

한국언어문화교육학회
2022년 추계 (제35차) 전국학술대회



테크놀로지를 활용한
· 언어 평가 ·

1부 | 주제특강 1

AI기반 언어평가의 새로운 진화 : ATG와 AIG를 중심으로 : 신통광(광주교대)

2부 | 주제특강 2

한국어 자동채점 현황과 가능성 탐색 : 이용상(인하대)

3부 | 분과별 발표

제1분과 언어 평가 도구

제2분과 언어 기능별 평가

제3분과 기획발표 : 한국어 평가 개발 현황

제4분과 한국어문화교육 방안 모색

제5분과 한국어교육 일반

제6분과 한국어교육학 박사 논문 발표

일 시 : 2022년 11월 19일(토) 09:30 ~ 17:50

장 소 : 연세대학교 위당관 B09

주 최 : 한국언어문화교육학회,
인하대학교 BK21 FOUR 글로벌다문화교육연구단

후 원 : 한글파크

>> 2022 한국언어문화교육학회 추계(제35차) 전국학술대회 <<

테크놀로지를 활용한 언어평가

- 일자: 2022년 11월 19일(토요일)
- 장소: 연세대학교 위당관 B09(오전), 외솔관 01, 02, 110(오후)
- 주최: 한국언어문화교육학회, 인하대학교BK21FOUR글로벌다문화교육연구단
- 후원: 한글파크

시 간	내 용		
09:30-10:00	등 록		
10:00-10:20	<개회식> 개회사: 우창현(회장, 대구대) 축사: 장소원(국립국어원 원장) 축사: 이해영(세종학당재단 이사장)		사회: 김호정(서울대)
<제1부> 주제 특강 I			
10:20-11:10	AI기반 언어평가의 새로운 진화: ATG와 AIG를 중심으로		사회: 원미진(연세대) 강연: 신동광(광주교대)
<제2부> 주제 특강 II			
11:10-12:00	한국어 자동채점 현황과 가능성 탐색		사회: 원미진(연세대) 강연: 이용상(인하대)
12:00-13:30	점심 식사 및 전체 이사회		
<제3부> 분과별 발표			
	Session 1 장소: 외솔관 01	Session 2 장소: 외솔관 02	Session 3 장소: 외솔관 110
	언어 평가 도구	언어 기능별 평가	<기획발표> 한국어 평가 개발 현황
	사회: 권성미(부경대)	사회: 윤은경(대구사이버대)	사회: 김유미(서울과학종합대학원)
13:30-14:00	한국어 능력 평가를 위한 민간자격시험 개발의 필요성 -KBS KoLT with YONSEI (IBT 한국어능력시험) 사례를 중심으로-	한국어 말하기 평가에서 수험자의 시험 불안 연구: 독립형 과제와 통합형 과제의 비교를 중심으로	한국어능력시험(TOPIK) 사업 추진 현황 및 향후 계획 (13:30~14:10)
	발표: 김성숙(연세대) 토론: 박나리(교통대)	발표: 지립군·원미진(연세대) 토론: 강현자(계명대)	
14:00-14:30	외국인 유학생을 위한 유사 문법 항목 평가 도구 개발	비대면 수업에서의 한국어 말하기 평가 방안: 대화 시뮬레이션 방식의 형성평가를 대상으로	발표: 정미례(국립국제교육원)

	발표: 김강희(부산외대) 토론: 이선진(한국학중앙연구원)	발표: 서승아(매가원격평생교육원) 토론: 장혜선(미국 펜실베니아대)	High Touch, High Tech 한국어 교육 및 평가의 혁신 (14:10~14:50)
14:30-15:00	한국어 교육에서의 자기평가 연구	한국어 쓰기 평가에서 채점자의 주관이 채점 일관성에 미치는 영향에 대한 연구	발표: 노종일(비상교육) 한국어 교육 온라인 평가의 연구 -평가 체계와 평가 운영을 중심으로- (14:50~15:30)
	발표: 이민경·김선정(계명대) 토론: 정미지(아주대)	발표: 윤나영(연세대) 토론: 이정연(이화여대)	
15:00-15:30	메타버스에서의 말하기 평가	한국어 학습자의 피동 지식 습득 및 인지 처리 연구	발표: 곽용진·이지연·홍은기(이르테크)
	발표: 김현정(세종학당재단) 토론: 강진숙(계명대)	발표: 송창경·정혜윤·김호정(서울대) 토론: 박민신(부산외대)	
15:30-15:40	휴 식		
	Session 4 외술관 01	Session 5 외술관 02	Session 6 외술관 110
	한국어문화교육 방안 모색	한국어교육 일반	한국어교육학 박사 논문 발표
	사회: 이경(호남대)	사회: 오경숙(서강대)	사회: 진대연(선문대)
15:40-16:10	학문 목적 한국어 교육에 관한 체계적 문헌 고찰 -국제 학술지를 중심으로-	표현 대조 연구의 방법론 모색 -한국과 일본에서의 연구를 중심으로-	한국어 학습자의 언어 사용 능력 연구 -언어의 복잡성과 정확성 측정을 중심으로-
	발표: 문희진(인하대)·오영섭(인하대) 토론: 윤경원(세종사이버대)	발표: 야하타 사나에·민경모(계명대) 토론: 정대현(협성대)	발표: 유소영(연세대)
16:10-16:40	키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성에 관한 합의적 질적 연구	중국인 학습자의 한자어 어휘 재인에 관한 연구	이러닝(E-Learning) 한국어수업 만족도 분석
	발표: 문은희(소쿨루크 세종학당) 토론: 도선희(우즈베키스탄 한국국제대)	발표: 전설주(서울대) 토론: 이경애(동국대)	발표: 박정화(서정대)
16:40-17:10	스토리텔링을 활용한 한국어 학습자의 상호문화 리터러시 교육 연구	다문화 학생의 심리·정서 지원을 병행한 한국어 교육에 관한 연구	발음 진단을 통한 우즈베키스탄 학습자 대상 한국어 발음 교육 연구
	발표: 박소연(호남대) 토론: 이윤진(안양대)	발표: 박옥현(인하대) 토론: 권화숙(세명대)	발표: 카리모브 분요드(계명대)
17:10-17:20	휴식		
총회 및 연구 윤리 교육			
17:20-17:40	<총회 및 연구 윤리 교육> 연구 윤리 교육: 김용경(연구윤리위원장, 경동대)		
17:40-17:50	<폐회식> 폐회사: 우창현(회장, 대구대)		

개회사



회원 여러분, 안녕하십니까?

제가 학회장을 맡은 지도 벌써 2년여의 시간이 흘렀습니다. 그 기간 동안 세 번의 학술대회가 있었습니다. 모두 온라인으로 진행되어 회원 여러분들을 직접 뵈 수 없는 아쉬움이 컸습니다. 다만 제 임기 마지막 학술대회를 이렇게 대면으로 진행할 수 있게 되어 참으로 기쁘고 감사하게 생각합니다.

이번 학술대회에서는 ‘테크놀로지를 활용한 언어 평가’라는 주제로 두 분의 주제 특강과 6개 세션에서 분과별 발표와 토론이 진행될 예정입니다. 최근 IBT 방식으로 시행되기 시작한 한국어 말하기 평가 등 한국어 평가를 포함한 언어 평가에 대한 관심이 높아지고 있는 상황에서 이번 저희 학회가 계획한 추계학술대회 주제는 평가와 관련하여 관심이 많은 회원 여러분께 큰 도움이 되지 않을까 생각합니다.

이번 학술대회에서 주제 특강을 해주시는 신동광 교수님은 한국교육과정평가원에서 국가영어능력평가와 관련한 업무를 담당하셨고 영어교육과정과 평가에 대한 많은 연구를 해 오신 분입니다. 두 번째 주제 특강을 해주시는 이용상 교수님 역시 교육 측정 및 평가에 대한 많은 연구를 해 오셨으며 한국교육과정평가원에서 관련 업무를 담당하시기도 하셨습니다. 두 분 특강을 통해 우리가 그동안 고민해 왔던 언어 평가에 대한 새로운 접근 방법들에 대해 새롭게 이해할 수 있으리라 기대합니다.

이외에도 이번 학술대회에서는 언어 평가 도구 개발을 위한 타당도 검증, 디지털 테크놀로지를 이용한 언어기능별 평가, 인공지능을 이용한 언어 평가 도구 개발, 온라인 평가 플랫폼 개발 등 평가 관련 주제와 상호문화주의에 기반한 한국어문화 교육 방안 모색 등 다양한 주제의 세션 발표가 계획되어 있습니다. 오늘 진행되는 각 세션에서의 발표와 토론을 통해 회원 여러분들께서 그동안 궁금해하셨던 여러 주제들에 대해 다시 한 번 깊이 있게 고민할 수 있는 기회가 될 수 있기를 바랍니다.

마지막으로 오늘 이처럼 추계학술대회가 원만하게 개최될 수 있도록 애써 주신 원미진 학술대회 준비위원장님을 비롯한 준비위원 여러분, 그리고 함께 애써 주신 민경모 부회장님, 계명대 최정도 교수님, 강진숙 교수님과 대구대, 연세대에서 학술대회 준비를 도와주신 여러 대학원생들께 감사드립니다.

아울러 매 학술대회 때마다 우리 학회를 적극적으로 후원해 주시는 인하대학교 BK21FOUR 글로벌다문화교육연구단 김영순 단장님, 그리고 한글파크 이승욱 본부장님께도 감사드립니다.

모쪼록 오늘 학술대회가 여러분들께 의미 있는 자리가 될 수 있기를 바랍니다.

감사합니다.

2022년 11월 19일
한국언어문화교육학회 회장 우 창 현

>> 2022 한국언어문화교육학회 추계(제35차) 전국학술대회 <<

축사



안녕하십니까? 국립국어원장 장소원입니다.

한국언어문화교육학회의 제35차 학술대회 개최를 진심으로 축하합니다.

비대면으로 진행됐던 그간의 학회와 달리, 이번 학술대회는 현장에서 개최하게 되어 기쁘게 생각합니다. 그동안 마주하지 못했던 분들이 한자리에 모이셨으니, 더욱 뜻깊은 시간이 되리라 믿습니다.

코로나19의 확산 이후 새로운 교육 환경이 마련됐습니다. 한국언어문화교육 분야에서도 과학기술을 활용한 교육과 평가 환경이 조성되고 있습니다. 이처럼 새로운 교육을 향한 도전이 시작되는 시점에 ‘테크놀로지를 활용한 언어 평가’라는 학술대회의 주제는 매우 시의적절하다고 생각합니다. 흥미로운 발표와 토론이 이어지기를 바랍니다.

국립국어원에서도 한국어와 한국어교육의 미래를 준비하고 있습니다. 대표적인 사업이 말뭉치 구축 사업입니다. 국어원에서 구축한 언어 빅데이터는 산업계와 학계에서 유용하게 활용되고 있어서 이미 도래한 인공지능 시대를 이끄는 자양분이 될 것입니다. 한국어교육과 관련한 학습자 말뭉치는 2차 중장기 구축을 준비하고 있습니다. 국어원에서 추진하는 다양한 연구 사업에 한국언어문화교육학회 여러분의 관심과 성원을 부탁드립니다. 디지털 혁신의 새 시대를 맞아, 국어원에서도 현장에서 필요로 하는 연구를 개발하고 추진하겠습니다.

학술대회를 준비하느라 수고하신 우창현 회장님과 임원진의 노고에 감사드립니다. 오늘 주고받은 학문적 견해들이 한국어교육의 든든한 밑거름이 되기를 바랍니다. 고맙습니다.

2022년 11월 19일
국립국어원 원장 장 소 원

축사



한국언어문화교육학회 제35차 추계학술대회에 함께 해주신 귀빈 여러분, 반갑습니다. 세종학당재단 이사장 이해영입니다.

제35차 추계학술대회 개최를 축하드립니다. 「테크놀로지를 활용한 언어평가」를 주제로 한국어능력 평가의 미래를 논하는 학술대회라 더욱 흥미진진하게 느껴집니다. 의미있는 주제로 자리를 마련해주신 우창현 한국언어문화교육학회장님께 한국어교육자의 한사람으로서 깊은 감사드립니다.

언어 학습의 최종 단계는 학습자의 학습 능력과 역량에 대해 객관적이고 신뢰성 있는 평가를 제공하는 것이라 생각합니다. 오랜 기간 평가는 사람 대 사람으로 진행되어 왔지만, 최근 각 분야별로 인공지능의 연구 결과를 적용하면서 언어 평가에 있어서도 그 가치가 주목되고 있습니다.

잘 아시는 것처럼 2022년 교육부가 발표한 개정 교육과정에서는 디지털·AI 교육환경에 맞는 교수·학습 및 평가체계 구축을 중점으로 제시하고 있습니다. 이는 곧 미래사회가 요구하는 역량이기도 합니다. 오늘 한국언어문화교육학회 제35차 추계학술대회가 이러한 현안들을 주제로 한국어교육 학자들이 모여 한국어교육의 미래화를 위한 토론의 장이 되길 기대합니다.

세종학당재단 또한 다가오는 미래 사회를 준비하고, 새로운 한국어·한국문화 보급의 장을 제공하기 위해 노력하고 있습니다. 금년에는 메타버스 세종학당 캠퍼스 구축을 통해 가상공간에서의 흥미로운 한국어 교육을 시작하였습니다. 또한 응시자의 실력에 따라 난이도가 조절되는 세종한국어평가(SKA)를 도입하여, 응시생의 언어능력을 진단하고, 한국어 평가에 있어서 응시자의 진입 장벽을 낮출 예정입니다. 우리 재단은 시대적 변화의 흐름에 발맞추어, 전 세계 많은 학습자가 세종학당을 통해 한국어와 한국문화를 접하면서 자신의 꿈을 실현해 나갈 수 있도록 최선을 다하겠습니다.

다시 한 번, 학술회의 개최에 힘써주신 우창현 학회장님과 이하 관계자 여러분께 깊은 감사의 말씀을 전하며, 함께하신 모든 분들의 건강과 행복을 기원합니다. 고맙습니다.

2022년 11월 19일
세종학당재단 이사장 이 해 영

>> 2022 한국언어문화교육학회 추계(제35차) 전국학술대회 <<

축사



안녕하십니까?

2022년 추계 제35차 한국언어문화교육학회 전국학술대회에 참가하신 여러분들을 인하대학교 BK21FOUR글로벌다문화교육연구단을 대표하여 진심으로 환영합니다. 아울러서 가을이 깊어지는 계절에 연세대학교에서 한국언어문화교육학회 학술대회를 함께 하게 된 것을 기쁘고 감사하게 생각합니다.

최근 들어서 디지털테크놀로지와 인공지능과 관련한 사회적 변화를 실감하고 있습니다. 인간의 두뇌를 뛰어넘는 계산력을 바탕으로 빅데이터를 분석을 하여 의사와 법률가를 대신하여 의학적, 법률적 판단을 하기도 하고, 심지어는 실시간으로 신문 기사를 작성하고, 그림을 그리고 작곡을 하기도 합니다. 하지만 인공지능이 인간을 대신함으로써 인하여 발생할 실업, 인간을 24시간 감시하거나 사회통제를 위한 도구로 전락할 가능성, 인간과 기계를 구분하기 어려워지는 윤리적 문제도 우려의 목소리로 등장하고 있습니다.

특히 오늘 학술대회의 주제 <테크놀로지를 활용한 언어 평가>는 이러한 현실과 과제를 적절하게 반영하고 있습니다. 본 학술대회에서 제시되는 언어, 한국어교육, 다문화교육을 비롯한 다양한 학문분과에서의 학술적인 논의와 실천적인 대안들이 우리 사회의 지속 가능성을 창출해 나가길 기원합니다.

학술대회를 위해서 옥고를 준비하시어 주제특강을 하시는 광주교대 신동광 교수님과 인하대 이용상 교수님, 6개의 분과에서 발표를 하시는 연구자님들, 사회와 토론을 맡아주신 교수님들에게 진심으로 감사드립니다. 또한 학술대회를 주최하시고 수고해주신 한국언어문화교육학회 우창현 회장님과 임원진분들, 인하대학교 BK21 FOUR글로벌다문화교육연구단 참여교수님들과 연구원들, 그리고 이곳에 참석하신 여러분들께 감사의 말씀을 드립니다.

아무쪼록 이번 학술대회가 이미 우리 곁에 성큼 다가온 인공지능과 디지털테크놀로지의 시대를 준비할 수 있는 진지한 소통과 교류의 장이 되기를 기원합니다.

2022년 11월 19일

인하대 BK21FOUR글로벌다문화교육연구단장 김 영 순

Contents

1부 >> 주제 특강 I / 사회: 원미진 (연세대학교)

- AI기반 언어평가의 새로운 진화: ATG와 AIG를 중심으로 3
 - _ 강연: 신동광 (한국외국어대학교)

2부 >> 주제 특강 II / 사회: 원미진 (연세대학교)

- 한국어 자동채점 현황과 가능성 탐색 13
 - _ 강연: 이용상 (인하대학교)

3부 >> 분과별 발표

제1분과 언어 평가 도구 / 사회: 권성미 (부경대학교)

- 한국어 능력 평가를 위한 민간자격시험 개발의 필요성
-KBS KoLT with YONSEI (IBT 한국어능력시험) 사례를 중심으로- 25
 - _ 발표: 김성숙 (연세대학교)
 - _ 토론: 박나리 (교통대학교)
- 외국인 유학생을 위한 유사 문법 항목 평가 도구 개발 43
 - _ 발표: 김강희 (부산외국어대학교)
 - _ 토론: 이선진 (한국학중앙연구원)
- 한국어 교육에서의 자기평가 연구 64
 - _ 발표: 이민경, 김선정 (계명대학교)
 - _ 토론: 정미지 (아주대학교)
- 메타버스에서의 말하기 평가 77
 - _ 발표: 김현정 (세종학당재단)
 - _ 토론: 강진숙 (계명대학교)

제2분과 언어 기능별 평가 / 사회: 윤은경 (대구사이버대학교)

- **한국어 말하기 평가에서 수험자의 시험 불안 연구**
: 독립형 과제와 통합형 과제의 비교를 중심으로 83
 - _ 발표: 지립군, 원미진 (연세대학교)
 - 토론: 강현자 (계명대학교)

- **비대면 수업에서의 한국어 말하기 평가 방안**
: 대화 시뮬레이션 방식의 형성평가를 대상으로 97
 - _ 발표: 서승아 (메가원격평생교육원)
 - 토론: 장혜선 (미국 펜실베니아대학교)

- **한국어 쓰기 평가에서 채점자의 주관이 채점 일관성에 미치는**
영향에 대한 연구 113
 - _ 발표: 윤나영 (연세대학교)
 - 토론: 이정연 (이화여자대학교)

- **한국어 학습자의 피동 지식 습득 및 인지 처리 연구 125**
 - _ 발표: 송창경, 정혜윤, 김호정 (서울대학교)
 - 토론: 박민신 (부산외국어대학교)

Contents

제3분과 <기획발표> 한국어 평가 개발 현황 / 사회: 김유미 (서울과학종합대학원)

- 한국어능력시험(TOPIK) 사업 추진 현황 및 향후 계획 149
 - _ 발표: 정미례 (국립국제교육원)

- High Touch, High Tech 한국어 교육 및 평가의 혁신 170
 - _ 발표: 노종일 (비상교육)

- 한국어 교육 온라인 평가의 연구
-평가 체계와 평가 운영을 중심으로- 181
 - _ 발표: 곽용진, 이지연, 홍은기 (이르테크)

제4분과 한국어문화교육 방안 모색 / 사회: 이 경 (호남대학교)

- 학문 목적 한국어 교육에 대한 체계적 문헌 고찰
-국제 학술지를 중심으로- 197
 - _ 발표: 문희진, 오영섭 (인하대학교)
 - 토론: 윤경원 (세종사이버대학교)

- 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성에 관한
합의적 질적 연구 209
 - _ 발표: 문은희 (소쿨루크 세종학당)
 - 토론: 도선희 (우즈베키스탄 한국국제대학교)

- 스토리텔링을 활용한 한국어 학습자의 상호문화 리터러시 교육 연구 232
 - _ 발표: 박소연 (호남대학교)
 - 토론: 이윤진 (안양대학교)

제5분과 한국어교육 일반 / 사회: 오경숙 (서강대학교)

- 표현 대조 연구의 방법론 모색
-한국과 일본에서의 연구를 중심으로- 247
 - _ 발표: 야하타 사나에, 민경모 (계명대학교)
 - 토론: 정대현 (협성대학교)
- 중국인 학습자의 한자어 어휘 재인에 관한 연구 260
 - _ 발표: 전설주 (서울대학교)
 - 토론: 이경애 (동국대학교)
- 다문화 학생의 심리·정서 지원을 병행한 한국어 교육에 관한 연구 274
 - _ 발표: 박옥현 (인하대학교)
 - 토론: 권화숙 (세명대학교)

제6분과 한국어교육학 박사 논문 발표 / 사회: 진대연 (선문대학교)

- 한국어 학습자의 언어 사용 능력 연구
-언어의 복잡성과 정확성 측정을 중심으로- 299
 - _ 발표: 유소영 (연세대학교)
- 이러닝(E-Learning) 한국어수업 만족도 분석 317
 - _ 발표: 박정아 (서정대학교)
- 발음 진단을 통한 우즈베키스탄 학습자 대상 한국어 발음 교육 연구 342
 - _ 발표: 카리모브 분요드 (계명대학교)

>> 2022 한국언어문화교육학회 추계(제35차) 전국학술대회 <<

1부 주제 특강 I

AI기반 언어평가의 새로운 진화
: ATG와 AIG를 중심으로

신동광(광주교육대학교)



AI 기반 언어평가의 새로운 진화: ATG와 AIG를 중심으로

신동광(광주교육대학교)

1. 들어가며

인공지능(Artificial Intelligence, 이하 AI)이 언제부터 우리 일상의 일부가 되었는가를 돌아보면 2016년 구글 딥마인드(Google DeepMind)에서 개발한 알파고(AlphaGo)라는 AI와 인간의 바둑 대국을 통해 AI가 인간을 능가할 수도 있겠다는 가능성을 보이며 우리 사회에 큰 반향을 일으킨 뒤가 아닌가 사료된다. 이후 AI는 비약적인 발전을 거듭해왔고 교육은 물론 다양한 분야에 적용되며 우리의 일상에 깊숙이 파고들고 있다.

국내에서는 2017년 김재상의 연구를 통해 처음으로 영어 상호작용 과업에 기반한 AI 스피커의 활용 방안이 제시되었다. 김재상은 모둠 활동의 일환으로 통제 과업(controlled task), 안내 과업(guided task), 독립 과업(independent task)의 3단계 과업을 계획하여 적용하였고 교실 수업에서 AI 스피커의 도입이 학습자들에게 영어 발화의 기회를 제공하고 외국어 학습 불안도를 낮추는 데 긍정적인 효과가 있다는 점을 확인하였다. AI 스피커는 사용자가 원하는 특정 정보를 찾아 대답(transactional interaction)하는 기능에 초점을 두었다면 여기서 한층 업그레이드되어 일상적인 상호작용(interpersonal interaction)이 가능한 수준의 프로그램을 소위 소셜 챗봇(social chatbot)이라고 하는데 이용상과 신동광(2020)은 대표적인 소셜 챗봇인 Kuki를 영어 쓰기 활동 및 평가에 적용하여 챗봇의 다양한 활용 방안을 모색하기도 하였다.

이 밖에도 신동광과 전유아(2022)는 기계번역기를 초벌 번역에 적용하고 이후 사용자가 사후수정(post-editing)하는 방식의 새로운 영어 쓰기 모델을 제안하기도 하였다. 심지어 마이크로소프트의 검색엔진인 'Bing'은 소위 기계독해(Machine Reading Comprehension, MRC) 데이터셋을 기반으로 검색 서비스를 제공하는데 이는 기존과 같은 검색어 중심의 단순 검색에서 벗어나 인간과 유사한 독해능력을 가지고 주어진 질문을 이해하고 그에 해당하는 답이나 관련 정보를 찾아 제시할 수 있다(Zeng et al., 2020). 이러한 기계독해 기술은 아직은 교육분야에 적용되지는 않았지만 자기주도적 읽기 학습활동에서 학습 도우미로서의 역할을 할 수 있을 것으로 기대된다. 이와 같이 AI를 활용한 영어교육은 지속적으로 진화하고 있다.

다만 AI 기술을 언어평가에 어떻게 적용해야 할지에 대한 실제적인 연구는 아직 많지 않다(예, 이용상, 신동광, 2020). 본 연구에서는 지금까지 적용된 AI의 활용 수준에서 한 단계 더 나아가 AI가 직접 글을 작성하고 평가 문항을 개발하는 자동 지문 생성(Automated Text Generation, ATG)과 문항 생성(Automated Item Generation, AIG) 기술의 활용 가능

성을 소개하고자 한다.

2. 선행연구

2.1. 자동 지문 생성(ATG) 연구

최초의 자동 지문 생성(ATG)은 Klein 외(1973)가 개발한 Novel Writer System이라는 프로그램의 개발에서 비롯되었다. Novel Writer System은 작성하고자 하는 이야기의 역사적 배경과 사건의 특징에 대하여 기초 정보를 입력하면 2,000개 단어 정도의 짧은 이야기를 작성할 수 있다. 또한 1970년대에 Meehan(1977)은 대화형 스토리텔링 프로그램인 Tale-Spin을 개발하기도 했다. 이어 1983년에는 Lebowitz가 TV 연속극과 같은 대본 생성이 가능한 Universe라는 프로그램을 개발하였다. Universe는 연속된 여러 에피소드 내에서 등장인물의 성격을 유지하며 대본을 작성할 수 있는 최초의 지문 생성 프로그램이었다. 이후 Minstrel(Turner, 1993)이라는 지문 생성 프로그램도 개발되었는데 이 프로그램은 아서 왕과 원탁의 기사(King Arthur and the Knights of the Round Table)에 대한 이야기를 제작하는데 사용되었다. Minstrel은 입력된 이야기의 기초 정보를 활용하여 한 번에 반쪽이나 한쪽 분량의 이야기를 작성할 수 있었다.

이러한 초기 컴퓨터 기반 스토리텔링 시스템은 자동 지문 생성을 위해 규칙 기반(rule-based) 또는 사례 기반(case-based) 방법에 의존했다. 그러나 이러한 프로그램은 이야기 구성요소(예, 등장인물, 상황 등)를 유형화하기 위해 사용자의 상당한 수작업이 요구되었다. 반면 최근에 개발된 자동 지문 생성 프로그램들은 인공 신경망에 기반하여 대규모 데이터의 기계학습을 적용하기 때문에 일부 기초 정보만으로도 자동으로 이야기를 생성할 수 있다. 이러한 인공 신경망 기반 자동 지문 생성 프로그램의 중추가 된 언어 모델이 바로 GPT-3(Generative Pre-trained Transformer 3)이다. GPT-3는 OpenAI에서 개발한 인공지능 언어 예측 모델로, 언어 교육을 비롯한 다양한 분야에서 주목받고 있다(Ghumra, 2022). 초기 GPT는 7,000권의 책으로 구성된 빅데이터로 학습되었으며, 이후 버전은 800만 개의 웹페이지 데이터를 활용하여 학습되었고 이 버전이 GPT-2이다. GPT-3는 2억 개 이상의 영어 데이터셋을 통해 학습되었다. GPT-3는 GPT의 최신 버전으로 정교한 영어 문장을 생성할 수 있으며, 인간이 제공하는 문장에 따라 다양한 언어 관련 문제해결, 창의적 글쓰기, 간단한 산술 연산, 번역 및 간단한 웹 코딩 등의 작업을 수행할 수 있다(Brown et al., 2020).

현재 GPT-3의 탁월한 성능 덕분에 다양한 AI 기반 텍스트 생성 도구(예, CopyAI, Hyperwrite, INK)가 개발되고 있다. 이러한 도구를 사용하여 이야기의 일관성이 확보된 지문을 자동으로 생성하거나, 주어진 글에 이어질 이야기를 예측하거나, 선택한 주요 문장 또는 키워드 목록을 기반으로 완전한 형태의 글 단락을 생성할 수도 있다. 또한 자동 지문 생성 도구는 일반적으로 다양한 이야기의 유형별 템플릿을 제공하여 사용자가 필요한 지문 유형을 쉽게 생성할 수 있다. 특히, Hyperwrite나 INK는 구글 크롬(Google Chrome)과 같은 웹 브라우저의 확장 기능으로 통합하여 사용 가능하며 온라인 워드 프로세서(예, Google Docs)에 통합하여 사용할 수도 있다. 또한 대부분의 자동 지문 생성 도구는 동일한 기초 정보를 사용하더라도 서로 다른 내용의 지문을 거의 무제한으로 생성할 수 있다.

2.2. 자동 문항 생성(ATG) 연구

자동 문항 생성(AIG)은 측정학적 정보를 활용하여 평가 문항을 자동으로 생성하는 과정을 말한다. Bormuth(1969)에 의해 처음 그 개념이 제안되었지만, 최근까지도 완전한 자동 문항 생성은 개발되지 못했다. 하지만 자동 문항 생성이 상용화되면 기존의 문항 개발자가 개별 문항을 제작하는 대신 동일한 문항 유형으로 분류된 문항군(item family)을 대량으로 생산할 수 있다. 특히 이러한 자동 문항 생성 기술은 문제은행 방식의 대규모 문항 구축 시 시간과 비용 측면에서 매우 유용하게 활용될 수 있다.

사실 지금까지 컴퓨터 기반의 자동 문항 생성에 대한 많은 시도가 있었다(Millman & Westman, 1989). 그러나 그러한 시도들은 일반적으로 문항 모델(item model)이라는 기본 프레임의 활용이 전제되었다(Gierl & Haladyna, 2012). 문항 모델은 생성될 문항의 일반적인 원형을 의미한다(Bejar, 2002; Drasgow et al., 2006). 예를 들어, 선다형(multiple-choice) 문항 모델은 세 가지 요소로 구성된다. 발문(stem)은 문항의 맥락을 제공하며, 수험자가 답해야 하는 질문이나 문제를 제기한다. 선택지(option)는 수험자가 정답을 선택할 수 있도록 정답과 오답을 포함하는 선택 항목을 의미한다. 보기(auxiliary information)는 표, 이미지 또는 도표를 사용하여 발문 또는 선택지를 설명하여 문항의 맥락을 보완하는 추가 자료이다(Gierl & Haladyna, 2012). 또한 선다형 문항은 문항 모델의 측면에서 가장 널리 사용되며 구현하기 쉬운 모델이다.

이러한 자동 문항 생성 방식은 크게 자동(automated)과 반자동(semi-automated)의 두 가지 접근 방식으로 구분된다(Ras et al., 2017). 자동 문항 생성 방식은 보통 자연어 처리(Natural Language Processing, NLP) 기술을 활용한 알고리즘(algorithm)을 기반으로 문항 생성 과정에서 사전에 정의된 규칙을 적용한다. 이 모델은 자동으로 발문, 정답지, 오답지 등의 모든 구성 요소를 자동으로 생성한다. 반면 반자동 문항 생성 방식의 경우, 전문가가 먼저 문항의 맥락을 포함한 발문을 개발해야 한다. 자동 문항 생성과는 달리 반자동 문항 생성 방식은 각 문항별 고정 요소와 가변 요소로 구성되어 다양한 분야의 문항 개발에 적용할 수 있다. 그러나 반자동 문항 생성 방식은 하나의 발문 정보만으로는 다양한 난이도의 문항들을 생성할 수 없다. 다시 말해, 다른 난이도의 문항을 생성하려면 별도의 발문을 제작해야 한다. 끝으로 다양한 자동 문항 생성 알고리즘이 있지만 대표적인 알고리즘을 소개하면 다음과 같다.

온톨로지 기반(ontology-based)의 자동 문항 생성 방식은 여전히 발전 과정에 있는 모델이다. 온톨로지란 어떤 대상이나 개념을 그 속성이나 관계를 중심으로 인간과 컴퓨터가 모두 이해할 수 있는 형식으로 표현한 모델을 의미한다(Al-Yahya, 2014). 이 방식을 통해 Al-Yahya(2014)는 선다형 문항(Multiple Choice Questions, MCQ), 참/거짓(True/False, T/F) 문항 및 빈칸 채우기(Fill-in-the-Blank, FB) 문항을 자동 생성하였다. 이 문항 생성 과정은 발문과 오답지 생성에 제한되었다. 또 다른 연구로 Vinu와 Kumar(2015)는 온톨로지 기반의 문항 생성 과정에서 오답지의 매력도를 개선하기 위해 정답을 기준으로 이에 가까운 오답지에 가중치를 부여하는 방식을 도입하기도 하였다.

Liu 외(2012)는 규칙 기반(rule-based) 자동 문항 생성 방식을 구현했다. 이들은 'G-Ask'라는 학술 작문을 위한 자동 질문 생성 프로그램을 개발했으며, 이 프로그램은 인간 평가자의 비판적 발문과 같은 과학 작문에 대한 프롬프트(prompt)를 제작할 수 있다. 이 연구에 적용된 규칙 기반 방식의 분류 기법인 나이브베이즈(Naïve Bayes)는 인용된 부분을 의견,

결과, 체계, 적용, 방법, 목적, 여섯 가지 범주로 분류하는 데 사용되었다. 또 다른 연구로 Heilman과 Smith(2010)는 읽기 이해도 평가를 위한 자동 문항 생성 프로그램을 개발하기 위해 규칙 기반 과잉생성(over-generation) 모델을 적용하였다. 이 연구의 데이터세트로는 위키피디아의 기사를 문항의 지문으로 활용하였다. 지문을 자연어 처리한 후 후보 구문을 선택하여 문장을 단순화하는 방식으로 문항을 생성하였고 여기에 적용된 기술은 개체명(named entity) 인식 기법이었다.

마지막으로 von Davier(2018)는 자동 문항 생성에 순환신경망(Recurrent Neural Network) 기법이라는 다른 접근 방식을 취했다. 순환신경망 기법은 AI 기반의 딥러닝(deep learning) 방식의 일종으로 빅데이터를 통해 기계학습 과정에 데이터 클러스터링(data clustering)을 적용하며 이 연구에서 생성한 문항은 성격 테스트를 위한 신경증, 외향성, 성실성, 친화성, 개방성을 포함한 다섯 가지 유형으로 구성되어 있다.

3. 언어평가에서 ATG와 AIG의 활용 가능성 탐색

언어평가에서 ATG와 AIG의 활용이 실제 가능한지에 대한 실험을 위해 초등교육을 전공하는 60명의 예비교사들을 대상으로 파일럿 테스트를 실시하였다. 연구의 대상을 예비교사로 선정한 이유는 최근 영어교육에 AI 기술의 접목이 타 교과와 비교하여 두드러지고 있고 이를 고려할 때 예비교사들을 대상으로 한 ATG와 AIG를 활용한 체계적인 영어 문항 출제에 대한 교육실습이 필요하다고 판단했기 때문이다. 연구 참여자들은 ATG를 활용하여 지문을 생성하고 이를 다시 AIG에 입력하여 문항을 생성하였다. 이후 참여자들을 대상으로 ATG와 AIG의 만족도 조사를 실시하였다.

3.1. 자동 영어 지문 생성 도구

본 연구에서는 자동 영어 지문 생성 도구로 CopyAI라는 프로그램을 사용하였다. CopyAI는 P. Yacoubian이 2020년에 개발한 AI 기반 자동 지문 생성 프로그램으로 앞서 언급한 인공지능 언어 모델인 GPT-3에 기반하여 개발된 프로그램이다. 사용자는 웹사이트에서 제공되는 다양한 템플릿(예, 블로그 소개, 이메일, 상업광고 카피, 직업 공고문, 결혼식 초청문, 노래 가사, 단편 소설 등) 중 하나를 선택하고 주제 관련 어휘나 주제문 또는 그 밖의 조건(예, easy words, twisted plot)을 입력할 수 있다. CopyAI는 입력된 기초 정보를 바탕으로 짧은 소설, 수필, 또는 전문적인 사설('tone' 설정에서 선택 가능) 등을 생성하며 1회 생성에 5개의 내용이 다른 글을 작성할 수 있고, 추가하여 생성하면('Make More' 기능) 계속 새로운 글을 작성할 수 있다. 다음의 그림 1은 CopyAI의 템플릿 가운데 'Short Story'를 선택하여 지문을 생성한 예시이다.

자동 지문 생성 조건 입력	자동 생성된 영어 지문

<그림 1>
CopyAI를 통한 영어 지문 생성 예시

3.2. 자동 영어 문항 생성 도구

자동 문항 생성 도구로는 국내 업체인 LXPER Inc.의 ATM(AI Test Maker)를 활용하였다. ATM은 2018년에 H. Lee가 개발한 ‘AI 맞춤형 영어 학습 플랫폼’의 서비스 중 한 기능이며 대 학습능력시험(이하 수능)의 영어영역의 9개 문항 유형(예, 빈칸추론, 주제추론, 문장배열 등)을 중심으로 자연어 처리에 기반하여 자동 문항 생성을 지원한다.

지문 입력 후 문항 유형 선택	자동 생성된 영어 평가 문항

<그림 2>
LXPER ATM을 통한 영어 평가 문항 생성 예시

LXPER ATM에서는 사용자가 직접 별도의 지문을 입력할 수도 있고 기존 수능 영어 기출 문항의 지문을 사이트 안에서 선택하여 사용할 수도 있다. 지문이 입력된 후, 9개 문항 유형 중 하나를 선택하면 해당 문항이 자동 생성된다. 문항이 생성된 이후에도 문항의 지문이나 선택지를 편집하거나 어려운 어휘에 대해서는 그 의미를 한글 주석(‘별첨단어 추가’ 기능)으로 추가할 수도 있다.

4. 만족도 조사 결과

프로그램의 사용 만족도 조사에서는 먼저 자동 지문 생성 프로그램에 대해 설문에 참여한 예비교사 60명 중 17명은 ‘매우 만족,’ 35명은 ‘만족’으로 답하며 응답자의 86%가 긍정적인 입장을 보였다. 또한 ‘매우 불만족’을 선택한 응답자는 한 명도 없었다는 점이 자동 지문 생성 프로그램의 높은 활용 가능성을 시사하였다. 개선 사항에 대한 지적도 많지 않았지만 어휘 수준을 통제하여 지문의 난이도를 조절하는 기능이 있었으면 좋겠다는 의견이 있었다. 반면 자동 문항 생성 프로그램에 대해서는 상대적으로 낮은 만족도를 보였다. ‘매우 만족’을 선택한 응답자가 4명, ‘만족’을 선택한 응답자가 22명으로 전체적으로 보면 43%가 긍정적으로 응답하였으나 부정적인 입장을 선택한 응답자도 전체 응답자의 약 33%에 달했다. 본 연구의 만족도 조사 결과에서 보듯, 지문 생성과는 달리 문항 개발 과정에는 앞서 언급한 바와 같이 오답지 매력도, 결정적 정보의 제시 개수와 위치, 지문의 난이도, 주제의 친숙도 등과 같은 보다 다양한 변인들이 영향을 미치기 때문에 현재의 AI 기술로는 인간과 같은 복잡한 사고 과정과 판단을 완전히 대체하는 것은 불가능하다 판단된다. 그럼에도 예비교사 가운데는 민감한 시험이 아닌 학교 단위의 평가에서 초벌 문항 생성에 활용한 후 사후수정을 하면 교사들의 업무부담을 경감시키는 데 기여할 수 있을 것이라는 활용 가능성을 언급하기도 하였다. 하지만 오답지 매력도는 시급히 개선될 필요가 있다는 지적이 많았다.

[참고문헌]

- 김재상(2017) “인간과 인공지능 기기의 상호작용이 EFL 환경에서 초등학생들의 협업적 언어습득에 미치는 영향”, 석사학위논문, 광주교육대학교.
- 신동광, 전유아(2022) “기계번역의 오류 양상과 사후수정(post-editing)이 L2 쓰기 적절성에 미치는 영향”, 『영어교과교육』, 21권 1호, 한국영어교과교육학회, 121-140.
- 이용상, 신동광(2020) “원격교육 시대의 인공지능 활용 온라인 평가”, 『학습자중심교과교육연구』, 20권 14호, 학습자중심교과교육학회, 389-407.
- Al-Yahya, M. (2014). Ontology-based multiple choice question generation. *The Scientific World Journal*, 2014, 274949.
- Bejar, I. (2002). Generative testing: From conception to implementation. In S. H. Irvine & P. C. Kyllonen (Eds.), *Item generation for test development* (pp. 199-217). Erlbaum.
- Bormuth, J. (1969). On a theory of achievement test items. University of Chicago Press.
- Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., ... & Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *arXiv preprint*. <https://arxiv.org/abs/2005.14165>
- Drasgow, F., Luecht, R. & Bennett, R. (2006). Technology and testing. In R. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 471-516). American Council on Education.
- Ghumra, F. (2022, March). OpenAI GPT-3, the most powerful language model: An overview. *e-Infochips*. <https://www.einfochips.com/blog/openai-gpt-3-the-most-powerful-language-model-an-overview/>
- Gierl, M. J., & Haladyna, T. M. (2012). *Automatic item generation, theory and practice*. Routledge Chapman & Hall.

- Heilman, M. & Smith, N. A. (2010). Good question! Statistical ranking for question generation. In C. Leacock & R. Wicentowski (Eds.), *Proceedings of Human Language Technologies: The 2010 Annual Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics* (pp. 609-617). Los Angeles, CA: Association for Computational Linguistics.
- Klein, S., Aeschlimann, J. F., Balsiger, D. F., Converse S. L., Court, C. Foster, M., Lao, R., Oakley, J. D., & Smith, J. (1973). *Automatic novel writing: A status report* (Technical Report 186). Madison, WI: The University of Wisconsin, Computer Science Department.
- Lebowitz, M. (1983). Creating a story-telling universe. In A. Bundy (Ed.), *Proceedings of the Eighth International Joint Conference on Artificial Intelligence* (pp. 63-65). Karlsruhe, West Germany: Morgan Kaufmann Inc.
- Liu, M., Calvo, R. A., & Rus, V. (2012). G-Asks: An intelligent automatic question generation system for academic writing support. *Dialogue and Discourse*, 3(2), 101-124.
- Lee, H. (2018). *AI Test Maker (ATM)* [Computer Software]. LXPÉR Inc. <https://atm.lxper.ai/>
- Meehan, J. R. (1977). TALE-SPIN: An interactive program that writes stories. In R. Reddy (Ed.), *Proceedings of the Fifth International Joint Conference on Artificial Intelligence* (pp. 91-98). Los Altos, CA: Morgan Kaufmann Inc.
- Millman, J., & Westman, R. (1989). Computer-assisted writing of achievement test items: toward a future technology. *Journal of Educational Measurement*, 26(2), 177-190.
- Ras, E., Baudet, A., & Foulonneau, M. (2017, May). *A hybrid engineering process for semi-automatic item generation*. Paper presented at the Communications in Computer and Information Science, Portoroz, Slovenia.
- Turner, S. R. (1993). *Minstrel: A computer model of creativity and storytelling*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Vinu, E. V., & Kumar, P. S. (2015). A novel approach to generate MCQs from domain ontology: Considering DL semantics and open-world assumption. *Journal of Web Semantics*, 34, 40-54.
- von Davier, M. (2018). Automated item generation with Recurrent Neural Networks. *Psychometrika*, 83(4), 847-857.
- Wachob, P. (2006). Methods and materials for motivation and learner autonomy. *Reflections on English Language Teaching*, 5(1), 93-122.
- Yacoubian, P. (2020). CopyAI [Computer Software]. CopyAI Inc. <https://www.copy.ai/>
- Zeng, V., Li, S., Li, Q., Hu, J., & Hu, J. (2020). A survey on Machine Reading Comprehension: Tasks, evaluation metrics and benchmark datasets. *Applied Sciences*, 10, 7640.

>> 2022 한국언어문화교육학회 추계(제35차) 전국학술대회 <<

2부 주제 특강 II

한국어 자동채점 현황과 가능성 탐색

이용상(인하대학교)



한국어 자동채점 현황과 가능성 탐색

이용상(인하대학교)

1. 서론

4차 산업혁명시대 창의적 인재 양성에 대한 열망과 더불어 학교 현장에서 교수-학습-평가에 대한 변화의 목소리가 높다. 특히 평가와 관련하여 기존의 선다형 문항 중심의 객관식 평가가 암기 중심의 교육을 양산하고 4차 산업혁명시대에 필요한 고차원적인 사고 능력들 측정하는 데 많은 한계점이 있다는 점에 대한 공감대가 확산되고 있다. 이에 따라 평가가 기존의 선다형 문항 중심에서 서·논술형 문항 중심으로 변화되어야 한다는 목소리가 높으며, 정부도 이러한 변화에 대한 요구를 반영하여 학교 현장에서 서·논술 평가를 확대하겠다고 발표한 바 있다(교육부, 2021.04.20.). 서·논술형 평가 도입의 움직임은 비단 학교 현장에 서뿐만 아니라 우리나라에서 가장 고부담 시험인 대학수학능력시험에도 도입되어야 한다는 주장이 제기되고 있어(최상덕 외, 2022), 서·논술형 평가 도입은 이제 거스를 수 없는 흐름으로 자리잡고 있다.

그러나 실제 서·논술 평가가 도입되기 위해서는 현실적으로 선결되어야 할 문제점들이 산적해 있는 것이 또한 사실이다. 서·논술 평가는 인간 채점자가 개입하여 직접 채점을 해야 되기 때문에 기존의 선다형 객관식 평가와 비교할 수 없을 정도로 채점에 소요되는 인력과 시간 그리고 비용의 문제가 발생한다. 또한 인간 채점자의 주관성을 완전히 배제할 수 없어 채점 결과의 객관성과 공정성에 대한 민원이 언제든지 발생할 수 있다. 이밖에도 정해진 시간에 대규모 서·논술 답안을 채점하기 위해서는 대규모의 채점자 양성과 인력관리 등이 이루어질 필요가 있지만 이를 학교 수준에서 감당하기에는 무리가 있다. 따라서 서·논술형 평가가 조기에 도입되고 안착되기 위해서는 서·논술 답안 채점의 문제가 해결될 필요가 있다.

이러한 서·논술 답안의 채점 문제를 해결하기 위해 해외에서는 이미 오래전부터 자동채점에 대한 연구들이 지속적으로 이루어졌으며, ETS의 e-rater나 c-rater와 같이 자동채점 프로그램을 상용화해 사용하기도 하고 있다. 그러나 한국어 서·논술 답안 자동채점에 대한 연구는 한국교육과정평가원과 일부 연구자들에 의해서 산발적으로 수행되었을 뿐 아직까지 사용화된 프로그램을 선보이고 있지는 않다. 그럼에도 불구하고 최근 서·논술 평가 도입에 대한 관심 고조와 함께 자동채점 프로그램 개발에 대한 연구가 활성화 되고 있는 추세이다.

2. 자동채점 프로그램 현황

2.1. 해외 자동채점 프로그램

대표적인 해외 자동채점 프로그램은 우선 PEG(Project Essay Grade)가 잘 알려져 있다.

PEG는 Page(1966)에 의해 개발된 최초의 에세이 자동 채점 프로그램이다. PEG는 2003년 Measurement Incorporated(MI)에 인수되었으며 이후 채점 엔진을 재설계하고 PEG@라는 형성평가 기반의 쓰기 자동 채점 프로그램으로 성능이 개선되었다(Shermis et al., 2015). PEG@의 시스템에서는 단순한 채점뿐만 아니라 ETS의 Criterion과 같이 학생들의 쓰기 채점 결과가 교사들에게 제공되며 교사는 점수의 보정 및 기본적으로 제공되는 PEG@의 피드백에 더하여 교사는 학생들의 쓰기 답안과 관련한 독자적인 피드백을 추가할 수도 있다. 이에 더하여, 학생들 간의 동료 피드백을 제공할 수 있는 기능도 지원한다. 교사나 학생이 PEG@ 시스템에 접속하면 쓰기 평가 또는 교수학습 활동에 적용할 수 있는 서술, 정보 제공, 논증과 같은 장르를 선택한 후 쓰기의 주제인 프롬프트(prompt)를 선택할 수 있고 추가적으로 주제와 관련된 도서, 비디오, 예술 작품, 음악 또는 웹사이트 링크와 같은 정보를 제공할 수도 있다. 학생들이 쓰기 답안을 제출하면 주제와 관련한 아이디어의 전개, 내용의 논리적 구성, 문체, 문장 구조, 단어 선택 및 문법과 같은 쓰기 요인에 대한 피드백과 함께 점수가 제공된다.

다음으로 ETS의 e-rater는 자연어처리 기법을 적용한 통계기반의 모델을 바탕으로 개발되었다. ETS가 에세이 자동채점을 개발하게 된 이유는 GRE나 GMAT과 같은 주요 시험들이 에세이 평가의 도입함에 따라 채점의 수요가 증대되었고 기존의 한 개의 쓰기 문항을 한 사람의 채점자가 채점하는 것은 평가의 신뢰성을 확보하기 힘들다는 것을 확인하였고 이에 따라 최소한 두 개 이상의 문항을 복수 채점하는 것이 신뢰도 확보에 중요하다(Breland, Bridgeman, & Fowles, 1999)고 판단하였기 때문이다. 그러나 문항 수 증대와 채점자 수 증가는 채점 비용과 인력의 측면에서 큰 부담이 아닐 수 없었다. 이러한 이유로 자동채점의 개발에 착수하였고 기본적인 원리는 에세이 고득점 답안의 특징을 찾아 이것 중 어떤 요소에 채점자가 채점 시 주요하게 반영하는 것인지를 파악하여 자동채점 프로그램이 이들 요소를 채점자와 동일하게 채점하도록 구현하는 것을 기본 개념으로 삼았다(Attali & Burstein, 2006).

1997년 Vantage Learning에서 개발한 IntelliMetric은 인간 채점자의 수준에 도달한 최초의 인공지능 기반 에세이 자동 채점 프로그램이며 현재까지 1,000억 개의 에세이를 채점한 기록을 달성했다. IntelliMetric은 인간 채점의 점수보다 높은 정확성, 일관성 및 신뢰성을 확보했으며(Elliott, 2003) 웹 기반 평가 도구로서 언제 어디서나 접속이 가능하며 20개 이상의 언어에 대한 채점 서비스를 제공할 수 있다. IntelliMetric은 인공지능(Artificial Intelligence), 자연언어처리(Natural Language Processing), 그리고 통계적인 기술을 기반으로 개발되었다. 또한 IntelliMetric를 활용한 My Access!라는 웹버전 프로그램을 통해 ETS의 Criterion과 같이 쓰기 교수학습에서도 활용할 수 있는 프로그램을 서비스하고 있다. My Access!는 학생들이 작성한 에세이에 대해 10초 안에 채점하고 즉각적인 피드백 제공을 할 수 있으며 채점 결과는 교사와 학생에게 모두 공유되어 효과적인 교수학습의 자료로 다시 활용된다.

<표 1> 주요 해외 자동채점 프로그램

프로그램	PEG (Project Essay Grade)	e-rater	IntelliMetric	IEA (Intelligent Es say Assessor)	BESY (Bayesian Es say Test Scori ng System)
개발연도	1966	1996	1997	1999	2002

개발자/개발기관		E. Page	ETS	Vantage Learning	Pearson Knowledge Analysis Technologies Group	L. Rudner
이론적 구성		전문가 점수 예측	NLP	인공지능, NLP	인공지능, NLP	베이지안 확률
기계학습 데이터		인간채점 답안	인간채점 답안	인간채점 답안	인간채점 답안	없음
평가영역	구조	○	○	○	○	○
	내용	○	○	○	○	○
점수산출		중다회귀분석	중다회귀분석	비공개	LSA(Latent Semantic Analysis)	베이지안 텍스트 분류
채점방식		총체적 채점	총체적 채점	총체적 채점	총체적 채점 (분석적 채점도 적용 가능)	총체적 채점
피드백 제공		×	×	○	○	×
평가요소		프록시 변수	통사, 담화, 내용 등의 5개 모듈 사용	주제의 일관성, 내용 전개, 구조화, 문장 구조, 문법	내용, 형식, 문법, 철자, 내용전개, 문장구조, 일관성 등	표면적 특성, 내용적 특성
점수보고		프록시 변수의 가중치 적용	0-6 척도 점수 산출	0-6 척도 점수 산출	0-6 척도 점수 산출	-
채점자와의 일치도	상관도	.81-.89		.85	0.88-0.89	-
	일치도	-		.83-1.00		.80

출처: 신동광, 이용상, 이문복(2022)

2.2. 국내 자동채점 프로그램

한국어 답안을 위한 국내 자동채점 프로그램은 우선 한국교육과정평가원에서 수행한 연구(노은희 외, 2012, 2013, 2014, 2015)가 있으며, 이 연구에서는 단어 및 구 단위 한국어 자동채점, 문장 단위 한국어 자동채점 프로그램을 차례로 개발하여 국가수준학업성취도평가에 시범 적용하는 성과를 거두었다. 더불어 최근에는 세종학당재단에서 개발중인 세종한국어평가 쓰기 시험의 자동채점을 위한 자동채점 프로그램 개발 연구(이용상 외, 2021)가 수행된 바 있으며, 하민수 외(2019)와 박세진 외(2020)의 연구의 연구와 같이 개별 연구자들에 의한 자동채점 프로그램 개발 연구들도 산발적으로 진행되어 왔다. 또한 이용상, 신동광(2021), 이용상, 신동광, 김현정(2022), 박강윤, 이용상(2022), 이용상, 박강윤(2022) 등은 인공지능 기반 한국어 자동채점의 가능성을 탐색하고 자동채점 프로그램 개발을 위한 최적의 알고리즘을 확인하기 위한 실증 연구를 꾸준히 수행하고 있다. 그러나 인공지능 자동채점 프로그램 개발을 위해서는 인공지능 학습을 위한 대규모 에세이 데이터가 필요함에도 불구하고, 아직까지 국내에서 양질의 대규모 에세이 데이터를 확보하는 데 어려움이 있어 자동채점 프로그램

개발의 제한점으로 남아 있는 상황이다.

3. 자동채점 알고리즘

인공지능 기반 한국어 자동채점 프로그램 개발을 위해 지금까지 다양한 알고리즘들을 적용하여 연구들이 수행되어 왔으며, 현재까지 국내에서 적용된 인공지능 알고리즘을 살펴보면 다음과 같다.

우선 지도학습의 대표적인 알고리즘이 랜덤포레스트는 여러 개의 의사결정나무(decision tree)를 결합하여 학습시키는 방법으로 채점자질 값을 기반으로 유사한 데이터를 분류하는 알고리즘이다. 이와 같은 랜덤포레스트는 채점자질을 활용하여 채점된 결과 값에 대한 설명이 가능하다는 장점이 있으며 또한 이들 채점자질 중에서 상대적 중요도에 대한 정보를 제공하여 자동채점이 채점에 그치는 것이 아니라 교수-학습에도 활용될 수 있는 가능성을 보여주고 있다.

다음으로 RNN은 인공신경망 모델의 한 종류로서 순차적으로 입력되는 데이터 패턴을 분석하여 특정 시점의 결과를 예측하기 위해 사용되는 인공신경망 모델이다. 알고리즘 내부에는 정보가 지속되도록 순환구조를 가지고 있으며 은닉계층에 과거의 데이터를 기억하여 학습을 진행한다(박강운, 이용상, 신동광, 2021). 이러한 RNN 알고리즘의 예측치는 이전 결과에 주되게 영향을 받게 되며 이는 시점이 길어질수록 앞의 정보가 뒤로 충분히 전달되지 못해 학습 능력이 저하되는 장기 의존성의 문제를 가지고 있다(박강운, 이용상, 2021). 이를 해결하기 위하여 개발된 알고리즘이 LSTM이다. LSTM 알고리즘은 단어의 의미와 중요도를 맥락을 통해 파악한 후 삭제, 유지 및 추가하여 단기기억과 장기기억을 모든 셀에서 유지하도록 하는 특징이 있으며, 이를 통해 RNN이 가지는 장기 의존성의 문제를 해결하고 있다.

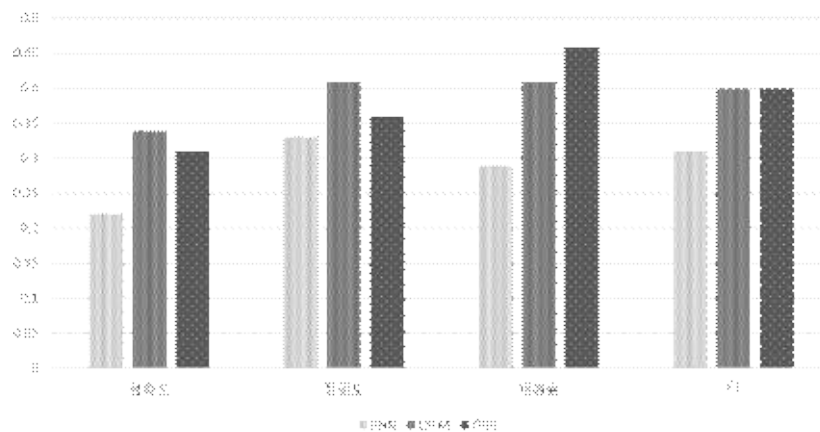
한편, LSTM 알고리즘은 장기 의존성의 문제를 해결하지만 이를 위해 복잡한 셀 구조를 가지고 있어 학습에 긴 시간이 필요하다. 이러한 점을 해결하기 위해 소개된 것이 GRU라는 알고리즘이다. GRU 알고리즘은 LSTM 알고리즘과 작동원리는 비슷하나 복잡한 셀 구조를 간소화하여 학습에 소요되는 시간이 LSTM 모델에 비하여 적은 점이 특징이다.

한국어 자동채점의 대상이 되는 텍스트와 같이 순차적인 데이터를 모델링 하는 데 LSTM이나 GRU등이 많이 활용되고 있지만 여전히 텍스트에서의 문맥을 모델링 하는 데는 한계점을 가지고 있다. 이러한 한계점을 최대한 극복한 것이 초고대 인공지능 언어 모델인 BERT(Bidirectional Encoder Representations from Transformer)이다. 국내에서는 SK 클라우드에서 한국어를 집중적으로 학습시킨 KoBERT를 비롯하여 한국어 기반으로 하는 다양한 BERT 알고리즘이 소개되고 있다. KoBERT는 위키피디아에서 약 500만개의 문장과 5,400만개의 단어를 학습시킨 것으로 알려져 있으며, 한국어 텍스트 감성분석이나 논·서술형 텍스트 점수 분류 예측에서 기존의 순환신경망 모델보다 좋은 성능을 보이고 있는 것을 알려져 있다(이상아, 신효필, 2021; 조희련 외, 2022).

4. 자동채점 알고리즘 비교

한국어 자동채점 프로그램 개발을 위한 최적의 알고리즘을 탐색하기 위해 수행된 일련의 연구 결과들을 살펴보면 다음과 같다.

우선 박강윤과 이용상(2022)은 딥러닝 계열의 알고리즘인 RNN, LSTM, GRU를 적용하였을 때 자동채점의 성능을 비교하였다. 그 결과 이상의 3가지 알고리즘 중에 정확도는 LSTM이 가장 높았으며, 다른 평가 지표인 정밀도와 재현율, F1 값들을 비교해보면 LSTM과 GRU가 지표에 따라 우열이 바뀌는 것으로 나타나 전체적으로 LSTM과 GRU 알고리즘은 성능 측면에서 큰 차이가 없다는 점을 알 수 있었다. 다만 이미 상술한 바와 같이 GRU는 데이터 학습 시간이 LSTM에 비해 적어 대규모 데이터를 학습시켜 채점 모델을 구축하는 경우에 GRU 알고리즘이 더 유용할 수 있음을 알 수 있었다.



[그림 1] RNN, LSTM, GRU 모델 성능 비교

출처: 박강윤, 이용상(2022)

이용상과 박강윤(2022)은 불충분한 데이터 상황에서 채점자질의 활용 가능성을 탐색하기 위해 채점자질 기반의 랜덤포레스트 알고리즘과 KoBERT의 성능을 비교하기 위해 국내 대학생들의 에세이 자료를 활용하여 실증 분석을 실시하였다. 그 결과 적은 데이터에서 채점자질을 활용하는 랜덤포레스트 알고리즘이 보다 나은 성능을 보여주는 것으로 확인되었다.

<표 2> 랜덤포레스트와 KoBERT 성능 비교

구분	정확도		정밀도		재현율		F1	
	RF	KoBERT	RF	KoBERT	RF	KoBERT	RF	KoBERT
구성	42%	35%	50%	12%	42%	35%	40%	18%
내용	42%	41%	43%	17%	42%	41%	39%	24%
어법	40%	39%	43%	15%	40%	39%	39%	22%
표현	52%	40%	55%	16%	52%	40%	51%	23%

출처: 이용상, 박강윤(2022)

5. 자동채점 프로그램의 전망

자동채점에 대한 관심이 그 어느 때보다 많고 이에 따라 현재 세종학당재단과 한국교육과정평가원처럼 기관 차원에서 자동채점 연구를 수행하기도 하지만, 개별 연구자와 에듀테크

기업들 차원에서 자동채점 연구 및 프로그램 개발이 지속적으로 이루어지고 있다. 현재 수행되는 연구들은 우선 자동채점 프로그램이 인간 채점자를 대체할 수 있을 정도의 수준으로 채점의 정확도를 확보하는 것을 최우선 과제로 두고 수행되고 있는 상황이다. 지금까지는 대규모 한국어 에세이 데이터 확보가 어려웠기 때문에 인공지능이 학습할 수 있는 충분한 데이터가 없었고 이에 따라 한국어 에세이 자동채점 프로그램의 성능이 아직 기대에 못미치고 있는 것도 사실이다. 그러나 최근 초거대 인공 지능 언어모델의 급격한 발전과 새로운 알고리즘 및 채점 모델 구축 기법의 발전으로 향후 1-2년 이내에 데이터의 한계를 뛰어 넘어 인간 채점자를 대체할 수 있는 수준의 인공지능 자동채점 프로그램이 개발될 것으로 기대된다. 향후 인공지능 자동채점 프로그램이 보다 효율적이고 유용하게 활용되기 위해서는 평가 플랫폼을 뛰어넘어 학습 플랫폼으로 개발될 필요가 있다. 요컨대, 에세이를 채점하는 수준에서 그치는 것이 아니라 채점 결과를 바탕으로 학생들의 에세이에 대한 첨삭 지도를 포함한 환류를 수행할 수 있도록 하여, 학생들의 논서술 교육에 활용될 수 있는 교수-학습 프로그램으로 활용될 수 있도록 개발되어야 할 것이다. 이를 위해서는 인공지능 알고리즘에 대한 지속적인 연구도 필요하겠지만, 보다 근원적으로 학생들의 에세이를 분석할 수 있는 채점자질에 대한 지속적인 연구와 개발 그리고 고도화가 병행되고 이러한 채점자질을 인공지능 알고리즘과 결합하여 채점 모델을 구축해야 할 것이다.

[참고문헌]

- 교육부. (2021. 04. 20.). 국민과 함께하는 미래 교육과정 논의 본격 착수-「2022 개정 교육과정 추진계획」 발표.
- 노은희, 심재호, 김명화, 김재훈(2012). “대규모 평가를 위한 서답형 문항 자동채점 방안 연구(RRE 2012-6)”. 서울: 한국교육과정평가원.
- 노은희, 김명화, 성경희, 김학수(2013). “대규모 평가를 위한 서답형 문항 자동채점 프로그램 정교화 및 시범 적용(RRE 2013-5)”. 서울: 한국교육과정평가원.
- 노은희, 이상하, 임은영, 성경희, 박소영(2014). “한국어 서답형 문항 자동채점 프로그램 개발 및 실용성 검증(RRE 2014-6)”. 서울: 한국교육과정평가원.
- 노은희, 송미영, 성경희, 박소영(2015). “한국어 문장 수준 서답형 문항 자동채점 프로그램 개발 및 적용(RRE 2015-9)”. 서울: 한국교육과정평가원.
- 박강윤, 이용상, 신동광(2021). “순환신경망 장단기 기억(LSTM)을 이용한 자동 채점의 가능성 탐색”. 『교육과정평가연구』. 제 24권 4호. 223-238.
- 박강윤, 이용상(2022). “한국어 에세이 문항 자동 채점을 위한 딥러닝 알고리즘 탐색”. 『교육평가연구』. 제 35권 3호. 465-488.
- 박세진, 하민수(2020). “순환신경망을 적용한 초등학교 5학년 과학 에세이 평가 자동 채점시스템 개발 및 활용 방안 모색”. 『교육평가연구』. 제 33권 2호. 297-321.
- 신동광, 이용상, 이문복(2022). “2022년 인공지능(AI) 활용 학습자 평가 자동 채점 연구”. 세종학당재단.
- 이상아, 신호필(2021). “감정 분석을 위한 BERT 사전학습모델과 추가 자질 모델의 결합”. 『정보과학회논문지』. 제 48권 7호. 815-824.
- 이용상, 신동광 (2021). “2021년 세종한국어평가(SKA) 자동채점을 위한 기초 연구”. 세종학당재단.

- 이용상, 신동광, 김현정(2022). “한국어 쓰기 평가를 위한 자동채점의 가능성 탐색”. 『이중 언어학』 제 86권. 171-191.
- 이용상, 박강윤(2022). “충분한 데이터 확보가 힘든 상황에서 인공지능 서·논술형 평가 채점 모델 구축 방안”. 『교육문화연구』. 제 28권 5호. 25-42.
- 조희련, 임현열, 이유미, 차준우(2022). “한국어 학습 모델별 한국어 쓰기 답안지점수 구간 예측 성능 비교”. 『정보처리학회논문지』. 제 11권 3호. 소프트웨어 및 데이터 공학. 133-140.
- 최상덕, 최동선, 허재준, 박승재, 박성철, 박근영, 서영인, 문보은, 도재우, 장상현, 이용상, 박준식, 신철균, 백선희, 박기범, 정창권(2022) “해방 100년, 혁신적 포용국가 실현을 위한 대한민국 교육체제의 대전환 방안(II)“. 경제인문사회연구회.
- 하민수, 이경건, 신세인, 이준기, 최성철, 주재걸, 김남형, 이현주, 이종호, 이주림, 조용장, 강경필, 박지선(2019). “학습도구로서의 에세이 평가 그리고 인공지능의 활용: WA3I 프로젝트 사례“. 『현장과학교육』. 제 13권 3호. 271-282.
- Attali, Y., & Burstein, J. (2006). Automated essay scoring with e-rater® V.2.. *Journal of Technology, Learning and Assessment*. 4(3). 1-21.
- Breiman, L. (2001). Random forests. *Machine learning*, 45(1), 5-32.
- Breland, H. M., Bridgeman, B., & Fowles, M. E. (1999). Writing assessment in admission to higher education: Review and framework. *ETS Research Report Series*, 1-37.
- Elliot, S. (2003). Intellimetric: From here to validity. In M. D. Shermis & J. Burstein (Eds.), *Automated essay scoring: A cross-disciplinary perspective*(71-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Liu, O. L., Rios, J. A., Heilman, M., Gerard, L., & Linn, M. C. (2016). Validation of automated scoring of science assessments. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(2), 215-233.
- McCulloch, W. S., & Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. *The bulletin of mathematical biophysics*, 5(4), 115-133.
- Page, E. B. (1966). The imminence of... grading essays by computer. *The Phi Delta Kappan*, 47(5), 238-243.
- Schonlau, M., & Zou, R. Y. (2020). The random forest algorithm for statistical learning. *The Stata Journal*, 20(1), 3-29.
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, L., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. *Advances in neural information processing systems*, 30.
- Yin, W., Kann, K., Yu, M., & Schütze, H. (2017). Comparative study of CNN and RNN for natural language processing. *arXiv preprint arXiv:1702.01923*.

>> 2022 한국언어문화교육학회 추계(제35차) 전국학술대회 <<

3부

분과별 발표



분과

1

언어 평가 도구

사회 권성미 | 부경대학교

- **한국어 능력 평가를 위한 민간자격시험 개발의 필요성**
-KBS KoLT with YONSEI (IBT 한국어능력시험)
사례를 중심으로-
 - _ 발표: 김성숙 (연세대학교)
 - 토론: 박나리 (교통대학교)
- **외국인 유학생을 위한 유사 문법 항목 평가 도구 개발**
 - _ 발표: 김강희 (부산외국어대학교)
 - 토론: 이선진 (한국학중앙연구원)
- **한국어 교육에서의 자기평가 연구**
 - _ 발표: 이민경, 김선정 (계명대학교)
 - 토론: 정미지 (아주대학교)
- **메타버스에서의 말하기 평가**
 - _ 발표: 김현정 (세종학당재단)
 - 토론: 강진숙 (계명대학교)

한국어 능력 평가를 위한 민간자격시험 개발의 필요성

-KBS KoLT YONSEI (IBT 한국어능력시험) 사례를 중심으로-

김성숙(연세대학교)

한국어 능력 평가를 위한 민간자격시험 개발의 필요성

- KBS KoLT with YONSEI (IBT 한국어능력시험) 사례를 중심으로

김성숙
(연세대학교)

차례

1. 학습자 중심 평가의 실현
2. KoLT 한국어 능력 구인의 특수성
 - 1) 문법 지식 배열의 위계성
 - 2) 주제 어휘 분포의 체계성
 - 3) 담화 기능 구인의 상보성
3. 자기주도학습 아카이브와의 결합
 - 1) 숙달도 등급별 학습 자료 배분
 - 2) 지식의 위계화와 언어 기능 영역의 교직
 - 3) 시청각 에듀테인먼트 요인 고려
4. 평가 전문가 양성과 관련 수요 창출
 - 1) 말하기 평가자 워크숍
 - 2) 쓰기 평가자 워크숍
5. 평가 생태계 다양화의 전망

1. 학습자 중심 평가의 실현

- 외국인 대상의 공인된 한국어 시험의 종류
 - 국립국제교육원 주관의 한국어능력시험(TOPIK)
 - 민간 자격시험: KBS KLT, YBMSISA 주관 KPE
 - 문화체육관광부 산하의 세종학당이 한국어 숙달도 평가 운영 시작
 - 세종한국어평가(SKA, Sejong Korean Assessment, 2021)
- TOPIK이 독점해 온 한국어 평가 생태계가 다양해질 가능성이 열림
- 한국어 민간자격시험도 더 다양하고 체계적으로 발전할 계기

1. 학습자 중심 평가의 실현

- 외국인 대상의 공인된 한국어 시험의 종류
 - 국립국제교육원 주관의 한국어능력시험(TOPIK)
- 민간 자격시험: KBS KLT, YBMSISA 주관 KPE
- 문화체육관광부 산하의 세종학당이 한국어 숙달도 평가 운영 시작
 - 세종한국어평가(SKA, Sejong Korean Assessment, 2021)
- TOPIK이 독점해 온 한국어 평가 생태계가 다양해질 가능성이 열림
- 한국어 민간자격시험도 더 다양하고 체계적으로 발전할 계기

학습자 중심 평가의 전제

- PBT, CBT, IBT 등 다양한 형태의 문항 및 응시 시스템 개발
- 타당한 진단 및 적합한 처방 등 피드백의 상세화
- 자기주도학습 장려
- SCA, 수행 평가 없이 점수만 고지

The screenshot displays the SKA assessment results interface. It features a table with columns for '세부영역' (Sub-area), '득점' (Score), '백분' (Percentage), and '비율' (Ratio). The table shows scores for '어휘' (Vocabulary), '문법' (Grammar), and '어휘' (Vocabulary) again, with percentages of 100%, 100%, and 100% respectively. Below the table, there is a section for '추천 한국어 프로그램' (Recommended Korean Programs) with a '공부의 보세로' (Study's Bo-se-ro) button. The interface also includes a radar chart and a '세부 평가 결과' (Detailed Assessment Results) section with another table showing scores and percentages for '어휘', '문법', and '어휘'.

세부영역	득점	백분	비율
어휘	44	44	100%
문법	10	10	100%
어휘	100	100	100%

세부영역	득점	백분	비율
어휘	44	44	100%
문법	10	10	100%
어휘	100	100	100%

수험자 친화적 시험 결과 제시 방법

- 백분율에 근거한 점수가 아닌 6등급 내 위치 고지
예) “현재 00 씨의 한국어 수준은 3급 상이므로 지금부터 4급 하 공부를 시작할 수 있습니다.”
- 어휘, 문법, 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기 등 세부 영역별 시험 결과를 학습 시스템과 연동시킴
- 디지털 네이티브 학습자를 위해 재미를 고려한 온라인 학습 콘텐츠 및 시스템 개발, 필요 시 관련 서책 출판 및 교육과정 운영도 병행

연구 요약

- 본 연구에서는 수험자가 원하는 시공간에서 최단 시간 안에 수험자의 4개 언어 수준을 정확하게 판정하고 서술식 피드백을 줄 수 있도록 개발된, 새로운 한국어 시험의 운영 계획을 소개하고자 한다. 학습자 중심의 이 IBT 평가 시스템은 KBS 한국어진흥원이 민간자격시험으로 운영해 오던 KBS KLT 한국어능력시험에다가 연세대학교 언어연구교육원이 개발한 5개 영역(어휘문법, 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기)의 문제은행 36개 세트 문항을 탑재하고 (주)형설EMJ가 보유한 응시 플랫폼을 고도화함으로써 완비되었다.

[표 1] KBS KLT 등급 환산표(TOPIK 기준)

구분	KBS KLT- I (PBT)		KBS KLT- II (PBT)		KBS KoLT(IBT/CBT)		TOPIK 등급
	점수	등급	점수	등급	구간	등급	
환산(%)							
85-100	-	-	255-300	6	6급 하 - 상	6	6
70-84	-	-	210-254	5	5급 하 - 상	5	5
55-69	165-200	4	165-209	4	4급 하 - 상	4	4
40-54	120-164	3	120-164	3	3급 하 - 상	3	3
25-39	75-119	2	75-119	2	2급 하 - 상	2	2
10-24	30-74	1	30-74	1	1급 하 - 상	1	1

KBS KoLT 핀셋 평가 시스템 작동 원리

- KoLT(IBT)의 어휘·문법 시험은 1급부터 누적된 점수가 응시자의 등급을 판정하는 시스템이며 각 급 20% 이상 60% 미만 성취자는 해당 등급 하, 60% 이상 80% 미만 성취자는 중, 80% 이상부터 상위 단계 20% 미만 성취자는 상으로 판정된다.
- KoLT(IBT)의 첫 관문인 어휘·문법 시험에서 성취한 수준을 기준으로 수험자별로 차등화된 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기 문항이 순차적으로 제공된다.

어휘문법-듣기-읽기-[쓰기]-[말하기] 평가

- 시험의 첫 관문인 어휘·문법 시험에서 응시자의 한국어 등급이 결정되면 1급 하부터 6급 상까지 각 2개 문항씩 총 18개 등급의, 36문항으로 구분된 듣기와 읽기 문항이 '해당 응시자의 능력 ± 2개 등급' 기준에 맞게 각 10개씩 36개 문제 은행 세트로부터 랜덤하게 제공된다.
- 36개 문제은행 풀에서 어휘·문법, 듣기, 읽기 문항이 임의로 추출되어 응시자마다 상이한 문항을 풀게 되므로 부정행위 시도가 일정 부분 차단된다. 그러나 말하기와 쓰기 수행 결과물은 응시자의 PC에 JPG나 .mp3 등 파일 형태로 저장되었다가 제출되는 시스템적 한계로 인해 문항이 공개될 수밖에 없다. 따라서 IBT 정기 시험에서 말하기와 쓰기 문항은 1세트부터 36세트까지 순차적으로 제공되며 문항 소진 후 재출제될 예정이다.

어휘문법-듣기-읽기-[쓰기]-[말하기] 평가

- 어휘·문법 결과치에 준하여 쓰기 1-2문항, 말하기 3-4문항을 순차적으로 제공 받는다. 이러한 핀셋형 평가는 4개 언어 기능에 대한 평가 시간을 획기적으로 줄이므로 응시자의 피로도 및 응시 비용 면에서 대단히 효율적이고 경제적인 평가 시스템이다.
- KBS KoLT with YONSEI(약칭 KoLT IBT) 시험은 숙달도 평정 과정에 응시자의 문항 반응 양태가 반영되어 다음 평가 영역의 제공 문항이 실시간으로 달라지므로 PBT가 불가하다. 하지만 IBT 시험은 평가자가 응시자 환경을 100% 관리하기 어렵다는 점에서 응시자의 눈속임 등 불법 행위를 어떻게 통제할 것인가 하는 문제가 제기된다. IBT 시스템 개발 후 이를 디바이스에 탑재하고 응시 공간을 통제할 CBT를 시행하면 보안 등 제반 문제를 해결할 수 있다.

2. KoLT 한국어 능력 구인의 특수성

1) 문법 지식 배열의 위계성

1-6등급 빈도별 유표적 문법 지식, 문장 구문의 복잡도를 반영한 난이도 구성

2) 주제 어휘 배열의 체계성

각 급별 1000여 개의 빈도별 유표적 어휘 지식(한자성어, 합성어, 관용 표현, 접사, 속담, 연어 관계 등)

3) 담화 기능 구인의 상보성

어휘·문법, 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기의 5개 영역 내 각 급 수준의 명목 척도는 1급 하부터 6급 상까지 세분되어 특정 코드의 점수값으로 환산, 이의 합산과 평균에 의해 반올림한 값으로 최종 등급 부여

3. 자기주도학습 아카이브와의 결합

1) 숙달도 등급별 학습 자료 배분

- 평가 본연의 역할 수행 (진단 및 피드백, 차시 동기 강화)
- 총괄 등급 수준에 비추어 상대적으로 부족한 부분의 자기주도 학습 가능
- 소속 교육기관의 청,독해 자료가 충분하지 않은 학습자 대상의 교수 자료 지원

3. 자기주도학습 아카이브와의 결합

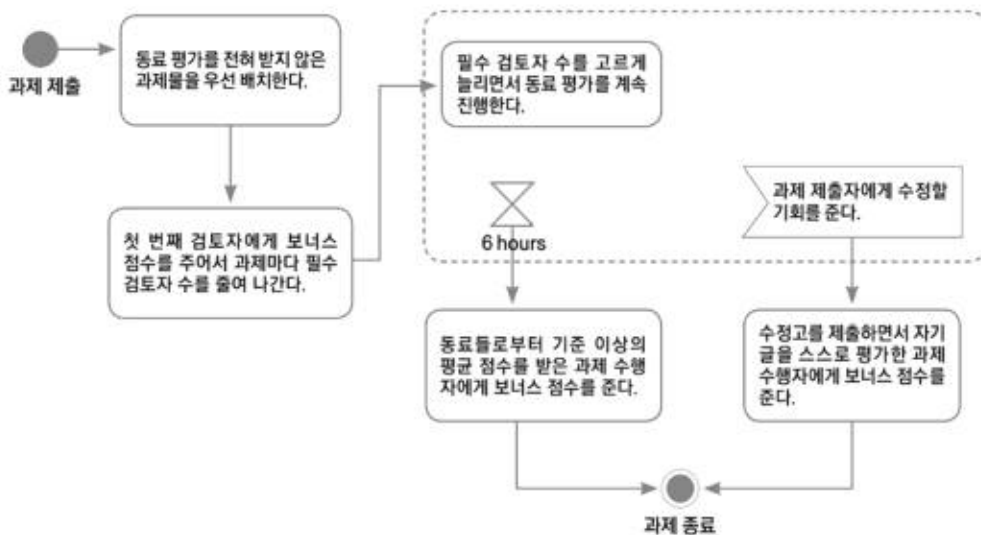
2) 지식의 위계화와 언어 기능 영역의 교직

- 한국어교육계에 축적된 자료를 KoLT 숙달 기준에 맞추어 등급별 배치하고 플랫폼에 공개함으로써 학습자 및 교수자 접근성 제고
- 각 영역별 1건씩 맛보기 자료, 나머지 콘텐츠는 유료 이용 시스템

TITLE	어휘	문법	듣기	읽기	쓰기	말하기
6급	6어1~6어n	6문1~6문n	6듣1~6듣n	6읽1~6읽n	6쓰1~6쓰n	6말1~6말n
5급	5어1~5어n	5문1~5문n	5듣1~5듣n	5읽1~5읽n	5쓰1~5쓰n	5말1~5말n
4급	4어1~4어n	4문1~4문n	4듣1~4듣n	4읽1~4읽n	4쓰1~4쓰n	4말1~4말n
...

동료 평가를 위한 과제 배치 시스템 예시

(Thomas Staubitz et. al., 2016 참조, 김성숙, 2016: 233)



수행 평가 결과에 대한 동료 평가 시스템

(Thomas Staubitz et. al., 2016 참조)

- 제출 기한 내에 과제가 제출되면
 - ① 동료 평가를 전혀 받지 않은 과제물을 우선 배치한다.
 - ② 첫 번째 검토자에게 보너스 점수를 주어서 과제마다 필수 검토자 수를 줄여 나간다.
 - ③ 필수 검토자 수를 고르게 늘리면서 동료 평가를 계속 진행한다.
 - ④ 6시간이 경과하는 동안 기준 이상의 평균 점수를 받은 과제 수행자에게 보너스 점수를 주는 것으로 과제를 종료한다.
 - [⑤ 과제 제출자에게 수정할 기회를 준다.
 - ⑥ 수정고를 제출하면서 자기 글을 스스로 평가한 과제 수행자에게 보너스 점수를 줌으로써 과제를 종료한다.]
- 마지막 [⑤와 ⑥] 단계는 선택적이어서 자기주도학습 동기가 강한 학습자를 위한 배려이다.

시스템으로 구현될 동료 평가 문항 조건

- ① 채점자 변인을 최소화할 문항을 위주로 한다.
 - ② 등급 판정 목적이 아닌, 이후 과제 착수 시점의 학습자 능력을 향상시킬, 평가의 긍정적 환류 효과를 목적으로 한다.
 - ③ 피평가자는 물론 평가자에게도 유의미한 학습 활동이 되어야 한다.
- 동일 과제를 수행한 동료의 결과물을 평가하는 동안 수행 과제물에 대한 감식안을 높여 향후 본인의 다른 과제 수행 능력을 진작할 목적

3. 자기주도학습 아카이브와의 결합

3) 시청각 에듀테인먼트 요인 개발

- 웹 반응형 화면 구성
- 접근성 확대
 - 장애우의 학습 편이를 위한 음성 지원 및 화면 확대 기능
 - 콘텐츠 코딩값 다양화(등급, 주제, 문형, 문화, 과제 영역, 담화 기능)로 검색 기능 고도화(예) 검색창에 '일상생활 관련 읽기'라고 써 넣으면 1급부터 6급까지 '일상생활'을 주제로 한 읽기 텍스트가 특정 등급 및 문형 목록 정보와 함께 추출되는 구조

3. 자기주도학습 아카이브와의 결합

3) 시청각 에듀테인먼트 요인 고려

- 매력적인 학습 보상 체계

이용자가 사이트에 머무른 시간과 그 시간 동안 성취한 수준에 대해 적절한 심미적 보상이 필요하고 이러한 보상 체계가 흥미롭고 환금성이 높을수록 학습 유인도가 높다. 이에 많은 학습용 웹사이트는 방문 횟수나 획득 점수에 따라 식물, 아바타, 캐릭터 등을 키우고 꾸미는 과정을 설계한다. 사이트 내 활동 이력에 따라 수강료를 할인하는 등의 환금 절차는 더 적극적인 유인책이 된다. 자기 아래 등급의 학습자가 작성한 말하기 및 쓰기 게시물에 대해 조언하는, 학습자의 멘토 행위에 대해 적절한 보상을 한다면 학습자 간에 더 적극적인 상호 작용을 유도할 수 있다. 특히 말하기 과제 활동의 내용에 대해서는 동료 및 교사 피드백을 받도록 설계하고 발화 지속 시간 대비 발화된 음절 수를 계산하여 유창성을 확인해 주는 시스템을 개발하면 학습자들에게 유용한 자가 점검 지표가 될 수 있다.

3. 자기주도학습 아카이브와의 결합

3) 시청각 에듀테인먼트 요인 고려

- TOPIK 말하기 평가 문항 개발을 위한 예비 연구에서 한국어 1-6등급 별 말하기 수행 점수 변인을 밝힌 장미미(2017: 203)의 연구 결과를 보면 전 급에서 '발화 속도'가 가장 큰 변인이고, '어휘 다양도'나 '오류율', '발화 간 휴지 길이'도 유의미한 변인이었다. 이 중에서 어휘 다양도나 오류율은 채점자의 판단이 요구되지만 발화 속도는 현재 수준의 시스템 개발로 측정이 가능하다. 따라서 말하기 평가 데이터가 많아지면서 급별로 유의미한 발화 속도 구간을 설정할 수 있다면 말하기 기계 채점에 획기적인 전기가 마련될 것이다.

장미미(2017: 203)

<표 5.48> 문항2-7에서 문항 점수에 가장 많은 영향을 미치는 요인들

집단	1	2	3	4
문항 2(초급 과제)	발화 속도	오류율	어휘 다양도	어휘 밀도
문항 3(초급 과제)	발화 속도	어휘 다양도	휴지 길이	
문항 4(중급 과제)	발화 속도	오류율	어휘 다양도	
문항 5(중급 과제)	발화 속도	어휘 다양도		
문항 6(고급 과제)	어휘 다양도	발화 속도	어휘 밀도	
문항 7(고급 과제)	어휘 다양도	오류율		

3. 자기주도학습 아카이브와의 결합

3) 시청각 에듀테인먼트 요인 고려

• 작업성 편이

- 정답 고르기, 선 긋기, 끌어다가 붙여 넣기 등 바로바로 정답 확인이 가능한 시스템 필요

- 말하기 과제: 휴대폰 녹음을 바로 업로드하고 동료나 교사 피드백을 받는 시스템

- 쓰기 과제:

첫째, 사이트에 게시된 원고지 양식을 출력하여 검은 필기구로 가독성 높게 작성하도록 지도하고 작성이 끝나면 원고지를 사진 찍어 제출하게 한다.

둘째, 키보드로 작성한 전자 문서뿐만 아니라 태블릿에 전용 펜슬로 작성한 이미지 텍스트도 업로드 가능해야 한다. 고도화된 사양(仕様)에서는 말하기와 쓰기 자료 모두 STT (speaking to text) 등 발화와 지필의 텍스트 변환 장치가 있어야 하고 평가자 코멘트가 필요한 부분에 클릭과 메모 달기 기능이 지원되어야 한다.

4. 평가 전문가 양성과 관련 수요 창출

- KoLT(IBT) 시험 운영에 필요한 말하기와 쓰기 평가 채점위원을 상시 선발하기 위하여 평가 전문가 양성 과정을 매월 운영하고 워크숍 참여자의 교육 활동을 분석한 뒤 우수 인력을 별도 관리할 필요가 있다. 이 월례 과정은 국내외 한국어 교원의 재교육을 겸한 유료 과정으로 수료증이 발급될 예정이다. 과정 개설에 앞서 KoLT 제1회 말하기, 쓰기 시험에 대한 응시자 답안을 채록하였고 이에 대해 전문가 평정을 거쳐 평가 샘플을 구축하였다. 워크숍 기간 동안 제출된, 평가 전문가 양성 과정 수강생의 초중고급 답안 채점 자료는 기제작된 이 평정 수치와의 일치도 분석 과정을 거쳐서 수강생 개개인의 평가 능력 지표로 환산된다. 1차 채점 결과의 정확성은 물론 2인, 4인이 의견을 조율해 가면서 2차, 3차 채점의 정확도가 높아지는 추이도 양성 과정 수강생의 평가 능력을 가늠하는 중요한 지표가 된다. 상호 의견 조율 후 정확도가 높아진 것은 옳은 피드백을 구별하여 수용할 줄 아는 능력을 나타내기 때문이다.

평가자 워크숍

- 1일 3시간씩 총 3회 10시간(1일 180분x3일=540분(3일간 중간 휴식 시간 각 10분)
50분 1시간 환산하여 10시간 교육과정)
- 본 평가 전문가 양성 과정은 한국어 교원의 자질 향상을 위하여 정례적으로 실시되는 교육의 일환이므로 휴대폰을 사용하여 녹음 파일을 제출하는 것이 가능하며 제반 교육을 위한 채점기준표 등 자료는 제1회 모의시험 내용을 기반으로 하여 출판된 교재를 사용할 예정임
- 평가자 워크숍에 사용될 학생 답안 추출을 위하여 2022년 7월 4~7일에 연세대학교 언어연구교육원 정규과정 소속의 각 급 2명씩에게 말하기와 쓰기 모의시험을 실시하였다. [표 3]과 [표 5]의 가로무늬 셀은 응시자가 답안 제출을 포기하여 결측치가 생긴 표기이다.

[표 3] 등급별 응시자 2인이 생성한 답안 샘플의 분량

문항 번호 학생 등급	1	2	3	4	5	6	응시 시간
1							≈ 5분
2							≈ 5분
3							≈ 10분
4							≈ 13분
5							≈ 13분
6							≈ 13분
준비 시간(초)	20	30	40	50	60	70	
[비교] TOPIK	20	30	40	40	70	70	
답안 길이(초)	50	60	80	120	150	180	≈ 11분
[비교] TOPIK	30	40	60	60	80	80	
파일 수(개)*	4	4	10	8	6	5	37개
총 길이(초)	200	240	800	960	900	900	4,000초
	≈ 21분(18개 답안 파일)			≈ 46분(19개 답안 파일)			≈ 67분

[표 2] 말하기 평가 워크숍 세부 일정

날 수	내용
제1일	- 급별 시험 문항 총 6개 내용 숙지(10분) - 급별 모범답안 작성(말하기 총 30분) - 채점기준표 숙지 후 질의응답(30분) - 초중고급 3개 샘플 평가 후 답안 확인하기(20분)
	- 초중급 샘플 자료(21분, 18개 파일 분량) 평가 후 1차 제출(40분) - 2인 1조로 평가지를 맞춰 보고 1차 채점 결과 수정 후 2차 제출(50분)
제2일	- 4인 1조로 평가지를 맞춰 보고 2차 채점 결과 수정 후 3차 제출(40분) - 전체적으로 초중급 답안 확인하기(40분)
	- 중고급 샘플 자료(46분, 19개 파일 분량) 평가 후 1차 제출(100분)
제3일	- 2인 1조로 평가지를 맞춰 보고 1차 채점 결과 수정 후 2차 제출(50분) - 4인 1조로 평가지를 맞춰 보고 2차 채점 결과 수정 후 3차 제출(50분)
	- 전체적으로 중고급 답안 확인하기(50분)
	- 수강생 총평 및 질의응답(30분)

[표 5] 등급별 응시자 2인의 답안 샘플 분량

문항 번호 학생 등급	1	2	3	4	5	6	응시 시간
1	■	■					30분
2	■	■					30분
3		■	■				40분
4			■	■			40분
5				■	■		40분
6						■	40분
제한 시간(분)	10	20	20	20	20	40	
텍스트 수(개)*	4	4	4	4	2	2	20개
글자 수(자)	200	400	400	600	600	900	
총 글자 수	800	1,600	1,600	2,400	1,200	1,800	9,400자
	= 4,000자(12개 텍스트)			= 5,400자(8개 텍스트)			

[표 4] 쓰기 평가 워크숍 세부 일정

날 수	내용
제1일	- 급별 시험 문항 총 6개 내용 숙지 후 급별 모범답안 작성(쓰기 총 100분)
	- 채점기준표 숙지 후 질의 응답(30분)
	- 초중고급 3개 샘플 평가 후 답안 확인하기(20분) - 초중급 샘플 자료(4,000자, 12개 텍스트 분량) 평가 후 1차 제출(30분)
제2일	- 2인 1조로 평가지를 맞춰 보고 1차 채점 결과 수정 후 2차 제출(50분)
	- 4인 1조로 평가지를 맞춰 보고 2차 채점 결과 수정 후 3차 제출(40분)
	- 전체적으로 초중급 답안 확인하기(40분) - 중고급 샘플 자료(5,400자, 8개 텍스트 분량) 평가 후 1차 제출(50분)
제3일	- 2인 1조로 평가지를 맞춰 보고 1차 채점 결과 수정 후 2차 제출(50분)
	- 4인 1조로 평가지를 맞춰 보고 2차 채점 결과 수정 후 3차 제출(50분)
	- 전체적으로 중고급 답안 확인하기(50분) - 수강생 총평 및 질의응답(30분)

5. 평가 생태계 다양화의 전망

- TOPIK과 같이 국가 주도의 고부담 평가는 연중 시행 시기와 횟수가 정해져 있어서 학습자 각각의 개별적이고 즉시적인 요구에 맞춰 줄 수 없다. 특히 2019년 전 세계적으로 전염병이 확산되던 초기에는 집합 시험이 불가능하여 정기 시험 일자가 기약 없이 연기되기도 했으므로 한국 내 대학으로의 진학이나 유학을 계획한 응시자의 불편이 컸다. 또한 응시자에게 다음 단계 학습의 출발 지점을 고지하고 격려하는 평가 본래의 취지를 상기한다면, 현행 고부담 평가에서 수험자에 대한 배려나 구체적 피드백이 부족한 점도 재고되어야 한다.

5. 평가 생태계 다양화의 전망

- 한국어 능력 평가를 위하여 다양한 민간자격시험이 개발된다면 학습자 중심 평가의 본래 취지가 실현될 수 있을 뿐만 아니라 평가 등급 지표를 다각적으로 검증하는 연구가 활성화될 것이다. 그리고 타당한 등급 판정이 민간의 자기주도학습 아카이브 개발 사업과 결합되면 에듀테인먼트 산업의 발달을 꾀할 수도 있다. 또한 평가 전문가 양성 및 활용 수요를 창출하여 한국어 교원의 자질 향상과 수익 증대에도 기여하게 된다. 향후 한국어 평가를 목표로 하는 민간자격시험 주관사들에서는 선다형 문항과 달리 일회성 평가로 소비되는 말하기나 쓰기 수행 평가 문항을 지속적으로 개발함과 동시에 엄격한 평가자 교육도 병행해야 한다. 우수한 한국어 교육 기관의 평가자 양성 과정을 통해 전문 평가자를 길러내는 검증된, 말하기 및 쓰기 평가자 양성 과정이 활성화되어야 하는 이유이다.

참고문헌

- 김성숙(2016). 온라인 대중 공개강좌(MOOC) 한국어 수업에서 학습자 참여형 쓰기 평가의 효율성. 대학학문 18집, 대학학문학회, 223-246쪽.
- Leslie, L. & Jett-Simpson, M.(1997). Authentic Literacy Assessment: An Ecological Approach, Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Mary Jett-Simpson, Lauren Leslie, Wisconsin Reading Association,(2004) 원진숙 옮김,『생태학적 문식성 평가』, 한국문화사, 24쪽.
- 장미미(2017). 한국어 학습자의 언어 능력에 대한 연구-말하기 평가 점수와의 관계를 중심으로, 연세대학교 한국학협동과정 한국어교육전공 박사학위논문.
- Thomas Staubitz, Dominic Petrick, Matthias Bauer, Jan Renz, Christoph Meinel(2016). Improving the Peer Assessment Experience on MOOC Platforms, Hasso Plattner Institute, (file:///C:/Users/user1/Desktop/Staubitz_ImprovingthePeer Assessment ExperienceonMOOCPlatforms.pdf) 2016년 6월 15일 검색.

‘한국어 능력 평가를 위한 민간 자격 시험 개발의 필요성

- KBS KoLT with YONSEI(IBT 한국어능력시험) 사례를 중심으로- 에 대한 토론문

박나리(국립한국교통대학교 한국어문학과)

한국어 학습자의 수가 전세계적으로 크게 증가하고 학습의 목적과 교육과정이 다양화됨에 따라 한국어 능력 평가에도 다양화가 이루어져야 한다는 목소리가 높습니다. 한국어능력시험(TOPIK)의 신뢰도와 타당도가 높다 하더라도 정부 주도의 평가라는 데에서 비롯된 고비용과 시험 횟수의 제한 등은 한국어능력시험이 태생적으로 가질 수밖에 없는 문제라고 봅니다. 이 때문에 최근 운영 시작된 세종학당의 한국어 평가나 민간 자격시험인 KBS KLT, YBM SISA 주관의 KPE는 한국어 능력 평가의 다양한 가능성을 열어 주었다는 점에서 그 의미가 크다고 봅니다.

이러한 맥락에서 발표자 선생님께서 주도적으로 연구하고 개발하신 KBS KoLT with YONSEI는 수험자가 원하는 시공간에서 최단 시간에 그 언어 수준을 정확하게 판정받고 서술식 피드백을 받도록 개발된 ‘민간 주도의 학습자 중심 평가’라는 점에서 큰 의의가 있다고 생각합니다. 뿐만 아니라 자기주도 학습 아카이브와의 결합을 통한 학습 증진 방안을 구체적으로 제안해 주시으로써 평가와 학습의 선순환 구조를 시스템적으로 확립할 가능성도 볼 수 있었던 것 같습니다. 민간 자격 시험 활성화에 KBS KoLT with YONSEI가 향후 큰 기여를 할 것을 기대하며, 발표문을 읽으면서 궁금했던 점을 질문드려 보면 다음과 같습니다.

첫째, KoLT의 장점 중 하나는 최단 시간에 수험자가 자신의 4개 언어능력 수준을 정확히 판정받는다라는 것입니다. 좀 더 구체적으로 보면 듣기와 읽기의 경우, 숙달도에 관계없이 각각 18문항, 곧 총 36문항을 풀게 됩니다. 이는 한국어능력시험 1,2급(TOPIK I)과 3-6급(TOPIK II)의 듣기와 읽기 문항이 각각 70문항, 100문항인 것과 비교해 보았을 때 큰 차이가 나는 문항 수입니다. 이러한 경우, KoLT의 평가 구인에서 매우 중요한 것이 ‘대표성’이 되어야 하지 않을까 생각되는데, KoLT 한국어 능력 구인의 특수성으로는 위계성, 체계성, 담화 기능 구인의 상보성이 소개되어 있습니다. ‘대표성’의 문제는 어떻게 고려하셨는지 궁금합니다.

둘째, KoLT의 또 다른 장점은 시험 후, 수험자들이 서술식 피드백을 받을 수 있다는 것이고, 자기주도 학습 아카이브와 결합시켜 동료평가까지 가능한 문항을 시스템 상에서 구현한다는 것입니다. 후자의 경우, 발표자 선생님께서 말씀하신 대로 동일 과제를 수행한 동료의 결과물을 평가함으로써 본인의 다른 과제 수행 능력을 진작시키는 효과가 예측됩니다. 그런데 KoLT 본연의 기능이 평가이니만큼 아카이브와 결합시킬 때에도 동료평가의 신뢰도

가 중요하다고 봅니다. 동료평가를 위해 채점자 변인을 최소화할 문항 위주로 문항을 구성한다고 하셨는데, 이에 대해 보다 구체적으로 설명해 주시면 이해에 도움이 될 것 같습니다. 또한 동료평가 교육이 사전에 간단하게라도 시스템상에서 시행될 가능성은 없는지 궁금합니다.

셋째, 민간 주도의 자격 시험이 활성화되려면 시험 자체의 신뢰도와 타당도도 인정받아야겠지만 유관 기관과의 협력을 통한 인증제도의 활성화 역시 매우 중요하다고 봅니다. 예컨대 한국어능력시험의 경우, 대학(원) 입학이나 한국 기업체 취업비자 획득, 결혼 이민자 비자 발급 등에 자격증이 활용되기 때문에 수요가 많아질 수밖에 없다고 봅니다. KoLT의 경우, 활성화를 위해 어떠한 대외협력이 필요하고 또 가능하다고 보시는지 여쭙보고 싶습니다.

넷째, 민간 자격 시험이 제대로 활성화되려면 한국어능력시험과의 차별성도 차별성이지만 민간 자격 시험들 간의 차별성이 갖추어져야 할 것으로 생각합니다. 향후 민간 자격 시험 분야에서는 어떠한 성격을 가진 시험들이 개발될 필요가 있다고 보시는지 말씀해 주시면 한국어 능력 평가에 대한 보다 거시적인 시각을 갖는 데에 도움이 될 것 같습니다.

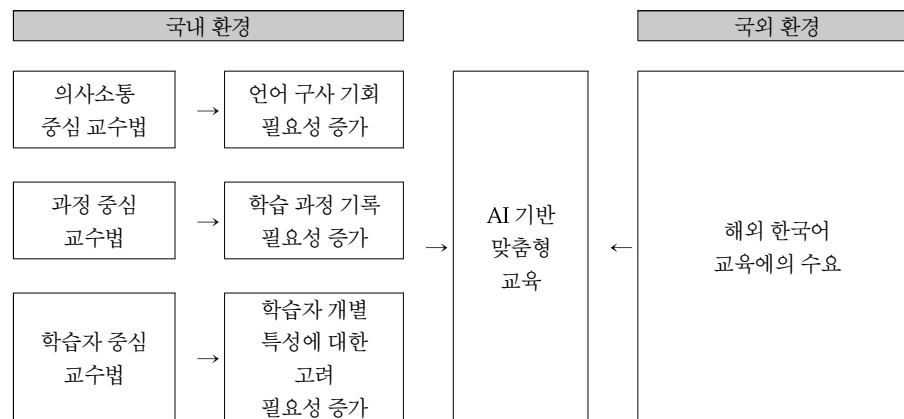
외국인 유학생을 위한 유사 문법 항목 평가 도구 개발: 맞춤형 언어 교육 플랫폼의 구축을 모색하며¹⁾

김강희(부산외국어대)

1. 들어가며

본 연구는 한국어교육 분야에서 논의되어 온 인공지능 기반 교육에 대한 선행 연구들을 정리하고, 시중에서 이용하고 있는 AI 기반 콘텐츠를 분석함으로써 대학 교육에서의 외국인 유학생을 위한 인공지능 기반 교육 적용 방안을 모색하는 데에 목적이 있다.

한국어교육에서도 4차 산업혁명 시대가 추구하는 개별화 교육에의 요구에 부합하기 위하여 여러 인공지능 기반 맞춤형 교육에 대한 논의들이 시도되어 오고 있다. 이는 2000년대에 접어들며 의사소통 중심 교수법과 과정 중심 교수법, 학습자 중심 교수법이 주요하게 대두되어 온 흐름에 맞닿아 있으며, 한류 열풍에 따라 해외의 한국어와 한국 문화에 대한 수요가 급증한 현상과 맞닿아 있다고 할 수 있다.



<그림 1> 한국어교육 분야에서의 AI 기반 맞춤형 요구의 필요성

국내에서는 의사소통 중심 교수법의 대두로 인하여 학습자의 실제적 언어 구사 및 연습의 필요성이 강조되면서 전통적으로는 ‘교실’을 중심으로 이루어져 오던 언어 교육이 ‘교실 밖’까지 확대됨에 따라 교실 밖 학습을 보조할 수 있는 기술적 장치 및 도구로서의 AI에 대한 관심이 증대되어 오고 있다. 뿐만 아니라 AI를 활용할 경우 학습자의 언어 습득 과정을 기

1) 이 연구는 부산외국어대학교 융합교육센터에서 수행한 류범모·윤종태·김예겸·김강희(2021)의 미래형 산학협력 융합 방안 연구과제 연구보고서를 수정·보완한 것임.

록하고 관리하는 것이 용이해질 것이라는 기대와 함께 학습자 개개인의 개별적 특성을 고려한 맞춤형 교육에 대한 요구가 한국어교육과 AI의 접목을 가속화하고 있다고 할 수 있다.

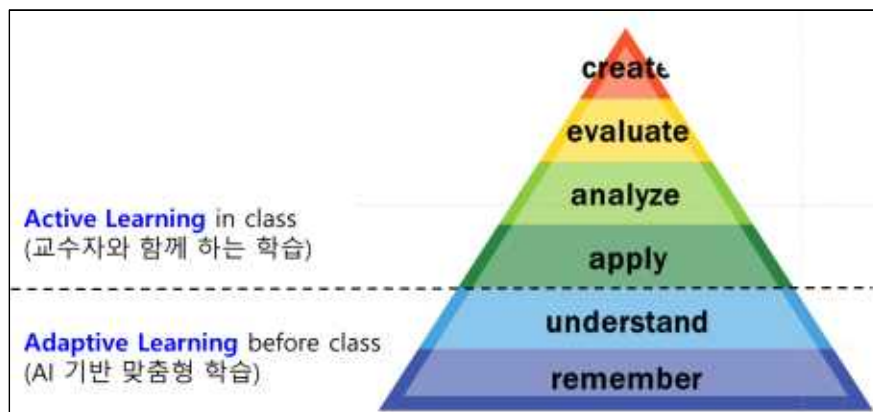
이와 더불어 국외에서는 한국어 및 한국 문화에 대한 수요가 급증하였는데, 이러한 수요를 충족할 인프라가 구축되어 있지 않은 상황 속에서 물리적 거리와 시차를 극복할 수 있는 온라인 학습 및 도구의 수요가 높아지고 있는 실정이다. 이러한 배경 속에서 AI에 기반한 한국어교육 및 콘텐츠 개발에 대한 관심이 높아지고 있다.

본 연구에서는 한국어교육 분야에서 논의되어 온 인공지능 기반 교육에 대한 선행 연구들을 정리하고, 시중에서 이용되고 있는 AI 기반 한국어교육 콘텐츠를 분석함으로써 인공지능 기반 한국어교육에 대한 논의의 의의와 한계를 진단하고 대학 교육에의 적용 방안을 모색해 보고자 한다.

2. 이론적 토대

2.1. 개인 맞춤형 교육

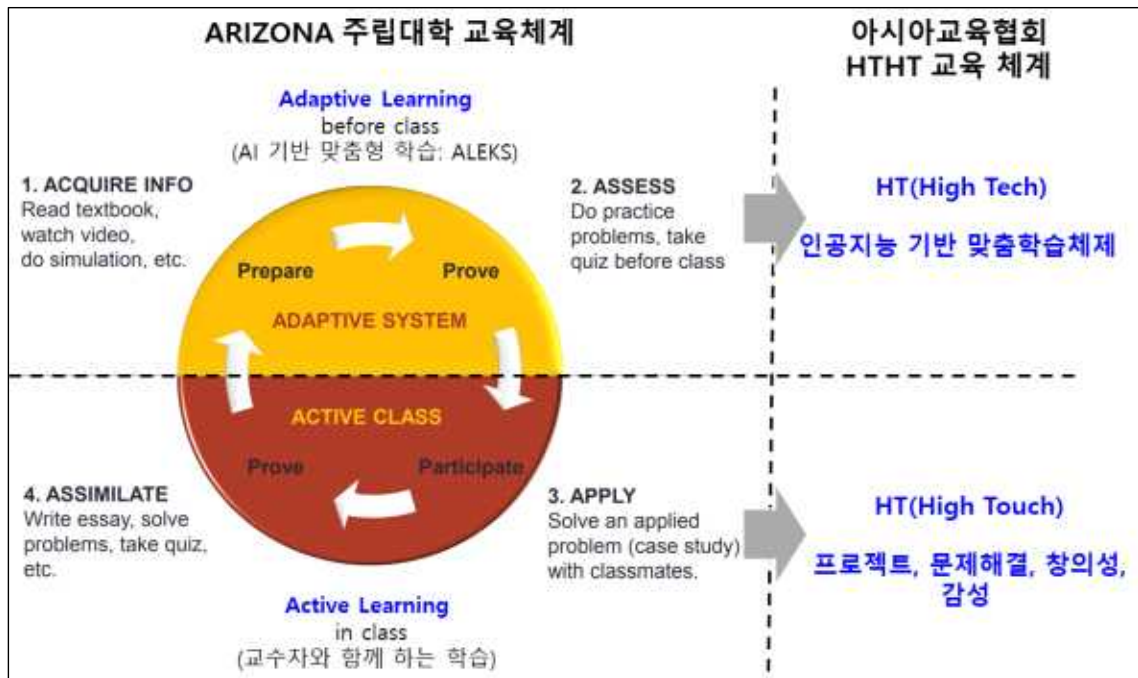
벤자민 블룸의 교수 학습 목표 분류 체계(taxonomy)는 크게 ‘기억(remember), 이해(understanding), 적용(apply), 분석(analyze), 평가(evaluate), 창의성(create)’으로 구분된다 (Anderson, Krathwohl, 2001, 류범모 외 2021 재인용). Arizona 주립 대학에서는 이 분류 중 ‘기억’과 ‘이해’는 단순 학습의 영역이기 때문에 AI 기반 맞춤형 학습(Adaptive learning)을 적용하여 수업 시간 이전에 개인이 학습하도록 하고, 나머지 학습 목표는 수업 시간에 교수자의 지도에 따라서 수행하는 ‘Active learning’ 영역으로 구분하여 교육에 적용하고 있다. 즉 교수자가 ‘지식 전달자’보다 ‘학습 디자이너’의 역할을 담당하도록 하고 있는 것이다. 교수자는 AI 기반 맞춤형 학습 시스템(Adaptive learning)을 통하여 생성한 개인화된 데이터를 활용하여 개별 맞춤형 학습 계획을 설계하고, ‘Active learning’ 단계에서 프로젝트와 같은 고차원적인 능동적 학습 경험을 제공하며, 멘토링과 사회정서 학습 강화 역할을 수행한다고 하였다.



<그림 2> adaptive learning과 active learning 영역(Anderson, Krathwohl, 2001)

한편, 아리조나 주립대학에서는 벤자민 블룸의 교수 학습 목표 분류 체계를 단순화하여

adaptive learning, active learning로 구분한 후, 아시아교육협회의 HTHT(High Touch High Tech) 교육 체계와의 관련성을 제시하고 있는데, Adaptive learning은 아시아교육협회의 High Tech와 대응하고, active learning은 High Touch와 대응한다고 하였으며, 구체적인 내용은 아래 <그림 3>과 같이 나타낼 수 있다.



<그림 3> 아리조나 주립대학의 adaptive system, active class 교육체계와 아시아교육협회 HTHT 교육 체계 비교

본 연구는 대학에서의 한국어교육을 위한 High tech 기반의 adaptive learning 시스템을 구축하고 대학 교육에 활용하기 위한 방안을 제시하는 것을 목적으로 한다. 이를 위하여 본 연구에서는 디지털 기반 교육 시스템 사례를 조사하고 이를 기반으로 구축 및 활용 방안을 제안할 필요가 있다고 보았다.

2.2. 지능형 개인지도 시스템(ITS: Intelligent Tutoring System)

지능형 개인지도 시스템(ITS)은 일반적으로 ‘인간 교사의 개입 없이 학습자에게 즉각적이고 맞춤형 교육 또는 피드백을 제공하는 것을 목표로 하는 컴퓨터 시스템’을 일컫는다. 지능형 개인지도 시스템은 한 명의 교사가 여러 명의 학생들을 지도하는 전통적인 교실 수업뿐 아니라 교사가 물리적 공간에 존재하지 않는 온라인 수업 환경에서의 일 대 일 맞춤형 교육까지를 가능하게 하는 컴퓨터 시스템이라고 할 수 있다. 이 때 시스템은 학생의 학습내용, 학습패턴, 진단평가 결과 등의 개인화된 정보를 기반으로 학생이 느끼는 체감 난이도, 문제풀이의 적정 시간, 각종 공부 습관 등을 분석하고, 분석 데이터를 기반으로 학생에게 맞춤형 학습콘텐츠와 학습 경로를 제시할 수 있다.

지능형 개인지도 시스템은 이미 ALEKS 등 미국 및 국내 대학에서 활발하게 활용되고 있고, 국내에서도 웅진씽크빅, 대교, 교원 등의 사교육 기업에서 AI 기술을 적용하여 초등, 중등 교육 콘텐츠를 제공하고 있다. 지능형 개인지도 시스템을 인공지능 기반의 다른 시스템과 비교하면 아래 <표 1>과 같이 나타낼 수 있다.

<표 1> 유형별 인공지능 기반 시스템의 특성 비교

구분	지능형 개인 지도 시스템 (ITS)	자동 글쓰기 학습 및 평가 시스템	자동 말하기 학습 및 평가 시스템	대화형 튜터링 시스템(챗봇)	가상 현실, 증강현실 기반 시스템
장점	<ul style="list-style-type: none"> - 기존 콘텐츠 기반 학습 방식을 디지털로 전환한 수준 - 적용할 수 있는 IT 기술이 안정적임 - 대학 교육에서 적용한 사례가 있음 (ALEKS 등) - 영어 교육에 적용한 사례가 있음 (아이스크림 홈런) 	<ul style="list-style-type: none"> - 글쓰기 결과물에 대한 자동 평가가 가능함 	<ul style="list-style-type: none"> - 자동으로 개인의 발음, 어휘 구사 능력, 문장 구성 능력, 상황 대처 능력 등을 평가할 수 있음 	<ul style="list-style-type: none"> - 인간과 대화하는 방식으로 자연스럽게 언어를 학습할 수 있음 	<ul style="list-style-type: none"> - 공학, 의학 등 실험, 실습이 필요한 제한된 분야에서 적용 (예: 항공기 정비, 인체 해부 등)하는 경우 효율적임
단점	<ul style="list-style-type: none"> - 교과목별 커리큘럼 구성과 진단평가 준비하여야 함 - 타 시스템에 비해서 비교적 정형적인 콘텐츠를 제공함. 	<ul style="list-style-type: none"> - 자연언어처리 기술 성숙도가 낮아서 신뢰성 있는 자동평가가 어려움 - 철자 오류, 시제 오류 등 단순한 유형의 오류에만 대응 - 오류에 대한 구체적인 설명이 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> - 자연언어처리 기술 성숙도가 낮아서 신뢰성 있는 자동평가가 어려움 - 오류에 대한 구체적인 설명이 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> - 자연언어처리 기술 성숙도가 낮아서 신뢰성 있는 자동평가가 어려움 - 대화 중 문맥이 변경되는 경우 대처가 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> - 여러 상황에 맞는 다양한 콘텐츠가 필요한 어학교육에 적용하기 어려움. (콘텐츠 구축 비용 문제)

2.3. 한국어교육에서의 인공지능 콘텐츠 연구

2.3.1. 콘텐츠 개발 전 단계 연구

대화형 인공지능인 챗봇 개발을 위한 기초 연구로서의 말뭉치 구축 논의는 대표적으로 김한샘 외(2017), 이윤희(2017), 조태린 외(2018), 임현열(2019) 등이 있다. 그 중 김한샘 외(2017), 이윤희(2017), 조태린 외(2018)은 챗봇 개발을 위한 기초 자료 구축 연구에 해당하고, 임현열(2019)은 TTS 개발을 위한 기초 연구에 해당한다.

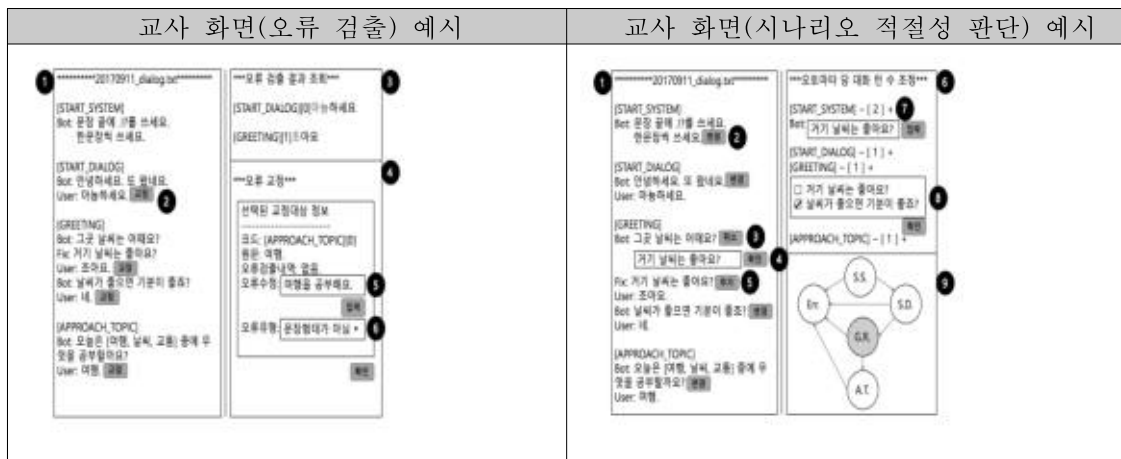
대표적인 한국어교육용 챗봇 개발에 대한 대표적인 논의인 김한샘 외(2017)에서는 한국어 말하기와 쓰기 등 표현 영역을 튜터링하는 데에 필요한 튜터링 챗봇 개발을 위한 교수-학

습 말뭉치 구축의 방법을 모색하고자 하였다. 이 연구에서는 챗봇 개발을 위하여 필요한 3가지 요소로 한국어 학습 콘텐츠, 학습자 언어자원(말뭉치), 평가 체계/모델을 제시하였으며, 구체적으로는 아래 <표 2>와 같은 요소들이 개발되어야 한다고 기술하였다.

<표 2> 대화형 챗봇 개발의 필요 요소(김한샘 외 2017)

CALL 플랫폼 구현
NLP(말하기/쓰기) 엔진
맞춤형 학습(Adaptive Learning) 엔진
데이터 관리/구축 도구
학습/성과관리 도구
전체 시스템 연계/통합
HCI 구현
대화 스크립트 생성 엔진
대화 문장 생성 엔진
동적 대화 엔진
Chat-Bot Application
학습 데이터 구축 및 모델 개발
언어자원 데이터 구축
학습자 학습 콘텐츠 구축
학습자/학습수준 판단/평가 모델 개발

김한샘 외(2017)에서는 이 가운데 학습 데이터 구축의 일환으로 준구어 말뭉치를 구축하는 것을 목표로 하였으며, 아래 <그림 4>와 같이 학습자가 입력한 오류의 적절성을 판단할 수 있는 시나리오로서 말뭉치를 구축하고자 하였다. 이때, 교사 화면은 오류 검출 결과에 대한 조회와 선택된 교정 대상에 대한 정보로 구성이 되며, 오타에 따라 대화 턴 수가 조절이 되어 시나리오의 적절성을 판단하게 하였다. 즉, 챗봇, 학습자, 교사가 시나리오의 흐름 및 개발에 참여하는 주요 주체로 기능하고 있음을 확인할 수 있다.



<그림 4> 한국어교육용 챗봇 개발을 말뭉치 구축 방안(김한샘 외 2017)

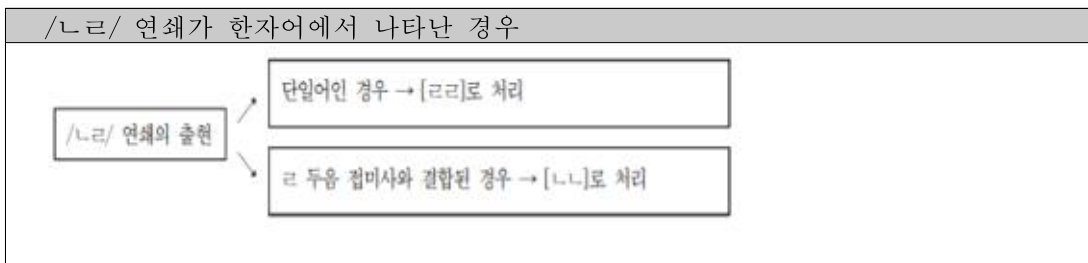
다음으로 이윤희(2017)에서는 ‘채팅친구’라고도 불리는 챗봇 개발에 그간 음성 인식 기능(speech recognition), 자연어 처리 기능(natural language processing), 텍스트마이닝(text mining), 패턴 인식(pattern-awareness), 상황 인지(context-awareness), 인지 컴퓨팅(cognitive computing), 기계 학습(mechanic learning), 딥러닝(deep learning) 등의 기술이 적용되어 왔음을 밝혔는데, 이를 정리하면 아래 (1)과 같이 나타낼 수 있다.

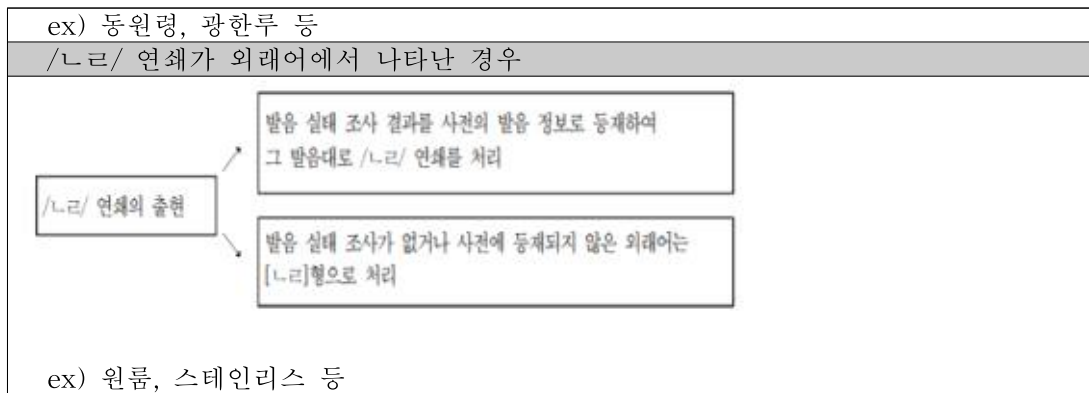
- (1) 가. 음성 인식 기능: 인간이 발성하는 음성을 컴퓨터가 다룰 수 있는 코드(문자)로 변환하는 기술
- 나. 자연어 처리 기능: 형태소 분석이 자동으로 이루어짐으로써 컴퓨터가 인간의 언어를 알아듣고 인간처럼 대화할 수 있는 기술
- 다. 텍스트 마이닝 기능: 텍스트 형태의 데이터를 처리, 학습하여 유사 데이터를 예측하고 검색해 내는 기술
- 라. 기계 학습 기능: 논리나 정형화된 규칙을 바탕으로 데이터를 학습, 예측하는 기술
- 마. 딥러닝 기능: 인간의 뇌가 지닌 정보처리 기능인 신경망을 모델화함으로써 데이터를 학습, 예측하는 기술

나아가 이윤희(2017)에서는 상황 인지 기반의 한국어 말하기 연습용 챗봇 개발을 위해서는 다양한 상황을 포함하는 SNS 등 웹 기반 대화 텍스트의 수집과, 이에 대한 정확한 자연어 처리 기술, 그리고 분석법의 고도화가 전제되어야 한다고 보았으며, 이를 위한 개발 전 단계로서 학습자들을 대상으로 자주 접하는 말하기 ‘상황’에 대한 수요조사를 수행하였고, 수요조사 결과를 토대로 하여 상황 지식 사전(contextual knowledge dictionary)을 구축함으로써 상황에 따른 구어체 코퍼스 구축의 토대를 마련하고자 하였다.

한편, 조태린 외(2018)에서는 <국어 비속어 사전(1999)>을 토대로 비윤리적 어휘를 추출하여, 이들을 욕설, 비어, 비하성이 있는 속어로 유형화하고, 이들 어휘 자체에서 비윤리적 속성을 지니는 것인 반면, 맥락에 의해 비윤리적 속성을 지니게 되는 어휘들이 있음을 주장하였고, 이러한 내용이 인공지능 기반 교육 자료 개발에 고려되어야 함을 강조하며, 인공지능 기반 교육 자료의 비윤리적 어휘 정제와 관련한 제반 고려사항을 제시하였다.

이들 연구가 챗봇 개발의 기초 자료 구축 단계로서 말뭉치를 설계, 구축, 관리하기 위한 논의를 대화 시나리오, 대화 상황, 윤리적 속성 면에서 진행하였다면, 임현열(2019)에서는 TTS(Text-To-Speech) 언어처리의 고성능화를 위한 기초 연구로서 TTS 음운현상을 점검하여 한국어에서 /ㄴㄹ/ 연쇄가 실제 발음에서 그대로 실현되지 않는 음운론적 제약이 기술적으로도 반영될 수 있도록, TTS 시스템에서 /ㄴㄹ/ 연쇄를 발음열로 변환할 때 /ㄴㄹ/ 연쇄 사이에 형태소 경계가 존재하지 않는 경우 [ㄹㄹ]로, 형태소 경계가 존재하는 경우 [ㄴㄴ]로 변환하도록 제반의 사항을 논의하였다.





<그림 5> TTS 고성능화를 위한 논의(임현열 2019)

인공지능 기반 영어 콘텐츠의 발달 과정을 미루어 가늠해볼 때, 한국어 연구에서 콘텐츠 개발을 위한 전 단계로서의 기초 자료 구축 연구 등이 활발히 이루어지고 있는 것은 상당히 고무적인 것으로 보이며, 특히 가장 고성능이 요구되는 말하기 연습 챗봇 개발을 위한 시나리오 구축 개발 연구 등이 다양한 사용역을 중심으로 이루어질 필요가 있다고 판단된다.

2.2. 인공지능 콘텐츠 개발 연구

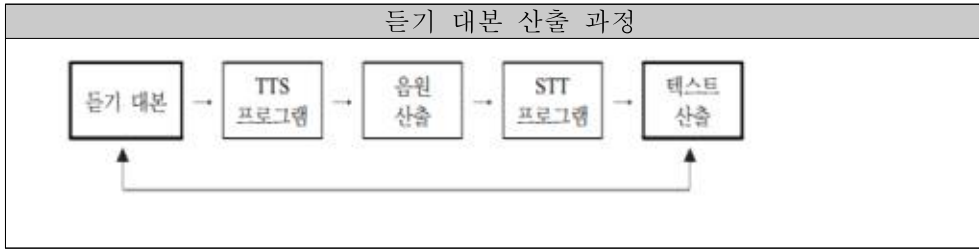
대부분의 한국어교육 분야의 연구들이 인공지능 기반 콘텐츠 개발의 전 단계에 이루어져야 할 기초 연구의 성격을 지니는 데 반하여, 인공지능 콘텐츠의 개발 자체를 다룬 논의도 일부 나타났는데, 대표적으로는 류범모(2020), 박진철(2021) 등의 연구가 있다.

대표적으로 류범모(2020)에서는 다문화가정을 위한 어휘의미 기반 다국어소통서비스로서 한통이 어플을 개발하여 제시하였는데, 기초한국어사전 및 한외 다국어 사전을 기반으로 하되, 초등학교 가정통신문 1,080개(26만 1,148어절)를 데이터로 삼았다. 나아가 류범모(2020)에서는 일본과 베트남 출신 결혼이주여성을 대상으로 한통이와 구글 번역 결과에 대하여 평가하게 함으로써 그 정확성과 적절성을 검토하고자 하였다.

한통이와 구글 번역 결과 비교 평가 사례
(17) [한국어문장] 1.4학년 건강검진 병원 선정을 위한 선호도 조사
(18) [한통이 결과] 1.4학년(がくねん【学年】) 건강(けんこう【健康】) 검진(けんしん【検診】) 병원(びょういん【病院】) 선정(せんてい【選定】)을 위한(ためだ【為だ】) 선호도(せんこうど【選好度】) 조사(ちょうさ【調査】)。とりしらべ【取り調べ・取調べ】)
(19) [구글번역결과] 1.4年生健康診断病院選定のための評価の調査

<그림 6> 한통이와 구글 번역 결과에 대한 비교(류범모 2020)

한편, 박진철(2021)에서는 중급 숙달도 듣기 대본(2020년 세종학당재단에서 개발한 한국어 숙달도 평가를 활용)을 토대로 네오사피언스에서 개발한 인공지능 타입캐스트(TypeCast)로 음원 자료를 개발하여 이의 교육적 활용 가능성을 모색하고자 하였다. 이에 따르면 듣기 대본의 산출 과정은 아래 <그림 7>과 같이 듣기 대본의 TTS 프로그램을 통한 음원 산출과 STT 프로그램을 활용한 텍스트 산출로 이루어짐을 확인할 수 있다.



<그림 7> 듣기 대본 산출 과정(박진철 2021)

다음으로 한국어교육학 분야는 아니지만, 한국어 인공지능 개발에 대한 연구도 있었는데, 대표적으로는 백성대·이민호(2021), 고현웅·박규병(2021) 등이 있다. 먼저 백성대·이민호(2021)에서는 사용자와 감성적 대화가 가능한 챗봇 개발을 위하여 NodelJS 언어 기반의 웹 브라우저에서 메신저 형태로 문장을 입력하여 대화를 진행할 수 있는 환경을 구성하고, multi-turn을 기준으로 삼아 이전 입력 문장을 고려해서 연관된 문장을 챗봇이 출력하도록 구현하여 마치 이전 문맥을 고려하여 대화를 진행하는 것처럼 보이도록 하였다.

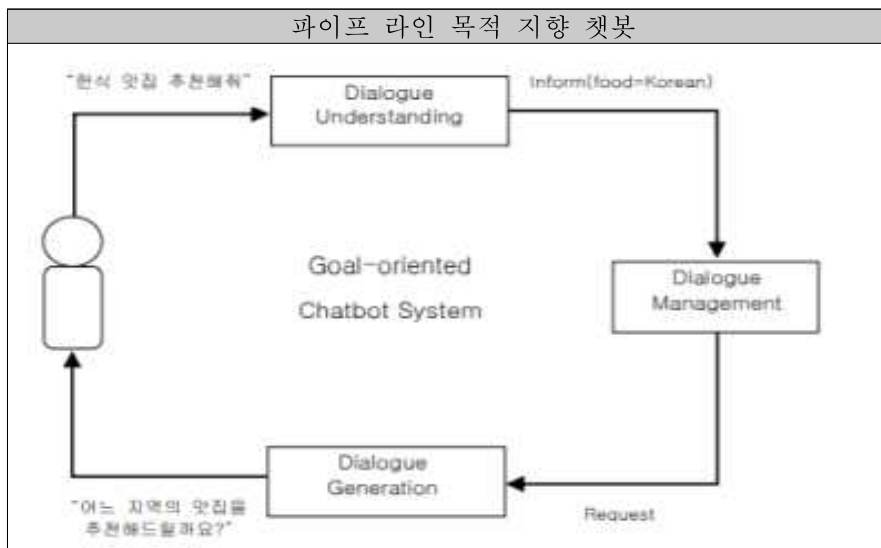
아래 <그림 8>은 이전 문맥을 고려한 고득점 대화 사례와 저득점 대화 사례로, 다른 챗봇에 비하여 현저히 앞선 맥락을 고려한 발화가 이어지는 것을 확인할 수 있다. 즉, multi-turn을 기준으로 삼기 때문에 챗봇이 예측할 수 있는 문맥의 범주가 기존의 챗봇에 비해 확장된 것으로 볼 수 있으며, 이러한 구성을 통해 기존의 패턴 연습에서 나아가 자유 대화에 가까워 보이는 형태로 대화를 이어갈 수 있다는 장점을 나타내게 된다.

