

한국어 학습자의 학습 전략

-미국에서의 한국어 학습자를 대상으로-

김 상 희(서울대 대학원)

— 차 례 —

- I. 시작하며
- II. 학습 전략
 - 1. 초인지 전략
 - 2. 인지 전략
 - 3. 사회, 정서적 전략
- III. 한국어 학습자의 학습 전략
 - 1. 연구의 배경
 - 2. 연구의 결과와 해석
- IV. 마치며

I. 시작하며

외국어로서의 한국어 교육은 교사와 학생, 교재, 교수-학습의 배경 등 다양한 요소들이 어울려 이뤄진다. 이 중 교수-학습 장면에서 궁극적인 실천의 초점은 '학생이 한국어로 의사소통하는 능력을 키우는 것'이라는 목표에 도달하는 것이라 할 수 있다. 즉 학생의 한국어 학습을 증진시키는 것이다.

기왕의 한국어 교육 연구에서는 교수 내용을 구안하고 한국어 교사를 양성하는 원리에 중점이 있어 학습자의 학습 자체에 관심을 크게 기울이지 못한 감이 있다. 목표하고 설계한 교수 내용이 그대로 학생의 학습

내용, 학습 성취의 결과가 되는 것은 아니라는 판단 아래에서는 그 차이를 만드는, 학생의 한국어 학습 활동에 대해 살필 필요가 생긴다. 학습 요소에 대한 이해를 바탕으로 하지 않고서는 한국어 교육을 총체적으로 이해할 수 없다는 점은 분명하다 하겠다.

미국의 대학에서 외국어 과목의 하나로 실시되는 한국어 교육에서 나타나는 어려움으로 지적되는 것은 통합적인 한국어 교육과정이 없고, 미국이라는 생활 배경에 적합하게 사용할 수 있는 교재가 마땅하지 않으며 학생들의 필요를 이해하고 가르치는 교사도 부족하다는 점이다. 또한 대학의 한국어 교실에서 학생들의 수준이 천차만별이어서 교사들이 실제 수업을 진행하면서 큰 어려움을 겪는다는 점도 현장의 교사들이 자주 토로하는 고충이다. 손호민(1999:127)에서는 한국계 학생들과 비한국계 학생이 같은 반에서 한국어를 배우고 이에 따른 적지 않은 문제들이 있다고 지적을 하였다. 한국어를 수강하는 학생들의 다수는 한국계의 학생이어서 한국과 관련된 배경을 전혀 갖지 않는 비한국계 학생들이 같이 수업에 참여하기가 매우 어려워져 현실적으로 그들의 참여가 저조하다. 미국에서 극소수의 대학에서는 한국계와 비한국계의 두 계열로 나누어 수업하여 큰 효과를 거두고 있으나 그것을 도입하는 데는 재정적 문제들이 걸려있다(손호민, 1999:128).

수업의 어려움을 낳는 한 요인인 학생들의 한국어 능력의 차이는 단지 한국계나 아니냐에 의한 것뿐 아니라 대다수를 차지하는 한국계 학생들 사이에서도 드러난다. 한국계 학생이라도 한국어 학습 경험, 사용 경험에 따라 큰 차이가 나타나는 것이다. 학생들이 최대한으로 한국어 학습 성취를 하도록 계획하고 진행하기 위해서는 학생들이 각자의 요소를 가지고 학습하는 과정의 차이와 그 차이를 만드는 요인들에 대한 이해가 필요하다. 그런 이해를 바탕으로 학생의 학습을 진단하고 처치하는 노력을 기울일 수 있는 것이다.

본고에서는 미국의 한 대학에서 외국어 과목의 하나로 한국어를 학습하는 학생들 중 두 학생의 학습 과정의 차이를 보려고 한다. 학습 과정의 차이에 대한 이해는 학생들이 수업 시간에 활용하는 학습 전략

의 양상을 비교하여 접근하려고 한다. 또한 그 이해를 바탕으로 한국어 교수-학습에 지침이 될 요소를 밝혀보려고 한다.

II. 학습 전략

언어를 사용하고 학습하는 과정이 인지 작용과 분리되기 어려운 것인데 인지 심리적인 작용은 눈으로 포착되는 것이 아니어서 언어 학습의 과정을 객관적으로 이해하기에는 어려움이 있다. 그러나 인지 심리학의 발달에 빛져 외국어 교육에서도 학습에 사용하는 전략에 관해 다양한 연구들이 이뤄졌다.

외국어 학습 연구에서는 '성공적인 학습자'와 그렇지 못한 학습자의 차이를 만드는 그 무엇에 대한 이해를 위해 학습자들의 태도와 관련된 학습 전략을 연구하는 데서 시작되었다.

터론(1980)은 학습자가 사용하는 전략을 ①학습 전략, ②생산 전략, ③의사소통의 전략의 세 가지로 구분한다(Ellis, 1985:13).

- ① 학습 전략-외국어의 입력을 언어적 지식으로 발전시키는 전략
- ② 생산 전략-이미 습득한 언어 지식을 효과적으로 분명하게 최소의 노력으로 사용하려는 전략
- ③ 의사소통의 전략-필요한 언어적 지식이 없으나 의도한 의미를 소통하려할 때 사용하는 전략

생산 전략과 의사소통의 전략은 학습보다는 사용의 국면에서 더 긴요한 전략이란 점에서 학습 전략과 구분될 수 있다.

학습자의 전략을 연구하는 것이 외국어 습득 연구에서 중심의 위치를 차지한다고 볼 수 있다. 그것은 학습자가 언어 학습 과정에서 얻은 입력과 그 입력을 학습자가 내적으로 처리하는 것의 관련, 상호 영향의 양상에 대한 관심을 드러내는 것이다. 특히 교실에서 이뤄지는 학습의 상황에서 사용된 학습 전략에 더욱 관심을 갖고 중점적으로 다뤄야하는

것은 학습자에게 적절한 입력은 학습자가 자신의 학습 전략으로 처리할 수 있는 것이어야 할 것이고, 또 한편으로 학습자는 획득한 언어 입력을 처리하기 위해 전략을 조정한다는 사실 때문이다(Ellis, 1985:13-4).

학습의 과정이 기본적으로 정신적인 과정이요 객관적으로 쉽게 파악되는 것이 아니기 때문에 전략에 대한 연구는 주로 관찰과 학습자 자신들의 학습과정에 대한 보고, 그리고 사고-진술을 위한 면담 등의 방법을 통해 그 정체에 접근을 하였고 다양한 전략들의 구분과 나열이 이뤄졌다.

그 중 본 연구에서는 오말리와 채뭇 O'Malley & Chamot(1990:119-120, 137)에서 제시한 전략들을 기본적으로 원용한다. 이들의 연구는 외국어가 아니고 제1언어로서 언어를 학습하는 장면에서 이뤄진 연구주류를 이루는 흐름 속에서 외국어 학습자들을 대상으로 하여 제시를 했다는 점에서 의미가 있다. 이들은 수업을 관찰하고 학생들을 면담하고 또한 학생들 자신이 사용한 학습 과정의 기법들을 보고하는 사고-진술, 질문지법 등을 활용해 학생들의 학습 전략의 정체를 밝히려 하였다. 그런 과정을 통해 제시한 전략은 초인지 전략, 인지 전략, 사회/정서적 전략으로 크게 구분된다. 본고에서는 24가지의 전략을 설정하였다. 본 연구 대상 학습 상황에서 참여관찰을 통해 드러나는 특징적 행동들에 관한 정보들 또한 참조하였다.

