



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

碩士學位論文

설화의 이야기판을 활용한
한국어 말하기 교육 연구

- 「콩쥐팍쥐」를 중심으로 -

2011年

漢城大學校 大學院

韓國語文學科

韓國語教育專攻

張 洙 榮

碩士學位論文

指導教授 金東煥

설화의 이야기판을 활용한
한국어 말하기 교육 연구

- 「콩쥐팍쥐」를 중심으로 -

A Study on Korean Speaking Education

Based on the Folktale Storytelling Arena

- focusing on *A Tale of Kongjwi and Patjwi* -

2010年 12月 日

漢城大學校 大學院

韓國語文學科

韓國語教育專攻

張 洙 榮

碩士學位論文

指導教授 金東煥

설화의 이야기판을 활용한
한국어 말하기 교육 연구

- 「콩쥐팍쥐」를 중심으로 -

A Study on Korean Speaking Education

Based on the Folktale Storytelling Arena

- focusing on *A Tale of Kongjwi and Patjwi* -

위 論文을 文學 碩士學位 論文으로 提出함

2010年 12月 日

漢城大學校 大學院

韓國語文學科

韓國語教育專攻

張 洙 榮

張洙榮의 文學 碩士學位論文을 認准함

2010年 12月 日

審査委員長 _____ 印

審査委員 _____ 印

審査委員 _____ 印

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행 연구 검토	4
3. 연구 방법론	12
II. 설화의 이야기판을 활용한 말하기 교수 학습의 단계적 원리	20
1. 이야기판의 형성과 청자의 역할 인식	20
2. 텍스트 제공 및 구어 연습	34
3. 이야기 구조와 표현방식 연습	41
4. 말하기 전략 연습	51
5. 말하기 주도권 이양	60
III. 이야기판 활용 수업의 실제	65
1. 이야기판 활용 수업의 단계적 구성 방안	65
2. 이야기판 활용 수업의 제재 준비	70
3. 「콩쥐팍쥐」를 제재로 한 이야기판 활용 수업 사례	76
IV. 결 론	85
【참고문헌】	89
ABSTRACT	99

【 표 목 차 】

[표 1] 분석 대상 교재	13
[표 2] 한국어 교재에서의 설화의 활용 양상	14
[표 3] 긍정적인 청자 반응의 언어적 표현	22
[표 4] 구어의 특성	35
[표 5] 이야기판에서 필요한 한국어 학습자의 의사소통 전략 유형	52
[표 6] 「콩쥐팍쥐」와 관련된 교사용 추가 자료	73



【 그림 목 차 】

<그림 1> 이야기판을 활용한 단계적 수업 모형	65
<그림 2> 이야기판 활용 수업의 한국어 말하기 교수 학습 모형	67



I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

의사소통 중심의 교육에서는 문자 언어보다 음성 언어가 더 강조된다. 음성 언어로 이루어진 의사소통이 문자 언어를 통한 의사소통보다 월등히 높은 비중을 차지하기 때문이다. 따라서 실생활 의사소통 능력의 신장을 원하는 일반 목적의 한국어 학습자들에게는 말하기·듣기 능력 향상에 대한 요구가 높게 나타난다. 조수진(2010:24)에서는 “국내외의 한국어 학습자들의 요구를 분석한 여러 조사에 따르면, 교실 수업 중에는 말하기와 관련된 활동이 상대적으로 적고, 한국어 학습의 목적이나 한국 생활에서의 요구 때문에 한국어 학습자의 입장에서 말하기 능력을 신장시키고자 하는데 대한 욕구가 상대적으로 더 높다”고 하였다. 이해영(2005:42)에서는 “말하기 능력을 향상시키기 위해서는 정확한 발음이나 어휘, 문법 항목의 학습이 뒷받침되어야 하는 것은 물론이고, 화용적으로 적절한 담화 구성 상호작용 방식, 의사소통 전략에 대한 학습”이 고려되어야 한다고 하였다. 또한 조수진(2010:126~127)에 따르면, 교실 수업에서 배운 내용과 실제 의사소통 사이의 괴리 때문에 한국어 학습자들이 말하기에서 어려움을 느낀다는 연구들이 나오면서, 수업 자료와 활동의 실제성을 확보하기 위한 다양한 의견이 제기되고 있다고 한다.

이 연구에서는 한국어 교실의 말하기 활동을 활성화하고 수업 제재로 구어의 실제성을 확보하는 한편, 한국 문화에 적합한 말하기 태도를 함양하는 효과적인 방안으로 설화의 이야기판을 활용할 것을 제안한다.

설화를 활용한 한국어 교육의 효용성은 여러 연구에서 이미 입증된 바 있다. 하지만 읽기 활동의 측면에 국한되어, 구비로 전승되는 설화 제재의 특성을 제대로 활용하지 못 하는 아쉬움이 있다.

송효섭(1992, 권선영, 2003:32에서 재인용)에 따르면, 설화의 본질은 구술성, 집단성, 현장성으로 요약할 수 있다. 이는 설화가 구어를 기반으로 이

루어져 있으며, 집단적으로 창작, 수용되면서 한국인의 사고방식과 언어문화
화를 반영하고 있음을 의미한다. 더불어 설화의 현장성은 연행공동체의 활
발한 상호작용과 융통성을 전제한다.

구연된 설화 제재는 한국어 학습자에게 실제적 구어 자료로 충분히 활
용 가치가 있다. 현재 활발하게 진행되고 있는 구어 문법 연구들¹⁾에서,
‘채록된 구술 설화’를 분석 대상으로 삼고 있는 것이 이를 반증한다.

또한 설화는 오랜 기간 생성과 소멸을 거듭하며 살아남아 전해지는 이
야기이다. 오랫동안 사람들에게 회자될 만큼 흥미를 끄는 내용이며, 기억
에 남아 구술되기 용이하도록 탄탄히 구조가 갖춰진 텍스트이다. 기본적인
틀 위에 다양한 각편이 존재한다는 것은 화자의 언어적 상상력을 발휘하
기에 알맞은 제재가 된다는 것을 의미한다. 이를 한국어 교육의 측면에서
본다면, 학습자의 흥미를 유도하고, 학습의 장기 기억을 도우며, 다양한 언
어 표현을 시도해 볼 수 있는 제재가 된다는 것이다.

문자화된 설화의 내용에만 초점을 맞춘 선행 연구들과 달리, 이 연구에
서는 설화가 전승되는 이야기관²⁾의 구조를 그대로 교육 환경에서 활용코
자 한다. 이야기관은 설화가 구연되고 있는 연행현장을 말한다.³⁾ 임재해
(1999:245~247)에 의하면, 이야기의 연행은 화자와 청중의 상호작용에 의
해 이루어지며, 이야기관에서 화자와 청중의 역할은 지속적이고 고정적인

1) 글말은 규범적 전통 문법이 의존했던 주요한 토대였다. 이와는 달리, 주로 일상생활에
쓰이는 입말은 조심성과 조직성이 결여되어 있는 것으로 여겨졌었다. 따라서 과거에는
입말은 무시되고 무가치한 연구 대상으로 취급되었을 뿐만 아니라, 입말에는 아무런 규
칙도 없는 것으로 간주되었다. 그러나 입말과 글말에 대한 과거의 그러한 견해는 십구
세기에 이르러서 산발적인 비판을 받기 시작했고, 이십 세기에 들어와서부터 입말은 의
사 전달에 있어서 기본적이고 일차적이라는 까닭으로 인하여 언어 연구의 일차적 대상
이 되었다. (노대규, 1996: 16~17 참조)

2) ‘이야기관’은 구비문학 연구에서 일반적으로 사용되고 있는 용어이다. 구비문학 연구의
관점에서 이야기관에 초점을 두고 논의를 진행한 연구는 다음과 같은 것이 있다.
홍태한(1986), 「이야기관과 이야기의 변이 연구」, 경희대학교 석사학위논문.
홍태한(1995), 「이야기관의 현장성」, 『한국민속학보』 vol 6, 한국민속학회.
심우장(2006), 「네트워크 이론으로 본 구비설화 이야기관의 구조와 특성」, 서울대학교
박사학위논문.

김기옥(2010), 「이야기관 활성화의 요인과 그 성격」, 『어문연구』 vol 64, 어문연구학회.
3) 권선영(2003)은 “이야기관은 이야기를 통한 의사교환이 이루어지는 현장이다. 화자와 청
자 및 이야기 항목으로 구성되는 이야기관은 화자와 청자의 관계에 따라서, 또는 구연
항목의 선택에 따라서 다양한 의미가 생산되고 교호될 수 있는 공간이다.”라고 정리한
바 있다.

것이 아니라 일시적이고 가변적인 것이다. 한 편의 이야기가 연행될 때에는 특정한 화자 한 사람이 생산자이고 나머지 청중은 모두 수용자이나, 다른 이야기를 할 때에는 화자가 바뀌게 되고 생산자와 수용자의 역할도 바뀐다. 특정한 이야기가 연행될 때에도 청중이 수용자이기만 한 것은 아니다. 이야기판에서 청중은 이야기 연행에 개입할 수 있다. 이렇듯 이야기판에서 나타나는 화자와 청자의 활발한 상호작용은, 교실 환경에서 상당한 교육적 가치를 지닌다.

또한, 설화는 입에서 입으로 전승된 이야기이다. ‘이야기 듣고 다시 말하기’의 교육적 효과는 유아 교육과 국어 교육에서 이미 논의가 되고 있다.⁴⁾ 박진서(2010:2)에 따르면, “다시 말하기라 함은 기계적인 단어나 어구의 반복이 아니라, 이야기의 중심내용에서 벗어나지 않은 범위 안에서 학생이 머릿속에서 재구성과 점검과정을 거쳐 다시 말하는 과정”을 의미한다. 이야기의 중심내용에서 벗어나지 않는 범위 안에서라는 전제가 있기 때문에, 교사가 수업을 계획하고 통제할 수 있을 뿐만 아니라, 언어적 능력이 부족한 학습자가 표현하기 어려운 주제를 회피하는 행동을 막을 수 있다.

이 연구에서 최종적으로 목표하는 것은 학습자에게 목표어로 길게 이어서 말할 수 있는 능력을 키워주는 데 있다. 말할 거리를 생성하는 것에 부담을 주지 않고 오로지 말하고자 하는 바를 제대로 표현하는 것에 학습자를 집중하게 하려면, 정해진 이야기를 가지고 말하기 활동을 하는 것이 가장 효율적이다. 설화가 다른 이야기에 비해 강점을 가지는 것은 기억에 용이한 구조를 지니고 있다는 점이다. 문자를 기반으로 하는 다른 이야기와 달리, 설화는 기억에 의존하여 구술된 이야기이기 때문이다.

따라서 이 연구에서는 설화의 구술적 전통을 살려 말하기 교육을 하는 것이 현행 말하기 교육의 문제점을 해결하는 데 효과적인 대안이 될 수 있다고 보고, 설화의 이야기판을 교실 환경에 재현할 수 있는 방법을 모색하였다. 이 연구는 설화의 본질적 특성이 한국어 말하기 교육에 부합할 가능성을 검토해 보았다는 점에서 그 의의가 있다.

4) Brown(2007)은 “제1 언어 습득의 성격을 논리 정연하게 파악하는 것은 제2 언어 습득 이론을 구축하는 데 있어서 필수적이진 않더라도, 매우 큰 도움이 된다.”라고 언급한 바 있다.

2. 선행 연구 검토

이 연구에서는 한국어 말하기 교육의 효과적인 방안으로 설화의 이야기 판 활용 가능성을 제기하면서, 한국어 교육의 측면에서 설화의 교육적 가치가 어떻게 평가받고 있는지 살펴보려고 한다. 그러자면 선행 연구를 살펴보기에 앞서, 설화의 범위를 한정할 필요가 있다.

강등학 외(2005:49~51)에 따르면, 설화는 구전되는 서사문학을 말한다. 설화를 제외한 다른 구비서사문학들은 모두 노래로 불리어진다는 공통성을 가지는 것에 반해, 설화의 구연은 보통의 말로써 이루어지기 때문에 산문성이 강조된다. 설화가 지향하는 형태는 대체로 신화, 전설, 민담의 세 갈래로 이루어진다. 전승되어오던 구전설화가 일정한 시기에 기록되어 문헌에 정착된 것을 문헌설화라고 한다. 설화가 문헌에 정착되면서 기록문학적 특성이 가미됨에 따라 소설로 이행되어 가는 양상을 보여주기도 한다. 최운식·김기창(1998:23)에 따르면, 설화 중에서 “그 이야기의 밑바탕에 동심이 깔려 있고 그것이 어린이에게 유익한 것이라면 그것은 전래동화”로 명명되기도 한다. 이 연구에서는 설화의 범위를 포괄적으로 잡고, 그에 따라 관련 선행연구를 살피고자 한다.

한국어 교육의 측면에서 설화에 관한 초기 연구는, 설화의 한국어 교육적 가치를 논하는 연구들이 주를 이루고 있다.

이성희(1999)는 설화를 통한 한국어 교육에서 (1)한국인의 심성 이해, (2)역사·문화적 이해, (3)관습·미덕·예의범절 이해, (4)관련 속담·관용어를 통한 어휘 확장, (4)이야기의 힘(흥미)을 이용한 학습 효과 기대, (5)우리 문화를 세계에 알리기를 유익한 점으로 들며, 고급 과정의 외국인 학습자에게 읽기 자료로 설화를 활용할 것을 제안하였다.

양민정(2003)은 생활언어 소통에서 문화 간 소통으로 그 수준을 고양시키고 고급언어를 익히는 데 가장 효율적인 교육매체는 문학이라고 보고, 그 중에서도 고전문학의 필요성과 방향에 대해 검토하였다.

강혜민(2006)은 고전문학이 한국어 학습자들에게 한국인의 삶을 이해하는 좋은 읽기 자료가 될 수 있다고 보고, 고전소설을 통한 문화 교육의 필요성을 주장하였다.

이러한 연구들은 고급 한국어 능력을 위한 문화 교육의 방법으로 설화의 효용성을 주장하였는데, 양민정(2003)과 강혜민(2006)의 연구 등에서 살펴보듯이 ‘문학’의 관점으로 설화에 접근하고 있음을 확인할 수 있다. 이처럼 설화의 문화 교육적 가치를 주장하는 목소리가 점차 힘을 얻으면서, 설화에 담긴 문화 요소를 좀 더 세부적으로 분류하고, 한국어 교육 제재로서 설화의 선정 기준과 목록을 제시하는 연구들이 뒤를 이었다. 설화의 주요 선정 기준으로는 세계적인 보편성과 한국사회에서의 대중성이 공통적으로 나타난다.

문부자(2004)는 (1)주제가 보편적이면서도 쉽게 이해할 만한 것, (2)일반적으로 많이 알려진 설화를 먼저 학습할 것, (3)수업과 연관이 될 수 있게 윤색을 거칠 것, (4)분량이 너무 길지 않을 것, (5)이야기의 구성이 단순할 것, (6)문화적 내용이 풍부할 것으로 설화의 선정 기준을 세우고, 권선징악, 근면, 보은, 사랑, 건국이념, 우애, 유래, 재치, 허욕의 경계, 효도, 총 10가지 주제별 설화 목록을 제시하였다.

홍혜준(2004)은 카터와 롱(Carter&Long)이 제시한 문학교육의 세 가지 모형을 활용하여, 한국어 문화 교육을 할 때 (1)한국어 문화 교육 측면에서는 한국인의 생활풍속이나 생활방식, 한국의 풍물이나 지리 등을 배울 수 있는 작품을, (2)언어 교육 측면에서는 한국어의 독특한 언어유희, 말장난, 리듬, 통사구조 등을 학습할 수 있는 작품을, (3)개인 성장 측면에서는 한국인의 가치관이나 세계관을 배울 수 있는 작품을 선정할 것을 제안하고 있다.

서희정(2005a)은 초·중·고등학교 교과서 및 문학 작품집에 수록된 작품을 토대로 고소설, 신화, 전래동화를 한국어 학습자를 위한 필수 작품과 선택 작품으로 나누었다.

김동환(2009a)은 기존의 논의들이 제시하고 있는 ‘한국 문화’의 실체가 교육 내용으로 구성해 낼 수 있을 만큼 구체적이지 않음을 지적하며, ‘문화’라는 개념을 학습자의 교육받는 목적이나 지향성에 따라 단계화할 필요가 있다고 역설하였다. 또한 하나의 텍스트를 통해 ‘작품 읽기’와 ‘문화 알기’를 동시에 진행하려면 한국문화의 전통성과 대표성 외에 ‘문화적 공유 가능성’을 지녀야 한다고 보고, 이를 ‘공유 텍스트’라 명명하였다.

문보라(2009)는 전래동화를 분류하는 방법으로 (1)대중적인 면에서 한국이라면 누구나 알고 있는 보편성, (2)한국어 교재에 가장 많이 수록되어 외국인 학습자에게 꼭 필요하다고 여겨지는 목록, (3)다른 나라에도 비슷한 내용과 주제로 전해지고 있는 목록을 들었다.

한편, 최근에는 구체적인 학습 대상자를 설정하거나, 다양한 교육 방법을 모색하는 연구들로 세부적인 논의가 진행되는 양상을 보인다.

이전의 연구들이 애초에 중·고급 단계의 학습자들을 설화 교육의 대상으로 삼았다면, 백인자(2004), 이숙진(2008), 이현주(2009) 등은 설화를 초급 단계부터 가르칠 것을 주장하였다.

백인자(2004)는 기존의 논의에서처럼 문학을 언어 능력의 신장을 주로 하면서 문화이해를 겸할 수 있는 수준 높은 자료로 본다면, 문학을 활용한 교육은 고급단계에서도 전문적인 교육을 받은 일부 학습자에게나 가능할 것이라는 문제점을 제기하였다. 그에 따라 의사소통 중심의 언어기능 함양을 위한 문화 교육 차원에서의 고전 문학 교육은 가능한 초급 단계에서부터 시작되어야 하며, 그 교재로서 작품은 학습자 언어 능력에 맞게 재구성하여야 한다고 주장하였다.

이현주(2009) 또한 한국어 교육의 목표가 한국인의 사고와 정서를 인지하여 상황에 맞는 올바른 담화 능력을 갖추도록 하는 것에 있기에 한국 문학 교육이 필수적이라는 관점에서, 한국어 교육기관에서 중·고급 수준의 학습자를 중심으로 이루어지는 문학 교육이 초급 수준에서부터 이루어질 수 있음을 교재 구성 모형을 통해 살펴보았다.

김남형(2010)은 카터와 룡의 3가지 문화모형에 따라, 초급 수준에서는

실생활 중심의 의사소통 능력 향상을 목표로 한 언어모형을, 중급 수준에서는 한국의 사회 및 문화 이해를 목표로 한 문화모형을, 고급 수준에서는 적극적인 문학 작품의 향유를 목표로 한 개인성장모형을 적용하였다.

송지혜(2010)의 연구는 문화 수업의 시도를 통해 초급 수준의 학습자에게도 설화를 활용한 언어·문화 연계 교육이 가능함을 확인하였다는 점에서 의의가 있다.

또한, 다문화가정의 급속한 증가로 다문화가정 자녀에 대한 한국어 교육 방안이 중요한 관심사로 떠오르기 시작하였다.

구선희·유승금(2008)은 전래동화가 가지고 있는 내용을 매개로 다문화가정의 자녀에게 어휘 학습, 문법 학습, 문화 이해가 가능하다고 언급하였다. 1차적인 교육은 가정에서 가족 구성원이 교사가 되어 내용중심의 사건과 자원을 통한 접근을 하고, 2차적인 교육은 한국어교육을 담당한 기관이 동일한 텍스트로 기능중심의 주제를 통한 접근을 하도록 권하였다.

김영주(2008)는 한국 전래 동화에 그림 동화책 언어교육기법을 접목한 아동용 한국어 교재 개발을 제안하였다. (1)주제, (2)문화, (3)어휘, (4)문형, (5)과제가 서로 유기적으로 연결되어 언어 학습이 이루어지도록 해야 한다고 주장하면서, (1)단순화하기와 삭제하기를 통한 내용 및 문장 길이 축소, (2)문장종결어미와 어휘의 구어화, (3)아동에 맞는 어휘 및 문형 선택의 순서를 거쳐 기존의 전래 동화를 아동의 언어 능력과 이해 능력에 맞게 개작하는 방법을 제시하였다.

장유진(2009)은 다문화가정 자녀를 위해 (1)통합적인 한국어 교육을 실시하며, (2)초등학교 교육과정과의 연계를 고려하고, (3)한국문화 이해에 기여해야한다는 교육의 원리를 설정하였다.

최경인(2010)은 다문화가정 미취학 아동의 의사소통 능력 향상을 위한 듣기와 말하기 교육에 창작동화보다 전래동화가 유용함을 밝히며, 전래동화를 활용한 일대일 한국어 교육 방안을 제안하였다.

이상의 연구에서 살펴본 바와 같이, 다문화가정의 자녀를 대상으로 하는

한국어 교육 방안은 설화의 여러 갈래 중에서 ‘전래동화’를 중심으로 이루어지고 있다. 이는 전래동화가 모국인 화자를 대상으로 한다 하더라도, 아동 학습자의 정서와 언어 능력에 맞게 구성되어 있기 때문으로 여겨진다.

교육 방법의 다양화를 모색하는 연구들로는 안희은(2009)과 양지선(2009) 등의 연구를 살펴볼 수 있다.

안희은(2009)은 교육 연극적 기법을 활용한 언어, 문화 교육 방안을 제시하였고, 양지선(2009)은 한국의 문화와 상징체계, 가치관에 대한 자유로운 질문유형을 통해 표현 중심으로 설화를 활용한 한국어 교육에 접근할 것을 제안하였다.

근래에는 비교문화론적인 관점에서 설화의 교육 방법을 제안하는 연구들이 주류를 이루고 있다.

윤미정(2008)은 비교문화적 관점에서 한국의 전래동화 <나무꾼과 선녀>의 교육 방안을 다루었다.

김동환(2009b)은 ‘이야기 능력’이 인간이 지닌 기본적 언어 능력이라는 전제 하에, 언어 능력과 문화 능력의 함양을 위해 모국어 텍스트를 토대로 ‘보편적 모티프의 공유’ 관계에 있는 한국어 텍스트를 목표로 삼아 ‘이야기 만들어 가기’라는 과정적 활동을 제시하였다.

종량(2009)은 한국의 창세신화와 중국의 창세신화를 비교하는 방식으로 한국 문화를 효과적으로 교육할 수 있는 방안을 마련하고자 하였다

이상으로 설화를 활용한 한국어 교육 방안에 대한 여러 논의들을 살펴 보았지만, 이 연구에서 활용하고자하는 ‘이야기판’, 즉 설화의 연행 현장과 설화의 구술적 전통에 대한 논의는 찾을 수 없었다. 다만, 이화선(2005), 문보라(2009) 등의 연구에서 제시하는 여러 말하기 활동 방법은, 이 연구에서 논의하는 말하기 활동과 관련하여 참고할 여지가 있었다. ‘스토리텔링하기’는 학습자에게 학습한 설화를 가지고 주인공의 성격, 이야기 상황, 분위기 등을 고려하여 다양하게 말할 수 있는 기회를 제공하는 활동이다.

이는 학습자에게 정해진 이야기를 구연하게 한다는 측면에서 이 연구에서 논의하는 말하기 활동과 연관성이 있지만, 화자의 수행에만 초점이 맞추어져 있다는 점에서 소략하다고 볼 수 있다. 이야기판에서의 말하기 활동은 화자의 말하기 수행뿐만 아니라 청자와의 상호작용도 중요하게 생각한다. 게다가 ‘스토리텔링하기’는 전체 이야기를 구연하는 것에 큰 비중을 두지 않는데, 이야기판에서의 말하기 활동은 전체 이야기를 구연해내는 것에 가장 큰 목적을 둔다. 그 밖에 ‘그림보고 이야기 구성하기’ 등의 활동은 이야기판의 말하기 활동과 직접적인 관련은 없지만, 교실 환경에 이야기판을 도입하기 위한 단계적인 과정으로 활용해 볼 수 있다.

한편, 국어 교육에서는 설화의 본질적 특성과 연행 현장에 초점을 맞춘 연구들이 검토되고 있다.

이창식(1994)은 기존의 논의가 지나치게 기록문학에 편중된 나머지 구비문학의 교육적 의의를 온전히 살피지 못 했음을 지적하면서, 설화를 비롯한 구비문학의 ‘현장성’에 초점을 둔 문학 교육론을 제시하였다.

권선영(2003)은 제 7차 국어과 교육과정 교과서와 교육 현장의 분석 결과를 토대로 현행 설화 교육의 문제점을 지적하는 한편, ‘아기장수 우투리’를 중심으로 교과서와 구비문학대계의 텍스트를 비교하여 전통적 이야기판의 구술적 특성을 (1)생활 속의 문학, (2)가치관의 반영에 따라 재창조되는 문학, (3)논쟁의 장으로서의 문학, (4)이야기판 구성원의 상호작용에 의한 문학으로 설명하였다. 또한, 문학·언어 사용 능력·문화 교육의 측면에서 구술성을 바탕으로 한 설화 교육의 목표를 설정하였는데, 이는 한국어 교육의 목표와도 부합하는 면이 있다.

피윤중(2005)은 이야기판에서 나타나는 이야기꾼의 말하기 전략을 내용상의 전략과 표현상의 전략으로 나누어, 이를 교육 현장에 적용하였다. 내용상의 전략은 구성적 전략과 주제적 전략으로 나뉘는데, 전자가 이야기꾼이 설화의 내용을 다양한 방식으로 배열하는 것이라면, 후자는 평결을 통해 이야기꾼의 생각이나 주제를 전달하는 것이다. 표현상의 전략은 형식적 전략과 매체적 전략으로 나뉘는데, 형식적 전략이 이야기꾼의 진술 방식이

나 서술 방식에 관련된 것이라면 매체적 전략은 이야기꾼의 구사 능력에 관련된 것이다. 이를 한국어 교육의 관점에서 본다면, 표현상의 전략을 가르치는 것은 외국인 학습자에게도 상당한 교육적 가치가 있지만, 내용상의 전략을 가르치는 것은 고차원적인 사고 능력의 향상에 좀 더 초점을 맞추는 것으로 언어적 문제가 더 시급한 외국인 학습자에게 적용하기에 무리가 있어 보인다.

국어 교육에서 설화의 연행 현장에 관심을 두고 진행되는 논의는, 현행 설화 교육에 문제가 있다고 보고 설화의 구술적 전통을 되살려 교육해야 한다고 주장하는 연구들이다. 설화의 구술적 전통을 바탕으로 학습자의 언어 사용 능력과 문화 능력을 향상시킬 수 있다고 보는 점은 한국어 교육과 어느 정도 맥락을 같이 하고 있다. 하지만 설화 교육의 최종 지향점이 설화를 통해 학습자의 고차원적인 사고 능력을 향상시키는 한편 한국의 전통 문화를 계승하고 발전시키는 데 있다는 점에서, 한국어의 원활한 사용을 위한 한국 문화 이해에 목적을 둔 한국어 교육과는 차별성을 갖는다.

이상의 연구를 종합해 보았을 때, 설화를 활용한 한국어 교육 방안을 제시하는 대부분의 연구들이 문화 교육의 효과적인 방안으로 설화의 교육적 가치를 들고 있는 것을 확인할 수 있다. 설화에는 오랜 시간 축적되어온 한국인의 삶과 정서가 형상화되어 있기 때문에, 외국인 학습자가 한국 문화에 대한 흥미를 높이고 한국인의 보편성, 특수성, 민족성 등을 이해하는데 중요한 제재가 된다. 이는 단순히 설화를 통해 한국 문화를 이해하는 차원을 넘어서, 한국인의 사고와 정서를 인지하여 상황에 맞는 올바른 담화 능력을 갖추도록 하는 것을 지향한다. 이 때문에 설화를 활용한 언어·문화 교육이 초급 단계부터 이루어져야하며, 초급 학습자의 언어 능력에 맞게 설화 텍스트를 재구성해야한다는 목소리가 높아지고 있다. 그에 따라, 한편에서는 한국어 교육적 필요에 따라 설화를 분류하고 목록화하는 작업이 이루어져 왔고, 이제는 구체적인 교육 방안을 논의하는 데까지 이르렀다.

이러한 연구들은 대체적으로 설화를 읽기 텍스트로 제시할 것을 전제하

고 있다. 이는 설화의 본질적 특성을 간과하고, 그 교육적 가치를 너무 협소하게 보았다는 점에서 제한이 있다. 의사소통 능력의 향상을 위한 듣기와 말하기 교육에 초점을 둔 최경인(2010)의 연구가 있었지만 일대일 한국어 교육 방법을 제안하였기 때문에, 실제 수업 환경에 적용하기에는 무리가 있다. 읽기, 말하기, 쓰기, 듣기 기능의 통합적인 교육 방법을 모색한 최권진(2006)의 연구도 있었으나, 하나의 설화 제재를 언어 기능별로 활용할 수 있다는 주장으로, 각 기능이 유기적으로 연결되어 있는 의사소통의 본질을 반영하지는 못 하였다는 한계를 지니고 있다.

