

분과 3

한국 언어문화 교육 일반

사회 : 박진철(연세대학교)

교육과정에 따른 한국어 학습자 성취도 비교 연구

구민지(가톨릭대학교)



국제한국어문화학회
The International Network for Korean Language and Culture

교육과정에 따른 한국어 학습자 성취도 비교 연구

구민지(가톨릭대학교)

• 연구 목적

특정 대학의 한국어 어학연수생 대상 정규과정과 학부생 대상 집중 한국어 교육과정을 비교하여 학부생 한국어 교육과정의 문제점 파악

• 연구 배경

학습자의 특성을 고려하지 않고 한국어 의사소통 능력의 발달을 목표로 하지 않으며 오로지 한국어능력시험 급수 획득만을 목표로 하는 입시 위주 한국어 교육과정 개발 및 운영에 대한 우려

• 연구의 필요성

교육 현장의 요구와 상황에 맞춰 교육과정을 개발하고 운영하는 것만큼이나 중요한 것은 해당 교육과정에 대한 평가이며 교육과정 개발자는 평가 결과를 교육과정 개선에 활용하는 것이 선택의 문제가 아님을 인식해야 한다.

최근 유학생의 양적 팽창에만 관심을 갖는 대학에서 교육국제화역량 인증이라는 미명 하에 대중요법적으로 한국어 교육과정을 개발하여 운영하는 것이 어떠한 문제를 불러일으킬지 파악해야 한다.

선행연구 및 이론적 배경

교육과정 평가를 위한 평가 범주

교육과정 분석 틀

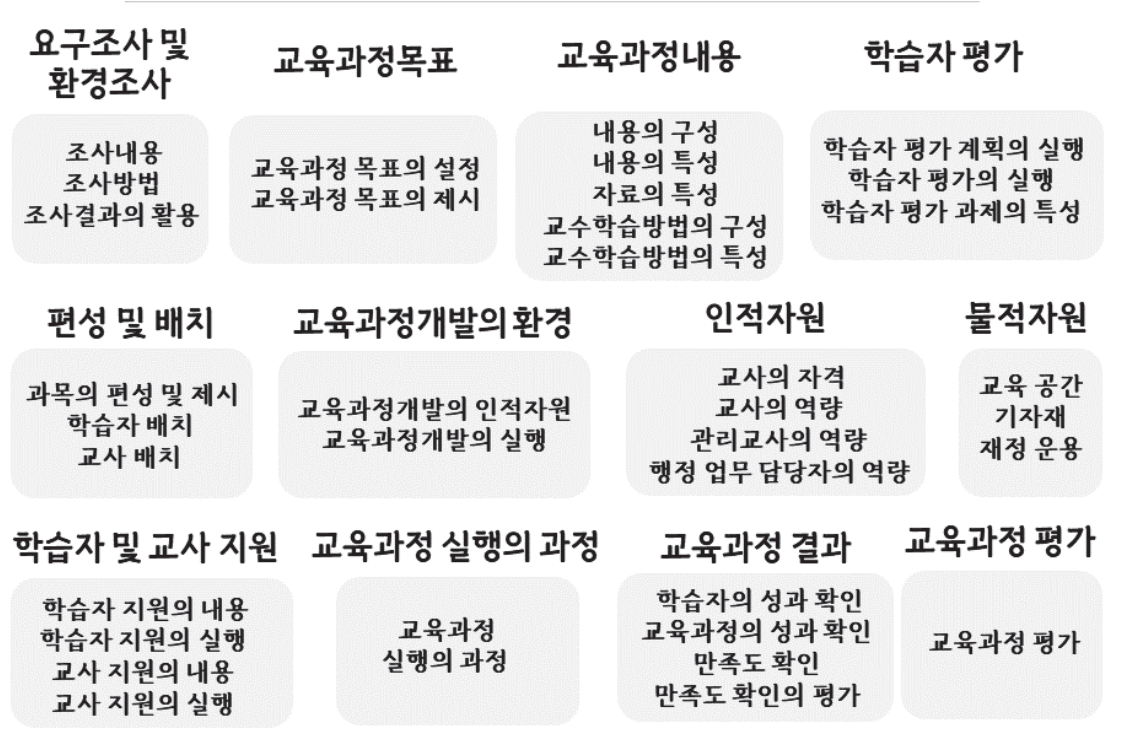
계획	환경분석 요구분석 교육과정의 개발 원리	세부 요인	세부 내용
내용 및 구 성	교육과정의 목표 교육과정의 내용체계 교육과정의 성취기준 교수-학습 전략 평가	실천 방향성	교육과정의 성격과 재구성 방향 교육과정 실행 관점에서의 부합성
운영 및 실행	교사 교육 계획 교육과정 운영 지원 계획 교육과정의 실행	타당성	교육과정 실행 참여자 요구에의 부합성 교육 내용 체계의 적절성 교수-학습 내용과 성취기준 조직의 적절성
성과 및 개선	교육과정의 성과 교육과정의 개선	명료성	교육과정 내용 범위의 선명성 내용 기술의 구체성
		실현 가능성	교수-학습의 구현 가능성 교수-학습 자료로의 번역 및 변환 가능성

이준호 안정호 임형옥(2021),
외국어로서의 한국어 교육과정 평가를 위한 평가 체계 개발 연구

박정아(2020),
교육과정 실행 요인 관점에서 고찰한 한국어(KSL) 교육과정 개선 방향 연구

이론적 배경

한국어 교육과정 평가준거



서정민(2024), 한국어 교육과정 평가 준거 개발 연구, 국내 대학 기관의 교육과정을 중심으로 고려대 박사학위논문

한국어 교육과정 분석

분석 대상

- ▶ 교육과정 개발 및 운영 주체: 대학 부설 한국어 연수 기관
- ▶ 사용 교재: 해당 대학 자체 개발 1급 교재(일반목적통합교재)
- ▶ 주5회 1일 4시간 수업(09시~13시)

연수생 대상 1급 과정

- 목표: 일상 한국어 의사소통 능력 배양
- 10주 200시간
- 4개 기술 통합 수업
- 담임이 있는 2인 정도의 팀 티칭
- 석사 학위 이상의 교원
- 교사 수업 언어 : 한국어로 통제

학부생 대상 1급 과정

- 목표: TOPIK 1급 획득
- 8주 160시간
- 말하기 제외한 기술 통합 수업
- 교사:담임이 없는 3인 정도의 개별 티칭
- 박사 수료 이상의 교원
- 학습자 모국어(중국어) 사용 허용(권장)

한국어 교육과정 분석

분석 항목

▪ 교육과정 결과의 평가 항목 (서정민, 2024:150)

학습자의 성과 확인	학습자의 교육과정 목표 달성도를 확인한다. 학습자의 정의적 영역 결과를 확인한다.
교육과정의 성과 확인	교육과정 이수율/탈락율을 확인한다. 교육과정 계획 대비 실행 정도를 확인한다.
만족도 확인	학습자에게 수업 및 교사의 만족도를 확인한다. 학습자에게 행정 업무 및 교육환경의 만족도를 확인한다. 교사, 관리교사에게 교육과정의 만족도를 확인한다. 기타 관계자에게 교육과정의 만족도를 확인한다.
만족도 확인의 평가	만족도를 확인하는 조사 문항은 조사 목적에 적합하다. 만족도 조사의 결과를 관계자에게 제시한다.

▪ 본고의 '교육과정 결과의 평가 항목'은 아래와 같이 설정

- 학습자의 교육과정 목표 달성도를 총괄 평가 점수로 확인
- 학습 동기, 수업 태도, 한국과 한국어에 대한 관심 등의 정의적 영역을 교사 대상 심층 면담을 통해 확인
- 학습자 대상의 만족도 조사를 통해 수업, 교사의 만족도 확인
- 교사, 관리교사 대상 만족도 조사를 통해 교육과정의 만족도 및 교사 효능감 확인

한국어 교육과정 분석

학습자의 성과 확인

기말 총괄 평가 성적(성취도)

일반 연수 과정

총 7개 분반(142명)
135명 응시

1급 학습 종료 시점인 5월9일
토픽 1급 기출 문제로 평가 실시

0급 10명 7.4%
1급 98명 72.6%
2급 27명 20%
평균 120.5점

학부 토픽 과정

총 3개 분반(90명)
77명 응시

1급 학습 종료 시점인 4월29일
토픽 1급 기출 문제로 평가 실시

0급 3명 3.8%
1급 30명 39%
2급 44명 57.1%
평균 143.3점

학습자의 성과 확인

교사 대상 심층 면담

3인의 대학 강사

AJ선생님 : 4월 12일 대면 1시간
LH선생님 : 4월 25일, 5월 1일 비대면 1시간
LJ선생님 : 5월 8일 대면 1시간

교사 대상 설문 조사

7인의 대학 강사

서술형 문항으로 조사

• 학습 동기

대부분의 학생이 동기가 없어서 힘들다. 한국 유학생생활에서 한국어를 못 해도 크게 어려운 점이 없다고 느낌. 1학년이라 아직 시간이 많다고 생각해서 동기 유발이 안 됨. 전공 수업을 위해서라도 한국어를 학습해야 한다는 말에도 전혀 동기 유발이 안됨.

• 수업 태도

수업 시간에 개인 디바이스로 다른 것을 보는 학생이 너무 많다. 물어보면 다 안다고 하면서도 막상 관련 질문을 하면 대답을 못하면서 수업에는 집중하지 않는다. 수업이 자기 수준에 맞지 않는 학습자는 수업에 집중하지 못한다. 교수자에게 반말을 하는 학생도 있고 아예 이어폰을 착용하고 수업을 듣지 않음을 표시하는 학생도 있다.

• 한국과 한국어에 대한 관심

중국에서 (원하는) 대학에 못 가서 어쩔 수 없이 한국으로 유학 왔기 때문에 한국 문화나 한국어에 별다른 관심이 없다. 스스로의 선택으로 한국에 온 학습자만 관심 있어 보임. 특별히 없음. 크지 않음.

만족도 확인

학습자 대상 조사

중국 학부 신입입생 77명
6개월 이하의 한국어 학습 이력(76%)
TOPIK 성적 미소지

- 4월29일 9시
- 지면 설문 방식

교사 대상 조사

수업 담당 강사 7명

- 4/29~5/2
- 지면 설문 방식

주요 문항 응답 결과

- 한국어 수준 향상 여부: 93.3% 긍정
- TOPIK에 대한 자신감: 86.7% 긍정
- 수업에 대한 만족
98.7% 긍정 (1명 무응답)

주요 문항 응답 결과

- 만족도
4명: 불만족
3명: 만족
- 교사 효능감
1명: 많이 느낌
5명: 조금 느낌
1명: 거의 느끼지 못함

교수자의 반응과 달리 학습자는
수업에 만족하는 것으로 나타남

나가며

▪ TOPIK 급수 획득을 목적으로 하는 한국어교육과정의 문제점

- | | | |
|---|---|-----------------|
| 1 | 시험 위주의 한국어 학습은 목표하는 토픽 급수 획득 이후 한국어 학습을 지속하게 만들지 못함. | 학습
지속
가능성 |
| 2 | 말하기를 배제한 시험 위주의 한국어 학습은 대학에서의 전공 수학 능력 함양에 도움이 되지 않음. | 대학
수학
능력 |
| 3 | 의사소통 접근법 시대의 한국어 교사에게 입시 위주의 언어 교육을 강요함으로써 발생하는 교사 효능감 저하가 교수-학습에 부정적 영향을 끼침. | 교사
효능감 |

참고문헌

- 민현식(2003), 한국어 표준교육과정 기술 방안, 한국어교육 15(1), 1-43.
- 박정아(2019), 한국어 교육과정의 내적 타당성 평가 체제 연구, 한국외국어대학교 박사학위논문.
- 박정아(2020), 교육과정 실행 요인 관점에서 고찰한 한국어(KSL) 교육과정의 개선 방향 연구, 외국어교육 27(3), 121-141.
- 서정민(2024), 한국어 교육과정 평가 준거 개발 연구, 국내 대학 기관의 교육과정을 중심으로, 고려대학교 박사학위논문.
- 이준호 외(2021), 한국어 교육과정 교재 현지화 및 질 관리 방안 연구, 국립국어원.
- 이준호 외(2022), 한국어 교육과정 개발·자문 교재 자문·감수, 국립국어원.
- 조완철(2023), 한국어 교육과정 평가 준거 개발 연구: 대학 부설 한국어교육기관을 중심으로, 부산대학교 박사학위논문.
- 최정순(2006), 학문 목적 한국어 교육의 교육과정과 평가, 이중언어학 31, 277-314.
- Richards(2015), Curriculum Development in Language, 강승혜 외 옮김, 언어 교육과정 개발-이론과 실제, 한국문화사.

