



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원 저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리와 책임은 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)



석사학위논문

한국어 학습자를 위한 자전적 서사
텍스트 생산 교육 방안 연구



한 성 대 학 교 대 학 원
한 국 어 문 학 과
한 국 어 교 육 전 공
박 정 수

석사학위논문
지도교수 김동환

한국어 학습자를 위한 자전적 서사
텍스트 생산 교육 방안 연구

A Study on Teaching Method of Producing
Autobiographical Narratives for Korean Learners

2017년 12월 일

한성대학교 대학원
한국어문학과
한국어교육전공
박정수

석사학위논문
지도교수 김동환

한국어 학습자를 위한 자전적 서사
텍스트 생산 교육 방안 연구

A Study on Teaching Method of Producing
Autobiographical Narratives for Korean Learners

위 논문을 문학 석사학위 논문으로 제출함

2017년 12월 일

한성대학교대학원
한국어문학과
한국어교육전공
박정수

국 문 초 록

한국어 학습자를 위한 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안 연구

한성대학교 대학원

한국어문학과

한국어교육전공

박정수

본고는 한국어 학습자를 위한 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안을 모색하는데 그 목적을 둔다. 자전적 서사는 작가 혹은 화자의 삶과 경험을 바탕으로 한 자기 자신의 이야기를 1인칭으로 서술한 것이다. 자서전, 회고록, 자기에 대한 에세이 등이 이에 해당되며, 작중 화자가 ‘나’와 더 가까운 형태를 자전적 서사라 한다. 자전적 서사는 자기 자신을 거리두기를 통해 바라보며 객관화시키고, 정도에 따라 관조적인 태도를 취할 수 있다. 개인의 삶과 경험을 서사화하여 개인과 분리시키는 것은 자신의 삶을 객관적으로 바라보고 반성적 성찰을 가능하게하며, 현재의 삶과 고민을 대비시킴으로서 현재 가지고 있는 문제 해결 가능성을 모색하고 더 나아가 자기 치유의 효과를 가지고 오게 된다.

한국어 학습자 중 특히 유학생들은 학업 이외에도 다양한 문제를 직면하고 있다. 학업과 진로, 교우관계와 학교생활, 생계 등의 문제는 한국어 수업과는 별도로 상담 등을 통한 해소가 필요하나, 이러한 학습자 요구는 다양하지만 이를 충족시킬 제도적 장치나 프로그램이 현 단계에서는 부족한 것으로 판단된다. 이들의 고충이 지속될수록 학습동기의 저하로 이어질 우려가 상당

하며, 타지 생활에서의 부정적 인식이 자리 잡힐 가능성 또한 크다. 2014년도 까지 잠시 주춤했던 유학생 증가율은 2016년도를 기준으로 10만여 명으로 다시 점진적으로 증가하는 추세를 보인다. 늘어가고 있는 유학생의 수에 따라 일반 목적 혹은 학문 목적 학습자를 대상으로 한 여러 교수 방안에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있는 가운데, 학습자 요구를 고려한 학습동기 향상 방안 마련도 시급할 것으로 보인다.

따라서 본고에서는 국내에 유학 온 한국어 학습자들에게 자전적 서사 표현을 하도록 유도함으로써 학습자 스스로 서사 텍스트를 생산해 내게 하는 것이 주된 목적이다. 본고는 일련의 생산 과정을 통해 학습자의 현재의 문제점을 과거의 ‘나’와 대비시킴으로써 자아정체성과 자존감을 확립시키는 자기 치유 효과가 기대되는 활동 방안을 제시하고자 한다. 이와 같은 과정은 교수자와 학습자의 지속적인 피드백으로 이루어져 학습자 상담과 같은 효과를 지닌다. 더불어 이와 같은 활동을 통해 학습자는 스스로 한 편의 서사를 완성해 가는 과정에서 간접적으로 언어 학습 효과를 거두게 되고 나아가 성취감을 얻어 학습동기 향상의 효과를 거두게 된다.

이러한 자전적 서사 텍스트 생산 단계화의 모형은 기준의 한국어 교육에서의 쓰기 단계와 자전적 서사의 교육적 효용성을 접목하여 조금 더 효과적이고 체계적인 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안을 모색하기로 한다. 이를 실제 적용하여 학습자가 생산한 자전적 서사 텍스트와 반응을 분석한 결과, 학습자들은 자전적 서사를 통한 과거의 나와 대면하며 긍정 혹은 부정적 반응을 보이며 자기 자신을 객관화하는 데 성공하였다. 더불어 현재의 문제점과 대비하여 스스로 자신의 문제점과 해결 방안을 교수자 피드백의 도움을 받아 도출하였다. 따라서 자전적 서사 텍스트 생산 활동은 한국어 학습자들에게도 교육적으로나 자기 치유적으로도 효과적이며, 더 나아가 개인의 창작 욕구 충족과 기존 학습에 대한 동기 향상으로도 나아갈 가능성을 확인하였다.

【주요어】 한국어교육, 유학생, 자전적 서사, 자기서사, 학습자 요구, 학습동기, L2 동기적 자아체계, 자기 치유 효과, 쓰기 모형, 학습자 상담, 피드백

목 차

I. 서 론	1
1.1. 연구의 필요성	1
1.2. 선행 연구 검토	2
1.3. 연구 방법	9
II. 이론적 배경	11
2.1. 쓰기 교육의 방향성	1
2.2. 자기 치유와 자전적 서사	2
2.3. 자전적 서사와 학습동기 간의 상관관계	72
III. 자전적 서사를 활용한 한국어교육의 효용성	33
3.1. 교재에 제시된 자전적 서사 표현활동 양상 분석	33
3.2. 자전적 서사 활용의 교육적 의의	45
IV. 자전적 서사 텍스트 생산 활동의 교수 학습 방안	95
4.1. 학습 주체에 따른 고려 요소	9
4.2. 자전적 서사 텍스트의 생산 단계화	46
4.2.1. 쓰기 준비 단계	6
4.2.2. 예시 텍스트 제시	70
4.2.3. 경험 재구성과 쓰기 내용 생성	9
4.2.4. 쓰기 단계	8
4.2.5. 쓰기 후 피드백	8
V. 자전적 서사 텍스트 생산 단계의 적용 사례	58
5.1. 적용 대상과 방법	8
5.2. 쓰기 후 피드백과 활동 후 인터뷰 분석	15

VI. 결 론	108
참 고 문 헌	111
부 록	117
ABSTRACT	118



표 목 차

[표 1] 패러다임 변화에 따른 쓰기 이론	21
[표 2] 쓰기 · 작문 단계	4
[표 3] 저자-주인공간의 이름 동일성에 따른 분류	3 2
[표 4] 학습동기 유형	8
[표 5] L2 동기적 자아체계의 세 가지 요인	92
[표 6] 일반 목적 학습 교재의 자전적 서사 관련 활동	4 3
[표 7] 학문 목적 기능별 교재(쓰기)의 자전적 서사 관련 활동	7 4
[표 8] 문학 텍스트 선정 기준	27
[표 9] 증거성의 분류	8
[표 10] 자전적 서사 텍스트 생산 활동 참가자 정보	58

그 림 목 차

[그림 1] 글쓰기 단계	5
[그림 2] 서사 에세이 쓰기 과정	7
[그림 3] 읽은 후 쓰기 시험 과제 작문 과정	91
[그림 4] 자기서사의 자전적 서사 표현 과정	72
[그림 5] 『서울대 한국어 6A』, 자서전 쓰기 활동 중 중심내용 파악	5 3
[그림 6] 『서울대 한국어 6A』, 자서전 쓰기 활동 중 세부내용 파악	5 3
[그림 7] 『서울대 한국어 6A』, 자서전 쓰기 활동 중 쓰기 준비 단계	6 3
[그림 8] 『서울대 한국어 6A』, 자서전 쓰기 활동 중 표현 연습	7 3
[그림 9] 『서울대 한국어 6A』, 자서전 쓰기 활동 중 쓰기 단계	8 3
[그림 10] 『재미있는 한국어 4』, 제8과 예시문	93
[그림 11] 『재미있는 한국어 4』, 말하기 문항	04
[그림 12] 『재미있는 한국어 4』, 읽기 문항	14
[그림 13] 『재미있는 한국어 4』, 쓰기 문항	24
[그림 14] 『연세 한국어 4-1』, 회고록 쓰기 활동	4 4
[그림 15] 『연세 한국어 4-1』, 어휘 연습	5 4
[그림 16] 『연세 한국어 4-1』, 문법 연습	6 4
[그림 17] 『외국인 유학생을 위한 학술적 글쓰기』, 단락과 중심문장	8 4
[그림 18] 『외국인 유학생을 위한 대학 글쓰기』, 묘사와 서사의 차이	9 4
[그림 19] 『외국인 유학생을 위한 대학 글쓰기』, 서사 사용 글 예시문	0 5
[그림 20] 『유학생을 위한 한국어 글쓰기』, ‘나의 일상’ 글쓰기	2 5
[그림 21] 한국어 교육의 분류 체계	06
[그림 22] 자전적 서사 텍스트 생산 단계	56
[그림 23] 상담의 진행과정	96
[그림 24] 자기서사와 인생살이, 역사적 사건의 상호 영향	0 8
[그림 25] 사건과 이야기 형성 관계도	18
[그림 26] 학습자 A의 수기	88

[그림 27] 학습자 B의 수기	49
[그림 28] 학습자 C의 수기	9
[그림 29] 학습자 D의 수기	13



I. 서 론

1.1. 연구의 필요성

본고는 한국어 학습자를 위한 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안을 모색하는 데 그 목적을 둔다. 한국어 학습자, 그중에서도 국내 외국인 유학생은 2011년도까지 급증 추세를 보이다가 2014년도까지 잠시 주춤한 형세를 띄었다. 그러나 2015년부터 다시 증가하기 시작하여 2016년 근래에 10만여 명에 이르렀다.¹⁾ 유학생이 늘어남에 따라 한국어교육 분야에서도 학습자 요구를 고려한 교수 방안 연구와 교재연구가 활발히 진행되었다. 그리고 유학생의 증가에 따른 학습자의 요구 분석과 상담과 관련된 연구도 진행되었다. 하지만 학습자들의 요구와 유학 생활에서 오는 문제점, 문화 스트레스 등의 구체적 해소 방안에 대한 논의는 아직 더 필요할 것으로 보인다.²⁾

유학생의 수가 증가하면서 글쓰기 교육에 대한 요구 역시 증가하였다. 학습자의 요구 분석에 관한 일련의 연구에 따르면 학습자들은 학업 외에 다양한 요소에 의해 학습동기가 저해되는 것으로 나타났고, 이에 학습자 상담에 대한 필요성이 제기되었다. 본고는 과정 중심 쓰기의 연구 흐름에서 학습자 중심의 자기 치유 효과를 통해 학습자의 자존감과 자아정체성 확립을 도모하기 위해 한국어 학습자를 위한 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안을 제시하고자 한다. 학습자의 학습동기 향상과 문화 적응, 자존감 확립을 위한 자기 표현적 글쓰기에 관한 연구가 전무한 것은 아니나 주로 결혼이민자를 위한 표현적 글쓰기의 사례 연구로 진행되어왔으며, 유학생을 위한 자기 표현적 글쓰기에 대한 연구 역시 교육 방안에 대한 체계화에 대해 좀 더 논의가 필요할 것으로 보인다.

1) 국외 한국인/국내 외국인 유학생(대학) 현황(통계청, 2017년 8월 입력 기준 104,262명)

2) 최진철(2013:318)은 유학생들이 “체류국의 낯선 문화 속에서 학업뿐만 아니라 일상생활 중에 유학생이 경험하게 되는 크고 작은 문화적응의 어려움과 적잖이 겪게 되는 ‘문화충격(culture shock)’은 엄청난 심리적 스트레스 요인으로 작용한다.”라 하였고, 유학생들의 현지 적응방법에 대한 연구나 심리적 스트레스 요인이나 문화적응에 대한 연구도 진행되어야 한다고 주장한다.

자전적 서사 텍스트 생산 과정은 학습자 스스로 자신에 대한 이야기를 말과 글로 풀어 자유롭게 생산해내는 활동이며, 쓰기를 위한 지식, 정보의 원천은 자기 자신에게서 나오기 때문에 쓰기에 대한 부담감이 감소할 것으로 보인다. 쓰기에 대한 부담감 감소를 통해 학습자는 쓰기에 대한 자신감 상승으로 학습동기가 상승하게 된다. 궁극적으로 자전적 서사 텍스트 생산 활동은 개인의 경험을 반추하여 거리두기를 통해 자신의 삶을 다시 돌아보게 하고 현재의 ‘나’와 대면하여 자아정체성과 자존감을 세우는 효과를 기대해 볼 수 있다. 본고에서는 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안을 제시하기 위해 이론적인 검토를 진행하고 자전적 서사 텍스트 생산 단계화를 적용하여 학습 효과와 자기 치유 효과를 검증하고 이와 같은 활동의 의의와 효용성에 대해 검증해보고자 한다.

1.2. 선행 연구 검토

후술할 내용이나, 자전적 서사 텍스트 생산은 활동 과정의 거의 전반에 걸친 교수자와 학습자의 지속적인 피드백을 바탕으로 진행되며, 궁극적으로 한 편의 자전적 서사 텍스트를 생산해 내는 것을 활동 목표로 한다. 선행 연구 검토는 이러한 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안 마련에 앞서 주된 활동이 되는 ‘쓰기’에 대한 연구의 흐름과 현황을 살펴볼 필요가 있다. 그리고 이러한 활동의 필요성에 대해 논지를 마련하기 위해서는 기존 연구에서 드러난 학습자 요구와 학습동기 관련 사항을 살펴볼 필요가 있다. 또한, 활용 방안에서 주된 수단으로 사용될 자전적 서사를 통한 교육의 연구 사례 또한 살펴보아야 할 것이다.

따라서 한국어 학습자를 위한 자전적 서사 텍스트 활용과 관련된 연구는 다음과 같이 크게 세 가지 분야로 나누어 살펴보고자 한다. 첫 번째로는 한국어 교육에서 쓰기 교육과 관련된 연구이다. 90년대 중반부터 한국어 교육에서 쓰기에 대한 관심과 그 교재 개발에 대한 연구가 본격적으로 이루어졌으나, 그 이전 초기 한국어교육 연구에서 ‘쓰기’는 그 자체에 주목하고 작문에 해당하는 텍스트 생산적인 측면에는 연구가 미비했던 것으로 보인다. 청화(聽

話)식 교수법이 대두되었던 70년대를 지나오며 말하기와 듣기에 초점을 둔 연구 경향도 쓰기 연구의 부진함에 한몫을 한 것으로 보인다. 한국어 교육에서 쓰기 교육과 관련된 연구는 백봉자(1987), 손연자(1996), 우인혜(1996), 김정숙(1999), 이성희(2003) 등이 있다.

백봉자(1987)의 연구에서는 교포 학생들을 위한 쓰기 교육의 필요성을 절감하고 수준별 쓰기 학습 방안을 제시하였다. 연구 대상인 교포 학생들은 말하기에 비해 쓰기가 훨씬 뒤떨어져 있었으며,³⁾ 쓰기에 대한 필요성에 대하여 부정적이었다.⁴⁾ 이에 문법적인 측면에서 쓰기 훈련 방법을 제시하였다. 쓰기 과정이 깊이 있는 사고로 이어진다고 주장하며 쓰기 교육의 중요성을 알리는 연구라 할 수 있다.

손연자(1996)는 작문이 쓰기 교육의 최종 목표임에도 불구하고, 작문이 자발적으로 수행되는 것으로 간주되어 방임하는 경우가 많음을 지적하였다. 기존의 구조주의 언어학에서 비롯된 교수 이론들은 초급과 중급 단계에 적용되고 상대적으로 글쓰기 교육은 소홀해진 경향이 있어, 이를 초급 단계에서부터 계통적으로 글쓰기 교육을 강화하는 방안을 제시하여 학습자들의 정의적 부담감을 감소시키는 쓰기 교육의 증진을 도모하였다.

우인혜(1996)는 여러 기관에서 출판된 한국어 교재를 분석하여 기존 한국어 쓰기 교육에서 자모음 쓰기 교육, 어휘 교육, 통사상의 쓰기 교육, 화용상의 쓰기 교육, 독본을 통한 작문 교육에 머물러 있음을 지적하고, 초급반에도 교육 가능한 구체적 작문 방법 4가지를 제안하였다. 연구자는 문법에 맞는 문장을 쓰는 법을 교수하는데 그치지 않고 자기의 생각을 글로 표현하는 방법까지 가르쳐야 한다고 주장한다. 기존 쓰기 교재를 진단하고 향후 쓰기 교육의 방법이 체계성을 띠어야 한다는 방향을 제시한 데에 의의가 있다.

김정숙(1999)은 한국어 쓰기 교육이 전통적으로 문법 학습의 보조 수단으로 인식되어 문법이나 구조 학습 위주로 쓰기 교육이 이루어지고 있다는 점을 지적하고, 쓰기의 본질을 의사소통의 목적으로 보아 담화 능력 배양을 위한 쓰기 교육 방안을 제시하였다. 글쓰기의 결과물을 중시하는 데서 벗어나 최종 쓰기 생산물로 나아가는 쓰기 과정에 초점을 두고 전 과정을 평가해야

3) 백봉자(1987:65).

4) 위 논문, p. 69.

하며, 초급 단계에서부터 체계적인 쓰기 교육이 실시되어야 한다고 주장한다.

이성희(2003)는 고급 단계 학생들의 자유로운 의사 표현을 위해 쓰기 교육이 조금 더 적극적으로 이루어져야 한다고 주장하였다. 과정 중심의 쓰기 교육의 입장에서 쓰기 단계를 제시하고 쓰기 항목을 세부적으로 제시하였다. 말미에 현재 한국어과정에서 쓰기 교육의 시수가 부족하다는 점도 지적하였다.

위의 연구 등을 시초로 하여 쓰기는 점차 자유 작문 영역까지 관심을 두게 되었고, 최근에는 학문목적 학습자들이 급증하여, 이에 학습자 요구를 충족시킬 교수 방안과 교재 개발 방안에 대한 연구가 활발하게 진행되었다. 학문목적 학습자를 대상으로 한 쓰기 교육 연구는 이준호(2005), 이은희 · 박새암(2008), 박현진(2017) 등이 있다.

이준호(2005)는 대학에서 학습자들의 수학 능력을 향상시키기 위해 이에 적합한 한국어 쓰기 교육이 필요하다고 하였고, 이는 쓰기 능력이 학업에 대한 이해 여부를 가장 가시적으로 확인할 수 있는 기술이기 때문이라 하였다. 이에 필자는 쓰기 교육을 위한 보고서 쓰기 교수요목을 설계하여 학습자들이 학업 수행에 원활해지도록 해야 한다고 주장한다.

이은희 · 박새암(2008)은 한국어 교육 기관에서의 교육이 의사소통 목적 향상에 있다면 대학의 교양 국어는 학문 목적을 위한 선행 단계 교육에 목적이 있기 때문에 성격이 다른 교육 목표에 차이가 학습자들로 하여금 대학 수학에 어려움을 겪게 한다고 말한다. 이에 대학 교양 국어에 해당하는 교재들을 분석하여 한국어 교육에서의 쓰기 교육의 차이점을 분석하였다.

최근 박현진(2017)의 연구에서도 같은 맥락의 이유로 쓰기 교육을 해야 한다는 주장이 나오고 있다. 이 연구는 외국인 학부생들을 대상으로 한 학문적 글쓰기 기술 중 ‘바꿔 쓰기’를 따로 분리하여 세부적으로 단계화하여 가르칠 필요성을 주장하였다. 학문 목적 학습자가 늘어남에 따라 이들의 학문적 글쓰기가 이루어지면서 학문 윤리에 어긋난 짜깁기식의 글쓰기가 이루어지지 않도록 해야 할 것이라며 교육의 필요성을 이야기한다. 이에 기존 교재에서의 제시 양상을 파악한 뒤 문제점을 진단하고 바꿔 쓰기 교육 방안의 실제를 필자가 제시한 원리에 따라 제시하고 있다.

이상의 연구들을 살펴본바, 한국어 교육에서의 쓰기 교육은 통사·문법적 측면의 정확성을 요구하는 전통적인 교수 방법에서 점차 상황 중심적이고 의사소통 목적에 따른 실제적 글쓰기 교육에 관심을 기울이게 된다. 교수 방법은 점차 학습자 중심, 학습자 변인을 고려한 교수 방법으로 초점이 맞추어지며 결과물을 중시하기보다는 최종 생산물로 향하는 과정에 관심을 기울이고 그 전 과정에 대한 평가와 피드백이 필요하다는 주장이 공통된다. 초급에서 중급 단계에서 문법과 어휘의 정확성에 대한 교수 방법의 필요성을 부정하지는 않으나, 학습자들의 생각을 표현하는 작문과정을 초급부터 체계적으로 가르쳐야 한다는 주장도 일치하는 부분이다. 다른 기능에 비해 표현 능력 중 쓰기에 대한 학습자의 부담감이 큰 것이 사실로 드러났다. 특히 학문 목적 학습자들이 가장 필요로 하고 자주 사용되어야 할 언어 기능이 쓰기임에도 불구하고 실제 쓰기 능력과 부담감이 문제점으로 드러나자 이와 관련된 문제점을 지적하고 쓰기 교육 방안을 제시하는 연구가 활발하게 진행되고 있음을 확인하였다.

두 번째는 한국어 교육에서 학습자 변인, 학습동기 관련된 연구이다. 이와 관련된 연구로는 강승혜(2005), 권미경·이소연(2005), 김영경(2009), 남명애·김영주(2011), 전형길(2016) 등이 있다. 학습자 변인, 학습동기 관련 연구들은 한국어 학습자들의 요구를 분류하고 이를 충족시킬 다양한 방안을 모색하였다. 또한, 학습동기에 영향을 주는 직·간접적 요인을 분석하여 학습자 변인별로 유효한 학습 방안을 제시하고자 하였다.

강승혜(2005)의 연구에 의하면 한국어 교육 분야에서 한국어 학습자 요인에 관한 연구는 90년대 후반에 들어 발표되기 시작하여 2005년 당시까지는 18편이 발표됨으로서 타 연구영역에 비해 활발하게 연구가 이루어졌다고 보기 어렵다.⁵⁾ 이 연구는 기존의 연구들이 한국어 학습자들의 다양한 언어 외적인 요인을 중시하지 않았던 점을 지적하며 한국어 교육기관 세 곳의 한국어 학습자 집단 분포를 조사하고 한 대학의 한국어 학습자들을 대상으로 4년 간 학생 상담을 실시한 결과를 분석하였다. 학생 상담은 상담 주제별 빈도 분류를 하여 이들의 학습 목적 및 동기가 친구 관계, 진학, 취직 및 구직과 같

5) 강승혜(2005:4-5).

은 형태로 변화하고 있음을 확인하였다. 또한, 단순한 정보 제공 차원의 상담이 아닌 학습 장애 요인 등을 밝힐 수 있는 심층적인 상담을 위해 전문적인 상담 요원이 필요하다는 점을 지적하였다.

권미경·이소연(2005)은 국내에서의 학습자 동기가 학습에 미치는 영향에 대한 연구가 부족하다는 점과 특히 한국어 교육기관에서 이루어지는 대부분의 교육이 18세 이상 성인을 대상으로 하고 있다는 점을 들어 성인학습 관점에서 학습자의 동기와 학업성취도 간의 관계를 분석하였다. 성인학습자 15명을 대상으로 심층 면접을 통해 학습동기와 학업성취도 간 관계를 분석한 결과, 한 가지 동기보다는 여러 동기가 복합적으로 작용하는 경우가 많았으나 동기에 따라 학업 성취도 차이가 분명히 나는 것을 확인하였다. 이 결과는 학습자의 동기를 파악하고 학습 내용적인 측면에서 동기 향상으로의 추가 개선 점을 시사했다는 점에서 의의가 있다.

김영경(2009)은 한국에서 대학 생활을 하는 중국/일본 유학생 총 12명을 대상으로 심층 면담을 실시하여 이들 유학생의 요구분석 결과를 7범주⁶⁾, 14 하위영역, 총 29개념을 도출하였다. 유학생 특히 1학년 학생들의 한국생활 적응과 예방 차원에서의 전략 수립, 요구에 대한 구체적 방안 모색했다는 점에서 의의를 지니며 인간관계, 맞춤형 학업 시스템에 대한 요구, 생계 문제, 상담 시스템의 부재에 대한 불만 등 다소 예민한 문제까지 학습자의 요구를 상세하게 진단하였다는 점에서 학습자 요구 분석에 대한 중요성을 내비치는 연구이다.

남명애·김영주(2011)는 교사의 동기 전략 사용에 대한 학습자의 인식에 대한 연구를 진행하였다. 설문조사와 학기 말 레벨테스트 결과를 토대로 분석하였고, 설문에 제시된 전략은 전통적인 동기전략과 혁신적인 동기전략⁷⁾으로 나누어 학습자의 인식과 학업 성취도와의 상관관계를 도출하였다. 이를 토대로 이 연구는 동기부여와 학업 성취도의 향상을 위해 동기전략을 교수자가

6) 언어장벽 해결의 요구, 친구 사귀기의 요구, 적극적 학습활동에 대한 요구, 맞춤식 학사지도에 대한 요구, 경제적 요구, 문화이해의 요구, 대처 능력에 대한 요구로 분류되었다.

7) 여기서 전통적인 동기전략의 문항은 ‘교사는 학생들에게 문법연습을 하게 한다.’, ‘교사는 학생들에게 어휘목록을 외우게 한다.’ 등이며, 혁신적인 동기전략의 문항으로는 ‘교사는 학생들에게 과제를 한다.’, ‘기타 담화능력보다 교사는 학생들의 의사소통능력에 중심을 둔다.’, ‘교사는 새로운 활동으로 학생들에게 자극을 줌으로써 학생들의 공부에 대한 흥미를 유지한다.’ 등이었다.

구사함에 해당 전략에 대한 학습자의 인식도 고려해야 한다는 점을 지적한다. 즉, 학습자에게 적합한 동기유발전략에 대해 조금 더 구체적이 필요하다는 시사점을 내비친다.

전형길(2016)은 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 쓰기 동기 구성 요인에 대한 연구를 통계적인 방법을 통해 진행하였다. 그 결과 국내 학습자보다 국외 학습자 집단의 동기 수준이 전반적으로 높았으며, 국내 집단 중 대학 원생 집단보다 학부생 집단의 동기 수준이 전반적으로 높게 형성되어 있음을 확인하였다. 기준에 존재하지 않았던 한국어 교육에서의 쓰기에 대한 동기 연구로 그 의의를 지니며 차후 쓰기 동기와 실제 수행 간의 관계나 학습자 개별 변인과 쓰기 동기 관련성에 대한 논의를 이어나가게 하는 단초를 연 연구라 할 수 있다.

한국어 교육에서 학습자 변인, 학습동기 관련된 연구는 국내 학습자의 고충과 요구에 집중하여 문화 적응과 생활 개선, 인간관계 개선 등 학습자의 불안과 학습 저하 요인을 파악하는 데에서 출발하였다. 원인 사례분석과 통계적인 접근을 토대로 학습자 요구를 유형화하고, 학업 시스템적인 문제와 상담의 필요성이 제기되기도 하였으며, 학습동기와의 상관관계에서도 유의미한 결과를 도출하였다. 교수자의 역할과 동기 전략 전달에 있어 방법적인 측면에도 해결 방안이 요구되었으며, 이러한 학습동기 관련 연구는 최근 들어 구체적인 언어 기능이나 활동과의 상관관계 측면에서 연구가 시도되고 있다.

세 번째로는 자전적 서사에 대한 연구와 이를 활용한 교육 방안에 관련된 연구이다. 이와 관련된 연구로 안미경(2015), 정대영(2012), 홍인영(2014) 등이 있다.

한국어교육 관련 연구에서의 자전적 서사를 활용한 교육 방안 연구는 현재까지는 진행된 바가 없다. 영어교육 분야에서 안미경(2015)의 연구가 자전적 서사를 활용한 교육 효용성 검증을 시도한 바 있다. 안미경(2015)은 자전적 글쓰기의 서사 구성에 있어서 증거성의 역할을 규명하고자 하였다. James Joyce의 『젊은 예술가의 초상』에서 증거성이라는 언어장치가 작가의 경험 재구성에서 서사를 구성하는데 어떤 역할을 하는지 살펴보고자 했다. 이와 같은 분석을 통해 영어학 및 영어 교육의 새로운 방법론을 제시하고자 하였다.

정대영(2012)에서는 국어과 교육과정에서 자전적 글쓰기가 설정되었으나 연구가 미비하다는 점을 들고, 학습자 중심의 글쓰기 연구의 필요성을 제기한 바 있다. 자전적 글쓰기의 성찰과 반성이 ‘자기’에게 있다는 것에 교육적 의의가 있다는 점을 들었다. 즉, 자기 자신에 대한 이야기를 서술함으로써 자기 자신을 객관적으로 바라보는 계기를 마련한다는 것이다. 여기서 객관적으로 본다 함은 일정한 ‘거리두기’가 이루어진다는 것을 의미한다.⁸⁾ 반성적 쓰기에 초점을 두었기에 많은 대상자의 텍스트를 확보했음에도 모든 텍스트에서 반성적 내용이 드러나지 않아 비교적 힘든 연구 과정이었으나, 자전적 서사의 반성적 쓰기의 방법이 필자로 하여금 자기 이해를 풍부하게 해준다는 것을 증명해냈다는 점에서 연구 의의를 찾아볼 수 있다.

홍인영(2014)은 자전적 인물 형상화의 특징을 밝히고 그것을 중심으로 자전적 서사 표현 교육의 의의와 방법을 논의하였다. 자전적 서사에서 자전적 인물 형성은 자기 인식과 이해를 구축하는데 핵심적인 구성요소이며, 따라서 개인의 회상을 통한 경험과 선택과 조직으로 인물을 형성하고 의미 있는 타자를 제시하여 관계적 인물을 구성하고, 성장과 변형을 자각하고 논평하는 방식으로 인물 형상을 그려내는 원리를 제시한다. 이를 바탕으로 실제 학습자들의 텍스트를 분석하여 자전적 인물의 보완을 제시하여 자전적 서사 표현의 구체성을 얻게 하는 교육 방법을 마련하고자 하였다. 학습자의 텍스트만으로 분석하여 다양한 학습자 변인을 반영하지 못하였다는 점이 있으나, 학습자들의 서사적 정체성이 어떻게 형성되어 가는지를 조망하였다는 점에서 의의를 지닌다.

자전적 서사에 관한 연구에서는 객관화를 통한 자기 자신의 성찰과 반성으로 학습자가 자신을 돌아볼 수 있게 되는 계기를 마련하게 되는 교육적 효과를 주목하였다. 그리고 이러한 표현의 방법을 구체적으로 분석하였고, 인물의 구성, 거리, 문체 등의 특성에 대해 개념적 정리를 실행하였다. 이는 기존 국어교육 과정에서도 자전적 글쓰기가 설정되었지만, 구체적 논의가 부족하여

8) 장유정(2013)은 경험주체와 서사주체는 동일하게 ‘나’이지만, “자서전이나 자전적 소설에서의 1인칭은 경험하는 ‘나’와 서술하는 ‘나’간의 괴리를 은폐하고 있다.”고 말한다. 다시 말해, 실제 일어난 사건과 자전적 서사에서 묘사되는 사건을 동일시할 수 있는 근거는 없으며, 따라서 자전적 서사는 “서술주체와 경험주체가 동일한 인물이라고 가정하며 또한 텍스트 외부에 존재하는 저자와 동일한 인물이라고 가정하는 글”이라 할 수 있다.

교육 효과에 대한 이론적 정립이 필요했기 때문이다.

이상의 논의들은 한국어교육에서 지향하는 바가 점차 변화하고 있음을 시사한다. 확실히 이전 교수자 중심의 활동은 점차 학습자 중심으로 바뀌어가고 학습자의 요구에 맞는 교수법의 필요성이 증대되었다. 특히 쓰기 교육에 있어 과정 중심 지도에 초점을 두어 학습자가 실제적 글쓰기를 할 수 있도록 체계적인 쓰기 단계화를 시도하였다. 쓰기 분야의 초기 연구에서도 쓰기 과정과 작문에 대한 중요성을 인식하고 이를 교수할 방안을 꾸준히 구축하려는 노력이 엿보였다. 다만 초기 단계에서는 문법의 정확성을 주지하였지만, 점차 작문 단계의 정교함을 추구하는 경향이 보인다. 여기서 해결되어야 할 문제는 쓰기에 대한 부담감 감소이며, 쓰기 뿐 아닌 언어 학습 전반에 영향력을 행사하는 개인의 학습동기의 향상인 것으로 나타났다. 이를 해결하기 위한 다방면의 시도는 지금까지도 풀어야 할 문제로 자리 잡고 있다.

1.3. 연구 방법

본 연구는 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안을 제시하는 데 그 목적이 있다. 이를 통해 학습자 중심에서 학습자의 요구와 학습동기의 저해 요인을 배제하고, 자기 치유 효과와 교육적 효과를 도모하고자 한다.

이에 I 장에서는 본 연구의 필요성과 선행 연구사 검토를 통해 본 연구의 연구사적 위상과 연구 의의를 검토해보고자 한다. 연구사 검토는 크게 세 분야로 나누어 한국어 교육에서의 쓰기 교육 연구의 흐름, 학습자 변인과 학습동기에 관한 연구, 자전적 서사 활용에 관한 연구를 통해 한국어 교육에서의 자전적 서사 텍스트 생산 연구의 필요성에 대해 논의해보고자 한다.

II 장에서는 현재까지의 한국어교육, 외국어교육 분야에서의 쓰기 교육의 흐름과 방향성을 검토하고 쓰기 교육의 단계화가 각 연구 별로 어떤 방향으로 진행되어왔는지를 살펴보고자 한다. 이후 자전적 서사의 자기 치유 효과에 대한 이론적 원리를 확인하고 한국어 학습자에게 적용 가능성에 대해 진단하고자 한다. 끝으로 자전적 서사와 학습동기의 연관성을 찾고, 그 교육적 효과에 대해 살펴보고자 한다.

III장에서는 기존 한국어교육 현장에서 자전적 글쓰기 활동이 어떤 방식으로 진행되고 있는지 교재 내용 분석 통해 그 현황을 파악하고자 한다. 다음으로 자전적 서사의 교육적 의의를 검토하여 자전적 서사 표현 활용의 필요성을 확인하고자 한다.

IV장에서는 기존 쓰기 단계 연구와 자전적 서사, 자기 표현적 쓰기, 자기 서사에 관한 연구의 성과를 바탕으로 한국어 학습자를 위한 자전적 서사 표현 생산 단계를 설정하고 그 구체 방안에 대해 제시하고자 한다. 자전적 서사 표현 생산 단계는 크게 다섯 단계로 나누어 구축하였고, 각 단계의 세부 활동에 대한 구체를 논의하며 최종적인 방안 마련을 서술하고자 한다.

V장에서는 실제 교육적 효과와 자기 치유 효과를 검증하기 위해 학습자에게 적용한 뒤 상담내용과 글쓰기 내용을 토대로 심층 분석 방법으로 본 연구 방안의 효과를 확인하고자 한다. 이를 위해 소수의 한국어 학습자를 대상으로 질적 연구를 진행하기로 한다. 연구는 설정한 단계를 바탕으로 면담과 쓰기 방법 교수, 실제 쓰기와 피드백을 병행하여 학습자의 발화 내용과 텍스트를 확보하여 학습자가 직면한 문제와 해결 방안 도출, 과거의 나와 대면을 통한 자기 치유가 이루어지는 과정을 관찰하고자 한다. 피드백 단계에서 일련의 활동을 통해 학습자 스스로 느낀 점과 각 단계에서의 개선점 또한 수렴하여 정리하기로 한다.

끝으로 VI장에서는 자전적 서사 표현 방안과 실적용 사례 결과를 토대로 본 연구의 의의를 도출하고자 한다.

