

교육학석사학위논문

한국어 설명적 텍스트 읽기 교육 방법 연구

- 터키 인 고급 학습자를 대상으로 -



2013년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

Tayfun Kartav

타이푼 카르타브

國語教育研究
第 437 輯

한국어 설명적 텍스트 읽기 교육 방법 연구

- 터키 인 고급 학습자를 대상으로 -

2013년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
Tayfun Kartav
타이푼 카르타브

한국어 설명적 텍스트 읽기 교육 방법 연구
- 터키 인 고급 학습자를 대상으로 -

지도교수 민 병 곤

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함.

2013년 4월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

Tayfun Kartav

타이푼 카르타브의 석사학위논문을 인준함.

2013년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

본 연구는 터키 현지의 정규 대학교에서 한국어를 전공하는 고학년 학습자들의 한국어 읽기 능력을 신장시킬 수 있는 설명적 텍스트 읽기 교육 방법을 모색하는 것을 목적으로 한다. 연구 내용을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 한국어 읽기에 대한 선행 연구를 고찰하여 읽기 교육에서의 읽기 처리 과정, 스키마 모형, 읽기 전략을 살펴보았다. 그리고 읽기 과정에 영향을 미치는 요인으로서 언어적, 텍스트적 및 인지적 요인에 대해 알아보았다.

둘째, 현지의 읽기 교육 현황을 통해 읽기 교재, 교사의 수업 진행 방식 등의 측면에서 살펴보고 문제점을 제시하였다. 그리고 102 명의 학습자를 대상으로 설문조사를 실시하여 수집한 자료를 양적으로 분석한 후 읽기 학습의 경험과 요구를 확인하였다.

셋째, 학습자들의 한국어 설명적 텍스트 읽기 양상을 관찰하기 위해 터키어-한국어로 진행된 사고구술 및 면담을 실시하였다. 이를 통해 터키인 학습자가 한국어 설명적 텍스트 읽기를 수행하는 데, 언어적 측면, 텍스트 측면, 인지적 측면에서 어려움을 겪는 것으로 확인되었다. 구체적으로 언어적 측면에서는 모르는 어휘, 한자어, 외래어, 문법적 요소 등으로 인한 어려움, 텍스트 측면에서는 텍스트의 구조와 단서에 대한 경험 부족으로 인한 어려움, 인지적 측면에서는 적절한 전략 사용의 부재 및 내용 스키마의 부족으로 발생한 어려움을 확인할 수 있었다. 이 같은 문제점들을 읽기 전략 사용 측면, 텍스트 구조 인식 측면, 내용 스키마 활용 측면에서 살펴보았다.

마지막으로 위의 논의를 바탕으로 한국어 설명적 텍스트 읽기 교육의 목표, 내용, 방법과 원리에 따른 수업을 제시하였다. 우선 읽기 교육의 목표로 터키인 학습자의 한국어 의사소통 능력 및 읽기 능력 신장을 두었다. 그리고 읽기 내용에서는 여러 갈래의 설명적 텍스트 유형을 다루어야 한다는 점을 언급하였다. 또한 읽기 방법에서는 설명적 텍스트의 특징을 파악한 후 읽기 전, 읽기 중, 읽은 후 단계를 진행할 것을 제안하였다. 각 단계에서 배경 스키마 활성화하기, 하향식 읽기 유도하기, 텍스트 구조 중심의 읽기 원리에 따른 교육 방안을 제시하였다.

본고는 터키 인 한국어 학습자를 대상으로 한국어 사용 범위를 고려한 읽기 교육 방안을 다루었다. 터키 인 학습자들의 한국어 학습 요구를 기반으로 하여 한국어 읽기 능력과 한국어 의사소통 능력 함양을 위해 설명적 텍스트 읽기 교육 방법을 제시하였다. 이러한 결과는 터키 인 학습자의 한국어 학습 요구와 한국어 읽기 양상을 토대로 하여 설명적 텍스트 읽기 교육을 위한 교수 및 학습 방안을 논의하였다는 점에서 의의를 지닌다.

주요어 : 설명적 텍스트, 읽기 전략, 형식 스키마, 내용 스키마, 터키 인 한국어 학습자, 터키에서의 한국어 읽기 교육, 터키 어, 한국어

학 번 : 2009-24014

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행 연구	3
3. 연구 대상 및 방법	7
1) 연구 대상	7
2) 연구 방법	8
II. 한국어 읽기 교육의 이론적 배경	12
1. 읽기 교육의 이론과 배경	12
1) 읽기 처리 과정	14
2) 스키마 모형	15
3) 읽기 전략	17
2. 읽기에 영향을 미치는 요인	19
1) 언어적 요인	20
2) 텍스트 요인	21
3) 인지적 요인	22
III. 터키 인 학습자의 한국어 읽기 양상	24
1. 터키에서의 한국어 읽기 교수-학습 현황	24
1) 읽기 교육과정 현황	24
2) 읽기 교재 현황	28
3) 읽기 수업 현황	31
4) 읽기 교육에 대한 학습자의 요구	33

2. 학습자의 설명적 텍스트 읽기 양상 분석	43
1) 분석 자료 및 방법	43
2) 언어적 측면	50
3) 텍스트 측면	61
4) 인지적 측면	62
3. 학습자의 설명적 텍스트 읽기의 문제점	78
1) 읽기 전략 사용 측면	79
2) 텍스트 구조 인식 측면	83
3) 내용 스키마 활용 측면	86
 IV. 설명적 텍스트 읽기 교육 방안	 90
1. 설명적 텍스트 읽기 교육 목표	91
2. 설명적 텍스트 읽기 교육 내용	93
3. 설명적 텍스트 읽기 교육 방법	97
1) 설명적 텍스트 읽기 교육의 원리	99
2) 설명적 텍스트 읽기 수업 방안	109
 V. 결론	 115
 참고문헌	 119
 부록	 129
 Abstract	 137

표 목 차

<표 I-1> 면담 참여 학습자의 정보	8
<표 I-2> 면담용 텍스트 목록	10
<표 I-3> 연구 절차	11
<표 II-4> Goodman & Coady(1979)의 읽기 처리	16
<표 III-5> 에르지예스 대학 한국어문학과 교육과정	27
<표 III-6> 교재 1의 단위 및 텍스트 종류	29
<표 III-7> 교재 2의 단위 및 텍스트 종류	30
<표 III-8> 요구 조사 설문지 구성	34
<표 III-9> 설명적 텍스트의 구조	45
<표 III-10> 양상 분석 틀	49
<표 III-11> 설명적 텍스트 읽기 전략	64
<표 III-12> 면담 텍스트의 실제	66
<표 IV-13> 설명적 텍스트 읽기 교육 방법	98
<표 IV-14> Ogle(1986)의 KWL 읽기 방법	101

그래프 목차

<그래프 III-1> 한국어 학습 목적	35
<그래프 III-2> 가장 중요하다고 생각되는 기능	35
<그래프 III-3> 한국어 읽기의 가장 어려운 점	36
<그래프 III-4> 한국어 읽기의 가장 중요한 요소	37
<그래프 III-5> 가장 많이 접한 텍스트	38
<그래프 III-6> 읽기 수업에 관한 만족도	39
<그래프 III-7> 가장 접하고 싶어 하는 텍스트 유형	39
<그래프 III-8> 설명적 텍스트에 대한 인식	40
<그래프 III-9> 현지에서의 한국어 읽기 수업 방식	41
<그래프 III-10> 읽기 수업에서 바라는 점	42

그림 목차

[그림 III-1] 묘사 형식(description-modelling)	45
[그림 III-2] 연대순 형식(chronological enumeration)	46
[그림 III-3] 비교/대조 형식(comparison-contrast)	46
[그림 III-4] 원인/결과 형식(cause-effect)	47
[그림 III-5] 학습자와 한국어 텍스트 간의 상호작용	49

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

읽기는 외국어 습득에서 큰 비중을 차지하는 중요한 기능이다. Brown(2006: 40)에서는 “언어의 이해 측면은 언어의 표현 측면만큼이나 중요하며 말하기와 쓰기로 산출된 자료는 분석하기가 쉬워서 연구자들의 핵심 연구 대상이 되었으나 이에 못지않게 듣기와 읽기의 이해 자료도 외국어 과정을 이해하는 데 중요하다”고 언급한 바 있다. 또한 Nunan(1989)과 Foster(1998)는 “듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 가지 기능 중 읽기와 말하기가 외국어 습득을 위해서는 상호보완적으로 필요한 과정이기에 이 두 언어 기능의 최적의 상태가 언어 습득에 지대한 영향을 끼친다.”고 보고한 바가 있다.

읽기의 특징 중 하나는 공간의 제약을 받지 않고 학습자가 언제든지 매우 쉽게 접할 수 있다는 것이다. 학습자는 읽기를 통해서 실생활에서 접하기 힘든 많은 양의 언어 입력을 제공 받게 된다. 읽기를 통해서 학습자가 모르는 분야에 대한 다양한 정보 및 지식을 간접적으로 얻을 수 있는 것이다. 학습자는 졸업 후에 다양한 분야에 관한 정보를 획득하면서 취업에 도움을 받을 수 있다. 따라서 해외 한국어 교육에서 읽기 텍스트는 한국어 능력 향상이라는 언어적 능력 외에는 정보의 습득과 취업 같은 실용적 목적을 위해서도 매우 중요한 수단이 된다. 목표 언어 사용 지역의 문화, 언어와의 상호작용이 대부분 읽기 텍스트를 통해서 이루어지기 때문이다.

터키 현지에서는 한국어 사용에 대한 사회적 동기유발이 어려운 상황이다. 한국어 학습자들이 대부분 문자 언어로 배우고 있으며 교실 안팎에서 한국어 환경에 노출될 기회가 거의 없기 때문이다. 한국어 학습의 흥미도도 높지 않은 편인데 이는 바로 터키 현지에서 한국어가 필수적 외국어가 아니기 때문이다.¹⁾ 한국어에 대한 학습 동기는 학습자의 요구에 알맞은 읽기 텍스트와 교육 방법을 개발함으로써 유발될 수 있을 것이다. 이를 위해서는 우선 한국어 학

1) 터키 현지에서는 “초등학교 및 중학교에서 주로 영어, 독일어, 프랑스 어와 같은 언어를 필수적 외국어로 교육하고 있다”(Genc, 1999).

습자의 특성을 고려하여야 한다.

터키의 한국어 읽기 수업에서 학생들은 한국어 문장을 터키 어로 직역해가는 전통 번역 방식의 수업을 받아 왔다.²⁾ 읽기 자료로 학습자의 요구를 충분히 반영하지 못한 경우가 많다. 읽는 문장을 번역해 가는 교수는 의사소통을 목적으로 하는 학습자의 학습요구를 만족시키기가 어렵다.³⁾ 문법번역 형식의 읽기 방법은 학습자의 의사소통 능력을 향상시키지 못하며 이 때 학습자는 단어 암기와 기계적 반복을 할 수밖에 없는 것이다.

튀르코취(2004: 41)에 따르면 터키 앙카라 대학교 한국어학 수업에서 한국어 교육 시간에 예문과 문법을 중심으로 수업이 진행되고 있고, 문학 수업에서도 문학이론보다는 학생들에게 한국 문학 작품을 소개하고 읽게 하는 것에 치중하고 있다고 한다. 한국 역사 수업에서도 역사적 사실을 소개하는 중간 중간에 문학 작품이나 한국문화를 이해할 수 있는 신화, 설화, 이야기 등에 많은 시간을 할애하고 있다는 사실을 언급한 바가 있다.

김성주(2002: 54)에서는 “일본인과 같이 한국과 같은 한자어문화권에 속하면서 자신의 노력에 의하여 한국인을 접할 기회가 많고 한국어나 한국문화에 대한 정보를 쉽게 얻을 수 있는 경우와 터키 인과 같이 한자어문화권도 아니고 한국인을 쉽게 접할 수도 없으며, 교육 현장 이외에서 한국어나 한국 문화에 대한 정보를 쉽게 얻을 수 없는 경우를 구분지어 가정해 볼 때, 학습자의 모국어에 따른 한국어의 접근 방법이 달라져야 한다.”고 강조한다. 터키 현지에서는 학습자의 한국어 능력을 효과적으로 향상시키기 위해서는 학습자들에게 교실안팎에서 의사소통 중심의 한국어교육 기회를 제공하는 것이 중요하다. 이를 위하여 학습자의 한국어 요구 분석 및 학습 목적에 따라 유의미한 읽기 텍스트를 제시해서 학습자의 자율적이면서도 적극적인 참여를 유발할 수 있는 읽기 교육 방법을 제시할 필요가 있다. 또한 현지 한국어 교육에어서 언어의 비중이 크기 때문에 학습자 요구에 적절한 읽기 텍스트를 선정하고 이를 교수하는 것이 바람직하다.

2) 본고 III장에서의 학습자의 한국어 요구 분석 및 학습자들과의 면담 내용 참조.

3) Hosenfeld(1977)의 논의에 따르면 “전통적 문법-번역 교수법에 의해 외국어를 배운 독자들은 다양한 읽기 전략을 사용하지 못했기 때문에 읽기 전략사용이 부족하고 번역과 언어적 지식에 의존한 상향식 읽기 전략을 교수한다.”고 언급한 바가 있다.

위와 같은 문제의식을 바탕으로 하여 본고에서 연구하고자 하는 바는 다음과 같다.

첫째, 한국어교육에서의 읽기의 중요성 및 설명적 텍스트의 특성을 알아보고 이에 대한 교육적 관점을 마련한다.

둘째, 터키 인 학습자들의 한국어 읽기 이해의 양상을 살펴보고 문제점 및 원인을 분석한다.

셋째, 위 결과를 토대로 터키 인 학습자들의 한국어 읽기 능력을 신장시키기 위한 설명적 텍스트 교육 방법을 고안하고자 한다.

2. 선행 연구

1980년대부터 시작된 한국어 읽기 교육의 연구는 읽기 수업의 과정을 소개하며 시작되었지만 2000년 전후에는 읽기에 대한 다양한 학습 전략, 교수요목이 소개되고 다양한 국적을 대상으로 하는 한국어 읽기 교육 방안 연구가 이루어져 왔다. 그러나 문화, 언어적 배경이 다른 다양한 학습자 요인을 고려하여 특정 목적에 적합한 체계적인 한국어 읽기 연구가 더 필요하다. 특히 다양한 외국인 학습자를 대상으로 하는 한국어 읽기 교육 방법이 시급한 것이다.

한국어교육에서 읽기에 대한 연구 흐름을 살펴보자면 대부분의 경우 읽기 교수 및 학습 방안을 중심으로 하는 연구(권오연, 2000; 김중섭, 2002; 홍애란, 2006; 최권진, 2007; 어트경제책, 2008 등), 학문 목적을 바탕으로 하는 읽기 교육 연구(전수정, 2004; 김다혜, 2007; 이은주, 2008; 노금숙, 2011 등), 읽기 교재 개발을 목적으로 하는 연구(김정숙, 2004; 이수미, 2005; 김미경, 2006; 이은숙, 2009; 이지혜, 2009 등), 읽기 과정 및 전략을 다루는 연구(박수자, 1993; 권미정, 1999; 심상민, 2000; 박수자, 2003; 전홍, 2010 등), 읽기 텍스트의 특성과 유형을 다루는 연구(차도현, 2000; 송금숙, 2002;

주옥과, 2004; 권혜경, 2010 등)가 있다. 한국어 읽기 연구 동향을 보면 학습자의 국적 요인과 학습 목적 및 학업 흥미를 고려한 읽기 텍스트 선정 및 읽기 전략에 관한 연구가 많지 않음을 알 수 있다.

본 연구와 관련이 있는 실제적 읽기 자료(authentic reading material)를 다루는 연구들을 살펴보면 본고에 필요한 논의를 하고자 한다. 읽기 교육 같은 경우에는 다른 기능의 수업과는 달리 읽기 텍스트가 가장 필수적인 요소이다. 따라서 텍스트를 주 대상으로 하는 논의를 여기에서 다루고자 한다. 읽기 텍스트 장르와 학습자 요인을 고려하여 이를 주제로 삼는 한국어 읽기 교육의 주요 연구 목록을 살펴보고 본고와 관련성 및 제한점을 알아볼 것이다.

언어 문화권에 따른 한국어교육 연구의 부족함을 언급하여 학습자 스키마의 중요성을 강조한 연구로서 이수미(2005)를 들 수 있다. 베트남 학습자의 읽기 능력 신장을 위해 효과적인 읽기 텍스트를 구성하는 것을 목적으로 삼은 연구로 한국어를 배우는 현장에 따라 한국어 읽기 텍스트의 내용을 각기 다르게 적용하며 언어 문화권에 따라 한국어교육 연구를 진행할 것을 주장하였다. 이 점에서 본고와 그 맥을 같이 하고 있는 연구이다.

몽골의 한국어 읽기 교육 현황을 살펴보고 이의 문제점을 탐구한 어트경제첵(2008)은 학습자의 요구에 맞는 정보적 글 교수-학습 방안을 제시하였다. 몽골 학습자의 요구분석을 바탕으로 정보적 글을 활용했으며 학습자 요구 분석을 기반으로 한 정보적 글의 중요성을 강조했다. 이 점에서 본 연구와 그 맥을 같이 한다고 볼 수가 있다. 그러나 이 연구는 몽골에서 제2 외국어로 사용되는 한국어 학습 환경의 학습자를 대상으로 하는데 반해 본고는 한국어가 필수적 언어도 아니고 제2 외국어도 아닌 학습 환경 및 한국어 학습 요구와 흥미도가 보다 높지 않은 터키에서의 한국어 학습자를 연구 대상으로 하고 있다는 점에서 차이가 있다.

김중섭(2002), 전홍(2010), 축명(2011)은 중국인 학습자를 대상으로 읽기 연구를 수행하였는데 자세한 내용은 다음과 같다. 김중섭(2002)은 중국인 학습자를 위한 한국어 읽기 교육 방법 연구를 실시하였다. 이 연구는 중국 현지에서의 한국어 읽기 과정을 살펴보고 학습자들에게 적합한 읽기 자료에 대한 교육 방법을 논의하고 있다. 이 논의는 학습자에게 적절한 읽기 텍스트를 주로 연구했다는 점에서 의의를 갖고 있다. 전홍(2010)은 읽기를 의미의 구성

행위로 보고 중국인 한국어 학습자의 읽기 전략 사용 양상을 살펴본다. 학습자들이 한국어 텍스트를 읽는데 어떠한 어려움을 겪는지, 전략 사용을 하는데 어떠한 실패를 했는지 등을 진단하였다. 학습자가 머릿속 생각을 입 밖에 낼 수 있는 연구 방법인 사고 구술기법을 활용했다는 점에서 본 연구의 연구방법을 찾는데 도움을 주었다. 축명(2011)의 중국인 학습자 대상의 신문 기사문 읽기 교육 연구에서는 신문 기사문을 실제자료로 보고 이를 논의하고 있다. 이 연구는 학습자 요구를 기반으로 실제적인 자료로서의 신문기사문을 수업에 활용했다는 점에서 본 논문과 그 맥을 같이 한다.

심상민(2000)의 한국어 학습자의 읽기 과정에 관한 연구에서는 읽기 기능이 정보의 획득과 문화의 수용이라는 측면에서 무엇보다 중요하게 다루어져야 한다고 주장한 바 있다. 이 연구에서 읽기는 글에 제시되어 있는 정보와 독자의 배경 지식을 결합하여 글의 의미를 재구성하는 과정이라고 보았다. 독자의 머릿속 배경 지식과 주어진 글과의 연속적 상호작용을 통해서 독자는 글을 이해하게 되는 것이고 읽기를 규정하고 있다. 본고도 읽기를 독자와 텍스트의 지속적인 상호작용이라고 보며 독자의 배경지식의 중요성을 강조하므로 이 연구는 의미가 있다. 그러나 이 논저는 읽기 기능을 문화의 수용 중심으로만 봤다는 점에서 한계점을 갖고 있다.

차도현(2000)의 인터넷을 활용한 한국어 읽기 교육 연구에서는 읽기 교육을 할 때 인터넷을 활용하는 것이 보다 바람직하다는 주제를 다루었다. 인터넷상에 있는 웹사이트 텍스트를 읽기 수업에서 적극 사용하면서 다른 기능과 읽기를 통합해서 교수하는 방안을 제시했다. 이 논의는 한국어 학습자를 중심으로 하여 현재 정보화 시대에서 중요한 자리를 잡고 있는 컴퓨터를 통한 인터넷 텍스트 읽기 교육의 가치를 보여주었다는 점에서 시사점을 가진다.

터키 인을 대상으로 하는 외국어로서의 한국어교육 연구는 튀르키쥐에 의해 주로 이루어졌는데 말하기와 듣기(튀르키쥐, 1999), 문화 교육(튀르키쥐, 2003), 쓰기 연구(튀르키쥐, 2004)가 있다. 첫 번째 연구는 한국어를 배우는 터키 인을 위해 말하기와 듣기 교육에 필요한 학습 자료 개발 방법을 제시하는 것을 목적으로 하였다. 터키 인 학습자들이 한국어를 배울 때 범한 음운적, 형태적, 통사적인 오류를 분석하였다. 터키 어와 한국어를 교육학적으로 최초로 대조 분석한 연구라는데 의의가 있다. 두 번째 연구인 튀르키쥐(2003)는

터키에서의 한국어 문화 교육의 가능성에 대해 논의하였다. 이 연구에서는 한국문화와 터키 문화를 대조하여 양국 간의 언어, 문화적 유사점들을 다루었다. 연구 결과를 토대로 하여 초급 학습자를 대상으로 한 한국어 문화 교육의 방향을 모색하였다. 마지막으로 튀르키쥐(2004)는 터키 인을 대상으로 하여 한국어 쓰기 교육 내용 구성 연구를 진행하였다. 이 연구에서는 터키 인 한국어 학습자들이 한국어 쓰기를 할 때 범한 오류를 진단하여 이 오류의 해결 방안을 모색하였다. 위의 연구들은 터키 인 한국어 교사(즉 비원어민 한국어교사)의 관점에서 터키 인 한국어 학습자를 대상으로 한 최초의 한국어교육 연구로 본고와 맥을 같이 하고 있다는 점에서 매우 중요한 의미를 지니고 있다.⁴⁾

김성주(2002)에서는 터키 어 화자들이 한국어를 배울 때 나타내는 오류를 음성적, 음운적, 형태론적 그리고 통사론적으로 분석하였다. 그리고 효과적인 한국어교육을 위해 학습자들의 오류에 대한 수정 지도 방안을 간략하게 제시하였다. 위의 논의들은 특히 터키 어와 한국어의 언어학적 차이점과 유사점 및 터키에서의 한국어교육의 실태를 이해하는 데 의의를 갖는 것이다.

Krashen(1982)의 언어 습득 이론에 의하면 "이해 가능한 언어 입력을 많이 제공하면 할수록 언어 습득이 더 많이 이루어진다."고 한다. 본 가설을 바탕으로 하여 터키 인 한국어 학습자를 위한 이해 가능한 한국어 텍스트를 제공하면서 학습자들의 한국어 숙달을 더 빠르게 향상시킬 수 있다고 본다. 즉, 터키 인 학습자들이 자신들의 경험에 근거한 정보와 맥락에 대한 단서(clue)를 함께 사용하여 한국어를 더 빠르게 학습할 수 있다고 본다.

지금까지 베트남, 중국, 몽골, 터키 인 학습자를 대상으로 하는 한국어 읽기 교육 연구와 읽기 과정 연구, 매체를 활용한 읽기 연구 등 선행 연구를 살펴 보았다. 여기까지 논의한 국내와 외국 논저의 모두가 읽기가 언어교육에서 차지하는 중요성을 인정하고 읽기의 인지적 측면, 언어·문화적 측면, 다양한 활용성을 강조하고 있다.

4) 한국어교육 연구 외에 언어학적 측면에서 터키 어와 한국어를 대조 분석한 연구로서는 최한우(1989), "터키 어와 한국어의 형태론적 대조", 연규석(1995) "현대 터키 어의 동사 활용 연구", Turker E(1997) "현대 터키 어와 중세 한국어의 모음조화 현상과 이에 대한 대조 연구", Kirdemir H(1998), "현대 한국어와 터키 어의 어순 비교 연구"를 들 수 있다.

3. 연구 대상 및 방법

1) 연구 대상

본고는 터키 인 고급 한국어 학습자들⁵⁾ 연구 대상으로 삼았다. 본 연구의 자료 수집 대상은 터키 현지에서 한국어를 배우고 있는 학습자 및 현지에서 졸업을 하고 나서 한국에 유학 온 터키 인 한국어 전공자로 구성되었다. 자료 수집 대상은 총 102 명의 터키 현지에 거주하는 한국어 학습자 및 한국어 졸업자이며, 읽기 과정에 대한 조사 차원에서의 주 대상은 한국에 유학하러 온 한국어 전공의 터키 인 10 명의 학습자로 면담에 참여하게 하였다.

면담에 참여한 학습자는 총 열 명이다. 면담 참여자들 모두는 터키 현지에서 한국어를 가르치는 기관인 앙카라대학교 한국어문학과(A)와 에르지예스대학교 한국어문학과(E)에 재학 중이거나 졸업한 학습자들이다. 이들은 다섯 명의 여학생과 다섯 명의 남학생으로 구성되었다. 그 중 세 명은 4학년이고, 나머지 일곱 명은 한국어문학과를 졸업한 한국 유학생이다.

이 학습자들은 한국어에 대한 기본적인 언어 지식을 갖고 있으며 한국어로 읽을 수 있는 능력이 있다. 따라서 이들을 대상으로 한국어 읽기에 관한 사고 기술 방법을⁶⁾ 활용해 읽기 양상을 분석하였다.

5) 본고에서의 고급 한국어 학습자라는 것은 터키 정규대학에서 4년간 한국어를 학습하거나 졸업을 하고 나서 한국이나 터키에 있는 한국어 전공자를 가리킨다.

6) 사고기술방법은 Hosenfeld(1979)에 의해 사용된 방법으로서 학습자가 읽기를 하는 동안에 거치는 사고 과정을 말로 표현하도록 하는 연구방법을 말하는 것이다.

No	수험자	성별	학교	학년	읽기 습관	학습기간	읽기 전략 사용
1	A	여	A ⁷⁾	4	있음 ⁸⁾	4년	없음
2	B	여	E ⁹⁾	4	보통 ¹⁰⁾	4년	없음
3	C	여	A	4	있음	4년	없음
4	D	남	E	졸업	보통	4년	없음
5	E	남	E	졸업	있음	4년	있음
6	F	남	E	졸업	보통	4년 이상	없음
7	G	여	A	졸업	있음	4년 이상	있음
8	H	남	A	졸업	보통	4년	없음
9	I	남	A	졸업	있음	4년 이상	없음
10	J	여	E	졸업	있음	4년 이상	없음

<표 I-1> 면담 참여 학습자의 정보

2) 연구 방법

본 논문에서는 질적, 양적 연구 방법을 동시에 사용하였다. 우선 한국어 읽기 교육 및 외국어 읽기 교육에 대한 문헌 연구를 수행하였다. 터키에서의 현지 교육 과정이 어떻게 되어 있으며 학습자의 모국어인 터키 어 교육의 읽기 과목이 어떻게 구성되어 있는지, 모국어로서의 터키 어 읽기 과목의 학습 목적 및 학습 자료 등을 조사, 분석하였다.

또한 구체적인 학습자의 한국어 읽기 요구 및 인식을 알아보기 위하여 터키 현지에 한국어학과에 재학 중인 학습자들 및 졸업자들과의 전자메일 교환을 통하여 한 현지 설문조사를 실시하였다. 학습자 요구 조사는 2010년 6월 10일과 2011년 1월 10일 두 차례에 걸쳐 현지의 학습자 및 졸업자를 대상으로 실시하였는데 이는 학습자들이 한국어로 되어 있는 텍스트 읽기를 할 때 무엇

7) "A"는 앙카라 대학교(Ankara University) 한국어과 출신인 학습자를 말한다.

8) "있음"은 원래 자국어인 터키 어로 읽기 습관을 갖는 학습자임으로 읽기를 취미로 하고 있거나 읽기를 즐기는 학습자를 가리킨다. 모국어 읽기 습관은 외국어 읽기를 하는데 주요 변인이기에 확인이 필요한 것이다. 언어 간 언어능력의 전이 접근에 기초해 볼 때 국어로서의 터키 어 읽기 능력이 향상된 학습자는 한국어 읽기에 능숙할 가능성이 높다. 따라서 피험자들의 모국어 읽기 습관과 읽기 전략 사용 여부 확인을 한 것이다.

9) "E"는 에르지예스 대학교(Erciyes University) 한국어과 출신인 학습자를 말한다.

10) "보통"은 원래 터키 어로 읽기 습관이 없는 학습자이므로 필요할 때만 읽는 학습자를 가리킨다.

을 원하는지, 한국어 읽기 교육에 있어서 무슨 문제점이 있는지 등을 알아보기 위해 고안되었다. 요구 조사를 통해 수집된 설문조사 자료는 기초통계로 분석하였다.

이와 더불어 한국에 유학 및 언어연수를 하러 온 한국어 전공 터키인 학습자 및 졸업자 열 명과 일대일로 만나 읽기 사고구술 및 면담을 진행하였다. 면담 대상인 열 명의 학습자가 한국어 설명적 텍스트 읽기를 하는 중에 어려워하는 문제점이 있는지, 해당 글과 어떠한 상호작용을 하는지, 그 문제점을 알아보려고 사고구술 및 면담을 통하여 학습자가 자가 진단을 하며 한국어 글 읽기의 문제점을 밝히고자 하였다.

읽기 과정은 독자 자신의 내부에서 일어나는 인지적 과정이다. 독자의 인지적 양상을 계량화하기보다 읽는 동안에 머릿속 생각을 입 밖으로 내도록 하는 사고구술 면담을 실시하였다. 따라서 독자가 글을 읽는 동안에 어떠한 양상을 보이는지를 보다 구체적으로 볼 수가 있었다.

연구자는 면담을 할 때 면담에 참여한 학습자들의 정신적 긴장감과 표현의 장애를 줄이고 더 정확하고 솔직한 데이터를 얻기 위해 학습자의 모국어인 터키어를 자유롭게 사용하도록 하였다. 면담에 참여한 학습자 수가 많지 않아 되도록 한 학습자가 최소 두 종류 이상의 텍스트를 읽도록 하여 한국어 설명적 텍스트 읽기에 대한 많은 자료를 수집 및 확보하려고 하였다. 녹화된 열 명의 면담 내용을 한국어로 번역하여 이를 필요에 따라 본고에 기술하였다.

피험자 각 열 명과 따로 만나 면담에 적합한 장소¹¹⁾에서 일대일로 내용을 녹음하며 동시에 메모를 하였다. 하루에 한 명의 학습자가 연구에 참여할 수 있도록 시간 조절을 하였다. 학습자마다 자신의 생각을 말로 표현하는 데에 있어서 소요 시간이 달랐다. 그리고 학습자에 따라 진술의 깊이나 속도에 따라 면담을 수행하는 시간이 오래 걸리기도 하였다. 열 명의 학습자와 했던 면담은 학습자마다 개인 사정의 차이로 인하여 대략 35일이 걸렸다.¹²⁾

11) 면담은 학습 환경이 적절한 스터디 룸, 기숙사 방과 조용한 카페에서 진행되었고 다른 사람의 방해받지 않고 자유롭게 면담을 수행할 수 있는 조건 하에 실시하였다. 면담 내용이 녹음 및 메모 되어 연구자로부터 한국어로 번역 및 전사되었다. 면담 녹음 내용이 매우 많은 관계로 본고의 III장에서 연구의 필요에 따른 구두 발화만을 반영하도록 하였다.

12) 연구자는 학습자들과 두 차례에 걸쳐 만남을 가졌다. 개인적 시간 여유 부재, 연구의 질적 측면 등으로 인하여 총 대략 35일이 소요되었다. 필요에 따라 컴퓨터 온라인 통신 매체를 통한 추가적 화상채팅을 하기도 하였다.

면담은 터키 인 고급 한국어 학습자가 한국어로 된 텍스트를 읽을 때 어떠한 어려움을 겪는지, 배경이 다른 학습자가 텍스트와의 어떠한 상호작용을 하면서 읽기를 수행하는지, 학습자가 설명적 텍스트 읽기를 수행하는데 어떠한 차이점을 띠는지를 알아보고자 하는 데 초점을 맞추었다. 연구자가 면담 시, 사용할 질문 목록을 미리 작성 및 메모하여 면담을 하였다. 면담을 할 때 학습자의 반응 및 대답에 따라서 질문을 보충 또는 심화하기도 하였다.

면담용 텍스트를 학습자마다 동일하게 나누어주고 학습자가 텍스트를 자유롭게 읽을 수 있게 시간 여유를 제공하였다. 그리고 각 학습자가 각 한국어 텍스트를 어떻게 읽는지를 좀 더 구체적으로 알아보기 위해 학습자에게 불편을 주고 모르는 단어 혹은 어려워하는 부분을 나름대로 밑줄을 긋도록 하였다. 이는 읽기 과정이 사람의 머릿속에서 이루어지는 것이기 때문에 연구를 수행하는데 학습자들이 한국어 텍스트와 어떻게 상호작용을 하는지를 보다 구체적으로 알아보기 위해 시도하였다. 면담용 텍스트 선정을 할 때 인터넷 자료를 기준으로 하여 설명적 텍스트를 택하였다. 이는 <표 I-2>와 같다.

	텍스트의 제목	텍스트의 유형	참고 교재 및 출처
1	우주 실험동물	설명적	인터넷 자료 ¹³⁾
2	원자력 발전	설명적	인터넷 자료 ¹⁴⁾
3	보험	설명적	인터넷 자료 ¹⁵⁾
4	인간 복제	설명적	인터넷 자료 ¹⁶⁾
5	이자율	설명적	인터넷 자료 ¹⁷⁾

<표 I-2> 면담용 텍스트 목록

위 텍스트를 선정하게 된 이유는 다음과 같다. “우주 실험동물”, “원자력 발전” “인간 복제” “보험” “이자율”이라는 텍스트는 인터넷에서 발췌한 실제

13) http://navercast.naver.com/contents.nhn?rid=116&contents_id=7041에서 발췌 및 편집하여 자료 작성, 원문은 “김정훈(2009), 과학도시락 은행나무”로 표기되어 있음.

14) http://navercast.naver.com/contents.nhn?rid=20&contents_id=3515에서 발췌 및 편집하여 자료 작성, 원문은 “곽영직(2010), 과학이야기”로 표기되어 있음.

15) http://navercast.naver.com/contents.nhn?rid=104&contents_id=6896에서 발췌 및 편집하여 자료 작성, 원문은 “김철환(2010), 경제학”으로 표기되어 있음.

16) <http://terms.naver.com/entry.nhn?cid=3440&docId=941546&mobile&categoryId=3440>에서 발췌 및 편집하여 자료 작성, 원문은 “이상수(2006), Basic 교교생을 위한 사회 용어사전”으로 표기되어 있음.

17) http://navercast.naver.com/contents.nhn?rid=104&contents_id=6683에서 발췌 및 편집하여 자료 작성, 원문은 “김철환(2010), 경제학”으로 표기되어 있음.

(authentic) 설명적 텍스트이다. 설명적 텍스트에 대한 요구는 학습자들의 요구 조사에서 확인된 바 있다. 연구자는 학습자들이 과연 이 같은 텍스트를 어느 정도 이해하는지, 읽기 과정에서의 어려움 여부와 글 종류에 어떠한 반응을 보이는지 살펴보기 위하여 텍스트 목록을 선택하게 되었다. 그리고 본고에서 실제적인 텍스트가 더 높은 학습효과를 갖고 있다는 것을 강조하기 위해 학습자가 스스로 선택하게 된 텍스트를 활용하여 읽기 과정 관찰 전후에 학습자들과 했던 면담 내용을 본고의 III장에서 살펴보기로 한다. 위의 연구 방법을 정리하면 <표 I-3>과 같다.

양적 분석	질적 분석
요구 설문지 배포	설명적 텍스트 선정
자료 수집(102명 학습자)	사고구술 + 면담
자료 분석(기초 통계)	자료 수집(10 명 학습자) 분석

<표 I-3> 연구 절차

본 논문의 구성에 따른 연구 내용을 정리하면 다음과 같다. I 장에서는 연구의 필요성 및 목적, 연구 대상 및 방법을 서술하였다. II 장에서는 읽기 교육 이론과 읽기에 영향을 미치는 요인을 검토하였다. III 장에서는 터키에서의 한국어 읽기 교육의 현황을 점검하고, 학습자의 요구를 양적으로 조사 및 분석하였으며, 설명적 텍스트 읽기 과정에 드러나는 학습자의 읽기 양상을 언어적, 텍스트적, 인지적 측면에서 질적으로 관찰 및 분석하였다. 분석 결과를 바탕으로 터키 한국어 학습자의 설명적 텍스트 읽기의 문제점과 원인에 대해 논의하였다. 이러한 논의를 바탕으로 IV 장에서 터키 인 한국어 학습자의 읽기 교육을 위한 목표, 내용, 방안과 원리를 기술하였다.

II. 한국어 읽기 교육의 이론적 배경

본 장에서는 한국어 및 외국어로서의 읽기에 관한 이론적 배경을 살펴볼 것이다. 또한 읽기 교육의 이론과 배경, 읽기 처리 과정, 스키마 모형 및 읽기 전략에 대해 알아볼 것이다.

1. 읽기 교육의 이론과 배경

일반적으로 읽기 기능은 다른 기능보다 수동적인 기능(passive skill)으로 간주된다. 읽기는 생산보다는 수용을 강조하는 기능이라고 보는 견해(박영순 외, 2002: 137)도 있으나 반드시 그런 것은 아니다. 글을 읽는다는 것은 글(텍스트)을 매개 수단으로 하여 글을 생산하는 이(필자)와 글을 읽는 이(독자)의 상호작용과 만남이 동시에 이루어지는 활동이다.

