

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건 을 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 🖃





교육학석사학위논문

생산 지향 교수법(POA)을 활용한 한국어 수업 사례 연구

2023년 2월

서울대학교 대학원 국어교육과 한국어교육전공 이몽척(李夢滌, LI MENGDI)

생산 지향 교수법(POA)을 활용한 한국어 수업 사례 연구

지도교수 민 병 곤

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2022년 10월

서울대학교 대학원 국어교육과 한국어교육전공 이 몽 척

이몽척의 교육학 석사 학위논문을 인준함.

2022년 12월

위	^원 장	(인)
부위	원장	(인)
위	원	(인)

국문 초록

'생산 지향 교수법(production-oriented approach, POA)'은 중국 내 대학 외국어 교육의 문제점, 즉 학습자 언어 사용 능력의 부족을 해결하기 위하여 개발된 교수 이론 체계이며, 실제적으로 중국 내 외국어 교수 학습을 개선하는 데 효과가 있는 것으로 입증되었다. 그러나 현재 생산 지향교수법에 관한 연구는 주로 영어와 대외한어(對外漢語) 영역에서 활발하게 진행되었으나 한국어 교육 영역에서 생산 지향 교수법을 활용한 연구는 아직 충분하지 않은 실정이다. 현재 중국 내 대학 교양한국어 교육에 여러가지 문제점이 존재하며, 생산 지향 교수법을 적용하면 문제를 해결하는데 도움이 될 것으로 기대하였다.

따라서 본 연구의 목적은 중국 대학교의 교양한국어 수업 사례를 통해 생산 지향 교수법을 적용한 수업을 심층적으로 이해하고 교육적 의의를 탐색하는 데에 있다. 2022년 1학기 중국 B대학교에서 개설한 '교양한국어'수업에서는 교사가 '생산 지향 교수법'을 적용하였다. 중국 B대학교의 '교양한국어'수업은 매주 인터넷 강의 1시간과 오프라인 수업 2시간, 총 3교시 수업으로 구성되어 있으며, 16주의 수업은 모두 생산 지향 교수법을 적용하고 비슷한 방식으로 설계하였다. 그중 학기 초반(4월 3일) 수업한 단원 및 학기 말(5월 29일) 수업 한 단원, 총 6교시의 수업을 관찰하여 연구를 진행하였다.

연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 생산 지향 교수법을 활용한 교양한국어 수업을 어떻게 실행했는가를 밝혀냈다. 5월 29일 시행된 교양한국어 수업은 생산 지향 교수법의 교수 절차인 '동기부여 단계-촉진 단계-평가 단계'에 따라 진행했고, '촉진 단계'에서 다섯개의 세부 순환으로 진행하여 점진적으로 이번 수업의 교수 목표를 달성했다. '동기 부여 단계'의 목표는 학습자가 목표 문법에 대해 사용 의지와흥미를 갖게 하는 것이다. 해당 목표를 달성하기 위해 교사는 의사소통 장면 네 개를 설계했고, 연결어미 '-는데'의 사용 환경을 제시해 학습자가자신의 언어적 부족을 느끼게 하고 학습 흥미와 의지를 유발했다. 다음으

로, '촉진 단계'는 수업의 핵심 단계이다. 여러 세부 단계의 교수 설계를 통해 쉬운 내용부터 어려운 내용까지 점차적으로 본 수업의 목표 문법 및 본문 주제에 대해 학습자의 표현 능력을 향상시켰다. 마지막으로, '평가단계'의 목적은 학습자가 촉진 단계에서의 전체적인 성취도를 이해하도록 하는 것이다. 교사는 학습자들이 수업에서 시행된 모든 연습에서 보여준 장단점을 정리하여 평가하고, 앞서 발견한 몇 가지 보편적, 전형적인 문제를 집중적으로 짚어 학생들에게 제시했다.

둘째, 본 연구는 학습자 면담 및 교사 면담을 통해 수업을 심층적으로 이해하고, 생산 지향 교수법을 적용한 수업의 교육적 의의, 수업에서 겪는 어려움, 개선점 및 이론의 문제점을 밝혀냈다. 학습자에게 주는 교육적 의 의를 알아보기 위하여 인지적 측면, 정의적 측면 및 행동적 측면 세 가지 로 나누어 정리하였다. 생산 지향 교수법을 활용한 교양한국어 수업에서 겪는 어려움은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 POA의 평가 방식과 관련된 어려움에 대해 논의했다. 둘째, 본 연구에서는 학습자가 교실에서 겪는 불 안감 문제에 대해 논의했다. 향후 생산 지향 교수법의 발전을 촉진하는 데 필요한 과제는 다음과 같다. 먼저 본 연구에서는 POA를 실시하기 위한 교재 개작 및 개발에 대해 논의했다. 다음으로 본 연구에서는 POA를 실 시하기 위한 교사 양성에 대해 분석했다. 이론의 문제점에 대해, 본 연구 는 이론 체계 내적 연결성 부족과 교수법의 복잡성 문제에 대해 논의했다. 본 연구는 최초로 한국어교육 영역에서 질적 사례연구 방법으로 생산 지향 교수법을 심도 있게 연구한 데 의의가 있다. 현재 생산 지향 교수법 에 관한 연구는 주로 영어와 대외한어 교육 영역에서 활발하게 진행해왔 으나 한국어 교육 영역에서 생산 지향 교수법을 활용한 연구는 아직 충분 하지 않은 실정이다. 따라서 본 연구는 한국어수업에서 POA를 적용하고, 교육적 의의, 어려움을 분석하고 해결해야 하는 과제를 제언했다는 점에서 중요한 의미를 지닌다고 볼 수 있다.

* 주요어 : 한국어교육, 생산 지향 교수법, 교양한국어, 일반 목적 학습자, 표현 교육, 말하기 과제, 한국어 교수법, 질적 사례연구

* 학 번: 2020-27447

차 례

국문 초록 ······i
ı ,1=
I . 서론 ··································
1.1. 연구의 목적과 필요성1
1.2. 선행 연구4
1.2.1. 생산 지향 교수법(POA) 연구사 ······· 4
1.2.2. 생산 지향 교수법(POA) 수업 사례연구 ·······7
1.2.3. 생산 지향 교수법(POA)의 교육적 의의 ·······8
1.2.4. 생산 지향 교수법(POA) 수업 겪는 어려움 ······· 13
1.2.5. 교양한국어 교육 연구사
Ⅱ. 이론적 배경 19
2.1. 제2언어/외국어 교수법 변천 과정 19
2.2. 생산 지향 교수법(POA)의 개발 배경 ·······21
2.3. 생산 지향 교수법(POA)의 이론 체계 ·······24
2.3.1. 교수 이념 26
2.3.2. 교수 가설 28
2.3.3. 교수 절차 29

2.4. 생산 지향 교수법(POA)의 위상 ·······31
2.4.1. 입력 및 출력의 관계에서 보는 POA ······ 32
2.4.2. 형태 및 의미의 관계에서 보는 POA35
2.4.3. 교사 및 학습자의 관계에서 보는 POA ······ 38
2.5. 생산 지향 교수법(POA)과 관련 교수 이론의 관계 ······· 39
2.5.1. 의사소통 중심 접근법(CLT) ······39
2.5.2. 과업 중심 교수법(TBLT) ·························42
Ⅲ. 연구 방법 ···································
3.1. 연구 참여자 46
3.1.1. 참여 학습자 46
3.1.2. 참여 교사48
3.2. 수업 내용 및 설계 49
3.3. 연구 방법 및 절차 52
3.4. 자료 수집 및 분석 방법 53
3.5. 타당도와 신뢰도56
Ⅳ. 수업 단계별 분석
4.1. 동기 부여 단계
4.2. 촉진 단계 70
4.2.1. 연결어미 '-는데'의 초보 문법 활용 연습 및 평가 70

4.2.2. 연결어미 '-(으)면'의 초보 문법 활용 연습 및 평가 … 76
4.2.3. 종합 문법 활용 연습 및 평가 80
4.2.4. 교재 단원 주제 말하기 연습 및 평가 82
4.2.5. 교재 본문 활용 말하기 연습 및 평가 84
4.3. 평가 단계 86
V. 수업에 대한 평가 및 논의91
5.1. 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 수업의 교육적 의의 91
5.1.1 인지적(cognitive) 측면91
1) 다양한 경로로 이루어진 문법 습득(Acquisition) 92
2) 자연스러운 어휘 습득(Acquisition) ······ 96
3) 학습자 말하기 능력 향상98
5.1.2. 정의적(emotional) 측면 ···································
1) 출력 과제의 동기 부여 효과 104
2) 교사에 대한 높은 친밀감과 신뢰감 106
3) 수업에 대한 흥미110
5.1.3. 행동적(behavioral) 측면12
1) 학습자 부담 없이 질문하기
2) 말하기 과제 적극적으로 참여하기 114
5.2. 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 수업에서 겪는 어려움 115
5.2.1. 평가 방식 관련 어려움 115

5.2.2. 학습자 교실 불안 문제	117
5.2.3. 익숙한 문법 번역식 교수법의 영향	120
5.3. 생산 지향 교수법(POA)을 촉진하는 데 필요한 과제	123
5.3.1. 교재 개작 및 개발	123
5.3.2. 교사 양성	126
5.4. 생산 지향 교수법(POA) 이론의 문제점 ·····	129
5.4.1. 이론 체계 내적 연결성 부족	129
5.4.2. 교수법의 복잡성 문제	131
5.5. 논의 및 시사점	132
5.5.1. 연구 결과에 대한 논의	132
1) POA를 활용한 수업의 교육적 의의에 관한 논의	133
2) POA를 활용한 수업의 한계점에 관한 논의	136
5.5.2. 교육적 시사점	140
VI. 결론 ·····	144
참고 문헌	151
부록	159
Abstract ·····	167

<표> 차 례

<丑		동기 부여 단계의 세부 절차 30
<丑	II -2>	촉진 단계의 세부 절차 30
<丑	II -3>	평가 단계의 세부 절차 31
<丑	II -4>	언어 교수의 유형(Long, 1998) ···································
<丑	II -5>	TBLT 및 POA의 교수절차 비교44
<丑	III −1>	연구 참여 학습자 정보46
<丑	∭-2>	4월 3일 수업 개요51
<丑	∭-3>	5월 29일 수업 개요51
<丑	∭-4>	연구 절차
<丑	∭-5>	자료 수집 방법 54
<莊	IV-1>	5월 29일 수업 절차58

[그 림] 차 례

[그림	II -1]	POA의 이론 체계(文秋芳, 2015) ······· 2
[그림	II -2]	POA의 새로운 이론 체계(文秋芳, 2018) ·······2
[그림	∭-1]	연구 주요 분석 자료5
[그림	IV-2]	의사소통 진실성 요소(文秋芳, 孫曙光, 2020) 6
[그림	IV-3]	동기 부여 단계 문장 번역 연습 모범 답안 PPT6
[그림	V-1]	학습자4의 필기 예시 12

I. 서론

1.1. 연구의 목적과 필요성

본 연구의 목적은 중국 대학교의 교양한국어 수업 사례를 통해 생산 지향 교수법(POA)을 적용한 수업을 심층적으로 이해하고, 교육적 의의를 탐색하는 데에 있다. 이를 위해 생산 지향 교수법(POA)을 적용한 교양한국어 수업을 관찰하였으며, 아울러 학습자와 교사가 해당 수업을 어떻게 이해하고 해석하는가를 분석하기 위해 면담을 진행하였다.

한국과 중국은 1992년 수교협정을 맺은 후 경제뿐만 아니라, 문화, 사회 등 여러 측면으로 교류가 증가하였고, 중국 내에서 한국어의 중요성도 증대되면서 중국 대학에서 한국어교육에 대한 수요 또한 대폭 증가하였다. 이러한 수요의 증가는 중국 내에서 한국어교육을 실시하는 4년제 대학의수가 1992년 6개에서 2018년 123개로 20배가량 증가한 것을 통해 알 수있다. 하지만 급속히 늘어난 탓에 여러 문제에 직면했다. 조항록(2013)에 따르면 중국의 노동법 발효와 인건비 상승 등으로 인해 한국의 중소기업들이 중국에서 철수하여 동남아 등지로 빠져 나가는 현상이 속출하고 있다. 이로 인해 한국어전공 학습자들의 취업도 어려워져 중국에서의 한국어교육은 이 이상 성장하기는 어려울 것으로 전망한다고 주장하였다. 이러한 상황은 지금도 비슷하게 전개되고 있으며, 다수의 대학들이 한국어 전공자의 모집을 중단하기 시작했다.

2018년 9월 중국 교육부 고등교육사는 외국어교육 개혁을 위한 중요 회의에서 '일대일로' 맞춤형 인재 양성을 명시하면서 교양 외국어 수업을 '국가전략'에 포함했다. <교육부 고등교육사 2019년 사업 포인트>는 이에 맞추어 공공외국어 수업 개혁을 전면적으로 심화하고, 교육 환경을 갖춘 대학에서 제2, 3의 공공외국어의 실효성을 높이도록 맞춤형 수업 개혁을 실시할 것을 제시했다. 또한 대학 외국어 학습 체계를 보완하고 대학에서

영어 수업 체계를 구축할 뿐만 아니라 그 외에 러시아어, 일본어, 한국어, 포르투갈어 등 공공 외국어 교양교육을 실시해야 한다고 제시하였다. 따라서 교양과목으로서의 한국어 교육은 앞으로 중국 내 대학에서 더욱 확대되고 발전될 것이다. 그러나 기존의 한국어교육에 관한 연구들을 살펴보면, 효과적인 한국어 교수에 관한 연구들은 상당수 있으나 중국 대학 내교양한국어 과목에 관한 연구는 매우 부족한 실정이고, 특히 교양한국어수업에서 새로운 교수법을 적용하려는 시도가 미흡하다고 볼 수 있다.

현재 중국 내 대학 외국어교육에서 사용되는 교수법은 '텍스트 중심적 (text-centered)'이고 '입력 기반(input-based)'이라는 특징이 있다. 중국 내 대학 한국어교육도 같은 특징을 가지고 있다고 볼 수 있다. 이러한 교육 방식은 언어 학습과 사용을 분리해서 교수했기 때문에 다양한 비판을 받아왔다. 최근 일부 교사들은 외국어 수업에서 과업 중심 교수법(TBLT)도 시도했지만, 중국 내 대학의 상황과 맞지 않은 점도 존재한 것으로 밝혀졌다. 따라서 중국인 학습자의 특징에 맞는 외국어 교수법 개발이 시급한 것으로 보인다.

'생산 지향 교수법(production-oriented approach, POA)'은 중국 내대학의 외국어 교수 문제점, 즉 학습자 언어 사용 능력의 부족을 해결하기위하여 개발된 교수 이론 체계이고, 중국 내 외국어 교수 학습을 개선하는데 효과가 있는 것으로 입증되었다. 文秋芳(2015)에서는 생산 지향 교수법(POA)'의 이론 체계를 구축했다. POA의 특징은 다음과 같다. 첫째, 생산지향 교수법(POA)은 일정한 산출 능력을 가지고 있는 학습자에게 적합하다. 둘째, 생산은 보통 응용언어학에서 사용되어 온 출력과는 그 의미에차이가 있다. '생산'은 '출력'이 가리키는 말하기와 쓰기 외에 통역과 번역까지도 포함하는 개념이며 '생산(production)'에서는 생산 과정(producing)과 생산 결과(product)를 모두 강조된다. 생산 지향 교수법(POA)은 일반적인 교육의 순서에 변형을 주어 '출력→입력→출력'의 순서를 채택한다. 그러나 현재 생산 지향 교수법(POA)에 관한 연구는 주로 영어와 대외한어 영역에서 활발하게 진행해왔으나 한국어 교육 영역에서 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 연구는 아직 충분하지 않은 실정이다.

현재 중국 내 대학 교양한국어 교육에 여러 가지 문제점이 존재하지만, 생산 지향 교수법(POA)을 활용하면 해당 문제점을 개선할 수 있을 것으로 기대된다. 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 한국에서 한국어를 공부하는 학 습자들은 수업에서 배우는 내용을 교실 밖 환경에서 바로 활용할 수 있으 나, 중국 내 학습자들의 경우 실제로 한국어를 사용할 수 있는 기회는 수 업 시간으로 한정된다. 따라서 수업 시간 안에 학습자들에게 산출 기회를 최대한 많이 제공해야 학습자의 산출 능력이 향상될 수 있다. 생산 지향 교수법(POA)은 학습자의 언어 표현 능력 향상을 중요시하고, 수업에서 학 습자에게 실제 의사소통 장면을 제공하고 학습자의 산출 과제에 중점을 두는 교수법이기에 교양한국어 수업에 적합하다고 볼 수 있다. 둘째, 교양 한국어 수업은 교양 과목이기 때문에 한국어 전공 수업보다 수업 시간이 상대적으로 적다. 또한 수업 시간 외에 한국어를 공부하는 시간도 부족하 다1). 따라서 교양한국어 수업에서 한정된 수업 시간 안에 교수 활동이 더 욱 효율적이고 효과적으로 이루어져야 한다고 볼 수 있다. 즉, 전공 한국 어 수업보다 교수법의 중요성이 더욱 강조된다는 것이다. 따라서 교양한국 어 수업에서 중국에서 새롭게 개발된 생산 지향 교수법(POA)을 시도하여 검증할 필요가 있다. 셋째, 중국 내 교양 한국어 수업을 수강하는 학습자 에게 설문조사를 한 결과, 한국어 언어 영역에 대해 80.5%의 학습자들이 말하기 능력을 향상시키기를 바란다고 답했으며, 이는 4개 영역 중 가장 높은 것으로 나타났다(자오쥔야, 2019). 따라서 현재 중국 내 대학 외국어 교육에서 사용되는 '텍스트 중심적'이고 '입력 기반'인 교수법을 적용하면 교양한국어 수업을 수강하는 학습자의 요구에 부합하지 않다고 판단된다. 수업에서 학습자의 말하기 연습 기회를 충분히 제공하는 생산 지향 교수 법(POA)은 학습자 요구를 충족시킬 것이라고 예상된다.

2022년 1학기 중국 B대학교에서 개설한 '교양한국어'수업에서 '생산 지향 교수법(POA)'을 적용하여 수업을 시행하였다. 중국 B대학교의 '교양 한국어'수업은 플립러닝(Flipped Learning) 기법을 활용하여 매주 인터

¹⁾ 자오쥔야(2019)에 따르면, 중국 Z, C, T대학교 교양한국어 수강생 179명을 대상으로 조사한 결과, '수업 시간 외에 한국어를 공부 거의 안 한다'고 대답한 학생들이 37.4%를 넘었다.

넷 강의 1시간과 오프라인 수업 2시간, 총 3교시 수업으로 구성되어 있으며, 16주의 수업에 모두 '생산 지향 교수법(POA)'을 적용하고 비슷한 방식으로 설계하였다. 그중 학기 초반(4월 3일) 수업 한 단원 및 학기 말(5월 29일) 수업 한 단원, 총 6교시의 수업을 관찰하여 연구하고자 한다. 본 연구의 목적은 중국 B대학교의 교양한국어 수업 사례를 통해 생산 지향 교수법(POA)을 심층적으로 이해하는 데에 있다.

앞에서 논의한 내용을 바탕으로 본 연구에서는 구체적으로 다음과 같이 연구문제를 설정한다.

첫째, 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양한국어 수업을 어떻게 실행했는가?

둘째, 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양한국어 수업을 통해 어떠한 교육적 의의를 얻을 수 있는가?

셋째, 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양한국어 수업은 어떠한 한계점을 가지고 있는가?

넷째, 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양한국어 수업을 통해 어떠한 교육적 시사점을 도출할 수 있는가?

1.2. 선행 연구

1.2.1. 생산 지향 교수법(POA) 연구사

중국 내 생산 지향 교수법(POA) 연구를 살펴보기 위하여 CNKI(中國知網, Chinese National Knowledge Infrastructure Database)²⁾를 통해 2015-2021년에 발표한 產出導向法(즉 생산 지향 교수법)에 관련된 논문을 검색한 결과, 학술논문 1031편, 학위논문 398편, 학회 논문 24편, 총

²⁾ CNKI는 중국의 대표적인 학술 데이터베이스로 10개의 학문 분야, 5,890여만건의 학술 논문, 40여만건의 박사 학위논문, 480여만건의 석사 학위논문, 350여만건의 학회 논문을 제공한다.

1453편이 검색되었다.

중국 내 생산 지향 교수법의 연구 동향을 살펴본 결과, 연구 내용 면에 서 주로 4가지 세부 분류로 나눌 수 있다(董行, 2021)3). 첫째, 생산 지향 교수법의 이론 연구이다. 이러한 연구의 목적은 이론의 틀을 확장하고 이 론 체계를 완비하는 것이다. 文秋芳(2015) 등을 예로 들 수 있다. 둘째, 생산 지향 교수법의 타당성 또는 유효성에 대한 검토이다. 보통은 직접 교 수법을 시행하거나 실험과 결합하는 형식으로 연구를 진행하였다. 주로 말 하기, 쓰기, 읽기 등의 수업은 전반적인 교육 효과를 검증하는 데서 연구 가 시작되었으나 통계 도구가 비교적 단순하고 통계 표본이 적다는 한계 점을 지니고 있다. 歐陽娟(2016), 張文娟(2017), 張伶俐(2020)등의 연구를 예로 들 수 있다. 또한 해당 이론이 저학년이나 대학생이 아닌 기타 학습 자 집단도 잘 적용될 수 있는지에 대한 추가적인 연구가 필요하다. 셋째, 생산 지향 교수법의 절차에 대한 연구다. 예를 들어, 촉진 절차의 과정화 설계와 '동기 부여' 절차의 혁신적인 형식 개발에 대한 연구이다. 그러나 해당 연구들은 전체적으로 포괄적이지 못하다는 한계가 있다. 넷째, 생산 지향 교수법의 응용형 연구도 있다. 교재의 편제 및 생산 지향 교수법과 기타 교수법의 비교 연구 등 이론의 지도 역할을 강조하고 비교하여 생산 지향 교수법의 장점을 부각시켰다. 常小玲(2017), 畢爭(2019), 鄧海龍 (2018) 등 연구들이 이에 해당한다.

연구 방법을 살펴보면, 중국 내 현 단계의 연구는 실험이나 실증, 즉 문제를 발견하고 제기하고, 관련 정보를 수집하고, 가설을 작성하고, 실험의 방안을 설계하고, 실험 현상을 기록하고 분석하여 최종 결론을 도출하는 등의 연구도 있으나, 대체로는 여전히 문헌연구법 위주로 이론이나 관점에 대한 묘사적 또는 사변적 정리 분석을 진행하고 있다. 실험 연구에는 교사가 행동자로 실험에 참여하고 교사가 교수 주체로서 교수 관찰, 수업 일지, 교수 조사 등을 통해 교수 연구를 수행하는 행동 연구도 포함된다. 그

³⁾ 董行(2021)에서는 CNKI(中國知網) 및 외국 저널 플랫폼인 Web of Science와 EBSCO 를 활용해 Cites Space 가시화 툴을 활용해 2015~2020년 발표한 생산 지향 교수법에 대한 연구를 종합하고 시각화 분석했다.

외에는 인터뷰 형식으로 진행되는 사례 연구도 있다.

전반적으로 중국 내 연구자들은 생산 지향 교수법에 대해 이론의 유효성, 타당성, 이론 응용, 이론 절차 등 다양한 방면에서 다수의 연구를 진행하여 실제 교육에 일정한 지도 효과가 있음을 입증하였으나, 생산 지향교수법에 관한 연구가 아직 심도 있게 세분화되지 못했다.

2015~2020년 중국 내 문헌 발표량이 3, 26, 74, 152, 234, 285로 연구열기는 계속 높아지고 있는 반면에 중국 외 연구는 여전히 초급 단계에 머물러 있고 관련 연구 성과는 비교적 적은 편이다(董行, 2021). Web of Science와 EBSCO 플랫폼을 통해 약 15편의 관련 학술지 문헌이 검색되며, 이 중 상당수는 중국 학자들이 작성한 논문이다. 중국 외의 연구는 '입력'단계의 연구에 치우치거나 '산출'단계의 연구에 관심을 기울이고 있으며, 연구는 여전히 제2언어 습득 연구의 틀을 벗어나지 못하고 있다. 중국 외 연구의 특징 중 하나는 주로 영어교육 영역의 수업 및 고급 단계학습자에 집중하고 있으며, 초급 학습자를 대상으로 삼은 연구는 찾아보기가 어렵다는 점이다. 중국 내 연구 또한 해당 문제점을 지니고 있고 저학년 수업에서 POA를 적용한 연구가 많지 않다.

현재까지 이루어진 생산 지향 교수법에 관한 연구를 정리하자면 다음과 같다. 첫째, 현재 중국 내 생산 지향 교수법 연구는 다수 이루어진 반면, 중국 외 연구는 아직 초급 단계에 머물러 있고 대부분의 연구가 영어교육 영역의 연구들이다. 둘째, 생산 지향 교수법의 효과를 검증한 연구들이 많 았으나 비슷한 학습자 집단, 즉 언어 숙달도 고급 학습자를 대상으로 삼았다. 셋째, 생산 지향 교수법에 관한 연구들은 전체적으로 문헌연구법 위주로 진행하고 있고, 질적으로 수업을 연구하는 사례 연구가 많이 이루어지지 않은 실정이다.

그리하여 본고는 한국어 교육 영역에서 생산 지향 교수법을 적용하여 고급 학습자가 아닌 교양한국어 수업을 수강한 초급 한국어 학습자를 연구 대상으로 삼아 교수법을 실행한 과정을 기술한 후, 질적 연구 방법으로서 해당 교수법의 의의, 수업에서의 어려움과 개선 방향을 살펴봄으로써 교육적 시사점을 구하고자 한다.

1.2.2. 생산 지향 교수법(POA) 수업 사례연구

생산 지향 교수법을 활용한 수업 사례연구는 아직 소수에 불과하나, 그중 대표적인 연구는 高頻(2018), Bi(2020), 汪波(2019)를 예로 들 수 있다. 高頻(2018)에서는 실증적 연구를 통해 플립러닝을 활용한 대학 영어 수업 패턴은 POA의 '동기 부여-촉진-평가' 3단계로 구성할 수 있다는 사실을 입증했고, 적용한 후의 수업 효과도 검증했다. 구체적으로 말하면, '동기 부여' 단계에서 교사가 비디오 과제를 제시하고, '촉진' 단계에서 학습자들이 오프라인 수업에서 산출 과제를 하고, '평가' 단계에서 수업 중 결과물을 평가한다. 이러한 새로운 수업 패턴의 운용은 전통적인 '입력 지향형' 수업을 '출력 지향형' 수업으로 전환하여 학습자 학습 탐구의 주관적인 능동성을 충분히 발휘하고, 대학 영어 듣기 말하기 통합 수업의 교수학습 효과를 최대화하였다고 밝혔다.

Bi(2020)에서는 실제로 생산 지향 교수법을 활용한 수업에서 교사가 수업 자료를 어떻게 사용하는지를 제시했다. 이 연구는 경험이 많은 중국 대학 EFL 교사가 POA 교재를 사용하는 절차와 근거를 탐구했다. 수업 관찰, 교사 인터뷰, 교사 수업 계획, PPT, 학습자들의 쓰기 및 말하기 결과물을 포함한 여러 가지 데이터를 수집하였다. 자료를 분석한 결과, 교사는자료 사용의 3단계 과정을 따랐다는 것을 보여주었다. 수업 전에 수업 목표를 설정하고 교재를 선택, 적응한 후 교수 활동으로 전환하였다. 수업시간에 교수 활동은 수업 자료로 시행되었다. 수업이 끝난 후, 자료의 사용 효율을 평가했다.

한국어 교육 영역에서 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 수업에 관한 연구는 汪波(2019)만 있는 것으로 나타났다. 汪波(2019)에서는 일반적으로 생산 지향 교수법(POA)이 중고급 학습자를 대상으로 하는 수업에서 많이 활용되지만, 학습자들이 기초적인 산출 능력을 갖추면 생산 지향 교수법(POA)을 활용할 수 있기 때문에 중국 내 대학 초급 한국어 학습자를 대상으로 생산 지향 교수법(POA)을 실행하였다. 수업 효과를 검증하기 위해

이 연구에서는 교사 평가4), 학습자 인터뷰를 진행하였다. 연구 결과를 정리하면, 이 수업의 장점은 학습자의 언어 사용 능력을 향상시키는 데에 있다. 전통적인 한국어 수업에서는 학습자들이 발화할 수 있는 기회가 매우한정적이고 문법과 단어만 학습하고 어떻게 활용하는지 모르는 상황이 적지 않았다. 반면에 POA를 활용한 한국어 수업은 학습자의 출력을 지향하여 학습자의 산출 능력을 향상시키는 데 효과가 크다고 볼 수 있다고 밝혔다.

상술한 선행 연구를 보면, 생산 지향 교수법(POA) 수업 사례연구가 여전히 부족하다는 것을 알 수 있다. 그리고 汪波(2019)는 처음으로 한국어교육 영역에서 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 수업을 연구했다. 이 연구에서는 주로 중국 대학 한국어학과 저학년 문법 교육에 POA의 활용 가능성을 검증하기 위해 1차시(50분)의 한국어 수업을 설계하여 실시했다. 그러나 이 연구는 1차시의 POA 수업만 진행하고 학습자 면담과 교사 평가로 연구 결과를 도출한 것이라 POA 실시 초기의 교수 효과와 학습자반응만을 제시한 것으로 보인다. 그리하여, 본 연구에서는 더 나아가 한학기 동안 POA를 적용한 교양한국어 수업의 학기 초, 학기 말 수업 두번을 관찰하고, 수업 진행 과정과 교육적 의의, 개선할 과제 등을 더욱 전면적으로 살펴보고, 교육적 시사점을 제공하고자 한다.

1.2.3. 생산 지향 교수법(POA)의 교육적 의의

중국에서 생산 지향 교수법을 적용하여 교수법의 교육적 의의를 검증한 연구가 적지 않다. 특히 영어 교육과 외국인을 대상으로 하는 중국어 교육, 즉 대외한어 영역에서 많은 연구 성과가 나왔다. 그 중에 齊品, 史曉春(2016), 張伶俐(2017), 張文娟(2017), 朱勇, 白雪(2019), 周凱妍(2022), 宋英銘(2018), Liu & Zhang(2019), Guo(2020), Qiu(2020), Fu & Li(2021), Wang(2021), Wang(2022) 등을 대표적인 연구로 예를 들 수 있

⁴⁾ 교사 평가는 연구자의 자기 평가 및 수업 녹화를 시청한 다른 2명의 한국어 교사의 평가로 구성되었다.

다.

영어교육 영역에서 생산 지향 교수법의 교육적 의의를 검증한 연구는 다음과 같다.

齊品, 史曉春(2016)에서는 수업에서 생산 지향 교수법을 적용해서 양적, 질적 혼합 연구 방법을 통해 중국 학부생 419명을 대상으로 POA의 교육적 의의를 검증했다. 그 결과 POA를 적용한 수업은 전에 입력된 학습자의 영어 언어 지식을 활성화시키고 실제 언어 환경에서 학습자가 언어 지식과 기능을 활용하려는 의욕과 동기를 북돋우며, 학습자들이 영어로 하는일에 대한 흥미와 자신감을 높여주고 학습자의 언어 산출 능력을 어느 정도 높여 말하기 능력을 향상시킬 수 있다고 주장하였다.

張伶俐(2017)에서는 중국 내 대학 응용화학과 재료과학과 전공 1학년 학생을 대상으로 하는 영어 수업에서 실험 연구를 진행했다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 대조군과 비교하여 실험군은 영어 전체수준 향상에 큰차이가 없으나 듣기, 쓰기 수준이 현저하게 향상되고 읽기 수준이 감소한결과가 나왔다. 그러나 이 연구에서 학습자의 듣기, 쓰기, 읽기, 번역 능력만 측정했기 때문에 학습자의 요구가 높은 말하기 능력을 측정하지 않았다는 한계점을 지닌다. 둘째, 실험군 중 높은 영어 점수를 지닌 학습자의경우 영어 수준이 현저히 향상되었지만, 대조군인 높은 영어 점수를 지닌학습자는 큰 변화가 없었다. 해당 결과를 바탕으로 '생산 지향 교수법'은같은 학년의 학습자 중 점수가 낮은 학습자보다 점수가 높은 학습자에게더 효과적이라고 주장했다. 이는 '생산 지향 교수법'을 적용할 때 수업에서 도전적인 생산 과제가 많고, '선택적 학습'도 학습자의 자율성을 상당히 요구하는 활동이기 때문이라고 본다. 셋째, 실험군은 생산 지향 교수법에 대해 매우 긍정적인 태도를 보이며 그들의 영어 학습 동기가 현저히향상되었다고 하였다.

張文娟(2017)에서는 중국 내 대학 법학 전공 학습자를 대상으로 '생산 지향 교수법'이 영어 쓰기에 미치는 영향을 연구했다. 이를 위해 '생산 지향 교수법'을 적용하여 한 단원의 내용에 대해 2주간의 수업을 실시하고, 실험군과 비교군의 학생들은 작문의 질과 목표 언어 항목의 시험 성적에

현저한 차이가 있는지 탐구하였다. 실험 결과는 다음과 같다. 첫째, 실험 군과 대조군의 쓰기 총점에는 큰 차이가 없지만, 실험군 작문의 '언어'점 수는 대조군보다 높다. 둘째, 실험군 작문에서 사용한 단원의 '목표 언어항목'이 대조군보다 현저히 많다. 실험군의 언어 시험 성적이 대조군보다 높다.

周凱妍(2022)에서는 POA의 전체 단계가 아니라 POA의 '동기 부여' 단계를 평가했다. 이 연구는 POA '동기 부여' 단계의 하위 교수 절차인 '교사가 의사소통 장면 제시하기', '학습자가 의사소통 과제 시도하기', '교사가 학습 목표 알려주기' 및 '학습자가 학습 목표 이해하기' 등 4가지로 나누어 '동기 부여' 단계의 교육적 의의를 검증했다. 연구 결과에 따르면, '동기 부여' 단계의 4가지 하위 절차는 모두 학습자의 학습 동기를 현저하게 향상시켰다. 특히 교사를 주체로 하는 '의사소통 장면 제시하기'와 '학습 목표 알려주기' 두 절차가 '동기 부여' 단계의 평가 기준인 '의사소통 진실성' 및 '산출 목표 타당성'에 부합할수록 학습자의 학습 목표성이 더명확해진다. '동기 부여' 단계는 학습자의 학습 목표 달성을 위해 적극적인 준비 단계로 볼 수 있다고 주장했다.

Liu & Zhang(2019)에서는 실험 연구 방법을 통해 중국 중학교의 영어 글쓰기 수업에서 POA의 교육적 의의를 알아보는 것을 목적으로 했다. POA는 전통적인 영어 교수법과 비교하면 중학생들의 글의 질과 종합적인 언어 능력을 더 향상시킬 수 있다. 또한 교사와 학습자 모두 POA가 학습자의 긍정적인 정서적 경험을 자극할 수 있고, 학습자들이 수업에서 언어를 사용할 수 있는 기회를 더 많이 획득할 수 있음을 인정했다.

Guo(2020)에서는 중국 대학의 영어 및 중국어 통역 수업에서 생산 지향 교수법을 적용하고 설문지와 인터뷰를 주요 자료로 수집하여 분석하였다. 그 결과는 다음과 같다. 첫째, '동기 부여-촉진-평가'라는 POA의 교수 과정을 통해 학습자들의 긍정적인 정서가 증진되었다. 둘째, '동기 부여단계'의 과제는 학습자들의 학습 의욕을 불러일으켰다. 셋째, 교사가 설계한 의사소통 장면에 대한 대화 연습을 통해 학습자는 실제적인 상호작용 장면을 이해할 수 있다. 넷째, 출력 과제는 학습자로 하여금 교재의 실용

성을 느끼게 하고 학습자의 주도성을 이끌어냈다. 다섯째, 과제 시행 시교사의 매개 역할은 학생들의 불안감을 낮추고, 자신감과 자기인식을 부여했다. 긍정적인 정서적 경험(Positive emotional experience)은 POA의 주요 장점이라고 주장했다.

Qiu(2020)에서는 POA 촉진 단계를 설계하고 교실에서 실제로 실시하여 POA 촉진 단계의 교육적 의의를 평가했다. 인터뷰 자료를 분석한 결과, 수업 관찰자와 참여 학습자들이 모두 POA의 촉진 단계에 대해 긍정적인 반응을 보였다. 학습자 글쓰기 결과물을 분석한 결과, POA 촉진 단계를 통해 학습자 글의 질이 전체적으로 향상되었다. 촉진 단계를 통해 학습자가 언어 자원을 더 유연하게 활용하게 되었고, 글에 더 다양한 언어 구조가 나타났으며, 주제에 관한 더 풍부한 내용을 쓸 수 있게 되었다고 강조했다.

Fu & Li(2021)에서는 2022년 베이징 동계 올림픽 자원봉사자들을 위한 영어 말하기 수업에 POA를 적용했다. 그 결과는 자원봉사자들의 영어 말하기 흥미를 높이고, 영어 말하기 연습에 대한 의지를 활성화했으며, 그들의 문화 간 의사소통 능력을 증진시켰다고 주장했다.

Wang(2021)에서는 대학 비즈니스 영어 온라인 듣기 및 말하기 통합 수업에서 생산 지향 교수법의 적용에 대한 학습자의 인식을 탐구하는 것을 목적으로 연구를 시행했다. 이를 위해 교사가 교수법을 적용한 후에 설문조사와 인터뷰를 실시하여 교수법에 대한 학습자들의 인식을 조사하였다. 그 결과, POA를 적용한 후 영어 학습에 대해 학습자들의 동기를 부여하고 긍정적인 정서를 유발할 수 있음을 밝혔다. 나아가 POA를 적용한 비즈니스 영어 수업은 학습자들에게 언어를 사용할 수 있는 더 많은 기회를 제공하고 언어 출력의 질을 향상시켰다고 분석했다.

Wang(2022)에서는 대학 영어 읽기 수업에서 실험연구 방법을 통해 POA를 기반으로 한 blended learning이 언어 학습의 공통적인 어려움을 해결할 수 있다는 결론을 도출했다. 먼저, POA를 기반으로 한 blended learning은 학습과 응용의 분리를 효과적으로 해결하고 학습자의 효율성을 높여 학습한 지식을 응용 능력으로 전환했다. 다음으로, POA를 기반으

로 한 blended learning은 성공적으로 학습자들의 학습 잠재력을 불러일으켰다. 따라서, POA를 기반으로 한 영어 읽기 blended learning은 실용적이고 실현 가능하다고 주장했다.

외국인을 대상으로 하는 중국어 교육, 즉 대외한어 영역에서 생산 지향 교수법의 교육적 의의를 검증한 연구는 다음과 같다.

朱勇, 白雪(2019)에서는 중국 대학 내 말레이시아인 중국어 학습자 50명을 대상으로 중국어 수업에서 실험연구를 진행했다. 학습자들은 같은 급(중급)의 세 반에 속하는데, 그중 두 반의 학습자들(33명)에게 POA를 실시하여, 나머지 한 반(17명)은 대조팀으로 삼고 기존 교수법으로 진행했다. 'POA반'은 '동기 부여-촉진-평가'의 교과 과정을 따르고, '대조반'은 기존교과 과정인 '도입-단어 설명-본문 설명-연습'을 사용했다. 연구자는 '참여도', '획득감', '결과물 수준' 세 가지 지표를 기준으로 실험팀과 대조팀을 비교했다. '참여도' 측면에서 전통적인 교수법보다 POA는 학습자들의주의력을 생산 과제에 집중하게 할 수 있고, 언어 형식보다 의사소통 내용에 더 많은 관심을 가질 수 있도록 할 수 있다고 했다. '획득감' 측면에서학습자들은 POA 수업에서 글의 구성 의식을 향상시켰고, 지식의 폭도 넓혔다고 했다. '결과물 수준' 측면에서 'POA반'의 학습자들의 문장 조직력과 TLI(Target Language Items, 목표 언어 항목) 사용 빈도 및 정확도는 '대조반'보다 높은 것으로 나타났다.

宋英铭(2018)에서는 POA가 초급 중국어 학습자의 말하기 학습에 미치는 영향을 연구했다. 그 결과는 첫째, POA 수업 후에 학습자들의 중국어 말하기 실력이 다 어느 정도 향상되었다. 학업 성취도별(저, 중, 고) 집단을 나눠서 분석한 결과, 성취도 중, 고 집단의 말하기 실력이 더욱 향상되었고, 저 집단의 말하기 실력 향상은 두드러지지 않았다. 둘째, 학습자의 문장, 문단 구사력이 향상되었다. 셋째, 학습자들의 정의적 요인 분석 결과를 보면 POA에 대해 전반적으로 만족하는 것으로 나타났다.

상술한 연구를 보면, 먼저 연구 방법 측면에서 대부분 연구는 양적 방법으로 실험 연구를 진행한 것으로 볼 수 있다. 다음으로, POA는 언어 이해 (듣기, 읽기) 능력보다, 언어 표현(말하기, 쓰기) 능력을 더 강조하는 교수

법이라 언어 표현 능력 향상을 위주로 한 연구가 대부분이다. 마지막으로, 대부분 연구는 학습자의 정의적 요인(학습 동기, 흥미 등) 및 학습자 성적 측면에서 POA의 교육적 의의를 살펴보았다. 그리하여 본 연구에서는 질적 사례연구 방법으로 POA의 교육적 의의를 더욱 전면적으로 살펴보려고한다.

1.2.4. 생산 지향 교수법(POA) 수업에서 겪는 어려움

중국에서 생산 지향 교수법(POA)에서 겪는 어려움을 다룬 연구는 POA의 교육적 의의를 검증한 연구에 비해 상대적으로 미흡하다고 볼 수 있다. 영어교육 영역에서 張伶俐(2017), Guo(2020)를 대표적인 연구로 들 수 있고, 대외한어 교육 영역에서는 文秋芳(2018)을 대표적인 연구로 들 수 있다.

영어교육 영역 연구 중 張伶俐(2017)에서는 중국 내 대학 응용화학과 재료과학과 전공 1학년 학생을 대상으로 하는 영어 수업에서 실험 연구를 진행한 후에 개선할 점을 도출했다. 이 연구에서 발견한 어려움은 학습자, 특히 자기 주도 학습 능력이 상대적으로 낮은 학습자들이 POA에 적응하기 어렵다는 것이다.

Guo(2020)에서는 POA를 적용할 때 가장 큰 어려움이 교사 문제라고 주장했다. 먼저, 모든 과제의 설계, 학습 자료의 선택 및 즉각적인 평가가 교사에게 매우 도전적이라고 볼 수 있다. 다음으로, 더 큰 도전은 교사가 교육 관념을 전환시켜야 한다는 것이다. 교사들은 맞춤형 입력 자료를 제 공하고, POA의 단계별 과정의 규칙을 따르고, 교사들의 매개 역할과 학습 자들의 독립성 사이에서 균형을 이루어야 한다.

대외한어 교육 영역에서 文秋芳(2018)에서는 대외한어 수업에서 POA를처음 실시할 때 직면한 어려움을 제시하고, 앞으로 이 어려움들을 개선할방향까지 제안했다. 이 연구에 따르면, 2017년 6월부터 연구자들이 대외한어에서 POA의 응용에 대해 체계적으로 연구하기 시작했다. 연구 결과에 따르면 연구자가 대외한어 수업에서 POA를 실시할 때 직면한 큰 어려

움이 두 가지가 있는 것으로 알 수 있다. 첫 번째 어려움은 기존 POA 교재 등 교수 자료가 부족하다는 점이다. 연구에서는 해당 어려움을 극복하기 위해 기존 교재 중 적절한 주제나 단원을 골라 개편하고 수업을 진행해야 한다고 제안했다. 그리고 POA를 능숙하게 사용하려면 이론을 학습할 뿐만 아니라, 실천 속에서 체험하고 끊임없이 반성하며 이론-실천-반성의 반복적 순환이 필요하다고 주장했다. 두 번째 어려움은 학습자들이 POA에 적응하지 못했다는 점이다. 그 원인은 오랫동안 교사와 학생들은 '교재 중심' 교수법을 익혀 언어 의사소통 능력의 향상보다 새로운 단어의학습에 더 많은 관심을 기울였기 때문이다. 따라서 이 연구에서는 POA를실시하기 전에 반드시 학생들의 학습 이념을 경신하고 POA의 장점을 설명할 것을 제안했다. 또한, 교사가 POA와 전통적인 방법을 번갈아 사용할수도 있다고 제시했다. 학생들이 점차 적응할 수 있는 기회를 제공할 뿐만아니라, POA와 전통적인 방법의 차이를 비교하고 체득할 수 있는 기회를 갖게 하여 학생들이 POA에 대한 감성적 체험과 이성적 인식을 증대시킬수 있다고 주장했다.

이상의 논의들을 정리해 보면, POA를 실시할 때 겪는 어려운 점은 총 3가지가 있다. 첫째, 학습자들이 POA에 적응하기 어렵다는 점이다. 둘째, 기존 교재로 POA를 적용하면 불편하다는 점이다. 셋째, 교사가 POA를 충분하게 이해하지 못해 실시할 때 미숙한 부분이 있다는 점이다.

그러나 이상의 논의를 보면 POA를 실시할 때 겪는 어려움을 분석한 연구들만 있으나, POA의 이론 체계 자체에서 개선해야 하는 점을 제시한 연구는 없다. 또한 향후 문제 해결을 위한 후속 연구를 위해 질적 연구 방법을 통해 수업을 더욱 전면적이고 심층적으로 이해할 필요가 있다. 그리하여 본고는 POA를 적용한 중국 B대학교의 교양한국어 수업을 전면적으로 기술하여 수업에서 겪는 어려움을 수업 관찰, 학습자 및 교사 면담을통해 더욱 심층적으로 도출하고자 한다.

1.2.5. 교양한국어 교육 연구사

교양한국어 교육에 관한 연구는 아직 부족한 실정이다. 한국에서 교양한 국어 교육에 관한 연구는 매우 적은 편이고 중국에서도 교양한국어 교육 에 관한 연구는 많이 이루어지지 않은 것으로 나타났다. 그러나 RISS를 통해 연구 논문들을 살펴본 결과 교양한국어 교육 연구가 이루어지기 시 작했고 앞으로도 계속 늘어날 것으로 전망된다.

한국 내 교양한국어 교육에 관한 연구들로 김은정(2010), 김학현(2019), 류선숙 외(2020)를 찾아볼 수 있다. '교양한국어 교육'에 관련한 연구는 2010년 이후부터 활발해졌는데 주로 학습 요인, 교육 방안, 교육과정 개 발 및 교수요목 설계 관련 연구가 주를 이루고 있다. 연구 내용을 보면 교 양교육을 아주 중요한 교육으로 인식하고 있었지만 교양교육의 수준과 관 련하여 상대적으로 낮은 만족감을 보였다. 교양한국어 교육은 교수자와 학 습자 그리고 대학 행정자의 요구 조사가 잘 반영되어야 하고 교양교육에 적합한 한국어 교육 과정을 개발해야 한다는 연구가 있었다.

한국에서 발표된 중국 내 대학 교양한국어 연구들로 자오쥔야(2019), 정혜, 교우박(2021), 김순녀, 맹강(2021), 조군아(2022)를 찾아볼 수 있다.