II. 이론적 배경

본 장에서는 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안을 제시하기에 앞서 방안 설정에 필요한 이론적 배경의 기초를 살펴본 뒤 자전적 서사 표현을 활용한 한국어 교육이 한국어 학습자에게 작용하는 교육적, 자기 치유적 효과의 작동 원리를 확인해보고자 한다. 자전적 서사 텍스트의 생산은 학습자의 자전적 서사 표현을 통해 구현된다. 본고에서 제시하고자 하는 자전적 서사 표현은 크게 쓰기와 말하기 활동으로 구분되며, 쓰기는 학습자가 스스로 생산한 자전적 서사 텍스트, 말하기는 교수자와 학습자의 상담과 쓰기 내용을 바탕으로 한 상호 피드백 활동을 말한다. 여기서 말하기 활동은 상대적으로 쓰기 활동에 보조적 역할을 담당하며, 따라서 쓰기 활동에 해당하는 자전적 서사 텍스트 생산이 학습자에게 영향을 미치는 상관관계의 이론적 원리를 밝히는 것이 중요할 것으로 판단된다. 본 장에서는 먼저 기존 쓰기 교육의 흐름과 방향성에 대해 살펴보고, 선행 연구에서 밝히는 과정 중심에 최적화된 쓰기 단계들의 공통점과 차이점을 분석해보고자 한다. 두 번째로는 자전적 서사의 정의와 개인에게 미치는 영향에 대해 알아보고, 문학치료학에서 말하는 자기서사가 자기 치유 효과를 발생시키는 원리를 살펴본다. 세 번째로 자전적 서사와 학습 동기 간 상관관계를 밝히며 자전적 서사 표현 활동이 학습동기에 영향을 미치는 원리를 확인하고자 한다.

2.1. 쓰기 교육의 방향성

앞선 장에서도 살펴보았듯 전통적인 쓰기 교육의 관점은 정확한 문장 형성에 있었다. 그러나 쓰기가 의사소통의 수단으로 인식되고 담화 차원에서의 글쓰기의 중요성이 부각됨으로 인해 통제 작문이나 유도 작문의 차원을 넘어 자유 작문의 중요성이 지적되었다.⁹⁾ 자유 작문에 대한 중요성은 실제 학습자들이 표현하고자 하는 바를 제대로 표현할 수 있는지에 대한 글쓰기의 실제

9) 김선정 외(2010:162).

성의 문제도 같이 고민하게 되었다. Raimes(1993)는 쓰기 교육이 크게 형식에 초점을 두는 방식과 글을 쓰는 사람에게 초점을 두는 방식, 독자에게 초점을 두는 방식으로 진행되어 왔다고 설명한다.¹⁰⁾ 기존에 형식에 초점을 두는 방식에 대한 반작용으로 글쓰기 전 과정에 관심을 가지고 이 단계를 체계화하는 작업이 이루어지는데 이러한 과정 중심 교수법의 영향 아래 교수 방안은 점차 학습자 변인과 글의 종류에 따라 더 세분화되고 구체화되어 왔다.

[표 1] 패러다임 변화에 따른 쓰기 이론

패러다임	객관주의 인식론	인지 구성주의 인식론	사회 구성주의 인식론	
초점	텍스트 중심 (바른 텍스트 완성 / 형식적 정확성)	필자 중심 (의미 구성의 주체)	필자-독자 (담화공동체의 관습 / 규범)	장르 중심 (형식의 사회적 맥락 / 쓰기의 목적)
의미 구성의 원리	규범문법 / 수사학적 규칙	인지적 표상을 텍스트로 번역하는 과정	언어 사용의 사회 문화적 맥락	
한계	필자 의미 구성 과정에 대한 고려 없음	의미 구성 과정이 필자 개인의 인지 활동에 머뭄 / 지식의 전수	구성원 간의 합의 / 창의적 의미 구성 행위로서 쓰기 활동 반영의 결여	현실 불가능한 '이상적 유형' / '무엇'을 쓸 것인가에 대한 활동 결여
교육 원리	1950~1960년대 초반	1960년대 중반~1980년대 초반	1980년대 중반~1990년대	
	결과 중심 쓰기 이론	과정 중심 쓰기 이론		

10) 위의 책, p. 164에서 재인용.

위의 표¹¹⁾는 전미화(2015)에서 정리한 패러다임에 따른 쓰기 이론이다. “쓰기 이론은 지식의 인식론에 따라 형식주의 이론, 인지적 구성주의 쓰기 이론 및 사회적 구성주의 쓰기 이론으로 변화하였고, 쓰기 교육은 쓰기 이론에 따라 크게 결과 중심의 쓰기 교육과 과정 중심의 쓰기 교육으로 이루어졌다.”¹²⁾ 과정 중심 쓰기 교육법이라는 큰 흐름이 현재까지 이어지고 있는 상태에서 한국어 교육 분야에서도 쓰기 교육의 연구 분야는 다양해졌다. 특히 쓰기와 피드백을 다룬 일련의 연구들¹³⁾은 쓰기 과정에서 교사의 피드백이 쓰기 과정에 필요하며 이러한 피드백을 구체적으로 어떻게 활용해야 하는지에 대한 논의 까지 확장시켰다.

쓰기 교육의 피드백과 관련된 논의와 함께 주목할 만한 연구 분야는 쓰기 기능과 타 기능의 통합 교육 분야와 쓰기 활동을 활용한 교육 연구 분야이다. 이는 기준에 인식되었던 쓰기 기능에 대한 한정적인 인식에서 탈피하여 다각적인 연구에 의한 시점 확장의 결과로 보인다. 즉, 쓰기라는 기능과 역할에 국한되지 않고 이를 통한 다양한 활용이 시도된 것이다.

이와 같은 흐름 아래 연구자들의 다양한 쓰기 단계화가 진행되었고, 그 세부적 활동이 체계화되었다. 먼저, 한국어교육 연구 분야에서 쓰기 단계를 설정한 연구는 다음과 같다.

11) 전미화(2015:22)에서 인용.

12) 위 논문, p. 22.

13) 관련 연구로 이미혜(2000), 김지영(2009), 김세영(2009) 등이 있다.

[표 2] 쓰기 · 작문 단계

손연자(1996)	주제 결정 – 계획의 작성 – 초고의 작성 – 퇴고하여 글 다듬기 과정
김정숙(1999)	구상하기 – 초고쓰기 – 다시쓰기
이미혜(2000)	<div style="text-align: center;"> ↙피드백↖ ↙피드백↖ </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; font-size: small;"> 구상 개요 초고 작성 다시쓰기 글 완성 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; font-size: small;"> 수정 교정 교정 </div>
이성희(2003)	<div style="list-style-type: none; padding-left: 0;"> ① 구상 – 브레인스토밍, 목록화, 도식화, 짧은 글 완성하기 등 ② 개요 작성 – 순서대로 쓰기, 표로 구성하기, 메모하기 등 수정1–생각 보완하기 ③ 초고 작성 수정2 ④ 쓰기 수정3 ⑤ 완성하기 </div>

손연자(1996)는 일반적으로 작문 단계는 ‘주제 결정 – 계획의 작성 – 초고의 작성 – 퇴고하여 글 다듬기 과정’으로 진행되며 최종 목표는 교사의 개입이 줄어들며 스스로 학습자들이 글을 써 내려가는 데에 어려움이 없는 단계를 추구해야 한다고 주장한다.

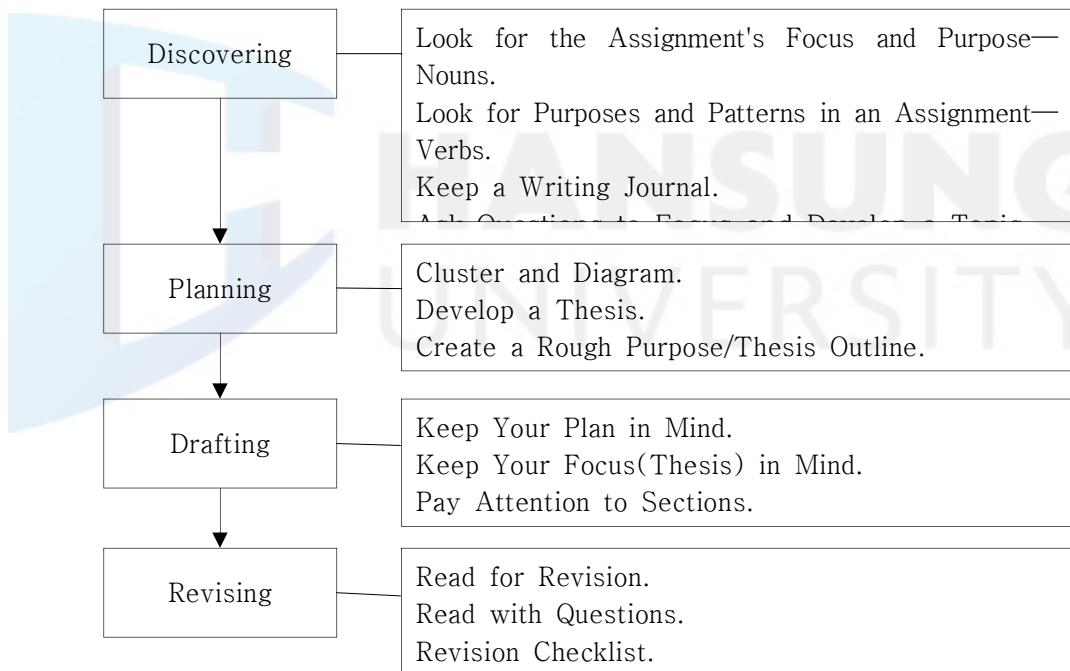
김정숙(1999)의 분류는 쓰기를 세 단계로 나누고, 각 단계에 세부 지침을 제시하였다. ‘구상하기’ 단계에서는 아이디어를 도출하고, 이와 관련된 사실이나 내용을 수집한 다음, 아이디어와 사실들을 조직하는 활동을 제안한다. ‘초고 쓰기’ 단계에서는 도입으로 배경 정보를 제공, 지지 문단을 발전시키고 문단 구성을 따라가는지 확인, 간단한 문장을 사용하게 하고, 사전을 사용하여 적절한 표현을 찾도록 하게 한다. ‘다시 쓰기’ 단계에서는 일관성과 통일성, 주제가 분명히 드러나는지, 도입–전개–마무리로 구성되었는지, 주제문의 확인, 철자법, 문법, 문장 구조의 정확성, 글의 재미까지 총체적으로 파악하도록 한다.

이미혜(2000)는 작문 과정을 과정 중심의 쓰기 교육의 관점에서 ‘순환되는 것’으로 보았다. 이전 연구의 단계와 흡사하나 세부적인 활동이 피드백과 수

정에 주안점을 두었다는 점에서 다소 차이가 있다. 전체적으로 구상 개요-초고 작성-다시 쓰기-글 완성의 큰 틀의 단계 이행에서 피드백과 수정이 지속적으로 이루어지고, 이것이 이루어졌을 때 비로소 다음 단계로 넘어가게 된다.

이성희(2003) 역시 고급 학습자들을 대상으로 쓰기 활동 항목을 설정하기에 앞서 과정 중심의 쓰기 단계를 제시하였다. 이성희(2003)가 제시한 표에서 2단계 ‘개요 작성’에서부터 본격적으로 수정 작업이 이루어지며 ‘초고 작성’에서 ‘완성하기’ 전 단계까지 수정이 지속적으로 이루어지는 것을 확인할 수 있었다.

[그림 1] 글쓰기 단계



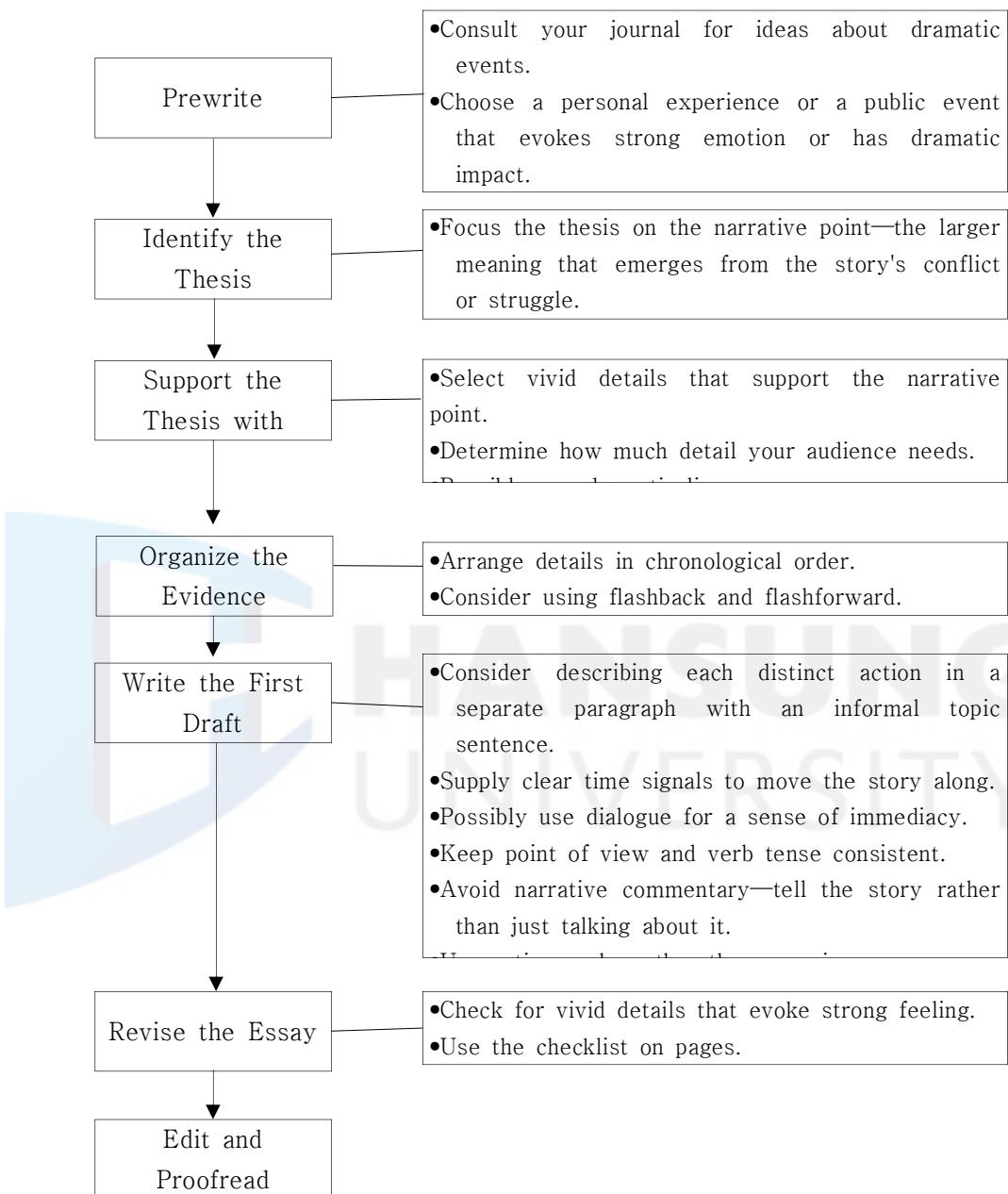
Robert(2010)는 4단계로 구성된 글쓰기 방법을 제시하였다.¹⁴⁾ ‘발견하기(Discovering)’단계는 어떠한 글쓰기에 대한 과제가 주어졌을 때, 과제의 초점과 목적을 찾고, 주제를 성장시키기 위한 질문을 하는 단계이다. ‘계획하기

14) Robert A. Schwegler. (2010).

(Planning)'에서는 글쓰기에 필요한 아이디어를 상정하고, 브레인스토밍 방식으로 하위 아이디어를 계획한다. 아이디어는 수형도(tree diagram)를 통해 정리하고, 이는 각 단락의 중심 아이디어를 정하는 데 유용하다고 설명한다. ‘기안·초고 작성(Drafting)’단계에서 처음 계획한 바와 쓰고자 하는 초점을 계속 상기하고, 각 단락에 집중하여 쓸 것을 제안하고 있다. 마지막으로 ‘고쳐쓰기(Revising)’ 단계에서는 퇴고를 위한 다시 읽기, 질문하며 읽기, 퇴고 점검표 이용을 제안하고 있다. 이러한 모형은 문장의 정확성보다는 주제와 주제를 뒷받침하는 근거들의 적합성과 창의성에 무게를 두는 것으로 보인다.



[그림 2] 서사 에세이 쓰기 과정



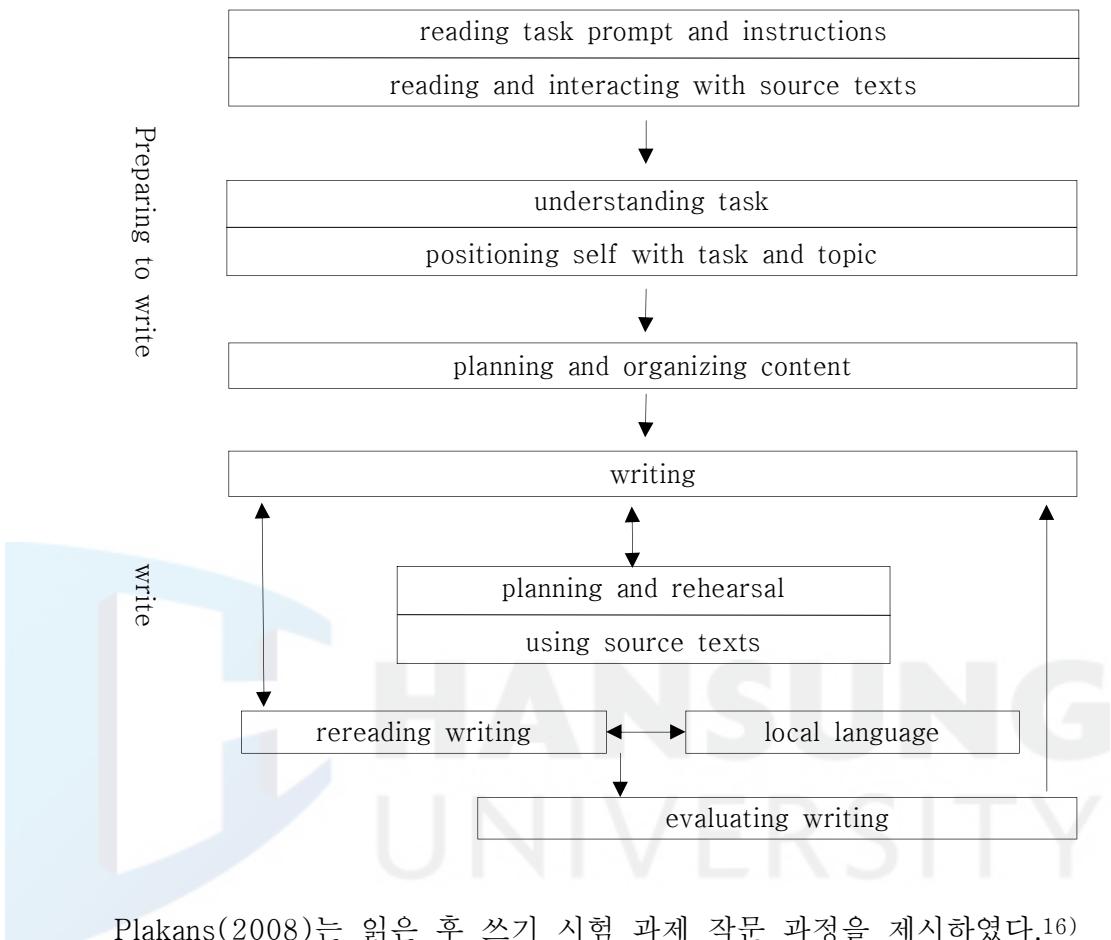
Judith Nadell 외(2009)에서 설정한 서사 에세이 쓰기 단계¹⁵⁾는 ‘미리 쓰기’(Prewrite) – ‘논지 확인’(Identify the Thesis) – ‘논지 강화’(Support the

15) Judith Nadell, John Langman, Eliza A. Comodromos. (2009).

Thesis with Evidence) – 증거의 체계화(Organize the Evidence) – 초고 작성(Write the First Draft) – 에세이 수정(Revise the Essay) – 편집과 교정(Edit and Proofread)’ 순으로 설정되어 있다. ‘미리 쓰기’ 단계에서 개인의 경험이나 공식적인 사건에서 극적인 인상을 주는 것을 선택하고, 이야기가 명확한 목적을 가지는지 확인한다. ‘논지 확인’ 단계에서는 선택한 사건 중에서도 조금 더 갈등이 드러난 서사점에 주목한다. ‘논지 강화’ 단계에서 서사점의 세부사항들을 설정하고 청자를 고려한 세부사항을 점검한다. 이때 경우에 따라 극적인 각색을 허용한다. ‘증거의 체계화’ 단계에서는 서사화 시킬 사건들을 연대순으로 정렬하고 경우에 따라 회상이나 미래 장면을 추가하게 된다. ‘초고 작성’에서 고려할 사항으로는 각 단락의 대략적인 중심 문장을 고안하고 일관된 동사 시제의 사용, 수동 동사 대신 활동 동사를 사용하여 서술할 것 등을 제시한다.



[그림 3] 읽은 후 쓰기 시험 과제 작문 과정



Plakans(2008)는 읽은 후 쓰기 시험 과제 작문 과정을 제시하였다.¹⁶⁾ Plakans(2008)에 의하면 쓰기 활동만 한 시험 응시자보다 읽은 후 쓰기 활동을 한 시험 응시자가 시험 결과에서 좋은 결과를 얻었다.¹⁷⁾ Judith Nadell 외 (2009)의 논지확인(Identify the Thesis)단계와 Robert(2010)의 발견하기(Discovering) 단계와 비교하여 Plakans(2008)의 과제 이해하기(understanding) 단계가 위계적으로 같은 선상에 있다고 보았을 때, 선행되는 읽기 활동은 조금 더 명확한 주제 확립을 위해 선행된 것이다. 읽기 활동의 효과에 대해 Plakans 는 이러한 읽은 후 쓰기 과제 구성 과정이 종합적인 담화의 학술적 쓰기 현 상에서 학습자들이 다른 작가가 쓴 몇몇 관련 텍스트를 읽고, 다시 읽고, 재

16) Plakans, L. (2008).

17) 이준호(2011:96).

사용 할 수 있다고 주장했다.¹⁸⁾ 학습자는 논지만 주어졌을 때보다 명확하게 쓰고자 하는 바를 이해하고 쓰기 활동에 착수할 수 있을 뿐만 아니라, 이러한 형식이 체득되어 쓰기 방식을 다른 상황에서도 재사용이 가능하다는 점에서 교육적 의의가 크다.

큰 틀에서 위의 연구들을 비교하였을 때 공통적으로 ‘구상–초고–수정’의 단계가 포함되며, 각각 제시된 세부 단계나 활동들은 연구자마다 조금씩 상이함을 알 수 있다. 결과적으로 글쓰기 과정에서 목적과 비중을 어디에 두느냐에 따라 그 단계 설정이 다름을 알 수 있다. 많은 연구에서 공통점으로 드러나는 쓰기 단계의 시작은 보통 ‘구상’단계로 의견이 모인다.

위와 같은 연구들이 쓰기의 과정을 체계화하게 된 이유는 학습자들에게 쓰기가 중요시 되고 있다는 방증으로 볼 수 있다. 학습자들은 의사소통의 목적으로도 한국어를 배우지만 궁극적으로 TOPIK을 통과해야 하는 부담감을 안고 있다. 중·고급 수준의 TOPIK II¹⁹⁾의 경우 서답형의 4개 항목을 피해갈 수 없으며, 학습자들은 문항 조건에 맞는 쓰기에 익숙해져야 한다. 이러한 조건에 국한되지 않은 한국어 교육에서의 학습자 중심 쓰기 연구 분야에서는 자기 표현적 글쓰기에 대한 연구도 진행되었으나, 활발한 연구가 진행되지 못한 이유로는 위에서 언급한 이유와 함께 다음과 같은 이유를 들 수 있다.

18) 위 논문, p. 96–97.

19) TOPIK 쓰기영역 작문 문항 평가 범주

문항	평가범주	평가내용
51–52	내용 및 과제 수행	제시된 과제에 맞게 적절한 내용으로 썼는가?
	언어 사용	어휘와 문법 등의 사용이 정확한가?
53–54	내용 및 과제 수행	주어진 과제를 충실히 수행하였는가? 주제에 관련된 내용으로 구성하였는가? 주어진 내용을 풍부하고 다양하게 표현하였는가?
	글의 전개 구조	글의 구성이 명확하고 논리적인가? 글의 내용에 따라 단락 구성이 잘 이루어졌는가? 논리 전개에 도움이 되는 담화 표지를 적절하게 사용하여 조직적으로 연결하였는가?
	언어 사용	문법과 어휘를 다양하고 풍부하게 사용하며 적절한 문법과 어휘를 선택하여 사용하였는가? 문법, 어휘, 맞춤법 등의 사용이 정확한가? 글의 목적과 기능에 따라 결식에 맞게 글을 썼는가?

“자기 표현적 글쓰기가 글쓰기의 중심적인 장르가 아니라고 생각하기 때문이다. 그러면서도 글쓰기 수업에서는 흔히 선택되는 장르이기도 하다. 수업 목표에 명시되어 있지 않은 경우에도 자기 소개서를 포함한 자기 표현적 글쓰기를 수업 초기에 하고 있는 교수자가 많다. 하지만 왜 자기 표현적 글쓰기를 하는가에 대한 이론적 고민이 적기 때문에 어떤 점에 글쓰기의 수업목표와 부합하는가가 잘 드러나지 않는다. 이로 인해 수업과 수업간의 연계성이 떨어지는 문제점이 발생하고 있다.”(김미란, 2009:81)

이와 같은 지적은 한국어 학습자들에게 자기 표현적 글쓰기의 필요성과 의의를 성립하게 하는 과제를 던지게 되었고, 수업 사례 분석을 통한 활동성과를 보이게 된다. 여기서 말하는 자기 표현적 글쓰기는 Feez(1998)²⁰⁾의 분류에 의하면 이야기 텍스트의 하위 유형에, James Britton(1975)²¹⁾의 분류에 의하면 문학적 글쓰기와 의사소통적 글쓰기의 중간지점에서 그 위상을 확인 할 수 있다. 자기 표현적 글쓰기는 ‘사건의 순서에 따라 다시 이야기’이며 ‘자아에 가까운’ 활동인데, 이는 자신의 지나온 삶 속에서 유의미한 경험을 추출하여, 내용을 생성하고 자기의 감정을 드러내기에 가장 적합하다.²²⁾

20) Feez(1998)의 분류, 정미경(2014)에서 재인용.

분류	장 르	목적	구조	중급 수준에서의 주요자질
이야기 텍스트	서 사	-문제가 되거나 일상적이지 않은 사건을 다루는 것 -즐겁게 하는 것	안내 - 문제 - 평가 - 해결	접속사로 연결된 과거 시제의 일련의 절 등장인물, 맥락, 사건과 관련된 어휘
	자 기 표 현 적 글	-사건을 순서에 따라 다시 이야기하기 -즐겁게 하거나 정보를 제공하기	안내 - 사건 - 방향 전환(그리고/또는) 종결	연속적인 접속사 2개의 절로 된 문장 과거 시제와 표지

21) James Britton(1975)의 분류, 최숙기(2007)에서 재인용.

문학적(poetic)글쓰기	자기표현적(expressive) 글쓰기	의사소통적(transactional) 글쓰기
보다 공적임	보다 사적임	보다 공적임
의미는 함축적임	자아(the self)에 가까움	의미는 명시적임
소설, 시	편지, 저널, 개인적 에세이, 자서전	설명문, 논설문, 과학보고서

원진숙(2010)의 연구에서는 기존의 의사소통적 목적의 쓰기 못지않게 자기 표현적 글쓰기의 중요성을 언급한다. 아주 여성을 대상으로 자아 정체성에 긍정적인 효과를 가져다주기 위해 실행된 이 연구는 지금까지 쓰기 능력 신장에 초점을 둔 다른 작문 연구들과는 조금 차별성을 띤다. 위 연구에서 실시된 프로그램은 아주 여성의 쓰기 능력 신장과 더불어 자아 정체성에 대해 주목한 것은 이들의 문화적 차이로 인한 스트레스와 고립된 삶에 대해 즉, 학습자 요구에 더 비중을 두어 실시된 교육 방안이다. 자신의 삶을 직접 쓰게 하여 거리두기를 통해 바라보게 하고, 더 나아가 치유 효과를 꾀했다는 점에서 의의를 지닌다. 후술할 내용이지만 이와 같은 접근은 학습자 요구와 학습동기와 밀접한 관련이 있으며, 어쩌면 쓰기에 대한 학습자들의 원초적인 고민을 해소할 방법의 실마리가 될 것이다.

한국어교육에서의 쓰기 교육은 문장의 정확성을 강조하는 방법에서 글의 전반적인 흐름과 학습자의 창의성을 요하는 방법으로 방향이 전환되었으나, 내면 성찰의 기회가 될 수 있는 쓰기의 방법이 균형적으로 이루어질 필요가 있으며, 이를 적극 활용할 관련 연구 역시 필요하다.

2.2. 자기 치유와 자전적 서사

자기의 삶을 서술하는 것은 개인이 살아오며 겪었던 경험을 정리하는 계기가 된다. 자기 표현적 쓰기 활동은 ‘거리 두기’를 통해 주변 상황과 자신의 내면 심리를 차분히 성찰할 수 있게 되고 이러한 성찰의 공간 속에서 혼란스러운 정서를 이해하고 조절할 수 있게 해 줌으로써 바람직한 긍정적 정서와 태도를 갖게 해 준다.²³⁾ 이와 관련된 용어로 자전적 서사의 개념을 들 수 있다. 본 장에서는 자전적 서사가 어떠한 방식으로 자기 치유의 효과를 가져오는 지에 대해 확인해 보고자 한다.

Lejeune(1975)은 그의 저서에서 ‘자서전’을 ‘한 실제 인물이 자신의 존재를 소재로 하여 개인적인 삶, 특히 자신의 인성(人性)의 역사를 중점적으로 이야기한, 산문으로 쓰인 과거 회상형의 이야기’라고 제시하고 있다. 이와 같이

22) 박영기(2015:345).

23) 원진숙(2010:138).

정의된 자서전은 소설의 허구적 서사 요소를 배제하는 것으로 보인다. 또한, 자신의 인성의 역사를 중점적으로 쓴 산문, 개인적인 삶을 쓴 산문이라는 정의에서 볼 때 회고록과도 구분 짓는 것으로 보인다.

[표 3] 저자-주인공간의 이름 동일성에 따른 분류

주인공의 이름 → 규약↓	저자의 이름과 다 름 (\neq)	이름이 없음 (=0)	저자의 이름과 동 일함(=)
소설의 규약	1a 소설	2a 소설	
규약의 부재 (=0)	1b 소설	2b (한정되지 않았음)	3a 자서전
자서전의 규약		2c 자서전	3b 자서전

Lejeune의 분류²⁴⁾에 따르면 실제 가능한 조합은 7가지이며(주인공과 저자의 이름이 동일한 상태가 소설의 규약과 양립할 수 없으며, 주인공과 저자의 이름이 다른 상태가 자서전의 규약과 양립할 수 없다고 설명한다.), 저 중 2c, 3a, 3b를 자서전으로 인정하고 있다. 2c는 이야기 속에서 주인공은 이름이 없지만, 저자가 이미 최초의 규약에서 자기가 화자와 동일인임을 선언한 경우를 말하며, 3a는 저자-화자-주인공의 동일성이 단 한 번도 격식을 갖추어 선언되어 있지 않더라도, 독자가 텍스트 속 어느 한 부분을 통해 확인할 수 있는 경우, 3b는 텍스트 전반에 걸쳐 저자의 이름 등이 사용되어 이야기가 진행됨에 따라 흘러진 상태의 규약을 발견할 수 있는 경우를 말한다.

그러나 이러한 정의는 후에 Lejeune의 자기비판을 통해 보완된다. 이는 스스로 자서전에 대한 엄격한 규정을 통해 유형을 정립하여 실제로 이러한 규정에 의해 자서전과 그것이 아닌 것을 이분화하였지만, 자서전이 될 수 없는 이유에 대한 충분한 설명을 회피했다는 점을 문제로 들었다.²⁵⁾

24) Philippe Lejeune. (1998). 윤진 역.

25) 유호식(2011).

자전적 서사라 하였을 때 자서전의 규약에서 정의한 ‘자서전’ 형식을 포괄한 개념으로 볼 수 있다. 자서전의 규약에서 다룬 진실성의 문제와 결부되는 저자-주인공간의 관계와 이야기의 내용이 허구성에 대한 논의는 자서전에 명확하게 분류할 수 없는 모호성을 가진 텍스트들로 인해 생겨난다. 2b에 해당하는 텍스트도 그중 하나인데, Lejeune(1975)은 이 부분은 소설 혹은 자서전으로 분류하는 데에 자의적인 해석을 요구한다.

우선 ‘자전적 서사(Autobiographical narrative)’라 함은 ‘자기 자신에 의해’ 서술되는 서사 텍스트를 말한다. 홍인영(2014)에서는 자전적 서사를 1인칭 서술이 사용된 두 유형의 텍스트(‘나’와 저자와의 거리 기준) 중 ‘나’와 저자가 일치하는 텍스트로 설명한다. 또한, 특정 장르를 지칭하는 개념이라기보다는 여러 장르를 포괄하는 개념으로 ‘회고록, 전기, 참회록, 자기에 대한 에세이’ 등의 형태로 서술된다.²⁶⁾

안미경(2015)에서는 선행 연구에서 자전적 서사를 “일반적으로 작가의 삶에서 일어난 경험에 대한 이야기”로 정의하고 있다고 서술했다. 장유정(2013)에서는 자전적 서사의 입장에서 자전적 글쓰기와 1인칭 소설을 구분하고 있다. 즉, “자전적 서사의 경우 서술주체와 경험주체가 모두 실제 인물이라는 점에서 1인칭 소설과 다르다.”라고 구분한다.

이렇듯 자전적 서사는 한 개인의 자전적 글쓰기에서부터 자서전, 회고록, 전문작가의 자전적 소설까지 그 범위가 넓으나 학습자들에게 비교적 높은 단계의 서사를 생산해 내게 하는 요구는 현실상 많은 어려움이 따른다. 이들은 전문작가가 아니며, 따라서 자전적 서사 생산을 요구하는 방안 고찰 이전에는 반드시 학습자가 쓰기 자체에 대한 정의적 부담감을 가지고 있는 경우도 상정해야 하는 것이다.

이 부분에서 살펴봐야 할 개념이 ‘자기서사(Epic of Self)’이다. 이 개념은 문학치료학 분야에서 사용되는 용어이다. 문학치료학의 핵심 개념으로 작품서사와 자기서사가 정운채로부터 생성되었는데, 여기서 작품서사란 ‘사람들과 공유할 수 있도록 작품으로 형상화된 서사’를 말하며 ‘자기서사’란 자기 자신을 지배하고 있는 서사를 가리킨다. 이를 토대로 문학치료 임상에서 문

26) 홍인영(2014:14-15).

학작품의 작품서사와 치료자의 자기서사 그리고 환자의 자기서사가 상호작용하여 서사적 충돌을 일으키며 바람직한 방향으로 서사적 변화를 취하려는 과정이 진행된다고 한다.²⁷⁾

위에서 언급한 자기서사와 자전적 서사라는 각기 용어는 의미상으로 차이를 지닌다. 정운채(2011)에 의하면 문학치료학에서의 서사는 ‘인간관계의 형성과 위기와 회복에 대한 과정을 서술한 것’이고 한다. 다시 말해 “인간관계의 자초지종이 체제화된 것이라도 해도 좋을 것이다. 그러니까 하나의 서사는 하나의 게슈탈트에 맞먹는 것이라고 할 수 있는 것이다.”²⁸⁾라고 서사에 대한 개념을 설명한다. 결국, 서사라는 요소는 개인과 작품 모두 양립되어 존재하는 것이며, 여기에 치료자의 서사가 개입된다.

