

한국어 학습자의 구어 능력은 숙련되고 있는가?

-말하기 교육의 반성과 지향*-

지 현 숙

Abstract

Jee Hyunsuk. 2013. 6. 30. **Is Korean learner's oral ability improving? -The Introspection and Orientation of Speaking Instruction.** *Bilingual Research* 52, 425-452. The present article aims to review the direction and contents of speaking Korean instruction. The study adopts internal approaches and discourse analysis methodology in investigating speaking instruction with own speaking's properties and reviews past educational contents mainly from the teaching methods and Korean textbooks focusing on critical thoughts. Moreover, the study analyses the performance of speaking test of present Korean learner's as well as the performance of speaking test discourse 10 years before. This study strives to found out present Korean learners have low speaking proficiency than 10 years before, and persuade speaking Korean instruction should be changed. Through these efforts, this study sets its own directions as 'BupGoChangSin Korean speaking instruction'. This study suggest speaking Korean instruction should pursue improving conversational abilities and spoken grammar as well.

【Key words】 한국어 학습자의 구어 능력(Korean learner's oral ability), 구어 숙련도(proficiency of oral language), 한국어 말하기 교육(speaking Korean instruction), 담화 분석(Discourse Analysis), 구어 문법(spoken grammar)

* 본 논문은 이중언어학회 제29차 춘계학술대회에서 발표한 원고를 수정, 보완한 것이다.

1. 논의의 출발

한국어교육에서 말하기를 가르친 역사는 그리 짧지 않다. 1990년대를 전후로 대학 내 한국어 교육기관이 증가하고 소위 의사소통식 교수법이 도입되면서 말하기 교육은 활발하게 이루어져 왔다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 기능을 통합하는 교육과정이 만들어지고 대부분의 교재는 각각의 기능 영역을 통합하여 집필·제작된 후 사용되었다. 그러나 명목상 으로서만 통합되었지 실제 교육과정은 언어 기능별 교육을 시행하고 있고 겉으로만 말하기 교육에 비중을 높게 두고 있는 것처럼 보이는 것이 사실이다. 비행기, 고속기차 등 교통수단의 발달과 전자통신 기술의 눈부신 진보 덕분에 인간의 의사소통은 더욱더 면대면 교류 방식으로 옮겨가고 있는 듯하다. 따라서 말하기를 중심으로 한 외국어교육은 지속적인 강세를 보일 것으로 전망된다. 본고의 목적은 이러한 전제적 인식을 바탕으로, 한국어 말하기 교육의 현 시태를 돌아보고 그 결핍된 바를 찾아내어 이를 극복하기 위한 논리를 재구해 내고자 한다. 진실로 말하기 교육은 무엇을 가르치는 것이어야 하는가의 초창기의 논의로 돌아가 한국어 말하기 교육이 지향해야 할 바를 교육 내용으로서 제안하는 것이 본 연구의 목적이다. 현재 외국어 교수법에 대한 연구와 한국어 말하기를 가르치는 현장 교사는 증가하고 있으나, 우리의 말하기 교육이 온전하게 이루어지고 있는가는 별개의 문제이다. 더욱이 자존감, 생존, 배려 등을 추구하는 ‘언어 인권’이라는 측면에서 우리가 한국어 말하기를 사려 깊게 가르치지 않아 학습자가 불이익을 겪거나 소외되고 있는 것은 아닌지를 성찰할 필요도 절실하다. 연구자는 본고를 통해 세 가지 연구문제를 추구하고자 한다; 첫째, 교수법 연구사나 교재에서 확인되는 한국어 말하기 교육의 양상은 어떠한가? 둘째, 한국어 학습자의 구어 담화를 분석하였을 때 결핍된 말하기 능력은 무엇이 있는가? 셋째, 향후 한국어 말하기 교육이 지향해야 하는 것은 무엇인가?

2. 한국어 말하기 교육의 방향

지금까지 한국어교육 연구에서 이루어진 말하기와 관련한 논의는 크게 다섯 부분으로 이루어져왔다고 볼 수 있을 것이다. 첫째는 말하기 능력이나 구어 (문법) 혹은 담화 능력(권재일 2003, 지현숙 2006, 2009, 2010, 김상수 2008, 이동은 2008, 최정순 2006, 2012a, 이정희 2010, 목정수 2010), 둘째는 학습자의 말하기 수행 담화(지현숙 2008a, 문금현 2009, 김선정 외 2012 등), 셋째 말하기 평가와 관련한 연구(지현숙 2004, 2005, 김정숙 외 2006, 전나영 외 2007), 넷째, 말하기 교수-학습 방법(곽상훈 2002, 지현숙 2007, 조수진 2010, 김지혜 2011), 다섯째, 말하기 혹은 담화 전반에 관한 연구사(강승혜 2003, 안경화 2005, 강현화 2012) 등이다. 이들 연구는 말하기 교육에 관한 문헌조사나 말하기 교재를 중심으로 한 교육과정에 대한 요구 분석, 학습자나 교사를 대상으로 한 설문조사 등이 주를 이루었고, 학습자가 산출한 구어 담화를 분석하여 오류를 유형화하고 그 원인을 살펴보는 연구가 이루어졌으며, 평가 분야에서는 선행연구를 토대로 말하기 평가도구 개발의 방향 제시나 말하기 시험과제의 유형화, 평가도구의 신뢰도 검증 등이 시도되었다. 이렇게 비교적 다양한 연구가 이루어졌음에도 한국어 말하기 교육의 목표를 근본적으로 논의하거나 객관적이고 타당하게 말하기 교육 내용을 체계화한 연구 성과는 부족한 것으로 보인다. 이러한 맥락에서 한국어 말하기 교육의 방향을 정립하기 위하여 학습자가 산출한 구어 담화를 분석하여 그 결핍된 바를 찾아낸 후 이 시점의 말하기 교육이 무엇을 반성하고 보완해야 할 것인가를 논의하는 것은 그 의미가 적지 않을 것이다.

2.1. 법고(法古)의 말하기 교육을 위한 구어적 특징

본고에서는 말하기 교육의 방향 정립은 한국어가 가진 본연의 구어적

특징에서 그 근간을 찾아야 한다고 보아 이를 ‘법고(法古)의 말하기 교육’이라 부를 것이다. 이에 한국어 말하기 교육의 내용이 될 구어적 특징을 살피기로 한다.

말하기는 청자에게 언어라는 부호를 이용해 발화하는 것이다. 즉, 말하는 사람이 자기의 의도를 부호로 나타내 공기를 통해 발화하면 듣는 사람은 부호를 풀이하여 의미를 해석하는 과정을 포함하는 것이 말하기이다. 한편으로 줄고(2006)에서는 말하기를 구두를 통한 ‘의사소통 기술(skill)’로 정의하고 한국어 말하기의 특징을 ‘구어 문법’으로 정립하고자 하였다. 한국어의 구어적 특징은 대체로 음운론, 어휘론, 통사의미론의 영역으로 나누어 다음과 같이 기술되어 온 것으로 보인다(권재일 2003, 장경희 2005, 목정수 2010, 지현숙 2010, 최정순 2012a 등).

첫째, 한국어의 음운론적인 특성으로 가장 두드러진 것은 운율적인 요소들이다. 강세나 억양은 구어에서 차지하는 비중이 적지 않아서 의미를 담아 소리를 물리적으로 넘으로써 화자의 의사를 구체적으로 전달한다. 말하기가 완전문으로 끝났을 경우 종결어미가 있기 때문에 억양은 큰 역할을 하지 않지만 ‘-아/어’와 ‘-지’로 끝나는 경우엔 억양이 의미 전달에 결정적이다. 또한 다른 언어와 마찬가지로 ‘생략’이 잦은데, 특히 동작주의 생략이 두드러지며 단어 내부의 생략, 음절 생략 등도 흔하다. 또한, ‘예쁘다.이쁘다’와 같은 단어 차원의 음운 변동, ‘나하고-나하구’처럼 조사나 어미의 음운 변동도 특징적이다. 이러한 음운론적 특징들은 일상적인 말하기에서 쉽게 발견되므로 한국어 말하기 교육의 내용에 중요한 비중을 차지한다고 할 수 있다.

둘째, 말하기에서는 비형식적인 어휘나 고빈도 어휘가 반복해서 사용되는 특징이 있다. 말할 때에는 ‘토지 가격, 사망하다’ 보다는 ‘땅값, 죽다’를 쓰고, 조사 ‘-와/과’ 대신에 ‘-하고 같이’ 혹은 ‘-(이)랑’을 쓰는 것이 자연스럽다. 그 외 구어 실현에서는 감탄사, 간투사, 은어, 유아어 등도 문어에서 보다 자주 나타나는 특징을 보인다. 또한 십대, 이십대의 젊

은이 사이에 ‘열심히 공부해-열공, 중앙도서관-중도’와 같은 축약어의 사용이 두드러지므로 20대가 한국어 학습자의 주된 연령층임을 고려할 때 말하기 교육에 포함시킬 필요가 있다.