자오쥔야(2019)는 주로 설문조사를 통해 중국 대학의 교양한국어 현황을 분석하여 문제점을 지적하였다. 이 연구에서는 문제점을 해결하기 위해수강 인원을 제한하고 학습자들의 말하기 연습 기회를 늘려 말하기와 문화의 학습을 향상시켜야 한다고 주장했다. 그리고 재미있는 학습 활동을 마련하고 교양 교육과정에 맞는 교재를 개발해야 한다고 제언하였다.

정혜, 교우박(2021)은 중국 대학 대학원생의 교양교육을 제외한 대학 학부생들을 대상으로 한 교양한국어 교육을 연구하였다. 본 논문에서는 먼저 중국 대학의 교육체계를 살펴본 후 복단대학교와 상해해양대학교의 통식교육(通识教育)체계를 살펴보았다. 그리고 중국 대학에서의 교양한국어 교육 현황을 학습 기간, 학기당 수업 시수, 학기당 학습자 규모, 교재들을 기준으로 분석한 결과, 교양한국어 교육은 아직 언어 중심의 수업을 진행하고 있으며 한국문화에 대한 이해가 많이 부족함을 지적하였다. 또한 학습자가 한국어 학습에 투자하는 시간이 충분하지 않으며 현재 적절한 교양한국어 교재가 없다는 문제점을 지적하였다. 마지막 부분에서는 중국 대

학에서의 교양한국어 교육의 문제점을 해결하기 위한 3가지 개선 방법을 제시하였다. 첫째는 학습 기간을 연장하고 수업 시수를 추가해야 하고, 둘째는 기능별로 다양한 학습 내용으로 구성해야 하며, 셋째는 교양 교육용한국어 교재를 개발해야 한다고 주장했다. 그러나 중국 대학의 교양한국어교육을 분석하는 과정에서 2개 대학의 교육과정에 대해서만 조사했다는한계를 가지고 있다.

김순녀, 맹강(2021)은 중국 대학의 교양한국어 현황을 살펴보았고 교양한국어 교재 개발의 방향을 제안하였다. 그 목적을 달성하기 위한 조사연구로 교양한국어의 교육 목표, 교육과정, 교육 내용, 교재, 교수자 요구를살펴보았다. 중국에서 교양한국어 교육은 일반 목적 한국어 교육에 해당하고 제2외국어 한국어 과목과 공공한국어 과목으로 구분되어 있으며 대체로 교양한국어 교육은 어휘, 문법, 듣기, 말하기, 문화로 이루어져 있음을설명하였다. 교재 종류는 매우 다양하지만 어휘와 문법의 내용이 많고 흥미도가 낮다는 것을 주요한 문제로 지적하였다. 그리고 교양한국어 교재를개발할 때 듣기와 말하기를 중심으로 실제성을 가져야 한다는 제안을 하였다. 하지만 설문지는 교사를 대상으로 하고 학습자에게는 요구 조사를하지 않은 것이 연구의 한계점이라고 지적했다.

조군아(2022)에서는 중국 내 교양 교육과정과 한국어 교육과정의 목표와 내용을 검토하고 현재 중국 대학에서 사용하고 있는 한국어 교재를 분석했으며, 중국 대학에서 교양한국어 수업을 수강하는 학생과 교사, 그리고 대학의 행정 담당자를 대상으로 설문을 실시하여 교재의 개발 방향을 설정하고 이를 적용한 교양 한국어 교재의 예시를 제시하였다. 연구에서실시한 설문조사의 결과는 다음과 같다. 첫째, 응답자는 전체적으로 지금사용 중인 교양한국어 교재는 매우 만족스럽지 않고, 교재의 개선 및 개발이 시급하고 필요하다고 답하였다. 둘째, 학습자는 흥미있으면서 한국어학습 내용이 많지 않은 교재를 선호하는 것으로 나타났다. 셋째, 학습자의언어 수준과 요구를 고려하여 교양한국어 교재를 개발해야 하며, 특히 말하기 능력 향상을 제고하고 한국문화 내용에 대한 학습 비중을 늘려야 함을 주장하였다. 넷째, 학습자와 교사 모두 비즈니스 한국어 내용에 대한

수요가 있었기 때문에 교재에 초급 비즈니스 한국어 내용을 추가하는 것이 바람직하다고 보았다.

知網을 통해 중국에서 발표된 중국어 논문을 조회한 결과는 다음과 같다. 金正律(2010), 徐珊, 崔海满(2012), 仇雲龍(2014), 廖晗(2020), 周慶來(2016) 등의 연구는 주로 교양한국어의 교육 방안을 모색한 것이었고 盛培培(2014), 胡倩(2018), 張旭(2018) 등은 중국 내 교양한국어의 교육 현황을 살펴보았다.

徐珊, 崔海满(2012)에서는 교양한국어와 전공 한국어는 학습 목적과 교수 방법에서 큰 차이가 있다고 밝혔다. 산동상업직업기술대학의 예를 들어 교양한국어 과목의 현황과 문제점을 분석하였다. 한국 대학과의 교류 협력을 강화하고 교양한국어 과목이 지속적으로 발전해야 함을 역설하였다.

仇雲龍(2014)에서는 교양한국어 과목은 중국 대학의 공공 교양 과목 중에서도 학생 수가 매우 많은 과목 중하나이기 때문에 언어 과목으로서 많은 수강생들을 대상으로 수업을 진행하는 것은 학생의 학습에 매우 불리함을 지적하였다. 이 문제를 해결하기 위해 조별 학습을 진행하였고, 교실 수업 위주로 하되 온라인 매체를 보조적으로 활용하여 좋은 학습 효과를 거두었다고 주장하였다.

周慶來(2016)에서는 중국 대학 교양한국어 교육의 현황과 교재 사용 현황 분석을 통해 대학의 교양한국어 교재 개발 시 지켜야 할 원칙을 제시하였다. 교양한국어 교재는 교육과정의 성격과 특성에 근거하여 개발해야한다고 지적하였다. 또한 학생들의 특성과 실용성을 고려해 교양한국어 교재 개발을 진행해야 한다고 강조하였다.

다른 나라에서 이루어진 대학 교양한국어 교육과 관련된 연구는 아직부족한 상황이지만, RISS를 통해 논문들을 살펴보면 여러 나라에서 대학교양한국어 교육이 이루어지고 있음을 알 수 있었으며 해당 분야 연구에관심이 꾸준히 늘어날 추세다. 김창희(2012)에서는 태국 대학에서 교양한국어를 선택한 학습자들을 위해 국내 한국어 교재와 태국 교재에서 제시되어있는 문화 항목을 분석하고, 학습자 요구 조사를 실시하여 태국 대학내 교양한국어 학습자들이 요구하는 문화 항목 목록을 제시하였다. 오기노

외(2015)에서는 일본 국립 시즈오카대학의 한국어 학습자를 대상으로 교양으로서의 한국어교육에 대한 요구를 살펴봄으로써 일본 대학 내 교양으로서의 한국어교육 전체의 발전 방향에 시사점을 주었다. 이병림(2020)에서는 요르단 하시미야 국립대학교 교양한국어의 실태를 개략하고 수요 기초 조사 분석 결과를 바탕으로 발전 방향을 제시하였다. 이지훈(2021)에서는 프랑스 에덱 비즈니스 스쿨(EDHEC Business School)의 한국어 교과목의 수업 사례를 살펴 교양한국어 교육과정 설계 방안을 제안하였다. Angelina(2021)에서는 에스토니아 대학 내 한국어 교육 현황을 검토하고학습자의 요구를 조사하여 에스토니아 학습자에게 적합한 한국어 교육과정 세시했다.

앞선 연구 결과를 통해, 현재 한국이나 중국 및 다른 나라들에서 교양한 국어 교육에 대한 선행 연구가 잇따라 발표되고 있음을 알 수 있다. 그러 나 주류의 연구 영역이 아니라는 점에서 현재 기초 조사를 진행한 연구와 교양한국어의 문제점을 발견하기 위한 연구를 많이 제기하고 있지만, 문제 해결에 대해서는 구체적인 의견을 제시하지 못하고 있다는 것을 알 수 있 다.

그리하여 본고는 중국 B대학교의 교양한국어 수업에서 새로운 교수법인 생산 지향 교수법을 활용한 수업을 제시함으로써 교양한국어 교육의 개선 을 위한 시사점을 도출하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

2.1. 제2언어/외국어 교수법 변천 과정

생산 지향 교수법에 대해 더 잘 이해하기 위해, 먼저 제2언어/외국어 교수법의 변천 과정에 대해 알아보고자 한다.

제2언어/외국어 교수법의 역사적 변천 과정에서 가장 먼저 등장하는 것은 문법 번역식 교수법(Grammar-Translation Method)이다. 이 교수법은 그리스어나 라틴어를 가르치던 가장 전통적인 언어 교수법이다. 문법 -번역식 교수법은 읽기와 쓰기에 집중하는 반면 듣기 및 말하기는 그다지중요하게 여기지 않는 특성이 있다. 목표 언어의 문법 체계와 지식을 설명하며 문장을 번역하는 것이 주요 활동이므로 학생의 모국어가 교육의 매체 언어가 된다. 이 교수법은 19세기 중반부터 20세기 중반까지 외국어교수법으로서의 지배적인 지위를 누렸을 뿐만 아니라 그 한계에 대한 수많은 비판과 도전에도 불구하고 현재까지도 부분적으로나마 널리 사용되고 있는데, 이러한 생명력은 상대적으로 교사에게 많은 기술이나 훈련을요구하지 않으며 교수·학습 결과에 대한 객관적 평가가 용이하다는 점에기인하는 것으로 보인다(조태린, 2012).

문법 번역식 교수법이 지배적인 지위를 차지하고 있던 19세기 중엽에도 전통적 교수법에 대한 비판과 새로운 교수법의 형성 움직임이 나타나기 시작했는데, 그것이 바로 '직접 교수법(Direct Method)'이다. 당시 모든 언어 학습 및 사용이 번역을 통하여 이루어졌기 때문에, 문법 번역식 교수법으로는 학습자의 직접적인 의사소통 욕구를 충족시키기 한계점을 자각했기 때문이다. 이러한 단점을 보완하여 모국어로 번역하거나 문법을 가르치지 않고 외국어 수업에서 외국어, 즉 목표 언어로만 연습을 하는 것이직접 교수법의 특징이다. 구어적 의사소통 능력 향상에 도움이 되는 직접교수법은 20세기 초에 광범위하게 활용되면서 인기를 끌었으나 많은 시간

과 적지 않은 비용을 요구한다는 점에서 교사와 학습자 모두에게 부담이 되었고 예산의 제약이 심했다는 한계를 가지고 있다.

교수법의 주기적이고 유동적인 성격을 가장 확실하게 보여주는 실례 중하나는 1940년대 후반과 1950년대에 등장한 혁신적인 청화적 교수법 (Audio-lingual Method)에서 찾아볼 수 있다. 청화적 교수법은 언어 형식에 대한 초인지적 강조의 필요성을 완전히 제거하지는 못했으나, 그것을 감소시킴으로써 고전적인 전임자였던 문법 번역식 교수법을 배격했다. 그러나 단기간에 인지 심리학의 인기가 증가함에 따라 청화식 교수법의 비판자들은 언어의 규칙 및 '인지 체계(cognitive code)'에 보다 많은 관심을 둠으로써 문법 번역식 교육으로 회귀하려는 경향을 보이기도 하였다.

1960년대 후반에 변형생성 문법의 언어관과 인지주의 심리학의 언어 습득 이론의 영향을 받은 인지주의적 접근법(Cognitive Approach)이 등장하게 된다. 인지주의적 접근법의 등장으로 그동안 인간의 능동적이고 창조적인 언어 능력을 완전 무시한 채 기계적인 훈련만 강조하는 청화식 교수법은 비판을 받게 된다(허용 외, 2006).

인지주의적 접근법은 용어에서 알 수 있듯이 하나의 교수법이라기보다 언어 교육에 대한 관점을 담은 접근법이다. 이 접근법은 여러 교수 방법들을 파생시켰는데, 대표적인 것으로 침묵식 교수법(Silent Way), 공동체 언어 학습법(Community Language Learning), 암시 교수법(Suggestopedia), 전신 반응 교수법(Total Physical Response) 등이 있다. 이들은 대부분 학습자 중심 교육을 지향하고 인간의 창의적 능력을 끌어내려 했다는 점에서 의미가 있으나, 언어를 교육하는 데 필수적인 음성적 측면의 학습과 문장 구조의 정착 등에서 이론적 근거를 제시하지 못하는 한계가 있다(허용 외, 2006). 그 외에도 학습의 효율성 측면이나 뚜렷한 학습 효과 등을 보장하지 못하고 있다는 점, 그리고 교수 학습 방법으로 안정된 형태를 보여주지 못했다는 점 등에서도 한계가 있다.

인지주의적 접근법 이후 대두된 의사소통 중심 접근법(Communicative Approach, Communicative Language Teaching)은 언어가 의사소통을 위한 도구라는 점과 언어의 사용은 언제나 맥락을 고려해야 한다는 점을

전제로 한다. 브라운(Brown, 2000)에서는 이를 단순하고 직접적으로 드러 내기 위해 다음의 네 가지 상호 관련된 특징을 의사소통 중심 접근법의 개념으로 소개했다. 첫째, 제2언어나 외국어 수업의 목표는 단순히 문법적 혹은 언어적 능력에만 제한하지 않고 의사소통 능력의 모든 구성 요소에 초점을 둔다. 둘째, 학습자가 이 목적을 달성하기 위해 언어를 기능적으 로, 참되게, 화용적으로 사용할 수 있는 기법을 개발한다. 언어의 구조적 형식은 주요 학습 목표가 아니라 학습자가 유의적인 목적을 달성할 수 있 게 해주는 요소 중 하나로 여긴다. 셋째, 유창성(fluency)과 정확성 (accuracy)은 의사소통 기술의 근거가 되는 상호 보완적 원리이다. 하지 만 때때로 학습자가 유의적으로 언어를 사용할 수 있도록 하는 측면에서 유창성이 정확성보다 더욱 중시되기도 한다. 넷째, 의사소통적 수업이 이 루어지는 수업에서는 학습자들이 사전 연습 없이 최종적으로는 언어를 이 해하고 표현할 능력이 있어야 한다. 이 접근법의 핵심적 특징은 교실 내에 서 평범한 목표 언어 사용자의 경험을 복제하려고 한다는 점이다. 의사소 통 중심 접근법의 이러한 특징을 가장 잘 보여주는 것 중의 하나가 '과제 (task)'를 중심으로 교수·학습을 진행한다는 점이다. 실생활에서의 어떤 과 제를 완성하는 활동이 언어 학습의 욕구를 촉진시킨다고 보기 때문이다(이 동재, 2008).

의사소통 접근법도 교수 학습 방법이라기보다는 언어 교육을 바라보는 관점을 담고 있는 것으로 방법론이 조금씩 다른 여러 교수법들이 있다. 자 연적 접근법(Natural Approach), 협동언어 교수법(Cooperative Language Learning), 내용 중심 수업(Content-Based Instruction), 과 업 중심 수업(Task-Based Instruction) 등이 그 예이다. 현재 제2언어/ 외국어 교육 영역에서 의사소통 접근법에서 파생된 교수법들이 가장 많은 지지를 받고 있다.

2.2. 생산 지향 교수법(POA)의 개발 배경

중국에서 영어의 입지는 80년대 말까지도 대학 입학시험 때 일어, 러시아어 등 다른 언어와 같이 '외국어'과목 선택 사항 중 하나일 뿐이었다. 이후 1990년 초반부터 상하이, 광동 지방의 대학에서 영어를 수학, 국어와 같이 공동 필수과목으로 지정하였고, 1990년대 중반부터 전국적으로 실시하면서 외국어 중 영어의 독보적인 지위를 확립시켰다고 볼 수 있다. 1997년에 중국의 외국어 대학 및 영어 전공 학과는 300여 개가 되고 전공 학생 수도 75,500명에 이르렀다.

중국의 대학생 영어 능력 강화 방안 중 가장 중요한 것은 중국 교육부가 발표한 대학영어교육요강을 근거로 하여 1986년부터 실시한 "대학영어능력감정시험(College English Test, CET)"이다. 이 시험은 대학생을 대상으로 전국적으로 실시하고 교육부는 시험 결과로 각 대학의 영어 교육성과를 평가한다. 이 시험은 원래 대학의 영어교육이 교육부의 방침대로진행되고 있는지 등 교육 성과를 평가하기 위한 것이었지만 현재는 많은학교에서 이를 졸업 자격시험으로 활용하고 있다. 또한 시험 점수는 사회의 인정을 받아 학생들이 취업을 하거나 대학원에 진학할 때 중요한 평가기준이 되고 있다. 이러한 시험 주도의 영어교육은 본래 영어교육의 불모지였던 중국에서 단시일 내에 대학생 영어 능력 향상, 영어 학습 열기 보급 등 많은 공헌을 하였지만 그 부작용에 대한 비판 역시 만만치 않았다. 시험을 위해 영어를 학습하다 보니 회화나 실제 상황 대처에 약하고, 대학생들이 보통 2학년 때 시험을 통과하면 더 이상 영어를 공부하지 않아 오히려 졸업 시 능력이 후퇴하는 경우가 많다는 지적도 있다(김중섭, 이혜경, 2003).

"대학영어능력감정시험(College English Test, CET)"에 대비하기 위해현재 중국의 대학 영어 교육에서 가장 많이 사용되는 교수 방법은 텍스트중심적(text-centered)이고 입력 기반(input-based)인 것이 특징이다(Wen, 2018). 교수법 측면에서 볼 때, 중국 내 대학에서는 아직 문법 번역식 교수법(Grammar-Translation Method)을 고수하는 경향이 있다.일반적으로 이러한 텍스트 중심 및 입력 기반 교육은 상향식(bottom-up)과 하향식(top-down), 두 가지 유형으로 나눌 수 있다. 상향식 교육 모형

은 1950년대 이후부터 1990년대 중반까지 대중화되었으며 현재 중국의일부 지역에서 사용되고 있다. 상향식 모형에서는 학생이 텍스트를 처음접할 때 철자나 어휘처럼 인쇄된 문자 자료에서 시작하여 어휘, 구, 구문적 혹은 의미적 정보, 예측, 그리고 배경 지식의 이해와 같이 보다 높은단계로 올라가듯이 정보 처리 과정을 거치게 된다. 예를 들어, 학습자는먼저 텍스트에 있는 단어를 이해하고, 다음에는 구, 절, 문장, 배경 지식의이해 등으로 낮은 단계에서 시작하여 더욱 높은 단계로 부호화해 간다.즉,학습자는 문자 단위로부터 출발하여 문자를 하나하나 응시할 때 문자로 구성된 단어를 예측하기 시작하며, 그 단어가 확인되면 해당 단어는 내적 언어로 해독되고,학습자는 듣는 것과 같은 방법으로 의미를 이끌어 낼수 있게 된다. 하향식 교육 모형은 1990년대 후반부터 점점 광범위하게 사용되기 시작했다. 하향식 모형은 독해 학습자가 가지고 있는 언어 습득능력과 세계관에 관한 지식 등의 선험적 지식으로부터 시작해서 문자 내용에 대한 의미를 구성하게 된다.

상향식 교육의 단점은 학습자가 의미 있는 의사소통을 위한 확장적인 담론을 생산하도록 유도하지 않고, 개별 언어 항목에 지나치게 중점을 두게 된다는 것이다. 하향식 교육의 단점은 학생들이 본문에서 학습한 언어적 형태를 직접 사용하기 위해 본문의 의미를 지나치게 강조하는 점이다. 일반적으로 상향식 및 하향식 텍스트 중심 교육은 모두 학습과 언어 사용을 분리한다. 상향식 및 하향식 텍스트 중심 교육은 양측 모두 다양한 비판을 받아왔다. 중국 대학생들이 많은 양의 영어 학습시간에도 불구하고 영어 구사력에는 만족할 만한 성과가 없는 원인 중 하나는 바로 현재 중국 대학에서 텍스트 중심적인 전통적 문법 번역식 교수법을 고수하고 있기 때문이다.

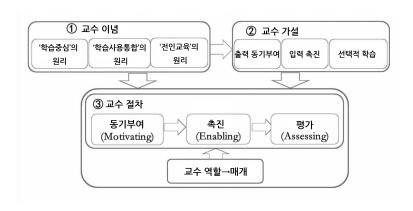
최근 일부 중국 교사들은 텍스트 중심적인 전통적 문법 번역식 교수법의 단점을 극복하기 위해 영어 수업에서 과업 중심 교수 방식을 실험하고있으며, 그 결과 실험 그룹이 통제 그룹보다 더 나은 결과를 얻었으며 학생들이 더 적극적이고 자신감 있게 학습에 참여하게 되었다. 상향식 및 하향식 문법 번역식 교수법과 비교하여, 이러한 새로운 접근 방식은 실제로

학생들에게 그들의 주도권을 최대한 발휘할 수 있는 기회를 제공한다. 그러나 단점 또한 여전히 존재하고 있다. 첫 번째 단점은 이러한 교수 방식이 영어 사용에 중심을 두어 있지만 새로운 언어 형태를 배우는 데 충분한 주의를 기울이지 않는다는 것이다. 유창성은 향상될 수 있지만 이러한 종류의 생산은 학생들의 지식 기반, 언어 체계, 그리고 담화 패턴을 효과적으로 확장시킬 수 없다. 그들의 표현에서 나타난 새로운 언어는 의식적으로 성취되는 것이 아니라 우연적인 경우가 많을 수 있다. 두 번째 단점은 교사의 체계적인 지도 없이 학습자들의 생산이 일어난다는 것이다. 이런 종류의 교육 방식은 한 무리의 사람들을 수영장에 넣고 그들 자신의노력과 연습을 통해 수영하도록 하는 것과 같다. 이렇게 함으로써 그들은자신의노력과 서로를 관찰하거나 도우면서 어느 정도 제한적인 발전을할 수 있다. 그러나 훌륭한 수영 코치의 지도가 개입된다면 이를 통해 학습자들이 보다 더 효율적인 진전을 이룰 것이다.

이러한 배경에서, 중국 대학에서 문법 번역식 교수법의 단점 및 과업 중심 교수법의 단점을 모두 극복할 수 있는 새로운 교수법 개발이 필요성이 대두했다. 생산 지향 교수법(POA)은 바로 중국 대학 외국어 교육의 특징에 맞게 이상의 둘 교수법의 단점을 극복하기 위해 개발된 중도적 교수법이라고 볼 수 있다.

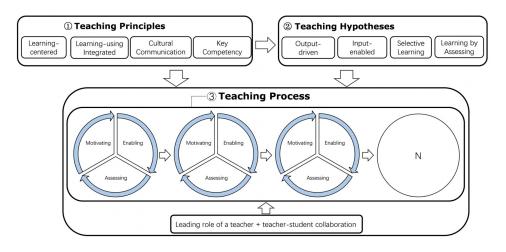
2.3. 생산 지향 교수법(POA)의 이론 체계

중국 내 대학 외국어 교육의 문제점을 해결하기 위하여, 文秋芳(2015)에서는 '생산 지향 교수법(production-oriented approach, 즉 POA)'의 이론 체계를 구축했다. 다음 그림은 POA 이론 체계의 3부분의 상관관계를 보여준다.



[그림 Ⅱ-1] POA의 이론 체계(文秋芳, 2015)

文秋芳(2018)에서는 3부분의 상관관계를 다시 수정하여 다음 표와 같이 재규명했다. '동기 부여, 촉진, 평가'는 완전한 순환을 이루며, 실제 교육수요에 따라 이러한 순환은 여러 번 진행될 수 있다. 순환은 독립적으로 이루어질 수도 있고, 하나의 단계 내부에서 이루어질 수도 있다.



[그림 Ⅱ-2] POA의 새로운 이론 체계(文秋芳, 2018)

생산 지향 교수법은 [그림 II-1] 및 [그림 II-2]와 같이 '교수 이념', '교수 가설' 및 '교수 절차' 세 부분으로 구성되어 있다. 본 절에서는 이

세 부분을 나누어서 자세하게 설명하고자 한다.

2.3.1. 교수 이념

생산 지향 교수법이 주장한 '교수 이념(教學理念)'은 '학습 중심의 원리', '학습사용통합의 원리', '전인교육의 원리' 세 가지 원리로 구성되어 있다.

학습 중심의 원리(學習中心說, Learning-centered Principle, LCP)는 교과 목표의 달성과 효과적인 학습이 이루어져야 한다고 주장한다. 따라서 교실 수업의 모든 연습과 활동은 효과적인 학습에 집중해야 한다. '학습 중심의 원리'는 교사가 수업의 권위가 되는 '교사 중심'의 관점에 반대하며, 학습자가 수업에서의 의사결정권과 자율성에 지나치게 의존하여 교사의 역할을 소외시키는 방식도 지양한다. 수업은 다양한 형태로 진행될 수있는데, 교사가 교수 목표를 달성할 수 있는 최적의 형태를 선택하는 것이 관건이다. 이러한 관점에서 POA는 수업 절차나 과제를 설계할 때 누가수업 시간에 말을 하는지, 누가 주도적인 역할을 하는지 따지는 것보다 '무엇을 학습할 수 있는지'에 먼저 주목한다.

학습 사용 통합의 원리(學用一體說, Learning-using Integrated Principle, LUIP)에서 '학습'은 듣기와 읽기를 포함한 입력적 학습을 말하며, '사용'은 말하기, 쓰기, 통번역을 포함한 생산을 말한다. 이 원리는 '교재 중심주의', '교과서 지상주의' 및 교과 실천에서 나타나는 '학습-사용괴리'의 한계점을 보완하기 위해 제시된 원리이다.

현재 중국 내 외국어 교육 영역에서, 일반적으로 교실 수업은 교과서의 전체 텍스트에서 시작하여 학습자가 글의 구조 및 주요 정보를 이해하도 록 안내한다. 새로운 텍스트의 교육 단계는 대체적으로 도입하기, 빠른 읽 기, 글 구조 분석, 주제 정리, 언어적 어려움 분석, 글쓰기 기술 분석 등이 있다. 교사와 학습자 간의 상호작용이나 학습자 간의 상호작용은 교실에서 발생하기도 하지만 이러한 상호작용은 학습자에게 언어를 자연스럽고 일 관되게 표현할 수 있는 기회를 거의 제공하지 않는다. 이러한 교수 방식의 두드러진 오류는 교사가 '교과서'를 학습자의 종합적인 언어 구사 능력을 키우기 위한 도구가 아니라 교실 수업의 목표로 잘못 삼았다는 점에서 기 인한다. 따라서 이러한 수업에서는 교사가 학습자로 하여금 '교과서' 내용 을 이해하는 능력만 강조하여 언어 표현 능력을 간과할 가능성이 높다. 특 히 교실 수업 시간이 제한되어 있는 상황에서 많은 교사들이 교과서의 한 단원의 내용을 가르친 후에 바로 새로운 단원을 시작해야 하며, 학습자의 생산 능력을 키울 충분한 시간을 제공할 수 없다고 볼 수 있다. 그 결과 학습자는 많은 '수용적 지식', 즉 '비활성화 지식(inert knowledge)'은 축 적했으나, 이러한 지식은 자동으로 생산 능력으로 전환되지 않기 때문에 일상적인 대화에서 사용되는 데 어려움이 있다고 볼 수 있다(文秋芳, 2014). 다른 한편으로 '학습 사용 통합의 원리'는 현재 중국 내 대학 대부 분의 영어 교실의 '교과서를 가르치는 목표로 하는' 교육 방법에 반대할 뿐만 아니라, 일부 과업 중심 교수법(TBLT)을 사용하는 수업에서 언어 '사용'을 지나치게 강조하고 교사의 조절에 따른 언어 '학습'을 무시하는 것에도 찬성하지 않는다. 즉, '학습 사용 통합의 원리'는 '학습'과 '사용'을 병행해야 한다고 주장한다.

전인교육의 원리(全人教育說, Whole-person Education Principle, WPEP)는 언어 교육이 상대하는 대상은 '사람'이라고 주장한다. 사람은 감정이 있고 사상이 있다. 교육 대상을 어셈블리 라인의 제품이나 로봇으로 봐서는 안 된다. 교육은 사람의 전인적인 발전을 위해 사람의 지적 능력, 감정, 도덕성 등 모든 것을 고려해야 한다. 구체적으로 설명하자면, '전인교육의 원리'는 언어 교육이 언어의 '도구적 목표(工具性目標, instrumental objectives)'와 '인문적 목표(人文性目標, humanistic objectives)'를 동시에 구현해야 한다는 것이다. 즉, 외국어 수업은 학습자의 언어 구사력 향상을 추구할 뿐만 아니라, 학습자의 사고력, 자기주도학습 능력, 종합 문화적 소양 또한 중요시해야 한다는 것이다. 여기서 강조해야 되는 점은, POA가 '전인교육의 원리'를 주장하고 있지만 인문적 목표 달성을 위하여 추가적인 교실 수업 시간이 필요하다는 의미는 아니다.

교사는 다음 세 가지 방법으로 인문적 목표를 달성할 수 있다. 첫째, 산출 과제의 주제를 신중하게 선택한다. POA에서 강조하는 인문적 목표 실현에 도움이 되는 주제는 1) 학습자의 올바른 세계관, 인생관 및 가치관을 확립하는 데 도움이 되며, 2) 학습자가 문화 간 의사소통 능력을 배양하는데 도움이 될 수 있는 주제여야 한다. 둘째, 생산 과제에 사용할 입력 자료를 신중하게 선택해야 한다. 교사는 사상적 가치가 높고 긍정적인 에너지를 전파하는 언어 자료를 선택하여 학습자의 정서를 함양하고 올바른 사상적 가치 체계를 확립하는 데 도움을 줘야 하며, 다른 한편으로 국내외사회 및 정치적 이슈를 반영하는 언어 자료를 선택하여 학습자들의 국제적 시야를 넓히는 데 도움이 되어야 한다. 셋째, 교수 활동의 조직 형태를 교묘하게 설계해야 한다. 예를 들어, 교사는 그룹 활동을 통해 학습자의상호 협력 능력을 함양할 수 있으며, 학습자가 서로 결과를 평가하면서 다른 사람들의 장단점을 객관적으로 평가하는 능력을 향상시킬 수도 있다.

2.3.2. 교수 가설

생산 지향 교수법이 주장한 '교수 가설(教學假設)'은 '출력 동기 부여', '입력 촉진 가설' 및 '선택적 학습'으로 구성되어 있다.

'출력 동기 부여(Output-driven Hypothesis, ODH)'는 출력이 언어 학습의 구동력이자 언어 학습의 목표라고 주장한다. 출력은 입력되는 학습보다 더 많은 학습 동기와 열정을 일으켜주고, 더 좋은 학습 효과를 얻을 수있게 한다. 수업에서 학습자가 출력을 시도해 본 후에 출력 과제가 언어능력 향상에 기여할 수 있다는 가치를 인식할 뿐만 아니라, 자신의 언어능력 부족을 인식해서 학습의 긴박감을 높일 수 있다는 것이다(文秋芳 2014). '출력 동기 부여' 가설은 '출력 가설'(Swain, 1985)과 '상호작용 가설'(Long, 1983)을 이론적 기반으로 도출한 교수 가설이다.

'입력 촉진 가설(Input-enabled Hypothesis, IEH)'은 출력이 동기를 부여한다는 조건 하에, 생산을 촉진하는 적절한 입력의 제공은 학습 효과가 크다는 것을 주장한다. 학습자는 과제를 완성하는 과정에서 기존 지식을

활성화하고 언어의 유창성을 높일 수 있으나, 학습자가 지식을 구축하는 과정에서 교사가 '버팀목'역할을 충분히 발휘하여 학습자에게 적절한 자료나 설명 및 이해 가능한 자료를 제공해야 추가적으로 학습자의 지식 체계를 확장하며 학습자의 과제물의 질을 향상시킬 수 있다. 즉, 학습자 간의 상호작용에 교사가 적절한 입력 자료를 제공하면 '전문가 리더'역할을 하면서 기존 지식과 언어 체계를 발전시켜 생산 수준을 한 단계 더 끌어올릴 수 있다.

'선택적 학습(Selective Learning Hypothesis, SLH)'은 생산 필요에 따라 입력 자료 중 유용한 부분을 선별하여 심도 있게 수정하고 연습하며 기억하는 것을 말한다. 이 가설은 선택적 학습이 비선택적 학습보다 학습 효과를 더 최적화할 수 있다고 주장한다(Hanten et al. 2007; Miyawaki, 2012). '선택적 학습'가설은 전통적인 중국 내 정독(精讀) 수업에서 학습 자료를 선택하지 않고 학습자들로 하여금 모든 교재 내용을 일괄적으로 학습하게 하는 방식을 반대한다. 생산 지향 교수법은 언어 학습 자료를 전체 학습 목표가 아닌 출력 과제를 완성하기 위한 자료로 간주한다. 따라서 생산 지향 교수법은 제한된 교실 시간 동안 중요하지 않은 부분을 무시하고, 생산 활동에 도움이 되는 부분을 선택하여 수정하는 것을 권장한다.

2.3.3. 교수 절차

생산 지향 교수법이 주장하는 교수 절차는 '동기 부여(motivation) 단계', '촉진(enabling) 단계' 및 '평가(assessing) 단계'로 구성되어 있다.

'동기 부여 단계'는 교실 수업의 시작점이며 세 가지 하위 절차를 포함한다. 먼저 교사가 실제적인 의사소통 장면을 학습자들에게 제시한다. 이때 교사가 설계한 장면은 의사소통 실제성을 지녀야 하며, 선택한 주제는학습자에게 인지적 도전성이 있어야 한다. 그 다음으로 학습자가 교사가제시한 장면에 맞게 의사소통 활동을 시도한다. 이 하위 절차를 통해 학습자가 자신의 언어 능력의 부족을 인식하면서 학습 의욕이 향상하는 효과가 있다. 마지막으로, 교사가 이번 수업의 교수 목표와 생산 과제를 설명한다. 이를 통해 학습자가 이번 수업의 생산 과제의 유형과 내용에 대해

더욱 명확하게 인식할 수 있고, 이번 수업을 통해 최종적으로 달성할 목표 까지 알 수 있다. 표로 정리하면, '동기 부여 단계'의 구체적인 내용은 <표 II-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 동기 부여 단계의 세부 절차

순서	교수 절차	교수 요구
1	교사: 실제적인 의사 소통 장면 제시	장면은 의사소통적이고, 선택된 주제는 인 지적 도전성이 있어야 한다.
2	학습자: 의사소통 활 동 완성 시도	학습자가 자신의 언어 능력의 부족함을 인 지하게 하고 학습 의욕을 갖게 해야 한다.
3	교사: 목표 및 생산 과제 설명	학습자들에게 의사소통과 언어 습득의 두 가지 목표를 명확히 알려줘야 한다. 학습 자들에게 생산 과제의 유형과 내용을 명확 하게 알려줘야 한다.

'촉진 단계'는 수업의 핵심 절차라고 할 수 있다. '촉진 단계'에서는 교사가 생산 과제의 요구에 따라 학습자로 하여금 듣기, 읽기 등 입력적 학습 자료에 대해 선택적으로 학습하게 한다. 먼저 교사가 학습자에게 생산 과제를 자세하게 설명한 후 학습자가 선택적 학습을 진행한다. 이 과정에서 교사가 지도하여 점검하는 역할을 담당한다. 마지막으로, 학습자가 생산 과제를 완성하면 교사가 학습자의 결과물에 대해 지도하고 점검한다. 표로 정리하면, '촉진 단계'의 구체적인 내용은 <표 II-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> 촉진 단계의 세부 절차

순서	교수 절차	교수 요구
1	교사: 생산 과제 묘사	학습자들에게 생산 과제를 완성하는 절 차와 각 단계의 구체적인 요구를 이해 하게 한다.
2	학습자: 선택적 학습 교사: 지도 및 점검	학습자로 하여금 입력 중에서 생산 과 제에 필요한 내용, 언어 형식 및 언어 구조를 선택하게 한다.
3	학습자: 생산 과제 완성 교사: 지도 및 점검	학습자로 하여금 선택적 학습 결과를 즉시 생산 과제에 이용할 수 있게 한다.

'평가 단계'는 학습자가 생산 과제를 완성한 후에 교사가 '동료 평가'나 '학습자 및 교사 협력 평가(TSCA)' 등 방식을 통해 학습자의 산출 결과에 대해 평가하는 단계를 뜻한다. '학습자 및 교사 협력 평가(TSCA)' 방식으로 평가하기 위해서는 먼저 교사와 학습자가 평가 기준을 함께 공부해야 한다. 다음으로, 학습자가 생산 결과물을 제시하거나 제출하여 교사와 학습자가 결과물에 대해 평가를 진행한다. 마지막으로, 교사와 학습자가 수 업 후에 생산 결과물을 재평가한다. 표로 정리하면, '평가 단계'의 구체적 인 내용은 <표 Ⅱ-3>과 같다.

<표 Ⅱ-3> 평가 단계의 세부 절차

순서	교수 절차	교수 요구
1	교사와 학습자: 평가 기	기준이 명확하고 이해하기 쉬우며 대조
1	준 함께 공부	점검하기 용이해야 한다.
2	학습자: 생산 결과물 제	제출 기한이 분명하고 제출 형식이 명
L	시 혹은 제출	확해야 한다.
	교사와 학습자: 수업에 서 생산 결과물 평가	효율적으로 시간을 이용하고 청중에게
3		명확하게 요구하여 교사 평가 맞춤성이
	시 경신 결과를 당시 	있어야 한다.
	교사와 학습자: 수업 후	교사와 학습자가 공동으로 평가에 참여
4	교시되 역급시· 구급 후 생산 결과물 재평가	하여, 학습자들이 제출된 생산 결과물을
	^8건 결퍼풀 세평기	형성적 평가의 근거로 한다.

2.4. 생산 지향 교수법(POA)의 위상

본격적으로 생산 지향 교수법의 위상에 대해 알아보기에 앞서 관련 용어의 개념을 정리할 필요가 있다. 외국어교육 영역에서 접근법과 교수법에 대한 개념은 한 가지로 정의하기가 쉽지 않고 학자마다 구분하는 방식도다양하다. 한국어교육 영역에서는 번역 등 문제로 용어 사용에 더 많은 혼란이 존재하는 것이 사실이다. 產出導向法(POA)는 중국에서 POA教學法(POA교수법)라는 명칭도 있지만, 접근법이라고 생각하는 학자도 있다. 본

연구는 혼돈과 오해를 피하고 產出導向法를 한국어로 더욱 정확하게 번역하기 위하여 구본관(2012)의 관점을 참고했다. 구본관(2012)에 따르면, 접근법과 교수법을 구분하기가 쉽지는 않지만 대체적으로 원리적인 수준의관점은 접근법, 구체적인 방법이 고안되고 개발되면 교수법으로 구별할 수있다. 이러한 관점에서 볼 때, 產出導向法(POA)의 이론 체계를 살펴보면'교수 이념','교수 가설'과 구체적인'교수 절차'까지 완비되어 있다. 따라서,產出導向法(POA)는 접근법이라기보다는 구체적인 교수요목, 교수 절차 등이 마련되어 있는 교수법으로 이해되어야 한다고 판단된다.

이 절에서는 생산 지향 교수법의 위상을 알아보고자 한다. 외국어 수업에서 입력 및 출력, 교사 및 학습자, 언어 형태 및 의미의 관계는 언어 교육에 있어서 핵심적인 개념이며, 이 세 가지 관계에 대한 이해와 처리의차이에서 다양한 교수법들의 차이점을 살펴볼 수 있다. 본 절에서는 이 세가지 핵심 개념에서 출발하여 외국어 교수법에서 생산 지향 교수법(POA)의 위상을 파악하려고 한다.

2.4.1. 입력 및 출력의 관계에서 보는 POA

외국어교육에서 입력과 출력의 위상은 어떠한가? 입력 및 출력은 어떻게 효과적으로 할 수 있는가? 이는 외국어 수업 설계에서 직면할 수밖에 없는 질문들이다. 외국어 습득 연구 영역에서 '입력'은 외국어 학습자가접하는 언어, 즉 의사소통 또는 교육 환경에서 듣거나 읽는 언어 (VanPatten and Benati 2010)를 뜻한다.

심리학 이론 측면에서 볼 때, 행동주의에 의해 개발된 교수법의 경우 입력의 역할이 특히 중요하다고 할 수 있다. 행동주의는 학습의 본질을 자극 (stimulus)과 반응(response)에 기초하는 것으로 보았으며 강화 (reinforcement)를 통해 습관이 될 수 있다고 설명하였다. 이러한 행동주의 이론에서는 모국어를 배울 때 환경에서 자극받아 배우는 것처럼 외국인 학습자 역시 교사로부터 새로운 언어 입력받아 이를 모방하고 반복적으로 연습하여 습관을 형성하고, 다시 교사로부터 강화를 받는 과정을 통

해 목표어를 학습한다고 본다. 그러나 외국어 교수 학습의 환경은 모국어를 학습할 때처럼 단순하지 않다는 점, 언어의 창의성을 설명할 수 없다는점, 모방을 절대적인 것으로 보았다는 점에서 비판을 받았다(민병곤 외, 2020). 반면 인지주의는 행동주의 심리학을 비판하고 이성주의적 접근법을 통해 인간 행동의 동기와 심층 구조를 파악하고자 하였다. 즉 인지주의이론에 따르면 학습과 기억은 자극과 반응을 통해 기계적, 수동적으로 이루어지는 것이 아니라 학습자 스스로 관계성을 파악하고 그에 따라 새롭게 순서를 재구성하고 조직화하는 것이다. 인지주의는 학습자의 인지 과정을 강조하며 입력에 대한 인식도 전에 비해 점차 변화하고 있다. 인지주의의 초점은 '입력'자체가 아니라 학습자가 입력에 대한 '처리'에 두고 있다.

심리학 이론의 발전에 따라, 외국어 습득에서 입력 및 출력의 관계에 대한 관점도 지속적으로 논의되었다. 그중 가장 대표적인 관점은 Krashen의 입력 가설과 Swain(1985)의 출력 가설이다.

언어 습득을 설명하기 위해 Krashen(1985)은 외국어 습득에서 이해 가능한 입력이 유일하면서도 진정한 원천이라고 말하며, 언어 습득이 이루어지기 위해 입력 가설은 중요한 조건으로서 언어 능력 수준을 현재 학습자의 수준에서 약간 상회하는 언어 구조로의 입력을 듣기·읽기를 통해서 이해하는 것이라고 하였다. 만약에 학습자의 수준, 상태를 중간 언어(i)라고한다면, 학습자가 이해하는 언어 입력이 i+1을 포함해야 한다고 주장하였다(Krashen, 1981). 언어 지식 수준이 현재 학습자의 수준보다 +1 정도높은 수준으로 언어 입력이 제공되어야만 학습자가 입력한 대부분을 이해할 수 있고, 그 외에 나머지 부분들에 대해서도 이해하려고 노력을 기울여학습자 언어가 발전해 나간다는 것이다. 여기에서 이끌어 낼 수 있는 추론은 언어 입력이 학습자의 현재 언어 지식 수준보다 너무 높아 포기하게하거나(i+2), 지나치게 학습자 현재 지식수준과 비슷하여(i+0) 학습 의욕이저하되는 상황이 되어서는 안 된다는 것이다. Krashen(1981)의 입력 가설에서 말하기 기능과 관련된 교수는 직접적으로 또는 언어 학습 초에 교실에서 가르치지 말라고 권고하고 있다. 자연 교수법에 대한 논의에 의하면

학습자가 충분히 이해할 수 있는 언어 입력(i+1)을 받으면 자연히 나타날 것으로 예상한다. 그리고 입력 가설의 두드러진 특징들 중 하나는 충분한 양의 입력이 있으면 학습자의 언어가 교사로부터 요구되는 또는 의도하는 아무런 유도 장치 없이 결과적으로 '출현'할 것이라는 주장이다.

Swain(1985)에서는 입력 가설에 대한 반작용으로 학습자에 의한 표현기회의 중요성을 실험적으로 역설했다. Swain(1985)은 학습자들이 자신의출력을 문법적으로 재조직해서 유의미하게 사용할 수 있는 기회를 가져야하고, 기회를 가질 때 특히 중간 언어를 이해 가능하게 만들기 위해 노력할 때 외국어 습득이 효과적으로 일어난다고 주장했다. Swain은 캐나다에서 프랑스어를 제2언어로 배우는 학습자들을 대상으로 실험을 실시했다. 그 결과 학습자들이 Krashen이 주장한 이해 가능한 입력에 충분히 노출되었지만 문법적인 언어 능력을 완전하게 습득하지 못했음을 밝혀냈다. 이와 관련해 Swain은 학습자들이 교실에서 말할 기회가 제한되어 있었기때문이라고 주장했다. 외국어 습득 시 이해 가능한 입력에 노출되는 것도 중요하지만 목표어로 구사하여 이해 가능한 출력으로 표현할 수 있는 기회를 제공하는 것이 더욱 중요하다고 보았다. 이 주장은 외국어 습득에 중요한 것은 입력 그 자체가 아니라, 의미가 상호 교환되는 의사소통 활동속에서 발생하는 입력이라고 보는 Long & Porter(1985) 등의 주장과 일치한다.

Swain이 주장하는 '이해 가능한 출력'은 학습자가 자신에게 요구되는 의미를 정확하고 적절하게 만들어 내고자 할 때 학습자의 언어적 영역을 확장시키는 '출력 기제'로서, 이해 가능한 입력과 독립된 별개의 필수적인 습득의 과정이다. 즉, 출력 가설(Output Hypothesis)은 외국어 습득 과정에서 출력의 적극적인 역할을 주장한다. 그 이유는 학습자들이 출력을 통해 의사소통을 달성하기 위해 자신의 중간 언어를 사용하게 되고 이때 목표어와 자신의 중간 언어의 차이를 인식하게 됨으로써 중간 언어 체계를 발전시킬 수 있기 때문이다.

생산 지향 교수법(POA)은 외국어 습득에서 언어의 의사소통 기능에 중점을 두고 출력의 중요성을 강조한다는 점에서 출력 가설(Output

Hypothesis)에 의해 개발된 접근법이라고 볼 수 있다. 생산 지향 교수법 (POA)도 이해 가능한 입력이 언어를 학습하는 데 중요한 역할을 한다는 사실을 인정한다. 그러나 중국 내 대학의 교수 학습 현황을 살펴보면 입력 을 과도하게 중요시하여 출력을 소홀히 하는 경향이 있음을 알 수 있다. 중국 내 대학들의 외국어교육은 쓰기, 읽기 방면으로만 활발하게 진행할 뿐 말하기 교육은 상대적으로 미약하다고 할 수 있다. 이에 따라 중국 내 한국어학과 학습자들의 말하기 능력이 상대적으로 취약하다는 결과를 초 래했다. 생산 지향 교수법은 Swain(1985)의 출력 가설(Output Hypothesis)에 의해, 중국에서 이러한 교수 문제를 해결하기 위해 개발된 외국어 접근법이기 때문에 입력보다 출력에 더 중점을 두고 있다. 생산 지 향 교수법(POA)이 주장하는 수업 과정은 '출력-입력-출력'이다. 첫 번째 출력 과제는 학습자들로 하여금 이번 수업에서 다룰 의사소통 장면을 접 하게 하고, 공부할 내용은 자신의 언어 능력 향상에 기여할 수 있는 가치 를 지님과 자신의 언어 능력의 부족함을 인식하게 한다는 효과가 있다. 두 번째 출력 과제는 첫 번째 출력 과제와 난이도가 비슷하거나 난이도가 조 금 더 높은 과제로 제시해야 한다. 학습자들이 두 번째 출력 과제를 완성 하기 위해 '입력'학습을 거치게 되는 것이다. 즉, 생산 지향 교수법의 중 심은 '출력'이고, 입력 학습도 출력 과제를 겨냥하는 단계이다.