본고에서는 학습 전략 자체에 대한 본격적인 논의를 하려 하지는 않는다. 본고에서 의도하는 것은 비슷한 능력으로 구분되어 같은 교실에서 같이 한국어를 학습하는 두 학생의 학습이 어떻게 다른지 그 과정에 대한 이해를 얻고자, 오랜 기간의 질적 연구를 통해 제시한 학습 전략의 항목들을 원용하여 동일한 척도로 사용하여 그 차이를 보고자 하는 것이다.

설정한 학습 전략은 다음과 같다.

A. 초인지 전략

1. 미리 살펴보기
2. 선택적으로 집중해 듣기

- | | |
|----------------|----------------|
| 3. 적극적인 주의 집중 | 4. 사전 연습 계획 |
| 5. 이해 활동 자기 점검 | 6. 표현 활동 자기 점검 |
| 7. 수행 관리 | 8. 문제 확인 |

B. 인지 전략

- | | |
|-----------------|----------------|
| 9. 텍스트를 참조 | 10. 따라하기 |
| 11. 알고 있는 원리 연역 | 12. 이미지 떠올리기 |
| 13. 소리 내보기 | 14. 영어의 대등어 활용 |
| 15. 기존 지식 확장 | 16. 영어 지식 전이 |
| 17. 필기 | 18. 요약 |
| 19. 문 요소 결합 | 20. 번역 |
| 21. 이전에 들은 말 참조 | 22. 맥락 활용 추론 |

C. 사회적/정서적 전략

- | | |
|--------------|-----------|
| 23. 모르는 것 묻기 | 24. 서로 돕기 |
|--------------|-----------|

1. 초인지 전략

초인지 전략은 학습 과정, 학습에 대한 계획, 학습 과제 살피기, 학습에 대한 평가에 관한 사고와 관련된다.

- (1) 미리 살피기: 관련된 학습 과제의 원리나 개념을 미리 살펴보기, 과제를 다룰 전략을 고안하기, 과제를 다루는 데 사용되는 성분, 구, 핵심적 생각, 언어 기능을 생성하도록 계획하기
- (2) 선택적으로 집중해 듣기: 과제 수행을 돕는 언어 입력 또는 특정 단어나 구에 주의를 기울이기로 앞서 결정하기, 과제 수행 동안 언어의 특정한 양상에 집중하기
- (3) 적극적인 주의 집중: 과제에 대한 주의 집중하고 관련 없는 요소를 무시하기, 과제를 수행하는 동안 계속 집중하기
- (4) 사전 연습 계획: 앞으로 할 과제를 하기 위해 꼭 필요한 언어 요소를 계획하고 미리 연습함
- (5) 이해 활동 자기 점검: 이해를 점검, 확인, 수정하기

- (6) 표현 활동 자기 점검: 표현의 정확성과 적절성을 점검하기
- (7) 자기 관리: 언어 과제를 성공적으로 수행하도록 도울 조건을 이해하고 그런 조건을 준비함, 이미 알고 있는 것을 극대화하여 사용하기 위해 언어 수행을 조절함.
- (8) 문제 확인: 과제의 해결에 필요한 요점을 명시적으로 밝히거나 성공적인 과제 완수를 막는 과제의 양상을 명확히 하기

2. 인지 전략

학습할 제재와 상호작용하고 제재를 정신적으로 물리적으로 조작하거나 학습 과제에 특정한 기술을 적용하는 것과 관련된 전략이다.

- (9) 텍스트 참조: 목표 언어에 관한 정보를 얻도록 교과서의 다른 부분 참고하기
- (10) 따라하기: 과제를 수행하는 중에 단어, 구의 언어 덩어리를 교사를 따라하기
- (11) 알고 있는 원리 연역: 학습하고 스스로 발전시킨 규칙들을 표현하고 이해하는 데 의식적으로 적용하기
- (12) 이미지 떠올리기: 새로운 정보를 이해하고 기억하기 위해 실제적으로 혹은 마음 속으로 시각적 이미지를 사용하기
- (13) 소리 내보기 : 단어, 구, 긴 언어 덩이의 소리를 마음 속으로 내어보기
- (14) 영어 대등어 활용: 새로운 단어를 외우면서 새 단어와 소리가 비슷한 영어의 익숙한 단어나 영어와 관련해 쉽게 회상할 수 있는 단어를 밝히기
- (15) 기존 지식 확장: 새로운 정보를 이전 지식과 연관시키기, 새로운 정보의 각기 다른 부분을 서로 연관짓기
- (16) 영어 지식 전이: 이전에 획득한 영어 지식을 과제에 활용함
- (17) 필기: 듣거나 읽으면서 간단한 단어나 도표, 숫자로 개념이나 핵심 어구 등을 적어 놓기

- (18) 요약: 과제에 제시된 정보와 언어를 생각으로 요약하거나 써서 요약하기
- (19) 문 요소 결합: 이미 아는 요소를 새로운 방법으로 결합하여 유의미한 문장이나 더 큰 언어 단위를 구성하기
- (20) 번역: 한 언어에서 다른 언어로 언어 형태를 이용해 옮기기
- (21) 이전에 들은 말 참조: 새로운 단어나 언어 표현을 접했을 때 이전에 들었던 경험을 적극적으로 활용
- (22) 맥락 활용 추론: 익숙하지 않은 언어 항목의 용법 또는 의미를 추측하거나 결과를 예상하거나, 빠진 정보를 채울 때 맥락을 활용해 가능한 정보를 사용

3. 사회, 정서적 전략

학습을 돕기 위해 다른 이와 상호 작용하거나 정서적인 조절을 하는 것과 관련된다.

- (23) 모르는 것 묻기: 설명, 확인, 다시 풀어 말하기 등을 요구하기, 과제에 대해 모르는 것을 묻거나 확인을 요구하기
- (24) 서로 돕기: 문제 해결하고, 정보를 다 끌어 들여오고, 학습 과제를 확인하고, 언어 행위의 모델을 만들고 또는 구어로 문어로 수행한 것에 대한 점검을 얻는 데 동료와 함께 하기

Ⅲ. 한국어 학습자의 학습 전략

1. 연구의 배경

1) 연구 대상

본 연구는 미국의 한 주립대학교에서 이뤄지는 한국어 수업에 참여한 두 학생을 대상으로 한다. 연구가 이뤄진 한국어 수업은 1998년 가을 학

기에 실시되었고 초급 첫 학기의 수업이었다. 초급 한국어 수업은 한 학기 15주 동안, 월요일부터 금요일까지 매일 한 시간씩, 매주 5시간씩 수업을 하는데 그 중 월, 수, 금요일은 연습 활동, 화, 목요일은 강의가 실시된다. 연습과 강의는 각기 다른 강사가 담당한다. 해당 학기에 실시된 초급 강좌는 모두 3개 반으로 40여명의 학생들이 신청을 해서 수업을 하였다. 초급 첫 번째 반에는 15명 정도의 학생이 있었는데 연습 시간에 한 반으로 운영하기에는 많은 숫자라 학생들이 교실에서 학기초에 한국어를 사용하는 정도에 따라 담당 강사가 좀 나은 학생들을 A반으로, 좀 미숙한 학생들을 B반으로 나누었다.

