

글말과 입말 수행에 대한 사례 연구

— ‘쉽’과 ‘문장’의 관련성을 중심으로 —

서종훈*

<차 례>

- I. 들머리
- II. 연구방법 및 연구가설
- III. 연구결과 및 교육상 의의
- IV. 마무리

I. 들머리

1. 연구목적

2009 개정 교육과정에서는 기존의 단일 선택 과목들이 독서와 문법, 작문과 화법으로 결합되었다. 각 내용 영역들 간의 연계와 통합이라는 국어교육의 내적 목적에 학습자들의 입시 준비에는 효율성 제고와 선택 과목의 위상 고려라는 외적 목적이 더해져 국어 교육 현장에 변화가 예상된다.

하지만 몇몇 과목들이 독자성을 잃고 서로 결합됨으로써 생겨날 수 있는 문제를 교수·학습 내용과 방법, 그리고 평가의 측면에서의 고려하지 않을 수 없다. 특히 읽기 영역 중심의 국어교육 현장에서 듣기, 말하기,

* 대구가톨릭대학교 국어교육과

쓰기 영역들을 어떻게 적절하게 결합하여 학습자들의 언어 사용 능력을 향상시킬 수 있을지에 대해서는 많은 의문이 제기될 수 있다.

본고는 이런 문제의식을 바탕으로, 국어교육 내용 영역들 간의 연계와 통합의 문제를 말하기와 쓰기 영역을 결합하여 다루어보고자 한다.¹⁾ 이를 위해 본고는 말하기에서 발화 단위의 주요한 구분 요소로 작용하는 ‘쉽(pause)’을 쓰기의 ‘문장’과 관련시키고, 입말과 글말 수행의 관점에서 이를 비교 분석하게 된다.

이를 통해 본고는 말하기와 쓰기 영역을 연계하여 교육할 수 있는 토대를 일부 마련하며, 나아가 학습자들의 글말과 입말의 교차 수행을 통해 언어 사용에 대한 자각, 즉 상위 인지적 측면에서의 언어 사용에 대한 인식의 확대를 꾀하는 데 연구의 목적이 있다.

2. 선행연구

본 절에서는 글말과 입말의 수행 양상에 대한 연구의 큰 틀을 바탕으로 몇몇 측면에서 선행연구들을 살피고자 한다. 말하기와 쓰기의 교육적인 측면에서의 상관관계에 대한 것과 ‘쉽’의 언어적 기능과 그 의미에 대한 고찰이 그것이다. 전자는 최근 국어과 교육과정에서 언어 사용 영역들 간의 연계와 통합의 관점에서의 논의를 중심으로, 후자는 입말에서의 ‘쉽’의 언어적인 고찰을 중심으로 그 기능과 의미를 살폈다. 두 가지 측면은 넓게는 글말과 입말의 수행 양상에 대한 고찰과 긴밀하게 관련을 맺는다.

1) 현실적으로 중·고등학교 현장에서 듣기·말하기 교육은 제대로 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 듣기 교육은 기껏 수능과 관련하여 일부 시험에서 실시되고 있지만, 정작 듣기 교육이라는 교수·학습 방법론의 측면에서는 거의 도외시되고 있다. 말하기 교육도 일부 입시생을 위한 토론이나 토의 수준에 그치고 있고, 그나마 ‘○분’ 말하기의 형식으로 본격적인 수업 이전에 수업 분위기 전환이나 학습자들의 학습 의욕을 높이기 위한 의도로 일부 교사들에 의해 이루어지고 있다. 이는 대학에서도 마찬가지이다. 정작 교양과목으로 토론과 토의, 혹은 인문학과 관련된 표현 교육 등이 과목으로 설정되어 있지만, 대다수 쓰기를 통한 발표에 그치고 있는 경우가 대다수이다.

노은희(2009)에서는 현행 교육과정에서 드러난 말하기와 쓰기의 통합에 대한 고찰을 통해 두 영역의 통합 가능성과 교육적 적용에의 문제를 포괄적으로 다루고 있다. 다만 실제 수업에서 적용될 수 있는 구체적인 내용이나 방법들은 거의 제시되고 있지 못하고 있는 한계를 드러낸다. 임철성(2009)는 화법과 작문의 교육내용을 대비 고찰한 논의이다. 말하기와 쓰기 간에 일정한 겹침의 문제가 발생하는 점을 지적하고 있는데, 특히 말하기의 과정이 쓰기에 많은 영향을 받음을 비판적으로 고찰한다. 다만 말하기와 쓰기의 내용 영역이 일정 부분 겹쳐진다는 점을 인정하면, 어떤 측면을 어떻게 다루어야 할지에 대한 논의가 원론적인 수준의 지적에서 제시되고 있는 점이 한계로 드러난다. 황성근(2009)는 말하기 교육에서 글쓰기의 효과와 연계방안을 논의하고 있다. 특히 ‘글쓰기 원고’가 읽기를 위한 것이 아니라, 말하기를 위한 것임을 여러 측면에서 논의하고 있다. 아울러 말하기의 범주를 넓혀 토론 및 토의에까지 글쓰기의 연계 교육을 확장하고 있다. 하지만 앞선 두 논의와 유사하게 말하기와 글쓰기를 연계해 주는 구체적인 논의에까지 이르지 못하고 원론적인 수준에 그치고 있다.

노대규(1996)은 한국어의 입말과 글말에 대한 선구적인 업적이지만, 실제 언어 사용 현장에서 드러나는 다양한 맥락과는 거리가 있다. 장경현(2003)은 입말과 글말의 문제를 체계적인 구어체/문어체의 개념으로 접근하기에는 논리가 부족한 점을 지적하며, 상황 의존적이나의 문제에 따라 접근하는 것이 적절할 수 있음을 제기하고 있다. 하지만 상황 의존성이라 할 때는 글말보다는 입말 중심의 분류 방법이 될 가능성이 높아, 글말까지 포괄하면서 접근하기에는 어려움이 있다. 이진희(2003)과 전영옥(2005)도 글말과 입말에 대한 구분의 문제를 단순히 이분법적인 측면에서 접근한 것이 아니라, 전자는 매체의 발달과 더불어 문화적 현상의 측면에서 입말과 글말의 혼재 양상을, 후자는 발표담화와 발표요지를 통한 실제 사례를 통해 글말과 입말의 본질을 다루고 있다는 점에서 의의가 높다. 하지만 언어 사용자들의 다양한 실제 사용을 통해 드러나는 글말과 입말의 투식(register)에 대한 면밀한 분석에 이르고 있지 못하고 원론적인 개괄에 그치고 있다는 아쉬움을 남기고 있다.

김성규(1999)는 우리말에 드러날 수 있는 잠재적 ‘쉽’을, 음성적이고 음운론적인 면뿐만 아니라, 형태, 통사적인 측면까지 두루 다루고 있어 ‘쉽’에 대한 개괄적인 접근으로 주요한 참고 자료가 된다. 아울러 교육적인 측면에서 초등학교 저학년 읽기에서의 ‘쉽’의 사용 가능성에 주목하면서 이를 교육적인 측면에서 보다 포괄적으로 확대하는 것이 바람직함을 주장하고 있다. 다만 이런 교육적인 측면을 초등학교에 저학년 읽기에 국한시키고 있다는 점은 한계로 파악된다.

이호영(1990), 양영하(2002), 이창호(2010), 임규홍(1997) 등도 언어적 측면에서 ‘쉽’의 기능에 대한 면밀한 분석을 통해 ‘쉽’이 지니는 다양한 언어 사용 현상의 부면을 드러내고 있다. 학습자들의 입말 사용의 교육에 그대로 적용시키기는 어렵지만, 언어 사용 영역에서 ‘쉽’의 기능적인 측면을 교육적인 측면에서 응용 가능할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

Sari Lumoa(2004, 김지홍 옮김, 미발간)와 Anne Anderson 외(1984, 김지홍 옮김, 미발간)는 말하기 교육의 산출과 평가에 대한 전반적인 사항들을 다루고 있다. 특히 학교 현장에서 사용할 수 있는 입말 본연의 다양한 연구조사 문제들을 제시하고 있어 참고가 된다. 다만 외국어 교육에 초점을 둔 경우가 많기 때문에 국어교육 현장에서는 이를 재구성해야 할 필요성이 제기된다.

II. 연구방법 및 연구가설

1. 연구방법

1) 연구 대상

본 연구는 대구 C대학교 학습자들을 대상으로 이루어졌다. 조사는 크

게 예비조사, 본조사, 확인조사로 진행되었고, 참여 학생 수는 예비조사에 12명, 본조사에 24명, 확인조사에 24명이었다. 예비조사와 본조사의 대상 학습자들은 각각 국어교육과 2학년 학생들과 국어 교과 교육론을 수강하는 학생들이었다. 확인조사에는 사범대학 국어교육과에 재학 중인 1학년 학생들이 참여하였다.

학습자들의 언어 수행 수준을 대략적으로 가늠할 수 있는 대학 입학 성적은 국어교육과 1, 2학년 학습자들의 경우 백분위 70~80(%)대에 분포하며, 국어 교과 교육론을 수강하는 학습자들의 경우 다양한 학과의 학습자들이 참여하기 때문에, 대략적으로 50~60(%)대에 분포하고 있다고 할 수 있다.²⁾ 이를 정리하면 <표 1>와 같다.

<표 1> 연구 대상

조사 과정	예비조사	본조사	확인조사
조사 시기	2011.03.14~2011.03.18	2011.03.28~2011.04.01	2011.04.11~2011.04.15
조사 대상자	국어교육과 2학년	교과 교육론 수강 대상자	국어교육과 1학년
조사 인원	12명	24명	24명

2) 연구 절차

말하기와 쓰기는 표현 과정이라는 토대에서 공통적이지만, 전자는 면대면 상황을 고려하게 되는 경우가 많고, 후자는 그렇지 못한 점에서 차이가 있다. 이런 이유로, 말하기는 청자를 고려해야 하기 때문에 쓰기에 비해 표현의 제약이 크다고 할 수 있다. 하지만 표현의 제약을 극복할 수 있는 다양한 반언어적, 비언어적 표현들을 수반함으로써 역동적인 쌍방향 의사소통의 과정을 이루어 낼 수도 있다. 반면에 쓰기는 필자 개인의 분절적이고 파편적인 내적 사고의 흐름을 문자라는 기호를 통해 논리적이고

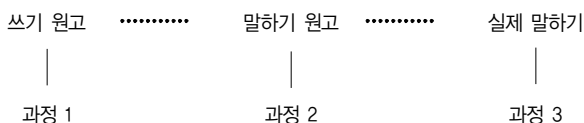
2) 이는 연구 대상 학습자들이 속한 대학의 입학 성적 산출 자료집에 근거하였다.

위계적으로 드러내는 일방향 의사소통의 과정이라 할 수 있다.

이와 같은 말하기와 쓰기의 차별적인 속성을 고려하면서 효과적으로 이들 영역들의 연계와 통합의 측면에서 어떻게 다룰 것인가의 문제가 부각된다. 즉 말하기와 쓰기의 본질적인 속성들을 학습자들이 자각하고, 나아가 이는 말하기와 쓰기의 연계와 통합을 통한 유의미한 언어 활동이 되어야 한다.