2.4.2. 형태 및 의미의 관계에서 보는 POA

외국어 습득에 있어서 형태 및 의미의 관계에 대해서는 여러 학자들에 의해 꾸준히 논의되어 왔다. Long 외(1998)는 문법 교육에 대한 접근법을 '형태 중심 교수(Focus on formS)', '의미 중심 교수(Focus on meaning)', '형태초점 의사소통 교수(Focus on form)'로 처음 나누어 소 개하고 세 가지 접근법에 대한 특징과 주요 교수 방법을 비교하여 정리하였다.

우선 '형태 중심 교수(Focus on formS)'는 전통적인 교수법으로서 언어 항목을 의사소통 상황과 문맥에서 분리된 수업에서 가르치며 언어 형

태 자체에만 중점을 두는 접근법이라고 볼 수 있다. 언어와 분절적 요소를 나누어 하나씩 단계별로 교육함으로써 언어의 전체 구조가 형성될 수 있도록 종합적 교수요목(synthetic syllabus)에 의해 교수가 이루어지며 문법 번역식 교수법(Grammar Translation Method), 청각구두 교수법(Audio-lingual Method), 침묵식 교수법(Silent Way), 전신반응 교수법(Total Physical Response)등이 그 예이다.

반면 의미 중심 교수(focus on meaning)는 언어 형태보다는 의미에만 초점을 두는 접근법으로 의사소통 상황을 통한 언어 습득을 강조하는데 이는 어린이의 모국어 습득 과정과 비슷한 맥락으로 제2언어 습득을 바라보는 관점이다. 목표가 의사소통 또는 기능적인 부분이기 때문에 의사소통 상황에서 학습자에게 언어 덩어리가 입력되면 학습자들이 분석을 통해 언어의 규칙성을 추론할 수 있다는 점에서 분석적 교수요목(analytic syllabus)을 채택한다고 볼 수 있다. 자연적 접근법(Natural Approach), 몰입교수법(Immersion) 등이 여기에 해당한다.

그러나 전통적 문법 교육에 대한 반발을 시초로 등장한 의미 중심 교수는 의사소통만을 목표로 하며 유창성을 강조하였기에, 학습자가 지니는 언어 능력의 정확성 측면에서 한계를 보여 성공적인 언어 학습을 이끌어내지 못한다는 비판을 받았다. 그리하여 영어교육에서 언어 형태, 즉 문법교육에 대한 관심이 다시 높아지게 되었고 형태 중심 교수법과 의미 중심교수법의 중간적 성격을 가지는 형태초점 의사소통 접근법(Focus on form)이 등장하게 되었다. 형태초점 의사소통 접근법은 의미와 의사소통 중심의 학습 상황 속에서 목표 언어 형태에 대하여 학습자들이 집중하도록 유도하는 방법이며, 문법 수업을 의사소통 맥락과 통합하여 학습자들이 문장에서 언어 형태적 요소들의 특징을 인식하도록 하고 유창성과 정확성을 동시에 추구하는 교수법이다. Larsen-Freeman(1991)은 의사소통 역의 향상을 위해서 언어 형태에 대한 학습을 기반으로 의미와 기능에 대한학습이 균형을 이루어야 한다고 주장하였다. 형태초점 의사소통 교수법은 의사소통 향상이 궁극적인 목적이지만 문법 능력도 중시하려는 맥락에서 나온 것이며, 따라서 의사소통 상황에서 학습자에게 언어 덩어리가 입력되

면 학습자들이 분석을 통해 언어의 규칙성을 추론할 수 있다는 점에서 분석적 교수요목(analytic syllabus)을 채택하는 것은 의미 중심 교수법과 같다. 이와 같은 접근법에는 과제 중심 교수법(TBLT), 내용 중심 접근법(Content-based LT) 등이 있다. 이상의 논의를 표로 정리하면 <표 II-4>와 같다.

<표 Ⅱ-4> 언어 교수의 유형(Long, 1998)

	형태 중심	의미 중심 교수	형태초점 의사소통
유형	교수(Focus on	(focus on	접근법(Focus on
	formS)	meaning)	form)
교수요목	종합적 교수요목	H 2171 - 2 0 0	
(syllabu	(synthetic	분석적 교수요목 (analytic syllabus)	분석적 교수요목 (analytic syllabus)
s)	syllabus)	(dilalytic syllabus)	(analytic synabus)
교수법 예시	문법 번역식 교수법 (Grammar Translation Method) 청각구두 교수법 (Audio-lingual Method) 침묵식 교수법 (Silent Way) 전신반응 교수법 (Total Physical Response)	자연적 접근법 (Natural Approach) 몰입교수법 (Immersion)	과제 중심 교수법 (TBLT) 내용 중심 접근법 (Content-based LT)

현재 중국 대학생들은 많은 양의 영어 학습 시간에도 불구하고 영어 구사력에는 만족할 만한 성과가 없는 원인 중 하나는 바로 현재 중국 대학에서 형태 중심 교수(Focus on formS)인 문법 번역식 교수법(Grammar Translation Method)을 고수하고 있기 때문이다. 중국 대학 외국어교육의 문제점을 해결하기 위해 개발된 생산 지향 교수법(POA)은 실제 의사소통 장면을 만들어서 언어 의미와 형태를 동시에 중요시하는 형태초점 의

사소통 접근법(Focus on form)에 포함되어 있다고 볼 수 있다. 생산 지향 교수법(POA)은 의미 있는 의사소통 환경에서 이루어진 언어 '사용'을 통해 언어 '형태'를 학습하는 것을 주장하고, 언어 '형태'에 대한 관심은 '촉진 단계'의 전 과정을 관통하며, '학습 사용 통합의 원리 (Learning-centered Principle)'의 지도하에 언어의 '형식', '의미' 및 '사용'을 연결하고, 최종적으로 산출 과제의 완성을 촉진하는 전형적인 형태초점 의사소통 접근법(Focus on form) 방식이라고 볼 수 있다.

2.4.3. 교사 및 학습자의 관계에서 보는 POA

'학습자 중심'교육이라는 용어는 오랜 역사를 거쳐 발달한 개념이다. 학습자 중심 교육의 역사는 철학과 심리학에서 그 기원을 찾을 수 있는데 대표적인 사상가로는 고대 그리스의 철학자 소크라테스(Socrates)로부터 17세기의 영국의 철학자인 로크(Locke), 18세기의 루소(Rousseau), 19세기의 페스탈로치(Pestalozzi)와 프뢰벨(Froebel) 등으로 거슬러 올라갈 수 있으며, 좀 더 근래로 들어서는 미국의 교육학자 듀이(Dewey)까지 많은 연구자들을 꼽을 수 있다. 시대를 불문하고 '학습자 중심 교육'은 다수의교육자들로부터 관심의 대상이자 궁극적인 목표로 인식되어 왔다. 그러나 1957년 러시아의 스푸트닉 발사로 인해 미국에서 진보주의의 학습자 중심교육에 대한 비판과 반성이 거세지면서 전통적인 기본 학습을 강조하는 교육이 강조되었다(Henson, 2003). 하지만 '학습자 중심 교육'에 대한 학자들의 논의와 관심은 소멸되지 않았고, 1969년에 확산된 열린 교육 등을 통해 명맥을 유지해 나갔다고 한다(이광우, 김수동, 2004).

현재 제2언어 또는 외국어 영역에서 '학습자 중심'의 관점은 많은 연구자와 교사의 지지를 받아왔다. '학습자 중심'의 관점은 학습자의 새로운역할 즉, 학습 활동을 주도하는 학습의 주체자로서의 역할을 강조하고 있는데, 특히 학습자 중심 교육의 연구자들은 교사로부터 학습자에게 '권한 (power)'이 이양된다는 점에 주목(Weimer, 2002)하여 '학습자 역할의 근본적인 변화'에 대해 큰 의미를 부여하고 있다. 학습자 중심 교육에서는

'학습의 촉진자(facilitator 또는 scaffolder)'로서의 교사의 역할을 가장 강조하고 있다. 또한 학습자들에게 이양된 권위의 문제를 교사의 역할과 연결하여 교사의 '탈중심화(decentralization)' (Weimer, 2002) 라는 개념을 강조하고 있는 점도 주목할 만하다. 학습자 역할이 변화됨에 따라 교사의 역할도 과거 전통적인 수업에서의 역할과 달라져야 한다고 주장한다.

그러나 생산 지향 교수법(POA) 개발 시 중국 외국어교육의 실태를 분석한 결과, 연구자들은 '학습자 중심'을 추구한다고 해서 교사의 역할을 소홀히 해서는 안 된다고 주장한다. 학습자 중심 교육은 학습자가 가진 지식과 경험(prior knowledge)을 중요시하고 지식을 습득하는 과정에서의 자율성을 존중하지만, '전문가'로서의 교사의 주도적 역할은 소홀히 하는 경향이 있다. 따라서 생산 지향 교수법(POA)은 학습자는 주체이고 교사는 주도자가 되는 교육 이념을 내세웠다. 교사는 교실 수업의 설계자, 조직자, 선도자를 담당하며, 산출 과제를 설계하고 적절한 입력 자료를 제공하는 것 외에 학습자가 순차적으로 입력 자료를 선택하여 사용하도록 유도하고 산출 과제를 성공적으로 완성할 수 있도록 해야 한다(文秋芳, 2017). 이상의 논의를 종합해 봤을 때, 생산 지향 교수법(POA)은 '학습자 중심'관점의 문제점을 해결하기 위해 교사의 중요성을 강조하며, '학습 중심'의관점을 주장한다.

2.5. 생산 지향 교수법(POA)과 관련 교수 이론의 관계

2.5.1. 의사소통 중심 접근법(CLT)

의사소통 중심 접근법(Communicative Language Teaching, CLT)의 목적은 의사소통 능력을 향상시키는 것이다. 이는 교실 안에서 배운 문장 을 교실 밖에서도 적절히 사용할 수 있는 것을 뜻하며 이를 위해서는 언 어에 대한 지식뿐만 아니라 언어가 수행되기 위한 사회적 맥락 또한 중요 시된다. 즉, 의사소통을 하는 것은 언어적 능력(linguistic competence) 이상의 것을 필요로 하며 이는 의사소통 능력(communicative competence)을 요구한다. 이러한 변화는 Chomsky가 구조주의 언어 이론에 관련하여 비판했던 점과 일치한다. Chomsky는 당시 언어 구조 이론의 언어의 근본적인 특성이라 할 수 있는 개개 문장의 창조성과 독특성을 설명할 수 없었다는 것을 증명했고, 이러한 관찰은 의사소통 중심 접근 방법으로의 변화를 가져오는 데 큰 기여를 하게 된다.

의사소통 중심 접근법에서 학습자는 언어 형태의 숙달보다는 의사소통 과정을 강조한다. 이 접근법에서는 언어란 의미를 표현하기 위한 수단으로보아 의미를 가장 중요시한다. 또한 의사소통 능력의 신장을 목표로 하고, 언어 학습을 의사소통의 방법을 배우는 것으로 보아 대화는 맥락을 중시하는 의사소통기능을 중심으로 이루어져야 한다고 본다. 그러므로 학습자는 전통적인 외국어 교실과 달리 협상자의 역할을 하며 대화에 능동적으로 참여할 수 있다. 의사소통 중심 접근법은 그 방법이 매우 다양하고 복잡한데, 문법보다는 사회, 문화, 실용성을 생각하고, 실제의 생활도 고려하여, 정확성보다는 언어적 유창성을 강조하고, 실제 교실 밖에서도 쓸 수있도록 하며, 협동을 강조하고, 잠재적인 능력까지도 고려한다는 유사성을 공유한다.

Nunan(1991)에서 의사소통 중심 접근법의 5가지 특징을 말했다. 첫째, 목표 언어에서 상호작용을 통한 의사소통을 배우는 것을 강조한다. 둘째, 학습 상황에 실제적인 맥락을 소개한다. 셋째, 학습자가 언어뿐 아니라, 학습 과정에도 관심을 가질 수 있는 기회를 제공한다. 넷째, 교실에서 학습할 때 개인의 경험을 사용할 수 있도록 강화한다. 다섯째, 교실 밖에서의 언어 사용과 연계하여 지도한다. Brown(1994)은 다음과 같이 여섯 가지의 서로 연계되어 있는 특징으로 의사소통 접근법에 대해 묘사하였다. 첫째, 교실 수업의 목표는 의사소통 능력의 모든 구성 요소들(문법적, 담화적, 기능적, 사회언어학적, 전략적)에 초점을 맞춘다. 둘째, 언어 교수기법은 학습자로 하여금 의미 있는 목적을 달성하기 위해 화용적이고, 진정성이 있고, 기능적으로 언어를 사용하는 데 참여시키도록 설계한다. 언

어 조직 형태들은 관심의 중앙에 있지 않고, 그런 목적들을 달성하기 위한 일면이다. 셋째, 유창성과 정확성은 의사소통적 기법에 깔려 있는 상호 보완적인 원리들로 본다. 때로는 학습자가 의미 있는 언어를 사용하도록 하기 위해서 유창성을 정확성보다 더 중요하게 여겨야 한다. 넷째, 의사소통적 수업을 받은 학습자들은 궁극적으로 교실 밖에서 연습하지 않은 상황에서 목표 언어를 사용하여야 한다. 따라서 교실에서 하는 과업은 그런 상황에서 필요한 기술을 학생들이 갖출 수 있도록 유도해야 한다. 다섯째, 학습자에게 자신의 학습 과정에 집중할 기회를 주어야 하는데, 이는 자신의 학습 유형에 대한 충분한 이해와 자기 주도적 학습을 위한 적절한 전략을 개발함으로써 가능하다. 여섯째, 교사의 역할을 촉진자, 안내자의 역할이지, 지식을 베푸는 증여자의 역할이 아니다.

의사소통 중심 접근법은 오늘날까지도 언어교육의 주류를 형성하며 언어교육방법 연구에 많은 영향을 미치고 있다. 의사소통 중심 접근법은 접근법이기 때문에 획일화된 교수요목은 정해져 있지 않고 주요 특징들을 구현함으로써 추구할 수 있기에 수업에 적용할 일련의 교수요목이나 교수법이 각기 다를 수 있다. 따라서 의사소통 중심 접근법을 바탕으로 한 여러 수업 방법들이 등장하였는데, 자연적 접근법(Natural Approach), 협동언어 교수법(Cooperative Language Learning), 내용 중심 수업(Content-Based Instruction), 과업 중심 수업(Task-Based Instruction) 등이 그 예이다.

지금까지의 논의를 바탕으로 생산 지향 교수법과 의사소통 중심 접근법의 관계에 대해 알아보고자 한다.

Nunan(1991)에 따르면, 의사소통 중심 접근법의 첫 번째 특징은 목표 언어에서 상호작용을 통한 의사소통을 배우는 것을 강조한다는 것이다. 생 산 지향 교수법을 적용한 수업에서는 교사가 의사소통 장면을 제시하여 학습자들이 대화하는 연습이 가장 큰 비중을 차지한다. 따라서 학습자들이 목표 언어로 다른 학습자와의 상호작용을 통해 의사소통을 배울 수 있다. 또한 생산 지향 교수법을 적용할 때 학습자 간의 의사소통뿐만 아니라 교 사 및 학습자 간의 의사소통도 '평가 단계'에서 이루어질 수 있다. 의사소통 중심 접근법의 두 번째 특징은 학습 상황에 실제적인 맥락을 소개한다는 것이다. 생산 지향 교수법을 적용한 수업 역시 교사가 의사소 통 장면을 설계할 때 실제적인 맥락을 고려하여 진정한 실제 의사소통 장 면을 제시하는 것을 목표로 하고 있다.

의사소통 중심 교수법의 세 번째 특징은 학습자가 언어뿐 아니라 학습과정에도 관심을 가질 수 있는 기회를 제공한다는 점이다. 언어 지식을 외우면 되는 전통적인 텍스트 중심적(text-centered)이고 입력 기반 (input-based)인 수업과 달리, 생산 지향 교수법을 적용한 수업은 학습자가 말할 수 있는 연습 기회가 많고 언어 공부만 요구하는 것이 아니라 학습 과정 중에 자연스럽게 언어를 습득하는 것을 지향한다고 볼 수 있다.

의사소통 중심 교수법의 네 번째 특징은 교실에서 학습할 때 개인의 경험을 사용할 수 있도록 강화한다는 것이다. 생산 지향 교수법을 적용한 수업에서는 학습자들이 교사가 제시한 의사소통 장면에 대해 자유롭게 자신이 말하고 싶은 내용을 말할 수 있기 때문에 개인의 경험을 자유롭게 사용할 수 있는 기회를 충분히 제공할 수 있다.

의사소통 중심 교수법의 다섯 번째 특징은 교실 밖에서의 외국어 사용과 연계하여 지도한다는 점이다. 생산 지향 교수법의 '학습 사용 통합의원리'는 '학습'과 '사용'을 병행해야 한다고 주장한다. 교실 안에서의 모든 '학습' 내용이 앞으로 교실 밖에서의 언어 '사용'과 연계해서 해야 한다는 것을 주장한다.

이상 의사소통 중심 접근법의 정의와 Nunan(1991)이 정리한 의사소통 중심 접근법의 특징을 보면, 생산 지향 교수법(POA)이 제시한 교수 방법은 정의와 특징들과 부합한 것으로 볼 수 있다. 의사소통 중심 접근법은 교수법이라기보다는 하나의 접근방법으로 간주되기 때문에 구체적인 교수 요목을 만들기가 어렵다. 생산 지향 교수법(POA)은 의사소통 중심 교수법을 바탕으로 하는 교수 방법으로, 의사소통 중심의 원리를 강조하면서도 구체적인 교수요목을 제공함으로써 의사소통 중심 접근법의 원리를 적용한 교수법이라고 볼 수 있다.

2.5.2. 과업 중심 교수법(TBLT)

과업 중심 교수법(課業中心教授法, Task-Based Language Teaching, TBLT)은 언어 교수의 계획과 지도의 핵심 단위로 과업(task)을 이용하는 데 기초를 둔 하나의 접근 방법이다(Richards & Rodgers, 2014). 과업이 란 '어떤 목표를 얻기 위해서, 의미에 비중을 두면서 언어를 사용하도록 학습자에게 요구하는 하나의 활동'으로, 이러한 과업들은 의사소통 원리를 적용하는 데 유용한 도구로 제안되고 있다. 학생들은 과업을 완성해야 하 기 때문에 학생들 간에 상호작용할 충분한 기회를 갖고, 그런 상호작용을 통하여 학생들이 서로 이해하게 되며 자신의 의미를 표현하는 과정에서 언어 학습이 촉진된다고 볼 수 있다. 과업 중심 교수법에서 과업은 실생활 과제(real-world task)와 교육적 과제(pedagogical task)로 구분된다. 실 생활 과제는 실생활에서 학습자가 달성할 필요가 있는 활동을 연습하도록 설계한 과제로 음식 배달 시키기, 114에 전화해 특정 전화번호 알아내기 등이 해당된다. 교육적 과제는 교육적 목적 및 근거에 따라 설계된 활동이 지만 실생활과 거리가 있는 과제로 개별적으로 제시된 정보를 통합하여 도표나 그림, 이야기 완성하기 등이 그 예가 된다. 과제는 상호작용 유형 에 따라 직소 과제(jigsaw task), 정보차 과제(information-gap task), 문 제 해결 과제(problem-solving task), 결정 과제(decision-making task), 의견 교환 과제(opinion-exchange task)로 나뉘기로 한다.

TBLT와 POA는 모두 의사소통 중심 교수법을 바탕으로 한 수업 방법이지만, 몇 가지 차이점도 존재하고 있다. 먼저 교수 절차 측면에서 POA와 TBLT을 비교하고자 한다. 과업 중심 교수법을 적용한 수업은 과제를 준비하는 과제 전 활동(pre-task activity), 과제를 수행하는 과제 활동(task activity), 과제 수행 내용을 평가하는 과제 후 활동(post-task activity)으로 진행된다. 수업에서 사용하는 교재는 과제 중심의 교과서, 실물, 신문, TV, 인터넷 등으로 매우 다양하다.

과제 전 활동 단계(pre-task activity)에서 교사는 학습자들에게 과업의 주제, 목표 등을 소개하고 주제와 관련된 어휘를 다루거나 브레인스토밍 (brainstorming) 활동을 할 수 있다. 과제 활동 단계(task activity)에서

는 학습자들이 짝이나 조별로 목표어로 대화하면서 과제를 수행하고 그 내용을 보고하거나 발표할 준비를 한다. 교사는 발표 내용에 대해 의견을 말하지만 오류 수정을 공개적으로 하지 않는다. 과제 후 활동 단계 (post-task activity)에서는 먼저 학습자들이 발표하고 교사가 관련 언어 현상에 대해 평가하고 분석한다. TBLT는 '입력이 출력보다 먼저 해야 한다'고 주장하고, 과제 수행은 필요한 입력 자료에 기초해야 하기 때문에 단계별로 시간적 순서가 엄격하다고 볼 수 있다.

POA 체계의 교수 절차는 '동기 부여 단계', '촉진 단계', '평가 단계'로 이루어진 것으로 볼 수 있다. 한 단원에서, 보통 큰 생산 목표를 설계하고 이를 몇 개의 작은 생산 목표로 분해하여 진행한다. 그들 사이에는 비록 선후 순서가 있지만 각각 상대적으로 독립적이며, 세 가지 단계의 완전한 순환을 통해 실현될 수도 있고 각 단계의 내부에서 세부 순환을 진행하여 세부 생산 목표를 달성할 수도 있다. 순환이 순조롭게 완성됨에 따라 작은 생산 목표가 잇따라 실현되고 마지막에 큰 생산 목표가 실현된다.

과업 중심 교수법(TBLT)과 생산 지향 교수법(POA)의 교수 단계를 비교 한 결과는 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> TBLT 및 POA의 교수절차 비교 (Willis, 1996; 文秋芳, 2015)

	과제 전 활동 (pre-task activity) 단계	과제 활동(task activity) 단계	과제 후 활동 (post-task activity) 단계
TBL T	 교사가 관련된 주제 소개 주제와 관련된 과업을 수행하는 대 유용한 단어, 어 구, 문장 활성화 	1) 과업 수행(task) 2) 계획(plan) 3) 발표(report)	1) 분석(analysis) 2) 연습(practice)
POA	동기 부여 (motivating) 단계	촉진(enabling) 단 계	평가(assessing) 단 계

1)	교사기	<u></u>	사소
통	장면 저]]시]ㅎ	[기
2)	학습지	ㅏ기	의사
	통 활동		
•	별고 시.	•	•
,	교사가		
	난 과저]를	설명
하기	'		

- 1) 교사가 생산 과 제 묘사하기 2) 학습자는 선택적 학습을 하고, 교사 는 지도하고 점검하 기 3) 학습자가 생산 연습을 하고, 교사 가 지도하고 점검하 기
- 1) 평가 기준을 함께 공부하기 2) 생산결과물 제출 하기 3) 교사와 학습자가 생산 결과물 평가하 기 4) 교사와 학습자가 수업한 후에 생산 결과물을 재평가하 기

다음으로, 교사 및 학습자 역할 측면에서 TBLT와 POA를 비교하고자한다. TBLT는 교사들에 의해 과제와 평가 기준이 설정되는 대신 학생들에게 수업 결정권과 학습 주도권을 부여해야 한다고 주장한다(Kohonen, & Bedley, 1992). 이 이론에 따라 학습자는 수업의 중심이 되고, 교사는 언어 형식을 설명하거나 가르치지 않고 과제를 준비하고 제공하는 역할을한다. 교사는 과제의 선택, 설계, 실시 등을 통해 학습자의 언어 학습에대해 주로 지도하고 격려하는 역할을 한다.

POA는 학습자가 주체이고, 교사가 주도자가 되는 교육 이념을 내세웠다. POA는 학습자가 학습 활동의 주체임을 인정하는 동시에, 교사가 교과과정 매 단계에서 '주도적'역할을 해야 한다고 주장한다. 교사는 교실 수업의 설계자, 조직자, 선도자를 담당하며, 산출 과제를 설계하고 적절한입력 자료를 제공하는 것 외에 학습자가 순차적으로 입력 자료를 선택하여 사용하도록 유도하고 산출 과제를 성공적으로 완성할 수 있도록 해야한다(文秋芳, 2017). 이상의 논의를 종합해 봤을 때, TBLT는 '학습자 중심'을 주장하는 반면에, POA는 '학습 중심'을 주장하며 교사의 역할을 더욱 중요시한다는 것을 볼 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

3.1. 연구 참여자

3.1.1. 참여 학습자

본 연구에 참여한 학습자는 중국 B대학 <교양한국어2>를 수강한 대학생 16명이다. '교양한국어2'를 수강한 학습자 중 일부 학습자들은 한 학기 동안 '교양한국어1'을 공부한 경험이 있고, 나머지 학습자들은 '교양한국어1'의 내용을 B대학교가 개설한 한국어 인터넷 강의를 통해 공부하거나 한국어를 학습한 경험이 있는 학습자들이다. 그러므로 학습자들은 초보자가 아닌 초급 수준의 한국어 능력을 보유하고 있는 학습자로 볼 수 있다. 모든학습자들은 이번 수업을 수강하기 전에 '생산 지향 교수법(POA)' 수업을수강한 경험이 없는 학습자들이다. 참여한 학습자의 정보는 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구 참여 학습자 정보

참여 자 번호	성 별	연령	전공	수강 이유	학습자 특징
1	여	20 세	외교학과	한중 번역사 되고 싶다.	
2	여	20 세	신문학과	1. 한국 드라마 및 KPOP, 한국어에 관심이 많다. 2. 교사의 인터넷 강의에 참 여해본 적이 있다.	
3	여	22 세	국제비즈 니스학과	한국어에 관심이 많다.	
4	여	21 세	금융학과	1. 한국어에 관심이 많다. 2. 독학해왔으나 체계적으로 문법을 학습하고 싶다.	TOPIK 6급 242점

5	여	20 세	외교학과	한국어와 한국 드라마에 관 심이 많다.	
6	여	 19 세	싱할라어 학과	1. 한국어와 한국 드라마에 관심이 많다. 2. 교사의 인터넷 강의에 참 여해본 적이 있다.	한국 드라 마 볼 때 자막이 없 이 이해할 수 있다.
7	남	20 세	법학과	한국의 e스포츠에 관심이 많다.	
8	여	21 세	루마니아 어학과	한국의 예능 프로그램 및 드라마에 관심이 많다.	
9	여	23 세	일본어학 과	한국의 드라마 및 KPOP에 관심이 많다.	
10	여	22 세	회계학과	한국 예능 프로그램에 관심 이 많다.	
11	여	20 세	루마니아 어학과	한국 드라마에 관심이 많다.	
12	여	21 세	정보관리 학과(信息 管理學)	한국 드라마에 관심이 많다.	
13	여	19 세	노어노문 학과	1. KPOP에 관심이 많다. 2. 독학해왔으나 체계적으로 한국어를 학습하고 싶다.	한국인 친 구와 한국 어 학과 친 구와 한국 어 대화 많 이 해서 한 국어 수준 이 높다.
14	여	21 세	경영학과	독학해왔으나 체계적으로 한국어를 학습하고 싶다.	TOPIK 6급
15	여	22 세	일본어학 과	1. 한국 드라마에 관심이 많 다. 2. 한국어와 일본어는 언어 학적 거리가 가까워서 학 습하고 싶다.	
16	여	18 세	노어노문 학과	체계적으로 한국어를 학습 하고 싶다.	조선족 학습자

(2022년 4월 기준)

연구 참여자는 여학생 15명, 남학생 1명으로 구성되었다. 연령은 18-23 세이고, 대부분 학습자들은 한국 문화에 관심이 많아서 교양한국어 수업을 수강하였다. 설문지에서 학습자들이 가장 많이 언급한 관심 분야는 한국 드라마와 KPOP이다. 김정숙(2005)에 따르면, 한국인과의 의사소통을 목적으로 하거나 한국 문화에 대한 관심이나 호기심 등을 이유로 한국어를 배우는 학습자는 일반 목적 한국어 학습자라고 분류될 수 있다. 따라서 수업에서 대다수의 학습자는 일반 목적 한국어 학습자로 간주할 수 있다. 학습자들 중에 한국어 수준이 상대적으로 높은 고급 학습자도 있고 조선족 학습자도 있다. 학습자들의 전공도 매우 다양하다. 외국어, 국제학, 경영학, 경제학, 법학, 정보경영학, 신문학 등 다양한 단과대학 출신의 학습자들이 '교양한국어2'를 수강한 것을 알 수 있다.

3.1.2. 참여 교사

본 연구에 참여한 A교사의 정보는 다음과 같다. A교사는 중국 B대학교의 부교수 및 B대학교 아시아언어대학 부원장을 담당하고 있고, 중국한국어(조선어)교육연구학회 상무이사를 맡고 있다. A교사의 주요 연구 방향은한국어학, 한중 비교언어학 및 한국어 교육이며, 고려대학교 국어국문학과에서 박사과정을 졸업했다. 2004년부터 한국어 교사로 '기초 한국어', '한국어학', '한중대조언어학연구', '언어의 공통성과 개별성'등 다양한 전공과 교양 과정을 가르치기 시작했다. A교사는 한국어 관련 논문도 몇 편발표했고, 국가급 및 성(省)급인 연구 프로젝트에도 많이 참여했다. 그 외에도 A교사는 『한국어 실용 문법교재』시리즈 교재를 개발했고 『신 경전한국어(新经典韩国语)』 시리즈 교재 개발에 참여했으며, 베이징시 고등교육교육성과상 1등, 고등교육 국가급 우수 교육성과 2등을 수상했다.

A교사는 중국 내 한국어교육 영역에서 '생산 지향 교수법(POA)'을 적용하고 연구하는 데 큰 공헌을 했다. A교사가 2019년에 발표한 논문은 '생산 지향 교수법(POA)'을 중국 내 대학 한국어 전공 저학년 문법 수업에서 적용한 결과를 기술한 연구이고, 중국에서 최초로 한국어교육에서 '생산

지향 교수법(POA)'을 적용하여 연구한 논문이다. 2021년에 A교사는 '생산 지향 교수법(POA)'에 관련 학회 및 포럼에도 다수 참여했다. '제4회 박아 (博雅)한중 인문학 포럼'에 참석해 논문 '대학 한국어(조선어) 기초 교육 단계에 생산 지향 교수법(POA)을 적용하는 행동연구'를 발표했다. "제7회 창신외국어교육재중국(創新外語教育在中國) 학술포럼"에 참석하여 '생산 지향 교수법(POA)'관련 연구를 발표했다. "제5회 전국 고등학교 외국어교 육 개혁과 발전 고급 포럼(全國高等學校外語教育改革與發展高端論壇)"에 참가하여 '새로운 내용, 새로운 방식, 새로운 방법——베이징외국어대학 한 국어 교육의 새로운 모색'을 제목으로 주제 발표를 진행했다. 해당 발표를 통해 한국어(조선어)학과가 생산 지향 교수법을 활용한 교수 개혁을 소개 했다. A교수는 항저우사범대학에서 '산출 지향 교수법과 정독(精讀)과정의 교수실천 -베이징외국어대학교 한국어(조선어) 교육을 중심으로-'라는 주 제로 특강을 개설하였다. 외국어 교수 및 연구 출판사(外語教學與研究出 版社)의 2021년 한국어 가상 연구실 시리즈 행사 중에는 '『신 경전한국어 정독교재(新經典韓國語精讀教程1)』의 다양한 차원의 교육 설계 -베이징외 국어대학 및 국제관계학원을 예시로-'라는 주제로 강의를 하면서, 생산 지 향 교수법을 중점적으로 소개했다.

A교사는 풍부한 교수 경력을 가지고 있고 생산 지향 교수법(POA)과 관련된 다양한 활동과 발표를 한 경험이 많고, 관련 논문을 발표한 경험도 있다는 것을 알 수 있다. 앞서 내용을 바탕으로 본 연구는 A교사를 연구대상으로 선택하였다.

3.2. 수업 내용 및 설계

중국 B대학교의 '교양한국어'는 '교양한국어1' 및 '교양한국어2'로 나누어져 있고, 2021년도 2학기에 '교양한국어1' 수업이 이루어졌으며 2022년도 1학기에는 '교양한국어2'가 개설되어 있다. '교양한국어2'는 한 학기16주의 수업 모두 '생산 지향 교수법(POA)'을 적용했다. 중국 B대학교의 '교양한국어' 수업은 플립러닝(Flipped Learning) 기법도 활용하여 매주

인터넷 강의 1시간과 오프라인 수업 2시간, 총 3교시 수업으로 구성되어 있다. 文秋芳(2015)에서는 현재 모바일 기술의 발달에 따라, '동기 부여' 단계에서는 교사가 인터넷 강의를 촬영하여 학생들이 수업 전에 예습하도록 하는 방식도 적용할 수 있다고 주장했다. B대학교 '교양한국어' 수업의 경우, 교사가 인터넷 강의를 통해 몇 가지 의사소통 장면을 제시하면서 단어와 문법을 간단하게 설명한다. 이후 첫 대면 수업 도입 부분에서 학습자로 하여금 의사소통 과제를 하게 한 다음에 교사가 수업 교수 목표와 산출 목표를 설명하는 방식으로 POA의 '동기 부여' 단계를 '인터넷 강의'와 '대면 수업'으로 분할하여 진행하고 있다. 그러나 2022년 5월부터 중국에서 코로나-19의 확산으로 대면 수업을 부득이하게 모두 비대면 수업으로 바꾸게 되었다.

2022년도 1학기 '교양한국어2'의 교수 목표는 다음과 같다. 첫째, 한국어 지식 목표는 한국어 기초 어휘 및 문법을 익히는 것이다. 둘째, 한국어 능력 목표는 한국어를 사용하여 간단한 대화를 구사할 수 있고, 간단한 글을 이해하는 것이다. 셋째, 소양 목표는 언어 학습을 통해 한국 문화와 기초 국정을 이해하고, 한국어로 말할 수 있는 기초 능력을 익혀 언어 심화학습을 위해 준비하는 것이다.

2022년도 1학기 16주의 수업 모두 '생산 지향 교수법(POA)'을 적용하고 비슷한 수업 방식으로 설계했으며, 그 중 학기 초반(4월 3일) 수업 한단원 및 학기 말(5월 29일) 수업 한단원을 관찰하고자 한다. 그러나 5월 29일 수업은 코로나-19의 확산으로 일부 학습자들이 학교에 없어 '대면+비대면' 혼합 수업 형식으로 진행했다. 대면 수업은 B대학의 교실에서 진행했고, 비대면 수업은 중국의 비대면 회의 플랫폼인 騰訊會議를 통해 진행했다.

본 연구에서 관찰한 수업의 소개는 <표 Ⅲ-2>와 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-2> 4월 3일 수업 개요

수업 시간	2022.03.272022. 04.02: 인터넷 강의 2022.04.03. 일요일 10-12시: 오프라인 수 업	수업 교시	인터넷 강의 1시간+ 오프라인 수업 2시간
수업 인원 수	20	사용 교재	新经典韩国语精读教 程1
수업 단원	제16단원	단원 주제	우리 뭘 먹을까요?
문법 내용	1. '一' 탈락 2. '-ㄹ까요/을까요' 3. '-ㅂ시다/읍시다'	문화 내용	한국의 음식 문화

<표 Ⅲ-3> 5월 29일 수업 개요

& 01 117L	2022.05.222022. 05.28: 인터넷 강의	VO 271	인터넷 강의 1시간+
수업 시간	2022.05.29.일요일10-12시:대면+비대면혼합 수업	수업 교시	대면+비대면 혼합 수 업
수업 인원 수	20	사용 교재	新经典韩国语精读教 程1
수업 단원	제19단원	단원 주제	어느 계절을 좋아해 요?
문법 내용	1. 연결어미: -ㄴ데/ 은데/는데 2. 연결어미: -면/으 면	문화 내용	한국의 사계절

3.3. 연구 방법 및 절차

본 연구의 목적은 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양한국어 수업을 심층적으로 이해하고 개선하는 데에 있다. 이를 위해 질적 연구 방법으로 연구를 수행하고자 한다. 질적 연구에서 중요한 것은 연구 상황을 조작하지 않고 있는 그대로의 자연적 상황(natural situation)에서 연구를 시행해야 하며, 특정한 한 부분만을 분석할 뿐만 아니라 연구 현장에서 일어나는 상황 전체를 전면적으로 분석하는 총체적 접근법을 사용하는 것이다. 이러한 점에서 볼 때 질적 연구를 통해 얻어진 특정한 자료는 다른 상황에 일반화 시킬 수 없으며, 연구 대상이 된 특정한 상황에만 적용이 가능하다고 볼 수 있다.

질적 연구 중 질적 사례연구는 연구자의 관심 소재, 사례의 수, 연구의목적 등에 따라 몇 가지 유형으로 분류될 수 있다. Stake(1995, 2008)에 따르면, 연구자의 관심이 어디에 두고 있는가에 따라서 사례연구를 본질적 사례연구(intrinsic case study)와 도구적 사례연구(instrumental case study)로 나눌 수 있다고 주장하였다. 본질적 사례연구는 연구자가 특정한 사례의 사례 자체에 대해 본질적인 관심이 있는 경우이고, 도구적 사례연구는 어떤 문제나 쟁점에 대한 통찰을 얻거나 일반화를 수정하기 위한 목표를 가지고 사례연구를 수행하는 경우이다. 후자의 경우에도 연구자는 사례와 맥락들을 심도 있게 연구를 하지만, 이는 사례 자체에 대한 관심 때문이 아니라 외적인 관심을 추구하는 데 도움을 주기 때문이다. 본 연구는 사례를 통해 생산 지향 교수법(POA)을 이해하는 목적을 가지고 있기 때문에 도구적 사례연구로 분류될 수 있다.

질적 사례연구를 진행하기 위해 구체적인 연구 절차는 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 연구 절차

연	구 절차	연구 기간	세부 내용
	학기 초 수업	2022년 4월	교사에게서 수업 영상을 받고
	영상 관찰	2022인 4년	관찰하기.
	학습자 면담	2022년 4월	수업 끝난 후 일주일 안에 줌으
	(1차 면담)	2022 년 국 글	로 실시하기.
			학습자 면담을 분석한 후 결과
질 적	교사 면담	2022년 5월	중 중요한 점을 면담 내용에 추
사례연			가해서 실시하기.
구	학기 말 수업	2022년 5월	교사에게서 수업 영상을 받고
진행	영상 분석	2022년 3년	분석하기.
	학습자 면담	2022년 6월	학기 말 수업 끝난 후 일주일
	(2차 면담)	2022년 0월	내에 줌으로 실시하기.
	분석 자료 재		영상 및 면담 자료 1차 분석한
	검증 면담 및	2022년 7월	후에 자료 재검증하고 추가적인
	재분석		면담 진행하기.
사례연구 해석 및 정리		2 0 2 2 1	수집한 모든 자료를 통합적으로
		2022년	분석하고 교육적 의미를 도출하
		7-9월	7].

3.4. 자료 수집 및 분석 방법

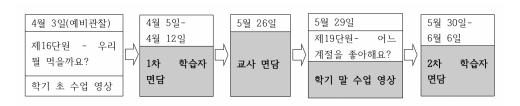
질적 연구는 자연적 상황에서 총체적(holistic)인 접근방식을 사용하기 때문에 다양한 연구 방법이 가능하다. 질적 연구에서 연구 상황에서 나타나는 모든 정보를 종합적으로 분석하기에 연구 방법은 정해진 특정한 틀이 아니라 총체적으로 접근하는 경우가 대부분이다. 따라서 본 연구에서는 단일한 방법이 아닌 종합적인 연구 방법으로 접근했다. 이 연구의 자료 수집은 문화기술지적 방법인 참여관찰 및 심층 면담으로 이루어지며 결과물은 수업 비평을 통하여 제시했다. 학교와 교사, 학생의 동의를 받아 수업참여관찰을 하기 위해 비디오 촬영하고, 교사, 학생 면담도 동의를 얻어녹음하였다.

수업을 통해 수집된 수업 영상, 설문지, 인터뷰 영상 등 자료를 질적 분석했다. 이상의 자료들을 수집하기 위해 수집 방법으로는 면담(interview), 녹음과 기록, 위챗 채팅 등을 이용했다. 구체적인 자료 수집 방법은 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 자료 수집 방법

수집 자료	수집 방법
<u> </u>	연구가 진행된 모든 수업 장면을 비디오 녹화한다. 수업을 전 사본으로 문서화하여 분석에 사용하고 자료를 수집한다. 연구 자는 매 수업의 양상, 수업 관련 관찰 내용을 기록하고 관찰 일지를 작성한다.
수업 자료	교재, 보충 자료, 강의실에서 사용하는 PPT 등 수업 자료
수업 후 설문지	수업이 끝난 뒤에 학습자들에게 설문지를 작성하게 한다.
학습자 면담 및 교사 면담(1 차 및 2차 면담)	연구자는 연구 대상자들을 줌(Zoom)을 통해 비대면 면담할 때마다 녹음기와 필기 도구를 준비하여 면담 내용을 충실히 기록한다. 미리 연구 대상자에게 녹음의 필요성을 알려주어 허락을 구함으로써 대화가 녹음되고 있음을 알게 하였으며 면담할 때마다 전 과정을 녹음하고 동시에 연구자는 필요한 사항을 메모하여 녹음자료와 함께 분석에 사용한다.
보충 설문, 보충 면담	연구자는 부득이하게 전체 면담 내용이 이루어지지 못 할경우와 면담에서 필요한 답이 충분하지 않다고 생각될 때 위 첫5)을 이용하여 보충한다. 해당 사항이 없는 경우는 위챗 채팅을 진행하지 않는다. 위챗을 이용해서 내용을 보충하는 이유는 다음과 같다. 먼저, 보충 설문이나 면담은 내용이 많지 않아 줌(Zoom)에 비해 부담을 덜 느끼게 하는 위챗 채팅으로 진행하는 것이 적당하다고 판단된다. 또한 위챗은 주로 문자로 메시지를 보내는 형식으로 정보 교류 진행해서 말로 표현하기 어려운 부분에 대해 문자로 주고받을 수 있어서 이용
	현하기 어려운 부분에 대해 문자로 수고받을 수 있어서 이용하기가 편리하다.

본 연구에서 2022년 4월 3일에 학기 초 수업 3차시를 관찰하고, 2022년 5월 29일에 학기 말 수업 3차시, 총 6차시를 관찰했다. 2022년도 1학기의 '교양한국어2'는 한 학기 16주의 수업 모두 '생산 지향 교수법(POA)'을 적용했고, 매주 비슷한 수업 방식으로 진행했다. 2022년 5월 29일에학기 말 수업에서 학습자의 한국어 수준이 학기 초보다 향상되었고, 교사가 더욱 정교한 POA 절차로 수업을 진행했고 보다 더 난이도 높은 과제를 실시했기에 학기 말 수업을 주요 분석 수업으로 삼았다.



[그림 Ⅲ-1] 연구 주요 분석 자료

효율적인 면담을 진행하기 위해 수업 후에 먼저 학습자 설문 조사를 진행했다. 설문 조사는 중국의 온라인 설문 조사 서비스 사이트인 wjx.cn(问卷星)를 통하여 진행하였으며, 조사 대상의 한국어 수준을 감안하여 중국어로 설문지를 작성하였다. 연구자가 설문 조사의 결과에 따라 개별 면담질문을 설계했다.

학습자 및 교사 면담은 반구조화된 면담(semi-structured interview)으로, 면담을 하기 전에 연구 주제와 관련된 핵심적인 질문들은 구조화하였으나 면담의 흐름과 면담 과정에서 제기된 새로운 화제 등을 고려하여 유연하게 진행하였다. 또한 면담을 하면서 면담 자료의 정확한 기록을 위하여 참여자의 동의를 얻어 녹화를 하였다. 면담이 끝난 뒤 자료를 분석하고 해석하면서 보충이 필요한 부분은 참여자들과 지속적으로 연락을 취하면서 자료를 추가로 수집하거나 수정 및 보완했다.

⁵⁾ 위챗(WeChat) 또는 웨이신(微信, Weixin)은 중국에서 가장 많은 이용자를 보유하고 있는 모바일 인스턴트 메신저이다. 위챗을 이용해서 메시지, 사진, 동영상 전송에, 음성, 영상, 그리고 채팅 등을 실행할 수 있다.

자료 분석 방법은 다음과 같다. 먼저 수집된 자료를 여러 차례 반복적으로 읽고, 수업 영상, 면담 자료 등 방대한 질적 자료를 연구자가 분석 가능한 수준으로 줄여 나가면서 체계적으로 분석이 가능하도록 하기 위해 자료들을 주제별로 코딩(coding)했다. 코딩은 연구자가 전사된 자료를 읽을 때 자료의 특정한 부분이 어떤 특정한 주제를 언급하고 있다고 느끼면 연구문제나 자신의 이론적 관점에 근거하여 그 특정한 부분을 가장 정확하게 잘 설명해 주는 주제로서 이름을 부여하는 것을 의미한다. 그 다음으로 코딩을 모아서 범주화(categorizing)시키고 다시 범주를 모아 주제를 만들었다.

3.5. 타당도와 신뢰도

Mertens(2005)에 따르면 질적 연구에서 신뢰도(credibility)란 연구 참 여자(participants)가 실제로 경험한 사회 현상과 연구자가 관찰을 통해 기술해 놓은 사회 현상 사이의 일치 정도이다. 따라서 질적 연구에서 관찰 대상인 현상에 대한 연구자의 정확한 기술은 이론 도출을 위한 중요한 기초라고 볼 수 있다. 그러나 연구자는 주관적인 존재이기 때문에 연구자가 관찰한 현상과 실제 상황 사이에는 괴리가 발생할 가능성을 배제할 수 없다. 따라서 연구자는 항상 그 괴리를 최소한으로 줄이기 위해 다양한 장치를 마련해야 한다.

본 연구는 질적 연구로서 신뢰도 및 타당도 확보를 위해 먼저 비디오 자료, 연구자 수업 관찰, 설문지, 학습자 면담, 교사 면담 등 다양한 자료를 통한 자료 수집의 삼각 검증(triangulation)을 시도했다. 삼각 검증(triangulation)은 미지의 한 지점을 정확하게 찾기 위해 기지의 두 지점을 이용하는 것으로, 질적 연구에서 삼각 검증이란 연구를 통해 찾고자 하는 이론(미지의 지점)을 최소한 둘 이상의 데이터 소스(기지의 두 지점)로부터 찾는 방법을 말한다(Glesne, 2006; Mertens, 2005). 같은 형태의 데이터를 수집하더라도 누구로부터 언제 그 데이터를 수집하는 것이 가장타당할 것인가 하는 것도 중요한 고려 대상이다. 본 연구에서는 생산 지향

교수법을 수행한 수업의 효과성 및 개선 방향에 대한 교사의 인식과 학생의 인식은 서로 다를 수 있다. 따라서 이 경우 연구자는 교사의 목소리만으로 결론에 이르기보다는 교사와 학생의 목소리를 동시에 고려하여 보다타당한 결론에 이르고자 한다.