본 연구자는 1998년 가을 학기에 이뤄진 초급 한국어의 한 학급(B반) 학생들의 수업을 한 학기 내내 참여 관찰했는데 그 과정에서 학습 양상에 차이를 보이는 두 학생을 비교 연구의 대상으로 선정하였다. 연구는 48차시 수업에서부터 58차시 수업에 이르는 동안의 9시간의 수업을 대상으로 하여 질문지를 통해 학생들 자신의 학습 전략에 대한 평가를 하도록 하였다. 학생들에게서 얻은 응답을 해석하고 이해하는 데는 참관과 면담을 통해 얻은 정보가 활용되었다.

연구 대상이 된 두 학생은 B반에 속한 학생들로 한 학생(D로 약함)은 한국계 2세의 남학생이었고 다른 학생(A로 약함)은 미국인 남학생이었다.

D는 미국에서 태어나 자랐는데 한국인을 빈번하게 접할 수 있는 대도시에서 산 것이 아니어서 한국인들과 특별히 교류할 기회를 갖지 못하고 지냈다. 물론 그가 자란 도시에서도 한인 공동체의 중심으로 한인 교회가 있었지만 그의 부모는 교회 생활을 하지 않았다. 그의 아버지는 의사이고 그의 가정은 미국 사회에서도 안정적인 중산층의 생활을 꾸리고 있었다. D는 어려서는 부모와 의사소통 하면서 한국어를 배우고 사용하였다고 했다. 그의 어머니는 D가 어렸을 때 한국어를 굳이 가르칠 동기가 특별히 있었던 것은 아니었지만 ‘한국인인데 한국말 할 줄 알아야지...’라는 생각으로 초등학교 저학년 때까지 D와 그의 누나, 동생을 데리고 매년 방학마다 한국을 방문하고 학원을 보냈다고 했다. 그러한

노력으로 D도 한국말을 제법 알아듣고 사용할 수 있었으나 한국 방문이 끝어진 이후(나이가 들면서 어머니랑 같이 한국 방문하기를 원하지 않았다고 한다) 한국어를 사용하지 않고 영어만을 사용했다. 그리고는 대학에 와서 본인이 자발적으로 한국어를 신청하고 수업에 참여할 시점에서는, 초급반에서도 B반으로 구분될 정도로 한국어 사용 능력이 개발되어 있지 않았다.

A는 미국 남학생으로 어려서부터 14년째 태권도를 배우고 있어 한국이란 나라에 대해 낯설지 않고 어느 정도 친숙함을 갖고 있었다. 한국어를 배운 경험은 물론 없지만 태권도에서 사용하는 한국어, 예를 들어 '사범님, 하나, 둘, 셋' 등을 알고 있었으며 대학 기숙사의 한 방 친구가 한국계 학생이어서 그 학생이 다른 한국계 친구들과 이야기를 하거나 놀 때에 한국어를 가끔 듣고 한국 가요를 들어보았다고 했다. 컴퓨터를 전공한 후 장래에 한국에서 컴퓨터 관련 사업장에서 일할 계획을 갖고 있었으므로 자신의 장래를 위한 한국어 학습의 동기를 강하게 갖고 있었다.

초급 수업에 참여하는 학생들 중 상당수의 한국계 학생들은 꾸준히 출석을 하지는 않았다. 관찰한 B반에서 대부분의 학생들도 고른 출석을 보이지는 않았는데 그런 상황에서 D와 A 두 학생은 모두 성실하게 수업에 참여하는 학생들이었다. 그리고 학기초에 두 학생은 초급반에서 입을 잘 쉽게 벌리지 못하는 학생들이었다는 점에서도 둘은 공통점이 있었다. 그러나 학기가 흐르면서 나타나는 반응, 참여 양상과 평가를 통해 드러나는 성취 양상이 달랐다. 이런 배경에서 두 학생을 대상으로 선정했고 두 학생의 학습하는 과정의 차이에 대한 이해를 얻고자 의도했다. 같은 교실에서 같은 선생님에게서 얻은 입력을 두 학생 각자가 어떤 전략으로 활용하는가를 살피는 것이 목표로 삼는 내용이다.

2) 연구의 방법

옥스포드(1990:193-199)에 의하면 학습에 사용한 전략을 평가하는 기술로 중요하게 꼽을 수 있는 것은 관찰, 면담, “사고-진술”

think-aloud절차, 기록 남기기, 일기, 그리고 본인의 보고를 통한 조사 등이다. 간단하게 각 방법들의 특징을 살펴본다.

① 관찰: 많은 언어 학습 전략은 정신적으로 사용되는 것이고 교사에 의해 관찰될 수 없다. 그러나 전략의 종류 따라, 학생들과 함께 협동하거나 모르는 것을 명확히 알기 위해 묻는 것 등은 관찰될 수 있다. 관찰의 형식을 이용할 때 인상적이거나 구조화된 특징을 기록하거나, 일정 기간에 관찰되는 전략을 확인해 가는 등의 방법으로 전략을 기록할 수 있다. 이 과정에서는 관찰하기로 계획한 수준과 초점을 고려해야 한다. 비디오로 녹화하면 오랫동안 자료를 보관하고 다시 확인해 볼 수 있는 데 도움이 되나 화면에 잡히지 않은 주변적인 정보는 잃을 수도 있다.

② 면담과 사고-진술think-aloud 절차: 면담과 사고-진술의 기술은 같이 사용될 수도 있고 분리하여 사용될 수도 있다. 특정한 질문 기술이나 기록해놓을 형식적인 용지 없이, 구조화하지 않은 채 이뤄지는 면담은 면담 후에 분석과 해석에 필요한 범주를 만들어야 하므로 시행하는데 어려움이 있다. 어느 정도는 구조화된 기술을 사용하는 것이 다루기에 더 쉽다. 과제 수행과 관련된 면담을 수행하면서 사용된 전략에 관해 사고-진술이나 본인의 관찰을 동시에 활용할 수 있다.

사고-진술 방법은 학습자가 자신의 생각을 아무런 조정 없이 의식의 흐름처럼 언어로 드러내놓는 것인데 몇 초 안에 바로 그 순간의 사고를 반영하는 자료이다. 스스로 관찰을 하는 방법은 자신의 생각을 어느 정도 의식적으로 바라보고 분석을 하는 것으로 학습 후에 시간을 두고 이뤄진다.

③ 기록 남기기 : 기록하기는 학습자 스스로 보고를 하는 기술의 하나이다. 면담과 함께 짝지어 활용할 때 특별히 가치가 드러난다.

④ 일기: 일기는 학습자가 자신의 생각, 감정, 성취, 문제, 교사에 대한 인상 등에 관해 스스로 보고를 하는 형식이다. 대부분 자유로이 형식이나 내용에 제약 없이 적으나 지침을 주는 것이 도움이 되기도 한다.

⑤ 자기 보고self-report survey: 체계적으로 적은 자료를 얻는 방법

으로 약하게 구조화한 것에서 강하게 구조화한 것으로 다양하다.

㉠ 약하게 구조화한 조사: 주관적인 조사라고도 불리며 학생들의 응답을 끌어낼 단서를 많이 제공하지는 않는다. 개방형 질문으로 학생들이 자유롭게 제한 없이 전략을 기술하도록 한다.