이에 대해 박영목(1996)은 “읽기란 독자가 일정한 상황에서, 필자가 구성해 놓은 의미를 재구성하기 위하여 독자 자신의 사전 경험과 필자가 제시한 텍스트를 상호 보완적으로 활용하는 과정”이라고 보았다. Wallace(1992)에서도 읽기의 정의를 할 때 필자가 독자에게 전달하고자 하는 목적과 이를 독자가 이해하려고 하는 목적이 있는 과정이라고 한다. 이러한 논의를 종합하면 읽기는 수동적이고 수용적인 기능이 아니라 독자와 텍스트 간의 상호작용 활동을 하며 의미를 재구성하는 적극적이며 생산적인 활동이다.

외국어교육 차원에 네 가지의 언어 기능 모두가 학습자들의 언어 숙달을 위한 중요한 역할을 한다. 특히 읽기 기능은 나머지 기능보다 유용성이 강하며 다른 기능과 통합 관점에서 활용도가 다양한 기능이라 할 수 있다. 또한 읽기 기능은 문어 혹은 문자를 사용하는 특징 때문에 말하기와 듣기에 비해 더 오랫동안 기록이 남아 학습자에게 글말을 자꾸 보도록 시간적 여유를 제공한다. 읽기는 학습자가 정확한 한국어 문장 구조와 조리 있는 한국어 표현을 보도록 보조 역할을 하기도 한다. 읽기 교육을 통해 한국어를 시각적으로 이해할 수 있으며 다른 언어 기능에 필요한 대량의 언어 입력을 제공 받을 수가 있다.

한국어 원어민을 만날 기회가 많지 않은 해외 학습 환경에서 읽기 과정은 학습자에게 시간적 여유로 인한 심리적 안정감을 주며 글쓰기는 물론 말하기와 듣기 학습까지도 보탬이 될 수 있다고 기대된다. 한국어 읽기 교육은 학습자에게 한국어에 대한 이해력의 발달 및 읽기 기능을 신장하는 데 중요한 역할을 할 것이다. 즉, 읽기 교육은 현지인 한국어 학습자들에게 실제 한국어의 쓰임새를 시각적으로 볼 기회를 주고 한국어 읽기 능력에 대한 고민을 해볼 기회를 제공할 수 있는 것이다. 또한 읽기 교육은 대량의 한국어 글말 입력을 통해 한국어 교육의 최종 목표인 한국의 언어, 문화에 대한 폭넓고 원활한 의사소통 능력을 함양하는 데 매우 중요하다.

수많은 변인들 때문에 외국어 읽기는 모국어 읽기만큼 수행이 쉽지 않다는 것이 분명하다. Lee & Schallert(1997)의 연구에서 외국어 숙달도가 낮은 집단의 읽기 수행에서 모국어와 외국어 읽기 간의 관계가 낮다는 것이 밝혀진 바 있다. 즉, 모국어 읽기 능력의 외국어 읽기에 대한 전이 빈도가 높지 않았다는 것이다. 원인 중에 하나는 모국어 읽기 능력이 제대로 되어 있지 않아 이는 외국어 읽기 능력에 부정적으로 작용되었다는 것이다. 일반적으로 아이들은 초등학교에 입학하여 읽기를 배운 다음에 기본적인 읽기 능력과 언어적 능력을 체계적으로 습득한다. 그러나 외국어 학습은 이처럼 체계적이지 못하다. 왜냐하면, 영어를 외국어로 배운 학생들은 이 과정에 모국어와 다른 읽기 능력 및 인지적 능력으로 들어선다. 이 때문에 외국어로 읽기를 하는 것이 모국어로 읽기를 하는 것과 다르다(August, 2006: 256-257).

L1 읽기 능력이 L2 읽기 능력에 전이된다는 것을 강조하는 논의로서는 Cameron(2005)을 들 수가 있다. 새로운 언어에 접촉할 때 사람의 뇌는 자동적으로 모어와 같은 단서를 찾아가면서 L1 경험을 그대로 적용하려는 경향이 있다고 주장하였다. Carrell(1991)은 제1 언어 읽기 능력과 외국어 읽기 능력 간의 긍정적 상관관계가 있다는 것을 밝힌 바가 있다. 모국어 읽기를 적극적으로 안 하는 독자들은 외국어 읽기에 이 같은 현상을 그대로 전이시켰다는 것을 강조한 바가 있다.

또한 Celebi(2007)는 터키 어 읽기 능력이 높은 모어 화자들이 외국어로서의 영어로 읽기를 할 때 이 같은 능력을 그대로 전이할 수 있다는 것을 밝혔다. 따라서 한국어를 외국어로서 학습하는 터키 인 학습자들 중에 모어 읽기

습관을 갖고 읽기 전략 사용에 대한 인식을 하고 있는 학습자들은 한국어 읽기를 할 때 각종 읽기 전략 사용, 글의 단서 및 담화 표지 사용 등의 측면에서 성공적인 읽기 양상을 보일 것이다.

이와 관련해서 외국어 학습자들이 과연 읽기를 어떻게 하는가라는 의문으로부터 출발된 외국어 읽기 처리(모형)로서의 사회 구성주의적 접근의 일부인 읽기 처리 과정, 상향식 읽기 처리, 하향식 읽기 처리, 상호 작용 읽기 처리, 스키마 모형 및 읽기 전략 등에 대해 다음과 같이 고찰하고자 한다.

1) 읽기 처리 과정

한국어교육에서 읽기 처리 과정에 대한 주요 연구로서 심상민(2000), 김경주(2004) 등을 들 수 있다. 심상민(2004)에서는 직접면담법과 다시 말하기 면담 방법을 사용하여 학습자의 읽기 과정을 상향식, 하향식 및 상위 인지적 측면에서 살펴보았고 학습자들이 주로 상향식 읽기 과정을 많이 사용하고 있다는 것을 밝힌 바가 있다. 또한 김경주(2004)에서는 교실에서 국어(모어로서의) 읽기 교수의 실태를 관찰하여 읽기 과정을 학습자들에게 의미를 형성하고 심화하는 과정으로 보았고 읽기 과정에서 발생하는 문제점들을 교사가 조절한 교수 전략을 통해서 해결할 수 있어야 한다는 것을 언급한 바가 있다.

사회 구성주의적 접근으로부터 출발한 주요한 읽기 논의로서는 상향식 읽기, 하향식 읽기, 상호작용 읽기, 스키마 모형 등을 들 수 있는데 상향식 읽기 모형은 이해가 텍스트에 나타난 언어에 의해 이루어진다고 보는 입장이다. 독자가 텍스트를 접했을 때 작은 단위인 문자나 단어로부터 좀 더 큰 단위로 텍스트를 이해해 나간다고 본다. 즉, 상향식에서 이해는 텍스트의 나타난 문자 인식, 어휘의 의미 확인, 구문의 통사적 결합, 문자적 의미 이해, 화용적 의미 해석과 같이 세부적인 데에서 전체적인 내용 이해로 진행된다.

또한 상호작용 모형에서는 읽기 과정이 상향식이나 하향식 모형에서와 같이 직선적, 선형적으로 이루어지는 것이 아니라 독자와 텍스트 간의 상호 작용 및 전략 간의 상호 작용-하위 수준의 문자, 어휘 등의 처리 전략과 상위 수준의 이해, 해석 전략을 통해 읽기 과정의 매순간 선택, 조정되는 것으로 본다.

2) 스키마 모형(schema model)

본 모델은 인지심리학자인 Bartlett(1932)가 정립한 개념이다. 그는 스키마를 “과거의 반응과 경험들을 적극적으로 활용하여 구조화시킨 것”으로 정의하였다. 그리고 스키마와 관련해서 김현정(1994), 문희영(2000), 김현진(2005), 이수미(2005) 등의 주요 논문에서는 한국어 이해 교육에서의 스키마의 중요성에 대한 논의를 확인할 수 있다.

Carrell(1984)은 스키마를 “언어적 스키마, 내용 스키마 및 형식 스키마”로 나누어 논의한다. 언어적 스키마는 독자의 문법적, 어휘적 선행 지식을 말하며, 내용 스키마는 글의 내용의 대한 배경 지식을 가리키며, 형식 스키마는 글의 구조에 대한 선행 지식을 말한다. 스키마 이론은 외국어 읽기 연구의 대부분을 차지하고 있다. 스키마란 독자의 기억 속에 이미 저장되어 있는 지식 구조 즉, 배경 지식을 의미한다.

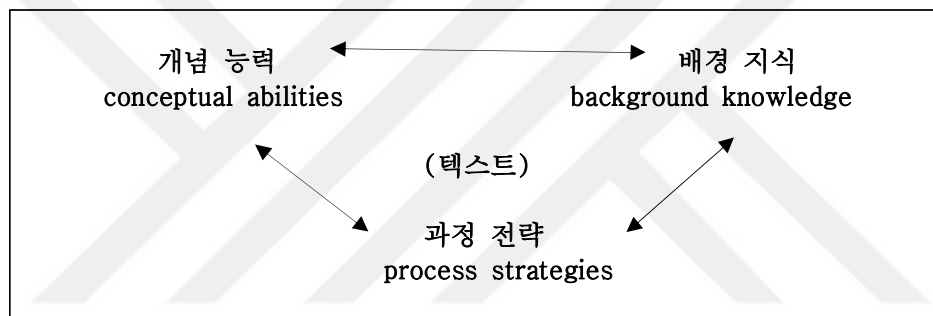
따라서 스키마는 독자의 배경지식과 관련된 인지적인 구조이고 읽기 과정에 영향을 줄 수 있으며 이에 대한 고려를 충분히 할 필요가 있다고 본다. 스키마는 하위 유형으로 주로 형식 스키마와 내용 스키마로 구분되는 데 이를 다음과 같이 살펴보기로 한다.

(1) 형식 스키마(formal schema)

형식 스키마란 글의 형식 정보 즉, 글의 유형 및 구조적 패턴이나 표지에 대한 지식 구조를 뜻한다. 표지는 문장들 사이의 논리적 관계를 파악하는 데 중요한 단서가 된다. 이는 글에 제시된 각각의 명제들을 연결해 줌으로써 독자가 글의 구조를 파악하여 내용을 쉽게 이해할 수 있게 해 준다. 이처럼 텍스트의 형식에 대한 인식은 독자가 텍스트를 이해하는 데 도움을 주므로 학습자에게 목표 언어에서 자주 사용되는 글의 유형 및 구조, 담화 표지에 대한 정보를 교육할 필요가 있다. 이를 위해 교사는 텍스트를 "원인-결과, 비교-대조" 등과 같이 구조화해 줄 필요가 있다.

(2) 내용 스키마(content schema)

배경 지식은 텍스트를 이해하는 데 많은 영향을 미치게 되는데 이를 내용 스키마라고 한다. 내용 스키마는 학습자가 기존에 갖고 있는 배경 지식일 수도 있고, 교사가 읽기 전 활동으로 미리 제공한 정보일 수도 있다. 학습자들은 목표 언어권 나라의 문화나 풍습에 대한 지식 및 이해가 부족하기 때문에 그러한 정보를 활성화하거나 제공해야 하는 것이다. 학습자의 내용 스키마를 활성화하기 위해 교사가 사용할 수 있는 가장 중요한 방법은 텍스트를 읽기 전에 사진, 그림, 동영상 등의 자료를 시각적으로 제시하는 것이다.



<표 II-4> Goodman & Coady(1979)의 읽기 처리¹⁸⁾

<표 II-4>를 보면 Goodman & Coady도 배경 지식을 읽기 처리의 주요한 요인으로 파악한 것을 알 수 있다. 여기서 개념 능력은 언어적, 텍스트적 요인에 해당되며, 배경 지식은 인지적 스키마 요인에 해당되고 과정 전략은 읽기 전략에 해당된다. 본고에서 이 이론을 바탕으로 읽기 처리에서의 주요 요인으로 언어적 요인, 텍스트 요인 및 인지적 요인을 주로 보려고 한다. 읽기의 개념 및 정의는 읽기 기능을 어떻게 바라보냐에 따라서 약간 다른 관점을 보여 준다. 주로 읽기는 텍스트와 독자 간의 상호작용을 기반으로 한 인지적인 기능으로 인정을 받는다. 또한 독자(학습자)마다 모국어 읽기 능력, 목표언어에 대한 지식, 언어 숙달도, 동기가 다르다. 학습자의 이 같은 다양한 특성으로 인하여 읽기 과정이 크게 영향을 받는다. Kintsch(1990)에 따르면 “배경 지

18) Bernhardt,(2011: 24)의 "Figure 2.1 Goodman & Coady view of reading(1979)" 참조.

식이 많은 독자들은 잘 조직되어 있지 않은 텍스트를 읽더라도 내용을 잘 요약할 수 있다.”고 한다. 즉 사람들은 읽기 텍스트의 정보보다는 자신의 배경 지식을 활용하여 새로운 정보를 얻는다.

그리고 텍스트에 대한 학습자의 흥미나 읽기 목적이 글에 대한 동기의 대부분을 차지한다. 그래서 교사는 사전 읽기나 사후 읽기를 활용하여 학습자가 글에 관한 목적과 흥미를 갖도록 할 필요가 있다. 외국어로 하는 읽기는 모국어로 하는 읽기와는 몇 가지 차이점이 있다. 첫째, 모국어 독자와는 달리 대부분의 외국어 독자들은 읽기 시작할 때 완전히 발달된 음운론적 체계를 갖지 못한다. 그러므로 글을 음운론적 상징이나 내적 조음으로 해독하는 데 의존하는 상향식 모형이 외국어 읽기 과정에 직접 적용될 수 없다. 둘째, 초보적인 모국어 독자는 대부분 어린 아이들인데 비하여, 본 연구의 대상자인 외국어 학습자는 대개 한 개의 언어를 이미 알고 있는 사춘기 또는 성인 학습자이다. “대부분의 외국어 독자는 일반적으로 비교적 상당히 풍부한 모국어 어휘력, 통사 지식, 주제나 수사 구조 스키마, 그리고 다양한 모국어 읽기 전략을 갖고 있다. 그러나 외국어 독자들에게 어떤 목표어의 글에 나타난 문화적 차이나 거리감이 적절한 스키마의 활성화를 어렵게 만들 수 있다”(정길정, 1996: 24).

여기까지 스키마 모형과 이의 하위 유형인 형식 스키마와 내용 스키마에 대해 알아보았다. 따라서 학습자가 미리 갖고 있는 지식 따위를 확인하여 이에 따른 텍스트를 활용하는 것이 중요하다. 즉 학습 목적과 학습자의 관심에 적절한 텍스트를 통해 스키마를 활성화할 수 있다고 본다. 스키마는 보다 유의한 읽기 학습을 가져다 줄 수 있다는 점에서 장점을 가진다.

3) 읽기 전략(reading strategies)

국어대사전에서는 읽기를 “국어 학습에서 글을 바르게 읽고 이해하는 것”으로 본다. 즉, 읽기는 글을 읽고 이해하는 전략까지 포함되는 언어적 행위라고 말할 수가 있다. 외국어 학습자는 읽기를 수행할 때 발달된 인지전략, 보다 잘 형성된 세상 지식 혹은 글의 구조에 대한 스키마 및 일부 모국어 읽기 전략을

사용한다. 읽기 전략이란 것은 독자가 읽기를 통해서 달성하고자 하는 정보, 지식 혹은 즐거움을 얻기 위해 의식적으로 읽기의 방법을 선택하는 것이다. 독자가 읽는 내용의 의미를 파악하기 위하여 목적을 갖고 글을 대할 때 관련되는 정신적 작용을 말한다. 즉, 읽기 전략이란 단순한 읽기보다는 일종의 유목적적 읽기 방법이다. 그리고 한국어교육에서 읽기 전략을 다룬 주요 연구로는 손경숙(2000), 박수지(2002), 박성희(2007), 박수정(2008), 전홍(2010) 등을 들 수 있다.

또한 읽기 전략의 중요성을 Bialystok(1983)과 Hosenfeld(1977)이 다음과 같이 강조한 바 있다. Bialystok(1983)은 “전략에 대한 지도 받은 학생들이 단어 의미를 더 추측하려고 한다.”고 하였고, Hosenfeld(1977)는 “성공적인 독자는 읽는 동안 단락의 의미를 마음속에 간직하며, 폭넓은 구 단위로 읽으며, 전체 의미에 별로 중요하지 않은 것으로 판단되면 건너뛰어 독자로서 적극적이다. 반면에 그렇지 못한 독자는 문장을 해독하는 순간 문장의 의미를 놓치고, 짧은 구 단위로 읽으며, 중요하지 않은 단어도 건너뛰지 않고 오히려 모든 단어를 동일한 것으로 보며 독자로서 부정적이다(정길정 외, 1996: 139에서 재인용).”라고 한 바 있다.

세부적 읽기 전략으로 Hosenfeld(1977)는 의미 파악, 문맥 추측, 추측 평가, 제목 추론, 세상 지식 이용, 의미 파악을 위한 읽기, 모르는 단어 건너뛰기, 글의 단서를 이용하기 등을 들고 있다. 이들 전략은 외국인 학습자를 성공적인 독자로 길러내는 데에 있어서 유익한 점이 많다. 특히 무엇보다도 읽기라는 것은 단순히 모르는 단어를 찾아가는 것이 아니라 글에서 언급하는 정보, 지식 등의 의미 파악을 위해 하는 적극적인 전략임을 알아 볼 수가 있다. 외국어 읽기 전략의 정의와 분류는 학자마다 다르게 나타난다. 대부분의 학자는 독자가 글을 읽는 데, 의미를 구성하는 과정을 중심으로 전략에 대한 논의를 하고 있다. 따라서 성공적인 독자를 길러내기 위해 읽기 전략에 대한 교수가 필요한 것이다.

2. 읽기에 영향을 미치는 요인

여기에서는 학습자들이 외국어로서의 읽기 혹은 외국어로서의 한국어 읽기를 할 때 읽기 학습에 영향을 미치는 여러 요인을 알아볼 것이다.

Bernhardt(1991)에서는 외국어 읽기에 영향을 미치는 요인으로 “일반 세상 지식(world knowledge), 언어(language)와 문해력(literacy)”을 제안하였다. 세상 지식은 학습자의 선행 지식을 가리키며 언어는 언어에 대한 문법적, 통사적 등의 능력을 가리킨다. 또한 문해력은 텍스트의 내용, 텍스트를 읽는 목적과 텍스트에 접근성에 대한 지식으로 설명할 수 있으므로 이 요인들은 바로 ‘독자’와 연결된다. Mikulecky(1984)도 읽기를 하는 데 이 과정에 영향을 주는 것으로 “텍스트 요인(text factor)과 독자 요인(reader factor)”을 말한 바 있다.

이러한 논의를 종합하여 보면 읽기에 영향을 주는 요인을 독자 중심으로 생각해 볼 수 있다. 먼저 독자, 독자의 외적인 요인, 그리고 독자의 내적인 요인으로 나누어 볼 수가 있다. 독자의 외적인 요인으로서 텍스트, 교사, 읽기 환경 등이 있고, 독자의 내적인 요인으로서 언어 능력, 독해 습관, 배경지식, 지능, 욕구, 흥미, 불안, 태도, 인지적 상태 등을 들 수 있다. 본 요소들 중에 무엇보다도 가장 중요한 것은 독자 본인이다. 왜냐하면 읽기를 하는 중에 독자가 텍스트의 내용을 그대로 받아들이는 것보다 의미를 재구성하면서 독해를 수행하기 때문이다. 이점에서 한국어를 읽는 데 터키인 학습자가 읽기 활동에 참여하는 주체로서의 학습자의 욕구와 학습 목적에 관심을 많이 가져야 할 필요가 있다.

외국어 읽기 요인에 대한 학자마다 약간 의견의 차이가 있으나 본고에서는 그들의 논의를 참고 및 통합하여 읽기의 주체로서의 독자에 해당되는 요인을 핵심으로 보고자 한다. 왜냐하면 읽기는 주로 독자의 머릿속에서 처리되어서 무엇보다도 독자 요인에 대한 교려가 중요하기 때문이다. 따라서 독자의 내적 및 외적 요인에 해당될 수 있는 주요 요인을 1) 언어적 요인, 2) 텍스트 요인, 3) 인지적 요인으로 구분하여 다음과 같이 살펴보기로 한다.

1) 언어적 요인

읽기와 관련한 언어적 요인으로는 주로 독자의 어휘적 지식과 형태적 지식, 통사적 지식, 의미적 지식이 있다. 이외에는 언어 간의 차이점과 유사점, 목표 언어에 대한 문법적 선행 지식 여부 등을 들 수 있다. 또한 “읽기에 필요한 언어적 지식으로 어휘적 지식과 통사적 지식의 중요성이 매우 크다. 즉, 어휘는 문장의 의미를 구성하는 기본적인 요소이다. 그러나 통사적 지식 없이 어휘의 의미만으로 문장의 의미를 이해하는 것은 어려운 일이다”(강현화, 2009: 162). 즉, 언어적 지식은 어휘에 대한 해석만이 아니라 문장 구성 요소 간의 의미적 관계로서의 통사적 지식까지 포함되는 것이다.

따라서 읽기에서 한국어 어휘와 통사에 대한 지식의 여부와 지식의 사용이 매우 중요한 요소이다. 특히 학습자들이 어휘 중심의 읽기를 하고 있기에 어휘에 대한 지식 부재가 읽기에 부정적인 영향을 주기도 한다. 그러나 예를 들어서 학습자의 한국어 어휘력이 풍부할 수 있으나 문장 간의 관계, 문단 간의 관계 등을 인식하지 못하거나 이에 대한 선행 경험이 부족하면 텍스트를 제대로 이해하는 데 어려움을 범할 수 있다.

언어적 요인은 주로 텍스트에서 사용되는 문법적 요소와 언어의 난이도 등을 포함하기도 한다. 그리고 학습자의 모국어와 한국어 간의 언어적 차이점 혹은 유사점도 언어적 요인으로 볼 수 있다. 이와 관련해서 텍스트를 선정할 때 난이도, 언어 간의 차이점 및 유사점, 목표 언어의 특징 등에 대한 고려를 할 필요가 있다고 본다.

또한 Koda(2005)에서 언어적 요인으로서 “단어 재인 및 어휘 지식”에 대한 고려를 하여야 한다는 것을 언급한 바가 있다. 즉 단어를 인식하는 것과 어휘력을 강조한 것인데 학습자는 한국어 텍스트를 이해하려면 기본적인 단어 인식과 문법에 대한 지식은 물론이고 이에 덧붙여 단어 단위 이상의 문장 구성 요소들을 사용할 줄을 알아야 한다. 따라서 한국어 설명적 텍스트의 언어적 특징으로서 한자어, 전문용어, 외래어, 문장의 구조, 문법적 요소 등에 대한 지식 및 이 같은 지식의 사용 실태로서의 학습자의 읽기 양상을 알아보는 것이 한국어 읽기 교육에 대한 매우 중요한 시사점을 마련할 수 있으리라 본다.

2) 텍스트 요인

텍스트에 관한 정의는 텍스트¹⁹⁾ 자체를 어떻게 바라보느냐에 따라 다양하다. 학자마다 텍스트를 바라보는 입장이 다른데 언어학적으로는 문장에 비해 큰 단위를 텍스트로 보고 있다. 텍스트의 개념에 대한 몇 개의 논의를 보기로 한다. Jonassen(1982)에서는 텍스트를 인쇄된 글로 쓰인 담화(여러 단어의 집합체)로 정의하고 있다. 텍스트는 특히 읽기 수업 같은 경우에 문자 언어 중심으로 이루어지는데 이를 염두에 두어 전체 한국어 교육과정에 사용되는 텍스트를 바라볼 때 필자가 전달하고자 하는 학습 목적의 내용이 담겨 있고, 인쇄된 글로 쓰인 문장보다 가장 큰 단위이다.

김봉순(2002: 18-19)에서 텍스트 분류를 묘사(description), 이야기(narrative), 설명(exposition)으로 보고 텍스트언어학에서의 미시, 거시, 초구조라는 개념들이 국어교육에 특히 지대한 영향을 미쳤다는 것을 언급한 바가 있다. 문장 이하의 단위에서 이루어지는 구조를 미시구조, 문장 이상의 상위인 문단 단위에서 이루어지는 구조를 거시구조, 텍스트의 전반적인 구조를 최상위구조로 보았다.

따라서 본고에서의 텍스트는 문장보다 가장 큰 의미 단위로서 필자가 독자에게 전달하고자 하는 지식과 정보를 담고 있는 인쇄된 한국어 읽기 학습 자료를 말한다. 텍스트는 앞에서도 살펴보았듯이 터키 교육과정상 가장 널리 사용되는 학습 수단이다. 텍스트가 학습자의 읽기 활동에 다양한 영향을 주며 학습자와 한국어 간의 매개수단으로서의 갖고 있는 의미가 크다. 즉 한국어 읽기 교육에서 텍스트 요인에 대한 고려를 할 필요가 있다고 본다.

따라서 텍스트의 유형, 종류, 구조, 단서, 표지, 문화적, 사회적 요소 등을 텍스트 요인으로 볼 수 있다. 이와 같은 요인에 대한 고려를 할 필요가 있다. 왜냐하면 텍스트 유형 등에 따라서 학습자의 요구, 관심 및 흥미도가 달라질 수 있기 때문이다. 즉 낯선 주제 및 내용, 선행 지식이 부족한 과제 등을 다루는

19) 본고에서 한국어 읽기 텍스트 혹은 글을 문학적 텍스트와 비문학적 텍스트로 보고 있으며 비문학적 텍스트로서의 설명적 텍스트 읽기 교육 방안을 언급한다. 여기서 말하는 읽기 텍스트 혹은 글은 외국에서 이루어지는 한국어교육 과정에 사용되는 교육 자료이며 종이에 인쇄된 문장 이상의 언어 단위로서의 문어 텍스트이다.

텍스트는 학습자가 이해를 하는 데 큰 영향을 끼칠 수 있다.

또한 텍스트의 구조, 표지, 단서 등의 지식과 선행 학습 경험 여부가 읽기 과정에서 중요하기 때문에 이와 같은 요소들에 대한 학습자들의 양상을 밝히는 것이 바람직하다고 본다. 따라서 텍스트 구조, 단서, 표지에 대하여 터키인 학습자가 수업 시간에 제시된 한국어 글과 어떻게 상호작용을 하는지, 학습자가 이와 같은 요소들에 대한 인식을 하고 있는지 등을 살펴보는 것이 교육적 시사점을 마련할 수 있다고 판단된다.

3) 인지적 요인

읽기 이해 과정에 영향을 미치는 인지적 요인으로는 읽기 처리 과정, 전략²⁰⁾, 스키마 등이 있다. 이 중 스키마 요인은 Vygotsky(1978) 등에서 말하는 사회 구성주의적 접근에 일부이다. 문화적 요인, 읽기 방식이나 읽기 태도 요인도 이해에 큰 영향을 줄 수 있지만(강현화 외, 2009: 164)본 절에서는 스키마 요인과 관련된 내용을 중심으로 서술하고자 한다. 인지적 요인으로서 스키마는 독자와 사회 간의 대화 혹은 독자 자신과의 대화라고 할 수 있다. 독자와 읽기 지도에 대한 시사점을 갖기 위해 독자 스키마에 대한 다음과 같은 논의가 선행되어야 한다. 스키마란 독자의 기억 속에 이미 저장되어 있는 지식 구조 즉, 배경 지식을 의미한다.

박수지(2002)에서는 “독자가 적절한 스키마를 보유하고 있지 않거나, 또는 보유하고 있더라도 제대로 활성화하지 못하거나, 독자와 필자의 스키마가 서로 다를 경우 이해의 어려움이 발생할 수 있음을 충분히 예견할 수 있다”는 것을 말한다. 또한 “독자의 기존의 스키마와 새 정보의 일치 여부가 이해의 중요한 요인이 된다.”는 것을 이 연구에서 강조하고 있다. 독자는 읽기를 하는데 가장 복잡한 변인이다. 독자는 자신에게 고유한 인지와 정의적 구조를 가지고 읽기 과제를 시작한다.

Giasson(2004: 26)에서 “독자가 해당 언어에 대해 갖고 있는 지식, 세상에

20) 읽기 처리 과정, 전략, 스키마 모두 주요한 인지적 요인으로 II장 1절에서 상술한 바 있다. II장 1절의 스키마에서는 형식 스키마 및 내용 스키마와 관련된 이론만을 간략히 다루었으므로 여기에서는 스키마가 읽기에 미치는 영향에 대해 자세히 기술하도록 하겠다.

대한 지식 측면에서 읽기를 수행하는 데 가장 중요한 요소”로 여겨진다. 스키마 이론을 살펴 본 읽기의 이론적 배경에서도 보았듯이 학습자가 갖고 있는 인지적 지식은 텍스트를 이해하는 데 매우 큰 영향을 준다.

이와 더불어 해외에서 읽기 학습을 할 때 교사는 학습자가 글을 읽는 중에 인지적 스키마를 잘 활용할 수 있도록 보완적인 지도를 하여야 한다. 왜냐하면 모국어 학습자와 달리 외국어 학습자는 해당 외국어에 대한 적절한 스키마를 가지고 있지 않기 때문이다. 즉 이때 그림, 동영상, 역할 놀이, 현장 답사, 읽기 전에 생각을 정리하기, 예비 읽기 등의 활동으로 수업이 이루어져야 할 필요가 있다. 그리고 터키에서 한국어 읽기를 하는데 학습자가 미리 알고 있거나 자국어로 선행 학습을 해놓은 주제를 한국어로 학습시키는 것도 적절한 인지적 스키마를 제공하는 데 매우 유익한 방법이 될 수 있다고 본다.

게다가 인지적 스키마와 관련해서 독자의 각종 전략 사용 여부, 전략에 대한 인식, 학습, 경험 여부, 내용 스키마 사용, 형식 스키마 사용 등의 대한 실제 양상을 밝힐 필요가 있다고 본다. 왜냐하면 읽기는 인지적인 활동이므로 이 같은 요소들이 겉으로 쉽게 드러나지 않고 주로 인지적으로 작동되기 때문이다. 따라서 인지적인 접근은 읽기에 대한 연구에는 없어서는 안 될 요인 중에 하나라고 볼 수 있다. 여기에서 인지적인 요인으로 본 독자의 스키마, 스키마 사용, 전략에 대한 인식 및 전략 사용에 대한 양상을 통해 읽기 활동에서의 문제점들을 조금이나마 알아볼 수 있으리라 본다.

여기까지 한국어 읽기에 영향을 미치는 언어적 요인, 텍스트 요인, 인지적 요인에 대해 알아보았다. 한국어 읽기에 성공적인 독자를 키우는 데 이와 같은 요인을 고려한 교수 방안을 제공하는 것이 바람직하다. 교사는 읽기에서 중요한 요인에 대해 선행 지식을 알고 있어야 하며 학습자의 읽기 능력을 신장시키는 것을 목적으로 삼아야 한다. 즉, 교사는 텍스트의 장르 및 텍스트 선정으로 인한 어려움, 텍스트의 언어적 특성으로 인한 어려움, 학습자의 인지적 측면에서의 스키마 및 전략 사용 부재로 인한 어려움을 확인할 필요가 있다.

따라서 이와 같이 언어적 요인, 텍스트 요인, 인지적 요인으로부터 발생하는 어려움을 알아보고 이에 대한 조치를 하는 것이 읽기 학습의 효과를 높일 수 있다. 또한 학습자가 텍스트를 이해하는 데 필요한 교수 방안을 실시하는 것이 터키에서 한국어 읽기 학습을 하는 데 유익한 방법일 것이다.

III. 터키 인 학습자의 한국어 읽기 양상

본 장에서는 터키 현지에서 이루어지는 한국어 읽기 교육을 위한 교육 과정, 교재, 수업 현황을 분석하고, 설문조사를 통해 학습자의 요구를 분석하여 교육 현황을 알아보고자 한다. 이와 더불어 터키 인 고급 한국어 학습자를 대상으로 사고구술 및 면담을 통해 나타난 설명적 텍스트 읽기 양상을 기술하였으며 이를 통해 문제점과 원인을 분석하였다.

1. 터키에서의 한국어 읽기 교수-학습 현황

본 절에서는 터키에서의 한국어 읽기 교수-학습 실태를 살펴보고자 한다. 다른 언어 기능의 수업 시간에도 읽기 텍스트가 많이 사용되기 때문에 여기에서 읽기 학습이란 것은 한국어 교육과정상의 전체 학습 과정을 말한다. 따라서 본 절에서 주로 다룰 내용은 터키의 한국어교육 기관에서의 읽기 교육과정 분석, 읽기 교재 분석, 읽기 수업 분석이다. 국어로서의 터키 어 읽기 교육의 현황 및 특징이 터키 인 한국어 읽기 양상에 영향을 미친 경우 이에 대한 논의도 덧붙이고자 한다.

1) 읽기 교육과정 현황

터키 국내에서의 한국어 교육과정을 살펴보면 다음과 같다. 터키에서 한국어를 가르치는 대표적인 정규교육 기관으로는 앙카라 대학교 한국어문학과와 에르지예스 대학교 한국어문학과가 있다. 연구 대상에 대한 접근성 측면에서 연구자의 출신 대학교인 에르지예스 대학교에서의 한국어 읽기 수업 과정을 주로 알아볼 것이다.

터키 인 학습자들 및 현지에서의 한국어 교사들을 대상으로 한 조사 결과를 요약하자면 현재 읽기 수업은 1학년과 2학년에만 개설되어 있다. 한국어학과에 처음 입학하게 된 초보학습자를 대상으로 하는 읽기 수업은 비원어민 교사

와 원어민 강사가 수업을 맡고 있다. 일주일 총 네 시간에 걸쳐 읽기 수업을 한다. 현지에서의 읽기 수업이 저학년에서만 진행되지만 학습 자료로서의 읽기 텍스트는 저학년부터 고학년까지 연속적으로 사용되고 있다. 읽기 수업의 진행 순서는 다음과 같이 한다. 먼저 학습자들이 텍스트 본문을 한 문장씩 돌아가면서 읽는다. 그 다음에 학습자마다 읽은 문장을 터키어로 번역을 한다. 읽기 수업은 문법-번역식 교수법을 중심으로 하고 있다. 여기서 번역을 하며 읽기를 수행하는 학습자들이 1학년 혹은 2학년이다. 따라서 이때의 읽기 수업에 활용되는 텍스트는 초급 수준의 텍스트이다. 학습자가 읽기와 번역에서 오류를 범할 경우 원어민 교사와 비원어민 교사가 옆에서 고쳐 준다. 그리고 방금 읽고 번역한 본문에 관한 질문의 답을 찾는 활동이 진행된다. 여기서 읽기 수업의 목적은 외국어로 글을 읽고 번역하는 것이다.

현재 한국어교육 과정에는 읽기 수업이 초보학습자들을 대상으로 진행되어 있지만 읽기 텍스트는 1학년부터 4학년까지 연속 사용할 수 있는 학습 자료이다. 이점에서 전체 학습자의 한국어 학습 요구를 알아봐야 할 필요성이 있다고 판단하였다. 왜냐하면 외국어 학습은 학습자의 요구와 직접적 관계를 맺으며 읽기 교육은 1학년부터 4학년까지 지속적으로 이루어져야하기 때문이다. 3, 4학년 한국어 수업 같은 경우에도 대부분 한국어-터키어 번역 위주로 진행된다. 때때로 원어민 혹은 비원어민 교사가 읽어 주는 문장을 학습자들이 따라 읽기도 한다. 아니면 교사가 단어마다 소리 내어 읽어가면서 발음 연습을 시킨다. 이처럼 교사 중심, 문법 중심의 수업이 대부분이어서 문법, 어휘 등에 머물다가 글의 내용 혹은 글에서 언급하고자 하는 정보, 지식을 놓칠 수밖에 없다. 학습자가 글에 나타나 있는 지식과 상호작용을 해야만 의미 있는 읽기 수업이다. 수업 진행 시, 학습자가 완전히 소극적인 학습 자세로 한국어 읽기 학습을 할 경우에 학습의 효율성이 비교적 떨어질 수밖에 없다. 현지인 교사 대상 설문조사 결과를²¹⁾ 보면 외국어 읽기의 본질적 목적을 고려할 때 한국어 교육과정 및 읽기 수업의 문제점을 위와 같이 파악할 수가 있었다.

자국어 교육에서의 읽기 교육이 외국어교육의 읽기에 영향을 미치므로 터키어 읽기 교육 과정에 대해 고찰할 필요가 있다. 자국어 교육에서의 터키어

21) 에르지예스 대학교 한국어과에 재직 중인 원어민 교사와 강사 그리고 비원어민 교사와 조교를 대상으로 한 설문지 참조.

읽기 교육 과정을 살펴보면 초중학교부터 읽기 교육을 강조하여 세상에 대한 지식 혹은 개인적 발달을 위하여 터키 국민이 읽기를 많이 할 수 있도록 설정되어 있다. 특히 초등학교 때 학생들이 터키어로 읽기를 많이 하도록 지도를 받는다. 그리고 가장 중요하게 생각되고 널리 논의되어 있는 문제 중의 하나는 ‘학생들이 무엇을 어떻게 읽어야 하는가?’라는 것이다(Bolukbasi & Saribas, 2011). 터키어 읽기 교육 연구를 보면 대학생들조차 흔히 범하는 것으로 읽는 것을 이해하지 못하거나 생각하는 것을 말로 제대로 표현하지 못하는 문제를 주로 연구 주제로 삼고 있다(Aksan, 2004: 182).

터키 국립 문화교육부의 초등학교 1, 5학년을 대상으로 한 터키어 교육에 대한 규정은 학생들이 살아가면서 항상 사용할 수 있는 세상 지식, 효과적인 커뮤니케이션, 개인, 사회적 발달에 대한 앎, 터키어를 제대로 사용할 수 있는 읽기와 쓰기 습관을 갖도록 하는 목적으로 준비된 것이다. 특히 터키어 읽기 전략을 중요시하면서 국민이 터키어로 되는 글을 잘 읽고 이해하고 이를 글로 혹은 말로 조리 있게 표현하도록 터키어 교육과정이 규정되어 있다(터키 국립문화교육부 터키어 교육과정 규정안).

