



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](#)

석 사 학 위 논 문

스토리텔링을 활용한
한국어 표현교육 방안 연구

- 다큐멘터리 텍스트를 중심으로 -

2011년



한성대학교 대학원

한국어문학과

한국어교육전공

유 현 정

HANSUNG
UNIVERSITY

석사학위논문
지도교수 김동환

스토리텔링을 활용한
한국어 표현교육 방안 연구

- 다큐멘터리 텍스트를 중심으로 -

A study on the teaching method of Korean expression
using storytelling

- Focused on documentary text -

2011년 06월 일

한성대학교 대학원

한국어문학과

한국어교육전공

유 현 정

석사학위논문
지도교수 김동환

스토리텔링을 활용한
한국어 표현교육 방안 연구

- 다큐멘터리 텍스트를 중심으로 -

A study on the teaching method of Korean expression
using storytelling

- Focused on documentary text -

위 논문을 문학 석사학위 논문으로 제출함

2011년 06월 일

한성대학교 대학원

한국어문학과

한국어교육전공

유 현 정

유현정의 문학 석사학위 논문을 인준함

2011년 06월 일

심사위원장 _____ 인

심 사 위 원 _____ 인

심 사 위 원 _____ 인

국 문 초 록

스토리텔링을 활용한 한국어 표현교육 방안 연구 - 다큐멘터리 텍스트를 중심으로 -

한성대학교 대학원

한국어문학과

한국어교육 전공

유 현 정

최근 한국어교육 분야에서는 기존의 교수법과 차별되는 의사소통 중심 학습법 및 학습자 중심 학습법에 관한 논의가 활발하게 진행되고 있다. 또한 많은 학습자들이 다매체 시대에 노출된 세대이며 한류의 영향을 받은 세대인 만큼 다양한 한국어 교육방법에 대한 필요성도 제기되고 있다.

이에 본 논문에서는 다양하고 흥미로운 방식으로 한국어를 학습할 수 있도록 하는 효과적인 교수 방안으로서 스토리텔링을 활용한 한국어 교육 방안을 제안한다.

스토리텔링은 교사와 학습자가 이야기를 통해 생각을 나누고 공감하는 과정에서 언어를 자연스럽게 이해하고 학습할 수 있도록 도와준다는 점에서 의사소통 중심의 교육방법으로 평가되고 있다.

이를 위해 제 1장에서는 연구의 목적과 필요성 및 연구 방법을 제시하고 선행연구를 검토하여 본 연구의 전반적인 방향을 제시하였다.

제 2장에서는 먼저 스토리텔링의 방법적 원리를 명시하기 위해 스토리텔링의 개념과 서사적 특성에 관해 자세히 고찰하고 다큐멘터리라는 장르에 대해 알아본 후, 스토리텔링과 다큐멘터리를 한국어교육 분야에서 어떻게 활용할 것인지 설명하였다. 그리고 다큐멘터리라는 영상매체를 실제 수업에서 어떠한 방식으로 활용할 수 있는지 계획하기 위하여 영상매체를 활용한 교수법 이론들을 정리하여 참고하였다.

제 3장에서는 앞 장에서 살펴본 영상매체를 활용한 교수법 모형들을 참

고하여 스토리텔링과 다큐멘터리 텍스트를 활용한 실제 한국어 수업 모형을 제시하였다. 먼저 수업 모형을 제시하고 모형에 활용하게 될 다큐멘터리의 선정기준을 세운 후 그 기준에 따라 <북극의 눈물>을 실제 수업의 제재로 선정하였다.

모형 적용의 실제 사례에서는 수업 과정을 사전 준비 단계, 보기 전 단계, 보기 단계, 보기 후 단계로 나누어 각 단계별로 시행할 수 있는 학습 활동을 제시하였다.

사전 준비 단계는 주로 교사를 위한 수업 준비 단계로서 수업 자료 선정, 미리보기 및 편집, 세부 학습 지도안 작성 등으로 이루어진다.

보기 전 단계는 도입 활동과 예측 활동으로 나뉘며, 주제에 관한 질의응답을 통해 학습자의 흥미를 유발하고 학습 목표를 제시하는 단계이다.

보기 단계는 1차 시청 활동과 2차 시청 활동으로 나뉘며, 학습자들은 소리를 제거한 다큐멘터리 영상을 2회 시청하고 이해한 내용을 각자 정리하는 단계이다. 수업 중 수행해야 할 문제를 인식하는 단계로서, 교사는 학습자가 내용을 이해하도록 도와주어야 한다.

보기 후 단계는 보충 활동과 확산 활동으로 나뉘며, 수업의 주제에 맞는 다양한 과제 활동을 수행하는 단계이다. 본 논문에서는 기존의 교사중심 수업에서 탈피하여 학습자 스스로 스토리텔러가 되게 하는 적극적인 표현 교육 방법으로, 소리가 제거된 다큐멘터리 영상을 보면서 스스로 작성한 대본을 내레이션 하는 과정까지를 목표로 설정하였다.

본 논문은 스토리텔링의 장점을 살려 학습자들의 흥미를 유발하고 적극적으로 수업에 참여하도록 하는 방법으로 영상매체인 다큐멘터리 텍스트를 선택하여 스토리텔링을 활용한 한국어 표현 교육 방안을 제시하였다는 데에 의의가 있다.

본 논문에서 고안한 학습 모형을 여러 여건상 실제 교육 현장에 적용하여 가시적인 효율성을 입증하지 못하였다는 것이 한계로 남았으나, 여러 이론적 방법을 통해 확인하였듯 스토리텔링은 교육적으로 매우 유용한 방법의 하나인 만큼, 앞으로 스토리텔링의 장점을 여러 각도에서 적용할 수 있는 연구들이 지속적으로 이루어지길 기대한다.

[주요어]

한국어교육, 표현 교육, 스토리텔링, 다큐멘터리, 서사성, 영상매체, 시청각 교수법, 말하기, 쓰기

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 연구 방법	3
3. 선행 연구 검토	5
II. 스토리텔링과 다큐멘터리의 교육적 유용성	12
1. 스토리텔링의 방법적 원리	12
1) 스토리텔링의 개념	12
2) 스토리텔링과 서사성	16
2. 스토리텔링의 텍스트로서의 다큐멘터리	23
1) 스토리텔링 텍스트로서의 다큐멘터리 선정 배경	23
2) 다큐멘터리의 정의와 분류	29
3) 다큐멘터리의 서사성	37
3. 교육방법적 틀로서의 스토리텔링과 다큐멘터리의 결합 원리	40
1) 스토리텔링과 다큐멘터리의 교육적 활용	40
2) 영상매체를 활용한 시청각 교수법	42
III. 스토리텔링과 다큐멘터리를 활용한 한국어 표현교육 방안	56
1. 교수·학습 모형	56

2. 다큐멘터리 텍스트의 선정	59
3. 교수·학습 모형 적용의 실제 사례	67
1) 사전 준비 단계	68
2) 보기 전 단계	74
3) 보기 단계	76
4) 보기 후 단계	77
4. 수업의 기대 효과	86
IV 결론	88
【참고문헌】	90
【부록】	95
ABSTRACT	105

【 표 목 차 】

[표 1] 스토리텔링의 유형	15
[표 2] 서사의 구분법	17
[표 3] 프로프의 31가지 ‘기능’목록	20
[표 4] 신데렐라의 서사구조 분석	21
[표 5] 다큐멘터리 분류기준에 따른 프로그램 유형	25
[표 6] TV 다큐멘터리의 내용상 분류	33
[표 7] 영상매체의 특성	34
[표 8] 시청각 교수법의 수업 절차	44
[표 9] Allen(1991)의 일괄 시청(viewing straight through) 모형	46
[표 10] Allen(1993)의 ‘소리 끄고 보기’(silent viewing stage) 모형	47
[표 11] Williams(1983)의 비디오 활용 수업 모형	48
[표 12] Kerridge(1983)의 모형	49
[표 13] Miller(1983)의 모형	50
[표 14] ‘TV 드라마 및 영화’ 활용 수업의 모형	52
[표 15] ‘다큐멘터리’를 활용한 고급 단계 한국어 수업 모형	57
[표 16] 스토리텔링을 활용한 한국어 표현교육 제재로서의 다큐멘터리 프로그램 선정 기준	65
[표 17] ‘듣고 받아 적어 재구성하기(dictogloss)’의 텍스트 선정 및 재구성 단계	78
[표 18] 내용 이해 확인을 위한 질의응답용 질문 예시	80
[표 19] 내용 재구성 및 토론 단계 활동 예시	81
[표 20] 다큐멘터리 내레이션 대본 쓰기 과정	85

【 그림 목 차 】

[그림 1] <북극의 눈물> 2부 시퀀스 1	69
[그림 2] <북극의 눈물> 2부 시퀀스 2	70
[그림 3] <북극의 눈물> 2부 시퀀스 3	71
[그림 4] <북극의 눈물> 2부 시퀀스 4	72
[그림 5] <북극의 눈물> 2부 시퀀스 5	73
[그림 6] <북극의 눈물> 2부 예고편 영상	75



I. 서 론

1. 연구의 목적 및 필요성

최근 한국어교육 분야에서는 기존의 문법번역식 교수법과 청각구두식 교수법에서 탈피한 의사소통 중심 학습법 및 학습자 중심 학습법의 필요성에 관한 논의가 활발하게 진행되고 있다. 또한 많은 학습자들이 다매체 시대에 노출된 세대이며 한류의 영향을 받은 세대인 만큼 다양한 한국어교육 방법을 모색할 필요성도 대두되고 있다.

그러나 실제 한국어교육 현장에서는 여러 여건상 아직까지 기존 교수법 원리로 제작된 교재를 중심으로 교사가 학습 내용을 제시하고 학습자는 과제 중심 활동을 통해 언어를 영역별·기능별로 학습하는 방식이 주를 이루고 있으며, 교사 중심으로 수업이 진행되는 경우가 많은 실정이다. 한국어 교육기관이 대부분 짧은 기간에 집중적으로 한국어를 학습할 수 있도록 교육 과정과 교재가 계획되어 있기 때문에 주로 문법 및 어형 등에 관한 이해교육 차원에 치우쳐 있어 학습자가 특정한 상황과 맥락에서 한국어를 창조적으로 사용할 수 있도록 하는 실제 의사소통 능력을 길러 주는데 한계를 지니고 있다는 문제점을 가지고 있다. 더구나 한국에서 한국어를 배우는 학생들조차도 교실 수업에서 학습한 간단한 일상 대화 외에는 배운 내용을 실제 생활에 적용해 볼 수 있는 기회가 많지 않고, 이들 중 대다수가 문법이나 어형 등의 이해교육보다 말하기 등 자유로운 의사표현에 도움이 되는 학습을 더 희망하는 것으로 나타나고 있음에도 불구하고 정작 이러한 요구에 부응하는 표현교육이 활발하게 이루어지지 못하고 있는 것이다.

또한 교육의 방법론에 있어서도 주로 교재를 통한 제한적 활용 학습에 머물러 있어 한국어뿐만 아니라 한국 문화에도 관심을 가지고 배우고자 하는 학습자들의 다양한 관심을 충족시키지 못하고 있다.

이에 본 논문에서는 다양하고 흥미로운 방식으로 한국어를 학습할 수 있

도록 하는 효과적인 교수 방안의 하나로 스토리텔링(story-telling)을 활용한 한국어 교육 방안을 제안하고자 하며 그 수업의 제재로서 영상매체인 다큐멘터리 텍스트를 이용하고자 한다.

스토리텔링은 교사와 학습자가 이야기를 통해 생각을 나누고 공감하는 과정에서 언어를 자연스럽게 이해하고 학습할 수 있도록 도와준다는 점에서 의사소통 중심의 교육방법으로 평가되며, 영어를 비롯한 외국어 교육 분야에서 많은 관심을 받고 있는 교수·학습 방법이다.

지금까지 외국어 교육에 스토리텔링을 적용하고자 시도하였던 연구들을 살펴보면 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있는데, 먼저 이론적 측면에서 스토리텔링 기법이 언어 교육에 어떠한 효용 가치를 지니는지를 연구한 측면과, 구체적으로 스토리텔링 기법을 적용한 교수·학습 방안을 제시하고자 시도하였던 측면이 그것이다.

전자의 경우에는 언어 교육에서 스토리텔링의 이론적 측면을 고찰하여 스토리텔링 기법을 활용한 수업 방식이 학습자의 흥미를 유발함으로써 학습에 적극적으로 참여하도록 유도할 수 있었다는 결론을 도출하였으며, 후자의 경우에는 구체적으로 문학 작품이나 동화 등을 이용한 이야기 자료를 제시한 후 그에 따른 과제 활동을 중심으로 수업 방안을 구성한 경우가 대부분이었다. 그러나 이런 경우는 주로 이야기 자료를 제시하는 교사 자신이 스토리텔러(story-teller)가 되는 방식으로, 학습자의 입장에서는 여전히 이해교육 차원에 머물게 되며 기존의 교사중심 학습 방식과 큰 차별성을 갖지 못하는 것으로 판단되었다.

그리하여 본 논문에서는 실제 의사소통 능력 향상이라는 목적 아래 궁극적으로 학습자가 스토리텔러가 되게 하는 적극적인 표현교육 방안을 제시하는 것을 목표로 설정하고, 기존의 이야기 자료에서 한걸음 나아가 스토리텔링의 다매체적 특성을 반영하는 영상 자료를 수업의 제재로 활용하고자 한다. 그 중에서도 특히 쓰기와 말하기 등의 표현 교육에 유용한 제재로서 다큐멘터리 텍스트를 선정하였다.

다큐멘터리는 학습자의 관심과 흥미를 유발하는 영상 자료를 이용할 수 있다는 장점 외에도 규범적 언어를 사용하고 있어 표준어 습득에 도움을

주고, 지식적 측면에서 학습자에게 긍정적인 자극을 줄 수 있는 보편적이고 다양한 정보를 내재하고 있으며, 일정한 정도의 서사성이 도입되어 있어 학습자들이 내용의 흐름 속에서 맥락을 파악하고 표현력을 키우게 하는 도구로서 유용할 것으로 판단하였다.

또한 학습자는 주어진 다큐멘터리 영상에 맞게 텍스트를 작성하고 직접 내레이션을 해보는 과정에서 쓰기와 말하기에 필요한 기본적인 언어 표현 능력 뿐 아니라 발화의 속도, 강약, 어조 등의 반(半)언어적 표현¹⁾까지 습득하게 되며 더욱 자연스러운 한국어 표현 능력을 갖추게 된다는 점에 의의를 두고자 하였다.

2. 연구 방법

본 연구의 목적은 한국어교육에서 학습자의 흥미를 유발하여 한국어 학습에 긍정적 태도를 갖게 하는 방법으로서 스토리텔링을 활용한 한국어 교육 방안을 제시하는 데 있다. 스토리텔링의 다매체적 특성을 반영하는 영상자료로서 다큐멘터리를 제재로 활용하여 한국어 학습자들이 궁극적으로 필요로 하는 실제 의사소통 능력 향상을 목표로 특히 말하기, 쓰기의 표현교육에 초점을 맞추어 논의를 진행할 것이다.

이를 위해, 다음 절에서는 선행연구 검토를 통해 스토리텔링이 한국어 교수·학습에 어떠한 교육적 가치를 지니는지에 대해 고찰할 것이다. 한국어 교육 분야에 앞서 스토리텔링 개념이 도입되었던 영어 교육 및 국어 교육 분야에서 진행되었던 연구를 두루 살펴 이들이 한국어교육에 시사하는 바

1) 반(半)언어적 표현 : 언어와 관련이 있는 의사소통으로 속도, 강약, 성량, 고저, 음색 등에 따라 기쁨, 놀람, 분노, 짜증, 조롱 등의 감정을 표현하는 것이다. 화가 나면 목소리가 커지는 경우가 이에 해당한다.

비(非)언어적 표현 : 표정, 몸짓, 눈짓, 손짓, 옷차림, 태도 등을 이용하여 자신의 의견을 말하는 것으로서 말을 하지 않아도 할 수 있는 표현들이다. 예를 들어, 기분이 안 좋을 때 얼굴을 찌푸리는 경우가 이에 해당한다.

유수정, 「반언어적 표현과 비언어적 표현의 지도 방안 연구 : -9학년 ‘적극적으로 말하고 듣기’ 단원을 중심으로」, 인제대학교 대학원 석사학위 논문, 2010. 및 네이버 블로그 : <http://blog.naver.com/manna0729?Redirect=Log&logNo=80039128516>의 내용을 참고·정리하였다.

가 무엇인지 살펴보고 본 연구에서 해결해야 할 과제를 명시할 것이다.

그리고 한국어교육 분야에서 스토리텔링을 활용하고자 했던 연구들의 의의와 한계점을 살펴보고 본 논문에서 구현하고자 하는 교수·학습안의 방향을 설정해 볼 것이다.

제 2장에서는 본 연구에서 스토리텔링이라는 기법과 다큐멘터리라는 제재를 선택하는데 영향을 끼친 이론적 배경을 살펴볼 것이다. 인간의 보편적이고 기본적인 언어 능력인 ‘이야기 만들기’ 능력을 스토리텔링에 필요한 보편적 서사 이론과 접목하여 적극적인 한국어 표현능력을 향상시킬 수 있는 교수·학습 방법에 대한 이론적 토대를 마련하고, 스토리텔링의 다매체적 특성을 반영하는 제재로서 다큐멘터리 텍스트를 선정하게 된 배경을 제시할 것이다. 그리고 다큐멘터리라는 영상매체를 활용한 교수·학습 활동 고안에 참고하기 위하여 영상매체를 활용한 시청각 교수법 이론들을 고찰할 것이다.

제 3장에서는 스토리텔링을 활용한 실제 한국어 교수·학습 활동 방안을 제시해 볼 것이다. 먼저 앞 장에서 살펴본 시청각 교수법 이론 및 한국어 교육 분야의 연구들을 참고하여 실제 교수·학습 모형을 고안하여 제시한다. 그리고 이론적 배경에서 고찰하였던 보편적 서사 구조를 지닌 다큐멘터리로 대상을 한정하여 구체적인 선정 기준을 정한 뒤 그 기준에 따라 실제 수업에서 사용하게 될 다큐멘터리 텍스트를 선정한다. 그렇게 선정된 영상 자료를 활용하여 교수·학습 모형의 단계별로 실제 수업에서 활용이 가능한 활동들을 구체적으로 제시할 것이다.

먼저 수업 전 교사의 준비 활동으로, 선정된 다큐멘터리 영상을 몇 개의 시퀀스로 분할하여 편집하고 각 시퀀스 별로 모티프가 될 수 있는 자막을 제시한다. 수업은 보기 전 단계, 보기 단계, 보기 후 단계로 나뉘어 진행되며 보기 전 단계는 도입 활동과 예측 활동, 보기 단계는 1차 시청과 2차 시청 활동, 보기 후 단계는 보충 활동과 확산 활동으로 세분된다. 특히 본 논문에서 궁극적으로 목표하는 적극적인 표현 활동이 이루어지는 보기 후 단계에서는 학습자가 다큐멘터리의 내용을 이해하는 것이 아니라 학습자 스스로가 스토리텔링 활동을 하는 소재로서 다큐멘터리를 활용한다는 점

을 주지하고, 학습자가 이해한 내용을 바탕으로 자연스러운 말하기·쓰기 활동을 할 수 있도록 구성한다.

제 4장에서는 위의 결과들을 종합한 결론과 함께 본 연구가 가지는 의의 및 한계점을 짚어보고 앞으로의 연구 과제들을 제시할 것이다.

3. 선행 연구 검토

국내에서 언어 교육에 스토리텔링 기법을 도입하고자 한 연구는 영어 교육 분야에서 시작되었으며 주로 아동을 대상으로 한 영어 교육 방안 연구가 주를 이루었다.

먼저 스토리텔링을 활용한 교육의 효과를 제시한 연구로 박유미(1998)에서는 초등학교 영어 시간에 스토리텔링을 활용할 수 있는 방법을 고안하여 실제 교실에서 실험을 거친 후 그 결과를 제시하였는데, 실험에 참여한 아동들은 스토리텔링을 활용한 영어 학습에 매우 긍정적인 반응을 보였으며 자신만의 새로운 이야기를 만들어 보려는 창작 욕구가 강화되었다. 또한 스스로 만든 이야기를 말해보면서 듣기·말하기 활동에 적극 참여하는 등 영어 학습에 긍정적이고 적극적인 태도를 갖게 되었다.

그러나 이와 같은 긍정적인 효과에도 불구하고 실제 초등학교 영어 수업에 이용할 수 있는 이야기와 그에 따른 소품 개발 등의 부담이 교사에게 주어진다라는 점을 어려움으로 지적하였다.

김문희(2000)에서는 초등학교 5학년을 대상으로 초등영어 교과에 스토리텔링을 이용한 수업을 해 보고 좀 더 구체적으로 그 효과를 검증하고자 하였다. 실험 대상 학생을 실험반과 통제반으로 분류하여, 실험반에는 스토리텔링을 이용한 영어 수업을 하고 통제반에는 일반적인 영어수업을 실시하여 분석한 결과, 영어수업에 있어서 기존의 오디오, 비디오 자료에 의존한 수업보다 스토리텔링을 다양하게 이용함으로써 아동들이 흥미를 갖고 수업에 적극 참여하게 되어 아동의 학습 흥미도, 학습 참여도, 협력 학습을 향상시키는데 긍정적 효과가 있음을 확인하였다. 그러나 아직까지 스토리텔링을 정규 수업에 적용할 수 있는 이야기 교재와 소품, 오디오 및

비디오 자료가 부족함을 지적하고 효과적인 스토리텔링을 위한 기술 개발 및 정보 교환이 필요함을 역설하였다.

조영애(2009)에서도 마찬가지로 스토리텔링을 적용한 수업이 영어에 보다 편안한 마음으로 접근하는 계기가 되고, 반복성과 진정성이 높으며, 총체적 접근성으로 인해 영어 능력 향상에 긍정적인 영향을 줄 뿐만 아니라 영어에 대한 흥미도 향상에도 효과가 있다는 사실을 확인하였으나 스토리텔링의 교육적 효과성에 비해 이를 활용할 수 있는 교수 책략과 적용 모형, 자료가 부족함을 지적하고 교사에 대한 꾸준한 교육 및 연수의 필요성을 제기하였다.

위의 연구들에서는 공통적으로 영어 교육에 스토리텔링을 활용한 경우 학습자들이 흥미도와 태도 면에서 긍정적인 반응을 보였으며 수업 중 활동에 적극적으로 참여하게 하는 효과가 있었다는 결론을 통해 스토리텔링의 교육적 효과를 입증하였다. 그러나 아직까지 스토리텔링을 활용한 교수 방법적 측면에서 일관된 모형이 만들어지지 않았고 실제 수업에 활용할 만한 자료도 부족하여 실제 교육 현장에서 교사들이 스토리텔링 수업을 이끌어 나가기에는 어려움이 있음을 지적하였다.

이렇듯 스토리텔링의 교육적 효과를 이론적인 측면에서 제시하고자 하였던 연구들과 함께 다른 한 편으로는 스토리텔링을 활용한 구체적인 교수·학습 방안을 제시하고자 한 연구들도 있었다.

강덕신(1997)에서는 우화라는 제재에 스토리텔링 기법을 활용한 수업 모형을 고안하고 그것을 실제 교수·학습에 적용해 본 후 그 학습 결과를 분석하였다. 초등학교 아동들이 이미 잘 알고 있는 우화 4편을 선정하여 그 내용을 아동들이 쉽게 이해할 수 있는 대화체로 재구성하고, 시각 자료와 극화 등의 다양한 수업 방법을 도입하여 지도한 결과, 우화를 활용한 영어 수업 활동이 아동들의 흥미와 관심을 갖게 하는데 유용한 수단이 되었을 뿐 아니라 인지적 영역과 더불어 정의적 측면에서도 동기와 자신감을 불러 일으켜 능동적이고 창의적인 영어 학습에 효과적이었음을 입증하였다.

신성희(2004)에서는 스토리 북과 인터넷 동화를 활용하여 영어 수업 모형을 개발하는 방법을 제안하고 그 수업 결과를 제시하였다. 먼저 초등학교

교 4학년 교과서의 내용을 분석한 것을 토대로 동화를 선정하고, 실험에 적용할 수업 모형을 설계하여 실험집단과 비교집단으로 나누어 실험 연구를 진행하였다. 실험집단은 인터넷 동화를 활용한 수준별 수업을 하고, 비교집단은 스토리 북을 활용한 수준별 수업을 하여 영어의 듣기, 말하기, 읽기 능력 및 정의적 영역의 변화에 대한 실험 연구를 실시한 결과 인터넷 동화를 활용한 수준별 수업은 스토리 북을 활용하는 것보다 영어 듣기와 말하기에 더 효과가 있음을 입증하였는데, 스스로 인터넷 사이트에 접속하여 반복적으로 동화를 들을 수 있다는 것과 이메일을 사용하는 것에 흥미를 느끼는 등의 장점을 부각하였다.

국어교육 분야에서도 스토리텔링을 활용한 교육 방안에 대한 연구가 활발하게 이루어지고 있는데, 염혜진(2006)에서는 국어 말하기 교육에서 스토리텔링을 활용할 수 있는 교수법을 직접 교수법, 현시적 교수법, 탐구학습법, 가치탐구 학습법, 역할놀이법, 과정중심 학습법 등 여러 가지 가능성에 따라 체계적으로 분류하여 정리하였다는 점이 높게 평가되었으나, 스토리텔링이 초등학교에서만 행해지는 동화 구연쯤으로 축소 인식되어서는 안 되며 기업, 광고, 전자책, 종교 분야 등 다양한 방면으로 활용될 수 있다는 전제 하에 적극적인 스토리텔링 기법을 여러 방면에 도입하여 전문적 스토리텔러를 양산할 수 있어야 한다고 역설한 데 비해 실제 학습 활동에 있어서는 주로 경험 말하기, 역할극, 짝 활동, 바퀴 쓰기 등으로 이루어져 있어 기존의 이야기를 활용한 수업 방식과 차별되는 적극적인 말하기 활동이라 보기는 어렵다.

유유미(2010)에서는 고전 작품인 <구운몽>을 이용하여 학습자들이 고전 서사에 쉽게 다가설 수 있는 방법을 제안하였다. <구운몽>이 가진 환상성과 하이퍼텍스트적 요소를 통해 현대 학습자들에게 친근하게 다가가고자 한 수업 방식은 한국어교육 분야에서도 외국인 학습자들에게 흥미로운 제재를 선정하여 응용한다면 충분히 긍정적인 효과를 기대할 수 있을 것으로 예상되는 의미 있는 시도였다고 본다.

실제로 7차 개정 교과과정에는 영상매체를 활용한 수업방식이 본격적으로 도입되어 있다. 기존의 수업에서 영상매체는 수업을 보조하기 위한 수

단이거나 학습자의 흥미를 유발하여 학습의 동기를 이끌어내는 정도로 활용이 되었으나 7차 개정 교과과정에서는 영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다는 내용이 새롭게 도입되었다. 물론 이것은 모국어 학습자를 위한 국어 교육과정이지만 한국 문화에 대한 다양한 관심을 가지고 있는 외국인 학습자들에게도 영상매체를 활용한 교육은 충분히 긍정적인 효과를 가질 것으로 예상되며 더욱이 본 논문에서 논의하고자 하는 스토리텔링이라는 수업 방식 또한 다매체적 특징을 지니는 점을 감안한다면, 고전이라는 익숙하지만 난해한 제재를 좀 더 친근하게 쉽게 다가갈 수 있는 방식의 수업으로 재구성해 보고자 한 시도는 한국어교육 분야에도 시사하는 바가 크다고 생각되었다.

한국어교육 분야에서 스토리텔링을 활용한 교육에 관한 연구들 역시 크게 두 갈래로 나누어 볼 수 있는데, 스토리텔링을 한국어교육에 적용했을 때의 효과에 대해 이론적으로 고찰해 보는 측면과 더 나아가 실제 수업에 적절한 제재를 선정하여 수업 모형을 고안해 보는 측면이다.

