

한국어 말하기 평가에서 전략적 능력과 어휘 구사력의 평가

-일본인 학습자를 대상으로 한 성취도 평가를 중심으로-

사와다 히로유키*

1. 서론

현재 한국어교육에서는 학습자의 의사소통 능력을 배양하는 것을 교육 목표로 삼아 실제 한국어교육 현장에서는 의사소통을 중심으로 한 교육이 이루어지고 있다. 그래서 학습자의 한국어 능력 평가에 있어서도 당연히 교육 목표인 의사소통 능력에 대한 기술을 측정하는 것이 평가의 주된 목적이 되어야 하지만 학습자의 언어 사용능력을 측정하는 것은 신뢰도, 실용성 면에서 어려움이 있어서 잘 이루어지지 않고 있다. 박갑수(2003)에서 지적되었듯이 교육평가의 방법은 평가의 목적에 따라 여러 가지가 있는데 한국어교육에서는 객관성을 유지하기 위해 테스트법이 자주 사용되며 여전히 지필 검사 위주의 테스트 일변도로 실시되어 있는 것이다.

교육에서 평가가 갖는 역할은 교육과 학습 정도를 측정할 뿐만 아니라, 교육 목표, 교육 내용, 교재, 교수법 등 교육 전반을 점검하여 피드백 하

* 한양여자대학 초빙교수.

는데 있으며, 올바른 평가 방법은 효율적인 교수와 수업을 위한 긍정적인 과급 효과(washback effect)를 줄 수 있다.

현장에서는 의사소통을 목적으로 한 교육이 이루어지고 있는데도 불구하고 평가를 할 때 평소의 활동이 제대로 반영되지 않으면 평가의 목적에서 벗어나게 되며 평가의 재뭇을 다하지 못하게 된다. 이것을 해결하기 위해 학습 평가에서는 총괄평가(summative evaluation)뿐만 아니라 형성평가(formative evaluation)가 행해져야 하며 형성평가는 쪽지 시험이나 받아쓰기뿐만 아니라 과제(task) 등을 이용해서 학습자가 주어진 과제를 수행할 수 있는 능력을 갖추고 있는지를 진단해줄 필요가 있다. 그리고 한국어능력시험에서도 앞으로 말하기 평가가 반드시 실시되어야 한다.

한국어교육에서 말하기 평가에 관한 연구들은 주로 평가방법, 즉 어떤 식으로 하면 말하기를 평가할 수 있는지에 대해 논의되었으며 각 의사소통 능력의 평가기준은 등급별로 크게 제시되었을 뿐 각 능력의 하위분류로서 어떤 항목들이 있을 수 있는지, 그리고 각 능력간의 관계에 대해서도 언급되지 않았다.

평가기준은 학습목표에 따라 또한 어떤 능력에 중점을 두느냐에 따라 달라지며 성취도 평가에서는 학습자의 모어에 따라서도 달라질 것이다. 말하기 시험에서는 평가에 있어서 객관성이 문제가 되는 만큼 앞으로 각 능력마다 평가 요소로 어떤 항목들이 있을 수 있는지가 연구되어야 한다.

본고에서는 의사소통 기술인 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기의 네 영역 중에서 말하기에 초점을 맞추면서 의사소통 능력 중에서 전략적 능력의 평가기준을 문법적 능력의 한 요소인 어휘구사력과 대비하면서 살펴볼 것이다. 의사소통 능력 중에서 전략적 능력을 택한 이유는 말하기는 개인 혼자서의 활동이 아니라 대화 참여자 모두에 의해서 상호작용적으로 조성되는 특징이 있는데 말하기의 상호작용성은 언어사용 과정에서 요구되는 전략적 능력을 더욱 강조하기 때문이다.¹⁾ 그런데 전략적 능력은 대부분

어휘의 문제이므로 평가에 있어서 과제 수행 능력은 있는데 어휘구사력이나 문법적으로 정확성이 떨어진다고 간주될 수도 있다. 그래서 전략적 능력과 아울러 어휘구사력을 살펴보는 것이다. 그리고 본고에서는 성취도 평가에서 일본인 학습자를 대상으로 그들이 어떤 전략을 가지고 의사소통할 가능성이 있는지를 필자가 스스로 경험한 것과 주변의 일본인 학습자와 한국어 모어 화자 간의 대화를 관찰해온 것을 바탕으로 전략적 능력의 평가 항목과 어휘구사력의 문제를 살펴볼 것이다.

2. 숙달도 평가(proficiency test)와 성취도 평가(achievement test)

평가에 있어서 제일 중요한 것은 무엇을 측정하느냐는 것이다. 성취도 평가는 특정 기관에서 일정한 교과 과정을 학습한 학습자를 대상으로 그 교과 과정에 대한 성취 능력을 측정하기 위한 것이며 숙달도 평가는 일정한 평가 기관에서 정해진 교과 내용(syllabus)이 없이 각 등급에서 요구하는 목표를 이루어낼 수 있는지 그 소통 능력을 평가하는 것이다. 그런데 근래에는 교과 과정의 목표가 의사소통 능력 배양이므로 성취도 평가와 숙달도 평가가 목적이 유사하기 때문에 두 평가의 구별이 모호하다.²⁾ 전술했듯이 한국어교육에서는 객관성을 유지하기 위해 여전히 지필 검사 위주의 테스트 일변도로 실시되고 있다. 그래서 한국어능력시험과 한국어교육 현장에서 행해지는 성취도 평가가 매우 유사한 것이 되는 것이다. 이런 상황에서는 성취도 평가와 숙달도 평가의 구별이 더욱 모호해질 수밖에 없다.

1) 이미혜(2000 : 64) 참조.

2) 김유정 외(1998 : 40) 참조.

그러나 평가의 기능면에서 보면 성취도 평가와 숙달도 평가는 분명한 차이를 보인다. 김유정 외(1998)에서는 성취도 평가의 기능으로 다음 세 가지를 제시하고 있다.

첫째, 학습 결과를 진단하는 것이다. 이것은 학습자가 의사소통하는데 있어서 어떤 점을 잘하고 못하는지를 측정하여 잘 못하는 부분을 수업시간에 일상적으로 피드백 하는 일이다.

둘째, 평가의 결과를 분석하여 교육 과정과 지도법을 개선하는 데 이용하는 적극적인 기능이다. 교사는 수업에서 사용된 학습 자료나 교수법이 적절하고 효과적인지 객관적으로 검토하여 보강이나 수정을 할 수 있다.

셋째, 학습자의 동기를 유발시키고, 자신감을 갖게 한다.

이러한 성취도 평가의 기능을 생각해보면 성취도 평가에서는 숙달도 평가와 달리 담당교사의 역할이 크다. 담당교사는 정기적으로 학습목표를 기준으로 학습자를 평가해야 하며 이것은 담당교사만 할 수 있는 일이기 때문이다. 한국어능력시험에서는 응시자의 언어 지식을 평가하는데 치우치고 있으며 아직까지 말하기 능력의 평가가 이루어지고 있지 않는 현실을 생각하면 성취도 평가가 가지는 숙달도 평가와의 차이점으로써 항상 담당교사가 학습자를 관찰하여 자연스럽게 평가할 수 있다는 이점이 있다. 그래서 교사는 형성평가에서 학습자의 말하기 능력을 평가할 필요가 있는 것이다.