Semerici(2004)는 “터키어 교육을 하는데 가장 효과적인 수단은 교사이자. 교사가 사용하는 가장 효과적인 수단은 바로 교재”라고 하며 학습 자료로서의 교재 혹은 텍스트 선정의 중요성을 언급한 바가 있다. 터키에서의 한국어 읽기를 할 때도 학습자가 요구하는 양질의 텍스트를 잘 선정하여 제공하면서 학습의 효과를 높일 수가 있을 것으로 기대 된다.

에르지예스 대학교 한국어문학과 교육과정은 <표 III-5>와 같다.

과목	총 학점	학기1	학기2	학기3	학기4	학기5	학기6	학기7	학기8
문법	24	4	4	4	4	4	4		
읽기	16	4	4	4	4				
말하기	20	2	2	4	4	4	4		
듣기	8	2	2	2	2				
쓰기	4	2	2						
작문	8					2	2	2	2
한국문학	8					2	2	2	2
한자	16					4	4	4	4
한국철학	4							2	2
한국사	4			2	2				
논문연구	8							4	4
한국문화*	4	2	2						
컴퓨터*	4			2	2				
한국학*	4					2	2		
아시아 문화*	4							2	2
터키어	4	2	2						
터키역사	4	2	2						
영어	4	2	2						

<표 III-5> 에르지예스 대학 한국어문학과 교육과정 2011-2012년²²⁾(*)²³⁾

<표 III-5>에서 교육과정을 보면 기타 언어 기능과 과목에 비해 읽기는 1학년과 2학년에서만 진행된다는 것을 확인할 수가 있다. 또한 3학년과 4학년에서는 읽기 과목 대신에 한국문학 과목이 차지하고 있다. 한국어 전공자라면 한국문학도 잘 알아야 하지만 실용적 텍스트를 고학년에서 접할 기회가 거의 없다는 것은 문제가 있다. 특히 읽기 과목이 다른 과목에 비해 차지하는 강의 수가 많지 않기에 읽기 교육의 균형과 일관성에 문제가 발생한다. 또한 읽기는 학습 입력 단계이기에 문법과 말하기만큼 중요하게 다룰 필요가 있다. 그리고 조사 결과에 따르면 1학년과 2학년 때 진행된 읽기 수업은 읽기에 능숙한 독자를 키우는 데 여러 제한점을 보이는데 이 제한점들을 읽기 수업의 현황에서 다루기로 한다.

22) 출처: <http://edebiyat.erciyes.edu.tr/files/dde/kde/egitimplanlari.pdf>

23) (*) 선택과목임.

2) 읽기 교재 현황

터키에서의 한국어교육의 대부분이 교재, 텍스트 등의 교육적 학습 자료를 통해서 이루어진다. 그러므로 본 절에서는 읽기 교재 분석보다는 터키 현지에서 한국어교육을 위해 주로 활용하고 있는 읽기 텍스트의 종류 및 학습자들이 주로 접하고 있는 텍스트가 무엇인지를 다룰 것이다. 여기에서 읽기 자료라는 것은 학습자들이 한국어를 학습할 때 학습 수단으로 주로 사용하는 편집된 읽기 텍스트를 말한다.

터키 현지에서 고급 학습자를 대상으로 읽기 학습 자료로 많이 사용되는 교재를 여기에서 자세히 다루고자 한다. 현지에서 사용되는 교재는 3급 수준으로 터키 Lotus 출판사에서 출판한 ‘한국어 3급’(교재 1로 표기)과 연세대학교에서 출간한 ‘즐거운 한국어 읽기 3급’(교재 2로 표기)이다. 각 교재에 실린 단원, 텍스트 종류, 텍스트의 내용을 정리하면 <표 III-6> 및 <표 III-7>과 같다.

교재 1은 터키 인 학습자를 대상으로 만든 최초의 교재이다. 문법 위주 설명어로 한국어와 터키 어를 동시에 사용한다. 대화 텍스트 혹은 일기나 옛이야기를 토대로 하는 본 교재의 구성은 “과제의 제목→읽기 텍스트 제시→한국어/터키 어 어휘 해석(모르는 단어 직역)→텍스트에 대한 질문→ 문법 설명” 순서를 기본으로 한다. 교재 맨 뒷면에 실린 단어 색인 부분에서는 모르는 단어 혹은 문법 구조를 터키 어로 해석 및 제시를 한다. 교재는 모두 열 한 개의 주제로 구성되어 있으며 각 주제 아래 다섯 혹은 여섯 개의 이야기로 이어져 있다. 본 교재에 실린 단원과 텍스트의 종류 및 유형을 정리하면 <표 III-6>과 같다.

순위	단원	실린 텍스트 종류 및 유형
제25과	취미 생활	대화 텍스트, 일지, 소감문
제26과	나한테 어울려?	대화 텍스트, 소감문
제27과	졸업하면 한국에 갈 거예요?	대화 텍스트, 문화적 텍스트
제28과	돈을 바꾸러 은행에 가요	대화 텍스트
제29과	에르지예스 대학교	대화 텍스트, 소감문
제30과	공동 세미나	대화 텍스트, 설명문
제31과	다음 주에는 한국의 날 행사가 있어요.	대화 텍스트
제32과	서울의 지하철은 아주 편해요	소감문, 일지, 일기, 교통규제표지
제33과	기숙사, 하숙, 자취	일기, 대화 텍스트, 문화적 텍스트, 초대장, 설화, 전설, 옛이야기
제34과	추석이라 시골로 간대요.	문화적 텍스트, 일지, 대화 텍스트, 전설, 설화, 옛이야기, 신화
제35과	서울의 터키 식당	일기, 소감문, 문화적 텍스트, 전설, 설화, 동화

<표 III-6> 교재 1의 단원 및 텍스트 종류

<표 III-6>을 보면 제시한 텍스트의 종류는 주로 대화 텍스트, 소감문, 전설, 신화, 문화적 텍스트 혹은 옛이야기로 구성되어 있다. 위의 교육 자료를 자세히 볼 때 객관적이라기보다는 주관적인 내용이 많은 것으로 보인다. 또한 여기에서 옛이야기를 통해 한국어교육을 한다는 것이 현지인 학습자의 한국어 학습 요구에 약간 어긋나는 것으로 보인다. 학습자 중심의 읽기 교육 관점에서 볼 때 위의 교재는 일지, 설화, 신화 등과 같은 텍스트 유형에 지나치게 치우쳐 있다. 현지인 학습자의 요구 분석 결과를 보면 실제적인 텍스트 혹은 실용적 텍스트를 통해 한국어 학습을 하고자 하는 요구가 매우 높은 것으로 나타났다. 그러므로 위의 교재는 학습자의 요구를 충분히 반영한 교재로 보기가 매우 어렵다.

교재 2는 외국어로서의 한국어를 배우는 외국인과 교포 학습자를 위한 중급 단계용 교재이다. 본 교재는 주로 한국인의 사고방식을 알 수 있도록 한다. 교재는 10과로 되어 있으며 각 과는 거의 4개의 텍스트를 담고 있다. 교재의 구성은 “과제의 제목→본문(텍스트)→내용 이해→단어 익히기→생각해 봅시다”라는 부분으로 구성되어 있다. 제목을 그림이나 사진, 그리고 두 개의 질문과 함께 실은 교재는 학습할 내용에 대해 미리 생각하도록 한다. 내용 이해 부분에는 본문에 대한 질문이 제시되어 있다. 여기에서 몇 개의 주제에 대해서는 내용을 보충하여 보다 깊은 이해를 요구한다. 단어 익히기는 새로 배운 단어를

잘 익힐 수 있도록 연습을 제시한다. “생각해 봅시다” 부분에는 각 과의 주제와 관련이 있는 내용으로 학습자들의 폭넓은 이해를 돕는 목적이 눈에 띈다. 단어 색인 부분에는 본문에 새로운 단어로 다루어진 것을 실은 것이다. 연세대학교의 교재의 단원과 텍스트 유형을 제시하면 <표 III-7>과 같다.

과목	단원	실린 텍스트 종류 및 유형
제1과	우리 하숙집 사람들	일지, 소감문, 일기
제2과	사랑이 담긴 편지	편지
제3과	직장 생활	설명문, 일지
제4과	미래의 가족	소감문, 일지, 문화적 텍스트
제5과	홍부전	옛날이야기, 설화
제6과	건강하게 사는 법	문화적 텍스트, 소개문, 설명문
제7과	한국인의 생활 속으로	소감문, 문화적 텍스트
제8과	여행	소감문, 일기, 기행문
제9과	실수와 사과	문화적 텍스트, 소감문
제10과	한국의 인물	소설, 소개문

<표 III-7> 교재 2의 단원 및 텍스트 종류

<표 III-7>을 보면 사용된 텍스트의 종류는 소설, 일기, 기행문, 소감문, 편지, 옛날이야기로 되어 있다. 화제 측면에서 볼 때 위의 교재는 인문학 쪽에 많이 의존한다는 것, 객관적인 글보다는 주관적인 글 자체가 많다는 점, 특히 마지막 단원에서는 소설을 통해 한국어어를 학습시킨다는 점이 특징적이다. 실용적 텍스트를 많이 접하고 싶어 하는 성인 학습자 요구를 고려해 보면 본 교재는 학습 요구 혹은 학습자의 호기심을 떨어뜨릴 우려를 보인다. 그리고 학습 목표에 따른 다양성, 내용에 따른 다양성에서 볼 때에는 본 교재는 문화적인 요소를 지나치게 많이 다루었다는 점에서도 학습자와 텍스트 간의 상호작용에 있어서 이해 충돌을 일으킬 수 있다는 점을 지적할 수가 있다.

상기 현지에서의 학습 자료 분석을 한 이유는 터키에서 이루어지는 한국어 읽기 자료의 현황을 진단하기 위한 것이다. 읽기 교재 분석 결과를 기반으로 하여 터키 인 고급 한국어 학습자를 대상으로 하는 한국어 읽기 텍스트가 갖춰야 할 몇 개의 조건을 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

우선 터키 인을 대상으로 한 읽기는 학습자의 모국어인 터키 어를 고려해서 구성해야 하며 학습자의 스키마 혹은 배경지식을 활성화시킬 수 있는 실제적

과제를 다루는 텍스트가 우선적으로 선정되어야 한다. 한국어 교육에서의 읽기는 주로 일종의 문화적 수행으로 보는데 문화적 텍스트에 지나치게 치우치는 것을 피하여 학습자의 문화가 동시에 제시되거나 문화 간의 유사점 혹은 차이점 등을 함께 보여 주는 텍스트를 선정하는 것이 바람직할 것이다. 이를 통해 문화적 갈등을 해소할 수 있을 것이다.²⁴⁾ 학습자의 요구를 고려하여 실제적이며 내용적으로 다양한 텍스트를 사용하는 것은 매우 중요한 일이다.

또한 터키에서의 한국어 교육이라고 할 때 학습자의 배경인 현지에서 읽기 자료의 적용 가능성 여부를 고려하여야 한다. 학습자가 졸업 후에도 취직을 하는데 도움이 될 수 있는 다양한 분야에 관한 정보를 제공하는 텍스트를 적극 사용하는 것이 바람직할 것이다.

3) 읽기 수업 현황

본 절에서의 읽기 수업 분석은 현장에서의 한국어 읽기 수업 진행 방식 및 읽기자료를 파악하여 학습의 문제점을 진단하는 데 그 목적이 있다. 읽기 수업 분석은 현지의 학습 환경을 알아보고 이에 해당된 논의를 보다 심층적으로 하기 위해 중요한 의미를 갖는 것이다. 에르지예스 대학교를 대상으로 읽기 수업의 방식, 교사와 학습자 그리고 읽기 텍스트의 현황, 읽기 수업의 진행 순서가 어떻게 이루어지는지 알아볼 것이다.

읽기 수업 분석은 2010년 4월에 현지의 한국어문학과에 재직 중인 조교를 섭외하여 진행되었으며 비원어민 및 원어민 교사를 대상으로 전자메일 교환을 통하여 자료를 수집하였다. 터키 현지에서 한국어 읽기 수업은 1학년하고 2학년에만 진행되긴 하지만 읽기 텍스트는 고학년(3, 4학년) 수업에도 많이 사용되고 있으므로 한국어 교육 과정의 전체에서 읽기 텍스트가 어떻게 활용되고 있는지를 알아볼 것이다. 읽기 수업을 한국어 원어민 강사와 비원어민 교사 혹은 조교가 나누어서 하고 있기 때문에 두 개의 읽기 수업 형식을 동시에 볼 것이다.

24) Stevick(1976)에서는 “학습자들이 외국어 학습 과정에서 자신의 母문화와 목표문화 사람들, 그리고 그들 자신들로부터의 소외감을 경험할 수 있다.”고 언급하고 있다.

우선 원어민 교사의 수업 방식을 살펴보자. 먼저 학습자들이 본문을 순서대로 소리 내어 읽도록 한다. 그 다음에 각 학생마다 읽는 문장을 터키어로 번역을 해간다. 번역이 틀릴 경우 한국어 원어민 교사가 고쳐 준다. 본문을 읽은 다음에 본문에 대한 질의응답 시간을 갖게 된다. 교사의 읽기 수업 목적은 한국어를 제대로 발음하며 단어의 뜻을 알도록 하는 것이다. 모르는 단어를 가지고 학생마다 문장을 만들도록 한다. 읽기 수업의 진행 언어는 한국어인데 비원어민 교사는 학생이 이해를 못할 경우 아는 터키어 만큼의 설명을 하려고 한다. 즉, 교사 및 번역 중심의 읽기 수업이 대부분을 차지한다.

한편 비원어민 교사의 수업 방식은 학생이 본문을 읽으며 터키어로 번역을 해나가게 한다. 질의응답 시간을 가지며 본문에 대해 모르는 단어를 비원어민 교사가 옆에서 알려 준다. 발음이 어렵거나 이해가 안 가는 부분이 있을 경우 교사가 보충 설명을 한다. 수업 진행언어는 터키어이기 때문에 학생들이 주로 터키어를 많이 사용한다. 수업의 주된 목적은 학생이 한국어 읽기를 발음상 제대로 하는 것이다. 텍스트는 문화적인 텍스트를 주로 사용한다. 문화 측면에서 학생이 어려워하거나 이해를 못하는 부분을 교사가 터키어로 보충 설명을 한다. 그리고 수업의 대부분은 문법번역을 중심으로 진행된다. 즉, 원어민 교사의 수업 방식과 마찬가지로 교사 및 번역 중심의 읽기 수업이 대부분을 차지한다.

위의 내용을 정리하면 첫째, 현지 원어민 교사와 비원어민 교사들의 수업 진행 방식이 전통적인 읽기 수업에서 벗어나지 못한다는 점에서 거의 유사하다는 것을 알 수가 있다. 둘째, 학습자의 학습 요구, 텍스트 장르 및 선정, 스키마 활성화 고려 등에 대한 교수 방안이 매우 미흡하다는 것을 알 수 있다. 즉, 현지인 교사들이 주로 학생보다 교사 중심의 수업 진행을 하는 것으로 보인다. 최근 외국어 읽기 이론에 기초해 볼 때 학습자가 적극적 참여를 하는 수업내용 및 학습 자료를 마련할 필요가 있다. 셋째, 본문을 한국어-터키어로 번역을 하는 수업이 대부분인데 번역을 중심으로 하는 수업이라 방금 읽은 내용에 대한 학습 활동이 매우 부족하다. 넷째, 수업이 문화적 혹은 문학적 텍스트를 위주로 하는데 이로 하여금 학습자들이 모르는 단어 혹은 문맥에 대한 질문을 많이 하다 보니 수업은 어휘 설명에 치중해 있는 것이다. 문학 텍스트는 한국어 학습을 더 어렵게 만드는 것임에도 불구하고 이 같은 수업 방식에

는 학습자가 단어 암기 외에 다른 활동을 안 하는 것도 문제이다. 다섯째, 교사는 학습자들의 발음을 크게 중요시하는 것으로 보인다. 발음 혹은 모르는 단어에 지나치게 시간을 할애한 결과 학습자들이 학습 자료와 상호작용을 하며 지식 획득을 하기보다는 소극적 단어 암기만을 하는 것이다.

유의미한 학습이 일어나기 위해서는 학습자의 흥미와 관심 및 학습 후 활용도를 반영한 텍스트의 선정이 가장 중요한 것이다. 학습자들의 면담 및 설문지 응답을 보면 수업에 활용되는 텍스트 혹은 주제의 효용성과 학습 후 활용성에 대한 만족도가 높지 않기 때문에 적절한 읽기 텍스트 선정의 중요성과 이의 필요성을 확인할 수 있다.

4) 읽기 교육에 대한 학습자의 요구

학습자 요구는 현지 한국어교육의 실태 및 교육과정의 문제점을 알아보는 데 매우 중요한 역할을 한다. 그리고 주로 언어적 경험을 바탕으로 한 학습자 요구는 교육 방안을 마련하는 데 시사점을 줄 수 있다. 또한 학습자들의 필요와 요구를 알아가면서 현지의 교육과정상의 문제점들은 물론이고 앞으로 개선해야 할 사항들을 보다 구체적으로 정리할 수 있다. 이점에서 볼 때 학습자의 요구를 중요한 조사 절차로 볼 수 있다.

따라서 본 절에서는 터키 에르지예스 대학교와 앙카라 대학교 한국어문학과를 졸업했거나 현재 재학 중인 고급 한국어 학습자 102 명을 대상으로 한 설문조사 결과를 분석할 것이다. 학습자 요구조사는²⁵⁾ 2010년 6월부터 실시되었다. 수집된 총 설문지수는 119부인데 이 중에 102부만을 유효한 설문지로 보았다.²⁶⁾ 전자메일 교환을 통해서 얻은 본 설문지를 통해 터키 현지에서의 한국어 읽기 수업 현황만을 알아보는 것이 아니라 읽기 과정에서의 요인 중에

25) 학습자 요구조사는 특정 학습자 집단을 대상으로 하여 언어 내용과 학습 과정을 결정하기 위한 일련의 도구, 기법, 그리고 절차이다.

26) 설문조사에 참여한 학습자의 학교와 학년 및 응답된 설문지수는 다음 표와 같다.

대학교	학년 및 졸업	설문지수
앙카라 대학교(Ankara University)	3-4학년 및 졸업자	41-4= 37부
에르지예스 대학교(Erciyes University)	3-4학년 및 졸업자	78-13= 65부

하나인 학습자 요인에 관한 많은 데이터를 얻게 될 것이다. 특히 터키 인 고급 한국어 학습자들이 바라는 한국어 읽기 텍스트 종류 및 읽기 수업에 관한 여러 요구 사항을 논의할 수 있을 것이다.

설문지의 핵심 내용은 학습자의 읽기 요구 사항 및 문제점을 알아보기 위한 것이다. 또한 이는 학습자들의 읽기에 대한 인식, 요구 및 현지에서의 읽기 교육의 현황을 명시하는 목적으로 구성되었다. 터키 인 한국어 학습자의 현재 요구를²⁷⁾ 알아보기 위해 실시한 본 요구 조사는 Graves(2000: 102-104)의 수집 정보 유형인 학습자의 현재 상태와 관련된 정보 그리고 학습자가 코스를 마친 후 변하게 되는 미래의 상태 분류를 기반으로 준비되었다(김영만, 2005: 66). 요구 조사 구성을 할 때 학습자의 읽기 기능에 관한 인식부터 읽기 수업 및 텍스트에 대한 문제점과 읽기 수업에서 바라는 점을 알아보려는 목적을 고려하였다. 요구 조사 설문지 구성은 <표 III-8>과 같다.

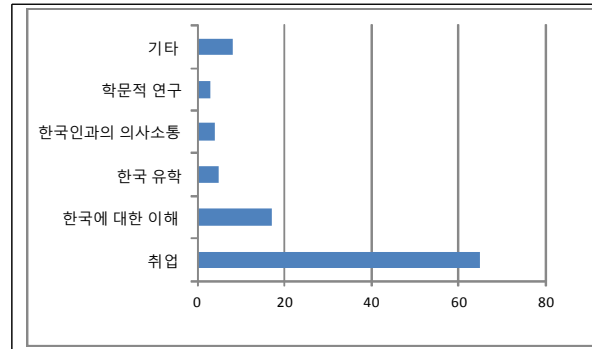
설문 영역	설문 문항 내용	문항번호
한국어 학습과 읽기에 대한 인식 여부	▪ 한국어를 배우는 목적	1
	▪ 한국어 학습에서 가장 중요한 기능	2
	▪ 한국어 읽기를 하는 데 가장 어려운 점	3
	▪ 한국어 읽기에서 가장 중요한 요소	4
	▪ 가장 많이 접하는 읽기 텍스트의 장르	5
현지의 학습 실태 및 설명적 텍스트에 대한 인식 여부	▪ 읽기 수업 및 읽기 텍스트에 관한 만족도	6
	▪ 가장 접하고 싶어 하는 읽기 텍스트 유형	7
	▪ 설명적 텍스트의 학습 유용도	8
	▪ 현지에서의 한국어 읽기 수업 방식	9
	▪ 읽기 수업에서 바라는 점(자유 서술)	10

<표 III-8> 요구 조사 설문지 구성

1-5번 문항은 학습자의 한국어 학습과 읽기 기능에 대한 인식을 알아보기 위해 구성했고 6-10번 문항은 현지에서의 학습의 실태와 설명적 텍스트라는 장르에 대한 인식을 알아보고자 하는 목적으로 구성했다.

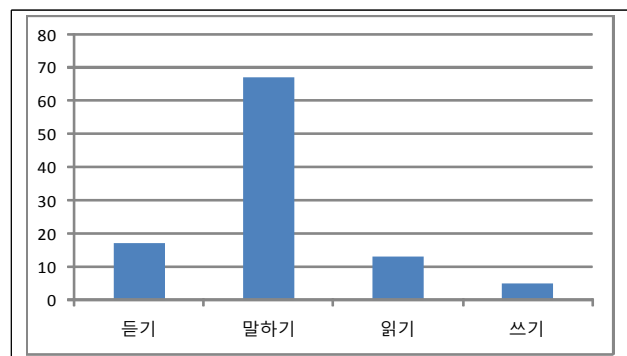
<그래프 III-1>부터 <그래프 III-10>까지는 각 해당 문항에 대한 학습자들의 응답률을 보여준다. 일단 각 그래프를 제시한 다음에 해당 그래프에 대한 설명을 하기로 한다.

27) 튀르키예(1999: 137)에서는 요구 분석의 중요성을 다음과 같이 강조한 바가 있다. “한국어 교육의 목표를 의사소통 능력 개발에 두고 이 목표를 실현하기 위하여 학습자들의 요구와 한국어의 현실에 맞는 교재와 교수법 그리고 교수요목 설계의 원리를 제시하는 것이 중요하다.”



<그래프 III-1> 한국어 학습 목적

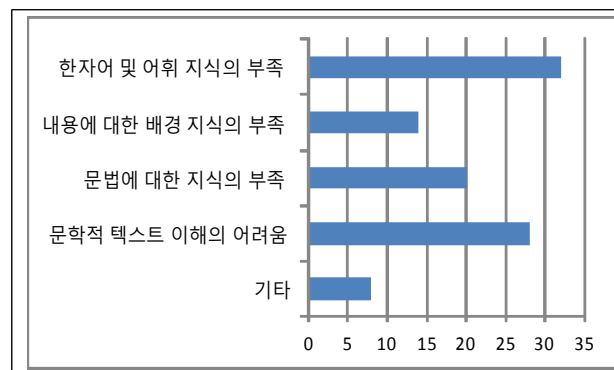
<그래프 III-1>를 보면 학습자들이 한국어를 배우는 목적을 묻는 문항에서 응답률이 가장 높은 것은 취업으로 66.3%에 달한다. 그 다음으로 한국에 대한 이해는 17.34%를 차지한다. 학문적 연구는 3.06%의 가장 낮은 비율을 차지하였다. 대다수의 한국어 전공자들이 기대하는 목적은 취업으로 조사되었다. 이 그래프는 터키 인 한국어 학습자들의 대부분이 한국어를 전공하는데 한국과 관련되는 업체에 입사하거나 터키 국내에서 관광 가이드로 활동을 희망한다는 것으로 해석할 수 있다. 이는 터키 인 한국어 학습자들의 한국어 학습 목적과 범위를 파악하는 데에 있어서 매우 중요한 시사점을 제공한다.²⁸⁾



<그래프 III-2> 가장 중요하다고 생각되는 기능

28) 이와 관련해서 김은아(2002)에서 진행된 한국의 독일어 읽기 교육 연구를 살펴보면 한국의 독일어 수업에서 다룰 텍스트를 선정하기 위해 “학습자가 독일의 어떠한 분야에 관심이 있으며 수업에서 어떠한 주제들을 다루고 싶어 하는지에 대한 조사가 꼭 필요하다.”는 것을 강조한 바가 있다. 따라서 터키의 한국어교육이라고 할 때도 현지인 학습자의 한국어 학습 목적에 초점을 두는 것이 바람직하다.

<그래프 III-2>에서 보이듯이 한국어를 배우는 데 학습자 입장에서 가장 중요하다고 생각되는 기능을 묻는 문항 같은 경우에 쓰기는 5.1%, 읽기는 13.26%에 불과했다. 말하기는 68.34%의 가장 높은 비율을 차지하며 듣기는 17.34%를 차지한 것으로 조사되었다. 그래프에도 나와 있듯이 표현 기능인 말하기와 쓰기의 비율을 보자면, 102 명의 학습자 중에 67명이 한국어를 배우는데 말하기가 가장 중요하다고 인식하고 있었다. 반면에 쓰기 기능은 다섯 명의 학습자로 가장 낮은 비율을 차지하였다. 이해 기능인 읽기와 듣기의 비율을 보자면, 읽기는 열세 명의 학습자 듣기는 열일곱 명의 학습자를 차지하였다. 이는 학습자들이 이해 기능 중에 듣기, 표현 기능 중에도 말하기를 가장 많이 중요시한다는 것을 보여준다. 그러나 터키에서의 한국어교육 현장을 보면 학습자들이 원어민을 만나서 한국어를 듣거나 말할 기회를 얻기가 어려운 현황이다. 특히 수업 시간에 학습자와 한국어 간 시각적 매개 수단인 읽기는 급히 다루어야 할 매우 중요한 기능이다. 말하기를 자극시킬 수 있는 실제적인 읽기 텍스트 및 교육 방법을 제공한다면 학습자의 말하기 능력과 읽기 능력을 동시에 향상시킬 수 있어 학습자의 요구에 부합하면서도 교육적 효용이 높은 교육이 가능하다.



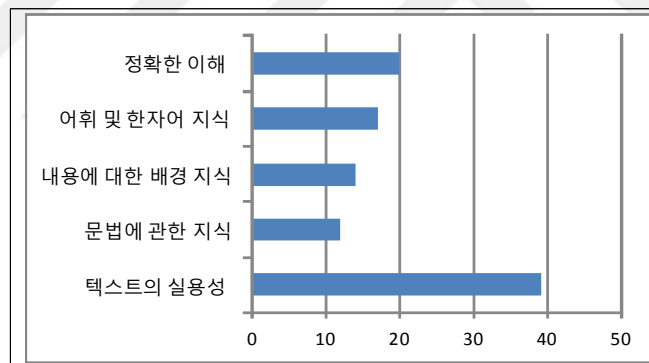
<그래프 III-3> 한국어 읽기의 가장 어려운 점

한국어 읽기를 하는 데 터키 인 학습자들이 가장 많이 어려워하는 요소는 역시 한자어이다. <그래프 III-3>을 보면 32.64%에 해당되는 높은 응답률 및 학습자들과 일대일 면담에서도 이를 확인할 수 있었다.²⁹⁾ 그 다음으로 문

29) 김중섭(2002)에 따르면 다수의 학습자들이 읽기 자료를 접했을 때 모르는 단어나 문법 항목이

학적 텍스트 이해의 어려움은 28.56%를 차지하였고, 어휘 및 문법에 대한 지식은 20.4%를 차지하였다. 내용에 대한 문화적 배경 지식의 부족은 14.28%에, 기타는 8.16%에 해당되었다.

터키는 한자어 문화권이 아니기 때문에 학습자들이 읽기를 수행할 때 한자어 때문에 힘들어 하는 것으로 파악된다. 학습자들과의 면담 시, 어휘 및 한자어를 알면 한국어 텍스트의 전체를 이해하기가 보다 쉽다는 지적이 가장 많았다. 이는 터키 인 학습자들이 한자어에 대한 인식을 갖고 있다는 것을 가리킨다. 그리고 대다수의 터키 인 학습자들이 번역을 하면서 한국어 읽기를 수행하는데 이는 역시 한자어에 대한 지식이 선행되어야 가능한 일이다. 또한 문학적 텍스트 이해의 어려움 및 어휘와 문법에 대한 지식 부족도 역시 읽기를 수행하는 데 어려움을 가져오게 한다는 것을 알 수 있었다. 이것은 학습자가 읽기 수행을 할 때 교사가 직접 보조 설명을 하거나 텍스트의 주제에 관한 기본적인 설명을 하면서 학습자의 스키마를 활성화시켜야 함을 가리킨다.

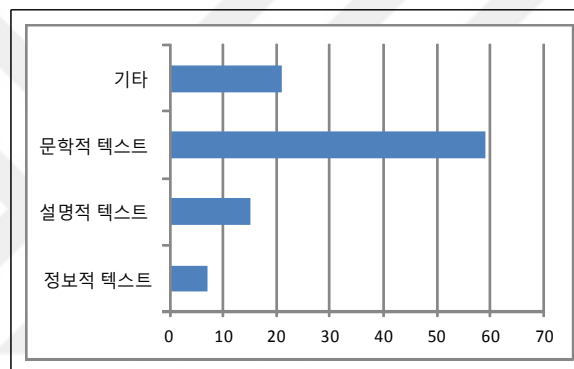


<그래프 III-4> 한국어 읽기의 가장 중요한 요소

읽기에서 가장 중요하다고 생각되는 요소를 묻는 문항에 대한 응답을 정리한 <그래프 III-4>를 보면 학습자들의 39.78%가 읽기 텍스트의 내용과 실용성이 중요하다고 답하였다. 학습자의 대다수는 텍스트의 실용성에 관한 인식을 정확하게 하고 있었다. 면담 시에는 학습자들이 특히 졸업한 후에도 사

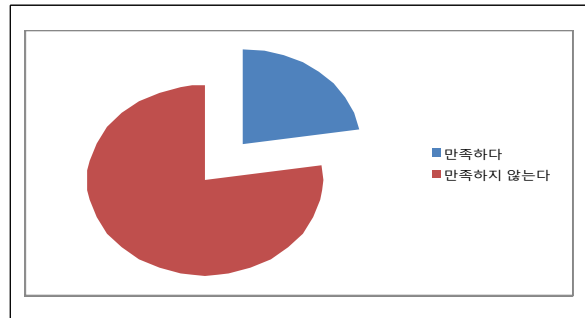
나오면 사전부터 찾는 경우가 많다. 이는 잘못된 읽기 습관이기도 하지만 읽기 자료가 학습자의 언어 능력에 맞지 않는 경우 자연스럽게 나오는 반응이기도 한다. 따라서 학습자의 언어 능력에 대한 충분한 사전 점검으로 학습자의 언어 능력에 적합한 읽기 자료를 선정하거나 학습자의 능력에 맞게 읽기 자료를 수정하는 것이 필요하다고 언급한 바가 있다.

회생활 및 취업을 하는데 지식 및 정보 제공을 할 수 있는 텍스트를 사용하는 것을 유의미한 학습으로 생각하고 있었다. 이것은 학습자가 읽기 텍스트에 관한 인식을 충분히 갖고 있다는 것을 보여 주기도 한다. 그 다음으로 정확한 이해는 20.4%, 어휘 및 한자어 지식은 17.34%, 텍스트에 대한 배경 지식은 14.28%, 문법에 관한 지식은 12.24%의 순으로 나타났다. 읽기가 우선 이해를 필요로 하는 기능이기 때문에 학습자와 텍스트 간의 상호작용을 마련할 수 있고 학습자의 흥미 및 호기심을 끌 수 있는 실용적 텍스트는 물론이고 효과적인 읽기 교육 방법을 제공할 필요도 있다.



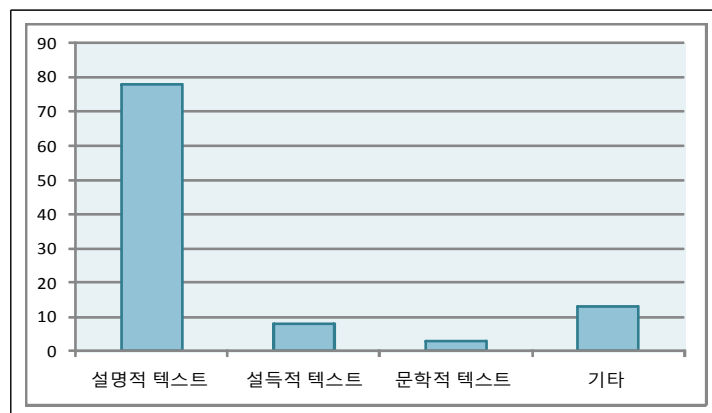
<그래프 III-5> 가장 많이 접한 텍스트

<그래프 III-5>를 보면 한국어를 학습할 때 읽기 텍스트 중에 가장 많이 접한 텍스트가 무엇인지를 묻는데 응답자 중에 60.18% 이상이 문학적 한국어 텍스트를 많이 접했다고 응답하였다. 다음으로 21.42% 이상이 “기타” 즉, 설화, 역사적 텍스트, 개인의 일기 등을 많이 봤다고 하였고, 15.3%의 설명적 텍스트, 7.14%의 정보적 텍스트가 뽑혔다. 위의 그래프를 보자면 학습자들이 정보적·설명적 글을 많이 보지 못하였다는 것을 여기서 확인 할 수 있었다.



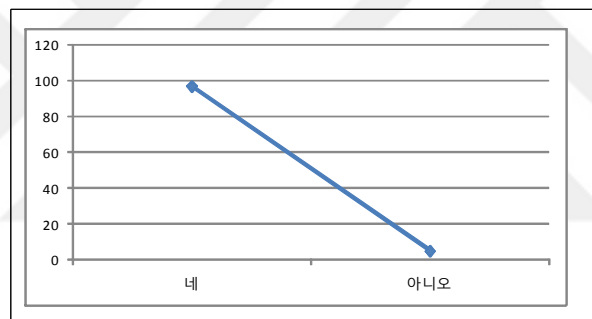
<그래프 III-6> 읽기 수업에 관한 만족도

<그래프 III-6>에서 현지 학교에서의 이루어지는 읽기 수업 및 텍스트에 관한 만족도를 묻는 질문에 80.58%의 학습자가 “만족하지 않는다.”라고 응답한 반면 “만족하다.”라고 답한 학습자 수는 23.46%에 불과했다. 그래프에도 나타나듯이 학습자의 절반 이상은 현재 학교 수업 및 읽기 자료에 만족하지 않는 것으로 조사되었다. 읽기 수업이 만족스럽지 못한 이유로 학습자들의 대부분이 읽기 수업에서 선호된 텍스트의 종류 및 내용이 학습 목적에 적절하지 않다는 것을 들었다. 그리고 읽기 수업의 자체가 지루하다, 학생 활동이 부족하고, 다양한 읽기 자료가 제시되지 않다는 것을 이유로 꼽는 학습자들도 많은 것으로 조사되었다. 한국어 읽기 교육 자료 및 교수, 학습에 문제가 있음을 다시 한 번 확인할 수 있었다.



<그래프 III-7> 가장 접하고 싶어 하는 텍스트 유형

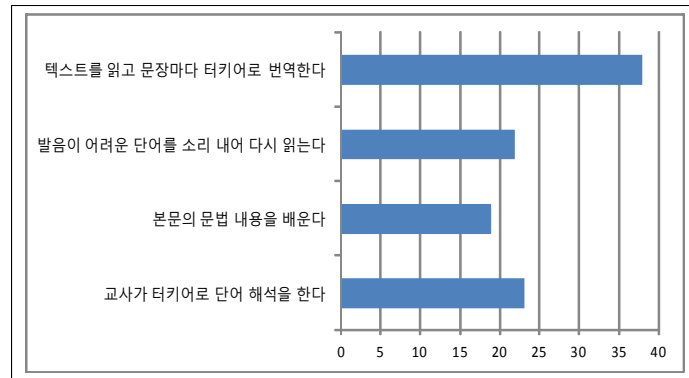
<그래프 III-7>과 같은 경우에 가장 접하고 싶어 하는 읽기 텍스트로 102 명의 학습자 중에 79.56% 이상이 “설명적 텍스트”를 많이 선호하였다. 그 다음 13.26% 이상이 “기타”, 8.16% 이상이 “설득적 텍스트”, 3.06% 이상이 “문학적 텍스트”를 뽑았다. 여기에서 학습자들이 말하는 설명적 텍스트는 신문 기사, 뉴스 텍스트, 과학적 텍스트와 같은 실제적 텍스트이다. 학습자들의 추가적 응답을 보면 특히 다양한 분야에 관한 텍스트를 가지고 한국어를 학습하는 것이 의미가 있으며 졸업을 앞두고 경제, 과학, 예술, 국제 관계 등과 같은 다양한 분야에 관한 정보를 획득할 수도 있다는 답이 가장 많았다. 따라서 학습자의 이 같은 설명적 텍스트 읽기 교육에 대한 요구를 교수-학습에 반영할 필요가 있다. 반대로 문학적 텍스트를 접하고 싶어 하는 학습자들이 3%에 불과했다.



<그래프 III-8> 설명적 텍스트에 대한 인식

<그래프 III-8>에서 학습자들의 98.94%(97 명) 이상이 설명적 텍스트가 한국어 학습에 도움을 준다는 인식을 하고 있었다. 나머지 5.1%(5 명)에 해당하는 학습자들이 그렇지 않다는 것으로 조사되었다.