먼저 스토리텔링을 활용한 한국어 수업 모형을 고안하여 실제 수업을 해보고 그 결과를 분석하여 스토리텔링을 활용한 수업의 효과에 대해 기술한 연구를 살펴보면, 김성지(2010)에서는 모국어로서의 한국어와 외국어로서의 한국어 학습자를 대상으로 이야기 구성 양상을 살펴보기 위해 이야기 구성 요소와 에피소드 구성력에 관한 실험을 실시하여 분석한 결과, 스토리텔링을 활용한 말하기 수업을 실시한 실험집단이 일반적인 말하기 수업을 실시한 일반 집단보다 이야기 구성면에서 높은 평균 점수를 나타냈다는 결론을 통해 스토리텔링을 활용한 수업이 한국어 학습자의 이야기 구성 능력에 긍정적 영향을 미친다는 사실을 증명하였다. 이 연구는 한국어교육에 스토리텔링을 활용한 새로운 교육 방안을 모색하여 그 효과를 입증하였다는 점에서 의의가 있으나 실험을 위한 처치 기간이 짧았고, 실험 참여자의 수가 적었다는 데 한계가 있다. 또한 그동안 관련 연구가 대부분 영어교육 분야에서 진행되어, 이야기 구성 샘플을 분석하기 위한 기준이 한국어 이야기 분석에는 적합하지 않은 부분도 드러났다.

유경희(2010)에서는 스토리텔링의 장점을 살려 학습자들의 흥미를 유발하

여 학습효과를 살릴 수 있도록 인터넷 동화를 선택하여 스토리텔링을 활용한 한국어 교육 방안을 제시하였다. 수업 모형 설계를 위한 사전 준비로서 교수자와 학습자를 대상으로 사전 설문을 실시하여 결과를 제시하고 실제 스토리텔링을 한국어교육에 적용시킨 후 학습자 대상으로 사후 설문을 실시하여 분석하였다. 또한 두 집단 간의 비교실험 결과를 제시하여 스토리텔링을 활용한 한국어교육의 효과에 대해 기술하였다. 수업 모형은 스콧으로 활용하는 방안, 일일 집중 학습 방안, 반복 학습 방안 등 세 가지로 나누어 제시하였다.

이 연구는 실제 교육 현장에 스토리텔링 수업을 적용하고 실험을 통해 얻은 결과라는 점에 그 의의가 있다. 그러나 설문이나 실험에 제한점이 있었다는 것과 논문에서 제시한 인터넷 동화 콘텐츠가 외국인 학습자를 위해 만들어진 것이 아니므로 그 적용에 다소 무리가 있었다는 데 아쉬움이 남는다.

위의 두 연구에서는 공통적으로 스토리텔링을 한국어 수업에 활용했을 때의 실효성을 실험을 통해 가시적인 결과로 증명하고자 하였다. 주로 영어교육 분야에서 다루어졌던 스토리텔링을 한국어교육에도 적용할 수 있다는 가능성을 보여주었다는 점에서 의미 있는 연구였으나, 실험의 시행 기간이나 실험 참여자의 수적인 면에서 실험의 신뢰도에 한계점을 드러내었으며 아직까지 한국어교육에 스토리텔링을 적용할 수 있는 전문적인 자료가 미비한 상태여서 그 적용 가능성을 타진하는 데도 다소 무리가 있어 보인다는 아쉬움이 남았다.

그에 비해 한국어교육에서 스토리텔링을 구현할 수 있는 제재에 좀 더 집중한 연구를 살펴보면, 주은정(2002)에서는 한국어교육에서 문학을 활용할 필요성을 역설하고, 초급 단계 학습자를 위해 동화를 이용한 스토리텔링 수업 방안을 제시하였다. 여러 선행 연구를 검토하고 교사와 학생을 대상으로 설문을 실시하여 한국어교육에서 문학 텍스트의 선정 기준을 정리하였는데, 그 기준은 다음과 같다.

- ① 무엇보다도 학습자의 흥미를 이끌 수 있는 문학 작품이어야 한다.
- ② 학생들의 언어능력을 고려하여 선정한다.
- ③ 가능한 현대 작품이 좋다.
- ④ 분량이 길지 않은 작품이어야 한다.
- ⑤ 시간과 공간을 초월하는 보편적인 주제를 다루고 있어야 한다.
- ⑥ 문학적 가치가 풍부한 작품이 좋다.
- ⑦ 가능한 한국인의 모습과 생활을 담은 작품, 즉 한국 문학 작품을 텍스트로 한다.

이 연구는 그동안 어렵게만 느껴지던 문학이라는 제재를 한국어교육에 활용할 수 있는 기준을 세웠다는 점에서 의의가 있다. 그러나 서론에서 언어 학습의 자료로서 문학의 가치를 역설하였음에도 실제 한국어교육 현장에서 문학을 언어 자료로 한 교육은 교재 선정의 어려움과 과다한 텍스트의 분량, 교수 방법의 어려움 등으로 그 활용이 쉽지 않음을 인정할 수밖에 없었고, 그 결과 초급 학습자로 범위를 좁혀 ‘동화’라는 제재를 선택하게 되었다는 점이 아쉬움으로 남는다.

이와 유사하게 차인애(2009)에서는 문학 텍스트 중 설화를, 문보라(2009)에서는 전래동화를 활용한 한국어교육 방법을 모색하였다. 문화와 문학 그리고 언어 교육의 관계를 이론적으로 고찰하고 이를 바탕으로 한국어교육에서 활용할 수 있는 문학 텍스트를 선정하여 구체적인 교수·학습 지도방안을 구안하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 스토리텔링을 한국어교육에 적용하여 구체적인 학습 방안을 제시하는 논문에서는 주로 동화, 설화 같은 문학적 제재를 이야기 자료로 제시하는 경우가 대부분이었다. 스토리텔링의 서사적 특징이 가장 잘 드러나 있는 분야라고 할 수 있는 문학을 한국어 수업의 제재로 활용하고자 하는 시도였으나 실제 수업 현장에서 사용하기에는 여러 제한점이 있어, 초급이나 중급으로 학습자 대상을 한정하고 주로 짧은 분량의 동화나 설화를 활용하였다.

이러한 문학의 한계점을 극복하는 한 편 영상매체에 익숙한 세대인 한국어 학습자들에게 적용할 수 있는 또 다른 서사의 형태로서 드라마, 영화 등의 영상 자료를 이용한 한국어 수업 방안을 모색해보려는 시도도 있었다.

전지수(2006)에서는 드라마를, 손명진(2011)에서는 영화를 각각 이용한 한국어 수업 방안을 제시하였다. 학습자들이 흥미를 느낄 수 있는 영상 자료를 사용하였고 학습자가 참여할 수 있는 수업 중 활동을 늘리는 등 기존의 연구들과 차별성을 두고자 하는 시도가 돋보였으나 역시 주된 수업 방식 및 수업 활동은 어휘, 문법의 제시와 활용을 통한 통합 수업 위주의 구성이거나 문화 학습의 형태로서, 영상 자료라는 수업 제재의 장점을 크게 부각시키지 못한 점이 아쉬웠고, 일부 말하기 활동이 추가되어 있으나 기존의 제한적 말하기 수업 활동 방식과 큰 차이가 없는 것으로, 스토리텔링 기법을 적극적으로 구현하였다고 보기에 어려움이 있다.

본 논문에서는 지금까지의 선행연구에서 증명된 스토리텔링의 교육적 효과를 토대로 스토리텔링의 다매체적 특징에 주목하여, 학습자에게 친숙한 영상 자료를 통해 학습자 스스로 표현할 내용을 조직하고 자유롭게 표현할 수 있는 적극적이고 능동적인 한국어 표현 능력 습득을 목표로 한다는 데 기존의 연구와 차별성을 두고 논의를 진행하고자 한다.

II. 스토리텔링과 다큐멘터리의 교육적 유용성

1. 스토리텔링의 방법적 원리

1) 스토리텔링의 개념

스토리텔링(storytelling)은 ‘스토리(story)’와 ‘텔링(telling)’의 합성어이다. 이것을 우리말로 번역하면 한마디로 ‘이야기하기’라고 할 수 있을 것이다.²⁾ 그렇다면 이 ‘이야기하기’를 한국어교육의 차원에서 어떤 개념으로 이해하고 활용할 수 있을 것인지 알아보기 위해 좀 더 자세히 고찰해 보도록 한다.

‘이야기하기’로서의 스토리텔링은 본래 문학에서 쓰이기 시작한 용어로서, 사건과 사물에 대한 물리적 속성이나 사실에 대한 보도가 아닌 사물이나 인물이 가져다주는 개인적 의미로서의 이야기를 지어서 말하는 것을 의미한다. 사람과 사물의 본질을 전달하는 과정에서 스토리가 개입되며, 이를 엮어서 전달하는 창조적인 활동이 수반되는 것이다.³⁾

또한 미국 영어교사 위원회(National Council of Teachers of English)의 정의에 의하면 스토리텔링은 음성(voice)과 행위(gesture)를 통해 청자에게 이야기를 전달하는 것으로서 이야기를 말하는 사람과 듣는 사람 간의 인터랙티브한 과정을 포함하는 개념이다.⁴⁾

그렇다면 ‘스토리’, 즉 ‘이야기’의 범주를 어디까지 둘 수 있을지 알아보자. ‘스토리’를 줄거리와 구성이 분명하게 드러나는 동화나 우화 등의 이야기로 국한시켜 사용하는 경우, 스토리텔링은 동화나 우화 등을 들려주는 활동을 의미하게 된다. 그러나 ‘스토리’를 넓은 의미로 해석하는 경우는 사물의 움직임이나 눈에 보이는 장면을 그대로 묘사하거나, 사건의 흐름을

2) 류수열 외, 『스토리텔링의 이해』, 서울 : 글누림, 2007, 13쪽.

3) 유경희, 「스토리텔링을 활용한 한국어교육 방안 연구 : 인터넷 동화를 중심으로」, 선문대학교 대학원 석사학위 논문, 2010, 14쪽.

4) 송정란, 『스토리텔링의 이해와 실제』, 서울 : 문학아카데미, 2006, 유경희, 앞의 논문, 15쪽 재인용.

서술하거나, 어떤 일에 대해 화자가 가지고 있는 느낌을 표현하는 행위 모두를 스토리텔링에 포함시킬 수 있게 된다.

형식적인 측면에서, 스토리텔링은 사건·인물·배경이라는 구성요소를 가지고 시작 - 중간 - 끝이라는 사건의 시간적 순서로 말해지거나 기술된다는 점에서 논증, 설명, 묘사와 같은 다른 담화양식과 구별되며, 내용적인 측면에서도 사건에 대한 순수한 지식이 아니라 사건을 겪은 화자나 주인공의 경험을 전달한다는 점에서 단순한 정보의 전달과 구별된다. 즉, 스토리텔링이란 사건의 시간적 배열을 통해 원인과 결과의 필연성과 개연성을 강조하는 이야기 방식이자 행위라고 할 수 있다.⁵⁾

스토리텔링이 가진 이러한 ‘이야기 방식’이라는 특성 때문에 과거에는 주로 문학과 관련하여 사용되던 스토리텔링이라는 용어가 최근에는 사회의 여러 방면에서 다양하게 차용되고 있다. 디지털 시대라 불리는 21세기의 시작과 함께 다양한 전달매체들이 등장하면서 스토리텔링이 새롭게 주목받고 있는 것이다.

고 옥(2004)⁶⁾에서는 스토리텔링을 ‘사건에 대한 진술이 지배적인 담화양식’이라 정의하면서, 그 특성으로 상호작용성, 네트워크성, 복합성 등을 제시하였다. 최혜실(2007)⁷⁾은 스토리텔링을 ‘story’, ‘tell’, ‘ing’가 결합된 것이라 보고 이야기성과 현장성, 상호작용성을 주요한 특징으로 제시하였다.

또한 박기수(2007)⁸⁾는 스토리텔링이 스토리 중심에서 탈피하여 말하기와 상호작용성을 중요한 특징으로 가지게 되면서 매체환경의 특성을 적극 반영하게 되었다고 하였다.

김정우·최문선(2008)⁹⁾에서도 스토리텔링의 매체적 특징을 강조하면서 광고콘텐츠 분야에서도 기업의 메시지를 일방적으로 전달하는 방식에서 벗어나 고객들이 참여하고 상호작용하는 ‘쌍방향 커뮤니케이션’ 시대가 열리면서 ‘스토리텔링’이라는 개념이 효과적으로 작용하고 있다고 기술하였

5) 고 옥 외 7인, 『디지털 스토리텔링』, 서울 : 황금가지, 2004, 13쪽.

6) 고 옥, 앞의 책, 13쪽.

7) 최혜실, 『문화산업과 스토리텔링』, 서울 : 다할 미디어, 2007, 10~11쪽.

8) 박기수, 「문화콘텐츠 스토리텔링의 생산적 논의를 위한 네 가지 접근법」, 『한국 언어 문화』, 2007, 8쪽.

9) 김정우·최문선 「‘사람을 향합니다’ 캠페인의 스토리텔링 연구」, 『한성어문학』 제27집, 2008, 181쪽.

다.

이러한 논의들에서 스토리텔링의 특성에 대해 공통적으로 강조된 것은, 이야기와 그것을 담아내는 매체의 특성까지 포함하는 매우 포괄적인 개념이라는 것이다. 즉, 스토리텔링이란 한마디로 ‘이야기를 매체의 특성에 맞게 표현하는 것’이라고 할 수 있다.

이러한 매체적 특성이 부여된 스토리텔링은 최근 매우 광범위한 분야에서 활용되고 있다. 방송, 영화, 공연, 게임 등 각종 문화콘텐츠는 물론이고 광고, 디자인, 상품 기획, 스포츠 등에서도 활용되고 있으며 교육, 음식, 복식, 주택 등에서도 활용되고 있다.

정창권(2008)¹⁰⁾에서는 스토리텔링을 활용하고 있는 분야의 유형을 [표 1]과 같이 분류하였다.

이 분류에서 엔터테인먼트 스토리텔링은 서사성이 강한 것으로 문화콘텐츠에서 가장 큰 비중을 차지하고 있다. 인포메이션 스토리텔링은 주어진 정보를 바탕으로 이를 가공, 배치, 편집, 디자인한 것이며 기타 스토리텔링의 항목들은 최근 급속히 떠오르고 있는 것들이다.

지금까지 한국어교육을 포함한 언어 교육에서 소설, 동화, 드라마, 영화 등의 엔터테인먼트 스토리텔링이 주로 교육의 제재로 사용된 것은 엔터테인먼트의 서사성 때문이다. 즉, 학습자들에게 즐거리가 있는 내용을 제시했을 때 그 맥락을 통해 내용을 쉽게 이해할 수 있기 때문이다. 또한 엔터테인먼트 스토리텔링의 매체적 특성상 대부분 우리 주위에서 쉽게 접할 수 있다는 장점도 있다. 그러나 앞서 주지하였듯, 본고에서는 스토리텔링을 교사 중심 학습법에서 단순히 이야기 자료를 제시하는 방법으로서가 아니라 학습자 중심 학습법에서 학습자의 능동적인 표현능력의 방편으로 활용하고자 하였으므로 엔터테인먼트 스토리텔링의 전달방식이 일방적 이해 차원이라는 점에서 수업의 소재 선정 시 다른 각도에서의 활용 가능성에 대해서도 관심을 확장하게 되었다.

10) 정창권, 『문화콘텐츠 스토리텔링』, 서울 : 북코리아, 2008, 39쪽.

[표 1] 스토리텔링의 유형

스토리텔링의 유형	
엔터테인먼트 스토리텔링	· 소설·동화 · 만화 · 드라마 · 영화 · 애니메이션 · 게임 · 캐릭터 · 공연 · 전시
인포메이션 스토리텔링	· 축제 · 테마파크 · 다큐멘터리 · 에듀테인먼트 · 인터넷 콘텐츠 · 가상현실
기타 스토리텔링	· 광고 · 브랜드 · 상품 · 디자인 · 기업경영

앞의 [표 1]에서는 다큐멘터리가 정보를 가공·재편집하는 장르라는 점에서 인포메이션 스토리텔링으로 분류하였으나, 류수열 외(2007)¹¹⁾에서는 텔레비전을 통해 방송되는 교양 프로그램의 하나라는 점에서 엔터테인먼트 스토리텔링으로 분류하였다. 또한 최근에는 다큐멘터리의 기능이 단순히 정보의 전달뿐만 아니라 시청자의 감성에 호소하여 공감을 이끌어내는 방향으로 제작되는 경향이 늘고 있어, 다큐멘터리라는 장르에도 서사성을 부여하는 추세이다.

본 논문에서는 한국어 학습자들이 스토리텔링 활동을 통하여 정보를 전달하는 활동과 함께 다양한 감정 표현을 포함하는 자연스러운 한국어 표현능력을 습득하게 한다는 것을 목표로 설정하였다. 따라서 학습자가 보편적이고 유익한 지식을 습득하고 재전달할 수 있는 인포메이션 스토리텔링으로서의 다큐멘터리의 특성과 참여적·감성적 성격이 강조되는 엔터테인먼트 스토리텔링으로서의 특성을 실제 수업에서 각 단계별로 수행할 학습 활동에 따라 적절히 병용하고자 한다. 다큐멘터리에 관한 내용은 다음 장에서 자세히 다루어질 것이다.

다음 절에서는 먼저 스토리텔링의 서사성에 관해 좀 더 자세히 알아보고 본고에서 제안하는 언어 교육적 측면과의 연관성을 고찰해 볼 것이다.

2) 스토리텔링과 서사성

스토리텔링의 이론적 배경이 되는 서사학의 측면에서 채트먼(Chatman, 1978)은 서사의 ‘무엇’에 해당하는 부분을 ‘이야기(story)’로, ‘어떻게’에 해당하는 부분을 ‘담화(discourse)’로 정의하였는데, 이것은 앞서 브레몽(Bremont, 1973)이 담화의 ‘내용(récit raconté)’과 담화의 ‘표현(récit racontant)’이라는 것으로 서사(narrative)의 이분법을 시도하였던 것과 일맥상통하는 것으로 현재 ‘스토리-텔링(story-telling)’이라는 용어가 지닌 양면성을 설명해 주고 있다고 하겠다.(표 2 참조.)¹²⁾

11) 류수열 외, 앞의 책, 48쪽.

12) 김정희, 『스토리텔링 이론과 실제』, 서울 : 인간사랑, 2010, 13~16쪽의 내용을 표로 정리하였다.

[표 2] 서사의 구분법

	브레몽(1973)	채트먼(1978)	리몬 케넌 (1983)
Story	récit raconté	story	story
			text
Telling	récit racontant	discourse	narration

여기서 채트먼의 ‘이야기(story)’와 브레몽의 ‘담화의 내용(récit raconté)’을 ‘스토리(story)’로, 채트먼의 ‘담화(discourse)’와 브레몽의 ‘담화의 표현(récit racontant)’을 ‘텔링(telling)’이라는 개념으로 구분하여 언어 교육의 방법론과 연결 지어 본다면 곧 ‘스토리(story)’는 쓰기와 말하기의 표현 대상이 되는 내용적 측면을 제공하는 제재로, ‘텔링(telling)’은 표현의 방법적 측면을 제공하는 제재로 해석할 수 있다. 즉, 스토리텔링(story-telling)은 언어 행위를 통해 스토리를 담화양식으로 변화하는 과정과 결과를 포괄하는 개념으로 볼 수 있다.

본고에서는 이러한 서사의 이분법에 ‘서술’에 해당하는 ‘narration’의 층위를 부가한 리몬 케넌(Rimmon-Kenan, 1983)의 이론을 차용하여 좀 더 구체적이고 실제적인 표현 활동을 구안하는데 있어 이론적 토대로 삼고자 한다. 리몬 케넌의 삼분법적 서사구조론은 서사적 담화(discourse)의 영역 안에 포함되어 다루어지던 서술(narration)의 차원을 따로 조명하여 부각시킴으로써 서사화 행위의 역동적 과정에 좀 더 집중하고자 한 이론으로, 이것은 또한 화자와 청자 간의 소통 과정의 중요성을 반영한다는 점에서 스토리텔링의 상호작용성과 연관 지어 볼 수 있는 부분이라 하겠다.

정리하자면, 기존의 연구들에서 보인 소극적이고 제한적인 표현 활동을 ‘담화’로 구분한다면 본 논문에서는 화자와 청자 간의 소통을 고려한 적극적이고 능동적인 표현 활동을 ‘서술’이라는 개념으로 구분하고자 한다.

지금까지 살펴본 바와 같이 서사에 대한 정의는 여러 학자들과 그 이론에 따라 다양하다. 프로프, 쥘레프 등의 형식·구조주의 이론가들은 텍스트가 무엇을 어떻게 표현하고 있는가에 초점을 두었으며 제임슨 등 마르크스주의 이론가들은 이른바 거대서사, 즉 역사의 방향 속에서 이루어지는 삶의 모습들을 이야기라는 관점에서 보고 있다. 텍스트 차원을 강조하는 관점에 의하면 서사는 ‘현실 또는 허구의 사건과 상황들을 시간의 연속에 따라 언어로 표현한 것’이라 정의할 수 있다.¹³⁾ 이런 정의에 의하면 서사는 ‘서술자, 인물, 사건, 배경’등을 기본 요건으로 하는 ‘이야기’와 신문, TV, 영화, 만화, 컴퓨터 등의 매체에서 더 나아가 역사적 사실이나 사회적 사실 또는 과학적 사실을 다루는 표현물까지도 포괄할 수 있다. 그러므로 서사는 현실과 허구를 막론하고 서사성이라는 특성을 가진 표현물 전부를 그 대상으로 삼고 있다고 할 수 있다.

앞서 언급한 대로 본 논문에서 추구하는 스토리텔링 기법을 활용한 표현 능력 향상을 위한 수업 활동은 학습자가 단순히 주어진 제재의 내용을 이해하고 표현하는 소극적인 활동에서 한걸음 나아가 주어진 다큐멘터리 영상에 맞는 텍스트를 직접 작성하고 내레이션을 해보는 과정까지 포함한다. 소리를 제거한 영상만을 학습자에게 보여준 후 내용에 해당하는 모티프를 순서대로 자막으로 제시하여 그것을 토대로 학습자는 다큐멘터리 대본을 직접 작성하게 되며 그 과정에서 모티프 간의 비어있는 공간은 학습자 스스로 다양한 사고활동을 통해 그 내용을 채워 넣게 되고 이를 통해 표현 능력 및 조직능력을 향상할 수 있게 된다.

여기서 학습자들은 모티프의 개념에 대해 이해할 필요가 있다.

김동환(2009)¹⁴⁾에서는 최소한의 요소가 주어졌을 때 이야기를 풀어나가는 능력, 다른 말로 재조직하거나 재구성하고 새로운 요소를 부가해 갈 수

13) 박 진, 「리본-케년의 서사이론」, 『현대문학이론 연구』, Vol.18, 2002, 122쪽.

14) 김동환, 「서사 모티프의 문화 간 이야기화 양상과 한국어교육」, 『국어교육학회』, 2009, 192쪽.

있는 인간의 보편적인 언어적 능력을 ‘잠재적 서사 능력’이라고 표현하고, 인간의 보편적이고 기본적인 언어 능력으로서의 ‘이야기 만들기’ 능력은 다양한 모티프와 그것들의 변이양상을 통해서 확인할 수 있다고 하였다. 또한 그러한 모티프 중에서도 여러 문화권을 넘어서서 우월하게 나타나는 모티프를 ‘보편적 서사 모티프’라고 명명하고, 보편적인 서사 모티프에는 언어활동에 필요한 정신적 표상의 구체적인 자질 요소들이 내포되어 있으며 그것은 언어적 환경의 차이에도 불구하고 작동될 수 있는 점들이라고 정의하였다.

본 논문에서 스토리텔링을 구현할 제재로 다큐멘터리를 선정한 이유 중 하나도 외국어로서 한국어를 배우는 외국인 학습자들이 모문화와 목표문화 간의 차이와 상관없이 보편성을 가지고 접근이 가능한 텍스트이며 동시에 어느 정도의 서사성을 지닌다는 점이었던 만큼 ‘보편적 서사 모티프’라는 개념은 중요한 의미를 지닌다.

이와 관련하여 프로프(Propp)가 이야기의 불변적 요소, 즉 서사의 보편성이라는 개념으로 제시하였던 31가지 기능 목록을 차용하고자 한다. 프로프는 러시아의 민담들을 연구하는 과정에서 인물과 대상은 변할 수 있지만 행동은 소수의 일정한 내용으로 환원될 수 있음을 발견했다. 여기서 추상화 과정을 거쳐 도출된 행동을 ‘기능’이라고 한다. ‘기능’은 “줄거리의 전개 속에서 가지는 의미상의 맥락에 의해 한정되는 인물의 행동”이라고 정의되고 있다. 프로프는 러시아의 모든 민담이 31가지의 제한된 기능으로 이루어져 있고, 그 기능들의 순서 또한 일정하게 정해져 있다고 주장하였다.(표 3 참조.)¹⁵⁾

15) Vladimir Propp 저 안상훈 역, 『민담의 형태론』, 서울 : 박문사, 2009, 101쪽.

[표 3] 프로프의 31가지 ‘기능’ 목록

기능 1	부재	기능 2	금지
기능 3	금지의 위반	기능 4	탐문
기능 5	정보 획득	기능 6	사기
기능 7	본의 아닌 공모	기능 8	손해 혹은 결핍
기능 9	위임	기능 10	주인공의 결단
기능 11	출발	기능 12	시련의 지정
기능 13	시련의 수락	기능 14	원조자를 받아들임
기능 15	장소의 이동	기능 16	결투
기능 17	표지	기능 18	승리
기능 19	결핍의 해소	기능 20	귀환
기능 21	추격	기능 22	구출
기능 23	익명으로 도착	기능 24	거짓 주장
기능 25	임무의 부과	기능 26	성공
기능 27	인지	기능 28	악한의 정체 폭로
기능 29	주인공의 현시	기능 30	처벌
기능 31	결혼		

프로프의 이론에서 ‘기능’이라고 표현된 추상적인 개념들의 의미를 정확하게 이해하기 위해 하나의 사례를 살펴볼 것이다. 박인철(2003)에서는 ‘신데렐라의 서사구조 분석’에서 동화 속에 나타난 기능들을 프로프의 모델에 적용하였다.¹⁶⁾ 이를 위해 우선 시·공간의 변화, 논리적 이접¹⁷⁾, 연기자의 이접¹⁸⁾, 묘사·서술·논평·대화, 캐·불캐의 감정 대립을 기준으로 텍스트를 13개의 시퀀스로 분할하였다. 분석 내용을 요약해 보면 다음과 같다.

16) 박인철, 『파리학과파의 기호학』, 서울 : 민음사, 2003. 255~262쪽.

17) ‘그러나’, ‘그런데’로 표시되는 대립관계.

18) 인물의 유무(有無), 새로운 인물의 등장.

[표 4] 신데렐라의 서사구조 분석

시퀀스	기능	내용
시퀀스 1	기능 1 - 부재	어머니의 죽음
시퀀스 2	기능 6 - 사기	계모와 두 언니의 학대
	기능 7 - 공모	집을 떠나지 않고 시키는 대로 행동함
시퀀스 3	기능 8 - 결핍	무도회에 가지 못함
시퀀스 4	기능 9 - 위임	대모에게 결핍을 알림
	기능 10 - 주인공의 결단	결핍을 해소하는 방향으로 행동개시
	기능 12 - 시련의 지정	대모의 질문
	기능 13 - 시련의 수락	대모에게 대답
시퀀스 5	기능 14 - 원조자를 받아들임	대모에 의해 수행에 필요한 역량 획득
시퀀스 6	-	-
시퀀스 7	기능 15 - 장소의 이동	무도회장으로 감
시퀀스 8	기능 16 - 결투	왕자를 유혹
	기능 18 - 승리	왕자를 유혹하는 데 성공
시퀀스 9	기능 20 - 주인공의 귀환	집으로 돌아옴
시퀀스 10	기능 8~16 반복	대모의 도움, 무도회장에서 왕자 유혹
	기능 17 - 표지	구두 한 짝을 남김
시퀀스 11	기능 20 - 주인공의 귀환	집으로 돌아옴
	기능 18 - 승리	두 언니를 통해 유혹에 성공함을 확인
	기능 19 - 결핍의 해소	잠재적으로 결핍이 해소됨

	기능 23 - 익명으로 도착	자신이 구두임자라는 사실을 숨김
시퀀스 12	기능 24 - 거짓 주장	두 언니가 구두의 임자라고 주장
	기능 25 - 어려운 임무의 부과	구두가 발에 맞는지 시험
	기능 26 - 성공	구두가 발에 꼭 맞음
	기능 27 - 인지	참 주인공임을 인정받음
	기능 28 - 악한의 정체 폭로	두 언니의 정체가 탄로 남
	기능 29 - 주인공의 현시	사람들에게 주인공으로 드러남
시퀀스 13	기능 30 - 결혼	왕자와의 결혼

위 표에는 프로프의 31가지 기능 가운데 23가지가 나타나고 있다. 프로프의 모델은 지역적으로, 그리고 시대적으로 제한된 연구 대상을 지니고 있었으나 대중성이 요구되는 장르일수록 이와 같은 보편적 모델에 의존하는 경향이 높게 나타남을 알 수 있다. 또한 기능 목록에서 부분적인 생략이나 파생·확대가 가능하다는 점을 고려하고 여러 다른 장르에 적용해보면 그 기능 모델의 보편성이 여전히 유효함을 확인할 수 있다.¹⁹⁾

프로프가 제시한 ‘기능’이라는 단위들은 학습자들에게는 정확하거나 체계적이지는 않지만 ‘모티프’라는 개념으로 수용되고 있을 것으로 판단된다. 어떤 사건을 구성하는 몇 개의 중요한 서사단위인 모티프는 보편적인 서사 단위이기에 언어와 문화권이 다름에도 불구하고 매우 유사하게 존재하고 있다는 점에서 외국어교육에서 유용한 방법적 개념이 될 수 있다. 즉 보편적 모티프들은 독립적인 것이 아니라 연쇄적으로 이어지는 속성을 지니기에, 최소한의 서사 교육을 받은 학습자라면 주어진 하나의 모티프에

19) 김정희(2010)에서는 박인철(2003)에서 시도한 프로프의 기능 목록을 이용한 신데렐라의 서사구조 분석과 같은 방법을 영화<라디오 스타>, <접속>에 적용하여 기능별로 분석해 봄으로써 프로프의 모델이 오늘날의 영상콘텐츠와 동떨어진 스토리 구조를 드러내는 것이 아니라는 사실을 확인하였다.

