 말하는데 발표를 하게 되면 한국어가 생각이 나지 않는다. 10. 나는 발표할 때 타인이 나에게 질문을 하거나 나의 의견을 반박하면 불안하다. 11. 나는 청중들 앞에서 발표할 때 생각이 혼란스럽고 마음이 복잡하다. 13. 나는 긴장해서 준비한 발표 내용을 잊어버리는 경향이 있다. 14. 나는 발표할 때 실수에 대해 걱정하지 않는다. 15. 나는 다른 학생들의 한국어 발표 실력이 나보다 더 좋다고 생각한다. 18. 한국어로 발표할 때 타인이 나를 비웃을 것 같아서 걱정된다.
발표에 대한 두려움	2. 발표 시 누군가 나를 주목하면 신경이 많이 쓰인다. 3. 발표를 준비하는 과정에서 나는 불안감을 느낀다. 4. 발표를 마칠 때 나는 좋은 경험이라고 생각을 한다. 9. 나는 발표하는 과정을 즐긴다. 12. 나는 발표 마친 후, 잘하지 못했다고 자책을 한다. 19. 나의 발표 결과가 좋지 않을까 봐 걱정이 된다. 20. 나는 원어민 학습자 앞에서 발표할 때 긴장되지 않는다. 21. 나는 발표 내용에 대해 이해하지 못하면 당황스럽다. 23. 가능하다면 대중들 앞에서 발표하는 것을 피하고 싶다.
불안 시 나타내는 행위	1. 발표할 때 나는 예상하지 못한 행동을 한다. 5. 나는 발표할 때 몸동작을 많이 사용하거나 목소리를 표현력 있게 내는 것을 싫어한다. 16. 발표할 때 나는 손이 떨린다. 17. 발표할 때 나의 자세가 이상하고 자연스럽지 않을 때가 있다. 22. 발표할 때 나는 목소리가 떨린다.

본 연구에서는 재구성한 설문지 전체 문항의 신뢰도 및 분류한 각 하위 요인의 신뢰도를 검증하기 위해 본 연구에서는 크론바흐 알파(Chronbach's Alpha) 계수를 사용하여, 전체 문항 및 하위 요인 문항에 대해 검증하였다. 크론바흐 알파는 일반적으로 알파 계수가 0.8~1.0이면 신뢰도가 매우 높다는 것을 설명한다. 그리고 신뢰도 계수가 0.6~0.7 사이의 경우는 신뢰성이 허용된다는 것을 의미한다. 만약 알파 계수가 0.6 미만의 경우에는 신뢰성이 떨어진다는 것을 의미한다. 본 연구에서 재구성한 설문지의 신뢰도 측정된 결과는 아래 <표 5>와 같다.

[표 5] 재구성 설문지의 신뢰도

하위 요인	N	크론바흐 알파계수
전체 문항	23	0.889
의사소통 불안	9	0.807
발표에 대한 두려움	9	0.733
불안 시 나타내는 행위	5	0.697

위의 [표 5]는 SPSS 26 크론바흐 알파 계수를 사용하여 설문지의 1~23번 문항에 대한 신뢰도를 검증한 결과이다. 검증 결과를 보면 전체 신뢰도는 0.889로 나타나 본 연구의 설문지가 신뢰성이 매우 높다는 것을 설명하고 있다. 그리고 하위 요인별로 신뢰도 분석을 보면 각 0.6~0.7 이상인 것을 확인할 수 있는데, 이러한 알파 계수를 통해 본 연구의 설문

지 신뢰도는 문제가 없다는 것을 확인할 수 있다.

다음으로 설문지를 통해 학습자들이 느끼는 불안 요인(factor analysi)을 파악하기 위해 본 연구에서는 구조적 타당성 (validity)을 검토하였다. 검토는 KMO와 Bartlett의 검정을 통해 진행하였다. ‘KMO와 Bartlett’의 검정 표준은 ‘KMO’ 값이 1에 가까울수록 변수 간의 상관관계가 크다는 것을 설명한다. ‘KMO’ 값은 1 > 0.9 > 0.8 > 0.7 > 0.6 > 0.5 순으로 나열하여 판단할 수 있는데, 이는 각각 매우 적합함, 적합함, 보통, 적합하지 않음, 매우 적합하지 않음을 의미한다. 그리고 Bartlett의 Sig(유의확률) 값이 0.05 미만이면 적합하다는 것을 설명한다. 다음 [표 6]은 본 연구에 KMO와 Bartlett의 검정 결과이다.

[표 6] KMO와 Bartlett의 검정

본 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도		0.844
Bartlett의 구형성 검정	근사 카이제곱	1055.584
	자유도	253
	유의확률	.000

위에서 제시한 [표 6]을 보면 본 연구의 ‘KMO’ 값은 ‘0.844’로 나타났으며, Bartlett의 유의확률은 ‘0.05’ 미만인 것을 확인할 수 있다. 그러므로 본 연구에서 재구성한 설문지는 타당성이 높으며 재구성 설문지를 통해 학습자들의 불안 요인 분석을 진행해도 방해가 없는 것으로 판단할 수 있다.

본 연구에서는 기술 통계 분석으로 학습자들이 느끼는 발표 불안의 평균 수준을 알아볼 것이며, 이를 통해 학습자들이 전체적으로 느끼는 불안 수준이 어느 정도인지 알아볼 것이다. 더불어 평균 분석 독립 표본 T-검정을 사용하여 두 집단 간의 학습자가 발표 방식의 차이로 나타내는 불안 수준이 어떠한 차이가 있는지를 확인할 것이다. 그리고 중국인 대학원생들의 하위 요인 간의 상관관계를 알아보기 위해 본 연구에서는 피어선(Pearson)을 사용하였다.

4. 결과 분석

본 장에서는 중국인 고급 한국어 학습자들이 대면 및 실시간 비대면 수업 방식에서 느끼는 발표 불안감에 대해 살펴보고자 한다. 또한 두 집단의 학습자가 발표 방식에 따라 주관적으로 느끼는 발표 불안 요인에 대해 알아볼 것이다.

본 장에서는 먼저 국내 대학원에서 재학 중인 120명의 중국인 고급 한국어 학습자가 전체적으로 각 3가지 하위 요인 별에서 느끼는 불안 수준에 대해 알아보겠다. 그다음으로 독립 표본 T-검증 분석 방법을 통해 두 집단의 학습자가 발표 방식의 차이로 느끼는 불안 수준이 어떻게 다른지에 대해 살펴보겠다. 그리고 상관 분석 이변량 상관 피어선(pearson) 상관관계 분석을 통해 학습자들의 학문적인 발표 수행에서 어떤 하위 요인별로 상호 영향을 받아 불안감을 더 초래되는지에 대해 알아볼 것이다.

4.1. 학습자들의 불안 수준

본 절에서는 전체 120명의 중국인 대학원생이 발표 방식에 구분이 없이 본 연구에서 분류한 3가지 하위 요인에서 각

요인별로 느끼는 불안 수준에 대해 알아보았다. SPSS 26 평균 비교로 분석한 결과는 다음 [표 7]¹⁰⁾과 같다.

[표 7] 하위 요인 불안 수준

구분	문항	N	평균(M)	표준편차(SD)
의사소통 불안	6,7,8,10,11,13,14*,15,18	120	3.397	.573
발표에 대한 두려움	2,3,4,9*,12,19,20*,21,23	120	3.675	.505
불안 시 나타내는 행위	1,5,16,17,22	120	3.273	.624

위의 [표 7]을 통해 확인할 수 있듯이 ‘의사소통 불안’, ‘발표에 대한 두려움’, ‘불안 시 나타내는 행위’ 등 3가지 요인에서 불안 수준이 평균값 모두 3점 이상으로 나타났다. 이중 학습자들이 ‘발표에 대한 두려움’에서 평균값은 M=3.675로 가장 높은 불안감을 보이는 것으로 나타났다. 그리고 ‘의사소통 불안’과 ‘불안 시 나타내는 행위’의 평균값은 각각 M=3.397, M=3.273이었다. 또한 각 하위 요인별 표준편차는 ‘발표에 대한 두려움’(SD=0.505) < ‘의사소통 불안’(SD=0.573) < 불안 시 나타내는 행위(SD=0.624) 순으로 나타났다. 이를 통해 학습자들이 ‘불안 시 나타내는 행위’ 요인의 객관적인 선택에서 큰 차이가 있다는 것을 예측해 볼 수 있었다. ‘의사소통 불안’ 요인에서는 학습자들의 객관적 선택이 대부분 비슷한 것으로 보인다. 그리고 ‘발표에 대한 두려움’에서도 120명의 학습자 대부분이 유사한 객관적인 생각을 가지고 있는 것을 생각해 볼 수 있다. 통계적인 분석 결과를 통해 전반적으로 전체 중국인 대학원생들은 발표에 대해 상당히 높은 불안감을 느끼고 있다는 것을 확인할 수 있다.

다음은 더 상세하게 120명의 중국인 대학원생들이 각 하위 요인별 문항에서 느끼는 불안 수준에 대해 알아보겠다. 먼저 ‘의사소통 불안’ 요인에서 학습자들이 문항별로 느끼는 불안 수준을 살펴보겠다.

1) 의사소통 불안

‘의사소통 불안’의 하위 요인 문항에서 각 문항 불안 수준을 통계 분석한 결과를 정리하자면 다음 [표 8]과 같다.

[표 8] 의사소통 불안 양상

문항	평균(M)	표준편차(SD)
6. 나는 한국어 발음이 좋지 않아서 발표할 때 창피하다.	3.11	1.019
7. 나는 발표할 때 자신감이 없다.	3.32	.918
8. 나는 평소 한국어로 유창하게 잘 말하는데 발표를 하게 되면 한국어가 생각이 나지 않는다.	3.14	.901
10. 나는 발표할 때 타인이 나에게 질문을 하거나 나의 의견을 반박하면 불안하다.	3.81	.929
11. 나는 청중들 앞에서 발표할 때 생각이 혼란스럽고 마음이 복잡하다.	3.64	.754
13. 나는 긴장해서 준비한 발표 내용을 잊어버리는 경향이 있다.	3.47	.849

10) 본 연구의 설문지는 역질문 문항이 있으므로 이러한 문항은 역 코딩 방식으로 데이터를 처리한 뒤 평균값과 표준편차를 얻었다. 역질문 문항은 ‘9’번, ‘14’번, ‘20’번 문항이다.

14. 나는 발표할 때 실수에 대해 걱정하지 않는다.	3.52	.970
15. 나는 다른 학생들의 한국어 발표 실력이 나보다 더 좋다고 생각한다.	3.49	.898
18. 한국어로 발표할 때 타인이 나를 비웃을 것 같아서 걱정된다.	3.08	.954

위에서 제시한 각 문항의 통계적 평균 결과를 살펴보면 ‘의사소통 불안’ 하위 요인에서는 전체 9개 문항 모두 불안 수준은 3점 이상으로 나타났다. 즉, 120명의 중국인 대학원생들은 발표 방식과 상관없이 전반적으로 의사소통 측면에서 큰 불안감을 가지고 있다는 것을 의미하고 있다.