전술했듯이 성취도 평가에서는 교육과정에 따라 평가되는데 한국어교육에서는 아직까지 국가 수준의 교육과정이 마련되어 있지 않다. 그럼에도 불구하고 대학의 부설된 몇몇 언어교육 기관은 어느 정도 교육과정을 갖추고 있으며³⁾ 학습자의 의사소통 능력을 배양하는 것을 목적으로 구성되어 있다. 그래서 평가에서도 학습자들이 한국어로 의사소통할 수 있는

3) 박갑수(2003 : 15)

지 그 능력을 평가하는 것이어야 한다. 그렇다면 먼저 의사소통능력이란 무엇인가에 대해 정의할 필요가 있다.

3. 의사소통 능력과 말하기 평가

3.1. 의사소통 능력(communicative competence)

의사소통 능력이란 사람이 언어를 효과적으로 사용할 수 있는 지식이며 의사소통을 위해 이 지식을 실제로 사용하는 능력을 말한다.⁴⁾

Hymes(1972)에서는 진정한 의미에서의 언어능력은 언어에 대한 지식이 아니라 실제 언어 상황에서 사용되는 언어의 사회 문화적 의미를 제대로 이해하고 범주에 따라 적절히 사용할 줄 아는 능력이라 보고 이를 의사소통 능력(communicative competence)이라 하였다.⁵⁾ 즉 의사소통 능력은 그에 의해 처음으로 언어 능력과 언어 사용이 연계된 것이다. 의사소통 능력은 메시지를 전달하고 해석할 수 있게 해주며 특정 상황 안에서 인간 상호간의 뜻을 교환할 수 있게 해주는 언어 능력의 한 면이다. Widdowson(1972)은 의사소통능력을 사회언어학적 능력, 맥락적 능력, 문법적 능력을 모두 통합하는 것이라고 제안하였다. 의사소통 능력의 이론적 모델이 Savignon(1972), Munby(1978) 등에 의해 다양하게 제시되었는데 Canale & Swain(1980)에 의해서 종합되었으며⁶⁾ 그들이 제시한 의사소통 능력이 그 후에 의사소통 능력의 정의에 대해 큰 영향을 미쳤다.

Canale & Swain(1980)은 심리언어학적인 요소를 고려하지 않았으며

4) Keith Jonson & Helen Jonson(1998 : 87)

5) 전은주(1997 : 1)

6) 우혜령(1999 : 21) 참조

의사소통 능력의 구성 요소로 언어학적 정확성을 위한 문법적 능력(grammatical competence), 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence), 전략적 능력(strategy competence)을 들고 있다. 사회언어학적 능력의 하위 능력으로 담화적 능력(discourse competence)과 사회문화적 능력이 있는데 Canale(1983)에서 담화적 능력을 네 번째의 독립된 의사소통 능력의 구성 요소로 하였다. 그리고 전략적 능력을 '의사소통 효과를 높이기 위한 노력'을 포함하는 데까지 확대하였다.⁷⁾ Weir(1988)는 이 모델을 의사소통 능력에 대한 초기 이론으로 볼 수 있다고 언급한 바 있으며 실제로도 최근 논의라고 할 수 있는 Bachman(1990)의 모델도 Canale 등의 이론을 토대로 한 것이다.⁸⁾

Bachman(1990)은 의사소통 능력을 Communicative Language Ability라고 불렀으며 그 구성 요소를 언어 능력(linguistic competence), 전략적 능력(strategic competence), 심리 생리학적 기제(psychophysiological mechanism)로 크게 세 가지로 나누었다. 언어 능력은 조직능력(organizational competence)과 화용적 능력(pragmatic competence)으로 되는데 조직능력은 문법적 능력(grammatical competence)과 문맥적 능력(textual competence)으로 화용적 능력은 발화수반 능력(illocutionary competence)과 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence)으로 구성된다. 전략적 능력(strategic competence)은 판단(assessment competent), 계획(planning competent), 실행(execution competent)으로 구성된다. Bachman(1990)의 언어 능력 개념의 틀은 Bachman & Palmer(1996)에서 용어의 변화를 보이지만 언어 능력의 개념 요소의 대상이나 의미에 있어서 본질적인 차이는 없다.⁹⁾

위에서 살펴보았듯이 학자마다 의사소통 능력에 대한 정의는 약간씩

7) Keith Jonson & Helen Jonson(1998 : 92-93) 참조.

8) 우혜령(1999 : 21)

9) 우혜령(1999 : 22) 참조.

다른 면이 있지만 공통적으로 나타나는 부분도 많다. 위의 이론들이 한국어 말하기 능력 평가의 방향과 영역을 제공해 주는데 큰 기여를 하고 있는데 다음에 한국어교육에서 말하기 능력의 평가에 관한 연구들의 평가 범주를 살펴보자.

Canale & Swain(1980)의 이론에 기초하여 문법적 능력, 담화적 능력, 사회언어학적 능력의 세 가지 언어 능력을 말하기 능력의 평가 범주로 삼은 것은 원진숙(1992)이며 이 세 언어 능력에 전략적 능력을 포함해서 평가 범주로 삼은 것은 김양원(1993)이다. 전은주(1997)는 문법능력, 어휘능력, 발음능력, 구성력, 사회언어학적 능력, 의사소통적 전략과 상호작용, 과제수행력 등을, 정화영(1999)은 상호작용적 이해력, 구조의 적절성, 어휘의 적절성, 사회·문화적 적절성, 상호작용적 전략, 유창성 등의 여섯 가지를 평가 범주로 삼았다. 이렇게 한국어교육에서 말하기 평가 범주는 Canale(1983)에서 제시된 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 담화적 능력, 전략적 능력 등을 기초로 하고 있다. 본고에서도 이 네 능력을 의사소통 능력의 구성요소로 적용하며 말하기 평가 범주로 한다. 다음에 각 능력들의 말하기 평가 범주를 일본인 학습자를 대상으로 한 경우에 유의해야 할 점에 대해 살펴보자.

3.2. 일본인 학습자를 대상으로 한 각 능력별 평가 유의점

(1) 문법적 능력

말하기 능력에서의 문법적 능력이란 수험자가 말하기 평가 상황에서 한국어의 언어적 규칙을 얼마나 정확하게 말할 수 있는가의 문제이다. 여기에는 어휘 구사력, 문법 규칙, 문장 구조, 발음에 대한 정확성도 포함된다. 일본인 학습자를 대상으로 한 경우에는 각각 다음과 같은 점이 평가

기준이 될 것이다.

어휘 구사력에서는 일본어와 한국어 어휘의 대응관계가 매우 복잡해서 학습자가 상황에 맞추어서 적절하게 어휘를 사용할 수 있는지가 기준이 된다. 일본어와 한국어가 고유어와 고유어, 고유어와 한자어, 한자어와 한자어, 한자어와 고유어가 대응하는 경우가 있으며 외래어까지 포함하면 대응관계가 더 복잡해지는데 단순히 1대1로 대응되는 것이 아니라 1대다(多)로 대응되는 경우가 많다. 그 중에서도 유의어 특히 고유어의 유의어 경우에는 일본인 학습자가 굉장히 구별을 어려워하는 부분이다. 그래서 하나하나의 어휘를 문맥에 맞추어 정확하게 구사하는 것은 여간 어려운 일이 아니다. 전체적인 의미는 대강 전달할 수 있어도 어휘를 잘 구사하지 못하면 정확히 전달할 수 없기 때문에 정확성을 중요시하는 경우에는 어휘 구사력이 평가에 있어서 큰 비중을 차지하게 된다.