셋째, 한국어 말하기의 통사 의미적 특성으로 가장 두드러진 것은 단어의 반복 표현이다. 구어 의사소통에 감정을 싣고 화자와 청자 간의 상호작용성을 높이기 위해 ‘정말 정말 정말 정말?’과 같이 동일한 단어를 여러 번 반복하는 표현이 자주 쓰인다. 그밖에, ‘눈꼽만하다’, ‘고래등만하다’처럼 말하기에서만 통용되는 특유의 수사적 표현이 있고, ‘A는 무슨 A?’, ‘잘 했군, 잘 했어!’, ‘뽕 터졌다’와 같은 덩어리 표현 등도 말하기에서 나타나는 통사 의미적 특성들이다.

이와 같은 한국어의 구어적 특징은 여타 언어의 일반적인 말하기의 특징과 대동소이하다. Richards(1983)에서는 말하기의 특징으로, (1)절 단위로 구성된다. (2)축약된 형태의 발화가 많다. (3)비문법적인 표현이 빈번하게 나타난다. (4)휴지와 실수가 자주 발생한다. (4)언어 특유의 강세와 리듬을 가진다. (5)문어와 다른 접속어나 표현들을 사용한다. (6)글 보다 정보 농도가 낮다. (7)상호작용성이 활발하다 등을 들었다. 한편, Brown(2006:332-333)이 제시한 ‘(인지적·물리적) 무리짓기, 반복성, 축약, 수행 변인의 사용, 구어체 어휘·관용표현의 사용, 적절한 발화 속도, 강세·리듬·억양, 상호작용성’의 여덟 가지는 구어의 특성을 더 구체적이고 분명하게 압축하였다고 보인다. 이와 같은 일반 언어교육학의 논의는 개별 언어교육학으로서의 한국어교육 분야의 그것과 크게 다르지 않음을 알 수 있다.

2.2. 한국어 말하기 교육이 다루어 온 것

한국어 교수법은 삼국시대의 신라어 교육에서 시작하여 고려어, 조선어 교육으로 연결되고 개화기에 주로 선교나 통역을 위한 교육으로 이루어

어지다가 점차로 분화되어 다양하게 시도되고 집목되어 온 듯하다. 본고의 논점인 말하기 교육을 특정해서 한국어교육에서 어떻게 통시적으로 이루어져 왔는가를 정리할 수 있는 기존의 연구는 부재하므로 1980년대 전후로 출간되기 시작한 교재 가운데 말하기(회화)를 중심으로 논의할 수밖에 없을 것 같다.

한국어교육에서 교수법이 어떻게 변화했는가는 ‘교재’가 가장 확실한 증거물이 된다. 한국어 교재는 1959년 이후 연세대학교 한국어학당, 서울대학교 어학연구소, 명도원 등에서 한국어교육이 본격화되면서 개발되기 시작했다. 1960년대 당시 한국어 교재는 청각구두식 교수법을 바탕으로 하고 있어서 문법 교육과 어휘 교육에 초점을 두고 있었기 때문에 학습 활동이나 연습 문제 역시 문법 항목 활용 및 어휘 학습에 치중하였다(신현숙, 2006:133). 이후 의사소통식 교수법이 도입되면서 반복적인 연습 중심의 교재에서 과제 해결을 위한 활동 중심의 교재로 바뀌게 되었다. 대체로 70년대 중반부터 90년대 초반까지 출간된 말하기(회화) 교재를 살펴보면 ‘대화-문형 연습’이 고빈도로 나타남을 확인할 수 있고, 언어 지식의 암기와 문형의 반복 연습에서 벗어나 의사소통 능력과 과제 해결 능력의 배양을 중시하기 시작한 것으로 보인다. 그러나 대부분의 교육기관이 기능별 한국어 교육을 시행해 왔음에도 정작 교재는 기능 통합적이어서 모순을 보이고 있다. 이러한 상황에 대해서 말하기 교육은 교육기관과 교재가 “묘한 불일치를 보이고 있다(최정순 2012a:348)”고 지적되었으며 진정한 의사소통적 말하기교육이 아닌 것으로 비판되었다. 즉, 기존의 의사소통적 교수법은 언어적 기반의 말하기 능력을 신장하는 것에만 초점이 있었다고 할 수 있는데(최정순 2006, 2012a, 2012b, 졸고 2007, 2008b), 그 근거는 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째, 한국어 말하기 교재는 여전히 정확성을 높이기 위한 문형 연습이 주류를 이루고 있다. 언어 지식에 대한 교육을 위주로 하였지 언어 사용을 전제한 과제 해결 능력을 기르기 위한 것은 아니다. 둘째, 말하기 수업은 말을 하기 위

한 준비 단계로서 목표 어휘나 문법을 연습하는 것으로 설정되었을 뿐, 능동적인 ‘의사소통’을 위한 과정이나 단계가 부재하다. 셋째, 학습자의 창의적인 말하기 능력을 키우기 위한 다양한 형식의 활동이 부족하다. 넷째, 상대방의 말을 듣고 적극적으로 유의미한 반응을 하는 듣기와 말하기의 자동적이고 자율적인 교체를 숙련시키기 보다는 ‘일방향적으로’ 듣고, ‘일방향적으로’ 말하도록 유도되고 있다. 다섯째, 소략화된 언어 활동이 그나마 목적이 불분명하고 실제성이 낮다. 무엇보다 ‘구어’의 특성을 가르치기 위한 배려로 고안된 활동이 절대적으로 부족하다.

한국어교육의 도약기인 2000년 이후에는 본격적인 의사소통식 교수법에 입각한 교재들이 쏟아져 나왔다. 한국어 학습자의 의사소통 능력의 계발을 목표로 하는 의사소통식 교수법은 직접 교수법, 과제 중심 교수법을 포함한 점은 기관별로 큰 차이가 없으나 기관의 철학이나 학습자의 요구에 따라 실제 구현 방식은 차이가 났다(안경화 2005:328). 특히 의미와 맥락을 중시하고 효율적인 의사소통 능력 자체를 추구하는 기관에서는 ‘말하기’ 중심의 교육과정을 운영하였으며, 형태적 정확성을 우선시하는 기관에서는 ‘문법’ 중심의 교육과정을 운영하는 등 차별화된 것으로 보인다.

유학생, 산업연수생 등의 증가로 2000년대 후반 이후 한국어교육은 다시 커다란 변혁기를 맞이하게 되었다¹⁾. 특히 학문 목적 학습자와 결혼

1) 이 시기의 말하기 교육은 ‘유창성’과 ‘정확성’을 함께 지향한 것으로 보인다. <서강한국어>의 경우 ‘유창성 활동’과 ‘정확성 활동’을 함께 구성하여 전자는 말하기 능력을 향상시키는 데 초점을 두고 후자는 한국어 문법 지식을 점검하는데 초점을 두고 있다. 연세대학교 한국어학당은 “형태와 사용, 즉 구조의 유창한 사용과 의사소통 중심, 그리고 언어를 구사하는 주체인 학습자 중심이라는 교수 학습 원리에 근거하며 있듯이 구조 습득에 용이한 현재의 방법론을 적극 활용하여 독자적인 교수 학습 이론 개발을 모색하고 있다(황인교 2006:391)”. 경희대학교의 경우도 “유창성과 정확성을 모두 학습의 목표로 삼고 정확한 문법 항목의 활용 또한 중시한다(신현숙 2006:136).”고 하고 있다.

이주여성을 대상으로 한 한국어 교재가 나오기 시작하였다. 한 가지 주목할 만한 것은 Sohn(2001)인데, 미래의 한국어교육은 의사소통 접근법을 중심으로 다른 교수법의 장점이 보완된 절충식 교수법을 지향해야 한다고 하며 학습자 중심, 맥락 의존, 실제 언어, 능력 수준, 과제, 정확성, 문화 통합, 기능 통합 등의 원칙을 제안하였고 특히 ‘전문성’과 ‘다양성’이 추구되어야 함을 강조하였다. 이처럼 교재 및 기능, 교수법의 통합화를 주장한 논의들은 2010년대를 전후로 하여 ‘의사소통 능력’ 혹은 ‘구어(문법) 능력’, ‘담화 능력’ 등이 과연 무엇인가에 대한 근본적 탐색으로 깊어지는 추세이며, 한국어교육의 정책 변화와 양적 팽창에 따른 TOPIK 시험의 영향력이 지대해짐에 따라 교수법에 대한 고민과 성찰은 잠시 유보된 듯이 보인다. 그럼에도 윤지원 외(2010)와 신동일 외(2013)처럼 유학생의 말하기 실태를 실증적으로 보여주거나 언론 보도물과 선행연구에 비친 외국인의 ‘언어 인권’을 다루는 논의 등도 새롭게 등장하고 있어서 일견 다행이다. 특히, 윤지원 외(2010)에서는 대학에 입학한 유학생들이 1년 이상 교육기관을 통해 한국어를 배워왔거나 TOPIK 3,4급을 합격한 자들이어도 말하기에 많은 어려움을 겪고 있고 말할 기회가 별로 없다는 불만을 실증적으로 조사하여 보고하였다.

