

## 제 8 회 유럽 한국어교육자 협회 워크숍 EAKLE 2020

날짜 : 2020 년 10 월 9 일~10 일

### 발표 논문 모음 4

- 왕흥범 : 중국어권 학습자의 신체 관용어 습득 과정 연구
- 원혜원 : 팬덤의 언어 및 문화교육 효과 연구
- 이보람 : 프랑스인 한국어 학습자의 비음성 연구 - 초성 비음 /n/을 중심으로
- 이을지 & 황선영 : 한국어 구어 능력 향상을 위한 미디어 활용 수업 사례
- 이주희, 정예린, Jeeranan & 양지현 : 입국 후 태국인 근로자를 위한 단기 한국어 프로그램 개발 및 앱 설계를 위한 요구 분석

# 중국어권 한국어 학습자의 신체 관용어 습득 과정 연구

왕훙범(연세대학교)

## 1. 머리말

외국어 학습의 핵심은 어휘 학습이라고 해도 과언이 아니다. L2 학습자가 원활한 언어 생활을 위해서 많은 양의 어휘를 학습해야 한다는 것이다. 이러한 어휘에는 하나의 단어(individual word)만이 있는 것이 아니라 연어(collocation), 관용어(idiom)와 같은 두 개 이상의 단어로 구성되어 있는 표현인 정형화된 표현(formulaic language)도 포함되어 있다. 이 정형화된 표현들은 사회적 상호작용(social interaction) 혹은 언어적 언어사용(phatic communion), 담화 조직(discourse organization), 정확한 정보 전달(precise information transfer) 등에 중요한 역할을 하므로 모어화자에 의해서 상당히 높은 빈도로 사용된다(Dechart, 1983; Nattinger & DeCarrico, 1992). 모어화자뿐만 아니라 외국어 학습자의 경우에도 이 정형화된 표현들은 학습자의 언어 유창성(fluecny), 의사소통 능력(communicative competence)을 향상시키는 데 도움이 되므로 정형화된 표현에 대한 교육은 어휘교육에서 제외되어서는 안 된다 (Pawley & Syder, 1983; Nattinger & DeCarrico, 1992; Moon, 1997; Wray, 2002; Schmitt & Carter, 2004; Fellbaum, 2007; Granger & Maunier, 2008). 그러나 이 정형화된 표현들은 단어보다 교육자료에 포함되어 교수되는 것이 어려울 뿐만 아니라 학습하기 쉽지 않기 때문에 어휘교육은 정형화된 표현에 대해 소홀히 해 왔다(Wray, 2012:112; Schmitt, 2010:9).

한편, 한국어어휘교육도 주로 단어, 조사, 접사 등에 대해 많이 이루어져 온 반면 정형화된 표현에 대한 연구는 그 자체의 범위로 선정된 교육용 목록조차 없을 정도 소홀해 왔다(원미진, 2013/2019:115). 그러나 정형화된 표현에 대한 모어화자의 사용빈도와 교육적인 중요성을 감안할 때 정형화된 표현은 한국어교육에서의 필수적인 분야라고 할 수 있다. 정형화된 표현의 하위 요소 중의 하나로 관용어(혹은 속어, 관용 표현<sup>1</sup>)을 뽑을 수 있다. 관용어란 두 개 이상의 단어들 이 결합되어 하나의 의미 단위처럼 사용되는 말로 하나의 어휘소와 동일한 가치를 가지게 되는 어휘항목이다(유현경 외, 2017:249). 한국어교육 분야에서 관용어에 대한 연구는 주로 관용어의 목록 선정, 관용어의 교육 방안, 그리고 한국어와 외국어의 관용어 대조 연구로 이루어져 왔다. 그러나, 관용어에는 신체 관용어, 감정 관용어 등의 하위 분류가 포함되어 있기 때문에 모든 관용어를 무차별하게 학습자에게 교수하는 것은 다소 학습자에게 혼란을 야기할 수 있다.

문중선(1995)에 의하면 한국어 관용어 중 약 54%가 신체 관용어이므로 신체 관용어에 대한 교육이 역시 중요할 수밖에 없다고 한다. 이에 본 연구에서는 중국어권 학습자를 대상으로 신체 관용어의 습득 과정을 고찰하고자 한다. 이를 위해서 먼저 신체 관용어 교육 목록을 구성할 것이다. ‘한국어 교육 어휘 내용 개발(4 단계)’에서 신체를 나타내는 어휘를 추출하고 그들과 관련된 관용어를 정리하며 이 신체 관용어들에 대한 빈도 분석, 한국어 교재 간 중복도 분석을

---

<sup>1</sup> 김광해(1993:162)에서는 관용어를 관용 표현의 하위요소로 간주하여 관용 표현을 관용어(속어)와 속담으로 나누었다.

통해 교육용 신체 관용어를 위계화할 것이다. 또한, 관용어의 투명성(Ullmann, 1962; Cruse, 1986)도 기준으로 하여 교육용 신체 관용어를 초급, 중급, 그리고 고급으로 등급화할 것이다. 신체 관용어의 습득 과정을 살피기 위해 중국어권 초급학습자, 중급학습자, 그리고 고급학습자 각 10 명을 대상으로 하여 유사종적연구(pseudo longitudinal research) 방법으로 세 집단의 습득 양상을 비교할 것이다. 이를 위해서 The Vocabulary Knowledge Scale(VKC)(Paribakht & Wesche, 1997)을 평가 척도로 하여 교육용 신체 관용어 목록에 대한 어휘 평가를 실시할 것이다. VKC 는 이해어휘(receptive vocabulary) 지식뿐만 아니라 표현어휘(productive vocabulary) 지식도 평가하므로 타당도가 높은 어휘평가도구로 여겨진다. 연구결과에 대한 ANOVA 검정을 통해 세 집단의 신체 관용어 습득 양상의 차이를 살펴봄으로써 중국어권 학습자의 신체 관용어 습득 과정을 밝힐 것이다. 이를 바탕으로 교육적인 함의도 시사할 것이다.

## 2. 교육용 신체 관용어의 목록 선정

이 장에서는 교육용 신체 관용어의 위계화 및 등급화를 하고자 한다. 이를 위해서 먼저 ‘한국어 교육 어휘 내용 개발(4 단계)’에서 신체를 나타내는 어휘를 추출하고 그들과 관련된 관용어를 정리할 것이다. ‘한국어 교육 어휘 내용 개발(4 단계)’은 2012 년에 국어국립원에서 각 단계의 한국어 교육 내용 개발 자료를 정비하고 통합하기 위해서 구축한 어휘 목록이며 최근 4 단계에 이르렀다. 활용이 용이한 어휘 검색 시스템을 개발하는 것은 이 연구의 특징이기도 하다(한송화, 2015). 즉, 해당 어휘 항목뿐만 아니라 각 어휘와 관련된 어휘장(유의어나 반의어, 상위어나 하위어, 연어, 길잡이 말 등)도 함께 제시하였다. 따라서 이 어휘 목록은 학습자들의 어휘확장에 도움이 될 수 있는 것이다. 신체부위와 관련된 단어<sup>2</sup> 19 개를 수록하여 이 단어들로 구성된 관용어는 292 개였다.

교육용 어휘 선정의 기준은 많은 국내외 학자들의 연구의 대상이 되어 왔으며 모든 연구는 빈도(frequency), 중복 범위(range), 그리고 적용 범위(coverage)에 대해서 논의하였다. 이 세 요소 외에 Mackey(1967:298-300)에서는 이용 가능성(availability)과 학습 가능성(learnability)를 제시하였으며 Richard(1970)에서는 언어의 필요(language needs), 이용도 및 친숙도(availability and familiarity), 규칙성(regularity), 그리고 학습 용이도 및 학습 부담(ease of learning burden)을 제시하였다. 본 연구에서는 한국어 신체 관용어의 특성을 고려하여 빈도, 중복 범위를 기준으로 교육용 신체 관용어를 위계화하고 학습가능성과 더불어 등급화를 할 것이다. 구체적인 선정 기준은 다음과 같다.

먼저, 중국어권 학습자에 의해서 많이 사용되는 한국어 교재 4 종(연세대학교 한국어학당 『한국어』, 民族出版社 『韩国语』, 연세대학교 한국어학당 『한국어』, 그리고 연세대학교

<sup>2</sup> 본 연구에서는 林八竜(1988)의 분류기준에 따라 다음과 같은 신체부위 관련 단어의 관용어에 대해 검토하고자 한다.

머리부: 머리, 고개, 얼굴, 눈, 코, 입, 귀

동체부: 목, 어깨, 가슴, 마음, 배, 허리

사지부: 손, 발, 팔, 다리

전신부: 몸

언어교육언 『서울대 한국어』)<sup>3</sup>에서 수록된 신체 관용어를 정리할 것이다. 관용어인지 아닌지 판단하는 기준은 ‘한국어 교육 어휘 내용 개발(4단계)’이기 때문에 신체와 관련된 단어로 구성되는 언어는 신체 관용어에 포함시키지 않을 것이다. 교재 간 중복도와 상관없이 한 번 이상 출현한 신체 관용어는 총 292 개이었다.

그 다음, 위 292 개의 신체 관용어에 대한 빈도분석을 통해 추가적으로 교육용 신체 관용어를 선정할 것이다. 서상규(2019)를 참고하여 각 신체 관용어가 해당 기본어휘(즉, 신체와 관련된 단어)의 전체 의미에서 차지하는 의미 빈도의 비율을 비교할 것이다. 우선, 4 종의 교재에서 한 번 이상 나타났지만 그의 용법을 드러내는 용례가 말뭉치에서 하나도 출현하지 않은 신체 관용어(즉, ‘X’로 표시되어 있는 항목)는 교육용 신체 관용어 목록에 제외시킨다. 예를 들어 ‘입이 심심하다’는 『韩国语(3)』에서 나타났는데 서상규(2019)의 연구대상이 된 말뭉치에서 그 용례가 나타나지 않았기 때문에 교육용 신체 관용어 목록에서 삭제할 것이다.

《입》 전체빈도합=450(0.0242%)

입 □,명 ★★★【Text=124/Freq1=450】

○,관 <입이 심심하다> [X]

또한, 위의 4 종의 교재에서 한 번 이상 출현하면서도 그 용례가 말뭉치에서 발견된 신체 관용어에 대하여 의미 빈도 비율을 내림차순으로 배열할 것이다. 그 중에 단어별 의미 빈도 비율이 가장 낮은 항목보다 높지만 4 종의 교재에서 나타나지 않은 신체 관용어는 신체 관용어 목록으로 추가할 것이다. 예를 들어 4 종의 교재에서 출현한 ‘손’과 관련된 관용어 중에서 ‘손이 크다’는 의미 빈도가 0.2%로 가장 낮게 나타났다. 따라서 4 종의 교재에서 수록되어 있지 않으나 의미 빈도 비율이 0.2%보다 높은 ‘손’과 관련된 관용어인 ‘손을 꿰다(0.4%), 손을 떼다(0.4%), 손을 짓다(0.4%), 손을 쓰다(0.4%), 손에 땀을 쥐다(0.3%)’도 추가적으로 교육용 신체 관용어 목록에 포함시켰다.

《손》 전체빈도합=966(0.0520%)

손<sup>1</sup> □,명 ★★★【Text=169/Freq1=964(99.8%)】

○,관 <손(을) 떼다> [Text=3/Freq2=4(0.4%)]

○,관 <손을 짓다> [Text=3/Freq2=4(0.4%)]

○,관 <손을 꿰다> [Text=2/Freq2=4(0.4%)]

○,관 <손에 땀을 쥐다> [Text=2/Freq2=3(0.3%)]

○,관 <손(이) 크다> [Text=2/Freq2=2(0.2%)]

이와 같이 4 종의 교재에서 출현했지만 말뭉치에서 출현하지 않은 신체 관용어인 ‘발 벗고

<sup>3</sup> 이에 관해서 유쌍옥(2012)에서는 중국 국내 119 개 대학교의 한국어학과에서 사용하는 교재를 조사한 결과 가장 많이 사용되는 교재는 연세대학교 한국어학당 『한국어』, 民族出版社 『韩国语』, 그리고 연세대학교 한국어학당 『연세한국어』 순으로 나타났다. 서울대학교 언어교육원 『한국어』는 사용비율이 비교적 낮지만 KSL 학습자에 의해서 많이 사용되는 대표적인 한국어 교재(진대연, 1999; 민형식, 2000; 정한네, 2010:1)이기 때문에 본 연구의 분석 대상에 포함되었다.

나서다, 입이 심심하다’를 제외시키고 4 종의 교재에서 출현하지 않지만 말뭉치에서의 의미 빈도 비율이 비교적 높은 신체 관용어인 ‘귀를 의심하다, 발을 구르다, 발을 빼다, 손을 꺾다, 손을 떼다, 손을 젓다, 손을 쓰다, 손에 땀을 쥐다, 입에 오르내리다, 입을 막다, 입을 모으다, 입에 대다, 코를 찌르다’를 추가한 결과 다음 <표2>와 같이 총 47 개의 신체 관용어를 교육용 신체 관용어로 선정하였다.

<표 1> 교육용 신체 관용어의 선정 결과

		『韩国语』	『한국어』	『연세한국어』	『서울대 한국어』	의미빈도
고개(3)	고개를 숙이다				2	15.5%
	고개를 끄덕이다		3		3	?
	고개를 돌리다				2	?
귀(4)	귀를 기울이다	4	4	4		19.2%
	귀를 의심하다					1%
	귀가 가렵다		4			0.5%
	귀가 얇다				4	
눈(6)	눈 깜짝할 사이		4			0.6%
	눈에 띄다		5			
	눈을 돌리다			6		0.2%
	눈을 맞추다					0.3%
	눈이 높다				4	
	눈이 맞다					0.5%
마음(8)	마음에 걸리다					0.7%
	마음에 들다	3		2	2	5.7%
	마음을 놓다	3	3		4	0.4%
	마음을 먹다	2	4	3	3	
	마음을 졸이다		4	6		0.2%
	마음이 맞다				4	
	마음이 무겁다		5			0.5%
	마음이 쓰이다	3				0.5%
머리(1)	머리를 긁다				3	
몸(1)	몸살이 나다	2		3		
발(3) <sup>4</sup>	발을 구르다					3%
	발을 빼다					1.3%
	발 벗고 나서다					X
배(2)	배가 부르다	3			2	3.3%

<sup>4</sup> 위 4 종의 교재에서 출현한 ‘발’로 구성되는 관용어는 ‘발 벗고 나서다’만 있었다. 그러나 이 관용어는 의미 빈도 0이므로 의미 빈도 비율이 보다 높은 ‘발을 구르다’와 ‘발을 빼다’를 목록에 추가하였다.

	배가 아프다					1.7%
손(10)	손을 잡다	4			3	0.6%
	손을 꿸다					0.4%
	손을 떼다					0.4%
	손을 보다	3			3	0.4%
	손을 쓰다					0.4%
	손을 떼다					0.4%
	손을 짓다					0.4%
	손을 대다	3				0.3%
	손에 땀을 쥐다					0.3%
	손이 크다		5			0.2%
손가락	손가락을 꺾다	3		6	4	1%
어깨(1)	어깨가 무겁다		4			3.9%
입(7)	입에 오르내리다					1.1%
	입을 막다					0.9%
	입을 모으다					0.4%
	입에 대다					0.4%
	입이 가볍다				4	0.2%
	입이 무겁다				4	0.2%
	입이 심심하다				3	X
코(3)	코를 골다				3	15.5%
	코를 찌르다					4.1%
	코가 높다				2	0.7%
혀(1)	혀를 차다				6	21.4%

마지막으로, 의미 빈도, 교재 간 중복도, 그리고 학습 용이도를 기준으로 이 47 개의 교육용 신체 관용어를 등급화할 것이다. 구체적인 등급화의 기준은 다음과 같다.

첫째, 빈도가 높은 신체 관용어는 우선 학습 대상으로 선정될 것이다. 신체와 관련된 단어는 모두 빈도가 높으면서도 의미가 복잡한 기초어휘이므로 앞에 살펴본 의미 빈도 비율로 각 신체 관용어의 빈도를 계산하기도 할 것이다.

둘째, 교재 간 중복도가 높은 신체 관용어, 즉 많은 교재에서 출현한 신체 관용어는 우선 학습 대상으로 선정될 것이다. 또한, 선정할 최종 등급은 가능하게 교재에서 나타난 등급과 일치하도록 유지할 것이다.

셋째, 학습이 용이한 신체 관용어는 우선 학습 대상으로 선정될 것인데 본 연구에서는 관용어의 의미투명성을 기준으로 학습용이성 등급을 구성할 것이다. 문금현(1996:46-5)에서는 관용어를 근접투명, 반불투명, 그리고 불투명의 3 가지 층위로 분류하였다<sup>5</sup>. 근접투명성에

<sup>5</sup> Ullmann(1962)와 Cruse(1986)에서는 관용어를 의미의 투명성 곧 합성성 정도에 따라 근접투명성(near-transparent), 반투명성(semi-transparent), 반불투명성(semi-opaque), 그리고 불투명성(opaque)으로 구분

해당하는 관용어는 의미 연상이 쉽고 일상적인 어휘로 구성되어 있어 학습하기가 쉬울 뿐만 아니라 사용 빈도가 높게 나타나는 경우가 많다. 이에 반해 불투명한 관용어는 의미 연상이 어렵고 학습하기 어려우며 사용 빈도가 낮기도 한다. 반불투명성은 근접투명성과 불투명성의 중간에 위치한다. 따라서 초급에서는 근접투명성 관용어를 중심으로 학습내용을 구성하고 숙달도가 높아질수록 반불투명성과 불투명성 관용어를 학습하도록 하는 것이 바람직하다(김부경·채영희, 2013). 본 연구에서 선정한 47 개의 교육용 신체 관용어의 투명성은 다음 <표3>과 같다.

<표 2> 교육용 신체 관용어의 투명성

투명성 정도	근접투명성	반(불)투명성	불투명성
신체 관용어	고개를 끄덕이다, 고개를 돌리다, 고개를 숙이다, 귀를 의심하다, 귀를 기울이다, 눈 깜짝할 사이, 눈을 맞추다, 눈에 띄다, 마음이 맞다, 마음이 무겁다, 마음이 쓰이다, 손을 짓다, 손을 잡다, 손에 땀을 쥐다, 손가락을 꼬다, 어깨가 무겁다, 입을 막다, 코를 골다, 코를 찌르다	귀가 가렵다, 귀가 얇다, 눈이 높다, 눈이 맞다, 마음에 걸리다, 마음에 들다, 마음을 놓다, 마음을 먹다, 발을 구르다, 발을 빼다, 손이 크다, 손을 꿰다, 손을 떼다, 손을 쓰다, 입이 가볍다, 입이 무겁다, 코가 높다	눈을 돌리다, 마음을 졸이다, 머리를 긁다, 배가 아프다, 손을 보다, 손을 대다, 입을 모으다, 입에 대다, 입에 오르내리다, 혀를 차다
학습 난이도	저	중	고

지금까지 살펴본 등급화 기준을 바탕으로 다음 <표 4>와 같이 단계별 교육용 신체 관용어 목록을 구성할 수 있다. 이 결과 4 개의 초급 신체 관용어, 23 개의 중급 신체 관용어, 그리고 20 개의 고급 신체 관용어를 등급화하였다.

<표 3> 교육용 신체 관용어의 등급화 결과

	초급(4)	중급(23)	고급(20)
고개		고개를 끄덕이다, 고개를 돌리다, 고개를 숙이다	
귀		귀를 기울이다, 귀를 의심하다	귀가 가렵다, 귀가 얇다
눈		눈을 깜짝할 사이, 눈이 높다, 눈이 맞다	눈을 돌리다, 눈을 맞추다, 눈에 띄다
마음	마음에 들다, 마음을 먹다	마음에 걸리다, 마음을 놓다, 마음이 맞다	마음이 무겁다, 마음이 쓰이다, 마음을 졸이다
머리			머리를 긁다

하고 있다.

발			발을 구르다, 발을 빼다
배	배가 부르다		배가 아프다
손	손을 잡다	손치 크다, 손을 보다, 손을 대다, 손을 짓다, 손에 땀을 쥐다, 손가락을 꺾다	손을 꿔다, 손을 떼다, 손을 쓰다
어깨		어깨가 무겁다	
입		입을 막다, 입이 가뻐다, 입이 무겁다	입을 모으다, 입에 대다, 입에 오르내리다
코		코가 높다, 코를 골다	코를 찌르다
혀			혀를 차다

### 3. 신체 관용어 평가

앞 제3장에서는 중국어권 학습자를 위한 교육용 신체 관용어 목록을 구성하였다. 이 장에서는 이 교육용 신체 관용어들에 대한 어휘 평가를 하고자 한다.

#### 3.1 어휘 평가의 이론적 배경

어휘지식이 매우 다면적인 만큼 지금까지 어휘평가에 대한 공식적인 기준은 찾을 수 없다. 세계적으로 가장 많이 사용되어 온 평가도구는 어휘 점검표(checklist tests)이다(Meara, 1992). 평가될 어휘가 한 리스트에서 나열되어 피험자가 이 어휘들을 알고 있는지 체크하는 방식이다. 이 도구는 시간을 절약할 수 있기 때문에 한꺼번에 대량의 어휘에 대한 평가를 가능하게 한다는 장점을 가지고 있다. 그러나 피험자들이 실제로 모르는 단어도 아는 단어로 체크할 수도 있어 어휘 지식을 실제보다 과대평가할 가능성이 낮지 않다는 한계점도 안고 있다<sup>6</sup>. 뿐만 아니라 이와 같은 이분법적인 측정 결과는 개인 차이에 영향을 받기 쉽다. 학습자마다 앎과 모름에 대한 판단 기준이 다르기 때문이다. 즉, 어휘의 의미만 알아서 어휘를 안다고 체크하는 학습자가 있는가 하면 어휘를 산출적으로 사용하는 어휘만을 아는 어휘로 체크하는 학습자도 있기 때문에 전자가 후자보다 어휘량이 높게 나타나기 마련이다(Schmitt, 2010:223).

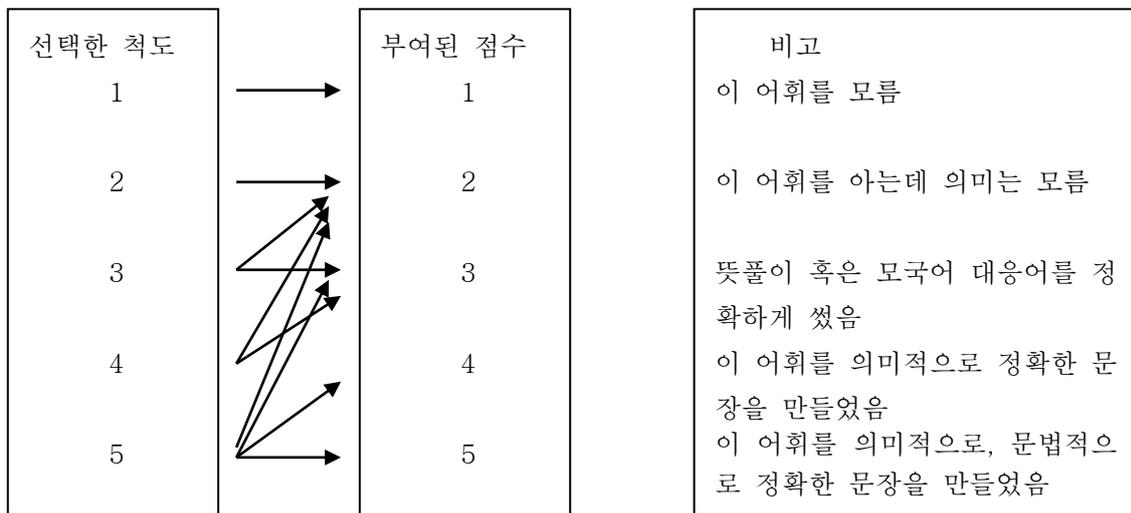
이러한 한계점을 해결하여 어휘 지식을 세부화하고 더 객관적으로 측정하기 위해서 Paribakht & Wesche(1993), Scarcella & Zimmerman(1998), Schmitt & Zimmerman(2002) 등에서는 4 점 척도 혹은 5 점 척도의 점검표를 통해서 어휘 지식을 평가한 연구를 하였다. 이 도구들 중에 가장 대표적인 것으로 Paribakht & Wesche(1993)에서 학습자의 심층적인 어휘를 측정하기 위해서 개발한 Vocabulary Knowledge Scale(VKS)을 꼽을 수 있다. 이 VKS 도 5 점 척도의 자기 보고 형식이지만 언어 산출도 요구하기 때문에 학습자의 어휘 지식을 더 정확하게 측정하는 도구라고 할 수 있다(Schmitt, 2000:175). 또한, 이 도구는 학습자의 어휘 발달 과정을 추적하는

<sup>6</sup> 이와 같은 과대평가를 보완하는 방법 중의 하나는 점검표에 가짜 단어(nonword)를 넣는 것이다. 이런 가짜 단어는 보통 전체 어휘 항목 수의 25%-30%를 차지하며 일정 비율 이상의 가장 단어를 안다고 체크하는 경우 무효로 처리하기도 한다. 그러나 원미진(2017)에서는 이와 같은 가짜 단어는 한국어 어휘 평가에 적합하지 않다고 지적한 바 있다. 어떤 단어의 경우 거의 쓰이지 않지만 고급의 어휘로 존재하는 경우도 있으며 익숙한 단어의 경우에 앞뒤 음절을 바꾸게 되면 지나치게 쉽게 가짜 단어인 것이 드러나게 되기 때문이다.

신뢰도(reliability)가 높은 도구로 여겨지기도 한다(Wesche & Paribakht, 1996)<sup>7</sup>. 이 도구의 예시는 다음과 같다.

1. I don't remember having seen this word before.
2. I have seen this word before, but I don't know what it mean.
3. I have seen this word before, and I think it means \_\_\_\_\_.(synonym or translation)
4. I know this word. It means \_\_\_\_\_. (synonym or translation)
5. I can use this word in a sentence: \_\_\_\_\_. (If you do this section, please also do Section 4.)

또한, 학습자가 제공한 어휘의 의미 설명이나 만든 문장을 고려하여 다음 <그림 1>과 같이 각 항목의 실제적인 점수를 부여하게 된다.



### 3.2 연구의 절차

본 연구에서는 위 VKS 를 사용함으로써 중국어권 학습자의 관용어 습득 양상을 파악하고자 한다. 또한, 전체의 학습자를 한국어능력시험 점수에 따라 초급학습자, 중급학습자, 고급학습자로 분류하고 각 집단의 습득 양상 차이를 비교함으로써 신체 관용어의 습득 과정을 밝히고자 한다. 구체적인 절차는 다음과 같다.

