

전공별 학문 목적 한국어 교육과정 개발을 위한 기초 연구*



박진욱 (대구가톨릭대학교)
(zoojw@cu.ac.kr)

국문요약

본 연구는 전공별 학문 목적 학습자를 위한 한국어 교육과정 개발에 활용될 수 있는 기초 자료를 구축하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 학업 수행의 기본이라 할 수 있는 전공 강의를 조사하고 유형화하여 이에 대한 담화적 특성을 밝히고자 하였다.

대구 경북권 4년제 대학의 4계열 8개 전공을 대상으로 전공 강의 진행 방식에 대한 조사를 실시하였다. 최초 수집된 33개의 강의를 진행 단계별로 분류하여 분석한 결과 도입 단계에서 나타나는 유형은 세 가지, 전개 단계에서 나타나는 유형은 여섯 가지, 마무리 단계에 나타나는 유형은 한 가지였다. 이들 각 단계별로 실현되는 유형을 대상으로 세부 항목을 조사하였고, 교수와 학습자의 발화 교환 양상을 보기 위해 녹취된 담화에 대한 분석을 실시하였다.

조사를 통해 살펴본 결과, 기존 한국어교육에서 다루어졌던 강의듣기의 유형과는 다른 전공 강의만의 특성이 있었으며, 특히 학습자의 역할이 이해에만 머물러 있지 않고 적극적인 표현을 해야 하는 경우가 많다는 것을 확인할 수 있었다. 이와 같은 분석 결과는 추후 전공별 한국어교육을 제공함에 있어 학습자 및 해당 전공 분야의 요구를 반영한 교육 방안을 마련하는 데에 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

주제어 : 학문 목적 한국어, 전공 강의, 강의 유형, 담화 분석

* 이 논문은 2014년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2014S1A5B5A07041833).

I. 들어가며

본 연구는 학문 목적 학습자를 위한 전공별 한국어 교육과정 개발을 위한 기초 작업으로 전공 계열에 따라 다양하게 실현되는 강의¹⁾를 조사하여 그 유형적 특성을 밝히는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 국내 대학에서 실시되는 전공 강의들을 조사하고 이들을 강의 진행 단계에 맞춰 유형화한 후 각 단계에서 나타나는 담화의 특성을 분석하고자 한다.

1990년대 이전까지는 한국어 학습자의 대다수는 일반 목적의 한국어 학습자들이었으나 2000년대에 들어서는 한국 대학에 진학하기 위해서 혹은 대학 진학 후 학문을 수행하기 위해서 한국어를 공부하는 학문 목적의 학습자들이 급격히 증가하게 되었다.²⁾ 이들 학문 목적 학습자들이 사용해야 하는 한국어는 일반적이고 생활적인 상황에서 사용하는 한국어와는 다른 특성을 지니는데, 강의듣기나 발표하기, 보고서 작성하기 등과 같이 일상생활에서 요구되지는 않지만 대학에서 학업을 수행하기 위해서는 꼭 필요한 과업들이 요구된다고 하겠다. 그렇기에 이들을 위한 교육을 제공하기에 위해서는 일반 목적의 한국어교육과는 다른 방식으로의 접근이 필요했다. 학문 목적 한국어에 대한 연구는 해당 분야에 대한 필요성과 접근 방향을 제시한 김정숙(2000)에서부터 본격적으로 실시되었으며 이후 이해영(2001), 김인규(2003) 등으로 이어졌지만, 단기간에 급증하는 학습자들로 인해 이론적인 기반을 다지거나 담론적 차원에서 접근한 연구들보다는 실질적이며 즉각적으로 활용할 수 있는 연구들이 선행되어 왔다. 다행히 2010년대에 들어 하나의 교육 항목이 아닌 거시적 차원에서 교육과정을 개발하는 연구들과 전공별 특수성을 드러내는 연구 등 다양한 분야로 확대되고 있는 실정이다.

학문 목적 한국어에 대한 연구는 크게 범전공적 성격을 지닌 일반 학문 목적의 한국어와 전공적 특성을 드러낸 특수 학문 목적 한국어로 나누어 볼 수 있다. 전자는 대학에서 학문을 수행하게 위해 공통적으로 필요한 강의듣기, 노트하기, 보고서 쓰기 같은 학습 기술³⁾에 초점을 둔 연구라 하면 후자는 전공 진입 후에 요구되는 학업적 문제를 해결하기

1) '강의'의 사전적 정의는 '학문이나 기술의 일정한 내용을 체계적으로 설명하여 가르침(표준국어대사전: <http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp>)으로 유형화의 대상이라고 하기에는 적합하지 않다. 연구의 본 취지는 전공 수업을 진행하는 방식에 대한 유형화라고 하는 것이 정확한 표현이나, 기존 한국어교육 관련 연구에서 대상으로 한 '강의'에 대한 의미가 수업 진행 방식을 포함하고 있기에 본고에서도 강의 유형이라는 말을 사용하고자 한다.

2) 2015년 현재 한국어 연수 과정과 학위 과정의 외국인 유학생은 91,332명으로 조사되었다.

3) 강의듣기, 보고서 쓰기 등에 대한 것을 연구에 따라 학업기능, 학습기술, 학업과제 등으로 명명하였으며 최근 연구에서는 학습역량으로 그 범위를 확장하여 보는 등 각 연구에서 설정한 개념과 범위에 따라 접근 방향이 조금씩 다르나 본고에서는 해당 항목을 분류하는 것에 초점을 둔 것이 아니기에

위한 것으로 전공의 내용적 특성을 드러내는 연구라 할 수 있다. 학문 목적 한국어교육에 대한 연구는 범전공적 성격을 지닌 일반 학문 목적 한국어를 대상으로 하는 경우가 많았다. 이는 학문 목적 한국어교육의 역사가 길지 않았던 터라 여러 학습자들에게 제공할 수 있는 활용도 높은 연구들이 필요했기 때문이라 할 수 있다. 하지만 지난 10여 년간 학습자들의 전공 분포는 다양화되었으며⁴⁾ 그에 따른 학습자의 요구도 다양해졌다고 할 수 있다. 특히 1학년 신입학이 아닌 편입학 학습자도 늘고 있어 학문 수행의 기본 능력을 배양할 시간적 여유가 없이 전공을 진입하게 되는 사례도 늘고 있는 실정이다. 이러한 배경을 통해 보면 범전공적인 학문 목적 한국어교육 외에 전공 계열에 따른 보다 다양한 형태의 학문 목적의 한국어교육이 제공되어야 할 것임을 알 수 있다. 전공의 특성을 반영한 학문 목적 한국어교육은 학습자들의 탄력적인 전공 진입을 위해서도 필요한 것이며, 특히 기초 학문 수행 능력을 갖추지 못한 채 전공에 진입한 학습자들을 위해서도 필요하다고 할 수 있다.