논의를 종합하면, 현재 한국어 교실에서 이루어지고 있는 말하기 교육은 교육 내용의 체계성이 부족하고, 말하기의 핵심인 ‘회화 능력’의 배양에 그다지 주의를 기울이지 않고 있으며, 유창성이나 담화 전략을 길러주기 보다는 문어 문법 및 어휘 중심의 정확성 확보에 우선하는 경향을 보이고 있음이 확실하다. 이는 어쩌면 현장의 교사나 연구자들은 한국어는 영어와는 달리 노출의 기회가 적은 ‘낮선 언어’이고, 배우기 어려운 언어군에 속한다고 의식하고 자승자박한 것은 아닌가 싶다. 그래서 문어 문법을 중심으로 하여 말하기 수업에서조차 목표 문법을 제시·설명하고 그 문법이 속한 대화문을 반복적으로 따라 읽게 하고 연습 문제를 풀게 한 후 대화문의 구두 연습을 확장하는 방식으로 ‘말하기’를 가르쳐온

것은 아닌지 돌아보게 한다.

3. 학습자의 구어 담화에 대한 비판적 성찰

3.1. 말하기 평가 담화 분석의 역할과 중요성

말하기 교육의 실행은 교육 목표, 교육 내용, 교육 방법, 평가를 중심으로 이루어진다. 그 가운데 평가는 말하기 교육의 실행을 마무리하는 영역이자 다시 말하기 교육의 목표를 선정하고 교육할 내용을 마련하고 실제로 교육할 방법을 택하여 교육하게 되는 시작점이 된다.

우리는 학습자가 평가를 수행할 때 산출한 구어를 살펴서 표면적으로 드러난 말하기 능력이 어떠한가를 분석할 수 있음과 동시에 이면에 숨겨진 말하기 능력이 어떠한 본질적 특성을 보이는가를 통찰할 수 있다. 본고를 통해 한국어 학습자가 어떤 말하기는 잘하는데 반대로 어떤 말하기 능력은 부족한지를 논의하게 되면 정밀한 말하기 교육의 목표와 내용이 재설정될 수 있어서 결핍된 특정한 능력을 맞춤형으로 길러줄 수 있을 것이다. 나아가 10년 전 학습자와 현재의 유사한 학습 기간을 거친 학습자의 말하기 능력을 비교한 후 그 숙련의 정도와 세부적 차이들을 분석하는 통시적인 탐색은 현재의 말하기 교육을 개선할 수 있는 또 다른 근거를 마련해 줄 것이다.

3.2. 연구 방법 및 결과

본고가 사용한 ‘담화 분석’은 구어 의사소통에서 산출된 담화를 일정 기준에 의거하여 심층적으로 분석하는 질적 연구방법의 하나이다. 연구자는 담화 분석을 통해 한국어 학습자의 실제적인 말하기 능력을 살펴보고 우리의 말하기 교육이 담보하지 못한 점들을 찾아 향후 말하기 교육

의 내용에 포함시키고자 하였다. 이 연구가 분석 대상으로 삼은 것은 크게 2종으로 구분되는데, 첫 번째는 2012년, 대전·충남권 소재 한국어 교육기관의 4급 및 5급 반에 재학 중인 학습자 13명이 말하기 수행평가에서 산출한 구어 담화 65개이다. 두 번째 자료는 지난 2001년부터 2004년까지의 기간 동안 대전 및 수도권 소재 교육기관에서 600시간 내외로 한국어를 배운 학습자 10명의 말하기 시험 담화들이다. 2종의 대상 모두 20대 초반의 학습자였고, 언어권은 12개로 다양하였으며 여성 13명, 남성 10명이었다²⁾.

연구자는 현재의 말하기 숙련도를 살펴보고자 말하기 수행평가에서 사용한 시험 과제 가운데 비교적 다양한 말하기 능력이 드러난다고 가정할 수 있는 ‘과거 경험 말하기’, ‘사진 보고 이야기 만들기’, ‘사회문제에 대한 의견 표현하기’ 등 다섯 과제에서 수행한 담화를 분석 대상으로 선택하였다³⁾. 먼저, 현재의 말하기 수행을 보여준다고 할 수 있는 첫 번째 자료를 분석하면 다음과 같다.

-
- 2) 본고에서는 2012년 1월에 C대학교 및 P대학교에서 4,5급, 약800~1,000시간 동안 한국어를 배운 학습자의 말하기 시험 수행 담화를 녹음, 전사한 것을 ‘현재의 학습자’라 부르기로 한다. 한편, 지난 2001년부터 2004년까지 M대학교, P대학교, S대학교 한국어 학습자의 말하기 시험 수행 담화를 녹음, 전사한 것을 ‘10년 전 학습자’라 부를 것이다. ‘2001년’과 같은 숫자는 녹음 당시의 연도이며 IE00은 수험자, IR은 평가자(교사)를 나타낸다.
 - 3) 자신이 경험한 일을 말하는 과제는 중급 학습자에게 익숙할 뿐만 아니라 문법적 정확성 외 유창성, 수사력 등을 발휘할 수 있기에 본 연구의 취지와 잘 부합된다. 또 6컷의 사진을 보고 이야기를 만드는 과제는 스토리텔링이 가능하면서 사진이 나타내고자 하는 명제를 제대로 처리했는가의 인지 능력과 내용 조직 능력 및 창의성, 전략 등을 살펴볼 수 있기에 분석 대상으로 삼았다. 인스턴트 음식이 야기하고 있는 비만 문제나 끝없는 찬반양론을 불러일으키고 있는 안락사에 대한 자신의 생각을 표현하는 것은 논리성과 상호작용성, 설득력을 확보하기 위한 어조 및 억양, 사용역 등에 관한 능력 등을 분석할 수 있는 과제이다.

3.2.1 한국어 학습자의 말하기 숙련도 분석

한국어 학습자의 말하기 숙련도가 어떠한가를 분석하기 위해서는 우선 숙련도에 대한 기술부터 구체적으로 해야 할 필요가 있다. 본고가 다루는 수험자의 한국어 기학습시간(900 시간 내외)이나 표준화시험(TOPIK)의 성취 등급 등을 고려하면 CEFR의 'B1'이나 'B2' 수준에 해당되는 구어 능력을 갖추어야 한다고 보면 크게 무리가 없을 듯하다. CEFR의 등급 기술은 1970년대 중반부터 일관되게 6등급 체계를 유지해 왔으며, 실제적이고 언어 사용 중심적인 외국어 능력 평가의 관점을 지니고 있기에 참조하였다⁴⁾.

연구자는 2012년에 실험한 학습자의 말하기 시험 수행 담화를 본고 2.1에서 논의한 바에 의거하여 '의미 단위로 끊어 말하기, 반복성, 축약 및 생략, 구어체 어휘의 사용, 상호작용성'의 기준으로 살피고자 한다. 이에 따른 학습자 언어의 구체적인 예들과 분석은 다음과 같다.

(1) 의미 단위로 끊어 말하기

말하기의 단위는 문법에 구속되기 보다는 의미에 종속된다. 화자는 의

- 4) 다음과 같이 CEFR는 'B1'과 'B2' 수준에 해당되는 구어 능력을 '구어 산출 전반과 상호행위 전반, 화자 교체'의 세 부문에서 기술하고 있다. 이는 주요 외국어의 '중급' 구어 능력을 전반적으로 기술한 척도이므로 한국어 구어 능력을 나타내는 잣대로 삼아도 무방하다고 판단된다.

구어 산출 전반	
B2	어떤 사안을 분명하고 체계적으로 서술하고 묘사할 수 있으며, 이때 중요한 논점과 이의 근거가 되는 관련된 세부 정보를 적절하게 강조할 수 있다. 자신의 관심 분야의 주제에 대해 분명하고 상세하게 서술하고 묘사할 수 있고, 자신의 생각을 설명하며 관련된 예들과 하위주제로 이를 뒷받침할 수 있다.
B1	자신의 관심분야의 주제에 대해 복잡하지는 않지만 조리 있게 서술할 수 있다. 이때 각각의 논점들은 단선적으로 나열되어 있다.