㉡ 강하게 구조화한 조사: 객관적인 조사라고 불리며 대개 객관적으로 점수를 부여하고 분석할 수 있는 선다형 질문을 묻는다. 모든 응답자에게 표준화된 범주를 사용하기에 결과를 요약하고 학생 개인의 문제를 객관적으로 진단하기가 쉽다. 그러나 약하게 구조화한 틀로 얻을 수 있는 응답의 풍부함과 자발성은 놓칠 수 있다.

본 연구에서는 학습 전략에 관한 자기 보고의 방법으로 접근하려 하는데 비교의 수월성이란 장점을 살리기 위해 범주화된 내용으로 구성된 질문지를 준비하였다. 학습 전략이라는 말로 접근하여 질문했을 때 응답자가 가질 어색함을 고려하여 전략이란 단어나, 각 항목의 이름을 직접적으로 사용하지 않았다. 대신에 미리 설정한 전략의 기능을 핵심적으로 풀어써서 질문으로 제시하고 ‘오늘 수업 중에 어떠한 기술을 사용했는가?’로 물었다. 학생들이 그 전략을 매우 빈번하게 사용했다고 판단했을 때는 ‘⑤-④-③-②-①-0’ 중에서 ⑤로 답하도록 하고 전혀 사용하지 않았을 때는 ‘0’으로 답하도록 했다. 5점 척도가 아닌 6점 척도로 응답을 얻어 낸 것은 전혀 사용하지 않는 전략에 대해 ①이 아니라 분명히 ‘0’라고 응답할 것이란 기대를 하고 삽입하였다.

질문지를 통한 자기 보고는 해당 학기의 수업이 중반부 이후로 접어든 48차시부터 시작되었다. 반복되는 교재의 구성과 수업 진행 절차에 나름대로 익숙해졌고 학생 각자가 한국어를 학습하는 습관들이 어느 정도 자리를 잡았을 시점이라 판단하였다.

3,7,8번 질문은 50차시 이후에, 그리고 22번 질문은 53차시 이후에 삽입된 것이라 매일 주어진 질문지에 약간의 차이가 있다. 질문지는 매 수업이 끝난 직후에 같은 질문지를 두 학생에게 주었다. 주어진 질문 항목 외에 좀 더 다양하고 자발적인 응답을 얻고자 25번에서는 그 외에 더 사용한 전략(기술)을 적어보도록 요구하였다. 사용한 질문지는 본문 뒤

에 <부록1>로 제시하였다.

첫날의 질문(48차시)에는 학생들이 자신의 학습에 활용한 전략에 관한 질문을 이해하는지, 응답하는 경향은 어떠한지를 보기 위하여 '예, 아니오'로만 응답하도록 질문지를 구성하여 주었다. 질문을 실시하기 전날에 연구 대상으로 선정한 두 학생 D와 A에게 본시(48차시)부터 질문지를 줄 것이라고 미리 알려주었지만 A는 결석을 하였다. 그래서 대신 같은 초급반의 학생 T에게 질문지를 주었다. 첫 번째 질문지는 예비적인 성격으로 질문지가 적절한지를 확인하기 위한 의도로 제시된 것이고 같은 초급 교실의 학생들이 질문지의 의미를 파악하는 수준에서는 크게 차이나는 것이 없을 것이란 생각에서 학생 T에게서 응답을 얻었다. 이 응답은 비교를 위한 본격적인 응답으로 활용되지 않았다. 질문의 내용을 이해하느냐고 물었을 때 응답을 한 두 학생 모두 질문의 내용을 충분히 이해했고 어려움은 없다고 했다.

49차시 이후론 학생 D와 A에게서 응답을 얻었다. 58차시까지 이르는 과정에서 빠진 56, 57차시엔 시험과 과제 평가로 수업 시간이 할애되었기에, 실시하지 않았다. 응답을 얻은 기간은 보름 정도의 날짜에 걸쳐있다. 54차시에는 A가 결석을 하였다. 응답을 얻은 수업 시간에 다뤄진 내용은 문법 연습(GD: grammar drill), 듣고 이해(LC: listening comprehension), 문장 연습(SD: structure drill), 대화 연습(CD: conversation drill), 읽고 이해(RC: reading comprehension), 의사소통놀이(CG: conversation game), 쓰기(WT: writing with graphic organizer), 새 단어와 구절(NW: new words and expression) 항목으로 한 단원을 구성하는 제재가 거의 포함되어 있다.

본고에서는 질문지를 통한 학생들 자신의 보고가 학생들의 학습 전략에 대한 이해를 위해 사용된 중심 방법이다. 이 외에도 한 학기 내내 참여 관찰을 하였고 학기 중간과 학기말에 형식에 구애받지 않는 개방적 면담을 실시하였다. 관찰과 면담 또한 학생들의 학습을 이해하기 위해 사용한 주요한 방법이다.

2. 연구의 결과와 해석

1) 학습 내용과 관련하여

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
48	D	n	y	/	/	n	y	y	/	/	y	n	y	y	y	n	y	y	n	n	y	y	y	/	y	n
GD	T	y	y	/	/	y	y	y	/	/	y	y	y	y	y	y	y	y	y	y	y	y	/	y	y	
49	D	1	4	/	2	5	5	/	/	5	3	4	2	4	3	2	4	5	2	5	5	5	/	2	1	
LC	A	3	3	/	3	3	2	/	/	4	5	4	1	3	4	4	3	2	2	4	4	3	/	3	4	
50	D	1	4	5	1	5	5	5	2	4	1	4	1	4	2	5	5	5	1	4	5	5	/	4	2	
SD	A	4	5	4	3	5	3	4	3	2	2	3	1	3	1	4	2	4	3	4	4	/	3	4		
51	D	4	4	5	3	3	2	5	4	4	3	4	1	4	1	5	3	2	2	5	5	4	/	3	5	
SD	A	3	2	4	1	4	5	3	1	4	3	4	0	3	1	1	2	4	2	1	4	4	/	1	1	
52	D	1	2	3	3	3	4	3	1	2	2	2	1	4	2	2	2	1	1	3	4	4	/	1	1	
CD	A	3	4	4	3	3	2	5	3	3	2	5	1	2	2	5	3	1	1	4	4	4	/	3	4	
53	D	2	3	4	2	4	5	3	2	2	2	3	5	2	1	2	4	1	2	4	4	5	4	2	2	
RC	A	4	4	3	3	3	2	5	3	4	3	5	1	2	1	4	3	2	4	4	3	4	4	3	4	
54	D	1	2	3	1	4	4	4	3	4	1	5	4	4	1	1	2	5	3	3	4	4	1	2	4	
CG	A	결	석																							
55	D	2	2	1	2	3	4	4	3	4	1	2	2	3	1	2	3	2	2	3	4	4	1	4	2	
Wt	A	3	4	4	3	3	3	5	3	3	3	4	2	2	1	4	2	4	2	5	5	4	2	3	4	
58	D	1	2	4	2	4	4	3	1	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	4	4	4	4	4	2	
Nw	A	5	4	3	3	2	2	5	4	3	5	5	1	3	0	4	0	3	2	4	4	3	3	4	4	

<표1> 학습 전략에 대한 응답

질문지를 통해 얻어낸 두 학생의 학습 전략에 대한 응답은 앞의 <표 1>에 제시하였다. 1번부터 24번까지는 각 학습 전략 항목이고 이에 대해 0부터 5까지의 점수로 응답한 것이다.

