

분과 5

한국언어문화교육 일반 I

사회 : 최은경(동국대학교)

## 한국어 교재 지시문의 명확성 제고 연구

이수영(영남대학교)

### 1. 연구의 목적과 필요성

본 연구의 목적은 한국어 교재의 지시문의 특징을 확인하여 한국어 교재 개발이나 연구의 기초 자료를 제공하는 것이다. 학습자가 학습하기 위해 교재를 사용할 때 항상 지시문을 접한다. 지시문은 교재에서 학습자가 학습 목표에 맞게 학습하도록 도와주는 역할을 한다. 본 연구에서는 한국어 교재 분석을 통하여 한국어 교재 지시문의 특징을 확인하고자 한다. 이를 통해 앞으로 한국어 교재를 연구하거나 개발할 때 도움이 되는 기초 연구가 되고자 한다.

교재란 교육 목표에 맞게 제작된 도구이다. 서종학·이미향(2007)에 따르면 교재는 교육 목표와 교육 내용을 학습자의 요구와 목적에 맞게 다양한 매개체를 사용하여 효율적으로 전달하는 교육적인 도구이다. 교재는 교육과정에서 사용되는 모든 입력물을 가리킨다. 그러므로 교재의 형태는 다양하다. 또한 교재가 보여주는 내용이 다양하다.

교재에 제시된 표현 중에서 학습자의 활동을 촉진시키거나 내용의 이해를 위해 사용되는 표현을 지시문이라고 한다. 지시문과 비슷한 뜻으로 사용되는 용어로 발문이 있다. 발문은 교실 수업에서 교사가 학습자와 상호작용하기 위해 사용하는 표현이다. 발문은 학습자의 말하기를 이끌어 내기 때문에 질문과 비슷하다고 생각할 수 있으나 발문과 지시문의 성격이 다르다. 지시문은 학습자의 목표 표현을 이끌어 내기 위해 사용된다. 지시문은 교사와 학습자의 상호작용이 아니라 학습자가 학습 목표에 맞게 학습하거나 과제를 수행한다. 그러므로 이 연구에서 지시문을 살펴볼 필요가 있다.

교재의 지시문은 학습 목적에 맞는 학습과 과제 수행을 돕는다. 지시문이 지시 이론에 맞지 않으면 지시하기가 힘들며, 지시문을 읽는 학습자는 자신이 수행해야 하는 것을 알지 못한다. 그러므로 지시문은 지시 이론에 따라서 수행해야 할 대상을 명확하게 지시할 수 있어야 한다. 또한 교재의 지시문은 학습자가 이해할 수 있도록 제시되어야 한다. 외국어를 학습할 때 교재에 사용되는 지시문의 구조는 단순하고 학습자의 수준에 맞게 구성되어야 한다. 이를 통해 학습자가 스스로 학습을 할 수 있게 도와주어야 한다. 학습자의 수준에 맞지 않는 지시문을 사용하거나 교재에 지시문이 제공되지 않는다면 학습자는 학습에 어려움을 느낄 것이며, 학습의 흥미를 잃을 것이다. 이로 인해 학습자는 학습 목표에 도달하지 못하게 될 것이다.

본 연구에서는 지시문이 학습자가 이해할 수 있도록 제시되었는지, 학습 목표에 맞게 제시되었는지 확인할 것이다. 이를 통해 한국어 교재 지시문의 기준과 요건을 확인할 것이며, 앞으로 지시문을 만들 때 명확성이 있는 지시문이 되기 위한 기초 연구를 할 것이다.

## 2. 지시문의 정의 및 기능

지시란 무언가를 가리키는 것이다. 지시는 지시성을 가지고 있는데, 지시성에 따라 관형사와 지시 분사, 지시 형용사 등으로 나뉜다. 지시 이론에 따르면 지시는 단어가 실제 세계에 존재하는 어떠한 사물을 가리키는 것이라고 한다. 만약 지시물이 추상적이거나(희망, 평화, 사랑 등), 세상에서 존재하지 않거나(용, 불사조, 천사 등), 지시물은 하나인데 상징이 둘 이상일 경우(아빠/아버지/부친 등), 지시물은 변화하였으나 상징이 변화하지 않은 경우(옷-한복/양복)일 때에는 지시 표현이 사물의 의미를 설명할 수 없다.

지시문이란 학습자가 학습 목표에 맞게 학습하도록 안내하는 말이다. 학습자가 지시문을 올바르게 이해하였을 때 학습자는 학습 목표에 맞는 학습을 할 수 있다. 그러므로 지시문은 학습 목표에 맞게 지시 대상을 명확하게 지시해야 한다.

지시문에 대한 연구로 이미향·곽미라(2013), 김서형(2018) 등이 있다. 이미향·곽미라(2013)에서 지시문이라는 용어를 사용하였는데, 지시문은 학습자가 과제를 수행하기 위해 필요하다고 하였다. 김서형(2018)에서는 교재에서 학습자가 학습을 할 수 있도록 사고 및 행위 활동을 요구하는 표현을 지시문이라고 한다. 한편 쓰기 평가 지시문에 대한 연구는 박수진(2017)이 있다. 박수진(2017)에서는 쓰기 평가 지시문에 대해 연구하였는데, 쓰기 평가 지시문은 평가에서 과업을 제시하는 문장, 글, 그림 등이라고 하였다. 이는 모두 지시문이 학업 수행이나 과제 수행을 지시하는 기능을 한다고 볼 수 있다. 교재의 지시문은 학습 목표에 맞게 교재 내용을 수행하게 하거나 과제를 수행하는 방법을 알려준다.

한국어 교재의 지시문은 학습자들의 목표를 안내할 뿐만 아니라 학습자의 이해를 돕는다. 교재에서 나타난 지시문을 통해 지시문의 기능을 확인할 수 있다. 다음은 한국어 교재 지시문의 예이다.

〈표 1〉 한국어 교재 지시문의 예

- 1) 어느 나라 사람이예요? 알맞은 단어를 연결하세요. (어휘)
- 2) 한국말로 인사해 보세요. (문법과 표현)
- 3) 친구와 연습해 보세요. (말하기)
- 4) 잘 듣고 연결하세요.(듣고 말하기)
- 5) 다음을 읽고 질문에 답하세요. (읽고 말하기)

먼저 지시문은 학습자가 교재의 내용을 이해하도록 돕는다. 〈표 1〉은 자기소개 단원의 지시문의 예이다. 학습자가 잘 이해할 수 있도록 지시문이 쉽고 단순하게 구성되어 있다. 또한 교재 안에서 수행해야 할 내용을 안내한다.

학습자가 지시문을 통해 학습 내용을 이해하며 학습 방법을 익힌다. 그러므로 지시문은 학습자가 이해할 수 있도록 제시되어야 한다. 한국어 교재에 사용되는 지시문은 목표 언어인 한국어로 제시되어 있다. 그러나 최근 많은 교재들이 다양한 언어권의 학습자들을 위해 한국어 지시문과 함께 다양한 언어의 지시문을 함께 사용한다. 특히 영어권 학습자를 위해 영어 지시문을 사용한 교재가 대부분을 차지한다. 학습자는 자신의 모국어로 된 지시문을 읽으면 학습을 안내받기 쉽다. 그러나 지시문이 자신의 모국어로 번역되지 않았을 때 학습자는 한국어 지시문을 의존하게 된다. 그러므로 한국어 교재의 지시문을 확인할 필요가 있다. 학습자의 수준에 맞는 어휘와 문법이 제시되었는지, 문장의 길이는 어떠한지 등을 확인해야 한다. 이를 통해 지시문이 학습자의 올바른 학습을 위한 길잡이가 될 것이다.

또한 지시문은 학습 목표를 제공한다. 〈표 1〉이 있는 단원의 학습 목표는 자기소개이다. 교재의 지시문은 단원을 시작하자마자 자기소개를 요구하지 않는다. 자기소개에 필요한 내용과 표현을 학습한 후에 자기소개를 하게 한다. 이렇게 학

습 방법을 안내함으로써 궁극적으로 학습자가 학습 목표에 맞게 학습하도록 한다. 그러므로 지시문은 학습 목표를 제공한다고 볼 수 있다. 학습 목표를 제공할 때 학습자 수준에 맞는 표현으로 제공해야 학습자가 목표를 잘 이해할 수 있다.

마지막으로 학습 성취를 확인할 때 준거가 된다. 사전적 정의에 따르면 준거란 사물의 정도나 사물의 성격 등을 알기 위한 근거나 기준을 의미한다. 지시문은 학습 목표를 제공한다. 학습 목표를 달성하였는지 확인하려면 학습 목표가 기준이 되어야 한다. 그러므로 지시문은 학습 목표 달성 여부를 확인할 때 기준이 된다. 지시문의 기능과 요건을 정리하면 다음과 같다.

〈표 2〉 지시문의 기능과 요건

지시문 기능	요건
학습 목표 제공	학습자 수준에 맞는 표현 사용
학습 내용 이해	학습자 수준에 맞는 표현 사용
학습 방법 안내	명시적인 표현 사용
학습 목표 달성 준거	명시적인 표현 사용

이처럼 지시문의 기능은 학습자에게 학습 목표를 제공하며, 학습 방법을 안내하며 학습 내용을 이해시킨다는 것이다. 또한 학습 목표를 달성하였는지 판단하는 기준이 된다. 본 연구에서는 지시문의 기능을 중심으로 지시문을 분석할 것이다. 지시문의 특징을 확인하여 앞으로 지시문을 만들 때 도움이 되고자 한다.

본 연구에서는 대학기관에서 출판한 한국어 교재의 1급 교재를 분석할 것이다. 초급 학습자는 중급·고급 학습자와 달리 한국어가 익숙하지 않으며 지시문을 이해하는데 어려움이 크다. 특히 1급 수준의 학습자는 글자를 겨우 읽는 수준이거나 제한된 표현을 사용하기 때문에 길이가 길거나 정보가 많은 지시문을 만날 때 학습에 부담이 될 것이다. 그러므로 교재의 지시문을 확인하여 1급 수준에 맞게 제시가 되어 있는지 확인할 것이다. 또한 교재마다 가지는 지시문의 특징을 파악할 것이다. 이는 학습자의 목적에 맞게 교재를 선택하는 데 도움이 될 것으로 기대한다.

지시문을 분석하기 위해 논의할 내용은 다음과 같다. 첫째, 학습자의 수준에 맞는 지시문에 대한 기준을 논의해야 한다. 학습자의 수준에 맞는 지시문은 학습자가 학습 목표에 맞게 학습하는 데 도움이 된다. 그러므로 본 연구에서는 지시문 길이의 적절성을 확인하며, 학습자의 수준에 맞는 지시문이 구성되었는지 확인하고자 한다.

둘째, 지시문의 명확성에 대한 기준을 논의해야 한다. 명확성이란 명백하고 확실한 성질을 말한다. 지시문에서 명확성이란 지시문이 지시하고자 하는 것을 분명하게 가리키는 성질을 말한다. 지시는 어떠한 대상을 가리키는 것이다. 만약 지시 대상이 추상적이거나 여러 가지를 가리킬 때, 지시물이 변하였으나 상징이 변하지 않았을 때 지시 표현이 사물의 의미를 설명할 수 없다. 지시문에서 지시는 학습 방향을 올바르게 알려주는 것이다. 지시문이 무엇을 가리키는지 명확하다면 학습자는 학습 목표를 더 쉽게 찾을 수 있을 것이며 주어진 과제를 성공적으로 수행할 것이다. 그러므로 지시문이 지시 대상을 명확하게 가리키는지 확인하고자 한다.

셋째, 지시문의 표현상의 특징을 확인해야 한다. 또한 교재마다 어떤 표현으로 지시문을 구성하였는지 확인해야 한다. 이에 따라 지시문의 적절성에 대한 기준을 논의해야 한다. 교재의 지시문이 활동 부분에서는 구어적인 성격을 보일 수 있다. 또한 목표 표현을 제시하는 부분에서는 구어적인 성격을 보이지 않을 수 있다. 이처럼 교재의 부분별로 지시문이 어떻게 지시되어 있는지 확인하여 그 특성을 살펴보고자 한다.

### 3. 연구 자료와 연구 방법

본 연구에서 분석할 교재는 현재 한국에서 사용되는 대학교 출판 한국어 교재이다. 원미진 외 9(2020)에 따르면 국내·외에서 사용하는 한국어 교재 중에서 사용하는 기관 수가 50개 이상인 교재는 다음과 같다.

〈표 3〉 원미진 외 9(2020:73~76) 2020 국내외 한국어 교재 사용 현황 상위 15개 교재

구분	교재명	사용 기관 수
1	이민자를 위한 한국어와 한국문화	137
2	<b>서울대 한국어</b>	<b>120</b>
3	표준 한국어	117
4	세종 한국어	113
5	즐거움/정확한 한국어	69
6	<b>연세 한국어</b>	<b>67</b>
7	토픽 준비 교재	53
8	국립국제교육원한국어	28
9	<b>서강한국어</b>	<b>24</b>
10	<b>경희대 한국어</b>	<b>22</b>
11	<b>이화 한국어</b>	<b>21</b>
12	국제교류재단종합한국어	16
13	한국건강가정진흥원 특수목적교재	16
14	결혼이미지와함께하는 한국어	15
15	<b>고려대 한국어</b>	<b>14</b>

국내·외 한국어 교재 사용을 확인한 결과 사회통합프로그램에서 쓰이는 교재가 가장 많다. 그다음은 「서울대 한국어」이며 대학에서 출판한 교재 중에서 가장 많이 사용되고 있다. 그다음은 중고등학생을 대상으로 만든 「표준 한국어」이다. 네 번째로 많이 사용되는 교재는 「세종 한국어」이다. 「세종 한국어」는 전 세계에 세워진 세종학당에서 사용하는 한국어 교재이다. 세종학당은 전 세계 76개국 213개가 세워져 있다. 그러므로 「세종 한국어」가 전 세계적으로 많이 사용되고 있다.

본 연구의 대상은 대학 기관에서 출판한 한국어 교재이다. 원미진(2020)에서 제시된 한국어 교재 중에서 대학 기관에서 출판한 한국어 교재를 연구 대상으로 선정하였다. 그 이유는 다양한 목적을 종류에 상관없이 분석하기보다는 같은 목적의 교재로 분류하여 분석하면 지시문의 경향이 더욱 분명히 나타날 것이다. 그러므로 본 연구에서는 교재의 목적 중에서 학문 목적 교재를 선정하여 분석하고자 한다.

〈표 1〉에 제시된 교재 중에서 대학에서 사용하는 교재는 「서울대 한국어」, 「연세 한국어」, 「서강한국어」, 「경희대 한국어」, 「이화 한국어」, 「고려대 한국어」로 모두 6종류이다. 본 연구에서는 이 여섯 종류의 교재를 분석하고자 하였으나 「서강한국어」는 1급 교재의 지시문이 모두 영어로 제시되어 있다. 그러므로 본 연구의 분석 대상에서 제외하기로 한다. 또한 「경희대한국어」는 문법과, 쓰기, 말하기 등으로 기능이 나누어져 있다. 그러므로 본 연구에서는 교재의 성격을 하나로 모으기 위해 기능이 통합된 교재인 「서울대 한국어」, 「연세 한국어」, 「서강 한국어」, 「이화 한국어」, 「고려대 한국어」를

분석하고자 한다.

분석 대상 교재는 교재의 편의상 가~라의 명칭을 사용하기로 한다. 교재에 대한 정보는 다음과 같다.

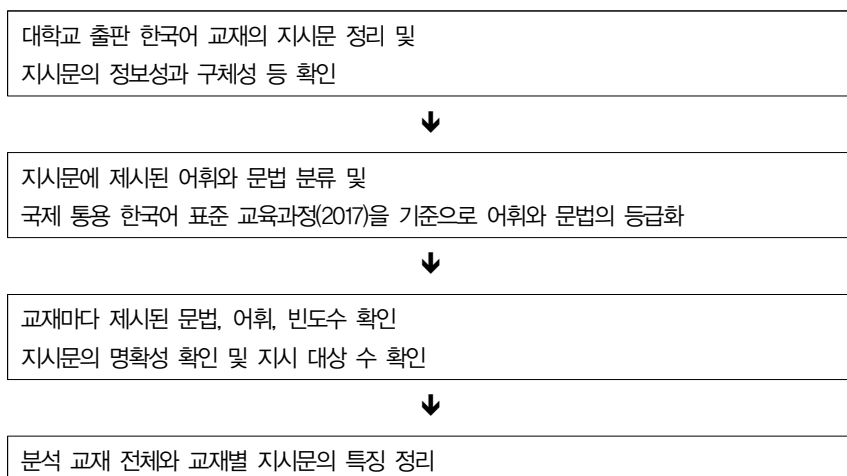
〈표 4〉 분석 교재 정보

분류	교재명	저자	출판사	출판 년도
가	고려대 한국어	고려대학교 한국어센터	고려대학교출판문화원	2019
나	서울대 한국어	서울대학교 언어교육원	투판즈	2013
다	연세 한국어	연세대학교 한국어학당	연세대학교출판부	2013
라	이화 한국어	이화여자대학교 언어교육원	Epress	2010

한국어 교재를 살펴보면 한글 학습부터 시작하는 교재가 있는가 하면 한글 학습이 없이 바로 새 어휘나 문법 표현으로 시작하는 교재가 있다. 또한 한글 학습이 있는 교재 중에서 지시문이 영어로만 되어 있는 교재가 있는가 하면 한국어와 영어가 함께 표기된 교재가 있다. 한글 학습부터 지시문을 살펴보면 비교 대상이 일관적이지 않게 된다. 그러므로 본 연구의 분석 대상은 본격적으로 어휘나 문법 표현을 학습하는 1과부터 분석한다.

연구 방법은 다음과 같다. 먼저 한국에 있는 대학교에서 출판한 한국어 교재의 기초 단계의 책의 지시문을 확인할 것이다. 그 후 지시문에 제시되어 있는 어휘와 문법을 분류할 것이다. 지시문에 사용된 어휘와 문법은 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)에서 제시한 어휘와 문법과 급수가 맞는지 확인할 것이다. 급수를 확인한 후 기초 단계에 맞는 어휘와 문법이 제시되어 있는지 확인할 것이다. 또한 논의 주제에 따라 지시문을 분석할 것이다. 연구 절차를 순서도로 나타내면 아래와 같다.

〈표 5〉 연구 절차



자료의 분석은 엑셀스프레드시트를 사용할 것이다. 엑셀스프레드시트에 교재의 모든 지시문을 입력한 후 해당 지시문에 제시된 어휘와 문법을 분류할 것이다. 분류한 어휘와 문법은 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)을 기준으로 급수를 매길 것이다. 또한 문법 품사 중에서 어떤 것이 많이 나오는지 확인할 것이다.

본 연구를 통해 한국어 교재의 지시문의 특징을 확인할 수 있다. 지시문의 특징을 확인하여 교실 수업에서 교사가 교

재를 선택할 때 학습 목표에 맞는 교재를 선택할 수 있다. 또한 학습자의 상황에 맞는 지시문을 확인할 수 있다. 이로써 본 연구는 교재를 개발할 때 기초적인 자료가 될 것이다. 또한 한국어 교육 분야에서 교육적인 자료로서 가치를 가지게 될 것이다.

#### 4. 교재의 지시문 분석

본 연구에서는 「고려대 한국어」, 「서울대 한국어」, 「연세 한국어」, 「이화 한국어」의 1급 교재를 분석하였다<sup>1)</sup>. 지시문에 사용된 어휘와 문법을 엑셀스프레드시트에 입력한 후 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)을 기준으로 급수를 확인하였다. 또한 어휘와 문법이 사용된 빈도를 확인하였다.

##### 4.1 문장 구성

교재 지시문을 분석하기에 앞서 지시문의 수와 문장의 복잡성을 살펴보기 위해 지시문 수와 홑문장, 겹문장의 비율을 확인하였다. 먼저, 지시문의 수를 확인하였다. 지시문의 수를 확인한 이유는 지시문의 개수가 많으면 학습자가 읽어야 할 정보가 많아지기 때문이다. 분석 교재별 지시문의 수는 다음과 같다.

〈표 6〉 한국어 교재의 지시문 수

교재명	가	나A	나B	다A	다B	라A	라B
지시문 수	567개	330개	335개	250개	305개	229개	338개

초급 한국어 교재별 지시문의 수는 〈표 6〉과 같다. 분석한 교재의 1단계가 두 권으로 나누어져 있다고 가정하였을 때 약 300개이다. 교재 나, 다, 라는 1단계가 두 권으로 나누어져 있다. 그래서 두 권의 지시문의 수를 합쳐서 계산하면 한 권당 약 590개이다. 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)에서 제시하는 1급 어휘 개수는 735개로 분석한 교재 지시문의 어휘가 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)의 기준을 넘지 않는다. 목표 어휘와 문법이 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)을 따르도록 되어 있다. 교재 지시문 역시 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)의 개수를 맞춘 것으로 나타났다.

그다음으로 모든 교재의 문장이 홑문장인지 겹문장인지 확인하였다<sup>2)</sup>. 문장의 어절 수가 많아지거나 동사가 많아지면 지시해야 할 내용이 많아진다. 이는 지시문의 명확성을 떨어뜨릴 수 있다. 그러므로 지시문은 문장을 단순히 제시하여야 한다. 교재 지시문의 홑문장과 겹문장 확인을 통해 지시문의 단순성을 확인하였다. 홑문장과 겹문장을 나눈 기준은 교재 지시문에서 연결어미의 사용 여부이다. 연결어미가 포함된 지시문은 겹문장, 연결어미가 포함되지 않은 지시문은 홑문장

1) 2장에서 언급한 대학 기관에서 출판한 한국어 교재 중에서 서강 한국어는 지시문이 모두 영어로 제시가 되어 분석 대상에서 제외하였다. 또한 경희대 한국어는 기능 분리형 교재이므로 이번 분석에서 제외하였다.

2) 한국어에서 문장은 홑문장과 겹문장으로 구분되어 있다. 겹문장은 안은 문장, 안긴 문장, 이어진 문장 등으로 나뉜다. 이 문장들은 접사와 조사, 연결 어미로 나뉘지는데, 본 연구에서는 안은 문장과 안긴 문장이 아닌 이어진 문장을 중심으로 문장 구성을 확인하였다.

으로 구분하였다. 홀문장과 겹문장의 개수는 다음과 같다.

〈표 7〉 한국어 교재 지시문의 홀문장과 겹문장 비율

문장 구성	가		나A		나B		다A		다B		라A		라B	
	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율
홀문장	504	88.9%	218	65.9%	235	70.1%	148	58.7%	212	69.7%	117	50.9%	145	53.5%
겹문장	63	11.1%	113	34.1%	100	29.9%	104	41.3%	92	30.3%	113	49.1%	167	46.5%
합계	567	100%	330	100%	335	100%	250	100%	304	100%	230	100%	312	100%

분석한 교재에서 홀문장의 개수가 겹문장의 개수보다 더 많은 것으로 나타났다. 〈교재 가〉는 홀문장의 비율이 약 90%를 차지하였다. 이는 지시문이 단순하게 구성되었다는 것을 의미한다. 이에 비해 〈교재 다A〉와 〈교재 라〉는 홀문장과 겹문장의 개수가 비슷하다. 특히 〈교재 라〉는 홀문장과 겹문장의 비율이 비슷하였다. 〈교재 나〉는 〈교재 다〉와 〈교재 라〉에 비해 홀문장의 비율이 겹문장의 비율보다 더 높았으나 〈교재 나A〉보다 〈교재 나B〉에서 홀문장의 비율이 더 높은 것으로 나타났다.