먼저, 앞 제 3 장에서 구성한 교육용 신체 관용어 목록을 VKS 에 적용함으로써 설문지를 구성할 것이다. 설문지는 선정한 4 개의 초급 신체 관용어, 23 개의 중급 신체 관용어, 그리고 20 개의 고급 신체 관용어에 대하여 5 점 척도의 자기 보고를 통해 각 신체 관용어를 아는 정도를 조사하는 것이다. 1~5 점 척도는 각각 ‘이 신체 관용어를 본 적이 없다, 이 신체 관용어를

<sup>7</sup> 그러나, 이 도구는 한계점이 없지는 않다. 즉, 척도 간의 간격이 균등하지 않다는 점이 지적되었다. 1-4점은 이해지식의 차원에서 어휘를 평가하는데 5점은 표현지식의 차원에서 어휘를 평가하게 된다. 그러나 후자에는 연어, 사용역, 파생법, 문법적 지식 등이 포함되어 있어 측정하는 어휘 지식의 폭이 1-4점과 상당한 큰 격차가 있다(Meara, 1996; Read, 2000; Schmitt, 2000).

본 적이 있으나 의미를 모른다, 이 신체 관용어를 본 적이 있으며 의미를 대체 안다, 이 신체 관용어를 의미를 안다, 이 신체 관용어로 문장을 만들 수 있다'에 해당된다. 또한 피험자가 선택한 척도가 실제의 어휘 지식과 최대한 일치하도록 3 점과 4 점을 선택한 피험자가 이 신체 관용어의 뜻풀이, 유의어, 혹은 모국어(중국어) 번역을 적도록 요구된다. 5 점을 선택한 피험자가 해당 신체 관용어로 문장을 만들어야 할 뿐만 아니라 '저 사람은 손이 큰 사람이다'와 같은 의미를 모르는 채 문법적으로 정확한 문장을 만드는 것을 억제하기 위해서 3 점과 4 점을 선택한 피험자와 같이 해당 신체 관용어에 대한 의미 설명도 제공해야 한다. 또한, 신체 관용어를 등급순이 아니라 가나다순으로 배열한다.

또한, 피험자가 설문지에서 보고한 척도와 제공한 의미 설명 혹은 만든 문장을 바탕으로 점수 코딩을 할 것이다. 위 <그림 1>을 토대로 피험자가 1 점과 2 점을 선택한 항목은 각각 1 점과 2 점이 부여된다. 3 점 혹은 4 점을 선택한 항목의 경우 피험자가 정확한 뜻풀이, 유의어, 혹은 모국어(중국어) 번역을 제공하면 3 점을 부여하며 그렇지 않으면 2 점을 부여한다. 즉, 4 점을 선택한 항목이 최대 3 점까지만 부여될 수 있는 것이다. 5 점을 선택한 항목의 경우 그 항목에 대한 정확한 의미 설명을 제공하고 문법적으로 정확한 문장을 만들어야 5 점을 부여받을 수 있다. 의미적으로만 정확한 문장을 만든 경우 4 점을 부여하며 정확한 의미 설명만(설명)을 제공하지만 문장을 만들지 않거나 비문을 만든 경우 3 점을 부여한다. 또한 정확한 의미 설명조차 제공하지 못하면 2 점을 부여하게 되는 것이다. 점수코딩의 예시는 다음 <표 5>와 같다.

<표 4> 본 연구에서의 점수코딩 예시

		1	2	3	4	5
점수 코딩	1	1 점을 선택	X	X	X	X
	2	X	2 점을 선택	3 점을 선택 귀가 얇다: 耳朵痒痒	4 점을 선택 귀가 얇다: 耳朵痒痒	5 점을 선택 귀가 얇다: 耳朵痒痒 지금 귀가 얇다
	3	X	X	3 점을 선택 귀가 얇다: 耳朵根软	4 점을 선택 귀가 얇다: 耳朵根软	5 점을 선택 귀가 얇다: 耳朵根软 (문장을 만들지 않음)
	4	X	X	X	X	5 점을 선택 귀가 얇다: 耳朵根软 그 사람이 귀가 얇은 사람이다.
	5	X	X	X	X	5 점을 선택 귀가 얇다: 耳朵根软 그 사람이 귀가 얇아서 설득하기 쉽다.

## 5. 연구 결과

본 연구에는 초급학습자, 중급학습자, 그리고 고급학습자 각 10 명이 참여하였다. 수집한 자료를 바탕으로 다음과 같이 중국어권 학습자의 등급별 신체 관용어의 습득 양상, 그리고

한국어 숙달도별 신체 관용어의 습득 양상을 비교함으로써 중국어권 학습자의 습득 과정을 분석할 수 있다.

## 5.1 수준별 신체 관용어에 대한 습득 양상

### 5.1.1 초급 신체 관용어의 습득 양상

초급 신체 관용어는 총 4 항목으로 구성되어 있는데 다음 <표6>와 <표7>에서 확인되듯이 문항의 Cronbach's  $\alpha$  계수가 .556으로 나타나기 때문에 내적 일관성(internal consistency), 즉 신뢰도(reliability)를 제고하기 위해 그 중의 한 항목을 삭제하였다. 삭제 후의 Cronbach's  $\alpha$  계수가 .736이 되어 초급 신체 관용어의 습득 양상을 측정하는 항목이 신뢰도가 있는 도구라고 할 수 있다.

<표 5> 초급 신체 관용어 항목의 신뢰도

Cronbach's $\alpha$	항목 수
.716	4

<표 6> 초급 신체 관용어 항목의 신뢰도 분석 결과

	항목이 삭제된 경우 척도 평균	항목이 삭제된 경우 척도 분산	수정된 항목-전체 상관계수	항목이 삭제된 경우 Cronbach's $\alpha$
초1	10.87	7.016	.565	.338
초2	11.23	7.220	.454	.405
초3	11.17	9.385	.001	.736
초4	12.13	5.016	.492	.329

초급 신체 관용어의 습득에 대한 세 집단의 차이를 밝히기 위해 일원분산분석(One Way ANOVA)을 실시하였다. 일원분산분석의 결과는 다음 <표8>과 같다.

<표 7> 한국어 숙달도별-초급 신체 관용어 습득 양상의 ANOVA 결과

종속 변수	독립변수 (한국어 숙달도)	N	평균	표준화 편차	표준화 오류	F값	p값
초급 신체 관용어	초급	10	2.8333	.93294	.29502	11.753***	.000
	중급	10	3.8333	.68943	.21802		
	고급	10	4.5000	.67128	.21228		
	전체	30	3.7222	1.02117	.18644		

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

위 <표8>에서 확인되었듯이 ANOVA에서 F값이 11.753으로 나타나고 p값이 .000으로 나타나며 통계적으로 세 집단 간에 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 초급학습자, 중급학습자, 그리고 고급학습자가 초급 신체 관용어를 습득하는 데 현저한 차이가 있다고 할 수 있다. 이러한

차이를 구체적으로 밝히기 위해서 사후 검증(post hoc)을 실시하였다. 사후 Tukey HSD 검정의 결과는 다음 <표9>와 같다.

**<표 8> 한국어 숙달도별-초급 신체 관용어 습득 양상의 사후 Tukey HSD 검정 결과**

종속변수	독립변수 (한국어 숙달도)		평균차이	표준화 오류	p값	95% 신뢰구간	
						하한	상한
초급 신체 관용어	초급	중급	-1.00000*	.34605	.020	-1.8580	-.1420
		고급	-1.66667***	.34605	.000	-2.5247	-.8087
	중급	초급	1.00000*	.34605	.020	.1420	1.8580
		고급	-.66667	.34605	.151	-1.5247	.1913
	고급	초급	1.66667***	.34605	.000	.8087	2.5247
		중급	.66667	.34605	.151	-.1913	1.5247

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

위 <표9>에서 나타난 것처럼 사후 Tukey HSD 검정에서는 초급학습자와 중급학습자 간, 그리고 초급학습자와 고급학습자 간에 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다. 즉, 위 <표8>을 통해 고급학습자와 중급학습자가 초급학습자보다 초급 신체 관용어를 잘 습득하였다고 할 수 있다. 반면에 중급학습자와 고급학습자 간에도 차이가 존재하나 이러한 차이가 통계적으로 유의미하지 않았기 때문에 이 결과는 본 연구의 참여자에 한정될 뿐 전체의 한국어 학습자로 일반화할 수는 없다.

또한, 세 집단의 평균을 비교한 결과 초급학습자는 평균이 2.83으로 3에 가깝기 때문에 초급학습자가 대체적으로 초급 신체 관용어의 의미를 정확히 알고 모국어인 중국어로 의미를 설명할 수 있는 수준에 달하였다고 할 수 있다. 또한 중급학습자의 평균이 4에 가깝다는 것은 대체적으로 초급 신체 관용어를 활용하여 의미적으로 정확한 문장을 만들 수 있는 수준에 가까움을 의미한다. 고급학습자는 초급 신체 관용어를 활용하여 의미적으로나 문법적으로나 정확한 문장을 산출해 내는 수준에 거리가 있다고 할 수 있다. 즉, 학습자가 초급 단계에서 초급 신체 관용어를 습득하고 이해하고 중급에 이르러 이 초급 신체 관용어들을 표현어휘로 산출할 수 있게 된다. 고급에 이르러서는 이러한 산출 능력이 다소 높아지기는 하지만 산출 능력의 차이는 중급학습자와 통계적으로 유의미하지 못하였다.

### 5.1.2 중급 신체 관용어의 습득 양상

중급 신체 관용어는 총 23 항목으로 구성되어 있는데 다음 <표10>에서 확인되듯이 문항의 Cronbach's α 계수가 .927로 나타나므로 내적 일관성(internal consistency)이 매우 높은 도구, 즉 신뢰도(reliability)가 매우 높은 도구라고 할 수 있다.

**<표9> 중급 신체 관용어 항목의 신뢰도**

Cronbach's α	항목 수
.927	23

중급 신체 관용어의 습득에 대한 세 집단의 차이를 밝히기 위해 일원분산분석(One Way ANOVA)을 실시하였다. 일원분산분석의 결과는 다음 <표11>과 같다.

<표 10> 한국어 숙달도별-중급 신체 관용어 습득 양상의 ANOVA 결과

종속 변수	독립변수 (한국어 숙달도)	N	평균	표준화 편차	표준화 오류	F값	p값
중급 신체 관용어	초급	10	2.3522	.42720	.13509	17.153***	.000
	중급	10	3.4217	.72436	.22906		
	고급	10	3.8522	.57978	.18334		
	전체	30	3.2087	.85744	.15655		

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

위 <표11>에서 확인되었듯이 ANOVA에서 F값이 17.153으로 p값이 .000으로 나타나며 통계적으로 세 집단 간 유의미한 차이를 보인다. 즉, 초급학습자, 중급학습자, 그리고 고급학습자가 중급 신체 관용어를 습득하는 데 상당히 현저한 차이가 있다고 할 수 있다. 이러한 차이를 구체적으로 밝히기 위해서 사후 검증(post hoc)을 실시하였다. 사후 Tukey HSD 검정의 결과는 다음 <표12>와 같다.

<표 11> 한국어 숙달도별-중급 신체 관용어 습득 양상의 사후 Tukey HSD 검정 결과

종속변수	독립변수 (한국어 숙달도)		평균차이	표준화 오류	p값	95% 신뢰구간	
						하한	상한
중급 신체 관용어	초급	중급	-1.06957***	.26374	.001	-1.7235	-.4157
		고급	-1.50000***	.26374	.000	-2.1539	-.8461
	중급	초급	1.06957***	.26374	.001	.4157	1.7235
		고급	-.43043	.26374	.250	-1.0843	.2235
	고급	초급	1.50000***	.26374	.000	.8461	2.1539
		중급	.43043	.26374	.250	-.2235	1.0843

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

위 <표12>에서 나타난 것처럼 사후 Tukey HSD 검정에서는 초급학습자와 중급학습자 간, 그리고 초급학습자와 고급학습자 간에 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다. 즉, 위 <표11>을 통해 고급학습자와 중급학습자가 초급학습자보다 초급 신체 관용어를 잘 습득하였다는 점을 확인할 수 있다. 반면에 중급학습자와 고급학습자 간에도 차이가 존재하나 이런 차이가 통계적으로 유의미하지 않았기 때문에 이 결과를 전체 한국어 학습자로 일반화할 수는 없다.

또한, 세 집단의 평균을 비교한 결과 초급학습자는 평균이 2.35로 나타나 초급학습자가 대체적으로 중급 신체 관용어를 어디에서든 본 적은 있으나 아직 의미를 모른다고 할 수 있다. 중급학습자는 중급 신체 관용어를 이해어휘로 습득하였는데 표현어휘로는 산출하지 못한다. 고급학습자는 평균이 3.85로 4에 가깝게 때문에 고급에 이르러서는 이러한 이해 수준이 높아져 중급 신체 관용어로 문장을 정확하게 산출하는 수준에 달하지 못하지만 그 수준에 가깝다고 할

수 있다. 다시 말해 중급 신체 관용어는 대체로 중급 단계에서 습득되었지만 이해어휘로만 습득된 것이다. 고급학습자는 이 이해의 수준이 중급학습자와 통계적으로 유의미한 차이가 없지만 다소 표현어휘로 사용할 수 있는 수준에 가까워졌다고 할 수 있다.

### 5.1.3 고급 신체 관용어의 습득 양상

고급 신체 관용어는 총 20 항목으로 구성되어 있는데 다음 <표13>에서 확인되듯이 문항의 Cronbach's  $\alpha$  계수가 .888로 나타나므로 내적 일관성(internal consistency)이 높은 도구, 즉 신뢰도(reliability)가 높은 도구라고 할 수 있다.

<표 12> 고급 신체 관용어 항목의 신뢰도

Cronbach's $\alpha$	항목 수
.888	20

고급 신체 관용어의 습득에 대한 세 집단의 차이를 밝히기 위해 일원분산분석(One Way ANOVA)을 실시하였다. 일원분산분석의 결과는 다음 <표14>과 같다.

<표 13> 한국어 숙달도별-고급 신체 관용어 습득 양상의 ANOVA 결과

종속 변수	독립변수 (한국어 숙달도)	N	평균	표준화 편차	표준화 오류	F값	p값
고급 신체 관용어	초급	10	2.1400	.35653	.11274	7.681**	.002
	중급	10	2.9200	.72388	.22891		
	고급	10	3.1750	.69612	.22013		
	전체	30	2.7450	.74363	.13577		

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

위 <표14>에서 확인되었듯이 ANOVA에서 F값이 7.681로 나타나고 p값이 .002로 나타나며 통계적으로 세 집단 간 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 초급학습자, 중급학습자, 그리고 고급학습자가 고급 신체 관용어를 습득하는 데 매주 현저한 차이가 있다고 할 수 있다. 이러한 차이를 구체적으로 밝히기 위해서 사후 검증(post hoc)을 실시하였다. 사후 Tukey HSD 검정의 결과는 다음 <표15>와 같다.

<표 14> 한국어 숙달도별-중급 신체 관용어 습득 양상의 사후 Tukey HSD 검정 결과

종속변수	독립변수 (한국어 숙달도)	평균차이	표준화 오류	p값	95% 신뢰구간		
					하한	상한	
고급 신체 관용어	초급	중급	-.78000**	.27516	.023	-1.7235	-.4157
		고급	-1.03500***	.27516	.002	-2.1539	-.8461
	중급	초급	.78000*	.27516	.023	.4157	1.7235
		고급	-.25500	.27516	.628	-1.0843	.2235
	고급	초급	1.03500***	.27516	.002	.8461	2.1539

		중급	.25500	.27516	.628	-.2235	1.0843
--	--	----	--------	--------	------	--------	--------

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

위 <표15>에서 나타난 것처럼 사후 Tukey HSD 검정에서는 초급학습자와 중급학습자 간, 그리고 초급학습자와 고급학습자 간에 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다. 즉, 위 <표14>를 통해 고급학습자와 중급학습자가 초급학습자보다 초급 신체 관용어를 잘 습득하였다고 할 수 있다. 반면에 중급학습자와 고급학습자 간에도 차이가 존재하나 이런 차이가 통계적으로 유의미하지 않았기 때문에 이 결과는 본 연구의 참여자에 한하여 적용될 뿐 전체 한국어 학습자로 일반화할 수는 없다.

또한, 세 집단의 평균을 비교한 결과 초급학습자는 평균이 2.14로 나타나 대체적으로 고급 신체 관용어를 어디에서 본 적은 있지만 아직 의미를 모른다고 할 수 있다. 중급학습자는 평균이 2.92로 나타나 고급 신체 관용어를 거의 이해어휘로 습득하였지만 표현어휘로는 산출하지 못하는 것으로 보인다. 고급학습자는 평균이 3.18로 나타나 고급에 이르러서는 이러한 이해 수준이 조금이나마 높아진다고 할 수 있지만 중급학습자와의 수준 차이가 통계적으로 유의미하지 못하였다. 다시 말해 고급 신체 관용어는 대체로 중급 단계에서 이미 습득되었지만 이해어휘로만 습득된 것이다. 고급학습자는 이 이해의 수준이 많이 상승되지 않아 표현어휘로 사용할 수 있는 수준에 이르지 못했다고 할 수 있다.

## 5.2 한국어 숙달도별 신체 관용어의 습득 양상

앞 5.1절에서는 초급학습자가 초급 신체 관용어만 습득하였음을 밝혔다. 또한 중급학습자가 고급학습자와 같이 초급, 중급 신체 관용어를 습득하였고, 고급학습자와 약간의 수준 차이는 존재하지만 고급학습자와 같이 고급 신체 관용어도 습득하였음을 확인하였다. 이 절에서는 중급학습자, 고급학습자가 신체 관용어 습득 양상에서 어떠한 차이를 보이는지 살펴보고자 한다.

### 5.2.1 중급학습자의 신체 관용어 습득 양상

먼저, 중급학습자가 초급, 중급, 그리고 고급 신체 관용어의 습득 양상에 차이가 있는지 밝히기 위해 대응표본 t검정을 실시하였다. 대응표본 t검정의 결과와 기술 통계량은 다음 <표16>과 <표17>과 같다.

<표 15> 고급학습자의 등급별 신체 관용어 습득 수준의 대응표본 t검정 결과

	평균	표준화 편차	표준오차 평균	t값	p값
초급 신체 관용어 - 중급 신체 관용어	.41159	.79451	.25125	1.638	.136
초급 신체 관용어 - 고급 신체 관용어	.91333	.88780	.28075	3.253**	.010
중급 신체 관용어 - 고급 신체 관용어	.50174	.41331	.13070	3.839**	.004

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

〈표 16〉 중급학습자의 등급별 신체 관용어 습득 수준의 기술통계

		평균	N	표준화 편차	표준오차 평균
중급학습자	초급 신체 관용어	3.8333	10	.68943	.21802
	중급 신체 관용어	3.4217	10	.72436	.22906
	고급 신체 관용어	2.9200	10	.72388	.22891

위 〈표16〉에서 제시되었듯이 초급 신체 관용어과 고급 신체 관용어, 그리고 초급 신체 관용어와 중급 신체 관용어에 대한 대응표본 t검정 결과가 각각 3.839, 3.253으로 나타나 .01 수준에서 유의미하였다. 이것은 중급학습자가 초급 신체 관용어를 중급 신체 관용어와 고급 신체 관용어보다 잘 습득하였음을 의미한다. 한편, 중급 신체 관용어와 고급 신체 관용어 간에도 차이가 존재하나 이런 차이가 통계적으로 유의미하지 않았기 때문에 이 결과는 본 연구의 참여자에 한하여 적용될 뿐 전체 한국어 학습자로 일반화할 수는 없다.

또한, 앞 〈표8〉, 〈표11〉, 〈표14〉, 그리고 위〈표17〉의 수준별 신체 관용어에 대한 중급학습자의 습득 양상을 비교하면 초급 신체 관용어의 평균이 4에 가까운데 이것은 대체적으로 중급학습자가 초급 신체 관용어를 활용하여 의미적으로 정확한 문장을 만들 수 있는 수준에 이르렀음을 의미한다. 그러나, 중급 신체 관용어의 평균이 3.42이고 초급 신체 관용어의 습득 수준과 통계적으로 유의미한 차이가 존재한다. 즉, 중급학습자는 중급 신체 관용어를 이해어휘로만 습득되고 아직 산출적으로 사용할 수 있는 수준에 달하지 않았다. 한편, 고급 신체 관용어도 대체로 중급 단계에서 이해어휘로 습득되었다고 할 수 있으며 고급 신체 관용어의 습득 수준은 중급 신체 관용어와 통계적으로 유의미한 차이가 존재하지 않는다.

### 5.2.2 고급학습자의 신체 관용어 습득 양상

또한, 고급학습자가 초급, 중급, 그리고 고급 신체 관용어의 습득 양상에 차이가 있는지 밝히기 위해 대응표본 t검정을 실시하였다. 대응표본 t검정의 결과와 기술 통계량은 다음 〈표18〉과 〈표19〉과 같다.

〈표 17〉 고급학습자의 등급별 신체 관용어 습득 수준의 대응표본 t검정 결과

	평균	표준화 편차	표준오차 평균	t값	p값
초급 신체 관용어 - 중급 신체 관용어	.64783	.77458	.24494	2.645*	.027
초급 신체 관용어 - 고급 신체 관용어	1.3250	.95259	.30123	4.399**	.002
중급 신체 관용어 - 고급 신체 관용어	.67717	.41698	.13186	5.136***	.001

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

〈표 18〉 고급학습자의 등급별 신체 관용어 습득 수준의 기술통계

		평균	N	표준화 편차	표준오차 평균
고급학습자	초급 신체 관용어	4.5000	10	.68943	.21802
	중급 신체 관용어	3.8522	10	.72436	.22906
	고급 신체 관용어	3.1750	10	.72388	.22891

위 <표 18>에서 제시되었듯이 초급 신체 관용어과 고급 신체 관용어, 그리고 초급 신체 관용어와 중급 신체 관용어, 그리고 중급 신체 관용어와 고급 신체 관용어에 대한 대응표본 t 검정을 실시한 결과 t 값이 각각 2.645, 4.399, 그리고 5.136 으로 나타나 .05, .01, 그리고 .001 수준에서 유의미하였다. 이것은 중급학습자가 초급 신체 관용어를 중급 신체 관용어보다, 중급 신체 관용어를 고급 신체 관용어, 초급 신체 관용어를 고급 신체 관용어보다 잘 습득하였음을 의미한다. 즉, 고급학습자의 신체 관용어의 습득 수준은 ‘초급>중급>고급’ 순이었다.

또한, 앞 <표8>, <표11>, <표14>, 그리고 위<표19>의 수준별 신체 관용어에 대한 고급학습자의 습득 양상을 비교하면 초급 신체 관용어의 평균이 4.5이기 때문에 고급학습자가 초급 신체 관용어로 의미적으로는 정확한 문장을 만들 수 있는데 문법적으로도 정확한 문장을 산출해 내는 수준에 거리가 있다고 할 수 있다. 중급 신체 관용어의 평균이 3.85로 4에 가깝기 때문에 고급학습자가 중급 신체 관용어로 문장을 정확하게 산출하는 수준에 달하지 못하지만 그 수준에 가깝다고 할 수 있다. 한편, 고급 신체 관용어는 평균이 3.18로 나타나는데 이것은 고급학습자가 고급 신체 관용어를 이해어휘로 습득하였을 뿐임을 의미한다. 다시 말해 고급학습자는 각 등급의 신체 관용어를 습득하였는데 각 등급의 습득 수준에 유의미한 차이가 존재한다.

## 6. 결론

본 연구에서는 숙달도별 중국어권 학습자의 신체 관용어 습득 양상을 비교함으로써 중국어권 학습자의 신체 관용어 습득 과정을 분석하였다. 이를 위해서 먼저 중국어권 학습자를 위해 교육용 신체 관용어 목록을 구성하였다. 첫째, ‘한국어 교육 어휘 내용 개발(4단계)’중 신체 관련 단어의 ‘관용어’란에 수록된 신체 관용어를 정리한 후, 이 292 개의 신체 관용어가 중국어권 학습자에 의해서 가장 많이 사용되는 4 종의 교재(연세대학교 한국어학당 『한국어』, 民族出版社 『韩国语』, 연세대학교 한국어학당 『한국어』, 그리고 연세대학교 언어교육원 『서울대 한국어』)에서의 출현 여부, 그리고 각 기본어휘(즉, 신체 관련 단어)의 전체 의미에서 차지하고 있는 의미 빈도 비율을 기준으로 47 개의 신체 관용어를 교육용 신체 관용어로 선정하였다. 또한, 이 두 가지 기준과 함께 관용어의 투명성 곧 학습 난이도를 고려하여 이 교육용 신체 관용어를 등급화를 한 결과 4 개의 초급 신체 관용어, 23 개의 중급 신체 관용어, 그리고 20 개의 고급 신체 관용어로 등급화하였다.

또한, Vocabulary Knowledge Test(VKT)를 이용하여 학습자의 신체 관용어 습득 양상을 살펴보았다. 즉, 5점 Likert 척도를 통해서 각 교육용 신체 관용어에 대해 어느 수준까지 습득하였는지 조사하되 자기가 선택한 점수뿐만 아니라 제공한 의미 설명의 정확성 혹은 만든 문장의 의미적·문법적 정확성을 고려하여 점수 코딩을 하였다. 코딩된 점수는 바로 각 신체 관용어에 대한 습득 수준이며 일원분산분석(One Way ANOVA)을 통해 초급학습자, 중급학습자, 고급학습자 간에 이런 습득 수준의 차이를 살펴보았다. 이런 차이는 다음과 같이 요약할 수 있다. 또한, 이런 차이를 통해 또 중국어권 학습자의 신체 관용어 습득 과정을 다음과 같이 분석할 수 있다.

먼저, 초급 신체 관용어를 습득하는 데 세 집단 간에 상당한 차이가 있다. 초급학습자가 의미를 정확히 알고 모국어인 중국어로 의미를 설명할 수 있는 수준에 달하였다. 중급학습자는

대체적으로 초급 신체 관용어를 활용하여 의미적으로 정확한 문장을 만들 수 있는 수준에 가까우며 고급학습자는 초급 신체 관용어로 의미적으로는 정확한 문장을 만들 수 있는데 문법적으로도 정확한 문장을 산출해 내는 수준에 이르렀다고 할 수 있다. 따라서 학습자가 초급 단계에서 초급 신체 관용어를 습득하였지만 이해어휘로만 습득하였다는 것이다. 중급 수준에 이르면 초급 신체 관용어들을 표현어휘로 산출할 수 있게 되며 고급에 이르러서는 이러한 산출 능력이 다소 높아지기는 하지만 산출 능력의 차이가 중급학습자와 통계적으로 유의미하지 못하였다.