이에 대한 대안으로, 현행 설화 교육의 문제점을 지적하며 설화의 구술적 전통을 되살려야 한다고 주장하는 국어 교육의 연구를 참고할 필요가 있다. 한국어 교육과 국어 교육의 학습 대상자가 다르다는 점을 고려하여, 설화의 구술적 전통이 가지는 교육적 가능성을 한국어 교육의 관점에서 재해석한다면 의미 있는 연구가 될 것이라 생각된다.



3. 연구 방법론

의사소통 중심의 교육에서는 의사소통의 핵심이자 본질이 상호작용에 있음을 강조한다. 상호작용은 화자와 청자가 정보를 주고받으면서, 상황 속에서 그 의미를 해석하여, 서로 간에 의미를 협상하고, 특정한 목적을 달성하기 위해 협력하는 과정이다.

Canale & Swain(1980)⁵⁾은 의사소통 능력을 ‘의사소통에 필요한 지식과 기술의 기저 체계’라고 정의하고, 구성 요소로 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 담화적 능력, 전략적 능력을 들었다. 문법적 능력은 모국인 화자의 언어 사용에 맞게 어휘, 문장을 적법하게 구성하며, 발화하는 데 있어서 정확하고 유창하게 발음하는 능력을 의미한다. 사회언어학적 능력이란 대화가 이루어지는 상황에 맞게 기능을 수행하는 능력이다. 담화적 능력은 형태적인 응집성과 의미적인 긴밀성을 지닌 발화로 대화를 지속해 나가는 능력을 말한다. 전략적 능력은 의사소통의 장애를 극복하고 효율성을 높이기 위해 언어적, 비언어적 전략을 사용하는 능력을 말한다. 둘 이상의 사람 사이에서 정보를 주고받고 상황 속에서 그 의미를 해석하는 과정이 원활하게 진행되기 위해서는, 문법적 능력을 기반으로 사회언어학적 능력과 담화적 능력이 갖춰져야 한다. 의사소통 과정에서 나타나는 문제를 해결하면서 의미를 협상하기 위해서는 전략적 능력 또한 간과할 수 없다.

하지만 지금까지의 말하기 교육은 주로 문법적 능력에 초점이 맞추어져 왔다. 또한, 허용 외(2009:369)에 따르면, “교실에서 일어나는 상호작용은 대개 교사에 의해 주도된다. 교사가 질문하고 지시하고 정보를 주고 말을 시키면 그 때에야 겨우 학습자는 말을 할 뿐”이라고 한다. 교실 환경에서는 교사의 주도 아래 단편적인 대화 상황이 주어지며, 이러한 활동을 통해서 학습자가 대화를 지속해 나가는 연습을 하기는 매우 어렵다. 특히 전략적 능력은 문제해결을 위한 학습자의 적극적인 의지의 반영임에도 불구하고, 교사들로부터 부정적인 평가를 받고 있는 실정이다.⁶⁾

5) 국제한국어교육학회(2010:21~26)를 참조하여 재정리하였다.

6) 장미숙(2005)은 설문에 응답한 교사의 72.3%가 의사소통 전략 훈련을 교수해야 한다고 하면서도 실제 평가에 있어서는 전략을 사용하는 학습자에게 대부분의 교사가 감점하

이 연구에서는 이에 대한 대안으로 설화의 이야기관을 활용한 한국어 말하기 교육 방안⁷⁾을 제시한다. 임재해(1999:12~14)는 “설화의 살아 있는 모습은 ‘이야기되고 있는’ 현장, 즉 이야기판에서만 확인할 수 있다”고 하였다. 그에 따르면, “설화는 듣는 사람의 즐거움 때문에 이야기된다. 듣는 사람의 즐거움을 통해서 상대적으로 이야기하는 사람도 이야기하는 재미를 느낄 수 있으나, 듣는 사람이 없으면 그러한 상대적 즐거움을 느낄 수 없으므로 혼자서는 이야기가 되지 않는다”고 한다. 이야기를 효과적으로 전달하고 청자에게 즐거움을 유발하기 위해, 화자는 의사소통에 필요한 지식과 기술을 총동원한다. 오랜 시간 전승되어오면서 민중의 공감대를 형성하고 집단의식이 일정한 양식으로 형상화되어 있는 것이 설화인 만큼, 설화의 구연에 동원되는 의사소통 지식과 기술은 다분히 민족문화적인 특성을 지닌다.

하지만 선행연구에서 살펴듯, 한국어 교육에서 설화는 주로 읽기 자료로 여겨지고 있다. 한국어 교재에 수록된 설화 텍스트 역시, 대부분이 문어체 텍스트로 제시되어 설화의 구어적 특성을 제대로 살리지 못 하고 있는 것을 확인할 수 있다. 이 연구에서는 8개의 한국어 교육기관 정규과정 주 교재를 분석 대상으로, 설화의 활용 형태를 확인하였다.

기 관	교 재 명	단 계
건국대	한국어	1, 2, 3, 4, 5, 6
경희대	한국어	초급 I, 초급 II, 중급 I, 중급 II, 고급 I, 고급 II
서강대	서강 한국어(New)	1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B,
	서강 한국어	4A, 4B, 5A, 5B,
서울대	한국어	1, 2, 3, 4, 5
성균관대	배우기 쉬운 한국어	1, 2, 3, 4, 5, 6

는 이중적인 모습을 보였다고 기술한 바 있다.

- 7) 이후에는 이 연구에서 제안하는 ‘설화의 이야기관을 활용한 한국어 말하기 수업’을 ‘이야기판 활용 수업’이라 약칭한다.

연세대	연세 한국어	1, 2, 3, 4, 5, 6
외대	외국인을 위한 한국어	1, 2, 3, 4
이화여대	말이 트이는 한국어	I, II, III, IV, V
	이화 한국어	1-1, 1-2, 2-1, 2-2

표 1 분석 대상 교재

2010년 들어 건국대는 ‘한국어6’을, 외대는 ‘외국인을 위한 한국어4’를 새롭게 선보였고, 연대는 기존의 ‘한국어’에서 ‘연세 한국어’로 새로운 교재를 개발하였다. 서강대는 ‘서강 한국어’를 ‘서강 한국어(NEW)’로 새롭게 정비하고 있으나 아직 ‘3B’까지만 출간되어, 이후의 급수는 기존의 ‘서강 한국어’를 분석 대상으로 하였다. 이화여대는 ‘이화 한국어’를 새롭게 출판하였으나, 아직 교재 개발 중에 있으므로 ‘말이 트이는 한국어’를 함께 분석 대상으로 삼았다.

이 연구에서는 교재에 수록된 설화 텍스트가 구어의 특성을 반영하고 있는지 살펴보기 위해 텍스트의 종결어미와 제시 형태를 확인하였다. 텍스트가 극본으로 제시된 경우에는 해설자의 지문을 기준으로 종결어미를 판단하였다. 언어 기능과 관련해서 텍스트의 제시 방법은 ‘○’로, 텍스트 제시 후 활동은 ‘●’로 표기하였는데 설화 텍스트 자체를 활용하여 활동한 경우에만 분석 대상으로 삼았다. 분석 대상에서 제외된 활동의 대부분은 내용 확인 문제나 텍스트의 의미에서 확장하는 형태의 활동이다.

기관	단계	단원	작품명	언어 기능				종결어미	제시 형태
				읽기	쓰기	듣기	말하기		
건국대	3	13	소가 된 게으름뱅이	○			●	하라체	극본
	4	18	효녀 심청	○			●	합쇼체	극본
	5	2	주모신왕 건국신화	○				해요체	대화문에 포함
			단군신화			○		합쇼체	
	6	16	준향전	○				하라체	
경	중	8	햇님과 달님			○		해요체	*부분 제시

8) 훈장과 꿀단지

9) 우산장수와 부채장수

희 대	급 II		효녀 심청	○				합쇼체	*부분 제시
			단군신화	○				하라체	
			끓어지는 샘물	○	●			합쇼체	
	고 급 I	1	춘향전	○				하라체	다양한 형태로 *부분 제시
		8	바보아내이야기	○				해요체	
			선녀와 나무꾼	○				해체	
서 강 대	2B	4	콩쥐팥쥐	○	●		●	합쇼체	그림 제시
	3B	5	금도끼 은도끼		●	○	●	해요체	그림 제시
	4A	8	선녀와 나무꾼	○		○	●	합쇼체	극본
	4B	5	고구려, 백제, 신라의 건국신화	○			●	하라체	
			에밀레종 이야기		●	○	●	해요체	대화문에 포함
			단군신화	○	●		●	하라체	
	5B	2	청개구리 이야기	○			●	해요체	만화 제시
			홍부와 놀부	○			●	해요체	만화 제시
			해님 달님	○			●	합쇼체	만화 제시
				○	●		●	합쇼체	극본
서 울 대	3	27	야단맞을까 봐 걱정이 지?8)	○			●	합쇼체	극본
		29	거울	○			●	하라체	극본
	4	2	단군이 조선을 세웠어요	○			●	하라체	
		12	어떻게 생각하느냐에 따 라 다르지9)	○				하라체	대화문에 언급 주제 전달
		25	홍부와 놀부	○			●	합쇼체	극본
성 균 관 대	3	3	혹부리 영감	○				합쇼체	
	4	5	단군신화	○				하라체	
		8	말 한마디로 색시를 얻은 총각	○				해체	주제 전달
		20	먹여주고 재워주고 입혀주면 되지요	○				해요체	
	5	3	바가지로 벽을 뚫은 아이	○				하라체	대화문과 연결
	6	2	여우와 세 개의 주머니	○				하라체	대화문과 연결
연 대	2	7	자린고비 이야기	○				하라체	
	4	8	붕이 김선달 이야기	○				하라체	

	6	8	효녀 심청	○				해요체	줄거리 제시
외 대	4	12	단군 신화	○				해체	대화문에 포함
			홍부와 놀부			○	●	해요체	
이 화 여 대	I	13	우산장수와 짚신장수	○				합쇼체	
	III	14	혹부리 영감	○					
	IV	1	형님 먼저 아우 먼저	○				합쇼체	주제 전달
		2	열녀 춘향	○				합쇼체	주제 전달
		3	놀부 심보	○				합쇼체	주제 전달
		4	온달 콤플렉스	○				합쇼체	주제 전달
		5	효성 다한 호랑이	○				합쇼체	주제 전달
		6	효녀 심청	○				합쇼체	주제 전달
		7	팔쥐 엄마	○				합쇼체	주제 전달
		8	한석봉과 어머니	○				합쇼체	주제 전달
		9	금도끼와 은도끼	○				합쇼체	주제 전달
		10	도깨비 방망이	○				합쇼체	주제 전달
	1-2	8	소금이 나오는 맷돌	○				합쇼체	
		10	호랑이와 꽃감	○				합쇼체	
		12	청개구리	○				합쇼체	
	2-1	6	토끼와 거북이	○				합쇼체	
		7	우산장수와 짚신장수	○				합쇼체	
	2-2	11	달걀 열두 개로 한 축하	○				합쇼체	
		15	홍부와 놀부	○				합쇼체	

표 2 한국어 교재에서의 설화의 활용 양상

‘표 2’를 보면 대부분의 교재가 설화를 읽기 자료로 제시하고 있는 것을 확인할 수 있다. 설화를 듣기 자료로 제시하는 경우도 있으나, 그 텍스트가 이야기를 서술하는 해요체와 합쇼체로 구성되어 있어 설화의 구어적 특성을 제대로 살리지 못하고 있다. 경희대 교재의 ‘바보아내이야기’와 ‘선녀와 나무꾼’, 성균관대 교재의 ‘말 한마디로 뽕시를 얻은 총각’에서는 해체와 해요체로 이루어진 구어체 텍스트가 나타나고 있지만, 문어체 텍스트에 비해 매우 미비한 수준일뿐더러 그마저도 읽기 자료로 제시되어 있다. 그나마 극본으로 제시된 경우에는 비록 읽기 텍스트지만 말하기 활동을 염두에 둔 구어체의 형태로 나타난다. 텍스트 제시 후 쓰기와 말하기로 나타나는 활동은 대부분 ‘연극 대본 쓰기’와 ‘그림이나 도표 보고 이야기하기’인데, 이는 이야기판 활용 수업에서도 활용해볼 만하다. 한편, 이 연구

의 취지와 가장 가까운 것은 서강대 교재로, ‘말하기’에 주안점을 두고 설화를 다루고 있어 눈여겨 볼만하다.

설화의 구술적 전통은 이야기관에서 이야기꾼이 청중을 앞에 두고 이야기하는 것이다. 피윤중(2005:8)에 의하면, “이야기꾼은 듣는 이의 상황이나 반응을 고려하며 설화의 구연을 주도한다. 이야기꾼과 듣는 이의 의사소통의 장이라고 할 수 있는 이야기관에서, 이야기꾼은 보다 원활한 의사소통을 위해 듣는 이의 상황과 수준에 맞는 말하기 전략을 사용하게 된다”고 한다.

이 연구에서는 한국어 교실에 전통 이야기판을 그대로 재현함으로써 교육적 효과를 누릴 것을 제안하고 있다. ‘이야기’의 서사성은 학습자의 관심과 흥미를 끌 수 있을 뿐만 아니라, “학습자에게 유의미한, 완결성을 갖춘 과제”¹⁰⁾로 작용한다. 또한 학습자에게 한국 구어의 특성과 사회문화적 특성을 가르칠 수 있는 매개체의 역할을 한다. 이야기꾼의 역할을 수행하는 ‘화자’는 기본적인 모티프를 벗어나지 않는 선에서 이야기를 재현해야 한다. 핵심이 되는 모티프¹¹⁾를 추출해내기 위해서는 성공적인 듣기가 전제되어야 하며, 이야기를 시작하고 끝맺기 위해서는 이야기의 구조를 활용할 수 있어야 한다. 기본적인 이야기의 흐름을 벗어나지 않아야 한다는 점에서 학습자가 회피 전략¹²⁾을 사용할 수 없도록 제한을 줄 수도 있지만, 다양한 각편이 말해주듯 학습자가 자신의 경험을 덧붙여 창의적인 언어 표현을 할 수 있도록 격려할 수도 있다.¹³⁾ 화자는 효과적으로 이야기를 구연

10) 박영순 외(2008), 『한국어와 한국어교육』, 한국문화사, p. 377.

11) 이야기의 최소 단위로서 이야기를 이루는 핵심 소재가 ‘모티프 motif’이다. 모티프는 쉽게 기억되고 독립적인 생명력을 갖는다고 하였다.(S. Thompson, 1979, 박기용, 2008:36에서 재인용)

12) Tarone(1980)의 다섯 가지 전략 중 회피 전략은 ‘주제 회피’와 ‘메시지 포기’로 나누어진다. 주제 회피란 학습자가 목표어의 모르는 용어나 구조에 대해서 말하려 하지 않는 것이고, 메시지 포기란 학습자가 개념에 대해서 말하기 시작하지만, 계속하지 못하고 중단하는 것이다.(진제희, 2000a:178)

13) 전승자로서의 이야기꾼은 이야기의 연행과정에서 창조적 재량을 발휘할 수 있다. 그러나 무한한 재량을 가지는 것은 아니다. 일정한 제약 속에서 재량을 발휘하는 것이다. 이 제약을 벗어나버리면 이야기를 전승하는 것이 아니라 창조하는 것이 된다. 이야기꾼의 창조적 재량을 일정하게 제약하는 구실을 하는 것이 바로 원형화소이다. 반면에 이야기꾼의 창조적 재량이 자유롭게 발휘되어 나타나는 것이 종속화소이다.(임재해, 1999:114)

하기 위해, 비언어적 전략을 사용하는 한편 청중의 반응에 역동적으로 반응하며 다양한 언어적 전략을 구사해야 한다.

화자와 청중 간의 적극적인 상호작용을 전제한다는 점에서, 학습자가 청중들 앞에서 혼자 말하는 발표 활동과는 차이점을 보인다. 화자가 설화의 구연을 주도하기 위해서는 담화적 능력이, 청중과의 원활한 의사소통을 성취하기 위해서는 전략적 능력이 필요하다. 설화에 녹아있는 사회문화적인 특성은 사회언어학적 능력의 기반이 된다.

설화의 이러한 특성을 토대로, 설화의 이야기관을 활용한 한국어 말하기 교육의 방안을 모색하는 본 연구의 구체적인 연구 절차와 내용은 다음과 같다.

I 장에서는 설화의 본질적 특성이 한국어 말하기 교육에서 요구하는 제반 사항과 일맥상통한다고 보고, 본 연구의 필요성과 목적을 제시하였다. 설화를 활용한 한국어 교육 관련 선행 연구를 검토하여 문제점을 도출하고, 본 연구를 진행하는 데 필요한 이론적 토대를 밝힌다.

II 장에서는 한국어 말하기 교육에의 활용 가능성을 염두에 두고, 설화의 이야기관을 형성하는 단계적 원리를 요소별로 짚어본다. 구체적인 사례는 「콩쥐팍쥐」 관련 구술 자료¹⁴⁾를 통해 확인한다. 교육 현장으로서의 이야기관은 ‘화자와 청자 간의 상호작용’을 비롯하여 ‘말’로 구현된 ‘이야기’와 이야기를 이끌어가는 ‘화자’, 그리고 ‘교사’의 교육적 통제로 이루어져 있다. 1장에서는 이야기관에서 나타나는 ‘화자와 청자 간의 역동적인 상호작용’을 중심으로, 이야기관에서 청자가 어떻게 기능하는지 알아본다. 2장에서는 ‘말’로 구현된 이야기라는 측면에 초점을 두어, 구어의 특성을 기술한다. 3장에서는 ‘이야기’ 자체에 관심을 두고, 이야기의 구조와 표현방식에서 외국인 학습자의 담화적·사회언어학적 능력을 향상시킬 수 있는 근거를 찾는다. 4장에서는 이야기관의 ‘화자’가 이야기를 이끌어가는 방식에 초점을 맞추어, 학습자가 말하기 전략을 통해 부족한 언어적 능력을 보충하는 한편 효과적으로 이야기를 전달할 수 있도록 하는 방안을 모색한다. 5

14) 구술 자료에서 ‘콩쥐’와 ‘팍쥐’의 이름은 다양한 변이형을 보이는데, 이에 대해서는 72 쪽에 설명하였다.

장에서는 이야기판에서 ‘교사’의 역할에 중점을 두어, 교사가 이야기판의 활동을 학습자에게 적응시키면서, 말하기의 책임을 점차 학습자에게 이양시키는 과정을 설명한다.

이러한 원리를 바탕으로, III장에서는 「콩쥐팍쥐」를 제재로 설화의 이야기판을 활용한 말하기 교수 학습의 실재를 보여준다. 1장에서는 이야기판을 활용한 단계적 수업 모형으로 이야기판을 교실 환경에 도입하는 방안을 제안한다. 2장에서는 제재를 준비하는 방법을 보여주며, 3장에서는 「콩쥐팍쥐」를 제재로 수업의 실제 예를 보여준다.

IV장에서는 앞에서 논의된 내용을 정리하며, 이 연구에서 논의하는 내용이 한국어 말하기 교육의 방향에 부합됨을 총체적으로 확인한다.



Ⅱ. 설화의 이야기판을 활용한 말하기 교수 학습의 단계적 원리

1. 이야기판의 형성과 청자의 역할 인식

‘이야기판’을 활성화하기 위해서는 먼저, 전통적인 이야기판과 같은 공간 구성이 필요하다. 화자와 청중 간의 자유로운 상호작용을 위하여, 청중은 화자를 중심으로 둘러앉고, 화자는 무대에서 내려와 청중과 동등한 자리에서야 한다. 무대에 올라선 화자는 경직될 것이고, 관객석에 앉은 청중은 침묵할 것이기 때문이다.

물리적인 공간 구성뿐만 아니라, 운영 방식의 차원에서도 교실 환경에 이야기판을 재현한다는 것은 학습자에게 낯설게 느껴질 수 있다. 하지만 교사의 안내에 따라 점진적으로 이야기판을 형성해 나간다면, 이후로는 자율적으로 활성화된 이야기판 활동이 가능할 것이라 기대된다. 교사는 이야기판이 안정을 찾아감에 따라, 안내자에서 청중의 일부분으로 동화된다.

일반적으로 말하기의 주도권은 화자에게 있다. 하지만 강등학 외(2005:16)에 의하면, “이야기판에서는 화자와 청자가 간혹 분간되지 않고, 서로의 구실을 바꿀 수” 있을 정도로 청자의 역할이 강조된다. 이야기판에서 ‘청자’는 적극적으로 이야기에 동참하며 화자와 상호작용한다.¹⁵⁾ 이야기판에서의 말하기는 일방적인 수행 능력이 아니라, 듣기와 함께 병행되는 양방향적인 의사소통이다. 이해와 동의를 나타내는 청자 반응 표현이 학습자가 자신감을 가지고 말할 수 있게 동기화한다면, 이의를 제기하거나 이해하지 못했음을 나타내는 청자 반응 표현은 학습자에게 의미 전달을 위한 다양한 전략과 정확성¹⁶⁾을 요구하는 즉각적인 피드백으로 작용한다. 김

15) Bygate(1987)는 말하기의 본질에 영향을 주는 두 가지 특징으로 시간적 처리 조건상의 제약(processing condition)과 상호 교환 조건(reciprocity conditions)을 들고 있다. 여기서 말하는 상호 교환 조건이란 단순히 순서 교대를 말하는 것이 아니라 상호 협력적인 관계로 화자는 청자에 의해서 말하려는 내용을 조절하고 청자는 화자를 통해서 본인의 이해를 확인하는 등의 호혜적인 태도를 말한다. (이정화, 2010:77에서 재인용)

현주(1997:25)에 따르면, “화자는 청자의 반응을 ‘모니터링’할 수밖에 없으며, 그것이 의사소통의 회로를 따라 자신에게 ‘피드백’되어 자신의 발화에 영향을 주게” 된다. 이때의 피드백은 이야기관의 흐름을 방해하지 않으면서, 동료 학습자에 의해 자연스럽게 시기적절하게 이루어지는 활동이라는 측면에서 오류의 화석화를 방지하는 한편, 학습자가 심리적 부담을 느끼지 않도록 돕는다.¹⁷⁾

청자 반응 표현¹⁸⁾은 Yngve(1970)에 의해 처음 도입된 개념으로 연구자마다 분류에 조금씩 차이를 보이는데, 크게 긍정적인 청자 반응과 부정적인 청자 반응으로 나누어 볼 수 있다. 장수희(2004:11)에서는 이를 각각 ‘협조적 청자 반응’과 ‘비협조적 청자 반응’으로 지칭하였는데, 협조적 청자 반응이 청자가 화자의 발화를 경청하는 것은 물론 화자가 발화를 지속하여 대화를 진행할 수 있도록 돕는 것이라면, 비협조적 청자 반응은 청자가 화자의 발화를 중단되게 하거나 발화가 진행되더라도 원활한 진행을 방해하는 것을 가리킨다. 여기에서 비협조적 청자 반응은 청자가 화자의 발화에 이의를 가지고 자신의 의견을 제시하는 것이 아니라, 화자의 발화가 모두 끝나기 전에 끼어드는 형태로 화자의 발화에 대한 새로운 내용은 없는 것을 의미한다. 이 연구에서는 이와 같은 의미의 비협조적 청자 반응에 교

16) 여기에서의 정확성은 문법과 어휘뿐만이 아니라, 원형화소의 정확성까지 의미한다. 이야기의 연행은 청중을 대상으로 하고, 그 청중의 일정한 수용기준에 의해서 평가된다. 평가에 따라 청중에서 수용되기도 하고 거부되기도 한다. 이야기꾼의 이야기가 지나치게 자의적일 때에는 청중이 참견하여 객관성을 확보하도록 수정하거나, 가로막고 나서서 다시 구연한다. 청중이 이야기꾼의 자의적인 왜곡으로부터 설화를 보호하는 적극적인 구실을 하는 것이다. 이러한 복원력을 설화의 자교정력이라고 한다. (임재해, 1999:306~307 참조)

17) 학습자가 말하기를 수행하는 것은 교수 학습이 이루어지는 교실과 교실 밖으로 나뉘어진다. 그런데 두 경우 모두 말하기에 대한 반성적 평가나 피드백이 이루어지기는 쉽지 않은 형편이다. 왜냐하면 교실 밖에서의 활동은 교사가 관여할 수 없는 활동이기 때문에 학습자와 대화를 나누는 상대에 의한 수정이 필요한데 많은 경우에 의사소통에 장애가 일어나더라도 한국어 화자들은 학습자들의 오류를 수정해 주지 않은 채 대화를 이어가는 경향이 있다. 교실 내에서의 활동도 교사가 대화의 원활한 흐름을 끊지 않으면서 수정을 하기 어려울 때도 많으며 학습자의 발화에 오류가 있을 때마다 직접적인 수정을 가하는 것이 심리적인 측면에서 부정적인 영향을 미칠 수도 있기 때문에 수정을 해주거나 피드백을 제공하기 어렵다. (조수진, 2010:60~61)

18) 국내 연구에서 청자 반응 표현은 ‘맞장구’라는 용어로 많이 나타난다. 이 연구에서는 중립적인 의미를 가진 청자 반응 표현과, 화자에 대한 청자의 긍정적인 반응 표현을 부각하는 맞장구를 동일한 개념으로 설명하는 데에 문제가 있다고 보는 노은희(2001), 장수희(2004), 이경주(2008)의 의견에 동의한다.

육적 가치가 없다고 보고, 협조적 청자 반응 즉, 긍정적인 청자 반응 표현을 중심으로 논의를 진행하고자 한다. 청자 반응 표현과 관련하여 국내 연구를 정리한 박희숙(2007)¹⁹⁾과 이경주(2008)²⁰⁾의 논문을 참고로, 긍정적인 청자 반응의 언어적 표현을 정리하면 다음과 같다.

유 형		기 능
단순 응답		화자의 발화를 듣고 이해했음을 표시, 대화의 공백 없애기
확 인	되묻기	화자의 발화 요점을 확인, 화자의 발화 내용에 설명을 요구
	부 연	화자와의 공유된 선행지식을 바탕으로 화자의 발화 내용을 부연
	말실수 지 적	무의식 중에, 혹은 화자의 무지로 인해 화자가 말실수하는 것을 지적
	발화 내용 이 의	화자의 발화 내용에 이의
감정 일치		청자가 화자의 발화 상태나 발화 내용에 따라 화자와 같은 감정을 느끼는 것을 나타냄
화자 발화 강조		반복이나 환언을 통해 화자와의 일치감을 이끌어냄
동 의		화자의 발화를 지지
발화 유도		다음 발화를 유도
선 도	기억 상기	화자의 발화가 지연될 때 적절한 표현을 상기
	앞선 진행	화자의 발화 진행 방향을 추측해 대화를 진행

표 3 긍정적인 청자 반응의 언어적 표현

‘단순 응답’ 표현은 청자의 가장 기본적인 반응으로 청자가 화자의 발화를 잘 듣고 있음을 ‘예’, ‘네’, ‘응’, ‘어’ 등으로 간단히 표시하는 것을 말한

19) 노은희(1999)와 장수희(2004)의 견해를 바탕으로 청자 반응 전략을 정리한 바 있다. 특히 장수희(2004)에서는 긍정적인 청자 반응을 중심으로 참고하였다.

20) 국내 연구에서 제시된 청자 반응 표현의 기능 및 표현형식 분석 틀을 정리하였다.

다. 이 때 청자 반응은 화자의 발화 내용에 전혀 개입하지 않지만, 화자의 발화 지속에 큰 영향을 미친다고 한다. 단순 응답 표현은 화제 전환부나 대화 종결부에서 대화의 공백을 없애기 위해 사용되기도 하는데, 이야기판에서는 대화의 주도권이 기본적으로 화자에게 있기 때문에 청자가 대화의 공백을 없애기 위해 반응하는 경우는 거의 없다.

‘확인’ 표현은 통상적으로 청자가 화자의 발화 내용을 이해했다는 것을 화자에게 확인시키는 반응을 뜻하는데, 이 연구에서는 원활한 의사소통을 위한 긍정적인 청자 반응에 이해와 동의를 나타내는 청자 반응뿐만 아니라, 이의를 제기하거나 이해하지 못했음을 나타내는 청자 반응도 포함해야 한다고 보았다. 따라서 이 연구에서 제시하는 확인 표현은 청자가 화자의 발화 내용을 잘 이해했는지 스스로 확인하거나, 청자가 기존에 가지고 있는 지식에 비추어 화자가 발화한 내용이 적절한지 여부를 검증하는 반응을 의미한다.