고득점 대화			저득점 대화																																																		
<p>Table 4. Conversation from one high-scoring participant</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th># of turn</th> <th>Participant</th> <th>Chatbot</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>요즘 취업 준비 때문에 걱정이예요</td> <td>취업 때문에 걱정이 많으시군요. 어떤 부분이 가장 걱정되시나요?</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>면접에 자신이 없어서 면접이 가장 걱정돼요.</td> <td>면접을 잘 볼 수 있는 방법이 있을까요?</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>면접 스테디에 잘가라거나 모의 면접을 많이 보는 방법 밖에 없을 것 같아요.</td> <td>모의 면접을 많이 보실 생각이시군요.</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>네, 면접받고 실기 테스트도 준비해야 하는데 준비해야 할게 너무 많아요</td> <td>모의 면접 준비를 어떻게 해야 할까요?</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>친구들과 연습하거나 교수님, 멘토님께 부탁드려 실제처럼 질의응답을 하면 될 것 같아요.</td> <td>친구들에게 도움을 요청해보는건 어떨까요?</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>좋은 방법이에요. 선생님께서도 도움을 요청해봐요.</td> <td>선생님에게 도움을 요청할 생각이시군요.</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>네, 저보다 경험이 많으실테니까 말이에요.</td> <td>경험 많은 선생님께서 도움을 요청하려고 하시군요.</td> </tr> </tbody> </table>			# of turn	Participant	Chatbot	1	요즘 취업 준비 때문에 걱정이예요	취업 때문에 걱정이 많으시군요. 어떤 부분이 가장 걱정되시나요?	2	면접에 자신이 없어서 면접이 가장 걱정돼요.	면접을 잘 볼 수 있는 방법이 있을까요?	3	면접 스테디에 잘가라거나 모의 면접을 많이 보는 방법 밖에 없을 것 같아요.	모의 면접을 많이 보실 생각이시군요.	4	네, 면접받고 실기 테스트도 준비해야 하는데 준비해야 할게 너무 많아요	모의 면접 준비를 어떻게 해야 할까요?	5	친구들과 연습하거나 교수님, 멘토님께 부탁드려 실제처럼 질의응답을 하면 될 것 같아요.	친구들에게 도움을 요청해보는건 어떨까요?	6	좋은 방법이에요. 선생님께서도 도움을 요청해봐요.	선생님에게 도움을 요청할 생각이시군요.	7	네, 저보다 경험이 많으실테니까 말이에요.	경험 많은 선생님께서 도움을 요청하려고 하시군요.	<p>Table 5. Conversation from one low-scoring participant</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th># of turn</th> <th>Participant</th> <th>Chatbot</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>오늘 뭐 먹지?</td> <td>무슨 음식을 드실건가요?</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>파스타 어떻게 생각해?</td> <td>파스타를 좋아하시나요?</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>맞아, 너는 제일 좋아하는 음식이 뭐야?</td> <td>가장 좋아하는 음식이 뭔지 물어봐도 될까요?</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>나는 복숭아가 제일 좋아.</td> <td>그렇군요, 그럼 맛있는 음식 많이 드시길 바랍니다.</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>너는 오늘 뭐했어?</td> <td>어떤 음식을 먹었는지 고전 중이시군요.</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>오늘 날씨 너무 좋아</td> <td>오늘의 대구 날씨는 친구들이고 현재 온도는 24도입니다.</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>오늘 즐거웠어</td> <td>즐거운 시간을 보내셨다니 기쁘시네요.</td> </tr> </tbody> </table>			# of turn	Participant	Chatbot	1	오늘 뭐 먹지?	무슨 음식을 드실건가요?	2	파스타 어떻게 생각해?	파스타를 좋아하시나요?	3	맞아, 너는 제일 좋아하는 음식이 뭐야?	가장 좋아하는 음식이 뭔지 물어봐도 될까요?	4	나는 복숭아가 제일 좋아.	그렇군요, 그럼 맛있는 음식 많이 드시길 바랍니다.	5	너는 오늘 뭐했어?	어떤 음식을 먹었는지 고전 중이시군요.	6	오늘 날씨 너무 좋아	오늘의 대구 날씨는 친구들이고 현재 온도는 24도입니다.	7	오늘 즐거웠어	즐거운 시간을 보내셨다니 기쁘시네요.
# of turn	Participant	Chatbot																																																			
1	요즘 취업 준비 때문에 걱정이예요	취업 때문에 걱정이 많으시군요. 어떤 부분이 가장 걱정되시나요?																																																			
2	면접에 자신이 없어서 면접이 가장 걱정돼요.	면접을 잘 볼 수 있는 방법이 있을까요?																																																			
3	면접 스테디에 잘가라거나 모의 면접을 많이 보는 방법 밖에 없을 것 같아요.	모의 면접을 많이 보실 생각이시군요.																																																			
4	네, 면접받고 실기 테스트도 준비해야 하는데 준비해야 할게 너무 많아요	모의 면접 준비를 어떻게 해야 할까요?																																																			
5	친구들과 연습하거나 교수님, 멘토님께 부탁드려 실제처럼 질의응답을 하면 될 것 같아요.	친구들에게 도움을 요청해보는건 어떨까요?																																																			
6	좋은 방법이에요. 선생님께서도 도움을 요청해봐요.	선생님에게 도움을 요청할 생각이시군요.																																																			
7	네, 저보다 경험이 많으실테니까 말이에요.	경험 많은 선생님께서 도움을 요청하려고 하시군요.																																																			
# of turn	Participant	Chatbot																																																			
1	오늘 뭐 먹지?	무슨 음식을 드실건가요?																																																			
2	파스타 어떻게 생각해?	파스타를 좋아하시나요?																																																			
3	맞아, 너는 제일 좋아하는 음식이 뭐야?	가장 좋아하는 음식이 뭔지 물어봐도 될까요?																																																			
4	나는 복숭아가 제일 좋아.	그렇군요, 그럼 맛있는 음식 많이 드시길 바랍니다.																																																			
5	너는 오늘 뭐했어?	어떤 음식을 먹었는지 고전 중이시군요.																																																			
6	오늘 날씨 너무 좋아	오늘의 대구 날씨는 친구들이고 현재 온도는 24도입니다.																																																			
7	오늘 즐거웠어	즐거운 시간을 보내셨다니 기쁘시네요.																																																			

<그림 8> multi-turn 기준의 문맥 파악형 대화 사례(백성대·이민호 2021)

이러한 챗봇이 자유형 대화를 지향한다면, 고현웅·박규병(2021)에서는 목적 지향 챗봇 개

발을 진행하였는데, 무료로 이용할 수 있는 오픈소스 프레임 워크를 이용한 챗봇 빌더의 경우 대부분 영어를 기반으로 개발되어온바, 한국어 전용의 오픈소스 목적 지향 챗봇을 개발하고자 하였다. 이 연구에서는 목적 지향 챗봇이 일반적으로 아래 <그림 9>와 같이 대화 이해, 대화 관리, 대화 생성 모듈이 파이프라인 형태로 연결된 복잡한 구조를 가지고 있다고 설명하였다.



<그림 9> 파이프 라인 목적 지향 챗봇(박규병 2021)

박규병(2021)에서는 이러한 파이프 라인 실험 결과 한국어 전용 목적 지향 챗봇 Kochat을 개발하여 제시하였는데, 코딩이 필요하기 때문에 비전문가들이 사용하기에 쉽지 않다는 한계가 있다고 하였다.

2.3.2. 콘텐츠 개발 후 단계 연구

인공지능 콘텐츠 개발 이후 적용 및 활용에 관한 내용은 한국어교육 내에서는 충분히 이루어지지 못한 측면이 있으나, 가장 대표적인 논의로는 세종학당 AI 선생님에 관한 박충식(2021)이 있다. 박충식(2021)에서는 인공지능(AI) 기술(음성 인식 기술 언어 처리 기술 등)과 한국어교육(한국어 학습자 발화 말뭉치)를 접목하여 세종학당 AI 한국어 선생님을 개발하였음을 밝히고 세종학당 AI 선생님의 특징을 아래 <표 3>과 같이 정리하고 있다.

<표 3> 세종학당 AI 선생님 특징(박충식 2021)

세종학당 AI 선생님 특징	
- 특징:	① 외국인 한국어 학습자 발화 수집 및 분석 시스템 구축 ② ETRI 음성 인식, 대화 기술 활용 실감형 대화 서비스 제공 ③ 길찾기, 하루일과 등 다양한 주제의 대화 연습 시나리오 제공
주요 기능:	① 음성 인식 테스트 기능

- ② 인공지능 기반 쌍방향 대화 학습 기능 제공
- ③ 발화, 발음 분석 평가 기능 제공
- ④ 학습 성과 및 학습 이력 확인, 다시 보기 기능 등 제공

다음으로 심은지·유훈식(2019)에서는 VR을 활용한 한국어 말하기 교육 방안을 아래 <그림 10>과 같이 제시하였으나, VR의 개발이나 적용 등의 실험이 전제되지 않은 논의이기 때문에 한계가 있다고 판단된다.

VR을 활용한 한국어 말하기 교육 방안	
학습 절차	학습 활동
학습 목표	1. 은행 서비스 이용에 필요한 대화를 수행할 수 있다. 2. 계좌 개설, ATM 사용을 혼자서도 무리 없이 할 수 있다.
준비 사항	VR 이용 가능한 휴대폰, VR기기, 인터넷 사용가능 환경
도입	<p>한국의 은행 전경과 내부를 360° 이미지로 보여준다.</p> 

<그림 10> VR을 활용한 한국어 말하기 교육 방안(심은지·유훈식 2019)

이렇게 한국어교육에서 인공지능 기반의 콘텐츠 개발과 그 사후 활용에 대한 논의는 사전 논의 연구에 비하여 상당히 부족한 실정이다. 대개 TTS 또는 STT를 활용하여 하나의 주제에 대해 대화할 수 있는 기회를 제공하고 있으나, 자유형 대화가 불가능하고 평가 기능이 마련되지 않았기 때문에 교육적 활용의 단계로 나아가기에는 기술적인 보완이 요구되는 측면이 있다고 판단된다. 본 연구에서는 인공지능 기반 교육 도구의 사례 조사를 통해 대학 교육에서 외국인 유학생을 위한 지능형 개인지도 시스템의 도입이 어떠한 제안으로 구현될 수 있는지에 관하여 분석하고자 한다.

3. 인공지능 기반 교육 도구 사례 조사

3.1. 아이스크림 홈런

(주)아이스크림에듀(I-Scream edu)의 주력 서비스인 아이스크림 홈런은 스마트 학습기와 방대한 디지털 멀티미디어 콘텐츠, 빅데이터 분석과 인공지능 기술을 접목한 학습 관리 시스템으로, 기술력을 인정받아 초등교육 시장 내에서 국내 최고의 브랜드 인지도를 보유하고 있다. 예비 초등학생부터 중학생을 대상으로 서비스를 제공하고 있으며, 가정 기반 학습에 이어 공부방 등으로의 온/오프라인 융합형 학습 모델로 서비스를 확장해 나가고 있다.

아이스크림 홈런에서는 초·중학생 학습 환경에 최적화된 전용 디바이스에는 음성인식이 가능한 인공지능 기반의 AI튜터 기능이 탑재되었고, AR/VR 등의 실감형 콘텐츠 구현이 가

능하도록 신규 디바이스를 출시하였다. 300만 종의 방대한 디지털 멀티미디어 콘텐츠를 보유하고 있으며, 초등교과 과정의 경우, 초등교사의 90% 이상이 수업 중에 활용하는 관계사의 'i-Scream' 서비스에 기반하여 교실에서 접하는 교과 내용과 연관성이 높은 콘텐츠를 구현하고 있다. 동사의 학습 분석 서비스인 AI생활기록부는 일일 1,500만 건의 학습 빅데이터를 분석하여 홈런 교사와 학부모에게 필요한 데이터를 제시해 주고, 학습과 평가에 기반한 1:1 맞춤 학습법을 제공한다.

아이스크림 홈런에서는 학생의 영어 실력을 국제공인 기준(CEFR)으로 진단하여 영역별 강약점을 분석하고 수준별 맞춤 학습을 추천하여 개인별 학습 로드맵을 제시하기 위한 진단 평가의 개요는 다음 <표 4>와 같다. 먼저 아이스크림 홈런의 진단 평가는 듣기와 읽기 영역으로 구분되며 문항 반응 이론에 따라 주어진 문제의 정오답 결과에 따라 다음 문제의 난이도가 변화하도록 구성하였다.

<표 4> 아이스크림 홈런의 진단평가 개요

구분	내용
평가 영역	총 2개 파트, 5개 영역 (LC: Phonics, Listening/ RC: Vocabulary, Grammar, Reading)
방식	CAT(Computerized Adaptive Test) : IRT(문항 반응 이론)에 기반한 평가 방식으로, 주어진 문제의 정오답 결과에 따라 다음 문제의 난이도가 변화
대상	초1~6학년 (초1~2의 경우 영역별 선행 학습 경험이 있는 학생에게 추천)
응시 횟수	1회 (관리자페이지에서 결과값 리셋 가능)
구성	<ul style="list-style-type: none"> 영역별 1~6개 scale 구성 기본 문항(총 25개), 추가 문항(총 50개) (문제풀이 결과에 따라 총 문항 수는 상이하하며, 낮은 레벨 학생들은 시험이 빨리 종료되도록 설계)
소요시간	약 20분(실력에 따라 상이)

다음으로 아이스크림 홈런의 진단평가 레벨에 따른 수준은 아래 <표 5>와 같은 정의를 갖는데, 가장 잘하는 학생의 경우 기본 문항 25개만 풀면 최고 등급을 얻을 수 있으며, 가장 못하는 학생의 경우 PRE A1, A1 수준의 기본 문항 5개와 추가문항 10개를 이용해서 진단하면 결과를 얻을 수 있는 것으로 나타났다.

<표 5> 아이스크림 홈런의 진단평가 레벨별 수준 정의

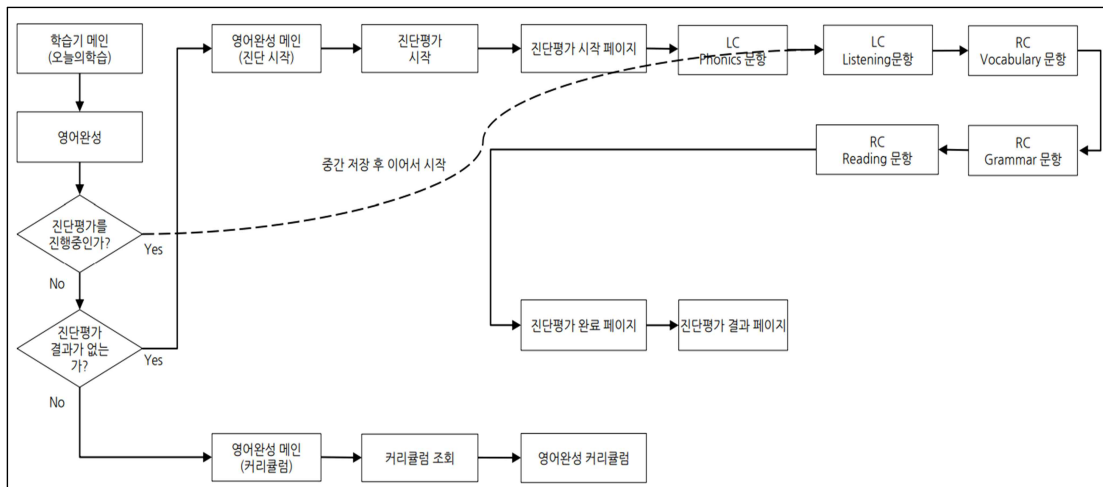
레벨	공인인증 지표		레벨별 수준 정의
	CEFR	TOEIC	
PRE A1		-	일상생활과 관련된 대화를 듣고 이해할 수 있으며, 단어 수준으로 대답이 가능하다.
A1 A1+	A1	0~250	영어 입문 수준으로 간단한 자기소개나 익숙한 구문을 사용하여 상대방의 정보 파악을 위한 질문 등 기본적인 의사소통이 가능하다.
A2 A2+	A2	255~380	보다 자세하게 자기소개를 할 수 있으며 날씨, 취미, 직업 등의 주제에 대해 간단히 이야기하고 익숙하고 반복적인 문제에 대해서는 직접 정보 교환도 할 수 있다.
B1 B1+	B1	381~540	일상생활과 관련된 다양한 주제에 대하여 명확한 관점을 이해하면서 간단히 이야기 할 수 있으며, 자신이 생활이나 여행 중 필요로 하는 일과 상황과 관련된 기본적인 업무를 수행할 수 있으며 경험, 희망, 꿈 등에 대하여 그 이유나 설명과 함께 간단히 남에게 설명해줄 수 있다.

아이스크림 홈런의 진단평가 문항 구성은 아래 <그림 11>과 같이 조사되었다.

파트	영역	홈런 영어 레벨	scale	CEFR/Lexile/WC	기본 문항		추가 문항	
					개념/유형	개수	개념/유형	개수
LC	Phonics	PRE A1	1	-	단자음	1	단자음	2
		A1	2	-	단모음	1	단모음	2
		A1	3	-	장모음	1	장모음	2
		A1	4	-	이중자음	1	이중자음	2
	Listening	A1	1	6단어 이내 문장	그림 묘사(문장)	1	그림 묘사(문장)	2
		A1+	2	2 turn 대화	설명하는 그림 찾기	1	설명하는 그림 찾기	2
		A2	3	2.5 turn 대화	날씨, 시각, 교통수단	1	날씨, 시각, 교통수단	2
		A2+	4	3 turn 대화	충고, 한일/할 일, 이유	1	충고, 한일/할 일, 이유	2
		B1	5	대화(-70)	대화 듣고, 대의 파악	1	대화 듣고, 대의 파악	2
		B1+	6	4 turn 대화	알맞은 응답	1	알맞은 응답	2
RC	Vocabulary	A1~A1+	1	A1	빈칸에 알맞은 단어 찾기	1	빈칸에 알맞은 단어 찾기	2
		A2~A2+	2	A2	빈칸에 알맞은 단어 찾기	1	빈칸에 알맞은 단어 찾기	2
		B1~B1+	3	B1	빈칸에 알맞은 단어 찾기	1	빈칸에 알맞은 단어 찾기	2
	Grammar	A1	1	-	be동사	1	복수 명사, 3인칭 현재시제	2
		A1+	2	-	명령문	1	권치사, 수여동사	2
		A2	3	-	조동사 can	1	과거시제, 미래시제	2
		A2+	4	-	진행형으로 쓰일 수 없는 동사	1	비교급, 최상급	2
		B1	5	-	to부정사	1	동명사, 사역동사	2
		B1+	6	-	현재완료	1	관계대명사, if 가정법	2
	Reading	A1	1	10단어 이내 문장	그림 묘사(문장)	1	그림 묘사(문장)	2
		A1+	2	210~400(-40)	문맥에 알맞은 어휘 찾기	1	문맥에 알맞은 어휘 찾기	2
		A2	3	210~400(-60)	대의 파악	1	대의 파악	2
		A2+	4	410~600(-90)	세부 내용 파악	1	세부 내용 파악	2
		B1	5	610~800(-100)	빈칸 추론	1	빈칸 추론	2
		B1+	6	810~1000(-110)	글의 흐름 파악	1	글의 흐름 파악	2

<그림 11> 진단평가 문항 구성

이렇게 구성된 진단평가는 아래 <그림 12>와 같은 과정을 통해 수행되는데, 영역별로 scale이 낮은 문제를 제시하고 맞으면 다음 scale의 문제를 제시하는 방식으로 이루어지고, 맞이지 못하면 동일한 scale의 추가문항을 제시하는 프로세스를 운영하였다.



<그림 12> 진단평가 프로세스

3.2. AI 세종학당 선생님

한국어교육에서는 인공지능을 활용한 대표적인 학습 도구로 세종학당 AI 선생님이 있다. 이와 관련하여 최근 AI 연구 동향을 정리한 이승연(2022)에서는 ‘세종학당 AI 선생님’에 대하여 아래 <그림 13>과 같이 그 내용을 기술하고 있는데, 메신저 인터페이스를 활용하여 사용자가 학습 주제를 선택하고 그에 따른 대화 연습을 할 수 있으나, 주어진 시나리오대로의 연습만 가능하며, 자유도가 높은 대화는 불가능함을 지적하고 있다. 또 세종학당 AI 선생님의 경우 연습 이후에 발음 점수에 대한 통계 정보가 제공되기도 하는데, 구체적인 피드백 내용은 제공되지 않는다고 하였다.



<그림 13> 세종학당 AI 선생님의 내용(이승연 2022:268)

3.3. ALEKS

ALEKS(Assessment and LEarning in Knowledge Spaces)²⁾는 McGraw Hill Education사의 인공지능 기반 적응형 평가/학습 시스템으로, 지능형 개인지도 시스템(ITS)의 가장 대표적인 사례로 인용되고 있다. 20년 이상 축적해온 방대한 학습자 데이터를 인공지능 기술을 활용하여 분석하고, 이를 기반으로 개인화된 학습경로를 제공한다. 즉, 과목별 학습 개념과 각 개념에 상응하는 다양한 문제를 학습자에게 제시하고, 학생들의 개념 이해 정도와 문제 풀이 패턴을 분석하고, 이를 기반으로 학생 개인의 사전 지식, 학습 패턴, 학습 목표 달성도를 측정하고 맞춤형 학습 계획을 제공한다. 현재까지 수학, 생물학, 화학, 경제, 심리학 분야를 중심으로 하여 전 세계 전 세계 2천 5백만 명이 넘는 학생들의 학습을 지원하고 있으며, 매년 100만 명 이상의 학생이 활용하고 있다. Arizona State University, 아주대학교, 한동대학교 등에서 ALEKS를 활용하고 있으며, 학생들에게 수준별 활동지와 과제를 제시하고 이에 대한 진단평가를 통해 인공지능 기반 학습 프로그램을 통한 학업 능력에 대해 분석하고 있다.

4. 유사 문법 항목 평가 도구 개발 제안

4.1. 왜 유사 문법 항목 평가 도구인가?

본 연구에서는 앞선 연구들의 검토를 토대로 지능형 개인 지도 시스템(ITS)을 적용하여 인공지능 기반 유사 문법 항목 평가 도구를 개발할 필요가 있다고 보았다. 현재 자동 평가 시스템을 활용한 한국어교육 도구는 글쓰기와 말하기에 초점을 두고 있는데, 최근 대학에 진학하는 유학생들의 유형이 교환학생, 국가초정장학생, 2+2학기제 학생 등 다변화되고 있음에 따라 한국어능력시험(TOPIK) 점수가 없거나 국내 어학당을 거치지 않고 대학으로 유입되는 학습자가 늘어나고 있기에 이러한 외국인 유학생들을 정형화된 틀로 진단하고 개인의 숙달도에 맞는 언어 수업을 제시해 줄 수 있는 도구의 필요성이 제기되고 있기 때문이다.

문법 오류 교정 모델에 대한 이다빈(2020)에서는 아래 <표 6>과 같이 딥러닝 기반의 평가도구의 특성을 기술한 바 있는데, 규칙 기반 모델의 경우 규칙 집합의 포괄성이 낮고 오류 교정의 유연성이 떨어진다고 하였으며, 통계 기반의 경우 문법의 복잡도가 높아짐에 따라 정확도가 떨어질 수 있다고 하였고, 딥러닝 기반의 경우에는 다양한 문법 규칙을 파악할 수 있으나 대용량의 데이터가 필요하다는 한계가 있다고 하였다.

2) <https://www.aleks.com/>

<표 6> 문법 오류 교정 모델의 종류와 장단점(이다빈 2020: 8)

	장점	단점
규칙 기반	세부적인 문법 규칙을 기반으로 구축 문장 구조 변경 없이 문법 오류 교정 가능	규칙 집합의 포괄성이 낮아 오류 교정의 유연성이 떨어짐 문법 규칙 정립 및 변화하는 언어 규칙을 적용하기 어려움 분석 단계가 심화할수록 구현 복잡도가 급격하게 상승
통계 기반	데이터에 대한 통계적 분석을 활용하여 입력에 대한 문법 교정 규칙 기반에 비교해 변화하는 언어에 맞춰 문법 오류 교정 가능	단어 단위 통계이기 때문에 문장의 어순을 정확히 이해하기 어려움 입력 문장(문법 오류 문장)의 어순 복잡도가 높아지면 문법 교정 성능 감소
딥러닝 기반	문장 단위로 학습을 진행하여 문장의 어순 정보 및 문맥 정보 파악 가능 변하는 문법 규칙을 가장 빠르게 적용할 수 있음	대용량 학습 데이터가 필요

이다빈(2020)에서는 이와 같은 정리를 통해 딥러닝 기반의 문법 오류 평가 도구를 개발하고 있으나, 실제 대학 교양 교육과정에서는 오류 교정에 초점을 두는 것이 아니라 학습자 진단과 수준별 교과목 추천에 초점을 둘 경우 규칙 기반, 통계 기반 방식으로도 충분히 문법 오류에 대한 평가와 이에 따른 수준별 교과목 추천이 연계될 수 있다.

먼저 1급부터 6급에 이르는 문법 항목의 목록을 <표준 모형>을 기준으로 나열하고 이의 유사 문법항목에 대하여 대규모 문체 데이터를 구축하여야 한다. 문체 데이터에는 한국어교재 1~6급까지의 연습 문제와 토픽의 어휘/문법 문제, 경희대학교 바로문법의 기능별 분류에 따른 연습 문제를 포함할 수 있으며, 이러한 문체 데이터의 등급에 따라 교과목 추천이 자동으로 연계될 수 있도록 시나리오를 작성하는 과정이 준비되어야 한다.

외국인 유학생을 위한 교양 교육은 개별 대학 내에서 자체적으로 이루어지고 있으나 AI 기반 평가를 도입하여 신입생의 언어 실력을 표준적인 평가 기준에 따라 측정할 수 있다면, 외국인 유학생을 위한 교양 교육의 전반적인 질적 수준 제고를 도모할 수 있을 뿐만 아니라 유학생 관리 및 수강신청 등의 행정적 안내 지원에 있어서도 효율성을 제고할 수 있을 것으로 기대된다.

4.2. 지능형 유사 문법 항목 평가 도구 개발을 위한 제안

지능형 개인지도 시스템을 구축하고 대학교육에 활용하기 위해서 다음과 같은 인력 구성

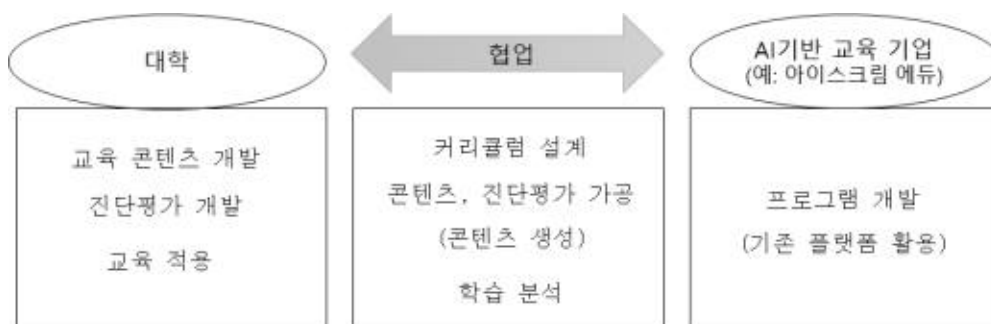
이 필요하다. 기존 언어 담당 교수, 콘텐츠 개발자, 커리큘럼 설계자, 플랫폼 구현 엔지니어 등 각 분야의 전문인력 간 긴밀한 협력이 필요하다.

<표 7> 운영 인력의 구성

구분	설명
과목별 커리큘럼 설계자 (교육분야 AI 시스템 전문가, 언어 교육 전문가)	<ul style="list-style-type: none"> - 언어별 교육과정 커리큘럼 설계를 담당 - 교육 목표에 맞는 콘텐츠의 유형, 콘텐츠의 수준, 콘텐츠의 수량, 수준별 평가 문항, 콘텐츠와 평가 문항 사이의 경로 설정 등을 종합적으로 설계하고 관리할 수 있는 능력이 필요 - 동일한 콘텐츠를 다양한 목적(대학 교육, 평생 교육, 고교 학점제 강의 등)에 맞게 운영할 수 있도록 목적에 맞는 커리큘럼 설계가 필요함 - AI 기반 교육 프로그램 전문 기업에서 교육 커리큘럼 경험 필요
교육 콘텐츠 개발자 (언어교육 전문가, 교수)	<ul style="list-style-type: none"> - 과목별 커리큘럼에 기반하여 일반 강의 콘텐츠, 노래, 영화, 상황극 등의 콘텐츠를 기획하고, 가능한 경우 직접 멀티미디어 콘텐츠를 제작함 - 교사의 직접적인 지도가 없이 학생 스스로 학습을 수행하기 때문에 학습 동기를 유발할 수 있는 흥미 요소를 콘텐츠에 포함시켜야 함.
진단평가 개발자 (언어교육 전문가, 교수)	<ul style="list-style-type: none"> - 학생의 수준을 평가하기 위한 진단 평가 문항을 개발함 - 어휘, 문법, 독해, 듣기 등의 영역을 포함 - 우연히 정답을 선택한 경우, 실수로 오답을 선택한 경우를 배제할 수 있도록 수준 별로 다수의 문항을 제공하여야 함
콘텐츠, 진단평가 가공자 (멀티미디어 전문가)	<ul style="list-style-type: none"> - 교육 콘텐츠를 플랫폼에서 실행될 수 있는 형태의 멀티미디어(강의 동영상, 노래, 영화, 상황극 동영상, 게임, 퀴즈 등)으로 가공함 - 커리큘럼 설계자, 교육 콘텐츠 개발자, 진단평가 개발자와 협력이 필요함
학습분석 전문가	<ul style="list-style-type: none"> - 진단평가 결과와 학습패턴 데이터를 기반으로 학생의 영역별 수준을 분석하여 리포터를 생성할 수 있는 방법론을 개발함 - 커리큘럼 설계자, 진단평가 개발자, 커리큘럼 설계자와 협력이 필요함

프로그램 개발자	<ul style="list-style-type: none"> - 커리큘럼에 기반하여 콘텐츠를 사용자가 활용할 수 있는 웹프로그램 또는 응용 프로그램으로 개발한다. - AI 기반 교육 프로그램 전문 개발회사의 플랫폼에 학교에서 개발한 커리큘럼과 콘텐츠를 싣는 방식으로 프로그램을 개발하는 것이 효율적임
교과목 코디네이터 (교수, 조교)	<ul style="list-style-type: none"> - 학생 수준에 맞는 교육과정은 기본적으로 AI 시스템에서 제시하지만, 필요한 경우 코디네이터가 수정하여 제시할 수 있음 - 다수의 학생이 교육 플랫폼을 이용하여 학습하면서 제기하는 다양한 유형의 질문 또는 요구사항에 응답

지능형 개인지도 시스템을 조기에 대학 언어교육에 적용하기 위해서는 대학과 AI기반 교육 전문 기업 간 협업이 필요하다. 대학에서 교육 콘텐츠를 제공하고, 기업에서 기존에 개발한 플랫폼을 제공하고, 커리큘럼 설계, 콘텐츠 가공, 학습 분석의 영역은 두 기관에서 협업을 통해서 전체 시스템을 완성한다. 대학 교육에 적용하고 피드백을 통해서 콘텐츠, 알고리즘, 시스템을 요소별로 개선할 필요가 있다.



<그림 14> 대학과 기업의 협업

4. 나가며

본 연구는 한국어교육학 분야에서 논의되어 온 AI 기반 한국어교수학습에 대한 논의를 콘텐츠 개발 전 단계, 콘텐츠 개발 후 단계로 구분하고 정리하고, 시중에서 활용되고 있는 지능형 개인지도 시스템에 대하여 조사함으로써, 대학교에서 외국인 유학생을 위한 진단평가 도구 개발의 필요성을 제안하고자 하였다.

비록 본 연구는 구체적인 AI 기반 한국어교육의 유사 문법 항목 평가 도구 개발로 이어지지 못하였으나, 이를 위해 필요한 토대 연구를 진행하였으며 필요한 제안 사항들을 검토함으로써 향후 대학 내 한국어교육의 융합 연구 개발의 방향성을 모색하고자 시도하였다는 점에서 미약하나마 의의가 있다고 판단된다. 미진한 부분은 후속 연구를 통해 보완해 가고자 한다.

[참고문헌]

- 강승혜(2005) “학습자 요인 측면에서 본 한국어 학습자 분석”, 『이중언어학』, 제27호, 이중언어학회, 1-20.
- 김미옥(2016) “중국인 한국어 학습자의 다중지능 연구”, 『외국어로서의 한국어 교육』, 44집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 53-84.
- 고락환(2015), 코퍼스 기반 한국어 TTS 시스템의 구현 및 성능평가에 관한 연구, 원광대학교 석사학위 논문.
- 권철홍(2020), “한국어 TTS 시스템에서 딥러닝 기반 최첨단 보코더 기술 성능 비교”, 『The Journal of the convergence on Culture Technology』 6(2), 국제문화기술진흥원, 509-514.
- 김문준·이철성·김형근·김지형·이훈병(2010), “외국인 유학생 교양교육과정 개발을 위한 기초 연구”, 『교육문화연구』 16(1), 인하대학교 교육연구소, 113-134.
- 김한샘·한지윤·최경호·정해영·곽용진(2017), “한국어 튜터링 챗봇을 위한 말뭉치 구축의 필요성과 방법론”, 『국제어문』 75, 국제어문학회, 61-81.
- 민소연·이광형·이동선·류동엽(2020), “한국어 특성 기반의 STT 엔진 정확도를 위한 정량적 평가방법 연구”, 『한국산학기술학회논문지』 21(7), 한국산학기술학회, 699-707.
- 박진철(2021), “인공지능(AI)을 활용한 한국어 듣기 교육 자료 제작 연구 -음성합성기술(TTS) 활용을 중심으로-”, 『이중언어학』 82, 이중언어학회, 61-84.
- 박충식(2021), “세종학당 디지털 교육 추진 방향 - 세종학당 ‘인공지능(AI) 한국어 학습 지원 서비스’를 중심으로 -”, 국제한국언어문화학회 학술대회 자료집, 28-53.
- 심은지·유훈식(2019), “가상현실(VR) 매체를 활용한 여성결혼이민자 대상 한국어 교육 방안”, 『학습자중심교과교육연구』 19(15), 학습자중심교과교육학회, 497-515.
- 유지철(2019), 뉴스 낭독에 나타난 TTS(음성합성기)와 아나운서 준언어 특성 비교 및 준언어에 대한 수용자 인식에 관한 연구, 성균관대학교 박사학위 논문.
- 이다빈(2020), 딥러닝 기반의 한국어 문법 오류 교정 모델 연구, 경기대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이숙진·황성은(2021), “학부 외국인 유학생 대상의 교양 한국어 교육 연구 현황 분석”, 『대학교양교육연구』 6(1), 주시경교양교육연구소, 87-104.
- 이승연(2022), “빅데이터와 인공지능 활용 한국어 채점 및 평가 도구 개발 현황”, 제36차 전국학술대회 발표집, 한국문법교육학회, 265-272.
- 이월미(2010), 받아쓰기에서 TTS(Text-to-Speech) 프로그램의 활용 효과, 진주교육대학교 석사학위 논문.
- 이윤희(2017), “외국어로서 한국어 말하기 연습을 위한 상황인지 기반의 챗봇 설계에 관한 연구”, 2017년 한국외국어교육학회 학술대회 자료집, 한국외국어교육학회, 445-449.
- 이정철·이상호(2004), “교육용 한국어 TTS 플랫폼 개발”, 『말소리』 50, 대한음성학회, 41-50.
- 임기정·이정철(2012), “윤율경계정보를 이용한 HMM 기반 한국어 TTS 자연성 향상 연구”, 『한국컴퓨터정보학회 논문집』 17(9), 한국컴퓨터정보학회, 75-84.
- 임현열(2019), “AI 기기를 활용한 한국어 발음 실태 조사 방법론 제안”, 『문화와 융합』 41(6), 한국문화융합학회, 705-732.

- 임현열(2019), “한국어 TTS에 적용되는 ㄴ르 연쇄의 발음 처리에 대하여 - TTS의 발음에 대한 국어 음운론적 관점의 진단”, 『국어국문학』 187, 국어국문학회, 103-135.
- 임현열(2020), “한국어 TTS 외래어 발음 처리의 문제점과 개선 방안”, 『어문논집』 83, 중앙어문학회, 35-62.
- 조태린·김신각·유희재·김예지·이주희(2018), “대화형 인공지능의 윤리적 언어 표현을 위한 기초 연구- 단어 단위의 비윤리적 언어 표현의 유형 분류 중심으로-”, 『어문학』 140, 한국어문학회, 65-96.
- 조태린·김신각·신유리·공나형·신아영(2018), “비윤리적 언어 표현의 의미 자질에 따른 하위 유형 연구 - 대화형 인공지능의 윤리적 언어 표현을 위한 기초 연구”, 『한민족문화연구』 63, 한민족문화학회, 147-184.
- avis, Beverly and Michele Summers (2015) “*Applying Dale’s Cone of Experience to increase learning and retention: a study of student learning in a foundational leadership course.*” Engineer Leaders Conference 2014. Purdue University, USA.

‘외국인 유학생을 위한 교사 문법 항목 평가 도구 개발’에 대한 토론문

이선진(한국학중앙연구원)

이 연구는 한국어 교육에서 다룬 인공지능 콘텐츠에 대한 선행 연구들을 정리하고, 인공지능 기반 교육 도구의 사례를 조사함으로써 진단 평가 도구의 필요성을 제시하고 있다. 발표자는 이론적 토대 연구를 통해 맞춤형 언어 교육 플랫폼 구축의 방향성을 찾고자 한 것으로 보이며, 결론적으로 대학의 학문 목적 학습자를 위한 진단평가 도구를 개발할 필요가 있음을 제안하고 있다.

토론자는 학습자의 개별적 특성을 고려한 맞춤형 언어 교육이 필요하다는 의견에 전적으로 동의하는 바이다. 맞춤형 언어 교육을 위해 인공지능을 활용한 교육 및 평가 도구 개발이 이루어진다면, 이 연구는 교육 현장에 적용할 수 있는 실제적이고 실용적인 연구로 이어질 수 있을 것이다. 다만, 다음과 같은 내용에 의문점이 들어 이를 질문함으로써 토론자의 소임을 다하고자 한다.

첫째, 이 연구의 궁극적인 목표는 인공지능 기반 맞춤형 언어 교육 플랫폼을 구축하는 것으로 보인다. 발표자는 그 중에서 지능형 개인 지도 시스템을 적용한 평가 도구 개발의 필요성을 제기하고 있다. 언어 교육 플랫폼을 구축하는 과정에서 평가 도구 개발이 중요하다는 것에 토론자도 동의하는 바이다. 그러나 발표문에서 제시한 이론적 배경과 선행연구 내용을 통해서는 평가 도구 개발의 필요성을 도출해 내기가 어렵다. 오히려 학습자에게 유사 문법을 쉽게 이해시키기 위해 입력 자료를 제공하거나 학습한 내용을 연습할 수 있는 교육 자료를 제공할 필요가 있는 것으로 보인다. 인공지능 기반 맞춤형 학습 시스템을 구축하는 과정에서 평가 도구 개발의 필요성에 대해 발표자의 부연 설명을 청하고자 한다.

둘째, 발표자는 외국인 유학생의 수준을 진단하여 개인의 숙달도에 맞는 교과목 수업을 제시해 줄 수 있는 도구로, 유사 문법 항목 평가 도구를 개발할 필요성이 있음을 제기하고 있다. 토론자는 유사 문법 항목 평가가 학습자의 개별 수준을 진단하기 위한 측정 도구로 타당한가라는 의문점이 든다. 유사 의미를 지닌 문법 항목만을 목록으로 선정하여 문항 개발이 이루어진다면 특정 문법 항목에 치중된 진단 평가가 개발될 가능성이 크다. 특히 진단 평가 결과가 학습자의 수준별 교과목 추천으로 연계될 경우, 제한된 범위 내에서의 진단 평가 결과가 교양 교육 과정의 한국어 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 교과목 수강으로 이어지게 된다. 문법 오류 교정 모델에 의거하여 유사 문법 항목을 평가 항목으로 지정한 이유에 대해 발표자의 구체적인 설명을 듣고 싶다.

셋째, 4.1에서 유사 문법 항목 평가 도구를 개발하기 위한 과정을 개괄적으로 소개하고 있으나, 유사 문법 항목 평가 문항에 대한 좀 더 구체적인 설명이나 예를 청하고자 한다. 국제 통용 한국어교육 표준 모형을 토대로 문법 항목을 목록화한 후, 문제 데이터를 구축하는 과

정에서 유사 문법 항목의 어떤 측면을 측정하고자 하는 것인지에 대한 부연 설명을 청하고자 한다. 학습자가 A 문법과 유사한 의미를 지닌 B 문법을 찾아낼 수 있는지를 측정하고자 하는 것인지, 유사 문법 항목인 A와 B 간의 의미적 차이 혹은 문법적 제약 차이를 인지하고 있는지를 측정하고자 하는 것인지 등 유사 문법 항목 평가 문항의 구체적인 내용이 궁금하다.

끝으로 토론자가 발표자의 의도를 명확히 파악하지 못하고 질문을 한 부분이 있다면 양해를 부탁드립니다. 앞으로 이 연구가 실제적인 도구 개발로 이어져 인공지능 기반 한국어 교육을 위한 방향성을 제시해 줄 수 있기를 바란다.

한국어교육에서의 자기평가 연구

이민경, 김선정(계명대학교)

1. 연구의 목적 및 필요성

최근 언어 학습은 교사 중심으로 수업이 이루어지는 방식에서 학습자 중심의 수업으로 변화하고 있으며 이러한 교육 패러다임의 변화는 구성주의에 바탕을 두고 있다. 구성주의 교육에서는 학습자들이 주체성을 가지고 자신의 학습 과정을 관리한다. 이와 같은 교육의 흐름을 따라 한국어교육에서도 학습자 중심 교육의 중요성이 강조되고 있다.

언어 학습 과정에서 평가는 교수와 학습을 긴밀히 연결해주는 중요한 과정이다. 구성주의 교육 패러다임에서 평가에 대한 인식도 바뀌었는데 교사에 의한 결과 중심 평가에서 벗어나 학습자가 스스로 자신의 학습을 평가해보는 자기평가의 중요성이 대두되었다. 특히 언어를 평가한다는 것은 단순히 점수 또는 결과로만 평가되어야 하는 것이 아니라 어떤 의사소통 상황에서 그 상황을 파악하고 분석하고 적절한 답을 생각해 문제를 해결해나가는 것이 중요하기 때문에 결과보다는 학습 과정에서 학습자 스스로 자신의 학습을 평가하는 것이 중요할 것이다.

현재 사용되는 언어 교재에서의 자기평가는 단원의 마지막에 학습을 마무리하는 용도로 간단하게 제시되어 있는데 주로 앞에서 배운 내용을 확인하거나 학습 목표의 달성 여부를 묻는 정도에 그친다. 이러한 자기평가로 어느 정도의 학습 상황은 파악할 수 있으나 학습자의 학습 상황을 세세하게 파악하기가 어려울 것이다. 또한 한국어 교실에서 자기평가는 활용도가 그리 높지 않다. 단원을 마무리할 때 학습자 스스로 간단하게 확인해보는 정도이기 때문에 교사도 이러한 자기평가를 이용해 피드백을 주는 것이 쉽지 않은 실정이다. 그러나 학습한 내용 중 잘못 이해한 부분이 있는 것을 제대로 파악하지 못한 상황에서 다음 학습으로 넘어가면 후행 학습에서 문제가 생길 수도 있고 확실하게 이해하지 못하고 넘어가는 부분들이 계속 쌓이면 나중에는 학습을 따라가는 것 자체가 힘들 수도 있다. 이러한 이유로 학습자는 다음 학습으로 넘어가기 전에 반드시 자신의 학습 정도를 이해하고 파악할 필요가 있다.

본 연구는 외국어교육에서의 자기평가의 중요성에 주목하여 한국어교육에서 활용할 수 있는 자기평가 방안을 마련하기 위한 기초 연구로 먼저 영어 및 한국어 교재에서 제시한 자기평가의 양상을 살펴보고 선행연구를 바탕으로 자기평가의 개념과 특징 및 유형을 제시한다.¹⁾ 또한 CEFR(Common European Framework of Reference for languages), ILR(Interagency Language Roundtable), NCSSFL(the National Council of State Supervisors for Languages)-ACTFL(the American Council on the Teaching of Foreign Languages)에서 제시한 자기평가 항목을 살펴보고, 영어 교재에 제시된 자기평가가 CEFR, ILR, NCSSFL-ACTFL의 자기평가 항목을 반영하였는지를 분석한다.²⁾

1) 본 연구는 연구자가 집필 중인 박사 논문의 한 부분으로, 이 글에서는 영어와 한국어 교재에 제시된 자기평가 양상만을 다룬다.

2. 자기평가

자기평가는 학습 과정 전반에 걸쳐 학습자가 자신의 학습 과정에 능동적으로 참여하게 하며 그 과정에서 획득하는 지식이나 능력을 스스로 평가하고 반성적인 태도를 가지게 하는 것이라고 할 수 있다. 학자에 따라 self-assessment, self-evaluation, self-monitoring, self-reflection, self-rating, self-grading, self-appraisal, self-testing 등 다양한 용어가 사용되고 있다(Brown and Harris, 2013).

2.1. 자기평가의 개념

자기평가는 학자에 따라 다양하게 정의되었는데, 먼저 LeBlanc & Painchaud(1985)는 학습자들에게 자신의 학습에 대해 점검하고 반성적 성찰을 할 수 있는 기회를 제공하며 학습에 보다 책임감을 갖도록 하는 평가라고 정의하였다. Moon & Schulman(1995)은 학습자가 교수·학습 중이나 그 이후에 자기가 학습한 결과에 대해 교사가 제시한 관점이나 내용에 따라 자기 자신의 장점과 단점을 파악하도록 하는 자기 주도적 학습의 평가 활동이라고 정의하였다. O'Malley & Pierce(1996)은 “학습자들이 학습 과정에 직접적으로 참여할 수 있도록 유도하여 학습동기와 태도 등의 정의적 영역과 내용 학습이라는 인지적 영역을 통합해 나가도록 하는 평가 방법”으로 정의하고, McMillan & Hearn(2009)은 자기평가를 ‘자기반성’, ‘자기판단’, ‘자기목표 설정 및 계획’의 3단계로 구성된다고 보고, 학습자가 자기평가를 통해 자신의 학습 과정을 다시 생각해 보며 자신의 학습에 대해 판단하고 그 결과를 바탕으로 앞으로의 목표를 설정하고 계획한다고 하였다.

국내에서도 여러 연구자들이 자기평가를 정의하였는데, 먼저 이상규(2020)는 학습 그 자체로의 평가(assessment as learning)의 의미를 강조하며 학습의 준비 단계에서부터 평가에 이르기까지의 학습 전 과정에서 학습자가 학습 상황이나 행동에 참여하고 학습 과정이나 결과를 스스로 평가하여 바람직한 학습을 유지 및 발전시킬 수 있는 일련의 과정으로 정의하였다.

남형채·류성립(2000)은 학습자가 교수·학습 중이나 그 이후에 자기가 학습한 결과에 대해 교사가 제시한 관점이나 내용에 따라 자기 자신이 평가에 참여하여 자신의 수행 결과물에 대한 반성적 사고와 함께 자신의 장·단점을 파악하도록 하는 자기 주도적 학습의 평가활동이라고 하였다.

본 연구에서는 국내외의 선행연구를 바탕으로 자기평가를 학습자가 수동적인 자세에서 벗어나 적극적으로 학습 과정에 참여하고 자신의 학습 과정과 결과를 스스로 평가하여 그러한 평가를 바탕으로 앞으로의 학습을 개선해나가는 과정이라고 정의하고자 한다.

2.2. 자기평가의 유형

자기평가는 학습 내용이나 수준에 맞게 다양한 방식으로 이루어질 수 있다. 선행연구들을 바탕으로 교재에서 나타나는 자기평가의 유형을 정리하면 체크리스트, 척도식 자기평가, 기술식 자기평가, 확인 문제를 통한 자기평가, 혼합식 자기평가 등이 있다.

2) 본 연구에서는 초급에 한정하였다.

먼저, 체크리스트는 해당 항목에 체크(√)하거나 ‘네/아니요’, ‘참/거짓’으로 점검하는 방식을 말한다(이서연, 2018). 체크리스트는 결과를 이분법적으로 구분하는 것이기 때문에 빠르게 평가할 수 있으나 구체적인 내용을 확인하기 어려울 수 있다. 다음은 본 연구자가 작성한 체크리스트 자기평가의 예이다.

<표 1> 체크리스트 자기평가의 예

자기평가 항목	네	아니요
교실에 있는 물건의 이름을 말할 수 있다.		
물건의 위치를 말할 수 있다.		
간단한 방향 제시를 이해할 수 있다.		

둘째는 척도식 자기평가이다. 제시된 문항에 대하여 학습자가 3단계, 4단계, 5단계 등으로 표시하는 방법이다. 제시된 문항이 구체적으로 기술되어 있는 경우 좀 더 정확한 평가가 가능할 것으로 보인다. 다음은 척도식 자기평가의 예이다.

<표 2> 척도식 자기평가의 예

자기평가 항목	매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
교실에 있는 물건의 이름을 말할 수 있다.				
물건의 위치를 말할 수 있다.				
간단한 방향 제시를 이해할 수 있다.				

셋째는 기술식 자기평가이다. 기술식 자기평가는 학습자가 자유롭게 서술할 수 있도록 하는 평가이다. 주어진 질문에 대해 답하거나 학습 일지를 쓰는 등 학습을 통해 배운 내용에 대해 작성하는 평가이다. 학습자가 자신이 학습한 내용이나 학습 과정에서 느낀 점을 작성하기 때문에 학습자의 학습에 대한 구체적인 정보를 얻을 수 있다. 본 연구자가 작성한 기술식 자기평가의 예는 다음과 같다.

<표 3> 기술식 자기평가의 예

평가 항목	기술 내용
단원명	
학습 목표	
오늘 배운 문법은 뭐예요?	
오늘 배운 어휘는 뭐예요?	
오늘 공부는 어땠어요?	
오늘 배운 내용 중 이해가 되지 않는 부분이 있어요?	

넷째는 확인 문제나 활동을 활용한 자기평가이다. 단원을 정리하는 단계에서 배운 내용을 토대로 확인 문제를 풀게 하거나 앞에서 배운 내용을 활용한 여러 가지 활동을 통해 학습을 확인하는 방법이다.

끝으로 혼합식 자기평가이다. 혼합식 자기평가는 기술식 자기평가와 체크리스트 자기평가

를 혼합하거나 기술식 자기평가와 척도식 자기평가를 혼합한 유형이다.

위에서 제시한 자기평가 유형들 외에도 문장 완성, 인터뷰, 비디오 녹화나 오디오 녹음 후 확인, 동료 평가 등이 있다.

3. 언어 교재에서의 자기평가 양상 분석

이 장에서는 현재 사용되는 영어 교재와 한국어 교재에서 자기평가가 어떻게 이루어지는지를 분석한다. 자기평가의 배치 위치, 자기평가의 유형, 자기평가의 척도, 자기평가의 질문 내용 및 형식, 숙달도별 차이점, 학습 목표와의 관련성, 피드백의 여부 등에 대해 구체적으로 비교·분석하고자 한다.

3.1. 영어 교재에서의 자기평가

먼저 시중에서 유통되고 있는 교재를 중심으로 영어 교재에서의 자기평가 양상을 분석하였다.³⁾ 영어 교재들을 분석한 결과를 정리하면 다음 표와 같다.

<표 4> 영어 교재에서의 자기평가

교재	배치위치	유형	척도	질문 유형	특징
Voyages Getting started	각 단원의 마지막	체크 리스트	X	can-do 리스트	교재구성표에 각 과에서 학습할 기능을 제시하였는데 자기평가는 교재구성표의 기능을 그대로 can-do 리스트로 제시하거나 해당 단원의 내용과 관련된 질문을 추가하여 구성. 자기평가 항목 모두 학습한 내용을 파악할 수 있는지의 여부를 확인하는 내용.
Natural English	각 단원의 마지막	확인 문제, 체크 리스트	X	표현, 문법, 어휘 확인	각 단원이 끝나는 마지막에 ‘test yourself’라는 코너를 둬 어휘와 문법, 표현을 확인하는 문제와 틀린 문장을 고치는 문제로 구성되어 있고 각 항목에 점수가 매겨져 있어 학습자가 스스로 점수로 자신의 학습을 평가할 수 있음. 제일 끝부분에서는 단원의 제일 앞부분으로 가서 자신이 아는 내용에 체크를 하도록 하고 있음. 즉, 단원에서 학습 목표를 제시하는 부분과 자기평가를 하는 부분이 같으나 학습 전, 후로 나누어서 실시.
TOUCH STONE	각 단원의 마지막	체크 리스트	X	can-do 리스트	한 단원은 소주제를 바탕으로 Lesson A, B, C, D로 나누어져 있고 단원의 제일 앞에 각각의 학습 목표를 제시. 자기평가 문항은 이 학습 목표의 내용을 담고 있으나 질문을 재구성하여 제시하고 있으며 좀 더 확장된 질문도 포함하고 있음. 학습자가 말할 수 있는지의 여부만 묻는 것이 아니라 이해했는지, 읽을 수 있는지, 쓸 수 있는지도 체크할 수 있도록 하였음. 할 수 있는 것에는 체크(√)를, 좀 더 학습이 필요한 부분에 대해서는 물음표(?)를 표시하도록 안내하고 있음.

3) 분석 기준은 양혜주(2017)을 참고하였다.

TOP NOTCH	각 단원의 마지막	체크 리스트	X	can-do 리스트	단원의 제일 앞에 학습 목표가 3개씩 제시되어 있고 각 단원은 Lesson 1, 2, 3으로 나뉘어 있음. 앞에서 제시된 학습 목표가 Lesson 1, 2, 3의 소주제이자 자기평가 항목으로 구성되어 있음. 즉, 앞에서 제시된 학습 목표가 그대로 자기평가 항목으로 제시되어 있음.
Passages	3개의 단원 학습 후 복습하는 부분	척도식, 확인 활동	1~5	can-do 리스트	한 권이 총 12개의 단원으로 이루어져 있으며 3개의 단원이 끝나면 앞에서 배운 내용을 전체적으로 복습하는 부분이 있음. 여기에 자기평가가 제시되어 있는데 앞에서 배운 3개 단원의 내용이 골고루 연결되어 있음. 교재구성표에서 제시한 기능, 문법, 어휘 등을 그대로 자기평가에서 제시하는 것이 아니라 앞에서 배운 문법, 어휘, 표현 등을 활용하여 듣기, 말하기, 토론하기를 할 수 있는지를 묻고 1~5의 점수를 매기는 척도식 자기평가로 구성됨. 이와 함께 실제로 그렇게 할 수 있는지 확인할 수 있는 읽기, 듣기, 토론 활동이 실려있음.
ENGLISH FIRST-HAND	각 단원에서 배운 내용을 확인하는 부분	척도식	1~5	문장	각 단원의 학습 후 마무리 단계에서 자기평가 실시. 문항은 학습 내용을 확인하는 인지적 영역에 대한 질문뿐만 아니라 영어를 많이 사용하였는지, 많은 단어를 말했는지, 자신의 활동이 성공적이었는지, 노력했는지 등을 묻는 정의적 영역에 대한 질문도 함께 제시되어 있음. 1~5점의 척도식 평가로 구성되어 있으며 자기평가 후 교재의 뒤에 제시된 학습과정표(Progress chart)로 안내. 각 단원을 학습한 후 대화, 말하기, 어휘, 듣기, 과제 등에 대해 자신이 스스로 평가. 12개의 단원을 모두 이 하나의 표에 표시함으로써 학습자가 스스로 자신의 학습 과정 전체를 한 눈에 파악할 수 있도록 함. 또한 자기평가 후에는 단원에서 배운 내용과 관련된 후속 학습을 하도록 안내하고 있음.
EVOLVE	교재의 뒷부분	체크 리스트, 확인 활동	X	can-do 리스트	CEFR을 기반으로 개발된 교재로 자기평가가 각 단원 내에 제시되지 않고 교재의 제일 뒷부분에 각 단원의 학습 내용을 확인할 수 있도록 구성. 단원에서 배운 내용으로 평가 문항이 구성되었으나 교재구성표에 제시된 학습 목표와 완전히 일치하지는 않음. 학습한 내용과 관련하여 말할 수 있는지, 쓸 수 있는지를 can-do 리스트로 묻고, 그 옆에 실제로 할 수 있는지 없는지를 확인할 수 있는 말하기, 쓰기 활동을 제시함.
Freshman English	각 단원의 마지막	기술식	X	질문	할 수 있는 것과 아는 것에 대해 질문하는 것이 아니라 앞에서 나온 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기 활동을 잘했는지, 어떻게 했는지, 해당 단원을 잘 마무리했는지, 어떤 부분에서 좀 더 노력해야 하는지 등을 묻는 질문으로 구성되어 있음.

이를 통해 영어 교재에서는 비슷하지만 다양한 유형의 자기평가가 시행되고 있음을 알 수 있다.

3.2. 한국어 교재에서의 자기평가

자기평가 활동이 있는 한국어 교재 다섯 권을 분석하였다. 분석한 결과를 표로 제시하여 정리하면 다음과 같다.

<표 5> 한국어 교재에서의 자기평가

교재	배치위치	유형	척도	질문 유형	특징
세종 한국어	각 단원의 마지막	기술식	X	can-do 리스트, 질문	해당 단원의 학습 내용을 수행할 수 있는지 확인하는 형식. 2개의 자기평가 문항으로 구성되어 있고, 단원 표지에 제시된 학습 목표를 활용한 질문으로 구성되어 있음. 질문 형식의 can-do 문장이지만 체크리스트나 척도식이 아니라 기술식 자기평가임.
서울대 한국어	각 단원의/ 대단원의 마지막	확인 문제, 체크리스트	X	can-do 리스트	초급과 중급의 경우 각 단원의 마무리 부분에 제시. 고급 교재 경우 한두 개의 소단원으로 이루어진 대단원의 마지막에 제시. 앞에서 학습한 내용을 확인하는 문제로 구성. 아는 어휘를 체크하거나 학습한 문법을 활용해 문장을 완성하는 문제로 구성되어 있음. 중급과 고급에의 경우 자기평가의 끝에 해당 단원을 학습한 후 할 수 있는 것에 대해 can-do 리스트에 체크하도록 함. 학습 목표에 제시된 기능별 목표와 연계하여 자기평가의 체크리스트 항목을 구성.
고려대 한국어	각 단원의 마지막	척도식	1~5	질문	각 단원의 끝에 한 문장의 질문으로 구성. 단원의 표지에 제시된 학습 목표를 그대로 질문으로 바꾸어 자기평가로 활용함. 1~5의 척도로 이루어져 있고 별 모양으로 제시되어 있음.
경희 한국어	각 단원의 마지막	체크리스트, 척도식	0~100	can-do 리스트, 질문	초급 1, 2의 듣고 말하기와 중급 1, 2의 듣고 말하기, 읽고 쓰기에만 자기평가가 제시됨. 초급 듣고 말하기 교재의 경우 학습 목표를 재구성하여 질문 형식의 can-do 리스트로 이루어짐. 평가 문항에 대해 학습자가 '네', '아니오'를 체크하는 방식으로 구성되어 있음. 중급 교재의 경우 2개의 소단원으로 이루어진 대단원의 마지막에 자기평가가 제시되어 있음. 해당 단원에서 학습한 어휘 및 표현 중 아는 것에 체크하는 유형과 질문 형식의 can-do 리스트로 구성되어 있음. can-do 리스트는 척도식 자기평가이며 교재구성표에 제시된 해당 단원의 목표 기능과 과제를 자기평가 항목으로 구성함. 평가 척도는 0~100으로 제시. 고급 읽고 쓰기 교재에의 경우 읽기 영역은 아는 어휘에 체크하는 것으로, 쓰기 영역은 쓴 글에 대한 자기평가로 이루어져 있는데 내용에 관한 질문으로 구성되어 있음.
Active Korean	각 단원의 마지막	체크리스트	X	can-do 리스트	각 단원의 끝에 can-do 형태의 체크리스트로 구성되어 있음. 교재 구성표에 제시된 각 단원의 '핵심 대화'를 바탕으로 평가 문항을 구성함. 평가 문항이 영어로 제시되어 있고 해당 내용을 한국어로 표현할 수 있는지 질문.

지금껏 영어 교재 8권과 한국어 교재 5권의 자기평가 양상을 분석하였다. 대부분의 경우 자기평가는 각 단원의 마지막에 수록하고 있으며 자기평가 유형은 체크리스트, 척도식, 기술식, 확인 문제나 확인 활동 등으로 다양하게 나타났으나 체크리스트와 척도식 자기평가가 주를 이루었다. 척도식 자기평가의 경우 모두 5점 척도로 제시되어 있다. 자기평가 질문 형식은 can-do 리스트의 형식이 가장 많았다. 자기평가 항목은 학습 목표를 그대로 제시하거나 학습 목표의 내용을 세분화하여 제시하거나 학습 내용을 바탕으로 새롭게 구성되어 있었다. 대부분이 학습 내용을 확인하는 인지적 영역에 대한 점검 질문으로 이루어져 있으나 정의적 영역에 대한 자기평가 항목을 제시한 경우도 있었다.

4. 영어 교재에 제시된 자기평가 문항 분석

4.1. 외국어 교육과정에 제시된 자기평가 문항

유럽을 하나로 연결하는 경제적 장치가 유로화라고 한다면, 언어 교육 인프라는 CEFR(Common European Framework of Reference for languages)이라고 할 수 있다(윤선영, 2011). CEFR은 전 유럽의 언어 교육을 위한 수업계획, 교육과정 요강, 평가, 교재 등을 개발하기 위한 공통 기반을 마련하기 위해 설계되었다(Council of Europe, 2001). CEFR에서는 A1, A2, B1, B2, C1, C2의 6단계 수준의 언어 숙달도(proficiency)를 can-do 문장의 형태로 제시한다. CEFR은 교수와 학습에 필요한 포괄적인 기준을 제시하는 것뿐만 아니라 언어 학습에 있어서 학습자 스스로 자신의 능력을 확인할 수 있는 자기평가 기준도 함께 제시하고 있다.

ILR(Interagency Language Roundtable)은 정부 수준에서 언어와 관련이 있는 활동에 대한 정보를 공유하고 서로 협력하기 위해 세워진 정부 기관이다. 언어 훈련과 평가에 있어서 정부 기관과 부서 간에 협력과 의사소통의 필요성이 인식되면서 특정 언어 교육과정과 상관 없이 모든 언어와 모든 정부 일자리에 적용 가능한 객관적인 시스템이 필요하다고 결론을 지었다. FSI(the Foreign Service Institute)는 이러한 문제를 해결하고자 하였고 6단계의 척도를 고안하였다. 처음에는 언어에 대한 단일 척도만 개발하였고 후에 각 기술에 대한 개별 척도로 발전시켰다. ILR에서는 듣기, 읽기, 말하기 영역에서 자기평가 기준을 제시하였다. 단계별로 학습자의 수준을 측정할 수 있는 여러 기준이 제시되어 있는데 그 단계에 있는 모든 문장에 대해 ‘네’라고 대답하면 다음 수준으로 넘어가고 만약 대부분의 문장에 ‘네’라고 대답한 경우 그 단계의 플러스(+) 수준이라고 제시하고 있다. 또한 하나의 문장 또는 그 이상의 문장에 대해 ‘아니요’라고 대답한 경우 그 수준에 도달하지 못한다고 하였다.

1980년대에 ACTFL(the American Council on the Teaching of Foreign Languages)에서는 학문적 목적을 위해 ILR 정의를 바탕으로 한 숙달도 지침을 개발하였다. ILR 척도와 마찬가지로 ACTFL 지침도 여러 단계에 걸쳐 개선되었으며 ACTFL과 정부는 두 가지 숙달도 시험이 상호보완적으로 이루어지기 위해 거의 20년 동안 긴밀히 협력하였다(Adams, 1980). 본 연구에서는 NCSSFL-ACTFL의 can-do 구문을 살펴보았는데 이 리스트는 NCSSFL(the National Council of State Supervisors for Languages)와 ACTFL(the American Council on the Teaching of Foreign Languages)이 협력하여 만든 구문으로 언어 학습자는 이를 활용하여 학습 목표를 식별하고 설정할 수 있으며 교육자들은 교육과정, 단원 및 수업 계획에 대한 학습 목표를 세울 수 있다. 이 항목들은 언어 학습자가 언어로 ‘할 수 있는 것’들을 결정지음으로써 자기평가 체크리스트의 역할도 한다(ACTFL, 2015).

CEFR은 A1, A2, B1, B2, C1, C2 단계, ILR은 R0+~4, L1~5, S1~5 단계, ACTFL은 Novice, Intermediate, Advanced, Superior, Distinguished의 단계로 나누어져 있으나 본 연구에서는 초급에 해당하는 단계, 즉 CEFR의 A1과 A2, ILR의 각 영역에서 2단계까지, ACTFL은 Novice와 Intermediate의 Low와 Mid 단계까지만 분석하였다.⁴⁾

CEFR, ILR, NCSSFL-ACTFL의 초급 단계 can-do 구문을 모두 정리한 결과 다음과 같다.

4) CEFR과 ACTFL의 등급을 연결하는 연구에서 CEFR의 A1, A2에 해당하는 등급은 듣기와 읽기 영역에서는 ACTFL의 Novice~Intermediate Mid와 연결이 되고 말하기와 쓰기에서는 Intermediate Low 단계로 연결이 된다고 하였다(ACTFL, 2010).

정리 과정에서 내용이 겹치는 내용은 삭제하였고 비슷한 경우 내용을 합쳐 수정하였다.⁵⁾

<표 6> CEFR, ILR, NCSSFL-ACTFL의 초급 단계 말하기 자기평가 문항

영역	자기평가 문항
말하기	<ul style="list-style-type: none"> - 자기소개를 할 수 있다. (ACTFL) - 생년월일, 태어난 장소, 국적, 주소, 결혼 여부, 직업 등 개인적인 질문에 대답할 수 있다. (CEFR, ACTFL) - 나의 가족에 대해 이야기하거나 질문에 답할 수 있다. (ACTFL, CEFR, ILR) - 정중하게 인사할 수 있다. (ACTFL, ILR) - 길을 물어볼 수 있다. (ILR, ACTFL) - 회의, 프로젝트, 행사 등에 대해 동료와 이야기할 수 있다. (ACTFL) - 친한 사람, 익숙한 장소, 물건, 운동, 좋아하는 것, 싫어하는 것 등 내게 익숙한 주제에 대해 간단한 대화를 할 수 있다. (CEFR, ILR, ACTFL) - 매일 하는 활동, 주말에 자주 가는 곳, 나의 학교나 일, 내가 사는 도시, 내가 좋아하는 운동, 음악, 음식, 나의 스케줄 등 일상생활에 관련된 질문을 하거나 질문에 답할 수 있다. (CEFR, ACTFL) - 전화로 간단한 메시지를 남기거나 음성 메시지를 남길 수 있다. (ILR) - 최근 텔레비전에서 보거나 신문에서 읽은 것에 대해 이야기할 수 있다. (ILR) - 최근에 일어났거나 곧 일어날 어떤 일상적인 사건이나 여행, 또는 가까운 미래에 대한 계획에 대해 이야기할 수 있다. (ILR) - 날짜, 요일, 숫자를 말할 수 있다. (ACTFL) - 사진이나 그림을 보고 간단하게 설명할 수 있다. (ACTFL) - 내가 매일 사용하는 물건이나 필요한 물건에 대해 이야기할 수 있다. (ACTFL, CEFR) - 간단한 음식을 주문할 수 있다. (ILR) - 호텔이나 택시를 예약할 수 있다. (ILR) - 대중교통 표, 식료품, 옷과 같이 필요한 물건을 살 수 있다. (ILR) - 내가 방금 들은 것을 이해했는지 못 했는지를 말할 수 있다. (ACTFL) - 이해 못 했다고 다시 말해달라고 요청할 수 있다. (ACTFL, CEFR)

4.2. 영어 교재에 제시된 자기평가 문항 분석

영어 교재에서 제시된 자기평가 문항들이 실제로 CEFR, ILR, NCSSFL-ACTFL의 자기평가 항목을 반영하고 있는지를 확인하기 위해 영어 교재에서 제시된 자기평가 문항을 모아 주제별로 정리하였다.

<표 6> 영어 교재에 제시된 자기평가 문항

주제	자기평가 문항
개인	- 개인정보를 주고받을 수 있다.

5) 지면 제약의 이유와 영어 교재에서 자기평가 문항은 대체로 구어 표현으로 이루어져 있어 말하기 영역에서의 자기평가 항목만을 실었다.

<p>신상</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 신분증 카드를 작성할 수 있다. - 등록 양식에 성과 이름을 쓸 수 있다. - 가족에 대해 이야기할 수 있다. - 가족에 대해 물을 수 있다. - 집 주소를 말할 수 있다. - 전화번호를 말할 수 있다. - 나의 직업에 대해 말할 수 있다. - 다른 사람의 직업에 대해 말할 수 있다. - 이름을 말하고 쓸 수 있다. - 알파벳과 숫자를 식별하고 사용할 수 있다. - 철자를 묻거나 불러 줄 수 있다. - 다른 사람의 주소나 전화번호를 물을 수 있다. - 다른 사람을 소개할 수 있다.
<p>인사</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 사람들에게 인사할 수 있다. - 인사에 대답할 수 있다. - 간단한 공손한 표현을 할 수 있고 대답할 수 있다. - 작별 인사를 할 수 있다. - 아침, 점심, 저녁에 맞는 인사를 할 수 있다. - 감사 인사를 하거나 감사 인사에 응답할 수 있다. - 미안하다고 말할 수 있다. - 자기소개를 할 수 있다.
<p>대인 관계</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 다른 사람을 묘사할 수 있다. - 다른 사람을 초대할 수 있다. - 초대에 응할 수 있다. - 초대를 거절할 수 있다. - 무엇을 하는지 물어볼 수 있다. - 사람들이 무엇을 하는지 이야기할 수 있다. - 어떤 제안을 요청하거나 제안할 수 있다. - 다른 사람을 칭찬할 수 있다. - 칭찬을 인정할 수 있다. - 계획을 같이 세울 수 있다. - 다른 사람에 대한 놀라운 소식에 반응할 수 있다. - 다른 사람의 인생 스토리에 대해 듣고 이해할 수 있다.
<p>주거와 환경</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 나의 집에 대해 설명할 수 있다. - 가구의 이름을 말할 수 있다. - 물건의 이름을 말하고 설명할 수 있다. - 물건의 위치를 설명할 수 있다. - 내가 살거나 공부하거나 일하는 공간에 대해 말할 수 있다.
<p>일상 생활</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 교실에 있는 물건을 식별할 수 있다. - 기본적인 학교 직원과 시설을 식별할 수 있다. - 하루일과에 대해 말할 수 있다.

	<ul style="list-style-type: none"> - 나의 일상생활에 대해 말할 수 있다. - 내가 어떤 일을 얼마나 자주 하는지를 말할 수 있다. - 다른 사람이 하는 활동에 대해 물어볼 수 있다. - 과거의 일에 대해 묻거나 말할 수 있다. - 앞으로의 계획을 말하거나 물을 수 있다.
교통	<ul style="list-style-type: none"> - 길을 물어볼 수 있다. 길을 알려 줄 수 있다. 길 안내를 듣고 이해할 수 있다. - 교통수단을 추천할 수 있다.
시간	<ul style="list-style-type: none"> - 시간을 물어볼 수 있다. - 몇 시인지 말할 수 있다. - 날짜를 말할 수 있다. 요일을 말할 수 있다. - 시간과 관련된 정보를 요청하거나 정보를 줄 수 있다.
쇼핑	<ul style="list-style-type: none"> - 미국 동전과 지폐의 이름과 가치를 식별할 수 있다. - 가격을 묻거나 답할 수 있다. - 특정 동전을 달라고 요청하거나 줄 수 있다. - 잔돈을 달라고 하거나 줄 수 있다. - 옷의 색깔이나 이름을 말할 수 있다. - 무엇을 입고 있는지 설명할 수 있다. - 옷을 설명할 수 있다. - 가게에서 원하는 것과 필요한 것에 대해 말할 수 있다.
식음료	<ul style="list-style-type: none"> - 음식을 주문할 수 있다. - 음식을 더 달라고 말할 수 있다. - 아침, 점심, 저녁에 무엇을 먹는지 물어볼 수 있다. - 요리에 필요한 재료를 살 수 있다. - 음식을 요구하거나 제공할 수 있다.
건강	<ul style="list-style-type: none"> 신체 부위를 말할 수 있다. - 아픈 곳을 표현할 수 있다. - 다른 사람의 몸 상태가 어떤지 물어볼 수 있고 같은 질문에 대답할 수 있다. - 다른 사람이 다친 것에 대해 염려를 표현할 수 있다. - 치료법을 제안할 수 있다.
기후	<ul style="list-style-type: none"> - 오늘의 날씨를 말할 수 있다. - 계절과 날씨에 대해 이야기할 수 있다.
여가와 오락	<ul style="list-style-type: none"> - 여가 시간에 무엇을 하는지 말할 수 있다. - 여가 시간에 무엇을 하는지 물을 수 있다. - 좋아하는 것과 싫어하는 것에 대해 말할 수 있다. - 할 수 있는 것과 못하는 것을 말할 수 있다. - 방학 계획에 대해 질문할 수 있다.
요청 부탁 의무	<ul style="list-style-type: none"> - 이해 못 한 것을 표현할 수 있다. - 친철히 또는 크게 말해달라고 부탁할 수 있다. - 다른 사람에게 다시 말해달라고 부탁할 수 있다.

- 다시 말해달라고 부탁받으면 다시 말할 수 있다.
- 도움을 요청할 수 있다.
- 도움이 필요한지 물어볼 수 있다.
- 허락을 요구할 수 있다.
- 다른 사람에 대한 자세한 설명을 요구할 수 있다.
- 요청하거나 요청에 응답할 수 있다.
- 명령에 답할 수 있다.
- 어떤 것에 대한 정의를 묻거나 정의를 말할 수 있다.
- 하면 안 되는 일에 대해 말할 수 있다.
- 지켜야 하는 일에 대해 말할 수 있다.
- 동의하는 것과 그렇지 않은 것을 표현할 수 있다.

분석 결과 CEFR, ILR, NCSSFL-ACTFL의 자기평가 항목의 대부분이 교재에서 제시된 것을 알 수 있었다. 교재에 나타나지 않은 항목은 ‘회의, 프로젝트, 행사 등에 대해 동료와 이야기할 수 있다’, ‘전화로 간단한 메시지를 남기거나 음성 메시지를 남길 수 있다’, ‘최근 텔레비전에서 보거나 신문에서 읽은 것에 대해 이야기할 수 있다’, ‘호텔이나 택시를 예약할 수 있다’였다. 또한 CEFR, ILR, NCSSFL-ACTFL의 자기평가 항목이 좀 더 많은 의미를 포함하고 있으며 교재에서는 자기평가 문항들이 좀 더 자세하게 제시되는 것을 확인할 수 있었다.

5. 결론

학습자가 능동적으로 자신의 학습에 참여하고 주도적으로 학습을 이끌기 위해서는 자기평가가 필요하다고 본다. 자기평가가 없는 경우에 학습자는 자신의 학습 과정이나 결과에 대한 평가를 경험하지 못하고 그로 인해 평가에 있어서는 교사에게 평가를 받는 수동적인 입장으로 남을 수밖에 없다. 자기평가를 하는 것에 있어서도 ‘네/아니요’로 제시하는 체크리스트 자기평가의 경우 학습 결과를 간단하고 빠르게 확인할 수는 있으나 구체적으로 학습 결과를 파악하기에는 어려움이 있을 것으로 보인다. 체크리스트나 척도식으로만 구성되어 있는 경우 기술식 자기평가를 추가하거나 확인 활동으로 연계가 된다면 좀 더 구체적인 평가가 가능할 것으로 본다.

자기평가를 적극적으로 활용하기 위해서는 학습 목표와 학습 내용을 잘 반영하여야 하며 구체적으로 평가하는 것이 가능하도록 자기평가 항목을 세분화하고 다양하게 구성하는 것이 필요하다고 본다. 또한 학습 내용에 대한 상태를 점검하는 항목뿐만 아니라 학습 과정에서 느끼는 어려운 점이나 학습자의 학습 태도 및 동기 등에 대한 항목도 함께 구성하여 좀 더 유의미한 자기평가 도구가 개발될 필요가 있다고 본다.

본 연구에서는 영어와 한국어 교재에서의 자기평가 양상을 비교·분석하고 CEFR, ILR, NCSSFL-ACTFL의 자기평가 항목들이 영어 교재에 잘 반영되었는지를 확인하고자 하였다. 모든 항목이 다 반영되지는 않았지만 대부분 반영됨을 알 수 있었고 교재에서의 자기평가 문항이 좀 더 자세하게 기술되었음을 확인할 수 있었다. 그러나 초급 단계의 교재와 자기평가 항목만 살펴보았으며 모든 영어 교재를 분석하지 못했다는 한계점을 가진다. 후속 연구에서는 더 많은 영어 교재에서 제시된 자기평가 문항을 분석하고 중급과 고급 단계의 자기

평가 항목으로 확장시키고자 한다. 나아가 한국어교육에도 이를 적용할 수 있는지를 살펴보고 한국어교육에서 활용할 수 있는 자기평가 도구를 개발하고 실제 수업에 적용해보는 방안을 마련하고자 한다.

[참고문헌]

- 남형채·류성립(2000) “수학 수업에서 학생의 자기평가”, 『과학수학교육연구』, 23(3), 55-71.
- 양혜주(2017) “중학교 시 교육의 자기평가 방안 연구”, 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 윤선영(2011) “구성주의와 행위중심 접근법 : 프랑스어 교수·학습·평가 설계에의 적용”, 박사학위논문, 서울대학교.
- 이상규(2020) “자기평가가 자기조절학습능력과 학업적 흥미 및 학업 성취도에 미치는 영향”, 석사학위논문, 서울교육대학교.
- 이서연(2018) “교육연극에서 자기평가 활동이 초등학생의 자기 주도적 학습능력에 미치는 영향”, 석사학위논문, 서울교육대학교.
- Adams, M.L. (1980). Five co-occurring factors in speaking proficiency. In Frith, J.R.(Ed.), *Measuring spoken language proficiency (1-6)*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2010). *Assigning CEFR Rating to ACTFL Assessments*. Available from <https://www.actfl.org/resources/assigning-cefr-ratings-actfl-assessments>.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2015). *NCSSFL-ACTFL can-do statements*. Available from http://www.actfl.org/global_statements.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. McMillan (Ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment (367-393)*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- LeBlanc, R., & Painchaud, G. (1985). Self-assessment as a second language placement instrument. *TESOL Quarterly*, 19(4), 673-687.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- Moon, J., & Schulman, L. (1995). *Finding the connections: Linking assessment, instruction, and curriculum in elementary mathematics*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Malley, J. M., & Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. New York, NY: Addison-Wesley Longman.

『Interagency Language Roundtable』 <https://www.govtilr.org/index.htm>

*지면상 분석 대상 교재의 목록은 별도로 제시하지 않고 본문에 제시한 것으로 대체한다.

‘한국어교육에서의 자기평가 연구’에 대한 토론문

정미지(아주대학교)

본 논문은 최근 대두되고 있는 학습자 중심 교육, 자기 주도적 학습 등의 분위기에 발맞추어 자기 평가의 중요성에 대해 피력한 연구로, 이를 위해 먼저 영어와 한국어 교재에서 각각 자기 평가가 어떠한 양상으로 나타나고 있는지 살피고 대표적인 외국어 공통 참조기준에서 자기 평가를 어떻게 다루고 있는지를 살펴보는 의미 있는 연구라고 하겠다.

논문을 읽고 본 토론자가 가진 의문점에 대해 몇 가지 질문을 드리는 것으로 하겠습니다.

먼저 이 논문의 가치를 증명하기 위해서는, 또는 교육 현장과 밀접한 연관성을 가지기 위해서는, 자기 평가라는 것이 결국 평가라는 큰 틀의 한 부분이기 때문에 궁극적으로 환류효과(washback effect)를 끌어내야 한다고 할 때 다른 평가의 방식이 아니라 자기 평가가 교육과정의 설계와, 운영, 학습의 과정에 어떠한 긍정적인 효과를 가져올 것으로 연구자께서 기대하시는지 알고 싶습니다.

두 번째, 논문을 읽다 보면 자기 평가가 교재에 나타나는 양상은 크게 학습한 내용에 대해 아는지, 할 수 있는지 등을 확인하는 인지적 문항(학습 내용에 대한 상태를 점검하는 항목)과 학습 과정의 어려움 등을 묻는 정의적 문항(학습 태도나 동기 등에 대한 문항)으로 구성된다고 하셨는데, 이런 경우 전자는 결국 학습 목표 또는 메타 인지라는 개념과 동일하거나 중첩되는 부분이 있는 것으로 보입니다. 실제로 <표6>의 경우 각 숙달도 단계별 학습 목표와 동일해 보이기까지 합니다. 그렇다면 이러한 학습 목표는 어떻게 보면 성취도 평가에서 목표 달성 여부에 대해 평가가 이루어지는데, 어찌 보면 중복이라고도 할 수 있겠는데 그것을 다시 학습자에게 제시하고 그것에 대해 스스로 생각해 보도록 하는 과정을 거쳐야 하는 목적이 무엇이라고 생각하시는지 궁금합니다. 그리고 연구자께서는 자기 평가에서 기 학습한 내용에 대해 상태를 점검하는 항목과 정의적인 측면을 묻는 문항 중 어느 것이 교육적으로 유의미할 것이라고 생각하시는지 궁금합니다.

셋째, 실제 교실 현장에는 다양한 학습자가 존재하는데, 앞서도 말했지만 메타 인지능력이 학습에 큰 영향을 미치는 것을 우리는 많이 보게 됩니다. 즉, 학습 능력이 뛰어난 학습자의 경우 이러한 자기 평가를 굳이 따로 하지 않아도 스스로 이미 자기 평가를 해 나가고 있을 가능성이 높아서 이러한 자기 평가의 효용성이 높지 않을 가능성이 있고, 반대로 학습에서 부진한 학습자의 경우 이러한 자기평가의 의미나 목적에 대해 과연 공감할 수 있을 것인지, 이것이 바라는 궁극적인 효과를 그들에게서 거둘 수 있을 것인지 의문이 듭니다. 이러한 양극단의 학습자와 관련하여 자기평가가 의미를 가지기 위해 어떤 의견을 가지고 계시는지 궁금합니다.

마지막으로 이러한 연구가 교육 현장에 실질적인 도움이 되는 것이 가장 바람직한데, 실제 자기 평가가 교재에 실려 있어도 실제 교실에서는 그것에 너무 시간을 많이 할애할 수 없어 자기평가가 제대로 이루어지지 못하는 현실적인 제약도 있을 것이라고 봅니다. 이러한 부분을 해결하기 위한 어떠한 방안을 가지고 계신 것이 있으신지요? 이상입니다.

메타버스에서의 말하기 평가

김현정(세종학당재단)

[별지] 참조

‘메타버스에서의 말하기 평가’에 대한 토론문

강진숙(계명대학교)

[별지] 참조

분과

2

언어 기능별 평가

사회 윤은경 | 대구사이버대학교

- **한국어 말하기 평가에서 수험자의 시험 불안 연구**
: 독립형 과제와 통합형 과제의 비교를 중심으로
_ 발표: 지립군, 원미진 (연세대학교)
_ 토론: 강현자 (계명대학교)
- **비대면 수업에서의 한국어 말하기 평가 방안**
: 대화 시뮬레이션 방식의 형성평가를 대상으로
_ 발표: 서승아 (메가원격평생교육원)
_ 토론: 장혜선 (미국 펜실베이니아대학교)
- **한국어 쓰기 평가에서 채점자의 주관적 채점 일관성에 미치는 영향에 대한 연구**
_ 발표: 윤나영 (연세대학교)
_ 토론: 이정연 (이화여자대학교)
- **한국어 학습자의 피동 지식 습득 및 인지 처리 연구**
_ 발표: 송창경, 정혜윤, 김호정 (서울대학교)
_ 토론: 박민신 (부산외국어대학교)

한국어 말하기 평가에서 수험자의 시험 불안 연구

- 독립형 과제와 통합형 과제의 비교를 중심으로 -

지립군·원미진(연세대학교)

1. 서론

외국어로서의 의사소통 능력을 측정하는 말하기 평가에서는 학습자의 말하기 능력을 측정하기 위해 보통 학습자가 일정한 과제(task)를 수행하도록 한다. 평가에서의 과제는 수험자가 능동적으로 언어 수행에 참여하도록 유도하는 것으로 과제 설계가 학습자 말하기 수행에 중요한 영향을 미친다. 따라서 학습자의 말하기 능력을 객관적으로 측정하기 위해서는 타당한 과제 설계가 선행되어야 한다. 그런데 과제를 설계할 때 고려해야 하는 사항은 과제 자체뿐만 아니라 과제를 수행하는 수험자의 정서의 문제까지 고려할 필요가 있을 수 있다는 점이다. 특히 말하기 평가와 같이 짧은 시간 안에 언어 능력을 평가 받아야 하는 상황에서는 수험자의 불안감이 높아질 것이라는 점은 추정 가능하며, 불안에 따라 수행이 달라진다면 불안을 줄일 수 있는 과제 설계에 대한 고려도 필요하다고 생각한다.

따라서 본 연구는 말하기 수행의 과제의 종류에 따라 수험자의 불안이 어떻게 달라지며 이것이 과제 수행에 어떤 영향을 미치는가를 살펴보는 데 목적이 있다. 현재 대부분의 언어 평가에서 사용하고 있는 독립형 과제와 통합형 과제를 수행할 때 느끼는 불안의 정도를 비교하고, 두 과제에 따른 차이를 보기 위한 실험을 설계하였다. 현재까지 말하기 평가 관련 연구가 평가의 타당성과 신뢰성에 초점을 맞춘 평가 설계와 평가 도구의 검증에 집중되었다면,¹⁾ 이 평가 수행에 있어 학습자의 정서적인 요인을 고려하는 것은 학습자 중심의 평가 개발에 대한 의미 있는 시사점을 밝힐 수 있다는 점에서 연구의 의미가 있을 것이다.

1) 이경(2021)은 한국어 말하기 평가와 관련된 기초적인 연구가 상당히 되었으나 세부적인 영역에 관련된 연구는 아직은 부족한 실정이고, 특히 말하기 과제와 관련하여 어떤 말하기 과제가 효과적인지에 대한 연구와 과제 난이도에 대한 연구는 지속적으로 진행될 필요가 있다고 강조하였다.

2. 이론적 배경

2.1. 독립형 과제와 통합형 과제

말하기 평가 과제는 프롬프트(prompt)²⁾의 특성에 따라 과제(independent task)와 통합형 과제(integrated task)로 분류할 수 있다. Luoma(2004)에 따르면 독립형 말하기 과제는 말하기 생산에 집중하며 읽기나 듣기와 같은 활동을 말하기 과제와 혼합하지 않는 반면 통합형 과제는 L2 사용 환경에서 빈번하게 일어나는 듣기, 읽기, 쓰기와 말하기 활동이 조합된 과제이다. Lee(2006)도 독립형 과제는 수험자 개인의 경험과 지식으로 말하기 과제에 응답하도록 요구하는 반면 통합형 과제는 수험자가 먼저 듣기나 읽기와 같은 자극 자료를 이해한 다음에 말하기 과제를 수행하는 것이라고 했다. 독립형 과제와 통합형 과제의 구분에 대해 황지유(2020)는 여러 선행 논의를 토대로 독립형 과제와 통합형 과제는 지시문의 특성을 기준으로 구분될 수 있다고 하였다. 독립형 과제는 언어적 자료인 텍스트나 담화는 물론이고 비언어적 자료인 그림이나 도표 등도 제공하지 않는다. 반대로 통합형 과제는 언어적/비언어적 자료를 제공한다.

독립형과 통합형 과제의 장단점과 관련하여 Weigle(2004)에 따르면 통합형 과제는 수험자의 반응을 도출할 수 있는 입력 자료를 제공함으로써 수험자가 과제 수행에 필요한 배경 지식을 동등하게 갖추게 한다는 점에서 일반 독립형 과제보다 공정성을 지닌다고 하였다. 즉, 통합형 과제는 수험자가 지닌 배경지식의 차이로 유발되는 평가의 불공평성을 줄일 수 있다는 것이다. 또한 통합형 과제는 수험자가 ‘듣고 말하기’, ‘읽고 말하기’와 같은 수행을 하게 하므로 L2의 사용 환경을 더 잘 구현할 수 있다는 점에서 독립형 과제보다 더욱 진정성(authenticity)을 지닌다(Plakans, 2012). 이 외에도 Huang(2018)에 따르면 통합형 과제는 언어 산출을 촉진하는 주제의 정보를 제공해 주기 때문에 독립형 과제보다 수험자에게 더 선호된다.

통합형 과제는 이러한 장점이 있지만 문제가 없는 것은 아니다. Luoma(2004)에서 지적하였듯이 수험자가 말하기 통합형 과제를 성공적으로 수행하지 못하는 경우, 그 원인이 수험자의 말하기 능력의 부족인지, 읽기나 쓰기 능력의 부족인지를 파악하기가 어렵다. 수험자의 말하기 수행은 선행 읽기나 듣기 과제의 영향을 받기 때문에 말하기 능력에 대한 ‘모호한 측정(muddied measurement)’을 초래할 수 있다(Lee, 2006). 또한 통합형 과제는 수험자에게 배경지식을 제공하지만 독립형 과제보다 더 복잡하므로 수험자의 언어 처리에 부담을 줄 수 있다는 지적도 있다(Shohamy 외, 2017).

이와 같이 독립형 과제와 통합형 과제가 수험자의 언어 수행에 미치는 영향의 장단점이 존재하므로 어느 한 유형의 과제가 수험자의 말하기 능력을 더 객관적으로 측정할 수 있다고 단정하기는 어렵다. 하지만, 앞에서 언급한 통합형 과제의 특성 중에 수험자에게 과제 수행에 필요한 배경지식을 제공한다는 점은 무시될 수 없다. 이러한 배경지식은 수험자가 과제에 대한 친숙도를 결정해 주는 중요한 요인이기 때문이다. Huang 외(2016)에서는 수험자가 과제 수행에 있어 주제에 대한 친숙도가 시험 불안을 유발할 수 있는 중요한 요소라고 밝혔다. Qiu와 Liu(2017)에서도 수험자들이 친숙한 과제에 대해 자신감을 느끼고 더 많은

2) 프롬프트(prompt)는 흔히 ‘시험 입력물’이라고 불리기도 하는데 외국어 평가에서 수험자가 말하기나 쓰기 과제를 수행하도록 제공되는 사진, 도표, 녹음, 영상과 같은 자극 자료를 말한다.

관심을 보이지만, 친숙도가 낮은 과제를 수행할 때 오히려 긴장감과 불안감을 받는다고 지적하였다. 이러한 점을 고려할 때 통합형 과제가 독립형 과제보다 수험자에게 시험 불안을 덜 느끼게 할 것이라는 가정이 가능하다. 따라서 본고에서는 한국어 말하기 평가에 초점을 맞추어 수험자가 독립형·통합형 과제를 각각 수행할 때 느끼는 시험 불안을 비교하고자 한다.

2.2 시험 불안(Test Anxiety)

일반적으로 개인이 특정한 상황을 위협적인 것으로 인지하고 대처한다면 보통 불쾌한 감정 반응이 일어나는데 이러한 불쾌한 반응들은 바로 ‘불안’이라고 할 수 있다(McDonald, 2001). Spielberger(1983)에서는 ‘불안’은 인간의 신경계의 각성과 관련된 ‘긴장’, ‘우려’, ‘초조’, ‘걱정’ 등과 같은 감정으로 정의하였다. 따라서 시험이나 평가의 상황에서 나타나는 이러한 감정들은 ‘시험 불안’으로 볼 수 있다. 즉, ‘시험 불안’은 개인이 중요하다고 여기는 시험이나 평가 상황에서 느끼게 되는 불쾌한 감정 상태와 생리적 반응을 말한다(Spielberger, 1972, 이종철, 2007). Spielberger(1966)에서는 불안을 상태 불안(state anxiety)과 특성 불안(trait anxiety)으로 구분하였다. 전자는 긴장, 불안, 자율신경 반응의 ‘임시적 감정 상태 또는 조건’을 나타내고 후자는 일련의 자극 상황에서 나타나는 반응으로 ‘불안 경향의 비교적 안정적인 개인 차이’에 관한 것이다. 이러한 구분에 근거하면 시험 불안은 평가 상황에서 높아진 불안으로 ‘상황에 따른 성격 특성’으로 정의될 수 있다. 본 연구에서 다루는 시험 불안은 주로 시험 응시자가 말하기 과제를 수행할 때 경험하는 불안 반응과 관련이 있기 때문에 일반적으로 한국어교육에서 다루는 말하기 불안과 달리 ‘상태 불안’으로 볼 수 있다.

수험자의 시험 불안을 야기할 수 있는 요인이 다양한데 Bachman 외(1996)에서 수험자의 부적절한 ‘배경 지식(topical knowledge)’, ‘언어 능력(language competence)’, ‘개인적 특성(personal characteristics)’, ‘전략적 능력(strategic competence)’, ‘정의적 스키마(affective schemata)’ 등과 같은 요소가 불안을 쉽게 유발할 수 있다고 하였다. 특히 수험자의 배경 지식과 관련하여 Young(1991)에서는 수업에서 교수되지 않은 내용이 포함되면 학생들의 불안 수준이 높았으며 수험자에게 낮은 과제 내용은 시험 불안을 증가시킬 수 있다는 사실을 발견하였다.

앞의 논의를 살펴본 바와 같이 외국어 평가에서 수험자의 시험 불안의 원인은 수험자가 과제에 대한 배경 지식과 무관하지 않다는 것을 알 수 있다. 본 연구에서 다루는 독립형 과제와 통합형 과제는 수험자에게 제공하는 배경 지식이 양을 다르기 때문에 이러한 차이로 인한 시험 불안의 정도도 상이하다고 추정할 수 있다. 특히 이러한 시험 불안은 구인 외 변인(Construct-Irrelevant Variance, CIV)³⁾의 주요 원인으로 시험 수행에 대한 판단에 영향을 미치기 때문에 시험 점수 해석의 정확성을 낮추며 이런 점수에 근거한 결정의 적절성 및 유

3) Messick(1989)에서는 구인 타당도에 위협을 줄 수 있는 ‘구인 과소 반영’과 ‘구인 외 변인’이라는 두 가지 요인을 언급하였다. 구인 과소 반영은 내용 영역에 대해 과소-샘플링 혹은 편향된 샘플링을 하는 것이다. 구인 외 변인은 측정하려는 구인과 무관한 변인에 의해 생기는 평가 자료의 시스템적 에러(systematic error)이다. Haladyna와 Downing(2004)에 따르면 시험 불안은 바로 구인 외 변인의 주요 원인이 될 수 있다고 하였다. 즉, 시험 불안이 시험 수행에 부정적인 영향을 미치므로 수험자에 대한 과소평가를 야기할 수 있는 것이다. 마찬가지로 언어 평가에서 수험자가 시험 불안을 경험해 과제를 원활하게 수행하지 못한다면 시험 점수가 수험자의 진실한 언어 능력을 반영하기 어렵다.

효성을 훼손할 수도 있다.

앞서 설명했듯이 통합형 과제에는 텍스트나 청각 자료가 포함되어 있기 때문에 응답을 구성하는 데에 필요한 배경 지식을 수험자에게 제공해 줄 수 있다. 말하기 평가에서 시험 불안을 불러일으키는 요인은 다양한데, 시험 주제에 관한 배경지식의 부족은 시험 불안을 초래하는 주요인이다. 이런 점에서 수험자가 통합형 말하기 과제를 수행할 때는 시험 불안을 덜 경험할 수 있다고 가정할 수 있다. 만약 통합형 과제가 시험 불안을 감소시킬 수 있다는 추론이 유효하다면 독립형 과제보다 타당도가 더 높다고 간주할 수 있다. 본 연구에서는 한국어 말하기 평가에서 이러한 가정이 성립하는지는 검증하고자 한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 문제

한국어 말하기 평가에서 과제에 대한 구체적인 검증이 부족한 실정이며 과제 유형별 시험 불안 정도에 대한 고찰도 요구되는 상황이다. 이러한 점을 감안하여 본 연구에서는 독립형 말하기 과제를 단순한 말하기(speaking-only) 과제로, 통합형 말하기 과제를 읽기-말하기(reading-to-speak) 과제로 구성해 다음과 같은 연구 문제를 해결하고자 한다.

- 연구 문제 1: 말하기 과제의 주제에 따라 시험 불안이 다르게 나타나는가?
- 연구 문제 2: 말하기 과제 수행 시, 독립형과 통합형 과제에서 느끼는 시험 불안은 다른가?

3.2 실험 참여 대상

본 연구의 실험 대상은 중국인 한국어 고습 학습자 30명이다. 한국어 고급 학습자를 실험 대상으로 한정된 이유는 이들의 한국어 숙달도가 다른 수준의 학습자보다 높으므로 시험 불안이 과제 유형 외에 자신의 언어능력에 의해 나타나는 것을 최대한 배제하기 위함이다. 또한 참여자 L1의 차이가 실험 결과에 영향을 미칠 수 있다는 것을 고려하여 본 연구의 실험 대상을 중국인 학습자로 한정하였다. 아울러 실험에서 말하기 과제 주제의 영향을 피하기 위해 학습자 30명을 두 집단으로 나누어 각 집단에서 주제가 다른 독립형 과제와 통합형 과제를 수행하도록 하였다.

3.3. 실험 도구

3.3.1. 말하기 과제

본 연구에서는 독립형 과제 2개와 통합형 과제 2개로 구성된 말하기 과제 총 4개를 설계하였다. 과제를 구성하는 데 이미 공개된 TOPIK 말하기 시험 유형을 참조하였다.⁴⁾ TOPIK 말하기 시험 공식 사이트에 게시된 내용에 따르면 TOPIK 말하기 시험은 ‘질문에

대답하기’, ‘그림 보고 역할 수행하기’, ‘그림 보고 이야기하기’, ‘대화 완성하기’, ‘자료 해석하기’, ‘의견 제시하기’ 등의 총 6개 문항으로 구성된다. 본 연구에서 다루는 문제 유형은 ‘의견 제시하기’이며 이는 전문 분야나 추상적인 내용, 사회 문제 등에 대해 자신의 견해를 논리적으로 제시하거나 찬성/반대 입장에서 자신의 견해를 제시하는 고급 수준의 문제이다. 본 연구에서도 이러한 기준에 따라 시험 문항을 구성하였다.

말하기 과제는 학습자의 언어 능력을 객관적으로 판단할 수 있는 중요한 부분이므로 과제를 설계함에 있어서 여러 가지 지침이 있다. 김유정(2020)에 따르면 말하기 평가 과제는 실제 의사소통 상황에서 이루어지는 과제와 유사하게 구성되어야 한다. 또한 응시자가 말하기 평가의 목표와 방향을 확실히 알 수 있도록 문항을 작성해야 하며 학습자의 다양한 변인을 고려해 적절한 주제를 선택하고 동시에 응시자의 적절한 수준에 맞는 말하기 과제를 설계해야 한다. 본 연구에서 이러한 지침과 TOPIK 말하기 시험의 해당 문항의 특성을 함께 고려하여 ‘스타에게 열광하는 현상’과 ‘1인 가구의 증가’라는 2가지 주제로 말하기 시험의 독립형 과제와 통합형 과제를 구성하였다. 그 이유는 이 2가지 주제는 학습자가 쉽게 접할 수 있는 사회 문제이면서도 고급 학습자의 수준에 부합하는 주제이기 때문이다.⁵⁾ 독립형 과제에서는 입력 자료 없이 학습자가 자신이 가진 배경지식이나 경험으로 응답하도록 하며 통합형 과제에서는 읽기-말하기의 통합적 형식으로 학습자가 먼저 짧은 텍스트를 읽고 이를 바탕으로 과제에 응답하도록 하였다. 또한 읽기 텍스트를 구성함에 있어서 두 텍스트의 길이를 최대한 비슷하게 조절하였다. 주제에 따른 과제는 다음 <표 1>과 같다.

과제 유형	<ul style="list-style-type: none"> ● 주제1: 스타에게 열광하는 현상 ● 주제2: 1인 가구의 증가 	
독립형 과제	주제1	요즘은 연령과 국적을 떠나 스타에게 빠져 사는 사람을 쉽게 찾아볼 수 있다. 이런 현상이 나타나는 이유에 대해 자기의 생각을 이야기해 보십시오.
	주제2	1인 가구는 혼자서 살림하는 가구를 말한다. 요즘 한국에서 이러한 유형의 가구가 점점 증가하고 있다. 1인 가구가 늘어나면서 사회가 어떻게 달라지는지에 대해 자기의 생각을 말해 보십시오.
통합형 과제	주제1	<p>*아래의 글을 읽고 사람들이 스타에게 열광하는 이유에 대해 자기의 생각을 이야기해 보십시오.</p> <p>요즘 청소년들에게 “장래 희망이 무엇입니까?”라는 질문을 하면 10명 중에 6~7명은 연예인이라고 대답한다. 그만큼 요즘 10대에게 연예인은 가까운 존재이며 사랑과 동경의 대상이다. 휴대전화 벨소리를 좋아하는 가수의 노래로 선택하며 좋아하는 연예인이 출현하는 오락 프로나 드라마</p>

4) TOPIK 말하기 시험 문항 유형에 대한 소개는 TOPIK 공식 사이트를 참고하였다.

공식 사이트: <https://www.topik.go.kr/TWTSPK/TWTSPK0100.do>

5) 본 연구는 말하기 과제의 주제 선정 시, 『경희 한국어』 고급 수준의 교재를 참고하였다. 이 교재에 제시된 읽기 텍스트는 고급 학습자의 수준에 부합하므로 이를 바탕으로 연구 목적에 맞게 독립형 과제와 통합형 과제로 재구성하였다.

	<p>마를 시청하고, 그들의 사진을 방에 걸어 놓는다. 이처럼 청소년들에게 연예인은 생활의 일부이자 전부이다. 사실 스타에게 열광하는 모습은 청소년에게서만 나타나는 것이 아니다. 요즘은 연령과 국적을 떠나 스타에게 빠져 사는 사람들을 쉽게 찾아볼 수 있다. 그렇다면 사람들은 왜 그렇게 스타에게 열광하는 것일까?</p>
<p>주제2</p>	<p>*아래의 글을 읽고 1인 가구가 늘어나면서 사회가 어떻게 달라지는지에 대해 자기의 생각을 말해 보십시오.</p> <p>1인 가구는 혼자서 살림하는 가구를 말한다. 통계에 따르면 한국 전체 가구 중에서 1인 가구가 가장 큰 비중을 차지한다고 한다. 이대로 진행된다면 10년이 지나지 않아 1인 가구가 전체 가구의 1/3을 차지하게 될 것으로 전망된다. 기업은 이미 1인 가구 소비 패턴을 파악해 수익을 높일 수 있는 다양한 방법을 찾고 있으며, 정부도 이에 맞는 정책을 마련하기 위해 노력하고 있다. 한국은 다른 나라에 비해 비교적 짧은 시간에 1인 가구의 비중이 급격히 증가하고 있기 때문에 이러한 변화에 유연하게 대처할 필요가 있다.</p>

<표 1> 말하기 시험 과제

한편 말하기 시험의 주제 효과(topic effect)를 피하기 위해 본 연구에서 시험 과제의 주제를 균형 있게 조절하였다. 즉, 두 집단의 수험자가 각각 독립형 과제와 통합형 과제를 수행할 때 사용하는 과제는 ‘독립형-주제1, 통합형-주제2’ 및 ‘독립형-주제2, 통합형-주제2’로 배분하였다. 이는 실험 참여자가 독립형 과제와 통합형 과제를 수행할 때 동일한 주제를 받는다면 주제가 익숙하므로 시험 불안이 약화될 수 있기 때문이다. 다시 말해서 실험을 통해 조사된 시험 불안이 과제 유형의 차이에 따른 것인지, 주제 효과와 과제 유형이 공통적으로 작용한 것인지를 명확하게 식별하기 어렵게 되는 것이다.

3.1.2. 시험 불안 측정 도구

본 연구에서 학습자의 시험 불안을 측정하기 위하여 Spielberger, Gonzalez, Taylor, Anton, Algaze, Ross 그리고 Westberry(1980)가 만든 시험 불안 검사(Test Anxiety Inventory, TAT)를 활용하였다. 이 검사 도구의 한국어 버전은 김이레(2003)와 조말숙(2008)에서 사용되었는데 Cronbach's α 는 각각 0.91과 0.96로 높게 나타나므로 신뢰도가 높은 측정 도구라고 할 수 있다. 이 척도는 총 20개 항목으로 구성되어 있으며 시험 불안의 인지적 요인과 정서적 요인이 골고루 들어가 있다. 말하기 시험의 실제 상황을 고려하여 20개 문항 중에서 본 연구의 실험과 연관이 없는 문항 4개, 곧 ‘시험을 치면서 시험성적이 걱정되어 문제가 잘 안 풀린다’, ‘시험성적을 알려주기 전에 마음이 불편하고 긴장이 된다’, ‘시험기간이 임박해지면 어느 것부터 공부해야 할지 마음이 초조해진다’, ‘시험지를 받을 때 마음이 몹시 조마조마해 진다’를 제거하여 총 16개의 문항으로 시험 불안 검사지를 구성하였다. 이 문항을 말하기 시험 상황에 맞게 수정하여 5점 Likert 척도로 측정하였다. 본 연구에서 분석한 시험 불안 측정 도구의 Cronbach's α 는 0.936이었으며 구체적인 측정 도구의 구성은 다음 <표 2>와 같다.

번호	문항
1	말하기 시험을 치는 동안 나는 자신이 있고 마음이 편안하다.
2	말하기 시험이 끝날 때까지 줄곧 마음이 느긋하지 못해 어쩔 줄 모른다.
3	말하기 문제를 보면 나도 모르게 몸과 마음이 굳어진다.
4	말하기 시험을 치는 동안에도 내가 원하는 꿈이나 직업을 가질 수 있을까 하는 생각을 한다.
5	말하기 시험기간에 정신을 집중하려고 애쓸수록 마음이 자꾸 산만해진다.
6	혹시 틀리거나 않을까 하는 생각 때문에 말하기 시험에 집중하지 못한다.
7	말하기 시험 때문에 걱정하는 일이 없었으면 한다.
8	말하기 연습을 아무리 열심히 해 두어도 시험시간이 되면 시험이 걱정된다.
9	말하기 시험을 치고 나면 잘 못 쳤다는 걱정과 후회를 하게 된다.
10	말하기 시험을 치고 난 후에도 계속 마음이 불편하고 안정이 안 된다.
11	말하기 시험을 치기 전에 미리 실패할 것 같은 생각이 든다
12	말하기 시험을 칠 때에 시험을 잘 못 볼까 봐 겁이 난다.
13	말하기 시험을 치면서도 성적이 나빠지면 어쩌나 하고 걱정한다.
14	말하기 시험을 치는 동안 가슴이 매우 두근거리는 것을 느낀다.
15	말하기 시험이 끝난 후 시험에 대해 걱정하지 않으려고 노력하나 잘되지 않는다.
16	시험을 치는 동안 너무 긴장해서 아는 것도 못 말할 때가 있다.

<표 2> 시험 불안 검사

3.1.3 실험 절차

본 연구에서는 컴퓨터 말하기 시험(Internet-Based Testing, IBT)의 환경을 최대한 재현하기 위해 ZOOM을 활용하여 말하기 시험을 진행하였다. 실험은 고급 학습자 30명을 두 집단을 나누어 2회에 걸쳐 진행하였다. 두 번의 시험에서 집단 1에 속한 학습자는 주제1의 독립형 과제, 주제2의 통합형 과제를 수행하도록 하며 집단 2에 속한 학습자는 주제2의 독립형 과제, 주제1의 통합형 과제를 수행하도록 하였다. 수험자가 독립형 과제를 수행할 때 먼저 질문을 듣고 70초 동안 응답을 준비한 다음에 80초의 응답 시간을 가졌다. 통합형 과제를 수행할 때는 수험자가 지시에 따라 먼저 읽기 자료를 읽으며(60초), 그다음 70초 동안 응답 내용을 준비하고 80초 동안 응답하였다. 또한 수험자가 먼저 독립형 과제를 수행한 후에 하나의 시험 불안 조사 설문지를 작성하도록 하였다. 일정한 시간 간격을 두고 통합형 과제를 수행하고 나서 마찬가지로 시험 불안 조사 설문지를 다시 한번 작성하도록 하였다. 학습자의 동의를 받아 시험 동안 학습자가 응답하는 모습을 녹화하였다.

4. 결과 분석

앞의 말하기 실험을 통해 수험자가 독립형 과제와 통합형 과제를 수행할 때 느끼는 시험 불안의 정도를 조사하였다. 이를 바탕으로 본 장에서는 시험 불안이 과제 주제별로 그리고 과제 유형별로 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 확인하기 위해 말하기 시험 불안 점수를 계산하였다. SPSS 26 버전을 활용해 독립표본 t-검정을 실시하였다. 그 결과는 다음 <표 3> 및 <표 4>와 같다.

항목	과제 주제	N	평균	표준화 편차	표준오차 평균	t 값	p 값
불안	1인 가구	30	2.3738	.73676	.13451	-.138	.891
	스타 열광	30	2.4000	.73770	.13468		

<표 3> 과제 주제에 따른 불안

<표 3>의 분석 결과를 보면 t 값이 -.138이고 유의확률은 .891로 나타나 두 집단의 평균에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 대상자들은 두 주제의 과제를 수행함에 있어서 동등하게 시험 불안을 겪었다고 할 수 있다. 여러 선행 연구에서 말하기 시험의 주제 선택이 학습자에게 언어 수행의 변화를 일으킬 수 있다고 주장하였다. 본 연구에서는 이러한 잠재적인 주제 효과를 제거하기 위해 독립형 과제와 통합형 과제를 수행함에 있어 수험자로 하여금 다른 주제의 독립형·통합형 과제 세트를 수행하게 하였다. 분석 결과를 통해 확인할 수 있듯이 주제에 따른 시험 불안의 정도에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 두 가지 과제 주제에 따른 시험 불안의 유사성은 주제 효과를 쉽게 배제하고 시험 불안과 말하기 과제 수행 사이의 관계가 주어진 시험 과제의 주제에 달려 있지 않다는 것을 의미한다. 다음으로 과제 유형에 따른 t 검정 결과는 <표 4>와 같다.

항목	과제 유형	N	평균	표준화 편차	표준오차 평균	t 값	p 값
불안	통합형	30	2.4857	.89949	.16422	.433	.677
	독립형	30	2.3881	.84675	.15460		

<표 4> 과제 유형에 따른 불안

<표 4>를 통해 알 수 있듯이 독립표본 t-검정에서 유의확률은 .677이었는데, 예상과 달리 수험자가 독립형 과제와 통합형 과제를 수행할 때 느끼는 시험 불안의 정도에는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 이러한 결과에 근거하여 수험자가 두 가지의 과제를 수행하는 데에 있어 시험 불안은 차이가 없다고 단정하기가 어렵다. 왜냐하면 본 연구에서 사용된 측정 도구를 보면 시험 전·중·후의 세 가지 차원에서 수험자의 시험 불안에 대해 측정된 것이기 때문이다. 따라서 수험자가 실제로 독립형 과제와 통합형 과제를 수행할 때의 불안 차이를 파악하기 위하여 시험의 단계에 따른 불안을 살펴볼 필요가 있다.⁶⁾ 본 연구

6) Huang(2010)에서는 본 연구와 달리 state-trait anxiety inventory (STAI)를 활용하여 과제 유형에 따른 수험자의 말하기 시험 불안을 측정하였는데 수험자가 말하기 독립형과 통합형 과제를 수행하는 데에 시험 불안의 차이가 없다는 결과가 나타났다. 그러나 구체적인 이 연구에서 사용된 시험 불안의 측정 도구를 보면 '시험 중' 단계와 관계없는 측정 항목도 존재하는데 이

에서 시험 불안에 대한 측정 문항은 시험 단계에 따라 아래<표 5>와 같이 나눌 수 있다.

시험 단계	문항
시험 전	7, 8, 11
시험 중	1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 13, 14, 16
시험 후	9, 10, 15

<표 5> 시험 단계에 따른 문항 분포

이어서 본 연구에서 말하기 시험 단계에 따라 수험자가 과제를 수행하는 데에 불안의 차이가 있는지 살펴보았다. 만약 수험자가 시험 중에서 통합형 과제를 수행하는 데에 나타난 불안의 정도가 독립형 과제보다 유의미하게 낮으면 앞에서 세운 가설의 타당성을 확보할 수 있을 것이다. 구체적인 분석 결과는 다음 <표 6>과 같다.

항목	과제 유형	N	평균	표준화 편차	표준오차 평균	t 값	p 값
시험 전- 불한	통합형	30	2.2333	.82652	.15090	.410	.370
	독립형	30	2.0444	.79140	.14449		
시험 중- 불한	통합형	30	2.4800	.88839	.16220	.231	.819
	독립형	30	2.5333	.90376	.16500		
시험 후- 불한	통합형	30	2.4556	.98415	.15370	.271	.787
	독립형	30	2.5222	.84183	.19224		

<표 6> 시험 단계에 따른 시험 불안

위 <표 6>을 통해 확인할 수 있듯이 예상과 다르게 수험자가 통합형 과제와 독립형 과제를 수행하는 시험의 전·중·후 단계에 나타난 불안은 유의미한 차이가 없다는 것으로 나타났다. 특히 ‘시험 중’ 단계의 비교 결과는 수험자가 말하기 독립형 과제와 통합형 과제를 수행하는 데에 불안의 차이가 없다는 것이 다시금 증명되었다.

이러한 분석 결과의 원인을 몇 가지 측면에서 추론할 수 있다. 첫째, 통합형 과제를 수행할 때 수험자가 읽기 자료를 처리하는 데에 생기는 부담으로 인해 시험 불안 정도가 더 크게 나타날 확률이 높다. 즉, 수험자가 실제로 통합형 과제를 수행할 때 응답하기 위해 읽기 자료를 처리해야 하는 것을 발견하면 이때부터 시험 불안의 정도가 커져서 결국은 독립형 과제와 시험 불안 정도의 차이가 없게 나타나는 것으로 추정할 수 있다. 다시 말하면 통합형 과제는 학습자에게 배경지식을 제공한다는 점에서 시험 불안을 줄일 가능성은 있으나 학습자에게 읽기 자료에 대한 처리가 동시에 요구되므로 추가적인 불안을 야기하여 결과적으로 독립형 과제와 비슷한 불안 정도를 느끼게 될 수 있다는 것이다.

결과에 대한 또 다른 추론은 본 연구의 말하기 시험에 대한 저부담의 특성에서 도출될 수 있다. 즉, 독립형 과제와 통합형 과제의 불안 정도에 차이가 없는 이유는 시험의 비공식적 특성과 관련된다고 볼 수 있다. 본 연구에서는 말하기 시험 환경을 최대한 모의했음에도 불구하고 참가자의 말하기 과제 수행의 결과는 그들에게 아무런 영향을 미치지 않는다는 것을 참가자가 알고 있으므로 말하기 시험 결과를 중요하게 여길 때보다 시험 불안을 덜 느꼈

를 통해 얻은 결과는 순수한 과제 유형에 따른 시험 불안으로 보기가 어렵다고 할 수 있다.

을 것으로 유추할 수 있다. 따라서 통합형 과제나 독립형 과제나에 상관없이 시험 불안의 수준이 동등하게 나타난 것으로 사료된다.

5. 결론

말하기 평가에서 과제는 학습자의 진정한 말하기 능력을 얼마나 잘 측정할 수 있는가에 중요한 영향을 미친다. 그렇다면 과연 어떤 유형의 과제가 학습자의 말하기 능력을 더 객관적으로 측정할 수 있는가라는 문제를 제기할 수 있다. 본 연구에서 바로 이러한 문제의식에서 출발하여 학습자가 독립형 말하기 과제와 통합형 말하기 과제를 수행할 때 느끼는 시험 불안의 정도를 조사하였다. 그 결과는 독립형 과제와 통합형 과제에 작용하는 시험 불안의 정도가 통계적으로 동등하다는 것을 보여주었다. 다시 말해 독립형 과제보다 통합형 과제가 시험 불안을 줄일 수 있다는 가정은 성립하지 않았다. 이러한 결과가 나온 이유는 첫째, 수험자는 통합형 과제에서 응답하기 위해 읽기 자료를 처리해야 하는데 이에 따른 부담이 가중되어 통합형 과제에 대한 시험 불안 정도가 커질 수 있다. 둘째, 본 연구에서 IBT 말하기 시험 환경과 최대한 유사하게 구성하기 위해 노력했음에도 불구하고 실험 자체의 한계를 가진다. 즉, 본 연구에서 진행된 실험은 수험자에게 고부담 시험이 아니기 때문에 과제 유형과 상관없이 수험자가 불안을 덜 받은 것이라고 유추할 수 있다.

그럼에도 불구하고 본 연구는 기존 한국어 말하기 평가 과제 연구에서 소홀했던 학습자의 정의적 요소인 시험 불안을 조사했다는 데에 의의가 있다고 할 수 있다. 이러한 연구 방법을 향후 대규모 고부담 한국어 말하기 평가에 적용한다면 더욱 유의미한 결과를 얻을 수 있을 것으로 기대한다. 또한 본 연구에서는 학습자가 독립형 과제와 통합형 과제를 수행할 때 나타난 시험 불안만 측정하였으나 이를 통해 얻은 학습자 수행 자료에 대한 채점이 이루어진다면 시험 불안이 학습자의 말하기 수행에 어떤 영향을 미치는지를 확인하는 것이 가능할 것이다. 이에 대한 분석은 후속의 과제로 남긴다.

[참고문헌]

- 김유정(2020), 「언어평가와 한국어평가」, 지식과 교양.
- 김이레(2003), “사회적 지지와 고등학생의 학업자아개념 및 시험불안과의 관계”, 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 남신혜(2017), “과제 분석을 통한 학문 목적 한국어 말하기 평가 문항 개발”, 「언어와문화」 13-1, 한국언어문화교육학회, 167-169.
- 문미영(2002), “초등학생의 시험불안과 학업성취도와의 관계”. 전북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이경(2021), “한국어 말하기 평가 연구 동향 분석”, 「한국언어문화학」18-2, 국제한국언어문화학회, 199-245.
- 이승원·조수진·홍은실·이성준·오예림·민병곤(2020), “학문 목적 말하기 평가에서 읽기 통합형 과제 응답의 담화적 특성: 읽기 자료 사용을 중심으로”, 「화법연구」44, 한국화법학회, 81-119.
- 조말숙(2008), “초등학생의 성격유형(MMTIC)에 따른 발표불안 및 시험불안”, 부경대학교 대학원 석사학위 논문.
- 지현숙(2017), 「한국어 평가론」, 한글파크.
- 황지유(2020), “한국어 말하기 평가의 측정 도구 설계 방안 연구: 채점과 과제 설계 방안을 중심으로”, 연세대학교 대학원 박사학위 논문.
- Butler, F. A., Eignor, D., Jones, S., McNamara, T. & Suomi, B. K.(2000), TOEFL 2000 speaking framework: ETS research report series. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Douglas, D. & Selinker, L.(1992), “Analyzing oral proficiency test performance in general and specific purpose contexts”, System 20-3, pp. 317-328.
- Downing, S.(2002), “Threats to the validity of locally developed multiple-choice tests in medical education: Construct-irrelevant variance and construct under-representation”, Advances in Health Sciences Education 7-3, pp. 235-241.
- Huang, H.-T. & Hung, S.-T.(2010), “Examining the practice of a reading-to-speak test task: Anxiety and experience of EFL students”, Asia Pacific Education Review 11, pp. 235-242.
- Huang, H. D., Hung, S. A., & Hong, H. V. (2016). Test-taker characteristics and integrated speaking test performance: A path-analytic study. Language Assessment Quarterly, 13(4), PP. 283 - 301.
- Haladyna, T. M., & Downing, S. M. (2004). Construct-irrelevant variance in high stakes testing. Educational Measurement: Issues and Practice, 23(1), pp. 17 - 27.
- Lee, Y.(2006), “Dependability of scores for a new ESL speaking assessment consisting of integrated and independent tasks”, Language Testing 23-2, pp. 131-166.
- Luoma, S.(2004), Assessing speaking, Cambridge: Cambridge University Press.
- Qiu, X., & Lo, Y. Y. (2017). Content familiarity, task repetition and Chinese EFL learners' engagement in second language use. Language Teaching Research, 21(6), pp. 681 - 698.

- Messick, S.(1989), "Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment", *Educational Researcher* 18-2, pp. 5-11.
- Messick, S.(1994), "The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments", *Educational Researcher* 23-2, pp. 13-23.
- Plakans, L.(2010), "Independent vs. integrated writing tasks: A comparison of task representation", *TESOL Quarterly* 44, pp. 185 - 194.
- Plakans, L.(2012), "Writing integrated items", in G. Fulcher, & F. Davidson(Eds.) *The Routledge handbook of language testing*, London: Routledge, pp. 249-261.
- Weigle, S.(2004)., "Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English", *Assessing writing* 9, pp. 28 - 47.
- Huang, H. & Hung, S.(2017), "EFL test-takers' feedback on integrated speaking assessment", *TESOL Quarterly* 51, pp. 166-179.
- Spielberger, C. D. (1966). *Theory and research on anxiety*. In C. D. Spielberger(Ed.), *Anxiety and behavior*. New York, NY: Academic Press, pp. 3-20
- Shohamy, E., Or, L. G. & May, S.(2017), *Language testing and assessment* (3rd ed.), Springer International Publishing AG.
- Young, D. J. (1991). *Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest?* *The Modern Language Journal* 5(4), pp. 426 - 437.

‘한국어 말하기 평가에서 수험자의 시험 불안 연구 -독립형 과제와 통합형 과제의 비교를 중심으로-’ 에 대한 토론문

강현자(계명대학교)

<한국어 말하기 평가에서 수험자의 불안 연구>는 평가에서 수험자가 불안감을 느꼈을 때 시험 수행에 영향을 미치며, 그렇게 되었을 때 학생들의 말하기 능력을 제대로 평가하기 어려울 수도 있음을 전제하고, 그렇다면 수험자의 불안이 과제의 주제나 유형에 따라 차이를 보이는지를 살펴본 연구입니다. 토익 말하기 시험을 앞두고 있는 이때 말하기 시험에 대한 수험자의 태도 혹은 반응을 보다 면밀히 분석하고자 시도하였다는 점에서 이 연구는 매우 의미 있고도 시의적절한 연구라고 생각합니다. 개인적으로 말하기 평가에 대한 관심은 많았지만 수험자의 입장에서보다는 주로 평가자로서의 관심이었기에 오늘 이 발표가 저에게는 매우 흥미롭고도 유익한 주제인 것 같습니다. 발표자 선생님의 노고에 감사드립니다. 몇 가지 질문 또는 의견으로 토론을 대신하고자 합니다.

먼저 주제에 따른 불안감에 대한 부분입니다. 발표자께서는 실험을 설계하시면서 과제의 주제를 두 가지를 각각 독립형 과제와 통합형 과제로 구성하여 수험자들의 반응을 조사하셨습니다. 결과는 주제에 따른 불안감의 정도에서 유의미한 차이는 없다는 것이었습니다. 발표자께서는 주제로 ‘스타에게 열광하는 현상’과 ‘1인 가구와 사회 변화’에 대한 것을 제시하셨는데요, 피실험자들은 모두 5급 학생으로 제시하신 사회적 주제들이 친숙한 주제일 수 있을 것 같습니다. 친숙한 사회적 주제 영역에 속하는 주제들은 대개 중급 수준입니다. 만일 고급의 사회적, 추상적 주제 예를 들어 정치, 경제, 과학 분야의 주제로 과제를 구성했다면 결과가 달라질 수도 있을 것 같습니다. 그에 대한 의견을 듣고 싶습니다.

다음은 과제의 유형 중 통합형 과제에 관한 것입니다. 연구자께서는 독립형과 통합형 과제의 차이를 듣기나 읽기와 같은 자극 자료의 제공 여부에 두신 것 같습니다. 그리고 ‘스타에게 열광하는 현상’에서는 요즘 청소년의 희망 직업이 연예인이며 청소년들의 생활의 일부라는 내용으로, ‘1인 가구의 증가’에서는 1인 가구의 증가 추세와 이에 대한 대비가 필요하다는 내용으로 과제의 자료를 제시하셨습니다. 수험생들은 각각의 과제에서 스타에게 열광하는 현상의 이유를 말해야 하고, 1인 가구로 인해 사회가 어떻게 달라지는지에 대해 말해야 합니다. 자료의 내용을 보았을 때 발표자께서 통합형 과제의 자료로 제시한 내용은 답변을 유도하기 위한 자료로서의 기능을 하지만 해당 자료의 제시 여부에 따라 수험자들의 답변이 크게 달라지지 않을 거라고 예측됩니다. 통합형 과제는 자료를 읽고 의견을 말하거나 자료를 비판하거나 요약해야 하는, 다시 말해 읽기 자료의 이해 여부가 말하기의 전제가 되어야 하는 과제가 되어야 하지 않을까요? 그렇다면 수험자의 불안도 달리 나타날 수 있을 것 같습니다. 이에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

마지막으로 질문이라기보다는 발표 내용에 대한 저의 의견입니다. 불안 측정 도구 검사지는 각각의 과제 수행 후에 수험자들이 답변을 하도록 하셨습니다. 기술 내용을 보면 모두 현재형으로 해당 말하기 시험이 아니라 말하기 시험 일반에 대한 내용인 듯 보입니다. 만일 질문을 유사한 내용이나 쓰기 관련 내용을 빼고(16번 문항) 시험 전, 시험 중, 시험 후로 구분하여 후 차례대로 제시하고 문장의 시제를 과거형으로 바꾼다면 직전 시험에 대한 경험에 대한 것으로 좀 더 정확한 수험생들의 답변을 이끌어낼 수 있지 않을까 합니다. 또 발표자께서도 언급하셨듯이 학생들이 부담을 느끼지 않는 시험에서는 제대로 된 측정이 어려울 것입니다. 어렵겠지만 실제 말하기 시험에서의 불안을 측정하고, 그 수행 결과의 차이까지 분석한 후속 연구를 기대합니다.

감사합니다.

비대면 수업에서의 한국어 말하기 평가 방안

- 대화 시뮬레이션 방식의 형성평가를 대상으로 -

서승아(메가원격평생교육원)

1. 서론

1.1. 연구 목적과 필요성

실시간 원격 수업에 대하여 한국어 교원들에게 부여되는 몫은 최근의 연구들(권성연, 2016; 최형미·이동국, 2020)에서 제시되었듯이, 수업 프로그램이나 학습 관리 시스템 등과 같이 수업 관련 체제를 운영할 수 있도록 테크놀로지 소양을 갖추어야 하는 것으로 보고 있다. 그러나 교원들의 입장은 급변한 상황에 준비가 되어 있지 않은 현실에서 수용하기 쉽지 않음에도 적응하려고 노력하는 것으로 조사되었다.

세계적인 감염병으로 인해 원격교육에 적응해야 하는 시대적 요구에 따라, 근본적으로 평가를 학습의 구성 요소로 배치한 교실 기반 평가에 접근할 필요가 있다. ‘총괄평가보다 형성평가는 신뢰성과 타당성이 부족하다’(Carless, 2009: 80)고 비판받아 왔으나, 평가의 본질적 목표는 학습자 중심의 생산적인 학습을 지원하는 것이기 때문에 엄밀히 말해서 두 가지 방식을 구별할 필요가 없다. Bell과 Cowie(2001)는, 형성평가에 대하여 계획적인 방법으로 정의한 입장과 구성주의적 관점에서 비공식적이고 암시적인 방법으로 간주한 입장을 포함하여 ‘상호작용 형성평가’라고도 부른다. 다시 말해 교실을 기반으로 한 평가는 Purpura와 Turner(2014)의 학습 지향 평가(Learning Oriented Assessment, LOA) 방식인데, 그들의 관점에 의하면 학습은 교육과정의 핵심이며 교수 의사결정의 기본으로서 언제나 학습자 중심으로 생각한다는 점에 주목할 수 있다. 이 접근법은 Heritage와 Bailey(2014)의 제안을 통해 확인된바 학습자의 촉진을 중시하여 다음의 절차로 수행된다. 먼저 학습자의 목표를 설정하고, 학습 진행 상황을 추적해 가며, 교실에서 평가가 이루어진다(Barker, F., 2022 참조). 교수자는 이 모든 과정을 통찰하여 교육 주기에 반영한다.

촉진이 강조되는 수업은 학습 지향 평가를 근본적으로 전제하므로 교수·학습 과정과 연계될 수 있는 논의가 있어야 할 것이다. 대규모 독해 컴퓨터 매개 평가(Global Intergrated Scenario-Based Assessment, GISA)도 독해 능력을 구성하는 여러 요소들¹⁾을 통합하여 측정될 수 있도록 제안된 것이다(O'Reilly와 Sabatini, 2014 참조). 교실 수업은 그렇게 총체적으로 구현된다.

한국어 교실은 교수자의 수업 운영 방식에 따라 작동된다고 말할 수 있다. 교수자가 학습

1) 독해에는 배경지식, 동기 부여, 자기 규제, 메타인지, 읽기 전략, 그래픽 구성 도구, 다른 말로 표현하기, 질문하기, 예측하기 등의 요소들이 포함된다.

자들의 이해를 촉진하거나 확인하기 위해 질문을 사용하는데, 여기서 교수자의 질문은 학습자의 언어능력을 평가하기 위한 도구가 되는 동시에 일상 의사소통 상황으로 유도하는 도구도 될 수 있는 것이다.

그런데 학습자 중심의 교수·학습 과정이 컴퓨터 기술을 매개하여 이루어지면서 의사소통 방식에 큰 변화가 있다. 의사소통이 화면에서 이루어지고 공유할 수 있으며, 철자를 키보드나 음성으로 입력할 수 있으며 문법적인 오류 수정도 온라인상에서 가능해진 것이다. 특히 화상수업은 한국어 학습방식도 변화시켰다. 학습자들이 원격으로 수업에 출석하고, 학습자료를 펼기하지 않아도 문서를 받아 저장할 수 있게 하는 등 경제적으로 저렴하고 접근도 용이해졌다. 또 수업 영상을 저장하여 반복해서 학습할 수 있고, 개별 학습자의 학습 속도에 맞추어 반복 시청할 수 있다.

비대면 수업에서 평가하기는 피평가자에게 불안감을 줄여 줄 수 있다는 점에서 긍정적으로 생각되기도 한다. 말하기 발표를 할 때 비대면 상황에서 학습자는 대면 상황에서도보다 불안감을 덜 느낄 수 있는데, 특히 전화 대화 상황을 설정하여 평가하면 목적에 따른 메시지를 구성하면서 일대일 관계에서 대화를 하기 때문에 일상과 유사한 경험을 하게 된다.

의료 상황에서 의사와 환자의 관계가 진료실에서 대면하는 특성상 면담 유형이 선택되지만, 교수자와 학습자, 학습자와 학습자의 관계는 일대일/일대다와 같이 다양한 유형을 포함한다. 그럼에도 불구하고 일대다 교실 상황에서 면담이 많이 활용되는 것은 인본주의적 관점을 반영하며, 개별 학습자를 존중한 화상수업에서 더 잘 선택된다. 근래에는 교수자와 학습자가 직접 대화하기보다 미디어를 중재하여 간접적으로 소통하게 함으로써 흥미를 유발하고 정서적 긴장을 줄여 줄 수 있다는 점에서 긍정적으로 보고 있다.

한국어 교실에서 질문이 사용되는 현상만 보더라도, 의사소통교육의 목적이 Shofatunnisa, S.S., Sukyadi, D., & Purnawarman, P.(2021: 574)에서 밝혀진바 정보를 주고받는 방법을 배우는 것에 있음을 간과할 수 없다. 예를 들어 일상생활에서 전화하기는 정보를 주고받는 방법으로서 가장 보편적으로 선택되며, 사람들에게 익숙한 유형이라고 할 수 있을 것이다. 바꾸어 말해서, 초급부터 고급에 이르기까지 전화하기는 일상생활에서 자주 선택되는 소통 방법이다.