둘째, 중급 신체 관용어를 습득하는 데 세 집단 간에 현저한 차이가 있다. 초급학습자는 대체적으로 중급 신체 관용어를 어디에서든 본 적이 있으나 아직 의미를 모른다고 할 수 있다. 중급학습자는 중급 신체 관용어를 이해어휘로 습득하였지만 표현어휘로는 산출하지 못한다. 고급에 이르러서는 이러한 이해 수준이 높아져 중급 신체 관용어로 문장을 정확하게 산출하는 수준에 달하지 못하지만 그 수준에 가깝다고 할 수 있다. 다시 말해 중급 신체 관용어는 대체 중급 단계에서 습득되었지만 이해어휘로만 습득된 것이다. 고급학습자는 이 이해의 수준이 중급학습자와 통계적으로 유의미한 차이가 없지만 다소 표현어휘로 사용할 수 있는 수준에 가까워진다고 할 수 있다.

미지막으로 고급 신체 관용어를 습득하는 데도 세 집단 간에 상당한 차이가 있다. 초급학습자는 대체적으로 어디에서든 본 적이 있으나 아직 의미를 모른다고 할 수 있다. 중급학습자는 거의 이해어휘로 습득하였는데 표현어휘로는 산출하지 못한다. 고급학습자는 평균이 3.18로 나타나 고급에 이르러서는 이러한 이해 수준이 조금이나마 높아진다고 할 수 있지만 중급학습자와의 이런 수준의 차이가 통계적으로 유의미하지 못하였다. 다시 말해 고급 신체 관용어는 대체 중급 단계에서 이미 습득되었지만 이해어휘로만 습득된 것이다. 고급학습자는 이 이해의 수준이 많이 상승하지 않아 표현어휘로 사용할 수 있는 수준에 아직 멀다고 할 수 있다.

다시 말해 학습자가 초급 단계에서는 초급 신체 관용어를 습득하였는데 이해어휘로 습득하였을 뿐 아직 표현어휘로 습득하지는 않았다. 중급에서는 이 초급 신체 관용어들이 대체로 표현어휘로 전환된다고 할 수 있다. 또한 중급 단계에서는 중급 신체 관용어뿐만 아니라 고급 신체 관용어도 이해어휘로 습득되었다고 할 수 있다. 고급에 이르러서는 초급 신체 관용어로 의미적·문법적으로 정확한 문장을 만들 능력이 높아졌으나 중·고급 신체 관용어는 여전히 이해어휘의 수준에 머물렀을 뿐 표현어휘로의 전환이 아직 실현하지 않았다.

본 연구에서는 중국어권 학습자를 위해 등급별 교육용 신체 관용어 목록을 구성하였는데 이 목록이 중국어권 학습자를 위한 관용어의 교수·학습에 도움이 된다고 본다. 또한, 유사종적연구의 방법으로 중국어권 학습자의 신체 관용어 습득과정을 분석했기 때문에 이 분석의 결과도 역시 교육적인 가치가 있다고 할 수 있다. 그러나, 본 연구는 타당도(validity)에 다음과 같이 몇 가지 한계점도 안고 있다.

첫째, 본 연구에서는 VKT 중의 ‘이 어휘의 의미를 정확하게 설명할 수 있음’ 척도를 해당 어휘가 이해어휘로 습득하였음과 동일시하였는데 실제적으로 어떤 어휘를 전혀 몰라도 어휘의 의미를 정확하게 추측할 수 있는 경우가 적지 않다. 특히 일부분의 신체 관용어가 의미가 투명하고 중국어에서 구조가 같은 관용표현이 존재하기 때문에 학습자가 이 신체 관용어들을 전혀 몰라도 정확한 의미 추측이 가능하다. 따라서 본 연구에서 중급학습자가 고급 신체

관용어의 의미를 정확히 설명할 수 있다는 것은 고급 신체 관용어를 이해어휘로 습득되었음의 증거가 될 수 없다.

둘째, 본 연구에 참여한 학습자가 등급별 10 명이므로 결과의 일반화 가능성이 뒤떨어질 수도 있다. 특히 10 명의 고급학습자는 모두 국어국문학과를 전공한 대학원생이기 때문에 보통 수준의 고급학습자를 대표하기 어려울 수도 있다.

셋째, 점수 코딩은 한 명의 비모어화자에 의해서 진행되었기 때문에 코딩의 신뢰도 문제도 없지 않다. 이를 해결하기 위해 중국어로서의 의미 설명의 정확성을 판단하는 중국인 채점자와 학습자들이 생산한 문장의 의미적·문법적 정확성을 판단하는 한국어 모어화자가 같이 코딩하는 것이 코딩의 채점자 간 신뢰도(inter-rater reliability)를 확보할 수 있다. 위와 같은 한계점을 보완하는 연구를 추후의 과제로 미룬다.

## 참고문헌

- 고산(2019), 「중국인 학습자를 위한 한국어 관용어 목록 선정 및 교수·학습 모형 연구」, 인하대학교 석사학위논문
- 김광해(1993), 『국어 어휘론 개설』, 집문당
- 김부경·채영희(2013), “중국인 한국어 학습자를 위한 관용어 교육 목록 구성”, 『동북아 문화연구』, 34, 261-277, 동북아시아문화학회
- 문금현(1996), 「국어의 관용 표현 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 문종선(1995), 「국어(國語) 관용어(慣用語) 연구」, 원광대학교 석사학위논문.
- 민형식(2000), “한국어 교재의 실태 및 대안”, 『국어교육연구』, 7(1), 5-60, 서울대학교 국어교육연구소
- 박민진(2009), 「주석이 한국어 관용어의 우연적 학습에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사학위논문
- 백석원(2012), “관용표현 구성요소의 다의성: ‘눈’ 관용표현을 중심으로”, 『한국사전학』, 19, 59-90, 한국사전학회
- 박영순(1985), “관용어에 대하여”, 『국어교육』, 53, 105-121, 한국국어교육연구회
- 서상규(2019), 『한국어 기본어휘 의미빈도 사전』, 한국문화사
- 심혜령(2007), 「한국어 교육용 기초 한자어 명사의 공기 관계 연구: 한중 대조 연구를 예시로 하여」, 연세대학교 박사학위논문
- 심혜영·심형철. (2009). “중국인 학습자를 위한 한국어 관용어 교육 방안 연구: 중국어와의 대조 분석적 접근을 통하여”. 『중국문학』, 61, 267-294.
- 원미진(2013), “학문 목적 한국어 학습자의 어휘 습득 변인 연구: 이해어휘와 표현어휘 관계를 중심으로”. 『언어와 문화』, 9(2), 193-213.
- 원미진(2017), “한국어 학습자의 어휘 능력 측정 방법에 대한 고찰”, 『언어와 문화』, 13(1), 23-40, 한국언어문화교육학회
- 원미진(2019), 『한국어 어휘 교육 연구의 방법과 실제』, 한국문화사
- 유현경·서상규·한영균·강현화·고석주·조태린, 『우리말 연구의 첫걸음』, 보고서
- 임지룡(1992), 『국어 의미론』, 탑출판사

- 유경화(2011), 「한국어 관용 표현 분석과 목록 선정 연구」, 배제대학교 석사학위논문.
- 장미(2012), 「중국인 학습자를 위한 신체 관용어 교육 방안 연구」, 부산대학교 석사학위논문.
- 한송화(2015), “한국어 교육용 어휘 내용 개발: 4 단계를 중심으로”, 『한국언어문화교육학회 학술대회』, 10, 145-151, 한국언어문화교육학회
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer, Dordrecht.
- Cheshire, J. (2005). Syntactic variation and spoken language. *Syntax and variation: Reconciling the biological and the social*, 265, 81.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45-61.
- Cruse, D. A., Cruse, D. A., Cruse, D. A., & Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge university press.
- Dechert, H. W. (1983). How a story is done in a second language. *Strategies in interlanguage communication*, 175-195.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 20(1), 29-62.
- Fellbaum, C. (Ed.). (2007). *Idioms and collocations: Corpus-based linguistic and lexicographic studies*. London: Continuum.
- Granger, S., & Meunier, F. (Eds.). (2008). *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. John Benjamins Publishing.
- Howarth, P. (1998). Phraseology and second language proficiency. *Applied linguistics*, 19(1), 24-44.
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for specific purposes*, 27(1), 4-21.
- Kerz, E., & Haas, F. (2009). The aim is to analyze NP The function of prefabricated chunks. *Formulaic Language: Volume 1. Distribution and historical change*, 82, 97.
- Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*, Bloomington and London: Indiana University Press.
- Meara, P. (1992). *EFL vocabulary tests*. New York: ERIC Clearinghouse.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In Brown, G., Malmkjaer, K., and Williams, J. (eds), *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp 35-53
- Moon, R. (1997). Vocabulary connections: Multi-word items in English. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 40-63.
- Moon, R. (1998). *Fixed expressions and idioms in English: A corpus-based approach*. Oxford University Press.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 55(4), 174-200.

- Pawley, A., & Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency. In Richards, J. and Schmidt, R. (eds), *Language and communication*, London: Longman, pp. 191-226.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1970). A psycholinguistic measure of vocabulary selection. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 8(2), 87-102.
- Scarcella, R., & Zimmerman, C. (1998). Academic words and gender: ESL student performance on a test of academic lexicon. *Studies in Second Language Acquisition*, 27-49.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Ernst Klett Sprachen.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Springer.
- Schmitt, N., & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action. *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*, 1-22.
- Schmitt, N., & Zimmerman, C. B. (2002). Derivative word forms: What do learners know?. *Tesol Quarterly*, 36(2), 145-171.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Ullmann, S. (1962). *Semantics : an introduction to the science of meaning*. Oxford University Press
- Underwood, G., Schmitt, N., & Galpin, A. (2004). The eyes have it: An eye-movement study into the processing of formulaic sequences. In Schmitt, N. (ed.), *Formulaic Sequences*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.
- Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language & Communication*, 20(1), 1-28.

# 팬덤의 언어 및 문화교육 영향 연구

- 노아, 룩산 그리고 옌안의 이야기

원혜원 (경희대학교 문화예술경영연구소 연구원)

한류열풍이 분 2000년 이후, 한국어교육 분야에 긍정적 변화가 일어나기 시작한 것은 분명한 사실이다. 문화산업에 대한 국가의 전반적인 투자는 문화분야의 성장뿐만 아니라 전 세계의 한국어 및 한국문화와 관련된 교육기관에 대한 확장까지 가져왔다. 이러한 상황에서 최근 한국어 학습자들의 현황을 살펴보면 매우 빈번하게 한국문화에 대한 관심 및 열정을 가지고 있는 경우를 볼 수 있다. 반면, 한국문화에 대한 관심이 한국어 학습을 시작하는데는 강한 동기가 되지만 이 동기가 장기적으로 지속되지는 않는다는 연구 결과(김명광, 2020)는 한국문화 열풍이 한국어교육 분야의 무조건적인 학습자 모집 전략이 될 수 없다는 것을 지적하고 있다.

본 연구는 한국어학습의 동기가 개인의 관심, 특히 최근 유행하고 있는 K-pop으로 시작된 경우의 학습자들을 대상으로 한다. 내러티브 연구를 방법론으로 택한 본 연구는 팬덤 네트워크의 형성 과정에서 한국어교육 동기의 전이가 일어나는지, 팬덤 활동이 언어 및 문화 분야에서 어떠한 교육적 효과를 주고 있는지를 심층 인터뷰를 통해 알아보고자 한다. 이 과정에서 팬덤 네트워크에 속해있는 학습자들의 특성을 분석하고 이를 통해 그들이 가지는 보편성과 특수성을 파악하여 결과적으로 한국어학습의 지속가능한 동기부여 방법을 모색한다.

핵심어 : 팬덤, 한국어교육, K-Pop, 동기부여, 교육효과, 내러티브 분석

## 1. 들어가기

한국어교육분야의 질적 성장 및 양적 확대는 2000년 이후 급격하게 증가하였고, 이 현상을 오늘날까지도 지속되고 있다. 국내의 해외 유학생이 증가하는 것은 물론이고, 해외 각지에서 한국어 교육과 관련한 사립 및 공공기관도 점차 자리를 잡고 있다. 또한, 해외 정규교육기관에서도 한국어를 정식 교육과목으로 선택하는 사례가 많아지고 있다. 일례로, 프랑스의 경우현재 정식 한국어학과를 둔 대학은 6곳이고, 대부분 학과의 입학경쟁률도 10:1 수준으로 매우 높은편이다<sup>1</sup>.

이러한 현상의 이면에는 경제, 과학기술 등의 분야에서 한국의 국제적 위상이 변화한 것과 더불어 한류라고 불리는 한국 문화가 전 세계적으로 인기를 얻은 것에 주목할 수 있다. 특히, 최근 많은 사람들이 K-Pop에 주목하면서 한국의 대중문화산업이 성장했고 세계 각지에 K-Pop을 사랑하는 그룹 - 팬덤이라고 일컬어지는 - 이 한국문화시장의 흐름에 영향을 주고 있다. 더불어 현재 디지털 중심의 환경은 물리적인 거리의 개념을 재정립 시키는 계기가 되었는데, 팬덤활동의 주요 무대는 과거 콘서트장에서 시작된 지역 소규모 모임에서 소셜네트워크 및 자체 개발 된 온라인 플랫폼으로 이동하고 있다. 이렇게 모인 팬덤 그룹들은 관심 분야가 점차 넓어지면서 한국어를 배우는 경우도 많아지고 있다.

이렇듯 한국 문화에 대한 사람들의 관심이 한국의 언어로 확장되면서 한국어교육 분야의 성장으로 연결된 것은 긍정적인 결과이며, 이와 관련한 다양한 연구가 진행되고 있다. 예를들어, 한국어 교육 분야에서 한국어 교육을 위한 다양한 방법의 효율성 및 효과성을 위한 연구는 꾸준히 지속되고 있으며, 한국어학습자들의 동기 및 탈동기 요인이 중요 연구 주제로 다뤄지고 있다. 특히, 많은 연구에서 학습자가 한국 문화(음악, 드라마 등)에 관심을 가지고 있는 경우 학습 초기 강한 동기 부여가 될 수 있음을 주장한다(이영제, 2019 ; 김정하, 2017 ; 왕혜숙, 2016). 뿐만 아니라 한국어 학습의 과정에서도 대중문화 노출이 한국어와 관련된 언어 지식이 전무한 성인 학습자에게도 긍정적인 영향을 미친다는 긍정적 연구 결과도 있다(김중섭, 최은정 : 2017). 반면 최근 진행된 연구에서는 한류로 시작된 동기가 한국어 학습에 장기적으로 지속되지 않는다는 연구 결과가 발표되기도 했다(김명광, 2020). 특히, 동기 및 탈동기와 관련한 연구에서는 연구의 방법에서 다수의 학습자들을 연구 대상으로 하는 양적 연구가 주를 이루고 있는데, 이 경우 학습자 개인의 구체적인 경험이 면밀히 드러나지 않는다는 점에서 학습자의 내면적 변화를 탐구하는데는 적절하지 않다.

이러한 상황에서 본 연구는 한국어학습자의 삶의 이야기를 경청함으로써 개인의 팬덤 경험에서 투영되는 학습 동기 및 학습 지속 이유에 대해 관찰해보기로 한다. 이러한 과정은 지금까지 양적 연구로만 접근하려 했던 연구경향에서 벗어나, 그들의 특성 및 보편성을 그들의 세계와 언어로 파악할 수 있는 도전적 접근이 되기를 기대한다.

---

<sup>1</sup> 조선일보 2018.04.09: “경쟁률 10대1... 프랑스 고3, 한국학과 몰린다” 기사 참조

## 2. 이론적 논의 및 연구 방법론

### 2.1 생산주체로서의 팬

가장 먼저, 대중문화의 수용과정에서 일반 수용자들과 구분되는, 특정 문화에 대해 능동적이고 적극적인 수용자들을 팬(fan)이라고 칭한다(홍종윤, 2014). 이 개념에서 파생된 팬덤(fandom)은 특정 스타 또는 미디어 텍스트에 대한 애호와 충성심을 공유하는 조직된 공동체 또는 하위문화를 일컫는 용어다(상동).

개인과 사회를 이해하기 위한 중요한 문화 현상으로서의 팬과 팬덤은 현재 방송 및 미디어 연구에서 중요한 연구대상이다. 하지만 팬덤에 대한 연구가 의미 있는 연구 대상으로 받아들여진 것은 상대적으로 최근의 경향이다. 초기의 팬덤 연구는 그동안의 부정적인 시선, 즉 팬들을 무비판적이고 수동적인 그래서 기득권의 가치관을 강화하는 대상으로 보는 관점을 비판하고, 적극적인 수용자이자 능동적이고 때로는 사회참여적인 주체로 바라보는 데 공헌하였다. 대표적으로 1990년대를 전후하여 드라마와 소설 등 다양한 취향을 공유하는 개인과 집단에 대한 연구가 시작되었고(Ang, 1985; Jenkins, 1992), 특히 대중음악 팬들은 여러 연구자의 주요 연구 대상으로 주목받았다(Frith, 1996; Grossberg, 1992). 대표적인 연구자인 젠킨스(Jenkins)는 팬들을 대중문화의 생산, 유통 그리고 소비의 현장에서 ‘생비자’(pro-consumer)로 바라보면서(1992), 인터넷과 같은 다양한 미디어 공간에서 ‘집단 지성’(collective intelligence)을 활용하여 ‘융합문화’(convergence culture)를 생산하는 주체로 여긴다(2006). 이러한 팬에 대한 긍정적 시각은 팬덤을 적극적이고 참여적인 주체이자 하위문화를 형성하는 집단 및 현상으로 이해하는 데 기여하였다.

하위문화를 형성하는 과정에서 발달된 온라인 환경은 팬덤 집단에게 자유로운 재생산의 기회를 제공한다. 또한 물리적 거리에 제약을 받지 않는 온라인에서 팬덤 커뮤니티의 활동 범위와 결속력은 과거보다 더 확장되었다. 본 연구는 이러한 환경에서 팬덤집단 안에 속한 구성원들의 팬덤활동을 보다 구체적으로 관찰하고, 특히 그 과정에서 한국어학습의 동기가 어떻게 생성되는지를 살펴보고자 한다.

### 2.2. 질적연구와 내러티브 탐구 방법론

질적 연구는 연구의 일반화보다는 일상생활에서 다양성을 이해하고 연구 하는데 초점을 두고 있다. 연구 참여자의 행동과 생각을 구체적으로 파악함으로써 그들의 경험과 삶을 있는 그대로 인정하고 그것의 의미를 주관적으로 해석하여 깊이 있는 결과를 취할 수 있다는 특징이 있다(조홍식, 2015).

질적 연구 분야에서 내러티브 탐구는 탐구의 현상이자 구체적인 연구 방법의 하나로서 인간의 삶과 경험을 연구하는데 가장 적절한 것으로 자리잡았으며, 제 2 언어 습득 및 응용언어학 분야에서도 결과물로서의 내러티브 자료에 나타난 습득 양상이나 이야기 구조와 같은 언어적 기제에만 일차적인 관심을 보였던 기존 연구경향에

서 나아가 언어 학습자가 처한 특정한 시공간과 사회문화적 맥락에서 겪는 다양한 경험을 이해하기 위한 연구 방법으로 인식되고 있다. 또한 많은 양의 사례를 수집하여 일반화를 추구 하는 기존의 전통적 실증주의 연구를 통해서 인간 경험의 내부 심층을 이해 하기 힘든 반면, 내러티브는 인간의 복잡하고 다층적인 경험을 들여다보면서 개별 인간 경험의 특수성을 인정하고 그 심층을 이해할 수 있는 방법으로 여겨진다(김영천, 2014).

내러티브 탐구는 연구자뿐 아니라 연구 참여자에게도 유의미한 실천의 성장을 유도하는 반성적 탐구 행위라는 점에서 그 가치가 있다. 동시에 내러티브를 읽는 독자들에게도 내러티브를 통해 자신의 이야기를 회상하고 다시 삶을 살아내도록 도전한다는 점에서도 의미가 있다(Clandinin & Connelly, 2000). 염지숙(2017)에 의하면 내러티브는 이야기된 현상 자체이며, 내러티브 탐구는 체험되고 말해진 이야기를 탐구하는 방법으로 ‘살아내고(living), 이야기하고(telling), 다시 살아가고(reliving), 다시 이야기하는(retelling)’ 과정을 통해, 이야기 조각들은 서로 연결되고 넓은 의미에서 우리의 삶을 조망하게 된다고 하였다. 이 관점에서 현재 한국어를 학습하는 과정에 있는 연구대상자들의 삶에서 학습의 동기가 어떻게 생겨났고, 현재 어떻게 유지되고 있는지를 살펴보기 위해서는 내러티브 탐구가 적절하다고 판단했다.

### 3. 연구설계

#### 3.1. 연구 참여자 선정 과정

본 연구의 참여자들은 프랑스 그르노블 한글학교에서 수업을 듣고 있는 학생들로, 연구자는 참여자들이 수업을 듣는 기관에서 한국어를 교육하고 있기 때문에 참여자들의 삶을 부분적으로 공유할 수 있었다. 연구자는 기관에서 참여자들과 2년 연속 수업을 했기 때문에 참여자들의 관심이나 학습동기, 한국어 학습 외 개인적인 이야기들에 대해 지속적으로 관찰했고, 참여자들과 친숙하게 대화할 수 있었다. 연구의 진행을 위해 본 기관의 책임자와 먼저 상의 한 후 참여자 선정과 자료수집에 대한 공식적인 허가를 받음으로서 연구에 착수하였다.

#### 3.2. 연구 참여자 선별 지표

본 연구의 참여자는 의도적 표집(purposeful sampling) 으로 선정하였다. Creswell(2007)은 질적 연구에서 가장 중요한 것은 연구 참여자들이 연구주제에 대한 경험을 가지고 자신들의 경험을 잘 표현할 수 있는 대상이어야 한다고 하였다. 즉 연구 대상자를 선정하는데 중요한 것은 연구 대상자가 연구주제와 관련한 ‘문제를 실제로 경험하고 있는가’ 그리고 자신들이 겪고 있는 문제를 ‘의식적으로 표현할 줄 아는가’ 이다. 이러한 점을 고려하여 본 연구의 참여 대상은 다음과 같은 조건을 충족시키는 대상으로 선정하였다.

1) 팬덤 활동을 적극적으로 하고 있는 한국어학습자<sup>2</sup>

연구 참여자들은 팬덤활동을 공개적으로, 그리고 적극적으로 하고 있는 한국어 학습자들이다. 이들은 팬덤 활동을 위해 시간 및 금전을 직접적으로 투자하고 있으며, 그들의 활동에 대해 깊은 만족감을 느끼고 있다. 또한 자신들이 특정 가수의 팬이라는 것을 친구들과 공유하고, 자신의 활동을 주변인들과 나누는 것에 거리낌이 없다.

2) 팬덤 온라인 및 오프라인 커뮤니티 참여

연구 참여자들은 팬덤으로 시작된 커뮤니티에 참여하고 있다. 구체적으로 공식 팬클럽 회원들이기도 하며, 그 외에도 소규모로 구성된 하위단계의 커뮤니티에 소속감을 느끼며 팬덤 활동을 한다.

3) 한국어 학습을 장기적으로 지속하고 있는 한국어학습자

본 연구에서는 학습자의 개인 경험과 한국어 학습이 어떠한 관계를 짓고 있는지를 파악하기 위하여 한국어 학습을 상대적으로 길게 지속하고 있는 한국어 학습자를 선정하였다. 연구 참여자로 선정된 세명 모두 한글학교에서 3년 이상 한국어 공부를 하고 있는 학생들이다.

4) 연구자(본인)와 라포 형성 가능 여부

내러티브 탐구는 연구자와 연구 참여자의 관계를 협력 관계로 본다. 실증적 연구는 연구자가 연구 대상자에 대하여 철저한 관찰자의 입장을 취하도록 요구하지만, 내러티브 탐구는 안정되고 편안한 마음으로 이야기 할 수 있어야 한다. 내러티브 연구자는 연구 대상자에 대하여 매우 적극적 관련을 맺으며 이는 좋은 내러티브 연구를 위한 필수 조건으로 권장되기도 한다(이승은, 2011). 이러한 내러티브 탐구의 특성 때문에 라포(rapport)형성이 중요함으로 연구자와 불편함이 없고 관계를 잘 유지해 오거나 라포 형성이 가능한 사람으로 선정하였다.

참여자의 일반적 사항은 다음의 표와 같다.

<표> 연구 참여자

참여자	나이	국적	직업	한국어학습 기간
노아	20	프랑스	대학생(중국어) 개인비즈니스	3년
록산	34	프랑스	대학 교육 보조	3년
연안	23	중국	대학생(생물학)	4년

<sup>2</sup> 팬덤 활동의 적극성과 관련해서, 소극적 팬덤활동자들은 외부에 자신들이 특정 가수의 팬이라는 것을 공개하지 않는다. 팬덤 활동이 자신의 이미지에 영향을 미치는 것을 원하지 않는 경우가 있다. 본 연구에서는 이러한 소극적 팬덤 활동을 하는 학습자들을 연구 대상 범위에 포함하지 않았다. 그들의 표현을 통해 내면의 파악하는데 어려움이 따르기 때문이다.

### 3.3. 자료 수집

본 연구의 핵심 자료 수집 방법으로는 삶에 대한 내러티브 탐구임으로 다 각적인 각도에서의 자료수집이 요구된다. 자료 수집은 내러티브탐구의 가장 기본적인 방법인 자신의 경험을 이야기하기부터 시작된다. 이야기하기의 대표적인 방법은 심층 인터뷰 방법이 가장 적절하게 사용된다. 심층인터뷰는 인터뷰 원칙에 따라 개별적으로 이루어졌다. 인터뷰 진행방식은 비 구조화 된 인터뷰와 반 구조화된 인터뷰 방식을 함께 이용하였다. 질문지의 내용은 사전 질문 항목을 준비하였고, 그 내용은 문헌고찰을 통해 도출된 연구들을 바탕으로 구성하고, 자료 수집을 위해 사용된 질문은 다음과 같다.

- ① 한국문화를 접하게 된 계기
- ② 팬덤 커뮤니티 활동 경험(시간, 방법)
- ③ 팬덤활동 이후 삶의 변화
- ④ 한국어학습의 효율성 - 팬덤활동이 한국어 학습에 도움이 되는가 ?
- ⑤ 학습 지속을 언제까지 하고싶은가 ?
- ⑥ 한국어 학습 동기가 일어나는 것은 당연한가 ?
- ⑦ 한국어 학습에서 기대하는 점

### 3.4. 자료 분석

질적 연구는 각각의 분석 방법의 특징을 지니고 있지만, 자료를 코딩하고 범주나 주제로 묶어 도식화하고 이를 중심으로 현상을 설명해 내는 과정은 공통적 요소라 할 수 있다(조성남 . 이현주 . 주영주 . 김나영, 2011). 자료를 읽으면서 연구문제에 부합되는 이야기들을 추려내어 계속해서 하나의 패턴 으로 나타나는 같은 맥락의 이야기를 함께 묶고 그 이야기의 줄거리들이 담 고 있는 내용을 가장 잘 표현해 줄 수 있는 주제어를 찾아내는 것이다. Clandinin과 Connelly(2000)는 이러한 과정을 내러티브하게 코딩하기라 하였다.

