

한국어 말하기 과제의 상호작용적 실제성 연구

김지영 · 강현주

Abstract

Kim Jiyoung & Kang Hyunju. 2013. 6. 30. **Interactive Authenticity of Korean Speaking Tasks.** *Bilingual Research* 52, 19-44. This study aims to examine interactive authenticity of speaking tasks presented in intermediate Korean textbooks, and to suggest ways to enhance the interactive authenticity. As the core principles of the Korean education, communicative language teaching, task-based language teaching, and learner-centered language teaching are emphasized, and it results that material developers have made great effort to include the authentic materials which reflect the real-world situations. However in order to increase the ability of task performance, the experience of classroom task performance should transfer to a real-world situation, thus more attention should be paid to the authentic process of task performance as well as authentic task itself. Therefore, in this study it is termed 'interactive authenticity' to refer this authentic process of task performance, and it is specified as follow: i) topic development, ii) turn-taking, iii) response utterance, iv) attitude and gesture. Among these, interactive authenticity of intermediate Korean materials is analyzed based on the framework of topic introduction, topic transition, and topic deepening. As a result, all materials analyzed in this study have devices to teach topic development. Especially expressions and devices to present the way to deepen given topic abound, but topic introduction, which helps to start discourse, and topic transfer, which extend discourse moving to other topic within given theme, are shown relatively small percentage. This study also gives actual example of topic development presented in analyzed intermediate Korean materials. Based on this, more effective ways to lead students to develop a seamless interaction. This study highlights on the need of paying more attention to the interactive authenticity when developing speaking tasks and teaching

speaking tasks.(Korea University)

【Key words】 말하기 과제(speaking task), 과제 수행 방식의 실제성(authentic process of task performance), 상호작용적 실제성(interactive authenticity), 주제 전개(topic development), 주제 도입(topic initiation), 주제 심화(topic extension), 주제 전이(topic transition)

1. 서론

사용 중심, 과제 수행 중심, 학습자 중심 등이 한국어 교육의 중심 원리(김정숙, 1997)로 강조되면서 교재를 구성하는 데 있어서도 학습자들이 실세계에서 접할 가능성이 높은 실제적 과제를 포함하기 위해 많은 노력을 기울이고 있다. 실제적 과제는 학습자들의 의사소통적 욕구를 자극하여 동기화시키고, 교실에서의 과제 수행 경험이 전이되어 실세계에서의 과제 수행 능력을 신장시킬 수 있기 때문이다.

그러나 교실에서의 과제 수행 경험이 실세계로 전이되어 학습자들의 과제 수행 능력이 신장되기 위해서는 과제 자체의 실제성을 확보하는 것 못지않게 과제를 수행하는 방식의 실제성을 확보하는 것이 필요하다. 실세계에서의 과제 수행 능력은 물건사기, 약속하기, 문의하기 등의 실제적 과제를 수행해 볼 기회를 얻는다고 해서 신장되는 것이 아니라 과제 수행을 통해 실세계에서 언어가 사용되는 방식과 동일하게 언어를 사용해 봄으로써 신장될 수 있기 때문이다. 실세계에서의 수행 가능성은 낮으나 교육적 의도로 설계된 많은 과제들이 존재할 수 있는 근거도 바로 이 때문이다. 소위 교육적 과제라 불리어 온 이들 과제는 과제 자체의 실제성은 떨어지지만 수행 방식의 실제성을 확보하고 있어서 실세계에서의 언어 사용이나 습득을 촉진할 수 있다고 평가된다.

따라서 한국어 학습자들의 의사소통적 언어 능력, 즉 실세계에서의 과제 수행 능력을 신장시키기 위해서는 한국어 교재에 제시되는 말하기 과

제가 수행 방식의 실제성을 반드시 갖추고 있어야만 한다. 과제가 수행 방식의 실제성을 갖추어야 한다는 것은 교실에서 과제를 수행하는 방식이 실세계에서의 언어 사용 양상을 반영해야 한다는 것인데 좀 더 구체적으로는 정보 처리 및 활용 방식의 실제성 그리고 상호작용적 실제성으로 파악될 수 있다. 정보 처리 및 활용 방식의 실제성은 학습자들이 과제를 수행하면서 정보의 통합, 평가, 추론 등의 인지적 언어 처리나 이용 가능한 주변의 언어 자원 활용하기와 같이 실세계와 동일한 방식으로 언어를 처리하고 활용해야 한다는 것이다. 그리고 상호작용적 실제성은 학습자들이 과제를 수행하면서 다양한 목적의 상호작용에 참여해야 하며, 상호작용을 통해 과제 수행에 필요한 내용 지식을 구성하거나 과제에서 요구하는 주제를 전개하고, 순서 교대를 통해 상대방의 발화에 적절히 반응하며, 상호작용을 촉진할 수 있는 있는 태도와 몸짓 언어를 사용할 수 있어야 한다는 것이다.¹⁾

이에 이 연구에서는 수행 방식의 실제성 중 상호작용적 실제성에 초점을 두고, 한국어 중급 교재에 나타난 말하기 과제의 상호작용적 실제성을 검토하고 상호작용적 실제성을 높이기 위한 방안을 제안하도록 한다. 이를 위해 먼저 기존 연구에 대한 검토를 통해 상호작용적 실제성의 개념을 밝히고 그 하위 항목을 구체화한다. 그리고 이 연구에서 구분한 상호작용적 실제성의 하위 항목 중 주제 전개 구조를 중심으로 한국어 중급 교재의 말하기 과제에 나타난 상호작용적 실제성을 분석한 후 상호작용적 실제성을 높이기 위한 과제 구성 방안과 교실에서의 수행 방안을 제안하도록 한다.

1) 상호작용적 실제성에 대해서는 2장에서 다시 다루어질 것이다.

2. 상호작용적 실제성

한국어 교육에서 사용 중심, 과제 수행 중심, 학습자 중심 등이 강조되면서, 실제성 또한 중요한 교육 원리 중의 하나로 자리 잡게 되었다. 일찍이 이해영(2001:474)에서는 말하기 활동 분석을 위한 평가 항목으로 ‘실생활의 말하기 과제 활동이 있는가?’, ‘실생활의 상호작용을 익힐 수 있는 활동이 제시되어 있는가?’ 등을 통해 말하기 활동이 갖추어야 할 요건으로 과제 자체의 실제성과 과제의 상호작용적 실제성을 제안한 바 있다. 그러나 기존의 한국어 교육에서 실제성과 관련된 논의는 대부분 읽기와 듣기 과제의 입력 자료를 중심으로 이루어져 왔고, 말하기 과제나 과제의 수행 방식과 관련지어 실제성을 논의하기 시작한 것은 비교적 최근의 일이다.