구민지 (가톨릭대학교)
한국어문화학과
일반대학원 한국어교육학과

☎ 010-2512-0484
📷 koo_minji72
🗣 kominji72



학문 목적 한국어 학습자의 토론 수업 사례 연구

최은경(동국대학교)

학문목적 한국어 학습자의 토론 수업 사례 연구



국제한국언어문화학회(INK) 제37차 국제학술대회
2024. 6. 7. 인도네시아 자카르타

최은경(동국대학교)

들어가며

- 외국인 유학생 수의 증가와 더불어 학문목적 한국어 학습자의 수도 나날이 증가하고 있는 추세
 - 학문목적 학습자를 위한 토론 능력 향상을 위한 다양한 방법이 시도되고 있음.
 - 학습해야 하는 항목의 순서와 방법이 다각도로 검토되고 있지만 외국인 유학생들의 토론에 대한 어려움은 여전함.
- 외국인 유학생들의 대학수학능력 중 큰 비중을 차지하는 토론 능력을 향상시키기 위한 방안 마련
- 한국어 수업에서의 토론 능력 향상을 위한 수업이 구성되었고 그 진행과정, 토론 평가, 학습자 만족도 등에 대한 사례 연구를 공유하고자 함.

- 일반적인 토론 진행 방법을 학습함과 동시에, 토론을 위한 자료 조사 방법 및 토론 시 활용 가능한 표현을 익히는 과정을 단계적으로 진행함. 토론 방법을 익힘과 동시에 학업 성취감을 자질 수 있도록 구성
- 토론 수업의 목적, 취지, 단계별 수업 과정, 구체적인 수업 진행 내용, 학습자의 반응 및 만족도 등을 다룸과 동시에 문제점 개선을 위한 제안
- 외국인 유학생의 대학 합격 기준
 - 고등학교 졸업 이상의 학력
 - 한국어 능력 3급 이상
- 대학 수학 능력을 갖추지 못한 상태로 입학하는 경우가 많아, 대학 강의 수강에 어려움이 있음.

D대학 글로벌인재트랙 프로그램

- 필수 공통교양 교과과정의 세부 구성(최은경 외: 2020:460)

영역	현황	교과목	A트랙 (3,4급)	B트랙 (5,6급)
학문목적 한국어	대체 신설	1 대학 한국어 발표와 토론 (중급)	2학점	-
		2 대학 한국어 발표와 토론 (고급) ※ 토픽4급 이상자 수강 가능	2학점	2학점
		1 대학 한국어 독해와 작문 (중급)	2학점	-
		2 대학 한국어 독해와 작문 (고급) ※ 토픽4급 이상자 수강 가능 ※ 전공용어집 병행 수업	3학점	3학점
전공기초 역량	신설	통계및수학, 과학, 정치경제, 사회문화	(2강좌) 4학점	(4강좌) 8학점
한국문화	축소	글로벌한국문화	(1강좌) 3학점	(1강좌) 3학점

◆ 2024년 1학기 현재 '고급(대학한국어2)' 과정의 수강 기준을 5급 이상으로 운영 중임.

대학한국어 2 발표와 토론



도입	<ul style="list-style-type: none"> 해당 과의 주제와 관련된 그림이나 도표를 보면서, 간단한 질문을 제시 학생들은 제시된 질문에 대한 자신의 생각을 이야기하면서 학습할 주제에 대해서 배경을 형성하는 단계
어휘	<ul style="list-style-type: none"> 어휘에서는 주제와 관련된 어휘를 익히고 관련 문제를 푸는 것 '한 걸음 더'는 주제와 관련된 어휘를 확장하기
듣기	<ul style="list-style-type: none"> 주제와 관련된 강연, 뉴스, 인터뷰, 발표 등을 듣고 의견을 말하는 활동 듣기 첫 번째 단계에서의 목표는 핵심 내용 파악에 있음. 비교적 짧은 듣기 4~5개를 들으면서 중심 내용을 확인할 수 있는 문제를 푸는 것 듣기 두 번째 단계에서의 목표는 강의를 들으면서 요약하는 것. 앞서 들었던 짧은 듣기의 내용에서 확장된 것으로 3~4분 정도의 긴 듣기를 들으면서 제시된 요약 부분의 빈칸을 채움. 듣기 세 번째 단계에서의 목표는 앞에서 들은 긴 듣기를 들으면서 확장된 문제에 자신의 의견을 발표
발표	<ul style="list-style-type: none"> 대학 전공에서 필요한 기초적인 내용을 주제로 구성하여 심화된 내용으로 발표하는 것을 목표로 함. 각 주제마다 학생들이 발표할 수 있도록 주제와 관련된 차례, 개요, 발표문과 질문을 예시로 제시. 발표자는 선택한 주제에 맞는 발표문을 구성하여 발표
토론	<ul style="list-style-type: none"> 발표자가 주제에 적합한 토론을 진행하는 데에 목표를 두었음. 발표자는 가벼운 내용 확인 질문부터 토론이 가능한 심화 질문을 준비하여 학생들과 토론을 진행

발표와 토론 수업 내용

주차	주제	도입	듣기	발표와 토론	기능
1	건강한 삶	여가 생활	스트레칭의 중요성	발표와 토론 준비 (건강한 삶을 유지하는 방법)	발표와 토론의 기초
2	도전과 성공	특별한 도전	도전에 성공한 사람	성공과 성공의 요인 (BTS의 성공 요인)	세부 내용 듣기
3	사회 변화와 경제 활동	공유 서비스	새로운 소비 계층	새로운 소비 방법 (공유 경제)	개념 이해하기 전개 방식 파악하기
4	인류의 미래	위대한 발명품	과학과 우리 생활	과학 기술의 발전 (딥페이크 기술, AI)	핵심 정보 듣기
5	영화 속의 한국	영화 포스터	시대상을 반영한 영화	한국 근현대사 관련 영화 (영화 <국제시장>)	핵심 정보 듣기 세부 내용 듣기
6	환경과 생활	환경 문제	대기오염과 우리 생활	기후 변화 (한반도 기후 변화)	핵심 정보 듣기 전개 방식 파악하기
7	영화와 서민의 생활	작품 해석	<파적도>에 나타난 서민 생활	영화에 반영된 서민 의식 (민화)	핵심 정보 듣기 전개 방식 파악하기
9	사회의 변화와 직업	변화하는 직업	사회의 변화와 직업	4차 산업 시대의 직업 (수의테크니션)	핵심 정보 듣기 화제 전환 파악하기
10	소비 심리와 마케팅 전략	소비 심리	백화점 판매 전략	마케팅 전략 (뇌과학, 이미지 마케팅)	내용 추론하기 토론하기①
11	과학의 발달	AI의 활용	동물 실험 필요성의 찬반 토론	4차 산업 (3D 프린팅 기술)	내용 추론하기 토론하기②
12	고전 문학에 그려진 역사	고전 문학	신분제와 홍길동전	사회제도 (활빈당의 활동)	세부 내용 듣기 토론하기③
13	문학과 언어	드라마 포스터	드라마와 작가의 상상력	언어 간 비교 (한글과 한자의 비교)	세부 내용 파악하기 토론하기④
14	정부의 형태와 선거	국가 기관	대통령제와 의원 내각제	선거 방식 (직접, 간접선거)	화자 의도 파악하기 토론하기⑤

중간시험(8주차)

기말시험(15주차)

토론 수업 과정

• 토론 수업 일정

단계	시기	내용
토론하기①	10주차	토론의 기초(토론이란, 토론 진행 방법, 주요 표현 익히기 등)
토론하기②	11주차	토론팀 구성 및 토론 주제 선정(찬성측, 반대측 정하기)
토론하기③	12주차	각자 찾은 자료 공유, 자신의 주장 정하기
토론하기④	13주차	자신의 주장과 근거 공유하기
토론하기⑤	14주차	팀별(찬성측, 반대측) 토론 연습

- 10~14주차 수업 시간의 일부를 할애하여 진행
- 토론의 기초부터 토론 준비 과정을 단계적으로 진행
- 전반부 수업 활동을 토대로 학생의 활동 능력 및 성향 고려하여 팀 구성
- 이클래스(D대학 LMS)를 통한 학생의 작업 진행 상황 확인
- 15주차에 기말시험으로 실제 토론을 진행함.

팀 편성 및 토론 준비

팀 편성을 위한 조사

이름		연락처			
학과		학년			
지난 학기 평점		자료 검색 능력	상(), 중(), 하()		
질문	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1. 나는 내게 주어진 역할을 성실히 수행한다.					
2. 나는 과제를 위한 모임에 적극적으로 참여한다.					
3. 나는 다른 사람을 잘 배려한다.					
4. 나는 내 의견을 적극적으로 표현한다.					
5. 나는 모임에서 다른 사람과 잘 어울린다.					
6. 나는 모임에서 리더 역할을 하는 편이다.					
7. 나는 모임 활동이 즐겁다.					

주장

토론에서 자신의 주장을 말할 때 사용할 수 있는 표현

- 저는 _____에 대해서 찬성합니다/반대합니다.
- 저는 _____을/를 반드시 _____해야 한다고 생각합니다.
- 저는 _____을/를 _____할 필요가 있다고 생각합니다.
- 저는 _____을/를 _____(으)면 안 된다고 생각합니다.
- 저는 _____을/를 _____하지 않는 것이 좋다고 생각합니다.

토론 주제 _____ 찬성측: _____ 반대측: _____

1. 나의 주장	
2. 이유	
3. 근거	
3-1. 보아줄 자료 (사진, 표 등)	
3-2. 출처	
4. 주장 정리	

토론 표현

이유나 근거

토론에서 이유나 근거를 말할 때 사용할 수 있는 표현

- 왜냐하면 _____기 때문입니다.
- 그 이유는 _____기 때문입니다.
- _____에 따르면/의하면 _____(ㄴ/는)다고 합니다.
- _____에 나온 내용을 보면 _____(ㄴ/는)다고 합니다.
- 제 경험에 비추어 보면 _____입니다.
- _____을/를 통해서 _____(ㄴ/는)다는 것을 알 수 있습니다.

동의

토론에서 주장에 동의할 때 사용할 수 있는 표현

- 저도 그렇게 생각합니다.
- 제 생각도 같습니다.
- 그 말은 일리가 있습니다.
- 그 의견은 타당한 것 같습니다.
- _____(ㄴ/는)다는 의견에 동의합니다.

강조

토론에서 자신의 의견을 강조할 때 사용할 수 있는 표현

- 앞에서 말했듯이
- 제가 앞에서 언급한 내용을 다시 한 번 생각해 보십시오.
- _____의 입장에서 다시 한 번 생각해 보십시오.
- 사람들은 얼마나 싫을지 다시 한 번 생각해 봐야 합니다.
- _____부터 생각해야 하는 것 아닙니까?
- 심지어는 _____까지 있습니다.

일부 동의

토론에서 상대방의 말에 일부 동의할 때 사용할 수 있는 표현

- _____씨의 말에 일부는 동의하지만
- 그 생각도 이해할 수 있습니다. 하지만
- 어느 정도까지는 동의하지만
- 물론 그 말도 맞습니다. 하지만

학습자 만족도

• 수업에 대해 전반적으로 만족하십니까?



• 토론을 준비하는 방법을 알고 토론을 준비하여 참여할 수 있게 되었습니까?



- 교수님의 설명이 이해하기가 쉽고 몇 번이나 반복해서 설명해 주셔서 수업 듣기가 너무 편했습니다.
- 저는 이 수업이 반 친구들과 한국어로 대화할 수 있는 기회를 주는 것을 매우 좋았습니다. 평소 생활하면서 한국어로 대화하는 친구가 적었기 때문에 좋은 기회였습니다.
- 자기 의견을 말할 수 있어서 좋았고 이 수업을 통해 다음에 다른 수업에 많은 도움이 될 것 같습니다.
- 자기의 주장을 잘 표현하는 방법을 알 수 있다. 토론준비 방법도 잘 이해할 수 있다.
- 말하기 실력을 향상시킬 수 있고 연습 기회도 많았음. 수업 분위기 좋음
- 교수님의 격려. 토론은 도전성이 있다고 생각합니다.
- 토론 팀을 만들어 얘기하는 게 좋았습니다. 토론을 하며 배워가는 과정이 재밌고 좋았습니다.