어떻든 표현·이해 교육은 생산자와 수용자가 직접적인 대면 소통을 전제로 한 상황을 염두에 둘 때 효과적으로 이루어질 수 있다. 가령 쓰기에 두려움을 갖고 있는 학습자에게 말하기 상황을 염두에 두고 대화를 준비시키는 단계를 동시에 경험하게 할 수 있으며, 실제와 유사한 의사소통 상황에서 청자를 고려하여 소통 기술을 개발하도록 유도할 수 있기 때문이다. 따라서 이 연구에서는 비대면 원격수업에서 교육의 본질적 성격을 고려한 말하기 평가 방안을 논의해 보기로 한다.

1.2. 연구 방법 및 대상

연구자는 원격 교실 기반 학습의 장점(캠브리지 평가 연구소, 이혜원, 2022 참조)에 근거하면 적절한 연구 방법의 전제를 찾아볼 수 있으리라 가정한다. 원격교육은 다음과 같이 5가지 장점을 갖는다.

- ① **개별 학습자의 수준에 맞는 평가:** 목표 능력을 측정하기 위해 대규모 문제은행에서 질문을 선택하여 응시자에게 제공하고 응시자의 응답 유형을 출력하여 수준을 결정할 수 있다.

- ②**신속하고 정확한 평가:** 평가를 관리하고 채점하는 데 있어 유연하고 효율적으로 이루어질 수 있다. AI의 자동채점 방식뿐 아니라 인간 채점과 교류한 하이브리드 접근 채점 방식도 효율성을 높여 준다.
- ③**개별학습자의 물리적, 심리적 거리를 최소화:** 응시자의 컴퓨터 활용 능력이나 키보드 입력 속도 등의 변인도 우려될 수 있겠지만, 물리적 거리나 심리적 거리에 의한 불안 요소를 제거해 줄 수 있다. 특히 말하기 학습에 있어서는 화상수업의 효과가 크다.
- ④**맞춤형 학습을 위한 자동 피드백:** 화상수업 중에 학습과 평가가 동시에 이루어짐으로써 즉각적으로 피드백을 제공할 수 있다. 즉 언어능력을 진단하고, 강점을 심화하며, 약점을 보충하는 등으로 다양한 맞춤형 피드백이 제공되기에 효과적인 환경이 설정되는 것이다.
- ⑤**혁신적인 평가:** 가상현실 기술과 같이 컴퓨터 화면에서 다양한 멀티 학습자료에 접하여 학습자를 몰입시킬 수 있다.

본 연구에서 살펴보려는 시뮬레이션 수업은 의료 교육에서 종종 활용되고 있다. 응급의학과 전공의를 대상으로 의료 실수 말하기 교육이 필요한 까닭은 의료 실수의 문제를 인식하고 환자와의 의사소통능력을 향상시켜 관계를 촉진하기 위함이다. 교육도 마찬가지로 학습자와 교수자의 관계가 의사소통을 기반으로 이루어진다. 이에, 시뮬레이션 교육 방법은 실제성을 고려한 점에서 의의가 있으며, 수업과 평가를 구별하지 않고 형성평가로 활용하기도 적절하다고 본다.

<표 1> 실험 참가자 정보

	연령	성별	거주지	국적	구분	수준
1	12	여	한국	한국	전승학습자	초급2
2	25	여	일본	일본	외국인	초급2
3	26	여	일본	일본	외국인	초급2

이 연구를 위해, 연구자는 줌 플랫폼에서 이루어지는 수업 상황을 대상으로, 실시간 온라인 상태에서 시뮬레이션을 시도하였다. 1번 학습자는 화면 속의 캐릭터와 일대일로, 2번과 3번 학습자는 팀으로 모의 전화 대화 평가에 참여하였다. 인터넷으로 이루어지는 수업이기 때문에 기계적 결함을 제외하고 학습자의 성실성만 유지된다면 문제 될 것이 없고, 실시간 온라인 상태는 학습자들의 말하기에 부담감을 줄 수 있으나 일대일 모의 전화 대화(시뮬레이션) 방식으로 인해 동기를 부여하게 된다. 다만, 학습자의 능력은 상황을 다르게 설정하여 목표 문형을 반복적으로 선택하는 훈련을 통해 응답 시간에 따라 응답 유형이 증가함으로써 진전된다. 응답 유형은 발화량의 증가로 다양하게 선택되는 화행으로 간주할 수 있다.

상황에 따라 초급2 학습자의 전화 대화 학습 과정 및 응답 오류 유형을 알아보았다.

이 연구에서 설정한 상황별로 화·청자의 관계에 따라 응답 방향이 조건화된다는 것을 알 수 있었다. 여기서 연구 문제를 설정한다.

- 1) 이 조건화에 의해 전화하기 대화의 상황별 패턴을 유형화할 수 있는가?
- 2) 목표 문형을 상황에 따라 반복적으로 학습함으로써 응답 유형(발화량)을 증가시키는 요인은 무엇인가?

잘못 걸려 온 전화와 바르게 걸려 온 전화를 받을 때, 전화를 받을 수 있을 때와 받을 수 없을 때, 초대를 하고자 할 때로 상황을 설정한다. 상황별로 학생의 응답 반응을 응답 시간과 응답 유형에 따라 대화 시뮬레이션으로 반복측정 방법을 적용하고, 응답 시간과 응답 유형을 구획변수로 하여 분할구획요인을 설계한다. 다만, 이를 위해서 유의한 통계치가 마련되어야 하는데 앞으로 자료 수집이 지속적으로 이루어져야 하는 문제가 남는다.

2. 선행 연구 검토

2.1. 말하기 평가 영역

말하기 평가에 관해서는 주로 평가 구인이 연구되어 왔다. 강현선(2017)을 비롯하여, 학습자들이 스스로 도출한 평가 지표를 바탕으로 동료 학습자의 발표 능력을 평가하는 방안(이영준, 2013), 상호작용에 중점을 둔 평가 범주를 제안한 관점(김소연, 2018), 발표 능력을 구성하는 요인에 대한 교수자와 학습자의 인식 차이를 논구한 관점(서진숙·박혜경, 2018)이 있었다. 이어서 조승희(2021)에서 발표 평가의 구인이 6가지 영역으로 정리되었다. 그 영역은 내용과 구성 요소, 언어적·준언어적 요소, 비언어적 요소, 보조자료 활용, 질의 및 토론으로 구분된다.

한편 발표 유창성의 요소에 대해서도 김상수(2008), 김지은(2012), 이주미·이연정(2018) 등으로 탐구되었는데, 특히 김지은(2012)에서는 유창성 요소 가운데 음성, 음운 요소가 강조되었다. 이주미·이연정(2018)에서는 동료 학습자와의 발표 평가가 다루어짐으로써 교실 기반 평가, 즉 학습 중심 평가를 예고한 경향을 알 수 있다. 실제로 한국어 말하기 시험의 구인과 과업에 관하여 소규모 응시자를 대상으로 한 교실 평가(지현숙·이혜란, 2021)가 다루어지기 시작했다. 여기서의 교실평가는 교수자의 ‘의사결정을 돕기 위한 자원으로로서의 모든 활동’(McMillan, 2015; 지현숙·이혜란, 2021: 117-118)으로 언급되었다. 이제는 학습자 중심의 방향에서 수업과 평가를 동일시함으로써 교육의 궁극적 목적을 실현하는 형성평가의 기능을 부각할 필요가 있다. 이는 총괄평가를 염두에 둔 진단 기능보다 학습 과정을 더 중요하게 인식하려는 관점에 기반한다. 즉, 수업과 평가는 교수자의 입장뿐만 아니라 학습자의 입장에서 의사결정을 할 수 있도록 조력하는 과정이다. 더욱이 IELTS 말하기 시험 과업 중 1단계에 인터뷰가 있는 사실도 상호작용 경험을 간과할 수 없다는 의미로 수용되기 때문이다.

2.2. 전화 대화의 특징

전화 대화는 일상생활에서 흔히 이용되는 의사소통 유형이다. 전화는 공적으로든, 사적으로든, 정지 상황에서도 이동 상황에서도 메시지를 전달할 때 어렵지 않게 이용되는 의사소통 도구이다. 그러나 비대면 상황을 전제로 한 전화 대화에서는 정확한 발음이나 어조와 같은 음성·음운적 지식이 강조되며, 영상 전화 대화에서는 언어를 보조하는 비언어도 포함한다.

한국어 전화 대화는 문화성도 지닌다. 특히 관습적으로 지켜야 하는 언어 예절을 전제하는 점에서 그렇다. 즉 시간, 장소, 화·청자 등의 요소에 따라 전화 대화에서 지켜야 할 예절이 있는 것이다. 그래서 전화 대화는 언어적 요인뿐만 아니라 문화적 요인도 학습해야 하는

담화 유형이라고 할 수 있다. 전화 대화는 영상으로 이루어지지 않으면 청각 요소에 의존해야 하기 때문에 발음을 신중하게 해야 한다. 말하기는 다른 기능에 비해 상황에 따라 심리적 부담을 느끼는 언어 기능이므로 시뮬레이션 학습을 통해 심리적 부담을 고려하여 집단담화보다 대인 담화에서 시작하는 것이 무난하다. 또한 대화 중에 말하기는 사회·문화적으로 학습되어야 한다. 그렇, 대화가 중단된 경우라면 화맥을 이해하지 못해 발생하는 오류로 직감할 수 있다. 또 김성환(2018)에서 외국인에게 맞장구치는 방법이 연구된 바도 있듯이 맞장구치기도 사회문화적인 표현 행위이기 때문에 상황에 따라 신중하게 선택하는 능력이 학습되어야 한다.

전화 대화의 학습 요소를 내용과 형식면에서 생각해 볼 수 있다. 내용면에서는 전화 대화의 주제를 크게 두 부류로 나눌 수 있다. 즉 하나는 친교성이나 일상성이 강한 안부, 문의, 약속, 배달로 나뉜 경우이고, 다른 하나는 사회성·목적성이 강한 예약, 부탁, 신고 등으로 구분한 연구에 근거한다(방혜숙, 2008: 173 참조).

한편 형식면에서 전화 대화의 구조는 거시적으로 ‘시작, 전개, 종결 단계’(방혜숙, 2008: 173)로 분석되는 것으로 볼 수 있는데, 한국인의 전화 대화는 전은진(2006)에서 밝혔듯이 다소 복잡한 구조로 이루어진다.

<표 2> 한국인 전화 대화의 단계별 기능

단계	기능
호출	실패할 때 출현, 문자메시지로 전송을 부탁
응답	잘못 걸려 온 전화에 응대하기, 전화를 바꿔야 하는 상황, 전화 받은 사람이 부재중인 상황
확인	자기확인, 상대방 인식, 위치 확인
가용	통화가능성 묻기
인사	관계 유지
안부	통화 시작을 암시
본	목적을 밝히고, 차분하게 주제 전개, 상대방이 통화 내용을 못 알아들을 때(주제전환)
종결	종결 통보, 종결 진술 - 핵심메시지 확인, 목적 확인, 질문, 인사

전화하기 대화를 구성하는 단위 요소가 발화이고, 발화 유형은 다음과 같이 목적성을 함의한다. 그 유형은 목적에 따라 구분되며, 전체 다섯 개의 기능으로 구별해 볼 수도 있다.

- 안부: 친교의 기능
- 요청: 부탁할 때 나타나는 관계의 기능
- 제안: 의견을 제시하여 협조를 구하고자 할 때 문제 해결의 기능
- 경고: 조심하도록 정보를 제공할 때 관계 유지의 기능
- 부재중 알림: 부재중 자동응답 메시지로 대체할 때 관계 지속 기능

한편 상황에 따라 전화하기 유형을 나눌 수 있지만, 상황의 특수성이 있는 것이 아니라 융통성이 있는 유형으로 보면 사용자들의 선택에 따라 자유롭게 구성할 수 있는 것이다. 보통 전화 대화는 공식적 상황에서도 비공식적 상황에서도 모두 자기소개, 연결하기, (부재중 응답, 부탁) 말 걸기, 끝인사로 구성되므로 이 구성을 전형으로 볼 수 있겠다.

한편 미시적으로 상황에 따라 화자와 청자의 관계를 설정하여 구조를 취소, 신고, 부탁,

지시 등으로 구별할 수 있다. 상황에 따라 밥과 낮, 식사 시간 등으로 예절 표현이 다르게 사용되는 점, 장소는 전화를 거는 장소, 전화를 받는 장소로 나누어서 집>회사>여행사>호텔>식당...>경찰서 순으로 배열할 수 있는 점, 수준은 초·중·고급으로 나눌 수 있는 점, 등장인물의 수, 등장인물 관계, 성별 정보도 알아두고 ‘말순서 교대’라고 해서 상대방의 말이 끝나면 말을 시작해야 한다는 점, 윗사람의 말을 끊는 행위는 특히 무례한 태도로 비친다는 점도 제시되었다. 전화 대화를 위해서는 담화구조에 맞게 발화를 구성하고 질의·응답의 인접쌍을 적절하게 선택할 수 있는 능력이 요구된다. 그러나 이 같은 내용은 일상적인 소통 문화에서 습득되는 것이기에 국적을 불문하고 누구에게나 스키마로 구축되어 있다고 볼 수 있다.

연구자는 대화 상황을 발신자와 수신자의 입장에서 분석하고, 응답 유형과 응답 시간을 변수로 상황별 의사소통능력을 진단하고 교수할 수 있다고 가정한다. 특히 초급 학습자들로 하여금 전화 대화 상황을 구현하게 함으로써 효율적으로 학습을 이끌 수 있다.

3. 전화 대화 교육 시뮬레이션

3.1. 설계

교육에서 시뮬레이션 방법을 활용하는 이유는, Caniglia, J.(2019)에 밝혀져 있다시피 학습자들의 적극적 참여를 유도하기 위해서이다. 흔히 학습자들의 흥미를 유발하고 동기화하는 방법으로 게임이 활용되기도 하지만, 게임은 승부를 내게 되어 자칫 지나친 경쟁을 유발할 우려가 있다. 그러나 시뮬레이션은 학습자들 나름의 역할을 수행하며 서로 우호적인 관계로 협력하도록 하는 방법으로서 교육 전략으로 유의미하다. 시뮬레이션이 학습자들의 체험학습으로 이루어지는 경우가 많은데, 학습자들의 선호도가 확인되어야 유의미한 수업을 진행할 수 있다.

수준에 따라 전화 대화를 얼마나 어떻게 이어가는지를 관찰하여 전화 대화의 유창성 평가 준거를 발견해 보았다. 가상의 전화 대화를 통해 학습자들의 기본적 사고와 숨겨진 능력을 알 수 있었다. 이로써 학습자에게 적절한 교수·학습 내용을 조사하기 위하여 시뮬레이션 수업의 의의가 확인될 것이다.

시뮬레이션 수업은 다음과 같은 순서로 이루어진다.

- ①전화하기를 제재로 하여 학습된 언어 능력을 대화 상황에서 활용하기로 결정한다.
- ②전화 담화의 구조를 중심으로²⁾ 시뮬레이션한다.
- ③상황은 우연적 요소로 하고, 언어 능력은 학습자들의 수준에 따라 시뮬레이션하기로 결정한다.
- ④주제에 맞게 대화를 전개한다.
- ⑤시뮬레이션의 형식-규칙 만들어 전화 담화구조에 따라 대화를 구성한다.
- ⑥참가자를 교실 안의 학습자로 결정한다.

2) 전화 대화의 전형적인 발화 유형을 카드 형태로 제시한 다음, 상황 및 주제에 따라 학습자들이 발화 카드로 화제에 접근하여 대화를 전개하도록 했다.(여보세요?, 누구세요?, 통화할 수 있어요?, 죄송하지만 ○○로 전화해 주세요, 연결해 주시겠어요?, 지금은 통화하기 어렵습니다, 언제 올까요?, 다시 전화드리겠습니다, 기다릴게요, 메시지를 남겨 드릴까요?, 미안합니다, 네, 말씀하세요, 잠시만 기다려 주세요, 좀 전해 주세요 등)

⑦시뮬레이션의 기간과 시간을 결정하되 충분히 제공한다.

말하기 수업 및 평가는 사회적 상호작용을 중심으로 하므로 시뮬레이션이 가능하도록 학습 환경을 조성하면 대화 기반 수업에 적절한 교육 전략이 모색될 것이다. 따라서 대화식 접근 방식을 적용한 평가 방법(Operation ARIES! in Millis et al., 2011; Volcano Scenario in Zapata Rivera et al., 2014)은 언어 사용자들이 지식과 기술을 자연스럽게 응답하는 능력을 향상시키기에 적절하다. 이를 ‘대화 기반 튜터링 시스템’이라고 부른다. 여기에는 대화 패턴이 충분히 제공되어야 한다. 대화 참여자들이 다양한 상황에서 완전한 응답³⁾을 생성하는데에 활용될 수 있는 정보들이 데이터베이스로 구축될 필요도 있을 것이다. 따라서 연구자는 전화하기 대화 시뮬레이션을 통해 초급2 학습자를 대상으로 실제 전화 대화 상황에서 반복적으로 나타나는 발화를 인지함으로써 담화구조의 특징을 효과적으로 학습할 수 있는 가능성을 확인하였다.

3.2. 분석

동일 수준의 실험 대상에게 다른 처치(상황별 과제)를 실시하고, 사용언어 측정이라는 실험 특성을 고려하면 반복설계가 적합하다. 또한 전화 대화의 특징은 신속하고 정확한 소통이므로, 적절한 발화 패턴으로 구성된 대화의 응답 시간을 측정할 필요가 있다. 전화 대화는 발화당 초 단위로 확인된다.

온라인 가상 환경에서 학생의 응답 반응에 대하여 중재된 매체 유형에 따라 분석하면, 수신자의 응답 유형과 응답 시간으로 말하기 능력을 진단할 수 있다. 실시간 원격수업이 ZOOM 환경에서 이루어지고, 교수자가 수업에서 촉진자 역할을 하는 상황이므로 수업에서 바로 피드백을 제공하는 것이 효과적이다.

이제 교수 학습 상황에서 관련 사례를 통해 살펴보고자 한다.

먼저, 교수자는 임상환자에 대해 설명하듯이 대화 상황을 제시한다.

학습자의 전화하기 대화에서 나타난 문제점을 진단하고 대화가 원활하게 진행되지 않을 때나 발음 오류로 잘못 청취했을 때 교수자가 피드백을 제공할 수 있지만, 학습된 지식으로 대화를 구성하는 것에 목적을 둔다. 물론 피드백을 제공하는 입장은 동료 학습자도 될 수 있다.

#사례1. 잘못 걸려 온 전화에 응대하기



<그림 1> 시뮬레이션 화면

위의 <그림 14>과 같이 처음 화면에 이름과 이메일 주소를 입력하고 시작 버튼을 누르

- 3) 완전한 응답이란, 대화 참여자들이 의사결정을 할 수 있도록 진행된 발화들을 의미한다.
- 4) 시뮬레이션은 ispringer 프로그램으로 제작할 수도 있는데, 파워포인트 프로그램으로 제작한 후 동영상으로 송출하면 실제와 비슷한 효과를 준다.

면 시뮬레이션이 시작된다. 캐릭터가 말을 걸면 응시자가 음성으로 대답하고 화면 아래쪽을 눌러 정·오답을 확인하고 이어서 다른 문항들에 같은 방식으로 응답한 후 바로 최종 점수를 확인한다.

이 실험에 참여한 12세 전승학습자(여학생)는 학습에 매우 적극적이어도 어휘 선택에 신중한 편이어서 시스템 적응에 별다른 문제가 없었으나, 그렇지 못한 학습자들에게는 평가요소를 확인하고 응시하는 데에 정확성이 요구된다. 상황은 다음과 같이 설정된다.

먼저, 잘못 걸려 온 전화를 받고 응대하는 경험을 접한다. 발신자는 전화를 잘못 건 사실에 미안함을 표시하고 수신자는 응대하는 발화를 경험한다. 거절 의사는 신속하고 정확하게 나타내되 상대방의 발화를 되짚어서 바로잡고 핀잔을 주지 않도록 해야 한다. 또 전화를 끊을 때 인사를 하는 형식도 갖추어야 하는 점도 학습할 수 있다. 이렇게 언어사용 지식을 모의 상황 속에서 체험하며 학습하는 이점이 있다.

A: 여보세요?
B: 여보세요.
A: ○○이 집이에요?
B: 아니요.
A: 010-498-4987 아니에요?
B: 아니에요. 4987이 아니라 4697이에요.
A: 아, 알겠습니다. 죄송합니다.
B: 괜찮아요. [8초]

#사례2. 전화 받기(약속을 제안하거나 거절하기)

반대로, 잘못 걸지 않고 바르게 걸려 온 전화를 받았을 때이다. 언어사용 경험의 절차를 다음과 같이 시행해 볼 수 있다. 먼저, 통화하고 싶은 상대를 호출하기까지 절차를 학습한다. 상대방과 인사하고, 용건을 말한다. 상대방의 제안에 거절할 때는 거절하는 이유를 밝힌다. 거절하고 나서 대체 방안을 제시한다. 대체 방안이 수용되면 수락의 발화로 응대한다. 끝인사를 하며 대화를 종료한다.

A: △△이 있어요?
B: 네, 있어요.
A: △△이 좀 바꿔 주세요. (호출)
B: 네.
A: 여보세요?
B: △△야, ○○이야.
A: 안녕?
B: 지금 뭐 하고 있었어? (가용)
A: 밥 먹고 있었어.
B: 밥 다 먹고 나랑 놀래? [3초] (목적)
A: 밥 다음에 숙제가 있어. (거절)
B: 그럼, 언제 놀 수 있어? (요청)
A: 내일 오후 네 시에 놀 수 있어.
B: 그래? 그럼, 내일 네 시에 우리집에 와서 놀자.
A: 그래. (수락)
B: 알았어. 그럼 내일 만나.
A: 안녕
B: 안녕 [1분8초]

위와 같이 학습자는 거절 의사에 이유를 분명히 대고 그 다음 제안에 수락가능성을 암시했다. 시뮬레이션 대화를 통해 자신의 상황을 표현하면서 상대방의 요청에 거절할 수 있고, 상대방을 배려하기 위한 목적으로 요구를 들어줄 수 있는 시간을 고쳐 말할 수 있다. 이러한 과정의 전화 대화 경험은 입장이 다른 상대방과 의견을 조율하는 기회를 제공한다. 전화 대화로 관계를 맺는 데에 걸린 시간은 총 1분8초이다. 이 과정은 일상에서 경험할 수 있는 내용을 새로이 학습된 지식과 결합하여 학습하기에 이로울 수 있다.

#사례3. 근황 이야기하기

시뮬레이션 학습에서는 전화 담화의 구조 형식을 익히되, 상황은 유연적 요소로 개입된다.

3-1. 전화를 받을 수 있는 상황(제안하고 약속하기)



<그림 2> 시뮬레이션 화면

발신자(A)는 명랑하나 소심한 편이고, 수신자(B)는 말수가 적으며 성실한 편으로 설정한다. 시험에 응시하는 입장은 거의 소심한 경향을 보이기 때문이다. 상황은 다음과 같이 소개된다. 통화할 상대방을 확인하고, 서로 같은 질문으로 상황의 일치를 확인하고, 상대방의 제안을 수용하려는 준비를 하고, 조건을 맞추어 약속하고, 끝인사를 하는 과정으로 담화가 전개된다.

A: 여보세요
B: 여보세요
A: 잘 지냈어요? [9초]
B: 네.
A: 지금 뭐 해요? (확인)
B: 지금 텔레비 보고 있어요.
A: 좋아, 좋아요.
B: ○○ 씨는 지금 뭐 해요? 뭐 하고 있었어요?
A: 저는 한국어 공부해요.
B: 네.
A: △△ 씨, 내일은 약속이 있어요?
B: 어, 약속은 없는데 치과에 갈 예정이에요. 네, △△ 씨는 예정이 있어요?
A: 예정이?
B: 아, 계획
A: 아, 있어요. 내일은, 아, 일에 가요. 지금 전화한 이유는, 내일 영화를 보고 싶어요. 어때요? (목적)
B: 네, 나는 쉬는 날인데. 예, 쉬는 날인데, 치과가 열한 시에 끝날 거예요.
A: 네.
B: 몇 시에 일이 끝나요?

A: 네, 저는 나도 열한 시에 끝나요. 그럼, 예, 다음 주에 갈까요?
B: 다음 주...
A: 다음 주 영화에 갈까요?
A: 영화? 영화관에 갈까요?
B: 네, 괜찮아요. (수락)
A: 감사합니다. [6분11초]

위의 사례에서는 발신자(A)가 수신자(B)에게 ‘예정’이라는 어휘를 노출하였는데, 수신자가 알아듣지 못하여 발신자는 재차 ‘계획’이라는 단어로 고쳐서 대화를 진행했다. 또한 발신자는 수신자와의 통화 가능성을 진단하기 위해 목적을 늦게 노출하여 본론에 진입했다. 이러한 의도는 수신자와의 관계를 가깝게 만들기 위한 전략으로 볼 수 있다. 발신자가 잘못 발음한 어휘를 반복해서 수정함으로써 수신자를 배려하고도 있다. 이렇게 동료 간의 피드백이 담화를 완성하도록 하였고, 담화의 구성이 형식적으로 완결된 것에 맞추어 내용적으로도 두 사람의 관계를 친밀하게 형성하는 데 일조하였다.

3-2. 전화를 받을 수 없는 상황(거절하기)



<그림 3> 시뮬레이션 화면

3-1에서 대화를 구성한 학습자들이 반대의 상황에 직면한다. 단순반복되는 상황을 경험하는 것보다 긍·부정의 방향성을 변수로 설정하면 다양한 화행을 학습할 수 있다. 여기서는 상대방을 확인하고, 상대방의 상황을 묻고, 자신의 상황을 알려 거절 의사를 표시하고, 거절을 수용하며 사과하고 대체 방안을 제시하고 끝인사를 하는 과정으로 대화가 전개된다. 단순반복되는 상황을 경험하는 것보다 긍·부정의 방향성을 변수로 설정하면 다양한 화행을 학습할 수 있다.

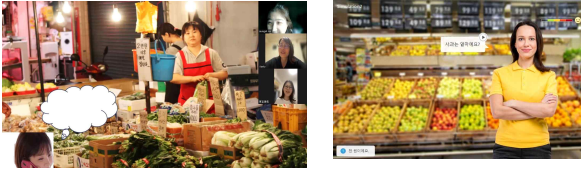
전화 대화의 인사 표현은 처음과 끝부분에 분명히 선택하고, 상대방의 위치를 확인하면서 통화가능성을 진단하는 표현을 실행하였다.

A: 여보세요
B: 여보세요
A: 지금 어디예요? (위치 확인)
B: 저는 지금 지름(Gym)에 있어요.
B: 저는 지금 체육관에 있어요.
A: 그럼 전화 받을 수 있어요? (통화 가능성 확인)
B: 네, 저는 지금 운동하고 있어요. 운동 바빠서, 운동하면서 전화는 아, 할 수 없어요. (거절)
A: 그럼, 이따가 다시 전화할게요.
B: 네, 감사합니다. [1분56초]

위의 사례에서 전화 대화의 인사 표현을 처음과 끝부분에 분명히 선택하고, 상대방의 위치를 확인하면서 통화가능성을 진단하는 표현을 선택하였다. 또한 일본인 학습자의 모국어

습관이 남아 있는 발화에 대하여 오류를 수정하면서⁵⁾ 대화를 진행하고 있다. 이러한 경우를 근거로, 상대방의 수업 결손을 보충하기 위해 전략적으로 선택될 수 있는 방식으로서도 의의가 있다.

3-3. 초대하는 상황



<그림 4> 시뮬레이션 화면

여기서는 상대방과 통화가 시작되면 용건을 제시하고, 바로 응대하되 질의에 적절한 응답을 확인하여 수락하고, 끝인사를 하는 과정으로 대화가 전개된다. 다시 말해, 산출된 발화를 입력하기까지의 여과 과정이 대화로 구성되는 것이며 참여자들 간의 협력을 바탕으로 한다.

A: 여보세요
B: 여보세요
A: 지금 괜찮아요? (확인)
B: 네, 괜찮아요.
A: 지금 어디에 있어요? /
...
B: 여보세요?
A: 여보세요?
B: 오늘은 우리집에서 파티를 하는데 ○○ 씨는 뭘 좋아해요? (목적)
A: 네, 좋아해요. 운동 가요.
B: 제가 뭐 살까요?
B: 오이 좋아해요?
A: 파티를 가요. △△ 씨는 오이 좋아해요?
B: 뭐 먹고 싶어요?
A: 먹고 싶어요?
B: 뭘 먹고 싶어요?
A: 네, 저는 오이 좋아하는데, 좋으니까 오이 먹고 싶어요.
B: 샐러드 좋아해요? 사라다?
A: 사라다 네네 좋아해요. 사라다를 좋아해요. 죄송합니다./
B: 토마토도 좋아해요?
A: 토마토 네 네
B: 브로콜리 좋아해요?
A: 네, 좋아해요.
B: 양배추 좋아해요?
A: 네, 너무 좋아해요. /
B: 치킨을 좋아해요? 족발을 좋아해요?
A: 족발, 너무 좋아해요.
B: 또 뭘 좋아해요?
A: 누들, 라면
B: 라면?

5) 외국어 사용에 대한 오류 수정은 교수자에 의해 이루어질 수 있다.

A: 네, 좋아해요. 라면 좋아해요.
B: 고추장은요? 매운 거. 매운 라면.
A: 고추장 너무 좋아해요.
B: 오늘 오후 여섯 시에 우리 집에 오세요.
A: 네, 가요.
B: 올 수 있어요?
A: 네, 갈 수 있어요. / (수락)
B: 이따 만나요.
A: 이따 만나요. [9분]

위의 대화에서는 발신자와 수신자의 역할을 빨리 인지하지 못한 문제가 있었다. 앞부분에서는 서로 확인만 하고 대화를 더 이상 진행하지 못하였다. 이어, 발신자와 수신자의 역할을 바꾸어서 다시 대화를 재개하였다. 역할을 인지하지 못한 부분이 ‘운동 가요’인데, 여기서 상대방이 웃음으로써 오류를 수정하게 되었다. 선행 발화는 좋아하는 음식을 질문한 내용인데, 관련 없는 응답이 연결되었다는 것을 동료 학습자와의 상호작용을 통해 지각할 수 있었던 것이다. 그 다음에도, 역할이 교체된 상황을 인지하지 못한 채 질문과 응답을 혼동한 결과가 비쳤다. 오류를 바로잡기 위해 다시 바꾼 역할로 대화를 시작한다. 여기서 샐러드라는 화제에 대해 응집성 있는 담화를 구성하는 학습이 시작된다. 샐러드의 종류를 선택하고, 한 가지 샐러드를 골라서 넣을 재료들을 하나하나 질문하고 확인하는 발화들이 이어지면서 대화는 자연스럽게 전개되었다. 물론 화맥이 중단되면 교수자나 동료 학습자의 조력을 받을 수 있다. 결국 발신자의 목표가 성취되고 쌍방이 우호적인 관계를 형성함으로써 의사결정이 이루어져 대화가 마무리되었다. 바로 이러한 점에서 경쟁 위주의 게임과 달리 시뮬레이션은 협동으로 문제를 해결한다는 점에서 교육적 효과를 증명한 다.

4. 남은 문제

시뮬레이션 수업은 학습자로 하여금 경험을 통해 학습 내용을 확인하고, 일반화에 이르는 과정을 거치면서 사고력과 학습 능력을 신장시킬 수 있다는 점에서 긍정적이다. 다만, 이러한 방식은 학습자들의 적극적인 참여로 이루어질 수 있다. 정리하면, 시뮬레이션 수업은 학습활동에 동기를 부여하여 의사소통 및 의사결정 연습의 기회를 제공한다는 점에서 교육적 의의가 있다. 개별학습자의 ‘비판적 사고와 자기주도적 학습을 촉진하는’(Kreber, 2001) 교수 전략으로서도 시뮬레이션은, 초급부터 고급까지 활용될 수 있는 기법이다. 이 연구를 통해서도 관찰되었듯이, 학습자들 간의 협동학습을 가능케 하여 동료 간 피드백을 제공한 방법으로써 교육적 효과는 배가된다.

동일한 수준의 학습자들을 다른 처치로 반복측정하게 되면 상호작용 경험이 오류수정을 거쳐 축적된다. 학습된 언어지식을 상황 속에서 사용하는 경험은 상황별로 반복될 필요가 있다. 개별학습자의 성격과 기호에 따라 선택된 어휘와 문형이 상대방과 상호작용하며 새로운 상황 속에서 창출되는 것이다. 요컨대 전화 대화 시뮬레이션을 통한 의사소통 과정은 담화구조의 형식뿐만 아니라 내용면에서도 완결성을 갖추며, 발신자와 수신자의 관계를 함의에 기반을 두고 우호적으로 형성한다.

전화 대화는 신속하고 정확하게 소통되어야 함에, 담화 상황에 집중하여 학습해야 할 경우는 길지 않은 시간에 이루어질 수 있어 좋다. 응답 시간과 응답 유형에 따라 학습자들의 한국어 사용 능력이 얼마나 영향받는지 더 정확히 알아보기 위해서는 표본을 더 수집하여

분석해 볼 필요가 있다. 수업과 시험이 통합된 형성평가가 개별학습자에게 안정감과 흥미를 줄 수 있기에 진정한 교육의 목적에 부합되어 효율적이고 효과적인 방법이 아닌가 싶다.

[참고문헌]

- 강현선(2017), “학문 목적 한국어 학습자의 발표 능력 구성 요소 연구”, 국어교과교육연구 30권, 국어교과교육학회, 27-46쪽.
- 권성연(2016), “온라인 학습환경에서 사회적 실재감 하위요인이 지각된 토론효과에 미치는 영향”, 교육정보미디어연구22권 1호, 한국교육정보미디어학회, 1-29.
- 김상수(2008), “한국어 학습자 발화의 유창성 판단에 관한 연구”, 한국어 교육 19권 2호, 국제한국어교육학회, 75-91쪽.
- 김성환(2018), “전화 대화상의 맞장구 사용 양상 -베트남 학습자를 대상으로 하여”, 한민족어문학 81, 39-59쪽.
- 김소연(2018), “상호작용 능력을 중심으로 살펴 본 학문 목적 한국어 학습자의 발표 평가 범주”, 한국문화융합학회 전국학술대회 자료집, 한국문화융합학회, 153-161쪽.
- 김지은(2012), “한국어 학습자의 구두 발표에 나타난 음성·음운적 요인에 대한 교사 인식 및 평가”, 한국어교육 23권 4호, 국제한국어교육학회, 65-90쪽.
- 방혜숙(2008), “한국어 교재 대화 구성에 관한 사회언어학적 연구 -전화 대화 구성을 중심으로”, 이중언어학 36, 167-207쪽.
- 서진숙·박혜경(2018), “한국어 학습자의 학문 목적 발표 연구: 교수와 학습자의 인식 차이를 중심으로”, 학습자중심교과교육연구 18권 3호, 학습자중심교과교육학회, 55-75쪽.
- 이영준(2013), “외국인 유학생의 발표 능력 자가평가지표 개발 연구”, 교양교육연구 7권 6호, 한국교양교육학회, 589-616쪽.
- 이은경·김찬웅·박경혜(2021), “표준화 환자를 이용한 시뮬레이션에서 응급의학과 전공의의 실수 말하기 대화 내용 분석”, 대한의료커뮤니케이션 16(1), 17-24쪽.
- 이주미·이연정(2018), “한국어 학습자의 발표 유창성 요소에 대한 연구 -학습자간 평가를 중심으로-”, 학습자중심교과교육연구 18권 7호, 학습자중심교과교육학회, 89-112쪽.
- 조승희(2021), “비대면 온라인 한국어 수업에서의 학생 발표 평가 기준 마련을 위한 기초 연구 -Zoom을 활용한 실시간 한국어 수업에서의 발표 수행을 중심으로”, 국제한국어교육학회 발표자료집, 335-348쪽.
- 전은진(2006), “이동 전화를 통한 대화와 메시지 연구 -텍스트 구조를 중심으로”, 우리말글 38, 169-198쪽.
- 지현숙·이혜란(2021), “한국어 말하기 시험의 구인과 과업에 관한 연구, -교실 평가를 중심으로”, 외국어교육연구 35(3), 117-132쪽.
- 최형미·이동국(2020). “COVID-19 에 따른 중등 교사의 원격수업에 대한 경험 탐색.20권 16호”, 학습자중심교과교육학회. 1047-1071쪽.
- Bell, B. & Cowie, B. (2001). *Teacher development for formative assessment*. Waikato Journal of Education, 7, pp. 37-49.
- Caniglia, J.(2019), *Simulation as a teaching strategy*, Teaching tools in a flash, Kent

- state university center for teaching and learning, Retrieved.
- Carless, D.(2009), *Learning oriented assessment: Conceptual bases and practical implications*, Innovations in Education and Teaching International, Vol. 44, No. 1, pp. 57-66.
- Heritage, M., & Bailey, A. (2014). *The role of language learning progressions in formative assessment for English learners*. Presentation at the Roundtable on Learning Oriented Assessment in Language Classrooms and Large-Scale Contexts, Teachers College, Columbia University, New York.
- Kreber, C. (2001). *Learning experientially through case studies? A conceptual analysis*. Teaching in Higher Education, 6, 217- 228
- Millis, K., Forsyth, C., Butkerm H., Wallace, P., Graesser, a., Halpem, D.(2011), *Operation ARIES!: A Serious Game for Teaching Scientific Inquiry*, Serious Games and Edutainment Applications, pp. 169 - 195
- O'Reilly, T., & Sabatini, J. (2014). *Using cognitive theory and technology to improve reading assessment*. Presentation at the Roundtable on Learning-Oriented Assessment in Language Classrooms and Large-Scale Contexts, Teachers College, Columbia University, New York.
- Purpura, J. E., & Turner, C. E. (2014). *A learning-oriented assessment approach to understanding the complexities of classroom-based language assessment*. Presentation at the Roundtable on Learning-Oriented Assessment in Language Classrooms and Large-Scale Contexts, Teachers College, Columbia University, New York.
- Rivera AL, et al.(2014), *Physical methods for genetic transformation of fungi and yeast*. Phys Life Rev, 11(2), pp. 184-203
- Shofatunnisa, S.S., Sukyadi, D., & Purnawarman, P.(2020), *Assessing Students' Speaking Skill in Online EFL Speaking Course Through Students' Self-made YouTube videos*, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 546, Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics, pp. 574-580.

‘비대면 수업에서의 한국어 말하기 평가 방안’ 에 대한 토론문

장혜선(펜실베이니아 대학교)

원격 수업이 보편화되고 있는 현실에 비추어, 비대면 수업에서의 말하기 평가 방식을 다루고 있는 본 연구는 매우 시의적절한 논문이 아닐 수 없습니다. 특히 한국어 학습자들을 대상으로 한 실제 시뮬레이션은 매우 흥미로웠습니다. 이에, 본 연구 결과를 검토하면서 토론자로서 제가 가진 몇 가지 질문과 제언을 아래와 같이 드리고자 합니다.

1. 논문의 제목에서는 말하기의 형성평가에 초점을 두셨는데 연구 내용은 수업 시뮬레이션에 가까운 형식을 보여주고 있습니다. 연구의 핵심이라고 할 수 있는 3장의 제목 또한 ‘전화 대화 교육 시뮬레이션’이라고 되어 있습니다. 수업과 시험이 혼합된 형성평가의 유형이라고 밝히셨는데 평가 영역에 대한 분석이 추가되면 어떨지 제언을 드립니다. 평가 구인에 대해서 선행 연구 파트에서 잠시 언급하셨지만 본 시뮬레이션에 어떻게 반영되어 있는지가 밝힌다면 연구 목적에 부합하는 분석이 될 수 있을 것으로 보입니다.
2. 학습 목표와 참가자의 숙달도를 고려해야 한다고 생각합니다. 전화 담화 상황에서 요구되는 문법을 ‘초급2’의 학습자들이 어느 정도 학습했는지를 고려하고 시뮬레이션을 구성해야 합니다. 실제 수업 시뮬레이션을 구성하실 때 이를 고려하셨으리라 생각합니다만, 이를 구체적으로 밝힐 것을 제언 드립니다.
3. 1.2절의 ‘조건화’의 개념에 대해 여쭙습니다. 연구 문제로 설정한 개념인 만큼 보다 구체적인 개념 정의가 필요할 것으로 보입니다. 또한 1.2절에서 제시한 두 가지 연구 문제가 분석에서 밝혀지지 않았는데 이에 대한 부연 설명을 부탁드립니다.
4. 1번 학습자는 캐릭터와 일대일로, 2, 3번 학습자는 모의 전화 대화 평가에 참여했다고 했는데 이를 다르게 운영한 이유가 있는지 궁금합니다. 또한 표본이 세 명으로 한정되어 있어서 분석이 쉽지 않으셨을 것 같은데 추가 표본을 활용하여 연구에 추가하는 것이 어떨지를 제언 드립니다.
5. 말하기 유창성 준거가 선행 연구차원에서만 언급되었고 3.1절에서 유차영 평가 준거를 발견하셨다고 하셨는데 이의 구체적인 내용이 제시되어 있지 않아 여쭙습니다. 본 연구에서 준거로 삼으신 유창성 준거는 평가에 반드시 반영되어야 한다고 생각합니다.

본 연구는 원격 수업 상황에서의 전화 담화에 대한 시뮬레이션 수업을 통해 말하기를 평가할 수 있는 방안을 제시하고 있습니다. 말하기 평가는 평가 영역 중에서도 대화 상황, 평가자 등에 여러 변수에 따라 결과가 달라질 수 있는 만큼 구체적인 평가 준거와 시뮬레이션을 통해 운영을 하는 것이 중요할 것입니다. 이에 본 연구가 앞으로 더욱 확산될 원격 수업 상황의 한국어 교수자들에게 실질적인 도움과 시사점을 던져주는 연구가 될 것으로 믿습니다. 의미 있는 귀한 발표를 해주신 발표자께 다시 한 번 감사드리면서 토론을 마칩니다.

한국어 쓰기 평가에서 채점자의 주관성 에 미치는 영향 연구

-논설문 주제에 대한 찬반 입장을 중심으로-

윤나영(연세대학교)

1. 서론

논설문을 읽어본 사람들이라면 자신의 의견과 같은 입장에서 서술된 글에 더 호의적인 마음을 가지고, 반대 입장의 글은 더 치밀하게 판단하며 읽어본 경험이 있을 것이다. 본 연구는 이와 같은 경험에서 출발하여 한국어 쓰기 평가에서 논설문 주제에 대한 채점자의 개인적인 입장이 쓰기 채점의 엄격성과 일관성에 영향을 미칠 수 있는지 실험을 통해 관찰하고, 채점자 내 신뢰도를 높이기 위하여 쓰기 평가가 나아가야 할 방향에 대해 제안하는 것을 목적으로 한다.

1997년부터 시작된 한국어능력시험(TOPIK)은 2014년 7월부터 시험 체제가 현재와 같은 방식으로 개편되었다. 특히 쓰기 평가의 경우 개편 이전에는 쓰기 능력을 간접적으로 측정하는 단답형 문항 위주였으나, 의사소통 능력을 중심으로 평가 체제가 개편되면서 단답형의 문항 수가 줄고 직접 쓰기 평가 방식을 유지하게 되었다. 이처럼 읽기와 듣기 등 이해의 영역에서는 평가 문항이 주로 객관식으로 출제되는 반면, 말하기 또는 쓰기와 같은 언어 표현의 영역은 평가 방식이 주로 채점자가 듣거나 읽는 동시에 채점을 하는 직접 평가인 까닭에 채점자의 주관성을 피할 수가 없다. 따라서 한국어 쓰기 및 말하기 평가에서는 채점자 간 신뢰도와 채점자 내 신뢰도를 확보하여 일관성 있는 채점 결과를 만드는 것이 중요하다고 할 수 있다.

한국어능력시험에서 쓰기 평가는 중급 단계 이상의 학습자를 대상으로 하는 TOPIK II에 포함되어 있는데, 빈칸에 적절한 내용을 채워 문장 완성하기(51번, 52번), 제시된 시각 자료를 활용하여 설명문 작성하기(53번), 제시된 주제에 대한 의견 쓰기(54번)의 네 개 문항으로 이루어져 있다. 그중 54번 문항인 논설문 쓰기는 사회적 범주의 보편적 화제에 대하여 자신의 의견을 주장하는 글을 작성할 수 있는지를 평가하게 되는데, 약 700~800자의 다소 긴 글을 작성해야 하는 데다가 점수가 100점 중 50점으로 쓰기 시험 중 가장 비중이 높은 편이다.

53번의 설명문 쓰기가 제시된 자료를 이용하여 현상을 포착하고 묘사하는 객관적인 글쓰기라면, 54번의 문제는 제시된 주제에 대해 논리적으로 근거를 드는 글쓰기이므로 학생이 쓴 글을 평가하는 과정에서 채점자의 주관적 판단이 개입될 여지가 더 크다. 따라서 이러한 직접 쓰기 평가 중에서도 주장하는 글쓰기에 대한 평가에서는 채점자가 일관성을 유지할 수 있도록 채점자의 채점 경향을 다각도에서 탐색하는 연구가 필요하다고 할 수 있겠다.

한편 평가 구인을 아무리 구체적이고 분명하게 설정한다고 하더라도, 채점자의 채점 수행에 미치는 추가적인 채점자 요인들이 존재하기 마련이다. 실제로 채점자의 인지 스타일, 동기와 같은 심리적 요인 또한 채점 결과에 지속적이고 의미 있는 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(Shaw&weir, 2007:168). 예컨대 Charney, D(1984)에서는 채점자들이 학생의 실제 쓰기 능력과는 관련이 없는 작문의 분량이나 글씨체 등에 주의를 기울이며 채점하는 경향이 있음을 지적하였으며, Shaefer(2008)에서는 채점자들이 수준이 높은 글은 엄격하게, 수준이 낮은 글은 관대하게 평가하는 편향이 나타났음을 확인한 바 있다.

채점자의 채점 수행에 미치는 추가적인 채점자 요인들 중 본고에서는 논설문을 주제에 대한 채점자의 의견, 더 나아가 개인적 의견으로부터 비롯한 학습자 답안에 대한 선호도의 차이가 쓰기 채점의 엄격성 정도에 어떤 영향을 미치는지를 살펴보고자 한다. 다시 말해 채점자가 논제에 개인적으로 찬성하는 입장인지, 반대하는 입장인지에 따라 특정 학습자의 글을 임의적으로 더 관대하게 채점하거나 엄격하게 채점할 가능성이 있는지를 검토해 보고자 하는 것이다. 이에 본고의 연구 문제와 가설은 다음과 같다.

1. 연구 문제

한국어 쓰기 평가에서 논술문 답안의 주장에 대한 채점자의 개인적 선호도가 채점자 내신되도에 영향을 미치는가?

2. 연구 가설

채점자는 자신의 의견과 같은 주장을 하는 논술문에 대해서는 관대하게, 자신의 의견과 대립하는 주장을 하는 논술문에 대해서는 엄격하게 평가할 것이다.

2. 채점자의 신뢰도와 내집단 편향

주지하다시피 논설문은 장르적인 특성상 주제에 대한 자신의 생각을 논리적으로 주장하는 목적의 텍스트이기 때문에 채점자의 신뢰성이 위협받기 쉽다. 이에 한국어 쓰기 평가에서는 채점자의 신뢰성을 확보하기 위하여 채점자 또는 채점에 영향을 미칠 수 있는 요소들에 초점을 맞추어 많은 연구가 이루어져 왔다.

먼저 채점자에게 초점을 맞추어 쓰기 채점자의 개별적 신뢰도를 살펴보는 방법으로는 다국면 라쉬 모형이 있다. 다국면 라쉬 모형은 보통 FACETS 프로그램을 이용하는데, 이를 통해 채점자의 채점 엄격성과 일관성을 측정할 수 있을뿐더러, 채점자들의 엄격성이 일관적이기만 하다면, 그 수준을 조정하여 쓰기 점수를 산출할 수도 있다. 하지만 위 분석 방법은 채점자의 채점 결과를 통한 분석은 가능하지만, 채점 과정에서 어떤 요소들이 채점 결과에 영향을 주는지에 대한 정보 제공은 어렵다는 점에서 한계가 있다.

한편 쓰기 채점자가 아니라 채점에 영향을 미치는 요소들을 조정하기 위한 방법으로는 일반화 가능성도 이론을 활용할 수 있다. 일반화 가능성도 이론은 쓰기 평가의 최적화된 측정 조건이 무엇인지를 알아보기 위한 것으로, 채점 방식, 채점 기준의 수, 채점자 수, 채점 횟수, 텍스트의 종류와 같은 요소들의 수와 방식을 효율적인 방향으로 조정하는 것과 관련이 있다. 일반화 가능성도 이론은 여러 조건의 수를 조절하여 적절한 신뢰도 계수를 확보할 수 있을 뿐만 아니라, 평가에 영향을 미치는 오차 요인의 크기를 설명할 수 있다는 장점이 있다

(김은실 외, 2020:205). 하지만 쓰기 평가라는 상위 과정에 초점이 있고, 채점자와 관련해서는 채점자의 수 정도만을 하위 요소로 다루고 있다는 점에서 채점자에게 초점을 맞춘 연구로 보기에는 한계가 있다(안수현 외, 2017:175).

더불어 채점자의 여러 요인을 통제된 상태에서도 여전히 채점자 간의 엄격성은 통계적으로 유의미한 차이가 있다고 보고되는데(김지영 외, 2018), 편향적 채점에 영향을 미치는 채점자 요인 중에는 개별적인 고려가 필요한 심리적인 요인도 있다. 본고에서는 그중 채점 상황에서 내집단 편향(ingroup bias)의 가능성을 살펴보고자 한다. 내집단 편향 또는 내집단 선호(ingroup favoritism)는 자신이 속한 내집단(ingroup)을 합당한 근거 없이 외집단(outgroup)에 비하여 호의적으로 인식하는 경향을 말한다. 그러나 인간의 내집단 편향은 자신을 둘러싸고 있는 실제 세계에서 존재하는 집단에서뿐만 아니라 아주 단순한 범주화에 의해서도 발생하는데, Billig&Tajfel(1973)에서는 단순 그림 선호에 따라 집단을 범주화한 최소 집단 상황에서도 참가자들은 내집단을 편애하는 현상을 보였으며, 더 나아가 제비뽑기와 같이 임의로 집단을 구분한 경우에 대해서도 내집단에게 더 유리한 방향으로 점수를 부여하는 반응을 보이는 것을 확인하였다.

본고에서는 논설문 주제에 대해 자신의 의견과 같은 입장에서 서술된 텍스트들을 상대적으로 더 관대하게 채점자는지 여부를 살펴봄으로써 심리학에서의 내집단 편향 현상이 쓰기 채점 상황에서도 발생하는지 확인해보고자 한다. 위 실험에서의 채점 점수의 차이가 유의미하게 나타날 경우 학습자 차원에서는 학습자가 한국어 쓰기 평가에서 고득점을 얻기 위해서는 또 다른 전략을 모색할 필요가 있다. 더불어 한국어 채점자 차원에서는 채점자 훈련에 이와 같은 요소를 추가하여 채점자 내 신뢰도를 확보할 수 있도록 노력해야 할 것이다.

3. 연구 대상 및 방법

3.1. 연구 자료

본 연구에서는 국립국어원에서 구축한 한국어 학습자 말뭉치 중 원시 말뭉치를 참고로 하여 채점 자료를 구성하였다. 한국어 학습자 말뭉치는 학습자의 한국어 급수, 모국어, 학습 목적 등 기본적인 정보 이외에도 장르, 주제, 어절 수와 같은 원시 말뭉치의 텍스트 정보를 함께 제공하고 있다. 본고에서는 논설문 장르로 분류된 자료 중, ‘남성이 전업주부가 되는 것에 대한 입장’이라는 주제로 작성된 57개의 작문에서 찬성 입장의 글 10개와 반대하는 입장의 글 10개를 무작위 선정하였다. 채점 자료에 포함된 학습자의 작문을 하나씩 보이자면 아래와 같다.

(1) 찬성 주장 지문

우리 현대 나라에어는 전통 사상이 점점 사라지고 있다. 남자와 여자는 꼭 같다고 생각하는 사람들이 많다. 그래서 나는 남자가 전업주부가 된다는 생각에 찬성한다. 이렇게 생각할 이유는 3가지이다. 여자에 비해 남자도 공평한 면이다. 예를 들어 남자는 많은 일에 관심 때문에 매사에서는 집중할 수 있다. 아이들이 아버지의 사랑 중에서 더 행복하게 성장할 수 있다. 남자에 비해 여자는 체력이 부족하다. 그래서 집안일을 충부하게 못한다고 생각한다. 특별히 여자는 소리하는 경험이 부족

하다. 남자가 주부 되면 가정생활 더욱 행복하는 것 같다. 남자와 여자가 함께 한 일을 해서 아이들도 좋은 영향을 받을 수 있다. 또한 부부 사에 정을 주진할 수 있다. 이상으로 나는 남자가 전업주부가 되어야 하는 생각을 찬성한다.

(2) 반대 주장 지문

현대에 여러 가지 가족 종류가 생기고 있다. 구체적으로 예를 들면 다문화 가족, 기러기 가족, 주말 가족 등. 이 중 하나가 남자가 전업주부가 되는 가족이 있다. 내 생각에는 사회가 아무리 발전해도 이런 상황이 생기면 안 된다. 남자가 돈 없으면 권위도 없어진다. 아버지가 권위가 없음에 따라 문제가 상당히 생길 수 있다. 특히 자식이 아버지 말을 안 듣게 된다. 그런데 직업 특징 요인으로 집에서 일해도 되는 남자가 전업주부가 되도 괜찮다고 본다. 예를 들면 작가, 만화가 같은 직업이다. 이런 지점을 가지는 분들이 밖으로 나가지 않고 집에서 일할 수 있기에 문제가 없다. 왜냐하면 집에서 일하고 돈도 집에서 벌 수 있다. 그러므로 경제 문제를 해결할 수 있고 권위도 있게 된다.

전체 작문 자료의 정보는 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 채점 자료 정보

채점 순서	코드	주장	어절	한국어 등급	모국어	국적
1	Cons 1	반대	132	5급	영어	싱가포르
2	Cons 2	반대	156	5급	중국어	중국
3	Pros 1	찬성	147	5급	마다가스카르어	마다가스카르
4	Cons 3	반대	118	5급	중국어	중국
5	Pros 2	찬성	118	5급	중국어	중국
6	Pros 3	찬성	159	5급	일본어	일본
7	Cons 4	반대	105	5급	중국어	중국
8	Cons 5	반대	104	5급	몽골어	몽골
9	Pros 4	찬성	99	5급	중국어	중국
10	Cons 6	반대	101	5급	러시아어	러시아
11	Pros 5	찬성	111	5급	중국어	중국
12	Pros 6	찬성	123	5급	중국어	중국
13	Cons 7	반대	122	5급	러시아어	러시아
14	Cons 8	반대	140	5급	러시아어	키르기즈스탄
15	Pros 7	찬성	99	5급	중국어	중국
16	Cons 9	반대	101	5급	중국어	중국
17	Pros 8	찬성	101	5급	중국어	중국
18	Pros 9	찬성	108	5급	터키어	터키
19	Cons 10	반대	114	5급	러시아어	러시아
20	Pros 10	찬성	162	5급	한국어	한국

본고에서는 학습자 작문의 분량이 채점 결과에 영향을 주지 않도록 하기 위하여 지문의 어절 수를 100~160어절 사이로 한정하였으며, 학습자 숙달도는 5급 학습자의 작문으로 제한하였다. 또 학습자의 출신 언어권과 국적이 한쪽으로 집중되지 않도록 하였다. 이후 작문 주제에 대해 찬성하는 글과 반대하는 글이 채점자에게 무작위로 제시될 수 있도록 순서를 배열하였다. <표 1>에서 코드 부분의 Pros와 Cons는 학습자가 작성한 논설문의 찬성과 반대 입장을 의미하며, 뒤의 숫자는 채점 실험에서 제시된 순서에 따라 부여한 것이다.

3.2. 실험 방법

쓰기 채점 실험에는 한국어 교사 10명이 참여하였다. 실험에 참여한 채점자들은 모두 한국어 교육을 전공하였고, 국내 대학 부설 한국어 교육 기관에서 6개월 이상 근무한 경력이 있으며, 쓰기 채점 경험이 있음을 확인하였다.

<표 2> 채점자 정보

채점자	성별	연령	학력	한국어 교수 경력
채점자 1	여	20대	한국어교육박사재학	6개월 이상 1년 미만
채점자 2	남	20대	한국어교육 석사 졸업	6개월 이상 1년 미만
채점자 3	남	30대	한국어교육 석사 졸업	1년 이상 2년 미만
채점자 4	여	20대	한국어교육 석사 졸업	2년 이상 3년 미만
채점자 5	여	50대	한국어교육석사재학	3년 이상
채점자 6	여	30대	한국어교육석사재학	3년 이상
채점자 7	여	20대	한국어교육 석사 졸업	6개월 이상 1년 미만
채점자 8	여	20대	한국어교육 석사 졸업	6개월 이상 1년 미만
채점자 9	여	30대	한국어교육박사재학	1년 이상 2년 미만
채점자 10	여	20대	한국어교육석사재학	6개월 미만

쓰기 채점은 온라인으로 진행되었으며, 채점자는 평가 설문지에 직접 접속하여 작문을 읽고 5점 리커트 척도(0점~4점)로 채점을 하였다. 평가 구인은 한국어능력시험에서 제공하고 있는 채점 기준표를 참고하여 ‘내용 및 과제수행, 글의 전개 구조, 언어 사용’의 세 가지로 구성하였다. ‘내용 및 과제 수행’은 제시된 과제를 수행하는 능력과 주제와 관련된 내용을 풍부하게 표현하는 능력 등을 측정하는 구인이다. ‘글의 전개 구조’는 글의 논리성과 내용 전개에 대한 긴밀성 등을 평가한다. 마지막으로 ‘언어 사용’은 문법과 어휘의 정확성과 유창성을 판단하는 구인이라 할 수 있다. 실제 채점 기준표는 아래와 같다.

<표 3> 채점 기준 표

구분	채점 근거	점수				
		0	1	2	3	4
내용 및 과제 수행	주어진 과제를 충실히 수행했는가?	0	1	2	3	4
	주제에 관련된 내용으로 구성하였는가?					
	주어진 내용을 풍부하고 다양하게 표현하였는가?					
글의 전개 구조	글의 구성이 논리적인가?	0	1	2	3	4
	논리 전개에 도움이 되는 담화 표지를 적절히 사용하여 조직적으로 연결하였는가?					
언어 사용	문법과 어휘를 다양하고 풍부하게 사용하며 적절한 문법과 어휘를 사용하였는가?	0	1	2	3	4
	문법, 어휘, 맞춤법 등의 사용이 정확한가?					
	글의 목적과 기능에 따라 격식에 맞게 글을 썼는가?					

이후 본 연구에서는 20개의 논술문의 채점을 완료한 채점자들을 대상으로 사후 설문 조사를 진행하였다. 이는 ‘남성이 전업주부가 되는 것’이라는 논술문 주제에 대한 채점자의 개인적인 입장을 알아보기 위함이다. 사후 설문 조사에서는 두 개의 질문을 하였는데, 먼저 주제에 대한 의견을 ‘찬성, 중립(의견 없음), 반대’의 세 가지로 답하게 하였다. 다음으로는 자신의 개인적인 의견과는 별개로 논술문 주제에 대한 한국 사회의 보편적인 정서가 존재한다고

생각하는지를 답하게 하였다.

위의 사후 설문조사 결과와 채점 실험 결과를 바탕으로 본고에서는 두 가지 분석을 진행하도록 한다. 첫째로는 논제에 대한 논설문의 주장에 따른 점수 차이에 대한 것으로, 각 평가 구인마다 점수에 유의미한 차이가 있는지 비교해 볼 것이다. 다른 하나는 채점자 각각의 채점 일관성에 초점을 맞춘 것으로, 논제에 대한 채점자의 의견(찬성, 중립, 반대)에 따른 채점 결과의 엄격성 정도의 차이를 알아보고자 한다. 이후 이를 종합하여 논의하도록 한다.

4. 분석 결과

4.1. 사후 설문조사 결과

앞서 본고에서는 채점 실험을 진행한 이후 사후 설문 조사를 진행하여 논설문 주제에 대한 채점자의 입장을 알아본 바 있다. 질문은 두 가지였는데, 하나는 논설문 주제에 대한 채점자의 의견을 묻는 것이었고, 다른 하나는 본인의 의견과는 별개로 논설문 주제에 대한 한국 사회의 공통된 정서는 어떠하다고 생각하는지에 대한 질문이었다. 설문조사 결과는 아래와 같다.

<표 4> 사후 설문조사 결과

질문	논설문 주제에 대한 입장	한국 사회의 공통된 정서
채점자1	찬성	대체로 반대할 것이라고 생각한다.
채점자2	중립	개개인마다 다를 것이라고 생각한다.
채점자3	중립	개개인마다 다를 것이라고 생각한다.
채점자4	찬성	개개인마다 다를 것이라고 생각한다.
채점자5	찬성	개개인마다 다를 것이라고 생각한다.
채점자6	중립	개개인마다 다를 것이라고 생각한다.
채점자7	찬성	대체로 반대할 것이라고 생각한다.
채점자8	찬성	대체로 반대할 것이라고 생각한다.
채점자9	찬성	대체로 반대할 것이라고 생각한다.
채점자10	찬성	개개인마다 다를 것이라고 생각한다.

논설문 주제의 채점자의 찬반 입장에 대한 설문 결과, 전체 채점자 10명 중 7명의 채점자가 주제에 대해 찬성한다는 입장임을 드러냈고, 3명의 채점자는 중립의 입장을 보였다. 반면 논설문 주제에 대해 반대하는 입장을 드러낸 채점자는 없었다. 흥미로운 점은, 논설문 주제에 대해 중립의 입장을 취한 채점자들은 이에 대한 한국의 보편적인 정서 역시 존재하지 않으며, 사람마다 다를 것이라고 생각한다고 답하였지만, 주제에 대한 찬성 입장을 명확하게 드러낸 채점자들은 자신의 의견과는 반대로 한국 사람들은 대체로 남자가 전업주부가 되는 것을 반대하는 입장일 것이라고 예상했다. 이를 보면 논설문 주제에 대해 중립적인 입장을 보인 채점자들은 자신과 마찬가지로 다른 사람들 역시 비슷한 의견을 가지고 있다고 생각하는 반면, 남성 전업주부에 대해 찬성하는 입장을 보인 채점자들은, 자신의 견해와는 달리 아직 한국 사회는 그렇지 못함을 비판하는 시각을 가지고 있다고 볼 수 있다.

4.2. 논설문의 찬반 여부에 따른 점수 비교

이 절에서는 본격적으로 채점 실험 결과를 분석해보도록 한다. 본고의 실험은 독립 변수가 찬성 글과 반대 글인 2개이고, 종속 변수가 수치형 데이터이므로 t-검정을 사용하여 연구 결과를 검정하였다. 가설 검정 절차에서는 5%의 유의 수준을 선택하였으며, 일부 분석의 경우 1%의 유의 수준까지 선택하여 함께 살펴보았다.

채점자들의 채점 결과는 아래와 같다.

<표 5> 찬성 입장 지문 점수

채점 지문	내용 및 과제 수행	글의 전개 구조	언어 사용	총점
pros1	3.6	3.2	2.2	9
pros2	2.9	2.4	1.9	7.2
pros3	4	3.9	3.7	11.6
pros4	3.3	2.7	1.9	7.9
pros5	3.5	3.4	2.4	9.3
pros6	3.3	2.7	2.8	8.8
pros7	2.7	2.1	1.8	6.6
pros8	2.4	2.1	1.6	6.1
pros9	2.3	2	1.1	5.4
pros10	4	3.8	3.6	11.4
평균	3.2	2.83	2.3	8.33

<표 6> 반대 입장 지문 점수

채점 지문	내용 및 과제 수행	글의 전개 구조	언어 사용	총점
cons 1	2.8	2.6	1.9	7.3
cons 2	3	2.2	1.7	6.6
cons 3	3	2.8	2.1	7.7
cons 4	2.7	2.3	1.5	6.5
cons 5	2.2	2.2	2.3	6.7
cons 6	2.7	2.4	2.7	7.8
cons 7	2.8	2.6	2.1	7.5
cons 8	2.5	1.9	1.2	5.6
cons 9	2.2	2.1	2.2	6.5
cons 10	2.1	2.1	2	6.2
평균	2.55	2.32	1.97	6.84

먼저 논설문 주제에 대해 찬성 입장인 글과 반대 입장인 글의 평균 점수 차이를 비교해보도록 한다. 4점 만점의 리커트 척도로 채점을 실시한 세 가지 평가 구인(내용 및 과제 수행, 글의 전개 구조, 언어 사용)에 대한 점수들의 총점을 대상으로 하여 t-검정을 실시한 결과, 찬성하는 입장의 글에 대한 평가 점수의 평균 총점(8.33점)은 반대하는 입장의 글에 대한 평가 점수의 평균 총점(6.84점)보다 높았으며, 이는 통계적으로도 유의미한 것으로 나타났다($p < .01$). 위 통계 결과를 미루어 보았을 때 채점자들은 실제로 논설문 주제에 대해 찬성한 글보다 반대한 글을 엄격하게 채점하였다고 해석할 수 있다.

다음으로는 세 가지 평가 구인에 대한 점수들을 각각 비교해 보았다. 마찬가지로 t-검정을 실시한 결과, ‘내용 및 과제 수행’ 및 ‘글의 전개 구조’ 구인에서는 전체 평균의 경우와

마찬가지로 찬성하는 입장의 글에 대한 평가자의 평가 점수가 반대하는 입장의 글에 대한 평가 점수에 비해 높게 나타났으며, 이 역시 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($p < .01$). 반면 ‘언어 사용’ 구인에 대해서는 그보다 낮은 유의 수준에서만 유의미한 것으로 나타났다.

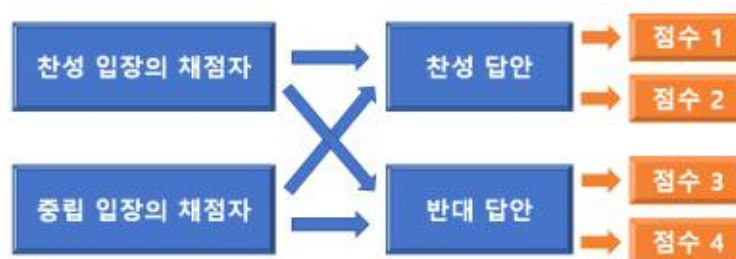
<표 7> 논설문의 찬반 입장에 따른 점수 비교

	찬성	반대	p-value
전체	2.78	2.28	< .01***
내용 및 과제 수행	3.20	2.55	< .01***
글의 전개 구조	2.83	2.32	< .01***
언어 사용	2.30	1.97	< .05**

위의 표를 보면 다른 구인에 비하여 언어 사용에 대해서는 $P < .05$ 수준에서만 유의한 것으로 나타났는데, 이를 바탕으로 본다면 채점자들이 ‘언어 사용’ 구인에 대해서는 찬성하는 입장의 글과 반대하는 입장의 글을 비교적 공평하게 대하지만, ‘내용 및 과제수행’과 ‘글의 전개 구조’ 구인에 대해서는 찬성하는 입장의 글을 더 관대하게 채점하였다고 해석할 수 있다. 다시 말해 논제에 대해 반대의 입장에서 논술문을 작성한 학생의 작문은 문법 및 어휘의 사용 측면에 대해서는 찬성 글과 공평한 수준에서 채점을 받지만, 내용 및 과제수행과 글의 전개 구조에 있어서는 점수에 손해를 보았다고 볼 수 있는 것이다.

4.3. 논제에 대한 채점자의 입장에 따른 엄격성 비교

앞서 진행한 채점자 사후 설문조사에 따르면 논제에 대하여 중립적인 입장을 보인 채점자들은 3명이었으며, 명확하게 찬성 입장을 드러낸 채점자는 7명이었다. 이번에는 논제에 대하여 찬성의 입장을 보이는 채점자와 그렇지 않은 채점자 간의 차이를 비교해보도록 하겠다. 본 연구의 설문조사에서는 논제에 반대하는 입장을 보이는 채점자는 없었으므로, 아래와 같이 총 두 개의 비교가 가능한데, 찬성하는 답안에 대한 찬성 입장의 채점자와 반대 입장의 채점자의 점수 비교가 하나이고, 또 다른 하나는 반대하는 답안에 대한 찬성 입장의 채점자와 반대 입장의 채점자의 점수 비교가 되겠다.



<그림 1> 채점자의 입장에 따른 점수 유형

먼저 논제에 대하여 찬성 입장의 채점자와 중립 입장의 채점자가 찬성 글을 채점한 자료

를 분석한 내용이다. 찬성 글의 경우, 같은 찬성 입장인 채점자 집단의 점수가 중립 입장의 채점자 집단의 점수보다 소폭 낮은 점수로 나타났다. 하지만 p-value가 0.34인 점을 보았을 때 그 평균값의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다($p > .05$). 즉 남성이 전업주부가 되는 것에 찬성하는 입장의 글에 대해서는 채점자의 의견 차이가 있더라도 점수의 차이까지 이어진다고 할 수 없다.

<표 8> 채점자의 입장에 따른 찬성 답안에 대한 채점 결과

점수(4점 만점)	찬성 입장의 채점자	중립 입장의 채점자	p-value
평균	2.7234	2.9007	0.34
표준편차	0.8572	0.8223	

반면 반대하는 주장의 글에 대해서는 찬성 입장의 채점자가 중립 입장의 채점자에 비해 더 낮은 점수로 평가한 점이 주목할만 하다. 더불어 이러한 평균 값의 차이는 통계적으로도 유의미하게 나타났다($p < .05$).

<표 9> 채점자의 입장에 따른 반대 답안에 대한 채점 결과

점수(4점 만점)	찬성 입장의 채점자	중립 입장의 채점자	p-value
평균	2.1710	2.5337	0.0227
표준편차	0.7372	0.662	

5. 결론

본고에서는 한국어 쓰기 평가에서 논술문 주제에 대한 채점자의 견해 및 관점이 채점 일관성에 영향을 미칠 수 있는지 실험을 통해 관찰하고, 일관성 있는 채점을 위하여 쓰기 평가가 나아가야 할 방향에 대해 제안하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여 한국어 학습자 원시 말뭉치에서 5급 학습자가 작성한 논술문을 무작위로 선정하여 한국어 교사를 대상으로 채점 실험을 진행하였다.

그 결과 채점자는 자신의 의견과 같은 주장을 하는 논술문에 대해서는 관대하게, 자신의 의견과 대립하는 주장을 하는 논술문에 대해서는 엄격하게 평가한다는 점을 확인할 수 있었다. 이러한 결과를 바탕으로 보았을 때, 먼저 논술문 쓰기 교육에서는 논술문 구조와 같은 글의 구성 방식에 대한 교육 이외에도 또 다른 요인들이 점수에 영향을 미친다는 점을 고려할 필요가 있을 것이다. 예컨대 한강우(2022)에서는 TOPIK 54번 문항의 답안 작성에서 전통적으로 선호되는 미괄식 구조 이외에도 양괄식 글쓰기 전개 방식 또한 유용하다는 사실을 확인한 바 있다. 이외에도 논술문 주제에 대한 입장을 선택할 때의 전략 또한 고려될 수 있을 것이다.

한편 한국어 쓰기 문제를 출제하는 입장에서는 인종, 종교, 성별 문제와 같은 도의적 공정성이 있다고 보이는 문제들은 출제를 피하는 것이 좋겠다. 무엇보다도 채점자 훈련에 위와 같은 내용을 포함할 필요가 있다. 자신의 의견과 다른 글이더라도 이를 채점에 반영하지 않고, 구인을 공정하게 적용하는 훈련이 필요하다는 것이다. 더불어 두 가지 입장 중 하나를

골라서 서술하는 문제의 경우 찬성하는 입장과 반대하는 입장의 글을 사전에 먼저 분류하여 같은 입장을 가진 글끼리 비교를 할 수 있다면 채점자 내 신뢰도를 유지하는 데 도움이 될 수 있을 것으로 보인다.

[참고문헌]

- 김은실·홍윤혜·강승혜(2020), “학문목적 한국어 쓰기 평가 오차요인 분석 - 일반화가능도이론을 적용하여”, 『대학작문학회 전국학술대회 자료집』, 한국리터러시학회, 200-216.
- 김지영·원미진, “한국어 말하기 평가에서의 채점 편향성 분석”, 『이중언어학』 70, 이중언어학회, 59-83.
- 안수현·김정숙, “한국어능력시험(TOPIK) 쓰기 평가의 채점 특성 연구”, 『한국어 교육』 28-1, 국제한국어교육학회, 173-196.
- 한강우(2022) “한국어능력시험 쓰기 영역 54번 문항 답안 작성 방안 연구 : 글의 구성 방식을 중심으로”, 문화교류와 다문화교육 11.4, 201-233.
- Billig, M., & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3(1), 27-52.
- Charney, D.(1984), The validity of using holistic scoring to evaluate writing: a critical overview, *Research in the Teaching of English* 18, pp. 65-81.
- Schaefer, E.(2008), Rater bias patterns in an EFL writing assessment, *Language Testing* 25-4, 465~493, London: Edward Arnold
- Shaw, S. D., & Weir, C. J. (2007). Examining writing: Research and practice in assessing second language writing (Vol. 26). Cambridge University Press.

‘한국어 쓰기 평가에서 채점자의 주관이 채점 일관성에 미치는 영향 연구’의 토론문

이정연(이화여자대학교)

본 연구는 외국인 한국어 학습자들의 작문 채점 시 글의 주제에 대한 평가자의 개인적인 성향이 채점에 얼마나 영향을 미치는지를 살펴보고자 한 연구입니다. 이를 위해 국립국어원의 원시 말뭉치 중 찬성과 반대 입장의 글 각 10개씩을 선정하였고 이를 한국어 교사 10명에게 채점하게 한 후 채점자들의 논문에 대한 성향이 얼마나 채점에 영향을 미쳤는지를 살펴보고자 하였습니다. 이러한 연구는 쓰기 평가에서 가장 중요하다고도 할 수 있는 채점의 신뢰를 작문 주제에 대한 채점자 개인의 의견이 채점에 미치는 영향에 초점에 두고 진행했다는 점에서 색다른 접근이라고 생각됩니다. 다만 발표문을 읽으면서 의문이 들었던 몇 가지를 여쭙고자 합니다.

1. 연구 자료

본 연구에서 연구의 자료로 삼은 학습자 말뭉치는 국립국어원에서 구축한 원시 말뭉치를 참고로 하고 있습니다. 연구자가 본문에서도 밝혔듯이 해당 작문들은 무작위로 찬성의 글 10개, 반대의 글 10개를 추출하여 실험을 실시하였으나 찬성 입장의 글 10개와 반대 입장의 글 10개의 작성자가 다르고 작성자들의 숙달도가 검증되지 않아 이에 대한 고려가 평가 전에 반드시 이루어졌어야 할 것으로 보입니다. 비록 학습자 숙달도를 5급 학습자로 제한하였다고는 하나 같은 급에 해당하는 학생들 간에도 실력 차이가 많이 나기 때문에 이에 대한 고려는 필수적이라고 할 수 있습니다. 본 연구에서 살펴보고자 하는 채점자들의 작문 주제에 대한 개인적인 의견과는 별도로 실제 학습자들이 작성한 글 자체가 잘 쓰여진 글이라면 채점 시 점수를 더 부여할 수 밖에 없기 때문입니다. 따라서 진정으로 채점자의 개인적인 견해가 채점에 영향을 미쳤는지를 살펴보기 위해서는 동일한 학습자에게 비슷한 작문 주제에 대해 찬반의 글을 쓰게 하거나 말뭉치에서 선정한 찬성 글 10개와 반대 글 10개의 동질성 검사 후 평가를 실시했다면 이에 대한 의문점이 해소될 것으로 보입니다.

또한 본문에서 연구 자료를 작성한 학습자들의 국적이 한쪽으로 집중되지 않도록 하였고 하였고도 하였으나 실제로는 참여 학습자 20명 중 중국 학습자들이 과반수를 차지하여 중국어권 학습자로 편중되어 보입니다. 이러한 변인들을 연구 진행 시 어떻게 처리하셨는지에 대해서 답변을 부탁드립니다.

2. 연구 참여자

본 연구의 참여자, 즉 채점자로 참여한 한국어 교수자들은 총 10명으로 한국어 교육 전공자들로 구성되어 있습니다. 다만 이들의 경력이 6개월 미만에서 3년 이상으로 다소 폭이 넓으며 특히 한국어 교수 경력이 6개월 미만이거나 1년 미만인 채점자가 그 중 과반수를 차지하고 있습니다. 채점에 있어 채점자의 경력 또한 무시하지 못하는 변인 중 하나로 다수의 채점 경험이 채점자 신뢰도에 영향을 미칠 수 있다고 생각합니다.

이밖에도 채점자들의 성별은 남성 2명, 여성 8명으로 구성되어 있습니다. 본 연구에서 작문의 주제로 선정된 ‘남성이 전업주부가 되는 것에 대한 입장’이라는 주제는 남녀에 따라 다른 성향을 보일 수도 있는 주제로 보여집니다. 따라서 동일한 성별의 채점자로 구성하는 것이 바람직해 보이며 만약 다른 성별의 채점자로 구성하고자 할 경우 동일한 비율의 성별로 구성하여 그 차이를 구분하여 보는 것도 좋을 것이라 여겨집니다.

그리고 무엇보다 이러한 여러 변인들을 고려하여 채점의 신뢰도를 높이기 위해 체계적인 채점자 훈련이 평가 전에 이루어져야 할 것으로 보입니다. 혹시 이런 훈련들이 이루어졌다면 본문에 추가 기술하는 것이 좋을 것 같습니다.

토론자가 본 연구에 대해 제대로 이해하지 못하고 질문 드린 점이 있다면 양해해 주시기 바라며 이상과 같은 질문에 답변 부탁드립니다. 감사합니다.

한국어 학습자의 피동 지식 습득 및 인지 처리 연구

송창경, 정혜윤, 김호정(서울대학교)

1. 서론

본 연구는 중·고급 단계의 한국어 학습자 66명과 한국어 모어 화자 31명의 피동의 습득과 인지 처리 양상을 조사하고, 이를 바탕으로 한국어 피동 교수·학습을 위한 시사점을 도출하는 것을 목적으로 한다.

한국어의 피동은 ‘-이/히/리/기-’의 접미사에 의한 피동사 피동, ‘-어지다’와 같은 통사적 피동, ‘-되다’, ‘-받다’ ‘-당하다’류의 어휘적 피동 등 다양한 방식으로 실현된다. 그리고 이러한 각각의 피동 표현은 결합할 수 있는 동사와 결합하지 못하는 동사가 존재하며, 피동 접미사의 경우 교체의 조건을 규칙화할 수 없다는 특징이 있다. 따라서 이러한 피동 표현을 올바르게 사용하기 위해서는 다양한 피동 표현을 생성하고 선택하는 지식이 필요하다. 또한 피동의 주어 설정과 행동주 표지 선택에 대한 지식이 필요하며, 피동 접미사 ‘-이/히/리/기-’의 경우 사동 접미사와 동일한 형태를 가지고 있기에, 피동과 사동의 형식/의미 기능에 대한 변별 지식 또한 필요하다(김호정·이원기, 2018). 이처럼 피동과 관련된 복잡한 규칙, 제약, 사용 맥락 등이 학습자의 인지적 부담을 가중시키기에 피동은 한국어 교육에서 가르치기 어려운 문법 항목으로 인식되며, 중급 단계에서 교수되는 문법 항목임에도 고급 학습자들까지 온전한 사용에 어려움을 겪는 양상이 나타난다(김영일, 2019; 박은정, 2019). 이에 본 연구에서는 한국어 중·고급 학습자의 피동 지식 습득과 인지 처리 양상을 세부적으로 고찰하기 위하여, 3종의 문법성 판단 테스트(AGJT, WGJT, UGJT)와 자가조절 읽기 테스트(SPRT)를 사용하여 살펴보고자 한다.

GJT는 제2 언어 습득 연구에서 학습자의 문법 능력을 측정하기 위하여 널리 사용되어 온 과제이나, 그것이 측정하는 지식의 성격에 대해서는 이견이 존재한다. 선행 연구들은 시간 제한의 유무, 제시 양식(modality), 문법성 등의 변인에 따라 GJT가 측정하는 지식의 성격이 달라진다는 결과를 보고하였다(e.g., Bowels, 2011; Ellis, 2005; Gutiérrez, 2013, Kim & Nam, 2017, Vafae et al., 2017 등). 한편 SPRT는 제2 언어 습득 연구에서 학습자의 문장 처리 또는 지식 측정을 위해 사용되는 심리언어학적 방법론으로서, 주어진 문장 단위에 대한 읽기 시간의 길이를 측정함으로써 학습자의 자동화된 지식 또는 암시적 지식을 확인할 수 있는 것으로 받아들여진다(Marsden et al., 2018). 김호정 외(2022)에서는 시간 제한과 제시 양식의 변인을 달리한 3종의 GJT 점수와 SPRT 반응 시간의 상관분석을 통해, 시간제한이 있으며 청각 자극으로 문장이 제시되는 듣기형 GJT(Timed aural GJT, AGJT), 시간제한이 있으며 시각 자극으로 문장이 제시되는 읽기형 GJT(Timed written GJT, WGJT), 시간제한 없이 시각 자극으로 문장이 제시되는 읽기형 GJT(Untimed written GJT, UGJT)의 순으로 SPRT 반응 시간과의 상관이 높게 나타남을 확인하였다. 이는 AGJT가 암시적 지식

을, UGJT가 명시적 지식을 측정하는 도구에 가까우며 WGJT는 그 중간지대에 위치하는 성격을 지닌 것으로 해석할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 피동사 피동, 통사적 피동, 어휘적 피동의 유형으로 구성된 문법성 판단 테스트 3종(AGJT, WGJT, UGJT)과 자가조절 읽기 테스트(SPRT)를 개발하여 피동의 지식 습득 및 인지 처리 양상을 다각적으로 살펴보고자 한다. 구체적으로 GJT는 1) 한국어 숙달도에 따른 차이, 2) 피동의 유형에 따른 차이, 그리고 3) 시간과 양식이라는 테스트 변인에 따른 차이를 고려하여 지식 습득 양상을 규명한다. SPRT의 경우 1) 한국어 숙달도에 따른 차이와 2) 피동의 유형에 따른 차이, 그리고 3) 문장 자극의 문법성에 따른 차이를 통해 피동 인지 처리 양상을 다룬다.

이상의 견지하에 본 연구를 통해 밝히고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 한국어 학습자는 한국어 모어 화자와 비교하여 숙달도, 피동 유형, 테스트 변인에 따른 피동 지식 습득 양상이 어떠한가?

연구문제 2. 한국어 학습자는 한국어 모어 화자와 비교하여 숙달도, 피동 유형, 문법성에 따른 피동의 인지 처리 양상이 어떠한가?

2. 이론 고찰

피동(被動, passive)은 동사의 결합가를 감소시키는 많은 방법들 중에 가장 흔한 방법으로 서(Whaley, 2008: 242), 언어유형론적으로 다음과 같은 원형적 특성을 지닌다(Shibatani, 1985: 837). 첫째, 일차적인 화용적 기능으로서 행위주(agent)의 탈초점화를 갖는다. 둘째, 의미론적으로 주어와 영향을 입으며 서술어는 행위주와 피동주(patient)를 요구한다. 셋째, 통사론적으로 타동사절에서 목적어였던 피동주가 주어 자리로 상승하고 타동사절의 주어는 자격 보어 자리로 하강하여 능동문(active)과 비교했을 때 서술어의 자릿수가 하나 줄어든다. 넷째, 형태론적으로는 피동의 형태론적 표지가 붙는다. 이러한 피동 구조는 주격-대격 언어에서 아주 흔히 발견되는데(Whaley, 2008: 243), 주격-대격 언어인 한국어에서도 역시 피동 구조를 쉽게 찾아볼 수 있다.

- (1) a. 고양이가 쥐를 잡다
b. 쥐가 고양이에게 잡히다

(1)에서 타동사절인 a와 비교해 볼 때에 b에서는 화용론적으로 행위주 ‘고양이’의 탈초점화를 겪었고, 의미론적으로 주어인 ‘쥐’가 영향을 입고 있으며, 통사론적으로 a의 목적어였던 피동주 ‘쥐’가 b에서는 주어 자리로 상승한 반면, a의 주어였던 행위주 ‘고양이’는 b에서 부사어로 강등되었다. 이를 통해 b에서는 서술어의 자릿수가 줄어들었으며, 이때 피동문의 부사어는 생략이 가능하므로 부호화가 필수적이지 않다. 또한 b에서는 a의 ‘잡다’와 비교하였을 때 ‘-히-’라는 접사, 즉 피동 표지가 결합한 피동사 ‘잡히다’가 사용되었다. 그러나 한편으로 피동 구조는 원형에서 벗어나면 의미론적으로나 형태·통사론적으로 다른 양상을 보일 수 있다.

- (2) a. 날씨가 풀리다
b. 지우개가 잘 지워지다

(2)의 a는 어떤 행위로 인한 [영향 입음]이 아닌 [자발]과 같은 상태의 의미를 나타내며, ‘행위주 X가 날씨를 풀다’와 같이 대응하는 능동문을 상징할 수 없기 때문에 자릿수 변동의 개념이 성립하지 않는다. b의 경우에도 [영향 입음]이라기보다는 [가능]과 같은 속성의 의미를 나타내며, ‘행위주 X가 지우개로 Y를 잘 지우다’와 같이 능동문의 목적어 Y가 아닌 도구의 의미역을 가진 명사구가 피동문의 주어 자리로 상승한 것으로 볼 수 있다. 또한 (1)의 b에서 쓰인 ‘잡히다’나 (2)의 a에서 쓰인 ‘풀리다’의 경우 분석적 또는 파생적인 방식으로 피동사가 만들어진 반면에 b에서는 연결 어미 ‘-아/어’에 보조 동사 ‘지다’가 결합한 ‘-아/어지다’와 같은 통사적 구성에 의하여 만들어졌다.

이처럼 피동 구조는 다양한 형태를 취할 수 있고, 행위주의 표현 여부에 의해서도 달라지는데 특히 한국어 피동 구조의 경우 (2)의 b에서 설명한 ‘-아/어지다’에 의한 피동 외에도 ‘되다’, ‘받다’, ‘당하다’와 같이 접미사 ‘-되-’, ‘-받-’, ‘-당하-’와 같은 접미사가 어휘화된 피동 구성도 가능하다. 또한 행위주 표지에 있어 (1)의 b와 같이 조사 ‘에게’가 붙어 나타나는 것이 원칙이나 행위주의 유정성에 따라 ‘에’와 ‘에 의해’와 같이 다양한 표지를 사용한다. 이러한 한국어 피동의 특성과 제약은 제2언어로서 한국어를 배울 때 다음과 같은 오류를 산출하게 된다.

- (3) a. 전화가 *끄였어(√꺼졌어). (사마와디, 2011: 96)
b. 현대의 인간은 *시간에게(√시간에) 쫓기고 있다. (우삼삼, 2012: 50)

(3)의 a에서 학습자는 전화가 ‘꺼지다’와 같이 ‘-어지다’ 구성의 피동을 사용해야 하는데 이를 피동사 피동으로 인식하고 피동 접사 ‘-이-’를 결합하여 오류를 범하였다. b에서 학습자는 ‘시간’이라는 무정(inanimate) 행위주에 대해 유정성이 있을 때만 사용할 수 있는 조사 ‘에게’를 사용하여 오류를 산출했다.

이와 같이 피동 표현의 다양성에 따른 한국어 피동 습득의 어려움에 대해 조사한 연구들 가운데에는 피동사를 사용하는 형태적 피동이 ‘-어지다’ 구성의 통사적 피동이나 어휘적 피동보다 습득이 용이하다는 연구(염수, 2016; 김영신, 2020)가 있는가 하면 형태적 피동이 통사적 피동이나 어휘적 피동보다 오류율이 높다는 연구(강새, 2018; 장시아, 2019)도 있다. 또한 피동 표현의 세부 유형에 있어서도 가령 형태적 피동의 경우에 피동 접사 선택의 오류가 주를 이룬다는 연구(주위나, 2016)와 학습자들이 접미사 선택에 능숙하다는 연구(장영개, 2015)가 공존하며, 접사를 비롯한 다른 유형보다 타동사 대치 사례가 가장 많다는 연구(정수민, 2010)도 있다. 피동의 의미론적 측면에서 [영향 입음]이나 [자발]의 의미보다 [가능]의 의미일 때 습득이 어렵다는 연구(정해권, 2016)나 화용론적 측면에서 비유적 의미나 공손성, 또 책임 회피 기능일 때 피동 표현을 잘 사용하지 못한다는 연구(이수나, 2018)도 있다.

한편 이러한 피동 표현별 습득 양상은 한국어 숙달도와 과제 유형에 따라 영향을 받는 듯하다. 가령 고기영(2015)에서는 한국어 숙달도에 따른 피동 표현 유형의 습득 차이를 보여 주었는데 고급 학습자는 통사적 피동, 형태적 피동, 어휘적 피동의 순서로 정답률이 높았으나 중급 일본인 한국어 학습자는 형태적 피동, 통사적 피동, 어휘적 피동 순서로 정답률이

높은 양상을 보였다. 정수민(2010)에서는 숙달도와 더불어 과제 유형에 따라 습득 양상의 차이를 보여 주었으며, 말하기 테스트에서는 한국어 학습자가 숙달도와 정확도가 비례하는 양상을 보였으나 문법성 판단 테스트에서는 U자형 발달 곡선의 양상을 보여 중급과 고급의 정답률이 유사하고 중급과 고급의 중간 숙달도를 가진 학습자는 정답률이 낮게 나타났다. 또한 중급과 그 이상에서는 형태적 피동과 통사적 피동 사이의 대치가 많았던 반면 고급에서는 타동사와의 대치가 많아 숙달도에 따른 피동 표현 오류 양상의 차이도 함께 보여 주었다. 숙달도와 관련해서 한국어 피동 습득은 학습 기간에 따라 차이가 있으며(염수, 2016), 특히 고급과 비교했을 때 중급에서는 습득이 어렵다는 것을 알 수 있다(정해권, 2016; 김영신, 2020).

과제 유형과 관련하여 한국어 피동 습득을 조사할 때에 말하기와 쓰기와 같은 산출이나 문법성 판단 테스트뿐 아니라 피동문 처리의 측면에서 이를 살펴볼 수도 있다. 특히 피동문 처리는 인지적으로 일반적이지 않기 때문에 어려움을 야기한다. 언어 산출의 단계를 설명한 Bock & Levelt (1994)에 따르면, 메시지에 표상된 의미역(thematic roles)이나 사건 역(event roles)에 관한 정보가 기능 단계에서 배정될 때 보통 행위주(agents)는 주어, 피동주(patients)는 직접 목적어, 수혜자(recipients)는 간접 목적어로 나타나는데 피동에서는 이러한 일반적인 배정에서 체계적이고 특이한 위반이 일어나 행위주가 피동사의 사격(oblique)으로 나타난다(Bock & Levelt, 1994: 964). 따라서 L1 및 L2 화자가 피동문을 처리할 때의 어려움은 첫째, 주어의 문법적 역할을 동사 앞 위치(preverbal position)에 맞추려는 것과 둘째, 주어의 문법적 역할을 행위주(agent)의 의미적 역할과 맞추려는 데에서 온다(Lee et al., 2020: 3). 이와 관련하여 한국어교육에서는 학습자들이 피동문을 어떻게 처리하는지 그리고 처리 양상이 모어 화자와 유사한지를 살펴보고자 한 연구들이 있었다.

이선영, 정해권(2014)에서는 영어권 교포 학습자를 대상으로 ERP 뇌 반응을 연구하였는데, 문장의 피동작주와 관련한 오류가 있을 때에 모어 화자는 격조사 위치에서 판단을 보류하고 동사에서 통사적 처리(P600)를 했던 데 반해 한국어 학습자는 격조사에서 이미 의미 처리(N400)를 하여 피동문 처리의 차이를 보였다. 이는 학습자들이 피동 구조를 암기하여 피동사 앞에 조사 ‘이/가’가 있다고 암기하고 조사를 통해 피동 여부를 판단한다는 사마와디(2011)의 오류 원인 분석과 일치하는 결과이다. 또한 정해권(2014)에서는 모어 화자는 주격 피동문을, 중국인 한국어 학습자는 여격 피동문을 더 잘 처리한다는 점에서 또한 모어 화자와 학습자 간의 피동문 처리 양상의 차이를 보여 주었으며, 숙달도와 관련해서 U자형 발달의 증거를 제시하였다. 마지막으로 자가 조절 읽기(SPR)와 문법성 판단 테스트를 통해 한국어 피동문 처리를 조사한 연구(Kim & Lee, 2020)에 따르면, 한국어 숙달도가 증가하고 인지적 부담이 적어져 피동문의 처리 시간이 짧아짐에 따라 한국어 학습자들은 피동문의 문법성을 정확히 판단할 수 있으며, 고급 학습자는 한국어 모어 화자와 유사하게 피동문 처리에 요구되는 시간을 줄일 수 있었으나, 중급 학습자는 고급 학습자나 모어 화자와 비교했을 때 읽기 시간의 큰 차이를 보였으며 집단 내에서 읽기 시간의 차이도 커(Kim & Lee, 2020: 108), 피동문 처리에 있어서 숙달도에 따른 차이가 있음을 시사한다. SPR 역시 앞에서 언급한 과제 유형들에서와 마찬가지로 학습자들이 모어 화자와 같이 통사적 처리를 할 수 있는지를 보여줄 때에 숙달도, 통사 구조의 복잡성, 그리고 과제의 본질의 영향을 받는다(Lee et al., 2020).

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상

본 연구에는 만 18세 이상의 한국어 모어 화자 31명, 한국어 중급 학습자 28명, 한국어 고급 학습자 38명, 총 97명이 참여하였다. 한국어 모어 화자는 청소년기 전에 1년 이상 해외에 체류한 경험이 없는 화자들이었다. 중급 학습자는 TOPIK 3급 또는 4급에 해당하는 학습자이며, 고급 학습자는 TOPIK 5급 또는 6급에 해당하는 학습자이다. 본 연구의 연구문제에서 다루는 학습자 변인은 숙달도였기 때문에 특정 언어권이 참여자의 1/3을 넘지 않도록 하여 1) 학습자의 모어가 연구결과에 미치는 영향을 통제하였다. 연구문제와 관련된 한국어 학습자의 숙달도에 대한 상세한 정보는 아래 <표 1>과 같다.

<표 1>

집단	숙달도(토픽)	N	합계
중급	3급	4	28
	4급	24	
고급	5급	17	38
	6급	21	
모어 화자		31	31
			97

3.2. 연구 도구

연구 도구로는 세 종류의 정오 판단형 문법성 판단 테스트(Grammaticality Judgment Test, GJT)와 한 종류의 자가 조절 읽기 테스트(Self-Paced Reading Test, SPRT)가 사용되었다. GJT는 시간제한 여부(timed/untimed)와 자극의 양식(modality)(aural/written)에 따라 1) ‘시간제한이 있는 듣기형 GJT’(Timed aural GJT, 이하 AGJT), 2) ‘시간제한이 있는 읽기형 GJT’(Timed written GJT, 이하 WGJT), 3) ‘시간제한이 없는 읽기형 GJT’(Untimed GJT, 이하 UGJT)로 제작하였다. 각 테스트에 대한 문항 구성은 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 문항 구성

문항 유형	문법성	AGJT	WGJT	UGJT	SPRT
목표 문항	정문	26	26	26	26
	비문	26	26	26	26
방해 문장 (fillers)	정문	26	26	26	26
	비문	26	26	26	26
총계		104	104	104	104

1) 학습자 모어에는 중국어(27명, 26.19%), 러시아어(5명, 4.85%), 일본어(5명, 4.85%), 몽골어(5명, 4.85%), 미얀마어(5명, 4.85%), 베트남어(4명, 3.88%), 광둥어(4명, 3.88%), 페르시아어(2명, 1.94%), 카자흐어(2명, 1.94%), 스페인어(1명, 0.97%), 태국어(1명, 0.97%), 우즈베크어(1명, 0.97%), 터키어(1명, 0.97%), 영어/인니어(1명, 0.97%), 프랑스어(1명, 0.97%), 핀란드어(1명, 0.97%)가 있었다.

위 <표 2>를 상세히 기술하면, 3종의 GJT와 SPRT는 목표 문항과 방해 문항(fillers)으로 구성되었고, 방해 문항의 경우 피험자가 목표 항목이 무엇인지 인지하지 못하도록 목표 문항과 동일한 비율로 제작되었다. 또한 문항의 50%는 정문, 50%는 비문으로 구성하였으며, 비문은 김호정, 이원기(2018)의 피동 표현 오류 분류 체계를 참고하여 세 가지 피동 유형 간의 대치 오류, 동형 동사 오류(피동사 피동), 그리고 조사 오류를 포함하도록 구성하였다. 따라서 3종의 GJT는 방해 문장을 포함하여 정문 52문항, 비문 52문항의 총 104개의 문항으로 구성되었고, SPRT는 104개 문항에 피험자가 의미에 초점을 맞추기 위해 전체 문항의 절반, 즉 52개 문항에 대해 ‘예’, ‘아니오’로 답할 수 있는 이해도 점검 문항을 추가하였다. 문장 자극의 변인에 따른 영향을 통제하기 위해 GJT는 21(±1)자, SPRT는 3음절씩 7개 어절로 문장 길이를 제한하였으며, 어휘 난도의 경우 한국어교수학습센터의 초·중급 어휘로 제한하였다. 자극의 순서는 무작위로 제시되었다.

3.3. 연구 절차

본 연구의 진행 순서는 다음과 같다. 먼저, 참여자들은 의미 초점 과제인 SPRT를 수행하고, 이후 형태에 집중할 가능성이 낮은 순서대로 AGJT, WGJT, UGJT를 수행하였다. SPRT의 경우 7개의 어절로 된 문장을 자판(key)을 눌러 한 어절씩 읽게 되는데, 다음 어절로 넘어가면 선행 어절은 사라지는 방식이었으며, 네 번째 어절이 목표구역으로서 해당 구역에 피동이 쓰였다. 또 피험자의 집중력 유지와 의미 초점을 위하여 전체 문항의 50%에 대해서는 읽은 후 ‘예/아니오’로 답하는 이해도 점검 문항이 제시되었다. SPRT는 어절마다 읽는 데 걸리는 시간(반응 시간)을 실시간으로 기록하기 위해 PsychoPy v3.0 프로그램이 사용되었다. SPRT의 수행 절차는 아래 <그림 1>과 같다.

<그림 1>



GJT의 경우 AGJT는 음성 자극을 듣고 문법성의 정오를 판단하였고, WGJT는 시각 자극을 읽고 문법성의 정오를 판단하였으며, 실시간으로 자극이 제시되었으므로 PsychoPy v3.0 프로그램을 사용하였다. UGJT의 경우 시간제한이 없으므로, 엑셀 시트로 배포되었으며, 문어 자극을 읽고 문법성의 정오를 판단하도록 하였다. SPRT를 포함하여 모든 과제에는 본격적인 과제 수행에 앞서 4문항이 연습 문항으로 포함되었다.

자료 분석 시에는 숙달도에 따라 집단을 1(중급), 2(고급), 3(한국어 모어 화자)으로, 피동의 유형을 1(피동사 피동), 2(통사적 피동), 3(어휘적 피동)으로 코딩하였으며, 추가로 GJT는 테스트 변인을 1(AGJT), 2(WGJT), 3(UGJT)으로, SPRT는 문법성을 0(비문), 1(정문)으로

코딩하고 모두 명목 변수(nominal factor)로 처리하였다. 결과값의 경우 GJT는 신호탐지이론의 A'점수(Snodgrass & Corwin, 1988)로 변환하여 사용하였다. A' 점수는 비문을 비문으로 탐지한 hit와 정문을 비문으로 탐지한 false alarm을 구분하고 그에 따른 가중치를 두어 계산한 값으로, 정오 판단에 있어 추측에 의한 오염을 보정할 수 있다. SPRT의 경우 목표 구역(4구역)과 인지 처리의 지연이 이어졌을 가능성이 있는 바로 다음의 지연효과 구역(5구역)의 반응 시간의 평균을 결과값으로 사용하였다. 통계 분석 시에는 반복 측정으로 인한 랜덤 효과(random effects)를 고려하고자 혼합 효과 모형(mixed-effects modeling, MEM)을 사용하였으며(Gries, 2021: 759), 신뢰도 95%, 유의수준(α)는 .05로 설정하였다. 검정 프로그램으로는 R을 사용하였다.

4. 연구 결과

본 연구에 쓰인 연구 도구들의 내적 신뢰도(reliability)는 아래 <표 3>과 같다. 각 테스트의 크론바흐 알파값(Cronbach's α)은 AGJT, WGTJ, UGJT, SPRT가 각각 .882, .9, .9, .881로 모두 0.7 이상을 확보하였다.

<표 3> 연구 도구의 내적 신뢰도

연구 도구	문항 수 (방해 문장 제외)	참여자 수	신뢰도 계수(α)
AGJT	52	97	0.882
WGJT	52	97	0.9
UGJT	52	97	0.9
SPRT(이해도 점검)	52	97	0.881

4.1. 피동 지식 습득 양상

첫 번째 연구문제는 한국어 학습자와 한국어 모어 화자의 지식 습득 양상을 숙달도, 피동의 유형, 테스트라는 세 가지 변인에 따라 살펴보는 것이다. 각 변인별 GJT A' 점수의 평균 및 표준편차는 아래 <표 4>와 같다.

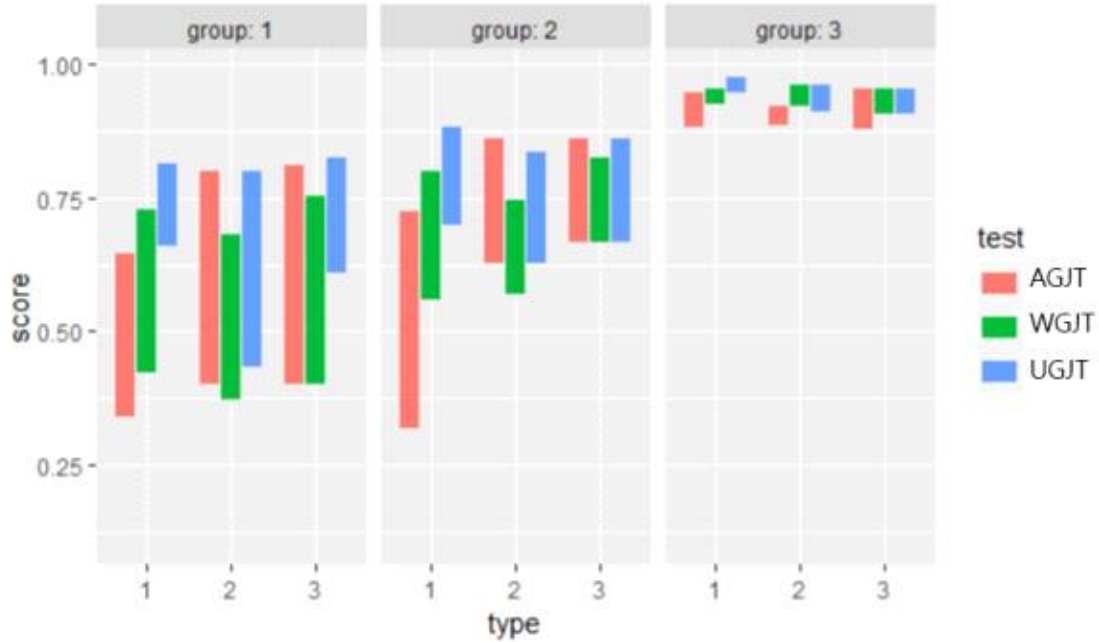
<표 4> GJT 기술통계 표

테스트	유형 (Type)	숙달도 (Proficiency)	N	M(SD)	Min	Max
AGJT	1	1	28	0.48(0.18)	0.14	0.78
		2	38	0.52(0.24)	0.11	0.88
		3	31	0.9(0.05)	0.74	0.97
	2	1	28	0.61(0.22)	0.26	0.92
		2	38	0.71(0.18)	0.26	0.92
		3	31	0.9(0.04)	0.8	0.96
	3	1	28	0.58(0.24)	0.17	0.95
		2	38	0.73(0.19)	0.25	0.95

		3	31	0.9(0.07)	0.67	0.95
WGJT	1	1	28	0.56(0.18)	0.23	0.8
		2	38	0.67(0.17)	0.32	0.89
		3	31	0.93(0.05)	0.73	0.98
	2	1	28	0.52(0.19)	0.26	0.86
		2	38	0.63(0.19)	0.16	0.88
		3	31	0.93(0.04)	0.8	0.96
	3	1	28	0.53(0.21)	0.11	0.81
		2	38	0.73(0.15)	0.33	0.91
		3	31	0.92(0.07)	0.67	0.95
UGJT	1	1	28	0.72(0.15)	0.36	0.95
		2	38	0.77(0.15)	0.34	0.93
		3	31	0.95(0.03)	0.86	0.98
	2	1	28	0.64(0.19)	0.4	0.96
		2	38	0.71(0.17)	0.26	0.96
		3	31	0.92(0.06)	0.71	0.96
	3	1	28	0.69(0.19)	0.25	0.91
		2	38	0.76(0.16)	0.33	0.95
		3	31	0.91(0.05)	0.76	0.95

이를 그림으로 확인하면 아래 <그림 2>와 같다.

<그림 2> GJT 기술통계 그림



기술 통계에 이어 숙달도, 피동의 유형, 테스트 유형을 설명 변인으로, GJT A' 점수를 종속 변인으로 하는 선형 혼합 효과 회귀분석(linear mixed-effects regression)을 실시하였다. 피험자의 랜덤 효과를 제외하고 각 변인들이 GJT 점수에 미치는 영향(고정 효과)을 확인하면 아래 <표 4>와 같다.

<표 4> GJT에 대한 선형 혼합 효과 회귀분석의 고정 효과 모형 결과

Effect	b	SE	95%CI	df	t	p
Intercept	0.48	0.03	0.42 - 0.54	651.694	16.19	<0.001***
group2	0.04	0.04	-0.04 - 0.12	651.69	0.98	0.327
group3	0.42	0.04	0.34 - 0.50	651.69	10.37	<0.001***
type2	0.13	0.04	0.06 - 0.20	752.00	3.47	0.001***
type3	0.10	0.04	0.02 - 0.17	752.00	2.59	0.010**
WGJT	0.08	0.04	0.01 - 0.15	752.00	2.12	0.034*
UGJT	0.24	0.04	0.17 - 0.31	752.00	6.36	<0.001***
group [2] * type [3]	0.12	0.05	0.02 - 0.21	752.00	2.33	0.020*
group [3] * type [3]	-0.10	0.05	-0.20 - 0.00	752.00	-1.90	0.058
group [2] * test [UGJT]	0.01	0.05	-0.09 - 0.10	752.00	0.14	0.890
group [3] * test [UGJT]	-0.19	0.05	-0.29 - -0.09	752.00	-3.66	<0.001***
type [2] * test [WGJT]	-0.17	0.05	-0.28 - -0.07	752.00	-3.25	0.001***
type [3] * test [WGJT]	-0.12	0.05	-0.23 - -0.02	752.00	-2.31	0.021*
type [2] * test [UGJT]	-0.21	0.05	-0.31 - -0.10	752.00	-3.91	<0.001***
type [3] * test [UGJT]	-0.13	0.05	-0.24 - -0.03	752.00	-2.48	0.013*

Note. R command: model = lmer(score ~ factor(group)*factor(type)*factor(test) + (1|ID), data=data), $R^2_{marginal} = 0.463$, $R^2_{conditional} = 0.567$. sig. code: '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05

숙달도의 주효과를 확인하고자 중급(1), 고급(2), 모어 화자(3)에 대한 Tukey 사후 검정을 실시하였으며, 그 결과는 아래 <표 5>와 같다.

<표 5> GJT의 숙달도(group)에 대한 Tukey 사후 검정 결과

	b	SE	95%CI	z	p
2-1	0.38	0.39	-0.053 - 0.13	0.98	0.59

2) 상호작용 효과의 경우 지면 관계상 해석에 필요한 부분만 수록하였다.

3-1	0.42	0.41	0.33- 0.5 2	10.37	<.001***
3-2	0.39	0.38	0.30- 0. 48	10.17	<.001***

피동 유형의 주효과를 확인하고자 피동사 피동(1), 통사적 피동(2), 어휘적 피동(3)에 대한 Tukey 사후 검정을 실시하였으며, 그 결과는 아래 <표 6>와 같다.

<표 6> GJT의 피동 유형(type)에 대한 Tukey 사후 검정 결과

	b	SE	95%CI	z	p
2-1	0.13	0.04	0.04260 0.21933	3.48	0.01**
3-1	0.09	0.04	0.00941 0.18614	2.59	0.03*
3-2	-0.03	0.04	-0.12155 0.05517	-0.88	0.65

테스트 유형의 주효과를 확인하고자 AGJT, WGJT, UGJT에 대한 Tukey 사후 검정을 실시하였으며, 그 결과는 아래 <표 7>과 같다.

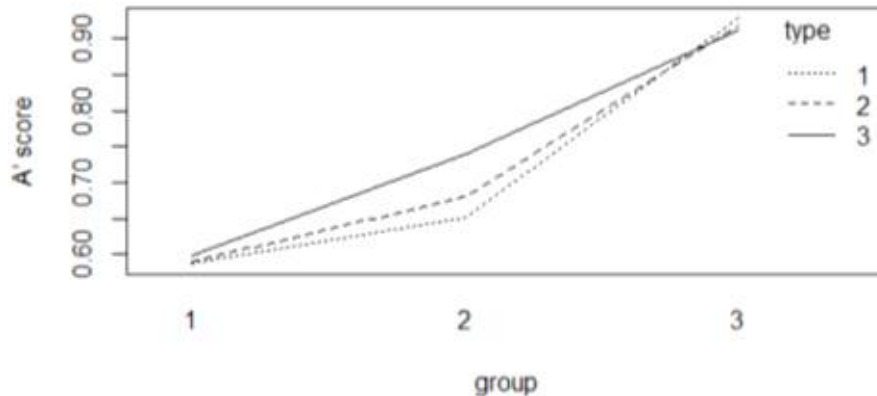
<표 7> GJT의 테스트 유형(test)에 대한 Tukey 사후 검정 결과

	b	SE	95%CI	z	p
WGJT -AGJT	0.08	0.04	-0.008386 0.168306	2.12	0.09
UGJT -AGJT	0.24	0.04	0.151358 0.328051	6.36	<.001***
UGJT -WGJT	0.16	0.04	0.071398 0.248090	4.24	<.001***

숙달도의 경우 중급과 고급 학습자 간 차이($p=.059 > .05$)는 유의하지 않으나 모어 화자와 중급 학습자($p<.001$)와 모어 화자와 고급 학습자($p<.001$)의 차이가 유의한 것으로 나타났다. 회귀계수 b 를 통해 숙달도가 높아질수록 점수가 상승함을 알 수 있다. 피동의 유형의 차이의 경우 피동사 피동과 통사적 피동의 차이($p=.01$), 피동사 피동과 어휘적 피동의 차이($p=.03 < .05$)는 유의하였으나 통사적 피동과 어휘적 피동의 차이($p=.65 > .05$)는 유의하지 않아 학습자들이 피동사 피동을 가장 어려움함을 확인할 수 있다. 테스트 유형의 경우 AGJT와 WGJT의 차이는 유의하지 않았던 반면($p=.09 > .05$), AGJT와 UGJT의 차이($p<.001$)와 WGJT와 UGJT의 차이는 유의하여($p<.001$) UGJT가 다른 테스트와 성격이 다른 유형이며, 자극의 양식(듣기/읽기)보다는 시간제한의 변인에 의해 테스트가 나뉘는 것으로 나타났다.

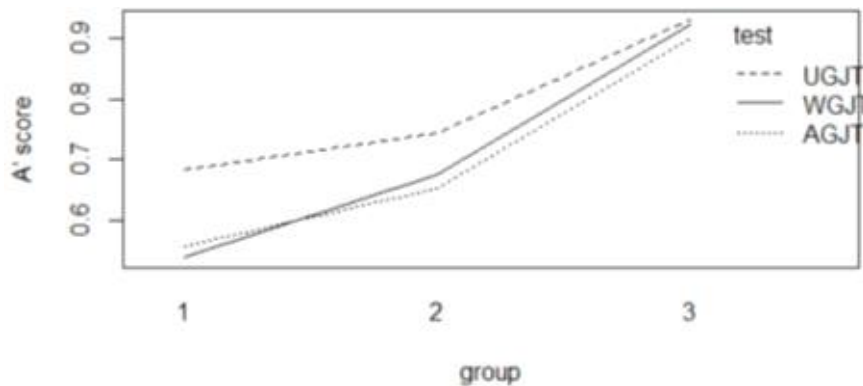
요인 간 상호작용의 경우 먼저 숙달도와 피동 유형의 상호작용은 아래 <그림 3>과 같다.

<그림 3> 숙달도*피동 유형의 상호작용 효과



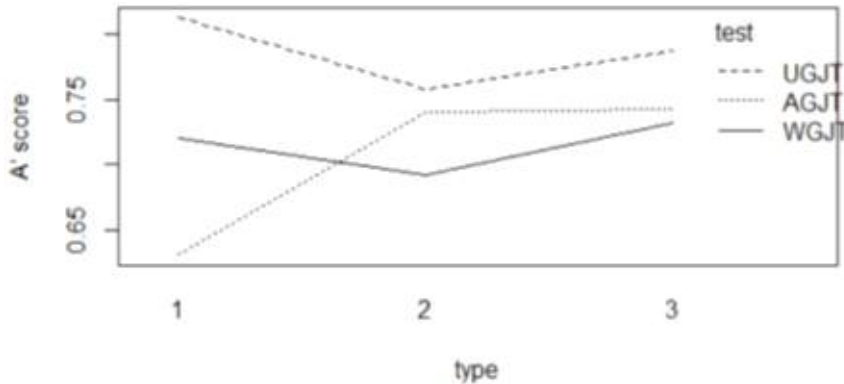
<그림 3>을 통해 고급 학습자(2)는 중급 학습자(1)나 모어 화자(3)와 달리 피동사 피동(1)이나 통사적 피동(2)보다 어휘적 피동(3)의 유형에서 GJT 점수가 높은 양상으로 나타났음을 알 수 있다. 이는 <표 4>의 고정효과 모형에서 중급 학습자와 모어 화자는 어휘적 피동에서의 양상 차이가 유의미하지 않았던 반면($p = .058 > .05$), 중급 학습자와 고급 학습자의 양상의 차이는 유의미하였던 것($p = .020 < .05$)으로도 확인할 수 있다. 다음으로 숙달도와 테스트의 상호작용은 아래 <그림 4>와 같다.

<그림 4> 숙달도*테스트의 상호작용 효과



<그림 4>를 통해 모어 화자(3)는 중급 학습자(1)나 고급 학습자(2)와 달리 UGJT의 점수가 다른 테스트에서와 큰 차이가 없는 양상으로 나타났음을 알 수 있다. 이는 달리 말하면 중급과 고급 학습자는 UGJT와 비교하여 AGJT나 WGJT의 점수가 낮게 나타났다는 것을 의미한다. <표 4>의 고정효과 모형에서도 중급 학습자와 고급 학습자는 UGJT에서의 양상 차이가 유의미하지 않았던 반면($p = .890 > .05$), 중급 학습자와 모어 화자의 양상의 차이는 유의미하였던 것($p < .001$)으로도 확인할 수 있다. 마지막으로 피동 유형과 테스트의 상호작용은 아래 <그림 5>와 같다.

<그림 5> 피동 유형*테스트의 상호작용 효과



<그림 5>를 통해 피동사 피동(1)은 통사적 피동(2)이나 어휘적 피동(3)과 달리 AGJT, WGJT, UGJT의 순서로 점수 차이가 크게 벌어지는 양상을 보인다는 것을 알 수 있다. <표 4>의 고정효과 모형에서도 피동사 피동과 통사적 피동의 AGJT-WGJT의 양상 차이(p=.001), 피동사 피동과 어휘적 피동의 AGJT-WGJT의 양상 차이(p=.021 < .05), 피동사 피동과 통사적 피동의 AGJT-UGJT의 양상 차이(p < .001), 피동사 피동과 어휘적 피동의 AGJT-WGJT의 양상 차이(p=.013 < .05)가 모두 유의하였던 것으로도 확인할 수 있다.

4.2. 피동 인지 처리 양상

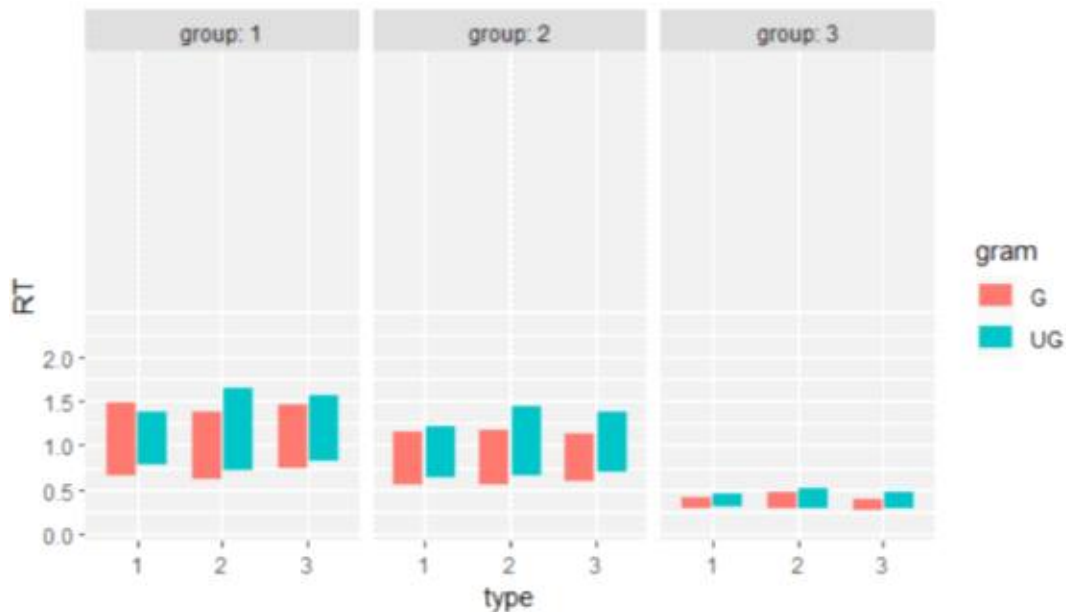
두 번째 연구문제는 한국어 학습자와 한국어 모어 화자의 인지 처리 양상을 숙달도, 피동의 유형, 문법성이라는 세 가지 변인에 따라 살펴보는 것이다. 각 변인별 SPRT의 평균 및 표준편차는 아래 <표 8>과 같다.

<표 8> SPRT 기술통계 표

유형 (Type)	숙달도 (Proficiency)	N	정문 rt			비문 rt		
			M(SD)	Min	Max	M(SD)	Min	Max
1	1	28	1.11 (0.62)	0.18	2.61	1.15 (0.63)	0.2	2.94
	2	38	0.87 (0.47)	0.27	2.16	0.98 (0.5)	0.22	2.56
	3	31	0.37 (0.12)	0.18	0.7	0.41 (0.17)	0.23	0.89
2	1	28	1.18 (0.89)	0.21	4.74	1.28 (0.74)	0.2	3.18
	2	38	0.88 (0.51)	0.22	2.85	1.13 (.67)	0.17	2.85
	3	31	0.4 (0.13)	0.19	0.79	0.44 (0.21)	0.18	1.1
3	1	28	1.16	0.2	2.48	1.29	0.18	5.09

			(0.55)			(0.92)		
	2	38	0.94 (0.52)	0.2	2.69	1.26 (1.09)	0.22	5.18
	3	31	0.35 (0.12)	0.19	0.71	0.41 (0.19)	0.19	0.96

이를 그림으로 확인하면 아래 <그림 6>과 같다.



<그림 6>

기술 통계에 이어 속달도, 피동의 유형, 문법성을 설명 변인으로, SPRT 반응 시간을 종속 변인으로 하는 선형 혼합 효과 회귀분석(linear mixed-effects regression)을 실시하였다. 피험자의 랜덤 효과를 제외하고 각 변인들이 SPRT 반응 시간에 미치는 영향(고정 효과)을 확인하면 아래 <표 9>³⁾와 같다.

<표 9> SPRT에 대한 선형 혼합 효과 회귀분석의 고정 효과 모형 결과

Effect	b	SE	95%CI	df	t	p
(Intercept)	1.11	0.11	0.89-1.33	159.11	10.10	<0.001***
group2	-0.24	0.14	-0.52-0.05	159.11	-1.64	0.103
group3	-0.74	0.15	-1.04--0.45	159.11	-4.90	<0.001***
type2	0.07	0.08	-0.10-0.23	470.00	0.80	0.422
type3	0.05	0.08	-0.11-0.22	470.00	0.63	0.526
gramUG	0.04	0.08	-0.12-0.2	470.00	0.47	0.642

3) 상호작용 효과의 경우 모두 유의하지 않아 지면 관계상 생략하였다.

Note. R command: model = lmer(score ~ factor(group)*factor(type)*factor(gram) + (1|ID), data=data), $R^2_{marginal} = 0.260$, $R^2_{conditional} = 0.788$. sig. code: '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05

숙달도의 주효과를 확인하고자 중급(1), 고급(2), 모어 화자(3)에 대한 Tukey 사후 검정을 실시하였으며, 그 결과는 아래 <표 10>과 같다.

<표 10> SPRT의 숙달도(group)에 대한 Tukey 사후 검정 결과

	b	SE	95%CI	z	p
2-1	-0.24	0.14	-0.5758 0.1025	-1.64	0.23
3-1	-0.74	0.15	-1.0980 - 0.3880	-4.90	<.000***
3-2	-0.51	0.14	-0.8359 - 0.1767	-3.60	.000***

숙달도의 경우 중급과 고급 학습자 간 차이($p=.23 > .05$)는 유의하지 않으나 모어 화자와 중급 학습자($p<.000$)와 모어 화자와 고급 학습자($p=.000$)의 차이가 유의한 것으로 나타났으며, 회귀계수 b를 통해 숙달도가 높아질수록 반응 시간이 짧아짐을 알 수 있다. 그러나 피동의 유형의 차이의 경우 피동사 피동과 통사적 피동의 차이($p=.422 > .05$), 피동사 피동과 어휘적 피동의 차이($p=.526 > .05$) 모두 유의하지 않았다. 문법성의 경우에도 정문과 비문의 차이($p=.642 > .05$)가 유의하지 않았다.

5. 논의 및 결론

본 연구에서는 GJT와 SPRT를 개발하여 한국어 피동에 대한 한국어 학습자들의 지식 습득 및 인지 처리 양상을 조사하였다. 특히 연구 설계에 있어 숙달도 변인의 경우 중급 한국어 학습자, 고급 한국어 학습자, 그리고 모어 화자의 세 집단으로 나누고, 피동의 유형을 피동사 피동, 통사적 피동, 그리고 어휘적 피동으로 나누었으며, GJT를 자극의 양식과 시간제한 여부에 따라 AGJT, WGJT, UGJT로 나누어 다차원적으로 피동의 습득 및 인지 처리 양상을 살펴보고자 하였다.

연구 결과 GJT에서는 고급보다 중급에서 특히 습득이 어려웠던 선행연구(정해권, 2016; 김영신, 2020)에서와 달리, 모어 화자와의 차이만 유의할 뿐, 중급과 고급 학습자 간의 차이가 유의하지 않아 피동이 한국어 숙달도가 고급에 이르러도 모어 화자만큼 습득이 되기 어렵다는 점을 확인할 수 있었다. 피동의 유형과 관련해서는 피동사 피동과 통사적 피동, 그리고 피동사 피동과 어휘적 피동과의 차이가 유의하여 선행연구(강새, 2018; 장시아, 2019)에서와 같이 피동사 피동이 다른 유형의 피동보다 특히 습득이 어려운 유형임을 알 수 있었다. 테스트 변인의 경우 AGJT와 WGJT 간의 차이는 유의하지 않았던 반면, UGJT와 다른 두 테스트 유형 간에는 차이가 유의하여 GJT의 성격이 자극의 양식보다는 시간제한 여부에 따라 달라진다는 것을 알 수 있으며, 이는 문법 항목 조사를 대상으로 이루어진 연구(김호

정 외, 2022)와도 일치하는 결과이다.

또한 GJT의 상호작용 효과에 있어 숙달도와 피동 유형 간에는 중급 학습자나 모어 화자와 달리 고급 학습자가 다른 피동 유형보다 어휘적 피동에서 점수가 높은 양상을 보였다. 모든 피동 유형에서 점수가 높은 모어 화자를 제외하면, 이는 ‘되다’, ‘받다’, ‘당하다’ 류의 어휘적 피동은 명시적인 피동 교육 내용으로 다루어지기보다 어휘 교육 차원에서 입력 자료로 제시되거나 암묵적으로 학습되는 경우가 많아 고급 단계에 이르러서야 습득이 이루어지는 것으로 해석할 수 있다.⁴⁾ 숙달도와 테스트 간에는 모어 화자가 학습자들과 UGJT에서 다른 양상을 보여 특히 학습자들은 UGJT와 비교했을 때 AGJT와 WGJT 테스트를 어려워한다는 것을 알 수 있다. 이는 학습자가 피동 지식이 충분히 발달하지 않은 상태에서 암시적 지식을 필요로 하는 시간제한이 있는 과제 AGJT와 WGJT를 수행하기 어려웠던 반면 명시적 지식이 요구되는 UGJT는 상대적으로 잘 수행한 것으로 해석할 수 있다. 피동 유형과 테스트 간의 상호작용에 있어서 피동사 피동에서는 특히 다른 피동의 유형과 달리 AGJT < WGJT < UGJT의 순서로 점수 차이가 벌어지는 양상을 보여 피동사 피동에서 특히 암시적 지식으로까지 발달이 이루어지지 않았다는 점에서 해당 유형이 습득이 어렵다는 것을 다시 확인할 수 있다.

한편 SPRT의 경우 피동의 유형이나 문법성에 따른 반응 시간의 차이가 발견되지 않았다. GJT 결과로 미루어보건대 이는 모어 화자의 경우 피동의 유형에 관계없이 정문과 비문을 모두 빠르게 처리하기 때문이며, 학습자들의 경우 비문에서 더 많은 인지적 처리를 할 만큼 습득이 이루어지지 않았기 때문일 수 있다. 다만 SPRT의 숙달도 변인에 있어 모어 화자와 학습자의 차이는 유의하고, 중급 학습자와 고급 학습자의 차이는 유의하지 않게 나타났다. 따라서 이러한 본 연구 결과는 지식 습득에서와 마찬가지로 숙달도가 고급 단계에 이르러서도 한국어 학습자가 모어 화자만큼 빠르게 피동을 처리하는 것은 어렵다는 것을 함의한다. 이는 학습자가 모어 화자보다 GJT 정답률이 낮고 SPRT 반응 시간이 길었던 선행 연구들(O'Reily, 2018; 계은진, 김영주, 2019; Kim & Lee, 2020)과 일치한다.

본 연구는 피동의 유형별 습득의 결과가 분분한 가운데(염수, 2016; 김영신, 2020; 강새, 2018; 장시아, 2019), 피동의 유형을 나누어 유형별 피동에 대한 습득과 인지 처리를 숙달도에 따라 살펴보았다는 데서 의의가 있다. 다만 양적 연구의 특성상 피동사 피동에 대한 습득이 잘 이루어지지 않는 이유를 설명하기가 어려워 이에 대한 후속 연구가 필요할 것이다. 또한 과제의 성격에 따라 3종의 GJT 과제를 제작하여 피동의 암시적/명시적 지식의 습득을 조사하였는데, 그간의 연구가 이루어졌던 조사(김호정 외, 2022)나 해당 연구에서와 같이 피동 외에 다른 한국어 문법 항목에 대해서도 동일하게 시간제한 여부에 따라 결과가 달라지는지 요인분석 등을 적용하여 보다 풍부한 논의를 이어 나갈 필요가 있다.

4) 중급 한국어 교재 5종(서울대 한국어 3A~4B(서울대학교), 재미있는 한국어 3~4(고려대학교), 서강 한국어 3A~4B(서강대학교), 연세 한국어 3-4(연세대학교), 이화 한국어 3~4(이화여자대학교)) 중에서 서울대 한국어 4B(12과, ‘되다’)와 이화 한국어 3-2(9과, ‘되다’, 11과, ‘받다’)에서만 어휘적 피동을 다루고 있고, 다루더라도 ‘되다’나 ‘받다’만을 한정적으로 다루고 있음을 확인하였다.