‘되묻기’는 원래 질문의 의미를 가지지 않고 청자가 화자의 발화 요점을 확인하는 것을 말하지만, 이 연구에서는 청자가 정보를 재차 확인하는 질문의 역할도 한다고 본다.

- (1) 하늘에서 소가, 검은 암소가 내려오면서 숲 밑에 가닥 옆드리드라. (중략)

“큰아가, 내 똥구덕에 광아리(광주리) 갖다 대라.”

썩 대가닥(당장) 먹어 버리드라. 아이 그런게 삼을라고 한 삼을 깨물어 먹어 버렸은개, 어찌나 하고 울고 있는 개로, 똥구덕에 광아리 갖다댄게로, 막 삼아서 삼아서[삼간추린 동작하며] 이렇게 나오드래요.

[조사자: 뭐가요?] 삼, 삼.

[조사자: 뭐가요, 똥구덕에 대라고요?]

광아리, 저광아리, 요거, 요거,

[벽에 걸린 광주리를 가르키며]

[조사자: 요거요? 광주리요? 아, 그걸 뭐가 먹었어요?] 소가 먹었어요.

[조사자: 검정소가, 내려온 것이요?]

그것이 지그어매드래 죽은 지그어매. 그래서 저놈을 갖다 댄개, 삼을 요렇게 썰 그라서(쪼개서) 삼아서 내 놓으드래.²¹⁾

21) 한국정신문화연구원(1980), 「콩쥐팍쥐」, 『한국구비문학대계』 vol 5-1, pp.270~271.

(2) “짜 저금을 놓은지는 알아도 지집 바뀐 줄은 모르내버.”

[조사자: 신랑이 바뀐 줄을 몰랐어요?]

응, 몰랐지. 팔 멍석에 자빠져서 었단개 그런줄 알았지.²²⁾

(3) 그래 어마이가 거 가여, 그래 이야기를 부리이께 물이 열리그덩. 총각 목을 쳐 죽
에뿌고, 물을 끼리가주 그 나물을 다 배트리뿌고, 그래고 왔그덩. (중략) 나물도 죽
에뿌고, 사람도 죽에뿌고. [청중: 누가 그랬노?] 그 계모가 그랬잖나.²³⁾

(1), (2)에서는 조사자가 청자의 역할을 수행하고 있다. 이야기관에서 청자는 이야기의 흐름을 놓치지 않기 위해, 화자의 발화 내용을 계속 확인할 필요가 있다. 음성으로 이루어진 이야기는 문자로 이루어진 글과 달리 순간적인 속성을 가지고 있어서 청자가 정보를 놓치기 쉽고, 화자의 구연 자체가 즉각적으로 이루어지는 만큼 글과 같이 체계적이지 않아서 청자에게 필요한 정보가 생략되는 경우가 많다. 이 때 청자는 위의 예에서 살펴볼 수 있듯이 화자의 발화 내용에 부가 설명을 요구할 수 있다. 특히 이야기관 활용 수업은 언어적 능력이 부족한 화자와 청자가 의사소통을 해나가는 과정이기 때문에, 의미를 공유하기 위한 상호작용의 중요성이 더욱 부각된다.

‘부연하기’는 청자가 화자의 발화 내용을 다시 정리하여, 화자의 말을 정확히 들었고 화자와 공유된 지식이 있음을 확인시키는 반응이다. 이는 다른 대화 참여자들의 이해를 용이하게 해 화자의 원활한 발화와 대화 진행에 도움을 준다.

(4) 이붓어매가 지그말은, 쫓조시는 덜고 가고, 콩조시는 안 덜고 가면서 삼을 한 찌리를 내놓고,

“이놈 삼을 한테 다 삼아 놓고,”

밑 없는 가매술을 내놓으면서,

“이 놈에 물 하나 다 질어놓고,”

22) 한국정신문화연구원(1981), 「콩조지팔조지」, 『한국구비문학대계』 vol 5-2, p.542.

23) 한국정신문화연구원(1981), 「팔조지와 계모」, 『한국구비문학대계』 vol 7-6, pp.198~199.

스스(조)을 한가마 내 놓으면서,
 “이놈 다 깐 뒤에 다 찢어놓고 그러고서 오라.”
 고 허드래.
 [청중: 못 오게 할라고.]
 공깃이곳을 보러 오라더래.²⁴⁾

- (5) 하도 그런개, 전에 죽었던 지그 어매가 도깨비(두꺼비)가 되어 갖고 와서 독(항아리) 가운데 얹드려서,
 “물을 질러다 붓어라.”
 그러드래, [청중: 웃음]
 [소원순: 딸을 위해서.]
 그 딸을 위해서,
 [청중: 안 채우면(채우면) 그(의붓어미가, 즉 꾀(꾀)쥐어머니가) 뭐라고 할 거 아니여.]²⁵⁾

- (6) 공진이곳이라고, 옛날에는요 활동사진 곳을 공진이곳이라고 했어.
 [청중: 나라에서 홍보(弘報)하는 것이 공진이 곳이라고 해요.]
 그래서 인자, 그런개 그 곳을 보러 오라고 했는디, 그놈을 다 해놓고 언제 가겠어?²⁶⁾

- (7) 그것이 지그어매드래 죽은 지그어매. 그래서 저놈을 갖다 댕개, 삼을 요렇게 썰어서(쪼개서) 삼아서 내 놓으드래. 그래 놓고.
 [청중 : 그러니까 삼을 삼아. 입으로 먹고 뒤로 내놓고는. 죽은 지어매 냅이.]²⁷⁾

(4), (5)에서 청자는 화자가 서술하지 않은 ‘사건의 내막’을 언급하여 화자와 공유된 지식이 있음을 확인하면서 화자의 발화 내용을 정확히 이해하고 있음을 나타내고 있다. (6), (7)에서는 청자가 화자의 발화에 부가 설명을 덧붙여 다른 대화 참여자들의 이해를 돕는다.

한편, ‘말실수 지적하기’와 ‘발화 내용에 이의 제기하기’는 장수희(2004)에서 본래 비협조적 청자 반응으로 분류되는 항목이지만, 이 연구에서는

24) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, pp.269~270.

25) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, p.361.

26) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, p.270.

27) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, p.271.

이러한 청자 반응이 화자가 청자에게 의미의 혼동 없이 이야기를 전달할 수 있도록 도우면서 화자의 말하기 활동에 피드백으로 작용한다고 보고 긍정적인 청자 반응으로 분류하였다. 이는 이야기판에서 이루어지는 의사소통 방식의 특수성에 기인한다고도 볼 수 있다. 모국어 화자 간의 일반적인 의사소통 상황에서는 말실수가 의사소통에 큰 장애 요소가 되지 않지만, 이야기를 구연하는 과정에서 나타나는 말실수는 이야기를 왜곡할 우려가 있기 때문이다. 또한 발화 내용에 이의 제기하기는 실제 이야기판에서 빈번하게 나타나는 청자 반응인데, 이는 화자와 청자가 이미 같은 텍스트를 공유하고 있는 전설의 구연에서 더욱 두드러진다. 여기에서 발화 내용에 이의 제기하기는 화자의 이야기가 전적으로 잘못되었다고 반박하는 것보다, 화자의 발화 내용에 대한 이의를 논리적이고 체계적으로 제시하는 것에 의미를 둔다.

- (8) 그런디 신랑이 어디를 가면서, 문 열어 주지 말라구, 문을 잠그구 앉았은게 팔조지란 년이 즈이 성부(형부)가 없는 기색을 알아 가지고 [청중: 콩조지 아녀?] 응, 콩조지란 년이,
 “성, 성(형), 아이구 뜨거, 문 좀 열어, 나 팔죽 끓여왔어. 아이구 뜨거 아이구 뜨거, 문 좀 열어.”
 안 열어 준개, 아이구 뜨거 아이구 뜨거, 팔죽 먹으라구, 문 좀 열어 달라구 그래 싸, 그런개 문을 따 줬어.²⁸⁾
- (9) 그것이, 거시기, 장화 홍련이가 아니라, 이것이 무엇인가, 또 잊어 버렸다. 하? 장화 홍련이가 그랬어.
 [조사자: 아 한번 얘기를 해보세요.]
 콩조시 풋(팔)조시.
 [청중1: 콩조시 풋조시가 그랬지 장화 홍련이가 그런 게 아니여]
 콩조시 풋조시가 의붓어머니를 두었더니, 그게 참 얘기가 길건만(길구먼).²⁹⁾

(8)에서 화자는 콩조지의 행동이 언급되는 부분에서 팔조지의 이름을 잘못 발화하였다. 화자는 두 이름을 번갈아 언급하면서 이야기를 구연하기

28) 한국정신문화연구원(1981), 앞의 책, p.541.

29) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, p.269.

때문에 이러한 말실수를 하기 쉬운데, 콩조지와 팔조지는 대답을 이루는 인물로 이 경우 의미가 왜곡되어 전달될 소지가 있다. 따라서 청자는 화자의 말실수를 확실하게 바로 잡아, 의미의 왜곡을 막는다. 이러한 청자 반응은 이야기관 활용 수업에서 화자가 언어적 능력의 부족으로 오류를 범했을 때에도 화자에게 본인의 오류를 확인하고 수정할 기회를 준다. (9)는 조사자의 유도에 의해서 채록된 이야기로, 화자가 다른 이야기와 혼동하는 모습을 보이자 청자가 나서서 이의를 제기하는 것이다. 이러한 청자 반응을 통해 이야기의 기본 틀이 유지될 수 있다.

‘감정 일치’ 표현은 화자로 하여금 청자가 화자에게 우호적이며 발화 내용에 흥미가 있고 발화 상황에 몰입했음을 알게 하는 반응으로, 놀람, 슬픔, 기쁨, 분노 등으로 나타난다.

(10) 아 그 잡아먹을년(계모)이 술은 깨진 줄은 알지. 아! 이거 물은 가득하거든. ‘하 이거 이상한 일이다.’하고 이것 인자,

“하이고, 물을 어찌 이렇게 물을 질어다 붓었냐?”

고 지어매, 서부모(庶父母, 계모)가 와서 해싼개 [청중: 그 몰라서 그 소리해 쌓지.]

“질어다 붓은개 찼다.”

고 그 소리밖이지.³⁰⁾

(11) 어마이가 생각을 하이 회한하그덩. ‘이놈의 거 내가 죽일라고 하는 것인데. 이 동지 선달에 어디 가, 참나물을 이래 해가 오노?’ 시우다(싶다) 말이다. 그래가주 인제 쏘아가주 우물에 해우로 가여. 거울 동지 선달에 나물을 쏘아 해우로 가이, 마카 인사를 하그덩. 그래, 이 사람도 한 죄기 주고, 저 사람도 한 죄기 주고, 어마이가, 부끈 부끈 다 짜가주 조뿌래. [청중: 어떤 나물이라고.] 그 캐.³¹⁾

이야기관에서의 감정 일치는 이야기의 주인공을 중심으로 이루어진다. (10)의 청자 반응에는 불가능하다는 것을 알면서 주인공에게 깨진 술에 물을 길어다 놓으라고 시킨 계모에 대한 원망이 드러난다. (11)은 주인공이 힘들게 구해온 참나물을 동네 사람들에게 모두 나눠주는 계모의 행동에 청중이 분노를 나타내는 것이다.

30) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, p.362.

31) 한국정신문화연구원(1981), 앞의 책, pp.197~198.

‘화자 발화 강조’ 표현은 청자가 화자의 발화에서 단어나 문장, 혹은 발화 전체를 반복하거나 환언하는 것을 통해, 화자와 일치감을 형성하는 것을 의미한다.

- (12) 찻다고 한 개 이놈의 가시내가 어처케 했나 하더니 어떻게 해 갖고라도 물을 되퍼 내래. 깜깜해서 막 버려가며 그 물을 퍼 냈대. 퍼낸개 그놈이 그만 속은 쪽 빠져 도망가빠리고, 솥은 구녕이 행[일동: 웃음] 허드라네. 그러니께,
“하, 요것이, 이것이 무슨 수단이 있느냐?”
고 암만 그 속을 들려다 보더라도 있겠는가? 잡거나 어찌거나.
[청중: 잡을라도 잡도 못 하고.]³²⁾

‘동의’ 표현은 청자가 화자의 발화 내용이 본인의 생각과 같음을 표현하는 반응으로 화자의 발화를 인정하고 공감함은 물론 발화 내용을 지지하는 것을 뜻한다. 이러한 반응은 주로 ‘그래’, ‘맞아’, ‘그렇지’, ‘그럼’, ‘그렇죠’, ‘글쎄 말이야’, ‘그러게’, ‘누가 아니래’ 등의 맞장구어사로 나타난다.

‘발화 유도’ 표현은 화자가 발화를 계속할 수 있도록 청자가 자연스럽게 유도하거나 다음 정보를 요구하는 반응을 말한다.

- (13) 하도 그런개, 전에 죽었던 지그 어매가 도깨비(두꺼비)가 되어 갖고 와서 독(항아리) 가운데 얹드려서,
“ 물을 질러다 붓어라.”
그러드래, [청중: 웃음]
[소원순: 딸을 위해서.]
그 딸을 위해서,
[청중: 안 채우면(채우면) 그(의붓어미가, 즉 쫓(팔)취어머니가) 뭐라고 할 거 아니여.]
[소원순: 물을 까득채우고 뭐.]
물을 갖다 붓 놓은개, 아 지그매(자기 어머니가)가 얹드려 뺏렸은개, 대체 지그매가 또깨비가, 암만해도 안 되니 지그매가, 참 그 암만 물을 지러다 부셔도 물이 안 찬개,³³⁾

32) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, p.362.

33) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, p.361.

(14) “몰라요. 그냥 질어다 붓은개로 그렇게 물이 하나 차드라.”

고 그런개, 다시 헐 말이 없지.

[조사자: 그래서 어떻게 되었대요?]

그래갖고 그놈은 가빠리고 없고, 서모가 그냥 가시나를 내 버리드래.(그냥 놔 주드래.)³⁴⁾

(13)에서 발화 유도 표현은 두 번째로 나타나는 ‘소원순’의 발화이다. (14)에서는 조사자가 청자의 역할을 수행하고 있다.

‘선도’ 표현은 청자가 화자가 말할 내용을 미리 짐작해 화자의 발화에 앞서나가는 반응으로, ‘기억 상기하기’와 ‘앞선 진행하기’로 나타난다.

기억 상기하기는 화자가 발화하는 중에 말할 내용이나 적절한 표현이 생각나지 않아서 발화가 지연될 때, 청자가 적절한 표현을 상기시켜 화자의 발화를 돕는 것이다. 이 때 청자는 화자의 발화에 대해 큰 관심이 있어야 하고, 화자의 발화 내용을 정확히 이해하고 있어야 하며, 공유된 선행 지식도 필요하다.

(15) 참 암소가 옷 한 벌을 꽃신허구 옷 한 벌을 갖다 났드래요. 그래서,

“그거를 입구 발리 가라.”구.

그래 인제 나라에서는 무슨 일이 아니라, 정말 저거죠? [청중: 간택 받는 거, 간택에 나가는 거죠?] 예, 그래서 그 신발을 신구 그 옷을 입구 이리구 나라를—간택 받는 데루 가는데, 저는 인제 뽕힐라구 가는 게 아니라 구경가는 거예요.³⁵⁾

앞선 진행하기는 화자의 발화를 신속하고 원활하게 하는 역할을 하지만 매우 위험한 반응 표현이기도 하다. 이 유형은 기본적으로 청자와 화자가 많은 부분을 공유하면서 청자가 발화의 내용이나 의도 등을 정확히 파악하고 있어야만 보일 수 있는 반응이다. 이는 자칫 잘못하면 화자의 의도와 상관없이 이야기를 진행시켜 화자의 발화를 방해할 수도 있다. 또한 청자가 화자의 발화 내용을 바르게 짐작했다 하더라도, 화자가 이것이 자신의 발화를 방해한다고 생각하면 부정적인 청자 반응이 되고 만다. 그러나 이

34) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, p.362.

35) 한국정신문화연구원(1981), 「콩쥐팍쥐」, 『한국구비문학대계』 vol 1-4, p.787.

반응은 청자가 가장 적극적으로 화자의 발화에 개입하는 것으로, 이를 통해 이야기판에서 청자도 이야기에 참여할 수 있고, 화자도 혼자만 이야기한다는 부담감에서 벗어날 수 있다.

(16) 그래 참 깜짝 깨가주고, 어마이 씨기는대로 거 문을 나와가주, 그래 방에 가이, 무신 봉다리가 시렁 끝에 있는 걸, 그걸 갖다 거 목에다 치이께네. 그래 붙어가, 그래 땀다고 그래 이야기를 하고. 그래가 오지도 안하고, 그래 거서 그 총각하고 그 딸하고, 그래고마, [청중: 백년해로 하고 잘 산다.] 잘 사드라니도.³⁶⁾

(17) 그래갖고 그놈은 가빠리고 없고, 서모가 그냥 가시나를 내 버리드래.(그냥 놔 주드래.) 그놈 그냥하지 않았으면,
[청중: 왜 그랬지 앓어? 하나 안 채워놓으면 오늘 죽인다고 안혀, 죽인다고 죽인다고 허고 잤단 말이여. 그런개로,
[청중: 그런디 채워놓은개 해가 넘어갔지.]
보드락(가득히) 물을 채워 댔지. 해도 넘어갔는디. 헐 말이 있는가? 그런개,
“요상하다.”
허고 암말도 안허고.
[청중: 죽이들 못 허드래.]
그만 내 두드래. 죽이들 못허고.³⁷⁾

(18) 하늘에서 소가, 검은 암소가 내려오면서 술밑에 가딱 엎드리드래. 엎드리더니 물을 질러다 놓은개로 그놈이 다소곳 찻을 것 아니여? 아이 또,
[청중: 삼을 또 언제 다 삼을 것이 아니오?] 응.
“이놈의 삼을 언제 다 삼을 것이여?”
한개,³⁸⁾

학습자가 말하기 활동을 시작하면 교사는 자연스럽게 청자 반응을 시범하면서 이야기판의 분위기를 조성한다. 이를 통해 학습자들의 청자 반응을 이끌어 내면, 교사는 학습자의 자율적인 시스템에 주도권을 맡기고 청중의 일부분으로 이야기판을 관망한다. 교사가 이야기판의 주도권을 놓지 않고 지속적으로 수업을 통제하게 되면, 학습자는 교사로부터 이야기판의 활동

36) 한국정신문화연구원(1981), 앞의 책, p.199.

37) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, pp.362~363.

38) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, p.270.

을 평가 받는 듯한 느낌을 가지게 되어 이야기판의 주체로 위치할 수 없다.

임재해(1999:317)에 따르면, 이야기판은 화자와 청중의 상호작용을 바탕으로 이루어지는 만큼 “청중의 반응에 따라 연행의 양상이 달라”진다. 그렇기에 이야기판에서는 청중을 고려한 말하기의 중요성이 더욱 부각된다. 임재해(1999:248~249)에서는 일상적인 이야기판의 연행공동체가 같은 소집단의 성격을 지니고 있다고 하였다. 윗세대가 아래세대에게 교훈적으로 이야기를 들려주는 이야기판의 경우는 다를 수 있지만, 일반적으로 신분·성별·연령·거주지 등이 동일한 소집단이라고 한다. 그들은 같은 언어로 말하고 동일한 가치·신앙·지식의 배경을 공유하며, 사회적 상호 작용을 위해 같은 규범과 기호체계를 가진다.

하지만 이야기판 활용 수업에서의 연행공동체는 다른 속성을 가지고 있다. 한국어의 언어적 수준이 비슷하다는 공통점을 제외하면, 저마다 다른 국적과 신분, 연령, 가치, 신앙을 가지고 있다. 따라서 청자 반응의 양상 또한 다르게 나타날 수 있다. 홍태한(1986:8~9)에 따르면, 전통적인 이야기판에서 청자는 “화자의 이야기에 간섭할 수 있고, 맞장구를 침으로써 이야기를 계속 구연할 수 있게 하고, 나아가서는 화자로부터 이야기판의 주도권을 빼앗아 자신이 화자가 될 수도 있다”고 한다. 이처럼 청자가 이야기 연행에 간섭하고 참견하며 개입하기 위해서는, 사전에 그 이야기의 내용을 알고 있어야 한다. 설화의 전승은 대부분 집단적으로 이루어지기 때문에 동일한 소집단 내에서는 이러한 전제가 가능하지만, 한국 문화를 처음 접하는 외국인 학습자의 경우에는 한국의 설화를 이미 알고 있을 리가 만무하다. 또한, 모국어 화자라면 생활 속에서 자연스럽게 숙지되어 으레 이해하고 넘어갈 수 있는 내용이 외국인 학습자에게는 문화적 차이로 다가갈 수 있다. 화자의 발화에서 어휘적·문법적 오류가 발생할 경우에도 모국어 화자로 이루어진 청중이라면 무리 없이 넘어갈 테지만, 한국어가 서툰 외국인 학습자들은 민감하게 반응할 수 있다.

이러한 현상은 교사의 통제로 조작이 가능하다. 교사가 전체 학습자에게

같은 텍스트를 제공하고 말하기 활동을 하는 경우에는 연행공동체가 텍스트를 공유하는 상태에서 말하기 활동을 하게 되고, 교사가 학습자에게 스스로 이야기를 준비하게 하면 새로운 이야기가 연행되게 된다. 전자의 경우에는 내용을 점검하는 청자 반응이 주를 이룰 테지만, 후자의 경우에는 이해가 가지 않거나 궁금한 부분에 대해 질문하는 청자 반응이 주를 이루게 될 것이다. 이 과정에서 화자는 청중의 기대와 수용 능력에 맞추어 이야기를 진행할 수밖에 없고, 이야기 활동에 앞서 내용을 정확히 숙지해야 할 필요성이 생긴다.

어휘적·문법적 오류에 대한 청자의 민감성 역시 화자의 말하기 활동에 적절한 자극으로 작용하여 긍정적인 효과를 기대할 수 있다. 또한, 문화적 차이로 발생하는 청자의 질문은 이야기관 활용 수업의 연행공동체가 그 문제에 대해 함께 논의해볼 계기가 된다. 학습자 스스로 설화의 문화적 요소를 찾아내고 함께 이야기하는 시간을 갖는다는 점에서, 효율적으로 비교문화론적인 접근이 가능해진다.³⁹⁾ 이는 교사의 질문에 답하기 위한 수동적인 문화 비교 활동이 아니라, 학습자 내부에서 촉발된 궁금증을 해결하기 위한 적극적인 문제 해결 과정이라는 측면에서, 학습자에게 좀 더 유의미하게 작용할 수 있다.

한편, 수업 시간을 말하기 활동에 할애하기 어려운 이유 중의 하나는 말하기 활동을 하는 당사자 이외에 나머지 학습자는 수업에서 소외되기 때문이다. 대부분의 말하기 활동은 교사의 주도 아래, 말하기 활동을 하는 학습자와 교사 간의 일대일 의사소통으로 이루어진다. 하지만 이야기판에서의 의사소통은 화자와 청자를 중심으로 이루어지기 때문에, 수업의 주체에서 청자를 제외시키지 않는다. Littlewood(1981, 조수진 2010: 113에서 재인용)가 언급한 바와 같이 “학습자가 실제로 말하고 있는지의 여부보다

39) 선행연구에서 살펴듯, 근래에는 많은 연구자들이 비교문화론적인 관점에서 설화를 활용한 한국어 교육을 제안하고 있다. 하지만 다국적 학습자가 함께 수업을 받는 한국어 교실의 여건 상, 비교문화론적인 접근의 수업을 진행하기 위해서는 다양한 국적의 학습자를 고려해야 하는데, 교사 한 사람이 모든 학습자를 고려해서 수업을 계획하기란 쉽지 않다. 또한, 대다수의 한국어 교사는 한국에서 나고 자란 모국어 화자인데, 자국의 문화에 동화되어 있는 모국어 화자가 자국의 특별한 문화적 요소를 인지하고 선별해 내는 것은 어려운 일이다.

학습자가 참여하고 있는지의 여부, 즉 상호작용에 주의해야 한다”면, 이는 한 사람의 학습자가 말하기 활동을 하는 동안에도 전체 학습자를 수업에 집중시킬 수 있다는 측면에서 매우 효과적이다. 이야기판 활용 수업에서 다른 학습자가 말하는 것을 듣는 활동은 청자에게도 유의미한 ‘경험’이 되어, 자신의 말하기 활동을 수행하는 데 원동력으로 작용한다.



2. 텍스트 제공 및 구어 연습

Omaggio. A.H.(2001:188~190)에 따르면, 언어의 의사소통 기능에 대한 관심이 증가하면서, 언어 교수에서 실제적 자료의 사용을 장려하는 연구들이 나오고 있다. 하지만 수정되지 않은 실제 담화를 활용하기 위해서는, 교사가 학습자의 수준에 알맞은 어휘·구조·기능·콘텐츠·상황 등의 조건을 고려하여 적절한 자료를 선택하고 수집하여 수준별로 배열하는 과정이 필요하다. 교육적 목적과 학습자의 언어 능력에 부합하는 실제적 자료를 찾고 이를 위계화 하는 것은 상당히 어려운 일이다. 또한 학습자에게 학습자의 이해 능력을 넘어선 실제적 자료를 제공하는 것은 학습의 불안감을 초래할 우려가 있다. 그럼에도 불구하고 많은 연구자들은 학습자가 실제 말하기 환경을 경험하는 것의 중요성을 강조하며, 실제적 자료의 대안으로 ‘가장한 실제적 담화 자료’를 제안한다. 가장한 실제적 담화 자료에는 학습자가 이해 가능한 형태로 입력을 제공하는 ‘교사 발화’와, ‘부분적인 대본의 사용’ 등이 포함된다. 부분적인 대본의 사용은 교육적 목적에 따라 모국어 화자에게 주제나 어휘, 구조 등의 개요를 정해주고 말하게 한 다음, 이를 녹음·녹화한 자료를 말한다.

이야기판 활용 수업에서 학습자의 말하기 활동을 위해 제공되는 듣기 텍스트 역시 가장한 실제적 담화 자료에 해당한다. 이야기판 활용 수업에서 듣기 텍스트는 교사의 구연으로 제공된다. 모국어 화자인 교사라 할지라도 상당한 분량의 설화 한 편을 통째로 외워서 구연한다는 것은 불가능하다. 구연의 제재가 되는 설화의 주요 모티프는 부분적인 대본으로 작용하며, 교사는 학습자의 언어적 수준을 고려하여 자신의 발화를 조절해간다. 이 과정에서 교사의 구연은 모국어 화자의 구어적 특성을 자연스럽게 드러낸다. 또한 이야기판에서 나타나는 화자와 청자 간의 의미 교섭 과정은 학습자의 이해를 도와서, 듣기의 시간적 제약으로부터 학습자의 부담을 덜어준다.

한편, 교사는 구연 시 현재 언어문화에서 통용되는 구어의 특성을 충분히 반영하도록 계획한다.⁴⁰⁾ 구어는 문어에 비해 변화의 속도가 빠르고 일

시적인 속성⁴¹⁾을 가지기 때문에, 교사의 융통성 있는 대처가 필요하다.

언어 연구에 따르면, 구어와 문어는 여러 측면에서 차이점을 보인다. 구어와 문어의 차이를 비교한 노대규(1996)의 연구와 한국어 구어의 특성을 정리한 이해영(2002)의 연구, 담화론적 층위에서 입말 담화의 결속기제로서의 생략과 반복 현상에 대해 밝힌 김형정(2001)의 연구를 종합하여, 구어의 특성을 표로 정리하면 다음과 같다.