지역 문화를 활용한 한국 문화 교육 방안

-강원 지역 문화를 중심으로-

김금숙(상지대학교)

1. 서론

이 연구는 강원 지역에 거주하는 한국어 학습자를 대상으로 지역 문화 자원을 활용하여 한국 문화를 교육하기 위한 방안을 제안하는 연구이다.

한국어 교육의 궁극적인 목적은 학습자의 한국어 의사소통 능력 향상에 있다. 학습자가 목표 언어를 익히고 목표 언어로 의사소통을 하기 위해서는 언어 학습과 더불어 해당 언어권의 문화를 함께 익히는 것이 필수적이다. 특히 학습자가 한국의 특정 지역에 거주하면서 한국어를 배우는 경우에는 학습자가 생활하는 지역의 문화에 대한 이해가 매우 중요하다. 학습자가 거주하는 지역은 한국어 교육이 이루어지는 공간이기도 하지만 학습자들의 실질적인 생활 공간이면서 동시에 실질적인 의사소통이 이루어지는 장소이기 때문이다. 이 장소들과 관련하여 학습자들이 지역 문화를 배우고 체험하면서 수용할 수 있다면 학습자들의 언어 학습은 물론 생활에도 큰 도움이 될 것이다.

한국에 와서 공부하는 학습자들은 서울 이외에도 다양한 지역에서 한국어를 배우고 한국 문화를 익힌다. 요즘에는 지방 자치 단체에서 인구 소멸 지역을 중심으로 외국인의 한국 정착을 유도하는 정책들이 많이 나오고 있다. 외국인이 인구 감소 지역에 정주하여 생활할 수 있도록 하는 지역 특화형 비자(F-2-R) 같은 것이 대표적인 예이다.¹⁾ 이러한 정책들이 자리를 잡으면 앞으로 지역에 와서 생활하는 외국인도 점점 더 많아질 것이다.

학습자들은 교실 밖에 나가면 지역 구성원들과 한국어로 소통해야 하고, 더 나아가 학습자들이 지역에서 아르바이트나 취업을 할 경우에는 학습자 역시 지역 구성원으로서의 역할을 해야 한다. 따라서 지역 관련 문화를 교육하고 체험 활동 등을 통해 지역 문화를 익히는 것은 학습자의 의사소통 능력 향상뿐만 아니라 실생활에 도움이 되는 매우 실질적인 교육이 될 것이다. 학습자에게는 한국의 보편적인 문화와 더불어 지역의 특수한 문화까지 총체적인 한국 문화를 학습할 수 있는 기회이기도 하다.

이렇게 지역에 거주하는 학습자들의 생활과 밀접한 관련을 지니고 있음에도 지금까지 한국 문화 교육에서 지역 문화를 교육하는 방안에 대해서 그리 많은 연구가 이루어지지 않았다. 한국어 교육 환경으로서 공간이 지니는 의미에 대해 다룬 전은주(2013)에서는 공간의 교육적 의미를 실현하는 방안으로 로컬리티 개념을 적용한 교육 목적, 교육 목표를 설정하고, 부산 지역을 중심으로 한국어교육에서 로컬리티를 반영한 교수-학습의 예를 살폈다. 김미영(2015)에서는 광주·전남

1) 법무부가 2022, 2023년 시범 사업을 거쳐 2024년부터 본격적으로 시행하고 있는 비자 정책이다. 지역의 특성과 요구를 반영하는 비자로 지역인재 확보와 국가 균형발전을 도모하기 위해 신설된 제도로, 일정한 요건을 갖춘 우수 인재 외국인에게 인구감소지역에 5년 이상 의무 거주하거나 취·창업하는 조건으로 비자 혜택을 제공하는 것이다. 강원특별자치도에서는 현재 고성군과 횡성군에서 이 제도를 시행 중이다.

지역의 지역 축제 콘텐츠를 활용한 문화 교육 방안을 제안하였다. 박지애(2018)에서는 유학생을 대상으로 진행된 지역 문화 자원을 활용한 지역 문화 지도 만들기 수업 사례를 제시하였다. 유춘동(2020)은 지방 소재 대학과 대학원에 재학 중인 유학생들에게 실제 생활과 관련된 한국 문화의 실상 파악 및 체험의 확대가 필요함을 지적하고 이를 위한 방안으로 선문대 학생들을 대상으로 방과후 수업에서 실시된 현장 답사 프로그램의 사례를 소개하였다. 김문기·최경안(2021)은 지역 문화 자료를 활용한 한국 문화 교수-학습을 위한 단원 개발의 원칙과 경주 석굴암을 대상으로 한 단원 구성의 예를 제시하였다. 최경안(2022)은 지역을 학습자의 거주 지역으로 국한하지 않고 한국의 다양한 지역과 관련된 모든 문화적인 내용을 활용한 문화교육 방안을 제안하였다. 최종숙(2023)은 안동 지역을 중심으로 지역 문화를 활용한 문화 체험 중심의 단기 한국어교육 프로그램 개발 방안을 제안하였다. 이은지(2023)는 인천 지역 문화 자원을 활용한 한국 문화 체험 프로그램을 개발하여 국내 외국인 학습자를 대상으로 다양하고 실제적인 한국 문화 교육을 제공하고자 하였다. 차운정(2023)은 부산 지역 유학생들을 대상으로 한국과 부산 지역의 역사문화와 연계한 교육 방안을, 김강희(2024)는 부산 지역의 문화 리터러시를 반영한 외국인 유학생 대상 교육 요소를 제안하였다.

최근 들어 연구가 활발해지고 있기는 하지만 아직 강원 지역의 문화 자원 활용한 문화 교육에 대해서는 거의 연구가 이루어지지 않았다. 손진희(2023)에서 한국어 교재에 나타난 강원도 지역 문화 관련 어휘의 제시 양상을 살피고, 강원도 지역 문화를 한국어 교재에 반영하는 방법을 모색한 것이 현재까지는 유일하다. 그러나 이 논문은 기존 교재에 나타난 강원 지역 관련 요소들을 꼼꼼히 살폈다는 데 의의가 있지만 교육 내용 측면에서는 강원도 지역 문화와 관련된 여러 가지 내용을 단순히 나열하여 제안하는 데 그쳤다는 아쉬움이 있다.

이에 본고에서는 강원 지역에 거주하는 한국어 학습자들에게 강원 지역의 문화 자원을 활용하여 지역 문화를 교육하는 방안을 좀 더 구체적으로 제안해 보고자 한다. 이를 위해 먼저 한국 문화 교육에서 지역 문화를 활용한 문화 교육을 위한 수업 모형을 제안할 것이다. 그리고 강원 지역에 거주하는 학습자들을 위해 강원 지역의 문화를 활용하여 진행할 수 있는 지역 문화 교육 내용을 수업 모형에 맞춰서 제안할 것이다.

2. 지역 문화 활용 문화 교육을 위한 모듈식 수업 모형

강원 지역에는 2022년 현재 등록외국인 20,472명, 결혼이민자 3,845명이 거주하고 있다. 이는 다른 지역과 비교하면 그리 많은 숫자는 아니다. 그러나 강원도는 행정안전부에서 인구감소지역으로 지정한 시군이 12개나 포함되어 있을 정도로 인구감소가 빠르게 진행되고 있는 지역이다.²⁾ 따라서 도 소재 대학들의 적극적인 유학생 유치와 인구 문제 해결을 위한 지자체의 노력이 더해져 앞으로도 외국인이 지속적으로 유입될 것으로 보인다. 그리고 그들 중 상당수는 지역에 정주하게 될 것이다.

강원 지역에 거주하는 외국인을 대상으로 지역 문화를 활용한 문화 교육을 한다고 했을 때 그 대상이 되는 학습자의 유형은 매우 다양하다. 대학에서 공부하는 유학생 중 졸업 후에 강원 지역에 정주하며 일하기를 희망하는 학생, 강원 지역에 거주하는 결혼이민자나 노동자, 중도입국 청소년 등이 모두 교육 대상이 될 수 있다. 수업을 운영하는 기관이나 수업 상황 역시 다양할 수밖에 없다. 대학에서의 정규 교육, 비교과 같은 비정규 교육, 단기 교육 프로그램, 다문화센터의 다양한 교육 프로그램, 초중고의 방과 후 프로그램 등에서 지역 문화를 활용한 문화 교육이 가능하다.

2) 2022년 현재 한국의 총인구수는 51,692,272명, 그중 강원도 인구수는 1,528,037명으로 전체의 약 3%에 해당한다. 행정안전부에서 인구감소지역으로 지정한 강원도의 시군은 고성군, 삼척시, 양구군, 양양군, 영월군, 정선군, 철원군, 태백시, 평창군, 홍천군, 화천군, 횡성군 등 12곳이다. 이는 전남, 경북에 이어 지자체 중 세 번째로 많은 곳이다.

이렇게 여러 기관에서 학습자의 상황에 따라 다양하게 활용할 수 있는 수업 모형 제안을 위해 본고에서는 지역 문화 활용 문화 교육을 위한 모듈식 수업 모형을 제안하고자 한다.

[표 1] 지역 문화 활용 문화 교육을 위한 기본 수업 모형

모듈	기본	활동	확장(심화)	현장 학습
단원별 교육 내용	주제에 대한 기본적인 핵심적인 내용을 다룸	문화 내용과 관련된 체험 활동 진행함	기본적인 내용에서 확장(심화)된 내용을 다룸	문화 내용과 관련된 현장을 직접 찾아감
차시	1차시	1차시	1차시	4~8차시

기본 수업 모형은 위와 같이 단원별로 기본, 활동, 확장(심화), 현장 학습 등의 독립적인 모듈(module)들로 구성된다.³⁾ 각 모듈은 기본적으로 1차시 정도로 구성하되 주제에 따라 달라질 수 있다. 그리고 현장 학습은 이동 거리, 체험 내용 등에 따라 4~8차시 정도로 구성할 수 있다. 이와 같은 기본 수업 모형을 바탕으로 교육 기관의 여건이나 교육 프로그램의 총 배정 시간, 단원의 주제, 수업 목적 등에 따라 필요한 모듈을 선택하여 수업을 구성할 수 있다.

단원은 4장에서 제시하는 단원 주제 중 선택하여 4개에서 20개까지 자유롭게 구성할 수 있다. 모든 단원을 기본 모듈로만 구성하여 문화 관련 주요 내용을 전달하는 방식으로 수업을 할 수도 있고, 기본+활동의 형태로 활동 중심 수업을 구성할 수도 있다. 기본 모듈과 확장(심화) 모듈을 결합하여 지식 전달 중심의 수업을 구성할 수도 있고, 현장 학습을 중심으로 수업을 운영할 수도 있다. 단원별로 모듈 결합을 달리하여 수업을 구성할 수도 있다.

[표 2] 모듈 결합에 따른 다양한 수업 모형

모형	모듈 결합	차시
기본 지식 모형	기본 모듈(단독)	단원별 1차시
활동 중심 모형	기본 모듈+활동 모듈	단원별 2차시
	활동 모듈(단독)	
지식 중심 모형	기본 모듈+확장(심화) 모듈	단원별 2차시
지식과 활동 중심 모형	기본 모듈+활동 모듈+확장(심화) 모듈	단원별 3차시
현장 학습 중심 모형	기본 모듈+현장 학습 모듈	단원별 5~9차시
	현장 학습 모듈(단독)	
...

3) 교육학에서 모듈(module)은 개별화된 수업에서 사용되는, 단위 교육 목적을 달성할 수 있도록 구성된 수업 자료를 가리킨다. 수업을 구성할 때 모듈을 여러 가지 형태로 활용할 수 있는데, 하나의 모듈만으로 구성해도 모듈이 추구하는 학습 목표를 달성할 수 있고, 여러 개의 모듈이 묶여 하나의 과정이 될 수도 있다.(이선중, 2018:120-2)

3. 강원 지역 문화를 활용한 한국 문화 교육 방안

이 장에서는 강원 지역 문화를 활용한 한국 문화 교육 내용을 선정하고 이를 수업 모형에 적용하는 방안에 대해 살펴 보겠다.