따라서 본 연구는 이러한 전공별 학문 목적 한국어교육을 제공하기 위한 기초 연구로 학문 수행의 기본이자 주요 과업이라⁵⁾ 할 수 있는 전공과목의 강의를 살펴보고 그 가운데 유형적 특성을 드러내는 강의를 대상으로 진행 과정에 따른 특성을 분석하여 이를 전공별 학문 목적 한국어 교육과정의 기반 자료로 활용하고자 한다. 본 연구는 다음의 내용을 중심으로 논의를 진행하고자 한다.

첫째, 대학 내 전공 계열별 강의를 조사한다.

둘째, 전공별 강의들 중 유형적 특성을 지닌 것을 선별한다.

셋째, 선별된 강의들을 대상으로 강의 단계에 대한 담화적 특성을 분석한다.

기존에 사용된 용어들 중 맥락에 따라 용어를 사용하고자 한다.

- 4) 유학생들의 전공 분포도는 2012년 기준 인문 사회계가 전체 유학생의 약 70%를 차지하나 2009년 이후 이공계, 예체능계, 의학계 학습자들도 지속적으로 증가하는 추세이다.
- 5) 학문 목적 한국어 교육과정에 대한 연구를 실시한 박진욱(2014, 105)에서는 대학에서 학문을 수행하기 위해서는 여러 가지 하위 능력들이 필요하다고 한 바 있는데 그 가운데 강의듣기는 대학 수학에 있어 물리적으로 가장 많은 비중을 차지한다는 점에서 교육 대상으로서의 의미를 가진다고 하였다. 이와 더불어 보고서 쓰기 역시 평가의 학습의 결과이자 평가의 대상이기에 학업 수행에 있어 높은 비중을 차지한다고 할 수 있다. 강의듣기와 보고서 쓰기는 모두 학업 수행의 핵심 과업이라고 할 수 있지만 강의듣기는 학문 수행의 입력 자료로서, 이해를 기반으로 한 활동이자 이후 보고서 쓰기와 같은 결과물을 생산하기 위한 전제라는 점에서 보다 기본적이며 선행되어야 할 과업이라 할 수 있다.

II. 학문 목적 언어교육에서의 강의듣기 연구

강의란 정보 전달을 목적으로 한 격식체 담화로서(Brown 2001) 일상생활에서 요구되는 듣기와 다른 강의듣기만의 특성을 가지며 이는 언어 학습자들에게 어려움으로 작용한다고 할 수 있다. 오선경(2007)에서는 이러한 강의의 특성을 구어체로 실현되지만 일반 대화와 주제와 내용적인 면에서 차이가 나며, 학술적인 내용으로서도 문어 텍스트와도 다른 담화적 특성을 가진다고 하였다. 학문 목적 언어교육에서는 이러한 강의듣기와 관련된 연구를 주요한 주제로 인식해왔다. 이해영(2004), 구지민(2005) 등에서 강의 담화에 나타는 언어적 특성에 초점을 맞추어 교육적 활용 방안을 모색한 바 있으며, 오선경(2005, 2007)에서는 대학 강의에서 나타나는 핵(core)이 되는 언어의 형식적 특징을 일반적인 차원에서부터 강의의 거시구조, 전개구조, 각 단계에서 활용되는 담화 표지 등 표현 차원에 이르기까지 강의의 전반적인 특성을 분석하였다. Flowerdew(1994)에서는 강의듣기에 대한 언어교육적 활용을 위해서는 강의 유형에서부터 강의 담화 구조, 화용적 신호, 선호되는 어휘와 문법, 상호작용적 요소들에 연구가 필요하다고 주장한 바 있다. 이들 가운데에서 가장 범위가 큰 연구가 강의 유형에 대한 연구라 할 수 있는데, 일찍이 영어교육과 한국어교육에서도 대학에서 실현되는 강의 유형에 대한 조사를 실시해왔다. Goffman(1981)과 Dudley-Evans&Johns(1981), Mason(1994) 등에서는 대학에서 실시되는 강의를 다음과 같이 세 가지 유형으로 구분하였으며, 이는 한국어교육 분야에서의 연구인 오선경(2007)에서도 비슷한 양상을 보인다고 할 수 있다.

〈표 1〉 대학 강의 유형

	Goffman(1981)	Dudley-Evans & Johns(1981)	Mason(1994)	오선경(2007)
강의유형	암기식	읽기식	대화-관서식	읽기체 설명식
	낭독식	회화식	토론식	회화체 설명식
	대화식	수사식	발표식	발표-토론식

이들 연구에서 제시하고 있는 강의의 유형은 교육 내용의 전달 방식에 따른 분류라 할 수 있다. 비교적 초창기 연구인 Goffman(1981), Dudley-Evans&Johns(1981)에서는 교수자의 내용 전달 방식에 초점을 맞추어 분류를 시도하였다고 할 수 있다. 이후 Mason(1994)의 연구에서는 강의 방식에 있어 그 주체가 교수자가 아닌 학습자인 경우가 나타나고 있다는 것이 특징적이라고 할 수 있다. 이는 특성은 오선경(2007)에서도 나타나는데, 오선경(2007, 214)에 따르면 한국 대학에서 실현되는 강의의 유형은 읽기체 설명식과