분석 대상 교재에서 문장 구성을 볼 수 있는 지시문의 예를 찾아보았다. 예로 선택한 지시문은 모두 〈주말〉이라는 주제로 구성된 단원 속 지시문이다. 여러 교재에서 같은 주제를 설명할 때 지시문이 어떻게 제시되어 있는지 비교하기 위해 같은 주제로 다뤄진 지시문을 확인하였다. 지시문의 예는 다음과 같다.

- 예 1) 여러분은 휴일이 언제예요? 방학이 언제부터 언제까지예요? 친구하고 이야기해 봐요. (가 1 189쪽)  
 예 2) 선생님께 친구의 스케줄을 받으세요. 그리고 누구의 스케줄인지 알아보세요. (나A 139쪽)  
 예 3) 친구의 지난 주말 이야기를 쓰고 발표하십시오. (다A 173쪽)  
 예 4) 여러분은 주로 어디에서 친구를 만납니까? 어디에서 만나는지 그 장소를 어떻게 말할까요? (라A 98쪽)

예문을 살펴보면 〈예 1〉은 홀문장으로 구성되었다. 〈예 1〉의 지시문이 친구와 대화를 하도록 구성되었다. 대화할 내용은 휴일과 방학이다. 이때 한 문장 안에서 무엇에 대해 무엇을 하라는 내용을 모두 포함시킬 수 있으나 〈예 1〉은 지시할 사항들을 각각의 지시문으로 제시하였다. 〈예 2〉와 〈예 4〉는 홀문장과 겹문장이 함께 사용되었다. 〈예 3〉은 복문으로 구성되었다. 지시문의 문장 구성을 확인한 결과 분석 교재마다 조금씩은 차이가 있으나 대부분의 초급 교재에서 1급 수준의 교재 지시문에는 홀문장이 주로 사용되었다는 것을 알 수 있다.

한편, 위 〈예 4〉에서는 주말에 어떤 일을 하는지에 대해 말할 때, ‘어떻게 말할까요?’에서 ‘어떻게’가 사용이 되었는데, ‘어떻게’가 지시하는 대상이 분명하지 않다. 〈예 4〉의 ‘어떻게’가 말하는 방법이나 내용, 구조 중 어떤 것을 묻는지 분명하지 않다. 지시문은 학습 방법을 안내하며 학습 목표 달성 여부를 확인해야 한다. 그러므로 지시문이 지시하고자 하는 것을 명확하게 지시해야 한다. 그러나 이에 대한 기준이 없어 지시문의 적절성을 논하기 어렵다. 앞으로 지시문의 명확성에 대한 적절한 기준을 만들어 지시문을 확인한다면 보다 명확한 지시문이 만들어질 것이다.



〈표 8〉 지시문의 평균 어절 수

표현 \ 교재명	가	나A	나B	다A	다B	라A	라B	전체 평균
평균 어절 수	4.12	4.44	4.43	3.36	3.39	6.05	6.49	4.61

분석 교재 지시문의 구성을 확인하면서 지시문의 평균 어절 수를 확인하였다. 확인한 결과 대부분 4개 정도의 어절로 구성된 것으로 나타났다. 그러나 〈교재 라〉는 평균 6개의 어절로 구성되었다. 어절이 많으면 동사의 개수가 많아진다. 이는 어절이 많아지는 만큼 지시하는 사항이 많은 것을 의미한다. 그러므로 향후 초급 학습자 수준에 맞는 지시문의 어절 수에 대한 논의가 필요하다.

또한 교재의 말하기 대화문과 지시문의 길이를 비교해 보았다. 대화문은 각 과의 목표에 맞게 구성되어 있다. 그러므로 실제 대화문과 지시문을 비교하면 지시문이 학습에 맞게 제시되어 있는지 확인할 수 있다. 교재 지시문을 확인한 결과 분석한 한국어 교재의 대화문이 한 문장당 2~3어절로 구성되어 있으며, 주로 홑문장으로 구성되어 있었다. 교재 처음 부분에서는 대화문이 주로 홑문장으로 이루어졌으나 교재 뒤로 갈수록 겹문장의 비율이 증가하였다. 지시문의 홑문장 비율을 확인한 결과 교재 대화문처럼 홑문장이 많은 것으로 나타났다. 교재 지시문의 어절 수와 대화문의 어절 수를 비교하였을 때 〈교재 라〉 지시문의 어절 수가 많다. 이는 지시문 길이에 대한 기준이 없기 때문에 교재를 출판하는 기관의 특징이 반영된 것으로 보인다.

## 4.2. 어휘 수준의 적절성

어휘 분석은 지시문의 문장을 엑셀에 입력한 후 지시문에 사용된 어휘를 따로 분류하였다. 그 후 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)의 등급에 맞추어 어휘와 문법을 등급별로 분류하였다. 지시문에 사용된 어휘와 문법 중 반복적으로 나타난 표현을 중복으로 처리하지 않고 총 개수에 포함시켰다. 지시문이 반복적으로 나타난 만큼 지시를 할 때 중요하다고 생각한다. 그러므로 본 연구에서 반복적으로 나타난 지시문의 어휘를 총 개수에 포함시켰다. 지시문 어휘 중에서 동음이의어는 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)에서 제시하는 예문을 보고 해당 어휘를 찾아서 분류하였다.

〈표 9〉 한국어 교재 지시문에 사용된 어휘 급수별 비율

	어휘 등급	1급	2급	3급	4급	5급	6급	기타 <sup>3)</sup>	합계
가	사용 횟수	1,604	159	102	14	40	12	74	2,005
	비율	80.0%	7.9%	5.1%	0.7%	2.0%	0.6%	3.7%	100%
나A	사용 횟수	883	120	89	17	13	0	51	1,173
	비율	75.3%	10.2%	7.6%	1.4%	1.1%	0.0%	4.3%	100%
나B	사용 횟수	939	61	64	1	0	0	69	1,134
	비율	82.8%	5.4%	5.6%	0.1%	0%	0%	6.1%	100%
다A	사용 횟수	649	46	69	1	8	0	47	820
	비율	79.1%	5.6%	8.4%	0.1%	1.0%	0.0%	5.7%	100%

3) 〈표 8〉에서 기타로 분류된 것은 고유 명사이거나 보조사 ‘-들’이다. 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)의 문법 항목에 보조사

다B	사용 횟수	836	53	44	0	0	0	203	1,136
	비율	73.6%	4.7%	3.9%	0.0%	0.0%	0.0%	17.9%	100%
라A	사용 횟수	946	100	121	18	10	7	33	1,235
	비율	76.6%	8.1%	9.8%	1.5%	0.8%	0.6%	2.7%	100%
라B	사용 횟수	1,367	150	204	35	12	5	87	1,860
	비율	73.5%	8.1%	11.0%	1.9%	0.6%	0.3%	4.7%	100%

어휘를 확인한 결과 네 교재 모두 1급 어휘의 사용 비율이 높았다. 그러나 1급 어휘뿐만 아니라 중급과 고급 어휘들이 함께 사용되었다. 특히 <교재 가>와 <교재 라>는 중급과 고급 어휘의 사용 비율이 높은 것으로 나타났다. 그다음으로 <교재 나>, <교재 다> 순이었다. <교재 다>의 지시문에는 1% 정도가 3급부터 6급까지의 어휘로 구성된 것으로 나타났다.

예 5) 여러분은 지난 주말에 무엇을 했어요? 친구하고 이야기해 봐요. (교재 가 191쪽)

예 6) 지난주에 뭐 했어요? 쓰세요. (나A 139쪽)

예 7) 친구에 대해 아는 것을 '-지요?'로 질문하십시오. 맞으면 O, 틀리면 X에 표시하십시오. (다A 178쪽)

예 8) 여러분 나라에도 숫자와 관계된 지명이 있습니까? 친구들과 이야기해 보세요. (라A 95쪽)

분석한 교재 지시문에서 중급과 고급 어휘가 적은 것은 <교재 나>와 <교재 다>로 나타났다. <교재 나>와 <교재 다>에 서는 <예 6>과 <예 7>처럼 1급과 2급 어휘가 주로 사용되었다. <교재 가>와 <교재 라>에서는 1급 어휘의 사용이 약 80%를 넘으나 3급 이상의 어휘 사용이 많았다. <교재 라A>의 각 과 마지막 부분인 문화와 문학에서 고급 어휘가 사용 되었다. <예 8>에서는 문화와 관련된 질문을 할 때 지명이라는 어휘를 사용하였다. 이 외에도 동아리, 활동, 대표 등 중 급 어휘와, 낭독, 낭송, 지명 등 고급 어휘가 사용되었다는 것을 확인하였다. 또한 문화를 제시하는 부분에서도 고급 어휘 가 지시문에 사용되었다. 이처럼 <교재 라>에서는 문학이나 문화 부분에서 고급 어휘가 사용되었다. <예 7>을 보면 <교 재 가>의 지시문에 중급과 고급 어휘가 많이 없는 것으로 보인다. 그러나 <교재 가>의 다른 단원을 살펴보면 '밀줄', '주의', '매기다' 등 지시문에 중급과 고급 표현이 사용되었다.

학습자의 수준에 비해 교재의 지시문의 수준이 높으면 학습자에게 지시할 사항이 잘 전달되지 않을 가능성이 있다. 이 에 지시문에 외국어 번역이 제공되어 있는지 확인하였다. 지시문이 영어나 학습자의 모국어로 쓰여 있다면 학습자는 지시 문이 지시하는 내용을 이해할 것이다. 교재 지시문의 번역을 확인한 결과, <교재 가, 나, 라>에서 한국어 지시문과 영어 지시문이 함께 제시되어 있었다. 그러나 <교재 다>에서는 한국어 지시문만 사용된 것으로 나타났다. <교재 다>는 2015년 도에 출판된 교재는 영어판, 중국어판, 일본어판이 있다. 영어판을 살펴보았는데 지시문이 영어로 제시된 것이 아니라 문 법 설명 부분에서 영어, 중국어, 일본어로 설명되어 있었다. 이를 통해 교재 지시문에서 어휘의 급수가 높거나 급수에 포 함되지 않을 때 영어나 다른 외국어를 통해 지시문의 의미를 전달할 수 있을 것으로 보인다.

지시문의 어휘 수준의 적절성을 확인한 결과 지시문의 특징은 다음과 같다. 초급 교재 지시문은 단순하게 구성되어 있 다. 지시문은 학습자가 이해할 수 있도록 학습자의 수준에 맞는 어휘와 문법을 사용해야 한다. 대학 출판 한국어 교재의 지시문을 확인한 결과 모든 교재에서 1급 어휘의 사용 횟수가 70%를 넘었다. 특히 <교재 가>와 <교재 나B>의 1급 어휘 의 사용 비율은 80%이상으로 나타났다. 한편 <교재 나A>보다 <교재 나B>의 1급 어휘 사용 비율이 높게 나타난 것에 대

가 제시되어 있지 않아. '-들'이 해당되는 급수를 찾을 수 없었다.

해 추후 심도있는 분석이 필요하다.

### 4.3 문법의 수준과 다양성

문법 분석은 지시문의 문장을 엑셀에 입력한 후 지시문에 사용된 문법을 따로 분류하였다. 그 후 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)의 등급에 맞추어 문법을 등급별로 분류하였다. 지시문에서 하나의 문법이 반복되어 나타날 때 반복되는 표현을 모두 개수에 포함시켰다. 분석 결과는 다음과 같다.

〈표 10〉 한국어 교재 지시문에 사용된 문법 급수 분포

문법 등급	가		나A		나B		다A		다B		라A		리B	
	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율
1급	1,327	75.7%	828	75.8%	1,065	79.1%	634	89.5%	750	88.2%	715	70.9%	1,072	69.5%
2급	304	17.4%	209	19.1%	93	6.9%	59	8.3%	79	9.3%	235	23.3%	364	23.6%
3급	49	2.8%	35	3.2%	102	7.6%	13	1.8%	9	1.1%	28	2.8%	54	3.5%
4급	5	0.3%	10	0.9%	13	1.0%	2	0.3%	1	0.1%	29	2.9%	40	2.6%
5급	0	0.0%	1	0.1%	14	1.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	0.1%	1	0.1%
6급	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
기타	67	3.8%	9	0.8%	59	4.4%	0	0.0%	11	1.3%	1	0.1%	11	0.7%
합계	1,752	100%	1,092	100%	1,346	100%	708	100%	850	100%	1,009	100%	1,542	100%

분석된 교재에서 지시문의 문법 등급을 살펴보면 〈교재 다〉에서는 지시문에 1급 문법이 가장 많이 나타났다. 〈교재 나〉와 〈교재 라〉는 1급과 2급 문법이 주를 이루었다. 그러나 그 비율을 살펴보면 〈교재 라〉는 1급 문법 비율이 약 67%이며 2급 문법이 약 30% 정도 섞여 있다. 〈교재 라〉는 중·고급 문법이 약 7% 정도 사용되었다. 분석된 교재 모두 1급과 2급의 문법으로 구성되었다.

〈표 11〉 한국어 교재 지시문에 사용된 어미 종류 및 사용 빈도

교재명		사용 횟수						
		가	나A	나B	다A	다B	라A	리B
종결 어미 합쇼체	-습니다	18	16	24	3	13	37	42
	-습니까	0	2	8	57	87	31	47
	-으십시오	0	0	0	183	186	0	0
	-읍시다	0	0	0	2	9	0	0

해요체	-어(요)	242	53	57	1	1	1	5
	-이에요/예요	30	3	11	0	0	0	0
	-을까(요)	7	0	0	0	5	36	51
	-으세요	148	197	197	2	3	112	170

지시문에 사용된 어미의 종류를 확인한 결과 <교재 가>의 지시문에서는 해요체인 ‘-어(요)’와 ‘-으세요’가 많이 사용되었다. <교재 나>의 지시문에서는 ‘-으세요’가 가장 많이 사용되었다. <교재 다>의 지시문에서는 합쇼체인 ‘-으십시오’가 많이 사용되었다. ‘-으십시오’는 한국어능력시험(TOPIK)의 문해 지시문에 사용되는 종결어미이다. <교재 라>의 지시문에서는 ‘-으세요’, ‘-습니다’, ‘-습니까’, ‘-을까(요)’가 모두 사용된 것으로 나타났다. <교재 라>의 지시문에서 해요체와 합쇼체가 골고루 사용되었는데, 지시성을 기준으로 볼 때 지시문이 둘 이상을 상징하면 지시의 내용을 명확하게 전달할 수 없다. 그러므로 <교재 라> 지시문에서 왜 해요체와 합쇼체를 함께 사용하였는지 살펴볼 필요가 있다. 목표 표현 제시와 과제 수행이라는 특성으로 인해 종결어미가 다양하게 나타났는지, 다른 이유가 있는지 확인할 필요가 있다.

한편 교재 지시문의 종결 어미를 확인하던 중 2급 표현 중에서 ‘-어 보다’가 많이 사용된 것을 확인하였다. 그리하여 ‘-어 보다’의 사용 횟수를 따로 확인하였다.

〈표 12〉 한국어 교재 지시문에 사용된 표현 중 ‘-어 보다’의 사용 횟수

		사용 횟수						
표현	교재명	가	나A	나B	다A	다B	라A	라B
	-어 보다		207	119	118	4	15	94

표현 ‘-어 보다’는 문장 끝에 나오는 것으로 2급 문법에 해당된다. 조사 결과 대부분의 교재의 지시문에서 ‘-어 보다’가 많이 사용되었다. 그러나 <교재 다>는 ‘-어 보다’의 사용 횟수가 낮은 것으로 나타났다. ‘-어 보다’는 2급 문법으로 1급 학습자가 배우지 않은 문법이다. 학습자가 배우지 않은 문법이 지시문에 자주 나오면 학습자는 그 표현의 의미를 찾는 것에 관심을 둘 가능성이 있다. 이는 학습 내용에 주의 집중하지 않게 될 가능성이 있다. 학습자가 학습 내용에 집중하기 위해 1급 표현을 많이 사용할 필요가 있다.

교재 속에서 ‘-어 보다’가 사용된 곳을 확인한 결과 주로 연습이나 말하기 부분에서 ‘-어 보다’가 사용되었다. 앞의 <예 8>을 살펴보면 자신이 지난 주말에 한 일에 대해 친구와 이야기할 때 ‘-어 보다’가 사용되었다. 학습자에게 무엇을 명령하는 것이 아니라 ‘-어 보다’는 어떤 일을 시험삼아 하는 것을 의미한다. 교재 지시문의 ‘-어 보다’를 확인한 결과 학습자가 배운 표현을 시도하는 의미로 사용되었다.

교재의 목표 표현 제시와 과제, 추가 학습인 문화와 발음 등 교재 구성에 따라 지시문을 확인하였다. 확인 결과 연습이나 과제 부분에서 주로 ‘-으세요’의 사용이 많은 것으로 나타났다. 그리고 목표 표현 제시나 문화 등에서는 ‘-어(요)’, ‘-습니다’, ‘-습니까’ 등 다양하게 나타났다. 이는 교재 지시문은 교재의 구성에 따라 다른 양상으로 나타날 수 있다는 것을 보여준다.

지시문이 구어적인 성격을 보이는지 문어적인 성격을 보이는지에 대해 살펴본 결과 분석한 교재에서 구어적인 표현을 많이 사용하였다. 그러나 교재마다 격식적인 표현을 사용하는지에 대해서는 교재마다 차이를 보였다. <교재 가>와 <교재

나>에서는 해요체 중에서 ‘-으세요’가 많이 나타났다. <교재 다>는 합쇼체인 ‘-으십시오’가 많이 사용되었다. 한국어능력 시험(TOPIK)의 문제 지시문을 살펴보면 ‘-으십시오’를 사용하고 있다. 연세 한국어는 한국어능력시험(TOPIK)의 지시문과 같은 종류의 종결어미를 사용하고 있다. 이를 통해 교재 지시문이 격식적인 부분과 비격식적인 부분은 교재에 따라 다양하다는 것을 알 수 있다.

## 5. 결론

### 5.1. 연구 결과 정리

본 연구는 한국어 초급 교재의 지시문의 특징을 연구하여 한국어 교재 개발이나 연구에 기초 자료가 되려는 목적이 있다. 그리하여 본 연구에서는 지시문 길이와 명시성 등을 기준으로 지시문을 분석하였다. 분석 결과, 모든 교재의 지시문에서 1급 어휘와 문법이 사용되었다. 그 비율을 다르나 모두 비슷하게 나타났으며, <교재 라>는 1급 문법뿐만 아니라 중급과 고급의 문법이 함께 사용되었다.

종결어미의 사용 양상을 확인한 결과 교재마다 특별하게 많이 사용되는 종결어미가 발견되었다. 이는 교재가 가지는 특성에 의해 종결어미가 다르게 사용된 것으로 보인다. 또한 교재의 구성별로 자주 사용되는 종결어미를 확인하였는데, 교재의 구성에 따라 사용되는 종결어미가 조금씩 차이를 보였다. 이는 학습자들에게 다양한 표현을 보여줄 수 있으나 학습자에게 분명하지 않은 지시를 할 가능성이 있다. 이처럼 지시를 분명하게 하기 위해 추후 지시문의 명확성의 기준을 세워야 할 필요가 있다.

지시문의 기능을 통해 지시문의 역할을 확인한 결과 학습자 수준에 맞는 교재 지시문을 만들기 위해 지시문의 길이와 표현에 대한 기준이 필요하다. 초급 한국어 교재 지시문의 평균 어절 수는 4.61개이다. 그러나 교재의 대화문과 지시문을 비교하였을 때 지시문의 길이가 대화문에 비해 길다. 특히 <교재 라>의 교재 지시문은 평균 6어절로 다른 교재에 비해 문장 길이가 길다. 이는 교재 지시문의 기준이 없기 때문으로 보이며, 지시문 길이에 대한 기준을 통해 학습자 수준에 맞는 지시문을 만들 필요가 있다.

지시문의 명확성을 높이기 위한 기준 마련이 필요하다. 지시문은 주로 홑문장으로 구성이 되어 있다. 그러나 단문과 복문이 비슷하게 사용된 교재가 있다. 문장이 길어지면 전달하고자 하는 내용이 해지지 않는다. 또한 지시문에서 사용된 종결어미가 교재마다 다르게 나타났다. 초급 수준에서 다양한 표현을 접한다면 학습자는 혼란스러울 것이다. 그러므로 지시문의 명확성을 높이기 위한 기준 마련이 필요하다.

### 5.2. 의의 및 한계점

본 연구에서는 한국어 초급 교재의 지시문의 특징을 확인하였다. 지시문은 학습자가 학습을 수행하기 위해 필요하다. 그러므로 학습자의 수준에 맞게 제시되었는지 확인할 필요가 있다. 또한 올바른 지시문이 무엇인지 생각할 필요가 있다. 본 연구를 통해 한국어 교재에서 지시문이 가지는 특징을 확인할 수 있었다. 또한 교재마다 가지는 지시문의 특징을 확인할 수 있었다. 또한 교재 지시문의 요건에 대해 다시 생각해 볼 수 있었다.

그러나 본 연구에서는 교재의 지시문의 문장만 확인하였다. 지시문과 보기가 있는지 여부, 그림과의 관계 등에 대한 연구는 후속 연구를 통해 밝히도록 하겠다. 또한 홑문장과 겹문장을 나눌 때 단순히 연결어미를 기준으로 나누었다. 그러나

겹문장은 연결어미뿐만 아니라 표현이나 조사를 통해서도 나눌 수 있다. 그러므로 후속 연구에서는 홑문장과 겹문장을 나누는 부분을 다시 확인하여 분류할 것이다.