D의 경우는 첫 번째 주어진 예비 질문에 대해 모두 ‘예’라고 답한 T와는 달리 ‘아니오’라고 답한 항목이 여럿 있었는데 후속 질문을 통해 얻은 응답의 경향과 연관지어 생각을 해볼 때 그 의미를 이해할 수 있다. D가 전략을 사용하지 않는다고 응답한 항목은 뒤의 설문에서도 낮은 전략 사용으로 응답을 하고 있음을 볼 수 있다. 적극적으로 사용하지 않는 전략들에 대해 ‘아니오’라고 응답한 것으로 이해할 수 있다.

옥스포드(1990)에서는 응답으로 나온 수치를 모두 합하고 평균을 내서 학습자의 학습 전략 사용의 대체적인 양상을 볼 수 있다고 제안하고 있다. 그 방법으로 각 수업마다 두 학생이 사용한 전략의 수치의 평균을

내서 비교할 수 있다. 다음 <표2>에 각 응답의 빈도와 매 시간 평균치를 제시하였다.

<표2>에서 A와 D의 학습 전략 평균치가 비슷해서 A와 D가 평균적으로는 학습 전략 사용 빈도가 비슷한 것이라 이해할 수 있다. A는 평균치가 2.5에서 3.8에 걸쳐 있어서 2.3에서 4.0에 걸쳐있는 D보다는 상대적으로 매 시간 고르게 전략을 사용하고 있다고 볼 수 있다. 그러나 ⑤의 값으로 응답한 항목이 D와 비교해 매우 적으며 '0'으로 응답한 항목이 있다는 점에서, A는 아주 높은 빈도로 어느 특정 전략을 특정 영역과 연관시켜 사용하지는 못하며 또한 어떤 일부의 전략은 전혀 사용하지 않기도 한다는 것을 알 수 있다.

단원 총괄 평가나 수시 시험을 통해 보이는 수업 성취 양상에 있어서는 D가 A보다는 우월하다고 평가되었다. 그렇다면 수적으로 비슷한 평균치만을 가지고는 두 학생의 학습의 차이를 설명하는데는 부족하다는 것을 알게된다. 학습의 차이를 이해하기 위해선 양적인 접근 위에 질적인 접근이 필요함을 상기하게 되는 지점이다.

		⑤	④	③	②	①	0	합	평균
49	D	7	4	2	5	2	/	69	3.5
	A	1	7	8	3	1	/	65	3.3
50	D	9	6	0	3	5	/	80	4.0
	A	2	9	7	3	2	/	75	3.8
51	D	6	7	5	3	2	0	81	3.5
	A	1	7	4	3	7	1	58	2.5
52	D	0	4	5	7	7	0	52	2.3
	A	3	6	7	4	3	0	71	3.1
53	D	3	6	3	10	2	0	70	2.9
	A	2	9	8	3	2	0	78	3.3
54	D	2	9	4	3	6	0	70	2.9
	A		결		석				*
55	D	0	6	5	9	4	0	61	2.5
	A	3	7	8	5	1	0	78	3.3
58	D	0	8	6	8	2	0	68	2.8
	A	4	7	7	3	1	2	76	3.1
총계	D	27	50	30	48	30	0	551(185)	3.0
		25	41	26	45	24	0	481(161)	3.0
	A	16	52	49	24	17	3	500(161)	3.1

<표2> 6점 척도로 얻은 학습 전략 응답의 평균치¹⁾

1) 두 합계가 제시되었는데 위 것은 학생 D의 모든 응답치의 총합이고 아

D의 평균치는 수업차수가 늘수록 높아지기보다는 낮아지는 경향을 보이고 특히 52차시 수업에서는 평균치가 2.3이며 ⑤로 응답한 항목이 하나도 없다는 특징을 이해하고자 먼저 다른 수업 시간과 달리 해당 수업에서 다뤄진 내용이 무엇인가와 관련해 생각을 해보도록 한다. D는 52차시 응답지 25번 항목에 “That was too easy!”라고 적어놓았다. 그리고 해당 수업 시간에 자기의 순서가 아닐 때는 다른 교과서의 책을 꺼내서 문제를 풀기도 하고 다른 곳을 응시하는 행동을 관찰할 수 있었다. 52차시에 다뤄진 내용은 본문에 나온 핵심 대화 구문을 주어진 단서로 바꿔서 같은 상황에서 사용할 수 있는 같은 의미의 문장으로 친구와 짝지어 연습을 하는 대화 연습이었다. 교과서에 대화 구문과 바꿀 단서들이 모두 제시되어 있고 연습하는 학생은 조사를 바꾸는 정도의 노력으로 대화 구문을 완성할 수 있는 과제였으나 같은 학급의 학생들 중에는 그 과제를 진행하는 틀을 충분히 숙지하지 못하고 한글을 읽어 나가기도 어려움을 겪는 학생도 있어서 D는 흥미와 관심을 갖지 못하고 수업에 주체적으로 참여하지 못했다. 학생이 수행할 수준보다 지나치게 낮은 수준의 과제는 학생의 학습 전략에 별 자극이 되지 못하며 전략을 긍정적으로 사용하기 위해선 학습 과제와 학생의 수준이 긴밀히 고려되어야함을 다시 한번 되새길 수 있다. 또한 44차부터 57차까지의 수업이 큰 단원 하나를 구성하는 연계 속에 이뤄지는 것이었기에 전략을 질문한 해당 수업들에선 본문을 중심으로 정리한 내용을 반복적으로 다양한 연습으로 심화하는 과정이었다. 그래서 D의 경우는 새로운 자극으로 받아들이고 적극적으로 전략을 사용하며 학습하는 태도를 보이지 않은 것으로 이해할 수 있다.

2) 전략의 갈래에 따라

다음 <표3>에 두 학생의 응답을 항목에 따라 빈도로 표시했다. 시각적인 효과를 위해 로마자를 사용하여 빈도를 나타냈다. 둘의 비교를 위해 학생 A가 결석한 54차시의 자료는 이용하지 않고 그 외의 일곱 차시

랫것은 학생 A가 결석한 날을 제외한 총합이다.

수업에 활용한 전략에 관한 응답의 수효만 썼다. <표4>에서는 두 학생의 항목별 응답치를 비교했다.

표에 나타난 수치로 드러나는 두 학생의 학습 양상의 특성에 대해 다음과 같이 정리할 수 있다.

학생 D는 한국어로 표현을 하면서 스스로 확인하고 점검하고, 한국어로 주어진 텍스트를 영어로 번역해서 이해를 하고 이전 언어 경험을 참조하여 들었던 소리를 기억해내서 활용하는 전략을 빈번히 사용하며 학습을 하고 있다. 학생 A는 수업 전에 그 날의 수업에서 다룰 내용을 미리 살피고 수업 중에 들으면서 중요한 내용에 선택적으로 집중을 하고 영어로 바꿔 이해하려는 전략도 구사하며 같은 반 학생들에게서 도움을 얻는 전략을 빈번히 구사하여 학습을 하고 있음을 읽을 수 있다.