회화체 설명식, 발표-토론식으로 나타나며, 읽기체 설명식 강의는 사전에 준비한 강의 자료나 교재 읽기에 의존하여 정보를 설명하는 방식으로 강의를 진행하는 유형이며, 회화체 설명식 강의는 비교적 자유로운 형식과 다양한 어조, 잦은 화제 전환, 여담, 학생과의 상호작용을 시도하는 특성을 지닌다고 하였다. 그리고 발표-토론식 강의는 교수자의 강의보다 학생들의 발표가 주가 되는 것으로 교수자는 발표와 토론의 결론을 요약 및 정리하는 역할을 한다고 하였다. 강의의 주체가 교수자인지 학습자인지에 따라서 강의의 전반적인 흐름과 그 속에서 나타나는 담화의 특성이 달라지는 만큼 Mason(1994)과 오선경(2007)에서의 분류는 강의 연구에 있어 중요한 부분이라 할 수 있다. 위의 분류를 보면 교수자 중심의 강의에서도 내용 전달이 텍스트에 기반을 둔 것인지, 아니면 교육 내용의 재구성을 통한 학습자들과의 대화를 중심으로 하는 것인지로 나누어 볼 수 있다. 또한 학습자 중심의 강의 역시도 개인 혹은 팀 발표에 의해서 강의를 진행되는 발표 중심의 강의와 학습자들끼리의 상호작용을 통해 강의를 진행되는 토론 중심의 강의로 나누어볼 수 있을 것이다.

〈표 2〉 주체에 따른 강의 유형

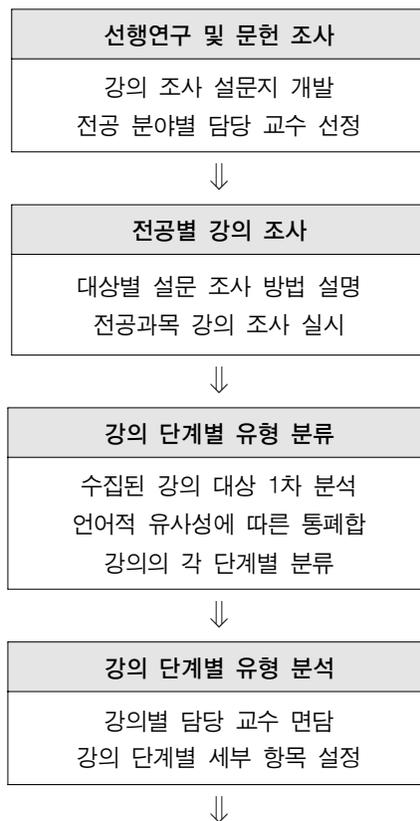
강의 특성	교수 중심 강의		학습자 중심 강의	
	텍스트 중심	회화 중심	발표 중심	토론 중심

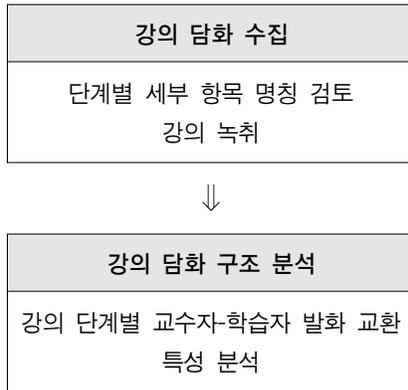
이렇듯 강의는 그 주체에 따라서, 또 동일 주체 내에서도 내용 전달 방식에 기반에 따라 다르게 실현된다고 할 수 있는데, 이러한 분류에 전공의 특성, 과목 내용의 특성 등의 변인 등이 추가되면 실제로 구현되는 강의 위의 유형으로 분류되지 않는 다양한 형태를 지닐 것이다. 오선경(2007)에서도 한국 대학에서 실현되는 22개의 강의를 조사한 결과, 대학 강의 중 36%가 여러 가지 강의 유형을 혼합한 유형이었으며 이러한 강의는 한 학기 동안 계속 유지되는 것이 아니라 해당 주치의 강의 주제나 목적에 따라 그 유형이 전환되기도 한다고 하였다. 하지만 언어교육에서의 강의듣기와 관련된 연구들에서는 강의 듣기 자체가 가지는 언어적 특성에 초점을 맞춰 왔으며, 강의 유형의 다양성에 대한 연구는 심도 있게 다루어지지 못하였다고 할 수 있다. 이러한 연구에서 대상으로 삼은 강의는 전형적이며 일반적인 강의 그리고 여러 강의들에서 공통적으로 나타난 특성을 결합하여 만든 추상적 강의를 대상으로 했다고 할 수 있다. 강의 담화에 대한 연구에서 다수 인용되고 있는 Flowerdew&Miller(1997)의 연구나 국내 연구들 중 이해영(2004), 오선경(2005; 2007) 등의 연구 역시도 특정 강의를 대상으로 한 강의 담화의 언어적 특성에 초점을 두고 있다고 할 수 있다. 그렇기에 한국어 수업 시간에 배운 강의듣기의 내용이 실제 학습자가 맞이할 강의를 충분히 반영하고 있는지에 대해서는 확신하기 어렵다고 하겠다.

더욱이 본고에서 논의의 대상으로 하고 있는 전공 강의의 경우 이러한 격차가 더욱 심하게 나타날 것을 예상할 수 있는데, 최근 들어 대학에서는 실무 중심의 교육을 강조하고 있어 현장 기반의 실무 역량 강화 수업 등 다양한 형태의 강의를 실시되고 있다. 이러한 점들을 바탕으로 볼 때 대학에서 실현되는 전공 강의는 기존 연구에서 대상으로 삼았던 강의 형태와는 다르며 이를 한두 가지로 유형화하기는 어렵다고 할 수 있다. 그렇기에 전공별 학문 목적 한국어교육을 위해서는 각 전공별로 실현되는 강의에 대한 유형적 연구가 선행되어야 한다고 할 수 있다.

Ⅲ. 전공 강의 유형 조사

본 연구에서는 전공별로 실시되고 있는 강의들을 조사한 후 이들을 대상으로 유형적 특성을 분석하고자 한다. 조사와 분석은 다음과 같은 절차로 실시하였다.