먼저 ‘6’번(M=3.11) 문항에서는 학습자는 부정확한 발음으로 인해 창피함을 상대적으로 느낀다는 것을 알 수 있다. ‘7’번(M=3.32) 문항에서는 학습자들은 전반적으로 발표에 대해 자신감이 없다는 것을 확인해 볼 수 있었다. ‘8’번(M=3.14) 문항에서는 120명의 학습자가 발표를 수행할 때 평소 순조롭게 의사소통할 수 있으나 발표를 수행하는 과정에서 한국어로 유창하게 적절한 표현이나 논리적으로 발표 내용을 구사할 수 없는 것으로 나타났다.¹¹⁾

이 외에도 ‘10’번, ‘11’번, ‘13’번, ‘14’번, ‘15’번 등 문항 평균 불안 수준이 비교적 높았다. ‘10’번(M=3.81) 문항은 본 하위 요인에서 가장 높은 불안 평균값으로 나왔으며 학습자는 청중들에게 질문을 받았을 때 배경지식 혹은 자신감이 없는 것으로 인해 두려워하는 것으로 나타났다.¹²⁾ 이 문항은 본 하위 요인에서 학습자가 느끼는 불안 양상을 가장 대표할 수 있다.

또한 ‘11’번(M=3.64) 문항에서는 본 하위 요인에서 두 번째로 높은 불안 수준으로 나타났다. 학습자는 발표 시 청중이라는 외적 영향을 받으므로 정신적 및 심리적 측면에서 괴로워하고 있다는 것으로 볼 수 있다. ‘13’번(M=3.47), ‘14’번(M=3.52), ‘15’번(M=3.49) 문항에서는 응답자 120명은 모두 비슷한 불안 수준을 보여주고 있다. 학습자는 보편적으로 발표 시 긴장으로 인해 준비한 발표 내용을 잊어버리는 경우가 자주 발생하는 것을 알 수 있으며, 자아 부정하는 심리적인 궤적을 보여주고 있다. 여기서 학습자들은 실수에 대해 특히 큰 부담감을 가지고 있는데, 어떻게 보면 잠재적으로 발표를 저항하고 있기 때문에 심리적으로 걱정하면서 자신감을 잃는 것일 수도 있다.

마지막 ‘18’번(M=3.08) 문항¹³⁾에서도 평균 이상의 불안 수준을 보여주고 있다. 학습자는 타인의 비웃음에 대해 불안감을 가지고 있는 것으로 확인이 되지만 기타 문항과 비교해보면 학습자들은 청중의 비웃음에 대해 크게 신경 쓰지 않는 것으로 보였다.

위에서 ‘6’번, ‘8’번, ‘18’번 문항은 평균이 가장 낮게 나타났다. 물론 이 문항들은 평균 3점 이상으로 나타났으나 타 문항과 비교했을 때 상대적으로 적은 편인 것을 확인해 볼 수 있었다. 이를 통해 학습자는 말하기 기능 측면으로 발생하는 ‘의사소통’적인 불안에서 영향을 적게 받거나 영향을 미치지 않는 것으로 판단할 수 있다.

2) 발표에 대한 두려움

‘발표에 대한 두려움’ 하위 요인에서 응답자 120명의 중국인 대학원생들의 불안 수준은 다음 [표 9]와 같다.

11) 이것은 정설균·김영주(2016)에서 밝힌 고급 학습자라도 불안으로 인한 자신의 모든 수준을 발휘하지 못한다는 것과 같아 보였다.
 12) 전형길·장미정(2020)에 38번 문항이 본 문항에 질문과 비슷했다. 전형길·장미정(2020) 연구에서는 M=3.45에 고불안 수준이 나타났다. 이를 통해 학습자는 청중의 질문을 받을 때 큰 불안감을 가질 수 있다는 것을 확인해 볼 수 있다.
 13) 전형길·장미정(2020)에 36번 문항은 본 문항과 같은 성질을 가지고 있다. 이에 연구에서는 M= 3.10으로 본 연구와 비슷한 불안 수준이 나타났다. 이를 통해 유학생들은 타인의 비웃음에 대해 크게 영향을 받지 않는 것으로 추측해 볼 수 있다.

[표 9] 발표에 대한 두려움 양상

문항	평균(M)	표준편차(SD)
2. 발표 시 누군가 나를 주목하면 신경이 많이 쓰인다.	3.63	.851
3. 발표를 준비하는 과정에서 나는 불안감을 느낀다.	3.70	.836
4. 발표를 마칠 때 나는 좋은 경험이라고 생각을 한다.	4.03	.814
9. 나는 발표하는 과정을 즐긴다.	3.46	.869
12. 나는 발표 마친 후, 잘하지 못했다고 자책을 한다.	3.62	.963
19. 나의 발표 결과가 좋지 않을까봐 걱정이 된다.	3.62	.880
20. 나는 원어민 학습자 앞에서 한국어로 발표할 때 나는 긴장하지 않는다	3.57	.959
21. 나는 발표 내용에 대해 이해하지 못하면 당황스럽다.	4.11	.742
23. 가능하다면 대중들 앞에서 발표하는 것을 피하고 싶다.	3.35	.958

위의 [표 9]를 살펴보면 전체 120명 학습자의 불안 수준은 전반적으로 평균 3.5점 이상을 초과한 고불안 수준을 보여 주고 있다는 양상을 확인해 볼 수 있었다.

먼저 '2'번(M=3.63) 문항의 결과를 통해 학습자들은 청중이라는 외적 요인으로 인해 불안감을 많이 느낀다는 것을 알 수 있다. '3'번(M=3.70)¹⁴⁾ 문항에서 학습자들은 발표 진행 전, 즉 발표를 준비하는 과정에서 발표 수행에 대해 인지적으로 두려워하고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 '4'번 (M=4.03) 문항에서는 돋보이는 정도로 평균값이 높았다. 이러한 평균치를 통해 알 수 있듯이 발표 방식에 구분 없이, 다수의 학습자는 발표에 대해 큰 불안감을 가지고 있지만, 발표 준비 단계부터 발표를 마치는 과정까지 발표하는 것이 '자신'에게 유익하다고 생각한다는 것으로 나타났다.

그리고 '9'번(M=3.46) 문항은 역질문으로 중국인 대학원생은 학문적인 발표 수행하는 것에 거부하고 있는 것으로 판단해 볼 수 있다. 또한 '12'번 문항과 '19'번 문항에서 공교롭게도 나타난 불안 수준은 모두 M=3.62로 나타났다¹⁵⁾. 먼저, '12'번 문항을 해석해 보면, 학습자가 자신이 준비한 만큼 다 보여주지 못했다고 생각하거나 준비가 미흡하여 성공적인 발표를 하지 못했다는 반응이라고 할 수 있다. '19'번 문항에서는 학습자들은 스스로 불만족스러운 결과를 예상하거나 지나치게 청중의 좋지 않은 피드백을 받을 것이라는 생각으로 혼자 추측하고 우려하는 가능성이 크다. 이것은 학습자의 개인적인 태도에 달려있다고 생각한다.

그리고 '20'번 문항과 '23'번 문항에서 학습자들은 각각 M=3.57과 M=3.35로 불안 수준으로 나타났다. 먼저 '20'번 문항을 보면 학습자들은 원어민을 상대로 발표 수행하는 데에 있어서 고불안감을 가지고 있다. 이는 양명희와 김보현(2017)에서 밝힌 중국인 대학원생은 원어민 학습자의 존재로 상당한 불안감을 가지고 있다는 것과 유사성을 보인다. '23'번 문항에서는 중국인 대학원생은 청중을 상대하거나, 환경적 측면에서 발표 수행하는 것을 회피하고 싶어 하는 현상으로 보였다. 이는 '9'번 문항에서 분석한 것처럼 학습자의 거부 심리로 인해 생길 확률이 높은 것으로 생각된다.

마지막으로, '21'번(M=4.11) 문항에서는 평균값이 4점을 초과한 초고도 불안 수준을 보여주고 있다. 이 문항은 본 하위 요인에서 가장 대표적인 양상이라고 할 수 있다. 이것은 중국인 대학원생들은 한국어 혹은 학문적인 내용을 해독하는

14) 이는 전은주(2010)에서 밝힌 것처럼 학습자는 준비 단계에서부터 불안감을 가진다는 연구 결과와 같아 보였다.

15) 이러한 통계 분석 결과는 서진숙·박혜경(2018)과 최권진(2016)에서도 나타났다. 서진숙·박혜경(2018)에서는 담화 구성에 대한 인식 비교에서의 2번, 3번, 4번 문항에서 모두 평균값 M=3.83으로 나타났다. 그리고 최권진(2016)의 연구에서는 '의사소통 불안' 조사의 14번 및 18번 문항에서는 각 M=3.00으로 나타났고, 24번과 32번 문항에서는 각 M=2.875로 나타났다.

능력이 부족하므로 평소 발표를 수행할 때 이런 문제로 초조감을 가지게 될 것이다. 이 문항에서 나타난 불안 수준은 ‘3’번 문항과 서로 영향을 주고 있는 것으로 보이는데, 학습자는 발표 내용에 대한 이해가 부족하다는 것을 스스로 인지하므로 이에 미리 인지적으로 실패할 것이라는 생각을 가지게 되어 결국 발표를 미리 준비하더라도 불안감을 일으키게 된다는 것을 유추할 수 있다.

3) 불안 시 나타내는 행위

마지막으로 전체 120명 중국인 대학원생의 발표 방식과 상관없이 이들이 나타내는 불안 행위의 양상에 대해 알아보겠다. 그 결과는 다음 [표 10]과 같다.

[표 10] 불안 시 나타내는 행위 양상

문항	평균(M)	표준편차(SD)
1. 발표할 때 나는 예상하지 못한 행동을 한다.	3.04	1.016
5. 나는 발표할 때 몸동작을 많이 사용하거나 목소리를 표현력 있게 내는 것을 싫어한다.	3.15	.984
16. 발표할 때 나는 손이 떨린다.	3.42	.922
17. 발표할 때 나의 자세가 이상하고 자연스럽게 보이지 않을 때가 있다.	3.19	.938
22. 발표할 때 나는 목소리가 떨린다.	3.57	.914

위의 [표 10]을 보면 학습자들이 발표하는 과정에서 불안감을 겪을 때 습관적으로 자연스럽게 하게 되는 행위에서 모두 평균 점수가 3점 이상으로 나타났다. 즉, 120명의 중국인 대학원생들은 다수 발표 불안 시 행위적으로 비언어적인 표현을 한다는 것을 확인할 수 있었다.

먼저 ‘1’번 문항(M=3.04)에서는 다른 4가지 항목과 비교했을 때 평균값이 상대적으로 낮은 편이다. 이에 대해 분석해보면 학습자는 긴장감으로 인해 돌발적 불안 행위를 자연스럽게 하게 되며, 사후 기억하지 못하기 때문에 평균값이 낮게 나타난 것으로 추측된다. 또한 ‘5’번 문항(M=3.15)과 ‘17’번 문항(M=3.19)에서 나타난 평균값은 비슷했는데, 이 2문항에서 학습자들은 발표 불안으로 인한 이상한 몸짓 처리와 자신감 있는 목소리를 내지 못하는 모습을 보여주고 있다.