#### ■ 참고문헌 ■

- 김서형(2018), 남·북한 초등 국어 교과서에 나타난 지시문의 문장 종결형 연구, *코기토* No.86, 부산대학교 인문학연구소, 169-193쪽.
- 김중섭 외(2017), 국제 통용 한국어 표준 교육과정, 국립국어원.
- 김지연(2017), 한국어능력시험 읽기 영역 텍스트의 난이도 분석 연구: 문장 길이와 문장 구조를 중심으로, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 등엽(2016), 문장구조 분석을 통한 한국어 겹문장 이해교육 연구, 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 방선희(2012), 스마트 러닝 활성화를 위한 자기주도 학습 전략 연구, *평생학습사회* Vol. 8 No. 1, 한국방송통신대학교 원격교육연구소, 93-112쪽.
- 서세정(2012), 한국어 교재 지시문 분석\_교재 수준별 지시문의 어휘적, 통사적 특징 분석, 언어와 문화 Vol.9 No. 2, 한국언어문화교육학회, 157-186쪽.
- 서종학(2002), 한국어 교재 평가의 실제 -Lukoff(1993)를 대상으로-, *국어교육* 109권, 한국어교육학회, 89-110쪽.
- 서종학·이미향(2007), 한국어 교재론, 태학사.
- 이미향·정성현(2018), 한국어\_듣기\_평가\_문항의\_제시문 구성 방향 연구\_ 곤란도에 영향을 주는 단서를 중심으로-, 국제한국어문화학회(INK) 제25차 국제학술대회, 국제한국어문화학회, 266-278쪽.
- 이보라미(2010), 학습 목적 한국어 교육을 위한 초등학교 국어과 교과서 '활동 지시문' 연구, *이중언어학* 제43호, 이중언어학회, 325-344쪽.
- 정민수(2008), 과학 영재 수업에서 언어적 상호작용을 통하여 본 교사의 발문과 피드백 유형 분석, 서울대학교 석사학위논문
- 정성현·박진욱·이미향(2018), 한국어 듣기 평가 문항의 제시문 구성 방향 연구\_ 곤란도에 영향을 주는 단서를 중심으로, *Journal of Korean Culture* 42권 0호, 한국어문학국제 학술포럼, 173-212쪽.
- 정성현·Wei Qun·이미향(2017), 한국어 듣기 제시문에 대한 숙달도별 곤란 요인 연구-인지 반응에 따른 생체신호 분석을 통해-, *화법연구* 35, 한국화법학회, 95-128쪽.
- 진미나(2017), 성공지능 관점에서 과학영재교육 교재에 등장하는 발문 분석, 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최유정(2015), 학습동기 촉진을 위한 중학교 미술교과서의 체험영역 지시문개발, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문

## 〈토론〉 “한국어 교재 지시문의 명확성 제고 연구”에 대한 토론문

구민지(가톨릭대학교)

한국어교육의 발전과 함께 다양하고 한국어 교재의 개발이 풍성한 한국어 교재 연구로 이어지고 있는 요즘이다. 다양한 학습자의 요구에 맞춘 특화된 한국어 교재가 개발되는 만큼 교재 연구도 교재의 특정 영역에 초점화된 연구가 필요하다는 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있을 것이다. 온라인 학회의 특성상 본격적인 토론이 불가능하기에 논문을 읽으면서 궁금했던 점을 제시하는 것으로 토론을 대신하고자 한다.

1. “지시문은 교사와 학습자의 상호작용이 아니라 학습자가 학습 목표에 맞게 학습하거나 과제를 수행한다. 그러므로 이 연구에서 지시문을 살펴볼 필요가 있다.”고 연구의 필요성을 제기하였으나 여기에서 학습자의 시각은 누락되어 있는 것 같습니다. 교육과정 개발이든 교재의 개발이든 교육과 관련된 개발의 시작은 교육의 주체인 학습자여야 한다는 관점에서 이 연구가 보다 설득력을 가지려면 교재의 지시문에 대한 학습자의 요구분석이 이루어져야 할 것 같습니다. 최소한 학습자가 교재의 지시문으로 인해 학습에 어떠한 방해가 받는지에 대한 조사가 필요할 것 같은데 이에 대한 연구자의 의견을 구합니다.
2. 2장에서 논의할 내용으로 지시문의 난이도, 지시문의 명확성, 지시문의 적절성 세 가지를 제시하였습지만 실제 분석한 내용은 지시문의 평균 어절, 어휘, 문법 등 난이도 분석에 상당히 치중한 것으로 보입니다. 지시문이 교재를 사용하는 학습자의 수준에 맞아야 한다는 점을 가장 중요하게 생각하는지 궁금합니다.
3. 교재의 지시문은 교재가 어떤 성격의 교재이냐, 지시문이 어떤 언어들로 제공되느냐에 따라 그 중요도가 달라질 것 같습니다. 독학 교재라면 교재의 지시문을 온전히 학습자 혼자 이해해야 하기 때문에 지시문의 난이도나 명확성 등이 매우 중요할 것입니다. 그러나 교사의 설명이 동반될 가능성이 매우 높은 교실 수업용 교재이거나 지시문이 학습자의 모국어 또는 제3의 언어와 함께 제공되는 교재라면 그 중요도는 크게 떨어질 것이라 사료됩니다. 선정하신 교재는 원미진 외(2020)에 의하면 기관에서 많이 사용되는, 즉 교실 수업용 교재인 것으로 보입니다. 그리고 연구자도 “교재 지시문에서 어휘의 급수가 높거나 급수에 포함되지 않을 때 영어나 다른 외국어를 통해 지시문의 의미를 전달할 수 있을 것으로 보인다.”고 학습자의 지시문 이해를 수월하게 하는 방법으로 제3의 언어 사용을 제안하였습니다. 그렇다면 교재의 지시문을 반드시 학습자의 한국어 수준에 맞춰야 하는 것인지 묻고 싶습니다.
4. 발표의 제목은 한국어 교재 지시문의 명확성 제고 연구인데 지시문의 명확성을 제고하기 위한 방법이 구체적으로 제시되어 있지는 않습니다. 지시문의 명확성을 높이기 위한 기준 마련이 필요하다는 주장을 강하게 하였는데, 현재 구상하고 있는 지시문 명확성 제고 기준을 거칠게라도 말씀해 주시면 관련 연구자들에게 도움이 될 것 같습니다.

## 한국어 교재에 나타난 읽기 질문 분석 연구

-고급을 중심으로-

김양원(동국대학교)

### 1. 서론

언어 교육에서 ‘질문’이라고 함은 일반적으로 알고자 하는 바는 얻기 위해서 묻는다는 의미의 질문과는 의미와 역할이 다르다. 본고에서 분석 대상으로 삼는 질문은 한국어 읽기 교육에서의 질문이다. 이 질문은 일반적인 질문과 구별되는 교육적 의미의 질문이다. 교실 내에서 이루어지는 질문은 묻고 답하는 상호작용으로, 교실 내에서는 ‘교수자-학습자’, ‘학습자-학습자’ 간에 질문이 이루어질 수 있다. 이 경우 학습자는 자신이 모르는 내용을 알기 위해, 내지는 알고 있는 것을 확인 받기 위해 질문하지만, 교수자가 학습자에게 제시하는 질문은 학습자의 이해 정도를 확인하거나 학습자의 사고를 자극하고 발달시키기 위해 질문을 사용한다.

이해 영역에서 체계적으로 잘 짜여진 질문은 1차적으로 학생의 호기심을 유발하고 주의를 집중시킨다는 효과가 있으며, 2차적으로는 역동적인 수업 환경을 조성하여 학습 내용을 보다 잘 수용하고 학업 성취 결과를 생산해 내는 효과가 있다(이경숙, 2002). 이러한 질문은 읽기 지도에서 첫째, 읽기 텍스트에 제시된 사실적인 정보를 이해하게 되고, 둘째 학습자들이 비판적인 사고를 활용하여 저자의 생각을 파악하거나 내포된 의미를 추측하게 하며, 셋째 읽기에 대한 흥미를 유발하는 데에 있다고 하였다. 읽기 활동에서의 질문은 학습자의 사고력을 높일 수 있을 뿐만 아니라 읽기 활동에서 주체적이고 창의적으로 임할 수 있도록 한다.

교재가 수업에서 다루는 내용과 방법을 담고 있다고 할 때, 읽기 텍스트 다음에 실린 질문은 읽기 수업의 기본적인 방향과 내용을 보여준다고 할 수 있다. 본 연구에서는 2010년 이후에 출판된 한국어 통합 교재 중에서 고급(5급, 6급)의 읽기 텍스트에 어떤 질문 유형이 실려 있는지 분석하고자 한다. 그리고 그 결과를 바탕으로 현재 한국어 교재의 읽기 활동에 나타난 질문 유형의 문제점과 한계점을 확인하고, 앞으로의 읽기 활동에서 텍스트를 효과적으로 활용할 수 있는 개선 방향을 제안하고자 한다. 이와 같이 실제 교육 현장에서 사용되는 교재에 나타난 질문 유형을 분석하는 것은 한국어교육에서 읽기 활동을 위한 질문 유형을 개발하는 데에 도움이 될 것이다.

### 2. 선행연구

한국어 읽기와 관련된 연구는 주로 읽기 자료 분석, 읽기 교육 방안, 읽기 평가 등을 위주로 이루어져 왔고, 한국어 교재의 읽기 질문에 대한 논의는 많지 않다. 대표적인 연구로는 마쯔자키 마히루(2009), 구민지(2012), 이미순(2013), 이다슴(2014), 문시내(2015), 김수신(2016), 장정심(2020) 등 있다.



마쯔자키 마히루(2009)에서는 읽기 텍스트에 대한 질문 분석을 통해 해당 교재에서 읽기의 목표가 무엇인지를 밝히고자 하였다.<sup>1)</sup> 이 연구에서는 2000년 이후 출판된 한국어 통합형 교재 6종을 분석하였는데, 분석 결과 읽기 텍스트에 대한 내용을 묻는 질문이 50% 이상으로 나타났다. 학습자의 생각을 묻는 질문 유형은 개인적 반응을 묻는 질문 중심으로 구성된 교재가 많은 것으로 나타났으며 문법이나 어휘 등의 표현 방식에 대한 질문은 몇몇 교재를 제외하고 사용되지 않았다고 했다. 마쯔자키 마히루(2009)의 연구는 읽기 텍스트에 대한 질문 분석에서 나아가 읽기 교육에서 비판적 읽기의 도입과 개인적 반응 질문을 활용한 조별 활동 및 발표를 보완책으로 제안했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

구민지(2012)에서는 학문 목적 한국어 교재의 읽기 텍스트에 대한 이해 질문이 학습자 중심으로 상호작용적 읽기에 도움이 되는지 알아보려고 하였다. 이를 위해 학문 목적 한국어 읽기 교재 4종에 있는 텍스트 이해 질문을 분석하였다.<sup>2)</sup> 분석 결과 사실적 질문이 전체의 90% 정도로 나타났고 학문 목적 읽기 교재에 상위-확산 질문이 매우 부족한 것으로 나타났다. 이 결과를 바탕으로 고등 사고력을 배양할 수 있는 읽기 교육이 이루어질 수 있도록 상호작용을 바탕으로 한 읽기 텍스트에 대한 이해 질문 개발에 대한 연구가 활성화 되어야 한다고 강조하였다. 구민지(2012)의 연구는 이해 질문의 유형을 분류하는 기준을 기존 연구와 다르게 제시하였다는 점, 읽기 텍스트에 대한 사실적 질문이 90% 정도임을 계량 조사로 밝혔다는 점이 의의가 있다.

이미순(2013)에서는 읽기 텍스트의 질문 유형에 대한 기준을 세우기 위하여 Pearson & Johnson(1987)의 질문 분류를 재해석하여 새로운 분류 기준을 제시하였다.<sup>3)</sup> 이미순(2013)에서는 한국어 중급 교재와 한국어능력시험의 읽기 텍스트에 대한 질문 유형을 분석하였는데, 분석 결과 텍스트 명시형 질문이 40%로 가장 많은 비율을 차지했고, 그다음으로는 선행 지식 전제형 질문, 텍스트 내재형 질문 순이었다. 그러나 한국어능력시험은 텍스트 내재형 질문이 57%로 가장 많이 제시되고 있고, 텍스트 명시형 질문이 16%에 그쳤다고 했다. 이와 같은 결과는 기존의 한국어 교재와 TOPIC의 읽기 질문 유형이 상반된 결과이다. 이는 향후 한국어 교재 읽기에서 다양한 유형의 질문을 개발할 때 평가를 고려해야 함을 의미한다고 하였다. 이 연구에서는 또한 한국어 읽기 교재에서 제시될 수 있는 질문을 유형별, 위치별로 제안하였다. 이미순(2013)은 읽기 질문에 대한 분석을 중급 교재에서도 시도했다는 점에서 의의를 둘 수 있다.

이다슴(2014)은 Nuttall(1996)과 Day & Park(2005)의 모형을 참고해 질문 유형을 7가지로 설정한 뒤 한국어 중급 교재 5종의 읽기 질문 유형을 분석하였다. 분석 결과 첫째, 공통적으로 내용 이해 질문이 가장 높은 비중을 차지하였고, 둘째, 대부분의 교재에서는 질문 유형이 골고루 구성되어 있지 않으며, 셋째, 교재의 난이도별 계열화가 나타나지 않았음을 밝혔다. 이러한 결과를 통해 읽기 텍스트에는 하위 수준의 질문에서부터 상위 수준의 질문까지 고루 분포되어 있는 교재의 개발이 시급하다고 강조했다.

문시내(2015)는 학문 목적 학습자가 고급 수준 이상의 한국어를 읽고 이해할 수 있도록 하기 위해 읽기 교재의 질문 유형을 분석하였다. 학문 목적 한국어의 질문 유형 분석 결과 질문의 유형은 글 표면적인 이해 질문 33%, 추론적 질문 24%의 순이었다. 질문의 수준은 하위 수준의 질문이 61%, 상위 수준의 질문이 39%로 하위 수준의 질문이 더 많았다고 하였다.

김수신(2016)은 중급, 고급 교재와 한국어 교재의 읽기 질문 유형을 읽기 텍스트 유형과의 관련성을 살펴보았다. 분석 결과 한국어 중급, 고급 교재에 집중되어 나타난 질문의 유형은 글의 표면적인 이해 질문인 데 반해 한국어능력시험에서

1) 마쯔자키 마히루(2009)에서는 Nuttall(1996), Day·Park(2005)에서 제시한 읽기 질문 유형 분류를 따라 읽기 질문의 유형을 분류했다.

2) 구민지(2012)에서는 질문의 유형을 사실-추어적 질문, 사실-재구성 질문, 추론-창의적 질문, 확산-창의적 질문의 네 가지 유형으로 나누어 분석했다.

3) 이미순(2013)에서는 텍스트 명시형, 텍스트 내재형, 선행지식 전제형으로 분류하고 하위 유형을 함께 제시하였다.

나타난 질문은 학습자가 텍스트의 표면적 이해뿐만 아니라 텍스트 안에 있는 내용을 추론할 수 있는 능력을 요구하는 질문이 많다는 점을 지적하고 있다.

장정심(2020)에서는 한국어 교재들과의 비교뿐 아니라 한국어 교재와 영어 교재와의 비교 분석을 통해 각 교재에 실린 질문 유형의 분포와 상호보완점을 살펴보고 한국어 교재가 나아가야 할 방향을 제언했다. 한국어 교재와 영어 교재의 차이점으로는 한국어 중급 교재가 영어 중급 교재보다 단원 수가 많고, 읽기 비중이 크기 때문에 읽기 텍스트에 대한 질문 개수도 더 많이 제시되어 있다는 것을 확인하였다. 그러나 영어 교재에서는 ‘추론 질문’이 한국어 교재보다 더 많았고, 질문의 내용은 읽기 전과 읽기 후에 예측하는 질문이 많다고 했다. 이 연구에서는 더 다양한 교재를 대상으로 읽기 질문 유형 분석을 하고 학습 효과와 사고력 증진을 위한 교재 개발이 활발하게 이루어져야 함을 강조하였다.

### 3. 연구 대상 및 분석 결과

질문은 다양한 방법으로 분류할 수 있지만 Nuttall(1982)의 질문 유형 구분은 다음과 같다<sup>4)</sup>.

〈표 1〉 Nuttall(1982)의 질문 유형

유형	질문
유형1	문자 그대로의 질문
유형2	재구성 질문
유형3	추론 질문
유형4	평가 질문
유형5	개인적 반응 질문
유형6	작가가 말하고자 하는 바를 어떻게 표현하는가에 관한 질문

‘유형1’은 텍스트에 직접적이고 명시적으로 나타난 정보를 활용하여 질문의 대답을 찾을 수 있는 유형이다. ‘유형2’는 유형1’보다 난이도가 높는데, 텍스트의 여러 부분을 활용해서 질문을 해결할 수 있다. ‘유형1’과 다른 점은 텍스트에 정보가 직접적으로 드러나 있지만 텍스트의 여러 부분을 조합해야 한다는 점이다. ‘유형3’은 학습자의 추론 능력과 직관력이 필요한 유형이다. 질문의 답이 텍스트의 표면에 드러나지 않을뿐더러 함축적이고 압축적이다. ‘유형4’는 학습자의 사려 깊은 판단을 바탕으로 평가하는 유형이다. ‘유형 5’는 텍스트의 내용에 관한 학습자 개인의 생각 또는 반응을 묻는 질문 유형이다. ‘유형 6’은 글쓴이가 말하고자 하는 바를 어떻게 표현하는가에 관한 질문 유형이다.

분석 대상은 대학기관에서 만든 한국어 교재들 중 ‘서강 한국어’, ‘서울대 한국어’, ‘함께 배워요 한국어’ 5급 교재 3종

4) 질문을 수준에 따라 분류할 수도 있다. 일반적으로 질문의 주체, 질문하는 시기, 질문에 답하기 위한 인지적 과정의 수준에 따라 나눌 수 있다. 그 중 보편적으로 사용되는 분류 체계는 Bloom(1956)이 제시한 분류체계로 읽기 이해 질문을 포괄적으로 다루고 있다. Bloom(1956)은 인지적 영역 수준을 기초로 질문을 지식·이해·적용·분석·종합·평가의 6가지로 분류하였다.

이미순(2013: 20-23)에서 소개된 Pearson & Johnson(1978)는 독자의 배경지식과 질문이 요구하는 답의 특성을 고려하여 질문을 텍스트 명시형 질문, 텍스트 내재형 질문, 선행지식 전제형 질문의 세 가지로 분류하였다.

문시내(2015)에 의하면 Day & Park(2005)의 모형은 Pearson & Johnson(1978)과 Nuttall(1982) 모형을 토대로 하고 있는데, ‘유형 1, 유형2, 유형3, 유형5, 유형6’은 Nuttall(1982)의 질문 유형과 같지만, ‘유형4’가 예측으로 Nuttall(1982)과 다른 점이라고 하고 있다.

을 선정하였다.

〈표 2〉 분석 대상 교재

교재명	출판사	출판년도	분류
서강 한국어 5A, 5B	서강대학교 한국어교육원	2011	가
서울대 한국어 5A, 5B	서울대학교 언어교육원	2012	나
함께 배워요 한국어 5A, 5B	동국대학교 출판부	2019	다

본고에서 다루는 질문은 읽기 텍스트에 실린 읽기 후 질문을 대상으로 하고, 한 개의 질문에 여러 개의 소질문으로 구성된 경우에는 한 개의 질문으로 분류한다.

〈표 3〉 A교재 5A 2과 2항 37~40쪽

읽기 전	<p>* 600년 역사의 북촌 한옥 마을 북촌 한옥 마을은 서울에 있는 동네 이름입니다. 북촌 한옥 마을은 어떤 곳인 것 같습니까? * 다음 글을 읽고 북촌의 위치를 ㉠~㉢에서 찾으십시오.</p>
읽기 중	<p>가. 발표문을 빠르게 읽으면서 아래 질문의 답이 되는 정보를 찾으십시오.[시간 제한: 5분]</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>㉠ 여러분 안녕하십니까? 저는 독일에서 온 마크입니다. 지금부터 '600년 역사의 북촌 한옥 마을'에 대해서 발표하고자 합니다. -후략-</p> </div> <p>1. 북촌 한옥 마을에 대한 설명으로 맞는 것을 고르십시오.          ① 최근에 새로 만들어진 마을이다.          ② 서울에서 가장 한옥이 많이 모여 있는 곳이다.          ③ 한옥이 전시만 되어 있고 사람이 살지 않은 곳이다.</p> <p>2. 어디에서 북촌에 대한 자료를 받을 수 있습니까?          ① 오죽 공방    ② 북촌 문화 센터    ③ 생활사 박물관</p> <p>3. 북촌 한옥 마을에 가려면 지하철 몇 호선을 타야 합니까?          ① 1호선        ② 2호선        ③ 3호선</p> <p>4. 북촌을 관광할 수 있는 코스에는 몇 가지가 있습니까?          ① 두 가지      ② 세 가지      ③ 네 가지</p> <p>5. 가희 박물관은 어떤 곳입니까?          ① 한옥을 전시한 곳          ② 궁중 음식을 소개하는 곳          ③ 부적이나 민화를 전시한 곳</p> <p>나. 다음은 발표문을 요약한 프레젠테이션 자료입니다. 어느 문단을 요약한 것인지 찾으십시오. 그리고 프레젠테이션 자료가 없는 나머지 문단을 요약하십시오.</p> <p>다. 읽은 내용에 대해 묻고 대답하십시오.          1. 북촌 한옥 마을과 남산 한옥 마을은 어떤 점이 다른지?          2. 북촌은 서울의 어디에 있습니까?          3. 북촌의 한옥 체험 코스를 설명해 보십시오.          4. 북촌의 문화 체험 코스를 설명해 보십시오.          5. 북촌의 문화 체험 코스에서 여러분이 가 보고 싶은 곳은 어디입니까? 두 장소를 골라서 이야기해 보십시오.</p>

읽기 후	라. 함께 이야기해 보십시오. 1. 한국의 역사를 배울 수 있는 다른 장소가 있으면 추천해 주십시오. 2. 여러분 나라의 역사나 문화를 체험할 수 있는 곳을 친구에게 소개하십시오.  마. 읽은 내용을 정리하여 말해 보십시오.
------	---

A교재의 경우 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 질문이 가장 많고, 가장 다양한 유형의 질문이 있다. ‘가’에 해당되는 질문 다섯 개는 모두 ‘유형1’에 해당되는 질문이다. 일반적으로 ‘유형2’의 질문이 요약하기라면, ‘나’에 해당되는 질문 중 어느 부분의 요약인지에 대한 질문은 ‘유형2’의 변형이라고 할 수 있다. 마지막으로 ‘다’에 해당되는 질문은 ‘유형3’과 ‘유형5’의 질문이다. 이렇게 A교재는 하나의 읽기 텍스트에 16개 가량의 질문을 하여 학습자가 읽기 텍스트에 대해 표면적인 이해뿐만이 아니라 심층적인 이해까지 가능할 수 있도록 하고 있다.