〈그림 1〉전공 계열별 강의 유형 특성 조사 절차

먼저 선행 연구와 관련 문헌 조사를 통해 조사에 활용될 기본 틀을 설정하고, 실제 설문 조사 대상자들이 설문지를 작성하기 용이하도록 강의 및 수업 방식에 참조 용어들을 선정하였다. 다음으로는 강의 유형에 대한 본격적인 조사를 위해 전공별 담당 교수를 선정하고 이들을 대상으로 지난 2년 간 실시했던⁶⁾ 전공 강의의 진행 방식을 조사하였다. 본 연구는 전공별 실시되는 다양한 강의의 특성을 분석하는 데에 초점을 둔 만큼 기존에 연구에서 충분히 다루어진 인문 계열은 조사 대상에서 제외하였으며, 대구 경북권 4년제 대학에서 재직 중인 교수들을 대상으로 자신들이 담당하는 전공 강의의 진행 방식에

〈표 3〉 전공 강의 담당 교수

계열	전공	교수	전공 강의 경력
사회과학	심리학과	A	7
	행정학과	B	8
교육계열	유아교육과	C	4
	국어교육과	D	5
예술계열	시각디자인과	E	5
	산업디자인과	F	3
공학계열	자동차공학부	G	4
	컴퓨터공학부	H	7

6) 전공 교수들과 면담한 결과 교육과정은 약 2년 주기로 운영되는 점을 감안하여 2년을 설정하였다.

대해 설문을 실시하였다.⁷⁾

다음으로 수집된 강의 진행 방식들을 수집 후 유사한 강의들을 대상으로 통폐합하는 과정을 거쳤으며, 이를 바탕으로 각기 다르게 진행되는 강의의 유형을 1차로 선정하였다. 그리고 이렇게 선정된 강의 진행의 단계에 따라 분류하였다. 이는 1차 분석을 통해 다른 강의 유형으로 분류되었으나 실제 세부적인 내용을 보면 거시적인 차원에서 진행 순서의 차이가 있을 뿐 세부적인 내용은 유사한 것들이 많았기 때문이다.

〈표 4〉 전공 강의 유형 유사성

	유형1	유형2
도입	소개	소개
전개	설명 질문 토론 설명 요약	설명 질문 부연설명 토론 요약
마무리	정리	정리

위의 표를 보면 두 유형은 전체적인 진행 과정에 있어서는 다른 유형으로 분류될 수 있지만 세부적인 내용을 보면 전개의 단계에서만 약간의 순서가 바뀌었다는 것을 알 수 있다. 이렇듯 실제 실시된 강의를 보면 그 순서의 차이로 유형이 달리 분류되는 경우가 있는데, 이러한 분류와 분석을 통해서는 강의의 유형적 특성을 드러내기에 어렵다. 이에 본 연구에서는 1차 분류된 강의들을 대상으로 강의의 기본 축이라 할 수 있는 시간적 흐름을 기준으로 두고 도입과 전개, 마무리 단계로 나누고 각 단계 안에서 실현되는 다양한 유형들을 수집하였다.

이렇게 단계별로 유형화된 강의들을 대상으로 각 수업을 담당한 교수와 면담을 실시하였다. 면담을 통해 각 단계별로 나타난 세부 항목에 대한 수정 보완 작업을 실시하였다. 다음으로는 담당교수와의 면담을 후 유형적 특성이 드러난 수업을 대상으로 1차시 분량을 녹취하였다. 이러한 자료를 바탕으로 강의의 거시구조와 미시구조에 대한 분석을 실시하였다.

7) 대구 경북권 대학을 중심으로 강의가 수집되었다는 점에서 연구의 범위가 한정될 우려가 있으나, 강의의 유형적 특성은 지역보다는 전공이나 교과목의 내용, 교수자 특성에 따라 나타나기에 지역을 강의의 변인으로 취급하지는 않았다.

〈표 5〉 강의 특성 분석 방법

거시구조		미시구조
도입	학습 내용 소개	교수 → 학습자(전체)
전개1	프로젝트 진행 상황 보고	교수 → 학습자(팀) 학습자(팀원) → 교수 → 학습자
	해당 주차 과업 부여	교수→학습자(팀별)
마무리		

↑
↑
 설문 조사를 통한 추출 및 교수 면담 강의 녹취를 통한 추출

강의의 단계별 거시구조에 대한 분석은 설문조사를 통한 유형화 작업 및 담당 교수와의 면담을 통해 수집된 자료를 바탕으로 하였으며, 미시구조는 강의 녹취를 통해 수집된 자료를 바탕으로 실시하였다. 미시구조에 대한 분석은 Sinclair and Couthard(1975)에서 제시한 교육적 담화 분석의 기본 틀인 [IRF]구조를 활용하였다. [IRF]구조에서 'I'는 개시(initiation), 'R'은 반응(response), 'F'는 피드백(feedback)을 의미하는데, Sinclair and Couthard(1975)에서는 이들의 관계를 I는 다음에 R을 예측하고, R은 선행하는 I에 대답해서 생긴다. 따라서 I와 R은 대칭적으로 관련되어 있으며 F는 발화교환을 끝내는 기능을 맡아야 한다고 하였다.⁸⁾ 본 연구에서는 구조 분석에 있어 [IRF]의 방식을 취하며 교수자(T)와 학습자(S)가 취하는 [IRF] 전개 방식을 살펴보고자 하였다.

위와 같은 접근을 통해 강의의 유형 분석을 실시할 경우, 같은 도입의 단계에서도 강의 유형별로 실현되는 다양한 거시 담화를 밝힐 수 있을 것이며, 동일한 거시 단위도 강의 유형에 따라 다양한 미시구조로 실현되는 양상을 살펴볼 수 있을 것이다. 이러한 강의 담화에 대한 분석은 추후 학문 목적 한국어 학습자들을 위한 강의듣기 관련 교육을 제공함에 있어서 '미술 계열 전공 실습 수업' 유형에 맞는 강의듣기 교육이나 '공학 계열 팀별 설계 중심 수업'처럼 학습자 전공 계열에 가장 적합한 형태의 교육을 할 수 있도록 기본 틀을 제공해 줄 것이다.

