

# 한국어 말하기 능력의 유창성과 정확성을 높이기 위한 수업 구성 방안 —다시 말하기 활동(Retelling Activity)을 중심으로—

솔로드카 마리나(Maryna Solodka)  
연세대학교 교육대학원

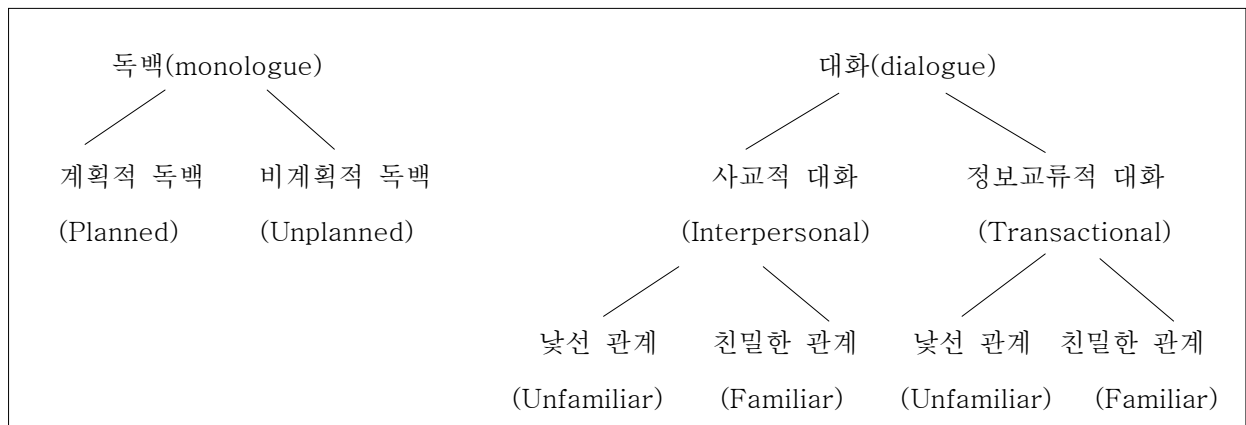
## I. 들어가며

외국인 한국어 학습자가 원활한 의사소통을 하기 위하여 말하기 능력에 있어 유창성과 정확성은 필수적인 요소로 한국어 말하기 교수 현장에서 이 두 가지 요소를 균형 있게 향상시킬 수 있는 말하기 활동이 필요하다고 할 수 있다. 그러나 일반적으로 한국어 말하기 수업에서 유창성과 정확성 가운데 하나에 초점을 둔 말하기 활동으로 말하기 수업을 진행하는 것이 대부분이다. 다시 말해 정확성을 높이기 위한 말하기 활동을 수행할 때 유창성은 덜 강조되고, 유창성을 높이기 위한 말하기 활동을 수행할 때 정확성은 덜 강조된다. 그러므로 본 연구에서는 한국어 말하기 수업에서 말하기 활동 가운데 다시 말하기 활동(retelling activity)<sup>1</sup>을 통하여 외국인 한국어 학습자의 유창성과 정확성을 균형 있게 향상시킬 수 있는지를 밝히고 더 나아가, 한국어 말하기 교육에서의 유창성과 정확성을 높이기 위한 수업 구성 방안을 제공한다.

## II. 다시 말하기 활동이란?

다시 말하기(retelling)는 이야기 말하기(storytelling)에 포함시킬 수 있는 활동으로 읽기 텍스트나 이야기책을 읽거나 들은 후 학습자가 기존에 가지고 있던 정보와 지식을 바탕으로 이야기의 구조를 살려 자신의 언어로 재구성한 이야기를 기억하고 회상하여 이것을 다시 말하는 활동을 말한다. .

교실 내의 말하기 활동으로서 다시 말하기 활동의 위치를 알아보기 위해 Nunan(1991: 20-21)의 '입말의 형태' 모델을 빌려 설명해 보기로 한다. Nunan(1991)은 대화 참여자를 낯선 관계와 친밀한 관계로 나누고 있는데 본 연구에서는 학습자가 다시 말하기 활동을 수행할 때 하는 행위를 Nunan(1991)의 기준을 적용하여 분석해 보았다.



<sup>1</sup> 다시 말하기 활동(retelling activity)이란 이야기 말하기(storytelling)에 포함시킬 수 있는 활동으로 그림동화나 이야기책 혹은 일반 읽기 텍스트를 읽거나 들은 후 학습자가 기존에 가지고 있던 정보와 지식을 바탕으로 이야기의 구조를 살려 자신의 언어로 재구성한 이야기를 기억하고 회상하여 이것을 다시 말하는 활동을 말한다.

### <도표 1> 입말의 형태(Nunan, 1991:20-21)

<도표 1>을 보면 다시 말하기 활동이 차지하는 자리가 독백(monologue) 가운데도 계획적 독백(planned)에 해당되는 것을 알 수 있다. 그러나 어느 독백과 마찬가지로 화자의 말을 듣는 청자도 있으니 다시 말하기 활동이 말하기 활동의 주를 이루는 상호작용적인 활동에 부분적으로나마 해당된다고 할 수 있다. 즉, 다시 말하기 활동을 의사소통을 연습하기 위한 적합하지 않는 활동으로 보는 견해(O'Malley 와 Pierce, 1996: 59)와 달리 본 연구에서는 다시 말하기 활동을 수행할 때 학습자가 비록 독백하고 있지만 이를 듣고 비언어적인 반응을 보여주는 화자도 있으니 다시 말하기 활동도 의사소통이 원활하게 이루어질 수 있도록 돕는 교실 내의 활동으로 보는 것이 옳다고 주장한다.

다시 말하기 활동을 활용한 수업은 외국어 말하기 학습에 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과에도 불구하고 한국어 교육 분야에서는 다시 말하기 기법을 바탕으로 한 활동에 대한 연구 혹은 이 기법을 활용한 외국어로서의 한국어 말하기에 관한 연구는 아직 이루어지지 않았다. 반면, 국내 외국어로서의 영어교육 분야에서 상당한 관심을 받고 왔다.

다시 말하기 활동의 장점으로는 이러한 활동은 이해력 향상 및 이야기 개념 형성 등 말하기 능력 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 것으로 알려져 왔다. 또한 특별히 편성된 교재를 갖추고 있지 않아도 일상생활 속에서 매일 접하는 인쇄물과 각종 읽기 텍스트를 학습자의 언어 발달 단계에 따라 적절하게 이용할 수 있고 이 활동은 교사와 학습자가 일 대 일로 혹은 학습자만으로 구성된 소집단으로 수행될 수 있어서 다시 말하기 활동의 활용 가능성이 매우 높다고 할 수 있다.

또한, 다시 말하기 활동을 수행할 때 말하는 학습자뿐만 아니라 듣는 학습자까지 이익을 본다고 볼 수 있다. Feitelson, Kita 와 Goldstein(1986)은 듣기 활동이 이해도에 영향을 미친다고 하여 그 이유를 다음과 같이 설명하였다. 학습자는 이야기를 듣는 동안 새로운 정보를 축적시킬 수 있고 이야기를 들음으로써 이야기 구조가 형성되며, 이는 학습자가 새로운 이야기를 들을 때 예측을 쉽게 하고 이해에 도움을 받으면서 이해력을 높일 수 있다. 더 나아가, 이야기를 듣는 횟수가 늘어나면 이야기를 들을 때 집중하는 시간이 길어진다. 학습자는 다른 학습자가 수행하는 다시 말하기 활동을 들을 때 듣기 능력을 발달시킬 수 있는 기회를 가지고 어휘와 복잡한 문장의 구조를 습득할 수 있는 기회도 가진다(이수영, 2000: 5-6 재인용).