〈표 4〉 B교재 5A 1과 2항 25~27쪽

읽기 전	* 주제어휘 다음은 성격에 관련된 말입니다. 알맞은 말을 골라 쓰세요.																												
읽기 중	* 다음은 성격에 대해 설명하는 글입니다. 잘 읽고 질문에 답하세요. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">                     사람의 성격은 여러 가지 기준으로 나눌 수 있다. 그 가운데 스트레스에 관한 연구 결과를 활용하여 나는 성격 유형으로 A형과 B형이 있다.                      -후략-                 </div> 1. 가 ~ 라 의 중심 내용을 써 보세요. 2. A형 과 B형 성격의 특징과 알맞은 설명을 연결해 보세요. <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">급하다</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">•</td> <td style="width: 30%;"></td> <td style="width: 30%;"></td> </tr> <tr> <td>경쟁심이 강하다</td> <td style="text-align: center;">•</td> <td></td> <td>• 성공할 가능성이 높다</td> </tr> <tr> <td>느긋하다</td> <td style="text-align: center;">•</td> <td style="text-align: center;">• A형 성격 •</td> <td>• 주변 사람들과 잘 지내려고 한다</td> </tr> <tr> <td>관대하다</td> <td style="text-align: center;">•</td> <td style="text-align: center;">• B형 성격 •</td> <td>• 스트레스에 민감하다</td> </tr> <tr> <td>까다롭다</td> <td style="text-align: center;">•</td> <td></td> <td>• 병에 걸릴 확률이 낮다</td> </tr> <tr> <td>참을성이 많다</td> <td style="text-align: center;">•</td> <td></td> <td>• 모든 것을 일일이 확인한다</td> </tr> <tr> <td>소극적이다</td> <td style="text-align: center;">•</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	급하다	•			경쟁심이 강하다	•		• 성공할 가능성이 높다	느긋하다	•	• A형 성격 •	• 주변 사람들과 잘 지내려고 한다	관대하다	•	• B형 성격 •	• 스트레스에 민감하다	까다롭다	•		• 병에 걸릴 확률이 낮다	참을성이 많다	•		• 모든 것을 일일이 확인한다	소극적이다	•		
급하다	•																												
경쟁심이 강하다	•		• 성공할 가능성이 높다																										
느긋하다	•	• A형 성격 •	• 주변 사람들과 잘 지내려고 한다																										
관대하다	•	• B형 성격 •	• 스트레스에 민감하다																										
까다롭다	•		• 병에 걸릴 확률이 낮다																										
참을성이 많다	•		• 모든 것을 일일이 확인한다																										
소극적이다	•																												
읽기 후	* 이야기해 보세요. 성격 테스트를 해 보세요. 그리고 결과에 대해 말해 보세요.																												

〈표 4〉에 있는 ‘읽기 전’과 ‘읽기 후’에 해당하는 질문은 본고에서 다루지 않는다. 질문 1번은 각 단락의 중심 내용을 쓰는 질문이기 때문에 ‘유형3’에 해당되는 질문이고, 질문 2번은 ‘유형2’에 해당되는 질문이다.

〈표 5〉 C교재 5A 1과 29~30쪽

읽기 전	* 여러분은 외국어를 배울 때 책을 많이 읽는 편입니까? 책을 통한 외국어 공부 방법에 대해서 이야기해 보십시오.
읽기 중	* 다음을 읽고 질문에 답해 보십시오. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p style="text-align: center;">책을 통한 외국어 공부 방법</p> <p>어떻게 하면 외국어를 유창하게 구사할 수 있을까? 외국어를 공부하는 사람이라면 누구나 한 번쯤 이런 고민을 해 보았을 것이다.</p> <p style="text-align: center;">-후략-</p> </div> <p>글 ㉠에서 중심 문장을 찾아 보십시오.</p> <p>2. 읽은 내용을 바탕으로 다음을 완성해 보십시오.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>책을 많이 읽다 보면 _____에 익숙해져서 _____도 빨리 읽을 수 있다. 그리고 글의 전체적인 _____을/를 파악할 수 있고 모르는 단어나 표현을 _____(으)로 수 있어서 내용을 쉽게 이해할 수 있다.</p> </div> <p>3. 다음은 글 ㉠에서 소개한 책을 이용한 외국어 공부 방법입니다. 각각의 효과를 정리해 보십시오.</p> <p>(1) 관용어와 속담, 비유의 표현 등을 모어와 비교하기                  (2) 같은 내용의 책을 한국어와 모어로 읽기                  (3) 읽은 책 소개하기</p>
	읽기 후

〈표 5〉의 경우도 마찬가지로 ‘읽기 전’과 ‘읽기 후’에 해당하는 질문은 본고에서 다루지 않는다. 또한 질문 3번에 소질문 (1), (2), (3)이 함께 있는데 이는 같은 유형의 질문이기 때문에 한 개의 질문으로 분류한다. 〈표 4〉의 질문 1과 달리 〈표 5〉의 질문 1은 읽기 텍스트에 있는 중심 문장을 찾아 쓰는 질문이기 때문에 ‘유형1’에 해당되고, 내용을 요약·정리하는 질문 2와 질문 3은 ‘유형2’에 해당된다. 다음은 한국어 교재에 있는 ‘유형1~유형6’의 질문 유형의 예이다.

〈표 6〉 질문 유형의 예

유형	질문 유형의 예
유형1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 맞으면 O, 틀리면 X 표 하십시오.</li> <li>• 본문의 내용과 맞는 것을 고르십시오.</li> <li>• 이 글의 내용과 일치하는 것/일치하지 않은 것을 고르십시오.</li> </ul>
유형2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 알맞은 내용/그림/단어를 연결하십시오.</li> <li>• 내용을 정리해 빈칸을 채워 보십시오.</li> <li>• 어떤 절차를 거쳐야 합니까?</li> <li>• 상황에 적당한 예를 찾아 연결하십시오.</li> <li>• ~에 대해 설명/요약/정리해 보십시오.</li> </ul>
유형3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 이 글을 쓴 이유/목적은 무엇입니까?</li> <li>• 이 글은 무엇에 대한 이야기입니까?</li> <li>• 이 글의 제목/주제를 쓰십시오.</li> <li>• 글쓴이가 ~에 대해 가지게 된 생각은 무엇입니까?</li> <li>• 긍정적인 표현에는 ‘긍’, 부정적인 표현에는 ‘부’라고 쓰십시오.</li> <li>• 읽은 내용을 정리하여 말해 보십시오.</li> </ul>
유형4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 글쓴이의 태도는 어떻습니까?</li> <li>• ~에 대한 주장으로 적절한 부분을 찾아 보십시오.</li> <li>• ~이/가 ~보다 좋은 점은 무엇입니까?</li> </ul>

유형5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ~을/를 하려면 어떻게 해야 하나요?</li> <li>• ~을/를 위한 좋은 방법은 무엇입니까?</li> </ul>
유형6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 여러분 ~ 중에서 어떤 것을 해 보고 싶습니까?</li> <li>• 예상과 다른 부분은 무엇입니까?</li> <li>• 여러분이 경험했거나 알고 있는 것을 이야기해 보세요.</li> <li>• 여러분 나라의 ~에 대해 이야기해 보세요.</li> <li>• 여러분은 ~에 대해 개선해야 할 점이 무엇이라고 생각합니까?</li> </ul>

다음은 읽기 텍스트에 대한 질문 유형 분석 결과이다.

A교재는 총 16단원으로 각 과별로 읽기 I, 읽기 II로 구성되어 있다. 각 읽기 전 활동으로는 도입의 형식을 갖추고 있으며, 읽기 중 질문은 대질문 2~4개가 있으며 대질문의 유형에 따라 소질문이 3~6개가 있다.

B교재는 총 13단원, 39과의 소단원이 있고 소단원마다 '읽고 말하기'로 구성되어 있다. 읽기 전에는 주제 어휘가 있고, 읽기와 관련된 질문은 3~5개, 읽기 후 활동으로 '이야기해 보세요'로 구성되어 있다.

C교재는 총 16단원으로 각 단원마다 '읽고 말하기'가 있는데, 읽기 전 활동으로 질문 1~2개가 있고 읽기와 관련된 질문은 3~5개, 읽기 후 활동은 말하기, 쓰기, 확장 읽기 등으로 구성되어 있다.

〈표 7〉 질문 유형 분석 결과

질문 유형	A교재 질문 비율	B교재 질문 비율	C교재 질문 비율
문자 그대로의 질문	32.4%	45%	22.6%
재구성 질문	30.4%	45%	61.2%
추론 질문	17.1%	2.5%	16.1%
평가 질문	1%	-	-
개인적 반응 질문	18.1%	6%	-
글쓴이의 태도 질문	1%	1.5%	-

읽기 텍스트에 대한 질문을 Nuttall(1982)의 질문 분류를 바탕으로 분석한 결과 A교재에서는 문자 그대로의 질문이 32.4%로 가장 높은 비율을 차지하고 있고, 그 뒤를 재구성 질문이 30.4%, 개인적 반응 질문이 18.1%, 추론 질문이 17.1%, 평가 질문, 글쓴이의 태도에 대한 질문이 각각 1.0%를 차지하고 있다.

B교재에서는 문자 그대로의 질문과 재구성 질문이 45%로 높은 비율을 차지하고 있고, 개인적 반응 질문이 6%, 추론 질문이 2.5%, 글쓴이의 태도에 대한 질문이 1.5%를 차지하고 있는 반면에 평가 질문은 없었다.

C교재에서는 재구성 질문이 61.2%로 가장 높은 비율을 차지하고 있고, 문자 그대로의 질문이 22.6%, 추론 질문이 16.1%로 나타났다. 반면에 평가 질문, 개인적 반응 질문, 글쓴이의 태도 질문은 없었다.

분석 대상 3종의 교재에서 평가 질문과 글쓴이의 태도에 대한 질문이 다른 질문 유형에 비해 현저히 낮은 점으로 볼 때 한국어 교재에서 고급으로 갈수록 읽기 텍스트의 분량이 늘어나면서 텍스트 자체에 대한 이해에 초점을 두고 있다고 볼 수 있다. 이에 따라서 읽기 과정 중에는 외국인 학습자가 스스로 텍스트를 응용, 분석하고 더 나아가 자신의 상황에 접목시키는 과정이 부족하다는 것을 알 수 있다.

특히 C교재의 경우 문자 그대로의 질문이 다른 교재에 비해서 상대적으로 적었는데, 이는 교재 밖에서 교수자가 외국

인 학습자가 텍스트에 대한 이해가 이루어졌는지에 대한 1차원적인 질문, 문자 그대로의 질문이 있어야 할 것이다.

한국어 교재에서 읽기 텍스트에 대한 질문 유형 분포는 고르지 않다. Nuttall(1982)의 질문 분류 유형으로 교과서 질문 유형을 분류한 기존의 연구에서 지적한 것처럼 여전히 질문 유형 분포가 특정 유형에 치중되어 나타나고 있었다. 문자 내용 확인 질문이 대부분을 차지하고 있어 가장 단순한 응답 방식의 질문이 가장 많은 부분을 차지하고 있는 것으로 나타났다.

#### 4. 읽기 텍스트에 대한 질문 제안

잘 만들어진 질문은 학습에 대한 학습자의 이해력과 더불어 사고력 및 언어 능력을 향상시킬 수 있다는 점에서 중요하다. 또한 질문은 학습자의 성공적인 학습을 위한 적절한 자극제로서 역할도 한다. 뿐만 아니라 교재의 학습 방향을 제시하는 것도 질문의 기능 중에 하나이다. 이처럼 교육에서 질문의 중요성이 크지만, 읽기 교육에 있어서도 질문이 갖는 의미가 크다. 질문이 학습자의 읽기 능력을 향상시키는 데에 중추적인 역할을 하기 때문이다. 질문을 통해 학습자는 읽기 텍스트에 제시된 사실적인 정보를 이해하고, 나아가 비판적인 사고 능력을 활용하여 글쓴이의 생각을 파악하거나 텍스트에 함축된 의미를 독자의 관점에서 재구성할 수 있을 것이다.

읽기 질문 유형 분석을 바탕으로 한국어 교재에서 보다 효율적인 질문이 될 수 있도록 질문 개발 방안을 제안하고자 한다.

우선, 질문은 직접적이고 표면적인 질문에서 추론과 깊이 있는 사고력이 필요한 수준의 질문까지 단계적으로 나아가야 한다. 실제 한국어교육 현실에서는 다양한 수준의 학습자가 한 교실에 있다. 직접적이고 표면적인 질문은 수준이 부족한 학습자를 비롯하여 최고 수준의 학습자까지 텍스트 내용 이해에 도움이 될 것이다.

현재 사용되고 있는 교재의 분석 결과 ‘문자 그대로의 질문’과 ‘재구성의 질문’이 주류를 이루고 있다. 앞으로 개발될 교재의 질문은 이러한 점을 개선하여 ‘유형1’부터 ‘유형6’까지 다양한 질문의 유형이 단계적으로 제시되도록 해야 한다. 물론 텍스트의 종류에 따라서 모든 유형의 질문이 다 실릴 수는 없을 것이다. 그러나 같은 레벨의 교재 안에는 다양한 유형의 질문이 실려야 할 것이다.

따라서 본고에서 제안한 바와 같이, 더욱 다양한 유형의 질문이 단계별로 제시되어 학습자가 읽기 텍스트를 이해하고 한국어 실력을 향상시키는 데에 도움이 되어야 한다.

## ■ 참고문헌 ■

- 구민지(2012), 한국어 읽기 교육 이해질문 분석 연구-학문 목적 한국어 교재의 읽기 텍스트 이해질문을 대상으로, 『새국어교육』 제92호, 한국국어교육학회, 495-522쪽.
- 김수신(2016), 한국어 교재 내 읽기 질문 유형 분석 연구, 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 마쓰자키 마히루(2009), 한국어 읽기 질문 유형 분석, 『이중언어학』 41, 이중언어학회, 111-137쪽.
- 문시내(2015), 학문 목적 한국어 읽기 교재의 질문 연구, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 이다슴(2014), 한국어 교재의 읽기 질문 유형 연구, 부산대학교 대학원, 석사학위논문.
- 이미순(2013), 중급 한국어 교재 읽기 질문 유형 분석, 순천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장정심(2020), 한국어 교재와 영어 교재의 읽기 질문 유형 비교 분석, 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문.



## 〈토론〉 “한국어 교재에 나타난 읽기 질문 분석 연구 - 고급을 중심으로-”에 대한 토론문

노미연(국민대학교)

증가하고 있는 학문 목적 고급 학습자의 한국어 역량 향상과 읽기는 매우 밀접한 관계가 있다고 생각합니다. 한국어 교재에 나타난 읽기의 질문을 분석하여 그 결과를 교재 및 교수·학습에 적용한다면 학습자의 이해 활동을 증진시킬 수 있을 것입니다. 그리고 효과적인 읽기 학습을 위해 읽기 활동을 위한 질문 유형을 개발할 필요가 있다는 것에도 동의하는 바입니다. 토론자의 입장에서 발표하신 내용 중 몇 가지 궁금한 점이 있어, 이에 대해 질문하는 것으로 토론자로서의 소임을 다하고자 합니다.

1. 먼저 연구 범위에 대한 질문입니다. 다양한 교육기관의 고급 단계에 속하는 5급과 6급 교재의 내용을 폭넓게 분석할수록 읽기 질문에 대한 경향성을 적절하게 분석할 수 있고, 읽기 질문에 대한 경향성을 찾아내어 일반화할 수 있는 분석 결과를 도출해 낼 수 있다고 봅니다. 그러나 이 연구에서는 단지 3개 교육기관의 5급 단계의 교재만을 분석의 범위로 한정하였는데 그 이유가 무엇인지 여쭙고자 합니다.
2. 다음은 질문 유형의 분석틀에 대한 질문입니다. 이 연구에서는 <표 1>의 Nuttall(1982)의 질문 유형을 분석의 틀로 하였는데, 참고 문헌에 이 논문이 제시되어 있지 않고 질문 유형에 대해서도 구체적으로 설명되어 있지 않습니다. 마쓰자키 마히루(2009:117)에서 인용한 Nuttall(1996)과 Day-Park(2005)의 읽기 질문 유형에서 Nuttall(1996)의 질문 유형과 그 설명을 보고 질문을 드립니다. 예를 들어, 유형 1은 문자대로의 이해(Questions of literal comprehension, 텍스트에 직접적 또는 명확히 기술되어 있는 정보에 대한 질문)입니다. <표 3>에 분석되어 있는 A 교재(서강한국어)에서 ‘다’에 해당되는 질문 유형이 ‘유형 3(추론, Questions of inference, 텍스트에 직접적 또는 명확한 기술이 없는 정보를 독자가 추론하는 것을 요구하는 질문)’과 ‘유형 5(개인적 반응, Questions of personal response, 텍스트에 대한 개인적 반응을 요구하는 질문)’로 분석을 하였습니다. 그러나 ‘다’의 ‘1. 북촌 한옥 마을과 남산 한옥 마을은 어떤 점이 다릅니까?’, ‘2. 북촌은 서울의 어디에 있습니까?’의 질문 유형은 유형 3이 아니라, 유형 1에 해당됩니다. 왜냐하면 텍스트에 직접적 또는 명확하게 기술되어 있는 정보를 묻는 질문이기 때문입니다. Nuttall(1996)에 제시된 질문 유형뿐만 아니라 <표 1>에 제시된 내용과도 차이가 있습니다. 또한 <표 6>에 제시된 ‘유형 6’의 질문 유형의 예(‘여러분이 경험을 했거나 알고 있는 것을 이야기해 보세요.’ 등의 예)는 <표 1>에 제시된 ‘유형 6(작가가 말하고자 하는 바를 어떻게 표현하는가에 관한 질문, Questions of concerned with how writers say what they mean)’에 해당되지 않습니다. 분석틀에 맞추어 정확한 분석을 해야만 신뢰할 수 있는 정확한 분석 결과가 나올 수 있습니다. <표 1>에 제시된 질문 유형과 <표 6>에 제시된 질문 유형의 예에 대해 다시 설명해 주시면 감사하겠습니다.

3. 세 번째 질문은 장르에 따른 질문 유형의 차이입니다. 읽기 텍스트는 장르가 중요하다고 봅니다. ‘논설문’, ‘설명문’ 등과 같은 읽기 텍스트 장르에 따라 질문의 유형이 달라지게 됩니다. 예를 들어 ‘설명문’의 경우에는 어떤 사실에 대한 설명으로 정보를 제공하는 글이므로 글쓴이의 태도를 묻는 질문을 하기 어렵고, ‘논설문’의 경우에는 글쓴이의 태도나 입장을 묻는 질문이 필수적이라고 봅니다. 그러나 이 연구에서는 텍스트 장르를 고려하지 않고 질문의 유형만을 분석했습니다. 읽기 텍스트 장르에 따른 질문 유형의 차이에 대해서는 어떻게 생각하시는지요?
  
4. 마지막은 4장 제언 부분에 대한 질문입니다. 읽기 활동에서 텍스트를 효과적으로 활용할 수 있는 개선 방향이 구체적으로 제시되어 있지 않은데 구체적인 방향이 무엇인지 여쭙고자 합니다.

## 애플리케이션을 활용한 한국어 어휘 교육 방안 연구

김명희(단국대학교) · 정윤자(단국대학교)

### 1. 들어가기

본 연구는 스마트폰에서 언제든지 활용 가능한 애플리케이션(application)을 통해 한국어 어휘 학습의 효과적인 교수 학습 방안을 마련하는 데 목표를 두고 있다. 이때 활용되는 애플리케이션은 한국어 학습을 목적으로 제작된 전용 애플리케이션<sup>1)</sup>이 아니라 웹툰(webtoon), 동영상, 부동산앱, 음식 배달앱 등 일상생활에서 흔히 사용되는 애플리케이션을 말한다.<sup>2)</sup>

보다 효과적인 한국어 교육을 위해 그동안 신문기사, 뉴스, 영화, 드라마, K-POP, 웹툰 등 다양한 자료가 사용되어 왔다. 외국어나 제2언어 교육에서, 시각 텍스트인 그림을 사용하는 것이 제2언어를 모국어로 번역하거나 목표어로 해설하는 것보다 단어의 이해와 기억에 더 큰 도움이 된다는 연구(Carpenter& Olson, 2012; Kost, Foss,&Lenzini, 1999)를 바탕으로 하여, 최근에는 시청각 자료를 활용한 어휘 교육이 진행되고 있다(정주안, 2019; 오은화, 2020; 손만복, 2021, 김명희, 2019 등등).

본 발표에서는 효과적인 한국어 어휘 교육을 위해 시청각 자료를 넘어 애플리케이션을 활용하고자 하였다. 일상생활 속에서 사용되고 있는 애플리케이션은, 학습자가 일정한 목적을 가지고 능동적으로 활용하게 되고, 애플리케이션의 요소들로 인하여 지속적인 흥미를 유발하게 된다. 또한 애플리케이션은 부동산, 식당 찾기 등과 같이 주제 중심으로 실행되므로 주제별 어휘 교육이 가능하고, 어휘의 사용 예를 확인할 수 있어서 어휘의 사용법을 자연스럽게 학습하는 데도 효과적이다. 또한 스마트폰이나 태블릿 PC 등을 통해 언제 어디서나 쉽고 빠르게 자료를 접할 수 있다는 특징이 있다.

본 발표에서는 한국어 어휘 교육 방안으로 애플리케이션 활용을 제안하고, 이의 효과성을 확인하기 위해 학습자를 실험집단과 대조집단으로 나누어 8주간 교육을 진행하였다. 교육 전과 후에 어휘시험을 통하여 그 효과성을 검증하고, 설문 을 통해 학습자들의 의견을 직접 확인함으로써 그 효과를 뒷받침하고자 하였다. 본 발표의 2장에서는 애플리케이션을 활용한 한국어 어휘 교육 연구 방법을, 3장에서는 연구 결과를 제시할 것이다.

- 
- 1) 세종학당재단에서 제작한 ‘세종한국어 어휘학습 초급·중급’, ‘세종한국어 문법 중급’ 등 각 급수별, 분야별로 애플리케이션이 있다. 그 밖에도 각 개인이나 단체가 만든 한국어능력시험 연습용 app, 한국어 교육용 app이 있다. 한편 교사들은 포털 app을 통해 국립국어원 ‘한국어교수학습센터(<https://kcenter.korean.go.kr>)’에 접속해 각종 교수 자료를 접할 수 있다.
  - 2) 학습용 app은 교육에 초점을 맞춰 제작되었기 때문에 집중력 있게 학습하면 학습 목표에 도달하기 쉽다는 장점이 있으나 흥미 유발과 지속성이 떨어질 수 있다는 단점을 가지고 있다.

## 2. 연구 방법<sup>3)</sup>

### 2.1. 연구 대상

본 ‘애플리케이션을 활용한 한국어 어휘 교육 방안 연구’를 위한 교육은 2021년 3월부터 4월까지 8주간, 주 1회, 매회 2시간씩 진행되었다.<sup>4)</sup> 연구 대상은 D대학 유학생 32명으로 실험집단과 대조집단 각각 16명으로 구성되었다. 각 집단은 TOPIC 3급 11명, 4급 5명으로 구성하였다.<sup>5)</sup> 학습자의 국가별 분포와 한국어 수준은 아래 <표1>에서 보는 바와 같다. 본 연구에서 활용한 분석도구는 SPSS 25.0 프로그램이다.