8) Sinclair and Couthard(1975)에 따르면 이러한 기본 구조에는 바リエ이션이 있다고 하였다. 교사가 학습자에게 응답을 이끌어 내는 교사주도형(teacher-elicite)의 발화교환은, 세 가지 요소가 모두 완전한 [IRF]의 구조를 갖는다. 교사가 학생에게 무엇인가를 하도록 지시하는, 교사지시형(teacher-direct) 발화교환은 [IR(F)]의 구조를 가지며, 거기서 R은 비언어에 의한 응답이다. 교사알림형(teacher-inform)의 발화교환은 [I(R)]의 구조를 가지고 있다(Michael Stubbs, 1993).

IV. 전공 강의의 유형적 특성

4.1. 전공 강의의 거시적 특성

본 연구에서는 8명의 전공 교수들로부터 강의 진행 방식에 대한 설문조사 결과를 받았다. 설문을 실시하기 전 연구의 취지를 설명하고 언어교육 분야에서 보편적으로 활용하고 있는 일반적인 강의 흐름에 대한 설명을 하였으며, 오선경(2007)에서 제시한 강의 담화 구조를 그 예시로 보여주었다.

〈표 6〉 강의 진행 방식 설문지

	일반적 강의 담화 구조		실제 실시하는 강의 담화
도입	시작 인사	⇒	도입
	학습 내용 개관		
	전 시간 내용 및 관련 기학습 정리		
전개	소주제 도입1	⇒	전개
	소주제 심화2		
	수업 내용 부분 정리		
	소주제 전환2		
	소주제 심화2		
마무리	강의 주제 반복	⇒	마무리
	다음 수업 내용 예고		
	수업 종료 알림		

시간의 흐름에 따른 강의의 각 단계(도입, 전개, 마무리)만 정해 주되, 세부적인 부분은 공란으로 처리하여 담당 교수가 자유롭게 작성하도록 하였다. 다만 각 단계별 세부 내용을 작성함에 있어 명칭에 대한 이해를 돕기 위해 전개 단계에서 작성할 수 있는 예시 항목들을 보여주었다. 이러한 항목들을 작성할 때에는 유형 분석에 효과적이도록 담화의 주체(교수자, 학습자)가 누구인지, 어떠한 방식을(설명, 토론, 실습) 취하는지 명확하게 드러내 줄 것을 요청하였다.

위의 조사를 통해 1차로 수집된 강의는 총 33개의 강의였으며, 이들 중 연구자에 의해 언어적으로 동일하거나 유사한 전개 방식을 가지는 항목들을 통폐합한 후 각기 다른 유형의 강의로 볼 수 있는 것을 분류하였다. 예를 들어 도입 단계에서 나타나는 항목들은 동일하더라도⁹⁾ 전개 단계에서 나타나는 항목들이 다를 경우는 다른 강의 유형으로 분류하였다. 다음으로는 각각의 유형으로 분류된 강의들을 수업의 단계별로 분류하였으며 각 단계에서 실현되는 구체적인 항목들을 대상으로 유형화하였다. 이러한 작업을 실시한 이유는 다른 강의로 분류가 되더라도 그 강의 내부에서 실시하는 활동의 순서가 바뀌어 다른 강의로 분류된 것도 있기 때문에 각각의 다른 형태로 실현된 강의 모두를 유형으로 보기에는 적합하지 않다. 이러한 각각의 강의 전체를 분석의 대상으로 삼을 경우 유형적 특성이 상당 부분 중복될 우려가 있다고 할 수 있다. 단계별 분류 후 각 단계 내에서 유형화를 실시한 결과, 도입 단계에서 나타나는 유형은 세 가지, 전개 단계에서 나타나는 유형은 여섯 가지, 마무리 단계에서 나타나는 유형은 1가지였다.

각 단계에서 실현된 강의 방식에 대해서는 Olson, Dorsey & Reigeluth(1988)에서 제시한 강의 접근 방식에 대한 명칭을 참고하여 유형을 분류하고 항목에 대한 명칭을 설정하였다. 이렇게 설정된 각 단계별 강의 방식은 다음과 같다.



〈그림 2〉 단계별 강의 진행 방식

9) 조사된 강의들 중 대다수는 도입과 마무리 단계가 유사하게 실현되었다.

이렇게 유형화된 각 단계별 강의 방식은 서로 결합이 되어 다양한 형태의 전공 강의로 실현된다고 할 수 있다. 예를 들어 교육 계열에서 수집된 강의 중에는 도입 단계에서 A-1을, 전개 단계에서는 B-1과 B-2, 그리고 B-3를 운영한 후 C-1로 마무리를 하는 유형이 나타났으며, 예술 계열에서는 A-2 방식으로 도입을 한 후 전개에서는 B-1과 B-5를 반복적으로 운영하고 C-1으로 마무리하는 강의 유형이 나타났다. 공학 계열 수업 중에서는 프로젝트 방식인 A-2로 도입한 후 B-4 방식인 안내된 실습 위주의 강의를 진행한 후 C-1으로 마무리 하는 형태를 보이기도 했으며 끝으로 사회과학 계열의 수업 중에서는 플립형인 A-3으로 도입한 후 사례연구와 공개토론을 주축으로 한 강의 진행 후 C-1 구조로 마무리 하는 형태를 보이기도 하였다.

〈표 7〉 전공 계열별 강의 유형의 예시

	교육 계열	예술 계열	공학 계열	사회과학 계열
도입	A-1	A-2	A-2	A-3
전개	B-1			B-1
	↓	B-5	B-1	↓
	B-2	↓	↓	B-6
	↓	B-5	B-4	↓
	B-3	↓	↓	B-3
	↓	B-1	B-4	↓
	B-1			B-1
마무리	C-1	C-1	C-1	C-1

위에서 제시한 수업의 구조는 계열별로 나타나는 예시로 이러한 강의의 방식은 동일 과목 내에서도 다양한 형태로 실현되고 있었다.¹⁰⁾ 이처럼 강의 방식의 변용은 각 단계의 유형만큼의 경우의 수를 가지며, 전개 단계에서 결합하는 유형의 수에 따라서도 다양하게 실현되기에 각 전공에서 실현되는 모든 강의의 유형을 규정짓는 것은 불가능하다고도 할 수 있다. 그렇기에 각 단계별 방식을 유형적으로 접근하는 것이 학문 목적 학습자들에게 필요한 다양한 강의듣기 교육을 제공하는 현실적인 방안이라 할 수 있다.