그 다음으로 수집된 자료의 분석과 결과 및 의미 도출의 과정에서 여러 이론과 선행 연구 등을 동원하였고, 연구 참여자의 원자료 확인과 연구 분석 및 결과물이 부합한지 확인하는 구성원 검토(member checking) 단계를 거쳤다. Mertens(2005)에 따르면 질적 연구에서 내적인 타당성 확보를위해 가장 중요한 요소는 바로 구성원 검토(member checking)이다. 구성원 검토란 연구에 참여한 참여자들에게 연구자가 현재까지 진행된 분석의 결과를 보여준 다음, 그들의 반응을 추후 분석과 이론 도출에 반영하는 것을 말한다. 구성원 검토가 다양한 형태로 다양한 시점에서 이루어질 수있다. 본 연구에서는 연구 결과를 정리하는 과정에서 수시로 연구 참여자들에게 보임으로써 분석의 적절성을 지속적으로 검토 받았다. 그 다음에는 정리된 내용이 인터뷰 참여자의 견해와 입장을 잘 반영하고 있는지 물어보고 일부 내용을 수정했다. 이 과정을 통해 연구자의 표현이 정확히 텍스트화되었는지, 연구 결과가 참여자의 견해를 나타내고 있는지 등을 검토했다.

Ⅳ. 수업 단계별 분석

본 연구에서 2022년 4월 3일에 학기 초 수업 3차시를 관찰하고, 2022년 5월 29일에 학기 말 수업 3차시, 총 6차시를 관찰했으나 학기 말 수업을 주요 분석 수업으로 삼았다.

2022년 5월 29일에 B대학에서 진행된 POA를 활용한 한국어 수업의 절차는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 5월 29일 수업 절차

단계		설명
동기 부여		목표 문법을 활용할 수 있는 의사소통 장면을 만들어서 학습자에게 질문하는 방식을 통해 학습자가 학습 동기와 흥미를 갖게 한다. 학습자가 대답한 후에 교사는 모범 답안을 제공하는 방식으로, 수업 내용과 관련된 문장들을 학습자에게 전달한다.
촉 진	순환1	연결어미 '-는데'의 기초 문법 활용 연습 및 평가
	순환2	연결어미 '-(으)면'의 기초 문법 활용 연습 및 평가
	순환3	종합 문법 활용 연습 및 평가
	순환4	교재 단원 주제 말하기 연습 및 평가
	순환5	교재 본문 활용 말하기 연습 및 평가
평가		교사는 수업 전체 연습에 대해 평가하며, 특히 보편적, 전 형적 문제에 대해 평가하여 학습자들로 하여금 목표 문법 을 활용해서 표현할 때 존재하는 문제점을 이해하도록 한 다.

4.1. 동기 부여 단계

'동기 부여 단계'는 POA의 가장 도전적인 단계라고 할 수 있다. 이 단계의 교수 목표는 학습자가 목표 문법에 대해 사용 의지와 흥미를 가지도록 하는 것이다. 학습자의 한국어 수준이 초급이기 때문에 교사가 어려운 대화 연습보다 학습자를 지목해서 문장을 만드는 연습을 하는 활동을 선

택했다. 교사는 연결어미 '-는데'를 사용하는 의사소통 장면 네 개를 설계하여 제시했고, 학습자가 의사소통 장면에 맞게 문장을 만들었다. 실제 수업에서 교사가 네 개의 의사소통 장면을 제시하기 전에 학습자들에게 다음과 같이 연습 안내를 제시했다.

교사: 同学们平常如果直接问别人,你有时间吗,对方往往不好回答,因为不知道你到底是什么事,也不知道做这件事需要多长时间。所以日常生活中你问别人一些问题的时候,需要提供一些背景和情况。我们在线上课程预习到的一个语法就能解决这个问题。(여러분 평소에 다른 사람에게 '시간이 있어요?'라고 물어보면, 상대방이 대답하기 어려울 수도 있어요. 왜냐하면 무슨일 때문에 물어본 것인지,이 일을 하는 데 시간이 얼마나 걸릴 것인지도 모르기 때문이에요. 그래서 일상생활에서 다른 사람들에게 질문을 할 때, 배경이나 상황을 제공해야 합니다. 우리가 인터넷 강의에서 예습한 문법을 쓰면 이 문제를 해결할수 있습니다.)

교사: 下面我给大家展示四个日常对话场景,大家来造句。注意这不是考核,大家不要有负担,根据自己想到的内容尝试一下就可以。(다음에 제가 여러분들께 네 개의 일상 의사소통 장면을 제시할테니, 여러분은 문장을 만들어봅시다. 이 질문은 퀴즈가 아니라서 여러분이 부담 없이 생각나는 대로 해보면 됩니다.)

'동기 부여 단계'에서 교사는 학습자의 정확한 대답을 요구하는 것이 아니라, 학습자들로 하여금 자신의 언어적 부족을 느끼게 하고 학습 흥미와의지를 유발하는 것을 목표로 한다. 따라서 교사가 네 개의 일상 의사소통장면을 제시하기 전에 학습자의 부담감을 감소시키기 위해 먼저 이 목표문법의 대해 간단하게 소개하고, "퀴즈가 아니라 부담 없이 생각나는 대로해보면 된다"고 설명했다.

의사소통 장면1:

교사: 首先,如果你想邀请长辈一起吃午饭,但是不知道对方有没有时间,所以需要提问。这句话的背景部分是"你想和对方一起吃饭"。那么你用韩语会怎么问对方这个问题呢?(먼저,만약 윗사람과 같이 점심을 먹자고 하고 싶은데, 상대방이 시간이 되는지 몰라서 물어봐야 돼요. 이 문장 중에 배경 부분은 '상대방과 같이 점심을 먹고 싶다'는 것입니다. 한국어로 말하면 이 질문을 어떻게 말해요?)

학습자14: 저는 당신과 함께 점심을 먹고 싶은데 <u>시간이 있었어</u> 요? 아... 시간이 있어요?

교사: 很好,这句话整体说得非常的流畅。就是有一个小小的地方,中文里对长辈经常用到"您"这个第二人称,同学们可能会直接翻译成韩语里"당신"那个词,对吧。但是"당신"这个词在韩语里除了一些情况之外并不经常使用。第二人称在韩语中一般都是省略的,就比如说 "我爱你(사랑해)",这种里面的"你"字就被省略了。所以这句话把"당신과"去掉就是一个完美的句子,非常好。(좋아요. 전체적으로 매우 유창하게 잘 구사했어요. 작은 문제를 하나 짚을게요. 중국어에서 윗사람에게 '您'이라는 2인칭 호칭어를 자주 써요. 그래서 여러분은 '您'을 한국어의 '당신'으로 번역한 경우가 많은 것 같아요. 그러나 '당신'이라는 단어는 한국어에서 일부의 상황에서만 쓰이는 것이고, 자주 쓰이는 단어가 아니에요. 2인칭은 한국어에서 생략되는 경우가 많습니다. 예를 들어, '사랑해'라는 말에 2인칭이 생략되어 있어요. 따라서 이 대답은 '당신과' 부분만 빼면 완벽한 문장이 될 것입니다. 아주 잘했어요.)

의사소통 장면2:

显朴: 那么如果你想去借书,正好在路上偶遇了同专业的前辈,想问 对方想不想一起去借书。如果你不说背景,直接问对方要不要一 起去,那对方一定很困惑你想一起去干什么。所以前面要说一个背景提示,即"我要去借书"。下面请一位同学来试一下。(그럼만약 여러분이 책을 빌리고 싶어요. 마침 길에서 같은 과 선배를 우연히 만났는데 같이 책을 빌리러 가겠냐고 물어보고 싶어요. 이럴 때는 만약 상대방에게 '같이 갈래요'라고 물어보면, 상대방이 무엇을 하러 갈 것인지를 몰라서 당황할 수도 있습니다. 따라서 전에 배경이나 제시를 설명해야 합니다. 즉, 책을빌리러 가는 것을 배경으로 말해야 됩니다. 학습자2 한번 대답해 보세요.)

학습자2: 지금 ...**가려는데 같이 가려요**?...

교사: 用到了我们这节课的语法,里面有一些小小的不完美的地方。 "借书"是最近课里出现的词,叫做"책을 빌리다"。那么"我要去借书"的"要",用哪个词会好一些,然后怎么接는데,以及"想一起去"的"想"怎么表达,我们一会儿再来仔细看。(이번 수업의 문법을 잘 썼는데 작은 문제점도 조금 있었어요. "借书"는 요즘 수업에서 배운 표현인데 '책을 빌리다'라고 말하면 돼요. 그리고 "我要去借书"의 "要"는 한국어로 어떻게 말하면 좋을까, '-는데'와 어떻게 연결할까, 想一起去"의 "想"은 한국어로 어떻게 말하면 좋을까 등의 문제는 이따 같이 자세히 알아보겠습니다.)

학습자14의 경우, 이 문장은 현재 시제를 표현하는 문장인데 처음에 과거형으로 표현한 후에, '있었어요'를 '있어요'로 시제를 대체하는 자기수정 (self-repair)⁶⁾ 행위가 나타났다. 학습자2의 경우, 의도 표현인 '-(으)려고하다'를 쓰고 싶었으나 '-려요'로 표현했다. 의사소통 장면1과 장면2의 연습 결과물을 보면, 학습자들이 인터넷 강의에서 미리 목표 문법을 예습했으나 오프라인 수업 동기 부여 단계에서 완벽하게 문장을 만들지 못했다. 이 현상에 대한 학습자의 인식을 파악하기 위해 학습자 면담에서 연구자가 관련 질문을 물어봤다. 그 결과는 일부 학습자들이 '동기 부여 단계'

⁶⁾ 자기수정(self-repair)이란 화자가 발화를 언어처리 과정에서 발생하는 자신의 발화 오류에 대하여 스스로 점검하고 고쳐 말하는 것을 의미한다.

과제의 난이도가 높다고 느꼈기 때문이라고 대답했다.

학습자13: 사실 저는 이렇게 수업을 도입하는 방식보다는 선생님이 직접 문법이나 어휘 설명으로 시작하는 방식을 선호합니다. 왜냐하면 선생님이 수업 시작하자마자 바로 의사소통 장면을 제시하고 질문을 제기했을 때 반 친구들이 <u>대부분 바로 대답하지 못해서</u>, 저는 꽤 어렵다고 생각합니다.

학습자11: 저는 선생님이 매번 오프라인 수업에서 제시하는 첫 번째 질문이 <u>매우 어렵다고 생각합니다</u>. 두 가지 원인이 있는데 첫 번째 원인은 인터넷 강의에서 우리가 이미 문법을 배웠지만, <u>인터넷 강의에서 수업만 듣고 말하기 연습을 안 했기 때문에</u> 오프라인 수업에서 대화를 시도하는 것이 어려웠습니다. 두 번째 원인은 선생님이 번역 연습 대신에 <u>한 의사소통 장면을 설정해 주시고 그 장면에 맞게 대화를 만들어야 하기 때문입니다</u>. 번역 연습보다 이러한 연습은 우리의 발산적 사고 능력이더 필요합니다.

생산 지향 교수법(POA)의 '동기 부여 단계'의 수업 도입 방식이 다른 교수법과는 달리 교사가 의사소통 장면을 제시한 후에 학습자가 의사소통 과제를 시도를 해야 한다. 이러한 방식을 통해 학습자들이 공부할 문법을 한국어 의사소통에서 가치가 있다는 것을 알아볼 수 있고, 자신의 언어 능력 부족을 인식해서 학습의 긴박감도 높일 수 있다고 주장한다(文秋芳 2014). 그러나 수업이 시작하자마자 바로 의사소통 장면에 맞게 문장을 만들어야 했기에 학습자13과 학습자11처럼 이 단계가 어렵다고 느낀 학습자들도 적지 않았다. 따라서 학습자13처럼 이 방식을 피하고 교사 설명을 위주로 하는 수업을 선호하는 경우도 있었다.

학습자10: 오프라인 수업을 시작할 때 선생님이 의사소통 장면을 제시하시고 우리가 대화를 시도하는 방식이 좋은 것 같아요.

왜냐하면 일상생활에서 대화가 어떻게 전개되어야 하는지 생각하게 만들기 때문입니다. 그렇지 않으면 주말 교양수업이기 때문에 제가 신경을 많이 안 썼을 수도 있고, 수업을 들을 때 <u>태</u>도나 몰입도가 상대적으로 낮았을 수도 있습니다. 이런 방식을통해 제가 아직 <u>유창하게 표현할 수 없다는 것을 인식하면서</u>공부의 긴박함이 더 생긴 것 같습니다.

학습자11: 저는 선생님이 매번 오프라인 수업에서 제시하는 첫 번째 질문이 매우 어렵다고 생각합니다. 두 가지 원인이 있는데 첫 번째 원인은 인터넷 강의에서 우리가 이미 문법을 배웠지만, 인터넷 강의에서 수업만 듣고 말하기 연습을 안 했기 때문에 오프라인 수업에서 대화를 시도하는 것이 어려웠습니다. 두번째 원인은 선생님이 번역 연습 대신에 한 의사소통 장면을설정해 주시고 그 장면에 맞게 대화를 만들어야 하기 때문입니다. 번역 연습보다 이러한 연습은 우리의 발산적 사고 능력이더 필요합니다. 저에게 어렵지만 그래도 대화를 시도하는 방식이 효과적인 것 같습니다. 아직 표현을 잘 못 한다는 것을 깨닫고 타격감을 느껴서 수업을 더 열심히 들을 수 있기 때문입니다. 수업을 시작하자마자 바로 문법이나 어휘 설명을 하시면 저는 들을 때 다 이해할 것 같지만 사실 표현할 때 이 문법이나 어휘들을 잘 활용하지 못할 수도 있습니다.

그렇지만 학습자13과 다르게, 학습자10과 학습자11은 '동기 부여 단계' 가 어렵다고 느꼈지만 그만큼 효과도 있다는 것을 인정했다. 文秋芳(2018)에 따르면 산출 목표 타당성은 '동기 부여 단계'의 평가 지표 중 하나이다. 산출 목표 타당성은 산출 과제가 학습자의 언어 수준에 맞춰서 설계해야 한다는 것을 강조하는 요소다. 산출 과제의 난이도가 학습자의 언어 수준보다 과도하게 어려운 경우, 학습자가 과제를 어려워해서 학습 동기가오히려 떨어질 수도 있다. 따라서 교사가 현재 학습자의 언어 수준을 파악하고 적당한 난이도의 과제를 선택하는 것이 중요하다. 2022년 5월 29일

에 B대학에서 진행된 한국어 수업의 경우 동기 부여 단계의 산출 과제는 초급 학습자의 수준에 맞게 간단한 대화를 진행하는 형식으로 설계했고, 과제 내용도 학습자들이 인터넷 강의에서 미리 예습한 내용과 관련이 있는 내용이기에 산출 목표 타당성의 요구를 충족시켰다고 볼 수 있다. 일부학습자들이 아직 POA의 '동기 부여 단계'를 적응하지 못했기 때문에 거부감이 생긴 것으로 판단된다.

이어서 '동기 부여 단계'에서 이루어진 의사소통 장면3과 의사소통 장면 4를 살펴보자.

의사소통 장면3:

교사: 我们现在来想象一下另一个场景。假设你明天需要穿正装,但是你家里没有正装,所以这时候需要向别人借一件正装对吧?你要是直接跟对方说"你能借给我吗",或者是"你能把正装借给我吗",对方可能会纳闷"借你啥呀?"或者,"为什么要借给你正装呀?"。所以前面要给个背景,就是"明天必须穿正装"。那么这句话怎么说,找同学来试一下。(이제 다음 장면을 같이 상상해 봅시다. 만약 여러분이 내일에 정장을 입어야 하는데 집에 정장이 없어요. 이럴 때는 다른 사람에게서 정장 한 벌을 빌려야되죠? 그러나 다른 사람에게 '빌려줄 수 있어요?' 아니면 '정장을 빌려줄 수 있어요?'라고 물어보면 상대방이 '뭐를 빌려달라고 한 거예요?'라는 의문들이 들 수도 있습니다. 그래서 전에 배경 하나를 제시해야 해요. 그 배경은 '내일 정장을 꼭 입어야 한다'는 것입니다. 학습자 6, 한국어로 한번 말해보세요.)

학습자6: 내일 정장을 입어야 하는데, 빌릴 수 있어요?

교사: 很好啊,基本上没有问题,里面一些小小的点再补充地元素稍微多一点会更好。关于添加什么要素的问题,一会儿我们再来细讲。(잘했어요. 전체적으로 문제가 없는데 작은 요소들을 더 추가하면 더 좋을 것 같습니다. 어떤 요소를 추가하면 좋을지 이

따가 자세하게 설명할게요.)

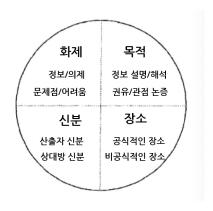
의사소통 장면4:

교사: 大家再来想象一下,假如今天天气很冷,你想回家,然后你想问对方想不想回家,你会怎么说呢?假如你直接说"想回家吗?",对方可能会疑惑出什么事儿了要回家呢。前面加个背景,"天气好冷",会使这句话的语意更清晰。这句话的难度在于"冷"不是动词,是一个形容词。这个语法难在连接上变化比较多。那么下面请一个同学来回答一下。(여러분, 다음 장면을 같이 상상해 보세요. 만약 오늘 날씨가 추워서 여러분이 집에 가고 싶어요. 여러분이 상대방에게 집에 가고 싶냐고 물어보고 싶으면어떻게 말할 거예요? '집에 가고 싶어요?'라고 물어보면, 상대방이 무슨 일이 있냐고 궁금해 할 수도 있어요. 전에 '날씨가 춥다'는 배경을 하나 추가하면 이 문장의 의미가 더 명확해질 것입니다. 이 문장의 어려운 점은 '춥다'가 동사가 아니라 형용사라는 점입니다. 이 문법의 어려운 점은 연결할 때 변화가 많다는 것입니다. 다음에 학습자13 한국어로 한번 말해보세요.)

학습자 13: 날씨는 너무 추운데, 집에 가고 싶어요?

교사: 很好,基本上没有任何问题,里面"춥다"要变成"추운데"。造句造得非常棒。(잘했어요. 거의 문제가 없었어요. 여기서 '춥다'는 '추운데'로 변해야 돼요. 문장을 너무 잘 만들었어요.)

이처럼 동기 부여 단계에서 교사가 네 개의 의사소통 장면을 제시하고, 학습자를 지목해서 문장 만들기 연습을 하게 했다. 文秋芳(2018)에 따르면 '동기 부여 단계'의 평가 지표 중 의사소통 진실성이 있다. 의사소통 진실 성은 교사가 설계한 산출 과제가 현재나 미래에 발생할 가능성이 있는 의 사소통 활동이어야 한다는 점을 강조하는 지표다. 교사가 의사소통 장면을 설계할 때, 다음 그림과 같이 화제(산출 내용이 무엇인지), 목적(산출을 왜 하는지), 신분(산출하는 사람이 누군지, 누구에게 산출하는지), 장소(어디서 산출하는지) 총 4가지의 요소를 고려해야 한다(文秋芳, 孫曙光, 2020).



[그림 IV-2] 의사소통 진실성 요소(文秋芳, 孫曙光, 2020)

'화제' 요소는 학습자의 학습이나 생활과 밀접한 관련이 있는 화제를 선택해야 된다는 점을 강조한다. '목적' 요소는 교사가 선택한 의사소통이일정한 소통 목적을 가져야 한다는 점이다. '신분' 요소는 교사가 장면을제시할 때 대화 참여자들의 신분을 명시해야 한다는 것을 강조한다. '장소' 요소는 이 대화가 어디서 진행되고, 이 장소가 공식적인 장소인지를학습자에게 설명해야 된다는 점이다. 연구자가 수업을 관찰한 결과, 의사소통 진실성 측면에서 보면 학기 말 수업 동기 부여 단계에서 선택한 '화제'는 실제 발생할 가능성이 높은 화제들이다. 산출 과제 문장들의 '목적'은 요청하기와 부탁하기이다. 대화 참여자의 '신분'(윗사람, 선배)은 명시되어 있는 상황도 있고 명시되어 있지 않은 상황도 있지만, 이번 학기까지학습자들이 존댓말만 습득했기 때문에 '신분'이 명시되어 있지 않은 상황에서도 학습자가 존대 어미 '-어요/아요/여요'를 사용했다. 동기 부여 단계의 과제는 의사소통 진실성을 가지고 있는 과제로 판단된다.

학습자 면담 결과 중에도 의사소통 진실성에 관한 내용을 찾을 수 있다. 학습자들이 '동기 부여 단계'를 통해 목표 문법이 일상생활에서 어떻게 사용할 수 있을지 알아볼 수 있다는 내용이 있었다.

학습자2: 개인적으로 수업 도입 부분에 선생님이 의사소통 장면을 만들어서 학습자들이 대화를 진행하는 방식은 다른 도입 방식보다 더 좋은 것 같습니다. 이번 수업에서 학습할 내용을 <u>어떠한 상황에서 사용할 수 있을지</u>를 알 수 있기 때문이다. 이번수업의 방향을 제시하는 역할을 해주는 단계라고 생각합니다.

학습자3: 이러한 도입 방식기은(수업 동기 부여 단계) 선생님이 수업을 시작하자마자 바로 문법이나 어휘를 설명하는 방식보다더 재미있습니다. 왜냐하면 제가 한국어를 공부하는 가장 큰목표는 구체적인 실제 생활 장면에서 응용하는 것이기 때문입니다. 수업마다 이러한 도입이 있으면, 수업 중에 이 장면에서쓸 수 있는 문장들이 나타날 때 제가 필기해서 나중에 의사소통 장면별로 다 외우려고 합니다. 그리고 수업 도입 부분에 대화를 만들 때, 전에 공부했던 내용과 이번 수업 내용을 연결해서쓸 수 있어서 지식의 종합 응용 능력을 키울 수 있습니다.

학습자10: 오프라인 수업을 시작할 때 선생님이 의사소통 장면을 제시하시고 우리가 대화를 시도하는 방식이 좋은 것 같아요. 왜냐하면 <u>일상생활에서 대화가 어떻게 전개되어야 하는지</u> 생각하게 만들기 때문입니다.

이처럼 많은 학습자들이 '동기 부여 단계'에서 교사가 제시한 의사소통 장면과 과제는 실제 일상생활과 밀접하게 연결되어 있어서 이 단계를 통 해 일상생활에서 목표 문법의 가치와 활용법을 알아볼 수 있다고 대답했 다.

학습자14: 선생님이 수업을 시작하는 방식은 <u>일상생활과 연결되어</u> <u>있어서</u> 개인적으로 좋다고 생각합니다. 왜냐하면 시작하자마자 바로 일상적인 의사소통 장면을 제시하면 우리가 수업을 들을 **열정을 더 불러일으킬 수 있기 때문**입니다. 만약 선생님이 수

⁷⁾ 교사가 학습자들에게 '동기 부여'라는 용어를 설명한 적이 없다.

업을 시작할 때 바로 문법을 설명하시면, 우리의 <u>주의력과 집</u> <u>중력</u>이 떨어질 수 있다고 생각합니다. 바로 지식을 가르치는 것보다 우리가 일상생활에서 보고 접할 수 있는 것들을 이야기 하면 우리는 더 쉽게 이해할 수 있고 우리의 <u>흥미를 유발시킬</u> <u>수 있다</u>고 생각합니다.

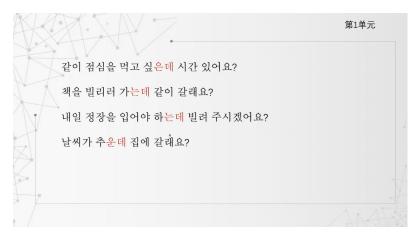
일반 목적 한국어교육은 한국인과의 의사소통을 목적으로 하거나 한국 문화에 대한 관심이나 호기심 등을 이유로 한국어를 배우는 학습자들을 대상으로 하는 교육이다. 학습자들이 학술적인 내용보다 일상생활에서 직 접 보고 접할 수 있는 것에 더 관심이 많기 때문에 수업은 무엇보다도 실 제 의사소통에 중점을 두어야 한다. 따라서 학습자14에 따르면 '동기 부여' 단계에서 교사가 실제 의사소통 장면을 제시함으로써 학습자들의 주의 력, 집중력, 흥미를 유발시키는 데에 도움이 된다는 것을 알 수 있다.

교사 면담에서도 동기 부여 단계의 의사소통 진실성에 관한 내용을 찾을 수 있다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

교사: 제가 느꼈던 '생산 지향 교수법(POA)'의 <u>가장 큰 장점</u>은 다음과 같습니다. 학습자들이 '동기 부여' 단계를 통해 이번 수업의 내용을 <u>언제, 어떠한 상황에서, 왜 쓰는 것인지</u>를 더욱 명확하게 알아볼 수 있다는 점입니다. 학습자들이 수업이 시작하자마자 바로 배울 내용이 <u>실제 한국어 의사소통에서 활용할 수 있다</u>는 것을 알아볼 수 있어서 <u>학습 동기가 확실히 향상되었던</u> 것 같아요. 그리고 이 점을 명확하게 한 다음에 학습자들이 <u>스스로 이 문법들과 단어들도 많이 쓰려고 해요</u>. 앞으로 이 문법들과 단어를 써야 하는 실제 의사소통 상황에 직면할 수도 있어서 <u>공부할 의욕</u>이 자연스럽게 생기게 되기 때문입니다. 결과적으로 학습자의 <u>산출 능력 향상</u>에 도움이 많이 되었다고 할수 있습니다.

교사 면담에서 동기 부여 단계의 의사소통 진실성에 관한 내용을 정리하면, 동기 부여 단계를 통해 학습자들이 수업이 시작하자마자 배울 내용을 실제 한국어 의사소통에서 활용할 수 있다는 것을 인지할 수 있기 때문에 학습 동기와 의욕 및 산출 능력을 향상시키는 데 도움이 된다.

마지막으로, 동기 부여 단계이기 때문에 교사는 평가할 때 자세한 피드백을 제공하지 않았다. 네 개 연습이 끝나고 교사가 모범 답안을 제시해주는 방식으로 학습자에게 목표 문법과 관련된 문장을 연속적으로 전달했다. PPT에 네 개의 모범 답안을 모두 학습자에게 제시하고, 빨간색으로 목표문법을 중점적으로 표시해서 목표 문법에 대한 인상을 심어주고 흥미를 더했다. 반복적 입력을 통해 학습자는 목표 문법에 대한 주의를 환기시키고 목표 문법의 기능과 용법을 인식하도록 했다. 그리고 교사가 이 부분이바로 이 과에서 중점적으로 배울 지식임을 명확하게 알려줬다.



[그림 IV-3] 동기 부여 단계 문장 번역 연습 모범 답안 PPT

4.2. 촉진 단계

촉진 단계는 수업의 핵심 단계이다. 여러 세부 단계의 교수 설계를 통해 쉬운 내용부터 어려운 내용까지 점차적으로 본 수업의 목표 문법 및 본문 주제에 대해 학습자의 표현 능력을 향상시킨다. 이 단계에는 다섯 개의 반 복적 전개, 즉 순환을 내포하고 있다. 구체적인 절차는 다음과 같다.

4.2.1. 연결어미 '-는데'의 초보 문법 활용 연습 및 평가

이 절차의 동기 부여 단계의 목표는 학습자가 연결어미 '-는데'를 사용한 표현에 더 많은 흥미와 자신감을 고취하는 것이다. 먼저 교사는 간단한 문장을 통해 학습자가 방금 연습한 기본 문법 형태를 실제 대화 문구에 적용하도록 유도했다.

교사: 大家现在可以用'-는데'来造句了吧?我们一起来试试。(여러 분, 이제 '-는데'로 문장을 만들 수 있죠? 같이 해 봅시다.)

이 순환의 촉진 단계의 목표는 학습자가 '-는데'를 사용하는 문장의 기 본적인 표현을 기초적으로 익히도록 하는 것이다. 교사는 교체 연습을 설 계하여 학습자가 맥락에 맞는 어휘나 어구를 선택하고 형태 변형을 완성 한 후 대화를 만들도록 유도했다. 이 단계에서 총 세 개의 교체 연습을 진 행했다.

교체 연습1:

A: ___씨, 지금 ___에 있어요? (기숙사, 학교, 도서관, 체육관, 식당...)

B: 네. 있어요. 무슨 일이에요?

A: 같이 ___고 싶은데 시간 있어요? (점심을 먹다, 탁구를 치다...)

B: 네. 있어요. ___ 시에 ___에서 만날까요?

A: 좋아요. 있다가 봅시다.

먼저 학습자들이 옆 친구와 연습을 한 다음에, 교사가 무작위로 학습자 4팀을 선정해서 모든 학습자들 앞에서 연습 결과를 제시하게 했다. 학습 자 연습 예시는 다음과 같다.

학습자 9: xx 씨, 지금 학교에 있어요?

학습자 3: 네. 있어요. 무슨 일이에요?

학습자 9: 같이 탁구를 치고 싶은데 시간이 있어요?

학습자 3: 네. 오후 2시에 체육관에서 만날까요?

학습자 9: 좋아요. 있다가 봅시다.

교 사: 非常好,很流畅。发音上稍微提示两个小点: 오후的一的音,我们中国学生在发一的音的时候非常需要注意的一点是一的撅嘴、送气,要更夸张一些。以及만날까요的 a 收音也是有点听不太到。시간 있어요?这句话里이一般口语里就省略了,刘玮同学说的是시간이 있어요?是更准确的说法。(아주 유창하게 잘했어요. 작은 발음 문제 두 개를 짚어줄게요. '오후'의 '구'의 발음은, 우리 중국 학습자들이 '구'를 발음할 때 주의해야 할 점은 입술을 더 많이 비쭉 내밀고, 숨을 더 내쉬며 발음해야 한다는 것이다. 그리고 '만날까요'의 'a'받침도 잘 안 들립니다. '시간 있어요?'라는 문장 안에 '이'는 일반적으로 구어체에서생략되어 있는데, 학습자9가 말한 '시간이 있어요?'가 더 정확한 표현입니다.)

교체 연습 2:

A: ___ 씨, 지금 어디 가요?

B: ___러(___에) 가는데 같이 갈래요? (책을 빌리다. 밥을 먹다...)

A: 아까(이미) ___했는데 다음에 같이 갑시다/합시다.

B: 네. 다음에 꼭 같이 갑시다/ 합시다.

두 번째 교체 연습도 마찬가지로 학습자들이 먼저 옆 친구와 연습을 한 후 교사가 학습자 4팀을 뽑아서 다른 학습자들 앞에서 발표하도록 했다. 예시는 다음과 같다.

학습자7:xx 씨, 지금 어디에 가요?

학습자6: 운동하러 가는데 같이 갈래요?

학습자7: 아까 운동했는데 다음에 같이 갑시다.

학습자6: 네. 다음에 꼭 같이 갑시다.

교사: 很好,非常好。包括운동했는데的音变也说得很好。第一行的 어디 가요?同学第一遍说的时候加了一个에,其实加에也是对 的,口语里省略的现象比较多。(아주 잘했어요. '운동했는데'의 음운 변화도 잘했어요. 첫 줄의 '어디 가요?'는 학습자7 '에'를 붙여서 말했는데 이렇게 말해도 맞아요. 다만 구어체에서는 생 략하는 경우가 많아요.)

교체 연습3:

A: ___해야 하는데 빌려주시겠어요? (정장을 입다, 사전을 찾다...)

B: 저도 ___가/이 없는데 ___씨에게 물어볼래요?

A: 아까 ___씨에게 물어봤는데 없대요.

B: 그러면 새 ___를/을 사야겠는데요.

교체 연습3을 할 때도 먼저 학습자들이 옆 친구와 연습을 한 다음에 교 사가 학습자 4팀을 선정해서 모든 학습자들 앞에서 연습 결과를 제시하게 했다. 학습자 연습 예시는 다음과 같다.

학습자13: 사진을 찍어야 하는데 카메라를 빌려주시겠어요.

학습자9: 저도 카메라가 없는데 왕나 씨에게 물어볼래요?

학습자13: 아까 왕나 씨에게 물어봤는데 없대요.

학습자9: 그러면 새 카메라를 사야겠는데요.

교사: 非常好。用到了一个新的词组: 사진을 찍다。两个同学的反应也很快,把一个全新的话题给流畅进行下去了。发音也都很准确。(아주 잘했어요. 새로운 구절인 '사진을 찍다'도 사용했네요. 두 명 학습자의 반응도 매우 빠르고, 새로운 화제를 유창하게 진행해 나갔어요. 발음도 아주 정확해요.)

이상의 예시를 보면 학습자13과 학습자9가 연습할 때 교사가 제공한 내용을 선택하지 않았고, 새로운 구절인 '사진을 찍다'로 대화를 완성했다. 학습자들이 말하기 과제를 수행할 때 단순히 교사가 제공한 내용으로 간단하게 대화를 완성하는 것이 아니라 새로운 내용을 자주 시도하려고 하는 경우를 발견할 수 있었다. 또한 말하기 과제를 수행할 때 모든 학습자들이 열정적으로 참여한 모습을 보여줬다. 수업에서 대부분 말하기 과제는 먼저 학습자가 옆에 있는 학습자와 같이 2인 1조의 형식으로 연습한 다음교사가 학습자 2명을 무작위로 지목해서 다른 학습자들 앞에서 말하기 연습 성과를 제시하게 하는 방식으로 진행되었다. 수업 영상을 보면 모든 학습자들이 2인 1조 조별 연습을 할 때 최대한 어려운 단어와 문법을 활용해서 대화를 만들어냈고, 연습 시간이 끝나기 전에 한 번이 아니라 여러번 대화 연습을 해서 다양한 대화를 시도하는 것을 알 수 있었다.

촉진 단계에 대해 학습자 면담에서도 학습자들이 말하기 과제를 수행할 때 열정적으로 참여하려고 하는 것을 알 수 있다. 학습자13이 면담할 때도 말하기 과제 수행에 관한 내용을 언급했다. 구체적인 면담 내용은 다음과 같다.

학습자13: 이번 수업에서 특히 인상이 깊었던 부분은 옆에 앉은 짝꿍과 같이 수업 마지막에 가장 어려운 산출 과제를 수행하는 것입니다. 이 과제를 할 때 우리가 **대화에 많은 내용을 넣을**

수 있고, 우리의 이야기를 담은 대화를 만들 수 있어서 좋았습니다. 우리는 매번 이 연습을 할 때 가장 즐거웠던 것 같아요. 왜냐하면 창의력을 발휘해서 많은 내용을 넣어서 대화를 더 재미있게 만들 수 있고, 단어만 넣으면 되는 교체 연습이 아니기때문입니다. 한번은 수업에서 "나의 오빠"를 소개하는 연습이 있었습니다. 과제를 수행할 때 너무 재미있어서 수업이 끝난후에도 저는 과제에서 사용한 말 한마디 한마디를 모두 다 기억할 수 있었고, 그대로 다시 쓸 수도 있습니다. 우리에게 마지막 산출 과제는 우리가 자유롭게 말할 수 있어서 가장 흥미롭습니다.

학습자13의 면담 내용을 보면, 학습자13은 수업에서 연습할 때 늘 창의력을 발휘해 새로운 내용을 넣어서 대화를 재미있게 만들려고 노력했다. 연구자 관찰 예시에서도 학습자13이 새로운 내용을 넣고 대화를 더욱 재미있게 만드는 것을 확인할 수 있었다. 전체 학습자 면담 결과를 보면 말하기 과제를 완성할 때 적극적으로 수행하는 학습자가 학습자13만이 있는 것이 아닌 것을 알 수 있다. 학습자4도 말하기 과제를 수행할 때 열심히노력했다는 것을 면담을 통해 알 수 있었다. 구체적인 학습자4 면담 내용은 다음과 같다.

연구자: 설문 조사에서 '매번 수업 마지막 말하기 연습을 할 때, 주로 둘이 좋아하는 주제를 먼저 정하고, 그 주제에 따라 내용 을 추가해서 대화를 만든다'고 대답했습니다. 그렇다면 주제를 정하고 나서 그 안에 사용할 단어와 문법은 주로 선생님이 제 공한 선택적 자료를 사용하는 경우가 더 많은가요, 아니면 직 접 사전을 찾거나 핸드폰으로 단어를 찾는 경우가 더 많은가 요?

학습자4: 저랑 짝꿍이랑 한국어 기초가 좀 탄탄한 편이어서 대화 를 만들 때 우리 둘이 주로 평소에 쌓아둔 단어와 문법이나 사 전에서 찾은 단어와 문법을 많이 쓰는 것 같아요. 가끔 선생님이 주제를 주시고 나서도 어떻게 말할지 감이 안 올 때는 선생님이 주신 단어와 문법을 활용해서 쓰기도 하지만, 중간에 생각나면 평소에 쌓은 단어와 문법을 사용하려고 노력하는 것 같아요. 평소에 쌓아둔 내용이나 사전을 통해 알아낸 내용들을 최대한 많이 활용하려고 합니다.

학습자 면담 예시를 보면 학습자4는 학습자13과 마찬가지로 수업 촉진 단계에서 말하기 과제를 수행할 때 단순히 수업에서 교사가 제공한 내용, 단어 및 문법만 활용하는 것이 아니라, 대화를 더 재미있게 만들기 위해 창의성을 발휘하기도 하고, 평소에 쌓아둔 지식과 사전에서 찾아낸 지식을 적극적으로 활용하는 것을 알 수 있다.

다음으로 이 순환에서 평가 단계의 목적은 학습자 자신이 이 순환의 촉진 단계에서의 성취도를 이해하는 것이다. 교사는 학습자가 연습할 때 교실에서 돌아다니면서 학습자들의 말하기 활동 진도를 관찰하고, 수시로 오류를 수정하여 평가한다. 대화 연습이 끝나면 무작위로 대화 예시를 선정해서 대화를 보여준 다음에 교사가 평가를 진행했다. 마지막에 교사가 이번 수업에서 중점적으로 공부할 연결어미인 '-는데'가 학습자들에게 어려운 원인에 대해 설명했다.

교사: -는데是一个提示背景或者情况时会用到的连接词尾,非常的重要。但是-는데其实是个非常有难度的语法,难度在哪呢,其实大家刚才说的所有的话翻译成汉语的话-는데是什么都翻译不出来的,所以像这种翻译不出来的东西呢,相当于汉语里面没有对应的表达。在学外语的时候,汉语里没有的表达在外语里是最难的难点。所以这个-는데什么时候需要用,以及他的必要性,其实需要大家通过今天的课程体会一下。('-는데'는 배경이나 상황 제시를 나타내는 매우 중요한 연결어미입니다. 하지만 '-는데'는 사실 매우 난이도가 높은 문법입니다. 왜 난이도가 높냐면, 사실

여러분이 방금 한 모든 대화를 중국어로 번역하면 그중에 '-는데'는 다 번역될 수 없어요. 이렇게 번역될 수 없는 부분은 중국어에서 대응하는 표현이 없기 때문입니다. 외국어를 공부할때 중국어에 대응하는 표현이 없는 부분이 제일 어렵습니다. 그래서 여러분들은 '-는데'를 언제 써야 하는지, '-는데'의 필요성을 오늘의 수업을 통해 이해해야 합니다.)

4.2.2. 연결어미 '-(으)면'의 초보 문법 활용 연습 및 평가

이 순환의 동기 부여 단계의 목적은 학습자가 연결어미 '-(으)면'을 사용한 표현에 더 많은 흥미와 자신감을 가지도록 하는 것이다. 먼저 이 수업의 주제인 '계절', '날씨'로 도입하고 동기를 부여했다. 교사는 간단한문장을 통해 학습자가 방금 연습한 기본 문법 형태를 실제 대화 문구에적용하도록 유도했다.

교사: 这一课的课文和话题呢,其实是和"天气"和"季节"有关系的, 最简单并且课文里也经常问的一个问题就是: 어느 계절을 좋아 해요? 现在请同学们试着用韩语说一下自己喜欢哪个季节,如果 能回答出原因就更好了。(이 과의 본문과 화제는 '날씨'와 '계 절'과 관련되어 있습니다. 가장 간단하고 또한 교재 본문에서도 자주 묻는 질문은 바로 '어느 계절을 좋아해요?'입니다. 어떤 계절을 좋아하는지 한국어로 말해 보세요. 이유까지 대답해줄 수 있으면 더 좋아요.)

학습자1: 저는 시원한 가을 좋아해요.

교사: 很好,首先说出来了喜欢秋天,秋天是가을,这时候最好把后面宾格助词说出来,가을을 좋아해요. 这样说更加准确。给出来的原因是作为定语'시원한'放到前面了,也是非常好的表达方式。 (좋아요. 먼저 가을을 좋아한다는 점을 말했어요. '가을' 뒤에 목적격 조사를 붙이면 더 좋을 것 같습니다. '가을을 좋아해 요.'라고 말하면 더 정확합니다. 그리고 이유는 한정어인 '시원 한'을 붙이는 방식으로 표현했어요. 이런 표현도 굉장히 좋은 표현 방식입니다.)

학습자4: 저는 봄을 좋아해요. 날씨가 따뜻한데 덥지 않아요.

교사: 很好,说出了喜欢春天这点,并且后面接了一个比较长的原因,说的非常的好。如果稍微挑一点小毛病的话呢,就是感觉少了一个表示事情的原因的单词。我们中国人在说韩语的时候好像经常会因为母语影响,忽略表示"原因"的单词。(좋아요. 봄을 좋아한다는 점을 말했고, 그 뒤에 긴 이유까지 설명해서 정말 잘했어요. 조금 작은 문제점을 하나 집으면 '어떤 일의 원인'을 표시하는 단어가 빠져있다는 느낌이 있습니다. 중국인들은 한국어를 말할 때 모국어의 영향으로 '이유'의 뜻을 표현하는 단어를 소홀히 하는 경우가 많은 것 같습니다.)

학습자4: 老师, 那我在句子里加上表示原因的副词"왜냐하면"可以吗? '저는 봄을 좋아해요. 왜냐하면 날씨가 따뜻한데 덥지 않아요.'(선생님, 그러면 제가 문장에서 이유를 표시하는 부사 '왜 냐하면'을 추가하면 되는 건가요? '저는 봄을 좋아해요. 왜냐하면 날씨가 따뜻한데 덥지 않아요.')

교사: 加上副词"왜냐하면"是可以的,不过和"-기 때문이다"一起用就更好了。"저는 봄을 좋아해요. 왜냐하면 날씨가 따뜻한데 덥지 않지 않기 때문이에요." (부사 '왜냐하면'을 추가하면 되긴되는데, '-기 때문이다'와 같이 쓰면 더 좋을 것 같아요. '저는봄을 좋아해요. 왜냐하면 날씨가 따뜻한데 덥지 않지 않기 때문이에요.')

이상의 예시를 보면, 학습자4는 교사의 피드백에 대해 생각한 다음에 교사에게 질문을 했다. 교사가 학습자4의 질문을 듣고 추가 피드백을 제 공했는데, 이로 인해 학습자가 질문을 통해 더 많은 언어 지식을 얻게 되 었다. 예시를 통해 B대학 교양한국어 수업에서 학습자들이 수업에서 모르는 부분이 있으면 큰 부담 없이 질문할 수 있다는 것을 알 수 있다. 그리고 학습자들이 질문한 다음에 교사가 질문에 대해 친절하게 답변하기도했다.

다음으로 이 순환의 촉진 단계의 목표는 학습자가 '-(으)면'을 사용하는 문장의 기본적인 표현을 기초적으로 익히도록 하는 것이다. 교사는 먼저 교재 본문의 중점 문장을 골라서 촉진 단계에 도입한 후, 다른 주제의 교 체 연습을 설계하여 학습자가 맥락에 맞는 어휘나 어구를 선택하고, 형태 변형을 완성한 후에 대화를 만들도록 유도했다.

교사: 首先,问别人喜欢什么季节,还可以用到我们刚刚学的语法'-는데',因为你突然别人这个问题别人可能也会觉得比较突然。除此之外,先说出自己喜欢什么季节,然后再问别人,这样问会比较好。下面我们来一起看一下课文的重点句子吧。(먼저 어떤 계절을 좋아하냐고 물어보면 우리가 방금 배운 문법 '-는데'도 쓸수 있어요. 왜냐하면 갑자기 다른 사람에게 이런 질문을 하면다른 사람들이 당황할 수도 있기 때문입니다. 또한 자신이 어떤 계절을 좋아했는지 먼저 말한 다음에 물어보면 더 좋을 것같습니다. 다음은 본문의 중점 문장을 함께 봅시다.)

A: 저는 봄을 좋아하는데 장빈 씨는 어느 계절을 좋아해요?

B: 저는 겨울을 좋아해요. 눈 덮인 세계를 보면 기분이 상쾌해요.

교사: 이 대화의 틀은 다음과 같아요.

A: 저는 ____는데 ____씨는 ____?

B: 저는 _____면 ____.

교사: 먼저 운동을 주제로 대화를 해봅시다. 예시는 다음과 같습 니다.

A: 저는 농구를 좋아하는데 중기 씨는 무슨 운동을 좋아해요?

B: 저는 축구를 좋아해요. 축구를 하면 기분이 좋아요.

교사: 여러분에게 운동에 관련된 단어를 더 제공할게요. 탁구, 배구, 테니스, 수영, 배드민턴, 조깅.

학습자들이 조별로 연습한 후에 교사가 학습자 3팀을 선정해 다른 학습 자들 앞에서 연습 결과물을 제시하도록 했다. 학습자 연습 예시는 다음과 같다.

학습자2: 저는 조깅을 좋아하는데 xx씨는 무슨 운동을 좋아해요? 학습자12: 저는 배구를 좋아해요. 배구를 <u>해면(x)</u> 기분이 좋아요. 교사: 조깅的发音如果发的更准确一点就更好了,大家跟我一起读一

下: 조깅. ('조깅'의 발음을 더 정확하게 하면 더 좋을 것 같아 요. 한번 따라해 보세요. 조깅.)

학습자: 조깅.

교사: '저는 배구를 좋아해요'这句的语调也需要多加练习。并且배구를 하면读成了배구를 해면,下次注意一下就更好了。('저는 배구를 좋아해요'이 문장의 억양도 연습할 필요가 있습니다. 그리고, '배구를 하면'이 문장을 '배구를 해면'으로 말했는데 다음에 주의하면 좋을 것 같아요.)

학습자2의 경우 단어 '조깅'의 발음이 정확하지 않아 교사가 지적했을 때 딱딱하게 '틀렸다'고 말하지 않았고, '조깅의 발음을 더 정확하게 하면 더 좋을 것 같아요'라고 학습자의 문제를 완곡하게 짚어줬다. 그리고 학습자2만의 문제가 아니라 다른 학습자들도 발생할 가능성이 있는 문제라고 판단해서 교사가 먼저 언급하고 다른 모든 학습자들도 이 단어를 따라 말하도록 했다.

활동 후 교사가 대화의 주제를 '동물'로 바꾸고, 새로운 대화 예시를 학습자들에게 제시하면서 선택적 학습 자료도 제공했다.

교사: 다음에 동물을 주제로 대화를 해봅시다. 예시는 다음과 같

습니다.

A: 저는 고양이를 좋아하는데 가은 씨는 무슨 동물을 좋아해요?

B: 저는 강아지를 좋아해요. 강아지와 같이 놀면 재미있어요.

교사: 여러분에게 동물에 관련된 단어를 더 제공할게요. 돼지, 소, 새, 쥐, 호랑이.

먼저 학습자들이 개별 대화 연습을 진행한 다음에, 교사가 학습자 3팀을 선정해서 교실 앞에서 대화 연습 결과를 발표하게 했다. 학습자 연습에시는 다음과 같다.

학습자3: 저는 돼지 좋아하는데 xx씨는 무슨 동물을 좋아해요? 학습자10: 저는 고양이를 좋아해요. 고양이와 같이 놀면 재미있어 요.

교사: 很好,在说陈述句的时候再多注意一下音调就更好了。(잘했어요. 평서문을 말할 때 억양을 좀 더 주의하면 더 좋을 것 같아요.)