문법 규칙, 문장 구조에서는 특히 일본어와 한국어의 시제가 일치하지 않는 경우, 일본어로는 구별하지 않는데 한국어로는 두 가지 연결 어미가 있는 것, 조사도 포함해서 연어 관계 등이 중요한 기준이 될 것이다.

발음에 대해서는 일본인 학습자는 모음 중에서 /ㅏ/와 /ㅑ/, /ㅡ/와 /ㅜ/, 자음 중에서는 격음과 경음, 그리고 받침 중에서 /ㅇ/, /ㄴ/의 발음을 굉장히 어려워한다. 정확성을 중요시한다면 위의 발음을 평가해야 되겠지만 한국에서 오래 생활한 사람이라도 제대로 발음할 수 있는 사람이 드문 실정을 고려할 때 특별히 의사소통상 문제가 되는 부분만 평가하는 것이 좋을 것이다. 그리고 단어 수준의 발음도 중요하겠지만 전체 문장의 억양과 운율도 간과할 수 없을 것이다. 특히 한국어 경우에는 문미에서 평서문, 의문문, 명령문이 동일한 형태로 표현될 때가 있는데 이것은 억양에 의해 의미가 달라져서 억양이 어색하면 제대로 전달되지 않기 때문에 학습자가 상황에 맞춘 자연스런 억양으로 말할 수 있는지가 중요하다. 운율은 예를 들어 2음절이면 일본어는 (C)V+(C)V로 실현되지만 한국어 경우에는

(C)V(C)+(C)V(C)로 실현된다. 일본인 학습자가 한국어 CVC+CV를 발음하면 CV+CV+CV처럼, 한국어 CVC+CVC를 발음하면 CV+CV+CV+CV처럼 되어서 2음절이 마치 3음절이나 4음절처럼 발음되는 경우가 있다. 이러한 부분이 초급학습자 경우에는 큰 평가 기준이 될 것이다.

각 요소별로 문법적 능력의 평가를 통해 학습자가 한국어의 문법적 규칙과 어휘, 발음 등을 정확하게 구사하고 있는가를 측정할 수 있다.

(2) 사회언어학적 능력

사회언어학적 능력은 다양한 문맥에서 적절한 언어 형태를 선택하여 사용할 수 있는가 하는 능력이다. 즉 의미적으로 틀리지 않지만 사회적 의미에서 적절하지 않은 것을 구별할 수 있는 능력이다. 이러한 기능적 지식들은 모두 말하기에 한정된 것이 아니지만 주로 말하기에서 실현되며 말하기 평가를 구성하는 중요한 요소로 볼 수 있다.

한국어교육에서 특히 강조되는 사회언어학적 능력이 높임법일 것이다. 높임말을 적절하게 사용하지 못하면 원활한 의사소통은 불가능하기 때문이다. 한국과 비슷한 높임법 체계를 가진 일본어 화자에게도 큰 부담이 된다. 특히 일본어에서는 겸양어가 많이 사용되는데 한국어에서는 사용될 때와 사용되지 않을 때가 있어서 일본인 학습자가 적절히 상황에 맞게 구별하는 것이 어려워하는 부분이다. 예를 들어 한국어에서 다른 사람 앞에서 발표할 때 ‘말씀드리겠습니다’ 경우에는 자기 자신을 낮추어서 청자를 높이는데도 ‘발표하겠습니다’ 경우에는 낮추지 않고 그대로 표현한다. 이 두 표현들이 일본어로는 둘 다 겸양어를 가지고 표현하는 것이 일반적이다. 그리고 다른 사람에게 자신의 부모나 직장 상사를 소개할 때 일본에서는 아버지나 사장임에도 불구하고 겸양어를 가지고 낮추어서 소개를 해야 하는데 한국에서는 일반적으로 높여야 한다. 만약 청자가 자신의 부

모나 직장 상사보다 훨씬 나이가 많을 때는 어떤 식으로 소개를 해야 하는지 더 복잡해진다.

청자와 화자의 관계에 따라 말투를 바꾼다는 것이 학습자에게는 쉬운 일이 아니다. 오히려 높임말보다 어색한 것이 반말로 나타날 때도 있다. 어린 아이에게 학습자가 높임말로 말하는 경우가 그것이다.

사회언어학적 능력을 평가하는 것에는 그 사회 특유의 표현 방식에서 나타나는 담화의 의미 특성을 파악하는 능력과 상황에 따라 다르게 해석되는 화용적 쓰임에 대한 이해도 포함해야 한다. 또한 평서문, 감탄문, 의문문, 명령문, 청유문의 문장 종결법 등에서 맥락에서 화자의 어조를 파악해서 응답하는 능력, 청자에게 전달할 수 있는 능력도 이러한 사회언어학적 능력을 가늠하는 척도가 될 수 있을 것이다.

(3) 담화적 능력

담화 구성 능력이란 대화 상황에서 어떤 내용을 얼마나 잘 논리적이고 정확하게 말할 수 있는지, 그리고 일관성 있게 정리해서 말할 수 있는지의 능력이다. 여기에는 개별 문장의 내용 구성과 담화로서의 긴 문장 구성이 포함된다. 이러한 담화 구성 능력은 각 단계에 맞게 적절히 구성되어야 할 것이다. 다시 말해 초급 단계에서는 문장 단위의 발화능력 측정에서부터 짧은 문단의 내용을 평가하고 중급 단계는 하나의 이야기가 있는 담화, 고급 단계에서는 복합적인 문장 담화 구성 능력까지 평가할 수 있을 것이다. 한국어와 일본어 경우에는 문장 뒤에 얼마든지 다른 문장을 첨가할 수 있고 실제 대화에서는 倒置도 자주 일어난다. 그래서 고급 학습자 경우에는 의사소통이 잘 안될 때 말을 첨가하면서 청자가 오해하지 않도록 조절할 수 있는 능력이 있다. 담화 구성에 있어서도 청자의 반응을 보면서 내용이 잘 전달되지 않을 때 뒤의 내용을 조정할 수 있다. 이러

한 부분이 바로 평가 기준이 될 것이다.

(4) 전략적 능력

Canale & Swain(1980)이 의사소통 능력의 주요 구성 요소로 전략적 능력을 분류, 포함시키면서 널리 인식되어 왔는데 그들은 전략적 능력을 언어 수행의 변수(performance variables)들이나 불충분한 언어능력 때문에 의사소통 중 생기는 좌절이나 실패를 보상하기 위해서 행해지는 언어적/비언어적 의사소통 전략이라고 규정하였다.

대화 도중에 언어 능력의 부족으로 인해 대화에 단절이나 공백이 생겼을 때 이를 적절히 피해 가는 능력으로 회피 전략, 바꾸어 말하기 전략, 도움 요청 전략, 비언어적 의사소통 전략 등이 있다. 이는 일반적으로는 말하기 능력의 구성 요소로 간주되어 왔다. 그런데 말하기 평가에서 전략적인 기술을 사용하는지의 유무가 다른 영역에 비해 평가하기 쉬운 것처럼 보이지만 실제로는 매우 어려운 부분이다. 다른 능력들과 달리 예를 들어 학습자가 코드 전환 전략을 많이 사용했다고 해서 가점할 수 없기 때문이다. 오히려 이러한 전략이 지나치게 사용되면 부정적인 평가를 받을 수 있는 것이다. 그래서 의사소통 전략은 각 등급에 따라 그 사용이 얼마나 허용되는지를 정해야 될 것이다. 자세한는 다음 장에서 언급하겠다.