전은주(2011:556, 564)에서는 실제성이 언어 사용 맥락과 생성된 언어 표현이 실제 삶에서의 의사소통 양상이 가지고 있는 성질을 그대로 반영하고 있는 것을 의미한다고 하면서 실제성의 층위를 ‘의미-표현-상호작용 층위’로 나누고, 이 세 층위와 모두 영향을 주고받는 요인으로 ‘언어 문화 층위’를 설정하였다. 이 연구에 의하면 ‘의미’는 맥락적인 실제성을, ‘표현’은 언어의 실제성을 그리고 ‘상호작용’은 듣기 자료의 실제성을 의미하는데, 구체적으로는 발화 속도 등 듣기 자료에 발화의 실제성이 반영되는 정도라고 하였다. 그러나 기존의 한국어 교육 논의에서 ‘학습자가 수행해야 할 과제가 실제성을 만족해야 한다는 표현 역시 과제가 학습자가 경험 세계 속에서 접할 수 있는 유용한 과제여야 한다는 전체적인 성격을 제시하고 있으나 실제적인 과제가 구체적으로 어떠해야 한다는 세부적인 논의가 이루어지지 않은 실정’이라고 지적하고는 있지만(전은주, 2011:560) 이 연구에서도 실제적인 과제의 구체성에 대한 세부적인 논의는 충분히 이루어졌다고 보기 어렵다.

김지영(2012:89-90)에서는 과제의 실제성이 실제적인 의사소통 목표로

부터 비롯되어야 하는 것으로 이는 활동의 실제성과 수행 방식의 실제성으로 구체화될 수 있지만 과제의 실제성을 평가하는 데 있어 필수 요건은 과제가 수행 방식의 실제성을 확보하고 있어서 실세계의 언어 사용을 촉진할 수 있는가가 되어야 한다고 주장하고 있다. 그러면서 수행 방식의 실제성을 갖춘 과제의 예로 ‘이상형에 대해 이야기하기’, ‘무인도에 가지고 갈 물건 세 가지 정하기’, ‘자기 나라의 관용 표현의 의미와 유래 설명하기’ 등을 제시하며, 이들 과제처럼 실세계에서 이와 동일한 주제와 기능으로 언어를 사용할 가능성은 적지만 ‘의미 협상을 하거나 내용 지식을 구성하거나 내용 이해를 확인하기 위한 상호작용적 의사소통’, ‘정보의 통합, 평가, 추론 등의 인지적 처리를 통한 의사소통’, ‘이용 가능한 주변 자원을 활용한 의사소통’ 등 실세계의 언어활동과 동일한 방식으로 수행되기 때문에 실세계에서의 언어 사용을 촉진할 수 있다고 하였다.(김지영, 2012:67) 그러나 김지영(2012)에서는 수행 방식의 측면에서 실제성의 의의를 밝히고 이것이 한국어교육에서 중요하게 다루어져야 할 근거를 제시하고는 있으나 말하기 과제의 수행 중에 강조해야 할 실제적인 상호작용의 양상이 어떠한지 하는지는 제시하지 않았다.

말하기에서의 상호작용, 상호작용의 실제성이 구체화되지 못한 이유 중 하나는 상호작용에 관여하는 변인이 발화 참여자의 관계, 시간, 공간, 사태와 관련된 발화 장면 등으로 다양하여 그 양상을 예측하는 것이 불가능하기 때문일 것이다. Ellis(2003:307)에서도 상호작용적 실제성을 확보하는 것이 쉽지 않으며, 최선의 방법은 목표 언어를 사용하는 과제에서 관찰할 수 있는 것과 비슷한 담화를 유도할 수 있는 과제를 설계하는 것이라고 보았다. 이러한 이유로 상호작용은 주로 거시적인 부분에서 포착되어 왔고²⁾ 상호작용의 하위 항목이나 상호작용의 실제성 등의 미시

2) 구현정(2001)에서는 대화의 원리를 적용하는 말하기 교수를 제안한 바 있는데 예를 들면 몸말의 사용과 해석, 순서 교대나 중복, 대응쌍 등과 관련되는 대화의 구조, 협력 원리와 같은 대화의 일반적 원리, 정중 어법과 간접 화법

적인 부분에 대한 논의는 활발하지 않았다.

상호작용이 말하기와 언어 발달에 기여하는 역할에 대한 새로운 관점은 상호작용능력 이론(Interactional Competence Theory)에서 제시된다. Kramersch(1986)에서는 ‘숙달도’라는 개념이 강조하는 주제, 기능, 맥락, 정확성과 같은 범주로는 학습자들의 실제적인 언어 사용을 측정하지 못한다는 사실을 지적하며, 상호작용능력이라는 개념을 도입하였다. 이 연구에서는 상호작용능력을 한 사람의 능력이 아닌 말하기에 참여한 모든 사람들이 공동으로 구성하는 능력으로 보아야 진정한 의미의 말하기 능력을 평가할 수 있다고 주장한다. 즉 말하기는 쓰기와는 다르게 화자와 청자가 동일한 시간과 장소에 있기 때문에 한 사람의 반응이 다른 사람의 메시지 구성에 영향을 미치게 된다는 것이다.

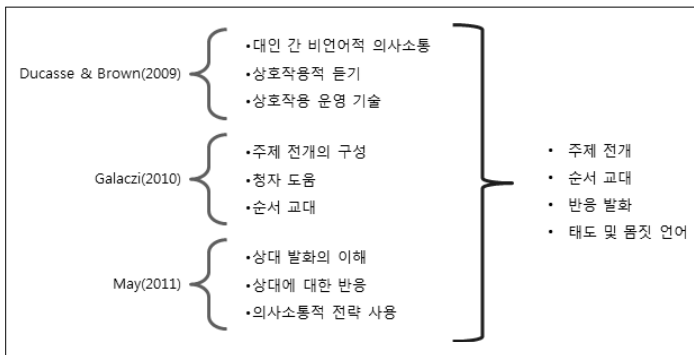
정화영(1999), 지현숙(2006)에서도 상호작용능력 이론을 적용한 말하기 평가 방안을 제안한 바 있다. 정화영(1999)에서는 FSI 시험을 분석하고, 상호작용적 이해력과 상호작용적 전략을 말하기 평가의 요인 중 하나로 포함해야 함을 주장하였으나, 이 연구에서의 상호작용적 전략은 ‘어휘의 부족을 보상하기 위한 우회적 표현의 사용’으로만 파악하였다. 또한 지현숙(2006)에서는 상호작용 태도를 제안하고, 이를 적극성, 청해력, 맥락 감지력으로 분류하였다. 이 두 연구는 말하기 평가 과제의 실제성을 확보하기 위해서는 상호작용을 중요한 요인으로 고려해야 한다고 주장했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

상호작용능력에 대한 최근 연구들은 상호작용능력의 하위 항목을 밝히기 위해 귀납적인 연구 방법을 사용한다. 평가자들이 말하기 과제 수행 평가 중에 상호작용능력이라고 인식하는 요인들을 포착하는 방식을 취한 것이다. 이러한 연구 결과 Ducasse & Brown(2009)에서는 상호작용능력을 평가할 때 유의미한 항목으로 대인 간 비언어적 의사소통

과 같은 대화의 예절 등이 그것이다.