문학치료학에서는 한 개인의 심층 차원에 존재하는 자기서사 치료하기 위해 먼저 어떠한 자기서사를 지니고 있는지 파악하는 단계를 거친다. 피검자의 자기서사를 진단하는 방법²⁹⁾은 12가지 대표적 설화를 진단서사로 제시하여 이에 대한 반응을 살피는 것으로 진행된다. 서사의 다기성(多岐性)³⁰⁾을 기초로 하여 설화를 진단서사로 변형하여 학습자들이 각 서사 단계에서 이를 수용 혹은 거부하는지를 판단지표로 활용한다. 이러한 인간이 품고 있는 내면의 문학인 자기서사가 어떠한 성향 특질을 지니고 있는지, 어떤 인간관계를 선호하는지를 파악하는 것은 상당히 문학치료 과정에서 주요한 단계이다.

27) 성정희(2009:174).

28) 정운채(2011:11-12).

29) 이를 ‘자기서사진단검사도구’라 한다. 이 검사도구는 크게 네 가지로 제시된다.

① 연쇄전개형 자기서사진단검사도구

참여자가 검사지에 제시되니 서사 단락을 연쇄적으로 선택, 세 단락에서 여덟 단락까지 서사를 전개시켜나가도록 한다.

② 자유연결형 자기서사진단검사도구

참여자가 총 네 단락 안에서 서사를 연결시키도록 서사 단락을 제공, 각 단락별로 자유롭게 기술할 수 있는 여백을 마련한다.

③ 서사분석형 자기서사진단검사도구

진단서사의 분기점에서 서로 다른 방향의 서사 갈림길을 제시, 특정 문제 상황에서 참여자가 여러 경로를 고려하여 선택하게 한다.

④ 정서반응형 자기서사진단검사도구

이야기를 읽거나 구연한 것을 듣고 자신이 원하는 감상평을 선택한다. 보통 ‘감동적이다, 흥미롭다, 보통이다, 지루하다, 거부감이 듈다.’로 5지선다로 구성한다.

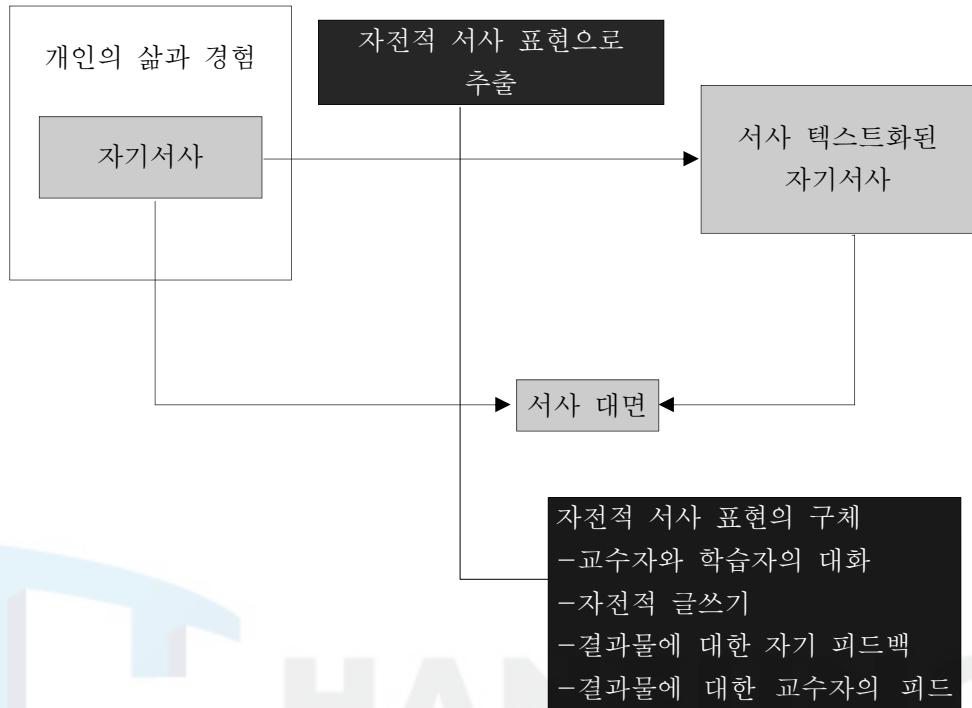
황혜진(2016:74).

30) 서사가 진행되는 동안 요소요소마다 서사의 분기점이 있고, 이 분기점에서 다른 서사로 나아갈 수 있는 서사의 갈림길들이 있음을 의미한다. 정운채(2012).

자전적 서사는 위에서 언급한 바와 같이 작가 혹은 화자의 삶에서 일어난 경험을 바탕으로 한 자기 자신의 이야기를 풀어낸 장르라 볼 수 있다. 따라서 정운채의 이론에서는 작품서사와 유사하다고 볼 수 있으나, 작품서사에 비해 조금 더 장르 분류적인, 텍스트 형식 규명적인 성격이 있다고 해석된다.

개념 정리를 토대로 방향성을 세운다면 다음과 같이 정리할 수 있다. 한국어 학습자는 언어 기능 중 쓰기에 정의적 부담감을 가지고 있는 경우가 다수 보인다. 학습자들은 한국어를 학습하며 다양한 주제와 장르의 텍스트를 직·간접적으로 체험하게 되며, 특히 스키마 활성이 용이한 주제를 접할 경우 그 부담감은 감소할 수밖에 없다. 학습자들로 하여금 자전적 서사 표현을 하게 하는 것은 자신의 이야기를 하는 것이니 만큼 스키마가 활성화되고, 정의적 부담 요소가 줄어들게 된다. 즉, 학습자만의 자기서사를 자전적 서사 표현을 통해 풀어내며, 외부로 표출된 작품서사화된, 서사 텍스트화된 것을 다시 대면함으로써 자아정체성이 확보되고, 자기 치유의 효과와 더불어 결과물 확인을 통해 학습동기 향상으로 나아가는 효과를 도모할 수 있다. 결국, 학습자들에게 자기 자신의 경험에 의해 서술되는 자아 성찰 목적을 위한 자전적 서사 표현을 하게 하는 것이 목적이 될 것이며 그 구체는 학습자와 교수자의 대화를 통한 말하기 활동, 학습자가 실제로 자신의 이야기를 서사화하는 쓰기 활동이 된다.

[그림 4] 자기서사의 자전적 서사 표현 과정



2.3. 자전적 서사와 학습동기 간의 상관관계

동기(motivation)란 “어떤 행동을 유발하고 그것을 성취시키기 위한 방향과 강도를 결정해가는 내적인 과정”³¹⁾이며, 학습동기는 학습자가 원하는 수준의 도달하기 위한 중요한 동력으로 작용한다. 학습자는 여러 요인을 통해 학습의 ‘필요성’을 자극받게 된다. 동기는 연구자마다 견해가 달라 여러 가지 유형으로 정리되며, 한 개인이 어떤 동기를 가지고 있는가에 따라 학습자의 학업 성취도가 달라진다. 아래는 여러 동기 유형³²⁾에 대해 정리한 것이다.

31) 권미경, 이소연(2005:3).

32) 고경희(2003), 권미경, 이소연(2005), 임진태(2014)의 내용을 참조하여 정리함.

[표 4] 학습동기 유형

분류	동기 유형	동기 특성
Maslow(1970)	1차적 동기	기초적, 생리적 동기. 본능적 행동.
	2차적 동기	사회적, 심리적 동기, 후천적 학습.
Gardner & Lambert (1972)	도구적 동기	도구적 목표, 보다 나은 직업, 전문 자료 열람, 번역의 목표 등 목표를 획득하기 위한 수단으로서 언어 습득하고자 하는 동기
	통합적 동기	제2 언어 집단의 문화 내에서 정체성을 확립하고 사회 구성원이 되기 위해 자신들을 통합시키고자 할 때의 동기
Deci & Ryan(1985) 등	외재적 동기	개인 외부의 인위적 동기. 칭찬, 성적, 자격증 취득 등의 외적 보상(extrinsic reward)에 의한 동기
	내재적 동기	개인 내부의 성취동기, 자아실현의 욕구가 해당됨 호기심 충족, 만족 등 내적 보상(intrinsic reward)에 의한 동기.
Horwitz(1983)	실용성 동기	대학에서 공부하거나 시험점수를 받기 위한 또는 취직을 위한
	사회성 동기	교사나 친구, 가족들로부터 칭찬받고 인정받기 위한
	학구적 동기	학습 자체에 흥미를 느낄 때

Deci & Ryan(1985)이 오랜 기간 연구해 온 내재적 동기와 외재적 동기의 구분은 자기 결정성 이론(self-determination Theory SDT)을 통해 결정 요인 이 제시된다. 이러한 동기는 보상이 어디에서부터 오느냐에 따라 분류되지만 자기 결정성 이론가들은 이러한 이분법적 관계가 단순히 대립적이고 경계가 구분되는 것이 아니라 자율성에 따라 연속선상에 위치하며 외재적 동기의 개입이 있어도 자기 결정성을 가질 수 있다고 주장한다.³³⁾ 이와 같은 주장에

33) 자기 결정성 이론은 개인의 성격 발달과 행동에 대한 자기조절을 위한 내적 근거의 중요성을 강조한 이론으로, 하위로 다시 ‘인지적 평가이론’과 ‘유기적 통합이론’으로 구성된다. 인지적 평가이론은 내재적인 동기에 주요 관심을 갖고 내재적 동기를 촉진하거나 저해하는 환경에 초점을 맞추고 있으며, 유능성, 자율성, 관계성의 기본적 욕구가 만족 될 때 내재적인 동기가 증진된다고 한다. 유기적 통합이론에서는 자기결정성 혹은 자율성이 내재적 동기의 중요한 요인이기는 하지만 내재적 동기만이 자기 결정적 동기의 유일한 유형이 아니

따라 학습자는 내적인 조절이 어느 정도 되었느냐에 따라 그에 따른 외재적 동기가 주어졌을 경우 오히려 더 효과적인 결과를 낼 수 있다는 것을 유추해 볼 수 있다.

Gardner & Lambert(1972)의 이분법에서 통합적 동기란 외국어를 사용하는 집단에 통합되려는 욕구에서 생겨난 외국어를 배우려는 욕망, 외국어와 원어민에 대한 관심, 목표언어를 사용하는 집단과 의사소통을 하려는 욕망, 학습상황에 대한 태도와 관련되는 동기이다. 도구적 동기는 실용적이고 기능적인 것으로 학습자 자신이 구직, 출세, 시험 성적 등과 같은 목적을 달성하기 위한 수단이라고 하였다.³⁴⁾ 그러나 90년대 이후 Dörnyei(1994)등의 연구자들은 Gardner의 이론이 교육현장 중심의 연구가 아니며, 교사나 부모가 학습자에게 어떻게 동기를 유발시킬 수 있는가에 대한 언급이 부족하다고 지적하며 더 실용적이고 교육 중심적인 학습자 동기 이론의 필요성을 주장하였다. Dörnyei(2005, 2009)는 미디어의 발달과 이민자의 급증으로 통합적 동기의 근거가 약하다고 지적하며 L2 동기적 자아체계를 제시하였다.³⁵⁾

[표 5] L2 동기적 자아체계의 세 가지 요인

이상적 L2 자아	필연적 L2 자아	L2 학습경험
L2를 배울 때 본인 스스로 설정한 미래의 긍정적인 모습	외부 요소에 의해 결정되는 자아이미지	구체적 학습 환경과 관련된 동기

Dörnyei(2005, 2009)의 개념³⁶⁾을 빌려 설명하자면 대부분의 학습자는 필연적 제2 언어 자아를 가지고 있으며, 이러한 자아에서도 분명 목표 의식이 존재한다는 사실이다. 즉, 이들에게 목표 설정을 부여하는 것이 주안점이 아니라, 내면과의 소통을 통한 학습동기 향상과 정서적인 측면의 치유가 필요할 것으로 보인다. 언어 학습과 동시에 자아정체성을 일깨워 언어의 활용도면을

며 내재화된 정도 또는 자기조절의 정도에 따라 다양한 외재적 동기들이 존재한다고 본다. 고경희(2003:6-7).

34) 남명애 · 김영주(2011:329).

35) 장아남 · 김영주(2014:312).

36) 표 5는 위 논문 내용을 참조하여 정리한 것임.

확장시킨다면 학습자들의 자신감 향상과 더불어 언어 능숙도 향상도 기대해 볼 수 있을 것이다.

학습동기와 관련한 일련의 사례연구들은 학습자들이 다양한 환경 아래에서 문화 부적응과 언어 불안을 겪고 있으며, 이로 인해 학습동기가 저해되고 있음을 시사하고 있다. 장아남 · 김영주(2015)는 중국인 한국어 학습자들을 대상으로 인터뷰를 하여 제2 언어 자아가 학습동기 및 외국어 불안과의 관계에 어떠한 유의미한 상관관계가 있는지를 분석하였다. 학습자들은 보통 목표어 숙달도가 높을수록 이상적 제2 언어 자아가 형성되어 있음을 알 수 있었다. 이들에게서 나타난 필연적 제2 언어 자아의 근거로 학습자들의 인터뷰 내용을 살펴보면, 한국어를 학습하게 된 계기가 부모나 선생님의 권유이고, 한국어가 취업의 수단으로 보여 시험 합격에 압박감을 느끼고 있음을 알 수 있었다. 필연적 제2 언어 자아가 많이 드러난 학습자일수록 학습동기에 대한 질문에 부정적인 대답을 하였다.

민혜경 외(2016)에서 드러난 베트남어권 한국어 학습자들의 학습동기저하 요인으로 가장 높게 나타난 것은 ‘학습자의 자신감 결여’와 ‘한국어 교재의 부적합성’이었다. 이중 ‘한국어 교재의 부적합성’의 세부 내용에서 ‘한국어 교재 이외의 다른 내용을 수업 시간에 공부하면 좋겠다’라는 응답이 높게 나타났다.

김영경(2009)은 중국 · 일본 유학생을 대상으로 심층 면담을 실시한 뒤 한국에서의 대학 생활 적응을 위한 이들의 요구 분석을 시도하였다. 학습자들은 언어 · 문화에 대한 장벽으로 인해 유학 생활이 순탄치 않은 것으로 드러났다. 언어의 장벽과 맞춤형 학습 시스템의 부실함으로 인해 학업에 대한 의욕 저하가 우려되는 인터뷰 내용도 있었다. 대처 능력에 대한 요구로써 이들은 한국인에게 학업 관련 부탁을 하였을 때 거절당하는 경험, 자국에 대한 편견으로 일자리에서 무시당하는 경험(중국인 비하 발언) 등 실생활에서 차별당하거나 혹은 문화 · 성향 차이로 인한 스트레스를 받고 있는 것으로 확인되었다. 문화이해의 요구 측면에서 한국어의 중요성도 인정하지만, 자국에 대한 지식이 오히려 대인관계와 학업에 도움이 된다며 일부러 자국문화 지식을 공부하는 사례도 있었다.

조현선(2012)의 연구에서도 학습자들이 유학 생활을 통해 많은 어려움을 가지고 있다는 것이 드러났다. 상담 내역의 순위는 수업(16.9%), 대학 및 대학원 진학(9.3%), 한국어 및 한국어 사용(7.6%), 거주 및 이전과 진로탐색(6.3%) 순으로 나타났다. 여기서 주목할 사항은 이외에도 아르바이트, 교내 활동, 문화 활동, 장학금, 체류 관련, 한국어 시험 관련 등 다양한 상담 항목이 존재한다는 점이다. 즉, 학습자들은 학업 이외에도 상당히 많은 요소가 유학 기간 동안 고려해야 할 사항으로 작용하여 학업 동기에 영향을 미친다는 것이다.

정성미(2011)에서는 여성 결혼이민자들이 아주 생활과정에서 다양한 스트레스에 직면한다고 말한다. 가정 폭력, 문화적응, 자아존중감 등에서 오는 스트레스가 건강상의 문제에도 영향을 미치며, 이와 같은 스트레스를 극복하기 위해서 자신과의 내적인 소통의 한 방법으로 글쓰기를 통해 치유할 것을 주장하였다.

이상의 사례에서 한국어 학습자의 L2 학습경험, 특히 유학 생활을 하고 있는 학습자들은 다양한 생계, 학업, 언어문제, 문화적응 등의 문제를 안고 있으며, 이들은 한국어 실력의 향상과 맞춤형 교수에 대한 요구, 대인 관계의 개선 희망을 바라고 있음을 보인다. 또한, 한국으로 오게 된 계기에는 본인의 의지보다는 부모님이나 선생님의 권유로 온 경우가 대부분이었으며, 한국어 숙달도가 낮을수록 외국어 불안이 가중되어 학습동기가 낮은 것으로 판단된다. 이들의 학습동기를 향상시키기 위해서는 언어 자체의 능숙도를 올리는 방법도 있겠지만, 주요한 점은 학습자의 내적 동기를 활성화시켜야 하는 문제에 직면하게 된다는 점이다.

학습자의 L2 학습경험은 앞서 살펴본바 다양하고 복합적으로 이루어져 학습자의 동기와 L2 언어 자아에 영향을 미친다. 그리고 상담 사례에서 확인할 수 있는 사실로 이들의 불안과 요구는 제대로 표출될 기회가 제도적으로 부족한 실정이다. 자전적 서사 텍스트 생산 활동은 이러한 측면에서 학습자들의 표출 욕구와 자기 치유를 통해 학습동기 향상으로 이어지는 하나의 완충 장치로서 기능할 수 있다. 이미 국어 교육 관련 연구 분야에서는 자전적 서사, 자전적 글쓰기를 활용한 교육 방안³⁷⁾이 제시되고 있으며, 서사의 개념과 글

쓰기 능력 향상, 자기 치유, 자아정체성 등 다양한 교육적 효과와 인성 형성 측면 효과에 대한 성과를 보이고 있다.

학생의 자아 정체성을 형성을 위해서는 자서전 쓰기 교육이 효과적이다. 자서전 쓰기는 성찰의 과정을 통해 자신의 삶에 대해 생각해보고 이를 발판으로 현재와 미래를 계획하는 글쓰기이다. 학생은 자서전 쓰기 교육을 통해 자신의 경험, 생각, 느낌을 자유로운 형식으로 표현함으로써 관념의 발달에 영향을 받아서 쓰기 주체로서 성장할 수 있다(최숙기, 2007).

한국어 학습자의 이상적 L2 자아는 본인 스스로가 설정한 긍정적인 미래 모습에 가까운 형태이며 이를 실현시키기 위해서는 현재의 자아 정체성의 확립이 선행되어야 한다. 자전적 서사 생산 활동에서 자신의 삶에 대해 고찰하고 고백하고 반성하는 활동 과정을 통해 학습자는 자아 정체성을 확립하고 문화 간 차이 극복을 통해 학습에 집중할 수 있는 심적 안정을 찾게 된다.



37) 관련 연구로 신지수(2006), 배점희(2009), 장유정(2013), 홍인영(2014) 등이 있다.

III. 자전적 서사를 활용한 한국어교육의 효용성

자전적 서사의 형식을 지닌 텍스트를 생산해내는 방식은 기존 한국어 교육 현장에서 다양한 방식으로 존재하는 것으로 보인다. 본 연구에서 제시할 방안을 모색하기에 앞서 이러한 자전적 서사 텍스트 생산 활동에 일련의 통일성이 존재하는지, 그 주된 목표가 무엇인지, 어떤 예시 텍스트와 문항으로 제시되어 있는지 알아볼 필요가 있다. 본 장에서는 현재 한국어교육 현장에서 이루어지고 있는 자전적 서사 생산 활동이 어떤 방식으로 학습자들에게 제시되고 있는지 살펴보고자 한다. 현재 한국어교육 교실에서 사용되고 있는 교재를 일반목적 학습 교재와 학문목적 쓰기 교재를 분석함으로써 그 양상을 살펴보기로 하고, 교재에 제시되어 있는 활동의 특성과 목적을 살펴보기로 한다. 그다음으로 본고에서 제안하고자 하는 자전적 서사 활동의 교육적 의의를 제시하고 기존에 제시된 교육 방안과 어떠한 차별성을 지니는지 확인하고자 한다.

3.1. 교재에 제시된 자전적 서사 표현활동 양상 분석

본격적으로 자전적 서사 텍스트 생산 활동 활용 방안을 제시하기에 앞서, 기존 교육 현장에서 이와 같은 활동이 이루어지고 있는지 확인할 필요가 있다. 이에 교육 현장의 교재 내용을 살펴봄으로써 교재에 제시되어 있는 자전적 서사 관련 활동을 확인해 보고자 한다. 먼저 일반 목적 학습자를 위한 통합 교재에서 자전적 서사 텍스트 생산 활동이 제시되어 있는지 확인해 보기로 한다. 단원 활동에 명시적으로 ‘회고록’이나 ‘자서전’ 쓰기 등으로 나타난 경우는 『서울대 한국어 6A』의 ‘V. 성공과 실패’ 단원과 『재미있는 한국어 3』의 ‘12과 실수·후회’ 단원, 『재미있는 한국어 4』의 ‘8과 추억’ 단원, 『연세 한국어 4-1』의 ‘1과 나의 생활’ 단원에서 발견할 수 있었다.

[표 6] 일반 목적 학습 교재의 자전적 서사 관련 활동

교재명 분류	서울대 한국어	재미있는 한국어	연세 한국어	
수준	6급	3급	4급	
단원명	V. 성공과 실패	12과 실수 · 후회	8과 추억	1과 나의 생활
세부 활동 내용	- 예시문 읽고 자서전 쓰기	- 후회 되는 일, 후회되는 이유에 대한 메모 - 메모를 바탕으로 쓰기	- 추억에 대한 말하기, 읽기, 쓰기 활동 - 말하기와 쓰기의 차이점 생각하기	- 60세가 되었을 때를 가정한 회고록 쓰기

『서울대 한국어 6A』의 ‘V. 성공과 실패’ 단원에서는 자서전 일부를 제시(‘라면왕 미스터 리 이야기’)하고 중심 내용을 파악하는 문항을 삽입하였다. 쓰기 부분에서는 ‘준비 – 표현 연습 – 쓰기’ 단계로 구성되었다. ‘준비’ 단계에서 제시된 문항은 어색한 문장을 제시하고 바르게 고치는 연습으로 자서전에서 사용되는 주어(‘나’)의 개념이나 호응 되는 서술어의 형태를 익히도록 구성한 것으로 보인다. ‘표현 연습’ 단계에서는 자서전에 사용될 속담이나 격언을 연습하게 되고, ‘쓰기’ 단계에서는 자서전에 들어가는 내용을 나열해보고 이를 바탕으로 메모한 뒤 자서전을 최종적으로 쓰는 단계까지 제시되어 있다.

[그림 5] 『서울대 한국어 6A』, 자서전 쓰기 활동 중 중심내용 파악

중심 내용
파악하기

1. 가 ~ 사의 중심 내용을 정리해 보세요.

- 1) 가 • 사랑하는 아내가 암으로 죽고 회사도 그만두게 됨.
- 2) 나 • 열심히 공부해서 호텔 주방장이 되고 제빵 회사에 스키우트됨.
- 3) 다 • 전쟁으로 가족과 헤어져 생활하다가 폭격으로 다리를 다치게 됨.
- 4) 라 • 'Mr. Lee'라는 브랜드로 노르웨이에서 성공하게 됨.
- 5) 마 • 라면 사업을 시작했지만 소매상에서 라면을 받아 주지 않아 고생함.
- 6) 바 • 노력한 끝에 소매상과 첫 거래를 시작함.
- 7) 사 • 일용직 근로자로 힘든 생활을 함.

세부 내용
파악하기

2. 이 사람은 왜 노르웨이에 가게 되었습니까?

3. 이 사람은 왜 라면 사업을 시작했습니까?

[그림 6] 『서울대 한국어 6A』, 자서전 쓰기 활동 중 세부내용 파악

4. 다음 a ~ e의 의미를 이야기해 보세요.

a 겨우 죽을 고비를 넘겼지만

→ 겨우 죽을 뻔한 위기를 넘겼지만 / 죽을 뻔했는데 겨우 살아났지만

- 1) b 대부분 일자리를 잡지 못하고 공지는 날이 많았다.

→

- 2) c 부모님은 달가워하지 않으셨지만

→

- 3) d 아내의 껴져 가는 목숨을 잡아 둘 수 없었다.

→

- 4) e 지성이면 감천이라고

→

5. 이 사람이 우리(독자)에게 해 주고 싶은 말은 무엇입니까?

그림 5에서 볼 수 있는 1번 문항의 중심 내용 파악하기에서는 단락별 중심 내용을 이어 연결하는 활동을 제시한다. 단락별 중심 내용 파악은 사건의 순서를 정리하여 이해시키는 데도 유용하며, 역으로 이용할 경우 쓰고자 하는 자서전의 개요 작성에도 활용이 가능할 것으로 보인다. 그림 6에서 보이는 세부 내용 파악하기의 활동은 한국어의 관용적인 표현을 내용을 통해 유추하는 활동으로 보인다. 이는 본격적인 표현 연습이라기보다는 내용 파악을 목적으로 한 문항으로 각 문장의 의미를 명확히 이해하는 것에 중점을 둔 것으로 보인다.

[그림 7] 『서울대 한국어 6A』, 자서전 쓰기 활동 중 쓰기 준비 단계

쓰기

자신의 인생을 소개하는 자서전이나 가족, 친구의 인생을 평가하는 평전을 써 보세요.

▣ 준비해 보세요

다음 문장에서 어색한 부분을 찾아 바르게 고쳐 보세요.

1. 내가 말씀하신 대로 하면 큰 어려움 없이 컴퓨터 프로그램을 설치할 수 있을 것이다.
2. 저는 지금까지 목표를 향해 끊임없이 전진해 왔다. 여러 가지 시련이 있었지만 제가 가는 길을 막지는 못한다.
3. 우리 부모님은 많은 고생을 하셨다. 나는 나중에 돈을 많이 벌어서 부모님께 선물로 좋은 집을 사드리고 싶다.
4. 저는 어려운 환경에서도 자신의 삶을 개척하기 위해 최선을 다하는 사람을 존경한다. 나도 그런 사람이 되려고 혼신의 힘을 다해 노력하고 있습니다.

쓰기 준비 단계에서는 자서전에서 사용되는 주어 ‘나’와 이에 대응하는 용언이 문법적으로 적합한지를 묻는 문항이 제시된다. 자서전에서 적합한 주어 사용과 종결어미처리에 대한 오답 예시문이 제시되고 있는데, 여기서 1번 예시문이 내용상 효과적인지 의문점이 남는다. 2번에서 4번까지의 예시문은 자서전 쓰기를 염두에 둔다면 2번 예문에서는 ‘저는 → 나는’, 4번 예문에서는 ‘제가 → 내가’로 수정하는 것이 바람직한 답안일 것이다. 그러나 문항에 명

시되어 있는 바로는 ‘어색한 부분’을 찾아 고치는 것이기 때문에 질문하는 바를 문장 그대로 충실히 이행한다면 2번 예문에서는 ‘전진해 왔다 → 전진해 왔습니다’, ‘못한다 → 못합니다’, 4번 예문에서는 ‘존경한다 → 존경합니다’, ‘나도 → 저도’로 수정하여도 무방하다. 마찬가지로 3번 예문 역시 자서전에서 사용되는 평서문으로 바꿀 수 있으나, ‘우리 → 저희’, ‘나는 → 저는’, ‘싫다 → 싫습니다’라고 수정하여도 오답이 아니다.

[그림 8] 『서울대 한국어 6A』, 자서전 쓰기 활동 중 표현 연습

☞ 표현을 연습해 보세요

1. 다음의 의미가 무엇인지 생각해 보세요. 여러분 나라에도 이와 비슷한 속담이나 격언이 있으면 소개해 보세요.

칠전팔기

지성이면 감천

2. 다음은 속담이나 격언을 인용할 때 쓰는 표현입니다. 다음 표현을 사용하여 자신의 좌우명을 이야기해 보세요.

- ~다는 좌우명대로
- ~다는 말이 있듯이[처럼]
- ~을 좌우명으로 삼고

저는 ‘칠전팔기’라는 좌우명대로 실패를 해도 계속해서 도전하고 노력하고 있습니다.

저는 실패를 두려워하지 않습니다. ‘칠전팔기’라는 말이 있듯이 여러 번 실패할지라도 꾸준히 노력하는 한 언젠가는 성공할 수 있다고 믿기 때문입니다.

표현 연습에서는 속담과 격언의 활용, 이를 인용하는 방법에 중점을 둔 활동이 제시된다. 말하고자 하는 의미를 함축하는 데 있어 속담과 격언의 사용은 효과적일지 모르나, 이것이 자서전 양식에서 필수 조건으로 들어가는 것은 아니다. 자서전 쓰기의 부가적으로 속담, 격언 교육과 인용하기 기법을 삽입하였으나 자서전 쓰기의 직접적인 영향을 주는 요소가 아니며, 실제로 이러한 방법은 경우에 따라서 글의 매력을 반감시키기도 한다.

[그림 9] 『서울대 한국어 6A』, 자서전 쓰기 활동 중 쓰기 단계

3. 자서전이나 평전을 쓸 때 필요한 항목을 선택한 후 메모해 보세요.

인물	▲연혁 이철호
출생	1937년 2월 충남 천안에서 2년 3녀 중 차남으로 태어남.
성장 과정	평소 가정에서 자랐고 14세 때 한국 전쟁으로 가족과 헤어지고 15세 때 다니는 크게 다쳤다.
인생의 전환점	52세에 라면 사업 시작.
좌우명(인생관)	"끝까지 포기하지 말자."

쓰기 단계에서는 인물과 출생, 성장 과정, 인생의 전환점, 좌우명(인생관)을 메모하며 쓸 내용을 정리하도록 제시되어 있다. 앞선 중심 내용 파악하기 단계에서 단락별 중심내용을 정리하며 내용파악에 중점을 두었고, 이를 역으로 활용하면 개요 작성에 유용할 것으로 보였으나, 실제 쓰기 단계에서 '개요 작성'에 해당하는 부분은 서사 전개와 순서 중심이라기보다는 문항별 중심내용 작성이기 때문에 앞선 활동과의 연계가 다소 부족한 것으로 보인다.

『재미있는 한국어 3』의 '12과 실수 · 후회' 단원은 쓰기 활동에서 '후회하는 일을 세 가지 정도 메모하기 – 후회하는 이유에 대해 메모하기 – 메모를 바탕으로 후회하는 일에 대해 쓰기' 순서로 구성되어 있다. 사실을 나열하고, 선택하고, 글 작성에 들어가는 단계는 후에 기술할 서사 텍스트 생산 단계의 틀과 유사하다.

[그림 10] 『재미있는 한국어 4』, 제8과 예시문

3

열 살 무렵 나는 컴퓨터 게임에 푹 빠져 있었다. 용돈이 부족했던 나는 어느 날 아버지의 지갑에서 돈을 훔치고 말았다. PC 방에 있는 동안에는 몰랐는데 집에 가야 할 때가 되니 ‘들키면 어悱하지’ 하는 걱정에 가슴이 콩닥콩닥 뛰었다. 그런데 아버지께서는 돈이 없어진 것을 모르는지 평소와 다름없이 나를 대하셨다. 나는 아버지께서 눈치채시지 못한 것을 다행스러워하며 잠자리에 들었다. 그리고 며칠 후, 아버지께서는 나에게 같이 낚시를 가자고 하시는 게 아닌가? 나는 ‘드디어 올 것이 왔구나’ 하는 생각을 하며 고개를 푹 숙인 채 따라 나섰다. 그런데 아버지께서는 나를 혼내기는커녕 이런저런 이야기를 하시며 오히려 자상하게 대해 주시는 것이었다. 그런데도 나는 잘못했다는 말을 하지 못한 채 낚싯대만 만지작거리고 있었다. 그 일이 있은 후 얼마 지나지 않아 갑자기 아버지께서 돌아가셨다. 이제 두 번 다시는 함께 낚시를 갈 수 없지만 나는 아버지가 그리울 때면 아버지의 낚싯대를 닦으며 아버지와의 추억에 잠기곤 한다.

• New Vocabulary

용돈 allowance
들키다 to get caught
가슴이 뛰다 heart to beat
콩닥콩닥 boom boom
다름없다 to be not different from
대하다 to treat
눈치채다 to take a hint
잠자리에 들다 to get into bed
낚싯대 fishing rod
만지작거리다 to finger/to fumble with
그립다 to miss/to long for
추억에 잠기다 to be trapped in memories

『재미있는 한국어 4』의 ‘8과 추억’ 단원은 말하기 활동에서 잊을 수 없는 추억에 대해 말하는 활동을 제시한다. 읽기 활동에서는 위의 예시문과 유사한 예문이 주어지고 내용을 확인 문항을 제시되어 있다. 뒤이은 쓰기 활동 부분은 추억을 ‘소개하는 글’쓰기로 구체적 활동은 ‘개념 정리 – 개요 작성 – 바꿔 읽고 개요 수정 – 개요를 바탕으로 글쓰기’로 구성되어 있다. 이중 ‘개념 정리’는 문항은 말하기 활동에서 한 내용을 글로 쓸 때의 차이점에 대해서 생각해 보는 문항이 제시되어 있다.

[그림 11] 『재미있는 한국어 4』, 말하기 문항

2 잊을 수 없는 추억을 소개해 보세요.
Introduce your unforgettable memories to friends.

- 무슨 추억입니까? 그 추억을 소개하기 위해서는 무엇을 이야기해야 할지 정리해 보세요.
What is the memory about? Organize your thought in order to introduce your memory to friends.
예) 무엇과 / 누구와 관련된 추억인지, 왜 잊을 수 없는지, 그 추억이 언제 떠오르는지 등
- 위에서 정리한 내용을 어떤 순서로, 어떤 표현을 사용해서 이야기할지 생각해 보세요.
이때 듣는 사람의 흥미를 끌 만한 내용이나 방법도 반드시 포함시키세요.
Organize your notes into the order and think about how to present it. Included the contents and the ways of attracting the listeners for your presentation.
- 추억과 관련된 물건, 사진, 음악 등이 있으면 그것을 이용해 소개해 보세요.
Use any thing, pictures or music related to the memory if you have.

그림 11은 예시문을 읽은 뒤 말하기 활동 문항이다. 자신이 겪은 추억을 소개하는 것에 중점을 둔 문항으로 대상과 이유, 시기 등을 구체화할 것을 요구한다. 두 번째 문항에 따르면 쓰기에 앞선 사건의 순서와 표현 사용에 유념한 활동임을 알 수 있다. 또한, 내용구성에 있어 흥미를 고려할 것을 요구하고 있다. 말하기 활동이기 때문인지 쓰기 전 활동에 해당하는 개요 작성 방법이나 사건 정리 방법에 대한 구체적인 활동이 교재에서는 명시되어 있지 않다. 만약 이러한 활동을 구체화하여 제시한다면 쓰기 전 활동으로도 유용하게 활용될 수 있을 것으로 보인다.

[그림 12] 『재미있는 한국어 4』, 읽기 문항

Reading_읽기

1 다음은 잊을 수 없는 선생님에 관한 글입니다. 잘 읽고 질문에 답하세요.

The following passage is about the unforgettable teacher. Read it carefully and answer the questions.

- 잊을 수 없는 선생님을 소개하는 글에는 어떤 내용이 쓰여 있을지 예측해 보세요.
Try to predict what content are included in introducing passage of an unforgettable teacher.

- 빠른 속도로 읽으면서 예상한 내용과 같은지 확인해 보세요.

Read it quickly and see if your prediction was correct.

고등학교 시절을 떠올리다 보면 생각은 어느새 미술 선생님과의 추억으로 흘러가곤 한다.