그러나 학습자가 이야기를 할 때 이야기 구조에 대한 명확한 인식이 부족하면 이야기의 다양한 요소를 놓치고 설명하지 못하거나 중요한 명령 이외의 구조가 없는 이야기를 하게 된다는 것이다. 그러므로 교사는 학습자가 읽은 이야기를 다시 말하기 활동을 통해서 학습자가 가지고 있는 기존의 배경 지식을 활용하여 이야기에서 기대하고 있는 것과 스스로 이야기 할 때 기억해야 할 중요한 것이 무엇인지를 인식할 수 있도록 지도해야 한다.

또한 Sorenson(1993)에 의하면 학습자는 읽고 다시 말할 이야기를 완전히 소화시켜야 자연스러운 이야기를 말하기가 가능하므로 이를 위해 학습자가 이야기를 준비할 때 걸쳐야 할 기본적인 단계가 있다고 한다. 그 단계는 이야기 알기, 이야기 해석하기, 읽고 또 다시 읽기, 줄거리 카드 만들기, 이야기 연습하기이다(오미영, 2001: 9 재인용). 다시 말해, 학습자가 이야기를 준비할 때 이 모든 단계를 거쳐야만 효과적인 학습을 할 수 있다.

### III. 유창성과 정확성의 상호관계

일반적으로 언어의 유창성과 정확성의 관계를 상호 대립적으로 보기도 하고 상호 보완적으로 보기도 한다. 언어의 유창성과 정확성의 관계를 상호 대립적으로 보는 입장은 언어의 정확성을 강조하면 유창성을 기대할 수 없고, 언어의 유창성을 강조하면 정확성을 기대할 수 없다고 주장한다. 반대로 언어의 정확성과 유창성의 관계를 상호 보완적이라고 주장하는 학자들은 문법, 어휘, 발음 등과 같이 언어의 형식적인 요소들을 언어의 정확성으로 보고 속도, 수월함과 같은 언어의 실행적인 요소들을 유창성으로 보아 이와 관련된 모든 언어생활은 이 두 요소들의 자연스러운 결합으로 이루어지는 것으로 파악한다(김나령, 2003: 11).

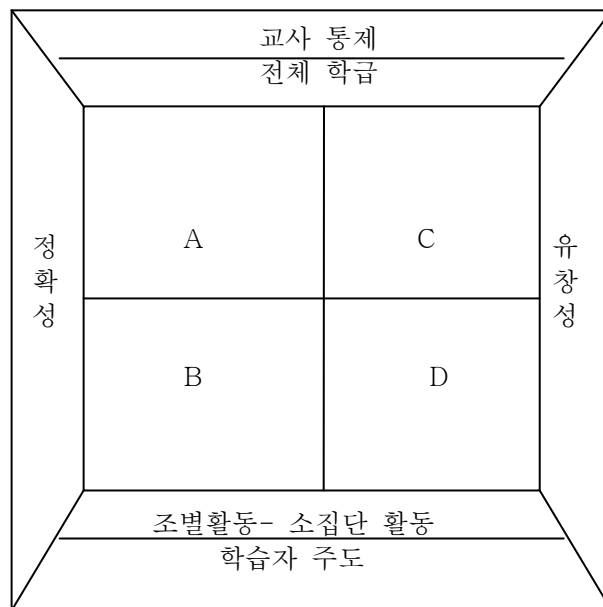
이와 마찬가지로 Brown(2007: 125)도 지적하였듯이, 유창성과 정확성은 오래 전부터 언어활동과 관련하여 논의되어 왔다. 이미혜(2002: 68)에 의하면 의사소통은 자연스럽게 의미를 전달하

는 것이 주목표가 되므로 유창성에 기본 목표를 두되, 올바른 의사 전달을 위해서 정확성을 유지하도록 해야 한다고 주장한다. 처음부터 정확성을 무시하고 너무 일찍부터 말하기를 강요하여 유창성만을 강조할 경우 화석화(fossilization) 현상이 일어날 수 있으므로 자연스러운 한국어 말하기를 유도하되, 정확성을 위해 적정 시간을 할애하는 것이 필요하다. 왜냐하면 유창성의 지나친 강조는 유창하지만, 이해하기 어려운 외국어를 구사하는 학생들을 배출하게 되는 문제점이 있기 때문이다(Brown, 2007: 323). 결국 화석화를 방지하며 외국어를 자연스럽게 하기 위해서는 문법을 명확하게 가르쳐야 하며 이것은 의사소통 수단을 통해서 이루어져야 한다(Celce-Murcia와 Hilles, 1988; 이진영, 2009: 14 재인용).

다시 말해, 정확성은 언어의 형식적 요소나 적합성 문제에 초점을 두므로 언어의 유창성은 언어의 정확성과 반대되는 개념이 아니라고 할 수 있다. 유창성과 정확성이 외국어 교육에서 구분되는 이유는 교사가 수업 내용을 결정하고 여러 가지 활동에 대한 시간 분배를 결정하면서 어느 측면에 가치를 더 많이 부여해야 할 것인가를 결정하기 위해서이다. 따라서 학습자의 진정한 의사소통 능력을 기르기 위해서는 교사가 수업목표에 따라 유창성 활동과 정확성 활동을 적절한 비율로 다루어야 할 것이다.

외국어 교육에 있어서 유창성과 정확성의 관계와 비율에 대해 논의를 할 때 Brumfit(1984: 69)의 '언어교수과정 실험모형(interim model of the language-teaching process)'을 언급하지 않을 수가 없다. 그것은 그는 이 실험모형을 통해 그의 유창성과 정확성의 상보적 관계를 강조하였기 때문이다. Brumfit은 이 모형을 네 단계(기본적 교수, 관습적 평가, 언어 사용, 유창성과 정확성)로 구분하여 설명하였으나 본 연구의 주제와 직결되어 있는 마지막 단계인 유창성과 정확성에 대한 논의만 해 보면 다음과 같다. Brumfit(1984: 69)의 모형에 따르면 교수 과정에서 교실 내에 활동에 있어서 유창성에 초점을 두는지 정확성에 초점을 두는지를 교사가 결정하는 것인데 유창성 활동에 중점을 둬으로써 의식적인 지식을 무의식적인 지식으로 전이시킬 수 있다는 것이다.

또 한 가지 언급하지 않을 수가 없는 주장은 Byrne (1987: 12)의 유창성과 정확성을 수업형태와 관련된 논의이다. 그는 교수통제/학생주도, 정확성/유창성, 학급 전체/작 또는 소집단이라는 세 가지 기준으로 교사통제 정확성 수업, 학생주도 정확성 수업, 교사통제 유창성 수업, 학생주도 유창성 수업이라는 네 가지 유형의 수업형태로 분류하였다. 이것은 정리해 보면 <도표 2>와 같다.



<도표 2> Byrne(1987: 10)의 유창성/정확성 수업 모형

<도표 2>와 같이 수업 시간에 수행되는 활동에 따라 유창성에 혹은 정확성에 더 많은 비중을 두게 되는데 A, B 모형은 정확성 활동에 초점을 두는 반면 C, D 모형은 유창

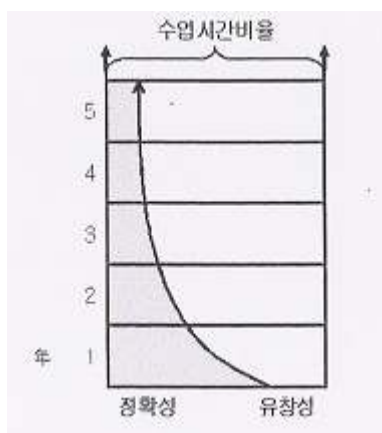
성 활동에 중심을 둔다. A형은 교사의 통제 하에 전체 학급을 대상으로 이루어지는 정확성 수업 모형이고, B형은 학습자 주도 하에 짝을 지어서 정확성 활동이 이루어지는 모형이다. 이와는 달리 C형은 교사가 전체 학급을 대상으로 유창성 활동을 전개하는 모형이며 D형은 학습자 주도 하에 소집단으로 유창성 활동이 이루어지는 수업 모형이다.