이상 각 능력의 말하기 평가의 범주를 일본인 학습자를 대상으로 한 경우에 유의해야 할 점에 대해 살펴보았다. 한국어교육에서는 각 능력에 대한 범주가 아직까지 하위분류로서 각 능력별 평가 요소가 자세히 제시되지 않았다. 각 능력별 평가 요소는 학습자의 모어에 따라서 달라질 수 있어서 앞으로 모어별로 자세히 연구되어야 하며 실제 평가할 때는 그 중에서 교육목적에 따라 평가 기준을 세워야 한다. 자세한 평가 요소가 없으면 채점자는 각 능력별로 대충 감각으로 점수를 매길 수밖에 없다.

본고에서는 위의 능력들 중에서 전략적 능력을 평가할 때 유의해야 할 점에 대해 문법적 능력의 요소인 어휘 구사력과 대비하면서 언급하겠다. 다음에 한국어교육에서 말하기 평가에 있어서 전략적 능력의 평가 범주가 과거의 연구에서 어떻게 세워졌는지를 문법적 능력과 아울러 살펴보겠다.

4. 평가에서 전략적 능력과 어휘 구사력

4.1. 한국어교육에서 선행 연구

원진숙(1992)에서는 의사소통 능력의 개발을 목표로 Canale & Swain (1980)의 이론에 기초하여 문법적 언어 능력, 담화 구성 능력, 사회언어학적 능력의 세 가지 언어 능력을 말하기 능력의 평가 범주로 삼고 전략적 능력은 언어외적 특성을 이유로 제외시켰다. 그러나 정화영(1999)에서도 지적되었듯이 전략적 능력은 말하기 능력의 상호작용적 특성을 고려할 때 무시될 수 없는 능력의 한 범주이다.

공일주(1993)는 ACTFL의 평가 지침에 따라 역할극을 등급별로 소개하였으나 구체적인 전략적 능력의 평가 기준에 대해서 언급되지 않았다.

김양원(1993)에서는 문법적 능력, 담화 능력, 사회언어학적 능력, 전략적 능력의 네 능력의 각 목표와 지도내용을 바탕으로 해서 말하기 시험을 실시한 후에 평가하였다. 각 평가 결과를 종합해서 각 능력마다 3등급으로 나누었는데 문법적 능력과 전략적 능력의 평가 결과는 다음 표와 같다.

〈표 1 김양원(1993)에서 제시된 능력별 평가 결과〉

	1	2	3
문법적 능력	① 어휘의 의미를 표현할 수 있다. ② 몇몇 어휘에서 그 자체로서는 이해하기 힘든 발음을 보임. ③ 정확하지는 않으나 접속사의 사용 가능. ④ 조사를 적절히 사용(그러나 가끔 조사 없이 구사) ⑤ 동의어형을 구상할 수 있음. 문형 삽입시 한 번 생각하는 모습이 나타나기도 하고 자기 측정 통해 즉시 수정하기도 함. ⑥ 즉흥적인 시제 일치에서는 다소 어려움을 느끼지만 대체로 맞추려는 노력이 보임.	① 유사한 용어로 한두 개 열거 ② 모국어의 간섭현상이 많이 나타남 ③ 문장과 문장 사이에 휴지(pause)부분이 많이 삽입됨. ④ 특수 조사에 대해서는 거의 사용하지 못함.(암기된 것은 가끔 표현) ⑤ 변형형의 문형은 회피하려는 경향 보임. ⑥ 시제의 불일치현상이 나타나기도 함.	① 어휘를 모국어로 직역(간간히 몸동작이나 침묵이 흐름) ② 낱말 하나하나를 분절시켜 발음. ③ 주로 단문 형태. ④ 조사에 대한 개념은 알지만 활발히 사용 못함(은/는, 이/가, 을/를의 혼용) ⑤ 기본적인 형태소를 어형 변화 없이 삽입함
전략적 능력	① 청자의 위치에 따라 어휘, 문장구조, 격식을 달리 사용할 수 있다. ② 질문에 즉흥적으로 대답할 수 있다.	① 대상을 고려하는 경우에 민감하지 못하다. ② 대답이 나오기까지 휴지(pause)부분이 다소 있다.	① 청자보다는 자신의 발화를 더 의식하는 경향이 짙다. ② 다시 묻는 경우, 막히는 부분에서 도움을 호소하는 경우가 있으며 모르는 경우는 대화를 중단한다.

정광 외(1994)에서는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력을 등급별로 문제 유형을 제시하였으나 평가 기준은 ACTFL 체계를 바탕으로 각 등급별로 총합적으로 제시되었을 뿐, 말하기에 관해서 개별로 평가 기준이 제시되지

않았다.

전은주(1997)는 ACTFL 평가 체계를 한국어 말하기 능력 평가기준에 적용하는데 문제점을 지적하면서 한국어 말하기 능력의 객관적인 평가 범주의 설정을 시도하였다. 말하기 능력 평가 범주로 문법능력, 어휘능력, 발음능력, 구성력, 사회언어학적 능력, 의사소통적 전략과 상호작용, 과제 수행력 등을 설정하여 평가 등급은 4단계로 나누었다. 의사소통적 전략과 상호작용의 평가 요소는 다음 표와 같다.

<표 2 전은주(1997)에서 제시된 한국어 말하기능력 평가기준 시안>

평가범주 단계	어휘	의사소통적 전략과 상호작용
4	다양한 범주의 어휘를 상황에 맞게 풍부하게 정확히 사용 : (전문적인 어휘 구사)	대부분 상황에서 의도된 대로 의사소통 가능 : 상호작용 지속적 유지 : 주제 변화에 쉽게 적응
3	일상생활 어휘로는 충분 : 토론, 전문 분야 약간 부족	전달하고자 하는 내용은 전달 상호작용 지속적 유지 : 주제 변화시 가끔 반응이 어려움
2	일상적 어휘 구사 : 적절하지 못한 어휘 선택 많음	제한된 상황에서 전달하고자 하는 내용 전달 : 수정(repair) 책략 가끔 사용 : 주제 변화시 반응 어려움
1	약간의 단어와 구 : 일상회화를 하기에 불충분	의사소통 대단히 어려움

정화영(1999)은 미국 국무성 소속 외교연구원(Foreign Service Institute : FSI)에서 실시하는 말하기 숙달도 시험(FSI Oral Proficiency Test)을 바탕으로 한국어 말하기 숙달도 시험의 설계 방안을 제시하였다. 평가 요소로 상호작용적 이해력, 구조의 적절성, 어휘의 적절성, 사회·문화적 적절성, 상호작용적 전략, 유창성 등의 여섯 가지를 설정하였는데 상호작용적 전략을 등급별로 보면 다음 표와 같다.

〈표 3 정화영(1999)에서 제시된 평가 적도〉

등급 평가요소	초급	중급	고급	전문급	최상급
	기초적 사회기능	제한적 사회기능	일반적 사회기능	전문직 사회기능	교육받은 한국인 수준
어휘의 적절성	어휘부족, 기초 적 일상생활의 어휘로 제한되 어 있음.	자주 쓰이는 일상 생활의 어휘는 적절 함.	추상적 어휘도 가능. 부적절성 이 의사소통에 문제가 되지 않 음.	숙어 등 문화 적 맥락의 어 휘가 대부분 적절함.	용어, 숙어, 속 담 등의 어휘 가 교육받은 한 국인과 동일.
상호 작용적 전략	상호작용 통제 력 없음. 언어 좌절이 심하여 의사소통 진행 어려움.	상호작용 통 제력, 거의 없 음. 어느 정도 로 협상과 보 상이 가능.	상호작용통제 력이 어느 정도 있음. 언어좌절 을 쉽게 수선했 수 있음.	상호작용 통 제력이 우수 함. 언어좌절 을 폭넓게 수 선했 수 있음.	상호작용 통 제력이나 언 어 좌절의 처 리가 한국인 과 동일함.