미 단위로 끊어 말하기를 잘 해야 청자의 이해도를 높일 수 있다. 즉, 말을 할 때 ‘사고 단위(Thinking-unit)’에 맞게 끊어서 얼마나 의미 전달력이 높게 말하는가나 사고 단위 당 단어수 등을 가지고 학습자의 숙련도를 파악할 수 있다⁵⁾. 연구자의 담화 분석 결과, 현재의 학습자들은 의미

구어 상호행위 전반	
B2	<p>목표어를 이용해서 유창하고 정확하며 효과적으로 일반적, 학술적, 직업상의 주제나 여가활동에 대한 다양한 주제에 대해 이야기하며, 이때 아이디어의 연관성을 분명히 드러낼 수 있다. 상황에 적합한 정도의 격식을 갖추며, 말하고 싶어 하는 것에 대한 제약을 받는다는 인상을 거의 주지 않고 문법을 훌륭하게 구사하면서 의사소통을 할 수 있다.</p> <p>준비 없이도 유창하게 의사소통할 수 있어서, 어느 편에서도 많은 노력을 들이지 않고도 원어민과 자연스러운 대화나 지속적인 관계 유지가 가능하다. 사건과 경험이 자신에게 주는 의미를 강조할 수 있고, 연관된 설명과 논증으로 자신의 관점에 분명하게 근거를 대거나 방어할 수 있다.</p>
B1	<p>익숙한 일상사나 자신의 관심분야나 직업분야의 다른 일들에 관해서도 어느 정도 자신감 있게 의사소통을 할 수가 있다. 정보를 교환하고 시험하고 확인할 수 있으며, 덜 일상적인 상황에도 대처할 수 있고, 무엇이 왜 문제가 되는지를 설명할 수 있다. 영화, 책, 음악처럼 추상적이고 문화적인 주제에 관해서도 자신의 생각을 표현할 수 있다.</p> <p>간단한 언어적인 도구를 폭넓게 사용해서 여행 중에 생기는 전형적인 상황을 대부분 극복할 수 있다. 준비 없이도 익숙하거나 개인적으로 관심이 있거나 일상생활과 관련이 있는 주제(예를 들어 가족, 취미, 업무, 여행, 시사성 있는 사건들)에 관한 대화에 참여할 수 있다.</p>
화자 교체	
B2	<p>대화중 적절한 방법으로 발언권을 확보하며 여러 가지 적합한 언어적 수단을 사용할 수 있다. 자연스럽게 대화를 시작하고 유지하고 끝낼 수 있으며 화자 및 청자의 역할을 적당하게 교환할 수 있다. 적절한 때에 대화를 시작하고 화자의 역할을 맡을 수 있으며, 아주 매끄럽게 들리지는 않더라도 원한다면 대화를 끝낼 수 있다. 말을 기다리는 데 필요한 시간을 벌고 발언권을 유지하기 위해서, “어려운 질문입니다”와 같은 표현을 이용하여 연결할 수 있다.</p>
B1	<p>친숙한 주제에 관한 대화를 시작할 수 있으며, 이때 발언을 하기 위해 적당한 표현을 사용할 수 있다.</p> <p>친숙하거나 개인적으로 관심이 있는 주제에 관한 단순하고 직접적인 대화를 시작하고 계속하며 끝낼 수 있다.</p>

5) 사고 단위(T-unit)는 주어와 동사를 가지고 있는 하나의 절이기도 하고, 구나 다른 절이 안긴 형태나, 이어진 형태의 복문도 될 수 있다. 언어 습득에서 사고 단위는 발화에서 문장으로 전이되는 양상을 보이는 것으로 보고되고 있

단위로 말을 끊지 못하고 적절한 어휘나 문법이 생각나지 않을 때마다 중단하면서 말을 했기에 무슨 말을 하려는 것인지 그 의미를 알기 힘든 경우가 빈번했다. 그들은 관심을 가진 주제에 대해 분명하고 상세하게 서술하고 묘사할 수 있고, 자신의 생각을 설명하며 관련된 예들과 하위 주제로 이를 뒷받침할 수 있는 의미 전달력을 가져야 하나, 여행 경험 말하기와 같이 일상적이고 쉬운 주제에 대해서조차도 의미에 맞게 끊어 말하는 능력이 부족하였다. 또한, 수험자가 끊어 말한 부분을 ‘/’로 표시하여 나타난 아래 자료를 보면, 사고 단위 당 단어수는 평균 2.75개(사고 단위수 28개, 사용한 단어 77개)여서 ‘10년 전 학습자’의 그것 보다 상대적으로 낮음을 알 수 있다⁶⁾.

2012년 IE3-1 : (2) 네, 저는/ 지난번에 (3.5)/ 아, 여행을(1)/ 했어요./ 그, 세 친구랑 했어요. /아,(3)/ 우리, 그, (0.5)/ 음, (.) 아, 아, 우리 ()하고 구경하고,/ 박물관, 박물관 가고,/ 아, 집/ 바닷가?/(1) 바닷게서[바닷가에서] 수영하고/ 아, 거기 있는 호텔에서 자고,/ 아, 그, 놀이, 놀이공원,/ 그 때 너무 재미있어서,/ 아, 음, 그 배낭여행(.)을 했기 때문에/ 그 산, 산에서 너무 힘들지만 아, (2)/ 그, 그, 아, 너, 너무 힘들다고 했어요./ 아, 그리고,/ 아, 그 음식을/ 아(.) 너무(1.5)/ 너무./ 먹(.)은(1)/ 먹은 것은/ 너무 이렇게 많아요./ 아, 음, 다 먹었(.)어요. 음...../

2012년 IE8-4 : (생략) 음/ 요즘 그 아이들이,/ 패스트푸드, 맥도날드, 이

다. 일반적으로 사고 단위 당 단어의 수나 사고 단위 당 절의 수를 학습자의 언어 숙련도를 가늠하기 위한 잣대로 사용한다.

- 6) 2012년 IE8-4 자료의 사고 단위 당 단어수도 평균 2.4개(사고 단위수 10개, 사용한 단어 24개)여서 ‘10년 전 학습자’의 4.1개 보다 적기에 말하기 숙련도가 상대적으로 낮다고 볼 수 있다.

런 패스트푸드같은/ 패스트푸드 좋아할 것 같아서/ 부모
 님이 좀 많이/ 사, 샀으니까/ 결국은 그거/ 요즘 아이들
 이/ 비만 문제 심각하다/

(2) 반복성

구어의 반복성이란 빈도가 높은 단어가 많이 사용됨을 의미한다. 더불어, 같은 말, 비슷한 말을 되풀이해서 쓰는 특성을 가리킨다. 그러나 본고의 분석한 학습자들의 구어 사용은 이러한 반복적 특성을 나타낸다고 보기 어려웠다. 그들은 말의 머뭇거림을 대신하기 위해 간투사를 지나치게 자주 반복하였고 한 단어를 쪼개어 첫 음만 반복하여 발음하기도 하였다. 아래의 자료를 통해 파악되듯이, 학습자들은 구어 자체가 가진 반복성을 드러낸 것이 아니라 언어 처리가 잘 되지 않아 특정 단어나 간투사를 지나치게 자주 반복하였는데 이는 결국 한국어를 자동적으로 처리하는 능력이 낮아서 망설임이 많음을 드러낸다고 볼 수 있다.

2012년 IE2-2 : (5) 예, 어느 날씨가 너무, 어, 뜨거워서, 땀이 많이 났, 땀이 났, 땀이 많이 났어요.

2012년 IE3-3 : 차이점? 아, 그, 이, 그, 아 그런 건너가고, 걸어가고, 공부하고 있어요. 아, (12) 아, 열심히 공부하고 있어서, 그런데, 그, 아, 다른 애들은 그냥 놀고 있어서, ()어요. 그래서 어, 그냥 있는데, 왜 가면서 다른 애들은 그냥 걸어, () 그래서, 아, (3) 음, 건너가면(공부하면), 계속 계속 공부하면 어떻게 해요?

2012년 IE7-5 : 저는 찬성합니다. 만약에, 그, 환자 가족이가 있으면 그, 치료비도 많이 나오고, 또 마음도, 너무, 그, 아파서, (4) 음, 그, 환자가, 그, 환자가, 생각할 수 없을, 그, 안락사

가, 아, (9), 흐(10) 아, 안락사에 대해서 찬성한다고 생각합니다.