하지만 말하기와 쓰기의 연계와 통합의 문제가 단순히 이들 언어 수행 과정의 단순 결합만으로는 해결되지 않는다. 이를 위해 본고에서는 말하기에서 ‘쉼(pause)’을 통해 드러나는 발화 단위를 쓰기에서의 문장과 관련시켜 봄으로써 연계와 통합의 단초를 마련하고자 했다. 이는 학습자들의 말하기와 쓰기의 수행 양상에서 드러나는 발화 단위와 문장의 인식 양상을 중심으로 그 관련성이 논의될 것이다.

본고에서는 연구 절차의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 예비조사, 본조사, 확인조사 과정으로 구분해서 학습자들의 언어 수행 양상에 대한 조사를 진행하였다.³⁾ 예비조사는 <그림 1>과 같은 과정으로 실시되었고, 본조사와 확인조사는 <그림 2>의 과정으로 실시되었다.

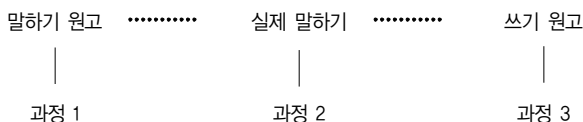


<그림 1> 예비조사 학습자들의 언어 수행 과정

<그림 1>은 예비조사 학습자들을 대상으로 실시된 언어 수행 과정이다. 쓰기 원고 작성한 이후에 말하기 원고를 재구성하도록 하였는데, 대다수의 학습자들이 쓰기 원고를 그대로 사용하는 경우가 많았다. 따라서 이

3) 싸취 루오머 저(2004, 김지홍 뒤집, 미발간, 36~59쪽)에서는 말하기 과제 설계에 대한 국면을 의사소통의 기능, 조사 인원, 과제의 교육적·실생활 속성, 개별 언어 사용 혹은 통합 언어 사용, 구성물 혹은 과제 중심, 시험 방식 등 다양한 면에서 논의하고 있어 참고가 된다.

후의 본조사와 확인조사에서는 이를 감안하여 말하기 원고를 먼저 작성하도록 하였다. 아울러 이후의 연구가설 및 연구결과 분석에서는 <그림 2>가 토대가 된다.



<그림 2> 본조사 및 확인조사 학습자들의 언어 수행 과정

<그림 1>과 <그림 2>에서 말하기 원고와 쓰기 원고는 공통적으로 국어교육과 관련된 학습자들의 경험담, 즉 초·중·고와 대학에서 받은 ‘국어교육과 관련된 자신의 경험담’을 반성적인 관점에서 작성하도록 한 것이다. 대략 A4 용지 한 면의 분량으로 문서 작성기를 이용해서 구성하도록 하였다.

말하기 원고 구성 시에는 학습자들에게 쓰기 원고에서 사용된 글말 전용의 다양한 표지들, 가령 문장 부호, 문단 구분, 띄어쓰기 등을 일절 사용하지 못하도록 하였다. 아울러 입말과 글말의 수행 과정의 차별적인 속성들을 헤아려 가면서 말하기와 쓰기 원고를 구성하도록 하였다. 다만 각 원고의 내용은 일절 변경하지 말되, 입말 혹은 글말 양식으로 바뀌면서 부득이하게 수정해야 할 내용은 최소한에 그치도록 하였다.

다만 <그림 1>과 <그림 2>에서 ‘실제 말하기’ 과정은 발표 형식으로 이루어지는데, 원고를 참고하되 그대로 읽는 수준에 그치면 평가 대상에서 아예 제외하는 형식으로 진행되었다. 즉 원고는 참고하되 전형적인 입말 형식에 부합하는 말하기가 될 수 있도록 학습자 상호 평가에서 이를 주요한 평가 항목으로 설정하였다.⁴⁾ 전체적인 과정은 학습자들에게 과제

4) 전영옥(2005)에서는 발표담화와 발표요지 간을 비교하면서, 발표담화에서 드러나는 현상을 발표요지를 그대로 읽은 부분, 발표요지를 참고로 덧붙인 부분, 발표요지에는 없는 부분으로 나누어 설명하고 있다. 이는 발표담화를 애초에 글말로 보고 연구를 진행한 것이다. 본고는 <그림 2>에서 ‘과정2’의 말하기 원고를 입말 원고로 간주하고 연구를

제출, 수업 시간에 실시간 과제 확인, 그리고 시험의 형식으로 실시되었다.

3) 분석 방법

본고는 학습자들의 말하기와 쓰기에서 ‘숨’을 통한 발화의 구분 단위와 문장을 연계와 통합의 관점에서 주요한 관련 분석 대상으로 삼았다. 입말의 전형적인 표지라고 할 수 있는 ‘숨’은 발화 구분의 주요한 요소라고 할 수 있다.⁵⁾ 또한 이는 글말에서 드러나는 문장과 연계될 가능성이 높다.⁶⁾ 물론 쌍방향 의사소통을 전제하고 있는 대화에서는 문장을 ‘숨’에 의한 발화 단위와 결부시키기 어려울 것이다. 대화는 화자와 청자 간의 단순한 언어적 표현 이외의 요소들이 결부되기 때문에 발표와 같은 일방향 전달 방식과는 많은 차이를 보일 것이기 때문이다.⁷⁾

하지만 본고에서 실시한 발표 중심의 형식에서는 대화에서와는 달리 ‘숨’을 통해 구현되는 발화 단위가 글말의 문장이라는 단위와 관련을 맺

진행시켰다. 물론 직관적으로 ‘과정2’의 말하기 원고가 완벽하게 입말 형식에 맞게 구성되었다 하더라도 실제 말하기 과정에서 일부 말하기 원고의 내용들이 변경될 것이라고 예상할 수 있다. 이는 물론 ‘과정2’와 ‘과정3’에서 드러나는 결과를 학습자들의 상호 평가를 통해 접근하게 될 것이다.

- 5) 전영옥(2006, 272쪽)에서는 Bloomfield(1926), Harris(1951), Fries(1952) 등의 연구결과를 토대로 발화는 말하는 하는 행위이면서 행위의 결과물로서 앞뒤 침묵에 의해 구분되는 표현을 의미한다고 기술하고 있다. 이호영(1990, 130쪽)에서도 억양을 다루기 위한 가장 기본적인 단위로 문장을 지칭하면서, 하나의 문장을 발화하고 나면 문장에 얹히는 높낮이 형태가 완전히 종결되며 거의 반드시 숨을 쉬게 되므로 문장은 하나의 억양단위인 동시에 숨 단위로 보고 있다. 물론 여기에서는 말마디와 말토막이라는 문장 이하의 단위로 세분화해서 억양의 문제를 보다 심도 있게 다루고 있다는 점에서 본고와는 연구 초점 상에서 차이를 보인다.
- 6) 이호영(1990, 132쪽)에서도 하나의 문장을 발화하고 나면 대개의 경우 숨을 쉬게 되는데, 문장이 지나치게 긴 경우는 문장 안에서 숨쉬기를 한다는 점을 지적하면서 이는 말마디라는 단위로 설정하고 있다. 즉 숨 쉬는 단위가 자의적으로 지정되는 것이 아니라, 문장이나 그 내부의 구나 절의 경계와 일치함을 지적하고 있다.
- 7) 전영옥(2006)에서는 구어의 단위를 화용적, 음운적, 통사적, 의미적인 요소로 나누어 그 기준을 제시하였다. 음운적인 요소로 숨과 억양을 통사적인 요소로 종결어미를, 그리고 화용적인 요소로는 차례 말기를 제시하고 있다. 본고는 화용적인 측면은 고려하지 않았으며, 음운적인 측면과 통사적인 측면을 고려했다고 볼 수 있다.

을 가능성이 높을 것이다. 이는 학습자들이 평가와 관련된 공적 발표 상황임을 감안해서, 말하기에서 오는 불안과 내용 기억의 부담을 극복하기 위해 완전한 입말 형식보다는 글말 형식에 의존할 가능성이 있기 때문이다.⁸⁾

아울러 학습자들의 말하기와 쓰기에서 드러나는 ‘숨’을 통해 구분되는 발화 단위와 문장의 관련성을 논의하기 위해서는 우선 ‘숨’에 대한 개념적 정의가 필요하다.⁹⁾ 이는 학습자들의 말하기 상호평가 시에 ‘숨’의 구분이 제대로 되고 있는지에 대한 평가 측면과 밀접한 관련을 맺기 때문이다. 아울러 본고에서 입말과 글말에 대한 학습자들의 수행 양상의 자각에 대한 주요한 기제로 사용되고 있는 것이 ‘숨’과 ‘문장’이기 때문이다. 특히 ‘숨’은 입말의 정체성이 뭔지를 학습자들에게 자각할 수 있는 계기가 될 수 있을 것이다.¹⁰⁾

특히 ‘숨’의 양상은 매우 자의적으로 접근될 가능성이 있다. 그것은 ‘숨’의 양상이 학생들에게 인지되기 어려운 매우 ‘짧은 숨’에서 의도적으로 혹은 비의도적으로 발표 중에 멈추게 되는 ‘긴 숨’의 양상까지 다양한 것이기 때문이다.¹¹⁾ 본고에서는 학습자들의 의도적인 ‘긴 숨’의 양상에 초

8) 입말과 글말의 구분은 이분적인 잣대로는 접근하기 힘들다. 이미 많은 선행연구들에서 이 문제를 지적하고 있는 바와 같이, 입말과 글말은 정도의 차이이지 명확하게 이분법적으로 구분될 수 있는 것은 아니다. 그런 점에서 오히려 입말체나 글말체 혹은 구어체나 문어체의 표현들이 적절하다고 볼 수 있다.

9) 즉 본고에서는 조사 대상 학습자들에게 ‘긴 숨’과 ‘짧은 숨’으로 구분하라고 제시하였지만, 실제로 논의 결과 항목에서 검토한 것은 ‘긴 숨’에 한정하였다. 즉 ‘긴 숨’은 학습자들의 의도성이 다분히 간여되는, 가령 청자들에 대한 주의환기, 내용상의 전환, 내용상의 강조 등과 관련될 것이다. 시간적으로 본다면 대략 ‘짧은 숨’은 1/1000~200/1000초(ms)로, ‘긴 숨’은 1초 전후(ms) 혹은 1초 이상 정도로 구분해 볼 수 있을 것이다.

10) 물론 ‘숨’만이 입말의 정체성을 드러내는 요소는 아니다. 즉 입말을 입말답게 해 주는 요소에는 ‘숨’만이 아니라, 다양한 반언어적 비언어적 요소들이 있다. 다만 본고는 글말과의 연계와 통합이라는 측면에서 ‘숨’이 그 고리 역할을 할 수 있는 주요한 기제라고 간주하고 학습자들의 수행 양상을 고찰한 것이다.

11) 임규홍(1997, 111쪽)에서는 ‘숨’의 담화적 기능과 관련하여 ‘주의 집중하기’를 관련시키고 있다. 이 경우에는 문장 중간에 숨이 실현되는 것이 아니라, 문장과 문장 또는 문단과 문단에 ‘긴 숨’이 실현되는 것으로 제시하고 있다. 아울러 Back(1987, 320쪽)에서는 숨을 ‘짧은 숨(short pause)’, ‘긴 숨(long pause)’, ‘최종 숨(terminal pause)’으로

점을 두었다. 이는 본고에서 실시하는 발표가 원고를 중심으로 한 의도된 말하기이기 때문이다. 즉 입말다운 말하기를 실시하되, 입말에서 부각되는 ‘긴 쉼’의 양상이 글말에서 어떤 단위와 관련될 수 있는지를 고찰하기 위해 의도적으로 입말 원고에서 ‘긴 쉼’의 양상을 학생들에게 인식시킨 것이다.