	실험집단(N = 16)		대조집단(N = 16)		
	빈도	비율	빈도	비율	
국적	중국	11	68.8	9	56.3
	베트남	1	6.2	1	6.2
	캄보디아	0	0	2	12.5
	우즈베키스탄	2	12.5	3	18.8
	기타	2	12.5	1	6.2
한국어 수준	3급	11	68.7	11	68.7
	4급	5	31.3	5	31.3

<표1> 연구 대상자의 일반 사항

본격적인 연구 진행에 앞서, 실험집단과 대조집단 간의 동질성을 검증하기 위하여 두 집단에 사전검사를 실시하고, 이를 독립표본  $t$  검증을 통해 분석하였다. 그 결과는 <표2>에서 보는 바와 같이, 실험집단과 대조집단 간에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이에 따라 본 발표에서는 두 집단을 동질집단으로 판단하여 연구를 진행하게 되었다.

	실험집단(N = 16)		대조집단(N = 16)		$t$
	M	SD	M	SD	
한국어 어휘능력	50.94	14.08	54.63	13.28	-.762

<표2> 교수법 실시 전 집단 간 동질성 검사

- 3) 본 연구를 진행하기에 앞서 발표자는, 2019년에는 교재 중심의 어휘 수업을, 2020년에는 동일한 교재를 바탕으로 애플리케이션을 활용한 어휘 수업을 실시하였다. 수업을 모두 마친 뒤 학습자를 대상으로 강의평가와 수업 만족도를 조사하였는데, 애플리케이션 활용 어휘 수업을 진행한 2020년에 강의평가 점수와 만족도가 더 높게 나왔다. 이를 계기로 본 연구를 진행하게 되었다.
- 4) 대조집단은 3월 4일부터 4월 22일까지, 매주 목요일 10시 ~ 12시에 실시하였고, 실험집단은 3월 5일부터 4월 23일까지, 매주 금요일 14시 ~ 16시까지 진행하였다.
- 5) 실제로 수강한 학습자는 실험집단 23명, 대조집단 22명이고, 이들은 1급 ~ 5급으로 다양하게 이루어져 있다. 본 연구에서 중급 학습자를 대상으로 한 이유는, 중급 한국어 어휘교육을 실시해야 하는 수업이었고, 또한 수강생의 대부분이 3급, 4급으로 이루어졌기 때문이다. 실험과 설문 결과에 미칠 영향을 배제하기 위해 두 집단의 학습자에게 강의 결과의 사용에 대해 구체적으로 언급하지 않고 수업을 진행하였고, 시험과 설문에서 3급과 4급 학습자의 결과만을 뽑아 연구를 진행하였다. 마지막 설문을 마친 뒤 이에 대하여 학습자에게 간단히 설명하였다.

## 2.2. 연구 내용 및 방법

본 연구는 한국어 중급 수준의 학습자를 대상으로 하였으며, 두 집단 모두 실시간 화상 회의 프로그램을 사용해 비대면으로 수업을 진행하였다. 7주간의<sup>6)</sup> 수업은『외국인을 위한 한국어 어휘 연습 중급』을 바탕으로 하였으며<sup>7)</sup> 교재에서 제시하고 있는 순서대로 진행하였는데, 하나의 주제를 중심으로 이와 관련된 어휘를 교육하였다. 수업 내용은 아래 <표3>과 같다.

주차	내용	주차	내용
1	강의 개요 설명 및 사전 시험 실시	5	'음식'을 주제로 한 어휘
2	'사람'을 주제로 한 어휘	6	'가정'을 주제로 한 어휘
3	'일상생활'을 주제로 한 어휘	7	'인간관계'를 주제로 한 어휘
4	'건강'을 주제로 한 어휘	8	사후 시험 실시 및 설문조사

<표3> 수업 진행 및 내용

교재에서 제시하고 있는 표제어는, '사람'을 주제로 한 어휘 73개, '일상생활'을 주제로 한 어휘 73개, '건강'을 주제로 한 어휘 90개, '음식'을 주제로 한 어휘 78개, '가정'을 주제로 한 어휘 74개, '인간관계'를 주제로 한 어휘 84개이다. 본 연구에서는 교재에 제시된 어휘는 물론, 해당 어휘의 유의어, 반의어, 흔히 연관되어 함께 쓰이는 어휘들을 설명하며 수업을 진행하였다.<sup>8)</sup> 우선 대조집단의 경우, 교재에서 제시하고 있는 것과 같이, 주제별로 수업을 진행하되 가나다 순으로 어휘를 설명하였다. 예를 들어, 4장 '음식' 편에서는 '가지(채소), 갈다, 고구마, 고소하다, 고춧가루...'의 순서로 어휘가 제시되어 있어서 '가지'를 설명하고 이와 관련된 어휘와 사용례를 제시한 뒤에 다음 어휘인 '갈다'로 넘어가는 형식을 취하였다. 오프라인으로 수업을 실시했다면 교재를 가지고 학습자와 직접 어휘를 읽고 설명하는 방식을 택했을 것인데, 온라인 상황이기 때문에 PPT를 제작하여 진행하였다. PPT에는 '표제어 어휘, 의미, 사용례, 참고어휘'를 제시하였고 필요에 따라 이미지를 넣어 설명을 보조하였다.

실험집단에서도 교재에 따라 주제별로 관련된 어휘를 가지고 수업을 진행한 것은 대조집단의 경우와 동일하나, 해당 어휘와 관련이 있는 애플리케이션을 활용하였다는 점이 특별하다. 예를 들어 4장 '음식' 편에서는 배달 app을 통하여 음식의 종류, 음식 이름, 주문 정보, 구매 후기 등을 찾아보고 이를 설명하면서 4장에서 가르쳐야 할 '재료, 고소하다, 느끼하다, 기름, 양념...'등의 어휘를 가르쳤다. 실험집단 대상 수업에서도 PPT를 제작하여 진행하였고, PPT에는 '표제어 어휘, 의미, 사용례, 참고어휘'와 필요에 따라 이미지를 넣었다. 그런데 애플리케이션을 활용했기 때문에 대조군에서 일일이 보여주어야 했던 의미와 사용례, 이미지 등의 양이 훨씬 적었다. 하지만 애플리케이션을 통해 주제와 관련된 어휘의 명칭과 다양한 이미지를 보여줌으로써 학습자가 어휘를 공부하도록 하였다.

6) 앞서 언급한 바와 같이 수업은 7주간 진행하였고, 시험은 1주 뒤인 8주차에 실시하였다.

7) 연세대학교 한국어학당(2011), 외국인을 위한 한국어 어휘 연습 중급, 연세대학교 출판부.

8) 실제로, 제시된 어휘의 의미와 그 쓰임을 설명하는 데 2시간은 매우 촉박하였기에 중간에 쉬지 않고 수업을 진행할 수밖에 없었다.

### 2.3. 애플리케이션을 활용한 한국어 어휘 교수-학습의 실제

COVID-19의 세계적 대유행으로 인하여 세계 각국에서는 2020년 상반기부터 온라인 수업을 진행하기 시작했다. 그동안 인터넷 관련 분야의 발달로 온라인 학습 환경이 이미 조성되어 있었지만 여러 가지 이유로 학교 등지에서 실질적 사용을 미루고 있었다. 그런데 팬데믹 상황이 되어 기존의 교육환경이 무너지자 빠르게, 그리고 적극적으로 활용하게 되었다.

온라인 교육을 위해 ‘GOOGLE MEET, Webex Meetings, ZOOM Meetings, Microsoft Teams, Tencent Meeting’ 등의 실시간 화상 회의 app이 활용되었다. 온라인 교육에서 필수적인 화상회의 프로그램도 app을 기반으로 하게 된 것이다. 본 연구 수업은 ‘ZOOM Meetings’을 활용하여 비대면 실시간 수업을 진행하고, 화상회의의 ID와 암호는 kakao talk과 WeChat을 통해 공지하였다. 채팅 app인 kakao talk과 WeChat을 통해 비대면 상황에서 회의 정보 제공, 공지, 과제 제출, 피드백, 조별 토의 등을 수행할 수 있었다.



[그림1] 애플리케이션 활용 한국어 어휘 수업의 교수-학습 모형

위의 [그림1]에서 보듯이, ‘수업 안내’는 ‘사전 app’을 통해 이루어진다. 사전 app을 활용해 교사는 주제에 대한 사전적 의미를 제시하고 학습자는 모르는 단어를 찾아볼 수 있다. 그 후 웹툰(webtoon)을 통해 수업에 대한 동기 유발을 한다. 이때 사용할 수 있는 웹툰 app으로는 daum 웹툰, naver 웹툰, 카카오페이지, 봄툰 등이 있다. 웹툰은 한국어와 어휘의 이해를 돕는 그림으로 이루어져 있으며 핸드폰, 노트북, 태블릿 PC등의 도구만 있으면 언제든지 접할 수 있다. 또한 역동적인 그림과 이야기 구성으로 인해 흥미를 유발하게 된다.<sup>9)</sup>

본 연구의 수업 시간에 활용한 웹툰은 『독립일기』<sup>10)</sup>, 『대학일기』<sup>11)</sup>, 『치즈 인 더 트랩』<sup>12)</sup>, 『미생』<sup>13)</sup> 등이다. 『독립일기』와 『대학일기』는 동일 작가의 작품으로, 한 편씩 봐도 내용 이해에 도움이 되는 에피소드형 웹툰이다. 대학 생활이나 자취 생활의 모습을 보여주고 있으며 내용이 짧고 일상생활에 흔히 사용되는 어휘로 이루어져 있어 학습에 용이하다. 『치즈 인 더 트랩』은 대학 생활을, 『미생』은 회사 생활의 모습을 보여주고 있어서 교재의 주제 중 ‘학교와 수업’, ‘사회’

9) 김명희(2019)에 의하면, 웹툰의 특징으로 꼽을 수 있는 구성 요소, 접근성, 흥미도는 한국어 어휘 학습에 도움을 준다.

10) 2020년 6월 13일부터 현재까지 연재되고 있는 네이버 웹툰으로, 대한민국 웹툰작가 ‘자까’의 작품이다.

11) 2016년 6월 2일부터 2019년 3월 20일까지 연재된 네이버 웹툰으로, 대한민국 웹툰작가 ‘자까’의 작품이다.

12) 2010년 7월 7일부터 2017년 3월 30일까지, 2018년 12월 22일부터 2019년 12월 21일까지 연재된 네이버 웹툰으로, 대한민국 웹툰작가 ‘순끼’의 작품이다.

13) 2012년 1월 20일부터 2013년 7월 19일까지 1부가, 2015년 11월 17일부터 2018년 5월 19일까지 2부가 다음 웹툰과 카카오페이지 웹툰으로 연재된, 대한민국 웹툰작가 ‘윤태호’의 작품이다.

부분에서 활용하기에 적절하다.

수업을 진행할 때 O2O app을 활용하는 것도 좋은 방법이다. O2O는 Online to offline의 약자로 ‘온라인이 오프라인으로 옮겨 오다’라는 뜻인데 배달 app, 부동산 app과 같은 구매를 위한 애플리케이션을 지칭한다. 학습자 대부분이 배달 app을 통해 음식을 주문하고, 부동산 app을 통해 살 집을 구할 정도로, O2O app은 한국어 학습자들에게 친숙한 매체로 활용되고 있다. 이러한 배달과 부동산 app은 ‘음식’과 ‘가정’ 관련 어휘를 설명하는 데 유익하게 활용된다. 아래 [그림2]에서와 같이, ‘옷’과 관련된 어휘는, 쇼핑 app의 ‘의류의 종류, 구매 방법, 치수, 구매 후기’ 등을 통해 접할 수 있다. 또한 ‘음식’과 관련된 어휘는 배달 app의 ‘음식의 종류, 음식 이름, 주문 정보, 구매 후기’ 등을 통해, 그리고 ‘집’과 관련된 어휘는 부동산 app의 ‘집의 종류, 전/월세 방식, 집의 조건’ 등을 통해 공부할 수 있다.



[그림2] 애플리케이션을 활용한 어휘 자료의 예

이 밖에도 다음, 네이버, 구글 등 포털 app을 통해 다양한 자료를 활용할 수 있다. 어휘의 이해를 돕는 사진 및 동영상뿐만 아니라 MBTI 심리테스트, 주제와 연관된 인터넷 기사, 병원, 관공서의 홈페이지에 나오는 각종 정보 등을 이용할 수 있다. 실제로 ‘사람’ 관련 어휘를 가르칠 때 MBTI 검사에서 나오는 성격과 감정에 대한 어휘를 가르친 뒤, app을 통해 자신의 성격 유형 검사를 실시하도록 하였는데, 대부분의 학습자가 이에 흥미를 보이며 적극적으로 참여하였다.

본 연구에서는 위와 같이 다양한 애플리케이션을 활용하여 한국어 어휘 수업을 진행하였는데, 이 과정에서 단순한 어휘 설명으로 끝나지 않게 하기 위해 주제에 대한 질의응답, 읽기, 쓰기 등의 다양한 활동을 실시하였다.<sup>14)</sup> 즉, 한국어 표현 교육과 이해 교육을 아우르는 통합교육을 실현하고자 하였다.

### 3. 연구 결과 및 논의

#### 3.1. 학습자 반응 분석

애플리케이션을 활용한 한국어 어휘 수업에 대한 학습자 반응 조사는 D대학 유학생, 실험집단 16명, 대조집단 16명 총 32명을 대상으로 진행되었다. 질문은 총 13문항으로 이루어져 있으며, 객관식 질문은 리커트 5단 척도를 사용하였다.

14) 현재 많은 대학에서 온라인 수업의 접근성을 높이기 위해 수업 관련 app을 제작하여 사용하도록 하고 있다. D대학 역시 ‘LearningXStudent’라는 app을 사용하고 있으며, 이를 통해 교수-학습 과정에서 필요한 공지 사항 확인, 녹화된 강의 다시 보기, 과제 제출, 시험 및 퀴즈 등으로 소통하고 있다.

1	객관식	이 수업은 한국어 공부에 도움이 되었는가?
2	객관식	이 수업은 어느 부분에 가장 도움이 되었는가?
3	객관식	이 수업은 한국어 어휘 공부에 도움이 되었는가?
3-1	주관식	위와 같이 대답한 이유는 무엇인가?
4	객관식	수업 중에 제시한 자료는 수업 내용과 연관이 있었는가?
5	객관식	수업 중에 제시한 자료 중 가장 도움이 된 것은 무엇인가?
5-1	주관식	위와 같이 대답한 이유는 무엇인가?
6	객관식	이 수업 방식은 다른 한국어 어휘 수업 방식보다 효과적인가?
6-1	주관식	위와 같이 대답한 이유는 무엇인가?
7	주관식	이 수업의 좋은 점은 무엇인가?
8	주관식	이 수업에서 바뀌어야 할 점은 무엇인가?
9	객관식	이 수업에 만족하는가?
10	객관식	앞으로도 이와 같은 어휘 수업을 듣고 싶은가?

〈표4〉 웹툰 활용 수업에 대한 질문

아래 〈표5〉에서 보듯이, 이 수업이 한국어 공부에 도움이 되었는지에 대한 질문에 실험집단은 평균 1.44, 대조집단은 평균 1.56<sup>15)</sup>이라는 결과를 보였다. 숫자상으로는 실험집단의 성과가 더 높은 것으로 보이긴 하지만, 〈표6〉의 독립표본 검정 결과 실험집단과 대조집단에 따른 집단 간 평균의 차이는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

	집단	N	평균	표준화 편차	표준오차 평균
이 수업은 한국어 공부에 도움이 되었습니까?	실험집단	16	1.44	.629	.157
	대조집단	16	1.56	.814	.203

〈표5〉 질문에 대한 집단 통계량

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 T 검정						
	F	유의확률	t	자유도	유의확률 (양측)	평균 차이	표준오차 차이	차이의 95% 신뢰구간	
								하한	상한
등분산을 가정함	1.843	.185	-.486	30	.630	-.125	.257	-.650	.400
등분산을 가정하지 않음			-.486	28,209	.631	-.125	.257	-.652	.402

〈표6〉 질문에 대한 독립표본 검정

이 수업은 어느 부분에 가장 도움이 되었는지에 대한 보기는 어휘, 문법, 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기, 문화, 기타. 모두 8 가지이다. 〈표7〉에서 보듯이, 해당 질문에서 대조집단은 전적으로 ‘어휘’를 선택한 것에 비해 실험집단에서는 어휘

15) 리커트 5단 척도 사용. 1번 아주 그렇다. 5번 전혀 그렇지 않다.



62.5%, 문법 18.75%, 듣기 6.25%, 말하기 6.25%, 문화 6.25%를 선택했다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미( $F = 11.487^{**}$ )하였고 이는 애플리케이션을 활용한 어휘 수업이 문화뿐만 아니라 다양한 방면의 한국어 교육에 도움이 되었음을 시사하고 있다.

	집단	N	평균	표준화 편차	표준오차 평균
이 수업은 어느 부분에 가장 도움이 되었습니까?	실험집단	16	2.38	1.544	.386
	대조집단	16	2.00	.000	.000

〈표7〉 질문에 대한 집단 통계량

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 T 검정						
	F	유의확률	t	자유도	유의확률 (양측)	평균차이	표준오차 차이	차이의 95% 신뢰구간	
								하한	상한
등분산을 가정함	11.487	.002	.972	30	.339	.375	.386	-.413	1.163
등분산을 가정하지 않음			.972	15.000	.347	.375	.386	-.448	1.198

〈표8〉 질문에 대한 독립표본 검정

이 수업이 한국어 어휘 공부에 도움이 되었는지에 대한 질문에서 실험집단 평균 1.5625, 대조집단 평균 1.5625로 결과가 동일하게 나왔으며 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

	집단	N	평균	표준화 편차	표준오차 평균
이 수업은 한국어 어휘 공부에 도움이 되었습니까?	실험집단	16	1.5625	.72744	.18186
	대조집단	16	1.5625	.51235	.12809

〈표9〉 질문에 대한 집단 통계량

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 T 검정						
	F	유의확률	t	자유도	유의확률 (양측)	평균 차이	표준오차 차이	차이의 95% 신뢰구간	
								하한	상한
등분산을 가정함	2.982	.095	.000	30	1.000	.00000	.22244	-.45428	.45428
등분산을 가정하지 않음			.000	26.943	1.000	.00000	.22244	-.45645	.45645

〈표10〉 질문에 대한 독립표본 검정

하지만 위와 같이 대답한 이유를 묻는 주관식 질문에서는 차이가 드러났다. 대조집단에서는 ‘본인이 그렇게 생각하니까’, ‘저는 생활에서 자주 한국어를 안 사용해서 단어를 잘 몰라요.’ ‘이 수업을 듣고 다양한 단어를 알 수 있고 한국어로 이야기 기회도 있어서 단어를 많이 배웠어요.’ ‘다 기억 못하지만 혼자서 더 열심히 공부하면 많은 단어를 기억할 수 있을 것 같아요.’, ‘그냥요.’, ‘제 한국어 능력을 향상시킬 수 있어요.’ 등 구체적인 이유를 제시하지 않고 간단히 추상적으로 답변하였다. 이에 비해 실험집단에서는 다음과 같이 구체적으로 답을 하였다. ‘수업에서 배우는 내용이 전반적으로 실제로 사회생활에서 쓰는 어휘이어서 많이 도움이 되어있다고 생각합니다.’, ‘선생님께서 만화로 어휘를 가르쳐 주시는 게 재미있습니다. 그리고 선생님께서 특별한 한국어 어휘를 가르쳐 주셨습니다.’, ‘이 수업의 학습은 저에게 많은 도움이 되었습니다. 왜냐하면 나라마다 모두 자신의 약어와 유행어가 있기 때문입니다. 수업 시간에는 만화에 관한 내용이 있습니다. 그 어휘는 평소에 배운 어휘와 달리 재미있고 기억에 남습니다. 그리고 선생님은 수업 시간에 우리와 자주 대화합니다.’, ‘공부한 심리 지식처럼 내 주의를 끌어서 자신이 어떤 사람인지 알고 싶은 재미있는 수업입니다.’, ‘다양한 것들을 재미있게 배울 수 있고 자신의 표현력과 이해력을 높이는 데 도움이 되기 때문에 큰 도움이 된다고 생각합니다.’ 등.

이러한 학습자의 답변을 통해 애플리케이션 활용 수업은 일상생활어뿐만 아니라 축약어, 유행어 등 실질적인 한국어 어휘를 가르치는 데 도움이 되며 만화, 심리테스트 등의 자료가 학습자에게 흥미를 유발하였음을 알 수 있다.

수업 중에 제시한 자료가 수업 내용과 연관이 있었는지에 대한 질문에서는 실험집단 1.5000, 대조집단 2.1875로 수치상의 차이를 보인다. 하지만 <표11>에 따르면 집단 간 평균의 차이가 통계적으로는 유의미하지 않은 것으로 확인된다.

	집단	N	평균	표준화 편차	표준오차 평균
수업 중에 제시한 자료는 수업 내용과 연관이 있었습니까?	실험집단	16	1.5000	.73030	.18257
	대조집단	16	2.1875	.83417	.20854

<표11> 질문에 대한 집단 통계량

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 T 검정						
	F	유의확률	t	자유도	유의확률 (양측)	평균차이	표준오차 차이	차이의 95% 신뢰구간	
								하한	상한
등분산을 가정함	.432	.516	-2.480	30	.019	-.68750	.27717	-1.25356	-.12144
등분산을 가정하지 않음			-2.480	29.485	.019	-.68750	.27717	-1.25397	-.12103

<표12> 질문에 대한 독립표본 검정

수업 중에 제시한 자료 중 가장 도움이 된 것은 무엇인지에 대한 질문에서 실험집단과 대조집단 간 차이는 통계적으로 유의미(F = 22.737\*\*\*)하게 나타났다. 보기는 ‘웹툰, 동영상, 그림/사진, 신문기사, 심리 테스트, 쇼핑 홈페이지, 배달앱/부동산앱, 기타’로 총 8가지인데 실험집단은 웹툰 43.75%, 그림/사진 31.25%, 심리테스트 12.5%, 동영상 6.25%, 기타 6.25%를 선택했다. 이에 반해 대조집단은 모두 ‘그림/사진’을 선택했다. 대조집단의 경우, ppt를 사용하여 어휘, 개념, 사용례를 제시하며 설명하였고, 어휘의 이해를 돕기 위해 부분적으로 사진이나 그림을 사용한 결과로 파악된다. 이를 통해

다양한 학습 자료를 사용하는 것이 한국어 학습에 도움이 됨을 알 수 있다.