뛰어난 작품으로 미술계에선 이름을 날리던 능력의 소유자였으나 2:8 가르마의 푸석푸석한 단발머리, 코 옆에 난 불품없는 까만 점. 이런 외모 때문에 학생들에게는 인기도 없었고, 스스로도 학생들에게 별 관심이 없었던 선생님.

그런데 어느 날 야간 자율 학습을 빼먹고 뒷문 근처의 구멍가게 앞에서 소주를 마시던 나와 내 친구들 앞에 느닷없이 나타난 선생님은 놀란 우리들을 어느 소주방으로 끌고 가셨다. 너 한 잔, 선생님 한 잔, 이번엔 선생님 한 잔, 너 한 잔으로 밤을 새우며, 우리에게 다시는 술을 마시지 않겠다는 맹세를 받아 낸 후에야 우리를 풀어 주신 미술 선생님.

그때 선생님께서는 우리가 얼마나 관심과 애정에 목말라하고 있었는지, 무엇 때문에 방황하고 있었는지 이미 다 알고 계셨던 것은 아니었을까?



New Vocabulary

미술계 art circles

이름을 날리다
to have one's name be known

능력의 소유자
one who possesses skills/abilities

가르마 part in one's hair

푸석푸석하다
to be crimped, crumbly

불품없다
to be not much to look at

구멍가게 small shop/store

느닷없이

all of a sudden, without notice

맹세를 하다

to vow/to promise

목말라하다 to quench for

- 다시 한 번 읽고 질문에 대답하세요.

Read it again and answer the questions.

(1) 미술 선생님에 대한 미술계와 학생들의 평가는 어땠습니까?

(2) 나는 미술 선생님과 어떤 추억이 있습니까?

(3) 나는 미술 선생님을 어떤 사람으로 평가하고 있습니까?

읽기 활동에서는 ‘잊을 수 없는 선생님’이라는 예시문을 통해 읽기 활동을 제시하고 있다. 글의 주제 혹은 제목을 보고 내용 예상하기 활동과 훑어 읽기 (Skimming)를 통한 내용 확인, 찾아 읽기(Scanning)를 통한 세부 내용 확인

즉, 인물의 평가와 ‘나’와 ‘선생님’의 관계와 경험 등 세부적인 사항을 묻고 있다. 명시적으로 드러나진 않으나 뒤이은 쓰기 활동을 유념하면 이는 쓰기를 위한 모범 텍스트로 작용된다.

[그림 13] 『재미있는 한국어 4』, 쓰기 문항

Writing 쓰기

1 잊을 수 없는 추억을 소개하는 글을 써 보세요.

Write a composition on your unforgettable memory.

- 말하기 2에서 발표한 내용을 글로 쓰려면 어떻게 해야 할까요? 발표하기와 글 쓰기는 어떤 차이가 있을지 생각해 보세요.

How do you write a composition based on the presentation of Speaking activity 2? Think about what is the difference between presentation and writing.

- 여러분이 생각한 것이 잘 드러나도록 글의 개요를 작성해 보세요. 이때 읽는 사람의 흥미를 끌 만한 내용이나 방법도 포함시키세요.

Create an outline. Include contents and the way of attracting reader's attention.

- 작성한 개요를 친구와 바꿔 읽고 어떤 내용을 더 보충하면 좋을지 이야기해 보세요. 그리고 이야기한 내용을 반영해 개요를 수정해 보세요.

Exchange your outline with a friend. After reading the outline, revise it if necessary.

- 수정한 개요를 바탕으로 글을 써 보세요.

Based on the outline, write a composition.

자기 평가

Self-Check

- 추억에 대해 이야기할 수 있습니까?
Are you able to talk about memories?

Excellent  Poor

- 추억에 대한 이야기를 듣고 이해할 수 있습니까?
Are you able to listen about memories and understand it?

Excellent  Poor

- 추억을 소개하는 글을 읽고 쓸 수 있습니까?
Are you able to read and write a passage about introducing memories?

Excellent  Poor

그림 13의 첫 번째 문항에서 보듯 말하기 활동과 연계하여 발표하기와 글쓰기의 차이점에 대해 생각하는 문항이 제시된다. 이어 개요 작성과 내용 구성을 지시하는데, 말하기 활동에서의 문항과 큰 차이가 없어 보이며, 그렇기에 이 역시 구체적 방법에 대한 언급이 다소 부족한 것으로 판단된다. 말하기와 쓰기 개요 작성은 분리한 것은 교재 구성상의 한계라고 판단되나 효율적인 측면에서는 유효하다고 판단하기 어렵다. 학습자는 결과적으로 같은 맥락의 활동을 중복하게 되며, 교수자의 재량에 따라 활동의 통합 혹은 활동의 생략으로 이어질 가능성이 크다.



[그림 14] 『연세 한국어 4-1』, 회고록 쓰기 활동

과제 1

쓰기

제1과 나의 생활

여러분이 60살이 되어 회고록을 쓴다면 어떤 점이 후회가 될 것 같습니까? 표를 채우고 [보기]와 같이 써 보십시오.

	잘한 일	후회되는 일
10대	<ul style="list-style-type: none">● 친구를 많이 사귀었다.●	<ul style="list-style-type: none">● 책을 많이 읽지 못했다.●
20대	<ul style="list-style-type: none">● 좋은 회사에 취직했다.●	<ul style="list-style-type: none">● 대학에 다니면서 취직 준비만 하면서 보냈다.●
30대	<ul style="list-style-type: none">●●	<ul style="list-style-type: none">●●
40대	<ul style="list-style-type: none">●●	<ul style="list-style-type: none">●●
50대	<ul style="list-style-type: none">●●	<ul style="list-style-type: none">●●



[보기]

이제 60살이 되어 나의 삶을 돌아보니, 기쁜 일도 많았고 슬픈 일도 많았던 것 같다. 또 그 때 정말 그렇게 하기를 잘했다고 생각되는 일도 있지만 후회되는 일도 참 많다. 내가 중·고등학교에 다니던 시절에는 꿈도 많았다. 중·고등학교를 다니면서 친구를 많이 사귄 일을 지금 생각해도 잘했다. 하지만 친구들과 노느라고 책을 많이 읽지 못했다. 학창시절에 많은 책을 읽었더라면 좀 더 현명한 사람이 되었을 것 같다.

『연세 한국어 4-1』의 ‘1과 나의 생활’ 단원에서는 ‘과제1 쓰기’ 부분에서 60살이 되었을 때를 가정하여 회고록을 쓰는 활동이 주어진다. 표가 제시되어 연령별로 잘한 일과 후회되는 일을 쓰게 하고 보기를 제시한 후 쓰기 과제가 주어지는 방식이다.

그림 14의 활동에서 제시되는 회고록 쓰기는 현재의 모습과 미래의 모습을 미래의 자신을 가정하여 되돌아보는 방식으로 학습자에게는 기준의 글쓰기와는 다른 차원의 사고를 요구하며 창의적 발상과 상상력을 발휘하게 한다. 예시문은 서사에 초점을 두기보다는 경험의 단편적인 나열과 각기 경험에 대한 자기 평가로 이루어져 있다. 다만 우려되는 점은 아직 일어나지 않은 일을 상상하여 회고록을 쓰는 활동 자체의 난도도 있지만, 직접 경험하지 않은 일에 대한 부정적 평가를 묻는 그림 14 활동의 문항이 학습자들에게 유의미한 지에 대한 것이다. 또한 회고록이라는 자체가 경험에 과거 사실에 의한 서술이어야 하는데, 이러한 양식 자체와 활동 내용의 괴리가 다소 있다고 판단된다.

[그림 15] 『연세 한국어 4-1』, 어휘 연습

02

빈칸에 알맞은 어휘를 쓰십시오.

우리 집은 가난했다. 그래서 누나는 중학교를 졸업하고 돈을 벌기 위해 공장에 취직 했다. 부모님은 장남인 내가 성공해야 한다며 나를 서울에 있는 고등학교로 유학을 보내셨다. 나는 이런 부모님의 기대가 너무 **부담스러웠** 고 누나에게 미안했다. 그래서 나도 학교를 그만두고 취직을 해야겠다고 생각을 했다.

그런데 어느 날 누나에게서 편지가 왔다. 누나는 내가 1등을 한 성적표만 받으면 누나가 1등한 것처럼 고 무더운 공장에서 일하는 것도 전혀 힘들거나 지 않다고 했다. 그리고 서울에서 열심히 공부하고 있을 나를 생각하면 학교에 다니는 누나의 친구들도 전혀 부럽지 않다고 했다. 나는 이런 누나를 실망시키지 말아야겠다고 생각하고 더욱 더 열심히 공부했다. 시험 결과가 발표될 때까지 게 기다렸다. 나는 의대에 입학했고 지금은 의사가 되었다. 내 인생에서 부모님과 누나가 없었다면 오늘의 나도 없었을 것이다. 나는 그분들께 진심으로 감사드린다.

쓰기 과제 제시에 앞서 그림 15와 같이 빈칸 채우기를 통한 어휘 연습 활동을 제시하고 있다. 과거를 회상하는 장면에서 자주 등장하는 감정 표현 어휘를 과거형에 맞게 사용할 수 있는가를 묻는 문항이다. 감정 묘사에 관한 훈련은 뒤이은 회고록 쓰기 활동과 유의미하게 연결된다. 글의 내용 역시 확실한 서사 구조를 갖추어 ‘나’의 상태가 불행에서 행으로 의미 있는 변화를 가지게 된다. 변화의 원동력은 누나의 조력으로, ‘나’는 긍정적인 상태로 나아간다.

[그림 16] 『연세 한국어 4-1』, 문법 연습

문법 연습

제1과 나의 생활

01

-었더라면/있더라면/였더라면

다음은 성공한 남자의 이야기입니다. 만약 다음과 같은 일이 없었다면 어떻게 되었을까요? 이야기해 보십시오.



저희 부모님이 그렇게 부자가 아니었기 때문에 성공하기 위해서 열심히 공부 했습니다. 사회에 나와서 여러 번 실패를 경험했기 때문에 성공의 기쁨도 알게 되었습니다. 또 힘들 때마다 제 옆에는 친구가 있어서 전혀 외롭지 않았습니다. 하지만 부모님이 일찍 돌아가셔서 제가 성공한 모습을 보지 못하신 것이 안타깝습니다. 그리고 젊었을 때 건강에 신경을 쓰지 못해서 지금 건강이 많이 위 좋아진 것이 좀 후회 스럽습니다.

- 1) 저희 부모님이 부자였더라면 성공하기 위해서 그렇게 열심히 공부하지 않았을 겁니다.
- 2) 여러 번 실패를 경험하지 않았더라면
- 3)
- 4)
- 5)

02

이나/나 다름없다

빈칸에 쓰고 이야기해 보십시오.

부모님이나 친형제와 같다고 생각하는 사람	새것과 같다고 생각하는 물건	거절과 같다고 생각하는 말
• 우리 고모	• 작년에 산 옷	• “한번 생각해 볼 게요.”
•	•	•
•	•	•



친구에게 부탁을 했을 때 “한번 생각해 볼 게”라고 대답하는 것은 거절이나 다름없어요.

그림 16은 본 쓰기 활동 직전에 배치되어 있는 문법 연습 항목이다. 1번 문항은 ‘-었더라면, -았더라면, -였더라면’의 쓰임을 연습하여 과거 상태의 가정하는 표현을 익히도록 구성되어 있다. 2번 문항에서 ‘이나/나 다름없다’ 문형 연습은 이후 쓰기 활동과 직접적인 연관이 있기보다는 단원 구성상의 부가적인 문법 연습 활동인 것으로 보인다. 정리하자면 교재에서 제시된 활동은 어휘 · 문법 연습 후 본 쓰기 단계로 이어지고, 어휘 · 문법 연습 활동에서 드러나는 표현이 뒤이은 쓰기 활동에 활용 가능한 문형으로 배치되어 학습자의 쓰기 부담감을 줄이고 있다.

전체적으로 일반 목적 학습 교재에서는 원칙적으로는 기능별로 활동을 분리하여 제시하고 있으나 한 가지 주제를 두고 활동별로 유기적인 연계성을 확보한 것으로 판단된다. 활동의 목적은 문형 학습, 어휘 · 문법 연습을 통한 표현 익히기에 중점을 둔 것으로 보인다.

[표 7] 학문 목적 기능별 교재(쓰기)의 자전적 서사 관련 활동

교재명 분류	외국인 유학생 을 위한 학술 적 글쓰기	외국인 유학생 을 위한 대학 글쓰기	유학생을 위한 한국어 글쓰기 의 실제	유학생을 위한 한국어 글쓰기
세부 활동 내용	-단락과 중심 문장 활동 중 예시문으로 제 시	-묘사와 서사 의 개념정리	-자기소개서 쓰 기 활동 제시	-나의 일상 쓰 기

다음은 학문 목적 기능별 교재 중 쓰기 교재에서 자전적 서사 활동이 제시되어 있는지 살펴보자 한다. 분석 대상으로 『외국인 유학생을 위한 학술적 글쓰기』, 『외국인 유학생을 위한 대학 글쓰기』, 『유학생을 위한 한국어 글쓰기의 실제』, 『유학생을 위한 한국어 글쓰기』 총 교재 4권의 내용을 살펴보았다.

[그림 17] 『외국인 유학생을 위한 학술적 글쓰기』, 단락과 중심문장

원리 3 – 뒷받침 문장은 중심 문장과 관련된 내용이어야 한다.

한국 속담 중에 “손바닥도 마주쳐야 소리가 난다”는 말이 있다. 이 말은 서로 내용이 통하고 호응을 해야 효과가 있다는 뜻이다. 단락의 중심 문장과 뒷받침 문장의 관계도 이와 같다. 뒷받침 문장은 소주제문을 풀어 쓰고 설명해 주는 역할을 해야 하며, 중심 문장과 관계가 없거나 모순되는 내용을 뒷받침 문장으로 넣어서는 안 된다. 손바닥이 마주치듯 앞뒤가 맞아야 자신의 생각을 전할 수 있다.

확인 3 다음의 글에서 뒷받침 문장을 찾아보고 관련이 없는 것이 무엇인지 이야기해 보자. 그리고 중심 문장과 관련 없는 뒷받침 문장은 다른 문장으로 고쳐 보자.

① 대학교에 입학하고 개강이 되었지만 나는 새 학교에 도저히 정이 가지 않았다. ② 고향을 떠나와 낯선 곳에 온 것도 마음에 들지 않았고, 한 번도 와 보지 않은 곳에 갑자기 온 것이 무섭기까지 했다. ③ 새로 만난 친구들은 항상 나를 쟁겨 주었고 한시도 나를 떠나려 하지 않아서 내 시간이란 게 거의 없었다. ④ 또 이 대학은 내가 원하는 대학이 아니어서 교문을 지나갈 때마다 오히려 아쉽고 안타까운 기분만 들 뿐이었다. ⑤ 그렇지만 어느새 나는 대학 생활에 천천히 적응해 가고 있었다.

『외국인 유학생을 위한 학술적 글쓰기』는 총 14강으로 구성되어 단락쓰기부터 내용 전개, 글쓰기의 실제에서 개요 쓰기, 요약문, 토론문 쓰기 활동을 제시하고 마지막 단원에서 고쳐 쓰기를 제시하고 있다. 타 교재와 비교하였을 때 액면 상 개념 설명 부분이 난도가 높은 것으로 보이며, 지문의 깊이도 상당하다. 자전적 글쓰기 또는 자전적 서사에 해당하는 단원이나 활동은 없으나, ‘단락 쓰기(1)–단락과 중심문장’의 확인 문제에서 읽기 지문으로 1회 등장한다. 이 지문이 교재 초반부에 등장하는 것으로 보아 장르 상 초반부에 제시하는 것이 자연스러울 것이라는 집필진의 판단이 예상된다. 문항이 요구하는 것은 문맥상 중심 문장과 어울리지 않는 문장의 색출, 수정하는 작업으로 서사 구조보다는 텍스트 내용 구성에 초점을 둔 것으로 보인다.

『외국인 유학생을 위한 대학 글쓰기』는 문장의 이해부터 시작하여 비교

와 대조, 분류와 분석, 묘사와 서사, 정의 등 글쓰기에 기본이 되는 개념 설명으로 구성된 2부와 유형별 글쓰기 설명으로 이루어진 3부로 구성되어 있다. 연습 활동보다는 개념 설명에 지면 할애가 많아 지침서의 느낌을 주며, 제한된 지면 안에 많은 요소를 담으려다보니 각각 단원의 활동 구성이 빈약해 보인다는 것이 단점으로 작용할 것으로 보인다.

[그림 18] 『외국인 유학생을 위한 대학 글쓰기』, 묘사와 서사의 차이

무궁화	묘사	무궁화는 꽃 모양이 마치 종과 같다. 종처럼 오목한 꽃 가운데 꽃술이 높이 솟아 있다. 무궁화의 꽃잎 색은 분홍색, 붉은색, 흰색 등 다양하며, 꽃잎 밑동에는 단심이라고 부르는 붉은색 무늬가 있다. 무궁화의 잎은 마름모 모양이며, 가장자리가 톱니 모양처럼 되어 있다.
	설명	무궁화는 매일 새로운 꽃이 피고 진다. 무궁화는 새벽에 꽃이 활짝 피었다가 오후에는 오크라들면서 시들어 버린다. 꽃을 피우는 기간은 보통 7월부터 10월까지 약 100일 정도이다. 여름부터 가을까지 새로 난 가지의 밑에서 위로 올라가면서 차례차례 꽃을 피우면서 꽃이 지나보니, 마치 '끝이 없는 꽃'처럼 보인다하여 이름을 무궁화(無窮花)라 부른다.
	서사	

[그림 19] 『외국인 유학생을 위한 대학 글쓰기』, 서사 사용 글 예시문

2) 서사를 사용한 글

다음 예문은 한국의 전래동화인 『해와 달이 된 오누이』이다. 다음의 한국 전래동화를 읽고, ‘누가, 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게, 왜’라는 항목을 생각해가며 줄거리를 요약해 보자.

해와 달이 된 오누이

옛날 옛날에 깊은 산속 어느 외딴집에 엄마와 오누이가 오순도순 살고 있었어요. 오누이의 엄마는 아침 일찍 오누이를 집에 남겨두고 이마을 저 마을로 떡을 팔러 나갔지요.

그러던 어느 날 저녁, 집으로 돌아오던 엄마 앞에 커다란 호랑이가 나타났어요.

“떡 하나 주면 안 잡아먹지.”

겁이 난 엄마는 얼른 떡 하나를 주고 다음 고개를 넘었어요. 그런데 다음 고개를 넘어가는데 호랑이가 다시 나타나 이렇게 말하는 거예요.

“떡 하나 주면 안 잡아먹지.”

엄마는 고개를 넘을 때마다 호랑이에게 떡을 다 뺏겼어요. 결국 엄마는 호랑이에게 잡아먹히고 말았답니다.

그런 줄도 모르고 오누이는 밤늦도록 엄마를 기다렸어요. 그런데 엄마를 잡아먹은 호랑이가 오누이 집으로 가서 문을 흔들며 소리쳤어요.

“얘들아, 엄마 왔다. 문 열어라.”

누이동생은 얼른 문을 열려고 했어요. 하지만 오빠가 누이동생을 불들었어요.

“우리 엄마 목소리는 고운데, 왜 목소리가 그렇게 쉬어 있지요?”

학습자들에게 묘사와 서사의 차이점을 명확하게 구분하여 제시하고자 하는 ‘묘사와 서사’ 단원의 제시가 본고의 목적과 연계되어 유의미할 것으로 보인

다. 자전적 서사의 장르는 아니나, 서사 부분에서 ‘해와 달이 된 오누이(남매 일월설화)’를 제시하여 이 글쓰기 유형이 ‘시간의 흐름에 따른’ 대상이나 사건의 전개라는 점을 명확히 이해시키고자 하였다. 이 설화는 북방 몽골에서 생성된 뒤 중국을 거쳐 우리나라에 전파된 민담으로 보인다. 뒤이어 일본까지 변이 전승되어 동아시아 넓은 지역에 분포된 민담이라 볼 수 있다.³⁸⁾ 따라서 인접 국가에서 유입된 유학생의 경우 텍스트에 대한 스키마가 확보되어 있을 가능성이 높아 교육적으로 유효한 텍스트 선정이라 할 수 있다.

『유학생을 위한 한국어 글쓰기의 실제』는 기초편 이후 장르별 세분화된 설명과 학습활동이 제시된 교재이다. 이중 6장에서 제시된 ‘이력서, 자기소개서, 학업계획서 쓰기’에서 자기소개서 쓰기 활동이 자전적 서사 생산과 유사 활동으로 간주된다. 개인의 경험이 해당 업종의 직무 능력과 얼마나 유기적으로 연결되어 있는가를 보여줘야 하는 글쓰기지만 그 이전 단계, 즉 자신의 경험을 구체적으로 적기, 성장 과정을 단계별로 서술하기 등은 자전적 서사의 생산단계와 일맥 이어진다고 볼 수 있다.

38) 김필래(1996:49–50).

[그림 20] 『유학생을 위한 한국어 글쓰기』, ‘나의 일상’ 글쓰기

2-1. ‘나의 일상’에 대해 글을 쓰려고 해요. 아래에 필요한 단어를 쓰고, 그 단어를 이용해 간단히 글을 써 보세요.

하는 일	기분	고민하는 것
한국어 공부	답답하다	취직
아르바이트	설레다	남자(여자) 친구
대학원 공부	만족하다	부족한 한국어 실력

예) 최근에 나는 아르바이트를 시작했다. 돈도 벌 겸 한국어도 공부할 겸 아르바이트를 하고 있는데 가끔 한국 사람들과 한국말로 대화를 잘 못 할 때는 정말 답답하다.

요즘 나는 _____

『유학생을 위한 한국어 글쓰기』는 타 교재에 비해 액면 난도가 낮은 교재로 판단된다. 첫 단원에서 글을 쓰는 이유와 필요성, 왜 글쓰기가 어려운지에 대해 생각해 보게 하며, 이후 브레인스토밍, 문장 구성, 단락 구성, 이후 장르별 글쓰기로 나아간다. 활동 사이에 들어간 삽화와 인포그래피 이미지를 통해 단원 이해도를 높여, 한국어로 글을 본격적으로 써보려는 초심자에게 유

용할 것으로 보인다. 교재 초반부에 제시된 ‘나의 일상’ 쓰기는 자신의 이야기를 부담 없이 쓰는 짧은 글 쓰기이며, 주제어를 정하여 짧은 글을 짓게 한다.

대체로 중급에서 고급 수준의 단원에서 자서전 쓰기, 회고록 쓰기, 서사적인 글쓰기 등으로 자전적 서사 생산 활동이 교재에 제시되어 있었다. 학문목적을 위한 유학생 대상 글쓰기 교재에서도 마찬가지로 기본적인 문장 구성의 방법, 그리고 유형별 글쓰기에 대한 단원 구성은 되어 있으나 자전적 서사 또는 자전적 글쓰기가 명시되어 있는 단원은 찾아보기 힘들었다. 세부적인 글의 종류와 문항의 의도성을 살펴볼 때 이력서, 자기소개서, 학업계획서 등의 글은 자신의 객관적인 정보를 시간 순서대로 사실만 기재해야 하는 특징을 지닌다. 자전적 서사에 해당하는 자서전 쓰기, 회고록 쓰기, 회고록 읽기, 묘사와 서사 이해와 관련된 글과 문항은 서사에 대한 이해와 쓰기 과정에 대한 이해 측면을 강조하여 서사 구조에 대한 이해를 돋는 측면에서 유효하다. 나의 일상 쓰기 활동은 일상이라는 반복적이고 습관적인 행위를 서술하여 자신을 드러내는 방식이기 때문에 사건 중심으로 나를 표현하는 자전적 서사와는 거리가 있다고 본다.

결과적으로 자전적 서사 양식에 해당하는 텍스트는 예시문과 관련된 문항으로 일부 제시되어 있었다. 주어진 예시문은 주제나 소재 측면에서 학습자의 스키마 활성화에 적절한 내용으로 제시되었다. 교재에 제시되어 있는 단계별 문항은 목표 텍스트를 생산하기 위해 사용하는 표현 연습에 효과적이나 이는 문형 연습에 더 초점을 두었다. 다만 일부 문항들은 학습자들의 원활한 쓰기를 위해 조금 더 구체적일 필요성이 있다고 판단된다.

종합하여 보면, 쓰기 활동과 서사 텍스트 생산에 초점을 두어 보았을 때, 본 연구에서의 목적과 기준 교재에서 제시된 학습활동의 주된 목적은 궁극적으로 다르다는 것이 확인되었다. 교재에서 다루는 내용의 주된 목적은 의사소통 능력의 향상 및 언어 능력의 향상이다. 그러므로 교재에 드러난 학습활동은 실재적인 글쓰기, 즉 실용성에 초점에 맞추어 쓰기 활동을 독려하는 방향으로 그 목적이 수렴된다.

3.2. 자전적 서사 활용의 교육적 의의

본 연구는 한국어 교육 현장에서 ‘문화적 공유 가능성’에 대한 고찰로서 ‘공유 텍스트’의 접근 맥락을 한국어생활 텍스트, 한국어문화 텍스트, 한국어 예술 텍스트로 보아, 이 세 가지 차원이 단계적으로 연관되며, 궁극적으로 한국어예술 텍스트로 전화될 수 있을 때 공유 텍스트의 활용 가치가 최대치에 이른다는 선행 연구로부터 그 단초를 얻었다.³⁹⁾ 이러한 접근 맥락의 분류에 따르면 앞선 절에서 확인한 자전적 서사 텍스트가 활용된 기준 교재의 여러 활동은 의사소통능력의 함양과 한국문화에 대한 지식전달과 이해 측면의 성격으로 제시된 것으로 보이며, 이는 한국어생활 텍스트 내지 한국어문화 텍스트 접근 맥락에 근거한다고 본다.

여기서 궁극적으로 전화되는 ‘한국어예술 텍스트로서의 접근 맥락’이란 ‘한국어교육의 가장 심화된 국면을 의미하며, 한국어를 바탕으로 언어적 창조의 차원으로 나아가고자 하는 학습자들을 위한 배려도 필요하다는 맥락이다.’⁴⁰⁾ 이는 자유롭게 언어적 표현물을 산출해내는 수준에서 한국어를 외국어로 심고 예술적 활동을 향유하는 작가의 출현까지 기대하는 수준까지 보다 광범위한 활동량을 기대한다. 이러한 접근 관점은 거시적인 측면에서 우리 사회 전반에 걸친 중요한 기대치라고 판단된다. 학습자들의 자전적 서사 텍스트 생산 활동은 큰 틀에서 한 개인의 창작활동으로, 좀 더 고차원적인 향유 단계의 기초가 되기도 한다. 기존 한국어교육 연구 분야와 현장에서의 교육이 이와 같은 점을 간과한 것은 아니나 적극적인 교수의 필요성을 가졌다며 보긴 어렵다고 판단된다.

사실 국내 문학교육계의 반성으로 지나친 표현 기술 교육이 지적된 바 있다. 실체 위주의 문학교육의 폐해는 결국 결과 중심의 교육으로 왜곡되었고, 표현이 억압된 상태에서 학생들에게 창발성을 기대할 수는 없다는 것이다.⁴¹⁾ 학생들은 교실 안에서의 쓰기를 두려워하지만 실상 교실 밖에서는 SNS나 메신저를 통한 수많은 글쓰기 행위를 하고 있으며 이에 대한 거부감이 없다. 이

39) 이에 대한 구체적 논의는 김동환(2008)을 참조.

40) 위 논문, p 307.

41) 김대행 외(2005:417-418),

로 보았을 때 창작 욕구, 쓰기 욕구는 인간 개인에게 기본적으로 내재되어 있으며, 이러한 것이 수면 위로 보이지 않는 이유는 자신에 대한 표현 기회를 교육 과정의 큰 틀 안에서는 발현할 기회가 적기 때문일 것이다.

대학 내에서 이루어지는 쓰기 역시 특정 목적에 맞춘 쓰기 교육이 주를 이루는 것으로 보인다. 나은미(2012)는 대학에서 ‘나에 대한 쓰기’는 구체적인 사용 목적을 위한 쓰기(자기소개서 쓰기)와 정체성 확립 또는 성찰을 위한 쓰기(자서전, 자기 표현적 쓰기, 나에 대한 쓰기, 성찰적 쓰기 등)로 크게 두 가지 방향으로 진행되어 왔으며, 후자보다는 전자가 교육의 대상으로 적절하게 여겨져 왔다고 한다.⁴²⁾ 이는 전자에서 대표적인 활동인 자기소개서 쓰기가 취업을 목적으로 한 활동이며, 따라서 후자의 경우는 전략적으로 배제되거나 다음 순위로 넘어가는 것으로 보인다.

외국인 유학생은 국내 대학 신입생과 환경적 공통분모를 지니고 있다. 나은미(2012)에서는 성찰과 설계를 위한 쓰기 교육이 대학 신입생들에게 반드시 필요하다고 주장한다. 이는 ‘대학 신입생 시기를 어떻게 보내느냐에 따라 이후 삶의 양상이 달라지기 때문이다.’⁴³⁾ 이 시기에 이루어지는 자기 탐색은 기준에 주어지지 않았던 자율적인 생활에 적응하고, 자신의 인생을 주도적으로 계획하는데 필요한 부분이다. 외국인 유학생의 경우도 마찬가지일 것으로 보인다. 즉, 이들은 새로운 세계에 발을 들인 신생아와 같은 존재이다. 개인차가 있겠으나 이들은 언어적으로나 사회·문화적으로나 미숙한 단계이며, 유학생생활의 어느 단계에 있더라도 자기 성찰과 자기 표현적 활동이 이루어져야 다음 단계로의 학습에 거부감이 감소될 것이다. 언어를 배우면서 국내 대학에 진학한 경우라면 더더욱 그러할 것이다. 취업이나 학업을 위해 온 유학생들에게는 필연적 L2 자아 형성이 강하게 자리 잡혀있을 가능성이 높으며, 문화충격, 생활 상태, 교우관계 등 다양한 요소에 지속적으로 노출되는 이들에게 있어 자아정체성 확립과 자기 성찰의 기회는 반드시 필요하다. 앞서 살펴본 교재에서 제시된 자전적 서사 관련 활동들을 확인한바, 학습자들이 쓰기를 통한 자기 성찰과 자기 표현적 활동의 기회는 많지가 않은 것으로 판단된다. 이는 자전적 서사라고 명확하게 말할 수 있는 활동 자체가 적고, 이러한 활동이

42) 나은미(2012:143-144).

43) 위 논문, p. 146.

포함되어 있다 하더라도 수업 전체의 양을 놓고 볼 때, 상당히 국소 부분을 차지하고 있기 때문이다.

자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안에 대한 논의는 과정 중심 쓰기 지도의 모형을 바탕으로 진행하고자 한다. 이러한 방법은 자전적 서사라는 양식이다소 낯설게 느껴지는 학습자들에게 적합할 것으로 판단되며, 기존 한국어교육에서의 쓰기 교육에서도 지향하는 방법이기도 하다. 조경순(2010)에서는 과정 중심 쓰기 지도의 교육적 의의를 다음과 같이 제시하고 있다.

-과정 중심 쓰기 지도의 교육적 의의

- 가. 글을 잘 쓰는 구체적인 방법을 가르쳐 줄 수 있음.
- 나. 글쓰기 능력을 증진시킬 수 있음.
- 다. 학습자 개개인의 정보를 풍부하게 얻을 수 있음.
- 라. 학생들의 쓰기에 대한 부담을 줄임.
- 마. 학생들은 협동을 통해 서로 도움을 주고받을 수 있음.

과정 중심 쓰기 지도는 교수자의 역동적인 개입을 통해 학습자들의 쓰기 능력 개선과 문제 해결 능력을 촉진시키는 것이 주된 관점이라 할 수 있다. 따라서 글쓰기에 대한 구체적인 기술적 방법을 전수하는 것이 가능하며, 또한 이 과정에서 학습자의 개인 정보를 풍부하게 얻을 수 있다. 여기서 학습자의 개인 정보는 중요한 요소로 작용하게 되는데, 앞선 내용에서 서술하였듯 자전적 서사 생산은 학습자 개인의 삶과 경험인 자기서사를 추출하는 과정이 시행되므로, 이러한 정보 획득이 곧 글의 정보로써 활용이 되는 것이다. 외국인 학습자를 대상으로 하기에 학습자 간 상호 협동을 통한 도움 얻기는 재고되어야 할 문제라고 판단된다. 자전적 서사 표현을 활용하는 과정에서 학습자 개인의 내밀한 부분을 추출하기 위해서는 교수자와의 신뢰 관계 형성이 우선적으로 필요하다. 자전적 서사 표현 활용 방안이 수업 상황으로 발전되어 활용된다면 학습자는 다른 학습자와의 정보 공유 의지가 필요하다. 학습자는 자신의 이야기를 꺼냄에 있어 공개 범위가 넓어질수록 노출되는 것을 꺼려하여 제대로 된 문제점 도출로 이어지기 힘들 가능성이 있다. 또한, 이러한 교육

방안에서 교수자의 역량과 학습자에 대한 집중 역시 중요하게 작용하는데, 일대 다수의 환경에서는 이러한 집중이 분산되어 교육적 효과가 떨어질 우려가 있다. 그러나 학습자 간 협동의 문제를 차치하면 과정 중심 쓰기 지도를 바탕으로 심도 있는 쓰기 지도가 이루어질 것으로 보인다.

본고에서 이야기하고자 하는 한국어 학습자를 대상으로 한 자전적 서사의 교육적 의의는 다음과 같다.

-자전적 서사의 교육적 의의

- ① 자기 자신에 의해 서술되는 ‘자신의 이야기’이기 때문에 학습자의 정의적 부담감이 감소된다.
- ② 자전적 서사 표현 활동은 다른 활동에 비해 학습자 참여 의지 가능성이 높으며 이는 학습동기 향상에 유효하게 작용한다.
- ③ 서사 텍스트 생산 훈련을 통하여 다른 텍스트 창작에 응용하여 창의력을 증진시킨다.
- ④ 자기 성찰적 텍스트 생산 활동으로서 언어 교육적 측면뿐 아니라 자아 정체성과 자존감을 확립시킨다.

학습자가 쓰기에 대한 정의적 부담감이 큰 것은 여러 선행 연구들을 통해 밝혀진 사실이다. 남명애, 김영주(2011)의 동기전략과 관련된 연구에서는 학습자들의 정의적 요인 중 언어불안이 학업 성취도 중 쓰기와 유의한 부정적인 상관관계를 나타냈으며, 이는 불안과 관련된 여러 연구에서 입증된 바로 학습자들의 불안은 학업 성취도 특히 표현 중심의 학업 성취도에 부정적인 영향을 미친다는 것을 밝힌 바 있다.⁴⁴⁾ 따라서 자전적 서사의 특수성 즉, 자신의 이야기를 한다는 점에 학습자는 지식·정보를 무리하게 조사하거나 외부로부터 이끌어낼 필요가 줄어들게 된다. 이들이 글을 쓰게 되는 원동력은 개인의 경험이기 때문에 학습자의 지식 부재가 글쓰기에 큰 영향을 미치지 않는다.

또한, 자신에 대한 서술이며 예상 독자 역시 자신이기 때문에 학습자는 기

44) 남명애, 김영주(2011:338~339, 342).

존에 경험했던 쓰기에 비해 자발적으로 참여가 가능하다. 최소한의 유도 과정 내에서 학습자들은 자신의 목소리로 이야기하고 글로 읊기는 과정을 거치게 된다. 학습자는 의식하지 못한 사이에 자신이 습득한 언어 지식을 최대한 활용하게 되며, 글을 완성하고 피드백을 하는 과정에서 성취감을 얻게 된다.

여기서 유발되는 쓰기에 대한 적극성은 다른 텍스트를 생산하는데 응용될 가능성이 높다. 학습자들은 사유를 확장하는 법을 습득하게 되며 글의 흐름을 매끄럽게 하고 조금 더 응집성을 높이기 위해 교사와 상호 피드백을 지속적으로 하게 된다. 이러한 활동은 한국어로 글쓰기에 대한 부담감이 감소하면서 학습자의 창작 욕구를 증진시킨다.