일반적인 특성	정보 전달 수단의 다양성
	즉각성
	친교성과 제보성이 같은 비율
	표현성과 서술성이 같은 비율
	발신자와 수신자 관계의 포함성
	의미론적, 통어론적 구체성
	순간성
	언어 변화 속도의 진보성과 동태성
	모호성
	비논리성
	비격식적 사용이 우세
	상황 의존성
어휘 의미론적	품사별 단어, 종결 어미, 연결 어미에

40) 최운식(2002)은 (1)축약의 법칙, (2)부연의 법칙, (3)특수화·일반화의 법칙, (4)유추의 법칙, (5)具象의 법칙, (6)의인화의 법칙, (7)풍토화의 법칙, (8)시대화의 법칙, (9)균형의 법칙, (10)확대의 법칙으로 설화 변이의 법칙 이론을 정리한 바 있는데, 그 중 시대화의 법칙은 시대에 맞지 않는 이야기는 그 시대에 맞게 재구성하는 것을 말한다. 창과 활로 잡았다는 호랑이를, 총으로 잡았다고 하는 것이다.(박기용, 2008:27 참조) 이처럼 구술 문화에서 사용되는 단어는 실생활의 상황에 의해서 통제된다. 고풍스러운 어형이나 어의를 가진 단어가 남아 있기는 하지만, 그러한 단어가 남아 있는 것은 그것이 현재도 사용되고 있기 때문이다. 수세기를 거쳐서 고풍스런 단어가 지시하는 사물이 이미 현재 삶의 경험의 일부를 이루지 못하면, 비록 그 단어가 보존되어 있다 하더라도, 그 의미는 변화되거나 상실되는 것이 상례이다.(윌터J.웅, 1995:75~76)

41) 언어의 변화 속도라는 견지에서 보면, 입말은 역동적이고 진보적인 특성을 띠고 있다고 할 수 있다. 일반적으로 입말은 규범적인 문법 규칙의 적용을 그리 많이 받지 않으므로, 사회적 변동이나 시대적 변화에 따라서 글말보다는 비교적 빠른 속도로 변화한다.(노대규, 1996:30)

42) 주저어란, 발화 도중이나 대화 도중에 화자가 무엇을 말할 것인지 망설이면서, 말의 공

특성	비격식적 어휘가 우세		
	특수 어휘의 사용	주저어 ⁴²⁾ 의 사용	
		부가어 ⁴³⁾ 의 사용	
		지소서 ⁴⁴⁾ 의 사용	
		관용어의 사용	
		비속어의 사용	
		은밀어의 사용	
		욕설어의 사용	
		존대어의 사용	
		유아어의 사용	
		금기어의 사용	
		두자어 ⁴⁵⁾ 의 사용	
		혼합어 ⁴⁶⁾ 의 사용	
		축약어의 사용	
		전문어의 사용이 적음	
		유행어의 사용	
		비표준어의 사용	
문장 의미론적 특성	중의적 표현의 사용		
	비축어적 표현의 사용	반어적 표현	
		풍자적 표현	
		과장적 표현	
		비유적 표현	은유적 표현
			환유적 표현
		속담	
		간접적 표현 ⁴⁷⁾	
반복적 표현의 사용			
통어론적 특성	자유 어순		
	격조사와 보조 조사의 생략 접속 조사와 특수 조사의 사용 호격 조사의 사용		

백을 메우기 위하여 사용하는 비격식적인 단어인 머뭇말을 가리킨다.

	접속 조사의 반복적 사용	
	관형어를 제외한 나머지 문장 성분의 생략	
	비문법적인 문장과 미완성 문장	
	문장의 구조	단문
		주제-설명 구문 ⁴⁸⁾
		동격 구문(N_1 이라는+ N_2) ⁴⁹⁾
		짧은 부정문
		이중 부정문보다 긍정문의 사용
		능동문의 사용
		서두에 문장 부사를 사용
		언급절 ⁵⁰⁾ 구문
		(주어)+(목적어)
		+서술어+관형형 어미+것
		대우법의 다양한 양상
		시제의 폭넓은 사용
		보고법의 사용
		대동사의 사용
음운론적 특성	축약 현상	
	교체 현상	
	탈락 현상	
	첨가 현상	
	모음조화 파괴	
	된소리화 현상	
담화적 특성	구어 담화표지 ⁵¹⁾ 의 사용	
	잘못된 발화와 이의 교정	
	순서 교대가 계획되거나 예측되지 않음	
	대응쌍이 언제나 인접해서 나타나는 것은 아님	
	한국어의 선호 조직은 타국과 다른 경우도 있음	
	담화 참여자에 의한 화제 전환이 잦음	
	담화 참여자들이 협력적으로 정보를 구성함	

43) 부가어란, 화자가 어떤 특정한 의미를 첨가시키지 않으면서, 청자에 대한 어떤 태도를

	일상생활의 대화에서 사용되는 관례적인 표현
	한국어 화자 특유의 몸짓언어

표 4 구어의 특성

조수진(2010:45)에 의하면, 이러한 한국어의 구어적 특성은 교재에서 학습하게 되는 문형이나 발음 등과 다를 뿐만 아니라, 학습자가 실제 의사소통 상황에서 말하거나 듣기를 수행할 때 영향을 미치는 요소로 작용한다.

따라서 실생활 의사소통 능력의 향상을 목적으로 하는 한국어 말하기 교수학습 계획을 세우기 위해 교사는 구어의 특성을 충분히 숙지하고 있어야 한다. 구어의 일반적인 특성은 교사가 말하기 교육의 전체적인 틀을 구상하는 데 항상 염두에 두어야 할 사항이다. 문장 의미론적 특성은 이 연구의 ‘이야기 구조와 표현방식 연습’에서 주로 관심을 가지는 언어의 특

드러내는 비격식적인 단어인 덧말을 가리킨다.

- 44) 지소어란, 지시어 또는 관형사인 ‘이, 그, 저’가 ‘요, 고, 조’로 홀소리가 바뀐 것과, 지시형용사인 ‘이렇다, 그렇다, 저렇다’, 지시 부사인 ‘이렇게, 그렇게, 저렇게’, 장소 대명사인 ‘여기, 저기, 거기’의 첫 음절의 소리가 ‘요, 고, 조’로 바뀌어 쓰이는 비격식적 단어를 가리킨다.
- 45) 두 개 이상의 단어의 첫째 음절이 들어 있는 말만을 각각 따서 만든 단어를 이른다.
- 46) 두 단어를 각각 쪼개서 한 단어를 만들 때에 앞쪽 단어와 뒤쪽 단어의 첫째 음절의 결합을 제외하고, 앞쪽 단어의 어느 한 쪽과 뒤쪽 단어의 어느 한 쪽을 붙여 만든 단어를 이른다.
- 47) 간접적 표현이란 화자가 사용한 발화의 의미가 화자의 의도나 목적과 동일하지 않은 발화이다. 간접적 표현은 화자와 청자 사이의 협동 원리가 위반된 표현이므로, 청자가 화자의 의도를 잘 인지해야만 간접적 표현의 의미를 정확히 이해할 수 있다.
- 48) 반면에, 글말은 주어-서술어 구조의 문장이 많이 사용되는 경향이 있다.
- 49) ‘N₁’의 자리에는 하의어가 나타나고, ‘N₂’의 자리에는 상의어가 나타난다.
- 50) 언급절이란 화자나 글쓴이가 문장에 새로운 정보를 첨가시키지는 않으면서, 명제 내용의 진술에 대한 자기의 생각이나 믿음을 표시하는 절을 가리킨다.
- 51) 임규홍(1995)은 담화불변화사(송병학 1985), 간투사(김민수 1960, 신지연 1988), 디딤말(이정민, 박성현 1991), 군말(김종택 1982), 머뭇거림이나 입버릇(남기심, 고영근 1985), 머뭇말 또는 덧말(노대규 1989)등으로 불리던 것들을 담화표지로 명명하고 이의 특징을 다음과 같이 정리하였다.
 1. 담화(입말)에서만 실현되는 표지이다
 2. 형태적으로 고정성이 높다
 3. 다른 문장 성분과 독립성이 높다
 4. 쓰임에서 공간적, 계층적인 보편성을 가져야 한다
 5. 사용이 임의적일 가능성이 높다
 6. 나름대로 독특한 담화적 기능을 한다
 7. 모든 담화표지는 원래 어휘적 의미에서 변이되었을 가능성이 높다 (강소영, 2007:57~58에서 재인용.)

성으로, 문화적인 성격을 다분히 가지고 있다. 담화적 특성은 ‘말하기 전략 연습’에서 참고할 구어의 특성이다.

학습자가 ‘구어’를 사용하여 의사소통하는 것에 목적을 둔 말하기 교수 학습 계획을 세우기 위해서는, 어휘 의미론적 특성과 통어론적 특성, 음운론적 특성에 주의를 기울여야 한다. 어휘 의미론적 특성에서 특수 어휘를 어느 범위까지 다룰 것인가의 여부는, 어휘의 사용 빈도와 학습자의 요구 등에 따라 적절하게 조절할 필요가 있다. 통어론적 특성은 구어 문장을 실현하는 방법으로, 학습자에게 명시적인 문형으로 제공되어야 한다.

한편, 구어의 음운론적 특성은 어휘적 변이형⁵²⁾을 야기하는데, 이러한 변이형은 한국어 학습자들이 그 담화 내용을 이해하는 데 커다란 장애가 된다. 지금까지의 한국어 교육에서는 이러한 어휘적 변이형을 따로 교수하지 않았으며 오히려 그것을 일탈 내지는 오류로 간주하면서, 문어에 바탕을 둔 표준형 교육에 중점을 두었다. 어휘적 변이형은 언제나 필수적으로 나타나는 현상이 아니라, 개별적이고 수의적인 변동이기 때문이다. 이러한 변이형이 나타나는 이유에 대해 살펴보면, (1)빠른 속도로 진행되는 구어 담화의 특성상 언어경제성의 원칙에 의거한 축약과 탈락 현상이 많이 나타나고, (2)구어 담화에서는 담화 참여자들이 발음의 정확정보다는 편의성을 추구하는 경향이 있으며, (3)구어에 나타나는 어휘 중에는 담화참여자들의 주관적인 의도가 반영되어 그 말소리가 달라지는 경우도 많다는 것을 확인할 수 있다. 음운의 탈락 및 축약형은 학습자에게 어려움을 주는 요소로 작용하는데, 이는 학습자가 탈락형이나 축약형을 기본형으로 인식하지 못하고 전혀 다른 어형으로 인지하기 때문이다.⁵³⁾ 따라서 교사는 이야기의 맥락 속에서 구어의 변이형을 제시하여, 학습자가 메타 언어적 사고로 변이형에 유연하게 대처할 수 있도록 유도하는 것이 바람직하다.

52) 이에 대해서는 김형정(2001)의 논의를 주로 참고하였다.

53) 인지도가 낮게 나타난 구어의 특성(심재기·문금현, 2000:154)

1위. 구어적 관용표현

2위. 특정한 구어체 조사나 어휘 및 표현

3위. 보조용언의 결합에 의한 어휘 확장(구어 문형)

4위. 음운 탈락 및 축약형

5위. 반말(해체)

(19) 꺼먼 소가 하늘에서 내려오면서 그러더래유.

(중략)

“그럼 내가 갈아줄 께 걱정마.”

그러더래. 그래서 꺼먹소가 그냥 왔다 갔다, 왔다 갔다 그러며 멀쩡 갈아주고
올라가더래유— 그래 멀쩡 갈아주고 올라가더래유, 그래서 인저 그냥 그리구
멀쩡 갈아주구서는,

“애! 너 배 고프지? 치마 벌려라.”

그러더래유.⁵⁴⁾

(19)에서는 ‘꺼먼 소’와 ‘꺼먹소’가 같은 대상을 지칭한다는 것이 문맥상에서 파악되는데, 이를 통해 구어의 어휘적 변이형에 대한 학습자의 메타언어적 사고를 활성화할 수 있다.



54) 한국정신문화연구원(1981), 「콩쥐팍쥐」, 『한국구비문학대계』 vol 1-9, p.247.

3. 이야기 구조와 표현방식 연습

윌터 J. 옹(1995)은 구술문화에 입각한 사고와 표현의 특징들을 “(1)종속적이거나 첨가적이다. (2)분석적이거나 집합적이다. (3)상황하거나 ‘다변적’이다. (4)보수적이거나 전통적이다. (5)인간의 생활세계에 밀착된다. (6)논쟁적인 어조가 강하다. (7)객관적 거리 유지보다는 감정이입적 혹은 참여적이다. (8)항상성이 있다. (9)추상적이거나 상황 의존적이다.”라고 기술하였다.

한편, 곽진석(1992)은 우리나라 민담의 분석을 통해 언어의 구술적 특성을 (1)첨가적 표현, (2)집합적 표현, (3)반복적 표현, (4)전통적 표현, (5)표현적 사고, (6)고통적 어조, (7)참여적 표현, (8)호메오스타틱⁵⁵⁾ 표현, (9)구체적 표현, (10)시간적·공간적 표현으로 정리한 바 있다.

구술적 연설에 있어서 화자는 통사론보다는 화용론에 의존하여 새로운 정보를 하나하나 첨가시켜 나가며, 병행법이나 상투적인 표현과 같은 집단적인 표현 단위로 기억을 재생하고, 언어적 반복과 사건적 반복을 이용하여 이야기의 흐름을 이어나간다. 이는 음성언어가 즉흥적이고 일시적인 속성을 가지고 있어서 문자언어와 같은 논리적인 체계를 갖추기가 어렵기 때문으로 보인다. 이러한 음성언어의 특성이 구술문화에서 첨가적이고 집합적이며, 상황하거나 다변적으로 나타나는 것이다.

한편, 그럼에도 불구하고 여러 세대에 걸쳐 끈기 있게 되풀이되어 온 것이 구술문화이다. 끊임없이 되풀이되는 과정에서 구술문화는 전통적인 사고를 핵심적인 축으로 구성하게 되고, 구술문화가 생산한 집합적 표현은 연행공동체의 무의식적인 기저를 이루게 된다. 구술전승에 있어서 화자는 등장인물과 동일시되어, 현실적인 문맥과 밀착해서 그들의 지식을 개념화하고 언어화한다. 따라서 구술문화는 현실적인 삶과 관련하여 구체적으로 실현되며, 시간적으로, 인과적으로 연결된다. 청자 역시 화자의 발화를 현실적인 삶의 영역 속에서 이해하며, 화자의 구술 내용에 대해 주관적인 판

55) 단어의 의미가 그것이 실제로 사용되고 있는 현장에서 결정된다는 것을 의미한다. 따라서 구술전승에 사용되는 단어는 실제적 문맥에서의 현재적 의미가 중요하다.

단을 내리면서, 화자에 의해 구술되는 세계에 깊숙이 관여한다.

윌터J.웅(1995:41~57)에 의하면, 구술문화에서는 일단 획득한 지식을 잊지 않도록 끊임없이 반복해야만 하는데, 그러려면 고정되고 형식화된 사고 패턴이 필수적으로 요구된다. 말로 표현한 사고를 기억해 두고 그것을 효과적으로 재현하기 위해서는 바로 말할 수 있도록 만들어진, 다시 말해 기억하기 쉬운 형태에 입각해서 사고하지 않으면 안 되기 때문이다. 그 때문에 강렬하게 리드미컬하고 균형 잡힌 패턴, 반복 또는 대구의 형식, 두운과 유운, 형용구와 그 외의 정형구⁵⁶⁾적인 표현, 표준화된 주제적 배경, 누구나 끊임없이 듣기 때문에 힘 안 들이고 생각해낼 수 있고 그 자체도 기억하기 쉽게 패턴화된 격언, 혹은 그 밖의 기억을 돕는 형식을 따라야만 했다. 설화는 이러한 특성이 종합적으로 작용하여, 기억에 의해 서사를 완성하는 것이 용이한 구조로 정착되었다. 기억의 필요성이 이야기의 구조를 결정한 셈이다. 박기용(2008)에 의하면, 설화는 “서사 전개 방식인 구성이 단순하다. 대개 시간 순서대로, 사건 중심의 이야기를 전개하는 순차적 구성이 우세하다. 인물의 성격도 선과 악이 분명하게 정해져 있어 바뀌지 않는다”고 한다. 그만큼 학습자가 쉽게 접근할 수 있으며, 언어 학습과 더불어 장기 기억이 용이하다.

한편, 윌터J.웅(1995:44)에 의하면 “정형구의 성격이나 본질 및 정형구의 작용 방법은 그 정형구가 통용되어 온 개개의 전통에 의존”하면서, 사회문화적인 언어의 특성을 드러낸다. 특정 어휘를 수식하는 수식어는 관습적으로 형성되어 반복적으로 사용되는 것이 많은데⁵⁷⁾, 이 경우, 수식어와 수식을 받는 어휘는 특별한 공기 관계를 형성하여 언어처럼 작용한다.⁵⁸⁾ 따라

56) 구술문화에 입각한 사고와 표현의 구성 요소들이 뿔뿔이 흩어져 있기보다 한데 모여서 덩어리가 되는 경향을 말한다. 따라서 군인은 영원히 용감하고, 공주는 영원히 아름답고, 참나무는 영원히 딱딱하다. 예컨대 병렬적인 단어나 구나 절, 대비적인 단어나 구나 절, 형용구와 같은 것이 있다.(윌터J.웅, 1995:63~64 참조)

57) ‘쏟아져서 빠르다’와 같이 특정 대상으로 비유되는 표현, ‘느끼한 남자’와 같이 어휘의 기본 의미에서 확장해서 사용하는 표현, ‘지독한 구두쇠’와 같이 어휘에 대한 언중의 일반적인 인식이 반영되는 표현, 악인과 선인의 외형 묘사와 같이 전형적인 인물을 구현하는 표현 등이 있다.

58) 문학적 수법 중에는, 관습적으로 굳어진 형용구에서 수식어와 수식을 받는 명사 간의 전형적인 결합 관계를 의도적으로 깬으로써 문학적 효과를 극대화하는 ‘낯설게 하기’가 있다.

서 외국인 학습자가 모국어에 기초하여 생성한 수식어는, 문법적으로 전혀 문제가 없을 지라도 한국인의 언어 습관에 맞지 않아 화용적 오류로 나타날 수 있다. 따라서 정형구로 표현되는 구술문화의 특성은 설화를 통해 한국의 전형적이고 관습적인 표현을 학습자가 경험해 보게 할 수 있다는 측면에서 교육적 가치가 있다.

(20) 그러니까 떼새들이 그냥 펄펄 하면서 그냥 절구통에서 그냥 쿡쿡쿡 하면서 그냥 죄쳐먹더래유.

“아유 저놈의 새들, 나는 쪼지두 못하는데 저거 쳐먹으면 우떡하냐?”

위이위이 쫓드래. 그래서 인저 보니까루 날개는 훨훨- 여러 마리가 날려 가지구서는 하얗게 찌어놓구, (중략) 항아리에다- 물독에다가 물을 퍼 담으니까 쭈르르 새구, 그래서 두꺼비가 뚜걱뚜걱 오더니,

“얘! 내가 여기 물구멍 밑에 가만히 엎드려 있을께 물 퍼 담아라.”

그러더래. 그래서 이거마한 두꺼비가 가서 엎드려 있대유. 물을 펴펴 퍼다부니까루 안 새드래유. 그렇게 해서 가득 가득 해놓구서는- 퍼다 붓구 이제 쌀을 씻어서 솥에다 느며는, 이놈이 쌀이 주르르 새구 주르르 새구⁵⁹⁾

(21) 그래설랑에 엉엉 울면서- 우니까루 두꺼비란 놈이 엄금엄금 기어 들어오더래요.

(중략) 구렁이가 슬슬 거 들어오며,⁶⁰⁾

(22) 고 푹조시는 얹고 낫바댕기가 얹고 콩조시는 이쁘고 그린다.⁶¹⁾

(20), (21)에서 보이는 의성어, 의태어 역시 이들이 수식하는 대상과 전형적인 결합관계를 가지며, 언어마다 다르게 나타난다. 새는 ‘펄펄’ 혹은 ‘훨훨’ 날며, 사람은 무언가를 ‘위이위이’ 쫓는다. 물이나 쌀은 ‘쭈르르’, ‘주르르’ 새고, 두꺼비는 ‘뚜걱뚜걱’, ‘엄금엄금’ 기어다니며, 물은 ‘펴펴’ 퍼다 붓고, 구렁이는 ‘슬슬’ 기어다닌다. (22)에서는 예쁜 콩조시와 예쁘지 않은 푹조시를 대비하고 있는데, 한국의 문화에서는 마맛자국으로 얹은 것이 예쁘지 않은 얼굴의 전형적인 묘사로 쓰이는 것을 확인할 수 있다.

59) 한국정신문화연구원(1981), 앞의 책, pp.248~249.

60) 한국정신문화연구원(1981), 앞의 책, p.463.

61) 한국정신문화연구원(1980), 앞의 책, p.272.

같은 맥락에서 설화에는 구어적 관용표현이 자주 나타는데⁶²⁾, 문금현 (1998:207)에 따르면, “관용표현은 그 나라의 제반 역사·사회·문화적 배경이 반영된 특수한 말이기에 그러한 제반 현상을 알지 못하면 관용표현에 대한 이해가 어렵고, 관용표현을 이해하지 못하면 의사소통에 큰 장애가 되어 충분하고 완벽한 언어생활을 유지하기가 힘들다”고 한다. 그러한 특성 때문에 관용표현은 한국어교육에서 중요한 교육 항목이며, 관용표현을 교육할 때에는 해당하는 상황의 문맥을 함께 제공할 필요가 있다. 그러한 측면에서 이야기판에서는 이야기에 내포된 다양한 맥락을 통해 모국어 화자들이 관용표현을 사용하는 양상을 보여주기 때문에, 인위적이고 개별적인 문맥 상황보다 학습자에게 유의미한 경험이 제공할 수 있다.

(23) 그러게 작은 마누라를 얻으면 아버이는 몰라유, 배깁에서 돌기 때문이 그렇게 어머니가 딸을 심하게 해두 몰른다구.⁶³⁾

(24) 그 최만춘 카는 이가 인자 특출한 사람 새로 들왔다고 전부 살림살이로 다 빨기고 살림을 인자 사는 판인데,⁶⁴⁾

(25) 발 못 매마(매면) 인자 머리카이고(꾸지람듣고) 뚜드리맞는다고.⁶⁵⁾

(26) 또 영영 우는데 울며 보니까, 뱃명석에 새가 까맣게 앉았거든.

“아 이놈에 새들아, 찡지도 못하는 거 왜 다 처먹느냐?”

구, 우여 하고 내쫓으니까, 겨는 겨대로 있고 쌀은 쌀대로 있고 흘랑 때 놓구 가.⁶⁶⁾

(23)의 ‘밖으로 돌다’는 집안을 돌보지 않고 외부 활동이 많은 것을 의미

62) 관용표현은 구어적 관용표현과 문어적 관용표현으로 나눌 수 있는데, 그 중 우리가 일상적인 대화에서 사용하는 관용표현은 대체적으로 구어적인 성격의 것들이다. 구어 자료와 문어 자료를 비교하여 관용표현을 분석한 연구를 보면, 구어 자료와 문어 자료를 구분하지 않고 공통으로 자료 조사를 했을 때 사용 빈도가 높게 나타났던 항목들은 구어 자료에만 한정해서 조사했을 때에도 높은 출현 빈도를 보이는 반면, 문어 자료에만 한정해서 조사했을 때에는 높은 출현 빈도를 보이지 않았다고 한다. 이는 관용표현 자체가 구어적인 성격임을 증명해 주는 것이다.(문금현, 2000b:59 참조)

63) 한국정신문화연구원(1984), 앞의 책, p.248.

64) 한국정신문화연구원(1981), 앞의 책, p.541.

65) 한국정신문화연구원(1983), 「콩쥐팍쥐」, 『한국구비문학대계』 vol 8-8, p.103.

66) 한국정신문화연구원(1984), 앞의 책, p.462.

하며, (24)의 ‘사람을 들이다’는 아내를 맞이했다는 것을 나타낸다. (25)의 ‘뭐라고 하다’는 나무라다는 뜻을 가지고 있고, (26)의 ‘새가 까맣게 앉았다’에서 까맣다는 표현은 아주 많이 모여 있는 것을 가리킬 때 사용된다.

월터J.웅(1995:153)에서 언급하는 “말의 균형을 이용하는 구술문화 특유한 기억술의 경향”과 “단순하게 병렬하는 것보다도 이야기를 사건화하는 구술문화 특유의 경향”은 일반적인 어휘교육 측면에서도 유용하다. Omaggio. A.H.(2001:288~289)에 의하면, 어휘교육에서 단어 연상 기법으로 단어 목록을 가르치는 것은 단기간에 많은 단어를 학습하고 오랫동안 기억하게 하는 데 성공적인 방법이지만, 동의어나 반의어는 피해야 한다고 말하고 있다. 이는 단어들 간의 유사성이 간섭으로 작용하거나 반의어가 혼동되어 교차 연상으로 나타나기 때문에, 학습을 더 어렵게 한다고 보기 때문이다. 하지만 설화에서는 두 어휘가 대립적 구조로 말의 균형을 이룰 때, 각 단어가 의미적으로 공기 관계를 가지는 사건과 결부되어 나타나기 때문에 학습자가 의미를 혼동하지 않고 기억할 수 있는 단서를 제공한다. 뿐만 아니라 반복적이고 장황하게 표현하는 설화의 특징은 학습자에게 충분한 의미 맥락과, 연습의 기회를 제공한다는 이점으로 작용한다.⁶⁷⁾

한편, 이야기판에서 학습자는 액자식 구성과 같은 담화 상황을 접하게 된다. 화자와 청자의 면대면 상황에서 이루어지는 의사소통이 일차적 담화 상황이라면, 설화의 이야기 속에서 나타나는 주인공과 외부 세계와의 의사소통은 이차적 담화 상황이다. 월터J.웅(1995:75)에 따르면, 구술문화에서 “서술자와 청중과 등장인물은 매우 긴밀히 하나”가 되어, 서술자는 주인공에게 감정을 이입하고 공유적인 일체화를 이룩한다. 인간의 생활세계에 밀착되는 구술문화의 특성상, 설화에는 표준화된 주제적 배경이 자주 나타난다. 따라서 학습자는 이차적 담화 상황의 유의미한 맥락 안에서 주인공이

67) 어휘 교수에서 교사는 새 어휘 항목을 의미 단서를 제공하기에 충분히 풍부한 맥락 속에서 제시하고, 학생들이 학습해야 할 어휘 항목에 여러 번 접촉하도록 해주는 것이 중요하다. 어휘 교수에서 또 하나 고려해야 할 사항은 심층 처리를 증진시키는 것인데, 한 단어를 더 많이 조작하고 생각할수록 그 단어는 장기 기억으로 더 잘 전이되어진다는 것이다. 연구에 의하면 효율적인 어휘 학습은 한 단어를 의미 있게 순환적으로 접촉을 해야만 하는 점진적인 과정이라고 한다.(Omaggio, A.H, 2001:288~289 참조)

일상적 삶의 문제를 해결해나가는 언어 사용 방식을 접할 수 있다. 구체적인 상황에서 다양한 인간관계를 통해 이루어지는 언어활동을 교육환경에 들여올 수 있는 것이다. 한국의 문화적 인식⁶⁸⁾에 대한 이해⁶⁹⁾ 없이 학습자의 모국어와 한국어를 일대일 대응 관계로 인식한다면, 의사소통에는 장애가 일어나지 않더라도 정서적인 문제를 유발할 수 있다. 학습자는 설화 속 주인공을 통해 한국 사람들이 어떻게 사과, 용서, 협상, 친교, 협동하며 살아가는지 간접적으로 체험하면서,⁷⁰⁾ 청자와 상황에 대한 인식을 바탕으로 적절한 담화 구성 능력을 신장시킬 수 있다.⁷¹⁾

(27) 예, 그래서 그 신발을 신구 그 옷을 입구 이리구 나라를—간택 받는 데루 가는데, 저는 인제 뽕힐라구 가는 게 아니라 구경가는 거예요. 그 순진한 사람이 무슨 뭐 자기가 왕비가 되구 싶어서 가는 게 아니예요.⁷²⁾

(28) “이년들, 느그도(너희도) 나이 들어가면은 시집을 가야 될 텐데, 뭐건 다 배아야 되고, 오늘은 가여(가서) 저 콩쥐 니는 저 비알발(비탈의 발) 저 거로 가여 매고, 팔 쥐 니는 저 인자 들발을 가여 매라.”⁷³⁾

(27)은 콩쥐가 왕비를 간택하는 잔치에 가는 것에 대한 화자의 서술 태

68) 정현숙(2008)은 서구와 우리나라의 문화적 차이로 인한 의사소통의 차이를 세 가지로 정리하였다.

서구의 의사소통	우리나라의 의사소통
명확한 직선형 논리를 사용한다.	모호한 원형 논리를 사용한다.
분석적이다.	전체 지향적이다.
자기주장이 강하다.	인간관계와 집단의 조화를 중시한다.

69) 이야기를 통한 삶의 재현은 그 자체로 언중들의 삶에 대한 인식을 담고 있다. 또한 그 이야기가 사람들 사이에서 서로 교환되면서 의미화되는 현상은 이야기의 사회적 기능과 관련된다. 일련의 이야기들은 이야기되는 과정에서 공감을 확장하면서 일정한 사회적 힘으로 작용하기도 한다. 한국 사회의 문화적 인식을 담고 있는 설화는 외국인 학습자에게 한국 사회와 한국의 문화적 인식을 이해하는 담론으로서 기능할 수 있다.