그리고 본 하위 요인에서 ‘16’번 문항(M=3.42)과 ‘22’번 문항(M=3.57)을 통해 중국인 대학원생들은 발표를 수행하는 과정에서 불안감이 도래할 때 주로 목소리와 이 떨리는 현상이 대부분이라는 것이 확인되었다.

4.2. 두 집단의 불안 수준

앞서 4.1절에서는 전체 120명의 중국인 대학원생의 각 하위 요인에 대한 불안 수준을 알아보았다. 본 절에서 세부적으로 두 집단의 학습자들이 발표 방식의 차이로 느끼는 불안 수준을 파악하고자 한다. 이를 위해 본 절에서는 SPSS 26에 평균 통계 분석 독립 표본 T-검증을 활용하여 두 집단 각 60명의 학습자가 느끼는 불안 수준은 어떠한 차이점이 있는지를 알아볼 것이다. 이를 제시하자면 다음 [표 11]과 같다.

[표 11] 두 집단 학습자의 하위 요인 불안 차이

구분	수업 방식	N	평균(M)	표준편차(SD)	T값	Sig(유의확률)
의사소통 불안	대면	60	3.439	.528	.795	.428
	비대면	60	3.356	.616		
발표에 대한 두려움	대면	60	3.681	.438	.139	.890
	비대면	60	3.668	.575		
불안 시 나타내는 행위	대면	60	3.226	.610	-.794	.429
	비대면	60	3.320	.675		

위의 [표 11]은 두 집단의 학습자가 각 하위 요인에서 보여준 불안 수준이다. 통계적 처리한 결과를 보면 ‘의사소통 불안’(Sig .428), ‘발표에 대한 두려움’(Sig .890) ‘불안 시 나타내는 행위’ (Sig .429) 요인은 모두 유의미한 차이를 보여주지 않고 있다¹⁶⁾. 즉, 두 집단의 학습자는 발표 방식에 따라 느끼는 불안 수준 및 양상은 유사하다는 것을 설명하고 있다.

그러나 평균값을 보면 두 집단 간의 불안 수준은 미미한 차이가 있다는 것을 확인할 수 있다. 먼저 ‘의사소통 불안’ 요인에서 대면 집단은 M=3.439이고, 비대면 집단은 M=3.356으로 나타났다. ‘발표에 대한 두려움’에서는 대면 집단은 M=3.681로 나타났고, 비대면 집단에서는 M=3.668로 나타났는데, 이 하위 요인에서 두 집단의 중국인 대학원생들이 느끼는 불안 수준은 거의 차이가 없다는 것을 알 수 있다. 그리고 ‘불안 시 나타내는 행위’ 요인에서는 대면 집단 및 비대면 집단에서는 각각 M=3.226과 M=3.320으로 나타났다.

이처럼 실시간 비대면 집단 학습자와 대면 집단의 중국인 대학원생들이 느끼고 있는 불안 수준은 상호 차이가 없다고 할 수 있다. 이런 원인은 언어교육원 및 학부 과정과 비교했을 때 대학원은 수업 분위기가 더 엄숙하고 학술적으로 더 엄격하게 정확성을 강조하고 있어서 실시간 비대면 발표라고 해도 학습자는 발표 방식과 무관하게 고불안을 느끼는 것으로 판단된다.

일반적으로 비대면 수업의 발표에서 학습자들은 상대적으로 불안감을 덜 느낀다는 생각을 가질 수 있다. 그러나 본 연구에서 통계적인 분석으로 봤을 때 중국인 대학원생들은 발표 방식과 상관없이 불안을 겪고 있는 것으로 나타났다. 즉, 발표 환경의 차이로 실시간 비대면 수업에서 발표를 수행할 때 나타나는 불안감은 대면 수업에서의 불안감과 거의 동등하다는 것은 논의해 볼 만한 새로운 발견이라고 할 수 있다. 또한 ‘불안 시 나타내는 행위’ 요인에서 분석한 결과를 보면 실시간 비대면 집단의 학습자가 나타내는 불안 행위가 대면 수업 집단의 학습자보다 더 높은 평균값이 나왔다는 점도 새로운 발견으로 주목할 만하다.

다음으로 두 집단의 60명 중국인 대학원생들이 요인별로 각 문항에서 나타내는 불안 수준을 알아보겠다. 문항 배열 순서는 불안 수준이 높은 문항부터 불안 수준이 낮게 나온 문항으로 나열해 제시하겠다.

16) 보통 통계적으로 독립 표본 T-검증에서 Sig(유의확률) 값은 0.05를 기준으로 보며, p 값이 $p < 0.05$ 는 서로 유의미한 차이가 있다는 것을 설명하고 $p > 0.05$ 이면 서로 유의미한 차이가 없다는 것을 설명하고 있다.

1) 의사소통 불안

두 집단의 학습자는 ‘의사소통 불안’ 하위 요인에서 보여주는 불안 수준의 차이는 다음 [표 12]에서 제시한 것과 같다.

[표 12] 두 집단의 의사소통 불안 양상

문항번호	불안 집단	학습자 집단	평균(M)	표준편차(SD)	T값
10	고불안	대면	3.83	.785	.294
	저불안	비대면	3.78	1.059	
11	고불안	대면	3.68	.725	.604
	저불안	비대면	3.60	.785	
14	고불안	대면	3.60	.887	.941
	저불안	비대면	3.43	1.047	
15	고불안	대면	3.53	.892	.507
	저불안	비대면	3.45	.910	
13	-	대면	3.47	.812	0 ¹⁷⁾
	-	비대면	3.47	.892	
7	고불안	대면	3.40	.867	.894
	저불안	비대면	3.25	.968	
8	고불안	대면	3.23	.798	1.116
	저불안	비대면	3.05	.999	
18	고불안	대면	3.12	.940	.477
	저불안	비대면	3.03	.974	
6	저불안	대면	3.08	1.127	-.268
	고불안	비대면	3.13	.907	

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

위의 [표 12]의 분석 결과를 살펴보면 본 요인에서 두 집단 간은 불안 수준에 큰 차이가 없었다. 다시 말하면 실시간 비대면으로 발표하더라도 학습자의 의사소통적인 불안감이 감소하지는 않다는 것이다. ‘10’번(대면 $M=3.83$, 비대면 $M=3.78$), ‘11’번(대면 $M=3.68$, 비대면 $M=3.60$), ‘14’번(대면 $M=3.60$, 비대면 $M=3.43$), ‘15’번(대면 $M=3.53$, 비대면 $M=3.45$) 문항에서 나타난 불안 수준을 종합적으로 해석해 보면 두 집단의 학습자는 공통적으로 청중의 영향을 받으므로 발표를 수행하는 과정에서 생각이 또렷하지 못하고 심리 상태가 평온하지 않으면서 스스로 자아를 부정하는 양상을 보이고 있다.

여기서 ‘13’번 문항은 두 집단 학습자의 불안 수준은 평균값이 양 집단 모두 $M=3.47$ 로 나타났다. 이러한 통계적 수

17) T값에서 .000 나오는 경우는 비교 집단에 평균값(M)이 같고, Sig(유의확률)가 1.00으로 나타나는 경우 생기는 수치다.

치로 봤을 때 이것은 어떠한 발표 방식 및 발표 환경에 차이와 상관없이 다수의 학습자는 보편적으로 과도한 긴장감으로 인해 발표 수행 시 준비한 발표 내용을 잊어버리거나 그러한 경험이 있었던 적이 있다는 것으로 볼 수 있다.

또한 ‘7’(대면, M=3.40, 비대면 M=3.25), ‘8’대면 (M=3.23, 비대면 M=3.05), ‘18’(대면 M=3.12, 비대면 M=3.03)번 문항에서 나타난 불안 수준을 보면 대면 집단의 학습자는 실시간 비대면 집단의 학습자보다 더 높은 불안 수준이 나타났다. 이런 결과가 나타난 이유는 교실이라는 환경에서 발표하는 학습자 집단은 실시간 비대면 집단의 학습자들보다 의사소통 측면에서 더 불안감을 가질 수밖에 없기 때문이다. 하지만 실시간 비대면 집단 학습자들이 각 문항에서 나타낸 불안 수준을 보면 평균 3점 이상의 높은 불안을 느끼고 있다는 결과는 역시 무시할 수는 없다. 현재 흔히 볼 수 있는 대면 발표를 극복하는 교육 방안뿐만 아니라 실시간 비대면 발표 불안을 극복하는 교육 방안도 모색할 필요가 있을 것이다.

여기서 주목할 것은 ‘6’번 문항이다. ‘6’번 문항에서는 대면 집단 M=3.08이고, 실시간 비대면 집단은 M=3.13으로 나타났다. 실시간 비대면 집단의 학습자가 대면 집단 학습자와 비교했을 때 더 높은 불안 수준을 보여주는데, 이는 실시간 비대면 집단의 학습자는 발표 시 스스로 자신이 발음이 부정확하다는 사실을 더 쉽게 발견하고 청중들도 이런 점을 발견했다고 예측하기 때문에 비교적 더 높은 불안감을 보여주는 것으로 판단된다.

발표는 일방적인 의사소통이며 대학원에서 보통 발표를 15~20분 내 발표해야 한다. 그러나 발표자가 발음이 정확하지 않으면 듣는 청중들은 집중적으로 혹은 흥미롭게 듣지 못한다. 위에 ‘6’번 문항에서 확인할 수 있듯이 학습자는 발표 시 발음으로 인한 발표 불안이 평균 이상의 수준이 나타났지만 비교적 불안 수준이 크다고 할 수 없다. 이에 학습자는 발표 수행하는 과정에서 자신의 발음을 크게 중요시하지 않다고 인지할 가능성이 있다. 학습자들이 정확한 발음을 중요하게 생각하지 않는 만큼 한국어 교육 현장에서는 학습자들의 정확한 발음에 대해 중시할 필요가 있을 것이다.

2) 발표에 대한 두려움

다음으로 두 집단의 중국인 대학원생이 발표 방식에 따라 본 하위 요인에서 느끼는 불안 수준에 대해 살펴볼 것이다. 자세한 내용은 다음 [표 13]과 같다.