(Interpersonal non-verbal communication), 상호작용적 듣기(Interactive listening), 상호작용 운영 기술(Interaction management skill)을 선정하였으며, Galaczi(2010)에서는 주제 전개(topic development)³⁾, 청자 도움(listener support), 순서 교대(turn-taking)로, May(2011)에서는 토론 과제를 평가하면서 평가자들이 긍정적으로 혹은 부정적으로 드러난 상호작용능력을 크게 상대 발화에 대한 이해(Understanding interlocutor's message), 상대에 대한 반응(Response to partner), 의사소통적 전략 사용(Using communicative strategies)으로 분석하였다.

이상의 검토를 통해 상호작용능력은 말하는 내용을 전개하는 내용적인 영역과 말하는 형식을 운영하는 기술, 그리고 상대방의 발화에 반응하는 방식, 태도 및 시선 그리고 몸짓 언어 등의 하위 항목으로 구체화될 수 있음을 파악할 수 있었다. 상호작용능력에 대한 검토를 바탕으로 과제의 상호작용적 실제성을 주제 전개, 순서 교대, 반응 발화, 태도 및 몸짓 언어의 네 가지 항목으로 파악해야 한다고 제안한다. 이를 그림으로 보이면 다음과 같다.



<그림 1> 상호작용능력의 하위 항목으로 도출한 상호작용적 실제성

3) 이 연구에서는 화제는 이야기거리로, 주제는 특정화하고 구체화한 화제로 파악한다. 따라서 주제는 화제의 하위 개념으로 하나의 화제 안에서 연결되는 하위 화제들이라고 할 수 있다.

그러므로 과제를 통해 학습자들이 실제적인 상호작용에 참여하도록 하기 위해서는 과제 구성이나 과제 수행 시에 말하는 내용을 효과적으로 전개할 수 있는 주제 전개, 말하기 형식을 운영하는 기술인 순서 교대, 상대방의 발화에 적절하게 반응하는 방식인 반응 발화, 효과적인 태도 및 몸짓 언어를 고려해야 할 것이다.

이 네 항목 중에 이 연구에서는 말하는 내용을 전개하는 영역인 주제 전개에 초점을 맞추고자 한다. 그 이유는 첫째, 내용을 구성하는 것이 나머지 세 항목의 전제가 되기 때문이다. 말할 내용이 마련되지 않은 상태에서는 순서 교대, 반응 발화, 태도 및 몸짓 언어를 표현할 수 없다. 둘째, 주제 전개의 양상은 주제에 따라 어느 정도의 전형성을 가지고 있어 추상화할 수 있기 때문이다. 이렇게 추상화된 주제 전개 양상은 교육 항목으로 선정되어 교재 개발의 구체적인 내용이 된다. 마지막으로 주제 전개는 기존에 제시된 한국어 말하기 능력의 주요 평가 영역인 과제 수행, 주제, 내용 구성(김정숙 외, 2006)과 관련되기 때문이다.

한국어 교재의 말하기 과제 속에 구현된 주제 전개를 통해 한국어 학습자들이 어떤 내용으로 상호작용을 하면서 말하기 과제를 수행하게 될지 파악할 수 있을 것이다.

3. 한국어 교재의 말하기 과제에 나타난 상호작용적 실제성

이 장에서는 앞서 제안한 상호작용적 실제성의 하위 항목인 주제 전개, 순서 교대, 반응 발화, 태도 및 몸짓 언어 중에서 주제 전개를 기준으로 한국어 중급 교재의 말하기 과제를 분석하고자 한다.

박성현(2007: 149)에서는 모국어 화자들의 자유 대화를 연구하면서 한국어의 주제⁴⁾ 전개도를 제시하였다. 이 연구에 따르면 각 하위 대화장들

4) 원전에는 ‘화제’로 제시되어 있다.

은 각각의 주제를 가지는데 그 주제들에는 앞선 하위 대화장과 관련되는 모종의 연결 고리가 존재한다고 한다. 박성현(2007: 150)에 제시된 주제 전개 양상은 다음과 같다.

청소 → 한약과 돼지고기, 술 → CJ 환송모임 ⇒ K선생님 → 관악산 ⇒ 배부르면 밥하기 싫다 → (옷에 자장면 튀다→) 자기의식과 남의 시선 → 이쑤시개 → 화장 → 휴지 → 만두 → 필통 → 짧은 옷 → 테이블 덮은 신문 → 귀가

<그림 2> 박성현(2007: 150)에서 제시한 주제 전개의 양상

발화 참여자는 하고 싶은 이야기를 하거나, 궁금한 것을 묻거나, 갑자기 생각난 것을 덧붙이거나, 상황에 대처하거나, 상대방에게 적극적이고 우호적인 반응을 보이거나, 상대방과의 유대감이나 친밀감을 표현하는 등 자신들의 의사소통 욕구를 충족시키기 위해 상호작용을 하면서 발화를 이어가기 때문에 일상대화에서 주제가 도입되고, 심화되고, 전이되는 전개 양상을 예측하는 것은 매우 어렵다.⁵⁾ 그러나 개별 대화들에서 공통적인 속성을 추출하여 특정한 주제나 기능을 구현하는 대화의 주제 전개 양상을 어느 정도 추상화할 수 있는데, 한국어교육에서는 이렇게 추상화한 주제 전개 양상을 교육 항목으로 선정하게 된다. 아래의 그림은 한국어교재에 제시된 ‘도난 사고’ 관련 대화와 그 주제 전개 양상이다.

5) 주제 전개 양상은 교환행위적 기능(transactional function)의 대화보다 대인관계적 기능(interpersonal function)의 대화일 때가 더 예측하기 어렵다.

윤호: 수연아, 너네 하숙집에 도둑이 들었다면서? 괜찮아?
수연: 응. 우리 방은 괜찮은데, 앞 방 언니 물건이 몇 개 없어졌어.
윤호: 그런데 도둑이 어떻게 들어온 거야? 집에 사람이 아무도 없었어?
수연: 아래층에 하숙집 아줌마도 있었는데 2층 창문으로 들어온 것 같아.
윤호: 2층 창문이 열려 있었어?
수연: 응. 어제 앞 방 언니가 환기를 시킨다고 창문을 열어 놓고 나가는 바람에 그렇게 됐어.
윤호: 정말 놀랐겠다. 그래서 도둑은 잡혔어?
수연: 아니, 아직. 지금 경찰이 조사 중이야.
윤호: 그래도 사람은 안 다쳐서 다행이다.