70) 설화를 구연하는 것은 자국의 정서를 지닌 학습자 개개인이지만, 이야기 속 담화의 흐름을 주도하는 것은 설화에 내제된 한국인의 보편적 정서이다. 이야기의 흐름을 벗어나지 않고 구연하려면 등장인물의 성격을 바꿀 수 없는데, 등장인물의 성격은 인물의 말과 행동에서 결정되기 때문에 학습자가 개인의 성향에 따라 담화의 방식을 수정할 수 없다. 따라서 학습자는 개인의 문화적 정서가 아닌 한국인의 전형적인 대화 방식으로 설화를 구연하게 된다.

71) 조수진(2010), 『한국어 말하기 교육의 이론과 실제』, 소통, pp. 67~68, p. 74 참조.

72) 한국정신문화연구원(1981), 위의 책, p.787.

73) 한국정신문화연구원(1983), 「콩쥐팍쥐」, 『한국구비문학대계』 vol 8-8, p.103.

도를 보여준다. 화자는 콩쥐에게 감정을 이입하여, 콩쥐의 입장을 대변해주고 있다. 욕심이 없고 겸손한 것이 미덕이라 여기는 한국의 문화를 느낄 수 있다. (28)은 두 딸에게 과제를 부과하는 어머니의 대사이다. 여자가 집을 가기 위해서는 일을 할 줄 알아야 한다는 사고방식이 담겨 있다.

설화의 하위 장르별 특성에 따라서도, 다른 양상의 표현방식을 습득할 수 있다.⁷⁴⁾ 설화는 구연 과정에서 일정한 형태를 지니려는 성향이 강한데, 이야깃거리의 성격, 이야깃거리에 대한 화자의 생각과 태도, 이야기의 기능 등이 일정한 장르의식을 구성하면서 그 형태를 결정한다. 이에 따라, 주인공의 성격과 행위, 시간과 공간, 전승자의 태도, 전승범위, 증거물 등에서 뚜렷이 구분되는 특징을 보이는 신화, 전설, 민담은 각기 다른 구술의 형태를 지니게 된다.

신화는 상징의 언어를 취하는 경향이 있으며 서사 텍스트화되어 존재한다. 백인자(2004:64)에 의하면, “상징은 어느 언어권 안에서 보더라도 오랜 시간에 걸쳐 성숙된, 의미의 체계이기 때문에 개인은 그 언어를 사용하는 다른 사람들과 집단적 의미를 공유해야만 의사소통이 가능”하다고 한다. 따라서 외국인 학습자에게 상징은 원활한 의사소통을 방해하는 요소일 수밖에 없다. 그러한 측면에서 신화는 학습자가 상징을 이해할 수 있는 매개체가 된다. 신화의 구조적 원형은 신화뿐만 아니라 서사문학 일반, 나아가서 문화 전반에 걸쳐서 되풀이되어 나타나는데, 신화가 이렇게 반복된다는 것은 그것이 인간 행위의 실제적 모델이 됨과 동시에 인식의 기초로서 지속적인 힘을 지녀왔다는 뜻이다. 신화는 그 공동체 구성원들에게 살아있는 힘으로 작용함으로써, 그 공동체를 결속하고 유지하는 기능을 한다.

전설에서는 증거물에 대한 정보를 전달하기 위한 설명적 진술방식과, 내용의 사실성 여부와 관련된 논증적 진술방식이 나타난다. 설명하기와 논증하기는 일상적인 말하기에서도 중요하게 다뤄지는 의사소통 기능이다. 전설의 논증적 진술방식에서는 화자의 주장이 구체적인 근거 제시나 개념정의, 다양한 의문문 구사 등의 방법을 통해 효과적으로 드러난다. 또한 증

74) 이와 관련하여 이 연구는 『한국 구비문학의 이해』 ‘제2장 설화의 이해’를 참조로 논의를 진행하였다.

거물과의 관련을 의식해야 한다는 전설의 특성은 전설의 내용에도 제약으로 작용하여 허구적 서사의 확장을 견제하는 경향을 보인다. 이런 점에서 상상력의 자유가 무제한적으로 허용되는 민담과 달리, 전설은 그 길이가 길지 않은 편이다. 또 전설은 유기적인 짜임새를 갖춘 것이 많다. 증거물로 뒷받침되는 사실적 근거와, 실제로 일어난 것이라고는 믿기 어려운 허구적 내용 사이의 거리는, 전설향유자들의 세계관이 집약된 상상의 공간이다. 그곳에서 그들은 특정한 역사적 사건이나 인물을 그들 나름의 시선으로 해석해냄으로써 역사의식을 드러내기도 하고, 전설적 인물들이 추구하는 가치와 이상이 어떻게 현실과 부딪히면서 좌절을 경험했는가를 펼쳐 보이기도 한다.

민담은 순차적 구조와 병립적 구조로 이루어진다. 순차적 구조가 이야기 진행 순서에 따른 서사요소 간의 유기적 짜임을 말하는 것이라면, 병립적 구조는 서사적 순서와 관계없이 이야기의 바탕에 깔려있는 대립요소가 형성하는 상관관계를 일컫는다. 민담은 사실 여부에 구애받지 않고 상상력을 마음껏 동원하여 흥미진진하게 스토리를 엮어나가는 이야기이다. 따라서 민담 가운데는 사적이고 일상적인 이야기가 많다. 민담의 화자는 줄거리를 매끄럽게 엮고 작중상황을 그럴듯하게 표현함으로써, 듣는 이의 흥미와 공감을 불러일으켜야 한다. 그 때문에, 표정이나 동작과 같은 문학외적 요소를 차치하고서도, 인물과 상황에 대한 치밀한 묘사, 인물 대사의 극적 재현, 청중을 끌어들이는 문고 답하기 식의 구연, 묘미 있는 비유적 표현과 다채로운 공식적, 관습적 표현, 비어와 속어의 사용, 상식의 허를 찌르는 허풍과 과장, 시공을 넘나드는 너스레 등등 여러 요소들이 나타난다.

- (29) “아이고, 나는 어머니도 없고, 아버지도 없고[(T.V.를 가리키며) 그래 이 여기선 아버지가 있네.] 아버지두 없고, 이렇게 사는데, 팔쥐는 쇠호밀 뒤서 명주 수건을 걸어서 받을 매려 보내고, 나는 막대기 호밀 쥐서 호박잎을 걸어설랑에 주는데, 팔쥐는 곧 베 치마 저고리를 해주고, 나는 왕베 치마적삼을 이렇게 해서 쥐서 와설랑에 받을 매는 데, 먼저 매고 들어온 애는 밥을 주고 나중에 매고 들어온 애는 내쫓는다니, 어떻게 하면 좋으냐구, 호미가 부러져서...”⁷⁵⁾

75) 한국정신문화연구원(1984), 위의 책, p.461.

(30) 선비가 어딜 갔다오니까 키가 켜그만 게 새카만 게 악바가 빨건 게 있잖아.
 “아유 얹기는 왜 저렇게 얹었나?”
 그러니까,
 “선비님 오시나 보노라 메밀 명석에 얹드려 얹었지.”
 “푸르기는 왜 저렇게 푸른가?”
 “선비님 오시나 보려고 팔 명석에 얹드려져 푸르지.”
 “키는 왜 저렇게 작은가?”
 “선비님 오시나 하고 문지방에 치받혀 적지.”
 “발은 왜 저렇게 적으냐?”
 “선비님 오시나 하고 문지방에 채여서 그렇지.”
 그래 데리고 산단 말이야.⁷⁶⁾

‘콩쥐팥쥐’는 민담의 하나이다. 이 이야기에서는 콩쥐와 팥쥐가 대립되는 인물로 나타나는데, (29)를 보면 이 둘의 상황이 대조되면서 병립적으로 이야기가 진행되는 것을 확인할 수 있다. (30)은 화자가 콩쥐 행세를 하는 팥쥐와 선비의 대화를 재현한 것이다. 팥쥐의 재치 있는 대답은 이야기의 묘미를 더한다.

한편, 임재해(1999:309)는 화자의 이야기 태도에 따라서도 표현하는 방식이 달라진다고 하였다. 이야기판에서의 화자는 이야기를 구연하는 태도에 따라 경험자적 이야기꾼, 전달자적 이야기꾼, 전지자적 이야기꾼으로 나누어지는데, 소설이라면 각각 일인칭 시점, 삼인칭 제한적 시점, 삼인칭 전지적 시점에 해당된다.⁷⁷⁾ 화자가 어떤 입장을 취하고 이야기를 연행하느냐에 따라 화자의 화법이 달라지는데, 전달자적 입장을 취하는 화자가 주로 간접화법을 통해 이야기를 한다면, 경험자적 입장을 취하는 화자는 주인공에게 몰입하여 스스로 겪은 일처럼 경험담을 털어놓듯 직접화법으로 이야기를 한다. 아래에서 (31)이 전달자적 입장을 취하고 있다면, (32)는 경험자적 입장을 취하고 있다.

(31) 이제 그렇게 찌다 부니까는, 참 암소가 옷 한 벌을 꽃신희구 옷 한 벌을 갖다 뵈

76) 한국정신문화연구원(1984), 위의 책, pp.464~465.

77) 시점에 관한 자세한 논의는 김동환(2009c)의 연구를 참고한다.

드래요. (중략) 그래서 끄내서 인제 그 구슬루 가주가서 그 신체를 바르니깐, 살아
나서 다시 회생(回生)해가지구, 그 남편하구 다시 잘 살구, 이 팔쥐는—팔쥐나 팔쥐
어멈은 관가에서 잡아다가 불기를 쳐서 하옥(下獄)을 시켰다는 얘기가 있어요.⁷⁸⁾

- (32) 안 열어 준개, 아이구 뜨거 아이구 뜨거, 팔죽 먹으라구, 문 좀 열어 달라구 그래
싸, 그런개 문을 따 줬어. 문을 따 줬는디,
들왔는디 팔죽은 커녕 그냥 와서는 구경을 가자고,
물 구경을 가자고 꼬시네, 성부한테 혼난개 안 간다구. 성부 몰르게 가자구, 하도
볶아싸서 참 물 구경을 갇어, 물 구경을 갇는디,⁷⁹⁾

이러한 연행 방식의 차이는 화자 개인의 특성에 따라서 나타나기도 하지만, 신화, 전설, 민담과 같은 이야기의 특성에 기인하기도 한다. 따라서 교사는 수업에 활용할 설화 제재를 선택할 때, 학습자가 다양한 이야기꾼의 태도를 경험할 수 있도록 고려해야 한다. 학습자는 설화를 구연하는 방식을 통해 다양한 화법을 익히고, 이러한 경험을 바탕으로 자신에게 적합한 연행 방식을 선택하여 효과적으로 말하기 활동을 수행할 수 있게 된다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 신화, 전설, 민담은 구조와 표현의 측면에서 뚜렷한 차이를 보일 뿐만 아니라, 이야기꾼의 태도에도 영향을 미친다. 이에 교사는 한국어 능력별, 학습 내용별, 기능별로 학습자의 수준을 고려하여 수업에 적합한 설화 제재와 교육 항목을 선정할 수 있다. 학습자는 단계적인 활동을 통해 이야기의 구조와 표현방식을 체득하고, 이를 말하기 활동에 활용하게 된다.

78) 한국정신문화연구원(1981), 위의 책, pp.787~789.

79) 한국정신문화연구원(1981), 위의 책, p.541.

4. 말하기 전략 연습

전략적 능력은 언어적 능력이 부족한 학습자가 목표어를 자유롭게 구사할 수 없어 의사소통에 어려움을 겪을 때 이를 보상하기 위해서 혹은, 더 효과적으로 의사소통하기 위해서, 언어적·비언어적 수단을 사용할 수 있는 능력을 말한다. 한국어 교육에서 전자에 더 주안점을 두었다면, 국어 교육에서는 주로 후자에 초점을 맞추고 있다. 하지만 이야기판 활용 수업에서는 두 가지 능력을 함께 요구한다. 학습자가 언어적 능력의 부족으로 말하기를 중단해서도 안 되거니와, 청중과 끊임없이 상호작용하며 이야기의 맛을 살려 설화를 구연해낼 수 있어야 하기 때문이다. 특히 이야기판 활용 수업에서는 화자와 비슷한 언어적 수준을 가지고 있는, 다시 말해 화자와 마찬가지로 언어적 능력이 부족한 외국인 학습자들을 청중으로 하기 때문에 더욱 전략적 능력의 사용이 강조된다.

이에, 이 연구에서는 부족한 언어 능력을 보상하기 위해 나타나는 의사소통 전략⁸⁰⁾과 전통적 이야기판에서 이야기를 효과적으로 구연하기 위해 나타나는 의사소통 전략⁸¹⁾을 참고하여, 이야기판에서 필요한 한국어 학습자의 의사소통 전략 유형을 다음과 같이 제시하였다.

80) 진제희(2000a)는 의사소통 전략을 다음과 같이 정리하였는데, 이 연구에서는 이를 참고로 논의를 진행하였다.

1	주제 회피	회피 전략
2	메시지 포기	
3	코드 전환	제 1언어 근거 전략
4	외국어화	
5	직역	
6	풀어 말하기	제 2언어 근거 전략
7	유사어	
8	신조어	
9	비언어적 전략	
10	도움 요청	

81) 일상적인 의사소통의 상황에서 효과적으로 의미를 전달하기 위해 나타나는 전략의 양상과, 구술 상황에서 이야기를 효과적으로 구연하기 위해 나타나는 전략의 양상을 함께 고려하는 차원에서 김현주(1997)와 김미형(2004)의 연구를 참고하였다.

수동적 전략	도움 요청 전략		직접적 요청		
			간접적 요청	불확신의 명백한 상위 언어적 신호	
				불확신의 암시적 신호	
능동적 전략	언어적 전략	보상 전략	제 1언어 근거 전략	코드 전환	
				외국어화	
				직 역	
			제 2언어 근거 전략	풀어 말하기	
				유사어	
				신조어	
		구연 전략	결속 전략	회 귀	
				환 원	
				병 행	
				분 절	
				자가 교정	
			담화 전략	주의 끌기	
				말건넌의 어투	
				웃음을 유발하는 표현	
		반언어적 전략		발음, 조음, 고저, 어조, 속도, 크기 등	
		비언어적 전략		행위만 있는 비언어적 행위	
				언어적 표현이 있는 비언어적 행위	

표 5 이야기판에서 필요한 한국어 학습자의 의사소통 전략 유형

이야기판에서 필요한 한국어 학습자의 의사소통 전략은 크게 수동적 전략과 능동적 전략으로 나누어 볼 수 있다. 수동적 전략이 다른 사람에게 도움을 요청하여 문제를 해결하고자 하는 전략이라면, 능동적 전략은 자기 주도적으로 문제를 해결하고자 하는 전략이다. 수동적 전략에는 도움요청 전략이, 능동적 전략에는 언어적 전략과 반언어적 전략, 비언어적 전략이 있다.

도움요청 전략은 학습자가 자신의 의사소통 문제에 대해서 상대방에게

도움을 요청하는 전략으로, ‘직접적 요청’에는 분명히 말해 달라고 요구하기, 반복 요청하기 등이 포함된다. ‘간접적 요청’의 의사소통 기능은 본래 Faerch & Kasper(1983)가 의도했던 것⁸²⁾보다, “자신의 생각이나 태도를 직접적으로 표현하지 못하고 예들어서 우회적이고 간접적인 방식으로”⁸³⁾ 말하는 한국의 전통적인 언어문화에서 그 의미가 더욱 강조된다.

(33) 참 암소가 옷 한 벌을 꽃신타구 옷 한 벌을 갖다 뵈드래요. 그래서,
“그거를 입구 발리 가라.”구.

그래 인제 나라에서는 무슨 일이 아니라, 정말 저거죠? [청중: 간택 받는 거, 간택에 나가는 거죠?] 예, 그래서 그 신발을 신구 그 옷을 입구 이리구 나라를—간택 받는 데루 가는데, 저는 인제 뽕힐라구 가는 게 아니라 구경가는 거예요.⁸⁴⁾

(33)에서 청중이 ‘기억 상기하기’ 청자 반응을 보이는 이유는 화자가 청자에게 직접적으로 도움을 요청했기 때문이다. ‘기억 상기하기’ 청자 반응은 화자의 도움요청 전략에 대한 응답으로 나타난다.

언어적 전략은 부족한 언어 능력을 보완하기 위한 ‘보상 전략’과 효과적으로 이야기를 이끌어가기 위한 ‘구연 전략’으로 나누었다. 보상 전략에서 제 1언어 근거 전략은 ‘전이의 오류’라는 측면에서 교수 학습 대상이 되지 않지만, 적극적인 문제해결의 의지를 보인다는 점에서 따로 배제하지 않았다. 이와 달리 제 2언어 근거 전략에서 ‘풀어 말하기’는 적극적인 교수 학습의 대상이다.⁸⁵⁾ 진제희(2000a:188~189)에 따르면, 풀어 말하기 전략은 학습자가 목표어의 적당한 용어나 구조를 사용하는 대신에, 표현하고자 하

82) Faerch & Kasper(1983)는 상호작용적 관점으로 다음과 같이 의사소통 전략을 분류한 바 있다.

소극적 전략	제2 언어 학습자가 스스로 문제를 해결하기로 결정하고서 상대방에게 자신이 의도한 의미를 성공적으로 전달할 때 사용한 전략		
적극적 전략	도움 요청 전략	직접적 요청	
		간접적 요청	불확신의 명백한 상위 언어적 신호 불확신의 암시적 신호

83) 정현숙 외(2008), 『사회인을 위한 효과적 의사소통 교육 연구』, 국립국어원·MBC문화방송, p. 19.

84) 한국정신문화연구원(1981), 위의 책, p.787.

85) 이는 어휘 교육의 측면에서 말하기 전략의 활성화를 주장한 이정화(2010)의 연구와 같은 입장을 취한다.

는 대상 또는 행동의 특징적인 요소를 예로 들거나 묘사하는 것이라고 한다. 이는 학습자들이 이미 소유하고 있는 제 2언어 지식을 활용하는 것이므로 제 2언어 사용을 유창하게 하는 데 도움이 된다.

(34) “대문을 닫아 놓고서 살으라.”

고 임금이 그랬고, 말하자면 시방으로서는 출장이나 갔는가? 그랬ندی, 어떻게 쏫조시가 거시기를 무엇을 꿰여갖고 왔드라네. 죽을 길여(꿰여) 갖고 와서,⁸⁶⁾

(34)에서 화자는 임금이 무슨 일로 콩조지에게 문단속을 당부하고 자리를 비웠는지 정확하게 기억해내는 대신, ‘출장’이라는 현대어를 사용하여 이야기의 흐름을 이어갔다. 임금이 부득이한 이유로 잠시 집을 비웠다는 의미만 전하면 되기 때문에, 그러한 의미를 내포하고 있는 유사어로 대체한 것이다.

구연 전략은 결속 전략과 담화 전략으로 나뉜다. 결속 전략에서 단어나 구, 절, 문장의 ‘회귀’, ‘환원’, ‘병행’이 나타나는 이유는, 음성언어의 일회적인 특성상 앞에서 말한 것을 되풀이하거나 풀어서 말하지 않으면 청자뿐만 아니라 화자도 이야기의 본 줄거리에서 벗어날 우려가 있기 때문이다. 또 화자는 말을 하고 있는 동안에도 다음에 무엇을 말해야 할지 신경 써야 하는데, 다음에 말할 것을 찾을 때까지 침묵하기보다는 무엇인가를 되풀이하는 편이 낫다.⁸⁷⁾ ‘환원’이란 하나의 대상을 하나의 시각이나 초점에서 말하는 데 그치지 않고 그 대상을 다른 시각이나 초점에서 서술해줌으로써 청자의 이해를 돕는 것을 의미한다. ‘분절’은 화자가 발화의 내용을 청자에게 이해시키면서 차츰 이야기를 전개해 나가는 방식이며, ‘자가 교정’은 화자가 스스로 잘못 발화한 말을 교정하는 방식이다. 이는 도치나 부연 등의 형태로 나타나기도 한다.

(35) 신발을 한 짝은 잊어 버렸ندی, 신발을 한 짝을 잊어 버렸ندی, 그것 나라 임금이 좇었다고 허지. 나라 임금이 좇었다고 허지. 나라 임금이 주워 가지고 쏫조시 콩조시

86) 한국정신문화연구원(1980), 위의 책, pp.271~272.

87) 윌터J.웅, 이기우·임명진 역(1995), 『구술문화와 문자문화』, 문예출판사, pp. 65~67 참조.

를 주었어. 콩조시를 주었는디, 그놈을 주워 가지고 집으로 가지고 와서, 나라 임금
님을 따라 갔어.⁸⁸⁾

(36) 그런데 그 진신을, 인제 그 아드님이—왕자가 그걸 집었대요. 집어가지구 그 신발
맞는 사람이 내 아내—왕비가 될 사람인데…이 간택나슨 규수들 발에다 아무리 신
켜봐두 맞는 자가 없어요.⁸⁹⁾

(37) 그런데 팔쥐가 제 발에 그냥 억지루 들어갈려니 발이 먹설이 많아서 들어가요? 그
러니깐 콩쥐 어머니가—인저 팔쥐 어머니가…이 콩쥐가 인제 신었어, 그걸.⁹⁰⁾

(38) 아궁지에다 넣(넣었)더니 아궁지에서 그게 타가주구, 이웃집 아주머니가 불씨가 꺼
져서 불시를 구허러 거기 갔는데, 그렇게 아궁지를 헤치니까는 [그 얘기가 얘기같
지가 않아. 왕비가 됐다며 어떻게 이웃집에서 불씨를 얻으러 와요? 궁인—궁안일
텐데 그렇잖아요? 이 아마 대신의 며느리인가봐. 왕비가 아냐. 대신의 며느리지.]
인제 그래서 참 불씨를 얻으러 왔는데 구슬 하나가—그 굴리니까 구슬 하나가 나왔
어요.⁹¹⁾

(39) 그래설랑에 엉엉 울면서— 우니까루 두꺼비란 놈이 엄금엄금 기어 들어오더라고요.

“콩쥐야 콩쥐야, 왜 우니?”

“애고, 밭 빠진 솥에 밥 한 솥 해놓으라니 어떡하면 좋으냐?”

“내 앞드릴 테니 밥해라.”

두꺼비가 앞드렸는데, 밥을 물 하나 안 새고 밥이 되거든. 그래 인저 울면서 엉엉
밥을 해 놓으니까, 구렁이가 슬슬 거 들어오며,

“콩쥐야, 콩쥐야 왜 우니?”

“에이고 밭 빠진 독에다 물을 한 독 길어다 부라니 어떡하면 좋으냐?”

“내 앞드릴 께 여기다 뵈라.”

앞드리니까 하나도 안 새고 한 독을 길어다 부었지.⁹²⁾

(40) “콩쥐야, 콩쥐야, 왜 우니?”

그러니,

“잔칠 먹으러 오라는 데 옷이 있어야 가지.”

88) 한국정신문화연구원(1980), 위의 책, p.271.

89) 한국정신문화연구원(1981), 위의 책, p.781.

90) 한국정신문화연구원(1981), 위의 책, pp.781~782.

91) 한국정신문화연구원(1981), 위의 책, p.788.

92) 한국정신문화연구원(1984), 위의 책, p.462.

“햇대에 가봐라.”

햇대에 가보니, 좋은 옷이 한 벌이 걸려 있단 말이야. 또 엉엉 울지.

“콩쥐야, 콩쥐야, 왜 우니?”

“신이 있어야 가지.”

“건넌방에 가 봐라”

건넌방에 가니까 또 신 한 켤레가 있거든. 신으니까 꼭 맞는단 말이야. 신었지. 또 엉엉 우니까,

“콩쥐야, 콩쥐야, 왜 우니?”

“가마가 있어야 가지.”

사랑마당에 가봐라. 가보니까, 또 가마가 있거든. 또 엉엉 우니까,

“콩쥐야, 콩쥐야, 왜 우니?”

“하인이 있어야 가지.”

“사랑방에 가 봐라.”

사랑방에 가보니 하인이 있어. 그래 타고 간단 말이야.

(35)를 살펴보면, 화자가 이야기를 분절하여 반복적이고 점층적으로 구연하는 것을 확인할 수 있다. 반복과 점층을 통해 화자는 앞서 언급한 내용을 회귀하며 이야기를 이어나간다. (36)에서는 화자가 환원을 통해 청자의 이해를 돕고 있다. (37), (38)에서는 화자의 자가 교정 양상을 살펴볼 수 있는데, (38)에서와 같이 화자가 이야기의 논리성을 갖추기 위해 자가 교정을 하기도 한다. (39), (40)에서는 화자가 같은 이야기 구조를 반복적으로 사용하는 것을 확인할 수 있다. 이렇게 이야기의 구조를 병행해서 표현하는 방법을 통해 화자는 이야기의 요소만 바뀌가면서 용이하게 이야기를 구연할 수 있다.

담화 전략은 담화 안에서 청자와의 상호작용이 강조된 전략으로, ‘주의 끌기,’ ‘말건넌의 어투,’ ‘웃음을 유발하는 표현’이 있다. 주의 끌기는 이야기의 주도권을 잡는 것을 의미하는데, 시간을 끌기 위해 군말을 사용하는 것도 이야기의 주도권을 놓지 않으려는 의도로 주의 끌기에 해당한다. 말건넌의 어투는 이야기의 전달 효과를 높이고, 화자가 청자의 관심과 참여를 이끌어내려고 하는 전략이다. 이는 청자와의 친화를 도모하는 기능을 한다. “~한다 이거야, 응?”, “알았어요?” 등으로 청자의 이해를 확인하는 것도 말건넌의 어투에 해당한다. 웃음을 유발하는 표현은 청자의 흥미와

호응을 유발하기 위한 전략이다.

(41) 그래서 인자, 그런개 그 곳을 보러 오라고 했는디, 그놈을 다 해노고 언제 가겠어? 그런개로 물을 질러다 붓으면 빠져 버리고 빠져 버리고. 울어쌔서(울어 대면서), 아들(아이들) 마음이 저만할 때 [10~12살 먹은 애를 가리키며] 그것 뿐인개. 그놈을 빠져버리면 울었쌔서,
“언제 이 솥을 채워서 가면서, 물을 하나 질어 놓고 곳을 보러갈꺼냐?”⁹³⁾

(42) 이 간택나슨 규수들 발에다 아무리 신켜봐두 맞는 자가 없어요. 그래서 이거 맞는—맞는 사람을 참 알아—점고(點考)해 드리라니까는, 쿵쥬 신발이 아니예요? 그런데 팔쥬가 제 발에 그냥 억지루 들어갈려니 발이 먹설이 많아서 들어가요?⁹⁴⁾

(43) 아궁지에다 넣(넣었)더니 아궁지에서 그게 타가주구, 이웃집 아주머니가 불씨가 꺼져서 불시를 구허러 거기 갔는데, 그렇게 아궁지를 헤치니까는 [그 얘기가 얘기같지가 않아. 왕비가 됐다며 어떻게 이웃집에서 불씨를 얻으러 와요? 궁인—궁안일텐데 그렇잖아요? 이 아마 대신의 며누리인가봐. 왕비가 아냐. 대신의 며누리지.] 인제 그래서 참 불씨를 얻으러 왔는데 구슬 하나가—그 굴리니까 구슬 하나가 나왔어요.⁹⁵⁾

(44) 캄캄해서 막 버려가며 그 물을 퍼 냈대. 퍼낸개 그놈이 그만 속은 쪽 빠져 도망가 빠리고, 솥은 구녕이 췌[일동: 웃음] 허드라네.⁹⁶⁾

(45) 옆드린 걸 똥구녕을 번쩍 들어서 연못에다 집어 들뜨렸지. 그래 죽었어.⁹⁷⁾

(41)에서 화자는 이야기를 구연하는 중에 이야기판의 상황을 이야기에 끌어와 청자의 주의를 끌고 있다. (42), (43)에서는 화자가 청자에게 말건넌 념의 어투로 이야기하고 있는 것을 볼 수 있는데, (43)의 화자는 이야기의 논리성을 갖추기 위해 자가 교정을 하면서 청자에게 직접 말을 건네 청자의 동의를 구하고 있다. (44), (45)에서는 웃음을 유발하는 표현을 살펴볼

93) 한국정신문화연구원(1980), 위의 책, p.270.

94) 한국정신문화연구원(1981), 위의 책, p.781.

95) 한국정신문화연구원(1981), 위의 책, p.788.

96) 한국정신문화연구원(1980), 위의 책, p.362.

97) 한국정신문화연구원(1984), 위의 책, p.464.

수 있다. (45)는 팔쥐가 콩쥐를 연못에 밀어 넣는 장면인데, 청자의 웃음을 유발하기 위해 ‘똥구역을 번쩍 들어서’라는 표현을 사용하고 있다.