대다수의 학습자가 설명적 텍스트를 가지고 다양한 정보도 획득할 겸 실생활에 필요한 지식을 쌓을 수도 있다는 점에서 본 질문에 긍정적 응답을 하였다. 이는 학습자들이 설명적 글과 그렇지 않는 텍스트에 대한 기본 인식을 갖고 있다는 것을 나타낸다. 또한 설명적 글을 일종의 실제적 텍스트로서 실생활에서 흔히 볼 수 있는 주제와 이슈를 많이 다룬다는 점에서 유리한 학습 자료가 될 수가 있다.

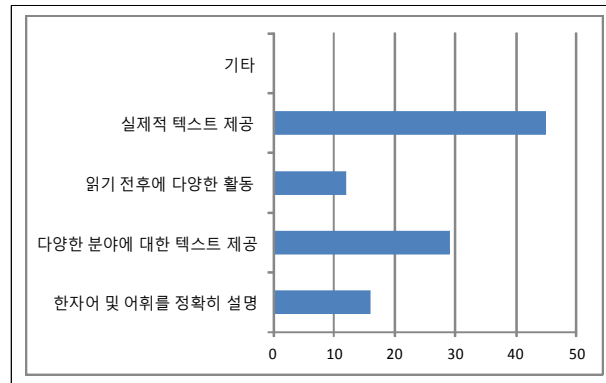


<그래프 III-9> 현지에서의 한국어 읽기 수업 방식

<그래프 III-9>에서 현지에서의 읽기 수업 방식을 알아보았는데 102 명의 응답자 중에 38.76% 이상이 텍스트를 읽고 각 학생이 “문장마다 터키어로 번역을 한다.”, 23.46% 이상의 학습자가 “교사가 모르는 단어의 해석을 터키어로 한다.”, 22.44% 이상의 학습자가 “발음이 어려운 단어를 소리 내어 읽는다.”, 나머지 19.38%에 해당되는 학습자가 “본문에 나오는 문법 내용을 배운다.”라고 응답을 하였다.

현지에서의 한국어 교사를 대상으로 한 조사 및 읽기 수업 분석을 통하여 한국어 수업 진행 및 교사의 한국어 수업 지도를 살펴봤다. 정리하면 다음과 같다.

첫째, 대부분 한국어 문학 텍스트와 같은 비교적 학습자가 이해하기에 어렵고 문화적 스키마 및 배경 지식 측면에서 이해에 충돌을 일으킬 수 있는 텍스트를 가지고 한국어를 교수한다. 둘째, 학습자마다 먼저 본문을 한 문장씩 읽고 터키어로 번역을 한다. 번역이 잘못되거나 이상이 있을 경우 교사가 옆에서 피드백을 해준다. 셋째, 교사가 터키어로 수업 진행을 하며 단어 해석 및 내용에 대한 설명을 터키어로 한다. 넷째, 교사는 학습자가 질문을 하거나 모르는 단어가 있을 경우에만 설명을 한다. 학습자가 대부분 모르는 단어 혹은 문법에 대한 질문을 한다. 이럴 때 교사가 보충 설명을 한다. 이는 교사의 적극적인 주도 하에 학습자는 소극적으로 참여하는 형태의 수업 방식이다. 유의미한 학습 진행이 어려우며 교육상의 효과적인 학습을 진행할 필요가 있다.



<그래프 III-10> 읽기 수업에서 바라는 점

설문 문항 10번은 학습자들이 바라는 점을 직접 쓰도록 하였다. <그래프 III-10>과 같이 학습자마다 여러 의견이 있었는데 거의 비슷한 내용이었다. 응답자들의 45.9% 이상이 가장 높은 비율로 “실제적 텍스트 제공”을 바라는 것으로 결과가 나왔다. 그 뒤에 29.58% 이상으로 “다양한 분야에 관한 텍스트 제공”, 16.32% 이상으로 “한자어 및 어휘의 정확한 설명”, 10.2% 이상으로 “읽기 전후에 다양한 활동”이 이어졌다.

이에 따라서 현지에서는 학습 자료로 선호해야 될 텍스트는 실제적이어야 하며 다양한 분야에 대한 정보 획득이 가능해야 한다는 점을 확인할 수가 있었다. 또한 단순하고 전통적인 문법 번역 형식의 읽기 수업에서 벗어나야 할 필요성이 있으며 무엇보다 학습자의 읽기 능력 신장에 집중하여야 한다. 각 문장마다 한국어를 터키어로 번역하는 것보다 실제적인(authentic) 텍스트를 가지고 학습자가 학습의 실용성과 가치를 느낄 수 있도록 한국어 수업을 이끌어 가야 한다. 읽기 전후에 다양한 활동을 통해 학습자의 배경 지식을 활성화 시켜야 한다. 학습자의 대다수는 성인이므로 학습의 실용성을 원하고 있다는 것을 본 분석을 통해 확인할 수 있었다. 읽기를 하는 데 중요한 요소 중에 하나인 학습자의 요구에 귀를 기울일 필요가 있으며 무엇보다도 학습자의 흥미 및 호기심을 일으키고 한국어 학습 동기를 유발할 수 있는 학습 자료를 마련해 주는 것이 바람직하겠다.

2. 학습자의 설명적 텍스트 읽기 양상 분석

본 절에서는 한국어 읽기에 능통한 터키 인 고급 한국어 학습자를³⁰⁾ 대상으로 하여 한국어 읽기에 있어서 그러한 어려움을 가지게 된 문제를 대조 언어학적 관점과 언어 간 읽기 능력 전이의 측면에서 살펴보고 터키 인 학습자들의 한국어 읽기 양상을 언어적, 텍스트적, 인지적 측면에서 밝히고 이를 정리하고자 한다.

1) 분석 자료 및 방법

본 절에서 설명적 텍스트의 정의 그리고 분석 자료와 방법에 대한 논의를 할 것이다. 우선 설명적 텍스트의 개념과 구조를 알아보면 다음과 같다. 설명적 텍스트는 주로 객관적 문체, 사실적 정보와 자료 제시, 정의, 비교/대조, 연대순/시간적 순서 등의 논리적 전개, 주관적인 표현보다 객관적인 표현의 특성을 갖는 텍스트이다(김봉순, 2002 등 참조). 설명적 텍스트는 정보 전달과 설득을 목적으로 한다(민병곤, 2004: 15). 학습자의 한국어 수준과 요구를 고려하여 본고는 설득 목적을 제외하여 정보 전달 목적의 설명적 텍스트만을 다루고자 한다.

또한 Knapp(2005: 123)에서 설명하기 장르에 대해 다음과 같이 정리한다. “설명하기는 세상과 세상이 돌아가는 방식을 이해하는 데 필수적인 언어 기능이다. 설명하기 장르는 우리와 우리의 환경이 물리적으로 기능하는 방법을 논리적으로 배열하는 데 쓰인다. 또한 문화적이고 지적인 생각과 개념들이 확산되는 이유를 이해하고 해석하는 데 쓰인다.” 즉 설명적 텍스트의 가장 뚜렷한 목적은 세상이 돌아가는 방식 따위를 설명하는 것이라고 할 수 있다. 설명적 텍스트의³¹⁾ 정의 및 특징에 대한 정리는 학자마다 약간 다르게 되어 있으나

30) 한국어 읽기에 능통한 열 명의 학습자를 말한다. 학습자들이 똑같은 글을 읽도록 하여 학습자들이 하고 했던 면담 내용물을 활용하였다.

31) 7차 국어교육과정에서 글 장르에 대해서 “정보 전달을 위한 글(설명문, 기사문, 안내문), 설득을 위한 글(논설문, 연설문, 광고문), 친교를 위한 글(편지, 초청장 및 엽서), 정서 표현을 위한 글(일기, 기행문, 감상문 및 비평문)을 주로 다룬다. 이외에 우한용 외(2003: 225) 및 김대행

본 장에서는 기존 읽기 연구를 이론적으로 검토하여 설명적 텍스트의 본질에 대하여 정리를 하자면 설명적 텍스트는 필자가 어떤 일이나 내용을 독자가 알 수 있도록 정의 및 묘사하는 텍스트라고 할 수 있다.

따라서 한국어 읽기 이론을 기반으로 하여 설명적 텍스트의 유용성을 통한 읽기 교육 방법은 터키인 학습자의 학습 요구를 촉진시킬 수 있으며 학습의 흥미를 증가시킬 수 있다. 설명문을 통해 학습자가 졸업을 한 다음에 취업을 하는 데 외국어 실력 외에 필요한 다른 분야에 대한 지식 획득 및 간접적인 경험을 쌓을 수 있다. 또한 학습자 요구 분석에 따르면 설명적 텍스트가 학습자의 흥미를 유발할 수 있는 것으로 보인다. 흥미를 지니고 있는 독자는 뚜렷한 목적을 갖고 있기 때문이다. 스스로 부여한 목적은 일반적으로 흥미를 유발한다. 독자의 흥미나 목적도 이해에 크게 영향을 미치는 것이다 (Coady, 1979; Moirand, 1979; Royer, Bates & Knold, 1984).

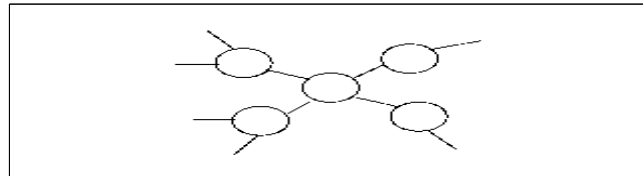
민병곤(2004: 15)에서는 “설명적 텍스트는 텍스트의 구조와 주제를 파악하면 이해된다.”고 말한 바가 있다. 따라서 학습자들이 설명적 텍스트를 가지고 텍스트의 구조와 주제를 파악하면 글을 보다 효과적으로 이해할 수 있고 글에서 언급하는 핵심 정보를 얻을 수 있으므로 한국어 글에 대한 구조적 접근(structural approach)이 필요하다. Nuttall(1996), 김봉순(2002) 등의 논의를 참고하여 설명적 텍스트의 구조적 특징을 <표 III-9>와 같이 정리하였다. 설명적 텍스트는 주로 묘사/정의, 연대순/시간적 순서, 비교와 대조, 원인과 결과 구조를 갖는다. 각 구조에서 사용되는 단서(표지)도 확인할 수 있다. 설명적 텍스트의 구조적 특징은 <표 III-9>와 같다.

외(2003: 304) “정보화 사회에서의 글”(컴퓨터 글, 인터넷 글), “직업 세계에 필요한 글”(자기소개서, 보고서, 계획서, 공문서)를 논의 한다. 본고에서 말하는 설명적 텍스트는 설명문, 기사문, 안내문과 같은 일상생활에서 흔히 접할 수 있는 읽기 텍스트를 말한다.

글의 구조/도식	의미	주요 단서
묘사/정의 (description/modelling)	A는 ...이다. B는 ...이다. 구성요소의 특징, 핵심적 관계 표지, 사례는 다음과 같다. 예를 들면... 등	묘사하는 표현 및 부사 사용, 특히, 다시 말해서, 말하자면, 바꿔 말하기, 예를 들어서, 환 언하면, 예컨대, 알다시피, 등.
연대순/시간적 순서 (chronological)	시간적 표현을 나열하는 것, 나열 관계 표지	일단, 먼저, 첫 번째, 두 번째, 세 번째, 그리고, 또한, 게다가, 이어서, 더군다나, 다음으로, 이 후에, 마지막으로, 끝으로, 결국 등.
비교와 대조 (comparison/contrast)	하나 이상의 유사점과 차 이점을 비교/대조한다. A 와 B는 유사하다면 A와 B 는 동등하게 평가되는 것	-처럼-와 같은 방법으로, 와 비교되어, 그래도, 그러나, 그렇 지만, 그 반면, 반대로, 하지만, 한편으로 등
원인과 결과 (cause/effect)	A가 원인이라면 B가 영향 혹은 결과일 것	그래서 그렇다면, 따라서, 이에 따라, 왜냐하면, 때문에, 그러므 로, 그렇다 보니 등

<표 III-9> 설명적 텍스트의 구조³²⁾

다음은 설명적 텍스트의 구조를³³⁾ 도식화한 것이다. 묘사 도식(정의 및 예시), 연대순 도식(시간적 순서 나열), 비교와 대조, 원인과 결과로 나누어 살펴볼 것이다.



[그림 III-1] 묘사 형식 (description-modelling)³⁴⁾

[그림 III-1]은 묘사 도식으로 알려진 글 구조이다. 이 글 같은 경우에 인물, 사건 등에 대한 선행 정의를 한 다음에 이의 종류와 분류를 하는 특징을 띤다. 주로 묘사하는 표현과 부사 사용이 대부분이다. 이 구조의 주요 한국어

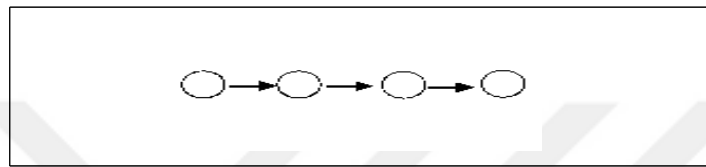
32) 설명적 텍스트의 구조: Nuttall(1996), Duke(2000), 김봉순(2002) 등을 참고하여 재정리함.

33) McNeil(1984)에서 글 구조에 대하여 “1) 글의 구조를 인식하면서 하는 읽기는 효과적인 읽기 교육 활동이다. 2)글 구조에 대한 인식은 독자의 이해 과정에 영향을 준다. 3)성공하지 못한 독자는 글의 구조를 사용하지 않기에 주요 내용보다 모르는 어휘에만 집중한다. 4)글의 구조에 대한 인식은 글의 핵심 내용을 이해하는 데 도움을 준다.”는 것을 언급한 바가 있다.

34) [그림 1, 2, 3, 4]는 Nuttall(1996), Duke(2000), 김봉순(2002) 등을 참조하였다.

표지로는 “특히, 다시 말해서, 말하자면, 바꿔 말하기, 예를 들어서, 환언하면, 예컨대, 알다시피” 등을 들 수 있다.

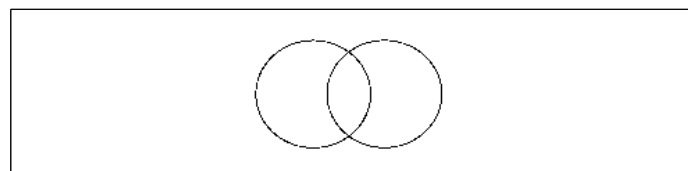
<예-1> “보험은 보험 가입자에게 보험 약관에 명시된 재해에 의해 발생한 경제적 손실을 보상해주는 계약이다. 예를 들자면 여행자보험, 자동차보험, 건강보험, 상해보험 등이 보험종류에 해당된다.



[그림 III-2] 연대순 형식 (chronological-enumeration)

[그림 III-2]는 연대순 도식으로 알려진 글 구조이다. 주로 앞에서 정의한 핵심 주제와 관련된 시간적 나열 표지가 여기에 속한다. 주요 표지로서는 “첫 번째, 두 번째, 세 번째 ……., 또한, 그리고, 게다가, 먼저, 우선, 일단, 끝으로, 그다음에, 결국, 다른 하나, 나머지 하나……. 등을 예로 들 수 있다.”

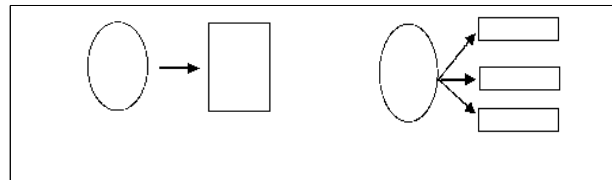
<예-2> “수술 환자를 다룰 때는 첫째, 마취를 제대로 할 수 있어야 하고, 둘째, 혈액을 취급할 줄 알아야 하고....”



[그림 III-3] 비교/대조 형식 (comparison-contrast)

[그림 III-3]은 비교-대조 도식으로 알려진 글 구조이다. 이 같은 글에서 하나이상의 단점 및 장점을 비교 대조하는 것이다. 주로 “-처럼-와 같은 방법으로, 와 비교되어, -과 비교하면, -에 비하여, 그래도, 그러나, 그렇지만, 그 반면, 반대로, 하지만, 반면, -와 달리, 한편으로” 등이 사용된다.

<예-3> “소련은 라이카가 우주공간에서 지구를 바라보며 1주일 동안 생존하다가 미리 설치한 장치로 약물이 주입돼 고통 없이 생을 마쳤다고 발표했다. **하지만** 이 발표는 2002년 거짓으로 들통 났다.”



[그림 III-4] 원인/결과 형식 (cause-effect)

[그림 III-4]는 원인-결과 도식으로 알려진 글 구조이다. 이 구조에서는 A가 원인이나 문제라면 B가 이에 따른 결과 혹은 원인일 것이라는 원리가 있다. 대부분 “그래서, 그렇다면, 따라서, 이에 따라, 왜냐하면, 때문에, 결국, 그러므로, 그렇다 보니” 등의 표지가 사용된다.

<예-4> “보험 가입자는 미래에 발생할 수 있는 잠재적인 경제적 위험을 보험회사에 이전시키는 것이다. **결국** 예상**하**기는 **하지만** 발생이 불확실한 손실의 위험이 피보험자로부터 보험자에게로 이전되는 것이 보험이다.”

자료와 자료 수집 및 분석 방법은 다음과 같다. 요구 분석을 기반으로 하여 학습자들이 모국에서 많이 접하게 되는 읽기 자료(여기서 문학적 혹은 문화적 텍스트)와 학습자들이 덜 접하는 읽기 자료(여기서 설명적 텍스트)를 사용하여 학습자들이 해당 한국어 텍스트를 가지고 한국어를 배울 때 어떠한 읽기 양상을 보이는지 학습자들과의 사고구술에 기반을 둔 면담을 통해 알아보고자 하였다.

학습자의 설명적 텍스트 읽기 양상 분석은 질적 자료를 활용하였다. 이는 학습자가 설명적 텍스트를 읽으면서 사고 구술한 내용을 녹음한 자료, 학습자가 사고구술 과정에서 메모하거나 표시를 한 텍스트 자료, 학습자와 연구자가 면담한 내용을 녹음한 자료로 구성된다.

사고구술 및 면담 대상은 한국에 유학하러 온 터키 인 한국어 전공의 유학생으로 10명에 대한 정보는 I장 3절의 <표 I-1>에 제시한 바 있다. 터키 현

지에서 한국어를 가르치는 대학 기관은 단 두 곳이므로 각 학교의 학생들을 골고루 수집하였다. 한국어 학습기간이 동일한 학생들로 남학생, 여학생을 동수로 구성하였다. 본 연구에 참여한 열 명의 학습자의 언어 능력 수준은 4급 정도이며 학습자 모두가 자국어로 읽기에 능숙함은 물론이고 한국어로도 기본적인 읽기 능력을 갖고 있는 것으로 확인되었다.

질적 자료 수집은 면담 대상자 및 적절한 설명적 텍스트를 선정한 후, 학습자와 연구자가 일대일로 만나 사고구술과 면담의 절차로 이루어졌다. 학습자들이 읽기 과정에서 일어나는 생각을 상세하게 표현하게 하기 위해서 산출 언어에 제한을 두지 않고 한국어와 터키어를 자유롭게 사용하도록 하였다.

학습자에게 우선 사고구술에 대한 설명을 하였고 시범을 보여 주었다. 그리고 연구자는 학습자의 한국어 설명적 텍스트 읽기 과정을 관찰하며 사고구술을 녹음하였다. I장의 <표 I-2>에서 제시된 텍스트 중 최소 세 개 이상을 피면담자 열 명에게 제공하여 사고구술하게 하였다. 사고구술(think aloud)은 사고를 말로 표현하기, 사고의 언어화, 생각을 말하기로 해석이 가능한 용어로서 모국어 및 외국어 읽기 연구에서 많이 사용되는 연구방법이다. 인지과정의 복잡성을 말로 표현하는 사고구술의 유형 중에 문장별 보고(sentence by sentence reporting), 선택적 보고(selective reporting), 사후보고(post reporting)가 있다(Davey(1984), Olshavsky(1977), Willhelm(2001)). 본고에서는 필요에 따라 문장별, 선택적 보고 및 사후 보고 모두를 사용하도록 노력하였다.

사고구술 이후 학습자와 면담을 실시하였다. 연구자는 학습자가 면담 자체에 대한 심리적 압박감을 안 받도록 자유로운 분위기를 갖도록 노력하였다. 이 때 연구자는 미리 정해 놓은 질문을 활용했는데 주로 ㉠ 설명적 텍스트 읽기의 어려운 점, 구조에 대한 인식 ㉡ 읽기 전략의 사용 여부 ㉢ 인지적 스키마 사용 측면으로 구성된다. 필요에 따라 추가적 질문을 하기도 했다. 위의 절차를 통해 수집한 질적 자료(녹음³⁵⁾ 및 메모한 결과물)를 한국어로 번역하여 분석하였다.³⁶⁾ 분석 틀은 <표 III-10>과 같다.

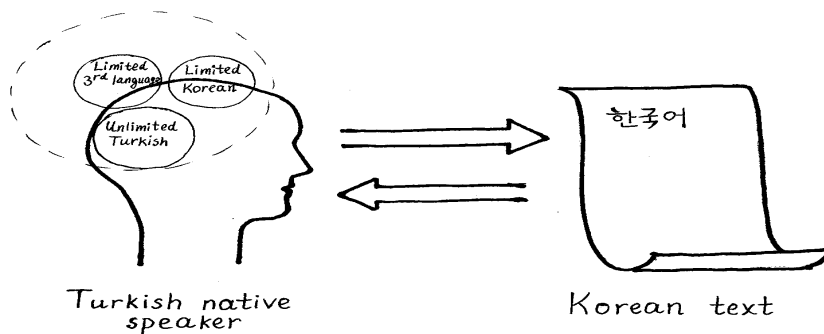
35) 면담 시, 사용한 녹음기로는 충전이 오래 가고 음질이 좋은 녹음기를 택하였다.

36) 사고구술 과정이 오래 걸린 관계로 녹음된 내용 전체를 전사하지 않았으나 본 연구에 필요한 내용들을 발췌하여 전사하였다.

분석 틀	하위 항목	사고구술 및 면담 영역
언어적 측면	어휘(한자어, 외래어) 통사(문법적 요소) 번역(의미 차원)	한국어의 언어적 특징에 대한 양상 설명적 텍스트의 언어적 어려움
텍스트 측면	텍스트 구조 텍스트 표지	설명적 텍스트의 구조에 대한 인식 텍스트의 표지 사용에 대한 인식
인지적 측면	읽기 전략 학습자의 스키마	읽기 전략에 대한 인식 여부 스키마에 대한 양상 파악

<표 III-10> 양상 분석 틀

<표 III-10>에서 나와 있듯이 II장 1절의 읽기 이론과 II장 2절의 읽기에 영향을 미치는 요인에 관한 내용을 바탕으로 분석 틀을 수립하였다.³⁷⁾ 언어적 측면에서는 한자어, 외래어(어휘), 문법적 요소(통사), 번역(의미), 텍스트 측면에서는 글 구조와 표지, 인지적 측면에서는 전략 및 스키마 사용을 살펴보았다. 또한 읽기의 주체인 독자와 읽기의 대상인 텍스트를 중심으로 상호적 관계를 그림으로 나타내면 다음과 같다.



[그림 III-5] 학습자와 한국어 텍스트 간의 상호작용³⁸⁾

37) 독자와 텍스트를 고려하여 언어적 측면(어휘와 번역 등의 언어 표현 또는 언어 이해와 관련된 내용), 텍스트적 측면(장르와 구조), 인지적 측면(전략, 과정, 스키마: 이 부분은 II장 1절의 읽기 과정 관련 이론을 반영하였음)을 분석하였다. 스키마 부분에서는 ‘스키마는 배경지식이므로 인지적인 요인일 수도 있으며 문화적인 요인이 될 수도 있다. 본 연구의 목적은 터키인 학습자의 설명적 텍스트 읽기에 영향을 미치는 여러 요인들을 살펴보는 것이므로 문화적 요인에 초점을 두지 않았다. 문화적 요인이 강조되는 텍스트를 선정하여 학습자들에게 제공하면 언어적, 텍스트적 요인들이 희석될 수 있기 때문이다. 그러므로 본고에서의 스키마는 인지적 요인으로 보았다.

38) Bernhardt(2011: 8-12) Figure 1.3 및 1.4 등을 참고하여 그린 것임.

상기 학습자와 한국어 읽기 텍스트가 상호작용하는 [그림 III-5]에서 학습자의 제한된 한국어 능력, 텍스트 및 인지적 측면을 엿볼 수가 있다. 위의 표는 학습자가 한국어 텍스트를 읽을 때 다른 언어 능력에 비해 모어의 영향이 더 많이 작동한다는 것을 보여주기도 한다. 모어의 영향과 함께 모어 읽기 습관, 모어로서의 터키 어 읽기에 대한 교육적 배경과 경험 등이 한국어 읽기에 영향을 미친다. 또한 한국어능력 제한적이므로 한국의 전통, 문화 등 배경지식에 대한 고려도 필요하다. 그리고 터키 인 학습자들은 한국어 텍스트를 읽을 때 영어를 통해 텍스트의 의미를 구성하기도 한다. 따라서 위의 그림에서 보듯이 학습자의 모어로서 터키 어(터키 전통, 문화, 사회, 터키 어 읽기 습관 등) 목표 언어로서 한국어(한국 전통, 문화, 사회, 한국에 대한 경험 등)에 대한 언어적, 텍스트적, 인지적 요인들을 살펴보는 것이 바람직하다.

2) 언어적 측면

언어적 측면에서는 어휘적 차원에서 (1) 한자어, (2) 외래어, 의미적 차원에서 (3) 한국어-터키 어 번역, 통사적 차원에서 (4) 문법적 요소에 대한 양상을 살펴볼 것이다.

(1) 한자어

터키 인 학습자들이 주로 단어 혹은 어절에 의존한 읽기 수행을 하고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 대다수의 학습자는 모르는 단어의 뜻을 글에서 추론할 수 있으나 단어의 뜻을 문맥에서 찾으려는 노력을 안 하기에 읽기 수행을 바로 포기하는 양상이 주로 확인되었다. 이와 같이 단어만을 해석하는 읽기 수행은 학습자가 글의 내용을 이해하는 데 장애가 된다. 왜냐하면 설명적 텍스트란 것은 어휘의 난이도 측면에서 볼 때 학습자의 한국어 실력보다 높은 것이며 비교적 어려운 텍스트이기 때문이다. 그러나 교육적인 면에서 학습자의 세상 지식을 높이는 데 중요성이 매우 크다. 학습자는 이 같은 글을 읽을 때 단어 중심의 해석을 하는 것보다 전체 글에서의 내용 중심의 읽기 수행을

하는 것이 바람직하다.

학습자들은 주로 한자어, 전문용어, 외래어의 어려움 등에 대해 토로하였다. 현지인 학습자들의 읽기 학습 요구 분석 및 피험자들과의 면담 결과에 따르면 한국어 읽기를 가장 어렵게 만드는 요인으로 모르는 어휘가³⁹⁾ 대부분이며 이에 대한 학습자의 과도한 인식이 읽기 학습에 부정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이를 학습자들과 했던 읽기 관찰 면담에서 자세히 발견할 수가 있었다.

<3번 텍스트의 일부>

산업화와 도시화가 빠르게 진행되면서 마을 공동체 구성원의 개별적인 위험을 공동체 전체가 나누고 협동하는 전통적인 관습은 사라지고 그 자리는 보험이라는 이름으로 기업화 되었다.

<사례-1>

학습자 B: “마을 공동체” “기업화?” “마을'in anlamini biliyorum.” “공동체 hakkında hic bir fikrim yok. Ayni sekilde, 기업화'yi da bilemeyecegim. 보험 isminin 기업화 olmasi ne demek anlayamadim.” (마을 “공동체?” “기업화?” 마을의 뜻을 아는데, “공동체”에 대해 모르겠다. 마찬가지로 “기업화”의 뜻도 모르겠고, 보험이란 이름이 기업화가 되었다는 것을 이해하지 못했다.)

<사례-2>

연구자: “기업화”와 “산업화”가 무슨 뜻일까요?

학습자 D: “기업화” ne demek bilemedim. “산업” sanayi demek “화”yi anlamiyorum.” (기업화의 뜻을 모른다. 산업의 뜻을 알지만 “화”가 무슨 말인지 이해하지 못했다.)

<1번 텍스트의 일부>

많은 과학자들이 복제 연구가 난치병을 해결하는 열쇠가 될 것이라며 복제 연구가 일종의 치료 행위라고 주장하고 있다.

<사례-3>

학습자 H: “복제”, “난치병” “일종?” “bunlarin anlamini hic bilmiyorum. bir seyin cozumunde anahtar olacak diyor fakat tam olarak neyden bahsettigini

39) 한자어와 모르는 어휘에 대한 어려움은 32.3%에 해당된 응답률로 확인되었다.

anlamıyorum. Bunlar hep Hancha kelimeler değil mi!?” (“복제”, “난치병”, “일종?” 이들의 의미를 전혀 모른다. 무엇을 해결하기 위해 열쇠가 되겠다고 하지만, 정확히 무슨 말인지 모르겠다. 이 단어들 다 한자어 맞지!?)

<사례-4>

학습자 F: “Ben Kore'ye ilk geldigimde “부동산” yazisini Budong diye bir dag olarak dusunmustum. Ama ogrendim ki, oyle degilmis.” (내가 한국에 처음에 들어왔을 때 “부동산”이란 문구를 부동산이란 이름의 산(mountain)으로 생각을 했었다. 알고 보니 그렇지 않네...)

대부분 학습자들이 설명적 텍스트를 읽을 때 모르는 한자어의 뜻을 문장을 통해 혹은 주제를 통해 추측하는 것보다 읽기 활동을 중간에 포기하는 특성을 보였다. 위의 <사례-1, 2, 3, 4>에서 학습자 "B, D, H, F" 모두의 사고구술에서 이를 확인할 수 있었다. Carrell(1998)에 따르면 “외국어로 읽기를 하는데 어휘 지식은 읽기에 영향을 미치는 결정적인 요소이다. 어휘 지식이 풍부한 학습자가 어휘 지식이 미흡한 학습자보다는 이해를 하는 데 더 성공적이다.” 따라서 터키는 한자어 문화권 나라가 아니기 때문에 학습자들이 가장 어려워하는 요소는 한자어이지만 한자어와 전문용어는 설명적 텍스트 읽기를 하는 데 항상 나타나기 마련인 요소들이다. 무엇보다도 성공적인 독자를 길러내기 위해 학습자가 모르는 어휘와 한자어에 많이 의존하지 않도록 지도를 하는 것이 매우 중요하다고 하겠다.

한자어에 대한 어려움을 좀 줄이기 위해 터키인 학습자들이 한자어라는 인식을 과도하게 갖지 않도록 한자어를 한 어휘로 설명하는 것도 유익한 방법이 될 것이다. 학습자가 한자어를 지나치게 의식할 경우에 읽기의 어려움을 더 많이 겪는 양상도 보인다. 따라서 교사는 학습자가 모르는 어휘를 건너뛰어 읽기, 모르는 어휘를 문맥을 통해 추측하기, 앞-뒤 문장을 통해 예측하기와 같은 여러 전략 사용을 알도록 지도를 하는 것이 유익한 활동이 될 것이다.

면담 후에 가진 자유 이야기 시간에는 학습자들이 관용 표현, 사자성어, 속담과 같은 문화적인 요소가⁴⁰⁾ 많이 내포되는 언어적 표현 때문에 읽기 학습

40) 튀르키즈(2004: 127)에서 관용 표현에 대해 다음과 같이 정리한 바가 있다. 관용 표현은 사회 문화적 배경이 반영된 특수한 말로서 언어, 문화적인 요소 중에 하나다. 관용표현은 문화적 배경이나 역사적 전통을 함께 하는 언어 집단 속에서 형성되고 그 집단의 의사소통에서 자연스럽게

을 어려워하는 것으로 확인되었다. 면담 시, 문화적 언어에 대한 요소보다 학습자들의 개인적 경험을 토대로 이를 표현하였다.

예를 들어서 “밭이 넓다”라는 관용 표현은 주변에 아는 사람이 많아서 활동하는 범위가 넓다는 뜻이며 상대방에 대한 중요성 혹은 정성에 해당된다는 것을 학습자들에게 설명하여야 한다. 또한 “일석이조”와 같은 사자성어 같은 경우에 각 한자어가 무슨 뜻의 해당되는지, 터키 어에도 비슷한 표현이 존재한다면 이와 비교하여 설명하는 것이 바람직할 것이다. 또한 사자성어에 내포되는 한자어를 따로 교육하는 것보다 사자성어를 한 단어처럼 가르치는 것도 읽기 교육을 하는 데 유익한 방법이 될 것이다.

전문용어는 정보 전달 글에 주로 내포되는 주된 특징 중에 하나인데, 이는 일반 어휘에 비해 여러 가지 의미를 담거나 의미가 특화되는 전문적 분야에서 사용되는 단어라고 할 수 있다. 그러므로 전문용어를 따로 가르치는 것보다 학습자가 전문용어의 뜻을 해석할 수 있는 능력 또는 텍스트나 맥락으로부터 유추해낼 수 있는 능력을 스스로 갖도록 하는 것이 바람직할 것이다. 터키인 학습자들이 설명적 텍스트 읽기 시 전문용어로 인한 어려움 때문에 읽기를 포기하거나 혼란에 빠지는 경향을 보여주었다. 전문용어와 등에 대한 학습자들의 읽기 양상을 아래<사례-5, 6, 7>과 같이 확인할 수가 있었다.

<1번 텍스트의 일부>

1957년 10월 4일 소련은 최초의 인공위성을 발사해 우주 개발에 신호탄을 올렸다.

<사례-5>

학습자 J: “소련?”, “인공위성?” “신호탄?” “bunların anlami ne ki?” (“소련?”, “인공위성?” “신호탄?” 무슨 뜻이지?)

<사례-6>

학습자 C: “인공위성?” “hakkında hic bir sey aklima gelmiyor.” (인공위성에 대해 떠오르는 것이 하나도 없다.)

쓰인다. 따라서 관용 표현은 단일한 언어사용집단의 구성원들에게만 익숙하기 때문에 상대적으로 외국인에게는 관용표현은 문법의 틀을 벗어나는 특이한 표현으로 이해됨으로써 학습에 어려움을 초래하기도 한다.

<사례-7>

학습자 G: “소련 ve “신호탄?” anlayamadim bunlari. “인공위성” bir cesit silah mi acaba?”
(소련과 신호탄? 본 두 단어를 이해하지 못했다. 인공위성은 일종의 무기인가?)

소련, 인공위성, 신호탄과 같은 전문용어는 학생들이 알기 어려운 단어들이다. 위의 <사례-5, 6>에서 학습자 "J"와 학습자 "C"는 이 단어들에 대해 인지적 활동을 아예 안 했으며 모르는 단어의 뜻을 추측하거나 이해하려고 하는 학습 활동을 보여주지 못했다. 반면에 <사례-7>에서 학습자 "G"는 인공위성이란 낯선 어휘를 잘못 추측을 했으나 모르는 단어를 해결하려고 추론을 해보았다. 외국어 읽기 관점에서 볼 때 학습자 "G"는 성공적인 독자 전략을 주로 보였으며 반면에 학습자 "J"와 학습자 "C"는 성공하지 못한 독자 활동을 주로 보여 주었다.

<1번 텍스트의 일부>

스푸트니크 2호에는 라이카가 우주에서 생존할 수 있도록 산소 발생기, 이산화탄소 제거 장치, 온도조절 장치가 달려 있었고, 물과 음식을 공급하도록 설계돼 있었다.
--

<사례-8>

학습자 A: “스푸트니크?” “라이카?” “산소 발생기”, “이산화탄소” “bu kelimelerin anlamlarini cozemiyorum. Sputnik kelimesinin ozel isim oldugunu zor anladim. Uzaya gonderilen ilk uydu fuzesi diye biliyorum, ordan cikarabildim.” (스푸트니크, 라이카, 산소 발생기, 이산화탄소 본 단어들의 의미해석을 못하고 있다. 그러나 스푸트니키가 명사인 것을 어렵게 이해했어. 우주에 발사된 최초의 위성미사로 알고 있어서 조금 이해를 했어.)

<사례-8>에서 학습자 "A"는 읽기 전략 중에 하나인 하양식 전략을 사용하였다. 이는 학습자들이 대부분 사용하지 못한 전략이다. 모르는 어휘가 많지만 배경 스키마를 활용하여 이전에 알고 있는 얘기를 통해 추론을 하는 양상을 보여주었다. 학습자 "A"는 학습자 "D"와 마찬가지로 성공적인 독자 활동을 하였다.

학습자들이 설명적 텍스트를 읽을 때 내용을 어느 정도 이해하고 있으나 모

르는 어휘에 대한 잘못된 인식 그리고 부족한 읽기 전략 때문에 읽기를 포기하거나 읽기의 주요 목적인 내용 이해를 놓치는 경우가 많이 나타났다. 학습자는 대부분 이해하기 보다는 어휘에 집착하는 경향을 보여 준다.

(2) 외래어

외래어에 대한 어려움을 표현한 학습자들도 많았다. 외래어는 한국어로 “차용어”, 영어로는 “loanword”이라고 한다. 외래어 즉, 차용어의 일반 정의는 “빌려온 어휘”이다. 문화, 경제, 정치적 여러 이유로 하여금 다른 나라의 언어가 한 나라에 들어오고 시간이 갈수록 그 나라에서 통용된다. 이것은 전 세계에서 흔히 볼 수 있는 현상이다. 터키 어도 마찬가지로 프랑스, 독일, 페르시아어, 아랍 어와 같은 주변 나라들로부터 빌려온 어휘와 표현이 많다. 학습자들에게 터키 어와 마찬가지로 한국어에도 외래어가 있다는 것을 설명할 필요가 있다. 그리고 센터, 타이밍, 드라마, 마인드, 아이디어, 아이템, 이슈, 아르바이트, 슬라이스 등과 같은 한국어에 존재하는 단어가 다른 나라(영어, 독일 어 등)의 언어에서 빌려 온 외래어라는 것에 대한 교수를 할 필요가 있다. 한국어에 존재하는 외래어가 어느 나라에서 들어오는지 그 외래어의 원래 표기 등을 설명하는 것도 유익한 방법이 될 것이다.