클랜디닌과 코넬리(Cland- inin & Connelly, 2000)는 내러티브 탐구를 위한 분석법을 <표 2>와 같이 설 명하였다. 이는 내러티브의 시간성, 사회적 상호관련성, 사건 이 일어나는 역 사적, 문화적, 개인적 상황 특성을 세 가지 축으로 두고 ‘삼차원 적 탐구 공간 (three - dimensional narrative inquiry space)’에서의 통합적인 내러티브 분석을 제안한 것이다.

<표> 클랜디닌과 코넬리의 삼차원적 내러티브 분석

차원	분석의 중점
시간적 연속성(Continuity)	경험의 과거, 현재, 미래적 상관성
개인적.사회적 상호관련성(Interaction)	연구 참여자 개인과 개인이 속한 사회.문화의 상호관련성
상황과 맥락(Situation)	내러티브와 관련된 상황과 맥락 특성

## 4. 연구 결과

### 4.1. 노아의 이야기 : 팬덤 활동에서 찾은 새로운 삶의 목표

노아는 다양한 팬덤활동에 언제나 관심이 있었다. 어렸을 때부터 저스틴 비버, 비욘세, 원디렉션과 같은 미국의 Pop음악 가수들의 팬활동에 관심을 가져왔다. K-Pop(특히 BTS의 음악)을 듣게 된 것은 상대적으로 최근의 일이지만, 매우 빠르게 빠져들었고, 지금은 그 어떤 때 보다는 적극적으로 활동을 하고 있다. 한국어를 배우기 시작한 것도 관련 콘텐츠를 자막 없이 이해하고 싶어서가 크다. 또한 그는 현재 BTS와 관련한 굿즈를 직접 제작하여 인스타그램에 홍보하고 판매하기 시작했다. 열쇠고리, 모자 등에 BTS의 가사 중 좋은 구절을 새겨 넣고 예쁘게 디자인 한 제품들은 팬들 사이에서 조금씩 팔리고 있다. 대학에서 중국어를 전공하고 있지만, 곧 학업을 중단하고 본격적으로 사업을 확장하려고 하며, 한국으로 뷰티전공 유학을 떠나려고 준비중이다.

#### 4.1.1. 팬덤 활동을 통해 되찾은 활력

항상 주목받기 좋아하는 노아의 현재 모습은 사실 최근 몇 년 사이에 변화된 것이다. 어렸을 때부터 항상 가수를 좋아하고, 그들의 팬덤이 항상 존재한다는 것을 알았지만 본인이 직접 팬덤 커뮤니티에 긴밀하게 연결된 적은 이번이 처음이다. 그 전까지 노아는 자신의 방 안에서 남들과 교류를 그다지 즐기지 않는 편이었으며, 과거 그의 이런 수동적인 모습을 부모님이 걱정하기도 했다. 그러나 BTS를 만나고 그의 삶은 상당히 변화하였다.

*엄마가 특히 제가 BTS를 좋아하는 것에 매우 긍정적이에요. 선생님(연구자)는 제 과거를 상상하지 못 할거예요. 저는 친구를 만나러 나가지도 않았고, 더군다나 제가 겪은 몇 가지 사고때문에 몸에 살이 붙기도 했거든요. 자신감이 많이 사라진 상태였어요. 그런데 지금은 달라요. 유럽에, 한국에 콘서트를 보러 가고, 거기에서 항상 친구를 만나요. 콘서트에서 만난 친구들은 아직도 연락하면서 지내요. 엄마는 제가 이렇게 변할지 상상도 못했다고 해요. 저희 엄마도 BTS 멤버들의 얼굴을 알 정도로 관심을 가지고 응원해주세요.*

이렇게 노아의 팬덤 활동은 단순히 취미생활을 넘어 그의 삶의 활력을 주는 중요한 역할을 하게 된다. 이러한 활력은 노아의 일상생활 뿐만 아니라 학업에도 중요한 영향을 끼쳤다. 중국어 전공으로 L1(대학 1학년)에 입학한 노아에게 중국어는 너무 높은 장벽이었다. 그는 여러 언어를 자유롭게 구사하고 있지만(프랑스어, 이탈리아어, 영어, 아랍어), 기존 편하게 사용하는 언어들과 중국어는 유사성이 없을 뿐더러, 중국어를 듣거나 사용할 기회도 많이 없었다.

*저는 처음에 중국에 관심이 많았어요. 중국음식이나, 중국 문화는 프랑스에서도 자주 볼 수 있고, 또 언젠가 중국을 여행하거나 거기서 살 수도 있다고 생각했*

어요. 그래서 중국어를 선택했어요. 그런데 지금은 전공인 중국어보다 한국어를 더 잘해요. 저는 학교에서 일방적으로 배우는 방법으로는 언어를 배울 수가 없어요. 어렸을 때부터 항상 생활하면서 언어를 배워서 그런가 봐요. 한국어는 제가 매일 보고 듣고 관심이 많기때문에 재미있게 공부 할 수 있어요.

노아가 언급한 것처럼, 그에게 팬덤 활동은 자유롭게 한국어를 배울 수 있는 방법 중 하나이다. 자신이 좋아하는 가수의 동영상이나 관련 자료들을 볼 때, 자막에 의존하는게 한계가 있다고 말하는 그는, 언어 고유의 아름다움은 번역을 통해 전달될 수 없다고 말한다. 언어교육을 위한 대학의 시스템은 언어를 배우는데 결코 도움이 되지 않는다고 확신한다고 덧붙였다. 이러한 확신은 결과적으로 학교 재등록을 하지 않겠다는 결정으로 그를 이끌었다.

#### 4.1.2. 미래의 방향 재설정 : 학업의 중단과 유학 준비

노아가 처음 중국어를 대학 전공으로 선택했을 때는 중국으로 언젠가 떠날 수도 있겠다는 막연한 계획이 있었지만, 구체적인 진로나 방법을 생각해 본 적은 없다. “중국 음식이 좋아서, 중국 사람들이 친절해 보여서” 와 같은 이미지를 통해 중국을 생각했을 뿐 그 밖에 다른 관심사를 찾지는 않았다. 그러나 한국의 경우, 노아는 역사나 사회 이슈에 관심이 많은 편이다. 물론 그 시작은 팬덤 활동이 계기가 된 적이 많은데, 가령 BTS가 한복을 입거나 추석 음식을 먹을 때, 팬들은 자연스럽게 관련 정보에 대해 호기심이 생겨 탐구를 자기 스스로 탐구를 시작하는 경우가 많다고 한다. 또한 이렇게 수집된 한국에 대한 정보들은 다시 팬 커뮤니티를 통해 공유된다.

*BTS의 영향력은 국가적 수준이라고 생각해요. 그들의 말, 행동, 심지어 패션까지도 팬들은 의미를 뒤서 생각하고, BTS도 그것을 알고있어요. 그래서 그들이 자신의 나라인 한국을 사랑할수록 우리도 같이 한국을 사랑할 수 밖에 없어요. 그들이 나라를 사랑하는 마음, 그들의 언어를 사랑하는 마음에 우리는 항상 감동을 받아요. 그리고 그것들은 그들에 음악에도 그대로 표현되어 있어요.*

하지만 노아는 한국에 대한 역사와 문화를 멀리서 아는 것에 만족하지 않았다. 그의 한국에 대한 관심과 동경은 결과적으로 현재 학업을 중단하고 한국 유학을 선택하는 큰 계기가 되었다. 노아는 현재 한국의 뷰티 아카데미에 내년 입학을 준비하고 있다. 평소 화장이나 패션에 관심을 가지고있는 그가 이 결정을 한 배경에도 그의 팬덤 활동이 영향을 주었다.

*남들이 생각할 때 한국가수를 좋아해서 한국을 간다고 보여질 수는 있겠지만, 저는 신경은 안써요. 그런데 확실히 말 할 수 있는 것은 BTS를 좋아하는 것과, 한국 유학을 결정한 것은 별개의 이야기예요. 그 두 사실을 멀리 떼어놓는다고*

해도, 한국 유학의 결정 이유는 너무 많아요. BTS는 저에게 현실을 어떻게 더 멀리 볼 수 있는지를 알려줬어요. 그들이 하는 마케팅, 매니지먼트 사업은 제가 여태 한 번도 본 적이 없는 수준이에요. 제가 생각하고 있는 뷰티아카데미도 결국 큰 틀에서 보면 매니지먼트 사업에서 꼭 필요한 분야잖아요. 이번 유학 결정은 제 미래를 결정한 것이기도 해서 더 의미있어요.

이와 관련해서 한류가 프랑스의 젊은 학생들에게 더욱 장기적 학업 목표를 세우는 계기가 된다는 Vincenzo Cicchelli, Sylvie Octobre (2019)의 연구가 있다. 연구자들은 한류가 학업계획을 세우는 단계인 어린 학생들에게 학업 및 직업적 비전을 제공한다고 주장한다. 노아의 경우도 마찬가지로 팬덤활동이 취미생활에서 직업적 목표를 찾게 한 동기 역할을 했다.

#### 4.1.3. 팬덤 커뮤니티에 대한 자부심, 팬들과 재생산하기

팬 활동을 시작한 후 노아는 더 넓은 안목을 가지게 되었다고 자신있게 말한다. 그가 속한 팬 커뮤니티는 규모가 매우 큰데다가 가입한 연령층도 다양해 각자의 프로필에 대한 스펙트럼이 매우 큰 편이다. 그들은 커뮤니티 내 또 다른 커뮤니티를 만들어 활동하고 그들의 영향력을 보여준다.

예를들어 « 변호사\_아미 »라는 그룹이 있어요. BTS 팬 중 변호사들이 속한 그룹이에요. 그들은 트위터 상에서 저작권법이나 관련 법률에 대한 정보를 다른 팬들과 나누거나 나아가 법률적 문제가 있으면 그것을 해결하기도 해요. 또 의료계에 종사하고 있는 팬들은 함께 봉사를 가기도 하고, 자선활동을 하는 그룹도 있어요. 저는 팬활동이 단순히 오빠를 외치는 것이라고 생각하지 않아요. 우리는 강한 힘을 가지고 있어요. 우선 전세계에 널리 퍼져 있는 것도 하나의 힘이고, 또 다양한 분야에서 일하고 있어요. 이 팬덤 활동을 하면서 다른 사람들과 대화하고 그 사이에서 영감을 받는 일이 많아요.

이렇게 다양한 스펙트럼을 가진 팬들은 자신이 좋아하는 가수와 관련된 콘텐츠를 다양한 방법으로 재생산 한다. 이는 앞서 말한 존 피스크(1992)의 팬덤의 생비자(Prosumer)의 개념과 일치하는데, 그들은 이미지와 음악, 의상, 디자인용품과 같이 다양한 2차 창작품을 만들어낸다. 손재주가 좋은 노아에게 BTS는 많은 영감을 준다. 노아는 몇 년 전부터 가수의 노랫말이 적힌 다양한 제품을 만들기 시작했다. 처음에는 가까운 친구들과 나눠 가질 생각을 하나 둘 씩 만들었던 열쇠고리가 친구들에게 좋은 반응이어서 소규모지만 인스타그램에서 판매하기 시작했다. 열쇠고리로 시작한 이 작은 사업은 현재는 스카프나 베레모로 확장되었다.

저는 사업가예요!(하하)(인스타그램에서 자신의 제품들을 보여주면서) 이거 다 제가 만든거예요. 이 사진도 제가 찍은거예요. 여기에 적힌 말들은 BTS 노래에

나오는 말들이에요. 너무 예쁘죠? 이번에 학교를 재등록 안하면, 이제 이 사업에 더 열중할 수 있어요. (연구자 질문 : 이게 실제로 많이 팔려요?) 네! (최신 휴대폰과 웨어러블 시계를 가르키며) 제가 이것 어떻게 사겠어요? 이 배례모 덕분에 살 수 있는거예요. 열심히 해서 한국 유학 갈 돈도 모을 수 있을 것 같아요.

노아의 이런 2차 생산활동은 단순히 자기만족에 그치지 않고 실질적 이익을 가져다 주는 생산활동으로 이어졌다. 그의 적극성과 가수의 예술적 영감이 결과적으로 그에게 매우 의미있는 활동으로 연결되는 순간이었다. 학업 중단을 결심한 노아에게 고민의 모습은 보이지 않았다. 오히려 앞으로 다가올 미래에 대한 기대감과 자신감에 들떠있는 그의 모습과 자신의 미래를 위해 한국어를 더 열심히 공부해야만 한다는 열정으로 가득 차 있었다.

## 4.2. 록산의 이야기 : 나만의 공동체 형성하기

록산은 직장 동료들 통해 BTS를 처음 알게 됐다. 그 전까지 아시아 문화에 약간의 관심이 있었지만, 노래를 찾아 듣거나 관련 자료를 찾아서 보기 시작한 것은 이 그룹을 통해서이다. 그들의 역동적인 안무와 노래에 빠져들었고, 점차 많은 시간을 할애하여 팬덤 활동을 하기 시작했다. 소극적인 성격의 록산은 초반에 남들에게 자신이 한국음악에 관심이 많다고 말하기를 꺼려했다. 남들에게 “광신도”적인 이미지를 주고 싶지 않았기 때문이다. 그러나 콘서트에서 만난 친구들과 점점 친해지면서, 록산은 자신이 BTS를 좋아한다는 것이 자신의 특징 중 하나이고, 본인과 같은 취미를 가지고 있는 사람들이 많다는 것을 알게 되었다. 한국어 공부를 시작한 것도 가수들이 실제로 대화하는 모습을 보고 이해하고 싶은 마음이 커졌기 때문이다. 오프라인에서 만난 친구들과는 몇 년째 매일 대화하는 친구가 되었고, 지금은 자신이 옛날부터 만들어 놓은 사회적 관계의 친구와 동료들 보다는 같은 취미를 공유하는 친구들에게 더 애착을 가지고 있다. 아직 한국에 한번도 가보지 않은 록산은 한국 여행을 구체적으로 계획하고 있다.

### 4.2.1. 숨기고 싶은 팬덤 활동

록산이 처음 BTS를 좋아하게 된 것은 2013년부터지만 그가 활발히 팬덤 활동을 하기 시작한 것은 최근 4-5년 일이다. 직장 동료들 통해 처음 이 그룹을 알게 되었고, 초기에는 그룹의 노래를 듣는 것으로 만족했다.

사람들이 K-Pop을 좋아한다고 하면 이상한 눈으로 보는 것 같아서 잘 모르는 척 했어요. 사실은 매일 한국음악을 듣고 관련 비디오를 찾아보지만, 저를 잘 모르는 사람들한테는 말하지 않았어요. K-Pop의 매니아(광신도)처럼 보이고 싶지 않았거든요. 제가 BTS에 관심을 가지고 있다는 것은 저에게 BTS를 처음 알려준 회사 동료 밖에 없었어요.

하지만 몇 번의 콘서트 참여 이후 록산은 점점 적극적 활동을 하게 되었다. 그는 콘서트에서 같은 취미를 가진 친구들과 이야기 나누고 정보를 교환하면서 팬덤 활동이 하나의 취미로 자리잡을 수 있다는 것을 받아들이게 됐다.

그 무렵부터 록산은 한국어를 배우기 시작했다. 자주 이야기 나누는 친구들이 그 당시 한국어를 배우고 있었는데, 그런 모습을 보면서 막연히 궁금하게 느껴진 언어를 구체적으로 배워봐야겠다고 마음먹었다. 그리고 곧장 그르노블의 한국어 교육기관에 등록했다. 당시 한국어 공부를 함께 시작했던 친구들 중에 록산만이 지금까지 학습을 지속하고 있다.

#### 4.2.2. 팬덤 커뮤니티를 넘어 마음을 터놓는 친구 만들기

록산에게 팬 커뮤니티는 앞서 말한 것처럼 자신의 팬덤활동에 자부심을 느끼게 해 준 중요한 요인이다. 오프라인에서 만난 친구들이 온라인 메신저로 연결됐고, 같은 취미를 가진 모임에서 그들의 대화는 항상 지속됐다. 다양한 국적, 연령층을 가진 약 20의 친구들은 영어로 대화를 나누며, 하루에 여러 번 메시지를 보낸다.

*그 친구들은 이제 저에게는 가족과 같은 느낌이에요. 그들을 처음 본 건, 영국 콘서트를 갔을 때 였어요. 제가 콘서트를 보러 프랑스에서 영국으로 비행기를 타고 간 것처럼 그들도 유럽 각지에서, 그리고 콜롬비아에서까지 왔어요. 그룹 안에는 미국에 살고 있는 한국 여자도 있어요. 메신저에서 그들과 대화하는건 저에게 하루를 보내는 일상과도 같아요. 처음에는 매일 BTS에 대해 말했죠. 사진이나 동영상 링크를 보내기도 하구요. 그런데 물론 지금도 사진이나 관련 트윗을 보내기도 하지만 이제는 일상적인 대화를 더 많이해요. 예를 들어, 지금 제가 선생님(연구자) 만나러 간 것도 친구들이 알고 있구요, « 잘 해 ! » 라고 답장도 받았어요 !(하하) 그리고... 아, 몇 년 전으로부터는, 제가 원래 편지쓰는걸 정말 좋아해요. 그래서 친구들에게 조심스럽지만 집 주소를 물어봤어요. 사실 물어보기 전에 고민을 많이 했거든요. 좀 이상할 수도 있고, 싫을 수도 있잖아요. 집 주소까지 물어본다는거.. 그래서 조심스럽게 물어봤고, 그런데 다들 집 주소를 흔쾌히 알려주더라구요 . 그래서 몇 년 전 부터 크리스마스때마다 엽서를 꾸미고 보내요. 저에게 이걸 정말 큰 행복이에요.*

이렇게 팬덤은 같은 가수를 좋아하는 비슷한 사람들을 연결시켜 세분화된 팬덤 집단을 형성한다. 뿐만 아니라 팬덤 집단 내에서 팬들의 활동이 반드시 자신들이 좋아하는 스타에 관련된 것이 아닌 경우도 많다(각주). 록산의 경우도 일상적인 고민을 나누고 스타와 관련 없는 « 우리들의 이야기 »를 나누면서 팬덤커뮤니티지만 팬덤 활동과 관련되지 않은 커뮤니티로서의 성격을 갖기도 한다는 것이다. 이는 특정 스타를 기반으로 성립되었던 온라인 팬 커뮤니티 우정을 기반으로 한 살아있는 공

동체로 변해갈 수 있다는 웨이크 필드(2001)의 논의와 일치한다.

#### 4.2.3. 팬덤활동과 한국어공부 떼어놓기

올해로 4년째 한국어 수업을 듣고 있는 록산은 같은 시기의 한국어 공부를 함께 시작한 다른친구들보다 높은 레벨에서 수업을 듣고있다. 영어를 제외하고는 다른 언어를 한 번도 공부해 본 적 없지만 한국어는 노래나 비디오를 통해 자주 접했어서 처음부터 쉽고 재밌게 배웠다고 말하는 록산은 말하기 능력을 더 높이고 싶다고 한다. 하지만 록산에게 팬덤활동이 한국어를 배우게 된 계기이기는 했지만 한국어 학습을 지속하고 있는 이유는 아니다.

*BTS를 좋아하고부터 한국이라는 나라에 관심을 가지기 시작했어요. 처음에는 BTS가 소개해주는 전통문화, 역사, 음식으로 시작했지만, 점점 한국이 가진 아름다움을 이해하게 됐어요. 지금은 제가 혼자, 아니면 한글학교에서 한국어를 공부하고 관련 자료를 찾아봐요. (중략) 한국어는 제가 2중언어가 될 때 까지 공부하고 싶어요. 예를 들어 한국에서 일자리를 다시 찾거나, 그럴 때 문제가 없을 정도로요.*

이처럼 록산은 한국어 학습의 목표는 ‘팬덤활동을 더 재미있게 하기 위해서’에서 ‘한국어로 일을 할 수 있을 실력을 가질 때 까지’로 변화했다. 이를 위해서 록산은 어느 순간부터 한국 가수와 문화를 좋아하는 것과 한국어를 배우는 것을 의도적으로 분리하려고 하려고 하고있다고 설명한다. 한국어를 배우는 것을 취미보다는 진지한 학습 활동으로 남겨놓고 싶기 때문이다. 학습자의 동기부여가 팬덤 활동으로 시작됐을 경우에 학습동기의 지속은 짧다는 2019년의 연구(각주)와는 상반된 모습을 보인다. 록산의 경우 초기 학습의 동기로서 K-Pop이 일정한 관심을 주도했지만 이후 관심의 주제가 한국으로 이동하면서 자발적으로 학습이 가능하게 되었고, 학습 목표 또한 뚜렷해졌다.

#### 4.3. 옌안의 이야기 : 자발적 외국어 학습동기 형성과 이를 통한 학업 목표 설정

옌안은 프랑스에 거주하고 있는 중국인 유학생으로, 한국문화는 2000년대 초반부터 관심이 있었다. 2000년대 초반 빅뱅, 소녀시대, 슈퍼주니어 등이 중국에서 대 유행을 했으며, 초등학생이었던 옌안 역시 그들의 노래를 듣고, 한국의 드라마를 보고, 중국에 있는 한국 음식점에 가는 등 중국에서 한국 문화를 먼저 접했다. BTS를 좋아하게 된 것은 프랑스 유학을 준비하고 있던 20살 무렵인데, 한국어를 어느정도 이해 할 수 있었던 옌안에게 BTS의 가사는 굉장한 감동이었다. 기존의 사랑노래만 하는 한국 가수들과는 매우 달랐으며, 유튜브 동영상 등에서 보여지는 그들의 성격에 푹 빠져들었다. 프랑스에 유학 와서도 팬덤 활동을 지속했으며, 오히려 유럽에 있어, 유럽 콘서트 투어를 다니기 편해 만족스럽고, 한국에 콘서트를 할 때는 중국

본가에 가지 않고 한국만 다녀오는 경우도 있다. 반면 프랑스 유학에 고충을 느끼고 있는 옌안은 L2 (학부 2학년) 과정을 끝내자마자 한국으로 다시 유학을 갈 준비를 하고 있다. 이 계획을 위해 현재 쓰기와 독해 위주의 한국어 공부를 하고 있다.

#### 4.3.1. 친근한 한국어와 한국문화

옌안의 경우 초등학교 때 부터 한국 문화를 접해왔다. 당시는 한국문화가 중국에서 유행처럼 퍼지고 있었고, 그 또한 친구들과 같이 한국 문화를 즐기며 자랐다. 한국 드라마와 예능 프로그램을 매우 좋아했던 옌안에게 한국어 듣기와 말하기는 영어보다도 빨리 배우게 된 제 2 언어였다. 프랑스에 왔을 당시에도 어학원에 있던 한국 친구들과 프랑스어보다 한국어로 더 많이 대화했으며, 현재도 기숙사의 한국친구들이 중국 친구들 보다 더 많다. 이렇게 한국은 옌안에게 고국만큼이나 가까운 나라이고 관심있는 나라이다.

*저는 쓰기는 문제지만, 말하기 너무 쉬워요. 프랑스어 보다도. 기숙사에서 친구들이 나 보면 한국어로 막 말해요. 처음에는 그거 너무 빨라서 하나도 못 이해했는데, 지금 괜찮아요. 친구들하고 이야기 잘 할 수 있어요. 그리고 한국어는 단어, 이런 것도 중국어랑 비슷하게 많아요. 그래서 쉬워요.*

옌안은 한국 문화에도 관심이 많은데, 그가 보는 티비 프로그램에 나오는 옷이나 화장품을 보면 따라서 사기도 하고 친구들과 정보를 나누기도 한다. 그에게 한국 문화는 학습 주제가 아닌 생활의 일부분이기도 하다. 특히 옌안은 한국의 사회 이슈에도 관심이 많아 중국어로 번역된 한국어 기사를 읽고 주변인들과 토론하는 것을 좋아한다. 특히 한국은 중국과 지리적으로 매우 가깝지만 사회나 정치적 상황이 매우 달라 항상 새로운 시각을 배우게 된다고 한다.

*최근에 한국의 N번방 사건이나, 그런 나쁜 일들이 중국에도 똑같아요. 그런데 중국은 정부가 컨트롤을 해서 우리가 쉽게 말하지 못해요. 그런데 한국은 사람들이 많이 모이고, 이야기 하고 그래서 너무 좋은 것 같아요. 저는 카카오톡으로 청원도 했어요, N번방 있었을 때. 이런거는 BTS는 상관 없어요, 그런데 내가 살고 싶고, 가고 싶으니까 관심있어요.*

옌안 또한 위의 연구참여자들과 마찬가지로 한국어 뿐만 아니라 한국 문화와 역사 등 여러 분야에 대해 자발적 학습을 하고 있었다. 한국 문화를 접했던 시간이 더 길고, 친숙한만큼 예난이 가진 한국에 대한 배경 지식이나 관심의 깊이는 일반 한국인들과 다를 바가 없을 정도로 대화를 할 수 있었다.

#### 4.3.2. 프랑스 유학의 고충을 잇게 하는 한국어

옌안은 그르노블 한글학교에서 한국어를 배우는 외국인 중 유일한 중국인이다. 옌

안을 제외한 모든 성인학습자들이 프랑스어를 모국어로 사용하기 때문에 수업의 많은 부분이 프랑스어로 진행되는데 오히려 설명어인 프랑스어에 어려움을 느끼는 경우가 있다고 토로한다.

*제가 제일 높은 반 못 가요. 왜냐하면, 거기서 프랑스어를 너무 많이 해요(하하). 저번에 선생님 한 번 없을 때 높은 반에서 공부했는데요. 한국어 잘 하니깐 괜찮아라고 생각했는데, 하나도 몰랐어요. 사람들이 프랑스어로 다 말했어요. 머리 아파요.*

그럼에도 불구하고 옌안이 한글학교 수업을 3년째 듣고 있는 이유는 한국어를 배우고 같은 취미를 가진 친구들을 보는 시간이 힘든 유학생생활에서 느끼는 행복 중 하나이기 때문이다. 옌안은 프랑스 유학을 하면서 전공인 생물학보다 프랑스어에 대한 스트레스가 더욱 크다고 한다. 또한 언어를 배울 때 그 나라의 문화를 좋아하는 게 얼마나 중요한지 프랑스 유학을 통해 알게되었다고 말하는 옌안은 자신이 프랑스에서 힘든 일이 있을 때 한국 드라마나 예능을 보고 팬덤 활동을 하면서 스트레스를 해소했고 그 덕분에 한국어는 자연스럽게 높은 단계에 도달할 수 있었다고 한다. 실제로 연구 참여자 중 인터뷰를 한국어로 진행한 것은 옌안이 유일하다.