이 순환의 평가 단계의 목적은 학습자가 자신이 연결어미 '-(으)면'에 대한 연습을 한 촉진 단계에서의 성취도를 이해하는 것이다. 교사는 학습자가 연습할 때 교실에서 돌아다니면서 학습자들의 말하기 활동 진도를 관찰하고, 수시로 오류를 수정하여 평가한다. 또한 대화 연습이 끝나면 학습자를 선정해서 대화를 보여준 다음에 교사가 평가를 진행했다.

4.2.3. 종합 문법 활용 연습 및 평가

연결어미 '-는데' 및 '-면'에 관한 초보 문법 활용 연습을 한 다음에 '-는데'와 '-면'을 동시에 연습할 수 있는 종합 문법 활용 연습을 진행했다. 이 순환은 동기 부여 단계 없이 바로 촉진 단계부터 시작했다. 촉진 단계에는 교사가 이 수업의 목표 문법인 '-는데, -면'을 결합하여 학습자에게

대화 연습을 시켰다.

교사: 지금 다음 대화 연습을 같이 해봅시다.

A: 저는 커피를 마시고 싶**은데** 왕나 씨는 무엇을 마실래요? B: 저는 주스를 마실래요. 커피를 마시**면** 잠을 못 자요.

교사: 이 대화는 일상생활에 자주 쓸 수 있는 대화입니다. 이 문 장이 앞의 연습과 다른 점은 어떤 것을 선택하지 않는 이유를 설명했다는 점입니다. 이것도 흔한 용법입니다.

교사: 여러분에게 음료수에 관련된 단어를 더 제공할게요. 맥주, 소주, 우유, 콜라, 유자차, 요구르트.

먼저 학습자들이 옆 친구와 이상의 대화 연습을 한 다음, 교사가 학습자 3팀을 뽑아서 다른 학습자들 앞에서 대화를 하도록 했다. 학습자 연습 예 시는 다음과 같다.

학습자10: 저는 커피를 마시고 싶은데 xx씨는 무엇을 마실래요? 학습자15: 저는 우유를 마실래요. 커피를 마시면 잠을 못 자요. 교사: 非常好。而且发音的时候把紧音化现象也很好地体现出来了,上次有教过못后面的紧音化。(아주 좋아요. 그리고 발음할 때, 경음화 현상8)도 잘 표현했어요. 지난번에 '못' 뒤의 경음화 현상을 가르쳤었어요.)

이 순환 평가 단계의 목적은 학습자가 자신이 촉진 단계에서의 성취도를 이해하는 것이다. 교사는 학습자가 연습할 때 교실을 돌아다니면서 학습자들의 말하기 활동 진도를 관찰하고, 수시로 오류를 수정하여 평가한

⁸⁾ 경음화 현상은 유성음 다음에 오는 무성음이 유성음으로 되지 않고 된소리로 나거나, 폐색음(파열음이 파열되지 않은 상태) 다음에 오는 평음(예사소리)이 된소리로 나는 현상을 말한다. 예시에서는 '못 자요'를 말할 때 [몯짜요]로 발음해야 된다는 것이다.

다. 또한 대화 연습이 끝나면 학습자를 선정해서 대화를 보여준 다음에 교사가 예시에서 제시한 것처럼 학습자 말하기 결과물에 대해 평가를 진행했다.

4.2.4. 교재 단원 주제 말하기 연습 및 평가

이 순환도 촉진 단계로 시작되었다. 촉진 단계의 목적은 학습자가 교재 단원의 주제에 맞게 수업에서 배운 문법과 표현을 사용하여 대화를 완성 하는 능력을 향상시키는 것이다. 교사는 이 단원의 주제인 '계절'의 모범 대화와 표현들을 제공했다. 먼저 모든 학습자들이 교사와 함께 모범 대화 를 연습한 후에, 교사가 PPT에서 모범 대화 중에 중요한 부분에 빨간색으 로 밑줄을 그었다. 학습자가 모범 대화를 참조하여 다양한 대화 연습을 완 성했다.

교사: 우리는 지금 본 단원의 주제, 즉 '계절'로 연습을 해보겠습니다. 사람들이 어떤 계절을 좋아하냐고 물어볼 때, 어떤 계절을 좋아하는, 몇 가지 이유를 언급해야 합니다. 예를 들면:

A: 저는 봄을 좋아하는데 xx씨는 어느 계절을 좋아해요?

B: 저도 봄을 좋아해요. 꽃이 피는 세상을 보면 기분이 좋아요.

교사: 이 대화에서 쓸 수 있는 다른 예시는 다음과 같습니다.

B: 저는 여름을 좋아해요. 치마를 입으면 기분이 좋아요.

B: 저는 가을을 좋아해요. 날씨가 시원하면 기분이 상쾌해요.

B: 저는 겨울을 좋아해요. 눈 덮인 세계를 보면 기분이 상쾌해요.

교사: 이번 연습은 완전히 위의 예문을 모방해서 말해도 괜찮아 요. 단원 주제 말하기 연습은 전의 연습들보다 난이도가 상대적으로 높은 편이어서 교사가 더 많은 예시를 제시하고, 학습자의 부담을 줄이기 위해 교사가 학습자들에게 교사가 제공한 예문만 말해도 괜찮다고 언급했다. 학습자들이 옆 친구와 연습을 한 다음, 교사가 학습자 3팀을 선정해서 모든 학습자들 앞에서 연습 결과를 제시하게 했다. 학습자 연습 예시는 다음과 같다.

학습자12: 저는 여름을 좋아해는데 xx씨는 어느 계절을 좋아해요? 학습자4: 저는 가을을 좋아해요. 날씨가 시원하면 기분이 상쾌해 요.

교사: 很好,但是좋아하는데说成좋아해는데了。可能是平时看剧좋아해요听到得比较多所以搞混了哈。(좋아요. 근데 '좋아하는데'를 '좋아해는데'로 잘못 말했어요. 아마 평소에 드라마 볼 때 '좋아해요'라는 문장을 많이 들어서 헷갈린 것 같네요.)

학습자12의 경우, 수업에서 비슷한 발음 문제를 두 번 반복했다. 학습자 12가 이 발음 문제를 처음 실수했을 때, '배구를 하면'을 '배구를 해면'으로 잘못 발음했다. 이때 교사가 '다음에 주의를 하면 좋을 것 같아요'라고 완곡하게 지적했다. 이 발음 문제 두 번째 나타났을 때, 교사가 역시 학습자를 크게 지적하지 않았고, "아마 평소에 드라마 볼 때 '좋아해요'라는 문장을 많이 들어서 헷갈린 것 같네요"라고 틀린 원인을 추측했다. 학습자 12의 사전 설문지를 보면, 학습자12가 교양한국어 수업을 수강한 이유는 바로 한국 드라마를 좋아하기 때문이었다. 교사가 이 점을 기억하고 있어서 위의 추측을 한 것으로 사료된다. 이를 통해 교사가 학습자의 특징, 취미 등에 대해 미리 파악하고 기억하고 있다는 것을 알 수 있다. 학습자가실수나 오류를 범할 때 A교사가 각각 학습자의 특징에 따라 피드백을 함으로써 학습자가 실수와 오류에 대해 심리적 부담감을 줄일 수 있고, 자신이 범한 문제를 더 깊게 기억할 수 있으며 교사와의 친밀감을 향상시킬

수 있다고 본다. 학습자의 실수나 오류에 대한 이상의 논의들을 종합해 보면, 학습자가 말하기 연습에서 실수나 오류가 발생할 때 교사가 친절하게 알려주고, 다른 학습자들도 이 실수나 오류를 범할 확률이 있다고 판단되면 다 같이 연습하게 하기도 한다. 따라서 학습자들이 교사가 친절하고 붙임성이 좋다고 느꼈고, 결과적으로 수업에서 교사와 학습자의 친밀도가 높았다.

이 순환 평가 단계의 목적은 학습자 자신이 촉진 단계에서의 성취도를 이해하는 것이다. 교사는 학습자가 연습할 때 교실에서 돌아다니면서 학습 자들의 말하기 활동 진도를 관찰하고, 수시로 오류를 수정하여 평가하는 것이다. 대화 연습이 끝나면 학습자를 선정해서 대화를 보여준 다음에 교 사가 평가를 진행했다. 마지막에 교사가 전체 연습 상황에 대한 총평을 진 행했다.

4.2.5. 교재 본문 활용 말하기 연습 및 평가

이 연습은 교사가 교재 본문을 개작한 긴 대화 연습이다. 대화 길이가 길고 어휘와 문법의 난이도가 높아서 학습자의 종합적인 언어 구사 능력 을 향상시킬 수 있다.

교사: 다음은 교재 본문을 개작한 긴 대화 연습입니다. 지금 옆 친구랑 같이 대화를 완성해 보세요.

- A: 저는 xx을/를 좋아하는데 xx씨는 어느 계절을 좋아해요?
- B: 저는 xx을/를 좋아해요. ____면 기분이 ____.
- A: xx씨 고향은 xxx이지요? 여름/겨울에는 기온이 보통 몇 도 정도 돼요?
- B: xx도까지 내려갈 때도/ 올라갈 때도 있어요.
- A: 와, 정말요?
- B: 이번 여름/ 겨울 방학 때 저의 고향에 한번 가 볼래요?
- A: 전부터 xx에 꼭 한번 가 보고 싶었어요.

B: 여름/ 겨울 방학 때 같이 가요.

교사가 대화 틀을 제시한 다음에 학습자들이 옆 친구와 연습을 하고 교사가 팀을 선정해서 모든 학습자들 앞에서 연습 결과물을 제시하게 했다. 학습자 연습 예시는 다음과 같다.

학습자1: 저는 여름을 좋아하는데 xx씨는 어느 계절을 좋아해요? 학습자7: 저는 봄을 좋아해요. 꽃이 피는 세계를 보면 기분이 좋 아요.

학습자1: xx씨 고향은 어디에요? 겨울에는 기온이 보통 몇 도 정도 돼요?

학습자7: 제 고향은 광시이에요. 30도까지 올라갈 때도 있어요.

학습자1: 와, 정말요?

학습자7: 이번 여름 방학 때 저의 고향에 한번 가 볼래요?

학습자1: 전부터 베이징에 꼭 한번 가 보고 싶었어요.

학습자7: 여름 방학 때 같이 가요.

교사: '여름 방학 때'是说错了是吗?好的。中间好像是想说30度, 30是삼십도,刚才有点儿说成세십도了。其他的都挺好的。因为这 个练习是有点难度。('여름 방학 때' 발음 잘못 말한 건가요? 좋아요. 중간에 '30도'를 말할 때, [삼십도]로 발음해야 되는데, [세십도]로 잘못 발음한 것 같아요. 이거 빼고는 다 정말 잘한 것 같아요. 이번 연습은 좀 난이도가 높긴 해요.)

이 순환 평가 단계의 목적은 학습자가 자신이 촉진 단계에서의 성취도를 이해하는 것이다. 교사는 학습자가 연습할 때 교실에서 돌아다니면서학습자들의 말하기 활동 진도를 관찰하고, 수시로 오류를 수정하여 평가하는 것이다. 대화 연습이 끝나면 랜덤으로 학습자를 선정해서 대화를 보여준 다음에 교사가 평가를 진행했다. 마지막에 교사가 전체 연습 상황에 대한 총평을 진행했다.

4.3. 평가 단계

평가 단계의 목적은 학습자가 촉진 단계에서의 전체적 성취도를 이해하도록 하는 것이다. 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 수업에서는 학습자들이 여러 유형의 산출 과제를 해야 한다. 학습자들이 산출 과제를 완성하고 나서 효과적이고 충분한 평가가 이루어지지 못하면 학습자의 산출 동기와산출 능력을 향상하기 어렵다. 효과적인 평가를 이루기 위해 연구자들이자기 평가(self-assessment), 동료 평가(peer assessment) 및 기계 자동평가(automated assessment) 등 다양한 평가 방식을 시도했다. 그러나대부분 학습자들은 교사 평가가 가장 권위적이고 더 믿음직하며 효과적이라고 믿고 있다. 학습자 및 교사 협력 평가(Teacher-Student Collaborative Assessment, TSCA)는 평가 문제에 대처하기 위한 새로운 조치이다. TSCA의 평가 대상은 학습자가 완성한 과제이고, 서면 과제(작문, 번역, 보고서 등)와 구두 과제(구두 보고, 인터뷰, 토론 등)를 모두포함한다.

2022년도 1학기 수업에서는 A교사가 POA를 활용했으나 '학습자 및 교사 협력 평가(TSCA)'를 실시하지 않았고 교사 평가만 진행했다.

교사: 大家这节课表现都很好。对这节课新学习的语法和单词的运用都没有问题,发音也比之前有了很大进步。同学们可以在现在的基础上把语速提高一点,注意一下口语的流畅度,会更好。(여러분 이번 수업에서 다 정말 잘했어요. 이번 수업에서 새로 배운문법과 단어의 활용에 문제가 없었고, 발음도 예전보다 많이발전했어요. 여러분 현재의 기초에서 말하기 속도를 좀 높여서말하기의 유창성에 더 신경을 써주면 더욱 좋아질 것 같아요.)

교사: 目前大家共同存在的问题主要还是'己'收音的发音问题。下面 跟我来一起读一下这两个句子。(현재 모두가 공통적으로 가지고 있는 문제는 주로 '己'받침의 발음 문제입니다. 다음은 저와 같 이 아래 둘 문장을 읽어 봅시다.)

운동하러 가는데 같이 갈래요? 오후 2시에 체육관에서 만날까요?

이처럼 '평가 단계'에서 교사는 학습자들이 수업 모든 연습에서 보여준 장단점을 정리하여 평가하고, 앞서 발견한 보편적, 전형적인 문제를 집중 적으로 짚어줬다.

교사 면담에서 수업에서 TSCA를 적용하지 않았던 이유에 대해 설명한 내용은 다음과 같다.

연구자: 학습자 및 교사 협력 평가(TSCA)는 POA의 특징 중 하나로 볼 수 있습니다. 수업 영상을 보면 이번 학기 수업에서 TSCA를 실시하지 않았고, 학습자의 과제를 평가할 때 주로 교사가 평가하는 것 같습니다. 그러면 교양한국어 수업, 혹은 다른 한국어 수업에서는 학습자 및 교사 협력 평가를 실시할 필요가 있다고 생각하시나요?

교사: 평가 단계가 POA의 큰 특징이라는 것을 저도 동의합니다. TSCA에 관한 연구도 적지 않은 것으로 볼 수 있습니다. 그런데 TSCA는 더 난이도 높고, 더 풍부한 내용을 평가하는 데 더 적합한 평가 방법입니다. 예를 들어 단락이나 글에 더 잘 어울린다고 할 수 있습니다. 왜냐하면 TSCA의 의미는 평가로 끝나는 것이 아니고 평가를 통해 학습을 촉진하는 것이기 때문입니다. 학습자들이 평가를 해보는 것을 통해 언어 목표든 지식 목표든 내용 목표든 이러한 목표에 도움이 되어야 의미가 있을 것입니다. 그러나 제 교양 한국어 수업에서 학습자들이 현재한국어 수준이 초급이라서 발음이 정확한지, 문장 안에 틀린단어가 있는지, 만든 문장이 의미를 잘 전달했는지 등에 대해서만 평가를 하고 있습니다. 현 단계에서 학습자들이 평가에

참여하게 되면 학습자들이 아직 평가할 능력도 부족하고, 과제가 쉬워서 평가를 통해 얻을 수 있는 가치도 적다고 봅니다. 그래서 현 단계에서 TSCA를 체계적으로 실시할 필요가 없다고 판단했습니다. 제 수업에서는 체계적으로 TSCA를 실시하지 않았지만, 수업 시간에 비교적 간단한 동료 평가도 실시했습니다. 예를 들어 어떤 학습자가 대답을 마치면 저는 다른 학습자에게 '이 대답이 어땠는지, 안에 문제가 있었는지'라고 물어볼 경우도 있었습니다.

교사 면담을 통해 2022년도 1학기 교양한국어 수업에서 교사가 TSCA를 실시하지 않은 이유는 첫째, 초급 학습자들이 다른 학습자의 결과물을 평가할 능력이 부족하며, 둘째로 현 단계에서 과제의 난이도가 높지 않아 TSCA를 통해 얻을 수 있는 교육적 가치가 높지 않기 때문인 것을 알 수 있었다.

수업에서 A교사가 '학습자 및 교사 협력 평가(TSCA)'를 실시하지 않았지만 학습자 면담에서는 대부분의 학습자들이 2022년도 1학기 교양한국어수업의 평가 방식에 대해 긍정적으로 평가했다. 구체적인 학습자 면담 내용은 다음과 같다.

연구자: 설문 조사를 보면 교체 과제를 연습하고 제시할 때 어휘 와 한국어 억양이 가장 많이 향상되었다고 대답을 했습니다. 한국어 억양이 향상된 원인이 무엇인가요?

학습자12: 교사 평가를 통해 한국어 억양이 향상되었다고 생각합니다. 말하기 연습할 때 저는 제 한국어 억양의 문제점을 잘몰랐는데, 교사 피드백을 통해 제 한국어 억양의 문제를 많이알게 되었습니다. 교과서에서의 글만 읽으면 사실 교과서의 오디오 자료를 듣고 따라할 수 있어서 제 억양 문제를 알기 어려운데, 교체 연습을 할 때 오디오 자료가 없고 제가 발화만 하기 때문에 억양 문제가 많이 있다는 것을 교사 평가를 통해 알

았습니다. 그리고 수업에서 <u>제 문제 뿐만 아니라 다른 학습자</u> 의 억양 문제도 교사 평가를 통해 알 수 있습니다. 저도 비슷한 억양 문제가 있을 수 있어서 교사가 다른 학습자의 결과물을 평가한 내용도 열심히 들었습니다.

연구자: 살문 조사에서 이번 학기 수업을 통해 한국어 말하기 능력이 가장 많이 성장했다고 대답했는데 원인이 무엇인가요?

학습자12: 중국의 외국어 수업에서 말하기의 중요성을 간과하는 경향이 있어서, 중국 학습자들이 대부분 읽기와 쓰기 능력이 강하고 말하기 능력이 상대적으로 약하다고 느꼈어요. 이번 학기 수업에서 말하기 연습할 기회도 많고, 교사 평가를 통해 저의 말하기의 문제를 알고 빨리 고칠 수 있어서 말하기 능력이가장 많이 성장한 것 같습니다.

연구자: 설문 조사를 보면 교체 과제를 연습과 제시할 때 한국어 발음과 억양이 가장 많이 향상되었다고 대답을 했습니다. 한국 어 <u>발음과 억양</u>이 향상된 원인이 무엇인가요?

학습자13: 우리가 연습할 때 선생님께서 우리의 <u>발음과 억양 문제</u> 를 지적해주셔서 한국어 말하기를 향상시키는 데 도움이 많이 되었습니다. 예를 들어서, 우리가 평음을 경음으로 발음할 때, 혹은 의문문의 억양을 모를 때에 선생님께서 우리의 문제를 지 적하신 다음에 선생님께서 먼저 읽고 우리가 몇 번 따라 읽는 방식으로 진행했습니다. 이렇게 하고 나서 다음에 더 <u>정확하고</u> 유창하게 읽을 수 있었습니다.

연구자: 이번 학기 수업이 한국어 발음을 향상시키는 데 도움을 가장 많이 받았다고 대답했습니다. 원인은 무엇인가요?

학습자14: 수업에서 연습할 때 교수님께서 **우리의 발음을 자세하 게 평가해 주셔서 발음이 많이 향상되었다**는 느낌이 들었습니
다. 예를 들어서 어떻게 말하면 더 정확하고 더 자연스러운지

자세하게 알려주셨습니다. 그리고 저는 선생님께서 <u>다른 학습</u> 자의 발음을 평가할 때에도 많이 배울 수 있었습니다. 왜냐하면 저는 다른 학습자의 대답을 듣고 속으로 읽어보기도 합니다. 그 다음에 선생님의 평가를 듣고 제가 속으로 읽어본 발음과 비교하여 제 발음도 문제가 있는지 생각해 보기도 합니다.

학습자 면담 결과를 보면 교사가 수업에서 TSCA를 실시하지 않았으나 학습자들은 현재 수업에서 교사의 평가 방식에 대해 긍정적으로 평가했다. 학습자들이 교사 평가를 긍정적으로 평가한 원인을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교사 평가를 통해 자신의 한국어 발음과 억양의 문제를 알 수 있기 때문이다. 둘째, 교사가 다른 학습자의 발음을 평가할 때도 많이 배울 수 있다는 점이다. 그러나 평가의 다양성 측면에서 보면 현재 교양한국어를 수강한 학습자들이 대부분 초급 학습자들이기 때문에 교사 평가가 학습자의 억양 및 발음에 중점을 두어 평가하고 있다는 한계가 있었다.

Liu(2016)는 초급 학습자는 본인이 원하는 내용을 자유롭게 표현하는데 어려움이 있어서 동료 피드백 연구 대상에 배제하였다. 또한 동료 피드백이나 자기 평가 활동을 할 때 학습자의 높은 언어 수준이 요구되므로고급 학습자가 가장 적합하다고 판단되었다. TSCA를 실시하면 학습자 간의 동료 피드백은 필수불가결하다. 따라서 초급과 중급 학습자에게 TSCA를 실시할 방법이나, TSCA를 대체할 새로운 방법을 찾는 것은 POA를 실행하는데 시급히 해결해야 하는 과제이다.

V. 수업에 대한 평가 및 논의

지금까지 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양한국어 수업의 실행 과정을 단계별로 분석하였다. 본 장에서는 제4장의 분석을 바탕으로 학습자 및 교사의 사후 면담 결과를 추가하여 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양 한국어 수업의 교육적 의의와 수업에서 겪는 어려움, 그리고 향후 개선 방향에 대해 심층적으로 알아보고자 한다.

5.1. 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 수업의 교육적 의의

제2언어의 수업 효과에 있어서 인지적(cognitive) 측면, 정의적 (emotional) 측면 및 행동적(behavioral) 측면에 대한 연구는 풍부하게 이루어졌다. 인지적 측면은 일반적으로 '지식, 이해력, 적용력, 발음, 상황 분석력, 종합적 학습 능력, 문제 해결력, 창의력'등을 일컫는다. 이는 학습을 하는 데 있어 지식과 관련된 부분이라고 할 수 있다. 정의적 측면이라 함은 '흥미, 자신감, 태도'등으로 학습자 내부 요인들을 말한다. 행동적 측면이란 '수업 중 질문하기, 과제와 관련된 행동하기, 발표하기 등 수업에서 학습자가 하는 행동'을 의미한다. 본 연구는 생산 지향 교수법 (POA)을 활용한 교양한국어 수업이 학습자에게 주는 교육적 의의를 더욱 전면적으로 알아보기 위하여 이상 세 가지 측면으로 나누어 분석하고자한다. 제4장의 수업 단계별 분석을 바탕으로, 학습자 및 교사 면담에서 관련 내용을 추가적으로 해석해서 생산 지향 교수법(POA)의 교육적 의의에 대해 다음과 같은 결론을 도출하였다.

5.1.1 인지적(cognitive) 측면

1) 다양한 경로로 이루어진 문법 습득(Acquisition)

현재 중국 대학 외국어 교육 영역에서 형태 중심 교수(Focus on formS)인 문법 번역식 교수법(Grammar Translation Method)을 고수하고 있기 때문에 학습자들이 읽기 능력이 강하고 의사소통 능력이 상대적으로 부족하다는 지적을 많이 받아왔다. 하두진, 박민준(2021)에 따르면, 문법 번역식 교수법의 특징은 다음과 같다.

- 1) 수업은 모국어로 이루어지며 목표 언어는 거의 사용하지 않는다.
- 2) 어휘들은 별개의 독립된 개별 단어로써 제시된다.
- 3) 자세한 문법 설명이 주어진다.
- 4) 문법은 단어를 결합해주는 규칙을 제시하며 수업은 형태와 단어의 굴절형에 관심을 둔다.
- 5) 수업은 주로 문법 분석을 위주로 진행된다.
- 6) 목표 언어에서 모국어로 개별적인 문장을 분석하며 연습 문제 훈련을 한다.
- 7) 목표어의 유창성보다 정확성을 더욱 강조한다.
- 8) <u>텍스트에 대한 이해를 중시하기에 학습자의 발화 기회가 적다.</u>

제2외국어 발달에는 두 가지 경로가 있다. 하나는 목표 언어를 통한 실제적인 의사소통에서 여러 가지 언어 규칙을 자연스럽게 터득하는 과정이며, 다른 하나는 의식적으로 목표 언어의 규칙과 사용 방법을 외우는 과정이다. 전자는 언어 습득(Acquisition)이며, 후자는 학습(Learning)이다. 문법 번역식 교수법의 특징을 살펴보면, 수업에서 문법에 대한 설명과 분석을 위주로 진행되며 학습자의 발화 기회가 적다는 것을 알 수 있다. 학습자들이 주로 교사의 설명과 분석을 통해 문법을 학습한다는 점이 두드러지므로 문법 번역식 교수법은 학습(Learning) 지향적 교수법이라고 할 수있다.

생산 지향 교수법을 활용한 교양한국어 수업 과정을 살펴보면, 수업에서

학습자의 발화 기회가 많고 수업은 주로 학습자의 말하기 연습을 위주로 진행된다. 교사가 문법에 대한 설명을 제시하기는 하지만 주로 인터넷 강 의에서 문법 설명을 간단하게 하고, 학습자 연습 중에 문법 사용 오류가 생길 때 피드백을 제공해주는 방식으로 이루어진다. 따라서 학습자들이 주 로 실질적인 의사소통에서 여러 가지 규칙을 자연스럽게 터득하는 언어 습득(Acquisition)과정을 거친다고 볼 수 있다.

실험 대상이 된 수업에서 문법 습득(Acquisition) 경로는 학습자 말하기 연습, 교사 설명 및 피드백 등으로 다양하다. 학습자 면담에서도 다양한 경로로 이루어진 문법 습득에 관한 내용을 다수 찾을 수 있다.

연구자: 이번 학기의 교양한국어 수업 방식 개선에 대해 제안이 있어요?

학습자5: 저는 이번 학기 교양한국어 수업 방식이 좋다고 생각합니다. 처음에 '인터넷 강의+오프라인 수업' 결합 방식으로 수업을 진행한다고 들었을 때도 굉장히 좋은 방식이라고 생각했습니다. 왜냐하면 제가 한국어 수준이 상대적으로 낮고, 문법 등 력도 부족해서 문법 설명을 여러 번 들어야 이해할 수 있었습니다. 인터넷 강의 같은 경우는, 한 번이 아니라 문법 설명을 여러 번 반복해서 들을 수 있다는 점이 좋다고 생각합니다.

학습자5의 대답을 보면, 학습자5에게 문법 능력에 가장 도움이 된 부분은 인터넷 강의에서 강사의 문법 설명이다. 이번 수업은 플립러닝(Flipped Learning) 기법을 활용해서 오프라인 수업 전에 학습자들이 인터넷 강의를 통해 문법을 미리 예습할 수 있었다. 학습자5의 대답을 따르면, 한국어 성취도가 상대적으로 낮은 학습자의 경우 인터넷 강의에서 문법 설명을여러 번 들을 수 있어서 수업에서 한 번만 문법 설명을 듣는 것보다 더효과적이라는 것을 알 수 있다.

연구자: 설문지 응답을 봤는데 '이번 학기 수업을 통해 지식을 착

실하게 습득할 수 있다'고 하셨는데, 이번 학기 수업은 '인터넷 강의+오프라인 수업' 결합 방식이잖아요. 그럼 '지식을 착실하 게 습득할 수 있다'는 점이 주로 인터넷 강의로 실현된 것인가 요? 아니면 오프라인 수업으로 실현된 것인가요? 아니면 둘 다 도움이 된 것인가요?

학습자8: 저는 주로 오프라인 수업이 더 도움이 된다고 생각합니다. 왜냐하면 저는 개인적으로 듣기만 하는 것보다 말하기 연습이 많을수록 문법과 어휘를 더 잘 익힐 수 있을 것 같습니다.

연구자: 이번 학기의 교양한국어 수업 방식 개선에 대해 제안이 있어요?

학습자14: 저는 개인적으로 이 수업이 괜찮다고 생각합니다. 왜냐하면, 선생님께서 문법을 설명하실 때, 이 문법의 원리까지 설명해주셔서 저에게 많은 도움이 된다고 봅니다. 왜냐하면 제가옛날에 문법을 배웠을 때 원리를 모른 채 그냥 기계적으로 고정된 구조를 외우는 방식으로 배웠는데, 시간이 조금 지나면금방 까먹었어요. 그런데 교양한국어 수업에서 선생님께서 문법의 원리까지 가르쳐주셔서 이 문법을 더 잘 이해하고 기억할수 있도록 도움이 많이 되었습니다.

연구자: 마지막 산출 과제를 연습 및 제시할 때, 자신의 한국어 능력은 향상되었다고 느꼈어요? 향상되었으면 어떤 측면에서 향상되었어요?

학습자4: 저는 마지막 산출 과제를 통해 한국어 문법을 많이 습득했다고 생각합니다. 저는 원래 문법 능력이 상대적으로 부족하기 때문에 모든 연습에서 문법에 가장 관심이 많습니다. 예를 들어, 선생님께서 수업에서 어떤 단어의 변형 규칙을 가르쳐주

셨는데, 제가 선생님 수업에서 제시하신 변형 예시 외에 제가 알고 있는 다른 단어들을 어떻게 변형하는지도 많이 생각해봤습니다. 제가 예전에 한국어로 말할 때에도 어감(語感)으로 이런 규칙을 쓰던 적이 있을 수도 있지만, '이런 규칙이 왜 있는지' 같은 문법 원리를 모르면서 쓰던 경우가 많았어요.

(중략)

연구자: 이번 수업의 난이도 조금 낮지 않을까요? 이미 TOPIK 6 급을 취득했다고 들었습니다.

학습자4: 사실 저도 선생님과 대화를 많이 나눴는데, 선생님께서 제 TOPIK 점수를 듣고 '이 수업은 너에게 너무 쉬운 것 같다'고 말씀하셨습니다. 사실 제가 문법을 배울 필요성을 느꼈기때문에 이 수업을 수강하기로 했습니다. 제가 한국어를 드라마,예능 등을 통해 독학해왔으니까 이번 수업을 수강하기 전에 문법을 제대로 배운 적이 없었습니다. 선생님께서 가르쳐주신 문법들은 쉬워 보이지만, 사실 제가 예전에 몰랐거나 별로 신경을 쓰지 않은 부분들입니다. 예를 들면 주격 조사, 목적격 조사같은 경우 저는 예전에 전혀 몰랐습니다. 방학 때 저는 TOPIK을 준비하기 위해 한국어 문법책을 통해 공부해봤지만 문법 책만 읽으면 지루하다고 느꼈어요. 저한테 문법 공부 자체가 좀지루하지만 선생님께서 수업에서 설명하고 연습을 시키는 방식은 제가 독학하는 것보다 훨씬 재미있었습니다. 그래서 저는사실 이 수업이 그렇게 쉽다고 느껴본 적이 없습니다.

학습자8, 14, 4의 면담에서 POA를 활용한 수업의 문법 학습을 언급한 내용을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교사가 수업에서 문법 형식만 가르쳐 주지 않고 문법 원리까지 설명한 덕분에 학습자들이 설명을 통해 문법을 더 잘 이해할 수 있었다. 둘째, 독학이나 교사 설명으로만 문법을 공부하는 것보다 말하기 연습을 통해 문법을 반복적으로 산출한 것이 문법을 익히는 데 더 많은 도움이 되었다. 종합해 볼 때, 생산 지향 교수법을 활용

한 교양한국어 수업 과정의 교사 설명, 피드백 및 말하기 연습은 모두 학습자의 문법 습득에 도움이 되었으며, 전통적인 문법 번역식 교수법 (Grammar Translation Method)의 단일한 문법 교수 방식보다 문법 습득 경로가 더 다양하고 습득에 효과적이라는 것을 알 수 있다.

2) 자연스러운 어휘 습득(Acquisition)

학습자에게 어휘 공부는 언어 학습과 동시에 시작되며 모든 학습 단계 및 언어 사용과 관련을 맺고 있기 때문에, 외국어를 공부하는 데 있어 어휘는 핵심적인 위치를 차지하고 있다고 볼 수 있다. 문법을 공부하는 과정과 마찬가지로 어휘를 공부할 때도 두 가지 경로, 즉 어휘 습득 (Acquisition)과 어휘 학습(Learning)이 있다.

생산 지향 교수법을 활용한 교양한국어 수업 과정을 살펴보면, 교사가 수업에서 어휘를 따로 자세하게 설명하는 과정이 거의 없고 학습자들이 주로 말하기 연습으로 어휘를 자연스럽게 습득하는 것으로 보인다. 따라서 학습자들이 주로 실질적인 의사소통에서 어휘를 자연스럽게 터득하는 어휘 습득(Acquisition)과정이라고 볼 수 있다. 학습자들의 면담에서 어휘습득에 대해 언급한 내용이 적지 않은데, 수업 단계 중 주로 '촉진 단계'의 말하기 연습이 어휘 습득에 긍정적 영향을 미친다고 대답했다. 어휘 학습을 언급한 구체적인 학습자 면담 예시는 다음과 같다.

학습자9: 저는 전공보다 교양한국어에 쓸 수 있는 시간이 많지 않기 때문에, 주로 수업 시간 안에 모든 단어를 외우려고 해요. 수업 시간 외에 단어를 외울 시간이 거의 없어요. 수업 시간 안에 말하기 연습을 할 때 <u>자주 쓰이는 단어들이 더 외우기 쉬 웠어요</u>.

다른 관점에서 바라보자면, 현실적으로 볼 때 학습자9의 말처럼 교양한 국어를 수강한 일반 목적 학습자들은 한국어 전공이 아니고 대부분 타전 공이기 때문에 한국어 학습에 투자할 수 있는 시간이 상대적으로 적다. 따라서 수업 후에 시간을 별도로 마련하여 어휘를 외우는 것보다 수업에서 연습을 통해 대부분 어휘를 외우는 것이 일반 목적 학습자들의 상황에 맞는 방식이라고 볼 수 있다.

학습자10: 가끔 말하기 연습을 할 때, 대화문을 완성하기 위해 사전에서 모르는 단어를 찾아봐야 할 때가 있어요. 자신의 경험을 바탕으로 대화문을 바꿔서 연습하는 경우가 가장 많아서 자신과 관련이 있는 단어를 많이 찾아봤어요. 예를 들어, 수업에서 우리의 전공에 대해 대화를 만들 때, 저는 회계 전공에 맞는 어휘를 사용해요. 저는 평소에 '회계'라는 단어를 접하지 못할 수도 있지만, 대화를 완성하기 위해서 이 단어를 배우게 됐고 오히려 말하기 연습까지 해서 다른 단어들보다 인상도 더 깊었던 것 같아요.

학습자11: 제가 기억할 수 있는 단어들은 거의 다 수업 시간에 반복해서 쓰던 단어들이에요. 특히 명사들이요. 예를 들어서, 제가 지금 생각난 단어들은 "불고기", "물고기" 등등이 있는데, 이단어들은 거의 다 수업에서 많이 듣고 많이 쓰던 어휘들인 것같아요.

학습자 13: 제가 수업 말하기 연습에서 많이 쓰던 단어들의 숙련 도(熟練度)가 더 높고 인상이 더 깊었던 것 같아요. 왜냐하면 제가 개인적으로 단어를 말하거나 연습에서 활용하거나 하면 더 깊이 기억할 수 있어요. 저는 늘 수업에서 말하기 연습을 하면서 연습 중에 나타난 어휘들을 외우게 돼요. 이렇게 교재 본문이나 말하기 대화로 단어를 외우면 제가 따로 단어장으로 단어를 외울 필요도 없어요. 단어장으로 단어를 외우는 방법은 저한테 매우 어려운 방법이에요.

학습자14: 수업에서 단어를 많이 활용할 수 있어서 인상이 더 깊어졌든요. 제가 어휘 출력을 많이 할수록 더 기억에 남아요. 예를 들어 쓰기 연습을 하거나 말하기 연습을 많이 하는 수업은 두기만 하는 수업보다 단어들이 기억에 더 남는 것 같아요.

교수 효과를 살펴보면 학습자 10, 11, 13, 14의 면담 내용처럼 POA를 적용한 수업 중 말하기 연습에서 사용했던 단어는 학습자들에게 인상 깊게 남았다. 어휘를 학습하는 데 다양한 전략을 사용할 수 있으나, Carter & McCarthy(1988)는 학생이 단순 암기 형식의 어휘 학습을 탈피하고 사회·언어학적인 환경에서 자기 주도적으로 어휘를 확장하고 조직하면서 어휘를 학습해야 한다고 주장하였다. 학습자의 면담 결과를 통해서도 알 수있듯 사회·언어학적인 환경 속에서 단어를 쓰는 방식이 더욱 바람직하다고 볼 수 있다.

본 연구에서의 학습자 면담 결과를 정리하자면 생산 지향 교수법을 실시한 수업에서 학습자들이 말하기 연습을 하면서 어휘를 습득하는 방식은 일반 목적 학습자의 상황에 맞게 시간적으로 더 효율적이며, 암기 형식의어휘 학습보다 더욱 자연스럽게 어휘를 습득할 수 있고 기억에 더 남는다는 점이 많이 언급되었다.

3) 학습자 말하기 능력 향상

본 연구에서는 수업 관찰, 학습자 및 교사 면담을 통해 POA가 학습자의 한국어 말하기 능력 향상에 미친 영향을 살펴보았다.

먼저 연구자가 수업을 관찰한 결과, 수업에서 말하기 과제의 비중도 크고 학습자의 말하기 과제 결과물에 대해 교사가 피드백도 자세하게 해주었다. 구체적인 예시는 다음과 같다.

학습자9: xx 씨, 지금 학교에 있어요?

학습자3: 네. 있어요. 무슨 일이에요?

학습자9: 같이 탁구를 치고 싶은데 시간이 있어요?

학습자3: 네. 오후 2시에 체육관에서 만날까요?

학습자9: 좋아요. 이따가 봅시다.

교사: 非常好,很流畅。发音上稍微提示两个小点: 오후的一的音,我们中国学生在发一的音的时候非常需要注意的一点是一的撅嘴、送气,要更夸张一些。以及만날까요的 a 收音也是有点听不太到。시간 있어요?这句话里이一般口语里就省略了,刘玮同学说的是시간이 있어요?是更准确的说法。(아주 유창하게 잘했어요. 발음 작은 발음 문제 두 개를 짚어줄게요. '오후'의 '구'의 발음은,우리 중국 학습자들이 '구'를 발음할 때 주의해야 할 점은 입술을 더 많이 비쭉 내밀고, 숨을 더 내쉬며 발음해야한다는 것입니다. 그리고 '말날까요'의 'a'받침도 잘 안 들립니다. '시간 있어요?'라는 문장 안에 '이'는 일반적으로 구어체에서 생략되어 있는데,학습자9가 말한 '시간이 있어요?'는 더 정확한 표현입니다.)

학습자7:xx 씨, 지금 어디에 가요?

학습자6: 운동하러 가는데 같이 갈래요?

학습자7:아까 운동했는데 다음에 같이 갑시다.

학습자6:네. 다음에 꼭 같이 갑시다.

교사: 很好,非常好。包括운동했는데的音变也说得很好。第一行的어디 가요?同学第一遍说的时候加了一个에,其实加에也是对的,口语里省略的现象比较多。(아주 잘했어요. '운동했는데'의음운 변화도 잘했어요. 첫 줄의 '어디 가요?'는 학습자7 '에'를붙여서 말했는데 이렇게 말해도 맞아요. 다만 구어체에서는 생략하는 경우가 많아요.)

학습자10: 저는 커피를 마시고 싶은데 xx 씨는 무엇을 마실래요?

학습자15: 저는 우유를 마실래요. 커피를 마시면 잠을 못 자요. 교사: 非常好。而且发音的时候把紧音化现象也很好地体现出来了, 上次有教过못后面的紧音化。(아주 좋아요. 그리고 발음할 때, 경음화 현상도 잘 표현했어요. 지난번에 '못' 뒤의 경음화 현상을 가르쳤었어요.)

수업 관찰 예시를 보면 교사가 주로 학습자의 발음에 대해 피드백을 한 것을 알 수 있다. 현재 교양한국어를 수강한 학습자의 한국어 수준이 초급이기 때문에 교사가 평가할 때 말하기 과제의 내용보다 발음에 더 중점을 두었다. 교사가 발음을 평가할 때 단순히 발음이 정확한지 평가할 뿐만 아니라 다양한 음운 변화도 함께 평가했다. 그리고 발음 외에도 실제 의사소통할 때 생략할 수 있는 부분도 자세하게 지적해주었다. 초급 학습자들이수업에서 말하기 연습을 할 기회가 많고, 연습을 한 다음에 교사의 피드백을 받을 수 있어서 말하기 능력이 향상될 수 있다고 본다.

학습자 면담을 보면 대부분 학습자들이 POA를 실시한 후에 말하기 능력이 확실히 향상되었다고 언급했다. 말하기 능력 향상을 언급한 구체적인학습자 면담 내용은 다음과 같다.

연구자: 이번 학기에 교양한국어 수업에서 말하기 연습이 비교적 많은 것으로 알고 있는데, 수업에서 연습한 내용을 실제로 한 국인과 의사소통을 할 때 응용한 적이 있어요?

학습자9: 응용한 적이 당연히 있죠. <u>수업에서 배운 내용은 매우</u> 실용적이에요. 한국 친구들과 이야기할 때 수업에서 배운 많은 문장들을 쓸 수 있습니다. 수업을 듣기 전에는 제가 문장을 대충 알고 있었지만 정확하게 말할 수 없는 경우가 많았습니다. 수업의 말하기 연습을 통해 저는 <u>한국 친구들과 한국말로 더</u> 정확하고 유창하게 이야기할 수 있다는 것을 느꼈습니다.

학습자9의 면담을 통해 이번 수업에서 배운 내용이 실용적이었기 때문

에 한국어 말하기 능력 향상에 도움을 받았다는 것을 알 수 있다. 앞선 '동기 부여 단계'에 대한 분석을 통해 볼 수 있듯이 '동기 부여 단계'에서 교사가 제공한 과제는 '의사소통 실제성'을 가지고 있다. 그러나 '동기 부여 단계'의 과제 외에도 교사가 POA 수업을 설계할 때 교재의 주제 및 본문을 참고하여 의사소통 장면과 여러 과제를 설계해야 한다. 설계할 때 의사소통 장면과 과제의 실용성을 중점적으로 고려해야 이후 학습자가 한국인과 실제 의사소통을 할 때 수업에서 배운 내용을 활용할 수 있다. 학습자 면담을 보면 교사가 내용의 실용성을 구현했다는 것을 알 수 있다.

연구자: 설문조사에서 이번 학기 교양한국어 수업을 통해 말하기 능력이 가장 향상되었다고 언급했었잖아요. 이유가 뭐예요?

학습자9: 오프라인 수업에서 <u>말하기 연습이 많아서 말하기 실력이</u> <u>가장 향상된 것 같아요</u>. 개인적으로 오프라인 수업의 효율성과 집중도가 온라인 수업보다 훨씬 더 높아요. 오프라인 수업 두시간 동안 집중했던 것보다 온라인 수업에서는 조금 더 집중하지 못하기 때문입니다.

연구자: 설문 조사에서 이번 학기 교양한국어 수업을 통해 말하기 능력이 가장 향상되었다고 언급했었잖아요. 이유가 뭐예요?

학습자12: 중국 학생들이 외국어를 공부할 때의 큰 특징 중 하나는 임기와 쓰기 능력이 상대적으로 강하고 말하기 능력이 비교적 약하다는 점입니다. 이번 학기 교양한국어 수업에서 선생님이 말하기 연습을 자주 시켜서 한국어로 말할 수 있는 기회가 많이 생기고, 말하기를 연습할 동기도 많이 향상되었습니다.

연구자: 한국어를 처음 공부했을 때 말하기가 가장 어려워서 교양 한국어 수업을 통해 한국어 말하기 연습을 하려고 하셨는데, 그럼 이번 학기 교양한국어 수업을 통해 이 목적을 달성했다고 생각하세요?

학습자13: 네, 제가 1차 수강 신청할 때 실패했고, 3차 수강 신청할 때 드디어 성공했기 때문에 첫 주 수업을 못 들었고 두 번째 주 수업을 들었을 때 조금 긴장했습니다. 왜냐하면 전에 한국어로 말할 기회가 많지 않았고, 발음을 교정해준 사람도 없었기 때문입니다. 그래서 한국말을 할 때도 발음과 억양이 정확하지 않을 수 있어서 긴장을 많이 했어요. 이번 학기에 인 터넷 강의에서 선생님이 지식을 잘 설명해주셔서 오프라인 수 업은 주로 말하기 연습으로 하고 있어요. **사실 말하기 연습은** <u>바로 제가 원하는 것입니다.</u> <u>말하기 연습이 저에게 가</u>장 도움 이 된다고 생각해요. 그리고 우리가 연습을 마치면 선생님이 피드백도 자세하게 해주십니다. 그리고 지금 말하기 연습할 때 선생님이 많이 도와주고 있습니다. 예를 들어, 교체 연습을 시 키면 선생님이 전체 틀을 주거나 어떤 단어를 넣을 수 있는지 알려주거나 예시를 제공해주십니다. 수업 시간에 우리는 계속 한국어 말하기를 연습하기 때문에 저는 2시간의 오프라인 수업 이 매우 효과적이라고 생각합니다.

연구자: 설문 조사에서 "이번 학기의 교양한국어 수업을 통해 한 국어 말하기 능력과 발음이 가장 많이 향상될 수 있다"고 언급한 내용을 봤습니다. 그 이유는 무엇이라고 생각하세요? 학습자14: 사실 일상생활에서 한국어로 말할 수 있는 기회가 별로 없어요. 교양한국어 수업 시간에 한국어 말하기 연습을할 기회가 많아서 제 한국어 말하기와 발음이 많이 향상될 거예요.

학습자 9, 12, 13, 14의 대답을 보면, 수업에서 말하기 연습 시간이 충분하고 한국어로 말할 수 있는 기회가 많기 때문에 학습자의 한국어 말하기 향상에 도움이 되었다는 것을 알 수 있다. 교양한국어를 수강한 학습자들은 KSL이 아닌 KFL 환경의 학습자이기 때문에 학습자들이 원어민과의

접촉이 용이하지 않으므로, 학습자들에게는 교실 수업의 말하기 연습이 매우 중요하다고 볼 수 있다.

연구자: 설문 조사에서 "교체 연습을 통해 한국어 말하기 발음과 억양이 크게 향상된다"고 언급했는데, 원인이 뭐라고 생각하세 요?

학습자13: 선생님이 우리에게 발음과 억양에 대한 피드백을 많이 해주시기 때문인 것 같아요. 우리가 보통 연습을 마치면, 선생님이 어디에 문제가 있는지 말하실 것입니다. 예를 들어 평음을 경음으로 잘못 발음하거나, 어떤 단어의 발음을 잘못 말하거나, 의문문의 억양을 잘못 말할 때 선생님이 피드백을 해주실 것입니다. 어려운 발음이 있을 때, 선생님이 우리를 데리고 몇 번을 같이 읽어주기도 합니다. 이렇게 하고 나서 다시시도할 때 더 유창하고 정확하게 읽을 수 있었습니다.

학습자12: (전략)...게다가 수업에서 선생님이 <u>말하기 피드백</u>도 많이 제공해주셔서 <u>말하기 능력 향상에 좋은 영향</u>을 많이 끼친다고 봅니다.