(3) 축약 및 생략

구어 의사소통에서는 청자가 한 말에 대해 빠르게 반응해서 말해야 한다. 이러한 즉각성은 짧고 단편적인 발화가 필연적으로 일어날 수밖에 없도록 만든다. 축약은 음성적, 형태적, 통사적, 화용적으로 줄어든 형태로 말을 하는 것인데 음성적으로는 의미 전달에 그다지 중요하지 않은 것은 발음이 흐려지거나 약화되어 일어나기도 하고 자음 혹은 모음을 탈락시켜 음절을 줄이는 방식으로 실현된다. 또 어휘를 생략하거나 통사적으로 성분을 생략하여 구나 절 형태로 말하고 화용적으로 문장을 줄여 말함으로써 반응의 즉각성을 높이기도 한다. 연구자는 음성과 단어 수준에서 문장 및 담화 수준에 이르기까지 이러한 축약이 얼마나 자연스럽게 일어나는가의 측면을 살펴보았다. 그 결과, 다음과 같이 ‘음성’ 축약과 ‘형태’ 축약만이 나타났음을 알 수 있다.

2012년 IE10-4 : 애들한테 인스턴트 푸드 멕이지 마세요. 어... 많이 먹으면 비만돼요.

2012년 IE13-5 : 음, 반델 거 같으네요. 근데 아파도 치료해 줘야죠.

(4) 구어체 어휘의 사용

B1 혹은 B2의 말하기 숙련도는 목표어휘를 이용해서 유창하고 정확하고 효과적으로 일반적, 학술적, 직업 관련 주제나 여가활동에 대해 이야기하며, 아이디어의 연관성을 분명히 드러낼 수 있는 수준이다. 한국어 학습자들은 상황에 적합하게 격식을 갖추며, 말하고 싶어 하는 것에 대한 제약을 받는다는 인상을 거의 주지 않고 구어체 어휘 및 관용표현

을 구사하면서 의사소통을 할 수 있어야 함에도 실제로 턱없이 부족하였다. 그들은 아래 자료 ‘모릅니다(→모르겠어요, 몰라요)’, ‘시도한 후(→ 시도한 다음에)’와 같이 말하기에서 선호하는 표현을 자연스럽게 사용하지 못하였으며 관용표현도 마찬가지로 거의 사용하지 못하였다.

2012년 IE3-4 : 안락사? (3.5) 어, (2) 어, (5) 어, 모릅니다.

2012년 IE8-2 : (중략) 그래서 그거 몇 번 시도한 후, 그 남자 학생들, 학생은 짜증났어. 그래서 그거, 이거 어떻게 말해요? 자동판매기에, 자동판매기에 때려서? 때려도 안 되죠.

어휘 사용과 관련하여 적절한 단어가 떠오르지 않을 때 ‘풀어 말하는 능력’을 발휘하는 학습자도 매우 드물었다. 다음의 예는 안락사가 법적으로 허용되려면 ‘완벽한 법적 장치가 마련되어야 한다’는 의미로 ‘완벽적인 법적 그런 거’라 풀어말하기를 시도한 유일한 경우에 해당한다.

2012년 IE9-5 : 저는 찬성합니다. 왜냐며 다시(2) 계속 살기, 활로가 거의 없으니까 고통만 받으니까 그냥, 차라리 빨리 죽으면 고통 없을 거예요. 근데 이런 음, 이런 뭐, 규칙을 하고 (→규칙을 정하고) 싶으면 뭐, 완벽적인 법적, 그런 거 필요해요.

(5) 상호작용성

구어 의사소통에서 적극적이고 협조적으로 말하는 특성을 가리키는 상호작용성은 말하기에서 필수적으로 요구되는 능력이다. 학습자들은 이러한 상호작용성이 낮아 청자(평가자)와 교감하면서 적극적으로 말을 하려는 시도가 부족한 편이었다. 특히 전혀 모르거나 관심을 갖지 않았던

주제가 주어졌을 때 이에 대처하는 능력은 매우 낮았고 말하기를 쉽게 포기하였다. 연구자가 시행한 말하기 수행 평가는 시간 제약이 없는 방식으로 진행되었으므로 말하고자 하는 의사만 있다면 얼마든지 무제한적으로 발화할 수 있었다. 그러나 그들은 최소한의 내용만 간단하게 말할 뿐, 말하기에 주어진 여건과 맥락들을 고려한 적극적인 상호작용성을 발휘하지 못했다. 아래 자료와 같이 도움을 청하는 전략의 사용 없이, ‘몰라요’라 하며 쉽게 의사소통을 포기하는 경우가 빈번하게 나타났다.

2012년 IE1-2 : (3) 음, 어, 저는, 어, 그, 그 아이는, 날씨가 너무 더워서, 어, 땀을 너무, 어, 많이 흘렸어요. 그래서 자판기에서, 어, 음료수를 사다? 먹고, 어, 먹고, 싶어요. 어, 사다 먹고 싶은데, 돈도 넣고, 그런데 음료수도 안 나왔어요.

2012년 IE1-5 : 음, 저는, 안, 안락사에 대한, 찬성, 반대? 하지만 저는 안락사 몰라요.

3.2.2 시대별 학습자의 말하기 숙련도 비교

10년 전 말하기 시험에서 수행된 학습자의 담화와 2012년의 그것을 비교한 결과는 다음과 같다. 이러한 비교는 동일한 시험 과제에 대한 수행을 대조한 것이 아니며, 한국어 학습 시간이 같은 학습자를 대상으로 10년 전과 현재의 능력차를 통시적으로 비교하는 것에 목적이 있는 것이 아니다. 즉, 앞서의 한국어 말하기 교재 분석과 말하기 교육의 연구사 검토 및 학습자 구어 담화의 분석을 통해 향후 말하기 교육의 개선 내용을 구안하는 것에 그 목적이 있다. 앞서와 마찬가지로 구어의 특성 다섯 가지에 따라, 10년 전 학습자와 현재 학습자의 프로토콜을 비교하여 예시하면 다음과 같다.

(1) 의미 단위로 끊어 말하기

구어 의사소통이 원활하려면 개별 단어 혹은 구나 절 단위로 의미 정보를 유지하면서 끊어 말하는 능력이 필요하다. 연구자가 ‘/’한 것은 발화자가 말한 것을 듣고 쓴 지점을 표시한 것이다. 분석 결과, 의미 있는 단위별로 무리지어 끊어 말하지 못하고 언어 능력 부족으로 의미와는 상관없이 길게 휴지를 가짐으로써 의사소통을 단절시키는 것을 확인할 수 있었다. 2002년 IE08 학습자의 사고 단위 당 단어수는 평균 4.1개(사고 단위수 13개, 사용한 단어 53개), 현 학습자의 그것은 3.2개(사고 단위수 12개, 사용한 단어 38개)여서 10년 전 학습자의 끊어 말하는 숙련도가 높음을 보여준다.

10년 전 학습자의 수행 담화	현 학습자의 수행 담화
2002년 IE08 : 네, 네, 네 있어요./ 왜냐하면 그, 아./ 한국에 오기 전에./ 제 부모님이 순교사예요./ 수, 한국 수녀님하고/ 관계가 나빴어요./ 그래서 제 생각에는/ 어 아마 한국사람이 나쁜 줄 알았어요./ 진짜예요./ 네, 아, 그런데 한국에 왔어요./ 한국사람이 진짜 친절해요./ /그 다음에 관계가 너무 좋았어요, / 그래서 바꾸었어요./	2012년 IE7-5 : 저는 찬성합니다./ 만약에./ 그, 환자 가족이 있으면 그./ 치료비도 많이 나오고./ 또 마음도, 너무, 그, 아파서, (4)/ 음, 그, 환자가./ 그, 환자가./ 생각할 수 없을./ 그, 안락사가./ 아,(9)/ 흐(10)//// 아, 안락사에 대해서 찬성한다고 생각합니다./

(2) 반복

10년 전 학습자의 말하기 수행이나 현 학습자의 말하기 수행이나 특정 의미를 강조하기 위한 반복성은 잘 나타나지 않는다. 다만 자신이 사용하는 어휘나 조사 등의 문법 요소에 대해 확신이 부족하여 머릿속으로 그것을 고르는 과정에서 반복이 잦다고 판단된다.

10년 전 학습자의 수행 담화	현 학습자의 수행 담화
2001년 IE09: 학교가 끝난 다음에? 그, 지금부터? 그 다음 학기는 이번 학기보다 더 열심히 공부해서, 음, 그 학교 공부, 그 공부하고, 그 열심히 해서, 그리고 그 개인적으로 그 한국책이나 그 신	2012년 IE3-4 : 음, 어, 요즘은 애들은 그냥 햄버거, 콜라 이런 것을 먹어, 먹어, 먹어요. 야채, 이런 것을, 그리고 과일? 못 먹기 때문에 똥똥해요. 그래서 이 문제는 이 사회한테 큰 문제예요.