우선 교육 내용을 선정하는 데 있어서는 강원 지역에 대한 이해를 바탕으로 지역 사회에 정주하여 일하고 생활하는 데 필요하고 도움이 되는 내용인지에 주안점을 두었다.⁴⁾

[표 3] 강원 지역 문화를 활용한 한국 문화 교육 내용

대주제	단원 주제	단원 내용
행정구역	1. 행정구역과 주요 도시	<ul style="list-style-type: none"> 강원특별자치도의 행정구역은 7개의 시와 11개의 군으로 구성되어 있음 태백산맥을 기준으로 영동 지역과 영서 지역으로 구분 주요 도시: 춘천, 원주, 강릉
지리와 자연환경	2. 기후와 지형	<ul style="list-style-type: none"> 여름에는 고온·다습하고 겨울에는 한랭·건조한 대륙성 고기압의 영향을 받아 춥고 건조함 태백산맥이 남북으로 길게 뻗어 있어서 영동 지역과 영서 지역의 기후가 다름
	3. 산, 강, 바다	<ul style="list-style-type: none"> 백두대간의 중심에 있는 강원도의 산: 설악산, 오대산, 치악산, 태백산 산줄기에서 흘러내리는 맑은 물줄기, 한강과 낙동강의 발원지, 북한강, 남한강, 동강, 동해바다
일상생활	4. 대표 음식	<ul style="list-style-type: none"> 산악지대와 고원지대가 많은 지형 특성상 감자, 메밀, 옥수수, 산나물 등으로 만든 음식이 많음 지역별 대표 음식: 춘천 닭갈비, 춘천과 평창 막국수, 횡성 한우, 속초 오징어순대, 강릉 초당순두부, 정선 곤드레밥, 양구 시래기 등
	5. 교통	<ul style="list-style-type: none"> 과거: 강을 이용한 수운 현대: 고속도로, 철도, 항공, 해운
	6. 계절 활동	<ul style="list-style-type: none"> 봄: 꽃놀이 여름: 캠핑과 해수욕 가을: 단풍놀이 겨울: 스키와 눈썰매
정치	7. 분단	<ul style="list-style-type: none"> 전 세계 유일의 분단국가에 있는 분단된 도 강원도는 남북으로 분단되어 북한에도 강원도의 일부 행정구역이 있음
	8. 군사지역	<ul style="list-style-type: none"> 강원도 전 지역이 육군 지상작전사령부의 작전 지역에 포함되어 있음
경제	9. 산업	<ul style="list-style-type: none"> 농업: 산이 많아 밭농사가 발달함, 대표 작물은 감자, 옥수수, 송이버섯, 산나물 등 광업: 지하자원 풍부하여 탄광이 발달하였으나 현재는 카지노로 바뀜 어업: 동해바다에서 명태, 오징어, 콩치 등이 많이 잡힘 관광산업: 아름다운 자연환경으로 인해 관광산업 발달
	10. 전통시장과 특산물	<ul style="list-style-type: none"> 전통시장: 정선 5일장, 평창 봉평장터, 동해 북평장, 횡성 우시장, 인제장 등 북부 특산물: 철원 오대쌀, 화천 찰토마토, 고성 명태, 속초 오징어, 인제 송이 등 남부 특산물: 홍천 인삼, 횡성 한우, 원주 치악산 복숭아, 평창 감자, 영월 곤드레나물, 양양 송이 등

4) 대주제와 단원 주제를 선정하는 과정에서는 먼저 선행 연구, 『국제 통용 한국어 표준 교육과정』 중 문화 부분, 문화 관련 교재, 초 등 사회 교과서 등을 참고하면서 지역 문화 관련 교육 내용을 선정하였다. 그리고 그중에서 타지역의 문화와 비교하여 강원 지역 문화만이 지니는 특징적인, 그래서 강원 지역에 거주하는 외국인들에게 가르칠 필요가 있다고 판단되는 내용을 중심으로 선정하였다.

역사	11. 역사 인물	• 신사임당, 율곡 이이, 김시습, 허난설헌, 허균, 김유정, 박수근 등
	12. 문화유산	• 유형 문화유산: 오대산 상원사 범종, 월정사 팔각구층석탑, 청평사 회전문 등 • 무형 문화유산: 강릉 단오제, 정선 아리랑, 횡성 회다지소리 등
관광	13. 국립공원, 관광지	• 국립공원: 설악산 국립공원, 오대산 국립공원, 치악산 국립공원, 태백산 국립공원 • 관광지: 관동팔경, 통일전망대, 소양강댐, 대관령 양떼목장, 별마로천문대, 강원도 동굴 탐험 등 • 드라마 촬영지: 남이섬, 춘천(〈겨울연가〉 촬영), 주문진, 평창 진부(〈도깨비〉 촬영), 태백(〈태양의 후예〉 촬영) 등
	14. 지역 축제	• 영월 단증문화제, 춘천마임축제, 태백산 눈축제, 화천 산천어축제, 강릉 커피축제 등

강원 지역 문화를 활용한 한국 문화 교육 내용에 대해 위와 같이 7개의 대주제로 구분하고 그 안에서 14개의 단위 주제를 선정하였다. 이 단위 주제들 전체 또는 일부를 활용하여 다양한 방식으로 수업을 구성할 수 있다.

14개의 단위 주제에 대해 3장에서 제시한 수업 모형 중 지식과 활동 중심 모형, 즉 기본 모듈, 활동 모듈, 확장(심화) 모듈을 결합하여 단위별로 3차시 수업을 진행하면 대학에서 진행되는 3학점, 주 3시간, 15주차 수업에 적합한 수업이 된다. 단위 주제 한 두 개를 생략하고, 현장 학습이 가능한 주제에 대해 현장 학습을 진행할 수도 있다. 현장 학습의 경우 대부분 하루 정도가 소요되므로 중간시험 기간이나 주말을 이용하여 다녀올 수 있다. 단위 주제 중 4~6개 정도를 선택하여 활동 중심 모형이나 지식 중심 모형으로 수업을 진행하면 단기 교육 프로그램에 포함하여 진행할 수 있다. 각각의 주제에 따라 수업 모형을 달리 적용하여 주제의 특성에 맞는 수업을 구성할 수도 있다. 현장 학습과 연계할 수 있는 단위 주제 몇 개만을 정해서 현장 학습 중심의 비교과 프로그램으로 진행하는 것도 가능하다.

4. 결론

본 연구는 강원 지역에 거주하는, 또는 앞으로 거주하고자 하는 한국어 학습자들에게 도움이 될 수 있도록 강원 지역의 문화를 교육하는 방안을 제안해 보고자 하였다. 이를 위해 먼저 모듈식 수업 모형을 설계하여 모듈 결합 방식에 따라 달라지는 다양한 수업 모형을 제안하였다. 그리고 강원 지역의 문화를 활용하여 진행할 수 있는 문화 교육 내용을 7개의 대주제로 구분하고 그 안에서 14개의 단위 주제를 선정하였다. 단위별 주제에 수업 모형을 적용한 구체적인 수업 내용과 수업 진행 과정에 대해서는 논문을 완성하는 단계에서 보완하도록 하겠다.

한국어 문법 교육을 위한 반복표현 연구

허은혜(한국외국어대학교)

1. 연구의 목적

이 연구의 목적은 한국어교육을 위한 학습용 반복표현을 선정하고 이를 교육할 시 필요한 정보를 체계적으로 정리하는 데에 있다.

한국어교육에서는 ‘-고’와 같은 단일 형태의 문법뿐만 아니라 ‘-고 싶다’처럼 문법형태와 어휘형태가 결합한 덩어리 표현도 학습 문법이 된다. 왜냐하면 외국인 학습자를 위한 한국어 문법 교육의 목표는 의사소통 능력 향상이기 때문이다. 덩어리 표현은 학습자들이 유창하게 한국어를 구사하는 데 도움을 주므로 한국어 문법교육에서 중요한 학습 항목으로 여겨졌으며 그동안 ‘복합문법’, ‘통어적 구문’, ‘표현’, ‘표현문형’, ‘표현항목’ 등의 용어로 불리며 다각도로 연구되었다. 그러나 많은 연구자들이 ‘-고 싶다’처럼 구성 요소가 연속적으로 배열된 덩어리 표현에만 초점을 맞추고 있어 상대적으로 ‘-으랴 -으랴’처럼 구성 요소 사이에 또 다른 어휘형태가 결합할 수 있는 덩어리 표현에 대한 연구가 부족하다. 그러나 한국어 교육 현장에서는 ‘-으랴 -으랴’, ‘여간 -지 않다’와 같은 덩어리 표현이 하나의 문법 항목으로 교육되고 있으므로 이에 대한 심도 있는 연구가 필요하다.¹⁾ 본 연구에서는 문법 요소가 불연속적으로 배열되어 있는 덩어리 표현 가운데 동일한 문법형태가 반복되는 표현에 초점을 맞추고자 한다.²⁾

본 연구에서는 ‘-으랴 -으랴’와 같이 ‘문법형태’가 반복되거나 ‘-을 겹 -을 겹’처럼 ‘문법형태+어휘형태’가 반복하는 덩어리 표현을 ‘반복표현’이라 명한다.³⁾ 이를 조금 더 자세히 살펴보면 연결어미 ‘-으랴’가 문장 내에서 반복하여 등장하는 ‘-으랴 -으랴’는 동사와만 결합하고 선어말어미와 결합하지 않는다는 통사적 특성을 보이고 ‘주어가 정신없이 바쁘게 하는 일 전체’라는 의미를 나타낸다. 이와 같은 반복표현은 구성 요소가 생략되는 경우 문장이 성립되지 않거나 의미가

1) 김의수·허은혜(2018:32)는 이렇게 구성 요소가 인접해 있지 않은 덩어리 표현을 ‘불연속 복합문법’이라 명하고 한국어교육에서 불연속 복합문법이 하나의 문법으로 제시되나 이에 대한 연구가 매우 미흡하다는 문제점을 지적하였다.

2) 동일한 문법형태가 반복되는 덩어리 표현은 다양한 용어로 불리며 연구되고 있다. 김정남(2007)은 동일한 어미가 반복되는 구문을 ‘반복 구문’이라 명하고 동일 어미 반복 구문은 한국어의 통사적 특징 가운데 하나라고 하였다. 서희정(2008)은 동일한 어미가 한 문장에 두 번 이상 출현하는 ‘어미 반복형태’가 한국어교육에서 문법 항목으로서 독자적인 지위를 가진다고 하였다. 송종경(2011)은 동일한 문법 요소가 문장에서 두 번 이상 반복되는 경우를 ‘반복 구성’이라 하였다. 한명주(2015)는 동일한 연결어미가 반복 출현하여 기존의 연결어미와 구별되는 새로운 의미를 창출하는 구성을 ‘동일 연결어미 반복 구성’이라고 명하였다. 진관초(2018)는 형식적으로 동일한 통사 원자가 반복되어 사용되고 개별 문법 요소의 의미와 차별화되는 자체적인 의미를 가지는 구문을 ‘문법 요소 반복 구문’이라고 하였다. 선행 연구를 통해 반복표현이 한국어교육을 위한 문법 항목의 하나로서 독자성을 가지고 있음을 확인할 수 있었다.

3) 본고는 동일한 형태가 반복하여 등장한다는 점을 직접적으로 드러내기 위해 ‘반복’이라는 용어를 사용하고자 한다. 그리고 국립국어원은 한국어교육에서 문법의 하나로 여겨지는 덩어리 표현을 ‘표현’이라고 지칭하고 있다. 이에 본 연구에서는 한국어 교사와 학생들이 직관적으로 이해할 수 있도록 ‘반복표현’이라는 용어를 사용하고자 한다. 반복표현이라는 용어 자체가 교사와 학생들에게 그 개념을 직접적으로 드러내 줄 수 있을 것이다.

달라질 수도 있다. 예를 살펴보면 다음과 같다.

가. 아르바이트하랴 발표 준비하랴 정신이 하나도 없다.(한국외대 6급 5과)

나. *발표 준비하랴 정신이 하나도 없다.

반복표현을 효과적으로 교육하기 위해서는 가장 먼저 한국어교육을 위한 반복표현이 선정되어야 한다. 그리고 선정된 반복표현을 외국인 학습자에게 교육할 때 필요한 정보를 체계화하여야 한다. 이러한 기초 연구가 진행된 후 비로소 반복표현을 효과적으로 교육할 수 있는 방법을 모색할 수 있을 것이다.

2. 한국어교육을 위한 학습용 반복표현 선정

현재 한국어교육 현장에서 교사들이 외국인 학습자에게 반복표현을 하나의 문법으로 교수하고 있다. 반복표현의 교육 현황을 한국어 교재⁴⁾ 분석을 통해 살펴볼 수 있는데 이를 정리하면 다음과 같다.