연구자 관찰 결과 중에 교사가 학습자들에게 말하기 피드백을 많이 제 공했다는 분석이 있었다. 그러나 이 피드백들은 과연 학습자들의 한국어 공부에 효과를 끼쳤을까? 이 질문에 대해 학습자12 및 학습자13이 긍정적 인 대답을 해주었다. 교사가 학습자에게 발음과 억양 등에 대한 피드백을 많이 해줘서 학습자의 한국어 말하기 능력 향상에 도움이 많이 되었다고 느꼈다는 것을 알 수 있다.

학습자 면담 내용을 보면, 많은 학습자들이 POA를 실시한 후에 자신의 말하기 능력이 향상되었다고 언급했다. 그 원인을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 수업에서 배운 지식은 실제 의사소통에서 쓸 수 있는 실용적인 내용 이기 때문이다. 둘째, 수업에서 말하기 연습이 많아서 한국어로 말할 수 있는 기회가 많았기 때문이다. 셋째, 교사가 학습자들에게 말하기 피드백을 자세하게 제공했기 때문이다.

교사 면담에서도 교사가 학습자들의 말하기 능력 향상 효과를 언급한 내용이 있었는데, 구체적인 면담 내용은 다음과 같다.

연구자: 이번 학기 수업에서 POA를 적용했는데 전체적으로 교수 효과가 어땠어요?

교사: (전략) 원래 수업에서 학습자들이 수업에서 듣기만 하고 말하기 연습을 할 기회가 많지 않아서 학기 중반부터 수업에서 질문하면 한국어로 아예 말을 못한 학습자들이 몇 명이 있었습니다. 그러나 수업에서 POA를 적용하고 나서, 수업에서 말하기 연습이 많아져서 학기 초부터 계속 한국어로 말하기 연습을 하 나까 한국어 성취도가 상대적으로 낮은 학습자들도 한국어로 말하기 연습을 하는 데 큰 문제가 없었습니다. (후략)

교사 면담을 보면, 교사가 한국어 성취도가 상대적으로 낮은 학습자의 말하기 능력 향상을 더 강조한 것으로 볼 수 있다. POA를 적용하기 전에 학기 중반부터 수업에서 말하기 연습을 시키면 한국어 성취도가 상대적으로 낮은 학습자들이 말하기 능력이 부족해서 연습을 잘 완성하지 못한 것 과 반대로, POA를 적용한 수업에서 성취도가 상대적으로 낮은 학습자들 도 한국어 말하기 연습을 하는 데 어려움이 없었다고 답했다.

5.1.2. 정의적(emotional) 측면

1) 출력 과제의 동기 부여 효과

POA를 적용한 수업은 첫 단계의 출력 과제를 통해 학습자의 목표 문법에 대한 사용 의지와 흥미, 동기를 향상시키는 목표를 달성하고자 한다.

과연 정의적(emotional) 측면에서 볼 때 출력 과제의 '동기 부여' 목표를 제대로 달성했을까? 해당 연구 문제에 답을 찾기 위해 면담에서 학습자에게 관련하여 질문하였다. 학습자 면담에서 대부분의 학습자들이 '동기 부여 단계'의 산출 과제의 동기 부여 효과를 인정한 것으로 나타났다. 학습자의 면담에서 산출 동기 부여에 관한 부분을 통해 상세히 알아보겠다.

학습자8: 저는 이 방식이 좋다고 생각합니다. 첫째, 의식감(儀式感)이 있기 때문입니다. 수업을 바로 시작하는 것이 아니고, 작은 전주(前奏)가 있는 느낌입니다. <u>수업을 시작하는 하나의 표</u>지입니다.

학습자14: 선생님이 수업을 시작하는 방식은 개인적으로 좋다고 생각합니다. 왜냐하면 시작하자마자 바로 일상적인 의사소통 장면을 제시하면 우리가 수업을 들을 열정을 더 불러일으킬 수 있습니다. 만약 선생님이 수업 시작할 때 바로 문법을 설명하시면, 우리의 주의력과 집중력이 떨어질 수 있다고 생각합니다. 바로 지식을 가르치는 것보다 우리가 일상생활에서 보고 접할수 있는 것들을 이야기하면, 우리는 더 쉽게 이해할 수 있고 우리의 흥미를 유발시킬 수 있다고 생각합니다.

학습자8과 학습자14의 대답을 통해 동기 부여 단계에서 제시한 대화 과제는 수업을 시작하는 표지로써 학습자의 집중력, 학습 동기와 흥미를 불러일으킬 수 있다는 효과가 있다는 것을 알 수 있다.

학습자5: 수업 시작 부분의 대화를 통해 이번 수업이 어디에 중점을 두고 있는지를 알 수 있고, 인터넷 강의 내용의 예습 효과를 검증하기도 합니다. 인터넷 강의를 제대로 예습하지 않았거나 예습했지만 지식만 습득했고 표현을 잘 못 하는 상황이 있으면, 이러한 방식은 우리의 문제점을 발견하게 해줍니다.

학습자10: 이런 방식을 통해 제가 아직 유창하게 표현할 수 없다

는 것을 인식하면서 공부의 긴박함이 더 생긴 것 같습니다.

학습자11: 저에게 <u>대화를 시도하는 방식이 어렵지만 효과적인 것</u> 같습니다. 아직 표현을 잘 못 한다는 것을 깨닫고 타격감을 느껴서 수업을 더 열심히 들을 수 있기 때문입니다. 수업을 시작하자마자 바로 문법이나 어휘 설명을 하시면 저는 들을 때 다이해할 것 같지만 사실 표현할 때 이 문법이나 어휘들을 잘 활용하지 못할 수도 있습니다.

학습자5, 10, 11의 말을 통해, 동기 부여 단계의 과제를 통해 학습자가 자신이 표현 능력에 있어서 문제가 존재한다는 사실을 깨닫게 되고 타격 감을 느낌으로써, 학습의 긴박감을 높이고 수업을 더 집중해서 들을 수 있다는 것을 알 수 있다. 이번 학기 수업에서 교사가 '플립러닝' 기법을 활용했기 때문에, 학습자들이 인터넷 강의에서 예습한 내용을 연습하면서 자신이 한국말로 표현하는 데 문제가 있다는 것을 깨달을 수 있었다.

이상의 면담 결과를 통해 POA의 첫 단계의 출력 과제가 학습자의 학습 동기를 부여하는 데 효과가 있다는 것을 알 수 있다. 이상의 내용을 정리 하면 다음과 같다. 첫째, 동기 부여 단계에서 제시한 대화 과제는 수업을 시작하는 표지로써 학습자의 집중력, 학습 동기와 흥미를 불러일으킬 수 있다는 효과가 있다. 둘째, 동기 부여 단계의 과제를 통해 학습자가 자신 이 표현 능력에 있어서 문제가 존재한다는 사실을 깨닫게 되고 타격감을 느낌으로써 학습의 긴박감을 높이고 수업을 더 집중해서 들을 수 있다.

2) 교사에 대한 높은 친밀감과 신뢰감

수업 활동은 교사와 학습자의 관계를 전제로 이루어지며 교사와 학습자 간의 상호작용 형태는 수업의 질과 가치를 결정하는 요인이 되기도 한다. 또한 교사는 학생들의 성취도 평가자이므로 교사와 학습자의 친밀감과 신 뢰감은 학습자의 정의적 요인 및 성취도에 직접적인 영향을 주는 요인으 로 작용할 수도 있을 것이다(강현숙, 2020). 따라서 정의적 측면에서 수업 을 평가할 때 학습자가 교사에 대한 친밀감과 신뢰감도 살펴볼 필요가 있다고 사료된다.

수업을 관찰한 결과, 전체적으로 편안하고 유쾌한 분위기에서 수업이 이루어졌다. 학습자들이 교사의 질문과 지시에 적극적으로 호응하기도 하고, 질문이 있을 때 교사에게 편하게 물어보기도 했다. 학습자들의 모습을 볼때 교사에 대한 친밀감과 신뢰감이 높은 편이라고 판단된다. 그러나 학습자들이 실제로 교사에 대해 어떻게 생각하고 있었을까? 연구자의 추측과 동일할까?

또 다른 측면에서 볼 때, 학습자가 교사에 대한 친밀감과 신뢰감을 느끼는 원인은 여러 측면으로 분석할 수 있다. 예를 들어, 교사 성격 등 개인적인 원인이 있을 수도 있고, 의사소통적인 수업 방법으로 교사-학습자간의 상호작용 때문일 수도 있다. 이번 학기 수업에서 만약 학습자들이 교사에 대한 높은 친밀감과 신뢰감을 느꼈으면, 과연 '생산 지향 교수법 (POA)' 때문이었을까? 아니면 다른 원인도 있었을까?

이상의 연구 문제를 해결하기 위해 학습자 면담에서 관련 질문을 물어 봤다. 첫 번째 질문인 '학습자들이 교사에 대해 어떻게 생각하고 있었을 까?'에 대해, 대부분의 학습자들이 교사와의 신뢰감과 친밀감이 높다고 대 답했다. 그 원인, 즉 두 번째 질문에 대해 학습자들이 다양한 대답을 제공 했다. 구체적인 면담 내용은 다음과 같다.

연구자: 설문지에서 이번 학기 수업을 평가할 때 '선생님이 유머 러스하다'는 점을 언급했는데, 선생님이 어떤 내용을 말씀하실 때 가장 재미있으셨나요?

학습자10: 개인적으로는 선생님이 자신의 경험에 대해 말하실 때 가장 재미있다고 생각합니다. 선생님께서 **원래 유머러스한** 분이셔서 말하는 내용이 다 매우 웃겨요. 그래서 교사와의 거리감이 거의 느껴지지 않았어요.

연구자: 지난 학기에 교양한국어1을 수강하지 않은 걸로 알고 있

는데 이번 학기에 교양한국어2를 왜 수강하기로 했는지 알 수 있을까요?

학습자11: 저도 수강하기 전에 교양한국어1의 기초 지식이 없이 바로 2를 수강하면 저에게 수업 난이도가 너무 높을까봐 고민을 많이 했어요. 고민할 때 저는 지난 학기 교양한국어1을 수강한 친구에게서 선생님이 굉장히 좋은 교사라는 것을 들었어요. 친구에게서 선생님이 한국어 성취도가 낮은 학생도 혼내지 않는 온화한 성격을 가지고 계시다고 들었어요.

연구자: 이번 학기 수업을 실제로 들어보니까 어때요? 친구의말이 맞아요?

학습자11: 네, 맞아요. 선생님이 성격이 아주 좋으시고, <u>수업</u> <u>때 편한 분위기를 만들어주셨어요.</u> 게다가 선생님의 <u>교수 능력</u> <u>도 아주 뛰어나서</u> 수업에서 많은 것을 배울 수 있습니다.

학습자13: 이번 학기 교양한국어 수업을 신청한 이유를 말하자면, 선생님을 너무 좋아하기 때문이에요. 지난 학기에 제가 선생님 의 다른 교양 수업을 들었는데 저는 선생님이 <u>인간적인 매력을</u> 많이 가지고 있다고 느꼈어요. (중략) 지난 학기에 제가 선생님 의 '언어의 공통성과 특성(語言的共性和特性)'이라는 수업을 수 강했는데, 이 수업을 통해 많은 것을 얻었어요. 선생님도 되게 좋으시고요.

학습자 10, 11, 13의 경우, 교사의 개인적인 자질 때문에 교사와의 높은 친밀도와 신뢰도를 느꼈다고 대답했다. 학습자10은 교사의 유머러스한 성격 때문이고, 학습자11은 교사의 친절하고 온화한 성격 때문이고, 학습자13은 더 총괄적인 표현인 '인간적인 매력'을 사용해서 교사의 개인적인 자질 때문에 교사와의 높은 친밀도를 느꼈다.

학습자6: 선생님께서는 무언가를 가르치실 때 무미건조하게 말하

지 않고, <u>자신의 한국 유학 경험담이나 한국 영화 그리고 TV</u> <u>프로그램 등 우리가 흥미를 가지고 있는 많은 것과 결합해서</u> 지식을 가르쳐주셔서 재미있어요.

연구자: 설문지에서 '이번 학기 수업에서 <u>가장 재미있는 부분은</u> 선생님이 한국에 있었을 때의 이야기를 나누는 부분이다'라고 썼습니다. 그럼 만약 수업 시간에 선생님이 한국 문화나 자신의 경험, 혹은 한국 생활 에피소드 등을 소개하는 비중을 적당히 늘리면, 한국어 공부에 더 도움이 될 것 같아요? 수업 흥미를 좀 높일 수 있을까요?

학습자12: 선생님이 수업 시간에 이런 이야기를 더 많이 나누시면 다들 즐겁고 더 많은 흥미를 느낄 것 같아요. 선생님이 말을 하실 때 재미있고 센스가 있어서 평범한 것들도 웃기고 재미있게 말할 수 있습니다.

학습자6과 10의 면담에서 볼 수 있듯이 교사가 수업에서 자신의 한국 유학 경험담을 이야기할 때 학습자들이 재미있다고 느꼈고, 자연스럽게 교사에 대한 친밀도가 향상되었다. 교사가 수업에서 한국 유학 경험담을 공유하는 이유에 대해 생각해보자. 수업 과정을 보면 알 수 있듯이, '생산지향 교수법(POA)'의 특징 중 하나는 학습자들이 교사가 제시한 의사소통장면에 맞게 대화하는 연습의 비중이 제일 크다는 것이다. 따라서 교사가자신의 유학 경험담을 이야기하는 방식으로 학습자들로 하여금 한국 문화를 더 잘 이해하게 하고, 수업에서 제시한 한국어 의사소통 장면을 깊이이해하고 더 상황에 맞게 대화를 만들게 했다. 이런 측면에서 볼 때, '텍스트 중심적(text-centered)'인 교수 방법보다 '생산 지향 교수법(POA)'을 적용한 수업에서 교사가 학습자와의 의사소통이 더 많이 이루어졌기 때문에 학습자들이 교사가 공유한 이야기를 통해 친밀감을 느꼈다고 분석할수 있다.

이상의 논의를 정리하자면, 이번 학기 '생산 지향 교수법(POA)'을 적용

한 교양한국어 수업에서 대부분의 학습자들이 교사에 대한 높은 친밀감과 신뢰감을 느낀 것으로 나타났다. 첫 번째 원인은 교사가 개인적으로 뛰어 난 자질을 가지고 있기 때문이다. 교사들이 '생산 지향 교수법(POA)'을 모 든 문제를 해결할 수 있는 '마스터 키'로 간주하면 안 되고, 자신의 자질 을 양성하는 데에도 노력을 기울여야 한다. 두 번째 원인은 '생산 지향 교 수법(POA)'이 교사와 학습자의 의사소통을 촉진하여 학습자가 교사가 공 유한 이야기를 통해 심리적 유대감을 형성했기 때문이다.

3) 수업에 대한 흥미

다수의 연구에서 흥미(interest)는 개인과 환경 간의 상호작용으로부터 발생하는 현상이라는 가정이 일반적으로 통용된다. 이러한 기본 합의를 기반으로, 흥미는 심리적 상태로서의 개인적 흥미와 흥미를 야기하는 상황-특수적 요인으로서 상황적 흥미로 나눌 수 있다. 개인적 흥미(individual interest)는 비교적 안정적인 것이며, 주로 일상적으로 획득한 지식, 참조가치, 긍정적 정서 등과 연합되어 있다. 상황적 흥미(situational interest)는 자극 특성에 의해 생성되고, 같은 상황에 처한 사람들 간에 공유되는 경향이 있다. 이러한 상황적 흥미는 어떠한 환경 내에서 무언가에 의해 갑자기 나타날 수 있으므로, 대부분 단기적인 효과만을 보이고 개인 지식과참조 체계에 대해 최저의 영향을 가지는 경우가 많다. 그러나 때때로 상황적 흥미는 보다 더 지속적인 효과를 가질 수 있으며 개인적 흥미의 발생원으로 작용할 수 있다(윤미선 외, 2003). 본 연구는 수업에서 학습자의 상황적 흥미에 대해 살펴보고자 한다.

학습자2: 수업에 대한 것이 아니지만, 저는 언어교환 친구가 있으면 더 좋을 것 같아요. 수업에 대해 개선 의견이 없고, 정말다 너무 좋은 것 같아요. 저는 전에 이렇게 재미있는 한국어수업을 들어본 적이 없었어요.

수업에 대한 상황적 흥미의 측면에서 대부분 학습자들이 학습자2처럼 면담에서 수업이 흥미로웠다고 언급했다. 연구자는 학습자들에게 수업이 재미있다고 느끼는 원인에 대해 질문했다.

학습자1: 오프라인 수업 2시간 동안 우리가 새로 배운 문법, 단어, 본문으로 <u>말하기 연습을 할 기회가 많아서 재미있다</u>고 생각해 요. 다른 외국어 수업이랑 다르니까요.

학습자3: 사실 현재 수업 내용이나, 선생님의 수업 스타일이나, 말하기 활동들은 제가 다 좋아하는 것 같아요. 왜냐하면 저는 전에 이번 수업과 비슷한 수업을 들어본 적이 없어서요. 제가 전에 다른 인터넷 강의를 들어본 적이 있는데, 그 수업보다 이번 수업은 훨씬 더 재밌었던 것 같아서 아직 개선 내용에 대해생각이 없어요.

연구자: 방금 이번 수업이 재미있다고 언급했는데, 어느 부분이 제일 재미있는지 구체적으로 말해 줄 수 있어요?

학습자3: 선생님의 수업 스타일도 좋고, 수업에서 일어나는 상호 작용의 빈도가 높아서 재미있어요.

학습자1은 수업에서 말하기 연습을 할 기회가 많아서 흥미롭다고 대답했다. 학습자1이 이번 수업이 전에 들었던 다른 외국어 수업과 다르다는 말을 통해, 생산 지향 교수법을 적용한 수업과 같이 학습자 출력을 중요시하는 중국 내 외국어 수업이 아직 적다는 것을 알 수 있다. 학습자3은 주로 교사의 수업 스타일 및 수업에서 일어나는 상호작용이 재미있다고 답했다. 현재 중국 내 대학 외국어교육에서 사용되는 교수법은 '텍스트 중심(text-centered)'이고 '입력 기반(input-based)'이며, 이러한 교수법은 교사 및 학습자의 상호작용, 학습자 간의 상호작용을 중요시하지 않고 교사의 설명 위주로 수업을 진행하는 '교사 중심' 교수법이라고 볼 수 있다. 반면 생산 지향 교수법의 경우 말하기 연습 및 피드백 등 수업 절차를 통

해 교사 및 학습자의 상호작용, 학습자 간의 상호작용을 촉진할 수 있다.

학습자의 면담 결과를 종합해 볼 때 생산 지향 교수법을 적용함으로써 학습자들의 상황적 흥미가 향상되었다는 것을 알 수 있다. 이러한 학습자의 상황적 흥미는 더 지속적인 효과를 가질 수 있으며 개인적 흥미의 발생원으로 작용할 수도 있을 것이다. 이번 수업이 현재 대부분 중국 내 외국어 수업과 다르게 '생산' 및 교실 상호작용을 중요시하다는 차별성을 가지고 있기 때문이다. 생산 지향 교수법(POA)이 중국에서 새롭게 개발된교수법이기에 현재 중국 내에서 광범위하게 적용되지 않고 있다. 따라서 POA를 처음 접한 학습자들은 수업이 신선하고 창의적이고 재미있다고 답한 것으로 해석할 수 있다.

5.1.3. 행동적(behavioral) 측면

학습은 교사의 일방적인 의사 전달로 이루어질 수 있는 것이 아니라 교사와 학습자의 상호작용을 통해 이루어진다. 이런 점에서 학습자 참여 (student engagement)라는 개념이 강조되고 있다. 참여도가 높은 학습자는 학습에 대한 열의가 높고 학습한 내용을 내면화하는 경향이 크다고 볼수 있다. 즉, 학습자들의 수업에 대한 참여를 높임으로써 단순히 점수가 높은 학생이 아니라 학습 내용을 숙지하고 자신의 삶에서 활용할 수 있는 학습자를 양성할 수 있다(Newmann, 1992). 본 절에서는 주로 행동적 (behavioral) 측면으로 학습자의 참여를 살펴보고자 한다.

1) 학습자 부담 없이 질문하기

행동적 참여(behavioral engagement)란 수업 중 질문하기, 과제와 관련된 행동하기, 발표하기 등 수업에서 학습자가 하는 행동으로 판단할 수 있는 참여도를 의미한다. 행동적 참여는 학자들에 따라서 다음과 같이 정의한다. 1) 규칙의 준수, 일탈하지 않기 등 긍정적 의미의 수행을 하는

것, 2) 노력, 집중, 질문하기, 학급 대화에 참여하기 등 배움과 과제 수행에 참여하는 것, 3) 체육 활동, 학급 운영 등 학교 활동에 참가하는 것 등이다. 종합하면 수업에 대한 행동적 참여는 말하고 듣는 것과 같이 대화에 참여하는 것뿐만이 아니라 주의 집중을 한다거나 학습 과제를 수행하는 등의 다양한 방식으로 이루어질 수 있다(최준영 외, 2015).

'질문하기' 및 '말하기 과제 적극적으로 참여하기'를 중요한 지표로 학습자의 참여도를 알아볼 수 있다. 연구자가 관찰한 결과 학습자들이 적극적으로 질문하고 말하기 과제를 수행할 때도 열정적인 모습을 보여줬다.

먼저, 수업 과정에서 볼 수 있듯이 학습자4는 수업에서 모르는 부분에 대해 부담 없이 질문할 수 있었다. 그리고 학습자들이 질문한 다음 교사가 질문에 대해 친절하게 답변하기도 했다.

학습자4: 저는 봄을 좋아해요. 날씨가 따뜻한데 덥지 않아요.

교사: 很好,说出了喜欢春天这点,并且后面接了一个比较长的原因,说的非常的好。如果稍微挑一点小毛病的话呢,就是感觉少了一个表示事情的原因的单词。我们中国人在说韩语的时候好像经常会因为母语影响,忽略表示"原因"的单词。(좋아요. 봄을 좋아한다는 점을 말했고, 그 뒤에 긴 이유까지 설명해서 정말 잘했어요. 조금 작은 문제점을 하나 집으면 '어떤 일의 원인'을 표시하는 단어가 빠져있다는 느낌이 있습니다. 중국인들은 한국어를 말할 때 모국어의 영향으로 '이유'의 뜻을 표현하는 단어를 소홀히 하는 경우가 많은 것 같습니다.)

학습자4: 老师,那我在句子里加上表示原因的副词"왜냐하면"可以吗? '저는 봄을 좋아해요. 왜냐하면 날씨가 따뜻한데 덥지 않아요.'(선생님, 그러면 제가 문장에서 이유를 표시하는 부사 '왜 냐하면'을 추가하면 되는 건가요? '저는 봄을 좋아해요. 왜냐하면 날씨가 따뜻한데 덥지 않아요.')

교사: 加上副词"왜냐하면"是可以的,不过和"-기 때문이다"一起用 就更好了。"저는 봄을 좋아해요. 왜냐하면 날씨가 따뜻한데 덥

지 않지 않기 때문이에요." (부사 '왜냐하면'을 추가하면 되긴되는데, '-기 때문이다'와 같이 쓰면 더 좋을 것 같아요. '저는봄을 좋아해요. 왜냐하면 날씨가 따뜻한데 덥지 않지 않기 때문이에요.')

예시에서 볼 수 있듯이, 학습자4의 경우 수업에서 궁금한 부분에 대해 바로 교사에게 질문했다. '질문하기'는 하나의 중요한 지표이기 때문에 학 습자가 POA를 적용한 교양한국어 수업에 적극적으로 참여한 것을 알 수 있다.

2) 말하기 과제 적극적으로 참여하기

말하기 과제를 수행할 때 모든 학습자들이 창의성을 발휘해서 열정적으로 참여한 모습을 보여줬다. 수업 과정에서 볼 수 있듯이 일부 학습자들이 연습할 때 교사가 제공한 내용을 선택하지 않고 새로운 단어, 구절 등으로 대화를 완성하는 경우도 있었다.

학습자13: 사진을 찍어야 하는데 카메라를 빌려주시겠어요.

학습자9: 저도 카메라가 없는데 왕나 씨에게 물어볼래요?

학습자13: 아까 왕나 씨에게 물어봤는데 없대요.

학습자9: 그러면 새 카메라를 사야겠는데요.

교사: 非常好。用到了一个新的词组: 사진을 찍다。两个同学的反应也很快,把一个全新的话题给流畅进行下去了。发音也都很准确。(아주 잘했어요. 새로운 구절인 '사진을 찍다'도 사용했네요. 두 명 학습자의 반응도 매우 빠르고, 새로운 화제를 유창하게 진행해 나갔어요. 발음도 아주 정확해요.)

제4장 수업 과정에서 기술한 것과 같이, 학습자 면담을 통해 학습자들이 조별 연습할 때 최대한 어려운 단어와 문법을 활용해서 창의성을 발휘

해서 대화를 만들어냈고, 연습 시간이 끝나기 전에 한 번이 아니라 여러 번 대화 연습을 해서 다양한 대화를 시도해본 것으로 보인다.

학습자13: (전략)...과제를 할 때 우리가 <u>대화에 많은 내용을 넣을</u> 수 있고, 우리의 이야기를 담은 대화를 만들 수 있어서 좋아요. 우리는 매번 이 연습을 할 때 가장 즐거웠던 것 같아요. 왜냐 하면 <u>창의력을 발휘해서 많은 내용을 넣어 대화를 더 재미있게</u> 만들 수 있기 때문입니다.

학습자4: 저랑 짝꿍이랑 한국어 기초가 좀 탄탄한 편이어서 대화를 만들 때 우리 둘이 주로 평소에 쌓아둔 단어와 문법이나, 사전에서 찾은 단어와 문법을 많이 쓰는 것 같아요.

이상의 두 측면의 결과를 종합해 보면, 학습자가 수업에서 행동적 참여 도가 높다는 사실을 확인할 수 있다. 본 연구에서 POA가 학습자들의 주의력을 생산 과제에 집중하게 할 수 있고, 언어 형식보다 의사소통 내용에더 많은 관심을 가질 수 있도록 할 수 있다는 점을 강조했다. 본 연구는학습자가 수업 생산 과제에 열정적으로 참여하는 부분 외에도 학습자가적극적으로 질문하는 모습으로 학습자의 행동적 참여를 확인했다.

5.2. 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 수업에서 겪는 어려움

본 연구는 학습자 면담, 연구자 수업 관찰, 교사 면담을 통해 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양한국어 수업에서 겪는 어려움에 대해 다음과 같은 결론을 도출할 수 있었다.

5.2.1. 평가 방식 관련 어려움

평가 방식에 대해 본 연구는 학습자 및 교사 협력 평가(TSCA)의 개선에 대해 논의하고자 한다. 본 연구에서 관찰한 교양한국어 수업에서 POA를 활용했으나 TSCA를 실시하지 않았다. 교사 면담에 따르면 TSCA를 실시하지 않은 이유는 다음과 같다. 첫째, 초급 학습자들이 다른 학습자의결과물을 평가할 능력이 부족하다. 초급 학습자는 본인이 원하는 내용을자유롭게 표현하는 데 어려움이 있기 때문에 동료 피드백 연구 대상에 배제하였다. 둘째, 현 단계에서 과제의 난이도가 높지 않아 TSCA를 통해얻을 수 있는 교육적 가치가 높지 않다. 교사 면담 관련 내용은 다음과 같다.

교사: (전략) TSCA는 더 난이도 높고, 더 풍부한 내용을 평가하는데 더 적합한 평가 방법입니다. (중략) 그러나 제 교양 한국어 수업에서 학습자들이 현재 한국어 수준이 초급이라서 발음이 정확한지, 문장 안에 틀린 단어가 있는지, 만든 문장이 의미를 잘 전달했는지 등에 대해서만 평가를 하고 있습니다. 현 단계에서 학습자들이 평가에 참여하게 되면, 학습자들이 아직 평가할 능력도 부족하고 과제가 쉬워서 평가를 통해 얻을 수 있는 가치도 적다고 봅니다. 그래서 현 단계에서 TSCA를 체계적으로 실시할 필요가 없다고 생각합니다. 제 수업에서는 체계적으로 TSCA를 실시하지 않았지만, 수업 시간에 비교적 간단한 동료 평가를 실시했습니다.

수업에서 TSCA를 실시하지 않았지만, 학습자 면담에서는 대부분 학습자들이 수업 평가 방식에 대해 긍정적으로 평가했다. 그 원인은 다음과 같다. 첫째, 교사 평가를 통해 자신의 한국어 발음과 억양의 문제를 알 수있기 때문이다. 둘째, 교사가 다른 학습자의 발음을 평가할 때도 많이 배울 수 있었기 때문이다. 그러나 평가의 다양성 측면에서 보면, 현재 교양한국어를 수강한 학습자들이 대부분 초급 학습자들이기에 교사 평가가 학습자의 억양 및 발음에 중점을 두어 평가하고 있다는 것을 알 수 있다. 생

산 지향 교수법을 개선하기 위해, 초급과 중급 학습자에게 TSCA를 실시할 방법이나 TSCA를 대체할 새로운 방법을 찾는 것은 POA를 실행하는데 해결해야 되는 과제이다.

5.2.2. 학습자 교실 불안 문제

Krashen(1981)에서는 모국어 학습과는 달리 외국어 또는 제2언어 학습에서 학습자들은 자연스러운 언어 환경이 아닌 인위적인 학습 환경 속에있기 때문에 학습 과정에서 정의적 요인이 중요한 변인으로 작용한다고주장한다. 불안(anxiety)은 정의적 요인에 포함되어 있는 하위 요소이다. 불안은 자아존중, 억압, 모험 시도와 복잡하게 얽혀 있으며, 외국어 학습에 중요한 역할을 담당한다. 학습자 면담 중에 불안과 관련된 내용은 다음과 같다.

연구자: 이번 학기의 교양한국어 수업에서 개선할 점이 무엇이라 고 생각해요?

학습자1: 저는 수업이 전체적으로 괜찮다고 생각합니다. 다만, 선생님께서 수업 시간에 매번 랜덤 이름 추첨기를 통해 연습하 는 학생을 뽑으시는데, <u>랜덤이니까 매번 누구를 뽑을 건지 몰</u> 라서 이것 때문에 수업에서 불안하고, 긴장하고 스트레스를 받 는 동료들도 있습니다. 랜덤 이름 추첨기를 사용하지 않고 해 당 연습을 하고 싶은 학생을 지목하는 방식으로 하면 더 좋지 않을까라는 생각이 들었습니다.

연구자: 어떤 동료가 이것 때문에 스트레스를 제일 많이 받는 다고 생각해요?

학습자1: **말이 많지 않는 친구들이 가장 많이 긴장하는 것 같습니다.** 저도 수업에서 말하는 것을 별로 좋아하지 않았는데 연습을 통해 이제 많이 괜찮아졌어요. 그러나 아직도 수업에서 말을 하고 싶지 않는 친구가 있다고 봅니다. **준비되지 않은 채**

로 지목 받으면 스트레스를 많이 받을 것 같습니다. 사실 저도 모든 학생들이 다 연습할 기회를 받으면 좋겠다는 선생님의 마음을 이해하는데, 이런 상황에 스트레스를 감소하는 방법을 찾을 수 있으면 좋겠어요.

학습자1의 면담을 보면, 내향적인 학습자들의 경우 수업에서 준비되지 않은 채로 지목받으면 스트레스와 불안감을 느낀다고 답했다. 특히 POA를 적용한 수업의 가장 큰 특징 중 하나는 학습자 출력을 중요시하는 것이기 때문에 수업에서 학습자 연습과 결과 공유의 비중이 상대적으로 크다고 볼 수 있으며, 내향적인 학습자들이 받는 불안도 그만큼 크다는 것을 의미한다.

연구자: 이번 학기에 가장 어렵다고 생각한 부분은 '교체 연습'이 라고 했습니다. 원인은 무엇인가요?

학습자11: 한글은 표음문자라서 자음, 모음을 다 배우고 나서 한국어 발음을 다 할 수 있는데, 제가 한국어 발음에 아직 익숙하지 않아서 한국어를 빠르게 읽지 못해요. 그래서 '교체 연습'할 때 짝꿍과 같이 한국어로 말할 때 천천히 말해야 돼요. 처음에 제가 수업이 없을 때에도 자주 시간을 찾아서 한국어 연습을 많이 했어요. 왜냐하면 제가 지난 학기에 교양한국어1을 수강하지 못해서 한국어 수준이 많이 부족하다고 생각했기 때문입니다. 만약 따로 시간을 찾아서 연습하지 않으면 수업에서 한국어를 말할 때 더듬을 수도 있고, 창피하기도 하고, 수업을 아예 따라하지 못할 것 같습니다. 요즘에 한국어 실력이 좀 늘어난 것 같지만 여전히 수업 끝나고 시간을 내서 연습하고 있어요. 전에 좀 더 많이 연습했어요. 하루에 3편 아니면 4편의교재 본문을 읽는 연습을 했어요. 사실 교양한국어1을 수강하지 않고 바로 교양한국어2를 수강한 것에 대해 좀 후회하기도 해요.

(중략)

연구자: 이번 학기의 교양한국어 수업에서 개선할 점이 무엇이라고 생각해요?

학습자11: 저는 개인적으로 지금 교양한국어 수업의 난이도와 진도가 적당하다고 생각해요. 한국어 수준이 높은 친구들한테는 좀 느린 것 같지만, 저에게는 적당한 것 같아요. 선생님이 수업에서 말하기 연습도 시키고, 피드백도 많이 해주시고, 제가 수업 외에 따로 연습하기도 해서 한국어 실력이 많이 향상되었다고 느꼈어요. 다른 한국어를 잘하는 반 친구들이 더 난이도가높은 수업을 원할 수도 있겠지만, 제가 한국어 수준이 너무 낮아서 지금 수업이 딱 좋은 것 같아요. 학기 초에는 좀 불안하고 무서웠지만, 지금 적응이 되어서 수업 때 덜 불안해요.

연구자: 그러면 지금 이미 적응이 돼서 혹시 그 후에 교사가 수업 난이도를 지금보다 조금 높이면 어떨까요?

학습자11: 근데 난이도를 높이면 안 될 것 같아요. 안 돼요. <u>어려</u> <u>운 수업을 들으면 너무 괴로워요.</u> 지금도 사실 연습할 때 잘못이나 실수를 하면 너무 **창피해요**.

학습자11 면담에서 '창피하다', '불안하다', '괴롭다'라는 부정적인 감정을 표현한 단어가 많이 나타났다. 이 학습자가 수업에서 부정적인 감정을 많이 느끼게 된 원인은 자신의 한국어 성취도가 낮다고 생각하기 때문이다. POA를 적용한 수업에서는 말하기 연습이 상대적으로 많아 성취도가 낮은 학습자들이 말하기 연습을 할 때마다 자신의 부족을 인식하게 된다. 이는 자신의 발음 문제를 고치는 데 긍정적인 영향을 끼칠 수도 있지만 반대로 학습자의 자기효능감이 더욱 낮아질 수도 있다. 학습자11이 학업적 자기효능감이 낮아서 수업에서 큰 불안감을 느끼고 있다는 것을 알 수 있었다.

수업 관찰 및 학습자 면담을 통해 이번 수업에서 교실 불안 문제를 겪고 있다는 학습자가 존재하고 있다는 것을 알 수 있다. 이 수업을 수강한

내향적이거나 한국어 성취도가 낮은 학습자들의 경우 준비되지 않은 채로 지목 받으면 스트레스와 불안감을 받는다고 했다. POA를 적용한 수업에서 학습자 연습의 비중이 상대적으로 크기 때문에 내향적인 학습자들이 받는 불안도 그만큼 크다는 것을 의미한다.

그리하여 POA를 적용할 때 교사가 학습자 요인을 고려해서 내향적인학습자의 부담, 불안감과 스트레스를 감소시킬 필요가 있다고 본다. 개인의 경향성으로서의 불안은 교육적 처치가 어렵지만, 말하기 수행 환경과학습자 인지 차원에서는 교육적으로 조절이 가능하다(전형길 외, 2020). 따라서 학습자의 교실 불안을 감소시키는 데 효과적인 방법을 찾는 것은 POA가 앞으로 해결해야 되는 과제이다.

5.2.3. 익숙한 문법 번역식 교수법의 영향

앞에서 언급한 것처럼, 현재 중국의 대학 영어 교육에서 가장 많이 사용되는 교수 방법은 텍스트 중심적(text-centered)이고 입력 기반 (input-based)인 것이 특징이다(Wen, 2018). 교수법 측면에서 볼 때 중국 내 대학 외국어 교육 영역에서 아직 문법 번역식 교수법(Grammar Translation Method)을 고수하는 경향이 있다. 따라서 학습자들이 생산지향 교수법을 처음 접할 때, 문법 번역식 교수법이 익숙해 새로운 교수법에 적응하지 못하는 경우가 있었다.

학습자4는 한국어에 관심이 많아 이번 학기 교양한국어 수업을 수강하기 전에 한국어를 독학해 본 적이 있고, 한국어능력시험(TOPIK)에서도 높은 점수로 6급을 받았다. 학습자4가 한국어를 독학하는 방식은 주로 예능 프로그램을 보거나 한국 노래를 듣는 것이다. 따라서 학습자4는 이번 교양한국어 수업을 통해 의사소통 능력을 향상시키는 것보다 문법을 체계적으로 학습하고 싶은 것이 목표였다.

학습자4: 제가 한국어를 독학하는 방식은 주로 예능 프로그램을 많이 보고, KPOP 노래를 많이 듣는 것이에요. <u>그래서 제가 한</u> 국어로 일상적인 대화를 하는 데 큰 문제가 없어요.</u> 근데 제가

<u>쓰는 문법이 정확한지 잘 모르겠어요.</u> 제가 한국어로 말할 때 늘 직관적으로 어감(語感)대로 말하니까 가끔 목적격 조사나 주 격 조사를 까먹은 경우가 있었어요.

학습자4의 면담 내용을 보면, 학습자가 한국어로 의사소통하는 데 지장이 없을 정도로 한국어 말하기 수준이 높지만 자신의 문법 능력에 자신감이 없다는 것으로 보인다. 의사소통 중심 접근법 관점에서는 언어 형태의숙달보다 의사소통 과정을 강조하고, 언어란 의미를 표현하기 위한 것으로보아 의미를 가장 중요시한다. 따라서 의사소통 중심 접근법 관점에서 학습자4는 뛰어난 의사소통 능력을 가지고 있어 이 접근법의 목적을 달성한경우로 볼 수 있다. 그러나 중국 내 외국어교육 영역에서 기존에 주류를차지하고 있었던 문법 번역식 교수법의 영향으로 인해 대부분의학습자들은 학습자4처럼 외국어 학습의 성공 여부는 문법 정확성에 달려있다고 생각하는 경향이 있다.

그리하여 학습자4는 교양한국어 수업에서도 문법 학습에 중심을 두면서 문법 규칙을 외우려고 한다. 그러나 이번 학기 교양한국어 수업은 생산 지 향 교수법을 적용하여 문법 설명을 위주로 하는 것보다 주로 실질적인 의 사소통에서 학습자들로 하여금 여러 가지 규칙을 자연스럽게 터득하게 하 는 언어 습득(Acquisition)을 중심으로 시행했다. 문법 번역식 교수법에 익숙해져서 자세한 문법 설명을 기대하는 학습자의 입장에서 볼 때, 교사 가 문법 규칙을 일일이 알려주지 않는 것에 대해 답답함을 느꼈다는 반응 도 보였다.

연구자: 이번 학기의 교양한국어 수업에서 개선할 점이 무엇이라 고 생각해요?

학습자4: 제가 가장 인상이 깊었던 것은 선생님이 어떤 문법 규칙에 대해 설명하실 때, 이 문법 규칙으로 인해 형태 변화가 있는 동사가 총 5개가 있다고 말씀하셨는데 단어 4개만 알려주시고 나머지 하나는 알려주시지 않았습니다. 저는 나머지 한 단어가 무엇인지 궁금해서 힘들었던 것 같아요. 아마도 우리가 초급이라 나머지 한 단어는 평소에 잘 안 쓰는 단어라서 안 알

려주신 것 같아요. 하지만 이럴 때 저는 찾아보고 싶어도 찾아 볼 방법이 없으니까 선생님이 문법을 가르쳐주실 때 다 가르쳐 주셨으면 좋겠습니다.

연구자: 무슨 문법인지 알려줄 수 있을까요?

학습자4: 제가 필기를 찾아서 보내드리겠습니다.

8.1.2	č	Ð	不	规	Q4	ĭħ.	丮														
듣	다			들	어	<u>양</u>			Ξ	ᄊ	어	<u>0</u>			析						
묻	ch			귤	어	<u>0</u>			돧	었	ы	0			įδ		\	h +		+	
겉	다			걸	어	<u>0</u>			걸	었	어	양			走)	作用区	个义项	哭	
7#	랓	τŀ		꺠	당	어	<u> </u>		7#	달	사	어	٥ ٧		醒	梧					
lō	接	ŧ	品	Ŧ	头	₽	jā]	PE.	时	ī	变	2									
例	外	7.	农	ŧ	叓	他															
닫	ιŀ		닫	oŀ-	<u>e</u>		닫	۳۲	9)	ů.		关	(i)	窗)							
받	다		받	아	양		받	았	어	2											

[그림 V-1] 학습자4의 필기 예시

학습자4의 예시를 보면, 수업에서 교사가 'ㄷ'불규칙에 대해 알려줄 때모든 상황을 한 번에 알려주지 않았고 '듣다', '묻다', '걷다', '깨닫다'의불규칙 변화를 간단하게 알려주었다. 그러나 학습자는 문법 번역식 교수법에 익숙해져서 수업에서 문법 지식을 교사가 알려준 대로 외우려는 경향이 있다. 따라서 이번 학기 교양한국어 수업에서 학습자4처럼 교사가 더욱 자세하게 문법을 설명하였으면 좋겠다고 대답한 학습자들도 적지 않았다.

본 절에서는 주로 학습자4의 예시를 통해 학습자들이 익숙한 문법 번역 식 교수법의 영향에 대해 논의하였다. 한국어 성취도가 상대적으로 높은 학습자4도 문법 번역식 교수법에 익숙해져서 수업에서 새로운 교수법에 적응하기 어려운 상황이 가끔 있었으므로 다른 학습자들도 적응하지 못하 는 경우가 간혹 발생했을 것이라 추측해볼 수 있다. 따라서 학습자들이 새 로운 교수법을 처음 접할 때, 어떻게 학습자의 고정관념을 없애고 수업에 적응시킬 수 있을지도 생산 지향 교수법이 앞으로 해결해야 되는 과제이 다.

5.3. 생산 지향 교수법(POA)을 촉진하는 데 필요한 과제

본 연구는 학습자 면담, 연구자 수업 관찰, 교사 면담을 통해 생산 지향 교수법(POA)을 촉진하는 데 필요한 과제에 대해 다음과 같은 결론을 도출할 수 있었다.

5.3.1. 교재 개작 및 개발

POA는 현재 중국에서 광범위하게 적용되어 있는 교수법들의 교수 절차와 교수 이념과 다르기 때문에 교실에서 POA를 적용하려면 현재 교재를 수정하거나 새로운 교재를 개발해야 한다. 2017년 6월부터 베이징외국어 대학 교사가 이끄는 팀은 대외한어 교육에 POA를 적용하는 방법에 대한체계적인 연구를 진행해왔다. 연구 진행 상황을 보면, 대외한어 교육에 POA를 적용하는 데 가장 큰 어려움 중 하나는 POA를 활용하는 데 적합한 교재가 부족하다는 것이다(文秋芳, 2018). 한국어 교육 영역 관련 연구중 汪波(2019)는 중국 내 대학 초급 한국어 학습자를 대상으로 생산 지향교수법(POA)을 실행하였다. 이 연구의 수업 설계 과정에서 교사는 기존교재의 순서와 구조를 대폭 조정하고, 본문, 예문, 연습에 대한 선택과 재구성을 실시하였으며 필요한 내용을 보충하였다. 그러한 과정에서 기존 교재로 POA를 적용할 때 불편함을 느꼈다. 따라서 대학한국어 저학년 수업에 POA를 적용하기 위해 교사가 교재를 개작하거나 POA의 이념에 따라 교과서를 새로 만들어야 한다고 주장했다.

2022년도 1학기 교양한국어 수업에서도 교사가 POA를 적용하기 위해 교재를 수정한 다음에 수업을 진행한 것을 볼 수 있다. 교재를 수정한 부분은 다음과 같다.

첫째, 교사는 교재에 없는 동기 부여 단계의 질문을 직접 설계했다. 교 양한국어 수업에서 사용된 교재는 <新经典韩国语精读教程1>이다. 교재에 는 각 단원을 시작하기 전에 '교수 목표'를 제시하는 부분은 있으나, 구체적으로 수업에서 적용할 수 있는 수업 도입 부분은 없는 것으로 볼 수 있다. 따라서 교사는 POA의 동기 부여 단계를 실시하기 위해서는 의사소통장면을 따로 설계해야 한다. 동기 부여 단계를 설계할 때 단원의 주제, 문법, 단어 등을 연습에 포함해야 하기 때문에 설계할 때 어려움이 적지 않다는 것으로 볼 수 있다.

둘째, 교사는 교재의 순서를 바꿔서 수업을 진행했다. 예를 들어 교사가 교재의 본문을 제시하기 전에 먼저 여러 차례의 교체 연습을 점진적으로 진행했다. 교재는 단원 시작 부분에 먼저 본문을 제시하고 그 다음에 본문에서 나온 어휘와 문법 등을 제시하는 순서로 구성이 되어 있다.

셋째, 교사가 연습 부분에서 교재에 없는 어휘와 표현들을 선택적 학습자료로 학습자에게 제공했다. '선택적 학습'은 POA의 방법론 중 하나로, 생산 필요에 따라 입력 자료 중 유용한 부분을 골라 심도 있게 수정하고 연습하며 기억하는 것이다. 교사는 교체 연습을 '빈칸 채우기' 형식으로 설계했고, 교사가 빈칸에 들어갈 수 있는 단어들을 입력 자료로 제공하기도 했다. 단어들은 이 단원에서 배울 새 단어와 기존에 교재에서 나온 단어도 있고, 교재에 없지만 이 대화 주제에 맞는 보충 단어도 있다. 학습자들이 연습할 때 교사가 제공한 단어를 활용해 선택적으로 학습하고 연습할 수 있었다.

예를 들어, 학기 말 POA 수업에서는 교사가 교체 연습에서 교재에 없는 어휘와 표현을 학습자에게 제공했다. 학기 말 수업의 첫 번째 교체 연습은 다음과 같다.

A: xx 씨, 지금 ____에 있어요? <u>(기숙사, 학교, 도서관, 체육관,</u> 식당...)

B: 네. 있어요. 무슨 일이에요?

A: 같이 ____고 싶은데 시간 있어요? <u>(점심을 먹다, 탁구를 치</u> <u>다...)</u>

B: 네. 있어요. ___시에 ___에서 만날까요?

A: 좋아요. 이따가 봅시다.

여기서 교사가 제공한 어휘와 표현은 교재에서 제시한 이 단원의 새로운 어휘와 표현에 없으나 대화의 주제와 관련된 새로운 어휘다. 이 단어와 표현들 외에도, 학습자가 연습할 때 사전을 활용하거나 전에 배웠던 지식을 활용해서 다른 단어와 표현들도 자유롭게 쓸 수 있어 학습자의 학습의욕을 향상시키는 데 도움이 되었다.

교사 면담에서 교재 개작 및 개발 문제에 관한 내용은 다음과 같다.