[표 13] 두 집단의 발표에 대한 두려움 양상

문항번호	불안 집단	학습자 집단	평균(M)	표준편차(SD)	T값
21	고불안	대면	4.17	668	.860
	저불안	비대면	4.05	811	
4	고불안	대면	4.17	740	1.927
	저불안	비대면	3.88	865	
3	-	대면	3.70	869	0
	-	비대면	3.70	809	
19	고불안	대면	3.70	869	.933
	저불안	비대면	3.55	891	
2	고불안	대면	3.65	880	.321
	저불안	비대면	3.60	827	

20	고불안	대면	3.63	901	.760
	저불안	비대면	3.50	1,017	
12	저불안	대면	3.58	907	-.378
	고불안	비대면	3.65	1,022	
9	저불안	대면	3.45	891	-.105
	고불안	비대면	3.47	853	
23	저불안	대면	3.28	962	-.761
	고불안	비대면	3.42	958	

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

위의 [표 13]을 보면 두 집단의 학습자는 '21'번(대면 $M=4.17$, 비대면 $M=4.05$), '4'번(대면 $M=4.17$, 비대면 $M=3.88$) 문항에서 볼 수 있듯이 지금까지 살펴본 문항 중에서 가장 높은 불안 수준을 나타내고 있다. '21'번 문항은 위에 [표 9]에서 제시한 전체 120명의 학습자가 보여준 불안 수준과 동일했다. 학습자들은 상대적으로 긴장감을 덜 가질 수 있는 비대면 발표에서도 특정 발표 주제에 대해 충분히 이해하지 못한다면 마찬가지로 불안감을 느낀다. 이러한 감정은 발표 방식과 상관없는 것으로 보였다. 또한 '4'번 문항은 [표 9]에서 설명했듯이 학습자는 발표에 대해 불안감을 가지지만, 자신에게 유익한 인지를 가진다고 분석하였다. 그러나 세부적으로 두 집단을 비교했을 때 대면 집단의 학습자는 실시간 비대면 집단의 학습자보다 더 큰 유익함을 느낀다는 것을 확인해 볼 수 있다.

그리고 '3'번(대면 $M=3.70$, 비대면 $M=3.70$) 19'번(대면 $M=3.70$, 비대면 $M=3.55$), '2'번(대면 $M=3.65$, 비대면 $M=3.60$), '20'번(대면 $M=3.63$, 비대면 $M=3.50$) 문항에서 나타난 평균치를 보면 두 집단의 학습자가 느끼고 있는 불안 수준은 큰 차이를 보이지 않는다. 비대면 집단의 학습자는 직접 교수자나 타 학우의 피드백 혹은 지적을 받지 않아도 심리적인 공황을 가져오면서 높은 불안 수준을 보여주고 있다. 또한 이들은 간접적으로 원어민 영향을 받고 있다는 것을 확인해 볼 수 있다. 특히 '2'번 문항을 보면 실시간 비대면 학습자도 시각적인 영향을 받고 불안감을 유발한다는 게 흥미로웠다. 사실 이것은 학습자들의 인지적 문제라고 할 수 있다. 그런데 단순히 학습자의 인지 저하뿐만 아니라 청중의 존재 및 반응 등 외적인 영향을 받은 것으로 판단된다.

이 하위 요인에서 주목할 것은 '12'번(대면 $M=3.58$, 비대면 $M=3.65$), '9'번(대면 $M=3.45$, 비대면 $M=3.47$), '23'번(대면 $M=3.28$, 비대면 $M=3.42$) 문항이다. 각 문항의 평균치를 보면 모두 실시간 비대면 집단의 학습자가 대면 집단의 학습자보다 더 높은 불안감을 가지고 있다는 것이 탐구할 만하다. 먼저 '12'번 문항 같은 경우에는 실시간 비대면 집단 학습자가 조용한 환경에서 자신의 발표 과정을 더 직관적으로 보고 부족한 점을 발견하게 되면서 좌절감을 더 크게 느끼는 것으로 예측해 볼 수 있다.

그리고 '9'번 문항에서 두 집단의 학습자는 미세한 차이가 나타났다. 이에 대해 해석하자면 실시간 비대면 집단의 학습자는 발표 수행하는 과정에서 대면 집단의 학습자와 마찬가지로 발표 수행 과정에서 '2'번과 '20'번 문항에서 반영된 것처럼 환경적으로 직접 청중의 영향을 받기 때문에 상당한 긴장감 때문에 시간의 흐름을 크게 느끼지 못하지만, 실시간 집단의 학습자는 환경적 불안감이 없으므로 청중의 반응을 예측하지 못하고 일방적인 발화가 이루어지는 것과 비슷하기 때문에 시간이 무척 더디게 지나간다고 느껴서 상대적으로 높은 불안 양상을 보이는 것으로 생각된다. 하지만 두 집단의 학습자는 어떠한 발표 방식이라도 모두 발표 수행 과정을 괴로워하는 것으로 생각해 볼 수 있다.

마지막으로 ‘23’번 문항에서도 실시간 비대면 집단 학습자는 대면 집단 학습자들보다 불안 수준이 높았는데, 이를 추측해 보면 실시간 비대면 집단 학습자는 대중을 상대하여 발표하는 것을 두려워하는 것보다 지금까지 발표를 비대면으로 진행해 왔으므로 대면 발표 방식을 마주하는 것을 두려워하는 것으로 보였다.

지금까지 연구 결과상으로 봤을 때 대부분의 학습자는 보편적으로 발표에 대해 고불안감과 자아 인지 저하 현상을 보였다. 물론 학습자 개인에 따라 인지상에 차이가 있겠지만, 이러한 불안감 느끼는 상황을 직접 스스로 성공한 경험으로 극복하게 할 필요가 있어 보이고, 학문적 유학생들에게 발표에 대해 올바른 긍정적인 인식을 심어 줄 필요가 있다고 생각한다.

3) 불안 시 나타내는 행위

마지막으로 두 집단의 학습자가 발표 수행 과정에서 불안감이 생길 때 나타내는 행위적 불안에 대해 살펴보자면 다음 [표 14]에서 확인할 수 있다.

[표 14] 두 집단의 불안 시 나타내는 행위 양상

문항번호	불안 집단	학습자 집단	평균(M)	표준편차(SD)	T값
22	고불안	대면	3.58	869	.199
	저불안	비대면	3.55	964	
16	고불안	대면	3.43	827	-.197
	저불안	비대면	3.40	1,015	
17	저불안	대면	3.18	911	-.097
	고불안	비대면	3.20	971	
5	저불안	대면	3.02	1,017	-1.491
	고불안	비대면	3.28	940	
1	저불안	대면	2.95	999	-.988
	고불안	비대면	3.13	1,033	

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

위에서 제시한 [표 14]를 보면 전반적으로 실시간 비대면 집단의 학습자가 나타내는 불안 행위 수준이 더 높았다. 먼저 ‘22’번(대면 $M=3.58$, 비대면 $M=3.55$)과 ‘16’번(대면 $M=3.43$, 비대면 $M=3.40$) 문항을 보면 발표 방식의 차이로 학습자가 나타내는 신체적인 불안 행위는 똑같은 것으로 볼 수 있다. 이들은 모두 발표를 수행하는 과정에서 목소리가 떨리고 손이 떨리는 양상이 컸다.

이에 ‘17’번(대면 $M=3.18$, 비대면 $M=3.20$), ‘5’번(대면 $M=3.02$, 비대면 $M=3.28$), ‘1’번(대면 $M=2.95$, 비대면 $M=3.13$) 문항에서 통계 분석으로 나타난 결과를 보면 실시간 비대면 집단의 학습자는 신체적인 불안 양상이 대면 집단의 학습자보다 모두 높았다.

먼저 ‘17’번 문항에서 두 집단의 학습자는 발표 방식에 따라 보여주는 차이는 거의 없다고 볼 수 있다. 이는 학습자들

이 발표 수행 과정에서 머리 굽기와 같은 행위가 공식적 발표에서 그다지 적합한 행위가 아니라고 생각하고는 있지만, 스스로 이를 자제하지 못하는 것으로 판단된다. 실시간 비대면 집단의 학습들이 더 높은 불안 수준을 보이는 것은 이런 행위가 화면상에 확대됨으로 인한 것으로 보였다.

그러나 '5'번 문항과 '1'번 문항에서는 상대적인 큰 차이가 나타났는데, 이는 [표 11]에서 제시한 것처럼, 대면 집단의 학습자는 불안감을 더 지니기 때문에 목소리와 손 떨리는 현상 외에는 어떠한 행위를 했는지 스스로 인지하지 못할 것이다. 그 반대로 실시간 비대면 학습자들은 발표 수행 과정에서 모니터 화면을 통해 직관적으로 자신의 발표 상황 및 불안 행위를 스스로 관찰할 수 있으므로 실시간 비대면 집단의 학습자가 보여준 불안 수준이 더 높은 평균값으로 나타난 것이라고 할 수 있다.

사실상 학습자가 행동적으로 불안 행위를 표현하는 것은 불안 감정이 유발되는 상황 속에서 청중들 상대로 청중들의 평가 및 피드백을 받을 때 행동적으로 나타나는 신체적 및 생리적인 불안 반응이다(전은주, 2010:109). 학습자들이 발표 과정에서 불안으로 인하여 나타나는 신체적인 행위는 스스로 불안을 해소하고 있다는 것을 설명한다. 이러한 행위는 일반적으로 통제할 수 없는 정상적인 현상이다. 통계적인 양상을 봤을 때 두 집단의 중국인 대학원생들은 평균 이상의 수준을 보여주고 있다. 이후 교육 현장에서는 지속해서 비대면 방식으로 수업이 이루어질 수 있으므로 학습자들이 계속 실시간 비대면 수업을 당면할 가능성이 큰 실정에서 실시간 비대면 발표에서 비언어적 학습 전략이 체계적으로 필요할 것이다.

4.2.1. 하위 요인 간의 상호관계 분석

본 절에서는 본 연구에서 재구성한 설문지에서 분류한 하위 요인들의 설문 문항들이 서로 어떤 상관관계가 있는지를 알아보고 검증할 것이다. 일반적으로 상관관계 검증은 SPSS 통계 프로그램에 이변량 상관 피어슨(Pearson) 상관관계¹⁸⁾로 진행한다. 본 연구에서도 SPSS 26 피어슨(Pearson) 상관관계를 사용하여 하위 요인 간의 상관관계 분석을 진행하였다. 분석한 하위 요인별 상관관계 결과는 다음 [표 15]와 같다.

[표 15] 하위 요인 간의 상관관계

		의사소통 불안	발표에 대한 두려움	불안 시 나타내는 행위
의사소통 불안	Pearson 상관	1	.719**	.628**
발표에 대한 두려움	Pearson 상관	.719**	1	.566**
불안 시 나타내는 행위	Pearson 상관	.628**	.566**	1

위의 [표 15]를 보면 모든 하위 요인 간에 서로 유의미한 상관관계가 있다는 것 확인할 수 있었다. 모든 상관계수는 0보다 크게 나타났으며, 모든 수가 정적(+)으로 나왔다. 피어슨(Pearson) 상관관계 수가 0에 가까우면 상관관계가 낮다는

18) 상관관계 계수 1은 두 변인 간에 서로 같다는 것을 설명하며, 상관관계 수가 ± 0.4 이상이면 상관관계가 높다고 볼 수 있다.

것으로 설명되고 수치가 -1에 가까우면 이는 부적(-) 관계를 맺는다는 것을 설명한다. 그리고 요인 간의 ‘*’이 모두 2개 이상으로 나타났는데, ‘*’는 상관관계의 관계력을 뜻한다. 보통 하나의 ‘*’는 90% 상관관계를 의미하고, 두 개의 ‘*’는 95% 상관관계를 의미한다. 3개의 ‘*’는 99% 상관관계를 의미하고 있다.