10) 담당 교수들에 대한 설문 조사 시 가장 많은 문제를 제기한 부분이 같은 과목도 주차에 따라 다양한 방식을 취하는 경우가 있다는 부분이었다. 이러한 경우 변화된 강의 방식 역시 다른 유형으로 간주하여 답해 줄 것을 요청하여 유형화 작업에 포함하였다.

다음 절에서는 각 단계별로 설정된 유형들을 대상으로 담화의 미시구조를 분석하여 교수와 학습자들의 발화 교환 방식을 살펴보도록 하겠다.

4.2. 강의 단계별 담화의 미시구조¹¹⁾

전공 계열별로 수집된 강의를 대상으로 단계별 유형화 작업을 실시한 후 해당 과목들을 대상으로 담당 교수와의 면담을 실시하였다. 면담은 연구자가 분석한 강의의 구조가 담당 교수가 실제 실시한 강의의 구조와 일치하는지에 대한 것을 1차로 하였고, 이후 해당 강의 유형에 대한 실제 강의를 1차시 분량 녹취해 줄 것을 요청하였다. 녹취 자료를 통해 단계별로 유형화된 각 항목의 적합성을 살펴보고 교수와 학습자 간의 발화 교환의 과정을 분석하였다. 본 절에서는 단계별로 설정된 각각의 유형 내에서 나타나는 교수와 학습자 간의 발화 교환 과정을 살펴보도록 하겠다. 분석은 도입과 전개 단계를 대상으로 실시하였는데, 마무리 단계의 경우 수집된 강의 방식 중에서 유형적 특성이 드러난 사례가 없었으며 발화의 양도 미미하여 분석의 대상에서 제외하였다.

(1) 도입 단계

도입 단계에 대한 유형을 대상으로 담당 교수와의 면담을 통해 각 유형에 대한 명칭의 적합성을 검토하였으며, 해당 유형에 대한 교수자와 학습자의 발화 교환을 분석하기 위해 녹취된 강의 자료를 분석하였다. 도입 단계에서 나타난 발화 교환 방식은 다음과 같이 나타났다.

〈표 8〉 도입 단계 나타난 강의 진행 방식

세부 항목		발화 교환 방식
일반형 도입	인사하기	T(I)
	지난 주차 학습 내용 확인	T(I)-(S(R/R'))
	해당 주차 학습 내용 소개	T(I)

11) 강의 미시구조 분석에 활용된 기호는 교수(T) 학습자(S)로 발화의 주체자를 나타냈으며, 제시(I), 반응(R), 피드백(F)로 발화의 내용을 나타냈다. (R')의 경우 단체 반응을 의미한다. 예를 들어 교사에 의한 제시 T(I), 학습자의 반응 S(R)과 같이 표기가 될 것이며 전체가 ()로 처리된 것은 발화가 아주 미미하게 있거나 생략된 경우가 많을 때 사용하였다.

세부 항목		발화 교환 방식
프로젝트형 도입	인사하기	T(I)
	프로젝트 개요 설명	T(I)-(S(R/R'))
	프로젝트 진행 상황 보고 (개인/팀) 및 질의응답	S(I)-T(R)-S(F)
	해당 주차 목표 설정	T(I)-S(R/R')
세부 항목		발화 교환 방식
플립 (Flipped)형 도입	인사하기	T(I)
	과제(assignment)확인	T(I)-S(R')-T(F)반복 T(I)-S(R)-T(F) 반복 T(I)내용정리
	해당 주차 활동 소개	T(I)

우선 도입의 유형으로 크게 세 가지가 나타났는데, 일반형 도입의 경우 가장 보편적으로 취하는 방식으로 인사하기에서 시작하여, 지난 주차 학습한 내용을 확인하는 단계, 그리고 해당 주차에 학습할 내용을 소개하는 단계로 진행되었다. 이 과정에서 발화의 주도권은 대부분 교수에게 있었으며, 지난 주차에 학습한 내용을 확인하는 단계에서만 학습자 개별 혹은 전체를 대상으로 질문함으로써 학습자에게 발화의 기회를 부여하였다. 하지만 이와 같은 학습자의 발화도 그 양이 미미하였으며 주로 단답형 발화로 끝이 나는 경우가 많았다. 이러한 도입의 방식은 계열과 무관하게 널리 활용되고 있었으며, 학습자 주도로 진행되는 전개 구조를 가진 수업에서도 도입은 일반적인 형태가 많이 나타났다. 다음으로 프로젝트형 도입의 경우, 인사 후 교수의 프로젝트에 대한 개괄 설명 이후 학습자별로 현재 실시 중인 프로젝트의 진행 상황을 보고하는 것으로 본격적인 수업이 시작되었다. 이 경우 학습자들의 발화로부터 본격적인 수업이 시작된다고 할 수 있었는데, 학습자의 보고를 들은 후 교수가 프로젝트를 진행하는 팀이나 개인에게 해당 주차의 목표를 달리 설정해주기 때문이었다. 이러한 도입에서는 교수보다는 학습자가 자신의 진행 상태에 대해 구체적으로 설명해야 했으며, 이후 교수의 지시가 반 전체를 대상으로 하는 것이 아닌 개별로 이루어지는 것이기에 이해에 대한 부담도 큰 편이었다. 다음은 플립 러닝(Flipped Learning) 방식으로 교육 계열과 사회 과학 계열의 수업에서 나타난 도입 방식이다. 이 방식 역시 인사하기로 시작하는 것은 다른 방식들과 같았으나, 학습자가 자가 학습을 해 온 내용을 교수가 소개하고 이에 대한 확인 질문을 하는 것으로 수업이 시작되는 특징이 있었다. 학습자에게 부여된 과제를 확인하는 단계에서 교수와 학습자 간의 발화 교환은 수차례 일어났으며, 이러한 발화 교환의 결과로 해당 주차에 실시할 활동이 제시되었다.