Byrne(1987: 12)은 ‘정확성과 유창성에 어느 정도 시간을 할애해야 하느냐’ 하는 교사들의 가상 질문에 대한 대답으로 100여 시간의 언어학습시간에 해당하는 초급 단계에서는 정확성에 더 비중을 두고 단계가 올라갈수록 유창성이 차지하는 비율을 높여 나가는 것이 바람직하다고 하였으며 이것을 다음 <도표 3>과 같이 나타낼 수 있다.



**<도표 3> Byrne의 유창성과 정확성의 비중**

그러나 본 연구의 대상이 되는 서울 소재 한국어 교육 기관의 정규과정은 보통 200여 시간으로 구성되어 있으므로 Byrne(1987)의 수업 모형을 본 연구에서 활용할 수 없으므로 위에 언급한 Brumfit(1984: 118)의 단계에 따른 정확성과 유창성의 비율 모형을 알아보하고자 한다. Brumfit(1984)은 학습 초기, 예를 들어 5년의 교육과정 중 처음 1년 동안은 교수요목에 근거를 둔 정확성의 신장에 더 많은 시간을 투자하고, 수업 시간이 많아질수록 유창성 신장을 위한 학습 활동이 수업에서 차지하는 비율을 높여야 한다고 주장하였으며 이것을 정리하면 다음 <도표 4>와 같다.



**<도표 4> Brumfit의 단계에 따른 유창성과 정확성의 비율**

Brumfit(1984)에서 제시된 모형도 역시 6단계로 구성된 한국어 정규교육과정에 완벽하게는 맞지 않지만 이것은 몇 가지의 근거를 바탕으로 하여 수정해 볼 수 있다. 본 연구에서 제시하는 근거는 다음과 같다.

첫째, 이진영(2009)에서 제시된 단계별 말하기 평가 기준의 우선순위를 분석해 보면 다음 <표 1>과 같은 결과를 얻을 수 있다<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> 본 자료는 이진영(2009: 49)에서 제시된 (그림 7)을 본 연구에 맞게 재정리하여 만든 것이다.

<표 1> 단계별 말하기 평가에서의 유창성/정확성의 비중

단계	평가에서의 유창성 비중 (%)	평가에서의 정확성 비중 (%)
초급	18	23
중급	19	21
고급	25	19

즉, 본 연구에서 관심을 가지고 있는 중급 평가에서는 유창성과 정확성의 비율이 거의 같다고 볼 수 있다.

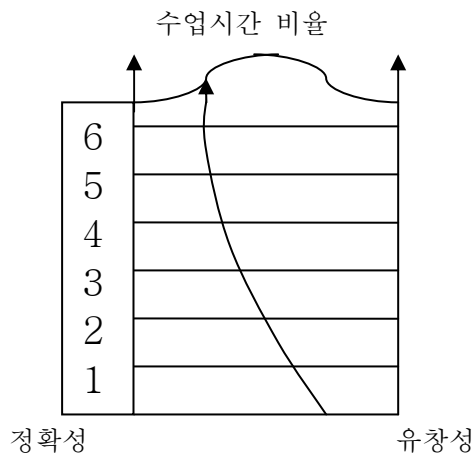
둘째, 이진영(2009)에서 제시된 기관별/단계별 말하기 평가 기준과 이에 해당되는 기관별/단계별 점수를 살펴 보면 다음<표 2>와 같이 정리해 볼 수 있다<sup>3</sup>.

<표 2> 기관별/단계별 말하기 유창성/정확성에 해당되는 점수

기관		B기관	C기관	D기관	E기관
기준	단계				
유창성	초급	40	40	20	40
	중급	10	10	20	어느 정도
	고급	20	15	30	없음
정확성	초급	40	50	25	40
	중급	없음 <sup>4</sup>	10	20	어느 정도
	고급	20	15	30	없음

즉, 위 자료를 중급을 중심으로 살펴보면 유창성과 정확성의 비율이 거의 같다고 할 수 있다. 다시 말해, 중급 한국어 말하기 교수 시 교실 내에 유창성에 초점을 둔 활동과 정확성에 초점을 둔 활동도 같은 비중을 차지해야 한다고 할 수 있다.

Brumfit(1984), Byrne(1987)과 이진영(2009)와 같은 자료를 바탕으로 하여 한국어 정규교육과정 에 맞게 수정한 학습 단계에 따른 유창성과 정확성 비율의 모형은 다음 <도표 5>와 같다.



<도표 5> 한국어교육기관 정규과정의 단계별 유창성/정확성의 비율

<sup>3</sup> 본 자료는 이진영(2009: 50)에서 제시된 (표 11)를 본 연구에 맞게 재정리하여 만든 것이다.

<sup>4</sup> ‘없음’이란 이진영(2009)에서 아예 언급이 되지 않다는 뜻이고 ‘어느 정도’는 언급되어 있지만 정확한 점수는 표시되어 있지 않다는 뜻이다.

요약하면, Nunan(1989: 63-64)과 이미혜(2002: 62)를 비롯하여 여러 학자들이 주장한 바와 같이 학습자의 진정한 의사소통 능력을 기르기 위해서는 언어학습에 있어 유창성과 정확성 어느 하나에만 집중하여 가르치는 것이 아니라 학습자의 학습 수준과 단계에 따라 유창성과 정확성의 비율을 적절하게 조절해 나가야 하고 유창성과 정확성의 알맞은 비율을 잘 반영한 활동을 중심으로 말하기 수업을 구성해야 한다고 할 수 있다. 그러므로 본 연구에서 제안되는 다시 말하기 활동은 중3급 학습자를 대상으로 하여 유창성과 정확성을 동시에 높이기 위한 활동으로 적합하다고 할 수 있다.

#### IV. 연구 실험

한국어 말하기에 있어서 다시 말하기 활동이 말하기 유창성과 정확성에 미치는 효과에 대해서 알아보기 위하여 Y 대학교 한국어교육기관의 2009년 겨울 학기의 중 3급 한국어 학습자 남자 8명, 여자 10명 총 18명을 대상으로 실험을 실시하였다.

Y 대학교 한국어학당의 정규과정은 일주일에 20시간씩, 10주 과정으로 모두 200시간으로 본 실험을 실시한 시점이 3급이 마무리되는 시기 즉, 기말고사를 앞둔 시기이므로 이들이 한국어 학습한 시간은 개인차가 있겠지만 580시간 정도이다. 연구 대상자는 사전평가를 실시한 뒤 간단한 채점 후 우수한 학습자와 한국어를 어려워하는 학습자를 골고루 하여 통제집단과 실험집단으로 나누어 한국어 말하기 수업에 참가시켰다.

다시 말하기 활동이 한국어 말하기 유창성과 정확성에 미치는 효과를 알아보기 위해 2010년 3월 5일과 11일 사이에 각각 5차례의 실험집단 말하기 수업과 통제집단 말하기 수업의 방식을 가진 실험을 실시하였다. 통제집단의 수업 방식은 다음과 같다.