〈표1〉 한국어 교재에 등장하는 반복표현 항목

유형	분포						
	서울	연세	건국	고려	이화	외대	한양
-건 -건		3급			6급		
-게는 -게는			5급				
-냐 -냐				6급			
-네 -네 하다			4급		6급		
-느니 -느니 (하다)	6급			6급			
-는다 -는다 하는 것이		4급					
-는다는 동 -는다는 동 하다			6급				
-는다든가 -는다든가		4급					
-는다든지 -는다든지 (하다)	6급					4급	
-든지 -든지	4급	4급		4급	5급		
-락 -락 하다				5급			
-으랴 -으랴	6급	4급		6급	5급	6급	4급
-을지 -을지		3급					
-을 겸 -을 겸 (해서)	5급		4급				4급
NO이나 NO이나 할 것 없이			4급				
NO이니 NO이니 하다	5급						
NO이며 NO이며	4급						
NO이면 NO이면	4급						
합계(18개)	8개	6개	5개	5개	4개	2개	2개

4) 본 연구에서는 통합교재를 분석 대상으로 삼았다. 통합교재는 언어의 모든 기능을 고루 향상시키고자 개발된 교재이므로 의사소통 능력 향상에 목적을 둔 문법 교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 가장 잘 보여 줄 것이다. 통합교재 가운데서도 한 번 이상 교재 개편이 이루어진 교재를 분석하였는데 이에 부합하는 교재는 서울대학교 『한국어』, 연세대학교 『새 연세 한국어』, 건국대학교 『건국 한국어』, 고려대학교 『재미있는 한국어』, 이화여자대학교 『이화 한국어』, 한국외국어대학교 『외국인을 위한 한국어』, 한양대학교 『한양 한국어』이다. 반복표현 출현 빈도를 기준으로 교재를 배열하였다.

〈표 1〉을 보면, 한국어 교재 7종 모두에 반복표현이 등장한다. 이를 통해 반복표현이 한국어교육에서 하나의 문법으로 인정받고 있음을 확인할 수 있다. 그리고 대부분의 반복표현은 4~6급에 포진되어 있어 상대적으로 난이도 높은 문법 항목임을 알 수 있다.⁵⁾ 반복표현은 두 개 이상의 문법형태와 결합하는 용언에 대한 학습이 추가적으로 이루어져야 함으로 상대적으로 학습의 어려움을 가중시킬 수 있다.

한편 한국어 교재 간의 불균형이 눈에 띄어 반복표현에 대한 연구가 필요함을 짐작할 수 있다. 한국어 교재 7종에 공통적으로 등장하는 반복표현은 없었고 ‘-으랴 -으랴’와 ‘-든지 -든지’가 각각 한국어 교재 6종과 4종에 등장하여 가장 높은 빈도를 나타냈다. 반면에 한국어 교재 1종에서만 관찰되는 반복표현이 61%로 지배적이었다.⁶⁾

그리고 각 기관의 교재에서 반복표현이 차지하는 비율의 편차도 컸다. 예를 들면 서울대 교재에는 8개의 반복표현이 등장하는 반면에 한국외대와 한양대의 교재에는 2개의 반복표현만이 등장하였다. 이뿐만 아니라 동일한 반복표현이 다른 급에 제시되어 있기도 하였는데 ‘-건 -건’은 연세대 3급에, 이화여대 교재 6급에 포함되어 있었다.

이처럼 교재 간 불균형이 심한 이유는 한국어교육을 위한 반복표현 연구가 미흡하기 때문이다. 한국어 교재 집필진이 교재의 문법 항목 선정에 대해 일차적으로 참고하는 ‘국제 통용 한국어교육 표준모형 2단계_문법 부록’과 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계) 문법 부록’에는 반복표현이 포함되어 있지 않다. 이처럼 국가 차원의 연구에 반복표현에 대해 언급이 없어 교재 집필진은 자신의 지식과 경험을 바탕으로 반복표현을 선정하여 교재에 포함시킨다. 교재 간 불균형은 외국인 학습자의 언어 실력 차에 영향을 미칠 수 있으므로 개선되어야 할 것이다. 이를 위해 우선 학습용 반복표현을 선정할 필요가 있다.

본 연구에서는 학습용 반복표현 선정을 위해 절충적인 방식을 사용하고자 한다. 일차적으로 객관적인 방법으로 교재와 외국어로서의 한국어 문법 사전⁷⁾에 중복 등장하는 반복표현을 살펴보고자 한다. 이를 위해 5종의 문법 사전⁸⁾을 분석하였고 그 결과는 다음과 같다.

5) 김의수·허은혜(2018:36)는 한국어 교재 3종 분석을 통해 불연속 복합문법의 70% 정도가 4~6급에 포진되어 있음을 밝혔다.

6) 동일한 의미를 나타내는 반복표현이 조금 다른 형태로 교재에 제시되어 있기도 하였다. 건국대 4급에는 ‘-을 곶 -을 곶’이 등장하나 서울대 5급에는 ‘-을 곶 -을 곶 해서’가 제시되어 있다. 본 연구에서는 이러한 문법을 동일한 것으로 보고 분포 계산을 하였다. 고려대에는 ‘-락 -락’, 한국외대에는 ‘-락 말락’이, 건국대에는 ‘-는다는 등 -는다는 등’, 고려대, 서울대, 한양대에 ‘-는 등 마는 등’이 학습 문법으로 제시되어 있었다. 본 연구에서는 ‘불연속성’을 띠는 덩어리 표현을 분석 대상으로 삼으므로 ‘말다’가 결합한 반복표현은 연구 대상에서 제외시켰다. 송종경(2011)에서 지적한 바와 같이 각 교재에 포함되어 있는 반복표현의 표기 방식이 다르므로 이후 반복표현을 어떻게 제시할 것인지에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다.

7) ‘A’는 이희자·이종희(2010) 『어미·조사 사전』, ‘B’는 백봉자(2006) 『한국어교육 문법』, ‘C’는 국립국어원(2005) 『외국어로서의 한국어 문법 사전』, ‘D’는 강현화(2016) 『한국어교육 문법: 자료편』, ‘E’는 민진영(2011), 안진명·선은희(2014) 『Korean Grammar in Use』이다.

8) 교재와 마찬가지로 사전에 문법 항목이 존재하는지 여부를 파악할 때 동일 의미를 나타내나 형태가 다소 차이가 나는 경우 하나의 문법 항목으로 보았다. 반복표현 자체를 학습 문법으로 제시하는 교재와 달리 사전에는 하나의 어미가 표제어로 제시되고 어미의 반복 사용에 대한 설명이 포함되어 있는 경우가 많았다. 이에 사전 분석에는 표제어가 아닌 설명을 기준으로 삼았다.

〈표2〉 외국인을 위한 한국어 문법 사전에 등장하는 반복표현 항목

유형	분포				
	A	B	C	D	E
-거니 -거니	○				
-건 -건	○	○	○		○
-네 -네 하다		○			
-느니 -느니 하다	○	○	○		○
-는 등 -는 등 하다	○	○		○	○
-는다 -는다 하는 것이		○			
-는다거나 -는다거나	○		○		
-는다거니 -는다거니	○				
-는다느니 -는다느니	○				
-는다든지는 -다든지(하다)	○	○	○		
-다가 -다가 ⁹⁾	○		○	○	
-다가 -다가 하다	○	○	○	○	
-든지 -든지	○	○	○	○	○
-락 -락 하다	○	○			
N에 N에				○	
-으랴 -으랴	○	○	○		○
-을 겸 -을 겸 (해서)		○		○	○
-을지 -을지		○		○	
N이나 N이나 할 것 없이	○		○		
N이니 N이니 하다	○	○	○	○	○
N이며 N이며	○		○	○	
N이면 N이면	○		○		
22개	17개	13개	12개	9개	7개

한국어 교재에 포함된 반복표현 가운데 2개(-게는 -게는, -냐 -냐)를 제외한 모든 반복표현이 외국어로서의 한국어 문법 사전에 포함되어 있었다. 문법 사전에서만 발견되는 반복표현도 7개가 있었다. 한국어 교재에 비해 4~5종의 문법 사전에 반복표현이 중복 등장하는 비율이 31.8%로 높았으나 교재와 마찬가지로 사전에 등장하는 반복표현이 상이하였다. 이에 교재와 사전에 등장하는 반복표현에 대한 한국어교육 전문가들의 의견을 들을 필요가 있다고 보았다.

한국어교육 경험이 10년 이상이며 1급부터 6급까지 모든 급의 학습자를 교육해 본 경험이 있는 한국어 교사 다섯 명에게 학습용 반복표현 선정에 의뢰하였다. 한국어 교사들에게 교재와 사전에 등장하는 모든 반복표현의 목록을 보고 그 가운데 외국인 학습자에게 교육할 만하다고 판단되는 문법 항목을 선정해 줄 것을 요청하였다.

한국어 교재와 문법 사전에 모두 등장하고 3명 이상의 교사가 선택한 반복표현은 외국어로서의 한국어 문법교육에서 교수할 만하다고 보았다. 이와 더불어 교재나 사전에 등장한 반복표현 가운데 3명의 교사가 선택한 반복표현도 학습 목록에 포함시키고자 한다.¹⁰⁾ 이러한 과정을 통해 선정한 학습용 반복표현은 총 16개이다.

9) '-다가 -다가'와 '-다가 -다가 하다'의 의미가 다르므로 각각을 분석 대상으로 삼았다.

10) 교재와 사전에 제시되어 있으나 2명 이하의 교사가 선택한 반복표현에 대해서는 이후 토의를 통해 학습 문법으로 선정할 것인지 여부를 판단하고자 한다.

〈표 3〉 외국어로서의 한국어교육을 위한 학습용 반복표현 목록

-건-건, -거니 -거니 (하다), -냐 -냐, -느니 -느니 (하다), -는 등 -는 등 하다, -는다거나 -는다거나,
-는다느니 -는다느니, -는다든지 -는다든지 (하다), -다가 -다가, -다가 -다가 하다, -든지 -든지,
-락 -락 하다, -으랴-으랴, -(으)르 겹 -(으)르 겹 (해서), -(으)르지 -(으)르지, N이면 N이면

3. 학습용 반복표현의 문법 정보

본 장에서는 외국어로서의 한국어교육에서 반복표현을 교육할 때 학습자에게 제시해야 할 문법 정보에 대해 살펴보고자 한다. 보편적으로 외국인 학습자에게 문법을 교수할 때 ‘의미’, ‘결합 가능 용언’, ‘시제 선어말어미 제약’, ‘주어 일치 제약’, ‘문장형태 제약’ 등과 관련된 정보를 제공해 주어야 한다. 이에 더해 반복표현을 교육할 때는 선행 어미와 후행 어미에 결합하는 어휘들의 관계에 대한 정보를 제공해 줄 필요가 있다. 학습자들이 반복표현과 결합하는 용언의 관계에 대해 이해하고 있어야 반복표현을 제대로 사용할 수 있을 것이다.¹¹⁾ 이와 더불어 ‘하다’와 ‘부정어’와의 결합에 대한 정보도 필요하다.¹²⁾ 학습자들에게 제공해야 할 반복표현과 관련된 정보를 예를 들어 설명하면 다음과 같다.

(1) -(으)랴 -(으)랴

받침 O	-으랴 -으랴
받침 X	-랴 -랴

- ㄱ. 의미: 여러 일을 나열하고 그 일들을 하느라 애를 쓰고 있음을 나타낸다.
- ㄴ. 결합 가능 용언: 동사와 결합함.
- ㄷ. 시제 선어말어미: 시제 선어말어미를 결합하지 않음.
- ㄹ. 결합 어휘 유형: 유사 관계 어휘와 결합함.
- ㅁ. 부정어와 결합할 수 없음.
- ㅂ. 예문¹³⁾
 - 취업을 위해 스펙을 쌓으랴 봉사활동을 하랴 바쁘게 사는 대학생들이 많다.
 - 맞벌이 주부는 아이를 돌보랴 직장생활을 하랴 쉴 틈이 없다.