위에서 살펴보았듯이 한국어교육에서 말하기 평가에 있어서 어휘에 관해서는 비교적 자세히 평가 기준이 제시된 것에 비해 전략적 능력에 대해서는 구체적인 평가 요소가 제시되지 않았다. 이것은 아무래도 과제 수행 능력을 평가하는데 세부적인 부분보다 크게 거시적으로 평가해야 하기 때문일 것이다. 그러나 전략적 능력의 어떤 요소들은 어휘 구사력과 관련하기 때문에 그 점에 대해서는 언급을 해야 할 것이다. 특히 말하기 시험의 어려움 중 하나가 채점에 있어서 객관성이 떨어진다는 것을 고려한다면 적어도 각 능력마다 요소들을 설정하여 정확성과 유창성의 비중을 정하여 각 요소들의 서로의 관계를 확실히 해야 할 것이다.

다음에 전략적 능력으로서 의사소통 전략에는 어떤 능력들이 포함되는지 각 전략들에 대해 구체적으로 살펴본다.

4.2. 의사소통 전략(communication strategies)

Tarone(1977)은 의사소통 전략을 크게 회피(avoidance), 바꾸어 말하기(paraphrase), 의식적 전이(conscious transfer), 도움 요청(appeal for assistance), 흉내내기(mime) 등의 다섯 가지로 나누었다. 회피는 다시 주제 회피(topic avoidance)와 메시지 포기(message abandonment)로, 바꾸어 말하기는 다시 유사어(approximation), 신조어(coinage), 우회적 표현(circumlocution)으로, 의식적 전이는 다시 직역(literal translation)과 언어 전환(language switch)으로 하위분류된다.¹⁰⁾

Faerch & Kasper(1983)는 학습자가 의사소통 상 문제에 직면했을 때 선택할 수 있는 전략으로서 축소 전략(reduction strategy)과 성취 전략(achievement strategy)으로 나누었다. 축소 전략은 다시 형식적 축소 전략과 기능적 축소 전략으로 나뉘는데 형식적 축소 전략은 학습자가 목표 언어의 규칙이나 어휘를 충분히 몰라서 자동적으로 구사하지 못하기 때문에 어색하고 부정확한 발화를 피하는 것이다. 한편 기능적 축소 전략은 학습자가 의사소통 목표를 축소하는 것에 의해 문제를 피하는 것이다.¹¹⁾ 기능 전략은 다시 주제 회피와 메시지 포기, 그리고 의미 대체(meaning replacement)로 나뉜다. 성취 전략(또는 보상 전략)은 다시 코드 전환 전략, 언어간 전이(interlingual transfer) 전략, 언어간/언어내 전이(inter-/intra-lingual transfer) 전략, 그리고 중간 언어 코드만을 사용하는 중간 언어에 근거한(interlanguage-based) 전략으로 나뉘었으며 언어간 전이는 다시 외국어화(foreignizing)와 직역으로 나뉜다.¹²⁾

Bygate(1987)는 전략적 능력을 상호작용적 기술이라는 용어를 쓰면서

10) Keith Jonson & Helen Jonson(1998 : 85-86), 진제희(2000 : 11-12) 참조

11) Keith Jonson & Helen Jonson(1998 : 83)

12) 진제희(2000 : 12) 참조.

그 의미를 상호작용 관리와 의미의 협상의 두 가지 능력으로 표현했다. 상호작용 관리 능력은 화제 관리와 발화 차례 관리의 두 가지로 볼 수 있으며 화제 관리는 화제 내용의 선택과 전환을 통제하는 능력을, 발화 차례 관리는 누가 얼마나 오래 이야기를 하는가를 통제하는 능력을 말한다. 의미 협상 능력은 언어 능력의 부족으로 의사소통의 좌절이 발생한 경우에는 의도된 의미에 대한 오해의 소지를 줄이기 위해서 선명화, 바꾸어 말하기, 단순화 등의 전략을 사용할 줄 아는 능력을 말한다.¹³⁾

Bialystok(1983)은 제1언어 근거(L1-based) 전략, 제2언어 근거(L2-based) 전략, 비언어적 전략 등으로 나누었다. 제1언어 근거 전략은 언어 전환과 외국어화 그리고 자역(transliteration)으로 나뉘었으며 제2언어 근거 전략은 목표어 항목과 어느 정도 의미적 특성을 공유하는 단일 어휘항목을 사용하는 의미적 인접(semantic contiguity)과 묘사(description)와 신조어로 나누어졌다.¹⁴⁾

Savignon(1997)은 지속적인 의사소통을 위한 전략으로 바꾸어 말하기, 우회적 표현, 반복, 주저, 회피, 추측 그리고 문체와 양식의 전환 등을 들었고 언어 좌절의 상황에서는 바꾸어 말하기, 반복, 선명화 구하기, 회피, 단순화 등의 전략을 사용하게 된다고 했다.¹⁵⁾

위에서 살펴보았듯이 여러 학자들의 전략 유형 분류가 다양하며 복잡하다. 그러나 이것은 다양한 용어가 사용되었을 뿐 본질적으로 비슷한 것도 많다. 진제희(2000)는 다양한 유형 분류 속에서도 꾸준히 같은 기준으로 분류해 온 것을 가려내어서 전략들을 크게 회피 전략, 제1언어 근거 전략, 제2언어 근거 전략, 도움 요청, 비언어적 전략으로 나누었다. 본고에서는 말하기 능력의 평가 요소를 살펴보는 것이 목적이기 때문에 비언어

13) 정화영(1999 : 14) 참조

14) 진제희(2000 : 13) 참조

15) 정화영(1999 : 15) 참조

적 전략은 평가 기준으로서 삼기에 어려움이 있어서 제외하였다. 그리고 제1언어 근거 전략 중 직역에서는 문법적인 문제가 많이 나타나며 어휘에 관해서는 그다지 나타나지 않는데 본고에서는 어휘에 한정해서 논하기 때문에 외국어화에 포함시켜서 논할 것이다. 제2언어 근거 전략에서는 바꾸어 말하기, 유사어, 신조어의 경계선이 모호하기 때문에 유사어, 신조어를 바꾸어 말하기에 포함시켰다. 따라서 본고에서는 전략적 능력을 회피 전략, 코드 전환, 외국어화, 바꾸어 말하기, 도움 요청 등으로 나누기로 한다.

전술했듯이 말하기 평가에서 학습자의 전략적 능력의 평가는 다른 능력에 비해 평가하기가 쉽지 않다. 그 이유는 대부분 전략들은 그것 자체의 사용 가부를 가지고 평가하기가 어렵기 때문이다. 전략적 능력의 평가는 거시적으로 학습자가 전체 과제 수행 능력을 얼마나 가지고 있는지가 평가의 대상이 되며 오히려 각 전략들이 지나치게 사용되면 부정적인 평가를 받을 수 있기 때문에 각 등급에 따라 그 사용이 얼마나 허용되는지를 정해야 될 것이다.

다음에 전략적 능력의 요소들을 평가할 때 어휘 구사력과 관련시켜서 어휘 구사력에 그다지 영향을 미치지 않는 것과 미치는 것으로 나누어서 살펴보겠다.