*저는 취미가 없으면 언어 배우는 거 이런 것 진짜.. 고통스러워요. 프랑스어가 이런 존재예요. 너무 싫는데 배워야 돼요. 공부하려면 배워야 돼요. 그래서 진짜 너무 싫어요. 그런데 한국어는 진짜 재밌게 배울 수 있는 그런.. 사실 한국어 어법 이런거는 한국어 진짜 어려운데, 정말 어려워요 그런데 재밌게 배울 수 있어요. 취미니까. 취미가 아니면 못하는 거예요.*

상당한 한국어 말하기 실력을 가지고 있지만, 토픽시험을 보기에는 부족한 부분이 많다고 고민하는 옌안은 올해 한국어를 더욱 진지하게 공부하고, 수업도 열심히 들을 것이라고 다짐하는 모습이었다. 쓰기 실력을 늘리기 위해 한국어 기사를 읽고 의견을 써보려고 노력한다고 말하는 옌안에게 한국어 실력향상에 대한 의지를 느낄 수 있었다.

#### 4.3.3. 한국유학을 위한 목표 재설정

옌안은 올해로 프랑스 유학 5년차에 들어섰지만, 이번 9월에 학부 2학년에 들어간다. 초기 2년동안 프랑스 어학원에 다니면서 언어를 배웠고, 대학 입학 기준의 언어 레벨 테스트를 통과한 후 바로 그르노블 대학교 생물학과 학부 1학년에 진학했다. 그러나 2년의 어학과정은 옌안이 대학 1학년 과정을 통과하는데 역부족이었다. 영어로 진행되는 수업이나 수학 과목은 문제 없이 통과했지만, 프랑스어 사용이 가장 많았던 전공 과목에서 낮은 점수를 받아 대학 1학년 과정을 한 번 더 해야 했다. 그 과정에서 심리적 불안감과 스트레스를 많이 받은 옌안은 학업 계획을 다시 세웠고, 많은 고민 끝에 한국어로 새로운 유학을 떠나기로 결심했다.

토픽이 중요해요. 대학가려면. 벌써 다 알아봤어요. 저는 카이스트를 들어갈 건데, 거기는 영어로 수업 다 해서 더 편찮지만, 토픽도 준비 해야돼요. 다른 학교도 지원할거니까. 이번에 L2 끝나면 바로 한국에 갈 거예요. 1년 남았으니까 더 열심히 해야돼요. 여기는 정말 너무 힘들고, 진짜 빨리 떠나고 싶은데. 사실 작년에 끝나고 가고 싶었는데, 제가 여기서도 1년 더 했잖아요. 그런데 한국에서 또 1학년 하면 시간이 너무 오래 걸리니까.. 한국에서 대학교 중간에 들어가고 싶어요. 그래서 L2를 이번에 꼭 바로 끝내야돼요.

프랑스 유학을 결정하기까지도 많은 고민과 노력이 있었고, 시간적, 금전적 투자도 있었지만 이것들을 뒤로하고 새롭게 세운 학업 목표에 대해 연안은 기대감과 확신을 가지고 있는 모습이었다. 이러한 연안의 새로운 학습 목표 설정은 앞서 언급했던 Vincenzo Cicchelli, Sylvie Octobre (2019)의 연구의 결과와 그 흐름을 같이 한다. 연안 또한 한류에 대한 관심, 구체적으로 특정 가수에 대한 관심이 점차 확장되면서 한국문화가 개인의 학업 및 진로 전략을 제공하는 역할을 했다.

## 5. 결론

본 연구는 한국어학습 과정에서 팬덤활동이 학습 동기 및 진행에 어떠한 영향을 한국어 학습을 3년 이상 하고있는 노아, 룩산, 연안의 이야기를 통해 살펴보고자 하였다. 특히 한국 문화에 대한 관심이 한국어 학습자에게 어떠한 형태로 영향을 미치는지 알아보기 위해 연구대상자의 삶 전반에서 일어나는 이야기에 집중하는 내러티브 탐구를 진행하였다. 연구를 통해 드러난 점은 다음과 같다.

첫째로 20대 초반인 노아와 연안의 경우 학문에 대한 계획, 나아가 인생의 전반적 계획을 세우는데 있어서 팬덤 활동이 중요한 전략을 제공하였다. 그들에게 특정 가수를 좋아하는 것은 취미로 국한되는 행위가 아니라 미래의 안목을 넓히는 중요한 매개로 작용했다. 기존의 삶의 계획을 되짚어 보고 앞으로의 학업 목표를 다시 세우는데 그들이 속한 팬덤 커뮤니티는 그들에게 다양한 정보를 제공했다. 또한 이 과정에서 한국어 학습의 동기가 지속되는 모습을 관찰할 수 있었다.

두번째로 팬덤활동을 통해 형성된 커뮤니티의 결속이 강력하며, 그것이 그들의 팬덤활동 및 미래 전략 설정 과정에 중요한 역할을 하고있는 것을 관찰할 수 있었다. 같은 관심사로 모이게 된 공동체 구성원들은 쉽게 유대감을 형성하고 온오프라인에서 친밀하게 대화하며 단단한 커뮤니티로 발전한다. 특히 노아와 룩산의 경우는 커뮤니티에 대한 애정이 남달라 삶의 많은 시간을 그들의 커뮤니티와 함께 보낼 정도이며 자신이 속한 그룹에 대한 자부심이 보여지기도 했다.

마지막으로 팬덤활동 자체가 한국어학습의 동기는 아니라는 지점이다. 이 지점은 본 연구를 시작하게 된 계기이기도 한데, 연구참여자들과의 대화를 통해 팬덤활동이 그들에게 더 넓은 시야를 가지게 하는 매개로 작용했고 그 과정에서 한국어 학

습이라는 새로운 목표가 생겨났다는 것을 관찰할 수 있었다. 물론 노아나 룩산의 경우 한국어 공부를 통해 특정 가수의 콘텐츠를 더 잘 이해하고 싶다는 목표도 있었지만, 그것보다도 한국어 학습은 더 큰 단위에서 학습자에게 목표의식을 가지게 했다. 이 과정에서 팬덤활동을 목표 달성의 활기를 불어넣는 역할을 했지만, 한국어 학습 자체의 동기를 지속하는 역할을 한다고 보기는 어려웠다.

이렇게 세 한국어 학습자의 삶의 이야기를 듣는 것은 연구자에게 한국어 학습 생태계의 한 부분을 들여다 볼 수 있는 기회를 제공했다. 본 연구자가 택한 내러티브 탐구는 참여자의 경험의 독특성에 주목하고, 그 경험들을 이해하는데 목적이 있으며 연구결과를 일반화 하지 않는다. 따라서 연구에 참여한 노아, 룩산, 옌안의 경험이 모든 한국어 학습자들의 상황을 대변하지는 않는다. 공통점을 찾는 것은 내러티브 탐구가 의도하는 바가 아니다. 클랜디닌과 코넬리(Clandinin & Connelly, 2000)는 연구 참여자의 경험을 일반화하여 하나의 주제로 환원하려는 방식을 많은 연구자들이 시도하려고 하지만, 이는 내러티브 탐구에서 지양해야 할 방법임을 주장한다. 개별 인간의 경험은 하나의 이론이나, 진술, 범주의 특별한 사례가 될 수 없으며, 그들은 연속적인 시간의 흐름 속에서 어떤 방향으로 나아가고 있음을 기술하는 것이 내러티브 탐구 방법임을 설명하고 있다 (Clandinin & Connelly, 2000). 따라서 본 연구참여자의 이야기를 이론화 시키는 것도 연구의 목적을 벗어나는 일이다. 하지만 노아, 룩산, 옌안의 삶을 추적하는 것은 한국어 교육자로서 학습자의 동기에 대한 이해와 그것의 장기적 지속을 독려하기 위한 고민의 방법들을 제공할 수 있다고 생각한다.

## 참고문헌

- 김명광(2020). BTS의 온라인 한국어 교육 영향도에 대한 일고 -미국 지역을 중심으로-. *국제어문*, no.85, pp. 9-34.
- 김정하, & 조혜정. (2017). 한류 콘텐츠 유형이 한국 이미지와 한국어 학습 만족도에 미치는 영향. *관광진흥연구*, 5(1), 51-68.
- 김중섭(2017). 한국 대중문화 노출이 취미 목적 한국어 학습자의 말하기에 미치는 영향. *한글*, no.318, 통권 318호 pp. 199-219.
- 왕혜숙. (2016). 한국어 학습에 미치는 '한류'의 영향: 학습자들의 인식을 중심으로. *국제한국어교육학회 국제학술발표논문집, 2016*, 232-240.
- 염지숙. (2003). 교육 연구에서 내러티브 탐구 (Narrative Inquiry) 의 개념, 절차, 그리고 딜레마. *교육인류학연구*, 6(1), 119-140.
- 이승은. (2011). 내러티브란 무엇인가?. *교육비평*, (29), 181-189.
- 이영재(2019). 한류 콘텐츠를 활용한 한국어 문법 교육 사례 연구. *겨레어문학*, 63호 pp.277~309.
- 정상원, & 김영천. (2014). 질적 연구에서의 현상학적 글쓰기의 전략과 방법의 탐구. *교육문화연구*, 20(3), 5-42.
- 조흥식, 정선욱, 김진숙, & 권지성. (2015). *질적 연구방법론: 다섯 가지 접근*. 학지사.
- 홍종윤. (2014). *팬덤 문화*. CommunicationBooks.
- Ang, I. (1985). Watching Dallas: Soap opera and the melodramatic
- Cicchelli, V., & Octobre, S. (2019). La Hallyu ou comment apprendre des petites choses: une éducation au cosmopolitisme par le bas. *Education et societes*, (2), 131-148.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry. magination. London and New York: Routledge.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). 내러티브 탐구를 위한 연구방법론. *서울: 교육과학사*.
- Fiske, J. (1989). Understanding popular culture. 박민준 (역) (2002). <대중문화의 이해>. 서울: 경문사.

- Frith, S. (1996). *Performing rites: On the value of popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Grossberg, L. (2010). *Cultural studies in future tense*. London and Durham: Duke University Press.
- Jenkins, H.(1992). *Textual poachers: Television fans & participatory culture: Studies in culture and communication*. New York: Routledge.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*, New York: New York University Press.
- Wakefield, S. R. (2001). “Your Sister in St. Scully”: An electronic community of female fans of the X-Files. *Journal of Popular Film and Television*, 29(3), 130–137.

조선일보 2018.04.09 : “경쟁률 10 대 1… 프랑스 고 3, 한국학과 몰린다”

[https://www.chosun.com/site/data/html\\_dir/2018/04/09/2018040900205.html](https://www.chosun.com/site/data/html_dir/2018/04/09/2018040900205.html)

# 프랑스인 한국어 학습자의 비음성 연구 - 초성 비음 /ㄴ/을 중심으로

이보람 (Université da La Rochelle)

## 1 서론

비음이란 구강 통로는 막고 비강 통로를 열어 만들어진 울림통을 여과기로 삼아 만들어지는 소리를 말한다. 한국어에는 /ㄴ/, /ㄹ/, /ㅇ/ 세 가지의 비음이 존재하며, /ㅇ/을 제외하고 어두 초성, 어중 초성, 어말 종성에 나타날 수 있다. /ㅇ/은 음절 구조상 종성에만 올 수 있다 (신지영, 2015:247). 한국어 비음의 특징 중 하나는 어두에 위치한 비음의 비음성이 매우 약하다는 것이다 (Yosida, 2008; Kim, 2011; Jang et al., 2018). 이들 연구에 따르면, 어두에 위치한 비음은 비음성이 매우 약하며, 길이도 짧고, 음향학적으로 파열음과 유사성을 보인다. 소위 '탈비음화' 혹은 '비음화 소실' (denasalization)로 불리는 이 현상은 고모음 앞에서 특히 두드러진다. 이러한 한국어의 비음 소실의 특성으로 인해서, 많은 한국어 학습자가 '네'를 '데'로 인식하고, '물'을 '불'로 인식하는 경우를 흔하게 볼 수 있다.

한국어교육에서 기존의 비음에 대한 연구는 종성 비음과 비음화에 대한 연구가 주를 이루고 있다. 그러나 이런 유형의 연구는 한국어 발음의 오류 양상에 집중하기 때문에, 음성학적 관점에서 한국어 비음의 습득을 종합적으로 파악하기에는 한계가 있다. 따라서 본고는 프랑스인 한국어 학습자의 한국어의 어두 초성 비음 /ㄴ/의 발화를 한국인 모어 화자와 비교·대조하여 그 양상을 살펴보았다. 본고는 Flege(1995, 2003)의 음성학습모델(Speech Learning Model: SLM)에 기반하여, 프랑스인 학습자가 한국어의 어두 초성 비음 /ㄴ/을 습득하는데 어려움을 겪을 것이라고 가설을 세웠다. Flege에 따르면, 성인들의 음성 습득에 있어서 L2음에 대한 음성 범주의 성립 여부는 L1과 L2음의 음성적 유사성에 따라 좌우된다. 음성적으로 유사한 음보다는 L1에 존재하지 않는 새로운 음에 대한 음성 범주 성립이 더 용이하다. 학습자들이 L2 음소에 대해 새로운 음성 범주를 형성하지 않는 경우, L1의 범주 내에서 익숙하지 않은 L2의 음소를 L1의 것과 동일시하려고 한다. 프랑스어에도 한국어처럼 세 가지 비음 /ㄴ/, /ㄹ/, /ㅇ/이 존재하기 때문에, 프랑스인 학습자는 한국어의 비음을 프랑스의 비음과 동일시하여 발음할 것으로 예측된다. 따라서 프랑스인 학습자는 비음의 위치와 상관없이, 어두 초성과 어중 초성의 비음을 비슷하게 발음할 것으로 예상할 수 있다. 그래서 어두 초성 비음의 비음성이 한국인과 비교하여 더 강할 것으로 추측된다.

## 2 선행연구

한국어의 '탈비음화'는 최근 음성학적 관점에서 연구가 주로 이루어지고 있다. Umeda(1957)는 한국어의 어두 비음은 음향학적으로 파열음과 유사성을 보이기 때문에 [mb] 와 [nd]로 전사할 것을 주장했다. 특히 Kim(2011)은 음향적 공기역학적 연구를 통하여 한국어 어두 비음의 비음성이 매우 약하다는 것을 증명하였고, 지각 실험을 통하여 한국어의 어두 비음이 한국인에게는 비음으로 지각되지만 영어 화자에게는 파열음으로 지각된다고 밝혔다.

Cho & Keating(2001)은 한국어 비음의 '탈비음화'을 조음 강화 효과(strengthening effect)로 설명하였다. 조음 강화 효과란, 운율 구조가 분절음의 음성 실현(phonetic realization)에 영향을 미쳐서 특정한 운율 위치에서 분절음들의 조음이 강화되는 현상을 말한다 (Cho, 2004; Fougeron & Keating, 1997; Keating et al. 2005). 운율적으로 조음이 강화되는 위치는 영역 마지막(domain-final position), 영역 처음(domain-initial position), 그리고 구강세를 받는 음절(pitch-accented syllable)이다. 따라서 Cho & Keating(2001)은 어두에 위치한 비음은 운율적으로 조음이 강화되는 위치인 '영역 처음'에 있기 때문에, 조음 강화 효과의 일환으로 '자음성'을 높이기 위해 '비음성'을 낮춘 것으로 해석하였다. 또한, 이 주장은 비음이 어중 초성, 어말 종성에 올 때는 '탈비음화'가 일어나지 않는 이유를 설명한다.

한국어교육에서 '탈비음화'에 대한 연구는 미미한 실정이다. Yoo & Kang(2016)은 한국어 학습 경험 유무에 따라 영어권 화자가 한국어 어두 비음을 어떻게 지각하는 지 실험하였다. 그 결과, 한국어 경험 유무와 상관없이 영어권 화자는 한국어의 어두 비음 /ㅁ/, /ㄴ/을 각각 /ㅁ/와 /ㄴ/로 인지하였다. 특히, /ㅁ/의 인지 비율이 /ㄴ/의 인지 비율보다 낮았으며, 고모음 /ㅓ/ 앞에 위치한 비음을 인지하는 것을 더 어려워하였다.

지금까지 '탈비음화'를 다루는 연구들은 한국어 비음의 지각 실험을 주로 하여왔다. 반면, 제2 외국어 습득의 관점에서 소리의 '인지'뿐만 아니라 '발화'도 중요한 요소이다. 따라서 본고는 프랑스인 학습자의 어두 초성 비음의 발화를 음성·음향학적 방법으로 분석하고, 이를 한국어 모어 화자와 비교·대조하여 그 양상을 살피는 것을 목적으로 한다.

## 3 연구 방법

### 3.1 참여자

실험에 참가한 피실험자는 한국인 여성 화자 10명과 프랑스인 여성 화자 15명을 대상으로 하였다. 한국인은 서울 및 경기도에서 태어나 자랐으며 표준어를 구사하는 여성으로 모두 20~30대 화자이다. 프랑스인은 한국어 정규 교육기관에서 한국어를 학습했거나(고급), 학습하고 있는 여

성 학습자(초·중급)을 대상으로 실험 당시 한국어 급수를 기준으로 초·중·고급으로 나누었다. <sup>1</sup>

<표1> 피실험자 정보

그룹	표본 수	평균 나이	평균 한국어 학습기간	평균 한국 거주기간
한국어 모어 화자	여성 10명	26.5살	-	-
프랑스인 초급 학습자	여성 5명	23.6살	9개월	6.8개월
프랑스인 중급 학습자	여성 5명	22.6살	21.4개월	9.2개월
프랑스인 고급 학습자	여성 5명	24.2살	51.8개월	14.2개월

### 3.2 실험 문장 및 절차

본 연구는 이보람(2016)의 실험 문장의 일부를 분석 자료로 선정하였다. 실험 문장은 의문문으로 초급 학습자를 고려하여 간단한 통사 구조와 어휘로 설계되었으며, 자연스러운 발화를 위해 A, B 한 쌍의 대화문 형식으로 구성되었다. 본 연구에 분석 대상이 된 실험 문장은 다음과 같다.

<표2> 실험 문장

어두 초성 비음 /ㄴ/	1)	A : 한국에 <u>누</u> 가 살아요? B : 이모가 살고 있어요.
	2)	A : 한국에 <u>누</u> 가 살아요? B : 아니요. 아무도 안 살아요.
어중 초성 비음 /ㄴ/	3)	A : 미 <u>나</u> 가 프랑스에 갔어요? B : 네. 여름에 프랑스에 다녀왔대요.
	4)	A : 미 <u>나</u> 가 프랑스에 갔어요? B : 아니요. 지나가 프랑스에 다녀왔대요.

본 실험은 한국의 한 대학의 조용한 연구실에서 진행되었으며, 녹음 장비로는 젠하이저 헤드셋 PC-131 마이크와 Praat 5.4.15(표본 추출률 mono, 44000Hz)을 사용하였다. 한국인 피실험자는 실험 시간을 30분으로 제한하여, 미리 대화문을 읽고 연습할 시간을 주고 총 2회에 걸쳐서 녹음을 하였다. 프랑스 피실험자는 초급 프랑스인을 고려하여 실험 시간을 1시간으로 제한하여, 미리 대화문을 읽고 연습할 시간을 주고 총 2회 녹음하였다. 녹음에 앞서서 피실험자들에게 문장을 발화하기 전에 전후 문장을 읽고 상황을 고려하여 자연스럽게 발화해달라고 요청하였으며, 피실험

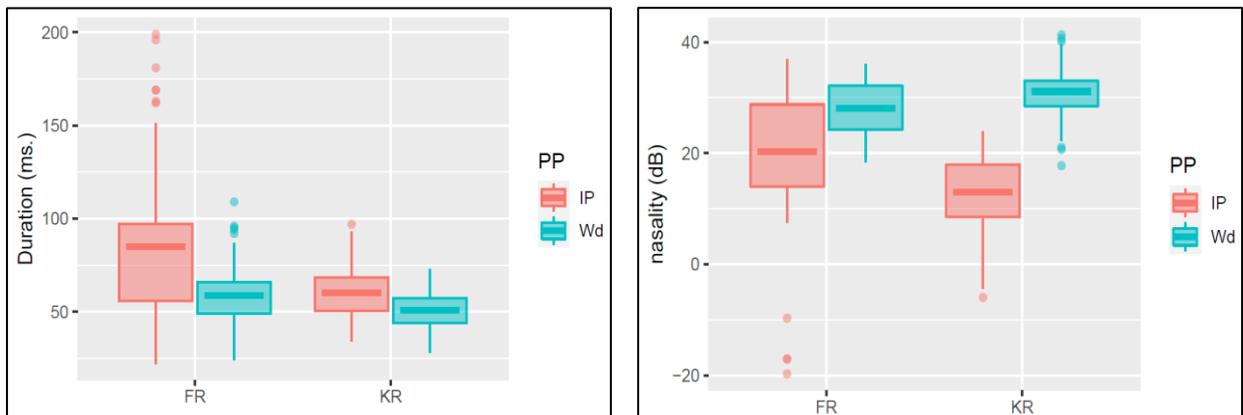
<sup>1</sup> 본 연구는 한국어 학습 수준에 따른 발화를 연구하는 것이 목적이 아니므로 발화를 수준별로 살펴보지 않았다.

자가 준비가 되었을 때 녹음을 진행하였다. 본 실험의 녹음을 통해 생성된 음성 파일의 개수는 총 200개(대화문 4개 x 피험자 25명 x 녹음 2회)이다. 녹음 후에 음성 파일을 wav 형식으로 저장한 후, Pratt 6.1.16으로 비음의 길이와 비음성(amplitude P0)를 분석하고, SPSS 18.0으로 t-검정을 실시하였다.

#### 4 실험 결과

이 장에서는 어두 초성 비음과 어중 초성 비음의 결과를 나누어 다루겠다. 그에 앞서 두 그룹의 어두 초성 비음과 어중 초성 비음의 길이 평균값과 비음성 평균값은 다음 그림과 같다.

<그림1> 두 그룹의 비음 /L/의 위치에 따른 길이(ms.) 평균값과 비음성(dB) 평균값 비교



두 그림은 각 그룹의 수치를 그래프화 한 것으로, 왼쪽은 /L/의 길이(ms.)를 나타내고 오른쪽은 /L/의 비음성(dB)을 나타낸다. FR은 프랑스인 화자를, KR은 한국인 화자의 약자이며, PP는 비음의 위치로 IP는 어두 초성 비음을 Wd는 어중 초성 비음이다. 먼저, 비음이 길이를 살펴보면, 프랑스인 화자는 어두 비음과 어중 비음 모두 한국인 화자보다 길게 발음하는 것으로 보인다. 다음으로 비음성을 보면, 프랑스인 화자는 어두 비음에서 비음성이 더 높으며, 어중 비음에서는 한국인 화자보다 낮은 것으로 나타난다. 아래에서 비음의 위치(어중, 어두)에 따른 실험 결과를 각각 나누어서 살펴볼 것이다

##### 4.1 어중 초성 비음 /L/의 실험 결과

두 언어 모두 비음이 존재하기 때문에, 프랑스인 한국어 화자가 어중 초성 비음 /L/을 발화하는데 어려움이 없을 것으로 예측되었다. 두 집단의 어중 초성 비음 /L/의 길이와 비음성은 다음과 같다.

<표3> 어중 초성 비음의 길이(ms.)에 대한 집단 통계

피실험자	케이스 수	평균 ms	표준편차	평균차	자유도	T	유의확률
프랑스인	60	58.85	17.01	7.95	94	2.97	.004
한국인	40	50.9	9.47				

<표3>을 보면 프랑스인의 /ㄴ/ 길이는 58.85ms인 반면 한국인은 50.9ms로 한국인과 약 8ms의 차이를 보이며 이 값은 t값 2.97, 유의확률 .004로 유의미한 것을 알 수 있다. 다시 말해, 프랑스인이 한국인 화자보다 어중 비음 /ㄴ/을 더 길게 발화하는 경향을 볼 수 있다.

<표4> 어중 초성 비음의 비음성(dB)에 대한 집단 통계

피실험자	케이스 수	평균 dB	표준편차	평균차	자유도	T	유의확률
프랑스인	60	27.40	4.62	-2	46	-1.38	.174
한국인	40	29.41	5.39				

<표4>를 보면 프랑스인의 /ㄴ/ 비음성은 27.4dB인 반면 한국인은 29.41dB로 한국인과 약 -2dB의 차이를 보이며 이 값은 t값 -1.38, 유의확률 .174로 유의미하지 않은 것으로 보인다. 다시 말해, 두 집단 간 어중 초성 비음 /ㄴ/의 길이의 차이가 통계적으로 유의미하다고 나타난 반면, 어중 초성 비음 /ㄴ/의 비음성은 두 집단 간 통계적으로 유의미하지 않았다. 이는 프랑스인 학습자가 어중 초성 비음을 한국인과 비슷하게 발화함을 의미하며, 어중 초성 비음 습득의 어려움이 없음을 시사한다.

#### 4.2 어두 초성 비음 /ㄴ/의 실험 결과

한국어의 어두에 위치한 비음은 비음성이 매우 약하며, 길이도 짧아지는 '탈비음화' 현상이 일어난다. 따라서 한국인 모어 화자의 어두 초성 비음은 앞서 살펴본 어중 초성 비음과 다른 양상을 보이는 반면, 프랑스인 학습자는 어두 초성 비음과 어중 초성 비음을 구별하여 발화하지 않기 때문에 비슷한 양상을 나타낼 것이라고 예측할 수 있다. 두 집단의 어두 초성 비음 /ㄴ/의 길이와 비음성은 다음과 같다.

<표5> 어두 초성 비음의 길이(ms.)에 대한 집단 통계

피실험자	케이스 수	평균 ms	표준편차	평균차	자유도	T	유의확률
프랑스인	60	84.85	42.44	24.7	80	4.12	.000
한국인	40	60.15	15.25				

<표5>을 보면 프랑스인의 /ㄴ/ 길이는 84.85ms인 반면 한국인은 60.15ms로 한국인과 약 24.7ms의 차이를 보이며 이 값은 t값 4.12, 유의확률 .000로 유의미한 것을 알 수 있다. 다시 말해, 프랑스인이 한국인 화자보다 어두 비음 /ㄴ/을 매우 길게 발화하는 것을 볼 수 있다.

<표6> 어두 초성 비음의 비음성(dB)에 대한 집단 통계

피실험자	케이스 수	평균 dB	표준편차	평균차	자유도	T	유의확률
프랑스인	60	20.33	12.48	7.34	97	3.62	.000
한국인	40	13	7.74				

<표6>를 보면 프랑스인의 /ㄴ/ 비음성은 20.33dB인 반면 한국인은 13dB로 한국인과 약 7.34dB의 차이를 보이며 이 값은 t값 3.62, 유의확률 .000로 유의미한 것을 알 수 있다. 다시 말해, 프랑스인은 어두 비음 /ㄴ/을 한국인 화자보다 비음성을 더 강하게 발화함을 보여준다.