<5번 텍스트의 일부>

안정을 흔들거나 앓아가는 파이낸셜 리스크는 도처에 산재해 있다.

<사례-9>

학습자 C:“파이낸셜 리스크?” “Bu ne?. Yabancı kisi adi mi ki?” (파이낸셜 리스크가 뭐지? 외국 사람의 이름인가?)

<2번 텍스트의 일부>

인류가 문명생활을 계속하기 위해서는 문명을 유지할 수 있는 에너지를 확보한다.

<사례-10>

학습자 I: “에너지원?”.. “에너?” “지원”un anlamini biliyorum “에너”yu bir türlü

anlayamadim.” (“에너지원?” “에너지?” 지원을 하는데, “에너지”가 무엇인지 모르겠다.)

면담에 사용된 설명적 텍스트의 외래어가 많지 않은 이유로 외래어 대한 양상을 몇 개 밖에 없었으나 외래어 해석에 혼란을 일으키는 양상이 나타났다. <사례-9>의 학습자 "C"는 외래어에 대한 인식을 못하는 것으로 관찰되었는데, 외래어에 대한 인식의 부족 혹은 개인 차이 때문에 이 학습자는 경제적 위험이라고 해석할 수 있는 (financial risk)의 외래어 사용인 “파이낸셜 리스크”를 사람의 이름으로 해석한 현상을 보여주었다. <사례-10>에서 학습자 "I"는 “에너지”를 한 단어로 인식하는 오류를 보인다. 터키인 학습자들에게 외래어에 대한 추가적 문의를 한 결과, 학습자들이 한국어 글을 읽을 때 외래어에 대한 인식은 하고 있으나 그 외래어의 뜻을 파악하는 데 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

(3) 한국어·터키 어 번역

번역 형식의 읽기는 가장 빈번하게 확인된 언어 양상 중에 하나이다. 사고 구술을 보면 터키인 학습자들이 한국어 읽기를 할 때 한국어를 모국어로 번역하려는 의도 하에 읽기 수행을 하는 것으로 판단되었다. 번역은 한국어의 표면만을 터키어로 바꾼 것일 뿐 실제적인 읽기 활동이 아니다. 읽기에서 중요한 것은 글에서 언급하는 내용을 효과적으로 이해하고 글과 상호작용을 하는 일종의 소통이다. 따라서 학습자는 번역에만 의존하는 것보다 글을 통해 내용을 이해하고 정보를 획득하려는 학습 태도를 갖출 필요가 있다.

터키어와 한국어의 어순과 일부 문법적 요소가 비슷하기 때문에 학습자들이 번역 중심의 읽기를 하는 것이다. 학습자들이 조사, 어미와 같은 미묘한 문법적 요소의 번역을 하느라 설명적 텍스트 읽기에 어려움을 겪고 있다. 아무리 한국어와 터키어가 같은 어족에 속한다거나 어순 혹은 조사 측면에서 서로 유사한 점이 많다고 하더라도 오히려 오류가 더 많이 발생하는 경우가 있다. 이는 읽기 수행에서도 관찰되었는데 터키인 학습자들이 대부분 터키어의 문법 혹은 조사에 의존하여 한국어 글을 읽으려고 하다가 글에서 언급하는 내용이나 주요 핵심을 놓칠 때가 많았다.

<사례-11>

학습자 A: “몇 개의 단어를 터키어로 번역을 못해서 문장을 못 이해해요.”

연구자: 읽을 때 번역을 많이 하는 편인가요?

학습자 A: (손에 들고 있는 사전을 보여주며) “네, 주로 이 사전을 많이 사용해요.”

<사례-12>

학습자 F: “화제로 하여금“daki “하여금”in Turkce karsiligi nedir?Hic bilmiyorum.” (“화제로 하여금”할 때 “하여금”이 터키어로 무슨 말이에요? 뜻을 아예 모른다.)

<사례-13>

학습자 G: “약정” “kelimesi ne demek acaba?” (“약정”은 무슨 뜻일까?)

<사례-14>

연구자: 읽을 때 터키어로 번역을 많이 하나요?

학습자 C: “Nedense metindeki bütün kelimelerin Turkce anlamlarini bilmem gerektigini dusunuyorum. Mecburen Turkce'ye cevirerek anlamaya calisiyorum.” (왠지 텍스트의 전체 단어의 터키어 의미를 알아야 된다고 생각한다. 무조건 터키어 번역을 하면서 이해하려고 한다.)

<사례-15>

학습자 C: “세계적인(dunya) 대기업들도(buyuk firma) 돈을(parayi) 빌려(odunc) 쓴다(kullanir).” (볼펜으로 각 단어의 터키어 번역을 일단 하고나서 이해하려는 양상을 보였다.)

<사례-16>

연구자: 한국어 글을 어떻게 읽는가요?

학습자 C: “....한국어를 읽을 때 주로 터키어 번역을 하려고 한다. 각 단어의 의미를 모르면 이해를 못해서요....”

<사례-17>

연구자: 한국어 글을 어떻게 읽는가요?

학습자 F: “Turkce'ye tercume yaparak.” (...터키어로 번역하면서요...)

<사례-11>의 학습자 A와의 면담에서 알 수 있듯이 사전에 의존하여 단어 단위마다 번역하려는 경향이 나타났다. 또한 <사례-12, 13>의 학습자 F, G도 맥락을 통해 의미를 추론하려는 노력 없이 터키어로 바로 번역하려는 경향을 보이고 있다. 이와 마찬가지로 <사례-14, 15, 16, 17>에서도 번역에 의존한 학습자들의 양상을 확인할 수 있다.

(4) 문법적 요소

터키인 학습자들의 문법적 요소에 대한 어려움은 별로 나타나지 않았다. 하지만 긴 문장 구조 같은 경우에 문법적인 요소로 인한 이해의 혼란이 발견되었다.

<3번 텍스트의 일부>

집을 소유한 사람들은 화재로 하여금 경제적 손실의 위험에 노출된다.

<사례-18>

학습자 A: “화재로 하여금 derken 하여금 bilmiyorum.” (화재로 하여금 할 때 하여금이 무슨 뜻인지 모른다.)

<4번 텍스트의 일부>

1976년 복제양 돌리가 인간의 기능으로 태어난 이래로 생명 복제 연구는 여러 나라에서 경쟁적으로 이루어지고 생명 복제 기능은 계속 발전하고 있다.

<사례-19>

학습자 G: “....태어난 이래로 생명 복제? buradaki "이래로"nun dilbilgisi eki mi, yoksa basli basina bir kelime mi oldugunu hic bilmedigimden cumleyi kesin bir sekilde anladigimi soyleyemem.” (태어난 이래로 생명 복제? 여기서 “이래로”가 문법적 어미인지, 아니면 어휘인지 정확히 구별을 못해서 문장을 완전히 이해했다고 말할 수가 없다.)

<4번 텍스트의 일부>

지름 58cm, 무게 83.6 kg의 작은 공처럼 생긴 스푸트니크 1호가 그 주인공이다. 그리고 그로부터 한 달 뒤 지름 2m의 원통형에 무게 504kg의 스푸트니크 2호가 발사됐다.

<사례-20>

학습자 H: “kg의?” “2m의?” “원통형에 무게?” “504kg의” “bunlari anlamasina anliyorum ama “의”nin ve “원통형”daki “에”nin cumle icinde tam olarak ne manaya geldigini anlamiyorum...” (“kg의?” “2m의?” “원통형에 무게?” “504kg의” 다 이해하긴 하지만 ”의“와 ”원통형“에 붙인 ”에“의 문장에서의 정확한 뜻이 무엇인지, 이해가 안 간다.)

<사례-18>의 학습자는 “하여금”을 모른다고 해서 문장의 의미를 파악하지 못한다. <사례-19>는 ‘이래로’가 어휘인지 아니면 다른 어휘에 연결된 문법적 표현인지 정확히 몰라서 의미를 파악하지 못하는 것을 보여준다. 그리고 <사례-20>은 문법적 요소의 뜻을 모르기 때문에 문장의 정확한 의미를 이해하지 못하는 것을 가리킨다.

이외에 학습자들이 한국어 읽기를 할 때 어려움을 겪고 있는 문법적 요소를 다음과 같이 정리할 수가 있다. 한국어 조사 중에 특히 (-이/-가 /-께서 /-은/-는)은 터키 어에 존재하지 않기 때문에 터키 인 학습자들이 한국어 읽기를 할 때 어려움을 느끼는 것으로 보인다. 특히 “-이, -가, -은, -는, 께서”에 대한 혼란 때문에 읽기를 하는 데 문장의 주어를 헷갈릴 때가 많은 것으로 보인다. 그러나 설명적 텍스트 읽기 면담에서는 문법에 관한 어려움이 발견되지 못한 관계로 세부적인 내용을 여기서 제외한다. 학습자가 한국어를 읽을 때 자국어처럼 생각을 하여 읽기를 수행하기 때문에 특히 주격조사를 놓치고 글의 의미를 헷갈릴 수 있는 것으로 판단이 된다.

학습자들의 이 같은 양상을 튀르키즈(1999: 66)에서 논의한 터키 어와 한국어의 문법적 대조 분석에서도 확인할 수가 있었다.⁴¹⁾ 고급 학습자들은 한국어 문법적 요소들에 대한 어려움을 주로 보고하였으나 문법적 요소나 단어의 해석을 문맥 안에서 추측하려는 등의 읽기 양상을 보이지 못했다는 점에서 이는 부정적 읽기 학습이라 판단되었다. 성공적인 독자는 모르는 문법적 요소 혹은 어휘를 글을 다시 읽기 등과 같은 여러 읽기 전략을 사용하는 것이다. 이점에서 볼 때 터키 인 고급 한국어 학습자들은 주로 한국어-터키 어 직접 번역을 하려고 하기에 글 내용에 집중을 못하는 것으로 확인되었다. 이를 다음과 같은 <사례-21, 22>에서 더 논의하기로 한다.

41) 튀르키즈(1999)에 따르면 터키 인 학습자들이 한국어를 배울 때 가장 어려움을 겪는 요소를 “주격 조사, 보격조사, 부사격 조사, 호격조사, 연결 어미 그리고 높임법”으로 들고 있다.

<사례-21>

연구자: 한국어 설명적 텍스트를 읽을 때 어려움이 무엇인가?

학습자 I: “Aslında, Korece ile Türkçe'nin cümle dizgisi aynı İngilizce'ye nazaran okuması daha kolay... Dilbilgisi yönünden bazı eklerin ve bazı zarfların tam Türkçe karşılıklarını bulmak çok zor oluyor..... Bazen cümleler çok karmaşık görünüyor.” (사실, 한국어와 터키어의 어순이 같아서 영어보다는 읽기가 훨씬 쉬운 편이다...문법적 측면에서는 일부 어미와 부사의 정확한 터키어 해석을 하기가 어려운 것이다. 어떤 때는 문장들이 매우 복잡하게 보인다.)

<사례-22>

연구자: 한국어 설명적 텍스트를 읽을 때 어려움이 무엇인가?

학습자 F: “Uzun cümleler olması halinde..Türkçe'ye tercüme yaparak çözmeye çalışıyorum...Ama yerli yerince anlaşılmıyor. Korece'de cümleler genelde uzun kuruluyor.... bu da anlamayı epey zorlastırıyor gibi...” (긴 문장이 있을 경우, 이를 터키어로 번역해가면서 해석하려고 한다... 그러나 제대로 이해가 안 된다. 한국어의 문장 자체가 주로 길어서 이는 이해를 더 어렵게 만드는 것 같다.)

<사례-21>은 한국어와 터키어의 어순이 통사적으로 유사하나 오히려 부사가 어디에 호응되는지 파악하기가 어려워져 문장 전체가 해석되지 않는 양상을 가리킨다. 또한 <사례-22>는 통사적 차원에서 문장이 길어서 구조를 파악하기가 어려울 때 내용을 이해할 수 없는 것을 보여준다.

고급 학습자라고 해도 학습자들의 문법적 언어 능력이 숙달되지 않아서 문장 형태가 복잡하거나 길게 될 경우에 이로 인한 어려움을 볼 수가 있었다. 이럴 때에는 문장을 끊어 읽으며 구조를 분석하며 내용을 이해하는 방법을 가르칠 수 있다.

그러나 설명적 텍스트 읽기 면담에서는 문법에 관한 어려움이 많이 발견되지 않아 보다 상세한 논의는 불가능하다. 그러나 이 외에 터키인 한국어 학습자들이 한국어 읽기를 할 때 어려움을 겪을 수 있는 문법적 요소를 알아보면 다음과 같다. 튀르키즈(1999:66)는 터키어와 한국어를 문법적으로 대조 분석⁴²⁾을 하였는데 한국어 조사 중에 특히 (-이/-가 /-께서 /-은/-는)은 터

42) 튀르키즈(1999)에 따르면 터키인 학습자들이 한국어를 배울 때 가장 어려움을 겪는 요소를 “주격 조사, 보격조사, 부사격 조사, 호격조사, 연결 어미 그리고 높임법”으로 들고 있다.

키어에 존재하지 않기 때문에 터키 인 학습자들이 한국어 읽기를 할 때 어려움을 느낀다고 한다. 특히 “-이, -가, -은, -는, 께서”에 대한 혼란으로 인해 문장의 주어를 잘 파악하지 못할 때가 많은 것으로 보인다.

교사는 학습자가 한국어 읽기를 하는 데, 문법적 요소에 대한 기본적인 지식을 바탕으로 언어 간의 차이점의 이유를 설명하는 것이 바람직하다. 한국어 읽기 교육에서는 무엇보다도 성공적인 독자를 길러내는 것이 가장 중요한 것이기에 교사는 독자가 읽기 과정을 잘 해낼 수 있도록 지도를 하는 것이 바람직하겠다. 무엇보다도 모국어 읽기와 마찬가지로 외국어 읽기는 어떤 목적을 달성하기 위해 수행하는 활동이다. 여기서의 목적은 이해(comprehension)이기 때문이다.

3) 텍스트 측면

설명적 텍스트의 구조에 대하여 학습자들로부터 사고구술을 유도하였으나 소수의 사례밖에 얻지 못하였다. 이는 학습자들이 텍스트의 장르에 대한 인식을 하고 있으나 구체적인 구조에 대한 인식은 못하는 것으로 판단되었다.

<사례-23>

연구자: 글의 구조 혹은 단서라고 들어본 적이 있나요?

학습자 A: "...!? 네? 아니요. 처음 듣는 얘기인 것 같아요..."

연구자: 그럼 터키 어 글을 읽을 때 어떻게 읽어요?

학습자 A: "...그냥 읽는 것이죠....Okuma tekniginden bahsediyorsan, Turkce okurken bir teknik kullanmiyorum. Sadece duz okuma yapiyorum...." (읽기 전략을 얘기하는 거라면 터키 어 글을 읽을 때 전략 같은 것을 사용하지 않아요. 단순한 읽기를 해요..)

<사례-24>

연구자: 터키 어 글을 읽을 때 글의 구조 혹은 전략을 사용하는가요?

학습자 J: "...Turkce okurken teknik bilmeye gerek yok bence... Zaten anadilim...Korece okurken bilmedigim kelimelerin anlamini bulup deftere yaziyorum. Sonra da onlari ezberlemeye calisiyorum..." (터키 어 글을 읽을 때 전략을 알 필요가 없어

요. 어차피 모국어이구요..한국어 읽기를 할 때 모르는 단어를 노트에 정리하고 나서 각 단어를 외우려고 해요.)

<사례-25>

연구자: 텍스트의 구조를 중심으로 읽기를 하는가요?

학습자 C: "터키 어 텍스트를 읽을 때 구조를 알고 하지만 한국어 텍스트를 읽을 때 느끼지 못해요."

<사례-23, 24, 25>에서 확인할 수 있듯이 학습자들이 읽을 때 텍스트의 구조적인 특징이나 단서 등을 파악하려는 노력을 하고 있지 않고 있다. 텍스트 이해에 글의 구조나 단서를 파악하는 것이 중요하다는 것을 제대로 인식하고 있지 않았다. 즉 단어에 대한 미시적 접근은 하고 있으나 글의 구조에 대한 거시적 접근은 하고 있지 않다. 또한 구조에 대한 인식을 갖는 학습자가 있더라도 한국어 읽기에 이를 반영하거나 수행하지는 못하고 있다. 따라서 구조 중심의 읽기 교육의 필요성을 확인할 수 있다.⁴³⁾

4) 인지적 측면

인지적 측면에서는 (1) 상향식 읽기 양상과 (2) 하향식 읽기 양상으로 나누어 상향식 양상에서 ① 번역하기, ② 어휘에 대한 질문하기, ③ 다시 읽기, ④ 끊어 읽기, ⑤ 소리 내어 읽기, 하향식 읽기 양상에서는 ① 내용 예측하기, ② 요약하기, ③ 정보 통합하기, ④ 배경 지식 이용하기, ⑤ 추론하기를 살펴볼 것이다. 그리고 (3) 내용 스키마 사용 양상과 (4) 형식 스키마 사용 양상을 추가적으로 따로 살펴보기로 한다.

(1) 상향식 읽기 양상

본 절에서 학습자들이 읽기를 하는 중에 모르는 어휘에 대한 지나친 의식 때문에 읽는 내용을 제대로 알아듣지 못했고 핵심 내용을 놓친 것으로 확인되

43) 위의 사례 모두는 “형식 스키마 사용 양상”에서도 동일하게 제시되었다.

었다. 이는 학습자의 글 읽기 전략에 문제점이 있다는 것을 가리키기도 한다. 무엇보다도 학습자가 설명적 텍스트의 특성을 알고 읽기를 수행해야 하는데, 글의 주제, 적절한 전략 사용에 대한 부재로 설명적 텍스트의 주제와 내용을 예측하는 데 실패한 것으로 판단되었다. 또한 면담 결과에 따르면 학습자들이 대부분 모국어로 읽기를 하는데도 읽기 전략을 사용하지 않는 것으로 확인되었다. 이는 외국어 읽기 관점에서 볼 때 모국어 읽기 전략 사용에 대한 여부가 목표어로 읽기에 전이되어 영향을 준 것으로 볼 수 있다.

또한 심상민(2000)에서 외국인 학습자의 읽기 과정을 기준으로 “소리 내어 읽기, 다시 읽기, 번역하기, 분석하기, 추론하기, 배경 지식 이용하기, 자기 질문하기”로 나누어 논의를 하였다. 전홍(2010)은 중국인 학습자를 위한 읽기 전략을 “상향식 읽기 전략, 하향식 읽기 전략, 상위 인지 전략”으로 나누었는데, “상향식 읽기 전략에서는 소리 내어 읽기, 다시 읽기, 단어 분석하기, 문장 분석하기, 사전 이용하기, 끊어 읽기, 번역하기, 문맥으로 단어 추측하기”를 논의하였고; “하향식 전략에서는 정보 통합하기, 배경지식 활성화하기, 추론하기, 예측하기, 훑어 읽기, 뛰어넘기, 연상하기”를 논의하였고; 상위인지 전략에서는 점검하기, 평가하기를 논의하였다.

축명(2011)에서는 중국인 학습자를 대상으로 한 연구에서는 읽기 전략을 상향식 읽기 전략을 “질문하기, 다시 읽어 보기, 번역하기, 단어 추측하기, 문장 성분 분석하기, 환언하여 읽기, 끊어 읽기”로 보았고; 하향식 읽기 전략을 “구조 인식하기, 내용 예측하기, 내용 해석하기, 요약하기, 중심 생각 파악하기, 담화 표지 이용하기, 뛰어넘기”로 보았고; 상위인지 전략을 “점검하기, 과제에 대한 언급, 평가하기, 수정하기”로 보았다.

이상의 논의에 기초해 볼 때 읽기는 단순히 모르는 단어를 해석하는 것이 아니라 읽기 전략을 통한 의미 획득이다. 전통적 읽기 방법은 주로 어휘론에 지나치게 집중되어 있다. 모르는 단어의 쓰임새와 낭독 및 어려운 어휘의 이해에 치중한다. 학습자가 읽은 단어마다의 뜻을 알아보려고 하는 경향을 보이게 시작한다. 이를 하는 와중에 학습자는 읽기를 왜 하는지 혹은 무엇을 위해 읽고 있는지 등의 목적을 잃어버리는 것이다. 결국, 전통적 읽기 방법은 읽기를 더 어렵게 만들어버린다. 전통적 읽기에서 벗어나 이해를 위해 읽기를 하여야 하며 성공적인 독자가 되도록 교육을 받아야 한다. 학습자는 단지 단어

외우기에만 집착하지 않고 문장과 문장 간의 관계, 글의 내용을 추측하기, 다시 읽기, 새로 알게 된 정보 혹은 지식을 다른 언어기능을 통해 반복하여 사용하기와 같은 여러 갈래의 읽기 전략을 활용하면서 읽기를 수행하여야 한다.⁴⁴⁾

최근의 외국어 읽기 교육의 원리, 한국어 읽기교육에서 심상민(2000), 김중섭(2002), 어트경체책(2008), 전홍(2010), 축명(2011)등의 논의 등을 참고하여 터키 인 한국어 학습자의 읽기 능력을 향상시킬 수 있는 설명적 텍스트 읽기 전략을 <표 III-11>과 같이 정리하였다. 주로 Hosenfeld(1981)의 읽기 전략 지도와 Mikulecky(1990)의 읽기 전략 지도를 바탕으로 하였다.

1	<상향식 읽기>	번역하기
2		어휘에 대한 질문하기
3		다시 읽기
4		끊어 읽기
5		소리 내어 읽기
6	<하향식 읽기>	내용 예측하기
7		요약하기
8		정보 통합하기
9		배경 지식 이용하기
10		추론하기

<표 III-11> 설명적 텍스트 읽기 전략

<표 III-11>에서 상향식 읽기 전략은 말 그대로 글의 가장 작은 단위부터 큰 단위로 이루어지는 과정(bottom-up)을 일컫는 말이다. 이 때 독자가 읽기를 할 때 글자, 단어, 구, 문장의 순서로 글을 해석하면서 읽는 것이다. 즉, 모르는 어휘 혹은 문법 구조의 뜻을 찾는 것부터 시작해 문장의 구와 절에 대한 이해를 확인하는 읽기 전략이다. 심상민(2000)에 따르면 상당수의 한국어 학습자가 한국어의 어휘와 그 기본 문장 구조에 큰 어려움을 드러낸 것으로 나

44) 면담 시, 열 명의 학습자에게 읽기 전략사용 여부에 대한 문의한 결과 열 명 중에 다만 두 명의 학습자만이 읽기 전략 사용을 하는 것으로 조사되었다. 따라서 무엇보다도 터키 인 학습자가 한국어 글 읽기 전략에 대한 인식을 갖도록 교수할 필요가 있는 것으로 판단된다. 소극적 전략으로 여겨지는 읽기가 오히려 적극적인 학습 전략을 필요로 하는 전략이라는 것을 학습자가 스스로 인식하도록 교육하는 것이 바람직하다 하겠다.

타났으며, 그것은 바로 상향식 읽기 전략의 사용으로 나타났다. 터키 인 학습자들이 상향식 읽기 전략 사용에 해당하는 ① 번역하기, ② 어휘에 대한 질문하기, ③ 다시 읽기, ④ 끊어 읽기, ⑤ 소리 내어 읽기에 대한 양상을 알아볼 것이다.

① 번역하기

‘번역하기’ 전략은 목표 언어를 모국어로 번역하면서 읽기는 외국어 읽기 과정에서 흔하게 보이는 양상이다. 터키 인 학습자들도 이와 마찬가지로 한국어 읽기를 하는 데, 각 한국어 단어를 터키 어 단어로, 각 한국어 문장을 터키 어로 번역하려는 경향이 많은 것으로 발견되었다. 학습자가 단어와 문장에 대해 이해를 하느냐는 문의에 답을 하는 데, 무의식적으로 한 참 생각을 한 다음에 답을 하였거나, 가만히 있었는데 이 양상을 학습자가 머릿속에서 단어 혹은 문장의 뜻을 몰라서 터키 어로 번역을 하고 있다는 것으로 판단되었다. 다음은 이에 대한 <사례-26, 27>이다.

<사례-26>

연구자: "책"이란 말의 뜻을 알아요?

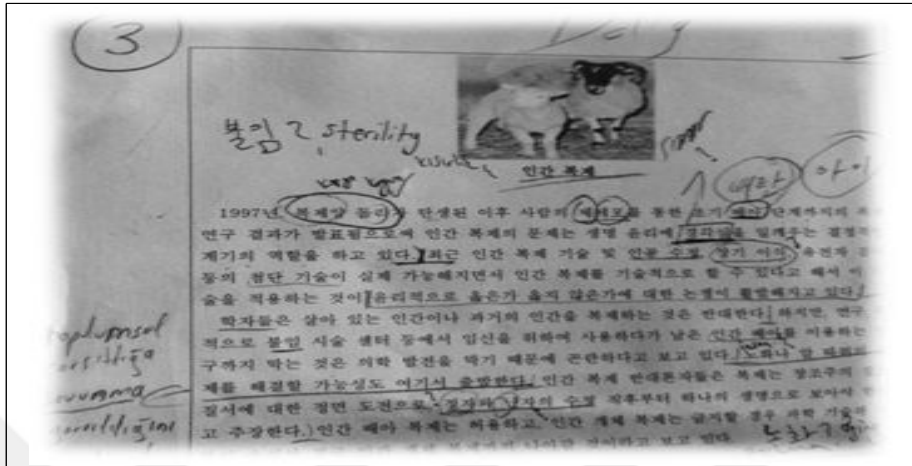
학습자 A: "Biliyorum...hmm...Bir dakika,sey.." (네, 알아요..음...잠깐,..글쎄..)

학습자 A: "화재로 하여금"daki "하여금"in "Turkce karsiligi nedir?Hic bilmiyorum" ("화재로 하여금"할 때 "하여금"이 터키 어로 무슨 말이에요? 뜻을 아예 모른다.)

<사례-27>

연구자: "축복"은 뭔지 알아요?

학습자 I: "...Biliyordum sanki bu kelimeyi. "축복?" "축복?" ... Turkcesi aklima gelmiyor...." (...이 단어를 알고 있었던 것 같은데요, "축복?" "축복?"...(약 4초 반복) 터키 어로 무엇인지 기억 안 나요...)



<표 III-12> 면담 텍스트의 실제

<표 III-12>는 학습자 “D”가 읽는 중에 메모하거나 표시해놓은 자료인데 이를 통해 학습자의 인지적 읽기 과정을 어느 정도 알아볼 수 있었다. 학습자는 글을 단어 단위로 나누어 읽었으며 각 단어의 뜻을 전자사전을 통해 알아보려는 양상을 보였다. 모르는 단어에 물음표를 적거나 문장의 터키 어 번역을 공백에 적기도 하였다. 한국어 단어의 영어 뜻을 찾고 영어로부터 터키 어로 번역을 습관적으로 하는 것으로 확인되었다.

② 어휘에 대한 질문하기

‘어휘에 대한 질문하기’는 학습자가 읽는 중에 어휘의 정확한 뜻을 모를 경우 자기한테 혹은 주변의 사람한테 질문을 하는 전략이다. 다음은 이에 대한 <사례-28, 29>이다.

<3번 텍스트의 일부>

보험 가입자는 미래에 발생할 수 있는 손실을 보험자로부터 보장받기 위해 일정하게 약정된 금액을 지불해야 한다.

<사례-28>

학습자 B: "...보험 가입자는 미래에 발생할 수 있는 손실? 손실 뭘지? 손실이 무슨 말인지
알아요?..."

<사례-29>

학습자 G: "약정" kelimesi ne demek acaba?" ("약정"은 무슨 뜻일까?)

학습자 "B"와 "G"는 모르는 단어를 혼잣말로 자기한테 질문하거나 연구자한테 질문하기도 하였다.

학습자 "B"와 "G"는 모르는 단어를 혼잣말로 자기한테 질문하거나 연구자한테 질문하기도 하였다.

③ 다시 읽기

‘다시 읽기’는 학습자가 한국어 글을 읽는 중에 이해가 잘 안 되는 부분을 몇 번 반복해서 읽는 전략이다. 이 같은 현상의 이유는 보는 어휘를 동시에 처리할 수 없어서 문장의 의미를 해석하지 못한 것과 한국어의 문장 구조에 대한 사전 지식이 부족하기 때문이다. 특히 설명적 텍스트에서 많이 나타나게 되는 길고 복잡한 구조로 짜인 문장을 처리할 수 없기 때문에 학습자가 문장을 반복해서 읽게 되는 경우이다. 다음은 이에 대한 <사례-30>이다.

<2번 텍스트의 일부>

원자핵을 이루고 있는 핵자들을 완전히 분리해서 자유로운 입자들로 만드는 데 필요한 에너지를 핵자의 수로 나눈 것을 평균 결합에너지라고 한다.
--

<사례-30>

학습자 E: "원자핵을 이루고 있는 핵자들을 완전히 분리해서(분리하다? 분리하다? (두 번 반복함.) 자유로운 입자들로 만드는 데(자유로운 입자들? 입자들로 만드는 데? (3초 반복함) ...필요한 에너지를 핵자의 수로 (수로? 핵자의 수?)(4초 반복함) 평균 결합에너지(목독)라고 한다. 내가 이해를 못 한 부분이 많아요..."

<사례-30>에서 학습자 "E"는 문장을 읽는 중에 단어를 계속 끊어서 반복하여 다시 읽는 양상을 보여주었다. 그리고 소리를 내어 읽다가 갑자기 목독

을 하기도 하였다. 이 학습자 같은 경우에 어휘와 문법에 관한 지식의 부족으로 인해 읽기에 자신이 없는 것으로 판단되었다. 문장을 몇 번 읽었는데도 내용을 이해하지 못했다고 밝히고 있다.

④ 끊어 읽기

‘끊어 읽기’는 글을 읽을 때 문법 규칙에 따라 유의미한 단위인 구나 절로 끊어 읽는 것이다. 터키 인 학습자들이 문장을 머리부터 끝까지 읽는 데 문장을 단어 혹은 문법 구조마다 자주 끊어서 읽기를 수행하는 것으로 발견되었다. 다음은 이에 대한 <사례-31>이다.

<사례-31>

<2번 텍스트의 일부>

(학습자 “D”가 글을 읽을 때 스스로 볼펜으로 표시해 놓은 끊어서 읽기의 예시)

따라서 우리는 / 화석에너지를 대신할 / 새로운 에너지원을 / 개발해야 한다. 현재 화석에너지를 / 새로운 에너지원으로 / 가장 가능성이 있는 / 에너지는 원자핵/에너지이다. 이미 많은 나라에서 / 사용하는 에너지의 많은 부분을 / 원자핵/에너지로 중단하고 있어 / 핵에너지는 에너지원으로서의 가능성을 / 충분히 인정받고 있다.

학습자 D는 터키 어로 읽기를 할 때도 볼펜을 들고 밑줄을 표시하면서 읽는다는 것을 표현했는데, 앞에서 살펴보았던 것처럼 모국어 읽기 전략 혹은 습관이 외국어 읽기에 전이된다는 사실을 이를 통해 볼 수가 있었다.

⑤ 소리 내어 읽기

‘소리 내어 읽기’ 전략은 학습자가 읽는 중에 이해하지 못한 단어 혹은 문법 구조를 혼자말로 소리 내어 읽는 전략이다. 본 전략을 많은 터키 인 학습자들이 썼다는 점에서 이는 발음을 통해 단어의 해석을 하려는 읽기 활동으로 판단되었다. 비슷한 음의 단어를 다시 기억하기 위해 잠깐 멈추고 같은 단어나

문법 구조를 몇 번 반복해가는 읽기 활동이 발견되었다. 그리고 소리 내어 읽기를 피하려고 하는 학습자들도 많았는데 이 학습자들이 터키 어에 존재하지 않는 된소리 혹은 “어, 여” 등의 발음이 들어가 있는 부분을 조용히 읽거나 연구자한테 해당 단어의 발음을 어떻게 읽어야 할지를 물어보는 양상을 보였다. 다음은 이에 대한 <사례-32, 33>이다.

<사례-32>

학습자 B: “...떨어뜨리다?” “떨어뜨리다?” (2초) Bu kelimeyi nasıl okumam gerekiyor?” (“떨어뜨리다”를 어떻게 읽어야 돼요?...)

<사례-33>

학습자 C: ...“힘껏?” “한껏”(4초) ..“떠웠다?” “떠웠다?”(5초) “뜨겁다” ya çok benziyor. “뜨웠다?” “뜨겁다?”..(5초 반복함) (“떠웠다”는 “뜨겁다”와 비슷해요. “뜨웠다?” “뜨겁다?”...)

위의 사례<사례-32, 33>에서 학습자 “B”와 “C”는 의미를 모르는 단어를 연구자한테 어떻게 읽어야 할지를 물어보면서 소리를 통해 단어의 뜻을 알아보는 양상을 보여주었다. 특히 학습자 “C”는 소리 내면서 음이 비슷한 또 다른 단어를 통해 의미를 해석하려는 읽기 활동을 수행하는 것으로 판단되었다.

(2) 하향식 읽기 양상

하향식 읽기 전략은 글에 내포되는 의미보다는 독자가 갖고 있는 배경 스키마에 기초하여 의미를 재구성한다는 것을 언급하는 전략이다. 하향식 읽기 전략은 상향식 읽기 전략에 비해 배경 지식에 의존하여 글을 능동적으로 읽는 과정이라고 할 수 있다. 독자는 머릿속에 저장되어 있는 지식을 많이 사용하며 이 지식은 사람이 세상을 바라보고 받아들이는 데 중요한 역할을 한다. 마찬가지로 사람이 글을 읽을 때도 읽는 것을 그대로 받아들이는 것이 아니라 배경 스키마를 통해 의미를 추론하는 것이다. 하향식 읽기 전략은 외국인 독자들이 많이 쓰지 못하는 전략이다. 면담을 할 때 관찰된 결과에 따르면 터키인 학습자들도 하향식 읽기 전략 능력이 미흡한 것으로 나타났다.

한국어 읽기 능력의 함양 측면에 있어서 학습자들이 하향식 읽기 전략을 통해 읽기를 수행하는 것이 유익한 방법이 될 것으로 판단된다. 여기서는 하향식 읽기 전략의 해당되는 ① 내용 예측하기, ② 요약하기, ③ 정보 통합하기, ④ 배경 지식 이용하기, ⑤ 추론하기 측면에서 학습자의 읽기 양상을 알아볼 것이다.

① 내용 예측하기

‘내용 예측하기’ 전략은 글을 읽기 전에 글의 제목 혹은 글 주변의 그림 및 사진을 이용하여 내용을 미리 추측해가는 읽기 전략이다. 독자가 글을 읽는 중에 다음에 무슨 이야기가 이어져 벌어질 건지를 예측할 수도 있다. 이수미 (2005: 36)에서는 “한국어교육에서 읽기는 학습자가 스스로 필요한 정보를 찾고 이해하며 이를 활용할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.”고 강조한 바가 있다. 따라서 터키 인 학습자들이 한국어 읽기를 할 때 능동적인 읽기를 수행하도록 정보 찾기, 내용 예측하기와 같은 읽기 전략을 교육적으로 다룰 필요가 있다. 다음은 이에 대한 <사례-34, 35>이다.

<사례-34>

학습자 D: 글 옆의 한 마리 양 사진을 보면서; "hayvanlarla alakali bir yazı heralde...."
(동물들과 관련이 있는 글인가 봐요.)

<사례-35>

학습자 G: 우주 실험동물이라는 제목을 보자마자 "Bu metin uzaya gonderilen hayvanlari konu ediniyordur degil mi?" (이는 우주에 발송된 동물들을 주제로 하는 텍스트이겠지요?)

<사례-34, 35>에서 학습자 “D”는 글 옆의 사진을 보면서 글의 내용을 예측했고, 학습자 “G”는 글의 제목을 보고 내용을 예측했다는 것을 알 수가 있었다. 이 전략은 독자가 읽을 내용에 맞게 생각 준비를 하도록 하는 데 매우 유익한 전략이다. 이와 같은 전략을 사용할 줄 아는 독자들이 읽기를 성공적으

로 마칠 수 있고 글의 의미를 파악할 수 있다.

본 전략은 학습자의 읽기 능력을 향상시켜 줄 수 있어서 이에 대한 교수를 다룰 필요가 있다. 내용 예측하기 전략은 내용 스키마와 밀접한 관련이 있는 전략이다. 내용 스키마는 어떤 사건이나 주제에 대한 기존 지식을 말하는 것이기 때문에 세상에 대한 일반적인 지식이다. 따라서 내용 스키마가 활성화된 독자가 글의 내용을 예측하는 데 보다 긍정적인 읽기 수행을 하고 있는 반면에 내용 스키마가 활성화되지 않은 독자는 글의 내용을 예측하기 전략을 사용하는 데 더 소극적인 것으로 판단되었다.

② 요약하기

‘요약하기’ 전략은 글의 핵심적 내용을 압축하는 읽기 전략이다. 이 방법은 독자의 글 이해 정도를 가늠할 수 있어서 읽기 평가 방법으로도 많이 사용되고 있다. 면담 시, 요약하기 전략 측면에서 학습자들이 긴 문장을 몇 개 단어를 통해 요약해보는 것과 글의 전체 내용을 보고 한 문장으로 요약하는 것 등의 양상을 보여 주었다. 다음은 이에 대한 <사례-36, 37, 38>이다.

<4번 텍스트의 일부>

1976년 복제양 돌리가 인간의 전략으로 태어난 이래로 생명 복제 연구는 여러 나라에서 경쟁적으로 이루어지고 생명 복제 전략은 계속 발전하고 있다. 이러한 생명 복제 전략의 발달로 인간이 소나 양 등과 같은 생명체를 만들 수 있고 한 걸음 더 나아가 인간이 인간을 복제하여 태어나게 할 수 있는 인간 복제 시대를 눈앞에 두고 있다. 인간의 존엄성에 대한 도전이라는 끊임없는 지적에도 불구하고, 2000년 이후부터 일부 국가에서는 치료 목적의 복제 연구를 허용하고 있어서 논란이 계속되고 있다.