연구자: 汪波(2019)를 보면, 기존 교재로 POA를 적용할 때 불편하다는 점을 알 수 있습니다. 이번 학기 교양한국어 수업에서 쓰는 새로운 교재로 POA를 적용할 때도 불편한 점이 많았나요?

교사: 여전히 불편한 점이 많았어요. '생산 지향 교수법(POA)'에 맞춰서 특별히 개발된 교재가 아니라면 POA를 적용할 때 다불편한 점이 있다고 봅니다. 현재 중국에서 POA에 맞춰서 개발한 교재는 文秋芳 교수님이 개발하신 영어 교재가 있어요. 또한 제가 아는 바로는, 현재 POA에 맞춰서 개발한 말레이어 말하기 교재가 나왔어요. POA에 맞춰서 개발한 다른 교재는 아직 없는 것으로 알고 있어요. 왜냐하면 POA는 <u>아직 중국 내한국어 수업에서 광범위하게 적용되지 않았기</u> 때문입니다. 게다가 중국에서 국제 통용어가 아닌 언어의 교재 개발자의 수와 역량도 상대적으로 부족하기 때문에 POA에 맞춘 교재가 많이 개발되어 있지 않은 상황입니다. POA에 맞춘 교재가 없어서 현재 교재도 POA 적용에 다소 불편함이 있어서 교재를 수정해서 적용해야 합니다.

연구자: 그럼 선생님께서는 앞으로 혹시 POA에 맞춘 교재를 개발 할 계획이 있으신가요?

교사: 솔직히 말해서, 중국에서 한국어 교재는 엄청 많아요. 그러

나 한국어 정독(精讀) 같은 교재를 편찬하려면 전국 심지어 국내외에서 수십 명의 교사의 힘을 모아야 개발할 수 있습니다. 예를 들어 지금 사용하는 새 교재의 경우 수십 명의 팀이 편찬하고 있습니다. 지금 교재 제4권까지 편찬했고, 제5권과 제6권을 아직 편찬하는 중입니다. 교재 한 세트가 개발되면 최소 10년 정도의 영향력이 있어야 합니다. 따라서 당분간 POA를 적용하기 위해 새로운 교재를 개발할 생각이 없습니다. 다만, 'POA 가상 연구실'에서 다른 선생님과 함께 이 새로운 교재의보조 자료를 작성할 가능성이 있습니다. 아직 확정한 것이 아니지만, 교사가 POA를 활용할 때 도움이 될 수 있는 보조 자료를 편찬할 가능성이 있습니다.

교사 면담 결과를 보면, 현재 POA에 맞춘 한국어 교재가 없어 수업에서 POA를 실시하는 데 불편한 점이 있다. 그러나 아직 중국에서 POA에 맞춘 한국어 교재를 개발하지 않는 이유가 다음과 같다. 첫째, 현재 POA는 한국어 수업에서 광범위하게 적용되어 있지 않기 때문이다. 둘째, 교재를 편찬하려면 수십 명 교사의 오랜 시간의 노력이 필요하기 때문이다. 보조 자료가 개발될 가능성은 있으나, 당분간 중국에서 POA에 맞춘 한국어교재가 편찬될 가능성이 희박하다고 볼 수 있다. 따라서 교재 개작 및 개발 문제는 아직 해결하지 못한 문제점이고 POA에 맞춘 한국어 교재 개작 및 개발에 대한 많은 후속 연구들이 등장하기를 기대한다.

5.3.2. 교사 양성

교사 면담에서 교사 양성 문제에 관한 내용은 다음과 같다.

연구자: 교수님께서는 중국 대학의 교양한국어 수업에서 POA를 광범위하게 활용할 가능성이 있다고 생각하시나요? 교사: 그렇게 쉽지는 않을 것 같습니다. 제가 아까 1기 POA 가상

연구실을 언급했는데 POA 가상연구실에서 많은 선생님들이 설계한 수업 계획안에는 불합격한 내용이 많아요. 이번 학기는 POA 가상연구실 2기인데, 제가 그 중 한 팀에 속한 작은 팀의 팀장을 맡고 있습니다. 우리 팀의 선생님이 설계한 수업 계획안이든, 3회의 행사에서 본 다른 팀의 수업 계획안이든, 대부분의 수업 계획안에서는 POA에 대한 이해에 편차가 많은 편입니다. 그리고 저도 현재 POA를 잘 이해했다고, 지금 설계한 수업이 POA의 기본적인 조건을 충족했다고는 감히 말할 수 없습니다. 그래서 제 생각에는 제가 POA가 상대적으로 좋은 교수법이라고 생각하기 때문에 최대한 선생님들에게 POA의 아이디어 중 어느 정도 쓰실 수 있도록 하는 것이 목표입니다.

전국 대학에서 한국어 교양 수업이나 전공 수업에서 POA를 널리 활용하려면 여러 가지 문제가 있을 수 있습니다. 예를 들어 교재, 선생님의 이해도, 선생님의 수용성(接受度), 그리고 학습자의 수용성(接受度)입니다. 수용성은 시험과도 관련됩니다. 수업은 말하기 위주로 설계되지만, 시험은 불가피하게 전통적인 방법인 필기시험을 많이 사용해야 합니다. 이런 경우에 선생님의 능력은 학생들이 좋은 성적을 얻을 수 있는지에 큰 영향을 끼칩니다. 제 수업에서 전체적으로 학습자의 시험 성적이 예전보다 평균적으로 향상되었지만, POA를 활용하면 모든 선생님의 수업에서 학습자들의 성적을 다 향상시킬 수 있다고 장담할수 없습니다. 현재 생산 지향 교수법(POA)을 가이드로 생각하고 POA의 작은 이념들로 수업을 지도하면 된다고 봅니다. 중국 대학의 교양한국어 수업이나 전공 한국어 수업에서 POA를 광범위하게 활용하는 것은 결코 쉬운 일이 아니라고 생각합니다.

중국 대학에서 광범위하게 POA를 적용하기 어려운 이유 중 하나는 교사 양성이 어렵다는 점이다. A교사가 참여한 POA 가상연구실에서 수업

계획안을 통해 많은 교사들이 아직 POA에 대한 이해에 편차가 있는 것을 확인했다. POA 가상연구실은 중국에서 POA를 연구하는 교사들로 구성되어있어 교사들이 다 POA에 관심이 많으며 POA를 어느 정도 학습하거나적용한 경험이 있다고 볼 수 있다. 이러한 교사들에게도 POA를 이해하는 것이 쉬운 일이 아니기에 POA를 적용하려면 교사들에게 체계적인 교육이수반될 필요가 있다. 그러나 중국에서 광범위하게 교사들에게 POA의 이론 체계를 교육하는 데 다소 어려움이 있다고 볼 수 있다.

다른 한편으로는 교사가 POA를 적용해도 학습자의 전통적인 필기시험 성적을 유지하거나 향상시킬 능력이 있어야 한다. POA는 '생산'에 중점을 두는 교수법이기 때문에 입력적인 학습보다 학습자의 산출 능력 향상, 특 히 말하기 능력 향상을 더욱 중요시한다. 그러나 현재 중국 대학에서 한국 어 수업 평가 방식은 필기 시험을 위주로 하고 있어 교사가 학습자의 필 기시험 성적을 어떻게 향상시킬 수 있을지도 문제가 된다.

연구자: 저는 교수님께서 말씀하신 내용을 듣고 나서, POA를 실시하려면 교사가 충족시켜야 되는 조건이 비교적 많다고 생각합니다. 예를 들어, POA에 대해 충분히 이해해야 되고, 절차나의사소통 장면을 설계할 때도 고민해야 되는 부분이 많은 것같습니다.

교사: 맞아요. 그리고 교사들의 거부감도 매우 강합니다. 왜냐하면, 교사에게 가장 간단한 수업 방법은 교재에 있는 것을 따라 그대로 가르치거나, 교재의 설명을 끝내고 연습을 몇 개만설계하면 됩니다. 그러나 POA를 적용하려면 교사가 많은 일을 해야 해서 교사 입장에서 볼 때 수업 준비 단계든 수업 진행단계든 모두 예전보다 훨씬 힘들다고 느낄 수 있습니다.

교사가 POA를 적용할 때 느낄 수 있는 심리적인 거부감도 최대한 감소 시켜야 한다. 교사가 POA를 활용할 때 많은 준비 작업이 필요하기 때문 에 더 힘들다고 느낄 수 있기 때문이다. 이 점은 Guo(2020)에서 언급한 생산 지향 교수법을 적용할 때 교사의 문제와 일치하다고 볼 수 있다. 준비 과정이 힘든 만큼 보람찬 교수 효과를 얻을 수 있다는 점을 인식시켜야 교사의 심리적인 거부감을 줄일 수 있을 것이다.

5.4. 생산 지향 교수법(POA) 이론의 문제점

본 연구는 학습자 면담, 연구자 수업 관찰, 교사 면담을 통해 생산 지향 교수법(POA) 이론의 문제점에 대해 다음과 같은 결론을 도출할 수 있었다. 이를 통해, 생산 지향 교수법(POA) 이론 체계를 개선 및 발전하는 데도움을 제공하고자 한다.

5.4.1. 이론 체계 내적 연결성 부족

생산 지향 교수법(POA)을 개발한 목적은 중국 대학에서 문법 번역식 교수법의 단점 및 일부 중국 교사가 과업 중심 교수법을 적용하면서 느꼈던 문제점을 극복하기 위함이다. 즉, 생산 지향 교수법(POA)은 바로 중국 대학 외국어교육의 특징에 맞게 앞서 언급한 두 교수법의 단점을 극복하기위해 개발된 중도적 교수법이다. 따라서 생산 지향 교수법은 '중도적'이라는 특징이 뚜렷하고, 이론 체계를 보면 내적 연결성이 다소 부족하다는 것을 확인할 수 있다. 구체적으로 설명하자면, 교수 이념, 교수 가설 및 교수 절차 측면에서 세부 이념, 가설 및 절차는 독립성이 강하기 때문에 각이념, 가설 및 절차 간의 내적 연결성 및 관련성이 부족하다고 볼 수 있다.

먼저, 교수 이념 부분에서, '학습 중심의 원리', '학습 사용 통합의 원리' 및 '전인교육의 원리' 세 가지 원리로 구성되어 있다. 그러나 세 가지 원리 간의 연결성이 명확하지 않으며, 원리와 생산 지향 교수법과의 관련성도 명확하지 않다고 본다. '학습 중심의 원리'는 교실에서 이루어진 모든 교수 활동이 효과적인 '학습'을 촉진해야 한다고 강조하며, '학습 사용 통합의 원리'는 수업에서 입력적인 학습과 실제 언어 사용을 병행해야 한다는 것을 강조한다. '전인교육의 원리'는 학습자의 전인적인 발전, 예를 들

어 지적 능력, 감정, 도덕성 등 모든 것을 고려해야 한다고 강조한다. 각 각의 원리를 보면 다 현재 중국 내 언어 교수법의 문제점을 하나씩 겨냥 해서 개발한 원리이지만, 원리 간의 관계성이 없어 보이며 생산 지향 교수 법을 적용하지 않아도 독립적으로 적용할 수 있는 원리들이라고 본다.

특히 '전인교육의 원리'는 생산 지향 교수법과 크게 관계가 없어 보이고, 교수법과 상관없이 언어 교육하는 데 기본적인 요구 중 하나로 판단되기 때문에 생산 지향 교수법의 교수 이념으로 삼는 것이 적당한 것인지검토할 필요가 있다고 본다.

다음으로, 교수 가설 부분에서 POA는 '출력 동기 부여 가설', '입력 촉 진 가설' 및 '선택적 학습 가설'세 가지 가설로 구성되어 있다. 교수 가설 부분도 역시 가설 간의 관련성이 불명확하다고 판단된다. '출력 동기 부여 가설'은 주로 '출력'의 중요성을 강조하는데 비해 '입력 촉진 가설'은 수업 에서 '입력' 학습을 '출력' 과제를 위해 진행해야 하며 적절한 '입력'적 자 료를 제공해야 한다고 주장한다. 두 가설은 각각 '출력'및 '입력'을 강조 하며, 수업에서 '출력'과 '입력'의 관계를 어떻게 처리해야 되는지도 언급 했다. 따라서 '출력 동기 부여 가설'과 '입력 촉진 가설'은 어느 정도 연관 성이 있다고 판단된다. 그러나 '선택적 학습 가설'은 생산 필요에 따라 입 력 자료 중 유용한 부분을 골라 심도 있게 수정하고 연습하며 기억하는 것을 강조한다. 즉, '입력'적 학습 자료를 모두 학습하는 것보다 '출력'에 도움이 되는 내용만 심도 있게 학습해야 한다는 것을 뜻한다. 이런 측면에 서 '선택적 학습 가설'은 '입력 촉진 가설'을 전제로 입력적 학습 자료를 어떻게 학습해야 할지를 구체적으로 제안한 것으로 보이며, '입력 촉진 가 설'의 세부 가설로서의 입지를 확립하는 것이 더 적합하다고 본다. 따라서 '교수 가설'의 세 가지 가설은 체계가 안 맞는 부분이 있다고 보며, 더욱 신중하게 검토해서 각 가설 간의 관계를 명확하게 정리할 필요가 있다.

마지막으로, 교수 절차 부분에서 '동기 부여' 단계, '촉진' 단계 및 '평가' 단계는 각각 독립적인 특징이 뚜렷하며, 세 가지 절차를 모두 따를 필요성이 이론 체계에서 설명되지 않았다. 본 연구에서 관찰한 교양한국어수업에서도 A교사는 '동기 부여' 단계와 '촉진' 단계만 이론에 맞게 수행했고, '평가' 단계에 대해 교사가 적용하기 적당하지 않다고 판단해서 수업에서 적용하지 않았다. 교사가 생산 지향 교수법을 적용할 때 상황에 따

라서 융통성 있게 조절할 수 있다는 장점으로 볼 수 있으나, 대부분 교사들이 수업에서 적용하기 위해 교수법을 더 체계적으로 보완할 필요가 있다고 본다.

이상의 논의를 보면, 각 관점 간의 내부 연결성이 부족하기 때문에 교사가 생산 지향 교수법(POA)을 처음에 접할 때 이해하기가 어려울 수 있다. 따라서 적용할 때 생산 지향 교수법의 모든 이념, 가설 및 절차에 대한 충분한 사유 및 재구성 없이 기계적으로 답습할 확률이 높다. 따라서 이에 대해 본 연구는 생산 지향 교수법 이론 체계의 내적 연결성을 더욱 강화하여, 더욱 체계적인 이론으로 개선할 후속 연구가 등장하기를 바란다.

5.4.2. 교수법의 복잡성 문제

생산 지향 교수법의 이론 체계를 보면 '교수 이념', '교수 가설' 및 '교수 절차' 세 부분으로 구성되어 있다. 각 부분은 세부 부분을 포함하고 있으며 교사에게 요구하는 점도 자세하고 많은 것으로 보인다. 교사가 생산지향 교수법을 적용하려면 기본적으로 이론 체계를 이해해야 하는데, 교수법의 복잡성으로 인해 현실적으로 어려움이 많다고 판단된다. 이 교수법의 복잡성 문제에 대해 본고에서는 생산 지향 교수법과 '과업 중심 교수법 (TBLT)'을 비교하면서 설명하고자 한다.

과업 중심 교수법과 생산 지향 교수법은 다 의사소통 중심 교수법을 바탕으로 한 수업 방법이다. 과업 중심 교수법은 언어 교수의 계획과 지도의핵심 단위로 과업(task)을 이용하는 데 기초를 둔 하나의 접근 방법이다(Richards & Rodgers, 2008). 학자에 따라 조금씩 다르지만, 교수 절차는 주로 '과제 전 활동', '과제 활동'및 '과제 후 활동'으로 구성된다. 교사가 '과업'의 의미와 세 가지 교수 절차만 이해하면 과업 중심 교수법을 적용할 때 문제가 없다고 판단된다. 그러나 생산 지향 교수법을 적용하려면 교사가 '교수 이념', '교수 가설'및 '교수 절차'를 모두 이해해야 하며, 수업에서 어떻게 적용하면 좋을지에 대해 세 가지 내용을 어떻게 유기적으로 연결해서 수업에서 반영할 수 있을지, 어떠한 부분을 빼야 할지 등문제를 모두 고려해야 하기 때문에 교사의 자질을 요구하는 교수법이라고볼 수 있다.

앞에서 언급한 것처럼, POA를 적용하기 어려운 이유 중 하나는 교사 양성이 어렵다는 점이다. 교사 양성이 어렵다는 원인 중 하나는 생산 지향교수법의 복잡성 문제 때문이라고 본다. A교사의 면담 내용을 다시 살펴보자.

교사: 제가 아까 1기 POA 가상연구실을 언급했는데 POA 가상연구실에서 많은 선생님들이 설계한 수업 계획안에는 불합격 내용이 많아요. 이번 학기는 POA 가상연구실 2기인데, 제가 그에 속한 작은 팀의 팀장을 맡고 있습니다. 우리 팀의 선생님이설계한 수업 계획안이든, 3회의 행사에서 본 다른 팀의 수업 계획안이든, 대부분의 수업 계획안에서는 POA에 대한 이해에 편차가 많은 편입니다. 그리고 저도 현재 POA를 잘 이해했다고, 지금 설계한 수업이 POA의 기본적인 조건을 충족시킬 수 있다고는 감히 말할 수 없습니다. 그래서 제 생각은, 제가 POA가 상대적으로 좋은 교수법이라고 생각하기 때문에 최대한 선생님들에게 POA의 아이디어 중 어느 정도 활용할 수 있도록하는 것이 목표입니다.

생산 지향 교수법이 이해하기가 어려운 교수법이기에 이를 오랫동안 연구하는 교사들도 완전히 이해하고 적용하는 데 다소 어려움이 있다고 본다. 따라서 연구자들이 생산 지향 교수법의 이론 체계를 개선할 때 새로운 내용을 추가하는 것보다, 기존의 이론 체계를 더욱 명확하고 간략하게 정리할 작업이 필요하다고 본다.

5.5. 논의 및 시사점

5.5.1. 연구 결과에 대한 논의

1) POA를 활용한 수업의 교육적 의의에 관한 논의

본 연구에서는 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양한국어 수업이 학습자에게 주는 교육적 의의를 더욱 전면적으로 알아보기 위하여 인지적 (cognitive) 측면, 정의적(emotional) 측면 및 행동적(behavioral) 측면 세 가지로 나누어 분석하였다.

먼저, 인지적 측면에서 본 연구에서는 주로 수업에서 다양한 경로로 이루어진 문법 습득, 자연스러운 어휘 습득 및 학습자 말하기 능력 향상을 분석하였다.

다양한 경로로 이루어진 문법 습득(acquisition) 측면에서 보면, 교사가 문법에 대한 설명을 하지만 주로 인터넷 강의에서 문법 설명을 간단하게 하고 학습자 연습 중에 문법 사용 오류가 생길 때 피드백을 제공해주는 방식으로 이루어진다. 수업은 학습자의 발화 기회가 많고 주로 학습자의 말하기 연습을 위주로 진행된다. 따라서 학습자들이 주로 실질적인 의사소 통에서 여러 가지 규칙을 자연스럽게 터득하는 언어 습득과정이라고 볼 수 있다. 선행 연구를 보면 생산 지향 교수법은 언어 표현(말하기, 쓰기) 능력을 더 강조하는 교수법이기에 언어 표현 능력 향상을 위주로 연구한 논문이 대부분이다. 예를 들어, 齊品, 史曉春(2016), Guo(2020), Fu&Li(2021), Wang(2021), 宋英銘(2018)은 POA가 학습자의 말하기 능력 향상에 미친 영향에 대해 분석한 연구들이며, 張伶俐(2017), 張文娟 (2017), Liu & Zhang(2019), Qiu(2020), 朱勇, 白雪(2019)는 학습자의 쓰 기 능력에 미친 영향에 대해 분석하였다. 제2언어 초급 수업에서 POA를 적용하여 학습자의 문법 습득에 대해 분석한 연구는 찾기 힘들 정도로 미 흡하다. 그렇기 때문에 본 연구는 수업 관찰 및 학습자 면담을 통해 학습 자들이 다양한 경로로 이루어진 문법 습득에 대해 해석하였다.

자연스러운 어휘 습득(acuisition) 측면에서, 생산 지향 교수법을 실시한 수업에서 학습자들이 말하기 연습을 하면서 어휘를 습득하는 방식은 일반 목적 학습자의 상황에 맞게 시간적으로 더 효율적이고, 암기 형식의 어휘학습보다 더욱 자연스럽게 어휘를 습득할 수 있으면서도 기억에 더 남는

다는 결과가 나왔다. 張文娟(2017)에서는 중국 내 대학 법과 전공 학습자를 대상으로 생산 지향 교수법이 영어 글쓰기에 미치는 영향을 연구했다. 실험군 작문에서 사용한 단원의 어휘, 구절 등이 포함된 '목표 언어 항목'이 대조군보다 현저히 많았는데도 불구하고 학습자들이 생산 지향 교수법을 적용한 수업을 통해 이 단원의 '목표 언어 항목'의 사용 능력이 향상되었음을 확인했다. 본 연구는 어휘의 사용 능력을 살피지 않았고, 어휘의습득 과정에 대해 집중해서 분석하였다. 생산 지향 교수법을 적용한 수업을 통해, 학습자들이 기계적으로 암기식 어휘 학습법을 하지 않고 더욱 자연스럽게 어휘를 습득할 수 있다.

학습자 말하기 능력 향상 측면에서, POA를 적용한 수업을 통해 학습자 의 말하기 능력이 현저히 향상되었다는 결과가 나왔다. 더 구체적으로 정 리하면, 먼저 교사가 수업에서 학습자의 발음에 대해 피드백을 충분히 제 공하였다. 교양한국어를 수강한 학습자의 한국어 수준이 대부분 초급이었 기 때문에 교사가 평가할 때 말하기 과제의 내용보다 발음에 더 중점을 두었다. 교사가 발음을 평가할 때 단순히 발음이 정확한지 평가할 뿐만 아 니라 다양한 음운 변화도 평가했고, 실제 의사소통할 때 생략할 수 있는 부분도 자세하게 지적해주었다. 초급 학습자들이 수업에서 말하기 연습을 할 기회가 많았고, 연습 후 교사의 피드백을 받을 수 있었기에 말하기 능 력이 향상되었다고 분석된다. 그 다음으로, 수업에서 말하기 연습이 많아 서 한국어로 말할 수 있는 기회가 많기 때문에 학습자의 한국어 말하기 향상에 도움이 되었다. 교양한국어를 수강한 학습자들은 KSL이 아닌 KFL 환경의 학습자이기 때문에 학습자들이 원어민과의 접촉이 용이하지 않아 서 학습자들에게 교실 수업의 말하기 연습이 매우 중요하다고 볼 수 있다. 마지막으로, 교사 면담에서 한국어 성취도가 상대적으로 낮은 학습자의 말 하기 능력 향상을 더 강조한 것이 말하기 능력 향상에 영향을 끼쳤다. POA를 적용하기 전에 학기 중반부터 수업에서 말하기 연습을 시키면 한 국어 성취도가 상대적으로 낮은 학습자들이 말하기 능력이 부족해서 연습 을 잘 완성하지 못한 것과 반대로, POA를 적용한 수업에서 성취도가 상 대적으로 낮은 학습자들도 한국어 말하기 연습을 하는 데 어려움이 없었 다. 선행 연구 중 생산 지향 교수법을 적용한 수업이 학습자의 말하기 능 력 향상에 미치는 영향에 대한 연구는 적지 않다. 예를 들어, Fu & Li(2021), Wang(2021), 宋英铭(2018)에서는 생산 지향 교수법을 적용한 말하기 수업이 학습자의 말하기 능력 향상에 긍정적 영향을 미쳤다는 결과를 도출했다. 그러나 상술한 연구 결과는 양적 연구 방법을 통해 말하기 점수를 비교하거나, 설문지와 학습자 면담을 통해 말하기 능력이 향상되었다는 결과만 얻었으며 말하기 능력이 향상된 원인까지 파악하지 않았다는 한계가 있다. 그리고 宋英铭(2018)에서 학업성취도 중, 고 집단 학습자의 말하기 실력이 더 향상되었고, 저 집단의 말하기 실력 향상이 두드러지지 않았다는 결과가 나왔다. 그러나 본 연구에서는 성취도가 상대적으로 낮은 학습자들도 말하기 능력도 크게 향상되었다는 결과를 발견했다.

다음으로, 정의적 측면에서 본 연구에서는 주로 출력 과제의 동기 부여 효과, 교사에 대한 높은 친밀감과 신뢰감 및 수업에 대한 흥미에 대해 분 석하였다.

출력 과제의 동기 부여 효과 측면에서, 먼저 동기 부여 단계에서 제시한 대화 과제는 수업을 시작하는 표지로써 학습자의 집중력, 학습 동기와 흥 미를 불러일으킬 수 있다는 효과가 있다는 결과가 나왔다. 齊品, 史曉春 (2016), 張伶俐(2017), Guo(2020), Fu & Li(2021), Wang(2021)에서도 영 어 수업에서 POA를 적용한 후에 학습자의 학습 동기, 흥미 및 의욕이 향 상되었다는 결과를 발견했지만 전체 수업이나 '촉진 단계'의 효과라고 밝 혔다. 본 연구는 '동기 부여 단계'가 학습자의 집중력, 학습 동기와 흥미에 미치는 긍정적 영향을 발견했다는 차이점이 있다. 다른 한편으로, 동기 부 여 단계의 과제를 통해 학습자가 자신이 표현 능력의 부족함을 깨닫게 되 고 타격감을 느낌으로써 학습의 긴박감을 높이고 수업을 더 집중해서 들 을 수 있다는 결과가 나왔다. 이번 학기 수업에서 교사가 '플립러닝' 기법 을 활용했기 때문에, 학습자들이 인터넷 강의에서 예습한 내용을 연습하면 서 자신이 한국말로 표현하는 데 문제가 있다는 것을 깨달을 수 있다. 이 점은 文秋芳(2015)에서 주장한 바와 일치하지만, 실제 수업에서 POA를 적용해서 질적 연구 방법을 통해 학습자가 느꼈던 타격감과 긴박감을 제 시한 연구가 지금까지 미흡했다고 볼 수 있다.

교사에 대한 태도에 대해, 대부분 학습자들이 높은 친밀감과 신뢰감을 느꼈다고 대답했다. 첫 번째 원인은 교사가 개인적으로 뛰어난 자질을 가지고 있기 때문이다. 따라서 교사들이 '생산 지향 교수법(POA)'을 모든 문

제를 해결할 수 있는 '마스터 키'로 간주하면 안 되고, 자신의 자질을 양성하는 데에도 노력을 기울여야 한다. 두 번째 원인은 '생산 지향 교수법 (POA)'이 교사와 학습자의 의사소통을 촉진하여 학습자가 교사가 공유한이야기를 통해 심리적 유대감을 형성했기 때문이다. 선행 연구 중 교사와학습자의 관계에 대해 분석한 연구는 Guo(2020)뿐이다. Guo(2020)에서는통역 과제를 할 때 교사의 매개 역할은 학생들의 불안감을 낮추고 자신감을 향상시켰다고 언급하였으나, 교사와 학습자 간의 친밀감과 신뢰감에 대해 언급하지 않았다는 한계점을 지닌다.

수업에 대한 흥미에 대해, 생산 지향 교수법을 적용함으로써 학습자들의 상황적 흥미가 향상되었다고 분석하였다. 이러한 학습자의 상황적 흥미는 더 지속적인 효과를 가질 수 있으며 개인적 흥미의 발생원으로 작용 가능하다. 그 원인은 이번 수업이 현재 대부분 중국 내 외국어 수업과 달리'생산'및 교실 상호작용을 중요시했다는 차별성을 가지고 있기 때문이다. 생산 지향 교수법(POA)은 중국에서 새롭게 개발된 교수법이기에 현재 중국 내에서 광범위하게 적용되지 않았다. 그래서 POA를 처음 접한 학습자들은 수업이 신선하고 창의적이고 재미있다는 느낌을 받았다. 선행 연구를살펴보면, 齊品, 史曉春(2016), Fu & Li(2021)는 생산 지향 교수법을 적용한 수업에서 학습자들이 영어에 대한 흥미가 향상되었다는 결과를 도출했으나, 본 연구에서는 학습자 면담을 통해 흥미 향상의 원인까지 파악하였다.

마지막으로, 행동적 측면에서 본 연구에서는 주로 학습자 부담 없이 질문하기 및 말하기 과제 적극적으로 참여하기 두 가지 측면으로 분석하였다. 본 연구의 결과를 종합해 보면 학습자가 수업에서 행동적 참여도가 높다는 사실을 확인할 수 있었다. 선행 연구를 중 朱勇, 白雪(2019)에서만학습자의 행동적 참여도를 언급했다. 본 연구에서는 POA가 학습자들의주의력을 생산 과제에 집중하게 할 수 있고, 언어 형식보다 의사소통 내용에 더 많은 관심을 가질 수 있도록 할 수 있다는 점을 강조했다. 본 연구는 학습자가 수업 생산 과제에 적극적으로 참여하는 부분 외에도 학습자가 적극적으로 질문하는 모습으로 학습자의 행동적 참여를 반영했다.

2) POA를 활용한 수업의 한계점에 관한 논의

본 연구에서는 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양 한국어 수업의 한계점에 대해 크게 세 가지 측면, 즉 수업에서 겪는 어려움, POA를 촉진하는 데 필요한 과제 및 이론의 문제점으로 나누어 분석하였다.

수업에서 겪는 어려움 측면에서, 먼저 평가 방식 관련 어려움이 존재하 고 있었다. 본 연구에서 관찰한 교양한국어 수업에서는 POA를 활용했으 나 TSCA를 실시하지 않았다. 교사 면담에 따르면 TSCA를 실시하지 않은 이유는 다음과 같다. 첫째, 초급 학습자들이 다른 학습자의 결과물을 평가 할 능력이 부족하기 때문이다. 이 관점은 Liu(2016)의 관점과 일치하며, 초급 학습자는 본인이 원하는 내용을 자유롭게 표현하는 데 어려움이 있 어 동료 피드백 연구 대상에서 배제하였다. 둘째, 현 단계에서 과제의 난 이도가 높지 않아 TSCA를 통해 얻을 수 있는 교육적 가치가 높지 않다. 수업에서 TSCA를 실시하지 않았는데도 학습자 면담에서 대부분의 학습자 들이 수업 평가 방식에 대해 긍정적으로 평가했는데, 그 이유는 다음과 같 이 해석할 수 있다. 첫째, 교사 평가를 통해 자신의 한국어 발음과 억양의 문제를 알 수 있기 때문이다. 둘째, 교사가 다른 학습자의 발음을 평가할 때도 많이 배울 수 있다는 점이다. 그러나 평가의 다양성 측면에서 보면, 현재 교양한국어를 수강한 학습자들이 대부분 초급 학습자들이기 때문에 교사 평가가 학습자의 억양 및 발음에 중점을 두어 평가하고 있다는 것을 알 수 있다. Liu(2016)에서는 초급 학습자는 본인이 원하는 내용을 자유롭 게 표현하는 데 어려움이 있기 때문에 동료 피드백 연구 대상에 배제하였 다. 또한 동료 피드백이나 자기 평가 활동을 할 때 학습자의 높은 언어 수 준이 요구되므로 고급 학습자에게 가장 적합한 평가 방법이라고 판단하였 다. 따라서 초급과 중급 학습자에게 TSCA를 실시할 방법이나, TSCA를 대체할 새로운 방법을 찾는 것은 POA를 실행하는 데 해결해야 되는 과제 이다.

수업에서 겪는 두 번째 어려움은 학습자 교실 불안 문제이다. 이 수업을 수강한 내향적인 학습자들의 경우, 준비되지 않은 채로 지목받으면 스트레 스와 불안감을 받는다고 답했다. 특히 POA를 적용한 수업의 가장 큰 특 징 중 하나는 학습자 출력을 중요시하는 것이기 때문에 수업에서 학습자 연습의 비중이 상대적으로 크다고 볼 수 있으며, 내향적인 학습자들이 받 는 불안도 그만큼 크다는 것을 의미한다. 한국어 교육 영역에서 윤성순 (2008), 최정순·안경인(2009), 권유진·김영주(2011), 박지민(2014)의 연구 결과에 따르면, 한국어 학습자의 한국어 불안 수준과 학업성취도는 유의미한 부적(負的) 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 그리하여 POA를 적용할 때 교사가 학습자 요인을 고려해서 내향적인 학습자의 부담, 불안감및 스트레스를 감소시킬 필요가 있다고 본다. 개인의 경향성으로서의 불안은 교육적 처치가 어렵지만, 말하기 수행 환경과 학습자 인지 차원에서는 교육적으로 조절이 가능하다(전형길 외, 2020). 따라서 학습자의 교실 불안을 감소시키는 데 효과적인 방법을 찾는 것은 POA가 앞으로 해결해야되는 과제이다.

수업에서 겪는 세 번째 어려움은 기존 문법 번역식 교수법의 영향이다. 한국어 성취도가 상대적으로 높은 학습자도 문법 번역식 교수법에 익숙해져서 수업에서 새로운 교수법에 적응하기 어려운 상황이 가끔 있었기 때문에 다른 학습자들도 적응하지 못하는 경우가 발생할 것으로 추측할 수있다. 따라서 학습자들이 새로운 교수법을 처음 접할 때 어떻게 학습자의고정관념을 없애고 수업에 적응시킬 수 있을지도 생산 지향 교수법이 앞으로 해결해야 되는 과제이다. 文秋芳(2018)에서는 대외한어 수업에서 생산 지향 교수법을 실시한 후에 발생하는 어려움 중 하나는 학습자들이 생산 지향 교수법에 적응하지 못했다는 점이다. 그 이유는 오랫동안 교사와학습자들은 문법 번역식 교수법의 영향으로 언어 의사소통 능력의 향상보다 새로운 단어의 학습에 더 많은 관심을 기울였기 때문이라고 주장했다. 본 연구에서는 교양한국어 수업에서 생산 지향 교수법을 적용한 후에 文秋芳(2018)의 연구와 일치한 결과를 도출했다. 학습자의 부적응 문제를 해결할 수 있는 후속 연구가 이루어지길 기대하는 바이다.

다음으로, POA를 촉진하는 데 필요한 과제이다. 첫 번째 과제는 교재 개작 및 개발이다. POA는 현재 중국에서 광범위하게 적용된 교수법들의 교수 절차와 교수 이념과 다르기 때문에 교실에서 POA를 적용하려면 현재 교재를 수정하거나 새로운 교재를 개발해야 한다. 2017년 6월부터 베이징외국어대학 교사가 이끄는 팀은 대외한어 교육에 POA의 적용에 대한체계적인 연구를 진행해왔다. 연구 진행 결과, 대외한어 교육에 POA를 적용하는 데 가장 큰 어려움 중 하나는 POA를 활용하는 데 적합한 교재가

부족하다는 것이다(文秋芳, 2018). 한국어 교육 영역 관련 연구로서 汪波 (2019)는 중국 내 대학 초급 한국어 학습자를 대상으로 생산 지향 교수법 (POA)을 실행하였다. 이 연구의 수업 설계 과정에서 교사는 기존 교재의 순서와 구조를 대폭 조정하고, 본문, 예문, 연습에 대해 선택과 재구성을 실시하였으며 필요한 내용을 보충하였다. 기존 교재로 POA를 적용할 때 불편함을 느꼈기 때문이다. 따라서 대학 한국어 저학년 수업에 POA를 적 용하기 위해 교사가 교재를 개작하거나 POA의 이념에 따라 교과서를 새 로 만들어야 한다고 주장했다. 교사 면담 결과를 보면, 현재 POA에 맞춘 한국어 교재가 없어서 수업에서 POA를 실시하는 데 불편한 점이 있다는 것을 알 수 있었다. 그러나 아직 중국에서 POA에 맞춘 한국어 교재를 개 발하지 못한 이유가 다음과 같다. 첫째, 현재 POA는 한국어 수업에서 광 범위하게 적용되어 있지 않기 때문이다. 둘째, 교재를 편찬하려면 수십 명 교사의 오랜 시간의 노력이 필요하기 때문이다. 보조 자료가 개발될 가능 성이 있으나, 당분간 중국에서 POA에 맞춘 한국어 교재가 편찬될 가능성 이 희박하다고 볼 수 있다. 따라서 교재 개작 및 개발 문제는 아직 해결하 지 못한 문제점이고, POA에 맞춘 한국어 교재 개작 및 개발에 대한 많은 후속 연구들이 등장하기를 바란다.

다음으로, 중국 대학에서 광범위하게 POA를 적용하기 어려운 이유 중하나는 교사 양성이 어렵다는 점이다. A교사가 참여한 POA 가상연구실에서 수업 계획안을 통해 많은 교사들이 아직 POA에 대한 이해에 편차가있는 것을 발견했다. POA 가상연구실은 중국에서 POA를 연구하는 교사들로 구성되어있어 교사들 모두 POA에 관심이 많고 POA를 어느 정도 학습하거나 적용한 경험이 있다고 볼 수 있다. 이러한 교사들에게도 POA를이해하는 것이 쉬운 일이 아니기에 POA를 적용하기 위해서는 교사들에게체계적인 교육을 시행할 필요가 있다. 그러나 중국에서 광범위하게 교사들에게 POA의 이론 체계를 교육하는 데 다소 어려움이 있다고 볼 수 있다. 다른 한편으로는 교사가 POA를 적용해도 학습자의 전통적인 필기시험 성적을 유지하거나 향상시킬 능력이 있어야 한다. POA는 '생산'에 중점을두는 교수법이기 때문에 입력적인 학습보다 학습자의 산출 능력 향상, 특히 말하기 능력 향상을 더욱 중요시한다. 그러나 현재 중국 대학에서 한국어 수업 평가 방식은 필기 시험을 위주로 하고 있어 교사가 학습자의 필

기 시험 성적을 어떻게 향상시킬 수 있을지도 문제가 된다. 교사가 POA를 적용하려면 심리적인 거부감도 최대한 감소시켜야 한다. POA를 활용할 때 많은 준비 작업이 필요하기 때문에 준비 과정에서 교사가 더 힘들다고 느낄 수 있기 때문이다. 이 점은 Guo(2020)에서 언급한 생산 지향교수법을 적용할 때 교사의 문제와 일치한다. 준비 과정이 힘든 만큼 보람있는 교수 효과를 얻을 수 있다는 점을 인식시켜야 교사의 심리적인 거부감을 줄일 수 있을 것이다.

마지막으로, 본 연구에서는 생산 지향 교수법(POA) 이론의 문제점에 대 해 분석하였다. 먼저, POA의 각 관점 간의 내부 연결성이 부족하기 때문 에 교사가 생산 지향 교수법(POA)을 처음에 접할 때 이해하기가 어려움 수 있다. 따라서 더욱 쉬운 방식으로, 즉 적용할 때 생산 지향 교수법의 모든 이념, 가설 및 절차에 기계적으로 답습할 확률이 높다. 따라서 이에 대해 본 연구는 생산 지향 교수법 이론 체계의 내적 연결성을 더욱 강화 하여 더욱 체계적인 이론으로 개선할 후속 연구가 등장하기를 기대한다. 다음으로 교수법의 복잡성 문제에 대해 분석하였다. 생산 지향 교수법의 이론 체계는 '교수 이념', '교수 가설' 및 '교수 절차' 세 부분으로 구성된 다. 각 부분은 세부 요소를 포함하고 있고 교사에게 요구하는 점도 상세하 면서도 방대한 것으로 보인다. 교사가 생산 지향 교수법을 적용하려면 기 본적으로 이론 체계를 이해해야 하는데, 교수법의 복잡성으로 인해 현실적 으로 어려움이 많다고 판단된다. 생산 지향 교수법을 적용하려면 교사가 '교수 이념', '교수 가설' 및 '교수 절차'를 모두 이해해야 하며, 수업에서 어떻게 적용하면 좋을지, 이 세 가지 내용을 어떻게 유기적으로 연결해서 수업에서 반영할 수 있을지, 어떠한 부분을 빼야 할지 등 문제를 모두 고 려해야 되기 때문에 교사의 자질을 요구하는 교수법이라고 볼 수 있다.

5.5.2. 교육적 시사점

본 연구는 중국 B대학교의 교양한국어 수업 사례를 통해 생산 지향 교수법(POA)을 적용한 수업의 실행 과정을 살펴보고 이해한 후 POA의 교육적 의의와 어려움을 분석하였다. 이상의 연구 문제를 살펴봄으로써 한국어

교육 영역에서 생산 지향 교수법(POA)을 적용하는 데 다음과 같은 교육적 시사점을 찾을 수 있었다.

첫째, POA를 실행하고 교수 학습 효과를 확실하게 얻기 위해서는 해당이론 학습의 중요성을 소홀히 하면 안 된다. 본 연구에 참여한 교사의 경우, POA의 이론 체계에 대해 연구한 경험이 풍부하여 POA를 기계적으로적용하지 않고 교수 목적에 따라 수업을 단계별로 꼼꼼하게 설계한 것으로 볼 수 있다. 예를 들어, '동기 부여 단계'설계에 대해 교사가 文秋芳(2018)에서 제시한 '동기 부여 단계'의 평가 지표인 의사소통 실제성, 인지적 도전성, 산출 목표 타당성을 모두 충족하여 수업을 시행하였기 때문에 이 단계에서 실제적 효과도 그만큼 많이 얻었다고 볼 수 있다. 그리고교사가 수업을 설계할 때 단순히 기계적으로 '동기 부여 단계' 복진 단계·평가 단계'를 따라하지 않고, 文秋芳(2018)에서 주장한 단계 내부에서도작은 순환을 진행할 수 있다는 관점을 참고하여 '촉진 단계' 내부에서 5개의 작은 순환을 설계하였다. POA를 원활하게 실행하기 위해 교사가 본연구에 참여한 A교사처럼 POA에 관한 다양한 이론적 배경을 살펴볼 필요가 있다고 본다.

둘째, POA를 적용하고 나서 학습자의 동기 부여, 수업 참여도 향상, 문법 및 어휘 습득, 말하기 능력 향상에 도움이 되지만, 수업 및 학습자의특징에 따라 종합적으로 고려한 후에 교수법을 선택하는 것이 중요하다. 예를 들어, POA의 교육적 의의 측면에서 물론 학습자의 전체 언어 능력향상에 도움이 되겠지만, 언어 이해 능력보다 언어 표현 능력 향상, 특히말하기 능력 향상에 더 도움이 된다고 볼 수 있다. 그러므로 한국어 필기시험 응시 목적으로 공부하는 학습자들에게 POA가 그렇게 적합한 교수법이 아닐 수도 있다. 따라서 POA의 교수 학습 효과가 있다고 해서 교수학습 목적을 무시하고 모든 수업에서 POA를 적용하는 것은 바람직하지않다고 본다.

셋째, POA가 일정한 산출 능력을 갖춘 초급 단계 학습자에게도 적용 가능하며, 학업성취도가 상대적으로 낮은 학습자에게도 효과가 있다. POA 에 대한 연구들을 살펴보면, 대부분 연구자가 중·고급 학습자를 연구 대상 으로 삼았다. 그 이유는 POA를 적용한 수업에서는 보통 산출 과제가 많 은 경우가 다수지만, 초급 학습자들이 언어 수준이 낮기 때문에 산출 과제 를 완성하는 데 어려움이 있다고 판단되기 때문이다. 文秋芳(2015)에서도 POA는 주로 중·고급 외국어 학습자를 대상으로 삼았으며, 유럽 언어 공동 참고 틀로 보면 학습자 수준은 최소 A2 수준이 되어야 한다고 주장했다. 그러나 이 연구에 참여한 교사는 POA가 외국어 학습 시작 단계에 있는 학습자들에게는 적용될 수 없지만, 학습자가 일정 기간의 학습을 거쳐 기 본적인 산출 능력을 갖춘 후에 POA를 활용할 수 있다고 판단하여 초급 수업에서 POA를 적용했다. 연구자가 관찰한 결과, 학습자의 한국어 수준 이 초급이지만 수업에서 과제를 완성하는 데 큰 문제가 없는 것으로 판단 된다. 따라서 POA가 일정한 산출 능력을 갖춘 초급 단계 학습자에게도 적용이 가능하다는 것을 알 수 있었다. 다음으로, POA에 관한 연구들에서 는 학업성취도가 상대적으로 낮은 학습자보다 성취도가 높은 학습자에게 교수 효과가 더 크다는 연구 결과가 있었다(張伶俐 2017, 宋英铭 2018). 그 원인은 POA를 실시하면 수업에서 학습자의 자율성을 요구하는 활동이 많기 때문이라고 주장했다. 그러나 본 연구에서 학업성취도가 상대적으로 낮은 학습자에게 오히려 더 교수 효과가 크다는 결과를 발견했다. 학업성 취도에 영향을 미치는 요인이 다양하여, 학업성취도가 낮은 학습자가 반드 시 학습 자율성이 낮다는 것이 아니라고 본다. 따라서 학업성취도가 낮은 학습자들도 POA를 적용한 수업에 적극적으로 참여하면 뛰어난 교수 학습 효과를 얻을 수 있다.

넷째, POA를 한국어 수업에서 전체적으로 적용하지 않고 유연하게 부분적으로 적용하거나, 일부 가설이나 이념만 적용해도 교수 효과를 얻을수도 있다. 교재 개작과 개발 문제, 교사 양성 문제 등 현실적인 문제로인해 현재 중국 대학 한국어 수업에서 광범위하게 POA를 실행하는 데 어려운 점이 적지 않다고 판단된다. 그렇지만 그렇다고 해서 POA의 적용을포기해서는 안 되며, 더욱 점진적으로 추진해야 한다는 것을 의미한다. 따라서 POA를 전체적으로 중국 대학 한국어 수업에서 적용하려는 시도보다, POA의 가설과 이념 등을 먼저 교사에게 알려준 다음 교사가 수업에

서 POA를 부분적으로 적용한 후에 POA의 효과성 및 과학성을 자연스럽게 알게 해주는 것이 더 바람직하다고 판단된다. 예를 들어, 본 연구에서 살펴봤듯이 '동기 부여 단계'만 봐도 학습자들과 교사가 여러 가지 실제적효과를 느낄 수 있었음을 알 수 있었다. 그리고 본 연구에서 학습자들과교사가 '촉진 단계'의 말하기 연습의 효과를 언급한 내용도 적지 않다. 수업에서 부분적으로 POA를 적용한 후에 실제적 교수 학습 효과를 느끼게되면 교사와 학습자의 거부감은 자연스럽게 감소할 것으로 예상된다. 그후에 점차적으로 전체 POA를 적용하는 방향으로 추진하거나, 수업 특징에 따라 계속 부분적으로 적용해도 될 것이다.

다섯째, POA가 중국 내 대학 교양한국어 수업을 수강하는 모든 학습자의 요구를 충족시키기 어렵지만, 대부분 학습자가 일반 목적 한국어 학습자에 속하기 때문에 의사소통과 생산 능력을 중요시하는 POA가 적합한교수법으로 판단된다. 현재 교양한국어에 관한 연구를 보면, 기초 조사를진행한 연구와 교양한국어의 문제점을 제기하는 연구는 다수 진행되었지만, 문제 해결을 위한 구체적인 의견이나 교육의 질을 향상시키는 방법을제시하지 못하고 있다. 본 연구에서는 교양한국어 수업에서 POA를 적용한 후에 많은 교수 학습 효과를 얻을 수 있음을 증명했고, 중국 내 대학교양한국어 교육 영역 발전에 새로운 방향과 시사점을 제공했다는 의의를지난다.