가장 중요한 교육적 의의는 자기 치유에 의한 자아정체성과 자존감의 형성이다. 이를 통해 학습자는 그동안 저조 된, 혹은 저조 될 학습동기를 회복하며 언어 학습의 다음 단계로 나아가는 심리적 원동력을 획득하게 된다.



IV. 자전적 서사 텍스트 생산 활동의 교수 학습 방안

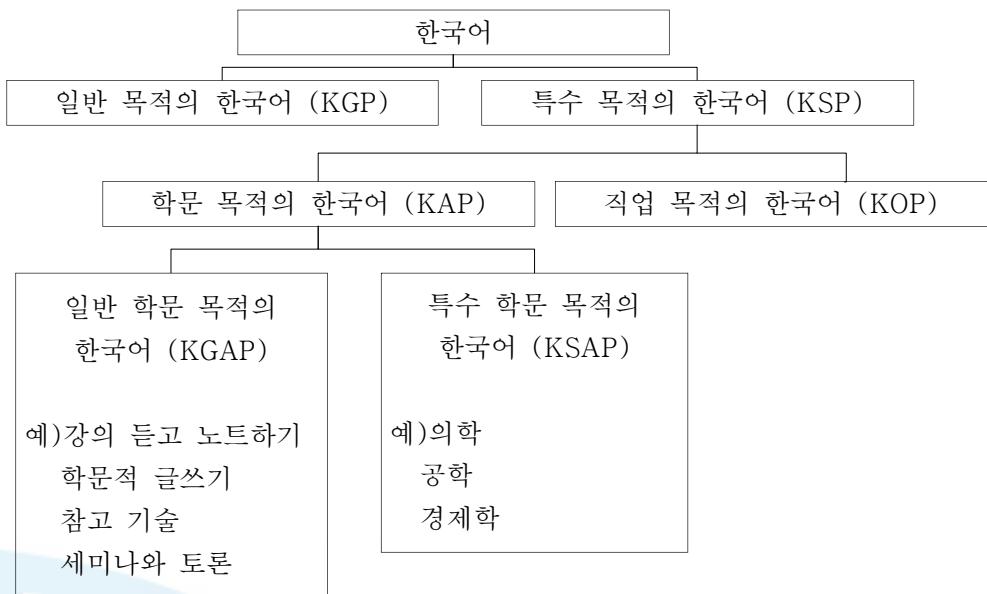
이 장에서는 그간의 이론적 검토와 교재 분석을 통한 자전적 서사 텍스트 생산 단계와 각각의 단계에서 자전적 서사 텍스트 생산 교수 학습 방안의 구체에 대해 논의해 보고자 한다. 자전적 서사 표현 활용 단계는 총 다섯 단계로 진행되며, 자전적 서사 표현은 학습자와 교수자와의 면담과 학습자의 텍스트 생산을 통해 표출된다. 이 방안은 궁극적으로 학습자 개개인의 자기 치유를 통한 자아정체성과 자존감 확립이며, 이를 통한 학습동기 향상을 지향한다. 부차적으로 자전적 서사 텍스트 생산 과정에서 학습하게 되는 자전적 서사 양식의 특성과 이에 부응하는 어휘와 표현 등을 활용한 언어 학습 효과를 기대한다. 기본적으로 교수자와 학습자 간의 일대일 상황을 상정하여 단계화를 시도하였으며, 따라서 활동에 임하는 교수자의 적극성이 무엇보다도 필요할 것으로 예상한다.

4.1. 학습 주체에 따른 고려 요소

교수 학습 방안의 구체를 논하기에 앞서 이를 학습하는 주체에 따른 고려 요소들을 살펴볼 필요가 있다. 본 연구는 한국어를 모어로 사용하지 않는 학습자들 중 유학생을 주 대상으로 초점을 맞추고 있다. 따라서 학습주체에 대한 특성을 파악하지 않고서 교수 학습의 모형을 도출해 낼 수는 없다.

우선 학습자가 지닌 언어 능력의 수준을 파악하는 것이 선행되어야 할 것이다. 객관적인 지표로서 TOPIK 등급을 통한 수준 파악이 가장 용이한 방법일 것이며, 교수자가 지속적으로 수업을 담당하고 있는 학습자의 경우 과제물과 학습 태도, 상담 내용 등 보조 자료를 통해 언어 기능 중 어느 영역에서 취약한지 확인이 된다면 더욱 효과적인 활동을 설계할 수 있다.

[그림 21] 한국어 교육의 분류 체계



학습자의 언어 학습 목적으로 따른 한국어 교육의 분류 체계⁴⁵⁾에 의한다면 유학생은 일반적으로 일반 학문 목적의 한국어(KGAP) 학습자 군과 특수 학문 목적의 한국어(KSAP) 학습자 군에 속한다. 경우에 따라 언어 학습만을 목표로 국내로 유입된 학습자의 경우 일반 목적의 한국어(KGP) 학습자 군에 속하는 경우도 생각해 볼 수 있다. 앞선 III장에서 살펴본 바, 일반 목적의 한국어 학습자의 경우 교재 내용에 자전적 서사와 관련한 양식을 체험할 수 있으나, 교재마다 제시된 내용이 상이하며, 활동을 접하는 시기 역시 3급, 4급, 6급 수준으로 중급 이후임을 확인한 바 있다. 각 교육 기관마다 선택하는 교재가 다르고 한 학습자가 지정된 교재 이외의 교재를 학습할 기회가 많지 않을 것을 감안한다면, 자전적 서사 텍스트 단계 설정의 초두에는 반드시 이러한 양식에 대해 명확하게 전달할 필요가 있다.

학문 목적의 한국어 학습자인 경우에는 주로 대학 강의와 과제를 원활하게 수행하기 위한 목적으로 교육 과정이 설정되어 있다. 가령 학습자들은 어떠한 주제에 대해 글을 쓰기 위해 비교, 대조, 분석 등의 개념을 익히고, 토론문 작성하기, 주장하는 글쓰기, 요약문 쓰기, 보고서 작성 등을 위한 기술적

45) 박새암(2009).

인 측면을 익히게 된다. 이들에게도 역시 자전적 서사라는 양식의 이해가 선 행되어야 한다. 따라서 학습 목적에 따른 학습자의 특성보다는 학습자의 언어 수준을 고려하여 이들에게 제시할 어휘와 표현 등의 난이도를 설정하는데 주력해야 한다. 또한 자전적 서사 텍스트 양식에 대한 경험이 적을 것이라는 전제를 설정하고 이러한 형식의 이해를 먼저 돋는 것이 활동 첫머리에 진행되어야 한다.

한국어 학습자를 대상으로 자전적 서사 텍스트 생산 활동을 실행한다면 예시 텍스트는 필수적으로 제시되어야 한다. 우선 기존 국어과 교육과정에 자전적 서사 관련 성취기준을 살펴보면 다음과 같다. 국어과 교육과정에서 수준별 성취기준을 제시한 내용을 참조하였을 때 경험에 대한 성찰을 통한 활동이 여러 차례 등장하고 있다.

-초등학교 3~4학년 문학 영역 성취기준 中 교수·학습 방법 및 유의 사항

⑦ 문학의 생활화를 위해 학교나 가족 혹은 또래 집단을 소재로 한 작품 중에서 현재 자신이 겪고 있는 고민을 성찰하는 데 도움이 되는 작품을 찾아 읽도록 하며, 교과서에 수록된 작품에 국한하지 않고 다양한 작품을 교수·학습 자료로 활용한다.

-초등학교 5~6학년 문학 영역 성취기준

[6국05-04] 일상생활의 경험을 이야기나 극의 형식으로 표현한다.

이 성취기준은 이야기와 극 만들기 활동을 통해 이야기와 극의 기본적인 원리를 이해하는 한편, 이를 다른 교과의 학습을 위한 도구로 활용하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 이야기와 극은 문학의 주요한 갈래로서 그 자체로 교수·학습의 주요한 내용이기도 하지만, 모든 교과에서 교수·학습 활동을 위한 도구로 활용될 수도 있다. 일상생활의 경험 중 즐겁거나 감동을 받았던 일, 슬프거나 속상했던 일, 부끄럽거나 후회스러웠던 일 등을 내용으로 삼아 이를 이야기나 극의 형식으로 표현하도록 한다.

-중학교 1~3학년 쓰기 영역 성취기준

[9국03-05] 자신의 삶과 경험을 바탕으로 하여 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.

-중학교 1~3학년 문학 영역 성취기준

[9국05-09] 자신의 가치 있는 경험을 개성적인 발상과 표현으로 형상화한다.

이 성취기준은 학습자가 자신만의 독특한 개성을 살려 삶에서 가치를 발견하고 이를 창의적으로 표현하는 능력과 태도를 기르기 위해 설정하였다. 작가는 작품을 통해 자신의 고유한 생각, 취향, 가치관 등을 표현한다. 다양한 문학적 표현 방법 중 운율, 반어, 역설, 풍자의 원리와 그 효과에 대한 이해를 바탕으로 하여 학습자 스스로 자신의 개성을 살려 문학 창작 활동을 보다 풍요롭게 수행할 수 있도록 하는 데 중점을 둔다.

-고등학교 1학년 쓰기 영역 성취기준

[10국03-03] 자신의 경험과 성찰을 담아 정서를 표현하는 글을 쓴다.

이 성취기준은 자신의 쓰기 과정을 점검하고 조정하며 능동적으로 글을 고쳐 쓰는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 소재가 같은 글이라도 주제, 목적, 독자, 매체에 따라 글의 내용이나 형식이 달라질 수 있음을 이해하도록 한다. 자신이 쓴 글을 읽으며 주제, 목적, 독자, 매체를 고려하여 쓰기 과정을 점검하고 조정하며, 글의 내용이나 형식을 수정하고 보완하는 방안을 찾아보도록 한다.⁴⁶⁾

국어 교육에서의 학습 주체는 자전적 서사와 관련된 텍스트를 자전 소설, 자전적 에세이, 자서전, 회고록 등 다양하게 접하고, 자전적 서사에 대한 개괄적인 이해를 쓰기와 문학 영역을 통해 해결하게 된다. 이러한 자전적 서사 양식의 제시는 저학년 수준에서부터 점진적으로 이루어지고 있음을 확인할 수 있다.

정대영(2012)은 ‘반성적 쓰기’에 초점을 맞추고 기존 전문 작가의 텍스트 분석을 통한 표현원리 분석을 시도하였다. 그리고 학습자들에게는 1차 쓰기에 자유로운 쓰기를 권장하고 이들의 텍스트를 대량 확보하여 표현원리를 분석하였다. 연구자는 쓰기 방법이나 양식, 주제를 사전에 고지하지 않은 이유로 “반성적 쓰기라는 주제가 알려질 경우 학습자들의 쓰기 결과에 영향을 미칠 수도 있다”는 점과 “자연스럽게 가지게 된 문제의식과 그로부터 연유한 가치론적 판단을 가감없이 관찰할 수 있다”는 점을 들었다.⁴⁷⁾

홍인영(2014)의 연구에서도 연구 대상인 고등학교 1~2학년 학생들이 청소

46) 교육부(2015).

47) 정대영(2012:10).

년 성장소설과 수필, 자전소설 등을 통해 자전적 서사를 학습하여 이에 대한 선이해가 형성되어 있다고 판단하였다. 따라서 본격적인 과제 수행에 앞서 자전적 서사의 의미를 제시한 뒤 내용 구성을 위한 최소한의 질문을 거쳐 작문으로 이어지는 활동을 제시하였다.

반면, 장유정(2013)은 읽기와 쓰기의 통합지도의 모형을 제시하였는데, 이를 통해 상대 영역을 조건화하여 경험을 서사화하는 글이 예시 텍스트로 제시된 자서전과 공통점과 차이점을 학습자 스스로 파악해 보도록 하였다. 즉, 전개·표현 방식의 유사점을 학습자들로 하여금 비교해보는 효과를 노린 것이다.

한국어교육에서의 학습 주체에 비해 국어교육의 학습 주체는 경험을 서사화하는 방식을 초등학교 3~4학년 수준에서부터 점진적으로 접하였기 때문에 선이해가 충분히 이루어졌다고 볼 수 있다. 자전적 서사 교육과 관련된 연구에서 제시한 방법을 살펴보면 예시 텍스트의 제시는 ‘선택적 제시’가 가능하다고 해석된다. 학습 주체가 이미 충분한 선이해가 되었다고 판단된다면 자유로운 작문을 위해 조건을 최소화하며, 학습의 효율을 위해서라면 읽기와 쓰기의 통합 방안을 고려할 수도 있다.

그러나 학습 주체가 한국어 학습자라면 선택적 제시가 가능할지를 고려해 보아야 한다. 학습 주체가 한국어를 배우고자 하는 유학생이라면 자전적 서사 양식의 선이해가 되었는지에 대한 여부는 학습자 변인이 다양하기 때문에 선부른 판단이 불가하다. 또한 자전적 서사 양식을 접해본 경우라 하더라도 외국어로서 자전적 서사를 생산해야 하기 때문에, 자전적 서사 텍스트 생산을 위한 최소한의 비계를 마련하는 것이 필요하다. 따라서 한국어 학습자를 대상으로 한 자전적 서사 텍스트 생산 활동에는 예시 텍스트의 ‘필수적 제시’가 불가피하다.

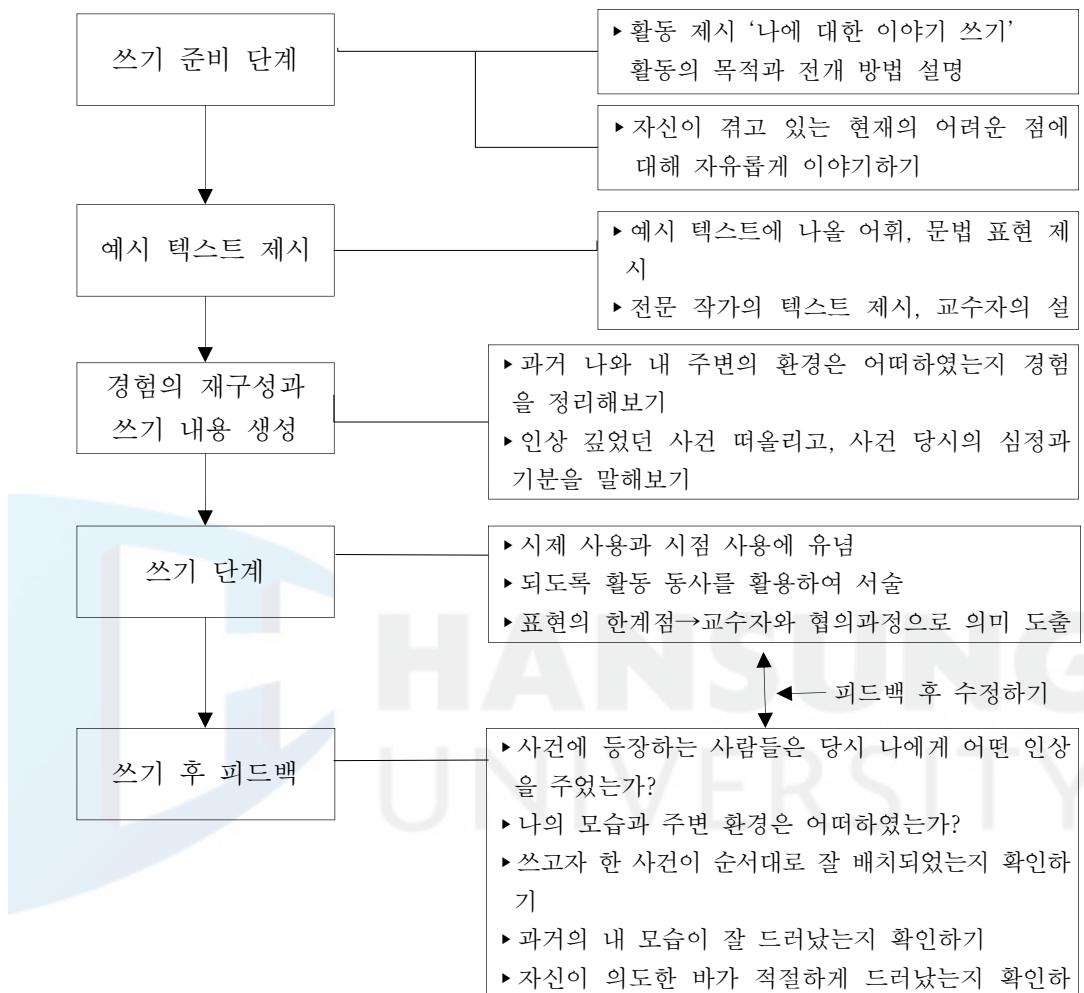
예시 텍스트의 제시와 함께 필요한 부분은 어휘와 문형의 제시이다. 앞서 학습자의 언어 수준을 고려하였다면 수준별 어휘와 문형이 함께 제시될 필요가 있다. 어휘와 문형은 따로 제시하기보다는 예시 텍스트 내에서 선정하여 자전적 서사 양식에서 주로 사용되는 어휘와 문형을 중심으로 제시할 필요가 있다.

마지막으로 학습자의 학습 저해 요소 파악이 되어야 한다. 학습 주체가 지닌 학습 저해 요소 파악은 활동에 임하는 학습 주체의 활동 의지와 연결된다. 본인에게 필요하지 않다고 생각한다면 제대로 된 서사문을 완성시키기 어렵다. 내용 측면에서 풍부한 구성으로 이어지기 힘들고, 학습 주체는 수업의 연장으로 인식하여 활동에 임할 의지를 상실할 우려가 있다. 따라서 활동 설계에 있어 학습 주체의 학습 저해 요소를 파악하는 단계를 마련하여 학습자를 면밀히 이해하는 작업이 포함되어야 한다.

4.2. 자전적 서사 텍스트의 생산 단계화

자전적 서사의 생산은 자유로운 글쓰기로 진행되어야 하며 기존 자기 표현적 글쓰기를 적용한 연구 사례에서도 학습자들의 자유로운 글쓰기를 권장하였다. 그러나 학습자들의 막연함을 해소하기 위하여 최소한의 단계를 마련하여 제시하는 것이 타당하다고 본다. 기준 쓰기 단계연구의 여러 모형은 좋은 글쓰기를 위한 모범 단계이자 체크리스트로 적용되나, 자전적 서사 생산을 위한 단계로의 직접적 적용하기 위해서는 이에 적절한 단계 재설정이 필요할 것으로 보인다. 우선 외국어로서 글을 써야 하는 학습자의 부담감과 언어 능력이 우선적으로 고려될 사항으로 보인다. 자전적 쓰기는 학습자 스스로의 이야기를 풀어내는 만큼 접근성은 뛰어나지만 한편으로는 이러한 쓰기 형식에 대한 모호함을 탈피하기 위해 예시텍스트와 쓰기 활동에 대한 충분한 설명이 선행되어야 할 것이다. 이에 선행 연구들의 단계를 참고하여 자전적 서사 표현에 적합한 생산을 단계화하여 아래와 같이 제시하고 그 구체 방안에 관해 서술하고자 한다.

[그림 22] 자전적 서사 텍스트 생산 단계



본 연구에서 제시하고자 하는 자전적 서사 텍스트 생산 단계는 위의 도표와 같다. 앞선 내용에서 밝혔듯이 기존 연구 사례에서 ‘자기 표현적 글쓰기’라는 이름으로 한국어 학습자들에게 적용된 사례가 있었으며 나름의 성과가 있었던 것으로 확인되었다. 이에 기존의 자기 표현적 글쓰기 활동과 본고에서 제시하는 자전적 서사 표현 활용 방안 간의 공통분모가 되는 면모와 차별성을 규명할 필요성이 발생한다.

우선 형식상 차이가 있는지를 짚어보고자 한다. 즉 자전적 서사와 자기 표

현적 글쓰기는 어떤 위치 선상에 놓이느냐는 것이다. 결론부터 내비치자면 형식상의 위상은 구분에 있어 유연성을 확보한 뒤 바라보아야 할 것이다.

이에 대한 첫째 이유로 정의의 관점 차원을 들 수 있다. 앞선 II장에서 밝힌바, 자전적 서사는 연구자마다 견해는 조금씩 다르나 광범위한 장르를 포함하는 용어로 사용되고 있다. Feez(1998)의 분류에서는 ‘자기 표현적 글’을 ‘서사’와 구분 지어 설명하고, James Britton(1975)의 분류에서는 문학적 글쓰기와 의사소통적 글쓰기의 사이에 자기 표현적 글쓰기를 놓고 그 하위에 자전적 서사의 주된 장르가 되는 자서전, 개인적 에세이 등을 분류하고 있다. 하지만 정의하는 바를 살펴보면 자기 표현적 글쓰기는 ‘사건의 순서에 따라 다시 이야기이며 자아에 가까운 활동’임을 상기시켜봤을 때 ‘자기 자신에 의해 서술되는’ 넓은 의미에서의 자전적 서사에 포함될 여지가 있다.

두 번째로는 받아들이는 학습자에게 형식 구분을 엄격히 할 필요가 있는 가의 문제이다. 여기서는 학습자의 텍스트 형식 구현 능력과 인식 능력을 생각해 볼 수 있다. 학습자들은 ‘나에 대한 글쓰기’라는 활동명 아래 자전적 서사 표현을 활용한 텍스트 생산 작업에 들어가게 된다. 학습자는 자전적 서사라는 형식을 은연중에 체득하지만, 실제 언어 구현 능력의 부족으로 인해 실제 텍스트에서 제대로 형식에 부합하게 발현하지 못할 수도 있으며, 반대로 교수자의 유도대로 형식에 부합하는 텍스트를 생산해 냈으나 자전적 서사의 형식에 대해 제대로 인식하지 못하는 경우도 발생할 수 있다.

세 번째로는 활용 방안의 주된 목표에 관한 것이다. 위와 같은 모형을 바탕으로 한 자전적 서사 표현 활용 방안은 일차적으로 자기 치유 효과와 자아 정체성 및 자존감 확립, 부차적으로 학습동기의 향상과 언어능력의 향상을 도모한다. 이러한 목표를 감안할 때 학습자들에게 텍스트 형식을 강조하는 것은 가혹한 처사라고 판단된다. 달리 말해, 이들에게 요구하는 것은 자전적 서사라는 형식을 완벽히 인식하고 구현하는 것이 아닌 자신의 이야기를 이끌어내어 창작 욕구를 자극하고, 텍스트 생산 후 피드백을 통한 자아 재탐색으로 이어져야 할 것이다. 따라서 텍스트 형식상의 문제는 위와 같은 이유로 엄격히 구분지어질 필요는 없으며 학습자의 이야기를 최대한 끌어낼 수 있는 것을 목표로 해야 한다.

다음으로 접근 방법상 차이가 있는지 짚어보고자 한다. 먼저 외국인 유학생을 대상으로 하였다는 점에서 의의를 들 수 있다. 기존 자기 표현적 글쓰기는 주로 결혼이민자를 대상으로 한 사례가 많았으며, 유학생을 대상으로 한 사례는 많지 않은 것으로 보인다. 유학생을 대상으로 한 요구조사에서 상담에 관한 제도적, 질적 개선 요구가 있었던바 본고에서 제시하는 활동은 교수자와 학습자의 일대일 상담 형식을 취한다.

두 번째로는 언어 학습과 학습동기 향상에 초점을 둔 방안이라는 점이다. 기존 자기 표현적 글쓰기 적용 사례는 전적으로 자아정체성과 자존감 확립에 목표를 두고 있다. 이러한 사례는 학습자들의 한국 생활과 문화 적응을 돋고, 떨어져 있던 자존감을 다시 끌어올리는 긍정적 효과를 불러일으켰다. 본고의 활동은 유학생을 대상으로 초점을 맞추어 현재의 문제점을 면담을 통해 도출해 내고, 과거의 경험을 끌어올려 생산된 텍스트를 통해 현재의 나와 대면시킴으로서 학습동기를 향상시키는 효과를 기대하고 있다. 더불어 예시 텍스트를 활용한 자전적 서사 표현의 한 예를 미리 학습시켜 부차적으로 언어 학습의 효과를 꾀하고자 하였다.

세 번째로는 자전적 서사의 형식적 특질과 문학치료학적 이점을 도입했다는 것이다. 자기 표현적 글쓰기 활동이 자아정체성과 자존감 확립에 목표를 둔다면 기존 한국어교육 교재에서 제시된 자전적 서사 관련 활동은 의사소통 능력의 향상이라는 제1 목적 아래 쓰기 능력의 신장에 그 의도와 목적이 있다는 사실을 확인하였다. 기존 한국어교육에서의 쓰기 교육 연구에서 주목한 초급 단계에서부터 체계적인 쓰기 과정 교육의 필요성, 문법에 치중되지 않은 학습자의 사고와 표현을 적극적으로 드러낼 수 있는 쓰기 교육 단계화의 필요성의 문제를 상기시켜보았을 때 현존하는 교재에서 제시하는 활동은 그간의 연구에서 고민한 흔적을 다분히 엿볼 수 있다. 다만 학습자는 여전히 쓰기에 대한 부담감을 가지고 있으며 이를 해소시키는 교육 방안의 고찰 역시 오랜 기간 이어져 온 숙제이기도 하다. 자전적 서사에 해당하는 일련의 장르들은 쓰기에 필요한 스키마의 원천이 자기 자신으로부터 나온다는 이점이 있다. 이는 자료조사, 소위 글감 탐색에 대한 부담감과 표현적 부담감을 감소시킨다. 또한, 자전적 서사는 자기서사를 가시적으로 서사 텍스트화한 생산물이며,

결과적으로 개인의 삶과 경험에 해당되는 자기서사를 객관화시키는 효과를 가져온다. 학습자는 서사 내에서 등장하는 ‘나’와 거리두기를 통해 과거의 모습을 바라보게 되는데, 잘 구현된 텍스트를 완성하여 보게 된다면, 마치 소설 텍스트를 보면 추체험을 하는 착각을 일으킨다. 교수자는 예시 텍스트의 서사와 교수자의 서사를 제시하며 학습자의 서사와 충돌시키면서, 학습자가 스스로 문제를 파악하는 동안 교수자는 글의 전반적인 짜임새를 파악하는데 그치지 않고 학습자가 현재 가지고 있는 문제점과 과거 사실 간의 대조를 통한 학습자 요구 파악에 항시 주의를 기울여야 한다. 학습자의 서사는 학습자의 고민과 향후 발전 가능성에 대한 중요한 단서로 작용한다.

다음 장에서는 단계별로 활동의 전개 구체를 제시하고자 한다. 총 다섯 단계의 진행으로 학습자는 하나의 서사 텍스트를 생산해 내며, 추가 피드백의 필요성에 따라 세 번째 단계에서부터 다섯 번째 단계까지의 과정을 반복하여 학습자의 텍스트를 수정 보완해 나가는 것이 가능할 것으로 보인다.

4.2.1. 쓰기 준비 단계

쓰기 준비 단계에서는 상대적으로 교수자와 학습자의 대화 위주로 진행하게 된다. 이 단계에서는 학습자가 말하기를 주 활동으로 참여하기를 기대한다. 말하기는 청자와 서로 상호작용을 하면서 일정한 문맥에서 일어나는 순간적인 과정이다.⁴⁸⁾ 말하기와 쓰기의 상호 연관성에 대해 옹호적인 입장에서는 “쓰기 전에 말하기를 하게 되면 쓰기에 대한 부담감을 줄일 수 있다고 한다. 말하기는 학생들로 하여금 언어의 창의적인 면을 재발견하며, 구두로 그들의 현실을 재구성할 수 있도록 한다. 또한 언어를 확장하거나, 모방하며, 의미 있는 연습을 하도록 한다.”⁴⁹⁾ 한국어 학습자들은 기존 수업에서 실시한 다양한 쓰기 활동에 익숙해져 있으며, 특히 적절한 문법과 어휘를 사용하여 주어진 틀에 맞는 쓰기 활동에 더 익숙하다. 본 쓰기 단계에 앞서 학습자들에게 평가를 위한 글쓰기가 아닌 자신에 대한 글쓰기라는 학습 활동 내용을 제시하고 활동의 목적을 제시하여 학습자들의 이야기를 이끌어내기 위해서는 사전 말

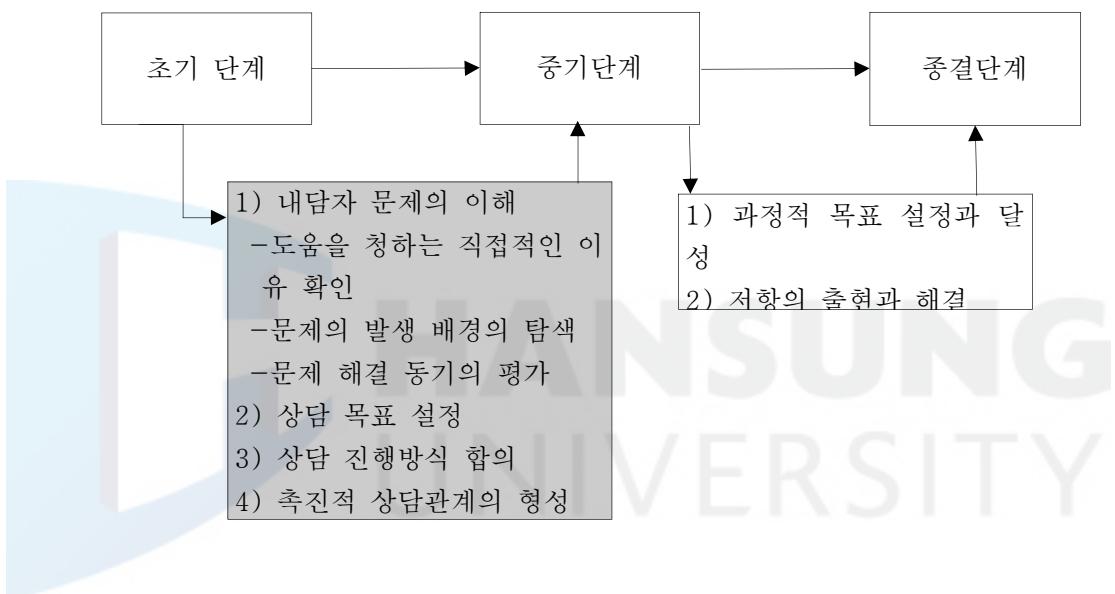
48) 하평평(2011:26).

49) Reid(1986), 위 논문에서 재인용.

하기 활동의 힘을 빌리는 것은 불가피하다.

쓰기 준비 단계는 아래 도표⁵⁰⁾에서 보듯 상담심리학에서 이야기하는 상담의 진행 과정 중 초기단계와 그 궤를 같이한다고 볼 수 있다. 상담의 진행과정은 보통 초기단계-중기단계-종결단계로 나누어, 초기단계에서는 내담자 문제의 이해를 하는 작업을 시작한다.

[그림 23] 상담의 진행과정



교수자의 입장에서 원활한 상담의 시작을 위해서 학습자의 정보를 파악하는 것이 중요하다. 위의 표에 따르면 도움을 청하는 직접적인 이유를 확인하고 문제의 발생 배경의 탐색이 이루어져야 하는데, 실제로 자전적 서사 표현 생산을 위한 면담은 학습자가 자발적인 상담을 요청하는 상황이 반드시 상정되는 것이 아니다. Chickering & Resisser(1993)의 저서에서 소개한 학생 발달 모델의 심리사회적 이론에서 대학생들은 유능감, 자율성, 감정 조절, 정체성, 목적, 통합, 인간관계 총 일곱 가지의 발달 과업을 가지고 있다고 설명한다. 그리고 대학생들이 가지고 있는 주요 문제로는 진로 및 직업 발달, 친밀감의 획득, 성인으로서의 인생철학 형성 등이 있다고 한다. 위에서 밝힌 개념

50) 이장호 외(2005).

을 바탕으로 대학생들이 가지고 있는 주요 문제와 더불어 상담 실무를 하고 개입 프로그램을 계획하는 방법은 상담에 있어 활용도가 높다는 강점을 지니고 있다.⁵¹⁾ 따라서 교수자는 면담에 앞서 학습자의 정보를 파악하는 것은 물론이거니와, 사전에 또래 유학생들이 지니고 있는 문제점의 유형을 파악하여 학습자의 현재 문제점 도출을 유도하는 질문을 몇 가지 상정하는 것이 유리하다.

활동에 임하는 학습자는 비자발적 내담자일 가능성성이 있다. 두 가지 경우를 상정할 수 있을 것인데, 이러한 서사 텍스트 생산 활동을 하나의 수업으로 인식하여 거부감이 드는 경우와 상담과정에서 노출될 학습자 개인의 정보에 대한 방어가 예상된다. 전자와 후자는 동시에 일어날 수도 있으므로, 이를 해결하기 위해서는 활동의 구체적인 방법과 목적을 명시하고 도중 일어나는 상담의 진행방식에 대한 합의가 이루어져야 하며, 촉진적 상담관계를 형성해야만 한다.

상술한 상담 진행 과정의 ‘초기단계’는 상담의 기틀을 잡기 단계이며 엄밀히 말해 상담자와 내담자 사이에 첫 만남이 이루어지는 순간부터 시작해서 이후의 몇 차례의 만남을 뜻한다.⁵²⁾ 달리 말하면, 보통의 심리상담에서의 진행 과정에 따른다면 내담자와의 라포르(rapport) 형성에 있어 더욱 심도 있는 접근이 필요하다는 것이다. 학습자와의 신뢰감을 구축하기 위해서는 무엇보다도 진솔하고도 투명한 태도로서 가식 없이 학습자를 대해야 하며, 수업 현장에서는 다소 권위적일 수 있더라도(혹은 학습자가 느끼기에 권위적이라 하더라도), 본 활동에서는 조력적 자세와 상담자의 자세, 그리고 일관적인 태도로 임해야 할 것이다.

4.2.2. 예시 텍스트 제시

본 쓰기 단계에 앞서 학습자들에게 자전적 쓰기에 대한 이해도를 높이기 위한 텍스트를 제시하는 것이 효과적일 것으로 보인다. 이는 기준의 자기소개서, 일기 쓰기와 같은 장르에서 조금 벗어나 ‘나’에 대한 일종의 스토리텔링

51) Samuel T. Gladding. 노성덕 외 공역(2014:577).

52) 이장호 외(2005:184).

을 시도하게 하는 것이므로 어느 정도 구조화된 예시를 보여줌으로써 학습자들에게 쓰기에 대한 막연함을 해소시키고자 한다.

예시 텍스트는 자전적 에세이나 자전적 소설 등 형식적으로 자전적 서사의 형태를 취하는 텍스트를 전문 혹은 부분 발췌가 적정한 것으로 보이나, 학습자의 수준과 교육적 효용성 등 다양한 요소를 고려하여 선정될 필요가 있다. 윤영(1999)에서는 텍스트 선정 기준을 다음과 같이 제시하고 있다.⁵³⁾

-윤영(1999)의 문학텍스트 선정 기준

- 1) 외국인 학습자에게는 우선 흥미가 있는 작품을 읽도록 하는 것이 가장 중요하다고 할 수 있다.
- 2) 흥미와 재미를 가진 작품이더라도 문학적으로 가치가 없을 경우에는 문학 수업에서 자료로 사용될 수 없다.
- 3) 외국어를 배우는 언어학습자들에게 효과적인 문학텍스트는 시간과 공간을 초월하는 ‘보편적인 주제’들을 다루고 있어야 한다.
- 4) 한국인의 모습과 생활을 담은 작품, 즉 한국 문화의 특성을 보여주는 작품이어야 한다.
- 5) 학생들의 언어능력을 고려해서 문학작품을 선별해야 한다.
- 6) 가능한 현대 작품이 좋다.
- 7) 주어진 시간에 소화할 수 있는 양이어야 한다.
- 8) 현대 사회의 한 특징인 매체의 발달을 적극적으로 수용하는 것도 좋은 방안이 될 것이다.