이어질 다른 모티프를 유추하여 스토리를 이어나갈 수 있게 된다. 즉 ‘스토리’ ‘텔링’이 가능하게 되는 것이다.

이 모티프 개념은 본 연구에서 제재로 사용하게 될 다큐멘터리에서도 유용하게 작용할 것으로 보았다. 최근의 다큐멘터리들이 스토리텔링 기법을 사용하면서 스토리를 모티프의 연속이라는 측면에서 구성하려는 경향이 강하게 나타나기에, 본 연구에서 활용할 다큐멘터리의 장면들을 유추할 수 있는 키워드로 제시한다면 효과적인 학습 활동 개념이 될 수 있을 것이라 본 것이다. 학습자들은 그 모티프들을 토대로 이야기를 만들고 연결하여 최종적으로 다큐멘터리 대본을 직접 구성하고 서술할 수 있게 되는 것이다.

따라서 본 논문에서는 단순히 주어진 ‘story’를 ‘telling’하는 것이 아니라 학습자가 직접 ‘story’를 구성하여 ‘telling’하는, 즉 바탕이 된 모티프들을 찾아 엮어나가고, 최종적으로 ‘narration’하게 되는 일련의 과정에서 기존의 방식과 차별되는 적극적인 표현능력의 향상을 도모한다는 데에 의의를 두고자 하는 것이다.

2. 스토리텔링 텍스트로서의 다큐멘터리

1) 스토리텔링 텍스트로서의 다큐멘터리 선정 배경

본고에서는 스토리텔링의 교육적 의의를 실현할 수 있는 제재로서 스토리텔링의 특성 중 하나인 다매체성에 주목하여 영상매체를 수업에 활용할 것을 앞서 제안하였다.

한국어 학습자의 대부분이 영상매체에 익숙한 20대라는 점과 한류의 영향을 받은 세대라는 점을 감안할 때 영상매체의 교육적 활용은 스토리텔링이라는 방법적 측면에서 뿐 아니라 학습자의 흥미 유발 및 수업 참여도와 집중도를 높여줄 수 있다는 점에서 기존 자료에 비해 유용한 면이 많다.

그렇다면 다양한 영상매체들 중 한국어교육의 실제 수업에서 수업시간,

학습자 수준, 수업내용 등 구체적 요건에 적합한 매체를 어떻게 선택할 것인지 결정하기 위해 먼저 영상매체의 종류와 그 특성에 관해 알아볼 것이다.

매체의 사전적 의미는 ‘어느 작용을 한쪽에서 다른 쪽으로 전달하는 물체, 또는 그런 수단’이다.²⁰⁾ 따라서 영상매체란, 텔레비전, 영화, 컴퓨터 등 영상을 통해 매체의 기능을 수행하는 것으로 정의할 수 있을 것이다.

여기서는 영상매체의 개념을 교육적 차원으로 범위를 좁혀 ‘교수·학습 활동을 하는데 있어서 내용을 구체화하거나 보충하여 학습자가 학습 내용을 명확히 이해할 수 있도록 도와주기 위하여 사용하는 모든 기계나 자료’라고 한 최귀현(2006)²¹⁾의 정의를 따른다.

다음으로 영상매체의 종류 및 특징에 대해 자세히 살펴본다.

윤태준(1998)²²⁾에서는 영상매체의 범위를 다음과 같이 설정하였다.

- ① TV : 텔레비전을 통해 방영되는 공중파방송 및 유선방송
- ② 영화 및 비디오 : 극장에서 상영되는 영화 및 비디오테이프에 수록되어 재생되는 영화나 뮤직비디오 등
- ③ 컴퓨터 : CD나 디스켓에 수록되어 재생되거나 PC통신(인터넷 포함)을 통해 전달되는 게임, 사진, 영상음악 등

이 분류를 토대로 박민정(2010)²³⁾에서는 교육 자료로 활용 가능한 매체를 다시 영화, 드라마, TV 광고, TV 뉴스로 분류하고²⁴⁾ 각 매체의 특성을 다음과 같이 정리하였다.

20) 국립국어원 표준국어대사전(<http://stdweb2.korean.go.kr>).

21) 최귀현, 「매체 활용 말하기 교수·학습 방법 연구」, 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2006, 8쪽.

22) 윤태준, 「음란 영상매체가 청소년의 학습 집중도와 성 반응에 미치는 영향 연구 : 서울 지역 고등학교 학생들을 중심으로」, 성균관대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1998, 9쪽.

23) 박민정, 「TV 휴먼다큐멘터리를 활용한 한국어·문화 교수학습 방안 연구」, 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2010, 10~12쪽.

24) 윤태준(1999. 앞의 논문)에서는 컴퓨터도 영상매체의 범위로 보았지만 박민정(2010. 앞의 논문)에서는 컴퓨터는 DVD를 재생하거나 TV프로그램, 영화 등의 자료를 검색하는 도구로 보아 분류에서 제외하였다.

[표 5] 영상매체의 특성

영 화	
구성	· 상영 시간 : 100~120분/1편 · 주연 및 조연이 직접 갈등 전개, 심화, 해소까지 하나의 스토리를 전개 하고 완성함. · 상영 시간의 특성상 이야기 전개 속도가 매우 빠름.
내용	· 남녀 간 사랑, 배신과 복수, 좌절과 성공, 전쟁과 평화, 가족애 등.
언어	· 구어체, 비격식체의 사용 · 등장인물의 특성에 따라 여러 지역의 방언, 은어, 비속어 등이 드러남. · 다양한 연령대가 구사하는 언어가 노출됨.
문화	· 장르에 따라 다르지만 한국의 역사, 지리, 자연, 한국인의 가치관 등이 다양하게 드러남. · 장르 혹은 시간적·공간적 배경 설정에 따라 진실성과 현실성이 결여된 허구적인 문화가 나올 수 있음.
드라마	
구성	· 일일 드라마 방영시간 : 30분 안팎/1회(약 7~8개월 방영) 월화·수목·주말 드라마 방영시간 : 1시간 안팎/1회 (약 1~2개월 방영) · 주연 및 조연이 직접 이야기를 전개함. · 일일드라마는 이야기 전개 속도가 느리고, 월화·수목·주말 드라마는 일일드라마에 비해 비교적 빠름.
내용	· 남녀 간 사랑, 배신과 복수, 좌절과 성공, 전쟁과 평화, 가족애 등.
언어	· 구어체, 비격식체의 사용.

	· 등장인물의 특성에 따라 여러 지역의 방언, 은어 등이 드러남. (영화와 비교했을 때, 공중파라는 특성 때문에 비속어는 덜 나타나거나 상스러운 정도가 약함.) · 다양한 연령대가 구사하는 언어가 노출됨.
문화	· 장르에 따라 다르지만 한국의 역사, 지리, 자연, 한국인의 가치관 등이 다양하게 드러남. · 영화에 비해 시·공간과 등장인물 등이 현실적이며, 등장인물과 주변인물을 통해 한국인의 일상문화를 보다 쉽게 접할 수 있음.
TV 광고	
구성	· 노출시간 : 15~20초/1건(공중파 방송 광고 기준) · 모델, 상품, 음향 등의 요소를 사용해 시청자의 흥미 유발, 제품 소개와 강조가 매우 빠른 시간 안에 이루어짐.
내용	· 타사 제품과 차별화되는 자사 제품의 특성과 장점
언어	· 짧고 간결한 문장 구조 · 구어체와 문어체가 두루 사용됨. · 음성언어뿐만 아니라 제품의 특성을 문자언어(광고카피)로 제시함. · 은유와 상징적인 언어, 의성어와 의태어가 많이 사용됨. · 외래어, 신조어, 유행어 등의 사용이 빈번하여 현재 통용되고 있는 언어의 한 단면을 잘 보여줌.
문화	· 현재의 한국 제품 발전의 정도와 한국 소비자들의 성향을 한 눈에 살펴볼 수 있음. · 출연하는 광고 모델을 통해 현재 한국에서 인기 있는 연예인이 누구인지 알 수 있음.

TV 뉴스	
구성	· 방송시간 : 약 50분~1시간(공중파 평일 기준) · 오프닝, 클로징 멘트를 포함한 주요뉴스(50분 안팎)가 끝난 후, 바로 스포츠 뉴스(5분 안팎)를 진행함.
내용	· 주요 뉴스 : 당일, 혹은 최근 국내외 정치, 경제, 사회, 문화, 과학, 인물 등에 대한 국내, 세계적 관심사 · 스포츠뉴스 ; 당일 진행되었거나 진행 중인 스포츠 관련 현황
언어	· 앵커나 기자의 보도에서 표준적인 어법과 표현, 발음이 강조됨. · 앵커나 기자는 문어체와 격식체를 사용하며, 한자어를 많이 구사함. · 보도 중간에 삽입되는 인터뷰(시민, 운동선수 등 대상)에는 구어체도 드러남. · 한 사건을 보도하는 동안 구사하는 문장의 수가 적고, 한 문장 당 길이가 긴 편임. · 보도가 나가는 동안 그 사건에 대한 자막이 한 줄로 짧게 요약되어 나오며, 명사로 종결됨.
문화	· 현재 혹은 최근의 한국 사회의 긍정적·부정적 모습이 모두 드러남.

위의 분류에 나타난 영상매체의 특성을 바탕으로 이 매체들을 한국어 수업에 활용할 때의 장점과 단점을 짚어볼 수 있다.

영화와 드라마는 기본적으로 흥행과 시청률을 염두에 두고 제작되므로 제작자가 다수의 관객(시청자)의 흥미를 끌기 위해 재미있는 내용을 소재로 삼거나 유명한 배우들을 캐스팅하는 경우가 많다. 한국어 학습자들 역시 관객(시청자)의 입장이므로 한국어 수업에 영화와 드라마를 활용할 경우 자연스럽게 학습자의 흥미를 유발시킬 수 있다. 또한 영화나 드라마에 등장하는 인물들은 주로 구어를 사용하기 때문에 학습자들은 영화나 드라마를 통해 일상생활에 바로 적용할 수 있는 자연스러운 한국어를 접하게 된다.

반면에 수업도구로써 영화와 드라마를 활용할 경우 상영시간이 길어 제한된 시간 내에 수업을 진행하기에 부담스럽다는 한계점도 있다. 또, 학습자들이 영화에 묘사된 자극적인 장면만을 보고 한국 사회를 부정적으로 인식할 위험이 있어 교사는 수업에 활용할 작품을 선택할 때 신중해야 한다. 드라마는 매회 다른 주제나 에피소드로 구성된 것이 아니라, 시작부터 종영 때까지 하나의 긴밀한 이야기로 구성되기 때문에 수업에 활용할 부분을 선택하기가 매우 애매하다. 이전 전개내용을 전혀 알지 못하는 학습자에게 교사 임의로 드라마의 특정 부분을 선택하여 제공한다면 학습자의 흥미 유발이라는 장점을 살릴 수 없다.

그에 비해 TV 광고는 짧은 구성을 취하므로 편집과정에서 교사의 부담이 적고 학습자들의 집중력을 강화시킬 수 있다. 그리고 광고는 다른 매체에서 잘 드러나지 않는 의성어와 의태어 및 유행어 등을 학습하는 데 유용하다. 그러나 TV 광고는 자사 제품의 특성과 장점을 부각시키고 시청자의 소비욕구를 자극하는 것이 1차적인 제작 목적이기 때문에 이러한 상업성이 교육적인 측면과 조합되기 힘든 면이 있을 수 있다.

TV 뉴스는 앵커, 기자들이 표준어와 표준 발음을 사용하므로 한국어의 문어체와 격식체를 접할 수 있다. 뉴스는 최근의 한국 사회나 세계 동향을 살필 수 있는 자료라는 사실만으로도 의미가 있으며, 보도내용 중 학습자 중심의 토론수업을 유도할 수 있는 소재가 많다는 장점이 있는 반면, 한국

어 구어체를 접하기가 어렵고, 한국에 대한 부정적인 모습도 많이 노출되므로 수업에 활용할 뉴스 내용을 설정하는 데 주의가 필요하다.

이렇게 다양한 매체의 장점과 단점을 고찰해본 결과, TV를 통한 매체이면서 위의 대상에 포함되지 않은 다큐멘터리라는 장르를 수업의 제재로 고려하게 되었다.

다큐멘터리는 위의 매체들과 마찬가지로 학습자의 관심과 흥미를 유발하는 영상 자료를 이용할 수 있다는 장점 외에도 규범적 언어를 사용하고 있어 표준어 습득에 도움을 준다. 여러 분야의 다양한 정보를 내재하고 있어 지식적 측면에서도 유용한 매체이며, 특히 최근의 다큐멘터리 프로그램은 일방적인 정보의 전달이 아니라 시청자의 감성적 측면을 자극하여 행동 변화 및 사회 참여를 유도하는 구성의 한 방법으로 스토리텔링의 서사적 기법을 적극 도입하고 있는 추세여서 학습자들이 내용의 흐름 속에서 맥락을 파악하고 표현력을 키우게 하기에 적절한 제재이다.

분량의 문제에서는 드라마나 영화처럼 다큐멘터리도 1시간 안팎으로 제작되는 경우가 많아 그 전체 내용을 수업에 활용하기에는 무리가 있으나 내용 파악을 위해 처음부터 끝까지 시청해야 하는 영화나 드라마와 달리 다큐멘터리에는 몇 개의 분할된 시퀀스별로 구분할 수 있는 여지가 있어 필요한 분량만큼 편집 또는 발췌한 영상을 사용할 수 있다는 장점이 있다.

2) 다큐멘터리의 정의와 분류

앞 절에서 한국어교육에 스토리텔링을 활용할 제재로 다큐멘터리를 선정하였다. 이 장에서는 다큐멘터리라는 장르의 특징 및 종류에 대해 좀 더 자세히 알아보고, 다음 장에서 실제 수업시간에 사용하게 될 다큐멘터리를 선정하는 기준을 세우고 그 기준에 의해 선정된 다큐멘터리를 활용하여 실제 수업 모형을 고안하고자 한다.

다큐멘터리의 개념은 단순하지 않으며 어느 면에서는 매우 포괄적이라 할 수 있다. 다큐멘터리의 정의는 강조하는 시점에 따라 달라지겠으나 대표적인 몇 가지 정의를 정리해 보면 다음과 같다.²⁵⁾

- ① 존 그리어슨²⁶⁾은, 다큐멘터리는 사실 또는 현실의 창조적 처리라고 했다.
- ② 프랭크 비버의 <영화 사전>에서는 다큐멘터리를 ‘비허구적인 영화 (논픽션 필름)’라고 정의했다.
- ③ 웹스터 사전에서는, 어떤 사건이나 문화 현상의 실제적 모습과 가치 등을 예술적 형식으로 기록하거나 묘사하는 것이라고 했다.
- ④ 1948년 제1회 다큐멘터리 세계연맹 회의에서는, 사실에 입각한 촬영 또는 진실하고 합리적인 재구성(재연 포함)을 통해서 현실의 상황을 기록하는 모든 방법을 가리킨다고 규정했다.
- ⑤ 1970년 미국 연방통신위원회(FCC : Federal communication Commission)는 다큐멘터리에 대해 ‘뉴스의 대상이 될 수 있는 사회, 정치, 경제 문제 등 과거의 사건을 자료로 삼아 극화하지 않고 다루는 형식’이라고 정의하였다.

한 편, 1948년 체코슬로바키아에서 세계 최초로 개최된 다큐멘터리 세계 연맹회의에서는 다큐멘터리 영화에 대해서 다음과 같은 정의를 내리고 있다.²⁷⁾

- ① 문화·경제·인간관계의 영역에서 인간의 지식과 이해를 넓히고 그 욕구를 자극시킨다.

25) 최양묵, 『텔레비전 다큐멘터리 제작론』, 서울 : 한울아카데미, 2010, 22쪽.

26) 존 그리어슨 [John Grierson, 1898.4.26~1972.2.19]

영국의 영화감독·제작자로서 기록영화 이론의 창시자이다. 다큐멘터리라는 용어를 처음 사용하였으며, 초기 영국 기록영화의 대표작으로 꼽히는 <유망어선>(Drifters)을 연출하였다.

27) 최양묵, 앞의 책, 23쪽.

- ② 문제와 해결책을 제시하기 위한 목적을 갖고, 이성이나 감성에 호소하기 위해 사실적으로 촬영한다.
- ③ 진지하고 이치에 맞는 재구성을 통해 해석되는 모든 면을 필름에 기록하는 방법을 말한다.

물론 이것은 다큐멘터리 영화에 대한 정의의기는 하지만 텔레비전 다큐멘터리에도 그대로 적용될 수 있으며 다큐멘터리의 소재, 목적 및 방법을 일목요연하게 나타내주고 있다.

정리해 보면, 다큐멘터리란 좁은 의미에서는 사회적으로 유익한 정보를 제공하거나 대중실득을 통해 교정적 행동을 이끌어내는 것을 그 목적으로 하며, 넓은 의미에서는 역사적·전기적 자료 또는 자연관찰기나 여행기까지도 포함될 수 있는 문화적이고 교육적인 프로그램까지를 가리킨다.

정후수(2010)²⁸⁾에서는 19세기 연행(燕行)의 노정(路程)을 기록한 연행록(燕行錄)에 대하여 ‘여행 노정이나 유적지에 대해 상세하게 작성된 연행기록은 기록자가 일일이 보고 실제로 자세하게 기록한 것이 아니라, 애초 하나의 원본 텍스트를 토대로 기록자의 견문을 가감하여 작성된 결과물이라 추정된다’고 하였는데, 이것은 요즘의 여행기에 관한 개념과 거의 일치하는 것으로 큰 의미에서 다큐멘터리의 한 종류였다고 볼 수 있는 것이다. 실제로 2010년 9월에 한 방송사에서 조선시대 연행기록을 토대로 연행 노정에 관한 다큐멘터리를 제작하여 방영하기도 하였다.

정리하면, TV에서 사실적인 내용을 담은 필름은 넓은 의미에서 모두 다큐멘터리라고 할 수 있다. 그러나 다큐멘터리와 뉴스는 TV를 통해 방송된다는 점은 같지만 엄연히 다른 장르이다. 다음은 다큐멘터리와 뉴스의 다른 점을 정리한 것이다.²⁹⁾

28) 정후수, 「19세기 연행 노정의 몇 가지 의문」, 『한성어문학』 제29집, 2010, 42쪽.

29) 최양묵, 앞의 책, 23쪽.

- ① 뉴스보도는 객관성을 추구하는 데 반해 다큐멘터리는 명쾌한 견해에 비중을 크게 둔다. 다큐멘터리는 뉴스 스토리 그 자체가 아닌 뉴스의 문제, 인물, 사건을 취급한다.
- ② 뉴스의 뒤나 밑을 캐는 것이 다큐멘터리다.
- ③ 뉴스보다는 심층적으로 사건 자체뿐 아니라 그 사건의 원인, 관련된 사람들의 태도와 감정 그리고 전문가의, 해석, 시민의 반응, 개인과 사회에 주게 될 의미를 다룰 때 다큐멘터리가 된다.

앞의 내용을 토대로 한국적인 다큐멘터리의 관점을 감안해 텔레비전 다큐멘터리의 핵심적인 요소를 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.³⁰⁾

- ① 사회적으로 유익한 정보를 제공한다.
- ② 대중설득을 통한 교정적 행동을 이끌어낸다.
- ③ 문화적이고 교육적인 프로그램을 지칭한다.
- ④ 인간의 지식과 이해를 넓히고 그 욕구를 자극한다.
- ⑤ 문제와 해결책을 제시하기 위한 목적을 갖는다.
- ⑥ 진지하고 이치에 맞는 재구성을 통해 해석되는 모든 면을 필름에 기록한다.
- ⑦ 명쾌한 견해에 비중을 둔다.
- ⑧ 뉴스의 뒤나 밑을 캐다.
- ⑨ 그 사건의 원인, 관련된 사람들의 태도와 감정 그리고 전문가의 해석, 시민의 반응, 개인과 사회에 주게 될 의미를 중시한다.
- ⑩ 기록 TV 프로그램으로 생각한다.

위에서 살펴본 다큐멘터리에 관한 정의는 다큐멘터리라는 장르에 대한 일반적인 정의라고 할 수 있다. 그러나 다큐멘터리를 좁은 의미에서 TV 다큐멘터리로 한정한다고 해도 그 종류는 매우 다양하다. 다음으로는 다큐멘터리의 종류와 그 특성에 대해 자세히 알아볼 것이다.

30) 최양목, 앞의 책, 26쪽.

강승엽(2002)³¹⁾에서는 다큐멘터리의 분류 기준을 주제상, 시간상, 제작상, 구성상의 4가지로 선정하고 그 기준에 따른 프로그램 유형을 [표 6]과 같이 정리하였다.

[표 6] 다큐멘터리 분류기준에 따른 프로그램 유형

분류기준상	TV 다큐멘터리 프로그램
주제상	인간, 사회문제, 자연, 문화, 과학, 역사, 스포츠, 기행, 재연, 드라마
시간상	장기, 연속, 단기, 특별기획, 주간, 매일
제작상	자체 제작, 외주 제작, 공동 제작, 외국 제작
구성상	직접 촬영과 편집구성, 자료화면과 편집구성, 인터뷰 편집구성, 내레이션 편집구성

또한 박민정(2010)³²⁾에서는 TV 다큐멘터리의 내용에 따라 시사 다큐멘터리, 역사 다큐멘터리, 자연 다큐멘터리, 휴먼 다큐멘터리, 문화 다큐멘터리, 과학 다큐멘터리로 분류하였다.(표 7 참조.)

최양묵(2010)³³⁾에서는 TV 다큐멘터리의 종류를 좀 더 세분화하여 제시하였는데 크게 시사 프로그램과 정통 다큐멘터리의 두 갈래로 구분하고 정통 다큐멘터리를 다시 역사 다큐멘터리, 사회 다큐멘터리, 인간 다큐멘터리, 자연 다큐멘터리, 문화 다큐멘터리, 스포츠 다큐멘터리, 과학 다큐멘터리, 의학 다큐멘터리, 탐험 다큐멘터리, 엔터테인먼트 다큐멘터리, 환경 다큐멘터리의 11가지로 분류하였다.

31) 강승엽, 「TV 프로그램 제작에 있어서의 연출성에 관한 연구」, 『현대사진영상학회 논문집』, 2002, 5쪽.

32) 박민정, 앞의 논문, 20쪽.

33) 최양묵, 앞의 책, 39~48쪽.

[표 7] TV 다큐멘터리의 내용상 분류

유형	특징	프로그램 예
시사 다큐멘터리	어떤 사건이나 사회적 배경에 대해 설명해 주고, 사건의 의미를 보다 깊이 있게 분석·평가해주며, 사건 발생의 원인을 자세히 규명하고 그 해결 방향까지 전망해주는 등 복합적인 역할을 수행함.	<일요 스페셜> <추적 60분> (KBS) <PD 수첩> <시사매거진 2580> (MBC)
역사 다큐멘터리	- 직설적인 에세이나 다큐멘터리 드라마, 개인의 구술을 통한 역사물 등 여러 가지 형태로 제작 가능함. - 현실적으로 실제 촬영이 불가능한 경우가 대부분이므로 당시의 자료를 재편집하거나 현재 생존하고 있는 사람의 인터뷰를 통해 재연하는 경우가 많음.	<역사 스페셜> <다큐멘터리 극장> (KBS) <이제는 말할 수 있다> (MBC)
자연 다큐멘터리	- 사회적으로 중요한 사안보다는 화제성 소재를 다루는 ‘흥밋거리 다큐멘터리’와 유사한 점을 지님. - 자연 속에서 살아가는 동식물의 생활을 보여줌으로써 시청자들에게 일차적으로 재미를, 부수적으로 교훈과 지식을 제공하고자 함.	<물은 생명이다> (SBS) <환경 스페셜> (KBS) <환경 르포> (MBC) <하나뿐인 지구> (EBS)
휴먼	텔레비전 다큐멘터리 하부 장르	<인간극장>

다큐멘터리	중에서 오락적 측면이 두드러짐. · 주변에서 쉽게 만날 수 있으면서도 여전히 특이한 측면을 지닌 개인이나 집단의 삶을 진솔하게, 그러면서도 극적인 재미를 가미하여 꾸며낸 이야기임.	<이것이 인생이다> (KBS)
문화 다큐멘터리	· 정신적인 삶을 풍요롭게 하는 다양한 문화현상들을 대상으로 하는데, 의식주와 관련된 것으로부터 음악, 미술, 책에 이르기까지 소재의 폭이 넓음.	<디지털 미술관> <한국의 미> (KBS) <행복한 책읽기> <MBC 스페셜> (MBC)
과학 다큐멘터리	· 우리가 흔히 간과하기 쉬운 과학 상식에서부터 출발하여 최첨단 과학기술이나 우주의 모습 등을 알기 쉽게 전달함. · 국내 방송사가 자체 제작한 프로그램보다는 외국의 우수 작품들을 선정하여 방송사 나름대로의 타이틀을 걸고 소개하는 경향이 많음.	<2001 신세대> (KBS) <특선 다큐멘터리> <과학 다큐멘터리> (EBS)

여기서 특별히 시사 다큐멘터리를 정통 다큐멘터리에서 분리한 이유는 다큐멘터리라는 장르의 사회 참여적 특징과 연관 지어 볼 수 있다. 시사 다큐멘터리 프로그램들이 다큐멘터리의 순기능으로서 사회를 정화하고 비효율적이고 부조리한 메커니즘에 대한 해결사의 역할을 수행해온 긍정적인 면도 많았지만, 한 편 이해 당사자들 간의 갈등을 야기하는 경우가 있는데, 이것은 작품성이 중요시되는 정통 다큐멘터리의 방식과는 분리되어야 한다는 것이다.

또한 잘 만든 다큐멘터리는 미사일에 비유될 정도로 시청자를 설득하는 기능이 우수한 구조를 통해 막강한 사회적 영향력을 발휘하므로 다큐멘터리스트들은 그 사회적 영향력이 긍정적인 방향으로 발현될 수 있도록 기획과 제작에 심혈을 기울여 국민들로 하여금 올바른 사고와 행동, 타인을 배려하는 심성과 정서를 유지하는 데 도움이 되어야 한다고 강조하였다.

본고에서는 다큐멘터리라는 장르를 교육의 제재로서 차용하기에 더더욱 다큐멘터리의 공영성 및 공익성은 중요한 기준이 될 것이다. 학습자의 흥미 유발을 위해 학습자 세대에 익숙한 영상매체를 수업의 제재로 활용하려는 취지이나 지나친 흥미위주의 내용으로 교육적 의미가 퇴색되어서는 안 될 것이다.

이러한 의미에서 실제 수업에 사용하게 될 다큐멘터리 텍스트의 선정은 매우 까다로운 작업이 될 것이며, 자세한 과정은 다음 장에서 구체적으로 논의할 것이다.