『재미있는 한국어 3: 183』

사고 여부 확인 질문(주제 도입), 피해 상황 질문 → 피해 상황 대답(주제 심화) → 사고 원인 질문(주제 전이) → 사고 원인 대답(주제 심화) → 사고 원인 확인 질문(주제 심화) → 사고 원인 대답(주제 심화) → 공감 표시, 사고 처리 결과 질문(주제 전이) → 사고 처리 결과 대답(주제 심화) → 위로(주제 종결)

<그림 3> ‘도난 사건’ 관련 대화와 주제 전개 양상

따라서 한국어를 배우는 학습자들이 한국어의 주제 전개 양상을 익힐 수 있도록 그리고 이에 기반해 한국어 사용자와 동일하게 주제를 전개할 수 있도록 한국어 교재에는 한국어의 전형적인 주제 전개 양상이 구현되어 있어야 하며, 교재에 제시된 말하기 과제도 주제를 도입하고, 심화하고, 전이할 수 있도록 구성되어야 한다.

3.1. 분석 교재의 선정 및 분석 방법

한국어 교육에서 과제의 실제성, 과제의 상호작용적 실제성에 대한 논의가 시작된 시점을 2000년대 초반이라고 했을 때, 이러한 논의가 교재 개발에 반영되기 위해서는 어느 정도의 시간이 필요하다고 판단하여 2000년대 후반에 한국어교육 기관에서 출판한 통합 교재 중, 실제적 의사소통 능력의 신장을 교재 개발의 목표로 설정한 교재를 분석 대상으로 하였다. 그리고 어휘나 문법 등의 언어 내용을 연습하기 위한 말하기 활동이 아닌 독립된 의사소통 목표를 가진 완결성 있는 말하기 과제가 포함되어 있는 교재를 선정하니 세 기관의 교재 21권이 추려졌다. 이 중에서 초급 단계는 기본적으로 필수적인 기능 수행 능력을 갖추는 시기이므로 중급 단계 이후의 교재로 한정하여 동일 등급의 교재를 선별하니 서강대학교 한국어교육원의 『서강 한국어 3A』, 『서강 한국어 3B』(2008), 고려대학교 한국어문화교육센터의 『재미있는 한국어 3』(2010), 이화여자대학교 언어교육원의 『이화 한국어 3-1』, 『이화 한국어 3-2』(2011) 5권이 분석 교재로 확정되었다.⁶⁾

이해영(2006: 28)에 따르면 교재에는 교실에서의 언어활동과 의사소통 활동을 유도하는 다양한 교수 기법이 제시된다. 따라서 교재 분석만으로도 말하기 과제에 나타난 상호작용적 실제성의 반영 여부를 파악할 수 있을 것이다. 우선 각 교재에 제시된 말하기 활동 전체를 일차적으로 분석하였다. 그리고 그 다음 단계로 교재의 말하기 과제를 대상으로 상호작용적 실제성 중 ‘주제 전개’가 구현되는 양상을 분석하였다. 분석 기준은 앞서 제시한 주제의 도입, 심화, 전이의 양상인데 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

6) 이하 논의에서는 『서강 한국어 3A』와 『서강 한국어 3B』는 『서강 한국어 3』으로, 『이화 한국어 3-1』과 『이화 한국어 3-2』는 『이화 한국어 3』으로 칭하도록 한다.

- (1) 주제 도입: 제시된 주제로 발화를 시작할 수 있는가?
 ● 발화를 시작할 수 있는 질문이 제시되어 있는가?
 ● 발화를 시작할 때의 예나 그때 사용할 수 있는 표현이 제시되어 있는가?
 ● 발화 시작을 지시하는 지시문이 제시되어 있는가?
- (2) 주제 심화: 한 번 이상의 순서 교대를 통해 주제를 심화할 수 있는가?
 ● 주제를 심화할 수 있는 질문이 제시되어 있는가?
 ● 주제를 심화할 때의 예나 그때 사용할 수 있는 표현이 제시되어 있는가?
 ● 주제 심화를 지시하는 지시문이 제시되어 있는가?
- (3) 주제 전이: 한 번 이상의 순서 교대를 통해 주제를 전이할 수 있는가?
 ● 주제를 전이할 수 있는 질문이 제시되어 있는가?
 ● 주제를 전이할 때의 예나 그때 사용할 수 있는 표현이 제시되어 있는가?
 ● 주제 전이를 지시하는 지시문이 제시되어 있는가?

<그림 4> 말하기 과제에 나타난 상호작용적 실제성의 분석 기준

3.2. 주제 전개를 통해 본 말하기 과제의 상호작용적 실제성

3.2.1. 교재의 개발 원리와 단원 구성 체계

분석 대상이 된 교재는 모두 ‘의사소통 중심’, ‘말하기 중심’ 등을 표방하며 실제적 의사소통 능력의 신장을 목표로 하고 있다. 각 교재의 개발 원리와 단원 구성 체계를 살펴보면 다음과 같다.

(1) 『서강 한국어 3』

『서강 한국어 3』에서는 ‘의사소통 교수법을 한국어 수업에 적용하여 말하기 중심 한국어 교육과정을 개발하였다’고 밝히고 있다. A와 B를 합해 총 16단원으로 구성되어 있으며, 한 단원의 구성은 다음과 같다.

단원명 → 학습 목표 → 표지 그림 → 문법 → 대화 → 과제 → 듣고 말하기 → 읽고 말하기 → 단원 정리

<그림 5> 『서강 한국어 3』의 단원 구성

이 교재의 가장 큰 특징은 말하기 연습이 차지하는 비중이 높다는 것이다. 한 단원에 제시된 문법은 2~3개인데, 말하기 활동을 통해 문법을 익히도록 고안되어 있다. ‘대화’에서는 대화문과 대화를 연습할 수 있는 표현을 제시하여, 이를 이용해 대화를 구성할 수 있도록 하였다. ‘과제’는 모두 말하기 과제이며, 말하기에 이어서는 말하기와 통합한 듣기와 읽기 과제가 제시되어 있다. ‘대화’와 ‘과제’ 부분에는 모두 모델이 되는 대화문이 제시되어 있다. 『서강 한국어 3』의 ‘외모와 성격’ 단원에 실린 대화 구성 연습의 예를 보이면 다음과 같다.

보민 어제 소개 받은 사람 어땠어?
 소영 괜찮았어.
 보민 그래? 멋있어?
 소영 응, 멋있어.
 그리고 얘기해 보니까 성격도 좋은 것 같아.
 보민 성격이 어떤데?
 소영 적극적이고 활발해.
 보민 너하고 잘 어울리겠다. 또 만나기로 했어?
 소영 응, 이번 주말에 만나서 영화 보기로 했어.

적극적이다	활발하다
밝다	유머 감각이 있다
솔직하다	점잖다
암전하다	조용하다

활동에 보세요

친구의 성격에 대해서 이야기해 보세요.