반언어적 전략은 “언어 표현에 직접적으로 매개되어 의미 작용을 하는 발음, 조음, 고저, 어조, 속도, 크기”⁹⁸⁾, 호흡⁹⁹⁾ 등을 상황에 알맞게 구사하는 전략을 말한다. 반언어적 전략을 어떻게 구사하느냐에 따라 말의 의미, 화자의 태도 등이 다르게 전달되고 이야기의 단조로움을 피할 수 있다.

비언어적 전략은 문화마다 다르게 나타나는 것이기 때문에, 학습자가 매우 유의해서 배워야 할 항목이다. 이 연구에서 다루는 비언어적 전략은 신체 언어를 의미하는데, 이를 통해서 이야기의 전달력을 높일 수 있다. 월터J.웅(1995:107)에 의하면, “말은 언제나 전체적인 생존상황의 어느 양상이며 그렇기 때문에 언제나 신체를 사용하게 된다. 단지 목소리 내는 것을 초월하여 신체의 움직임이란 구술적 대화에 우발적으로 붙여지거나 억지로 붙여진 것이 아니고 도리어 자연스럽게 피하기 어려운 것이기도 하다”고 하였다. 따라서 비언어적 표현은 직접적인 행위교육이 필수적이다. 비언어적 전략에는 ‘행위만 있는 비언어적 행위’뿐만 아니라, ‘관용표현이 있는 비언어적 행위’가 포함되는데, 이는 언어적인 요소와 비언어적인 요소를 함께 가르칠 수 있는 내용이 된다.

(46) 갱피를 찢래야—찢래니 수가 없어요. 찢어져야죠. 그러니 이렇게 앉아 있으니까는,
[우두커니 앉아 먼 하늘을 보는 모습을 하며] 새들이 그냥 죄(모두) 내려와 앉아서
참 재잘거리구 그러니깐,¹⁰⁰⁾

(47) 하! 요런 [손으로 표시하는 동작] 소두방(술뚜껑) 꼭 같은 뚜꺼비 하나가 이제 엉금엉금 오더니,¹⁰¹⁾

(48) 참, 꽃이 이렇게 환하게 피었는데, 요놈의 계집애가 고개를 꺾을라구 인제 꽃핀 게

98) 이는 교육과학기술부의 『2009 개정 교육과정 화법작문 해설서』에서 정의한 바에 따른다.

99) 이 연구에서는 화자가 의미하고자 하는 바에 따라 발화에 휴지를 두는 것을 반어적 표현이라 보고 ‘호흡’이라 지칭하였다.

100) 한국정신문화연구원(1981), 위의 책, p.787.

101) 한국정신문화연구원(1980), 위의 책, p.361.

좋아서 인제 그걸 꺾으러 들어가니까—꺾으러 들어갔대. 이렇게 꺾으러 들어갔는데,
그냥 그러니까 가서 귀신이 되었죠. 그냥 요렇게 손목을 확 잡아 댕겨가지구서는
콩쥐 팔쥐가 다 빠졌더라유.¹⁰²⁾

(46), (47), (48)에서는 화자가 이야기를 구연하면서 자연스럽게 비언어적
행동을 수반하여 청자의 이해를 돕고 있는 것을 확인할 수 있다.

교사는 이야기 구연 시 말하기 전략을 적극적으로 사용하여 시범을 보
이는 한편, 전략의 방법을 명시적으로 학습자에게 학습시킨다.



102) 한국정신문화연구원(1984), 위의 책, p.251.

5. 말하기 주도권 이양

강소영(2007:81)에 따르면, “구어담화는 비공식적이고 편안하며, 주제 전환이 빠르고 형식에 매이지 않음이 특징이다. 또한 누구를 화자라고 칭해야 할지 모를 만큼 대화 방향이 쉽게 바뀌며 언어적, 비언어적 반응이 화자와 청자 사이에서 동시에 일어나 말 겹침, 말 더듬, 말의 분절 등이 자주 연출되곤 한다”고 한다. 따라서 실제적인 구어담화를 언어 교육 환경에서 그대로 사용하기에는 무리가 있다. 끊임없이 변화하는 담화의 주제를 교사가 계획하고 통제할 수 없기 때문이다. 하지만 이야기판은 다르다. 정해진 이야기가 일정한 제약으로 작용하기 때문에, 교사의 예측이 가능하다.

외국인 학습자는 모국어로 고차원적인 사고 활동을 할 수 있지만, 목표어에서 언어적 능력이 부족한 화자이다. 조수진(2010:94~95) 역시 외국인 학습자에게는 고차원적인 사고 활동을 촉진하는 것을 목표로 하는 국어 교육에서와 같이, 이야기 거리를 생성하는 활동이 중요하지 않다고 언급한 바 있다. 외국인 학습자에게는 어떻게 표현하느냐의 문제가 중요하기 때문에, 해당 부분에 학습자가 집중할 수 있도록 나머지 부분의 공백을 채워주는 것이 훨씬 효율적일 것이다. 이야기판에서 주어지는 설화 제재는 학습자에게 ‘말할 거리’로 작용하여 학습자가 ‘표현’에 좀 더 치중할 수 있도록 돕는다.

외국인 학습자에게 말하기는 고난도의 언어활동이다. 학습자가 이야기의 주도권을 잡아갈 수 있도록 말하기의 책임을 학습자에게 점진적으로 이양하면서, 단계적으로 말하기 활동을 구상할 필요가 있다. 또한, 지식의 학습이 곧 수행으로 이어질 수 있도록, 입력과 출력의 관계를 긴밀히 해두어야 한다. 교사는 이야기판을 통해 학습자의 능동적인 수행을 이끌어 내고 자발적인 몰입을 유도하면서, 안내자로서의 역할을 한다. 이야기판을 도입한 초기에, 학습자는 전적으로 교사에게 의존한다.

Claire Kramsch(2000:6~8)는 한 집단의 구성원들이 언어를 구사하는 방식에는 그 집단의 태도, 믿음, 가치가 반영된다고 하였다. 그것은 그들이

말할 내용, 말하지 않을 내용, 말하는 방식 등을 결정한다. 다시 말해, 그들 언어의 문법적, 어휘적, 음운론적 자질 뿐만 아니라, 이야기하는 주제, 정보를 제시하는 방식, 그들이 상호작용하는 방식, 즉 한 집단 구성원들의 담화론적 특징이 그들을 다른 집단의 구성원들과 구분시킨다. 이야기판의 화자가 이야기를 이끌어가는 방식, 이야기 속의 인물들이 상호작용하는 방식은 모국어 화자의 담화론적 특징을 그대로 담고 있다. 외국인 학습자는 이야기의 구연을 통해 모국어 화자가 이야기하는 주제나 정보를 제시하는 방식, 또는 다른 사람과 상호작용하는 방식 등을 체득한다.

이렌 탕바(2009:50)에 따르면, “의미는 표현들의 소리나 문자의 물질성을 통해서만 접근할 수 있다는 점에서, 우리는 당연히 의미를 만드는 기표적 형태의 형상에 따라 의미를 이해하게 된다”고 한다. 모국어 화자는 모국어를 통해 사고하고, 그 결과를 구어를 통해 즉각적으로 산출해낸다.¹⁰³⁾ 따라서 모국어 화자의 발화는 모국어에 내포된 의미의 인지 구조를 반영한다. 외국인 학습자는 자국의 언어에 따라 사고하고, 이를 다시 목표어로 전환하는 과정을 거친다. 즉각적인 구어의 산출에서 목표어의 의미 인지 구조를 반영하기란 매우 어려운 일이다. 외국인 학습자가 목표어로 글을 소리 내어 읽거나 말하기를 수행할 때, 말의 호흡이나 억양이 모국어 화자와 달라지는 것은 이 때문이다. 따라서 말하기 능력을 신장시키기 위해서는 목표어의 호흡과 억양을 익히는 것이 필요한데, 모국어 화자에 의해 구연된 설화 자료는 그에 알맞은 연습 제재가 된다.

이야기판 활용 수업에서 학습자가 말하기 활동을 하기 위해서는 먼저, 이야기를 듣고 이해하는 과정이 필요하다. 홍여찬(2002:8)에 의하면, “이야기 이해는 그 속의 주요한 아이디어를 찾아내고, 내용 중에 나타나는 사건의 인과관계를 추리는 과정을 말한다. 그리고 그 속의 사건을 시간적, 공간적인 순서로 나열하며, 주어진 정보를 통해서 내용을 추리하는 것이다. 나아가, 추리된 정보를 사용하여 이야기의 성격을 판단하며, 그 내용 속의

103) 구어에서 생각과 표현의 생산 과정은 순차적인 선조성을 지닌다. 곧 생각한 것을 그대로 이어갈 수 있는 행위만 가능하다. 왜냐하면 구어에서는, 생각한 것을 머릿속에 두어서는 표현이 되지 못할뿐더러, 머릿속에서 기억하며 표현을 고쳐내기란 매우 어려우므로, 즉각즉각 발화할 수밖에 없기 때문이다.(김미형, 2004:48)

사건을 요약해야 하는 것”이다. 설화는 기본적으로 시간적인 순서로 이루어져 있고 그 구성이 단순하기 때문에 학습자가 접근하기 용이한 제재이다. 하지만 시간적 제약이 존재하는 듣기 활동은 학습자에게 부담이 될 수밖에 없다. 따라서 이야기판 활용 수업 초기에는 학습자가 듣기 활동에서 말하기에 필요한 정보를 원활하게 습득할 수 있도록 교사의 적극적인 도움이 필요하다. 학습자의 듣기 활동을 돕기 위한 ‘듣기 전 자료’는 이야기판 활용 수업의 목표에 따라 달라진다. 구어체 연습에 초점을 둔다면 구어 문형을, 이야기의 구조와 표현방식에 주안점을 둔다면 줄거리를, 말하기 전략을 연습시키기 위해서라면 전략이 사용되는 담화 상황을 맥락에서 떼어내어 부분적으로 제시할 수 있다. 여기에서 말하는 맥락이란 이야기 속 등장인물 간의 관계, 이야기를 형성하고 있는 사건 등의 정보를 말한다.

듣기 활동에 앞서 구어 문형을 명시적으로 제시하는 것은 듣기 활동 시, 학습자가 목표 문형에 주의를 기울이도록 유도할 수 있다. 미리 제시된 줄거리를 통해 이야기의 흐름을 놓치지 않고 듣는 연습은 학습자에게 이야기에 대한 감각을 심어준다. 이러한 연습 과정을 거친 후에 줄거리가 주어지지 않은 채 오로지 듣기로만 이루어진 이해 활동에서, 학습자는 그 의미를 전달하는 정확한 형태를 회상해 낼 수는 없다 하더라도 텍스트의 의미는 획득해야 한다. 본래 인간은 들은 것을 정확하게 단어 그대로 기억할 수 없다. 그래서 텍스트를 다시 구조화할 때 학습자들은 이미 익숙한 형태를 사용하게 된다. 이는 학습자에게 내재된 언어 능력을 수행의 차원으로 이끌어 낸다는 점에서 교육적 의의를 지닌다.¹⁰⁴⁾ 한편, 말하기 전략은 담화 상황의 맥락과 긴밀하게 연결되어 있다. 듣기를 통해 담화 텍스트의 맥락을 찾아보는 연습은, 외국인 학습자에게 담화 맥락에 따라 달라지는 말하기 전략의 양상을 인지하도록 도와준다.

이제는 입력된 자료를 출력하는 연습을 단계적으로 거치게 되는데, 처음에는 그림 등과 같은 시청각 자료에 의존하여 이야기를 진행할 수 있도록 한다. 학습자가 간혹 어려움을 겪기는 하지만 다른 자료에 의존하지 않고 혼자서 이야기를 진행해 나갈 수 있는 정도가 되면, 교사 발화를 통해 학

104) 이정화(2010)은 같은 맥락에서 ‘풀어 말하기’ 전략의 효과를 논의한 바 있다.

습자의 말하기 의지를 북돋아가며 이야기를 완결할 수 있도록 돕는다. 교사는 질문을 통해 학습자의 기억을 상기시킬 수 있는데, 이는 이야기판에서 청자 반응의 모습을 띄게 된다.

(49) 김 우순: (중략) 응, 그렇게 해서, 인도환생해서 잘 살았대유.

[채록자: 팔쥐는 어떻게 됐나요?]

김 우순: 팔쥐는 모녀가 다 직석에서 쫓겨났지.¹⁰⁵⁾

(49)에서는 채록자가 청자의 역할을 수행하고 있는데, 화자가 결말 부분에서 콩쥐의 이야기만 구연하고 마치려 하자, 팔쥐에 대해 물으면서 부족한 정보를 요구하고 있다. 이처럼 교사는 이야기판 활용 수업에서 강조하고자 하는 부분을 학습자에게 질문함으로써 학습자의 발화를 유도할 수 있다. 교사는 이러한 청자 역할을 점차 다른 학습자에게 넘기고, 이야기판이 자동적으로 형성되도록 유도한다. 이러한 과정을 거치면서, 학습자는 이야기의 흐름을 벗어나지 않고 이야기를 완결하는 것에서 나아가, 풍부한 표현을 동원하여 이야기의 묘미를 살리고 이야기를 즐기는 것에까지 도달하게 된다.

이야기판은 화자와 청자 간의 자유로운 의사소통을 전제로 하지만, 한편의 이야기가 성공적으로 구연되기 위해서는 기본적으로 이야기판의 화자가 이야기의 주도권을 확실하게 잡고 있어야 한다. 이야기판 활용 수업에서 학습자가 이야기의 주도권을 잡으려면, 이야기의 구조와 표현방식을 정확히 이해하고 말하기 전략을 적절히 사용하면서 구어로 말할 수 있어야 한다. 그러기 위해서는 학습자가 말하기의 책임을 스스로 감당하고자 하는 노력을 해야 한다. 또한, 학습자는 이야기를 구연하는 과정에서 설화에 담긴 한국의 문화적인 요소에 대한 자신의 견해를 드러낼 수 있다. 이는 이야기판의 화자가 이야기를 구연하는 과정에서 자신의 세계관을 구현하는 것과 동일한 방식으로 이루어진다. 이야기판 활용 수업에서 화자는 청자와의 상호작용을 통해 문화적 차이에 대한 다양한 논의를 이끌어 낼 수 있다.

105) 최운식(2002), 『한국구전설화집4 (서산·태안편)』, 민속원, p. 413.

한편, 이러한 학습자의 말하기 활동에서 교사는 학습자의 언어 능력을
가시적으로 확인해볼 수 있다. 교사는 이야기판 활용 수업 전반에 걸쳐서
학습자의 수준을 점검하고, 다음 수업의 목표를 설정해야 한다.



Ⅲ. 이야기판 활용 수업의 실제

1. 이야기판 활용 수업의 단계적 구성 방안

1) 이야기판을 활용한 단계적 수업 모형

이 연구에서는 이야기판을 활용하기에 적합한 대상으로 중급 학습자를 설정하고 있다. 구어에 대한 메타 언어적 사고를 촉진하고 이야기 활동을 수행하려면, 기초적인 어휘 능력과 문법 능력이 바탕이 되어야 하기 때문이다. 단계적 수업 모형으로 도식화되는 말하기 주도권 이양 활동은, 교실 환경에서 이야기판이 자동적으로 활성화되는 것을 궁극적인 목표로 한다. 활성화된 이야기판에서 말하기의 책임은 온전히 학습자의 몫이다. 단계적 수업 모형은 교사가 이야기판을 활성화하기 위해 어떠한 연습 과정을 거쳐야 하는지 보여준다.

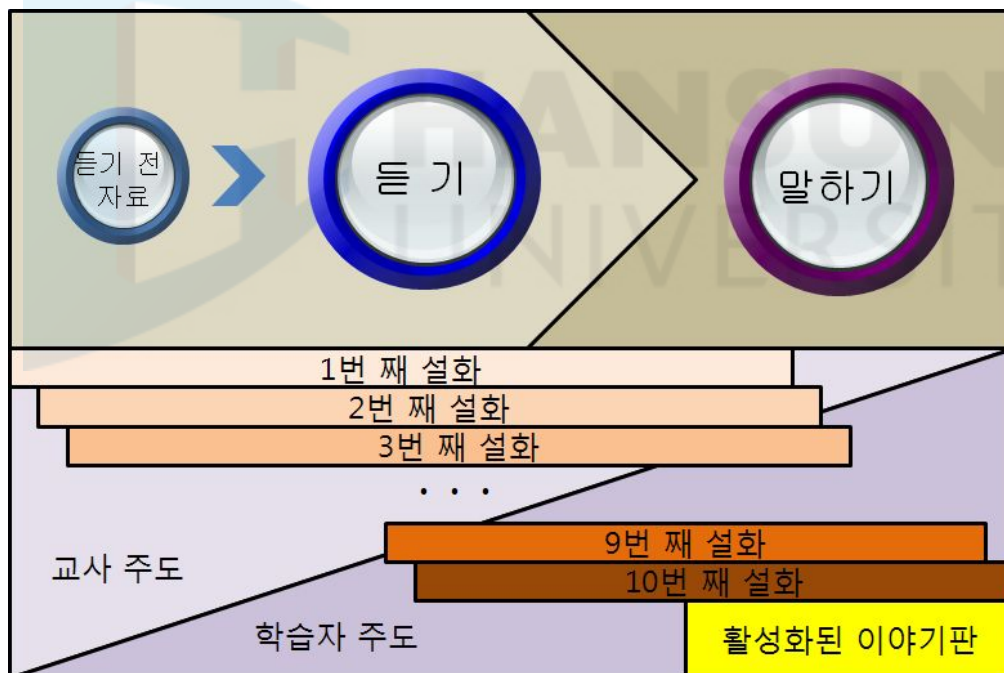


그림 1 이야기판을 활용한 단계적 수업 모형(12주차 기준)

위의 수업 모형을 횡적으로 보면 ‘말하기’ 활동을 출력하기 위해, 듣기가 입력 텍스트로 선행 학습되는 것을 알 수 있다. 여기에서 듣기 전 자료는 듣기를 연습하기 위한 발판으로 작용한다. 다시 종적으로 접근하면, 하나의 설화가 구연될 때마다 듣기 전 자료에 의존하는 정도를 줄이면서 말하기 활동을 확장하는 것을 볼 수 있다. 또한 교사의 주도로 이루어지는 활동에서 학습자 스스로 주도하는 활동으로 변모해 간다.

이야기판을 향유하기까지는 총 60~72시간 정도의 교수·학습 시간이 필요하다고 보았는데, 이는 1차시에 2시간 씩 3차시에 걸쳐 한 주에 한 편의 설화를 교수·학습하도록 계획한 것이다. 연습 활동은 8~10편 정도의 설화를 통해 8~10주에 걸쳐서 이루어지며, 나머지 2주는 활성화된 이야기판을 경험하고 즐기는 시간으로 운용된다.

학습자의 인원수를 10명 내외로 구성하여, 한 편의 설화를 기본적으로 네 사람이 구연하도록 계획한 것이다. 한 학습자는 적어도 4편의 설화를 전체 학습자 앞에서 구연하게 되며, 나머지 2주 동안 본인이 준비한 이야기 1편과 자국의 설화 1편을 이야기판에서 구연할 기회를 가진다.

이에 따라 이야기판 활용 수업은 총 10~12주차에 걸쳐 이루어지는데, 대학기관의 언어교육원뿐만 아니라 여러 교육기관에서 각각의 커리큘럼에 따라 융통성 있게 조절할 수 있다.

언어적 능력이 부족한 외국인 학습자에게 처음부터 듣기 텍스트를 제공하는 것은 무리가 따른다. 따라서 듣기 전 자료로 연습하는 과정을 거쳐, 단계적으로 듣기 텍스트에서 말하기 활동으로 나아가는 것이 바람직하다. 교사는 새로운 설화를 도입할 때마다 듣기 전 자료에 의존하는 정도를 줄이면서 말하기 활동을 확대하여, 학습자가 점차 자기 주도적으로 풍부한 말하기 활동을 수행할 수 있도록 유도한다. 8~10주 과정의 연습을 마친 후에는, 학습자가 이야기판의 듣고 말하기 활동에서 자유로워져야 한다. 수업의 난이도는 입력 텍스트의 가감 여부와 말하기 활동의 수준으로 결정되는데, 이를 학습자의 수준과 교실의 여건에 따라 교사가 알맞게 조절해 가면서 점차 단계를 높여 나가는 것이 필요하다.

하나의 이야기가 3차시에 걸쳐 교수·학습된다고 하였는데, 첫 번째 차시에는 듣기 활동이 주를 이룬다. 이는 말하기 활동을 위한 준비 과정으로, 학습자에게 말하기 활동의 제재를 제공하고 텍스트와 관련된 제반사항을 명시적으로 교수·학습하는 것을 목적으로 한다. 두 번째 차시부터 본격적인 말하기 활동으로 들어가는데, 처음에는 간단하게 줄거리를 이야기하는 것에서 점차 세부적인 묘사를 덧붙여 이야기하는 활동으로 나아간다. 한 편의 설화가 여러 번 재연될 시에 학습자의 흥미가 떨어질 수 있으므로, 보통 한 차시에 2~3명 정도 구연하는 것이 적당하다고 여겨진다.

2) 이야기판을 활용한 교수 학습 방법

박영순 외(2006:383)에서 제시한 한국어 말하기 교수 학습 모형을 참고하여, 이야기판 활용 수업의 한국어 말하기 교수 학습 모형을 제시하면 다음과 같다. 아래 모형은 설화 한 편의 수업 절차를 보여주고 있다.

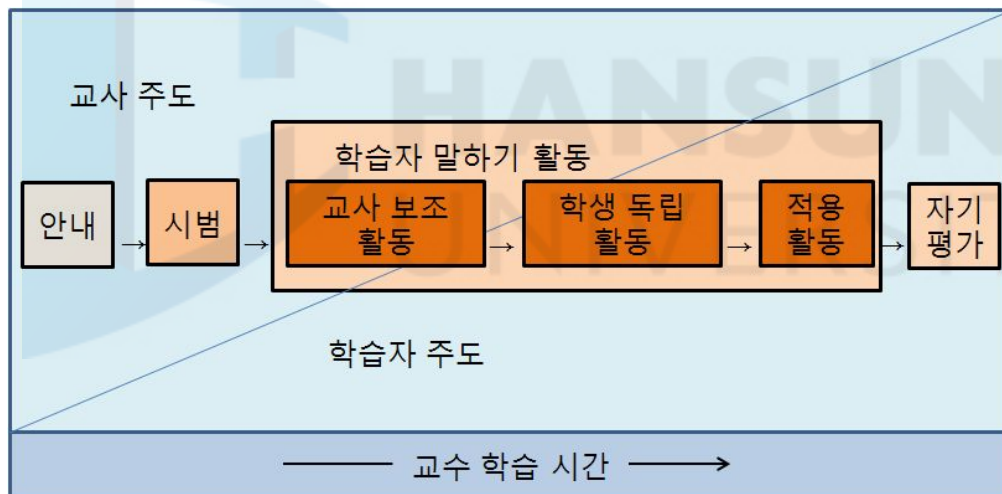


그림 2 이야기판 활용 수업의 한국어 말하기 교수 학습 모형

‘안내’는 학습자의 말하기 활동을 위한 위밍업 단계이다. 학습자의 흥미를 유발하는 활동, 본 차시의 수업을 위해 전 차시의 내용을 상기하는 활동 등이 모두 여기에 해당한다.

‘시범’은 일차적으로 교사가 구연을 통해 학습자에게 이야기를 제공하는 단계이다. 교사는 이야기의 구조와 표현방식을 기반으로 말하기 전략을 적절히 사용하면서 구어로 이야기를 구연하게 된다. 교사의 구연은 학습자에게 시범이 되는 한편, 학습자의 말하기 활동을 수행하기 위한 제재가 된다. 교사는 이를 통해 한국어 말하기에 필요한 제반 사항을 학습자에게 설명하고, 학습자가 해당 설화의 내용을 파악하여 말하기 활동의 제재로 사용할 수 있도록 돕는다. 한편, 청자 반응에 대한 교사의 시범은 학습자의 말하기 활동 중에 이루어진다.

시범 단계에서 검토해볼 만한 또 다른 방안으로 ‘이야기판의 동영상 자료’를 보여주는 방법이 있다. 이야기판의 실제 양상을 학습자에게 시각적으로 보여줌으로써, 학습자가 이야기판 활용 수업의 전반적인 모습을 예측해볼 수 있게 하는 것이다. 이 경우, 교사가 스스로 시범을 보여야 하는 수업 준비의 부담을 덜 수 있다. 하지만 이야기판의 가장 큰 특징이 화자와 청자 간의 상호작용이라는 점을 고려할 때, 동영상 자료는 학습자와 상호작용할 수 있는 여지가 없다는 측면에서 가급적이면 교사의 주도에 의한 이야기판 활용 수업이 바람직하다고 생각된다. 교사의 주도에 의한 이야기판 활용 수업에서는 이야기판의 도입 단계에서부터 학습자가 이야기판의 상호작용을 경험하면서, 그 대상을 교사에서 점차 다른 학습자로 이양해 갈 수 있기 때문이다.

‘학습자 말하기 활동’은 이야기판 활용 수업이 진행되어 감에 따라, 교사 보조 활동에서 학생 독립 활동으로, 최종적으로는 적용 활동으로 나아간다.

교사 보조 활동 단계에서는 학습자가 학습한 내용을 바탕으로 처음으로 말하기 활동을 시작하게 된다. 교사는 다양한 보조 장치를 통해 학습자의 심적 부담을 줄이고, 학습자가 온전히 한 편의 이야기를 구연할 수 있도록 도와준다. 이때, 학습자가 느끼는 성취감은 후에 학습자가 보조 장치의 도움 없이도 자신감을 가지고 적극적으로 말하기 활동을 수행할 수 있게 하는 원동력이 된다. 이 단계에서부터 교사는 교사 주도의 말하기에서 학생 주도의 말하기로, 말하기의 책임을 점차 학생에게 이양해 나간다.

학생 독립 활동 단계에서는 학습자가 교사의 도움 없이 학습한 내용을 바탕으로 말하기 활동을 하게 되는데, 이야기판 활용 수업에서는 이 단계에서 다른 학습자들의 청자 반응을 활성화하여 학습자 간의 원활한 상호작용을 조성하는 데 주안점을 둔다.

적용 활동은 학습자가 학습한 내용을 종합적으로 이용하여 과제 활동을 수행하는 단계이다. 이야기판 활용 수업에서는 활성화된 이야기판에서 학습자가 자유롭게 말하기 활동을 수행할 수 있는 마지막 2주가 이 단계에 해당한다. 이 연구에서는 이 시점까지 오면 이야기판 활동이 자동화되어, 학습자 간의 자연스러운 피드백이 이루어지는 것과 동시에 학습자의 말하기 욕구가 증대될 것¹⁰⁶⁾이라고 기대한다.

‘자기 평가’는 학습자가 본인의 말하기 활동을 점검하고, 상위 인지적으로 이야기판 활용 수업에 참여할 수 있도록 하는 단계이다.



106) 이야기판이 활성화되면 연행공동체 구성원들의 말하기 욕구가 더욱 강해지는 경향을 보인다고 한다. 심우장(2006:35~36)에서는 “이야기를 직접 구연하기 전까지만 해도 활기를 띠지 않았던 구연자들이 하나같이 이야기를 구연하면서 활기를 얻기 시작”하는 것을 여러 사례에서 공통적으로 확인할 수 있었음을 언급하며, “이야기 구연을 통해 이야기판 활성화에 필요한 에너지를 확보할 수 있었던 것은 이야기 구연이 이루어지면서 이야기판의 다양한 요소들이 활발한 상호작용을 할 수 있는 유기적인 관계 속으로 급격하게 재편되었기 때문”이라고 서술하였다.

2. 이야기판 활용 수업의 제재 준비

설화의 이야기판은 화자가 다른 누군가로부터 들었던 이야기를 청자 앞에서 재현하고, 이것을 청자가 다른 이야기판에서 또 한 명의 화자가 되어 재현하는 것의 순환으로 이루어진다. 이때 각 이야기판의 화자는 동일한 이야기를 구연하지만, 저마다 개성 있는 이야기의 변이를 만들어 낸다. 동일한 화자라 할지라도, 이야기를 구연할 때마다 그 내용이 조금씩 달라진다. 화자가 이야기를 통째로 암기해서 기계적으로 재현하는 것이 아니라, 주요 모티프를 기억해두었다가 이를 확장하고 재구성하는 방식으로 구연하기 때문이다. 이야기판에서 청자는 화자의 이야기를 들으면서 자연스럽게, 이야기의 흐름상 바뀌어서는 안 되는 핵심적인 내용과 수의적으로 변동이 가능한 부분을 구분한다. 오랜 시간 전승을 거듭하면서도 기본적인 모티프가 지켜져 왔다는 것은 전승자 간에 이러한 구분법이 비교적 일치했다는 것을 의미한다.