<사례-36>

학습자 I: "한 마리 양을 가지고 또 한 마리 양을 만든다는 얘기이다. 같은 양이 두 마리 되겠다. 만약에 gelisme olursa(발전이 되면) insani bile kopyalayacaklar yani..."
(사람조차 복제가 가능해질 것이지.)

<사례-37>

학습자 H: "Benim bu parcadan anladigim, koyunu kopyalayan insan boyle giderse

kendini de kopyalar." (내가 이 글을 통해 이해한 것은 양을 복제한 사람이 이렇다
사람 자신을 복제할 수도 있다는 것이다...)

<사례-38>

학습자 D: "Bu paragraf kısaca kopya koyun ve kopya insan şeklinde özetlenebilir...."
(이 단락은 간략하게 복제 양과 복제 인간으로 요약해볼 수가 있다...)

<사례-36, 37>에서 학습자 “I”와 “H”는 단락을 읽고 난 다음에 요약을 하
려고 시도를 해보았다. 그러나 글의 요약이라기보다는 학습자가 미리 알고 있
는 지식에 기초하여 자신의 생각을 정리하였다는 것으로 판단되었다. <사례
-38>에서 학습자 “D”는 “복제 양”과 “복제 인간”이란 두 개의 단어만을 말하
면서 글을 요약하는 양상을 보여주었다. 학습자들 대부분이 글의 단락을 요약
하는 전략을 사용하였음을 관찰할 수 있었다.

③ 정보 통합하기

‘정보 통합하기’ 전략은 독자가 글을 읽는 중에 앞 단락 혹은 앞 문장에서
배운 정보 및 미리 알고 있는 지식을 새롭게 봤던 정보와 통합시키는 읽기 전
략이다. 다음은 이에 대한 <사례-39, 40>이다.

<2번 텍스트의 일부>

원자핵은 양성자와 중성자로 구성되어 있다. 핵을 이루고 있는 양성자와 중성자를 핵자 라고 부르기도 한다.

<사례-39>

학습자 E: "앞 문장에서 얘기하는 양성자와 중성자를 또 다른 이름으로 “핵자”로 부른다는
것을 말한다..."

<사례-40>

학습자 B: "그러면 양성자와 중성자라는 말을 핵자라고 부를 수도 있다는 것이지?..."

<사례-39, 40>에서 학습자 모두가 방금 앞 문장에서의 정보를 다음 문장에서 다른 이름으로 명칭하고 있다는 것을 발견하여 두 정보를 통합하는 양상을 보여주었다. 그러나 긴 문장 혹은 내용이 많은 단락 같은 경우에 정보 통합 전략을 학습자들이 잘 사용하지 못한 것으로 확인되었다. 이는 학습자의 기억력과 관련이 되는 것인데 앞에서 알게 된 정보를 잘 기억하는 학습자가 그 정보를 다시 발견하게 될 경우 정보 통합을 잘 사용할 수 있다. 기억력이 좋지 못한 학습자는 텍스트가 길어질수록 정보 통합을 사용하기가 어려울 것으로 보인다.

④ 배경 지식 이용하기

‘배경 지식 이용하기’ 전략은 독자가 글을 읽을 때 텍스트로부터 얻은 새로운 지식 혹은 정보를 이전에 읽은 내용과 연결시켜 이해하려고 하는 것과 미리 갖고 있는 독자 자신의 사적 경험, 세상 지식, 사고방식에 의존하여 한국어 글을 추론하려는 읽기 활동은 스키마 이용하기 전략에 속한다. 설명적 텍스트는 특징상 한국과 한국문화에만 국한되는 텍스트가 아니기 때문에 학습자들이 보다 익숙한 내용 혹은 주제를 쉽게 접할 가능성이 있다. 이는 학습자의 스키마를 뒷받침해 줄 수 있는 것으로 평가된다. 반면에 문화적 요소 혹은 한국에만 국한되는 글 같은 경우에 학습자가 스키마 이용 전략을 사용하는 데 어려움을 느낄 것으로 판단된다. 다음은 <사례-41>이다.

<사례-41>

학습자 E: “...내가 우주에 제일 처음에 간 사람에 대한 터키 어 글을 읽어 본 적이 있었는데 이 글을 보자마자 그 사람 생각이 바로 떠올랐다. 그리고 우주에 간 최초의 동물에 대한 이런 사실을 몰라서 정말 신기했다. 물론 모르는 단어가 많지만 내용을 알 수 있는 것 같다...”

<사례-41>에서 학습자 “E”는 기존에 터키 어로 보게 된 내용이라고 해서 글의 의미를 재구성하여 글에 관심을 보여주었다. 학습자는 머릿속에 저장되어 있는 지식을 통해 글을 이해하려고 하였다. 배경 지식 이용하기 전략은 많

이 발견하지 못했는데 이 전략은 읽기 이해와 독자의 관심 측면에서 효율적인 학습 혜택을 가져다 줄 수 있는 있기에 배경 지식에 의존한 읽기 전략을 많이 활용하는 것이 바람직하겠다. 또한 외국어 읽기 이론에 따르면 독자가 자신과 글 간의 관계를 발견하게 될 경우에 글에 관심을 보여주는데 이는 성공적인 읽기를 수행하는 데 교육적인 효율성을 마련해준다. 배경 지식 이용하기 전략에 대한 자세한 내용을 형식 스키마와 내용 스키마 양상에서 다루기로 한다.

⑤ 추론하기

‘추론하기’ 전략은 독자가 앞뒤 문장 혹은 글의 문맥을 주로 사용하여 글의 의미를 예측하는 것이다. 다음은 이에 대한 <사례-42>와 <사례-43>이다.

<사례-42>

학습자 A:"Bir cumleyi anlamadigim zaman hemen takip eden cumleden anlaminicikartabildigim zamanlar oluyor..." (문장을 이해 못할 때 다음 문장을 통해 의미를 알아볼 때가 있다....)

<사례-43>

연구자: “생명체”라는 말을 알아요?

학습자 F: "네, 그럼요, 방금 나왔잖아요...잠깐..어디지요? 앞 단락에서 “소나 양 등과 같은 생명체를 만들 수 있다”가 있었는데요...여기서는 hayat ile alakali bir sey..." (삶과 관련되는 것이다...)

<사례-42> 및 <사례-43>에서 학습자 “F”는 추론하기 전략을 무의식적으로 사용했는데 해당 어휘의 뜻을 정확히 알지 못했다고 하더라도 “생명체”라는 단어의 뜻을 “삶과 관련이 되는 것이다”라고 답하면서 단어의 의미를 어느 정도 해석할 수가 있었다. 학습자 “A”는 모르는 문장을 이어진 다음 문장을 통해 해석할 때가 있었다는 사고구술을 하였다.

(3) 내용 스키마 사용 양상

내용 스키마는 앞에서도 살펴본 것처럼 독자의 글 이해 과정에 영향을 준다. 내용 스키마는 일반 세상 지식을 포함해서 학습자의 일반 세상 지식, 사고 방식 등이 글의 의미를 추론하는 데 주요한 역할을 한다.

이와 관련해서 터키 인 학습자의 내용 스키마 차원에 따른 설명적 텍스트 읽기 양상을 살펴보았는데 내용 스키마의 부족으로 인한 어려움과 적절한 스키마 활성화의 어려움을 다음과 같이 볼 수가 있었다.

<1번 텍스트의 일부>

라이카는 시베리안 허스키종으로 모스크바 시내의 떠돌이 개였다고 한다...

<사례-44>

학습자 J: "시베리안 허스키종이란 말 무슨 말이지? "시베리안"은 영어로 "Siberian"인 것 같은데, 허스키 종을 모르겠다. "시베리안 개?" Sibirya kurdu heralde bu...(시베리안 개? 시베리안 개인 것 같은데...) "떠돌이" ne anlama geliyor ki?..("떠돌이" 무슨 뜻일까?)...

<사례-45>

연구자: "시베리안 개"에 대해 어떻게 알게 되었는지?

학습자 J: "응, 내 아버님이 개에 관심이 많은 분이셔서 개를 많이 키우셨다. 또한 시베리안 개는 아주 영리한 개다... 저도 아버님 덕분에 조금 아는 것이 있어서...조금 추측을 했는데..."

<4번 텍스트의 일부>

복제양 돌리가 인간의 전략으로 태어난 이래로 생명 복제 연구는 여러 나라에서 경쟁적으로 이루어지고 생명 복제 전략은 계속 발전하고 있다....

<사례-46>

학습자 B: "Derginin birinde kopya koyun Doli'ye dair bir seyler okumustum. Simdi ayni seyi Korece okuyunca eglenceli geldi." (한 잡지에서 복제 양 돌리에 대한 글을 보았던 기억이 지금 났는데 지금 그 얘기를 한국어로 보니까 참 재미있고 신기했

다.)

<사례-47>

연구자: 이 글의 전체 내용을 이해하는 데 어려움이 있었는지?

학습자 B: "Elbette var ama icerigi bana tanidik geldiginden az cok konuyu tahmin edebildim." (물론 있지만 글의 내용이 나에게 익숙한 것이라서 다소 내용을 추측할 수 있었다...)

<사례-44, 45> 및 <사례-46, 47>에서 학습자 "J"와 "B"는 내용적 스키마를 사용하는 데 중요한 예를 보여 주었다. 학습자 모두는 이전에 알고 있는 한 가지의 지식 혹은 경험에 비추어 글의 내용을 추측하기 와 같은 읽기 활동을 할 수 있었다. 그러나 반면에 주제에 대한 배경 지식이나 경험이 없는 학습자는 읽기 텍스트를 이해하지 못하기도 하였다.

<4번 텍스트의 일부>

복제양 돌리가 인간의 전략으로 태어난 이래로 생명 복제 연구는 여러 나라에서 경쟁적으로 이루어지고 생명 복제 전략은 계속 발전하고 있다....

<사례-48>

학습자 F: "복제양 돌리? 돌리가 뭔지 모르겠다. 처음 들은 얘기이다."

<사례-49>

학습자 C: "...Boyle bir kopya koyun varmiymis dunyada? Ilginc cok ilginc..bilmiyordum ben. bunu..." (사람이 복제한 이 같은 양이 있다고? 아주 신기하다...내가 몰랐네...)

<사례-48, 49>에서 학습자 "F"와 "C"는 주제에 대해 미리 알고 있는 지식이나 경험이 없기에 놀라움을 표현한 다음에 이 같은 사실을 처음 들었다는 사고구술을 하였다. 이는 사전 지식이 없는 경우에 설명적 텍스트를 이해하기가 어렵다는 것을 확인할 수가 있었다. 따라서 중요한 것은 읽기를 하는데 스키마의 중요성을 강조하여 학습자들이 다양한 내용 스키마를 제공 받는 것이다. 학습자들이 읽을 내용에 적합한 스키마 활성화 활동을 하게 될 경우 한국어 설명적 텍스트 읽기의 효율성이 높아질 것으로 기대된다.

(4) 형식 스키마 사용 양상

형식 스키마란 본고의 II장에서 살펴보았듯이 글의 형식 정보 즉, 글의 유형 및 구조적 패턴이나 담화 표지에 대한 지식 구조를 뜻한다. 담화 표지는 문장들 사이의 논리적 관계를 파악하는 데 중요한 단서가 된다. 이는 글에 제시된 각각의 명제들을 연결해 줌으로써 독자가 글의 구조를 파악하여 내용을 쉽게 이해할 수 있게 해 준다. 이처럼 텍스트의 형식에 대한 인식은 독자가 텍스트를 이해하는 데 도움을 주므로 학습자에게 목표 언어에서 자주 사용되는 글의 유형 및 구조, 담화 표지에 대한 정보를 교육할 필요가 있다. 이를 위해 교사는 텍스트의 내용을 구조화해 줄 필요가 있다. 또한 면담 결과에 따르면 터키인 학습자들은 대부분 형식 스키마 사용을 못하는 것으로 판단되었으며 이에 대한 학습자들의 사고구술은 다음과 같이 정리될 수가 있다. 다음은 이에 대한 <사례-50, 51, 52>이다.

<사례-50>

연구자: 글의 구조라고 들어본 적이 있나요?

학습자 A: ".....! 네? 아니요. 처음 듣는 얘기인 것 같아요...."

<사례-51>

연구자: 그런 터키 어 글을 읽을 때 어떻게 읽어요?

학습자 A: "..그냥 읽는 것이죠....Okuma tekniginden bahsediyorsan, Turkce okurken bir teknik kullanmiyorum. Sadece duz okuma yapiyorum..." (읽기 전략을 얘기하는 거라면 터키 어 글을 읽을 때 전략 같은 것을 사용하지 않아요. 단순한 읽기를 해요..)

<사례-52>

연구자: 터키 어 글을 읽을 때 글의 구조 혹은 전략을 사용하는가요?

학습자 J: "..Turkce okurken teknik bilmeye gerek yok bence... Zaten anadilim...Korece okurken bilmedigim kelimelerin anlamini bulup deftere yaziyorum. Sonra da onlari ezberlemeye calisiyorum..." (터키 어 글을 읽을 때 전략을 알 필요가 없어요. 어차피 모국어이구요..한국어 읽기를 할 때 모르는 단어를 노트에 정리하고 나서 각 단어를 외우려고 해요..)

<사례-50, 51, 52>를 보면 사례 51과 52는 앞에서 나왔던 사례이다. 여
기에서 학습자 "A"와 "J"의 사고구술에서도 보이듯이 대부분 글의 단서 혹은
전략 사용에 대한 인식 부재를 확인할 수가 있었다. 이전 절에서도 나왔듯이
주로 단어 암기와 해석을 중심으로 하는 읽기 습관이 관찰되었다. 이는 글의
형식적 구조, 글 읽기 전략 등에 대한 교육의 필요성을 가져다준다.

3. 학습자의 설명적 텍스트 읽기의 문제점

튀르키췌(2004: 143)는 언어 능력의 언어 간 전이에 기초하여 터키에서의
모국어 쓰기 교육이 제대로 이루어지지 않기 때문에 학습자들이 한국어 글을
쓸 때 어려움을 겪는 것을 밝힌 바가 있다. 이 같은 현상은 읽기 기능에서도
확인할 수 있었다. 본 연구의 면담 결과에 기초해 볼 때 터키인 학습자들 중
에 모국어 읽기 습관, 읽기 전략 사용, 글의 단서 등에 대한 읽기 교육을 받았
거나 이 같은 읽기 습관에 이미 익숙해진 학습자는 모국어와 목표 언어 간의
언어적 능력 전이로 인해 한국어 읽기를 할 때 조금이나마 능숙한 읽기 양상
을 보이는 것으로 확인 되었다. 반면에 모국어 읽기 전략 사용 교육의 부재,
모국어 읽기 습관의 부재, 글의 내포되는 담화 표지에 대한 인식에 부재 등과
같은 여러 갈래의 모국어 읽기 배경을 갖고 있는 학습자들은 한국어 설명적
텍스트 읽기에 성공하지 못한 것으로 판단되었다. 따라서 터키에서 국어로서
의 터키 어 읽기 교육의 특징에 대해 조금 더 논의를 할 필요가 있다.

그리고 Kolac(2009)은 초등 및 중학교에서 터키 어 읽기 텍스트 종류 선정
평가에 대한 연구에서 “교재에서 정해진 몇 가지의 텍스트보다 이외에 다양한
텍스트를 읽기 자료로 선정할 필요성”에 대한 지적을 한 바가 있다. Esgin &
Karadag(2000)는 터키에서의 대학생들을 대상으로 한 읽기 습관에 대한 연구
에서 “학생들 중에 5%가 한가할 때만 도서관에 간다고 응답을 했으며, 수업
외에 책을 보는 학생의 비율은 26%에 불과한 것”으로 밝힌 바가 있다.

또한 Gomleksiz(2004: 187)는 1999년 때 터키 이스탄불에서 거주한 고등
학생 및 대학생을 대상으로 한 책 읽기에 대한 설문조사에 기초하여 “책 읽기
습관 부재의 이유”를 물어보는 질문에 피험자들 중에 30.3%가 텔레비전 때문

에 책을 볼 수 없다, 19.7%가 학교에서 학생들이 읽기 습관을 갖도록 하는 교육을 제공하지 않는다, 15.6%가 가정의 형편이 어렵다, 10.3%가 책값이 비싸다, 4.0%가 책보는 사람에 대한 사회적인 판단“이 안 좋다와 같은 응답을 들었다(터키 현지 신문기사, 1999년1월22일 3쪽).

게다가 Tekisik(1999: 3)은 “교재에서 언급하는 정보를 외우는 것보다 다양한 글 장르를 읽도록 하고, 읽은 내용에 대하여 조사하기, 연구하기, 검토하기, 메모하기, 보고서 작성하기, 토론 및 평가 등의 적극적인 읽기 방법과 전략을 다룰 필요가 있다는 것”을 언급한 바가 있다. 국어로서의 터키 어 읽기 교육 및 터키인들의 읽기 습관에 대한 연구 사례에 기초해 볼 때 학교에서 학생들이 읽기 습관을 갖도록 하는 읽기 교육의 부재를 확인할 수 있었다. 암기와 정보의 획득만을 강조하는 교육 과정이 학생의 언어적·사회적 능력을 향상시키는 데 한계가 있으며 이 한계는 다른 언어 기능을 통한 각종의 학습을 할 때도 전이될 것으로 보인다.

이상의 논의를 기반으로 하여 본고에서는 상기 논제와 외국어 읽기 이론을 통합 및 참고하여 터키인 고급 한국어 학습자의 설명적 텍스트 읽기 과정에 나타난 문제점과 원인을 1) 읽기 전략 사용 측면 2) 텍스트 구조 인식 측면, 3) 내용 스키마 활용 측면으로 나누어 살펴보고자 한다.

1) 읽기 전략 사용 측면

터키어와 한국어의 문법적 어순이 같으므로 문법적 어려움은 덜 드러났다. 반면에 학습자들이 한국어 설명적 텍스트 읽기 중에 가장 많이 어려워하는 부분은 모르는 어휘에 대한 두려움으로 확인되었다. 그러나 모르는 어휘에 대한 두려움은 외국어 읽기에서 통상적인 과제이므로 이는 읽기 전략 사용에 대한 습관의 부재 때문에 발생하는 문제로 판단되었다.

성공적인 독자는 모르는 어휘에 의존하는 것보다 글의 주제 등을 통해 단어의 뜻을 탐구하는 영향을 보인다. 반면에 면담한 터키인 학습자들은 모르는 어휘가 등장하면 거기에만 주목하다가 읽기 활동을 포기하는 부정적인 학습 태도를 보였는데 이에 대한 해결 방안을 찾아볼 필요가 있다.

앞에서 살펴 본 모어로서 터키 어 읽기 교육의 현황 및 연구 등에 기초해 볼 때 책 읽기 습관이 잘 형성되어 있지 않다는 것을 알 수 있다. 따라서 모어 읽기 습관이 부족한 학습자들이 한국어 읽기를 할 때도 어려움을 겪는다. 기본적으로 어휘력이 부족하며 글을 통해 의미를 유추해내는 능력이 부족하다. 즉, 모르는 어휘에 지나치게 의존한 읽기 활동은 학습자의 어휘력이 매우 부족하기에 발생하는 문제이다. 따라서 학습자의 어휘력을 높이기 위해 한국어 읽기를 많이 하도록 하되 각종 읽기 전략에 대해 지도하는 것이 매우 중요하다.

또한 읽기를 하는 데 학습자들이 모르는 어휘를 어려운 어휘라고 분류를 하는 것이 발견되었는데 이는 읽기에 대한 잘못된 인식으로 판단되었다. 왜냐하면 읽기란 일종의 추측, 유추 게임이고 모르는 어휘가 항상 있을 테니 읽기를 모르는 어휘를 찾기 활동으로 보는 것보다 글의 의미를 추론하기, 추측하기 및 유추하기 등의 활동으로 보는 것이 가장 중요하기 때문이다. 학습자는 Goodman(1970)에서 언급한 것처럼 “읽기를 추측 게임”(Brown, 2007: 413)으로 보고 읽은 글의 낯선 어휘를 찾기보다는 의미를 유추하는 것이 바람직하다. 또한 앞장에서도 살펴본 것과 같이 학습자들이 단어 단위 중심의 번역에 과도하게 의존한 읽기 습관을 갖고 있는 것이다. 번역도 일종의 읽기 전략이긴 하나 학습자는 번역 중심의 읽기를 통해 글의 표면만을 한국어로부터 터키어로 옮긴 거지 실제 글에서 언급하는 주요 내용과 상호작용을 하기가 매우 어려워진다. 따라서 읽기를 의미를 유추하는 활동으로 볼 필요가 있으며 이를 하는 데 여러 가지 읽기 전략 사용 능력을 향상시키는 것이 적절하다고 본다.

<면담용 텍스트의 일부>

새 중에서 육식조류가 가장 좋은 시력을 갖고 있는데 공중에서 땅을 내려다보며 재빠르게 움직이는 동물을 사냥하려면 날카로운 시력이 필수이기 때문이다.

<사례-53>

연구자: (학습자는 여기서 “육식조류”라는 말을 몰라서 문장 자체를 못 알아들었다고 사고 구술을 하였다.) 위의 문장의 주요 내용이 무엇인가?

학습자 B: “Yazida ozne eki 육식조류 ifadesinde. Onun anlamini bilemeyince cumlenin

tam icerigini anlayamadim.” (글에서 주격조사가 육식조류라는 말에 붙어 있다. 그래서 이의 의미를 몰라서 내용을 못 알아들었다..)

<사례-53>에서 학습자 B는 육식조류라는 단어의 뜻을 모르기 때문에 문장의 주요 내용을 이해하려는 의도를 포기하였다. 이 글에서 중요한 것은 해당 새의 날카로운 시력에 대한 것인데 학습자가 단어에만 집착해서 글의 주요 내용을 놓쳤다. 게다가 학습자는 낯선 단어를 유추하려는 양상을 보이지도 않았다. 따라서 한국어 읽기에 성공적인 독자를 길러내기 위해 설명적 텍스트 읽기 전략에 대한 교수가 시급히 필요한 것이다.

<사례-54>

연구자: 모르는 단어가 있을 때 선행행문을 사용하는가?

학습자 J: “Ben genelde bilmedigim kelimeleri cikartarak ezberlemeye calisirim. Metnin icerigini anlayabilmem icin zor kelimeleri onceden bilmem gerekiyor..” (...내가 주로 모르는 단어를 외우려고 한다. 글의 내용을 알아듣기 위해 어려운 단어를 이미 알아야 한다...)

<사례-55>

연구자: 한국어 읽기를 할 때 읽기 전략을 사용하는가?

학습자 H: “Hayir, sadece okuyorum. Turkce okuma yaparken de ozel bir teknik kullanmiyorum. Bilmedigim kelimeleri sozlukten bakarak anlamaya calisiyorum sadece...” (.아니다. 내가 읽기만 한다. 터키어로 읽을 때도 사용하는 전략이 없다. 단어를 사전을 찾아서 해석하려고 할 뿐이다..)

<사례-54, 55>에서 학습자 “J”와 “H”는 읽기에 대하여 어려운 단어를 미리 알아야 된다는 선입견을 갖고 있다는 것을 알 수가 있었다. 이는 학습자들이 읽기 활동의 목적과 전략을 중요시하지 않다는 것도 동시에 보여 주었다. 이와 같은 문제 때문에 학습자들이 한국어 읽기를 성공적으로 수행하지 못하는 것으로 판단된다. 어휘력의 부족은 외국인 학습자 같은 경우 당연한 현상이므로 읽기 전략을 통해 해결해야 하지만 터키인 학습자들이 모르는 어휘에 대한 지나친 의식 때문에 글의 의미를 파악하지 못한 것을 알 수가 있었다.

또한 사전 사용에 대한 응답이 가장 많았는데 열 명 학습자 중에 사전 없이

글을 읽을 수 있다는 답을 해준 학습자는 한 명도 없었다. 학습자들이 사전을 찾아가면서 읽기를 하는데 이는 학습자가 글의 내용을 이해하는 데 시간적 그리고 정신적 영향을 줄 수밖에 없는 것이다. 따라서 학습자들이 사전 혹은 낯선 단어에 의존하지 않도록 텍스트를 이해할 수 있다는 것에 대한 읽기 지도를 받아야 한다는 것으로 사료된다. 다음은 <사례-56, 57>이다.

<사례-56>

연구자: 내용을 제대로 이해하지 못하는 이유에 대해 어떻게 생각하는가?

학습자 B: “...내가 항상 단어마다 번역을 하는 것이다. 번역을 하는 중에 글의 내용을 집중하지 못 하다가 전체적 이야기를 놓치는 것 같다..”

<사례-57>

연구자: 방금 단락을 읽었을 때 전략을 사용했는가?

학습자 A: “터키 어로 글을 읽을 때 단락을 안 보고 대충 의미를 알아볼 수 있는데 한국어 읽기는 그렇지 않다. 단락의 이해보다는 터키 어 번역을 하면서 읽었지.”

<사례-56> 및 <사례-57>에서 학습자들의 사고구술에 따르면 대부분 설명적 텍스트에 대한 긍정적인 의견이 많았으나 모르는 단어에 대한 두려움 및 어휘적 지식의 부족 때문에 읽기 중의 어려움이 많이 발생되었다. 더군다나 학습자가 모른다고 하는 단어의 의미를 글을 통해서 쉽게 해석할 수 있는 경우에도 읽기 수행을 포기하는 양상을 보인다.

외국어 읽기 이론에 기초해 볼 때 이는 학습자들은 읽기 전략 사용에 대한 경험이 부족하다는 것도 동시에 확인하는 것이다. 학습자들의 가장 잘못된 읽기 활동 중에 하나는 글의 주제, 필자가 알고자 하는 지식을 알아보려는 것보다 모르는 어휘 찾기만 한다는 것이었다. 즉, 학습자들이 읽기를 왜 해야 하는지, 읽기를 통해서 무엇을 배워야 할지 등과 같은 읽기에 대한 기본적인 목적을 갖고 있지는 않았다. 모르는 단어를 찾기보다는 글의 내용을 추측하여야 하는데 학습자들이 이를 하는 데 매우 미흡한 태도를 보였다.

따라서 교사는 읽기 교육을 할 때 학습자가 텍스트 전체의 의미를 이해하는데 성공할 수 있도록 읽기의 모범을 보여주는 것이 매우 중요하다. 또한 교사는 학습자의 부족한 어휘력을 해결하기 위해 학습자가 평소에 한국어 읽기를

충분히 하도록 교수할 필요가 있다. 무엇보다도 학습자의 부족한 어휘력을 신장시키는 데 여러 갈래의 설명적 텍스트 읽기를 교육 내용으로 다루는 것이 바람직하다. 그리고 읽기는 개인적인 학습이긴 하나 수업 시간에 교사의 보충 설명과 지도가 없으면 소극적 기능이 돼버릴 우려도 있기에 이를 고려할 필요가 있다.

2) 텍스트 구조 인식 측면

독자가 텍스트를 구조에 따라 읽어간다면 내용을 더 잘 이해할 수 있다. 또한 모국어로 글 읽기에 능숙한 독자는 글 구조에 대한 선행 습득이 있어서 외국어로 읽기를 할 때도 같은 구조 전략을 사용할 가능성이 매우 높다. 반면에 그렇지 못한 독자는 외국어 읽기에 대해 소극적인 학습 태도를 보여줄 가능성이 높다.⁴⁵⁾

그러나 터키 인 학습자 대부분 텍스트의 구조에 대한 인식이 부족하다. 이는 현지에서의 한국어 읽기 교육과정 및 교재 현황 등에 기초해볼 때 학습자들이 텍스트의 구조에 대한 교육을 못 받기 때문에 발생하는 것으로 확인되었다. 또한 면담에서 문의한 결과 학습자들이 터키 어 읽기 교육을 받았을 때 텍스트 구조 혹은 단서를 배우지 않았다는 것으로 확인되었다. 이는 설명적 텍스트는 물론이고 다른 장르의 한국어 텍스트를 읽을 때도 문제를 유발할 수 있다.

텍스트는 문장과 문장 간의 관계 및 구조를 통해 나타난 것이다. 즉, 글에 내포되는 문장 모두가 서로 관계가 있는 것이다. 따라서 이미 읽고 지나간 문장을 잘 기억해야 하며 다음에 읽게 될 문장과 연계성을 파악할 필요가 있다. 문장과 문장 간의 관계 즉 구조를 놓칠 경우 글 읽기 활동은 의미의 추론보다는 똑같은 문장을 계속 반복해서 읽기로만 끝나버리는 경우가 많다. 무엇보다도 문장 간의 긴밀한 관계를 찾아가서 글의 의미를 추론할 필요가 있다.

그러나 학습자들은 읽은 문장을 자꾸 반복하면서 글을 잘 이해하려고 노력

45) 터키 인 학습자들과의 했던 면담과 관찰에 따르면, 터키 어로 읽기 교육을 잘 받고 읽기에 대한 전략 사용 등 인식을 갖는 학습자는 한국어 읽기를 할 때 이 같은 지식을 전이하려는 것으로 확인되었다.

하였는데도 글의 내용을 제대로 파악하지 못했고 결국 문장과 문장 간의 관계로서 텍스트의 구조를 파악하는 전략에 실패한 경우가 가장 많았다. 또한 학습자들이 각 문장 간의 관계를 예측하는데 익숙하지 않고 터키어로 번역하는 것을 중요하다고 보기 때문에 구조에 대한 전략 사용이 부족한 것으로 확인되었다. 다음은 <사례-58, 59>이다.

<사례-58>

연구자: 텍스트의 구조 혹은 형식이라고 들어본 적이 있는지?

학습자 I: “터키어 텍스트를 읽을 때 단어의 뜻을 다 알아서 글의 구조 및 형식을 알 필요가 없다고 생각한다. 그러나 한국어 텍스트 같은 경우에 모르는 단어가 매우 많아서 읽기에 대한 힌트 같은 것이 있었으면 좋겠다.”

<3번 텍스트의 일부>

보험은 보험가입자에게 보험 약관에 명시된 재해에 의해 발생한 경제적 손실을 보상해주는 계약이다. 보험 가입자는 미래에 발생할 수 있는 손실을 보험자로부터 보장받기 위해 일정하게 약정된 금액을 지불해야 한다....

<사례-59>

학습자 A: “Burada odemeyi kimin yapmasi gerektigini anlayamadim..” (여기서 지불을 누가 해야 할지 못 알아들었다...)

연구자: 아예 못 이해했어요? 문장 모두를 다시 읽어볼래요?

다시 읽은 다음

학습자 A: “...Yine anlamadim, sigorta odayecek heralde...” (...또 이해를 못 했다. 보험이 지불할 것 같은데...)

<사례-59>에서 학습자는 두 개의 문장의 주어가 다름에도 불구하고 문장 간의 관계(구조)를 모르기 때문에 같은 문장으로 생각을 하였고 이 때문에 주어와 서술어 간의 혼란을 일으켰다. 첫째 문장은 “보험”에 대한 문장이고, 둘째는 “보험 가입자가 ...를 위해... 금액을 지불해야 한다는 것이었는데 학습자가 이를 이해하지 못하였다. 이에 대한 원인으로는 학습자의 부족한 언어 지식과 읽는 문장에 대한 인지적 사고의 부족을 들 수가 있다. 즉, 학습자는 문장의 뜻을 파악하려는 의도를 글의 구조로 파악하는 것이 아니라 모르는 어휘

에 집중하기 때문에 이러한 현상이 일어나는 것이다. 따라서 글의 구조에 대한 교수 방안이 필요하다고 본다. <사례-58>에서는 학습자가 텍스트의 구조를 모르며 주로 모르는 단어에 대한 어려움을 얘기하는 것으로 확인 되었다. 이는 마찬가지로 구조에 대한 학습 경험 부재를 보여준다.

<4번 텍스트의 일부>

인간 복제가 인간의 삶의 큰 혜택을 가져올 수 있다는 점은 부인할 수 없다. 많은 과학자들이 복제 연구가 난치병을 해결하는 열쇠가 될 것이라며 복제 연구가 일종의 치료 행위라고 주장하고 있다. 정상적으로 아기를 가질 수 없는 불임부부에게 남편이나 아내와 닮은 아기를 가질 수 있다는 사실은 큰 축복이 될 수 있을 것이다. 그러나 복제 전락을 인간에게 적용할 경우 이 연구는 우리 인간에게 큰 재앙을 가져 올 것이라는 많은 학자들의 경고에 주목해야 한다.

<사례-60>

학습자 H: "Arastirma mi bunu ileri surmekte acaba?" (연구가 이 주장을 하는 건가?)

<사례-60>에서 학습자 “H”는 “많은 과학자들이 복제 연구가 난치병을 해결하는 열쇠가 될 것이라며 복제 연구가 일종의 치료 행위라고 주장하고 있다.”라는 문장의 주어를 학습자가 잘못 해석한 결과 “복제 연구가 주장하고 있다는” 것으로 이해를 했고 이는 학습자는 문장을 제대로 이해하지 못했다는 것으로 판단되었다. 과학자들이 주장을 하고 있으나 학습자의 잘못된 해석 때문에 복제 연구가 주장을 하고 있다는 의미가 돼버렸다. 이는 학습자가 문장에 대한 인식을 못 하고 있다는 것을 보여준다. 다음은 <사례-61>이다.

<사례-61>

학습자 F: “이 연구는 주목해야 한다. Arastirmanin dikkat etmesi gerekiyor? Arastirma dikkatli yapilmali gibi bir sey mi? ...Bazi kelimelerin anlamlarini tam bilmiyorum..”
(이 연구는 주목해야 한다. 연구가 조심해야 하나? 연구를 조심히 해야 된다는 의미인가?...몇 개의 단어의 의미를 정확히 모르겠다..)

<사례-61>에서 학습자 “F”는 “그러나 복제 기능을 인간에게 적용할 경우 이 연구는 우리 인간에게 큰 재앙을 가져 올 것이라는 많은 학자들의 경고에 주목해야 한다.”는 문장을 해석하는 데 실패를 하였다. 이 학습자는 과학자들

의 경고에 주목해야 한다는 말을 연구를 조심히 해야 된다고 이해하면서 잘못된 해석을 하였다. 이의 원인은 학습자가 문장을 집중적으로 보지 못했기 때문이었다. 또한 학습자가 단락을 정상적으로 이해를 못했다는 것도 발견될 수 있었다. 학습자는 글의 의미를 문장 간의 구조를 사용해서 학습할 필요가 있는 것으로 평가된다. 학습자의 텍스트 구조에 대한 부족한 학습 경험을 텍스트 구조 중심의 읽기 접근을 통해 해결하는 것이 바람직하다. 즉, 묘사, 연대순, 비교-대조, 원인-결과 등의 구조 및 각 구조에 대한 표지, 단서 등에 대한 교육을 하는 것이 적절하다고 본다.

3) 내용 스키마 활용 측면

앞서 논의한 것처럼 텍스트를 이해하는 데 독자의 인지적 스키마는 이해에 큰 영향을 미친다. 독자가 글을 읽기 전에 주제에 대한 스키마를 적절히 갖고 있을 경우 이해의 어려움이 덜 현상된다. 만약에 독자가 글의 주제에 대해 전혀 모르거나 낮은 문화 요소에 대한 지식이 부족하면 이해의 어려움을 크게 느끼는 것이다. 따라서 터키인 학습자들이 터키에서 한국어 설명적 텍스트를 읽을 때 이와 같은 문제점들이 발생하기 마련이다. 즉, 교육과정, 교재 및 수업 진행 방식에 대한 분석에 기초하면 학습 환경으로서의 적절한 교사 지도의 부재, 읽기 교재에서 다루는 텍스트의 내용, 한국어에 대한 낮은 비율의 사회적 요구 등으로 인하여 학습자가 텍스트에서 다루는 내용에 대한 적절한 스키마 활성화를 제공받지 못하는 것으로 판단되었다. 이를 해결하기 위해 학습자가 한국의 전통과 문화 등의 대한 설명적 텍스트를 제공 받을 때 이에 대한 내용적 스키마를 한국 경험이 많은 교사가 공급하는 등 학습 환경을 개선할 필요가 있다고 본다.

면담 시, 관찰된 것은 글의 배경 내용에 대해 모르는 학습자가 읽기 과정에서 어려움을 많이 느끼는 것이었다. 반면에 글의 내용에 대한 사전 지식 혹은 경험을 갖고 있는 학습자는 더 적극적인 읽기 수행을 하고 있는 것으로 발견되었다. 이에 대하여 스키마 사용을 잘 활용할 수 있는 학습자들의 일부 사고 기술의 예시는 앞에서도 언급하였으므로 여기서는 글의 내용 스키마 측면에서

어려움 때문에 이해를 못 한 학습자들에 대한 양상만을 다루기로 한다.

<1번 텍스트의 일부>

스푸트니크 2호에는 라이카가 우주에서 생존할 수 있도록 산소 발생기, 이산화탄소 제거 장치, 온도조절 장치가 달려 있었고, 물과 음식을 공급하도록 설계돼 있었다. 라이카의 맥박, 호흡, 체온 등을 감지하는 전극이 있어 지상의 관제탑으로 송신하도록 돼 있었다.

<사례-62>

연구자: 단락에서 어렵다고 생각되는 것이 있나요?

학습자 I: “스푸트니크와 라이카가 무엇인지 몰라서요, 스푸트니크 혹은 라이카에 대해 알았다면 좋았을 텐데요.”

<4번 텍스트의 일부>

1976년 복제양 돌리가 인간의 전략으로 태어난 이래로 생명 복제 연구는 여러 나라에서 경쟁적으로 이루어지고 생명 복제 전략은 계속 발전하고 있다.

<사례-63>

학습자 F: "복제양 돌리? 돌리가 뭔지 모르겠다. 처음에 들은 얘기이다."

학습자 C: "Boyle bir kopya koyun varmiymis dunyada? Ilginc cok ilginc..bilmiyordum ben. bunu..." (사람이 복제한 이 같은 양이 있다고? 아주 신기하다...내가 몰랐네...)

<사례-64>

연구자: 본인이 한국어 읽기 방식에 무슨 문제점이 있다고 생각하는가?