처음 만났을 때 어떤 사람이라고 생각했어?

여러 번 만나 보니까 어때?

<그림 6> 『서강 한국어 3A: 88』의 대화 구성 연습의 예

(2) 『재미있는 한국어 3』

『재미있는 한국어 3』에서는 ‘한국어 구조에 대한 이해와 다양한 말하기 연습을 바탕으로 학습자 스스로 의사소통 활동을 할 수 있도록 구성했다는 점’을 특징으로 강조하고 있다. 총 15단원으로 이루어져 있으며

각 단원의 구성은 다음과 같다.

단원명 → 학습 목표 → 도입 → 대화와 이야기 → 말하기 연습 → 활동(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기) → 문법 → 자기 평가 → 문화

<그림 7> 『재미있는 한국어 3』의 단원 구성

이 교재의 특징은 말하기 연습을 통해 어휘와 문법을 익히도록 고안되었다는 점이다. 한 단원에는 3~4개의 어휘장과 문법이 제시되고 있으며, 이를 사용해 볼 수 있는 말하기 연습이 8~9개 제시되어 있다. 단원의 주제와 기능에 따라 차이가 있지만 어휘와 문법을 사용해 보게 하는 말하기 연습 이외에도 대화의 구성을 위해 필요한 표현들을 익힐 수 있는 연습도 포함되어 있다. 대부분의 말하기 연습은 대화자 ‘가’와 ‘나’가 각각 한 번씩의 순서 교대를 통해 연습할 수 있도록 고안되어 있으나, 말하기 연습의 가장 마지막 연습은 앞에서 배운 표현들을 활용해 하나의 완결성 있는 담화를 구성할 수 있도록 고안되어 있다. 마지막 말하기 연습에는 대화의 예가 제시되는 경우도 있고 그렇지 않은 경우도 있다. 아래는 『재미있는 한국어 3』에 실린 말하기 연습 중 ‘성격’에 대한 담화 구성 연습의 예이다.

여러분의 성격에 대해 <보기>와 같이 친구와 이야기해 보세요.

보기

가: 영진 씨는 성격이 어때요?
 나: 저는 좀 내성적인 편이에요. 그래서 사람들을 쉽게 사귀지를 못해요. 세아 씨는 활발해서 좋겠어요. 아무하고나 쉽게 잘 사귀고요.
 가: 그렇지도 않아요. 겉으로 보기에 활발한 것 같지만 사실은 걱정도 많고 소극적인 편이에요. 그래서 작은 일만 있어도 걱정이 돼서 잠을 못 잘 정도예요.

<그림 8> 『재미있는 한국어 3: 77』의 말하기 연습의 예

(3) 『이화 한국어 3』

『이화 한국어 3』은 의사소통 중심 교재라는 설명과 함께 ‘네 가지 언어 기능의 균형 있는 발전을 유도하면서 특히 말하기 능력을 강화하도록 고안한 것이 특징’이라고 제시하고 있다. 구체적으로는 말하기 연습을 유도하기 위해 담화 순서와 의사소통 기능을 제시한 ‘Try it’이라는 장치를 활용하여, 학습자가 대화를 이끌어갈 수 있도록 고안했다고 한다. 전체는 15단원이며, 각 단원은 ‘Part 1~3’으로 구성되어 있다. ‘Part 1’과 ‘Part 2’는 동일한 구성을 보이는데 ‘준비합시다’에서는 문법 2~3개가 제시되고, ‘들어 봅시다’와 ‘말해 봅시다’에서는 각각 듣기와 말하기 과제가 제시된다. Part 3에는 ‘읽어 봅시다’와 ‘써 봅시다’, 그리고 ‘어휘를 늘려 봅시다’가 있다. ‘Culture & Literature’는 ‘언어와 생활’과 ‘문학 산책’으로 구성되는데 ‘문학 산책’에는 문학 작품이 실려 있다. 한 단원의 구성은 다음과 같다.

단원명 → 사진 → 학습 목표 → Part 1 & 2 (준비합시다: 문법 → 들어 봅시다 → 말해 봅시다) → Part 3 (읽어 봅시다 → 써 봅시다 → 어휘를 늘려 봅시다) → Culture & Literature (언어와 생활 → 문학 산책)

<그림 9> 『이화 한국어 3』의 단원 구성

앞에서 기술한 것처럼 『이화 한국어 3』에서는 학습자가 주도적으로 말하기 활동을 계획할 수 있는 장치를 마련한 것이 특징이다. 대화문을 제시하기 전에 대화 상황에 대해 설명하고, 대화의 구조를 제시하고 있다. 목표 기능을 구현하는 주요 표현은 다음 페이지에 한 기능 당 2~3개 정도를 제시하고 있으며, 그 다음 페이지에는 대화문과 확장된 말하기 상황을 제시한다. ‘말해 봅시다’의 구성은 다음과 같다.

말해 봅시다

우울해 보이는 친구 위로하고 조언하기

유키 친구가 우울해 보인다. 그 이유를 물어보고 위로해 주세요. 그리고 잠을 자려고 하는 친구에게 더 좋은 기분 전환 방법을 조언해 주세요.

제이슨 거래처에 서류를 보내야 하는데 실수로 깜박하고 못 보냈습니다. 그래서 사람들이 있는데 직장 상사에게서 꾸중을 들었습니다. 직장 상사의 지나친 행동에 대한 불만을 말하고 기분 전환 방법을 말하세요.

Try it! 다음 대화 틀을 따라 대화를 구성해 보세요.

	유키	제이슨
1	우울해 보이는 친구 안부 묻기	우울한 이유 말하기
2	꾸중 들은 이유 묻기	꾸중 들은 이유 답하기
3	친구의 실수 말하기	지나친 행동에 대한 불만 말하기
4	우울한 친구 위로하기	기분 전환 방법 말하기
5	기분 전환 방법 비교해서 조언하기	동의하기

<그림 10> 『이화 한국어 3-1: 41』의 말하기 연습의 예

3.2.2. ‘주제 전개’의 양상으로 본 말하기 과제의 상호작용적 실제성

여기에서는 세 교재의 말하기 과제에 나타난 상호작용적 실제성을 주제 전개에 초점을 맞추어 분석한 결과를 제시한다. 분석 대상이 된 과제의 수는 교재 별로 『서강 한국어 3』이 15개, 『재미있는 한국어 3』이 16개7), 『이화 한국어 3』이 30개이다. 주제 도입, 주제 심화, 주제 전이가 이루어지고 있는 과제의 수와 그 비율을 제시하면 다음과 같다.

7) 『재미있는 한국어 3』은 한 단원을 제외하고는 매 단원에 ‘대화’와 ‘발표’ 이렇게 두 개의 말하기 과제가 제시되어 있다. 교재의 내용만으로는 발표하기 과제에서 구현되는 상호작용적 실제성을 파악하기 어려우므로 발표하기 과제는 분석 대상에서 제외하였다.