윤영(1999)의 분류에서 보편적인 주제를 가진 텍스트 선정, 학생들의 언어능력을 고려한 선별과 현대 작품의 선택, 주어진 시간에 소화할 수 있는 양의 지표는 상당히 중요하게 고려되어야 할 부분으로 보인다. 학습자들에게 구조화된 예시를 보여주기 위함이기 때문에 텍스트 자체의 난도가 높아서는 안 된다. 더욱이 학습자들에게 활동을 적용할 시간이 무한정 주어지는 것이기 아니기에 짧은 시간 내에 수용이 가능한 텍스트 설정이 필요하다.

53) 윤영(1999).

[표 8] 문학 텍스트 선정 기준

선정 기준	내용
1. 교육 과정과 수업 목표의 고려	<ul style="list-style-type: none"> - 다양한 학습자 군이 존재하기에 어떤 목표를 가지느냐에 따라 문학 텍스트 또한 달라져야 한다. - 학습자 변인을 고려하는 것과 맥락이 같으나 학습자의 흥미만이 아닌 교육 과정과 목표 안에서 학습자 변인을 고려해야 한다. - 문학 수업 목표에 따른 텍스트 선정 필요, 가령, ‘언어 용법’을 익히기 위함인지, ‘쓰기’, ‘말하기’, ‘듣기’의 능력을 신장시키기 위한 것인지 ‘문화’를 이해하기 위한 것인지에 따라 무게를 달리해야 한다.
2. 텍스트 자체에 대한 고려	<ul style="list-style-type: none"> - 문학사적 가치, 문체적 측면, 텍스트의 길이를 고려해야 한다. - 문학사적으로 작품성을 인정받았는가의 여부를 확인해야 한다. - 학습자들이 이해할 수 있는 정도의 언어 수준인 텍스트를 제시하여야 한다. - 학습자에게 부담감을 주지 않은 분량, 정해진 학습 시간에 제시될 수 있는 분량이어야 한다.
3. 주제 및 활용성	<ul style="list-style-type: none"> - 한국을 이해하는 데 도움을 줄 수 있는 내용이어야 한다. - 찬·반 의견 표출이 가능하거나 전체 토론, 시청각 자료 활용이 가능한 활용성이 높은 텍스트를 선정해야 한다.

신윤경(2008)에서는 한국어교육에서의 문학 텍스트 선정 기준으로 크게 세 가지를 고려해야 한다고 주장한다.⁵⁴⁾ 첫째, 교육 과정과 수업 목표에 대한 고려이다. 본 연구의 목적으로 보았을 때, 이러한 자전적 서사 표현의 생산 단계는 특정 학습자들을 겨냥한다기보다는 오히려 범용적 활용을 노린다. 이에 덧붙여 본 연구 단계에서 이러한 자전적 서사 표현 생산 단계는 정규 수

54) 표 8은 신윤경(2008:38-41)의 내용을 요약 정리하여 인용함.

업 이외에, 보다 소수의 인원과 더불어 상담 형식의 진행 방식이 조금 더 효과적일 것으로 기대된다. 따라서 본 연구에서는 자전적 서사 양식에 대한 이해를 돋는 텍스트 선정에 목표를 둔다. 둘째, 텍스트 자체에 대한 고려를 해야 한다. 여기에 문학사적 가치, 문체적 측면, 텍스트의 길이를 언급하고 있다. 특히 본 연구에서 가장 중요하게 작용할 것으로 보이는 부분은 문체적 측면과 텍스트의 길이이다. 학습자의 목표는 자신에 대한 글쓰기를 해내는 것이지 전문작가의 작품 모방이나 의태와는 거리가 멀기 때문이다. 따라서 경우에 따라 교육적 효용성을 위한 재화⁵⁵⁾나 부분 발췌 또한 고려해봐야 할 문제이다. 마지막으로 주제 및 활용성에 대한 문제이다. 문학 텍스트를 선정함에 있어 시대상이나 문화적인 측면이 배제될 수는 없다. 다만 이러한 복합적인 요소는 제외될 수 없고, 오히려 간접적으로 학습자들에게 유효한 배경 지식으로 자리 잡을 수 있다. 교수자는 텍스트의 이해를 돋기 위해 배경 지식을 충분히 설명하여 텍스트 구조로의 이해로 원활히 이행될 수 있도록 주의해야 한다. 따라서 본 연구에서 정리한 자전적 서사 텍스트 생산을 위한 예시 텍스트 선정 기준은 다음과 같다.

- 1) 자전적 서사 양식을 갖춘 텍스트를 선정한다.
- 2) 가급적 문학사적 가치가 있는 작품을 선정하되, 서사 구조가 복잡한 작품은 피한다. 자전적 소설보다는 자전적 에세이 형식의 텍스트를 제시한다.
- 3) 서술자 ‘나’가 증거성을 표현함에 있어 직·간접인용문이 골고루 드러난 텍스트가 적절하며, ‘나’의 심경 및 상황 변화가 명확한 텍스트를 제시한다.
- 4) 문장과 어휘 난이도가 높은 경우는 재화를 통해 제시한다. 학습자 수준을 고려하여 어휘 수정을 통한 재화는 최소한으로 하여 어휘력 신장을 도모한다.

55) 김동환(2010)에서는 텍스트 설정을 위한 사전 검토에서 문화교육의 원천으로서의 고려사항으로 ‘재화(retelling)의 필요성’에 대해 언급한 바가 있다. 재화는 주로 아동·청소년을 위한 출판물에서 독자를 고려한 서술 기법으로 활용되고 있다고 한다. 한국어 교육에서도 문학 텍스트의 효율적인 의미 전달을 위해서라도 재화는 반드시 고려해 봐야할 문제라고 본다.

- 5) 텍스트의 길이는 학습자가 소화할 수 있는 양이어야 한다.
- 6) 시대적 배경이 현대이거나 현대와 가까운 텍스트로 제시한다.

위의 기준을 바탕으로 학습자에게 두 가지 텍스트를 예시로 제시하고자 한다. 첫 번째 텍스트는 전문 작가의 작품으로 박완서 작가의 자전적 에세이집 『우리를 두렵게 하는 것들』⁵⁶⁾의 일부를 부분 발췌하고자 한다. 박완서 작가는 문학사적으로 큰 획을 그은 문인이며 다작의 작가이자 다수의 수작을 만들어낸 작가이기도 하다. 본 연구에서 선택한 작품은 수상작은 아니지만 자전적 에세이라는 점에서 예시 텍스트로서 글의 성격상 적절하다고 판단하였으며, 문장의 구성이 비교적 복잡하지 않고 어휘 또한 난도가 낮다는 판단하에 설정하게 되었다.

두 번째 텍스트는 본 연구자가 직접 쓴 수기를 제시하고자 한다. 이에 대한 이유는 다음과 같다. 첫째, 전문작가의 텍스트는 일부 난도가 높은 어휘와 표현이 존재하며 이는 학습자들에게 정의적 부담감을 높일 우려가 있다. 둘째, 문체적 특징의 문제이다. 셋째, 대화 욕구의 촉진이다. 교수자가 먼저 자신의 이야기를 꺼냄으로서 서사로서의 대화를 시도한다. 학습자가 자신의 이야기를 하고 자신의 이야기를 쓰는 과정에서 학습자 자신만 활동하게 되면 학습자는 이러한 활동 역시 수업의 일환으로 여겨 부담감을 가질 우려가 있다고 본다. 따라서 전문작가의 텍스트를 제시한 후 조금 더 이해하기 쉽고 써 볼만한 교수자의 텍스트를 제시하면서 학습자의 이야기를 풀어나가게 한다. 이를 통해 학습자는 자신의 경험을 나열하고 재배치하는 단계로 나아가게 된다.

예시 텍스트 제시에 앞서 교수자는 예시 텍스트에 나와 있는 어휘와 문법을 설명한다. 자유로운 글쓰기이나 이러한 단계를 거치는 이유는 다음과 같다. 우선 학습자들이 텍스트를 이해하는 데 있어 장애가 될지 모르는 어휘나 문법 등의 표현을 미리 제시하여 글을 읽을 때 되도록 한 번에 매끄럽게 읽게 하기 위함이다. 여기서 목표는 예시 텍스트에서 드러나는 표현들을 활용하여 글을 쓰는 것이며 읽기 텍스트 자체를 해석하고 의미를 파악하는 것이 아니기 때문이다.

56) 박완서(1989).

예시문 1)

나는 두메에서 읍이나 면 소재지도 못 나와 보고 여덟 살까지 자랐다. 그러다 어느 날 갑자기 서울로 끌려와 초등(국민)학교에 입학했다. 그 때 본 서울애들이 너무나 똑똑하고 예뻐보여 내가 위축되던 기억은 지금도 생생하다. 그런 애들하고 나하고 친구가 될 것 같지가 않았다. (중략) 서울애들은 영원히 저희 끼리끼리만 놀지 나 같은 건 붙여줄 것 같지가 않았다. 그런 느낌은 죽고 싶도록 절망적인 것이었다. 그러다가 뜻밖에 친구가 하나 생겼다. (중략) 개는 내 짹이었는데 고무나 연필을 교실 바닥에 떨어뜨리면 나더러 주워달라고, 걸상을 책상 위에 얹는 일도 나더러 해 달했고, 나는 개가 해 달라는 대로 해 주었다. (중략) 그 예쁜 애는 친절하게 소곤소곤 속삭여서 재미있는 얘기를 할 적도 많았다. 한번은 학부형회가 있었던 날인데, 우리 엄마는 우리 엄마답게 제일 존스러웠고 개 엄마는 개 엄마답게 예뻤다. 놀라운 것은 너무도 짧은 거였다.

나는 나도 모르게 탄성을 발하고 “너네 엄마는 참 예쁘다. 너는 어쩌면 그렇게 너네 엄마를 닮았느냐”고 했다.

그러나 그 애는 좋아하지 않고 이상한 웃음을 웃었다. 그러더니 내 귀에다 대고 속삭였다. “내가 무슨 말 하나 해 줄게. 너 아무한테도 말하면 안 돼, 알았지?”했다. 나는 가슴을 두근대면서 절대로 말 안 하겠다고 맹세를 했다. (중략) 그제서야 그 아이는 입을 내 귀에다 대고, 저 여자는 자기 친엄마가 아닌 의붓엄마고 친엄마는 쫓겨났고 의붓엄마는 바에 다니던 나쁜 여자라고 했다. 나는 바가 뭐하는 데냐고 물었더니 그것도 모르냐고 아주 나쁜 데라고만 말했다. 그리고 다시 한 번 아무한테도 말하지 말라고 했다.

이렇게 해서 생전 처음 나는 아무한테도 말하면 안 되는 엄청난 비밀을 가지게 된 것이었다. 그건 부담스럽기도 했지만 흐뭇한 것이기도 했다. (중략)

마침내 나는 나도 그 애에게 내 비밀을 가르쳐 주리라 마음 먹었다. 내 비밀이란 다름이 아니라 주소가 두 개라는 거였다. 실제로 사는 주소를 속이고 이 학교를 들어오기 위해 가짜 주소를 썼다는 엄청난 비밀을 이 아이에게 고백할 것을 결심했다. (중략)

그러나 웬걸, 그 다음날로 내가 영천 사는 아이란 소문은 파다하게 퍼졌다. 영천 사는 아이는 또 괜찮았다. 감옥소 동네에 사는 아이라는 거였다. (중략)

그러나 뭐니뭐니 해도 가장 큰 타격은 그 예쁜애의 배신이었다. (중략) 개학해 다시 학교로 온 나는 그 계집애와 다신 친하지 않았고 물론 그 계집애 심부름 같은 것도 안 했다. 나는 그 계집애를 깊이깊이 미워했고 깊이깊이 경멸했다.

예시문 2)

나는 외동아들로 자라왔지만, 외동아들이 아니다. 나에게는 배다른 동생이 있다. 나에게 ‘동생’은 아프고도 그리운 단어이다.

어릴 적 나와 동생은 잠깐 같이 살았다. 같이 공원에도 놀러 갔고, 맛있는 음식도 먹으러 갔다. 그러다가 아버지와 새어머니는 성격이 맞지 않아 멀어지게 되었고, 우리도 멀어지게 되었다. 처음에는 주말에만 만나다가, 나중에는 새어머니와 동생이 멀리 이사를 간 뒤로 연락을 거의 하지 않게 되었다. 내가 초등학교를 졸업할 무렵이었다.

동생과 함께 산 날들은 몇 개월 채 안 되었고, 떨어진 날들이 십여 년이 다되어 갈 무렵이었다. 나는 입대를 위해 주변을 정리하고 있었다. 친구들과 주변 사람들이 걱정해주고 응원해준 덕분에 나는 외롭지가 않았다. 하지만 마음 한구석에 텅 빈 느낌이 사라지지 않았다. 아르바이트하던 가게에서 마지막 회식이 끝나갈 즈음에 나는 결심했다. 동생을 보고 가야겠다고.

나는 서울에 살았고, 동생은 거제도에 살았다. 어느 겨울, 나는 아무에게도 말하지 않고 몰래 기차를 타고, 지하철을 타고, 다시 버스를 타

며 거제도에 다다랐다. 아침에 출발했을 텐데 이미 주변은 어둑해져 있었다. 나는 아버지 몰래 얻어낸 주소를 찾아가 초인종을 눌렀다. 역시나 새어머니와 동생이 너무나도 놀란 듯 그대로 굳어 서 있었다. 나는 그동안 아르바이트로 모은 돈 일부를 새어머니께 드리고, 새어머니 몰래 동생에게 얼마를 쥐여주었다. 그리고 차가 끊기기 전에 부산으로 돌아와 막차를 타고 돌아왔다.

돌아오는 버스 안에서도 심장이 쿵쾅거리는 소리가 그치지 않았다. 지금도 찬바람이 불면 그때의 기억이 떠오른다. 무언가를 정리하고 싶었던, 동생을 찾아 떠난 겨울 여행의 기억이 지금도 생각이 난다.

예시문 1)은 박완서 에세이집 『우리를 두렵게 하는 것들』 중 「도시 아이들」의 내용을 부분 발췌한 것이다. ‘나’는 동네 아이들을 보며 세련된 도시 아이들보다는 순박해 보이는 시골뜨기 같은 아이들에게 정을 느낀다. 그러면서 ‘나’는 자신의 어린 시절을 회상한다. 시골 영천에서 자라다가 서울에 있는 학교에 입학하기 위해 주소지를 바꾸게 된다. 처음 전학을 와 예쁘고 세련된 서울 아이들에게 위압감을 느끼다가 우연히 한 친구랑 사이가 가까워졌다. ‘나’는 친구의 얄궂은 부탁도 다 들어주며 순박한 모습을 보인다. 그러다가 친구는 어머니가 친어머니가 아니라는 사실을 말해주고, ‘나’는 비밀을 공유했다는 것에 우정을 느낀다. 후에 자신의 비밀을 공유하지만, 이것은 바로 다음 날 소문이 퍼져 자신이 시골에 안 좋은 동네 출신이라는 사실이 학교에 퍼지게 된다. 화자는 어린 시절 ‘나’가 겪은 배신감을 솔직한 어투로 표현하며 ‘시골뜨기성’에 대한 그리움과 연민을 표출하고 있다.

예시 텍스트는 학습자의 읽기 부담을 줄이기 위해 서사의 흐름이 깨지지 않는 선에서 부분 발췌하였다. 국제 통용 표준 모형 2단계와 대조한 결과⁵⁷⁾ 학습자의 이해를 돋기 위한 어휘 및 표현 설명이 필요한 부분이 보이며, 재화의 필요성도 보인다.

예시문 2)는 본 연구자가 직접 작성한 자진적 에세이이다. ‘나’는 어릴 적 이복동생과 잠깐 같이 살았으나 부모님의 사정으로 다시 떨어져 살게 된다.

57) 아래 표에서는 초급 단계에 해당하는 단어는 제외하였다.

‘나’는 입대를 앞두고 주변 인간관계를 정리하며 혀전함을 느낀다. ‘나’는 입대 전 동생을 만나야겠다고 결심하며 서울에서 거제도까지 긴 여정을 거친다. 연구자의 텍스트는 소재 면에서 가정사의 내밀한 이야기를 전하여 다소 무겁게 느낄 수 있으나, 이러한 이야기를 고의적으로 제시한 이유는 학습자의 솔직한 글쓰기로의 참여를 유도하기 위함이다. 서사를 진행시키면서 과상적인 표현의 반복이나 형식적인 묘사로 점철되지 않고, 학습자의 목소리를 내게 하

예시문 1	고백	고급
어휘 및 표현	등급	웬01(걸)
두메	미지정	영천
읍01	고급	파다하다
면04	고급	감옥소
소재지	고급	뭐니뭐니
위축02	고급	개학
생생	고급	계집애
끼리끼리	미지정	깊이
절망02	중급	경멸
뜻밖	중급	예시문 2
고무01	고급	어휘 및 표현
걸상	미지정	외동
걔	고급	배다른 동생 (이복동생)
짝01	중급	그립다
소곤소곤	미지정	새어머니
속삭이다	중급	무렵
학부형	고급	입대
촌스럽다	미지정, 촌03 고급	옹원
탄성02	고급	덕분
두근거리다	고급	회식
맹세02	고급	즈음
친엄마(친어머니)	미지정	다다르다
의붓엄마 (의붓어머니)	미지정	어둑하다
바04	고급	초인종
생전01	고급	막차01
부담01	중급	쿵쾅거리다
흐뭇	고급	찬바람
마음먹다	중급	

기 위해서는 예시 텍스트에서의 서술 주체인 ‘나’는 진솔하고도 적극적 서술 태도가 필요하다. 학습자의 자전적 서사 구조 파악에 도움이 되기 위해 최대한 이해하기 쉽도록 서술하려 노력하였으나, 이 역시 일부 어휘 및 표현이 설명이 필요하다.

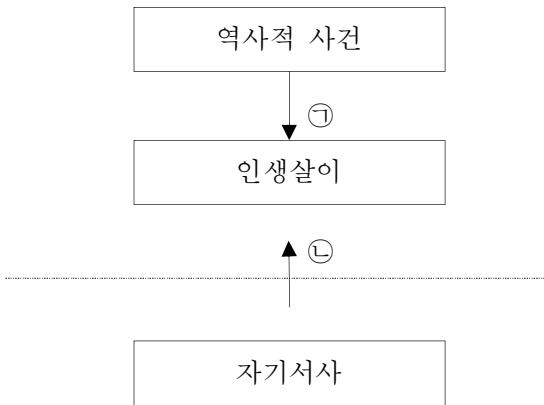
어휘와 문법의 설명은 두 단계로 나누어, 예시 텍스트의 이해를 위한 설명과 글쓰기에 활용할만한 표현을 설명한다. 가령 예시문 1)에 ‘두메, 면, 음’과 같은 명사 어휘는 이야기의 흐름에 맞추어 시골이라는 단어와 연관 지어 설명하고, ‘마음먹다’, ‘파다하다’와 같은 표현은 ‘하기로 하다’, ‘넓게 퍼지다’ 등 대체 어휘를 활용하여 설명한다. 글쓰기에 활용할만한 표현은 주어 ‘나’와 과거시제 ‘-았/었다’를 결합한 사용을 통해 과거의 나를 표현하는 방법, ‘-고’의 사용을 통한 사건의 나열 방법, ‘-라고 말했다’, ‘-했다’ 등 직·간접 인용법 등의 표현 방법을 예시문의 예를 들어 설명한다. 단계 특성상 강조점을 두지만 이러한 어휘 및 문법 설명을 배제하지 않는 이유는 학습자들이 텍스트를 생산하는 데 최소한의 비계를 제공하기 위함이다. 후술할 내용이지만 실제로 학습자들은 문법에 부담감이 컸으며, 특정 주제를 잡지 않으면 글쓰기에 막연함을 가지고 있기 때문이다.

4.2.3. 경험 재구성과 쓰기 내용 생성

자전적 서사 글쓰기는 작가의 경험에 기반을 둔 스토리텔링이다. 자전적 소설로 분류되는 작품들의 화자들은 작가의 자전적 기억을 바탕으로 쓰이므로 “그러한 자전적 기억의 회상은 실제의 모습과는 다르고 부정확한 모습을 보이기도 한다. 한 개인의 기억은 실제로 존재했던 것일 수도 있지만, 그 개인의 주관적인 판단과 상상을 통해 구성되기도 하기 때문이다.”⁵⁸⁾ 즉, 한 개인의 기억은 온전한 부분이 사건의 인상적인 정도, 기간의 경과에 따라 점차 축소된 형태로 남아있게 되며, 회고하는 과정에서 기억의 편린들을 모아 재구성하는 과정이 이루어지게 된다.

58) 선주원(2014:133).

[그림 24] 자기서사와 인생살이, 역사적 사건의 상호 영향



① 역사적 사건에 의한 인생살이의 충격.

② 자기서사에 의한 역사적 사건 해석 및 인생살이 재해석.

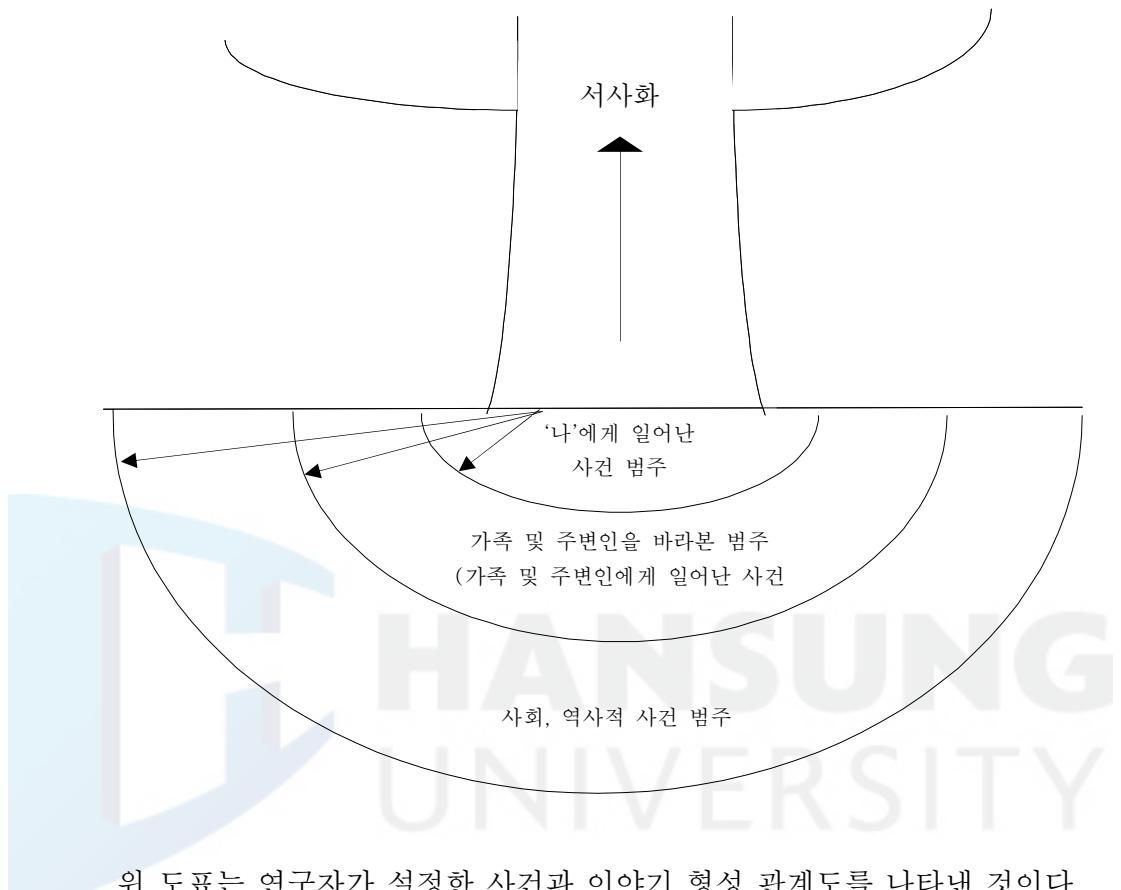
위 도표⁵⁹⁾와 같이 정운채(2013)는 ‘역사적 사건’이 ‘인생살이’에 충격을 가했을 경우 ‘자기서사’가 ‘역사적 사건’을 해석하고 ‘인생살이’를 재해석한다고 설명한다. 충격받은 모든 이에게 ‘트라우마’가 형성되지 않으며, ‘자기서사’가 잘 형성된 상태라면 ‘역사적 사건’을 납득할 수 있게 해석해내고, 또한 ‘역사적 사건’을 겪은 ‘인생살이’를 재해석하면서 별 탈 없이 일관성 있는 ‘인생살이’를 운영해나갈 수 있다고 말한다.⁶⁰⁾

자전적 서사 텍스트를 생산하기 위해 동원하는 기억은 개인의 기억이다. 앞서 이러한 자전적 기억은 명확하지 않은 부분이 있다고 하였지만 이야기를 시작하고 이끌어나가는 핵심이라고 하였을 때 사실(fact) 혹은 사건(event)의 정리는 쓰기 전 단계에서 반드시 필요한 부분일 것이다. 학습자들은 이야기를 풀어쓰기에 앞서 무엇을 쓸 것인지 자신의 기억 속에 남아있는 사실들을 나열하는 작업부터 진행하게 된다.

59) 정운채(2013).

60) 위 논문(2013:13).

[그림 25] 사건과 이야기 형성 관계도



위 도표는 연구자가 설정한 사건과 이야기 형성 관계도를 나타낸 것이다. 이야기가 서술되기 전에 나열한 기억을 선택하는 작업이 필요하다. 사건과 사실의 범주를 토양에 비유한다면 한 개인은 다양한 길이의 뿌리를 뻗어 어디까지 양분을 끌어모아 나무로 성장시킬지를 결정한다. 각개의 뿌리는 '나'에게만 일어난 범주에서 사건을 선택할 수도 있고, 가족 및 주변인과 사회 역사적인 범주를 관통하는 사건을 선택할 수도 있다. 또한 인상이 깊은 사건일수록 뿌리는 굵게 뻗어 사건에 대한 기억을 유지시키게 된다. 결과적으로 최대한 많은 양분을 끌어들일수록 나무가 건강하게 자라듯, 최대한 많은 기억과 사건을 모을수록 양질의 서사 텍스트로 거듭날 수 있다. 다만, 모든 정보를 사용할 수는 없기 때문에 모은 정보의 취사선택이 필요할 것으로 보인다. 위에서 서술한 바와 같이 경험주체는 서술주체와 일정한 거리가 존재할 수밖에 없기

때문에 과거의 ‘나’가 경험한 사건들을 나열하고 위상을 설정하는 작업이 필요하다.

이러한 이유에서 학습자들에게 경험의 재구성 과정을 겪게 하는 것은 아주 중요하다. 안미경(2015)은 작가가 작품 안에서 드러내는 증거성들은 여러 표지를 통해 나타내며, 작가들은 단지 중립적인 사실들을 보여주지 않으며, 오히려 그들의 관점(작가들의 명제적인 내용, 감정, 생각과 평가들)을 그들의 독자들에게 전달을 시도하였다고 설명한다. 이에 자전적 서사를 기술함에 있어 가장 중요하고 학생들을 사로잡을 기술은 경험의 재구성이며 증거성은 과거 경험들의 재구성과 기술함에 있어 중요한 언어적 장치라고 말한다.⁶¹⁾ 이러한 증거성 표현은 직접적·간접적 증거 표현으로 나누어 작가의 의도에 따라 정보를 전달하고 배치하게 된다.

[표 9] 증거성의 분류

종류	직접적 증거	간접적 증거
속성	인식(통찰, 자각)	전달된 말이나 보고적인 것 추론
실현 예시	나는 ~ 보았다.	~는 말했다. ~인 것처럼 보였다.
기능	소개, 주제 변화	작가의 심경 표현

위 표는 증거성의 분류를 나타낸 것이다.⁶²⁾ 증거성을 사용하는 기능과 의도는 직·간접적 표현에 따라 다르지만 궁극적인 목적은 독자들로 하여금 감정을 떠올리게 하고, 이야기의 신뢰를 얻고자 함에 있다. 이야기의 진정성 확보는 독자들을 더욱 몰입시키고 자신의 서사와 대비시키는 효과를 얻는다.

따라서 궁극적으로 이 단계에서 학습자들에게 마인드맵 등을 활용한 단어나 열 활동을 제시한다. 자신의 과거 기억을 생각나는 순서대로 쓰게 한다. 여기에는 문장이나 단어 어떤 것으로 써도 무방함을 강조한다. 중요한 것은 글에 들어갈 내용을 최대한 풍부하게 추출해내는 것이 중요하다. 학습자가 마인

61) 안미경(2015:204).

62) 위 논문 내용을 재편집하여 인용함.

드맵 혹은 무작위 문장 쓰기를 끝내면 이중 쓰고 싶은 것들과 쓰고 싶지 않은 것들을 선택하게 하고, 중요 사건을 시간 순서대로 정리하게 한다. 표현이나 어휘가 부족한 학습자는 이 과정에서 교수자가 몇 가지 표현을 제시하며 글쓰기에 도움을 준다. 위에서 언급한 증거성 표현을 표로 제시하여도 유익할 것이며, 학습자가 쓰고자 하는 바에 맞게 어휘를 같이 찾는 작업도 진행하게 된다.

4.2.4. 쓰기 단계

쓰기 단계에서는 학습자에게 최소한의 조건만을 제공한다. 예시 텍스트를 토대로 ‘나’가 주어가 되는 점과 시제 일치시키기, 되도록 활동 동사를 활용하여 쓰도록 권장하며, 최소한의 조건만 주고 글의 모든 부분은 학습자가 정리한 내용을 토대로 쓰게 한다. 이는 자칫 모방하여 쓰기로 이어질 수 있다는 점을 배제하고자 함이다.⁶³⁾ 교수자는 학습자에게 쓰기 시간을 충분히 제공하며, 학습자가 표현에서 겪는 어려운 점을 수시로 질문받아 의미를 도출하여 학습자가 표현하고자 하는 바가 글에 잘 드러나도록 돋는다.

4.2.5. 쓰기 후 피드백

학습자의 원고는 교수자와의 피드백을 통해 검토하게 되며, 퇴고로 이어져 쓰기 단계로 돌아가는 것은 2차 이상 진행할수록 세부 묘사, 서사의 전개, 어휘 수정을 통해 글을 다듬어간다. 이 단계에서는 문법적인 오류 지적은 거의 실행하지 않으며, 위의 도식에서 제시한 바와 같이 글의 내용에 대한 부분에 대해 교수자의 적극적인 피드백을 요한다.

먼저 교수자는 글의 내용 면에서 사건의 순서 배열이 어색하지 않았는지,

63) 박영기(2015)의 자기 표현적 글쓰기 수업 사례 연구에서도 이와 같은 점을 주의할 것을 주장한다. “예시문은 수업 시간에 활용되는 간접 텍스트 혹은 보조텍스트라고 할 수 있다. 예시문 활용은 미숙한 필자에게 자료로서 제공되기에 적합한 기능을 하며, 외국인 학습자처럼 내용뿐만 아니라 전체 글에 대해 구상할 수 있는 능력이 미흡한 경우에 긍정적인 수업 결과를 가져올 수 있다. (중략) 주의할 점은 예시문을 모방해야 할 대상으로 혹은 전범으로 여기지 않도록 주의해야 한다는 점이다.” 박영기(2015:348-349).

시제가 적절한지, 묘사와 표현이 적절한지, 어떠한 서사 전략이 들어있는지를 파악한다. 그리고 교수자는 학습자에게 의도하고자 하는 바가 잘 드러났는지, 혹 표현하고 싶었지만 적절한 한국어 표현을 찾지 못한 부분이 있었는지, 최종 완성된 이야기를 읽고 글에 나타난 자신과 현재 자신을 비교해보는 질문을 한다. 이를 통해 추가할 수 있는 묘사나 가감할 내용, 글의 이해에 지장을 주는 오류 등을 수정하여 2차 원고를 작성하게 된다.

학습자는 이 과정에서 완성된 이야기를 만들어 과거의 자신의 모습과 경험과 대면하게 된다. 교수자는 이 부분에서 학습자와 일련의 상담과정을 거치며, 현재의 문제를 치유하고 개선해 나갈 방법에 대해 모색하게 된다.



V. 자전적 서사 텍스트 생산 단계의 적용 사례

자전적 서사 텍스트 생산은 학습자 개개인의 삶과 경험에서 추출된 자기 서사를 토대로 쓰기 내용을 구성하고 생각과 감정을 정리하고 시간의 순서에 따라, 혹은 학습자 스스로 중요하다고 생각되는 우선순위에 따라 자유롭게 서술된다. 이러한 과정을 돋기 위해 본 연구에서는 크게 다섯 단계의 자전적 서사 표현 생산 단계를 설정하여 학습자의 원활한 쓰기 과정을 돋고자 하였다. 본 장에서는 설정한 단계를 토대로 실제 학습자들에게 적용한 사례를 소개하고 이를 분석하며 자전적 서사 표현 생산 단계의 효용성을 검증하고 그 의의와 한계점, 개선점을 진단하고자 한다.

5.1. 적용 대상과 방법

본 연구의 적용 가능성에 대해 검증해보기 위해 비교적 적은 표본 대상으로 심층 분석을 통한 질적 연구를 시도하였다. 본 활동에 총 4명의 한국어 학습자들이 참가하였으며, 그 세부 사항은 다음과 같다.

[표 10] 자전적 서사 텍스트 생산 활동 참가자 정보

구분	국적	체류기간	한국어능력
학생A	중국	4년	6급/자격
학생B	중국	9년	6급/자격
학생C	중국	2년	4급/자격
학생D	태국	5년	4급/자격

본 활동은 2017년 9월부터 10월 사이에 이루어졌으며, 활동은 개별 면담 방식을 통해 진행하였다. 활동 시간은 평균 1시간 정도였다. 연구 특성상 학습자의 개인 정보 및 개인사 노출에 따른 민감한 부분이 있어 학습자에게 사

전 동의를 구한 뒤, 인터뷰 내용 일부와 학습자가 작성한 텍스트 내용을 본고에 수록하였다. 학습자의 자전적 서사 텍스트 생산이 완료된 후에는 작품서사에 해당하는 학습자 자신의 자전적 서사를 위 항목을 중심으로 문학치료학에서 사용되는 ‘정서반응형’ 자기서사진단검사와 유사한 방법으로 인터뷰를 진행하였다. 강미정(2014)의 연구에서 사용된 정서반응형 자기서사진단검사도구를 참조해보면 자기서사진단검사도구로 사용되는 기초서사 16개의 설화를 제시하여 피검자의 작품에 대한 선호도를 ‘감동적이다.’ 혹은 ‘거부감이 듈다.’로 이분하고, 이후 서사를 재현할 때 기억의 온전한지의 유무를 확인하여 자기서사를 진단하는 방법을 사용한다. 다만 이는 기초서사를 대상으로 선호도를 판별하여 자기서사를 추출하는 방법이며, 본 연구에 시도할 학습자 스스로 추출한 자전적 서사를 진단하는 방법에서는 서사 인식이 ‘긍정적’ 혹은 ‘부정적’인가를 판별하고, 이에 대한 심층 면담을 통한 학습자 스스로의 문제 도출, 이어 학습자의 제2 언어 자아가 어떻게 형성되어 있는지를 파악하는 적절할 것으로 보인다.

학습자 A는 현재 어려운 점에 대한 질문에 학업에 대한 고민, 구체적으로는 책 읽기에 대해 어려움을 호소했다. 예시 텍스트를 제시한 후 경험 재구성과 쓰기 내용 생성 단계에서 ‘과거에 나는 어떠하였는가.’라는 질문에 학습자는 활동이 활발했던 대학 시절 경험을 떠올렸다.

연구자: 혹시 그런 학교 활동을 하면서 기억나는 사건이나, 그때 당시 생각나는 것들 있나요?