<p>문을 그 열심히 읽고, 그런 음, 아, 공부 하고 싶어요, 예. 그런 계획이 있어요. 할 계획이에요. 공부할 계획이에요. (중략) 지금은 한류. 제가 지금 제일 관심이 있는 것은 그 한국 미술계. 예, 그런데. 그 두세명 그 한국에서 활동하고 있는 그 한국 미술가한테 만나서 조금 이야기하, 하고, 아 해보, 해보니까, 그 한국 미술계에는 그 사회문제나 그 그런 것이 것에 너무 그 열심히, 그 아, 작품을, 미술 작품을 그 만들고, 사회 문제를, 그 아, 미안합니다. 그 그래서, 그 일본에, 일본사람한테 한국 미술가를 소개하고 싶어요,</p>	<p>왜냐하면 그, 이런 것을 많이 먹으, 먹으면 똥똥하면서 또 병을, 생길 수 있어. 그래서 아, 아 나이가 많으면 그 효과? 아, 나쁜 효과?도(1) 있어. 암.....(생략)</p> <p>2012년 IE4-2 : 아이가 콜라를 고르고 있어요. (7.5) 아이들이, 배구(1) 배구? 농구? 농구, 농구공을 놓고 있습니다.</p>
--	--

(3) 축약

축약도 반복성과 마찬가지로 현 학습자의 말하기 수행에서 두드러진 특성이 발견되지 않아 비교가 어렵다. 자연스러운 조사 생략과 같은 문법 항목의 생략, 성분어의 생략, 문장 생략 등이 거의 나타나지 않았다.

10년 전 학습자의 수행 담화	현 학습자의 수행 담화
<p>2000년 IE02 : 네. 그리고 특히 여자한테, 자기에 대해서만 생각하고 어 다른 사람 별로 안, 신경 안 썼어요. 그런데 여기에 가서, 아, 와서 학생들 아니면 밖에 있는 사람들 보면 다 정말 친절해요. 그래서 정말 놀랐어요. (중략) 그 학생, 아, 이모가 일본사람하고 결혼했대요. 그래서 그 사람한테서 배웠대요, 일년 동안. 지금 문법이나 이런 거 다 알아요. 그래서 저는 그냥 대화연습만 같이 해요.</p> <p>2004년 IE01 : 여기 얘기 싸웠어요. 얘기들 많이 싸워요. 그래서 얘기가 아프고 울어요. 아빠한테 이야기해요. “그 얘기 나빠요. 나한테 때렸어요, 때렸어요. 아빠 진짜 나 때문에 아니에요. 그 얘기 때문에. 아빠 도와주세요. 나쁜 애기예요!” “알겠다. 음(0.2) 그래 같이 가</p>	<p>2012년 IE2-3 : (2) 음, 첫 번째 사진은 아이, 아이들 몇 명? 정도 같이, 즐겁게 농구를 놓고 있습니다. 음, 두 번째 사진은 그, 학생, 학생 앉아 있고, 선생님 앞에서, 열심히 학생에게 수업을 알려주고 있습니다. 두 사진을 비교하면 그 첫 번째 사진, 학생, 운동 () 능력을, 단, 그, 키, 아, 키울 수 있습니다. 두 번째, 어, 그, 학생들은 그때로 수업을 드, 들으면서, 실천적인? 실천, 실천할 수 없, 없는 것 같아요. 아마 첫 번째 사진 더, 음, 학생한테 더 어울리는 것 같아요.</p> <p>※축약이 일어나지 않음</p>

자.” 그 아기 다른 애기 아빠한테 똑같은 애기했어요. 그래서 아빠랑 같이, 같이 오고 있어요.

(4) 구어체 어휘 및 관용표현

10년 전 학습자의 말하기에서는 대화상대자가 바로 앞에 있기 때문에 사물의 이름이나 지시하는 대상을 구체적으로 지명하지 않고 ‘이, 그, 저’와 같은 대용표현을 쓰는 경우가 많이 나타났다. 그들은 말을 할 때 감탄, 강조 등을 나타내는 성상 부사어를 잘 사용하여 화자의 심리적 상태를 풍부하게 전달하려는 경향을 나타냈다. 또 ‘마음에 들다’ ‘손이 큰 사람이다’와 같은 관용표현도 현 학습자 보다는 자연스럽게 사용하였다.

10년 전 학습자의 수행 담화	현 학습자의 수행 담화
<p>2002년 IE02 : 저는 일본에서 왔어요. 작년 시월에 왔거든요. 한국, 작년 시월에 와서, 여기서 공부 시작했어요. 그래서 한국말 공부한 지 한 팔개월쯤 되었어요. (중략)</p>	<p>2012년 IE1-4 : 음, 요즘은 부모님들 아이, 아이 건강에 대한(.) 신경을 쓰는데, 그런데(.) 아이 <u>맘대로</u> 먹는 거는 신경 쓰지 않아요. 그래서 아이들은 마음대로 콜라나? 어, 버거 피자 같은 거 많이 먹어요. 그래서 요즘 아이들은 점점 똥똥해졌어요. 그, 그거는? 제 생각에는 좋지 않아요. 아이들은 야채 많이 먹으면 더 좋아, 좋아요. 그래, 그래서 부모님은 아이, 아이 건강이 어, 좋아, 좋아지기 위해서 어, 그런 햄버거나 콜라 같은 거는 많이 주지 말고, 그리고 아이 마음대로 먹는 거도 좋지 마라고, 그냥, 어, 우리, 일반 먹는, 일반 먹는 음식을 주고 우유나 과일도 많이 주면 더 좋을 것 같아요.</p>
<p>2002년 IE03 : (생략) 내가 잉글랜드에서 대학교 졸업했을 때 돈이 <u>모자라서</u>, 음, 아, 그래서 한국에서, 한국에 왔을 때 어떤 학원에서 영어, 영어 가르치다가 그 다음엔 대학원에 입학했어요.</p>	<p>※구어체, 관용표현이 거의 사용되지 않음</p>
<p>2004년 IE07: 네, 생각보다 진짜, 큰(.) 호수가 있었어요. 그 때 날씨도 좋고 경치가 아름다우니까, <u>진짜</u>, 재미있었어요.</p>	
<p>2002년 IE09 : (생략) <u>이렇게</u> 사회문제나 그런 것에 대해서. 그 깊게 생각하고, 그의 사실, 그 실제 음, 작품을 만들고 있는 그 미술가들을 그 소개하고 싶어요. 예.</p>	
<p>2001년 IE10 : 아, 맞아요. 그분은 성격이 활발한 편이에요. 그분이 별로 많이</p>	

<p>말할 수, 업, 말이 많지 않아서 우리 아, 같이 있을 때 마음에 들어요. 그 분이 우리 반 친구예요. 그 분이 2급부터 같이 공부했어요. 아, 순이, 순이 큰 사람이에요.</p>	
---	--

(5) 상호작용성

10년 전 학습자는 대화상대자가 한 질문에 대해 분명하고 맛깔나게 묘사하며, 중요한 초점과 세부 정보를 적절하게 강조할 수 있는 말하기 능력을 가지고 있었다. 반면에, 현재의 학습자는 상호작용성을 높이기 위한 전략 사용이 이전에 비해 높지가 않은 듯하다.

10년 전 학습자의 수행 담화	현 학습자의 수행 담화
<p>2001년 IE04: 가서요, 세 가지 음식을 먹었어요. 선생님, 무슨 음식이었어요? 이름이 뭐였어요? 선생님, 이름 아세요?</p>	<p>2012년 IE5-3 : 첫 번째 사진, 사진에는, 이겨, 네 명, 어, 아이들이 공, 공, 공 쥐고 농구하고 있어요. 두 번째 사진은 여기서 교수님, 아마 유치원? 유치원, 아마 유치원인 것 같아요. 그 유치원 아, 아이들에게, 어, 아마 영어 수업인 것 같아요.</p>
<p>2003년 IE07: 화~ 어렵다. 시계. 지금 몇 시인지 모르면 힘드니까 시계 필요해요. 하고, 지도? 내가 어디 있는지 알아야 되니까 지도도 필요해요. 하고, 음료수. 혹시 비도 안 오면 호수도 없으면, 마실 수 없으니까, 음, 물도 필요해요. 그리고.....음, 또.....</p>	

이상의 분석 내용을 토대로 전반적인 말하기 능력에 대해 비교적 관점으로 총평을 하면 현재 한국어 학습자의 말하기에 관한 전반적인 능력은 다소 저하된 것으로 보인다(7). 본고가 분석한 10년 전 700시간 전후 학습자와 현재의 900시간 전후 학습자는 시간 당 말화량, 상호작용성, 유창성과 정확성, 전략 등의 말하기 능력 전반에서 차이를 보였다. 특히 현재

7) 말하기에서 ‘전반적인 능력(overall ability)’은 평가자가 전체적인 인상 평가를 통해 말하기 능력을 판가름하는 요소로서 대표적인 외국어 말하기 평가에서 평가기준의 하나로 채택하고 있다.