결론적으로 프랑스인 한국어 학습자의 어중 초성 비음 /ㄴ/은 한국인과 유사한 양식을 띄는 반면에, 어두 초성 비음 /ㄴ/은 한국인과 비음의 길이와 비음성에서 상이하게 나타났다. 다시 말해, 프랑스인 학습자는 어두 비음을 더 길게, 그리고 더 강하게 발화하는 양상을 보인다.

## 5 결론 및 제언

본 연구는 한국어의 특징 중 하나인 어두 초성의 '탈비음화' 현상에 주목하여, 프랑스인 한국어 학습자와 한국어 모어 화자의 어두 초성 비음 /ㄴ/과 어중 초성 /ㄴ/의 발화 실험을 실시하였다. 본고는 Flege의 SLM 가설에 입각하여, 프랑스인 화자는 어중 초성 비음을 발화하는데 어려움이 없으며 한국인과 유사한 양상이 나타날 것으로 예상하였다. 반면, 어두 초성 비음 발화 시 한국인과는 다른 양상이 나타날 것으로 추측하였다.

실험 결과, 언어 화자별 어중 초성 /ㄴ/의 비음성 평균값은 유의미하지 않았지만, 어두 초성 /ㄴ/의 길이 평균값과 비음성 평균값은 통계적으로 유의미하게 나타났다. 다시 말해, 프랑스인 학습자는 한국인보다 어두 초성 비음을 더 길게 발화하고 (85mms vs. 60mms), 비음성을 더 강하게 발화한다(20 dB vs. 13dB)는 사실을 의미한다. 이를 통해, 프랑스인 한국어 학습자가 어두 초성 비음의 음성 미세 정보(fine detail phonetic) 습득하는 데에 어려움을 겪음을 알 수 있다. 또한 이러한 발화 양상이 한국어 어두 비음 인지에 영향을 미칠 가능성을 제기한다. 반면, 이처럼 비음성이 강한 어두 초성 비음이 한국인 화자에게 어떻게 인식되는 지 추가적인 연구가 필요할 것으로 사료된다.

본 연구의 한계로, 어두 초성 비음 /ㄴ/과 어중 초성 비음/ㄴ/의 모음 환경(어두 초성 : /누/, 어중 초성 : /나/)이 달라서 언어권별로 /누/와 /나/를 각각 분석한 점을 꼽을 수 있다. 따라서 여기에서 다루지 못했던 비음 위치에 따른 추가적인 연구가 진행되어야 프랑스인 한국어 학습자의 비음 발화를 더 전면적으로 기술·해석할 수 있을 것이다. 또한 본 연구의 결과를 바탕으로 SLM의 관점에서 학습자 한국어 수준별 초성 비음의 인식과 발화에 대한 후속 연구가 필요할 것이다.

### <참고문헌>

- 신지영. (2014). 말소리의 이해(음성학 음운론 연구의 기초를 위하여). 서울: 한국문화사.
- 이보람(2016), 프랑스인 학습자의 한국어 초점 인지와 발화 양상 연구: 의문문을 중심으로, 서울: 한국외국어대학교 교육대학원.
- Cho, T., & Keating, P. A. (2001). Articulatory and acoustic studies on domain-initial strengthening in Korean. *Journal of phonetics*, 29(2), 155-190.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 92, 233-277.
- Flege, J. E. (2003). Assessing constraints on second-language segmental production and perception. *Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities*, 6, 319-355.
- Fougeron, C., & Keating, P. (1997). Variations in velic and lingual articulation depending on prosodic position: results for 2 French speakers.
- Jang, J., Kim, S., & Cho, T. (2018). Focus and boundary effects on coarticulatory vowel nasalization in Korean with implications for cross-linguistic similarities and differences. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 144(1), EL33-EL39.
- Keating, P., Cho, T., Fougeron, C., & Hsu, C. S. (2004). Domain-initial articulatory strengthening in four languages. *Phonetic interpretation: Papers in laboratory phonology VI*, 143-161.
- Keating, P., Cho, T., Fougeron, C., & Hsu, C. S. (2004). Domain-initial articulatory strengthening in four languages. *Phonetic interpretation: Papers in laboratory phonology VI*, 143-161.
- Kim, Y. S. (2011). *An acoustic, aerodynamic and perceptual investigation of word-initial denasalization in Korean* (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).
- Umeda, H. (1957). The phonemic system of Modern Korean. *GENGO KENKYU (Journal of the Linguistic Society of Japan)*, 1957(32), 60-82.
- Yoo, J., & Kang, S. (2016). The effect of L2 experience on perception of Korean nasals. *Phonetics and Speech Sciences*, 8(4), 63-69.
- Yoshida, K. (2008). Phonetic implementation of Korean denasalization and its variation related to prosody. *IULC Working Papers*, 8(1).

# 한국어 구어 능력 향상을 위한 미디어 활용 수업 사례

이을지(이화여대), 황선영(숭실대)

## 목차

1. 서론
2. 교과목 개요 및 교과과정 설계
3. 미디어 활용 수업 사례
4. 결론

## 1. 서론

본 연구는 한국어 학습자의 구어 능력 향상을 위해 영화, 드라마 등의 미디어를 활용한 수업을 설계·운영한 사례를 보여주고자 한다. 교실에서 교육적 과제로서 실시하는 말하기, 듣기만으로는 실제 의사소통 상황에 활용할 수 있는 말하기, 듣기 능력을 향상시키는 데 한계가 있다. 특히 국외에서 한국어를 공부하는 학습자들은 목표어 환경에 노출되는 절대적 시간이 부족하므로 국내 한국어 학습자에 비하여 구어 능력 향상에 한계가 있을 수 있다<sup>1</sup>. 이러한 한계를 극복할 수 있도록 해 주는 것이 미디어가 될 수 있을 것이다. 한국어 학습자의 대부분은 영상 매체에 익숙한 세대이며, 실제로 많은 국외 학습자들은 미디어를 통해 한국어를 공부하고 있다<sup>2</sup>.

그러나 미디어를 단순히 보는 것만으로 의미있는 학습이 이루어지지 않는다. 따라서 학습 목표에 적절한 매체를 선정해야 할 것이며, 이를 활용하여 어떻게 교수·학습이 이루어질 수 있는지 그 방안이 제시될 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 학습자들의 말하기, 듣기 능력을 높이기 위한 미디어를 활용한 교수 방안으로 수정된 섀도잉(Shadowing) 기법을 제안하고자 한다. 섀도잉 기법은 말 그대로 학습자들이 원어민의 발화를 그림자처럼 따라하도록 하는 방법을 말한다. 원어민의 발화를 듣고 조금 늦지만 거의 동시에 따라 말하는 것이다. 이때 단순히 모방하는 것이 아니라 (Nye & Fowler, 2003) 운율적 특징도 따라하면서 말 안의 의미, 의도 등까지 파악해야 한다. 이러한 방식은 학습자들의 언어 능력을 향상시킬 뿐 아니라 인지적 부담을 줄여줄 수 있으며 (Murphey, 2000), 학습 동기 및 흥미를 높이는 데 도움을 줄 수 있다(Nunan & Miller, 1995). 본 연구에서 제시하는 교수 방안은 국외 대학의 한국어 교육 과정에도 활용될 수 있을 것이며, 독학하는 학습자들에게도 학습 방안을 제시해 줄 수 있을 것이라고 기대한다.

<sup>1</sup> Bouton(1994)에서 영어 학습자들의 함축 습득에 대해 알아본 결과, 목표 언어권 거주 기간이 함축 이해에 영향을 미쳤다고 하였다. 이는 학습자의 화용 능력 발달에 목표어 환경에서의 거주 기간이 유의미한 영향을 미쳤다는 것을 보여준다.

<sup>2</sup> 이미향 외(2016)에서 국외 한국어 학습자에게 공부 방법과 학습에 필요한 것에 대해 조사한 결과, 학습자들은 한국어를 '혼자서' 공부하거나 '인터넷, TV' 같은 매체를 활용해 공부하며, '자가 학습법'이나 '학습 교재'가 필요하다고 응답했다고 한다. 이러한 학습자들에게 미디어를 활용하여 의미있는 학습을 할 수 있도록 교수 및 학습 방안을 제시해 줄 필요가 있다.

## 2. 교과목 개요 및 교과과정 설계

본 연구에서 제안하고자 하는 미디어를 활용한 새도임 기법의 수업을 홍콩에 소재한 A대학교 한국학 전공 강의('Korean Language through Media')에서 시도해 보았다. 여기에서는 해당 교과목에 대한 개요와 교과과정 설계 과정을 설명하고자 한다.

'Korean Language through Media'는 A대학교의 한국학 3학년 전공생을 위해 개설된 교과목으로, 전공 선택 과목(elective course)이다<sup>3</sup>. 이 교과목은 주당 2시간(50분씩 2차시), 6학점의 과목이었다. 수업 대상자들은 광둥어를 모국어로 하는 20대 초반 여학생 17명이었으며 모두 한국학을 전공 또는 부전공하는 학생들이었다.

'Korean Language through Media'는 문법 학습과 문법을 활용한 활동으로 이루어지는 기본 한국어 과정과는 달리 교육 목표로 하는 주제를 집중적으로 다루는 방향으로 자유롭게 수업을 설계할 수 있었다. 따라서 미디어를 적극 활용함으로써 교과서를 벗어난 한국인의 실제 언어 생활을 가급적 많이 반영하여 대화의 특성이 어떠한지 보여 주는 것을 목표로 삼았다<sup>4</sup>. 문법 항목을 교육 목표로 하는 경우에도 문법 중심의 수업과 달리 해당 항목의 실제 사용에 중점을 두어 연습시키는 것을 목표로 하였다. 예를 들어, '-(으)ㄴ/는데'를 문법 항목으로 가르치는 경우, 역접의 의미와 배경의 의미, 종결 어미로서의 '-(으)ㄴ/는데'를 의미에 따라 분리하여 가르친다. 그러나 실제 대화에서 배경의 '-(으)ㄴ/는데'는 요청, 제안, 명령 등의 여러 가지 의미를 수행한다. 따라서 미디어를 활용한 수업에서 '-(으)ㄴ/는데'가 쓰인 문장이 어떻게 명령의 역할을 담당하게 되는지를 실제 예를 통해 제시하였다<sup>5</sup>.

이러한 목표에 따라 차시 별로 교수 학습 목표 항목을 선정하고, 목표 항목이 잘 드러나는 영상을 선정하였다. 목표 항목을 선정할 때 앞부분은 발음, 어휘 단위의 특징을 살피는 것으로 시작하여 갈수록 문장 단위, 대화 전체를 살펴야 하는 내용으로 구성하였고 후반부에는 화행과 대화의 규칙 및 함축을 다루었다.

영상 선정 시 영화, 드라마의 경우 제작 시기(최근 2년 이내), 주인공 연령대(20대)를 기준으로 삼아 선택하였고, 예능 프로그램은 학습자들의 흥미를 높이고 동기를 부여하기 위하여 수업을 진행한 시기에 방영되는 프로그램으로 선택하였다. 또한 '표준어 사용 여부, 발음의 명확성, 비속어 사용 여부, 선정성, 실제성'의 기준에 따라 최종적으로 영상을 선정하였다. 이러한 기준으로 선정

---

<sup>3</sup> 전공생들은 2학년 2학기부터 전공 선택 수업(elective course)을 듣게 되는데 이 수업은 3학년 1학기 기본 한국어를 듣는 전공생들이 동시 수강(co-requisite)으로 들을 수 있는 전공 선택 수업이었다. 3학년 1학기 기본 한국어 과정의 수업 교재는 <이화한국어 3-2>와 <재미있는 한국어 1과>이다.

<sup>4</sup> 속담도 미디어를 활용하기 좋은 표현이다. 교과서의 짧은 대화만으로 자연스러운 대화 안에서의 사용까지 보여주기 어렵기 때문이다. 한국어 모어 화자들은 속담을 주로 실제 언어 생활 속에서 상황에 대한 비유로 사용하는 경우가 많다. 이것을 미디어를 활용하면 1분 내외의 영상으로 상황도 쉽게 이해시키고 속담의 의미도 설명할 수 있으며 실제 대화 속에서 어떻게 사용하는지까지 보여줄 수 있다.

<sup>5</sup> 실제로 수업을 진행한 결과, 평서문으로 이루어진 문장이 명령의 연표내적 의미를 담당하는 부분을 배울 때 학생들은 이미 '-(으)ㄴ/는데'라는 문법을 배웠음에도 이를 신선하게 받아들였다. 이는 학생들이 문장 단위에서의 문법 의미에만 한정되어 학습하고 있었다는 것을 보여주는 것이라 할 수 있다.

된 교수 항목과 영상은 다음과 같다.

<표 1> 주차별 교수 항목 및 영상 목록<sup>6</sup>

차시	목표 교수 항목	영상 자료
1주차	수업 안내, 구어란?	리틀 포레스트(영), 쌤 마이웨이(드)
2주차	의성어와 의태어의 맛	리틀 포레스트(영), 쌤 마이웨이(드), 일로 만난 사이(예)
3주차	'괜찮다'의 양면성	일로 만난 사이(예), 쌤 마이웨이(드), 한끼줍쇼(예)
4주차	'-(으)ㄴ/는데'의 얼굴들	리틀 포레스트(영), 쌤 마이웨이(드), 일로 만난 사이(예)
5주차	속담 활용하여 말하기	리틀 포레스트(영), 쌤 마이웨이(드)
6주차	높임말과 반말	쌤 마이웨이(드)
7주차	한국인처럼 사과하기	쌤 마이웨이(드), 일로 만난 사이(예)
8주차	한국인처럼 요청하기	리틀 포레스트(영), 일로 만난 사이(예)
9주차	한국인처럼 거절하기	리틀 포레스트(영), 놀면 뭐하니(예)
10주차	숨은 뜻 알아차리기 1	리틀 포레스트(영)
11주차	숨은 뜻 알아차리기 2	리틀 포레스트(영), 쌤 마이웨이(드)

### 3. 미디어 활용 수업 사례

수업 방식은 앞서 언급한 바와 같이 수정된 새도잉 기법을 활용하였다. 새도잉 기법은 목표 발화를 들으며 동시에 목표 발화를 따라 말하는 방식이다<sup>7</sup>. 본 연구에서는 제한된 수업 시간을 효율

<sup>6</sup> 홍콩의 A대학은 한 학기가 총 13주차로 구성되는데, 한 주는 복습 주간이고, 한 주는 공휴일로 11주차의 과정으로 수업을 진행하였다.

<sup>7</sup> 새도잉 수업의 7단계 (Kadota & Tamai, 2004, 정혜영·차경환, 2015, 265-266쪽 재인용)

순서	수업 방식
1	지문의 전체 의미를 이해하기 위한 지문 듣기
2	자신의 발음보다는 들리는 소리에 집중하면서 중얼거리거나 조용히 따라 하기
3	지문을 읽으며 큰 소리로 따라 하기
4	속으로 읽으며 지문 이해하기
5	발화의 속도를 따라 하며 세 번 들으며 따라 하기

적으로 활용하고, 듣기 능력뿐 아니라 말하기 능력도 발전시키기 위하여 새도잉 기법과 PPP(Presentation-Practice-Production) 모델을 혼합한 수정된 새도잉 기법을 사용하였다. 즉, 새도잉 따라 연습하는 부분을 줄이고 짝 활동과 발표를 추가하였다. 다음 <표 2>는 수정한 새도잉 기법을 활용한 수업 진행 방식을 나타낸 것이다.

<표 2> 수정된 새도잉 기법

수업 내용		소요 시간
제시	1. 자막 또는 대본 없이 교수 학습 목표에 맞춰 준비한 1분 내외의 영상을 본다.	2분
	2. 교사와 함께 내용에 대해 이해한 것을 자유롭게 말해 본다.	3분
	3. 대본을 나눠 주어 대본을 보면서 교사가 의미 이해를 돕는다.	10분
연습	4. 영상을 등장 인물의 발화한 순서(turn)씩 끊어 틀어 주며 따라하게 연습한다(shadowing).	5분
	5. 짝 활동으로 대화를 연습한다.	
	1) 짝끼리 대화를 연습한다. 교사는 전체 영상을 학생들이 짝 보면서 연습할 수 있도록 끊지 않고 틀어 두기를 여러 번 반복한다. 2) 학생들은 역할을 바꿔서 위의 과정대로 또 연습한다.	15분
생산	6. 학생들이 짝과 연습한 것을 발표한다.	
	7. 교사는 전체 대상 피드백을 한다.	15분

제시 단계는 영상을 보고, 대본을 확인하는 과정으로 이루어졌다. 교사는 수업을 시작할 때 “오늘 볼 영상은 드라마 ‘리틀 포레스트’의 한 장면이에요.” 정도의 언급을 하고 영상을 재생시켰다. 자막과 대본 없이 영상을 본 후에 학생들에게 두 사람이 무슨 말을 하고 있는지 물어, 내용을 이해했는지 확인하였다. 이 단계는 학생들이 얼마나 들었는지 확인하는 과정이기도 하고, 연습과 발표 단계를 거치면서 수업 전과 후의 듣기 실력을 비교하게 하기 위한 첫 과정이기도 하다. 어느 정도로 들은 것에 대한 이야기를 마친 후 대본을 나누어 주었다. 학생들은 잘 들리지 않았던 부분을 대본을 보고 스스로 알 수 있게 된다. 그 후에 교사와 대본을 확인하며 의미를 이해하고, 해석할 수 있도록 한다.

연습 단계는 새도잉과 짝 활동으로 구성된다. 먼저, 교사가 등장인물의 발화를 한 턱씩 끊어서 영상을 틀어 주며 해당 발화를 학생들이 따라하게 하였다. 이때 학생들이 잘 따라하지 못하는 부분은 교사가 함께 따라해 주며 한 번 더 따라하도록 하였다. 짝끼리 연습할 때 교사는 5~6번 이

6	들리지 않거나 새도잉이 안 되는 소리 및 이해 안 되는 의미에 해당하는 지문 확인
7	새도잉과 의미 해석 둘 다에 집중하며 내용 따라 하기

상 반복하여 영상을 틀어 주었다. 이렇게 하는 동안 학생들은 자신들의 속도에 맞춰 2~6번 정도 새도잉을 하였다. 학생들이 연습하는 동안 교사는 돌아다니며 팀별로 피드백을 해 주었다.

작활동이 끝나면 발표를 한다. 발표는 교실 앞에 나와 하게 하였고 이때 대본을 다 외울 필요 없이 대본을 손에 들고 참고해 가며 발표하도록 허용하였다. 학생들은 영상이 나올 때 자신이 맡은 역할 앞에 섰다. 발표할 때 음소거한 영상을 틀어 주었는데 이것은 학생들이 발화 속도를 목표 발화에 맞출 수 있도록 자극하기 위함이었다. 발화 속도에 잘 맞추는 팀이 있었는가 하면 영상은 끝났는데 자신의 발화는 끝나지 않은 팀도 있었다. 발표한 후에 교사는 피드백을 해 주었다.

수업 진행 후 학생들에게 같은 주제에 대한 2분 내외의 영상을 보고 빈칸을 채우는 숙제를 내 주었다. 이를 통해 학생들이 해당 주차에 배운 내용을 복습하고 다른 영상을 보며 배운 내용을 강화, 확장시킬 수 있도록 유도하였다.

이 교과목은 학습자들의 말하기, 듣기의 구어 능력을 향상시키고자 개발된 교과목이었으며, 학생들의 학습 동기와 흥미를 유발시키고자 미디어를 활용하여 실제성 높은 과제를 수행하도록 계획하였다. 앞 장에서 설명한 방식으로 수업을 진행한 결과, 학습자들의 구어 능력은 학기 초에 비하여 향상되었다. 이 교과목의 평가는 수행 평가와 기말 과제<sup>8</sup>로 구성되었는데, 수행 평가 결과를 통해, '억양, 끊어 말하기, 감정 표현'에서 긍정적인 효과가 나타났음을 확인할 수 있었다. 그뿐 아니라 '문법의 정확성'도 향상되었음을 알 수 있었다. 이는 기존의 연구에서 새도잉 기법의 효과로 제시한 것과 동일한 결과를 보이는 것이라 하겠다.

#### 4. 결론

미디어를 활용한 수업은 교과서를 벗어나 실제 모어 화자들이 일상 속에서 사용하는 언어를 그대로 배울 수 있다는 점에서 학습자의 말하기, 듣기 능력을 높이기에는 적절하다. 그러나 그동안 매체 활용 수업에서 가장 중요한 자료 선정 및 활용 방안에 대한 구체적인 제시가 이루어진 사례를 찾기가 어려웠다. 이러한 점에서 본 연구에서는 한국어 노출 정도가 낮은 수밖에 없는 국외 대학의 한국학 전공생을 위해 미디어를 활용한 교과과정을 설계하고 자료 선정 과정 및 활용 방안을 구체적으로 제시하였다는 데 의미가 있다. 그리고 앞으로 학습자들의 평가 결과 및 말하기, 듣기 효능감 검사를 통해 교육의 효과 부분을 보완하고자 한다. 본 연구는 수업 사례를 제시한 것으로, 한 학기 운영한 내용이므로 앞으로 교과과정을 수정, 보완해 나갈 필요가 있겠다. 또한 미디어를 활용한 수업 방식이 학습자들의 언어적 능력 외에 정의적, 인지적으로도 긍정적인 영향을 주는지 알아보는 연구가 후속될 수 있을 것이다.

---

<sup>8</sup> 수행 평가는 학기 중 2회로 진행하였고 '목소리 크기, 속도, 발음, 억양, 끊어 말하기, 문법의 정확성, 감정 표현, 상호 작용'이 평가 항목이었다. 기말 과제는 수업 중 다른 주제를 선택하여 그 주제가 드러나는 영상을 찾아 분석하는 것이었다. 평가 기준은 '주제 적절성, 대본의 완성도, 이해 능력'이었다.

## 참고 문헌

- 이미향, 조숙연, 엄나영(2016). 매체 활용으로 본 국외 한국어 학습자의 언어문화 비교 연구 -영국과 중국의 한국어 전공 학부생을 대상으로-, 국제한국어교육학회 학술대회논문집, 317-331.
- Bouton, L. F. (1994). Conversational implicature in a second language : Learned slowly when not deliberately taught, *Journal of Pragmatics* 22, 157-167.
- Murphey, T. (2000), *Shadowing and summarizing*, Honolulu, US: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Nunan, D. & L. Miller (1995). *New Ways in Teaching Listening*, Bloomington: Pantagraph Printing.
- Nye, P. W. & C. A. Fowler (2003). Shadowing Latency and Limitation: the Effect of Familiarity with the Phonetic Patterning of English, *Journal of Phonetics* 31(1), Elsevier, 63-79.

# 입국 후 태국인 근로자를 위한 단기 한국어 프로그램 개발 및 앱 설계를 위한 요구분석

이주희\*, 정예린\*\*, Jeeranan\*\*\*, 양지현\*\*\*

## 1. 서론

한국은 2004년부터 고용노동부에서는 한국인 기피업종이나 30인 미만의 중소기업에서 겪고 있는 인력난을 해결하기 위해 국내 기업에 외국인 근로자를 합법적으로 고용할 수 있도록 허가하는 '고용허가제도'를 시행 중이다.<sup>1</sup> 이 제도를 통해 비전문체류자격(E-9)을 가진 외국인 근로자 연 10만 명 이상 국내로 유입되고 있고 2018년 기준 28만 명 이상이 국내에 체류하고 있다.<sup>2</sup> 외국인 근로자는 국내에 3년부터 최대 4년 10개월, 재입국 시 최대 9년 10개월을 체류할 수 있는 장기 체류자이며 국내 기업에 고용이 된다는 체류 자격의 특성으로 인해 기본적인 한국어 의사소통 능력은 물론 업무에 필요한 일정 수준 이상의 한국어 능력 및 한국 기업 문화에 대한 이해도 필요하다.

고용허가제도를 통해 국내에 입국하려는 외국인 근로자는 '고용허가제 한국어능력시험(EPS-TOPIK)'에서 통과한 후 45시간 동안 한국어 및 한국 문화를 필수적으로 교육받아 기초적인 한국어 능력을 갖추고 있지만 이들의 한국어 능력은 업무를 수행하기에는 턱없이 부족하다.<sup>3</sup> 더 큰 문제는 외국인 근로자들은 국내에 입국한 이후에도 제도적인 이유와 외국인 근로자만의 특수성으로 인하여 한국어를 학습하는 데 어려움을 겪는다는 것이다. 먼저 제도적인 문제로는 조항록(2011), 공나형 외(2013)에서도 지적한 것과 같이 국가에서 실시하는 정책의 대부분이 결혼이주여성, 다문화가정 자녀에 초점을 두고 있다는 점이다. 한국어 교육 분야에서도 예외가 아니며 외국인 근로자를 대상으로한 한국어 교육 과정이나 프로그램은 결혼이주여성, 다문화가정

\* 연세대학교 국어국문학과 박사과정

\*\* 연세대학교 한국학협동과정 석사과정

\*\*\* 연세대학교 국어국문학과 석사과정

\*\*\* 연세대학교 국어국문학과 석사과정

<sup>1</sup> 국경을 넘어 이주해 노동을 하는 이들을 지칭하는 용어로 '외국인 근로자'와 '이주노동자'가 있다. '외국인(foreigner)'이라는 용어가 주는 배타적 어감으로 인하여 ILO(국제노동기구), 일부 매체, 시민단체에서는 이주노동자(migrant worker)를 사용하지만, 아직 국내 실정법에서는 외국인 근로자라는 용어를 사용하고 있다. 본고에서는 연구 대상을 명확히 하기 위하여 실정법의 용어를 따르고 있지만, 궁극적으로는 실정법에서도 외국인 노동자라는 용어가 재고되어야 함에 동의하는 바이다.

<sup>2</sup> 2018 출입국·외국인정책 통계연보, 39 페이지

<sup>3</sup> 2019년 1월 22일 중소기업중앙회에서 전국 182개의 제조업체 중소기업 현장을 방문·인터뷰하여 「외국인력(E-9) 활용 중소기업 현장방문」 결과보고서를 발표했는데 고용주들은 외국인 근로자의 한국어 능력 부족으로 인해 의사소통이 원활히 이루어지지 않는 것을 가장 큰 불편함으로 호소하고 있었다. 또한 정호진(2013), 이미혜(2016), 김명광(2017) 등에서는 입국 전 시행되는 한국어 시험 및 교육에 실효성에 의문을 제기하고 있기도 하다.