<표 1> ‘주제 전개’가 나타난 말하기 과제의 개수와 비율

	주제 도입		주제 심화		주제 전이	
	개수	비율	개수	비율	개수	비율
서강 한국어 3	5	33%	9	60%	3	20%
재미있는 한국어 3	12	75%	13	81%	8	50%
이화 한국어 3	16	53%	18	60%	7	23%

주제 전개 양상 중 모든 교재에서 가장 높은 비율로 구현되고 있는 것은 주제 심화로 나타났다. 그리고 세 교재 모두 그 다음으로 구현 비율이 높은 것은 주제 도입이었으며 주제 전이의 구현 비율이 가장 낮은 것으로 파악되었다. 이는 과제의 지시문을 통해 주제가 명시적으로 제시되고, 주제를 도입할 수 있는 질문이 예로 제시되는 경우가 많기 때문이다.

『서강 한국어 3』의 경우, 주제 심화를 제외하고 주제 도입과 주제 전이가 이루어질 수 있는 가능성이 매우 낮은 것으로 나타났는데 이는 『서강 한국어 3』에서 과제를 제시하는 방식이 학습자의 역할에 대해 기술하거나 과제 수행을 통해 달성해야 하는 목표나 결과를 기술하고 있기 때문으로 분석되었다. 반면 『재미있는 한국어 3』에서는 과제 수행의 절차를 상세화하고 각 단계에서 무엇에 대해, 어떤 방식으로 이야기해야 하는지 구체적으로 제시하고 있고, 『이화 한국어 3』에서는 말하기 과제 수행 시 학습자가 자신의 역할을 수행하면서 어떤 의사소통적 기능을 구현해야 하는지 명시적으로 제시하고 있기 때문에 『서강 한국어 3』에 비해 주제 도입이나 주제 전이가 구현될 수 있는 소지가 큰 것으로 분석되었다.

세 교재 중 주제를 전개할 수 있는 질문이 가장 많이 제시된 교재는 『재미있는 한국어 3』이었는데 『서강 한국어 3』과 『이화 한국어 3』이 과제 수행 후에 최종적으로 산출하게 될 발화의 예를 제시하고 있는 반면 『재미있는 한국어 3』은 지시문을 통해 대화의 주제와 대화의 방식을 알려 주고 있기 때문이다. 『재미있는 한국어 3』에 제시되어 있는 주제 전개 질문의 대부분은 주제 도입과 주제 전이와 관련된 것이었다.

세 교재 중 주제를 전개할 때의 예나 그때 사용할 수 있는 표현이 가장 많이 제시된 교재는 『이화 한국어 3』이었으며 그 다음으로는 『재미 있는 한국어 3』, 『서강 한국어 3』의 순이었다. 주제 전개할 때의 예나 그때 사용할 수 있는 표현 중 대부분은 주제 심화와 관련된 것이었다. 특히 『이화 한국어 3』은 과제 수행에 필수적인 의사소통 기능을 3~4개 선정하여, 그 기능을 구현하는 표현들을 제시하고 있다. 이러한 표현들 중에는 주제를 전개하는 표현과 함께 ‘반응 발화’로 분류할 수 있는 표현들도 상당수 포함되어 있었는데 ‘반응 발화’도 상호작용적 실제성을 높이는 중요한 항목 중의 하나라는 점에서 『이화 한국어 3』에는 과제의 상호작용적 실제성을 높이기 위한 장치들이 잘 마련되어 있다고 평가할 수 있을 것이다.

『서강 한국어 3』의 경우, 말하기 과제 앞에 배치된 두 개의 ‘대화’에는 주제를 전개하는 표현들이 다양하게 제시되었음에도 불구하고 말하기 과제에서 주제 전개 양상이 상대적으로 적게 구현되어 있는 것은 과제와 그 앞에 배치된 대화가 유기적으로 연계되지 않고 독립적으로 구성되었기 때문이다. ‘대화’는 친구나 동료와의 일상적 대화 등 대인관계적(interpersonal) 기능을 다루고 있는 반면, 과제는 분실물 센터, 병원, 식당, 가게 등에서의 교환행위적(transactional) 기능을 다루고 있어 ‘대화’에서 익힌 ‘주제 전개’ 표현들이 과제로 전이되기 어려울 것으로 파악된다.

주제 전개의 세부 항목이 말하기 과제에서 구현되고 있는 양상을 살펴보면 먼저 주제 도입에서는 ‘여러분 나라에는 어떤 명절이 있습니까? 사람들은 명절을 어떻게 보냅니까?’와 같은 지시문을 통해 주제를 도입할 수 있는 질문이 제시되거나 ‘직장 상사에게 용건 있다고 말하기’라는 의사소통 기능 아래 ‘저, 과장님, 드릴 말씀이 좀 있습니다.’, ‘과장님, 말씀드리고 싶은 게 있는데요.’, ‘과장님, 말씀 드릴 게 있어서 그러는데요.’, ‘저기 과장님, 잠깐 말씀 좀 드려도 되겠습니까?’와 같이 주제를 도입할 때의 예나 그때 사용할 수 있는 표현이 제시되거나 ‘OO와 OO이 되어

대화를 시작해 보세요.’와 같이 주제의 도입을 지시하는 지시문이 제시되고 있다.

주제의 도입에서는 질문 제시, 예나 그때 사용할 수 있는 표현 제시, 명시적인 지시문 제시 등의 다양한 방법이 구현되어 있는 반면 주제의 심화와 주제의 전이에서는 질문으로 제시된 경우가 대부분이었다. ‘여러분 나라에는 특별한 날 선물로 애용되는 것이나 선물을 하면 안 되는 것이 있어요? 그 이유는 무엇입니까? 친구와 이야기해 보세요.’라는 지시문 아래 ‘특별한 선물로 애용되는 것이 있어요?, 그것을 선물하는 특별한 의미가 있어요?, 특별한 날 선물하면 안 되는 것은 무엇입니까?, 그것을 선물하면 안 되는 특별한 이유가 있어요?’ 또는 ‘여러분의 머리 모양에 대해서 이야기해 보세요.’라는 지시문 아래 ‘여러분은 미용실에 얼마나 자주 가요?, 즐겨 하는 머리는 어떤 모양입니까?, 손질은 어떻게 해요?, 앞으로 머리 모양을 바꾼다면 어떤 모양으로 바꾸고 싶어요? 그 이유는 무엇입니까?’ 등을 그 예로 제시할 수 있다.