4.3. 어휘 구사력에 그다지 영향을 미치지 않는 전략적 능력의 요소

4.3.1. 회피 전략(avoidance strategies)

전술했듯이 Tarone(1977)은 회피 전략을 주제 회피 전략과 메시지 포기 전략으로 나누었는데 그에 의하면 주제 회피 전략은 학습자가 무언가를 지시하는데 목표어로 필요한 어휘를 가지고 있지 않는 것에 대해 언급하

는 것을 회피하는 것이며, 메시지 포기 전략은 학습자가 어떤 것을 가리켜서 말하기 시작하지만 매우 어려워서 계속하지 못하고 중단하는 것이다.

이 전략은 학습자와 한국어 모어 화자 간의 실제 대화에서 많이 사용되는데 학습자로서는 불확실하고 확신이 안 서는 어려운 단어나 구조를 괜히 사용했다가 의사소통이 잘 안 될 때가 있어서 단순하지만 확실한 어휘나 구조를 사용하게 되는 것이다. 그리고 한국어 모어 화자의 발화에서 화제 중에서 나타난 핵심적인 단어를 모르는 경우 학습자는 일단 그 단어를 사용을 피하면서 화제와 관련된 다른 이야기를 나누다가 자발적으로 그 단어를 알게 될 때도 있다.

학습자가 문제가 발생한 의사소통 상황을 회피하기 위해 의사소통 목표를 축소한다고 간주되면 부정적으로 평가하게 될 것이지만 학습자가 현재 가지고 있는 능력의 범위 안에서 전달하려고 정보를 제한하는 전략이라고 보면 무조건 부정적으로만 볼 수는 없을 것이다.

평가에 있어서 평가자는 학습자의 전체적인 과제 수행 능력을 보기 때 문에 언어 좌절이 발생하였을 때 학습자가 말을 하다가 막혀서 거기서 완전히 말을 포기할 것인지 한 번 포기했다가 다소 화제가 바뀌더라도 다른 이야기를 계속할 수 있을 것인지를 평가 기준으로 삼을 수 있을 것이다. 그래서 이 전략 자체가 문제가 되는 것이 아니라 언어 좌절이 생겼을 때 학습자가 얼마나 빨리 다른 전략들을 사용해서 그것을 극복하려고 하는지가 중요한 것이다.

4.3.2 도움 요청(appeal for assistance)

도움 요청 전략은 상호 작용 상황과 비상호적 상황을 생각할 수 있다. 상호 작용 상황에서 학습자는 의사소통상 문제가 생겼을 때 청자에게 도

움이 필요하다는 것을 요청하게 된다. 이 때 학습자가 가장 쉽게 선택할 수 있는 방법은 예를 들어 ‘한국말로 뭐라고 해요?’라고 청자에게 직접적으로 도움을 요청하는 것이다. 이러한 직접적 도움 요청은 대부분 상대방으로부터 즉각적인 반응을 일으킨다. 그러나 청자에게 부담감을 줄 수 있기 때문에 한국어 학습자들은 문제 표지를 동반한 소극적 의사소통 전략을 통해서 도움을 요청할 때도 많다. 평가에서는 이 전략 자체의 사용 가부가 문제가 되는 것이 아니다. 즉 학습자가 문제에 직면했을 때 상대방에게 모르는 단어를 한국어로 어떻게 말하는지를 물어보는 능력이 있다고 평가하는 것보다 과제 활동 내에서 전체적인 리듬을 깨뜨리지 않았다는 정도에 그쳐야 할 것이다.

비상호적 상황에서 나타난 도움 요청 전략은 전체희(2000)에 의하면 상대방의 도움을 끌어들이기 위한 직접적·간접적인 도움 요청이 아니라 일종의 시간 벌기(time-gaining) 전략으로 나타났다고 한다. 그래서 이 전략이 자주 사용되면 전체적인 흐름을 망치게 되며 수행 능력이 부족하다고 평가될 수 있다.

4.4. 어휘 구사력에 영향을 미치는 전략적 능력의 요소

4.4.1. 코드 전환(code switching)

코드 전환 전략은 학습자가 목표 언어로는 어떤 대상을 가리키는 말이 떠오르지 않을 때 학습자의 모어를 사용하는 것이다.

일본인 학습자 경우에는 코드 전환 전략으로서 두드러지게 나타나는 것이 일본어의 외래어를 사용하는 것을 생각할 수 있다. 여기에는 일본어의 외래어를 약간 한국식으로 발음을 바꾼 것도 포함될 것이다. 만약 일본인 학습자가 한국어의 외래어 중에서 정확한 발음을 모르는 단어가 나

타난 경우에 일본어의 외래어를 약간 한국식으로 바꾸어서 발음하면 실제 발음이 될 때가 많다. 한국에서 생활하는 일본인 학습자들은 저절로 외래어 발음 법칙을 알게 된다. 일본어의 외래어가 한국어의 고유어나 한자어와 대응되는 경우 일본어의 외래어를 약간 한국식으로 바꾸어서 발음하면 한국어에서는 외래어를 쓰지 않는데도 불구하고 통하는 경우가 많이 있다. 그래서 모르는 단어가 나왔을 때 그 단어가 일본어로는 외래어가 되는 경우 의식적으로 코드 전환 전략을 사용해서 의사소통을 원활하게 하려고 하는 것이다. 이 전략은 모든 상황에서 의식적으로 사용되는 것이 아니라 일본어로 외래어로 표현되니까 당연히 한국어로 말할 때도 외래어를 사용할 것이라고 학습자가 생각할 때 무의식적으로 사용된다.

초급 단계에서는 학습자들이 수업 시간에 연습할 때는 잘하는 데도 막상 시험 때 평가자 앞에서 말하려면 한국어 모어 화자와 많이 대화를 한 경험이 부족하기 때문에 생각대로 말이 안 나온다. 교육기관마다 평가 기준이 여러 가지가 있겠지만 의사소통 능력의 배양을 주목표로 하는 한국어교육의 실정을 고려하면 초급 단계에서는 정확성이 다소 떨어지더라도 학습자가 전달하려고 하는 내용이 전달되면 어느 정도의 코드 전환 전략의 사용을 인정해야 할 것이다. 코드 전환 전략은 한국어보다 일본어가 외래어가 더 많아서 특히 초급학습자들이 많이 사용하는 부분인데 중·고급 단계에서 학습자가 이 전략을 자주 사용하게 되면 전체적인 리듬을 깨뜨리지 않았다는 면에서는 문제가 안 되겠지만 문법적 능력의 평가에서 한국어의 고유어나 한자어의 어휘 부족으로 평가될 수밖에 없다.

무의식적인 코드 전환으로 분류되는 또 다른 한 가지 상황은 학습자들의 발화 진행 과정에서 사용하는 일종의 간투사의 삽입이다. 이는 특히 일본인 학습자들의 발화에서 ‘えー’, ‘えーっと’ 등의 표현이 지속적으로 사용되는데 이것은 평가 면에 있어서 단지 시간을 끄는 것처럼 여겨져서 정도성의 문제이겠지만 빈번하게 나타나면 부정적인 요소가 될 것이다.

그래서 평소의 학습에서 교사는 일본인 학습자가 자주 위의 간투사를 사용할 때 버릇이 되기 전에 교정해주어야 한다.

4.4.2. 외국어화(foreignizing)

외국어화는 제1언어의 어휘를 목표어의 음운현상 또는 형태법칙에 적용시키거나 또는 목표어의 어휘에 제1언어의 음운 현상을 적용시킴으로써, 목표어에는 존재하지도 않거나 또는 맥락 속에서 부적절한 단어를 만들어 내는 것을 말한다.