	집단	N	평균	표준화 편차	표준오차 평균
수업 중에 제시한 자료 중 가장 도움이 된 것은 무엇입니까?	실험집단	16	2.6250	1.99583	.49896
	대조집단	16	3.0000	.00000	.00000

〈표13〉 질문에 대한 집단 통계량

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 T 검정						
	F	유의확률	t	자유도	유의확률 (양측)	평균차이	표준오차 차이	차이의 95% 신뢰구간	
								하한	상한
등분산을 가정함	22.737	.000	-.752	30	.458	-.37500	.49896	-1.39401	.64401
등분산을 가정하지 않음			-.752	15.000	.464	-.37500	.49896	-1.43850	.68850

〈표14〉 질문에 대한 독립표본 검정

위와 같이 대답한 이유가 무엇인지에 대한 대답으로, 대조집단은 ‘그림이 재미있어서 이해에 도움이 된다.’, ‘그림을 사용해서 더 쉽게 단어 의미를 알 수 있어요.’, ‘이해하기 쉽다’라고 답했다. 반면에 실험집단은 각 자료를 고른 이유를 구체적으로 답하였는데, 대부분의 답이 공통적이었다. 도움이 되는 자료로 ‘웹툰’은 선택한 학습자들은 ‘그림에 글자의 내용을 더하면 배운 지식을 더 잘 이해할 수 있기 때문에’, ‘재미있고 일상적인 문장들을 많이 배울 수 있다.’ 등. ‘그림/사진’을 선택한 학습자들은 ‘그림을 보면 의미를 이해할 수 있다.’라고 답했으며 ‘심리 테스트’를 선택한 학습자는 ‘저를 흥미롭게 하기 때문에 사람들이 자신의 관심사에 집중하게 되고 테스트를 할 때 더 많은 것을 알고 싶어합니다.’라고 답했다. ‘기타’라고 답한 학습자는 ‘모두가 도움이 되고 자신의 표현력과 이해력을 높이는 데 도움이 되기 때문입니다.’라고 답하였다.

이를 통해 웹툰은 글자와 그림이 같이 있어서 어휘 이해에 더 많은 도움을 주며 흥미롭고 일상생활에 사용하는 어휘를 많이 배울 수 있어서 효과적인 매체로 작용함을 알 수 있다. 그리고 그림/사진은 어휘 이해에 도움을 주고, 심리 테스트 등은 흥미 유발에 도움이 됨을 알 수 있다.

이 수업 방식이 다른 한국어 어휘 수업 방식보다 효과적이었는지에 대한 질문에, 실험집단은 평균 1.5000, 대조집단은 평균 2.2500의 결과를 보였다. 실험집단과 대조집단 간 평균의 차이는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

	집단	N	평균	표준화 편차	표준오차 평균
이 수업 방식은 다른 한국어 어휘 수업 방식보다 효과적이었습니까?	실험집단	16	1.5000	.63246	.15811
	대조집단	16	2.2500	.77460	.19365

〈표15〉 질문에 대한 집단 통계량

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 T 검정						
	F	유의확률	t	자유도	유의확률 (양측)	평균차이	표준오 차 차이	차이의 95% 신뢰구간	
								하한	상한
등분산을 가정함	.692	.412	-3.000	30	.005	-.75000	.25000	-1.26057	-.23943
등분산을 가정하지 않음			-3.000	28.846	.006	-.75000	.25000	-1.26143	-.23857

〈표16〉 질문에 대한 독립표본 검정

하지만 위와 같이 대답한 이유를 살펴보면 그 차이를 확인할 수 있다. 대조집단에서는 이와 같은 질문에 ‘재미있게 진행하면서 한국어 공부 동기도 생길 수 있다’, ‘도움이 있습니다’, ‘이 수업에서는 시험과 숙제가 없어서 새로운 배운 단어를 잘 못 기억해요.’, ‘그냥요.’ 등 구체적인 이유가 없었다.

하지만 실험집단에서는 ‘어휘를 일상생활과 연결하기 때문에 쉽게 기억합니다.’, ‘이 수업에 원래 책에서 나오는 단어뿐만 아니라 평생 속에 쓰는 유행어도 같이 가르쳐 줘서 넘 좋아요.’, ‘만화와 그림으로 가르치는데 정말 재미있네요.’, ‘자세하게 설명하고 분석하고 재미있는 교육 자료를 사용하여 이해력을 높입니다.’, ‘서로 다른 교수법이더라고요. 이런 게 더 쉽게 받아들일 수 있고 재밌더라고요 합니다.’ 이밖에 e-campus를 통해 녹화된 영상을 다시 보고 복습할 수 있어서 도움이 되었다는 의견이 있었다.

학습자들은 애플리케이션 활용 어휘 교육이 일반 어휘 교육과 다르다는 사실을 인지하고 있었고, 이 학습 방법을 활용하면 일상생활에서 쓰는 어휘를 배울 수 있으며 다른 교수 방법에 비해 흥미롭기 때문에 더 쉽게 받아들이고 이해력을 높일 수 있다고 판단했다.

이 수업의 좋은 점이 무엇인지를 묻는 주관식 질문에 대조집단은 다음과 같이 답했다. ‘선생님 친절하고 같이 공부한 분위기가 재미있다.’, ‘선생님이 열정적이고 친절하세요.’, ‘단어 설명을 잘 가르쳐 주세요.’, ‘한 카테고리의 단어들을 한번에 배울 수 있고 반대 단어나 같은 의미 단어도 가르쳐 주셔서 쉽게 공부할 수 있어요.’, ‘한 단어의 의미 여러 가지를 설명했습니다.’ 이처럼 많은 학습자가 교수법보다는 교사의 개인적 특성에 대해 말했고, 단어 설명 위주의 학습 방식을 인지하고 이에 대해 언급했다.

이에 비해 실험집단은 ‘비교적 재미있지만 공부하기에 더욱 쉽습니다.’, ‘좀 더 깊이 있게 해석할 수 있습니다. 공부할 때 만화로 모든 게 지루하지 않을 수 있어요.’, ‘매우 재미있어서, 일상 용어와 축어를 많이 배울 수 있다.’, ‘어휘를 일상생활과 연결하기 때문에 쉽게 기억합니다.’, ‘가장 큰 장점은 교과서의 내용뿐만 아니라 교과서 이외의 지식도 습득하여 비축한 것이다.’라며 수업의 장점에 대해 구체적으로 언급했다.

이와 같은 학습자들의 반응을 통해 만화(웹툰)와 일상생활 관련 자료는 학습자에게 흥미를 느끼게 하며 수업 내용을 이해하는 데 도움을 준다는 것을 알 수 있다. 또한 교재에 있는 어휘에 비해 평상시 사용되는 어휘를 많이 배울 수 있어서 실질적인 한국어 학습에 도움이 됨을 알 수 있었다.

이 수업에서 바뀌어야 할 점은 무엇인지를 묻는 질문에 대조집단은 ‘생활 속에서 많이 쓰이는 단어들을 추가하면 좋을 것 같아요.’, ‘어휘를 기억하는 방법이 더 있었으면 좋겠습니다.’, ‘더 재미있는 단어를 배우고 싶어요.’, ‘그림으로 단어를 배워서 재미있어요.’라고 답했다. 이와 같은 답변은 수업의 장점에 대해 답한 실험집단의 질문과 대조적이었다. 학습자들은 보다 실용적이고 흥미로운 학습 자료 및 수업 방식을 원하고 있었다. 그리고 의미 위주의 설명을 하면서 가끔 제시했

던 그림 및 사진 자료에 대해 긍정적으로 생각하고 있었다.

실험집단은 대부분 해당 질문에 대해 ‘개인적으로 없을 거라고 생각합니다. 지금 그냥 딱 좋아해요.’ 등과 같이 ‘없다’고 답했다. 그밖에 ‘당신은 음악의 가사와 영화같은 것을 첨가하는 시도를 할 수 있습니다.’라는 의견이 있었는데 이를 통해 보다 다양한 종류의 학습 자료를 포함시키는 것이 도움이 됨을 알 수 있었다.

이 수업에 만족하는지에 대한 질문에 실험집단은 평균 1.2500, 통제집단은 평균 1.6875라는 수치를 나타냈다. 독립표본 검정을 통해 실험집단과 대조집단에 따른 평균의 차이는 통계적으로 유의미( $F = 14.563^{**}$ )하다는 것을 알 수 있었다.

	집단	N	평균	표준화 편차	표준오차 평균
이 수업에 만족하니까?	실험집단	16	1.2500	.44721	.11180
	대조집단	16	1.6875	.87321	.21830

〈표17〉 질문에 대한 집단 통계량

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 T 검정						
	F	유의확률	t	자유도	유의 확률 (양측)	평균차이	표준오차 차이	차이의 95% 신뢰구간	
								하한	상한
등분산을 가정함	14.563	.001	-1.784	30	.085	-.43750	.24527	-.93840	.06340
등분산을 가정하지 않음			-1.784	22.362	.088	-.43750	.24527	-.94568	.07068

〈표18〉 질문에 대한 독립표본 검정

앞으로도 이와 같은 어휘 수업을 듣고 싶은지에 대한 질문에 실험집단은 평균 1.3125, 대조집단은 평균 1.8125라는 수치를 나타냈다. 이러한 실험집단과 대조집단 간 평균의 차이는 통계적으로 유의미( $F = 14.913^{**}$ )하였다.

	집단	N	평균	표준화 편차	표준오차 평균
앞으로도 이와 같은 어휘 수업을 듣고 싶습니까?	실험집단	16	1.3125	.47871	.11968
	대조집단	16	1.8125	.91059	.22765

〈표19〉 질문에 대한 집단 통계량

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 T 검정						
	F	유의확률	t	자유도	유의 확률 (양측)	평균차이	표준오 차 차이	차이의 95% 신뢰구간	
								하한	상한
등분산을 가정함	14.913	.001	-1.944	30	.061	-.50000	.25719	-1.02525	.02525
등분산을 가정하지 않음			-1.944	22.703	.064	-.50000	.25719	-1.03242	.03242

〈표20〉 질문에 대한 독립표본 검정

위와 같은 설문 결과를 통해 애플리케이션을 활용한 한국어 어휘 수업은 단순한 의미 설명 방식의 수업에 비해 흥미 유발에 도움이 되어 더 쉽게 이해할 수 있고 축약어, 유행어 등 일상생활에 쓰이는 언어를 배울 수 있어서 실용적이며 어휘뿐만 아니라 문법, 말하기, 듣기, 문화 등의 학습에도 도움이 됨을 알 수 있었다.

### 3.2. 애플리케이션을 활용한 한국어 어휘 수업의 사전·사후 검사 비교

교수법 실시 전, 대조집단과 실험집단의 동질성을 파악하기 위해, 그리고 사후 검사와 대조하기 위해 사전 검사를 실시하였다. 그리고 교수법 실시 후, 집단별로 사후 검사를 실시하였다. 사전검사와 사후검사는 각각 25문항으로 구성되어 있다. 유의어 5문제, 반의어 5문제, 문장에 빈칸 넣기 5문제, 대화에 빈칸 넣기 5문제, 공통으로 들어가는 말 5문제이며, 문제 수준은 3~4급으로 하였다. 사전·사후 검사 각 문제 유형에 해당하는 어휘의 난이도는 동일하게 맞추었다.

사후검사 진행 후, 실험집단과 대조집단 간에 한국어 어휘 능력에서 유의미한 효과가 있는지를 알아보기 위해 독립표본  $t$  검증을 실시하였다. 〈표21〉에서 보듯이, 실험집단과 대조집단의 한국어 어휘능력( $t = 2.786$ )은  $**p < .01$  수준에서 유의미한 차이가 있었다. 이러한 결과는 애플리케이션을 활용한 한국어 어휘 교육이 한국어 어휘 능력을 증진시키는 데 효과적으로 작용했음을 알려 준다.

	실험집단(N = 16)		대조집단(N = 16)		t
	M	SD	M	SD	
한국어 어휘능력	77.69	14.74	65.25	10.09	2.786**

\*\* $p < .01$ . 〈표21〉 교수법 실시 후 사후검사에 있어서 집단 간 차이

교수법의 효과를 세부적으로 알아보기 위하여 종속표본  $t$  검증을 실시하여 실험집단의 사전점수와 사후점수의 차이, 대조집단의 사전점수와 사후점수의 차이를 비교하고 그 결과를 〈표22〉에 제시하였다. 〈표22〉에서 보는 바와 같이, 어휘 교육을 실시한 후 실험집단의 한국어 어휘 능력은  $(-7.284)p < .001$  수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 대조집단의 한국어 어휘능력 $(-3.935)$  또한  $p < .01$  수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 하지만 실험집단이 유의미한 수준에서 더 큰 차이를 보이고 있음에 주목할 필요가 있다.

		실험집단(N = 16)		<i>t</i>	대조집단(N = 16)		<i>t</i>
		M	SD		M	SD	
한국어 어휘능력	사전	50.94	14.08	-7.284***	54.63	13.28	-3.935**
	사후	77.69	14.74		65.25	10.09	

\*\*\* $p < .001$ . \*\* $p < .01$ . <표22> 교수법 실시 후 집단 내 사전·사후 차이

#### 4. 마무리

한국어 어휘 교육은 다양하고도 발전적으로 진행되어 왔다. 하지만 실제 학습 현장에서는 주제별, 품사별 어휘의 개념 설명 위주로 이루어지는 경우가 많았다. 웹(web)을 활용한 한국어 교육이 있었지만 ‘한국어 교육용 사이트, 이메일, 개인 홈페이지, 전자 게시판’ 등을 활용한 교육 방법이 대부분이었다. 또한 애플리케이션을 활용한 한국어 교육은 대부분 한국어 학습용 애플리케이션 개발에 초점을 둔 연구들이었다. 이에 본 연구에서는 한국어 학습용 애플리케이션이 아니라 일상 생활에서 사용되는 여러 종류의 애플리케이션 프로그램을 활용한 어휘 교육을 목표로 하였다.

애플리케이션을 활용한 한국어 어휘 교육 방안 연구는 2021년 3월부터 4월까지 D대학교 유학생 32명을 대상으로 진행되었다. 실험집단과 대조집단은 각 16명이며 한국어 능력 3~4급의 학습자로 구성했고, 사전검사를 통해 동질집단임을 검증했다. 실험집단은 애플리케이션을 활용해 어휘를 교육했고, 대조집단은 교재를 활용해 의미 설명 위주로 어휘를 교육하였다.

애플리케이션을 활용한 어휘 수업은 실시간 화상회의 app인 ZOOM과 채팅 app인 kakao talk을 통해 이루어졌다. 수업 안내는 사전 app을 활용했으며 동기 유발 자료로는 웹툰 app을 활용했다. 본시 학습 진행 시에는 O2O app, 포털 app(사진, 그림, 동영상, 심리테스트 등)을 활용했다. 이밖에 교내 온라인 수업 app을 활용하여 공지 사항 확인, 녹화된 강의 다시 보기, 과제 제출, 시험 및 퀴즈 등의 활동을 했다. 또한 주제에 대한 질의응답, 읽기, 쓰기 등의 다양한 활동을 하도록 하여 한국어 표현 교육과 이해 교육을 아우르는 통합교육을 실현하고자 하였다.

연구 수업 후, 실험집단과 대조집단의 설문 결과를 통해, 애플리케이션을 활용한 한국어 어휘 수업이 단순한 개념 설명 방식의 수업에 비해 흥미 유발에 도움이 되었고 어휘 이해에 용이하다는 점이 확인되었다. 또한 축약어, 유행어 등 일상 생활에 쓰이는 어휘를 배울 수 있어서 실용적이며 어휘뿐만 아니라 문법, 말하기, 듣기, 문화 등의 학습에도 도움이 됨을 알 수 있었다.

실험집단(평균 77.69점)과 대조집단(65.25점)의 사후검사 비교를 통해서는 집단 간 한국어 어휘능력( $t = 2.786$ )이 \*\* $p < .01$  수준에서 유의미한 차이가 있었음을 확인하였다. 그리고 실험집단의 사전점수와 사후점수의 차이, 대조집단의 사전점수와 사후점수의 차이를 비교한 결과, 대조집단에 비해 실험집단이 유의미한 수준의 차이가 더 크게 나타났음을 확인하였다.

결론적으로, 애플리케이션을 활용한 수업은 교재, 의미 설명 위주의 수업에서 벗어나 보다 흥미롭고 기억하기 쉬운 수업이 될 것이며 언제 어디서든지 접할 수 있는 수업이 될 수 있다. 앞으로도 기술의 발전과 시류에 따른 보다 흥미롭고 효율적인 한국어 어휘 교수 방법 연구가 지속적으로 이루어지기를 기대한다.

■ 참고문헌 ■

- 김명희(2019), 웹툰을 활용한 한국문화 교수 학습 방안 연구, 충북대학교 박사학위 논문.
- 손만복(2021), K-POP을 활용한 한국어 어휘적 강조 표현 교육 방안 연구, 인하대학교 석사학위논문.
- 연세대학교 한국어학당(2011), 외국인을 위한 한국어 어휘 연습 중급, 연세대학교 출판부.
- 오은화(2020), 한국어 어휘 교육 방안 연구의 동향 분석: 학위논문을 중심으로, 외국어로서의 한국어교육 58집.
- 이승찬(2020), 한국어 교육에서 시각텍스트 사용의 변천 과정: 최근 30년 대학기관 초급 교재를 중심으로, 외국어로서의 한국어 교육 58집.
- 정주안(2019), 한국어 교육에서의 어휘 교육 방안 연구 동향 고찰 - 학위논문을 중심으로 -, 공주대학교 석사학위논문.
- Carpenter, S. K.&Olson, K. M.(2012), Are pictures good for learning new vocabulary in a foreign language? Only if you think they are not, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 38, No.1, 92-101.
- Kost, C. R. 외(1999), Textual and Pictorial Glosses: Effectiveness on Incidental Vocabulary Growth When Reading in a Foreign Language, *Foreign Language Annals* 32, No.1, 89-97.
- 『대학일기』, 네이버 웹툰  
<https://comic.naver.com/webtoon/list.nhn?titleId=679519> (검색일: 2020. 3. 5.)
- 『독립일기』, 네이버 웹툰  
<https://comic.naver.com/webtoon/list.nhn?titleId=748105> (검색일: 2020. 2. 13.)
- 『미생』, 다음 웹툰  
<http://webtoon.daum.net/webtoon/viewer/20471> (검색일: 2021. 2. 26.)
- 『치즈인더트랩』, 네이버 웹툰  
<https://nstore.naver.com/comic/detail.nhn?productNo=1999768> (검색일: 2021. 2. 7.)



## 〈토론〉 “애플리케이션을 활용한 한국어 어휘 교육 방안 연구”에 대한 토론문

이하영(부산대학교)

어휘 수업은 한정된 시간 안에 많은 양의 어휘를 설명해야 하기 때문에 촉박하게 진행되는 경우가 많습니다. 학생들의 이해력을 높이고 좀 더 오래 기억할 수 있도록 그림이나 사진과 같은 시각 자료를 주로 활용하지만, 중급 이상의 단계에서는 추상적인 어휘가 많아 시각 자료를 활용하는 것도 여의치 않을 때가 많습니다. 그렇기 때문에 어휘의 의미를 교수하는 데 있어서 수업의 만족도가 교사의 역량과 교수법에 의해 크게 좌우되기도 합니다. 또 아무리 도입부에 흥미를 유발하는 자료를 사용했다 하더라도 수업에 대한 흥미가 금방 사그라드는 경우가 많아 결국 수동적이고 일방적인 수업이 되기 쉽습니다. 이러한 어휘 수업의 어려움을 해결하기 위하여 본 연구에서는 ‘애플리케이션의 활용’이라는 대안을 제시하고 실제 수업을 진행하였습니다. 설문을 통한 학습자의 반응과 어휘 능력에 대한 사전·사후 테스트의 결과에서도 알 수 있듯이 수업의 효율(시간의 단축), 실용성(실제 생활에서 활용 가능), 흥미 유발과 흥미의 지속, 학습자의 능동적 참여, 학습자의 이해력과 기억력을 높이는 데 효과가 있음을 알 수 있었습니다.

그러나 애플리케이션을 활용한 어휘 교육이 실제 수업 현장에서 적극적으로 수용되기 위해서는 여러 가지 어려움도 있을 것으로 생각됩니다. 우선 접근의 용이성은 매력적이지만 수업 중에 학습자가 스마트폰을 사용한다는 점입니다. app 또는 web에서 스캔한 이미지를 PPT에 옮겨온 것인지는 자세한 설명이 없어 알 수 없으나 스마트폰을 강의 시간에 사용할 경우에 발생하는 집중력 저하 등의 문제와 인터넷 접속, app의 안내와 설치 등, 다소 번거로운 작업에 시간이 소요됩니다.

두 번째, 학습 도구 선정의 어려움입니다. 예를 들기 위해 본문의 글을 인용하여 살펴보면, ‘음식’이라는 주제와 관련하여 “배달 app을 통하여 음식의 종류, 음식 이름, 주문 정보, 구매 후기 등을 찾아보고 이를 설명하면서 가르쳐야 할 ‘재료, 고소하다, 느끼하다, 기름, 양념...’ 등의 어휘를 가르쳤다.” 주제에서 벗어나거나 혹은 지나치게 많은 정보들이 제공될 수 있다는 점과 그것을 교사가 어떻게 적절하게 한정하느냐의 문제, 또 댓글, 구매 후기 등에서 문법이나 맞춤법에 어긋나거나 자극적인 표현, 비속어가 노출될 수 있다는 점입니다. 주제에 맞는 적절한 자료 즉 도입부에 사용할 웹툰이나 본지에서 활용할 애플리케이션을 찾고 가르쳐야 할 어휘의 순서를 설정하는 등, 교사의 시간과 노력도 상당할 것으로 생각됩니다. 실제 수업 현장에서 어떻게 지도하셨는지 궁금합니다.

추가적으로, 발표 시에는 구체적으로 제시해 주시리라 생각되지만 교수 학습 모형에 따른 수업 운영 전체의 구체적인 예와 설명이 보충되었으면 합니다.

## 한국어 원격수업 운영 사례와 개선 방안 연구

-우크라이나 국립세무종합대학교를 중심으로-

최광순(University of Customs and Finance, Ukraine)

### 1. 서론

2019년 12월 중국 우한에서 시작된 코로나바이러스감염증-19(COVID-19, 이하 코로나19)로 인해 전 세계의 교육 현장은 면대면 수업에서 원격수업<sup>1)</sup>으로 대전환을 이루게 되었다. 원격수업은 코로나19 사태 이전에 이미 시작되었으며 면대면 수업에서 원격수업으로의 변화는 이미 예측되었던 상황이다(도재우 2020; 박중열 2020). 그러나 코로나19 사태는 서서히 진행되어 온 수업 방식의 전환을 원격수업 방식으로 급격히 바꾸어 놓았다. 이를 계기로 앞으로 국내는 물론 국외 교육 환경은 원격수업 방식으로의 전환이 지속될 것이며 한국어 교육 환경 또한 마찬가지일 것이다.