[참고문헌]

- Bock, K., & Levelt, W. J. M. (1994). "Language production : Grammatical encoding", In Gernsbacher, Morton Ann (ed.), 『Handbook of psycholinguistics』, San Diego: Academic Press, 945-984.
- Bowels, M. (2011). "Measuring implicit and explicit linguistic knowledge: What can heritage language learners contribute?", 『Studies in Second Language Acquisition』, 33(2), 247-271.
- Ellis, R. (2005). "Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. A psychometric study", 『Studies in Second Language Acquisition』, 27(2), 141-172.
- Gries, S. T., (2021), "(Generalized linear) Mixed effects modeling: A learner corpus example", 『Language Learning』, 71(3), 757-798.
- Gutiérrez, X. (2013). "The construct validity of grammaticality judgment tests as measures of implicit and explicit knowledge", 『Studies in Second Language Acquisition』, 35(3), 423-449.
- Kim, H., & Lee, W. (2020). "A Study on the Processing of the Korean Passive through a Self-Paced Reading Task (SPRT)". 『국어교육학연구』, 55(5), 85-122.
- Kim, J., & Nam, H. (2017). "Measures of implicit knowledge revisited: Processing modes, time pressure, and modality", 『Studies in Second Language Acquisition』, 39(3), 431-457.
- Lee, J. F., Malovrh, P. A., Doherty, S., & Nichols, A. (2020). "A self-paced reading (SPR) study of the effects of processing instruction on the L2 processing of active and passive sentences". 『Language Teaching Research』, 1-25.
- Marsden, E., Thompson, S., & Plonsky, L. (2018). "A methodological synthesis of self-paced reading in second language research", 『Applied Psycholinguistics』, 39(5), 861-904.
- O'Reily, J., (2018). "Processing and production of unique and non-unique-to-L2 syntactic structures: The case of English articles and tense-aspect", University of York, Doctoral dissertation.
- Vafae, P., Suzuki, Y., & Kachisnke, I. (2017). "Validating grammaticality judgment tests: Evidence from two new psycholinguistic measures", 『Studies in Second Language Acquisition』, 39(1), 59-95.
- Shibatani, M. (1985). "Passives and related constructions: A prototype analysis". 『Language』, 821-848.
- Snodgrass, J. G., & Corwin, J. (1988). "Pragmatics of measuring recognition memory: applications to dementia and amnesia", 『Journal of experimental psychology: General』, 117(1), 34.
- Whaley, Lindsay J. (2008). 『언어 유형론 : 언어의 통일성과 다양성』. 김기혁 (역). 서울: 소통. (원전은 1997년에 출판)
- 강새(2018), "중국인 학습자를 위한 한국어 피동표현 교육 연구", 연세대학교 대학원 석사학

- 위논문.
- 계은진, 김영주. (2019). “한국어부사격조사 ‘에, 에서, 로’의 인지: 자기조절읽기연구”. 『이중언어학』 77, 37-6.
- 고기영(2015), “일본인 한국어 중·고급 학습자의 피동 습득 연구”, 이화여자대학교 국제대학원 석사학위논문.
- 김영일(2019), “한국어 교재의 ‘-이/히/리/기-’ 피동 단원 분석과 교수 방안 제시”, 『한국어 교육』, 30(1), 27-63.
- 김영신(2020), “한국어 학습자의 피동표현 습득 양상 연구 - 베트남인 학습자를 중심으로 -”, 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문
- 김호정, 송창경, 김빛술, 정혜윤. (2022). “한국어 학습자의 조사 ‘에서’, ‘에게서/한테서’, ‘(으)로부터’의 지식 습득 및 인지 처리 연구”. 『국어국문학』, (199), 119-155.
- 김호정, 이원기(2018), “한국어 학습자의 피동 표현 오류 분석 체계 및 방법 고찰”, 『국어교육학연구』, 53(3), 115-148.
- 박은정(2019), “한국어 사동과 피동 표현에 대한 고급학습자 번역 양상과 인식 연구 - 한국어 역번역문 자료를 중심으로”, 『국제어문』, 82, 479-501.
- 사마와디(2011), “태국어권 학습자를 위한 한국어 피동 표현 교육 연구”, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 염수(2016), “한국어 피동 습득에서의 형태집중 교육 효과와 언어적성의 영향 - 중국인 학습자를 대상으로 -”, 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 우삼삼(2012), “한국어 피동 표현의 교수 방안: 중국인 학습자를 중심으로”, 인천대학교 대학원 석사학위논문.
- 이선영, 정해권(2014), “영어권 교포 학습자의 한국어 격조사 처리에 관한 ERP 연구”, 『이중언어학』 57, 149-172.
- 이수나(2018), “중국인 학습자를 위한 한국어 피동표현의 담화·화용적 지도 방안 연구”, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 장시아(2019), “중국인 학습자의 한국어 피동 표현의 조사 오류 분석”, 연세대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 장영개(2015), “중국인 학습자를 위한 한국어 피동표현의 교육 방안 연구”, 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 정수민(2010), “중국인 한국어 학습자의 과제 유형에 따른 피동 표현 습득 연구”, 이화여자대학교 국제대학원 석사학위논문.
- 정해권(2014), “Processing and Acquisition of Korean Passive Voice by Chinese L2 Learners”, 『한국어 교육』, 25(2), 165-186.
- 정해권(2016), “한국어 피동 표지의 다의성과 습득 양상-피동과 가능 기능의 구별”. 『이중언어학』, (63), 157-180.
- 주위나(2016), “중국인 학습자의 한국어 피동문 오류 연구”, 군산대학교 석사학위논문.

[한국어교재]

- 고려대학교한국어문화교육센터(2010), 『재미있는한국어3』, 교보문고.
- 고려대학교 한국어문화교육센터(2010), 『재미있는한국어4』, 교보문고.
- 서강대학교 한국어교육원(2008), 『서강한국어3A』, 서강대학교 국제문화원출판부.

- 서강대학교 한국어교육원(2008), 『서강한국어3B』, 서강대학교 국제문화원출판부.
서강대학교 한국어교육원(2008), 『서강한국어4A』, 서강대학교 국제문화원출판부.
서강대학교 한국어교육원(2008), 『서강한국어4B』, 서강대학교 국제문화원출판부.
서울대학교 언어교육원(2013), 『서울대한국어3A』, 투판즈.
서울대학교 언어교육원(2013), 『서울대한국어3B』, 투판즈.
서울대학교 언어교육원(2013), 『서울대한국어4A』, 투판즈.
서울대학교 언어교육원(2013), 『서울대한국어4B』, 투판즈.
연세대학교 한국어학당(2011), 『연세한국어3』, 연세대학교 출판부.
연세대학교 한국어학당(2011), 『연세한국어4』, 연세대학교 출판부.
이화여자대학교 언어교육원(2011), 『이화한국어3-1』, 이화여자대학교 출판부.
이화여자대학교 언어교육원(2011), 『이화한국어3-2』, 이화여자대학교 출판부.
이화여자대학교 언어교육원(2011), 『이화한국어4』, 이화여자대학교 출판부.

‘한국어 학습자의 피동 지식 습득 및 인지 처리 연구’ 에 대한 토론문

박민신(부산외국어대학교)

이 연구는 피동 지식의 습득과 인지 처리가 학습자의 숙달도에 따라 어떻게 이루어지고 있는지를 다양한 테스트를 통해 다각적으로 살펴봄으로써 한국어 학습자의 문법 습득 연구의 외연 확장에 기여하고 있습니다. 다만 논지를 명확하게 하기 위하여 다음과 같은 사항에 대한 구체적인 논의가 부연되어야 할 필요가 있을 것으로 보입니다.

1. 변인 설정의 근거

피동 습득의 어려움은 통사적 피동, 형태적 피동, 어휘적 피동으로 구분되는 동사의 피동형 형성에만 국한되지 않는 행위주에 따른 조사 선택, 피동문 생성 가능 여부와도 연계된 복잡한 문제입니다. 이러한 여러 요인이 피동 습득의 어려움을 파악하는 변인으로 작용할 수 있는데, 실험을 설계하는 과정에서 피동의 유형을 피동사 피동, 통사적 피동, 어휘적 피동으로 구분하여 설정한 것은 피동 습득의 결정적 차이를 유발하는 요인이라 판단한 것으로 해석되는데, 이에 대한 이론적 근거가 있어야 할 것으로 보입니다.

또한 외국어 습득에 영향을 미치는 학습자 변인으로 학습자의 L1, 도착 연령, 거주 기간 등이 다양하게 고려될 수 있는데, TOPIK 급수를 기준으로 학습자의 한국어 수준만을 변수로 설정한 근거가 무엇인지에 대해서도 설명을 듣고 싶습니다.

2. 표본의 적절성

표본으로 선정된 중급과 고급 집단의 정규성 검정이 필요할 것으로 보입니다. 이 연구에서는 집단별 표본 수를 30 내외로 조정하고, 다양한 L1 학습자가 포함되도록 구성하고자 하였습니다. 일반적으로는 표본 크기가 30 이상이면 표본 평균의 분포가 정규 분포에 근사하는 경우가 많으나, 그렇지 않은 경우도 빈번하기 때문에 적어도 왜도와 첨도 분석을 통한 정규성을 검정하는 과정이 필요할 것으로 보입니다.

3. 연구 도구의 타당성

전체 문항이 어떻게 설계되었는지 궁금합니다. 지면 제약으로 제시하지 못한 문항의 사례와 문항이 어떻게 개발이 되었는지, 타당성을 확보하기 위해 어떠한 절차를 거쳤는지 구체적인 설명과 사례 제시가 필요할 것으로 보입니다. 현재 제시되어 있는 SPRT 문항을 보면, <그림 1>에서 설명하고 있는 바와 같이 4구역에서 피동사가 제시되고, 목표구역(4구역)과 인지 처리의 지연이 이어졌을 가능성이 있는 바로 다음의 지연효과 구역(5구역)의 반응 시간의 평균을 결과값으로 사용하였다고 기술하였습니다. 그러나 조사와 달리 피동문이 단순

히 단어 수준에서 구현되는 것이 아니기 때문에 피동형 동사가 사용된 부분에서의 지연만을 놓고 보는 것이 적절한 것인지, 전체 소요 시간과의 관계, 정답률은 볼 필요는 없었는지, 그리고 2구역에서도 피동사가 사용되었는데 이것이 미치는 영향은 없었는지 궁금합니다.

4. 연구 결과의 해석

이 연구는 기본적으로 한국어 학습자의 피동 지식 습득과 인지 처리 양상 분석을 통해 피동 교육의 시사점을 제공하는 것을 목적으로 한다고 밝히고 있습니다. 고급 수준에 이르러서도 습득이 어렵다, 피동사 피동이 특히 암시적 지식으로까지 발달이 이루어지지 않는다는 이 연구에서 도출된 분석의 결과가 교육적으로 어떻게 활용될 수 있을지 궁금합니다.

분과

3

기획발표

한국어 평가 개발 현황

사회 김유미 | 서울과학종합대학원

□ 한국어능력시험(TOPIK) 사업 추진 현황 및 향후 계획

_ 발표: 정미례 (국립국제교육원)

□ High Touch, High Tech 한국어 교육 및 평가의 혁신

_ 발표: 노종일 (비상교육)

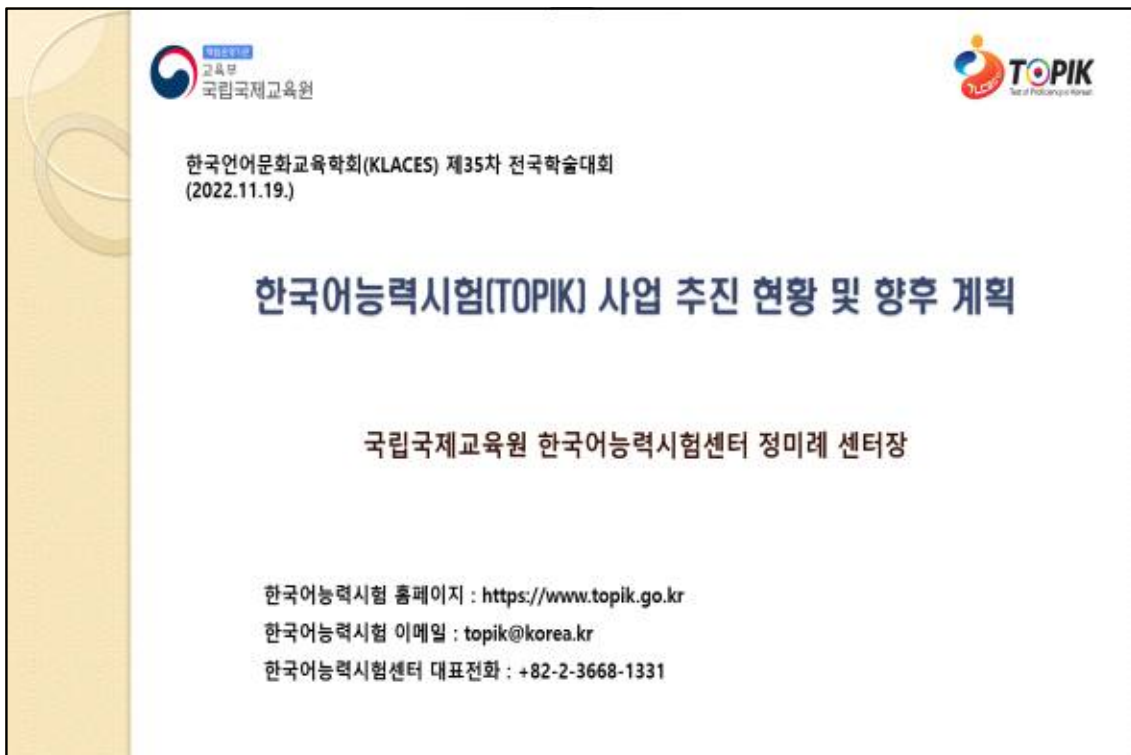
□ 한국어 교육 온라인 평가의 연구


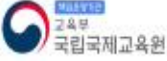
-평가 체계와 평가 운영을 중심으로-

_ 발표: 곽용진, 이지연, 홍은기 (이르테크)

한국어능력시험(TOPIK) 사업 추진 현황 및 향후 계획

정미래(국립국제교육원)






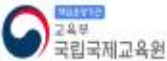
목차

I. 한국어능력시험(TOPIK) 사업 추진 현황

1. 한국어능력시험의 개요
2. 한국어능력시험의 종류
3. 응시자 대상 서비스

II. 한국어능력시험(TOPIK) 향후 계획

1. 토픽 말하기 평가 도입
2. 토픽 IBT 도입
3. 토픽 기초 도입
4. 평가 체계 고도화
5. 국제적 통용성 강화
6. 비전 및 기대효과



I. 한국어능력시험(TOPIK) 사업 추진 현황



1. 한국어능력시험의 개요 (1/8)



한국어능력시험

- 한국어능력시험(TOPIK: Test of Proficiency in Korean)
- 한국어를 모국어로 하지 않는 재외동포 및 외국인 대상
- 한국어 사용 능력을 측정·평가하는 대표적인 한국어 숙달도 평가
- 외국인 및 재외동포의 국내 대학 입학·졸업, 기업체 취업, 체류 비자 취득, 한국어 실력 확인 등에 활용




1. 한국어능력시험의 개요 (2/8)




연혁

- 1995. 대한민국 교육부 연구/개발
- 1997. 한국학술진흥재단 주관으로 4개국(2,692명)에서 연 1회 실시
- 1999. 한국교육과정평가원 주관
- 2011. 국립국제교육원 주관
- 2014. 연 5회 시행 및 체제 개편(기존 초·중·고급 → TOPIK I, II)
- 2017. 국내·외 동시 시행 확대(연6회: 국내·외 5회/국내 1회)
- 2021. 연 6회 시행(국내·외 3회, 국내 3회)



1. 한국어능력시험의 개요 (3/8)



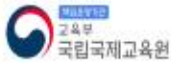
●
시험의 법적 근거

「고등교육법」 제34의7(외국인 학생의 선발 등)


- ① 대학의 장은 재외국민, 외국인 대상의 입학 전형 자료로 어학 능력을 활용할 수 있다.
- ② 교육부장관은 제1항에 따른 어학 능력 중 한국어 능력을 평가하기 위하여 한국어능력시험을 시행할 수 있다.
- ③ 제2항에 따른 한국어능력시험의 시기, 방법, 부정행위에 대한 조치, 그 밖에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.

「고등교육법 시행령」 제42조의5(한국어능력시험)

- ① 제34조의7제2항에 따른 한국어능력시험은 국내외에서 매년 1회 이상 시행되어야 한다.
- ② 교육부장관은 매년 10월말까지 다음 연도의 한국어능력시험 시행계획을 수립·공고해야 한다.
- ③ 한국어능력시험은 듣기, 읽기, 쓰기 및 말하기 영역으로 구분하여 실시할 수 있다.
- ④ 한국어능력시험의 부정행위에 대한 조치는 별표1의2와 같다.



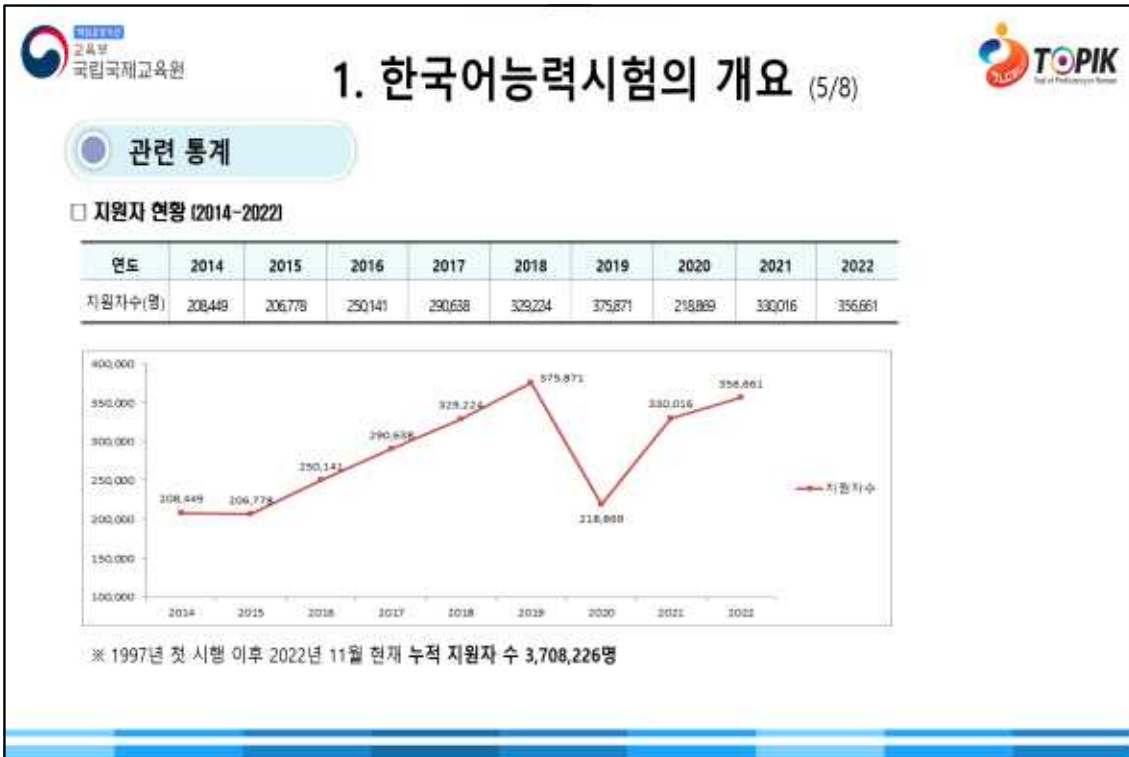
1. 한국어능력시험의 개요 (4/8)



●
시험의 법적 근거

「행정권한의 위임 및 위탁에 관한 규정」 제22조(교육부 소관)

- ② 교육부장관은 「고등교육법」 제34조의7제2항에 따른 한국어능력시험의 시행에 관한 권한을 국립국제교육원장에게 위임한다.





국립국제교육원

1. 한국어능력시험의 개요 (7/8)



□ 응시 연령별 현황 (2021년 기준)

연령	TOPIK I	TOPIK II	합계	비율
10대 이하	17,805	23,163	40,968	13.1%
20대	47,201	192,005	239,206	71.0%
30대	11,619	26,170	37,789	12.1%
40대	3,946	4,470	8,416	2.7%
50대 이상	1,623	2,014	3,637	1.2%
합계	82,194	247,822	330,016	100.0%



국립국제교육원

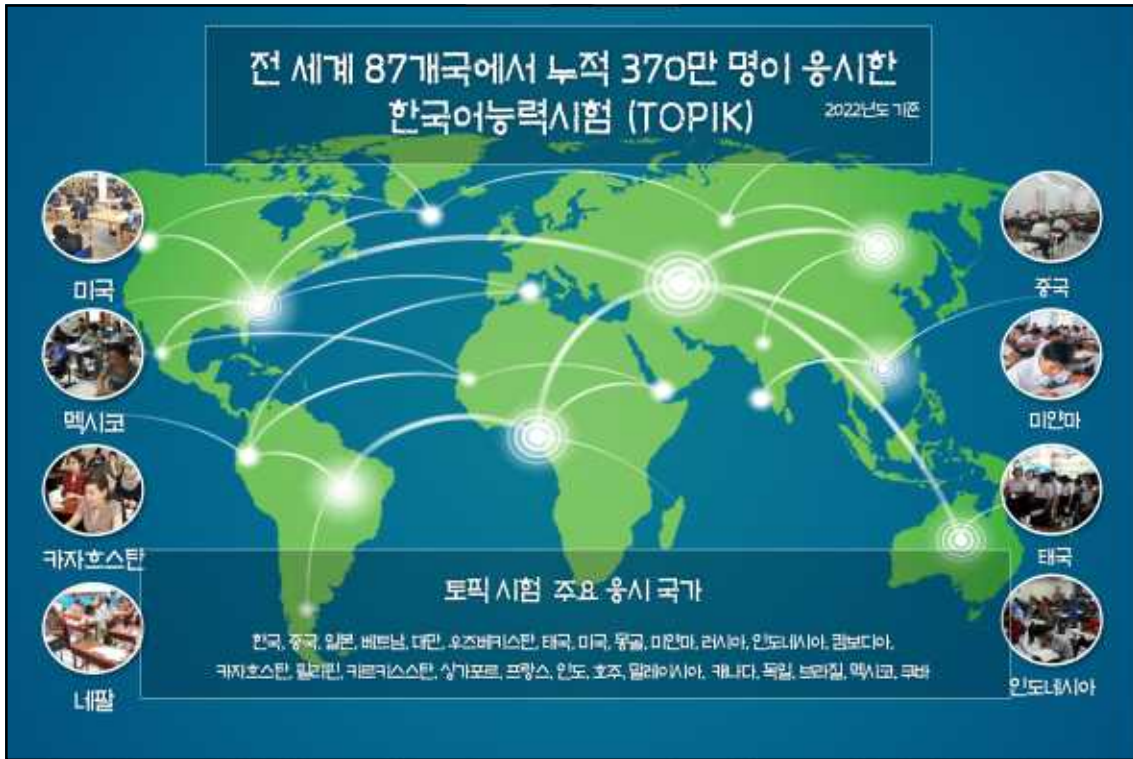
1. 한국어능력시험의 개요 (8/8)



□ 응시 목적별 현황 (2021년 기준)

응시목적별	TOPIK I	TOPIK II	합계	비율(%)
유학	27,035	123,271	150,306	45.5
한국어 실력 확인	24,922	53,822	78,744	23.9
취업	8,411	30,097	38,508	11.7
한국문화이해	7,010	6,375	13,385	4.1
채류자격	2,993	3,978	6,971	2.1
학점취득	786	3,976	4,762	1.4
학술연구	854	3,061	3,915	1.2
관광	2,334	1,540	3,874	1.2
사회통합프로그램	394	674	1,068	0.3
기타	7,455	21,028	28,483	8.6
합계	82,194	247,822	330,016	100





2. 한국어능력시험의 종류 (1/3)


시험 종류

- TOPIK I (초급) : 1-2급
- TOPIK II (중·고급) : 3-6급


시험 방식

- 지필시험 (PBT)

TOPIK I	TOPIK II 1	TOPIK II 2
제64회 한국어능력시험 The 64 th Test of Proficiency in Korean	제64회 한국어능력시험 The 64 th Test of Proficiency in Korean	제64회 한국어능력시험 The 64 th Test of Proficiency in Korean
TOPIK I	TOPIK II 1	TOPIK II 2
듣기, 읽기 Listening, Reading	1교시 듣기, 쓰기 Listening, Writing	2교시 읽기 Reading
 TOPIK I 문제 표지	 TOPIK II 1교시 문제 표지	 TOPIK II 2교시 문제 표지



2. 한국어능력시험의 종류 (2/3)




평가 영역 및 배점


< TOPIK I·II 평가 영역 및 배점 >

구분	평가 영역(문항 수)	배점(시험시간)	시험 등급		
TOPIK I	듣기(30)	200점 (100분)	초급	1급	80점 이상
	읽기(40)			2급	140점 이상
TOPIK II	듣기(50)	300점 (180분)	중·고급	3급	120점 이상
	읽기(50)			4급	150점 이상
	쓰기(4)			5급	190점 이상
				6급	230점 이상

※ 쓰기: 필호완성형 2문항, 작문형 2문항(중급 수준 200-300자 설명문, 고급 수준 600-700자 논술문)



2. 한국어능력시험의 종류 (3/3)



TOPIK 등급 기술 ※ TOPIK 홈페이지(<https://www.topik.go.kr>)에서 확인 가능

등급	평가 기준
1급	자기 소개하기, 물건 사기, 음식 주문하기 등 생존에 필요한 기초적인 언어 기능을 수행할 수 있으며 자기 자신, 가족, 취미, 날씨 등 매우 시적이고 친숙한 화제에 관련된 내용을 이해하고 표현할 수 있다. 약 800개의 기초 어휘와 기본 문법에 대한 이해를 바탕으로 간단한 문장을 생성할 수 있다. 또한 간단한 생활문과 실용문을 이해하고, 구성할 수 있다.
2급	전화하기, 부탁하기 등의 일상생활에 필요한 기능과 우체국, 은행 등의 공공시설 이용에 필요한 기능을 수행할 수 있다. 약 1,500~2,000개의 어휘를 이용하여 사적이고 친숙한 화제에 관해 문단 단위로 이해하고, 사용할 수 있다. 공식적 상황과 비공식적 상황에서의 언어를 구분해 사용할 수 있다.
3급	일상생활을 영위하는 데 별 어려움을 느끼지 않으며, 다양한 공공시설의 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 기초적 언어 기능을 수행할 수 있다. 친숙하고 구체적인 소재는 물론 자신에게 친숙한 사회적 소재를 문단 단위로 표현하거나 이해할 수 있다. 문어와 구어의 기본적인 특성을 구분해서 이해하고 사용할 수 있다.
4급	공공시설 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 언어 기능을 수행할 수 있으며 일반적인 업무수행에 필요한 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. 또한 뉴스, 신문 기사 중 비교적 평이한 내용을 이해할 수 있다. 일반적인 사회적, 추상적 소재를 비교적 정확하고 유창하게 이해하고 사용할 수 있다. 자주 사용되는 관용적 표현과 대표적인 한국 문화에 대한 이해를 바탕으로 사회, 문화적인 내용을 이해하고 사용할 수 있다.
5급	전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 어느 정도 수행할 수 있으며 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소재에 관해서도 이해하고 사용할 수 있다. 공식적, 비공식적 맥락과 구어적, 문어적 맥락에 따라 언어를 적절한 구분에 사용할 수 있다.
6급	전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 비교적 정확하고 유창하게 수행할 수 있으며 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 주제에 대해서도 이해하고 사용할 수 있다. 원어인 화자의 수준에는 미치지 못하나 기능 수행이나 의미 표현에는 어려움을 겪지 않는다.



국립국제교육원

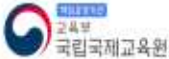
3. 응시자 대상 서비스 (1/3)



▶ **학습 지원 동영상**


- TOPIK I (초급) 응시자 학습 지원을 위한 9개 언어 학습 지원 동영상 탑재 (베트남어, 태국어, 러시아어, 아랍어, 몽골어, 크메르어, 미얀마어, 스페인어, 프랑스어)
- '23년 TOPIK II(중·고급) 쓰기 영역 학습 지원 콘텐츠 제작·보급 예정






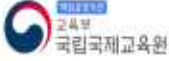
국립국제교육원

3. 응시자 대상 서비스 (2/3)




▶ **학습 지원 동영상**





교육부
국립국제교육원


3. 응시자 대상 서비스 (3/3)




TOPIK
Test of Proficiency in Korean

● 말하기 평가 학습 방법


- TOPIK 홈페이지에서
신규 도입되는 말하기 평가의
문항별 예시 문항과
모범 답안, 공부 방법
안내 제공



The screenshot shows the TOPIK website interface. At the top, there are navigation tabs for 'TOPIK', 'TOPIK II', 'TOPIK III', 'TOPIK IV', 'TOPIK V', 'TOPIK VI', 'TOPIK VII', 'TOPIK VIII', and 'TOPIK IX'. Below the navigation is a search bar and a 'TOPIK 말하기' section. The main content area features a heading '한국어능력시험(TOPIK) 말하기 평가, 이렇게 준비하세요.' followed by a list of links for '말하기 평가 예시 문항', '말하기 평가 모범 답안', '말하기 평가 공부 방법', '말하기 평가 안내', and '말하기 평가 FAQ'. Below this is a section titled '6. 피력 개선하기' with sub-sections for '목적', '특징', '방법', and '효과'.



교육부
국립국제교육원



TOPIK
Test of Proficiency in Korean

Ⅱ. 한국어능력시험(TOPIK) 향후 계획

1. 토픽 말하기 평가 도입 (1/5)

▶ 토픽 말하기 평가 본격시행

- 추진배경
 - 현행 듣기 쓰기 3영역에 말하기 평가를 도입, 의사소통능력을 고루 평가하여 TOPIK 완성도 제고
- 시행방식 : 인터넷 기반 시험(IBT), TOPIK I II와 분리 시행하고 별도 성적표 제공
- 추진경과 : 4회의 시범시행을 통해 평가 시스템 점검 완료 후 '22.11월 제1회 일반시행 실시
- 문항 구성 및 측정 범위

문항 유형	준비 시간	응답 시간	측정 범위
1. 질문에 대답하기	20초	30초	1-2급
2. 그림 보고 역할 수행하기	30초	40초	1-2급
3. 그림 보고 이야기하기	40초	60초	3-4급
4. 대화 완성하기	40초	60초	3-4급
5. 자료 해석하기	70초	80초	5-6급
6. 의견 제시하기	70초	80초	5-6급


1. 토픽 말하기 평가 도입 (2/5)

▶ 토픽 말하기 평가 등급 구분

배점(시험시간)	시험 등급		
	200점 (30분)	초급	1급
2급			50점 이상
중급		3급	90점 이상
		4급	110점 이상
고급		5급	130점 이상
		6급	160점 이상


▶ 토픽 말하기 평가 요소

평가 요소	평가 내용
내용 및 과제 수행	과제 적합성 / 내용 풍부성 / 대화 구조의 완결성
언어 사용	언어 사용의 적절성 / 표현의 다양성 / 표현의 정확성
발화 전달력	발음과 억양 / 발화 속도와 태도



MEXT
교육부
국립국제교육원


1. 토픽 말하기 평가 도입 (3/5)



TOPIK
Test of Proficiency in Korean


▶ 토픽 말하기 평가 등급 기술

등급	평가 기준
1급	<ul style="list-style-type: none"> • 친숙한 일상적 화제에 대해 질문을 듣고 간단하게 답할 수 있다. • 언어 사용이 매우 제한적이며 오류가 빈번하다. • 발음과 억양, 속도가 매우 무자연스러워 의미 전달에 문제가 있다.
2급	<ul style="list-style-type: none"> • 자주 접하는 사회적 상황에서 일상적 화제에 대해 묻거나 답할 수 있다. • 언어 사용이 제한적이며 대화 상황에 맞지 않는 경우가 있고 오류가 있다. • 발음과 억양, 속도가 무자연스러워 의미 전달에 다소 문제가 있다.
3급	<ul style="list-style-type: none"> • 친숙한 사회적 화제에 대해 비교적 구체적으로 말할 수 있다. • 오류가 때때로 나타나나 어느 정도 다양한 어휘와 표현을 비교적 대화 상황에 맞게 사용할 수 있다. • 발음과 억양, 속도가 다소 무자연스러우나 의미 전달에 큰 문제가 없다.
4급	<ul style="list-style-type: none"> • 일부 사회적 화제에 대해 대체로 구체적이고 조리 있게 말할 수 있다. • 오류가 때때로 나타나나 다양한 어휘와 표현을 대체로 대화 상황에 맞게 사용할 수 있다. • 발음과 억양, 속도가 비교적 자연스러워 의미 전달에 문제가 거의 없다.
5급	<ul style="list-style-type: none"> • 사회적 화제나 일부 추상적 화제에 대해 비교적 논리적이고 일관되게 말할 수 있다. • 오류가 간혹 나타나나 다양한 어휘와 표현을 대화 상황에 맞게 사용할 수 있다. • 발음과 억양, 속도가 대체로 자연스러워 발화 전달력이 양호하다.
6급	<ul style="list-style-type: none"> • 사회적 화제나 추상적 화제에 대해 논리적이고 설득력 있게 말할 수 있다. • 오류가 거의 없으며 매우 다양한 어휘와 문법을 대화 상황에 맞게 사용할 수 있다. • 발음과 억양, 속도가 자연스러워 발화 전달력이 우수하다.



MEXT
교육부
국립국제교육원


1. 토픽 말하기 평가 도입 (4/5)



TOPIK
Test of Proficiency in Korean

▶ 토픽 말하기 평가 공개 문항

- 1번 문항(질문에 대답하기) ◦ 남자: 취미가 뭐예요? 그 취미에 대해 이야기하세요.
- 2번 문항(그림보고 역할 수행하기) ◦ 여자: 택시를 타고 왔습니다. 택시 기사에게 대리고 싶은 곳을 이야기하세요.




- 3번 문항(그림 보고 이야기하기) ◦ 민수 씨가 춤 경연 대회에 참가했습니다. 민수 씨에게 무슨 일이 있었는지 이야기하세요.


(1)

(2)

(3)


(4)





교육부
국립국제교육원


1. 토픽 말하기 평가 도입 (5/5)

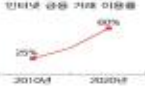


TOPIK
Test of Proficiency in Korean


▶ 토픽 말하기 평가 공개 문항

- 4번 문항(대화 완성하기) ◦ 두 사람이 아파트 놀이터에 설치할 운동 기구에 대해 이야기하고 있습니다. 남자의 마지막 말을 듣고 여자가 할 말로 대화를 완성해보세요.

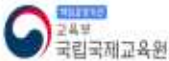

- 5번 문항(자료 해석하기) ◦ 여자: 뉴스를 듣고 자료에 제시된 사회 현상의 변화를 설명하십시오. 그리고 이러한 현상이 사회에 미치는 영향을 두 가지 말하십시오.



인터넷 사용 기세 이완됨



- 6번 문항(의견 제시하기) ◦ 여자: 리더는 자신이 속한 조직을 이끄는 사람입니다. 리더의 생각과 행동은 조직은 물론 그 조직에 속한 구성원 전체에게 영향을 미칩니다. 훌륭한 리더의 조건은 무엇이라고 생각합니까? 리더가 갖춰야 할 조건 두 가지와 그 근거를 말하십시오.

※ 이: 조영진 단에서 문제를 해결하기 위해 있는 세




교육부
국립국제교육원

2. 토픽 IBT 도입 (1/4)




TOPIK
Test of Proficiency in Korean

	교육부	보도 자료	<i>다시 도약하는 대한민국 함께 잘사는 국민이 나라</i>
보도 일시	(인터넷) 2022. 10. 4.(화) 12:00 (지면) 2022. 10. 5.(수) 조간	배포 일시	2022. 10. 4.(화) 08:30
담당 부서	국제협력관 재외동포교육담당관 국립국제교육원 한국어능력시험센터	책임자	과장 원용연 (044-203-6799) 담당자 사무관 이아현 (044-203-6798) 책임자 센터장 정미래 (02-3668-1373) 담당자 주무관 노영신 (02-3668-1379)


한국어능력시험 2023년부터 인터넷 기반 시험(IBT) 병행 시행
- 2023년 한국어능력시험(TOPIK) 시행계획 발표 -

주요 내용

- 한국어능력시험 읽기·듣기·쓰기 평가(TOPIK I·II) 6회 시행
- 한국어능력시험 말하기 평가를 인터넷 기반 시험(IBT)으로 2회 시행
- 한국어능력시험 읽기·듣기·쓰기 평가(TOPIK I·II)를 인터넷 기반 시험(IBT)으로 첫 시행



2. 토픽 IBT 도입 (2/4)



▶ 토픽 IBT 도입

- (목적) TOPIK I, II 인터넷 기반 시험(IBT) 도입을 통한 다회차 시험 운영 기반을 마련하여 **증가하는 응시 수요 대응**
- (추진일정)
 - 2022 TOPIK IBT에 적합한 평가를 및 점수체제 개발
 - 인터넷 기반 시험 운영 시스템 개발
 - 2회 시범시행(2,000명 대상)
 - 2023 2회 시범시행 및 1회 일반시행




2. 토픽 IBT 도입 (3/4)




▶ 토픽 PBT-IBT 비교

구분		(기존) TOPIK I-II		TOPIK I-II IBT	
시험 방법		Paper Based Test 종이 시험지와 OMR 답안지를 활용한 지필 시험		Internet Based Test 인터넷 환경이 구축된 곳에서 PC 등을 통해 본국인으로 응시	
등급 체계		6등급(1 - 6급) 체계		6등급(1 - 6급) 체계	
상적 제공		평가 영역별 원점수 및 합산점수		평가 영역별 적도점수 및 합산점수	
상적 유효기간		상적 발표일로부터 2년간 유효		상적 발표일로부터 2년간 유효	
활용처		입학 및 졸업 요건, 취업, 재류허자 취득 등		입학 및 졸업 요건, 취업, 재류허자 취득 등	
문항 수 (예정)	TOPIK I	듣기 30	읽기 70	30	60
		듣기 40		30	
	TOPIK II	듣기 50	104	40	83
		읽기 50		40	
	쓰기 4			3	
문항유형	듣기, 읽기	선택형(4지선다형)		선택형(4지선다형) * TOPIK IBT 문항유형	
	쓰기	단답형, 작문형		단답형, 작문형	
시험시간	TOPIK I	100분		후후 공지	
	TOPIK II	180분		후후 공지	
응시료	TOPIK I	40,000원		후후 공지	
	TOPIK II	55,000원		후후 공지	

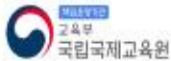
* TOPIK IBT 문항유형: 라디오 버튼(radio button), 단답 입력(short answer) 등 컴퓨터 환경에서 구현 가능한 유형 적용




2. 토픽 IBT 도입 (4/4)



- ▶ **현재**
 - 종류별 : 2종 (TOPIK I (초급) / TOPIK II(중·고급))
 - 시행방식 : 지필시험(PBT)
- ▶ **앞으로**
 - 종류별 : 3종 (TOPIK I (초급) / TOPIK II(중·고급) / TOPIK 말하기 평가)
 - 시행방식 : 지필시험(PBT) + 인터넷기반시험(IBT) 병행



3. 토픽 기초 도입 (1/3)




- ▶ 「토픽 기초(TOPIK Basic)」 도입
 - (목적) 한국어 입문 수준 학습자에게 기초 단계의 평가 도구를 제공하여 실력 진단 및 학습 방향 제시
 - (주요내용) 듣기, 읽기 영역의 20문항, 10세트를 자가 평가용으로 TOPIK 홈페이지에 공개
 - (추진일정)
 - 2022 온라인 평가 서비스 시스템 구축
 - 2023 TOPIK 홈페이지에 공개



MESP
교육부
국립국제교육원

3. 토픽 기초 도입 (2/3)



TOPIK
Test of Proficiency in Korean

▶ 토픽 기초 샘플 문항(듣기 영역)

* [1~2] 다음을 듣고 <보기>와 같이 맞는 것을 고르십시오. (각 5점)

<듣기>

가: 코

① 코 ② 로 ③ 소

1

며장: 아

① 아 ② 으 ③ 때

* [17~18] 다음 대화를 듣고 알맞은 그림을 고르십시오. (각 5점)

17.

여사: 공이 어디에 있어요?
남자: 상자 안에 있어요.

①  ② 

③ 



MESP
교육부
국립국제교육원

3. 토픽 기초 도입 (3/3)



TOPIK
Test of Proficiency in Korean

▶ 토픽 기초 샘플 문항(읽기 영역)

* [1~2] 다음을 읽고 알맞은 그림을 고르십시오. (각 5점)

1. 이

①  ② 

③ 

* [9~10] 다음을 읽고 알맞은 것을 고르십시오. (각 5점)

9. 사진 요원입니다.

①  ② 

③ 



4. 평가 체계 고도화 (1/3)



▶ 지능형 평가 플랫폼 구축

- (목적) TOPIK IBT 도입을 계기로 최신 정보통신기술을 적용하여 대규모 표준화 시험 운영에 적합한 평가 시스템 구축으로 응시자 편의 제고 및 글로벌 어학 시험 도약 기반 조성
- (주요내용) 출제부터 시험관리, 채점까지 시험운영을 총괄 통합할 수 있는 지능형 평가 시스템 구축
- (추진일정)
 - 2022 TOPIK 지능형 평가 플랫폼 구축(2단계)
 - 2023 TOPIK 지능형 평가 플랫폼 구축(3단계)




4. 평가 체계 고도화 (2/3)




▶ 문제은행 체제 기반 조성

- (목적) 증가하는 응시 수요에 필요한 다회차 시행 확대 기반 조성 및 문항 관리 체계화를 통한 검사의 질적 수준 제고
- (추진경과) 문항 속성 태깅을 위한 메타데이터 연구
- (추진일정)
 - 2022 기출 문항 DB화, 신규 문항 공모(TOPIK I)
 - 2023 신규 문항 공모(TOPIK I, II)
TOPIK I 문제은행 시범운영
 - 2024 신규 문항 공모 및 TOPIK II 시범운영



교육부
국립국제교육원


4. 평가 체계 고도화 (3/3)

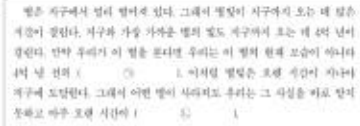



TOPIK
Test of Proficiency in Korean

▶ 인공지능 기반 자동채점 적용

- (목적) 쓰기 및 말하기 수행형 영역 채점에 인공지능 기반의 자동채점을 도입하여 업무 효율성 제고
 - ※ TOPIK 쓰기, 말하기 채점은 3단계 채점, 1-2 단계는 전문가 2인에 의한 복수 채점
- (추진경과) 2022 현재 자동채점 시스템 개발 연구 추진 중
- (추진일정)
 - (초기) 전문 채점자 지원 보조 수단으로 활용
 - (고도화) TOPIK II 쓰기 영역 **괄호완성형 문항** 시범운영 및 적용


31. 

32. 




교육부
국립국제교육원

5. 국제적 통용성 강화 (1/5)



TOPIK
Test of Proficiency in Korean

 교육부	보도 자료	다시, 대한민국! 새로운 중심이 나와
보도 일시 (만민5년) 2022. 6. 22.(수) 06:00 (자) (번) 2022. 6. 22.(수) 식간	배포 일시 2022. 6. 21.(화) 15:30	
담당 부서 국제협력관 재외동포교육담당관 국립국제교육원 한국어능력시험센터	책임자 과 장 권동연 (044-203-6799) 담당자 사무관 김일권 (044-203-6799) 책임자 센터장 경미래 (02-3668-1304) 담당자 교육연구사 김찬웅 (02-3668-1431)	

2025년부터 홍콩대학입학시험 과목에 한국어 포함

- 한국어능력시험(TOPIK) 성적의 홍콩대입시험 활용 양해각서 체결 -

주요 내용

- 2025년 홍콩대입시험에 한국어 과목이 포함되고, 한국어능력시험(TOPIK)을 홍콩대입시험 한국어 과목 성적으로 공식 활용하는 양해각서(MOU) 체결
- 한국어능력시험(TOPIK)을 국외 대입시험에 활용하는 첫 사례로서, 향후 한국어 정규과목 채택 국가에서 활용 확대 기대

5. 국제적 통용성 강화 (2/5)

▶ 국외 대학입학시험에 공식 활용

- '25년부터 홍콩대학입학시험 한국어 과목 공식 성적으로 TOPIK을 활용하는 양해각서 체결('22.6.)
 - 홍콩대학입학시험 제2외국어 한국어 과목 평가에 TOPIK을 활용
 - 홍콩 내 연 2회 이상 TOPIK 시행
 - TOPIK 결과(2년 이내 취득한 최고 성적) 홍콩시험평가국에 제공
 - 현지 한국어 교육원 대상으로 TOPIK 이해를 위한 연수 및 설명회 개최 등

※ 한국어를 대학입학시험 과목으로 채택한 국가(총 8개국)

- 일본, 베트남, 태국, 스리랑카, 우즈베키스탄, 프랑스, 오주, 뉴질랜드

5. 국제적 통용성 강화 (3/5)

▶ 언론 보도 현황(국내외) : 국내 60건 이상, 국외 10건 이상 보도

홍콩 대입 시험에 한국어 포함...한국어능력시험 첫 활용

[JTBC] 입력 2022-06-22 오후 2:03:01 수정



대입 시험을 치르고 있는 홍콩 학생들 <사진=로이터>

오는 2025년부터 홍콩 대학 입학 시험에 한국어 과목이 포함됩니다. 홍콩 교육당국은 2025년부터 홍콩 대입 시험 제2외국어 영역에 한국어 과목을 신설하겠다고 밝혔습니다. 또 한국어 과목의 대입시험 성적으로 한국어능력시험 성적을 공식 활용하기로 했습니다.



교육부
국립국제교육원

5. 국제적 통용성 강화 (4/5)



TOPIK
Test of Proficiency in Korean

<한국일보>
한국어능력시험, 세계 최초 홍콩 대입시험에 활용된다



한국어능력시험 2021년 4월 24일 서울 동구로에서 한국어능력시험(TOPIK) 응시생이 답안지를 작성하고 있다. (한국일보)

2025년부터 홍콩 대학입학시험(HKDSE)에 한국어 과목이 포함된다. 한국어능력시험(TOPIK) 점수가 대입에 활용될 예정이다. 교육부는 "국립국제교육원과 홍콩시험평가국이 한국어능력시험 성적 활용을 위한 양해각서(MOU)를 체결한다"고 22일 밝혔다.



교육부
국립국제교육원

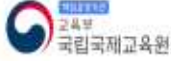
5. 국제적 통용성 강화 (5/5)




TOPIK
Test of Proficiency in Korean

▶ 해외 언론 보도 현황

순	언론사명	제목
1	홍콩 South China Morning Post	Hong Kong to include Korean in DSE university entrance exam from 2025 amid K-Culture boom
2	홍콩 Hong Kong Economic Times	[DSE]2025年起DSE丙類科目增設韓語考試
3	홍콩 The Standard	DSE Rides Korean Wave
4	홍콩 星島日報	2025年DSE丙類其他言語科目將增設韓語
5	홍콩 頭條日報	2025年DSE丙類其他言語科目將增設韓語
6	홍콩 am730	DSE 2025年丙類其他言語科目將增設韓語
7	일본 Yahoo	2025년부터 홍콩 대입에 한국어 추가
8	일본 Wow Korea Japan	2025년부터 홍콩 대학 입시에 '한국어 추가...' TOPIK' 활용 첫 사례
9	미주중앙일보	2025년부터 홍콩 대입에 한국어 추가 된다
10	영국 Times Higher Education	Hong Kong adds Korean to University exams
11	말레이시아 NewsWav	Hong Kong to include Korean in DSE university entrance exam from 2025 amid K-Culture boom



6. 비전 및 기대효과 (1/1)

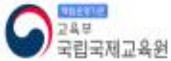



비전 2025

평가 체계 고도화를 바탕으로 글로벌 어학시험 도약

기대 효과

- 지필시험(PBT)과 인터넷기반시험(IBT) 병행으로 시행 횟수를 확대하여 급증하는 응시 수요 충족
- TOPIK 말하기 평가 본격 시행으로 실질적인 의사소통 능력 평가 체계 완성도 제고
- 지능형 평가 플랫폼 구축을 통해 글로벌 어학 시험으로 도약
- 국외 대입시험에 TOPIK 활용 확대하여 한국어의 위상 강화에 기여
- 시험에 대한 접근성과 범용성 강화하여 한국어 보급 확대에 기여

감사합니다.

High Touch, High Tech

한국어 교육 및 평가의 혁신

노중일(비상교육)



6. HTHT(HAHV)의 완성

목차

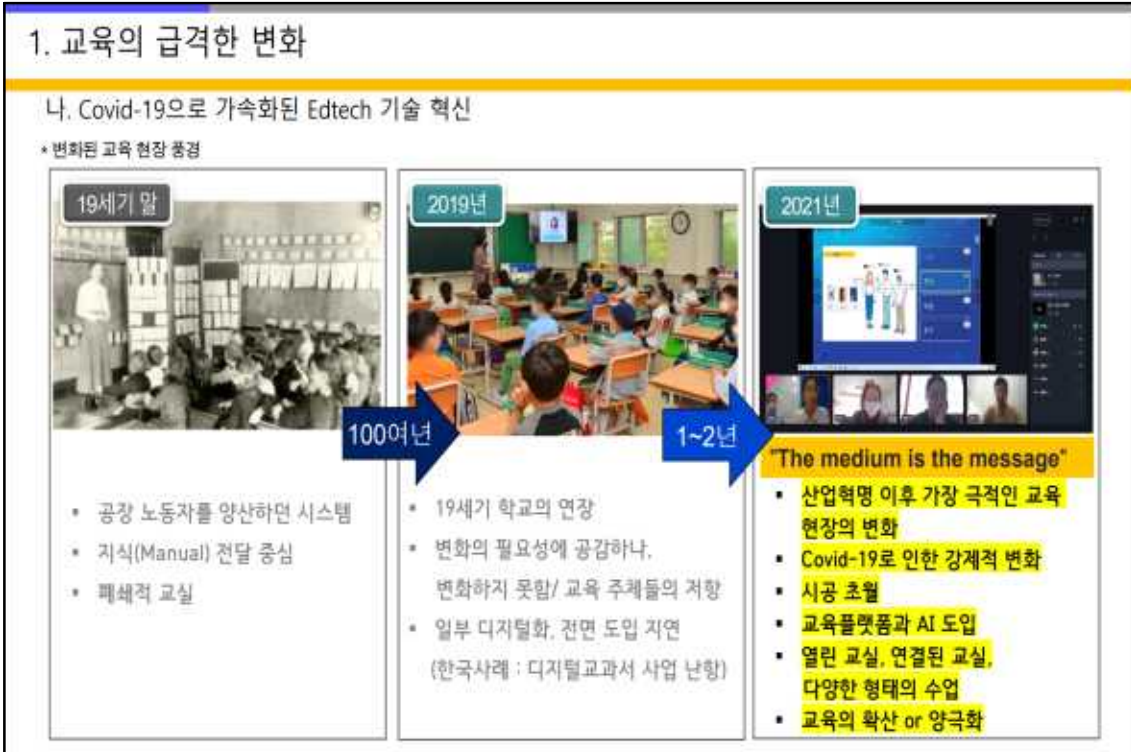
1. 교육의 급격한 변화
2. Edtech의 주요 구성 요소
3. 미래교육의 방향성(HTHT)
4. 빅데이터를 활용한 언어 평가 실제 사례 - master K
5. AI 개발(중장기 계획)
6. HTHT(HAHV)의 완성



master k 플랫폼

- 플랫폼 주요 기능별 시연
<https://global.masterk1.com/>





1. 교육의 급격한 변화

다. 변화의 핵심

Before Corona

“왜 교육의 플랫폼화는 더디게 진행되었는가?”
수업이라는 완제품의 6가지 구성 요소의 동시성

(1) teacher (2) learner (3) time (4) space (5) interaction (6) contents



After Corona

교육 플랫폼 Biz를 위한 기본 조건 형성



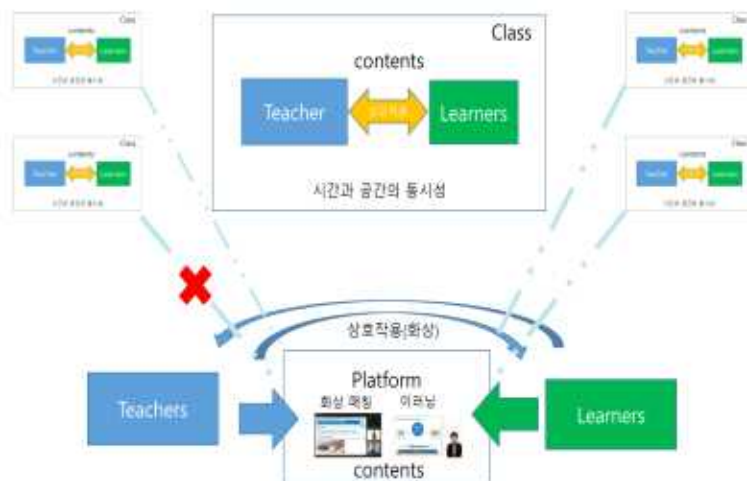
시간과 공간, Teacher와 Learner의 분리
→ 플랫폼을 통해 전세계적 규모의 매칭과 상호작용 가능
Network effect 형성의 전제 조건 형성

1. 교육의 급격한 변화

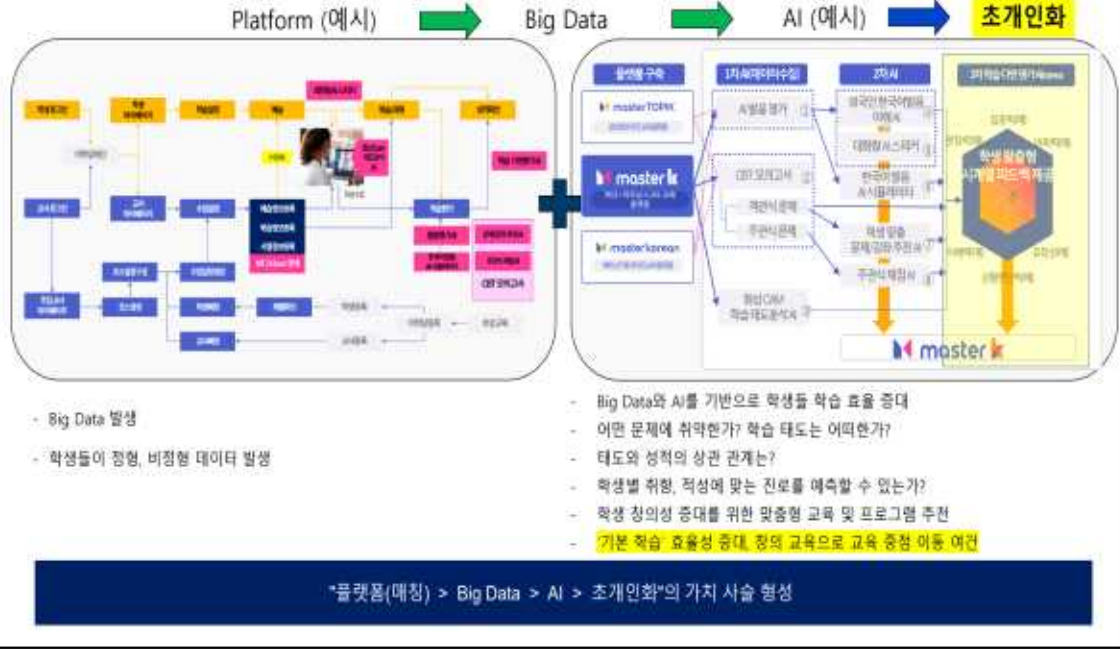
다. 변화의 핵심

Endemic

Hybrid 교육의 조건 형성 (Blended, Flipped 등 다양한 조합)

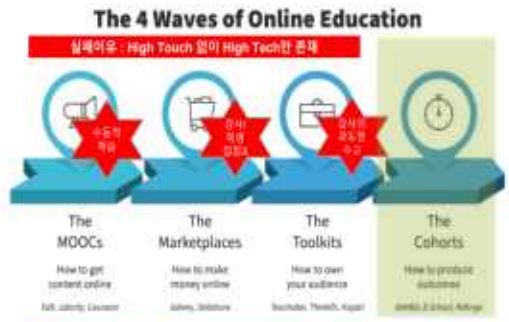


2. Edtech의 주요 구성 요소



3. 미래교육의 방향성(HTHT) - ① High Touch

4번째 온라인 교육 물결, High Touch와 High Tech의 결합



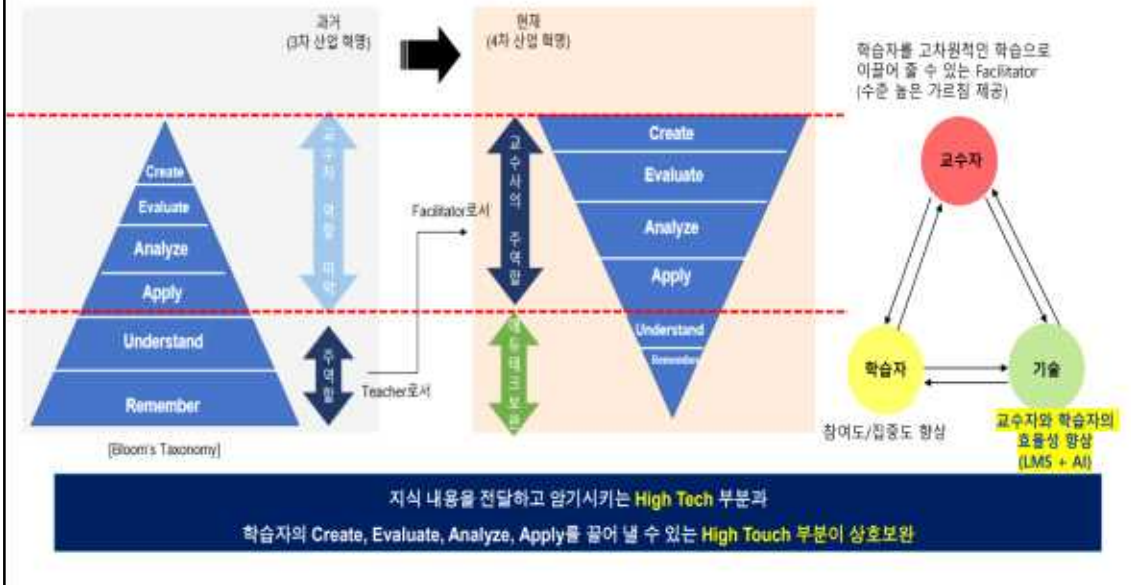
The Cohorts: 최신 기술(High Tech)를 사용하면서도 동일한 학습 동료들과 인간적 유대감을 느껴 학습(High Touch)



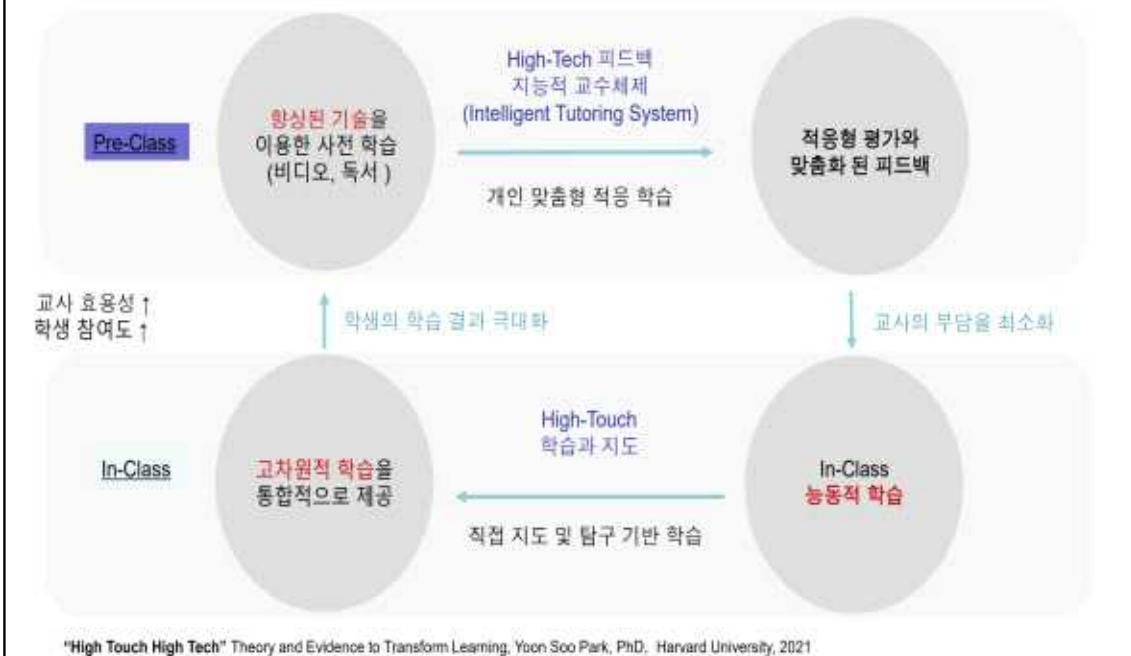
High Touch(Matching, Cohorts)와 High Tech(platform, AI)의 결합으로 높은 학습 성취도 달성 가능
High Touch와 High Tech를 기반으로 설계된 플랫폼 상 다양한 교수/학습 방법론 경쟁

3. 미래교육의 방향성(HTHT) - ① High Touch

4번째 온라인 교육 물결, High Touch와 High Tech의 결합



3. 3. 미래교육의 방향성 - ① High Touch



3. 3. 미래교육의 방향성- ② High Tech

베트남의 7학년 수학 교실에서 실험한 결과 High Tech와 High Touch의 결합의 성과가 나타났고, 성적이 낮은 학생들에게 그 효과가 강했음

Control Schools	Treatment Schools
3 schools	4 schools
• 14 teachers	• 8 teachers
• 832 students	• 531 students

기준점
(사전 테스트)

후속 조치
(사후 테스트)



Pre-Class
"High Tech"

지능적 교수체계
(Intelligent Tutoring System)



In-Class
"High Touch"

능동적 학습
(Active Learning)

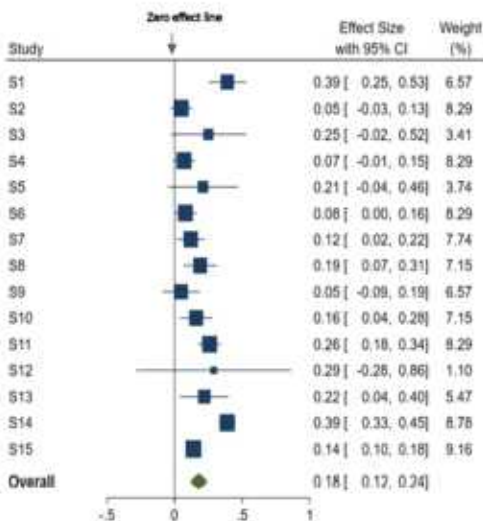
지능적 교수체계 (high Tech)만
적용하여 수업 시 : $\uparrow .16$
(95% CI: 0.11 - 0.22)

- 수학 성적 결과 : $\uparrow .44$ (2년 동안의 학습과 비견될 만한 성과)
- 교수자 자기 효용성: $\uparrow .24$
- 성적이 낮은 학생들에게 미치는 영향 \uparrow (하위 25%: $\uparrow .85$)
- 학생이 긍정적인 태도를 가지고 있을 경우 \uparrow

"High Touch High Tech" Theory and Evidence to Transform Learning, Yoon Soo Park, PhD, Harvard University, 2021

3. 미래 지향적이고 차별화된 교육 - ② High Tech

Meta Analysis 결과, 기술 기반의 개인화된 학습은 통계적으로 유의미한 결과를 도출하였음 (0.18, p=.001).



그래프 해석

- 파란색 사각형의 크기는 개입 효과의 정도와 공부량에 비례하여 나타난다.
- 95% 신뢰구간은 파란색 선으로 표시된다.
- 초록색 다이아몬드의 중간지점은 전체 효과 크기의 가중 평균을 나타낸다.
- 전체 효과 크기는 통계적으로 유의미하다. ($p < 0.05$)
- 효과 크기의 범위는 0.05에서 0.39 사이임

The role of digital technology in supporting personalized learning in low- and middle- income countries : A meta-analysis, Louis Major, Gill A Francis & Maria Tsapali, 2021

4. 빅데이터를 활용한 언어 평가 실제 사례 - master K

master k 플랫폼 구조

관련 보도자료 & 인용

국스넷TV 2021.06.08
최성교학, 한국어 원격 교육 플랫폼 'master k' 오픈
 글로벌 교육 공화국(국립외국어원)에서 한국어 원격 교육 플랫폼 'master k'가 개발을 마치고, 본국, 현상대학교는 4차에 이르는 온라인 운영에 참가한다.

익스경TV 보도자료 (2021.06.08)
<http://www.ekstv.com/news/article/view.html?dno=138930>

[MTN hip] 공공 초원서도 한국어 배운다...온라인 어학당 '활활'
 교육부도 공과 대학에 배울 수 있는 비싼 어학당 플랫폼이 공공의 온라인 어학당 '활활'이 국내 어학당 최초로 오픈했다. 언어교육원 운영을 위한 공인 어학당 플랫폼 '활활'이 10일 서울에서 오픈했다. 이 플랫폼은 2021년 10월 15일부터 2022년 3월 31일까지 운영된다. 이 플랫폼은 2021년 10월 15일부터 2022년 3월 31일까지 운영된다.

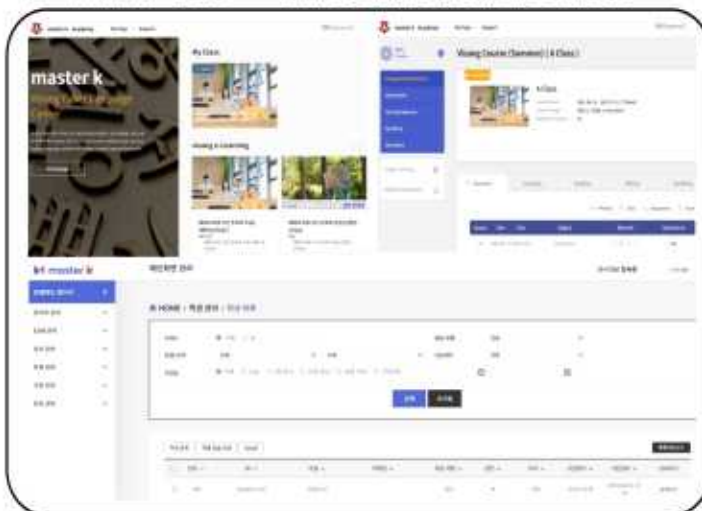
MTN 매니투데이 방송 (2021.09.13)
https://news.mtn.co.kr/newscenter/news_viewer.mtn?idx=2021091311170173647

인용 출처 : CeCD 보고서
 "A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020"

4. 빅데이터를 활용한 언어 평가 실제 사례 - master K

master k 플랫폼 구조 - ① LMS 학사관리 시스템

■ "사이버 대학교처럼 운영" => 등록, 분반, 배정, 수업, 시험, 평가 등 연계 운영

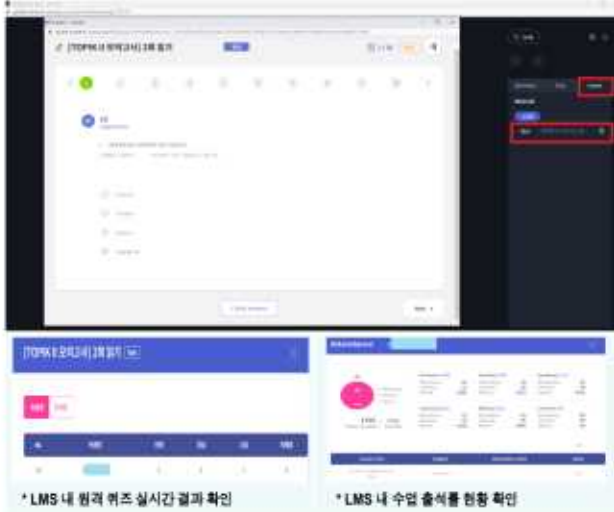


메인 사이트 및 관리자 페이지
(1) 코스 (학기) 및 클래스 (반) 생성 및 관리
(2) 각 코스 (학기) 및 클래스 (반) 커리큘럼 설정
(3) 학생 및 교사, 관리자 등 생성 관리
(4) 각 학생에 맞는 반 배정 및 관리
(5) 출결관리, 성적관리 (수료증 발급 등)
(6) 퀴즈, 시험, 문제, 이러닝 등 자료 등록 및 셋팅
(7) 감시별 스케줄 설정, 분반 및 배정, 관리
(8) 사이트 메인 페이지 관리 (기관의 정체성 표현)
(9) E-Mail 및 DM 등 발송 가능 (EDM 발송 메뉴)
(10) 편의기능 사용 가능 (공지사항, FAQ, 매뉴얼 등)
* 관리 페이지와 메인 사이트의 연계 (유기적인 관리)

4. 빅데이터를 활용한 언어 평가 실제 사례 - master K

master k 플랫폼 구조 - ② 실시간 화상 수업 솔루션

■ 실시간 수업 중 퀴즈 등록, 평가, 실시간 결과 확인



* LMS 내 원격 퀴즈 실시간 결과 확인

* LMS 내 수업 출석률 현황 확인

master k 화상 수업 솔루션

(1) 전용 수업 LMS 제공
(2) 참여자 컨트롤 (대이크/비디오) 참여자 컨트롤 (발표자 지정, 강제 퇴장)
(3) 수업 톨 판서 톨, 화이트보드 등 톨
(4) 채팅 등 수업에 필요한 관리 기능 제공
(5) 수업 문서 레슨 정보, 교안 화면 공유 등
(6) 시험/퀴즈 원격 시험 오픈/종료, 타이머 원격 퀴즈 / 제출 / 실시간 결과 확인
* PC / 모바일 공통

4. 빅데이터를 활용한 언어 평가 실제 사례 - master K

master k 플랫폼 구조 - ③ 한국어 스마트 솔루션 klass ④ 동영상 강좌

klass 소개

- **비상 한국어 교재 내용 기반** / 초급1~중급2까지 4단계 구성
- 생성한 실생활 대화와 한국문화를 반영한 동영상 자료 600여 편



masterTOPIK 브랜드의 최신 동영상 강의 탑재

- TOPIK 3-4급 주요 강의 5개 언어 제작 (영어, 중국어, 일본어, 베트남어, 한국어) / 언어 추가 예정
- Klass 및 AI 등과 연계되는 내용으로 단계별 일반 한국어 강좌 구성
- 비상 한국어 교재에 기반한 실생활 위주의 내용으로 구성



TOPIK 시험 대비 핵심 전략 강의

일반 한국어 (비상 한국어 교재 내용)

기초 한국어 강의 (이론)

기초 한국어 강의 (회화)

4. 빅데이터를 활용한 언어 평가 실제 사례 - master K

master k 플랫폼 구조 - ㉠ 한국어 발음 평가 A.I.

- 비상 한국어 교재 내용 기반 구성 (klass, 이러닝 등과 연계 학습 가능) _ 초급1 & 초급2
- 첨단 A.I. 엔진 사용 / 발음 연습 자가학습을 통해 스스로 한국어 말하기 능력 향상시키는 학습 도구

자료, 단어 발음	기,노,키, 부차 주요 한국어 단어 발음 연습 및 학습
문장/문단 연습	AI 평가를 통해 문장 발음 정확도 평가 (문수 및 채점 결과)
몰름레이팅	klass 영상 활용하여 화자간 주고받는 대화를 몰름레이팅으로 연습



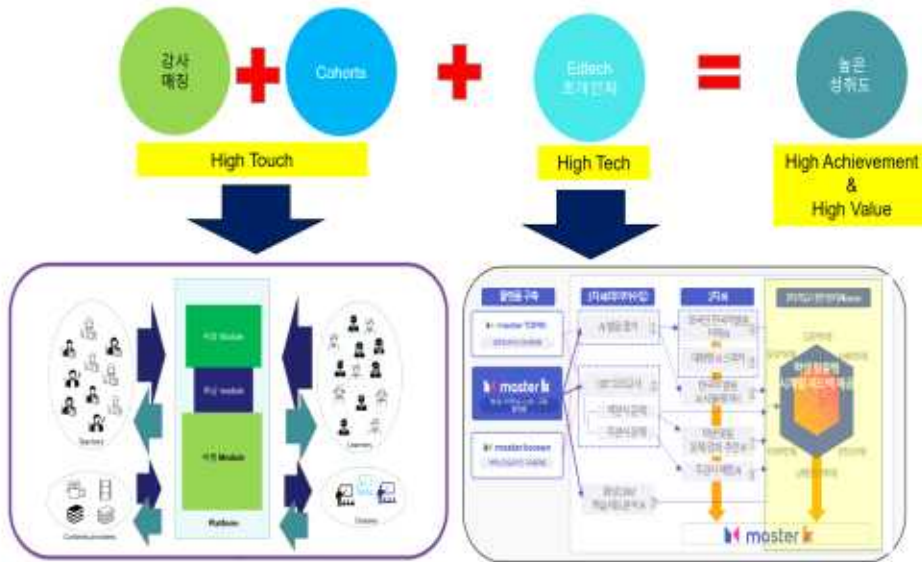
5. AI 개발(중장기 계획)

학생 맞춤 문제/강좌 추천 AI + 주관식 채점 AI

인공지능 문제 추천/평가 시스템 구축



6. HTHT(HAHV)의 완성



- 29 -

감사합니다.

한국어 교육 온라인 평가의 연구

- 평가 체계와 평가 운영을 중심으로 -

곽용진, 이지연, 홍은기((주)이르테크)

1. 서론

본 연구는 온라인 기반의 한국어 평가 체계 및 운영에 대한 제반 사항을 제안하는 데 목적이 있다. 4차 산업 혁명과 정보 통신의 발전에 따라 미디어 기기를 활용한 온라인 수업이 점차 주목받게 되었고, COVID19를 기점으로 온택트 시대가 도래하며 온라인 교육은 뉴노멀로 자리 잡게 되었다. 이에 한국어 교육 분야의 온라인 평가에 대한 연구도 꾸준히 이루어지고 있지만 종래의 연구는 주로 평가 목적, 범위, 문항 등의 평가 체계에만 초점을 두고 이루어져 평가 전반에 관한 고찰은 부족한 실정이다. 온라인 평가는 단순히 매체의 변화가 아닌 평가 제반 사항 전체에 주어지는 변화이므로¹⁾ 평가 체계뿐 아니라 평가 운영, 나아가서는 평가 검증에 대해서도 고찰이 필요하다. 이에 본 연구는 한국어 교육의 온라인 평가와 관련한 제문제들을 평가 체계와 평가 운영으로 구분하여 살펴보고, 온라인 평가에서 필요한 항목들을 도출해 제시하고자 한다. 제시된 항목은 한국어 온라인 평가 시스템과 운영의 적합성을 점검하는 기준으로 활용될 수 있을 것이다.

2. 선행 연구

한국어 교육의 온라인 평가에 관해서는 김은지(2019), 김정숙 외(2019), 황성은 외(2021), 이화진(2021), 손지혜·정명숙(2022) 등에서 연구가 이루어졌다. 김은지(2019)와 김정숙 외(2019)는 누리-세종학당 온라인 한국어 레벨 테스트의 개발 과정과 활용 방안을 제시한 연구로, 세종학당의 교육 과정에 준하여 평가 대상과 목표, 범위, 등급, 영역, 문항 등 평가 체계와 구성에 대해 고찰하였다. 황성은 외(2021)에서는 웹 기반 평가의 방향 및 방법을 제시하였는데, 별도의 소프트웨어 설치 없이 적용 가능한 HTML5 기반의 문항 유형의 구체적인 사례와 기능을 기술하였다. 이화진(2021)은 온라인 한국어 평가 도구로 직접 평가를 진행한 뒤 활용 가능성을 진단하였고, 손지혜·정명숙(2022)는 실제 한국어 교육 현장에서 어떤 방법으로 온라인 평가를 진행하고 있는지 살펴보고 나아가야 할 방향을 제시하였다.

1) 조인옥(2020)은 비대면 실시간 한국어 수업 운영의 안정성, 교수자와 학습자의 만족도가 모두 처음보다 높아졌음을 언급하며, 비대면 실시간 교육이 단지 오프라인 교육을 대체하는 방식이 아닌 새로운 교육 과정이며, 수많은 해외 학습자를 유입할 수 있는 새로운 교육 과정의 탄생을 의미한다고 하였다.

한국어 교육에서 온라인 평가는 특히 말하기 영역을 중심으로 연구되었다. 말하기 평가는 대면 실시 시, 시간과 인력의 소모가 크기 때문에 대규모 수험자를 대상으로 하는 평가에서는 온라인 평가의 효율성이 극명히 높아진다. 전나영 외(2007)은 한국어 말하기 능력 평가 문항의 유형을 개발하고, 평가 기준의 예를 제시하였다. 한상미 외(2009)는 한국어 말하기 숙달도 평가 도구 개발의 구성 원리를 제시하였는데 평가 범주, 목표, 문항, 채점 등을 분석하고 컴퓨터 기반 방식의 타당도를 검증하였다. 박동호 외(2012)는 한국어능력시험의 CBT/IBT 기반 말하기 평가를 위한 문항 유형 개발 연구 보고서로, 평가 등급, 평가 범주 및 구인, 문항 유형에 대한 내용을 분석하고 정리하였다. 강석한 외(2020)는 학문 목적 말하기 시험의 평가 결과가 평가자, 평가 유형, 한국어 능력 수준 및 학력 수준 등의 변인과 어떤 영향을 주고받는지 분석하였다.

온라인 평가 시스템은 ① 문항 은행 구축 및 관리, ② 문제지 구성, ③ 시험 신청 및 시행, ④ 평가 및 성적 관리, ⑤ 운영 관리 등 5개의 독립적이면서도 상호 유기적인 모듈로 구성되어 있다(윤애선 외, 2002). 앞서 살핀 한국어 교육의 온라인 평가에 관한 선행 연구는 이 가운데 1번, 2번, 4번과 관련된 연구가 주를 이루고 있다²⁾. 평가 문항, 기준, 도구 등 ‘무엇을 어떻게 평가할 것인가?’와 관련된 부분으로 본 연구에서는 이들을 ‘평가 체계’라는 범주로 구분한다. 한편, 3번, 5번의 평가 시행 및 운영과 관련된 부분 즉, ‘어떻게 운영해야 평가 체계에 부합할 것인가?’와 관련된 부분은 ‘평가 운영’의 범주로 구분된다. 온라인 평가는 평가 도구가 종이에서 컴퓨터로 전환되었다는 점이 가장 주요한 특징이기 때문에³⁾ 컴퓨터에서 시행 가능한 영역과 문항을 분석하고 제시하는 내용이 선행 연구의 주를 이룬 것으로 보인다. 하지만 평가 매체가 바뀐다 하더라도 평가의 궁극적인 목적은 고수되어야 한다. 즉, 학습자의 학습 수행 능력을 진단하여 학습자에게는 차후 학습을 계획하게 하고, 교수자에게는 학습 목표 달성 여부를 판단하게 하여 교육 과정을 개선시키는 것이 평가의 목적이 되어야 하는 것은 주지의 사실이다. 따라서 새로운 도구에 평가 체계를 맞추려 해서는 안 되며, 평가 체계에 맞추어 도구를 고안해야 한다. 그리고 이러한 평가 체계를 기반으로 하는 평가 시스템의 운영 방안에 대한 고찰이 뒷받침되어야 평가 수행에 대한 전반적인 검증이 가능하므로, ‘평가 운영’에 관한 검토가 필연적으로 함께 이루어져야 한다.

이에 본 연구는 온라인 기반의 한국어 평가를 평가 체계와 평가 운영의 범주로 구분하여 평가에 대한 제반 사항을 두루 살피고자 한다.⁴⁾

3. 한국어 교육의 온라인 평가 체계

한국어 교육에서 온라인을 기반으로 하는 평가 체계 범주는 평가 대상, 목적, 범위, 기준, 문항, 도구, 검증 등의 방법을 두루 포괄한다. 성공적인 평가를 위해서는 우선 평가 대상과 목적을 확정하고, 평가 범위를 한정해야 한다. 그리고 이에 적절한 기준과 문항, 도구를 선

2) 선행 연구에서 온라인 평가의 단점으로 지적된 정보 통신 장애, 부정 행위 가능 등의 항목은 ‘평가 운영’과 관련된 부분이긴 하지만 ‘평가 체계’를 분석한 연구에서 해당 내용이 부분적으로 언급되었을 뿐이다.

3) 온라인 평가 시스템은 컴퓨터를 기반으로 한다는 점에서 CBT(Computer-based Test), IBT(Internet-based Test), UBT(Ubiquitous-based Test) 방식의 평가라고 할 수 있다.

4) 온라인 평가의 범주는 평가 체계, 평가 운영, 평가 검증의 3가지로 설정하였으나, 여기서는 평가 검증은 구체적으로 논의하지 않는다.

정하고 평가 체계가 올바르게 구성되었는지 검증하는 절차가 요구된다.

〈그림 1〉 온라인 평가 체계의 구성



1) 평가 대상

평가의 정체성은 평가 대상과 목적에 의해 결정된다. 그러므로 평가의 대상이 누구이고, 어떤 목적으로 평가를 실시하는지에 대한 정의가 평가 설계의 출발선이 된다. 평가 대상은 학습 목적에 따라서는 일상적 의사소통 향상이 목적인 일반 목적 학습자와 학문 및 취업이 목적인 특수 목적 학습자로 구분된다. 이 외에도 이주민, 다문화 가정, 재외동포 등의 학습자가 평가의 대상이 될 수 있다. 학습 변인에 따라서는 연령에 따라 성인 학습자와 아동·청소년 학습자로 구분되고, 학습 수준에 따라 초급, 중급, 고급 학습자로 구분된다. 그밖에 모국어, 직업, 학습 기간 등이 변인으로 작용할 수 있다.

2) 평가 목적

평가 목적은 크게 두 가지로 나뉘는데 교과 과정을 학습하고 그 성과에 대한 성취율을 측정하는 것과 목표 언어의 전반적인 수행 능력을 측정하는 것으로 구분된다. 전자를 목적으로 하는 평가를 성취도 평가, 후자를 목적으로 하는 평가를 숙달도 평가라고 한다. 일반적으로 기관에서 실시하는 수시 평가, 중간 평가, 기말 평가가 성취도 평가에 해당하며, 대표적인 숙달도 평가로는 한국어능력시험(TOPIK)이 있다. 평가 목적을 수업 진행과 관련지어 기능별로 구분하면 진단평가, 형성평가, 총괄평가로 구분할 수 있다. 진단평가는 수업 전에 학습자의 학습 정도를 진단하여 교수 계획을 세우기 위해, 형성평가는 수업 중에 학습자들의 이해 정도를 측정하여 다음 수업의 난이도와 방향을 결정하기 위해, 총괄평가는 주어진 수업 과정이 끝난 이후 교육 목표 달성 여부를 확인하기 위해 실시한다.

3) 평가 범위

평가의 대상과 목적이 정해지면, 목적에 부합하는 효과적인 평가 범위를 설정해야 한다. 평가 범위는 보통 언어 수행 능력인 읽기, 듣기, 쓰기, 말하기 영역으로 구성되는데, 평가의 특성에 따라 어휘·문법이 추가되기도 한다. 평가자는 평가의 목적과 방법을 고려하여 평가 영역을 선택한다. 가령, 표현 능력 신장을 목표로 하는 수업에서는 말하기와 쓰기 영역을 선택하여 평가를 실시할 수 있다. 반면, 단기간에 다수의 학습자를 평가하여 배치하는 것이 평가 목적인 경우, 실용성 확보를 위해 듣기와 읽기를 실시하는 것이 효율적이다.

누구를 대상으로 왜 평가를 실시하는가? 평가 대상과 목적에 부합하는 평가 범위는 무엇

인가?에 대한 구체적인 기획은 평가 기준과 항목, 도구를 고안하기 위한 준비 단계라고 할 수 있다. <표 1>에서 해당하는 항목을 먼저 체크하고 그것을 기준으로 평가의 다음 단계로 진입한다면 보다 효율적인 평가 시스템을 구축할 수 있을 것이다.

항목	기준	구분
평가 대상	학습 목적	일반 목적 학습자, 특수 목적 학습자
	학습자 변인	연령, 수준, 모국어, 직업, 학습 기간 등에 따른 학습자 구분
평가 목적	목표	성취도 평가, 숙달도 평가
	기능	진단평가, 형성평가, 총괄평가
평가 범위	영역	읽기, 듣기, 쓰기, 말하기, (어휘·문법)

<표 1> 평가 대상, 평가 목적, 평가 범위별 구분

평가의 대상, 목적, 범위가 정해지면 평가자는 이에 맞는 평가 내용과 방법을 준비한다. 즉, 평가의 방향을 반영하여 평가 기준을 정하고, 문항을 선정하며, 평가를 실시할 수 있는 도구를 마련하는데 이들은 상호 유기적으로 작용하여 서로에게 영향을 미친다.

4) 평가 기준

평가 기준은 평가 구인(construct)에 대한 것으로 시험 점수를 통해서 추론할 수 있는 수험자의 특정한 언어 능력에 대한 이론적 근거 즉, 평가할 대상과 내용을 명시화하여 구체적인 기준으로 삼은 것이다(지현숙 2006:17). 구인은 측정하고자 하는 것을 얼마나 충실히 측정하였는가에 관련되는 항목이기 때문에 Fulcher(2003)는 구인 타당성을 평가의 공신력을 결정하는 가장 중요한 잣대로 보기도 하였다(박동호 2012:73 재인용). 예컨대 말하기 평가의 경우 전체적 인상, 발음, 정확성, 유창성, 조직성 등이 구인이 될 수 있으며, 김정숙 외(2019)에 따르면 누리-세종학당의 듣기·읽기 레벨 테스트에서는 어휘, 문법, 이해를 평가 구인으로 삼고 있다.

5) 평가 문항

평가 구인은 평가 문항을 통해 측정된다. 평가 문항은 유형과 내용, 난이도, 개수, 배점 등과 관련되는 항목으로 수험자가 직접적으로 마주하게 되는 평가 데이터이다. 온라인 평가와 오프라인 평가에서 가장 극명한 차이가 발생하는 부분은 평가 도구와 평가 문항이라고 할 수 있다. 온라인 평가에서는 새로운 도구로 컴퓨터를 사용하기 때문에 특히 컴퓨터에서 문항이 구현되는 방식이 화두로 떠오르게 되었다. 온라인 평가 시스템에서 구현 가능한 구체적인 문항 유형으로는 선다형, OX형, 순서 완성형, 짝짓기형, 문장 완성형, 단답형, 서술형 등이 제시되었다. 이와 함께 황성은 외(2021), 손지혜·정명숙(2022) 등은 온라인 평가에서는 제한된 형태의 문항 구현 방식만 출제가 가능하다는 점을 단점으로 지적하고 있다. 하지만 온라인을 기반으로 하는 평가에서는 종이 평가보다 오히려 더 다양한 형태의 문항 출제가 가능하다. 따라서 수시로 이루어지는 형성평가에서 다양한 유형의 퀴즈나 게임 형식을 도입한다면 학습자의 흥미를 유발하고 학습 동기를 고취하는 데 도움이 될 것이다. 시공간적인

제약을 덜 받는 온라인 평가에서는 문항 유형뿐 아니라 문항 난이도 측면에서도 오프라인 평가와 차별성을 갖는다. 동일한 시간과 장소에서 평가를 진행하더라도 수험자에 따라 다른 문항으로 시험을 치를 수 있는 컴퓨터적응평가(CAT, Computer-Adaptive Test)가 가능하기 때문이다.⁵⁾ CAT 방식에서는 수험자가 응답을 제출하면 컴퓨터가 실시간으로 수험자의 수준에 맞는 다음 문제를 선택하여 제공하는데 이에 따라 문항 난이도와 문항 수가 자동으로 조절된다. 이러한 방식은 학습자에게 맞춤형 학습을 제공하기 위한 형성평가나 반 배치를 위한 진단평가의 분석을 용이하게 한다. 이와 같이 학습 내용을 평가하는 데 가장 적절한 문항을 선택해 도구로 이를 구현하는 것이 온라인 평가의 주요 과제이다.

6) 평가 도구

평가 도구는 평가가 이루어지는 매체로 넓은 의미로는 컴퓨터, 태블릿 PC, 스마트폰 등이, 좁은 의미로는 각각의 웹 페이지, 애플리케이션 등이 평가 도구가 된다. 온라인 평가는 평가 환경의 확장성을 지니므로 오프라인 평가에 비해 평가 목적과 방법을 충족시킬 수 있는 도구 선택의 폭이 넓다. 예상치 못한 COVID19 환경에서 급진적 평가 시행으로 인해 도구에 맞춰 평가 문항을 개발하는 주객이 전도된 상황이 초래되기도 하였지만, 본래 평가 목적과 방법에 맞는 도구 개발이 가능하다는 것이야말로 온라인 평가의 강점이라고 할 수 있다. 최적의 도구 개발을 위해서는 평가자의 구체적 요구 사항이 도출되어야 한다. 그러므로 종래의 오프라인 평가에서는 크게 고려되지 않았던 UI/UX 측면에 대한 논의가 필요하다. 이와 관련하여 박진욱 외(2022)는 PBT 문항의 외적 규모를 알아보기 위해 모바일 화면에서의 텍스트 가용 범위를 분석했다는 점에서 주목할 만하다. 텍스트 가용 범위 외에 온라인 기반 평가에서 고려해야 할 UI/UX 항목을 예시로 들면 <표 2>와 같다.

영역	항목	내용
전체 영역	화면당 문항 수	한 화면에서 스크롤로 문항 이동
		페이지 전환으로 다음 문항 이동
	시험 시간	전체 시험 시간 설정
		문항별 시험 시간 분할
시험 종료	시험 시간 이후 자동 종료	
	종료 버튼 클릭 시 수동 종료	
듣기 영역	오디오 파일	전체 파일
		문항별 분할 파일
쓰기 영역	입력 방식	컴퓨터 타자로 입력
		종이에 적은 뒤 사진 찍어 제출
말하기 영역	녹음 방식	하나의 파일로 녹음
		문항별 분할 녹음
	재녹음	제한 시간 내 재녹음 가능
		재녹음 불가

〈표 2〉 온라인 평가에서 고려해야 할 UI/UX 항목 예시

5) CBT TOEFL에서는 이미 CAT를 적용하고 있으며, 문항 반응 이론에 근거한 평가 시스템을 구축하여 모든 문제의 유형과 난이도를 기호화하여 운영하고 있다(박동호 외 2012:6).

UI/UX 관련 주요 내용이 결정된 후에는 세부 사항에 대한 정의가 요구된다. 가령, 페이지 전환으로 다음 문항으로 이동되는 방식을 선택한 경우, 뒤로 가기 혹은 건너뛰기 등의 기능을 삽입하여 수험자가 풀이 순서를 선택할 수 있게 할 것인지 여부를 결정해야 한다. 기존 종이 평가에서는 수험자가 주어진 시간 안에 문항 순서 및 문항별 시간을 조정하여 풀이하는 것이 일반적이었지만, 온라인 평가에서는 이러한 기본적인 설정에 대한 평가자의 기준이 필요하다. 평가 대상 및 목적에 따라 평가 문항을 결정하고, 이를 도구에서 어떻게 제시할 것인지에 대한 일련의 과정이 유기적으로 정립되어야 하는데, 특히 온라인 평가에서는 평가 문항과 도구에 대한 구체적인 방침이 마련되어야 한다고 할 수 있다.

7) 평가 검증

평가 체계가 마련된 후에는 최종적으로 평가 검증의 단계를 거쳐 해당 방법을 통해 평가 목표를 달성할 수 있는지 점검해야 한다. 정은아(2012)는 타당도(validity)와 신뢰도(reliability), 실용도(practicality)를 평가의 요건으로 제시하고 있는데, 타당도란 평가하고자 하는 것을 실제로 측정할 수 있는가 하는 것으로 내용 타당도, 구인 타당도, 예언 타당도, 공인 타당도로 구성된다. 신뢰도란 측정하고자 하는 것을 얼마나 오차 없이 정확하게 재는가를 의미하며, 평가 도구의 일관성과 관계된다. 실용도란 비용과 시간, 노력이 적게 들고 결과의 해석과 활용이 용이한가와 관련된다. 온라인 기반 평가에서는 다수의 수험자가 동시에 시험을 치를 수 있고, 소수의 인력으로 진행이 가능하므로 특히 실용도의 측면에서 높은 효율성을 보인다. 다만, 타당도와 신뢰도에 대한 검증은 계속해서 이루어져야 할 것이다.⁶⁾ 현재 온라인 기반의 한국어 평가에 대한 연구는 공공 기관인 국립국제교육원과 세종학당재단 등을 중심으로 이루어지고 있다. 하지만 타당도와 신뢰도 확보를 위해서는 민간 한국어 교육 기관에서도 지속적으로 다양한 평가 체계를 구축하여 상시 평가를 진행해 보는 것이 효과적이다. Bottom-up 방식의 평가 결과가 축적되면 온라인 기반 평가의 핵심 품질 기준이 수립될 것이다.

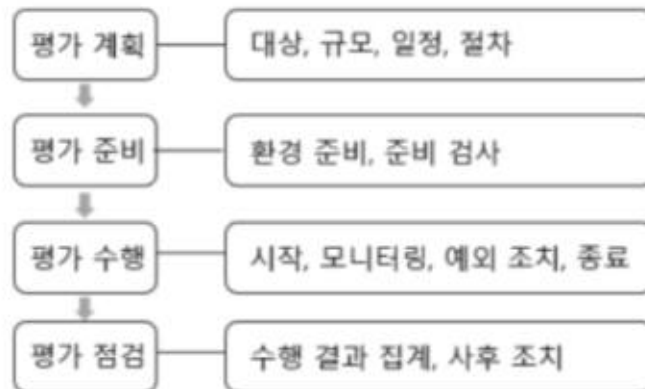
4. 한국어 교육의 온라인 평가 운영

평가 체계가 평가 내용과 관련된 범주였다면 평가 운영은 평가 환경 및 운영과 관련된 제반 사항이다. 평가 목적 및 정책에 맞게 수험자의 능력을 측정할 수 있는 방법적인 관점으로 평가 체계를 정립하고, 이러한 평가 체계를 올바르게 적용하는 수행적인 관점으로 평가 운영을 고려해야 한다. 온라인 평가는 물리적인 실체가 약한 가상 세계에서 이루어지므로 평가 체계가 올바르게 운영되도록 계획하고 점검 및 보완해 나가는 것이 중요하다. 뿐만 아니라 평가 운영은 결국 평가 체계를 수행해 결과를 만들어 내므로 그 결과 데이터를 통해 평가 체계를 검증할 수 있게 한다. 온라인 평가에서는 평가 체계보다 평가 운영을 위한 요

6) 김경선(2017)은 외국어로서의 한국어 말하기 평가에서 면대면 인터뷰 평가 방식과 컴퓨터 기반 평가 방식의 측정학적 특성을 비교하여 컴퓨터 기반 평가 방식이 한국어 말하기 능력을 측정하는 데 적절한 시행 방식인지를 검증하였는데, 두 가지 평가 방식이 매우 유사하게 기능하여 컴퓨터 기반 평가 방식의 타당성이 입증되었다. 검증에는 다국면 라쉬 모형과 일반화 가능성도 이론을 적용하였다.

구 사항이 난도가 높고 규모가 크다. 그러므로 평가 체계를 수립한 후 평가 운영을 적절하게 정립해야 적절한 SW를 개발하고 활용할 수 있다. 평가 운영은 경영 분석 기법의 대표적인 방법론인 PDCA(Plan-Do-Check-Action)와 유사한 흐름을 갖는데, 다음에서는 평가 계획, 평가 준비, 평가 수행, 평가 점검으로 운영 제반 사항을 구분하여 각 항목을 살펴도록 하겠다.

〈그림 2〉 온라인 평가 운영의 구성



1) 평가 계획

평가 계획은 평가 운영 SW(software)를 구동시키기 위한 결정 사항이 된다. 평가 운용 시스템의 관점에서 평가 체계는 운영 SW를 구성하는 기능 요소의 일부이다. 예를 들어, 평가 체계가 여러 수준을 평가할 수 있다고 할 때, 운영 SW는 평가 계획에 따라 평가 체계의 일부 또는 전부를 활성화시킨다. 또한 온라인 평가에서 평가 계획은 평가 시스템의 정상 동작을 점검하는 점검표로 활용할 수 있다.

평가 계획 단계에서 가장 먼저 해야 할 일은 평가 목적과 대상, 방법을 확인하여 평가 목적에 부합하는 평가 체계가 정립되었는지 검토하는 작업이다. 이러한 작업은 평가의 타당성 및 경제성을 확인하기 위함이며, 특히 평가 체계 개발 주체와 평가 운영 주체가 동일하지 않은 경우에는 해당 작업이 필수적이다.

다음으로 평가 운영 규모와 범위를 계획해야 한다. 평가 규모와 범위는 운영 SW의 규모, 난이도, 복잡도에 영향을 미치므로 평가 규모에 따라 할 일과 소요 일정이 달라진다. 운영 SW가 이미 개발되어 있고 최대 수용 규모 이하인 경우에도 운영 SW는 입력된 규모에 따라 자원을 소모하므로 여전히 중요한 결정 요인이 된다.

마지막으로 평가 일정과 절차를 수립해야 한다. 온라인 평가에서는 SW가 평가를 관리하게 되는 경우가 많다. 그러므로 평가 진행의 일련의 절차가 입력과 출력으로 정의되어야 한다. 이때 일정은 SW 구동의 시작 입력값이며, 종료 조건 값이 된다.

온라인 평가에서는 하나의 절차가 완료되지 않으면 다른 절차를 운영하는 기능이 동작하지 않을 수 있다. 예를 들어, 온라인상의 시험장이 생성되지 않으면 시험지를 배포할 수 없고, 평가 준비 결과를 점검할 수 없다. 오프라인 평가에서는 부분적인 진행 상태들을 기존 경험을 통해 확인하고 보완해 나갈 수 있지만, 온라인 평가에서는 사전 정의된 조건에 의해서만 SW가 구동된다. 일정은 이러한 구동 조건에서 가장 빈번하게 사용될 뿐만 아니라, 각

각의 할 일에 대한 선후, 동시 진행을 결정하므로 절차를 담당하는 SW를 제어하는 핵심 요소이다. TOPIK과 같은 일정한 평가 계획이 있는 경우 뿐만 아니라, 준비가 불필요한 경우(자가평가 등)라도 온라인 평가에서는 시간적인 고려가 필수적이다. 만일, 별도의 평가 관리가 없고 임의적으로 평가에 진입하고 종료할 수 있는 경우라도 시간적 개념을 염두에 두는 것이 온라인 평가에서는 유용하다. 이때에는 어떤 절차의 전후에서 시간 값을 0으로 하여 즉시 실행된다고 생각하는 것이 좋다.

또한 한국어 교육에서는 한 번의 평가 운영이 전 세계에 걸쳐 진행될 수 있다. 이 경우에는 진행 절차 중의 일부가 지역·국가별로 다르게 적용될 수 있다. 그러므로 준비 단계는 한국 시간을 기준으로 동일하게 진행한다 하더라도 시험 시행의 시작 값 또는 종료 값은 각 지역·국가별로 다르게 설정해야 한다.

절차는 평가 운영에 필요한 일련의 해야 할 일이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 평가 절차를 크게 평가 전, 평가 중, 평가 후를 기준으로 각각 평가 준비, 평가 수행, 평가 점검 단계로 구분한다.

2) 평가 준비

평가 준비는 평가 시스템(SW)을 수험자들이 평가에 온전하게 진입하고 종료할 수 있도록 대기된 상태로 만드는 것이다. 평가 준비는 평가 환경 준비와 평가 점검으로 구분되는데 이러한 구분은 온라인 평가 특성을 고려한 것으로 평가 환경은 시스템적인 측면이고, 평가 점검은 내용적인 측면이다.

온라인 평가에서 평가 환경의 준비는 오프라인보다 더 중요하게 여겨진다. 평가 환경의 요소 중 네트워크, 시스템(서버)의 정상 동작 여부와 부하는 대표적으로 자주 거론되는 준비 요소이다. 이러한 평가 환경은 평가 주체와 수험자가 함께 조성하므로 이에 대한 주의가 요구된다. 네트워크의 불량, 혹은 평가 주체와 수험자의 네트워크 인프라의 차이에서 기인한 비대칭은 모든 온라인 SW에 공통되게 적용된다. 또한 시스템의 정상 동작 여부와 관련해서 대체로 준비 단계에서는 원활하게 동작하지만, 평가 환경에서 자주 문제가 발생하는 것은 온라인 평가라는 이유로 수험자의 상황을 주시하지 않는 경우가 많기 때문이다. 오프라인 평가에서 평가장이 수용할 수 있는 인원에 제한이 있고, 모든 인원이 동시에 입장할 수 없듯이 온라인 평가 역시 수용 규모가 명확히 존재한다. 평가 SW의 개발 과정에서 안전장치를 마련해 두지만, 안전장치 역시 수용 한계가 있다.⁷⁾ 그러므로 수험자의 상황을 확인하거나 설정해서 평가 환경을 준비하고 점검하는 과정이 필수적으로 요구된다. 평가 환경 준비는 평가 주체 환경과 수험자의 환경이 부합하도록 준비하고 확인하는 것이 핵심이다.⁸⁾

평가 환경에 영향을 주는 중요한 요인은 실시간성 여부이다. 일반적으로 실시간 평가 환경에 대한 보다 많은 준비가 필요하다고 여기는 경향이 있지만, 실제로는 비실시간 평가일 경우에 더 많은 준비가 필요하다. 실시간 평가는 제한된 시간에 수험자가 집중되기 때문에 네트워크의 대역폭과 서버 용량 등에 대해 단기적인 자원 소요가 요구되지만, 비실시간 평가는 수험자가 분산되기 때문에 장기적인 자원 소요가 요구된다. 실시간과 비실시간 평가에

7) 평가 규모가 큰 경우, 수험자들이 일시에 접근하는 것을 방지하기 위해 입장 순서를 정하고 대기 시간을 부여하는 방법으로 SW 정상 동작을 유지할 수 있다.

8) 엄시우(2018)에서 온라인 평가의 단점으로 지적인 프로그램 설치, 시스템 접속의 어려움이나 오류 가능성 등을 해결하기 위해서는 철저한 평가 준비가 필수적이다.

서 모두 충분한 자원과 접근 관리가 이루어진다고 가정하면, 실시간 평가는 1회적인 점검과 관리만 필요한 것에 반해, 비실시간 평가는 상시 점검과 관리가 요구된다.

평가 점검은 수험자에게 제공되어야 하는 평가 요소들이 적합하게 제공되는지를 확인하는 과정이다. 대표적인 평가 점검은 평가 주체가 준비된 평가 환경에서 동일하게 평가를 체험해 보는 것이다. 평가 개시, 모니터링 대상 데이터의 송수신, 예외 사항 대응 준비, 평가 종료에 대해 반복적으로 점검함으로써 정상적인 수행에 익숙해지고 이상 상황에 민감해지도록 평가 주체가 훈련되는 것이 무엇보다 중요하다. 시스템적인 평가 점검의 방법으로 점검 전용 장치를 마련하여 평가 수행 전까지 반복 작동을 시도하는 것도 가능하다. 다만, 대규모 사용자 테스트 등과 같이 시스템의 장애 유발까지 감안한 테스트의 경우, 평가 수행과 충분한 시간 간격을 두어야 한다. 즉, 평가 시스템 테스트와 평가 점검을 구분하여 계획을 수립해야 한다.

3) 평가 수행

수험자가 평가 환경에 진입하고 평가 개시 시간에 도달해 평가 문항이 수험자에게 제공되면 평가가 시작된 것으로 정의할 수 있다. 오프라인 환경에서는 시험지를 분배하고 시험 시작 신호를 알린 이후 육안으로 이상 유무를 확인할 수 있는 반면에, 온라인에서는 육안 확인이 어렵다. 특히 실시간 평가에서는 해당 시점부터가 평가 시스템 운영의 핵심이 된다. 수험자가 평가 환경에 진입하고, 출력된 화면을 확인한 뒤 평가 개시 시간에 도달하게 되는 일련의 과정 이후, 평가 시스템(SW)에 대한 사용자의 상호 작용 대부분은 수험자로 옮겨가 수험자를 통해 이루어진다. 이와 함께 평가 시스템에 대규모의 수험자 데이터가 전달된다.

수험자로부터 전달받는 데이터의 핵심은 문항에 대한 응답 데이터이지만, 이 외에도 평가 수행 동안 수험자의 다양한 데이터를 수령할 수 있다. 문항 조회, 응답 여부, 문항 이동과 같이 수험자의 능동적인 데이터 외에도 평가 간 수험자의 영상과 생체 정보까지도 수령할 수 있다.⁹⁾ 어떤 데이터를 수령할 것인지는 평가 목적에 따라 결정되고 수령된 데이터는 모니터링, 예외 조치, 수행 점검에 활용된다.

모니터링은 온라인 평가의 대표적인 특징 중 하나이다. 오프라인 평가가 수험자의 평가 수행 중의 개인별 상태를 일일이 확인하고 기록할 수 없는 반면에, 온라인 평가에서는 수험자의 모든 수행 활동을 확인할 수 있다. 이런 면에서 모니터링은 평가 수행 데이터의 수집이라고 정의할 수도 있다. 모니터링은 정상적인 평가 수행 지원과 평가 점검에 중요한 역할을 한다. 평가 시스템으로 전달되는 데이터를 통해 예외 상황을 통제하여 정상적인 평가 수행을 지원하고, 이후 평가 점검을 통해 평가 시스템의 개선 사항을 도출할 수 있을 뿐만 아니라, 평가 체계를 점검할 수 있다. 부정행위 적발 등을 모니터링의 주요 목적으로 보는 경우가 많으나, 부정행위는 정상적이고 올바른 평가 수행을 저해하는 예외 상황 중 하나일 뿐이다. 보다 적극적인 목표는 평가에 참여한 모든 수험자가 정상적으로 평가를 수행할 수 있게 하는 것과 차후에 위험이 될 만한 예외 상황의 기미를 발견하는 데 있다.

모니터링의 데이터 수집 설계에 평가 체계의 점검 목적을 반영하는 것도 중요하다. 수험자의 문항별 출력 주기, 응답 주기, 응답 변경 등은 오프라인 평가에서는 획득하기 어려운 데이터이다. 평가 체계의 구인 가설을 평가 시스템에 반영하고 모니터링을 통해 수험자의

9) 해당 정보는 수험자의 동의와 개인 정보 처리 및 관리에 대한 법령 준수가 수반되어야 한다.

평가 수행 데이터를 수집함으로써 평가 체계의 검증과 개선에 활용할 수 있다.

정답 전송, 평가 도구 이벤트 발생 주기 등을 모니터링해 일정 시간 이상 데이터 전송이 없는 경우 예외 조치로 평가 중단 경고를 실행할 수 있다.¹⁰⁾ 반대로 지나치게 빠른 응답 주기나 동일한 응답 주기의 반복을 해킹 시도로 간주하고 문장 출력을 제어할 수도 있다. SW를 통한 예외 조치는 수행 중인 평가 시스템과 별도로 운영하는 것도 고려할 필요가 있다.

그럼에도 불구하고 온라인 평가 특성상 문제 발생 시에 평가 시스템 내에서 평가 주체나 수험자가 대응할 수 있는 문제들은 제한적이다. 온라인 평가에서는 시스템을 통해 예외 상황을 통제할 수 있으나¹¹⁾ 대부분 시스템 설계와 구현에서 예상된 범위 내에서만 가능하다. 그러므로 평가 시스템의 기능과 별개로 예외 상황에 대응하기 위한 조치가 필요하다. 평가 지역 전체의 IT 인프라 문제, 수험자 응시 기기의 돌발적인 장애 등 오프라인에서 극히 예외적인 사례들이 훨씬 높은 빈도로 발생할 수 있기 때문이다.¹²⁾ 주 평가 환경에서 수행이 불가능한 수험자에 대한 대응도 반드시 고려해야 한다.¹³⁾ 예외 조치는 오프라인 평가보다 온라인 평가에서 빈번하고 다양하게 나타나지만, 이에 대한 대응 경험은 온라인 평가 운용 역량을 높이는 핵심이기도 하다.

온라인 평가에서는 평가 종료 역시 평가 개시와 마찬가지로 명확한 정의가 필요하다. 시스템에 의한 종료, 수험자에 의한 종료, 데이터에 의한 종료를 고려할 수 있다. 시스템에 의한 종료는 계획된 평가 일정의 시간 값을 이용해서 평가 시스템이 평가를 종료하는 방법이다. 평가 시스템에 의해 종료되는 경우, 수험자가 정상적인 평가를 완료할 수 있도록 종료 전 안내, 확인 등의 과정을 부여해야 한다. 수험자에 의한 종료가 개별적으로 수행될 수 있으나 종종 수험자에 의한 종료가 평가 환경의 오류와 혼동되는 경우가 있으므로 종료 의사를 명확히 할 수 있는 상호 작용을 마련해야 한다. 데이터에 의한 종료는 평가 종료에 대한 데이터 상태 정의를 통해서 이루어진다. 낮은 수준에서는 전체 문항 또는 마지막 문항 응답 데이터 전송, 답안 제출 버튼 신호 등에 따라 종료로 간주할 수 있다. 시스템에 의한 종료와도 유사하지만, 평가 수행 데이터의 축적에 따라 개별적, 상황별로 대응되는 지능형 종료 처리로 발전시킬 수도 있다. 이러한 평가 종료는 수험자가 평가 시스템에 접근할 수 없는 것을 의미하지만 평가 수행이 종료된 것은 아니다.

4) 평가 점검

평가 점검의 첫 번째 절차는 정상적 수행이 완료되었는지를 확인하는 것이다. 평가 수행 종료의 확인 방법은 평가 목표와 평가 계획에 기반한다. 응시자 수 대비 응시 종료 시그널 수 분석, 응시 종료 시그널 미전송자의 확인, 대조 방안 등 평가 수행 종료를 확인할 수 있는 기준이 평가 계획에 반영되어 있어야 한다.

평가 수행 종료가 명확히 확인되었다면 이후의 평가 점검은 사후 조치라고 할 수 있다.

10) 금융이나 정부 시스템에서 사용하는 로그인 유지 시간을 정해 강제 로그아웃, 로그인 연장 확인 등을 활용할 수 있다.

11) 아무리 잘 만들어진 시스템이라 하더라도 처음부터 예외 사항에 대응할 수는 없다. 개발 과정과 평가 준비 과정에서 충분한 오류 탐지와 개선이 이루어진다고 해도, 대규모의 다양한 사용자가 전제되는 SW 특성과 평가라는 서비스의 특성상 새로운 오류는 필연적이다. 그러므로 온라인 평가 시스템은 오프라인 시스템보다 모니터링과 평가 점검을 통한 지속적인 개선이 필수적이다.

12) 천재지변보다는 갑작스러운 정전, 통신망 장애의 빈도가 훨씬 높은 것과 동일하다.

13) 예외적으로 응시가 불가능한 경우, 대체 응시나 차회 응시를 고려해 볼 수 있다.

온라인 평가는 수행 간 대응이 제한적이므로 사후 조치를 통해 평가 간의 문제와 수험자의 피해를 최대한 대응해야 한다. 이후, 이전 평가 대비 평가 완료율 즉, 정상적인 평가 수행의 정도를 비교하여 다음 평가에서 오류를 줄이도록 개선 방안을 발굴하는 데 중점을 둔다.

평가 점검의 마지막은 평가 체계의 검증이다. 평가 운영 전반에서 수집된 데이터를 기반으로 평가 체계가 설계에 부합한 평가 성능을 보이는지 확인해야 한다. 평가 체계의 검증은 1회적인 데이터만으로는 확인하기 어렵고 문제의 원인 규명과 개선도 보장되지 않는다. 그러므로 평가 운영과 체계 전반에 걸쳐 평가 체계 검증을 위한 데이터 수집을 고려해야 한다.

5. 결론

본 연구에서는 온라인 평가의 전반적인 고려 사항을 평가 체계와 평가 운영으로 구분하여 제시하였다. 온라인 평가를 오프라인 평가의 단순한 대체로 보거나 편의성을 높이는 수단으로 여기기보다는 교육에서 평가가 갖는 본질과 평가를 통한 학습자의 발전을 꾀하는 것에 평가 목적을 뒤야 한다. 온라인 평가를 잘 활용할 수 있다는 것은 평가 주체의 교육 서비스 역량이 높다고 말할 수 있을 정도로 효과적인 온라인 평가를 위해서는 많은 자원과 비용, 조직 전반의 역량이 필요하다.

온라인 평가 시스템을 통해 얻어지는 데이터와 결과의 활용 방안 및 가치는 매우 높다. 그러므로 높은 수준의 온라인 평가 체계와 시스템 확보는 교육 서비스의 경쟁력 확보와 직결된다고 할 수 있다. 이는 온라인 평가뿐만 아니라 비대면 수업과 같은 기존 오프라인 교육의 온라인 전환 전반에서 발생하는 변화이며, 이를 다른 분야들에서는 디지털 전환(Digital-transformation)을 통한 혁신이라고 부르기도 한다.

본 연구에서는 온라인 평가에 대한 제반 요구 사항을 살펴보고 정리하여 온라인 평가 시스템의 개발과 발전의 밑그림을 제시하고자 하였다. 그러나 제반 사항을 나열하고 일부 정리했을 뿐 시스템 개발을 위한 설계 요건으로 체계화하지는 못하였다. 향후 지속적인 구체화와 기존 연구 분석, 다양한 실제 평가 적용을 통해 내용을 발전시킬 것을 기약한다.

[참고문헌]

- 강석환 외(2020) “온라인 방식 한국어 학문 목적 말하기 평가에서 변인 연구”, 『한국언어문화학』, 17-1, 국제한국언어문화학회, 35-62.
- 강현화·김유미(2002) “웹기반 한국어능력 평가 사이트 구성 연구”, 『한국어정보학』, 7·8, 한국어정보학회, 81-96.
- 김경선(2017) “한국어 말하기 평가의 면대면 인터뷰 방식과 컴퓨터 기반 평가 방식 간 측정학적 특성 비교 연구”, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김상경(2010) “한국어 CBT 말하기 평가의 개선 방안: CBT와 인터뷰시험의 수험자 담화 비교를 중심으로”, 경희대학교 석사학위논문.
- 김은지(2019) “누리-세종학당 온라인 한국어 레벨테스트 개발 및 활용 방안”, 『국제한국어교육학회 학술대회논문집』, 국제한국어교육학회, 471-483.
- 김정숙 외(2019) “누리-세종학당 온라인 한국어 레벨 테스트 개발 연구”, 『어문논집』, 85, 민족어문학회, 163-186.
- 김정숙, 이준호(2014) “문제은행 기반 한국어 숙달도 평가를 위한 메타데이터 선정 연구”, 『이중언어학』, 54, 이중언어학회, 25-53.
- 김정태(2008) “한국어 말하기 평가 개발 모형 및 시험타당도 검사 절차”, 『언어와 문화』, 4-3, 한국언어문화교육학회, 47-76.
- 김중섭(1998) “한국어 능력평가검사의 개발 실태 및 분석”, 『이중언어학』, 15-1, 이중언어학회, 123-140.
- 김지혜 외(2018) “세종학당 성취도 평가 응시 현황 및 결과 분석 연구”, 『한국어 교육』, 29-3, 국제한국어교육학회, 55-82.
- 박동호 외(2012) “한국어능력시험의 CBT/IBT 기반 말하기 평가를 위한 문항 유형 개발”, 국립국제교육원.
- 박진욱 외(2022) “모바일 환경 한국어 평가 시행을 위한 기초 연구: 텍스트 가용 규모를 중심으로”, 『한성어문학』, 47, 한성어문학회, 205-251.
- 박현정 외(2018) “문항반응이론을 활용한 학문 목적 한국어 말하기 평가 문항 및 채점자 특성 분석”, 『이중언어학』, 73, 이중언어학회, 177-203.
- 손지혜·정명숙(2022) “한국어 온라인 성취도 평가 방안 연구”, 『이중언어학』, 87, 이중언어학회, 307-330.
- 엄시우(2018) “컴퓨터를 활용한 한국어 말하기 평가 도구 개발을 위한 기초 연구: ACTFL OPIc(액트플 오픽)의 시험 방식 양상에 대한 수험자 인식 분석을 중심으로”, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이복자 외(2020) “한국어 숙달도 평가 도구 개발을 위한 교사 요구 분석”, 『언어와 문화』, 16-2, 한국언어문화교육학회, 83-108.
- 이준호(2019) “누리-세종학당 온라인 한국어 레벨테스트 운영 방안 수립”, 『국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집』, 국제한국어교육학회, 384-394.
- 이화진(2021) “온라인 한국어 평가 도구 활용 연구”, 『국제한국언어문화학회 학술대회』, 국제한국언어문화학회, 238-251.
- 장은아(2011) “한국어교육 평가 연구”, 『이중언어학』, 47, 이중언어학회, 351-382.
- 장은아(2012) “한국어 평가론”, 서울대학교 한국어문학연구소·국어교육연구소·언어교육원 공

- 편, 『한국어 교육의 이론과 실제2』, 아카넷.
- 전나영 외(2007) “한국어 말하기 능력 평가 도구 개발 연구”, 『외국어로서의 한국어교육』, 32, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 259-338.
- 조인옥(2020) “비대면 실시간 온라인 한국어 수업의 운영 사례와 개선 방향 -한국어 교육기관의 전면적 운영 사례를 중심으로-”, 『외국어로서의 한국어교육』, 58, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 241-265.
- 지현숙(2006) “한국어 구어 문법 능력의 과제 기반 평가 연구”, 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 한상미 외(2009) “컴퓨터 기반 한국어 말하기 숙달도 평가 도구 개발 연구”, 『외국어로서의 한국어교육』, 34, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 519-554.
- 황성은(2022) “인터넷 기반 한국어 성취도 평가 개발을 위한 ICT 활용 방안 연구 -온라인 세종학당 중급 성취도 평가를 중심으로-”, 『이중언어학』, 87, 이중언어학회, 331-345.
- 황성은 외(2021) “웹 기반 한국어 능력 평가의 방향과 방법”, 『새국어교육』, 127, 한국국어교육학회, 437-458.
- Bachman, L. F.(1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press.
- Bachman, L. F., Palmer, A. S.(1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford University Press. 한국어 교육 온라인 평가의 연구

분과

4

한국어문화교육 방안 모색

사회 이 경 | 호남대학교

□ 학문 목적 한국어 교육에 대한 체계적 문헌 고찰
-국제 학술지를 중심으로-

_ 발표: 문희진, 오영섭 (인하대학교)

토론: 윤경원 (세종사이버대학교)

□ 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라
정체성에 관한 합의적 질적 연구

_ 발표: 문은희 (키르기스대학교)

토론: 도선희 (우즈베키스탄 한국국제대학교)

□ 스토리텔링을 활용한 한국어 학습자의
상호문화 리터러시 교육 연구

_ 발표: 박소연 (호남대학교)

토론: 이윤진 (안양대학교)

학문 목적 한국어 교육에 관한 체계적 문헌 고찰

-국제 학술지를 중심으로-

문희진, 오영섭(인하대학교)

1. 서론

이 연구는 학문 목적 학습자를 위한 한국어 교육과 관련하여 국제적인 연구 동향을 살펴보고 새로운 발전 방안을 모색하는 데 목적이 있다.

한국어 교육은 한국의 국력과 함께 1986년 아시안 게임과 1988년 서울올림픽을 성공적으로 개최하면서, 1980년대 말부터 빠른 속도로 확장되었다(신현숙, 2009). 1959년에 연세대학교에서 한국어 교육기관이 설립되었고, 미국에서는 한국학교, 일부 대학에서는 한국어 과정이 개설되었다. 그 당시의 한국어 교육은 당장 필요한 것을 만들어 수업을 진행하는 것이 급선무였다. 하지만, 현재는 한국어 교육을 필요로 하는 국내외 외국인 학습자가 급격하게 증가하였을 뿐만 아니라, 학습자들의 배우려는 목적도 매우 다양해졌기 때문에 해당 목적에 맞는 외국인 학습자를 위한 한국어 교육과정이 체계적으로 구축되어야 하는 실정이다(김명광, 2019).

한국어 교육은 목적에 따라 ‘일반 목적’과 ‘특수 목적’으로 나뉘는데, ‘일반 목적’ 한국어는 일상생활에 필요한 일반 한국어 중심의 교육을 말하고, ‘특수 목적’ 한국어는 직업이나 학문 등 특수한 영역에서 요구되는 한국어 교육을 말한다(곽경숙, 2019). 1990년대 이전까지의 한국어 학습자는 일상생활에 필요한 한국어를 배우는 일반 목적 한국어 학습자들이 대부분이었지만, 2000년대에 들어서는 한국 대학에 진학하거나 대학 진학 후 한국어를 공부하는 학문 목적의 학습자들이 급격히 증가하였다(박진욱, 2014).

이와 같이 학문 목적 학습자가 증가함에 따라, 학문 목적 한국어 교육의 국내 연구에 관한 연구들이 증가하고 있다. 학문 목적 한국어 관련 국내 연구들은 수업 모형에 관한 연구(박수진·최보선, 2022; 엄지은, 2022; 홍혜준·김경환, 2021), 쓰기 교육에 관한 연구(이소정, 2022; 조은영·총니, 2022; 형재연, 2022), 말하기 교육에 관한 연구(강석한·안현기, 2022; 이다슴·김지현, 2022; 지현숙·이혜란, 2021) 등의 다양한 선행연구가 이루어졌다. 또한, 학문 목적 한국어에 관한 국내 연구 동향 분석은 토픽모델링과 언어 네트워크 분석을 활용한 동향 분석(유양, 2020), 연구 유형 분류와 연구 방법의 동향 분석(나원주, 2017), 동향 분석을 통한 실태와 제언 연구(최정순·윤지원, 2012) 등 다양한 동향 분석 연구가 이루어졌다. 하지만 아직까지 국제 학술지를 활용한 한국어 동향 분석은 이루어지지 않고 있다.

국제 학술지에 발행된 학문 목적 한국어에 관한 연구들을 살펴보면, 한국어 교육과정에 관한 연구(Suo Baoli·Zhang Tao, 2022), 문화 교육에 관한 연구(Nikitina Larisa, Furuoka Fumitaka, 2019), 한국어 화법에 관한 연구(Brown·Lucien, 2010) 등 연구가 지속적으로 진행

되고 있지만, 이와 관련된 분야의 국제 동향을 분석한 연구는 시행되지 않고 있는 실정이다. 따라서, 본 연구에서는 학문 목적 한국어 교육의 국제 연구 동향 분석을 함으로써, 국제 학술지에서는 학문 목적 한국어 교육에 대한 연구가 어떻게 이루어졌으며, 어떤 분야에서의 연구가 주로 이루어지고 있는지를 밝히고자 한다. 이를 통해 국제 연구에서의 학문 목적 한국어 교육의 현주소를 파악하고 후속연구의 기초를 마련하고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 학문 전 분야의 학술 저널이 제공되어 있는 국제 학술 DB 사이트인 EBSCOhost와 Taylor & Francis Online를 활용하고자 하며, 두 사이트에서 제공된 학문 목적 한국어 교육과 관련된 연구들을 분석하여 학문 목적 한국어 교육이 향후 연구 과제와 앞으로의 연구 방향을 제시하고자 한다.

2. 연구 방법

2.1. 연구설계

본 연구에서는 학문 목적 한국어 교육에 대한 국제 학술 경향을 분석하고자 한다. 시기별 학술 논문 발행 추세, 연구주제별 학술 논문 경향, 연구대상별 학술 논문 수 등을 분석함으로써 국제 한국어 교육의 연구 현황 및 향후 연구에 대한 전망을 살펴보고자 한다.

한국어 교육이 점차 확대됨에 따라 한국어 교육에 관한 학술 논문 및 학위 논문, 연구보고서, 저서 등 다양한 연구물들이 지속적으로 발표되고 있다. 특히, 한국어 교육을 주제로 한 학술 논문은 2022년 9월 기준 3,591편에 이르렀으며, 한국어 교육 관련 학술 논문의 연구 동향을 분석하기 위한 연구 또한 수십 편이 발행되었다. 본 연구에서는 국내에서 발표되지 않은 국제 학술 논문 동향 분석을 시행하고자 하며, 이를 위해 체계적 문헌 고찰 연구 방법을 활용하고자 한다.

체계적 문헌 고찰은 특정 연구 질문에 대한 답을 도출하기 위해 구체적인 기준에 맞는 모든 실증적 근거들을 종합하는 방법이다. 또한, 실증적 근거들을 종합하는 데에 있어서 명확하고 체계적인 방법을 통해 연구결과의 비뉘림을 최소화함으로써 신뢰도를 높일 수 있는 결과를 제공한다(Liberati et al., 2009; 조정환·송금주, 2015). 체계적 문헌 고찰 수행은 ‘문헌 검색 → 문헌 선별 및 선정 → 문헌 추출 → 문헌 분석 → 분석 결과 논의’ 5단계로 이루어진다. 먼저, 문헌 검색 단계에서는 관련 데이터베이스 사이트에서 검색어를 사용하여 검색을 수행하는 과정이고, 문헌 선정 단계에서는 선정 및 배제 기준에 따라 적합한 문헌을 선별하여 최종 문헌을 선택하는 과정이다. 다음으로, 문헌 추출 단계에서는 최종 선정한 문헌을 목록에 따라 문헌을 분석하는 추출하는 과정이며, 문헌 분석 및 논의 단계는 추출한 문헌 목록을 대상으로 실질적인 내용 분석을 실시함으로써 그 결과를 토대로 논의 및 제언을 이끌어내는 과정이다(김호정·김가람, 2017). 이상과 같은 방법으로 본 연구에서는 국제 학술 논문에서의 학습 목적 한국어 교육의 동향을 살펴보고자 한다.

2.2. 문헌 검색 및 선정 기준

본 연구에서는 체계적 문헌 고찰 방법을 활용하여 학문 목적 한국어 교육의 국제 학술 동향을 분석하였다. 문헌 검색은 연구의 제한을 두지 않고 2022년 8월 30일부터 9월 26일까지

이루어졌으며, 2022년 9월 26일까지 국제 학술지에 게재된 연구 논문만을 대상으로 하였다. 학술지 검색 사이트는 전 학술 분야의 논문이 제공되는 EBSCOhost와 Taylor & Francis Online 등의 두 곳이 활용되었다.

검색어는 ‘Korean as a Foreign Language’, ‘korean language learner’, ‘KSL’, ‘KFL’, ‘Teaching Korean’, ‘Korean Language education’, ‘korean L2’를 사용하였다. 주제어를 활용하여 검색한 결과, 검색된 학술 논문 중 약 90%이상의 학술 논문이 외국어로서의 영어 교육(ESL)을 배우는 한국인 학습자 및 이중언어 교육으로 검색되어, 주제어 및 초록을 통해 ESL과 관련된 문헌은 배제하였다.

검색된 문헌 중 영어로 작성된 논문과 전문(Full Text)이 제공된 학술 논문을 분석 대상으로 선정하였으며, 영어로 출판되었으나 학문 목적 학습자를 대상으로 하지 않을 경우에는 분석 대상에서 제외하였다.

2.3. 문헌 선정 및 추출

국제 학술 DB 사이트에서 검색어를 통해 논문을 검색한 후, 분석 논문을 선택하기 위하여 논문 주제와 초록 및 주제어를 단계적으로 검토하여 선정 및 배제 기준을 적용하였다. 선정된 문헌은 엑셀(Excel)을 활용하여 정리하였다. 국제 학술 DB 사이트 검색을 통하여 총 0000편의 논문이 검색되었고, ESL 및 이중언어 교육 논문을 제외하고 000편이 검색되었으며, 주제 및 초록을 검토하여 총 00편을 논문을 체계적 고찰 연구 대상 문헌으로 선정하였다.

분석 문헌 선택의 전 과정은 2명의 연구자가 분석에 포함된 연구 전 과정을 독립적으로 실시하였으며, 평가자 간 일치 여부를 교차 검토하였다. 의견의 불일치가 있는 경우에는 연구자들 간의 논의를 통해 합의점을 찾을 때까지 검토하여 최종 논문을 결정하였다. 이를 정리하면 [그림 1]과 같다.

검색	⇒	국제 학술 DB 사이트 주제어 검색에 따라 검색된 문헌 수 N = 1,108
선별	⇒	형식 선별 기준에 따른 문헌 수 N = 821 * 형식 선별 기준: 전문이 공개된 논문 및 영어로 작성된 논문으로 제한, 중복 논문 제외
	⇒	내용 선별 기준에 따른 문헌 수 N = 43 * 내용 선별 기준: 학문 목적 한국어를 제외한 언어 교육
선정	⇒	연구 대상 문헌 수 N = 43

[그림 1] 연구 대상 문헌 선정 과정

2.3. 문헌 분석 기준 설정

최근 체계적 문헌 고찰을 진행한 선행연구들은 전통적으로 사용된 분석틀에 따른 연구 동향만을 제시하고 있고, 각 연구들 간의 변수에 따른 세부적인 비교를 제시하고 있지 않기 때문에 동향 분석에 더 가깝다는 의견이 다수 존재하고 있다(장덕호·신인수, 2011; 주윤창·이은욱·서우중, 2020). 이에 따라, 본 연구에서는 체계적 문헌 고찰을 진행한 선행 연구들의 분석 기준을 기초로 하여 본 연구의 목적에 부합하는 기준을 추가하여 새로운 분석 기준을 제시하고자 한다. 이를 위해 국내 한국어 교육 관련 연구 동향 분석의 분석 기준을 살펴본 후, 기존의 분석 기준을 정리하여 재구성하고자 한다.

국내 한국어교육의 학문적 정체성 정립을 위해 연구 동향을 분석한 강승혜(2003)에서는 동향 분석을 위해 연도별, 유형별, 주제별(한국어교육 일반, 한국어교육 내용, 한국어 교수학습, 한국어교재, 학습자 요인, 오류 분석, 한국어능력 평가, 웹기반/컴퓨터, 학습자 사전개발, 교사교육)으로 분류하였으며, 주제별에서도 한국어교육 일반(한국어와 한국어교육, 한국어교육 현황, 이중언어교육, 한국어 언어 정책), 한국어교육 내용(문법, 어휘, 화용, 발음/억양, 문학, 한자, 문화), 한국어교수학습(교수법 일반, 기능별 교수, 학습, 교육과정 일반)으로 세부 항목으로 분류하였다. 강현화(2010)에서는 한국어교육학 연구의 최신 동향 분석을 위하여 세부 주제별 구체적인 연구 경향에 대한 진단을 위하여 한국어교육 일반(한국어와 한국어교육, 한국어교육 현황, 이중언어 교육, 한국어 언어 정책), 한국어교육내용(문법, 어휘, 화용, 발음/억양, 문학, 한자, 문화), 한국어교수/학습(교수법 일반, 기능별 교수, 학습(습득/학습 학습자 요인), 교육과정 일반, 오류 분석, 한국어 능력 평가, 한국어 교재, 웹기반/컴퓨터, 학습자 사전개발, 교사교육 기타로 나누었다. 학문목적 한국어 연구 동향을 분석한 최정순, 윤지원(2012)에서는 동향 분석을 위하여 연도별로 분류하고, 그다음 주제별(학문 목적 한국어교육 현황, 내용, 방법, 자료, 평가)로, 그리고 연구 방법별(자료 분석, 요구 분석, 학습 기술 분석, 현황 분석)로 분류하여 분석하였다. 본 연구는 이와 같은 선행 연구 분석 기준으로 종합적으로 살피되 연구의 목적을 고려하여, 다음<표 1>과 같이 분석 기준을 구성하여 분석 과정에 적용하였다.