다음으로는 스토리텔링의 제재로서 다큐멘터리의 서사적 성격에 대해 고찰해 볼 것이다.

3) 다큐멘터리의 서사성

‘다큐멘터리’라는 단어의 의미에서도 알 수 있듯이³⁴⁾, 다큐멘터리에서 서사는 빼놓을 수 없는 중요한 요소이다. 다큐멘터리의 내용과 형식은 사실에 기초한 ‘저널리스틱한 객관성’에 효과적인 ‘서사전략’이라는 요소가 더해질 때 완성된다.³⁵⁾ 다시 말해, 다큐멘터리는 단순히 사실을 나열하는 데 그치는 것이 아니라 의미 있는 하나의 ‘서사’로 재구성된다. 주제를 보다 효과적으로 전달하고 시청자들의 관심을 끌기 위한 도구로서 서사적 구조를 활용하는 것이다.

다큐멘터리의 서사는 대부분 기본적인 이야기 형식인 문제제기-긴장-해결의 패러다임으로 구성된다. 다큐멘터리 서사구조의 시작은 항상 ‘안정 상태’로 시작되어 그 안정 상태의 침해로 전개된다. 이 안정상태의 침해는 이후의 행동과 사건 등 이야기를 전개하는 데 촉매제 역할을 하게 된다.

즉, 처음의 조화롭고 안정된 상태에서 곧 문제되는 상황이 제기되고, 그 상황을 해결하기 위한 방법들을 모색해 나가면서 이야기가 전개되는 것이다. 다큐멘터리 서사구조의 끝은 프로그램 전체에 나타났던 주제의 모티프를 강화하고 이전에 제기되었던 의문들에 답하고, 요약하고, 주요한 쟁점들을 강화하거나 해석을 위한 틀을 제시하면서 진실을 알 수 있게 한다.³⁶⁾

이런 패러다임 속에서 텔레비전 다큐멘터리는 시청자의 시선을 끌기 위해 이야기의 틀 안에서 극적 긴장감을 유발시키며, 이 과정에서 인물의 극적 효과를 고조시키기 위해 인터뷰 과정에서 클로즈업 기법을 빈번하게 사용하게 되며, 편집 과정에서는 다양한 장면들 중에서 가장 극적인 부분만이 강조된다. 또한 일반적으로 다큐멘터리는 극영화의 전통적인 연속편집과는 달리, 증거적 편집을 주로 사용하며, 시각적 이미지보다는 청각적 언어(내레이션)의 흐름에 크게 의존한다.³⁷⁾

34) document와 story의 합성어.

조수본, 「미디어의 ‘다문화’ 현실 구성 방식에 관한 연구 : 텔레비전 다큐멘터리의 서사구조 분석을 중심으로」, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문, 2008, 20쪽.

35) 이종수, 「뉴스 다큐멘터리의 서사미학과 영상미학」, 『언론과 사회』, 1996, 72쪽.

36) 조수본, 앞의 논문, 21쪽.

37) 이종수, 「영상 다큐멘터리 역사재현의 현실성과 표현성」, 『한국 언론학보』, 2000, 310쪽.

다큐멘터리는 이와 같은 서사구조 방식을 활용하여 다큐멘터리가 묘사하는 세계를 최대한 객관적으로 보이게 만드는 데 그 목적이 있다. 다시 말해 다큐멘터리는 최종적으로 관객들에게 “이것이 우리가 살고 있는 바로 그 세계이다”, “이것이 바로 지금 설명하고 있는 그 사건이 일어나고 있는 그 장소이다”라는 느낌을 그대로 전달하기 위해 서사구조 방식을 사용하는 것이다.

이렇게 다큐멘터리가 서사구조 방식을 따르는 장르라는 점을 전제하면 역시 서사성이라는 특징을 가지는 스토리텔링 기법과의 접목점을 찾을 수 있다. 실제로 다큐멘터리의 ‘내러티브’라는 개념이 최근에는 ‘스토리텔링’과 별 차이 없이 함께 쓰이고 있는 추세이다. 스토리텔링은 내러티브가 특별히 참여적 특성, 감성적 특성, 현장적 특성을 가질 때 주로 쓰인다고 볼 수 있다.³⁸⁾ 상호작용이 중요한 매체인 디지털 게임의 내러티브는 그 참여적 특성 때문에, TV 드라마 같은 영상매체의 내러티브는 그 감성적 특성 때문에, 테마파크나 전시회 구성의 내러티브는 그 현장성 때문에 내러티브보다는 스토리텔링이라는 용어로 불리는 것이 더 자연스럽게 느껴진다. 스토리텔링이 특히 엔터테인먼트 산업에 많이 활용되고 있다고 인식되는 이유 역시 그 참여적, 감성적, 현장적 특징 때문이다.

따라서 다큐멘터리에서 스토리텔링을 활용한다는 것은 다큐멘터리라는 텍스트에 참여적, 감성적, 현장적 특징을 강화한다는 것을 의미한다. 다큐멘터리에서 참여적 특성을 강화한다는 것은 공감도를 높이는 것이며, 시청자의 공감도를 높이기 위해 친근한 소재와 쉬운 이야기 형식으로 다큐멘터리를 제작하는 경향이 늘고 있다.

또한 다큐멘터리의 이야기를 강화하는 것은 다큐멘터리의 감성적 특성을 높이는 것이기도 하다. 구체적인 인물이 특정한 상황에 놓이게 되는 휴먼 다큐멘터리가 강세를 보이는 현상도 이런 흐름을 반영하는 것이다.

현장성이라는 면에 있어서는 이미 다큐멘터리가 현장성과 현실성을 바탕으로 하는 장르이기 때문에 다큐멘터리의 기본적인 특성이라고 할 수 있다.

38) 최민성, 「다큐멘터리와 스토리텔링」, 『한국 언어문화학회(제40집)』, 2009, 314쪽.

물론 다큐멘터리의 일차적 기능은 지식과 정보의 전달이다. 그러나 그러한 지식과 정보가 단순히 아는 것으로 끝나지 않고 삶과 연관되기 위해서는 내적 동기가 필요한데 그것이 바로 감성의 움직임, 즉 감동이 있어야 하는 것이다. 그것이 바로 다큐멘터리에서 스토리텔링이 필요한 이유이다. 다큐멘터리에서 스토리텔링이 잘 되었는지를 살펴보려면 먼저 스토리의 조건, 즉 인물·사건·배경이라는 요소가 제대로 갖추어져 있는지를 보아야 한다. 그러나 주지해야 할 점은 감동을 위해 다큐멘터리에 픽션이 가미되어서는 안 되며, 스토리텔링의 효과를 염두에 두고 현실 속에서 이야기를 발견해야 한다는 것이다. 다큐멘터리에서는 인물이나 플롯을 창조할 자유가 없다. 어디까지나 있는 그대로의 사실을 보여줌에 있어 창조적 배열을 할 수 있을 뿐이며, 바로 그 과정에서 스토리텔링이 필요한 것이다.

본 논문에서 다큐멘터리와 스토리텔링을 활용한 한국어 표현교육의 과정을 구상함에 있어 궁극적으로 가장 중요하게 인식하는 단계가 바로 이러한 창조적 배열 과정이다.

학습자는 주어진 영상을 보고 그 서사적 구조를 파악하여 스스로 ‘스토리’를 만들고 ‘텔링’하게 되지만, 그것은 기존의 표현교육 수업에서 제시된 이야기자료를 통해 진행되었던 통제된 쓰기나 말하기 활동과도 다르며, TV 드라마나 영화 등의 영상매체를 활용한 허구의 창조과정과도 구별된다.

기존의 교사 중심 학습법의 표현교육 수업에서 스토리텔링을 활용하는 방식이 기본적으로 교사가 스토리텔러가 되는 방식이었다면, 앞서 주지하였듯이 본고에서 목표하는 것은 학습자 중심 교수법이라는 전제 하에 학습자 스스로가 스토리텔러가 되게 하는 방식이다. 위에서 밝힌 스토리텔링의 참여적, 감성적, 현장적 특성을 통해 학습자는 좀 더 적극적으로 수업에 참여하고 다큐멘터리의 내용에 공감하게 될 것이며, 이러한 학습자의 공감대 형성은 다큐멘터리 텍스트의 실제성과 더불어 쓰기와 말하기 활동에서도 학습자의 적극적인 활동을 이끌어내는데 효과적일 것이다.

3. 교육 방법적 틀로서의 스토리텔링과 다큐멘터리의 결합 원리

1) 스토리텔링과 다큐멘터리의 교육적 활용

스토리텔링의 사전적 의미는 이야기를 들려주는 활동, 즉 ‘구연’을 뜻한다. 그러나 최근에는 단순히 구연만을 지칭하지는 않는데, 음성언어뿐만 아니라 문자, 다매체 등 문화영상 현장에서도 폭넓게 활용되고 있기 때문이다. 그리하여 스토리텔링은 지금까지 일반적으로 인식되어 왔던 ‘동화구연’과 같은 한정적 말하기에서 벗어나 다양한 교육양상으로 활용이 될 만한 가치가 있음을 알 수 있다.³⁹⁾

스토리텔링에서 말하는 이야기란, 들려주는 사람의 의도에 따라 단순히 어떤 사실을 묘사하는 짧은 이야기일 수도 있고 동화나 우화처럼 줄거리와 구성이 분명하게 드러나는 이야기일 수도 있다. 이야기의 내용이 무엇이든 스토리텔링은 이야기를 전달하는 방법에 초점을 두어 청자 앞에서 감정을 살려 생동감 있게 이야기를 들려주는 것이 중요하다.

지금까지 언어 교육적 측면에서 스토리텔링을 활용한 경우, 스토리텔링에 활용된 이야기는 학습자의 흥미를 유발할 수 있는 동화 또는 우화가 많았고 스토리텔링 활동은 주로 내용 이해 및 언어 기능별 발달을 목적으로 이야기를 들려주는 활동이 주를 이루었다. 그러나 이러한 교수·학습 방식에서는 기본적으로 스토리텔링을 교사 중심적인 활동으로 전제하고 있다. 물론 이야기를 들려주는 교사의 역할도 중요하지만 활동의 주체이자 중심은 학습자에게 있어야 한다. 스토리텔링에서 학습자는 단순히 이야기를 듣는 수동적이고 소극적인 태도를 취해서는 안 된다. 이야기의 내용을 이해하기 위해 적극적으로 듣기 활동에 참여해야 할 뿐 아니라 자신의 생각을 담아 다시 이야기를 만들고 말 할 수 있는 능력을 길러야 한다. 한국어를 공부하는 외국인 학습자들이 실제로 가장 필요로 하는 목표가 실제 의사소통 능력 향상인 만큼 학습자의 언어 수준이 높아질수록 화자의 역

39) 엄혜진, 「스토리텔링을 활용한 말하기 능력 신장 방안 연구」, 한국외국어대학교 대학원 석사학위 논문, 2006, 8~9쪽.

할은 교사보다 학습자에게 더 많이 주어져야 하며, 교사와 학생, 학생과 학생 간의 상호작용 속에서 스토리텔링의 진정한 교육적 가치가 실현될 수 있을 것이다.

또한 한국인 학습자들이 자연스러운 의사소통 능력을 지니기 위해서는 음성 언어와 문자 언어 뿐 아니라 반(半)언어적·비(非)언어적 표현도 습득해야만 한다. 이것은 단순히 학습을 통해서 배우기보다 실생활에서 많은 대화와 소통을 통해 자연스럽게 습득되는 부분이다. 그것은 목표문화권에서 생활하며 많은 사람들을 접해 보는 것일 수도 있고 다양한 영상매체를 통해서 이루어질 수도 있다.

다양한 영상매체들 중 다큐멘터리라는 제재를 선택하게 된 배경을 앞서 살펴보았다. 본 논문에서 스토리텔링을 활용한 한국어교육에 특히 적합한 제재로서 다큐멘터리를 선택하게 된 것은 본 논문에서 궁극적으로 목표하는 활동이 표현교육에 중점을 두고 있기 때문이다. 기존에 스토리텔링을 언어 교육에 이용한다는 것이 학습자가 수업 내용을 잘 이해하도록 돕는 차원에서 교사가 이야기 자료를 제시하는 한 방법으로서 스토리텔링 기법을 활용하는 것을 의미했다면, 본 논문에서는 학습자 스스로 스토리텔러가 되어 영상을 보고 이해한 내용을 토대로 스스로 이야기를 만들고 자연스럽게 구연할 수 있는 것까지를 목표로 삼은 것이다. 이를 위해 스토리텔링의 서사적 특성과 다양한 영상매체 중 다큐멘터리가 지니는 서사적 특징에 초점을 맞추어 논의함으로써 교육적으로 활용할 수 있는 접목점을 찾아보고자 하였다.

이를 토대로 다음 장에서 스토리텔링과 다큐멘터리를 활용한 실제 한국어 교수·학습 모형을 설계하는데 참고하기 위하여 먼저 영상매체를 활용한 기존의 시청각 교수법 이론들을 고찰해 볼 것이다.

2) 영상매체를 활용한 시청각 교수법

영상매체를 이용한 교육은 영상 교구를 이용하여 교수내용을 전달함으로써 학습활동을 효과적으로 유도하는 교육방법이다.⁴⁰⁾ Salomon(1984)은 교재를 통한 수업보다는 영상매체를 활용한 수업에서 학습자들의 정신적 노력이 상대적으로 적게 들어간다고 하였다. 이는 곧 수업에 영상매체를 효율적으로 활용한다면 교육과정에서 투여되는 학습자의 심적인 부담을 덜어줄 수 있음을 의미한다. Eyster(1976)는 21개국 이상의 국가에서 실험을 하여 영상매체를 이용한 교육이 다른 어떤 교수법보다 효과적인 교육방법이라는 사실을 입증하였다. 영상매체는 학습자에게 생동감 있고 유의 적절 한 교육내용을 보여줄 수 있을 뿐 아니라, 학습을 촉진시키는데 중요한 역할을 한다는 것이다.⁴¹⁾

또한 영상을 통한 언어 교육은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 언어의 네 영역을 고루 신장시키는 데 도움이 된다. 언어는 특정한 언어형식(linguistic form)의 ‘의미(meaning)’를 소리와 문자라는 형식을 통해서 전달하기 때문에 ‘음향 정보’와 ‘텍스트’가 언어를 구성하는 직접적인 요소가 되는 반면, ‘그래픽’이나 ‘영상정보’는 인간의 감각 가운데 ‘보기’와 관련된다. ‘보기’는 언어를 구성하는 직접적인 요소는 아니지만 언어 교육과 관련해서 아주 중요한 역할을 한다. ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’의 교수학습 활동은 독자적으로 이루어질 수도 있지만, 대개는 ‘보기’활동과 함께 이루어지기 때문이다.⁴²⁾

Hoban(1937), Olsen(1945), Dale(1946), Kinder(1950) 등 초기 시청각 교육 이론가들은 시청각 자료라는 매개체를 통해 학습자에게 실제 세계와 접촉할 수 있는 구체적인 경험을 제공할 수 있으며, 시청각 교육이란 이러한 자료를 활용하여 교육하는 방법이라고 정의하였다.⁴³⁾

40) 박민정, 앞의 논문, 7쪽.

41) 박효진, 「영상매체 수업의 학습자 반응을 통한 효과적인 영어 학습지도 방안」, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2006, 9쪽.

42) 나찬연, 「멀티미디어를 활용한 교수학습」, 『한국어교육론 I』, 서울 : 한국문화사, 2005, 355쪽.

43) 최귀현, 「매체 활용 말하기 교수·학습 방법 연구」, 춘천교육대학교 교육대학원 석사

이런 이론을 토대로 1950년대 프랑스의 교육학자인 Saint Claude가 교사 양성과정에서 불어를 가르치기 위한 방법으로 시청각 교수법을 처음 개발하였다. 이 교수법은 기존의 청화식 교수법(Audio-lingual Method)에 반대하여 직접 교수법(Direct Method)을 계승한 것으로, 시청각 교재를 보조 수단으로 활용하여 교수법의 효과를 극대화하고자 한 것이었다. 즉, 언어가 실제 생활과 불가분의 관계에 있다는 가설에 근거하여 제한된 범위의 실생활을 다루는 교실 상황을 극복하기 위해 시청각 매체를 사용한 효과적인 교수-학습 상황을 구현하고자 한 것이다.

시청각 교수법은 상황을 이해하고 기억하는 데 도움을 주고, 학습의 다양성을 부여해 동기와 흥미를 유발하고, 외국 문화에 대한 간접 경험을 가능하게 한다.

그러나 언어가 실제 생활과 불가분의 관계에 있다는 전제에서 보면 교실이라는 극히 제한된 환경과 범위에서 실제 생활을 다루기 때문에 분명한 의미 전달이 어렵고, 시각 영상을 잘못 풀이하거나 이해하는 문제점이 생길 수도 있다. 또한 교수 절차가 검증되지 않아 아직 더 많은 실험 연구가 요구되기도 한다. 하지만 이 학습이 실제 교실 내에서 이루어질 때 시각 영상의 이해되지 않는 부분이나 그로 인한 오류는 교사가 학습자들을 잘 관찰하여 유창성, 몸짓, 적합성 등에 대해 피드백을 하는 것으로 보완할 수 있다.⁴⁴⁾

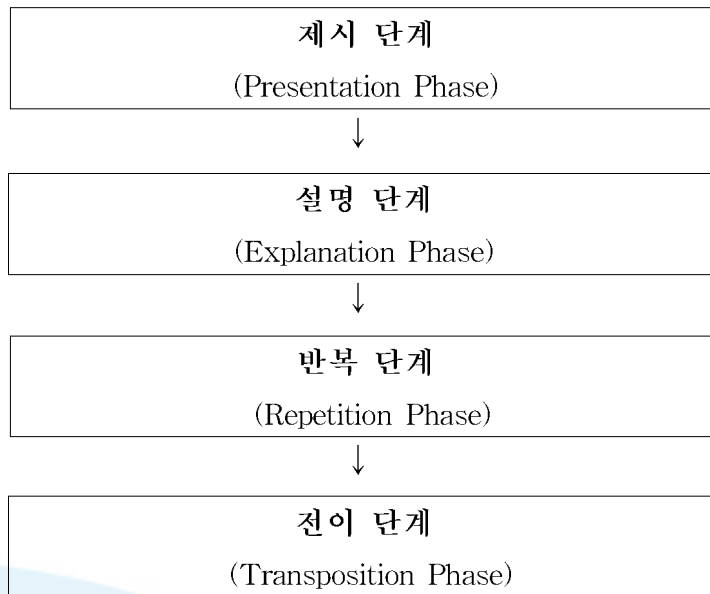
시청각 교수법의 절차는 프로그램에 따라 다를 수 있으나 대체적으로 다음과 같이 제시, 설명, 연습, 적용의 네 단계로 나누는 분류가 일반적이다.⁴⁵⁾

학위 논문, 2008, 8쪽에서는 매체를 광의와 협의의 개념으로 나누고, 협의의 개념으로 '교수·학습 활동을 하는데 있어서 내용을 구체화하거나 보충하여 학습자가 학습 내용을 명확히 이해할 수 있도록 도와주기 위하여 사용하는 모든 기계나 자료'라고 정의하고, 다시 영상매체란 '영상을 통하여 뉴스와 정보 등을 다수의 사람들로 하여금 즐기게 하고 전파하는 대중매체'라고 정의하였다.

44) 주소희, 「TV 드라마를 활용한 한국어 수업 모형 연구」, 전남대학교 대학원 석사학위 논문, 2010, 16쪽.

45) 초기 시청각 교수법 연구들에서 제시되었으며, 최근 한 선(2007), 주소희(2010), 이윤희(2010) 등 한국어교육 분야의 연구들에서도 공통적으로 차용되었다.

[표 8] 시청각 교수법의 수업 절차



제시 단계는 발췌한 영상과 관련된 상황에 대해 학습자에게 기초적인 지식이 제공되는 단계이다. 또한 학습자는 영상물이 상영될 때의 상황, 대화, 인물에 대한 대략의 줄거리와 자료에 따라 대화의 내용을 전체적으로 짐작하는 단계이다. 이 단계에서는 상황을 대표할 수 있는 언어적 패턴과 그 표현이 실제 상황에서 어떻게 사용되는지를 파악하게 한다.

Maley(1991)는 시청각 자료는 화면과 소리가 동시에 녹음되어 있기 때문에 소리와 화면을 분리하여 제시할 수도 있다고 설명하였다. 즉, 화면만 보면서 그 내용을 추측하게 하는 방법과, 반대로 소리만 먼저 들려주고 그 전에 학습한 내용이나 배경지식을 활용해서 상황을 추측하게 하는 방법을 사용할 수 있다고 하였다. 이런 학습방법을 통해 학습자들은 적절한 내용이나 상황을 다양하게 추측하게 되며 자신들의 의견을 뒷받침할 수 있는 단서를 찾는 일에 몰두하게 되므로 학습 내용에 집중하게 된다는 것이다. 또한 각자 추측한 내용에 대해서 다른 학습자들과 의견을 나누고 토의하

는 활동이 이루어지는 과정에서 의사소통 능력을 향상시키는 데에도 도움이 된다.⁴⁶⁾

설명 단계는 영상 장면을 하나씩 살펴보며 다시 듣기, 문답 등을 통해 설명이 이루어지는 단계이다. 단 교사의 일방적인 설명이 아니라 제시된 영상물을 통해 교사와 학생들이 질문과 답을 함으로써 상황에 대해 자연스럽게 이해할 수 있게 한다.

반복 단계는 학생들이 원어민에 가까운 발음이나 억양, 리듬 등을 자연스럽게 익히고 때로는 중요한 표현이나 짧은 대화문을 여러 번 반복해서 암기하는 활동이 이루어지는 단계이다. 반복 단계에서 사용하는 방법은 따라하기, 어형 변화, 대치 연습, 문장 완성, 축약 등 청화식 교수법과 비슷하지만 학습자에게 자극을 줄 수 있는 그림과 화면 등을 자료로 제공하여 학습자들이 실제 언어 사용과 가까운 언어적, 비(非)언어적 의사소통의 방법을 익히도록 연습한다는 점에서 차별된다.

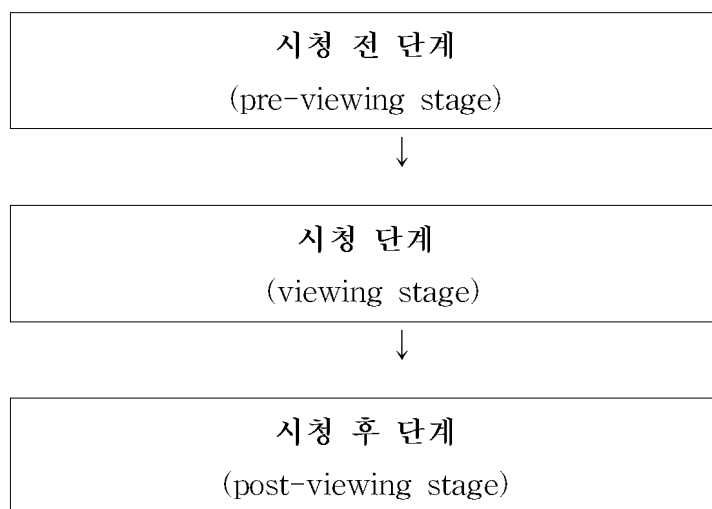
전이 단계는 이미 학습한 문장 구성의 지식과 어휘를 사용하여 상황에 맞는 문장 표현을 할 수 있는 확장된 능력을 기르는 단계이다. 시청각 자료를 보고 상황에 맞는 문장을 만들거나 활용할 수 있게 하는 것을 목표로 하여 해당 자료에 대한 묘사, 내용에 대한 질의, 내용 요약, 학습자 경험으로의 전이과정을 다루게 되며 역할극을 하기도 한다. 실생활에서의 의미 있는 언어 사용의 바탕이 되게 하며 궁극적으로 의사소통 능력을 향상시키는 단계이다.

이러한 시청각 교수법을 외국어 수업에 도입한 것은 영어 교육 분야에서 시작되었으며 언어 교수를 위해 영화나 TV드라마와 같은 영상 자료를 수업에 도입하는 수업 모형이 다양하게 논의되었다. 최근 한국어교육 분야에서도 영상 자료를 활용한 다양한 교육 방안과 구체적인 수업 절차에 관한 연구가 이루어지면서 이러한 영어 교육 분야의 이론들을 참고하고 있는데, 중요한 몇 가지 이론에 관해 살펴보면 다음과 같다.⁴⁷⁾

46) 이윤희, 「TV 드라마를 통한 여성 결혼이민자의 한국어 말하기 교육 방안」, 배재대학교 일반대학원 석사학위 논문, 2010, 18쪽.

47) 주소희(2010) 앞의 논문, 이윤희(2010) 앞의 논문을 참고하여 재정리하였다.

[표 9] Allen(1991)의 일괄 시청(viewing straight through) 모형

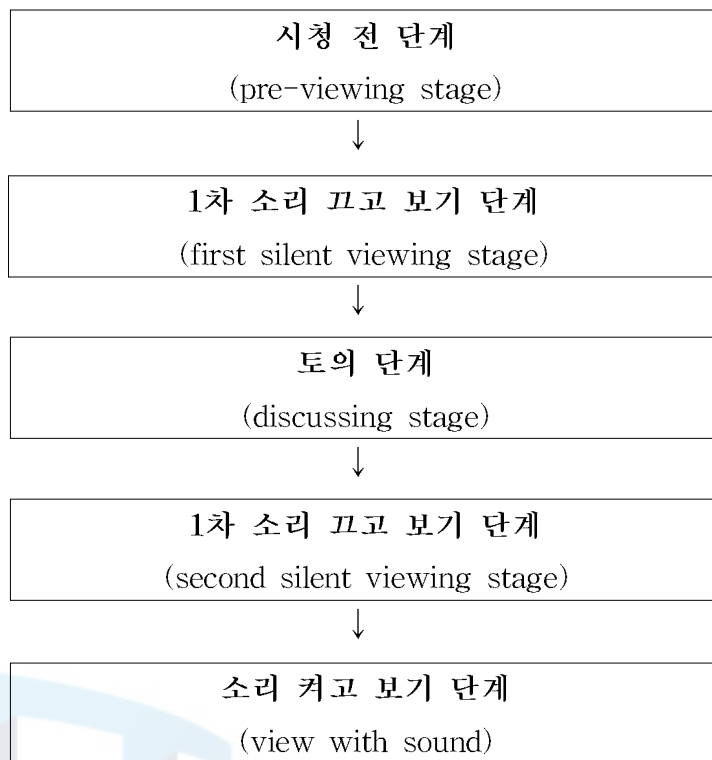


Allen(1991)의 모형에서 시청 전 단계(pre-viewing)는 영상을 보기 전에 학습자에게 주요 어휘를 소개하고, 프로그램의 주요 내용을 알아낼 수 있는 일반적인 질문을 제시하고 시각적으로 제시되는 내용에 대한 질문을 한다.

시청 단계(viewing stage)는 시청 활동이 이루어지는 ‘보기’와 ‘듣기’의 과정으로 학습자는 학습지를 작성하는 등 다른 활동은 하지 않고 시각적 정보에 집중한다.

시청 후 단계(post-viewing stage)는 시청한 내용에 대해 여러 가지 토의나 후속 활동 즉 과제를 수행하는 단계이다.

[표 10] Allen(1993)의 ‘소리 끄고 보기’(silent viewing stage) 모형



Allen(1993)의 모형에서 시청 전 단계(pre-viewing stage)는 제시할 내용의 배경 지식으로 등장인물, 제시될 상황, 주제 등에 대해 질문과 답을 하는 단계이다.