Ⅵ. 결론

본 연구는 중국 B대학교의 교양한국어 수업 사례를 통해 생산 지향 교수법(POA)을 적용한 수업을 심층적으로 이해하고, 교육적 시사점을 도출하는 데에 목적이 있다. 이를 위해 연구자는 수집된 수업 영상, 학습자 면담 및 교사 면담 영상 등 자료를 질적 분석했다. 2022년 4월 3일에 학기초 수업 3차시, 2022년 5월 29일 학기 말 수업 3차시 총 6차시를 관찰했고, 5월 29일 학기 말 수업을 주요 분석 수업으로 삼았다. 연구 결과를 정리하면 다음과 같다.

먼저, 본 연구에서는 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양한국어 수업 을 어떻게 실행했는가를 밝혔고, 2022년 5월 29일에 진행한 학기 말 수업 을 관찰하여 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 수업의 과정을 제시하였다. 5월 29일 교양한국어 수업은 생산 지향 교수법(POA)의 교수 절차인 '동기 부여 단계-촉진 단계-평가 단계'에 따라 진행했고, '촉진 단계'에서 다섯 개의 세부 순환으로 진행하여 점진적으로 이번 수업의 교수 목표를 달성 했다. 먼저, '동기 부여 단계'의 목표는 학습자가 목표 문법에 대해 사용 의지와 흥미를 갖게 하는 것이다. 해당 목표를 달성하기 위해 교사는 의사 소통 장면 네 개를 설계했고, 연결어미 '-는데'의 사용 환경을 제시해 학 습자가 자신의 언어적 부족을 느끼게 하면서 학습 흥미와 의지를 유발했 다. 네 장면의 연습이 끝나고 교사가 모범 답안을 제시해주는 방식으로 학 습자에게 목표 문법과 관련된 문장을 연속적으로 전달했다. PPT에 네 개 의 모범 답안을 모두 학습자에게 보여주고 빨간색으로 목표 문법을 중점 적으로 표시해서 목표 문법에 대한 인상을 심어주고 흥미를 더했다. 다음 으로 '촉진 단계'는 수업의 핵심 단계이다. 여러 세부 단계의 교수 설계를 통해 쉬운 내용부터 어려운 내용까지 점차적으로 본 수업의 목표 문법 및 본문 주제에 관련된 학습자의 표현 능력을 향상시켰다. 이 단계에는 다섯 개의 세부 순환을 내포하고 있다. 이 다섯 개의 세부 순환은 '연결어미'-는데'의 기초 문법 활용 연습 및 평가', '연결어미 '-(으)면'의 초보 문법

활용 연습 및 평가', '종합 문법 활용 연습 및 평가', '교재 단원 주제 말하기 연습 및 평가' 및 '교재 본문 활용 말하기 연습 및 평가'이다. 마지막으로, '평가 단계'의 목적은 학습자가 촉진 단계에서의 전체적 성취도를이해하도록 하는 것이다. 교사는 학습자들이 수업 모든 연습에서 보여준장단점을 정리하여 평가하고, 앞서 발견한 몇 가지 보편적, 전형적인 문제를 집중적으로 짚어줬다.

다음으로, 본 연구는 학습자 면담 및 교사 면담을 통해 수업을 심층적으로 이해하고, 생산 지향 교수법(POA)을 적용한 수업의 교육적 의의, 수업할 때 겪는 어려움, 해결해야 되는 과제 및 이론의 문제점을 밝혀냈다.

첫째, 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양한국어 수업의 교육적 의의는 무엇인가를 밝혀냈다. 학습자에게 주는 교육적 의의는 인지적 (cognitive) 측면, 정의적(emotional) 측면 및 행동적(behavioral) 측면 세 가지로 나누어 정리하였다.

먼저, 인지적 측면에서 학습자들이 생산 지향 교수법을 활용한 교양한국 어 수업을 통해 더욱 다양한 경로로 문법을 습득할 수 있었다. 생산 지향 교수법을 활용한 교양한국어 수업 과정의 교사 설명, 피드백 및 말하기 연 습은 모두 학습자의 문법 습득에 도움이 되었으며, 전통적인 문법 번역식 교수법(GTM)의 단일한 문법 교수 방식보다 더 다양하고 효과적이라는 것 을 알 수 있었다. 다음으로, 학습자들이 말하기 연습을 하면서 어휘를 습 득하는 방식은 일반 목적 학습자의 상황에 맞게 더 효율적이고, 암기 형식 의 어휘 학습보다 더욱 자연스럽게 어휘를 습득할 수 있었다. 마지막으로, 본 연구는 POA를 활용한 교양한국어 수업에서 학습자 말하기 능력 향상 에의 효과에 대해 분석했다. 학습자 면담 내용을 보면, 많은 학습자들이 POA를 실시한 후에 자신의 말하기 능력이 향상되었다고 언급했다. 본 연 구는 질적 연구 방법을 통해 이유까지 파악했고, 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 수업에서 배운 지식은 실제 의사소통에서 쓸 수 있는 실용적인 내용 이기 때문이다. 교사가 POA 수업을 설계할 때, 의사소통 장면과 과제의 실용성을 고려해서 설계해야 이후 학습자가 한국인과 실제 의사소통을 할 때 수업에서 배운 내용을 활용할 수 있다. 둘째, 수업에서 말하기 연습이 많아 한국어로 말할 수 있는 기회가 많기 때문이다. 셋째, 교사가 학습자들에게 말하기 피드백도 충분히 제공하기 때문이다. 교사 면담을 보면 교사는 한국어 성취도가 상대적으로 낮은 학습자의 말하기 능력 향상을 더욱 강조했다.

다음으로 정의적 측면에서, 본 연구는 POA의 첫 단계인 '동기 부여 단계'의 출력 과제가 학습자의 동기를 부여하는 데 효과가 있다는 것을 밝혔다. 더불어 본 연구는 학습자가 교사에 대한 높은 친밀감과 신뢰감을 느꼈다는 것에 대해 분석하였다. 첫 번째 원인은 교사가 개인적으로 뛰어난 자질을 가지고 있기 때문이다. 교사들이 생산 지향 교수법을 모든 문제를 해결할 수 있는 '마스터 키'로 간주하면 안 되고, 자신의 자질을 양성하는데에도 노력을 기울여야 한다. 두 번째 원인은 '생산 지향 교수법(POA)'은교사와 학습자의 의사소통을 촉진하기 때문에, 학습자가 수업 중에 교사가공유한 이야기를 통해 교사와 심리적 유대감을 형성했기 때문이다. 마지막으로 본 연구는 학습자가 수업에 대한 상황적 흥미가 향상되었다는 점에대해 분석하였다. 그 원인은 이번 수업이 현재 대부분 중국 내 외국어 수업과 달리 '생산' 및 교실 상호작용을 중요시하다는 차별성을 가지고 있기때문이다.

마지막으로, 행동적 측면에서 본 연구는 주로 학습자 참여(student engagement)에 대해 살펴보았다. 먼저, 학습자가 수업에서 모르는 부분에 대해 부담 없이 질문할 수 있었다. '질문하기'는 하나의 중요한 지표이기 때문에, 학습자가 POA를 적용한 교양한국어 수업을 적극적으로 참여했다는 것을 알 수 있다. 또한 학습자들이 말하기 과제에 적극적으로 참여하는 모습을 보여주었다. 일부 학습자들이 연습할 때 교사가 제공한 내용을 선택하지 않고 교사가 제공하지 않은 새로운 단어, 구절 등으로 대화를 완성하는 경우도 있었다. 그리고 연습 시간이 끝나기 전에 한 번에 그치지 않고 여러 번 대화 연습을 하면서 다양한 대화를 시도해본 것으로 보인다. 이상의 두 측면의 결과를 종합해 보면, 수업에서 학습자의 행동적 참여도가 높다는 사실을 확인할 수 있다.

둘째, 생산 지향 교수법(POA)을 활용한 교양한국어 수업에서 어떠한 어

려움을 겪고 있는지를 밝혀냈다. 먼저, 본 연구는 학습자 및 교사 협력 평 가(TSCA)의 개선에 대해 논의했다. 본 연구에서 관찰한 교양한국어 수업 에서 POA를 활용했으나 TSCA를 실시하지 않았다. 교사 면담을 보면 TSCA를 실시하지 않은 이유는 다음과 같다. 첫째, 초급 학습자들이 다른 학습자의 결과물을 평가할 능력이 부족하다. 둘째, 현 단계에서 과제의 난 이도가 높지 않아 TSCA를 통해 얻을 수 있는 교육적 가치가 높지 않다. 초급과 중급 학습자에게 TSCA를 실시할 방법이나, TSCA를 대체할 새로 운 방법을 찾는 것은 POA를 실행하는 데 해결해야 되는 과제이다. 다음 으로, 본 연구에서는 학습자 교실 불안 해소에 대해 논의했다. 이 수업을 수강한 내향적이거나 한국어 성취도가 상대적으로 낮은 학습자들의 경우 준비되지 않은 채로 지목 받으면 스트레스와 불안감을 받는다고 했다. POA를 적용한 수업의 가장 큰 특징 중 하나는 학습자 출력을 중요시하는 것이기 때문에 수업에서 학습자 연습의 비중이 상대적으로 크다고 볼 수 있으며, 이는 내향적인 학습자들이 받는 불안도 그만큼 크다는 것을 의미 한다. 학습자의 교실 불안을 감소시키는 데 효과적인 방법을 찾는 것은 POA가 앞으로 해결해야 되는 과제이다. 마지막으로 본 연구는 학습자가 기존에 익숙한 문법 번역식 교수법의 영향에 대해 논의를 하였다. 한국어 성취도가 상대적으로 높은 학습자도 문법 번역식 교수법에 익숙해져 있기 때문에 수업에서 새로운 교수법에 적응하기 어려운 상황이 가끔 있었으며, 그러므로 다른 학습자들도 적응하지 못하는 경우가 발생했을 가능성이 있 다. 따라서 학습자들이 새로운 교수법을 처음 접할 때 어떻게 학습자의 고 정관념을 없애고 수업에 적응시킬 수 있을지도 생산 지향 교수법이 앞으 로 해결해야 되는 과제이다.

셋째, 향후 생산 지향 교수법(POA)의 발전을 촉진하는 데 필요한 과제를 밝혀냈다. 먼저 본 연구에서는 POA를 실시하기 위한 교재 개작 및 개발에 대해 논의했다. POA는 현재 중국에서 광범위하게 적용된 교수법들의 교수 절차와 교수 이념과 다르기 때문에 교실에서 POA를 적용하려면현재 교재를 수정하거나 새로운 교재를 개발해야 한다. 본 연구에서 관찰한 교양한국어 수업에서는 교사가 수업에서 POA를 적용하기 위해 교재를대폭 개작했고, 개작한 과정에서 여러 가지 어려운 점이 있다는 사실을 알

수 있었다. 교재 개작 및 개발 문제는 아직 해결하지 못한 문제점이고, POA에 맞춘 한국어 교재 개작 및 개발에 대한 많은 후속 연구들이 등장 하기를 기대한다. 다음으로 본 연구에서는 POA를 실시하기 위한 교사 양 성에 대해 분석했다. 교사 양성 문제도 현재 중국 대학에서 광범위하게 POA를 적용하기 어려운 이유 중 하나로 볼 수 있다. 교사 면담을 통해 현재 중국에서 POA에 관심이 많고 POA를 어느 정도 학습하거나 적용한 경험이 있는 교사들조차도 아직 POA에 대한 이해에 편차가 있는 것을 볼 수 있었다. 이러한 교사들에게도 POA를 이해하는 것이 쉬운 일이 아니기 에 POA를 적용하려면 교사들에게 체계적인 교육을 시행할 필요가 있다. 그러나 중국에서 광범위하게 교사들에게 POA의 이론 체계를 교육하는 것 은 다소 어려움이 있다고 볼 수 있다. 다른 한편으로는 교사가 POA를 적 용해도 학습자의 전통적인 필기시험 성적을 유지하거나 향상시킬 능력이 있어야 한다는 문제점이 있다. POA는 '생산'에 중점을 두는 교수법이기 때문에 입력적인 학습보다 학습자의 산출 능력 향상, 특히 말하기 능력 향 상을 더욱 중요시한다. 그러나 현재 중국 대학에서 한국어 수업 평가 방식 은 필기 시험을 위주로 하고 있어 교사가 학습자의 필기 시험 성적을 어 떻게 향상시킬 수 있을지도 문제가 된다. 마지막으로, 교사가 POA를 적용 할 때 발생할 수 있는 심리적인 거부감도 최대한 감소시켜야 한다.

넷째, 본 연구는 생산 지향 교수법(POA) 이론의 문제점을 밝혀냈다. 먼저, POA의 각 관점 간의 내부 연결성이 부족하기 때문에 교사가 생산 지향 교수법(POA)을 처음에 접할 때 이해하기가 어려울 수 있다. 따라서 더욱 쉬운 방식으로, 즉 적용할 때 생산 지향 교수법의 모든 이념, 가설 및절차를 기계적으로 따라할 확률이 높다. 따라서 이에 대해 본 연구는 생산지향 교수법 이론 체계의 내적 연결성을 강화하여 더욱 체계적인 이론으로 개선할 후속 연구가 등장하기를 기대하는 바이다. 다음으로, 교수법의복잡성 문제에 대해 논의했다. 생산 지향 교수법의 이론 체계를 보면, '교수 이념', '교수 가설' 및 '교수 절차' 세 부분으로 구성된다. 각 부분에서세부 요소를 포함하고 있으며, 각 부분이 교사에게 요구하는 지침이 자세하면서도 방대한 것으로 보인다. POA를 적용하려면 교사가 '교수 이념', '교수 가설' 및 '교수 절차'를 모두 이해해야 하며, 수업에서 어떻게 적용하면 좋을지, 이 세 가지 내용을 어떻게 유기적으로 연결해서 수업에서 반

영할 수 있을지, 어떠한 부분을 빼야 할지 등의 문제를 모두 고려해야 하기 때문에 교사의 자질을 요구하는 교수법이라고 볼 수 있다.

본 연구는 처음으로 한국어교육 영역에서 질적 사례연구 방법으로 생산지향 교수법(POA)을 심도 있게 연구했다는 데 중요한 의의가 있다. 현재생산 지향 교수법(POA)에 관한 연구는 주로 영어와 대외한어(對外漢語)교육 영역에서 활발하게 진행해왔으나 한국어 교육 영역에서 생산 지향교수법(POA)을 활용한 연구는 아직 충분하지 않은 실정이다. 따라서 본연구는 한국어수업에서 POA를 적용하고, 효과와 개선 방향까지 분석했다는 점에서 중요한 의미를 지닌다고 볼 수 있다.

또한, 후속 연구를 위해 본 연구는 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 질적 연구 방법으로 POA를 적용한 교양한국어 수업의 효과와 개선 방향을 도출했으나, 본 연구에서 발견한 부분에 대해 양적 연구 방법으로 다시 검증할 후속 연구가 기대된다. 예를 들어, 본 연구에서 수업 관찰 및 학습자 면담을 통해 학습자 수업 참여도 향상 효과를 도출했으나 학습자 수업 참여도를 양적으로 측정하지 않았다. 학습자 수업 참여도 측정 도구를 사용하여 실험 연구를 통해 통계적으로 POA를 적용한 후에 학습자 참여도가 향상되었다는 것을 재검증을 할 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구의 목적은 사례연구 방법으로 수업을 관찰하고, 학습자 및 교사 면담을 통해 POA를 이해하는 것이었기에 POA를 적용하는 수업 방안 마련이나 구체적인 교수 학습 제언을 목표로 하지 않았다. 따라서 후속 연구에서는 본고에서 제시한 개선 방향을 참고하여 POA를 적용하는 수업 방안 마련에 대한 연구가 구체적으로 이루어질 필요가 있다.

셋째, POA는 중국에서 개발된 언어 교수법이지만 중국의 언어 교육 현황과 비슷한 국가에서도 효과적인 교수법이라고 사료되며, 다른 국가의 한국어 수업에서 POA를 현지화하여 적용해 보는 시도가 기대된다. 예를 들어, 중국 내 대학 한국어 교육은 KFL 환경에서 이루어지기 때문에 학습자들이 원어민과의 접촉이 용이하지 않아 학습자들에게 교실 수업의 말하기연습이 매우 중요하다고 볼 수 있다. POA는 언어 이해 능력보다 언어 표현 능력 향상, 특히 말하기 능력 향상에 더 중요시하는 교수법이므로 중국내 대학의 언어 교수 학습 문제를 해결하는 데 적합한 방법으로 볼 수 있

다. 따라서 다른 국가에서의 한국어교육도 KFL 환경이기 때문에 비슷한 문제가 존재할 수도 있기 때문에 다른 국가에서도 POA를 적용한 한국어 교육에 관한 연구가 이루어지기를 기대한다.

참고 문헌

1. 국내 논저

- 강현숙(2020), 친밀감이 한국인 아동의 영어 의사소통능력에 미치는 영향, 인천대학교 박사학위논문.
- 구본관(2012), 한국어 문법 교수.학습 방법의 현황과 개선 방향, 국어교육 연구 30: 255-313.
- 김번영, 박승희(2007), 통합학급에서 교수적 수정 중재가 장애학생의 문제 행동과 수업참여행동에 미치는 영향, 특수교육학연구, 42(1): 19-49.
- 김순녀, 맹강(2021), 교양 한국어 교재 개발에 대한 교수자 인식 연구, 교 양교육과 시민 3: 95-112.
- 김은정(2010), 외국인 유학생을 위한 교양한국어 교수요목 개발 연구, 한 양대학교 석사학위논문.
- 김중섭, 이혜경(2003), 중국의 영어교육, 한국언어연구학회 학술대회 자료 집 1: 35-41.
- 김창희(2012), 태국 대학 교양한국어 학습자를 위한 문화교육 항목 선정 연구, 경희대학교 석사학위논문.
- 김학현(2019), 노래 중심의 교양한국어 교수요목 설계, 고신대학교 석사학 위논문.
- 류선숙, 김지혜, 강민석, 김민경, 이아름, 정미경(2020), 외국인 학부생의 학업 능력 신장을 위한 <교양한국어> 교육과정 개발 방안 연구, 국 제한국어교육학회 춘계학술발표논문집, 29-44.
- 민병곤, 김호정, 민현식, 윤여탁, 김종철, 고정희, 윤대석, 강경민, 김가람, 김영미, 김지혜, 김혜진, 신현단, 유민애, 이성준, 이수미, 이슬비, 홍은 실, 구본관(2020), 한국어 교육학 개론, 서울: 태학사.
- 박소영(2004), 학생의 자발적 참여 제고를 위한 학생변인과 교사변인, 교육행정학연구 22(2): 91-108.
- 오기노, 신사쿠(2015). 일본 대학 내 교양으로서의 한국어교육 발전 방향

- 연구: 국립 시즈오카대학의 한국어 학습자의 요구분석 결과를 중심으로, 국제한국어교육학회 학술대회논문집, 66-77.
- 윤미선, 김성일(2003). 중·고생의 교과흥미 구성요인 및 학업성취와의 관계. 敎育心理研究 17(3): 271-290.
- 이광우, 김수동(2004). 학습자 중심 교육과정 운영을 위한 체험학습의 활성화 조건탐색. 교육방법연구 16(2): 133-160.
- 이동재(2008), 한국어교수법의 새 방향, 한국어 교육 19(1): 195-230.
- 이병림(2020), 하시미야국립대학교 교양 한국어 발전 방향 모색, 한국어교육연구 13: 83-102.
- 이지훈(2021), 프랑스 대학의 교양 한국어 수업 사례 연구: EDHEC Business School 교육과정 사례를 중심으로, 국제한국어교육학회학술대회논문집, 495-511.
- 자오쥔야(2019), 중국 대학교 교양한국어 교육 개선 방향 연구: 학습자 요 구도와 민족도 조사를 바탕으로, 중한언어문화연구 17: 219-242.
- 정혜, 교우박(2021), 중국 대학 교양 교육에서의 한국어 교육, 교양교육과 시민 3: 205-223.
- 조군아(2022), 중국 대학의 교양한국어 교재 개발 방안 연구, 부산외국어 대학교 박사학위논문.
- 조태린(2012), 자본주의의 발전과 언어 교수법의 변화, 사회언어학 20(2): 447-464.
- 조항록(2013), 다문화사회에서의 한국어 교육 실제와 개선 방안: 주요 교육 실시 체계를 중심으로, 한국어 교육 24(1): 237-268.
- 최준영, 나지연, 송진웅(2015), 과학수업에서 나타나는 학생들의 행동적 참여 분석을 위한 영상 분석 도구의 개발, 한국과학교육학회지 35(2): 247-258.
- 허용, 남성우, 진기호, 박기선, 박기선, 정연희, 진정란, 김재욱, 고명균, 허경행, 진기호, 김재욱(2006), 언어교수이론과 한국어교육. 서울: 한국문화사.
- Angelina, G. (2021), 에스토니아 내 대학교의 한국어 교육과정 개발 방

- 향, 고려대학교 석사학위논문.
- Liu, C.-Y. (2016), 대만 고급 학습자를 위한 한국어 쓰기 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

2. 국외 논저

- Bi, Z. (2020). A case study of an experienced university EFL teacher's use of POA teaching materials. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 43(3), 373-387.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Handbook I: cognitive domain*. New York: David McKay.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching (Vol. 4). New York: Longman.
- Carter, R. & M. McCarthy(1988), *Vocabulary and language teaching*. London: Routledge.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fu, H., & Li, X. (2021). Spoken English Training of Winter Olympics Volunteers Based on Production-Oriented Approach. *Open Journal of Modern Linguistics*, 11(3), 327-334.
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers*. New York: Pearson.
- Guo, X.(2020), An Empirical Research of Teaching

- English/Chinese Interpreting on Production-Oriented Approach. International Journal of Social Science and Education Research, 3(7), 39-45.
- Hanten, G., Li, X., Chapman, S. B., Swank, P., Gamino, J., Roberson, G., & Levin, H. S. (2007). Development of verbal selective learning. *Developmental Neuropsychology*, 32(1), 585-596.
- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*, 124(1).
- Kohonen, V., & Bedley, G. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. *Collaborative language learning and teaching*, 1439, 45-64.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. Second Language Learning, 3(7), 19-39.
- Krashen, S. D. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*. Boston: Addison-Wesley Longman Limited.
- Larsen-Freeman, D. I. A. N. E. (1991). Second language acquisition research: Staking out the territory. *TESOL Quarterly*, *25*(2), 315-350.
- Liu, G., & Zhang, Y. (2019). The Production-oriented Approach to Teaching English Writing in Chinese Junior High Schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(6), 1288-1297.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input1. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL*

- Quarterly, 19(2), 207-228.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. Focus on form in classroom second language acquisition, 2, 15-41.
- Mertens, D. M. (2005). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. *Thousand Oaks*, CA: Sage.
- Miyawaki, K. (2012). Selective learning enabled by intention to learn in sequence learning. *Psychological research*, 76(1), 84-96.
- Newmann, F. M. (1992). Student engagement and achievement in American secondary schools. New York: Teachers College Press
- Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teachers. New Jersey: Prentice hall.
- Qiu, L. (2020). Enabling in the production-oriented approach: Theoretical principles and classroom implementation. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 43(3), 284-304.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behaviral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Stake, R. (1995) *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of

- comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition*, 15, 165-179.
- Van Patten, B., & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition*. London: Continuum.
- Wang, Q. (2022). Designing and Effects of English Reading Blended Learning Based on Production-oriented Approach.

 Proceedings of the 7th International Conference on Distance Education and Learning, 116-121.
- Wang, X.(2021), Application of Production-Oriented Approach in Web-Based Online Teaching. 2021 International Symposium on Advances in Informatics, Electronics and Education (ISAIEE). IEEE, 352-356.
- Weimer, M. (2002). Learner-centred teaching: Five key stages changes to practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. London: Longman.
- 畢爭(2019),「產出導向法」與「任務型教學」比較: 教學材料設計與使用, 外語教學, 40(04): 61-65
- 常小玲(2017),「產出導向法」的教材編寫研究 現代外語, 3.
- 仇雲龍(2014), 網絡教學環境支持下的大學外語公選課大班化教學實踐研究 ——以韓國語為例. 中國現代教育裝備(07),54-57.
- 鄧海龍(2018),「產出導向法」與「任務型教學法」比較:理念、假設與流程,外 語教學,39(03):55-59.
- 董行(2021), 2015-2020年「POA」國內外研究文獻綜述和可視化分析, 商丘 師範學院學報, 37(07):98-104.
- 高頻(2018), 基於POA理論的大學英語翻轉課堂教學模式實證研究——以聽說教學為例, 電化教育研究(12),102-107.

- 胡倩(2018), 高校韓語公共選修課的教學與思考——以華北水利水電大學為例. 河南教育(高教)(07),88-90.
- 金正律(2010),《韓國語》公選課教學初探. 吉林教育(01),79.
- 廖晗(2020),「一帶一路」背景下韓語選修課教學改革探索——以廣西外國語學院為例,長江叢刊(19),105-106.
- 歐陽娟(2016),產出導向法在大學英語教學中的可行性分析,教育教學論壇, 30
- 齊品, 史曉春(2016), 基於POA的英語視聽說課程設計和效應研究. 教育學術月刊(08),106-111.
- 盛培培(2014), 高校韓語選修課存在的問題及對策研究. 時代教育(13),135.
- 宋英銘(2018), 產出導向法在初級漢語口語教學中的應用, 北京外國語大學 碩士論文.
- 汪波(2019),「產出導向法」在大學朝鮮語專業低年級語法教學中的應用,外語與外語教學(01),9-16+144.
- 文秋芳(2014), 「輸出驅動-輸入促成假設」:構建大學外語課堂教學理論的嘗試,中國外語教育,7(02):3-12+98.
- 文秋芳(2017),「產出導向法」的中國特色. 現代外語(03),348-358+438.
- 文秋芳(2015), 構建「產出導向法」理論體系, 外語教學與研究, 47(04):547-5 58+640.
- 文秋芳(2018),「產出導向法」與對外漢語教學. 世界漢語教學(03),387-400.
- 文秋芳, 孫曙光(2020).「產出導向法」驅動場景設計要素例析. 外語教育研究 前沿(02),4-11+90.
- 徐珊,崔海滿(2012),淺談實用韓語公選課教學,山東商業職業技術學院學報(04),57-59.
- 張伶俐(2017),「產出導向法」的教學有效性研究. 現代外語(03),369-376+438.
- 張文娟(2017),「產出導向法」對大學英語寫作影響的實驗研究. 現代外語 (03),377-385+438-439.
- 張旭(2018),「一帶一路」背景下的小語種通識選修課現狀分析——以沈陽工學院韓語通識選修課為例. 現代經濟信息(16),457.

- 周凱妍(2022), 基於產出導向法的「驅動」環節在學術英語教學的有效性研究. 黑河學院學報(06),98-100+103.
- 周慶來(2016), 大學公共韓國語教學與教材開發的基本原則分析. 北京城市學院學報(04),19-23.
- 朱勇, 白雪(2019),「產出導向法」在對外漢語教學中的應用:產出目標達成性 考察. 世界漢語教學(01), 95-103.

부록

<부록1> 사전 설문조사 문항

항목	설문 내용
	1. 연령:
1. 기초정보	2. 성별:
1. 1—0—	3. 전공:
	4. 수강 원인:
	1. 이번 수업 수강한 후에 수업 전체에 대해 어떤 느낌이
2. POA	들었는가?
전체에 대한	2. 이번 수업과 지난 학기 들었던 교양한국어 수업과 어떤
인식	차이점을 느꼈는가?
년 기	3. 언어를 전공하고 있다면, 이번 수업은 전공 수업과 무
	슨 차이점을 느꼈는가?
	1. 교사가 제시한 첫 번째 대화 과제는 어려웠는가? 어려
	움을 느꼈다면 그때 어떤 생각이 들었는가?
3. POA의	2. 교체 과제를 연습과 제시할 때, 자신의 한국어 능력은
교수 단계별	향상되었는가? 향상되었으면 어떤 측면에서 향상되었는
인식	가?
	3. 보통 같은 조 친구와 수업 마지막 산출 과제를 어떻게
	준비했는가?
4. POA의	1. 이번 학기 수업에서 가장 어려운 부분은? 이유는?
개선 방향	2. 이번 학기 수업에서 가장 재미있는 부분은? 이유는?
5. POA의	이번 학기 수업을 통해 어떤 한국어 능력이 가장 많이 성
교육적 의의	장할 수 있었는가?

项目	问卷内容
	1,2,,0

	1. 年龄:
1 廿十/	2. 性别:
1. 基本信息	3. 专业:
	4. 选修原因:
2.	1. 你对本学期的教养韩语课有什么整体感受?
	2. 本学期课程和上学期听的教养韩语课有什么区别?
关于POA的整	3. 如果你是语言专业的学生,本学期韩语教养课程和你专业
体认识	的课程有什么区别?
	1. 第一节课上课时,老师提出的第一个对话任务的难易度如
2	何?感到第一个任务比较难的话,当时有什么想法呢?
3.	2. 在几个改写任务的练习和展示过程中,你觉得你的韩语能
对POA各阶段	力有提高吗?有的话,在哪些方面有所提高?
的认识	3. 你一般和同学是如何准备课堂最后老师提出的产出任务
	的?
4.	1. 本学期课程最难的部分是什么?原因是什么?
POA的改善方	
向	2. 本学期课程最有趣的部分是什么?原因是什么?
5.	
POA的教学意	通过这学期课程,你的哪种韩语能力最能得到提高?
义	

<부록2> 학습자 1차 면담 틀

항목	일부 면담 내용
	1. '교양한국어2'를 수강하기 전에 다른 한국어 수업을 수
1 하구어	강한 적이 있는가?
1. 한국어 학습 경험	2. '교양한국어2'를 수강하기 전에 한국어 수준은 어느 정
੧ਚ ′0 ਖ	도였는가?
	3. '교양한국어2'를 수강한 자세한 이유는 무엇인가?
2. POA	1. 이번 학기 수업의 진행 방식은 무슨 특징이 있었는가?
전체에 대한	수업 방식에 대해 어떤 느낌이 들었는가?
인식	2. 이번 학기 수업의 진행 방식을 다른 한국어 수업이나

	외국어 수업 진행 방식과 비교하면, 어떤 방식을 더 선호
	하는가? 이유는?
3. POA의 교수 단계별 인식	1. 교사가 수업에서 제시한 첫 번째 대화 과제에 대해 어려움을 느끼게 되는 이유가 무엇인가? 2. 교사가 수업에서 먼저 실제 의사소통 장면을 보여주고, 학습자들이 의사소통 장면에 맞게 대화 과제를 완성하는 도입 방식에 대해 어떻게 생각하는가? 3. 다른 한국어나 외국어 수업에서의 도입 방식 중 인상적인 방식이 있는가? 4. 교체 연습을 할 때 교사가 제공한 단어 외에 본인이 알고 있는 단어나 사전을 찾아서 새로운 단어도 사용하는가? 5. 이번 학기 수업에서 교사가 주로 어떤 방식으로 학습자과제를 평가했는가? 6. 평가 방식에 대해 어떻게 생각하는가?
4. POA의 교육적 의의	1. 마지막 산출 과제를 연습과 제시할 때, 자신의 한국어 능력은 향상되었는가? 향상되었으면 어떤 측면에서 향상되었는가? 2. 한국인 친구가 있으면, 수업에서 공부한 내용은 친구와 의 의사소통에서 활용한 적이 있는가? 3. 설문지에서 작성한 '가장 많이 성장하는 한국어 능력'에 대해, 왜 수업을 통해 이 능력(들)이 가장 많이 성장한다고 생각하는가?
5. POA의 개선 방향	1. 설문지에서 작성한 '수업에서 가장 어려운 부분'의 비율을 줄이고, '수업에서 가장 재미있는 부분'의 비율을 늘리면 더 좋은 수업이 될 수 있을 것이라 생각하는가? 2. 이번 학기의 교양한국어 수업 방식 개선에 대해 제안이 있는가?

项目	部分采访内容
1.	1. 在学习"教养韩国语2"之前是否有学过其他的韩语课程?
韩语学习经验	2. 在学习"教养韩国语2"之前韩语水平大概到了什么水平?

	3. 选修"教养韩国语2"的具体原因是什么?
	1. 本学期课程的进行方式有什么特征?对于这种课堂形式你
2.	有什么感受?
关于POA的整	5 1 1 2 5 5 5 5 5 5 5 5 5
体认识	行方式,你更喜欢那种课堂方式?原因是什么?
	1. 第一节课上课时,你觉得老师提出的第一个对话任务难的
	原因是什么?
	2. 你觉得老师在课上先展示沟通场景,学生们根据沟通场景
	来尝试对话任务的课堂导入方式怎么样?
3.	3. 其他韩语或者外语课堂上有没有让你印象深刻的课堂导
对POA各阶段	入方式?
的认识	
	4. 在进行改写任务的时候,除了老师提供的单词之外,会不
	会用一些自己积累的单词,或者查词典来用一些新单词?
	5. 这学期老师主要通过什么方式来评价学生的课堂任务?
	6. 你认为这种评价方式怎么样?
	1. 在最后一个产出任务练习和展示的过程中,你认为自己的
	韩语能力是否得到提高?得到提高了的话,在哪些方面得到
4.	了提高?
POA的教学意	2. 如果你有韩国朋友,在和朋友沟通的过程中是否能够用到
义	课堂上学习过的内容?
	3. 对于你在问卷里写到的"最能够得到提高的韩语能力",为
	什么你觉得这个或这些能力最能够得到提高?
5.	1. 如果课堂上降低你在问卷里写的"你感到难的部分"的比
	重,增加"你感到有趣的部分"的比重,你觉得这是一个更好
POA的改善方	的课堂吗?
向	2. 对于这学期教养韩语课堂方式的改善你有什么建议?

<부록3> 학습자 2차 면담 틀

항목	일부 면담 내용
1. POA	이번 학기 수업을 전부 수강한 후에 수업 전체에 대해 어
전체에 대한	떤 느낌이 들었는가?

인식	
2. POA의	이번 학기 수업을 통해 어떤 한국어 능력이 가장 많이 성
교육적 의의	장했는가? 이유는?
	1. 자신의 어떤 한국어 능력이 아직 상대적으로 부족하다
3. POA의	고 생각하는가?
개선 방향	2. 어떤 방법을 통해 상대적으로 부족한 부분을 향상시킬
	수 있는가?

项目	部分采访内容
1. 对POA的整体 认识	上完本学期所有课程之后,对本学期的三外韩语课有什么整体感受?
2. POA的教学意 义	通过这学期课程,你的哪种韩语能力得到了提高?理由是什么?
3. POA的改善方 向	1. 你认为自己的韩语目前在哪方面相对比较不足? 2. 你认为通过什么样的方法最能够提高韩语里不足的部分?

<부록4> 교사 면담 틀

항목	일부 면담 내용
	1. 전에 어떤 한국어 수업에서 POA를 적용했는가? 어
	떻게 적용했는가?
	2. 이번 학기 수업에 대해 어떤 느낌이 들었는가?
	3. POA를 적용한 수업과 일반적인 중국 대학 교양한
1. POA에 대한	국어 수업과 가장 큰 차이점이 무엇인가?
인식	4. 한국어 초급 학습자에게 POA를 적용한 효과가 어
	땠는가?
	5. 이번 학기 수업에서 쓰는 교재는 POA를 적용하는
	데 적합한 교재인가? 이유는?
	6. 교양한국어 수업 학습자들의 한국어 학업성취도 차

		이가 상대적으로 큰 편인데 수업에서 관련 조치가 있
		었는가?(예를 들어, 성취도가 상대적으로 낮은 학습자
		에게 더 많은 연습 기회를 주는 것)
		7. 이번 학기에 인터넷 강의 및 오프라인 수업의 결합
		방식으로 수업을 진행하는 이유는?
		8. 자기주도적 학습 능력이 부족한 학습자가 인터넷
		강의를 열심히 듣지 않은 상황이 있었는가?
	'학습 중심'의	1. '학습 중심의 원리'와 '학습자 중심'의 차이점에 대
		해 어떻게 이해하는가?
	워리	2. 이번 수업에서 효과적인 학습이 이루어지기 위해
		수업 설계할 때 가장 신경 쓰이는 부분은?
2. 교수 이념	'학습	1. 중국 대학의 외국어 수업에서 교사가 교재 내용만
	사용 통합'의 원리	설명하고, 학습자의 출력을 간과하는 '교재 중심주의', '그고 사고자자의' 소연의 호하기의
		'교과서 지상주의'수업은 흔한가?
		2. 중국에서 입력적 학습을 더 중요시하는 이유가 무 것인가?
	'전인교	첫한/1:
	육'의	'전인교육의 원리'에 대해 어떻게 이해하는가?
	육'의 원리	'전인교육의 원리'에 대해 어떻게 이해하는가?
		'전인교육의 원리'에 대해 어떻게 이해하는가? 1. '출력 동기 부여' 가설은 출력은 입력적인 학습보다
		1. '출력 동기 부여' 가설은 출력은 입력적인 학습보다
		1. '출력 동기 부여' 가설은 출력은 입력적인 학습보다 더 많은 학습 동기를 일으켜주고, 더 좋은 학습 효과
		1. '출력 동기 부여' 가설은 출력은 입력적인 학습보다 더 많은 학습 동기를 일으켜주고, 더 좋은 학습 효과 를 얻을 수 있다고 강조하는데, 이 관점에 동의하는
3. 교수	원리	1. '출력 동기 부여'가설은 출력은 입력적인 학습보다 더 많은 학습 동기를 일으켜주고, 더 좋은 학습 효과 를 얻을 수 있다고 강조하는데, 이 관점에 동의하는 가?
3. 교수 가설	원리 출력	1. '출력 동기 부여' 가설은 출력은 입력적인 학습보다 더 많은 학습 동기를 일으켜주고, 더 좋은 학습 효과 를 얻을 수 있다고 강조하는데, 이 관점에 동의하는 가? 2. POA를 활용한 수업에서 학습자의 학습 동기와 학
3. 교수 가설	원리 출력 동기	1. '출력 동기 부여' 가설은 출력은 입력적인 학습보다 더 많은 학습 동기를 일으켜주고, 더 좋은 학습 효과 를 얻을 수 있다고 강조하는데, 이 관점에 동의하는 가? 2. POA를 활용한 수업에서 학습자의 학습 동기와 학 습 효과는 향상되었는가? 3. 실제 POA 수업에서 '출력 동기 부여'를 실시할 때 어려움이 있었는가? (예를 들어 학습자들이 첫 과제를
	원리 출력 동기	1. '출력 동기 부여'가설은 출력은 입력적인 학습보다 더 많은 학습 동기를 일으켜주고, 더 좋은 학습 효과 를 얻을 수 있다고 강조하는데, 이 관점에 동의하는 가? 2. POA를 활용한 수업에서 학습자의 학습 동기와 학 습 효과는 향상되었는가? 3. 실제 POA 수업에서 '출력 동기 부여'를 실시할 때
	원리 출력 동기	1. '출력 동기 부여' 가설은 출력은 입력적인 학습보다 더 많은 학습 동기를 일으켜주고, 더 좋은 학습 효과 를 얻을 수 있다고 강조하는데, 이 관점에 동의하는 가? 2. POA를 활용한 수업에서 학습자의 학습 동기와 학 습 효과는 향상되었는가? 3. 실제 POA 수업에서 '출력 동기 부여'를 실시할 때 어려움이 있었는가? (예를 들어 학습자들이 첫 과제를 어려워해서 출력 과제에 적극적으로 참여하지 않은 상 황이 있었는지?)
	원리 출력 동기 부여	1. '출력 동기 부여' 가설은 출력은 입력적인 학습보다 더 많은 학습 동기를 일으켜주고, 더 좋은 학습 효과 를 얻을 수 있다고 강조하는데, 이 관점에 동의하는 가? 2. POA를 활용한 수업에서 학습자의 학습 동기와 학 습 효과는 향상되었는가? 3. 실제 POA 수업에서 '출력 동기 부여'를 실시할 때 어려움이 있었는가? (예를 들어 학습자들이 첫 과제를 어려워해서 출력 과제에 적극적으로 참여하지 않은 상 황이 있었는지?)
	원리 출력 동기	1. '출력 동기 부여' 가설은 출력은 입력적인 학습보다 더 많은 학습 동기를 일으켜주고, 더 좋은 학습 효과 를 얻을 수 있다고 강조하는데, 이 관점에 동의하는 가? 2. POA를 활용한 수업에서 학습자의 학습 동기와 학 습 효과는 향상되었는가? 3. 실제 POA 수업에서 '출력 동기 부여'를 실시할 때 어려움이 있었는가? (예를 들어 학습자들이 첫 과제를 어려워해서 출력 과제에 적극적으로 참여하지 않은 상

	선택적	실제 수업할 때, '선택적 학습' 방식에 대해 학습자들
	학습	의 반응이 어땠는가?
4. 교수 절차		전에 했던 수업(POA 수업 제외한 수업)을 되돌아보면,
	동기	도입 부분에 학습 동기와 취미를 향상시킬 수 있는 더
	부여	좋은 방법(예를 들어, 동영상으로 흥미를 유발하는 방
		식 등)이 있었는가?
	촉진	마지막 출력 과제를 어떻게 정했는가? 이 과제를 선택
		한 이유는?
	평가	교양한국어 수업에서 동료 평가를 실시할 필요성이 있
		는가?
5. POA의 개선		1. 이번 수업에서 추가하거나 삭제하고 싶은 부분은?
		2. 중국 내 대학 교양한국어 수업에서 광범위하게
0	l 향	POA를 적용할 가능성이 있는가? 그 이유는?

项目	部分采访内容
	1. 曾经在什么类型的韩语课上应用了产出导向法?是如
	何运用的?
	2. 对这学期课程整体感受如何?
	3. POA课程和一般的中国大学韩语教养课最大的区别是
	什么?
	4. 您觉得对韩语初级学习者应用POA的效果怎么样?
1.	5. 这学期课程用的教材是否适合使用POA教学法?理由
对POA的整体认识	是什么?
	6. 教养韩语课的学生们存在一些水平上的差异,您在上
	课的时候会有一些相关的措施吗?(比如给目前韩语水
	平相对比较低的同学更多的课上练习机会?)
	7. 这学期以线上加线下课结合形式上课的原因是?
	8. 是否有出现自主学习能力不足的同学线上课不认真
	听的情况呢?
2. "学习中	1. 您如何理解"以学习为中心的原理"和"以学习者为中心
教学理 心说	"的差异?
念	2. 为了在这次课程中实现有效的学习,在设计课程时最

		费心的部分是?
	'学用一	1. 现在在中国大部分的外语课堂里,教师只说明教材内
		容,而忽略学生输出的这种教材中心主义,教科书至上
		- 主义的情况会比较多见吗?
	体说'	│ │2. 您觉得在中国,为什么大家会更加重视输入性的学习
		呢?
	'全人教 育说'	您如何理解'全人教育'原理?
	输出驱 动假设	1. '输出驱动'假说强调输出比输入性学习能激发更多的
		│ 学习动机,获得更好的学习效果,您是否同意这个观
		 点?
		│ │2. 在产出导向法的课堂上,学生的学习动机和学习效果
		 是否有提高?
3.		│ │3. POA课上实施'输出驱动'时有没有困难?(例如,有
3. 教学假		│ │没有学习者因为第一个课题过于困难而没有积极参与课
设		 堂的情况?)
· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·		 4. 如果有这种情况的话,是如何引导的呢?
	输入促	从学习者的最终口语课题完成情况来看,输入资料是否
	成假设	很好地发挥了"专家领导"的作用?
	选择性	 实际上课时,学习者们对这种"选择性学习"方式的反应
	学习假	
	设	,
		回顾之前教过的所有课程(除poa外的全部课程),您
4.	驱动	觉得在导入部分有没有提高学习动机和兴趣的更好的方
教学流		法(例如通过视频引起兴趣的方式等)?
程	促成	最后的输出课题是怎么定的? 选择这个课题的理由是?
	评价	您认为韩语教养课有必要进行同学评价吗? 1、浓浓调和左供《想像活式表想则浓的或公园》
5. POA的改善方向		1. 这次课程有什么想增添或者想删改的部分吗?
		2. 您认为未来有没有在中国大学韩语教养课上广泛应用
		POA的可能性? 理由是什么?

Abstract

A Case Study of Korean Class Using Production-Oriented Approach(POA)

LI MENGDI
Department of Korean Language Education
The Graduate School
Seoul National University

The production-oriented approach (POA) is a teaching method designed to address the most pressing problem of foreign language instruction in Chinese universities, which is inadequate learner language literacy, and it has been proven to enhance both the teaching and learning of foreign languages in China. Study on the production-oriented approach has been actively conducted primarily in English and Chinese, but there is still a lack of research of the way POA is used in the field of Korean language education. There are a number of issues with General Korean education at universities in China, and the use of the production-oriented approach is expected to help solve them.

Therefore, the purpose of this study is to develop an in-depth understanding of the classes to which the production-oriented teaching approach is applied, and to explore the educational significance through the example of a General Korean course at Chinese universities. B University in China first offered its POA-based course in General Korean in the first semester of 2022. The General Korean course includes a total of three classes per week, that is, one hour of online lectures and two hours of offline classes. All 16 weeks of classes were following the production-oriented approach and were designed in a similar way.

The results of this study are summarized and presented as follows. First of all, this study revealed the procedures involved in a General Korean class using POA. On May 29, General Korean classes were conducted in accordance with 'motivating-enabling-assessing' stages, which is a teaching procedure of the production-oriented approach. At the 'enabling' stage, five detailed cycles were carried out to facilitate gradual achievement of the teaching goal of this class. The 'motivating' stage aims to pique learners' interest and willingness in applying the target grammar. In order to accomplish this, the teacher created four communication scenarios and introduced the context in which the connecting ending '-는데' is employed. By raising the learner's awareness of their language limitations, the educator sparked their interest and motivation to learn. Following that is the 'enabling' stage, which is the key part of the class. Through the instructional design of varying detailed levels, starting with an easy content and moving on to a more difficult one, learners' ability to use the target grammar and express their views on the topic of the class steadily improved. Finally, the purpose of the 'assessing' stage is to help learners understand their overall achievements after the previous 'enabling' stage. The teacher summarized and evaluated the learners' strengths and weaknesses observed in all the practical activities conducted in class, and then presented these findings

to the students by emphasizing some common or typical problems.

Second, this study provides an in-depth understanding of classes through learner and teacher interviews, and it revealed educational significance of class the applying production-oriented approach, difficulties experienced in such classes, points of improvement, and theoretical problems. To define the educational significance to learners, three categories were singled out: cognitive, emotional, and behavioral. The following are the challenges encountered in General Korean classes based on POA. To begin with, this paper presented the difficulties associated with the POA evaluation method. Second. the problem of anxiety experienced by the learners in the classroom was examined in this study. In order to encourage the future development of the production-oriented approach, the following tasks must be accomplished. First, in this study, we discussed the adaptation and development of textbooks to implement POA. Next, we analyzed the teacher training required to employ this approach in class. As for the theoretical problems, this study emphasized the lack of internal connectivity within the theoretical framework and the complexity of teaching methods.

The significance of the study is determined by the fact that it is the first in-depth study of the production-oriented approach in the field of Korean language education through a qualitative case study method. Currently, studies on the production-oriented approach have been predominantly conducted in the fields of English and Chinese, but those concerning Korean language education are still insufficient. Therefore, this study may be of particular importance as it applied POA in Korean language classes, analyzed its educational significance and difficulties, and

proposed tasks that need to be solved.

* Keyword: Korean language education, production-oriented approach, general Korean class, general purpose learners, expression education, speaking tasks, Korean teaching methods, qualitative case study

* Student Number : 2020-27447