일본인 학습자 경우 크게 두 가지를 생각할 수 있다. 하나는 일본어로도 한국어로도 한자어를 사용하는데 학습자가 한국어의 한자음을 모르는 경우, 다른 하나는 일본어로는 한자어를 사용하는데 한국어로는 고유어 또는 고유어와 한자어의 합성어로 표현될 때 학습자가 한국어의 단어를 모르는 경우이다. 이 때 학습자는 일본어 한자음과 비슷한 발음을 하면서 의사소통하려고 한다. 진제희(2000)의 실험에서 나온 예를 보면 일본인 학습자가 ‘꽃병’이라는 한국어를 모를 때 ‘과방’이라든지 ‘과병’이라고 말했다는 것이다. 이것은 일본어 ‘かびん’의 음운 현상을 한국어에 적용시킨 것이다.

직역(literal translation) 전략은 제1언어의 어휘나 구를 목표어로 번역하기 위해서 목표어의 어휘와 구조를 사용하는 것인데 위의 예에서 일본어 ‘花瓶’라는 한자어를 그대로 한자음으로 발음해서 ‘화병’이라고 말하는 것이 바로 직역 전략이다.

직역 전략은 일본어 경우 한국어와 언어적으로 유사한 점이 많아서 일본인 학습자가 얼마든지 사용할 가능성이 있는 전략이다. 특히 언어적으로 조사, 동사를 직역을 해서 말을 만들어낼 경우가 많이 있다. 진제희(2000)가 지적하였듯이 외국어화와 직역 전략의 경우 특히 언어간 거리가

가까운 일본인 학습자들이 자신들의 제1언어의 발음이나 형태에 적당한 변형을 가해서 의사소통의 장애를 극복하고 효과적으로 메시지를 전달할 수 있었다는 사실은 이 전략들이 한국어를 배우는 일본인 학습자들에게는 매우 경제적인 전략임을 나타내주는 것이다. 그러나 어휘와 문법 구조의 정확성을 생각하면 문법적 능력의 평가에서 감점 대상이 되므로 일본인 학습자가 자주 범하는 오용을 조사해서 어느 정도까지 이 전략을 허용할 것인가를 정해야 한다. 평가에서는 코드 전환 전략과 마찬가지로 초급 단계에서 어느 정도의 사용은 인정해야 할 것이다. 중·고급 단계에서는 일본어와 한국어가 서로 한자어가 대응되는 경우에 학습자가 대응되는 한국어를 몰라도 감으로 맞출 가능성이 있어서 학습자의 한국어 고유어에 대한 어휘 구사력을 측정하는데 이 전략의 사용 가부가 평가 기준이 된다.

4.4.3. 바꾸어 말하기(paraphrase)

바꾸어 말하기는 제2언어 근거 전략으로서 학습자가 목표 언어의 적절한 어휘를 사용하는 대신에 표현하고자 하는 대상이나 행동의 특징적 요소를 묘사하는 것이다. 제2언어 근거 전략에는 유사어(approximation) 전략과 신조어(coinage) 전략이 있는데 유사어 전략은 학습자가 목표어의 정확한 용어나 구조를 모를 때 의미적으로 공통성을 가진 단일한 어휘나 구조를 사용하는 것을 말하며, 신조어 전략은 학습자가 의도한 개념을 전달하기 위해서 새로운 단어를 만들어 내는 것이다. 세 전략의 경계가 모호하기 때문에 여기서는 바꾸어 말하기에 유사어와 신조어를 포함하겠다.

일본어와 한국어의 어휘를 비교하면 음운적으로 유사점이 많은 것은 한자어이며 고유어 간에서는 유사점을 거의 찾아볼 수 없다. 그래서 일본인 학습자가 어려워하는 부분이 일본어의 고유어와 한국어의 고유어가

대응되는 경우인데 이것은 한자어와 달리 비슷한 음으로 발음해도 통하지 않기 때문에 고유어는 모르면 다른 말로 설명할 수밖에 없기 때문이다.

바꾸어 말하기 전략 경우 학습자들이 이미 소유하고 있는 제2언어 지식을 활용하는 것이므로 비록 언어목록을 확장하는데 도움을 줄 수는 없다고 해도 제2언어 사용을 유창하게 하는 데에는 도움이 되며 학습자들이 오류의 사용을 줄이면서 안정된 의사소통을 할 수 있게 하는 전략이라 제1언어 근거 전략에 비해 모든 단계에서 사용이 인정될 것이다. 다만 고급 학습자를 대상으로 하는 경우에는 얼마나 한국어다운 표현을 할 수 있는냐에 따라 문법적 능력의 평가가 달라지기 때문에 특히 학습자가 저변도 어휘 중에서도 고유어를 얼마나 구사할 수 있는지가 중요한 기준이 될 것이다.

5. 맺음말

말하기 능력의 평가에 있어서 전략적 능력의 평가는 문법적 능력의 요소인 어휘와 문법 구조의 구사 능력과 대립되는 부분이다. 이것은 바로 유창성(fluency)과 정확성(accuracy) 중에서 어느 쪽에 중점을 둘 것인가에 문제와 관련된다. 현장에서는 유창성과 정확성을 균형 있게 교육이 이루어져야 한다. 현재 한국어교육에서는 의사소통을 목표로 하기 때문에 정확성보다 유창성이 더 강조되었지만 유창성이 지나치게 강조되면 학습자에게 화석화(fossilization)현상을 초래하게 된다. 그래서 실제 평가에서도 교육과정에 맞추어서 유창성과 정확성을 균형 있게 평가하여야 한다.

전술했듯이 평가의 중요한 기능으로 학습자가 잘 못하는 점을 측정하

여 피드백 하는 것을 들 수 있다. 그런데 예를 들어 학습자가윗사람에게 발화하는 과제에서 적절한 높임말을 사용하지 못했을 때는 사회언어학적 능력의 부족으로서 학습자가 제대로 높임말을 상황에 맞추어서 말할 수 있게 평가 후에 지도할 수 있다. 그런데 전략적 능력 경우 예를 들어 과제가 끝까지 수행이 안 되었을 때 학습자가 전략적 능력이 부족하다고 해서 본고에서 제시된 전략들을 가지고 의사소통할 수 있게 교육시킬 필요가 있는지 의문이다. Bialystok(1990)이 '전략 자체를 가르치는 것은 평가할 수 없다'고 말했듯이¹⁶⁾ 전략적 능력에 대한 교육에 대해 부정적인 견해를 가지고 있는 학자들도 있기 때문이다. 평가 후에 학습자가 원래 하려고 했지만 표현하지 못했던 부분을 다른 말로 설명할 수 있게 지도하는 것보다 학습자가 하려고 했던 표현을 정확히 가르쳐 주는 것이 좋을 것이라는 것이 필자의 생각이다.

전략적 능력을 평가할 때는 무엇보다도 거시적인 평가 즉 과제 전체를 통해서 학습자가 얼마나 수행능력이 있는지를 평가하는 것이 좋을 것이며 다른 능력들과 달리 하위 항목들의 사용 가부는 그 사용 자체가 긍정적인 평가라기보다 어디까지를 허용할 것인가가 문제가 된다. 특히 제1언어 근거 전략들은 결코 학습자가 각 전략을 사용했다고 해서 가점이 되는 것이 아닐 것이다.