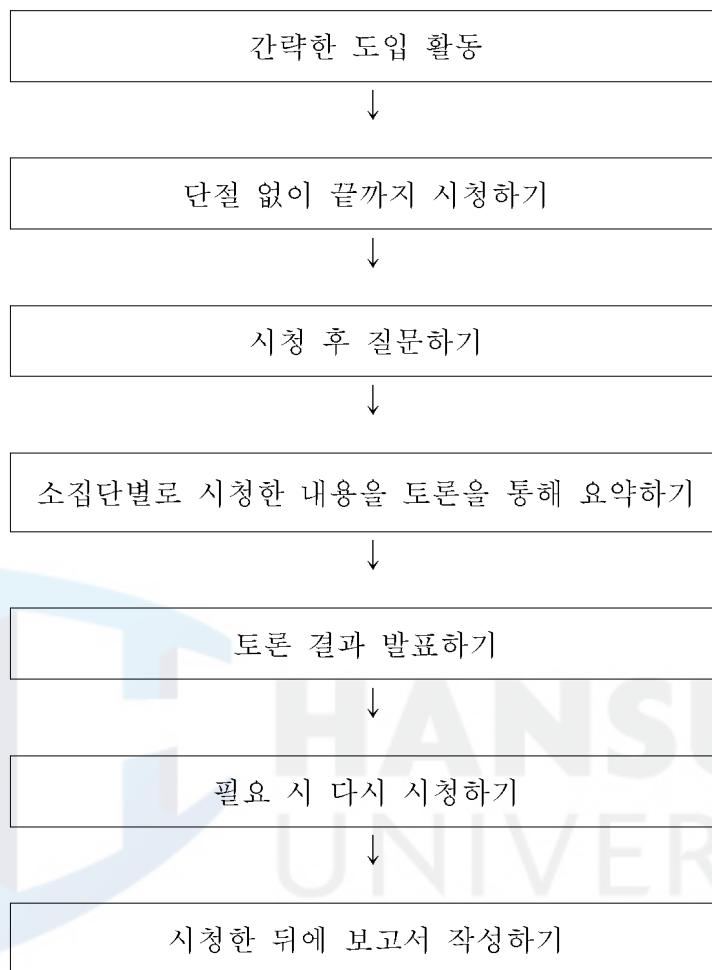
1차 무음 보기 단계(first silent viewing stage)는 언어보다는 등장인물이나 영상에 나타나는 비(非)언어적인 요소를 중점적으로 보는 단계로, 장면만 제시하고 학습자들은 교사의 질문을 상기하며 화면을 본다.

토의 단계(discussing stage)는 그룹이나 짝 활동을 통해 시청한 내용에 대해 답을 비교하며 토의한다.

2차 무음 보기 단계(second silent viewing stage)는 언어적 내용에 중점을 두는 단계로 등장인물의 대화를 추측하여 쓰거나 그 내용으로 역할극을 할 수 있다.

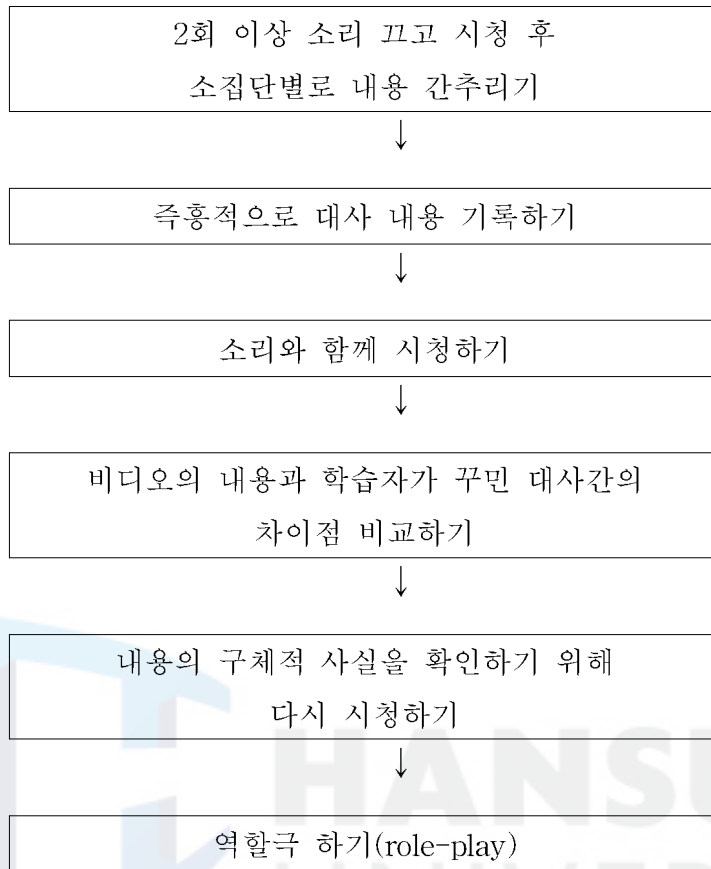
소리 켜고 보기 단계(view with sound)는 학습자들이 장면과 소리를 듣고 보며 상황, 내용, 언어에 대한 자신들의 예상을 확인한다.

[표 11] Williams(1983)의 비디오 활용 수업 모형



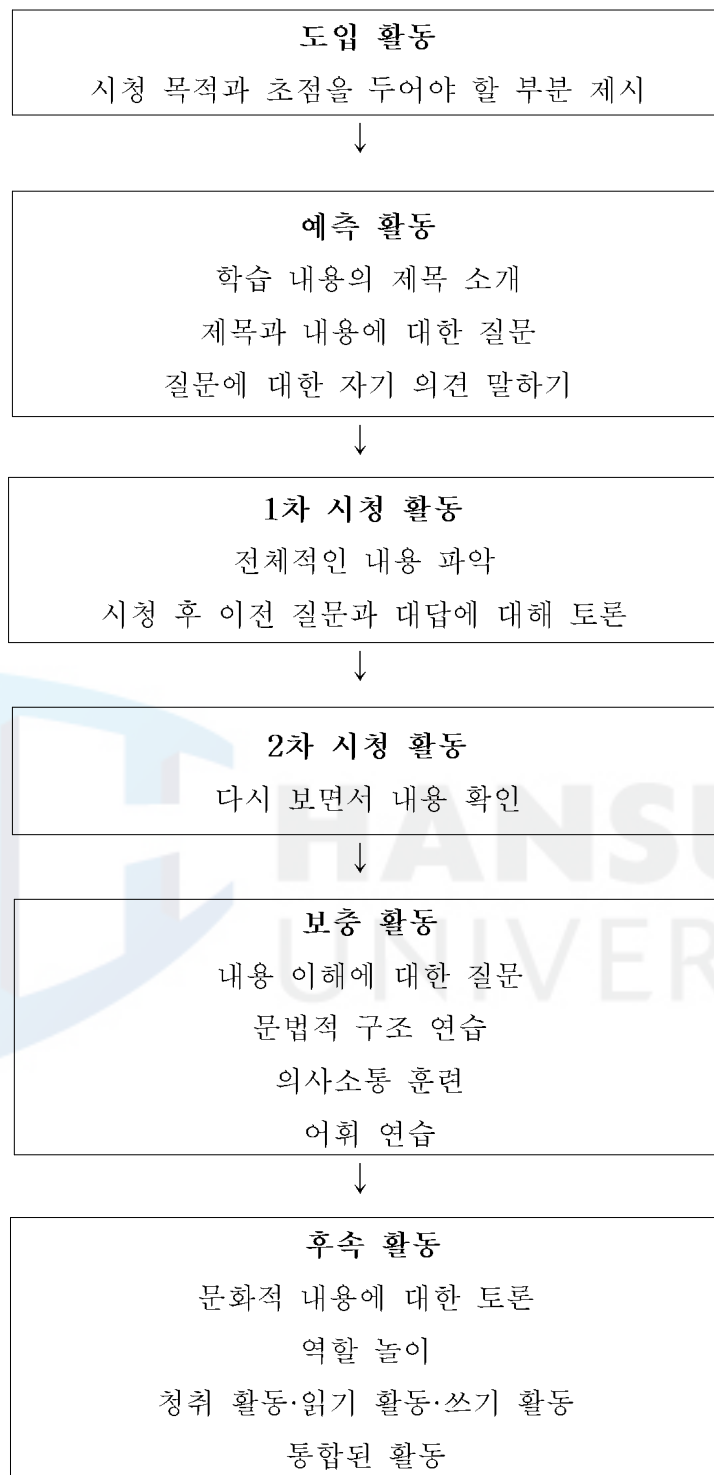
Williams(1983)는 Allan(1991)의 것에 비해 보다 구체적으로 시청 전략을 토론과 요약, 발표 활동으로 세분화하고 필요 시 반복 시청이 추가된다.

[표 12] Kerridge(1983)의 모형



Kerridge(1983)의 비디오 활용 수업 모형은 2회 이상 묵음 시청 후 내용을 추측하여 대화의 내용을 정리한다. 그 다음 소리를 들으며 시청 후 추측한 내용을 구체적으로 확인하기 위해 다시 시청하기를 추가하고 다른 모형들에 비해 쓰기 활동을 강화했으며 배운 문형과 내용으로 역할극을 하고 복습하는 심화된 모형을 제시했다. 앞에서 언급한 학습법들의 공통점들은 모두 시청 전 활동과 시청 활동, 시청 후 활동의 세 개의 틀로 나누어 학습 활동을 하는 것이다.

[표 13] Miller(1983)의 모형



위에서 살펴본 대부분의 수업 모형은 영상 시청 전 단계, 시청 단계, 시청 후 단계로 나뉘며 각 단계별로 구조적인 연습과 확장 활동으로 이루어져 있다. 초기의 수업 절차는 단순한 모형에서 출발하여 점점 단계가 세분화되고 구조화된 모형으로 발전하였다. 특히 Miller(1983)의 모형은 영상 시청 활동에 중점을 두고 단계를 나누기보다 수업을 6단계로 나누어 각 단계에 맞는 세부적인 활동을 자세히 제시하였다. 학습자들은 도입 활동과 예측 활동을 통해서 선정된 영상 자료의 시청 목적과 무엇에 초점을 두고 시청해야 할 것인가를 알게 된다. 이어서 전체적인 내용을 파악하게 되는 1차 시청하기와 세부적 내용을 파악하게 되는 2차 시청하기 단계를 거치며 보충 활동을 통해 문법과 어휘의 구조적 학습을 할 수 있다. 마지막으로 후속 활동을 통해서 학습자 특성에 맞는 여러 가지 말하기 활동으로 연계시켜 활용한다.

Miller(1983)의 모형은 본 연구에서 구안하고자 하는 스토리텔링과 다큐멘터리를 접목한 한국어 표현교육에 가장 적합한 모형이기도 하다. 영상매체를 언어 교수에 활용하는 것은 단순히 흥미 있는 자료의 시청에 목적이 있는 것이 아니라 쓰기와 말하기 등의 활동을 위한 주제 도입과 시청 후 후속 활동으로 연계될 수 있는 내용으로 구성하는 것이 중요하기 때문이다. 이에 대해서는 실제 수업 모형 제시 단계에서 다시 구체적으로 논의할 것이다.

다음으로 한국어교육에서 영상 자료를 활용한 수업 모형에 관한 연구를 살펴보려고 한다.

한 선(2007)⁴⁸⁾에서는 위에서 살펴본 영상매체를 활용한 시청각 교수법 이론을 종합하고 절충하여 다음과 같이 ‘TV 드라마 및 영화 활용 수업 모형’을 고안하였다.

48) 한 선, 「영상매체를 활용한 한국 문화 교육 : TV 드라마와 영화를 중심으로」, 『언어와 문화』, 2007, 205~207쪽.

[표 14] ‘TV 드라마 및 영화’ 활용 수업의 모형

단계	활동 내용	언어 기능과의 관계
사전 준비 단계	· 학습자에게 보여 줄 TV 드라마와 영화 선정하기 · 교사 - 미리 보기(학습할 언어·문화적 요소 추출하기) 및 편집 · 세부적인 학습지도안 작성하기	· 읽기-쓰기-말하기-듣기 수업과의 연계성을 위한 사전 준비 활동
보기 전 단계	· 주제 도입을 질의로 학습자 흥미 유발하기 · TV 드라마와 영화의 사진이나 포스터 등을 보고 목표 예측하기 · 개략적인 내용 및 줄거리 소개하기	· 말하기-듣기 · 읽기-말하기 중심
보기 단계	· 편집된 TV 드라마와 영화 감상하기 · 대사가 없는 장면만 보고 추리하기 · 보고 느낀 점 이야기하기 · 대본의 일부 읽고 언어·문화 요소 추출하기(학습 활동) · 줄거리와 내용을 완전히 이해하기 · (주제에 따른) 한국 문화와 자국 문화 비교하기	· 읽기-쓰기-말하기-듣기가 연계된 활동
보기 후 단계	· 배운 내용 요약해서 말하고 쓰기 · 과제 활동 수행하기	· 쓰기-말하기 중심

위의 모형에서 제 1단계인 사전 준비 단계는 교사의 활동이 주를 이룬다. 수업에 활용할 작품을 선정하고 내용을 본 후 핵심 내용을 편집한 후 구체적인 학습 지도안을 작성한다.

제 2단계는 보기 전 활동으로 학습의 내용이 되는 장면을 이해하기 위해 시청할 내용에 대해 예비적으로 설명하여 동기 유발과 주제에 대해 예측하고 줄거리를 설명하는 상황 제시 단계이다.

이 단계에서 교사는 학습자에게 줄거리, 등장인물, 문화의 요소 등 배경 지식을 설명하거나, 학습자로 하여금 배경지식에 대한 과제를 수행하여 발표하도록 할 수 있다. 또한 브레인스토밍을 하거나 의미망 만들기를 하여 자신의 경험과 연결시키도록 하는 것도 효과적이다. 교사와 학생 간, 학생과 학생 간에 주제와 관련된 내용을 자유롭게 대화하는 상호작용을 통해 의사소통의 향상을 꾀할 수 있다.

이 단계에서는 다음과 같은 활동을 할 수 있다.

- ① 활동학습 목표 제시
- ② 지식, 정보(줄거리, 등장인물 소개 등) 제시
- ③ 주제와 관련된 문화 소개하기
- ④ 브레인스토밍, 의미망 만들기
- ⑤ 주제와 관련된 이야기 나누기

제 3단계는 보기 단계로 교사는 학습자에게 내용을 이해하도록 도와주어야 하며, 묵음 시청을 통해 내용을 추측하도록 하며 학습자가 등장인물의 몸짓, 자세, 얼굴표정을 집중하여 보도록 한다.

수업 중 수행해야 할 문제를 인식하는 단계로서, 자료의 일부를 보고 다음 내용을 예측하여 말하거나 대본을 읽는 연습을 할 수 있다. 또한 자료의 내용 중 문화적 요소를 찾아내어 이야기하도록 한 후 필요한 부분은 교사의 추가 설명을 통해 이해시킨다.

이 단계에서는 다음과 같은 활동을 할 수 있다.

- ① 관련 표현 제시하기
- ② 자료의 주제 파악하기
- ③ 언어 외적인 요소 주의 깊게 보기
- ④ 자료의 일부를 보고 다음 내용 말하기
- ⑤ 대본의 일부 읽기
- ⑥ 문화의 차이 알기

제 4단계는 보기 후 단계로 교사는 학습자에게 내용을 요약해서 말하고 쓰게 하거나 주제에 맞는 다양한 과제 활동을 수행하도록 한다. 다시 말해 문제를 해결하고 확산하는 단계이다.

먼저 문제 해결 단계에서는 자료의 주제를 파악하여 글로 쓰거나 읽는 활동을 할 수 있다. 제시된 상황에 대해 등장인물의 입장에서 말하기를 하며 특히 비언어적, 반언어적 요소를 활용하여 등장인물의 입장에서 말하기를 시도한다. 활동이 끝나면 유창성, 적합성에 피드백을 한다. 또한 대화의 맥락을 추측하여 어떤 상황인지를 설명하거나 주제에 대한 자유로운 대화를 나눌 수 있다. 쓰기 활동으로는 제시된 자료를 자신의 이야기로 변형하여 대사를 바꿔 쓰고 말하는 활동과 시청한 내용을 요약하여 글로 쓰는 활동을 할 수 있다.

문제 해결 단계에서는 다음과 같은 활동을 할 수 있다.

- ① 문화적 배경 이해하기
- ② 등장인물의 입장에서 말하기
- ③ 대화의 맥락 추측하여 말하기
- ④ 주제에 대해 의견 나누기
- ⑤ 시청한 내용 요약하기
- ⑥ 대사 바꿔 쓰기

다음으로 확산 단계에서는 좀 더 다양한 활동을 할 수 있다. 협동 학습인 짝 활동과 모둠 활동으로 주제에 대한 의견을 나누거나 토론을 하며 상호 간의 의사소통을 향상시키는 데 주력한다. 자료의 내용을 다양하게 쓰는 활동으로 등장인물의 성격을 비교하여 쓰기, 주인공에게 편지 쓰기를 한다거나 문화와 관련된 내용으로 토의나 토론이 가능하다. 또한 역할극을 통해 의사소통의 확대 훈련을 할 수 있다. 역할극이 끝나면 내용이 적합했는지에 대해 학습자들끼리 평가하게 하고 교사도 역시 피드백을 해야 한다. 확산 단계에서는 다음과 같은 활동을 할 수 있다.

- ① 자료의 내용을 다양하게 쓰기
- ② 상황과 내용을 기억하여 의견 말하기
- ③ 문화적 차이에 대해 토론하기
- ④ 대사 꾸며보기
- ⑤ 역할극 하기
- ⑥ 교사의 피드백

위 모형은 영상매체를 활용한 한국어 수업에서 각 단계별로 어떠한 활동을 할 수 있는지를 구체적으로 정리하여 제시하였다. 이 모형은 본고에서 제안하고자 하는 다큐멘터리를 활용한 수업 모형과 비교하여 내용 및 구조 파악, 문화적 요소 파악, 스토리텔링 기법의 구현 등의 큰 틀에서 공통된 요소를 포함하는 반면, 궁극적으로 영화와 TV 드라마를 활용한 수업 모형이므로 실제 수업 활동, 특히 보기 후 단계 활동에서 방향의 차이를 가진다. 다음에서는 이러한 부분을 보강하여 스토리텔링과 다큐멘터리를 활용한 한국어 수업 모형을 구체적으로 구안해 볼 것이다.

Ⅲ. 스토리텔링과 다큐멘터리를 활용한 한국어 표현교육 방안

1. 교수·학습 모형

여기서는 앞서 살펴보았던 시청각 교수법 모형 중 Miller(1983)의 모형과 한국어교육에서 제시되었던 한 선(2007)⁴⁹⁾의 모형을 참고하여 고급 단계 학습자를 대상으로 하는 다큐멘터리를 활용한 한국어 수업 모형을 [표 15]와 같이 설계하였다. 언어 기능별 학습에서는 기본적으로 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기의 네 가지 영역에 보기 기능을 추가하였으며 실제 수업 구성 시 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기의 통합 수업을 원칙으로 하되 학습자 중심의 표현교육 위주의 활동에 초점을 맞추어 구성하였다.

이 모형에서 1단계인 사전 준비 단계는 교사의 활동이 주를 이룬다. 수업에 활용할 작품을 선정하고 내용을 본 후 핵심 내용을 편집하여 구체적인 학습 지도안을 작성한다.

2단계는 보기 전 활동으로 교사는 학습자들이 학습의 내용이 되는 장면을 이해하기 쉽도록 시청할 내용에 대해 미리 설명하여 학습 동기를 유발하고 주제와 줄거리를 설명한다.

3단계는 보기 단계로 교사는 소리를 끈 상태의 영상 자료를 보여주고 학습자들로 하여금 내용을 추측할 수 있도록 도와주며 특히 배경 및 등장인물의 표정, 몸짓, 자세 등을 통해 자료의 내용 및 분위기를 파악할 수 있도록 한다. 또한 자료를 본 후에 자유로운 분위기에서 각자 추측한 내용과 느낀 점을 말해보도록 한다. 이 때 자막으로 제시된 모티프들을 자연스럽게 연결하여 내용의 흐름을 파악하도록 유도한다. 모티프 간의 비어있는 공간은 학습자들이 다양한 사고활동을 통해 자유롭게 채워 넣을 수 있으며 이를 통해 표현 내용의 조직능력을 향상할 수 있게 된다.

49) 한 선, 앞의 논문.

[표 15] ‘다큐멘터리’를 활용한 고급 단계 한국어 수업 모형

단계	활동 내용	언어 기능별 학습
사전 준비 단계	· 교사 : - 학습자에게 보여 줄 다큐멘터리 선정하기 - 미리보기 - 시퀀스 분할 및 편집 - 세부적인 학습 지도안 작성하기	· 읽기-쓰기-말하기-듣기의 통합 수업으로 진행하되 학습자 중심의 표현 교육 위주로 사전 준비.
보기 전 단계	· 도입 활동 - 학습 목표와 주제 제시하기	· 듣기
	· 예측 활동 - 학습할 내용의 제목과 내용 소개하기 - 제목과 내용에 관한 질문과 대답으로 학습자의 흥미 유발하기 - 교사 : 다큐멘터리의 제목과 예고편 화면을 보여주기 - 학생 : 내용을 예측하여 말해보기 - 교사 : 개략적인 내용 및 줄거리 소개하기	· 듣기 · 듣기-말하기 · 보기 · 말하기 · 듣기
보기 단계	· 1차 시청 활동 - 학생 : - 편집된 다큐멘터리 자료 감상하기(소리 끄고 보기) - 장면을 보고 전체적인 내용 추리하기	· 보기
	· 2차 시청 활동 - 학생 : - 다시 보기 (시퀀스별로 모티프를 자막으로 제시)	· 보기-읽기

	- 1차 시청 시 추리한 내용 확인 및 수정하기	
보기 후 단계	· 보충 활동 교사 : - 내용 이해에 대한 질문하기 - 어려운 내용, 이해하기 어려운 장면이 있었는지 질문하기, - 시퀀스별로 모티프를 나타내는 자막을 이해했는지 확인하기 - 자료에 나타난 문화 요소에 대해 자유롭게 묻고 답하기 학생 : - 이야기한 내용을 요약·정리하기 - 각자 정리한 내용 이야기하기 (시퀀스별로 제시된 모티프를 연결하여 완성된 내용을 요약하여 말하기) - 보고 느낀 점 이야기하기	· 듣기-말하기
	· 확산 활동 학생 : - 보충 활동 단계에서 서로 이야기한 내용을 바탕으로 영상 자료에 맞는 대본 쓰기 - 화면을 보며 자연스러운 속도와 어조로 내레이션 하기 (반언어적 표현 사용 포함) 교사 : - 학생들이 발표한 내용을 정리하고 수정·보완하여 피드백하기 - 잘한 부분과 부족했던 부분에 대해 간단히 평가하기	· 쓰기 · 말하기

4단계는 보기 후 단계로 각자 이야기한 내용을 정리한 후 영상 자료의 분량에 알맞은 대본을 작성하여 영상을 보면서 상황과 맥락에 맞추어 자연스럽게 구연한다. 이 때 발화의 속도, 강약, 어조 등 반(半)언어적 표현을 사용하여 자연스러운 발화가 되도록 한다.

모든 단계에서 학습의 주체, 즉 스토리텔링의 행위자는 교사가 아닌 학습자가 중심이 되어야 하며, 학습 활동은 단순히 음성언어와 문자언어를 이해하고 표현하는 행위가 아니라 학습한 내용을 스토리텔러 자신의 이야기로 소화하여 자연스럽게 전달하는 것을 목표로 한다는 점을 주지한다.

2. 다큐멘터리 텍스트의 선정

본 논문에서는 한국어교육에서 실제 의사소통 능력의 향상이라는 목표를 위해 한국어에 대한 지식이나 이해 수준을 넘어 실제적이고 적절한 사용을 고려해야 한다는 점을 재차 주지하였다. 즉, 실제 수업에서 학습자가 중심이 되어 ‘무엇을 해 낼 수 있는가’의 문제가 가장 중요한 것이다. 그러므로 학습자 중심, 실생활 중심의 한국어 학습으로 학습자의 숙달도를 향상시키는 자료가 필요하다.

주소희(2010)⁵⁰⁾에서는 Tomlinson(1998)이 교육 자료의 개발에서 고려해야 할 기본적인 원리로 제시한 항목들을 다음과 같이 정리하였다.

- 1) 학습자의 호기심, 흥미, 관심을 끌어야 한다.
- 2) 학습자가 편안함을 느끼도록 해 주어야 한다.
- 3) 학습자에게 자신감을 길러 주도록 해야 한다.
- 4) 학습자의 생활에 관련된 적절하고도 유용한 내용을 담고 있어야 한다.
- 5) 학습자 스스로가 학습에 관련된 관심과 노력, 주의를 투자하도록 해야 한다.
- 6) 학습자 수준을 고려하여 개발한다.

50) 주소희, 앞의 논문, 6~7쪽.

- 7) 학습자의 실제적 사용을 고려해야 한다.
- 8) 학습자가 사용된 입력(input)이 언어적 특성에 주의를 기울이도록 개발해야 한다.
- 9) 학습자가 의사소통 목적을 달성하는 데에 목표어를 사용할 기회를 제공해야 한다.
- 10) 수업의 효과는 보통 지연되어 나타남을 감안해야 한다.
- 11) 학습자의 사고방식에 차이가 있음을 감안해야 한다.
- 12) 학습자의 정서적 태도에 차이가 있음을 감안해야 한다.
- 13) 학습자가 학습 내용을 말하기까지 침묵기간(A Silent Period)이 있다는 것을 감안해야 한다.
- 14) 학습자의 좌뇌와 우뇌 양쪽을 자극하는 지적, 심미적, 정서적 활동을 격려하여 학습자의 학습 잠재력을 극대화해야 한다.
- 15) 통제된 연습에 너무 지나치게 의존해서는 안 된다.
- 16) 개발된 교재나 자료의 효율성을 검증할 기회를 제공해야 한다.

Tomlinson(1998)의 주장은 교재나 교육 자료의 개발에 있어서 학습자의 요구나 정서적 측면을 우선적으로 고려해야 하며, 학습 내용이 실제적이며 실생활에 유용하게 활용되도록 하는 것에 중점을 둔 것이다.

한국어교육에서도 학습자들이 실제 생활에서 접할 수 있는 친숙한 내용의 교재와 교육 자료가 다양하게 활용되고 제시되어야 한다. 단순한 문법 형태의 이해를 넘어 학습자 위주의 교육으로 학습자가 직접 참여하여 스스로 해 보는 것이 많아지는 자료의 개발이 필요한 것이다. 이런 점에서 인쇄된 교재와 함께 보충할 수 있는 영상매체와 멀티미디어 교육 자료를 도입한 수업이 필요하다.

그러나 이러한 교육적 요소들을 골고루 갖춘 자료로서의 영상매체를 찾기는 매우 까다로운 일이다.

이와 관련하여 강성훈(2004)⁵¹⁾에서는 McGovern(1983)이 언급한 영상매체의 선정 기준을 다음과 같이 설명하였다.

51) 강성훈, 「중국문화교육에서의 영화 활용 방안 연구」, 상명대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2004, 26~27쪽.

- 1) 장면들은 학습 동기를 충분히 줄 수 있도록 적절한 자극을 주는 것이어야 한다.
- 2) 배경, 등장인물, 학습 주제 등은 현실적이며, 신뢰성이 있어야 한다.
- 3) 자료의 길이는 30분을 넘지 않아야 하고, 학습자가 충분히 주의를 집중할 만한 길이의 내용이어야 하며, 보다 깊이 있게 다루기 위해 단위 내용을 3~4분으로 나눌 수 있는 것이면 더욱 좋다.
- 4) 학습 내용이 너무 광범위하거나 복잡해서는 안 되며 이해하기 쉽고 간단해야 한다.
- 5) 학습에 투입함에 있어서 언어 학습에서 볼 때 유익하고 흥미 있는 내용이어야 한다.
- 6) 등장인물이 학습 활동을 유도하는 내용을 가진 자료가 좋다.
- 7) 학습자의 언어 기능을 증진시키기 위하여 뭔가 토론할 만한 내용을 제공하는 것이어야 한다.
- 8) 음성적 신호만이 아닌 모든 신호를 사용하여 학습자가 어떤 행동이나 몸짓, 태도 등을 인식하고 표현하는 능력을 기를 수 있는 내용이어야 한다.
- 9) 기계적 장치에 문제를 발생시키지 않는 자료이어야 한다.

한국어교육에서도 영상매체 활용의 필요성에 대한 연구가 꾸준히 이루어져 왔으나 지금까지는 대부분 영화나 드라마를 활용한 연구가 대부분이었다. 주소희(2010)⁵²⁾에서는 이정희(1999)⁵³⁾와 김수정(2008)⁵⁴⁾에 제시된 영화와 TV 드라마 선정 기준을 참고하고 구체적인 수업을 고려하여 TV 드라마의 기준을 수업 상황에 다음과 같이 재구성하였는데, 영상매체의 활용이라는 측면에서 본 논문에서 다루고자 하는 다큐멘터리의 선정 기준과 공통분모를 찾을 수 있어 참고하고자 한다.

52) 주소희, 앞의 논문, 32~33쪽.

53) 이정희, 「영화를 통한 한국어 수업 방안 연구」, 『한국어 교육학회』, Vol.10 No 1, 1999.

54) 김수정, 「TV 드라마를 활용한 한국어 듣기 능력 향상 방안 연구」, 부산외국어대학교 대학원 석사학위 논문, 2008.