1. 통제 집단 말하기 수업은 '한달 완성 한국어 말하기 중급 1' 연세대학교 한국어학당에서 출판된 교재에 실린 제 9, 10, 12, 19, 20 과의 활동 II로 하였다.
2. 수업 구성은 이 교재에서 제시된 교사 지침서를 참고하였다. 단, 제 10 과를 전체 활동으로 수행하였고 제 12 과에서는 모자라는 인원의 역할을 교사가 해주었다.
3. 통제집단 말하기 수업은 총 5차례로 이루어졌고 한 수업은 50분의 시간이 소요되었다.
4. 통제집단이 유창성과 정확성과 무관함으로 그들을 인상평가표는 작성하도록 하지 않았고 내용표만 작성하도록 한다. 그 이유는 실험집단 학습자에게 나누어준 이유와 같다.
5. 각 수업 시간마다 미리 정해지지 않은 순서대로 모든 학습자가 발표하도록 하였다.
6. 발표자 한 명당 2분 내외의 시간을 허용하였다.

실험집단의 수업은 다음과 같은 방식으로 실시하였다.

1. 사전평가를 끝낸 후 교사는 학습자들에게 미리 준비한 읽기 텍스트를 나누어 주었다. 이것은 다음 시간에 수업을 할 때 다시 말하기 활동 자료로 쓰일 텍스트들이라고 설명해 주었다.
2. 수업을 하기 위해 모여 9명의 학습자를 3명씩 3개의 소집단으로 나누어 앉도록 하였다. 학습자들을 소집단으로 나눌 때 실력이 높은 학습자와 실력이 낮은 학습자가 한 집단을 이루도록 집단 구성을 하였고 가능한 서로 다른 국적을 가진 학습자들이 한 소집단을 이루도록 신경을 썼다. Lynch(1996: 115)에 의하면 학습자의 실력 차이가 클수록 그들이 수행해야 할 과제를 원활하게 수행하기 위해 필요한 의미협상에 대한 요구가 커지고 그러므로 이들 간의 상호작용도 많아진다. 학습자의 국적이 다른 경우에 그들이 한국어가 아닌 언어를 사용할 가능성이 낮아지겠다고 생각하기에 가능한 다양한 국적의 학습자를 한 소집단으로 배정시켰다.
3. 미리 학습해 온 텍스트를 다시 말하기 기법으로 활동하였다. 이 때 교사가 소집단과 소집단 사이에 돌아다니면서 학습자의 다시 말하기 활동을 모니터링을 하고 필요한 경우에 도움을 제공하였다.
4. 50분의 수업 가운데 한 차례의 다시 말하기 활동이 15분을 넘지 않도록 주의를 하였다. 실제로 수업하였을 때 첫 수업에서는 다시 말하기 활동이 17분 정도의 시간이 걸렸지만 3번째 수업부터는 한 차례의 다시 말하기 활동이 집단당 13분 정도 시간이 걸렸다.

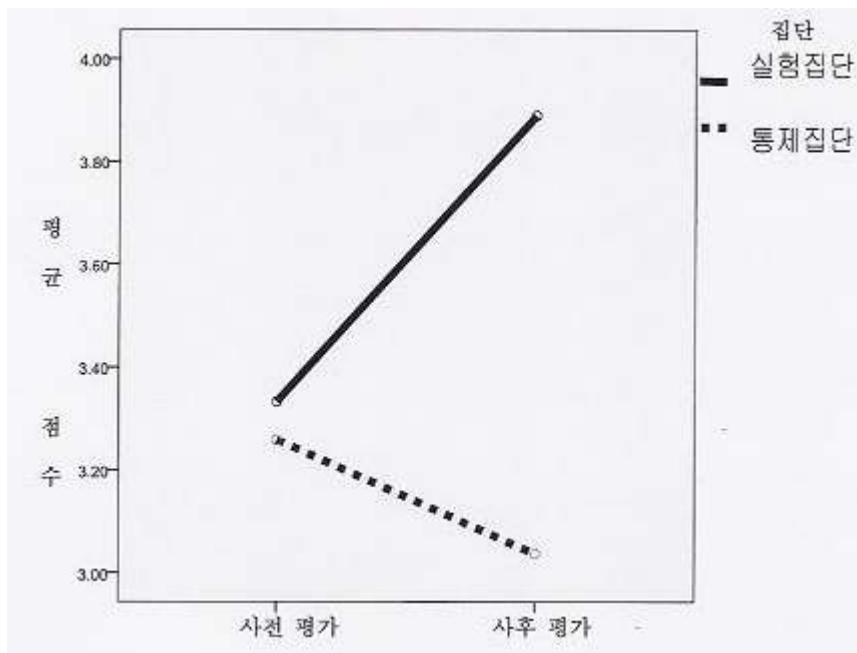
5. 3명 모두 다시 말하기 활동을 마친 소집단의 구성을 바꾸도록 하였다.
  6. 학습자가 소집단 옮길 때 교사가 이미 만난 학습자끼리 앉지 않도록 지도를 하여 이를 위해 다음과 같은 방식을 이용하였다. 1번 학습자들은 시계방향으로 이동하였고 2번 학습자들은 그대로 자리에 앉아 있었고 3번 학습자들은 시계반대 방향으로 이동하였다.
  7. 2번째의 다시 말하기 활동을 실시하도록 하였다. 모든 구성원들의 활동이 끝나면 소집단 구성을 바꾸기로 하였고 이때 위의 방식을 이용하였다.
  8. 3번째의 다시 말하기 활동을 실시하도록 하였다.
  9. 3차례의 다시 말하기 활동이 끝난 후, 즉 수업당 한 학습자가 같은 이야기를 세 번 한 뒤, 교사가 다음 수업을 위해 준비할 읽기 텍스트를 나누어 주었다.
  10. 5차례의 수업이 끝난 후 교사가 사후평가를 실시하였다. 이 때 사전평가와 같이 학습자의 발화를 녹음하였다.
- 지금까지 제시한 통제집단과 실험집단의 수업 방식을 분석하여 정리해 보면 다음 <표 3>과 같다.

**<표 3> 실험 집단과 통제 집단의 수업 방식의 차이**

비교 항목	실험집단	통제집단
수업 시간 (총)	50 분	50 분
한 차례에 다시 말하기 활동 할 시간	15 분	
한 학습자가 한 차례에 말할 시간	5 분	2 분
수업당 학습자 말할 수 있는 기회	3 번	1 번
수업당 학습자당 말할 시간	12 분~15 분	5 분~6 분

## V. 다시 말하기 활동이 유창성과 정확성에 미치는 효과

다시 말하기 활동을 바탕으로 한 말하기 수업(실험집단)이 일반 말하기 교수법(통제집단)에 비하여 효과가 있는지 알아보기 위해 실험 전과 실험 후 말하기 평가를 실시하고 그 결과를 잘 알아 볼 수 있게끔 도표로 나타나 보면 다음과 같다.



## <도표 6> 한국어 학습자 집단별 말하기 유창성 사전·사후 평가

다시 말하기 활동이 한국어 학습자의 유창성 향상에 효과적이라고 밝힌 실험결과에 대한 논의를 해 보면 우선, 유창성을 정의해 보면 박경자 외(2001: 172)는 이것은 생각을 효과적으로 전달할 수 있는 능력이고 의사소통이 두절되지 않을 정도로 계속 말할 수 있는 능력이라고 한다. 그러나 초급이나 중급의 경우 학습자는 자신의 생각 등을 목표어로 표현할 때 언어적인 장애를 느끼기 때문에 같은 생각을 모어를 표현할 때에 비해 상대적으로 짧게 표현하는 경향이 있다. 그러나 다시 말하기 활동은 완전히 학습자의 생각이 아닌 입은 텍스트를 바탕으로 한 말하기 활동이기 때문에 이미 가진 지식과 읽은 텍스트의 내용이 학습자에게 계속 이야기할 화제를 제공해주고 이러한 점에서는 다시 말하기 활동이 유창성에 효과적이라고 본다.