세 교재의 말하기 과제에 나타난 상호작용적 실제성을 주제 전개 양상을 통해 살펴본 결과 주제 심화에 비해 주제 도입이나 주제 전이가 구현될 가능성이 상대적으로 낮게 나타났다. 특히 주제 전이가 구현될 가능성은 세 교재 모두 낮아 이에 대한 보완이 요구된다. 과제의 상호작용적 실제성이 학습자의 의사소통적 언어 능력, 실세계에서의 과제 수행 능력의 신장에 기여하는 역할을 고려할 때 한국어 교실에서 상호작용적 실제성을 높이기 위한 과제 구성이나 과제 수행 방안을 모색할 필요가 있다. 다음 장에서는 교재의 과제 구성 및 교실에서의 과제 수행 시에 주제 도입, 주제 전이, 주제 심화의 측면에서 상호작용적 실제성을 높일 수 있는 방안을 제안하도록 한다.

4. 상호작용적 실제성을 높이기 위한 과제 구성 및 과제 수행 방안

Graves(2000: 188-200)에서는 교재가 가진 문제를 보완하거나 교수-학습의 효과를 높이기 위한 방안으로 교재의 개작을 제안하고 이를 활동 차원, 단원 차원, 교수요목 차원으로 구체화하고 있다. 이 연구에서는 말하기 과제의 상호작용적 실제성을 높이기 위한 방안을 활동 차원, 즉 과제 구성과 교실에서의 수행 방안에 한정하여 제안하도록 한다. 이것은 현재의 말하기 과제에 상호작용적 실제성을 좀 더 확보하여 교수-학습의 효과를 높이고, 궁극적으로는 학습자들의 실세계 과제 수행 능력의 신장을 도모하기 위함이다.

상호작용적 실제성이 높은 말하기 과제를 구성하기 위해서는 과제가 의사소통적 완결성을 가진다는 과제의 특질에 주목할 필요가 있다. 김지영(2012:68-69)에서는 과제가 의사소통적 완결성을 가진다는 것은 과제가 실제적 목적을 위한 실세계의 의사소통적 활동과 같이 시작과 중심 내용 그리고 마무리로 구성되어 그 자체로 독립적으로 기능할 수 있다는 것을 명시하는 특질이라고 제안하며, 과제가 학습자로 하여금 스스로의 동기와 목표로 활동하는 의사소통자로서 적극적으로 역할하고 반응할 수 있게 해야 한다고 하였다. 학습자가 스스로의 동기와 목표로 활동한다는 것은 학습자가 말하기 과제에서 요구하는 주제와 관련하여 의사소통 상대방의 경험이나 의견이 무엇인지 알고 싶다는 구체적인 동기를 가지고, 그것을 알아내겠다는 실제적인 목표를 달성하기 위해 다양한 발화 전략을 구사한다는 것을 의미한다. 이를 위해서는 말하기 과제를 학습자와 직접적으로 관련되는 의사소통 맥락에서의 말하기로 구성해야 하는데 학습자의 경험 혹은 학습자의 기대나 바람과 관련짓는 것으로 구체화될 수 있다. 이와 함께 학습자가 자신의 의사소통 목표를 효율적으로 달성하며 과제를 수행할 수 있도록, 다시 말해 말하기의 내용적인 영역과

말하는 형식을 운영하는 기술을 익힐 수 있도록 말하기 과제의 단계를 조직할 필요가 있다.

또한 상호작용적 실제성이 높은 말하기 과제를 구성하기 위해서는 과제를 제시할 때 무엇에 대해, 어떤 방식으로 말해야 하는지 구체화할 필요가 있다. 학습자가 수행해야 할 역할 혹은 과제 수행을 통해 달성해야 하는 목표 및 결과로 제시하게 되면 말해야 하는 핵심적인 내용은 산출될 수 있으나 다양한 발화 전략을 구사하며 효율적으로 주제를 도입하고, 심화하고, 전이하기는 어렵게 되기 때문이다. 그리고 같은 단원에서 제시되는 말하기 연습과 말하기 과제의 의사소통 기능이 유기적으로 연계함으로써 연습이 기반이 되어 과제 수행을 할 수 있도록 구성할 필요가 있다.

다시 말하면 학습자가 스스로의 동기와 목표로 활동하는 의사소통자로서 기능하여 완결성을 가진 말하기를 수행할 수 있도록 말하기 과제의 맥락을 학습자와 관련시키고, 말하기의 내용적 영역과 말하기의 형식 운영 기술을 익히도록 과제의 단계를 조직하는 것은 거시적 차원의 말하기 과제 구성 방안이라고 할 수 있으며 과제 제시 방식의 변화와 말하기 연습과 과제의 유기적 연계는 미시적 차원에서 말하기 과제의 상호작용적 실제성을 높일 수 있는 과제 구성 방안이라고 할 수 있을 것이다.

다음은 상호작용적 실제성을 높이기 위한 말하기 과제의 수행 방안이다. 이 부분은 『서강 한국어 3』의 과제를 예로 들어 주제 심화와 주제 전이를 중심으로 제안하도록 하겠다. 우선 교재에 제시된 과제를 보이면 다음과 같다.

문제 해결 방법을 찾아보세요

준비

동아리에서 다음 구에 멤버를 가려고 준비하고 있습니다. 그런데 멤버를 신청한 사람이 적어서 문제가 생겼습니다. 학생들이 신청하지 않은 이유를 알아보세요.

우리 엠티 가요~

사진 동아리에서 엠티를 갑니다.
같이 갑시다!

시간: 10월 6일 (금) ~ 10월 8일 (일)
장소: 경상남도 통영
회비: 5만원
프로그램: 세미나, 등산, 사진 찍기

직년에 재미없었다.	
시험 기간이다.	

활동

1. 멤버를 준비하는 사람들이 이 문제를 해결하려고 모입니다.
2. 소그룹별로 문제 해결 방법을 찾아보세요.

정리

문제 해결 방법을 발표해 보세요.

<그림 11> 『서강 한국어 3A: 106』의 말하기 과제의 예

먼저 과제 수행의 전 단계에서는 과제의 의사소통 활동이 학습자들과 직접적으로 관련되도록 재맥락화를 할 필요가 있다. 재맥락화를 통해 학습자들의 적극적이고 능동적인 참여를 유도하여 상호작용을 활성화시켜야 하는데 가령 위의 과제라면 ‘여러분은 어떤 엠티에 가고 싶습니까? 어떤 엠티라면 가고 싶지 않습니까?’와 같은 질문을 통해 과제에서 제시한 엠티 상황과 학습자들을 관련지을 수 있다.