학습자: 네. 저는 원래 좀 그... 선생님이랑 학생회에 있는 상사(가) 저 한테 뭐 하라는 거 그런 거 잘 받아들이고 잘 했는데, 그래도 학생회에서 제일 어려운 게 인간관계예요. 그게 생각보다 쉽지 않은 일이었어요. 그 뭐죠. 학생회에 들어가기 전에 어... 별 생각 없이 ‘뭐 그냥 학교에 (잘) 적응하겠지.’ 그 생각을 했는데, 딱 들어가서 어 저는 순수한 마음으로 들어갔었는데 다른 사람들이 그렇지 않아요. 예를 들면 다른 사람이 주석하라고 했는

데, 말을 하지 않아요. 그리고 주변사람과 경쟁하고 또 다른 사람들이, 그거는 나중에는 느꼈지만은 초창기에는 전혀 모르는 사람이 그 사람과 같이 경쟁을 한 거예요. 그래서 그 사람이 뭐 선생님 앞에서 잘 뭐 표현하고 일을 잘하고 이러는데 그거는 좀 거기 학생회를 통해서 인간의 어두운 면을 알게 되었어요.

연구자: 위의 사람들과 잘 지내고, 지시받은 것도 잘 하지만 또 어떤 면에서는 경쟁하는 상대가 나타나고 그럴 때가 가장 많이 힘들었었군요.

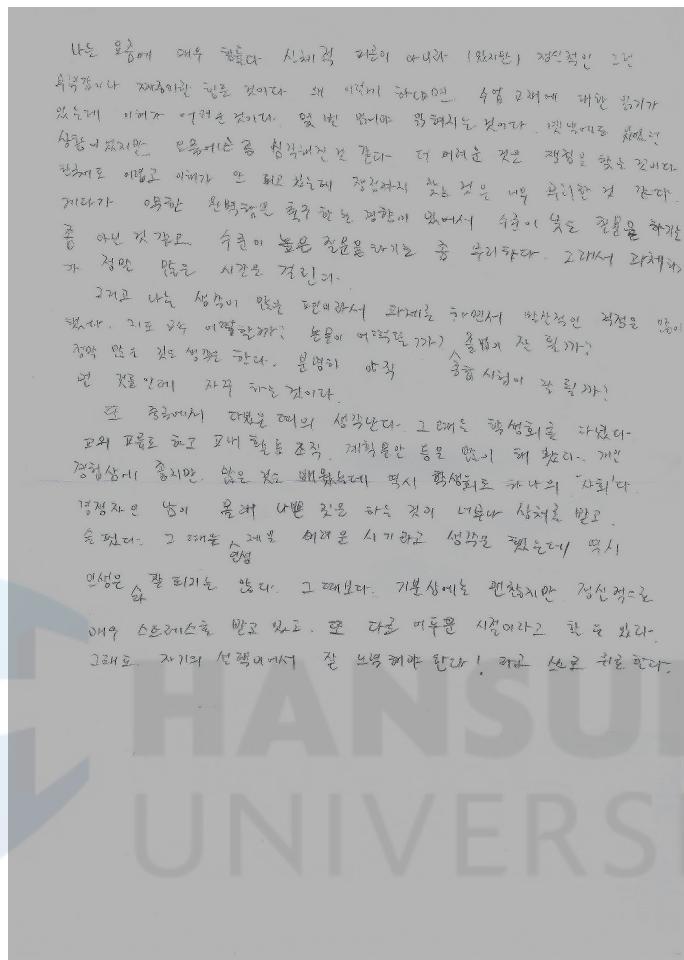
학습자: 위의 선생님이나 상사한테 나의(나에 대한) 나쁜 말을 하기도 하고

연구자: 아 이간질, 몰래 나쁜 짓을 하는

학습자: 네 맞아요. 아무래도 학교라서 사회보다는 좀 (그 정도가) 낮지 만은 그래도 있어요.

학습자 A는 중국에서 대학교 학부 생활을 할 때 여러 활동을 접했다고 한다. 학생회 활동을 하면서 타 대학과의 교류 협력 활동도 하게 되고, 공고문 작성 후 배포하는 일과 기타 교육 활동 조직 등 학생회에서 중추 역할을 맡았던 것으로 보인다. 학습자 A는 비교적 사회 순응적인 태도로 일과 학업에 임했으나, 이러한 학생회 활동을 통해 인간관계에서의 어려움을 겪게 되었다. 순수한 마음으로 학생회에 입부하였다가 생각지도 못한 사람에게서 이간질을 당한 경험은 학습자 A에게 의미 있는 사건으로 기억된다. 이것은 개인의 서사에서 사회의 이면을 체감하게 된 순간이며 정도에 따라서는 트라우마로 작용하게 된다.

[그림 26] 학습자 A의 수기



(학습자 A의 수기)

나는 요즘에 매우 힘들다. 신체적 피곤이 아니라 (있지만) 정신적인 그런 무력감이나 짜증이란 힘든 것이다. 왜 이렇게 하냐면 수업 교재에 대한 읽기가 있는데 이해가 어려운 것이다. 몇 번 읽어야 읽혀지는지 몇 번 몇 번 더 읽어야 하는지 같은 문제를 찾을 때마다 더 어려운 것은 책장을 찾을 때도 그렇다. 책자로 어렵고 이해가 안 되고 찾는데 광활화되거나 찾는 것을 너무 무리한 것 같다. 게다가 어려운 원문들을 찾을 때는 책장에 있어서 수준이 낮은 책장을 하기엔 좀 어렵겠고, 수준이 높은 책장을 찾기는 좀 무리하다. 그래서 고쳐가는 게 많아 책을 찾을 시간을 거친다.

그리고 나는 생활이 맛을 헌터에서 고치기를 좋아해서 광활적인 책장을 찾는다. 그리고 무슨 이해할까? (농담의 예상일까?) 광활하게 찾을까? 정작 앤드 및 씽크 한다. 운영의 애착 광활 시장이 꼭 될까?

또 광활에서 다른 때의 생활난다. 그때는 학생회를 하였다. 교회 교육하고 교내 활동 조직, 계획을 만들 등을 했기 때문에 광활하게 출석만 많은 것은 광활하는데 역시 학생회로 하나의 '사회'다. 광활자는 농지 올해 나쁜 짓을 하든 것이 너무나 심해를 알고, 숨졌다. 그 때를 통해 혁력을 시기하고 성격을 광활하는데 역시 광활은 광활 히피는 많다. 그때보다 기본상에는 광활지만 정신적으로 매우 스트레스를 받고 있고, 또 다른 이후를 시장이라고 한 듯 같다. 그래서, 자기의 선택에서 잘 느낄해야 한다! 지금 선호 취향이다.

(중략)

또 중국에서 다녔을 때의 생각난다. 그 때는 학생회를 다녔다. 교외 교류도 하고 교내 활동 조직 계획문안 등을 많이 해봤다. 개인 경험상에 좋지만, 많은 것을 배웠는데 역시 학생회도 하나의 ‘사회’다. 경쟁자인 남이 몰래 나쁜 짓을 하는 것이 너무나 상처를 받고 슬펐다. 그 때는 인생 제일 어려운 시기라고 생각을 했는데, 역시 인생은 다 잘 되지는 않다. 그 때보다 (현재는) 기분 상에는 괜찮지만 정신적으로 매우 스트레스를 받고 있고, 또 다른 어두운 시절이라고 할 수 있다. 그래도 자기의 선택이어서 잘 노력해야 한다! 라고 스스로 위로한다.

학습자 A는 쓰기 이전 단계에서 상담을 통해 드러난 자신의 경험을 그대로 글에 옮겼다. 학습자 A의 글에서는 본인의 현재 학습에 대한 고충과 과거의 경험이 좀 더 구체적으로 드러난다. 특히 학습하면서 읽기 부담감에 대한 문제를 좀 더 심각하게 인지하고 있으며 이와 같은 문제가 학업 부담감의 원인으로 작용하고 신체적으로나 정신적으로 피로를 느낀다고 토로하였다. 과거 중국에서 학생회를 하였을 때 경험이 구체적 서사가 드러나는 부분이라 할 수 있는데, 사건의 서사보다는 심경 묘사가 주로 표현되었다. 끝으로 글의 후반부에는 현재 상태를 과거 상태와 직접 대조하는 모습을 보인다. 과거의 상태보다 기분은 좋지만, 정신적 스트레스는 매우 심하며 이것을 ‘또 다른 어두운 시절’이라고 묘사하고 있다. 학습자 A는 끝으로 이 또한 자신의 선택임을 강조하며 스스로 위로하며 극복 의지를 경미하게 내비치고 있다. 학습자 A가 생산해낸 자전적 서사 텍스트를 사건 중심으로 나열하여 분석하여 보면 다음과 같다.

1. 나는 요즘 매우 힘든 상황이다. 수업 교재를 읽고 이해하며 쟁점을 찾는 것이 힘들게 여겨진다. 예전에도 겪었지만 요즘 들어 더 힘들다.
2. 나는 중국에서 학교를 다니며 학생회를 하였다. 교외 교류, 교내 활동 등 활발한 활동을 하였다.
3. 학교 내에 경쟁자인 학생이 있었는데, 몰래 나쁜 짓을 하는 것을 목격하고 이에 피해를 받고 몹시 슬펐다. 학생회 활동에 회의감을 느끼지만

나의 선택이므로 참기로 했다.

쓰기 활동이 끝나고 활동 후 인터뷰 내용에서 학습자 A의 현재 고민을 진단하며 같이 글을 읽었다.

1번 서사와 관련하여 궁정적인가를 질문하였을 때, 힘들고 만족스럽지 못하지만 어쩔 수 없다는 반응을 보였다. 더 들어가, 과거 공부하던 상황에서 책을 읽어야 할 때와 지금 상황을 비교했을 때 어떤 차이가 있느냐는 질문에 학습자 A는 ‘구체적인 이유를 찾지 못하고 있다’고 답하였다. 대화를 조금 더 진행하자 학습자 A는 근본적인 문제에 대해서 본인의 성격이 고민에 대해 걱정이 많은 성격일 것으로 추측하였다. 학습자 A는 스스로 자신의 성격이 스스로 스트레스를 만드는 성격이며 그 생각이 점점 커지는 것 같다고 답하였다.

2번 서사와 관련하여 궁정적인가를 질문하였을 때, 이 부분에서 가장 뿌듯하였으며 자부심을 가지고 있는 것으로 보았다. 힘든 과정이었지만 인생 경험 측면에서 자신을 만들어준 계기라고 평가하고 있었다.

3번 서사와 관련하여 학습자 A는 인생에서 가장 어두운 시절이라고 표현하고 있다. 그만큼 이 부분은 상당히 부정적으로 인식하고 있었다. 과거의 모습 즉 개인의 경험서사와 비교해 봤을 때, 매사에 조심스럽게 대하는 면모가 이러한 행동 성향 혹은 성격을 가중시킨 것으로 보인다. 학습자 A는 앞서 말한 본인의 신중한 성격과 관련하여 ‘선천적인 그런 요인도 있지마는 약간 어쩔 수 없이 뭐 사회 생활하면서, 사회생활도 아니고 그냥 동창끼리 생활하면서 약간 어쩔 수 없이 이렇게 변하게 된 거예요.’라고 답하였다.

결과적으로 학습자 A는 현재의 자기 서사에 다소 체념하는 자세, 과거 자신의 행동에 대한 자부심과 동시에 인간관계에서의 회의감과 부정적 인식이 혼재되어 있고, 바로 이 부분에서 심리적 기저에 매사에 조심하고 신중한 태도의 이유가 있음을 확인할 수 있었다. 서사 대면을 통해 현재 자신의 모습과 대비하여, 현재 고민하는 문제의 원인을 스스로 수면 위로 들어 올린 예이다. 서술된 서사를 미루어 보았을 때, 학습자 A의 모든 행동은 개인의 의지에 의해 이루어져 이상적 L2자아가 강하게 형성되어 있으나, 과거의 서사적 경험

이 인간관계에 대한 상처에 관한 것이기에 새로운 L2 학습경험의 장에서 지속적으로 제동이 걸리는 것으로 보인다.

학습자 B는 다른 참가자에 비해 한국 체류 기간이 길었으며, 긴 체류 기간만큼이나 한국 생활에 잘 적응하여 한국 문화에 긍정적인 태도를 지녔다. 이에 현재 고민이나 걱정거리가 있는가에 대한 질문에 한국 생활 부분에서 걱정거리는 없으나 유학 올 당시 같이 온 중국인 친구들이 매우 힘들어하는 모습을 자주 목격하였다고 답하였다. 이와 유사한 질문을 어학원에 다녔던 시절에 선생님들이 자주 하였다고 추가로 답하였다. 문화적인 측면에서 충격을 받았거나 황당한 경험이 있느냐는 질문을 받았을 때 본인 스스로 허용범위가 넓은 것 같다고 판단하였다.

문제점은 학습자 B의 전공 선택에서 드러나기 시작했다. 학습자 B는 대학교 시절 교환학생으로 한국에 처음 오게 되었다. 그러나 급하게 결정되었기 때문에 사전에 한국어를 배울 기회 없이 유학을 오게 되었다. 기존 전공에 대한 불만이 있었던 상태에 한국어 능력이 전무한 상태에서 유학 경험은 학습자 B에게 힘든 시기로 기억된다.

학습자: 한국사람 때문에 상처 받는다, 그런 건 아니고, 스스로, 내 친구들 조금씩 한국어를 못하더라도 조금씩 얘기를 하는데 (저는) 나가 가지고 “이거 얼마예요?” 동네에 가는 거나 저는 그것 조차 못하는 거예요. “이거 얼마예요.” 그것도 못 했어요. (중략) 졸업해 가지고 이제 한국사람이랑 대화도 안 되고. 졸업할 때 교수님도 만나서 뭘 해야 하는데 말이 너무 안 통하고, 교수님도 저한테 짜증을 내는 거예요. “너는 공부를 했는데 왜 말을 못하냐”고. 근데 그 상황(급하게 유학을 와서 한국어를 배우지 못하고 온)을 모르시니까. 그때부터 한국에서 대학교마다 어학원 있잖아요. 어학원 다니고 싶은데도 못 다니는 거예요. 2+2 때문에. 학교에서는 학부 ‘수업만 집중하라. 따로 어학원가서 공부하면 안 된다.’ 그러면 학부 수업에 이제 방해가 되니까.

학습자 B는 정해진 학교 규정으로 인해 학부 졸업 전까지 사비로도 어학원에 다닐 수 없는 실정에 답답함을 느꼈다고 한다. 이외에도 한국어를 배우고, 잘 하고 싶다고 생각하게 된 계기를 몇 가지 더 답변하였다. 학습자 B가 학부 시절 전공에 불만을 토로한 것에 주목하여 그 전공을 선택한 계기에 대해서 질문하였다. 학습자 B의 전공은 ‘오빠’의 권유였고, ‘오빠’의 존재는 학습자 B의 삶이나 행동 양식에 지대한 영향을 끼친 것이 상담을 통해 확인되었다.

학습자: 존경해요. 완전. 존경하는 사람이에요.

연구자: 존경하는 이유는요? 어떤 면에서?

학습자: 저도 모르겠어요. 그냥 어릴 때부터 너무 둘이 비교가 돼서

연구자: 비교가 됐다.

학습자: 아빠는 얘기하지 않지만 엄마는 항상 그렇고. “너 봐봐. 너 오빠를 봐봐. 잘생겼지. 공부 잘하지. 어, 사람이랑 인간관계 좋지. 너는 뭐냐? 아무것도 아니다.” 막 이런 식으로 얘기하고. 엄마뿐만 아니라 주변사람들이 다 그래요. 100% 다. 진짜 나에 대해서 “진짜 팬찮은 애다.”(라고)대하는 사람 한 명도 없고. 그래서 그런 거 영향이 있는 거 같고. 그리고 오빠가 진짜 잘생겼어요. 잘생겼고. 그리고 성격도 좋고 생각이 주장이 확실한 사람 앞서는 사람? 이 시대에 유행 제일 앞서는 사람. 웃이는 것도 생각도 그렇고, 항상 오빠가 말하는 거는 얼마 지나지 않아서 “와 진짜 그러네.” 이러니까 그래서 “와 대단한 사람이다.”

(중략)

연구자: 예전에 오빠분이랑 같이 살아오면서 어머니가 비교를 했다고 했잖아요? 비교 당했을 때 기분 나쁘지 않았나요? 나는 나인데 왜 그럴까.

학습자: 비교하는 것만 말하면 기분이 나쁘지 않았어요. 왜냐면 내 오빠니까. 친오빠니까. 다른 사람이었으면 기분 나빴을 거예요.
“걔 뭔데 나랑 비교를 해.” 근데 친오빠니까 괜찮아요. 가족이니까. 근데 비교할 때 나를 너무 비하하는 식으로, 약간 그때 진짜 가정 폭력이죠. 그 때 어리니까 나도 모르고. 나를 대해서 많이 심한 말 많이 해요.

연구자: 실망을 많이 하시구요?

학습자: “너 같은 게, 널 좋아하는 사람 없을 거야.” 약간 이런 식으로 얘기하니까. 그것 때문에 상처를 받는데 비교하는 거는 상처 안 받아요. 오히려 약간 기분 좋... 다는 것까진 아니지만 뭐 “우리 오빠 원래 잘해.” 그런데 비교할 때 쓰는 심한 말을 상처 받죠.

학습자 B는 수려한 외모에 성격과 능력을 겸비한 ‘오빠’를 일종의 멘토로 존경하며 살아왔다. 따라서 ‘오빠’의 말을 잘 들었던 이유는 ‘오빠’가 엄했다기보다는 학습자 B가 본인의 오빠에게 경외심이 들어 따랐다고 판단하였다. 다만, ‘어머니’의 직설적인 평가로 인해 학습자 B의 유년 시절은 상당히 자존감이 낮은 상태였다. 어린 시절부터 미술에 소질이 있었고, 이를 본 ‘오빠’의 권유로 환경디자인으로 진학하였으나, 성적은 유지하되 전공에 흥미를 잃고 오히려 전공을 싫어하게 되었다. 결국, 학습자 B는 가족의 영향으로 인한 자존감 저하, 원치 않은 전공으로 진학, 준비되지 않은 상태에서 한국 유학, 유학 도중 겪은 사건 등의 경험을 겪게 되었고, 이와 같은 과정이 연쇄되면서 한국어 학습에 대한 욕구 증진과 전공 선택의 계기가 되었다는 것을 알 수 있었다.

[그림 27] 학습자 B의 수기

여행 둘째에서 아버지와 함께 했던 일은 기억나지 않아.
기억에 걸은 아버지 사는 데 있다. 7~8년을 지나서는 아버지
죽었어. 아버지는 아버지를 찾았을 때까지 찾았고, 나에게는
사랑하지 않았을지도 모르겠다.

처음 아버지였을 때, 화장을 아침마다 글리신을 넣는다며
화장실에 가기의 대가로 차운에게 몰렸다. “이거 뭐가 뜻인가?”
“아니가 ‘화장실’이라고 대답했다. “아니, 가려면 다른 걸하라.” 그걸
다 엄마에게 들었을 때, 아마 그 날 서(윤연석)에게 대답해버렸다.
“나는 가려고 차운이나 차운을 찾기 아니었다. 나를 찾는
마음으로 차운에게 대답해서 간신히 못 차운. 화장을 찾을 수 있다.
하지만, 그걸서 나를 고집하면서 풀었다. “화장이 유행하니
화장실 찾기.” 차운이 차운 찾기. 모두 아버지에게 전 악수 있게 내가
생각할 때마다 “찾았다.”

그때마다 차운은 유행 대답에 진정하기보다는 “색상은 화분처럼
된다.” 그 화분처럼 그 화분에 든 새끼나 꽃 꽃들이
되살기 모양입니다. 아버지.

잘 기억나지 않아.

“인생은 페인팅이다.” 아버지 부친의 생각난다. 아버지
“인생은 떠나거나 끝나거나” 이 말은 아버지에서 더 정확하나.
아버지의 페인팅은 차운에게 차운이라는 걸 찾는 걸로, 아버지의
나는 차운을 찾거나 차운이 차운인 걸 찾는 걸로. 차운에게 차운
의 차운을 차운하고 차운하고 차운이 차운인 걸 찾는 걸로. 차운은
차운에서 차운을 찾거나 차운에서 차운하고 차운하고 차운을
찾는 걸로. “아니 그걸서 차운에서 차운하고 차운하고 차운을
거울에 비친 차운 찾았던가.” 나의 사랑이 찾거나, 마음의
열정이 차운 찾았던가. 차운의 차운이 차운이었다. 이 걸 차운 가는 차운
생각에 찾았다. 지금 다시 그게 그 친구의 인생을 해보면, 차운
못 찾았겠지?

(학습자 B의 수기)

나의 대학 전공이 디자인였고, 대학원 전공이 한국어교육이다. 이것을 들은 사람들은 거의 다 놀라면서 “와, 완전 다르네.”, “왜 바꿨냐.”라는 질문을 많이 했다. 대학원 입학 면접 때도 면접관이 물어봤다. “4년 동안 공부했던 디자인인데 다 버리면 아깝지 않나?”, “아깝지 않아요. 제가 좋아하지 않기 때문에.” 대답하였다.

‘디자인’전공을 좋아하지 않아서 전공을 바꿨다. 그러다고해서 ‘한국어교육’ 전공을 좋아해서 선택한 것도 아니었다. 그 당시에 이를 선택한 이유를 한 마디로 요약하자면, “나처럼 한국어 못 하는 사람을 잘 설명해줄 수 있으며, 이해하기 쉽게 가르칠 수 있기 위해서”다.

나는 처음에 2+2 교환학생으로 한국에 왔다. 같이 온 친구들은 모두 한국어 3~4급 과정을 마치고 온 상태였고, 나는 이 프로그램에 늦게 참여했기 때문에 한국어를 배웠지 못했다. 그래서 한국어 하나도 모르는 상태에서 한국에 왔다. 한국어 하나도 모르는 상태에서 한국에 와서 당연히 힘들겠지만 디자인 전공이기 때문에 수업자료 등 대부분이 영어였고, 게다가 친구들을 의지해서 학업 크게 힘들다고 생각이 들지 않았다. 하지만 한국에 살면서 일상생활에서 점점 어려움을 찾아오기 시작하였다. 일단 한국인과 대화가 안돼서 나갈 때마다 친구를 의지해야 되고, 사소한 사사건건을 친구에게 부탁할 수밖에 없었다. 친구들은 흥쾌히 도와주었지만, 학부 2년동안 지내면서 많은 일들이 있겠지만 예를 들어서 이야기하자면, 기억나는 것은 매우 사소한 일이 있다. 7~8년을 지나서도 기억날 정도면 나에게는 사소하지 않았을지도 모른다.

친구와 쇼핑 갔는데, 화장품 매장에서 클렌징을 봤는데 비슷하게 생겼는데 가격이 달라서 친구에게 물었다. “이거 뭐가 달라?” 친구가 “똑같애.”라고 대답했다. “아니, 가격이 다르잖아.”, “그냥 다 얼굴 닦는 거야. 그냥 써.”(웃으면서) 친구가 대답하였다. 친구가 귀찮거나 짜증을 낸 거 아니었다. 사실은 중국어로 대화를 했으면 화장품에 대해서 잘 알지 못 하면 똑같은 대화를 했을 거다. 하지만 그 당시에 나는 그런 생각이 들었다. “한국어 열심히 공부해야겠다. 나처럼 모르는 애들한테 잘 알 수 있게 내가 설명 잘 해줘야겠다.”

사실은 원래 대학원에 진학하겠다는 생각을 해 본 적이 없었다. 그 한 순간에 든 생각이 대학원에 진학하게 된 주동력이 된 건지 모르겠다. 아직도.

(후략)

학습자 B는 도입부에서 자신이 전공을 바꾼 이유에 대해 이야기하며 현재 상황을 잘 설명하고 있다. 그리고 이후 이어질 과거의 사건과 자연스럽게 연결되고 있다. 사건은 크게 두 가지가 나열되었다. 처음 유학을 왔을 때 느꼈던 언어 장벽이 서술되었고, 뒤이어 화장품 매장에서 친구가 화장품 설명을

얼버무릴 때의 사건이 이어진다. 이러한 사건을 계기로 학습자 B는 한국어를 제대로 배워야겠다고 결심하며, 이와 같은 경험이 왜 중요한지도 강조하고 있다. 학습자 B가 생산해낸 자전적 서사 텍스트를 사건 중심으로 나열하여 분석하여 보면 다음과 같다.

1. 나는 디자인 전공을 마친 후, 대학원에서는 원래 전공과는 계열이 다른 한국어교육 전공을 선택했다. 다른 사람들은 이런 나의 모습에 의아하게 여겼다.
2. 나는 디자인 전공을 좋아하지 않아서 전공을 바꾸었다.
3. 나는 교환학생 프로그램에 뒤늦게 참가하여 한국어 선행학습을 하지 못했다.
4. 한국에 교환학생으로 왔을 때, 한국어를 남들만큼 하지 못하여 수업의 대부분을 친구들에게 의지하여 힘겹게 학업을 이어갔다.
5. 어느 날, 한국에서 화장품 쇼핑을 하던 중 화장품 차이를 친구에게 물었지만 친구는 자세한 설명을 이해할 정도로 한국어를 잘하지는 못하였는지 귀찮은 듯 “다 똑같아.”라고 대답하였다.

1번 서사에 긍정적인가를 질문하자 학습자 B는 자신의 전공과 진로 선택에 매우 만족하고 있으며, 다른 사람들의 의아한 시선에도 충분히 그럴 수 있다고 반응하였다. 전공 선택에 관한 구체적 이유는 2번과 5번 서사에서 구체적으로 서술하고 있으나, 쓰기 준비 단계에서 학습자 B가 언급한 디자인 전공 선택에 영향을 준 오빠의 의견이 결과적으로 정답과는 멀었다고 판단한 이유도 있다.

2번 서사를 학습자 B는 긍정적으로 인식하고 있으나 앞서 말한 오빠의 존재는 현재까지도 학습자 B에게 큰 영향을 주고 있는 인물이다. 따라서 디자인 전공 자체에 회의감을 가져 변경한 것은 옳은 선택이었다고 판단하고 있으나, 이 선택은 오빠의 개입이 없는 학습자 B 개인의 선택으로 여러 서사 중에서도 상당한 도전적인 선택이었다고 판단하였다.

3번 서사는 역시나 학습자 B의 부정적임을 확인하였다. 하지만 서사의 다

기성 원리에 착안하여 다른 서사 선택지를 부여해 보았으나 원래의 3번 서사를 따라가는 것을 확인하였다. 연구자는 ‘뒤늦은 프로그램 참가에 부당함을 느끼고 학교 측에 한국어 교육 시간을 확보할 것을 요구했다.’ 또는 ‘프로그램 참가를 포기하고 다음 기회를 노렸다.’ 등 다른 차선책이 되는 서사를 제시하였으나, 학습자 B는 교환학생 프로그램 자체를 하나의 ‘기회’로 받아들여 이를 거부하거나 미루는 서사는 선택하지 않았다. 따라서 부정적인 인식을 가지고 있지만 서사 자체를 수용한다고 판단하였다.

학습자 B는 4번 서사를 부정적으로 인식하고 있었다. 4번 서사는 이 서사가 디자인 전공에 흥미를 잃어가던 시기로 판단하고 있었다. 학업과 필수로 해야 할 한국어 공부의 필요성을 잊었고, 따라서 자기 자신에게 부정적으로 작용하였던 서사라고 인식하였다.

5번 서사에 학습자 B는 유독 집중하여 분석하고 의견을 내비쳤다. 학습자 B는 연구자가 의도하지 않았지만 스스로 이 다음으로 이어질 선택지를 가정하며 설명하였다. 만약 친구의 말을 수긍하여 대수롭지 않게 넘어갔다면 자신은 학업을 마치고 다른 길로 갔을 것이라고 추측한다. 하지만 이후의 학습자 B의 판단은 문제의식을 느끼는 선택지에 이르고, 애매한 것을 그냥 지나치지 않고 확실히 한국어를 공부해야겠다고 결심하는 계기가 된다. 따라서 5번 서사는 학습자 B의 자기서사 전반에서 전로의 측면에서 가장 의미 있는 사건으로 기억된다.

학습자 B의 수기에서 우수한 점은 과거 경험을 직접 인용을 통해 생동감 있게 전달했다는 점이다. 또한, 과거와 현재를 확실히 구분하여 인지하고 있으며, 이를 통한 서사 전개를 잘 이어나갔다. 사후 인터뷰에서 학습자 B는 자신의 글을 읽으면서 주변 사람들이 자신의 전공 변화와 한국어 능숙도가 상승한 점에 대해 놀라곤 했다며 새삼 현재 자신을 다시 보게 되었다고 답하였다. 서사 분석을 실시한 결과, 기준의 이어오던 전공과 다른 전공을 선택한 계기에 대해 서술하고 있었다. 각 서사 단계는 대체로 긍정적으로 인식하고 있으며, 일부 부정적으로 인식하고 있는 서사도 수용하는 태도를 보였다. 연구자가 특이사항으로 본 점은 학습자 B의 자전적 서사에서 어머니와 오빠에 대한 언급이 없었다는 점이다. 쓰기 준비 단계에서 학습자 B는 자신의 발언

시간 중 많은 부분을 어머니와 오빠와의 관계와 영향력, 관련 사건에 대해 할 애하였다. 그러나 자전적 서사에 학습자 B가 전개한 서사는 힘들었던 유학생 활로 인한 기존 디자인 전공에 대한 회의, 그리고 친구와 우연히 나눈 대화에서 문제의식을 느끼고 한국어를 제대로 배워야겠다고 결심으로 이어진다. 종합하여 볼 때, 학습자 B는 이상적 제2 언어 자아가 높게 형성되어 있었으나, 학습자 스스로 이에 대한 원동력이 어디서 나오는지 인식하지 못한 것이었다. 필연적 제2 자아를 이상적 제2 언어 자아로 변화시키는 노력도 필요하지만, 학습자 B의 사례와 같이 바람직한 제2 언어 자아의 원동력을 재확인시켜 지속적인 학업 수행으로 유도하는 것도 의미 있는 결실이라 할 수 있다.

학습자 C는 학업에 있어, 특히 대학 수업에서 전공 관련 어려운 표현이나 어휘를 알아듣는 데 어려움이 있다고 하였다. 생활적인 측면에서는 큰 어려움은 없었으나, 처음 한국에 오게 되었을 때 외로움을 많이 느꼈다고 하였다. 상담과 나에 대한 쓰기 활동을 진행해본 결과 학습자 C의 진로 결정에 아버지의 영향이 컸으며, 본국에 있었을 때의 넓은 인간관계가 단절된 상태, 특히나 이전 남자친구와의 불가피한 이별에 대한 아픔이 있었다. 본국에서 친구가 상당히 많았다고 하며, 지금도 연락은 하지만 직접 만날 기회가 없다는 것에 아쉽다고 하였다.

[그림 28] 학습자 C의 수기

나는 외동딸이고 부모님이랑 같이 살았다.
어릴 때부터 나는 아버지의 말씀을 아주 잘 듣는
사람이라서 일상 생활에서 특별한 일이 없었다.
그냥 매일 매일 학교에 가고 공부하고 방학
때 부모님이 너무 바빠서 혼자 집에 있었고
가끔 친한 친구들하고 같이 밖에 가서
놀았다.
대학에 가기 전에 아버지가 한국어 전공
해라고 해서 나는 잘 따랐다. 대학 때 나는
남자친구 생겼다. 그 때 수업을 듣는 것 밖에
남자친구랑 같이 있었고 맛있는 음식도 먹고
재미있는 영화도 봐서 너무 행복했다.
대학 졸업 후에 아버지도 한국에 가서
유학해라고 했다. 나는 남자친구가 떠나고 싶지
않아서 아버지랑 싸웠다. 그 때 마음이 진짜
아프고 매일 매일 울었다. 그런데 마지막
아버지의 태도가 너무 강해서 나는 한국에
왔다. 한국에 처음 왔을 때 가족도 없고
친구도 없어서 너무 외로웠다.
지금 한국 생활을 다 익숙해서 불편한 것
없을 것 같다. 나는 빨리 졸업하고 싶고
중국에 돌아가서 살 것이다.

(학습자 C의 수기)

나는 외동딸이고 부모님이랑 같이 살았다.
어릴 때부터 나는 아버지의 말씀을 아주 잘 듣는 사람이라서 일상
생활에서 특별한 일이 없었다. 그냥 매일 매일 학교에 가고 공부하고

방학 때 부모님이 너무 바빠서 혼자 집에 있었고 가끔 친한 친구들하고 같이 밖에 가서 놀았다.

대학에 가기 전에 아버지가 한국어 전공해라고 해서 나는 잘 따랐다. 대학 때 나는 남자친구 생겼다. 그 때 수업을 듣는 것 밖에 남자친구랑 같이 있었고 맛있는 음식도 먹고 재미있는 영화도 봐서 너무 행복했다.

대학 졸업 후에 아버지도 한국에 가서 유학해라고 했다. 나는 남자친구가 떠나고 싶지 않아서 아버지랑 싸웠다. 그 때 마음이 진짜 아프고 매일 매일 울었다. 그런데 마지막 아버지의 태도가 너무 강해서 나는 한국에 왔다. 한국에 처음 왔을 때 가족도 없고 친구도 없어서 너무 외로웠다.

지금 한국 생활을 다 익숙해서 불편한 것 없을 것 같다. 나는 빨리 졸업하고 싶고 중국에 돌아가서 살 것이다.

비교적 심경 묘사를 다수 사용하였으나, 분석에 무리 없을 정도의 서사 전개가 이루어졌다고 판단된다. 학습자 B가 생산해낸 자전적 서사 텍스트를 사건 중심으로 나열하여 분석하여 보면 다음과 같다.

1. 나는 외동딸로 태어나 평범하게 자랐다.
2. 부모님이 바빠서 집에 자주 없었고, 혼자 집에 있는 동안 가끔 친한 친구들과 지냈다.
3. 아버지의 말씀에 따라 한국어 전공을 선택하였다.
4. 대학 시절 남자친구를 만나 행복한 시절을 보냈다.
5. 아버지가 한국으로의 유학을 명했고, 나는 남자친구와 헤어지기 싫어 아버지와 크게 다투었다.
6. 아버지의 강압적인 태도에 못 이겨 한국으로 유학을 오고 난 뒤, 외로운 생활을 하였다.
7. 나는 한국 생활에 적응하였지만, 빨리 졸업하고 중국으로 돌아가고자 한다.

1번 서사에 대해서 학습자 C는 ‘다소 아쉬움은 남지만 큰 불만은 없다’며

긍정적으로 인식하고 있었다.

2번 서사 역시 긍정적으로 인식하고 있으며, 이 서사 부분에서 친구들에 대해 언급할 때마다 긍정적인 반응을 보였다.

3번 서사는 학습자 C의 반응에 따라 필연적 제2 언어 자아로 이어질 직접적 영향으로 판단이 가능한 부분인데, 학습자 C는 이에 부정적인 반응을 보이지 않았다.

4번 서사는 학습자 C에게 있어 긍정적인 서사로 인식되며 뒤이은 5번 서사와 직접적으로 관련되어 아버지와의 갈등을 초래하였다. 면담에서도 나온 내용이지만 학습자 C는 아버지와의 갈등이 이전에는 없었던 큰 사건이었으며, 연애는 물론 진로 방향에도 영향을 미친 서사로 인식된다.

6번 서사를 변형하여 ‘아버지의 반대를 무릅쓰고 중국에 남아 남자친구와의 관계를 유지한다.’ 등의 선택지를 보였을 때, 학습자 C는 차선책을 선택하였다. 학습자 C는 기억에 의거하여 6번 서사의 당시에는 ‘어쩔 수 없었다.’라고 회상하지만 이와 반대되는 내용의 서사를 택함으로서 후회하고 있었다.

7번 서사는 현재의 상태와 가장 근접한 시기를 서술한 것으로 학업을 빨리 마치고 돌아가고자 하는 강한 의지가 확인된다. 학습자 C는 이 서사를 긍정적으로 인식하기보다는 마지 못해 수용하는 태도를 보였다.