<표 1> 학문 목적 한국어 국제 학술 논문 분석 기준(강승혜, 2003 재구성)

범주	하위범주		내용
기본 정보	발행연도		2006~2022년 연도별 추이
연구 대상	연구대상		국적, 모국어, 연구참여자 유형, 표본크기
연구 방법	연구방법		양적연구, 질적연구, 혼합연구, 문헌연구
연구 내용	주제어		초록에 제시된 주제어(Keyword)
	주제영역	하위주제	내용
	한국어 교육 일반	한국어와 한국어 교육	- 외국어로서 한국어교육의 개론적 내용으로서 외국어로서 한국어교육의 성격규명을 위한 이론적 기초와 관련된 연구들 - 국내외, 한국어 및 한국학 연구
		한국어 교육 현황	- 국내외, 한국어교육기관의 한국어교육 현황 및 지역별, 대상별 한국어 프로그램 등을 소개하는 내용의 연구
한국어 교육	문법	- 한국어교육 문법	

내용		- 문법 항목의 교수법, 정서법
	어휘	- 어휘, 관용표현 등의 교육
	화용	- 한국어의 화용적 측면의 주제
	발음/억양	- 한국어 발음의 음성학적 접근, 대상별 발음교육
	문학	- 시, 소설, 설화 등의 문학교육
	한자	- 한자교육, 기초 한자어 교육
	문화	- 문화교육, 문화교육 현황, 단계별 문화교육방안
한국어 교수학습	교수법 일반	- 개별 교수법의 한국어교육적 적용 - 다양한 교수전략
	교수법 기능	- 한국어교육의 언어기능별 교수방안 - 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기
	학습	- 언어학습 과정에 관련된 주제 - 언어학습에 영향을 미치는 요인 및 경험 등
	교육과정 일반	- 한국어교육과정개발 및 교수설계, 교수학습 수업 모형, 교수요목 -학습자 요구 분석, 평가 등
한국어 교재	- 교재개발 원리 및 구성 - 대상별 교재개발 - 교재 분석 - 단계별 교재개발 구성원리	
학습자 요인	- 학습자 요인(성격, 인지양식, 정의적 요인, 사회·문화적 요인 등)을 중심으로 학습자 전략 등을 주제로 한 연구	
오류 분석	- 다양한 한국어 학습자의 오류(음운론적, 문법적 오류)분석 - 오류 분석 자료활용을 통한 교재구성, 교수법적 적용	
한국어 능력 평가	- 한국어 능력평가 일반 - 평가 기준, 범주 등의 설정을 위한 기초연구	
웹 기반/컴퓨터	- 컴퓨터 활용 교육, 웹기반 한국어 교육의 실제 및 개발 현황	
학습자 사전 개발	- 학습자용 사전개발 현황 및 학습자 말뭉치 구축	
교사 교육	- 한국어 교사(훈련)양성 프로그램, 교사 재교육	

3. 연구 결과

2장에서 제시한 연구 절차 및 방법에 따라 최종 선정된 43편의 국제 학술 논문을 본 연구의 분석 기준에 따라 분석한 결과는 다음과 같다.

3.1. 기본정보 영역

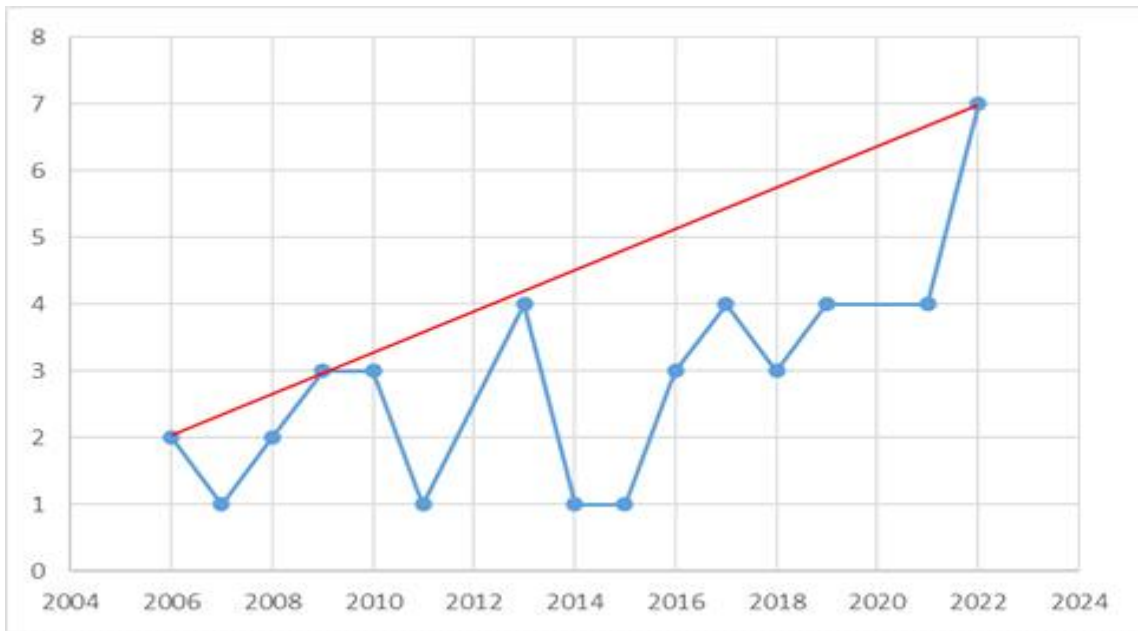
3.1.1. 발행연도

한국어 교육은 2000년대 이후 안정적 성장기를 맞이하게 되었다. 2002년 월드컵 개최 이

후 국제사회에서 한국의 위상은 더욱 높아졌으며, 국내에서는 국제결혼 가정과 외국인 유학생의 증가, 외국인 노동자의 유입 등으로 국외에서는 한류 열풍 등으로 한국어 교육이 활발하게 이루어졌다. 2005년에는 「국어기본법」의 제정으로 한국어 교육의 제도적인 기틀이 마련되었으며, 이러한 변화로 국내의 대학 및 대학원에서 한국어 교육 전공 과정이 개설되기 시작하였다(민병곤 외, 2020). 이 시기 이후로 국제 학술지에서의 학문 목적 한국어에 관한 연구가 진행되기 시작하였고, 이러한 추세는 현재까지 이어지고 있다.

이에 본 연구는 학문 목적 한국어와 관련된 국제학술지 논문이 발행되기 시작한 2006년부터 현재(2022년 10월 1일)까지 발행된 국제 문헌을 분석자료로 활용하였으며, 분석 대상으로 선정된 국제 학술지의 발행연도, 연구대상, 연구방법, 연구내용이 어떻게 변화하고 있는지를 분석하고자 한다.

2006년부터 2022년까지 학문 목적 한국어에 대한 연구의 발행연도별 연구 편수를 정리하면 다음 [그림 2]와 같다. 아래 표를 통해 발행연도별 추이를 살펴보면, 학문 목적 한국어 관련 연구 편수가 증감을 반복하고 있으나 전반적으로 살펴보았을 때, 지속적으로 증가하고 있다는 것을 알 수 있다.



[그림 2] 발행연도별 문헌 편수

3.2. 연구대상

3.2.1. 연구 시행 국가

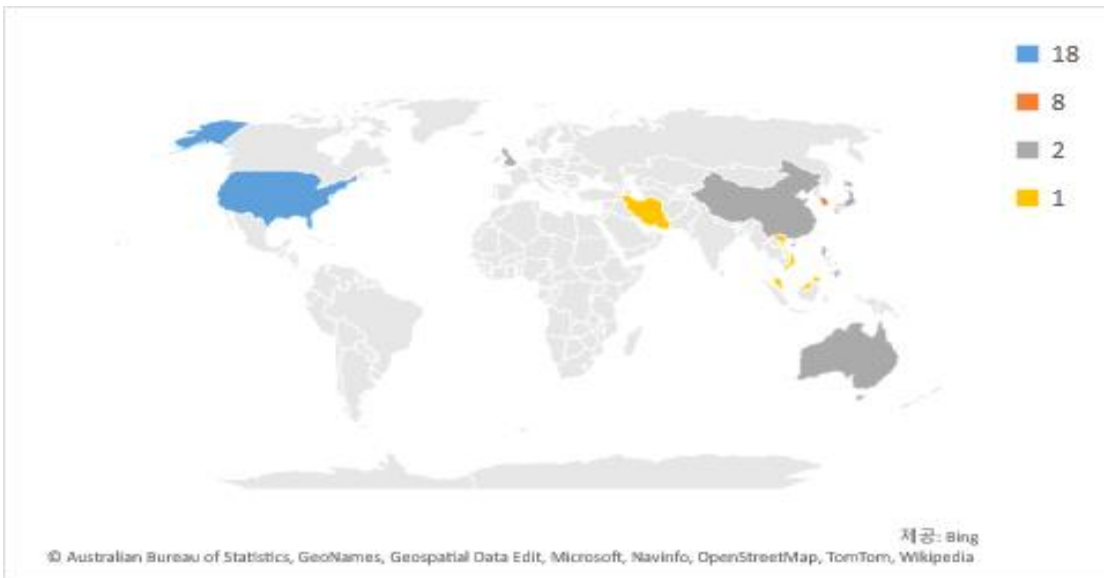
학문 목적 한국어 관련 연구를 시행한 국가의 분포는 다음 [그림 3]와 같다. 연구 대상 문헌 중에서 국가가 기재되지 않은 4편의 연구를 제외하여 총 39편의 문헌을 분석하였다.

그 결과, 미국이 18편(46%)으로 가장 많은 편수를 보인 국가인 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 쓰기와 화행에 관한 연구가 각 6편(31%)으로 가장 많았고, TEST 개발·정서·교수학습·온라인 수업·K-POP, 한국어교육 현황 등과 관련된 연구가 각 1편(6%)으로

나타났다. 이를 통해 미국에서 시행한 연구는 쓰기과 화행에 관련된 연구가 주로 이루어지고 있으며, 그 외에도 다양한 분야에서 연구가 활발히 이루어지고 있는 것으로 볼 수 있다.

다음으로, 한국에서 연구를 진행한 연구는 8편(20%)으로 미국 뒤를 이었다. 이를 자세히 살펴보면, 미국의 경우과 동일하게 화행이 3편(33%)으로 가장 많은 것으로 나타났다. 반면에 쓰기과 관련된 연구는 미비한 실정이며, 읽기·학습 경험·교수학습 등의 연구가 각 1편(17%)으로 나타났다.

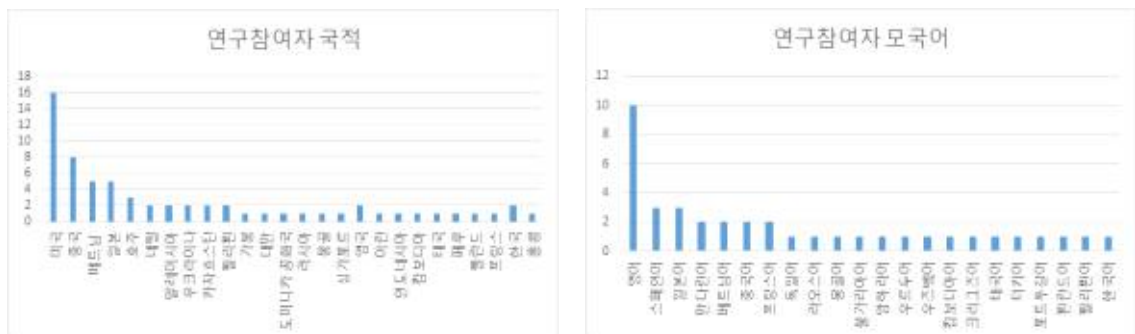
그 외에 중국·일본·필리핀·영국·호주 등에서 연구를 진행한 연구가 2편(5%), 말레이시아·베트남·이란 등에서 연구를 진행한 연구가 1편(3%)으로 나타났다.



[그림 3] 연구 시행 국가

3.2.2. 연구참여자 국적 및 모국어

학문 목적 한국어 관련 연구에서의 연구참여자 국적과 모국어의 분포는 다음 [그림 4]와 같다.



[그림 4] 연구참여자 국적 및 모국어

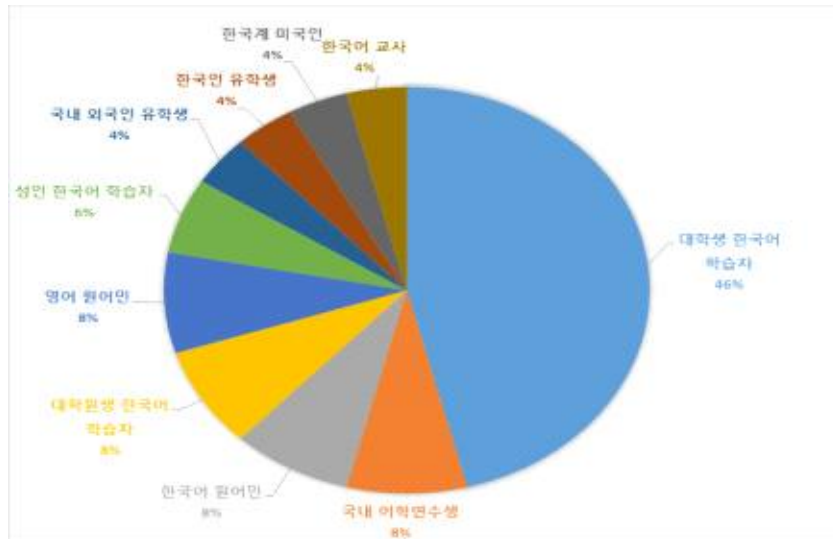
먼저, 국적을 살펴보면 미국이 16편(25%)으로 가장 큰 비중을 차지했다. 이처럼 미국에서의 연구가 집중된 이유로는 연구 대상 문헌이 영어로 작성된 국제 학술지이기 때문인 것으로 볼 수 있다.

그밖에 다음으로 중국이 8편(12%), 베트남·일본 각 5편(8%), 호주 각 3편(5%), 네팔·말레이시아·우크라이나·카자흐스탄·필리핀·영국·한국 각 2편(3%), 가봉·대만·도미니카 공화국·러시아·몽골·싱가포르·이란·인도네시아·감보디아·태국·페루·폴란드·프랑스·홍콩 각 1편(2%)으로 나타났다. 중국 국적의 연구참여자를 대상으로 한 연구가 다수 진행된 이유로는 국내 유학생의 비율과 관계가 있기 때문인 것으로 볼 수 있다. 또한, 미국과 중국 외에도 다양한 국적의 한국어 학습자 연구가 활발히 진행되고 있는 것으로 볼 수 있다.

국내 한국어교육 관련 선행 연구 동향분석을 살펴보면, 대부분 연구참여자의 국적만 표기하는 것으로 나타났다. 하지만, 국제 학술지에서는 연구참여자의 국적뿐만 아니라 모국어도 함께 제시하고 있었다. 국적과 모국어를 비교하여 살펴보면, 국적은 미국과 중국이 가장 많지만, 모국어로는 영어, 스페인어, 일본어, 만다린어 순으로 나타났다. 이처럼 국내 학술지와 달리 국제 학술지에서 연구참여자의 국적과 모국어를 함께 제시하는 이유는 한국은 민족적 다양성이 높지 않은 반면에 미국·중국·베트남 등 다양한 국가들에서는 민족적 다양성이 높기 때문에 정확한 정보를 제공하기 위해서 모국어도 같이 제시하는 것으로 볼 수 있다.

3.2.3. 연구참여자 유형

학문 목적 한국어 관련 연구에서의 연구참여자 유형의 동향은 다음 [그림 5]와 같다.



[그림 5] 연구참여자 유형

분석 대상 논문에서는 ‘대학생 한국어 학습자’를 대상으로 한 연구가 46%로 가장 높은 비율을 차지하는 것으로 나타났다. 그다음으로 많은 비율을 나타낸 유형은 ‘국내(한국) 어학연수생·한국어 원어민·대학원생 한국어 학습자·영어 원어민’가 8%이었으며, ‘국내(한국) 외국인 유학생, (해외) 한국인 유학생, 한국계 미국인, 한국어 교사’가 4%로 나타났다.

이러한 결과를 통해 국제 학술지에서의 학문 목적 한국어 관련 연구의 연구참여자 유형은 한국어 학습자 및 교사뿐만 아니라 한국어·영어 원어민, (해외) 한국인 유학생 등 다양한

대상으로 한국어 교육 연구가 진행되고 있는 것으로 알 수 있다.

3.2.4. 연구대상 표본 크기

국제 학술지에서의 학문 목적 한국어 관련 연구의 표본 크기는 다음 <표 2>와 같다. 43편의 연구참여자 수는 총 3,251명이었으며, 연구별 최대 연구참여자 수는 533명, 최소는 1명이었다.

<표 2> 연구대상 표본 크기

	1~10	11~20	21~30	31~40	50~60	61~99	100~200	201~300	400~
빈도수	11	7	4	10	3	1	3	2	2
백분율	26%	16%	9%	23%	7%	2%	7%	5%	5%

위의 표를 살펴보면, 1~10명의 표본 크기를 가진 연구가 26%로 가장 많은 비율을 차지하였다. 이와 같은 이유로는 10명 미만의 표본 크기를 가진 연구는 주로 쓰기 및 화행에 관한 논문 주제로 쓰기 및 인터뷰를 활용하여 질적연구를 진행하였기 때문이다. 따라서, 적은 표본 크기를 가진 연구의 연구참여자는 주로 한국어 학습자를 대상으로 진행되었다.

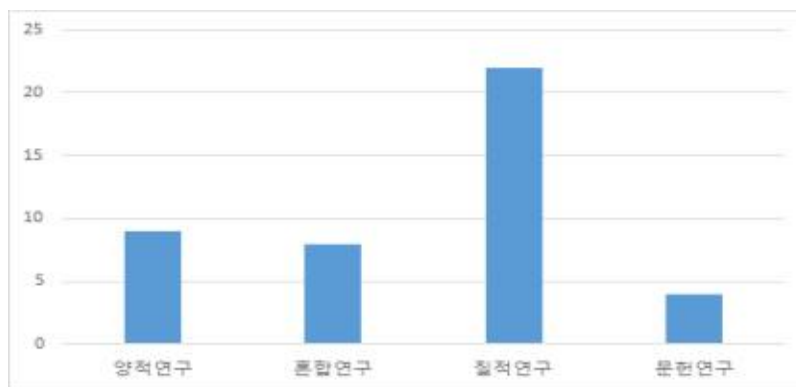
그 다음으로 31~40명의 표본크기를 가진 연구가 23%로 많은 표본 크기를 보였는데 이는 대부분 학습과정 및 경험을 혼합연구를 활용하여 살펴본 연구인 것으로 나타났다.

가장 적은 표본으로 나타난 ‘201~300명’ 및 ‘400’이상의 연구들로 교수법 효과, 학습의 동기, 학습자의 인식 조사 등으로 설문조사를 활용한 양적연구가 진행되었다. 이를 통해 표본 크기는 연구 주제와 연관성이 있는 것으로 나타났다.

3.3. 연구방법

3.3.1. 연구방법

국제 학술지에서의 학문 목적 한국어 관련 연구의 연구 방법은 다음 [그림 6]과 같다.



[그림 6] 연구방법

위에 제시된 [그림 6]과 같이 국제 학술지에 나타난 학문 목적 한국어 관련 연구는 질적

연구가 22편(51%)으로 양적연구가 9편(21%)인 것에 비해 약 2배 이상이 높은 것으로 나타났다. 이는 기존의 연구결과를 바탕으로 연구 문제를 도출하는 문헌연구와 설문조사를 통한 양적연구보다는 심층면담을 활용한 질적연구가 활발히 이루어지고 있음을 보여준다.

이러한 결과는 국내 한국어교육 관련 연구 동향분석의 결과와 상반되게 나타났다. 월원·이경애(2022)에서는 중도입국 청소년을 대상으로 한 한국어교육의 연구 동향분석에서 설문조사를 활용한 양적연구가 가장 많이 이루어지고 있음을 밝혔으며, 동효령(2018)에서도 한국어교육에서의 학습 동기 연구 동향 분석에 있어 양적 연구가 가장 활발히 이루어지고 있음을 밝혔다. 반면에 국제학술지에서는 자서전 쓰기, 참여관찰, 강사 일기, 문화기술지, 서술형 설문조사 등을 활용하여 화용 및 쓰기 교육에 대한 질적연구가 주로 진행되어 국내에 비해 연구 대상의 표본 크기가 현저히 적은 것으로 나타났다.

3.4. 연구내용

3.4.1. 연구주제별 연구

한국어교육일반		한국어교육 내용							한국어교수학습				한국어교재	학습자요인	오류분석	웹기반/컴퓨터	학습자사전개발
한국어와 한국어 교육	한국어 교육 현황	문법	어휘	화용	발음/억양	문학	한자	문화	교수법일반	교수법기능	학습	교육과정일반					
0	1	3	1	5	3	0	0	3	3	6	0	5	2	5	3	2	1
1		15							14				13				

[참고문헌]

신현숙(2009) "한국어교육의 어제와 오늘." 『동악어문학』, 53집, 동악어문학회, 5-70.
 광경숙(2019) "선교 목적 한국어 교육에서 성경 스토리텔링을 활용한 한국어 교육 연구." 『광신논단』, 29집, 광신대학교, 203-223.
 박진옥(2015) "전공별 학문 목적 한국어 교육과정 개발을 위한 기초 연구." 『민족연구』, 64집, 한국민족연구원, 90-109.
 조은영, and 총니. "중국인 학문 목적 한국어 학습자의 한국어 쓰기 특징과 모국어 쓰기 특징 비교 연구." 문화와 융합 44.5 (2022): 75-98.
 형재연. "학문 목적 한국어 쓰기 교재의 분석 연구: 설명 텍스트를 중심으로." 漢城語文學 46.- (2022): 155-184.

- 이소정. "외국인 학생들의 비평적 글쓰기 교육 수업방향 연구." 리터러시 연구 13.2 (2022): 281-313.
- 남신혜. "블렌디드 러닝을 활용한 학문목적 한국어 읽기 수업 모형." 리터러시 연구 10.5 (2019): 249-273.
- 박수진, and 최보선. "한국어 문법 교육을 위한 형태 초점과 과제 중심의 절충적 수업 모형." 교양교육연구 16.1 (2022): 255-268.
- 엄지은. "하브루타를 활용한 한국어 혼합형 수업 사례 연구 - 논쟁 중심 하브루타를 중심으로 -." 한국어문화교육 16.1 (2022): 59-87.
- 홍혜준, and 김경환. "온라인 플립 러닝(Flipped Learning)기반 한국어 읽기 교육 방안 연구." 국제어문 -.89 (2021): 313-339.
- 강석한, and 안현기. "영어권/중국어권 원어민 학문 목적 한국어 말하기 습득 평가 연구: 과제 유형을 중심으로." 언어학연구 27.1 (2022): 1-23.
- 이다슴, and 김지현. "학문 목적 한국어 학습자의 발표 전략 사용 양상 연구." 새국어교육 -.130 (2022): 307-330.
- 지현숙, and 이혜란. "한국어 말하기 시험의 구인과 과업에 관한 연구: 교실 평가를 중심으로." 외국어교육연구 35.3 (2021): 117-132.
- 유양. "학문 목적 한국어교육 연구 동향 분석 -토픽모델링과 언어 네트워크 분석으로-" 외국어로서의 한국어교육 57.- (2020): 85-118.
- 나원주 (Wonju Na), 주현하 (Hyunha Joo), and 김영규 (Youngkyu Kim). "학문 목적 한국어교육의 연구 유형 분류와 연구 방법의 동향 분석." 한국어 교육 28.1 (2017): 79-111.
- 최정순(Jeong-soon Choe), and 윤지원(Ji-won Yoon). "연구 동향 분석을 통해 본 학문 목적 한국어교육 연구의 실태와 제언." 어문연구 74.- (2012): 131-156.
- 조정환, and 송금주. "체계적 문헌고찰 연구의 개요 및 체육학 분야의 적용사례." 한국체육측정평가학회지 17.3 (2015): 1-12.
- 주윤창, 이은옥, and 서우중. "스마트시티 연구동향 분석." 한국지역정보화학회지 23.2 (2020): 147-170.
- 최정순, 윤지원 "연구 동향 분석을 통해 본 학문 목적 한국어교육 연구의 실태와 제언" 어문연구 74 pp.131-156 (2012) : 131.
- 강승혜 "한국어교육의 학문적 정체성 정립을 위한 한국어교육 연구 동향분석" 한국어교육 14.1 pp.1-28 (2003)
- 강현화. "한국어교육학 연구의 최신 동향 및 전망: 연구사를 중심으로." 국어국문학 155 (2010): 39-78.
- 월원 and 이경애. (2022). 중도입국 청소년을 위한 한국어 교육의 연구 동향 분석 (2011-2021). 열린교육연구, 30(2), 115-139.
- 동효령 (Tong Xiaoling). "한국어교육에서의 학습 동기 연구 동향 분석." 새국어교육 0.114 (2018): 193-224.

‘학문 목적 한국어 교육에 관한 체계적 문헌 고찰 -국제 학술지를 중심으로-’에 대한 토론문

윤경원(세종사이버대학교)

본 연구는 기존에 간과되었던 국제 학술지상의 학문 목적 한국어교육 관련 논의를 분석했다는 점 그리고 그 분석을 위한 구체적인 기준을 정리했다는 점에서 나름의 의미를 갖는다. 연구자가 마련한 분석 기준이 매우 정교하여 실제 분석 과정이 아주 지난한 작업이었을 것임이 충분히 예상 가능한바, 그러한 쉽지 않은 작업을 묵묵히 윤리적으로 수행하였을 연구자에게 토론자로서의 소임을 다하기 위하여 감히 다음과 같이 몇 가지 질문을 남긴다.

먼저, 본 연구는 ‘체계적 문헌 고찰’로서, 단순히 연구 경향성 파악을 위한 선행연구 분석과는 차별화된다. 이러한 연구 방법을 택한 의도와 목적을 우선 밝혀 주기를 바란다.

다음으로, 앞선 질문을 연장할 때, 연구자가 본문에서도 밝힌 것처럼 ‘체계적 문헌 고찰’은 주로 특정 문제(예를 들어, 특정 언어문화권 학습자에 대한 특정 교수법의 효과/효용성 등) 해결을 위한 개입 방법의 적절성 내지는 그 효용성 및 결과적 효과를 도출하기 위한 일종의 메타분석이다. 따라서 이러한 연구 방법을 택한 데에는 연구자의 명백한 의도와 목적이 내재해 있게 마련이며, 그것은 보통 연구 문제로 명확히 제시된다. 그런데 본 연구에서는 과연 ‘체계적 문헌 고찰’을 통해서 한국어교육 혹은 그 연구에서의 어떤 문제를 해결하고자 하는지가 잘 드러나지 않는다. 즉, 연구 문제가 명확히 제시되지 않아 단순히 선행연구 분석 내지는 그 동향 파악으로만 간주될 위험성이 있다는 것이다. 그렇게 될 경우 단순히 어떤 연구가 부족했는지, 앞으로 어떤 연구가 더 필요한지 등 결론이 양적 분석 결과에 치중되기 쉽다. 이에 본 연구에서 해결하고자 하는 연구 문제가 무엇인지를 구체적으로 밝힌다면 논의가 더욱 풍성해질 뿐만 아니라 그 결과로 얻게 되는 결론의 효용성 또한 강화될 것으로 본다.

끝으로, 연구 자료 분석을 위한 데이터 수집 시에는 검색어가 결정적인 영향을 끼치게 되는데, 연구자는 발표문에서 자료 수집을 위한 검색어로 ‘Korean as a Foreign Language’, ‘korean language learner’, ‘KSL’, ‘KFL’, ‘Teaching Korean’, ‘Korean Language education’, ‘korean L2’를 사용했음을 밝히고 있다. 그런데 한 가지 의문이 드는 점은, 이러한 키워드로는 ‘학문 목적’이라는 한국어교육의 목적이나 학습자가 동기가 제대로 드러나지 않는다는 것이다. 이렇게 될 경우 해외 대학 내 일반 목적의 교양 한국어 학습자 또한 KAP 학습자로 분류될 가능성이 있다. 이러한 점에서, 본 논문에서 정의한 학문 목적 학습자가 무엇인지 그리고 연구자가 살펴본 국제 학술지상의 학문 목적 학습자들은 주로 누구였는지를 실제 예를 들어 언급해 준다면 논의를 이해하는 데에 도움이 되겠다.

지난한 연구를 수행한 연구자에게 경의를 표하며, 독자의 입장에서 이상과 같이 질문을 드리는 바이다.

키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성에 관한 합의적 질적 연구

문은희(소쿨루크 세종학당)

1. 서론

오늘날 750여만 명의 외국국적동포가 세계 각국에 흩어져 살고 있다(외교부, 2021). 법무부(2019)는 재외동포법 시행령을 개정하여 외국국적동포의 범위를 기존 3세대에서 ‘출생에 의하여 대한민국 국적을 보유했던 사람의 직계비속’으로 확대함으로써 고려인 후세대의 국내 체류에 대한 법적 지위를 보장하였다. ‘고려인1’)은 CIS2)(독립국가연합, Commonwealth of Independent States) 내에 거주하는 한인을 총체적으로 일컫는 용어다. 소련3) 시절 일반인들 사이에서 ‘고려인’이라는 호칭이 종종 사용되기는 했지만 공식적으로 ‘조선인’이라고 불렀다. 소련이 붕괴되고 한국과 교류가 시작되면서 같은 민족을 지칭하는 두 개의 이름 ‘한국인’과 ‘조선인’ 사이에서 교육지책으로 선택한 것이 ‘고려인’이었다(정이리나, 2013:7).

고려인 이주역사는 한 세기하고도 절반을 넘는 최장의 이주역사를 가졌지만 우리와의 만남은 상대적으로 짧은 사람들이다. 이들은 정서적·문화적·혈연적 의미에서는 한인이지만 러시아어를 모국어로 사용하고 거주국의 정서와 문화를 중심으로 살고 있는 새로운 형태의 한민족이다. 중앙아시아로 이주할 당시 고려인 사회는 민족 정체성을 유지하였으나 스탈린의 소비에트화 정책으로 희석되거나 변형되었다. 신분상승의 전략으로 도시화, 고등교육, 전문직화를 추구하였고 언어, 의식, 생활방식 등이 소련의 사회문화에 동화되었다(윤인진, 2004:90). 1991년 소련이 해체되고 15개국의 독립국가가 탄생하면서 고려인 사회는 새로운 국면을 맞이하게 되었다. 고려인은 소련을 구성하는 하나의 단위민족에서 독립국에 소속된 다민족 중 하나의 소수민족으로 분류되고 사회주의 체제에서 자본주의 체제로의 이행, 민족주의 정책에 의한 차별과 배척 등 새로운 현실을 마주하게 되었다. 이후 조상들이 경험한 역사적 사실들의 특수성을 떠나 보편적인 디아스포라4) 정체성을 표출하는 후손으로서 독립

1) 현재 구소련한인, 고려사람, 고려인 등 이들을 지칭하는 호칭은 다양하다. 본 연구에서는 한국과 현지에서 가장 통용되고 있는 ‘고려인’ 용어를 사용한다.

2) 1991년 소련(소비에트 연방)의 해체로 독립한 국가들의 국제기구로 러시아를 비롯하여 키르기스스탄, 우즈베키스탄 등 9개국이 공식 회원국으로 참여하고 있다(위키백과, 2022, <https://ko.wikipedia.org/wiki>).

3) 소비에트 사회주의 공화국 연방(약칭 소련, 이하 소련)은 1922년 12월 30일부터 1991년 12월 26일까지 유라시아 북부에 존재하였던 세계 최초의 사회주의 국가로 15개의 공화국으로 이루어져 있었다. 소련의 주축을 이루었던 러시아 소비에트 연방 사회주의 공화국은 소련의 붕괴로 러시아 연방(약칭 러시아, 이하 러시아)으로 재개편되었고 나머지 공화국들은 모두 독립국가가 되었다(위키백과, 2022, <https://ko.wikipedia.org/wiki>).

4) 디아스포라(Diaspora)는 우리말로 민족분산(民族分散) 또는 민족이산(民族離散)으로 번역된다.

세대⁵⁾ 고려인이 형성되었다. 독립국가에서 태어난 이들은 소비에트 체제를 경험하지 않았고 전환된 민주주의와 자본주의 체제에서 성장하고 있는 세대로 기성세대인 소비에트세대와는 다른 의식과 정체성을 가지고 있다(성동기, 2012:191). 고려인 연구 관계자들은 고려인 사회가 타민족과의 혈연적 혼합과 차세대의 현지화로 인해 고려인 특유의 정체성을 잃어감에 우려를 표하며 이들을 위한 통합단체가 필요함을 제기하였다(연합뉴스, 2018).⁶⁾

정체성은 변화의 상이성과 구별되는 동일성, 연속성, 소속감 및 일체감의 의미를 포괄적으로 갖는 용어다(Barba Ponce, 1978; 정이리나, 2013:49 재인용). 정체성은 현재 개인의 주관적 자아감으로서 개인 정체성과 집단의 공통된 동류의식으로서 집단 정체성으로 분류할 수 있다. 그리고 집단 정체성은 특정 민족 집단에 대한 소속감을 반영하는 혈연적 의미의 민족 정체성과 한 개인이 국가에 소속되는 정치적 의미의 국가 정체성으로 구분할 수 있다(강원태, 2007:12). 고려인은 조상 때부터 전해온 민족 정체성과 더불어 거주국의 거주국 국민으로서의 국가 정체성을 동시에 가진 재외동포이다. 고려인 연구는 과거의 정치적 금기가 무너진 1990년대를 기점으로 종래에 알려지지 않았던 연구 자료가 대중에 공개되면서 급속히 진행되었다(이진혜, 2021:263). 최근에는 이주, 디아스포라, 재외동포 등 여러 학문 분야에서 활발한 연구가 이루어지고 있다. 특히 이문화 접촉기회의 증가로 다양한 형태의 정체성 연구들이 등장하였고 다민족이 상존하는 지역의 민족 정체성 및 국가 정체성에 대해 다양한 연구가 진행되고 있다(임영언·김한수, 2017:121). 2014년은 ‘고려인 이주 150주년’으로 이들의 이주 역사를 재조명하려는 움직임이 매우 왕성했던 해였다. 국내외에서 고려인 관련 각종 학술대회가 개최되었고 언론은 초기 이주지역인 카자흐스탄과 우즈베키스탄의 고려인들에게 집중하였다. 이에 반해 키르기스스탄에 거주하는 고려인 연구는 양적 및 질적인 측면에서 상당히 미흡한 수준(신형진·이문채, 2015:245)으로 본 연구는 상대적으로 잘 알려지지 않은 키르기스스탄 고려인들에 주목하고자 한다.

키르기스스탄(공식 국명은 키르기스 공화국, 이하 키르기스스탄)은 ‘동양의 스위스’라고 불릴 만큼 자연이 아름다운 중앙아시아 내륙국가다. 키르기스스탄은 한때 소련의 구성 공화국이었다가 1991년 독립하였고 80여개 이상의 민족으로 구성된 다민족 국가이다. 키르기스인이 73%로 국민의 다수를 차지하며 고려인은 전체 인구의 0.3%(외교부, 2019)에 해당하는 소수민족으로 분류된다. 키르기스스탄의 고려인 연구는 여타 중앙아시아 지역에 비해 거주 인구가 미미하고 초기 고려인들의 이주지역이 아니라는 이유로 연구자들의 관심 밖의 영역이었다. 그런데 키르기스스탄에 거주하고 있는 고려인들은 1937년 강제이주 이후 상당기간이 경과한 후에 재이주 했다는 점에서 우즈베키스탄이나 카자흐스탄 고려인들과는 다른 성격을 지닌다(신형진·이문채, 2015; 정이리나, 2013). 키르기스스탄의 고려인 사회는 선택적 재이주로 형성된 유입사회이며 남북분단과 냉전체제의 영향으로 1980년대 중반까지 단절 단절되었다가 소련 해체 이후 체제전환기에 돌입하면서 한국과의 교류가 활성화 되었다. 이러한 변화는 독립세대 고려인이 현실적으로 민족 정체성에 관심을 가지고 접근(성동기, 2012:194)하는 촉매제가 되었다.

전지구화로 인간의 이동과 이주는 어느 때보다도 자유롭다. 소속된 나라의 경제적 상황과

본 연구는 윤인진(2004:8)이 코리아 디아스포라를 ‘한민족의 혈통을 가진 사람들이 모국을 떠나 세계 여러 지역으로 살아가는 한민족 분산’으로 개념화한 정의를 적용한다.

5) 1991년 소련 붕괴 이후 태어난 고려인을 ‘독립세대’ 혹은 ‘고르바초프의 개혁·개방세대’라고 정의한다(성동기, 2012:191).

6) “전 세계 46만 고려인 정체성 와해 중... 통합단체 출범해야”(연합뉴스, 2018.12.14.)

문화 그리고 개인의 감정과 경험 등은 삶의 일부로서 디아스포라 정체성에 고스란히 반영되어진다. 세대가 거듭날수록 디아스포라 역사는 길어지고 세대 간 언어자본과 문화적 배경의 상이성으로 인해 소속감, 정체성 등에 변화가 있을 것으로 예측된다. 고려인의 미래는 현재를 살고 있는 젊은 세대 고려인들의 인식과 행동에 기초한다는 측면에서 국교 수교 후 새롭게 전개되는 독립세대 고려인의 디아스포라 삶을 고찰하는 것은 현대 고려인 사회를 이해하는 의미 있는 작업이 될 것이다. 이에 본 연구는 키르기스스탄 독립세대 고려인들이 정체성의 변화를 어떻게 인식하고 만들어가고 있는지 살펴보고자 한다. 이는 디아스포라로서 ‘나’의 정체성을 탐색하고 조상의 조국이며 역사적 기억의 공동체로 연결된 한국을 탐색해 보는 시도가 될 것이다.

2. 이론적 배경

2.1. 키르기스스탄 고려인과 독립세대 고려인

2022년은 한국이 키르기스스탄과 수교한지 30년 되는 해이다. 키르기스스탄은 소련의 구성 공화국이었다가 소련이 해체되면서 1991년 8월 독립국가가 되었다. 키르기스스탄은 고려인이 거주하고 있는 CIS 회원국으로 키르기스스탄의 고려인은 이주, 강제이주, 재이주 등 3번의 이주를 경험한 디아스포라 집단이다. 1860년대 중반, 기근과 질병 그리고 가혹한 수탈을 피해 두만강을 건너 연해주로 이주하는 한인의 수는 해마다 증가하였고 소련은 극동지역을 개간하기 위해 한인의 이주를 환영했다. 소련은 이들에게 토지를 무료로 나눠주고 세금을 면제해 주었고 한인들은 근면성과 뛰어난 농업기술로 소련 정부로부터 사회·경제적으로 인정받으면서 상호발전을 도모하였다. 그러나 1937년 스탈린의 인구정책에 의해 중앙아시아로 강제이주를 당하고 이동의 자유를 빼앗긴 삶을 살았다. 일본과의 전쟁을 앞둔 소련은 고려인들의 간첩활동 예방이라는 안보 목적과 중앙아시아의 낙후된 지역을 개간한다는 경제적 목적 하에 171,781명의 고려인을 우즈베키스탄과 카자흐스탄으로 강제 이주시켰다. 강제 이주 후 고려인들은 인근 주변에 집단농장을 형성하여 거주하였고 그 당시 이들에게는 거주 이전의 자유가 없었다. 고려인의 재이주는 1953년 스탈린 사후 거주지 제한이 철회되면서 본격적으로 이루어졌다.

키르기스스탄 고려인 사회는 다른 지역의 고려인 사회와 다른 성격을 지닌다. 우즈베키스탄과 카자흐스탄은 초기 이주지역으로 강제이주 성격을 갖는다면 키르기스스탄 고려인 사회는 거주지 이동제한이 해제된 이후 자발적 선택에 의한 재이주로 형성되었다. 고려인 인구 이동에 대한 정확한 통계는 없지만 김중관(2016)에 의하면, 키르기스스탄 고려인 대부분은 거주제한이 해제된 후 우즈베키스탄, 카자흐스탄 등지에서 이주해 온 사람들로 1959년에 3,344명(전체인구 대비 0.1%)이었던 인구가 1999년 19,800명을 정점으로 조금씩 감소 추세를 보인다. 그리고 키르기스스탄의 고려인 사회는 노령화되고 있다. 소련 해체이후 계속된 중앙아시아의 취업난, 경제난, 민족차별 등은 고려인들이 러시아 또는 한국 등으로 이주하는 원인이 되었고 키르기스스탄뿐 만 아니라 이웃 나라들도 마찬가지다. 이렇다 할 산업이 없는 키르기스스탄으로 유입되는 고려인 인구는 더 이상 없으며(신형채·이문진, 2015:259) 오히려 젊은 고려인들이 일자리를 찾아 해외로 떠나고 있어 키르기스스탄의 고려인 사회는 노령화되고 있다.

강제이주를 경험한 고려인 1세대와 거주이전의 자유가 없었던 고려인 2세대는 소련의 사

회주의 체제에 적응하고자 러시아를 배웠고 적극적으로 러시아 정교회를 받아들였다. 이후 1991년 소련이 15개 공화국으로 분리되면서 독립국가 탄생과 체제전환 등 단기간에 급변하는 사회를 경험하게 된 고려인 3세대들은 새로운 환경과 조건에 적응하고자 노력하였다. 이 세대는 제도적으로 고려말⁷⁾이 중단된 이후 러시아어로 교육을 받았고 부모세대로부터 민족 정체성을 교육받지 못한 세대이다. 그래서 고려말을 구사할 수 없었고 배우자가 반드시 고려인이어야 한다는 생각이 약화된 세대로 타민족과의 혼인 비율 또한 높았다(정이라나, 2013:47). 4세대는 1991년 소련 해체 이후에 태어난 독립세대로 이들은 ‘뗏줄’로 강조되는 외형적으로 생물학적 유사성을 가지고 있지만 전(前) 세대가 경험했던 사회주의적 성격은 점진적으로 소멸되고 경제 자본주의의 새로운 환경에서 살고 있는 현재의 세대이다.

국교 수교 후 진행된 한국과의 활발한 교류는 열악한 경제상황에 처한 독립세대 고려인에게 한국에 관심을 갖는 촉매제가 되었다. 한국어를 구사하면 현지에 진출한 한국 기업에 취업할 수 있었고 특히 ‘고려인’은 다른 외국인노동자와 달리 재외동포로서 법적 지위가 보장되었기 때문에 현실적으로 민족 정체성에 관심을 가지고 접근이 가능하였다. 고려인과 거주국, 고려인과 모국 그리고 모국과 거주국 등과의 관계 맺음은 민족 정체성의 형성과 변화에 중요한 변수(김영술, 2020:37)임을 고려할 때, 고려인 사회를 발전시킬 주역으로 인식되는 독립세대 고려인들이 민족 정체성에 관심을 가진다는 것은 매우 반가운 일이다. 현재 고려인 사회는 민족전통이 살아있지만 러시아, 유럽, 중앙아시아 타민족의 문화 요소도 보존·유지하고 있다. 이는 키르기스스탄 고려인 사회가 세대에서 세대로 시간이 흐르면서 한국 문화와는 다른 차원의 새로운 현지 문화를 영위하고 있음을 시사한다. 이에 고려인 사회의 다양한 전개를 키르기스스탄 독립세대 고려인의 삶 속에서 탐색해 보고자 한다.

2.2. 디아스포라와 정체성

디아스포라는 같은 민족구성원들이 세계 여러 지역으로 흩어지는 과정뿐만 아니라 분산한 동족들과 그들이 거주하는 장소와 공동체를 가리키며 국제이주, 망명, 난민, 이주노동자, 민족공동체, 문화적 차이, 정체성 등을 아우르는 포괄적인 개념이다(윤인진, 2004:4-5). 디아스포라는 조상 세대를 시작으로 다음 세대를 확인하는 과정이며 새로운 거주국 사회에 정착하기 위한 전략으로 민족 정체성을 유지하면서 국가의 구성원으로서 갖는 국가 정체성을 지향하게 된다(선봉규·배준환, 2018:457).

중앙아시아에 거주하는 고려인은 적게는 한번에서 많게는 3번 이상 이주를 경험한 디아스포라 집단이다. 디아스포라 집단으로서 고려인은 거주국 사회의 문화를 수용하고 적응을 시도하면서 자신들의 고유한 문화를 유지, 발전시키려는 태도를 간직하고 있다. 김영술(2020)에 의하면, 고려인은 한국인과 외모의 차이는 없으나 정서와 문화의 차이를 느끼고 스스로를 한국인으로 분류하지만 자신이 한국인이라고 생각하는가의 질문에 아니라고 분명하게 대답하였다. 이들은 어느 한 곳에 소속되어 있지 않고 경계선이 모호한 이중정체성으로서 거주국 ‘국민’이란 국가 정체성과 ‘한민족’의 민족 정체성을 동시에 품고 살아간다.

정체성은 자신을 누구로 인식하는지에 대한 주관적 의식으로 스스로가 타자와 다르다는 자기 자신에 대한 타자의식이자, 자기 자신에 대한 존재와 의미 부여이다(조정남, 1996:315). 정체성은 개인의 자기결정에서 비롯되지만 점차 집단적 특수성을 띠면서 보다 추상적인 형

7) ‘고려말(коремар)’은 러시아 극동지방의 연해주에서 중앙아시아의 카자흐스탄, 키르기스스탄, 우즈베키스탄 등으로 이주한 한인들의 모어를 일컫는다(이경희, 2020:201).

태로 발전하는 경향이 있다. 어느 한 집단이 언어, 전통, 가치, 상징 등의 문화적 공통요소를 바탕으로 스스로를 다른 민족과 구별되게 하는 타자의식이 민족 정체성이다. 이처럼 민족구성원으로서 존재와 문화적 요소를 강조한 입장에서는 민족 정체성(Ethnic Identity)을, 정치적 이거나 국가적 시각에서는 국가 정체성(Nation Identity)을 확인할 수 있다. 이러한 민족 정체성과 국가 정체성의 형성은 국가 간의 관계성에 영향을 받으며(김영술, 2020:37) 민족구성원 개인의 관점에 따라 중복될 수도 있고 가변적이 될 수도 있다(강재식, 2000:106).

모어(Mother language)와 모국어(Native language)가 다르고 민족(Ethnicity)과 국가(Nation)가 다른 디아스포라 정체성은 ‘나는 누구인가’ 평생을 자문해도 하나로 귀결되는 답을 얻어내지 못할 수 있다. 모어와 모국어가 같고 민족과 국가가 일치하는 한국사회에서 태어나고 성장한 사람은 태어난 나라의 문화에 쉽게 동화되지 못하여 내가 누구인지를 탐색하고 자기 안의 역사를 발견해 나가면서 정체성을 스스로 구축하려는 디아스포라의 일상적인 행위가 쉽게 이해될 수 없는 성질의 것(심지은, 2019:252)일 수 있다. 샘 조지(Sam George, 2018:161; 현한나, 2020:45 재인용)는 디아스포라 정체성에 대해 “디아스포라는 두 세계 안에서 살고 있다. 하나는 버리고 떠났지만 여전히 이상스럽게 연결되어 있다고 느껴지는 세계요, 다른 하나는 적응을 했지만 여전히 소외감을 느끼는 세계다.”라고 설명하였다. 한편 임영언·김한수(2017)은 디아스포라 정체성은 항상 변화와 차이를 통해 새로운 정체성으로 생산 또는 재생산해 낸다고 주장하였다.

키르기스스탄 고려인들은 3번의 이주, 소련 해체 및 독립국가 형성, 자본주의 체제로의 전환 그리고 한국 수교로 이어지는 일련의 사건들을 경험했다. 이로 인해 조상의 많은 부분들은 변형되었거나 사라졌고 독립세대 고려인은 자연스럽게 디아스포라 특성을 가지게 되었다. 이에 키르기스스탄 독립세대 고려인들이 디아스포라 환경과 어떻게 관계를 맺고 어떤 적응 전략을 구사하는지 들여다보고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 합의적 질적 연구

본 연구는 연구자들 간 반복적인 합의 과정을 거치는 합의적 질적 연구방법(Consensual Qualitative Research)을 사용하였다. 질적 연구는 연구 질문과 관련된 특정 요인의 사회심리적 발생 요인과 영향을 끼치는 맥락을 전체적이고 상세하게 재구성하는 것을 목적으로 한다(박용익, 2012:7). 하지만 질적 연구방법은 연구자의 주관적 기술로 객관성을 확보하기 어렵다는 한계점을 가지고 있다. 이러한 문제점을 보완하기 위해 Hill과 Thomson 그리고 Williams는 현상학적 방법, 근거이론, 종합적 과정분석 등의 내용을 결합하여 합의적 질적 연구방법을 개발하였다. 합의적 질적 연구방법은 복수 연구자로 구성된 합의 팀과 감수자에 의해 진행되며 자료 분석 과정에서 연구자들 간의 의견일치와 불일치 등을 논의하면서 합의를 이뤄가는 체계적 분석 방법을 강조한다(문은희·윤영, 2019:82). 연구 주제나 연구 대상에 대한 연구자의 편견과 분석 과정에서의 왜곡 가능성을 예방할 수 있으며 참여자 경험을 범주화하고 그 경험의 진행과정을 확인할 수 있다는 점에서 합의적 질적 연구방법이 본 연구에 적합하다고 판단하였다.

3.2. 연구 참여자와 연구자

본 연구는 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성을 알아보기 위해 1991년 이후에 태어나 현재 키르기스스탄에 거주하고 있는 고려인을 연구 참여자로 선정하였다. 의도적 표집방법(purposive sampling)과 눈덩이 표집방법(snowballing sampling)으로 선정된 연구 참여자는 총 9명으로 우즈베키스탄 또는 카자흐스탄에서 재이주한 고려인의 후손이며 9명 중 4명은 민족 간 결혼으로 태어난 고려인이었다.

신형진·이문채(2015)에 의하면, 키르기스스탄에 거주하는 고려인 대부분은 1953년 스탈린 사후 거주제한이 해제되면서 우즈베키스탄과 카자흐스탄으로부터 유입된 1세대와 2세대 그리고 그들의 자손들로, 1991년 이후 출생한 4세대부터는 키르기스스탄 출생이 급격히 증가하였다. 그리고 소련시절 다른 민족과의 결혼은 민족 간 우호적 관계를 나타내는 명확한 지표 중 하나로 가족의 1/6이 민족 간 혼혈 결혼이었다(명드미트리, 2016:85). 본 연구에 참여한 독립세대 고려인의 인구사회학적 특성은 이러한 시대적 배경을 반영하고 있었다<표 1>.

<표 1> 연구 참여자의 인구사회학적 특성

No	출생년도	성별	고려인 여부		거주지	직업	한국어 수준	강제이주지역
			부	모				
A	2004	여	고려인	고려인	카라발타	대학생	토픽4	카자흐스탄
B	2004	남	고려인	러시아	비슈케크	대학생	세중한국어1	카자흐스탄
C	2004	여	고려인	독일	카라발타	대학생	세중한국어1	카자흐스탄
D	2003	여	고려인	고려인	소쿨루크	대학생	세중한국어2	우즈베키스탄
E	2002	남	고려인	러시아	카라발타	대학생	세중한국어1	카자흐스탄
F	2002	남	고려인	고려인	비슈케크	회사원	세중한국어1	우즈베키스탄
G	2000	여	러시아	고려인	카라발타	대학생	세중한국어1	카자흐스탄
H	1999	여	고려인	고려인	카라발타	회사원	토픽4	카자흐스탄
I	1995	여	고려인	고려인	소쿨루크	회사원	토픽4	우즈베키스탄

본 연구의 연구자는 합의 팀과 연구책임자로 구성하였다. 자료 분석 과정에 참여한 합의 팀은 연구자를 포함하여 3명으로 구성하였고 연구책임자 1명은 연구 진행 및 감수자 역할을 수행하였다.

3.3. 연구 절차

본 연구는 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성을 살펴보기 위해 반구조화 질문지를 제작하여 심층면담으로 진행되었다. 자신들이 알고 있는 고려인 이주역사에 대해 자유롭게 진술하는 것을 시작으로 고려인 언어, 고려인 문화 등 연구자가 필요하다고 판단되는 내용을 추가로 질문하였다. 심층면담은 2022년 2월부터 5월까지 진행되었으며 연구 참여자의 동의하에 녹음되었다. 연구 참여자는 총 9명으로 참여자 E는 1회의 면담을, 나머지 참여자 8명은 2회의 면담이 이루어졌고 회당 60-90분 정도 소요되었다. 면담 장소는 연구 참여자들이 다니고 있는 교육기관이나 카페 등에서 이루어졌다. 연구 참여자들 중 3명(A, H, I)은 한국어로의 소통이 원활하여 1:1로 면담을 진행하였고 나머지 참여자들은 러시아어 통역사를 통해 인터뷰를 진행하였다. 녹음된 면담 내용은 축어록으로 작성하여 현지인 2명

의 도움을 받아 교차 번역하였고 최종적으로 정리 된 면담 내용은 연구 참여자들에게 확인 절차를 거쳤다. 수집된 자료는 2022년 6월부터 8월까지 3차례에 걸쳐 다수의 연구자들에 의해 진행되었다. 먼저 축어록 자료를 질문지에 근거하여 주제별로 분류하고 정리한 후 영역 코딩을 하였다. 그 다음 연구 참여자가 진술한 내용을 핵심적인 몇 마디로 요약하고 복수 연구자의 합의를 통해 중심 개념을 구성하였다. 이렇게 구성 된 영역과 중심개념은 연구책임자의 감수 의견에 따라 일치와 불일치의 확인 및 합의 과정을 거쳤고 마지막으로 교차분석을 통해 사례 간 유사성을 분석하고 빈도⁸⁾로 표시하였다.

4. 연구 결과

키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성을 탐색하기 위해 합의적 질적 연구방법을 적용하여 분석한 결과, 다음 <표 2>와 같이 3개의 대영역과 8개의 중심영역 그리고 25개의 범주가 도출되었다.

<표 2> 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성

대영역	중심영역	범주	빈도	구분
과거와 연결되다	기억의 역사	입에서 입으로	5	typical
		잘 모르는 가족력	4	variant
	언어의 온도	같지만 다른 언어	7	typical
		모국어? 러시아어!	9	general
오늘을 살아가다	달라진 분위기	생활 언어, 키르기스어	7	typical
		모두가 키르기스스탄 사람	6	typical
	일상 속 전통문화	중요한 기념일, 돌과 환갑	9	general
		밥과 김치를 먹는 사람들	6	typical
		고려인의 언어, 한국어	4	variant
	변화와 선택	잊혀진 것은 잊혀진 데로	4	variant
		이제는 선택의 문화	3	variant
		사라지고 변하고	5	typical
		한국어보다 영어가 먼저	3	typical
		달라진 배우자의 조건	7	typical
	나는 누구인가	키르기스스탄과 거리두기	3	variant
		키르기스스탄은 나의 조국	5	typical
		귀속의 부재, 반반 혈통	4	variant
		만크루트 같은 삶	6	typical
나는 자랑스러운 고려인		8	general	
내일로 나아가다	이주를 준비하는 사람들	더 나은 삶을 찾아	7	typical
		한국 사람으로 살기	3	variant
	만들어 가는 미래	기회의 땅, 한국	8	general
		오세요, 키르기스스탄으로	5	typical
		다음 세대로의 이음	4	variant
		서로가 존중할 때	3	variant

8) Hill 외(2005)의 연구에 따라 8개 이상 사례에서 발견된 개념은 일반적(general)으로, 5~7개 사례에서 발견된 개념은 전형적(typical)으로, 2~4개의 사례에서 발견된 개념은 변동적(variant)으로 표시하였고 1개 사례에서만 나타난 것은 예외적(rare)인 것으로 보고 분석에서 제외하였다.

4.1. 과거와 연결되다

4.1.1. 기억의 역사

연구 참여자들이 기억하는 고려인들의 디아스포라 여정은 가난을 피해 조선에서 극동지역으로의 이주했던 1860년대부터 시작되었다. 그리고 전쟁 예방 및 반국가 행위자 색출이라는 정치적 명분과 중앙아시아의 농업 생산 증대라는 경제적 목표를 달성하기 위해 소련이 고려인들을 중앙아시아로 강제 이주시켰던 1937년으로 이어졌다. 1953년 스탈린이 죽고 거주지 제한이 철회되자 강제이주 지역이었던 카자흐스탄과 우즈베키스탄에 살던 고려인 일부는 보다 나은 삶을 위해 자발적 이주를 감행하는데 그곳이 바로 키르기스스탄이었다. 1937년 스탈린에 의해 실시된 강제이주는 고려인 가족의 역사적 뿌리가 되었고 스탈린 사후 키르기스스탄으로의 이주와 정착은 선택과 집중의 장면으로 입에서 입으로 전해졌고 과거와 현재를 연결시켜 주는 고리와 같았다. 반면 조상의 역사를 잘 알지 못하는 참여자들(B, C, D, F)도 있었다. 이들은 인터뷰를 위해 가족 내 어른에게 조상의 이주 역사를 알아보았고 이러한 행위는 고려인 이주 역사에 관심을 가지는 기회를 제공하였다.

4.1.1.1 입에서 입으로

한국은 30년대 기근이 있었고 증조부모님은 만주와 가까운 북한에 살다가 블라디보스토크로 이주하셨어요. 소련은 우리 증조부모님에게 땅을 나눠주고 일도 주었어요. 우리 증조부모님은 가난했고 평생 동안 농작물을 재배하고 사셨는데 일본 스파이로 여겨져서 카자흐스탄으로 보내졌어요(참여자 G).

우리 외할머니와 삼촌이 가끔 식사하면서 이야기하셨어요. 그때 한국은 너무 가난해서 먹을 것이 없었어요. ‘다른 나라에 가서 살면 삶이 좋아지지 않을까?’ 그래서 소련으로 갔는데 그때 일본과 전쟁이 있었어요. 소련에 일본 스파이가 들어오는 거예요. 고려인들은 일본인과 닮아서 스탈린은 고려인들을 중앙아시아로 흩어 보냈어요. 그때 카자흐스탄으로 왔어요. 농사하기에는 카자흐스탄 땅이 안 좋으니까 외할머니는 키르기스스탄으로 이사하셨어요(참여자 H).

4.1.1.2 잘 모르는 가족력

솔직히 말하면, 저는 가족력에 대해 자세히 알지 못해요. 저는 고려인 4세인 것 같아요. 조부모님이 한국에서 카자흐스탄으로, 그 다음에 키르기스스탄으로 이주해서 이 나라에 남으셨다는 것만 알고 있어요(참여자 C).

저는 가족 역사를 잘 몰라요. 조부모님이 고려인이라는 것만 알아요. 아버지는 키르기스스탄에서 태어나셨고 어머니는 우즈베키스탄에서 오셨어요(참여자 F).

4.1.2. 언어의 온도

본 연구 참여자 9명 모두 러시아어를 모국어로 생각하였다. 이러한 결과는 고려인들이 러시아어를 사용하지만 한국어를 모국어라고 생각한다(정이라나, 2013)는 선행연구와 상반된다. 반면 1980~1988년생의 참여자 모두가 러시아어를 모국어로 생각했고 한국어는 수많은

외국어들 중에서 하나로 인식될 뿐이었다는 연구(이영형·김정훈, 2015) 결과와 맥을 같이 한다.

연구 참여자 9명 중 3명은 한국어로 자신의 생각과 감정을 표현할 수 있었고 나머지 연구 참여자는 기본적인 자모만 알고 있거나 간단한 인사 정도 구사할 수 있었다. 소련 시절 러시아어는 교육시스템의 기본언어로서 민족 간 의사소통의 언어였고 중앙아시아의 경제 및 정치활동을 위한 중요한 연계언어로서 운영되었다(강휘원, 2008:90). 소비에트화에 적극적으로 있던 키르기스스탄은 소련 시절에 러시아어를 사용하였고 독립 이후에는 민족차별정책 수단으로 키르기스어를, 현재는 키르기스어 및 러시아어를 공용어로 사용한다⁹⁾. 그래서 키르기스스탄에서는 고려말을 할 수 있는 고려인을 찾기가 쉽지 않다. 일반적으로 언어는 민족성의 가장 중요한 상징 지표(김영술, 2020:58)다. 그러나 독립세대 고려인들에게 민족어 사용 능력은 민족 정체성 형성과 변화에 결정적인 역할을 하는 것은 아니었다. 이들은 자신의 조상이 한민족이라는 혈통과 일상생활에서 유지되고 있는 전통문화에서 민족 정체성을 찾았다. 그리고 독립세대 고려인들은 부모나 어른 세대에게서 듣는 고려말과 미디어나 교육기관 등을 통해 접하는 한국어와는 확연한 차이가 있다고 느꼈다.

4.1.2.1 같지만 다른 언어

어른들은 자기들끼리 이야기하시지만 우리는 이해할 수 없어요. 고려말에는 독특한 발음 특징이 있어요. 예를 들면, 물-무리, 냉면-국시, 김치-침치라고 해서 현대 한국어와 비교하면 큰 차이가 있어요(참여자 A).

고려말을 할 수 있는 친척들이 한국으로 이주했을 때 한국 사람들과 말을 할 수 없었어요. 고려인 언어는 옛날에 사용했던 말이고 지금 한국 사람들이 사용하는 현대 한국어는 영어가 많기 때문에 큰 차이가 있다고 생각해요(참여자 C).

한국말과 고려말이 달라요. 발음이 다르고 말투도 다르고 단어도 달라요. 제가 한국에서 온 선교사님 말도 많이 듣고 고려말도 많이 들었는데 한국말은 남한 말이고 고려말은 북한 말이라는 생각을 했어요(참여자 H).

4.1.2.2 모국어? 러시아어!

조부모님은 부모님을 키울 때 러시아어를 사용하셨고 친구들과 고려말을 사용하셨어요. 그리고 부모님은 저를 키우실 때 러시아어를 사용하셨어요. 학교에서 키르기스어를 배웠지만 따로 공부하지 않아서 잘 몰라요. 저는 고향이 키르기스스탄이지만 태어날 때부터 러시아어를 사용했기 때문에 모국어는 키르기스어가 아닌 러시아어라고 생각해요(참여자 A).

태어날 때부터 러시아어로 말하고 생각하기 때문에 러시아어가 모국어입니다. 우리 가족은 가끔 어떤 물건이나 음식을 말할 때 고려말을 사용하지만 대부분 러시아어를 사용해요(참여자 F).

9) 키르기스스탄은 독립이후 러시아어에 주어진 공식 언어의 지위를 무효화하고 공식 언어로서 키르기스어의 단독 사용으로 전환하였다. 이는 많은 러시아인의 탈국가화를 초래하였고 키르기스스탄 경제에 악영향을 끼쳤다. 키르기스스탄 의회는 1993년 5월 헌법 제5조의 수정(키르기스스탄에서 러시아어는 공식 언어로 사용될 수 있다)을 통해 러시아어에 키르기스어와 동일한 지위를 부여하였다(강휘원, 2008).

4.2 오늘을 살아가다

4.2.1. 달라진 분위기

소련 시절 공식 언어는 러시아어였고 고려인들은 사회적 신분상승을 위해 적극적으로 러시아어를 배웠다. 반면 현지어에는 관심을 두지 않았다. 이러한 결과로 키르기스스탄 고려인들은 수십 년간 키르기스스탄에 살고 학교에서 배웠음에도 키르기스어에 서툴다. 본 연구에서도 키르기스어로 원활한 대화가 가능한 연구 참여자는 단 한 명도 없었다. 소련 해체 이후 중앙아시아 5개 독립국가에서는 민족주의가 부활하고 이민족 차별정책이 실시되었다. 키르기스스탄은 키르기스어와 러시아어를 공용어로 사용할 만큼 민족주의에 다소 느슨한 편이었으나 독립 후 30년이 된 현재는 키르기스어를 모르면 일상생활에서 불편함을 경험하고 있었다. 시간이 거듭될수록 사회적 생활 전반에 걸쳐 새로운 조건에 상응하는 변화가 일어났고 고려인들의 삶에 고스란히 반영되었다. 다양한 사회활동을 통해 가족 내에 심어져 있었던 고려인의 문화적 가치와 기준은 키르기스스탄 사회로 전달되기도 했지만 소수민족으로서 고려인은 전체 키르기스인 속으로 희석되기도 했다. 고려인들은 거주국의 특성을 반영하는 체제와 정책에 따라 입지가 변화되었고 현실 지향의 모델에 자연스럽게 흡수되었다. 독립세대 고려인들은 키르기스스탄의 구성원으로서 현지화 되었고 현재도 진행형이었다.

4.2.1.1 생활 언어, 키르기스어

10년 전만 해도 대부분의 사람들이 러시아어를 사용했어요. 사람들은 다국적이었지만 모든 학교 수업은 러시아어로 진행되었고 이런 이유로 저는 키르기스어를 공부하지 않았어요. 이전에는 키르기스어를 몰라도 어려움을 겪어본 적이 없었는데 지금은 모르면 너무 힘들어요. 저의 외모는 고려인과 닮지 않아서 많은 사람들이 키르기스스탄 사람으로 생각해요. 그래서 제가 키르기스어를 못한다는 것을 알게 되면 화를 내요. 물론 모든 사람이 그러는 것은 아니지만요(참여자 G).

옛날에는 키르기스스탄 사람들도 러시아어를 썼어요. 마을에 러시아 사람들도 많았어요. 하지만 지금은 키르기스스탄 사람들이 많고 러시아 사람들은 거의 없어요. 제가 앞으로 키르기스스탄에서 산다면 저도 키르기스어를 배워야 해요(참여자 H).

4.2.1.2 모두가 키르기스스탄 사람

키르기스스탄은 80여 개가 넘는 다민족 국가예요. 민족 간 문화가 다른 것은 분명하지만 모두 키르기스스탄의 비슷한 환경에서 자랐기 때문에 외모에 대해서 말하는 것이 아니라면 다르지 않아요(참여자 A).

키르기스스탄 사람들은 고려인들을 따로 구별하지 않아요. 우리 모두 같은 조건에서 살고 있어요(참여자 D).

4.2.2. 일상 속 전통 문화

전통의례는 일정한 생활문화권에서 오랜 생활습관을 통해 약속된 방식이므로 언어와 생활 방식이 다르면 전통의례도 달라질 수 있다(강재식, 2000:110). 키르기스스탄 고려인 사회는

소련의 소비에트화 영향을 받았고 여기에 키르기스스탄 유목민의 전통이 어느 정도 가미된 문화를 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 키르기스스탄 고려인들은 비록 언어는 잊어버렸지만 밥과 김치를 먹고 돌과 환갑만큼은 예전 모습 그대로 기념한다는 공통점이 있었다. 디아스포라 정체성에 있어 명절, 결혼, 음식 등과 같은 문화적 요소를 어떻게 향유하고 있는지는 중요한 부분이다(선봉규·배준환, 2018:466). 따라서 밥과 김치를 먹고 돌과 환갑을 기념하는 행위는 고려인들이 타민족과의 관계 속에서 자신들 스스로 한민족임을 인식하는 증거로 여겨진다. 이러한 한민족에 대한 인식은 한국어를 공부하게 되는 학습동기로 이어졌다.

4.2.2.1 중요한 기념일, 돌과 환갑

돌과 환갑은 고려인들에게 중요한 기념일이어서 크게 축하해요. 우리 가족은 환갑 기념일에 100명이 넘는 사람들이 모여서 하루 종일 축하할 수 있는 값비싼 식당을 예약했어요. 그 어떤 기념일보다도 더 호화롭게 지냈어요(참여자 B).

어려서부터 돌과 환갑을 지켰어요. 아이가 태어난 후 1년이 되면 돌을 기념하고 환갑도 기념해요. 하지만 설날이나 추석은 하지 않고 노루즈를 지내요(참여자 H).

4.2.2.2 밥과 김치를 먹는 사람들

우리는 가을 끝자락에 김장을 하고 국과 반찬을 먹고 김치 없이 밥을 먹을 수 없고 매운 음식을 먹어요(참여자 A).

고려인은 매일 반드시 밥을 먹고 반찬으로 나물을 먹어요. 우리는 쌀 없이 살수 없고 김치 없이 살수 없고 식탁에 최소한 4~5종류의 반찬이 있어야 밥을 먹는 문화가 있어요(참여자 I).

4.2.2.3 고려인의 언어, 한국어

저는 고려인이기 때문에 어릴 때부터 한국문화를 알고 한국어를 배우고 싶었어요. 12살 때 부모님의 추천으로 한국어 강좌를 듣게 되었어요. 부모님은 제가 고려인이기 때문에 한국어를 알아야 한다고 말씀하셨습니다(참여자 A).

‘난 고려인데 한국어를 잘 해야지’ 생각했어요. 스스로에게 경쟁력을 붙였어요. 사람들이 어떤 민족인지 물었을 때 고려인이라고 대답하지만 한국어를 아는지 물어봤을 때 저는 한국어를 모르는 것이 부끄러웠어요(참여자 I).

4.2.3. 변화와 선택

일반적으로 민족이나 집단의 동화유무를 확인하는 데 가장 잘 사용하는 척도는 민족어 사용과 민족통혼의 빈도이다(강재식, 2000:129). 강제이주로부터 시작된 중앙아시아 고려인들의 현지 삶은 생활 전반에 걸쳐서 끊임없는 변화를 겪어왔다. 1991년 독립국가 이후 사회주의가 아닌 자본주의 시장경제체제 하에서 태어난 본 연구 참여자들은 언어와 결혼관의 변화가 두드러지게 확인되었다. 러시아어를 모국어로 생각하고 민족통혼을 유지하고자 하는 기

성세대와 달리 독립세대 고려인에게 민족은 결혼의 중요한 요소가 되지 않았다. 또한 한국어는 민족어로 인식하지만 우선순위 외국어 학습에서 영어에 밀렸고 그 원인은 세계적으로 통용되는 영어의 활용도 때문이었다. 이러한 진술은 한국 기업이나 한국에 진출하기 위해 배운 한국어가 민족 정체성 함양에 도움은 주겠지만 실제로 활용가치가 줄어들면 한국어는 의미가 없어진다는 성동기(2012:195) 연구와 맥을 같이 한다.

한편 독립세대 고려인들은 전통문화가 사라지거나 잊혀져가는 변화를 자연스럽게 받아들였다. 부모로부터 이어져 온 전통문화를 고집하지 않았고 고려인 문화보다는 오히려 지금의 한국문화에 집중하고 있었다. 뿐만 아니라 일부 참여자들(B, F)은 고려인의 전통문화 보존과 전수를 당위적 행위가 아닌 다음 세대의 선택으로 남겨두었다.

4.2.3.1 잊혀진 것은 잊혀진 대로

과거의 모습들은 찾아보기 힘들어요. 지금 세대는 이미 과거의 문화와 거리가 멀어졌고 예전의 모습으로 되돌리기도 어렵고 그럴 필요도 없다고 생각해요. 지금 고려인들은 그대로 잘 살고 있어요. 예를 들면, 제 할아버지는 고려말을 잘하셨지만 아버지는 고려말을 이해할 수 있는데 말하지 못해요. 저도 고려말을 못해요. 하지만 생활에 문제가 되지 않아요(참여자 D).

많은 전통이 남아 있지만 사라진 전통도 있어요. 고려인의 언어는 사실상 3세대에서 사라졌다고 생각해요. 지금 고려인 세대는 전통을 단순화하는 것을 선호하고 고려인 문화에 특별하게 초점을 맞추지 않아요. 이것은 지금 세대만의 이야기가 아니라 세계적인 추세라고 생각해요. 점점 더 많은 사람들이 친척들과 상관 없이 가까운 지인들과 특별한 기념일을 축하하는데 저는 이것도 괜찮은 것 같아요(참여자 G).

4.2.3.2 이제는 선택의 문화

우리 가족은 고려인의 문화를 따르지 않았고 그래서 저는 고려인 문화를 거의 모릅니다. 냉장고에 항상 김치가 있고 아버지는 가끔 한식 요리를 해 주시지만 우리 가족의 삶에 영향을 미치지 않습니다. 이것은 가족의 선택이라고 생각합니다. 저는 조부모님, 부모님처럼 제 아이들에게 고려인 문화에 대해 선택할 기회를 제공할 겁니다. 아이들이 고려인 문화를 배우고 싶어 하면 아는 모든 것을 알려줄 것이고 그렇지 않다면 강요하지 않을 것입니다(참여자 B).

저는 한국과 연결된 고려인 역사를 모르고 이곳 고려인 문화도 잘 몰라요. 부모세대 고려인에게서 한국이 '역사적 조국'이라는 것이 사실일 수 있지만 저 개인적으로는 그렇지 않아요. 제 이야기는 키르기스스탄에서 시작되었기 때문에 고려인 문화나 언어를 다음 세대에게 전해주는 것은 저에게 의미가 없어요(참여자 F).

4.2.3.3 사라지고 변하고

많은 것들이 사라질 것 같아요. 키르기스스탄 사람들뿐 만 아니라 고려인들도 고려인 문화를 보존하기보다는 지금의 한류를 받아들이고 있어요. 저처럼 젊은 고려인들은 지금의 한국에 관심이 많아요. 점점 지금의 한국문화로 변하고 있다는 것을 고려인들 스스로 알고 있다고 생각해요(참여자 E).

고려인의 문화는 사라질 가능성이 있어요. 지금 고려인 아이들은 고려인 문화와 거리가 멀고 명절도 지키지 않고 관습도 잘 몰라요. 오래된 고려인 문화에 관심이 없고 지금 인기 있는 것은 현재의 K-pop과 한국 음식이에요(참여자 F).

4.2.3.4 한국어보다 영어가 먼저

영어는 키르기스스탄뿐 만 아니라 세계 어느 분야에서든 중요합니다. 영어를 사용하는 나라들은 경제적으로나 민주적으로 강합니다. 영어가 한국어 보다 널리 쓰이고 외국인 손님들과 쉽게 소통할 수 있기 때문에 저는 영어를 먼저 배웁니다(참여자 C).

키르기스스탄에는 외국에서 살고 싶어 하는 친구들이 많아요. 한국에 가고 싶으면 한국어를 배우지만 한국에 가고 싶은 생각이 없으면 영어를 배워요. 저는 한국에도 가고 싶지만 몰도바에 가서 공부하고 싶어서 영어를 선택했어요(참여자 D).

4.2.3.5 달라진 배우자의 조건

많은 사람들이 민족 간 결혼을 하고 순수한 피를 오랫동안 지속하는 것은 불가능해요. 저의 부모님도 민족 간 결혼하셨어요. 배우자를 찾을 때 국적이나 민족은 중요하지 않다고 생각해요. 결혼을 할 때는 국적, 민족보다 성격, 배우자를 대하는 태도와 감정, 상호 이해하는 것이 중요해요(참여자 C).

저에게는 민족도 중요하지만 종교관, 세계관, 성격이 훨씬 더 중요해요. 세계 각 나라들은 서로 적극적으로 협력하고 국경은 개방되어서 사람들은 이곳저곳으로 이동할 수 있어요(참여자 G).

4.2.4. 나는 누구인가

민족의 뿌리를 기억하고 역사적 사건을 소환하여 내가 속한 사회가 어떻게 탄생했고 그 사회의 구성원으로서 현재의 나를 만나는 작업은 ‘나는 누구인가’를 형성해 가는 중요한 과정이다. 본 연구의 참여자 9명 모두 성(性)은 그대로 표기하고 이름은 러시아식으로 바꾸어 사용하고 있었다. 이들은 키르기스스탄에서 태어나고 자랐지만 러시아어를 모국어¹⁰⁾라고 생각하고 언제든 떠날 기회를 찾는다는 점, 스스로 고려인으로 인식하지만 자신의 조국¹¹⁾은 키르기스스탄이고 조상의 조국은 한국이라고 여긴다는 점 등 가변적인 정체성을 나타냈다. 성동기(2012:217)는 독립세대 고려인은 기성세대보다 민족 정체성을 고취시키는데 훨씬 나은 환경을 가졌음에도 더욱 더 혼란스러워하고 있으며, 정이라나(2013:2)는 1세대 혹은 2세대의 고려인들은 부모세대가 갖고 있는 정체성을 거의 그대로 갖고 있으나 세대를 거듭할수록 혼란스러운 민족 정체성을 가지고 있다고 주장하였다. 키르기스스탄은 이주한 초기 이주민들로부터 현지 출생의 4·5세대로 교체되고 있다. 본 연구에서는 ‘혼란’으로 설명되는 기존 연구 결과와 일치하는 진술(참여자 H, I)도 있었으나 다른 시각의 정체성도 확인할 수 있었다. 일부 참여자(G)는 타인에 의해 주어진 정형화된 프레임 안에 자기를 맞추기보다는 정체성의 가변성, 다양성을 자연스러운 과정으로 여겼으며 자기를 있는 그대로 내보이는 방법을 선택하였다.

지금은 자신의 정체성을 굳이 어느 한 나라, 한 민족에 두지 않는 젊은이들이 점점 증가하는 추세다. 많은 연구자들은 민족 간 결혼은 종족성을 쇠퇴 시키며 혼합된 정체성 또는

10) 러시아어로 모국어와 모어는 ‘родной язык’로 동일하게 사용한다.

11) ‘조국’은 러시아어 ‘родина’다. 고려인은 조국을 ‘태어난 나라’로 해석한다(김영술, 2020:50).

본 연구의 연구 참여자들 또한 태어나고 자란 키르기스스탄을 조국이라고 답하였다.

두 정체성만이 아니라 상황에 따른 다수의 정체성을 가지게 된다고 주장한다(김계르만, 2012:95). 이러한 현상은 민족 간 결혼으로 태어난 독립세대 고려인(참여자 B, C, G)에게서 나타났고 특히 고려인과 다른 외모일 때 적극적으로 반영되었다. 반면, 외모나 통혼과 별개로 정체성 혼란을 경험하는 경우도 있었다. 참여자 I는 한국에서의 상이한 문화, 이질적인 언어와의 조우 그리고 고려인을 대하는 한국 민심을 통해 자신의 정체성을 진지하게 생각하게 되었음을 진술하였다. 거주국 키르기스스탄뿐 만 아니라 역사적 조국 한국에서도 고려인을 외국인으로 여기는 현실을 ‘만쿠르트’¹²⁾에 비유했다.

본 연구자는 참여자들이 속한 환경에 따라 정체성 혼란, 가변적 정체성, 이중정체성 등 다양한 형태로 표출되지만 결국 자신의 정체성을 ‘고려인’으로 규정하는 소실점에 이르게 됨을 확인하였다. 본 연구에 참여한 9명 모두 민족 명칭을 사용하여 자신을 소개하였고 일부는 ‘절대’, ‘확실히’ 등의 부사 사용을 통해 고려인임을 강조하였다. 고려인의 필수적 특성은 민족적 자의식이다. 민족적 자의식은 자신을 해당 민족의 일원으로 인식하고 민족 명칭을 사용하는 것으로 기원과 역사적 운명의 공동체에 관한 표상이다(명드미트리, 2016:86). 연구 참여자들이 ‘고려인’이라고 목소리를 내는 일은 ‘고려인’ 라벨에 자부심을 부여하는 행위로 역사적 기원과 이주역사의 공통점을 인지하고 있음을 드러내는 것이다.

4.2.4.1 키르기스스탄과 거리두기

저는 키르기스스탄에서 태어났기 때문에 국적은 키르기스스탄이지만 저는 스스로를 러시아인이라고 생각합니다. 저는 키르기스스탄 사람이 아니기 때문에 키르기스스탄 문화에 관심을 가질 이유도, 공부할 이유도 없어요(참여자 B).

할머니는 여기 사니까 키르기스어를 알아야 한다고 말해요. 하지만 저는 키르기스어에 관심이 없어요. 저는 외국에 살게 되면 외할머니와 엄마가 계시는 동안에는 키르기스스탄에 오지만 돌아가시면 오지 않을 것 같아요. 국적을 바꿀 수 있다면 한국이 아니어도 미국? 스위스? 살기 좋은 나라라면 괜찮아요(참여자 H).

4.2.4.2 키르기스스탄은 나의 조국

키르기스스탄은 아름다운 나의 조국입니다. 저는 고려인이지만 문화와 관습은 키르기스스탄에 가깝습니다. 저에게 고려인은 별로 중요하지 않습니다. 키르기스스탄에서 태어났다면 이 나라를 위해 뭔가 해야 한다고 생각합니다(참여자 F).

4.2.4.3 귀속의 부재, 반반 형통

민족이 누구인가 물으면 저는 반은 한국인이고 반은 독일인이라고 말해요. 저는 고려인이라는 것을 절대

12) 만쿠르트(Mankurt)는 친기즈 아이트마토프의 장편소설 「백년보다 긴 하루」에 등장하는 노예다. 자신들이 어디에서 왔는지, 누구인지 알지 못하는 낙타 가죽을 쓴 노예 ‘만쿠르트’는 70년 동안 소련이 시키는 대로 행동하면서 키르기스스탄의 전통과 문화를 잊기 시작한 자신들에 대한 비유이다. 오늘날 ‘만쿠르트’는 아제르바이잔, 키르기스스탄, 몰도바, 타타르스탄 등지에서 주로 사용되고 있고 이 단어는 민족의 언어와 문화를 잊은 사람들을 지칭하는 부정적인 의미를 지닌다(박영은, 2015).

있지 않고 말해요. 아시아인과 비슷할 만한 것이 없는 저의 외모에 사람들은 충격을 받지만 저는 괜찮아요. “정말 고려인이예요? 비슷하지 않아요.” 하는데 정상적인 반응이라고 생각해요(참여자 C).

저를 어떤 문화에 완전히 귀속시키는 건 어려운 것 같아요. 제가 고려인임을 알고 있고 의심의 여지가 없지만 저는 문화적으로나 사고방식이 한국과 다르고 또한 키르기스스탄에서 평생을 살았지만 저의 사고방식은 키르기스스탄과도 달라요(참여자 G).

4.2.4.4 만쿠르트 같은 삶

저는 키르기스스탄 사람도 아니고 한국 사람도 아니라고 생각해요. 보통 키르기스스탄 사람은 키르기스어를 하고 키르기스스탄 문화도 잘 알고 있지만 저는 키르기스어와 문화에 관심이 없어요. 여기에서 태어났고 살고 있지만 키르기스스탄 사람이라고 말하기 어색해요. 또 적극적으로 한국 사람이라고도 말 못해요. 그래서 어느 나라 사람이냐고 물어보면 그냥 ‘고려인입니다’라고 대답해요(참여자 H).

엄마는 한국에서 12년을 살았는데 그때 배려도 받았지만 무시당하고 차별도 많이 받았어요. 한국 사람들은 고려인을 외국인으로 받아들여요. 고려인은 한국에서도 외국인이고 키르기스스탄에서도 외국인이에요. 제가 키르기스어를 모르고 키르기스스탄 문화를 몰라도 외국인이라서 괜찮다고 해요. 이곳 제 조카들은 고려말을 전혀 몰라요. 우리는 우리 문화를 알지 못하고 우리가 어디에 속해 있는지도 모르는 ‘만쿠르트’가 되어가고 있어요. 대부분의 고려인들은 한국인 인지, 북한인 인지, 키르기스스탄인 인지 아니면 다른 나라 사람인지 헷갈려 하고 특히 민족 간 결혼한 사람들은 자신을 어떤 나라 사람인지 특징짓는 것을 어려워해요. (참여자 I).

4.2.4.5 나는 자랑스러운 고려인

저는 고려인이라는 것에 자부심이 있어요. 어려서부터 고려인 역사에 관심이 많아서 여러 편의 동영상을 찾아 봤어요. 동영상을 보고 많은 어려움을 겪어야 했던 조상님들 생각에 슬펐고 마음이 아팠어요. 우리 조상들 덕분에 제가 있고 이것은 저를 존경하게 만들었어요(참여자 A).

제 자신을 어느 한 나라에 귀속시킬 수 없지만 저는 확실히 고려인이라는 것이 자랑스러워요. 제 조상들이 그곳에 살았고 그곳에서 왔기 때문에 한국은 중요한 의미가 있어요(참여자 G).

4.3 내일로 나아가다

4.3.1. 이주를 준비하는 사람들

권현중(2019)에 따르면, 키르기스스탄은 수자원 및 금광을 제외하고 키르기스스탄을 먹여 살릴 지하자원이 부족한 반면, 인적자원은 다른 국가들에 비해 풍부해서 이웃나라 외화벌이를 통해 국가 경제 재건에 일조하고 있다. 상황이 이렇다보니 참여자 9명 중 2명(참여자 F, I)를 제외하고 나머지 연구 참여자들은 이주를 준비하고 있었다.

김영술·홍인화(2013:157)는 젊은 고려인 세대의 경우 한국 생활의 편리, 고용기회, 높은 소득 등과 같은 사회경제적인 요인과 한국문화에 대한 관심으로 한국으로 영주귀환을 많이 원한다고 주장하였다. 또한 박신규(2020:106)는 고려인의 이주배경에 거주국의 경제적 여건, 취업과 교육기회의 제한 등의 요인들이 작용하였지만 무엇보다도 가장 직접적인 동기는 경

제적 요인이라고 주장하였다. 본 연구에서는 이주지역으로서 한국은 귀환이주를 희망하는 참여자(A, E, H)와 유학이나 여행 등 일시이주를 희망하는 참여자(B, F, G)로 나뉘었다. 한국은 자신들의 존재 기반을 보장해 주는 조상의 나라로 언제든지 유동적으로 선택할 수 있다고 보았고 일부 참여자(G, H, I)는 귀환이주나 국적취득이 정체성의 마침표로 인식되어짐을 진술하였다. 한편 이주지를 선택함에 있어 한국뿐 만 아니라 사회경제적으로 '잘 사는 나라'로 인식되는 국가들로 확장되었다. 국가와 민족의 경계를 넘나들며 활발하게 이동하는 시대를 살고 있는 이들은 넘나들의 주체로서 보다 나은 삶을 도모하고 있었다. 어느 한 나라에 정착할지 키르기스스탄으로 돌아올지, 한국에 살러 갈지 잠깐 다녀올지 등 삶의 다음 여정을 선택으로 남겨두고 있는 이들에게 디아스포라는 현재 진행형이었다.

4.3.1.1 더 나은 삶을 찾아

키르기스스탄은 월급이 적고 음식 값과 모든 물건이 비싸요. 단순하게 말하면 살기 힘들어요. 많은 친척들이 한국으로 이주했고 저도 월급이 많은 한국에서 살고 싶어요. 한국은 많은 기회와 좋은 미래가 있기 때문에 한국어를 배우고 이주를 할 거예요(참여자 E).

저는 대학교를 졸업하면 해외에서 살고 싶어요. 다른 나라에 더 나은 임금과 생활 조건이 있고 더 많은 기회와 전망이 있다고 생각해요. 모든 산업에 완전한 구현은 없지만 키르기스스탄 정부는 무책임한 태도가 있어요. 저는 제 자녀에게 키르기스어를 가르치지 않고 다른 외국어에 집중하기를 원해요(참여자 G).

4.3.1.2 한국 사람으로 살기

한국에 가서 오래 살다보면 국적을 받을 수 있다고 생각해요. 한국 국적을 받으면 그때 고려인이라고 대답하지 않고 한국 사람이라고 대답할 것 같아요(참여자 H)

60세 이상의 어른들은 시민권을 받을 수 있어요. 그래서 역사적 고향을 기억하고 잃어버린 뿌리를 되찾기 위해 그리고 진짜 한국 사람처럼 살기 위해 한국으로 이주를 해요. 왜냐하면 한국에서 사는 것이 한국 사람처럼 산다고 생각해요(참여자 I).

4.3.2. 만들어 가는 미래

디아스포라는 거주국뿐 만 아니라 모국의 정치, 경제, 사회, 문화 등 다양한 영역에서 직·간접적으로 영향을 받으며 살아간다. 디아스포라에게 모국과의 연계는 자연스럽게 모국 또는 민족에 대한 의미를 새롭게 구성하는 계기가 된다(선봉규·배준환, 2018:456). 독립세대 고려인들은 소비에트 세대와 달리 한국어를 구사하면 한국 기업에 취업하거나 한국으로 이주 노동을 갈 수 있는 세대로 한국정부와 한국 기업의 활발한 지원을 통해 본격적으로 민족 정체성을 인식하게 되었다(성동기, 2012:194). 이들에게 한국은 키르기스스탄보다 사회경제적으로 수준이 높아 더 나은 삶의 기회와 안정된 직업을 보장받을 수 있는 이주 희망국이었다. 여기에 더불어 K-Pop과 K-Drama, K-뷰티 등의 세계적인 한류 열풍은 독립세대 고려인들에게 조상의 나라 한국에 관심을 갖게 하는 요인으로 작용하였다.

본 연구의 참여자들은 이주공동체의 경험들이 세대를 걸쳐 지속되기를 바라고 있었고 소수민족으로서 전통에 대한 인식과 계승을 위한 노력으로서 젊은 고려인들의 관심을 꼽았다.

그리고 고려인에 대한 한국 정부의 관심으로서 한국어와 한국문화를 학습할 수 있는 교육기관 확충을 언급하였다. 한국적인 것들과의 접촉 빈도는 한국에 대한 관심에 비례하기 때문에 젊은 고려인 세대들이 한국의 교육기관에 많이 노출되기를 바라고 있었다. 현지에 진출해 있는 한국어교육원, 세종학당 등은 한국 사람을 만나고 한국어와 한국문화를 가까이에서 접할 수 있는 절대적 공간으로 이러한 교육기관에서의 경험은 고려인에 대한 자부심을 고취시키고 이들의 정체성을 확인하는 과정이 되었다.

키르기스스탄과 한국은 올해로 30년 지기 친구가 되었다. 해를 거듭할수록 많은 부분이 연결되었고 많은 사람들이 한국과 키르기스스탄을 오가며 인연을 도모하고 있다. 그럼에도 불구하고 참여자들은 직·간접적으로 한국, 한국 사람에 대한 불편한 경험을 가지고 있었고 상호 발전을 위해 서로의 차이를 존중하고 이해하려는 노력이 선행되어야 함을 진술하였다.

4.3.2.1 기회의 땅, 한국

언니와 친척들이 한국에 가 있어요. 개인적으로 한국 사람들과 친밀감을 느끼고 있어요. 저는 한국에 가본 적이 없지만 사랑하고 존경해요. 한국의 교육은 좋다고 알고 있어요. 언니처럼 한국에서 공부하고 한국에서 살고 싶어요.(참여자 A).

저는 아버지와 친척들에게서 한국은 급여, 생활수준, 의료, 사회복지가 정말 좋다는 말을 자주 들었어요. 그래서 한국으로 이사해서 일하고 살고 싶어요.(참여자 E).

4.3.2.2 오세요, 키르기스스탄으로

한국어와 한국 문화 경험은 고려인에 대한 자부심을 강하게 만들어요. 그래서 이곳에 한국어와 한국 문화를 배우는 센터가 더 생겼으면 좋겠어요. 그러면 한국어로 말하는 고려인들이 많아지고 한국 문화를 알고 싶어 하는 키르기스스탄 사람들이 많아질 것 같아요.(참여자 G).

교회에 통역이 필요해서 대학에서 한국어를 공부했어요. 한국어를 공부하면서 한국 사람을 자주 만났고 고려인과 한국에 관심이 생겼어요. 그전에는 고려인을 소중하게 생각해 본적이 없었어요. 키르기스스탄에 한국어를 가르치는 기관들이 많이 생겼으면 좋겠어요. 교육이 강하면 다 좋아지지 않을까요?(참여자 H).

4.3.2.3 다음 세대로의 이음

역사는 민족의 문화, 삶의 방식을 이해할 수 있게 해 줍니다. 그리고 애국심과 민족에 대한 사랑을 심어줍니다. 그래서 저는 고려인들이 자기의 역사에 대해 알아야 한다고 생각합니다. 솔직히 고려인의 문화가 점점 사라지고 있습니다. 제 할머니는 고려인 문화를 보존하려고 노력했지만 제 부모들은 그렇게 하지 않았습다. 저는 미래에 저의 아이들에게 우리 민족에 고려인이 있다고 가르칠 겁니다(참여자 C).

키르기스스탄뿐 만 아니라 중앙아시아는 우리 조상들이 살았던 모든 것들이 남아 있는 장소이기 때문에 잘 보존되어야 해요. 각 공화국의 고려인 문화와 고려말이 사라지지 않도록 젊은 고려인들은 관심을 갖고 노력해야 해요(참여자 I).

4.3.2.4 서로가 존중할 때

저의 언니는 한국에서 공부할 때 차별을 받았어요. 어떤 학생들은 일부러 언니를 때리고 말다툼을 벌였어요. 어디를 가든 좋은 사람과 나쁜 사람들이 있어요. 한국에서 문제를 일으키는 몇몇 고려인들 때문에 한국 사람들이 우리 고려인을 나쁘게 생각하고 모두를 부정적으로 대하지 않았으면 좋겠어요(참여자 A).

예전에는 입에서 입으로 전해졌다면 지금은 인터넷으로 모든 것을 찾을 수 있어요. 우리는 한국문화를 더 알고 싶다면 언제든 문제없이 찾을 수 있어요. 다른 나라에 가서 자기 나라의 문화를 밀어 붙이는 것은 별로 좋지 않은 것 같아요(참여자 F).

5. 결론과 제언

본 연구는 키르기스스탄 독립세대의 디아스포라 정체성을 구체적으로 파악하고자 심층인 인터뷰를 진행하였으며 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라는 독자적인 정체성으로 재생산되었다. 연구 참여자들은 스스로를 ‘고려인’이라고 규정하였다. 거주국뿐 만 아니라 역사적 조국에서도 타자로 인식되는 이들은 자신을 규명해 줄 ‘무엇’을 찾고자 하였고 ‘고려인’ 명칭이 바로 ‘무엇’에 해당하는 것이었다. ‘한국인’과 ‘조선인’ 두 개의 이름 사이에서 교육지책으로 선택했던 ‘고려인’은 더 이상 없었다. 한국은 디아스포라와 관련된 ‘조상의 고향’이고 키르기스스탄은 태어나고 살고 있는 ‘나의 고향’으로 법률적 조국 키르기스스탄과 역사적 조국 한국, 더불어 체득되어 있는 소련 문화의 영향을 명확히 구별하였다. 그리고 민족어-러시아어-키르기스어로 이어지는 생활언어는 ‘적응’의 전략으로 언제든 필요에 따라 선택하는 탄력적인 것이었다. 스스로를 러시아, 한국, 키르기스스탄 중 어느 한곳에 소속된 것도 아니고 역으로 소외된 것도 아닌 ‘고려인’으로 새롭게 포지셔닝(positioning)하며 내가 누구인지 어디에 속하는지 그들만의 독자적인 정체성을 능동적으로 재생산하였다.

둘째, 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라는 혼합된 정체성을 지니고 있었다. 이 연구 참여자들의 자기소개에 등장하는 ‘저는 고려인입니다’에는 강한 민족적 자긍심이 표출되기도 하지만 ‘나는 누구인가’ 측면에서는 디아스포라 정체성이 드러나는 부분이기도 하다. 독립세대 고려인들은 문화적으로 러시아 또는 키르기스스탄에 가깝다고 느끼고 있었지만 일부 기념일과 음식에서 고려인의 전통문화를 유지하고 있었다. 문화는 다양한 환경과 변화에 적응하며 진화해 온 삶의 응축물이다. 문화는 단일한 요소로 구성되는 것이 아니고 객관적이고 뚜렷한 경계로서 결정지어 지는 것도 아닌 다양한 요소들이 중첩된 복합적인 양상을 보이기 마련이다(강재식, 2000:115). 문화가 인간의 생활양식을 반영하듯 고려인 문화는 세대를 거치며 보존되기도 하고 변화하기도 하고 사라지기도 했다. 삶의 어떤 것은 러시아 모습이고 어떤 것은 키르기스스탄 모습이며 또 어떤 것은 한국의 모습이였다. 조상으로부터 전해져 내려온 민족 정체성에 키르기스스탄의 사회, 정치, 경제, 문화 그리고 러시아어에 이르기까지 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성은 복합적으로 연계되어 있었다. 정리하면, 키르기스스탄 독립세대 고려인은 ‘러시아어를 사용하고 키르기스스탄의 문화와 국민 정체성을 지닌 한민족 혈통의 고려인’이라는 혼합된 정체성을 가지고 있었다.

셋째, 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라는 가변적 정체성으로 현재 진행형이었다. 역사적 모국을 떠나 살고 있는 고려인들을 하나로 규합할 수 있는 요소들이 상실되면

민족적 전통, 관습, 문화는 다른 것으로 대체된다(명드미트리, 2016:73). 1991년 소련 해체 이후 새롭게 형성된 키르기스스탄은 독립세대 고려인에게 집단적 정체성의 상징코드가 되었다. 독립국가 키르기스스탄에서 태어나고 성장한 연구 참여자들은 키르기스스탄의 국가 정체성과 문화를 드러내며 키르기스스탄에 대해 애정을 표현하였다. 하지만 다른 한편으로는 사회적·경제적·정치적으로 어수선한 키르기스스탄과 의도적으로 거리 두기를 하거나 적극적으로 이주를 고려하였다. 그리고 이들은 자신이 한국과 핏줄로 연결된 한민족임을 자랑스러워하며 전통문화를 보존하고 있었지만 민족적 특수성에서 인류적 보편성으로의 변화를 이끌고자 하였다. 언제든지 이동할 수 있는 디아스포라 정체성은 민족이나 국가 정체성에 연연하기보다는 개인 차원의 '나'를 중심으로 표출되었고 과거의 단일한 본질로 돌아가자는 것이 아닌 경계를 넘어서 폭넓은 세계관으로 미래를 고민하고 있었다. 여기에 키르기스스탄의 열악한 환경에서 벗어나 보다 나은 삶을 개척하고자 하는 욕구가 더해져 떠남을 준비하는 현재 진행형의 디아스포라 정체성으로 나타났다.

고려인 이주역사는 사람이 살지 않던 땅을 개간하기 시작하면서 150여 년이 지났다. 키르기스스탄 고려인 사회는 독립국가 형성과 체제전환 그리고 한국 수교 등 일련의 사건들을 거치면서 세대 간 변화가 감지되었다. 본 연구는 변화의 당사자로서 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성을 조명하였다는데 의미를 찾는다. 다만 본 연구는 특정 지역과 세대를 중심으로 연구를 진행하였기에 결과를 일반화하는 것에는 한계점을 지니고 있다. 본 연구 결과를 토대로 고려인에 대한 한국 정책과 후속 연구를 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 고려인에 대한 한국의 정책은 국민적 공감대를 반영할 수 있어야 한다. 정부는 고려인이 누구이며 우리에게 어떤 존재인지 그리고 한국은 그들을 어떻게 바라봐야 할지 등 고려인과의 관계성을 정립하고자 지속적으로 노력해 왔다. 2020년 재외동포의 법적 지위에 관한 법률을 일부 개정함으로써 고려인 후세대의 국내 체류에 대한 법적 지위를 보장한 대안은 사회적으로 긍정적인 평가를 이끌어냈다. 고려인 연구 관계자들은 고려인에 대한 한국의 정책은 사라져가는 민족적 동질성을 회복하는 동시에 국제법상 거주지 국적을 가진 엄연한 외국인이라는 이중적 입장을 고려하여 거주국의 국가 정체성과 한민족의 민족 정체성이 조화롭게 어우러지는 다면적인 정책이 고려되어야 한다고 강조한다(성동기, 2012; 강제식, 2000). 본 연구자는 특정 계층을 위한 국가 정책이 국민의 공감대를 형성하지 못할 경우 상대적 박탈감의 대상이 될 수 있음을 기존의 연구 제언에 더하고자 한다. 국가차원에서 살펴야 할 사회문제는 복잡화·다양화·세분화되어 가고 국민들은 사회문제를 해결하려는 정부의 잣대에 자신들이 처한 상황을 대입시킨다. 따라서 지금 우리에게 필요한 것은 고려인 디아스포라에 대한 연민도 동정도 아니고 한국인으로서의 동화도 아니다. 고려인에 대한 한국의 정책은 모국으로서의 고압적·시혜적인 지원을 지양하면서 국민들의 공감도가 충분히 반영된 다양한 방안들의 모색과 실질적인 시행이다.

둘째, 한국어 및 한국문화 교육은 디아스포라 정체성에 대한 올바른 이해를 기반으로 실시되어야 한다. 냉전시대의 단절된 70여 년은 고려인에게 민족어 상실, 민족 정체성 약화, 한민족 문화 희석 등의 아쉬움을 남겼고 이러한 현상의 원인으로 타민족과의 혈연적 혼합, 차세대의 현지화 등이 제시되고 있다. 다행히 소련 해체 이후 국가 간 활발한 교류와 한류 열풍은 독립세대 고려인들의 한국어, 한국문화 관심으로 이어졌고 이는 디아스포라 정체성에 영향을 주었다. 독립세대 고려인들은 한국문화에 대한 관심, 민족 윤리의 습득, 한국어 학습 등 디아스포라를 지각하는 통로로서 한국어교육원, 세종학당 등의 교육기관을 꼽았다. 이는 교수자를 비롯한 교육기관 관계자들에게서 디아스포라에 대한 이해가 요구되는 지점이

다. 따라서 고려인 후세대는 탈경계적 사유가 가능한 세대임을 인식하고 이들에게 제공되는 한국어, 한국문화 교육은 표면적 연대를 넘어 디아스포라에 대한 깊이 있는 이해를 토대로 실시되어야 한다.

셋째, 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성 연구는 현지어가 가능한 연구자에 의해 중앙아시아 전역으로 확대되어야 한다. 본 연구가 진행된 키르기스스탄의 고려인 사회는 초기 이주 지역이 아닌 포스트 스탈린 시기에 자발적 선택으로 형성된 재이주 사회이며 타 지역의 고려인들에 비해 인구가 적고 이동률이 낮다는 특징이 있다. 중앙아시아 지역에 거주하는 고려인 사회는 국가마다 상황적 흐름에 따라 다른 양상을 보일 것으로 예측되므로 향후에 다른 지역의 고려인 사회도 연구가 진행된다면 현대 고려인 사회를 보다 심도 있게 이해하는데 도움이 될 것이다. 또한 현지어가 원활한 연구자에 의해 다양한 연구방법이 시도되기를 희망한다. 본 연구자는 현지어가 되지 않아 통역사의 도움을 받아 질적 연구를 진행하였다. 질적 연구에서 자료를 수집하는 가장 보편적인 방식은 연구자와 연구 참여자 사이에 이루어지는 서사 면담이다. 서사 면담은 열린 질문을 통해서 연구 참여자가 자신의 삶에 관해 자유롭게 주체적으로 전개할 수 있도록 진행되어야 한다. 통역사를 통한 면담은 인터뷰 현장의 생동감을 약화시킬 수 있고 통역사의 문해력에 의존해야 하는 아쉬움이 있기 때문에 현지어가 원활한 연구자의 활약이 필요하겠다.

[참고문헌]

- 강원택(2007) “한국인의 국가 정체성과 한국정치”, 서울: 동아시아연구원.
- 강재식(2001) “CIS체제 이후 중앙아시아 지역 고려인의 생활 문화와 민족정체성: 현지 설문 조사의 분석을 중심으로”, 『아태연구』, 8(1), 105-131.
- 강휘원(2008) “키르기스스탄의 언어정책: 민족주의에서 다문화주의로”, 『행정논총』, 46(2), 한국행정연구소, 77-96.
- 권현종(2019) “소연방 해체기 중앙아시아국가들의 탈소비에트화 및 중앙아시아화: 우즈베키스탄, 카자흐스탄, 키르기스스탄을 중심으로”, 『한국시베리아연구』, 23(2), 한국-시베리아센터, 95-130.
- 김계르만(2009) “CIS(독립국연합: 러시아 중앙아시아) 고려인의 역사성과 정체성”, 『서울 제10회 세계한민족포럼 논문집』, 274-292.
- _____ (2012) “민족, 종족, 디아스포라의 자아의식”, 『한국시베리아연구』, 16(1), 한국-시베리아센터, 81-102.
- 김영술(2020) “국내 거주 고려인의 민족 정체성과 국가 정체성 형성과 변화 연구”, 『재외한인연구』, 51호, 재외한인학회, 31-68.
- 김영술·홍인화(2013) “중앙아시아 고려인의 광주지역 이주와 문화변용에 관한 연구”, 『디아스포라 연구』, 7(1), 전남대학교 글로벌디아스포라연구소, 131-161.
- 김윤주(2018) “재외동포 대상 한국어교육 관련 연구 동향 분석과 과제-지난 50년간의 학위 논문을 중심으로-”, 『우리어문연구』, 61, 우리어문학회, 325-353.

- 김중관(2016) “중아시아 고려인의 이주과정과 민족문화의 정체성”, 『글로벌문화연구』, 7(1), 한국글로벌문화학회, 1-29.
- 김진봉 외(2018) “난민, 이주민, 탈북민에 대한 선교 책무”, 서울: 두란노.
- 명드미트리(2016) “카자흐스탄 고려인의 가족 및 세대 간 관계”, 『인문과학』, 62집, 성균관대학교 인문과학연구소, 69-100.
- 문은희·윤영(2019) “중국출생 북한이탈주민 자녀의 한국어 학습동기에 관한 연구-합의적 질적 연구방법을 중심으로-”, 『외국어로서의 한국어교육』, 54, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 79-120.
- 박신규(2020) “귀환 재외한인청소년의 유형별 이주특성과 정체성 형성 분석: 중국 조선족과 고려인 출신을 중심으로”, 『다문화와 평화』, 14(1), 성결대학교 다문화평화연구소, 93-114.
- 박영은(2015) “튀르크 전설 ‘만쿠르트(Mankurt)’의 원형(元型)과 스토리텔링의 변용을 통해 본 중아시아의 정체성 모색”, 『문학과영상』, 16(3), 문학과영상학회, 435-463.
- 박용익(2012) “질적연구와 텍스트언어학”, 『테스트언어학』, 32, 한국텍스트언어학회, 123-145.
- 선봉규·배준환(2018) “코리안 디아스포라의 정체성에 관한 비교 연구: 중국조선족, 재일한인, 카자흐스탄 고려인 사례”, 『인문사회 21』, 9(1), 인문사회21, 455-468.
- 성동기(2012) “체제전환기에 나타난 우즈베키스탄 고려인 독립세대의 정체성 문제와 대응방안 고찰: 국가정체성과 민족정체성 확립을 위한 교육정책을 중심으로”, 『역사교육』, 121, 역사교육연구회, 191-219.
- 신형진·이문채(2015) “키르기스스탄 고려인의 사회인구학적 특성: 1999년 센서스 자료의 분석”, 『디아스포라연구』, 9(1), 전남대학교 글로벌디아스포라연구소, 237-263.
- 심지은(2019) “고려인 디아스포라를 바라보는 두 가지 시선: ‘고향 신화’를 중심으로”, 『중소연구』, 43(1), 한양대학교 아태지역연구센터, 241-269.
- 윤인진(2004) “코리아 디아스포라”, 서울: 고려대학교 출판부.
- 이경희(2020) “중아시아 고려말의 형태-어휘적 분석: 방언과 러시아어와의 상호작용을 중심으로”, 『한국시베리아연구』, 24(2), 한국-시베리아센터, 199-223.
- 이영형·김정훈(2015) “이르쿠츠크 고려인의 한민족 정체성과 한국에 대한 인식: 설문조사 내용 분석을 중심으로”, 『한국시베리아연구』, 19(1), 한국-시베리아센터, 175-210.
- 이진혜(2021) “카자흐스탄의 민족, 고려인의 국가”, 『아시아리뷰』, 11(1), 서울대학교 아시아연구소, 261-288.
- 임영연·김한수(2017) “디아스포라의 초국적 정체성과 다양성에 관한 고찰”, 『한국과 국제사회』, 1(2), 한국정치사회연구소, 109-127.
- 전병국(2010) “고려인 강제 이주 원인과 민족 정체성”, 『러시아문학연구논집』, 35, 한국러시아문학회, 201-219.
- 정이리나(2013) “키르기스스탄 고려인들의 문화 정체성 변화에 관한 연구”, 한국외국어대학교 대학원 석사논문.
- 조정남(1996) “현대정치와 민족문제”, 서울: 두레시대.
- 현한나(2020) “누가 디아스포라인가?-디아스포라의 정체성과 일등석의 노마드-”, 『복음과 선교』, 49, 한국복음주의선교신학회, 463-500.
- Barba Ponse.(1978) *Identities in the Lesblan World*.

- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., and M. Bujaki.(1989). Acculturation studies in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185-206.
- Cohen, R.(1997) *Global Diasporas: An Introduction*, London: UCL. Press.
- Safran, W.(1991) Diasporas in modern societies: myths of homeland and return, *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 1(1), 83-99.
- Hall, S.(1996) *Cultural Identity and Diaspora*. in Padmini Mongia(ed.), *Contemporary Post colonial Theory: a Reader*. London; New York: St Martin's Press.
- Hill. C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E., N., Hcss, S. A., & Ladany, N.(2005) Consensual qualitative research : An update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 196-205.
- Hill. C. E, 주은선(역)(2016) “합의적 질적 연구: 사회과학 현상 탐구의 실질적 탐구”, 서울: 학지사.
- 법무부(2019.8.29.) 보도자료 “재외동포의 정체성과 사회통합을 강화합니다.”
- 연합뉴스(2018.12.14.) “전 세계 46만 고려인 정체성 와해 중... 통합단체 출범해야”
- 외교부(2019) 2019 키르기스스탄 개황, 서울: 외교부.
- 외교부(2021) 2021 재외동포현황, 서울: 외교부.
- 위키백과(2022.9.10.) <https://ko.wikipedia.org/wiki>

‘키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성에 관한 합의적 질적 연구’에 대한 토론문

도선희(우즈베키스탄 페르가나 한국국제대학교)

본 연구는 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성을 조명하였다는 데에서 그 의의가 있다고 할 수 있습니다. 중앙아시아는 1937년 소련에 의해 카자흐스탄과 우즈베키스탄에 약 17 만 명이나 되는 수가 강제이주가 되면서 고려인의 정체성 문제가 끊임없이 생산되고 있고 재생산이 되고 있는 지역이라고 봅니다. 특히, 우즈베키스탄의 경우는 고려인 집단 농장이나 집단 농장에서의 한국어 교육과 관련된 여러 연구들이 있지만 키르기스스탄의 독립세대 고려인의 디아스포라 연구는 좀체 찾아보기 어려운 실정입니다. 그간 고려인의 디아스포라 연구는 본 연구자의 지적처럼 카자흐스탄과 우즈베키스탄에 집중되었습니다. 본 연구처럼 강제이주 이후의 자발적 이주에 대한 고려인들의 연구는 미비하다는 점에서 본 연구는 그 가치와 의미가 있습니다. 이러한 의미 있는 연구에 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하겠습니다.

첫째, 키르기스스탄의 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성을 연구자께서는 어떻게 정의를 내리시는지 궁금합니다. 본 연구에서는 언어 정체성에 대해서는 러시아어를 모국어로 삼고 있다는 점을 제시하셨고, 민족 정체성과 국가 정체성에 대해서는 기술하는 데 그치신 것 같습니다.

둘째, <표 2>의 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성을 대영역, 중심영역, 범주 등으로 키워드를 뽑으셨는데 빈도가 제시되어 있습니다만 각각의 영역을 어떠한 방식으로 도출하셨는지 궁금합니다. 합의적 질적 연구 방법에서 제시된 방식으로 설명을 해주시면 감사하겠습니다.

셋째, 키르기스스탄의 독립세대 고려인들이 심층 면담에서 ‘만쿠르트’를 언급하였는데 역으로 이러한 소설에 등장하는 서사가 고려인들에게 미친 영향이라고도 해석할 수 있을 것 같습니다. 연구자께서는 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.

마지막으로 키르기스스탄의 소쿨루크 세종학당의 고려인 한국어 학습자들의 수가 어느 정도 되는지 궁금합니다. 아울러 키르기스스탄에서 고려인의 비율이 0.3 %인데 현지 키르기스스탄인들이 고려인이나 한국인에 대한 인식이 어떠한 지도 설명을 해주시면 감사하겠습니다.

여기까지 토론문을 마치겠습니다. 고맙습니다.

스토리텔링을 활용한 한국어 학습자의 상호문화 리터러시 교육 연구

박소연(호남대학교)

1. 들어가며

한국어교육 현장은 서로 다른 문화적 배경을 가진 한국어교사와 외국인 유학생들이 역동적으로 상호작용하는 문화간 의사소통 공간이다. 그리고 대부분의 한국어 교실 내 외국인 학습자 구성원은 단일 국가가 아닌 다국적의 외국인 학습자들로 구성되어 학습자 변인의 문화 또한 다양하다. 이때 한국어 학습자는 모국에서 보고 듣고 경험한 사회문화적 인지들에 따라 한국어와 한국문화를 받아들이게 되는데, 이는 그들에게 자문화와 목표문화에 대한 차이, 간극을 경험하게 한다. 그들에게 익숙하지 않은, 이질적이며 부자연스러운 정보로 인식되어 과장되게 단순화되기 쉬우며, 그로 인한 왜곡된 이해, 편향적 인식으로 수용될 수 있다는 한계를 안고 있다. 이러한 편향적 문화 인식 및 이해는 낮은 대상을 개별적 개인으로 인지하는 것이 아니라 국가나 종교, 사회문화 집단을 대표하는 범주화된 구성원으로서 인지하기 때문에 초래된다(박소연 2022:121-130). 부정적 고정관념이나 편견, 차별, 배제 등으로 인한 문화간 의사소통 실패, 즉 대화참여자 관계에서 발생하는 마찰, 갈등이 야기될 수 있는 것이다.

따라서 한국어 학습자는 단순히 한국어 의사소통 능력을 향상시키기 위한 언어 지식 및 기능 활동에 그치지 않고, 한국 언어 이해 및 사용 능력, 문화 간 의사소통 능력 또한 함양할 필요가 있다.¹⁾ 각각의 독립적인 다양성을 인정하는 데서 머물지 않고 집단과 집단 사이(間, inter-)에 입각하여 서로 다른 문화적 배경을 지닌 개별적 개인들 간의 긴밀한 상호작용에 중점을 두는 상호문화주의에 주목할 필요가 있는 것이다.²⁾ 다시 말해 외국어교육에서

1) 오지혜(2012:175)는 한국어 문화 교육의 목표를 한국어 학습자에게 언어 표현, 기술을 위한 지식에 국한시키지 않고 삶의 방식을 경험하는 문제로까지 확장하여야 한다고 보았다.

2) 다문화주의와 상호문화주의의 개념 및 특성에 대한 차이점으로, 윤영(2016:36-39)은 다문화주의(multiculturalism)가 다양한(multi-) 문화들의 정적인 모자이크 상태에서 있는 그대로 인정하며 공존하는 것에 중점을 두지만, 상호문화주의(interculturalism)는 서로 다른 민족이나 문화집단 구성원들 사이(inter-)에서 서로의 역동적인 만남, 교류, 변화를 강조하는 이념과 관련이 있으며, 다양성 안에 내재된 문화 권력의 우열을 해체하고 상호 간 존중과 공감, 연대를 강조한다고 하였다. 또한, 다문화주의가 개인이 지닌 문화적 배경으로서의 집단성(또는 집단에 대한 대표성, 전형성)에 주목하지만, 상호문화주의는 개인이 지닌 '개별성'을 주요하게 다룬다고 하였다. 이와 관련하여, 배재원(2014:56-57)에서는 다문화 교육(multicultural education)은 공존하고 있는 공간(국가) 내 문화의 차이보다는 문화의 다양성 관점에서 교육하고 문화 다양성 존중에 초점을 두는 반면, 상호문화교육(Intercultural education)은 자국 문화와 목표 문화의 비교, 대조를 통해 문화의 다양성보다는 문화적 차이라는 관점에서 교육하며, 문화 정체성 인식에 접근하는 특징이 있다.

의 상호문화주의적 관점으로서 개별적 문화간 의사소통 상황에서의 상호작용인 ‘의사소통 능력’과 ‘상호문화 능력’을 주지해야 한다.³⁾ 이는 대화참여자 간 상호작용 과정에서 표면적으로 발화되는 언어 표현은 관련 언어 및 문화에 대한 ‘지식, 인식, 태도, 기술’⁴⁾에 대한 고려가 개인적, 사회문화적 측면에서 모두 고려되어야 할 대상이라는 것을 함의한다.

그런데 이러한 지식, 기능 사회문화적 맥락 등의 요소는 언어 교육의 측면과 관련하여 교육 목표에 따라 ‘리터러시(literacy)’의 개념과 연계된다. 리터러시가 단순 문장이나 발화를 문해력으로 이해하는 것을 넘어서 사회문화적 측면 이해 또한 요구하기 때문이다. 그리고 언어 교육에서의 리터러시는 의사소통 능력 향상에 머물지 않고 언어 지식, 언어 사용의 측면에서 능동적, 비판적으로 이해 및 실천하는 능력으로 개념의 범위가 확장되어 적용된다. 특히 외국어 교육에서는 문화간 의사소통 상황에서의 리터러시로, 상호문화 리터러시(intercultural literacy)가 주목받고 있는 것은 외국어교육의 언어문화, 사회문화적 측면을 리터러시 관점에서 고려한 결과라 할 수 있다. 이는 상호문화 리터러시가 상호문화인식, 문화간 의사소통 능력의 개념을 포함한다는 점에서, 외국어교육이 문화, 맥락의 요소가 강조되는 상호문화 리터러시 교육과 깊이 연계되어 있는 것이다(오지혜, 2012:177).

이에, 외국어교육과 상호문화 리터러시가 충분히 논의되어야 함에도 불구하고 한국어교육 내에서 상호문화 리터러시 관련 연구는 활발히 이루어지지 못하였다. 기존 선행 연구의 대부분은 주로 상호문화 리터러시의 전초인 문화 리터러시(김영순·박지선, 2006; 권미경·조용하, 2009; 정지현, 2017; 장선미, 2019; 공하림·손혜진, 2020,2021; 김혜정·윤영, 2021; 배윤정, 2022 등)와 상호문화교육 자체에 대한 집중으로, 상대적으로 상호문화 리터러시 논의는 부족하다.⁵⁾ 한국어 학습자를 대상으로 광고 텍스트를 활용한 상호문화 리터러시 교육 방안을 모색한 연구(오지혜, 2012), 다문화사회의 고정관념 극복 방안으로 상호문화 이미지 리터러시 활용 방법을 제안한 연구(김정훈·박치완, 2016), 대학에서의 문화학습에 대한 학생들의 인식을 바탕으로 상호문화 리터러시, 비평 리터러시 방향성을 탐색한 연구(민춘기, 2017), 상호문화주의와 비판적 리터러시 측면에서 한국 문화교육에서의 다문화 그림책을 고찰한 연구(이혜진, 2021)가 소수 논의되었을 뿐, 더 많은 한국어교육 기반 상호문화 리터러시 연구가 이루어질 필요가 있다.

이에, 본고에서는 외국어 교육으로서의 한국어 교육에서 상호문화적 리터러시를 이론적으로 검토하고, 이를 토대로 한국어교재에 적용할 수 있는 스토리텔링을 활용한 구체적인 상호문화 리터러시 교수·학습 방안을 모색하고자 한다.

2. 외국어교육에서의 상호문화 리터러시

초기 외국어교육에서의 문화 교육은 성취문화를 중심으로 고안되었으나, 점차 서로 다른

3) Penbek, Yurdakul & Cerit(2009)는 문화간 의사소통 능력을 ‘상호문화 능력(Intercultural Competence)’과 ‘의사소통 능력(Communication Competence)’이 결합된 개념으로 정의하였으며, 이원희(2021)은 ‘문화간 의사소통 능력의 구성 요소’를 ‘상호문화 능력, 상호문화 감수성, 의사소통 능력’이라고 보았다.

4) Byram(1997:34)은 문화간 의사소통 능력의 구성 요소를 ‘기술, 지식, 태도, 비판적 인식’으로 설명하였다.

5) 한편, 본고에서 주목한 스토리텔링과 관련된 연구는 상호문화교육과 스토리텔링을 접목하여 한국 언어문화 또는 문화 교육 내용 및 방법에 대해 논의한 연구로 고경민(2019), 김해옥(2019)가 있다.

문화적 배경을 지닌 대화참여자의 상호작용적 관계, 다시 말해 문화 간 의사소통 상황에서의 문화교육의 중요성이 강조되고 있다. “교육 분야에서 문화 리터러시가 상호문화 리터러시로 이동”하는 추세에 있는 것이다(민춘기, 2017:159). 이에 따라 본 장에서는 상호문화 리터러시의 개념을 고찰하고, 외국어교육에서의 상호문화 리터러시 이해 및 적용에 대해 살피고자 한다. 그리고 본고에서 주목한 상호문화 리터러시 교수·학습 방안으로, 스토리 텔링 활용에 대한 검토를 하고자 한다.

2.1. 상호문화 리터러시의 개념

문해력, 문식력, 문식성으로 흔히 번역되는 ‘리터러시(literacy)’는 협의로서 단순히 문자 언어 중심의 인쇄 단일 양식적인 텍스트에 대해 ‘읽고 쓰는 능력’ 또는 ‘듣고 말하는 능력’으로 이해되었다. 그러나 최근에는 문식(文識)의 목적 및 기능, 영역, 텍스트 유형, 맥락과의 관련성에 따라 직업 리터러시, 미디어 리터러시, 역사적 리터러시, 사회정치적 리터러시, 디지털 리터러시 등 문자 언어를 포함한 이미지, 영상, 음악, 음성 등의 멀티미디어 및 구어성과 관련하여, 다양한 매체 및 기호를 바탕으로 복합 양식적인 텍스트에 대한 이해와 표현, 활용 능력까지 포함하는 광의의 의미로서 해석된다(오지혜, 2012:175). 이는 리터러시의 개념⁶⁾이 “현재 이용 가능한 어떤 특정한 기술을 사용하여 그 사회에서 받아들여질 수 있는 의미를 만들어내는 여러 능력의 집합체”라는 것을 의미한다(Lemke, 1997, 이병민 2005:137 재인용).

이로 볼 때, 리터러시의 개념은 문화, 맥락이 주요하게 다뤄지는 사회문화적 인식 및 이해, 활용에 대한 중요성을 포함하며, 문화간 의사소통, 즉 상호문화적 참여 또한 전제한다(Heyward, 2002:10). 따라서 리터러시의 개념은 상호문화적 상황에서 문화를 어떻게 느끼고 인식하며 이해하는지를 고려함으로써, 타문화에 대한 인정 공감, 관용, 존중을 개발하며 성공적인 문화간 의사소통을 능력을 향상시킬 수 있는 기반을 제공한다(Heyward, 2002:16-17). 이는 상호문화 능력, 상호문화 인식 등에 대한 이해를 리터러시 관점에서 증진할 수 있는 바탕을 마련하는 과정이 되며, 구체적으로는 상호문화 리터러시에 대한 새로운 이해로 이어지게 된다. .

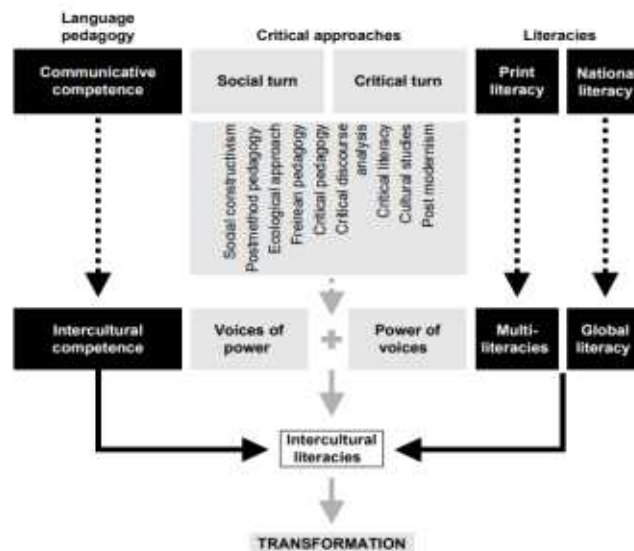
상호문화 리터러시(intercultural literacy)는 “리터러시 자체의 개념 정의에 문화 전반에 걸쳐 의미를 만드는 행위가 더해진 것으로, 상호문화적 환경에서 성공적으로 생활하고 역할을 수행하는 데 필요한 이해, 능력, 태도, 언어 능력, 참여 및 정체성으로 정의”될 수 있다(Heyward, 2004:45). 상호문화 리터러시 능력이 증진될 경우, “여러 관점을 취함으로써 타자 또는 타문화의 관점에서 사물을 보고, 세계적으로 공유되는 인류와 동일시되는 능력을 포함하는” 일련의 태도와 능력을 갖출 수 있게 된다(Heyward, 2004:37-38). 예컨대 한국어 교실과 같이 여러 문화적 정체성의 외국인 학습자들이 “평행적이거나 계층화된 문화 세계를 성공적으로 식별, 해석, 통합 및 탐색하는” 과정을 수행할 때 상호문화 리터러시가 가능해진다

6) 리터러시(literacy)의 개념은 단순히 문자 언어로 읽고 쓰는 능력에 국한되지 않고 다양한 매체와 의미의 상징 체계를 포괄하는 복합적 개념이라는 점, 리터러시 활동은 개인의 독립된 인지적 활동이면서도 사회, 문화, 집단별로 다양한 양식으로 자신의 의미를 생성하고 이용한다는 측면에서 사회 문화적 행위의 성격을 지닌다는 점, 시대에 따라 매체, 기술, 전달방식이 변화하면서 사회적 실천 행위, 가치, 태도 등에 기반하여 문화적 현상이 다르게 이해될 수 있는 역사성을 반영한다는 점의 특징을 포함한다(이병민, 2005:143-144).

(Heyward, 2004:26). 따라서 상호문화 리터러시는 제2의 문화를 효과적으로 '읽어내는' 데 필요한 배경을 개발하도록 요구받는다(Heyward, 2004:51). 결국 상호문화 리터러시는 글로벌 사회에서 문화는 어떻게 구성되는지, 문화적 정체성이 비고정적이고 역동적이며 가변적이라는 특성 하에 어떻게 형성되는지, 어떠한 문화적 변수가 가치, 인식, 행위, 태도에 영향을 미치고 타자 또는 타문화와 관계를 형성하도록 하는지, 그리고 사회문화 집단 구성원으로서 주어진 역할이 무엇인지 비평적으로 성찰하는 과정이다(민춘기, 2017:159-160).

리터러시가 단순히 의사소통능력이 아닌 서로 다른 문화 접촉 상황에서 빚어질 수 있는 마찰이나 오해, 갈등을 해결할 수 있는 비판적 문화 인식(critical cultural awareness), 지식(knowledge), 태도(attitude), 기술(skill)의 Byram(1997) 문화간 의사소통 능력 구성 요소를 향상시키기 위한 노력을 포함한다는 것을 의미한다. 그리고 각각 인지적, 정의적, 행위적 측면에서 의사소통능력을 포함한 상호문화능력의 필요성을 제기한다. 즉 언어 지식 또는 기능적 측면에서 읽고 쓸 줄 알며 말하고 들을 줄 아는 능력에 국한하지 않고 언어 수행, 즉 사용의 측면에서 보다 능동적이고 비판적으로 실천 가능한 능력으로서 상호문화 리터러시가 이해될 수 있는 것이다.

또한, 상호문화 리터러시는 사회문화 집단 구성원으로서 주어진 역할이 무엇인지 비평적으로 성찰할 것을 요구하는 사회문화적 비판 능력을 포함하기 때문에 비판적 리터러시(critical literacy)⁷⁾의 일면을 포함하고 있다. 이에 대해 Mark Pegrum(2008:143-144)은 <그림 1>과 같이 외국어교육에서 상호문화 리터러시로의 전환이 이루어지면서 비판적 능력이 상호문화 리터러시 과정에서 이루어진다고 보았다. 외국어 교육 기반 상호문화 리터러시 내에 사회 담론적 의미가 비판적 리터러시 측면에서 내포되어 있다고 본 것이다.



<그림 1> A model of critical intercultural literacies
(Mark Pegrum, 2008:144)

7) '비판적 리터러시'는 멀티리터러시와 함께 등장한 개념으로, 정보통신 기술의 발달, 출판 시장의 확대, 자본주의 생산구조의 확대, 다양한 이해관계를 가진 목소리의 표출, 일반 개인들의 경제력 향상 등으로 인해 양적으로 방대하고 다양한 정보가 양산됨에 따라, 필요 정보를 찾고 분석 및 종합, 평가할 수 있는 종합적인 비판 능력을 포함하는 개념이다(이병민, 2005:140).

Mark Pegrum(2008)은 비판적 인식이 변화(transformation)로 이어지지 않는다면 의미가 없다고 강조하며, 그에 상응하는 상호문화 리터러시가 언어 교육과 리터러시 측면에서 이루어져야 한다고 보았다. 언어 교육에서 중시했던 의사소통 능력은 그에 한정되지 않고 상호문화능력 향상에의 요구로 확장되었으며, 리터러시 또한 문자화된 리터러시에서 이미지, 영상, 음성 등과 같은 다양한 기호 및 상징 체계를 활용한 멀티리터러시로, 단일 국가적 리터러시에서 세계적 리터러시로 확장 전환되었음을 제시하며 외국어 교육에서의 상호문화 리터러시의 필요성과 적용 가능성을 제시하였다(김정색). 그리고 그 기저에는 수동적인 대상에의 이해에 제한되지 않고 능동적인 이해 및 해석, 평가를 통한 사회문화적 비판 능력을 수행함으로써 사회 담론에 참여하여 변혁적인 역할로 거듭날 수 있도록 해야 한다고 하였다(회색). 이는 문화적 정체성이 형성되어가는 과정에서 고려될 수 있는 비판적 성찰을 전제한다. 결국, 외국어교육에서 대화참여자로서의 역할 및 과제 수행을 단편적으로 언어 기능적 차원에서 이해하는 것이 아니라, 더 큰 사회 담론적 문제와 연결하여 비판적인 전환을 이끌어낼 수 있는 ‘실천적 역할’에 주목한 것이다. 그리고 문화간 의사소통 능력과 상호문화 능력이 필히 요구되는 외국어 교육에서 상호문화 리터러시의 적용이 필요하다고 보는 관점과 맞닿아 있다.

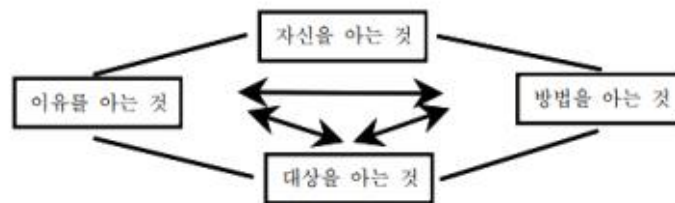
2.2. 외국어 교육 기반 상호문화 리터러시

외국어교육 기반 상호문화 리터러시는 외국어교육에서 주목받아 온 상호문화 능력, 문화간 의사소통 능력과 연관된다(오지혜, 2012:179). Petersen & Coltrane(2003)은 학습자가 문화라 이루어지는 문화적 맥락을 이해하지 못하면 그 언어를 진정으로 구사할 수 있는 것으로 볼 수 없다고 하였다. 이는 문화의 속성에 해당 공동체의 사고방식, 언어, 관행, 신념, 관습, 가치, 공손, 상호작용 방식과 역할, 관계에서의 기대되는 행동이 의사소통 과정에서 고려해야 할 주요 사항들이기 때문이다. 그리고 이러한 자국 문화와 목표 문화에 대한 지식이 부족할 경우 원어민과 의사소통하는 과정에서 의미를 ‘전달’하는 데 어려움을 겪을 수 있다는 것을 의미한다. 결과적으로, 외국어 교육은 학습자가 ‘언어 능력’과 ‘상호문화 능력’을 모두 향상시킬 수 있어야 하는데, 전자는 외국어로 정확하고 적절하게 의사소통하는 것에 중점을 두지만 후자는 부정적 고정관념이나 편견과 같은 편향적 문화 인식을 극복하고 새로운 관점, 가치 및 행동을 가진 개인으로서 타자 또는 타문화를 인정 및 존중하며 상호문화적 이해를 촉진하는 데 주안점을 둔다(Byram, Gribkova & Starkey, 2002:10). 이는 의사소통 과정에서 대화참여자 관계 속에서 상호작용적으로 일어나는 사회문화적 기대치를 이해하면 학습자는 목표 언어로 의사소통을 성공적으로 수행할 수 있다는 점을 함의한다. 따라서 학습자가 자문화를 낮설게 인지하고 성찰하는 과정을 통해 상호문화 이해에 도움을 주고 타문화에 대한 새로운 시각과 태도를 갖출 수 있도록 상호문화 리터러시가 주요하게 다뤄져야 한다.