또한 Brumfit(1984: 69)이 제시한 ‘언어교수과정 실험모형’의 마지막 단계인 유창성과 정확성을 보면 교수 과정에서 교실 내에 활동에 있어서 유창성 활동에 중점을 둬으로써 의식적인 지식을 무의식적인 지식으로 전이시킬 수 있다고 하였다. 이것은 다시 말하기 기법의 정의와 일치하는 부분이다. 즉, 학습자가 기존에 가지고 있던 정보와 지식을 바탕으로 읽거나 들은 이야기의 구조를 살려 자신의 언어로 이야기를 재구성하는 활동은 Brumfit이 말하는 의식적인 지식을 무의식적인 지식으로 전이시킨다는 것이다. 따라서 다시 말하기 활동을 수행함으로써 한국어 학습자들의 말하기 유창성이 향상되는 것이다.

다시 말하기 활동이 한국어 학습자 말하기의 유창성 향상에 효과적이라는 또 다른 이유는 다음과 같다. 유창성에 초점을 맞춘 다시 말하기 활동을 수행함으로써 학습자가 일반 말하기 활동을 수행할 때에 비해 더 많은 말할 기회를 가질 수 있고 수업마다 더 오랜 시간을 말할 수 있다<sup>5</sup>. 또한 이 때 Brumfit(1982: 51-52)이 지적한 바와 같이 학습자는 유창성 활동을 하는 동안 변화하는 상황의 요구에 따라 상상적으로 적응을 해 나가는 과정을 거치고 따라서 발화를 할 때에는 임기응변(improvisation), 바꾸어 말하기(paraphrasing), 수정(repair), 재구성(reorganization) 등의 전략을 사용하면서 이미 학습한 목표어를 사용할 기회를 가진다.

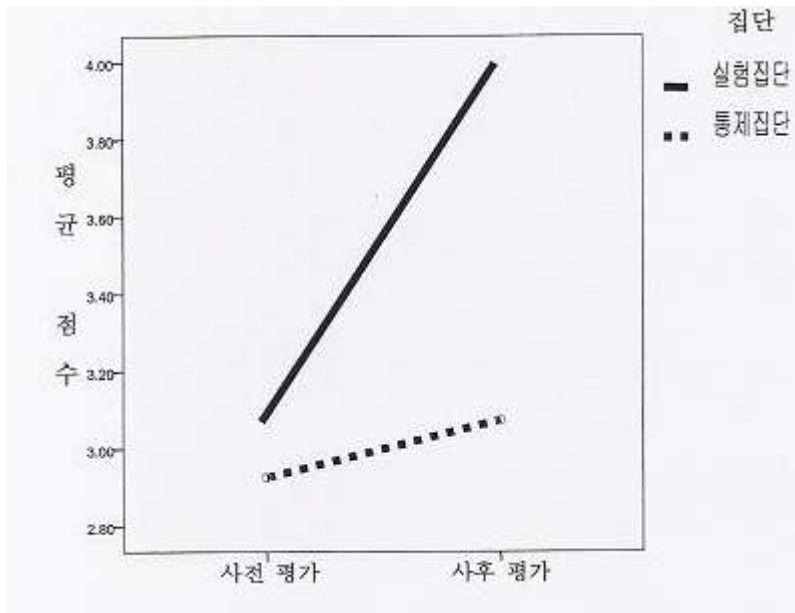
그러나 많은 발화량이 곧 유창한 언어 생산이라고 말할 수 없으므로 본 연구에서는 다시 말하기 활동을 소집단으로 수행하는 것이 효과적이라고 본다. 이러한 경우는 다시 말하기 활동이 한국어 학습자 말하기 유창성에 효과적이라는 셋째 이유가 된다. 다시 말하기 활동은 소집단으로 수행됨으로써 Richards(1985)에 따르면 소집단으로 활동할 때 수업에서의 학습자 참여량이 증가된다. 그리고 McDonough와 Shaw(2003: 196)가 밝힌 바와 같이 소집단 학습은 매우 자연스럽게 개인의 두드러진 역할의 차이가 요구되는 좀 더 완벽한 조직이라 학습자들이 압박감을 덜 느끼게 된다. 또한 학습자들이 다시 말하기 활동 중에 오류를 한다고 하더라도 교사는 수정하지 않고 수정하는 경우에는 그것이 아주 주변적인 역할만을 하는 것이기 때문에 오히려 학습자의 유창성 향상에 도움이 된다.

다음으로는, Barnes(1973: 19)에 따르면, 소집단 활동 환경에서 학습자는 휴지, 주저함, 새 단어 말할 때 더듬거림, 잘못된 시작(false starts), 방향 전환(changes of directions), 불확실한 표현 등을 많이 사용한다고 한다. 이것은 학습자가 대규모 학습에서처럼 스트레스를 받지 않고, 자유롭게 생각나는 대로 말을 꺼낼 수 있다는 것인데, 이는 바로 학습자가 친근한 감정적 상태에 있기 때문에 가능한 것이다. 학습자는 소집단 환경에서 이처럼 오류를 두려워하지 않고 학습을 위한 충분한 발화를 부담 없이 할 수 있게 되어, 풍부하고 적절한 언어를 사용할 자유를 얻게 되는 것이다. 게다가 다시 말하기 활동을 하면서 소집단을 수 차례로 바꾸게 되니까 같은 이야기를 말할 기회가 늘고 발화의 유창성이 향상된다.

다시 말하기 활동이 한국어 학습자의 말하기 정확성에 미치는 효과를 알아보기 위해 실시한 실험 전과 실험 후 평가 결과를 비교하여 이를 잘 알아볼 수 있게끔 다음 (도표 2)와 같이 나타낼 수 있다.

<sup>5</sup> 본 연구에서 실시한 실험을 통해서 확인할 수 있었던 것은 다시 말하기 활동을 수행하면서 학습자는 수업당 15분 정도의 시간 동안 말하고 3번 이상 말할 기회를 얻는다는 것이다.





<도표 7> 한국어 학습자 집단별 말하기 정확성 사전·사후 평가

다시 말하기 활동이 한국어 말하기 정확성 증진에 효과적이라고 밝힌 실험 결과에 대한 논의를 해 보면 우선, Palmer(1922: 61)가 내린 정확성의 정의는 ‘주어진 표준형 또는 모형과의 일치성’이라고 하였고 정확성을 논의하기 위해서는 ‘주어진 표준형 또는 모형’ 자체가 이미 정해져 있어야 하고, 객관적인 기준의 표준형 또는 모형이어야 하고 그 표준형 또는 모형은 문법, 어휘, 발음 등의 정확성의 요소로 한정된다고 하였다. 다시 말해, 학습자들이 목표어로 발화할 때 어떤 표준형이나 모형을 마치 모방하고 말하는 것이 정확한 발화를 생산하기를 가능하게 해 준다. 다시 말하기 활동의 기본 원리는 어떤 텍스트를 읽고 누군가에게 다시 말하는 데에 있어서 학습자들이 읽기 텍스트를 Palmer가 말하는 ‘주어진 표준형 또는 모형’으로 삼아 자신의 발화의 정확성을 증진시킬 수 있다고 말할 수 있다.

또한 Nunan(1991:20-21)의 ‘입말의 형태’ 모델을 보면 다시 말하기 활동이 차지하는 자리가 독백(monologue) 가운데도 계획적 독백(planned)에 해당한다고 본 연구의 주장이다. 그 이유는 이것은 학습자가 무엇을 어떻게 말할 것인지를 미리 계획할 수 있기 때문이다. 따라서 학습자가 다시 말할 이야기를 미리 준비하기 때문에 이 활동을 수행하는 과정이 정확성을 향상시키기 위한 활동으로 볼 수 있다.