· TV 드라마 선정의 기준

- 1) 학습자의 흥미와 동기를 유발한다.
- 2) 학습자의 수준과 선호도를 고려한다.
- 3) 발음이 정확하며 표준어를 사용한다.
- 4) 언어의 형태와 난이도가 적절하여야 한다.
- 5) 전문적인 용어는 피한다.
- 6) 말화 속도가 너무 빠른 것은 피한다.
- 7) 등장인물과 학습 주제는 현실성이 있어야 하며 신뢰할 수 있어야 한다.
- 8) 이해하기 쉽고 간단한 내용이어야 한다.
- 9) 유익하고 흥미로운 소재여야 한다.
- 10) 사건의 진행이 빠르거나 복잡한 것은 피한다.
- 11) 다양한 시각적 지원(행동, 몸짓, 표정 등)을 포함한다.
- 12) 관련 자료(드라마 대본 등)와의 연관성을 가진다.
- 13) 과도한 폭력이나 선정적인 내용은 피한다.
- 14) 다양한 후속 활동(토론, 글쓰기 등)을 제공한다.
- 15) 자료의 길이는 30분 이내로 한다.(50분 수업 기준)
- 16) 교사는 자료에 대해 충분히 이해하고 준비한다.
- 17) 멀티미디어를 조작할 수 있는 능력을 필요로 한다.

또한 박민정(2010)⁵⁵⁾에서는 한국어·문화 수업 자료로 활용할 프로그램으로 휴먼 다큐멘터리를 선정하고, 프로그램 및 구체적인 소재의 선정 기준을 다음과 같이 제시하였다.

55) 박민정, 앞의 논문, 44~46쪽.

· 한국어·문화 수업의 자료로 활용할 휴먼 다큐멘터리 프로그램
선정 기준

- 1) 특이한 특성을 지닌 개인이나 성공 스토리를 주로 다루기보다는 우리 주변에서 쉽게 볼 수 있는 한국인이 많이 등장하는 프로그램
- 2) 한국인이 사용하는 자연스러운 한국어와 한국 문화가 노출되는 프로그램
- 3) 이야기가 전개되는 양상이 인물을 단순히 소개하고 그 특성을 부각시키는 데 그치기보다는 갈등과 갈등의 해결, 극적 반전 등이 드라마틱한 요소를 포함하여 하나의 완결된 스토리를 구성하는 프로그램
- 4) 재미와 감동이 있어서 시청자들로부터 꾸준한 관심과 호응을 얻은 프로그램
- 5) 스튜디오 없이 VCR로만 전개되는 프로그램
- 6) 내레이션의 발음이 명확하며 읽기 속도가 빠르지 않은 프로그램

· 한국어·문화 수업에서 활용할 휴먼 다큐멘터리 소재 선정 기준

- 1) 언어 전달력이 좋은 소재여야 한다. 학습자들은 프로그램을 시청하는 동안 ‘듣기’에 많이 의존할 수밖에 없기 때문에 무엇보다도 프로그램의 ‘듣기전달력’이 중요하다. 프로그램 속에서 내레이션을 담당하는 내레이터의 언어전달력은 훌륭한 편이지만, 이야기를 전개해 나가는 프로그램 속 일반인들의 언어전달력은 그보다 떨어지므로 소재 선정 시 유의한다.
- 2) 등장인물과 내레이터는 표준어 혹은 표준어에 가까운 한국어를 사용해야 한다. 그러나 실제로 휴먼 다큐멘터리는 전국 방방곡곡에 사는 한국인들을 프로그램의 소재로 삼는 만큼, 등장인물들이 방언을 사용하는 경우가 적지 않다. 방언을 구사하는 인물이 등장하더라도 프로그램 내에서 그가 차지하는 비중이 적거나, 그들이 사용하는 방언이 한국어 학습자 입장에서 듣고 이해할 수 있는 정도라면 소재로 선정될

수 있다.

- 3) 폭력적인 장면 또는 등장인물들이 은어나 비속어를 사용하는 장면이 노출되는 소재는 제외해야 한다.
- 4) 한국 문화의 특수성이 잘 드러나는 소재여야 한다. 이 때, 특수성은 외국 문화에서 쉽게 발견되지 않는 한국 문화만의 ‘특별함’을 의미한다. 영상을 통해 한국의 특수한 문화를 보여주는 과정에서 한국 문화가 외국 문화보다 우월하게 묘사되거나 외국 문화에 대해 배타적인 입장을 취하는 소재는 제외해야 한다.

위에서 소개한 박민정(2010)⁵⁶⁾의 두 가지 선정 기준 중 프로그램 선정 기준에 있어서는 내용의 보편성 및 흥미성, 언어 사용의 문제 등 앞서 소개한 영상매체의 선정 기준과 공통점이 다수 나타난다. 그러나 위 논문은 궁극적으로 TV 휴먼다큐멘터리를 통한 한국어와 문화를 교육한다는 목적을 가지고 있으므로 실제 다큐멘터리 소재의 선정 기준에 있어서는 내용 전달의 명확성, 언어 사용의 정확성, 한국 문화요소 전달의 문제 등을 강조하고 있다. 이는 TV 휴먼다큐멘터리라는 소재를 내용 이해의 매개체로 사용하고자 하는 것으로, 앞서 본 논문에서 목표로 설정하였던 적극적인 표현교육의 제재로서의 다큐멘터리 선정 기준과는 기본적으로 방향을 달리하고 있는 부분이다.

이에 본 논문에서는 주소희(2010)⁵⁷⁾의 교육자료 개발 기준 및 TV 드라마 선정 기준, 강성훈(2004)⁵⁸⁾의 교육 자료로서의 영상매체 선정 기준, 박민정(2010)⁵⁹⁾의 다큐멘터리 프로그램 선정 기준을 참고하고, 한국어 표현 교육이라는 특성을 반영하여 다음과 같은 기준을 선정하였다.

56) 박민정, 앞의 논문.

57) 주소희, 앞의 논문.

58) 강성훈, 앞의 논문.

59) 박민정, 앞의 논문.

[표 16] 스토리텔링을 활용한 한국어 표현교육 제재로서의 다큐멘터리 프로그램 선정 기준

	선정 기준
학습자 관련	· 학습자의 관심을 유발하고 학습의 동기를 부여할 수 있는 흥미로운 주제를 다룬 것. · 학습자의 수준과 기호에 맞는 내용. · 학습자의 모문화의 특징과 상관없이 보편적 정서로 이해할 수 있는 내용.
언어 사용 관련	· 자막과 내레이션은 표준어를 사용하며 학습자의 언어 수준에서 쉽게 이해할 수 있도록 구성되어 있는 것. · 지나치게 전문적인 용어가 사용된 것은 제외함. · 발화 속도가 적당한 것.
내용 관련	· 실생활에 도움이 되는 유익한 정보와 지식을 내포한 것. · 사회의 부조리, 폭력, 선정성 등 부정적인 면이 부각된 것은 제외함. · 일정한 정도의 서사적 구조를 갖추어 학습자가 내용의 흐름을 자연스럽게 이해할 수 있는 것. · 말하기, 쓰기 등의 다양한 후속 활동을 제공하기에 적합한 내용.
시간 관련	· 자료의 전체 길이가 20분 이내이거나 또는 그 정도의 분량으로 발췌 또는 편집이 가능한 구성으로 되어있는 것.
교사 관련	· 주위에서 쉽게 구할 수 있고 정보를 얻을 수 있는 자료일 것. · 교실 안에서 교사가 기기 조작을 통해 이용할 수 있는 자료일 것.

위의 기준에 따라 최근 MBC에서 제작되어 지구 온난화에 관한 문제를 지식적 측면 뿐 아니라 감성적 측면에서 접근하여 많은 이들에게 호응을 불러일으켰던 <북극의 눈물>을 수업의 제재로 선정하였다. 최민성(2009)⁶⁰⁾에서는 스토리텔링을 가장 적극적으로 시도하고 또 성공을 거둔 작품으로 <북극의 눈물>을 꼽으면서, 스토리텔링을 통해 시청자에게 지식을 전달하는 것 뿐 아니라 감성의 움직임을 낳았고, 이를 통해 <북극의 눈물>이 처음 의도했던 지구 온난화에 대한 경고와 대안 마련의 필요성이라는 이성적 판단과 실천을 시청자들로부터 이끌어낼 수 있었다고 평가하였다.

에스키모들이 고래와 바다코끼리 등의 북극동물을 거침없이 사냥하는 장면은 자칫 잔인하거나 선정적인 장면으로 비춰질 수도 있으나 그것은 문명사회의 탐욕이나 사치와는 거리가 먼 오로지 생존을 위한 행위이므로 인간이라면 누구나 공감할 수 있는 부분이라고 보인다.

척박한 환경에서 자연에 순응하고 묵묵히 시련을 견디며 살아가는 인간과 동물을 묘사하는 내레이션과 화면상의 자막은 화려한 미사여구나 난해하게 치장된 표현을 절제한 평이한 표준어로 이루어져 있으며 침착하고 담담한 목소리에 담아내어 한국어 학습자 입장에서 쉽게 이해할 수 있는 텍스트로 이루어져 있다.

또한 문명사회의 편리한 생활에 익숙해진 우리로서는 피부에 쉽게 와 닿지 않는 ‘지구 온난화’라는 문제가 자연과 밀접하게 살아가는 이들에게 얼마나 심각한 삶의 위협을 가하고 있는지, 또 그로 인해 그들의 생활은 어떻게 변모되고 있는지를 인과관계 및 시간의 흐름에 따라 자연스럽게 보여주는 과정에서 일정 부분 서사적 요소를 갖추었다고 볼 수 있다.

이를 통해 <북극의 눈물>을 시청한 많은 사람들이 지구 온난화로 인한 피해를 실감하고 함께 노력하여 지구를 살리자는 인식을 갖게 되어 ‘북극곰 살리기’ 운동을 벌이는 등 유익한 정보를 전달함으로써 긍정적 반응을 불러일으키게 되었다는 점은 다큐멘터리의 공익성이 돋보이는 부분이었다.

이러한 이유로 학습자들이 이 다큐멘터리를 수업 시간에 접하고 각자 시

60) 최민성, 「다큐멘터리와 스토리텔링」, 『한국 언어문화(제40집)』, 2009, 330쪽.

청 후의 느낌을 교환하고 그를 토대로 내레이션 대본을 작성하여 느낌을 살려 구연하도록 하는 데 매우 적절한 소재일 것으로 판단하여 수업의 제재로 선정하였다.

3. 교수·학습 모형 적용의 실제 사례

위의 모형을 바탕으로 앞서 실제 수업의 제재로 선정한 다큐멘터리 <북극의 눈물>을 활용하여 실제 수업 활동을 제시해 볼 것이다.

본 논문에서 구현하고자 하는 표현 활동은 어느 정도의 자유로운 말하기와 쓰기 능력을 전제로 하기에 기본적 어휘 및 문법, 문화 요소를 습득하고 있다고 판단되는 고급 단계의 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 하며 활용 텍스트는 <북극의 눈물> 5부작 가운데 제2부 “얼음 없는 북극”(약 50분) 중 ‘그린란드의 에스키모(이누이트) 마을 일록수이트의 변화’(약 17분) 부분이며 대략의 내용은 다음과 같다.

북극의 온난화를 취재하기 위해 그린란드를 찾은 MBC <북극의 눈물> 취재팀은 12년 전(1996년) 북극 에스키모(이누이트 족)들의 삶을 체험하기 위해 찾았던 그린란드 중부의 일록수이트 마을을 다시 방문하고, 12년 동안 온난화로 인해 이 작은 마을에 많은 변화가 있었음을 보게 된다. 흰 눈과 얼음으로 뒤덮여 있던 마을은 온난화로 인해 풀이 자랄 정도로 흙이 드러나 있고 마을의 용감한 사냥꾼들 중 몇몇은 사냥을 나갔다가 눈과 빙하가 녹아 흐른 급류에 휩쓸리는 사고를 당했다고 한다. 살아남은 사냥꾼들은 혈육과도 같았던 동료들을 잃고 더 이상 사냥을 할 수 없는 일록수이트 마을을 떠나 어부로 전업하거나 심지어 채소를 기르는 농부로 변모하여 옛 시절을 회상한다. 온난화의 영향은 인간에게만 찾아온 것이 아니었다. 점점 더워지는 여름 날씨에 지친 북극곰은 먹을 것을 찾아 헤매다 급기야 사람들이 사는 곳에 찾아와 음식 찌꺼기를 얻으려 하고, 길어진 여름과 늦게 어는 얼음으로 충분한 먹이를 마련할 수 없는 어미 곰들은 새

끼를 낳는 횃수조차 줄어들게 된다. 연구원들이 사는 캠프의 철조망 앞에 선 배고픈 북극곰과, 굶주린 새끼들을 거느리고 지쳐있는 어미곰의 모습을 통해 지구 온난화 문제에 대한 경각심을 일깨우는 장면으로 끝을 맺는다.

1) 사전 준비 단계

1단계인 사전 준비 단계는 교사의 활동이 주를 이룬다. 수업에 활용할 작품을 선정하고 내용을 본 후 핵심 내용을 편집하여 구체적인 학습 지도안을 작성한다.

먼저 제 2장 제 3절에서 제시한 텍스트 선정 기준에 따라 수업에 적합한 내용과 분량의 다큐멘터리 텍스트를 선정 한 후 실제 수업에 사용하게 될 부분을 발췌 또는 편집한다.

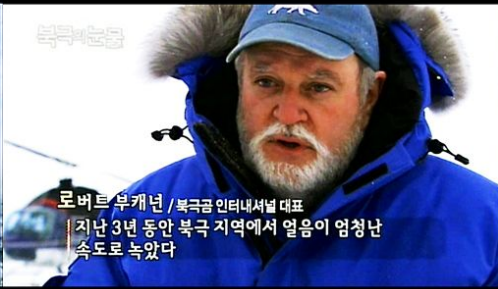
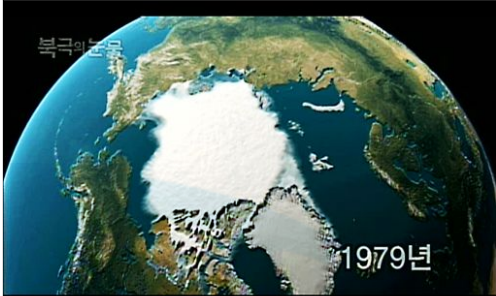
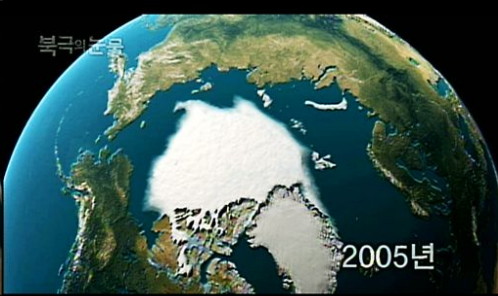
본고에서 선정한 <북극의 눈물> 제2부 중 ‘일록수이트의 변화’(약 28분) 부분은 내용적인 측면 뿐 아니라, 강성훈(2004)⁶¹⁾에서 제시한 자료의 길이(30분 이내)에 부합되며 5개의 시퀀스별로 단위 내용을 분할할 수 있어 구성의 측면에서도 학습의 소재로 적절한 분량이다.

다음으로 발췌 또는 편집된 영상을 5개의 시퀀스로 분할하여 각각의 시퀀스에 내용의 흐름을 파악할 수 있는 모티프를 자막(또는 별도 자료)으로 제시한다.

다음은 <북극의 눈물> 텍스트를 5개의 시퀀스로 분할한 것이다.

61) 강성훈, 앞의 논문.

[그림 1] <북극의 눈물> 2부 시퀀스 1

장면 및 모티프 제시	
	
녹아내리는 빙하	북극 전문가들의 우려
	
빠른 속도로 사라지고 있는 북극의 빙하	
내용	
지구의 온난화가 심화되면서 북극해를 뒤덮은 얼음과 빙하가 빠른 속도로 녹고 있다. 얼음으로 뒤덮여 있어야 할 북극해에 건물 크기만 한 빙산들이 떠다니고, 여기저기 빙벽이 무너져 내리는 장면을 통해 지구 온난화로 녹아내리고 있는 북극의 모습을 보여준다. 북극 학자들은 이렇게 빠른 속도로 북극의 얼음이 계속해서 녹아내린다면 2040년에는 북극에서 얼음을 볼 수 없을 것이라고 예견한다.	

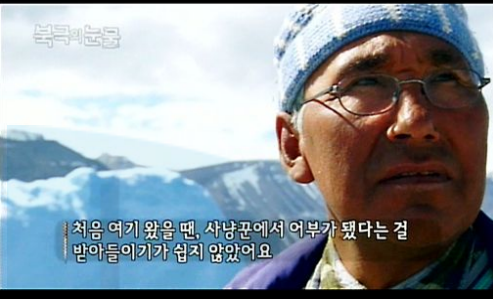
[그림 2] <북극의 눈물> 2부 시퀀스 2

장면 및 모티프 제시	
	
일록수이트 마을에 찾아온 변화	
	
한국 취재팀을 기억함	사냥꾼들의 죽음을 전함
내용	
북극의 온난화를 취재하기 위해 그린란드를 찾은 MBC <북극의 눈물> 취재팀은 12년 전(1996년) 북극 에스키모(이누이트 족)들의 삶을 체험하기 위해 찾았던 그린란드 중부의 일록수이트 마을을 다시 방문하고, 12년 동안 온난화로 인해 이 마을에 많은 변화가 있었음을 보게 된다. 마을을 뒤덮었던 흰 눈과 얼음은 모두 사라졌고, 마을 사람들은 더 이상 사냥을 생업으로 할 수 없어 어부와 농부로 전업했다. 취재팀은 96년에 만났던 마을의 용감한 사냥꾼들의 소식을 묻고, 그들이 사냥 도중 불의의 사고로 사망했다는 소식을 전해 듣는다.	

[그림 3] <북극의 눈물> 2부 시퀀스 3

장면 및 모티프 제시	
	
예전 사냥꾼들의 모습	
	
동료들을 떠올리는 파비아 씨	급류 사고를 설명함
내용	
취재진은 사고를 당한 사냥꾼들 중 유일한 생존자였던 파비아 씨와 함께 사냥꾼들의 묘지를 찾아 사고 당시의 상황을 전해 듣고, 96년 취재 당시 젊고 용감한 사냥꾼들이었던 그들과 함께 했던 시간을 회상한다. 혈육과도 같은 친구이자 동료였던 그들은 함께 사냥을 나섰다가 눈과 빙하가 녹아 계곡으로 흘러내린 갑작스런 급류에 휘말리는 사고를 당한 것이었다. 다른 사냥꾼들도 이제는 사냥을 할 수 없게 된 마을을 떠나 다른 곳으로 가고, 파비아 씨만이 쓸쓸히 마을을 지키고 있다.	

[그림 4] <북극의 눈물> 2부 시퀀스 4

장면 및 모티프 제시	
	
또 다른 사냥꾼 벤트 씨를 찾아감	예전 화면을 보며 회상함
	
어부가 된 과정을 들려줌	농부가 된 사냥꾼
내용	
취재진은 일록수이트 마을의 또 다른 사냥꾼이었던 벤트 씨가 이사간 곳을 수소문하여 찾아간다. 그는 이제 배를 타고 물고기를 잡는 어부가 되어 있다. 그는 96년 당시 자신과 동료들이 사냥하는 모습을 비디오를 보며 착잡한 표정으로 옛 시절을 회상하고, 어부가 될 수밖에 없었던 그동안의 변화를 들려준다. 또 다른 마을에서 만난 에스키모들은 아예 밭을 경작하여 농산물을 생산하는 농부가 되었으며 사냥을 하던 시절은 이미 지나갔다고 말한다.	

[그림 5] <북극의 눈물> 2부 시퀀스 5

장면 및 모티프 제시	
	
먹이를 찾다 지친 곰	음식 찌꺼기를 얻으려 하는 곰
	
출산 횟수 감소	굶주린 어미곰과 새끼 곰
내용	
온난화의 영향은 인간에게만 찾아온 것이 아니었다. 점점 더워지는 여름 날씨에 지친 북극곰은 먹이를 찾아 해마다 급기야 사람들이 사는 곳에 찾아와 음식 찌꺼기를 얻으려 하고, 길어진 여름과 늦게 어는 얼음으로 충분한 먹이를 마련할 수 없는 어미 곰들은 새끼를 낳는 수조차 줄어들게 된다. 북극 연구원들이 사는 캠프의 철조망 앞에 선 배고픈 북극곰과, 굶주린 새끼들을 거느리고 지쳐있는 어미 곰의 모습을 통해 지구 온난화 문제에 대한 경각심을 일깨우고 ‘북극이 녹고 있습니다. 북극이 눈물을 흘리고 있습니다.’라는 내레이션과 함께 끝을 맺는다.	

교사는 위의 분할된 시퀀스의 내용에 맞추어 학습의 단계별로 세부적인 학습 지도안을 작성한다. 할당된 수업시간 및 학습자 수에 맞추어 모든 내용을 한꺼번에 수업할 것인지 또는 시퀀스 별로 나누어 차시를 구성할 것인지 결정할 수 있으며, 수업 중 활동을 학습자 개별 과제로 부여할 것인지 또는 짝 활동이나 모둠 활동으로 진행할 것인지도 결정할 수 있다. 각 단계별 수업 진행은 읽기-쓰기-말하기-듣기의 통합 수업으로 진행되되 스토리텔링을 활용한 학습자 중심의 적극적인 표현 교육 위주로 구성되도록 한다.

2) 보기 전 단계

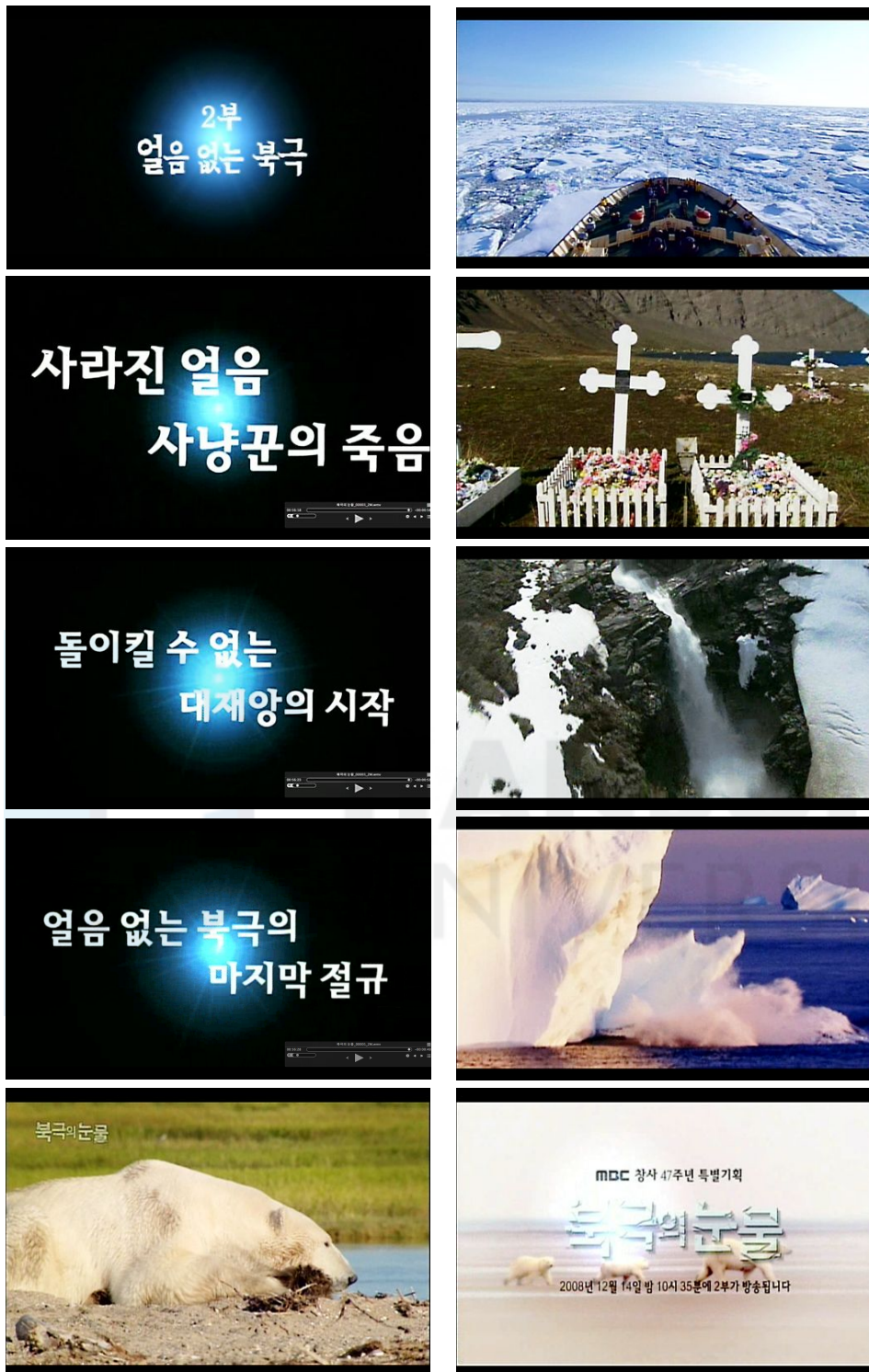
보기 전 단계 활동에서 교사는 학습자들이 학습의 내용이 되는 장면을 이해하기 쉽도록 시청할 내용에 대해 미리 설명하여 학습 동기를 유발하고 주제와 줄거리를 설명한다.

(1) 도입 활동

스토리텔링을 활용한 말하기 교육은 활발하고 적극적인 분위기에서 이루어져야 하지만 체계적인 흐름을 유지해야 교육 효과가 있다. 따라서 도입 단계에서는 학습자에게 그날 학습하게 될 주제에 대해 자연스럽게 도입하면서 학습자의 흥미를 이끌어낸다. 이 단계에서는 그날 학습하게 될 영상 자료를 보는 목적을 설명하고 어디에 초점을 두고 시청할 것인가를 학습자에게 정확하게 제시해야 한다. 수업에 활용되는 다큐멘터리가 단순히 일회성 재미를 위해서 시청하는 것이 아니라 교육적 측면으로 접근하는 것임을 학습자에게 주지시켜야 한다.

<북극의 눈물>의 경우 한국 뿐 아니라 전 세계적으로 이슈가 되고 있는 ‘지구 온난화 현상’을 다루고 있으므로 다큐멘터리의 제목 뿐 아니라 수업에서 제시되는 영상 속의 등장인물과 사건들이 모두 ‘지구 온난화 현상의 피해와 심각성’이라는 주제와 연관되어 있음을 미리 알려주고 그와 관련하여 학습자가 배경지식으로 알고 있는 것들을 자유롭게 말해보도록 한 후 교사가 필요한 배경지식을 보충하여 제시한다.

[그림 6] <북극의 눈물> 2부 예고편 영상



(2) 예측 활동

학습할 다큐멘터리 자료의 전체적인 내용에 대해 설명한다. 이 단계는 학습자들이 무엇을 보고 듣고 말할 것인가를 준비하고 다큐멘터리의 내용에 대한 예상 질문을 하여 대답하게 함으로써 자료에 친숙해지도록 하는 단계이다. 학습 자료로 선정된 다큐멘터리의 제목을 보면서 그 뜻을 유추해본다. 선정된 다큐멘터리를 시청한 학생이 있다면 대략적인 내용이 무엇인지 질문하고, 시청한 적이 없는 학생에게는 다큐멘터리의 제목을 통해 추측하게 한다. 그날 학습할 내용이 무엇인지 추측하게 하는 방법으로 다큐멘터리의 제목과 예고편 화면을 직접 보여주거나 다큐멘터리 속의 상황에 맞는 그림, 사진, 물건 등을 보여줄 수도 있다.

표 11)은 수업 자료인 <북극의 눈물> 2부에 관한 예고 장면(약 35초 분량)이다. 예고 영상과 자막이 함께 나오고 있어 학습자들이 내용을 유추하는데 도움이 될 것이다.

예고편 영상을 보고 학습자들에게 내용을 예측하여 말해보도록 한 후 교사는 개략적인 내용 및 줄거리를 소개한다. 이것은 다음 단계인 소리 끄고 시청하기 단계에서 학습자들이 내용을 이해하는 데 도움을 준다.