이상의 과정은 일정한 주제 하에 발표 형식으로 다수의 청자들을 대상으로 진행되었다. 청자들로 상정된 학습자들은 입말 형식에 맞게 발표가 되었는지의 여부를 평가하게 된다. 또한 입말의 중요한 기능 요소인 ‘쉼’을 ‘짧은 쉼’과 ‘긴 쉼’으로 제시하여 청자들이 발표를 듣는 중에 말하기 원고에 표시하도록 하였다. 이는 말하기 이후에 화자와 청자들 간의 ‘긴 쉼’의 구분 양상을 비교하여 평가하게 된다. 즉 화자가 말하기 원고에서 실제 말하기를 상정하고 표시했던 ‘긴 쉼’의 구분 양상과 실제 말하기에서 드러난 ‘긴 쉼’의 구분 양상이 현저하게 차이가 있는 경우는 평가 점수를 낮게 주는 것으로 제시하였다. 평가표는 <표 2>와 같다.

<표 2> 말하기 상호 평가표

말하기 상호 평가표									
내용 대상자	평가 항목	① : 읽기가 아닌 말하기에 충실한 발표가 되었는가?							
		② : ‘쉼’의 구분이 적절하게 이루어지고 있는가?							
		③ : 듣는이를 배려한 말하기가 되고 있는가?							
	①			②			③		
	상 (4)	중 (3)	하 (2)	상 (4)	중 (3)	하 (2)	상 (4)	중 (3)	하 (2)
○○○									
○○○									
○○○									
○○○									
:									

<표 2>는 학습자들이 실제 말하기를 청자의 입장에서 평가하게 되는

척도표이다. 즉 조사 대상 학습자들은 다른 학습자들이 발표 시에 평가 항목 세 가지를 중심으로 각각 ‘상’, ‘중’, ‘하’로 평가하게 된다. 평가 항목 ①과 ③은 읽기 위주가 아닌 말하기다운 발표가 되었는지에 초점을 맞춘 것이다. 평가 항목 ②는 말하기에서 드러나는 주요한 기능 요소들 중의 하나인 ‘쉽’을 화자가 제대로 인식하면서 발표가 되고 있는지와 관련된 항목이다.

특히 ②항목은 ‘과정2’에서 학습자들 자신의 말하기 원고에 ‘긴 쉽’과 ‘짧은 쉽’으로 구분해서 표시하도록 하였으며, 이를 바탕으로 실제 말하기인 ‘과정3’에서 ‘쉽’의 여부가 적절하게 드러났는지를 청자인 학습자들로 하여금 평가하도록 한 것이다. 물론 ‘쉽’여부가 표시된 말하기 원고는 실제 말하기가 이루어지기 전에 과제로 제출하도록 하였다.

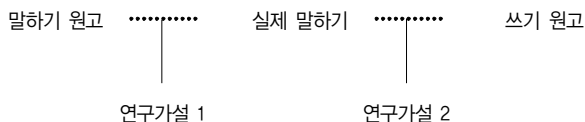
이는 학습자가 자신의 말하기 원고를 최대한 입말 중심의 발표에 가깝도록 유도하기 위함이었다. 대다수 학습자들은 원고를 바탕으로 발표할 시에, 말하기가 아닌 원고 읽기 중심으로 발표가 이루어지는 경우가 많기 때문이다.¹²⁾ 즉 말하기 원고는 읽기 중심이 될 가능성이 높기 때문에, ‘쉽’의 구분 제시는 학습자들에게 실제 말하기의 상황을 상정하도록 유도하기 위한 방편이었다.

2. 연구가설

두 가지 연구가설이 앞선 연구방법에서 제시된 <그림 2>와 관련해서 <그림 3>과 같이 제시될 수 있다. 즉 연구가설 1은 ‘과정 1’과 ‘과정 2’, 연구가설 2는 ‘과정 2’와 ‘과정 3’ 간에 적용된다. 전체적으로 말하기 수행

12) 이는 실제로 학교 현장에서도 말하기 교육이 제대로 이루어질 수 없는 상황을 제공하는 주요한 원인이 되기도 한다. 특히 중·고등학교 현장에서 발표가 이루어지는 경우에 대다수 학습자들은 말하기 원고를 그대로 읽는 경우가 많고, 특히 입말 중심의 원고 아닌 글말 중심의 원고를 발표 시에 그대로 사용하게 된다. 이는 결국 말하기 교육이 쓰기 교육에 구속되어 버리는 상황이 된다. 임철성(2010)에서는 이런 문제를 일부분 다루고 있어 참고가 된다.

영역이 쓰기 수행 영역으로 전환된다. 아울러 이는 학습자들에게 입말에서 글말로의 전환에 대한 자각 측면과 관련될 수 있다.



〈그림 3〉 연구가설과 관련된 언어 수행 과정

〈그림 3〉에서 연구가설 1과 2는 연속선상에 있다. 즉 말하기와 쓰기는 이분법적으로 구분되는 입말과 글말 수행이 아니라, 정도의 차이에 따른 구분 양상이라는 점을 감안한 것이다. 가설 1은 ‘과정 1’과 ‘과정 2’, 가설 2는 ‘과정 2’와 ‘과정 3’ 간의 관련성으로 상정하였다.

가설1은 말하기 원고에 상정된 ‘긴 쉼’을 양상을 실제 말하기에서 드러나는 ‘긴 쉼’의 양상과 비교했는데, 여기에서는 화자와 청자 측면이 모두 고려된다. 화자에게는 실제 말하기에 앞서 말하기 원고를 작성하면서 최대한 실제 말하기에 일치되게 작성할 것을 요구하였는데, 여기에서 ‘긴 쉼’이라는 말하기 특유의 속성을 관련시켜 말하기와 관련된 언어 사용의 자각을 높이려고 하였다. 아울러 청자들은 화자의 실제 발표를 들으면서 ‘긴 쉼’을 원고에 표시하도록 하였다. 이를 통해 화자와 청자 간의 ‘긴 쉼’ 여부에 대한 일치도를 확인할 수 있으며, 나아가 화자의 말하기 원고와 실제 말하기에서의 ‘긴 쉼’의 일치 여부를 직·간접적으로 검증할 수 있다.

가설2는 쓰기와 말하기에 드러나는 일정한 사고 혹은 의미 구획의 단위로 쓰기에서는 문장, 그리고 말하기에서는 ‘긴 쉼’의에 의해 구분되는 발화 단위를 상정하고, 이 두 언어 수행 양상의 결과를 관련시켰다.

연구가설 1: 화자와 청자들 간에는 공통된 ‘긴 쉼’의 양상이 있을 것이다.

이 가설은 발표를 하게 되는 학습자들이 자신의 말하기 원고를 글말이 아닌 입말 양식에 부합하도록 작성하는 것과 관련된다. 실제 말하기에

서 드러나는 다양한 반언어적, 비언어적 요소들이 말하기 원고에는 드러나기 어렵기 때문에, 학습자들이 입말의 속성들에 대해 자각하기가 어렵다. 따라서 학습자들은 입말에서 발화 단위의 구분에 주요하게 작용하는 ‘숨’을 말하기 원고에 삽입함으로써 실제적인 말하기에서 발생할 수 있는 측면을 일정 부분 잘 고려할 수 있을 것이다.

실제 말하기에서 ‘숨’으로 드러나는 양상과 말하기 원고에서 예측된 ‘숨’의 양상 간에는 분명 차이가 있다. 이는 아무리 말하기 원고를 입말의 형식에 부합하게 작성하더라도 실제 말하기에서 고려되는 다양한 상황 변수들을 화자가 모두 예측하고 말하기 원고를 작성하기는 힘들기 때문이다. 따라서 ‘숨’의 양상도 특정 상황에 따라 달리 구현될 수도 있다. 이는 ‘짧은 숨’의 경우는 그럴 가능성이 더 높을 것이다.

하지만 화자로서 예측한 ‘숨’의 양상과 실제로 말하기 과정에서 산출된 ‘숨’의 양상이 전혀 일치하지 않는다면, 이는 화자가 작성한 말하기 원고가 입말의 속성을 제대로 반영하지 못했다고도 볼 수 있다. 아울러 제한된 분량과 짧은 시간 내의 말하기에서 ‘긴 숨’의 불일치가 상당수 발견된다면, 이는 분명 화자가 실제 말하기에서 벌어지는 다양한 상황 변수들을 적절하게 예상하거나 조절하지 못했을 것으로 추측할 수 있다.

즉 본고에서 상정한 말하기는 학습자들이 연습할 수 있는 일정한 시간을 확보한 상태에서의 제한된 분량과 짧은 시간 내의 발표 형식이다. 이는 화자가 상정한 ‘긴 숨’의 양상과 실제 말하기에서 드러난 ‘긴 숨’의 양상을 비교하기에 적합한 형식이라 할 수 있다. 아울러 이는 청자들로 상정된 학습자들의 ‘긴 숨’에 대한 인식 부합 결과도 용이하게 비교될 수 있다.

연구가설 2 : ‘긴 숨’에 의해 구분된 발화 단위는 쓰기에서 문장 단위와 관련될 것이다.

이 가설은 말하기와 쓰기의 연계와 통합에 관한 것이다. 기존의 말하기 교육은 쓰기와 밀접한 관련성을 맺고 이루어지는 경우가 많다. 특히

학습자들은 발표나 토론 등에서 사용될 원고를 미리 작성하여 말하기 현장에서 그대로 사용하는 경우가 많다. 이는 어린 학습자들일수록 그 정도가 심하다. 이런 과정은 말하기가 아닌 쓰기, 아울러 쓰기에서 읽기로 연결되는 글말 중심의 언어 사용으로 귀착되어 버리고 만다.

물론 말하기와 쓰기, 그리고 읽기의 영역이 일정 부분 겹치는 것은 언어 사용 영역의 교육에서는 당연하다.¹³⁾ 하지만 지나치게 특정 영역에만 국한되어 교육된다면 이는 언어 사용 영역에서의 불균형한 상황이 될 수 밖에 없다. 즉 본 가설은 학습자들이 입말과 글말에서의 상호 관련성을 고려하면서도 입말다운 양식을 부각시킬 수 있는 요소 가운데 하나가 ‘쉽’이라고 보았다. 이는 ‘쉽’의 기능이 말하기에서 호흡을 조정하는 동시에, 일정한 발화 단위의 의미구획과도 밀접한 관련성을 맺고 있다는 논리를 받아들인 것이다.

하지만 본고는 언어심리학이나 음성학적인 견지에서 접근할 수 있는 1/1000(ms)초 단위의 짧은 ‘쉽’보다는 문장 이상 수준의 ‘긴 쉽’에 초점을 두었다. 이는 기계적 처리를 통한 음성학적 접근이 본고의 분석 초점이 아니기 때문이다. 학습자들의 입말과 글말 사용에서 드러나는 연계와 통합의 문제를 다루기 위해, 입말에서 ‘긴 쉽’을 통해 드러나는 발화 단위를 글말에서는 문장과 관련시킨 것이다.