도입의 단계에서는 대부분 교수자 주도의 발화가 이루어져 학습자는 이해에 노력을 기울이는 경우가 많았지만, 전공의 특성과 최근 도입된 교수법에 의해 도입 단계에서 학습자의 발화 비중이 높은 방식도 확인할 수 있었다. 또한 공학과 예술 계열에서 실시하는 현장, 실무 중심의 프로젝트형 수업에서는 교수에 의한 설명보다 학습자에 의한 수업 진행이 더 큰 비중을 가졌으며, 교수자가 제시하는 학습 내용 소개도 학습자 개인별로 진행이 되어 의사소통 능력이 부족한 외국인 학습자의 경우 수업 참여에 어려움으로 작용할 우려도 있었다.¹²⁾

(2) 전개 단계

전개 단계에 대한 유형을 대상으로 담당 교수와의 면담을 통해 각 유형에 대한 명칭의 적합성을 검토하였으며, 해당 유형에 대한 교수자와 학습자의 발화 교환을 분석하기 위해 녹취된 강의 자료를 분석하였다. 전개 단계에서 나타난 발화 교환 방식은 다음과 같이 나타났다.

〈표 9〉 전개 단계 나타난 강의 진행 방식(1)

세부 항목		발화 교환 방식
일반형 전개	내용 설명	T(I)
	관련 질의응답/퀴즈	T(I)-S(R/R')-T(F)
	부연 설명	T(I)
세부 항목		발화 교환 방식
시범 수업형 전개	학습자 시범	S(I)
	학습자 질의응답	S(I)-S(R/R')-S(F)
	총평과 정리	T(I)
세부 항목		발화 교환 방식
자유/공개 토론형 전개	내용 설명 및 문제 제공	T(I)
	팀별 문제 해결적 토론	S(I)-S(R)-S(F) 집단별
	팀별 결과 발표/질의응답	S(I)-S(R/R')
	총평 및 전체 피드백	T(I)

12) 실제 예술 계열 수업에서 외국인 학습자가 개별 지침을 받는 부분이 녹취가 되어 있었는데, 학습자가 이해한 것을 담당 교수에게 몇 차례 확인하는 담화가 포함되어 있었다.

강의 전개 단계에서 나타난 진행 방식은 도입에 비해 훨씬 다양한 형식으로 나타났다. 크게 여섯 가지로 나눌 수 있는데, 그 가운데서도 교수자 주도의 내용 설명과 질의응답, 부연 설명으로 이어지는 일반형은 높은 빈도로 활용되었다. 교육 계열에 나타난 시범 수업형 전개 방식은 일반형과는 정반대 방식으로 진행이 되었는데 학습자 주도의 시범과 학습자 주도의 질의응답, 학습자에 의한 피드백 등이 나타났으며, 교수 주도의 발화는 하나의 시범 수업에 대해 마무리를 하는 총평의 단계에서만 나타났다. 또한 총평에서 나타난 교수 발화는 학습자들 사이에서 제기된 질문과 답변들에 대한 정리적인 성격이 강했으며, 강의에 핵심이 되는 정보적인 요소는 오히려 학습자들 간의 소통에서 나타나는 경우가 많았다. 심리학과 수업에서 나타난 자유 / 공개 토론 방식의 전개는 교수자에 의한 개괄적 설명에서 시작하여 최초 문제 제기까지 교수의 발화로 실현되고, 이후부터는 학습자 개인 및 팀의 주도 하에 강의를 진행되는 모습을 보였다. 팀별로 실시된 문제 해결적 토론은 이후 발표로까지 이어졌다. 만약 이러한 과정에 대한 이해가 부족하거나 언어능력이 부족한 학습자가 이러한 강의에 참여하게 된다면 수업의 대부분을 이해하지 못할 가능성이 높아 보였다.

〈표 10〉 전개 단계 나타난 강의 진행 방식(2)

세부 항목		발화 교환 방식
안내된 실습형 전개	절차적 시범-설명	T(I) 행동 포함
	절차 제시 / 순회	T(I) T(I)-(S(R)) 개별 반복
	해당 주차 미션 달성 확인	T(I)-(S(R)) 개별
세부 항목		발화 교환 방식
프로젝트형 전개(개인/팀)	주제 관련 설명(예시)	T(I)-S(R)
	개별/팀별 컨셉설정·구성	S(I)-S(R)-S(F)-S(I) 팀 내
	개별/팀별 비평	S(I)-S(R/R') -T(F)
	차시 과제 제시	T(I)
세부 항목		발화 교환 방식
사례 연구형 전개	사례 소개 및 사례관찰	T(I) 매체자료 포함
	개인/팀별 분석 발표	S(I)-ST(R/R') -S(F) 다수 주제
	종합정리	T(I)

다음은 공학 계열에서 나타난 안내된 실습형 전개 방식으로 교수자에 의한 시범과 설명 이후에 교수와 학습자의 발화 교환이 거의 일어나지 않았다. 다만, 교수의 시범 이후 학습자들이 실습을 하는 과정에서 교수가 순회 지도를 하였으며, 이 과정에서 개별적인 지시와 질의응답이 간헐적으로 일어났다. 또한 전개의 막바지 부분에서도 교수에 의한 학습자 진행 상황 체크와 학습자의 미미한 반응이 강의 전개 과정에서 발생하는 발화 교환의 전부였다. 이와 달리 예술 계열 수업에서 나타난 프로젝트 전개 방식은 교수에 의한 주제 관련 설명 이후 거의 모든 강의 진행이 학습자별 혹은 학습자 간의 발화 교환으로 이루어져 있었다. 팀별 프로젝트의 경우 팀장으로서 주도적인 발화를 하는 학습자와 그 학습자의 발화에 반응하는 나머지 학습자 간에 발화 교환이 왕성하게 발생하였다. 이러한 발화 교환은 이후 팀별 발표와 비평에서도 이어졌다. 교수자의 역할은 학습자 간 비평을 점검한 후 정리하여 적절한 피드백을 주는 정도에서 그쳤으며, 피드백 이후 프로젝트 진행에 다음 목표를 설정해주는 것으로 마무리 하였다. 앞서 도입 단계에서 나타났듯이 프로젝트형으로 강의를 진행할 때에는 학습자의 발화 비중이 교수자에 비해 월등히 컸으며, 이 과정에 참여하지 못하는 학습자들은 학업 수행에 있어 부정적인 영향을 줄 것으로 판단되었다. 끝으로 사회과학 계열과 교육 계열에 나타난 사례연구형 전개 방식은 매체 자료에 대한 이해를 바탕으로 자료 분석 및 팀별 토론이 있었고 이 과정에서 학습자 간의 발화 교환은 활발하였다. 프로젝트형과는 다른 것은 팀장 역할을 하는 발화의 주체가 따로 설정되어 있지 않아 제시(I) 발화의 기회가 여러 학습자에게 배분되는 특징이 있었다. 이후 교수의 단독 발화로 종합 정리가 실시되었다.