지금까지 한국어 교육 현장에서 원격수업으로 운영된 사례는 많지 않다. 이영희(2015)는 숙명여대와 쿠웨이트대 간의 KF Global E-School 한국어 교육 프로그램을 중심으로 전반적인 원격수업 운영 사례를 보여 주었다. 권영애·송영은(2017)은 국내 K 대학과 러시아 H 대학교의 실시간 원격교육을 통한 학점교류를 시행하고, 학습 만족도를 분석하여 개선 방안을 모색하였다. 조인옥(2020)은 Y 한국어학당 전 과정의 교수자와 학습자를 대상으로 한 실시간 원격수업 사례를 보여 주고 이를 바탕으로 교수자와 학습자의 만족도와 요구를 분석하였다. 정희연·윤지원(2020)은 대전 소재의 P 대학교 한국어교육원의 비실시간 원격수업 사례를 소개하고, 이에 대한 학습자 인식 및 만족도를 분석하였는데 학습자는 문법과 듣기 수업은 비실시간 원격수업 형태를 선호한 반면에 읽기와 말하기 수업은 선호도가 낮은 것으로 나타났다. 노정은·임수진·안윤숙(2020)은 서울 소재 H 대학교 한국어 교육과정에서 시행된 실시간 원격수업에 대한 교수자와 학습자 측면에서의 태도와 만족도를 분석하고 원격교육 환경에서의 효과적인 영역과 비효과적인 영역을 살펴보았다. 김현주(2020)는 7명의 외국인 학부생을 대상으로 세 번의 포커스 그룹 인터뷰(FGI)<sup>2)</sup>를 통하여 실시간 원격수업 경험을 심층적으로 탐색하였는데, 학습자들은 한국어 읽기나 쓰기 등의 수업은 동영상 강의 형태의 원격수업을 선호하였고, 토론이나 발표 등의 수업에서는 실시간 원격수업을 선호하는 것을 확인할 수 있었다. 이용상·신동광(2020)은 대학생들의 원격교육 실태와 문제점을 파악하기 위해 영남권, 호남권, 충청권, 각 지역별 1개씩 총 3개 대학에 재학 중인 학습자를 대상으로 조사를 하였다. 그 결과 학습자들은 동영상 강의 형태의 원격수업을 가장 많이 경험하였으며, 교수자의 수업 준비도나 정보통신기기 활용 능력 차이 등 교수자와 관련된 변인이 원격수업의 질 차이 발생의 가장 큰 원인으로 인식하고 있었다. 또한, 동영상

1) 원격수업은 교수자와 학습자가 동일한 장소에 있지 않고, 인터넷이나 방송 등의 방식을 이용하여 기존 면대면 수업에서 교육하는 내용을 원격수업에서 동일하게 교육하기 위하여 교수자와 학습자 및 학습자와 학습자 간에 다양한 상호작용을 통하여 교육을 실시하는 것이다(박상훈 외 2020:3).

2) 포커스 그룹 인터뷰(Focus Group Interview, FGI)는 질적 연구의 한 방법으로 동일한 경험을 공유한 사람들을 대상으로 편안한 분위기 속에서 사회자의 진행에 따라 자유로운 토론 형태로 진행된다. 이야기를 나누는 과정에서 심층적인 정보를 얻을 수 있다는 장점이 있다(최성호·장경원 2018).

강의 형태의 원격수업에 대한 만족도가 가장 높았으며, 과제물 중심의 수업 만족도가 가장 낮게 나타났다.

이와 같이 한국어 교육에서 원격수업에 대한 논의를 살펴보면 대부분 실시간 원격수업이나 비실시간 원격수업만을 실시한 사례 및 학습자 인식, 만족도 등에 대한 논의가 주를 이루었다. 그러나 실시간과 비실시간 원격수업을 함께 운영한 국외 한국어 교육기관에서 운영된 사례 및 학습자의 만족도 등에 대한 논의는 거의 이루어지지 않았다. 이에 본 연구는 국립세무종합대학교 한국어학과에 재학 중인 우크라이나인 학습자들을 대상으로 2020학년도 봄학기과 가을학기에 실시한 원격수업 운영 사례를 살펴보고 이에 대한 학습자들의 만족도와 원격수업 유형에 따른 선호도 분석을 통하여 향후 원격수업 개선 방안을 모색하고자 한다.

## 2. 원격수업 유형 및 특징

원격수업은 교육이 실시되는 시간에 따라서 실시간 원격수업(Synchronous Distance Learning)과 비실시간 원격수업(Asynchronous Distance Learning)으로 구분할 수 있다(박상훈 외 2020).

실시간 원격수업은 교수자와 학습자 간에 동일한 시간에 다른 장소에서 실시간으로 교육을 실시하는 것이며 인터넷을 기반으로 쌍방향으로 교육을 실시하는 방식이다. 화상이나 채팅을 이용하여 교육을 실시하며 학습자의 의견이나 질문에 교수자가 바로 피드백을 주고 답변할 수 있기 때문에 교수자와 학습자 및 학습자 간에 상호작용을 촉진하며 면대면 수업과 유사한 교육 효과를 기대할 수 있다.

원격수업의 초기 형태인 비실시간 원격수업은 다른 장소에서 다른 시간에 교수자와 학습자 간에 실시되며 학습자가 수업 시간과 장소를 선택할 수 있고 수업과 관련된 자료에 접속하는 시간과 장소도 결정할 수 있다. 또한, 수업 자료를 교수자가 온라인에 등록하면 학습자는 원하는 시간과 장소를 선택하여 수업을 듣고 온라인상에서 비실시간 토론을 할 수 있다. 그리고 학습자는 과제 제출을 위한 시간을 확보할 수 있으며, 교수자는 내실 있는 피드백을 제공할 수 있다. 비실시간 원격수업에서도 실시간 원격수업에서 이용하는 실시간 토론이나 채팅 등을 사용할 수 있다. 실시간 원격수업과 비실시간 원격수업에 대한 비교를 정리하면 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 실시간 및 비실시간 원격수업 비교(박상훈 외 2020:5)

구분	실시간 원격수업	비실시간 원격수업
시기	수업의 시작과 교수자와 학습자 간에 친밀감 형성에 유용함	많은 학습자가 동시에 접속하기가 어렵거나 교육의 주제와 내용이 어려운 경우 제한된 시간에 활용함
목적	교수자와 학습자 간에 교육이 실시간으로 진행되어 질의와 응답 및 피드백을 바로 제공하여 교육의 참여에 동기 부여가 됨	학습자는 복잡하고 어려운 주제와 내용의 이해에 원하는 시간을 투입하여 교육의 효과를 높일 수 있음
방식	화상회의 및 문자와 채팅 등을 활용하여 실시간 쌍방향 수업 진행	교육을 위하여 온라인에 사이트를 만들어서 수업과 과제 제출 및 토론에 활용함

### 3. 한국어학과 원격수업 운영에 대한 조사 및 결과

#### 3.1. 한국어학과 원격수업 운영 현황

우크라이나 교육부는 코로나19 확산 방지를 위한 조치로 비대면 원격수업을 명령하는 법령을 발표하였다.<sup>3)</sup> 이로 인해 필자가 근무하고 있는 우크라이나 국립세무종합대학교 한국어학과<sup>4)</sup>는 봄학기(2학기)가 운영되는 중에 단시간 내에 전 과정 수업을 실시간 원격수업으로 설계하고 운영해야 하는 상황에 직면하게 되었다.

본 대학교는 학습관리시스템(Learning Management System)으로 무료로 사용할 수 있는 구글 클래스룸(Google classroom)에 수업을 개설하고 교수자는 수업과 관련된 파일이나 동영상 업로드하고 과제를 할당하도록 하였다. 그러나 한국어학과는 동영상 업로드나 과제 제시 방식보다 학습자와 교수자의 실시간 원격수업이 면대면 수업 환경과 가장 근접하여 한국어과 전 수업을 실시간 원격수업으로 실시하는 한편, 출석 확인 및 수업 자료 업로드, 과제 제출 등은 본 대학교에서 정한 학습관리시스템인 구글 클래스룸으로 진행하기로 하였다. 본 대학교에서 원격수업을 위한 예산 확보의 어려움이 있어서 한국어학과 교수자들이 비용을 부담하고 다수 참여가 가능한 실시간 원격 화상회의 어플인 ZOOM(이허 줌)을 사용하기로 결정하고 학습자에게 공지하였다. 줌 화상회의를 하는 줌 클라우드 미팅(ZOOM Cloud Meeting)을 무료로 사용할 수도 있지만 40분이라는 시간 제한이 있어서 1시간 20분으로 진행되는 한국어 수업의 경우 40분 간격으로 다시 나누어 운영해야 하기 때문에 이는 수업의 효율을 저하시킬 수 있어서 유료 버전으로 줌을 사용하기로 결정하였다.

실시간 원격수업 공지 후 수업 혼란을 최소한으로 줄이고자 학습자들을 대상으로 줌 사용과 관련된 메뉴얼을 제시하고 오리엔테이션을 실시하였으며, 교수자와 학습자 간의 원활한 의사소통을 위해 한국어학과 카카오톡(KakaoTalk) 단체방도 병행하여 운영하였다.

면대면 수업을 실시간 원격수업으로 전환하여 제공하는 과정에서 여러 문제들이 발생했다. 연일 교수자는 원격수업과 관련해서 PPT 파일로 원격수업 자료를 준비하고 과제 확인 및 학습자 관리까지 추가적인 업무 부담이 컸다. 또한, 교수자는 행정 업무 측면에서 학습자의 출석 확인을 위해 매 수업마다 수업 시작 시간과 종료 시간 확인이 가능한 수업 화면을 스크린샷으로 촬영하여 대학교 행정 담당자에게 이메일로 보내야 하고 원격수업 계획서 및 학습자 평가서 등 원격 수업과 관련된 추가 서류들을 작성해야 했다. 학습자는 불안정한 인터넷 상황으로 인한 원격수업 참여에 대한 어려움을 토로하였고, 50~60명의 학습자가 동시에 실시간 원격수업에 참석하다 보니 수업에 대한 집중력이 떨어졌다.

이에 대한 문제점을 인식하고 해결 방안으로 실시간 원격수업과 비실시간 원격수업을 병행하여 진행하기로 하였다. 본 대학교 한국어학과는 한국국제교류재단과 경희사이버대학교가 함께 진행하는 'KF 글로벌 e-스쿨 한국어 강의 콘텐츠' 지원을 받아 2학년 '대학한국어기초회화', 3학년 '대학한국어회화1' 2과목을 비실시간 원격수업으로 운영하고 다른 과목들은 봄학기과 마찬가지로 실시간 원격수업으로 진행하기로 결정하고 학습자에게 공지하였다. 그런데 가을학기 초에 잠시 면대면 수업이 가능하게 되어 비실시간 원격수업 경험이 거의 없는 우크라이나인 학습자들을 위해 경희사이버대학교와 연계형으로 진행되는 원격수업을 원활하게 들을 수 있도록 면대면 수업에서 메뉴얼을 제공하고 오리엔테이션을 진행하여 우크라이나인 학습자들이 비실시간 원격수업에 적응할 수 있도록 지원하였다.

가을학기인 1학기 수업은 몇 주간 수업을 제외하고 전 과정 수업은 화상 강의 형태의 실시간 원격수업과 동영상 강의

3) 우크라이나 법률 사이트 [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/MUS33485.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS33485.html). 검색일 2021년 1월 10일.

4) 해당 학과는 2018년 9월에 개설되었으며 1, 2학년이 각각 60명, 3학년 50명 등 총 170여 명의 학생이 한국어를 전공으로 배우고 있다.

형태인 비실시간 원격수업으로 진행되었다. 비실시간 원격수업으로 진행되는 2과목을 제외하고 다른 수업은 면대면 수업과 동일한 시간대로 진행하여 최대한 면대면 수업과 다름없이 진행하고자 노력하였다. 비실시간 원격수업 형태에 익숙하지 않은 우크라이나인 학습자들의 출석률을 높이기 위해 구글 클래스룸을 통해 학습자들이 주 차별 원격수업을 빠지지 않고 들을 수 있도록 관리하였다. 또한, 매주 한국어학과 각 학년 카카오톡 단체방에 원격수업 진도율을 게시하여 학습자가 본인의 진도율을 확인할 수 있도록 하고 진도율이 낮은 학습자의 경우에는 교수자가 학습자에게 문자 메시지를 보내거나 인터넷이 불안정한 환경에 있는 학습자에게는 전화하여 독려하였다. 매 학기 실시하는 기말 평가는 각 과목의 특성과 각 학년의 수준에 적합한 방식으로 비실시간과 실시간 원격수업 형태로 실시하였다.

### 3.2. 연구 방법

국립세무종합대학교 한국어학과는 2020년도 봄학기에는 실시간 원격수업만을 진행하였고, 가을학기에는 실시간 및 비실시간 원격수업을 병행 진행하였으며 이에 대한 학습자의 만족도와 원격수업 유형에 따른 선호도를 알아보기로 2020년 12월 7일부터 9일까지 설문 조사를 실시하였다.

연구 대상은 2학년 61명, 3학년 47명으로 총 108명이며, 설문 문항은 전반적인 원격수업에 대한 만족도, 봄학과 가을학기에 실시된 원격수업 형태에 대한 선호도와 자유 의견 등 총 7개 문항으로 구성하였다. 6개 문항은 5점 리커트 형식으로 채점하는 방식으로, 점수 배점은 1번에 답한 경우는 1점, 5번에 답한 경우는 5점을 주는 방식이며, 마지막 문항은 원격수업에 대한 학습자들의 자율적인 의견을 쓸 수 있도록 하였다. 설문지는 우크라이나 공공 교육기관의 경우 우크라이나어를 사용해야 된다는 법률<sup>5)</sup>에 의하여 설문지를 우크라이나어와 한국어로 병기하여 실시하였다.

원격수업 설문 문항의 내적 일관성을 측정하기 위해서 신뢰도 분석을 진행하였다. 신뢰도 분석은 크론바흐 알파 (Chronbach's  $\alpha$ )를 사용하여 신뢰도를 판단하며 일반적인 사회과학 분야에서 신뢰도 인정의 허용기준은 0.6 이상이다. 신뢰도 분석 결과는 다음 <표 2>와 같다

<표 2> 원격수업 설문 문항의 신뢰도 분석 결과

문항 번호	항목이 삭제된 경우 Chronbach's $\alpha$	신뢰도 Chronbach's $\alpha$
1	.783	.816
2	.769	
3	.792	
4	.823	
5	.756	
6	.798	

신뢰도 분석 결과, 각 원격수업 문항별 신뢰도는 모두 0.6 이상으로 모두 수용할 수 있는 것으로 평가되었다.

본 연구에서는 연구 자료처리를 위해서 통계프로그램 SPSS 22.0을 이용하여 독립표본 t-검정과 단순선형회귀분석을 실시하였다.

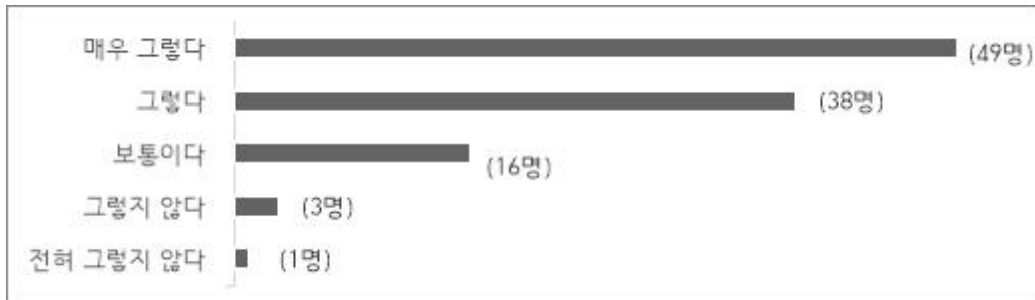
5) 우크라이나 법률 사이트 <http://ips.ligazakon.net/document/view/t192704?an=1> . 검색일 2021년 1월 13일.

### 3.3. 연구 결과

#### (1) 원격수업 만족도

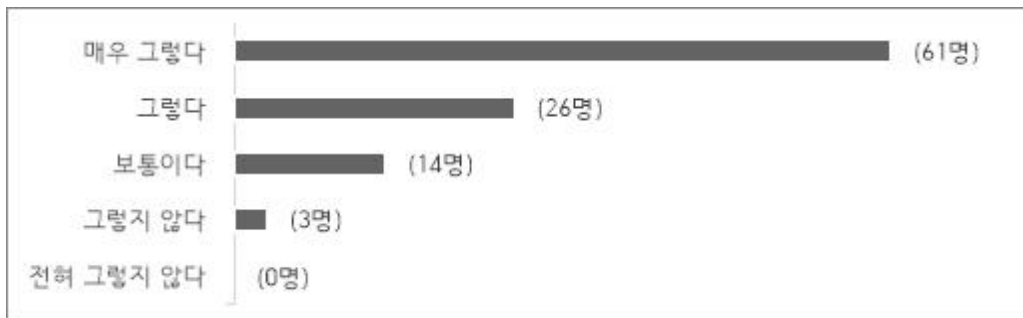
먼저 원격수업이 한국어 수업 내용 이해에 도움이 되었는지를 질문한 결과, 긍정적으로 응답한 학습자의 비율이 82%, 부정적으로 응답한 학습자의 비율이 4%, 보통으로 응답한 학습자의 비율이 15%를 나타냈다. 이러한 응답은 원격수업이 한국어 수업 내용을 이해하는 데에 효과적이었다는 것을 보여 준다. <그림 1>을 통해 이를 확인할 수 있다.

<그림 1> 원격수업 내용을 잘 이해하였다.



다음 <그림 2>에서 87%의 학습자들은 원격수업이 한국어 학습 동기를 강화시켰다고 응답하였으며, 3%의 학습자만이 원격수업과 관련된 한국어 학습 동기에 대해 부정적으로 응답하였다.

<그림 2> 원격수업을 통해 한국어에 더 관심을 갖게 되었다



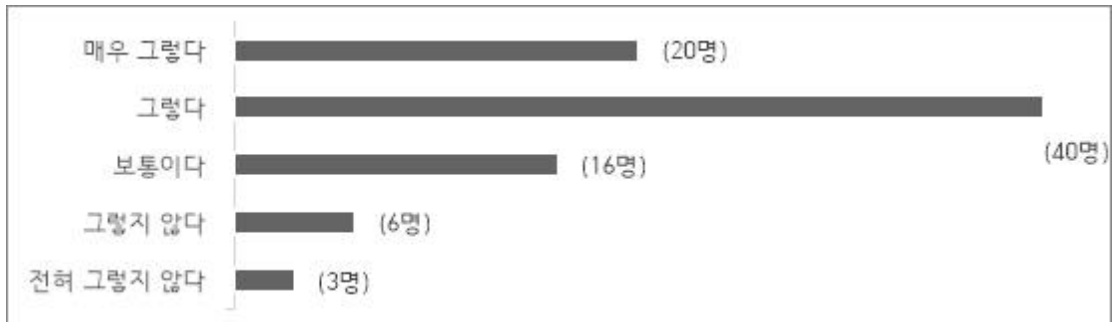
원격수업이 한국어 학습 동기를 강화시켰다고 응답한 이유를 아래 학습자의 의견을 통해 알 수 있다.

- T18 : 1학기 수업 형태는 정말 마음에 든다. 특히 경희사이버대 수업을 통해 한국에 있는 교수님의 강의를 듣는다는 것이 특히 마음에 들었다. 우리 교수님들뿐만 아니라 다른 한국인 교수님의 강의를 들을 수 있어서 좋았다. 그리고 경희사이버대에서 제공하는 모든 자료는 내가 한국어뿐만 아니라 한국 사람들의 성향을 알 수 있고 이해하는 데 큰 도움이 되었다.
- T22 : 1학기 수업 형태는 매우 흥미롭고 유익했다. 특히 경희사이버대 강의는 나에게 많은 새로운 것을 배울 수 있게 했고, 한국에 더 관심을 갖게 되었다.
- T26 : 1학기 수업 형태는 나에게 조금 어려웠지만 재미있었다. 우리 교수님들 강의만 듣다가 한국에 있는 교수님 강의를 들으니 한국어도 재미있지만, 한국 자체에 대한 관심이 많아졌다.

이를 통해 실시간 원격수업과 비실시간 원격수업을 병행 실시한 1학기 원격수업의 형태가 학습자의 한국어 학습 동기 강화뿐만 아니라 한국과 관련된 전반적인 것에 대한 관심도 높은 것을 확인할 수 있다.

3번 문항은 원격수업에 대한 만족도가 면대면 수업과 비교하여 다른지를 묻는 내용이었는데, 71%의 학습자가 ‘면대면 수업과 원격수업의 차이가 없었다’고 응답하였으며, ‘보통이다’는 19%, ‘차이가 있다’는 11%의 응답자가 대답하였다. 이에 대한 결과는 <그림 3>과 같다.

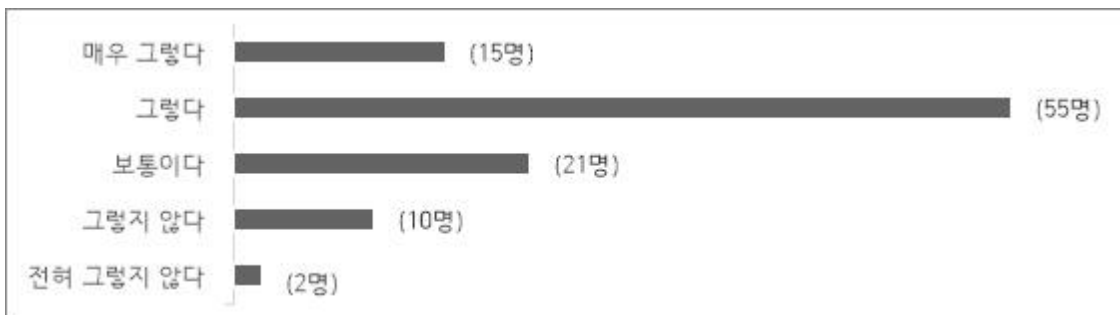
<그림 3> 면대면 수업과 원격수업에 차이가 없었다.



정희연·윤지원(2020)의 연구에서는 대다수의 학습자들이 교사와의 상호작용을 이유로 원격수업보다 면대면 수업을 더 선호한다는 응답이 많았다. 그러나 본 연구 학습자들은 비실시간 원격수업의 단점을 보완할 수 있었던 실시간 원격수업을 통해 원격수업에 대한 만족도를 높일 수 있었던 것으로 보인다. 김현주(2020)는 실시간 원격수업이 동영상 강의 형태의 비실시간 원격수업의 단점을 해결할 수 있는 방안으로 보았다.

다음 <그림 4>는 원격수업 참여도 측면에 대한 학습자 반응이다. 실시간 원격수업과 비실시간 원격수업의 참여 정도를 질문한 결과 68%의 학습자들이 긍정적으로 답하였으며, ‘보통이다’는 20%, 12%의 학습자만이 부정적으로 응답하였다.

<그림 4> 원격수업에 참여하는 것이 어렵지 않았다.



노정은·임수진·안윤숙(2020)은 실시간 원격수업 참여에 대해 52.8%의 학습자들이 부정적으로 답하였으며, 그 이유로 ‘인터넷 접속이 잘 안 돼서’가 가장 높게 나타났다. 그러나 본 연구 학습자들은 원격수업 참여에 대해 긍정적으로 응답하였는데, 이에 대한 이유는 아래 응답자의 자유 의견을 통해서 확인할 수 있다.