학습자 I: “내가 읽기를 무엇을 배우기 위해 하는 것은 아니다. 다만 단어를 외우기 위해 읽는 것이다. 글에 집중을 못해서 이해를 못 하는 것이다.”

<사례-65>

연구자: 지금 읽는 것과 평소에 읽는 방식의 차이점이 무엇인가?

학습자 A: "내가 이 같은 읽기를 처음에 했다. 문장 간의 관계와 나의 배경 지식이 읽기에 큰 영향을 준다는 것을 몰랐다... 글을 의미를 위해 읽어야 한다는 생각이 든다."

<사례-62>부터 <사례-65>까지의 사례 모두를 통해 학습자들이 텍스트 내용에 대한 부족한 선행 지식 및 부족한 스키마로 인해 내용을 이해하지 못

한다는 것을 알 수가 있었다. 이를 통해 스키마의 중요성을 확인할 수 있었다.

이상의 읽기 전략 사용 측면, 텍스트 구조 인식 측면, 내용 스키마 활용 측면에서의 읽기 양상 분석을 토대로 하여 한국어 설명적 텍스트 읽기 지도를 하는 데 다음과 같은 시사점을 알아낼 수 있었다.

터키 인 한국어 학습자들은 읽기 활동 자체에 대한 부정적인 견해를 갖고 있다. 이는 한국어 읽기에 크게 영향을 주는 것으로 판단된다. 그리고 한국어 읽기 경험의 부재와 학습 환경으로 인한 문제점들이 발견되었다. 이로 인해 학습자의 대부분이 글 읽기 전략에 대한 인식을 제대로 못 하는 것으로 확인 되었으며 글을 읽는 데 읽기 전략에 대한 지도의 필요성이 있는 것으로 보인다. 읽기 전략을 잘 모르는 학습자는 항상 모르는 단어나 문법적 요소에 지나치게 의존하는 경향을 보여주었는데 이를 피하기 위해 읽기 전략에 대한 논의가 필요한 것이다. 즉, 학습자의 한국어 읽기 능력 함양에 있어서 읽기를 어떻게 해야 할지에 대해 교수하는 것이 바람직하다.

또한 읽기 전략을 어느 정도 사용할 줄 아는 학습자들도 사용한 전략은 매우 제한적으로 나타났다. 표지 및 단서 사용, 문장과 문장 간의 의미 관계, 배경 지식을 사용하기, 내용 예측하기, 의미를 추론하기, 선후행문 사용하기 등과 같은 여러 읽기 전략을 능숙하게 사용하지 못한 것으로 나타났다. 따라서 학습자가 읽기의 핵심인 의미의 추론, 유추 등을 알고 읽기 전략을 능숙하게 사용하도록 하는 것이 중요하다. 학습자가 글의 제목, 글의 표지, 글에 내포되는 사진, 그림 등의 부분을 활용하여 내용을 예측하기 혹은 의미를 추론하기와 같은 인지적 읽기 활동을 집중적으로 할 수 있도록 지도를 받는 것이 중요하다.

그리고 읽기가 학습자로부터 지루한 기능으로 평가되기 때문에 학습자가 읽기의 흥미와 재미를 느끼도록 지도를 받아야 한다.⁴⁶⁾ 이를 하는 데 학습자의 흥미와 동기 유발을 자극시킬 수 있는 교수 활동도 시급히 필요하다. 또한 본고에서 다룬 텍스트 중에 문화적인 요인이 많이 드러나지 않았으나 한국의 전통, 문화 등과 같은 내용을 핵심으로 다루는 설명적 텍스트 같은 경우에 한국

46) 현지 학교에서의 이루어지는 읽기 수업 및 텍스트에 관한 만족도를 묻는 질문에 80.58%의 학습자가 “만족하지 않는다.”라고 응답을 했는데 반면에 “만족한다.”라고 답한 학습자는 23.46%에 불과했다.

과 터키 양국의 문화적 유사점과 차이점을 비교 및 대조하면서 학습자의 스키
마를 활성화시키는 것이 바람직하다.

게다가 무엇보다도 현지의 학습 환경, 교재 등으로 인한 문제점들을 최소화
시켜 학습자가 한국어 텍스트와 원활한 상호작용을 하도록 하는 것이 매우 유
의미한 학습 방안으로 판단된다.



IV. 설명적 텍스트 읽기 교육 방안

한국과 터키 국립국어원 표준대사전에 명시된 교육의 정의는 다음과 같다. 한국은 “교육(敎育)이란 지식과 전략 따위를 가르치며 인격을 길러주는 것⁴⁷⁾”이라고 정의한다. 터키⁴⁸⁾는 “교육(Eğitim)은 아이들과 젊은이들이 사회적 활동을 하는 데 필요한 지식, 전략 및 이해력의 향상, 인격/개성의 발휘를 학교 안팎에서 직접 혹은 간접적으로 도와주는 것이며 훈육이다.”라고 정의한다. 양국의 교육에 대한 정의를 보면 지식, 전략, 인격을 공통적으로 다루고 있다는 것을 알 수가 있다. 따라서 교육의 과제는 무엇보다도 인격을 위한 지식 획득과 지식의 사용(전략)을 주목적으로 한다.

본고에서 다룬 한국어 읽기에 대한 언어적 지식과 이 지식의 사용 능력으로서의 읽기 능력의 함양은 매우 중요한 과제이다. 전통적 방식의 외국어 읽기 수업은 교재 및 교사를 중심으로 하는 수업이 대부분이었다. 그러나 오늘날은 읽기에 대한 개념이 다각도로 변화하고 있다. 예를 들면 컴퓨터와 인터넷 및 소셜 네트워크 서비스의 발달로 인해 읽는 텍스트의 종류와 매개가 달라졌다. 이러한 정보기술을 이용하면 학습자들이 수업 시간에 다양하며 방대한 읽기 텍스트를 동시에 쉽게 접할 수 있는 환경을 제공할 수 있다. 그러므로 교사는 급변하는 읽기 환경을 염두에 두고 다양한 읽기 환경에 노출되어 있는 학습자를 위한 읽기 능력 향상에 대한 교육 방안을 모색해야 한다. 다양한 종류의 텍스트도 고려해야 한다. 읽기 지도 방법도 마찬가지로 변화해야 한다. 지금까지 이루어졌던 읽기 수업 방법인 번역하는 식의 읽기 지도로부터 궁극적으로 의사소통을 목적으로 하는 읽기 수업을 이끌어가야 할 때이다. 교사보다는 학습자를 중심으로 하는 교수 방안이 필요하다.

읽기 지도를 하는 데 통상적인 절차 또는 단계는 읽기 전 단계, 읽기 중 단계, 읽은 후 단계라고 정리할 수 있다. 읽기 전 단계는 학습자에게 텍스트에

47) 대한민국 국립국어원 표준대사전: <http://www.korean.go.kr>

48) 터키국립국어원(<http://www.tdk.gov.tr>)에는 “Eğitim: Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye”라고 명시되어 있다.

대한 사전 지식을 제공하여 내용을 읽어 싶어 하는 동기를 유발 및 부여하는 중요한 입력 단계이다. 읽기 중간 단계는 학습자가 텍스트와 밀접하게 상호작용을 하는 단계이기에 개인의 읽기 능력 및 읽기 전략과 이해도는 직접적인 특징을 보인다. 읽은 후 단계는 학습자가 본 내용에 대한 출력 단계로 볼 수 있다. 이 때 통합적 교수 원리를 기반으로 언어 기능 통합을 활용하여 학습을 이끌어가는 것이 매우 바람직하다. 그러나 본 장에서는 터키 인 학습자의 특성을 기반으로 하여 만든 설명적 텍스트 읽기 교육 원리에 따른 읽기 수업의 예시를 제시하려고 한다. 그러나 먼저 설명적 텍스트 읽기 교육의 목표에 대한 논의를 하기로 한다.

1. 설명적 텍스트 읽기 교육 목표

한국어교육의 최종 목적이 의사소통능력을 신장하는 것이라면 읽기 교육도 마찬가지로 터키 인 한국어 학습자의 의사소통능력을 향상할 수 있어야 한다. 이해가 먼저 이루어져야 문제없는 의사소통이 이루어질 수 있는데 이점에서 읽기 기능은 중요한 역할을 한다. 더구나 학습자들은 문어 중심의 교육을 받고 있으므로 텍스트를 통한 학습의 기회가 더 많기 때문에 읽기 교육은 중요하다.

Ⅲ장의 읽기 교수 학습 분석 결과, 학습자의 요구와 양상 및 터키 어 자국어 읽기 교육과정과 학습자 특성을 참고하여 학습자를 위해 설정해야 할 한국어 설명적 텍스트 읽기 교육의 목표를 본 절에서 진술하기로 한다.

논의에 앞서 일단 학습자의 한국어 읽기 목적을 강조할 필요가 있다. 터키에서의 한국어 교육 같은 경우에 가장 먼저 고려해야 할 것은 학습자의 학습 요구 혹은 흥미와 관심이다.⁴⁹⁾ 왜냐하면 외국어 교육에서는 학습에 대한 요구와 목적이 분명히 있어야 하기 때문이다.

그리고 윤희원(2003)에서는 “외국어를 배우는 목적을 의사소통, 학술 연구,

49) 터키 국내에서 실시되는 수능시험에 떨어진 학생들의 대부분이 시험점수에 따라 자신들이 원하는 학과보다는 입학학점이 보다 낮은 학과에 더 쉽게 입학하게 된다. 이것을 터키 국내에서의 교육제도 문제로 볼 수도 있으나 특히 한국어학과를 선택하게 된 학생들의 대다수가 수능점수 때문에 입학을 하는 것이 현실이다. 이 같은 사회적인 사실 때문에 학습의 흥미는 그다지 높지 않는 것으로 판단된다. Ⅲ장의 학습자의 한국어 요구 조사 분석 참조.

번역 및 통역으로 나누었는데 학술 연구와 번역 통역이 특수 목적 한국어 교육이라고 하였다. 이 관점에서 보면 터키 인 학습자의 한국어 교육의 목적은 대부분 취업⁵⁰⁾을 위한 것이기 때문에 학습자들의 한국어 교육 목적은 의사소통과 통-번역 목적에 해당한다.⁵¹⁾ 장르 중심의 읽기에 있어서 어트경체책(2008: 134-135)에서 논의한 정보적 글 읽기 교육의 목적은 다음과 같다.

“한국어로 된 정보를 빠르고, 정확하게 받아들여 많은 정보 중에서 필요한 지식을 찾아내고 그것을 실제 한국어 사용 상황에서 쓸 수 있는 능력을 기른다.”

또한 축명(2011)에 의해 실시된 기사문 읽기 교육 연구에서는 “한국어교육의 궁극적인 목표인 의사소통 능력의 함양 및 독해 능력의 향상, 실제 자료인 신문의 특수성을 고려하여 다양한 정보의 획득과 지식 확정 등에 중점을 두기, 신문을 통해서 언어 교육과 문화 교육이 통합될 수 있는 가능성을 모색해봄으로써 일석이조의 효과를 누리기, 읽기 교육의 주된 목표는 성공적인 독자를 길러내는 데 있기 때문에 신문 읽기 훈련을 통해 학습자가 독해 습관을 길러 주고 적절한 전략을 사용할 수 있도록 하기” 등을 목적으로 설정하였다. 따라서 이 논의에서는 실제적 텍스트의 교육적 가치를 확인할 수 있었으며 설명적 텍스트 읽기 교육의 목표에 대한 시사점을 확인할 수 있다.

이상의 논의와 III장에서 다룬 현지에서의 읽기 학습의 실태 분석 및 언어적 측면, 텍스트 측면 및 인지적 측면에서의 분석을 기반으로 하여 터키 인 학습자를 위한 한국어 설명적 텍스트 읽기 교육의 궁극적인 목표를 다음과 같이 제시할 수 있다.

첫째, 구조와 전략 중심의 읽기 습관을 갖도록 하기.

둘째, 설명적 텍스트를 통해 언어적 지식을 신장시키기.

50) 본고의 III장에 해당되는 학습자 한국어 요구 조사 참조. 한국어 학습 목적을 묻는 문항에 응답자의 65%가 “취업”을 택함.

51) 터키 인 한국어 전공자들과 했던 면담 결과를 보면 졸업자들의 대다수가 터키 국내에서 관광분야에서의 한국어 관광가이드로, 터키 업체 혹은 한국 업체에서 직원으로 근무하거나 한국이나 한국어와 관련이 없는 일을 하고 있는 것으로 조사되었다. 졸업자들 중에 적은 수에 해당되는 자들만이 학술연구 목적으로 전공을 살리는 경향과 특성을 보인다.

셋째, 졸업 후 진로를 위한 지식을 함양하기.

넷째, 다양한 설명적 텍스트를 통한 간접적인 경험을 쌓기.

위와 같이 한국어 설명적 텍스트 읽기 교육의 목표는 첫째 구조와 전략 중심의 읽기 습관을 갖도록 하여야 한다. 학습자는 구조와 전략을 통한 읽기 습관이 부족하며 이는 설명적 텍스트 읽기 교육에 부정적으로 전이 될 수 있다. 둘째 설명적 텍스트를 통해 부족한 언어지식과 어휘력을 신장시킬 필요가 있다. 텍스트의 단서와 표지 간의 관계를 통해 언어적 지식과 어휘력을 확장 하는 것이 중요하다. 셋째 학습자들의 대부분이 졸업 후에 한국 회사에서 취직을 하려고 해서 이를 뒷받침해줄 수 있는 지식을 함양할 필요가 있다. 언어 지식과 함께 다양한 분야에 대한 전문 지식, 기술적 지식 등을 학습하는 것이 바람직하다. 마지막으로 설명적 텍스트는 다양한 과제와 주제를 다룰 수 있으며 학습자들이 전혀 모르는 것에 대한 간접적인 경험을 텍스트를 통해 얻을 수 있는 장점이 있다.

따라서 한국어 설명적 텍스트 읽기 교육의 목표는 한국어 읽기 교육의 궁극적인 목적을 기반으로 한다. 이에 덧붙여서 설명적 텍스트의 구조적 특징과 이에 따른 읽기 전략을 학습시키는 것이 중요하다. 또한 학습자들의 학습 요구와 필요에 따라 졸업 후 진로, 실생활에서 사용할 수 있는 기술적 지식 등을 고려한 한국어 설명적 텍스트 읽기 능력의 함양이 매우 중요하다고 본다.

2. 설명적 텍스트 읽기 교육 내용

본고에서 언급하고자 하는 설명적 텍스트 읽기 교육의 내용은 터키 인 고급 한국어 학습자를 대상으로 한다. 여기에서의 학습 목표는 앞서도 살펴본 것처럼 설명적 텍스트를 통해 구조 중심의 읽기, 전략을 통한 읽기, 언어적 지식을 위한 읽기, 졸업 후 진로를 위한 읽기, 간접적인 경험을 쌓기 위한 읽기를 학습시키는 것이 중요하다. 따라서 설명적 텍스트 읽기 교육 내용도 이에 따라 구성할 필요가 있다. 먼저 한국어 읽기 교육과 읽기 교육 내용에 대한 주요 논의를 간략하게 살펴보하고자 한다.

한국어 읽기 교육의 내용을 “지각력과 자동적 인식 기능, 어휘 및 통사적 기능, 응집성 및 통일성 기능, 응용 기능, 상위 기능”으로 분류하여 논의를 한 심상민(2000)에서는 이에 한국 문화에 대한 내용들을 포함시켜 학습자들이 읽기 교수, 학습을 통해 자연스럽게 문화를 수용하게 하는 방안을 제안했으며 학습자들이 한국 문화에 대한 지식을 수용함으로써 글을 빠르고 정확하게 이해할 수 있게 된다고 하였다. 그러나 문화를 통한 읽기 수업은 한계점을 가질 수 있다. 스키마 관점에서 볼 때는 문화적 요소가 많이 드러나는 읽기 텍스트 같은 경우에 학습자들이 이해의 어려움을 더 많이 겪는 것으로 보고 있다. 따라서 터키 인 한국어 학습자들 같은 경우에 문화 중심의 읽기보다는 졸업 후에 진로에 필요한 지식도 동시에 제공하는 읽기 교육 내용을 마련할 필요가 있다.

또한 고급 한국어 학습자를 대상으로 하여 “글의 형식과 특성을 파악하기, 글의 구조·언어적 요소를 분석하기, 문화적 지식과 연관시키기”와 같은 읽기 내용을 제시한 어트경제첵(2008)의 연구에서는 “학습자가 텍스트를 읽어내는 능력, 정보적 글의 형식과 주요 개념을 파악하고 정보를 찾아내는 능력, 글을 쓴 의도나 목적을 파악할 수 있는 능력, 글의 구조를 파악하여 비판적으로 읽어내는 능력, 한국문화를 경험하여 글의 내용을 이해할 수 있는 능력” 등을 정보적 글 읽기 교육의 내용으로 든다. 그러나 이 연구는 본고와의 보편적인 교육 내용이 일치할 수 있으나 몽골과 터키의 모어 읽기 교육, 읽기 학습 경험, 한국어에 대한 친숙도 등이 다르기 때문에 터키의 특수성이 반영된 교육 내용을 마련해야 한다.

본고는 위의 연구들과 연구 대상과 목적 및 내용이 다르다. 심상민(2000)은 보편적인 한국어 학습자의 읽기 교육 내용 중 기능에 중점을 두고 있으며, 어트경제첵(2008)은 몽골 학습자를 대상으로 하기에 본고의 교육 대상, 목적, 내용이 다르다.

따라서 터키 인 한국어 학습자를 위한 읽기 교육 내용은 앞장에서 살펴본 학습자의 읽기 양상과 요구 및 설명적 텍스트 읽기 교육의 목적을 기반으로 하여 학문목적 한국어 읽기 내용보다는 의사소통 능력 중심의, 취업에 대한 실제적 요구를 반영한 내용으로 구성되어야 한다. 그러므로 설명적 텍스트, 특히 다양한 설명적 텍스트를 내용으로 구성하는 것이 교육적으로 도움을 줄 수

있다.

또한 터키 인 한국어 학습자를 위한 설명적 텍스트 유형 대상을 선정할 때 다음과 같은 사항을 고려할 필요가 있다고 본다. 일단 학습자들의 한국어 학습 목적이 무엇인지부터 알아보아야 읽기 교육의 목표를 세우게 되고 이를 토대로 적절한 읽기 텍스트가 무슨 텍스트인지 이해할 수 있고 텍스트에 대한 분석을 할 수 있다.⁵²⁾ 따라서 학습자들의 한국어 학습 요구를 충족시킬 수 있는 실용적인 설명적 텍스트를 선정하는 것이 매우 중요하다.

그렇다면 설명적 텍스트의 유형과 형식을 확인해볼 필요가 있다. Tapan(1989: 186)에서는 “설명적 텍스트 유형을 나누어 신문 기사, 잡지, 텔레비전 혹은 라디오 뉴스, 사전, 광고문 등과 같은 종류를 수업 자료로 활용할 수 있다”고 하였다.

터키 인 한국어 학습자를 위한 설명적 텍스트는 학습 필요에 따라 다양한 장르를 교육 내용으로 마련하는 것이 바람직하다고 본다. 즉 학습자들이 인터넷을 통해 쉽게 찾을 수 있는 설명문, 소개문, 안내문, 광고문, 기행문, 기사문 등의 텍스트도 중요한 읽기 자료로 볼 수 있다. 또한 이 같은 텍스트 유형은 인터넷 등을 사용하여 쉽게 접할 수 있다는 점에서 매우 유익하다. 여기에 덧붙여서 한국의 전통과 문화를 소개하는 설명적 텍스트, 한국 사회를 설명하는 텍스트 등의 한국이란 나라를 터키에서 학습자들이 알도록 많은 유형의 설명적 텍스트를 수업 시간에 다루는 것이 바람직하다.

한국어로 된 모든 형태의 텍스트를 읽기 자료로 활용할 수 있겠지만 학습자의 학습 목적 및 요구, 학습 흥미도, 한국어 사용 범위에 맞는 설명적 텍스트 선정이 중요하다.

Ⅲ장에 제시된 면담 내용을 자세히 보면 학습자들이 한국어 텍스트를 읽을 때 대부분 학습 목적에 적합하지 않은 자료로 교육을 받고 있으며 터키 어 번역 중심의 교수 방법이 대부분이라는 것도 동시에 알아 볼 수가 있다. 따라서 더 효과적이고 유의미한 학습을 위해 이러한 교수보다는 학습자들이 필요해 하는 학습 자료를 사용하는 교육 방안을 제시하고자 한다. 즉, 본고의 Ⅲ장을

52) 이수미(2005: 35)에 따르면 “한국어교육에서 읽기의 목적이 학습자의 한국어 텍스트의 이해 능력의 신장이라는 점에서 현지에서 한국어를 배우는 학습자의 목적에 따른 자료 개발이 이루어져야 한다.”

통해 발견된 몇 가지의 유의점을 다음과 같이 제시할 수가 있을 것이다.

첫째, 읽기 기능을 매우 지루한 기능으로 보는 학습자들이 한국어 읽기 습관을 갖도록 하는 것이 매우 중요하다. 더군다나 학습자들의 대부분이 읽기를 수동적인 기능으로 보고 있으며 이는 읽기 수업에 크게 영향을 미친다. 이와 관련해서 사회적인 측면에서 터키 국민이 평소에 책 보는 비율이 높지 않다는 것을 앞장의 여러 학술지를 통해 확인했다. 따라서 본고에서는 한국어 읽기 수업을 하는 데 이 점을 가장 큰 원인으로 본다. 교사는 학습자의 낮은 읽기 습관을 고려하여 수업 내용과 목적을 세울 필요가 있다.

둘째, 터키에서 한국어에 대한 사회적인 요구가 아직까지 뚜렷하게 활발하지 않고 있어서 한국에 관한 여러 학습 자료를 통해 학습자가 한국어에 대한 관심을 갖도록 유도하는 것이 매우 바람직하다. 예를 들어서 한국과 터키 양국 간의 이루어지고 있는 자유무역협정, 자매 도시, 자매 대학교, 문화교류 전시회 등과 같은 경제적, 문화적 주제를 다루는 설명적 텍스트를 수업 시간의 활용하는 것이 학습자의 낮은 학습 요구를 자극시킬 수 있으며 이는 보다 적극적인 읽기 수업 분위기를 마련할 수 있다. 즉 학습자가 수업의 실제성을 느끼도록 하는 것이 바람직하다.

셋째, 학습자들이 한국의 전통과 문화를 설명하는 텍스트를 접할 때, 한국 문화와 터키 문화의 유사점 및 차이점을 통해 스키마 활성화를 할 필요가 있다. 학습자가 터키에서 한국어 텍스트를 보다가 이해하지 못하는 요소들이 있을 수 있다. 이 때 교사는 해당 요소들을 동영상, 인터넷 등과 같은 수단을 통해 학습자들이 양 문화 간의 비교를 할 수 있도록 시각적인 자료와 설명을 제공할 필요가 있다.

넷째, 한국과 터키 간의 지리적인 거리로 인하여 한국어를 배우는 학습자의 대부분이 한국에 와서 한국어를 직접적으로 습득할 기회가 많지 않다. 따라서 교사는 여러 가지 설명적 텍스트를 통해 한국을 잘 설명하거나 소개하는 글을 제공하는 것이 매우 유익하다. 한국에서 공부할 기회가 없는 학습자들을 위한 한국의 전통, 문화, 사회, 역사, 경제 등을 설명하는 읽기 텍스트가 필요하며 교사는 무엇보다도 이와 같은 유형의 텍스트를 많이 제공하는 것이 적절하다.

또한 인터넷상의 블로그, 웹페이지 등을 운영하여 여러 장르의 한국어 설명적 텍스트를 학습자들과 공유하는 것이 적합하다. 이를 통해 해당 텍스트의

주제에 대한 소감문 쓰기, 글 올리기, 자기 생각을 정리하기 등의 숙제를 내는 것이 학습자의 읽기 능력과 함께 다른 언어 능력을 동시에 신장시킬 수 있다고 본다.

따라서 위와 같이 정리한 터키 인 학습자의 특성을 고려한 유의점을 염두에 두고 수업을 진행하는 것이 매우 바람직하다. 한국어 설명적 텍스트 읽기 교육에서는 이상의 논의를 기반으로 하여 다음과 같은 읽기 학습 방법 및 절차를 따라하는 것이 바람직할 것이다.

3. 설명적 텍스트 읽기 교육 방법

터키 인 학습자는 실용적 목적의 한국어를 원하므로 한국어 교육 같은 경우에 대부분 상상이나 간접적인 이야기로 구성되어 있는 문학 작품(소설, 시, 설화 등)보다 더 실제적이고 학습자가 일상생활에서 흔히 접할 수 있거나 사용할 수 있는 텍스트를 활용하는 것이 더 바람직하다⁵³⁾ 하겠다. 학습자의 세상에 대한 안목 혹은 지식을 목표 언어인 한국어로 된 텍스트를 통해 제공하면 더욱 유의미한 학습이 될 것이다. 그러므로 신문 기사, 과학 잡지, 경제학-경영학-정치학-국제 관계 등의 다양한 분야에 대한 글, 소개문 등을 포함한 설명적 텍스트를 활용하여 한국어 읽기를 교수하는 것이 효과적일 것이다.

설명적 텍스트는 보편적인 내용을 담고 있다. 즉 한국에 국한된 텍스트 외에도 경제, 관광, 과학, 건강, 기술, 환경, 국제 이슈, 예술 등에 걸쳐 다양한 설명적 텍스트를 활용하여 이는 학습자의 요구와 한국어 사용 범위에 잘 맞추게 되면 학습자의 배경 지식 활성화는 물론, 내적 흥미 유발과 유의미한 학습까지 담보할 수 있다. 터키 인 학습자들이 필요로 하거나 자신이 선택한 실제적 읽기 텍스트를 제공하는 것이 필수적이다.

본고에서는 설명적 텍스트를 학습자의 언어 능력 향상을 위한 중요한 학습 자료로 본다. 설명적 텍스트는 뚜렷한 구조와 특징을 가지며 주로 독자의 지식을 함양하고자 하는 의도 하에서 작성된 텍스트이다. 따라서 독자는 텍스트

53) 문학적 텍스트 교육의 유용성을 부정하지는 않는다. 다만 현재 터키 대학의 한국어 교육의 자료를 분석하였을 때 문학 작품에는 비중을 많이 두고 있으므로 학습자의 요구에 부응하는 균형적인 교육을 위해 실용적 텍스트, 설명적 텍스트의 필요성을 강조한 것이다.

의 이 같은 특징을 알게 되면 이해를 보다 잘 할 수 있으며 읽기 과정을 성공적으로 마칠 수 있다. 이와 관련해서 설명적 텍스트 읽기 교육의 방법을 <표 IV-13>에서 정리한다.

1) 텍스트의 특징 파악	1. 설명적 텍스트의 특징으로서 전문용어에 대한 사전 지식을 제공한다. 2. 대표적 설명적 텍스트의 유형인 설명문, 보고서, 기사문, 기행문, 과학 수필, 보고문, 초청서, 안내문, 소개문 등과 같은 유형을 다양하게 제공한다. 3. 설명하기에 관한 언어적 표현을 연습하도록 한다.
2) 구조와 전략 사용	1. 텍스트의 구조를 전반적으로 파악하며 하향식 읽기 전략을 통해 내용을 잘 이해하도록 한다. 2. 텍스트의 여러 표지의 연계성을 주의하여 여러 가지 읽기 전략을 사용하도록 한다.
3) 지식 탐구	1. 텍스트의 지식을 탐구하는 적극적 독자 자세를 유도하여 읽기 자체에 관한 부정적 인식을 해소한다. 2. 다양한 읽기 전략을 통해 지식을 함양하도록 한다. 3. 졸업 후에 진로에 있어서 읽기와 간접적인 경험 간의 관계와 전문 지식의 중요성에 대해 학습자가 인식을 하도록 설명한다.

<표 IV-13> 설명적 텍스트 읽기 교육 방법

<표 IV-13>에 나오듯이 설명적 텍스트의 특징을 파악하기, 글의 구조와 각종 읽기 전략을 사용하기, 지식을 탐구하기와 같은 방법을 토대로 하여 학습자의 한국어 설명적 텍스트 읽기 능력을 신장시킬 수 있다고 본다.

여기에 III장에서 터키 인 학습자의 한국어 읽기에 있어서 큰 문제로 대두된 한자어와 전문용어에 대한 몰이해를 해결하기 위한 교육 방법을 추가하여 제시하고자 한다. 터키 인 학습자는 비한자권 학습자에 해당되며 한자어에 대한 사전 지식과 경험이 한자권 학습자에 비해 미약하다. 한자어는 전문적이고 난이도가 높은 전체 어휘의 60% 이상을 차지하기 때문에 터키 인 학습자를 대상으로 한 체계적인 한자어 교육이 필수적이다.

민현식(2004)에 따르면 한자어를 가르칠 때 “한자어의 뜻을 분석하여 기본 의미뿐만 아니라, 파생의미 및 위치에 따른 전략도 알도록 해야 한다. 가령,

“생활”이라는 한자어를 설명할 때, “생일, 생명, 생산”할 때의 “생”, “활동, 활발, 활기”할 때 “활”과 같이 관련 한자어와 연관 짓는 방식이 흔히 사용되는 방식이다. 한자를 모를 경우, 한자어의 음절과 의미가 같은 다른 한자어를 연관시켜 주어 이해시키는 방식”을 사용할 수 있다고 했다.

이와 관련해서 이영희(2007:286-287)은 “기초 한자의 의미를 가르치거나 한자어의 의미를 설명할 때, 고유어를 메타언어(meta-language)로 사용하는 것을 기본으로 하면 좋다.” 그러기 위해서는 고유어의 학습이 선행되어야 한다. 예컨대, “학(學)”을 “배우다/배울 학” 등으로 의미를 가르치고, “학생(學生)”을 “배우는 사람”으로 가르칠 때 “배우다”, “사람”이라는 고유어가 미리 학습이 되어 있어야 한다. 또한 한자어의 구조를 분석하는 것도 한자어 의미 파악에 효과적이다. 가령, “생(生)”이 2, 3음절에 쓰이고 마지막에 올 경우, 주로 “학생”을 의미하는 접미사임을 학습자에게 교수하는 것이 유용하다. 또한 학습자들이 한자어를 분해하는 연습을 하여야 한다. 즉 “여학생”은 여/학생으로 분석하여 “여자 학생”이라는 의미를 이해할 수 있고, “유학생”은 “유학/생”으로 분석하여 “유학하는 학생”으로 의미를 이해할 수 있으며, “학생증”은 “학생/증”으로 분석하여 “학생을 증명하는 증서/신분증”이라는 의미를 이해하도록 연습하는 것이다. 이러한 분석으로 한자어를 볼 때마다 머릿속으로 구조를 분석하는 연습을 습관화한다면 한자어의 의미 파악에 도움을 줄 수 있다”고 보았다.

지금까지의 논의를 정리하여 추후에 터키에서의 설명적 텍스트 읽기 교육의 원리와 교수-학습 방안을 제안하고자 한다. 우선 위에서 알아 본 학습자의 한국어교육 목표 및 한국어 사용 범위를 설명적 텍스트 읽기 교육에 반영하여 지도 원리를 마련하였으며, 각 원리에 따른 구체적인 교수 방법의 예를 제시하였다.

1) 설명적 텍스트 읽기 교육의 원리

III장에서 살펴본 터키 인 한국어 학습자의 설명적 텍스트 읽기 양상에 나타난 문제점과 원인, IV장에서 설정한 교육 목표에서의 구조와 전략 중심의 읽기 습관의 함양, 설명적 텍스트를 통해 언어적 지식의 신장, 졸업 후 진로를

위한 지식의 성장, 다양한 설명적 텍스트를 통한 간접적인 경험 제공을 기반으로 한 읽기 지도 원리로 ‘(1) 배경 스키마 활성화하기, (2) 하향식 읽기 유도하기, (3) 텍스트 구조 중심의 읽기’를 제안하였다.

(1) 배경 스키마 활성화하기

터키인 학습자의 한국어에 대한 언어적 경험 및 학습 환경으로 인하여 텍스트를 이해하는데 한계가 있으므로 학습자의 배경 지식, 스키마를 활성화시켜줄 필요가 있다. 이를 위해서는 여러 가지 방법 있는데 교사가 학습자에게 한국어를 통해 한국이란 배경을 이해할 수 있도록 보충 설명을 할 수 있다. 이 때 시각적 자료, 동영상, 교사의 한국 경험 등을 사용할 수 있다.

또한 텍스트를 읽기에 앞서 텍스트의 제목과 내용에 대해 학습자의 모어인 터키어로 설명하는 방법이 있다. 그리고 학습자의 경험과 읽기 내용을 연결시키며 학습자가 텍스트와 상호작용을 할 수 있도록 지도할 수 있다.

외국어 읽기를 하는 데 이해에 있어서 스키마의 중요성을 II장에서 알아보았다. 이 관점에 비추어 볼 때 여기에서는 무엇보다도 글을 이해하는 데 필요한 스키마를 학습자에게 충분히 제공하여야 한다. 따라서 스키마 제공을 하는데 다양한 학습 수단을 사용하는 것이 매우 중요하다. 즉, 교사는 텍스트의 내용에 관한 동영상, 사진, 인터넷상의 시각적 자료 등을 다수의 수단을 사용하는 것이 적합하다.

학습이란 것이 개인의 활동만으로 이루어지는 것이 아니라 사회적인 상호작용을 통해 이루어진다면 터키에서의 한국어 읽기 교육도 터키라는 사회와 상호작용을 통해 이루어질 필요가 있다. 따라서 학습자의 배경 스키마라는 개념은 읽기 활동에서 중요한 자리를 잡고 있는데 특히 한국의 고유 전통과 문화 등을 주제로 하는 설명적 텍스트 같은 경우에 유의해야 할 점들이 있다. 한국과 터키는 문화적으로 유사점이 많은 나라이긴 하나 지리적으로 멀리 떨어져 있기에 읽기 수업에서는 다음과 같은 대책을 세울 필요가 있다. 첫째, 학습자가 한국에 대한 부족한 스키마를 갖고 있으며 이점에서 교사로부터 스키마를 제공 받을 필요가 있다. 둘째, 학습 환경으로 인한 어려움(시각적 자료의 부

죽, 교실의 시설, 읽기 수업의 시간적 한계점 등)을 최소화할 필요가 있다. 셋째, 서로 다른 터키라는 사회적 배경과 한국이라는 사회적 배경의 유사점과 차이점을 고려해서 수업을 진행할 필요가 있다.

터키 인 학습자들이 설명적 텍스트를 읽을 때 터키 어와 한국어의 어순이⁵⁴⁾ 같아서 언어적 측면에서는 어려움을 보다 덜 느낀다. 그러나 스키마 이론을 보면 학습자가 사회적, 문화적 측면에서는 텍스트로부터 영향을 크게 받을 수가 있는 것이다. 터키 어와 같은 어순으로 작성된 한국어 텍스트라도 한국인 필자에 의해 쓰게 된 텍스트가 한국 사회나 한국에 대한 익숙하지 않은 내용을 다룰 수 있는 것이다. 따라서 특히 터키에서 텍스트를 보는 학습자들이 제대로 이해하지 못할 때가 있을 수 있는 것이다. 이 때 이를 해결하기 위하여 학습자의 배경 지식을 활성화시킬 필요가 있다. 각 학습자마다 다른 경험과 배경이 있기 때문에 교사가 이를 잘 고려하여야 한다. 이와 더불어 한국어 설명적 텍스트를 이해하고 텍스트에 제시된 내용을 학습자의 삶 혹은 경험과 연결시키는 것이 매우 중요한 과제이다.

또한 Ogle(1986: 564-570)의 KWL 방법이라 널리 알려져 있는 읽기 방법을 교수할 수 있다. 이는 “K(know)알고 있는 것 -W(want to know)-배우고 싶은 것-L(learned) 새롭게 알게 된 것”을 정리해서 글의 내용을 보다 효과적으로 이해하는데 도움을 줄 수가 있다. 이 학습은 기존 지식을 활성화하며 특히 읽기 활동 후에 학습자들 간의 새롭게 알게 된 정보에 대한 말하기 혹은 글쓰기를 통해 효과적인 이해 발달을 동시에 가져다 줄 수 있는 것이다. 다음은 이에 대한 <표 IV-14>이다.

What I know 내가 알고 있는 것	What I want to know 내가 알고 싶은 것	What I have learned 읽은 후 알게 된 것
.....		

<표 IV-14> Ogle(1986)의 KWL 읽기 방법

54) 튀르키즈(1999)에 따르면 터키 어와 한국어는 통사적 측면에서 SOV(subject+object+verb) 언어에 속한다. 한국어와 터키 어의 기본 어순은 주어+목적어+서술어이다. 또한 튀르키즈(2004)에 따르면 한국어와 터키 어는 형태상 교착어로 분류되며 계통상으로는 알타이족에 속한다는 것을 강조한 바가 있다.

(1) 내가 한국에 대해 알고 있는 것	(2) 내가 한국에 대해 알고 싶은 것	(3) 한국에 대해 알게 된 것
.....		

위에 제시되어 있는 Ogle(1986)의 KWL 읽기 방법을 “한국”에 대한 설명적 텍스트 읽기 수업에 적용할 경우에 이를 다음과 같이 정리해볼 수가 있다. 즉, 학습자들이 첫째, “한국에 대해 알고 있는 것”을 정리하거나 생각하는 활동, 둘째, “한국에 대해 알고 싶은 것”을 정리하거나 생각하는 활동, 셋째, “한국에 대해 알게 된 것”을 정리하거나 생각하는 활동을 제공하면서 학습자가 텍스트에 대해 관심을 갖도록 하는 것이 매우 바람직하다 하겠다.

“지문을 훑어보고 모르는 단어는 모두 줄을 그어 지워라. 지문을 다시 주의 깊게 읽은 후, 그 단어들을 사전에서 찾아보라. 제목, 그림 등을 살펴본 후, 그 지문에서 만나게 될 것으로 예상되는 특정 단어들을 자유롭게 말해보라. 제목과 그림을 살펴본 후, 이 지문이 답해줄 것으로 생각되는 몇 가지 질문을 작성하라. 이것은 어떤 종류의 지문인가?(실화 등-어떤 종류?) 어떤 사람이 이것을 왜 읽게 될 것인가? 정보를 얻기 위해서? 재미를 위해서?”