아울러, 상호문화 리터러시를 통해 한국어 교수·학습 과정이 한국어 지식과 관련한 ‘내용’에 국한되지 않고, 사회문화적 비판 능력, 자아로부터 문화적 정체성에 대한 인식을 통해 언어 ‘과정’을 배우는 것에 중점을 두어야 한다. 다시 말해 서로 다른 문화간 접촉에서 자문화와 타문화를 읽어내는 과정은 학습자가 타문화를 탐색하는 과정을 통해 자문화를 성찰할 수 있는 전략들을 탐구하게 한다. 이는 궁극적으로 문화간 의사소통 능력, 상호문화 능력 향상

을 고려한 리터러시 교육으로서 외국어 교수 및 학습 방법 측면에서 면밀히 검토할 수 있다. 그리하여 목표 언어를 사용하는 문화 구성원들이 어떻게 정보를 제시하고, 해석하며, 교환하는지 살펴보게 함으로써, 한국어 교사와 외국인 학습자는 특정 개인이 타자와 관계를 형성하는 방법과 관련하여 언어 사용의 적절성을 학습할 수 있다. 제2외국어로서의 상호작용 방법에 대해 배울 수 있게 하는 것이다(Lesley, 2013:80-81).

이에 따라, 외국어교육에서 적용될 수 있는 상호문화 리터러시 개발은 자아와 타자, 자문화와 타문화를 비판적으로 성찰하는 과정을 포함하여 지식, 기능, 태도 측면에서⁸⁾ 고려될 수 있으며, ‘자아, 대상, 방법, 원인을 아는 것’을 토대로 문화 지식구조를 구성할 수 있다. 이는 Kolb(1984)의 경험학습모형에 따라 고안된 Moran(2004)의 문화지식 구조에서 확인할 수 있는데, Moran(2004)는 문화에 대한 이해를 경험에 더 직접적으로 통합시킴으로써 다음 <그림 2>와 같이 문화교육의 내용 및 과정을 제안하였다.



<그림 2> 문화지식의 구조(Moran, 정동빈 역 2004:24_ 오지혜, 2012:180 재인용)

‘대상을 아는 것’은 사실, 자료, 문화실행, 관점 등과 같이 자문화에 관한 지식과 타문화에서 새롭게 배우는 문화의 성격, 특정 문화나 언어에 관한 지식인 문화적인 정보를 얻어내고 수집하는 활동을 포함한다. ‘방법을 아는 것’은 태도, 행동, 기술, 말하고 보는 것 등을 포함하는 모든 행위의 문화 실행을 일컫는다. 방법을 알기 위해서는 목표 문화의 구성원들이 일상생활 속에서 생활하는 방식에 직접 참여함으로써 그들의 기술이나 수단, 언어를 사용하도록 한다. 이는 그 문화에서의 ‘적합성, 적절성’을 훈련하고 발달시킴으로써 목표 문화에 통합되거나 적응되어 가는 과정으로, 학습자의 행동을 변화시킨다는 의미를 내포한다. ‘이유를 아는 것’은 근본적인 문화 관점으로, 그 문화의 전반에 내재되어 있는 인식, 신념, 가치관, 태도 등에 관한 이해를 증진하는 과정이다. 이는 학습자들이 목표문화의 관점과 내용, 목표 문화와의 접촉 경험을 체계적으로 분석하는 과정이기도 하며, 필수적으로 학습자의 자문화와 비교하는 것을 포함한다. 이때 학습자의 관점은 내부자와 외부자의 관점에 대한 이해를 요한다. 본래 학습자의 자문화적 가치 기준과 타문화의 문화적 가치를 비교하는 중요한 관점을 주지하게 하는 것이다. ‘자신을 아는 것’은 타문화를 경험하는 주체로서 자신의 가치, 의견, 자문화의 문화적 가치 기준 등을 아는 ‘자기 인식’의 과정이다. 문화경험은 매우 주관적이며 개인적인 것이기에 이에 대한 성찰이 필수적으로 요구된다(Moran, 정동빈 역 2004:21-24).

이러한 Moran(2004)의 문화교육내용은 상호문화교육의 차원에서 적용될 수 있다. 장한업

8) 이와 관련하여 오지혜(2012:180)는 상호문화 리터러시의 구성 요소 또한 인지적 측면에서의 ‘지식(언어·문화적 맥락 이해)’, 정의적 측면에서의 ‘태도(언어·문화적 정체성)’, 행위적 측면에서의 ‘기능((메타)언어·문화적 기술)’로 구분하였다.

(2014:154-157)은 상호문화교육의 방법을 자문화 인식, 타문화 발견, 양문화 비교, 타문화 존중이라는 네 단계를 제안하고, 장한업(2020)에서 문화 개념 소개와 문화 상대성 이해라는 두 단계를 추가하여 다음의 6단계에 따른 상호문화교육 방법을 제안하였는데, 이는 ‘자아, 대상, 방법, 원인’에 대해 아는 것과 유사한 접근이다.

1	문화개념 소개	문화 개념 자체를 소개하는 단계로, 특정 문화와 연결하지 않고 있는 그대로 소개하도록 한다.
2	자문화 인식	자문화에 대해 낯설게 보기, 거리두기를 하여 자문화가 여러 다양한 문화 중 하나라는 것과, 동일 집단 구성원끼리도 달리 인식할 수 있음을 깨달을 수 있도록 한다.
3	타문화 발견	타문화에 대한 학습자의 느낌과 감정(친근감, 생소함, 문화충격 등)에 주목하게 하여 그러한 감정을 느끼게 한 원인을 검토한다. 그 과정에서 동일 집단 구성원 간 차이를 인식하게 함으로써 자신의 생각이 늘 다수의 생각이 아니라는 사실을 확인할 수 있도록 한다.
4	양문화 비교	서로 다른 문화를 비교함으로써 차이점과 공통점을 발견하되, 차이점보다는 공통점에 좀더 큰 비중을 두도록 한다. 그리고 타문화로부터 자문화를 더 잘 인식할 수 있도록 한다.
5	문화 상대성 이해	자문화와 타문화의 차이가 있는 것은 그럴만한 이유가 있다고 이해하고 인정하도록 한다.
6	타문화 존중	타문화가 자문화와 동등한 가치를 가지고 존중의 대상이라는 것을 확인한다.

<표 1> 상호문화교육 6단계(장한업, 2020:312)

이와 관련하여, Lesley(2013)은 외국어 교육에서 문화 지식에 대한 Moran(2001)의 연구에 근거하여 상호문화 리터러시 개발을 위한 모델을 제안하였는데, 기본적으로 Kolb(1984)의 경험 학습 주기에 따라 외국어 교수 및 학습에 대한 단계를 구성하였다.

1	구체적인 경험	학습자에게 ‘이해할 수 있는 입력, 말하기 또는 쓰기 텍스트’ 제시
2	반성적 관찰	학습자가 언어 자체 및 언어 형태와 관련된 절차적 과정을 일시 중지, 주의, 관찰 및 성찰할 수 있는 시간과 기회 제공 학습자에게 언어를 자세히 관찰할 수 있는 기회를 제공하고 링크 만들기
3	추상 개념화	기, 규칙 검토, 목표 언어뿐만 아니라 학습자가 이미 알고 있는 다른 언어와 연결할 수 있는 기회 제공
4	능동적 실험	학습자가 학습한 목표 언어를 능동적으로 실험할 수 있는 기회 촉진

<표 2> 외국어교육에서의 상호문화리터러시 교수·학습 단계(Lesley, 2013:81)

2.3. 상호문화 리터러시 교육을 위한 스토리텔링 활용

스토리텔링은 ‘이야기를 들려주는 활동’으로 흔히 이해되는데 구체적으로는, “음성에 의존하여 이야기로 설득력 있게 전달하는 행위의 총체로서 교훈 혹은 복잡한 생각, 의미 개념과 연관 관계를 전달하기 위해서 내러티브(narrative)와 일화(anecdote)를 통해 지식과 경험을 공유하는 것”으로 정의될 수 있다(서주희, 2020:14). 스토리텔링은 화자와 청자의 긴밀한 상호작용 속에서 이루어지며, 그 일련의 과정에서 협력하며 완성되어가는 창조적 과정이다. 그리고 사건을 그대로 전달하는 것이 아니라 화자의 해석 과정이 반영되어 재구성되고 역동적으로 상호 소통한다는 특징이 있다.⁹⁾

특히 스토리텔링은 상호문화 리터러시 능력 개발에서 다음의 교육적 가치를 갖는다. 첫째, 기억에 남는 맥락과 흥미롭고 재미있는 내용으로 성공적인 언어 학습에 기여하며, 학습자로 하여금 다른 문화에 노출시켜 진정한 의미에서 이야기를 읽을 준비를 할 수 있도록 한다. 둘째, 이야기는 문화적으로 실제적인 상황에서 경험을 제공하고 학습자의 정서적, 인지적, 심리적 요구를 충족시킨다. 셋째, 언어 학습 목적이 아닌 원어민을 위해 쓰인 이야기는 학습자의 일상 생활 경험, 감정, 기억, 문화 및 문화 간 가치와의 연관성을 통해 교실 세계를 확장하여 학습자의 관심을 끄는 문화적 맥락을 제공한다. 그리하여 학습자를 목적이 있는 의사소통과 토론에 참여시킬 수 있다(Vera Savić, 2012:42).

한국어교육 영역 내에서 외국인 학습자를 대상으로 한 상호문화교육에서는 스토리텔링을 화청자의 상호작용적 특성으로 말하기, 쓰기와 같은 표현교육 뿐만 아니라, 이야기의 연계성을 고려한 읽기, 듣기의 이해교육에서 적극 활용한다. 무엇보다도 스토리텔링을 통해 전달되는 이야기 내용에 내재되어 있는 문화적 요소, 그리고 이야기를 말하고 쓰며 표현하는 화자/저자, 이야기를 듣고 읽으며 이해하는 청자/독자의 사회문화적 기준, 가치, 소양 등을 확인하게 한다. 학습자의 문화적 정체성을 타인 또는 타문화의 관점에서 인식 및 이해할 수 있는 방법을 마련해주는 것이다(고경민, 2019:27). 따라서, 이와 같은 스토리텔링의 특성을 바탕으로 외국어 교육에서 목표 언어를 학습하는 것은 학습자가 상호문화 리터러시를 개발하여 타문화를 이해, 존중하도록 하는 데 자신의 문화적 정체성을 재구성하고 다른 언어 및 문화와 관련하여 자문화와 모국어를 새롭게 인식하는 과정이 된다. 그리고 학습자가 다른 모국어를 사용하는 사람들과의 언어적, 문화적 의사소통에서 호기심, 탐구 정신, 개방성을 개발할 수 있도록 한다.

이에, 스토리텔링은 외국어 교육 과정의 일부로 포함하여 학습자의 목표언어 숙달도에 맞게 이야기를 선별, 제공할 수 있다. 특히 소통을 위한 의미 있는 맥락, 동기 및 흥미가 유발되는 재미있는 경험, 교실 세계를 넘어 확장되는 문화 및 문화 간 가치를 제공할 필요가 있다(Ioannou-Georgiou, 2010:139). 그리고 학습자에게 자문화와 타문화에 성찰적으로 참여, 토론, 분석, 비교할 수 있는 이유를 제공하는 과정이 될 수 있도록 한다.

3. 스토리텔링을 활용한 상호문화 리터러시 교수·학습 방안 실제

9) 정윤희정윤희·김현옥(2012)은 스토리텔링을 ‘이야기라는 소재를 전하는 과정에서 이루어지는 청자와 화자의 활발한 상호작용 결과, 사건과 사물에 대해 이해를 하게 되는 활동’이라고 보았다.

[참고문헌]

- 고경민(2019), “상호문화교육과 스토리텔링”, 『스토리앤이미지텔링』, 제17집, 건국대학교 스토리앤이미지텔링연구소, 15-34.
- 공하림·손혜진(2020), “문화 리터러시 관점에서 본 한국어 관용 표현 교육에 관한 고찰 -교재 분석을 중심으로-”, 『문화와 융합』, 42(5), 한국문화융합학회, 113-142
- 공하림·손혜진(2021), “언어문화 리터러시 관점에서의 한국어 관용 표현 양상 분석 -한국어 모어 화자의 구어 말뭉치 분석을 중심으로”, 『문화와 융합』, 43(2), 한국문화융합학회, 383-400.
- 권미경·조용하 (2009) “여성결혼이민자 문화 리터러시(Cultural Literacy) 습득의 평생교육적 함의”, 『Andragogy Today International Journal of Adult & Continuing Education』, 12(3), 1-26.
- 김영순·박치선(2006), “민주시민교육과 미디어 문화 리터러시”, 『한국민주시민교육학회보』, 11권 1호, 한국민주시민교육학회, 91-110.
- 김정훈·박치완(2016), “이미지 리터러시를 활용한 상호문화교육-다문화사회의 고정관념 극복을 위한 이미지 활용법”, 『글로벌문화콘텐츠학회 학술대회자료집』, 글로벌문화콘텐츠학회, 223-229.
- 김혜옥(2019), “상호 문화소통 능력을 위한 한국 언어문화 교육 방법 - <채식주의자>와 <레스, 그대와 함께라면>의 스토리텔링을 중심으로-”, 『2019 한국언어문화교육학회 29차 추계 전국학술대회 발표집』, 한국언어문화교육학회, 45-55.
- 김혜정·윤영(2021), “문화 리터러시를 통한 문학 텍스트 해석 - 화본소설 玉堂春落難逢夫를 중심으로”, 『문화와 융합』, 43(6), 한국문화융합학회, 1-26.
- 민춘기(2017), “리터러시 중심 문화학습- 대학생들의 인식 수준과 바람직한 수업 설계 방향”, 『Foreign Language Education』, 24(3), 한국외국어교육학회, 149-170.
- 박소연(2022), “예비한국어 교사를 위한 상호문화 인식 교육 사례 연구 -고정관념 성찰, 자문화 낮설게 보기를 중심으로”, 『이중언어학』, 86(0), 이중언어학회, 115-143.
- 배재원(2014), 『한국어 교육에서의 한국문화 교육』, 이화연구 총서 19-한국어 교육에서의 한국문화 교육, 해안.
- 배윤정(2022), “외국인 학부생들의 글쓰기 활동을 통한 문화 리터러시 교육”, 『문화와 융합』, 44(1), 한국문화융합학회, 287-308.
- 서주희(2020), “초등 다문화 배경 학생 대상의 동화 스토리텔링을 활용한 한국어 말하기 교육 방안 연구”, 경인교육대학교 교육전문대학원, 석사학위논문.
- 윤영(2016), “국의 한국어 학습자를 위한 문화교재 개발 방향 - 상호문화주의 관점의 반영을 바탕으로-”, 『인문사회과학연구』, 50, 호남대학교 인문사회과학연구소, 33-55.
- 이병민(2005), “리터러시 개념의 변화와 미국의 리터러시 교육”, 『국어교육』, 117, 133-175.
- 이원희(2021). “학문목적 한국어 학습자의 상호문화 의사소통 능력과 상호문화 교육 연구”, 연세대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 장선미(2019), “문화 리터러시 향상을 위한 한국어 교재 문화 항목 분석 비교 연구 - 특수목적 학습자를 중심으로”, 선문대 일반대학원 석사학위논문.
- 장한업(2014), 『이제는 상호문화교육이다』, 교육과학사.
- 장한업(2020), 『상호문화교육』, 박영사.
- 정지현(2017), “포토텔링을 활용한 한국어 학습자의 문화 리터러시 경험의 의미”, 『교육문

- 화연구』, 23(4), 인하대학교 교육연구소, 389-407.
- Byram, M.(1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, London: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved January 11, 2012.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural. *Journal of Research in International Education*, vol. 1(1), 9 - 32.
- Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (Eds.) (2010). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. Comenius Project.
- Kolb, D. A.(1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lesley A. Harbon(2013), *SECOND LANGUAGE TEACHERS AND INTERCULTURAL LITERACY*, *Int J Innovation Engl Lang Teach Res* 2013:2(1):77-87.
- Mark Pegrum(2008) “Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom”, *Language and Intercultural Communication*, 8:2, 136-154.
- Vera Savić(2012), “Developing Intercultural Literacy in the Young Learner Classroom”, *Conference: Integrating Culture and Language Teaching in TEYL Jagodina*, At: Jagodina, 16, 35-51.

‘스토리텔링을 활용한 한국어 학습자의 상호문화 리터러시 교육 연구’에 대한 토론문

이윤진(안양대학교)

이 연구는 상호문화적 리터러시의 이론적 검토와 적용에 대한 논의로서, 스토리텔링을 활용한 한국어교육을 통해 구체적인 상호문화 리터러시 교수·학습 방안을 모색하는 데에 목적을 두고 있습니다. 한국어교육 영역에서 상호문화 리터러시 관련 연구의 가치와 필요성에 전적으로 공감하면서 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 한국어 학습자의 상호문화 리터러시와 한국어 교사의 상호문화 리터러시에 대한 의견을 여쭙고 싶습니다. 발표자께서는 이번 연구에서는 한국어 학습자의 상호문화 리터러시 교육에 초점을 두고 있고 박소연(2022)에서는 예비 한국어 교사를 위한 상호문화 교육을 중심으로 고찰하신 바 있습니다. 다소 원론적이고 거시적인 질문일 수도 있겠습니다만, 상호문화 리터러시 교육의 방향과 내용 등에 있어서 한국어 학습자를 대상으로 할 때와 (예비) 한국어 교사를 대상으로 할 때의 차별점은 무엇인지 궁금합니다.

둘째, 상호문화 리터러시에 대한 논의가 향후 한국어교육 영역에서 점차 본격화되고 세분화된다면 한국어교육의 위상 및 성격에 따라라도 상호문화 리터러시를 범주화할 수 있을지 질문드리고 싶습니다. ‘외국어로서의 한국어교육과 상호문화 리터러시’, ‘제2언어로서의 한국어교육과 상호문화 리터러시’ 교육의 사례를 들어 말씀해 주시면 쉽게 이해할 수 있을 것 같습니다.

셋째, 상호문화 리터러시 교육에 있어서 스토리텔링 활용의 이점과 효용에 대해서는 발표문에 잘 소개해 주셔서 큰 도움이 되었습니다. 다만 한국어 학습자의 능숙도나 연령 등의 학습자 변인이 ‘스토리텔링’ 활용 여부나 교수·학습 설계에도 적지 않은 영향을 미칠 것으로 짐작됩니다. 교사가 한국어 교육 현장에서 스토리텔링을 활용한 상호문화 리터러시 교육을 실행하고자 할 때 고려해야 할 점이나 유의점 등이 있다면 무엇인지 발표자의 의견을 여쭙고 싶습니다. 아울러 이번 발표문에서 다룬 스토리텔링 이외에도 상호문화 리터러시 교육에 효율적으로 적용이 가능한 방법(또는 기법)이 있다면 간략하게 소개를 부탁드립니다.

선생님의 연구 의도를 제대로 파악하지 못했거나 발표문에 대한 오독이 있었다면 널리 이해해 주시기를 바랍니다. 상호문화 리터러시에 대한 논의가 선생님의 연구를 토대로 앞으로 더 더욱 풍성하고 심도 있게 나아갈 수 있을 것으로 기대합니다.

분과

5

한국어교육 일반

사회 오경숙 | 서강대학교

- **표현 대조 연구의 방법론 모색**
-한국과 일본에서의 연구를 중심으로-
 - _ 발표: 야하타 사나에, 민경모 (계명대학교)
 - 토론: 정대현 (협성대학교)

- **중국인 학습자의 한자어 어휘 재인에 관한 연구**
 - _ 발표: 전설주 (서울대학교)
 - 토론: 이경애 (동국대학교)

- **다문화 학생의 심리·정서 지원을 병행한
한국어 교육에 관한 연구**
 - _ 발표: 박옥현 (인하대학교)
 - 토론: 권화숙 (세명대학교)

표현 대조 연구의 방법론 모색

-한국과 일본에서의 연구를 중심으로-

야하타사나에, 민경모(계명대학교)

1. 서론

본 연구는 한국과 일본에서의 연구를 중심으로 표현 대조 연구의 연구 방법을 모색하는데 목적이 있다.

언어의 기본적 기능 중 하나는 자신이 본 것이나 생각한 것을 ‘표현’하는 것이다. 그런데 동일한 사태를 보거나 생각하여도 화자마다, 그리고 언어마다 ‘발상’의 차이가 있고 그것을 언어화하는 ‘표현’에 차이가 있을 수밖에 없다. 언어 간에 존재하는 이러한 발상과 표현의 차이를 대조적으로 살펴보는 것을 ‘표현 대조’라 할 수 있다.

다음은 國廣(1982)에서 제시된 영어와 일본어 간의 표현 차이를 나타낸 예문이다.

(1) a: That's all I know.

b: それしか知りません。

(그것밖에 모릅니다.)

(國廣, 1982:3)

<예문 1a>와 <예문 1b>는 동일 장면에서 동일 ‘의미’¹⁾를 나타낸다고 할 수 있다. 그러나 영어에서는 긍정문으로 표현된 반면에 일본어에서는 부정문으로 표현된 것을 볼 수 있다. 이 문장을 영어로 ‘I don't know anything but that.’, 일본어로 ‘それが私の知るすべてです。(그것이 제가 아는 전부입니다.)’라고 다르게 번역할 수 있으나 이 표현들은 각 언어에서 자연스럽지 않은 표현이 된다. 이는 문법의 문제가 아닌 ‘표현’의 문제가 되는 것이다.

이처럼 언어 간의 문법적인 차이가 아닌 ‘그 언어의 자연스러움’에 초점을 두고 이를 연구 영역으로 할 수 있는데, 이러한 영역의 초기 연구로 國廣(1967)를 들 수 있다. 國廣(1967)는 이를 ‘표현 구조(表現構造)’라고 하였는데,²⁾ ‘표현 구조’는 두 언어의 문법적인 차이를 제외하고 남은 것을 말하며, 문법적인 정확함에 초점을 맞추는 ‘통사구조’와 대비되는 개념이라고 할 수 있다.

본 연구에서는 어휘나 문장의 의미적 차이가 아닌 언어 간에 나타나는 표현의 자연스러움

1) 國廣(1982)는 이 ‘의미’를 ‘다른 두 언어에서 표현하고자 하는 공통적인 의미’라고 하여 ‘M’(‘Meaning’, ‘Message’)이라고 불렀다.

2) ‘표현 구조’ 이외에 ‘표현 양상’이라는 용어도 사용되었는데, 金恩愛(2003)는 어떤 사태를 어떻게 언어화하는지에 대한 표현 방식을 ‘표현 양상(表現様相)’이라고 부르며 한국어의 동사 구조와 일본어의 명사 구조를 대조한 바 있다.

의 차이를 대조하는 것을 ‘표현 대조’라 칭하기로 한다. 이 용어는 허용·김선정(2013)에서 도입된 용어인데, 단어의 의미나 문장 구조의 문제가 아닌 표현의 자연스럽고 낯설음의 언어 간 차이에 주목하고 있다는 점에서 ‘표현 구조 대조’나 ‘표현 양상 대조’에 대당한다고 할 수 있을 것이다.

일본에서의 표현 대조 연구는 그간 주로 영어와 일본어의 대조 연구에서 활발히 이루어졌으며, 한국에서는 林八龍(1995)을 시작으로 한국어와 일본어의 표현을 대조하는 연구가 많이 이루어졌다.

표현 대조 연구에서는 각 언어의 표현을 바라보는 관점 설정이 방법론상으로 중요한 과제가 된다. 이에 본 연구에서는 한국과 일본에서 이루어진 표현 대조 연구를 중심으로 언어 간 차이를 어떠한 관점에서 정립하였는지를 살펴보고 향후 한일 표현 대조 연구를 위한 방법에 대하여 모색해 보고자 한다.

2. 한국과 일본의 표현 대조 연구 동향

2.1. 일본에서의 표현 대조 연구 동향

앞서 살펴본 바와 같이 일본에서의 표현 대조 연구의 초기 저작으로 國廣(1967)를 들 수 있는데, 國廣(1967)는 ‘표현 구조’라는 개념을 도입하고, ‘선(線)’적 표현의 영어와 ‘점(点)’적 표현의 일본어라는 관점에서 영어와 일본어의 표현을 대조하였다. 그 이후 주로 영어와 일본어 간의 표현 대조 연구가 활발히 이루어졌다. 池上(1981)는 사태의 변화를 언어화할 때의 영일 표현을 비교하여 ‘する的言語(‘하다’적 언어)’의 영어, ‘なる的言語(‘되다’적 언어)’의 일본어라는 관점을 설정하였다. 일본어는 ‘私たち、結婚することになりました(우리 결혼하게 되었습니다)’처럼 자신의 의지가 아니라 그렇게 되었다는 방식으로 표현을 한다는 특징이 있다고 하였다.

石綿·高田(1990/2007)는 세계 언어 중에서 영어, 독일어, 프랑스어를 ‘する(하다)형’으로, 호피어, 아일랜드어, 바스크어, 그리고 일본어를 ‘なる(되다)형’으로 분류하였다. 禹吳穎(2015)는 이에 더하여, 한국어는 일본어 쪽에 가까운 ‘なる(되다)형’ 표현의 경향이 강하고, 반대로 중국어는 영어 쪽에 가까운 ‘する(하다)형’ 표현의 경향이 있다고 주장하고 있다.

守屋(2017)는 ‘なる表現(‘되다’적 표현)’이 사태의 주관적 파악과 관련된다고 하며, 일본어와 유라시아의 많은 언어에서 ‘되다’적 표현과 주관적 파악의 경향을 비교하였다. ‘春になった(봄이 되었다)’라는 표현은 화자 중심 표현으로, 전형적인 ‘되다 표현’의 문장이지만 봄이 온 것을 ‘되다’로 표현하는 것을 선호하는 언어는 일본어뿐이라고 하였다.

또한 池上(2006)는 영어와 일본어의 ‘사태 파악(事態把握, construal)³⁾’을 비교하여, 영어는 동작주에 초점을 둔 ‘객관적 파악’의 언어인 반면에 일본어는 동작주를 배경화하고 상태의 변화에 초점을 둔 ‘주관적 파악’의 언어라고 하였다. 이후 영어와 일본어의 사태 파악 차이를 분석한 연구가 많이 이루어졌는데, 연구자마다 다양한 용어로 영어와 일본어의 차이를 분석하고 ‘일본어다운 표현의 특징’을 찾으려 하였다.

학자마다 용어의 차이는 있으나 공통적으로 일본어는 보이는 그대로를 표현하는 방식으로

3) ‘construal’은 한국어로 ‘해석’, ‘파악 방법’ 등 많은 용어로 번역되었으나, 본 연구에서는 池上(2006)가 번역한 ‘事態把握(사태 파악)’이라는 용어를 사용하기로 한다.

사태를 파악하여 언어화하고, 영어는 자기 자신을 모니터하듯 사태를 밖에서 인지하여 언어로 표현한다는 점을 지적하였다.

森田(1998)는 일본어의 표현 발상에 대하여 높은 곳에서 아래를 내려다보는 ‘새’보다는 땅을 기어서 가는 ‘파충류형’이라고 하였으며, 뱀처럼 앞으로 기어가면서 방향을 바로 바꿀 수 있는 언어라고 언급하고 있다.

濱田(2016)는 일본어 화자는 지각과 인식이 융합된 인지 방법으로 사태를 파악하는 ‘장면 내 시점(場面内視点)’으로 표현하고, 영어 화자는 자신의 행위를 모니터하듯이 메타인지를 통하여 ‘장면 외 시점(場面外視点)’으로 표현한다고 하였다. 일본어 화자는 시야 안에 있는 것만을 표현하는 경향이 강하기 때문에 행위자라는 인식이 약하고 보이는 것을 그대로 언어화하는 것에 익숙해져 있다고 본 것이다.

尾野(2018)는 과정 중심의 ‘체험적 파악(体験的把握)’을 하는 일본어와 결과 중심의 ‘분석적 파악(分析的把握)’을 하는 영어를 대비시키고 있다. 일본어와 영어권의 그림책과 영화 포스터를 비교하여, 일본어는 장면이나 사건 전체를 표현하려고 하지만 영어는 주인공을 중심으로 도형-배경 지각(Figure Ground Perception)’을 한다고 주장하였다.

2.2. 한국에서의 표현 대조 연구 동향

한국에서는 林八龍(1995)이 國廣(1967)의 표현 구조 개념을 한일 대조 연구에 적용하여 동사적 구조의 한국어와 명사적 구조의 한국어라는 관점을 제시하였다. 林八龍(1995) 이외에 金恩愛(2003)가 이에 속한다. 한국어의 능동 구조와 일본어의 피동 구조를 대조한 연구로는 안정환(2001) 등이 있었다.

한국어와 다른 언어의 표현 대조 연구로는 한영 대조의 문용(1999), 오현아·박진희(2011) 등이 있다. 문용(1999)은 문법 분야와 어휘 분야를 중심으로 한국어와 영어의 유사점과 차이점, 발상 차이에 대하여 정리하였다. 오현아·박진희(2011)는 한국어와 영어의 발상 차이가 주어 선택 양상에 미치는 영향을 알아보기 위하여 영화의 대사에 나오는 상황 중심 주어와 인간 중심 주어를 비교하였다.

그 외 한국어와 중국어의 표현을 대조한 張會見·김혜영(2022), 한국어와 터키어의 표현을 대조한 조은숙(2018) 등이 있으나 한일 대조 연구가 대부분을 차지한다.

한국어와 일본어의 표현 대조 연구 중 설문조사나 번역 테스트를 이용한 연구로 조은숙(2009), 徐珉廷(2013)이 있다.

조은숙(2009)은 한국어와 일본어의 표현 양상의 차이를 인지언어학 이론을 바탕으로 고찰하였다. 설문조사를 통해서 한국어의 동사적 표현 구조와 일본어의 명사적 표현 구조, 한국어의 능동적 표현 구조와 일본어의 피동적 표현 구조를 대비시켜 고찰하였다. 그 결과를 바탕으로 한국어는 구체적이고 섬세하게 표현되는 동사적 표현을 선호하고 사태주 중심의 능동적 표현 구조를 선호하는 언어로서 ‘구상(具象) 언어’라고 하였다. 반면에 명사적으로 간결하게 나타내고 화자의 의도를 함축시키는 피동적 표현 구조를 선호하는 일본어는 ‘추상(抽象) 언어’라고 하였다.

徐珉廷(2013)은 한국어와 일본어의 사태 파악 차이에 대하여 ‘자신의 제로화’, ‘사태와 사태 당사자로서의 화자와의 관련성’, ‘지금, 여기의 정도’의 세 가지로 분류하였다. ‘자신의 제로화’는 화자가 자신을 주어로 명시하느냐에 따라 판단되며, 주어가 명시하지 않은 경우 주관성이 더 높아진다. ‘사태 당사자와 화자의 관련성’은 보조동사 ‘~てくる(-해 온다)’, 수수

표현, 피동문(직접 피동, 간접 피동)을 통하여 파악하였다. ‘지금, 여기의 정도’는 과거의 일에 대하여 자신의 눈앞에서 일어난 것처럼 비과거형으로 표현하는 경우에 주관적 파악이 강한 경향이 있다고 하였다.

또한, 한일 대역 자료를 통하여 한일 표현을 대조한 연구로는 金恩愛(2013), 김보인(2013) 등이 있다. 金恩愛(2013)는 일본어 소설의 한국어 번역본을 분석하여, 한국어와 일본어에서 주어와 어떻게 나타났는지를 분석하였다. 그 결과, 일본어에서는 나타나지 않았던 주어가 한국어에서는 명시적으로 나타났고, 주어의 위치는 한국어가 일본어보다 문두에 나타나는 경향이 있음을 밝혔다.

3. 표현 대조에서의 관점 설정

지금까지 한국과 일본에서 이루어진 표현 대조 연구의 동향을 살펴보았는데, 각 언어의 표현을 어떠한 관점에서 대비하여 고찰하고 있는지를 알 수 있었다. 2장에서 언급한 연구 이외의 연구도 추가하여 관점의 차이를 도표로 정리해 보기로 한다.

먼저 한국어와 일본어의 표현 대조 연구에서 도입된 관점 차이를 보이면 다음과 같다.

한국어	일본어	연구자
동사 구조	명사 구조	林八龍(1995), 金恩愛(2003), 조은숙(2009)
능동 구조	피동 구조	안정환(2001), 조은숙(2009), 林八龍(2008)
객관적 파악	주관적 파악	徐珉廷(2013), 김보인(2013)
타동사 표현	자동사 표현	韓守雅(2002), 이재은·윤상실(2013)
긍정 표현	부정 표현	林八龍(2013)
복수 표현	단수 표현	林八龍(2013)
구상 언어	추상 언어	조은숙(2009)
결과 중심	과정 중심	안정환(2001)

다음은 영어와 일본어의 표현 대조 연구에서 도입된 관점 차이를 정리한 것이다.

영어	일본어	연구자
선적 표현	점적 표현	國廣(1982), 影山(2021)
‘하다’적 언어	‘되다’적 언어	池上(1981), 石綿, 高田(1990)
객관적 파악	주관적 파악	池上(1981)
사물적 언어	일적 언어	池上(1981)
HAVE 언어	BE 언어	池上(1981)
무생물 주어	인간 주어	池上(1981)
새의 시점	뱀의 시점	森田(1998)
장면 외 시점	장면 내 시점	濱田(2016)
분석적 파악	체험적 파악	尾野(2018)
명사 구조	동사 구조	石綿, 高田(1990)
인간 중심	상황 중심	石綿, 高田(1990)
인간 전체	인간 부분	石綿, 高田(1990)
추상적 표현	구체적 표현	石綿, 高田(1990)

마지막으로 그 외의 언어에 대한 표현 대조 연구를 한데 묶어 보이면 다음과 같다.

언어/ 관점		언어 / 관점		연구자
한국어	동사 선호	영어	명사 선호	문용(1999)
한국어	상황 중심	영어	인간 중심	문용(1999), 허용·김선정(2013), 오현아·박진희(2011)
한국어	청자 중심	영어	화자 중심	허용·김선정(2013)
한국어	주제 중심	영어	주어 중심	허용·김선정(2013)
한국어	존재 중심	영어	소유 중심	허용·김선정(2013)
한국어	부분 기술	영어	전체 기술	허용·김선정(2013)
한국어	Macro to Micro	영어	Micro to Macro	허용·김선정(2013)
한국어	능동 구조	터키어	피동 구조	조은숙(2018)
한국어	능동 구조	카자흐어	피동 구조	잔비르바예바 아이게림·민경모(2020)

언어 간 표현 차이를 바라보는 관점 중 지금까지의 연구에서 주요하게 다루어진 것을 살펴보면 ‘상황 중심 언어 VS. 인간 중심 언어’, “하다’ 적 언어 VS. ‘되다’적 언어’, ‘객관적 파악의 언어 VS. 주관적 파악의 언어’, ‘동사 구조의 언어 VS. 명사 구조의 언어’, ‘능동 구조의 언어 VS. 피동 구조의 언어’, ‘타동사 중심 언어 VS. 자동사 중심 언어’라 할 수 있다.

표현 대조 연구에서 주요하게 설정된 관점의 대비적 차이를 좀 더 자세하게 살펴보기로 한다.

3.1. 상황 중심 언어와 인간 중심 언어

각 언어의 표현은 인간이 표현의 중심에 나타나는 경우와 일어난 상황이 표현의 중심에 나타나는 경우로 나눌 수 있다. 인간 중심의 언어는 인간을 중심에 놓고 그 인간이 무슨 행동을 하거나 생각을 하거나 하는 형태를 취하고 있는 반면에 상황 중심의 언어는 인간은 배경으로 후퇴해 있고 그 장면의 상황을 파악해서 표현한다(石綿, 高田, 1990/2007).

- (2) a. 단추가 떨어졌다.
 b. ボタンがとれてしまった
 c. I've lost a button.
 d. 扣子掉了。

(허용, 김선정, 2013:383)

허용, 김선정(2013)에서 제시된 <예문2>에서 한국어와 일본어, 중국어에서는 인간을 표현에 내세우지 않고 상황을 중심으로 표현하고 있는 것을 알 수 있다. 반대로 영어의 경우는 표현의 중심에 인간을 놓고 그 인간이 뭔가를 경험하거나 부딪힌 현실을 표현하고 있음을 알 수 있다.

- (3) a. Oh, no, she spilled milk

- b. あっ、ミルクがこぼれた
(우유가 쏟아졌다)

(池上, 1981:257)

또한 池上(1981)는 영어는 ‘モノ(사물)’적 언어, 일본어를 ‘コト(일)적 언어’라고 불렀다.⁴⁾ 일본어는 무엇이 일어났는지에 대한 사태에 초점이 있는 반면, 영어의 경우 <예문3>처럼 주어 명사하여 누가 우유를 쏟았는지에 대한 정보가 꼭 필요하다.

3.2. ‘하다’적 언어와 ‘되다’적 언어

‘する(하다)’적 언어는 동작주로서의 인간에 주목하여 표현을 하는 ‘인간 본위(人間本位)’의 표현이고, ‘なる(되다)’적 언어는 일 전체를 파악하고 일의 변화를 표현하려고 하는 ‘자연 본위(自然本位)’ 혹은 ‘비인간적’인 표현이라고 할 수 있다(池上, 1981).

<예문4>와 같이 영어는 상태의 변화를 표현할 때 ‘go, went’ 등 일반 동사를 사용하여 표현하지만 일본어에서는 일반 동사를 사용하지 않고 ‘~になる(-이/가 되다)’로 표현된다.

- (4) a. The vase went to pieces.
b. 花瓶は粉々になった。
(꽃병은 산산조각이 났다.)

- (5) a. It's getting warmer day by day.
b. 日ごとに暖かくなってくる。
(*매일 따뜻해져 온다 / 따뜻해진다)

(池上, 2006:162)

일본어에서는 상태의 변화를 표현할 때 이동동사를 보조동사로 사용하여 당사자와의 관련성을 표현하기도 한다. <예문5>에서 ‘暖かくなる(따뜻해진다)’보다 ‘暖かくなってくる(따뜻해져 온다)’라는 표현을 씀으로써 당사자와의 관련성이 커지고 있음을 표현한 것이다.

徐珉廷(2008)은 일본어의 ‘-てくる’와 한국어의 ‘-아/어 오다’가 대응하지 않음을 확인하고, 일본어는 보조동사 ‘-てくる(-아/어 오다)’를 사용함으로써 자기중심적으로 사태를 보고 있는 반면에 한국어에서는 본동사 또는 ‘-아/어지다’로 표현하는 것이 더 자연스럽게 사태를 객관적으로 묘사하는 경향이 있다고 하였다.

3.3. 객관적 파악의 언어와 주관적 파악의 언어

池上(2006)는 사태 파악에서 ‘자신’을 바라보는 방식을 ‘자기 분열(self split)’과 ‘자기 투입(self projection)’이라는 개념으로 나누어 설명하고 있다. ‘자기 분열’은 영어에서 나타나는

4) 池上(1981)는 ‘モノ(사물)’와 ‘コト(일)’는 사람의 인식 양식과 관련이 있다고 하였다. ‘モノ(사물)’는 ‘개체’ 중심의 시각에서 생기는 것이며, ‘コト(일)’는 ‘전체적인 상황’ 중심의 시각에서 생긴다고 보고 있다. 일본어에서는 ‘コト(일)’적인 파악이 일반적이고 영어는 ‘モノ(사물)’적인 파악의 경향이 강하다.

현상으로 자신을 타자화하는 표현 방식이다. 그 반대로 ‘자기 투입’은 자신을 중심으로 사태를 파악하는 표현 방식이다. 화자는 사태 속에서 몸을 둔 채로 그 시각에서 사태 파악을 한다. 일본어는 이런 자기 투입이 자주 나타나는 주관성이 강한 언어라고 할 수 있다. 이 영어와 일본어의 사태 파악을 비교한 예문이 다음 <예문6>과 <예문7>이다.

(6) a. When I went out, I saw the moon shining.

b. 外へ出ると、月が明るく輝いていた。

(7) a. Where am I?

b. ここはどこですか。

(여기는 어디입니까?)

池上, 2006:163)

<예문7b>의 경우, 화자가 사태 속에서 몸을 둔 채로 사태 파악을 하고 언어화하는 것을 알 수 있다. 반대로 영어에서 화자는 ‘보는 주체’로서의 자신과 ‘보이는 주체’로서의 자신을 분열시키는 방식으로 표현을 한다.

3.4. 동사 구조의 언어와 명사 구조의 언어

영일 대조 연구에서 영어는 명사 표현을 선호하고 일본어는 동사 표현을 사용하는 경향을 보인다.

(8) a. Attention, please!

b. お知らせ申し上げます。

(안내 말씀 드리겠습니다.)

(石綿敏雄, 高田誠, 1990/2007: 157)

<예문8>은 공공장소에서 하는 안내 방송 표현인데 유럽 언어에서는 명사를 일본어의 용언처럼 사용하지만 일본어에서는 동사나 용언을 사용하여 표현한다(石綿敏雄, 高田誠, 1990/2007). 문용(1999)에서도 한국어와 영어를 대조하여, 한국어에서는 동사 구문을 선호하는 반면 영어에서는 명사 구문을 선호한다는 것으로 다음 <예문9>를 제시하고 있다.

(9) a. 우리는 해변을 따라 산책을 했다.

b. We had/took a walk along the beach.

(문용, 1999:41)

한편, 한일 대조 연구에서는 한국어의 동사 구조와 일본어의 명사 구조를 대조하고 있다.

(10) a. ‘雨の日(비의 날)に會っためがねの子(안경의 애)覚えてる ?

b. 비 오던 날에 만났던 안경 낀 애 기억나?

(金恩愛, 2003:3)

한국어에서는 ‘비가 오던 날’, ‘안경 낀 애’처럼 동사가 중심이 되는 구조로 표현하는 것이 일반적이다. 반면에 일본어에서는 ‘비의 날’, ‘안경의 애’처럼 ‘명사+의+명사’의 형태로 표현하는 것이 자연스러운 표현이다.

3.5. 능동 구조의 언어와 피동 구조의 언어

능동 표현과 피동 표현에서는, 같은 사태를 표현할 때 영어에서는 타동사의 피동형(*be surprised, be killed*)을 사용하지만 일본어에서는 자동사(놀라다, 죽다)를 사용하는 것을 알 수 있다.

- (11) a. I was surprised at the news.
 b. その知らせを聞いて驚きました。
 (그 소식을 듣고 놀랐습니다.)

- (12) a. He was killed in the war.
 b. 彼は戦争で死んだ。
 (그는 전쟁에서 죽었다.)

(池上, 2006:163)

한일 대조에서는 일본어는 피동 구조를 선호하고 한국어는 능동 구조를 선호하는 것으로 나타난다.

- (13) a. 誰に殴られたの?
 (누구에게 맞았니?)
 b. 누가 때렸니?
 (誰が殴ったの?)

(林八龍, 2013:126)

林八龍(2013)에서는 <예문13>를 제시하여 한국어와 일본어의 능동/피동 구조를 비교하고 있다. ‘울면서 집에 돌아온 아이’를 보고 어머니가 하는 표현으로 한국어는 능동 표현 ‘누가 때렸니?’, 일본어의 경우 피동 표현 ‘誰に殴られたの?(누구에게 맞았니?)’가 자연스러운 표현이라고 하였다. 한국어에서는 행위의 주체를 중심으로 하는 능동 구조를 선호하는 반면, 일본어는 피해를 입은 것을 강조하는 피동 구조로 표현하고 있다.

3.6. 타동사 중심 언어와 자동사 중심 언어

池上(1981)는 영어와 일본어의 ‘타동성(transitivity)’ 차이에 대하여 다음과 같이 지적하고 있다.

- (14) a. 燃やしたけれど、燃えなかった。

(불태웠지만 안 탔다.)

b. *I burned it, but it didn't burn.

(池上, 1981:266)

<예문14>에서 영어와 일본어의 동사 간에는 의미적인 차이가 보인다. 일본어 동사<燃やす(불태우다)>는 ‘행위’만을 표시하는 반면에 영어 동사<burn>는 ‘행위+결과의 달성’까지를 표시한다. 池上(1981)는 이를 타동성 측면에서 본다면 일본어 동사는 타동성이 약하고, 영어 동사는 타동성이 강하다고 보고 있다.

한국어와 일본어의 타동사 표현과 자동사 표현을 대조한 연구에서는 일본어는 한국어보다 자동사 표현을 선호하고 한국어는 타동사 표현을 선호한다는 결과를 보이고 있다. 韓守雅(2002)는 한국어의 자동사, 타동사 표현을 그대로 일본어로 옮기면 화자가 의도하지 않는 표현 의도를 초래하는 경우가 있다고 하고, 그것이 양 언어에 내포된 발상의 차이에서 비롯된 것이라고 주장하였다.

(15) a. 課長、女の子が産まれたんですってね。

b. *課長、女の子を産んだんですってね。

c. *과장님 딸(이) 태어나셨다면서요.

d. 과장님 딸(을) 낳으셨다면서요.

(韓守雅, 2002: 115)

일본어에서는 <예문15a>처럼 아기가 탄생하는 것을 자연의 현상으로 수동적인 자세로 표현하는 것이 일반적이며, 동작주의 존재는 확실하게 표현하지 않는 것이 일반적이다. 반면에 한국어에서는 타동사 표현으로 동작주의 행위를 사실 그대로 표현하려고 하는 문장이 일반적이다.

4. 결론

본 연구에서는 한국과 일본에서의 표현 대조 연구를 중심으로 연구 동향과 언어 간의 표현 차이를 바라보는 관점에 대하여 살펴보았다. 연구마다 다양한 관점에서 표현 차이를 대조하였고, 특히 영어와 일본어를 대상으로 표현 대조 연구가 활발히 이루어졌음을 알 수 있었다.

표현 대조 연구에서는 각 언어의 특성이 상대적인 대립을 이루기 때문에 보는 관점에 따라서 다르게 해석할 수 있다는 점에 주의해야 한다. 예를 들어 영어의 명사 구조와 비교를 하는 경우, 한국어와 일본어는 영어보다 상대적으로 동사 구조를 선호하는 언어로 해석이 된다. 그러나 한국어와 일본어만을 대상으로 하는 경우에는 일본어가 한국어에 비해 명사 구조를 선호하는 언어로 볼 수 있다는 것이다.

한일 표현 대조 연구는 지금까지 명사 구조와 동사 구조, 피동 구조와 능동 구조를 중심으로 연구가 이루어졌지만 향후 새로운 관점으로 확대될 필요가 있을 것으로 본다. 앞으로 도입이 되어야 하는 표현 대조 관점 중 하나는 타동성과 자동성의 문제이다.

- (16) a. 잃어버린 물건은 찾으셨어요?
 b. 落とし物は見つかりましたか?
 (잃어버린 물건이 찾아졌어요?)

<예문16>의 한국어에서는 ‘찾다’라는 타동사를 사용하여 표현하는 것이 일반적이지만 일본어의 경우 ‘見つかる(찾아지다, 발견되다)’라는 자동사를 사용하여 표현하는 것이 일반적이다. 이런 표현 차이를 ‘타동성’이라는 관점으로 대조해 볼 수 있을 것이다. 지금까지 한일 타동사와 자동사는 문법적인 측면에서 대조한 연구들이 대부분이었기 때문에 발상과 표현의 측면에서 대조하는 연구가 이루어질 필요가 있다.

일본인 한국어 학습자가 자연스러운 한국어 표현을 구사하기 위해서는 한국어 표현의 특징과 한국인의 발상에 대해서 이해하는 것이 중요하다. 그러므로 앞으로 한국어교육 현장에서도 이런 표현 차이에 대한 교육이 필요할 것으로 생각되며, 한일 표현 대조 연구를 통하여 한국어와 일본어의 표현 차이를 밝힘으로써 한국어 표현 교육에 필요한 교육 내용을 마련할 수 있을 것이다.

[참고문헌]

- 김보인(2013) “사태파악의 관점에서 본 일한어의 대립관계-발화·사고내용을 중심으로-”, 『일어일문학연구』, 85(1), 129-147.
- 문용(1999) “한국어의 발상·영어의 발상”. 서울대학교 출판부.
- 서민정(2013) “日韓母語話者と韓國人日本語學習者の<事態把握>-シナリオ作成法調査の結果から-”, 『學苑』, 871, 51-65.
- 안정환(2001) “능동구조의 언어문화와 수동구조의 언어문화”, 『일본문화학보』, 10, 87-105.
- 오현아·박진희(2011) “한국어와 영어의 발상에 대한비교 인지언어학적 고찰-청자 중심 원리와 화자 중심 원리를 중심으로-”, 『국어교육연구』, 28, 1-29.
- 이재은·윤상실(2013) “한일 표현구조 차이에 관한 고찰-자동사·타동사 표현을 중심으로-”, 『일본언어문화』, 24, 151-169.
- 잔비르바예바 아이게림·민경모(2020) “한국어와 카자흐어의 피동 표현 대조 연구”, 『문화교류와 다문화교육』, 9(3), 363-380.
- 조은숙(2009) “한국어와 일본어의 인지언어학적 대조 연구”, 박사학위논문, 한국외국어대학교 대학원.
- 조은숙(2018) “한-터 양 국어의 피동표현을 통한 표현구조 대조”, 『언어와 언어학』, 79, 241-265.
- 허용, 김선정(2013) 『대조언어학』. 소통.

- 池上嘉彦(1981) 『「する」と「なる」の言語學 言語と文化のタイポロジーへの試論』. 大修館書店.
- 池上嘉彦(2006) 『英語の感覺・日本語の感覺 <ことばの意味>のしくみ』. NHK出版.
- 石綿敏雄, 高田誠(1990) 『對照言語學』. 櫻楓社. (오미영 역(2007) 『대조언어학』. 제이앤씨.)
- 林八龍 (2003) “表現構造論考”, 『일어일문학연구』 46, 한국일어일문학회, pp.205-218
- 林八龍 (2008) “日・韓兩語の表現構造の對照研究-態表現を中心として-”, 『일본연구』, 36, 429-456.
- 林八龍 (2013) 『日本語と韓國語の對照表現研究』. 인문사.
- 禹吳穎(2015) “東アジア諸語の發想と表現 : 「スル」的言語と「ナル」的言語をめぐって”, 『人文』, 13, 57-79, 學習院大學人文科學研究所.
- 韓守雅(2002) “日本語と韓國語の發想と表現の相違について-自・他動詞表現を中心として-”, 『일어일문학연구』, 42(1), 107-122.
- 金恩愛(2003) “日本語の名詞志向構造(nominal-Orientedstructure)と韓國語の動詞志向構造(verbal-Orientedstructure)”. 『조선학보』, 188, 1-83.
- 金恩愛(2013) “日本語と韓國語における主語の現れ方について”, 『福岡縣立大學人間社會學部紀要』, 22(2), 55-62.
- 國廣哲弥(1967) 『構造的意味論: 日英兩語對照研究』. 三省堂.
- 國廣哲弥(1982) 『日英比較講座 第4卷 發想と表現』. 大修館.
- 近藤安月子, 姬野伴子, 足立さゆり (2013) “韓國語母語日本語學習者の事態把握-一中上級・上級學習者の場合-” 『일본어학연구』, 36, 81-99.
- 徐珉廷(2008) “日韓兩言語における事態把握-「Vていく/くる」と「Ve kata/ota」-”, 『言語教育・コミュニケーション研究』, 3, 55-70.
- 張會見, 김혜영(2022) “표현구조 측면에서 본 한?중 관용적 직유 표현의 언어문화적 차이에 대한 연구 -중국인 학습자의 직유 표현 사용 양상을 중심으로-”, 『동서인문학』, 62, 35-66.
- 鄭在喜 (2014) “韓語話者と日本語話者の事態把握 -母語の産出における普遍性と相性を中心として-”, 『일본언어문화』, 27, 495-512.
- 森田良行(1998) 『日本人の發想、日本語の表現』. 中公新書.

‘표현 대조 연구의 방법론 모색 -한국과 일본에서의 연구를 중심으로-’ 에 대한 토론편

정대현(협성대학교)

이 연구는 한국어, 일본어, 영어, 중국어의 표현 차이를 대조한 연구 성과를 바탕으로 표현 대조 연구의 방법론을 모색하였습니다. 동일한 사태에 대한 표현이 다를 수밖에 없는 것은 그 사태를 보는 사고가 언어권마다 다르고 사고의 다름은 자연스럽게 언어 구조에 영향을 미치기 때문이라고 봅니다. 따라서 언어권마다 동일한 사태에 대한 표현 구조를 연구하고 그 배경을 조사하는 것은 향후 한국어 학습자, 한국어를 번역하고자 하는 학생에게 유의한 자료를 제공할 것입니다. 이 논문을 읽으면서 나라마다 표현 구조가 많이 다르다는 점을 알게 되었고 언어를 대조하는 관점에 대해서 파악할 수 있었으나 여전히 궁금한 점이 있어서 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 표현 대조 연구에서는 각 언어의 표현을 바라보는 관점 설정이 중요하다고 설명하였습니다. 그래서 한국어는 ‘동사 구조의 관점, 일본어는 명사 구조의 관점 차이’로 설명하는데 두 언어의 차이점을 관점이라는 용어로 설명하는 것이 적절한지에 대한 의문이 들었습니다. 관점이라는 용어는 일반적으로 바라보는 방향으로, 비교적 넓은 의미로 해석하기 때문입니다. 표현 대조와 관련한 다른 연구에서는 관점이라는 용어보다는 지표라는 용어를 사용하고 있습니다. 크게 보면 표현 대조라는 것 자체가 관점이란 포괄적인 개념이라는 생각이 들고 그 안에 여러 가지 지표(index)가 표현 대조라는 관점을 지지하는 근거로 작동하는 것이 아닐까 합니다.

둘째, 표현 대조를 언어 간에 나타나는 표현의 자연스러움의 차이로 정의하였습니다. 여기에서 표현이 자연스럽고 부자연스럽다는 것은 가치 판단의 문제로 볼 수 있습니다. 표현이 자연스럽다는 것은 누가 어떻게 판단할 수 있는지 알고 싶습니다. 일단의 모어 화자가 이 표현은 이렇게 표현하는 것이 자연스럽다고 말할 수 있지만 그에 동의하지 않는 화자도 있을 수 있고, 더욱 자연스러운 표현은 ‘이것’이라고 제안할 수도 있기 때문에, ‘자연스러움’에 대한 판단 준거를 구체적이고 명확하게 할 필요가 있지 않을까합니다. 이러한 의문은 한국어는 동사 구조, 일본어는 명사 구조의 언어라는 관점이 성립하기 위해서 다수의 증거가 필요하지 않을까합니다. 다시 말해서 어느 정도의 양적 증거가 제시되어야 관점을 보편화할 수 있을 것으로 보는데 이에 대한 견해를 말씀해 주시기 바랍니다.

셋째, ‘상황 중심 언어와 인간 중심 언어’는 인간이 표현의 중심에 나타나는 경우와 일어난 상황이 표현의 중심에 나타나는 경우로 나누고 있습니다. 한국어, 일본어, 중국어는 인간을 표면에 내세우지 않고 상황을 중심으로 표현하고 있는 반면에 영어는 인간이 표현의 중심을 이루는 언어로 설명합니다. 그러나 이와 같은 관점은 문장을 어떻게 모으느냐에 따라 그 결과의 해석이 달라질 수 있는 것이 아닌가합니다. 예를 들어서 a. 버스가 고장났다.

b. バスが故障した。 c. The bus broke down d. 公共汽車坏了 이 예문을 보면 한국어, 일본어, 중국어, 영어가 모두 사물을 중심으로 표현할 수 있기 때문입니다.

넷째, 한국어에서는 ‘찾다’라는 타동사를 물건을 찾았다고 표현하기 때문에 타동성으로 설명할 수 있고 일본어는 ‘찾다’라는 동사가 ‘찾아지다’라는 자동사를 사용하여 표현합니다. 그래서 두 언어를 자동성 vs 타동성의 관점으로 설명하고 있습니다. 그런데 이 예문을 화자 중심 vs 동작주 중심으로 설명할 수 있다고 봅니다. 예문 a.와 c.는 화자가 문제의 사태를 객관적으로 전달하는가와 관련이 있다고 볼 수 있고 예문 b.는 그 사태와 화자 자신을 중심으로 파악하고 있는 것으로 볼 수 있다고 보는데 의견을 말씀해 주시기 바랍니다.

- (16) a. 잃어버린 물건은 찾으셨어요?
 b. 落とし物は見つかりましたか?
 (잃어버린 물건이 찾아졌어요?)
 c. Did you find the lost item?

중국인 학습자의 한자어 어휘 재인에 관한 연구

전설주(서울대학교)

1. 서론 및 연구 목적

중국인 학습자는 한자어의 한자를 중국어로 읽을 때, 일부 한자어와 중국어의 발음이 유사하다는 것을 발견할 수 있다. 중국인 학습자들은 흔히 모국어의 영향으로 한자어를 익히는데 학습 용이성(learnability)을 지니고 있다고 한다. 하지만, 한자어와 발음이 유사한 어휘가 중국어에 존재한다는 것은 한국어 학습에 마냥 긍정적인 영향만 주는 것은 아니다. 중국인을 대상으로 한 한자어 습득에 관한 연구를 살펴보면, 동형이의어는 학습자들이 가장 헷갈리는 어휘 유형이고, 그 오류율도 높다는 것을 볼 수 있다¹⁾.

중국인 학습자들을 대상으로 한자어 지식을 살펴본 연구들은 종래로 학습자의 산출물을 바탕으로 분석이 이루어지고 있고, 발음의 유사성이 한자어 학습에 일정한 영향을 줄 수 있다는 점을 밝히고 있다. 본 연구에서는 읽기 과정, 즉 한자어 재인 과정에서 한-중 어휘 발음 유사성이 한자어 재인²⁾에 영향을 줄 수 있는지 살펴보려고 한다.

어휘는 문장의 구성 요소로서 Muljani et al.(1998)에 따르면 읽기는 아주 복잡한 과정으로 몇 가지 하위 범주의 처리가 필요 되는데, 유창한 읽기를 위해 그 하위 범주들의 처리는 가능한 자동적으로 이루어져야 한다고 한다. 아직 논의할 여지가 있으나, 단일언어 화자들은 문장을 읽을 때, 어휘 철자에 대한 재인을 바탕으로 의미는 물론, 음운 정보가 머릿속에서 활성화된다고 한다³⁾. 이러한 현상은 이중언어 화자에서는 좀 더 복잡해지는데 이는 두 언어 지식이 머릿속에 어떻게 표상되어 있는가 라는 중요한 문제⁴⁾와 연관지어 진다⁵⁾. 이 문제를 해결하기 위해 심리언어학적 실험을 통하여 의미적인 측면에서 어휘소 통합 여부를 살펴보고 있거나, 의미 층위뿐만 아니라 음운적인 측면에서 두 체계가 서로 통합되어 있는지를 살펴보는 연구들이 진행되고 있다.

1) 예를 들어 제효봉(2008), 이정희(2008)들이다.

2) T. Dijkstra and J. F. Kroll(2005)에 따르면 심리언어학에서 심리어휘부는 한마디로 모든 언어를 저장하는 언어 사용자 머릿속의 데이터 베이스이다. 어휘 접속(lexical access)은 심리어휘부로 접속을 하여 어휘의 모든 정보를 획득하는 과정을 말하는데, 정보에는 흔히 철자, 음운과 의미 정보가 들어있다. 어휘 재인(word recognition)은 시각적으로 입력한 부호에 대해 어휘의 정보적 특징들을 획득하는 과정을 말한다. 이런 정보들은 조건에 따라 재인을 통해 자동적으로 획득될 수 있다.

3) C. Carello, M. Turvey and G. Lukatela(1992:212), C. A. Perfetti, S. Zhang and I. Berent(1992:228)

4) de Groot, A. M. B. and G. L. J. Nas (1991:90).

5) 즉 두 언어의 서로 중첩되거나 연관된 정보는 두 언어 중의 한 어휘에 대한 재인에서 모두 활성화될 수 있는지, 두 언어의 정보들은 어휘 처리 과정을 가속화시킬 수 있는지도이다.

어휘 재인에서 음운 정보의 활성화 양상을 살펴보기 위해 여러 가지 심리언어학적 패러다임이 도입되었는데, 그중에서도 차폐점화 패러다임⁶⁾을 사용한 이중언어 학습자를 대상으로 한 연구들은 두 언어 사이의 동족어(cognate)와 동음이의어(homophone), 가짜어휘 동음이의어(pseudo-homophone)와 같이 발음 유사성에 대한 조작을 통해 제1언어로 학습자에게 점화 자극을 주고, 표적어인 제2언어 어휘 판단에 대한 반응시간 및 정확도를 살펴보고 있다(예를 들어, Gollan et al., 1997; Kim and Davis, 2003; Voga and Grainger, 2007; Zhou et al., 2010; Dimitropoulou et al., 2011; Nakayama et al., 2012, Ando et al., 2014 등이다)⁷⁾.

Comrie(2009)에 따르면 한글과 영어는 음소 체계(alphabetic writing system)에 속하고, 한자는 표어 문자 체계(logographic/characteristic writing system)에 속한다. 영어를 중심으로 음소 글자 체계만을 대상으로 한 읽기 연구는 Share(2008)에서 주장했듯이 연구 결과 및 이론적 해석이 적어도 부분적으로 다른 글자 체계와는 어긋날 가능성이 있다. 마찬가지로 차폐점화 패러다임을 사용하여 학습자들의 어휘 재인을 살펴보고 한 연구도 문자 체계에 따라 그 결과가 다르게 나타날 수 있다. 특히 한자어의 한자와 발음이 유사한 어휘가 중국어에 존재할 경우, 두 언어에서의 해당 어휘 음운 정보가 한자어 어휘 재인에서 동시에 활성화되는지, 어휘 재인에 영향을 미치는지를 살펴본 연구가 아직 미흡하기에, 중국인 학습자의 한자어 습득 양상에 대한 자료를 제공하는 데에도 의미를 가진다.

2. 선행연구

2.1 중국인 학습자를 대상으로 한 한자어 습득에 관한 논의

한국어와 중국어는 유형학적으로 서로 다른 체계의 언어이고, 그 문자 체계도 다르다. 그러면서 둘은 소위 동형어⁸⁾를 가지고 있는데 그것이 바로 한자어이다. 그 동형어들은 앞서 어휘들과 같이 정도의 차이는 있으나 발음이 유사하다.

중국인을 대상으로 하는 한자어 습득에 관한 논의 중, 발음의 유사성 문제가 거론된 연구를 살펴보면 왕호(2019)에서는 ‘V(한자어)+하다’형 어휘를 선별하여 60명의 중, 고급 학습자들의 이해와 표현 어휘 지식을 측정하였는데 학습자들이 중국어와의 음성적 유사성을 사

6) 점화는 특정 단서가 미리 주어지는 것을 통해 장기기억에서 해당 단서와 관련이 있는 정보들에 대한 인출이 빨라지는 것을 가리킨다. 점화 패러다임을 사용한 어휘 판단 과제에서 자극어로 제시되는 어휘가 먼저 재인되어 해당 어휘의 정보가 활성화되고, 이는 뒤에 제시되는 표적어의 활성화에 영향을 주게 되는데, 촉진과 억제 작용으로 나눌 수 있다. Forster and Davis(1984)에서 제시한 차폐점화 패러다임의 특징에 결합하여 본다면, 차폐점화 패러다임은 극히 짧은 시간의 자극어 제시로 참여자들은 점화자극을 의식적으로 파악할 수 없기에, 어휘 처리의 초기 과정을 관찰하는데 유용하다. 때문에 자극어의 음운 정보가 실험 참가자의 의식적 처리의 간섭없이 음운 체계의 통합 여부를 살펴볼 수 있는데 장점이 있다.

7) 구체적 내용은 뒷 부분에서 상술할 것이다.

8) 한중 한자어 분류에 관해 연구자마다 서로 다르게 분류하고 있으나 형태 면에서 동형어, 이형어로 분류하고, 의미 면에서 크게는 동의어와 이의어로 구분하였다. 동형동의어와 동형이의어로 나눌 수 있다(왕호, 2019:14). 본 연구에서는 1. 한자어의 한자가 현재 여전히 중국에서 사용되고 있는지 ; 2. 한자어의 대역어가 중국어에서도 해당 한자라면 동형동의어로, 한자의 대역어가 중국어에서는 다른 어휘가 존재하고 있으면서 중국인 학습자를 대상으로 한 한자어 교육 목록을 참고하여 동형이의어로 설정한다.

용하여 한자어를 식별한다고 하였다. 이를 바탕으로 연구에서는 중국어와 동형의 한자어를 교수할 때, 적극적으로 발음이 유사하다는 점을 활용하여 우선은 동형동의어 한자어를 교수한 후, 의미의 차이점에 주목시키면서 동형이의어를 가르치는 것이 바람직할 것이라 제언했다. 연구 중, 흥미롭게 나타난 결과가 있는데 바로 연구자가 교란을 위해 첨가한 고유어에 대한 학습자들의 반응인데, 중, 고급 학습자들 모두 ‘손목’, ‘일손’, ‘간직’과 같은 어휘에 대해 고유어인지, 한자어인지 판정을 하기 어려웠다는 것이다. 그 원인은 바로 어휘들이 중국어와 발음상 유성을 띠고 있기 때문이라 했는데, 연구자는 발음상 중국어와 유사성을 가진 한국어 어휘들은 한자어로 쉽게 간주 된다고 추측하였다. 한자어 어휘의 한중 발음 유사성은 또한 부정적인 영향도 줄 수 있다.

이정희(2008)에서는 중국인 학습자의 어휘 오류는 모국어의 영향에 의한 오류 비중이 다른 문법적 오류보다 높다고 밝히면서 오류 유형을 모국어 전이로 인한 오류, 목표어 학습에 따른 발달 오류, 의사소통 전략으로 인한 독특한 오류로 오류 유형을 분류하였는데 모국어 전이로 인한 오류 중에 한자어 발음으로 인한 철자법 오류가 있었다고 한다⁹⁾. 연구에서는 숙달도별 중국인 학습자(총500명)의 쓰기 과제 중에 나타난 어휘 오류를 분석하였는데 초급2 수준의 학습자들을 제외하고 학습자들의 철자 오류의 비중은 항상 의미 오류보다 높았다. 하지만 연구는 의미 오류를 중심으로 다뤘기에 발음으로 인한 철자법 오류에 대해 더 나아가 분석을 하지 않았다. 이향순(2014)에서는 49명의 언어교육원에서 공부하고 있는 중국인 학습자를 대상으로 중국어로 된 문장을 주고, 밑줄 그은 어휘의 한국어 대역어를 쓰도록 하는 번역 문항을 채택하였다. 테스트 분석 결과, 동형동의어는 다른 유형의 한자어에 비해 오류율이 적게 나타났고, 동형이의어에서 오류율이 높게 나타났다고 하였다. 동형동의어는 물론 오류율이 적게 나타났으나, 한자어 발음을 숙지하지 못한 형태 오류가 많이 나타났고, 동형이의어에서는 중국어 독음을 그대로 직역하여 나타난 오류가 현저하게 많았다고 한다. 또한, 형태가 중국어와 다른 이형동의어에서도 역시 중국어 독음으로 직역하여 작성한 오류가 가장 많았다고 한다¹⁰⁾.

때문에 근보강(2018)에서는 근보강(2014)의 연구를 바탕으로 한자어를 중국어와 대조하여 분류하고, 각 유형마다 어휘들을 추출하여 학습자 언어 수준에 따라 한자어의 의미 처리를 함에 있어서 어휘 정보들(시각 정보로서의 한자어의 한글 정보, 청각 정보로서의 한자 정보와 발음 정보)이 제각기 어떤 다른 양상을 나타내고 있는지 살펴보았는데, 의미 접근에 있어서 한자어 발음 지식이 철자 지식 재인보다 더 어려운 것으로 나타났다. 이를 바탕으로

9) 이정희(2008:10)의 발음으로 인한 철자법 오류에 관한 예시문을 인용하면 다음과 같다.

(6) ㄱ. 텔레비전에 비해서 뉴스가 좀 느리며 화상이 없어 가지고 *우해(오해)가 있는 것 같다.

(중급2).

ㄴ.우리 고향의 날씨 *부참하는데(오해) 제가 습관이 되어서 불편하지 않습니다. (중급2).

ㄷ.복잡한 *수수(수속)했다. (중급2).

ㄹ.특히 X맨이나 러브편지 이런 것이 *자무(자막)도 있어서 제일 좋다. (고급1).

ㅁ.화장실과 주방, 수개실(휴게실)도 있다. (중급1)

10) 이향순(2014:30)의 음운 오류로 인한 동형동의어 오류 예시를 인용하면 다음과 같다.

(1-ㄱ)火災會發生是因爲自然現象或者人們不注意等, 也有很多其他原因.

(1-ㄴ)화재는 자연현상이나 사람의 부주의 등 여러 가지 이유로 (*발성하다)

이향순(2014:35)의 음운 오류로 인한 동형이의어 오류 예시를 인용하면 다음과 같다.

(8-ㄱ)가:飛機票定好了嗎? 나:還沒有. 最近去中國的飛機票非常緊張.

(8-ㄴ)가:비행기 표 예약했어요? 나:아직요. 요즘 중국 가는 비행기 표가 아주 (*진장해요).

연구에서는 한자어의 한글 발음 지식이 한자어 교수의 중점 내용이라는 점을 주장하였다.

학습자들이 동형동의어와 동형이의어의 습득이 어렵다고 한 원인 중의 하나가 중국어 어휘와의 발음 유사성이다. 한-중 동형동의어를 교수할 때 발음의 유사성은 어휘 습득을 용이하게 하지만, 이러한 방법은 동형이의어를 습득할 시 한자어와 의미가 다른데 중국어에도 존재하는 한자가 존재함으로 오류가 발생하기 쉽다. 그 일례로 ‘세수(洗手)’라는 단어를 들 수 있는데 중국어에서 한자는 ‘손을 씻는다’라는 뜻이다.

현재까지 중국인을 대상으로 하는 한자어에 관한 연구들에서는 주로 오프라인 테스트 형식을 통해 학습자들의 한자어 인식을 살펴보는 것을 통해 한자어와 중국어 발음 유사성의 문제를 짚고 있었다. 그렇다면 이러한 한-중 어휘의 발음 유사성의 문제는 중국인 한국어 학습자의 읽기에서, 특히 한자어 어휘 재인에서도 과연 서로 영향을 주고 있는지를 살펴볼 필요가 있어 보인다.

2.2 해외의 어휘 재인 과정에서 음운 유사성의 영향을 살펴본 연구

한-중 동형동의어와 동형이의어와 같이 발음의 유사성이 이중언어화자의 어휘 재인에 미치는 영향에 관한 연구는 주로 영어를 위주로 인도유럽어족 언어 사이에서 이루어져 왔다. 음소 문자 체계는 한 개의 음소와 한 개의 자소가 서로 대응 관계를 이룬다. 알파벳 자모를 사용하고 있는 언어들 사이에서 과연 어휘의 시각적 재인 과정에 영향을 미치는 것이 글자 때문인지, 글자에 대응되는 음소 때문인지 불분명할 경우가 많다¹¹⁾.

때문에 철자의 영향을 배제하기 위해 서로 다른 문자 체계를 가진 언어들 사이에 발음이 관여되었는가 하는 연구들이 진행되고 있는데 전형적인 연구로는 히브리어-영어 어휘 재인에서의 음운 영향을 살펴본 Gollan et al.,(1997)이 있고, 같은 음소 체계에 속하나 철자의 중첩이 없는 일본어-영어, 한국어-영어 언어 간 어휘 재인을 연구한 Nakayama et al.(2012), Kim and Davis(2003), Ando et al.,(2014), Zhou et al.(2010), 김복희(2014)가 있다.

Gollan et al.(1997)에서는 차폐점화 패러다임을 사용하여 히브리어-영어의 동족어와 비동족어쌍이 발음 유사성의 영향을 받아 반응시간에 유의미한 차이가 나타나는가를 살펴보았다. 히브리어와 영어의 동족어는 발음과 의미가 같으나 철자가 다른 어휘쌍 (예를 들어 점화어: רטליפ(/feelter/)-FILTER 통제어: ריגרג(/gargir/)- FILTER일 경우)들이고, 비동족어는 발음, 의미와 철자에서 모두 관련 없는 쌍(예를 들어 점화어: מרא(/armon/)-CASTLE 통제어: לוגט(/sigalit/)-CASTLE)들이다. 실험 결과, 히브리어는 영어 동족어 재인에 유의미한 촉진 작용을 일으켰고, 연구에서는 히브리어 어휘가 영어 동족어에 촉진 작용을 일으킨

11) 철자의 중첩 영향을 배제하기 위해 Voga and Grainger(2007)에서는 차폐점화 패러다임을 사용하여 그리스어와 프랑스어의 동족어와 비동족어를 사용하여 발음의 유사성으로 동족어에 대한 어휘 재인이 비동족어보다 빠르다는 것을 주장하였다. 어휘 조건은 구체적으로 프랑스어 표적어와 동족어 관계를 가지는 그리스어, 표적어와 형태적으로 유사한 언어와 발음적으로 유사하지만 연관 없는 어휘로 구성되었다. 그 결과, 동족어에서 유의미한 점화 촉진 효과가 나타났다. 그 뒤로 연구에서는 발음 유사성을 조작하여 한 차례 실험을 더 진행하였는데 결과적으로 동족어의 촉진 작용은 음운의 유사성에서 비롯될 수 있다는 결과를 도출했다. 하지만 연구는 예를 들어, (piano- πιάνο)에서 ‘피아노’에 해당하는 그리스어와 프랑스어는 모두 똑같은 자소 ‘o’를 가지고 있다는 비판을 받았다. 이는 Dimitropoulou et al.,(2011)에서 살펴본 연구와도 맥을 같이 하는데, 그리스어 점화어 όριο(/orio/)와 스페인어 표적어 ocio(/oʃio/)가 있다.

원인은 음운적인 유사성 때문이라고 주장하였다.

Nakayama et al.(2012)에서는 차폐점화 패러다임을 사용하여 제2언어 능숙도가 제2언어 어휘 재인에 어떤 영향을 미치는지 살펴보았다. 그는 토익 점수에 따라 영어 학습자를 고급과 초급 화자로 나누고, 점화어와 표적어의 관계를 동족어(예를 들어 가이드/gaido/-guide), 발음상 유사하나 의미가 다른 어휘쌍(예를 들어 사이트/saido/-guide), 발음과 의미가 모두 다른 어휘쌍(예를 들어 코르/koRru/-guide)으로 설정하였다. 결과, 제2언어 능숙도와 상관없이 발음상 유사하나 의미가 다른 어휘쌍에서 현저한 음운적 촉진 작용이 나타났고, 판단의 정확도도 다른 유형에 비해 더 높게 나타났다. 또한 동족어에서도 촉진 작용이 일어났는데, 이러한 결과를 연구에서는 제2언어 학습자들은 제1언어와 제2언어 문자 차이에 상관없이 그 두 언어는 통합되고 있는 것으로 추측되고, 제2언어로 읽을 때, 두 언어가 동시에 활성화된다는 결론을 얻었다. 하지만 Zhang et al.(2019)에서도 지적했다 싶이 연구에서는 가다가나 만으로 실험을 진행하였기에, 일본어 문자 체계에서 속한 히라가나, 특히 한자어에 대해서는 연구 결과가 설득력을 가질 수 없다.

Nakayama et al.(2012)에 이어, 일본어 한자어와 발음이 유사한 영어 어휘 재인이 음운에 의해 촉진되는가를 살펴본 Ando et al.,(2014)에서는 차폐점화 패러다임을 사용하여 제2언어 학습자들에게 어휘 판단 과제를 수행하도록 하였다. 점화어와 표적어의 관계는 발음상 유사한 어휘쌍(예를 들어害人/gai/-GUY)과 발음상 다른 어휘쌍(예를 들어肺/hai/-GUY)들이었다. 결과, 음운적인 촉진 작용이 나타났고, 표적어는 발음이 유사한 한자 어휘의 점화 자극을 받아 다른 어휘쌍보다 더 빨리 판단되었고, 정확도도 더 높았다. 또한 제2언어 능숙도와 음운 촉진 작용의 크기는 상관성이 없다는 결과를 얻었다.

Kim and Davis(2003)에서는 차폐점화 패러다임을 사용하여 한국인 학습자들이 영어 어휘 재인에서 한-영 어휘 발음 유사성이 미치는 영향을 살펴보았다. 어휘쌍은 동족어, 동음이의어와 대역어 쌍으로 나누었는데 예를 들어 (펜- PEN), (풀 - PULL), (곰 - BEAR)과 같다. 그 결과 어휘 판단 과제에서는 어휘 유형들에서 유의미한 차이를 얻지 못했지만, 명명 과제에서는 음운에 의한 어휘 재인에 촉진 작용을 얻었다. 이는 발화 산출이 필요 없는 조건에서 음운 정보의 활성화가 그다지 크지 않다는 것을 설명하고 있다.

Zhou et al.(2010)에서는 중국어가 발음이 유사한 영어 어휘의 재인을 촉진할 수 있는가를 살펴보았다. 영어와 발음이 유사한 어휘는 모두 외래어들이고 어휘 조건은 발음이 유사하나 의미가 연관 없는 쌍(예를 들어道(/dao4/)-DOOR), 연관 없는 어휘 쌍들로 이루어졌다. 또한 연구에서는 같은 어휘 조건으로 영어를 점화어로, 중국어를 표적어로 어휘 판단 과제도 실시하였다. 결과, 언어에 상관없이, 점화어와 발음이 유사한 표적어에 대한 반응시간은 연관 없는 어휘에 비해 유의미하게 빨랐다고 한다.

김복희(2014)에서는 중국인 학습자를 대상으로 한국어 2음절 명사를 표적어, 그의 중국어 대역어, 한국어를 자극어로 점화 패러다임을 사용하여 어휘 판단 과제를 실시하였는데, 중국어와 한국어 어휘가 의미적으로 연관되어 있는 어휘쌍들에서 한국어-한국어 어휘 쌍에 비해 의미 관련 조건과 의미 무관련 조건에서 모두 촉진적 점화 효과가 나타났다고 한다. 하지만 연구에서는 점화 패러다임을 사용하였고, 또 의미적 연관성을 보는 것을 목적으로 두었기에 더 자세히 살펴보지 않겠다.

앞서 연구에서 살펴보았듯이 한자를 실험 자료로 사용하여 한자를 공유하고 있는 한-일, 중-일 언어를 대상으로 한 연구들이 진행되었고, 중국인 영어 학습자를 대상으로 진행한 연구들도 있으나, 그들을 대상으로 한자어 발음의 영향이 어휘 재인 과정에서 어떤 형식

으로 일어나는지 하는 문제에 관한 연구가 아주 미흡하다.

3. 이론적 배경

3.1. 어휘 재인에서 음운 활성화에 관한 이론

우선 읽기 과정에서 특히 어휘 재인과 접근 과정에서 음운이 어떻게 관여하는지에 관한 이론들을 살펴본다.

음소 체계 문자를 대상으로 한 연구에서는 음소 체계 문자뿐만 아니라 중국어와 같은 표어 문자 체계도 읽기 과정에서 음운 정보의 활성화가 자동적으로 일어난다는 주장이 있는 반면, 어휘의 시각적인 재인으로 음운 정보 없이 어휘 접근이 이루어진다는 주장도 있다 (Doctor & Colheart, 1980).

대표적으로 Perfetti, Zhang and Berent(1992)에서는 UPP(Universal Phonology Principle)를 주장하였는데 사람들은 읽을 때, 문자 체계에 상관없이 거의 모든 글자에 대해 음운 정보가 자동적으로 활성화된다고 주장한다. Perfetti and S. Zhang(1995)에서는 음소 체계에서의 음운 활성화, 비음소 체계의 음운 활성화에 대해 설명했는데, 음운 체계의 글자에는 음운이 활성화 되고, 비음운 체계도 음소의 활성화가 제한될 수 있으나, 음운 정보는 활성화된다는 점을 들고 있으면서 표어 문자인 중국어를 대상으로 진행한 실험(차폐와 점화 패러다임을 사용한 어휘 재인 과제)을 나열하면서 중국어 의미 접근에는 음운 정보가 있어야 한다고 주장한다.

Dual Route Cascaded Model(DRC)은 특히 영어 어휘의 시각적 재인에 대한 설명을 제시하기 위해 Coltheart et al.(1993)에서 주장한 어휘의 시각 재인 모델이다. 모델은 어휘 접근에서 두 가지 경로, 어휘 경로와 비어휘 경로를 제시하는데 어휘 경로는 의미 처리, 철자 처리와 음운 처리 과정이라는 세 가지 읽기 처리 과정의 상호작용하는 절차로 나누어져 있다고 본다. 어휘 경로는 철자를 통해 의미 처리가 직접 일어날 수도 있고, 철자 처리와 함께 음운 처리가 일어나면서, 음운 처리를 통해 의미 처리까지 가는 경로도 존재한다고 보기에 음운의 활성화는 필수가 아니라고 본다¹²⁾.

마지막으로 Lexical Consistency Model(LCM)은 음소 문자체계 외의 다른 문자 체계에서의 어휘 재인에 대해 설명을 제공하려고 Perfetti et al.(2005)에서 주장한 모델이다. 모델은 음소 문자 체계와 달리 음운은 자소와 대응되는 것이 아니라 음절에 대응한다고 밝힌다. 모델 또한 절차가 두 갈래로 나누어져 있는데 하나는 철자에서 바로 의미 처리가 일어날 수 있고, 또 하나는 철자가 음운을 통해¹³⁾ 의미의 처리가 일어난다고 주장한다. Perfetti(2005:46)는 어휘 재인 음운과 연결되는 비음운적인 부분이 필요하다고 주장한다.

한국어 모어화자를 대상으로 어휘 접속 과정에서 음운의 활성화에 관한 연구를 살펴보면 영어와 같은 음소문자로서 음운의 활성화는 일어나나, 형태와 음운 중에서 어떤 요인이 더 우세인가가 논의되고 있다¹⁴⁾. 중국어를 대상으로 하는 연구를 살펴보면 Bradley and

12) Coltheart et al.(2001:236)에서는 중국어, 일본어와 한국어와 같은 문자 체계는 그 구조상 영어와 많이 다르기에 본 모델은 이러한 문자 체계 분석에 적절하지 않을 수 있다고 주장한다.

한글 또한 음소 문자체계에 속하기에 한글에는 적절치 않는 이유가 불충분해 보인다.

13) 이때의 음운은 음절(자음), 라임(모음)과 톤(성조)으로 이루어져 있다.

Forster (1987)에서 중국어와 같은 표어문자는 글자를 통해 의미를 분별하는 동시에 발음을 분별한다고 하였기에, 이러한 문자는 흔히 의미와의 직접적인 연결이 존재한다고 보고, 발음이 어휘 처리에 그다지 중요하지 않는 것이라 보는데 반해, Perfetti와 그의 동료들의 연구에서는 음운정화의 활성화는 중국어에서도 마찬가지로 일어난다고 보고 있다.

3.2. 이중언어 화자의 어휘 재인에서 음운의 활성화에 관한 이론

앞에서는 단일언어 화자의 어휘 재인에서 음운의 활성화에 대해 살펴보았다. 이중언어 화자의 어휘 재인에서 음운의 작용은 어떻게 이루어지는가 하는 문제는 한 언어 시스템이 더 추가되었기 때문에 더 복잡해진다.

Revised Hierarchical Model(RHM)

이미 장악하고 있는 언어에 다른 언어 시스템이 추가되었을 경우, 가장 먼저 직면할 문제는 두 시스템이 어떻게 존재하느냐 하는 문제이다. 이 문제에 대해 두 언어는 공통으로 하나의 개념 표상을 공유하고 있으나 음운과 철자 표상은 서로 분리되어 있다는 주장이 나오게 된다. 이러한 주장의 대표적인 모델이 바로 Kroll 과 Stewart(1994)에서 제안한 RHM 모델이다. RHM모델은 어휘 재인에서 학습자의 제1언어와 제2언어 사이의 번역 양상을 통해 제2언어 습득의 초기 단계에서 학습자들은 제2언어에서 제1언어로 가는 연결이 제1언어에서 제2언어로 가는 연결보다 더 강하고, 제1언어에서 개념 표상 까지의 연결이 제2언어의 그것보다 강하다고 하였다.

Bilingual Interactive Activation Model(BIA+)

BIA+모델은 Dijkstra & van Heuven(2002)이중언어 화자가 특정 언어만을 재인하고 있는 데도 제1언어와 제2언어에서의 어휘 정보가 항상 활성화된다는 실험적 연구 결과를 바탕으로 내세운 모델이다. 모델에 따르면 어휘 재인에서 두 언어의 어휘와 음운 층위가 동시에 활성화되는데 두 언어의 어휘 정보의 동시적인 활성화는 서로 경쟁을 일으키게 되는데 어휘 재인의 마지막 단계인 과제 스키마 단계에 가서야 언어 중의 어휘에 대한 특정 식별이 가능해진다고 한다. 즉, 언어에 대한 통제는 어휘 재인의 마지막 단계에서 이루어지는 것이기에, 언어 간 정보의 활성화는 환경과 같은 외부 요인에 영향받지 않는다고 한다. 이러한 두 언어 철자와 음운 정보의 동시 활성화는 자극어와 중첩된 정보를 공유하는 표적어 판단 시간과 정확성에 영향을 주게 된다.

4. 연구 방법

4.1 연구 대상

본 연구에서는 우선적으로 동형동의어와 동형이의어 한자어와 해당 어휘의 중국어 어휘의 발음 유사성을 살펴보기 위해 TOPIK 고급 자격을 소지한 19명의 중국 국내 한국어 전공 대학생을 대상으로 어휘 발음 유사성 조사를 실시하였다. 그들의 평균 한국어 학습 시간은 3.3년이다.

14) 김복희(2014)에서는 한국어 어휘 접속 과정에서 형태적 특징이 음운 특징보다 우선시 된다고 주장하는 연구도 있다고 하지만 권유안(2009)에서는 음운정보가 우월하다는 것을 주장하였다.

실험 대상은 한국 대학교에서 현재 재학 중인 한국어 고급 학습자 13명(남:1명, 여:12명)이다. 그들의 나이는 22살에서 27살이고, 그 중 2명을 제외하고 모두 한국어 전공 대학원에 재학 중인 학생들인데, 한국어 학습 시간은 평균 5.1년이다. 연구 대상을 고급 학습자로 설정한 원인은 Ando et al.(2014)와 Zhou et al.(2010)의 음운적 접화 효과는 학습자의 제2언어 숙달도와 상관성이 없다는 결과에 근거하여 고급 학습자만을 모집하였다.

4.2 연구 도구

본 연구에서 사용된 어휘 쌍 총수는 102쌍이다. 그중 46쌍이 실험 어휘 쌍이고, 46쌍이 'YES'와 'NO' 응답의 균형을 맞추기 위한 가짜 어휘이고, 10개의 테스트 어휘 쌍이 포함되어 있다. 모든 어휘는 2음절로 이루어진 명사이다.

46쌍의 실험 어휘 쌍 중, 동형동의어 표적어¹⁵⁾는 평균 log 빈도수가 2.48이고, 자극어의 평균 log 빈도수¹⁶⁾는 2.66, 통제 자극어 평균 log 빈도수는 2.66이다. 통제 자극어인 중국어 한자 어휘는 실험 자극어 한자 어휘와 거의 같은 획수와 빈도로 이루어졌다. 동형이의어 표적어는 평균 log 빈도수가 2.48이고, 자극어의 평균 log 빈도수는 2.65, 통제 자극어 평균 log 빈도수는 2.65이다. 통제 자극어인 중국어 한자 어휘는 실험 자극어 한자 어휘와 거의 같은 획수와 빈도로 이루어졌다. 가짜 표적어는 <국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구 어휘 등급 목록>에서 표적어와 등급이 같고, 빈도가 거의 같은 고유어를 선출하여 자모나 모음의 변화로 비어휘를 만들었다.

본 연구에서는 <국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구 어휘 등급 목록>을 사용하여 일차적으로 동형동의어, 동형이의어를 선출하고 그 유사도를 판단하였다. 그리고 나서 중국인을 대상으로 하는 한자어 어휘 목록 연구를 주제로 한 박사학위논문을 참고하여 동형동의어와 동형이의어 선별을 검토하였다. 검토 과정에서 논문에 따라 동형동의어로 보는 경우가 있고, 동형이의어로 보는 경우도 있는 어휘에 대해 먼저 어휘의 중국어 대역어가 한자어와 같은지를 살펴보고, 다음으로 둘 이상의 논문에서 확인을 거친 어휘를 보류하였다.

객관적인 유사도 측정을 위해 국내 대학교 한국어 전공 대학생 19명을 대상으로 중국어 어휘와 한자어의 발음 유사도를 판단하도록 하였다. 유사도는 모두 7점 척도로 이루어졌고, 최종 선택한 어휘는 동형동의어 평균 점수가 5점 이상, 동형이의어 평균 점수가 4.4점 이상인 어휘 각각 23개였다.

4.3 실험 과정

실험은 차폐 점화 패러다임을 사용하여 어휘 판단 과제를 실시하였다. 실험이 시작되고 실험참여자들에게 한국어로 설명을 한 후, 우선 테스트를 진행하고 본 실험을 진행하게 된다. 실험은 '+' 초점이 500ms 동안 화면에 나타나고, 중국어 글자 8개를 중첩하여 사용한 그림을 제시한 후, 8ms¹⁷⁾간 점화어를 제시한다. 그리고 나서 바로 자극어가 100ms간 제시된

15) 실험에서 사용된 모든 한자어의 빈도는 국립국어원에서 구축한 '21세기 세종계획' 문어 원시 말뭉치를 사용하여 문어 빈도를 산출하였다.

16) Cai, Q., & Brysbaert, M. (2010). SUBTLEX-CH: Chinese Word and Character Frequencies Based on Film Subtitles. *Plos ONE*, 5(6), e10729.

17) 차폐점화 패러다임을 사용한 선행연구에서는 흔히 자극어 제시시간은 짧아서 43ms 좌우 제

다. 실험 참여자는 나타난 어휘에 대해 어휘(YES) 혹은 비어휘(NO)를 판단하는데 어휘로 판단될 경우는 'J'를, 비어휘로 판단될 경우에는 'F'를 누르도록 하였다. 모든 시각적 내용은 검정 배경에 흰색으로 제시되었고, 어휘는 화면 중앙에 제시되었다.

실험에 사용된 프로그램은 E-Prime 3.0이고, Dell개인용 노트북을 사용하여 연구를 수행하였다. 실험이 끝나고 나서 실험 참여자에게 자극어를 보았는지 물어보았다. 무언가 스쳐 지나 갔다고 대답한 실험참여자도 있었고, 중국어인 것 같았으나 생각할 사이가 없었고, 실험이 끝나고 보니 한국어와 대응된 어휘인 것 같다고 얘기한 실험 참가자도 있었다. 실험을 통해 수집된 데이터 중, 매 참여자의 평균 반응시간을 계산하고 표준 편차가 2를 초과하는 반응시간에 대해서는 적출하였다. 모든 학습자의 어휘에 대한 판단 정확도는 높았기에 정확도는 따로 적출할 데이터가 없었다.

5. 결과

점화 유형에 따른(동형동의어, 동형이의어) 어휘 판단 과제의 평균 시간과 정확률을 제시하면 표1과 같다. 우선은 점화 유형 안에서 통제 그룹에 비해 실험 그룹의 반응시간과 정확도에 대한 독립표본 t검정을 실시한 결과, 반응 시간에 대해서는 ($t=1.303, p>0.05$)로 유의미한 차이가 나오지 않았고, 정확률에 대해서는 ($t=4.323, P<0.05$) 로서 유의미한 결과를 얻었다. 동형이의어의 경우, 통제 그룹에 비해 실험 그룹의 반응시간과 정확도는 반응 시간 ($t=-0.066, P>0.05$), 정확도는 ($t=2.347, p<0.05$) 으로 반응 시간에서 마찬가지로 유의미한 결과는 없었고, 정확도에서 유의미한 차이가 보였다. 발음이 유사한 동형동의어의 실험 집단, 동형이의어 실험 집단과 통제 집단 간의 반응 시간과 정확도를 살펴본 결과, 반응 시간은 ($t=1.019, p>0.05$), 정확도는 ($t=4.685, p<0.05$)로 마찬가지로 정확도에서만 유의미한 결과를 얻을 수 있었다.

어휘 유형	예시	반응 시간	정확도%
동형동의어 통제	寿命 - 수명	932(35.2)	98.7(1)
	岳母 - 수명	1019(58.2)	85.1(3)
		+87	+13.6
동형이의어 통제	操心 - 조심	968(44.7)	93.0(2)
	播出 - 조심	971(37.9)	84.4(2)
		+3	+8.6

표1.

6. 논의

본 실험에서는 통제 집단의 어휘 쌍에 대한 평균 반응 시간이 실험 집단에 비해 길었으나, 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 하지만 정확도에서는 실험 집단이 모두 통제 집단보다 정확도가 높았으며, 어휘 유형에 따른 정확도에서 유의미한 차이를 얻을 수 있었다. 또한

시되는데 본 연구에서는 43ms로 설정한 결과, 자극어로서의 중국어가 현저히 보였기에 중국어 자극어를 인식할 수 없을 정도로 시간을 조정된 결과 8ms로 되었다.

발음 유사성이라는 측면에서 발음 유사 집단과 비유사 집단으로 나누어 보았을 때, 여전히 평균 반응 시간은 발음 유사 집단이 더 빨랐고 유의미한 차이를 나타내지 않았지만, 정확도에서 발음 유사 실험 집단의 정확도가 비유사 집단보다 높았고 유의미한 차이를 얻을 수 있었다. 이는 일본 한자를 자극어로, 음소 문자인 영어를 표적어로 실험을 진행한 Ando et al.(2014)과 달리 발음 유사성으로 인한 점화의 촉진 효과가 발생하지 않았다. Zhang et al.(2019)에서는 중-영 동족어와 비동족어 쌍을 어휘 유형으로 설정하였는데 중국어를 자극어로, 영어를 표적어로 제시였고, 본 연구에서와 마찬가지로 음운 유사성으로 인한 촉진작용은 보이지 않았다고 한다. 중국어 단일언어 화자를 대상으로 한 연구(18)에서는 음운은 이른 시기에 활성화할 수 있다고 주장하였고, 이는 Ando et al.(2014)에서도 마찬가지로 주장했던 바였다. 그 이유로는 크게 두 가지를 고려해볼 수 있다.

첫째는 문자 체계의 변인이 크게 작동한 것으로 보인다.

한글은 비록 음소 문자 체계에 속하지만 자체의 특수성을 가지고 있다. 한글은 중국어와 같이 음절이 좌우 혹은/그리고 상하의 구조로 구성되어 있는데 이는 김복희(2014)에서 언급된바 있는 한글 재인에서 형태 재인이 우선되기 때문에 음운의 활성화가 현저하지 않았을 수가 있다.

둘째는 학습자의 한국어 숙달도 변인이 작용했을 가능성이 있다. 실험 참가자들 중 85%가 한국어 전공 석사과정 학생들이고, 적게는 6년, 많게는 8년 한국어를 배우고 있으며 한국에 거주하고 있다. 실험 어휘 쌍 46쌍 중, 한자어 고급 어휘는 모두 5쌍 포함되어 있다. 때문에 한글 재인에서도 형태 정보의 활성화가 음운 정보보다 더 강력하다면, 형태만으로 어휘 판단이 가능하기에 음운 정보의 활성화는 필수적이지 않게 된다(19). 중국어는 표어문자이기 때문에 중국인 모어화자는 읽기보다 쓰기를 통하여 한자 어휘를 습득하게 된다. 이는 신경언어학적 연구 결과로도 살펴볼 수 있는데 중국어와 음소 문자 체계에 속하는 영어 혹은 독일어의 음운 판단 과제에서의 두 문자 체계 음운 처리 과정을 살펴보았는데, 결과는 음운 활성화 공간이 서로 다르게 나타났다는 것이다. van Heuven and Dijkstra(2010:106)에서 제시한 바와 같이, 두 음운 정보를 담당하는 공간이 다르다고 해서 상호작용을 하지 않는 건 아니지만, 중국인 학습자의 읽기 처리가 표어 문자 체계에 특화되었기 때문에 한국어 고급 학습자들이더라도 음운 정보의 활성화가 여전히 현저히 일어나지 않았을 가능성도 있다.

18) Perfetti and S. Zhang(1995)

19) 점화 패러다임을 사용하여 영어와 프랑스어 어휘의 의미 관련이 어휘 재인에 미치는 영향을 살펴본 French and Pynte(1987)에서는 숙달도가 낮은 학습자에게서 유의미한 점화효과가 나타났다고 보고했다. 패러다임과 과제는 다르나, 숙달도가 낮은 학습자를 대상으로 점화 반응시간과 정확도를 보는 것도 유의미할 것이다.

[참고문헌]

- 김복희 (2014). 중국인 학습자의 한국어 어휘 학습에서 나타나는 점화효과. 안동, 안동대학교. 석사학위논문
- 이정희 (2008). "중국어권 한국어 학습자의 어휘 오류 연구 -원인 분석을 중심으로-" 한국어 교육 19(3): 403-425.
- 왕호 (2019). 중국인 한국어 학습자의 한자어 습득 양상 연구. 서울, 연세대학교 대학원. 박사학위논문
- 이향순 (2014). 중국인 학습자의 한자어 습득 양상 및 교육 방안. 부산, 부산외국어대학교 교육대학원. 석사학위논문
- 근보강 (2018). "중국어인 한국어 학습자 한자어 형식 습득 연구." 한국(조선)어교육연구 13(-): 217-236.
- 권유안 (2009). (The)distinct role of phonological and orthographic syllable units in visual word recognition in Korean, Hangul. 서울, 고려대학교 대학원. 박사학위논문
- 제효봉 (2015). 중국어권 한국어 학습자의 쓰기 텍스트에 나타난 모국어 영향 연구. 서울, 서울대학교 대학원. 박사학위논문
- Jin, B. (2014). 중국인 한국어 학습자의 어휘력 신장을 위한 한자어 교육 연구. 서울, 서울대학교 대학원. 박사학위논문
- Ando, E., et al. (2014). "Cross-script phonological priming with Japanese Kanji primes and English targets." *Journal of Cognitive Psychology* 26(8): 853-870.
- Bradley, D. C. and K. I. Forster (1987). "A reader's view of listening." *Cognition* 25(1-2): 103-134.
- Carello, C., et al. (1992). Can theories of word recognition remain stubbornly nonphonological? *Advances in psychology*, Elsevier. 94: 211-226.
- Comrie, B. (Ed.). (2009). *The World's Major Languages* (2nd ed.). Routledge.
- Coltheart, V. (1993). "Effects of phonological similarity and concurrent irrelevant articulation on short-term-memory recall of repeated and novel word lists." *Memory & cognition* 21(4): 539-545.
- Coltheart, M., et al. (2001). "DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud." *Psychological Review* 108(1): 204.
- De Groot, A. M. and G. L. Nas (1991). "Lexical representation of cognates and noncognates in compound bilinguals." *Journal of Memory and Language* 30(1): 90-123.
- Doctor, E. A. and M. Coltheart (1980). "Children's use of phonological encoding when reading for meaning." *Memory & cognition* 8(3): 195-209.
- Dimitropoulou, M., et al. (2011). "Phonology by itself: Masked phonological priming effects with and without orthographic overlap." *Journal of Cognitive Psychology* 23(2): 185-203.
- Dijkstra, T. and J. F. Kroll (2005). "Bilingual visual word recognition and lexical access." *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* 178: 201.

- Dijkstra, T. and W. J. Van Heuven (2002). "The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision." *Bilingualism: Language and Cognition* 5(3): 175-197.
- Forster, K. I. and C. Davis (1984). "Repetition priming and frequency attenuation in lexical access." *Journal of experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition* 10(4): 680.
- Frenck, C. and J. Pynte (1987). "Semantic representation and surface forms: A look at across-language priming in bilinguals." *Journal of Psycholinguistic Research* 16(4): 383-396.
- Gollan, T. H., et al. (1997). "Translation priming with different scripts: Masked priming with cognates and noncognates in Hebrew - English bilinguals." *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition* 23(5): 1122.
- Kim, J. and C. Davis (2003). "Task effects in masked cross-script translation and phonological priming." *Journal of Memory and Language* 49(4): 484-499.
- Kroll, J. F., et al. (2010). "The Revised Hierarchical Model: A critical review and assessment." *Bilingualism: Language and Cognition* 13(3): 373-381.
- Muljani, D., et al. (1998). "The development of word recognition in a second language." *Applied Psycholinguistics* 19(1): 99-113.
- Nakayama, M., et al. (2012). "Cross-script phonological priming for Japanese-English bilinguals: Evidence for integrated phonological representations." *Language and Cognitive Processes* 27(10): 1563-1583.
- Perfetti, C. A., et al. (1992). Reading in English and Chinese: Evidence for a "universal" phonological principle. *Advances in psychology, Elsevier*. 94: 227-248.
- Perfetti, C. A. and S. Zhang (1995). "The universal word identification reflex."
- Perfetti, C. A., et al. (2005). "The lexical constituency model: some implications of research on Chinese for general theories of reading." *Psychological Review* 112(1): 43.
- Share, D. L. (2008). "On the Anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an "outlier" orthography." *Psychological Bulletin* 134(4): 584.
- van Heuven, W. J. and T. Dijkstra (2010). "Language comprehension in the bilingual brain: fMRI and ERP support for psycholinguistic models." *Brain research reviews* 64(1): 104-122.
- Voga, M. and J. Grainger (2007). "Cognate status and cross-script translation priming." *Memory & cognition* 35(5): 938-952.
- Zhang, J., et al. (2019). "Cognate facilitation priming effect is modulated by writing system: Evidence from Chinese-English bilinguals." *International Journal of Bilingualism* 23(2): 553-566.
- Zhou, H., et al. (2010). "Language nonselective access to phonological representations: Evidence from Chinese - English bilinguals." *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 63(10): 2051-2066.

‘중국인 학습자의 한자어 어휘 재인에 관한 연구’에 대한 토론문

이경애(동국대학교)

중국인 학습자의 한국어 습득 연구에 좋은 기초 자료가 될 수 있는 연구라고 생각합니다. 본 연구가 좋은 결실을 맺기를 바라며 몇 가지 질의를 하도록 하겠습니다.

1. 본 연구와 같은 실험에서는 ‘자극어와 표적어’ 등이 제시되는 시간 때문에 연구의 결과가 달라질 수도 있을 것입니다. 연구자께서 선행연구를 검토한 후에 제시 시간의 기준을 정한 것으로 보이지만 이에 대한 근거가 구체적으로 제시되면 좋겠습니다. 또한, 연구자께서는 “차폐점화 패러다임을 사용한 선행연구에서는 흔히 자극어 제시 시간은 짧아서 43ms 좌우 제시되는데 본 연구에서는 43ms로 설정한 결과, 자극어로서의 중국어가 현저히 보였기에 중국어 자극어를 인식할 수 없을 정도로 시간을 조정해 결과 8ms로 되었다.”라고 하였습니다. 오히려 이렇게 짧은 제시 시간 때문에 ‘자극어’의 제시가 그 역할을 제대로 하지 못한 것이 아닌가 하는 생각이 듭니다.

<본 연구> 4.3 실험 과정

“실험은 ‘+’ 초점이 500ms 동안 화면에 나타나고, 중국어 글자 8개를 중첩하여 사용한 그림을 제시한 후, 8ms간 점화어를 제시한다. 그리고 나서 바로 자극어가 100ms간 제시된다. 실험 참여자는 나타난 어휘에 대해 어휘(YES) 혹은 비어휘(NO)를 판단하는데 어휘로 판단될 경우는 ‘J’를, 비어휘로 판단될 경우에는 ‘F’를 누르도록 하였다.”

2. 본 연구에서는 다른 선행연구들과 달리 어휘 판단 과제의 반응 시간에서는 유의미한 차이를 보이지 않았습니다. 이는 실험 대상이 ‘한국 대학교에서 현재 재학 중인 한국어 고급 학습자 13명’으로 연구자께서도 논의에서 밝힌 바와 같이 학습자의 한국어 숙달도 변인이 작용했을 가능성이 있고 형태만으로도 어휘 판단이 가능했기 때문으로 볼 수 있을 것으로 보입니다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 고급 학습자의 수준을 고려하여 어휘를 제시해야 한다고 생각합니다.

3. 본 연구 실험에서 사용된 어휘는 여러 단계를 거쳐 엄정한 기준으로 선정된 것으로 보입니다. 본 연구 결과의 타당성을 담보하기 위해 어휘의 ‘빈도’를 실험 변인으로 고려해야 한다고 봅니다. 이에 대해 어떻게 생각하시는지 궁금합니다. 김영주·이선진·이은하·남기춘·전현애·이선영(2018)에서는 선행연구를 분석하여 한국어 어휘 재인 판단에 유의미한 영향을 주는 변인 중 하나가 ‘빈도’라고 제시하였습니다. 그리고 실제 실험(한국어 모어 화자, 5급과 6급 한국어 학습자)을 통하여 반응 속도를 측정하여 빈도 효과가 있다는 것을 증명하였습니다.

[참고문헌]

- 김영주 · 이선진 · 이은하 · 남기춘 · 전현애 · 이선영(2018), 한국어 용언 어절 재인에 미치는 어휘 변인의 영향 : 모어 화자와 고급 학습자의 예, 한국어교육 29(3), 국제한국어교육학회, 25-53.

다문화 학생의 심리·정서 지원을 병행한 한국어 교육에 관한 연구

박옥현(인하대학교)

1. 연구의 필요성과 목적

급속한 상호교류의 증가로 인해 다문화 학생은 증가하였다. 특히 2003년부터 급속히 증가한 농·어촌 총각의 국제결혼은 수 많은 제3세계 국가 여성을 국내로 불러들였다(국립국어원, 2007: 4). 2020년 결혼이민자의 수는 168,594명으로 남성보다 여성의 수가 월등히 높는데, 이들의 증가는 자연스럽게 다문화가정 자녀의 증가로 이어졌다. 예컨대 전국의 외국인 주민(214만 6,748명) 중 만 18세 이하 외국인 주민자녀는 11.7%에 이른다(행정안전부, 2021). 이들 중 80.1%는 양육자의 지속적인 돌봄과 교육지원이 필요한 미취학 아동과 초등학생이고(행안부, 2021: 74), 초·중등 다문화 학생 수는 2012년 46,954명에서 2022년 168,645명으로 급속히 증가하였다. 특히 전체 초·중등 학생 수는 감소하는 반면 다문화 학생은 꾸준히 증가하여 전체 학생 수의 3.2%를 차지한다. 이들 중 국내출생 국제결혼가정이 가장 많고, 외국인가정, 중도입국 국제결혼가정 순으로 많다(교육부, 2022).

최초의 언어교육자는 주로 어머니인데, 다문화 학생은 어머니에게 직접 한국어를 배우기 어렵기 때문에 한국어 학습에서 도움이 필요하다. 즉 국내출생 다문화가정 자녀 10% 정도는 학교 부적응으로 인해 학습부진 등을 보인다(서혁, 2017). 예컨대 다문화 학생은 한국어 의사소통을 크게 어려워하지 않으나 전문 용어나 문법적 표현 등이 포함된 문어(文語)에서 어려움을 겪고 있다. 이에 따라 다문화 학생의 절반 가량은 정상적인 학업 참여가 어려운 수준에 있다(정재영·김선정, 2021). 특히 문해력 발달의 지체는 언어를 매개로 형성되는 추상적 사고능력의 형성과 개념화 능력발달의 지체로 이어지기 때문에(김옥선, 2010), 초등 다문화 학생의 학습부진은 중학교에서의 기초학습 능력 저하로 이어진다.

또한, 다문화 학생은 이중문화에 따른 정체성 혼란과 언어발달 저하에 따른 학습부진으로 인해 우울 등의 심리적 어려움을 경험한다. 일반적으로 다문화가정은 우울과 높은 관련성을 보이는 것으로 확인되는데(임혁, 2010; 조인주·현안나, 2012), 다문화가정 청소년의 우울 및 불안은 한국인가정 청소년의 그것보다 높다(남윤주·이숙, 2009; 강현주·박현주·현혜진, 2018). 더불어 다문화 학생은 또래의 따돌림, 학교생활 부적응, 교사, 친구 등과의 대인관계 어려움 등 다양한 스트레스 상황에 노출되고 있다. 이와 같은 다문화 학생의 학습부진과 심리적 위축, 우울 등은 내재화 문제가 되어(이정섭·왕금미, 2021:70) 사회적 문제로 이어질 수 있다(천지은·박지선, 2021:2-3). 이의 해결을 위하여 이들에게 심리·정서 지원 프로그램이 지원되는데, 이들은 주로 미술치료이다(서현주·오영섭, 2022: 281; 정은희·이에스터, 2020: 211). 이에 대하여 정은희 외(2020: 211)는 미숙한 한국어로 인해 표현의 어려움을 호소하는 다문

화 학생에게 쉽게 다가가기 위함이라고 하였다. 반면 서현주 외(2022: 281)는 해당 프로그램은 주로 한국어로 소통되기 때문에 낮은 한국어 수준의 다문화 학생에게 심리적 부담을 가중시키고 있다고 하였다. 이러한 관점에서 보면, 다문화 학생의 심리·정서 지원에 앞선 우선 과제는 한국어 학습이므로(박옥현·오영섭, 2022: 25), 심리·정서 지원을 병용한 한국어 학습 소개에 대한 고민이 필요하다.

교육부, 여성가족부 등은 다문화 학생의 기초학력 증진과 심리·정서 지원을 위한 다양한 방안을 강구하고 있다. 예컨대, 2008년 다문화가족지원법이 제정됨에 따라 다문화가족지원센터의 방문교육지도사(이하, 지도사)는 다문화가정을 방문하여 교육 서비스를 제공하고 있다. 본 사업에서 지도사는 다문화가정을 직접 방문하여 1:1 맞춤 수업을 진행함에 따라 다문화 가정 자녀의 학습 및 생활지도는 물론 심리·정서 안정에 기여하고 있다(방현희·이미정, 2014). 또한, 2013년부터 각 시도교육청의 학습종합클리닉센터는 인지, 정서, 행동 등에서 어려움을 겪는 학생을 위한 1:1 맞춤 학습상담을 진행하고 있다(박옥현, 2022b). 이를 위한 우선 대상군은 학습문제와 문제행동을 지닌 학생이다. 학습문제란 교과 학습 부진만을 의미하지 않으나 기초 학습부진, 한글 미해득 등이 우선시 된다. 특히 지역 학습클리닉센터에는 한국인가정 학생은 물론 다문화가정 학생 등이 의뢰되고 있다. 학습 상담은 학습활동에 어려움이 있는 학습자의 인지, 정서, 행동 등의 문제를 파악하고, 상담목표를 합의하고, 상담을 구조화하며 작업 동맹의 기초를 형성하게 된다(신경진, 2010: 87). 즉 상담은 내담자의 심리적 문제를 상담전문가의 도움을 받아 대화적인 방법을 통해 치유하는 협력적 과정이다. 이러한 상담의 과정에서 대화는 필수적인데, 이때 대화를 위한 소통 언어는 주로 한국어이다.

한편 청소년기는 한 사회의 구성원으로서의 지식, 기능, 태도를 익히며 구성원으로서의 정체성을 형성하는 시기이다. 이와 같은 청소년의 발달 단계에서 다문화 학생은 예외일 수 없다. 따라서 이들의 내·외적 발달 자산을 기반으로 하는 자아존중감 형성과 사회적 지지는 중요하다. 또한 이들은 한국 정착은 물론 장기체류 가능성이 높기 때문에 다문화 학생에게 한국어 학습은 중요하다. 특히 다문화 학생은 미숙한 한국어에 따라 학습부진은 물론 심리적 위축, 우울 등을 경험하고 있기 때문에 이들의 강점을 기반으로 하는 심리·정서 지원은 더욱 중요하다(노원경·김태은·오상철·이화진, 2012: 149). 또 다른 한편으로 버추(virtues)는 인성을 구성하는 인자인데, 인성은 인간이 어떤 댓가를 치르더라도 올바른 일을 하고자하는 내적 동기를 말한다. 이는 모든 인간이 태어날 때부터 원석(原石)의 형태로 지니고 있는 본래의 자질로서(조옥진, 2012) 일상 생활에서의 미덕의 사용은 중요하다. 이러한 인식을 바탕으로 하는 버추 프로젝트(virtues project)¹⁾에 관한 연구에서 긍정적 자아존중감 형성의 가능성이 제시되었고(조옥진, 2012), 개인 차원의 자아탄력성과 공동체 차원에서 또래관계 향상의 가능성이 제시되었다(김지영·곽노의, 2016: 120).

예컨대 한 다문화가족은 가족회의에서 서로 존댓말을 사용하자는 규칙을 정하고 이를 실행하였는데, 거친 성격이었던 자녀가 존댓말을 사용하며 긍정적으로 성격으로 변화함을 경험하였다(김영순·최승은·김정희·황해영·박봉수, 2019). 이처럼 말은 힘이 세다. 미덕의 언어 속에 힘이 있다(김지영 외, 2016: 102). 따라서 심리·정서 지원을 병용한 한국어 학습과

1) 버추프로젝트(virtues project)는 1970년대 중반 북미의 정신과 의사 린다 캐벌린 포포프(Linda Kavelin Popov)에 의해 인성교육프로그램이 개발되었다. 이후 1988년 린다 여사는 소아정신과 의사이자 비교종교학자인 남편 댄 포포프(Dan Popov)와 월트 디즈니사의 영상감독인 동생 존 캐벌린(John Kavelin)과 공동으로 버추프로젝트(The Virtues Project)라는 인성교육 프로그램을 완성시켰다(한국버추프로젝트, 2013). 이는 현재 91개 나라에서 적용되고 있는데, 한국버추프로젝트는 2003년 발족되었다(조옥진, 2012).

한국어 소통에서 바르고 고운 말은 중요하다. 이에 다문화 학생을 위한 한국어 교육에서 미덕의 언어를 활용한 한국어 교육을 제안한다. 특히 한국의 국가 위상이 높아지며 전 세계적인 한국어 학습자의 수요가 폭발적으로 증가하고 있는 현 상황에서 한국어 학습자에게 긍정의 한국어 소재를 개발하여 제시하는 것은 중요하다. 미덕의 언어는 인류보편가치를 포괄하기 때문에 한국의 긍정적 국가 이미지 확립은 물론 전세계적으로 인류보편가치를 공유하는데 큰 도움이 될 것으로 기대할 수 있기 때문이다.

이러한 관점에서 한국어 교육을 위한 학습 소재를 살펴보면, 유머(최권진, 2014), 속담(정성현, 2020), 다문화 그림책(이혜진, 2021), 고전 소설(증천부, 2014), 현대 소설(이인화, 2019), 김유정 소설(김지혜, 2020), 한국-다문화 전래동화(박옥현, 김영순, 2022) 등을 활용한 연구들을 찾을 수 있다. 특히 박옥현 외(2022)는 한국과 전세계에서 공통으로 발견되는 전래동화를 소재로 하여 이주민-정주민간의 협동학습을 제안하고 있는데, 이는 한국-다문화 전래동화 속에서 발견할 수 있는 인류보편가치에 공감하기 때문이다. 이에 한국어 학습 소재로서 전세계의 인류보편가치를 포괄하고 있는 미덕의 언어를 활용한 한국어 학습을 제안한다. 반면 다문화 학생의 강점에 초점을 맞추어 미덕의 언어를 활용한 선행 연구를 찾기는 쉽지 않다. 이에 본 연구는 다문화 학생의 강점에 초점을 맞추어 성격, 감정, 미덕의 언어 등을 활용하는 한국어 교육을 살펴보려 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 다문화 학생과 심리·정서 지원

교통·통신, 과학 등의 발전에 따라 전세계적인 상호교류는 급속히 증가하였다. 이러한 현상에서 한국의 사정도 예외는 아닌데, 2000년대부터 제3세계 국가 여성들은 국제결혼을 통해 한국 사회구성원으로 편입하고 있다(국립국어원, 2007: 4). 이를 시작으로 2012년 이후 결혼이민자의 수는 꾸준히 증가하여 2020년에는 168,594명이 되었다. 이들 중 여성(137,878명)의 수가 남성(30,716명)보다 월등히 높다(e-나라지표, 2022). 즉 1994년까지는 한국인 여성이 외국인 남성과 결혼하는 경우가 다수이었으나, 1995년 이후에는 한국인 남성과 외국인 여성의 국제결혼이 훨씬 많아졌다. 2020년 기준 중국, 베트남, 일본, 필리핀 등 전 세계 여러 나라 출신 결혼이민자는 한국인 남편과 가정을 이루고 있다. 이와 같은 한국 이주배경 인구의 증가는 전 세계적인 인구이동의 추이로 보아 가속화될 것으로 보인다.

급격한 결혼이민자의 증가는 다문화가정 자녀의 증가로 이어졌다. 이에 교육부와 한국교육개발원은 2012년부터 다문화 학생 현황을 포함하여 매년 교육기본통계를 발표하고 있다. 초·중등 다문화 학생 수는 2012년 46,954명에서 22년 4월 1일 기준 168,645명으로 증가하였다(교육부, 2022). 이들 중 초등학생은 69.58% (111,371명), 중학생은 21.21% (33,950명), 고등학생은 8.93% (14,307명)이다. 전체 초·중·고교 학생 수는 5,323,075명으로 2012년 이후 매해 감소하는 반면 다문화 학생은 꾸준히 증가하여 2022년 초·중등 학생 중 다문화 학생 비율은 3.2%가 되었다. 특히 이들 부모의 출신 국적별 다문화 학생 비율(수)을 보면, 베트남 32.4%, (한국계 제외)중국 24.3%, 필리핀 9.6%, (한국계)중국 7.1%, 일본 4.7% 순으로 많다(교육부, 2022)

다문화 학생은 부모의 출신국 문화배경에 따라 이중문화의 특성을 가지고 있다(백종규·

염동문, 2018: 297). 이로 인해 다문화 학생은 정체성 혼란 등 이들의 적응문제는 사회적인 주요 관심사로 떠오르고 있다. 예컨대 다문화 학생은 국내 출생일지라도 다문화가정 자녀라는 이유만으로 사회적 차별과 배제, 친구로부터 왕따를 경험하기도 하고, 학교생활 적응 등에서 어려움을 경험하고 있다(이창호·송지민, 2013). 한국의 성숙한 다문화 사회를 위해서는 이와 같은 다문화 학생 등에 대한 사회적 차별을 없애고, 성장기 다문화 학생의 심리·정서 적응을 위한 적절한 지원의 필요성이 제기된다(백종규 외, 2018: 296).

심리·정서에서 심리는 회로에락과 같이 일시적으로 급격히 일어나는 감정으로 진행 중인 사고과정을 멈추게 하거나 신체 변화를 일으키는 강렬한 감정 상태를 말한다. 또한 정서는 사람의 마음에 일어나는 여러 가지 감정 또는 감정을 불러일으키는 기분이나 분위기로 정의된다(국어사전, 2022). 한편 Juslin & Västjäll(2008)는 정서를 ‘인간이 특정 사건이나 상황, 대상에 의해 발생하는 외부 자극을 인지하고 이에 대한 생리적, 심리적 변화를 통해 나타난다’고 하였다(이수연, 2019: 922). 이에 정서는 개인에게 상황 정보를 제공하여 적절한 대처를 하게 하고, 적응적인 사회 행동을 결정하도록 돕는 기능을 가지고 있다(Salovey & Mayer, 1990; Swinkels & Guiliano, 1995). 따라서 정서는 주관적인 경험에 따라 주변 환경을 해석하고 그에 따른 심리적 반응 양상 및 행동 경향을 유발시킨다(Lazarus, 1991). 이에 심리·정서 지원은 수용적인 시각으로 환경을 인식하게 하여 긍정적인 정서와 사고를 형성하게 돕는다(Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999).

특히 정서발달은 정서인식, 정서표현, 정서조절로 나눌 수 있는데, 정서를 명확하게 인식하는 것은 자신이 경험하는 정서 및 갈등에 대해 정확하게 알고 대처방안을 찾으려 하는 것이다(Salovey et al., 1995). 또한, 정서표현은 음성, 얼굴표정, 몸짓 등 다양한 표현 양식을 통해 ‘자신이 경험한 긍정 또는 부정적 정서를 외부로 표출하는 것(Kring et. al., 1994)’이고, 정서조절은 ‘정서를 인지하고 충동 행동을 통제하는 능력과 부정적인 정서 경험에서 주어진 상황에 맞추어 융통성 있게 정서반응을 조절할 수 있는 것(Gratz & Roemer, 2004)’이다. 따라서 자기를 긍정적이고 건강하게 지각할 때 원만한 대인관계를 형성하게 된다. 반면 그렇지 않을 경우 소극적이고, 비합리적으로 타인을 불신하는 태도를 갖는 원인이 될 수 있다(Klein, 1995). 긍정적 정서의 확장-형성 이론(Fredrickson, 2005)을 보면 지속적으로 개인의 자원을 형성하는 것은 개인의 발전과 변화로 이어져서, 긍정적 정서 경험을 갖는 순환형 구조를 갖는다. 그러므로 다양한 사회적 상황에서 자신이 경험하는 정서를 정확하게 인식하고, 조절하여 표현하는 것은 중요하다. 특히 발달시기에 있는 초·중등학교 학생에게 심리·정서 지원을 함으로써 자신의 생각과 감정을 있는 그대로 수용하고(Hayes, 1994), 부정적 정서에 대해 있어 두려워하거나 회피하기보다는 그 감정에 내재해 있는 반응을 이해하고 조절하므로써 긍정적인 변화로 이어지게 하는 것이 중요하다(Hayes, Strosahl & Wilson, 1999). 한편 아동의 심리·정서 발달은 청소년기의 학교 적응에 중대한 영향을 미치게 되므로(정미라·장연숙·김순규, 2011), 아동기의 충분한 정서적 경험은 중요하다. 이수연(2019)은 아동 청소년의 정서발달과 교육을 위한 다차원적인 중재가 필요하므로 학교현장에서의 예술매체를 활용한 교육을 제안하였다. 실제 심리·정서 지원을 위한 예술교육은 중학교보다 초등학교 아동에게 많이 시행된 것으로 나타났다(이수연, 2019: 932).

반면 다문화가정 청소년의 집단별 우울과 자아탄력성에 영향을 미치는 예측요인으로 친구지지와 가족지지 강할수록 우울이 감소하고, 친구지지와 교사지지 강할수록 자아탄력성이 증가함을 밝혔다. 특히 부모와 학생의 한국어 능력이 제일 낮은 ‘언어발달부진형2’은 성적과 가족지지 높을수록 자아탄력성이 높아지는 것으로 분석되었다(백종규 외, 2018:

313). 2000년 중반부터 국제재혼가정의 증가에 따라 갑자기 증가하게 된 중도입국 청소년들에게 한국어 학습은 한국의 사회·문화 적응을 위한 우선 과제이다(박옥현·오영섭, 2022: 25). 따라서 다문화 학생의 심리·정서 지원을 병행한 한국어 학습이 필요하다. 이를 통해 다문화 학생은 자신의 감정을 인식하고, 이를 정확한 한국어로 표현하며 감정을 조절할 수 있을 것이다.

한편 자아탄력성은 위협에 직면하거나 어려운 환경 속에서도 발달단계의 역경을 극복하고 회복하여 힘과 자원을 풍부하게 하는 발달단계의 특징 혹은 심리적인 ‘과정’을 의미한다(윤은영, 2017; 백종규 외, 2018). 즉 자아탄력성은 장소나 시간, 역사에 따라 개인이 경험하는 위험(risk)과 취약성(vulnerability) 그 자체보다 그러한 역경을 극복하는 과정(process of resilience)에 집중한다(Elder, 1998; 백종규 외, 2018). 따라서 인종, 국적 등이 다름으로 인해 차별과 문화적 편견은 물론 자아정체성, 가치관 확립에 있어 어려움을 겪고 있는 다문화 학생에게 자아탄력성 형성은 중요한데, 김지영 외(2016)는 버추프로젝트를 통한 인성교육 프로그램에서 개인 차원의 자아탄력성과 공동체 차원에서 또래관계 향상의 가능성을 제시하였고, 조옥진(2012)은 버추프로젝트(virtues project)를 통하여 긍정적 자아존중감 형성의 가능성을 제시하였다. 이에 따라 본 연구는 다문화 학생의 심리·정서 지원을 위한 소재로서 버추프로젝트를 제안한다. 특히 낮은 한국어 능력의 다문화 학생이 자아탄력성을 향상하도록 하기 위해서는 성적 향상과 가족의 지지가 중요하므로, 심리·정서 지원과 한국어 학습에서 이들을 소재로 활용할 필요가 있다. 또한 버추 프로젝트는 미덕의 언어는 52개의 인류보편 가치를 나타내는 가치단어로 구성되어 있고, 해당 어휘들에는 기본 자음·모음은 물론 기본 받침과 이중모음이 포함되어 있어 한국어 학습 소재로서의 요건을 충족한다고 볼 수 있다.

2.2. 한국어 교육과 버추프로젝트

조선 초기에 만들어진 한글은 누구나 쉽게 배우고 쓰기 쉬운 글자이다. 한글은 글자 체계가 과학적으로 우수하여 한글을 모르는 외국인도 하루 저녁에 한글의 쓰기 체계를 익히는 경우도 있다(송영복, 2008). 한편 한글 해득 교육이란 한글을 배우는 학습자가 한글 구조의 체계를 익히고, 한글을 능숙하게 사용할 수 있도록 돕는 것이다. 즉 학교에서의 한글 해득 교육은 학습자들이 한글을 익혀서 원활하게 사용할 수 있도록 지도하는 것이다(김도남, 2003). 한국어 기반 교육과정에서 한글을 해득하지 않고는 어떤 학습도 이루기 어려우므로 한글 해득은 기초학습 능력의 근간이다. 이러한 인식을 바탕으로 2017년부터 각 시·도 교육청은 조손가정 및 다문화가정 자녀 등의 기초 학습능력 향상을 위하여 ‘한글교육책임제’를 시행하고 있다. 이는 2017년부터 한글교육 시간을 확대하고 초등학교 1학년 1학기에 한글교육 시간을 집중 배치하여 1학년 때 모든 학생들이 한글을 해득할 수 있도록 지원함을 일컫는다(교육부, 2019).

한편 한누리 학교나 한글 예비교실에서 한글을 해득한 중도입국 청소년은 읽기 유창성에서 어려움을 보이며, 읽기 이해는 위험 수준에 놓여 있다(박옥현, 2022a). 이에 한글 해득 지도에 있어 단지 글자를 읽는 것과 문해력을 갖춘 것과는 구분하여야 한다. 유네스코는 “문해력

2) 백종규 외(2018)는 다문화가정 청소년의 심리정서적 적응에 관한 연구에서 집단별 우울과 자아탄력성에 미치는 예측변인의 영향 요인을 알아보기 위해 3개의 하위유형을 선정하였다. 다른 유형에 비해서 부모의 한국어능력과 학생의 한국어능력이 제일 낮으며 문화적응스트레스가 제일 높은 유형을 ‘언어발달부진형’, 부모의 한국어능력과 문화적응스트레스가 다른 유형의 중간정도인 유형을 ‘언어인지주변형’, 부모와 자녀의 한국어능력과 부모나라의 언어능력이 제일 높게 나타난 유형을 ‘언어인지통합형’으로 하였다.

을 다양한 내용에 대한 글과 출판물을 사용하여 정의, 이해, 해석, 창작, 의사소통, 계산 등을 할 수 있는 능력”으로 정의하였다(김윤정, 2021). 즉 문해력은 문자를 해독하는 초기문해를 포함하는 기초적 수준의 읽고 쓰는 능력인 기초문해와 일상생활 및 학습, 직업 생활에 필요한 사실적 독해, 추론적 독해, 기초적인 비판적 독해 등의 고등 사고력을 필요로 하는 기능 문해를 말한다(이경화, 2019).

이경화(2019)는 문해력의 발달 층위를 초기문해³⁾ > 기초문해⁴⁾ > 기능문해⁵⁾ > 비판문해⁶⁾로 설명하였다. 한편 한글 해독은 단순히 글을 읽고 쓸 수 있는 상태가 아니라 특정한 낱말의 의미를 알고, 읽고 쓸 수 있는 상태를 의미한다. 문자의 의미를 이해하여 읽고, 의미를 문자로 표현하여 쓰는 이러한 인지적 조작 과정에서 어휘는 핵심적인 위상을 지닌다. 즉 한글 해독 수준을 결정하는 것은 어휘에 있음을 의미한다. 즉 언어 학습을 위한 문해력 향상을 위해서 가장 우선에 두어야 할 것은 어휘일 것이다(이경남·박혜림·이경화, 2018). 따라서 문해력 발달 층위의 시작 단계인 초기 문해에서 의미있는 어휘의 제시는 중요하다. 이러한 인식을 바탕으로 초등 저학년 교사들은 초기 문자 지도 내용 중 보완할 내용으로 어휘지도가 가장 많이 선택하였다(이경화·전재웅, 2007). 반면 한글 해독을 위한 교육과정에서 어떤 어휘를 선정하여 지도할 것인지에 대한 연구는 거의 이루어지지 않고 있다(이경남 외, 2018).

어휘력의 전제는 의미를 나타내는 단어이다. 일부 한글해독을 위한 기초 어휘에 무의미 단어를 포함하여 해독, 유창성을 연습하는 데 활용하기도 한다. 그러나 기초 어휘는 수용 어휘에 초점이 있기 때문에 의미의 이해가 가능한 의미 단어이어야 한다. 읽기란 단순히 글자를 해독하는 것이 아니라 의미를 조직하는 매우 적극적인 사고 활동이 필요하기 때문에(이경화 외, 2007) 한글 해독의 소재로서 형태적 특징 보다는 의미론적인 특징에 초점을 두고 추상적인 어휘보다는 구체적인 어휘를 기초 어휘로 고려해야 한다(이경남 외, 2018). 이러한 인식을 바탕으로 본 연구는 다문화 학생을 위한 한글 학습 소재로서 첫째, 학습자의 흥미가 포함된 생활 속 어휘(가족 또는 친구이름, 성격 및 감정 단어 등)를 제시하였다. 둘째, 학습자의 강점은 물론 긍정에 초점을 맞춘 어휘(미덕의 어휘)를 선택하였다. 셋째, 학습자의 어휘력 향상을 위하여 어휘가 사용되는 상황과 맥락을 고려(가족/ 친구 표정 그리기 > 감정, 성격 나누기 > 이들의 미덕 찾기)하였다. 이를 포괄하여 본 연구의 한국어 학습을 위한 어휘 소재로는 동물 이름, 가족 및 친구 이름, 성격 및 감정 단어, 미덕의 언어 등이 되었다.

특히 미덕의 언어는 ‘사랑’, ‘감사’, ‘용서’, ‘기뻐함’, ‘행복’ 처럼 친숙하며 기본 자·모음은 물론 받침, 이중모음, 쌍자음 등을 포함하고 있기 때문에 한국어 학습 소재로서 부족함이 없다. 또한, 미덕의 언어는 인류사회의 다양한 정신문화와 종교 전통의 모든 가르침을 관통하는 보편적인 가치를 포함하고 있다. 따라서 미덕의 언어를 통한 한국어 학습에서 다문화가정 자녀는 부모 나라에 존재하는 인류보편 가치를 유추할 수 있다(나은미, 2008). 이에 따라 인종, 종교, 민족, 언어 등이 다른 다양한 사람들이 함께 살아가야하는 한국 다문화 사회화에서 미덕의 언어를 통한 한국어 학습은 사회 구성원들이 삶의 진정한 의미를 찾고, 정체성을 형성하도록 돕는 사회통합에 중요한 역할을 할 수 있을 것이다.