초급 학습자 경우 한국어 모어 화자와 많이 대화를 한 경험이 부족하기 때문에 어느 정도 어휘를 아는데도 불구하고 막상 한국어 모어 화자 앞에서 말하려고 하면 생각대로 말이 안 나온다. 그리고 수업 시간에 연습한 질문에 대해서는 기계적으로 바로 대답할 수 있겠지만 접해보지 못한 주제가 나오거나 질문을 받게 되면 더욱 말이 막혀서 표현하려고 하는 어휘가 생각이 나지 않게 되고, 이럴 때는 당황하게 된다. 초급 단계에서

16) Keith Jonson & Helen Jonson(1998 : 85)

는 정확하지 않더라도 학습자가 전달하려고 하는 내용이 전달되면 긍정적으로 평가해주어야 하며 정도의 문제이겠지만 제1언어에 근거한 전략을 사용하는 것은 문제가 안 된다는 것이 필자의 생각이다. 그리고 중·고급 단계에서는 만약 학습자가 과제를 수행한 경우에 제2언어에 근거한 전략을 사용해서 의사소통한 경우에는 문제가 안 되겠지만 제1언어에 근거한 전략을 사용한 경우에는 문법적 능력에서 어휘력 부족으로 평가될 수도 있을 것이다. 그리고 고급 학습자 경우에는 얼마나 한국어다운 표현을 구사하면서 의사소통하는지도 간과할 수 없기 때문에 학습자가 제2언어에 근거한 전략을 사용한 경우에는 과제 수행 능력이 있지만 문법적 능력에서 정확성이 떨어진다고 평가될 수도 있다. 정확성은 단순히 정확한 형태적 사용이 아니라 상황에 맞게 적절한 어휘와 문법을 사용할 수 있는 나하는 것이라서 고급 학습자에게는 평가에서 그러한 능력이 요구되는 부분이기 때문이다.

본고에서는 의사소통 능력 중에서 전략적 능력을 중심으로 구성 요소를 살펴보았다. 앞으로 다른 능력들의 평가 요소와 각 능력별 평가 요소들 간의 관계에 대해서도 연구할 필요가 있으며 현장에서는 정확성과 유창성을 각 등급에 따라 비중을 고려해서 평가에 필요한 요소들을 결정해야 할 것이다.

참고 문헌

- 강명순·이미혜·이정희·정희정(1999), 한국어 듣기 능력 평가 방안-숙달도를 중심으로-, 한국어교육 제10권 2호, 국제한국어교육학회
- 공일주(1993), 한국어 숙달 지침과 말하기 능력 측정에 대하여, 교육한글 6, 한글학회
- 김양원(1993), 한국어 말하기 능력 평가 방안 연구, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문
- 김영아(1996), 외국어로서의 한국어 능력 평가 방안 연구, 고려대학교 대학원 박사학위논문
- 김유정·방성원·이미혜·조현선·최은규(1998), 한국어 능력 평가 방안 연구-성취도 평가를 중심으로-, 한국어교육 제9권 1호, 국제한국어교육학회
- 김유정(1999), 외국어로서의 한국어 능력 평가 방안 연구-숙달도 평가를 중심으로-, 고려대학교 대학원 박사학위논문
- 김유정(2002), 외국어로서의 한국어 능력 평가론, 21세기 한국어교육학의 현황과 과제, 한국문화사
- 박갑수(1998), 외국어로서의 한국어 교육 평가, 이중언어학 제15호, 이중언어학회
- 박갑수(2003), 한국어 교육평가의 현황과 과제, 한국언어문화교육학회
- 우혜령(1999), 한국어능력시험의 문항에 대한 연구-제2회 한국어능력시험 1급 읽기 영역 문항 분석을 중심으로-, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문
- 원진숙(1992), 한국어 말하기 능력 평가 기준 설정을 위한 연구, 한국어문교육 6집, 고려대학교 사범대학 국어교육학회
- 이미혜(2002), 한국어 말하기 교육의 이론과 실제, 21세기 한국어교육학의 현황과 과제, 한국문화사
- 전은주(1997), 한국어 능력 평가-말하기 능력 평가범주 설정을 위하여-, 한국어학 6, 한국어학회

- 정광 · 고창수 · 김정숙 · 원진숙(1994), 한국어 능력 평가 방안 연구-언어숙달도의 측정을 중심으로-, 한국어학 1, 한국어학 연구회
- 정화영(1999), 한국어 말하기 숙달도 평가 방안-FSI Oral Proficiency Test 분석을 중심으로-, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문
- 진제희(2000), 외국어로서 한국어 학습자들의 의사소통 전략 연구, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문
- 진제희(2003), 사회언어학적 및 전략적 말하기 능력 배양을 위한 담화분석 방법의 적용, 한국어교육 제14권 1호, 국제한국어교육학회
- 한윤호(2001), 과제 수행 중심의 말하기 지도 방안-「말이 트이는 한국어」를 중심으로-, 한국어교육 제12권 2호, 국제한국어교육학회
- 石田敏子(1995), 日本語教授法, 大修館書店
- 石田敏子(2001), 入門日本語テスト法, 大修館書店
- 古川ちかし(1999), 日本語教育評価法, 日本語教師養成通信講座, アルク
- 日本語教育学会編(1991), 日本語教育におけるコース・デザイン, 凡人社
- 中西家栄子 · 茅野直子(2000), 実践日本語教授法, パベル・プレス
- Bachman, Palmer(1996), Language Testing in Practice, Oxford University Press
- Keith Jonson & Helen Jonson(1998), Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics, Blackwell(岡秀夫監訳, 外国語教育大事典, 大修館書店)

■ Abstract

A Study on the Evaluation of Strategic Competence and
Lexical Ability in Korean Speaking

Hiroyuki Sawada

The role of evaluation in education is not only measuring education and degree of learning but also giving feedback after reviewing the overall educational program, including such aspects as educational objectives, curriculum, textbooks and teaching method, etc., and the right evaluation method can have a positive washback effect for effective teaching and classwork.

If the usual classroom communicative activities are not reflected in the evaluation of the students, even though the class is conducted in order to promote communicative competence, then the method of evaluation is inappropriate and cannot fulfill its intended role.

At present, language education in Korean as a second or foreign language takes communicative competence as the educational objective and centers the classroom activities around this goal. Therefore, as far as the evaluation of Korean language ability is concerned, the main objective of evaluation should be to evaluate skill in communicative competence, which is the stated educational objective, but which has not been done well because of the difficulty in reliability and practicality of assessing learners' oral language ability.

In Korean language education, studies in speaking evaluation have discussed mainly the evaluation method, namely how to assess speaking, so the evaluation of

each criterion of communicative competence was presented according to the grade broadly but it doesn't mention which items could be as a subordinate classification of each competence and the relation among each competence.

The objective of this study is to consider the evaluation criteria of strategic competence, which is a part of communicative competence, compared with command of vocabulary, which is a part of grammatical competence. The reason I chose strategic competence as a sub-classification of communicative competence is that speaking is not an individual activity and it has characteristics composed by all participants of dialogue interactively, and oral interaction puts more emphasis on the strategic competence needed in the process of using language.

However, because strategic competence is a matter mainly of vocabulary, we can consider a person in assessing to be one who has the ability of task performance but is lack of the accuracy in terms of vocabulary and grammar.

That's why we consider command of vocabulary in addition to strategic competence and I will consider assesment items for strategic competence and command of vocabulary for Japanese Korean learners. I will also consider which strategy they would probably use to communicate, which is based on my experience and observation of dialogue between Japanese Korean learners and Korean native speakers.

[Key word] speaking evaluation, communicative competence, strategic competence, lexical ability, achievement test, Japanese Korean learners