여기서 주목할 것은 ‘의사소통 불안’과 ‘발표에 대한 두려움’ 요인이다. 이 두 요인을 확인해보면 $r=.719^{**}$ 로 나타나 서로 긴밀한 상관관계를 보여주고 있다. 즉, 학습자는 의사소통적인 불안감이 클수록 발표에 대한 두려움이 더 쉽게 다가온다는 것을 설명한다. 또한 ‘의사소통 불안’과 ‘발표 시 나타내는 행위’ 하위 요인 간에서도 $r=.628^{**}$ 과 같은 유의미한 상관관계를 보이고 있다. 다시 말하면 이는 학습자의 의사소통적인 불안감에 따라 습관적으로 불안 행위를 더 많이 할 확률이 높다는 것을 의미하고 있다. 마지막으로 발표에 대한 두려움’과 ‘발표 시 나타내는 행위 하위 요인 간에서 $r=.566^{**}$ 으로 나타나 두 하위 요인 간의 연관성이 있음을 보여준다.

4.2.2. 소결

본 연구는 대면 및 실시간 비대면 학습자를 모두 조사하여 학습자가 두 발표 방식에서 느끼는 불안 수준에 대해 알아 보았다. 분석 결과에 따르면 먼저 120명의 학습자는 각 요인별과 각 문항에서 고불안감을 보여주었다. 두 집단의 학습자를 분석해 봤을 때 역시나 모두 일반 불안 수준보다 높은 불안 수준을 가지고 있는 것을 발견했다. 통계적인 분석 결과로 두 집단의 학습자는 유의미한 차이를 보이지 않았고, 두 집단의 학습자는 발표 방식과 상관없이 불안 수준이 높게 나타났다. 이것은 실시간 비대면 집단 학습자도 대면 집단의 학습자와 똑같이 발표 불안감을 느낀다는 것을 설명하고 있다. 즉, 실시간 비대면 발표 방식으로 발표를 수행하는 학습자는 대면 방식으로 발표하는 불안감 못지않게 느낀다는 것이다. 그러나 통계적인 분석을 통해 각 하위 요인의 세부 문항 평균값에서 두 집단의 학습자는 약간의 차이점이 있다는 사실을 알아볼 수 있었다. 또한 통계적으로 나타난 학습자의 불안 수준을 통해 한국어 성취도가 높은 국내 재학 중인 중국인 대학원생은 한국어 성취도가 높더라도 발표에 대한 불안감을 줄어들지 않는다는 사실도 확인할 수 있었다.

학문적인 수업 활동 중에서 가장 외국인 학습자의 불안을 유발하는 활동은 교수자와 학우를 상대로 하는 발표라고 해도 과언이 아니다. 학문적인 발표는 학습자로서 반드시 수행해야 하는 활동이며 이 과정에서 많은 어려움을 경험한다. 본 연구의 양적 분석 결과에 의하면 중국인 대학원생은 발표 방식과 상관없이 발표 그 자체에 대해 불안감을 가지고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 앞서 제시한 조사 결과를 토대로 두 집단의 학습자가 발표 수행 과정에서 공통적으로 불안은 느끼는 요인에 대해 분석하면 다음과 같다.

전체 120명의 학습자가 각 하위 요인에서 나타난 불안 수준은 두 집단으로 구분해서 봤을 때와 크게 두드러진 차이는 없었다. 그래서 이를 포괄적으로 분석해 보면 내적 요인과 외적 요인으로 구분할 수 있다. 두 집단의 학습자는 발표 수행에 대해 소극적으로 생각하고 있다는 것을 확인해 볼 수 있었는데, 이러한 소극적인 태도는 학습자 개인이 심리적인 차원에서 발표 수행 시 자아 부정, 인지 저하, 자신감 없는 모습 및 청중과의 의사소통에 상황의 불안으로 볼 수 있다. 이러한 소극적인 태도는 학습자의 미숙한 한국어 능력 문제로 인한 것으로 볼 수 있다.

조사대상자인 중국인 대학원생들은 모두 토픽(TOPIK) 5~6급인 고급 한국어 학습자이지만, 이들이 취득한 한국어 고급 수준은 현재까지 국내 대학교에서 요구하는 토픽 시험에서 말하기를 제외한 읽기, 듣기, 쓰기 능력을 측정했을 때 고급 수준이라고 볼 수 있기 때문이다.¹⁹⁾ 현재 국내 대학원에 입학 시 말하기 능력 성적은 필수적이지 않다. 그러므로 학습자

19) 현재 한국어교육 현장에서는 토픽 말하기 능력 시험이 시행되고 있으나 아직은 한국어교육 현장에서는 말하기 능력 평가가 보급되지 않고 있다.

들은 자신의 한국어 말하기 능력 수준을 정확하게 인지하지 못하고 있고 실질적으로 발표와 같은 말하기 활동을 하게 되면 한국어로 발표한다는 점에서 상당한 불안감을 가지게 될 것이다.

설문조사를 통해 두 집단의 학습자는 모두 외적으로 청중의 영향을 받고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 발표는 일반 의사소통과 다르게 공식적인 성질을 가지고 있으므로 원어민과 같은 청중의 존재는 피할 수 없다. 이러한 외적 요인은 어떻게 보면 내적 불안 요인과 같은 한국어 능력 문제로 인한 것으로 여길 수 있다. 예를 들자면 어떤 시험에서 사전에 시험 준비를 충분하게 했다면 감독관이 돌아다니면서 응시자의 시험지를 보는 상황이 있는데, 시험 준비를 잘한 응시자는 보통 이를 회피하지 않는 반면에 준비가 부족한 응시자는 이런 상황에서 거부하고 회피하는 경우가 많다. 발표도 마찬가지로 스스로 충분히 준비했다면 외적인 영향을 받지 않을 것이다. 반대로 준비가 부족했다면 곧 발표를 완벽하게 할 수 없다는 예상을 하게 되면서 발표 전후로 계속 머릿속으로 외적인 영향에 대해 생각하게 되고 결국 발표에 집중하지 못하고 발표하는 과정에서 내내 두려운 감정을 가질 것이다.

5. 결론

본 연구는 국내 대학원에 재학 중인 중국인 대학원생을 연구대상으로 발표를 수행할 때 느끼는 불안 수준 및 불안 요인이 대면 수업과 실시간 수업에서 어떻게 다른지 세부적으로 고찰해 보았다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 본 연구는 아래와 같은 절차를 걸쳐다.

제1장에서는 본 연구의 연구목적과 연구의 필요성에 대해 밝히면서 본 연구와 관련성이 높은 선행연구를 살펴보았다. 제2장에서는 본 연구를 이론적 지지를 할 수 있는 다양한 학자들의 이론에 대해 살펴보았다. 제3장에서 본 연구를 진행하기 위한 연구 대상자 및 연구 방법에 자세하게 정리하였다. 먼저 Adia (1994)에서 제시한 FLCAS 불안 측정 도구를 참고하여 재구성한 설문지와 본 연구와 적합하다고 판단되는 대면 및 실시간 비대면 발표에 대한 주관적 서술 설문지를 120명 학습자에게 배부하였다. 제4장에서는 수집된 응답지를 SPSS 26 통계 프로그램을 활용하여 양적 분석하였다. 또한 질적 설문지를 통해 학습자가 주관적으로 기술한 결과를 분석하였다. 연구 결과를 정리하자면 다음과 같다.

먼저 양적 분석 결과에 대해 살펴보면, 전반적으로 전체 120명의 중국인 대학원생이 나타낸 불안 수준은 각 하위 요인 별로 모두 평균 수준인 3점 이상의 평균 불안 수준을 초과하였다. 하위 요인은 불안 수준별로 배열하면 ‘발표에 대한 두려움’ > ‘의사소통 불안’ > ‘불안 시 나타내는 행위’ 순으로 정리할 수 있다. 또한 두 집단으로 구분하여 살펴봤을 때, 두 집단 간의 중국인 대학원생이 각 하위 요인별 불안 수준에 배열은 전체 120명 학습자의 결과와 같았다. 두 집단의 학습자들이 느끼는 불안감은 유사했으며, 어떠한 발표 방식이라도 학습자는 발표 방식과 상관없이 불안감을 느낀다는 것을 알 수 있었다. 이로 실시간 비대면 학습자들에게도 이후 계속 당면할 가능성이 높은 비대면 수업 발표에서 비대면 학습자를 고려한 발표 불안 극복법이 필요하다고 볼 수 있다.

둘째, 각 하위 요인에서 두 집단의 학습자가 가장 높은 불안 수준으로 나타낸 문항을 통해 알 수 있듯이 두 집단 학습자는 주로 ‘발표 내용에 대한 이해 부족 두려움’, ‘청중이 제기하는 질문에 대한 두려움’이다. 여기서 특이하게 발견된 것은 ‘의사소통’불안 요인에서 실시간 비대면 집단의 학습자가 상대적으로 발음 문제로 더 창피함을 느끼고 있다는 것이었다. 또한 ‘발표에 대한 두려움’요인에서는 실시간 비대면 집단의 학습자는 ‘발표를 수행하는 과정’, ‘발표 후의 자아 자책’ 및 ‘청중 도피’ 등 3가지 방면에서 평균 이상의 수준을 나타냈다. 그리고 두 집단 학습자는 공통적으로 불안 시 목소리와 손이 떨리는 현상을 보였다. 전반적으로 실시간 비대면 집단의 학습자가 신체적인 불안 반응에서 대면 집단 학습자보다 더 높았다. 이에 실시간 비대면 학습자들에게 비언어적 표현 처리법에 대한 교육이 필요할 것으로 보였다.