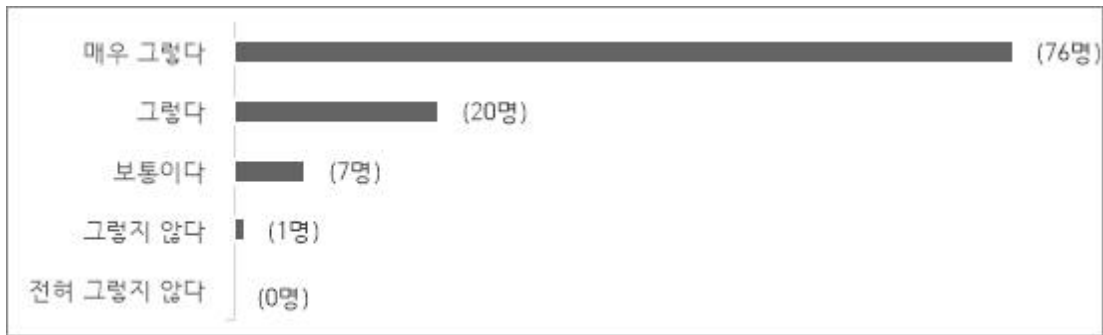
T14 : 2학기(봄학기)에 비해 1학기(가을학기) 수업에는 인터넷이 가능할 때 접속할 수 있는 과목도 있어서 좋았다.

- T34 : 1학기 과정은 비대면 수업과 차이가 없을 만큼 마음에 들었다. 그런데 가끔씩 인터넷이 좋지 않을 때 실시간 원격수업은 참여를 할 수 없어서 속상했다. 그런데 경희사이버대 수업은 인터넷이 좋을 때 다시 접속해서 들을 수 있어서 다행이었다.
- T48 : 1학기 수업은 2학기에 비해서 수업에 참여하는 것이 수월했다. 왜냐하면 인터넷이 나쁠 때 실시간 수업은 빠질 수밖에 없었지만, 경희사이버대 수업은 다시 들을 수 있기 때문에 한국어 공부를 하는 데 도움이 많이 되었다.
- T72 : 1학기 수업은 비대면 수업과 비슷하다고 느낄 만큼 마음에 들었다. 물론 인터넷이 나쁠 때는 힘들었다. 하지만 인터넷이 나빠도 들을 수 있는 과목도 있었기 때문에 한국어 성적 평가에 대한 걱정을 조금은 줄일 수 있었던 것 같다.

위의 학습자 의견들을 통해 언제 어디서나 학습자가 원하는 시간에 공부할 수 있는 비실시간 원격수업을 통해 실시간 원격수업의 단점을 보완할 수 있었던 것으로 판단된다. 이에 실시간과 비실시간 원격수업을 병행 운영할 경우 각 원격수업의 장점을 살린다면 학습자의 수업 참여를 극대화할 수 있을 것으로 예상된다.

원격수업에 대한 전반적인 만족도는 높은 편이다. ‘매우 그렇다’가 73%, ‘그렇다’는 19%로 응답자의 92%가 긍정적인 응답을 하였다. 이에 대한 내용은 <그림 5>와 같다.

<그림 5> 전반적으로 원격수업에 만족한다.



다음으로 원격수업 만족도의 학년 간 차이가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위해 독립표본 t 검정을 실시하였다. 이에 대한 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 학년에 따른 원격수업 만족점수 평균 차이 (N=108)

구분	원격수업 만족점수			t(p)
	N	평균(M)	표준편차(SD)	
학년	2학년	61	25.56	.036 (.971)
	3학년	47	25.53	

\*p<.05

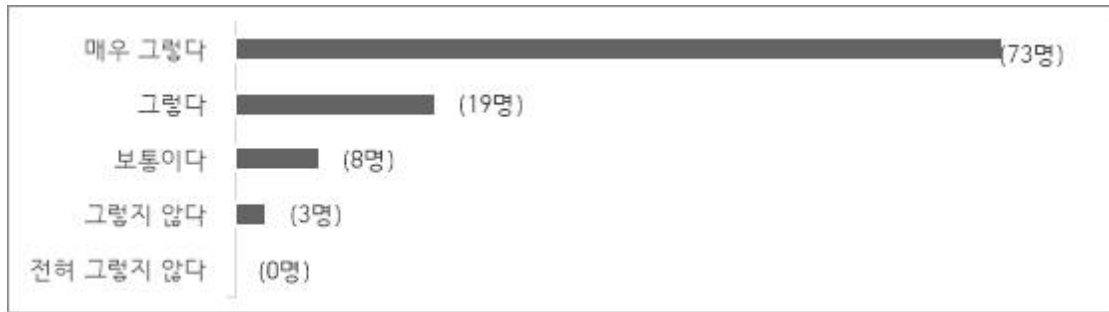
<표 3>에서 보여 주듯이 독립표본 t 검정 결과, t=0.036, p=0.971로 유의수준 0.05보다 크게 나타나 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 따라서 ‘학년에 따른 원격수업 만족점수에 차이가 없다’고 할 수 있다.



## (2) 원격수업 형태에 따른 만족도

봄학기(2학기) 수업은 실시간 원격수업으로만 운영된 반면 가을학기(1학기) 수업은 실시간 원격수업과 경희사이버대학교와 연계형으로 운영된 비실시간 원격수업이 병행해 이루어졌다. <그림 6>은 가을학기 원격수업 형태에 대한 선호도 측면의 학습자의 반응이다.

〈그림 6〉 실시간 원격 화상회의로만 진행된 봄학기 수업보다  
실시간과 비실시간 원격수업을 함께 진행한 가을학기 수업이 더 좋았다.



위의 결과에서 보듯, 89%의 학습자가 가을학기 원격수업 형태에 긍정적으로 응답했으며, ‘보통이다’는 8%, ‘그렇지 않다’는 3%로 대부분 학습자들은 실시간과 비실시간 원격수업이 병행 운영되는 형태에 만족하는 것을 알 수 있다. 이에 대한 이유는 다음의 학습자의 자유 의견에서 살펴볼 수 있다.

- T10 : 1학기(가을학기) 수업이 더 좋았다. 우리 교수님들뿐만 아니라 한국에 계신 교수님의 수업도 같이 들을 수 있어서 내 발음과 듣기가 많이 향상되었다. 새로운 단어도 많이 배웠다.
- T29 : 1학기 수업은 모든 면에서 마음에 든다. 다양한 수업을 들을 수 있고 우리 대학교와 한국에 있는 대학교 교수님들의 설명을 들을 수 있어서 좋았다. 특히 한국에 있는 대학교에서 제공하는 수업과 자료는 모두 수준이 높았다.
- T72 : 1학기 수업 형태는 한국어 학습 전반에 큰 도움이 되었고 모든 면에서 만족스럽다.
- T73 : 1학기 수업에 전반적으로 만족한다. 다음 학기에도 경희사이버대 수업을 한 과목이 아니라 더 듣고 싶다. 그래서 인터넷이 좋지 않을 때도 공부할 수 있는 과목이 더 있었으면 좋겠다.
- T82 : 1학기 수업은 한국어 실력을 향상시켜주었다. 우리 교수님들뿐만 아니라 한국대학교 교수님 강의를 듣는 것은 한국어 공부에 효과적이었다. 가끔씩 이해가 되지 않을 때 경희사이버대 수업을 다시 반복해서 이해할 수 있을 때 가지 들을 수 있어서 좋았다
- T99 : 1학기 수업은 정말 좋았다. 우리 교수님들 강의와 경희사이버대 강의를 함께 듣는 것은 한국어 쓰기와 듣기 실력 향상에 도움이 되었다. 우리 교수님들 수업은 질문을 하고 바로 답을 들을 수 있어서 좋았고 경희사이버대 수업은 내가 원할 때 여러 번 계속해서 들을 수 있어서 좋았다.
- T103 : 한국대학교 교수님이 설명하는 방식이 새롭고 흥미로웠으며, 우크라이나 교수님들하고 가르치는 방식이 정말 다르다. 1학기 수업은 내가 한국어를 더 재미있게 공부할 수 있도록 해 주었다

위의 학습자들의 의견을 통해서 알 수 있듯, 학습자들은 본 대학교 교수자 외에 한국에 있는 대학 교수자의 차별화된 교수법과 수준 높은 강의를 현지에서 들을 수 있고 학습자가 편한 시간에 반복해서 한국에 있는 교수자의 강의를 들을 수 있다는 등의 이유로 가을학기인 1학기 원격수업 형태를 봄학기 원격수업 형태보다 만족하는 것을 확인할 수 있다.

최정선·권미경·최은경(2020)은 실시간 원격수업이 한국어 학습자들의 한국어 실력 향상에 큰 도움이 주지 못한다는 부정적인 평가를 하였다. 그러나 김현주(2020)는 실시간 원격수업이 학습자의 한국어 말하기뿐만 아니라 다른 영역에서도 도움이 되었다고 하였다. 본 연구의 학습자도 쓰기와 듣기뿐만 아니라 전반적으로 한국어 실력이 향상되었다고 응답하였다.

가을학기(1학기) 원격수업 형태가 원격수업 만족도에 영향을 미치는지 알아보기 위해 단순선행회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 가을학기(1학기) 원격수업 형태가 원격수업 만족도에 미치는 영향

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t(p)	F(p)	R <sup>2</sup>
	B	SE	$\beta$			
(상수)	10.887	1.600		6.803***		
가을학기 원격수업 형태	3.218	0.347	0.670	9.284***	86.196***	0.448

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

<표 4>의 분석 결과, F=86.196 (p<.001)으로 본 회귀모형이 적합하다고 할 수 있다. R<sup>2</sup>=0.448로 44.8%의 설명력을 나타냈다. 가을학기 수업 형태는  $\beta=0.670$ (p<.001)으로 원격수업 만족도에 유의한 영향을 미치고 있었다.  $\beta$ 부호가 정(+)적이므로 가을학기 원격수업 형태가 증가하면 원격수업 만족도도 높아지는 것으로 나타났다.

### (3) 원격수업 관련 자유 의견

56명의 학습자가 원격수업에 대한 자유 의견을 주었는데, 이를 통해 원격수업에 대한 긍정적인 면과 부정적인 면을 확인할 수 있었다. 대다수의 응답자는 원격수업으로 한국어를 배우는 것에 긍정적으로 생각하고 있었다. 특히 1학기에 실시한 실시간 및 비실시간 원격수업을 병행 실시한 형태에 대한 만족도가 높은 것을 확인할 수 있었다. 학습자는 실시간 원격수업을 통해서 학습자와 교수자 간 상호작용을 통한 의사소통이 이루어지고 즉각적인 피드백이 가능한 측면에 대해 긍정적으로 언급하였다. 또한, 비실시간 원격수업을 통해서 학습자는 언제 어디서든지 원하는 시간에 공부할 수 있다는 자율성과 동영상 수업을 여러 번 반복하여 볼 수 있어서 수업 내용에 대한 이해도가 향상되었다는 측면을 긍정적으로 보았다. 그리고 많은 학습자들이 원격수업을 통해서 현지에서 한국에 있는 대학 교수자의 수준 높은 강의를 들을 수 있다는 측면을 매우 긍정적으로 생각하고 있었다. 반면 2명의 학습자만이 원격수업에 대한 불만을 적었는데, 그 이유는 노트북으로 동영상 강의를 들을 때 버퍼링이 오래 걸려서 수업 듣기가 불편했다는 것이다. 그리고 경희사이버대학교에서 제공하는 교재가 한국어로만 되어 있어서 한국어 공부를 하는 것이 힘들었다고 토로하였다. 이는 우크라이나 대학교에서 사용하는 교재 대부분이 우크라이나어로 설명이 되어 있어서 이런 점이 불편하다고 느끼게 된 것으로 보여 진다.

#### 4. 결론

본 연구의 목적은 코로나19 확산으로 촉발된 원격수업에 대한 학습자들의 만족도와 선호도를 살펴보고 국외 한국어 교육기관의 원격수업 적용방안을 모색하는 것이다. 이를 위하여 본 연구에서는 우크라이나 국립세무종합대학교 한국어학과 2학년과 3학년 학습자 108명을 대상으로 원격수업에 대한 만족도 및 원격수업 유형에 따른 선호도와 보완점을 살펴보았다.

연구 결과 원격수업은 한국어 수업 내용을 이해하는 데에 효과적이며, 한국어 학습 동기를 강화시켰을 뿐만 아니라 한국과 관련된 전반적인 관심을 높인 것으로 확인할 수 있었다. 설문 조사에 응답한 71%의 학습자는 면대면 수업과 원격수업의 차이가 없다고 답하였다. 그러나 정희연·윤지원(2020)의 연구에서 대다수의 학습자가 교수자와의 상호작용을 이유로 비실시간 원격수업보다 면대면 수업을 더 선호한다고 응답하였다. 본 연구는 실시간과 비실시간 원격수업을 병행 운영하였기 때문에 비실시간 원격수업 측면에서 연구한 정희연·윤지원(2020)의 연구 결과와 다르게 나타난 것으로 보인다.

원격수업 참여 정도를 질문한 결과 68%의 학습자가 '원격수업에 참여하는 것이 어렵지 않았다'고 응답한 반면 노정은·임수진·안윤숙(2020) 연구에서는 인터넷 접속 등의 이유로 실시간 원격수업 참여에 대해 52.8%의 학습자들이 부정적으로 응답하였다. 이는 언제 어디서든지 원하는 시간에 공부할 수 있는 비실시간 원격수업을 통해 우크라이나인 한국어 학습자들은 실시간 원격수업에서 발생할 수 있는 불안정한 인터넷으로 인한 수업 참여의 어려움을 해결한 것으로 판단된다. 원격수업에 대한 전반적인 만족도는 높은 편으로 응답자의 92%가 긍정적으로 응답한 반면 학년에 따른 원격수업 만족점수는 차이가 없는 것으로 나타났다.

봄학기(2학기) 수업은 실시간 원격수업으로만 운영된 반면 가을학기(1학기) 수업은 실시간 원격수업과 경희사이버대학교와 연계형으로 운영된 비실시간 원격수업이 병행해 이루어졌다. 89%의 학습자가 가을학기 원격수업 형태에 긍정적으로 응답했으며, 학습자들은 본인 대학교 교수자 외에 한국에 있는 대학 교수자의 차별화된 교수법과 수준 높은 강의를 현지에서 들을 수 있고 학습자가 편한 시간에 반복해서 한국에 있는 교수자의 강의를 들을 수 있다는 등의 이유로 가을학기인 1학기 원격수업 형태를 봄학기 원격수업 형태보다 만족하는 것을 확인하였다. 또한, 응답자들은 쓰기와 듣기뿐만 아니라 전반적으로 한국어 실력이 향상되었다고 응답하였다.

가을학기(1학기) 원격수업 형태가 원격수업 만족도에 영향을 미치는지 알아보기 위해 단순선형회귀분석을 실시하였는데, 그 결과 가을학기 원격수업 형태가 증가하면 원격수업 만족도도 높아지는 것으로 나타났다.

마지막으로 56명의 학습자가 원격수업에 대한 자유 의견을 주었는데, 2명의 응답자만이 동영상 강의를 들을 때 버퍼링이 오래 걸려서 수업 듣기가 불편했다는 의견과 한국어로만 제시된 강의 노트로 인해 한국어 공부가 힘들었다는 의견이 있었다. 그러나 대다수의 응답자는 1학기에 실시한 실시간 및 비실시간 원격수업을 병행 운영한 형태에 대한 만족도가 높은 것을 확인할 수 있었다. 학습자는 실시간 원격수업에서는 학습자와 교수자 간 상호작용으로 인한 원활한 의사소통과 즉각적인 피드백 제공에 대해 긍정적으로 언급하였다. 그리고 비실시간 원격수업에서는 학습자가 원하는 시간과 장소에서 반복하여 수업을 들을 수 있고 현지에서 한국에 있는 대학 교수자의 수준 높은 강의를 들을 수 있다는 측면을 긍정적으로 생각하고 있음을 알 수 있었다. 본 연구를 통해 원격수업에서도 면대면 수업과 마찬가지로 실시간 및 비실시간 원격수업을 병행 운영한다면 학습자들의 만족도를 높일 수 있는 수업이 가능하다는 것을 확인하였다.

본 대학 한국어학과 교수자들은 코로나19 상황이 끝난다고 하더라도 원격수업으로의 전환은 불가피한 현실이며 원격수업이 단지 면대면 수업을 대체하는 방식이 아닌 새로운 원격 교육과정으로 본다. 이는 해외 대학의 한국어 및 한국학을

가르칠 수 있는 교수진의 부족을 해결하고 현지에 있는 학습자들이 한국에 있는 대학 교수자의 수준 높은 강의를 들을 수 있는 방식으로 기존의 면대면 수업과 병행하여 운영 가능한 교육과정으로 보며, 이와 관련된 추가적인 연구 수행이 이루어질 필요가 있다.

본 연구는 두 학기 동안 우크라이나인 한국어 학습자의 원격수업 만족도와 선호도를 분석하였다는 데에 의의가 있으며, 앞으로 국외 한국어 교육기관에서 원격수업을 운영하는 데에 기초자료로 활용되기를 바란다.

■ 참고문헌 ■

- 권영애·송영은(2017), 「학습만족도 중심의 실시간 원격 화상 교육 개선 방안 연구-‘한국디자인의 역사’와 ‘한국어’ 강의 사례 중심으로-」, 『브랜드디자인학연구』제15권 제1호, 한국브랜드디자인학회, pp.93-108.
- 김현주(2020), 「외국인 학부생의 비대면 한국어 수업 경험에 대한 탐색-줌(ZOOM)을 활용한 실시간 온라인 수업을 중심으로」, 『인문사회21』 제11권 제4호, 사단법인 아시아문화학술원, pp.1679-1692.
- 노정은·임수진·안윤숙(2020), 「실시간 온라인 한국어 수업 환경에서의 교수자 및 학습자 인식에 대한 사례 연구-H대학교를 중심으로-」, 『한국어 교육』 제31권 제4호, 국제한국어교육학회, pp.21-53.
- 도재우(2020), 「면대면 수업의 온라인 수업 전환과정에서 발생하는 설계 장대문에 대한 탐색」, 『교육문화연구』 제26권 제2호, 인하대학교교육연구소, pp.153-173.
- 박상훈 외(2020), 「원격교육 수업 실행 방안」, 『2020KERIS 이슈리포트』, 한국교육학술정보원.
- 박종열(2020), 「코로나19로 촉진된 대학의 온라인 교육에 대한 고찰」, 『기계저널』 제60권 제7호, 대한기계학회, pp.32-36.
- 이영희(2015), 「실시간 원격 화상 한국어 교육에 대한 사례 연구-KF Global E-school 숙명여대-쿠웨이트대 한국어 교육을 중심으로」, 『돈암어문학』 제28집, 돈암어문학회, pp.413-437.
- 이용상·신동광(2020), 「코로나19로 인한 언택트 시대의 온라인 교육 실태 연구」, 『교육과정평가연구』 제23권 제4호, 한국교육과정평가원, pp.39-57.
- 정희연·윤지원(2020), 「한국어 온라인 동영상 수업에 대한 학습자 인식 조사 연구」, 『인문사회21』 제11권 제3호, 사단법인 아시아문화학술원, pp.1305-1318.
- 조인욱(2020), 「비대면 실시간 온라인 한국어 수업의 운영 사례와 개선 방향-한국어 교육기관의 전면적 운영 사례를 중심으로」, 『외국어로서의 한국어교육』 제58권, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.241-265.
- 최성호·장경원(2018), 「외국인 유학생의 교육과정에 대한 요구분석」, 『교육문화연구』 제24권 2호, 인하대학교 교육연구소, pp.615-639.
- 최정선·권미경·최은경(2020), 「실시간 온라인 수업에 대한 교수자의 인식 및 만족도 연구-D대학교 한국어 교육기관의 사례를 중심으로」, 『동악어문학』 제81권, 동악어문학회, pp.135-168.

## 〈토론〉 “한국어 원격수업 운영 사례와 개선 방안 연구 -우크라이나 국립세무종합대학교를 중심으로-”에 대한 토론문

조인옥(연세대학교)

전세계적인 코로나 팬데믹으로 인하여 교육 현장은 커다란 변화를 맞이하게 되었습니다. 특히 면대면 실시간 수업이 필수적인 외국어교육의 특성상 급격히 발생한 문제 상황 해결을 위한 노력은 그 어느 분야보다도 앞섰고 시급했다고 생각합니다.

본 학술대회를 비롯하여 국내외 해외 여러 교육기관의 다양하고 입증된 경험을 나누는 자리를 통하여 앞으로 외국어교육 분야에 소중한 노하우를 공유할 수 있을 것으로 생각합니다.

본 연구는 우크라이나 국립세무종합대학교의 한국어 수업 사례에 대하여 만족도를 조사하고 향후 개선 방향을 모색하였는데 전 세계 어느 교육 현장에서도 적용할 수 있는 의미 있는 연구 결과라고 생각합니다. 연구 결과에 대한 의의를 제고하고 해외 한국어 수업 현장에 대한 몇 가지에 대한 질문과 의견을 말씀드리며 토론자의 소임을 다하려 합니다.

첫째, 해당 대학교에서는 한 학기 동안 실시간 방식으로 수업을 했고 한 학기 동안은 실시간, 비실시간 병행 방식으로 수업을 진행하여 두 학기의 전체적인 원격수업에 대한 만족도를 분석하였습니다. 그런데 원격수업의 전체적인 만족도 외에 각각의 방식에 대한 정도 차이는 어떤지 알고 싶습니다. 즉 ‘내용 이해도’와 ‘동기’에 대하여 실시간 방식과 비실시간 방식, 그리고 실시간+비실시간 병행 방식에 대한 만족도는 어떤지, 이에 대한 발표자의 경험과 의견은 어떤지 궁금합니다.

둘째, 병행 원격수업 형태에 대한 긍정적인 결과가 부각되어 보입니다. 그런데 이는 수업 형태에 대한 만족도인지 수업 내용에 대한 만족도인지 명확히 정리해 주시면 좋겠습니다. 즉 원어민 교수자의 수업 내용 자체가 좋은 것인지, 병행 수업 형태에 만족한다는 것인지 설문 문항의 의미와 결과에 대한 보충 설명을 요청 드립니다.

셋째, 병행 수업의 경우 비실시간 수업은 ‘대학한국어회화’가 진행되었다고 말씀해 주셨는데, 이 외에 실시간 수업 내용은 어떤 과목이며 어떤 방식으로 진행되었는지 궁금합니다. 또한 개선 방향 모색의 측면에서 비실시간 수업의 개선점과 실시간 수업의 개선점을 구체적으로 각각 알려주시면 현장에 큰 도움이 될 것 같습니다.

마지막으로 비실시간 수업으로 ‘회화’ 수업 외에 어떤 수업이 어떤 방식으로 진행되면 효과적일지에 대한 의견도 듣고 싶습니다.

해외 한국어교육 현장에서의 귀중한 경험과 자료, 고견이 한국어 교육 현장과 연구 분야에 큰 도움이 될 것으로 생각합니다.

감사합니다.