과제 수행 단계에서는 어떤 것을 더 이야기할 수 있는지, 어떤 것을 더 물을 수 있는지, 그 질문에는 어떤 대답을 할 수 있는지 등에 대해 이야기해 보며 주제 심화와 주제 전이의 내용으로 가능한 것들이 무엇인지에 대해 학습자들의 주의를 환기시킨다. 그리고 학습자들에게 어떤 이야기를 하고 싶은지 생각해 보게 해 학습자들이 자신의 의사소통적 욕구가 무엇인지 파악하도록 한다. 가령 위의 과제라면 ‘우리가 이야기했던 문제를 줄이거나 없앨 수 있는 방법에는 어떤 것이 있을지 이야기해 보세

요. 새로운 제안은 효과가 클까요? 어떤 효과가 있을까요? 가장 좋다고 생각하는 제안은 무엇입니까? 왜 그렇게 생각합니까?’ 등의 질문을 통해 주제 심화와 주제 전이의 내용으로 가능한 것을 학습자와 함께 이야기해 본다.

마지막으로 과제 수행 후 단계에서는 주제 전개에 초점을 맞추어 다른 팀이 발표한 과제 수행 결과를 평가하게 한다. 예를 들면 다른 팀의 주제 전개 양상을 함께 논의해 보고, 자연스러운 주제 도입과 전이, 그리고 주어진 주제에 대해 충분히 이야기를 나누었는지 여부에 대해 전체 학생들과 함께 토의할 수 있는 장치를 마련하는 것이다. 이를 통해 다음의 수행에서 좀 더 적극적으로 상호작용을 할 필요가 있음을 인식하도록 한다.

이러한 수행을 통해 학습자들은 주제를 심화하고 전이하면서 실세계와 동일한 방식으로 언어를 사용할 기회를 가지면서 실세계에서의 과제 수행 능력을 신장시킬 수 있게 될 것이다.

5. 결론

이 연구에서는 사용 중심, 과제 수행 중심, 학습자 중심 등과 함께 한국어 교육의 중심 원리로 강조되고 있는 실제성의 개념을 말하기 과제와 관련지어 논의하며, 말하기 과제가 확보해야 할 과제의 실제성은 수행 방식에 있어서의 실제성, 좀 더 구체적으로는 정보 처리 및 활용 방식의 실제성과 상호작용적 실제성임을 주장하였다. 또한 상호작용적 실제성이 주제 전개, 순서 교대, 반응 발화, 태도 및 몸짓 언어로 구체화될 수 있음을 제안하고, 주제 전개 양상을 중심으로 한국어 중급 교재의 말하기 과제에 나타난 상호작용적 실제성을 분석하였다.

말하기 과제의 주제 전개에 나타난 상호작용적 실제성은 주로 주제 심화였으며 주제 도입과 주제 전이는 상대적으로 낮았다는 것을 파악하고 주제 도입과 주제 전이의 상호작용적 실제성을 높일 수 있는 방안을 교

재의 과제 구성과 교실에서의 과제 수행 방안의 차원에서 제안하였다. 그러나 이 연구에서 분석의 대상으로 삼은 교재의 수가 적고 말하기 과제의 상호작용적 실제성이 학습자의 실세계에서의 과제 수행 능력의 신장에 기여할 수 있다는 것을 직접적이고 실증적인 근거를 통해 제시하지는 못하였다는 한계가 있다. 그렇지만 과제 수행 과정에서 학습자들이 실세계와 동일한 방식으로 의사소통할 기회를 얻어야 할 필요를 밝히고 있다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있을 것으로 기대한다.

<참고 문헌>

- 강현주(2011). 인터뷰 면접자 담화에 나타난 “상호작용 활성화” 발화 연구, <이중언어학> 47호, 이중언어학회. 1쪽~22쪽.
- 구현정(2001). 대화의 원리를 바탕으로 한 말하기 교육, <외국어로서의 한국어 교육> 25:26호, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당. 303쪽~330쪽.
- 김정숙(1997). 외국어로서의 한국어 교육 원리 및 방법, <한국어학> 6권, 117쪽~133쪽.
- 김정숙(2003). 통합 교육을 위한 한국어 교수요목 설계 방안 연구, <한국어교육> 14-3호, 국제한국어교육학회. 119쪽~143쪽.
- 김정숙(2010). 사회적 상호작용을 활용한 재외동포 아동 한국어 교육 방안, <이중언어학> 42호, 이중언어학회. 25쪽~46쪽.
- 김지영(2012). 과제 중심 접근법에 기반한 한국어 교육 과정 개발 방안 연구: 비고츠키 사회문화이론을 적용하여, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김지혜(2011). 담화 분석을 통한 한국어 간접 인용 표현 교육 방안 연구, <이중언어학> 46호, 이중언어학회. 45쪽~65쪽.
- 이혜영(2001). 한국어 교재의 언어 영역 활동 분석, <한국어교육> 12-2호, 국제한국어교육학회. 469쪽~490쪽.
- 이혜영(2006). 한국어 교재를 위한 어휘 및 문법 학습 활동 유형, <외국어로서의 한국어 교육> 31호, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당. 25쪽~56쪽.
- 전은주(2011). 한국어 말하기 듣기교육에서 ‘실제성의 원리’ 적용 층위와 내용, <새국어교육> 89호, 한국국어교육학회. 553쪽~575쪽.
- 정화영(1999). 한국어 말하기 숙달도 평가 방안. 연세대학교 석사학위 논문.

- 지현숙(2006). 「한국어 구어문법과 평가 I: 이론편」. 서울: 도서출판 하우.
- Ducasse, A. M. & Brown, A.(2009). Assessing paired oral: Raters' orientation to interaction. *Language Testing*, 26, 423~443..
- Ellis, R(2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Galaczi, E. D.(2010). Interactional competence across proficiency levels. *Paper presented at the Language Testing Research Colloquium, Cambridge*, April. 91~104.
- Graves, K.(2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Heinle & Heinle Publishers.
- Kramsch, C.(1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70-4, 366~372.
- May, L.(2011). Interactional Competence in a paired speaking test: Features salient to raters. *Language Assessment Quarterly*, 8-2, 127~145.
- Nunan, D.(2004). *Task-based Language Teaching: A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*, UK: Cambridge University Press.

<참고 자료>

- 고려대학교 한국어문화교육센터(2010). 『재미있는 한국어 3』, 교보출판.
- 서강대학교 한국어교육원(2008). 『서강 한국어 3A』, 서강대학교 국제문화교육원 출판부.
- 서강대학교 한국어교육원(2008). 『서강 한국어 3B』, 서강대학교 국제문화교육원 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011). 『이화 한국어 3-1』, 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011). 『이화 한국어 3-2』, 이화여자대학교 출판부.

김지영
고려대학교 국어국문학과 강사
서울시 성북구 안암로 5
전화번호: 010-3713-0096
전자우편: gyoung@korea.ac.kr

44 이중언어학 제52호(2013)

강현주

고려대학교 국어국문학과 강사

서울시 성북구 안암로 5

전화번호: 010-9479-3802

전자우편: kangsam@korea.ac.kr

투고일자: 2013. 4. 20

심사(수정)일자: 2013. 6. 10

게재결정: 2013. 6. 20