자녀에 비해 상대적으로 적은 것이 현실이며 미등록 외국인 근로자<sup>4</sup>의 경우 제도적으로 한국어 교육 대상에 포함되지 않을뿐더러 학습이 가능한 상황이라도 미등록자라는 신분으로 인한 심리적 압박감을 느껴 공공기관에서 한국어 교육을 받는 것을 꺼려한다. 또한 외국인 근로자라는 특수성으로 인한 어려움으로는 과도한 업무량으로 인하여 한국어를 교육받을 시간이 물리적으로 부족하다는 점(조선경, 2006), 외국인 근로자의 근무지와 한국어 교육을 받을 수 있는 기관이 멀다는 점, 한국어 교육을 받을 수 있는 기관에서 주말반, 저녁반 등 노동자가 가능한 시간에 수업 개설을 하지 않기도 한다는 점(공나형 외, 2013)이 있으며 이러한 이유들은 외국인 근로자의 한국어 학습에 장애 요인이 된다. 외국인 근로자의 요구를 반영하고 이들의 상황적 특수성을 고려한 프로그램이 필요한 실정이다.

본 연구에서는 위에서 언급한 외국인 근로자가 가지고 있는 문제점들 극복한 입국 이후 직장 생활에 도움이 되는 한국어 교육 프로그램 개발을 위해 외국인 근로자를 위한 스마트폰 앱을 활용하기를 제안하며 프로그램 개발에 도움이 될 수 있는 기초 자료를 제공하고자 한다. 최근 스마트폰의 발달 및 보편화에 따라 스마트폰 앱을 활용한 언어 교육이 활발하게 이루어지고 있으며 이는 한국어 교육에도 적용되어 다양한 학습자를 대상으로한 한국어 교육 앱이 현재 출시되었다. 또한 스마트폰 앱을 활용한 교육 과정을 개발을 제안하는 연구도 발표되고 있다. (주경희·이승연, 2013; 양문호·지현숙, 2015; 유해준, 2015; 문미숙, 2018; 김은경, 2019) 그러나 안타깝게도 현재까지 출시된 앱은 앞서 언급한 제도적 문제와 같이 결혼이주여성, 다문화가정 자녀, 학문 목적 학습자에 비해 현저히 적은 편이며 외국인 근로자를 대상으로한 앱 개발에 관한 연구도 김은식(2016) 외에는 없어 외국인 근로자가 디지털 매체에서까지 소외되는 모습을 볼 수 있다. 스마트폰 앱을 활용한 한국어 학습의 가장 큰 장점은 스마트폰을 소지한 사람이라면 언제, 어디에서나 같은 질의 교육 서비스 이용이 가능하다는 점이며 이는 앞서 언급한 외국인 근로자가 겪는 제도적 문제점과 상황적 문제인 시간과 공간의 제약에 관한 문제를 극복하고 이들이 한국어 교육을 원활히 제공받을 수 있는 데 큰 도움이 될 것이다.

본 연구에서는 프로그램의 대상을 '제조업에 종사하는 태국인 외국인 근로자'로 한정하였다. 2018년 기준 태국인 외국인 근로자는 전체 외국인 근로자의 11%이며 이는 고용허가제 MOU를 체결한 국가 16개국 중 두 번째로 높은 비율이며 절대 수치 역시 꾸준히 늘고 있어 학습 대상으로 설정하기에 의미가 있다고 판단하였다. 또한 국내에서 외국인 근로자는 제조업, 건설업, 농업, 어업에 종사하고 있지만 각 업종마다 활용하는 어휘의 종류가 달라 모든 업종에 종사하는 외국인 근로자를 대상으로 하는 교육 프로그램을 개발하는 것은 실제 학습에서 한계가 있기에 전체 태국인 근로자의 약 75%가 종사하고 있는 제조업에서 사용되는 어휘 및 주제를 우선순위로 두었다.

---

4 미등록 외국인이란 외국 국적 소지자 중 한국에 체류할 수 있는 기간이 만료되었지만 한국에서 체류하고 있는 사람이며 법무부에서는 불법체류자라고 불르고 있다. 현재 국내에 9만 명이 넘는 미등록 외국인 체류 중이다.

프로그램 개발에 도움이 되는 기초 자료를 제공하기 위해 외국인 근로자의 필요와 요구의 관점에서 다각적 요구 분석을 실시하고 직장 생활에서 실제로 활용할 수 있는 과제 중심을 기반으로 한 교수요목 설계안을 제시하고자 한다.

## 2. 선행연구 검토

### 2.1. 외국인 근로자를 위한 한국어 교육에 대한 연구

지금까지 수행된 외국인 근로자를 위한 한국어 교육에 대한 연구는 크게 입국 전 해외 외국인 근로자를 위한 한국어 교육과정 연구와 입국 후 국내에 거주하는 외국인 근로자를 대상으로 한 한국어 교육과정 연구로 나뉜다. 입국 전 해외 외국인 근로자를 위한 한국어 교육과정에 대한 연구로는 이경민(2008), 류영석(2009) 등이 있고, 입국 후 외국인 근로자를 대상으로 한 연구는 김진숙(2003), 이미혜(2003), 김보경(2004), SINGHADECH PUTITA(2019) 등이 있다. 이상의 연구 중 외국인 근로자를 대상으로 한국어 교육과정 개발에 필요한 요구분석을 실시한 사례들을 검토하였다. 외국인 근로자를 대상으로 한 한국어 교육과정 연구는 대부분 초급의 생활 한국어부터 시작하는데 그중 본 연구의 목적과 같이 직업 목적 한국어 교육과정을 초점으로 한 연구에는 류영석(2009)가 있다.

류영석(2009)에서는 입국 이후 현실적으로 학습이 곤란한 외국인 근로자들을 대상으로 한국어 학습에 관한 요구분석을 실시하였다. 그러나 이때 요구분석의 결과가 취업 전 해외 한국어 학습자를 위한 교육과정 개발을 위해 사용된다는 점과, 결론적으로 제시하고 있는 교수요목 또한 기본적인 의사소통을 위한 초급과정이라는 점에서 본고와 차이가 있다. 류영석(2009)에서는 실제 외국인 근로자를 대상으로 요구분석을 했다는 점에서 의의가 있으나, 그 결과가 기존의 1~2 급에 해당하는 EPS-TOPIK 교육과정과 크게 차이점을 보이지 않는다는 점에서 아쉬움이 있다.

SINGHADECH PUTITA(2019)는 본고와 동일하게 태국인 외국인 근로자를 대상으로 한국어 학습에 대한 요구 분석을 진행하였다. 해당 연구에서는 이전에 고용허가제 사전취업교육을 받은 후 2018 년 한국에서 취업한 태국인 노동자를 대상으로 설문조사를 실시하였기 때문에 최근의 동향이 담긴 매우 실제적인 분석을 제시하였다. 이때 일상생활과 직장생활 전반에 걸쳐 한국어 학습 경험과 방법, 한국어 학습 목적 및 목표들을 살펴 보았다는 점에서 의의가 있지만 해당 연구에서는 교재 분석과 목차의 개선 방향 정도만을 제시하여 요구분석을 제대로 활용하지 못한 아쉬움을 보인다.

### 2.2. 한국어 교육 앱에 대한 연구

한국어 교육 앱에 대한 연구는 주로 학문 목적 학습자를 대상으로 실시되고 있으며 (안미애 외;2018, 유해준 외;2015, 홍은실;2012 등) 이는 연구에만 그치지 않고 실제 앱으로 개발되어 활용이 되고 있는데, 대표적으로 세종학당에서 개발한 '세종한국어 어휘 학습 앱', 'KSL 생생 한국어 앱'이 그 예이다. 그러나 본고와 같이 특수 목적 학습자를 위한 앱 개발에 대한 연구는

학문 목적 학습자에 비해 상대적으로 적은 편이며, 외국인 근로자, 결혼 이주민과 같은 특수 목적 학습자를 위한 앱에 대한 연구는 적은 편이다. 본고에서는 외국인 근로자를 대상으로 한 앱을 구현하기 위한 연구인 김은식(2016)과 여성결혼이민자를 대상으로 한 앱 개발 연구를 한 문미숙(2018)을 살펴보도록 하겠다.

김은식(2016)은 본고와 같이 시간과 장소 문제, 심리적 부담감 때문에 교육 기회를 갖는 데 어려움을 겪는 외국인 근로자들을 대상으로 삼았다. 이 연구에서는 외국인 근로자를 위한 맞춤형 학습에 대한 중요성을 강조하며 스마트폰 한국어 말하기 학습용 앱을 구현하고자 하였는데, 이는 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 기능을 모두 강조한 본고와 차별되는 부분이다. 해당 연구는 외국인 근로자들을 대상으로 실제 설문조사를 통한 요구분석을 실시였다는 자체로 매우 의미가 있었고, 앱 구현 방안에 대한 요구분석 내용이 구체적이어서 본고에서도 앱 구현 방안에 대한 설문지 문항을 만들 때 참조할 부분이 많았다. 다만 아쉬운 것은 김은식(2016)에서는 요구 분석 시 앱 활용 및 개발에 대한 질문은 10 문항인데 비해, 한국어 학습에 대한 질문은 4 문항에 그쳤다는 점이다. 이는 해당 연구가 한국어 교육과정 개발이 아닌, 앱 사용에 대한 요구분석을 중점으로 다루었다는 것을 의미하는데 본고에서는 이를 보완하여 외국인 노동자의 앱 사용에 대한 요구분석뿐 아니라 한국어 학습에 대한 요구분석에도 초점을 두어 연구를 진행하고자 한다.

여성결혼이민자를 대상으로 한 문미숙(2018)에서는 스마트폰 앱을 활용하여 한국어 블렌디드 교수, 학습 방안 연구를 제시하였다. 해당 연구에서는 그동안 정부 주도형 오프라인 한국어 교실 학습만으로는 수많은 여성결혼 이민자들의 요구를 충족시킬 수 없다고 주장하며 여성결혼이민자의 다양한 특성을 반영할 수 있는 방법으로 스마트폰 앱의 활용을 새로운 대안으로 제시하였다. 이때 온라인과 오프라인 수업을 병행하여 상호작용 중심으로 학습하는 블렌디드 러닝(blended learning) 개념에 착안하여 오프라인에서 이루어지는 교수 측면도 강조하였는데, 이는 온라인 학습만을 활용하고자 하는 본고의 방향과는 차별점이 있다. 그러나 궁극적으로 여성결혼이민자와 외국인 근로자는 소수 집단이라는 점, 대상이 갖고 있는 경제적, 시간적 문제를 스마트폰 앱을 활용하여 해소하려고 한다는 목적이 유사하였고, 또한 기존 앱의 분석 기준 및 방법 등이 체계적으로 설계되어 있어 있어 본고에서 참조한 부분이 많았다.

이상의 연구에서는 대상으로 한 집단의 여건을 파악하여 앱을 활용해 교육적 환경을 개선하고자 하는 목적을 가지고 각각 그 방법에 대해 구체적으로 제시하였다는 점에 의의가 있다. 또한 이를 통해 맞춤형 교육과정이 필요한 대상에 초점을 맞추어 연구했다는 점은 본 연구에서 나아갈 방향과 부합하는 면이 많다. 그러나 두 연구 모두 앱을 활용한 프로그램 구현 방안 모색에 치우친 나머지 결과적으로 요구분석을 바탕으로 한 교수요목 설계 단계를 건너뛴 채 앱 모형을 설계하는 데 그쳤으며 따라서 최종적으로 교육과정 개발에 미치지 못했다는 점이 아쉬운 부분이다.

### 3. 연구 방법

입국 후 태국인 근로자를 위한 단기 한국어 프로그램 개발 및 앱 설계를 위해 시중에 있는 외국인 근로자를 대상으로 한 교재와 앱을 분석하였다. 이후 분석 결과를 바탕으로 실제 한국에 입국한 태국인 근로자 대상 설문조사를 시행하여 한국어 교육과정에 대한 이들의 요구가 무엇인지 살펴보았다.

#### 3.1. 교재 분석

우선 외국인 근로자를 대상으로 한 한국어 교재를 분석하였다. 이때 분석 대상이 된 교재는 '표준한국어'와 '아자아자 한국어'였다. 교재를 분석할 때는 전체적인 구성과 내적 구성으로 구분된 아래 <표 1>의 교재 분석 기준을 따랐다.

<표 1> 교재 분석 기준

일반 범주	세부 범주	구체적인 내용
전체적인 구성	학습 대상	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학습 대상은 누구인가</li> <li>· 어떤 직종에 종사하는 외국인 근로자를 대상으로 하는가</li> </ul>
	교육 목적 및 목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 입국 후 직장생활에 필요한 과제 수행에 도움이 되는 목적과 목표를 설정하였는가</li> </ul>
	교수 요목	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교수요목의 유형은 무엇이며 외국인 노동자의 직장 생활에서 과제를 수행하기 위한 한국어를 배우기에 적합한가?</li> </ul>
	기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교재에서 강조하는 기능은 무엇인가?</li> <li>· 직장 생활에 필요한 과제를 수행하기 위한 기능들이 적절히 설정되었는가?</li> </ul>
	제시 언어	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교재에서 어휘, 문법 등을 설명하기 위해 제시하고 있는 언어는 무엇인가?</li> </ul>
내적 구성	주제	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 외국인 근로자의 입국 후 한국 직장 생활에 적응에 도움이 되는 주제인가?</li> </ul>
	내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교재의 내용이 외국인 근로자의 업무에 필요한 과제 수행을 할 때 실질적인 도움을 주는가?</li> <li>· 내용 제시 방법이 어떠한가?</li> </ul>
	어휘	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교재에서 제시하는 어휘가 외국인 근로자에게 실제적으로 도움이 되는가?</li> </ul>
	과제	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 내용 학습 후 과제가 제시되었는가?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 과제의 내용이 학습 내용을 충분히 습득할 수 있도록 도와주는가?</li> <li>· 학습자가 스스로 과제를 수행할 수 있게끔 교재가 설계되어 있는가?</li> </ul>
--	--	---

### 3.2. 앱 분석

애플 앱스토어에 등록되어 있는 기존 EPS-TOPIK 학습용 앱을 분석하여 본 프로그램에 사용될 설계에 반영하고자 한다. 본고에서는 문미숙(2018)을 참고하여 국내와 태국의 앱스토어에서 학습자가 가장 쉽고 일반적으로 사용할 검색어인 'EPS-TOPIK' 키워드를 통해 검색했을 때 상위에 검색되는 앱, 10,000 명 이상 다운로드를 받은 앱, 그리고 무료로 이용 가능한 앱으로 선정하였다. 이를 통해 본 프로그램 개발을 위해 선정된 앱은 'EPS-TOPIK Learn and Test'으로, 이는 EPS-TOPIK 시험을 준비하는 학습자를 위해 만들어진 앱이다. 앱을 분석하기 위한 기준은 아래 <표 2 >와 같다.

<표 2> 앱 분석 기준

일반 범주	세부 범주	구체적인 내용
전체적인 구성	학습 대상	· 학습 대상은 누구인가?
	교육 목적 및 목표	· 학습 목표가 명시적으로 제시 되어 있는가? · 입국 후에 직장 생활에 필요한 과제 수행에 도움이 되는 목적과 목표를 설정하였는가?
	교수 요목	· 교수요목의 유형은 무엇이며 외국인 노동자의 직장 생활에서 과제를 수행하기 위한 한국어를 배우기에 적합한가?
	기능	· 직장 생활에 필요한 과제를 수행하기 위한 기능들이 적절히 설정되었는가?
	제시 언어	· 교재에서 어휘, 문법 등을 설명하기 위해 제시하고 있는 언어는 무엇인가? (한국어 + ? )
외적 구성	시청각 요소	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 어플 사용자의 흥미를 유발할 수 있는 시청각 요소가 마련되어 있는가?</li> <li>· 앱 실행 화면이 단순하고 명료하여 학습자가 쉽게 조작할 수 있는가?</li> <li>· 청각적 요소는 표준 발음을 정확하고 명료하게 구사하고 있는가?</li> <li>· 영상을 통한 학습을 진행하는가?</li> </ul>

내적 구성	주제	· 외국인 근로자의 입국 후 한국 직장 생활에 적응에 도움이 되는 주제인가?
	내용	· 교재의 내용이 외국인 근로자의 업무에 필요한 과제 수행을 할 때 실질적인 도움을 주는가? · 내용 제시 방법이 어떠한가? (상황순, 문법 난이도순)
	어휘	· 어플에서 제시하는 어휘가 외국인 근로자에게 실제로 도움이 되는가?
	과제	· 내용 학습 후 과제가 제시되었는가? · 과제의 내용이 학습 내용을 충분히 습득할 수 있도록 도와주는가? · 학습자가 스스로 과제를 수행할 수 있게끔 앱이 설계되어 있는가?

### 3.3. 설문 조사

마지막으로는 앞서 분석한 교재와 앱 분석 결과를 바탕으로 작성한 한국어교육 요구분석 설문조사이다. 설문 영역은 기본 정보 및 본국 한국어 학습 전반 8 문항, 한국에서의 한국어 학습 전반 2~5 문항, 한국어 학습용 모바일 앱 5~8 문항, 필요로 하는 의사소통 기능 4 문항으로 구성되어 있다. 조사자의 응답에 따라 문항이 달라지기 때문에 조사자에 따라 총 응답 수에 차이가 있다. 이에 대한 세부 내용은 아래 <표 3>과 같다.

<표 3> 설문조사 문항 구성

설문 영역	문항 수	문항 내용
기본 정보 및 본국에서의 한국어 학습 전반	8 문항	성별, 태어난 연도, 최종 학력, 한국 거주 기간, 직종, 한국에 오기 전에 EPS-TOPIK 공부 방법 및 한국어 학습 기간, EPS-TOPIK은 실제 한국 생활에 도움이 되는지 여부
한국에서의 한국어 학습 전반	2~5 문항	(공통)현재 한국어 학습 여부 역량을 수행하기 위해 한국어가 필요한지 여부 (공부하고 있다고 응답한 사람) 한국어 학습 방법, 한국어 학습량, 한국어를 공부할 때 힘든 점 (공부를 안 하고 있다고 응답한 사람) 한국에서 한국어를 공부하지 않는 이유

<p style="text-align: center;"><b>한국어 학습용 모바일 앱</b></p>	<p style="text-align: center;">5~8 문항</p>	<p>(공통) 학습용 앱에 꼭 필요할 기능, 일주일에 원하는 학습 횟수, 1 회 당 원하는 수업 시간, 한국어 학습용 모바일 앱 사용 현황 (한국어 학습용 모바일 앱 사용해 본 적 있는 경우) 사용해 본 한국어 학습용 앱 이름, 한국 학습용 앱 사용 이유, 사용해 본 앱의 도움 여부, (도움이 된 경우/되지 않은 경우) 이유 (한국어 학습용 모바일 앱 사용해 본 적 없는 경우) 사용하지 않는 이유</p>
<p style="text-align: center;"><b>필요로 하는 의사소통 상황 및 기능</b></p>	<p style="text-align: center;">4 문항</p>	<p>직장을 다니면서 한국 문화에 대한 학습 필요 여부, 한국에서 한국어를 사용하여 가장 많이 대화하는 대상, 현재 직장 생활에서 자주 사용하는 기술 (읽기, 쓰기, 말하기, 듣기), 각 기술에서 느끼는 어려움의 정도</p>

#### 4. 연구 결과

##### 4.1. 교재 분석 결과

앞서 제시한 교재 분석틀을 활용하여 '표준 한국어'와 '아자아자 한국어'를 분석하였다. 두 교재 모두 외국인 근로자를 대상으로 제작된 교재이며 따라서 실제 직장 생활에 필요한 주제, 상황, 어휘, 문법이 기초부터 체계적으로 제시되어 있다. 그러나 아자아자 한국어의 경우 한국어로만 제시되어 있어 교수자의 도움 없이는 학습이 어려워 보인다. 세부적인 내용은 <표 4>와 같다.

<표 4> 교재 분석 결과

일반 범주	세부 범주	표준 한국어	아자아자 한국어
전체적인 구성	학습 대상	한국어를 처음 시작하는 입문단계, 공업·농업·어업에 종사하고자 하는 외국인 근로자	한국어를 처음 시작하는 입문부터 TOPIK2 급 수준, 모든 직종에 종사하고자 하는 외국인 근로자.
	교육 목적 및 목표	외국인 근로자가 한국 입국 후 필요한 과제를 수행할 수 있도록 함	외국인 근로자가 한국 입국 후 직장 생활에 적응할 수 있도록 함
	교수 요목	상황 중심 교수 요목	상황 중심 교수 요목

	기능	말하기·듣기·읽기·쓰기·어휘·문법이 모두 골고루 포함된 기능 통합 교재	말하기·듣기·읽기·쓰기·어휘·문법이 모두 포함 되어있으나 읽기·어휘·문법의 비중은 적은 편
	제시 언어	한국어, 영어	한국어
내적 구성	주제	외국인 근로자의 직무 구조도에 따라 입국 후 한국 직장 생활 적응에 도움이 되는 주제와 일상 생활 주제 총 8 개의 주제로 구성되어 있음	입국 후 한국 직장 생활 적응에 도움이 되는 직장 생활 적응 관련 주제, 한국 생활 관련 주제로 구성되어 있음
	내용	기본생활, 일상 및 여가 생활, 공공기관, 한국에 대한 이해, 직장 문화, 직장 생활, 법령 및 제도 직장생활 용어 업무에 필요한 내용을 담고 있어 업무에 실질적인 도움을 준다고 볼 수 있음	소개, 생활, 외출, 외출 2, 문화 한국 생활을 다루는 주제가 15 과 중 9 과에 달해 전문적이며 실질적으로 도움을 주기에는 단원 구성이 적은 편이며 한정적임
	어휘	외국인 근로자에게 실질적으로 도움이 되는 어휘가 대다수이며 한국 생활에 필요한 어휘 또한 소수 제시가 됨	외국인 근로자에게 실질적으로 도움이 되는 어휘가 적으며 한국 생활에 필요한 어휘가 더 많이 제시 됨. 단원마다 '활동'을 통해 제시
	과제	학습자 스스로 과제를 수행할 수 있게 제시 되어 있으며 내용 확인 질문(정답 번호 고르기)도 포함됨	3 과 마다 한 번씩 '혼자서 해봅시다'로 제시 내용 확인 질문(정답 번호 고르기)를 스스로 채점하여 자가 진단 할 수 있게 제시되어 있음 마지막에 제시되는 쓰기·말하기 문제는 답안이 없어 자가 진단을 하기가 다소 어려움

#### 4.2. 유관 앱 분석 결과

해당 앱의 특징으로는 기초 한국어와 어휘, EPS-TOPIK 을 위한 학습이 모두 동영상 강의로 제시되고 교사가 한국어가 아닌 영어를 사용해 수업을 진행한다는 것이다. 또한 배운 어휘를

다시 연습할 때는 한국어와 영어를 단어장 형태로 제시해 놓았다. 이 때 학습자들은 외우기 어려운 단어를 별표로 표시가 가능하게 했다. 학습을 마친 후 모의 시험 문제에서는 실제 기출문제를 바탕으로 한 25 개의 질문을 한 문제씩 제시하며 문제를 푼 후 마지막엔 오답을 확인하는 과정을 통해 자기 주도적 학습이 가능하게 하였다.

그러나 해당 앱에는 몇 가지 아쉬운 점이 있다. 먼저 앱 내에 있는 기초 한국어의 강의는 1 과부터 20 과 사이에 자음과 모음, 휴가 표현, 감사 사과 표현 등의 주제가 있는데, 그 안에 외국인 근로자를 위한 어휘나 주제가 따로 제시되지 않는다. 또한 해당 앱에는 한국어 교육에 필요한 단어, 문법이 상황과 맥락 없이 제시되며 학습자는 기계적으로 학습할 수밖에 없게 된다. 또한 앱에서 실현할 수 있는 다양한 기능을 사용하지 않았다는 아쉬움도 있다. 예로 스마트폰의 녹음 기술을 활용하지 않고, 앱에 게시된 이미지의 화질, 소리의 음질이 좋지 않았다는 점이였다. 앱을 통해 공부를 할 수 있는 것이니 만큼 다양한 시청각자료가 활용되고 여러 기술들이 적용되는 것이 더 바람직하다.

<표 5> 앱 분석 결과

일반 범주	세부 범주	EPS-TOPIK Learn and Test
전체적인 구성	학습 대상	EPS-TOPIK 을 준비하는 학습자
	교육 목적 및 목표	한국 입국 전 EPS-TOPIK 을 통과할 수 있도록 함
	교수 요목	문법 중심 교수 요목
	기능	읽기
	제시 언어	영어
외적 구성	시청각 요소	문법, 어휘 설명이 동영상으로 제시됨 기출문제에서 제시되는 이미지 파일의 해상도가 낮음
내적 구성	주제	EPS-TOPIK 을 준비하는 데 도움이 되는 어휘, 주제로 구성되어 있음
	내용	한글 자모, 기본 대화, 일상 및 여가 생활에 관한 내용이 있지만, 시험을 위한 내용만 간략하게 제시되어 실제 한국 생활에 적용하기는 어려워 보임
	어휘	EPS-TOPIK 을 준비하기에 적절한 어휘가 제시됨
	과제	EPS-TOPIK 기출 문제가 제시되지만 해설이 없어

### 4.3. 설문 조사 결과

#### (1) 한국어 학습의 어려운 점

본고에서는 국내 입국 외국인 근로자가 입국을 한 이후 한국어를 공부하는지를 물어보고, 한국어 학습 시 어려운 점과 한국어를 학습하지 않는다면 그 이유가 무엇인지를 살펴보았다. 이때 응답자는 모든 답변에 복수 응답이 가능하였다. 전체 응답자 중 현재 한국어를 공부하고 있다고 응답한 사람은 12 명이었는데 이중 5 명(42%)이 근무 시간으로 인해 한국어를 학습할 시간이 부족하다는 것을 문제로 지적하였고, 4 명(33%)이 한국어가 어렵거나 작업이 많아 피곤하다는 것을 문제로 지적하였다. 또한 공부하지 않는다는 사람 22 명 중 21 명(95%)도 역시 시간이 부족하다고 응답하였다. 이 응답을 토대로 보아 한국어 학습을 하거나 하지 않는 응답자 모두 시간이 부족하여 한국어 학습에 어려움을 겪고 있다는 결론을 내릴 수 있다.