3) 보기 단계

보기 단계에서 교사는 소리를 끈 상태의 영상 자료를 보여주고 학습자들로 하여금 내용을 추측할 수 있도록 도와주며 특히 배경 및 등장인물의 표정, 몸짓, 자세 등을 통해 자료의 내용 및 분위기를 파악할 수 있도록 한다. 이 때 학습자들은 자막으로 제시된 모티프들을 자연스럽게 연결하여 내용의 흐름을 파악할 수 있다. 모티프 간의 비어있는 공간은 학습자들이 다양한 사고활동을 통해 자유롭게 채워 넣을 수 있으며 이를 통해 표현 내용의 조직능력을 향상할 수 있게 된다.

(1) 1차 시청 활동

시청에 앞서 앞에서 질문했던 문제를 중심으로 내용을 상기시키면서 선

정된 17분 분량의 다큐멘터리를 시청한다. 이 단계에서는 소리가 없는 장면의 흐름에 집중하여 시청하고 전체적인 내용을 마음속으로 생각해보는 과정이 중요하므로 자료를 보는 도중 학습자들이 내용을 쓰거나 과제를 수행하지 않도록 주의한다.

(2) 2차 시청 활동

1차 시청을 통해 대략의 전체 줄거리를 파악한 후 그날 학습하게 될 부분을 다시 본다. 2차 시청 자료에는 각 시퀀스별로 모티프를 나타내는 자막이 함께 제시된다. 영상 자료의 시청 시간이 길 경우는 활용에 필요한 부분을 다시 보기 위해 해당 부분의 영상을 따로 편집하거나 동영상의 타임라인을 조절하는 방법을 쓸 수도 있다. 이런 방법을 사용할 경우 교사는 일련의 과정들을 수업 전에 미리 시험해 봄으로써 수업 진행에 방해가 되지 않도록 해야 한다. 학습자들은 모티프가 자막으로 제시된 자료를 다시 시청하면서 잘 모르는 부분이나 대략의 줄거리, 인물 관계, 중심 사건, 상황 발생 배경 등을 노트에 기록하도록 한다. 다큐멘터리를 시청하면서 상황별 인물 관계 및 시간의 흐름에 따른 변화에 주목하여 시청하도록 지도한다. 이것은 말하기, 쓰기 단계에서 서사성을 부여하여 매끄러운 연결을 이끌어내도록 하는 데 도움이 된다.

4) 보기 후 단계

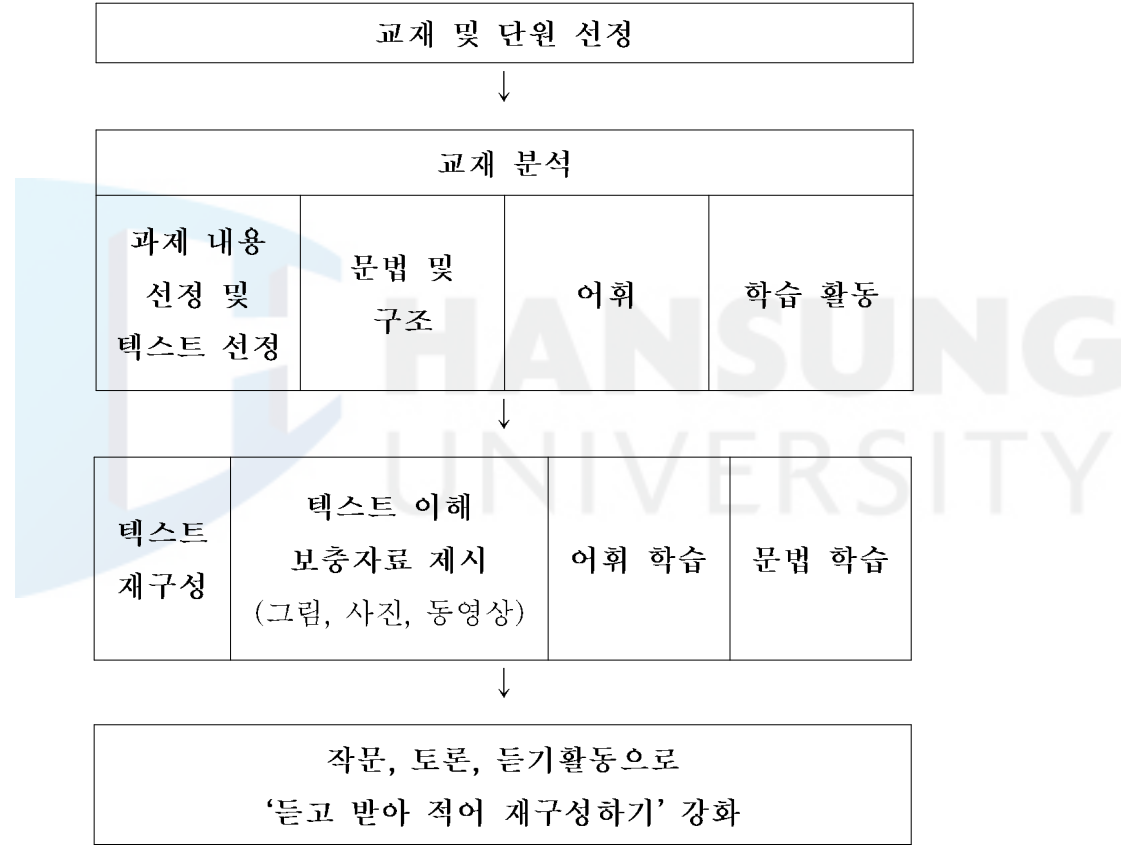
보기 후 단계에서는 먼저 교사-학생 간의 질의응답을 통해 다큐멘터리의 내용을 이해했는지 확인한다. 각자 이해한 내용을 정리·요약하여 발표해 본 후 영상 자료의 분량에 알맞은 대본을 작성하여 영상을 보면서 상황과 맥락에 맞추어 자연스럽게 구연하는 단계까지를 목표로 한다. 이 때 발화의 속도, 강약, 어조 등 반(半)언어적 표현을 사용하여 자연스러운 발화가 되도록 한다.

모든 단계에서 주지해야 할 점은 학습의 주체, 즉 스토리텔링의 행위자는 교사가 아닌 학습자가 중심이 되어야 하며, 학습 활동은 단순히 음성언어

와 문자언어를 이해하고 표현하는 행위가 아니라 학습한 내용을 스토리텔러 자신의 이야기로 소화하여 자연스럽게 전달하는 것을 목표로 한다는 점이다.

김인규(2009)⁶²⁾에서는 학문 목적 학습자들의 표현능력 향상을 위한 방법으로 ‘듣고 받아 적어 재구성하기(dictogloss)’ 활동을 제안하였는데, [표 17]은 그 활동을 정리하여 도식화한 것이다.

[표 17] ‘듣고 받아 적어 재구성하기(dictogloss)’의 텍스트 선정 및 재구성 단계



62) 김인규, 「학문 목적을 위한 한국어교육에서 “듣고 받아 적어 재구성하기(dictogloss)” 적용 방안 연구」, 『새국어교육학회(Vol.82)』, 2009, 68쪽.

위의 모형에서는 기존의 ‘듣고 받아 적어 재구성하기(dictogloss)’ 기법이 끝난 뒤 텍스트를 통해 배운 어휘 또는 유사한 어휘와 문법 형태 등을 이용하여 텍스트의 주제와 관련된 자유 작문을 하고, 작문 후 의사소통 활동으로 몇 가지 주제에 대해 토론을 벌임으로써 작문과 말하기 활동을 더욱 강화할 수 있도록 하였다. 이러한 활동들은 모두 대학 강의 및 지필 고사에 필요한 작문과 토론·토의에 도움을 줄 수 있으므로 학문 목적을 위한 한국어교육에 좀 더 효과적으로 활용할 수 있는 방안이라 제안하였으며, 이 모형을 통해 기대할 수 있는 수업의 효과를 다음과 같이 제시하였다.⁶³⁾

첫째, 학습자가 선호하는 문법을 파악할 수 있게 된다. 주어진 자료의 내용에 부합하는 새로운 텍스트를 구성하면서 원본과 의미는 같지만 형태는 다른 문법을 사용할 수 있으므로 학습자가 텍스트를 재구성하면서 어떤 문법을 선호하고 어떤 문법을 회피하는지 확인할 수 있다.

둘째, 일반적인 받아쓰기보다 의미에 더 초점을 맞추게 되므로 실제 의사소통과 비슷한 상황을 제시할 수 있고 듣기 능력을 크게 향상할 수 있다.

셋째, 학습자 개개인이 원본에서 얻은 정보를 통해 응집성 있는 텍스트를 산출해야 하기 때문에 한국어로 생각하고 추론하는 능력을 신장시킬 수 있다. 이를 통해 텍스트에서 중요하게 사용되는 핵심 용어와 주제를 잘 파악할 수 있게 된다.

넷째, 상호 토의 및 협동의 활동 경험을 하게 되어 대학 강의에서 이루어지는 협동 학습이나 토론 상황에 익숙해질 수 있다. 실제로 한국어교육 기관에서 동료 및 그룹에서 토론 및 토의를 하는 경우는 많지 않기 때문에 목표어로 토론을 하는 법, 자기의 의사를 표현하고 다른 사람과 의사를 협상하는 방법에 대해 지속적인 연습을 할 수 있다.

다섯째, 학습자들이 목표어로 어떻게 응집성 있는 텍스트를 구성하는지에 대한 과정을 볼 수 있다.

이 모형은 학문 목적의 고급 학습자들에게 좀 더 자연스러운 의사소통 능력을 갖추도록 하는 것을 목표로 한다는 점에서 본 논문의 방향과 공통점을 갖는다. 이 모형에서는 학습자가 자료를 이해하여 재구성하는 과정이

63) 김인규, 앞의 논문, 68~69쪽.

‘듣기’ 활동을 통해 이루어지나 본 논문에서는 ‘보기’ 활동을 통해 이루어지게 되는 것이다. 이러한 공통점과 차이점을 고려하여 이 모형에서 제시된 활동들을 참고로 구체적인 보기 후 활동을 고안해 볼 것이다.

(1) 보충 활동

이 단계에서는 시청한 다큐멘터리의 내용을 이해했는지 확인할 수 있는 질의응답을 진행한다. 제시된 자료의 장면이나 자막에서 어려운 내용이나 이해하기 어려운 장면이 있었는지 질문한 후 교사가 보충 설명한다.

여기서 중요한 것은 어려운 내용이나 장면을 교사가 친절하게 가르쳐주는 것이 아니라 학습자가 알고 있는 것을 관련된 경험과 생각, 표현 등으로 스스로 활용하여 이끌어낼 수 있도록 하는 것이다. 또는 어려워하는 학습자를 위해 다른 학습자가 교사 대신 설명해 주는 방식도 가능하다. 교사는 그 과정에서 잘못된 표현이나 발음의 오류를 수정해 주고 적절한 어휘를 선택하는 데 도움을 줄 수 있다. 내용 이해 확인을 위한 질의응답에는 다음과 같은 질문들이 제시될 수 있을 것이다.

[표 18] 내용 이해 확인을 위한 질의응답용 질문 예시

- 1) 북극의 얼음이 빠른 속도로 사라지고 있는 이유는 무엇입니까?
- 2) 일록수이트 마을의 모습이 어떻게 변화하였습니까?
- 3) 일록수이트 마을의 사냥꾼들에게 어떤 일이 있었습니까?
- 4) 사냥꾼들이 더 이상 사냥을 할 수 없는 이유는 무엇입니까?
- 5) 사냥꾼들은 이제 어떤 일을 하면서 살아가고 있습니까?
- 6) 사람들이 사는 곳에 곰이 찾아온 이유는 무엇입니까?
- 7) 사람들이 사는 곳에 찾아온 곰에게 먹을 것을 주어야 할까요, 주지 말아야 할까요? 그렇게 생각하는 이유는 무엇입니까?
- 8) 새끼 곰들의 숫자가 줄고 있는 이유는 무엇입니까?
- 9) 북극의 변화가 우리의 생활에는 어떤 영향을 주게 될까요?
- 10) 북극의 빙하를 보존하기 위해서 우리가 할 수 있는 일이 있다면 무엇일까요?

<북극의 눈물>은 시간의 흐름이 현재와 과거를 넘나들며 과거를 회상하는 부분과 현재의 모습이 대조되어 나타나는 장면이 많으므로, 학습자들이 그러한 시간의 흐름 속에서 이루어진 변화를 이해했는지, 그리고 그 내용을 시퀀스별로 모티프를 나타내는 자막과 적절하게 연결하여 이해하고 있는지 확인한다.

또한 전체 내용 파악에는 문화 요소에 대한 파악도 포함된다.

예를 들어, 사냥꾼들이 갓 잡은 물개의 눈알을 먹는 장면이나, 취재팀에게 날고기를 먹어보라고 권하는 장면, 어린 아이 엉덩이에 몽고반점이 있는 장면 등에서 나타나는 문화적 요소를 파악하고 그에 대해 느낀 점들을 자유롭게 이야기하도록 할 수 있다.

마지막으로 시청 - 각자 정리 - 대화 - 총괄 정리한 내용을 요약하여 발표해 보도록 한다. 학습자의 수가 많을 경우 짝 활동이나 모둠 활동을 유도하여 의견수렴 과정 및 발표 시간을 절약할 수 있다.

내용 재구성 및 토론 단계에서는 다음과 같은 활동들을 제시할 수 있다.

[표 19] 내용 재구성 및 토론 단계 활동 예시

[내용 재구성]

다음 단어들을 이용하여 북극의 온난화와 사냥꾼들의 삶의 변화에 관하여 이야기를 만들어 말해 봅시다.

얼음 평원, 개썰매, 바다표범, 온난화, 물고기, 어부, 밭, 농부

[토론 활동]

- 1) 지구 온난화의 원인에는 어떤 것들이 있는지 말해 봅시다.
- 2) 지구 온난화를 막기 위해 우리가 생활 속에서 실천할 수 있는 일로는 어떤 것들이 있을지 말해 봅시다.

(2) 확산 활동

지금까지의 과정이 주로 내용을 파악하고 주어진 내용에 관한 말하기 활동이 주를 이루었다면 확산 단계에서는 보충 활동 단계에서 서로 이야기한 내용을 바탕으로 영상 자료에 맞는 대본을 쓰는 작성해 보는 쓰기 과정이 가장 중요하다. 창조적인 쓰기 활동을 계획하기 위하여 김정숙(1999)⁶⁴⁾에 제시된 담화 능력 배양을 위한 한국어 쓰기 활동 유형을 참고하였다. 이 연구에서는 의사소통 중심 교수 학습법의 차원에서 쓰기를 하나의 의사소통 기술로 인식하고, 완전한 담화 문맥에서의 쓰기 교육의 필요성을 역설하였다.

이 연구를 참고함에 있어 주지해야 할 것은, 이 연구는 담화 능력을 위한 쓰기 교육 방법을 연구 대상으로 하였기에 쓰기 활동 유형 중 특정 문법 항목이나 구조, 어휘를 익히기 위한 문장 단위의 쓰기 활동은 연구 범위에서 제외하였다는 것이다. 담화 차원이 아닌 어휘 차원이나 문장 차원에서의 쓰기 활동 유형으로는 받아쓰기와 베껴 쓰기, 문장 만들기, 표나 양식 채우기 등이 있다. 이러한 언어의 형식적인 요소 파악에 기초한 보고 기능으로서의 쓰기 교육은 최종적인 쓰기 단계인 실제적 쓰기를 위한 예비 단계로서 초급 및 중급 단계에서 이루어져야 하며 고급 단계의 학습자들에게는 표현적인 의사소통을 위한 쓰기 교육을 해야 한다는 것이다.

또한 학습자는 개인으로서 독립적인 글쓰기를 하는 것이 아니라 공동체의 한 구성원으로서 그가 속한 집단을 고려하면서 글을 써야 한다고 강조하였는데, 이는 본 논문에서 실현하고자 하는 스토리텔링의 상호작용성이라는 측면에서도 참고해야 할 사항이다.

본 논문에서는 한국어로 어느 정도 자유로운 의사소통이 가능한 고급 단계 학습자를 대상으로 설정하였기에 학습자들이 어휘 및 문장 차원에서의 예비 활동을 거쳐 온 것으로 전제하고 실제적 쓰기 단계의 활동에 중점을 두어 논의하고자 한다.

김정숙(1999)에 제시된 담화 능력 구성을 배양할 수 있는 쓰기 활동의 유형을 정리하면 다음과 같다.⁶⁵⁾

64) 김정숙, 「담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안」, 『한국어 교육학회』 Vol.10 No.2, 1999,

① 바꿔 쓰기(초급~중급)

- 격식에 맞게 바꿔 쓰기
- 시제에 맞게 바꿔 쓰기
- 경어법에 맞게 바꿔 쓰기
- 응집 장치를 이용해 바꿔 쓰기⁶⁶⁾

② 담화 완성하기

- 문장 연결하기(초급, 중급)
- 문장 완성하기(초급, 중급)
- 문단 완성하기(중급~고급)

③ 시각재를 활용한 쓰기

- 빈칸 채우기
- 시각재를 활용해 설명·묘사하기

④ 살 붙여 바꿔 쓰기

- 이야기 구성하기
- 문장 확장하기(초급~중급)
- 세부 내용 덧붙여 다시 쓰기(초급~중급)

⑤ 읽기와 연계한 쓰기(초급~고급)

- 읽고 요약하기
- 읽고 모방해 쓰기
- 읽고 반대 관점이나 지지하는 글쓰기(중급~고급)

⑥ 자유 작문(초급~고급)

65) 김정숙, 앞의 논문, 207~211쪽.

66) 응집(cohesion)은 텍스트의 표층에서 언어 항목과 언어 항목이 관련을 짓는 방식을 말한다. 지시어의 사용, 어휘 대체, 어휘 교체, 생략하기, 수사적 특질 등의 형태적 응집 장치를 사용하여 응집성 있는 담화를 구성해 낼 수 있다. (김정숙, 앞의 논문, 208쪽.)

위에서 제시된 쓰기 활동 유형 중 본 연구에서 수행하고자 하는 대본 쓰기 활동에 적용할 수 있는 것으로 담화 완성하기(문장 연결하기, 문장 완성하기, 문단 완성하기), 시각재를 활용해 설명·묘사하기, 살 붙여 바뀔 쓰기(이야기 구성하기, 문장 확장하기, 세부 내용 덧붙여 다시 쓰기) 등을 참고할 수 있다.

또한 이러한 활동에 필요한 내용적인 측면에서는 앞서 [표 18]과 [표 19]에 제시된 내용 이해 및 재구성, 학습자간 토론을 위해 고안한 질문들을 활용할 수 있다. 말하기 활동에서 학습자는 주로 구어체를 사용하며 형식보다는 의미에 치중하여 시제 및 문장성분의 순서에 맞지 않는 발화를 할 수 있다. 쓰기 활동은 말하기 활동 과정에서 학습자가 구성한 내용을 문어체의 형식에 맞게 재구성하는 과정이라 할 수 있다. 따라서 말하기 활동에서 무의식적으로 배제되었던 접속사, 담화 표지, 수식어 등을 활용하여 자연스럽고 매끄러운 문장이 되도록 해야 하며, 영상 자료의 분량에 맞게 내용의 길이를 조절하는 기술도 필요하다.

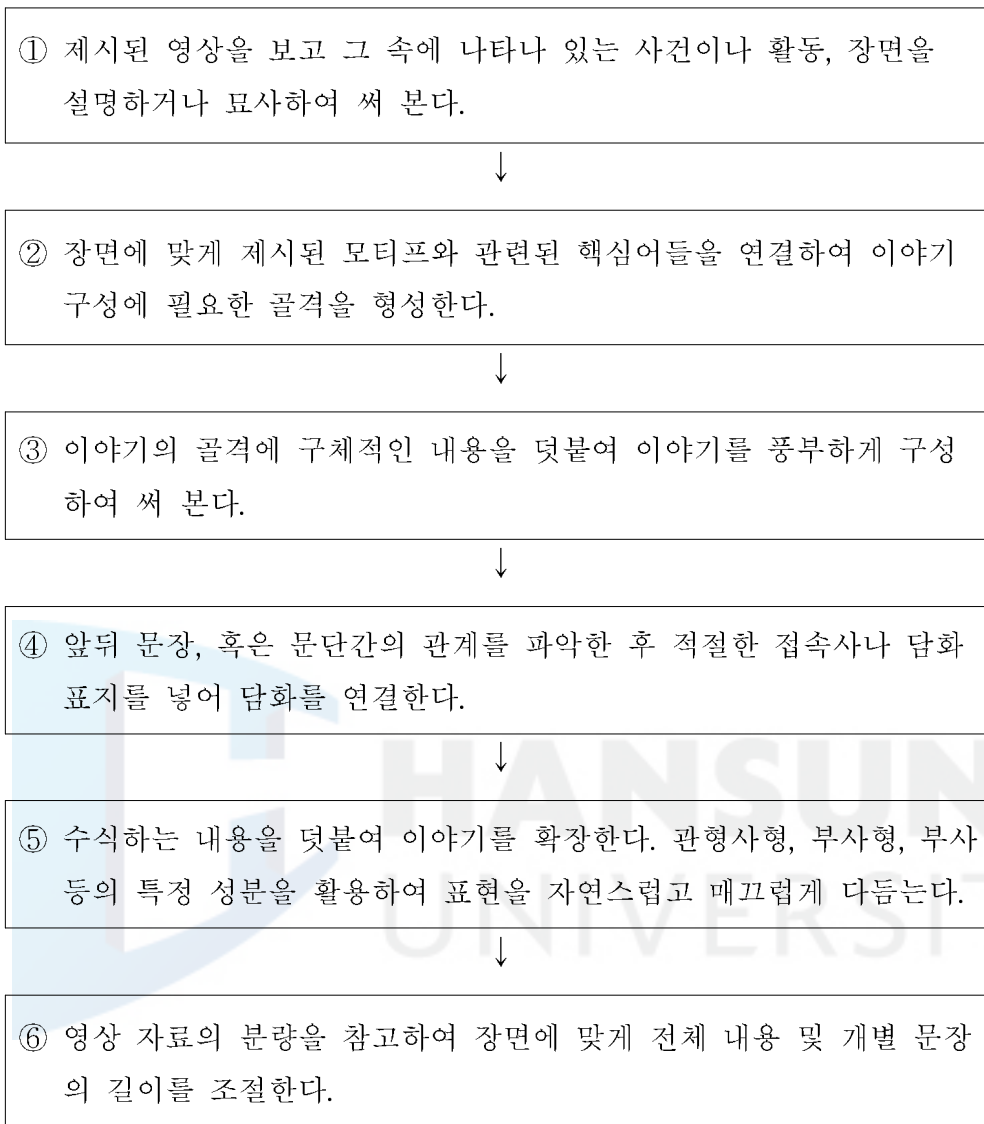
이러한 활동들에 순서를 부여하여, 소리가 제거된 다큐멘터리 영상을 보고 내레이션 대본을 쓰는 과정을 [표 20]과 같이 설계하였다.

이러한 과정을 거쳐 주어진 다큐멘터리 자료에 대한 내레이션 대본이 완성되면 학습자는 스스로 내레이터가 되어 영상의 속도와 길이에 맞게 자연스럽게 구연한다. 대본 만들기에서의 쓰기 활동이 기존의 통제된 쓰기와 성격을 달리했듯 내레이션 과정의 말하기도 기존의 상황과 내용이 주어진 말하기나 소리 내어 읽기로서의 말하기와는 다른 개념이다.

내레이션 대본을 읽는다는 점에서 소리 내어 읽기와 감정 실어 말하기 등의 활동과 유사해 보일 수 있으나 본 논문에서는 스토리텔링 기법을 활용한 상호작용성이라는 점을 주지해야 하므로 학습자는 스스로 작성한 대본에 자연스러운 어조와 감정 표현 등의 반언어적 표현을 사용하여 영상 자료와의 부합성 및 청중의 반응을 고려하여 자연스럽게 내레이션 하게 되는 것이다.

끝으로 교사는 학생들이 발표한 내용을 정리하고 간단히 평가의 시간을 가진 뒤 수업을 마무리한다.

[표 20] 다큐멘터리 내레이션 대본 쓰기 과정



4. 수업의 기대 효과

한국어교육 분야에서 기존의 교수법에서 벗어난 의사소통 중심 교육과 학습자 중심 교육 방안의 필요성이 꾸준히 제기되고 있는 가운데, 스토리텔링은 학습자들로 하여금 다양하고 흥미로운 방식으로 한국어를 학습할 수 있도록 하는 효과적인 교수방안의 하나로 관심을 받고 있다.

본 연구에서는 스토리텔링과 다큐멘터리 텍스트를 활용하여 학습자에게 능동적이고 적극적인 한국어 표현능력을 배양한다는 목표로 실제 교수·학습 모형을 고안하여 제시하였다.

본 연구에서 제시한 교수·학습 모형을 실제 수업에 적용하였을 때 얻을 수 있을 것으로 기대되는 효과를 학습자와 교사 입장으로 나누어 제시한다.

먼저, 학습자의 입장에서 기대할 수 있는 첫 번째 효과는 기존의 수업 방식과 완전히 차별화된 새로운 방식과 수업의 소재를 통해 수업에 대한 흥미를 잃지 않는다는 점이다.

한국어 학습자 대부분이 영상매체에 익숙하며 한류의 영향을 받은 세대인 만큼 수업시간에 영상 자료를 활용하는 것은 교육적 활용성 이전에 학습자로 하여금 수업에 집중하고 흥미를 느끼도록 하는데 일차적 목표가 있는 것이다.

두 번째 효과는 본 논문의 궁극적인 목표이기도 한 자연스러운 한국어 표현능력의 습득이다. 본 연구에서 제안하는 활동들은 기본적으로 학습자 스스로가 스토리텔러가 되게 하는 학습자 중심 학습 방법이다. 이것은 기존의 교사 중심 교수법에서 교사가 학습자에게 수업 자료를 전달하는 방식으로서의 스토리텔링과 다른 차원의 개념이다. 학습자는 소리가 제거된 다큐멘터리 영상에 맞는 대본을 스스로 작성하여 내레이션 하는 과정에서 스토리텔링의 참여적, 감성적, 현장적 특성을 통해 적극적이고 능동적으로 수업에 참여하게 되며 기존의 통제된 표현 활동 위주의 수업에서와 달리 언어적·언어 외적인 면에서 더욱 자연스러운 한국어 표현능력을 갖추게 될 것이다.

다음으로 교사 입장에서 수업의 기대효과를 살펴보면, 우선 아직까지 한국어교육 분야에서 스토리텔링을 다양한 매체에 적용하고자 한 연구가 미흡한 실정이므로 본고에서 제시한 스토리텔링과 다큐멘터리의 교육적 유용성 및 결합 원리에 관한 부분을 참고하여 차후 다른 장르에도 적용이 가능하다는 점이다. 본고에서 여러 이론을 고찰하여 제시한 선정 기준 및 활용 가능한 활동들은 향후 다른 영상매체나 다른 제재를 수업에 활용하고자 할 때도 유용하게 응용될 수 있을 것이다.

두 번째로는 흥미로운 영상매체를 통해 학습자의 집중도 및 자발적 참여를 이끌어낼 수 있다는 점이다. 기존의 교수법에서는 교사 자신이 수업의 주체가 되어 학습자에게 처음부터 끝까지의 모든 활동을 제시하고, 통제하고, 평가하였다면 본 논문에서 제안한 수업 모형에서 교사는 학습자가 스스로 할 수 있는 활동들에 대하여 방향을 제시하고 어려울 때 도움을 주는 조력자 역할을 하게 된다.

이런 경우에도 교사는 학습자가 원하는 답을 직접 주기보다 짝 활동, 모둠 활동 등을 병행하여 학습자의 수업 부담을 덜어주고 학습자간 상호작용이 이루어지도록 하는 것이 좋다.

또한 다큐멘터리 이외에도 수업에 활용되는 교재들은 주로 한국의 언어와 문화에 관련된 내용이 될 것이므로 교사는 스스로가 언어의 교수자일 뿐만 아니라 문화의 전달자 역할을 하게 된다. 한국어와 한국 문화에 대한 긍정적이고 유익한 정보들을 포함하고 있는 실제적 자료를 수업에 활용하면서 교사는 문화의 전달자로서 보람과 소명의식을 가질 수 있을 것이다.

이렇게 스토리텔링을 활용한 한국어교육은 실제 의사소통 능력 향상과 학습자 중심의 수업이라는 측면에서 학습자와 교사 모두에게 유용한 방식이다. 특히 외국인 학습자들이 한국어를 배울 때 이해보다는 표현 기능에서 어려움을 느낀다는 사실을 생각할 때, 이 수업 방식이 학습자들의 어려움을 덜어주는데 도움이 된다면 거기에서 이 연구의 진정한 의의를 찾을 수 있을 것이다.