즉 입말 원고를 작성한 이후에 이를 내용 변화 없이 글말 원고로 수정하면서 입말에서 ‘긴 쉽’에 의해 구획된 발화 단위들이 글말 원고에서 ‘문장’ 단위와 관련될 수 있을 것이라 상정할 수 있다. 이는 학습자들이 말하기와 쓰기를 일정한 시간 간격을 두고 수행한 이후에 이루어지기 때문에, 귀납적으로 파생되는 언어 사용 영역의 속성들을 파악하는 주요한 계기가 될 것이다.

13) 김수업(2006, 219~220쪽)에서는 이런 언어 사용 영역의 겹침을 도식화시켜 보여주고 있어 참고가 된다.

Ⅲ. 연구결과 및 교육상 의의

본고는 화자와 청자들 간, 필자와 화자의 언어 수행 양상을 일정한 의미구획 단위를 통해 비교, 검증하였다. 이는 예비조사, 본조사, 확인조사로 나누어 실시되었다. 하지만 실제 연구결과 논의에서 예비조사는 연구 절차상의 타당성 문제로 제외되었다. 연구가설은 화자와 청자들 간의 관계, 필자와 화자 간의 관계를 다룬 두 가지로 구성되었다.

1. 연구결과 논의

1) 본조사

“화자와 청자들 간에는 공통된 ‘긴 숨’의 양상이 있을 것이다.”라는 연구가설 1에 대한 본조사 대상 학습자 24명의 결과는 <표 3>과 같다. 청자의 입장에 있는 23명의 학습자들이 화자의 발표에 대해 ‘긴 숨’과 ‘짧은 숨’을 구분해서 표시했다. 이 중에서 본고는 ‘긴 숨’만을 조사 대상으로 검토하였다. ‘청자(횟수)’란은 23명 청자들의 ‘긴 숨’에 대한 표시를 모두 헤아려 평균을 낸 값이다. ‘일치 비율’은 화자와 청자들 간의 ‘긴 숨’에 대한 일치 횟수를 계산한 것이다.

<표 3> 화자와 청자들의 ‘긴 숨’에 대한 일치 비율 : 본조사

대상자 \ 구분	화자(횟수)	청자(횟수) : 평균	일치 비율(%)
홍○○	16	4.5	28.1
박○○	17	3.8	22.4
김○○	13	2.3	17.7
김○○	14	4.6	32.9
삼○○	9	2.2	24.4
홍○○	13	2.6	20.0

대상자 \ 구분	화자(횟수)	청자(횟수) : 평균	일치 비율(%)
정○○	16	6.8	42.5
여○○	18	5.4	30.0
박○○	19	4.8	25.3
조○○	22	6.6	30.0
이○○	15	2.4	16.0
이○○	13	3.8	29.2
조○○	20	6.1	30.5
박○○	15	3.4	22.7
최○○	14	2.8	20.0
김○○	15	2.4	16.0
박○○	20	5.8	29.0
신○○	16	1.7	10.6
구○○	3	1.3	23.1
김○○	15	3.6	24.0
박○○	13	4.2	32.3
정○○	8	2.3	28.8
최○○	25	4.3	17.2
박○○	22	3.6	16.4
평 균	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식

<표 3>의 일치 비율에서도 드러나고 있듯이, 화자와 청자들 간의 일치 비율은 비교적 낮은 것으로 드러났다. 즉 <표 3>에 드러난 일치 비율의 수치만으로도 화자와 청자들 간의 합의된 ‘긴 쉼’의 관계는 실제로 유의미한 것으로 보기는 어렵다.¹⁴⁾

14) 직관적으로 본 가설의 통계 검증을 위해서는 화자가 말하기 원고로 상정한 것에서 드러난 ‘긴 쉼’의 양상에 대해서만 청자들의 반응을 물어 그 판단으로만 검증해야 함이 옳다. 가령 화자에서 상정한 ‘긴 쉼’의 양상에 대해 청자들은 ‘○’ 혹은 ‘×’로 표시하여 자신의 판단을 드러내는 것이다. 하지만 이 반응 역시 청자로 상정된 학습자들 개인의 주관적인 잣대로 접근가능하기 때문에 통계적인 절차를 통해 그 타당성을 오롯이 드러내기는 힘들다. 따라서 본고에서는 청자의 입장이 된 학습자들이 자유롭게 반응하도록 한 것이다.

조사 대상 학습자들에게 ‘긴 쉼’에 대한 접근 측면을 일정한 시간에 따른 의도적 멈춤 정도로 ‘짧은 쉼’과 구별해서 표시하도록 요구하였고, 아울러 실제 말하기에서도 평가의 주요한 항목으로 이런 측면을 반영한다고 주지시켰음에도 화자와 청자들 간에 드러나는 ‘긴 쉼’의 양상은 상당히 다르게 드러났다. 이는 말하기 원고에서의 ‘긴 쉼’에 대한 화자의 잠정적 인식과 실제 말하기에서 구현된 ‘긴 쉼’ 간의 격차, 그리고 화자와 청자들 간의 ‘긴 쉼’에 대한 인식 격차의 두 가지 측면에서 오는 차이라 할 수 있다.

첫 번째 측면은 말하기 원고와 실제 말하기 사이에서 오는 ‘긴 쉼’에 대한 인식 상의 차이이다. 이런 차이를 최대한 줄이기 위해 평가 측면에서 이와 관련된 항목을 넣었음에도 불구하고, 인식의 격차는 크게 벌어진 것으로 드러났다. 이는 말하기 원고에서 상정된 ‘긴 쉼’의 양상이 실제 말하기에 수반된 여러 상황에 의해 변화된 것으로 추측해 볼 수 있다. 두 번째 측면은 화자와 청자들 간의 ‘긴 쉼’에 대한 인식 상의 격차인데, 이는 청자들이 실시간으로 이루어지는 발표에서 ‘긴 쉼’과 ‘짧은 쉼’에 대한 구분 기준을 제대로 설정하지 못했거나, 설정은 했지만 짧은 시간 안에 이루어지는 실시간의 발표에서 ‘쉼’의 양상을 제대로 포착하지 못했을 가능성과 관련된다.

<그림 4>는 <표 3>의 위에서 일곱 번째 ‘정○○’ 학습자의 말하기 원고이다. 사선 표시 중에서 ‘/’는 ‘짧은 쉼’을 ‘//’는 ‘긴 쉼’을 나타내며,

일단 검증 통계량은

$$z = \frac{\hat{p} - p}{\sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}} = \frac{0.2455 - 0.5}{\sqrt{\frac{0.5(1-0.5)}{371}}} = -9.80$$

이며, 위의 검증 통계량 값은 기각치인 $-z_{0.025} = -1.96$ 보다 작으므로, 영가설을 “화자와 청자 간에는 공통된 ‘긴 쉼’의 양상이 없을 것이다”는 기각되며, 따라서 연구가설 1에서 제시한 이는 화자와 청자 간에는 합의된 ‘긴 쉼’의 양상의 관련성은 있지만, 정적 상관이 아닌 부적 상관관계를 드러낸 것이다. 따라서 화자와 청자 간에는 공통된 ‘긴 쉼’의 구분 양상은 매우 부족하거나 혹은 거의 드러나지 않는 것으로 보는 것이 적절하다.

아래 숫자는 전체 ‘긴 습’의 횟수이다. 아울러 동그라미는 ‘긴 습’의 횟수이다. 학습자의 신상 정보를 노출시키기 않기 위해 따지를 이용해 이름과 학번을 가려 놓았다.

잊혀지지 않는 이름들-국어선생님들

0821

장성태/김병호/이준/곽재순/이인태/신태철/이분들은 모두/저의 담임이/자/국어선생님들의/성함임니다. (4/2) 저는 신기하게도/중학교일학년때부터/고삼출입할때까지/담임선생님이/모두국어선생님이었습니다. (4/2) 그래서누군가가저에게/너는어떤국어교육을받아왔나/라고물어본다면/먼저이선생님들의/얼굴이떠오를것같습니 (4/2) 어떤국어선생님들과/의/끈결긴인연과만남으로/저는국어라는과목을/무척좋아하게되었고/또국문과에두번이나입학하게되었습니다. (4/2) 이 중에서특별히기억나는선생님이있다면/중삼때담임선생님이신/이준선생님입니다. (4/2) 가 기억하는선생님은/매일자습시간에/좋은글들을발해해서읽어주시거나/또복사해서나눠주셨습니다. (4/2) 그리고매일한명씩나와서/살나누기라는것을했는데/어제하교하면서있었던일이/아니면책을읽고서/또그게아니면오락실가서게임하면서느꼈던/아주사소한이들을/반친구들앞에나와서발표하는시간을가졌는데/지금생각해보니까/이것도말하기능력을키우기위한/어떤선생님의재미있는발상아니이었을까. (4/2) 방학때는반친구하나하나한테/가/자필로편지를쓰시고/답장을보내라고하셨는데/그것도지금곰곰히생각해보니까/답장이라는글을쓰게끔하러는선생님의의도가아니었나하는생각을해보았습니다. (4/2) 특히저는국어과목을 좋아해서시험을준잘했습니다. (4/2) 그래서국어과목에어떤자만심같은것을가지고있었는데/그때중간고사를잘치고우쭐대는마음이있을때/선생님이직접책을하나주셨어. (4/2) 그게이책인데/첫장에/너는공부를하는것이아니라학문을하는것이/다/ 계속정진해라/라고적어주셨어. (4/2) 그때가/크게는긴게있어서/아니/도선생님처럼되어보면/어떻게/하고/막연하게생각했습니다. (4/2) 국어라는과목이다른과목들하고달라/서/수업시간뿐만아니라/수업밖의일상생활과도연관있기때문에/그점을선생님께서잘알고지도하시것 같습니다. (4/2) 너는어떤국어교육을받아왔나/라는질문은/너는어떤선생님에게교육을받아왔는/가/와별다른개념다는생각이없습니 (4/2) 그래서너는앞으로어떤국어교육을할래/라고물어본다면/오/히러/어떤국어선생님이되어야할/까/라고고민을해봐/할것같습니 (4/2) 해진한글날특집방송으로/셀비시에서실현을했는데/타/저는밤을밀폐용기에넣고/한쪽에는긍정적인말만계속하고/다른쪽에는부정적이거나짜증스러운말만계속했다. (4/2) 긍정적이고좋은말만한쪽에는/호소가생겨/서/술을빚을수있는누룩이되었고/반대편에는/시꺼먼곰팡이가피었다고합니다. (4/2) 학생들이/누룩이되게도/또곰팡이가되게도하는것은/말을다루고/말을가르치는/우리들의몫이아닌가합니 (4/2) 그래서저는/교육현장에서/기본적인/국어와/문학교육뿐만아니라/일상생활에서/도/국어교사로/서/사람을살리는말을가지고/아이들의잠재력을끌어내고/또/그아이들도생활에서/서/로를살리는말을할수있는사람으로/키워보려합니다. (4/2) 장성태/김병호/이준/곽재순/이인태/신태철/이선생님과/파의만남처럼/앞으로/제가만나게되는아이들에게/도/잊혀지지않는/하나의이름으로남고싶습니다. (4/2)

16

〈그림 4〉 ‘정〇〇’ 학습자의 말하기 원고

‘짧은 습’의 경우는 강조해야 할 어휘, 혹은 수식어와 피수식어 사이, 절, 구 등에서 이루어지고 있으며, ‘긴 습’의 경우는 모두 발화 종결 단위에서 이루어지고 있는 것이 특징이다. 종결어미는 대부분 격식체인 ‘-습니다’로, 일부는 비격식체인 ‘-요’로 끝나고 있다. 입말 중심의 말하기에

서는 많은 학습자들이 비격식체 형태의 두루 높임 해요체를 많이 사용하는데, 위 학습자는 실제 발표에서도 격식체인 합쇼체 형태로 말하기를 하였다. 앞서 언급한 대로 선생님들의 성함을 관련된 부분을 제외하고는 거의 문장 중심으로 ‘긴 쉼’의 양상이 이루어졌다.