다음으로는, 이미혜(2002: 68)에 의하면 정확성에 초점을 둘 때는 문법 규칙이 강조되고 학습자가 정확성을 높이기 위한 활동을 수행하면서 반복과 암기를 사용하게 된다는 것이다. 다시 말하기 기법의 정의를 보면 학습자가 미리 읽거나 들은 이야기를 기억하고 회상하여 이것을 다시 말하는 것은 이미혜(2002)가 말하는 반복과 암기와 일치하는 부분이다. 즉, 다시 말하기 활동이 학습자의 말하기 정확성에 효과적이라는 실험 결과가 나올 수 밖에 없다는 것은 분명하다.

배두본(2002: 351)에 의하면 교사의 말을 듣고 따라 하기 등과 같은 널리 알려진 정확성 활동은 학습자들의 자연스러운 언어활동이 극소화되고 목표어 사용의 양이 감소되며 학습자들의 자발적 참여의욕도 부족하다고 하였다. 그러나 소집단으로 수행되는 다시 말하기 활동이 가진 특성 때문에 학습자들이 다시 말할 때 자연스러운 언어를 쓰고, 자리를 이동함으로써 목표어 사용의 양을 늘리고, 학습자가 자발적으로 참여하게 된다. 이 주장은 다시 말하기 활동이 정확성에 효과적이라는 실험결과를 뒷받침해 준다.

## VI. 한국어교육에의 적용

외국어로서 한국어 교육에서 교실 내에 활동으로서 다시 말하기 활동이 아직까지 사용하지 않다는 것으로 알려져 있고 한국어 교육 분야에서는 이에 대한 연구가 지금까지 이루어지지 않았

다. 그러나 본 연구에서 얻은 결과를 바탕으로 다시 말하기 활동을 한국어 교실 내의 활동으로 활용하여 한국어 말하기 유창성과 정확성을 증진하기 위한 활동으로 효과적으로 사용할 수 있다. 다시 말하기 활동을 한국어 말하기 수업에서 구체적으로 어떻게 활용할 수 있는지를 보기 위해 한국어교육기관에서 사용할 수 있는 다음과 같은 수업 구성을 제안해 본다.

**i. 다시 말하기 활동을 활용한 수업 교안의 예**

다시 말하기 활동을 바탕으로 한 한국어 말하기 수업은 활동을 중심으로 한 수업이라 이러한 수업을 통해 학습자들이 새로운 내용을 배우기보다 이미 학습한 내용을 연습할 수 있는 기회를 가진다고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서 제안되는 다시 말하기 활동을 활용한 수업 교안은 활동 수행을 위한 수업을 가상하여 이를 사용할 교사를 위한 지침을 제시하고자 한다.

우선, 다시 말하기 활동 수업을 하기 전 단계에서는 교사와 학습자가 각각 해야 할 것을 정리해 보면 다음 <표 4>와 같다.

**<표 4> 다시 말하기 활동을 활용한 수업 전 단계**

<b>교사</b>	학습자 수에 맞게 활용할 읽기 자료를 미리 준비한다
	각 텍스트에서 학습자의 언어 능력 수준에 맞지 않는 어휘와 문법을 몇 개를 선정하여 각주로 설명 추가한다
	다시 말하기 활동을 수행하기 하루 전에 읽기 자료를 나눈다
	학습자가 작성할 인상평가표와 내용표를 준비한다
	다음 시간에 할 다시 말하기 활동에 대한 충분한 설명한다
<b>학습자</b>	미리 받은 읽기 자료를 숙제로 하여 읽고 이해한다
	교사가 각주로 설명한 모르는 어휘와 문법을 익힌다
	다시 말하기 활동을 수행하게끔 다시 말할 이야기를 준비한다

교사가 준비하여 학습자에게 미리 나누어 줄 읽기 텍스트들을 선정할 때 모든 텍스트들은 한 가지 주제 또는 소재에 대한 것이어야 하고 텍스트들은 동일한 담화 구조를 가진 비슷한 길의 글들이어야 한다는 것을 반드시 지켜야 할 선정 요건이다.

다음으로, 본 연구 실험에서 실제 사용한 수업 절차를 연구 결과를 토대로 수정·제시하여 다음 <표 5>와 같은 교사 지침을 제시할 수 있다.

**<표 5> 다시 말하기 활동을 활용한 수업을 위한 교사 지침**

순서	수업 절차	주요 활동	소요 시간
1	수업을 시작하기 전에 전체 학습자를 소집단으로 나눈다	전체 학습자가 3명으로 이루어진 소집단으로 나뉘어 앉는다	1분
2	교사가 다시 말하기 활동에 대한 설명한다	다시 말하기 활동의 기본 원리를 소개하여 학습자가 수행해야 할 활동을 충분히 이해할 수 있도록 설명한다	1분
3	교사가 인상평가표와 내용표를 나누어 준다	인상평가표와 내용표를 받아 본인의 이름을 작성하도록 한다	1분
4	각 소집단의 구성원들이 말할 순서를 정한다	소집단을 바꿀 때 이 순서에 따라 1번과 3번 학습자들이 이동하고 2번 학습자는 자리를 지키게 되기 때문에 각 학습자가 본인의 번호를 기억하도록 한다.	1분
5	첫 번째 다시 말	-1번 학습자가 본인의 읽기 자료를 다시 말한	13~15

	하기 활동을 시작된다	다. 이 때 듣는 학습자들은 인상평가표와 내용표를 작성한다.	분+1분 <sup>6</sup>
6	두 번째 다시 말하기 활동이 시작된다	-한 소집단의 모든 구성원들이 활동을 수행한 후 다른 소집단들의 활동이 끝나는지 살펴본다. 자리를 이동할 수 있을 때까지 기다려야 할 경우에 한 소집단의 학습자들이 단어 학습을 한다.	13~15 분+1분
7	세 번째 다시 말하기 활동이 시작된다	- 모든 소집단이 한 차례의 다시 말하기 활동을 마쳤을 경우 학습자들이 자리를 이동한다.	13~15 분+1분
8	교사가 인상평가표와 내용표를 거둔다	모든 다시 말하기 활동이 끝난 뒤 학습자가 작성한 인상평가표와 내용표를 제출한다	1분
9	교사가 수업 마무리 한다	교사가 본 수업의 활동을 정리하면서 질의·응답의 시간을 가진다	1분

위 <표 5>로 정리된 내용을 좀 더 자세히 설명해 보면 전체적인 수업 방식은 다음과 같다. 교사는 수업을 시작하기 전에 모든 학습자를 소집단으로 나누어 앉도록 한다. 이때 소집단의 구성 방식은 다음과 같다.

- 전 학습자를 3명씩으로 나눈다. 이것은 학습자가 소집단을 바꾸기 위해 중요하다.
- 서로 다른 모어를 가진 학습자를 한 소집단으로 묶는다. 이것은 학습자가 한국어를 아닌 언어를 사용하기를 방지하기 위한 중요한 것이다.
- 가능하면 한국어 실력이 상위와 하위 학습자를 같은 소집단으로 배정한다. 이런 경우에 하위권 학습자가 상위권 학습자로부터 도움을 받을 수 있는 것이다.

3~4개의 소집단이 구성되면 교사가 다시 말하기 활동에 대한 설명해 준다. 즉, 다시 말하기 활동은 학습자가 미리 읽고 온 자료를 바탕으로 하여 이야기를 하는 것이고 나머지 2명의 구성원들이 이의 이야기를 들으면서 인상평가표와 내용표를 작성한다는 것이다. 이때 교사가 미리 준비한 인상평가표와 내용표를 나누어 주고 각 학습자가 자신의 이름을 쓰도록 주의를 한다.