(2) 역량 수행을 위해 한국어가 필요한지 여부

본고에서는 기존 교재와 유관 앱 분석을 통해 직장 내에서 사용되는 역량 18 개를 선정하고, 응답자에게 각 역량을 수행하기 위해 한국어가 필요한지 여부를 물었다. 대답은 총 3 단계(매우 필요함, 필요함, 필요 없음)로 구성되어 있으며, 이를 점수화하기 위하여 '매우 필요함' 응답에는 5 점을, '필요함' 응답에는 3 점을, 필요 없음에는 0 점의 가중치를 두었다. 그 결과는 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 직장 생활에 필요한 역량을 수행하기 위해 한국어가 필요한지 여부

질문	매우 필요함 명(점)	필요함 명(점)	필요 없음 명(점)	점수
복지 및 월급 인상에 관해 고용주와 협상하기	21(105)	13(39)	-	144
상사에게 공손하게 말하기	22(110)	11(33)	1	143
업무 중 다쳤을 때 대응하기	20(100)	14(42)	-	142
기계작업 시 주의사항 말하기	20(100)	14(42)	-	142
기계 작동법 설명하기	20(100)	13(39)	1	139
업무 실수 말하기	18(90)	16(48)	-	138
위험상황(화재, 정전 등) 예방 및 대처하기	17(85)	17(51)	-	136
회사에 결근, 지각할 때 이유 말하기	16(80)	18(54)	-	134

작업장에서 작업 도구 위치 묻고 답하기	17(85)	16(48)	1	133
작업 내용 지시하기	15(75)	19(57)	-	132
업무 평가하기	16(80)	17(51)	-	131
업무 관련 지침 읽기	13(65)	21(63)	-	128
직장 내 성희롱 예방 및 신고하기	16(80)	15(45)	3	125
직장 내에서의 갈등 표현하기	14(70)	17(51)	3	121
작업장 현황 묘사하기	9(45)	21(63)	4	108
작업 현황 보고하기	9(45)	21(63)	4	108
직장의 분위기 소개하기	9(45)	18(54)	7	99
업무일지 작성하기	9(45)	17(51)	8	96

\* 해당 역량 중 실제 교수요목에 반영된 역량은 굵은 글씨체로 표시하였다.

### 3.2.3. 외국인 근로자 한국어 앱 대한 요구<sup>5</sup>

#### (1) 한국어 학습용 모바일 앱 사용 경험 및 도움 여부

한국어 학습용 모바일 앱 사용 경험에 대한 전반적인 질문은 학습용 앱을 사용해 본 적이 있는 집단과 사용해 본 적이 없는 집단으로 나누어 질문하였다. 이중 앱 사용 경험이 없다는 응답자는 22 명(65%)이었고, 앱 사용 경험이 있는 응답자는 12 명(35%)이었다. 이 때, 앱 사용 경험이 있는 집단에게 '사용해 본 한국어 학습용 앱'의 이름을 서술형으로 문답하도록 하였을 때, 학습용 앱을 명시하였음에도 포털사이트앱(네이버 4 명, 구글 1 명)이나 사전앱(네이버사전 1 명, 한태사전 แปลภาษาเกาหลี-ไทย 1 명, All languages 사전 1 명) 등의 답변이 대부분을 차지하는 의외의 결과가 나타났다. 위의 앱들은 한국어 학습용 앱이라고 보기 어려우며, 따라서 본고에서 목표로 하는 교육과정이 설계된 학습용 앱을 사용한 경험이 거의 없었다고 결론을 내릴 수 있었다.

앱 사용 경험이 있는 집단의 경우, 앱이 한국어 학습에 도움이 되었다고 응답한 비율은 100%였으며, 도움이 된 이유는 '언제 어디서든 공부할 수 있어서'가 7명(58%)였고, '공부하고 싶은 부분을 중심으로 공부할 수 있어서'와 '복습하기 편해서'가 각각 2 명이었으며, '수준에 맞는 개별

<sup>5</sup> 본 설문은 스마트폰을 통한 설문으로 진행이 되었기 때문에 스마트폰 소지 여부에 대해서는 따로 질문을 하지 않았다.

학습이 가능해서'가 1 명이었다. 이러한 응답으로 보아 학습자들에게는 시간과 장소에 구애 받지 않고 스스로 공부하고 싶은 부분을 중심으로 학습 가능한 도구가 유용하다는 것을 확인할 수 있었다.

(2) 일일 앱 사용 시간 및 주당 횟수

다음은 앱을 통해 한 회당 몇 분의 한국어 학습이 적당한지와 주당 몇 회의 한국어 학습을 하고 싶어 하는지에 대한 응답이다. 앱을 통한 일일 학습시간으로 가장 많이 나온 응답은 20 분(44%)이었고, 30 분(32%)이 그 뒤를 이었다. 주당 한국어 학습 횟수로는 응답자들 중 29.4%가 일주일에 3 회의 학습이 가장 적당하다고 응답하였으며, 매일(20.6%), 5 회(17.6%)가 그 뒤를 이었다. 이를 종합하여 하루에 20-30 분 정도 주 3 회 이상의 외국인 근로자에게 가장 높은 요구임을 파악할 수 있었다.

(3) 앱 사용 언어

앱이 어떤 언어로 되어 있으면 좋겠냐는 질문에는 태국어와 한국어를 함께 요구하는 응답률이 82.4%로 압도적으로 높았다.

(4) 앱에서 필요한 기능

다음은 앱에서 필요한 기능에 대한 질문이다. 앞선 [표 2]과 마찬가지로 응답을 점수화하기 위하여 각 응답에 가중치를 두어 계산하였다. 먼저 외국인 근로자들이 앱으로 한국어 학습을 할 때 가장 필요하다고 느낀 기능은 단어 암기 기능(138 점) 이었다. 또한 단계별 학습 및 복습 기능(128 점), 이주민 센터 위치, 전화번호와 같은 한국 관련 정보(126 점)가 그 뒤를 이었다. 또한 학습용 앱에서 퀴즈, 게임 등 재미있는 활동이나, 시험 및 평가 기능에 대한 요구도 122 점으로 높은 편에 속하였다.

<표 7> 앱에서 필요한 기능

질문	매우 필요함 명(점)	필요함 명(점)	필요 없음 명(점)	점수
단어 암기 기능	18(90)	16(48)	-	138
단계별 학습 및 복습 기능	13(65)	21(63)	-	128
한국 관련 정보 (이주민 센터 위치, 전화번호 등)	12(60)	22(66)	-	126

퀴즈, 게임 등 재미있는 활동	13(65)	19(57)	2	122
시험 및 평가 가능	10(50)	24(72)	-	122
질문 및 피드백 기능	11(55)	22(66)	1	121
글쓰기 첨삭 기능	9(45)	25(75)	-	120
풍부한 양의 시청각 자료	10(50)	23(69)	1	119
학습자끼리 학습 정보 및 기타 생활을 고유하며 소통할 수 있는 공간 제공	10(50)	23(69)	1	119
오답 노트 기능	8(40)	26(78)	-	118

\*해당 기능 중 실제 앱에 반영된 기능은 굵은 글씨로 표시하였다.

#### (5) 언어 기술

언어기술에 대한 문항은 크게 두 가지로 자주 사용하는 언어 기술과 각각의 기술에서 느끼는 어려움에 대해 조사하였다. 자주 사용하는 언어 기술에 대한 응답으로는, 말하기는 30 명(88%)이, 듣기는 32 명(94%)이 매우 자주 혹은 자주 사용한다고 응답하였다. 반면 쓰기는 가끔 사용한다거나 전혀 사용하지 않는다는 응답이 29 명(85%)으로 많았다. 이로서 실제 업무에서는 말하기와 듣기의 사용이 많고, 쓰기는 많이 사용되지 않는다고 볼 수 있다. 다음으로, 네 가지 언어의 기술 중 가장 어려움을 느끼는 과목들은 위의 사용 빈도 조사 결과와 마찬가지로 말하기·듣기인 것으로 나타났다. 다만 듣기가 가장 많이 사용하는 과목이었던 전과 달리 매우 자주 어려움을 느끼는 과목은 말하기(15 명, 44%), 듣기(14 명, 41%), 쓰기(12 명, 35%), 읽기(7 명, 20%) 순으로 나타났다.

#### (6) 문화 학습의 필요성

마지막으로 직장을 다니면서 회식 문화나 결혼 문화와 같은 한국문화에 대한 학습이 얼마나 필요한지 묻는 질문에 대부분 필요하다(62%), 매우 필요하다(35%)고 응답하였다. 필요하지 않다는 3%에 그쳐 응답자 대부분이 문화 학습을 필요로 한다는 것을 확인할 수 있었다.

## 5. 프로그램 교수요목 및 앱 설계

### 5.1. 프로그램 교수요목 설계

본 프로그램은 역량 중심 교수요목을 기반으로 한다. 역량 중심 교수요목이란 Jack C. Richards의 언어 교육과정 개발에서 제시한 10 가지 교수요목 중 하나로, 학습자들이 특정 상황과 활동과 관련해 숙달해야 할 언어 역량을 상세하게 기술한 교수요목이다. 이때의 역량은 단순한 과제나

활동이 아닌 특정한 과제와 활동을 효과적으로 수행하기 위해 요구되는 필수적인 기술과 지식 태도를 말한다. 따라서 본 연구에서는 외국인 근로자가 취업 이후 실제 작업장에서 업무 수행을 하기 위해 해야 할 특정한 과제와 활동을 효과적으로 수행하기 위해 요구되는 언어 역량, 필수적인 기술과 지식 태도를 기르는 것을 목적으로 한다.

본 프로그램은 총 15 과로 구성이 되어 있으며 각 과마다 업무 수행에 필요한 역량과 1~2 개의 기능, 관련 어휘와 함께 역량, 기능과 관련된 정보 또는 문화를 다룬다. 4 개의 과가 끝날 때마다 학습자는 4 개의 과에서 학습한 어휘, 내용을 복습한다. 수업은 한 과 당 2~30 분, 주 3 일을 기준 총 5 주 동안 진행된다. 그러나 앱으로 진행된다는 특성상 학습자가 스스로 자신의 학습 속도에 맞게 수업 속도를 조정할 수 있다는 장점을 가지므로 학습자의 학습 속도에 따라 일주일당 수업 횟수나 수업 시간을 조정할 수 있다. 각 과가 앱으로 구현되는 방법은 4.2. 앱 구성에서 다시 다루도록 하겠다.

앞서 3 장에서 우선 외국인 근로자를 위한 한국어 교재를 분석하여 연구자가 외국인 근로자에게 필요하다고 판단되는 18 개의 핵심 역량을 선정하고 외국인 근로자에게 요구 분석 설문 조사를 실시하여 응답자가 생각하는 역량의 중요도를 판단하게 한 바 있다. 본고에서는 이 역량 중 중요도의 결과값이 높게 나온 역량 중 12 개의 역량을 선정하여 교육과정에 배치하였다. 예로 중요도 점수가 가장 높았던 위험상황(화재, 정전 등) 예방 및 대처하기는 본 프로그램의 7 과에, 세 번째로 높았던 직장 내에서 갈등 표현하기는 12 과에 배치하였다. 이때 학습자에게 가장 필요하다고 판단되는 역량을 우선순위에 두고 목차를 구성하였는데 그 예로 2 과에 배치된 근로계약서 작성하기와 13 과에 배치된 휴가 요청하기가 있다. 휴가를 요청하는 역량보다 근로계약서를 작성하는 역량에 필요한 어휘, 문법의 수준이 더 높다. 그러나 현실에서는 주로 근로계약서 작성하는 시기가 휴가를 요청하는 시기보다 우선시되는 것이 보통이기 때문에 본 프로그램에서는 이러한 실제성을 최대한 반영하기 위하여 근로 계약서 작성하기 역량을 우선으로 배치시켰다.

본 프로그램은 학습자의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기술을 모두 향상시키는 것을 목적으로 한다. 그러나 실제 외국인 근로자를 대상으로 한 요구분석 설문조사에서 응답자들은 말하기와 듣기 기술을 가장 많이 사용하며 어려움을 많이 겪는다고 응답한 바 있다. 따라서 실제 프로그램은 학습자의 말하기와 듣기 기술을 향상시키는데 더 초점을 두었고, 자주 사용하는 빈도는 낮지만 사용에 어려움을 겪는 읽기와 쓰기는 일부 과의 복습 과정에서 진행된다. 교수요목, 교육과정, 교육 시간을 고려하여 본고에서 설정한 교수요목은 <표 8>와 같다.

<표 8> 교수요목

과	역량	기능	어휘 및 표현	정보 및 문화
1	상사에게 공손하게 말하기	인사하기	반말, 존댓말, 호칭	직장 내 인사법

2	근로계약서 작성하기	근로 계약서 내용 문의하기, 근로 계약 체결하기	근로 조건, 취업 절차	근로 계약서 작성하기
3	작업 도구 위치 묻고 답하기	위치 파악하기, 작업장 환경 묘사하기	작업 도구, 위치	외국인 근로자 센터 위치 및 전화번호
4	업무 파악하기	업무 인수인계 받기, 일정 계획하기	작업 업무(1), 일정	회식 문화
5	복습			
6	작업 내용 지시	작업 지시하기	작업 업무(2)	서열 문화
7	기계 작동법 파악하기	설명서 읽기, 기계 작동 방법 문의하기	기계 작동	스마트폰 번역기 사용 방법
8	위험 상황 및 대처하기	기계 작업 시 주의사항 말하기	보호구, 안전, 재해	응급 상황 전화번호
9	업무 중 다쳤을 때	증상 말하기, 도움 요청하기	질병 및 증상, 작업장 사고	산업 재해 보험
10	복습			
11	업무 실수 말하기	사과하기, 수량 파악하기	재고 관리, 숫자	직장에서의 칭찬 노하우
12	회사에 결근, 지각할 때	이유 말하기, 변명 말하기	기숙사 생활	직장 예절 문화
13	휴가 요청하기	휴가 신청하기, 병가 요청하기	휴가, 병가	한국의 휴일
14	직장 내 갈등 표현하기	동료와의 갈등 표현하기	직장 분위기, 동료와의 갈등	직장 내 성희롱 예방 및 신고
15	복습			

## 5.2 앱 제언

5.1.에서 설정한 교수요목은 다음 <그림 1>과 같은 과정을 통해 구현된다.



<그림 1> 앱 구성

각 과는 <그림 1>와 같이, 배우게 될 어휘를 학습하고 이에 대한 복습이 퀴즈를 통해 진행된다. 이후 본문에는 각 과당 10개 내외의 대화가 제시되고, 이를 학습하고 복습할 수 있다. 또한 관련 문화 또는 정보가 제시되며, 모든 단계가 마무리된 이후에는 단원을 복습할 수 있는 퀴즈가 제시된다. 각 단계를 구체적으로 설명하기 위하여 2과 '근로계약서 작성하기'가 앱에서 어떻게 구현되는지, 예시를 통해 살펴보도록 하겠다.

### 5.2.1. 어휘

학습자가 앱을 접속한 이후 학습하고자 하는 과를 선택하면 가장 먼저 어휘를 학습하는 단계가 나온다. 앞서 외국인 근로자에게 앱으로 한국어를 공부할 때 필요한 기능을 묻는 문항에서 가장 높은 점수가 나온 기능은 '단어 암기 기능'이며, 이를 통해 학습자들이 어휘 학습에 대한 요구가 높은 것을 확인할 수 있었다. 앞서 기존 앱을 분석할 때 어휘에 대한 사전 학습 없이 프로그램이 진행되어 다음 단계에 가는 데 어려움을 겪는다는 것을 지적한 바 있는데, 이를 반영하여 본 프로그램에서는 역량에 필요한 어휘를 효율적으로 공부할 수 있게끔 본문 대화가 시작하기 전에 어휘 학습 및 암기 기능을 배치하였다. 이때 어휘 암기 기능은 기존 EPS-TOPIK 앱과 같이 단순히 단어장 형식으로 어휘를 배열하는 것이 아닌, 한국어 음성 서비스 제공을 통하여 학습자 스스로 어휘를 듣고 따라할 수 있도록 하는 기능을 의미한다. 이때 다양한 어휘 관련 게임을 추가함으로써 어휘 암기에 도움이 될 수 있도록 하였다. 이는 다음 그림과 같다.



<그림 2> 앱에서 구현되는 어휘 단계 예

우선 <그림 2>의 좌측 그림과 같이 각 과에서 학습할 어휘와 어휘에 해당하는 그림이 제시된다. 학습자의 요구대로 어휘는 한국어와 태국어가 모두 제시된다. 그림 오른쪽 상단에 음성 재생 버튼이 있는데, 이 버튼을 누르면 목표 어휘가 한국어 음성으로 3 번 제시된다. 한 번 음성이 나온 이후 2 초씩 휴지가 발생하는데 이 사이에 이후 학습자가 이 음성을 듣고 따라할 수 있다. 또한 학습자가 화면 중앙에 녹음 버튼을 누르면 학습자의 발화가 녹음되며, 이때 탭이 학습자의 발음, 억양이 맞는지를 확인해 준다. 이러한 방식으로 각 과당 10 개 내외의 어휘의 학습을 마치면, <그림 2>의 우측과 같이 그날 배운 어휘들을 게임을 통해 복습할 수 있게 된다.

### 5.2.2. 본문

어휘 학습이 끝나면 학습자는 학습할 역량을 기르는 데 유용한 대화가 제시되며 학습자는 이 과정을 통해 역량을 증진시키는 데 필요한 대화를 익힐 수 있다.



<그림 3> 앱에서 구현되는 본문 단계 예

<그림 3>은, 본문이 실제로 앱에서 어떻게 구현이 되는지를 보여준다. 본문에는 역량을 기를 수 있는 대화가 한국어와 태국어로 동시에 제시되며, 해당 대화와 관련된 애니메이션이 보여줌으로써 학습자가 대화가 이루어지는 상황의 이해를 높일 수 있도록 한다. 본문 학습에서 제시되는 대화 개수는 10 개 내외이며, 모든 대화는 한국어와 태국어로 제시된다. 학습자가 원할 시 태국어를 보이지 않게 설정할 수 있다. 사용자는 전체 대화를 한 번에 듣는 기능과 대화 한 줄씩 따라 읽는 기능이 있다. 대화를 충분히 따라 읽은 이후 복습 단계에서는 앞서 분석한 앱의 기능의 장점과 같이 대화 흐름 속에서 말하기를 훈련할 수 있도록 대화 중간에 빈칸을 만들어 놓고 학습자가 빈칸을 음성으로 채울 수 있도록 구현하였다.

### (3) 문화 및 정보

본문 학습을 마친 학습자는 본문에서 학습한 역량과 관련 있는 한국 문화와 정보를 학습한다. 앞서 한국 문화 학습에 대한 필요성도 요구가 되었는데 이에 본 프로그램에서는 학습 단원별로

목표한 역량과 유사한 주제를 가진 한국 문화와 한국 정보를 학습자에게 제시할 수 있도록 하였다. 그 예로 8 과에 '업무 중 다쳤을 때 대처하기' 단원에서의 정보 및 문화 부분에서는 현장에 있는 학습자가 실제로 다쳤을 때 유용하게 활용할 수 있는 정보인 산업 재해 보험에 대한 개괄적인 설명과 신청 방법 등을 제시하고 12 과에 '직장 내 갈등 표현하기'에는 정보 및 문화 부분에 직장 내 성희롱 예방 및 신고를 제시하였다. 2 과의 문화 및 정보에서는 근로계약서를 실제로 작성하는 활동을 하게 된다. 이는 다음 <그림 4>와 같다.



<그림 4> 앱에서 구현되는 본문 단계 예

해당 활동에서는 <그림 4>와 같이 실제 근로계약서가 어떻게 생겼는지, 근로계약서 안에 어떠한 내용이 들어가는지를 학습할 수 있는데 이는 외국인 근로자가 근로계약서를 작성할 때 활용할 수 있는 실제적인 학습 자료라는 점에서 의의가 있다. 학습자는 근로 계약서에 대한 소개, 설명을 들은 이후 실제 근로계약서를 작성해 보는 활동을 진행할 수 있으며, 근로계약서와 관련된 문제를 풀어봄으로써 학습자가 근로계약서에 대한 이해도를 높일 수 있도록 한다.

#### (4) 복습 및 평가 기능

어휘, 본문, 정보 및 문화 활동이 모두 마무리된 이후 복습 단계로 넘어가게 된다. 응답자들이 앱에서 필요한 기능 중 네 번째로 높은 점수를 받은 기능이 시험 및 평가 기능이었는데 본고에서는 이 요구를 반영하여 매 과마다 복습을 할 수 있도록 앱을 하였다. 복습 기능에서는 앞서 배운 어휘, 본문, 정보 및 문화에 대한 내용이 모두 포함되며, 말하기, 읽기, 듣기, 쓰기 중 각 과에 가장 적합한 기술을 활용하여 복습을 진행한다. 다음의 예를 살펴보도록 하겠다.



<그림 5> 앱에서 구현되는 복습 및 평가 기능 예

<그림 5>는 근로계약서 작성을 위해 고용주와 노동자가 근무 계약 조건에 대해 대화를 나누는 상황이며, 이때 학습자는 한국어 자판을 이용한 쓰기 활동을 통해 앞서 학습한 대화를 복습할 수 있다.

## 6. 결론

국내에는 매년 10 만 명 이상의 외국인 근로자가 고용허가제도를 통해 국내에 입국을 한다. 이들은 한국에 최소 3 년 이상 체류하며, 국내 기업에 소속이 되어 있어야 하기 때문에 한국어로 의사소통을 할 수 있는 능력과 한국에 대한 정보, 문화에 대한 이해가 요구된다. 이에 정부 차원에서 이들에게 국내 체류 자격을 부여할 때 한국어 2 급 이상의 능력을 요구하며, 이들을 대상으로 국내 입국 전후로 한국어 교육을 실시하기도 한다. 그러나 이들은 정작 입국 후 근무를 시작하게 되면 한국어 공부를 규칙적으로 하기 어려워지고, 사업장과 한국어를 교육받을 수 있는 거리가 멀어 한국어 교육을 할 기회를 잃는다. 더더욱 소수자의 위치에 놓여 있는 이들을 위한 교육과정의 개발은 유학생, 결혼이주민을 위한 프로그램과 비교해 보았을 때 매우 부족한 상황이다.

이에 본고에서는 태국인 외국인 근로자가 입국 후, 시간과 장소에 제약을 적게 받으며 직장 생활에 필요한 한국어 역량을 기를 수 있도록 스마트폰 앱을 활용한 프로그램을 개발하고자 하였다. 프로그램 개발을 위해 외국인 근로자를 위한 교재를 분석하고 외국인 근로자를 위한 앱과 어학을 학습할 수 있는 유관 앱을 분석하고 국내에 입국한 태국인 외국인 근로자에게 교수요목과 앱 설계에 대한 요구를 조사하는 설문조사를 실시하였다. 그리고 요구조사의 분석을 바탕으로 교수요목을 설계하고 이것을 실제 앱에 적용하도록 교육과정을 개발하는 방안을 모색하였다.

본 프로그램은 그동안 한국어 교육 현장에서 소외된, 외국인 근로자를 위한 프로그램을 개발하는 기초를 마련했다는 것에 의의가 있다. 그러나 본 연구는 몇 가지 한계를 갖는데 우선, 실제 이 교육과정이 앱으로 구현되지 못하였고 이로 인하여 프로그램에 대한 평가가 이루어지지 않았다는 점이다. 또한 요구분석 시, 외국인 근로자를 대상으로만 설문조사를 진행하였다는 점이다. 실제 언어를 학습할 대상뿐 아니라 학습자와 이해관계자의 위치에 있는 고용주, 동료, 외국인 노동자 센터 직원을 포함한 이해 관계자의 요구 분석도 함께 이루어진다면 학습자 스스로 필요하다고 느끼는 것과 이들을 둘러싼 이해 관계자의 요구가 반영된다면 학습자에게 더욱 유용한 교육과정이 될 것이다. 마지막으로 본고에서 선정한 학습 대상자가 제조업에 종사하는 근로자로 한정되었다는 점도 한계라고 할 수 있겠다. 본고의 한계점은 후속 연구를 통해 극복될 수 있기를 바라며, 본고를 계기로 외국인 근로자를 위한 언어 교육 프로그램 개발이 활성화되기를 바란다.

## 참고문헌

고용노동부, 2018 고용허가제고용동향.

공나형·주향아·김주성·손동욱·손현정(2013), 「지리적 적절성을 기반으로 한 이주 노동자 대상 한국어 교육 정책 연구」, 사회언어학 21 권 3 호, 한국사회언어학회, 55-81.

김보경(2004), 「비즈니스 한국어 교육과정 연구」, 고려대학교 교육대학원, 석사학위논문.

김은식(2016), 「외국인근로자 대상의 한국어 학습용 앱 개발을 위한 기초 연구-말하기 학습을 위한 보조 교재형 앱을 중심으로」, 부산교육대학교 교육대학원, 석사학위논문.

김진숙(2003), 「특정 목적 한국어 교육과정 개발을 위한 과제 단위 학습자 요구 분석: 기업체 근무 한국어 학습자 대상으로」, 연세대학교 교육대학원, 석사학위논문.

김준모(2015), 「외국인 근로자를 위한 문화 어휘 선정에 관한 연구」, 인하대학교 교육대학원, 석사학위논문.

문미숙(2018), 「스마트폰 앱 활용 한국어 블렌디드 교수·학습 방안 연구-여성결혼이민자를 대상으로」, 부산교육대학교 교육대학원, 석사학위논문.

안미애·Wei, Qun·이미향 (2018), 「한국어 발음 학습과 자가 평가를 위한 스마트폰 앱(App) 개발 및 교육적 적용 방안 연구 -중국인 한국어 학습자를 대상으로」, 이중언어학 70 권, 이중언어학회, 167-195.

이미혜(2003), 「직업을 위한 한국어 교육 연구」, 국제한국어교육학회 제 13 차 국제학술대회 발표논문집, 133-150.

유해준·손봉기·양승용·최흥렬(2017), 「외국인을 위한 한국어교육용어플리케이션 구성 방안」, 영주어문 35 권, 영주어문학회, 417-445.

이윤화(2018), 「EPS-TOPIK 한국어표준교재 수정 방안: 산업 안전 단원 읽기 텍스트 상세화」, 이화여자대학교 교육대학원, 석사학위논문.

이경민(2008), 「베트남 이주노동자를 위한 취업 전 한국어 교재 개발 연구」, 한국어문화교육 3 권, 한국어문화교육학회, 119-143.

조선경(2006), 「외국인 근로자의 언어 문제와 대응 방안」, 새국어생활 16 권 1 호, 국립국어원, 7-32.

홍은실(2012), 「한국어교육의 스마트러닝 구현을 위한 기초 연구」, 국어교육학연구 44 권, 국어교육학회, 585-612.

Richards. J. C. (2015).언어 교육과정 개발 - 이론과 실제 (강승혜 외, 옮김) 서울: 한국문화사 (원서출판 2001).

SINGHADECH PUTITA(2019), 「태국인 노동자를 위한 한국어 교육과정 개발 연구」, 경희대학교 대학원, 석사학위논문

앱

EPS TOPIK Learn and Test (Le Duy 2015)

보고서

2018 출입국·외국인정책 통계연보, 법무부 출입국·외국인정책본부