3) 기초문해는 한글 해독(음운 인식, 해독, 글자 쓰기, 어휘) 낱말을 소리 내어 읽기, 낱자 및 낱말 쓰기를 말한다.

4) 초기문해는 유창성, 문장 독해, 문장 쓰기, 언어 수행적 쓰기, 기초적인 사실적 독해, 초기 문해 포함를 말한다.

5) 기능문해는 사실적 독해, 추론적 독해, 의사소통적 쓰기, 기초적인 비판적 독해, 기초문해 포함한다.

6) 비판문해는 추론적 독해, 비판적 독해, 의사소통적, 통합적 쓰기를 말한다.

한편 힘, 능력, 에너지를 의미하는 라틴어 virtus에서 유래된 버추(virtues)는 미덕(美德)을 의미한다(조옥진, 2012). 미덕은 인성을 구성하는 인자인데, 인성은 인간이 어떤 댓가를 치르더라도 올바른 일을 하고자하는 내적 동기를 말한다. 인성이라는 이름의 광산(鑛山)에 존재하는 최상의 보석을 미덕(美德)이라 하는데, 이는 모든 인간이 원석(原石)의 형태로 지니고 태어나는 본래의 자질이다. 따라서 버추프로젝트는 미덕을 인류사회를 관통하는 보편적 가치로서 종교적이든 세속적이든 모든 전통에서 미덕이 삶의 긍정적 의미와 직결되어 있는 정신적 가치라고 가르치고 있다. 예컨대 오늘날과 같이 다양한 문명이 공존하는 지구촌 시대에 공존을 위한 교각이자 다문화사회의 공용어는 미덕이라 할 수 있다(한국버추프로젝트, 2013).

버추프로젝트는 1970년대 중반 북미의 정신과 의사 린다 캐벌린 포포프(Linda Kavelin Popov)에 의해 인성교육 프로그램이 개발되었고, 이후 1988년 버추프로젝트(The Virtues Project)라는 인성교육 프로그램으로 완성되었다(한국버추프로젝트, 2013). 이는 현재 91개 나라에서 적용되고 있는데, 한국버추프로젝트는 2003년 발족되었다(조옥진, 2012). 인성교육이란 말 그대로 인성을 함양시키기 위한 교육을 말하는 것으로서 마음의 바탕을 교육하고 사람됨됨이를 교육하는 것이다. 다양하게 변화되는 사회의 현실에서 인성 또한 그 시대에 맞게 그 사회의 발전에 맞추어 가는 것이 바람직한 인성교육이라고 할 수 있다. 김영옥·장명립·유희정(2009)은 바람직한 인성을 토대로 하는 전인적인 성장으로 개인으로서는 인간다운 삶을 영위하며, 전체 사회의 구성원으로서의 민주 시민의 자질을 갖추게 하는 것이 인성교육이라고 보았다. 교육과학기술부(2011)에 따르면 인성교육이란 도덕성, 사회성, 정서를 포함한 바람직한 인간으로서의 성품을 기르는 교육이며, 덕성을 바탕으로 교양과 능력을 겸비한 인간으로 기르는 교육이다(이은정, 2014: 75).

이러한 인식을 바탕으로 인류의 다양한 정신문화와 종교 전통을 연구한 결과, 그 모든 가르침을 관통하는 보편적인 가치가 있음을 확인하였다. 그것은 바로 미덕이었다. 또한 그들은 미덕의 연마가 인간 정신의 본질이자 삶의 진정한 의미이고 목적으로 인식되고 있음을 확인하였다. 이에 이들은 인류사회의 다양한 정신적 유산에 공통으로 등장하는 300여 가지 미덕들 중에서 52가지⁷⁾의 미덕을 선별하였다. 이를 활용하여 현대인의 삶 속에서 내면의 미덕을 효과적으로 일깨우고 강화시킬 수 있는 5가지 전략을 수립하고 관련 프로그램을 개발하였다.

이러한 인식을 바탕으로 김지영 외(2016)는 버추를 활용한 인성교육프로그램을 통해 아동의 자아탄력성과 또래 관계에 미치는 영향을 알아보았다. 연구결과, 아동은 자신과 타인의 미덕을 발견하고 연마하는 방법을 배우으로써 개인 차원에서는 자아탄력성을 함양할 수 있었고, 공동체 차원에서는 또래관계 함양을 할 수 있었다. 또한, 조옥진(2012)은 버추프로젝트를 통해 긍정적 자존감 형성에 대하여 알아보았는데, 12세 연구참여자들은 자기주도적으로 성공한 미래의 모습을 꿈꾸며 희망을 가질 수 있도록 하는 긍정적 자존감을 불어 넣게 되었다. 이에 공감하는 한국의 많은 기관들은 한국버추프로젝트를 활용한 다양한 프로그램들을 운영하고 있다. 예컨대, 영동교육지원청(2014), 세종시청소년활동진흥센터(2016), 공주교육지

7) 버추프로젝트가 선정한 52가지의 미덕은 다음과 같다. 감사, 결의, 겸손, 관용, 근면, 기뻐함, 기지, 끈기, 너그러움, 도움, 명예, 목적의식, 믿음직함, 배려, 봉사, 사랑, 사려, 상냥함, 소신, 신뢰, 신용, 열정, 예의, 용기, 용서, 우의, 유연성, 이상품기, 이해, 인내, 인정, 자율, 절도, 정돈, 정의로움, 정직, 존중, 중용, 진실함, 창의성, 책임감, 청결, 초연, 충직, 친절, 탁월함, 평온함, 한결같음, 헌신, 협동, 화합, 확신(가나다 순).

원청(2019) 등이 그것이다. 또한, 연구자는 2015년 K교육지원청 돌봄교실에서 초등 저학년을 대상으로 미덕의 언어를 통한 인성교육 프로그램을 운영하였다. 특히 프로그램 중 ‘부모님 마음 속 미덕 찾기’에서 참여자들은 다음과 같은 이야기를 나누어 주었다.

<표 1> 2015년 K교육지원청 돌봄교실 사례

우리 아빠 마음에는 ‘인내’가 있다	우리 아빠 마음에는 ‘용기’가 있다
우리 아빠 마음에는 인내의 미덕이 있는게 분명해요. 왜냐하면 우리 아빠는 매일매일 힘들다고 하셔요. 그런데도 우리를 키워 주려고 매일매일 일하러 가셔요. 그걸 보면 우리 아빠 마음에는 인내가 있는게 분명하죠.	우리 아빠는 맨날 맨날 엄마한테 구박을 맞아요. 그런데도 엄마 몰래 우리에게 맛있는 것도 사주시고, 놀이공원도 데리고 가셔요. 그걸 보면, 우리 아빠 마음에는 용기의 미덕이 있는게 틀림없죠.

이와 같은 선행 연구 결과를 바탕으로 미덕의 언어를 활용한 한국어 학습을 제안한다. 반면 미덕(virtues)에 해당하는 어휘는 추상명사에 속하므로 한국어 학습자의 해당 어휘에 대한 충분한 이해를 위해서는 그 어휘가 사용되는 상황과 맥락이 함께 제시됨이 필요하다. 한국버추프로젝트에서 제공되는 버추카드⁸⁾나 버추 책받침⁹⁾은 해당 미덕을 설명하고는 있으나 해당 미덕이 사용되는 상황이나 맥락을 제시하는데 있어 미약한 부분이 있다. 이에 본 연구는 연구참여자의 눈높이에 맞추어 가치사전 1(채인선, 2005), 가치사전 2(채인선, 2015), 어린이 인성사전(김용택, 2015)을 참고하여 미덕의 언어가 사용되는 상황과 맥락을 이해하도록 노력하였다.

3. 연구방법

본 연구는 다문화 학생의 심리·정서 지원을 병용한 한국어 학습을 위한 기초자료 제공을 목적으로 한다. 이를 위하여 동물이름, 가족 및 친구이름, 성격 및 감정단어, 미덕의 언어 등을 보조 소재로 학습 상담 프로그램을 설계하고, 실행하여 그 결과를 제시하였다. 이를 통해 다문화 학생들이 자신의 감정을 이해하고, 이를 정확히 표현하고 조절할 수 있을 것이며, 미덕의 언어에서 인류보편가치를 발견할 수 있을 것이다. 이와 같은 바르고 고운 한국어를 습득하여, 서로 소통하며 건강하고 아름다운 지역사회를 만들어 가기 위한 기초자료가 될 것으로 기대한다. 본 연구의 연구참여자는 K학습종합클리닉센터에 의뢰된 1-3학년 학습부진 학생 4명을 선정하였다. 연구참여자의 조건은 첫째, 학습부진 등에 인해 학습클리닉센터에 의뢰되는 초등 저학년녀이다. 둘째, 자아존중감 등 심리·정서 지원이 필요하다. 셋째, 연구참여자의 자발적 참여의사를 전제한다.

8) 한국버추프로젝트에서 제공하는 버추카드는 총 52개의 미덕을 제시하는데, 카드의 앞면에는 해당 미덕의 의미를 소개하고 뒷면에는 미덕의 활용 및 다짐이 소개되어 있다. 한편 버추카드 세트에는 카드 활용법을 소개하는 1장의 카드가 또한 제시되어 있다.

9) 버추 책받침은 버추프로젝트가 제시하는 미덕의 언어에 대한 간단한 한국어 설명이 있다.

3.1. 연구참여자

연구참여자는 모두 국내에서 출생한 초등 저학년 4명이었다. 연구참여자 A, C는 초등 1학년이고, 연구참여자 B는 초등 2학년이다. 특히 연구참여자 A는 외국인가정 자녀이고, 연구참여자 B, C는 국제결혼가정 자녀이다. 연구참여자 D는 초등 3학년 한국인가정 자녀이다.

<표 2> 연구참여자의 특성

범주	성별	학년	가정형태 소통언어	학습상담 의뢰 내용
연구참여자 A	남	1	외국인가정 (중국) 한국어 엄마_중국어 아빠_한국어	받침이 없는 글자는 읽을 수 있으나 쓰기를 받침이 있는 글자는 거의 읽지 못함. 부모님이 모두 중국국적으로 아버님은 한국어를 조금 할 수 있으나 어머님은 한국어를 전혀 하지 못함. 매우 산만하고 집중력이 짧음. 자신이 알고 있는 것에 대해서는 자신있게 말함. 칭찬과 보상에 적극 반응함.
연구참여자 B	남	2	국제결혼가정 (父, 일본) 한국어	본인의 이름을 쓸 줄 알고 듣기가 원활함. 받침있는 글자를 따라쓰기 어려워함.
연구참여자 C	여	1	국제결혼가정 (母, 베트남) 한국어	받침이 없는 글자는 읽을 수 있으나 받침이 있는 글자는 잘 읽지 못함. 1대1 지도일 경우만 학습 진척이 있으나 그마저도 집중하는 지속시간이 짧음. 이해력이 낮고 학습 의욕이 없이 배우 내용의 학습전이가 거의 이뤄지지 않음. 아이의 성격은 온순하나, 대충 빨리해 치우려는 경향이 강하고 하기 싫어서 울때가 있음(빈칸에 상관 없는 내용을 아무렇게나 씌). 다문화(베트남)가정의 어린이로 어머니가 우리말 발음에 익숙치 않아 ㅈ, ㅊ 등의 정확한 발음이 안됨. 낱말을 읽을 때 연음미 전혀 되지 않음, 예, '나들이'를 '나드리'로 읽지 못하고 '나', '들', '이' 낱자로 읽음. 호랑이를 호당이로 읽는 등 발음 교정이 안됨. 익숙치 않은 어려운 낱말은 전혀 추측하지 못하고 읽지 못함. 천천히 반복 설명하면 어느 정도 알아들으나 속도가 너무 느려 수업을 잘 따라오지 못함. 문장을 소리내어 읽을 때 속도가 느리고 중간중간 단어를 통제로 빼먹는 경우가 많음. 글로 쓰여진 문제를 익어도 잘 이해하지 못함. 가정에서 지도르 이해 줄 수 있는사람이 없음.
연구참여자 D	남	3	한국인가정 (부모, 한국) 한국어	몇일 동안 반복지도를 통해 읽기, 쓰기가 향상되었으나 읽기, 쓰기의 정확성이 떨어짐. 가정 학습이 전혀 되지 않아 학교에서 기초학습, 반복 학습이 절실히 필요함. 국어 독해력 향상 학습을 통해 읽기 및 쓰기 향상력이 매우 필요함. 현재(8/26) 1학년 독해 활동 중간 단계를 진행 중임. 교과 활동 이해를 위해 기본 독해 학습이 꼭 필요함. 이제 학습의 필요성을 알고 시작하는 어린이이므로 꼭 기회를 주시기 바랍니다.

3.2. 학습상담 프로그램의 이해

본 연구를 위한 한국어 학습 프로그램은 총 10회기(회기당 50분)로 구성되었다. 우선 한글 수준 평가 결과 및 의뢰서를 기반으로 학습자의 한글 해득 수준에 맞추어, 학습상담 프로그램의 시작점을 찾았다. 한글해득 수준 검사 결과를 기반으로 학습상담에 참여하는 학습자의 한글 해득 수준에 맞추어 다음 <표 3>과 같이 한국어 학습 프로그램을 설계하였다.

<표 3> 학습상담 프로그램¹⁰⁾

회기	주요 내용	보조 소재	읽기 유창성
1	사전 한글수준평가	장점 말하기, 한글 카드	-
2	『찬찬 한글』 자·모음	동물 카드 가족 및 친구이름 성격 및 감정 단어 미덕 카드	-
3	『찬찬 한글』 자·모음		『받침 없는 그림책』
4	『찬찬 한글』 이중모음		”
5	『찬찬 한글』 이중모음 단어		끝소리 규칙 시리즈 1) ㄱ
6	『찬찬 한글』 대표받침		끝소리 규칙 시리즈 2)
7	『찬찬 한글』 대표받침		끝소리 규칙 시리즈 ㄷ
8	『찬찬 한글』 대표받침 단어		끝소리 규칙 시리즈 ㄹ
9	『찬찬 한글』 복잡한 받침		부모님의 미덕 찾기 종결 및 훈습
10	사후 한글수준평가		

첫째, 사전 한글 수준 평가 검사를 바탕으로 연구참여자의 한글 해득 수준에 맞추어 기본 교재를 선정하였다. 이를 기반으로 한글 해득 수준 향상은 물론 심리·정서 지원이 되도록 노력하였다. 또한 학습상담 회기 마다 연구참여자가 학습에 대한 흥미와 유능감을 확보할 수 있도록 보조 소재를 활용하였다. 보조 소재는 한글카드, 동물 카드, 가족 및 친구이름, 성격 및 감정 단어, 미덕 카드 등이었다.

둘째, 학습 상담에서 보조 소재의 활용은 다음과 같다. 우선 첫 회기 학습상담에는 라포 형성을 위하여 연구참여자에게 연구자를 소개하고 학습상담을 구조화하였다. 이후 학습상담에서 사용할 공책을 선물하고, 첫 페이지에 연구자는 연구참여자의 손바닥 그림을 그려주고 손가락 수 만큼 연구참여자의 장점과 좋아하는 것을 소개 받았다. 이는 연구참여자가 자신의 강점에 초점을 맞추게 하기 위함이다. 또한 연구참여자가 가정내에서 가장 대화를 많이 하는 가족에게 위와 같은 활동을 하도록 과제를 내어 주었다. 이는 학습상담 내내 연구참여자의 가정내 학습지도를 위한 지원의 가능성을 높이기 위한 전략이다. 기본 교재에 맞추어 한국어 학습을 진행하고 동물카드 등의 보조소재를 활용하여 학습 내용을 복습하였다. 이후 동물에 빗대어 가족과 친구를 소개하고, 가족 또는 친구의 표정을 그려서 그들의 성격이나 감정을 소개받았다. 특히 성격, 감정 단어의 활용에 앞서 표정이 있는 이모티콘 등을 제시하고, 가족이나 친구의 표정을 그려보도록 하였다. 이후 해당 표정을 한 사람과 본인의 성격과 감정을 표현하도록 하였다. 이를 통해 연구참여자가 자신의 감정을 인식하고 적절히 표현함에 있어 도움이 되도록 하였다. 이후 강점에 초점을 맞추어 미덕 카드를 활용하였다. 예컨대 기본 한글 학습 교재의 진도에 맞추어 미덕을 찾아보았다. 예컨대 받침 ‘ㄱ’을 학습하였다면, 받침 ㄱ이 포함된 기쁨, 너그러움, 도움, 믿음직함, 상냥함, 책임감 등의 미덕을 찾아보았다. 이후 가족이나 친구의 이름 속에서 미덕의 어휘를 찾아보았다.

셋째, 읽기 유창성 확보를 위해 노력하였다. 연구참여자의 초기 한글 해득 수준에 맞추어 연구참여자가 충분히 읽기 유창성을 확보할 수 있는 『받침 없는 그림책』을 제시하였다. 이를 시작으로 기본 교재의 학습 내용에 맞추어 읽기 지문-끝소리 규칙 시리즈-을 제시하고,

10) 학습상담 프로그램에서 2학기에는 보조소재에 감정단어와 받침없는 그림책의 읽기 이해가 추가되었다. 읽기 이해를 위해 주인공의 감정과 내용을 알아보는 등의 과정을 추가하였다.

11) 『읽기 자신감』 4권(정재석·장현진, 2014)에는 끝소리 규칙(ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ)과 함께 짧은 글이 제시되기 때문에 한글 해득에 있어 학습자가 끝소리를 익히며 읽기 유창성을 확보할 수 있도록 도움을 준다.

함께 읽기 등을 통해 유창성을 확보하도록 하였다. 해당 내용은 참여자의 공책에 제시하여 가정내 학습이 이루어 지도록 하였다.

3.3. 자료 수집 및 분석

본 연구는 K학습종합클리닉센터에 의뢰된 초등 1~3학년을 대상으로 총 10회기(50분)가 진행되었다. 특히 연구참여자 A, B의 학습상담은 2022년 2022년 7월 27일부터 8월 11일까지 진행되었다. 또한 연구참여자 C, D의 그것은 2022년 2022년 9월 20일부터 00월 00일까지 있었다. 학습상담 형식은 연구참여자들끼리 상담사와 긴밀히 협력하며 참여자들의 학습 수준에 맞추어 학습 상담이 이루어질 수 있도록 1:1 맞춤으로 진행되었다. 상담 장소는 연구참여자가 재학 중인 학교에서 제공하는 곳으로, 학교 사정에 따라 연구참여자의 교실, 연구실 등에서 이루어졌다. 한편 K학습종합클리닉센터는 연구참여자와 부모에게 상담 및 정보제공에 대한 동의를 구하고 학습 상담을 진행한다. 매주 학습 상담 내용과 현황은 상담일지 등의 형식으로 보고된다. 특히 상담일지에는 상담 계획, 상담 내용과 참여 관찰 및 성찰 내용, 부모/교사 상담 내용 등이 포함된다. 또한 종결 단계 중 훈습에서 연구참여자의 부모는 참여 경험 등을 전해주었다. 본 내용은 상담일지에 보고한 후 이를 자료에 포함하였다.

특히 사전·사후 한글 수준 평가 검사는 학습 상담의 시작점을 찾고, 효과성을 검증하기 위해 필요하다. 학습상담 의뢰 내용은 정보가 충분하지 않거나 상이한 경우가 있으므로 본 연구는 한글수준평가 사전 검사를 통해 학습상담의 시작점을 찾았다. 또한, 본 연구는 연구참여자의 강점을 기반으로 하여 감정단어, 미덕의 언어 등을 통한 한국어 학습에 대한 효과성을 검증하기 위하여 한글수준평가 사전·사후 검사를 실시하였다. 한글 해득 수준 진단 도구(김영수, 2017)는 한국교육과정평가원에서 학교 현장의 초등학교 1학년 담임교사에게 학생의 한글 해득에 관한 질적인 정보를 제공하여 한글 이해득 학생 보충지도(‘찬찬한글’프로그램 활용)에 도움을 주기 위해 만들어졌다. 이에 본 연구의 주교재가 ‘찬찬한글’이므로 본 연구에 의뢰되는 초등 저학년 학습자의 한글 해득 정도를 알아보기 위해 한글수준평가 검사를 사용하였다. 특히 K학습종합클리닉센터는 본 진단 도구¹²⁾(김영수, 2017)를 재구성하여 한글수준평가 검사 도구를 배포하고 있다. 본 검사는 첫째, 40초 읽기 유창성 영역, 둘째, 100어절 읽기 영역, 셋째, 한글해득질적평가 영역(모음, 자음, 받침 있는 글자, 받침 없는 단어, 복잡한 모음, 대표 받침, 받침 있는 단어, 문장 읽기, 쓰기)으로 구성되어 있다.

본 연구는 위와 같이 한글수준평가 사전·사후 검사결과와 학습자의 상담 참여에 대한 관찰 등을 통해 수집된 자료를 분석하였다. 특히 사전·사후 검사를 통해 한글 학습에 대한 효과성을 검증하였다. 또한 연구참여자의 학습 참여 관찰 결과와 부모 또는 교사가 관찰한 연구참여자의 태도변화 등의 자료를 수집하고, 분석하였다. 이를 통해 연구참여자의 심리·정서 지원에 대한 효과성을 검증하였다.

4. 결과

4.1. 한글 수준 질적 평가 사전·사후 검사 결과

연구 결과, 40초 읽기 유창성, 100어절 읽기에서 연구참여자들 중 일부만 검사가 가능하였

12) 본 검사에는 한글해득수준 진단 도구(김영수, 2017)에 덧붙여 대표 받침에 7개(걸, 냥, 돌, 룩, 른, 빔, 습) 날자가 추가되었고, 받침 있는 단어(창문, 픽중, 안흠 제외) 중 일부는 변경되고(동물원, 숲속, 정답, 꽃감, 맛값, 몇체, 결겍), 문장 읽기(3문장), 쓰기(8문항)는 추가되었다.

다. 예컨대 연구참여자 A, C, D는 사전검사에서 40초 읽기 유창성 검사를 진행할 수 있었으나 100어절 읽기는 접근이 어려웠다. 반면 사후검사에서 연구참여자 A는 100어절 읽기를 도전하였으나 첫 문장을 읽고는 어렵다며 검사 참여를 거부하였다. 연구참여자 B는 사전/사후 검사에서 약간의 향상이 발견되었다. 연구참여자 C, D는 사후 검사에서 40초 읽기 유창성, 100어절 읽기는 추후 기술 예정입니다.

사전 한글해독질적평가에서 연구참여자 A는 자음(타>차)을 읽거나 받침없는 단어(너타)와 복잡한 모음(의, 위, 웨, 위, 와, 왜: 6개)에서 어려움이 있었다. 대표받침 중 3개(악, 압, 폭)를 제외한 11개(알, 알, 안, 암, 양, 절, 낭, 돈, 른, 빔, 솥)에서 어려움이 있었고, 받침있는 단어는 2개(숲속, 꽃감)를 제외한 8개(창문, 동물원, 정답, 픽중, 안흙, 맛값, 몇체, 결컵)에서 어려움이 있었다. 반면 사후검사에서 연구참여자 A는 모음, 자음, 받침없는 글자, 받침없는 단어를 모두 정확히 읽어 내었다. 복잡한 모음은 2개(의, 왜)를 어려워하였고, 대표받침은 6개(악, 알, 안, 결, 돈, 빔)를 힘들어 하였다. 받침있는 단어는 4개(창문, 동물원, 픽중, 몇체)를 제외한 6개(숲속, 정답, 꽃감, 안흙, 맛값, 결컵)를 어려워하였다. 문장읽기 사전검사에서 연구참여자 B는 ‘우리는’을 제외한 나머지에서 어려움이 있었으나 사후검사에서는 ‘지켜요’, ‘해가 지고’, ‘우리는’을 읽을 수 있었다. 연구참여자 A는 쓰기 사전/사후 검사에서 ‘우리’, ‘가구’를 제외한 모든 문항에서 어려워하였다. 그러나 사전 쓰기검사에서 ‘판결>판, 낚시>낚시, 모두>모’를 적었다면, 사후 쓰기검사에서는 ‘판결>판결, 정글>정글, 낚시>나시, 흙장난>자날, 별나라에 가고 싶습니다> 가고시스니다, 모두 함께 의자에 앉았습니다> 두다’로 적는 등 소소한 실수로 점수를 얻지 못하여 아쉬웠다.

사전 한글해독질적평가에서 연구참여자 B는 자음(사, 짜), 받침없는 글자(즈), 받침없는 단어(꽃감), 복잡한 모음(예, 위, 웨, 위, 예), 대표받침(알, 낭, 돈, 룩), 받침있는 단어(꽃감)에서 어려움이 있었다. 반면 사후검사에서는 받침없는 글자(나), 대표받침 일부(알, 돈, 른, 빔)를 제외한 모음, 자음, 받침없는 단어, 복잡한 모음, 받침있는 단어에서 모두 정확히 답하였다. 문장읽기 사전/사후검사에서 연구참여자 B는 주어진 제시문을 유창하게 읽었다. 반면 사전 쓰기 검사에서 연구참여자 B는 검사를 거부하였다. 사후 쓰기 검사에서는 ‘우리’, ‘가구’를 정확히 적었으나 판결>판, 낚시>나를 적고는 더 이상의 검사를 거부하였다. 특히 연구참여자 B는 쓰기에서 한글 획순을 따르기보다 그림을 그리듯 자유롭게 적었다.

사전 한글해독질적평가에서 연구참여자 C는 모음(오), 자음(짜, 까, 싸, 파, 따), 받침 없는 글자(더, 려, 쇼, 부, 즈, 치, 프, 히), 받침 없는 단어(프소, 가야, 유하, 묘시) 복잡한 모음(애, 위, 예), 대표받침(압, 알, 알, 안, 암, 양, 낭, 돈, 룩, 른, 빔, 솥), 받침있는 단어(정답, 꽃감, 픽중, 안흙, 맛값, 몇체, 결컵)에서 어려움이 있었다. 문장읽기에서 ‘약속을’을 제외한 나머지에서 어려움이 있었다. 사후 문장읽기 검사에서는 연구참여자 C는 사전 쓰기 검사에서 ‘우리’, ‘가구’, ‘낚시’를 제외한 나머지에서 어려움이 있었다. 반면 사후 쓰기 검사 결과는 추후 기술 예정입니다.

사전 한글해독질적평가에서 연구참여자 D는 모음(0), 자음(0), 받침 없는 글자(0), 받침 없는 단어(0), 복잡한 모음(웨, 왜), 대표받침(돈, 룩, 빔, 솥), 받침있는 단어(숲속, 꽃감, 픽중, 안흙, 맛값)에서 어려움이 있었다. 문장읽기에서 ‘있어요’를 제외한 나머지와, 쓰기에서 ‘우리’, ‘가구’, ‘판결’을 제외한 나머지에서 어려움이 있었다. 사후 문장읽기 검사, 사후 쓰기 검사 결과는 추후 기술 예정입니다.

이와 같이 본 연구참여자의 한글 수준 평가 사전·사후 검사 결과는 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 한글 수준 평가 사전·사후 검사 결과¹³⁾

영역		1	2	3								
				3-1	3-2	3-3	3-4	3-5	3-6	3-7	3-8	3-9
문항		50	분.초	10	19	14	10	10	14	10	3/12	8
A (초1)	사전	8	0	10	18	14	9	4	3	2	1	2
	사후	9	-	10	19	14	10	8	8	4	4	2
B (초2)	사전	20	1.57'	10	17	13	9	5	10	9	12	0
	사후	23	1.47'	10	18	13	10	10	10	10	12	2
C (초1)	사전	11	-	10	13	6	6	7	2	3	3	3
	사후	12	-									
D (초3)	사전	20	-	10	19	14	10	8	9	5	11	
	사후											

4.2. 연구참여자의 학습 상담 참여에 대한 관찰 결과

미덕의 언어를 활용한 한국어 학습에서 연구참여자 A와 B의 학습 참여를 관찰하고 이에 따른 학습 효과성 등에 대하여 알아보았다. 연구참여자 A의 상담의뢰서에는 중국인 부모와의 한국어 소통이 쉽지 않을 것으로 안내되었으나 학습상담 1회기에 연구참여자 A의 어머니는 연구자와 간단한 한국어로 인사하며 가정내 학습 지도를 약속하였다. 연구참여자 A의 가정내 소통언어(어머니-중국어/ 아버지-한국어)는 한국어였으며 한국어 소통이 가능한 할머니와의 왕래가 종종 노출되었다. 또한 매 회기 가정내 학습 지도가 있었기 때문에 한글 해득을 위한 학습 상담 회기가 반복되며 연구참여자 A의 실력은 향상되었다. 특히 받침없는 그림책1(나도 사자가 무서워)를 읽으며 “너무 쉬운거 아니에요”라는 연구참여자 A의 진술이 있었다. 이후 받침없는 그림책2(『이가 아파서 치과에 가요』)를 읽으며 여전히 연구참여자 A는 자신감을 나타내었기 때문에 『읽기 자신감』 4권의 끝소리 규칙 시리즈 지문을 제시할 수 있었다. 끝소리 규칙 ‘ㄱ’에서 연구참여자 A는 다소 당황하며 더듬거렸으나 몇 번을 연습한 후 가정내 과제가 주어졌을 때, 연구참여자 A는 혼자서 과제를 하였다며 자랑하였다.

한편 찬찬한글 교재에는 한글 학습을 위한 단어가 그림과 함께 제시되거나 그림이 없는 경우가 있었다. 그림이 없는 경우, 연구참여자 A는 이해가 어려운 단어에 대하여 연구자에게 “이게 뭐예요?”하고 질문하곤 하였다. 이에 연구자는 그림을 그려서 설명하거나 핸드폰을 검색하여 해당 이미지를 알려주곤 하였다. 한편 한글 카드와 동물 카드는 해당 단어의 이미지가 포함되어 있었으나 미덕의 언어의 경우, 해당 이미지가 포함되어 있지않았다. 이에 연구자는 받침 ‘ㄴ’을 학습하고는 이를 포함한 미덕의 어휘들(겸손, 인내, 존중, 관용 등)을 연구참여자 A에게 찾게 하였다. 반면 이를 가치사전1(채인선, 2005), 가치사전 2(채인선, 2015)의 예시를 따라 설명하려니 오히려 추가 설명이 필요한 경우가 있었다. 이에 연구자는 연구참여자 A와 함께하는 상황에서 해당 어휘들을 설명하였다. 예컨대, 찬물을 좋아하는 연구참여자 A와 따뜻한 물을 좋아하는 연구자가 서로의 취향을 존중하며 서로의 다름을 인정하

13) 1. 40초 읽기 유창성, 2. 100어절 읽기, 3. 한글해득 질적 평가, 3-1. 모음, 3-2. 자음, 3-3. 받침없는 글자, 3-4. 받침없는 단어, 3-5. 복잡한 모음, 3-6. 대표받침, 3-7. 받침있는 단어, 3-8. 문장읽기, 3-9. 쓰기 순이다. 한편 11번의 문장 읽기는 (2,3,4어절)의 문항이 3개이고, 어절 하나에 1점, 더듬거리지 않고 유창하게 읽는 경우 1점을 추가한다.

는 것에서 ‘관용’을 설명하였다. 이와 같이 미덕의 어휘들에 대한 의미를 이해하고 연구참여자 A는 어머니 마음 속 미덕으로 ‘사랑’, ‘인내’, ‘기뻐함’을 골랐다. 예컨대 무더운 여름 내내 학습상담에 데려다 주시는 어머니에게서 ‘사랑’, ‘인내’를 발견했다면, 연구참여자 A가 만들고 있는 미덕 목걸이를 엄마가 받으시고는 ‘기뻐’하실 것이라고 하였다. 다음 회기에 아빠의 마음 속 미덕을 찾아보았는데, 연구참여자 A는 ‘아빠 사랑해요.’라고 적었다. 이에 아빠의 사랑거리를 탐색 해보았는데, ‘아빠는 게임 고수’라는 답변을 하였다(연구참여자 A, 2022.08.10.).

학습상담 초기, 연구참여자 B는 받침있는 글자에 대한 어려움을 호소하였다. 이에 기본 자음과 모음을 점검하고는 B 주변의 받침있는 소재를 탐색하였다. 마침 학습 장소가 연구참여자 B의 교실이었기에 게시판에서 급우들의 이름을 발견할 수 있었다. 이를 소재로 연구참여자 B와 친구들의 이름을 읽어보았다. 덧붙여 이들 중 연구참여자 B와 가장 친한 친구 등을 소재로 이야기를 나누었다. 이를 통해 연구참여자 B는 받침 읽기에서 자신감을 보여주었다(연구참여자 B, 2022.08.02.). 이후 받침없는 그림책을 읽고, 읽기에 대한 자신감이 더욱 높아졌기 때문에 『읽기 자신감』 4권(정재석 외, 2014)의 끝소리 규칙 시리즈 지문 중 ‘ㄱ’을 제시하고 받침에 대하여 집중적으로 학습하였다. 끝소리 규칙은 ‘ㄱ’을 시작으로 ‘ㄴ’, ‘ㄷ’으로 이어졌다. 연구참여자 B는 찬찬한글의 받침 학습과 병행되는 끝소리 규칙 시리즈 지문을 읽으며 읽기 유창성이 향상되었다. 한편 새로 학습한 대표받침에 대하여 연구참여자 B는 조금 두려움을 가지고 있었기에 대표받침(ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ)이 포함된 미덕의 어휘들¹⁴⁾을 찾아보았다. 이후 학습 상담 마무리에서 연구참여자 B에게 부모님 마음 속 미덕을 찾도록 하였다. 내담이는 부모님의 마음 속 미덕 찾기에 대하여 머뭇거렸다. 이에 연구자와 연구참여자 B가 서로의 마음 속 미덕을 찾아 선물하기로 하였다. 연구자는 연구참여자 B와 학습상담 중 있었던 일들을 떠올리며 뜨거운 여름 한낮이든 비가 억수같이 퍼붓는 날이든 약속된 시간에 학습상담에 참여하였으므로 ‘인내’와 ‘목적의식’을, 다른 연구참여자들과 한글 카드 놀이를 하며 조금 불편했는지라도 이를 이해하고 함께 활동에 참여해 주었기에 ‘이해’와 ‘너그러움’을 찾아 선물하였다. 또한 연구참여자 B는 연구자에게 엄마의 미덕을 찾아 달라고 하였다. 이에 연구참여자 B의 엄마는 병약함에도 경제활동에 참여하시므로 양육자로서의 ‘책임감’을, 어려운 상황에서도 가족 행사를 기획하고 늘 즐겁게 상황을 만들어 내시기에 ‘창의성’과 ‘유연성’을, 일본인 남편과의 사이에서 태어난 자녀를 통해 한국과 일본을 넘어 세계적인 인재 양성을 꿈꾸고 계시기에 ‘이상품기’를 찾아 선물하였다. 연구자는 이를 설명하며 연구참여자 B의 동의를 구했는데 B는 이를 이해하고 흔쾌히 하였다. 이러한 연구참여자 B의 태도는 학습상담 내내 연구자의 지시에 성실히 따를뿐, 자신의 의견을 개진하지 않았던 기존의 태도에 반하였기 때문에 연구자에게 엄마의 미덕을 찾아달라는 능동적인 태도의 변화는 고무적이었다. 이후 연구참여자 B는 연구자에게 ‘목적의식’, ‘창의성’, ‘탁월함’, ‘너그러움’을 선물하였다. 이와 같이 서로에게서 미덕을 찾아 만든 미덕 목걸이를 선물하며 학습상담을 마쳤다(연구참여자 B, 2022.08.11.).

연구참여자 A, B와의 학습 상담 과정과 이에 따른 결과를 연구참여자 C, D의 학습 상담 프로그램에 반영하였다. 특히 미숙한 한국어 능력으로 심리적 위축, 우울 등을 겪고 있는 이들이 자신의 감정을 한국어로 이해하고, 표현하며 조절할 수 있도록 성격 및 감정 단어를

14) 미덕의 어휘에는 대표받침 ㄱ(책임감, 충직, 탁월함, 정직, 목적의식, 믿음직함, 확신), ㄴ(유연성, 겸손, 관용, 인내, 초연, 근면, 인정, 친절, 신뢰, 끈기, 신용, 평온함, 한결같음, 헌신, 존중, 진실함, 확신), ㄷ(믿음직함), ㄹ(결의, 청결, 친절, 절도, 탁월함, 한결같음, 진실함), ㅁ(책임감, 탁월함, 평온함, 너그러움, 정의로움, 한결같음, 믿음직함, 진실함), ㅂ(협동, 화합), ㅇ(유연성, 창의성, 봉사, 이상품기, 사랑, 청결, 관용, 인정, 충직, 신용, 정돈, 평온함, 열정, 정의로움, 정직, 명예, 용기, 존중, 협동, 용서, 중용)이 포함되어 있다.

강화하였다. 예컨대, 가족 또는 친구의 표정을 그리고 그들의 성격과 감정을 표현하였다. 이후 이들에게 발견되는 미덕을 찾아 선물하도록 하였다. 때로 연구참여자들은 친구의 못된 성격을 호소하는 경우가 있었다. 이에 그 친구의 성장 미덕을 찾아보도록 하였다. 예컨대, 자신의 불편한 심정을 친구들에게 마구 표현하는 경우, 그 친구에게 필요한 미덕을 찾아서 설명하도록 하였다. 이를 통해 그 친구를 이해하고 그가 자신의 감정을 추스르고 조절할 때까지 기다려주는 미덕을 발휘할 수 있도록 하였다.

연구참여자 A, B와 연구참여자 C, D에게서 발견된 큰 특징은 A, B는 부모의 가정내 지도가 있었다면, 연구참여자 C, D는 부모와의 소통의 어려움은 물론 가정내 지도가 부재하였다는 것이다. 이는 연구참여자들의 한글학습 능력 결과에도 나타나는데, 한글학습 프로그램에 참여할 때의 수준은 엇비슷하였으나 10회기 참여후 한글 학습 능력의 결과는 큰 차이를 보였다. 이에 다문화 학생의 한글 학습 능력 향상을 위해서는 무엇보다 중요한 요인은 부모의 가정내 지도임을 알 수 있었다.

5. 결론 및 논의

본 연구는 다문화 사회화하는 한국 사회에서 이질적 배경의 사회구성원이 한국어로 소통하는 바, 한국어 소통에서 위축과 우울을 경험하고 있다. 이에 한국어 학습에서 가족과 친구, 감정 단어, 미덕의 언어 등을 활용함으로써 감정을 인지하고 표현하며, 인류 보편가치를 발견할 수 있는 기회를 제공한다. 이를 통해 연구참여자의 심리적 안정은 물론 사회통합을 위한 기초자료 제공을 목적으로 한다. 이에 연구 결과를 바탕으로 결론 및 논의를 전한다.

첫째, 본 연구는 다문화 학생 4명을 연구참여자로 선정하였다. 이들 중 1명은 한국인가정 자녀로 소개받았으나 학습 상담 중 본인이 다문화가정 자녀임을 스스로 밝혔다(연구참여자 B, 2022.08.05.). 이를 통해 한국 초등학교 학생 중 한글 해득에 어려움을 겪는 다문화 학생이 많이 분포해 있음을 확인하였다. 또한, 이들이 다문화가정 자녀임을 밝히기까지 조심스러움이 관찰되었다. 이에 이들이 당당히 국제결혼가정 자녀임을 밝힐 수 있는 다문화가정에 대한 편견 해소가 요구된다.

둘째, 일반적으로 학습종합클리닉센터에 의뢰되는 학습부진 학생은 대부분 인지, 정서, 행동 등에서 도움이 필요하다. 반면 본 연구에 참여한 다문화 학생에게 인지 능력에 있어 어려움을 발견하기는 쉽지 않았다. 따라서 가정 및 사회환경의 변화를 통해 이들의 한국어 학습 능력의 향상이 가능할 것으로 기대된다. 예컨대 한글 학습에서 향상된 결과가 나타난 연구참여자 A와 B처럼, 적재적시의 학습지원과 가정내 돌봄이 제공될 때 다문화 학생은 타고난 능력을 충분히 발휘하며 건강한 성인으로 성장할 수 있을 것이다. 이에 부모의 경제활동으로 인해 부족한 돌봄의 위기에 놓여있는 다문화 학생의 경우, 학교내·외 돌봄 교실, 다문화가족지원센터의 방문교육지도사 등의 적극적인 도움이 필요하다.

셋째, 본 연구는 한국어 학습에서 의미있는 어휘의 사용은 학습자의 이해를 더욱 높일 수 있음을 확인하였다. 이는 학습자 주변의 명시적인 생활소재의 활용은 한국어 학습자의 이해를 높인다는 송영복(2008: 234), 박옥현(2022b: 113)의 주장과 일치하였다. 한편 한글 학습에서 미덕의 어휘는 추상명사이므로 학습상담 초기부터 연구참여자들의 행동 및 발화 등에서 미덕을 찾아 읽어주는 과정이 필요하다. 이를 통해 한글 학습자들은 미덕의 어휘들이 사용되는 상황과 맥락을 이해할 수 있을 것이다. 한국어 소통에서 상황과 맥락에 맞추어 미덕의 어휘를 자주 노출시킨다면, 미덕의 어휘를 활용한 한국어 학습은 보다 효율적일 것이다.

넷째, 부모의 사랑에 대한 믿음에서 한국인가정 자녀(박옥현, 2015)와 다문화가정 자녀 사이에서 다름을 발견하기는 쉽지 않았다. 즉 자녀 양육을 위해 노력하시는 부모님의 인내와 헌신에 대하여 감사하는 연구참여자들의 마음은 다르지 않았다. 또한 한글 튼튼 학습상담 프로그램에 참여한 다문화가정 자녀의 부모님들은 다음과 같이 감사의 마음을 전해주었다. 이를 통해 자녀의 성장을 돕는이에 대하여 어느 나라 부모이든 감사하는 마음을 갖고 있음을 확인하였다.

“저희00이 이번 학습을 통해 한글해득능력이 눈에 보이게 향상되어 저희는 감사할 따름입니다! 이런 학습은 저희 다문화가족에는 확실히 도움이 된다고 진심으로 말씀 드리고 싶습니다(연구참여자 A의 어머니, 2022.08.11.).”

“글씨쓰기 속도와 글씨 획순 올바르게 쓰는 법이 눈에 띄게 향상되었음을 느꼈습니다. 특히 자신감도 조금씩 회복해 가는 것 같습니다. 2학기도 꾸준히 학습하면 00이에게 도움이 크게 될 것 같습니다. 여름방학 동안 열심히 지도해 주셔서 감사합니다(연구참여자 B의 어머니, 2022.08.11.).”

다섯째, 미덕의 언어를 활용한 한글 학습에서 자신감을 회복하였다는 연구참여자 B 어머니의 보고는 버츠프로젝트를 통해 연구참여자가 긍정적 자존감을 갖게 되었다는 조옥진(2012)의 연구 결과와 일치한다. 특히 본 연구는 추상명사에 속하는 미덕의 어휘를 연구참여자 들이 쉽게 이해할 수 있도록 연구참여자의 말과 행동에서 찾아낸 미덕을 예로 들어 설명하였기 때문에 연구참여자는 이를 쉽게 이해하고, 자연스럽게 자존감을 회복한 것으로 볼 수 있다. 특히 미숙한 한국어 등에 따라 중도입국 청소년 등은 차별과 배제를 경험하며 심리적 위축과 우울 경험이 보고되고 있다(박옥현, 2022a). 따라서 미덕의 언어를 활용한 한글 학습은 미덕의 언어를 사용함으로써 자신과 타인의 미덕을 발견하고 내면의 힘을 기르므로써 자아탄력성 함양과 공동체 차원의 또래관계 향상을 보고한 김지영 외(2016)의 결과를 기대할 수 있을 것이다.

여섯째, 다문화 청소년은 낮은 어휘력으로 인해 학년이 올라갈수록 학습에 어려움을 겪고 있다. 반면 미덕의 언어는 가치단어인데, 가치단어를 학습함에 있어 맥락의 이해는 중요하다. 한국어 학습에서 상황 맥락에 맞추어 미덕의 언어를 사용함으로써 정확한 가치단어의 습득이 가능하여 한국어 어휘력 향상에 도움이 예상된다. 또한, 어휘력 향상은 모든 과목에 영향을 미치므로 학습능력 향상을 기대할 수 있다. 덧붙여 미덕의 언어는 가치단어이므로 해당 사회의 고급 어휘에 속한다. 한 사회의 구성원으로서 해당 사회의 고급 어휘 사용은 대인관계의 질에 영향을 미친다. 따라서 고급 한국어를 구사하는 다문화가족 구성원에게 더 나은 대인관계의 가능성을 기대할 수 있을 것이다. 이에 따라 미덕의 언어를 활용한 한국어 교육은 지역사회 이주민-정주민간의 진실된 관계맺기로 이어져 아름다운 지역 공동체를 만들어 갈 수 있을 것으로 기대한다. 위와 같은 작은 노력은 지역 공동체를 시작으로 전국으로 퍼져 나가 아름다운 한국 다문화사회화에 도움을 줄 것으로 기대한다. 또한, ‘버츠프로젝트’는 1993년 유엔사무국으로부터 “모든 문화권에서 활용할 수 있는 세계적인 인성교육 프로그램의 전형”이라는 극찬과 함께 전세계적으로 진행중인 바, 본 연구의 결과는 한국어를 학습하려는 전세계인에게 영향을 미칠 것으로 기대한다. 반면 본 연구의 참여자는 K학습종합클리닉센터에 의뢰된 일부 학습자이므로, 연구결과에 대한 일반화에 있어 한계가 있음을

밝힌다.

마지막으로 연구참여자 A, B는 한글 해득 수준이 향상되며 자존감 향상은 물론 능동적으로 학습 상담에 참여하였다. 이는 다문화 학생의 한국어 능력은 우울 등의 심리정서에 영향을 미친다는 임혁(2010), 조인주·현안나(2012)의 연구와 일치한다. 한편 연구참여자 C, D는 학습 상담에 점차 능동적으로 학습상담에 참여하였다. 예컨대, 연구참여자 C는 가정내 학습을 기대하기 어렵다는 초기 교사상담에서 교사의 보고가 있었고, 초기 학습 상담에서 종종 가정내 학습이 이행되지 않았으나, 학습상담 10회기 무렵부터 초기 연구참여자의 행동과 다르게, 공책을 스스로 챙겨왔고, 가정내 학습 과제를 수행하였다(학습상담, 2022.10.20.). 이에 따라 다문화 학생의 한국어 학습 지원이 심리·정서 지원으로서의 역할을 하는 것으로 해석된다. 즉 한국어 학습 능력 향상만으로도 연구참여자들은 자존감을 회복하고 능동적으로 학습에 참여함을 확인하였기 때문이다. 다만, 본 연구는 소수 다문화 학생을 대상으로 하였기에 본 연구의 결과를 일반화하기에는 제한이 있음을 밝힌다.

[참고문헌]

- 강현주·박현주·현혜진(2018). “다문화 청소년과 비다문화 청소년의 폭력피해 경험 관련 요인 비교”. 『한국학교보건학회지』, 31(3), 한국학교보건학회, 146-156.
- 국립국어원 전주대학교 한국어문화교육센터(2007). 『국제결혼 이주여성의 지역별 한국어교육실태 및 방문교육방안 연구』, 2007.12.27.
- 교육부(2022). 2022년 교육기본통계 교육안정정보국 교육통계과, 2022. 8. 30.
- 김도남(2003). “한글 해득 교육 원리 탐색”, 『한국초등국어교육』, 제23집, 한국초등국어교육, 1-36.
- 김영수(2017). 『초등학교 저학년용 한글 해득 수준 진단 도구』, 경상북도교육청·한국교육과정평가원. 연구자료ORM2017-36-1찬찬한글(진단도구).pdf/ 검색일:2022.5.21.
- 김영순·최승은·김정희·황해영·박봉수(2019). 『동남아시아계 이주민의 생활세계 생애담 연구』, 서울: 북코리아.
- 김영옥·장명림·유희정(2008). “유아 인성교육 프로그램 개발 및 효과”. 『열린유아교육연구』, 14(5), 297-324.
- 김옥선(2010). “다문화사회와 이중언어교육”, 『인문학연구』, 제43집, 493-524.
- 김용택(2015). 『김용택 선생님이 들려주는 어린이 인성사전』. 서울: 이마주.
- 김원영·김경식(2020). “사회적 지지가 다문화 청소년의 학교폭력 피해경험에 미치는 영향 : 우울과 사회적 위축을 매개로”, 『문화교류와 다문화교육』, 제9권2호, 한국국제문화교류학회, 125-150.
- 김윤정(2021). 『공부 머리 만드는 초등 문해력 수업』, 서울: 믹스커피.
- 김지영·곽노의(2016). “버추(Virtues) 활용 인성교육 프로그램이 아동의 자아탄력성 및 또래 관계에 미치는 영향”, 『어린이미디어연구』, 제15권3호, 한국어린이미디어학회, 99-125.
- 김지혜(2020). “한국어 교육에서 김유정의 소설 교육의 지평, -베트남인 한국어 고급 학습자의 감상문을 통해 본 문학교육의 가능성”, 『우리말교육현장연구』, 14집1호, 우리말교육현장학회, 207-240.

- 나은미(2008). “유추를 통한 한국어 어휘 교육”, 『한국어학』, 40호, 한국어학회, 177-202.
- 노원경·김태은·오상철·이화진(2012). “초등학교 학습부진학생의 정서·심리 지원을 위한 강점 발걸 프로그램 개발 기초 연구”, 『한국교사교육연구』, 제29권3호, 한국교원교육학회, 147-172.
- 남윤주·이숙(2009). “다문화가족과 한국인 부모 아동의 모애착, 자아개념, 일상적 스트레스, 우울 비교”. 『한국지역사회생활과학회지』, 제20권3호, 한국지역사회생활과학회, 357-367.
- 네이버 국어사전(2022). “정서”: 네이버 국어사전 (naver.com)/ 검색일: 2022.8.31.
- 박옥현(2022a). “모국 언어문화를 병용한 중도입국 청소년의 문해력 지도”, 『문화와 융합』, 44권5호, 한국문화융합학회, 99-118.
- 박옥현(2022b). “생활 소재를 활용한 한글 학습에 관한 연구”, 『언어와문화』, 제18권3호, 한국언어문화교육학회, 93-116.
- 박옥현·오영섭(2022). “중도입국 청소년의 적응에 관한 국내 학술지 연구동향 탐색”, 『청소년시설환경』, 제20권1호, 한국청소년시설환경학회, 17-28.
- 박옥현·김영순(2022). “전래동화를 활용한 다문화가정 부모 자녀간 탄뎀학습 모델 탐색”, 『언어와문화』, 제18권2호, 한국언어문화교육학회, 77-102.
- 방현희·이미정(2014). “다문화가족 방문교육지도사의 역할과 교육경험에 관한 연구”, 『열린교육』, 22권1호, 열린교육학회, 217-238.
- 백종규·염동문(2018). “이중문화특성의 잠재프로파일에 따른 다문화가정 청소년의 심리정서 적 적응에 미치는 영향 연구”, 『다문화사회연구』, 제11권1호, 아시아여성연구, 295-319.
- 서혁(2017). “학교 교육과 한국어문화교육의 쟁점과 과제”, 『한국언어문화학』, 14권3호, 국제한국언어문화학회, 221-248.
- 서현주·오영섭(2022). “이주배경 중도입국 청소년의 심리·정서 지원 중재 프로그램 관련 연구에 대한 체계적 문헌분석”, 『교육치료연구』, 14권2호, 한국교육치료학회, 267-285.
- 송영복(2008). “다문화 학습자의 한글 깨치기 원리와 방법 연구”, 『한국초등국어교육』, 제38집, 한국초등국어교육학회, 213-240.
- 윤은영(2017). “다문화가정 아동의 부모-자녀관계가 문화적응에 미치는 영향”, 『한국아동복지』, 제57권, 한국아동복지학회, 83-112.
- 이경화(2019). “기초문해력과 읽기 부진 지도”, 『청람어문교육』, 제71집, 청람어문교육학회, 223-245.
- 이경화·전제웅(2007). “국어교과서 개발을 위한 기초문식성 지도 실태와 인식조사”, 『학습자중심교과교육연구』, 제7권1호, 학습자중심교육학회, 277-308.
- 이명순(2005). “청소년 성장발달자산”, 『보건과 사회과학』, 제18집, 한국보건사회학회, 38-61
- 이수연(2019). “학교현장에서 심리·정서 지원을 위한 예술교육 연구 동향”, 학습자중심교과교육연구, 제19권10호, 학습자중심교육학회, 923-944.
- 이은정(2014). “버츄(virtues) 활용 인성교육 프로그램이초등학교 고학년의 자아탄력성, 감성 지능 및자아존중감에 미치는 효과”, 『인간발달연구』, 20권1호, 한국인간발달학회, 73-87.
- 이인화(2019). “한국어 교육에서 현대 소설 교육 내용에 대한 연구”, 『학습자중심교과교육

- 연구』, 제19권7호, 학습자중심교육학회, 573-597.
- 이정섭·왕금미 (2021). “이주배경청소년의 학교부적응요인에 관한 동향 연구”, 『문화교류와 다문화교육』, 제10권6호, 한국국제교류문화학회, 49-77.
- 이창호·송민지(2013). 『다문화청소년 중단조사 및 정책방안 연구 I - 질적연구보고서』. 서울: 한국청소년정책연구원
- 이혜진(2021). “한국어교육을 위한 다문화 그림책 탐색, -상호문화교육과 비판적 리터러시를 중심으로”, 『인문학연구』, 제60권1호, 인문과학연구소, 347-377.
- 임혁(2010). “여성결혼이민자의 정신건강 영향요인에 관한 연구”, 『정신보건과 사회사업』, 제34호, 한국정신건강사회복지학회, 189-221.
- 정미라·장연숙·김순규(2011). “초등학교 고학년 아동의 스트레스와 자아존중감 및 학습동기 간의 관계”, 『아동교육』, 제20권2호, 한국아동교육학회, 221-234.
- 정성현(2020). “한국어교육용 속담의 의사소통 기능에 대한 연구”, 『국어교육연구』, 제72집, 국어교육연구소, 215-240.
- 정은희·이에스터(2022). “다문화가정 아동 대상 예술치료 국내 연구동향 분석”, 『음악교육공학』, 제44호, 한국음악교육공학회, 195-216.
- 정재석·장현진(2014). 『읽기자신감 4권 해독』, 서울: 좋은교사.
- 정재영·김선정(2021). “중도입국 청소년 대상 한국어와 사회 교과 통합 교육방안”, 『호모미그란스-이주, 식민주의, 인종주의』, 25호, 이주사회학, 56-79.
- 조옥진(2012). “버츠프로젝트를 통한 긍정적 자존감 신장”, 『미래교육연구』, 제2권3호, 한국미래교육학회, 9-24.
- 조인주·현안나(2012). “결혼이주여성의 우울 영향요인들의 구조적 관계 분석 : 문화변용과 적응과정 이론을 중심으로”. 『정신보건과 사회사업』, 제40권1호, 한국정신건강사회복지학회, 177-206.
- 증천부(2014). “고전 소설을 활용한 한국어 교육, -심청전을 대상으로”, 『Journal of Korean Culture』, 27권, 한국어문학국제학술포럼, 153-175.
- 채인선(2005). 『아름다운 가치사전 1』, 서울: 한울림어린이.
- 채인선(2015). 『아름다운 가치사전 2』, 서울: 한울림어린이.
- 천지은·박지선(2021). “다문화가정 청소년의 내·외적 자원, 사회적 위축, 우울의 관련성”, 『사회적질연구』, 제5권2호, 한국사회적질학회, 1-29.
- 최경숙(2007). “자기존중감과 긍정심리학”. 『스트레스연구』, 제15권3호, 대한스트레스학회, 205-214.
- 최권진(2014). “유머를 활용한 한국어 교육 방안”, 『동악어문학』, 62집, 동악어문학회, 449-479.
- 한국버츠프로젝트(2013). 『버츠프로젝트 퍼실리테이터 매뉴얼』.
- 한규호·원성현(2019). 『이가 아파서 치과에 가요』, 서울: 받침없는 동화.
- 한규호·심계표(2021). 『나도 사자가 무서워』, 서울: 받침없는 동화.
- 한명숙(2019). “재미 교민 자녀의 한글해득 실행 사례 연구-한글교육에의 시사점 도출을 중심으로”, 『청람어문교육』, 제72집, 청람어문교육학회, 33-59.
- 행정안전부(2021). 2020년 지방자치단체 외국인주민 현황, 2020년 11월 1일 기준, 사회통합지원과, 2021년 11월.
- Benson, P., &Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*.

- London: Longman.
- e-나라지표(2022). 결혼이민자 현황 e-나라지표 지표조회상세 (index.go.kr)/ 검색일: 2022.2.19.
- Elder, G. H., Jr. 1998. "The life course as developmental theory". *Child Development*, 69(1), 1 - 12.
- Fedrickson, B. L. (2005). Positive emotions. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Ed.) *Handbook of Positive Psychology* (pp. 261-270). NY : Oxford University Press.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation : Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Hayes, S. C. (1994) Content, context, and the types of psychological acceptance. In S. C. Hayes, N. S. Jacobson, V. M. Follette, & M. J. Dougher (Eds.) *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy* (pp. 13-32). Reno, NV: Context Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Juslin, P. N., & Västjäll, D. (2008). Emotional responses to music : The need consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559-575.
- Klein, H. A. (1995). Self-perception in late adolescent : an interactive perspective. *Adolescence*, 30(110), 579-586.
- Kring, A. M., Smith, D. A., & Neale, J. M. (1994). Individual differences in dispositional expressiveness: development and validation of the Emotional Expressivity Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 934-949.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lakey, B., & Orechek, E. (2011). Relational regulation theory: A new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review*, 118(3), 48-495.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure, & health* (125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Swinkels, A., & Guiliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Attention directed toward one's mood states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 934-949.

‘다문화 학생의 심리·정서 지원을 병행한 한국어 교육에 관한 연구’에 대한 토론문

권화숙(세명대학교)

선생님의 연구는 다문화 학생의 심리·정서 지원을 병행한 한국어 학습을 위한 기초자료 제공을 목적으로, 동물 이름, 가족 및 친구 이름, 성격 및 감정 단어, 미덕의 언어 등을 보조 소재로 하여 학습 상담 프로그램을 설계하고, 실행하셔서 다문화 학생들의 한국어 학습이 심리·정서 지원에 긍정적인 효과를 미침을 검증하셨습니다. 이와 더불어 한국어 학습 소재로서 전 세계의 인류 보편가치를 포괄하고 있는 미덕의 언어를 활용한 한국어 학습을 제안하셨습니다.

선생님의 연구는 K학습종합클리닉센터에 의뢰된 초등 1~3학년을 대상으로 총 10회기(50분)의 진행을 통해 유의미한 결과를 도출하신바, 현장성과 실제성이 있는 연구라는 점에서 더 큰 의미가 있다고 생각합니다. 무엇보다도 선생님께서 논문에서 밝히신 바와 같이, 다문화 학생 대상으로 하는, 미덕의 언어를 활용한 선행 연구가 미비하다는 점에서 선생님의 연구는 매우 시의적절하며, 한국어와 다문화 교육 및 인성 교육의 측면에서도 큰 의의가 있다고 생각합니다.

선생님의 이와 같은 유의미한 연구가 앞으로도 지속되어 한국어와 다문화 교육 및 이를 기반으로 하는 인성 교육에 크게 기여할 수 있게 되기를 기원하면서, 선생님의 연구 논문에 대한 질문 및 소견을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 선생님께서 연구를 위해 적용하신 다문화 학생 대상의 한국어 학습 프로그램에서, 학생들이 상황과 맥락에 관련된 미덕의 어휘를 찾기 위해서는 이에 대한 어휘 학습이 이루어지고, 이에 학생들의 한국어 숙달도에 따라 미덕 어휘의 선정이 이루어져야 할 것으로 생각됩니다. 초등학교 1~3학년 학생들을 대상으로 하셨는데, 이들의 한국어 숙달도가 유사한지 아니면 다른지 먼저 여쭙습니다. 그리고 숙달도의 차이가 있다면 학생들의 한국어 숙달도와 이에 따른 미덕 어휘 목록이 어떻게 구성될 수 있을지 여쭙습니다.

둘째, 위의 질문과 연계하여, 선생님께서 연구에 적용하신 어휘들, 특히 미덕 어휘들의 난이도가 다를 것으로 생각합니다. 이런 부분들은 프로그램에서 어떻게 접근되었는지 궁금합니다.

셋째, 미덕 어휘들은 그 개념의 추상성으로 인해 어휘 학습에 어려움이 있을 것으로 생각됩니다. 상황과 맥락에 의한 학습 전략 이외에 선생님께서 적용하신, 혹은 유용하게 활용할 수 있는 어휘 학습 전략 및 방안에 대해 말씀해 주시면 고맙겠습니다.

넷째, 선생님 연구의 피실험자가 초등 다문화 학생 4명으로, 선생님께서도 논문에서 밝히신 바와 같이 연구의 결과를 일반화하기에는 다소 무리가 있는 숫자가 아닌가 생각이 듭니다. 좀 더 유의미한 결과를 위해서는 피실험자군을 유의미한 숫자로 구성해야 하지 않을까 하는 생각이 듭니다.

이상으로 선생님의 연구 논문에 대해 질문 및 소견을 드리는 것으로 토론을 대신하였습니다. 저의 질문과 소견이 혹여라도 선생님의 연구에 대한 불충분한 이해에서 비롯된 것이라 하더라도 널리 해량하여 주시면 고맙겠습니다.

선생님의 이와 같은 연구가 앞으로도 지속적으로 이루어지고 공유되어서 한국어 및 다문화 교육, 나아가 다문화 학생들을 대상으로 하는 인성 교육에 크게 기여할 수 있게 되기를 기원합니다.

고맙습니다.

분과

6

한국어교육학 박사 논문 발표

사회 진대연 | 선문대학교

- 한국어 학습자의 연어 사용 능력 연구
- 연어의 복잡성과 정확성 측정을 중심으로 -
_ 발표: 유소영 (연세대학교)

- 이러닝(E-Learning) 한국어수업 만족도 분석
_ 발표: 박정아 (서정대학교)

- 발음 진단을 통한 우즈베키스탄 학습자 대상
한국어 발음 교육 연구
_ 발표: 카리모브 분요드 (계명대학교)

한국어 학습자의 언어 사용 능력 연구

- 언어의 복잡성과 정확성 측정을 중심으로 -

유소영(연세대학교)

1. 서론

주지하다시피, 언어 교육에서 언어 교육의 필요성이나 그 중요성은 수없이 강조되어 왔다 (McCarthy, 1990; Lewis, 2000; Nation, 2001; 문금현, 2002, 한송화·강현화, 2004; 한영균, 2009). 언어의 상당 부분이 어휘구(lexical phrase) 또는 미리 조립된 덩어리(prefabricated chunks)의 형태로 정형화(formulaic)되어 쓰인다는 점이 입증됨에 따라,¹⁾ 이러한 다단어 단위(multi-word units)의 쓰임이 실제 언어 사용의 본질적인 특성으로 인식되었기 때문이다 (Nation, 2013). 뿐만 아니라, 단어의 긴밀한 결합 관계를 가리키는 언어(collocation)가 언어 습득에 중요한 역할을 한다는 주장이 공고해짐에 따라(Ellis et al., 2008), 어휘 교육에서 언어의 중요성이 강조되었으며, 의사소통 능력의 향상을 궁극적인 목적으로 삼는 언어 교육에서 학습자의 언어 능력을 향상시키는 일은 핵심 과제가 되었다. 이와 같은 언어 능력의 중요성을 감안할 때, 한국어 학습자의 언어 사용 능력을 탐구하는 작업은 필수적이라 할 수 있다.

그럼에도 불구하고, 그동안 한국어 학습자의 언어 사용 능력을 살핀 연구들은 ‘명사+용언’ 형으로 구성되는 몇몇 제한된 언어에 국한하여 그 사용 양상을 살펴보았으며(이승연·최은지, 2007; 안의정, 2020; 주정정, 2021), 언어 능력을 객관적으로 측정할 수 있는 방법론에 대한 깊이 있는 논의가 이루어지지 못하였다. 이는 궁극적으로 학습자의 언어 숙달도를 측정하는 데 있어 언어 능력을 어떻게 측정할 것인가와 관련된 문제로, 이에 대한 논의가 미흡한 실정이다.

제2언어 습득(SLA) 연구에서 언어 숙달도를 측정하는 데 핵심 지표로써 언어적 복잡성(complexity), 정확성(accuracy), 유창성(fluecy)(Skehan, 1996; Housen & Kuiken, 2009; Norris & Ortega, 2009)이 활용되는데, 지금까지 이 지표를 활용한 연구들은 언어와 같은 다단어 단위를 측정하는 데에까지 이르지 못하였다(Paquot, 2019). 마찬가지로 한국어 학습자의 언어 능력을 평가하는 데 있어 이러한 지표들을 어떻게 적용할 것인지, 어떠한 방법으로 측정할 수 있는지에 대한 논의가 미진하였다. 그간 국내 연구에서는 학습자들이 사용한 언어의 양이나 오류 측면에서만 학습자의 언어 발달 양상을 고찰하였다. 이에 반해, 국외의 연구에서는 언어를 판별하는 데 사용되는 연관 강도 측정(association strength measures)

1) Lewis(1997)는 언어의 70%가 이와 같은 고정된 형태(fixed expression)로 이루어져 있다고 주장했으며, Howarth(2013)에서는 ‘동사 + 명사’ 쌍의 41%가 언어나 관용구로 구성되어 있음을 보여주었다. 말뭉치 언어학(corpus linguistic)의 발달과 함께 실제 언어 사용에서 단어 결합의 존재는 경험적 증거들에 의해 뒷받침되었다.

방법²⁾인 t 점수(t-score)나 MI 점수(MI score)를 활용하여, 학습자 언어의 특성을 규명하고 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 특히, MI 점수는 모어 화자와 학습자의 언어 생산을 구별하는 한 가지 주요 특성으로 여겨질 뿐만 아니라(Durrant & Schmitt, 2009; Yoon, 2016), 숙달도를 구별해 주는 주요 지표로서 기능하고 있음에도 불구하고(Granger & Bestgen, 2014, Paquot, 2019), 한국어 학습자의 언어 능력을 탐구하는 데 이러한 방법이 활용되지 못한 것이다. 따라서 학습자의 언어 능력을 객관적으로 측정할 수 있는 방법에 대한 논의가 진척될 필요가 있다.

이러한 문제의식으로부터 본 연구에서는 학습자의 언어 사용 능력을 정량적으로 측정할 수 있는 지표를 검토하고, 이를 바탕으로 언어 사용 능력을 객관적 척도로 측정함으로써 학습자의 언어 사용 능력을 고찰하는 데 목적을 둔다.

이를 위하여 특정 언어 유형에 국한하지 않고, 어휘적 언어를 이루는 주요 품사 결합을 중심으로 한국어 학습자들의 언어 사용 양상을 살펴보고자 한다. 동시에, 언어의 복잡성(collocational complexity)과 언어의 정확성(collocational accuracy) 측면에서 학습자의 언어 발달 양상이 숙달도와 언어권에 따라 달라지는지를 탐색하고자 한다. 구체적으로 다음 세 가지의 연구 문제를 설정하고 이를 규명하기로 한다.

연구 문제 1. 언어 유형별 언어 사용의 분포와 양상은 어떠한가?

- 1-1. 언어 유형별 사용 분포는 어떠한가?
- 1-2. 언어 유형별 연관 강도 분포는 어떠한가?
- 1-3. 숙달도별 언어의 사용 분포와 양상은 어떠한가?

연구 문제 2. 언어의 복잡성은 숙달도와 언어권에 따라 차이가 있는가?

- 2-1. 언어의 다양도는 숙달도와 언어권에 따라 차이가 있는가?
- 2-2. 언어의 세련도는 숙달도와 언어권에 따라 차이가 있는가?

연구 문제 3. 언어의 정확성은 숙달도와 언어권에 따라 차이가 있는가?

2. 연구 대상 및 연구 방법

2.1. 연구 대상 및 연구 자료

본 연구는 학습자 말뭉치 분석 연구(Learner Corpus Research, LCR)의 일환으로, 말뭉치에서 학습자들이 사용한 언어를 분석한다. 학습자 말뭉치 분석을 위해 분석 대상으로 삼은 자료는 국립국어원이 제공하고 있는 한국어 학습자 말뭉치이다. 국립국어원에서 2015년부터 2020년까지 5년 동안 구축된 자료 가운데, 본 연구에서는 문어 형태 주석 말뭉치를 분석 자

2) 어휘 간 결합도 측정(lexical association measures), 연관성 측정(association measures)이라 하기도 한다. 연관 강도 측정에 가장 널리 사용되는 방법은 t-검정(t-test)과 상호정보(mutual information) 두 가지가 있다. 두 방법에 의해 얻어지는 점수는 서로 다른 언어의 특성을 나타낸다. 높은 t 점수로 식별되는 언어는 자주 사용되는 고빈도 언어를 의미하고, 높은 MI 점수로 식별되는 언어는 드물지만 두 구성요소가 긴밀하게 연관된 언어를 나타낸다.

료로 활용하고자 한다. 통사 성분에 따른 언어 구성을 추출하기 위해서는 품사와 형태를 중심으로 추출하는 것이 작업의 편의상 효율적이므로 형태 분석을 통해 품사가 주석되어 있는 말뭉치가 본 연구의 목적에 부합하기 때문이다.

본 연구에서는 언어권, 즉 학습자의 모어를 기준으로 하여 언어권에 따른 언어 사용의 차이가 있는지를 살펴보는 것을 연구 문제로 상정하였기 때문에, 학습자 말뭉치 구성에서의 언어권 비중을 검토하여 최종 언어권을 선별하였다. 그 결과, 중국어권과 일본어권, 베트남어권, 영어권을 분석 대상으로 선정하였다. 전체 언어권 비중에서 이들이 차지하는 비율뿐만 아니라, 네 언어권 다음으로 많은 타이어권의 표본의 경우, 5급과 6급, 즉, 고급에서 표본 수가 적어지기 때문에 다른 언어권과 동일선상에서의 비교가 어렵다는 점에서도 네 개 언어권으로 제한하는 것이 타당하다고 보았다.

다음으로 언어권과 숙달도 이외에 학습 상황, 학습자의 유형, 글의 장르 및 주제 등 학습자 변인과 과제 변인이 언어 사용에 영향을 미칠 수 있다는 점을 고려하여 언어권과 숙달도 이외에 학습자의 언어 사용에 영향을 줄 수 있는 변인을 가능한 통제하여 표본을 선정하였다. 네 언어권과 각 숙달도에서 유사한 주제로 쓰인 글을 중심으로 선정하되, 더 이상 동일한 조건을 찾기 어려운 경우에는 유사한 장르에서 비슷한 어절 수로 쓰인 표본을 선정하였다. 이러한 과정을 거쳐 최종적으로 분석 대상으로 삼은 말뭉치의 구성은 다음과 같다.

<표 1> 본 연구의 분석 말뭉치의 구성

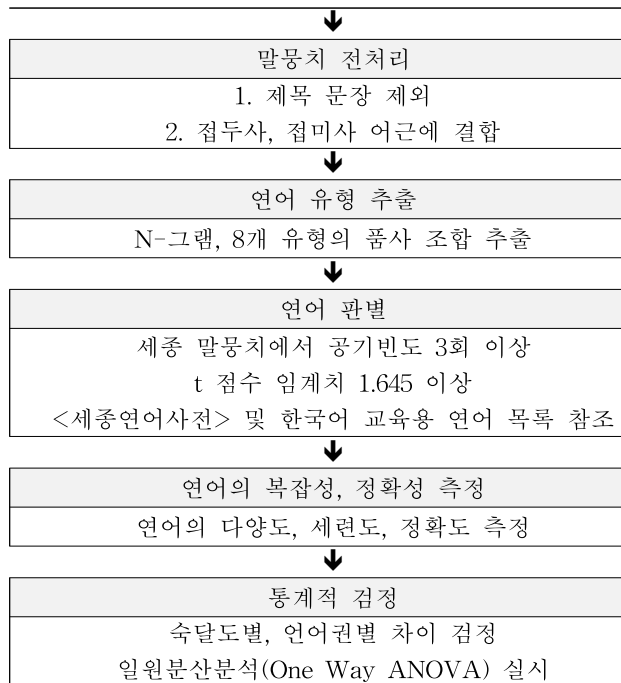
	1급	2급	3급	4급	5급	6급	합계
중국어 (표본 수)	9,651 100	11,164 100	12,374 100	13,147 100	14,186 100	15,108 100	75,630 600
일본어 (표본 수)	10,051 100	12,051 100	12,202 100	13,196 100	14,782 100	14,710 100	76,992 600
베트남어 (표본 수)	9,654 100	11,420 100	12,406 100	12,701 100	14,662 100	13,735 85	74,578 585
영어 (표본 수)	9,258 100	11,638 100	12,194 100	12,611 100	14,972 100	15,311 100	75,984 600
합계 (표본 수)	38,614 400	46,273 400	49,176 400	51,655 400	58,602 400	58,864 385	303,184 2,385

<표 1>에서 보이는 바와 같이, 각 숙달도 내에서 언어권별로 100개 표본으로 맞추되, 6급에서 베트남어권만 85개 표본으로 구성하였다. 왜냐하면 본 연구의 말뭉치 선정 기준을 적용한 결과, 6급 베트남어권 표본이 85개만 남게 되었기 때문이다. 나머지 표본 수를 모두 동일하게 85개로 맞추기보다는 유사한 수준인 100개 표본으로 구성하여 비교가 가능하도록 하였다. 이에 본 연구에서는 총 303,184어절(2,385개 표본) 규모의 균형 말뭉치를 최종 분석 자료로 삼았다.

2.2. 연구 절차 및 방법

표본 선정 후 연구는 다음과 같은 절차로 이루어졌다.

말뭉치 표본 선정
1급~6급 숙달도별 4개 언어권 표본 (2,385개, 303,184어절)



<그림 1> 연구 절차

2.2.1. 언어의 추출과 판별

2.2.1.1. 말뭉치 전처리

형태 주석된 학습자 말뭉치에서 품사 표지로 언어 구성을 추출하기 위해서는 먼저, 몇 가지 전처리 작업이 필요하다. 학습자 말뭉치는 세종 말뭉치와의 호환을 고려하여 어근과 접사의 형태를 분리하는 주석 방식을 취하고 있기 때문이다. 이에 따라 본 연구에서는 어근과 접사 등 형태가 분리된 것을 통합하여 재주석하는 전처리 과정을 거쳤다.

2.2.1.2. 언어 후보 추출

전처리 작업을 완료한 후에는 학습자 말뭉치에서 분석 대상으로 삼은 언어 유형을 추출한다. 본 연구에서는 어휘적 언어를 이루고 있는 구성요소의 통사적 성분, 즉 품사 결합을 중심으로 언어 유형을 분류하였기에 아래 <표 2>에서 제시하고 있는 품사 조합을 추출하고자 한다.

<표 2> 언어 유형 추출을 위한 품사 조합

언어 유형	품사 주석	예시
명사+동사	NNG+VV	스트레스를 받다
명사+형용사	NNG+VA	기분이 좋다
부사+동사	MAG+VV	깜짝 놀라다
부사+형용사	MAG+VA	아득히 멀다
명사+명사	NNG+NNG	조기 교육
명사+관형격 조사+명사	NNG++JKG+NNG	선의를 거짓말
동사+관형형 어미+명사	VV+ETM+NNG	상기된 표정
형용사+관형형 어미+명사	VA+ETM+NNG	가벼운 운동

품사 조합을 추출하기 위하여 두 단계의 작업이 이루어졌다. 첫 번째 단계에서는 Python을 이용하여 형태 주석이 된 XML 파일에서 자동으로 N-그램(N-gram)을 추출하였다. 두 번째 단계에서는 문서 편집기 엠에디터(EmEditor) 프로그램에서 정규식을 활용하여 8개의 품사 조합을 다시 추출하였다.

형태 주석 말뭉치를 활용하는 본 연구에서는 N-그램을 형태소 단위로 추출했으므로, 2그램(bi-gram)은 두 개의 형태소가 연속된 구성이, 3그램(tri-gram)은 세 개의 형태소가 연속된 구성이 추출되게 된다. 따라서 N의 값을 어디까지로 한정할 것인가를 결정해야 하는데, 본 연구에서는 품사 조합에 따라 N값을 다르게 설정하였다. 예컨대, ‘명사+동사’형 언어는 2그램부터 5그램까지 추출하였는데, 이는 다음과 같은 이유에서이다. 언어가 지닌 특성상, 언어 구성은 두 어휘적 요소 사이에 다른 요소가 개재될 수 있다. 따라서 두 어휘적 요소가 인접하여 나타나는 구성만 추출하는 것이 아니라, 두 요소가 거리를 두고 나타나는 형태도 고려해야 하기 때문이다.

- (1) ㄱ. 보통 공부나 회사 일 때문에 **스트레스를 받는다**.
 ㄴ. 근무하는 사람들은 일할 때 **스트레스를 많이 받았다**.
 ㄷ. 우리는 이웃과 사이가 좋지 않은 것이 일상생활에서 언어적·신체적인 **스트레스를 너무 많이 받는 것**과 무관하지 않다.

(1)의 예는 학습자 말뭉치에서 ‘스트레스를 받다’ 구성을 검색한 결과이다.³⁾ (1ㄱ)에서 보는 바와 같이, ‘스트레스를 받다’는 언어 관계를 이루는 두 어휘적 요소가 바로 이웃하여 쓰이는 경우가 있는가 하면, (1ㄴ)의 ‘스트레스를 많이 받다’, (1ㄷ)의 ‘스트레스를 너무 많이 받다’처럼 수식어가 두 어휘적 요소 사이에 개재되어 쓰이는 경우도 있다. 따라서 이와 같은 구성이 배제되지 않도록 하기 위해 언어 추출 시, 범위(span)를 설정해야 하는데, N-그램을 활용한 본 연구에서는 2에서부터 5까지로 범위를 설정하여 명사를 중심으로 오른쪽 두 어절까지 고려할 수 있도록 한 것이다.⁴⁾ ‘명사+동사’형 언어와 다르게, ‘명사+명사’형 언어는 2그램만 고려하였다. ‘명사+명사’형 언어는 중간에 다른 요소가 개입되기 어려우며, 2항으로 구성된 언어와 3항으로 구성된 언어가 서로 다른 유형이 되기 때문이다. 이처럼 언어 유형별 특성을 고려하여 N값을 설정하고 Python으로 N-그램을 자동으로 추출하였다.

이와 같이 자동 추출된 구성들은 언어 후보 목록으로 간주한다. 이후, 추출된 구성이 포함된 문장을 검토하여 언어를 판별하는 작업을 진행하였다.

2.2.1.3. 언어 판별

상술한 방법으로 학습자 말뭉치에서 추출한 8개 품사 조합 구성을 모두 언어라 할 수는 없다. 따라서 언어를 판별해야 하며, 이를 위한 기준이 마련되어야 한다. 그간 학습자 말뭉치를 활용하여 한국어 학습자들의 언어 사용 양상을 살핀 연구에서 언어를 판별하는 데 적

3) 학습자 말뭉치에서 검색된 용례는 오류를 수정하지 않고 학습자가 사용한 형태를 그대로 제시하였다.

4) Sinclair(1991)는 좌우 4단어까지를 고려하면 충분히 유의미한 언어 구성을 추출할 수 있다고 보았다. 본 연구에서 오른쪽 2어절까지로 범위를 설정하였는데, 이는 임근석·남하정(2021:185)에서 지적한 것처럼 검색 공간을 너무 넓게 부여하면 노이즈에 해당하는 후보들이 많이 추출되고, 그만큼 후처리 작업에 어려움이 크기 때문이다. 즉, 작업의 효율성을 고려한 것이다. 아울러, ‘용언+관형형 어미+명사’형 구성을 별도로 추출하므로 왼쪽 어절은 고려하지 않았다.

용한 기준을 살펴보면, 분명한 기준을 밝히지 않고 주관적 판단에 의존하거나, 특정한 언어 목록에 기댄 경우가 많았다. 특정 목록에 기댄 경우에는 연구자마다 서로 다른 자료들을 참고하였는데, 이는 공인된 교육용 언어 목록이 없다는 데에서 기인한 문제이기도 하다. 그러나 언어를 판별하는 데 있어 주관적 판단이 개입되게 되면 객관성이 떨어진다는 문제가 있고, 한정된 언어 목록에 기대는 경우는 다른 유용한 언어가 배제될 가능성이 있다는 점에서 문제가 된다. 따라서 객관적이면서 한국어교육에서 다루어지는 항목들이 두루 포함될 수 있는 기준이 마련되어야 할 것이다. 이에 본 연구에서는 객관적인 기준과 대표적인 언어 목록 자료를 참조하여 언어를 판별하고자 하였다.

언어 판별의 주된 기준에 통계적 기준을 포함하여 객관성을 확보하도록 한다. 이에 따라, 언어를 이루는 두 어휘적 요소의 공기빈도 뿐만 아니라 연관 강도 측정을 통해 유의미한 언어를 나타내는 t 점수를 기준으로 언어를 판별하되, 한국어교육용 언어 목록에의 포함 여부도 고려한다. 우선, 빈도 기준은 학습자 말뭉치에서의 출현 빈도가 아닌, 참조 말뭉치(reference corpus)인 세종 문어 말뭉치에서 계산된 값에 기반한다. 공기빈도는 3회 이상, t 점수는 1.645를 임계치로 설정하였다. 그다음 이 목록에 포함된 언어가 아래의 참조 목록에 포함되었는지를 확인한다.

(2) 언어 판별을 위한 참조 자료

- ㄱ. <21세기 세종계획 전자사전>의 <언어 사전>(기초) 9,024개 항목
- ㄴ. 김하수 외(2007), 『한국어 교육을 위한 한국어 언어 사전』(표제어 2312개)
- ㄷ. 국립국어원, 한국어기초사전
- ㄹ. 한국어 교육용 언어 목록 선정 연구 : 임춘매(2020), 신지영(2008)

언어 판별의 객관성을 확보하기 위한 기준을 요약하자면, 학습자 말뭉치에서 추출한 품사 조합을 학습자가 사용한 언어 후보 목록으로 상정한 후, 세종 말뭉치에서의 공기빈도 3회 이상, t 점수 임계치 1.645 이상에 해당하는 구성, 참조 목록에의 포함 여부로 언어를 판별한다.

2.2.2. 언어의 복잡성 측정

언어의 다양도는 학습자가 얼마나 다양한 언어를 운용할 수 있는지를 의미하는 지표이며, 언어의 세련도는 저빈도 언어와 수준이 높은 언어를 사용할 수 있는지를 의미하는 지표이다. 본 연구에서는 두 가지 지표 모두 학습자의 언어 지식의 발달을 나타내준다는 전제하에 다양도와 세련도를 측정하고자 한다.

언어의 다양도는 Paquot(2019)에서 학습자가 사용한 언어의 토큰과 타입의 비율을 계산하는 데 사용한 RTTR 방법을 적용하기로 한다. 이를 통해 학습자들이 사용한 언어의 다양도를 객관적으로 측정하는 동시에 RTTR 측정 방법이 한국어 학습자들의 숙달도를 구별하는데 있어 유의미할 수 있는지도 검증해 보도록 하겠다.

다음으로 “저빈도 언어와 고급 수준의 전문적인 언어”로 요약되는 언어의 세련도는 두 가지 방법으로 측정한다. 첫째, 고급 수준의 언어는 언어의 등급에 의해 측정된다. 주정정(2021)에서와 같이 학습자들이 사용한 언어에 등급을 부여하고, 중, 고급 언어의 비율로 세련도를 측정하고자 한다. 언어 등급은 다음과 같은 방식으로 부여된다. 본 연구에서 분석 대상으로 삼은 어휘적 언어는 2항 구성으로 이루어졌기 때문에 언어를 이루는 두 어휘적 요소

의 등급을 모두 고려해야 한다. 언어의 등급은 다음 <표 3>과 같이 9가지 유형이 가능하다.

<표 3> 언어의 등급

A(초급)+B	A(중급)+B	A(고급)+B
초급 + 초급	중급 + 초급	고급 + 초급
초급 + 중급	중급 + 중급	고급 + 중급
초급 + 고급	중급 + 고급	고급 + 고급

본 연구에서는 <국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계)>(2017)에서 제시하고 있는 등급을 기준으로 하여, 언어를 이루고 있는 각 어휘적 요소에 ‘초급’, ‘중급’, ‘고급’ 등급을 부여한다. 그리고 두 구성요소 중 하나라도 ‘중급’과 ‘고급’ 어휘를 포함하고 있는 언어 구성을 수준이 높은 언어로 간주한다. 언어 등급에 따른 세련도는 개별 표본에서 사용된 언어의 토큰 대비 고급 언어의 수로 계산된다.

두 번째 저빈도 언어는 MI 점수로 측정된다. 본고에서는 평균 MI 점수를 측정하는 방법으로 세련도를 측정한다. 학습자 말뭉치에서 추출된 언어의 구성요소가 세종 말뭉치에서 출현하는 빈도, 공기하는 빈도를 기준으로 하여 MI 점수를 계산하는 것이다. 이렇게 계산된 MI 점수는 학습자들이 사용한 언어에 할당되게 된다.

이상의 본 연구에서 채택한 언어의 복잡성 측정 지표와 방법을 정리하면 다음과 같다.

<표 4> 언어의 복잡성 측정 지표 및 방법

측정 지표	측정 방법	측정 공식	비고
언어의 다양도	루트 타입-토큰 비율 (root type - token ratio, RTTRs)	언어의 타입/ $\sqrt{\text{언어의 토큰}}$	-
언어의 세련도	언어 등급에 의한 세련도	(고급 언어의 수/ 언어의 토큰) $\times 100$	<국제통용 한국어 교육 표준 모형>(2017)
	연관 강도에 의한 세련도	$\sum MI / \text{언어의 타입 수}$	-

학습자가 사용한 언어에 대해 <표 4>에 제시된 방법과 공식을 적용하여 개별 표본별로 언어의 다양도와 세련도를 측정한다. 언어의 다양도는 학습자들이 사용한 언어의 타입을 언어의 토큰을 제곱한 값으로 나누는 방식으로 계산된다. 언어의 세련도의 경우, 언어 등급에 의한 세련도와 연관 강도에 의한 세련도로 명명하고 두 가지 방법으로 측정한다. 언어 등급에 의한 세련도는 언어의 토큰 대비 고급 언어의 비율로 계산되며, 연관 강도에 의한 세련도는 언어 타입 수를 기준으로 하여 MI 점수의 평균을 계산한다.

2.2.3. 언어의 정확성 측정

언어의 정확성은 학습자들이 어느 정도로 언어를 적절하게 사용하느냐를 나타내는 지표이다. 본 연구에서의 정확성은 언어 결합의 적절성을 의미한다. 이에, 학습자들이 생산한 부적절한 결합 양상 오류, 즉 언어의 구성요소 중 다른 한 요소를 잘못 선택한 대치 오류를 언어 오류로 본다. 또한, 적절한 조합일지라도 의미 전달에 실패한 오류를 언어 오류로 정의하고, 모어 화자의 수용성을 기준으로 오류를 식별한다.

- (3) 가. 우리 어머니가 부지런한 사람뿐만 아니라 **감정이 많은(√정**이 많다) 분이다. (4급, 베트남어)
- 나. **사고가 안 나와서(√나**서) 정말 다행이었다. (2급, 일본어)
- 다. 음식을 먹은 후에는 **쓰레기가 꼭 난다(√나**오다). (4급, 일본어)

(3가)처럼 ‘감정이 많다’라는 표현이 불가능한 것은 아니다. 다만, 목표 언어인 한국어에서는 같은 의미를 나타낼 때 ‘정

이 많다’라는 연어가 적절하거나, ‘감정이 많다’는 의미적 측면에서도 ‘정

이 많다’와 같은 의미라고 보기 어렵다. 이처럼 모어 화자에게 수용되기에 어색한 조합을 연어 오류로 여긴다. (3나~다) 오류는 유의어 ‘나다’와 ‘나오다’를 혼동한 오류로, 특정 언어권에 관계없이 자주 발생하는 오류 중 하나이다. 이와 같은 단어 결합은 모어 화자와 같은 유창성과는 거리가 먼 표현으로, 본 연구에서는 모어 화자의 수용성 측면에서 자연스럽지 않은 조합을 오류로 간주한다.

오류 분석 결과는 아래의 <표 5>에서 제시한 방법으로 연어의 정확성을 계산한다.

<표 5> 연어의 정확성 측정 지표 및 방법

측정 지표	측정 방법	측정 공식
연어의 정확도	오류율	(연어 오류의 수/연어의 토큰)×100

2.2.4. 통계적 검정

상술한 방법으로 분석한 결과는 궁극적으로 한국어 학습자의 연어 사용 능력의 발달적 차이를 밝히는 데 목적이 있다. 이에 따라 숙달도와 언어권을 독립 변수로 삼고 통계적 검정을 실시한다. 숙달도와 언어권 간의 차이가 유의미한지 검정하기 위해 R 통계 프로그램을 활용하여 일원분산분석(One Way ANOVA)을 실시한다. 통계적 유의수준 하에 유의미한 차이를 보였을 경우, 집단 간의 차이를 살펴보기 위하여 사후검정을 실시한다.

3. 연어 사용의 분포 및 양상 분석 결과

학습자 말뭉치에서 연어로 판별된 구성을 대상으로 하여 연어 유형별 분포와 사용 양상을 살펴보았다. 구체적으로 연어 유형별 사용 분포, 연관 강도 분포, 숙달도별 사용 분포를 파악해 보았다. 이어, 연어 유형별로 숙달도별 사용된 타입과 토큰 수와 고빈도로 사용된 연어 목록을 중심으로 학습자들의 실제적인 연어 사용 양상을 살펴보았다. 주요 내용과 함의를 요약하면 다음과 같다.

첫 번째로, 연어 유형에 따른 분포를 분석한 결과, 8개 연어 유형 중 ‘명사+동사’형 연어가 가장 많이 사용되었고, ‘명사+명사’형 연어가 두 번째로 많이 사용되었다. 그다음 ‘부사+동사’형 연어 >‘형용사+관형형 어미+명사’형 연어 >‘명사+형용사’형 연어 >‘부사+형용사’형 연어 >‘동사+관형형 어미+명사’형 연어 >‘명사+관형격 조사+명사’형 연어의 순이었다. ‘명사+동사’형, ‘명사+명사’형, ‘부사+동사’형을 제외하면, 나머지 유형들은 10% 미만으로 쓰였다.

두 번째로, 학습자들이 사용한 연어에 대해 연관 강도를 측정하고, 그 분포를 분석한 결과, 주요한 세 가지 결과를 얻을 수 있었다. 첫째, ‘명사+명사’형 연어를 제외한 나머지 유형

의 언어들은 MI 점수가 낮게 나타났다. 이러한 결과는 제2언어 학습자들이 MI 점수가 높은 단어 조합을 적게 사용한다는 국외의 연구 결과와 일치하는 것으로, 한국어 학습자의 어휘 부에 저빈도로 쓰이는 언어가 드물게 저장되어 있음을 암시한다. 다만, ‘명사+명사’형 언어에서는 MI 점수가 ‘중간’(34.5%)과 ‘높음’(31.6%)의 비율이 높게 나타났는데, 이는 중급과 고급에서 제시된 과제의 주제와 관련이 있다. 학습자들이 사용한 ‘명사+명사’형 고빈도 목록에서 살펴본 바와 같이, 중, 고급에서 빈번하게 사용된 언어는 일상생활에서 고빈도로 사용되는 언어보다 사회적 문제와 관련한 용어들이 주로 쓰이고 있음을 알 수 있었다. 예컨대 ‘감시 카메라, 인간 복제, 고령화 사회, 폭력 영화, 모방 범죄’와 같은 언어들은 특정 주제와 관련한 용어이며, 고빈도로 사용되는 기초 어휘가 아니다. 이러한 언어들은 MI 점수가 높게 나타나는데,⁵⁾ 중, 고급 학습자들이 과제의 주제와 관련한 용어들을 많이 사용함에 따라, ‘명사+명사’형 언어의 MI 점수가 높게 나타난 것이라 할 수 있다. 둘째, ‘명사+동사’형, ‘명사+형용사’형 언어의 연관 강도 분포에서 t 점수는 ‘높음’ 비율이 높게 나타난 데 반해, MI 점수는 ‘미만’과 ‘낮음’의 비율이 더 높았다. 이것이 의미하는 바는, 학습자들이 사용한 상당수의 ‘명사+용언’형 언어가 목표 언어에서 고빈도로 사용되는 언어임을 의미한다. 반대로 빈도가 낮은 대신 구성요소 간의 결합이 공고한 언어는 적게 사용하는 것으로, 이는 학습자들이 목표 언어에서 빈도가 높은 ‘명사+용언’형 언어를 보다 더 용이하게 습득할 것이라는 예측을 가능하게 한다. 아울러, 한 단위처럼 공고하게 쓰이는 제약적인 언어일지라도 학습자들에게 입력되는 빈도가 낮으면 잘 사용하지 못한다는 점을 보여주는 결과이다. 마지막으로, ‘명사+용언’형 언어를 제외한 나머지 유형에서는 t 점수와 MI 점수가 둘 다 낮게 나왔다. 즉, 학습자들이 사용한 ‘부사+용언’형, ‘용언+관형형 어미+명사’형 언어의 상당수가 목표 언어에서 빈도도 낮거니와 구성요소 간의 제약이 강하지 않은 구성임을 의미하는데, 실제 학습자들이 고빈도로 사용한 ‘부사+용언’형, ‘용언+관형형 어미+명사’형 언어 목록에서도 이러한 양상을 찾아볼 수 있었다. 두 유형의 언어 사용 양상을 살펴본 결과, 전형적인 언어라 할 수 있는 구성보다 언어성이 약한 언어들의 쓰임이 더욱 두드러졌다. 다시 말해서, ‘명사+용언’형만큼 목표 언어에서 전형적이라 할 만한 언어들의 쓰임이 부족함을 의미하는 것이다. 이러한 양상이 나타난 데에는 앞서 언급한 한국어 언어 유형의 분포가 영향을 미쳤을 것으로 보인다. ‘명사+용언’형 언어나 ‘명사+명사’형 언어에 비해 두 유형은 전체 언어 유형 가운데 차지하는 비중이 적거니와, 교육 자료에서도 두 유형이 언어 구성으로 체계적으로 제시되고 있는 경우가 적다. 즉, 두 언어 유형에 대한 입력이 부족한 탓에 학습자들이 사용하고 있는 ‘부사+용언’형 언어와 ‘용언+관형형 어미+명사’형 언어는 t 점수와 MI 점수가 모두 낮게 나온 것이라 짐작해 볼 수 있다. 이를 통해서 학습자들의 언어 사용과 습득에 입력 빈도가 중요한 역할을 하고 있음이 입증된다.

세 번째로, 숙달도별 언어 사용의 분포를 분석한 결과, 학습자들이 사용하는 언어의 양은 초급에서부터 4급까지는 증가하나, 고급 단계에서의 증가는 둔화되는 경향이 나타났다. 즉, 중급 후반부터 고급에서 사용되는 언어의 양은 비슷한 수준으로, 고급에서의 언어 사용량이 증가하지 않는 것이다. 이러한 경향이 나타난 데에는 두 가지 원인을 제시해 볼 수 있다. 하나는 본고에서 재구성한 말뭉치의 한계를 들 수 있다. 언어 유형별 실제 고빈도로 사용된 목록을 보면, 주제 중속적인 언어 구성의 출현이 눈에 띄는데, 특히, 4급부터 논설문 장르에

5) 예로 든 ‘명사+명사’형 언어의 MI 점수를 보이면 다음과 같다. 감시 카메라(9.25054), 인간 복제(6.01295), 고령화 사회(7.87765), 폭력 영화(4.14536), 모방 범죄(8.39026). MI 점수가 7 이상이면 높은 편에 속하는데, 대체로 MI 점수가 높은 편이다.

서 다뤄지는 주제와 관련한 연어들이 빈번하게 사용되었고, 5급과 6급에서 쓰이는 연어들과 비슷한 양상을 보였다. 본 연구에서 주제를 가능한 통일하여 균형을 맞추고자 한 것이 4급과 고급 간의 연어 사용 양상에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 두 번째 원인으로 고급 단계에서 연어에 대한 교육이 확장되지 않고 제한적으로 이루어지고 있다는 점을 들 수 있다. 이정현(2010)에 따르면, 한국어 교재에서 다뤄지는 연어의 수는 1급부터 4급까지 비례하여 증가하나, 5급에서부터 감소하는 것으로 나타났다. 이로 미루어 보았을 때, 고급에서 새롭게 제시되는 연어 항목이 제한적임을 예상해 볼 수 있으며, 이러한 교육적 요인이 학습자들의 연어 사용에 영향을 미쳤을 것으로 보인다.

한국어 학습자의 연어 사용량이 중급 후반부터 확장되지 못한다는 것은 연어 능력, 바꿔 말해서 어휘에 대한 문법(한송화·강현화, 2004) 지식이 확장되지 못함을 의미하는 것이다. 연어 사용 여부가 숙달도가 높은 학습자와 낮은 학습자를 구별해 주는 유창성 지표 중의 하나라는 점을 상기해 볼 때(Pywley & Syder, 1983; Grager & Bestgen, 2014; Gablasova et al., 2017), 고급 수준의 학습자들이 제한된 양의 연어를 사용한다는 결과는, 고급 단계에서 연어 교육이 지속되어야 함을 시사한다. 학습자들이 모어 화자와 같은 유창성을 획득하기 위해서는 연어 목록의 확장이 필수 조건이기 때문이다. 따라서, 학습자의 숙달도가 점차 높아지는 것과 비례하여, 그들이 사용할 수 있는 연어 목록을 확장시킬 수 있도록 고급 단계에서 다뤄지는 연어 항목이 확장될 필요가 있다.

네 번째로, 연어 유형별 사용 양상을 살펴본 결과, 100어절당 토큰과 타입의 평균을 기준으로 하였을 때, 고급 단계에서 증가세를 보인 유형에는 ‘명사+동사’형, ‘명사+명사’형, ‘명사+관형격 조사+명사’형, ‘동사+관형형 어미+명사’형, ‘형용사+관형형 어미+명사’형이 있었다. 다만, 숙달도별 평균값의 차이가 크지 않았다. 상술한 것처럼 숙달도가 증가한다고 해서 사용되는 연어의 양이 크게 늘지 않는 경향은 개별 연어 유형의 사용 양상에서도 확인할 수 있었다. 한편, 유형별 고빈도로 사용된 연어 목록을 살펴본 결과, 과제의 주제와 장르의 영향을 받는 연어들이 두드러졌다. 따라서 학습자들의 연어 사용 능력을 고찰하는 데 있어서 과제의 주제나 장르뿐 아니라 사용역 등 그 변인을 보다 다양하게 설정하여 살펴볼 필요가 있겠다. 이 밖에 연어 유형별 다양한 결합 관계를 보인 목록을 분석함으로써 학습자들의 연어 지식의 발달을 가늠해 볼 수 있었다. 이를 통해 학습자들이 어휘부에 있는 연어 자원을 활용하여 어떠한 연어 구성을 만들 수 있는지 짐작해 볼 수 있었다.

4. 연어의 복잡성 측정 결과

4.1. 연어의 다양도

한국어 학습자들이 연어 유형별로 얼마나 다양한 연어를 사용하고 있는가를 살펴보기 위해 연어의 다양도를 RTTR 방법으로 측정하였다. 연어의 다양도를 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 1급부터 6급까지 숙달도에 따라 다양도가 유의미하게 증가한 유형에는 ‘명사+동사’형 연어가 있었다. ‘명사+동사’형 연어의 다양도는 숙달도에 따라 체계적으로 증가하는 양상을 확인할 수 있었는데, 이는 중급 이후 연어의 다양도가 크게 발전하지 않는다는 선행 연구와는 상반되는 결과이다(안의정, 2020; 이승연·최은지, 2007; 주정정, 2021). 제한된 명사의

언어 관계만을 살핀 기존 논의들과는 달리, 본고에서는 특정 명사에 국한하지 않고 언어 범위를 확장하여 다양도를 측정하였다. 이에 따라, 고급 단계에서 학습자들이 좀 더 다양한 언어를 구사할 수 있는 모습이 관찰된 것으로 보인다.

둘째, 고급 수준에 이르러 다양도가 유의미하게 증가한 유형에는 ‘명사+명사’형 언어, ‘동사+관형형 어미+명사’형, ‘형용사+관형형 어미+명사’형 언어가 있었다. ‘명사+명사’형의 경우, 전체 숙달도에 걸쳐 다양도가 증가하지는 않았지만 고급에서 다양도의 평균값이 증가하여 언어 능력의 발달적인 양상을 포착할 수 있었다. ‘동사+관형형 어미+명사’형 언어, ‘형용사+관형형 어미+명사’형 언어도 마찬가지로 고급에 이르러 다양도가 늘어나는 양상이 관찰됨으로써 고급에서 더 다양한 언어를 운용할 수 있는 모습을 발견할 수 있었다. 반면, ‘명사+형용사’형, ‘부사+용언’형, ‘명사+관형격 조사+명사’형에서는 숙달도의 향상과 다양도가 비례하지 않았다. 이는 숙달도가 증가하더라도 이 유형에서 한정된 형태들이 사용되고 있음을 의미한다.

셋째, 언어권 간 다양도 분석 결과, 통계적으로 유의미한 차이를 보인 유형에는 ‘명사+형용사’형, ‘부사+동사’형, ‘부사+형용사’형, ‘명사+관형격 조사+명사’형 언어 네 가지 유형이 있었다. ‘명사+형용사’형 언어에서는 중국어권이 일본어권보다 다양도가 높게 나타났고, ‘부사+동사’, ‘부사+형용사’형 언어의 경우, 일본어권 학습자들의 다양도가 다른 언어권에 비해 다소 떨어졌다. ‘명사+관형격 조사+명사’형 언어에서는 베트남어권 학습자들이 세 언어권에 비해 높은 다양도를 보였다. 그러나 이러한 차이가 곧 다양도가 언어권에 따라 달라진다는 것을 의미하는 것은 아니다. 다른 언어권에 비해 한 언어권의 다양도가 높거나 낮았을 뿐, 나머지 언어권의 차이는 유의미하지 않았으며, 다양도의 평균값을 비교해 보면, 그 차이가 크지 않기 때문이다. 따라서 언어권에 따라 언어의 다양도가 달라진다고 보기 어렵다. 복잡성은 본래 언어 숙달도를 측정하는 데 사용되는 지표로, 본고에서는 언어의 복잡성이 언어권 간 차이가 없을 것이라 가정하고 살펴본 것이다. 바꿔 말해서, 학습자들이 얼마나 다양한 언어를 사용하는지는 언어권보다 숙달도 변인이 영향을 미칠 것이라고 가정한 것인데, 언어권 간의 다양도 분석 결과는 실제로 언어 유형별 비슷한 정도의 다양도를 보였다.

이상의 언어의 다양도 분석 결과에서 주목할 만한 점은 한국어 학습자들의 언어 사용 능력이 숙달도에 따라 발달하고 있는 양상을 포착했다는 것이다. 그간의 연구에서는 하나의 명사가 여러 언어 관계를 이루는 ‘명사+용언’형 언어에 대해서 학습자가 얼마나 다양한 언어를 사용할 수 있는가를 살피는 데 초점이 있었다. 특정 명사와 관련하여 어느 정도까지 언어 지식을 확장시킬 수 있는가를 중점적으로 본 것인데, 이로 인해 고급에서의 다양도가 낮게 나타난 경향이 있었다. 그러나, 언어 지식이 확장된다는 것은, 이러한 구성뿐만 아니라 한 두 개의 제약적인 언어 관계를 갖는 구성을 다양하게 습득하는 것까지 포함하는 것이다. 즉, 학습자들이 사용할 수 있는 언어의 폭(range)이 얼마만큼 넓어지는지를 살펴봐야 하는데, 선행 연구에서는 고급 수준에서 사용되는 상당수의 언어들을 살펴보지 못하였다. 반면, 본 연구에서는 특정 언어 관계에 국한하지 않고 학습자들이 사용한 언어 다양도를 측정함으로써 언어 사용 능력이 발달하는 양상을 포착해 보았다는 데 의미가 있다.

4.2. 언어의 세련도

지금까지 언어의 세련도를 저빈도 언어 또는 중, 고급 수준의 언어를 사용하는 비율로 정의하고, MI 점수와 언어 등급 두 가지를 세련도 측정 척도로 삼아 측정하였다. 세련도 분석

결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 평균 MI 점수에 의한 세련도에서 숙달도 간의 유의미한 차이를 보인 유형에는 ‘명사+명사’형 연어와 ‘명사+관형격 조사+명사’형 연어가 있었다. ‘명사+명사’형 연어의 경우, 고급 학습자들이 2급 학습자에 비해 MI의 평균값이 높게 나타나, 고급에서 저빈도 연어를 더 많이 구사하는 양상이 관찰되었다. ‘명사+관형격 조사+명사’형 연어에서는 초급 학습자들에 비해 4급과 고급 학습자들이 저빈도의 세련된 연어를 사용하는 것으로 나타났다.

본고에서는 Paquot(2018; 2019)가 연어의 세련도를 측정하기 위해 사용한 MI 점수를 한국어 학습자가 사용한 연어에 적용함으로써, 이 지표에 의해 숙달도 변별이 가능한지를 탐색해 보고자 하였다. 그러나 전반적으로 MI 점수에 의한 세련도는 숙달도를 변별하는 데 크게 기여하지 못하는 것으로 나타났다. 이러한 결과가 나타난 이유를 두 가지 측면에서 생각해 볼 수 있다. 하나는 MI 점수가 높은 동시에 t 점수가 높은 연어 구성에 대한 고려가 부족했다는 점이다. t 점수가 빈번하게 사용되는 연어라는 점을 감안할 때, 저빈도라는 개념에 부합하기 위해서는 t 점수는 낮으나 MI 점수가 높은 연어들만을 대상으로 할 필요가 있다. 실제로 t 점수와 MI 점수가 둘 다 높은 연어는 초, 중급에서 빈번하게 쓰이는 예들로, 이러한 연어의 사용이 숙달도 간 MI 점수의 불균형에 영향을 미쳤을 것으로 생각된다. 두 번째는 본 연구에서 재구성해서 사용한 말뭉치의 한계를 들 수 있다. 숙달도와 언어권 간의 균형을 맞추다 보니 말뭉치의 규모가 작아지게 됐으며, 특정 주제에 종속된 연어들이 사용된 점도 결과에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 따라서 두 가지의 제한점을 보완하는 방법으로 MI 점수를 활용한다면 다른 결과가 도출될 수 있을 것이다. MI 점수로 연어의 세련도를 측정하는 것이 타당한지에 대해서는 좀 더 면밀한 고찰이 필요하다.

둘째, 평균 MI 점수에 의한 세련도에서 언어권 간 유의미한 차이를 보인 유형에는 ‘명사+동사’형, ‘명사+형용사’형, ‘부사+동사’형, ‘명사+명사’형, ‘형용사+관형형 어미+명사’형 연어가 있었다. ‘명사+동사’형에서는 일본어권이 다른 언어권에 비해 세련도가 낮게 나타났으며, ‘명사+형용사’형 연어와 ‘부사+동사’형 연어에서는 베트남어권과 중국어권이 다른 두 언어권보다 MI 점수에 의한 세련도가 다소 높았다. ‘명사+명사’형 연어에서는 영어권이 베트남어권과 중국어권보다 세련도가 높게 나타났고, ‘형용사+관형형 어미+명사’형 연어의 경우, 베트남어권의 MI 점수에 의한 세련도가 다소 높았다. 이처럼 연어 유형에 따라 언어권 간의 세련도가 약간씩 달라지는 양상을 보였다. 그러나 이러한 차이가 곧, 언어권 간 세련된 연어를 사용하는 능력에 차이가 있다는 것을 의미하는 것은 아니다. 언어권 간 MI 점수에 의한 세련도의 평균 차이가 크지 않았기 때문이다.

연구 문제에서 밝힌 것처럼, 복잡성은 학습자의 연어 숙달도를 측정하는 데 사용되는 지표이다. 따라서 본고에서는 계량적으로 측정 가능한 지표를 활용하여, 이 지표에 의해 학습자의 연어 발달을 객관적으로 나타낼 수 있는지와 더불어 숙달도를 구별할 수 있는지를 확인하는 것에 목적이 있었다. 이에 따라, 세련된 연어를 사용하는 데 있어서 언어권의 차이보다 숙달도의 차이가 클 것이라는 가정하에 언어권 변인을 함께 살핀 것이다. 언어권 간 MI 점수에 의한 세련도의 차이는 미미하므로 저빈도 연어를 사용하는 데 있어 언어권이 영향을 미친다고 보기는 어렵다.

셋째, 숙달도별 연어 등급에 의한 세련도를 측정한 결과, 모든 연어 유형에서 숙달도가 높아짐에 따라 세련도도 높아지는 양상이 나타났다. 다만, ‘부사+형용사’형, ‘명사+명사’형, ‘명사+관형격 조사+명사’형 연어의 경우, 5급에 비해 6급에서의 세련도가 다소 낮아져 고급 수준에서 큰 발달을 보이지 않았다. 그러나 연어의 유형에 따라 정도의 차이는 존재하나, 숙달

도별 세련도가 증가하는 것은, 곧 숙달도가 향상할수록 학습자들이 더 높은 수준의 언어를 구사할 수 있다는 것을 보여주며, 결과적으로 질적인 측면에서 언어 능력이 발달한다는 것을 의미한다.

넷째, 언어권별 언어 등급에 의한 세련도의 차이는 거의 없는 것으로 나타났다. ‘동사+관형형 어미+명사’형 언어에서 베트남어권 학습자들이 영어권 학습자보다 등급 세련도가 높은 것이 유의미하였을 뿐, 이 외에 다른 유형에서는 언어권 간의 평균 차이가 크지 않을뿐더러 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 이러한 결과는 수준 높은 언어를 사용하는 데 있어 L1이 미치는 영향이 크지 않다는 것을 말해준다. L1이 무엇이든지 간에 학습자들은 해당 급에서 비슷한 수준의 언어를 구사하고 있다고 할 수 있다.

이상의 세련도 분석 결과를 종합하자면, 언어 등급에 의한 세련도가 평균 MI 점수보다 숙달도를 잘 구분해 주는 것으로 나타났다. MI 점수에 의한 세련도는 숙달도의 향상과 함께 체계적으로 증가하는 경우가 드물어, 숙달도와 관계가 없었다. MI 점수가 학습자들의 저빈도 언어 사용 능력을 측정하는 지표로 기능하기 위해서는 MI 점수뿐만 아니라 t 점수가 낮은지 여부도 고려하여 측정하는 것이 적합할 것이라 생각한다. 반면, 언어 등급에 의한 세련도는 학습자의 언어 발달을 보다 정확하게 판별하였다. 한국어 학습자의 언어 능력을 측정하는 데 있어 언어 등급에 의한 세련도가 활용될 수 있음을 보여주는 결과이다. 한편, 숙달도가 향상함에 따라 언어 등급에 의한 세련도가 증가하는 것은, 학습자들의 어휘 확장과 밀접한 관련이 있다. 중급과 고급으로 올라가면서 학습자들은 수준 높은 어휘들을 익히게 되는데, 새로 익힌 어휘들을 활용하여 좀 더 수준 높은 언어 구성을 만들 수 있게 되는 것이다. 학습자들의 언어 지식이 강화되고 있음을 등급에 의한 세련도로 포착해 볼 수 있었다.

5. 언어의 정확성 측정 결과

이 장에서는 언어 오류를 언어 구성의 적절성 오류로 정의하고, 학습자 말뭉치에서 나타난 언어 오류를 분석하여 숙달도별, 언어권별 언어의 정확성을 측정하였다. 그 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 언어 유형별 오류를 분석한 결과, ‘동사+용언’형 > ‘명사+(관형격 조사)+명사’형 > ‘용언+관형형 어미+명사’형 > ‘부사+용언’형 순으로 오류가 나타났으며, ‘명사+동사’형 언어에서 가장 많은 오류가 출현하였다. 이는 오류의 수만 고려한 것이 아니라, 유형별 사용된 언어의 수 대비 오류의 비율을 계산한 결과이다. ‘동사+용언’형 언어가 가장 많이 사용되는 언어 유형이기 때문에 오류의 비율이 높아진 것으로 볼 수 있다. 동시에, 다른 유형에 비해 이 유형의 오류가 빈번하다는 것은 언어 유형에 따라 학습자들이 어려움을 겪는 정도가 다를 수 있다는 것을 말해준다. 뿐만 아니라, 학습자의 언어 습득이 언어 유형에 따라 차등적으로 진행될 수 있다는 것을 암시한다.

둘째, ‘명사+용언’형 언어 오류에서 오류가 발생하는 주된 위치는 ‘동사’와 ‘형용사’이다. 언어를 형성하는 품사가 언어 습득에 영향을 미치고 있음을 뜻하는 것인데, 중요한 점은 용언을 선택하는 데 관여하는 것이 동사와 형용사의 의미가 아닌, 명사에 의한 선택이라는 것이다. 즉, 학습자들이 용언의 의미를 알고 있다고 해도 그 용언이 어떠한 명사와 결합 관계를 갖는지, 명사가 요구하는 적절한 용언이 무엇인지를 알지 못하는 데에서 발생한 오류이다. 요컨대, 언어 지식의 부족으로 인해 나타나는 오류인 것이다. 따라서 어휘 교육 시, 개별 ‘동

사'와 '형용사'로 접근해서는 안 되며, 통합 관계를 이루는 '명사'와의 관계를 반드시 고려해야 함을 시사한다.

셋째, 연어 유형별 오류의 양상을 분석한 결과, 어휘의 유사적 의미가 연어 오류를 일으키는 주된 요인으로 나타났다. 유의 관계에 있는 어휘를 잘못 선택함으로써 연어 오류가 발생하게 된 것이다. 연어 사용의 정확성을 살펴본 바 있는 이승연·최은지(2007)에서는 학습자들이 어휘 선택 면에서는 큰 문제가 없었다고 보고하고 있으나, 이는 고빈도로 사용되는 특정 명사에 한정하여 오류를 분석했기 때문에 나타난 결과라 할 수 있다. 고빈도로 사용되는 명사는 상당수 기초 어휘에 해당되는데, 학습자들이 중, 고급 단계에서 기초 명사와 결합하는 연어 구성을 더 이상 다양하게 사용하지 않는다는 점을 앞선 사용 양상 분석 결과에서 확인할 수 있었다. 이로 인해 기초 명사에 국한한 연어 관계에서는 어휘 선택 오류가 적게 나타난 것으로 보인다. 이와 달리, 본고에서는 중, 고급으로 갈수록 유의 관계에 있는 어휘를 잘못 선택함으로써 나타나는 연어 오류가 많았다.

넷째, 연어 오류의 비중이 큰 '명사+동사'형 연어와 '명사+형용사'형 연어, '명사+명사'형 연어 세 가지 유형에 한정하여 숙달도에 따른 연어의 정확성을 측정한 결과, 세 개 유형 모두 고급에서의 정확성이 오히려 떨어지는 것으로 나타났다. 다만, '명사+동사'형 연어의 경우, 숙달도와 비례하여 오류율이 꾸준히 증가한 데 반해, '명사+형용사'형 연어와 '명사+명사'형 연어는 중급에서 오류율이 낮아졌다가 고급에서 다시 상승하는 양상을 보인다는 차이가 있었다. 고급 단계에서 연어 오류가 지속된다는 결과는 고급에 이르러도 연어 능력의 발달이 지연될 수 있다는 국내·외 연구 결과와 일치한다(Bahns & Eldaw, 1993; Nesselhauf, 2005; Siyanova & Schmitt, 2008; Laufer & Waldman, 2011; 이승연·최은지, 2007; 주정경, 2020). 이러한 까닭에 연어는 다른 영역에 비해 발달이 더디고 습득하기 어려운 영역으로 인식되어 온 것인데, 한국어 학습자들에게도 연어는 습득하기 어려운 영역임을 보여주는 결과이다.

그러나 고급 단계에서 오류가 증가한다는 것을 연어 능력이 발달하지 않는다는 의미로 해석해서는 안 된다. 고급 학습자들에게서 연어 오류가 증가하는 것은 Thewissen(2013)에서 제안한 '정확성-복잡성 상호보완 효과(accuracy-complexity trade-off effect)'와 같이, 고급 학습자들이 복잡한 연어를 생산하게 되면서 정확성과 맞바꾼 것으로 설명될 수 있기 때문이다. Thewissen(2013:87)은 높은 수준의 학습자들은 더 다양한 어휘구(lexical phrases)를 생산하려는 시도에 의해 더 많은 실수를 할 수 있으며, 이로 인해 정확성에 방해가 된다는 것을 '정확성-복잡성 상호보완 효과'로 설명하였다. 이를 학습자의 연어 사용에 대입해 보면, 학습자 입장에서 새로 배운 어휘를 활용하여 연어를 생산하는 것은 언어를 더 복잡하게 만드는 일이다. 그럼에도 불구하고 고급 수준의 학습자들은 오류를 발생시킬 위험을 감수하면서까지, 즉 정확성에 상당한 영향을 미칠 수 있음에도 새로운 연어를 만들려고 시도한다는 측면에서, 오류율의 증가를 단순히 연어 능력이 향상되지 못한다는 것으로 해석해서는 안 될 것이다. 이는 '명사+동사'형 연어 오류에서 유의 관계에 있는 어휘 선택 오류가 숙달도에 따라 증가한다는 사실에 의해서도 뒷받침된다. 학습자들은 이미 습득한 연어 구성에 쓰인 어휘의 의미와 유사한 어휘를 학습했을 때, 기존 연어 구성에 새롭게 배운 어휘를 대치함으로써 새로운 연어 구성을 생산하려는 시도를 계속하고 있는 것으로 이해할 수 있다.

한편, 능숙한 학습자들이 더 많은 연어를 사용할지라도 오류가 지속된다는 것은 Nesselhauf(2005)가 지적한 것처럼, 학습자들이 보통 언어를 한 단위가 아닌 열린 선택(open choice)으로 인식하고 있다는 점을 암시하는 것이기도 하다.⁶⁾ 바꿔 말해서, 학습자의 어휘부

에 언어 구성이 관용표현처럼 한 단위로 저장되어 있기보다는 언어 구성이 각각 따로 존재해 있을 가능성이 큰 것이다.

이상으로 숙달도에 따른 언어의 정확성 측정 결과에 대해 두 가지 측면에서 해석해 보았는데, 이를 통해 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있다. 첫째, 중, 고급 단계에서 학습자들이 새롭게 배운 언어 자원을 활용하여 다양한 언어 구성을 만들려는 시도를 한다는 점에서, 유의 관계에 있는 어휘는 언어에 대한 정보를 반드시 함께 제공해야 한다. 유의 어휘가 사용되는 방법을 제시해 줌으로써 언어 오류를 예방할 수 있을 것이다. 둘째, 학습자들로 하여금 언어를 한 단위로 인식하게 함으로써, 언어 이해와 산출에 효율적으로 활용할 수 있도록 언어를 명시적으로 가르쳐야 한다는 점이다.

마지막으로 언어권에 따른 정확성의 차이를 분석한 결과, ‘명사+동사’형, ‘명사+형용사’형, ‘명사+명사’형 언어에서 일본어권이 다른 세 언어권에 비해 정확성이 높게 나타났고, 이는 통계적으로도 유의미하였다. 언어 유형에 따라 언어권 간의 정확성에 조금씩 차이가 있었으나, 전반적으로 영어권, 중국어권, 베트남어권은 비슷한 수준의 정확성을 보여주었다. 분석 결과를 통해 일본어권 학습자들이 세 언어권에 비해 언어를 정확하게 사용하며, 습득하는데 용이할 것이라 예측해 볼 수 있었다.

이상의 언어권 간 언어의 정확성 분석 결과를 바탕으로 몇 가지 교육적 함의를 도출해 볼 수 있다. 먼저, 한국어 학습자들에게서 보편적으로 나타나는 언어 오류와 학습자의 L1에 따라 특정적으로 나타나는 언어 오류에 대한 깊이 있는 연구가 필요하다. 그간 이루어진 대조 분석 연구는 특정 언어권을 대상으로 하여, 한국어 언어와 일대일로 비교하는 연구들이 주를 이루었다. 여러 대조 분석 연구들을 망라하여 한국어 학습자들에게 나타나는 보편적인 언어 오류와 언어 특정적 언어 오류를 종합하는 작업이 필요하다. 이러한 기초 자료가 만들어진다면, 학습자의 언어권을 고려한 언어 교육이 더욱 효용성을 가질 수 있을 것이다. 아울러, 대조언어학적 관점에서 한국어 언어와의 대응 양상을 고찰함으로써, 다국어 언어 사전 등 다양한 교육 자료를 개발하고, 교육 방안을 마련하는 작업이 언어 교육에 필수적이라 할 수 있다.

6. 결론

본 연구는 한국어 학습자의 언어 사용 능력을 종합적으로 고찰하고자 하였다. 이에, 학습자의 언어 사용 양상을 전반적으로 살펴보고, 언어의 복잡성과 언어의 정확성 차원에서 숙달도와 언어권 간의 차이가 있는지를 실증적으로 분석하였다.

본 연구는 다음과 같은 의의를 갖는다. 첫째, 다양한 언어 유형을 대상으로 하여 학습자의 언어 사용 능력을 살펴보았다는 점에서 의의를 갖는다. 기존 연구에서는 ‘명사+용언’형 언어 가운데 기초 어휘의 고빈도 명사가 이루는 언어만을 대상으로 삼은 데 반해, 본 연구는 학

6) Sinclair(1991)는 단어들이 텍스트에 나타나는 방식을 두 가지 원리로 설명하였다. 하나는 열린 선택 원리(open choice principle)이고, 다른 하나는 관용구 원리(idiom principle)로, 전자는 언어 생산을 일련의 선택 과정을 거친 결과로 보며 단어 결합 간의 교체가 포함된다. 반면, 후자는 단어 결합에 제약이 훨씬 강하여 단어 선택을 강하게 제한한다는 차이가 있다. 언어는 관용구 원리를 따르는 경우가 많아, 구성요소 간의 교체 기회가 적거나 불가능한데, 학습자들은 언어를 열린 선택으로 인식하고 있는 것이다.

습자들이 사용한 언어 전반을 검토하여 언어 유형별 특징적인 양상을 고찰하였다. 또한, 언어 판별의 기준이 다소 주관적이었던 기존 연구와 달리, 본 연구는 빈도 기반 관점에 입각한 언어 정의를 따르되, 대표적인 언어 목록에 기대어 언어를 판별함으로써 객관성을 확보하였다는 점에서 기존 연구와 차별화된다. 이처럼 언어 유형을 확장하고, 특정 언어 관계에 국한하지 않은 언어 사용을 살핀 결과, 기존 연구와 상반되는 연구 결과가 도출되었다. 특히, 언어의 다양도 측면에서 선행 연구들은 고급 단계의 학습자가 다양한 언어를 사용하지 못한다는 결론을 주로 내놓았으나, 본 연구에서는 숙달도가 높은 학습자의 고급 어휘 언어 사용 양상을 살핌으로써 이를 보완하는 결론을 도출할 수 있었다. 언어 지식이 확장된다는 것은 특정 명사가 이루는 언어 목록의 확장을 의미할 뿐만 아니라, 제약적인 언어 관계를 갖는 구성을 두루 습득하는 것까지 포함한다. 이와 같은 맥락에서 언어 유형을 확장하여 학습자들이 다양한 언어를 사용하고 있음을 포착해 보았다는 데 의미가 있다.

둘째, 학습자의 언어 능력을 정량적으로 측정할 수 있는 지표에 대해 탐색해 보았다는 점에서 의의를 지닌다. 본고는 학습자의 언어 발달과 숙달도를 측정하는 데 사용되는 복잡성 개념을 언어 복잡성에 적용하여 다양도와 세련도라는 두 가지 하위 구인을 설정하고, 이를 실질적으로 측정할 수 있는 지표로 학습자의 언어 능력을 정량적으로 측정하였다. 이를 통해 언어 유형에 따라 차이가 있으나, 언어의 다양도와 세련도가 학습자의 숙달도를 변별해 주는 지표로 기능할 수 있다는 점을 확인할 수 있었다. 특히, MI 점수에 의한 세련도보다 언어 등급에 의한 세련도가 학습자의 언어 발달을 보다 정확하게 판별해 줌으로써 한국어 학습자의 언어 능력을 측정하는 지표로 활용될 수 있음을 확인하였다는 점에서 의의가 있다. 이는 향후 학습자의 쓰기 평가, 자동 채점과 같은 평가 영역에서 언어 능력을 평가할 때, 언어의 복잡성 지표가 활용될 수 있음을 보여준다.

셋째, 국내 선행 연구에서 주목하지 않았던 연관 강도 측정을 적용하여 학습자 언어의 특성을 살펴보고, 이를 통해 언어 사용과 습득에 영향을 미치는 주요 요인을 밝혔다는 점 또한 본 연구가 가지는 의의라 할 수 있다. 언어 유형별 사용 분포에서 학습자들은 ‘명사+용언’형 언어와 ‘명사+명사’형 언어를 가장 많이 사용하였으며, 연관 강도 분석 결과, ‘명사+용언’형 언어의 상당수는 t 점수가 높은 유형이 많았고, ‘명사+명사’형 언어는 MI 점수가 높은 유형이 많았다. 이러한 결과는 학습자들이 언어 환경에서 받는 노출과 교육 환경에서의 입력 빈도와 관련성이 있는 것으로, 학습자들의 언어 사용과 습득에 입력 빈도가 중요한 역할을 하고 있음을 실증적으로 확인하였다.

마지막으로 본 연구 결과를 통해 언어 교육에의 시사점을 도출할 수 있었다는 점에서도 연구의 의의를 찾을 수 있다.

이러한 연구의 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째, 연구 자료 측면에서 문어 자료만을 대상으로 삼았다는 점이다. 언어는 문어와 구어라는 사용역에 따라서 그 쓰임이 달라질 수 있다. 따라서 학습자들의 언어 사용 양상이 문어와 구어에서 다르게 나타나는지를 살펴볼 필요가 있는데, 본 연구에서는 두 사용역을 비교하는 데에까지 논의가 미치지 못하였다. 또한, 문어 말뭉치를 균형 말뭉치로 재구성하여 활용한 말뭉치 구성의 한계도 존재한다. 이로 인해, 학습자들의 언어 사용에 주제 종속적인 측면이 두드러졌으며, 말뭉치의 규모와 구성이 복잡성 측정에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 둘째, 연구 방법 측면에서 학습자들의 언어 발달을 유사 종적 방법으로 살펴보았다는 점이다. 시간의 흐름에 따라 학습자의 언어 능력이 발달하는 양상과 그 과정에 대한 명확한 이해를 제공하기 위해서는 종적 자료를 대상으로 한 연구가 보다 적합할 것이다. 셋째, 분석 대상이 된 언어의 경

우, 구성요소의 품사를 중심으로 살펴봄으로써, 통사 관계에 대해서는 면밀히 살피지 못하였다. 예컨대, ‘명사+용언’형 연어는 통사 관계에 따라, 주술, 목술, 부술 관계 등으로 나뉠 수 있는데, 각 통사 관계에 대한 고찰이 이루어지지 못하였다. 마지막으로 본 연구에서는 연관 측정 방법을 활용하여 한국어 학습자들의 연어 능력을 정량적으로 규명해보고자 하였는데, 연어의 복잡성 구인과 이를 측정하는 지표가 학습자의 연어 능력을 규명하는 데 있어 타당한지에 대해서는 보다 심도 있는 논의가 이루어져야 할 것이다. 저빈도 연어뿐만 아니라 고급 수준에 대한 연어의 정의도 다양하게 이루어질 수 있다. 이를테면, 연어의 의미가 고려되거나 전문 연어로서 학술 연어의 분포 등 다른 기준이 적용될 수 있다. 연어 능력을 객관적인 척도로 규명할 수 있는 지표를 개발하고, 그 타당성을 검증하는 논의들이 이루어져야 한다.

한국어 학습자의 연어 사용 능력에 관한 연구는 여전히 탐구할 문제가 많이 남아 있는 영역이다. 본 연구는 한국어 학습자의 연어 사용 능력을 객관적으로 규명하기 위한 연구의 일환으로 정량적 지표를 활용하였다. 이는 궁극적으로 연어 사용 능력이 학습자의 연어 발달을 평가하는 구인으로 적용될 수 있는지를 살핀 시론적 연구이다. 후속 연구의 가능성을 열어 두며 논의를 마무리한다.

[참고문헌]

- 강현화(1997) “[체언 + 용언] 꼴의 연어 구성에 대한 연구”, 『언어사실과 관점』 8, 191-224.
- 강현화(2008) “한국어교육을 위한 연어의 유형에 대한 고찰”, 『응용언어학』 24(3), 197-217.
- 김진혜(1999) “연어(collocation)의 의미 관계에 대하여”, 『한국어 의미학』 4, 239-279.
- 김진혜(2000) “연어 연구”. 한국문화사.
- 이승연·최은지(2007), “한국어 학습자의 어휘적 연어 사용 연구”, 『이중언어학』 34, 299-321.
- 안의정(2020) “한국어 학습자의 연어 사용 연구 -모국어 화자와의 비교를 중심으로-”, 『언어사실과 관점』 50, 531-550.
- 임근석(2002) “현대국어의 어휘적 연어 연구”, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 임근석(2010) “한국어 연어 연구”, 월인.
- 주정정(2021) “중국어권 한국어 학습자의 연어 사용 연구: 연결주의를 기반으로”, 연세대학교 대학원 박사학위 논문.
- 한송화·강현화(2004) “연어를 이용한 어휘 교육 방안 연구”, 『한국어 교육』 15(3), 295-318.
- 한영균(2002) “어휘 기술을 위한 연어정보의 추출 및 활용과 관련된 몇 가지 문제”, 『국어학(國語學)』 39, 137-172.
- 한영균(2009), “코퍼스에 기반한 한·일 기본어휘의 연어 구성 대조 분석 연구”, 『국어학(國語學)』, 55, 55-103.
- Ellis, N. C., Simpson Vlach, R. I. T. A., & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL quarterly*, 42(3), 375-396.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation - Further Developments in the Lexical Approach*. England: Language Teaching Publications.
- Paquot, M. (2018). Phraseological competence: A missing component in university entrance language tests? Insights from a study of EFL learners' use of statistical collocations. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 29-43.
- Paquot, M. (2019). The phraseological dimension in interlanguage complexity research. *Second language research*, 35(1), 121-145.

이러닝(E-Learning) 한국어수업 만족도 분석

박정화(서정대학교)

1. 서론

1.1. 연구의 필요성 및 목적

2020년 코로나 바이러스(COVID-19) 감염으로부터 교수자와 학습자를 보호하면서 교육 활동을 지속하기 위하여 국내 대학은 전면 비대면 원격 수업을 시행하였다. 전면적인 원격 수업 시행 초기에는 우려와 염려의 목소리가 높았지만 시간이 지나면서 원격 수업 자체의 교육적 이점들이 부각되면서 포스트 코로나 시대 디지털 교육을 주도할 교수·학습법으로 기대되고 있다(박중열, 2020; 방성원, 2021; 조연주, 2020). 이러닝은 인터넷과 컴퓨터나 모바일 기기만 있으면 장소나 시간의 제약 없이 교육과 학습이 가능하고 학습자의 이해 속도에 따라 반복 학습과 속도 조절이 가능하므로 학습자 중심의 개별화 수업을 실현할 수 있다(변영계, 김영환, 손미, 2007; 이종연, 이은진, 2010).