D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
⑤			ii		ii	iii	ii		i			i			ii	i	ii		ii	iii	iii			i
④	i	iii	ii		ii	iii	i	i	iii		iii		iv			ii			iii	iv	iv	ii	iii	
③		i	i	ii	iii			iii	i		iii	ii		ii	i		iii		i	ii				i
②	ii	iii		iv		i		ii	iii	ii	ii	iii	i	iii	v	i	iii	iv					ii	iv
①	iv		i	i				ii		ii		iii		iii			ii	ii				i	i	ii
A																								
⑤	i	i			i	i	iv			ii	iii				i				i	i				
④	ii	iv	iv		i		i	i	iii		iii			i	v		iii	i	v	v	v	i	i	vi
③	iv	i	ii	vi	iv	ii	i	iv	iii	iii	i		iv			iii	i	i		i	ii	i	v	
②		i			i	iv			i	ii		i	iii	i		iii	ii	iv				i		
①				i				i				v		iv	i		i	i	i				i	i
C												i		i		i								

<표3> 항목별 응답 빈도

(i:1회, ii:2회, iii:3회, iv:4회, v:5회, vi:6회)

구체적 수업 장면에서는 두 학생 모두 열심히 듣고, 잘 따라하고, 가끔 질문도 하며, 과제를 할 때 최선의 응답을 내려 애쓰며 수업에 참여하는 모습으로 관찰되었다. 그런 외적인 모습에서 큰 차이가 없을 때 내

적으로 이루는 학습의 차이는 어떠한 것인지를 초인지 전략, 인지 전략, 사회/정서적 전략으로 구분해 그 의미를 해석해 보기로 한다.

학습 전략	D	A
1. 미리 살피기	12	25
2. 선택적 집중	21	26
3. 적극적 집중	22	22
4. 사전 연습 계획	15	19
5. 이해를 자기 점점	27	23
6. 표현을 자기 점점	29	19
7. 수행 관리	23	27
8. 문제 확인	13	17
9. 텍스트 참조	23	23
10. 따라하기	15	23
11. 원리 연역	22	30
12. 이미지 활용	14	7
13. 소리 내보기	24	18
14. 영어 대등어	12	10
15. 기존 지식 확장	20	26
16. 영어 지식 전이	24	15
17. 필기	18	20
18. 요약	13	16
19. 문 요소 결합	28	26
20. 번역	31	28
21. 들은 말 참조	31	26
22. 맥락 활용 추론	9	9
23. 모르는 것 묻기	20	20
24. 서로 돕기	15	25
	481	500

<표4> 전략 항목별 응답치

(1) 초인지 전략

일반적으로 성공적인 학습자일수록 그렇지 못한 학습자에 비해 초인지 전략을 더욱 다양하고 빈번하게 사용한다고 이해되어왔다. 두 학생은 모두 초인지 전략을 빈번히 사용한다고 볼 수 있으나 그 구체적인

사용의 모습은 다르다.

A는 수업 전에 미리 수업할 내용을 훑어보고 수업 중에는 강의를 들으면서 필요한 어구에 선택적으로 집중을 하며, 자신이 알고 있는 한국어의 지식을 최대한으로 활용하여 표현을 하려고 조절하며 수업에 참여한다. 듣거나 읽으면서 자신이 이해한 것에 관해서는 확인하고 고쳐보려고 하지만 자신이 사용하는 한국어가 정확하고 적절한지에 대해서는 자신이 없다. 그리고 중심 내용의 요점과 그것을 알려고 할 때 자신에게 문제가 되는 점을 분명하게 밝히지 못한다.

그에 비해 D는 수업 전에 미리 살펴거나 자신이 이해하는 데 꼭 필요한 것이 무엇인지 계획하고 연습하는 일을 적극적으로 하지는 않는다. 그렇지만 자신이 표현한 한국어가 정확한지 적절한지를 확인하는 노력을 하며 학습한다.

이러한 학습 과정의 차이에는 두 학생의 언어적 배경 뿐 아니라 한국어 수업에 대한 기본적인 태도도 관련되어 있다고 보인다. 한 학기의 수업이 중반 이후로 넘어섰고 한국어 수업에서 다루는 내용을 나름대로 소화할 틈을 갖춘 D는 미리 살펴보고 준비하는 과정을 필요하지 않은 것으로 여긴 것이다. 한국어에 노출되었고 기초적인 한국어를 습득했던 경험들, 그리고 가정에서 어머니를 통해 자신의 한국어 학습을 확인 받을 수 있었던 것을 바탕으로 하여 수업 시간에도 자신의 표현에 대해 생각하고 판단할 수 있는 기본을 갖춘 것이다. 여기엔 그의 배경도 크게 작용을 했지만 그의 배경이 그의 학습을 설명하는 전부가 될 수 없다. 그의 배경을 성공적으로 자신의 한국어 학습으로 이끌 수 있는 전략을 나름대로 정립하여 사용했다는 점에서 성공적인 학습자로 볼 수 있다. D는 학기초에는 한국어를 잘하지 못하는 학생으로 구분되어 B반에 속하게 되었는데 그 사실에 대해 불만을 갖고 있음을 면담을 통해 이해하게 되었다. B반의 학생들은 한국계 학생이라도 강사의 한국말 설명을 기본적인 수준에서 이해하고 한국어의 기초적인 관용구 정도도 부정확한 발음으로라도 표현할 수는 있으나 읽고 쓰는 일에는 아주 자신 없어 하는 학생들이 절반 이상이었다. 이들은 대부분 한국어 학습에 적극적

으로 꾸준히 참여하지 않았고 수업 시간에 과제를 수행할 때도 늘 비슷한 오류들을 반복하고 있었다. 이들의 경우는 자신이 가진 언어 배경에 대한 자신감으로 한국어 학습에 대해 불성실한 태도를 형성했고 오히려 긍정적인 학습의 성취를 얻지 못한 경우이다. 이들에 비해 같은 한국계 학생인 D는 자신의 배경을 한국어 학습에 긍정적으로 잘 활용하여 학습 과정에서 전략으로 수립하여 학습을 긍정적으로 한 예가 된다. 교실 밖의 경험을 학습을 가지고 교실 내의 학습을 조직하고 확인하는 과정에 빈번하게 전략적으로 활용하고 있다는 특성으로 정리할 수 있을 것이다.

A가 자신의 언어 사용의 정확성과 적절성을 확인하는 국면에서는 D와 비교해 덜 적극적이란 사실에 대해서는 A가 자신의 한국어 사용을 확인할 수 있는 틀을 가지고 있지 못하다는 점을 먼저 지적할 수 있다. D처럼 학습 과정에서 비교와 확인을 위한 준거로 교실 밖의 경험을 끌어와 활용할 없는 A는 교실 안에서 얻은 내용, 즉 학습한 지식을 극대화하여 활용하려는 전략을 구사하게 된다. 그의 학습에서 교실 수업에서 얻은 정보가 새로운 이해, 표현 활동의 준거로 작용하는 전략이 구사된다. A가 학습의 성취를 높이기 위해서 활용하는 전략은 D와 다를 수 밖에 없다. 이 지점에선 교사가 제공하고 구성할 내용도 달라져야 하는 것이다.