교사는 설화의 여러 각편 중 한국인에게 널리 알려진 줄거리를 중심으로, 한국어 교육의 측면에서 적절한 화소를 선택한다. 한국인에게 일반적으로 알려진 줄거리를 파악하기 위해서는 어린이용 전래동화를 참고하는 것도 좋은 방법이다. 전래동화는 설화의 여러 각편에서 공통되는 모티프를 추려 구성되어 있을 뿐만 아니라, 이야기판의 전통이 사라진 현대 사회에서 한국인이 설화를 접하는 첫 번째 매체가 되기 때문이다. 하지만 전래동화가 성인 화자에 의해 전승되어 오던 설화에서 어린이의 지적 수준과 감성에 맞게 수정된 것이라는 점을 감안할 때, 성인 학습자를 대상으로 하는 이야기판 활용 수업에서는 삭제된 모티프의 적절한 복원이 필요하다.

다음은 「콩쥐팥쥐」 이야기판 활용 수업에서 사용할 제재의 예시이다.

(1) 콩쥐의 모친 사망

(2) 계모가 팥쥐를 데리고 들어옴

- 계모와 팥쥐가 콩쥐를 구박하지만, 부친은 모름

- (3) 계모가 팔쥐에게는 쉬운 일을, 콩쥐에게는 힘들고 어려운 일을 시킴
- 팔쥐에게는 쇠호미를 주면서 모래밭을 매게 하고, 콩쥐에게는 나무호미를 주면서 자갈밭을 매게 함

(4) 검은 소가 콩쥐를 도와줌

- 콩쥐의 나무호미가 부러져서 콩쥐가 울고 있었음
- 검은 소가 콩쥐에게 아랫물에서 손발 씻고, 가운데 물에서 목욕하고, 윗물에서 머리 감고 오라고 하고선, 그 사이에 밭을 다 매줌
- 검은 소가 배고픈 콩쥐에게 귀한 과일을 줌
- 콩쥐는 문을 열어주지 않는 팔쥐에게 과일을 주고 집에 들어 감

- (5) 계모가 콩쥐에서 밭 빠진 독에 물 채우기, 벼 찢기, 베 짜기를 끝내야만 잔칫집에 올 수 있다고 함

(6) 두꺼비, 참새, 선녀가 콩쥐의 일을 도와줌

- 두꺼비가 독의 구멍을 몸으로 막아주고, 참새 떼가 벼를 찢어줌. 선녀가 베를 짜주고, 콩쥐에게 잔치에 입고 갈 치마저고리와 꽃신도 줌
- 콩쥐가 마당에 넣어놓은 벼에 앉은 참새 떼를 내쫓았는데, 참새 떼가 벼를 먹은 게 아니라 쌀에서 겨를 까준 것임

(7) 콩쥐가 잔칫집에 가는 길에 신발 한 짝을 잃음

- 콩쥐가 새로 부임한 원님의 행차를 비키다 신발 한 짝을 잃어 버렸는데, 원님이 발견함

(8) 원님이 신발 주인을 찾아 콩쥐와 결혼

- 원님이 신발 주인을 찾자 팔쥐가 신발 주인으로 나섰지만, 결국 콩쥐가 주인인 것이 밝혀짐
- 콩쥐가 마음에 든 원님이 콩쥐에게 혼사를 청하고, 계모와 팔쥐는 이를 시기함

(9) 팔쥐가 콩쥐를 죽임

- 원님이 콩쥐에게 문단속을 당부하고 집을 비움
- 팔쥐가 뜨거운 팔죽을 핑계로 콩쥐네 집을 찾아옴
- 팔쥐가 콩쥐에게 목욕가자고 청하고, 콩쥐를 물에 밀어 넣음
- 콩쥐 행세를 하는 팔쥐에게 원님이 얼굴이 엷은 까닭을 물었으나, 팔쥐

의 재치 있는 대답에 속아 넘어감

(10) 콩쥐가 팔쥐에게 복수하고 다시 살어나 행복하게 삶

- 콩쥐가 빠진 연못에 연꽃이 피
- 원님이 연꽃을 따라 문고리에 걸었는데, 팔쥐가 지나가면 머리채를 쥐어 뜯음
- 팔쥐가 연꽃을 아궁이에 넣었는데, 이웃집 할머니께서 불씨를 얻으러 왔다가 아궁이에서 구슬을 발견하고 가져감
- 구슬에서 콩쥐가 나타나 할머니께 부탁을 함
- 할머니가 잔치를 열어서 원님을 초대하였는데, 원님이 자신의 짓가락이 짹짹인 것을 언급하자 콩쥐가 나타나 진실을 밝힘
- 원님이 사건의 전모를 알게 되어 콩쥐의 시신을 찾고, 팔쥐를 죽여 계모에게 보냄
- 계모는 이를 팔쥐가 보낸 선물이라 생각하고 반갑게 받았다가 팔쥐의 시신이라는 걸 알고 놀라서 죽고, 콩쥐는 되살아나 원님과 행복하게 삶

이는 최운식·김기창(2003)에서 정리한 「콩쥐팍쥐」의 개요에 구비문학대계의 내용을 참고하여 작성한 자료이다. 최운식·김기창(2003)은 「콩쥐팍쥐」를 고난과 행복의 순환 구조로 분석하였는데, 이러한 병립 구조는 기억을 용이하게 하기 위해 민담에서 흔히 나타나는 구조로 이야기판 활용 수업에서 적극적으로 활용해 볼 수 있는 요소이다.

구비문학대계를 보면 ‘콩쥐팍쥐’가 ‘콩조시팍조시’, ‘콩조지팍조지’ 등으로 나타나고, 심지어는 ‘콩쥐’와 ‘팍쥐’의 이름이 바뀌어 불리기도 한다. 여기에서는 일반적으로 알려진 이름에 따라 ‘콩쥐’와 ‘팍쥐’로 제시한다. (3)의 ‘자갈밭’ 역시 ‘달밭’, ‘떼밭’, ‘비알밭’, ‘잔돌맹이 밭’ 등으로 다양한 변이형이 보이나, 여기에서는 학습자의 어휘 수준을 고려하여 ‘자갈밭’으로 제시한다. (5)에서 계모가 콩쥐에게 부과하는 일은 ‘베 짜기’, ‘겉피 석 섬 말리기’, ‘피 닳 말 쪼기’, ‘밀 빠진 독에 물 채우기’, ‘조 석 섬, 벼 석 섬 쪼기’, ‘밀 빠진 솥에 밥하기’, ‘밀 빠진 절구에 조 채워 넣기’ 등으로 다양하게 나타나는데, 학습자의 이해 수준과 한국의 문화 요소를 고려하여 ‘밀 빠진 독에 물 채우기’, ‘벼 쪼기’, ‘베 짜기’로 간단하게 제시한다. (6)에서 콩쥐에

게 도움을 주는 신이자 역시 ‘선녀’, ‘새’, ‘두꺼비’, ‘암소’, ‘구렁이’, ‘황소’, ‘참새’, ‘하얀 할머니’ 등으로 다양하게 나타나는데, 같은 이유로 ‘두꺼비’, ‘참새’, ‘선녀’로 간단하게 제시한다. (5)의 ‘잔칫집’도 ‘외갓집 잔치’, ‘간택 받는 곳’, ‘혼례식’ 등의 변이형으로 나타나는데, 여기에서는 콩쥐가 가고 싶어 하는 곳이라는 의미만 전달하고 설명이 복잡해지는 것을 막기 위해 ‘잔칫집’으로 제시한다. (8)에서 콩쥐의 신발을 찾아주는 귀인은 ‘선비’, ‘충각’, ‘원님’, ‘왕자’ 등으로 나타나는데, 뒷이야기를 고려했을 때 무리가 없으면서 귀인의 의미를 살리기 위해 ‘원님’으로 제시한다. (9)와 (10)은 어린이를 대상으로 하는 전래동화에서는 삭제한 모티프인데, 성인 학습자의 이해 수준과 흥미를 고려하여 실제 설화의 모습으로 복원한다.

한편, 이야기판 활용 수업을 진행하기 위해서 교사는 이야기에서 나타나는 화소에 대한 추가적인 자료가 필요하다. 외국인 학습자의 질문에 적절하게 답해주기 위해서는, 교사가 먼저 해박한 지식을 가지고 있어야 하기 때문이다.

(1) 콩쥐팥쥐 이름의 유래

콩과 팥은 서로 비슷하지만 다른 곡식이다. 비슷하지만 다르다는 것이 이야기 속의 콩쥐와 팥쥐의 성격과 역할을 상징적으로 규정하고 있다. 콩과 팥이다 곡식이긴 해도 농가에서는 콩의 용도가 더 필요하다. 콩은 간장이나 된장의 원료가 되고, 두부, 콩죽, 콩밥, 떡고물을 만드는 데 쓰인다. 반면에 팥은 고작 떡고물, 팥죽, 팥밥을 만드는 데 쓰이니 콩보다 그 용도가 훨씬 빈약하다. 그래서 콩쥐의 가치를 그 이름에서 팥쥐와 차별화시켰다. ‘콩쥐 팥쥐’의 다른 제목인 ‘콩각시 풀각시’, ‘콩례 팥례’, ‘콩남이 팥남이’, ‘콩조시 풀조시’, ‘콩쥐 꽃쥐’, ‘콩조지 팥조지’, ‘팥조시와 계모’, ‘콩데기 풀데기’, ‘콩중이 팥중이’ 등의 이름에서 콩과 팥의 뒤에 붙는 말을 살펴보자. ‘각시’, ‘례’, ‘데기’, ‘남이’ 등은 여성의 이름에 흔히 붙이는 말이다. 콩쥐 팥쥐의 ‘쥐’는 ‘조이(召史)’에서 온 것이라고 한다. 원래 음이 ‘조시(召史)’였는데 뒤에 조이로 변했다고 한다. 『동국신속삼강행실』과 이두 책에는 대개 이 ‘召史’를 ‘조이’라고 했다고 한

다. 그러니까 콩쥐 팔쥐는 콩조시 팔조시가 변해서 된 말로, ‘조이’는 서민의 아내나 과부를 일컫는 말인데, 보통 중인 서리들의 여인에 대하여 많이 썼다고 한다. 또 ‘조이’는 여자를 가리키는 말로 18세기 문헌에도 보인다. 조선 전기 단종의 복위를 꾀하다 잡힌 사람들의 가족 가운데 여인들을 붙잡아 대신들에게 나누어 주었는데, ‘召史’라는 이가 열여섯이나 나온다. 따라서 콩쥐 팔쥐의 ‘쥐’는 쥐(鼠)의 의미가 아니라 여자를 가리키는 접미사로 쓰였을 것이다.

(2) 콩쥐에게 부여된 과제

물을 길어 향아리에 가득 채우거나, 밭을 매고, 베를 짜고, 벼를 찢는 일은 모두 농경사회에서 필요한 일이며 특히 여자가 해야 할 일이다. 이런 노동을 모두 감당해 낼 수 있어야 여자는 한 사람의 성인 취급을 받게 된다. 노동력이 없는 어린 여자는 결혼할 수 없었던 옛 결혼 풍습도 이런 각도에서 해석할 수 있을 것이다. 계모가 팔쥐에게도 콩쥐와 같은 일을 시킨다. 물론 일의 양은 콩쥐보다 훨씬 적고, 쇠 호미로 모래밭을 매는 식으로 더 좋은 여건이 마련된다. 일방적인 과제가 아니라 한쪽에 유리한 여건을 조성해 주고 서로 경쟁시키는 형태의 과제부여인 것이다. 같은 성질의 일을 함으로써 팔쥐도 똑같이 성인으로의 과정을 밟으며 콩쥐와 동등한 대결 기반을 마련할 수 있다.

(3) 콩쥐에게 도움을 주는 신이(神異)자

소	농경사회였던 옛날에는 소가 집안의 중요한 재산으로 근면, 성실의 표상이었다.
두꺼비	두꺼비는 집을 잘 지켜주고 은혜를 갚을 줄 아는 짐승으로 여겨졌다. 재물의 상징일 뿐만 아니라, 불룩한 등이 독 밑에 난 구멍을 막기에 딱 맞다
참새	참새는 본래 벼 이삭을 주워 먹기에, 농경사회에서 참새는 해로운 동물이다.
선녀	하늘승배사상에서 이어지는 천상계의 존재를 믿는 사고에서 비롯하여, 선녀는 선한 자를 돕는 신이자로 우리의 옛 이야기에 자주 등장한다.

(4) 콩쥐의 변신

한국인의 민간신앙에서는 자연물이나 일부 동물과 식물을 신성시하였다. 이것들은 쉽게 없어지지 않는 영속성과 다른 일상적인 것과는 구별된다는 특이성을 지닌 것들이다. 민간의 전통적 사고는 어떤 상황을 고착된 것으로 보지 않고 언제나 바뀌어 순환한다고 믿었다. 낮과 밤의 교체, 달의 차고 기울음, 계절의 변화와, 그에 따른 생명의 변화는 이러한 순환사고를 형성·강화시켰을 것이다. 이러한 순환사고와 동물·식물·해·달·별·바위·구슬 등의 광물을 신성시하는 사고가 겹쳐 인간환생, 동물환생, 식물환생, 광물환생을 상정하고 믿었던 것이라 생각된다. 또한 우리 조상들은 사람은 영혼과 육신의 결합으로 존재하는데, 육신이 영혼과 함께 있는 상태가 삶이고, 영혼이 육체를 벗어난 상태가 죽음이라고 생각했다. 그래서 육체를 벗어난 영혼이 육신으로 돌아오면 그 사람은 다시 살아난다고 믿었다.

(5) 원님

원님은 정식으로 과거에 급제하여 나라에서 파견하는 관직 중 가장 작은 행정 구역, 즉 고을을 다스리는 관직이었다. 이처럼 가장 낮은 벼슬이었던 원님의 이야기가 우리 설화에 자주 등장하는 이유는 원님이 백성의 생활과 밀접한 관련이 있기 때문이다. 세금을 매기고, 나라에서 시행하는 큰 공하나 군대에 가는 것은 모두 원님의 판단에 따라 결정되었다. ‘원님 덕에 나팔 분다’는 속담은, 고을에서 원님의 위세가 어떠했는지를 잘 보여주는 속담이라고 할 수 있다.

표 6 「콩쥐팍쥐」와 관련된 교사용 추가 자료

3. 「콩쥐팥쥐」를 제재로 한 이야기판 활용 수업 사례

설화의 이야기판을 활용한 한국어 말하기 수업은 8~10주에 걸쳐 단계적으로 이루어진다. 따라서 몇 주차 수업이냐에 따라 활동의 범위가 달라지는데, 이 연구에서는 ‘콩쥐팥쥐’ 설화를 제재로 하여 3주차 수업의 예시를 제시하고자 한다. 지난 수업에서 이미 2편의 설화를 제재로 하여 전반적인 구어의 특성을 학습하였다는 것을 전제로 하며, 여기에서는 말하기 전략에 초점을 두어 수업을 진행한다.

1) 1차시 수업안

대 상	중 급	제 재	(3) 콩쥐팥쥐	차 시	1/3
학 습 목 표	1. 담화 상황에 알맞은 말하기 태도를 기르기 위해 담화 맥락에 주의를 기울이며 들을 수 있다. 2. 한국어의 전형적인 표현 방식을 이해하고 말할 수 있다.				
단 계	학습 요소	교수 학습 활동			유의점
안 내 10분	수업 분위기 조성 동기 유발	▶ 학습 환경을 정돈하고 상호 인사 - 이야기판의 공간 구성을 위해, 교사를 중심으로 학습자들이 반원 형태로 둘러앉게 한다. ▶ 맥락이 없는 담화 제시 - 이야기 속 담화 상황을 일부 제시하고, 학습자에게 등장인물 간의 관계를 예측해보게 한다. 예1) 계모가 콩쥐와 팥쥐에게 일을 시키는 상황			

		A: 너희도 나이가 들면 시집을 가야 될 텐데, 시집가기 전에 뭐든 배워야지. 오늘 B 너는 가서 저걸로 자갈밭을 좀 매고, C 너는 가서 이걸로 모래밭을 좀 매라. 예2) 검은 소가 콩쥐에게 도움을 주는 상황 D: 너, 왜 우냐? B: C는 쇠호미에 모래밭을 주고, 저는 나무호미에 자갈밭을 주는데, 막대기가 부러져서 어려워요. 밭을 못 매면 이제 뭐라고 야단맞을 텐데 어떡하면 좋아요? D: 너 저기 가서 윗물에 가서 머리 감고 가운데 물에 가서 목욕하고 아랫물에 가 손발 씻고 그리고 와. 예3) 콩쥐가 팔쥐에게 문 열어달라고 하는 상황 B: 문 열어줘, 문 열어줘. C: ……. B: C야, 내 과일 줄게, 문 열어줘. C: 과일부터 주면 문 열어 줄게 예4) 팔쥐가 콩쥐에게 문 열어달라고 하는 상황 C: 문 열어줘. B: 아이고, E가 문을 못 열어주게 하더라. C: 아이구 뜨거, 문 좀 열어, 나 팔죽 끓여왔어. 아이구 뜨거, 아이구 뜨거, 문 좀 열어.	
시 범 (1) 50분	교사가 주도하는 듣기 활동 (1)	▶ 줄거리 듣기 활동 - 등장인물의 관계가 드러나도록 줄거리를 간단하게 구연한다.	

		‘예1’ 관련 줄거리) 옛날 아주 옛날에 콩쥐라는 아이가 있었는데 어머니가 돌아가셔서 새어머니가 들어왔다. 새 어머니는 팔쥐라는 딸을 데리고 들어왔는데, 새 어머니는 자기가 데리고 온 딸 팔쥐만 예뻐하고 콩쥐는 몹시 미워했다. ▶ 이야기 파악하기 활동 - 학습자에게 등장인물과 담화상황을 연결 짓게 하여, 왜 그렇게 판단했는지 함께 이야기해본다. - 등장인물이 어떠한 느낌으로 말했는지 학습자에게 자유롭게 이야기해보게 한다. 보기) 고저 : 높게, 낮게, 높다가 낮게 등등 어조 : 딱딱하게, 부드럽게 등등 속도 : 빠르게, 느리게, 점점 느리게 등등 크기 : 크게, 작게, 속삭이듯이 등등 예1) 계모가 콩쥐와 팔쥐에게 일을 시키는 상황 T. 새어머니는 왜 팔쥐에게도 일을 시켰을까요? S. 콩쥐를 구박하는 것처럼 보이지 않으려고 그런 거 같아요. T. 새어머니가 콩쥐에게 말할 때의 어조와 팔쥐에게 말할 때의 어조는 어떻게 다를까요? S. 콩쥐한테는 빠르고 딱딱하게, 팔쥐한테는 느리고 부드럽게 말했을 것 같아요. 예2) 검은 소가 콩쥐에게 도움을 주는 상황	
--	--	--	--

		T. 콩쥐는 어떤 마음으로 검은 소에게 이야기했을까요? S. 팔쥐와 비교하는 것을 보니, 새어머니를 원망하고 있는 것 같아요. S. 자신의 형편을 서러워하고 있는 것 같아요. T. 검은 소는 왜 콩쥐에게 씻고 오라고 하고 발을 갈아줬을까요? S. 콩쥐에게 도와주겠다고 말하기 껄스러운 것 같아요. 예3) 콩쥐가 팔쥐에게 문 열어달라고 하는 상황 T. 콩쥐는 왜 과일을 주겠다고 했을까요? S. 팔쥐가 과일을 좋아하나 봐요. 팔쥐가 일부러 문을 안 열어주는 것을 알고 집에 들어가기 위해 팔쥐에게 과일을 줄 테니 문을 열어달라고 한 것 같아요. T. 콩쥐는 팔쥐에게 문을 열어달라고 하기 위해 어떠한 반언어적 전략을 사용했을까요? S. 콩쥐가 언니니까 팔쥐에게 달래듯이 말했을 것 같아요. S. 콩쥐가 팔쥐에게 애원하듯이 간곡하게 말했을 것 같아요. 예4) 팔쥐가 콩쥐에게 문 열어달라고 하는 상황 T. 팔쥐는 왜 팔죽을 끓여왔다고 했을까요? S. 팔쥐는 착한 콩쥐가 어쩔 수 없이 문을 열어줄 거라고 생각했을 것 같아요. T. 팔쥐는 콩쥐에게 문을 열어달라고 하기 위해 어떠한 반언어적 전략을 사용했을까요? S. 팔쥐가 정말 뜨거운 팔죽을 들고 있다고 믿게 하기 위해, 빠르고 반복적으로 말했을 것 같아요.	
--	--	---	--

	교사가 주도하는 듣기 활동 (2)	▶ 담화 상황에 주의하면서 듣기 활동 - 교사는 등장인물이 의도하는 바를 표현하는 방식과 반언어적 전략에 초점을 두어 이야기를 구연한다. - 교사 구연 시, 학습자에게 이해가 가지 않는 부분을 자유롭게 질문하게 한다. 교사는 학습자와의 상호작용에 주의하면서, 학습자의 반응을 구연에 반영한다. ▶ 부분적으로 표현 방식 짚어주기 - 교사의 구연을 녹음하여, 학습자와 함께 부분적으로 표현 방식을 살펴본다.	세부적인 묘사와 비언어적 전략을 곁들여 풍부하게 이야기를 구연하되, 학습자가 듣고 말하기 활동에 익숙해질 때까지 학습자의 수준을 고려하여 이야기를 구연한다.
활동 (1) 40분	교사가 주도하는 말하기 활동	▶ 상황별 표현 방식 연습하기 - 등장인물의 태도를 반영하는 말하기를 부분적으로 연습한다. - 짝 활동 후, 짝끼리 앞으로 나와서 간단한 역할극의 형태로 재현한다.	부분 활동이지만, 전체적인 맥락을 고려하면서 진행한다.

2) 2차시 수업안

대 상	중 급	제 재	(3) 콩쥐팥쥐	차 시	2/3
학 습 목 표	1. 이야기의 흐름을 놓치지 않고 말할 수 있다. 2. 담화 상황에 적절한 말하기 전략을 사용할 수 있다.				

단 계	학습 요소	교수 학습 활동	유의점
안 내 20분	수업 분위기 조성 전시 학습 복습	▶ 학습 환경을 정돈하고 상호 인사 - 이야기관의 공간 구성을 위해, 교사를 중심으로 학습자들이 반원 형태로 둘러앉게 한다. ▶ 학습자에게 줄거리 상기 - 전체 학습자를 대상으로 ‘콩쥐팍쥐’의 줄거리를 말하게 하고, 교사는 이를 정리하며 칠판에 간단히 판서한다.	학습자가 중요한 모티프를 빠뜨렸을 때는 교사의 발화로 이끌어 낸다.
활 동 (1) 60분	교사 주도의 말하기 활동	▶ 이야기해보기 활동 - 2~3명의 학습자를 선발하여, 앞이나와 그림을 보면서 줄거리를 중심으로 이야기를 구연하게 한다. - 단, 특정한 담화 상황은 반언어적 전략에 주의를 기울여 자세하게 구연하게 한다. 학습자마다 목표로 하는 담화 상황을 다르게 지정해준다.	어휘가 생각나지 않을 때, 제 2언어 근거 전략을 사용할 것을 당부한다.
시 범 (2) 10분	교사의 청자 반응	▶ 말하기 활동을 수행 중인 학습자에게 교사가 청자 반응하기 - 교사는 말하기 활동 중인 학습자가 말하기 수행에 어려움을 겪을 때, 질문을 통해 이야기를 이어나갈 수	학습자의 말하기 활동과 동시에 이루어진다.

		있도록 돕는다. - 적절한 청자반응을 동반한다.	
	교사 주도로 청자 반응의 표현 방법 알기	▶ 교사의 청자반응 상기 - 말하기 활동이 끝난 후, 전체 학습자를 대상으로 교사가 어떤 질문을 하였는지, 어떤 반응을 보였는지 상기시킨다. ▶ 청자 반응의 유형 학습 - 청자 반응의 유형을 학습자에게 명시적으로 학습시킨다. ▶ 학습자에게 이야기판에서 화자와 청자의 역할 설명 및 차시 예고 - 화자는 말하기 수행에 어려움을 겪을 때 청자에게 도움 요청 전략을 사용할 수 있고, 청자는 화자의 말하기 수행에 적절하게 반응해주어야 함을 설명한다. - 다음 시간에는 이에 따라 말하기 활동을 할 것이라 예고한다.	
자기 평가 10분	소감 말하기	▶ 말하기 활동을 수행한 학습자의 소감 말하기 - 아쉬운 점이나 느낀 점 등을 자유롭게 이야기해보게 한다.	

3) 3차시 수업안

대 상	중 급	제 재	(3) 콩쥐팥쥐	차 시	3/3
학 습 목 표	1. 담화 상황을 고려하여 이야기를 확장해서 말할 수 있다. 2. 적절한 청자 반응 표현을 할 수 있다.				
단 계	학습 요소	교수 학습 활동			유의점
안 내 20분	수업 분위기 조성	▶ 학습 환경을 정돈하고 상호 인사 - 이야기판의 공간 구성을 위해, 교사를 중심으로 학습자들이 반원 형태로 둘러앉게 한다.			
	전시 학습 복습	▶ 학습자에게 개별 담화 상기 - 전체 학습자를 대상으로 그림을 보면서 ‘콩쥐팥쥐’의 개별 담화 장면을 상기시킨다. ▶ 학습자에게 청자반응표현 상기 - 지난 시간에 배웠던 청자반응표현의 종류를 함께 정리한다.			
	화자의 도움요청 전략	▶ 화자의 도움요청 전략 방법 판서 - 화자가 말하기 수행에 어려움을 겪을 때 청자에게 도움 요청 전략을 사용할 수 있다는 것을 다시 언급하면서, 그 방법을 칠판에 명시적으로 판서한다.			

활 동 (1, 2) 70분	교사 주도의 말하기 활동	▶ 이야기 확장해서 말하기 활동 - 2~3명의 학습자를 선발하여, 앞에 나와서 그림을 보면서 세부적인 담화 상황 묘사로 이야기를 확장하면서 구연하게 한다. - 구연 시간을 정할 수도 있다. - 말하기 수행에 어려움을 겪을 시에는 판서를 보면서 도움 요청 전략을 사용하게 한다.	학습자가 구연에 어려움을 겪을 시 도움을 요청하는 흑기사 카드를 만들어 학습자의 흥미를 유도할 수도 있다.
	교사 주도에서 학습자 주도로 넘어가는 청자 반응 표현 활동	▶ 말하기 활동을 수행 중인 학습자에게 청자 반응 표현하기 - 전체 학습자로 하여금 말하기 활동을 수행 중인 학습자에게 청자 반응 표현을 하도록 한다. - 교사 역시 청자 반응 표현을 함께 보인다. - 교사는 질문을 통해 말하기 활동을 수행 중인 학습자에게 상황별 표현 방식을 이끌어 낸다.	교사의 청자 반응 표현의 일차적 목표는 전체 학습자의 청자 반응 표현을 이끌어내기 위함이다.
	자기 평가 10분	▶ 소감 말하기 - 아쉬운 점이나 느낀 점 등을 자유롭게 이야기해보게 한다. - 기억에 남는 청자 반응 표현도 이야기해보게 한다.	

IV. 결 론

제1 언어의 습득에서 사람들은 경험에 의해서 무엇을 배운다. 월터J.웅(1995:19)에 따르면, 사람들은 다른 “사람이 말하는 것을 듣고 들은 것을 되풀이함으로써 배운다. 나아가서 격언을 외우고 그것들을 서로 결부시키거나 고쳐 짜거나 하는 방식을 외움으로써 배우고, 격언 등의 판에 박힌 말투를 자기의 것으로 배우고, 일종의 집단적 회상에 참가함으로써 해서 배운다”고 한다. 이러한 습득은 평생에 걸쳐서 이루어지며, 이러한 경험을 통해 사람들은 모국의 문화에 기반을 둔 언어적 정체성을 획득한다.

외국인 학습자들은 제1 언어의 습득과 같이 언어문화적인 환경에 지속적인 노출이 불가능하다. 그 때문에 의식적으로 집단적 회상에 동참하여, 한국의 언어문화를 집약적으로 이해할 수 있도록 장려할 필요가 있다. 문화 교육의 측면에서 설화의 교육적 가치는 여러 연구에서 이미 입증된 바 있다. 설화에는 한국인의 전통적인 가치관과 삶의 방식이 형상화되어 있을 뿐만 아니라, 실생활에 관련된 상황별 언어운용방식이 잘 나타나있다. 한국의 문화를 이해하는데 중요한 핵심이 되는 문화 어휘와 상투적인 표현, 일반적인 담화의 구성 방식 등을 가르칠 수 있는 귀중한 자료가 된다. 또한, 설화는 한국인이란 누구나 알고 있는 대중적인 속성을 지니고 있기 때문에, 현대의 한국 사회에서 광고, 웹툰, 드라마, 코미디, 게임 등으로 끊임없이 재생산되고 있는 문화 콘텐츠이다. 설화를 안다는 것은 현대 사회에서 재해석된 한국의 문화코드를 이해할 수 있는 기반으로도 작용할 수 있다.