의 900시간 전후 학습자 가운데 1급 초반에 이미 학습한 주격 조사의 사용에서도 잦은 오류를 보이거나 기본적인 종결 어미를 틀리게 쓰는 경우가 많은 것은 전반적인 말하기 능력을 이루는 한 요소인 ‘정확성’이 낮음을 반증한다. 이처럼 문법 및 어휘의 정확성을 강조해온 지금까지의 한국어교육이 말하기에서의 구체적 수행으로 이어지고 있지 않음을 확인하는 사례들을 통해 우리가 해온 말하기 교육에 대해 무엇을 반성해야 할지 근본적으로 재고하게 한다.

3.5 법고창신(法古創新)의 한국어 말하기 교육

지금까지 한국어 교재, 한국어 교수법에 관한 연구사, 학습자의 말하기 담화 등을 살펴본 결과, 그간의 한국어교육에서의 말하기 교육은 ‘진정한 의미에서의 의사소통 능력’을 신장하기에는 분명한 한계점을 가진다는 것을 확인하였다. 이러한 문제를 타개하기 위하여 연구자는 ‘법고창신(法古創新)의 한국어 말하기 교육’을 주장하고자 한다. 법고창신의 한국어 말하기 교육이란 이미 오래 전부터 해왔던 일반 언어교육에서의 말하기 교육을 계승하여 새로운 방식의 한국어 말하기 교육을 창조해 가자는 접근이다. 이는 옛것에 토대를 두되 그것을 변화시킬 수도 있어야 하며, 새로운 것을 만들어 가되 본질은 놓치지 않아야 한다는 취지로 제안된다.

법고창신의 한국어 말하기 교육에 동의한다면 앞으로 우리가 추구해야 할 지향점은 학습자의 ‘회화’ 능력을 가장 우선적으로 숙련시키는 것이다. 회화는 생동감 넘치는 한국어로 이루어져 있으며, 한국어에 내재한 문화적 배경을 담고 있고, 덩어리로 주어지므로 장기기억에 쉽게 저장하도록 만들어준다. 또한 발음과 문법, 언어 사용의 좋은 모델이 되며 의미와 상황을 명료하게 만들어 주므로 교육적 수월성을 가진다. 이러한 회화 능력을 배양하기 위한 한국어 말하기 교육은 다음과 같은 교육 내

용을 담아야 할 것이다.

첫째, 말을 잘 하려면 듣기부터 잘 해야 한다는 것을 강조해야 한다. 말하기를 잘하는 것도 중요하나 사실은 듣는 내용에 기초하여 대화참여자 간에 마음을 여는 것이 더 중요하다. 칭찬, 친교, 부탁, 거절 등에 따라 달라지는 억양을 가려들을 줄 알며, 어떤 단어나 특정 성분에 강세를 두어 말하는지 정확히 들어서 대화상대자가 강조하고자 하는 바를 간파해 내는 준언어적 자질에 대한 학습이 필요하다. 이것이 전제가 된다면 들은 내용을 확인하는 방법, 즉, 들은 말의 핵심어를 한 음절씩 끊어 다시 말함으로써 제대로 들었는지 확인하는 방식이나 ‘뭐라고요?’, ‘다시 말씀해 주세요.’ 등과 같이 다시 말해달라고 요청하는 것도 중요하니 교육 내용에 포함될 필요가 있겠다.

둘째, 대화를 시작하고 마무리할 수 있는 방법을 교육해야 한다. 청자에 맞춰 말을 시작하는 방법(예: 이런 말씀 드리면 어떻게 생각하실지 모르겠지만, 제가 얘기좀 할게요.), 이름 부르기 혹은 ‘이봐요, 저기요’, ‘실례합니다만’과 같이 거리에서 모르는 사람에게 말을 거는 방법, 말을 끝맺는 방법(‘이제 그만 얘기하지요’, ‘이상입니다.’, ‘드릴 말씀은 다 드린 것 같습니다.’ 등)도 교육의 내용에 포함해야 한다.

셋째, 대화를 계속 이어갈 수 있는 전략을 알려주고 연마시켜야 한다. 원활한 상호작용을 위해서는 적절하게 맞장구를 치고 표정이나 몸짓 등을 활용해서 반응을 적극적으로 보이는 호응 전략의 사용이 기본이다. 맞장구치기와 같이 ‘네 얘기를 열심히 듣고 있다. 네가 하는 말이 무슨 뜻인지 알겠다, 재미있다, 계속 듣고 싶다’는 의사를 표현하는 채움말의 사용은 대화 유지에 중요한 작용을 한다. ‘그렇지, 맞아! 그래요? 네’ 등을 말하여 맞장구를 침으로써 대화를 잘 따라가고 있고 계속 대화하고 싶다는 청자의 자세를 보여주는 것이 대표적인 방법이다. 자신의 말순서를 계속 유지하고 싶어서 뜬을 들인다거나 반응을 유도하는 것, 간투사를 길게 말하며 시간을 버는 것도 알고 쓸 필요가 있다. 이처럼 대화참여

자의 말에 적절하게 맞장구치기를 함으로써 말하기의 주제나 내용에 관심이 있음을 나타내는 것은 말하기의 효율성을 높일 수 있는 방법이므로 유의미한 교육 내용이 될 것이다. 다른 한 편 ‘길게 말하는 것을 계획하는 연습’, ‘자신이 한 일을 녹음하여 들어 보고 수정하는 연습’ 등과 같은 것도 교육 내용에 반영될 필요가 있을 것이다.

넷째, 전형적인 구어체의 관용 표현들을 알려주고 자동성 있게 사용할 수 있도록 해야 한다. ‘내 말이 바로 그 말이야, 뭐긴 뭐니까? 싫다 싫어! 누구시라고 전해드릴까요?', 일리 있는 말씀입니다’ 등이 그것이다. ‘잠깐 집중해 주세요!’처럼 청자의 주의를 끄는 전략, 갑자기 해당 단어가 생각나지 않을 때 도움을 청하는 전략 등을 알려주고 사용할 수 있게 해야 한다. 빈도 높은 구어체 어휘와 다양한 관용표현도 교육내용에 포함되어야 할 것이며 음성, 형태, 통사, 화용적인 축약을 세련되게 할 수 있도록 교육해야 한다.

다섯째, 간투사, 휴지, 억양, 강세 등 준언어적 요소들을 어떻게 효과적으로 이용할 것인가도 교육의 내용이 되어야 한다. ‘음, 제 말씀은, 내가 말하고 싶은 건, 저’ 등과 말 중간 중간에 씬으로써 주저하거나 내키지 않거나 동의하지 않음 등을 간접적으로 드러낼 수 있다.

위의 말하기 교육 내용이 제대로 이루어지기 위해서는 학습자의 처지나 한국어 학습을 통해 얻고자 하는 것, 정의적 측면 등이 고려되어 구어 의사소통 능력이 갈급한 학습자에게 맞춤형 교육을 하는 것이 권장된다. 가능하다면, 듣기와 말하기, 읽기와 쓰기를 묶어 두 영역으로 교육과정이 설계되는 것이 언어 숙련도 향상을 위한 교육적 효과가 가장 높다. 당연한 얘기이지만, 능숙한 말하기는 청해력을 기본으로 하기 때문이다.

4. 결론

현재의 한국어 교실에서 이루어지고 있는 말하기 교육은 교육 내용의

체계성이 부족하고, 말하기의 핵심인 회화 능력 배양에 대해서 그다지 주의를 기울이지 않고 있으며, 유창성이나 담화 전략 보다는 문법·어휘 중심의 정확성 확보에 우선하는 경향을 보이고 있다. 이러한 문제점이 발생하게 된 원인을 추적해 보면 여러 가지가 있겠지만 무엇보다도 현재 이루어지고 있는 말하기 교육에 대한 반성과 향후 지향점에 대한 합의가 제대로 이루어지지 않았기 때문으로 보인다. 또한, 교사의 말하기 기능에 대한 정확한 이해가 부족하고, 한국어 구어(문법)에 관한 연구 성과의 부족, TOPIK의 과도한 영향력과 과급 효과 등으로 실체가 불분명한 의사소통 능력이 추구되고 있고 막연하게 한국어 학습자의 구어가 숙련되고 있다고 믿게 된 것은 아닌가 한다. 더불어 현재까지의 고비중 한국어 숙련도 시험이 안고 있는 한계점인 진정한 ‘말하기’ 혹은 ‘구어’ 능력이 전제되지 않는 시험 영역과 문항 유형, 평가도구의 낮은 타당성 등도 결국 학습자의 말하기 능력을 숙련시키지 못한 원인으로 작용했다고 판단된다. 특히 지역 대학 대부분의 한국어 교사와 학습자들은 많은 수업 시간을 할애하여 TOPIK형 문항에 익숙해지는 것에 집중하고 있는 실정이며, 이 때문에 여러 다른 분야로 일반화할 수 있는 한국어의 다양한 기술을 숙련하지 못하고 있는 듯하다.