위의 내용을 살펴보면 ‘-(으)랴 -(으)랴’는 ‘하다’와 결합할 수 없으므로 대표형을 ‘-(으)랴 -(으)랴’로 표기한다. 그리고 두 가지 일을 하느라 바쁘거나 정신이 없음을 나타내므로 동사와 결합을 하며 결합하는 동사의 관계는 동일한 범주에 속하는 것이어야 한다. 즉, 주체가 동시에 할 만한 일을 나열해야 한다. 그리고 부정어와 결합이 불가하므로 이에 대한 설명을 덧붙인다.¹⁴⁾

- 11) 김정남(2007:54, 63, 66)은 ‘동일 어미 반복’구문과 결합하는 어휘의 특징을 밝히고 문법과 어휘와의 연계 교육이 이루어질 수 있다고 하였다. 반복 구문과 결합하는 어휘들은 반의 관계를 나타내는 경우 많으나 비슷한 어휘 범주에 속하는 자매 관계 어휘도 반복 구문과 결합할 수 있다. 진관초(2018:81)는 반복 구문과 결합하는 어휘 관계를 대립 관계와 자매 관계로 나누어 살펴보았다. 송종경(2011:39)은 반복 구성과 결합하는 동일하거나 유사한 범주에 속하는 어휘들을 유사 관계로 보았다. 본 연구의 목적은 반복 표현을 외국인 학습자에게 효율적으로 교육하는 것이다. 이에 자매 관계라는 용어를 외국인 학습자가 이해하기 다소 어렵다고 판단하여 유사 관계라는 용어를 사용하고자 한다.
- 12) 서희정(2008:135)과 진관초(2018:81)는 ‘하다’의 결합 여부가 반복표현의 의미 해석에 영향을 미칠 수 있으므로 이에 대해 살펴볼 필요가 있다고 하였다. 강성가(2021:139)는 외국인 학습자들이 반복형 연결어미와 부정 서술어와의 결합에서 오류를 많이 범하므로 ‘안’ 부정, ‘말다’ 부정과의 결합에 대한 설명이 필요하다고 하였다.
- 13) 사전과 교재에 있는 예문을 일부 수정하여 제시하였다.
- 14) 강성가(2011:149)는 실험을 통해 중국인 학습자들이 ‘-으랴 -으랴’와 부정어가 결합할 수 있는지 여부를 정확하게 이해하고 있지

5. 결론

반복표현은 한국어 교육을 위한 문법의 하나로서 독자성을 가지고 있으나 아직까지 어떤 반복표현을 학생들에게 교육할 것인지에 대한 합의가 이루어지지 않은 듯하다. 이에 본고는 한국어 교재와 사전, 한국어 교사 대상 설문 조사를 바탕으로 학습용 반복표현을 선정하였다. 이와 더불어 반복표현을 효율적으로 교수하는 데 기여하고자 반복표현을 교육할 때 필요한 정보에 대해 살펴보았다.

향후 <표 3>에 제시된 반복표현의 문법 정보를 정리하고 이를 효과적으로 교육할 수 있는 방안을 모색해 보고자 한다.

■ 참고문헌 ■

- 강성가(2021), 중국인 고급 학습자의 한국어 반복형 연결어미 사용 및 이해 양상 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 강현화(2007), 한국어 표현문형 담화 기능과의 상관성 분석 연구, 『이중언어학』 34, 이중언어학회, 1-26.
- 강현화·이현정·남신혜·장채린·홍연정·김강희(2016), 『한국어 교육 문법 자료편』, 한글파크.
- 구재희(2007), 한국어 기본문형 연구, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 국립국어원(2005), 『(외국인을 위한) 한국어 문법 2, 용법편』, 커뮤니케이션북스.
- 김연희(2007), 어미의 반복 사용에 의한 복합 구성 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 김의수·허은혜(2018), 한국어교육에서의 불연속 복합문법 연구, 『중한언어문화연구』 15, 천진사범대학교 한국문화연구중심, 31-47.
- 김정남(2007), 동일 어미 반복 구문의 통사와 의미-한국어 문법·어휘 연계 교육에 대한 제안-, 『이중언어학』 34, 이중언어학회, 49-76.
- 민진영(2011), 『Korean Grammar in Use Intermediate』, 다락원.
- 방성원(2002), 한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안, 『한국어교육』 13-1, 국제한국어교육학회, 107-125.
- 백봉자(2006), 『외국어로서의 한국어 문법 사전』, 하우.
- 서희정(2008), 어미 반복형태의 문법구성화 연구, 『새국어교육』 79, 한국국어교육학회, 129-152.
- 승종경(2011), 한국어 교육을 위한 반복 구성 연구-표현항목으로서의 반복 구성을 중심으로-, 경희대학교 석사학위논문.
- 안진명·선은희(2014), 『Korean Grammar in Use Advanced』, 다락원.
- 이미혜(2002), 한국어 문법 교육에서 '표현항목' 설정에 대한 연구, 『한국어교육』 13-2, 국제한국어교육학회, 205-225.
- 이수연(2016), 한국어 반복 구성 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 이희자(1995), 현대 국어 관용구의 결합 관계 고찰, 『대동문화연구』 30, 성균관대학교 대동문화연구원, 411-444.
- 이희자·이종희(2010), 『(한국어 학습 전문가용) 어미·조사 사전』, 한국문화사.
- 종장지(2015), 한국어 문법교육을 위한 표현문형 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 진관초(2018), 한국어 반복 구문 연구, 연세대학교 박사학위 논문.
- 한명주(2015), 동일 연결어미 반복 구성의 문법범주와의 의미, 『언어와 정보 사회』 24, 서강대학교 언어정보연구소, 159-190.

한국어 학습자의 추측 양태 표현 사용 양상 연구

강수진(연세대학교)

1. 서론

본 연구는 한국어 학습자들의 한국어 추측 양태 표현 사용 양상을 고찰하는 데 목적이 있다. 명제에 대한 화자의 태도를 양태(modality)라고 하는데, 외국어 숙달도가 높아질수록 학습자들은 명제에 대한 자신의 태도를 함께 전달하기를 원한다. 하지만 한국어 추측 양태 표현은 그 실현 방식이 다양하고 특히 문법적 형식으로 된 추측 표현이 많다. 또한 표현 간의 미묘한 차이로 인해 명확한 변별 및 사용이 쉽지 않기 때문에 한국어 학습자들은 추측 양태 표현 학습과 사용에 있어 어려움을 겪는다. 이에 많은 연구자들이 각 추측 표현의 의미적 변별을 위해 많은 연구를 해 왔는데, 연구자들마다 변별 기준이 다르고 다른 결과를 도출하는 경우가 있어 추측 표현의 교수와 학습이 쉽지 않다고 할 수 있다. 이에 학습자들이 추측 양태 표현을 어떻게 사용하고 있는지, 각각의 특성에 맞게 사용하고 있는지에 대해 살펴볼 필요가 있다고 생각했다.

또한 추측 양태는 명제에 대한 화자의 생각을 드러낼 뿐만 아니라 거절, 제안 등과 같은 화용적 기능을 담당하기도 한다. 그러므로 학습자들이 추측 양태 표현이 가지는 의미를 넘어 화용적 기능으로도 사용하고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 한국어 학습자 말뭉치를 분석하여 추측 양태 표현의 사용 양상을 살펴보고자 한다.

2. 추측 양태

양태는 명제에 대한 화자의 태도로 정의되는데(Bybee et al., 1994), 양태는 일반적으로 인식 양태(추측, 새로 앎), 사건 양태(당위, 의지, 의도, 능력, 소망), 평가 양태(유감, 경계)로 분류된다(이지연, 2018). 이 범주는 화자가 명제에 대해 가지는 확실성이나 앎의 상태, 사건의 성격을 한정하는 것, 화자의 평가를 표현하는 것이다. 한국어에서는 이러한 추측 양태를 나타내는 표현들이 다양하게 발달되어 있는데, 최은지 외(2022)에서 선행 연구자들이 공통적으로 제시한 추측 양태 표현을 국립국어원(2017)의 등급과 함께 아래와 같이 제시하였다.

〈표 1〉 국립국어원(2017)의 추측 양태 표현과 등급¹⁾

등급	추측 양태
1급	-겠-, -을 수 있다, -을 것이다
2급	-을 것 같다
3급	-을 모양이다, -은가 보다
4급	-을 듯(하다), -은가 싶다
5급	-으려나 보다

추측 양태 표현은 화용적 기능 중 ‘완곡’ 기능을 담당하기도 하는데, 이해용(2003)에서 단정적인 표현 대신 추측 표현을 사용하는 것이 자신의 의견을 완곡하게 제시하거나 판단의 책임성을 회피하기 위한 것이라고 보았다. 그래서 거절, 동의, 인정 등 다양한 표현에 추측 양태 표현이 사용된다고 하였다.

3. 연구 방법

본 연구에서는 한국어 학습자 말뭉치 나눔터에 있는 자료를 활용하여 각 숙달도별 양태 표현 사용 양상을 분석하였다. 한국어 학습자 말뭉치 나눔터 자료는 국립국어원에서 2015년부터 한국어 학습자의 자료를 수집하여 구축한 자료이다. 현재 2015년부터 2022년까지 수집하고 구축한 자료들이 공개되어 있으며, 원시, 형태 주석, 오류 주석 말뭉치로 나누어져 있다. 본 연구에서 분석 대상으로 한 자료는 형태 주석 말뭉치로 총 4,013,233어절이다.

4. 결과

한국어 학습자의 추측 양태 표현 사용 양상을 살펴보기 위해 각 추측 양태 표현의 사용 빈도를 보았다. 그 결과는 아래 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 추측 양태 표현 사용 빈도

추측 표현	빈도	추측 표현	빈도
-을 것 같다	6421	-을 모양이다	101
-겠-	4179	-은가 보다	64
-을 수 있다	3376	-은가 싶다	10
-을 것이다	1747	-으려나 보다	3
-을 듯(하다)	216		

1) 국립국어원(2017)에는 ‘-을 것이다’가 포함되어 있지 않았지만, 추측 표현을 다루는 대부분의 선행연구에서 ‘-을 것이다’를 제시하고 있었으므로 본 표에 포함시켰다. 또한 최은지 외(2022)에서는 ‘-을 듯(4급)과 ’-을 듯하다(5급)을 나눠 제시하였지만 본 연구에서는 ‘-을 듯(하다)’ 하나로 묶어서 살펴보았다. 그리고 최은지 외(2022)에서 ‘-을 줄’을 4급의 추측 양태 표현으로 제시했지만, 본 연구에서는 제외하였다.

추측 양태 사용 빈도를 보면 한국어 학습자들은 ‘-을 것 같다’ > ‘-겠-’ > ‘-을 수 있다’ > ‘-을 것이다’ > ‘-을 듯(하다)’ > ‘-을 모양이다’ > ‘-은가 보다’ > ‘-은가 싶다’ > ‘-으려나 보다’ 순으로 많이 사용하고 있었다. <표 1>에서 제시한 추측 양태 표현 중 사용하지 않은 표현은 없었고, 주로 초급에서 배우는 추측 양태 표현을 많이 사용하고 있는 양상을 보였다. 추측 양태 표현 중 ‘-을 것 같다’(6670회)를 가장 많이 사용하고 있었는데, 이는 추측 양태 표현 발달이나 습득을 살펴본 선행 연구들과도 같은 결과이다.

각 숙달도별로 추측 양태 표현 사용 양상은 어떠한지도 살펴보았는데, 그 결과는 아래 <표 3>과 같다.

<표 3> 숙달도별 추측 양태 표현 사용 빈도

	1급	2급	3급	4급	5급	6급
-을 것 같다	476	1183	1540	1350	1100	772
-겠-	398	1343	1142	624	413	259
-을 수 있다	151	506	743	787	687	502
-을 것이다	133	305	350	375	305	279
-을 듯(하다)	0	4	5	57	70	80
-을 모양이다	0	14	50	25	7	5
-은가 보다	2	1	6	12	40	3
-은가 싶다	0	0	0	0	4	6
-으려나 보다	0	0	2	1	0	0

숙달도별 추측 양태 표현 사용 빈도를 보면 총 사용 빈도 수가 1,000번을 넘긴 상위 4개의 추측 양태 표현은 모든 숙달도에서 사용되고 있는 모습을 볼 수 있다. 하지만 사용 빈도 수 상위 4개를 제외한 추측 양태 표현은 1급부터 6급까지의 모든 숙달도에서 사용되지 않았고 특정 숙달도에서만 사용되었다.