그 다음으로는 교사가 각 학습자에게 1번, 2번과 3번의 번호를 매기고 기억하도록 한다. 그리고 나서 첫 차례의 다시 말하기 활동이 시작된다. 학습자가 본인의 번호를 기억하는 것이 중요하다는 이유는 학습자가 한 소집단에서 다른 소집단으로 이동할 때 자신의 번호에 따라 이동하기 때문이다. 1번 학습자는 시계방향으로 자리를 이동하고 3번 학습자는 시계 반대 방향으로 이동한다. 2번의 학습자들은 자리에 그대로 있는 것이다. 이런 식으로 소집단의 재구성이 이루어진다. 다시 말하기 활동이 원활하게 수행하기 위해 소집단의 재구성이 매우 중요하기 때문에 학습자가 자리를 이동할 때 이들이 잘못된 자리에 가지 않도록 교사가 각별한 주의를 해야 한다.

한 소집단의 모든 구성원들이 다시 말하기를 끝내면 다른 소집단의 구성원들이 다시 말하기 활동을 마쳤는지 살펴본다. 만약에 다른 소집단 구성원들이 아직 활동 중이라면 먼저 활동을 마친 소집단의 구성원들이 자신의 읽기 자료를 공부하면서 새로 학습한 단어를 하나 선택하여 나머지 두 명에게 설명하도록 한다. 이렇게 함으로써 다른 소집단이 다시 말하기 활동을 마칠 때까지 기다리는 시간이 낭비되지 않는다. 모든 소집단들이 이야기를 끝냈으면 첫째 차례의 다시 말하기 활동이 끝난다. 학습자가 위에 언급한 방식으로 자리를 이동한 뒤 둘째 차례의 다시 말하기 활동이 시작한다. 1번 학습자가 미리 읽은 자료를 다시 말하는 동안 듣는 학습자들은 인상평가표와 내용표를 작성한다.

교사는 둘째 차례의 다시 말하기 활동이 끝날 때 다른 소집단이 모든 활동을 마쳤는지 확인한다. 만약에 어떤 소집단이 얼마 정도의 시간을 추가로 필요하면 기다리는 소집단들이 시간을 낭비하지 않기 위해 위에 언급한 단어 학습을 한다. 모든 소집단이 다시 말하기 활동을 마치면 둘째 차례의 다시 말하기 활동이 끝나고 학습자들은 위에 언급한 방식대로 다시 한 번 자리를 이동한다. 이때도 학습자의 자리 이동이 잘 되도록 교사는 주의를 하며 각 학습자가 아직 만나지 않았던 학습자들과 소집단을 이룰 수 있게 도와준다. 자리 이동이 끝나면 셋째 차례의 다시 말하기 활동이 시작된다. 이때 1번 학습자가 다시 말하기를 하는 동안 2번과 3번 학습자들이 들으면서

<sup>6</sup> 여기서 1분의 시간은 한 소집단에서 다른 소집단으로 이동하기 위한 시간을 말한다.

인상평가표와 내용표를 작성한다. 그 다음 2번 학습자가 다시 말하기 활동을 수행하고 듣는 학습자들이 인상평가표와 내용표를 작성한다. 마지막으로 3번 학습자가 본인이 읽은 텍스트를 다시 말하는 동안 듣는 학습자들이 인상평가표와 내용표를 작성한다.

세 차례의 다시 말하기 활동이 수행되는 동안 교사가 소집단 사이에 돌아다니면서 다음과 같은 역할을 한다.

첫째, 교사는 전체적인 감독자로서 모든 활동들을 조정해야 한다.

둘째, 교사는 교실 운영자로서 학습자의 자리 이동이 원활하게 진행되도록 적절한 조치를 취해야 한다.

셋째, 교사는 모든 다시 말하기 활동 속에서 친근한 지도자로서 필요한 경우에 새로운 어휘를 제시해 주고 또 학습자들의 언어 수행에 직접 칭찬이나 교정을 해 주는 역할을 해야 한다.

넷째, 교사는 학습자의 다시 말하기 활동에 끼어 들지 말고, 모든 활동이 학습자들의 독립된 활동을 통해서 이루어지도록 유도해야 한다.

다섯째, 교사는 학습자가 필요로 할 때에만 친절한 상담자나 조언자로서의 행동을 취해야 한다. 3차례의 모든 다시 말하기 활동이 끝난 뒤 학습자가 작성한 인상평가표와 내용표를 제출하도록 한다. 그리고 나서 교사는 학습자에게 다시 말하기 활동 수행에 대한 질문을 하면서 수업을 마무리한다.

다시 말하기 활동을 활용하여 원활한 수업을 하기 위해 교사는 다음과 같은 주의 사항을 고려해야 하고 이를 반드시 지켜야 한다.

- 교사는 다시 말하기 활동을 할 수업시간 전에 학습자들이 다음 시간에 말할 텍스트를 미리 나누어 주고 학습자가 다시 말하기 활동을 하기 위해 준비해 와야 된다고 인식시킨다.
- 다시 말하기 활동을 활용한 수업에서는 학습자가 3명으로 구성된 소집단으로 활동하도록 한다.
- 다시 말하기 활동을 활용한 한국어 말하기 수업에서는 교사와 우수한 학습자가 모든 활동을 함께 이끌어 나갈 수 있도록 한다. 이를 위해 소집단을 구성 시 교사가 소집단당 우수한 학습자 한 명씩 배정하도록 해야 한다.
- 듣는 학습자들이 발표자에 대한 인상평가표 및 듣는 내용에 관한 내용표를 작성하는 활동을 해 보는 것이 필요하다. 이렇게 함으로써 듣는 학습자들이 다른 생각을 하지 않고 말하는 학습자를 귀 기울여 듣게 될 것이다.

교사는 이상과 같은 주의 사항들을 지키면서 본 연구에서 제안되는 다시 말하기 활동을 활용한 한국어 말하기 수업을 원활하게 진행할 수 있을 것이다.

## ii. 다시 말하기 활동을 활용한 수업을 위한 교수자료

위와 같이 제시된 지침에 따라 다시 말하기 활동을 활용한 중급을 대상으로 한 한국어 말하기 수업을 실시할 때 사용할 수 있는 자료를 구체적인 예를 들면서 제시해 보면 다음과 같다.

우선, 다시 말하기 활동을 활용한 중급 한국어 말하기 수업을 실시하기 전에 학습자 이미 학습한 내용은 ‘한국의 관광지’라고 가상하여 다시 말하기 활동을 수행하기 위해 9명의 학습자가 속하는 한국어 교실을 위한 읽기 자료의 예를 들면 다음과 같다<sup>7</sup>.

### 1. N-타워

N서울 타워는 남산의 자연과 21세기 신기술이 만들어낸 아름다운 조화, 여유로운 휴식과 다양한 문화가 함께 하는 서울의 문화 공간입니다. 이곳은 서울의 중심, 서울의 상징이자 서울의 가장 아름다운 모습을 한눈에 내려다 볼 수 있는 가장 높은 곳입니다. 1969년 TV와 라디오 방송을 수도권에 전달하기 위해 한국 최초로 종합 전파 탑으로 세워진 것입니다. 전국 인구의 48%가 N서울 타워 전파 탑을 통해 방송을 시청하고 있습니다. N서울타워는 1980년, 일반인에게 공개된 이후 남산의 살아 있는 자연과 함께 서울시민의 휴식 공간이자 외국인의 관광명소로 자리 잡았고 지금은 서울의 상징이 되었습니다. N서울 타워에서는 다양한 미디어 예술과 함께 여러 가지 새로운

<sup>7</sup> 본 자료는 실험집단의 다시 말하기 활동을 위한 읽기 자료로 실제로 활용한 것이다.

문화 예술을 경험할 수 있습니다.