연구자는 비판적 관점의 문헌 검토와 한국어 학습자가 산출한 구어 평가 담화를 분석하여 말하기 능력의 핵심이자 주요 특성인 의미 단위로 끊어 말하기, 반복성, 축약, 구어체 어휘 및 관용표현의 사용, 상호작용성 등이 상당히 부족함을 밝혀내었고 전반적인 말하기 능력이 10년 전의 그것에 비해 떨어지고 있음을 보이고자 했다. 이와 같은 분석 결과를 가지고 애초에 말하기 교육의 목표로 추구되었던 것이 실종되었음을 논증하고 예전의 한국어 말하기 수업이 추구했었던 교육 내용이 정확성 지향이나 지필 시험의 고득점 등으로 대체되고 있음을 비판하였다. 본고를 통해 연구자는 한국어 말하기 교육은 말하기가 가지고 있는 본래의 성격에서 그 지향점을 추출해야 한다고 보아 회화의 전형적인 특성과 구어 문

법을 중심으로 한 법고창신(法古創新)의 말하기 교육을 제안하였다.

<참고 문헌>

- 강승혜(2003). 한국어교육의 학문적 정체성 정립을 위한 한국어교육 연구 동향분석, <한국어교육> 14-1호, 국제한국어교육학회, 1쪽~27쪽.
- 강현화(2012). 한국어교육학에서의 담화 연구 분석, <한국어교육> 23-1호, 국제한국어교육학회, 219쪽~256쪽.
- 권재일(2003). 구어 한국어에서 서술문 실현방법의 공시대와 통시대, <언어학> 37호, 25쪽~36쪽.
- 김상수(2008). 한국어 학습자 발화의 유창성 판단에 관한 연구, <한국어교육> 19-2호, 국제한국어교육학회, 1쪽~16쪽.
- 김은성(2013). 문법 교육에서 창의·인성의 방향과 내용, <국어교육>140호, 한국어교육학회, 73쪽~108쪽.
- 김정숙·이동은·지현숙·김유정·진대연(2006). 한국어 말하기 능력 평가를 위한 기초 연구 및 평가모형개발 최종보고서, 국립국어원·한국어세계화재단.
- 김지혜(2011). 담화 분석을 통한 한국어 간접 인용 표현 교육 방안 연구, <이중언어학> 46호, 이중언어학회, 45쪽~65쪽.
- 목정수(2010). 구어 한국어를 위한 문법 모형, <한국어학>46, 한국어학회, 81쪽~122쪽.
- 신동일·심우진(2013). 국내 외국인 거주자의 언어권리의 침해에 관한 연구, <이중언어학> 51호, 이중언어학회, 151쪽~180쪽.
- 신지영(2008). 말하기의 조음 및 운율 요소에 대한 평가, <한국어학> 38호, 한국어학회, 109쪽~143쪽.
- 신현숙(2006). 한국어 교재에 나타난 학습 활동의 현황과 변천 과정 연구, <한국어교육> 17-3호, 국제한국어교육학회, 111쪽~142쪽.
- 안경화(2005). 교수 학습의 연구사와 변천사, 한국어교육론I, 한국문화사, 317쪽~343쪽.
- 윤지원·오승영·이기영(2010). 외국인 유학생의 한국어 말하기 실태 분석 연구, <시학과언어학> 19호, 시학과언어학회, 145~174쪽.
- 이동은(2008). 한국어 고급 학습자의 화용 능력 고찰, <한국어교육> 19-3호, 1쪽~26쪽.
- 이완기(2004). 영어 평가 방법론, 문진미디어.

- 이정희(2010). 인식 조사를 통한 한국어 구어 유창성의 개념 및 요인 연구, <한국어교육> 21-4호, 국제한국어교육학회, 183쪽~204쪽.
- 이혜영(2001). 한국어 교재의 언어 활동 영역 분석, <한국어교육> 12-2호, 국제한국어교육학회, 469쪽~490쪽.
- 전나영 외(2007). 한국어 말하기 능력 평가 도구 개발 연구, 외국어로서의 한국어교육 32호, 연세대학교 한국어학당, 259-338쪽.
- 조수진(2010). 한국어 말하기 교육의 이론과 실제, 소통.
- 지현숙(2005). 인터뷰 시험 담화 분석을 통한 한국어 구어 능력 평가의 구인 연구. <국어교육연구> 16집. 서울대학교 국어교육연구소, 79~104쪽.
- 지현숙(2006). 한국어 인터뷰 시험 담화에서 나타난 구어 문법적 오류 분석. <한국어교육> 17-3호, 국제한국어교육학회, 301~323쪽.
- 지현숙(2007). 한국어 구어 문법 교육을 위한 과제 기반 교수법, <국어교육연구> 20집, 서울대학교 국어교육연구소. 247쪽~270쪽.
- 지현숙(2008a). 한국어 말하기 시험에서의 ‘이야기 口述 課題’ 연구, <어문연구> 139호, 한국어문교육연구회, 345~369쪽.
- 지현숙·윤지영(2008b). 한국어 구어 교육을 위한 토론 수업 연구, <외국어로서의 한국어교육>33호, 연세대학교언어교육원. 201쪽~225쪽.
- 지현숙(2009). ‘교육 문법’에 있어서 한국어 구어 문법을 어떻게 기술할 것인가에 대하여, <한국어학>45, 한국어학회, 583쪽~613쪽.
- 지현숙(2010). 한국어 구어 문법을 어떻게 기술할 것인가? -기준점의 선정과 그 논의. <한국어교육> 21-4호, 국제한국어교육학회, 113~139쪽.
- 지현숙·오승영(2012). 한국어 학습자의 이야기구술 수행 담화에 대한 중간언어적 고찰, <국어교육연구> 29호, 서울대학교 국어교육연구소, 295쪽~322쪽.
- 최정순(2006). 의사소통적 한국어 구어 능력 개발을 위한 제언, <국어교육연구> 18호, 서울대학교 국어교육연구소, 91쪽~122쪽.
- 최정순(2012a). 구어 문법 기반 한국어 듣기 교재의 지향성 논의, <국어교육연구> 30집, 서울대학교 국어교육연구소, 343쪽~369쪽.
- 최정순(2012b). 한국어 의사소통적 접근법의 대안으로서의 문화 간 의사소통적 접근법에 관한 일고찰, 기념중환건교20주년·학회 성립 10주년 한국어교육 국제학술대회자료집, 중국한국(조선)어교육연구학회, 141쪽~150쪽.
- 황인교(2006). 한국어교육과정의 현황과 과제-국내 대학 부설 한국어 교육기관을 중심으로-, <한국어교육> 17-3호, 국제한국어교육학회, 381쪽~400쪽.
- Brown, H.D.(2005). 원리에 의한 교수-언어교육에의 상호작용적 접근법, 권오랑 외 역, 피어슨 에듀케이션 코리아.
- Council of Europe. 2001. *A common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.

Littlewood, William. 1981. *Communicative language teaching*. Cambridge: CUP.
Sohn, Ho-Min(2002). 외국어로서의 한국어 교수법의 미래, 외국어로서의 한국어
교수법의 현재와 미래, 국제한국어교육학회 12차 국제학술대회 요지집.

■한국어교재

서강대학교 한국학센터(2012), 서강new한국어:문법·말하기·듣기·읽기·쓰기(1-4),
서강대학교 국제문화교육원 출판부.

서울대학교 언어교육원(1995), 한국어(1-4), 문진미디어.

연세대학교 한국어학당(1992), 한국어(1-2), 연세대학교 출판부.

이화여자대학교 언어교육원(2006), 말이 트이는 한국어, 이화여자대학교 출판부.

최정순 외(2009), 배워요 재미있는 한국어(1-3), 도서출판하우.

지현숙(Hyunsuk Jee)

배재대학교 외국어로서의 한국어학과

302-735 대전시 서구 배재로 155-40

전화번호: 042-520-5876

전자우편: hsjee01@pcu.ac.kr

투고일자: 2013. 4. 20

심사(수정)일자: 2013. 6. 10

게재결정: 2013. 6. 20