상담내용, 그리고 텍스트의 서사 분석 내용으로 미루어보아 학습자 C의 아버지가 지닌 권위는 가족 내에서 영향력이 컸으며, 학습자 C는 이에 순응하는 삶을 살아왔다. 이런 학습자 C에게 유학 결정은 자신의 의사에 크게 반하는 행위이며, 처음으로 아버지와 다툼 경험을 서술하고 있다. ‘방학 때 부모님이 너무 바빠서 혼자 집에 있었고 가끔 친한 친구들하고 같이 밖에 가서 놀았다.’라는 부분에서 학습자 C는 가정 외에서 맺어지는 인간관계를 소중히 여긴다는 것이 다시 한번 확인된다. 이는 한국에 와서 가장 힘들었던 부분이 ‘외로움’이라는 부분과 이어지며, 결과적으로 본국으로 빨리 귀국하고 싶은 마음이 현재의 학업을 무사히 마쳐야 하는 동기로 작용한다. 어렵게도 학습자 C가 한국으로 유학 와 학업에 임하는 현재의 모습은 필연적 제2 언어 자아에 의한 동기에 의한 것이지만, 빨리 졸업하여 중국으로 돌아가고자 하는 목표가 본인 스스로 설정한 목표와 가까워진다면 이상적 제2 언어 자아로 전환될 여

지가 있을 것이다. 이를 학습자에게 명확하게 제시하기 위해 연구자는 5번과 6번 서사의 내용으로 학습자 C가 학업을 시작한 계기는 되었으나, 7번 서사에 내용을 근거로 고국으로 돌아가고 싶은 마음은 본인 스스로 한 다짐임을 재확인시키며 현재 학업 수행을 응원하였다.

학습자 D는 본국에서 한국어를 전공하였으나 살고 있던 지역 특성상 한국인을 만날 경험이 많지 않아 처음 한국에 왔을 때 의사소통이 가능할지 걱정되었다고 한다. 처음 여행으로 한국 왔을 때 입국 심사가 까다로워서 당황스럽고 무서웠던 경험과 한국에서의 경로 우대, 인사 문화 등에서 특이한 모습을 보며 점차 문화에 적응하게 되었다고 말하였다.



[그림 29] 학습자 D의 수기

나는 그 때 한국에 온 지 1년 됐는데 석사과정을 다니면서 아르바이트를 했다. 알라를 구했을 때 조금 힘들었다. 왜냐하면 면접도하고, 한국어 의사소통 얼마나 진행할 수 있는 능력을 다 테스트를 했다. 또한 화장품에 대한 교육을 받았을 때 힘들긴 하지만 너무 재미있었다. 왜냐하면 한국어 연습도 할 수 있고 다른 언어까지도 기본적으로 알 수 있다. 좋은 경험도 많이 받았다. 화장품 가게에서는 여러 나라 직원들 같이 모여서 일어와 문화가 서로 교류해서 너무 좋은 경험을 받았다.

나는 한국에 온 목적은 행복하려 았는데 알고 문화만 빙지 않기 때문 직장 경험이나 직장 문화까지도 체험으로 해봤으니까 가장 좋은 인생 기간으로 생각한다.

그러므로 한국에 온 경험을 다른 사람에게 전해주면 첫 번째 경험은 아르바이트 경험으로 알려줄리고 생각한다. 왜냐하면 다른 학생은 학교에 있는 경험은 태국과 비교하면 차이 절대 많지 않았다. 그런데 알바 경험은 꽤 멋진 경험을 수 있기 때문에 다른 사람에게 꼭 전해줘야겠다라고 생각한다.

아르바이트를 했을 때 힘들지만 한국 생활은 잘 진행하도록 한국어, 한국 사람의 성격, 문화까지 더 파악하기 위해서 여러 활동과 여러 경험을 꼭 참석해야 한다.

(학습자 D의 수기)

나는 그 때 한국에 온 지 1년 됐는데 석사과정을 다니면서 아르바이트를 했다. 알라를 구했을 때 조금 힘들었다. 왜냐하면 면접도 하고, 한국어 의사소통 얼마나 진행할 수 있는 능력을 다 테스트를 했다. 또한 화장품에 대한 교육을 받았을 때 힘들긴 하지만 너무 재미있었다. 왜냐하면 한국어 연습도 할 수 있고 다른 언어까지도 기본적으로 말할

수 있다. 좋은 경험도 많이 받았다. 화장품 가게에서는 여러 나라 직원들 같이 모여서 언어와 문화가 서로 교환해서 너무 좋은 경험을 받았다.

나는 한국에 온 목적은 공부하러 왔는데 학교 문화만 받지 않기 때 문 직장 경험이나 직장 문화까지도 체험으로 해봤으니까 가장 좋은 인생 기간으로 생각한다.

그러므로 한국에 온 경험을 다른 사람에게 전해주면 첫째 경험을 아르바이트 경험으로 알려줄라고 생각한다. 왜냐하면 다른 학생은 학교에 있는 경험은 태국과 비교하면 차이점이 많지 않았다. 그런데 알바 경험은 몇 명만 받을 수 있기 때문에 다른 사람에게 꼭 전해줘야겠다라고 생각한다.

아르바이트 했을 때 힘들지만 한국 생활은 잘 진행하도록 한국어, 한국 사람의 성격, 문화까지 더 파악하기 위해서 여러 활동이나 여러 경험을 꼭 참석해야 한다.

학습자 D는 상담 내용에서 정리된 자신의 경험 중에서 아르바이트를 했던 경험을 선택하여 글쓰기를 진행하였다. 전체적으로 경험 서술보다는 가치론적 판단이 많았지만 경험 자체에 대한 서술은 구체적인 것으로 보인다. 학습자 D가 생산해낸 자전적 서사 텍스트를 사건 중심으로 나열하여 분석하여 보면 다음과 같다.

1. 나는 한국에 온 지 1년째 되는 시절, 대학원을 다니며 아르바이트를 하였다.
2. 화장품 판매 일을 하기 위해 면접과 의사소통 능력 테스트, 화장품에 대한 교육을 받게 되었다.
3. 여러 나라 직원이 모여서 언어와 문화를 서로 교환하는 좋은 경험을 겪었다.

1번 서사에 대해 학습자 D는 긍정적으로 인식하고 있었으며 특히 아르바이트 경험을 긍정적으로 생각하고 있었다.

뒤이은 2번 서사에서 업무전 학습자 D가 행한 일들이 열거되어 있는데, 힘든 과정이었지만 긍정적으로 인식하고 있었다. 일련의 테스트 과정이 전문성을 뛴다는 점, 특히 의사소통 능력을 검증하는 과정에서 자신의 한국어 실력을 실전에서 쓸 수 있다는 데에서 큰 자신감을 얻은 것으로 보인다.

3번 서사에서 학습자 D는 더 나아가 다른 나라 사람들과의 언어적, 문화적 교류를 시도한다. 이 부분에서 연구자는 다른 선택지를 제시해 보았다. ‘여러 나라 직원이 모였지만 각자의 일에 충실하며, 서로 별다른 이야기하지 않는다.’ 등의 유형은 매우 부정적으로 받아들였다. 학습자 D의 수기에서는 ‘다른 학생은 학교에 있는 경험은 태국과 비교하면 차이점가 많지 않았다.’라고 서술되어 있다. 이는 한국에서 겪는 대학 생활 경험과 인간관계는 본국에 있을 때와 별다른 점이 없었으며, 학교생활 이외의 사회 경험을 통해 인간관계나 문화 등의 시야를 키워야 한다는 점을 서술한 것이다. 학습자 D는 면담에서, 일하면서 형성되는 인간관계는 학교에서 형성되는 인간관계와 또 다른 면이 있어 상당히 의미 있는 경험이었다고 술회하고 있다.

학습자 D는 이로 인해 다양한 사람들을 만나고, 특히 평소 학교에서 접하지 못한 사회 경험을 체험한 것에 대해서 스스로 중요한 가치를 두고 있다. 비단 학습자 D뿐 아니라 활동에 참가한 모든 학습자가 학업에 어려움을 호소하였으나, 학습자 D가 생산한 자전적 서사에서 드러나는 모습은 이상적 제2언어 자아가 높게 형성되어 있었다. 이러한 학습자 D의 과거 경험은 지금 현재까지도 문화 적응과 수용에 긍정적으로 작용하고 있음을 쓰기 후 상담을 통해 확인되었다. 이러한 장점을 이용하여 현 상태의 어려움과 대비하여 긍정적인 자아정체성 확립으로 유도할 필요성이 보인다. 텍스트 측면은 피드백이 거듭되어 자전적 서사 양식을 갖춘 더 양질의 텍스트가 되도록 퇴고를 독려해야 할 것이다.

5.2. 쓰기 후 피드백과 활동 후 인터뷰 분석

쓰기 후 피드백, 활동 후 인터뷰에서는 크게 활동 중 상담과 관련된 부분과 자신이 쓴 글에 대한 피드백 부분으로 나누어 질문하였다. 활동 중 상담과

관련된 부분 문항으로는 한국어로 글쓰기에 대한 부담감, 자신에 대한 글쓰기 형식 이해, 상담 과정에서 불편한 점 등을 질문하였고, 자신이 쓴 글에 대한 피드백 부분 문항으로는 서사 분석을 통한 학습자의 제2 언어 자아확인을 시도하였다. 그리고 쓰기를 진행하며 어려웠던 점, 글에서 드러난 ‘나’와 현재의 ‘나’의 대면, 과거 겪었던 경험이 삶에 미치는 영향, 참여한 본 활동과 관련 건의사항 등을 질문하고 각개 학습자의 답변에 따라 임의의 추가 질문을 통해 쓰기 후 피드백 단계를 진행하였다.

한국어로 글쓰기에 대한 부담감은 모든 학습자가 공감하였다. 공통적으로 학습자들은 글로 어떻게 표현할지에 대한 고민을 많이 했다고 답하였다. 학습자가 생산해낸 텍스트를 미루어 볼 때 학습자들의 실제 한국어 쓰기 능력의 부족보다는 본인 스스로 정확성에 대한 부담감이 큰 것으로 해석된다. 학습자 B는 ‘어학원에서 시킨 것만 해보았으며 평소에는 수업 관련된 쓰기 이외에 쓰기를 할 경험이 부족하였다’라고 하였다. 학습자 D의 경우 ‘어학원에서는 주제가 항상 있다. 어휘나 문법은 교사가 다 주고, 우리는 그냥 연결하는데 이 활동은 100% 생각해서 쓰게 되어 다른 것 같다.’라고 하였다. 학습자들은 실생활에서 쓰기 경험이 부족한 것으로 보이며, 본 활동과 같은 자유로운 글 쓰기 형식 또한 익숙하지 않은 것으로 보인다. 자신에 대한 글쓰기 형식 이해와 상담 과정에서 불편한 점에서 문제점은 없었다. 상담 과정에서 경험을 서로서로 공유하는 시간이 길었으면 좋겠다는 학습자 D의 의견이 있었다.

자신이 쓴 글에 대한 피드백 부분에서 학습자 A는 ‘자신의 성격을 좀 더 객관적으로 볼 수 있게 된 계기였다.’라고 답하였고 다른 학습자들도 대체로 긍정적인 답변을 하였다. 학습자 A는 ‘말을 할 때는 중국어나 한국어나 숨겨 있는 것에 대한 말하기가 쉽지 않다. 쓰기는 한국어로 쓸 때 부끄러움이 없고, 모국어로 할 때 회의적인 것, 털어놓기가 어려웠다.’라고 답하였다. 학습자 B는 자신이 쓴 친구와의 화장품 일화에 대해 ‘중국어로 썼다면 좀 더 다르게 표현되었을 것 같다.’라고 하였다. 과거의 나를 대면하였을 때, 학습자 D는 ‘자신이 자랑스럽다. 재밌는 경험이었다.’라고 하였다. 반면 학습자 A는 ‘자기가 실수 한 것, 안 좋았던 경험을 삭제하고 싶다.’라며 과거 경험에 대해 부정적인 반응을 보였다. 학습자 B는 ‘그때 당시 나에게 칭찬해주고 싶다.’라

며 과거의 나를 수용하는 모습을 보였다.

학습자가 생산한 자전적 서사 분석 내용을 정리하여보면 이상적 제2 언어 자아가 형성되어 있었으나 스스로 이를 확인하는 작업을 통해 더 명시적으로 인식하게 된 유형이 있었다. 반면, 필연적 제2 언어 자아가 형성되어 현재 학업에 대한 고민을 지니고 있었으나, 과거의 경험을 서사 텍스트화하여 서사 대면을 통해 이상적 제2 언어 자아 형성으로 전환 가능성을 확인한 유형도 있었다. 보통 높은 언어 숙달도를 지닐수록 이상적 제2 언어 자아가 높게 형성되어 있을 확률이 높다는 것이 선행 연구로부터 발견되었지만, 본 활동에 참가한 학습자들의 언어 수준과 국내 체류 기간을 고려하여 보았을 때 이러한 예외적인 경우도 있음을 확인할 수 있었다. 단 네 명의 참가자의 사례로 일반화하는 데는 무리가 있으나, 적어도 학습자의 제2 언어 자아는 복합적인 요소를 통해 형성된다. 과거의 학업을 시작한 순간부터 현재까지 주요한 사건을 계기로 하여 학습자의 자아정체성과 자존감의 변화, 더 나아가 학습에 임하는 자세까지 변화함을 서사 분석을 통해 확인하였다. 결과적으로 본 활동은 평상시 인식하지 못하였던 학습자 자신의 내밀한 부분을 서사화 시켜, 학습동기의 저하 요인을 탐색하고 개선 방안을 모색하는 성과를 도출하게 되었다. 그리고 스스로 자신을 성찰하고, 쓰기에 대한 자신감을 부여하여 학습자 자기 치유적 성과 또한 도출하게 되었다고 볼 수 있다.

VII. 결 론

한국어 학습자를 위한 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안은 학습자의 자기 치유를 통해 자아정체성과 자존감을 확립시키며, 언어적 측면에서의 교육 효과와 진단 방법으로도 유용하다. 문학치료학에서 자기서사와 작품서사의 대면을 통한 치유 원리와 국어교육에서 활용된 바 있는 자전적 서사 생산의 모형을 토대로 본고에서는 한국어 학습자를 위한 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안을 제시하였다. 기존의 사례 연구들은 학습자들의 학습동기 향상을 위해 다각적인 시도가 이루어졌으며, 결혼이민자를 위한 자기 표현적 글쓰기 등 학습자 중심의 치유적 글쓰기 또한 이루어졌다. 다만 한국어교육 쓰기 교육 연구 분야에서 이를 위한 자전적 서사 생산의 체계적 단계에 대한 고찰이 논의된 바가 없으며 본 연구를 통해 점차 유학생을 대상으로 한 학습동기 향상 방안의 발판이 되기를 바란다.

본고에서 설정한 자전적 서사 텍스트 생산 교육 방안은 그동안 쓰기 교육에서 제시된 쓰기 단계를 참고하여 총 다섯 단계로 설정하였고, 쓰기 뿐 아니라 학습자와의 상담을 통해 종합적인 경험 도출을 통해 학습자의 고충을 파악하고 진단하고 서사 대면을 시도하였다. 쓰기 전 전문 작가의 텍스트를 통해 자전적 서사의 양식에 대한 이해를 돋고, 연구자의 내밀한 이야기를 담은 텍스트를 예시로 제시하여 학습자와의 라포르 형성을 도모하였다. 학습자는 각자의 경험을 토대로 자기서사를 대화와 텍스트로 표출하였고, 생산한 자전적 서사를 다시 읽으며 서사 대면을 시도하였다. 일련의 과정이 끝난 후, 활동에 대한 전반적인 피드백과 자신이 쓴 글에 대한 피드백을 진행하였다.

그 결과 중 · 고급 수준의 학습자임에도 불구하고 쓰기 자체에 대한 부담감이 컸으며, 주제-개요작성-어휘 · 표현 제시의 가이드가 없는 상태에서 글 쓰기는 힘들다는 학습자 의견이 많았다. 또한 언어 능숙도가 상대적으로 높은 학습자임에도 형성되어 있는 제2 언어 자아는 필연적 제2 언어 자아가 내제되어 있어 학업에 대한 고민을 통감하고 있었다. 학습자의 제2 언어 학습경험 이 제각기 다르고, 학습자마다 자기서사가 다르게 형성되어 있었음에도 불구

하고 이들은 자신의 자기서사의 특질에 대해 명시적으로 인식하지 못하고 있었다. 이는 달리 말해 현재의 고민거리와 학습 저해 요소가 있다는 사실만 확인한 채 그 원인에 대한 심층적인 분석을 가질 기회가 적었다는 것이다. 이에 본 연구에서는 학습자의 자기서사를 자전적 서사 텍스트 생산을 통한 가시화 작업을 거치고, 서사에 대한 피드백과 활동에 대한 피드백을 진행하여 학습동기 저하 요인을 파악하고자 하였다. 학습자들은 본 활동과 같은 자유로운 글쓰기, 특히 나에 대한 글쓰기에 큰 흥미를 느꼈으며, 경험을 도출하고 이를 말하기와 쓰기로서 표현하여 서사 대면하는 데 성공하였다. 학습자 중에는 자신 스스로 성격과 성향을 파악하고 현재의 문제점의 원인을 탐색하기도 하였고, 과거의 ‘나’와 대면하면서 현재 상태에 대한 만족과 반성적 성찰을 하기도 하였다.

현 단계에서 2차 이상의 피드백을 진행할 경우 생산된 텍스트 자체의 완결성과 서사의 구체성을 확보할 가능성이 보인다. 향후 피드백을 통해 학습자의 서사 전개와 묘사 훈련을 진행하여 좀 더 완성된 텍스트 생산으로 이어진다면, 쓰기에 대한 자신감과 성취감을 확보할 수 있을 것이다. 또한 서사가 구체화 될수록 교수자가 학습자의 자기서사를 판단하는 지표의 활용성이 높아지며, 지속적인 피드백이 이루어질 경우 교수자와 학습자 간의 신뢰도를 구축할 수 있다. 본 활동은 또한 학습동기가 저하된 학습자뿐 아니라, 학습동기가 높게 형성된 학습자일지라도 자신의 강점과 학습의 원동력을 재확인하는 효과가 있다. 이를 통해 학습자는 자기서사의 한 부분에서 내적 보상을 받고 한 단계 더 나은 언어 수준을 바라보게 된다. 쓰기에 대한 자신감은 학습자 개인의 창작 욕구를 자극한다. 따라서 더 나은 언어 수준에 대한 희망은 학습자의 창작 욕구와 정비례하여 상승할 것이다. 교수자는 인내심을 가지고 학습자의 표현 욕구를 충족시키고 가능한 학습자로부터 많은 서사를 이끌어내야 할 것이다.

다수의 학습자들은 쓰기에 대한 부담감을 가지고 있다. 그러나 동시에 쓰기를 비롯한 창작 욕구 또한 내재되어 있다. 본 연구는 학습자들의 이러한 부담감을 감소시키고, 창의성을 촉진시켜 자기 치유 효과에 기여한다는 점에서 의의를 지닌다. 또한 서사 분석을 통한 학습자들의 학습 동기 저하 요인을 파

악하고 개선점을 제시하는 방안을 마련하였다는 점에서 의의가 있다고 볼 수 있다. 교수자와 학습자의 일대일 면담 상황을 상정하여 방안을 적용하여 성과를 거두었으나 향후 다수 학습자를 대상으로 한 수업으로의 발전에 대해서는 조금 더 심도 있는 논의가 필요할 것으로 보인다. 다만, 본 활동을 통해 학습자가 자아정체성과 자존감 확보, 학습동기의 원동력을 확인한 사례를 미루어 보아, 이와 같은 활동이 교육 현장에서 꾸준히 이루어져야 한다고 본다. 한국어 교육에서는 의사소통의 원활한 수준을 큰 목표로 두지만, 본고에서 제안하는 내면적이고 자전적인 글쓰기 활동의 활성화 또한 동시에 이루어져야 할 것이다.



참 고 문 헌

1. 국내문헌

- 강미정. (2014). 문학교육 현장에서의 자기서사진단검사도구 활용과 그 전망 – 20대 중반 대학원생의 자기서사탐색사례를 중심으로-. 『문학교육학』, Vol.44, pp.39–72.
- 강승혜. (2005). 학습자 요인 측면에서 본 한국어 학습자 분석 – 학습자 상담 사례 분석을 중심으로-. 『이중언어학』, Vol.27, pp.1–20.
- 고경희. (2003). 『자기결정성 이론에 따른 학업적 자기조절 동기유형 탐색』. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 고려대학교 한국어문화교육센터. (2008). 『재미있는 한국어 1』. 교보문고.
- 고려대학교 한국어문화교육센터. (2009). 『재미있는 한국어 2』. 교보문고.
- 고려대학교 한국어문화교육센터. (2010). 『재미있는 한국어 3, 4, 5, 6』. 교보문고.
- 교육부. (2015). 국어과 교육과정. 『별책 5』. 교육부 고시 제2015-74호.
- 권미경 · 이소연. (2005). 외국어로서의 한국어 교육에서 성인학습자의 동기가 학업성취도에 미치는 영향. 『한국어 교육』, Vol.16 No.3, pp.1–28.
- 김대행 외. (2005). 『문학교육원론』. 서울대학교출판부.
- 김동환. (2008). 공유 텍스트를 통한 한국어교육의 한 방법. 『국어교육학연구』, Vol 31, pp.297–321.
- 김동환. (2010). 한국어교육의 효율성 제고를 위한 읽기텍스트 선정 전략 연구 – 문화교육을 위한 현대소설 제재를 중심으로. 『국어교육학연구』, Vol 39, pp.133–167.
- 김미란. (2009). 대학의 글쓰기 교육과 장르 선정의 문제 – 자기표현적 글쓰기에 대한 비판적 고찰을 중심으로-. 『작문연구』, Vol.9, pp.69–94.
- 김선정 외. (2010). 『한국어 표현교육론』. 형설출판사.

- 김세영. (2009). 『교사 피드백 후 학습자의 다시쓰기가 한국어 쓰기 능력의 정확성 향상에 미치는 영향』 . 이화여자대학교 국제대학원 석사학위논문.
- 김영경. (2009). 중국, 일본 유학생의 한국 대학생활 적응을 위한 요구 분석. 『상담학연구』 , Vol.10 No.1, pp.535–559.
- 김정숙. (1999). 담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안. 『한국어 교육』 , Vol.10 No.2, pp.195–213.
- 김중섭 외. (2011). 국제 통용 한국어교육 표준 모형 2단계. 국립국어원.
- 김지영. (2009). 『한국어 쓰기 교육에서 읽기 활동이 학습자 텍스트의 결속성에 미치는 영향 연구』 . 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김필래. (1996). 『구비문학 속에 나타난 호랑이의 원형』 . 한성대학교 석사학위논문.
- 나은미. (2012). 대학 신입생을 위한 성찰과 설계를 위한 쓰기 교육의 한 방법. 『작문연구』 , Vol.16, pp.143–170.
- 남명애 · 김영주. (2011). 교사의 동기 전략에 대한 학습자의 인식이 동기와 학업 성취도에 미치는 영향. 『새국어교육』 , Vol.87, pp.327–351.
- 민혜경 · 정진현 · 그레이스 배너. (2016). 베트남어권 한국어 학습자의 학습 동기 저하 요인. 『국제한국어교육학회 학술대회논문집』 , Vol.2016, pp.615–624.
- 박새암. (2009). 『학문 목적 한국어 쓰기 교육 방향 연구』 . 한성대학교 대학원 석사학위논문.
- 박영기. (2015). 외국인 대학생을 위한 자기표현적 글쓰기 수업 사례 연구 – 한국외국어대학교 외국인 글쓰기반 수업사례를 중심으로. 『사고와표현』 , Vol.8 No.2, pp.339–371.
- 박완서. (1989). 『우리를 두렵게 하는 것들』 . 자유문학사.
- 박현진. (2017). 외국인 학부생의 학문적 글쓰기를 위한 ‘바꿔 쓰기’ 교육에 대한 연구. 『학습자중심교과교육연구』 , Vol.17 No.10, pp.381–404.
- 배점희. (2009). 『자아 성찰적 삶쓰기를 통한 초등학생 자아개념 형성에

- 관한 연구』 . 대구교육대학교 석사학위논문.
- 백봉자. (1987). 교포 2세의 한국어와 쓰기 교육. 『이중언어학』 , Vol.3 No.1, pp. 63–83.
- 서울대학교 언어교육원. (2012). 『서울대 한국어 5A, 5B』 . 문진미디어.
- 서울대학교 언어교육원. (2013). 『서울대 한국어 1A, 1B』 . 문진미디어.
- 서울대학교 언어교육원. (2015). 『서울대 한국어 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 6A, 6B』 . 투판즈.
- 선주원. (2014). 자전적 성장소설을 활용한 서사적 윤리 실천을 위한 소설 교육. 『학습자중심교과교육연구』 , Vol 14, No 1, pp. 129–150.
- 성정희. (2009). 문학치료 임상연구의 현황과 전망. 『문학치료연구』 , Vol. 10, pp.169–202.
- 손연자. (1996). 한국어 글쓰기 교육의 실태와 방안. 『새국어생활』 , Vol.6 No.2, pp.101–119.
- 신윤경. (2008). 『한국어 교육을 위한 문학 텍스트 연구 : 문학 텍스트 선정기준과 교수 방법을 중심으로』 . 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 신지수. (2006). 『자아 성찰적 글쓰기가 여중생의 자아 개념과 성격유형에 미치는 영향』 . 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안미경. (2015). 문학텍스트를 통한 영어교육: 자전적 글쓰기의 서사구성과 증거성(evidentiality). 『외국어교육연구』 , Vol.29 No.1, pp.193–209.
- 연세대학교 한국어학당. (2013). 『연세 한국어 1-1 ~ 6-2』 . 연세대학교 대학출판문화원.
- 우인혜. (1996). 한국어 쓰기 교육에 대한 일고찰. 『한국언어문화』 Vol.14, pp.163–185.
- 유호식. (2011). 자기에 대한 글쓰기 연구 (2): 자서전과 성실성. 『불어불문학연구』 , Vol.86, pp.189–211.
- 윤영. (1999). 『외국인을 위한 한국소설교육 방안』 . 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 원진숙. (2010). 삶을 주제로 한 자기 표현적 쓰기 경험이 아주 여성의 자

- 아 정체성 형성에 미치는 영향에 관한 한국어 쓰기 교육 사례 연구.
『작문연구』, Vol.11, pp.137–164.
- 이미란 외. (2016). 『외국인 유학생을 위한 대학 글쓰기』. 경진출판.
- 이미향 외. (2016). 『유학생을 위한 한국어 글쓰기 – 생각에서 글까지』. 소통.
- 이미혜. (2000). 과정 중심의 한국어 쓰기 교육 : 작문 수업을 중심으로.
『한국어 교육』, Vol.11 No.2, pp.133–150.
- 이성희. (2003). 고급반 쓰기 교육의 실제. 『국제한국어교육학회 학술대회 논문집』, Vol 2003, pp.587–602.
- 이은희 · 박새암. (2008). 학문목적 한국어 쓰기 교육을 위한 교재 분석 연구 : 대학 교양 국어 교재를 중심으로. 『소통과 인문학』, Vol.6, pp.77–107.
- 이장호 외. (2005). 『상담심리학의 기초』. 학지사.
- 이정희 외. (2007). 『유학생을 위한 한국어 글쓰기의 실제』. 하우.
- 이준호. (2005). 『대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수요목 설계 : 보고서 쓰기 교육을 중심으로』. 고려대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 이준호. (2011). 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 한 “읽은 후 쓰기 과제” 연구. 『한국어 교육』, Vol.22 No.4, pp.83–108.
- 임진태. (2014). 『과업 중심 수업에서 외, 내적 동기 부여 제공이 한국 고등학생의 동기 변화와 영어 읽기 성취에 미치는 영향』. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장아남, 김영주. (2014). 중국인 한국어 학습자의 제2언어 자아 연구. 『인문학논총』, Vol.37, pp.233–258.
- 장아남, 김영주. (2015). 한국어 학습자의 L2 학습 동기, 불안 및 자아 간의 상관관계 연구. 『외국어로서의 한국어교육』, Vol.40, pp.310–337.
- 장유정. (2013). 경험의 서사화와 자전적 글쓰기 교육 연구. 『국어교과교육 연구』, Vol.22, pp.179–221.

- 전미화. (2015). 『한국어 쓰기에서의 내용 지식 구성에 관한 연구』 . 배제 대학교 대학원, 박사학위논문.
- 전형길. (2016). 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 동기 구성 요인 연구. 『한국어 교육』 , Vol.27 No.1, pp.157–183.
- 정대영. (2012). 『자전적 서사의 반성적 쓰기 교육 연구』 . 서울대학교 대학원, 석사학위논문.
- 정미경. (2014). 표현적 글쓰기 지도 방안 연구. 『청람어문교육』 , Vol.51, pp.177–197.
- 정성미. (2011). 여성결혼이민자의 치유의 글쓰기 : 인문치료사례연구. 『다문화콘텐츠연구』 , Vol.10, pp.75–116.
- 정운채. (2011). 심리학의 지각, 기억, 사고와 문학치료학의 자기서사. 『문학치료연구』 , Vol. 20, pp.9–28.
- 정운채. (2012). 서사의 다기성과 문학연구의 새 지평. 『문학치료연구』 , Vol.23, pp.195–226.
- 정운채. (2013). 문학치료학과 역사적 트라우마. 『통일인문학』 , Vol.55, pp.7–25.
- 조현선. (2011). 한국어 학습자의 상담 사례 분석. 『외국어로서의 한국어교육』 , Vol.36, pp.239–264.
- 조현선. (2012). 한국어 학습자의 상담 만족도에 관한 연구. 『외국어로서의 한국어교육』 , Vol.37, pp.385–410.
- 최숙기. (2007). 자기 표현적 글쓰기의 교육적 함의. 『작문연구』 , Vol.5, pp.205–239.
- 최진철. (2013). 유학생의 문화적응을 위한 분석일기 쓰기–한독 유학생 사례를 중심으로. 『독일어문학』 , Vol.63, pp.317–347.
- 하평평. (2011). 『즉시 쓰기와 말하기 후 쓰기 비교 연구 : 고급수준의 한국어 학습자 대상으로』 . 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 한국학중앙연구원 한국학대학원 한국문화학당. (2011). 『외국인 유학생을 위한 학술적 글쓰기』 . 한국학중앙연구원 출판부.
- 홍인영. (2014). 『자전적 서사의 인물 형상화 교육 연구』 . 서울대학교 대

- 학원, 석사학위논문.
- 황혜진. (2016). 자기서사 진단도구의 개발 현황과 개선 방안. 『문학치료연구』, Vol.38, pp.65-98.

2. 국외문헌

- Allen E. Ivey, Michael J. D'Andrea, Mary Bradford Ivey. (2015). 김병석 외 공역. 『상담이론과 실제 –다문화 관점의 통합적 접근–』. 학지사.
- Heather Leach · Robert Graham. (2009). 윤재원 역. 『창의적인 글쓰기의 모든 것(Everything you need to know about creative writing)』. 베이직북스.
- Judith Nadell, John Langan, Eliza A. Comodromos. (2009). *The Longman reader*, Pearson Education.
- Mary Karr. (2016). 권예리 역. 『자전적 스토리텔링의 모든 것(The Art of Memoir)』. 다른.
- Philippe Lejuene. (1998). 윤진 역. 『자서전의 규약』. 문학과지성사.
- Plakans, L. (2008). *Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks*. ASSESSING WRITING.(pp. 111-129). Elsevier Science B.V., Amsterdam.
- Robert A. Schwegler. (2010). *Patterns of exposition*, Pearson Education.
- Samuel T. Gladding. (2014). 노성덕 외 공역. 『상담심리학』. 학지사.

[부록 1] 학습자 정보 제공 동의서

연구자료 제공 동의서

안녕하십니까.

저는 한성대학교 일반대학원 한국어문학과 석사과정 재학 중인 연구자 박정수라고 합니다. 본 연구자는 ‘자전적 글쓰기와 학습동기 및 학습효과’에 대한 연구를 진행하고 있습니다.

본 연구 진행에 앞서, 아래와 같은 사항을 확인하고 동의를 얻고자 합니다.

-아 래-

하나. 본 연구를 진행과정 중에 생성되는 상담을 통한 녹취록과 학습자가 작성한 글 내용은 순수하게 연구 목적으로만 사용할 것을 약속합니다.

하나. 본 연구자는 연구 논문에 학습자의 개인 정보를 기재하지 않겠습니다. 실명, 상담 내용과 글 내용에서 학습자가 게재를 원치 않는 부분은 재편집하여 사용하겠습니다.

하나. 본 연구자는 상담 내용과 사후 인터뷰 내용에서 개인 사생활이 침해될 여지가 있는 정보는 연구자와 학습자 상호 간의 비밀 유지를 통해 외부로 발설하지 않도록 하겠습니다.

2017년 9월 일

연구자 : 박정수 (인)
학습자(연구자료 제공자) : (인)

ABSTRACT

A Study on Teaching Method of Producing Autobiographical Narratives for Korean Learners

Park, Jeong-Su

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language & Literature

The Graduate School

Hansung University

The purpose of this study was to seek educational methods of autobiographical narrative text production for Korean learners. Autobiographical narrative is the type of narration in which an author or a narrator describes his or her own story in the first person, based on the writer's life and experiences. This includes autobiography, memoirs and autobiographical essays; when the narrator in the writing is closer to "me," the writing is called autobiographical narrative. This narrative views the narrator (himself or herself) from a distance, objectifying and to some degree taking a contemplative view. Narrating one's personal life and experiences and separating them from the narrator makes possible an objective view of one's own life as well as reflective self-examination. By

contrasting this narrative with one's current life and troubles, a person can seek the possibility of solving these problems and may also produce self-healing effects.

Among learners in Korea, particularly foreign students who study in Korea face various problems in addition to their learning. Problems related to learning but also to future careers, peer relations, school life and livelihood need to be released through consulting or other methods, with the exception of Korean classes. However, while various demands are made of such learners, the institutional measures or programs that can satisfy these demands are not currently sufficient. There is a concern that the learners' troubles could lead to a demotivation in learning and might produce negative perspectives on living in a foreign country. The number of foreign students in Korea, which until 2014, increased again to over 100,000 as of 2016. Due to this increase in foreign students, studies have also been conducted into various instruction methods for learners for either general or academic purposes. This situation suggests some urgency in establishing methods of improving motivation for learning that consider the demands placed on these learners.

Therefore, the main purpose of this study was to have foreign learners studying in Korea produce narrative texts by inducing them to express autobiographical narratives. This study was intended to present action plans that could create self-healing effects that established identity and self-regard by contrasting the learners' current problems with the "me" of the past through a production process. This process produces the same effects as learner counseling, through continuous feedback from other learners and instructors. Through these activities, learners can also accomplish indirect language learning effects during the process of completing a piece of narrative by themselves, and they also gain sense of accomplishment, which brings about an improvement in learning

motivation.

As a model for the phasing of this autobiographical narrative text production, the writing stage in Korean learning education and the educational efficiency of autobiographical narrative were combined to seek more systematic, effective methods of education in autographical narrative text production. In results from the actual application and analysis of learners' reactions to the autobiographical narrative texts they produced, learners showed either positive or negative reactions when they faced the "me" of the past, and they succeeded in objectifying themselves. They also devised their own methods for solving problems through feedback provided by instructors through contrasting past problems with their current problems. Therefore, the activity of producing autobiographical narrative text is effective for Korean learners both with respect to education and self-healing. The results also confirm the possibility of satisfying individuals' creative desires and of improving motivation for other learning.

【Keywords】 Korean language education, foreign students, autobiographical narratives, epic of self, learner needs, learning motivation, The L2 motivational self system, effect of self-healing, writing model, learner counseling, feedback