■ 참고문헌 ■

- 권유진·김영주(2011). 한국어 학습자의 외국어 불안과 모험 시도가 학업성취도에 미치는 영향. *이중언어학*, (45), 27-49.
- 김미숙(2001). *초등학생의 발표불안과 자기 효능감 및 학교생활 적응도*. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김예지(2012). *대학생의 발표 불안 연구*. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김윤희(2017). 한국어 말하기 성취도 평가 결과와 학습 불안감 및 학습 전략과의 상관관계 연구-중국인 한국어 연수생을 대상으로-. *한글*, (318), 221-42.
- 김혁곤(1992). *대학생의 사회적 불안 감소를 위한 집단상담 프로그램의 효과*. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 류선숙·김수은(2020). 온라인 비대면 교양 수업에서 외국인 학부생의 학문적 발표 양상 연구. *교양교육연구*, 14(6), 371-86.
- 방진실(2006). *성인 말하기 능력 증진을 위한 학습 지도법*. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 서영진·전은주(2010). 고등학생의 공식적 말하기에 대한 불안 연구 -화법 구성 요소와 말하기 불안의 상관을 중심으로-. *청람어문교육*, 42, 209-242.
- 서진숙·박혜경(2018). 한국어 학습자의 학문 목적 발표 연구: 교수와 학습자의 인식 차이를 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 18(3), 55-75.
- 신동희·문지순(2020). A Study on Non-English Major Students' English Learning Anxiety in General English Conversation Class. *문화와 융합*, 42, 781-811.
- 양명희·김보현(2017). 고급 학문목적 한국어 학습자의 교실 내 한국어 불안 수준 및 요인 연구: 국내 대학원에 재학 중인 중국인 유학생을 대상으로. *사회언어학*, 25(1), 119-40.
- 양지선(2021). 학부 유학생의 발표 역량 강화를 위한 사례 연구- S 대학 비대면(온라인) 수업을 중심으로. *국어문교육*, 37, 345-74.
- 양혜윤(2020). *비대면 실시간 화상 한국어 수업에서의 의사소통 문제 연구: 세종학당 비대면 수업 사례를 중심으로*. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선영(2016). 학문 목적 한국어 학습자의 말하기 불안 통제 전략 사용 양상. *우리어문연구*, 56, 321-52.
- 이은영·황성은(2022). 학문 목적 한국어 학습자의 말하기 불안과 효능감 연구: 대학원생 심층 인터뷰를 중심으로. *인문사회* 21, 13(1), 2209-22.
- 이은희·김경훤(2021). 외국인 학부생의 온라인 한국어 발표 교육 연구-포스트 코로나 시대 비대면 발표를 대비하여. *어문론집*, 88, 347-379.
- 이현주(2022). *비대면 프레젠테이션에 대한 탐색적 연구*. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 임만택(1994). *국민학생의 발표 불안 감소를 위한 집단상담의 효과*. 순천향대학교 석사학위논문.
- 임영옥(2003). *자기표현훈련 프로그램의 적용이 초등학생의 발표 불안 감소에 미치는 효과*. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전은주 역(2008). *말하기 불안 어떻게 극복하는가, J. Ayres & T. Hopf의 Coping with Speech Anxiety*. 서울: 한국문화사.
- 전은주(1999). *말하기·듣기 교육론*. 서울: 박이정.
- 전은주(2010). 특집: 화법의 교수, 학습 방법; 말하기 불안 해소의 교수-학습 방법. *화법연구*, 16, 95-124.
- 전형길·장미정(2020). 중국인 학부생의 한국어 말하기 불안 요인 연구. *학습자 중심 교과교육연구*, 20(12), 89-110.
- 정설근·김영주(2016). 중국인 한국어 고급 학습자의 말하기 불안과 구어 숙달도 간의 상관관계 -정확성과 유창성을 중심으로-. *국어교육*, 153, 267-94.
- 조용래·이민규·박상학(1999). 한국판 발표불안척도의 신뢰도와 타당도에 관한 연구. *한국심리학회지: 임상*, 18(2), 165-178.
- 최권진(2016). 제2언어학습 환경에서 한국어 학습자의 불안에 관한 연구 -한국 정부 초청 외국인 대학원 장학생의 한국어 교실 불안, 학업성취도, 나이 그리고 성별과의 상관관계를 중심으로-. *학습자 중심 교과교육연구*, 16(9), 953-74.
- 한하림·이지혜(2018). 학문 목적 한국어 학습자의 토론 불안 연구. *이중언어학*, 71, 333-360.
- 허선익(2013). *국어교육을 위한 말하기의 기본개념*. 경진 출판사.

부록

〈기본 정보 설문지〉

1. 성별:

- (1) 남 (2) 여

2. 현재 대학원에서 이수하고 있는 과정:

- (1) 석사 (2) 박사

3. 연령:

- (1) 10대 (2) 20대 (3) 30대 (4) 30대 이상

4. 귀하의 토픽(TOPIK) 급수는 어느 수준입니까?

- (1) 5급 (2) 6급

5. 귀하께서 한국어를 학습한 기간은 어떻게 됩니까?

- (1) 1년 미만 (2) 1-2년 (3) 2-3년 (4) 3년 이상

6. 귀하께서 현재까지 한국에서 거주한 기간은 얼마나 되십니까? (교육원을 위해 한국에 거주한 기간 포함)

- (1) 1년 미만 (2) 1-2년 (3) 2-3년
(4) 3년 이상 (5) 거주 경험 없음

7. 귀하께서 한국어를 학습한 경로는 무엇입니까?

- (1) 중국 내 대학교 (2) 중국 내 언어 학원
(3) 한국 내 언어교육기관 (4) 독학

8. 귀하께서 이번학기 어떤 방식으로 수강을 진행하고 있습니까?

- (1) 대면 (2) 비대면

〈조사 설문지〉

1. 발표할 때 나는 예상하지 못한 행동을 한다.
2. 발표 시 누군가 나를 주목하면 신경이 많이 쓰인다.
3. 발표를 준비하는 과정에서 나는 불안감을 느낀다.
4. 발표를 마칠 때 나는 좋은 경험이라고 생각을 한다.
5. 나는 발표할 때 몸동작을 많이 사용하거나 목소리를 표현력 있게 내는 것을 싫어한다.
6. 나는 한국어 발음이 좋지 않아서 발표할 때 창피하다.
7. 나는 발표할 때 자신감이 없다.
8. 나는 평소 한국어로 유창하게 잘 말하는데 발표를 하게 되면 한국어가 생각이 나지 않는다.
9. 나는 발표하는 과정을 즐긴다.
10. 나는 발표할 때 타인이 나에게 질문을 하거나 나의 의견을 반박하면 불안하다.
11. 나는 청중들 앞에서 발표할 때 생각이 혼란스럽고 마음이 복잡하다.
12. 나는 발표 마친 후, 잘하지 못했다고 자책을 한다.
13. 나는 긴장해서 준비한 발표 내용을 잊어버리는 경향이 있다.
14. 나는 발표할 때 실수에 대해 걱정하지 않는다.
15. 나는 다른 학생들의 한국어 발표 실력이 나보다 더 좋다고 생각한다.
16. 발표할 때 나는 손이 떨린다.
17. 발표할 때 나의 자세가 이상하고 자연스럽지 않을 때가 있다.
18. 한국어로 발표할 때 타인이 나를 비웃을 것 같아서 걱정된다.
19. 나의 발표 결과가 좋지 않을까봐 걱정이 된다.
20. 나는 원어민 학습자 앞에서 발표할 때 긴장되지 않는다.
21. 나는 발표 내용에 대해 이해하지 못하면 당황스럽다.
22. 발표할 때 나는 목소리가 떨린다.
23. 가능하다면 대중들 앞에서 발표하는 것을 피하고 싶다.
24. 대면·실시간 비대면 수업에서 발표를 수행할 때 어떤 방면에서 가장 불안감을 느끼니까?
(자세한 이유를 써주십시오)
25. 대면·실시간 비대면 발표 방식에 대해 어떻게 생각합니까?
(자세한 이유를 써주십시오)

한국어 중간언어 발음에 대한 음성학적 접근의 중요성에 대한 고찰

권성미(부경대학교)

INK 제35차 춘계국제학술대회

한국어 중간언어 발음에 대한 음성학적 접근의 중요성에 대한 고찰

소속: 부경대학교 / 이름: 권 성 미

목차

1. 서론
2. 언어 간 발음 연구에서 음운론과 음성학의 경계
3. 음성학적 기술의 기여
 - 3.1 한국어 음운론 연구에서의 음성학의 효용성
 - 3.2 언어 간 현상으로서 한국어 발음 연구에서의 음성학의 효용성
4. 결론

연구의 목적

연구 목적

- 언어 간 현상으로서의 한국어 발음 연구에 음성학이 기여하는 바를 기술
- 연구 사례를 바탕으로 한국어 발음 연구와 언어 간 연구로서 한국어 발음 연구에서 음성학의 역할을 비교 기술

※ 음운론과 음성학에 대한 일반적인 구분 양분법적인 구분

음운론

- 어휘의 의미를 변별하는 음성인 개별 음운 및 음운 현상 등을 다루는 학문
- 주상적인 소리 문법을 기술하는 인문학 분야

음성학

- 물리적인 현상으로서의 음성을 조음 · 청각 · 음향학적인 측면에서 기술
- 자연과학적 속성이 강한 분야

연구의 배경



음성학과 음운론의 관계성

→ 두 학문의 영역에 대한 논의는 여전히 논쟁적

- 별개의 양분되는 존재: Trubetzkoy(1939), Sapire(1929)
- 음성학과 음운론은 양분할 수 없다는 전제하에서 두 영역 간 접점에 관해 논의: Kingston(2007), Hamann, Kula, Botma, and Nasukawa(2010), Keating(1991, 1996), Ohala(1990), Scobbie(2007), Romero and Riera(2015), Kawahara(2011), Cohn and Huffman(2014) 등
- 음성학의 기능을 더 적극적인 것으로 해석하는 방향으로 나아감
음성학을 음운론적 현상에 대한 음성학적 설명을 제공하는 보조적인 기능을 수행하는 존재로 보는 관점
→ 음성학적 분석을 통해 새로운 이론을 수립 시도

연구의 필요성



한국어 연구를 바탕으로 한 음성학과 음운론의 정체성 집중 조명한 연구 많지 않음

- 개별 음운이나 특정 음운 현상을 기술하는 과정에서 음운론적, 음성학적 측면을 구분해 분석하거나 둘 간의 접점 측면에서 기술하려는 시도는 다수 (강희조 2016, 권성미 2019, 손일권 2015, 이혁화 2002 등)
- 음운론과 음성학의 정체성 혹은 기능을 집중적으로 조명한 연구는 이봉원(2007)이 유일함

언어 간 발음 연구로서 한국어 연구에 음성학이 수행하는 역할, 기능 다른 연구가 없음

- 특정 발음 항목을 조사하는 중에 음성학과 음운론적 측면을 구분해 조사한 연구들은 있으나, L2로서 한국어 음운론 연구에 음성학이 기여하는 바에 초점을 맞춘 연구는 찾아보기 어려움.

언어 간 발음 연구에서 음성학이 수행하는 역할의 차별성

- 개별 언어로서 한국어 발음을 연구할 때와 언어 간 현상으로서 한국어 발음을 연구할 때, 음운론과 음성학이 기능하는 바에 차이가 있을 수밖에 없음
- 언어 간 발음 연구에서는 연속성을 가지는 음성 정보가 언어에 따라 특정 음으로 범주화되는 장면을 기술하는 경우가 많아, 음성학이 발음 연구에 기여하는 바가 다를 수 있음.
예) PAM(Best 1995) L1과 L2 간, 즉 언어 간에는 음소, 변이음 간 지위가 교차될 수 있음

**Davidson(2011:271)**

외국어 음을 변별해 내는 데 음소 배열 관련 음운론적 요인이 음성적, 음운적 요인들과 어떻게 상호작용하는지를 조사하는 과정에서 ‘phonological, phonemic, phonetic’, 세 영역을 구분하는 기준을 제시

음운론적, 음소적, 음성적 영역(Davidson 2011)

- **phonological**: Whether or not the phonotactic sequences in question, word-initial (#CC) obstruent-obstruent and obstruent-nasal, exist in the listeners’ native language.
- **phonemic**: Whether or not the specific phonemes being tested exist in the listeners’ native inventory.
- **phonetic**: Whether or not the particular phonetic implementation details of the stimuli matches the listeners’ native language.