지금까지 설화는 한국어 교육에서 이러한 문화적 가치로 주목을 받아왔다. 이 연구에서는 지금까지 논외로 여겨졌던 실제적 구어 자료로써 설화의 교육적 가치에 초점을 두고 논의를 진행하였다는 점에서 의의를 지닌다.

의사소통 중심의 교육이 각광을 받으면서 말하기 교육에 대한 요구가 증대하였고, 이에 따라 교실 환경에서 실제적 구어 자료를 활용하는 방안

에 대한 연구들이 진행되었다. 한편, 문어에 비해 지금까지 소홀히 다루어졌던 구어 문법 연구의 필요성이 대두되면서 구어적 특성에 대한 연구들이 활발하게 진행되고 있다. 구어 말뭉치를 구축하기 위한 자료 전사지침이 체계를 잡아가고 있으며, 이를 토대로 구어 문법을 구성하는 작업이 이루어지고 있다. 구어의 중요성에 대한 관심은 국어 교육에서도 나타나고 있다. 지금까지 문어체로만 출판되어오던 어린이 동화책에서 구어체 열풍이 불기 시작한 것도 그 일환이라고 볼 수 있다.

설화는 문자문학으로 정착되기 전에 앞서, 이야기판에서 구술문학으로 향유되어 오던 것이다. 설화를 활용한 한국어 교육에서 학습자의 언어 능력에 따라 설화의 내용을 단순화하고 문장 길이를 축소하여 학습자의 부담을 줄이고, 문장의 종결어미와 어휘를 구어화하는 것에 대한 필요성이 논의되고 있는데, 사실 이는 설화 본연의 모습을 활용하는 것이 더 간단하다. 구술된 설화는 긴 문장이나 복잡한 문장 구조를 가질 수 없으며, 그 자체가 구어체로 이루어져 있다. 구술된 설화를 전사한 자료를 살펴보면, 실제적 구어 자료가 그렇듯 주저하는 말이나, 교정하기, 반복 등의 보편적인 구어적 특성이 나타난다. 더불어 일상대화에서는 잘 나타나지 않지만 오랫동안 전통에 의존하여 통용되어 오면서 의식적·무의식적 영역에 깊이 침투되어 있는 전형적이고 관습화된 표현이나 담화 구성 방식이 함께 나타난다.

설화가 이야기로 이루어졌다는 것 역시 중요한 교육적 의미를 갖는다. 이야기는 학습자의 흥미를 끄는 한편, 말하기 교육에서 학습자에게 말할 거리를 제공한다. 한국어 교육은 대부분 성인 학습자를 대상으로 하기 때문에, 고차원적인 사고 능력의 향상을 목표로 하는 국어 교육과는 차별성을 지닌다. 외국인 학습자는 말할 내용을 생성하는 법이 아니라, 말하고자 하는 내용을 표현하는 방식을 배우는 것이 더 중요하다. 학습자가 말할 거리가 없거나 무엇을 말해야 할 것인지를 몰라서 말을 할 수 없는 주제, 혹은 알리고 싶지 않은 경험과 관련된 주제를 지양할 필요가 있다. 그러한 점에서 학습자에게 말할 거리를 제공하는 것은 학습자가 적극적으로 수업에 참여할 수 있도록 독려하는 차원에서 긍정적이다. 또한 말할 거리의 범위를 한정지음으로써, 교사가 수업을 계획하고 통제할 수 있다.

설화를 읽기 텍스트로 제공하는 기존의 교육 방식에서 벗어나, 설화의 구술적 전통을 교육 환경에 도입해야 된다는 연구는 국어 교육에서 먼저 논의가 되고 있는 것이다. 이야기판에서 이루어지는 화자와 청자 간의 활발한 상호작용의 교육적 가치를 보는 것이다. 이야기판에서 화자는 청자의 상황이나 반응을 고려하며 설화의 구연을 주도한다. 때문에 효과적인 이야기의 구연을 위해서, 화자의 적극적인 말하기 수행의지가 동기화되고 다양한 언어적·비언어적 전략의 사용이 촉진된다. 이야기의 기본 모티프를 벗어나지 않는 선에서 창의적인 언어 표현이 가능하다. 이러한 산출의 경험과 이야기판의 맥락 속에서 이루어지는 언어적·비언어적 전략의 사용은 학습자의 의사소통 능력을 향상시킨다. 또한 이야기판은 자유로운 청자 반응을 전제하는데, 이는 화자에게 시의적절한 피드백으로 작용한다. 수업의 흐름을 방해하거나 교사의 권위가 작용하는 것이 아니기 때문에 정의적인 면에서 학습자에게 심리적 부담을 줄일 수 있다. 또, 비슷한 언어적 수준을 가지고 있는 동료 학습자는 발음이나 어휘 측면에서 적절한 자극을 제공할 수 있다. 언어적 능력이 부족한 동료 학습자가 이해 가능하도록, 정확한 발음을 구사하고 어휘의 의미를 풀어서 설명할 수 있어야 하기 때문이다. 한 사람의 일방적인 말하기나 교사와 학습자 간의 일대일 상호작용이 아니라 학습자 간의 역동적인 상호작용을 전제로 하기 때문에, 교실 환경의 시간적 제약 속에서도 충분히 수업이 이루어질 수 있다. 한편, 설화의 보편성과 특수성을 골자로 한 비교문화적인 관점의 교육이 화두로 떠오르고 있는데, 다양한 국적의 학습자가 섞여있는 한국어 교실 환경의 특성을 고려한다면 교사 혼자 다양한 문화를 비교하여 수업을 준비하는 것에는 무리가 있어 보인다. 하지만 이야기판에서 화자와 청자 간의 상호작용을 통해 학습자의 발화로 문화적 차이에 대한 다양한 논의를 이끌어낸다면 충분히 가능성이 있다고 본다.

이러한 이야기판의 활성화를 위해서는 교사의 안내에 따른 점진적인 과정이 요구된다. 말하기는 그 특성상 듣기와 결부시켜 학습하는 것이 가장 효과적이다. 하지만 본인의 이해 여부에 따라 재확인이 가능한 문자 언어와 달리 순간적으로 사라지는 음성 언어는 외국인 학습자에게 부담으로

여겨질 수밖에 없다. 따라서 초기에는 듣기 전 자료를 통해 이야기판 활용 수업에서 가르치고자하는 바를 명시적으로 학습자에게 제공하고, 점차 음성 언어만으로 입력하고 출력하는 연습 과정이 필요하다. 교사는 교사의 구연을 통해 구어의 특성과 말하기 전략, 담화의 구조 및 표현 방식을 숙지시키고, 현재 언어문화에서 통용되는 구어의 특성과 비언어적인 전략의 사용을 효과적으로 드러낸다. 또한 학습자가 혼자서 이야기를 이끌어 가는데 무리가 없도록 단계적인 연습 활동을 준비하여, 학습자가 교사의 구연을 모방하는 말하기에서 구연자의 특성을 가미한 창의적인 말하기로 나아갈 수 있도록 돕는다. 최종적으로는 교사가 제공하지 않은 즉, 공유되지 않은 텍스트로 학습자의 자율적인 말하기 활동이 이루어지면서, 이야기판의 형성 원리가 교실 환경에 그대로 재현되게 된다. 또한, 텍스트의 공유 여부에 따라 청자 반응이 다르게 나타날 것이고 그에 따라 화자에게 요구되는 대처 능력 또한 다르게 나타나, 단계별로 다양한 요인이 작용할 것으로 기대된다.

이러한 이야기판의 재현 활동은 한국어 말하기 교육의 방향¹⁰⁷⁾과도 일치한다. 이야기판에서의 이야기를 풀어나가기 위해서는 화자의 유창성이 중요하게 작용하지만, 청자 반응에 의한 정확성의 요구도 간과할 수 없으며 발음 지도 또한 문맥에 초점을 두게 된다. 이야기판에서의 말하기는 자연스럽게 듣기와 연계되며, 한 편의 이야기를 끝냈을 때의 성취감, 청자와의 활발한 상호작용은 학습자를 적극적으로 고무시킨다. 마지막으로 설화에 나타나는 다양한 담화 상황은 실생활에서 문제 상황 해결과 밀접하게 관련을 맺고 있어, 담화 능력을 키우기 위한 말하기 활동을 유도할 뿐만 아니라, 실제적인 과제로도 작용한다.

107) 국제한국어교육학회(2010:24~26)

1. 정확성과 유창성을 균형 있게 추구한다.
2. 말하기는 듣기와 연계하여 구성한다.
3. 학습자 활동을 적극적으로 유도한다.
4. 발음 지도는 문맥에 초점을 두고 한다.
5. 담화 능력을 키우기 위한 말하기 활동을 유도한다.
6. 실제적인 과제 중심으로 수업을 구성한다.
7. 상호작용이 활발히 일어나도록 수업을 구성한다.

【참고문헌】

I. 자 료

- 건국대학교 언어교육원(2009), 『한국어3 (3판)』, 건국대학교출판부.
_____ (2009), 『한국어4 (3판)』, 건국대학교출판부.
_____ (2010), 『한국어5』, 건국대학교출판부.
_____ (2010), 『한국어6』, 건국대학교출판부.
- 경희대학교국제교육원 한국어교육부(2009), 『한국어 중급Ⅱ』, 경희대학교출판부.
_____ (2009), 『한국어 고급Ⅰ』, 경희대학교출판부.
- 서강대학교 한국어교육원(2009), 『서강 한국어(New) 2B』, 서강대학교 국제문화교육원.
_____ (2009), 『서강 한국어(New) 3B』, 서강대학교 국제문화교육원.
_____ (2006), 『서강 한국어 4A』, 서강대학교 국제문화교육원.
_____ (2009), 『서강 한국어 4B』, 서강대학교 국제문화교육원.
_____ (2008), 『서강 한국어 5B』, 서강대학교 국제문화교육원.
- 서울대학교 어학연구소(2010), 『한국어3 (2판)』, 문진미디어.
_____ (2010), 『한국어4 (2판)』, 문진미디어.
- 성균어학원(2009), 『배우기 쉬운 한국어3 (개정판)』, 성균관대학교출판부.
_____ (2010), 『배우기 쉬운 한국어4 (개정판)』, 성균관대학교출판부.
_____ (2008), 『배우기 쉬운 한국어5 (개정판)』, 성균관대학교출판부.
_____ (2008), 『배우기 쉬운 한국어6 (개정판)』, 성균관대학교출판부.
- 연세대학교 한국어학당(2010), 『연세 한국어2』, 연세대학교출판부.
_____ (2010), 『연세 한국어4』, 연세대학교출판부.
_____ (2010), 『연세 한국어6』, 연세대학교출판부.
- 한국외국어대학교 한국어문화교육원(2010), 『외국인을 위한 한국어4』, 한국외국어대학교출판부.

이화여자대학교 언어교육원(2009), 『말이 트이는 한국어 I (2판)』, 이화
여자대학교출판부.

_____ (2009), 『말이 트이는 한국어Ⅲ (2판)』, 이화
여자대학교출판부.

_____ (2009), 『말이 트이는 한국어Ⅳ (2판)』, 이화
여자대학교출판부.

_____ (2010), 『이화 한국어 1-2』, 이화여자대학교출판부.

_____ (2010), 『이화 한국어 2-1』, 이화여자대학교출판부.

_____ (2010), 『이화 한국어 2-2』, 이화여자대학교출판부.

임석재 전집(1987), 『한국구전설화1 (평안북도편 I)』, 평민사.

_____ (1987), 『한국구전설화7 (전라북도편 I)』, 평민사.

_____ (1987), 『한국구전설화9 (전라남도·제주편)』, 평민사.

_____ (1987), 『한국구전설화10 (경상북도편 I)』, 평민사.

_____ (1987), 『한국구전설화11 (평안북도편Ⅱ·창녕군 영산면)』, 평민사.

최운식(2002), 『한국구전설화집4 (서산·태안편)』, 민속원.

_____ (2002), 『한국구전설화집5 (연기편)』, 민속원.

한국정신문화연구원(1981), 『한국구비문학대계』 1-4

_____ (1984), 『한국구비문학대계』 1-9

_____ (1980), 『한국구비문학대계』 5-1

_____ (1981), 『한국구비문학대계』 5-2

_____ (1981), 『한국구비문학대계』 7-6

_____ (1983), 『한국구비문학대계』 8-8

II. 연구 논저

1. 단행본

- 강등학 외(2005), 『한국구비문학의 이해(개정판)』, 월인.
- 강소영(2007), 『구어와 문어 자료의 실제적 연구방법론』, 한국문화사.
- 교육과학기술부(2009), 『2009 개정 교육과정 화법작문 해설서』, 교육과학기술부
- 정현숙 외(2008), 『사회인을 위한 효과적 의사소통 교육 연구』, 국립국어원 · MBC문화방송.
- 국제한국어교육학회(2010), 『한국어 표현교육론』, 형설출판사.
- 노대규(1996), 『한국어의 입말과 글말』, 국학자료원.
- 민현식 편(2005), 『한국어교육3』, 한국문화사.
- 박기용(2008), 『초등 국어과 구비문학의 이해와 교육』, 월인.
- 박승배 외(2006), 『효과적인 교수법(5판)』, 아카데미프레스.
- 박영순(2003), 『21세기 한국어교육학의 현황과 과제』, 한국문화사.
- 박영순 외(2008), 『한국어와 한국어교육』, 한국문화사.
- 우리누리(2002), 『초등학생이 꼭 알아야 할 우리 민속 이야기』, 예림당.
- 윌터J.웅, 이기우 · 임명진 역(1995), 『구술문화와 문자문화』, 문예출판사.
- 이렌 탕바(2009), 『의미론』, 고려대학교출판부.
- 이정애(2002), 『국어 화용표지의 연구』, 월인.
- 이종란(2008), 『전래동화·민담의 철학적 이해』, 철학과 현실사.
- 임재해(1999), 『설화작품의 현장론적 분석』, 지식산업사.
- 임지룡(1995), 『국어 의미론』, 탑출판사.
- 조수진(2010), 『한국어 말하기 교육의 이론과 실제』, 소통.
- 지현숙(2006), 『한국어 구어문법과 평가 I』, 하우.

- 최운식(1992), 『옛이야기에 나타난 한국인의 삶과 죽음』, 한울.
- 최운식·김기창(1998), 『전래동화 교육의 이론과 실제』, 집문당.
- 허용 외(2009), 『외국어로서의 한국어교육학 개론』, 박이정.
- Bernard Spolsky(2001), 김재원 외 역, 『사회언어학』, 박이정.
- Brown H. D, 이홍수 외 역(2007), 『외국어 학습·교수의 원리』, 피어슨 에듀케이션코리아.
- Claire Kramersch(2000), 『Language and Culture』, 법문사.
- Celce-Murcia(2001), 『Teaching English as a Second or Foreign Language.(3rd ed.)』, Heinle&Heinle.
- Eric K. Taylor(2007), 『전래동화와 언어교육』, 한국문화사.
- Omaggio, A.H.(2001), 『Teaching Language in Context(3rd ed.)』, Heinle&Heinle.
- Scott Thornbury, 이관규 역(2004), 『문법을 어떻게 가르칠 것인가』, 한국문화사.
- Stith Thompson, 윤승준·최광식 역(1992), 『설화학원론』, 계명문화사.

2. 논 문

- 강혜민(2006), 「고전소설을 통한 한국어 교육: 문화교육을 중심으로」, 전북대학교 석사학위논문.
- 곽진석(1992), 「언어의 구술성 연구-민담을 대상으로-」, 『우암어문논집 2』.
- 구선희·유승금(2008), 「결혼 이민자를 위한 한국어·문화 교육 방안 연구-전래동화를 활용하여」, 『한국어 교육』 19-3, 국제한국어교육학회.
- 권선영(2003), 「구술성을 바탕으로 한 설화 교육」, 이화여자대학교 석사

학위논문.

김기옥(2010), 「이야기관 활성화의 요인과 그 성격」, 『어문연구』 Vol 10, 어문연구학회.

김남형(2010), 「옛이야기를 활용한 한국어 교육 연구」, 강원대학교 석사학위논문.

김동환(2009a), 「공유 텍스트를 통한 한국어교육의 한 방법」, 『국어교육학연구』 Vol 31, 국어교육학회.

_____(2009b), 「서사 모티프의 문화 간 이야기화 양상과 한국어교육」, 『국어교육연구』 Vol 35, 국어교육학회.

_____(2009c), 「소설교육에서의 ‘시점’ 개념에 대한 반성적 고찰」, 『문학교육학』 Vol 30, 한국문학교육학회.

김미진(2009), 「설화를 통한 한국어 교육 연구」, 전북대학교 석사학위논문.

김미형(2004), 「한국어 구어와 문어의 특징 연구」, 『한말연구』 Vol 15, 한말연구학회.

김민주(2007), 「설화를 활용한 한국 언어·문화교육 방안 연구」, 한국의어대학교 석사학위논문.

김양숙(2010), 「현대소설의 한국어교육 제재화 방안과 교수학습 방법연구」, 한성대학교 석사학위논문.

김영주(2008), 「전래동화 스토리텔링을 활용한 한국어교육 방안-다문화 및 재외동포 가정 아동을 대상으로」, 『새국어교육』 Vol 80, 한국국어교육학회.

김지혜(2010), 「우화 제재를 활용한 한국어 읽기 교육 방안 연구」, 한성대학교 석사학위논문.

김현주(1997), 「‘일상경험담’과 ‘민담’의 구술성 연구」, 『구비문학연구』 Vol 4, 한국구비문학학회.

- 김형정(2001), 「한국어 입말 담화의 결속성 연구」, 연세대학교 석사학위 논문.
- 김혜진(2009), 「한국어 학습자의 문화 능력 향상을 위한 설화 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 노은희(1999), 「대화지도를 위한 반복 표현의 기능 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- _____(2001), 「협조적인 대화의 맞장구」, 『동서문화연구』 Vol 9, 홍익대학교 동서문화연구소.
- 문금현(1998), 「외국어로서의 한국어 관용표현의 교육」, 『이중언어학』 Vol 15, 이중언어학회.
- _____(2000a), 「구어 텍스트를 활용한 한국어 어휘 교육」, 『한국어 교육』 Vol 11, 국제한국어교육학회.
- _____(2000b), 「구어적 관용표현의 특징」, 『언어』 Vol 25, 한국언어학회.
- 문부자(2004), 「설화를 활용한 통합적 수업 방안: 중급 학습자를 대상으로」, 한양대학교 석사학위논문.
- 문보라(2009), 「전래동화를 활용한 한국어 교육 방안 연구: 문화 중심 읽기 수업을 중심으로」, 배재대학교 석사학위논문.
- 민현식(2006), 「한국어 교육에서 문화교육의 방향과 방법」, 『한국언어문화학』 Vol 3-2, 국제한국언어문화학회.
- 박진서(2010), 「이야기 다시 말하기에 나타나는 말하기 조정양상 연구-초등학교 3학년을 대상으로-」, 경인교육대학교 석사학위논문.
- 박현주(2008), 「다문화가정 자녀를 위한 고전 텍스트 활용 교육 방안 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박희숙(2007), 「청자 반응 전략 지도가 듣기 결과에 미치는 영향 연구 - 초등학교 5학년 <말하기·듣기·쓰기> 수업을 중심으로-」, 경인

교육대학교 석사학위논문.

백인자(2004), 「한국어 교육에서의 고전 문학 교육」, 『이화어문논집』 22, 이화어문학회.

서민려(2009), 「일상적 문제 상황을 해결하기 위한 한국어 말하기 교육 방안 연구-중국인 학습자를 중심으로-」, 한성대학교 석사학위논문.

서희정(2005a), 「한국어 학습자를 위한 고전 서사문학 작품 선정 방안」, 『고향논집』 Vol 36, 경희대학교 대학원 원우회.

_____(2005b), 「도깨비 설화를 활용한 한국어교육 방안」, 『한국어교육』 Vol 16-3, 국제한국어교육학회.

송지혜(2010), 「한국어교육에서의 설화를 활용한 언어·문화 연계 수업방안 연구: 중국인 초급 학습자 대상 수업 사례를 중심으로」, 건국대학교 석사학위논문.

신아랑(2010), 「한국어 언어 교육연구」, 한성대학교 석사학위논문.

심우장(2006), 「네트워크 이론으로 본 구비설화 이야기판의 구조와 특성」, 서울대학교 박사학위논문.

심재기·문금현(2000), 「외국어로서의 한국어 교재 연구-구어 텍스트의 활용을 중심으로-」, 『이중언어학』 Vol 17, 이중언어학회.

안미영(2008), 「한국어 교육에서 설화 문학을 활용한 문화 교육-‘선녀와 나무꾼’을 통해 본 한국의 문화」, 『정신문화연구』 Vol 31-4, 한국학중앙연구원.

안희은(2009), 「설화를 활용한 한국어 교육」, 부산대학교 석사학위논문.

양민정(2003), 「고전소설을 활용한 한국어교육 방법」, 『국제지역연구』 Vol 7-2, 한국외국어대학교 외국학종합연구센터.

_____(2005), 「외국인을 위한 한국문화 교육 방안 연구-한국 고전문학을 중심으로」, 『국제지역연구』 Vol 9-4, 한국외국어대학교 외국학종합연구센터.

- _____ (2008a), 「동아시아권 한국어 학습자를 위한 신화 활용의 문화교육 방안 연구-한,중,일의 창세, 건국신화 비교를 중심으로」, 『국제지역연구』 Vol 11-4, 한국외국어대학교 외국학종합연구센터.
- _____ (2008b), 「민담을 활용한 한국어 문화교육 방안 연구」, 『국제지역연구』 Vol 12-4, 한국외국어대학교 국제지역연구센터.
- 양지선(2009), 「전래동화를 활용한 한국 문화 교육 방안(「선녀와 나무꾼」을 이용한 표현교육 중심으로)」, 『정신문화연구』 Vol 32-4, 한국학중앙연구원.
- 염우영(2001), 「미디어 텍스트를 이용한 설화교육 방법 연구」, 아주대학교 석사학위논문.
- 윤미정(2008), 「전래동화를 활용한 한국어 교육」, 전북대학교 석사학위논문.
- 이기중(2005), 「반언어적 표현과 비언어적 표현에 대한 교육방법 연구」, 국민대학교 석사학위논문.
- 이경주(2008), 「한국어 학습자를 위한 우호적 청자 반응 표현 연구」, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 이미향(2002), 「동화 듣고 이야기 해보기 활동이 유아의 말하기 태도와 말하기 능력에 미치는 영향」, 대구가톨릭대학교 석사학위논문.
- 이성희(1999), 「설화를 통한 한국어 문화교육 방안」, 『한국어교육』 Vol 10-2, 국제한국어교육학회.
- 이숙진(2008), 「고전문학을 활용한 한국어 교육 연구: 학습자 등급에 따른 교재구성을 중심으로」, 강남대학교 석사학위논문.
- 이정애(1998), 「국어 화용표지의 연구」, 전북대학교 박사학위논문.
- 이정화(2010), 「말하기 전략 활성화를 위한 어휘 교육 연구」, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 이창식(1994), 「구비문학 교육론」, 『동국어문학』 vol 6, 동국대학교 국

어교육과.

이현주(2009), 「국어교육: 외국인을 위한 한국 문학 교육 연구-설화를 통한 초급과정 문학교육」, 『새국어교육』 Vol 82, 한국국어교육학회.

이화선(2006), 「전래동화를 활용한 문화교육 연구」, 전문대학교 석사학위논문.

임규홍(1996), 「국어 담화표지 ‘인자’에 대한 연구」, 『담화와 인지』 vol 5-2, 담화·인지언어학회.

장미숙(2005), 「의사소통전략 훈련이 한국어 학습자의 말하기 수행에 미치는 효과」, 이화여자대학교 석사학위논문.

장수희(2004), 「일상대화에 나타난 청자 반응 연구」, 한남대학교 석사학위논문.

장원기(2010), 「고전 문학을 활용한 한국어 교육 연구」, 대구카톨릭대학교 석사학위논문.

장유진(2009), 「전래동화를 활용한 다문화가정 자녀 대상 한국어 교육 방안 연구」, 한국외국어대학교 석사학위논문.

전영옥(2009), 「구어와 담화 연구」, 『한국어학』 Vol 45, 한국어학회.

정미숙(2008), 「한국어문화교육에서의 비언어적 의사소통 표현연구-「봄봄」을 중심으로-」, 한국외국어대학교 석사학위논문.

조현용(2007), 「한국인 비언어적 행위의 특징과 한국어교육 연구」, 『이중언어학』 Vol 33, 이중언어학회.

종량(2009), 「신화를 활용한 한국어 문화교육 방안 연구: 한국과 중국 창세신화의 비교를 중심으로」, 건국대학교 석사학위논문.

주은정(2002), 「문학텍스트를 활용한 한국어교육 연구: 초급 학습자를 중심으로」, 경희대학교 석사학위논문.

진제희(2000a), 「한국어 학습자들의 의사소통 전략 유형 분류 및 분석-비상호적 상황을 중심으로-」, 『한국어 교육』 Vol 11-1, 국제 한국

어 교육 학회.

_____(2000b), 「상호 작용 상황에서 나타난 한국어 학습자들의 의사소통 전략 양상」, 『이중언어학』 Vol 17, 이중언어학회.

_____(2003), 「사회언어학적 및 전략적 말하기 능력 배양을 위한 담화분석 방법의 적용」, 『한국어 교육』 Vol 14, 국제한국어교육학회. 최경숙(2000), 「설화에 대한 국어 교육적 접근 방안 소고」, 『선정어문』 Vol 28, 서울대학교 국어교육과.

최경인(2010), 「다문화가정 미취학 아동을 위한 전래동화 활용 한국어 교육 방안」, 부산외국어대학교 석사학위논문.

최권진(2006), 「전래동화를 활용한 한국어 교수-학습 방법 연구」, 『한국어교육』 Vol 17-2, 국제한국어교육학회.

피윤중(2005), 「이야기꾼의 말하기 전략을 활용한 설화 향유 지도 방법」, 청주교육대학교 석사학위논문.

홍여찬(2002), 「동화 듣고 다시 말하기 활동이 발달 지체 유아의 어휘력 및 이야기 이해도에 미치는 효과」, 공주대학교 석사학위논문.

홍태한(1986), 「이야기판과 이야기의 변이 연구」, 경희대학교 석사학위논문.

_____(1995), 「이야기판의 현장성」, 『한국민속학보』 vol 6.

홍혜준(2004), 「고전 작품을 통한 한국어 문화 교육 연구」, 『국어교육학연구』 Vol 21, 국어교육학회.

황인교(1999), 「외국어로서의 한국어 교육 연구 2-구어 교수 이론의 정립을 위하여-」, 『한국어 교육』 Vol 10, 국제한국어교육학회.

허유경(2007), 「한국어 학습자를 위한 도우미 프로그램 방안 연구」, 경희대학교 석사학위논문.

ABSTRACT

A Study on Korean Speaking Education

Based on the Folktale Storytelling Arena

- focusing on *A Tale of Kongjwi and Patjwi* -

Jang Soo Young

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language and Literature

Graduate School, Hansung University

The purpose of this study is to suggest the use of the folktale storytelling arena as an effective option to increase the speaking activity in Korean classes, secure the practicality of a spoken language as a teaching material, and cultivate the speaking attitude suitable for Korean culture.

A storytelling arena means the actual place for narrating a folktale. A narrator on the storytelling arena leads the folktale by taking listeners' situation or response into consideration. For the effective storytelling, it is necessary to motivate a narrator to have a will to perform speeches actively and use various verbal and non-verbal strategies. It is possible to make creative verbal expressions within the basic motif of the story. The use of verbal and non-verbal strategies within the context of the storytelling arena and the output experience helps the learners to improve their communicative competence. A storytelling arena requires the listeners' response, which is timely

feedback to the narrator. The narrative-listener interaction on a storytelling arena is possible to cause various discussions about the cultural difference led by the learners.

A teacher's storytelling teaches a spoken language's characteristics, speaking strategies, and the structures and expression types of the conversation, and shows the characteristics of a spoken language and the use of non-verbal strategies currently used in the linguistic culture. And the teacher prepares for step-by-step practice activities to help learners to develop their speaking ability from the imitation of the teacher's storytelling to the creative speech with the narrator's characteristics. Finally, the learners perform autonomous speaking activities with unshared texts not provided by the teacher. And the same principle of forming a storytelling arena is reproduced in the classroom environment. The listeners' responses are different according to the presence of a shared text or not, thus coping abilities required for a narrator are varied. It is expected that various factors will act depending on stages.

HANSUNG
UNIVERSITY