추측 양태 표현 중 한국어 학습자들이 가장 많이 사용하고 있는 ‘-을 것 같다’를 보면 1급부터 학습자들이 사용하고 있고, 2급, 3급에서는 그 사용 빈도가 더 많아지다가 4급부터는 적어지는 모습을 볼 수 있다. ‘-겠-’도 1급부터 학습자들이 사용하고 있었고 2급에서는 그 사용 빈도가 더 많다가 3급부터 적어지는 모습을 보인다. ‘-을 수 있다’도 1급부터 사용하지만 위의 두 양태 표현과 다르게 2급, 3급, 4급까지 더 높은 사용 빈도를 보이다가 5급부터 적어지는 양상을 보인다. ‘-을 것이다’도 또한 ‘-을 수 있다’와 같은 양상으로 사용되었다.

‘-을 듯(하다)’는 대부분 ‘-을 듯하다’의 형태로 사용되고 있었는데, 2급과 3급에서 적은 사용 빈도를 보이다가 4급부터 점점 많이 사용되고 있었다. 이는 많은 한국어 교재에서 ‘-을 듯(하다)’를 4급 교재에서 제시하고 있는 것의 영향을 받을 것이라고 볼 수 있다. ‘-을 모양이다’는 2급에서부터 사용되기 시작하고 3급에서 가장 많은 사용 빈도를 보이는데, 이런 경향 또한 많은 한국어 교재에서 ‘-을 모양이다’를 3급 교재에서 제시하고 있는 영향을 받을 것이라고 볼 수 있겠다. 하지만 ‘-을 듯(하다)’는 이후의 급에서도 사용 빈도가 증가하는데 ‘-을 모양이다’는 3급에서 가장 큰 사용 빈도를 보이고 이후 급에서는 적어지는 모습을 보이는데, 학습자가 배운 후 실제 사용에 있어서는 많이 활용하고 있지 않다는 것을 알 수 있는 부분이다.

‘-은가 보다’는 중급 문법이지만 1급에서부터 사용되고 있는 모습을 볼 수 있었다. 하지만 그 사용 빈도가 매우 낮음으

로 한두 학습자의 예외적인 사용이라고 할 수 있겠다. ‘-은가 싶다’와 ‘-으려나 보다’는 사용 빈도가 10회 이하였다. 두 추측 양태 표현의 사용에 있어 적극적이지 않은 것을 알 수 있었는데, 이는 해당 표현 자체를 어려워하는 것인지 아니면 그 사용에 있어 어려워하는 것인지를 알아볼 필요가 있을 것이다.

전체적인 사용 양상을 보면, 상위 4개의 추측 표현인 ‘-을 것 같다’, ‘-겠-’, ‘-을 수 있다’, ‘-을 것이다’는 한국어 학습자들이 한국어를 학습하는 초기에 배우는 표현으로 1, 2급에서부터 사용되어 3, 4급에 그 사용 빈도가 많아지는 경향을 볼 수 있다. 그리고 그 외 표현들은 대부분 학습한 시점부터 사용되기 시작해 점점 많은 빈도를 보이다가 적어지는 양상을 보였다.

5. 결론

본고에서는 한국어 학습자의 추측 양태 표현 사용 양상을 살펴보기 위해 한국어 학습자 말뭉치 나눔터에 있는 자료를 분석하였다. 한국어 학습자의 추측 양태 표현 사용 빈도와 각 숙달도별 사용 빈도를 보았다. 추측 양태 표현 ‘-을 것 같다’, ‘-겠-’, ‘-을 수 있다’, ‘-을 것이다’, ‘-을 듯(하다)’, ‘-을 모양이다’, ‘-은가 보다’, ‘-은가 싶다’, ‘-으려나 보다’ 중 한국어 학습자들이 가장 많이 사용하고 있는 추측 양태 표현은 ‘-을 것 같다’였다. 이는 한국어 학습자들의 양태 표현 습득 및 발달을 살펴본 다른 연구들과도 동일한 결과이다. 1,000번 이상의 사용 빈도를 보인 상위 4개의 추측 양태 표현(‘-을 것 같다’, ‘-겠-’, ‘-을 수 있다’, ‘-을 것이다’)는 1급부터 6급까지 전 숙달도에서 사용되었지만 이를 제외한 5개의 추측 양태 표현은 특정 숙달도에서만 사용되었다. 이는 해당 표현을 학습하는 시기와 관계가 있을 것으로 추측하였다. 한국어 학습자의 추측 양태 표현 사용을 살펴본 결과, 한국어 학습자들은 학습 초기 즉, 초급에서 학습하는 추측 양태 표현 위주로 사용하고 있는 것을 알 수 있었다. 앞으로 본 연구를 보완하여 각 사용에 있어 어떤 오류를 보이는지, 각 숙달도에서 추측 양태 표현의 화용적 기능을 사용하고 있는지를 더 살펴볼 예정이다.

■ 참고문헌 ■

국립국어원(2017), 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구, 국립국어원.

이지연(2018), 한국어 양태 표현 연구: 유사 문법 항목 비교를 중심으로. 연세대학교 대학원 박사학위논문.

최은지 외(2022), 한국어 학습자의 추측 양태 발달, 한국어교육 33-1, 국제한국어교육학회, 207-233쪽.

Bybee et al. (1994), The evolution of grammar : tense, aspect, and modality in the languages of the world, Chicago: University of Chicago Press.

미얀마인과 베트남인 유학생의 학술적 말하기 효능감에 대한 연구

황선영(아주대학교)

1. 연구의 목적 및 필요성

본 연구에서는 학부 유학생을 대상으로 학술적 말하기에 대한 효능감(efficacy) 제고 방안을 모색해 보고자 한다. 효능감이란 Bandura(1999)가 쓴 용어로 과제를 성공적으로 수행할 수 있다는 개인의 신념을 말한다. 그리고 이 Bandura(1999)의 효능감은 제2언어 습득 영역에서 외국어 효능감, 쓰기 효능감 등으로 확장되어 사용되고 있다. 가령, 쓰기 효능감은 “쓰기 수행과 관련하여 자신의 능력에 대한 지각, 쓰기 수행과 관련된 자기 판단, 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있다는 기대(Pajares, 2013, 이아름·오선경, 2021:153-154 재인용)”라고 할 수 있다.

지금까지는 한국어 효능감에 대한 연구는 일반 목적의 한국어 학습자를 대상으로 말하기, 쓰기, 듣기 등의 영역별 효능감에 대한 연구가 이루어져 왔다(이해영·박지연, 2017; 강소산, 2019; 김지현·성인경, 2021; 이경훈, 2022). 그러나 유학생은 일반 목적 한국어 학습자와는 학습 목적에 차이가 있으므로 학술적 영역에서의 효능감에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다. 또한 이중 김지현·성인경(2021)과 이경훈(2022)에서는 과제 활동의 효과를 입증하고자 효능감 검사를 실시하였는데, 학문 목적 학습자를 대상으로 한 연구도 교양 한국어 교과목의 학습 내용과 과제 활동 등을 구성하기 위하여 이러한 방식의 다양한 연구가 이루어질 필요가 있다.

최근 유학생을 대상으로 한 효능감 연구(이정연, 2021; 이은영·황성은, 2022; 주월량, 2022)도 활발해지고 있으며, 이 중 주월량(2022)에서는 유학생을 대상으로 말하기 효능감을 검사하기도 하였다. 그러나 설문문의 대상을 유학생으로 하였을 뿐 일반 목적 한국어 말하기 효능감에 대한 검사 도구로서 측정하였다는 점에서 아쉬움이 남는다. 따라서 유학생을 대상으로 한 효능감 검사는 학술적 한국어 효능감에 중점을 두고, 일반 목적 효능감 검사와는 다른 검사 도구를 활용할 필요가 있다. 또한 학술적 한국어 효능감에 대한 연구 결과를 바탕으로 대학에서의 한국어 교육과정이나 교육 내용에 대한 재검토가 필요한 시점이라 하겠다.

이에 본 연구에서는 학부 유학생을 대상으로 하는 학술적 말하기 교과목을 구성하기 위한 전 단계로서 학습자들의 학술적 말하기 효능감에 대해 알아보려고 한다. 이를 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다¹⁾.

연구 문제 1. 유학생은 일상생활에서의 말하기 효능감과 대학생에서의 말하기 효능감에 차이를 가지고 있는가?

연구 문제 2. 미얀마인 학습자와 베트남인 학습자 간 한국어 말하기 효능감에 차이가 있는가?

1) 연구 문제 3으로 ‘대학생활에서의 말하기 효능감에 영향을 주는 요소는 무엇인가’에 대해서도 알아보려고 한다. 그러나 이번 발표에서는 연구 문제 2까지만 다루고자 한다.

2. 연구 방법

학술적 말하기에 대한 효능감 검사는 중급 이상의 숙달도를 갖춘 유학생 67인을 대상으로 하였다. 유학생의 국적은 미얀마와 베트남으로 한정하였으며, 미얀마인 43인, 베트남인 24인이 설문에 응답하였다.

설문 문항은 기존의 효능감 검사를 학술적 내용에 맞도록 수정하여 제시하였다. 일상생활에서의 말하기 효능감과 대학생활에서의 말하기 효능감을 비교하고자 문항을 일상생활과 대학생활로 나누어 제시하였다. 일상생활에서의 말하기 효능감에 대한 문항은 ‘흥미, 불안, 언어 지식, 의사소통’의 네 가지 영역으로 구분하였으며, 총 10개의 문항으로 구성되어 있었다. 대학생활에서의 말하기 효능감에 대한 문항은 ‘흥미, 불안, 언어 지식, 의사소통, 학술 과제’로 구분하였으며 문항 수는 총 15개였다. 그밖에 사회적 설득 영역의 2개 문항과 간접 경험과 관련된 문항 2개가 있어 전체 설문의 문항 수는 총 29개였다. 그리고 각 문항은 5간 척도로 구성되었다. 다음은 설문 문항의 예이다.

〈표 1〉 설문 문항의 예

말하기에 대한 생각	① 전혀 아니다	② 조금 아니다	③ 보통이다	④ 조금 그렇다	⑤ 매우 그렇다
1. 나는 일상에서 한국어로 말하는 것을 좋아한다.					
11. 학교 친구들은 내가 한국어 말하기를 잘한다고 생각한다.					
13. 말하기를 잘하는 친구를 보면서 말하기 실력을 향상시키기 위한 방법을 생각해 본다.					
19. 나는 대학(수업)에서 한국어로 말하는 것을 좋아한다.					

수집된 설문지는 엑셀 파일을 통해 코딩하였고, 각 응답의 평균값을 구하였다. 이를 통해 일상생활에서의 한국어 말하기 효능감과 대학생활에서의 한국어 말하기 효능감에 차이가 있는지(연구 문제 1) 알아보고, 미얀마인과 베트남인 학습자 간 차이가 있는지(연구 문제 2) 알아보았다²⁾.

3. 연구 결과

3.1. 일상생활과 대학생활에서의 말하기 효능감 비교

일상생활에서의 말하기 효능감과 대학생활에서의 말하기 효능감에 차이가 있는지 알아보기로 하자 해당 문항의 평균값을 비교해 보았다. 즉, 아래 〈표 2〉는 일상생활에서의 말하기 효능감에 대한 10개의 문항의 응답의 평균값과 사회적 설득 및 간접 경험 관련 문항 4개의 평균값, 대학생활에서의 말하기 효능감에 대한 14개 문항에 대한 답의 평균값을 제시한 것이다.

2) 추후 t 검정과 같은 차이 검정을 통하여 문항별, 집단별 차이가 통계적으로 유의미한지 확인해 볼 예정이며, 회귀분석을 통하여 연구 문제 3도 확인해 보고자 한다.

〈표 2〉 문항 유형별 평균값

유형	평균		
	미얀마인	베트남인	전체
일상생활에서의 말하기 효능감	3.6	3.25	3.5
사회적 설득 및 간접 경험	3.6	3.3	3.5
대학생활에서의 말하기 효능감	3.43	3.09	3.3

위 〈표 2〉를 보면 일상생활에서의 말하기 효능감에 대한 문항의 평균값과 사회적 설득 및 간접 경험에 대한 문항의 평균값은 거의 동일하게 나타났다는 것을 알 수 있다. 그러나 대학생활에서의 말하기 효능감에 대한 문항의 답변은 다른 문항에 비하여 조금씩 낮은 수치를 보였다. 일상생활에서의 말하기 효능감과 사회적 설득 및 간접 경험에 대한 문항은 기존에 일반 목적 한국어 효능감 검사에서 실시한 문항과 유사한 문항이었으며, 대학생활에서의 말하기 효능감은 일상생활에서의 말하기 효능감 문항을 대학생활에서의 상황으로 바꾸어 수정한 것이었다. 위 값이 통계적으로도 유의미한 차이 인지는 추후 확인이 필요하겠으나, 평균값만 비교해 보았을 때 학습자들은 일상생활에서의 효능감보다 대학생활에서의 말하기 효능감이 대체적으로 낮다는 것으로 볼 수 있을 것이다.