<그림 5>은 ‘정○○’ 학습자의 발표를 듣고, 청자의 입장에서 ‘쉼’을 표시한 한 학습자의 수행 결과이다. 23명 모든 학습자의 수행 결과를 지면상 제한이 있기 때문에 일치도가 높은 학습자만 일부 제시했다. <그림 5>에서 아래 숫자는 ‘정○○’ 학습자의 말하기 원고에서 제시했던 ‘긴 쉼’의 횟수와 실제 청자의 입장에서 수행되었던 ‘긴 쉼’의 일치 횟수를 가리킨다.

잊혀지지 않는 이름들-국어선생님들

082

장성태김병호이준곽제순이인태신태철이분들은모두저의담임이자국어선생님들의
 성함입니다저는신기하게도중학교일학년때부터교삼출입할때까지담임선생님
 이모두국어선생님이었습니다그래서누군가가저에게서는어떤국어교육을받아왔
 나라고물어본다면먼저이선생님들의얼굴이떠오를것같습니다이런국어선생님들
 과의인접친인연과만남으로저는국어라는과목을무척좋아하게되었고또교문과에
 두번이나입학하게되었습니다이중에서특별히기억나는선생님이있다면중삼때담
 임선생님이신이준선생님입니다제가기억하는선생님은매일자습시간에좋은글들
 을발해해서읽어주시거나또복사해서나눠주셨습니다그리고매일한명씩나와서살
 나누기라는것을했을때어제하고하면서있었던일이아니니면책을읽고서또그게아
 니면오락실가서게임을하면서그랬던아주소소한이들을한친구들앞에나와서발표하
 는시간을가졌는데지금생각해보니까이것도말하기능력을키우기위한어떤선생님
 의게미있는발상이아니었을까요정확히는반친구나하나하나한테까지필요런것들
 쓰시고답장을보내라고하셨는데그것도지금곰곰히생각해보니까답장이라는글을
 쓰게끔하러는선생님의의도가아니었나하는생각을해보았습니다잊혀지는국어과
 목을 좋아해서시험을준잘했습니다그래서국어과목에어떤자만같은것을가지고
 있었어요그때중간고사를잘치고우울대는마음이있을때선생님이직접책을하나주
 셧었는데그게이책인데첫장에서는공부물라는것이아니라학문을하는것이아래속
 진해라라고적어주셨어요그때제가크게는긴게있어서아나도선생님처럼되어보면
 어떨까하고막연하게생각했습니다국어이라는과목이다른과목들하고달라서수업시
 간뿐만아니라수업밖의일상생활과도연관있기때문에그점을선생님들께서잘알고
 지도하시것 같습니더는어떤국어교육을받아왔나라는질문은는어떤선생님에게
 교육을받아왔는가와별다름게없다는생각이됩니다그래서너는앞으로어떤국어교
 육을할테라고물어본다면오하러어떤국어선생님이되어야할까라고그민을해와야
 할것같습니다그래서한글날특집방식으로샘비시에서실험을했는데저는밤을밀
 롭게밤에넣고한쪽에는공정적인말만계속하고다른쪽에는부정적이거나차츰스러
 운말만계속했다니공정적이고좋은말만한쪽에는효소가생겨서술을낼수있는누
 록이되었고반대편에는사제면골팡이가피었다고합니다학생들이누룩이되게또도
 골팡이가되게도하는것은말을다루고말을가르치는우리들의몫이아닌가합니다그
 래서저는교육현장에서기본적인국어와문학교육뿐만아니라일상생활에서도국어
 교사로서사람을살리는말을가지고아이들의잠재력을끌어내고또그아이들도생활
 에서서로를살리는말을할수있는사람으로키워보려합니다장성태김병호이준곽제
 순이인태신태철이선생님과과의만남처럼앞으로제가만나게되는아이들에게도잊혀
 지지않는하나의이름으로남고 싶습니다

15

<그림 5> ‘정○○’ 학습자의 말하기에 대한 청자의 수행 결과

<그림 5>에 드러난 청자의 전체적인 ‘긴 쉼’의 지각 양상은 화자의 입장에서 제시된 바와 비슷하게 드러났다. 이는 ‘정○○’ 학습자가 말하기 원고에서 자신이 상정한 ‘긴 쉼’의 양상을 발표를 통해 잘 구현했다고 볼 수 있다. 물론 현재로서는 이 구현된 양상을 입말 문법의 규범적인 토대라고 간주될 수 있는 것에 견주어 볼 수는 없다.¹⁵⁾ ‘쉼’의 양상이 명확하게 규범적 토대 위에서 다루어지기는 어렵기 때문에, 화자와 청자 간의 비교를 통해서 잠정적으로 ‘쉼’의 양상을 파악해 볼 수 있을 뿐이다.

<표 4>는 필자의 관점과 화자의 관점에서 작성한 원고를 바탕으로 도출된 연구가설 2에 대한 24명 학습자들의 본조사 결과이다. 필자와 화자가 동일한 피험자이기 때문에, 여기에서의 초점은 입말과 글말의 수행 결과에 있다. 즉 입말 원고에서 ‘긴 쉼’에 의해 구분된 발화 단위가 글말에서의 문장과 얼마나 의미구획의 측면에서 일치하는가에 논의의 초점이 있다.

표에서의 일치 비율은 화자 측면에서 상정된 ‘긴 쉼’을 기준으로 삼았다. 즉 말하기 원고의 ‘긴 쉼’으로 구분된 발화 단위를 쓰기 원고에서의 문장 위치와 비교하였다. 필자 측면에서의 문장은 절이 아닌 마침표가 찍힌 형태를 기준으로 삼았다.

15) Sari Luoma(2004, 김지홍 옮김, 미발간, 22쪽)에서는 “발화는 짙막한 생각의 단위들로 짜여 있다. 그 단위들은 주제 상의 연결과 반복은 물론 통사적 접속사에 의해서 서로 이어진다.(중략) 일부 말하기 상황에서는 완벽한 절과 하위 종속절을 지닌, 좀더 글 말다운 문법을 요구한다. 이는 대표적으로 격식 갖춘 말하기 상황이다. 여기에는 학회 발표와 같이 준비된 이야기를 포함할 수 있다”라고 제시하고 있다. 본 연구조사에서도 이런 맥락에서 ‘쉼’의 양상을 도입한 것이다. 즉 본고는 말하기에서 보다 정형화되고 규범적인 틀을 제시하여 학습자들의 말하기 평가에서의 타당성 여부를 높이고, 나아가 학교 현장에서 말하기와 관련된 교수·학습 방법과 평가 측면에서의 용이성을 이끌어 내기 위한 것에도 밀접하게 관련된다.

〈표 4〉 필자와 화자의 수행 일치 비율 : 본조사

대상자 \ 구분	필자	화자	일치 횟수	일치 비율(%)
	문장 수	‘긴 쉼’ 횟수		
홍○○	21	16	14	87.5
박○○	18	17	14	82.4
김○○	16	13	10	76.9
김○○	15	14	14	100
심○○	17	9	7	77.8
홍○○	16	13	13	100
정○○	22	16	14	87.5
여○○	22	18	13	72.2
박○○	24	19	17	89.5
조○○	22	22	19	86.4
이○○	20	15	15	100
이○○	18	13	12	92.3
조○○	21	20	18	90.0
박○○	16	15	14	93.3
최○○	15	14	11	78.6
김○○	19	15	11	73.3
박○○	21	20	17	85.0
신○○	22	16	14	87.5
구○○	18	3	2	66.7
김○○	17	15	10	66.7
박○○	13	13	13	100
정○○	23	8	8	100
최○○	27	25	25	100
박○○	16	22	18	81.8
평균	19.13	15.46	13.46	86.47

〈표 4〉에 드러난 바와 같이, ‘긴 쉼’을 통해 구분된 발화 단위는 쓰기 원고의 문장과 통계 검증상으로 유의미한 관련성으로 드러났다.¹⁶⁾ 특히

16) 검증 통계량은

문장과 의 일치 여부가 100%인 학습자들도 있다. 대략 ‘긴 쉼’의 횟수는 문장 개수 이하로 분포하였고, 문장의 개수와 거의 일치하는 경우도 있었다. 즉 입말 원고라고에서 ‘긴 쉼’으로 구분된 발화 단위는 글말의 문장과 유사하게 분포하는 것으로 드러나고 있어, 연구가설 2는 수용된다고 할 수 있다.

하지만 학습자들이 실제 입말 형식에 가까운 말하기 원고를 글말 형식에 그대로 적용하지는 않았을 것이다. 직관적으로 쓰기 원고를 작성하면서 말하기 원고를 글말의 속성에 맞게 다듬었을 것이기 때문이다. <그림 6>에서는 실제 학습자의 입말과 글말 원고를 비교하면서 가설에서 제시된 내용을 검토하고자 한다.

잊혀지 않는 이름들-국어선생님들	
	국어
‘장성태, 김병호, 이준, 박제순, 이인태, 신태철’	
이분들은 모두 저의 담임이자 국어선생님들의 성함입니다. 저는 전기하게도 중학교 1학년 때부터 고등학교 3학년 졸업할 때까지 담임선생님이 모두 국어선생님이었습니다. 그래서 누군가가 저에게 “너는 어떤 국어교육을 받아왔나?”라고 물어본다면 “언제 이 선생님의 얼굴이 떠오를 것 같습니다. 이런 국어 선생님과과의 끈질긴 인연으로 저는 국어라는 과목을 두꺼 좋아 하게 되었고 또 국문과에 두 번이나 입학하게 되었습니다.	
이분들 가운데에서 특별히 기억나는 선생님이 계시다면 중학교 3학년 때 담임선생님이신 이준선생님입니다. 제가 기억하는 선생님께서 매일 자습시간에 좋은 글들을 발췌해서 읽어 주시거나 혹은 복사해서 나눠주셨습니다. 그리고 매일 한명씩 나와서 ‘살 나누기’라는 것을 했는데 그 내용은 하교하면서 있었던 일이나 책을 읽고서 혹은 오락실에서 게임하면서 느꼈던 아주 사소한 일들이었고 이것을 반 친구들 앞에서 발표하는 것이었습니다. 그런데 지금 생각해보니 이는 ‘말하기 능력’을 키우기 위한 선생님의 재미있는 발상이라고 생각합니다.	
또 발학 때는 반 친구 한명 한명에게 자필로 편지를 쓰고 답장을 하라고 하셨는데, 이걸 역시도 ‘담장이라는 글’을 쓰게 하려는 선생님의 의도였을 것입니다. 특히 저는 국어에 관심이 많고 국어성적이 좋아서 다른 과목에 비해 자만심이 있었습니다. 한민은 중간고사를 잘 치르고 우등하는 마음이 있을 때 선생님께서 왜 한편을 주셨는데 그 것 강제는 “나는 공부할 하는 것이 아니라 학문을 하는 것이다. 계속 정진해라.”라고 격어 주셨습니다. 그때 제가 느끼는 바가 크게 있어서 “아! 나도 선생님이 된 거라면 어떨까?”하고 막연하게 생각했습니다. 국어는 다른 과목들과 달라서 수업시간뿐만 아니라 수업 밖의 일상생활과도 연관이 많기 때문에 그 점을 선생님께서 잘 알고 지도하시 것 같습니다.	
“너는 어떤 국어교육을 받아왔나?”라는 질문은 “너는 어떤 선생님에게 교육을 받아 왔는가”와 별다른 것이 없다는 생각이 듭니다. 그래서 “너는 앞으로 어떤 국어교육을 할 것인가?”라고 물어본다면 오히려 “어떤 국어선생님이 되어야 할 것인가”에 대해 고민을 해야 할 것 같습니다. 몇 해 전 MBC 한글날 특집 방송의 촬영에서 갖 지은 말을 일제유기에 넣고 한 후에는 긍정적인 말만을 계속하고 다른 한쪽에는 부정적이거나 짜증스러운 말만 계속했더니, 전자에서는 효소가 생기기 술을 밟을 수 있는 누룩이 되었고 나머지 후자 쪽에는 시커먼 곰팡이가 되었다고 합니다. 학생들이 누룩이 되게도 곰팡이가 되게도 하는 것은 매우 중요하고 말을 가르치는 우리들의 중요한 임무입니다. 그래서 저는 교육현장에서 기본적인 국어와 문학교육뿐만 아니라 일상생활에서도 국어교사로서 “사람을 살리는 말”을 통해 아이들의 잠재력을 끌어내고 또 그 아이들이 스스로를 살리는 말을 할 수 있는 사람으로 키우고자 합니다.	
‘장성태, 김병호, 이준, 박제순, 이인태, 신태철’	
이 선생님과과 만난처럼 앞으로 제가 만나게 되는 아이들에게도 잊혀지 않는 하나의 이름으로 남고 있습니다.	