※ 새 단어:

조화- 잘 어울리는 것                      시청하다- TV를 보다  
수도권-수도(서울)와 그 주변의 지역을 같이 부르는 말

다음으로 학습자가 다시 말하기 활동을 하는 동안 작성해야 할 인상평가표 예시다. 9명의 학습자로 구성된 교실의 경우 교사는 한 세트에 들어가는 8개의 인상평가표를, 총 9세트를 준비하여 학습자들에게 나누어 준다. 한 세트에 8개의 인상평가표가 들어가는 이유는 학습자가 본인의 다시 말하기 활동을 평가하지 않기 때문이다. 본 연구에서 제안하는 인상평가표의 예는 다음과 같다.

<표 6> 인상평가표

발표자 이름	
발표 주제	
발표자의 준비	
발표자는 얼마나 유창하게 말했는가?	
발표자가 얼마나 정확하게 말했는가?	
발표자에게 말하고 싶은 것	

※ ①매우 나쁘다 ② 나쁘다 ③보통이다 ④ 좋다 ⑤매우 좋다

소집단 구성원들 가운데 다시 말하기를 하는 한 구성원을 제외한 나머지 2명의 학습자들이 듣는 내용에 관련하여 작성해야 할 내용표는 인상평가표와 같이 한 학습자의 텍스트를 제외한 나머지 8개의 텍스트에 맞춘 내용표를 총 9세트로 준비하여 나누어 준다. 각 학습자가 본인의 텍스트에 관련한 내용에 대해 적성하지 않기 때문에 내용표가 들어간 각 세트에는 한 가지 내용표가 모자라야 한다. 사용하기 가능한 내용표의 예시는 다음과 같다.

### 1. N 서울타워

문항	학습자 응답
이곳은 어떤 곳입니까?	
이곳이 만들어진 이유는 무엇입니까?	
이곳은 언제 만들어졌고 언제부터 일반인들에게 공개되었습니까?	
이곳에서 무엇을 할 수 있습니까?	

본 내용표를 구성할 때 학습자가 다시 말하는 이야기에 있어서 무엇이 중요한 내용이고 그 내용이 반드시 들어가야 하는가를 고려해야 한다. 본 연구에서 이 문제를 해결하기 위해 Gambrell(1985; 오혜준, 2001: 31-32)의 ‘이야기 구성에 초점을 맞추어라(SPOT the Story)’라는 전략을 제안한다. 이 전략은 학습자가 이야기를 읽고 난 후 중요한 사건, 내용을 잘 기억하고 빠뜨리지 않도록 하는 데 도움을 줄 수 있으며 구체적인 내용은 다음 <표 7>과 같다.

<표 7> 이야기 구성에 초점을 맞추어라(SPOT the Story) 전략

S 배경(setting)	누가, 무엇을, 언제 어떻게 했느냐?
P 문제(problem)	어떤 문제를 해결하려고 하거나 혹은 어떤 목표 등을 이루어내도록 했느냐?
O 순서(order of action)	이야기 속에 생긴 문제를 해결하기 위해 혹은 목표를 이루기 위해 어떤 사건이 일어났느냐?
T 끝(tail end)	결론이 무엇이었느냐?

위에 언급한 이야기 구성에 초점을 맞추어라(SPOT the Story)라는 전략을 사용함으로써 학습자가 한 소집단에서 다른 소집단으로 이동할 때마다 다시 말할 때 어떤 이유로든 중요한 사건, 내용 등을 빠뜨리지 않을 수 있다. 또한 듣는 학습자가 작성해야 할 내용표도 역시 이야기 구성에 초점을 맞추어라(SPOT the Story) 전략과 최대한으로 맞추어 제시하였는데, 이렇게 함으로써 말하는 학습자가 어떤 내용을 꼭 언급해야 하는지 알고 있을 것이고 다시 말하게 되는 내용과 듣는 학습자가 내용표에 작성해야 할 내용이 일치될 것이다.

마지막으로, 한국어 말하기 수업에서 다시 말하기 활동을 활용하여 학습자의 유창성과 정확성이 향상되었는지 확인하기 위해 교사는 <표 8>과 같은 말하기평가 기준표를 가지고 <표 9>와 같은 학습자의 말하기 유창성과 정확성을 채점할 수 있다.

**<표 8> 한국어 학습자 말하기 유창성과 정확성 평가 기준표**

평가 내용	1 점	2점	3점	4점	5점
유창성	너무 더듬어서 대화가 불가능하다.	느리고 부자연스럽게 말한다.	유창하지는 않으나 자신 있게 말한다. 주저하며 말한다. 약간의 전환 <sup>8</sup> 을 한다.	어느 정도 유창하게 말한다. 거의 더듬지 않는다. 전환이나 완곡한 표현을 쉽게 한다.	상당히 유창하게 말한다. 별로 힘들지 않고 부드럽게 말한다.
정확성	전혀 문법에 맞지 않는다.	자주 문법상의 실수를 한다. 목표어를 모어로 사용하지 않는 사람들과 많은 접촉을 해서 목표어 모어로 사용하지 않는 화자만이 이해할 수 있다.	단순한 문장들로 이루어지는 의미 전달이 명확하다. 복잡한 문법의 사용을 회피하거나 잘못 사용한다.	모든 기본 구조들을 사용하여 말한다. 다소 복잡한 구조도 사용한다. 종종 틀린 문형을 사용하기도 하지만 의미 전달은 명확하다.	아주 드물게 문법상의 실수를 한다. 잘못된 문형을 사용하지 않는다.

**<표 9> 한국어 학습자의 유창성 및 정확성 채점표**

학생	내용 척도	사전평가					사후평가				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	유창성										
	정확성										
2	유창성										
	정확성										
3	유창성										
	정확성										
4	유창성										

<sup>8</sup> ‘전환’은 ‘대화의 방향이나 주제를 바꿀 수 있는 능력’을 의미한다.

	정확성										
5	유창성										
	정확성										
6	유창성										
	정확성										
7	유창성										
	정확성										
8	유창성										
	정확성										
9	유창성										
	정확성										

위와 같은 자료를 가지고 다시 말하기 활동을 활용한 한국어 말하기 수업을 실시할 수 있다. 이 수업은 언어 교실 내의 활동을 바탕으로 한 수업이므로 일 주일에 2~3번 정도 실시하는 것이 바람직하다. 그 이상의 경우 읽기 자료를 준비해야 하는 교사와 상당한 숙제를 해야 하는 학습자들이 부담을 느낄 우려가 있다.

## VII. 나가며

본 연구의 결과에 근거하여 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 본 연구 결과에 따르면 다시 말하기 활동이 한국어 학습자의 말하기 유창성에 효과적이다. 다시 말하기 활동을 활용한 수업을 통해 한국어 학습자의 한국어 말하기 능력의 유창성을 높일 수 있었고 통계적으로도 이 결과가 유의미하게 나타났다.

둘째, 다시 말하기 활동이 한국어 학습자의 말하기 정확성에 효과적인 것으로 나타났다. 다시 말하기 활동을 활용한 수업을 통해 한국어 학습자의 한국어 말하기 능력의 정확성을 높일 수 있었고 통계적으로도 이 결과가 유의미하게 나타났다.

셋째, 선행 연구를 바탕으로 하여 다시 말하기 활동이 한국어 말하기 능력에만 효과적인 것이 아니라 더 나아가 한국어 읽기 능력과 듣기 능력에도 효과적이라고 추측할 수 있다. 또한 다시 말하기 활동을 수행함으로써 외국인 한국어 학습자가 한국어로 말할 때 자신감을 얻을 수 있다는 것으로 추측된다.

이러한 결과로 볼 때 다시 말하기 활동이 말하기 교육에 유용하다고 할 수 있고 이러한 활동은 한국어 말하기 교육분야에서 활발히 활용되어야 한다고 할 수 있다.

## 참고 문헌:

솔로드카 마리나 (2010), “다시 말하기 활동이 한국어 말하기 유창성과 정확성에 미치는 효과 연구-중급 학습자를 대상으로-“. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.