(2) 인지 전략

A는 교사를 따라 해보기도 하고 이해를 위해 영어로 의미를 바꾸기도 하는 전략을 빈번히 사용하며 전에 학습한 규칙들을 적용하고 이전에 안 정보들을 새로운 정보와 연결시키는 전략에 많이 의존하여 학습을 한다. 시각적으로 이미지를 활용해 이해를 하는 전략은 거의 사용하지 못하고 있다. 이러한 인지적 전략의 양상은 위에서 그의 초인지 전략 사용과 관련하여 이해할 수 있다. 그가 많은 부분 그의 학습을 위해 활용하는 것은 그가 가진 이전의 언어적 지식과 정보들이다. 현실적으로 그가 한국어 학습에 도움을 받기 위해 사용할 수 있는 정보원은 그가 짧은 시간 교실에서 학습하여 얻은 지식이 주다. 그는 이전에 한국어를

학습한 경험이 없으며 한국어를 듣고 사용할 수 있는 교실 밖의 환경을 갖고 있지 못하다. 그러기에 그는 그의 모든 한국어 학습을 벽돌을 쌓는 자처럼 학습한 내용에 기대 또 그 다음 내용을 이해해 가는 노력으로 학습을 이어가고 있다. 그는 학기말에 한 면담에서 한 학기 동안의 한국어 학습을 평가하며 자신이 고등학교에서 외국어로 라틴어를 배웠는데 그 4년 동안 배운 것보다 한국어 한 학기 동안에 배운 것이 더 많다고 했다. 그는 자신의 한국어 학습의 성취를 자신 있게 긍정적으로 평가했는데 그 바탕에는 자신의 학습을 전략적으로 운용하려는 노력에 대한 평가가 깔려 있는 것으로 보인다. 그러나 해당 대학에서 한국어 첫 학기 수업에 다루는 내용의 양과 어휘들이 상당히 많은 것이란 교사들의 평가가 지배적인 수업 환경에서 자신의 학습 전략을 공고히 확립하고 적극적으로 학습한 노력에도 불구하고 그의 한국어 능력 성취는 실제 평가의 국면에서는 그리 큰 것으로 평가되지 못했다. 그는 학기말에 B학점을 받았는데 이는 그가 절대적인 수준에서 B를 받은 것이 아니라 그의 전략적인 학습의 노력이 그러한 평가를 받게 한 것으로 보인다.

D는 영어의 언어 지식을 활용하고 영어로 의미를 바꿔 이해하는 전략을 쓰기도 하지만 A와 비교할 때 많은 몫은 자신이 전에 들었던 소리를 회상해 보거나 소리를 내보고 이전의 언어 경험에서 활용할 이미지를 끌어오는 것에 기대고 있음을 알 수 있다. 이런 인지적 전략의 양상은 그가 가진 언어 경험을 학습 장면에서 긍정적으로 전략적으로 활용한다는 것을 보여주는 것이다. 특히 시각적 이미지를 활용하는 전략은 언어 경험이 전혀 없는 학생은 사용하기에 어려운 전략으로 이해가 되는데, A가 이미지 전략을 거의 활용하지 못한 것에 비해 D의 경우 상대적으로 빈번히 이 전략을 활용할 수 있었던 것은 그가 이미지를 만들어 끌어낼 배경이 있다는 것과 연관되는 것으로 이해된다.

(3) 사회, 정서적 전략

모르는 내용을 분명히 해달라고 질문을 하는 전략은 두 학생 모두 자유롭게 활용하는 것으로 보인다. 수업 인원이 강의 시간엔 15명 내외이고 연습 시간엔 7-8명이 최대이기에 학생들이 질문하고 확인하는 것은

학생들에게 큰 부담이 되는 일은 아니고 수업 시간에 그런 것을 고무하는 분위기도 수업 관찰 중 읽을 수 있었다. A는 과제를 수행하면서 혼자 성공적으로 해낼 지식이 충분하지 않기 때문에 친구들에게서 작은 도움들을 빈번히 받곤 했다. 예컨대 한 문단을 번역할 때도 막힘이 자주 있고 부정확한 표현이 나오므로 친구들이 교정해주기도 하고 알려 주기도 했다. D는 수업 시간에 다루는 과제들을 대부분 자신감 있게 처리할 수 있었으므로 다른 친구들에게 도움을 받는 경우는 거의 관찰되지 않았고 단지 짝을 지어 과제, 연습을 하는 과정에서만 협동하는 것을 볼 수 있었다.

초인지적, 인지적, 사회, 정서적 전략의 특징들을 비교해 볼 때 두 학생의 학습의 다른 모습을 읽을 수 있었다. D는 교실 수업에서 학습한 지식에 의존하기보다는 교실 밖에서 한국어 학습 경험과 한국어 사용 환경을 통해 얻은 바에 더욱 의존하여 전략을 구사한다. 그와 달리 A는 교실 내에서 얻은 정보, 교실 내의 친구들과의 상호작용이 새로운 학습을 구성하는 바탕으로 활용할 수밖에 없었다.

그렇다면 한국계의 학생들이 한국계가 아닌 학생들에 비해 그저 한국어를 좀 더 이해할 능력이 있고 미약하게라도 구사할 수 있다는 점으로만 차이를 이해할 것이 아니라 그러한 바탕에서 학습을 구성하는 기제가 다르므로 이에 대한 처치를 할 필요가 있는 것이다. 이런 차이는 한국어 학습 경험이 서로 다른 한국계 학생들 사이에서도 유의미하게 학습의 차이를 설명해 낼 수 있을 것이다. 학생들의 차이로 인해 겪는 수업의 어려움을 해결하기 위해 학생들을 나누고 연습 시간을 좀 더 밀도 있게 활용하기 위해선 한국어 노출 배경, 학습 경험이 더 분명한 기준으로 작용할 수 있을 것이란 시사를 받는다. 한국어 학습 배경이 있는 학생들에게는 그 배경을 교실 수업으로 이끌어와서 활용할 수 있도록 해야 하고 한국에 대한 친밀감과 한국어를 공부해보겠다는 동기만을 가지고 한국어 수업에 오는 학생들에게는 수업 시간의 지식이 연쇄적인 자극이 되도록 수업을 구성해야 한다. 학생들이 성공적인 학습 성취를 위해 활용하는 전략의 모습이 그러하기 때문이다. 이러한 이해를 바탕

으로 한국어 교수-학습 활동에서 언어적 지식의 역할에 대해 논의를 연장할 수도 있을 것이다. 수업 이전의 언어 경험의 부족으로 수업 시간에 입력한 지식과 정보 내용에 전적으로 의존하는 한국어 학생의 경우엔 언어 구조 지식으로서의 문법 교육이 필요한데 특히 초급 과정에서는 학생들이 유의미한 연역과 참조를 할 수 있는 틀로 제공되어야 할 필요가 있는 것이다. 그러나 수업 이전의 언어 경험을 학습 과정에서 참조할 정보원으로 갖고 있는 학생은 형식적인 언어 지식을 교수하는 것보다는 이전의 경험을 끌어 올 수 있도록 과제와 활동 중심으로 교수-학습 활동이 계획될 때 더욱 효과를 볼 수 있을 것이다.

IV. 마치며

지금까지 외국어로서 한국어를 학습하는 두 학생의 학습 과정의 차이를 이해하고자 자기 보고와 관찰, 면담의 방법으로 학생들의 학습 전략에 대해 살펴보았다. 연구의 대상이 된 두 학생의 학습 전략을 양적인 총합과 평균으로 접근해 보았을 때는 큰 차이가 없어 두 학생의 학습의 차이를 구체적으로 설명해내는 데 부족하다. 구체적인 학습 장면에서 두 학생이 중심으로 활용하는 전략의 차이는 질적인 방법으로 접근한 이해를 통해 그 의미를 해석해 볼 수 있었다.