〈그림 6〉 ‘정○○’ 학습자의 글말 원고

$$z = \frac{\hat{p} - p}{\sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}} = \frac{0.8647 - 0.5}{\sqrt{\frac{0.5(1-0.5)}{371}}} = 14.05$$

이며, 위의 검정 통계량 값은 기각치인 $z_{0.025} = 1.96$ 보다 크므로, 영가설을 “말하기에서 ‘긴 쉼’은 쓰기에서 문장 혹은 문단 구분과 관련이 없을 것이다”로 둔다면, 이는 기각된다. 따라서 연구가설 2에서 제시한 입말의 ‘긴 쉼’은 글말의 문장 단위와 관련이 있는 것으로 추정할 수 있다.

<그림 6>은 <표 4>의 대상자 중 위에서 일곱 번째 ‘정○○’ 학습자의 쓰기 수행 결과이다. 입말 원고와 비교해 볼 때, 내용적인 측면에서 바뀐 부분은 거의 없다. 전체적으로 문단 구분이 다소 산만하게 드러나고 있다. 특히 잊지 못하고 있는 선생님들의 성함을 하나의 문단으로 강조해서 드러내고 있다. 아울러 인터넷 글쓰기에서 종종 드러나는 한 줄 비우기를 줄바꾸기와 동시에 사용해 문단을 구분하고 있어 혼란을 주기도 한다.

‘정○○’ 학습자의 경우 말하기 원고의 ‘긴 쉼’에 의해 발화 단위와 쓰기 원고의 ‘문장’ 일치 비율이 ‘87.5%’로 드러났는데, 두 곳이 일치하지 않았다. 선생님의 성함을 나열하고 있는 첫 번째와 여덟 번째 문단이 실제로 말하기 원고에서는 ‘긴 쉼’으로 구분되지 않았다. 쓰기에서는 하나의 문단으로 구성하면서 말하기에서는 독자적인 사고구획 단위로 고려하지 않고, ‘짧은 쉼’으로 처리하고 있는 것이 특징이다. 하지만 대다수 ‘긴 쉼’에 의해 구분된 발화 단위는 쓰기에서 문장 구분과 유사한 양상을 보여주고 있다.

2) 확인조사

국어교육과 1학년 24명의 학습자들을 대상으로 한 확인조사의 결과도 본조사와 마찬가지로 연구가설에 따라 구분하여 검증된다. 연구가설 1에 따른 화자와 청자의 ‘긴 쉼’에 대한 인식 양상의 결과는 <표 5>과 같다. ‘청자’ 열의 평균은 23명 청자들의 일치 횟수를 평균한 값이다.

<표 5> 화자와 청자들의 ‘긴 쉼’에 대한 일치 비율 : 확인조사

대상자 \ 구분	화자(횟수)	청자(횟수) : 평균	일치 비율(%)
강○○	11	3.6	32.7
<u>고○○</u>	<u>12</u>	<u>5.4</u>	<u>45.0</u>
김○○	10	4.8	48.0
김○○	9	3.2	35.6
김○○	6	2.2	36.7

대상자 \ 구분	화자(횟수)	청자(횟수) : 평균	일치 비율(%)
김○○	12	4.8	40.0
김○○	9	3.8	42.2
박○○	10	2.4	24.0
배○○	7	3.1	44.3
백○○	8	3.6	45.0
신○○	7	2.6	37.1
양○○	6	2.8	46.7
유○○	5	2.2	44.0
이○○	8	3.8	47.5
이○○	7	3.3	47.1
이○○	8	4.2	52.5
이○○	16	5.2	32.5
이○○	15	2.4	16.0
임○○	10	2.6	26.0
정○○	7	1.9	27.1
조○○	9	1.4	15.6
조○○	5	2.1	42.0
주○○	9	2.8	31.1
차○○	11	2.9	26.4
평 균	8.58	잘못된 계산식	35.99

결과에서 드러난 바와 같이, 화자와 청자들 간의 ‘긴 숨’에 대한 일치 비율은 본조사와 마찬가지로 높은 것으로 드러나지 않았다.¹⁷⁾ 다만 본조사에 비해 화자가 상정한 ‘긴 숨’ 횟수가 다소 줄었다(15.46→8.92). 하지만

17) 검증 통계량은

$$z = \frac{\hat{p} - p}{\sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}} = \frac{0.3599 - 0.5}{\sqrt{\frac{0.5(1-0.5)}{214}}} = -4.04$$

이며, 위의 검증 통계량 값은 기각치인 $-z_{0.025} = -1.96$ 보다 작으므로 가설을 기각하게 된다. 따라서 본조사와 마찬가지로 화자와 청자들 간의 공통된 ‘긴 숨’의 관계는 매우 부족하거나 거의 없는 것으로 볼 수 있다.

화자의 반응에 일치하는 청자들 간의 ‘긴 쉼’ 횟수는 거의 줄지 않았으며 (3.80 → 3.21), 특히 화자와 청자들 간의 ‘긴 쉼’ 일치 비율은 상당히 높아졌다(24.55% → 35.99%).

이는 학습자의 언어 수행 수준에 따른 인식 수준의 차이 측면에서 접근할 수 있다. 즉 확인조사 대상 학습자들은 ‘짧은 쉼’과 ‘긴 쉼’에 대해 본조사 학습자들에 비해 더 차별적인 인식 수행의 측면으로 접근했다고 볼 수 있다.¹⁸⁾ 아울러 확인조사 대상 학습자들은 본조사 학습자들에 비해 입말 언어 수행에 대해 보다 높은 ‘언어 자각(language awareness)’의 면을 드러냈다고 할 수 있다.

이는 또한 말하기에서의 유창성(fluency)의 문제와도 관련될 수 있다. 유창성은 말하기 속도 및 쉼과 같이 발화의 시간 측면에 관련되는데, 일반적으로 막힘없이 빠르게 말할 내용을 전개하는 경우를 일컫는다. 하지만 무조건 막힘없이 빠르게 말하는 것만으로 유창성의 문제를 다룰 수는 없다. 이는 발화 단위의 구분에 따른 의미 전달의 용이성, 즉 청자의 관점에서의 언어 수행에 대한 자각과 밀접하게 관련될 수 있다. 즉 확인조사 대

18) ‘화자’와 ‘청자들’ 간의 일치 비율과 관련된 본조사 <표 3>과 확인조사 <표 5>에 드러난 두 모집단의 일치 비율에 차이가 있는지 여부를 확인하는 검증은 다음과 같이 세울 수 있다. 영가설은 일치 비율에 차이가 없는 것으로, 대립가설은 차이가 있는 것으로 상정한다.

$$H_0: p_1 = p_2 \quad \text{vs} \quad H_1: p_1 \neq p_2$$

이를 검정하기 위한 검증 통계량은

$$Z = \frac{(\hat{p}_1 - \hat{p}_2) - (p_1 - p_2)}{\sqrt{\hat{p}(1 - \hat{p})\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

이다. 여기서 $\hat{p}$ 는 가중 평균된 표본 비율로서, $\hat{p} = \frac{n_1\hat{p}_1 + n_2\hat{p}_2}{n_1 + n_2}$ 이다. 주어진 자료를 활용하면,

$n_1 = 214$, $\hat{p}_1 = 0.2453$, $n_2 = 371$, $\hat{p}_2 = 0.91$ 이며, $\hat{p} = \frac{214 \times 0.2453 + 371 \times 0.2452}{214 + 371} = 0.2872$ 이다.

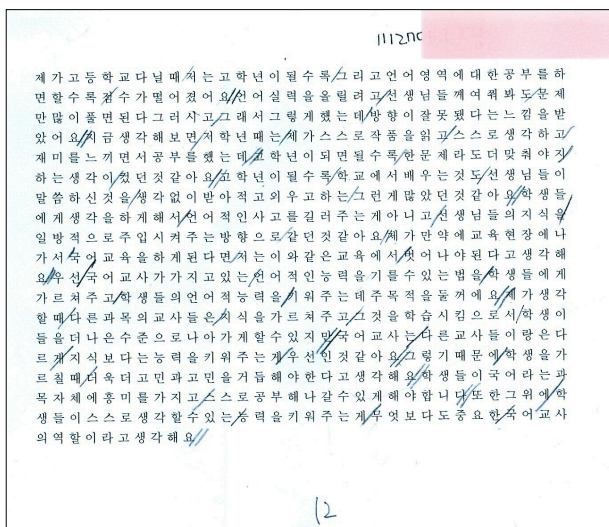
이들을 활용한 검증 통계량은

$$z = \frac{0.2453 - 0.3598}{\sqrt{0.2872 \times (1 - 0.2872) \left(\frac{1}{214} + \frac{1}{371}\right)}} = -2.95$$

이다. 이는 유의수준 5%에서 기각역 $-z_{0.025} = -1.98$ 보다 작으므로 가설을 기각한다. 즉 모집단의 일치 비율에는 차이가 있다고 결론 내릴 수 있다.

상 학습자들은 본조사 대상 학습자들에 비해 화자와 청자 측면에서 공히 더 분명한 발화 단위의 산출과 수용에 기여했다고 볼 수 있다.¹⁹⁾

<그림 7>은 <표 5>의 위에서 두 번째 ‘고○○’ 학습자의 말하기 원고이다. 총13회의 ‘긴 쉼’이 이루어졌는데, 화자 본인은 12회로 잘못 인식하였다. 맨 아래의 ‘12’라는 숫자가 화자 본인이 ‘긴 쉼’에 대한 대해 그 횟수를 표기한 것이다. 위에서 다섯 번째, 아래에서 여섯 번째 줄에서의 발화문 내 연결 지점에서 이루어진 ‘긴 쉼’의 구분을 제외하고는 모두 발화문 종결 위치에서 ‘긴 쉼’의 구분이 이루어졌다. 아울러 원고의 제일 마지막 부분에서도 ‘긴 쉼’이 이루어지고 있는 것이 특징적이다.