IV. 결 론

이 연구의 목적은 학습자들이 다양하고 흥미로운 방식으로 한국어를 학습할 수 있도록 하는 효과적인 교수 방안의 하나로 스토리텔링을 활용한 한국어교육 방안을 제시하는 것이었다. 지금까지 스토리텔링을 활용한 교수·학습 방안에 관한 연구를 검토한 결과 학습자보다는 교사 중심의 활동으로 이루어진 것이 대부분이었기에 본 연구에서는 궁극적으로 학습자 스스로가 스토리텔러가 되어 적극적인 한국어 표현 기능을 익히고 사용할 수 있게 하는 것으로 연구의 기본 방향을 설정하였다.

또한 스토리텔링의 다매체적 특성 및 서사적 특성을 반영하는 영상 자료 중 다큐멘터리 텍스트를 수업의 제재로 정하였다. 다큐멘터리는 영상매체에 익숙한 세대인 한국어 학습자들에게 흥미를 유발하여 학습 동기를 부여할 수 있다는 장점 외에도 표준어의 사용, 보편적 지식과 정보의 내재, 서사성을 통한 맥락 파악의 용이함 등으로 인해 학습자들이 쉽게 내용을 이해하고 스스로 표현력을 키우게 하는 도구로서 유용한 장르이다.

이를 위해 스토리텔링에 활용 가능한 서사 이론과 영상매체를 활용한 시청각 교육 방법에 관한 이론 및 다큐멘터리 제작에 관한 이론에 이르기까지 폭넓게 선행 연구를 검토하여 실제 수업에 적합한 다큐멘터리를 선정하고 그를 이용한 교수·학습 모형을 고안하였다.

이 연구는 학습자가 단순히 수업의 제재로 주어진 텍스트의 내용을 이해하고, 지식을 습득하고, 제한된 연습 활동을 통해 언어의 기능적 향상을 꾀했던 기존의 학습활동과 달리, 주어진 다큐멘터리 영상에 맞게 텍스트를 작성하고 직접 내레이션을 해보는 과정에서 적극적인 한국어 표현 능력 뿐 아니라 반(半)언어적 표현까지 자연스럽게 습득하여 실제 의사소통 능력의 향상을 도모할 수 있게 하는 수업 모형을 제안하고자 하였다는 점에 의의가 있다.

그러나 시간과 공간의 제약으로 이 수업 모형을 실제 수업에 적용해 보고 그 결과를 분석하여 교육적 효과를 입증하지 못했다는 점이 한계점으로 남았다.

또한 수업의 난이도 측면에서 한국어 고급 학습자로 대상을 한정하였다는 점이 아쉬웠다.

이러한 한계는 이 논문의 후행 연구에서 해결되어야 할 과제인 동시에 한국어교육에서 스토리텔링 및 영상매체를 활용하는 방안으로 지속적인 논의가 이루어져야 할 부분이다.

그리고 수업 후 평가 부분에서도 말하기, 쓰기 영역에서 정확도뿐만 아니라 숙달도를 평가할 수 있는 기준에 대한 많은 논의가 이루어지고 있는 만큼 앞으로 이 부분과 관련하여 평가 방안에 관한 연구도 함께 이루어져야 할 것이다.

최근 내용과 형식면에서 질 높은 다큐멘터리가 많이 제작되고 있고 다큐멘터리 제작의 경향도 스토리텔링의 요소를 가미하여 서사적 구조와 상호작용성을 가지게 하는 쪽으로 향하는 추세인 만큼 한국어교육에서도 각 급별 및 언어 기능별로 활용이 가능한 소재의 선정 및 교수·학습법에 대한 연구가 더욱 활발하게 이루어지길 기대한다.

물론 그에 앞서 한국어 학습자들이 궁극적으로 목표하는 실제 의사소통 능력 향상이라는 측면에서 교사가 지식의 전달자이자 수업의 주체라는 기존의 인식에서 벗어나 학습자 위주의 교육 환경과 수업 활동에 관한 연구가 활발하게 이루어질 수 있도록 하는 근본적인 인식의 변화가 필요할 것이다.

【참고문헌】

1. 자료

- 고 옥 외 7인, 『디지털 스토리텔링』, 황금가지, 2004.
- 김경섭 외 3인, 『글쓰기와 스토리텔링』, 박이정, 2010.
- 김정희, 『스토리텔링 이론과 실제』, 인간사랑, 2010.
- 류수열 외, 『스토리텔링의 이해』, 글누림, 2007.
- 박인철, 『파리학과와 기호학』, 민음사, 2003.
- 방송문화진흥회 편, 『방송대사전』, 나남출판, 1990.
- 송정란, 『스토리텔링의 이해와 실제』, 문학아카데미, 2006.
- 신종곤, 『영상드라마와 서사 교육 방법』, 한국학술정보, 2007.
- 이인화 외 7인, 『디지털 스토리텔링』, 황금가지, 2003.
- 이종수, 『TV 리얼리티 - 다큐멘터리, 뉴스, 리얼리티 쇼의 현실 구성』
한나래, 2004.
- 정창권, 『문화콘텐츠 스토리텔링』, 북코리아, 2008.
- 정하영 외 10인, 『고전 서사문학에 나타난 삶과 죽음』, 보고사, 2010.
- 최양목, 『텔레비전 다큐멘터리 제작론』, 한울아카데미, 2010.
- 최혜실, 『문화산업과 스토리텔링』, 다할 미디어, 2007.
- _____, 『문화콘텐츠 스토리텔링을 만나다』, 삼성경제연구소, 2006.
- 한성대학교 현대문학연구 모임, 『문학이란 무엇인가』,
한성대학교 출판부, 2011.
- 한일섭, 『서사의 이론 - 이야기와 서술』, 한국문화사, 2009.
- Sheila Curran Bernard 저 양기석 역, 『다큐멘터리 스토리텔링』
커뮤니케이션북스, 2009.
- Vladimir Propp 저 안상훈 역, 『민담의 형태론』, 박문사, 2009.

국립국어원 표준국어대사전 :

<http://stdweb2.korean.go.kr>

다큐멘터리 ‘북극의 눈물’ 다시 보기 :

http://vodmall.imbc.com/genre/genre_program.aspx?progCode=1001851100000100000

블로그 :

<http://blog.naver.com/manna0729?Redirect=Log&logNo=80039128516>

2. 연구논저

강덕신, 「우화 활용을 통한 초등학교에서의 영어 지도에 관한 연구」
한국교원대학교 대학원 석사학위 논문, 1997.

강성훈, 「중국문화교육에서의 영화 활용 방안 연구」. 상명대학교
교육대학원 석사학위 논문, 2004.

김문희, 「스토리텔링이 초등학교 영어 학습에 미치는 효과」,
인천교육대학교 대학원 석사학위 논문, 2000.

김성지, 「스토리텔링 수업을 통한 한국어 학습자의 이야기 구성 능력 향
상 연구」, 경희대학교 대학원 석사학위 논문, 2010.

김수정, 「TV 드라마를 활용한 한국어 듣기 능력 향상 방안 연구」,
부산외국어대학교 대학원 석사학위 논문, 2008.

김정선, 「한국 텔레비전 다큐멘터리 사운드 연구」, 고려대학교 대학원
석사학위 논문, 2010.

문보라, 「전래동화를 활용한 한국어교육 방안 연구 - 문화 중심 읽기
수업을 중심으로」 배재대학교 대학원 석사학위 논문, 2009.

박민정, 「TV 휴먼다큐멘터리를 활용한 한국어·문화 교수학습 방안 연
구」, 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2010.

- 박유미, 「초등학교에서의 영어 지도를 위한 스토리텔링 활용에 관한 연구」, 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문, 1998.
- 박효진, 「영상매체 수업의 학습자 반응을 통한 효과적인 영어 학습지도 방안」, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2006.
- 손명진, 「영화를 활용한 의사소통 중심의 한국어 수업 방안 연구」, 공주대학교 대학원 석사학위 논문, 2011.
- 신성희, 「스토리 북과 인터넷 동화를 활용한 수준별 영어수업 모형 개발」, 중앙대학교 대학원 석사학위 논문, 2004.
- 염혜진, 「스토리텔링을 활용한 말하기 능력 신장 방안 연구」, 한국외국어대학교 대학원 석사학위 논문, 2006.
- 유경희, 「스토리텔링을 활용한 한국어교육 방안 연구 : 인터넷 동화를 중심으로」, 선문대학교 대학원 석사학위 논문, 2010.
- 유수정, 「반언어적 표현과 비언어적 표현의 지도 방안 연구 : -9학년 ‘적극적으로 말하고 듣기’ 단원을 중심으로」, 인제대학교 대학원 석사학위 논문, 2010.
- 유유미, 「디지털 스토리텔링을 활용한 <구운몽> 교육방안 연구 - 환상성을 중심으로」, 한국외국어대학교 대학원 석사학위 논문, 2010.
- 윤태준, 「음란 영상매체가 청소년의 학습 집중도와 성 반응에 미치는 영향 연구 : 서울 지역 고등학교 학생들을 중심으로」, 성균관대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1998.
- 이윤희, 「TV 드라마를 통한 여성 결혼이민자의 한국어 말하기 교육 방안」, 배재대학교 일반대학원 석사학위 논문, 2010.
- 전지수, 「드라마를 이용한 한국어 교육방법 연구」, 선문대학교 대학원 석사학위 논문, 2006.
- 조수분, 「미디어의 ‘다문화’ 현실 구성 방식에 관한 연구 : 텔레비전 다큐멘터리의 서사구조 분석을 중심으로」, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문, 2008.
- 주소희, 「TV 드라마를 활용한 한국어 수업 모형 연구」, 전남대학교 대학원 석사학위 논문, 2010.

- 조영애, 「스토리텔링 적용을 통한 초등학교 아동들의 영어 학습 효과」, 대구교육대학교 대학원 석사학위 논문, 2009.
- 주은정, 「문학텍스트를 활용한 한국어교육 연구 : 초급학습자를 중심으로」 경희대학교 대학원 석사학위 논문, 2002.
- 차인애, 「스토리텔링을 활용한 한국어 문화교육 방안 연구 : <우렁각시> 설화를 중심으로」, 한국외국어대학교 대학원 석사학위 논문, 2009.
- 최귀현, 「매체 활용 말하기 교수·학습 방법 연구」, 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2006.
- 강승엽, 「TV 프로그램 제작에 있어서의 연출성에 관한 연구」, 『현대사진영상학회 논문집』, 2002.
- 김동환, 「서사 모티프의 문화 간 이야기화 양상과 한국어교육」, 『국어교육학회』, 2009.
- , 「한국어교육의 효율성 제고를 위한 읽기텍스트 선정 전략 연구」, 『국어교육학회』, 2010.
- 김인규, 「학문 목적을 위한 한국어교육에서 “듣고 받아 적어 재구성하기(dictogloss)” 적용 방안 연구」, 『새국어교육학회(Vol.82)』, 2009.
- 김정숙, 「담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안」, 『한국어 교육』 Vol.10 No.2, 1999.
- 김정우·최문선, 「‘사람을 향합니다’ 캠페인의 스토리텔링 연구」, 『한성어문학(제27집)』, 2008.
- 나찬연, 「멀티미디어를 활용한 교수학습」, 『한국어교육론 I』, 한국문화사, 2005.
- 박기수, 「문화콘텐츠 스토리텔링의 생산적 논의를 위한 네 가지 접근법」, 『한국 언어문화』, 2007.
- 박 진, 「리본-케년의 서사이론」, 『현대문학이론 연구』, Vol.18, 2002.

- 이동은, 「한국어 말하기 숙달도 시험의 고찰을 통한 말하기 과제의 개발 방안」, 『한민족 어문학회(Vol.54)』, 2009.
- 이종수, 「뉴스 다큐멘터리의 서사미학과 영상미학」, 언론과 사회, 1996.
- , 「영상 다큐멘터리 역사재현의 현실성과 표현성」, 『한국 언론학보』, 2000.
- 임화정, 「과제 중심의 한국어 말하기 지도 방안 - 초급 학습활동을 중심으로」, 『교육문화연구』, 제15-1호, 2009.
- 정후수, 「19세기 연행 노정의 몇 가지 의문」, 『한성어문학(제29집)』, 2010.
- 최민성, 「다큐멘터리와 스토리텔링」, 『한국 언어문화(제40집)』, 2009.
- 한 선, 「영상매체를 활용한 한국 문화 교육 : TV 드라마와 영화를 중심으로」, 『언어와 문화』, 2007.



【부 록】

다큐멘터리 <북극의 눈물> 내레이션 대본

제 2 부 <얼음 없는 북극> 중 ‘일록수이트 마을의 변화’ 부분 시퀀스 1 ~ 시퀀스 5

시퀀스 1 (8:00 ~ 9:15)

1979년, 북극해의 절반 이상인 720만 평방킬로미터의 얼음이 덮여져 있던 것이 해마다 줄어들어서 2005년 여름, 얼음은 24%가 줄었습니다.

(인터뷰)

(자막) 로버트 부케넨 / 북극곰 인터내셔널 대표

“지난 3년 동안 북극 지역에서 얼음이 엄청난 속도로 녹았다.

우리가 걱정했던 것보다 훨씬 빠른 속도였다.

2007년에 얼음 100만 제곱마일이 사라졌다.

이것은 알래스카, 텍사스, 워싱턴 주의 면적을 합한 만큼이다.

엄청난 넓이다.”

이제 학자들은 2040년 여름이면 북극해에서 얼음을 볼 수 없다고 예견합니다.

얼음 없는 북극, 그것은 먼 미래의 일만도 아닙니다.

시퀀스 2 (9:15 ~ 11:27)

북위 71도 그린란드 중부의 작은 마을 일록수이트.
아직 6월인데 마을 앞 바다에는 얼음 대신 작은 물고기들이 가득합니다.
이제 이곳은 어촌이 다 돼갑니다.
하지만 한때는 고래와 바다표범을 잡던 사냥꾼의 마을.
사람들은 이 변화를 어떻게 받아들이고 있을까?

사실 이 곳 일록수이트와는 특별한 인연이 있습니다.
1996년, 우리는 그린란드 이누이트들의 독특한 생활을 취재하기 위해
이곳을 방문했었습니다.
머나먼 이국에서 온 취재팀을 인상 깊어했던 사람들.
당시 취재를 도왔던 몇몇 이의 안부를 물었습니다.

(인터뷰)

취재팀 : 1996년에 여기 왔던 한국 촬영팀 기억하세요?

마을 주민 : 기억해요. 그들이 촬영하는 게 아주 재밌었어요.

취재팀 : 벤트 코즌은 어디에 살죠?

그가 이커라삭으로 이사 갔다고요?

양우트는?

마을 주민 : 그는 죽었어요.

취재팀 : 무슨 일이 있었나요?

마을 주민 : 사고로 죽었어요.

서른 가구가 사는 작은 마을. 무슨 일이 있었던 것일까?

시퀀스 3 (11:27 ~ 19:16)

(자막) 1996년 일록수이트

12년 전 처음 찾아온 일록수이트는 온통 눈과 얼음으로 뒤덮여 있었습니다.

(자막) 1996년 촬영 화면

그 때가 5월 말.

겨우내 바다가 얼어서 만들어진 얼음 평원 위로는 개썰매가 분주히 달렸고, 일록수이트 남자들은 대부분 사냥꾼들로 흰 위장막을 이용하는 전통 방식을 이어가고 있었습니다.

명포수 양우트 씨. 그의 표적은 바다표범.

총 소리에 개들이 먼저 달려 나갑니다.

단 한 발에 명중했습니다.

북극의 사람들을 에스키모라고도 불러 왔는데, 날고기를 먹는 사람이라는 뜻입니다. 채소가 나지 않는 이곳에서 이누이트들은 날고기로 비타민을 섭취했습니다.

(인터뷰)

취재진 : 맛있어요?

양우트 : (웃음)

하지만 가공되지 않은 북극의 이누이트 양우트 씨의 모습은 이제 어디에서도 만날 수가 없습니다.

사고로 사망한 것은 그 뿐이 아닙니다.

야곱 씨는 아들과 함께 목숨을 잃었습니다.

당시 3,40대였던 이들은 자신들의 삶에 긍지를 가지고 살아가고 있었습니다.

의식주에 필요한 많은 것들을 사냥을 통해 얻었는데, 유일한 이동 수단인 개들은 각별한 존재로, 사냥을 위해 개들을 돌봤고 개들을 먹이기 위해 사냥을 하기도 했습니다.

취재팀이 일록수이트에 머문 기간은 100일.

떠나오기 전 벤트 씨를 비롯해서 함께 사냥을 다녔던 야곱, 앙우트, 파비아 씨 등은 이별을 아쉬워하기도 했습니다.

(자막) 여기 길을 가는 이 아무도 없고

나 홀로 걷고 있다네.

내 사랑은 떠난 지 오래

슬픔에 싸여 나 여기 홀로 걷고 있다네.

(마을 주민들의 노래)

이제 정말 마을에는 파비아 씨만이 남았습니다.

그는 종종 이 언덕을 혼자 걸어 오릅니다.

많은 친구들이 여기에 있습니다.

(표비) 야곱 닐슨, 2003년 5월 22일 사망

아들과 나란히 묻힌 야곱 씨의 무덤.

2003년 5월, 부자는 사냥을 갔었습니다.

파비아 씨는 그날의 유일한 생존자.

함께 있던 사냥꾼 네 명 모두 목숨을 잃었습니다.

그 봄, 기온이 급상승하면서 아직 얼어 있어야 할 바다가 녹고 있었습니다.

그런데 바다뿐이 아니었습니다.

(인터뷰)

파비아 : 바로 여기예요.

산기슭에 쌓여있던 만년설들이 녹아 세찬 급류를 이루면서 바위와 돌덩어리를 휩쓸고 쏟아졌습니다.

(인터뷰)

파비아 : 그들은 지금 우리처럼 한곳에 모여 있었어요.

사고가 순식간에 벌어졌습니다.

강하게 맞았을 때 사냥꾼 중 한 명이 겨우 소리 지를 수 있을 정도였죠.

아무도 경험치 못했던 변화.

한 번 녹기 시작한 만년설은 점점 더 거세게 녹아내리고 있습니다.

(인터뷰)

파비아 : 이렇게 큰 사고는 이전에는 없었습니다.

그 후에도 몇 차례 사고가 이어졌습니다.

이제 봄이 되도 개썰매는 좀처럼 달리지 않습니다.

얼음을 잃고 백수가 돼버린 개들.

시퀀스 4 (19:16 ~ 27:45)

터전을 잃은 것은 사냥꾼들도 마찬가지였습니다.

지난 십여 년 간 주민 중 30%가 일록수이트를 떠났습니다.

(자막) 이커라삭

이곳은 일록수이트 북 쪽의 또 다른 이누이트 마을 이커라삭.

(인터뷰)

취재진 : 벤트 씨 맞아요?

벤 트 : 만나서 반가워요.

취재진 : 네가 조니 맞지? 반갑다.

유난히 김을 좋아하던 사냥꾼 벤트 씨.

그는 칠 년 전 이곳으로 이사를 했습니다.

(인터뷰)

취재진 : 이거 기억나세요?

벤 트 : 이거 맛있어요.

막내 조니는 막 돌을 지나고 있었습니다.

그때 우리는 조니에게서 낫익은 흔적 하나를 발견했습니다.

푸른 몽고반점. 그리 멀지않은 그들의 삶과 우리의 삶.

하지만 웃으며 옛일을 추억하는 시간은 길지 못했습니다.

어느새 그 때가 아련합니다.

죽은 앙우트와 야곱은 그에게 형제와 같은 친구이고 이웃이었습니다.

얼음이 녹기 시작하면서 그는 참 많은 것을 잃었습니다.

친구, 고향, 그리고 미래.

이 아이들은 어른이 돼도 사냥꾼이 되기는 힘들 것입니다.

(인터뷰)

벤 트 : 생각에 잠기게 되네요.

많은 것이 변했고, 그들은 이제 우리 곁에 없어요.

벤트 씨, 그 역시 이제 새로운 삶을 살고 있습니다.

(인터뷰)

벤 트 : 이곳이 더 낫습니다. 여기선 물고기도 잡을 수 있죠.

일록수이트에서는 바다표범 사냥을 많이 했고, 그게 주된 수입원이었습니다.

이곳에서는 물고기를 잡는 것이 주된 수입원입니다.

사냥을 가끔 하기도 하지만 그건 이제 취미로 하는 거고,

주로 물고기를 잡습니다.

사냥꾼에서 어부로 전업한 거죠.

바람 한 점 없는 맑은 날씨, 낚시를 하기에는 이런 날이 제일 좋습니다.

마을에서 멀지 않은 곳에 배를 세웁니다.

벤트 씨는 미끼를 끼운 줄을 던져서 고기를 잡는데,

군데군데 돌맹이를 달아 줄이 바다 밑까지 내려가도록 합니다.

어부가 됐지만 이들은 여전히 타고난 사냥꾼.

(인터뷰)

취재진 : 바다표범을 보면 바로 쏠 수 있나요?

벤 트 : 물론이죠. 나타나기만을 기다리고 있습니다.

여섯 시간의 긴 기다림 끝에 줄을 걷어 올립니다.

이것은 북극넙치, 아! 월척 중 월척입니다.

사실 북극넙치는 빙산만 있으면 언제나 잘 잡힙니다.
넙치가 빙산 주변의 새우를 먹고 살기 때문입니다.
아버지가 걷어 올린 넙치를 조니가 능숙하게 손질합니다.
잡은 넙치는 가공 공장에 파는데, 3kg이 안 되는 것은 kg 당 900원을,
3kg이 넘는 특등품은 400원을 더 받을 수 있습니다.

(인터뷰)

벤트 : 처음 여기 왔을 때, 사냥꾼에서 어부가 됐다는 걸 받아들이기가
쉽지 않았어요.
이제는 받아들였죠.

지금껏 지구의 환경은 끊임없이 변하여 왔습니다.
그때마다 사람들은 다양한 방식으로 적응하며 살아남았습니다.
하지만 문제는 북극이 너무 짧은 기간에 너무 빨리 녹고 있다는 것입니다.

(자막) 이칼루잇아키아

이제 여름이면 그야말로 그린란드, 푸른 초원이 펼쳐지는 이칼루잇아키아.
사냥 대신 농사를 짓는 이들이 많이 생겨났습니다.
젊은이들은 사냥을 해 본 적도 없습니다.
5월에 심어 8월에 수확하는데 맛이 뛰어납니다.

(인터뷰) 올레 에지드(감자농장 주인)

“ 우리 조상들은 여름이든 겨울이든 사냥으로만 살았습니다.
아침에 일어나면 뭘 잡을 것인지만 고민했죠.
그게 우리 부모들, 조상 세대의 삶입니다.
하지만, 옛날과 달리 요즘은 음식을 냉동실에서 보관하는 것처럼
우리의 삶이 변화했습니다.
스무 살이 되기 전까지 가게에서 냉동고를 보지도 못했었죠.”

해마다 경작지가 넓어져서 연간 수 톤의 감자가 생산됩니다.
재배하는 작물도 다양해졌습니다.
낮선 풍경이 생겨납니다.
그러나 이런 변화는 시작에 불과 할지 모릅니다.

시퀀스 5 (41:23 ~ 48:55)

이른 아침, 곰이 먹이를 찾아 나섰습니다.
곰이 찾아 온 곳은 연구팀을 위한 숙소.
곰은 뭔가 원하는 게 있었습니다.
다름 아닌, 음식쓰레기통.
식사 후 버린 잔반의 냄새를 맡고 찾아온 것입니다.
곰은 좀처럼 미련을 버리지 못합니다.
이만큼 담장 안의 음식이 간절한 것입니다.
한참이 지나도 떠날 줄 모르는 곰.
이제는 움직일 힘조차 없는 모양입니다.

(인터뷰) 스튜어트 웨버(북극곰 인터내셔널)

“저 곰은 4살 정도이고, 수컷이에요.
귀에 표식이 달렸어요.
전에도 울타리에 왔던 것 같아요.
벌레가 괴롭히지만 앉으면 온종일 저렇게 누워 있어요.
밤에 다시 일어나서 울타리 주변을 어슬렁거려요.
아침 먹을 때 그 냄새를 맡고 와요.”

저녁 무렵 또 다른 손님이 찾아왔습니다.
이번엔 어른 수컷 곰, 몸길이가 3미터는 족히 돼 보입니다.
다 자란 북극곰의 몸무게는 900kg에 육박합니다.

소형차 한 대로 미는 형국.

이 여름, 더 힘든 시간을 보내고 있는 것은 어미와 새끼 곰입니다.
온종일 먹을 것을 구하러 다녔지만 빈 손.
돌아다닌다고 사냥을 할 수 없는 것은 알지만, 앉아서 어린 새끼를 굶길 수는 없습니다.

어미 곰이 나타나자 북극여우들이 속속 모여듭니다.
이들은 곰이 사냥해서 남긴 고기를 먹고 사는 데, 어미 곰이 뭔가 사냥하지 않을까 기다리는 것입니다.
한참을 기다리던 북극여우가 슬슬 발길을 돌립니다.
다행히 어미는 바다표범의 뼈 한 조각을 구했습니다.
새끼 곰 혼자만 겨우 배를 채웁니다.
이제 또 어디로 가야 먹이를 구할 수 있을까.
어미를 쫓아 가는 일이 힘들었나 봅니다.
생후 일 년도 안 되었을 새끼들.
이제 어미 곰과 새끼 곰 두 마리가 함께 다니는 것도 흔치 않은 일이 됐습니다.
어미 곰들의 영양 상태가 나빠지면서 새끼를 한 마리만 낳는 경우가 늘고 있습니다.
참으로 길고 힘든 여름입니다.

(3부 54:00 ~ 54:25)

사라지면 되돌릴 수 없습니다.
북극이 녹고 있습니다.
북극이 눈물을 흘리고 있습니다.

ABSTRACT

A study on the teaching method of Korean expression using storytelling

– Focused on documentary text –

Ryu Hyun Jung

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language & Literature

Graduate School, Hansung University

Recently there are many studies about communicative and learner-centered teaching methods in Korean language education. The need for diverse methods of Korean language education has been raised because most foreign students learning Korean are familiar with the multimedia and influenced by Korean wave.

This study proposes an introduction of story-telling in Korean language education as one of the effective and interesting teaching methods of language.

Story-telling is one of the communicative teaching methods which helps the students learn a new language easily while the students and the teachers share their ideas and thoughts through the story.

Chapter 1 gives the overall direction of this study by suggesting the purpose and the need of this study and reviewing the previous studies.

Chapter 2 clarifies the concept and the narrative characteristic of story-telling to suggest methodological principles of story-telling and

gives informations about documentary. It explains how to use the documentary as a material of actual Korean language classes in references of organized teaching theories.

Chapter 3 presents a model of instruction of an actual Korean language class using story-telling and documentary text. There are also the selection criteria for the documentary text which is used in the Korean language class and then the documentary <The tears of the Arctic> is selected by the selection criteria.

In the application of the model, the course of the class is divided into 4 stages : preliminary stage, pre-viewing stage, viewing stage and after-viewing stage. Each stages is also composed of different learning activities.

In the preliminary stage, the teacher selects, previews, edits the scenes as resources of the class and makes teaching plans.

The pre-viewing stage is composed of 2 kinds of activities : introduction activities and prediction activities - that motivate students and suggest the objectives of the class by questions and answers between teachers and students.

In the viewing stage, students watch the documentary 2 times without sound and try to reconstruct what they understood with help from the teacher.

The after-viewing stage is also composed of 2 kinds of activities - supplementary activities and expansion activities that students perform various task activities including speaking and writing needed for the subject of the class.

This study aims to suggest the teaching method differentiated from the conventional theories that enables the students to be the active story-tellers so that they can make a narration script for the scenes of documentary without sound and narrate it along the scenes.

This study has a differentiated educational significance that suggests a teaching methode of Korean expression using story-telling and documentary text as one of the effective and interesting ways of learning language stimulating students to participate actively in class.

This study has the limitation that the expected educational effects are not proven by real performance of the model in the class.

As this study confirmed through investigations on various educational theories that the story-telling is one of most effective educational methods, I expect that there will be more researches that apply the educational benefits of story-telling in different ways in the field of Korean language education.



[keyword]

Korean language education, education of expression, story-telling, documentary, narrative, teaching methods using multimedia, speaking, writing