한국어를 학습한 배경을 가진 학생은 교실 안의 수업에서 얻은 정보보다도 교실 밖의 경험을 교실 안의 학습에 끌어와 적극적으로 학습의 전략으로 활용하고 있었다. 반면 한국어의 학습 경험이 없는 학생은 교실 안에서 얻은 지식과 경험을 새로운 내용을 학습하는데 참조하고 연역하는 정보의 원천으로 활용하는 전략에 크게 의존하였다. 두 학생은 같은 교실에서도 분명 서로 다른 학습 과정을 거치고 있었다.

두 학생의 학업 과정에서 나타나는 전략 사용 양상의 차이를 두 학생의 현격한 한국어 노출 배경에서 그 원인을 찾고 설명을 해낼 수도 있을 것이다. 그러나 경험과 배경의 차이가 분명한 것이고 그로 인해 한국어 학습 성취가 다를 수밖에 없는 것이라고 판단을 한다면 성인을 대

상으로 교실에서 실천하는 공식적인 외국어 수업의 존재 의미는 찾을 수가 없을 것이다. 언어에 노출되고 어려서부터 목표 언어 환경에 노출 되는 것이 언어 습득에는 최고이고 그 외는 별 수 없다는 전제가 앞서 버린 것이기 때문이다. 또한 이전의 한국어 경험이 있는 학생이라고 해서 모두가 성공적으로 한국어를 학습하는 것은 아니란 점도 기억을 해야 한다. 한국어 배경을 가지고 있는 학생이 그런 배경을 전략적으로 학습에 참조할 수 있었을 때에 성공적인 학습 성취를 해 낼 수 있는 것이다.

언어 학습에서 활용하고 참조할 언어 경험을 소유했는가의 여부는 제한적인 교실 수업만에 가능한 외국어 수업에서는 상당히 큰 영향을 끼칠 수밖에 없는 요소라는 점도 사실이다. 그런데 문제는 이런 현실적 요소를 무시할 수도 없지만 또 한편으로는 어찌할 수 있는 것이 아니라고 그저 손을 놓고서는 학생들의 긍정적인 학습 성취에 도움을 주지 못할 것이다. 이런 문제에 대한 기본적인 해결 시도로서 배경이 다른 학생들의 서로 다른 학습 전략의 사용에 대한 이해와 처치가 필요하다고 본다. 그런 배경의 부족을 채우기 위해 학습자들이 사용하는 전략들을 적극적으로 활용하도록 지도할 수 있을 때 긍정적인 학습 효과를 볼 수 있을 것이다.

언어적 배경의 차이가 있을 때 나타나는 학습 전략의 차이를 이해하는 것은 한국어 교사 교육에서도 중요한 내용으로 자리 잡고 교수-학습의 계획과 실천에서도 활용될 수 있을 것이다.

참고 문헌

손호민(1999), “미국에서의 한국어 교육 방법”, 『국어교육연구』 6, 서울대 교육종합연구소 국어교육연구소.

Chaudron, C.(1988), *Second Language Classrooms*, Cambridge University Press.

Ellis, R.(1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press.

O'Malley, J. M. & A. U. Chamot(1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.

Oxford, R. L.(1990), *Language Learning Strategies*, Newbury House Publishers.

<부록1> 연구에 사용한 질문지

What techniques did you apply to your learning for today's class? (11/13/98)

Indicate your thoughts by rating the following statements from 5(very frequently) to 0 (never). 5 4 3 2 1 0

1. I previewed the main patterns to be learned today by skimming the text
2. I paid selective attention to the word or phrase in listening.
3. I paid direct attention to the drill.
4. I planned and rehearsed what's necessary for my understanding.
5. I checked, verified or corrected my understanding while listening or reading.
6. I checked my own Korean's accuracy and appropriateness.
7. I controlled my Korean performance to maximize use of what is already known.
8. I identified the central point and my problem to get the point.
9. I referred to other parts of the text for my better understanding.
10. I repeated after teacher's production.
11. I applied rules learned before to understand or produce.
12. I used visual images either mentally or actually to remember or understand new information.
13. I made the sound of word, phrase, sentences in my mind.
14. I identified with a familiar(similar) English word to remember new words in Korean.
15. I related new information to prior Korean language knowledge.
16. I used previous English knowledge to assist comprehension or production.
17. I wrote down what I think is important.
18. I made summary of new information gained through listening or reading.
19. I tried to construct a meaning for sentence by combining my knowledge.
20. I translated.
21. I referred to what I've heard previously from other Korean speakers.
22. I guessed meaning of new information with context.
23. I asked my teacher for clarification.
24. I worked together with my friends in this class.
25. Any other techniques to apply to?

<초록>

한국어 학습자의 학습 전략
-미국에서의 한국어 학습자를 대상으로-

김 상 희

본고에서는 미국의 한 대학에서 외국어로 한국어를 학습하는 두 학생의 학습 과정의 차이를 이해하고자 학습 전략의 차이를 비교해 보았다. 자료를 얻고 해석하는 데는 자기-보고의 방법, 면담과 관찰의 방법을 사용했다.

두 대상 학생 중 한국어를 학습한 배경을 가진 학생은 교실 밖의 경험을 학습에 전략적으로 활용하고 있었고 그런 배경을 가지지 못한 학생은 교실 안의 수업에서 얻은 지식과 정보를 활용하여 학습하는 전략을 중점적으로 구사하고 있음을 알게 되었다.

미국에서의 한국어 수업은 현실적으로 서로 다른 배경을 가진 학생들을 같은 교실에서 가르쳐야 한다는 점 때문에 운영의 어려움을 겪고 있는데 이에 대한 처치를 학생들의 서로 다른 학습 전략 양상에서 모색할 수 있다. 한국어 학습 배경을 가진 학생들은 그들의 경험을 적극적으로 수업에 끌어와 활용할 수 있도록 과제, 활동을 고안하여야 한다. 그리고 그렇지 못한 학생들을 위해서는 학생들이 학습 과정에서 연역과 참조를 하는데 쓸 수 있는 틀로 이용할 언어 지식을 수업하도록 계획하는 데 중점을 두어야 한다. 그리고 이것은 한국어 교사 교육의 중심 내용이 되어야 한다.

<Abstract>

Learning Strategies of Learners in Korean Class as Foreign Language in U.S.

Kim, Sang-hee

This paper aims at comparing two Korean learners' different learning strategies and getting some understanding about the difference of learning process in a Korean language class at an US university. Self-report, open interview and participant observation are the main methods in this research. Of two students, one was using learning strategies to maximize his experience of exposure to Korean. The other student without any experience of Korean learning was referring and applying what he had learned as his main strategies in the class.

Every student has his or her own language background and different experience of Korean language. Managing that kind of class is one of the real problem in Korean class. It is necessary to understand the difference of learning strategies in the class for getting some resolution on that problem. For the students with Korean learning background, some plan to utilize their Korean experience and provide tasks and activity is required. And for the students without Korean learning, it is needed to consider some plan to teach Korean knowledge grammar as their referring frame for Korean learning. Korean teacher education should include the understanding on the differences of learning strategies.