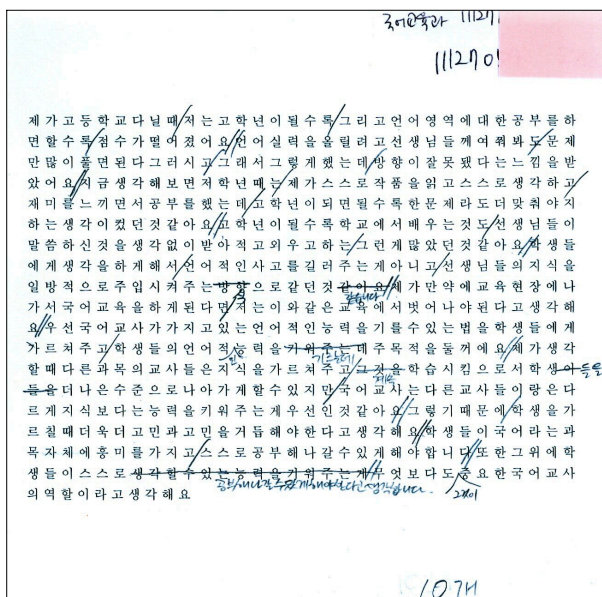


〈그림 7〉 ‘고○○’의 말하기 원고

- 19) 본조사와 확인조사 대상 학습자들의 언어 수행 수준을 비교해 볼 수 있는 기준은 대학 입학 성적 이외에는 없었다. 물론 본고에서 확인조사 대상자들의 입학 성적이 본조사의 대상자들에 비해 높은 것은 사실이지만, 성인 수준에 이른 학습자들을 단순히 수능 성적의 잣대로만 비교하기에는 무리가 있다. 또한 수능 관련 입학 성적과 말하기 수행 능력이 꼭 비례한다고 볼 수도 없기 때문에 말하기 유창성에 대한 문제는 보다 확대된 연구의 필요성이 제기된다. 아울러 확인조사 참여 학습자들은 전공 수업의 일환으로 실시된 과제 및 평가였기 때문에 본조사 대상 학습자들보다 말하기 준비에 많은 시간을 보냄으로써 보다 유창한 말하기 수행이 되었다고 추측해 볼 수 있다.

‘고○○’ 학습자의 경우, 전체적으로 두루 높임 해요체를 사용함으로써 입말에 가까운 말하기 양상을 구현했다고 할 수 있다. ‘긴 쉼’과 ‘짧은 쉼’의 구분에서 특징적인 현상은, 발화문 중간에서 두 번의 ‘긴 쉼’ 구분이 이루어졌는데, 연결되는 절에서 후행절을 강조하기 위한 의미에서 이루어진 것으로 판단된다. ‘짧은 쉼’은 대체적으로 발화문의 연결 구간, 수식어와 피수식어 사이, 목적어 뒤에서 주로 이루어지고 있다.

<그림 8>은 ‘고○○’ 학습자에 대한 청자 입장에서 ‘긴 쉼’에 대한 수행 결과이다. 오른쪽 상단 부분이 떠지로 가려져 있는데, 윗부분은 청자 입장, 아랫부분은 화자 학습자의 학번과 성명이다. 총 11번의 ‘긴 쉼’의 구분이 이루어졌는데, 화자와 청자 간의 일치된 ‘긴 쉼’ 구분은 10번 이루어졌다.



〈그림 8〉 ‘고○○’ 학습자의 말하기에 대한 청자의 수행 결과

‘고○○’ 학습자의 경우도 앞선 본조사의 ‘정○○’ 학습자의 경우와 마찬가지로 비교적 청자들 간의 ‘긴 쉼’에 대한 구분의 결과가 화자 입장

에서의 구분 결과와 합치도가 높은 편이다. 그림 <그림 8>에 드러난 청자 반응의 경우에는 발화문의 종결에서 거의 화자 입장과 일치하고 있다. 아울러 <그림 8>에서 청자는 화자가 발표 시에 기존의 말하기 원고와 차이가 있는 부분들을 수정하고 있는 부분이 특징적이다. 몇몇 종결 어미에서 해요체가 합쇼체로 바뀌고, 지시사가 새롭게 삽입되고, 기존 낱말이 새로운 낱말로 대체되는 등의 현상을 보이고 있다.

<표 6>은 문장과 ‘긴 쉼’에 의해 구분된 발화 단위 간의 일치 여부를 필자와 화자의 관점에서 다룬 연구가설 2에 대한 확인조사 결과이다. 문장 수나 긴 쉼 횟수가 전체적으로 본조사에 비해 줄었고, 일치 비율도 (86.47% → 80.69%) 약간 낮아진 것이 특징적이다.

〈표 6〉 필자와 화자의 수행 일치 비율 : 확인조사

대상자 \ 구분	필자	화자	일치 횟수	일치 비율(%)
	문장 수	‘긴 쉼’ 횟수		
강○○	14	11	7	63.6
고○○	<u>11</u>	<u>12</u>	<u>10</u>	<u>83.3</u>
김○○	17	10	8	80.0
김○○	17	9	7	77.8
김○○	20	14	10	83.3
김○○	14	12	11	91.7
김○○	12	9	8	88.9
박○○	10	10	9	90.0
배○○	15	7	5	71.4
백○○	17	8	6	75.0
신○○	9	7	7	100.0
양○○	15	10	8	80.0
유○○	11	7	4	57.1
이○○	15	8	8	100.0
이○○	13	7	6	85.7
이○○	14	8	5	62.5
이○○	9	11	9	81.8
이○○	10	15	9	60.0

대상자 \ 구분	필자	화자	일치 횟수	일치 비율(%)
	문장 수	'긴 숨' 횟수		
임○○	11	10	9	90.0
전○○	15	9	8	88.9
조○○	13	9	6	66.7
조○○	12	5	4	80.0
주○○	14	9	8	88.9
차○○	15	10	9	90.0
평균	13.46	9.46	7.54	80.69

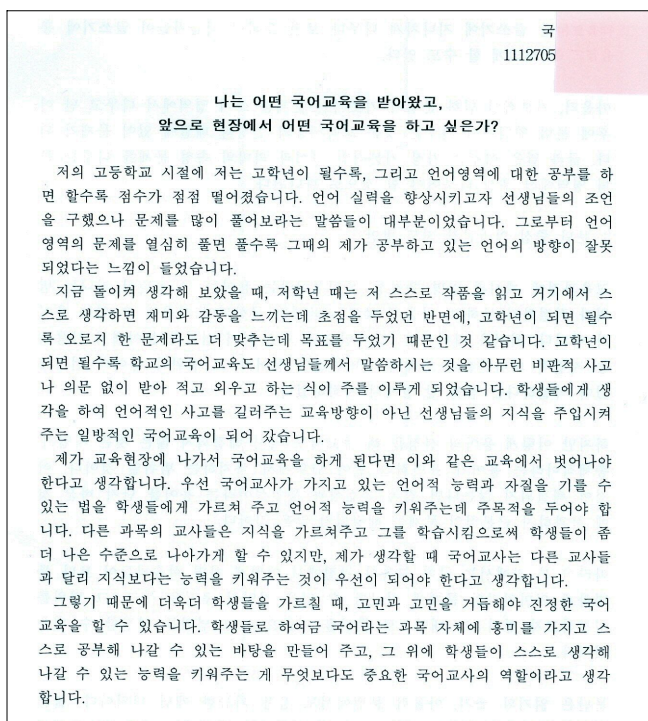
다만 앞선 본조사 대상의 학습자들과 비교해 볼 때, 일치 비율은 큰 차이가 없는 것으로 판단된다. 즉 대다수의 학습자들은 문장 혹은 문단을 말하기 원고에서 ‘긴 숨’으로 간주하는 경향이 있었다. 통계 검증으로도 연구가설 2는 유의미한 것으로 볼 수 있다.²⁰⁾

<그림 9>는 <표 6>의 대상자 중에서 위에서 두 번째 ‘이○○’ 학습자의 쓰기 원고이다. 총 4개의 문단과 11개의 문장으로 구성되어 있다. 자신의 경험담이 상대방에게 적절하게 설득하는 형식으로 전개되고 있다. 각 문단을 짧게 구성하여 독자로 하여금 시각적으로 편의성을 도모하도록 유도하고 있으며, 이는 가독성을 높이는 요소로 작용할 수도 있다.

20) 검증 통계량은

$$z = \frac{\hat{p} - p}{\sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}} = \frac{0.8069 - 0.5}{\sqrt{\frac{0.5(1-0.5)}{323}}} = 11.03$$

이며, 위의 검증 통계량 값은 기각치인 $z_{0.025} = 1.96$ 보다 크므로, 본조사와 마찬가지로 영가설은 기각되며, 이는 ‘긴 숨’이 글말의 문장과 문단의 의미구획과 관련됨을 알 수 있다.



〈그림 9〉 ‘교○○’ 학습자의 쓰기 원고

앞선 <그림 7>의 입말 원고와는 달리 전체적으로 함쇼체 종결 어미로 문장을 끝맺고 있다. 문단 구분도 비교적 명확하게 일정한 의미덩이로 이루어지고 있다. 입말 원고에 비해 내용상의 차별성은 거의 드러나지 않지만, 앞선 본조사의 ‘정○○’ 학습자에 비해 입말 원고와 글말 원고의 차이가 비교적 두드러지게 나타나는 것이 특징적이다.

이상의 본조사와 확인조사를 통해 연구가설1은 유의미하지 않은 것으로 연구가설2는 유의미한 것으로 드러났다. 두 연구가설의 결과를 통해, 입말과 글말 사용에 대한 인식의 양상은 실제로 이분법적으로 획일화시킬 수 없으며, 이는 글말과 입말에 대한 수행 정도의 문제로 접근해야 함을 알 수 있었다. 즉 본고에서 상정한 ‘말하기 원고-실제 말하기-쓰기 원

고’에서 ‘긴 쉼’에 의해 구분되는 일정한 발화 단위는 실제 말하기에 드러난 결과에 유사하기보다는 쓰기 원고에 가까웠다. 따라서 보다 차별적인 입말 수행을 유도할 수 있는 다양한 교수·전략이 필요함을 알 수 있었다.

2. 교육상 의의

이상의 두 가지 연구가설과 그 결과 논의를 바탕으로 두 가지 정도의 교육상 의의를 이끌어 낼 수 있다.

첫째, 글말과 입말의 연속선상에서 언어 수행에 대한 자각의 문제가 고려되어야 한다는 점이다. 언어 자각의 문제는 외국어가 아닌 모국어를 대상으로 하는 국어교육에서 언어 수행에 대한 학습자들의 상위 인지 영역과 밀접하게 관련되기 때문에 교육적으로 중요한 함의를 지닌다고 할 수 있다.

이는 앞선 조사 결과에서 드러난 바와 같이, 이는 특정 언어 사용 영역이 다른 언어 사용 영역에 종속되어 그것의 수행 가치를 잃어버릴 수 있을 때 특히 중요하게 부각될 수 있다. 즉 입말다운 말하기가 아닌, 글말에 종속되는 말하기는 학교 현장에서 말하기 교육의 정체성에 혼란을 일으키거나 혹은 말하기 교육에 대한 방법적 측면에 대한 인식의 부재와 관련된다는 점에서 심각한 문제가 될 수 있다. 이는 실제 학교 현장에서, 특히 어린 학습자들일수록 심각하게 일어날 수 있는 문제이다.