**언어 간 연구에서 음운론적 측면의 논의 대상**

- 특정 언어의 음소 및 변이음의 목록 대비
L1과 L2 간 음소 목록 비교: 대응 음으로서 음소, 변이음 존재 여부 확인
- 음운 변동 및 변이음 변동 현상 대비:
음운 및 변이음 변동 현상의 규칙에 대한 음소 혹은 변이음 차원의 정보에 대한 언어 간 비교 기술
- 음절 구조 제약, 음소 배열 제약, 음절 배열 제약:
L1과 L2 간 제약 비교 설명

언어 간 발음 연구에서의 음운론과 음성학의 경계



국제한국언어문화학회
The International Network for Korean Language and Culture

언어 간 연구에서 음성학적 측면의 논의 대상

- 언어 간 음소 대비에 음성학적 설명 제공:
 - 특정 언어의 특정 음소를 구성하는 자질에 대한 음성학적 정보 기술
- 각 언어의 변이음의 음성학적 정보 기술
- 음운 및 변이음 변동 현상의 음성학적 설명 제공
- 외국인 액센트(foreign accent) 관련 정보 기술:
 - 범주적으로 부정확한 것은 아니지만, 어색하게 즉 외국인으로 들리게 하는 요인들에 대한 음성학적 설명 제공,
 - 범주적이고 분리되지 않는 점진적인(gradient) 정보를 기술

한국어 음운론 연구에서의 음성학의 효용성



국제한국언어문화학회
The International Network for Korean Language and Culture

1 음운론적인 관점의 기술에 대한 음성학적 설명 제공

1-1 발성 유형에 따른 한국어 파열음 체계의 음운론적 변별 단서에 대한 음성학적 정보 제공

음운론적 기술:

평음: 무기비긴장음([-aspirated, -tense]),

경음: 무기긴장음([-aspirated, +tense]),

격음: 유기긴장음([+aspirated, +tense])

평경격음을 대립되게 하는 음운론적인 단서: 기식성, 긴장성

한국어 음운론 연구에서의 음성학의 효용성



음성학적 설명:

- 기식성과 긴장성에 대한 음성학적 관점에서의 분석
 - 기식성: 폐쇄가 해제된 후에 후행하는 모음을 위해 성대가 진동을 시작하는 시점까지 걸리는 시간인 VOT로 관찰
 - 긴장성: 긴장성을 가진 음의 경우, 비긴장음에 비해 파열음에 후행하는 모음의 음높이가 높다는 특징을 활용해, 긴장음과 비긴장음을 비교·관찰
- 격음은 기식성이 크고(91~126ms), 평음은 기식성이 약하게 있고(18~47ms), 경음은 기식성이 거의 없음(7~19ms)
- 평음은 음운론에서 기술한 것처럼 기식성이 ‘없는’ ‘무기음’은 아니지만, 격음보다는, 음운론적으로 같은 부류인 ‘무기음’인 경음에 가까운 성향을 보임

→ 발생 유형에 따른 한국어 파열음에 대한 음운론적 기술을 뒷받침하는 역할

한국어 음운론 연구에서의 음성학의 효용성



1-2 단모음 체계에 대한 음성학적 정보 제공

음운론적 설명

- 혀의 전후위치와 고저위치, 두 가지에 따라 고모음, 중모음, 저모음, 그리고 전설모음, 후설모음이 대립

음성학적 설명

- 혀의 고저위치와 부적인 관계가 있는 F1 값, 전후위치와 정적인 관계가 있는 F2값 조사를 통해, 한국어 단모음 체계의 조음적 속성을 상세화(문승재 2006, 성철재 2004, 조성문 2003 등)
- 연역적으로 접근한 한국어 단모음의 모음도와 한국인의 한국어 실제 발음의 F1과 F2 값을 반영한 모음도는 대체로 유사한 형태로 나타남

→ 음성 분석 결과가 음운론적 기술에 부가적인 정보를 제공한 사례들

2 음운론적 규칙의 내용과 음성학적 분석 결과가 불일치하는 부분들에 대한 고찰

2-1 평음의 VOT 상승과 후행 모음의 F0의 역할 증대 관찰을 통한 성조 발생론 주장

음운론적 기술:

평음과 격음은 기의 유무에 따라 무기음과 유기음으로 대립

음성학적 분석 결과:

- 서울·경기 지역의 신세대 화자 평음의 VOT가 길어져, 격음과 변별이 되지 않음. 평음과 격음 모두 long-lag에 해당(Kang 2014, Kang and Guion 2008, Oh 2011, Silva 2006)
- 평음과 격음이 기식성에서 변별성을 잃고, 후행 모음의 음높이로만 변별이 되는 이같은 음성적 현상을 바탕으로, Bang et al.(2018), Silva(2006)는 성조 발생론(tonogenesis)을 주장

→ 음성학적 분석 결과를 바탕으로 음운론의 가설을 수립한 사례

2-2 음성학적 정보를 바탕으로, 평파열음화의 유성음화 현상에 대한 새로운 해석 제시

- 신지영(2000): 유성음화는 강세구 내에 위치한 중성에서도 관찰되기도 하는 현상이므로, 규칙으로 볼 것이 아니라 보편적 음성 수행의 한 현상으로 봐야 한다고 주장

3 사회언어학적 변이에 대한 음성학적 정보 제공

3-1 단모음 /ㅏ/의 상승 관찰

- 한정임 외(2013), Han and Kang(2013) 등의 연구
- /ㅏ/가 상승해 /ㅓ/에 상당히 근접해 조음이 되고 있는 현상을 F1-F2 조사를 통해 고찰
- 신세대일수록 그리고 비어두일수록 /ㅏ/와 /ㅓ/의 고저구분이 사라지고 있음을 밝힘

3-2 어중 파찰음의 성별 차이 기술

- Anderson et al. (2004), Kong et al.(2014): 신세대 화자의 한국어 파찰음의 조음 위치에 나타나는 성별 차이 조사
Anderson et al. (2004)는 static palatography 활용, Kong et al.(2014)에서는 spectral peak frequencies 분석
- 어중 파찰음 조음 시 여성 화자는 남성 화자보다 더 전진한 위치에서 조음이 이루어짐을 밝힘
- 여성성의 표지일 가능성도 있어, 평음의 변화처럼 모든 성과 여러 세대에 걸쳐 나타나는 변화이나 여성이 변화를 선도하고 있다는 결론을 내리기는 어렵다는 해석을 제공

3-3 평음의 성별, 세대, 지역 간 차이 기술

권성미(2019), 손형숙·안미애(2011), 한경임(2014), Holliday and Kong(2011) 등

- 서울·경기 지역 이외의 지역 방언 화자에게 나타나는 평음 발음의 변화 연구.
- VOT와 후행모음의 F0 값 관찰을 통해, 지역, 성별, 세대별, 평음과 격음의 VOT 합류 여부를 실증적으로 제시

1 한국어와 학습자 L1 간 음소 목록 대비 시, 음운론적 관점으로 기술하지 못하는 부분들을 설명

한국어와 다른 언어 간 음소 대비 시 음운론적 대비로는 기술하는 것이 불가능한 부분들을 음성 정보를 활용해 기술할 수 있음을 보여 준 사례들

1-1 한국어 모음 /ʌ(u)/, /ɨ(i)/와 일본어 모음 /ɯ(ɯ)/ 대비

한국어와 일본어의 음성학적 관점의 단모음 대비

- 권성미(2007): 한국어와 일본어 단모음의 F1와 F2를 조사
- 한국어 /i/와 일본어 /ɯ/의 경우, F1은 유의한 차이가 없었지만($t=-.44$, $p=0.67$), F2는 각각 1,391Hz, 1,243Hz로, 평균에 있어서 유의수준 0.1 하에서 유의한 차이가 있었음($t=-2.0$, $p=0.05$).
- 한국어 /i/와 일본어 /ɯ/는 혀의 고저에서는 유사하지만, 혀의 전후 위치에서는 한국어 /i/가 일본어의 /ɯ/보다 좀 더 앞쪽에서 조음되는 것을 확인케 했다고 할 수 있음

※ 한국어와 일본어의 음운론적 관점의 단모음 대비

- 한국어 /u/, /i/와 일본어 /ɯ/의 SPE식 자질 표시:
 한국어 /u/: [+high], [-low], [+back], [+round]
 한국어 /i/: [+high], [-low], [+back], [-round]
 일본어 /ɯ/: [+high], [-low], [+back], [-round]

언어 간 현상으로서 한국어 발음 연구에서의 음성학의 효용성



1-2 한국어와 영어의 이중모음 대비 시 단모음과 활음 구간 비교 기술

- 윤은경(2011): 한국어와 영어 이중모음의 활음 길이 측정
 조사 결과, 영어 이중모음이 활음 구간과 모음 구간 모두 한국어보다 긴 것으로 나타남

언어 간 현상으로서 한국어 발음 연구에서의 음성학의 효용성



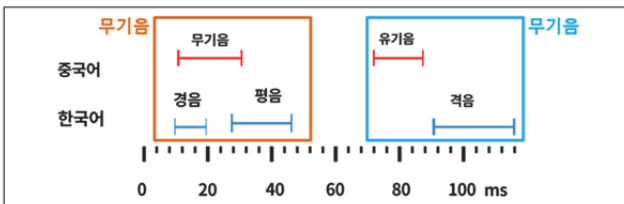
1-3 동일한 음운론적 변별 단서인 ‘기’의 유무로 대립되는 한국어 무기음과 중국어 무기음에 대한 변별적 설명 제공

음운론적 대비

- 한국어와 중국어에서 모두 사용하는 변별 단서인 ‘기의 유무’로 한중 대비를 하면, 평음과 경음이 모두 중국어 무기음에 대응하게 되며, 두 음 중 어느 음이 상대적으로 중국어 무기음(혹은 유기음)에 더 유사한지 등을 논하기 어려움

음성학적 설명을 통한 대비

- 기식성의 정도를 나타내는 VOT 값을 관찰해, 이들 음소 대비에 음성학적 정보를 상세화할 수 있음
- 음성학적 정보를 활용해 두 언어의 파열음 체계를 대비해 보면, 경음과 평음이 격음보다는 중국어 무기음에 가깝지만, 평음은 경음보다는 중국어 무기음과 조금 더 차이가 있다는 것을 기술하는 일이 가능해짐



	음운론적 변별 단서인 기의 유무에 따른 한중 파열음 대응
	중국어 한국어
[+aspirated]	유기음 ---- 격음
[-aspirated]	무기음 ---- 평음, 경음

<그림 1> 한국어와 중국어의 무기음, 유기음의 VOT 비교¹⁾

언어 간 현상으로서 한국어 발음 연구에서의 음성학의 효용성



2 음성학적 분석 결과를 바탕으로 습득 난이도 예측에 대한 수정안 제시

2-1 음성학적으로는 동일하게 유무성으로 대립되는 파열음 체계를 가진 언어 화자들의 한국어 평경격음 습득 난이도에 대한 새로운 해석 제공

음운론적 대비를 통한 습득 난이도 예측:

- 영어, 러시아어, 프랑스어, 핀란드어, 포르투갈어, 스페인어, 스웨덴어, 터키어, 등의 언어는 발생 유형에 따른 파열음 체계상, 유성성 유무가 변별 단서로 작용해 유성음과 무성음의 2중 대립
- 이 언어들과 한국어 간 음운론적 대비에 따르면, 이들 언어 화자는 모두 발생 유형에 따른 한국어 파열음 습득 양상을 예측하는 과정에서 동일한 언어 유형 집단으로 분류됨

음성학적 대비를 통한 습득 난이도 예측:

- VOT 정보를 활용하면, 파열음 체계면에서 음운론적으로 동일한 부류에 속하는 이들이 세 유형으로
- 실증적 연구 결과, 음운론적 대비 정보보다는 VOT 유형에 기반한 대비 정보가 설명력을 가짐(권성미 2019)

학습자 L1	音韻論的 대립 유형	音聲學的 유형 (VOT 유형)
말레이어, 스페인어, 슬로베니아어, 포르투갈어, 프랑스어, 핀란드어	유성음, 무성음	lead, short-lag
스웨덴어, 터키어		lead, long-lag
영어		short-lag, long-lag

<표 1> 동일하게 유무성의 2중 대립을 이루지만, 음성학적으로 세 부류로 나뉘는 경우(권성미 2018)

언어 간 현상으로서 한국어 발음 연구에서의 음성학의 효용성



3 세대, 지역 등에 따른 한국어 발음 변이형에 대한 지각 양상 설명

3-1 파열음의 변이형에 대한 지각동화 양상의 차이 및 습득 난이도 기술

- 음운론적으로 기술하지 못하는 한국어 파열음의 발생 유형 체계의 변화에 대해 음성적 분석 결과를 통해 학습자 L1과의 관계성을 대비함으로써, L2로서 한국어 화자가 한국어 파열음을 인식하는 양상에 차이가 생길 수 있음을 예측하거나 혹은 실증적으로 기술할 수 있게 함.

언어	lead	short lag	long lag
중국어	-	p	p ^h
한국어 전통형(경상형)	-	p', p	p ^h
한국어 혁신형(서울·경기형)	-	p'	p, p ^h

<표 2> 한국어 3중대립파열음의 변이형과 중국어 2중파열음의 VOT 유형 대비

p' → p 100(4.5)	p' → p 98(6.1)
p ↘ 99(4.0)	p ↗ 40(4.7)
p ^h → p ^h 99(4.6)	p ↘ 59(5.3)
	p ^h → p ^h 93(5.8)
서울·경기 변이형(혁신형) (Holiday 2014)	경상형(전통형) (김소야 2006)

<그림 2> 한국어 3중대립파열음의 두 변이형에 대한 중국어 화자의 지각동화 양상 비교

언어 간 현상으로서 한국어 발음 연구에서의 음성학의 효용성



4 외국인 액센트(foreign accent) 기술

- 강세구의 성조 유형이나 억양의 경우, 의미 전달에 문제는 없지만, 목표어인 한국어 화자에게 어색하게 들리는 중간언어적 특징들을 관찰할 때 음은 음운론적 차원에서 다루기 어려움
- 음향 분석을 할 경우, 중간언어 억양을 시각화해서 제시할 수 있어 어색한 발음의 원천이 무엇인지 관찰하고, 한국인 화자와의 발음 차이를 기술하는 일이 용이해짐
- cf) 한국인에게 들려주고, 발화가 얼마나 자연스러운지 (혹은 얼마나 한국인처럼 들리는지)를 리커트 척도(Likert Scale)로 판단하게 하는 방법으로 조사할 수도 있지만, 음성적 특징을 시각화하기 어려움

결론



언어 간 발음 연구에서 음성학적 기술의 효용성

- 대체로 음향음성학적 정보가 뒷받침될 때 기술하기 쉬움
- 범주적이지 않은 점진적인 정보를 다룰 수 있어 L2 지각과 산출 시 L1의 음운론적 정보가 미칠 수 있는 영향, 즉, 언어 간 발음 현상을 다루는 L2 음운론 연구에서 음성학의 역할은 더욱 빛을 발함

한국어 발음 연구와 언어 간 연구로서 한국어 발음 연구에서의 음성학의 효용성

한국어 발음 연구:

- 음운론적 기술을 뒷받침하거나 부가적인 정보를 제공해 기술 내용을 보완
- 음운론적 기술 내용과 실제적인 음성 자료가 불일치하는 부분에 대한 해석을 통해 기존의 음운론적 이론 수정하거나 새로운 가설 제안

언어 간 연구로서 한국어 발음 연구:

- 음성학적 분석 없이 언어 간 발음 기술이 불가능한 문제 해결
- 음운론적 대비만으로 L2 발음 습득 난이도를 기술할 시 해석에 오류가 예상되는 곳에 수정된 예측 제시

참고 문헌


 국제한국언어문화학회
 The International Network for Korean Language and Culture

- 강희조(2016). 음성학과 음운론의 경계: 한국어 /ㅎ/의 분포와 실현. 한국언어학회 학술대회지, 49-60.
- 권성미(2007). 한국어 단모음 습득에 대한 실험음성학적 연구: 일본어권 학습자를 중심으로, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 권성미(2018). 한국어 3중 대립 파열음의 발생 유형의 변화를 고려한 발음 교육 방안 모색. 어문론총 76, 9-34.
- 권성미(2019). 음운론적 대립 유형과 음성학적 유형에 따른 한국어 파열음 인식 양상 연구. 새국어교육 118, 223-255.
- 김소아(2006). 한국어 평음/경음/기음에 대한 중국인의 자각적 범주 연구. 이중언어학 32, 57-79.
- 문승재(2007). 한국어 단모음의 음성학적 기반연구, 말소리 62, 1-17
- 성철재(2004). 한국어 단모음 8개에 대한 음향분석, 한국음향학회지 23(6), 454-461
- 손철권(2015). 설측음화와 비음화의 음운, 음성학적 분석, 현대문법연구 85, 131-151.
- 손영숙·안미애(2011). 단어 내 위치에 따른 한국어 폐쇄음의 VOT 연구: 대구 지역어 화자를 대상으로, 언어과학연구 제59집, 언어과학회, 149-180.
- 신지영(2000). 국어 평음의 음성적 실현에 대한 음운론적 해석: 평폐쇄음을 중심으로, 한글 250, 5-41.
- 윤은경(2011). 한국어와 영어 이중모음의 대조분석: 활음의 음의 길이를 중심으로, 한국어 교육 22(4), 1-21.
- 이혁화(2002). 국어 반모음 'y'의 음성학과 음운론, 어학연구.
- 한경임(2014) 한국어 폐쇄음 VOT: 제주 방언과 대구 방언 비교, 코키토, 제75호, 부산대학교 인문학연구소, 157-176.
- 한정임·강현숙·김주연(2013). 편지글 읽기에 나타난 한국어 모음 /오/-/우/의 세대간 차이. 말소리와 음성과학, 5(4), 201-207.
- 조성문(2003). 현대 국어의 모음 체계에 대한 음향음성학적인 연구, 한국언어문화 24, 427-441.
- Anderson, V., Ko, I., and O'Grady, W. (2004). "A palatographic investigation of place of articulation in Korean coronal obstruents," Korean Linguist. 12, 1-24.
- Bang, H., Sonderegger, M., Kang, Y., Clayards, M., and Yoon, T.(2018). 「The emergence, progress, and impact of sound change in progress in Seoul Korean: Implications for mechanisms of tonogenesis」. 『Journal of Phonetics』 66.
- Best, C. T. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. Speech perception and linguistic experience, 171-206.
- Cohn, A. C., & Huffman, M. K. (2014). Interface between phonology and phonetics. Oxford University Press.
- Davidson, L. (2011). Phonetic, phonemic, and phonological factors in cross-language discrimination of phonotactic contrasts. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 37(1), 270-282.
- Hamann, S., Kula, N., Botma, B., & Nasukawa, K. (2010). The phonetics-phonology interface. The Continuum Companion to Phonology. London and New York: Continuum, 202-224.
- Han, J.- I. & Kang, H. (2013). Cross-generational change of o and u in Seoul Korean I: Proximity in vowel space. Journal of the Korean Society of Speech Sciences, 5(2), 25-31.

참고 문헌


 국제한국언어문화학회
 The International Network for Korean Language and Culture

- Holliday, J. J. (2014). The perceptual assimilation of Korean obstruents by native Mandarin listeners. The Journal of the Acoustical Society of America, 135(3), 1585-1595.
- Holliday, J. & E. Kong(2011) Dialectal variation in the acoustic correlates of Korean stops. ICPHS XVII, 878-88
- Kang, K. and Guion, S.(2008), "Clear speech production of Korean stops: Changing phonetic targets and enhancement strategies a", The Journal of the Acoustical Society of America 124-6, pp. 3909-3917.
- Kang K.(2013) F0 Perturbation as a perceptual cue to stop distinction in Busan and Seoul dialects of Korean, Phonetics and Speech Sciences 5(4), 137- 143
- Kang, Y.(2014), "Voice Onset Time merger and development of tonal contrast in Seoul Korean stops: A corpus study", Journal of Phonetics 45, pp. 76-90.
- Kawahara, S. (2011). Experimental approaches in theoretical phonology. The Blackwell companion to phonology, 1-21.
- Keating, P. A. (1984). Phonetic and phonological representation of stop consonant voicing. Language, 286-319.
- Keating, P. A. (1991). On phonetics/phonology interaction. Phonetica, 48(2-4), 221-222.
- Keating, P. A. (1996). The phonology-phonetics interface. UCLA Working Papers in Phonetics, 45-60.
- Kingston, J. (2007). The phonetics-phonology interface. The Cambridge handbook of phonology, 401-434.
- Kong, E. J., Kang, S., & Seo, M. (2014). Gender difference in the affricate productions of young Seoul Korean speakers. The Journal of the Acoustical Society of America, 136(4), EL329-EL335.
- Oh, E.(2011), "Effects of speaker gender on voice onset time in Korean stops", Journal of Phonetics 39-1, pp. 59-67.
- Ohala, J. J. (1990). There is no interface between phonology and phonetics: a personal view. Journal of phonetics, 18(2), 153-171.
- Romero, J., & Riera, M. (Eds.). (2015). The Phonetics-Phonology Interface: Representations and methodologies (Vol. 335). John Benjamins Publishing Company.
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science, Language, 207-214.
- Scobbie, J. M. (2007). Interface and overlap in phonetics and phonology. The Oxford handbook of linguistic interfaces.
- Silva, D. J. (2006). Acoustic evidence for the emergence of tonal contrast in contemporary Korean. Phonology, 287-308.
- Trubetzkoy, N. S. (1969). Principles of Phonology (CAM Baltaxe, Trans.). Berkeley: University of California Press.(Original work published 1939).