우리나라에서는 이러닝과 온라인 교육을 포함하는 상위의 개념으로서 원격교육을 인식하고 있다. 1990년대에는 인터넷과 웹을 결합한 형태의 교육을 웹 기반교육(web-based education), 웹 기반학습(web-based learning), 인터넷활용교육이라고 일컬었다. 그러나 2000년대 이후 이러닝 산업이 본격적으로 발전하면서 이러닝이라는 용어가 대중화되어 사용되고 있다(이영주, 2021:37). 본 연구에서는 이러닝을 온라인 수업, 가상수업, 웹 기반 수업, 다양한 디지털 플랫폼을 활용한 수업을 모두 수용하는 광의의 개념으로 간주하고자 한다.

국내 대학들의 이러닝 수업 형태는 콘텐츠 활용 중심 수업으로 구체적으로는 동영상 녹화 강의 형태로 LMS에서 구현되고 있는 것으로 조사되었다(노정은, 이수진, 안윤숙, 2020; 손한결, 손복은, 2021; 이용상, 신동광, 2020; 주라헬, 2020). 수업의 형태를 구체적으로 살펴보면 이론이나 개념 설명의 비중이 높은 과목들은 주로 동영상 녹화 강의로 진행되고 있는 반면 실습 위주의 과목들은 온라인 강의와 더불어 교실에서의 대면 강의를 혼합된 블렌디드 수업(blended learning) 형태로 진행되고 있었다(김우성, 최해봉, 2021; 문지영, 2022, 이보경, 2020).

대학의 한국어 강좌들 역시 주로 동영상 녹화 강의 형태로 LMS에 탑재되어 진행되고 있다(안한나, 김주연, 김훈, 박명수, 이수정, 2021; 방성원, 2021; 심지영, 2020). 그러나 현재의 이러닝 한국어수업 역시 성공적인 운영을 위하여 개선할 점들이 보고되고 있다. 첫째로는 외국인 유학생들의 이러닝 한국어수업 만족도가 낮은 편이다. 주된 이유는 외국인 유학생들의 이러닝 수업에 대한 선행 경험 부족과 컴퓨터나 디지털 매체에 대한 활용 능력의 부족이라고 할 수 있다(김강희, 2020; 신종호, 박수영, 2021; 정희연, 윤지원, 2020).

둘째로는 말하기나 쓰기 기능 교육을 위한 원활한 수업 운영에 어려움이 있다. 이는 대학들의 낮은 수준의 인터넷 인프라 환경이 주된 요인이라 할 수 있다(노정은, 임수진, 안윤숙, 2020; 박상훈, 한송이, 2020; 박정화, 2020; 박진철, 장지영, 2021; 이경, 2021; 인지영, 김은경, 2021).

감염병의 종식 이후에도 이러닝 자체의 다양한 교육적 이점과 더불어 디지털 학습을 선호하는 학습자들의 교육적 요구로 인하여 대학에서의 이러닝 한국어 수업은 더욱 확대될 것이며 보편적인 교수·학습 형태로 자리 잡을 것이다(한상미, 김종인, 2013; Prensky, 2010). 그러므로 실증적인 연구를 바탕으로 효율적이고 효과적인 이러닝 한국어수업의 구현을 위한 교육과정 개발, 수업 설계, 수업 전략 등이 제시되어야 할 것이다. 그러나 연구의 주제가 주로 온라인 수업 사례나 학습자 인식 조사 등으로 다소 한정적이다. 아직까지 이러닝 한국어수업 학습자 만족도에 영향을 미치는 요인을 밝히거나 관련 요인들 간의 영향력 정도를 파악하는 연구는 수행되지 않고 있다. 학습자 중심 수업을 구현하는 첫 걸음은 학습자들이 만족하는 수업을 설계하는 것이며 이를 위하여 수업에 영향을 주는 요인들을 정확히 파악하는 작업이 선행되어야 한다. 본 연구는 이러한 연구적 필요성을 인식하고 이러닝 한국어수업에서 학습자들의 수업만족도에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 파악하고자 한다.

기술수용모형(Technology Acceptance Model: TAM)은 새로운 정보기술에 대하여 사용자가 수용하거나 거부하는 주된 결정 요인이 무엇인지를 파악하기 위한 목적으로 개발되었다. 기술수용모형의 핵심 변인은 인지된 유용성(perceived usefulness)과 인지된 이용용이성(perceived ease of use)이며 이 둘은 기술수용모형에서 매개변인으로서 역할을 수행한다. 인지된 유용성이란 사용자가 특정한 정보기술이나 디지털 매체 또는 시스템을 사용하는 것이 자신의 업무나 학업 수행에 도움이 될 것이라고 믿는 신념을 의미한다. 기술수용모형은 이러닝 시장과 산업체 교육에서 유용성과 용이성을 매개로 다양한 외생 변인들을 추가함으로써 이러닝의 확산 과정과 만족도를 설명하는데 유용한 모형으로 판명되었다. 그러나 아직 외국인 유학생들을 대상으로 이러닝 수업의 만족도를 측정하는데 해당 모형을 활용한 연구는 수행되지 않고 있다.

본 연구는 기술수용모형을 기반으로 대학의 이러닝 한국어수업에서 외국인 대학(원)생 학습자들의 수업만족도에 영향을 미치는 수업 요인을 파악하고 각 요인들 간의 관계와 영향력 파악하고자 한다. 구체적으로는 이러닝 특성들 중 한국어수업 만족도에 영향을 주는 요인이 무엇인지를 파악하고 각 요인들 간의 관계와 영향력 정도를 분석하고자 한다. 실증적 연구 방법을 통하여 수행된 이 연구의 결과는 성공적인 이러닝 한국어수업을 위한 교수설계와 수업 운용에 있어 유용한 기초자료로 활용될 것으로 기대한다.

1.2. 연구 문제

이 연구는 대학의 이러닝 한국어수업에서 외국인 유학생들의 수업 만족도에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 밝히고 각 요인 간에는 어떠한 관계가 있으며 영향력은 어떠한지를 파악하는데 목적이 있다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

[연구 문제 1]

연구 모형에 따른 요인들 간의 관계는 어떠한가?

1-1) 이러닝 특성 요인(상호작용성, 유희성, 시스템품질, 정보품질)과 매개 변인(인지된 유용성, 인지된 이용용이성, 몰입)의 관계는 어떠한가?

1-2) 매개 변인(인지된 유용성, 인지된 이용용이성, 몰입)과 수업만족도의 관계는 어떠한가?

[연구 문제 2]

이러닝 한국어수업 만족도에 영향을 미치는 변인은 무엇인가?

2-1) 이러닝 특성 요인(상호작용성, 유희성, 시스템품질, 정보품질)은 한국어수업 만족도에 영향을 주는가?

2-2) 매개 변인(인지된 유용성, 인지된 이용용이성, 몰입)은 한국어수업 만족도에 영향을 주는가?

2. 이론적 배경 및 선행 연구

2.1. 이러닝과 학습 격차

이러닝은 협의적 관점과 광의적 관점으로 구분할 수 있다(서울대학교 국어교육연구소, 2014). 협의적 관점에서는 인터넷과 컴퓨터에 중점을 둔다. 따라서 이러닝을 웹 기반교육이나 웹 활용교육 등과 혼용하여 사용할 수 있다. 광의적 관점에서는 이러닝의 특성이 전자 기술을 활용하는 점을 부각하여 가상 교육, 온라인 교육, 컴퓨터 활용학습, 온라인 학습 모두를 포함한다. 이러닝이 전자 기술을 활용한 학습(electronic-learning)이라는 특성을 고려할 때 전자라는 범주에는 인터넷, 컴퓨터, 디지털 매체, 정보통신기술 모두를 포함할 수 있다. 본 연구에서는 이러닝을 다양한 매체를 활용하여 가상의 공간에서 학습자와 교수자를 연결하는 광위의 개념으로 이해하고 논의를 진행하고자 한다.

이러닝 교육은 시간과 공간이라는 물리적인 한계를 넘어 언제, 어디에서든지 인터넷과 컴퓨터, 모바일과 같은 디지털 기기만 있으면 학습이 가능하므로 학습의 공간을 확대시킨다. 아울러 연령의 제한 없이 누구나 평생 동안 학습 활동 수행이 가능하므로 학습의 기회를 확대시킨다. 이와 더불어 학습자의 이해 수준에 맞추어 반복 학습이나 심화 학습과 같은 개별화 학습이 가능하다. 마지막으로 집합식 교육 활동을 위한 물리적인 공간이나 별도의 시설이 없어도 다양한 학습이 가능하고 교수자와 학습자가 정해진 수업 공간으로 별도로 이동할 필요가 없으므로 수업을 수강하는데 필요한 비용과 시간 절약이 가능하다.

원격 수업 학습격차란 원격 수업 시행으로 인하여 학습자들 간 학습결손과 중위권 이하 학습자들의 숫자가 급격하게 증가함에 따라 상위권과 하위권 집단의 학습자 간 교육 격차가 확대되는 것을 의미한다. 초·중등 학습자들의 경우 가정의 경제 수준에 따라 학습 격차가 커지는 것이 확인되었다. 가정 경제가 열악할수록 원격 수업을 위한 디지털 기기를 보유하고 있지 않거나 갖고 있어도 기기의 성능이 낮은 것으로 조사되었다. 또한 온라인 수업을 위한 별도의 학습공간이 없어 수업에 집중하기 어려운 탓에 수업 흥미와 참여도를 낮추는 요인으로 작용하고 있었다(박미희, 2020). 다음으로 가정의 경제 수준이 낮을수록 원격 수업에 대한 이해정도와 학습과정에서도 차이가 발생한다. 경제적 수준이 낮을수록 온라인 수업 내용이 어려울 때 보호자나 사교육 등을 통한 학습 지원을 받기가 어려운

것으로 파악되었다(박미희, 2020). 학습격차는 성인 교육에서 정보격차로 확대된다.

정보격차란 컴퓨터, 인터넷, ICT 기술에 접근하는 사람과 그렇지 못한 사람과의 격차이며 다른 말로 정보를 소유한 사람과 소유하지 못한 사람 간의 격차를 의미한다(Rogers, 2003). 현대 사회에서 정보란 사회 참여 기회나 소득 창출과 밀접한 연관이 있으므로 (한태인, 박덕훈, 2006) 정보의 접근과 이용 기회의 불평등은 사회적 불평등 구조 확대로 이어진다고 할 수 있다.

학습격차와 정보격차를 해결하기 위해서는 이러닝의 접근성과 교육 기회를 확대함으로써 디지털 리터러시(digital literacy)¹⁾ 역량을 함양하여야 한다. 디지털 리터러시란 컴퓨터, 인터넷, 디지털 미디어를 활용할 줄 아는 기본적인 역량을 의미한다. 이는 결국 이러닝 학습경험 정도와 디지털 매체들의 활용 능력을 길러야 함을 의미한다. Piccoli et al.(2001)은 학습자들의 이러닝 학습경험이 이러닝 수업의 동기, 자기효능감에 영향을 미치고 결국에는 학습만족도로 이어진다고 하였다. 이수경 외(2007)의 대학생들을 대상으로 한 연구에서 이러닝 수업을 많이 경험한 학습자들일수록 이러닝 수업에 효율적인 학습전략을 인지하고 있으며 이러닝 과목의 특성에 적합한 적절한 전략을 활용할 줄 안다고 하였다. 조성아(2013)도 대학에서 이러닝 경험이 많은 학습자들일수록 자기주도적으로 이러닝 수업에 참여하고 수업 일정에 따른 과제 관리 및 과제 수행 전략과 수업 전략을 알고 있다고 하였다. 또한 이는 학습만족도와 학습지속의향과도 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 정인성 외(2000)의 연구에서도 대학생들의 웹 기반 교육 여부가 가상 교육의 효과성을 높이는데 유의한 영향을 미치는 것으로 조사되었다.

그러나 학부 외국인 유학생들의 경우 국내 대학에 입학하기 전 이러닝 학습 경험이 거의 없거나 디지털 리터러시 역량이 매우 낮고 한국어 수준 역시 높지 않으므로 대학 이러닝 수업에서 교수자가 사용하는 전문적인 용어 등을 이해하고 수업 내용을 이해하는데 어려움이 많은 편이다(김형민, 이선영, 박영지, 2020; 최정선 외, 2020; 조윤경, 2021). 이상의 문제들로 인하여 이러닝 수업에서 학습자가 흥미를 느끼지 못하거나 수업 참여를 기피하게 되면 결국에는 학습이탈과 중도탈락으로 이어진다. Lee & Choi(2012)는 학습자의 이러닝 중도탈락을 극복하기 위한 세 가지 전략을 제안하였다. 첫째, 이러닝 수업을 시작하기 전 학습자의 어려움 등을 정확히 파악하기 위하여 컴퓨터 활용 능력과 같은 학습자의 출발점 수준을 측정하여야 한다. 둘째, 세밀한 교수 설계를 통하여 학습자 참여를 유도하고 상호작용적이며 유연한 수업 운영을 실시하여야 한다. 셋째, 학습자의 심리적인 어려움과 요구에 대비하여 적절한 지원 서비스를 제공하여야 한다.

그러나 이상의 전략은 주로 국내 한국인 학습자들을 모집단으로 수행한 연구들이 대부분이다. 앞서 살핀 바와 같이 외국인 유학생들은 내국인 학생들에 비하여 기초적인 학습능력, 디지털 리터러시, 컴퓨터 활용 능력에 있어 내국인 학습자들과 차이가 큰 편이며 유학생 간에도 격차가 큰 편이다. 현재 국내 외국인 학부생은 8만 명이 넘었으며 국내 학령기 인구 감소 등으로 인하여 대학 내 외국인 유학생들의 숫자는 더욱 급증할 것으로 판단된다. 머지않아 대학의 소재지, 학위 종류, 전공 계열 등에 따라 유학생들의 숫자가 내국인 대학생들을 앞지르는 곳도 더욱 많아질 것이다. 외국인 학부생들이 성공적으로 이러닝 수업에 참여하고 이수할 수 있도록 유용하고 실제적인 교육 전략이 제시되어야 할 것이다.

1) 전통적으로 리터러시(literacy) 역량이란 읽기, 쓰기, 셈하기와 같은 기초 수학능력을 의미한다. 리터러시는 교육 활동을 위한 필수적이고 기본적인 역량이다.

2.2. 기술수용모형

인터넷의 발달과 컴퓨터의 보급 그리고 ICT 기술의 혁신은 기술 개발, 마케팅, 교육 영역에 이르기 까지 다양하게 활용됨으로써 사용자의 업무능력이나 학습능력을 향상 시키는데 도움을 주고 있다. 정보기술 사용자들의 새로운 기술에 대한 사용과 지속적인 사용을 이해하기 위하여 사용자들의 의사결정에 영향을 미치는 요인들을 파악하고 요인 간의 영향력을 규명하기 위한 연구들이 진행되어 왔다. 사용자들의 기술 수용 및 활용에 관한 대표적인 연구 모형으로는 기술수용모형(Technology Acceptance Model: TAM)이 있다. 기술수용모형은 합리적 행동 이론(Theory of Reasoned Action: TRA)과 계획된 행동 이론(Theory of Planned Behavior: TPB)을 근간으로 하고 있다.

합리적 행동 이론은 Fishbein과 Ajzen(1975), Ajzen과 Fishbein(1980)이 개발한 이론으로서 인간의 다양한 행동을 설명하기 위하여 고안된 행동 의도 모형이다(박순창, 정경수, 1999). 합리적 행동 이론은 신념, 태도, 주관적인 규범, 의도, 행동 변인을 바탕으로 인간 행동을 설명한다.

합리적 행동 이론이란 어떤 개인의 행동 결과는 그 행동을 수행하려는 의도에 의해서 결정되며 그 행동 의도는 태도와 주관적인 규범에 의해서 결정된다는 가정을 전제로 한다(이상철, 2005; 오정숙, 2006). 합리적 행동 이론의 다섯 가지 변인인 신념, 태도, 주관적인 규범, 의도, 행동 의 관계는 [그림 2-3]과 같다. 태도란 행동의 결과가 긍정적일지 부정적일지에 대한 개인의 믿음이 반영된 것이며, 주관적 규범이란 개인이 속한 사회적 범위 안에서 의사결정에 영향을 줄 수 있는 중요한 존재나 규칙을 의미한다(Klopping & Mckinney, 2004). 합리적 행동 이론은 태도에 영향을 미치는 신념들을 별도로 규정하지는 않는다. 외적 변인들은 시스템적인 특성, 사용자들의 개별적 특성, 조직 체계, 과업의 특징 등 다양하다.

합리적 행동 이론은 행동이 사전에 의도되어 있어야 한다는 전제에서 출발한다. 그러나 무의식적이거나 의도하지 않은 행동의 경우를 설명하기에는 이론과 연구 모형에 한계가 있다. 따라서 연구자들은 개인의 의지적인 통제를 벗어나는 상황도 고려해야 한다고 비판을 제기하였고 계획된 행동 이론은 이러한 점을 보완하여 개발된 이론이다.

계획된 행동 이론 (Theory of Planned Action: TPA)은 통제가 결핍된 상황에서의 행동 의도를 설명하기 위하여 개발되었다(Ajzen, 1991). 이를 위하여 매개 변인으로서 태도와 규범 변인에 인지된 행동통제(perceived behavioral control) 변인을 추가하였다. 인지된 행동 통제란 행동을 수행하는데 필요한 자원, 기회, 환경 등의 요인에 대한 개인의 지각을 의미한다. 그리고 인지된 행동 통제는 행동을 수행하기 위한 환경이나 개인의 숙련도 등을 스스로 지각하고 촉진시키려는 인지된 촉진과 같은 외부 변인에 의해 결정된다(신병호, 2007; Mathieson, 1991).

합리적 행동 이론과 계획된 행동 이론을 통하여 인간 내적인 신념과 다양한 외적 변인들이 개인의 태도와 의도에 영향을 미치고 이는 최종적으로 특정한 행동으로 결정된다는 것이 입증되었다. Davis(1989)는 합리적 행동 이론과 계획된 행동 이론을 바탕으로 개인의 내적인 신념이 태도에 영향을 미치고 태도는 행동에 영향을 미친다는 인과적인 구조를 모형화한 기술수용모형을 개발하였다. 합리적 행동 이론과 계획된 행동 이론 그리고 기술수용모형 모두 사회심리학적 이론을 모태로 하고 있으므로 개인의 행동을

유발하는 신념 변인은 외부 변인과 최종 행동을 연결하는 매개적인 역할을 하는 주요 변인이다. 합리적 행동 이론의 신념 변인은 태도와 규범이었고 계획된 행동 이론에서는 두 변인과 더불어 인지된 행동 통제 변인이 추가되었다.

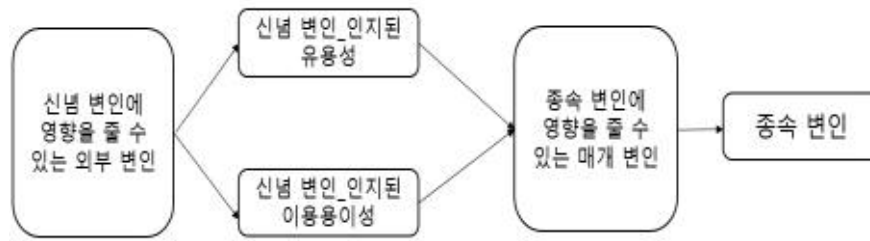
기술수용모형은 정보기술 수용자의 정보기술과 사용행동을 설명하는데 있어 사용자 개인의 신념 변인인 인지된 유용성(perceived usefulness)과 인지된 이용용이성(perceived ease of use)을 매개 변인으로 설정하였다. 인지된 유용성이란 사용자가 새로운 정보기술이나 정보시스템을 사용하는 것이 자신의 업무능력 향상이나 업무 수행에 도움이 될 것이라고 지각하는 정도를 의미한다. 인지된 이용용이성이란 업무 수행이나 업무의 효율성을 위하여 사용자가 새로운 정보기술이나 정보시스템을 이용하는 것이 보다 쉬울 것이라고 지각하는 정도를 의미한다(Davis, 1989). Davis(1989)는 합리적 행동 이론이나 계획된 행동 이론과는 달리 외부 변인을 연구 모형에 포함시키므로써 사용자의 행동에 영향을 미치는 외부 변인의 영향을 연구한다는 점을 강조하였다. 그는 컴퓨터와 컴퓨터 관련 기술을 수용함에 있어 사용자들의 특정한 신념이 태도에 영향을 미친다는 것을 기술수용모형을 통하여 실증하였다(Davis, 1989).

Davis(1989)는 초기 기술수용모형을 적용한 연구에서 전반적으로 인지된 유용성이 인지된 이용용이성보다 기술사용에 더 큰 상관관계를 가진다는 것을 발견하였다. 그리고 인지된 이용용이성은 인지된 유용성을 통하여 간접적으로 기술사용에 영향을 미치는 것을 확인하였다. 즉 인지된 유용성이 인지된 이용용이성에 비하여 사용자의 기술수용 의도에 직접적으로 더 많은 영향을 미친다고 하였다. 또한 인지된 이용용이성은 기술수용에 결정적인 영향을 미치는 요인이라기보다는 유용성의 선행 요인이라고 하였다. 즉 초기 기술수용모형에 따르면 특정 기술이나 정보시스템의 수용은 해당 기술의 이용이 쉽다는 용이성에서 출발하여 그 기술이 자신의 업무에 도움이 된다는 유용성으로 연결되고 유용성은 태도와 행동 의도로 발전하게 된다. 그러나 Davis외(1989)는 초기 기술수용모형에서 태도 변인의 매개 역할이 미약하고 인지된 용이성은 유용성과 함께 행동 의도에 직접적인 영향력이 있음을 확인하였다. 따라서 Davis외(1989)는 태도 변인을 제외한 수정된 기술수용모형을 제시하였다.

기술수용모형은 연구 모형이 비교적 간단하고 명확하며 이론적 기반이 확고하다. 또한 기존 모형을 확장하거나 수정한 연구들에서도 높은 설명력이 실증되어 왔다(박순창, 정경수, 1999; 신병호, 2007; 유재현, 박철, 2010).

연구 모형의 타당성과 높은 설명력을 가능하게 하는 주요 요인은 두 개의 신념 변인인 인지된 유용성과 인지된 이용용이성이라고 할 수 있다(Davis et al., 1989; Venkatesh, 2000).

그러나 새로운 기술들이 지속적으로 도입되고 있고 기술의 종류에 따라 기술사용에 대한 이용자들의 의도나 목적이 다양해지고 있으므로 두 개의 신념 변인인 인지된 유용성과 인지된 이용용이성만으로 사용자의 수용 의지와 지속적 사용 여부를 설명하기에는 연구 모형에 한계가 있다는 주장이 제기되어왔다(Legris et al., 2003; Venkatesh, 2000). 따라서 두 가지 신념 변인 외에 기술수용 및 채택에 영향을 줄 수 있는 다양한 변인을 추가한 확장된 기술수용모형(Extended Technology Acceptance Model)이 등장하였다.



[그림 2-1] 확장된 기술수용모형

기술수용모형을 확장하는 방법은 세 가지로 구분할 수 있다. 첫째, 신념 변인인 인지된 유용성과 인지된 이용용이성 변인에 영향을 줄 수 있는 외부 변인을 선정하고 이들의 영향력과 관계성을 파악하는 모형이다. 둘째, 신념 변인 외에 종속 변인에 영향을 미칠 수 있는 매개 변인을 추가하여 기술수용모형을 확장하는 모형이다. 셋째, 신념 변인에 영향을 줄 수 있는 외부 변인과 매개 변인 모두를 추가한 모형이다.

2.3. 이러닝 한국어교육

가. 이러닝 한국어 교육과정 및 콘텐츠 연구

본 연구는 이러닝의 범주를 광의적 관점에서 바라보고 있으므로 각각의 플랫폼이나 이러닝 지원 도구²⁾(패들렛, 멘티미터, 카훗 등)를 활용한 수업들을 이러닝 수업의 한 유형으로 간주하고자 한다. 따라서 한국어교육학 분야의 온라인 수업, 웹 기반 수업, 비대면 컴퓨터 활용 수업 등을 이러닝 수업의 하위 범주로 간주하고 선행 연구들을 고찰하였다.

이러닝을 통한 한국어 교육과정이나 콘텐츠 개발과 관련된 논의로는 한상미 외(2012), 홍은실(2012), 진정란(2013), 박성우, 김홍범, 조경희(2009), 장미라, 김지형(2012), 민진영, 이은경(2017), 이윤실(2019), 김성조 외(2022)가 있다.

한상미 외(2012)는 온라인으로 구현되는 한국어 교육과정 개발 연구를 진행하였다. 문헌조사, 제2언어교육분야 사이트 조사 방법, 전문가 인터뷰 방법 등을 통하여 웹 기반 한국어 교육을 위한 바람직한 교육과정, 콘텐츠, 온라인 교재의 방향성을 제시하였다. 특히 웹 기반 한국어 교육이 학습자의 접근성과 편의성에 주안점을 두고 개발되어야 할 것을 강조하며 웹과 더불어 앱(Apps)개발의 필요성을 주장하였다. 홍은실(2012) 역시 이러닝을 통한 한국어교육 확산의 첫 단계로서 학습사이트의 접근성을 강조하였다. 이를 위하여 정부 부처 담당자, 사이트 개발자, 교수설계자, 한국어교육 전문가의 협업이 중요하며 웹 표준을 준수한 사이트 개발이 필요하다고 주장하였다. 진정란(2013)은 기존에 개발된 교육용 온라인

2)이러닝 플랫폼(platform)이란 이러닝 수업이 이루어지는 온라인 상에서의 공간을 의미한다. 예를 들어, 줌(Zoom) 플랫폼 공간 안에서는 회의, 대화, 채팅, 회의실 만들기 등의 상호작용과 소그룹활동 등을 수행할 수 있다. 반면 패들렛(Padlet)이나 멘티미터(Mentimeter) 또는 카훗(Kahoot)은 이러닝 플랫폼에서와 같은 직접적인 상호작용은 어려운 대신 설문 조사, 투표, 찬반토론, 퀴즈 만들고 풀기 등을 수행할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 패들렛이나 카훗을 이러닝 수업을 위한 도구들로 구분하였다. (구체적인 설명은 2.1.2. 이러닝 참고)

콘텐츠를 분석한 후 학습자 맞춤형 콘텐츠 개발을 위하여 교수자와 학습자 간의 원활한 상호작용, 안정적인 콘텐츠 운용, 학습자 만족도 조사를 통한 질 관리의 중요성을 강조하였다.

한국어 온라인 교육 콘텐츠 관련 연구들은 공통적으로 학습자들의 관심과 재미를 바탕으로 이러닝 학습 콘텐츠를 개발함으로써 학습자 참여를 유도하여야 한다는 관점에서 논의를 전개하고 있다. 박성우, 김홍범, 조경희(2009)는 이러닝 플랫폼 중 하나인 학습관리시스템(LMS)에서의 한국어와 한국문화를 통합한 초급 수준 한국어 진단 모형을 개발하여 제시하였다. 장미라, 김지형(2012) 문화를 기반으로 KFL 학습자를 대상으로 하는 초급 수준 한국어 교육 콘텐츠를 개발하고 발전 방안을 제시하였다. 민진영, 이은경(2017)은 한국어 연수 기관에서 주로 진행해 오던 초급 수준 한국어 교육을 학문 목적 대학 한국어 교육에 포함시키는 이러닝 초급 한국어과정 콘텐츠를 개발하면서 학습자 맞춤형 콘텐츠 개발의 중요성을 강조하였다. 이윤실(2019)은 Kemp의 교수설계 모형에 따라 교수 기획, 교수 방법, 교수 학습 지원체제 영역으로 구분 한 후 이러닝 한국문화 콘텐츠를 분석하였다. 분석 결과를 바탕으로 학습자들이 관심 있어 하는 K-Pop이나 드라마와 같은 문화 콘텐츠를 학습자의 수업 동기를 유발하거나 참여를 유도하기 위한 부교재로 활용할 것과 플립드 러닝(flipped learning)의 콘텐츠로 활용할 것을 제안하였다. 김성조 외(2022)는 VR기술, AI 음성인식 등의 기능을 적용한 재미, 교수자와 학습자 간의 빈번한 상호작용, 자기주도적 학습을 유도할 수 있는 보조적 학습 기능, 사용자 편의성 확보 등의 요소를 반영하여 학습 콘텐츠를 구성할 것을 제안하였다. 이상의 연구들을 고찰한 결과 이러닝 한국어 교육과정과 콘텐츠 개발 시 상호작용성, 유희성(재미), 학습자 접근성 등을 주요하게 고려하여야 함을 알 수 있다.

나. 이러닝 한국어수업 만족도 연구

대학에서의 이러닝 한국어수업의 만족도를 분석한 연구로는 조연주, 2020; 박진철, 장지영, 2021; 안한나 외, 2021; 노채환, 2021; 김해령, 2020; Wen Jing, 2022; 심지영, 2020; 이해령, 정혜선, 2020; 이다습, 2021; 이경, 2021; 한하림, 2021; 인지영, 김은경, 2021; 우환, 김중섭, 2021이 있다.

첫째, 대학의 온라인 교육 환경의 문제점이나 개선점에 관한 연구로는 조연주(2020), 박진철, 장지영(2021)이 있다. 조연주(2020)는 국내외 대학기관의 한국어 교수자들과 누리세종학당 한국어 교수자들을 대상으로 온라인 한국어수업의 발전을 저해하는 요인에 관한 설문 조사를 실시한 결과 한국어 교수자들 스스로 미디어 리터러시 능력이 부족하고 인터넷 기반 교육을 한 경험이 부족하므로 지속적인 교육과 재교육이 필요하다고 인식하고 있다고 보고하였다. 또한 대학의 열악한 인터넷 사용 환경과 장비 부족이 수업의 질을 저해하는 요인이라고 지적하였으며 학습자들의 낮은 이러닝 지식 역시 원활한 원격 수업을 방해하는 요인이라고 하였다. 박진철, 장지영(2021)은 이러닝 한국어 강좌를 수강한 경험이 있는 외국인 대학(원)생 79명을 대상으로 온라인 수업에 관한 인식을 조사하였다. 대부분의 학습자들은 실시간 수업과 동영상 수업을 혼합한 형태의 온라인 수업을 선호하는 것으로 조사되었다. 그러나 인터넷 접속 불량이나 동영상 재생 시 버퍼링과 같은 기술적인 문제를 겪고 있는 것으로 조사되었다.

둘째, 온라인 수업 중 비실시간 녹화 강의와 실시간 강의에 대한 학습자들의 만족도를

조사한 연구들이 있다. 안한나 외(2021)는 P 대학의 외국인 학부생 80명을 대상으로 온라인 수업 환경, 온라인 수업의 교수자 요인, 온라인 수업의 학습자 요인에 관한 설문 조사를 실시하였다. 분석 결과 한국어능력수준이 낮은 학습자들일수록 반복 수강과 속도조절이 가능한 비동시적 수업을 선호하는 것으로 조사되었다. 학습자들의 수업 참여도를 높이고 자기주도적인 수업을 유도하기 위하여 비동시적 온라인 수업과 대면 수업을 병행한 블렌디드 러닝(blended learning)을 제안하였다. 노채환(2021) 역시 외국인 학부생들을 대상으로 온라인 한국어수업에 대한 인식조사를 실시하였다. 연구 결과 온라인 수업에 대한 학부생들의 만족도는 보통 수준이었으며 안한나 외(2021)의 연구와 마찬가지로 반복 학습 가능과 학습의 편의성을 이유로 비실시간 동영상 수업을 가장 선호하는 것으로 조사되었다. 또한 학습자들은 적극적으로 온라인 수업에 참여하고 싶은 의지는 강한 편이나 수업 동기와 몰입 의지가 부족하였으며 교수자와의 좀 더 원활한 상호작용을 필요로 하고 있었다. 안한나 외(2021)와 노채환(2021)의 연구에서 공통적으로 학습자들은 비실시간 온라인 수업을 선호하며 수업만족도는 보통정도로 조사되었다. 또한 교수자와의 활발한 상호작용을 필요로 하고 있는 것을 확인할 수 있다. 이는 현재 대학 강의를 수강하고 있는 외국인 유학생들은 효율적인 온라인 수업에 대한 인지가 부족하고 새로운 교수·학습 환경이 익숙하지 않으며 디지털 기기 조작 등이 쉽지 않은 이유로 교수자와의 상호작용이나 교수자의 도움을 필요로 하고 있음을 보여준다.

셋째, 국내 학부 외국인 유학생들의 출신 국적 중 절대 다수는 중국인 유학생들이고 해외 대학 중 한국어학과가 개설된 국가 역시 중국이 가장 많다(교육통계서비스, 2021). 중국인 학부생들을 대상으로 온라인 수업에서의 만족도를 조사한 연구로는 김해령(2020)과 Wen Jing(2022)이 있다. 김해령(2020)은 중국 대학에서 한국어를 전공하는 학부생 91명을 대상으로 이러닝으로 한국어 강의를 진행한 후 수업만족도를 조사하였다. 학습자들은 원격 수업으로 인한 수업 결손을 방지할 수 있다는 점에서 온라인 교육을 긍정적으로 인식하고 있었다. 그러나 교수자와의 원활하지 못한 상호작용으로 인하여 수업 내용에 대한 이해가 부족하며 불안정한 플랫폼 구동과 인터넷의 끊김 등으로 인하여 수업에 집중하기가 어렵다고 응답하였다. 또한 모바일로 수업에 참여할 경우 화면이 작아서 쉽게 피로감을 느끼고 집중력도 낮아지므로 전반적인 온라인 수업만족도가 낮은 것으로 나타났다. Wen Jing(2022)은 중국인 유학생 307명을 대상으로 실시간 온라인 한국어수업에 대한 학습자 만족도를 분석하였다. 분석 결과 학습자들은 이동의 편의성과 동료와의 실시간 의사소통이 가능하다는 측면은 온라인 수업의 장점으로 인식하는 반면 교수자와의 원활한 상호작용의 어려움, 화면 정지, 동영상 끊김과 같은 불안정한 플랫폼 구동으로 인하여 전반적으로 온라인 수업 만족도가 낮은 편이었다. 또한 교수자와의 상호작용의 질이 교실수업에 비하여 낮다고 인식하고 있었고 이로 인하여 수업 참여의 동기 역시 낮아지는 것으로 보고하였다.

넷째, 온라인 수업에서 학습자들의 이해를 돕기 위하여 학습자들의 제1언어를 매개어로 활용하여 이러닝 한국어수업을 수행한 연구로는 심지영(2020)과 이해영, 정혜선(2020)이 있다. 심지영(2020)은 영어권 학부 유학생 50명을 대상으로 한 학기 동안 동영상 녹화 강의 형태로 기초 한국어수업을 진행한 후 학습자들의 인식과 만족도를 조사하였다. 학습자들이 한국어와 한국문화에 대한 기초적 지식이 부족한 상황에서 이러닝 녹화 강의가 학습의 부담으로 작용할 것으로 판단하고 학습자들의 모어인 영어를 매개 언어로 활용하여 수업을 진행한 결과 대부분의 학습자가 매개어를 활용한 수업이 도움이 되었다고 인식하였다고 보고하였다. 이해영, 정혜선(2020)은 줌을 활용한 실시간 수업에서 영어권 학습자들의

모국어를 매개어로 활용하여 초급과 중급 학부생 61명을 대상으로 한국어 강의를 진행한 후 매체 효능감, 실재감, 만족도를 분석하였다. 분석 결과 모국어 사용 여부와 숙달도는 매체 효능감에 영향을 미치는 주요 변인으로 확인되었다. 또한 실시간 다대면 강의는 중급 이상의 학습자들에게 유리하다고 보고 하였다.

안한나 외(2021), 노채환(2021), 김혜령(2020), 심지영(2020), 이해영, 정혜선(2020)의 연구 분석 결과 초급 수준의 학습자들일수록 비실시간 동영상 수업을 선호하는 것으로 분석되었다. 또한 학습자들의 한국어 숙달도가 낮을수록 이러닝 수업의 수업 부담감이 크며 효율성과 전반적인 만족도 역시 낮게 나타난 것을 확인할 수 있다. 그러나 대부분의 온라인 한국어수업이 학습자들의 다양한 교육적 필요들을 반영하여 수행되고 있지 못하므로 학습자들의 한국어수준과 온라인 수업 경험 정도에 따라 차별화된 교수·학습 전략의 개발과 적용이 시급한 것으로 판단된다.

다섯째, 실재감(presence)과 온라인 수업만족도를 분석한 연구들이 있다. 이다슴(2021)은 베트남 출신 학부생 72명을 대상으로 온라인으로 진행되는 한국어수업에서 학습실재감과 만족도를 조사하였다. 연구 결과 학습실재감은 온라인 수업지속의향과 만족도 변인 모두와 상관이 있는 것으로 분석되었다. 따라서 온라인이라는 가상공간에서 학습이 이루어지더라도 수업 구성원 간의 양질의 상호작용이 충분하다면 학습자들의 실재감이 증대되어 온라인 수업의 만족도 역시 높아질 것이라고 논의하였다. 이경(2021)은 외국인 학부생 84명을 대상으로 사회적 실재감과 온라인 수업 선호도, 조절 활동 만족도 온라인 수업 만족도를 분석하였다. 분석 결과 사회적 실재감이 높을수록 온라인 수업 만족도와 선호도가 모두 높은 것으로 나타났다. 또한 학습자들의 컴퓨터 활용 능력과 사회적 실재감 간에도 정적 상관이 있었다고 보고하였다. 한하림(2021)은 국내 대학에 재학 중인 외국인 학부생 128명을 대상으로 자기조절학습 능력, 사회적 실재감, 교수 실재감과 수업만족도를 분석하였다. 연구 결과 학습자들의 온라인 수업 만족도는 ‘보통’ 수준이었고 온라인 수업을 통한 내용 이해 영역 만족도는 낮은 것으로 조사되었다. 그리고 연구에서 설정한 세 개 변인 모두 만족도와 정적인 상관이 있는 것으로 파악되었다. 이상의 연구들에서 공통적으로 실재감과 수업만족도의 정적인 관계와 영향력을 확인하였고 실재감의 교육적 중요성은 입증되었으나 구체적으로 온라인 학습공간에서 학습자들의 실재감을 높일 수 있는 대안은 제시되지 않고 있다.

여섯째, 이러닝 수업의 도구 활용 능력과 만족도의 관계를 조사한 연구들이 있다. 인지영, 김은경(2021)은 외국인 학부생 122명에게 설문 조사를 실시한 후 컴퓨터에 대한 태도, 컴퓨터 활용 능력, 온라인 수업만족도의 관계를 분석하였다. 연구 결과 컴퓨터에 대한 자신감, 흥미성, 유용성 선호도가 높을수록 수업만족도가 증가하였고, 컴퓨터 활용 능력이 높을수록 온라인 수업 만족도가 높은 것으로 나타났다. 우환, 김중섭(2021)은 국내 대학에서 한국어를 전공하고 있는 한국어능력 고급수준의 중국인 학부생 100명을 대상으로 시스템품질, 정보품질, 서비스품질 측면에서 한국어 온라인 수업만족도 조사를 실시하였다. 분석 결과 세 개 요인 모두 만족도와 상관이 있는 것으로 분석되었고 정보품질요인이 가장 상관관계가 높은 것으로 파악되었다. 또한 고급수준의 학습자들이더라도 온라인으로 구현되는 수업 내용을 온전히 파악하기는 어려움으로 교수자의 강의 내용에 대한 자막 등의 학습지원이 필요하다고 논의하였다.

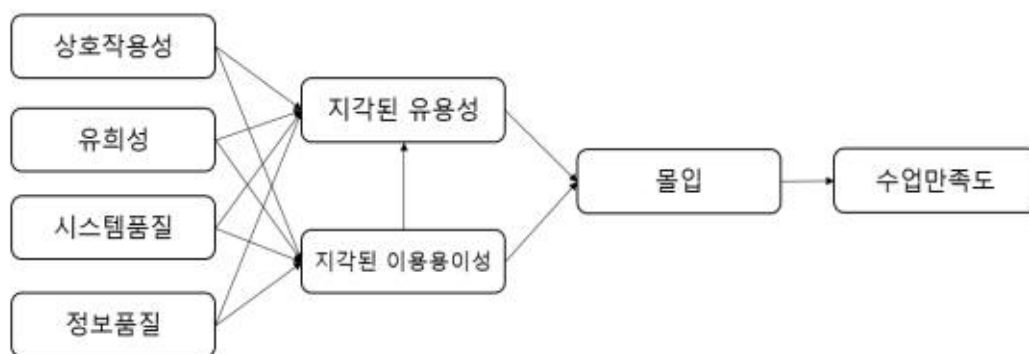
지금까지 온라인 한국어수업의 만족도 조사와 관련한 연구들을 고찰한 결과 교수·학습 현장을 파악하기 위한 연구들이 주로 수행되고 있는 것을 확인할 수 있다. 실시간 온라인

수업은 초급보다는 중급이상의 학습자들에게 적합하며 초급 수준의 학습자들은 한국어능력과 더불어 이러닝에 대한 이해 정도 역시 낮은 편이어서 수업에 적극적으로 참여하거나 몰입하는 데에 어려움이 있는 것으로 파악되었다. 또한 이러닝 수업에서 학습자들의 수업 참여와 만족도에 영향을 미치는 요인은 컴퓨터 활용 능력과 온라인 학습공간에서 제공하는 정보의 품질인 것으로 확인되었다. 그러나 대부분의 연구에서 온라인 한국어수업의 만족도 평균은 실시간이나 비실시간과 같은 수업의 유형과 관계없이 대체적으로 보통 또는 보통보다 다소 낮은 수준인 것으로 나타났다. 이는 비대면 수업이 학습자들의 충분한 준비와 자발적 선택이 아닌 강제적인 성격에 의한 비자발적 참여로 인한 데에서 발생한 것으로 이해할 수 있으며 이와 더불어 학습자들이 ‘온라인 수업이 만족스럽다’는 것에 관한 합의된 개념적 정의가 부재한 까닭에서 발생한 것으로도 이해할 수 있다. 다음으로 온라인 수업만족도 연구의 연구 방법, 연구주제, 연구범위가 연구자들마다 다소 비슷한 형태로 진행되고 있음을 확인할 수 있다. 김형민, 이선영, 박영지(2020)는 웹 기반 한국어교육 연구물들의 동향을 분석한 후 최신 기술을 도입한 새로운 연구들이 시도되고 있기는 하나 대부분의 연구의 내용과 주제가 한정되어 있음을 지적하며 향후 웹 기반 교육의 특징들을 반영하여 좀 더 세분화되고 전문화된 연구가 필요하다고 하였다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 모형 및 가설 설정

확장된 기술수용모형을 적용하여 이 연구의 모형을 개발하였다. 연구 모형은 [그림 3-1]과 같다.



[그림 3-1] 이러닝 한국어수업 만족도 분석 연구 모형

독립 변인은 이러닝 특성이라고 할 수 있는 상호작용성, 유희성, 시스템 품질, 정보품질의 네 개의 요인이다. 매개 변인은 인지된 유용성, 인지된 이용용이성 몰입 세 개의 요인이다. 종속 변인은 수업만족도이다.

이 연구의 가설은 다음과 같다.

- 연구 가설1. 이러닝 특성 중 상호작용성은 인지된 유용성에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설2. 이러닝 특성 중 상호작용성은 인지된 이용용이성에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설3. 이러닝 특성 중 유희성은 인지된 유용성에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설4. 이러닝 특성 중 유희성은 인지된 이용용이성에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설5. 이러닝 특성 중 시스템품질은 인지된 유용성에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설6. 이러닝 특성 중 시스템품질은 인지된 이용용이성에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설7. 이러닝 특성 중 정보품질은 인지된 유용성에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설8. 이러닝 특성 중 정보품질은 인지된 이용용이성에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설9. 인지된 이용용이성은 인지된 유용성에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설10. 인지된 유용성은 몰입에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설11. 인지된 이용용이성은 몰입에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설12. 몰입은 수업만족도에 유의미한 영향을 줄 것이다.
 연구 가설13. 상호작용성, 유희성, 시스템품질, 정보품질은 몰입과 수업만족도에 유의미한 직·간접 효과를 줄 것이다.

3.2. 변인의 조작적 정의 및 설문 항목 측정

가. 변인의 조작적 정의

이 연구의 변인의 조작적 정의 및 측정 항목에 관한 분류는 <표 3-1>과 같다.

<표 3-1> 변인의 조작적 정의 및 측정 항목

	변인	조작적 정의	개념	출처	문항 수
응답자 특성	인구 통계학적 특성	성별, 나이, 학년, 국적, 한국어능력시험(TOPIK) 급수, 한국거주기간			6
독립 변인	상호작용성	의사소통, 의견교환, 피드백	· 교수자와의 의사소통 및 피드백 · 동료학습자와의 의사소통 및 유대감 · 수업 내용 관련 질문 등	Rafaeli(1968), 김미량(2005), 신병호(2007)	5
	유희성	학습의 즐거움	· 학습과정에서의 재미와 즐거움 · 지적 호기심과 상상력 자극을 통한 학습의 즐거움	DeLone & McLean (1992), 신병호(2007), Moon & Kim(2007) Sun & Zhang(2006)	4
	시스템 품질	속도, 접근성	· 한국어 이러닝 플랫폼 또는 사이트 접근성 · 화면 화질 · 자료 다운로드 속도	Seddon(1997), 이종연, 이은진(2010), 남민우 (2010)	4
	정보 품질	정보의 정확성, 적합성	· 한국어수업용 정보나 콘텐츠의 정확성 · 과제나 안내사항의 시의성	Seddon(1997), 이종연, 이은진(2010), Park(2 009)	4
매 개 변 인	인지된 유용성	한국어능력 향상	· 한국어 실력 향상 · 필요한 한국어 지식 습득 · 학습 기대 부응	Davis(1989), 신병호(2007), 김성현(200 9), 남민우(2010)	4
	인지된 이용용이성	조작용이성	· 컴퓨터나 학습기기를 쉽게 사용할 수 있는 정도 · LMS 등의 플랫폼의 쉬운 이용 · 편리하고 쉬운 기기 조작	Davis(1989), Venkatesh(1999), 신병호(2007), 김성현(2009), 남민우(2010)	4
	몰입	집중, 수업 참여	· 수업 내용 집중 · 적극적 수업 참여	Chikszentmihalyi (1990) 김미량(2005), 김나영(200 9)	4
종속 변인	수업만족도	수업만족정도	· 한국어 이러닝 수업 지속 여부 · 한국어 이러닝 수업에 대한 만족도	김미량(2005), 김성현(2009), 김나영(2009)	5

나. 설문 항목 구성

1) 독립 변인: 상호작용성, 유희성, 시스템품질, 정보품질

독립 변인은 이러닝의 특성과 관련된 요인으로서 상호작용성, 유희성, 시스템품질, 정보품질의 네 가지이다. 상호작용성 요인의 설문 항목은 Rafaeli(1968), 김미량(2005), 신병호(2007)의 연구 결과를 참고하여 개발하였다. 상호작용성 설문 항목은 5개 문항이며 5점 척도로 구성되어 있다. 산출된 신뢰도 값은 .941로 나타났다. 유희성 요인의 설문 항목을 개발하기 위하여 DeLone & McLean(1992), 신병호(2007), Moon & Kim(2007), Sun & Zhang(2006)을 참고하였다. 유희성의 설문 항목은 4개 문항이며 5점 척도로 구성되어 있다. 산출된 신뢰도 값은 .952이다. 시스템품질의 설문 항목을 개발하기 위하여 Seddon(1997), 이종연, 이은진(2010), 남민우(2010)를 참고하였다. 시스템품질의 설문 항목은 4개 문항이며 5점 척도로 구성되어 있다. 산출된 신뢰도 값은 .890이다. 정보품질 요인의 설문 항목을 개발하기 위하여 Seddon(1997), 이종연, 이은진(2010), Park(2009)을 참고하였다. 정보품질 요인의 설문 문항은 4개이며 5점 척도로 구성되어 있다. 산출된 신뢰도 값은 .862이다.

2) 매개 변인: 인지된 유용성, 인지된 이용용이성, 몰입

매개 변인은 기술수용모형의 신념 변인인 인지된 유용성과 인지된 이용용이성 요인에 몰입 요인을 추가하여 세 가지로 선정하였다. 인지된 유용성 요인의 설문 항목은 Davis(1989), 신병호(2007), 김성현(2009), 남민우(2010)의 연구를 참고하여 개발하였다. 인지된 유용성 요인의 설문 항목은 4개 문항이며 5점 척도로 구성되어 있다. 산출된 신뢰도 값은 .770이다. 인지된 이용용이성 요인의 설문 항목은 Davis(1989), Venkatesh(1999), 신병호(2007), 김성현(2009), 남민우(2010)를 참고하여 개발하였다. 인지된 이용용이성 요인의 설문 항목은 4개 문항이며 5점 척도로 구성되어 있다. 산출된 신뢰도 값은 .804이다. 몰입 요인의 설문 항목은 Chikszentmihalyi(1990), 김미량(2005), 김나영(2009)의 연구를 참고하여 개발하였다. 몰입 요인의 설문 항목은 4개 문항이며 5점 척도로 구성되어 있다. 산출된 신뢰도 값은 .931이다.

3) 종속 변인: 이러닝 한국어수업 만족도

종속 변인은 이러닝 한국어수업 만족도이다. 만족도 요인의 설문 항목은 김미량(2005), 김성현(2009), 김나영(2009)의 연구를 참고하여 개발하였다. 만족도 요인의 설문 항목은 5개 문항이며 5점 척도로 구성되어 있다. 산출된 신뢰도 값은 .857이다.

3.3. 연구 대상 및 연구 절차

연구 목적을 효율적으로 달성하기 위하여 문헌 연구와 실증 연구를 병행하였다. 문헌 연구로는 학위논문 및 학술지 논문, 전문 서적, 디지털 자료를 분석하였다. 자료 분석 결과를 바탕으로 이러닝 수업만족도에 영향을 미치는 주요 변인들을 확정하였다. 다음으로 기술수용모형과 관련된 선행 연구들을 검토한 후 이러닝 수업의 주요 변인들이 수업만족도에 미치는 영향에 관한 연구 모형과 연구 가설을 설정하였다.

실증 연구로는 설문지를 작성하여 설문 조사를 실시하였다. 설문지는 문헌 연구를 토대로 초안을 작성한 후 한국어전공 교수 1인, 교육학전공 교수 1인, 통계학 박사 1인의 자문을 거쳐 내용 타당성을 확보하였다. 다음으로 외국인 학부생 30명을 대상으로 예비조사(pilot test)를 실시한 후 오해의 소지가 있거나 내용 이해가 어려운 일부 문항을 수정한 후 최종 설문지를 완성하였다.

연구 대상은 국내 대학 학위(전문학사 포함, D-2 비자 소지) 과정에 재학 중인 외국인 대학(원)생들이며 기초 한국어능력 수준 이상(토픽 3급 이상)의 학습자들이다. 본 연구에 참여한 학습자들은 2020년 1학기와 2학기 모두 이러닝으로 한국어수업을 수강하였다.

연구 표본의 대표성을 확보하기 위하여 S대학교(서울 소재), S대학교(경기도 소재), I대학교(인천 소재), D대학교(대전 소재)에 재학 중인 외국인 대학(원)생들을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 연구 참여자들의 설문 응답 내용의 신뢰성을 확보하기 위하여 표집 과정에서 몇 가지 기준을 설정하였다. 첫째, 설문 응답자들은 초급 수준 이상의 한국어능력을 갖춘 학습자들로 제한하였다. 둘째, 학습자들의 한국어 숙달도에 따른 외부 변인을 최소화하고자 한국어교육학이나 한국학과 같은 전공 수업이 아닌 교양 교과목으로 분류된 한국어수업을 수강한 학습자들로 제한하였다. 셋째, 학습자들의 성비를 조율하였다. 박정화(2020)의 연구 결과 온라인 수업 선호도와 활용 정도에 있어서 남녀 학습자 간에

차이가 보고되었으므로 가능한 응답자들의 성비를 균형 있게 설정하고자 하였다. 연구 참여자 모집은 연구자가 재직하고 있는 대학의 학생들과 더불어 타 대학 교수자들에게 부탁하여 모집하였다. 설문 조사를 진행하기에 앞서 연구 참여자들에게 본 연구의 목적을 설명³⁾한 후 설문 응답 자료를 연구적인 목적으로만 활용하는 것에 동의하는 개인정보제공동의서를 작성하도록 하였다. 설문 조사는 2021년 2월부터 3월까지 구글서베이(Google Survey) 프로그램을 활용하였다.

수집된 자료에 대한 분석 절차는 다음과 같다. 첫째, 설문 응답자들의 인구통계학적 특성, 측정 도구의 정규성 분석을 위하여 기술통계 분석을 실시하였다. 둘째, 설문 항목들에 대한 타당성을 검증하기 위하여 탐색적 요인분석을 실시하였고, 측정변인들의 내적일관성을 검증하기 위하여 신뢰도분석을 실시하였다. 셋째, 탐색적 요인분석에서 확인된 요인들을 바탕으로 확인적 요인분석을 실시한 후 측정변인들과 잠재변인의 집중타당성을 확인하였다. 넷째, 측정변인들 간의 관계를 파악하기 위하여 이변량 상관관계분석을 실시하였고, 판별타당성을 파악하기 위하여 평균분산추출량(Average Variance Extracted, AVE)과 개념 신뢰도 분석을 실시하였다. 다섯째, 가설을 검증하기 위하여 구조모형 경로계수를 활용하였다. 여섯째, 매개 변인의 간접 효과를 확인하기 위하여 부트스트래핑(Bootstrapping, 95%, 500회) 방식을 적용하였다.

4. 분석 결과

4.1. 측정 도구의 신뢰도와 타당도 검증

측정 도구의 신뢰도와 타당도를 검증하기 위하여 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 실시하였다. 탐색적 요인분석을 위하여 SPSS 22.0K를 이용하였다. 요인 추출은 주성분 추출방법을 이용하였고 요인 회전은 직교회전 방식인 베리맥스(Varimax) 회전을 실시하였다. 아울러 요인분석 시 다른 요인에 적재되거나 요인 적재량이 0.4미만인 항목은 제외시켰다. 다음으로 확인적 요인분석을 수행하였다. 그리고 적합도를 평가하기 위하여 적합도 지수(GFI), 조정적합도 지수(AGFI), 원소 간 평균차이(RMR), 표준적합지수(NFI), χ^2 , χ^2 에 대한 p값을 이용하였다.

1) 탐색적 요인분석 결과

이 연구의 변인들(상호작용성, 유희성, 시스템품질, 정보품질, 유용성, 용이성, 몰입, 수업만족도)에 대하여 요인분석을 실시한 결과 아이겐 값(Eigen-value)이 최저 2.683에서 최대 4.231까지로 모든 값이 1.0을 상회하였으므로 모든 변인들이 명확히 분류되었다고 판단할 수 있다. 다음으로 누적 분산은 75.963%로 나타났고, 요인 적체치가 0.4보다 크므로 동일요인의 측정 변인 간의 집중 타당성과 판별 타당성 역시 확인되었다. 또한 KMO 수치는 .882로 나타났으며 Bartlette 구형검증 결과 카이제곱 값은 8017.258(df=561, p=.000)로 확인되었다.

3) 연구 참여자들에게 연구의 목적과 설문 응답 방법을 설명하기 위하여 줌(Zoom)을 활용하여 워크샵을 진행하였다.

<표 4-1> 탐색적 요인분석 결과

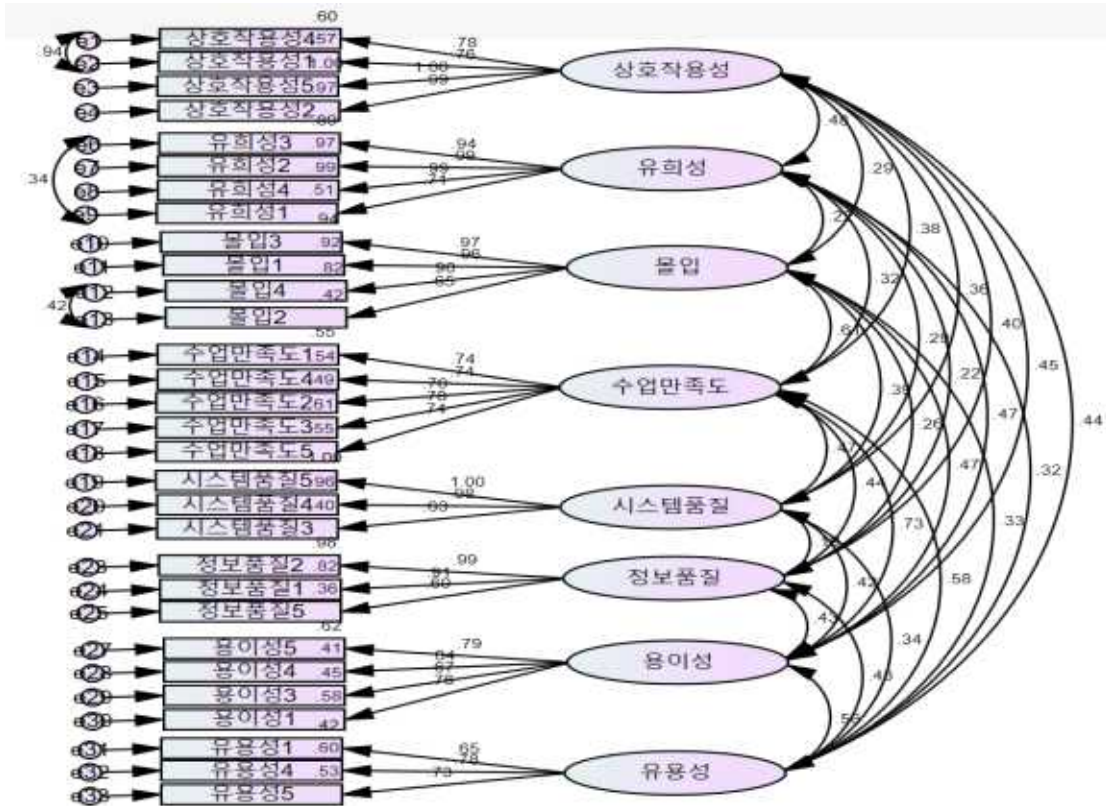
설문 항목	구성요소							
	1	2	3	4	5	6	7	8
상호작용성4	.890							
상호작용성1	.875							
상호작용성5	.848							
상호작용성2	.825							
상호작용성3	.696							
유희성3		.921						
유희성2		.916						
유희성4		.916						
유희성1		.756						
몰입3			.893					
몰입1			.872					
몰입4			.862					
몰입2			.559					
수업만족도1				.722				
수업만족도4				.700				
수업만족도2				.685				
수업만족도3				.655				
수업만족도5				.579				
시스템품질5					.882			
시스템품질4					.882			
시스템품질3					.673			
시스템품질1					.615			
정보품질2						.889		
정보품질1						.827		
정보품질5						.654		
정보품질4						.620		
용이성5							.744	
용이성4							.681	
용이성3							.657	
용이성1							.625	
유용성1								.762
유용성4								.733
유용성5								.694
유용성2								.483
아이겐 값	4.231	3.666	3.489	3.263	3.083	3.051	2.683	2.362
설명 분산(%)	12.443	10.783	10.260	9.597	9.067	8.974	7.891	6.947
누적 분산(%)	12.443	23.226	33.487	43.083	52.150	61.125	69.016	75.963
신뢰도	.941	.952	.931	.857	.890	.862	.804	.770

요인분석 결과를 세부적으로 살펴보면 상호작용성은 5개의 설문 항목으로 구성되어 있으며 아이겐 값은 4.231이고 설명 분산은 12.443%로 나타나 상호작용성 요인으로 선정하였다. 유희성에 대한 탐색적 요인분석 결과 모두 4개의 설문 항목으로 구성되어 있으며 아이겐 값은 3.666이고 설명 분산은 10.783%로 나타났다. 몰입은 4개의 설문 항목으로 구성되어 있으며 아이겐 값은 3.489이고 설명 분산은 10.260로 나타나 몰입요인으로 선정하였다. 수업만족도의 경우 5개의 설문 항목으로 구성되어 있으며 아이겐 값은 3.263이고 설명 분산은 9.597%로 확인되었다. 시스템품질은 4개의 설문 항목으로 구성되어 있으며 아이겐 값은 3.083이고 설명 분산은 9.067%로 나타났다. 정보품질은 4개의 설문 항목으로 구성되어 있으며 아이겐 값은 3.051이고 설명 분산은 8.974%이다.

매개 변인 중 인지된 이용용이성은 4개의 설문 항목으로 구성되어 있으며 아이겐 값은 2.683, 설명 분산은 7.891%로 확인되었다. 인지된 유용성 역시 4개의 설문 항목으로 구성되어 있으며 아이겐 값은 2.362, 설명 분산은 6.947%로 확인되었다. 신뢰도를 분석한 결과 8개의 요인 모두 신뢰도 계수가 0.7이상으로 확인되었다. 따라서 이 연구의 측정 도구들을 신뢰할 수 있다.

2) 확인적 요인분석 결과

확인적 요인분석을 실시한 결과는 [그림 4-1]과 같다.



[그림 4-1] 확인적 요인분석 결과

연구 모형의 적합도 지수를 살펴보기 위하여 확인적 요인분석을 실시하였다($\chi^2=809.559$, $df=374$, χ^2 에 대한 p 값=0.000). 적합도 지수(GFI)는 0.820이고, 조정적합도 지수(AGFI)는 0.776이며, 원소 간 평균차이(RMR)는 0.071이다. 다음으로 표준적합지수(NFI)는 0.895이며, TLI 지수는 0.930이고, 비교부합지수(CFI)는 0.940이다. 증분적합지수(IFI)는 0.941이고, 간명기초부합지수(PGFI)는 0.769이며, 간명표준부합지수(PNFI)는 0.769이다. 마지막으로 근사평균오차제곱근(RMSEA)이 0.071로 나타났으므로 본 연구의 구조방정식 모형은 적합한 것으로 판단할 수 있다. 다음으로 확인적 요인분석을 실시한 결과 구조 모형 추정에 대한 기각비(Critical Ratio: CR)의 크기가 절대값 1.96 이상이고 통계적으로도 유의하므로 ($p<0.001$) 집중 타당성이 있다고 판단할 수 있다. 따라서 연구에서 수집된 자료를 바탕으로 가설을 검증할 수 있다.

3) 판별타당도 및 상관관계 분석

이 연구의 변인들의 판별타당도를 검증하기 위하여 평균분산추출량(Average Variance Extracted: AVE)과 개념신뢰도 값을 구하였다. 이 연구의 요인들 모두 개념 신뢰도가 0.7이상으로 나타났으므로 집중타당성을 확보하였다고 판단하였다. 다음으로 단일차원성이

입증된 연구단위별 척도들의 관계의 방향성과 관계성을 살펴보기 위하여 상관관계 분석을 실시하였다. 분석 결과 변인 간의 상관관계를 확인할 수 있었고, 판별계수 값 역시 0.5이상이므로 판별타당도에 문제가 없다고 판단하였다.

4.2. 기술통계 분석

1) 인구통계학적 특성 분석

회수된 설문 응답자료 251부 중 불성실한 응답이나 결측값을 제외한 229명의 응답 자료를 최종적으로 분석하였다. 응답자의 인구통계학적 특성을 살펴보기 위하여 기술통계분석을 실시하였다. 전체 응답자 중 남성은 45.9%였으며 여성은 54.1%로 조사되었다. 연령별로는 20대가 가장 많은 74.7%로 조사되었고 다음으로는 30대가 22.3%, 40대가 3.1%로 파악되었다. 학년별로는 1학년이 28.4%로 가장 많았고 박사과정생⁴⁾이 2.2%로 가장 적었다. 국적별로는 중국 국적의 학습자가 40.2%로 가장 많았고, 우즈베키스탄 17.9%, 일본 12.7%, 베트남 11.4%, 미국 7.4%, 그리고 필리핀과 몽골 출신 응답자가 각각 5.2%로 조사되었다. 한국어능력시험 토픽 성적에 대한 설문에서는 4급이 52%로 과반수를 넘었고 6급을 받은 응답자들이 4.8%로 가장 적었다. 한국거주기간에 대한 설문에서는 2년에서 3년 사이라고 응답한 비율이 42.4%로 가장 높았고 다음으로는 1-2년 26.2%, 3-4년 18.3%, 4년 이상 7.4%, 1년 이하 5.7%로 확인되었다.

2) 설문 응답 결과 분석

설문 응답 내용의 기술통계 분석 결과를 구체적으로 살펴보면 유희성 요인의 평균(M=3.63)이 가장 높았으며 다음으로는 상호작용성의 평균(M=3.47)이 높았고 뒤이어 정보품질의 평균(M=3.43)이 높은 것으로 나타났다.

그러나 시스템품질(M=3.20)과 몰입(M=3.18) 그리고 수업만족도(M=3.12)는 상대적으로 낮게 조사되었다. 이는 학습자들이 이러닝 한국어수업이 재미있으며 수업에서 제공하는 자료나 정보 등이 도움이 된다고 인식하고 있는 반면 이러닝 수업 시스템이나 인프라 등의 문제로 인하여 수업에 온전히 집중하는데 어려움을 겪고 있는 것으로 이해된다. 이러한 이유들로 인하여 수업 만족도 역시 중간 값을 우회하는 정도에 그치고 있는 것으로 판단된다.

4.3. 가설의 검증

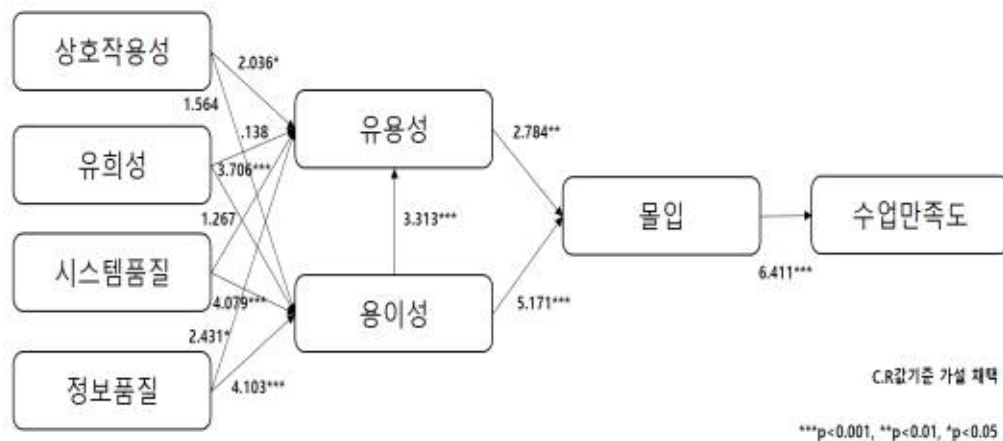
가. 연구 모형 분석 결과

상호작용성, 유용성, 시스템품질, 정보품질, 유용성, 용이성, 몰입, 수업만족도 요인의 개념타당성을 검증하였다. 각각을 구체적으로 살펴보면($\chi^2=827.827$, $df=383$, χ^2 에 대한 p 값=0.000) 적합도 지수(GFI)는 0.815, 조정 적합도 지수(AGFI)는 0.776, 원소 간 평균차이(RMR)는 0.079이다. 다음으로 표준적합지수(NFI)는 0.893이고, TLI 지수는

4) 설문 응답자 중 석사와 박사과정생이 포함된 이유는 해당 학습자들이 학부를 본국에서 마친 후 국내 대학에 입학한 경우이다. 또한 이들은 모두 교양 한국어수업을 수강하고 있었다.

0.930이며, 비교부합지수(CFI)는 0.939이고, 증분적합지수(IFI)는 0.939이다. 그리고 간명기초부합지수(PGFI)는 0.827이고 간명표준부합지수(PNFI)는 0.786이다. 마지막으로 근사평균오차제곱근(RMSEA)이 0.071로 나타났다. 결론적으로 적합도 지수(GFI)가 0.8이상이고, 자유도를 고려하여 수정된 적합도 값인 조정된 적합도 지수(AGFI) 역시 0.8이상이며 비교부합지수(CFI)와 근사평균오차제곱근 지수가 평가의 기준치를 상회하고 있으므로 이 연구에서 개발한 연구 모형은 수용할 수 있다.

다음으로 연구 모형을 검증하기 위하여 공분산 구조방정식을 사용하였다. 연구 모형을 토대로 분석요결과를 제시한 결과는 [그림 4-2]와 같다.



[그림 4-2] 연구 모형 분석 결과

가설의 검증 결과는 다음과 같다. 첫째, 유희성, 시스템품질, 정보품질 요인의 용이성 요인에 대한 t값은 각각 3.706, 4.079, 4.103으로 나타났고, 통계적으로도 유의미한 정(+)의 영향력을 나타내고 있었다. 이는 유희성, 시스템품질, 정보품질이 높을수록 용이성 역시 증가한다는 뜻으로 해석할 수 있다. 둘째, 상호작용성 요인과 정보품질 요인의 유용성 요인에 대한 t값은 2.036과 2.431이며 통계적으로도 유의미한 정(+)의 영향력을 나타내고 있었다. 즉 상호작용성과 정보품질이 높아지면 유용성 역시 높아짐을 확인할 수 있었다. 셋째, 용이성 요인의 유용성 요인에 대한 t값은 3.313으로 통계적으로도 유의미한 정(+)의 영향을 주고 있음을 확인하였다. 넷째, 유용성 요인과 용이성 요인의 몰입 요인에 대한 t값은 각각 2.784와 5.171이었으며 통계적으로도 유의미한 정(+)의 영향을 주고 있는 것으로 나타났다. 다섯째, 몰입 요인의 수업만족도에 대한 t값은 6.411로 나타났고 통계적으로도 유의미한 영향을 나타내고 있었다. 즉 용이성이 높을수록 유용성이 증가하고, 유용성과 용이성이 높아지면 몰입이 증가하였고, 몰입이 증가하면 이러닝 수업만족도 역시 높아지는 것을 확인하였다. 여섯째, 요인 간의 영향력을 분석한 결과 몰입이 수업만족도에 미치는 영향력이 가장 컸으며 다음으로는 용이성이 몰입에 미치는 영향이 큰 것을 확인하였다.

나. 간접효과 분석 결과

본 연구의 독립 변인인 상호작용성, 유희성, 시스템품질, 정보품질이 종속 변인인 이러닝 수업만족도에 간접적으로 영향을 주는지를 확인하기 위하여 부트스트래핑(Bootstrapping, 유의수준 95%, 500회) 방식을 사용하여 간접효과를 검증하였다. 통계 분석 결과 변인별 계수 값은 정보품질은 0.250, 시스템품질은 0.218, 유희성은 0.185, 상호작용성은 0.120으로 나타났고 통계적으로도 유의미하였다. 따라서 이러닝의 특성 요인인 네 개의 종속 변인 모두 수업만족도에 간접적인 영향을 미치고 있음을 확인하였다.

다. 연구 가설 검증 결과

이 연구에서 설정한 13개의 연구 가설이 통계적으로 유의한 지를 검증하였다.

<표 4-2> 연구 가설 검증 결과

가설		경로		결과	
직접효과 가설	가설1	상호작용성	--->	유용성	채택
	가설2	상호작용성	--->	용이성	기각
	가설3	유희성	--->	유용성	기각
	가설4	유희성	--->	용이성	채택
	가설5	시스템품질	--->	유용성	기각
	가설6	시스템품질	--->	용이성	채택
	가설7	정보품질	--->	유용성	채택
	가설8	정보품질	--->	용이성	채택
	가설9	용이성	--->	유용성	채택
	가설10	유용성	--->	몰입	채택
	가설11	용이성	--->	몰입	채택
	가설12	몰입	--->	수업만족도	채택
간접효과 가설	가설13	상호작용성	--->	수업만족도	채택
		유희성	--->		채택
		시스템품질	--->		채택
		정보품질	--->		채택

첫째, 상호작용성 요인은 인지된 유용성 요인에는 영향을 주고 있었으나 인지된 이용용이성 요인에는 영향을 주고 있지 않는 것으로 확인되었다. 둘째, 유희성 요인은 인지된 유용성 요인에는 영향을 주고 있지만 인지된 유용성 요인에는 영향을 미치고 있지 않는 것으로 분석되었다. 셋째, 시스템품질 요인은 인지된 이용용이성에는 영향을 주는 반면 인지된 유용성 요인에는 영향을 주고 있지 않는 것으로 나타났다. 넷째, 정보품질 요인은 인지된 유용성과 인지된 이용용이성 요인 모두 영향을 미치고 있는 것으로 파악되었다. 다섯째, 인지된 이용용이성 요인은 인지된 유용성 요인에 영향을 미치는 것을 확인하였다. 여섯째, 인지된 유용성과 인지된 이용용이성 요인 모두 몰입에 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 일곱째, 몰입 요인은 수업만족도에 영향을 주고 있는 것으로 분석되었다. 따라서 13개의 가설 중 10개를 채택하였고, 가설 2번(상호작용성이 인지된 이용용이성에 영향을 줄

것), 가설 3번(유희성이 인지된 유용성에 영향을 줄 것), 가설 5번(시스템품질이 인지된 유용성에 영향을 줄 것)은 기각하였다.

5. 결론

이 연구는 대학의 이러닝 한국어수업 만족도에 영향을 미치는 요인과 요인들 간의 영향력을 파악함으로써 효율적인 한국어수업을 위한 교육적 함의를 도출하고자 하였다.

연구 목적을 달성하기 위하여 문헌 연구와 실증 연구를 수행하였다. 문헌 연구를 통하여 연구 모형과 설문 문항을 개발하였다. 실증 연구는 연구 표본의 대표성을 확보하기 위하여 서울, 경기, 인천, 대전 소재 외국인 대학(원)생을 대상으로 온라인 설문 조사를 수행하였고 최종적으로 229명의 설문 응답 자료를 확보하였다.

이 연구의 독립 변인은 이러닝 특성이라 할 수 있는 상호작용성, 유희성, 시스템품질, 정보품질의 네 개 요인이다. 매개 변인은 인지된 유용성, 인지된 이용용이성, 몰입 요인이다. 종속 변인은 이러닝 한국어수업 만족도이다.

연구 가설은 요인의 직접 효과와 간접 효과를 구분하여 13개로 설정하였다. 직접효과는 독립 변인들(상호작용성, 유희성, 시스템품질, 정보품질)이 매개 변인(인지된 유용성, 인지된 이용용이성, 몰입)에 영향을 주고 매개 변인(인지된 유용성, 인지된 이용용이성, 몰입) 간에도 영향을 주며 매개 변인(인지된 유용성, 인지된 이용용이성, 몰입)이 최종적으로 종속 변인(한국어수업 만족도)에 영향을 줄 것으로 예상하고 12개의 가설을 설정하였다. 간접효과는 독립 변인들(상호작용성, 유희성, 시스템품질, 정보품질)이 간접적으로 종속 변인(한국어수업 만족도)에 영향을 줄 것으로 예상하고 1개의 가설을 설정하였다. 연구 모형과 가설을 검증하기 위하여 구조방식을 활용하였다.

연구 결과에 따른 주요 논의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 제안한 확장된 기술수용모형은 이러닝 한국어수업 만족도를 분석하는데 적합하다고 할 수 있다. 분석 결과 이러닝 특성 요인들(상호작용성, 유희성, 시스템품질, 정보품질)은 매개 변인(인지된 유용성, 인지된 이용용이성, 몰입)을 통하여 한국어수업 만족도에 영향을 주고 있는 것으로 나타났다(이러닝 특성 → 매개 변인 → 한국어수업 만족도). 또한 이러닝 특성은 한국어수업 만족도에 간접적으로 영향을 주고 있음을 확인하였다.

둘째, 이러닝 한국어수업 만족도에 영향을 미치는 주요 요인은 몰입, 인지된 이용용이성, 정보품질이었다. 요인 간의 영향력을 분석한 결과 몰입이 수업만족도에 미치는 영향력이 가장 큰 것으로 분석되었다. 뒤이어 인지된 이용용이성 요인이 몰입에 미치는 영향력이 컸으며 정보품질 요인이 인지된 이용용이성에 미치는 영향력이 큰 것으로 나타났다(정보품질 < 인지된 이용용이성 < 몰입 < 한국어수업 만족도).

셋째, 인지된 이용용이성이 몰입에 큰 영향을 미치고 있었다. 이는 대학생 성인 학습자들을 대상으로 수행된 선행 연구들과는 반대되는 결과인 반면 고령층을 대상으로 한 정보기술수용에 관한 연구와는 일치하는 결과이다. 김미량(2005), 김성현(2009), 남민우(2010), 신병호(2007), 한정선, 오정숙(2006), Davis(1989), Venkatesh(2000)의 연구 결과 대학생 성인학습자들은 이러닝의 학습내용이 자신의 성취나 학습에 도움이 된다고 인식하는 유용성에 대한 인식이 클수록 수업 참여도와 몰입이 높아지는 것으로 조사되었다. 그러나 한상윤(2020)의 연구 결과 고령층들은 정보기술을 활용한 학습이 쉽고 편리할수록 참여 의지와 집중 정도가 높아지는 것으로 나타났다. 이는 외국인 유학생들의 이러닝

수업에 대한 이해 정도나 디지털 매체 활용 수준이 아직은 그다지 높지 않다는 것을 보여주는 결과라고 할 수 있다.

넷째, 가설의 검증 결과 이러닝 특성 요인 중 정보품질 요인이 인지된 유용성과 인지된 이용용이성 요인 모두 영향을 주고 있었다. 정보품질이란 정보의 질적인 측면과 관련된 것으로서 온라인 수업의 자료가 최신성을 유지하고 있으며 정확하고 신뢰할만한지를 뜻한다. 이는 외국인 유학생들이 수업을 통하여 정보를 습득하는 것을 중요하게 고려하고 있음을 보여준다.

다섯째, 외국인 대학(원)생들의 이러닝 수업 만족도는 중간 정도로서 그리 높지 않았다. 온라인 수업에 관한 학습자 만족도를 조사한 선행 연구들(조연주, 2020; 박진철, 장지영, 2021; 안한나 외, 2021; 노채환, 2021; 이경, 2021)에서도 만족도 수준이 높지 않은 것으로 나타났다. 외국인 학습자들의 이러닝 수업에 대한 기대와 실제 수업 사이에 교육적 간극이 있다고 할 수 있다. 학습자 중심의 효율적인 이러닝 한국어수업을 위한 수업 설계가 체계적인 수업 운영이 필요하다.

지금까지 논의된 내용을 바탕으로 이러닝 한국어교육을 위한 시사점은 다음과 같다.

첫째, 이러닝 수업에서 학습자들에게 제공하는 정보의 질 관리가 필요하다. 외국인 유학생들은 수업에서 제공되는 정보를 중요하게 인식하고 있으므로 최신의 양질의 수업 정보를 제공하는 것이 학습자의 참여도를 높이는 시작이라고 할 수 있다.

둘째, 외국인 유학생들을 위한 이러닝 수업은 학습자들의 접근이 쉬워야 한다. 이러닝 수업 구현 시 교수자들은 가급적 학습자들에게 익숙하고 사용하기 편리한 대표적인 플랫폼을 활용할 것을 제안한다. 또한 사이트 이용 방법이나 과제 제출 방법 등을 동영상 등으로 제작하여 학습 플랫폼에 고정하여 탑재함으로써 필요할 때마다 학습자들이 시청하여 사용법을 숙지하도록 하는 것도 도움이 될 것이다.

셋째, 학습자들의 몰입을 높이기 위한 수업 설계와 수업 운영 전략이 필요하다. 학습자들은 수업이 흥미롭고 재미있다고 생각할수록 수업에 적극적으로 참여하고 몰입하게 된다. 따라서 교수자는 다양한 학습자들의 수업 참여를 독려하기 위하여 네 가지 언어기능을 통합한 수업 활동과 과제를 활용하도록 해야 한다.

넷째, 대학 차원의 외국인 유학생들을 위한 디지털 문해력 교육이나 정보화교육이 마련되어야 한다. 외국인 유학생들의 국내 대학 입학 연령이 낮아지고 있고 한국어교육 과목들은 물론 학부 필수 과목들의 온라인 콘텐츠의 가속화가 예상되고 있다. 학부 입학 과정에서부터 컴퓨터 활용 수업, 파워포인트 제작 방법, 문서 작성 방법, 온라인 콘텐츠 활용 방법과 같은 체계화된 디지털 문해력 교육을 통하여 외국인 유학생들이 성공적으로 학업을 이수할 수 있는 교육 프로그램이 제공되어야 한다.

이 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 이러닝 한국어수업 만족도에 영향을 미치는 요인들을 선정하고 실증하였다는 점에서 기존의 연구들과는 차별된다. 한국어수업의 학습자 만족도 관련 선행 연구들은 주로 인식 조사 위주로 수행되었다. 그러나 본 연구는 수업이라는 틀 안에서 영향 요인과 만족도를 분석하는 통합적인 관점을 취하였다. 둘째, 본 연구 결과 이러닝 한국어수업 만족도에 영향을 미치는 주요 요인이 몰입, 인지된 이용용이성, 정보품질 요인이라는 점을 확인하였다. 이는 향후 이러닝 수업 설계 시 신뢰할만한 이론적인 근거로 활용될 것이다.

그러나 다음과 같은 한계점을 지니고 있다. 첫째, 연구 모형이 갖는 한계점이다. 본 연구는 연구 모형에 근거하여 변인 간의 관계와 영향력을 파악하였다. 그러나 학습자들의

성별, 연령, 학습 기간과 같은 인구통계학적 특성에 따른 집단 간의 차이 등은 분석하지 못하였다. 둘째, 표본이 갖는 한계점이다. 본 연구는 연구 표본의 대표성을 확보하고자 대학의 소재지를 구분하였고 구조방정식 분석에 적합하도록 200명 이상의 참여자를 확보하였다. 그러나 본 연구에 참여한 응답자들의 응답내용만으로 연구 결과를 일반화시키기에는 무리가 있다고 할 수 있다.

지금까지의 논의된 내용을 바탕으로 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다. 본 연구는 전면 비대면 원격 수업을 시행한 첫 해에 수행하였다. 이제는 학습자들 간에도 이러닝 학습 경험에 있어 차이가 발생할 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 이러닝 수업 경험 기간에 따라 학습자 층위를 구분하여 수업 만족도에 미치는 요인과 요인별 영향력에 차이가 있는지를 본 연구의 결과와 비교한다면 좀 더 심도 있는 논의를 진행할 수 있을 것이다.

[참고문헌]

- 강승혜(2017) 한국어교육 연구 동향 분석을 기초로 한 한국어교육학의 연구 영역, 새국어교육, 110, 121-146.
- 강승혜(2020). 대중 공개 온라인 강좌(MOOCs)를 활용한 한국어교육의 확산. 한국학논집, 78(78), 221-248.
- 김성숙, 김성조 (2016). 대중 공개 강좌(MOOC)를 위한 한국어 교육 모형 개발 사례: 글로벌 MOOC와 K-MOOC. 외국어로서의 한국어교육, 44, 85-130.
- 김성조, 박지영, 손성희, 한상미 (2022). 온라인 한국어 교육 콘텐츠 개발의 구성 원리 -Y대 학교 초급 온라인 한국어 교육 콘텐츠 개발 사례를 중심으로. 외국어로서의 한국어교육, 64, 1-40.
- 김정겸, 김기덕, 이상선 (2021). COVID-19 상황에서 대학 온라인 수업의 쟁점과 해결방안에 대한 통합적 문헌고찰. 홀리스틱융합교육연구, 25(4), 253-280.
- 김형민, 이선영, 박영지 (2020). 웹 기반 한국어교육 연구의 동향과 전망. 이중언어학, 80, 105.
- 남민우 (2010). 대학생 모바일 러닝 사용 의도와 관련요인 구조방정식 모델. 박사학위논문, 건국대학교 대학원.
- 민진영, 이은경 (2017). 교양 한국어 이러닝 콘텐츠 개발 방안 -UST 한국어 초급 과정을 중심으로. 언어와 문화, 13(4), 1-33.
- 박상훈, 한송이 (2020). COVID-19 상황에서 이전 온라인 학습 경험 여부에 따른 대학생의 학습 동기 차이 분석. 학습자중심교과교육연구, 20(21), 911-934.
- 박정화 (2020). 한국어교육 스마트러닝 학습자 인식 연구. 언어사실과 관점, 50, 503-529.
- 박진철, 장지영 (2021). 온라인 교양 한국어 수업에 대한 유학생의 인식 및 만족도 연구. 반교어문연구, 57, 251-279.
- 방성원 (2021). 온라인 한국어 교육 관련 연구 동향 분석 -토픽 모델링과 언어 네트워크 분석을 중심으로. 한국언어문화학, 18(1), 1-30.
- 손한결, 손복은 (2021). 외국인 유학생의 비대면 교양수업 운영에 따른 인식조사 연구. 학습자중심교과교육연구, 21(9), 747-756.
- 우환, 김중섭 (2021). 중국인 한국어 전공자의 온라인 수업에 대한 만족도 조사 연구 -시스템품질, 정보품질, 서비스품질 중심으로. 언어와 문화, 17(4), 117-137.
- 원미진, 황지유 (2018). 언어능력 평가로서의 말하기 평가 내용 연구 - 한국어 말하기 평가 개발을 위한 국내외 말하기 평가의 비교 분석을 중심으로. 어문론총, 75(75), 45-78.
- 이성호 (2013). 교육과정 및 교육평가. 과주: 양서원.
- 이영주 (2021). 뉴노멀 시대의 이러닝과 원격교육. 서울: 학지사.
- 이해영, 정혜선 (2020). 실시간 다대면 온라인 한국어 강의에서 모국어 사용 여부와 숙달도에 따른 차이 -매체 효능감과 실재감, 수업 만족도를 중심으로. 한국언어문화학, 17(2), 129-150.
- 주월랑 (2021). 외국인 유학생의 한국어 말하기 학습전략 사용 연구: 비대면 실시간 수업을 중심으로. 새국어교육, 129, 537-565.
- Wen Jing(2022). 실시간 온라인 한국어 수업에 대한 만족도 조사 -중국 유학생의 개인배경변인 중심으로-. 석사학위논문, 연세대학교 일반대학원.

- Arbaugh, J. B., & Duray, R. (2002). Technological and structural characteristics, student learning and satisfaction with web-based courses: An exploratory study of two on-line MBA programs. *Management Learning*, 33(3), 331-347.
- Chikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- Dick, W., & Carey, L. (2015). *The systematic design of instruction* (8th ed). Boston: Pearson.
- Johnson, R. D., Hornik, S., & Salas, E. (2008). An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(5), 356-369.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs : the four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Moore, G. C., & Benbasat, I. (1991). Development of an instrument to measure the perceptions of adopting an information technology innovation. *Information Systems Research*, 2(3), 192-222.
- Petter, S., DeLone, W., & McLean, E. R. (2013). Information systems success: The quest for the independent variables. *Journal of Management Information Systems*, 29(4), 7-62.
- Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.
- Pitt, L. F., Watson, R. T., & Kavan, C. B. (1995). Service quality: A measure of information systems effectiveness. *MIS Quarterly*, 19(2), 173-187.
- Saade, R. G. (2003). Web-based educational information system for enhanced learning, EI SEL: Student assessment. *Journal of Information Technology Education*, 2(2), 267-277.
- Seddon, P. B. (1997). A respecification and extension of the DeLone and McLean model of IS success. *Information Systems Research*, 8(3), 240-253.
- Shin, N., & Chan, J. K. Y. (2004). Direct and indirect effects of online learning on distance education. *British Journal of Educational Technology*, 35(3), 275-288.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7th ed.). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information Systems Research*, 11(4), 342-365.

발음 진단을 통한 우즈베키스탄 학습자 대상 한국어 발음 교육 연구

카리모브 분요드 (계명대학교)

1. 서론

본 연구는 한국어와 우즈베크어의 음운을 대조하고, 우즈베키스탄 학습자의 한국어 발음을 진단하여 그 특성을 파악한 후 이를 바탕으로 우즈베키스탄 학습자 대상의 한국어 발음 교육에 필요한 제언을 하는 데 그 목적이 있다. 한국어의 모음은 우즈베크어의 모음보다 복잡하고, 한국어의 자음 또한 우즈베크어의 자음과 다른 점이 많다. 두 언어에서 일어나는 음운변동의 경우에도 많은 차이점을 보인다. 이는 우즈베키스탄 한국어 학습자들이 한국어를 발음할 때 피할 수 없는 어려움을 초래한다. 따라서 우즈베키스탄 한국어 학습자의 발음에 나타난 특성을 정확히 진단한 후 적절한 교수법으로 꾸준히 교육을 한다면 한국어 발음 교육의 효율성을 향상시킬 수 있을 것이다.

2 선행 연구

한국어 교육 분야에서 발음에 대한 연구는 현재까지 약 500여 편 이상의 연구가 진행되었을 만큼 활발하다는 것을 알 수 있다. 그러나 한국어의 발음 진단에 대한 연구는 김은애(2006), 박은현(2011), 신예주(2019) 등 손가락으로 꼽을 수 있을 정도로 많지 않은 상황이다.

먼저 김은애(2006)은 한국어 학습자의 발음 오류 진단 및 평가에 관한 연구를 진행하였다. 이 연구에서는 발음 진단 틀과 발음 평가 틀을 제시하였다. 그리고 학습 초기 단계에서 정확한 발음 진단, 진단 결과에 따른 교정 학습 자료의 제공, 연습 후 평가에 이르기까지의 과정을 제시하였다. 그리고 이러한 과정에 있어 유용하게 사용할 수 있는 발음 오류 기록표와 오류 기록 방법을 제시하였다. 이 연구는 단순히 제시 단계에서만 그친 것이 아니라 실제 교육 현장에서 제공한 피드백의 예와 교정 결과를 소개했다는 데에서 그 의미가 있다고 할 수 있다.

박은현(2011)은 교사가 교육 전에 학습자에게 필요한 발음 교육 항목이 무엇인지를 알고 교육하는 것이 중요하다고 언급하며, 학습자의 발음을 진단할 수 있는 발음 진단표를 제시하였다. 발음 진단표는 단모음, 이중모음, 초성 자음, 종성 자음, 음운변동, 억양과 같은 진단 항목으로 구성되어 있다. 특별히 종성 발음의 경우는 비음, 장애음, 겹받침, /ㄹ/ 발음과 같이 세분화되어 있고 진단 항목은 각 요소를 평가할 수 있는 어휘 및 문장으로 구성되어 있

다. 또한 진단표의 유용성을 확인하기 위하여 7명의 한국어 교사가 12명의 학습자를 대상으로 발음 진단을 실시하였다.

신예주(2019)는 발음 진단 결과를 활용한 한국어 발음 교육 방안을 제시하였다. 발음 진단표의 발음 항목은 <표준 발음법>을 기반으로 선정하였으며 진단표의 실효성을 검증하기 위하여 4개 언어권(중국어권, 베트남어권, 우즈베크어권, 일본어권) 각 5명의 초급 단계 학습자를 대상으로 발음 진단을 실시하였다. 진단은 실제 현장에서 한국어를 가르치고 있는 5명의 교사가 녹음 파일을 듣고 채점하는 방식으로 진행되었다. 연구자는 학습자의 점수가 낮은 항목을 학습자가 발음의 원리를 인지하지 못한 경우와 인지는 하였으나 발음이 숙달되지 않은 경우로 나누어 교육 방안을 다르게 적용해야 한다고 주장하였다.

앞서 살펴본 선행 연구들은 모두 발음 진단 결과를 활용한 연구들이다. 발음 진단을 활용한 발음 교육은 Praat이나 다른 컴퓨터 프로그램을 사용한 결과와 달리 원어민 평가자가 학습자의 녹음을 듣고 직접 평가하는 방식이다. 이는 발음 교육 현장에서 교사가 실제로 발음 진단표를 통하여 학습자의 발음을 진단하고 이를 바탕으로 교육 계획을 수립하는 데 유용하다고 하겠다.

3. 한국어 발음 진단 방법 및 발음 진단표

학습자의 발음을 진단하는 방법에는 여러 가지가 있는데, 본 연구에서는 박은현(2011)의 낱말 진단 방법과 녹음 진단 방법, 그리고 신예주(2019)의 평가 기준으로 우즈베키스탄 한국어 학습자의 발음을 녹음한 후 청취 후 평가하는 방법으로 발음을 진단한 후 그 결과를 살펴보고자 한다. 하지만 학습자로 하여금 너무 긴 문장을 녹음하게 하면 자칫 학습자가 녹음하는 것을 지나치게 의식하여 부자연스러운 발음이 나타날 수도 있기 때문에 간단한 어휘를 통하여 진단하고 진단 결과는 5점 리커트 척도로 나타낸다. 발음은 한국어 표준어 화자를 기준으로 하며, 한국어 모어 화자와 얼마나 유사하게 발음하는지에 따라 진단 점수를 부여한다. 모음, 자음, 음운변동 모두 교사의 이해 정도에 따라 진단한다. 즉 학습자의 발음을 듣고 매우 다르거나 알아들을 수 없는 경우에는 낮은 점수를 주고, 정확하지는 않으나 발음을 듣고 해당 어휘를 이해할 수 있으면 그보다 높은 점수를 준다. 이는 교사가 학습자의 발음이 정확하지는 않더라도 이해할 수 있다면 학습자가 음운변동을 알고 발음한다고 볼 수 있기 때문이다. 좀 더 구체적으로 말하면, 5점은 발음이 매우 정확한 경우이고, 4점은 비교적 정확한 경우에 해당한다. 또한 3점은 한국어 모어 화자와 약간의 차이가 있으나 알아들을 수 있을 때, 2점은 매우 다르나 알아들을 수 있을 때, 1점은 전혀 알아듣지 못할 때 부여한다. 신예주(2019)에 따르면 발음 진단은 교사가 발음 교육을 하기 전이나 후에 실시하기도 하고, 발음 클리닉 등 교수-학습 환경에 따라 학습자의 발음을 진단할 수 있다고 하였다. 본 연구에서는 최은규, 김은애, 박혜진, 진문이, 박기영(2009)와 박은현(2011), 신예주(2019)를 근거로 발음 진단표를 구성하였다.

먼저 모음은 단모음과 이중모음으로 나누어 진단표를 구성하였는데 단모음의 진단표는 다음과 같다.

표 1. 한국어 단모음 진단표

5=매우 정확하다 4=비교적 정확하다 3=조금 차이가 있다 2=매우 다르나 알아들을 수 있다 1=전혀 못 알아듣는다							
진단 항목	진단 요소	어휘	점수				
단모음	ㅏ	아기	5	4	3	2	1
	ㅑ	어디	5	4	3	2	1
	ㅓ	오리	5	4	3	2	1
	ㅕ	우유	5	4	3	2	1
	ㅗ	예기	5	4	3	2	1
	ㅛ	예서	5	4	3	2	1
	ㅜ	이유	5	4	3	2	1
ㅡ	으리	5	4	3	2	1	

5=매우 정확하다 4=비교적 정확하다 3=조금 차이가 있다 2=매우 다르나 알아들을 수 있다 1=전혀 못 알아듣는다							
진단 항목	진단 요소	어휘	점수				
이중 모음	ㅘ	화라	5	4	3	2	1
	ㅙ	웨낙	5	4	3	2	1
	ㅚ	외국	5	4	3	2	1
	ㅜㅛ	웨소	5	4	3	2	1
	ㅜㅝ	웨이티	5	4	3	2	1
	ㅝㅜ	웨윅	5	4	3	2	1
	ㅝㅚ	외자	5	4	3	2	1
	ㅜㅗ	야구	5	4	3	2	1
	ㅜㅛ	여기	5	4	3	2	1
	ㅝㅛ	요리	5	4	3	2	1
	ㅝㅜ	유자	5	4	3	2	1
	ㅝㅜ	애기	5	4	3	2	1
ㅝㅜ	예의	5	4	3	2	1	

다음으로 한국어의 자음 진단표는 초성과 종성으로 나누어 제시한다. 종성은 다시 비음, 유음, 장애음, 겹받침으로 나누어 제시하도록 한다. 학습자의 자음 발음 진단 점수 역시 한국어의 표준 발음과 유사한 정도에 따라 달라지도록 제시하였다.

표 2. 한국어 자음 진단표

5=매우 정확하다 4=비교적 정확하다 3=조금 차이가 있다 2=매우 다르나 알아들을 수 있다 1=전혀 못 알아듣는다							
진단 항목	진단 요소	어휘	점수				
자음 (초성)	ㄱ	나무	5	4	3	2	1
	ㅋ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	다리	5	4	3	2	1
	ㅌ	다리	5	4	3	2	1
	ㄴ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1
	ㄷ	나무	5	4	3	2	1

5=매우 정확하다 4=비교적 정확하다 3=조금 차이가 있다 2=매우 다르나 알아들을 수 있다 1=전혀 못 알아듣는다							
진단 항목	진단 요소	어휘	점수				
자음 (종성:비음)	ㄴ	반	5	4	3	2	1
	ㅇ	반	5	4	3	2	1
자음 (종성:장애음)	ㄱ	역	5	4	3	2	1
	ㄷ	글	5	4	3	2	1
	ㅌ	입	5	4	3	2	1
	ㅍ	낫	5	4	3	2	1
	ㅊ	낫	5	4	3	2	1
	ㅌ	낫	5	4	3	2	1
	ㅍ	낫	5	4	3	2	1
	ㅊ	낫	5	4	3	2	1

5=매우 정확하다 4=비교적 정확하다 3=조금 차이가 있다 2=매우 다르나 알아들을 수 있다 1=전혀 못 알아듣는다							
진단 항목	진단 요소	어휘	점수				
자음 (/ㄹ/) 받음	모음	마리	5	4	3	2	1
		수리	5	4	3	2	1
	종성	부리	5	4	3	2	1
		말	5	4	3	2	1
		술	5	4	3	2	1
		쌀	5	4	3	2	1

5=매우 정확하다 4=비교적 정확하다 3=조금 차이가 있다 2=매우 다르나 알아들을 수 있다 1=전혀 못 알아듣는다							
진단 항목	진단 요소	어휘	점수				
자음 (종성:겹받침)	ㄴ	문	5	4	3	2	1
	ㄴ	문	5	4	3	2	1
	ㄴ	문	5	4	3	2	1
	ㄴ	문	5	4	3	2	1
	ㄴ	문	5	4	3	2	1
	ㄴ	문	5	4	3	2	1
	ㄴ	문	5	4	3	2	1
	ㄴ	문	5	4	3	2	1

마지막으로 음운변동의 진단표이다. 음운변동은 단순한 것에서부터 복잡한 것으로 제시하였는데, 연음, 격음화, 비음화, 유음화, 구개음화, 경음화, ‘ㄴ’ 첨가, ‘ㅎ’ 탈락 순으로 진단하

였다. 박은현(2011)의 요구 조사 결과에 따르면 한국어 학습자는 한국어 발음 중 음운변동을 가장 어려워하는 것으로 나타났다. 음운변동이 일어나는 어휘를 바르게 발음하는 것은 학습자들에게 있어 큰 부담이 아닐 수 없다. 이러한 이유로 음운변동의 진단 시에는 음운변동이 일어나는 구체적인 어휘를 선별하여 체계적으로 구성해야 한다.

표 3. 한국어 음운변동 진단표

진단 항목	음운 변동	어휘	점수																			
			5=매우 정확하다	4=비교적 정확하다	3=조금 차이가 있다	2=매우 다르다	1=전혀 못 알아듣는다															
음운 변동	연음	꽃이																				
		꽃잎																				
	구개음화	꽃잎																				
		꽃잎																				
	치음화	꽃잎																				
		꽃잎																				
	비음화	꽃잎																				
		꽃잎																				
	전음화	꽃잎																				
		꽃잎																				
=경어	꽃잎																					
	꽃잎																					
=받침	꽃잎																					
	꽃잎																					

지금까지 발음 진단 방법을 알아보고 본 연구에서 활용할 한국어의 음소와 음운변동에 관한 발음 진단표를 살펴보았다. 다음 장에서는 본 장에서 구성한 발음 진단 도구를 활용하여 우즈베키스탄 한국어 학습자들의 한국어 발음에 나타나는 특성을 진단해 보고자 한다.

4. 우즈베키스탄 학습자의 한국어 발음 진단 결과

4.1. 실험 참여자 정보

발음 진단에 참여한 우즈베키스탄 한국어 학습자의 수는 총 35명으로 여성이 16명이고 남성이 19명이다. 이들은 모두 대학교에서 한국어를 배우는 초급 한국어 학습자들인데, 실험 참여자로 초급 학습자를 선정한 이유는 한국어 학습 시간과 한국어에 노출이 적어 모어의 간섭 현상이 많이 나타날 것으로 예상하였기 때문이다.

4.2. 단모음 발음 진단 결과

우즈베키스탄 한국어 학습자들의 한국어 단모음 발음 진단 결과를 살펴보면, 학습자들의 발음 진단 결과 /ㅡ/를 제외하고 8개의 단모음의 평균값은 모두 4점 이상이 나와 학습자들의 단모음 발음이 자연스럽게 들린다고 할 수 있다. 좀 더 자세히 살펴보면 /ㅏ, ㅓ, ㅣ/의 평균값은 4.8점이며 평균값보다 낮은 점수를 받은 학습자는 각각 1명, 3명, 4명이었다. 그리고 /ㅜ/는 4.6점, /ㅟ/는 4.4점이었고 평균값보다 낮은 점수를 받은 학습자 각각 3명과 5명으로 많지 않은 편이었다. 하지만 /ㅝ/의 평균값은 4.2점으로 /ㅟ/의 평균값과 차이가 있었으며 평균값보다 낮은 점수를 받은 학습자도 9명이나 되었다. 그리고 단모음 /ㅓ/와 /ㅡ/의 평균값은 각각 4.1점과 3.7점으로 낮은 편이었다. 우즈베키스탄 한국어 학습자의 단모음 진단

결과, 기존의 선행연구와 달리 본고의 발음 진단에서는 학습자들의 한국어 단모음 /ㅏ/ 발음은 정확한 편이었지만 /ㅓ/와 /ㅡ/, /ㅝ/는 정확하게 발음하지 못하는 학습자가 많았던 만큼 이에 대한 교육 방안 마련이 필요하다고 판단된다.

4.3 이중모음 발음 진단 결과

다음으로 우즈베키스탄 한국어 학습자의 이중모음 발음 진단 결과를 살펴보겠다. 앞서 언급한 것처럼 현대 우즈베크어에는 이중모음이 글자로 존재하지 않지만 한국어의 상향 이중모음 중 ㅣ(=/y/)계 이중모음인 /ㅟ, ㅠ, ㅞ, ㅝ/는 발음으로는 존재하기 때문에 우즈베키스탄 한국어 학습자들이 이들 이중모음을 잘 발음할 수 있을 것으로 예상할 수 있다. 하지만 본고의 발음 진단 결과는 조금 달랐다.

한국어 /ㅟ/의 발음은 학습자 모두 정확히 발음하여 평균값 4.9점보다 낮은 점수를 받은 학습자는 1명뿐이었고 /ㅟ, ㅠ/의 평균값은 각각 4.5점이 나왔으며 평균값보다 낮은 점수를 받은 학생은 5명이었다. 하지만 /ㅞ/와 /ㅝ/발음의 경우 평균값이 4.0점으로 상향 이중모음 중 가장 낮았으며 평균값보다 낮은 점수를 받은 학생은 /ㅞ/가 9명이었고, /ㅝ/는 무려 16명으로 오류율은 46%나 된다. 진단 항목 /ㅞ/의 목표 어휘 ‘요리’의 경우 대부분의 학습자들은 [여리]나 [유리]로 발음을 한 경우가 가장 많았으며 [오리]로 발음한 학습자도 있었다. 즉 /ㅞ/를 /ㅟ/나 /ㅠ/로 대치하여 잘못 발음한 것인데 앞서 설명한 우즈베크어 모음 체계에는 없지만 학습자들이 정확히 발음할 수 있을 것으로 예측했던 /ㅟ, ㅠ, ㅞ, ㅝ/의 발음에서 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

상향 이중모음 중 ㅜ(=/w/)계 이중모음인 /ㅜ, ㅠ, ㅞ, ㅝ/의 발음 진단 결과를 보면 이중모음 /ㅞ/의 평균값이 3.5점으로 가장 낮게 나타났으며 평균값보다 더 낮은 점수를 받은 학습자는 16명이나 있었다. ‘외국’의 발음을 [왜국] 또는 [웨국]과 같이 첫음절을 [we]로 발음하거나 단모음 [외국]으로 발음하는 학습자도 있었지만 [위국]으로 발음하거나 무슨 발음인지 알아듣기 어려운 발음을 하는 학습자도 있는 등 발음이 상당히 불안정한 것으로 나타났다. 이와 동일한 결과는 신예주(2019)와 안수현(2019)에서도 확인할 수 있다.¹⁾ 한국어의 실제 언어생활에서 /ㅞ, ㅝ/ 세 모음은 구별하여 발음하지 않고 [we]로 통일하여 발음한다. 하지만 우즈베키스탄 한국어 학습자들은 한국어 ㅜ(=/w/)계 이중모음 /ㅞ, ㅝ, ㅞ/ 중 /ㅞ, ㅝ/는 같은 소리로 인식하여 [we]로 동일하게 발음을 하고 있으나 /ㅞ/는 다른 소리로 인식을 하여 잘못된 발음을 하고 있는 것으로 추측된다. 이는 발음 진단 결과에서도 확인할 수 있는데 우즈베키스탄 한국어 학습자들의 /ㅞ, ㅝ/ 평균값은 각각 4.5점과 4.4점이었고 평균값보다 낮은 점수를 받은 학생도 각각 6명, 4명뿐이었다. 그러므로 학습자들에게 ㅜ(=/w/)계 이중모음인 /ㅞ, ㅝ, ㅞ/의 발음이 모두 [웨]로 실현된다는 것에 대한 설명과 함께 해당 모음이 들어가 있는 단어를 제시하면서 발음하는 연습이 필요하다고 판단된다.

마지막으로 ㅡ(=/i/)계 이중모음인 /ㅟ/의 평균값은 3.0점으로 이중모음 13개 중 가장 점수가 낮았다. 평균값보다 낮은 점수를 받은 학생들도 19명으로 오류율이 54%가 넘었다. 이는 한국어 모음 /ㅟ/ 발음의 특수성 때문으로 판단이 된다.

1) 신예주(2019, p. 48)의 발음 진단 결과에서 우즈베크어 한국어 학습자들은 /ㅞ, ㅝ/보다 /ㅞ/ 발음을 어려워하는 것으로 나타났으며, 안수현(2019, p. 22)의 지각 실험 결과에서는 학습자들이 /ㅞ, ㅝ, ㅞ/의 인지율이 40%였다고 하였다.

4.4 초성 자음의 발음 진단 결과

한국어의 자음은 모두 19개로 /ㅇ/를 제외한 나머지는 모두 초성으로 사용된다. 그러므로 본 연구에서는 우즈베키스탄 한국어 학습자의 자음 발음 진단을 위해 /ㅇ/과 유음 /ㄹ/를 제외한 17개의 초성 자음을 대상으로 실험을 진행하였다.

먼저 우즈베키스탄 한국어 학습자들의 초성 자음 발음 진단 결과 학습자들은 평음 /ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ, ㅎ/와 비음 /ㄴ, ㄹ/에서 평균값 4.8점 이상의 높은 점수를 받아 한국어 발음의 정확성이 높다고 할 수 있다. 하지만 평음 /ㅈ/의 경우 평균값인 4.8점보다 낮은 점수를 받은 학습자가 8명이나 있었다. 이는 안수현(2019, p. 17)에서 언급한 것과 같이 우즈베키어와 한국어의 자음 대조를 통해 한국어 /ㅈ, ㅊ/의 경우, 우즈베키어에서 조음 위치와 조음 방법이 같은 자음이 존재하지 않기 때문에 학습자들은 지각 및 산출에서 많은 오류를 보이는 것과 관련이 있다고 할 수 있을 것이다.

두 번째로 한국어의 격음인 /ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ/의 발음 진단 평균값은 각각 4점 초반이었고 평균값보다도 낮은 점수를 받은 학습자들도 8명에서 12명 사이였다. 이들은 ‘카드’를 [가드]로 ‘타조’를 [다조]로 발음하는 등 평음과 격음의 발음을 구분하지 못하였다. 한국어 장애음은 기의 세기에 따른 삼지적 대립을 이루는 데 반해 우즈베키어는 성대 진동의 유무에 따라 유성음과 무성음의 양지적 대립을 갖는 자음체계를 가진다. 그러므로 이러한 조음 방법의 차이점이 학습자들의 발음에 영향을 미친 것으로 판단된다.

마지막으로 우즈베키스탄 한국어 학습자들은 평음, 격음, 경음 중에서 경음 /ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ/의 발음이 가장 좋지 않았다. 위의 발음 진단 결과에서도 평균값이 2점대 후반에서 3점대 초반으로 경음 /ㄱ/는 2.7점, /ㄷ/는 2.5점, /ㅂ/는 2.8점, /ㅅ/는 3.1점, /ㅈ/의 2.4점이었다. 발음에 오류를 보인 학습자도 /ㅈ/가 14명으로 오류율이 40%, /ㅈ/가 18명으로 오류율이 52%, /ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/는 각각 22명으로 오류율이 63%나 되었다. 학습자들의 오류 발음을 살펴보면 ‘까치’, ‘따로’, ‘빠지다’, ‘싸리’를 각각 [가치], [다로], [바지다], [사리]와 같이 평음으로 발음하였고, [타로]나 [파지다]처럼 격음으로 발음한 학습자들도 많이 있었다.

앞서 설명한 것과 같이 한국어와 우즈베키어의 장애음의 경우 조음 위치는 비슷하지만 조음 방법이 상이해 학습자들이 발음의 어려움을 많이 겪고 있다는 것을 확인할 수 있다.

4.5 종성 비음과 장애음의 발음 진단 결과

한국어는 자음 19개 중 초성에서는 18개의 자음이 제 음가대로 발음될 수 있으나 종성에서는 7개의 자음만이 발음될 수 있는데 한국어는 초성에서 발음되는 자음들이 음절 말에서 제 음가대로 발음되는 것이 아니라 [ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ] 중 하나로 발음된다.

본 연구에서는 종성을 홀받침과 겹받침으로 구분한 후 홀받침은 다시 비음과 장애음으로 구분하여 진단하였다. 또한 /ㄹ/은 별도로 진단하였다. 우즈베키스탄 한국어 학습자들은 종성에 비음과 /ㅁ/이 오는 경우 발음의 오류가 거의 나타나지 않았다. 우즈베키어에는 한국어 종성 비음과 같은 [m, n, ŋ]을 가지고 있어 비음을 발음할 때 큰 어려움이 없었을 것으로 판단된다. 하지만 일부 학습자들은 ‘반’을 [밤]이나 [밤ㅁ]로, ‘방’을 [반]으로 발음하는 오류를 보였다. 이에 대해 장현아(2018, pp. 70-71)는 우즈베키스탄 한국어 학습자들이 발음한 종성 [ㅁ]의 경우 조음 기관의 폐쇄가 두 입술에서 이루어져 발음하는 것은 눈으로 확인할

수 있지만, [ㄴ]과 [ㅇ]의 경우에는 조음 기관의 움직임이 구강 안에서 이루어져 학습자들이 두 발음을 구별하는 데 어려움이 있어 받침 [ㅇ]을 [ㄴ]으로 혼동하여 오류를 일으킨다고 하였다.²⁾ 또한, 비음 /ㄴ, ㄹ/이 종성에 오는 경우보다 /ㅇ/이 오는 경우 평균값이 조금 낮게 나타났는데, 이는 우즈베키스탄 피실험자 중 러시아어를 모어로 하는 사람들이 있어 러시아어의 영향으로 [ŋ]로 발음하지 않고, [ng]로 발음했기 때문인 것으로 판단된다.

종성 받침 /ㄷ/의 발음 진단 목표 어휘 ‘있다’의 경우 다른 장애음의 종성과 달리 평균값이 높게 나타났는데 신예주(2019)에서도 비슷한 결과를 보였다.³⁾ 신예주(2019)는 이것에 대해 학습자들이 ‘있다’의 종성이 불파음이라는 것을 이해하고 발음을 한 것이 아니라 학습자들에게 발음의 친숙도가 높아 정확하게 발음한 것이라고 추측하였다. 이러한 이유로 ‘있다’의 경우 뒤 음절의 초성을 발음하기 위해서는 앞 음절의 자음을 폐쇄하는 것이 자연스러우므로 [인따]로 발음하였을 것으로 예측한다. 이에 관하여는 향후 좀 더 자세한 연구가 진행될 필요성이 있을 것으로 본다.

종성에 장애음이 오는 경우에는 학습자들 대부분이 받침에 오는 장애음 /ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㄲ/를 과열시켜 발음하였다. 즉 ‘역’은 [여ㄱ]나 [여ㅋ]로, ‘꽃’은 [꼬ㅌ] 또는 [꼬ㅊ]로, ‘잎’은 [이프]로, 부엌은 [부어ㅋ]로, ‘끝’, ‘앞’, ‘밖’은 각각 [그ㅌ], [아ㅌ], [바ㅋ]로 발음한 것이다. 이러한 발음의 오류는 우즈베키어의 모어의 영향으로 우즈베키어는 어말 유성음이 무성음으로 발음되는 무성음화(devoicing) 현상이 나타나기 때문인 것으로 추측된다.

4.6 유음의 발음 진단 결과

다음으로 우즈베키스탄 한국어 학습자들이 한국어의 유음 /ㄹ/이 모음 사이에 올 때와 종성에 올 때를 구별하여 발음하고 있는지 살펴본다. 우즈베키스탄 한국어 학습자 중 받침에 /ㄹ/이 오는 ‘말’, ‘술’, ‘뿔’의 발음을 각각 [마ㄹ], [수ㄹ], [뿌ㄹ]로 발음하는 한 명을 제외하고 다른 언어권 학습자들과는 달리 한국어 유음의 발음에 대해 어려움을 느끼고 있지 않은 것으로 나타났다. 이것은 우즈베키어에도 종성에 /ㄹ/이 존재하기 때문인 것으로 판단된다.

이상에서 우즈베키어 한국어 학습자들의 초성 자음과 종성 자음의 발음 양상을 살펴보았다. 한국어의 자음은 거의 세기에 따라 평음, 격음, 경음의 세 가지로 나누고, 우즈베키어는 성대의 진동 유무에 따라 유성음과 무성음으로 구분이 된다. 이로 인해 학습자들이 평음, 격음, 경음의 구분을 어려워하였고 특히 경음의 발음에서 많은 오류가 나타났다. 그러므로 우즈베키스탄 학습자 대상 한국어 발음 교육에서는 평음, 격음, 경음의 구별에 대한 충분한 교육이 이루어져야 할 것으로 보인다.

4.7 겹받침의 발음 진단 결과

허용, 김선정(2006, p. 179)에 따르면 한국어에는 표기상 11개의 겹자음 /ㅄ, ㅅ, ㅆ, ㄷ, ㄹ, ㄺ, ㄻ, ㄼ, ㄽ, ㄾ, ㄿ/이 올 수 있다. 이중 /ㅎ/를 가진 겹받침 /ㄺ/과 /ㄽ/을 제

2) 장현아(2018)에서는 학습자들이 ‘방’을 [반], ‘우동’을 [우돈], ‘소풍’을 [소퐁]으로 발음한다고 하였다.

3) 신예주(2019)의 발음 진단 결과 ‘있다’의 경우 학습자들의 점수가 4.2점~4.6점으로 나왔다.

외하면 어말이나 자음 앞에서 둘 중 하나의 자음은 탈락되고 나머지 하나의 자음만 발음된다. 하지만 본 연구에서는 겹받침 /ㄴㅎ/과 /ㄷㅎ/을 제외한 나머지 9개로 이루어진 어휘를 대상으로 우즈베키스탄 한국어 학습자들의 겹받침 발음을 진단해 보았다.

한국어의 겹받침 중 /ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㄷ, ㅂ/은 앞에 오는 자음을 발음하고, /ㄹ, ㄷ, ㅂ/는 뒤 자음을 발음하기 때문에 한국어를 학습하는 모든 언어권의 학습자들이 공통으로 어려워한다. 위의 발음 진단 결과에서 확인할 수 있듯이 우즈베키스탄 한국어 학습자들도 한국어의 겹자음을 정확하게 발음하지 못하였다. ‘있다’의 경우에는 다른 겹자음의 발음보다 평균값이 높는데 이것은 앞서 살펴본 ‘있다’와 마찬가지로 학습자들이 종성이 불과되는 현상에 대해 알고 바르게 발음했다기보다 초급 학습에서 많이 등장하는 어휘로 학습자들에게 발음의 친숙도가 높았기 때문인 것으로 추측된다.

우즈베키어 한국어 학습자들 대부분은 한국어 겹자음 발음에서 세 가지의 발음 오류 형태를 보였다. 먼저, 두 개의 자음 중에서 어느 소리가 발음이 되는지를 알지 못해 ‘흙’을 [홀]으로, ‘을다’를 [을다]로, ‘외곶’을 [외곶]으로 자음을 잘못 탈락시켜 발음을 하였다. 두 번째는 겹자음의 발음 원칙에 따라 하나의 자음을 탈락시켜야 함에도 불구하고 ‘을다’를 [언츄다], ‘외곶’을 [외고트], ‘을다’를 [너르프다]처럼 종성에 오는 자음 두 개를 모두 발음하였다. 마지막으로 ‘을’, ‘흙’, ‘외곶’을 [모크]나 [모스], [흐크], [외고트]처럼 뒤에 장애음을 과열하여 발음하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 우즈베키스탄 한국어 학습자들은 한국어 겹자음의 발음을 많이 어려워한다. 그러므로 겹자음 발음 교육에서는 음절 말이나 자음 앞에서 두 자음 중 하나의 자음만 발음이 된다는 것을 알려주고 발음 연습을 충분히 해야 할 것이다. 또한 /ㄹ, ㄷ, ㅂ/와 몇 가지 용언을 제외하고는 대부분 앞 자음이 발음된다고 명시적으로 알려주어야 하며, ‘있다’와 ‘없다’와 같이 노출을 많이 시키면서 반복 연습을 한다면 겹자음의 발음이 좋아질 것으로 보인다.

4.8 한국어의 음운변동 발음 진단 결과

우즈베키스탄 한국어 학습자들이 한국어의 복잡한 음운변동을 얼마나 잘 적용하여 발음하는지 알아보기 위하여 연습, 구개음화, 격음화, 비음화, 유음화 순으로 진단하였다.

한국어 <표준 발음법>에 따르면, 연습은 홀받침이나 겹받침이 모음으로 시작된 조사나 어미, 접미사와 결합되는 경우에 일어난다. 다시 말해, 뒤 음절의 첫소리가 비어 있기 때문에 이 비어 있는 첫소리를 먼저 앞 절의 자음으로 채워야 한다는 것이다.

우즈베키스탄 학습자들이 홀받침 뒤에 모음으로 시작한 조사가 결합된 ‘웃이’, ‘앞으로’와 겹받침 뒤에 모음으로 시작한 어미가 연결된 ‘맑아요’의 경우에는 평균값이 3점이 넘어 다른 음운변동보다는 잘 발음하는 것을 알 수 있다. 하지만 ‘웃이’를 [오디]로, ‘앞으로’를 [아피로]나 [아브로], [압으로], ‘맑아요’를 [말라요], [마가요], [마라요] 등으로 발음한 경우도 있었다. 즉 ‘웃’이나 ‘앞’처럼 체언이 홀로 쓰일 때 종성이 제 음가대로 소리 나지 않고 대표음으로 발음되는 것을 잘못 적용시켜 [오디]와 [아브로] 등으로 발음한 것으로 추측된다. ‘맑아요’의 경우, 앞서 겹자음의 발음 진단에서 살펴본 바와 같이 학습자들은 겹자음이 종성에 있을 때 어떤 자음을 탈락시켜야 하는지 정확히 알지 못하는 경우가 많았는데 이것이 연습현상에도 나타난 것으로 추측된다. 특히 우즈베키스탄 한국어 학습자들은 홀받침이나 겹받침에 형식 형태소가 이어지는 단어보다 홀받침이나 겹받침 뒤에 실질형태소가 이어지는 어휘에서 10

0%의 오류율을 보였다. 즉 ‘헛웃음’과 ‘꽃 안’의 발음 진단 평균값은 1점대로 오류율이 100%였다.

한국어의 구개음화는 받침 /ㄷ, ㅌ(ㅌ)/가 조사나 접미사의 모음 /ㅣ/와 결합되는 경우에 받침 /ㄷ, ㅌ(ㅌ)/가 각각 구개음인 [ㅈ, ㅊ]로 발음되는 형태로 나타난다. 본 연구에서 실시한 구개음화의 발음 진단에서 학습자들은 ‘말이’, ‘별이’, ‘굳히다’의 발음에서 모두 1점대의 평균값을 보였고, 오류율도 모두 100%였다. 특히 ‘말이’의 발음 진단 결과는 본 연구에서 수행한 발음 진단 중 가장 낮은 평균값을 나타냈다. 학습자들은 ‘말이’를 대부분 [마디]로 발음하였고, [말히]나 [마치], [마치이], [말이]로 하는 학습자도 있었다. 또한 ‘별이’는 대부분 [벼디]나 [벼티], [벼치]으로 발음하였다.⁴⁾ ‘굳히다’는 받침 ‘ㄷ’ 뒤에 접미사 ‘히’가 결합되어 있어 ‘티’로 바뀐 후 다시 [치]로 바뀌어 발음이 된다. 그래서 [구치다]가 표준 발음이다.

격음화는 ‘축하’, ‘넣다’, ‘끓다’, ‘대답하다’ 네 개의 어휘로 발음을 진단하였는데 발음 진단의 평균값은 1점대 후반에서 2점대 초반까지 나왔다. <표준 발음법>에 따르면 ‘ㅎ(ㅎ, ㅎ)’ 뒤에 ‘ㄱ, ㄷ, ㅈ’가 결합되는 경우 ‘ㅎ’이 후행하는 장애음과 합쳐져 [ㅋ, ㅌ, ㅊ]로 발음된다고 하였다. 따라서 ‘넣다’는 [너타]로, ‘끓다’는 [끈타]로 발음해야 함에도 불구하고 학습자들은 [너다]나 [노다]처럼 ‘ㅎ’를 탈락시켜 발음을 하는 경우가 가장 많았다. 또한 [넌따], [너허타], [눅다]처럼 받침 ‘ㅎ’를 [ㄷ]나 [ㅌ]등으로 바꾸어 발음하는 경우도 있었다.⁵⁾ 다음으로 자음 /ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ/가 다음 음절의 첫소리인 /ㅎ/와 결합을 하면 [ㅋ, ㅌ, ㅊ, ㅊ]로 발음되어야 한다. 그러므로 ‘축하’와 ‘대답하다’는 [추카], [대다파다]로 발음해야 하지만 거의 대부분의 학습자들은 [축하], [대답하다]와 같이 글자 그대로 발음하였다.⁶⁾

본 연구에서는 비음화는 ‘막내’, ‘종로’, ‘독립’의 세 어휘를 활용하여 발음 진단을 하였고, 유음화는 ‘난로’와 ‘설날’을 실험 어휘로 사용하였다. 우즈베키스탄 한국어 학습자들은 비음화 중에서도 장애음이 선행하고 유음이 후행하는 ‘독립’의 발음을 가장 어려워하는 것을 알 수 있다. <표준 발음법>에 따르면 장애음 /ㄱ, ㅂ/에 /ㄹ/가 뒤에 오는 경우 /ㄱ/과 /ㅂ/이 각각 [ㅇ], [ㅇ]으로 발음되고 뒤에 오는 /ㄹ/이 [ㄴ]로 발음된다고 하였다. 그러므로 ‘독립’은 [동립]으로 발음된다. 하지만 대부분의 학습자들은 [독립]처럼 음절을 끊어서 발음하였다. 그리고 [독리브], [도립], [도크립], [도ㄱ립]처럼 비음화를 적용시키지 않고 앞 음절의 받침 ‘ㄱ’을 파열시켜 발음한 학습자도 있었다.

다음으로 비음 /ㅁ, ㅇ/ 뒤에 유음이 비음 /ㄴ/으로 발음되는 ‘종로’ [종노]나 장애음과 비음 /ㄴ/이 만나 장애음이 비음으로 발음되는 ‘막내’ [망내]의 경우는 발음 진단 평균값이 모두 1.5점이었으며 오류율은 97%로 나왔다. 대부분의 학습자들은 ‘종로’를 [종로]로, ‘막내’를 [망내]처럼 음절 그대로 발음하였고, 학습자에 따라서는 앞 음절의 받침을 파열하여 [마크내]나 [마ㄱ내]로 발음하거나 받침을 탈락시켜 [조로]로 발음한 경우도 있었다.

위의 발음 진단 결과표를 살펴보면 우즈베키스탄 한국어 학습자들은 비음화처럼 유음화도 정확히 발음하지 못하고 있다는 것을 알 수 있다. 먼저 ‘난로’처럼 비음 /ㄴ/ 뒤에 유음이 오는 경우는 [날로]로 발음되어야 한다. 분석 결과 학습자들은 [난로]나 [난노]로 발음을 하고 있었다. 그리고 앞 음절에 유음이 오고 비음 /ㄴ/이 뒤에 오는 ‘설날’의 경우 [설랄]로 발음을 해야 함에도 불구하고 대부분 [설날]로 발음을 하였다. 또한 [선날], [손날]처럼 유음 /ㄹ/를 같은 조음위치에서 발음하는 /ㄴ/으로 대치하여 발음한 학습자들도 있었다.

4) 학습자에 따라서는 [벼치이], [베티], [벼드], [벼치], [베티]로 발음하는 학습자도 있었다.

5) ‘끓다’의 경우 [끄너타], [끄헨다], [끌따], [길따]로 발음한 학습자도 있었다.

6) [직하]나 [칙하], [대답다], [다당하다]로 발음한 학생도 있었다.

경음화 발음 진단 결과 학습자들의 대부분은 ‘국밥’을 [국밥]으로 발음하였으며, [국바프], [구크바프]처럼 과열시켜 발음하기도 하였다. 수의적 경음화에서는 어휘에 따라 발음 진단 평균값에서 차이를 보였다. 특이한 점은 ‘열심’의 경우인데 발음 진단 결과 평균값은 4.3점이었고, 오류율은 77%였다. ‘열심’, ‘열정’이나 ‘발달’은 한자어의 ‘ㄹ’ 받침 뒤에 연결되는 /ㄷ, ㅌ, ㅈ/로 구성된 어휘들이므로 /ㄷ, ㅌ, ㅈ/를 된소리로 발음해야 하는데 ‘열정’의 평균값은 3.1점으로 오류율이 97%, ‘발달’의 평균값은 2.6점으로 오류율은 100%였다. 같은 음운 환경을 갖는 단어 중 특정 단어의 발음 정확성이 높다는 것은 음운변동에 대한 정확한 이해보다는 앞서 보았던 ‘있다’, ‘없다’의 발음처럼 ‘열심’이라는 어휘에 대한 노출이 다른 두 단어보다 높아서 생긴 결과라고 판단된다.

다음으로 ‘ㄴ’ 첨가 현상에 관한 발음 진단 결과를 살펴보겠다. <표준 발음법>에서는 ‘ㄴ’ 첨가 현상에 대해 합성어와 파생어에서 앞 음절이 자음으로 끝나고 ‘이, 야, 여, 요, 유’가 뒤에 오는 경우에 /ㄴ/을 첨가하여 [니, 냐, 녀, 뇨, 뉴]로 발음한다고 하였다. 이에 해당하는 어휘의 발음 진단을 위해 본 연구에서는 ‘맨입’, ‘늦어름’, ‘부엌일’, ‘깻잎’, ‘알약’으로 실험을 진행하였다. 하지만 학습자들은 모두 1점대 초반의 평균값을 보였고 오류율은 100%였다.

마지막으로 ‘ㅎ’ 탈락 현상에 관한 발음 진단 결과인데 <표준 발음법>에 의하면 /ㅎ(ᄃ, ᄆ)/ 뒤에 모음으로 시작된 어미나 접미사가 뒤따르면 /ㅎ/이 탈락된다. 따라서 ‘날아요’, ‘끓어요’는 각각 [나아요], [끄너요]로 발음해야 한다. 실험 결과, 학습자들의 ‘ㅎ’ 탈락 발음의 진단 평균값은 3점대 후반이었다.⁷⁾

이상으로 우즈베키스탄 한국어 학습자들이 음운변동이 일어나는 어휘를 얼마나 정확히 발음하는지를 진단해 보았다. 실험자들은 한국어의 여덟 가지 음운변동 모두에서 3점대 이하의 평균값을 받을 정도로 음운변동이 일어나는 발음을 어려워하는 것을 알 수 있었다. 특히, 구개음화와 격음화, 비음화, 유음화 ‘ㄴ’ 첨가의 발음 오류율이 높은 것으로 나타났다.

5. 결론 및 제언

우즈베키스탄 한국어 학습자의 발음에 나타난 특성을 정확히 진단하면, 이에 맞는 적절한 교수법으로 발음을 교육하는 거성 가능해져 한국어 발음 교육의 효율성을 향상시킬 수 있다. 본 연구에서 발음 진단표를 구성하고 이를 통하여 우즈베키스탄 학습자들이 어려워하는 발음을 정확히 진단하고자 한 것은 이러한 이유 때문이다. 진단 결과를 바탕으로 집중적으로 발음 교육을 할 경우 학습자들이 한국어의 발음을 익히고 수정하는 데 도움이 될 것이다. 본 연구가 우즈베키스탄 한국어 학습자들이 발음의 정확성과 유창성을 확보하고, 한국어로 의사소통을 원활하게 하는 데 기초 자료로 활용될 수 있기를 기대한다.

7) ‘ㅎ’ 탈락 발음을 진단하면서 ‘고향, 은행, 삼행시, 방학, 실험’의 단어를 활용하여 현실 발음의 습득 여부도 함께 실험해 보았다. 그 결과 대부분의 학습자들이 글자 그대로 ‘ㅎ’을 탈락하지 않고 발음하는 것으로 나타났다.

[참고문헌]

- 김은애. (2006). 한국어 학습자의 발음 오류 진단 및 평가에 관한 연구. *한국어 교육*, 17(1), 71-97.
- 박은현. (2011). 한국어 학습자를 위한 한국어 발음 진단 방안 연구. 석사학위논문, 계명대학교 대학원.
- 신예주. (2019). 발음 진단 결과를 활용한 한국어 발음 교육 방안. 석사학위논문, 계명대학교 대학원.
- 안수현. (2019). 우즈베키스탄 학습자를 위한 한국어 발음 교육 연구. 석사학위논문, 한양대학교.
- 최은규, 김은애, 박혜진, 진문이, 박기영. (2009). (외국인을 위한) 한국어 발음 47. 서울: 한글파크.
- 허용, 김선정. (2006). 외국어로서의 한국어 발음 교육론. 서울: 박이정

2022 한국언어문화교육학회 추계(제35차) 전국학술대회 기획팀

학술대회장: 우창현

학술대회 준비위원장: 원미진

학술대회 준비위원: 민경모, 권성미, 윤은경, 이향, 김유미, 최정도, 강진숙

간사: 김찬미, 조동호, 김한근, 신민섭, 정해윤, 김교연

☒ 전자우편: klaces@naver.com

☒ 홈페이지: www.klaces.or.kr/

→ 발표 전문(full-text)은 홈페이지 자료실에서 내려받으실 수 있습니다.