따라서 말하기와 쓰기를 연계·통합하되, 말하기와 쓰기 수행 영역에서 독자적으로 부각될 수 있는 요소가 무엇인지와 관련된 연구가 이루어져야 할 것이다. 본고는 이런 점에서 말하기와 쓰기가 입말과 글말의 측면에서 ‘긴 쉼’과 ‘문장’의 연계를 통해 각각의 독자성을 유지하면서 어떻게 연계·통합될 수 있을지에 대한 교육적 단초를 제공했다는 점에서 의의를 지닌다.

둘째, ‘쉼’에 대한 교수·학습 방법론적 측면이다. 말하기에서 드러나는 다양한 비언어적, 반언어적 요소들이 실제 학교 현장에서 제대로 다루

어지고 있는지에 대해서는 의심스럽다. 특히 반언어적 요소들은 말하기 수행에 매우 미세한 의미작용을 일으킬 수 있다. 모국어 교육에서는 말하기 교육과 관련된 이런 미세한 측면에 대한 인식의 틀을 새롭게 재구성해야 할 것으로 고려된다.

학습자들의 반응 결과에서도 드러났듯이, ‘쉽’에 대한 학습자들의 인식은 일관되게 드러나기보다는 상당히 자의적인 양상으로 드러남을 알 수 있었다. 이는 말하기와 관련된 ‘쉽’의 기능적인 측면과 관련해서 교육적 조치가 필요하다는 점을 보여주고 있는 것이라 할 수 있다.

즉 본고는 학습자들의 ‘쉽’에 대한 인식 양상을 화자와 청자의 측면에서 모두 이끌어내고 논의했다는 점에서 의의를 지닌다. 아울러 ‘쉽’의 종류에 대한 기본적인 교수·학습 방법론상의 분류가 필요하며, 특히 ‘긴 쉽’에 대해서는 발화 단위의 의미 구획과 관련하여 보다 심도 있는 논의가 필요함을 역설했다는 점에서 교육적 의의가 있다.

IV. 마무리

본고는 학습자들의 글말과 입말 수행의 관련 양상을 다루었다. 글말에서는 ‘문장’을, 입말에서는 이에 대응하는 것으로 ‘쉽’을 주요한 속성으로 비교하였다. 아울러 이들 글말과 입말 속성들의 상관관계를 고찰하기 위해, 학습자들의 쓰기와 말하기에 드러난 언어 수행 양상의 결과를 통해 비교하였다. 이를 위해 두 가지 연구가설이 제시되었고, 이는 일정한 통계 절차를 통해 검증되었다.

첫 번째 연구가설 “화자와 청자들 간에는 공통된 ‘긴 쉽’의 양상이 있을 것이다”는 그 관련성이 매우 적거나 없는 것으로 드러났다. 이는 실제 말하기에서 화자와 청자들 간의 반응은 많은 차이를 보인다는 점과 관련된다. 물론 실시간으로 이루어지는 발표 중심의 말하기에서 주변 상황이 말하기와 듣기에 끼치는 영향이 있다손 치더라도, 실제 발표 이전에 ‘쉽’

에 대해 평가 측면 등에서 학습자들이 충분히 이를 인식했음에도 불구하고, 이는 유의미하게 화자와 청자들 간에 작용하지 않았다.

발표도 정도의 차이는 있지만 입말의 한 영역이며, 입말의 다양한 속성들을 포함하고 있다. 특히 ‘쉽’은 입말의 전형적인 속성이라 할 수 있으며, 이는 화자와 청자들 간에 입말의 수행에 대한 인식의 측면을 부각시킬 수 있는 주요한 매개체가 될 수 있다. 따라서 ‘쉽’에 대한 입말 규범의 기본적인 토대가 형성되는 것이 필요하다. 하지만 본고의 조사에 따르면 화자와 청자들 간에는 ‘쉽’에 대한 공통된 인식의 토대가 매우 부족함을 알 수 있었다. 이는 차후 우리 국어교육에서 입말 교육에 대한 기본적인 이론적 토대 형성이 시급하다는 점과 밀접하게 관련된다고 할 수 있다.

두 번째 연구가설 “말하기에서 ‘긴 쉽’은 쓰기에서 문장 혹은 문단 구분과 관련될 것이다”는 유의미한 것으로 드러났다. 이는 말하기 원고에서 상정된 ‘긴 쉽’의 양상과 실제 쓰기에서 드러난 문장의 관련성을 다룬 것인데, 실제로 매우 유의미하게 관련되는 것으로 결과는 드러났다.

즉 본고에 드러난 학습자들의 언어 수행 양상의 결과만으로는 말하기 원고는 실제 말하기에서 구현된 입말이라기보다는 화자들이 잠재적으로 상정한 글말에 가까운 입말 형식이라고 할 수 있다. 이는 교육적으로 매우 중요한 문제를 포함하는데, 말하기가 쓰기에 귀속되어 입말 구현으로서의 속성을 잃고 글말에 귀속되어 버린다는 점이다. 따라서 말하기 원고를 구성하더라도 입말 구현에 적합한 방식을 모색하는 것이 교수·학습 방법상으로 주요한 문제가 될 수 있다.

입말 영역은 국어교육 현장에서 교수·학습 내용이나 방법, 평가 등 여러 측면에서 이론과 실제의 괴리가 있어 왔다. 특히 학교 현장에서의 입말 교육은 그야말로 입시를 위해 매우 단편적으로 이루어졌거나 혹은 여러 교육적 환경의 미비로 인해 제대로 이루어지지 못한 것이 현실이었다.

본고의 조사는 이런 점에서 글말과 입말을 연계와 통합의 관점에서 어떻게 접근할 것인지의 문제를 단편적으로나마 제시했다는 점에서 의의를 지닌다. 하지만 본고는 글말과 입말과의 관계를 통해 각 언어 수행 영역들의 독자성을 어떻게 구축해야 나가고, 나아가 이를 바탕으로 국어교

육에서 연계와 통합의 관점에서 각 영역들이 어떻게 구성되어야 할지에 대한 구체적인 방안에 대한 세부적인 논의는 이루어지지 못했다. 또한 일부 조사 대상자들을 피험자로 삼았고, 학습자들의 실시간 말하기를 정밀하게 담아낼 수 있는 전자기기 미사용 등으로 인하여 과학적인 조사가 이루어지지 못한 점 등이 한계로 남는다.*

* 본 논문은 2011. 6. 29. 투고되었으며, 2011. 7. 10. 심사가 시작되어 2011. 7. 30. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 김성규(1999), “잠재적 휴지의 실현”, 『선청어문』 27, 831-859.
- 김수업(2006), 『배달말 가르치기』, 나라말.
- 노대규(1996), 『한국어의 입말과 글말』, 서울 : 국학자료원.
- 노은희(2009), “말하기와 쓰기의 통합에 대한 일고찰”, 『작문연구』 제8집, 77-109.
- 양영하(2002), “구어담화에 나타난 ‘쉽’의 기능”, 『담화와 인지』 제9권 2호, 79-100.
- 이기갑(2010), “구술발화의 전사와 분석”, 『배달말』 47, 71-95.
- 이진희(2003), “언어의 구어성과 문어성에 관한 연구”, 『독일문학』 85, 528-542.
- 이창호(2010), “발화 중 휴지시간이 갖는 의미”, 『한국어학』 46, 353-386.
- 이호영(1990), “한국어의 억양체계”, 『언어학』 제113호, 129-151.
- 임규홍(1997), “‘쉽’의 언어 기능에 대한 연구”, 『한글』 235, 93-125.
- 임철성(2009), “화법과 작문의 교육내용 대비 고찰”, 한국작문학회 제15회 연구발표회 자료집, 5-28.
- 장경현(2003), “문어/문어체 · 구어/구어체 재정립을 위한 시론”, 『한국어 의미학』 13, 143-165.
- 전영옥(2005), “발표담화와 발표요지 비교 연구”, 『텍스트언어학』 19, 209-246.
- 전영옥(2006), “국어의 발화 단위 연구”, 『한말연구』 19호, 271-299.
- 황성근(2009), “말하기 교육에서 글쓰기의 효과와 연계방안”, 『작문연구』 제8집, 111-137.
- Anne Anderson, Gillian Brown, Richard Shillcock & Gorege Yule(1984), *Teaching talk*, 김지홍 옮김, 『말하기 교육 : 산출 전략 및 평가』, 미발간.
- Sari Lumoa(2004), *Assessing speaking*, 김지홍 옮김, 『말하기 평가』, 미발간.
- Wallace(1994), *Discourse, consciousness, and time*, 김병원 외 옮김, 『담화의 의식과 시간』, 한국문화사.
- Willem J. M. Levelt(1989), *Speaking*, 김지홍 옮김, 『말하기』, 나남.

<초록>

글말과 입말 수행에 대한 사례 연구

—‘쉽’과 ‘문장’의 관련성을 중심으로—

서종훈

본 연구는 일정한 학습자들을 대상으로 ‘문장’과 ‘긴 쉽’을 통해 글말과 입말의 수행 양상을 고찰한 사례와 관련된 것이다. 이를 위해 두 가지 연구가설이 제시되었고, 일정한 통계 절차를 통해 조사 결과들이 논의되었다.

첫 번째 연구가설은 화자와 청자들 간의 ‘긴 쉽’의 일치도와 관련된 것인데, 가설은 기각되는 것으로 드러났다. 두 번째 연구가설은 필자와 화자 간의 ‘문장’과 ‘긴 쉽’의 일치도와 관련된 것인데, 가설은 수용되는 것으로 드러났다. 즉 원고 중심의 발표는 입말보다는 글말의 전형성을 드러내는 것으로 드러났다.

본고는 글말과 입말의 측면에서 말하기와 쓰기의 연계와 통합의 문제를 일부 분 다루었다는 점에서 의의를 지닌다. 하지만 ‘긴 쉽’ 측정에 대한 과학적 조사의 미비와 다양한 조사 대상 학습자들의 확보 등에서 한계를 남기고 있다.

【핵심어】 입말, 글말, 문장, 긴 쉽, 필자, 화자, 청자, 쓰기, 말하기, 듣기

<Abstract>

A Case Study on Performance of Written and Spoken Language

—focused on the ‘sentence’ and ‘pause’—

Seo, Jong-hoon

This paper investigates a performance aspect of the spoken language and written language with comparison ‘sentence’ and ‘long term pause’. To do this, the two hypotheses are constructed and they are verified with regularly statistic procedure.

The first hypothesis is rejected that ‘long term pause’ will be accorded with between speaker and listeners. Namely on-line speaking is come out differently by listeners. The reasons are because of an insufficient exercise of speaker, a lack cognition of ‘long term pause’, and a deficient base of educational theory. The second hypothesis is admitted that ‘sentence’ and ‘long term pause’ will be related. It is significant in that spoken language and written language are related by certain semantic units.

And to conclude, this paper is meaningful what written language and spoken language are treated in the view of connection and integration. But there are limits in that lack of a scientific study and restriction of subjects are.

【Key words】 written language, spoken language, sentence, long pause, a writer, a speaker, a listener, writing, speaking, listening