강의의 핵심 단계라 할 수 있는 전개 단계는 도입과는 달리 학습자의 발화 비중이 큰 진행 방식이 많이 나타났다. 이러한 방식들이 일반적 모형과 결합해서 진행되는 경우도 많았지만 기존 강의듣기에 연구에서 보였던 학습자가 듣고 이해해야 하는 교수자 중심의 강의가 아닌 학습자 참여형 강의가 다수 실현되고 있었다. 이러한 점에서 본다면 전공 계열에 따른 학문 목적 한국어교육에서 강의듣기와 관련된 교육을 제공한다면 기존의 강의 유형과는 다른 다양한 유형이 적용되어야 한다고 할 수 있을 것이다.

V. 나오며

지금까지 전공별 학문 목적 한국어교육을 위한 기초 자료 구축의 일환으로 각 전공 계열에서 실시되는 실제 강의를 조사하고 분석하였다. 각 전공에서 실시되는 강의는 과목과 교수자, 주차별 내용, 교실 환경에 따라 다양하게 실현되기에 이를 몇 가지 유형으로

규정하기에는 한계가 있었으며, 이에 본 연구에서는 수집된 강의를 단계별 분류하고 각 단계에서 나타나는 강의 진행 방식의 유형화하였다. 이후 각 단계별 유형별로 담화를 분석하여 교수자와 학습자의 발화 교환 특성을 살펴보았다. 일련의 과정을 통해 각 전공 과정에서 실시되는 강의들은 기존 연구에서 다루어졌던 강의들과는 달리 학습자들의 적극적인 참여를 요구하며 다양한 형태로 실현된다는 것을 알 수 있었다. 그렇기에 전공 진입 후 학습자들을 대상으로 한 학문 목적 한국어교육에서는 일반 학문 목적에서 제시한 강의듣기 교육과는 다른 접근 방식이 필요하다고 할 수 있다.

본 연구는 이러한 전공별 학문 목적 한국어교육 방안을 제언하는 데에 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다. 본 연구는 한정된 전공과 강의를 대상으로 하였으며 언어적 요소보다는 강의의 구조에 초점을 두었다. 그렇기에 이후 보다 다양한 전공과 다양한 교과목들을 대상으로 한 담화 분석 연구가 이루어져야 할 것이다.



- 구지민. 2005. “학문 목적 한국어를 위한 강의 담화표지 학습 연구.” 『한국어 교육』 16-1호, 23-43.
- 김인규. 2003. “학문 목적을 위한 한국어 요구 분석 및 교수요목 개발.” 『한국어 교육』 14-3호, 81-113.
- 김정숙. 2000. “학문적 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구 -대학 진학생을 위한 교육과정을 중심으로-.” 『한국어 교육』 11-2호, 1-19.
- 박진욱. 2014. “학습역량 기반 학문 목적 한국어 교육과정 연구 -전공 진입 전 단계를 중심으로-.” 고려대학교 박사학위 논문.
- 오선경. 2006. “대학 수학 목적의 한국어 듣기 교육 방안 연구 - 강의 담화의 특질과 듣기 전략 적용을 중심으로.” 고려대학교 석사 학위 논문.
- 오선경. 2007. “학문 목적의 한국어 듣기 교육을 위한 강의 담화 분석.” 『한국어 교육』 18-2호, 199-220.
- 이유미. 2011. “학문 목적 한국어 학습자를 위한 강의 듣기 수업 구성 방안 -메모하기 전략을 중심으로-.” 『국제한국어교육학회 추계학술발표논문집』, 107-121.
- 이해영. 2001. “대학의 한국인 유학생을 위한 한국어교육.” 『이중언어학』 18호, 279-301.
- 이해영. 2004. “학문 목적 한국어 교육 과정 설계 연구.” 『한국어 교육』 15-1호, 137-164.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by principle (2ed)*. Addison-Wesley Pub Co. 권오량 외 역. 「원리에 의한 교수」. Peason Education Korea.
- Flowerdew, J.(Ed). 1994. *Academic Listening: Reserch perspectives*, Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & Miller, L.,(1997), “The teaching of academic listening comprehension & the question of authenticity.” 〈English for specific purposes〉16-1. 27-46.
- Olson, J., Dorsey, L.& Reigeluth, C.M.(1988). Instructional theory for mid-level strategies. Unpublished manuscript.

● 투고일: 2015. 11. 8. ● 심사일: 2015. 11. 9. ● 게재확정일: 2015. 11. 16.

A basic research of developing Korean curriculum for academic Korean language learners with different types of majors

Park, Jin wook

Catholic University of Daegu

The purpose of the study is to facilitate foundation research in terms of applying Korean curriculum for academic Korean learners with different types of majors. The study also attempts to investigate discourse features from different major courses

The study conducted investigation about the method of lecture instruction based on 8 different majors from four different faculty.

In the initial investigation, 33 lectures were classified according to the beginning, development and conclusion stages respectively. The study found out that there are three types of register in the beginning stage, there are six various register emerged in the development stage, and there is the only one type of register in the conclusion stage. For the next step, the study evaluates specific components of each register for every stage by recording utterance aspect between students and teachers.

In the conclusion, there is a specific distinction about major courses, which was quite different from existing research of lecture listening discourse in Korean language education. Especially, the role of student should be remained as an active listener rather than a passive listener. This study implicates that there is a room for developing Korean curriculum according to different needs for various major courses.

<Key words> Korean for academic purpose, Major courses, Types of instruction, Analysis of discourse