3.2. 문항별 미얀마인과 베트남인의 말하기 효능감 비교

이 절에서는 문항별, 학습자 국적별 차이를 살펴보고자 한다. 먼저 말하기에 대한 흥미를 묻은 문항으로 문항 1, 문항 9, 문항 19, 문항 25가 있었으며, 앞의 두 문항은 일상생활에서의 말하기 효능감에 대한 문항이었고, 뒤 두 문항은 대학생활에서의 말하기 흥미에 대한 문항이었다.

〈표 3〉 말하기 흥미 영역에 나타난 차이

국적 \ 문항	일상 흥미		대학 흥미	
	Q1	Q9	Q19	Q25
미얀마	4.07	3.67	3.65	3.65
베트남	3.67	3.75	3.25	3.58

문항 1의 값이 문항 19의 값보다 높고, 문항 9의 값이 문항 25의 값보다 높으므로 학습자들이 대학보다 일상에서 말하는 것에 더 큰 즐거움을 느낀다는 것을 알 수 있다. 특히 미얀마인 학습자는 일상에서 말하는 데에 매우 큰 흥미를 가지고 있다는 것을 알 수 있으며, 미얀마인과 베트남인은 문항 1과 문항 19에서 차이가 크게 나타났다.

〈표 4〉 말하기 불안 영역에 나타난 차이

국적 \ 문항	일상 불안		대학 불안	
	Q4	Q7	Q27	Q20
미얀마	3.98	3.14	3.91	3.16
베트남	3.04	2.38	2.83	2.46

말하기 불안 문항에서 미얀마인과 베트남인 간 집단 차이는 다른 문항 영역에 비하여 크게 나타났다. 불안 영역에서 베트남인의 점수가 매우 낮은 편으로, 특히 문항 7과 문항 20에서 매우 낮은 점수가 나타났다. 이는 베트남인이 미얀마인에 비해 말하기 불안이 높음을 의미한다. 이와 같이 집단 간 차이가 크게 나타난 데에는 여러 요소가 영향을 주었겠으나 모어와 한국어 간 유사도도 영향을 미쳤을 가능성이 있다.

〈표 4〉 언어 지식 영역에 나타난 차이

국적	문항	일상 언어 지식			대학 언어 지식		
		Q2	Q5	Q10	Q18	Q22	Q26
미얀마		3.58	3.26	3.35	3.4	2.93	3.37
베트남		3	3	3.13	2.88	3.04	3.04

언어 지식과 관련된 문항은 상황별 세 개씩으로 구성되었으며, 문항 2와 문항 18은 음운적 지식에 대한 내용이었고, 문항 5와 문항 22는 어휘와 문법, 문항 10과 문항 26은 격식성에 대한 내용이었다. 미얀마인의 결과를 보면 문항 5와 문항 22간 차이가 나타났다. 즉, 미얀마인은 일상 어휘에 대한 효능감보다 전공 어휘에 대한 효능감이 상대적으로 낮다는 것을 알 수 있다. 베트남인의 경우 문항 18에서 점수가 낮게 나타났다. 즉, 음운적 요소에 대한 효능감이 낮음을 알 수 있다. 문항2에서도 미얀마인과 차이가 크게 나타나, 베트남인은 일상생활과 대학생활 모두에서 음운적 요소에 대한 효능감이 낮다고 할 수 있겠다.

〈표 5〉 의사소통 영역에 나타난 차이

국적	문항	일상 의사소통			대학 의사소통				
		Q3	Q8	Q6	Q23	Q24	Q28	Q21	Q29
미얀마		4.19	3.44	3.77	3.81	3.37	3.26	3.21	3.86
베트남		3.63	3.33	3.54	3.08	3.08	3.33	3.33	3.5

일상생활과 대학생활의 의사소통에 대한 문항을 비교해 보면 두 집단 모두 일상생활에서의 의사소통에 대한 효능감이 대학생활에서의 의사소통에 대한 효능감보다 높다는 것을 알 수 있다. 학습자 국적별로 보자면 미얀마인은 문항 3, 문항 23의 점수가 높은 데 반해, 상대적으로 문항 24, 문항 28, 문항 21의 점수가 낮게 나타났다. 이 문항들은 자신의 생각을 논리적이고 일관되게 말하고(문항 24), 발표나 토론을 하다가 어려움이 생겼을 때 적절하게 대처하고(문항 28), 한국어로 효과적으로 말하기 위해 어떻게 표현할지 계획할 수 있는지(문항 21)에 대한 것을 묻는 문항이었다. 미얀마인 학습자들이 이러한 문항에서 점수가 상대적으로 낮게 나왔다는 것은 이러한 내용이 대학 한국어 말하기 수업에서 다루어질 필요가 있다는 것을 시사한다고 할 수 있겠다.

베트남인 학습자들의 응답을 보면 문항 23에서 점수가 낮게 나타났음을 알 수 있다. 이는 베트남인 학습자들이 상대적으로 대학에서의 의사소통에 자신없어 한다고 해석할 수 있다. 문항 24, 문항 28, 문항 21의 값 역시 미얀마인과 유사하게 낮게 나타났으므로 대학 한국어 말하기 수업에서는 대학생활에서의 의사소통 능력 향상을 위해 발표나 토론 시 말하기 전략 사용, 논리적이고 계획적으로 말하는 방법에 대해 가르칠 필요가 있다는 것을 알 수 있다.

〈표 6〉 대학 과제 영역에 나타난 차이

국적	문항	대학 과제		
		Q15	Q16	Q17
미얀마		3.77	3.16	2.95
베트남		3.33	3	2.63

문항 15는 발표에 대한 문항이었고, 문항 16은 토론에 대한 문항이었다. 위 〈표 6〉을 보면 두 집단 모두 발표보다 토론에 대한 효능감이 낮다고 할 수 있다. 이는 학습자들이 교실에서 발표에 비해 토론의 경험이 적은 데에서 기인한 것일 수 있다. 그러므로 토론의 경험을 늘릴 수 있는 방향으로 대학 한국어 말하기 수업이 설계될 필요가 있다.

또한 두 집단 모두 문항 17에서 가장 낮은 점수가 나왔다. 문항 17은 ‘전공 분야에 대해 한국어로 설명할 수 있다’라는 문항이었다. 미얀마인, 베트남인 모두 이 문항에서 낮은 점수를 보였으므로 전공 영역에 대한 말하기 효능감이 낮다고 할 수 있다. 대학 한국어 말하기 수업에서도 이러한 점이 고려되어 교육 내용을 선정할 때 각 전공 관련 내용이 포함되도록 할 필요가 있을 것이다.

〈표 7〉 대학 과제 영역에 나타난 차이

국적	문항	사회적 설득		간접 경험	
		Q11	Q12	Q13	Q14
미얀마		3.44	3.09	3.95	3.81
베트남		2.79	2.92	3.92	3.58

마지막으로 사회적 설득과 간접 경험에 나타난 말하기 효능감을 살펴보고자 한다. 미얀마인은 간접 경험 영역에서는 높은 점수를 보였으나 사회적 설득 영역은 상대적으로 낮은 점수를 보였다. 또한 사회적 설득 영역에서도 문항 간 차이가 나타났는데, 친구들은 자신이 한국어를 잘한다고 생각하는(문항 11) 데 반해 상대적으로 교수님들은 그렇게 생각하지 않는다고(문항 12) 생각하고 있었다. 그리고 베트남인 역시 간접 경험 영역에서는 상대적으로 높은 점수를 보였으나, 사회적 설득 영역에서 낮은 점수를 보였다.

주위 사람들의 독려를 말하기 효능감을 높이는 데 매우 큰 영향을 준다. 그러나 사회적 설득 영역에서 학습자들이 낮은 점수를 보였으므로, 학습자들의 말하기 효능감을 제고하기 위해서는 한국인들의 적극적인 지원도 필요할 것이다.

4. 결론

본 연구에서는 미얀마인과 베트남인 유학생을 대상으로 한국어 말하기 효능감을 일상생활에서의 효능감과 대학생활에서의 효능감으로 나누어 살펴 보았다. 그 결과, 유학생들은 일상적인 말하기 효능감에 비하여 대학생활에서의 말하기 효능감이 낮은 것으로 나타났다. 그중 특히 대학에서의 의사소통 능력 향상을 위한 말하기 전략, 토론, 전공 영역에 대한 내용에서의 효능감이 상대적으로 낮았다. 따라서 이러한 영역을 강화시켜줄 수 있는 교육과정과 교육 내용이 필요하겠다.

학습자 국적별로 보면, 베트남인 학습자에 비해 미얀마인 학습자의 말하기 효능감이 상대적으로 높게 나타났다³⁾. 또한 미얀마인에게는 전공 어휘 중심의 교육이 필요하고, 베트남인 학습자들에게는 음운적 요소에 대한 교육이 이루어질 필요

가 있다는 것을 확인하였다. 이러한 결과는 대학에서의 교양 한국어 교과목을 구성할 때 참고가 될 수 있을 것이다. 마지막으로 한국어 모어 화자들의 지원도 필요하다는 것을 알 수 있었으므로, 이러한 부분에 대한 고려도 필요할 것이다.

본 연구는 학술적 한국어 말하기를 알아보기 위하여 일차적으로 학술적 한국어 효능감을 검사하기 위한 도구를 제시했다는 점에서 의미가 있다. 또, 연구 결과를 바탕으로 학술적 한국어 효능감을 높이기 위한 필요한 내용을 찾아보았다는 점에서도 의미를 찾을 수 있을 것이다. 그러나 아직 분석이 완료되지 못하여 통계적 차이를 검증하지 못하였으며, 학술적 말하기 효능감에 영향을 주는 요소도 밝히지 못했다는 점에서 한계를 지닌다. 이러한 한계를 추후 연구를 통하여 보완해 나가고자 한다.

3) 미얀마인 학습자의 경우 자국에서의 대학 수학 경험이 있는 학생이 많았으므로 대학생활을 이미 경험한 것이 대학생활에서의 말하기 효능감에 긍정적인 영향을 주었을 가능성이 있다. 또한 한국어와 미얀마는 어순과 구조가 유사하므로 목표어와 모어 간의 유사성도 한국어 효능감에 영향을 미치는 요소가 될 것이다. 본 발표에서는 한국어 말하기 효능감에 영향을 주는 요소는 확인하지 못하였으나, 추후 수집한 자료를 다시 분석하여 말하기 효능감에 영향을 주는 요소도 찾아보고자 한다.

■ 참고문헌 ■

- 강소산(2019). 베트남어권 학습자의 한국어 말하기 효능감 연구, 새국어교육 119, 345-373.
- 김지현·성인경(2021). 모바일을 활용한 말하기 과제가 한국어 학습자의 말하기 효능감에 미치는 영향, 화법연구 51, 1-22.
- 이경훈(2022). 초분절음운(억양) 시각화 훈련이 한국어 말하기 효능감 향상에 미치는 효과 : 베트남어권 (중급)단계 학습자를 중심으로, 청담어문교육 87, 263-285.
- 이아름·오선경(2021). 외국인 학부생의 한국어 쓰기 효능감 분석: 학문 목적 쓰기를 중심으로, 한국어교육 32(1), 151-175.
- 이은영·황성은(2022). 학문 목적 한국어 학습자의 말하기 불안과 효능감 연구: 대학원생 심층 인터뷰를 중심으로, 인문사회 21, 2209-2222.
- 이정연(2021). 교사 피드백이 외국인 유학생의 쓰기 능력과 쓰기 효능감에 미치는 영향 연구, 외국어로서의 한국어교육 60, 63-91.
- 이해영·박지연(2017). 한국어 듣기 이해와 듣기 효능감, 듣기 전략, 듣기 불안, 듣기 노출 시간의 상관성: 태국인 한국어 학습자를 대상으로, 한국어교육 28(3), 85-104.
- 주월량(2022). 말하기 전 쓰기 활동이 외국인 유학생의 한국어 말하기 효능감에 미치는 영향 연구, 반교어문연구 61, 233-254.
- Bandura, A.(1999). 김의철·박영신·양계민 역, 자기효능감과 인간행동-이론적 기초와 발달적 분석, 교육과학사.
- Pajares, F.(2003). "Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature", *Reading & Writing Quarterly* 19, 139-159.