따라서 Day(2000)에서 말하는 위와 같거나 약간 다르게 질문을 통하여 배경 스키마 활성화 단계에서 여러 활동을 할 수 있는 것이다. 교사는 질문을 통해서 학습자가 조금 이따 접하게 될 내용에 대해 어느 정도 알고 있는지를 밝힐 수가 있다. 그리고 내용에 대해 모르거나 기억을 못하는 학습자를 위해 교사는 보충 설명을 통해 학습자 간의 배경 지식 차이를 해소하여 이를 어느 정도 조절할 수 있다. 교사가 학습자에게 질문을 던지면서 주제의 중요성과 초점에 대해 설명을 하여 학습자들의 관심과 흥미를 동시에 불러일으킬 수 있다. 또한 교사는 해당 설명적 텍스트 주제의 중요성을 강조하면서 학습자의 학습 동기를 유발할 수도 있을 것이다. 그리고 교사만이 질문을 하는 것이 아

니라 학습자들도 교사에게 주제에 대해 질문을 하는 것이 매우 중요한 일이다. 이때 주제에 대한 교사의 지식 여부도 매우 크게 작동한다. 따라서 설명적 텍스트 읽기 교육 시, 교사가 활용할 텍스트의 내용에 대한 선행 지식을 꼭 보유하여야 한다.

강진민(2008)에서는 읽기 전 단계의 중요성을 강조하면서 이의 정의를 다음과 같이 하였다. “학생들이 주어진 글을 왜 읽어야 하는지 이해할 수 있도록 준비 시켜주고 글의 주제에 대한 배경 지식이나 경험 등을 회상하여 읽을 글에 대한 예측을 하도록 도와주며, 언어적 어려움이나 문화적/개념적 어려움을 예측하여 읽기를 더 효율적으로 하도록 도와주는 역할을 하는 활동이다.”

따라서 효율적인 한국어 읽기 지도를 하기 위해서는 가장 먼저 해야 할 것은 읽기에 앞서, 학습자가 적절한 선행 활동을 하도록 하는 것이다. 스키마 활성화 단계에서는 먼저 학습자와 텍스트 간의 상호작용 준비가 될 수 있도록 텍스트의 내용에 대해 설명을 하여 학습자의 머릿속 스키마를 활성화 시켜야 한다. 학습자와 텍스트의 내용 간의 무슨 관계가 있는지, 학습자들이 텍스트를 통해서 무엇을 배울 것인지 등을 교사는 학습자의 흥미를 끌어올 수 있도록 읽기 지도를 시도하여야 한다.

노미경(2011)은 읽기 전 활동을 “읽기 전 단계에서 학습자의 배경 지식을 활성화하고 주제에 대한 흥미를 높이기 위해 사용되는 일련의 활동으로 정의하였으며 읽기 전 활동은 읽을 내용에 대한 언어적, 문화적, 개념적 스키마를 활성화할 뿐만 아니라 읽기의 동기와 흥미를 증진시켜준다”고 언급한 바가 있다.⁵⁵⁾

다음은 이상의 논의와 터키 인 학습자의 특성을 기반으로 한 스키마 활성화 하기에서 “인간 복제”라는 제목의 텍스트를 활용하여 선행 질문을 통해 학습자의 배경 지식을 활성화하는 읽기 교수 방법의 예이다.

“인간 복제”

“1976년 복제양 돌리가 인간의 전략으로 태어난 이래로 생명 복제 연구는 여러 나라에서 경쟁적으로 이루어지고 생명 복제 전략은 계속 발전하고 있다. 이러한 생명 복제 전략의

55) 이때 시각 자료, 선행 질문을 통한 자기생각 말하기 및 배경지식 활성화하기, 글의 배경을 설명하기, 글의 학습자와 연계성을 설명하기, 학습자의 경험에 대해 이야기하기. 주제에 관련 어휘 학습 지도를 하는 것이 바람직할 것이다.

발달로 인간이 소나 양 등과 같은 생명체를 만들 수 있고 한 걸음 더 나아가 인간이 인간을 복제하여 태어나게 할 수 있는 인간 복제 시대를 눈앞에 두고 있다. 인간의 존엄성에 대한 도전이라는 끊임없는 지적에도 불구하고, 2000년 이후부터 일부 국가에서는 치료 목적의 복제 연구를 허용하고 있어서 논란이 계속되고 있다.”

텍스트 읽기에 앞서 “교사에 의해 선행 질문을 한다. 교사가 “조금 이따 우리가 인간 복제에 대한 글을 볼 건데 혹시 이 주제에 대해 아는 것이 있거나 생각이 있는 학생이 있는지...”를 물어보면서 도입 단계를 시작할 수 있다. 교사가 학습자에게 던질 수 있는 몇 개의 질문은 다음과 같다. 인간 복제에 대해 듣거나 아는 것이 있는지? 내용에 대한 개인적 생각은? 주제에 찬성 혹은 반대 여부? 왜 그렇게 생각하는지? 등이 있다. 교사는 이외에 다른 질문을 할 수 있다. 이 때 학습자들이 각자 생각을 할 수 있으며 이는 상호 질문 혹은 얘기를 나눌 수 있는 시간이 될 수가 있다. 학습자들 중에 한 명을 대상으로 시작하거나 조별로 그룹 활동을 통해 진행할 수도 있다.

이러한 활동을 할 때 교사는 학습자가 모국어인 터키 어와 목표 언어인 한국어를 동시에 사용할 수 있도록 해야 한다. 왜냐하면 외국어 학습자가 목표 언어를 잘 몰라서 틀릴까봐 말하기를 포기할 때가 많기 때문이다. 외국어 수업에서는 학습자의 부담감을 줄여주어야 활발한 의사소통이 일어난다는 점을 염두에 두어야 한다.

(2) 하향식 읽기 유도하기

학습자들이 상향식 읽기 활동을 주로 하고 있기 때문에 이를 고려하여 읽기에 앞서 활성화된 학습자의 배경 스키마를 기반으로 하여 미리 예측된 내용을 확인하고 유추하는 하향식 읽기를 수행하도록 유도할 할 필요성이 있다. 추측된 내용을 더 바람직하게 확인하기 위해 본론에 나오는 문장 간의 연계성, 글의 전체 내용과 글에서 전달하고자 하는 주제 등을 알아보면서 글을 읽게 한다. 이 때 학습자들이 모르거나 보충 설명이 필요한 문법 구조 혹은 한자어 등을 배우는 시간을 가질 수 있도록 할 수 있으나 무엇보다도 중요한 것은 학습자가 모르는 어휘 혹은 문법 구조에 의존하지 않게 글의 의미를 추론하도록

지도를 하여야 한다는 것이다. 따라서 단어 해석과 같은 미시적 활동을 하향식 읽기 유도에서는 안 하도록 하는 것이 바람직하다고 본다.

면담 분석 결과에 따르면 대다수의 학습자가 한국어 읽기를 하는 중에 한자어 때문에 읽기를 포기하고 싶어 한다는 사고구술을 하였다. 따라서 하향식 읽기 중에 학습자가 읽기를 포기하지 않도록 교사로부터 모르는 한자어에 대한 피드백을 받는 것도 적절하지만 이 때 한자어 설명에 시간을 많이 할애해서는 안 된다고 판단된다. 그리고 무엇보다도 읽기는 개인적인 활동이기에 교사는 각 학습자 개인이 일단 전체 텍스트를 읽도록 시간 여유를 제공하는 것이 좋을 것이다. 이때 묵독(默讀) 시간을 가지고 개인마다 다르게 작동되는 이해도 차이를 고려하여 학습자들이 텍스트를 이해할 수 있게 지도를 하는 것이 바람직하겠다.

하향식 읽기 유도에서는 무엇보다도 스키마의 중요성을 통한 학습을 선행적으로 이끌어갈 필요가 있다고 본다. 다음은 학습자의 특성을 기반으로 한 하향식 읽기 유도하기에서 “원자력 발전”이라는 글을 활용한 교수 방법의 예이다.

“원자력 발전”

“인류가 문명생활을 계속하기 위해서는 문명을 유지할 수 있는 에너지를 확보해야 한다. 인류가 석탄과 석유와 같은 화석에너지를 사용하기 시작하면서 생활방식이 크게 바뀌었고 사용하는 에너지의 양이 크게 증가했다. 석탄의 사용으로 인해 증기기관과 같은 열기관이 급속히 발전했고, 석유를 사용하면서부터는 자동차, 비행기, 선박과 같은 운반수단이 크게 발전했다. 그러나 인류의 현대 문명을 만들고 지탱해 온 화석에너지의 시대는 오래 지속될 수 없을 것으로 추정되고 있다.”

우선 교사는 묵독을 통한 읽기를 하도록 하여 하향식 읽기 중에 학습자가 읽기 과정에 모르는 단어 혹은 한자어에 지나치게 의존하지 않도록 지도를 하여야 한다. 물론 학습자들은 모르는 단어에 대한 두려움이 많이 있으나 가능하면 이를 최소화하는 것이 하향식 읽기 유도의 목적이다. 그리고 앞에서도 언급했듯이 학습자들은 상향식 읽기를 주로 하고 있으며 하향식 읽기 습관을 갖도록 하는 것이 매우 중요하다고 본다.

Omaggio(1979)는 “읽기 전에는 그림과 같은 시각적인 자료를 보여 주는 것이 모국어 읽기에는 큰 영향을 주지는 않지만 외국어 읽기를 하는 경우 이를 매우 효율적인 활동으로 보았다.” 따라서 설명적 텍스트 읽기 교육 시, 텍스트의 주제에 관한 시각적 보충 자료를 제공하면서 학습자의 부족한 스키마를 공급하거나 이미 있는 스키마를 활성화시키는 것이 유익한 방법이 될 것이다.

또한 위의 텍스트 같은 경우에 교사는 “원자력”이란 제목을 통해 학습자들이 텍스트의 내용에 대한 생각을 한번 하도록 하는 것이 유익하다. 그리고 원자력과 관련된 사진과 동영상을 일단 보여주고 그 다음에 하향식 읽기를 위주로 한 수업을 진행하는 것도 적절하다. 교사는 또한 “오늘 읽을 텍스트의 제목이 ‘원자력’인데 원자력이 무엇인지 알아요?”, 원자력에 대해 들어본 적이 있나요? 등의 여러 가지 이야기를 통해 학습자의 스키마를 활성화시킬 수 있다. 이 때 이야기를 한국어와 터키어로 하는 것이 바람직하며 학습자 모두가 주제에 관심을 갖도록 하는 것이 중요하다.

그리고 하향식 읽기에서는 학습자의 부족한 스키마를 활성화하는 것이 가장 중요하기 때문에 학습자가 텍스트에 대한 적극적 반응을 보이도록 하는 것이 중요하다. 예를 들어 브레인스토밍(brain storming)을 통해 사전 지식을 활성화 할 수 있다. 김은아(2002: 35)는 “브레인스토밍을 할 때 텍스트를 읽지 않은 상태에서 핵심 단어나 중요한 문장 하나, 혹은 주제와 관련된 그림을 제시하고 그와 관련하여 연상되는 것에 대해 이야기하게 한다. 이 과정은 학습자가 사고를 하도록 자극을 주어 특정 단어나 그림과 관련한 학습자의 내용 스키마 및 형식 스키마를 활성화시킨다. 또한 교사에게는 학습자가 텍스트의 주제나 유형에 대해 얼마나 알고 있는지 효과적으로 알려준다.”고 브레인스토밍의 유용성을 강조한 바 있다. 따라서 무엇보다도 하향식 읽기에서는 학습자가 내용 스키마 혹은 형식 스키마와 같은 배경 지식에 의존하도록 하는 것이 바람직하다. 이는 인지적인 활동으로서의 설명적 텍스트 읽기에 도움을 줄 것으로 사료된다.

게다가 III장 1절에서 확인했듯이 현지의 교재, 수업 방식 등에 대한 문제점들에 기초해 볼 때 현지에서의 읽기 수업을 맡은 강사, 선정된 교재 및 텍스트, 읽기 수업의 시간적 제한 등을 감안할 때 하향식 읽기 유도 방법에 한계점이 있으나 학습자들이 한국어 읽기에 대한 기존과 달리 새로운 교수를 느끼

도록 하는 데 의미가 있다고 본다. 그리고 학습자들의 낮은 읽기 습관, 읽기 기능에 대한 부정적인 사고, 읽기를 단어 암기 활동으로만 보는 입장 등을 해소하는 데 하향식 읽기가 도움을 줄 것으로 기대된다. 교사는 학습자들에게 읽기라는 것이 굳이 단어 외우기만으로 이루어지는 것이 아니라는 것을 인식시킬 필요가 있다. 따라서 하향식 읽기에서는 터키인 학습자들이 한국어 읽기를 많이 하도록 하거나 새로운 읽기 습관을 갖도록 하는 것을 목적으로 볼 필요가 있다.

(3) 텍스트 구조 중심의 읽기 접근

터키인 학습자들의 대부분이 학습 경험의 부족으로 인하여 텍스트 구조 사용을 못하는 것으로 확인되었다. 앞에서 현지의 교육과정 현황을 알아본 결과 학습자들은 읽기 수업에서 텍스트의 구조에 대한 지도를 안 받는 것으로 보인다. 주로 한국어-터키어 번역 중심의 수업이 대부분이라서 학습자들은 텍스트를 이해하는 데 도움을 주는 구조에 대한 학습 경험이 매우 부족한 실정이다. 구조는 학습자 머릿속에서 시각화가 되어 글을 이해하는 데 도움을 주는 것이다. 독자마다의 개인적 읽기 능력 차이를 감안할 때 글 구조에 대한 지식(text-structure knowledge)이 글을 이해하여 기억하는 데 주요한 역할을 하며 글에 대한 배경 지식(background knowledge)이 매우 중요하다(Koda 2005: 188). 그러므로 설명적 텍스트의 구조로서의 묘사 구조, 비교-대조 구조, 원인-결과 구조 등의 여러 구조의 표지를 사용하여 읽기 수행을 할 필요가 있다.

텍스트 구조 중심의 읽기 원리란 글에서의 단서, 원인-결과 형식 등의 표지를 사용하여 읽기 수행을 마친 다음에 이와 같은 언어적 요소들을 연습 및 복습시켜 가르치고자 하는 것이다.

다음은 텍스트 구조 중심의 읽기 원리를 적용한 읽기 교수 방법의 예로 “우주 실험동물”이라는 설명적 글을 활용하였다.

“우주 실험동물”

“1957년 10월 4일 소련은 최초의 인공위성을 발사해 우주 개발에 신호탄을 올렸다. 지름

58cm, 무게 83.6 kg의 작은 공처럼 생긴 스푸트니크 1호가 그 주인공이다. **그리고** 그로부터 한 달 뒤 지름 2m의 원통형에 무게 504kg의 스푸트니크 2호가 발사됐다. 크기도 더 컸지만 크기 이상의 의의가 있었다. **바로** 최초의 우주동물인 라이카란 이름의 개가 탑승하고 있었기 때문이다.”

글의 표지, 단서를 미리 표시하면서 학습자가 표지와 단서를 인식하여 글을 읽도록 지도한다. 이를 통해 텍스트의 구조를 수월하게 파악하여 설명적 텍스트의 내용을 보다 잘 이해할 수 있다.

구조 중심의 읽기를 한 다음에 학습자들이 다음 수업 시간에 자신이 읽고 싶어 하는 읽기 자료를 직접 찾아오도록 하는 읽기 교육 방법도 유용한 방법이 될 수 있다. 직접 읽기 자료를 찾아 텍스트의 표지를 미리 표시해 오도록 하면 텍스트 구조를 파악하는 연습도 할 수 있으며, 학습자의 흥미도 유발할 수 있으며, 진도를 빠르게 나갈 수 있어서 효과적일 것이다.

학습자가 읽기 자료를 스스로 선정했을 때의 유익에 대해서 김은아(2002: 32)는 다음과 같이 밝히고 있다.

“스스로 선정한 읽기 자료는 학습자들에게 읽을 동기를 부여하고 보통의 교실 상황보다 자연스러운 읽기의 목적을 제공해주므로써 수업 참여도를 높인다. 자신이 선호하는 것을 읽도록 할 때 더 많이 읽고, 더 잘 읽을 수 있음은 물론이다. 따라서 고급 단계에서는 학습자에게 읽기 텍스트 선정의 자율권을 부여하여 자신에게 흥미 있는 읽기 자료를 수업을 위해 직접 찾아오게 하는 방법도 고려할 수 있다”

이상의 논의에 기초하여 다음 절에서 한국어 설명적 텍스트 읽기 예시 수업의 구체적인 내용을 제시하기로 한다. 다음과 같은 설명적 텍스트를 활용한 예시 수업은 앞에서 살펴본 텍스트의 특징, 한국어 읽기에 관한 논저 및 설명적 텍스트 읽기 원리를 기반으로 한 Day(2000)의 읽기 기법에서 언급하는 여러 가지 외국어 읽기 방법의 예시 수업을 참고하여 터키인 한국어 학습자라는 특성을 고려하여 본고에 반영한 것이다. 따라서 앞에서 살펴본 세 가지 교육 원리⁵⁶⁾에 따라 2) 스키마 활성화 원리를 적용한 수업, 3) 하향식 읽기 유

도 원리를 적용한 수업, 4) 텍스트 구조 접근 원리를 적용한 수업을 제시하고자 한다.

- 수업 대상: 고학년(3-4학년 학생)
- 텍스트 유형: 사실을 알리는 글
- 읽기 텍스트 주제: “경제”
- 수업 시간: 40분
- 수업 목표:
 1. 경제, 이자와 관련된 표현을 익힌다.
 2. 텍스트 구조와 관련된 표지를 이해한다.
 3. 다양한 읽기 전략을 연습한다.

2) 설명적 텍스트 읽기 수업 방안

(1) 스키마 활성화 원리를 적용한 수업

이자율

“우리는 세상을 살면서 다른 사람에게 돈을 꾸기도 한다. **그리고** 돈을 빌린 사람은 약정한 날이 오면 빌린 돈을 갚아야 한다. **결국** 빌렸던 원금에 덧붙여서 일정한 금액을 추가한다. **이른바** 빌린 원금에 덧붙여서 갚는 돈이 이자이다. 원금에 대비한 이자를 이자율(interest rate) **또는** 금리라고 한다. 우리는 대부분 채무자이다. 우리가 돈을 빌리는 이유도 다양**하지만** 채무의 형태도 여러 가지이다. 물건을 구매할 때 현금 대신에 신용카드로 결제하는 것은 이제 자연스러운 2-3년에 걸쳐 갚아야 할 채무이다. 우리는 빚 권하는 사회에서 살고 있는 것이다. **그러나** 이자는 우리 생활의 일상이다. 김밥 한 줄과 캔 커피 하나를 사면서도 습관적으로 카드를 내민다. 소비자가 카드로 지불한 대금은 카드회사에 갚아야 할 단기 채무이다.”

위의 텍스트 같은 경우에 “이자율”이라는 제주를 다루고 있다. 텍스트의 표지를 활용할 때 “그리고, 결국, 이른바, 또는, 하지만, 그러나”와 같은 표지를 일단 학습자가 인식하도록 하는 것이 유익하다. 학습자들에게 위와 같은 표지를 중심으로 읽기를 하도록 하는 것이 중요하다.

56) 읽기 수업은 통상적으로 전후의 단계로 구성된다. 그러나 여기에서는 원리에 따른 교수 방안을 제시하는 것이 목적이므로 읽기 단계에 따른 수업안을 제시하지 않았다. 각 원리는 특정한 단계에서 나타난 것이 아니라 모든 읽기 단계에서 적용할 수 있기 때문에 무의미하다고 판단하였다.

그리고 스키마 활성화는 도입 단계에서 아래 표와 같은 활동지를 학습자들에게 제공하는 것이 중요하다고 본다. 이는 읽기에 대한 요구가 부족한 학습자와 읽기 습관이 미흡한 학습자를 자극시킬 것이며 읽을 주제에 대한 스키마 활성화를 위한 생각의 여유를 줄 수 있을 것이다. 또한 학습자가 읽기를 시작하기 전에 텍스트의 내용에 대해 다시 생각을 하도록 한다. 주제에 대한 배경 지식이 없는 학습자는 자신의 스키마를 점검할 수 있고 주제에 대한 스키마를 갖고 있는 학습자도 자신의 배경 지식을 활성화시킬 수 있다. 학습자들이 이를 통해 읽기를 위한 인지적 준비를 하여 더 적극적인 참여를 할 수 있을 거라고 기대된다.

점검할 사항	학습자의 정리 내용
✓ 텍스트의 제목과 사진을 보고 떠오른 생각을 정리해보시오!	■
✓ 텍스트를 빠르게 한번 목독해보시오!	■
✓ 유익한 표현과 정보를 표시해보시오!	■
✓ 주제에 대해 질문을 만들어보시오!	■

더 나아가 가능하면 교사가 읽기 수업 전에 다음 시간에 무슨 내용을 배울 것인지를 미리 알려 주면서 수업 시간에 꼭 준비를 하도록 하는 것을 명시하는 것도 학습자의 사전 지식 활성화를 도와줄 수 있다고 본다.

또한 한국의 경제, 신용거래 시스템 등에 대해 추가적으로 설명하는 텍스트 같은 경우에 양국의 경제적 유사점과 차이점을 통해 학습자의 스키마를 활성화시킬 수 있다. 예를 들어서 이 때 교사는 학습자들이 한국어 텍스트의 내용과 동일한 터키 어 텍스트를 미리 읽도록 하는 것이 부족한 스키마 제공을 하는 데 매우 유익할 것이다. 따라서 학습자가 해당 텍스트의 내용을 모어로 미리 읽는 것이 동일한 내용을 한국어로 읽을 때 스키마 활성화 측면에서 매우 중요하다. 다음은 스키마 활성화 원리에 따른 예시 활동을 정리한 것이다.

■ 스키마 활성화에 따른 예시 활동 1

질문을 통하여 해당 주제에 대한 학습자의 배경 지식을 활성화하고, 학습자가 주제에 관심을 갖도록 유도하기. 그리고 텍스트를 통해서 무엇을 배우게 될 것인지와 텍스트 내용의 중요성을 강조하기.

■ 스키마 활성화에 따른 예시 활동 2

교사는 “신용카드, 돈, 이자” 등과 같은 경제 분야에 대한 얘기를 하여 학습자들에게 신용카드를 많이 사용하는지 등과 같은 질문을 하기. 이 때 학습자들과 질의응답 시간을 가지기. 이 활동의 목적은 모든 학습자가 주제에 대한 배경 지식을 활성화하도록 하는 것이다.

■ 스키마 활성화에 따른 예시 활동 3

신용카드 사용의 장단점에 대한 얘기를 하도록 하기. 즉 학습자들과 텍스트 간의 상호작용이 되도록 자신들의 경험을 말로 혹은 글을 통해서 표현하도록 하기.

■ 스키마 활성화에 따른 예시 활동 4

“이자”, “금리” 등의 내용에 대한 시각 자료 및 인터넷 자료(동영상 등)를 제시하여 특히 설명적 텍스트의 특징인 전문용어를 칠판에 쓰고 뜻 해석을 하기. (예; “약정”이라는 한자어 같은 경우에 “약”과 “정”이 각각 무슨 뜻에 해당되는지를 설명하기)

(2) 하향식 읽기 유도를 적용한 수업

하향식 읽기 유도하기 원리에 따르면 상향식 읽기에 지나치게 의존하고 있는 학습자들이 선행 읽기에서 활성화된 스키마로부터 출발한 읽기 수행을 하도록 하는 것이다. 즉, 미리 추측할 수 있는 내용을 확인하기, 예측하기, 추론하기, 내용에 대한 스키마를 이용하면서 추론하기 등과 같은 하향식 읽기 습관을 갖도록 지도를 하는 것이 바람직하다.

학습자가 읽기 텍스트에 집중을 하여 대강 읽기, 훑어 읽기와 같은 방법을 활용하는 것도 바람직하다. 또한 하향식 읽기에 대한 학습자들의 학습 경험과

습관이 매우 미약해서 학습자들이 문장과 문장 간의 연결 관계를 알아야 하며 텍스트의 주제에 대한 미리 아는 내용을 연결시켜야 할 필요성이 있다는 시사점을 가져야 한다. 이 과정에서는 학습자가 앞에서 활성화된 배경 스키마를 가지고 텍스트 읽기를 직접 수행하는 것이다. 따라서 학습자마다의 개인적 인지 차이 때문에 교사는 이 때 각 학습자가 개인 읽기를 하도록 시간 여유를 제공하는 것이 중요하다. 이 단계는 교사와 이는 텍스트에 대한 스키마를 다시 확인하는 데 도움을 준다고 본다.

하향식 읽기 유도를 위해 다음과 같은 지침을 학습자들에게 제공한다. 1) 텍스트의 작은 단위로서의 모르는 단어, 어려운 단어, 전문용어, 한자어 등에 의존하지 않는다. 2) 문장과 문장 간의 의미를 파악하는 습관을 기른다. 3) 스키마를 기반으로 하는 텍스트와 상호작용하도록 노력한다. 교사는 추가적으로 학습자 모두가 읽기 과정을 포기하지 않도록 유의해야 한다. 이러한 지침들을 엄두에 두고 아래 제시한 활동지를 수업에 활용한다.

점검할 사항	학습자의 정리 내용
✓ 모르는 단어에 의존하지 않도록 묵독해보시오!	■
✓ 어려운 표현과 단어를 사전 없이 추측해보시오!	■
✓ 미리 아는 내용과 비교해보시오!	■
✓ 선행 질문을 확인해보시오!	■

■ 하향식 읽기에 따른 예시 활동 1

“이자율”이란 제목을 보고 내용을 미리 추측하기. 각 학습자가 전체 텍스트를 대강 읽고 이자율에 대해 한번 생각하도록 유도하기, 텍스트의 핵심 주제를 파악하여 이에 대한 생각을 정리 및 표현하기.

■ 하향식 읽기에 따른 예시 활동 2

학습자가 질문하게 될 문법적 요소 혹은 단어를 선행적으로 설명하기보다는

일단 글의 본문에 집중하도록 한다. 그리고 해당 단어 및 문법적 요소를 교사보다 먼저 학습자가 추측하도록 유도하기.

■ 하향식 읽기에 따른 예시 활동 3

낭독보다는 묵독의 시간을 제공하여 학습자가 읽기를 즐기도록 하기. 학습자의 낮은 읽기 요구를 고려하여 읽기 과정을 연속 관찰하기. 평소에 한국어 읽기 시간이 없는 학습자들을 위해 되도록 읽기를 최소 몇 번 이상 하도록 지시를 하기.

■ 하향식 읽기에 따른 예시 활동 4

텍스트에서 언급하는 지식을 탐구하도록 유도를 하기. 텍스트를 통해서 새롭게 배운 내용을 정리하도록 하기.

(3) 텍스트 구조 접근 원리를 적용한 수업

텍스트 구조에 대한 선행 학습이 부족한 학습자를 위해 교사는 무엇보다도 설명적 텍스트의 장르적 특징을 학습자들이 이해하도록 설명을 할 필요가 있다. 앞서서도 살펴보았듯이 묘사, 연대순, 비교-조, 원인-결과 등의 구조적 특징과 글의 표지를 중심으로 하는 읽기 수업을 하는 것이 학습자의 읽기 능력을 향상시키는 데 매우 중요하다.

구조 접근 읽기에서는 다음과 같은 활동지를 학습자들에게 제공하여 학습자가 텍스트를 어떻게 읽었는지를 확인하면 도움이 될 것이다. 이 활동지를 지속적으로 연습하면 표지와 단서를 사용하는 능력을 키울 수 있다. 또한 텍스트를 통해 새로운 지식을 배우며 이 지식을 친구들과 공유하면 듣기, 말하기, 쓰기 기능까지 향상되어 결국에는 한국어 능력이 신장된다.

그리고 읽기를 마친 다음에 교사가 학습자들이 작성한 정리 내용을 참고하여 학습자들의 개인차와 텍스트 구조에 따른 학습자들의 실태를 점검할 수 있다. 학습자들이 정리한 내용을 통합적으로 살펴보고 글의 구조에 대해 부족한 점을 설명하고 보완한다.

점검할 사항	학습자의 정리 내용
✓ 구조를 살펴보면서 한번 읽어보시오 !	■
✓ 텍스트의 모든 표지를 표시해보시오!	■
✓ 중요한 표지와 단서를 찾아보고 해당 문단을 해석해보시오!	■
✓ 이해가 안 되거나 어려운 표지를 추측해보시오!	■

위와 같은 활동지를 통해 텍스트의 구조, 이에 따른 표지 및 전략을 인식시키는 것이 바람직하다고 본다. 다음은 텍스트의 구조에 따른 통합적 예시 활동을 정리한 것이다.

■ 텍스트 구조 접근에 따른 예시 활동 1

텍스트의 특징을 파악하여 표지와 단서를 사용하기. 텍스트의 표지, 단서 등을 인식하면서 읽기.

■ 텍스트 구조 접근에 따른 예시 활동 2

관련 텍스트 읽기(다독 extensive reading): 구조와 비슷한 다른 텍스트를 읽고 구조에 대한 이해를 보완하기. (경제 혹은 금융에 대한 설명문, 기사문, 광고문 등의 다양한 설명적 텍스트, 한국의 경제와 터키의 경제를 설명하는 텍스트 등)

■ 텍스트 구조 접근에 따른 예시 활동 3

어휘(한자어) 및 표현 복습하기: 여러 읽기 전략을 사용하여 이자, 경제 등에 대하여 새로 배운 표현 등을 복습하기.

■ 텍스트 구조 접근에 따른 예시 활동 4

소집단 간의(의견 나누기) 이자율에 대한 내용을 학습자 자신의 삶, 경험 또는 문화의 어떠한 것과 연결시켜 표지 사용을 핵심으로 말 혹은 글로 표현하기. 예를 들어 비교-대조 구조를 설명할 때 이에 대한 표지(결국, 그러나, 하지만, 또는 등)를 사용하여 한국과 터키의 “이자율, 경제” 등을 비교하기.

V. 결론

1. 요약

본고는 터키 현지의 한국어 교육의 현황, 터키 인 학습자의 한국어 사용 범위와 학습 목적을 고려한 한국어 설명적 텍스트 읽기의 유용성을 주장하며 학습자의 한국어 학습 요구를 충족시킬 수 있는 읽기 교육 방법을 다루는 것을 주목적으로 하였다. 설명적 텍스트 읽기의 교육적 의의는 학습자의 요구를 충족, 취업과 졸업 후에 진로에 있어서 전문 지식의 획득, 한국에만 국한되지 않는 다양한 주제 제공, 읽기 학습의 흥미와 동기 유발, 어휘력 강화 등에 있다.

우선 외국어 읽기와 한국어 읽기에 대한 기본적 안목을 갖고자 한국어 읽기 교육의 논저를 살펴보았다. 외국어 읽기 교육에서의 글의 개념, 그 중에 장르 중심 읽기에 있어서 설명적 텍스트의 위상 및 교육적 특성과 선정 기준을 알아보았다. 읽기를 하는 데, 주요 요인으로 논의해 온 “언어적 측면”, “텍스트 측면”, “인지적 측면” 및 읽기 처리 과정을 다루고 이를 제시하였다.

또한 학습자들의 한국어 학습 요구를 파악하기 위하여 터키에서의 한국어 읽기 교육에 대한 설문 조사와 교사들과의 설문, 수업 분석을 한 결과, 현지에서 학습자의 한국어 학습 목적과 요구에 적절하지 않은 읽기 자료, 한국어에 대한 낮은 사회적 요구, 읽기 교육과정상의 문제, 학습자들의 읽기 기능에 대한 부정적 학습 태도, 교사 중심의 수업 진행 등으로 인해 대다수의 터키 인 학습자들이 읽기 수업의 흥미 및 목적을 잃고 있다는 것을 알게 되었다.

터키 인 유학생 10명을 대상으로 한 사고구술 및 면담을 토대로 학습자의 설명적 텍스트 읽기 양상을 분석하였다. 언어적 측면, 텍스트 측면, 인지적 측면에서 어떠한 어려움을 겪고 있는지, 읽기를 하는 데 가장 큰 문제점이 무엇 인지를 살펴보았다.

언어적 측면에서 한자어, 외래어, 전문용어 해석 중심의 읽기 양상, 의미 차원에서의 한국어·터키 어 번역 및 통사적 차원에서의 문법적 요소에 의존한 읽기 양상으로 나누어 살펴보았다. 대다수의 학습자가 글의 내용을 유추하기 보다는 번역에 지나치게 의존한 읽기 수행을 하고 있다는 것을 밝혔다. 텍스트

트 측면에서는 글의 구조에 대한 학습자의 읽기 현상을 알아보았다. 구조에 대한 인식의 부족, 상향식 읽기에 과도하게 의존한 읽기 수행 문제를 발견하여 해결 방법으로 스키마를 중심으로 한 하향식 읽기를 유도할 필요가 있다는 것을 언급하였다. 또한 인지적 측면에서는 상향식 읽기 양상과 하향식 읽기 양상으로 나누어 현상을 알아보았다. 추가적으로 내용 스키마와 형식 스키마에 대한 학습자의 읽기 수행을 살펴보고 학습자가 교사로부터 내용과 텍스트의 구조 및 전략에 대한 충분한 피드백을 받아야 한다는 것을 언급하였다. 이를 통해 학습자들이 현지에서 대부분 학습적 요소를 많이 다루는 텍스트를 주로 접하게 된다는 것을 알게 되었으며 이는 학습자의 스키마와 언어적 부담면에서는 한국어 학습을 어렵게 만드는 것으로 판단되었다. 학습 목적 텍스트의 언어적 또한 스키마 측면에서의 어려움을 해소하기 위해 학습자의 높은 요구를 기반으로 설명적 텍스트 읽기 활동을 관찰하였다.

결국, 학습자들이 이 같은 텍스트를 읽는데 “읽기 전략 사용 측면”, “텍스트 구조 인식 측면”, “내용 스키마 활용 측면”을 살펴보고 읽기 습관의 부재, 텍스트 구조에 대한 인식의 부족, 스키마의 부족 등의 문제점을 발견하였다. 이 같은 문제점 및 읽기 기능의 중요성에 대한 기본적 인식의 부족으로 인하여 학습자들이 한국어 읽기를 하는 데 어려움을 많이 겪는 것으로 확인되었다.

본고의 IV장에서는 II장과 III장에서의 논의를 기반으로 교육의 목표, 내용 및 방안을 설정하였다. 교육 목표에서는 구조와 전략 중심 읽기 습관의 함양, 졸업 후 진로에 필요한 지식의 함양, 설명적 텍스트를 통한 간접적 경험의 함양 등을 다루었다. 교육 내용에서는 다양한 설명적 텍스트 유형과 궁극적으로 의사소통 능력 함양에 초점을 맞추었다. 교육 방법에서는 설명적 텍스트 읽기 교육에 따른 “배경 스키마 활성화하기”, “하향식 읽기 유도하기”, “텍스트 구조 중심의 읽기 접근”과 같은 세 가지 읽기 원리를 만들어 이의 교육적 방안을 살펴보았다. 마지막으로 앞에서 설정한 세 가지 원리를 토대로 한 수업을 제시하였다.

본 연구는 터키 인 한국어 학습자를 대상으로 한 최초의 읽기 교육 연구라는데 가장 큰 의의가 있다. 그리고 터키 현지의 학습자의 한국어 읽기 학습 요구, 읽기 수업, 읽기 교재, 읽기 교수 및 교육과정상의 문제점을 분석하고, 학습자의 설명적 텍스트에 대한 요구를 확인하고 읽기 수행의 문제점과 원인

을 파악하였다. 이를 해결하기 위해 한국어 읽기 원리와 외국어 읽기 교육의 원리를 바탕으로 학습자의 읽기 능력을 향상시킬 수 있는 설명적 텍스트 읽기 교육 방법을 제시하였다. 그러나 읽기 관찰에서의 인원수 및 텍스트 수가 많지 않았다는 점, 연구의 대부분을 한국 국내에서 진행하였다는 점과 학습 효과 검증을 못했다는 점에서 한계가 있다.

2. 제언

본고에서는 다양한 텍스트 종류 중 설명적 텍스트를 핵심으로 연구하려고 하였으나 이외에 하위 장르가 많이 있으므로 사실을 알리는 글 위주로 연구하고 다 다루지 못하였다. 앞으로는 터키 인 학습자를 대상으로 한 각양각색의 텍스트에 대한 읽기 교육 내용과 방법이 필요하다. 본고에서 다루지 못한 다양한 한국어 텍스트의 교육 방안에 대한 후속연구가 진행될 필요가 있다.

또한 터키에서 읽기 지도와 관련해서 교사, 읽기 환경, 읽기 자료 개발, 텍스트 구성 등에 대한 연구가 매우 부족하다. 그러므로 체계적인 한국어 읽기 교육을 위한 읽기 텍스트와 읽기 교수 및 학습 환경 개선에 대한 연구들이 이루어져야 한다. 무엇보다도 학습자들로부터 소극적인 기능으로 판단되는 한국어 읽기를 학습자들이 능동적으로 하도록 습관화하는 각종 교수 방안에 대한 연구가 시급히 필요하다.

아직까지 터키 인 한국어 학습자를 대상으로 한 한국어 읽기 교육 연구가 매우 미흡한 실정이라는 것은 다른 언어 기능에 대한 연구, 다른 읽기 교육 과제에 대한 연구 또한 미진하다는 뜻이다. 동양인을 대상으로 한 많은 종류의 한국어 읽기 교육 연구가 있는 반면에 터키 인을 대상으로 한 한국어 읽기 교육 연구물이 매우 부족함으로 앞으로 이 같은 연구 과제를 터키 인 학습자를 대상으로 다양한 읽기 교육 연구와 읽기 외의 듣기, 말하기, 쓰기 기능 연구가 진행되어야 한다. 이처럼 본고의 한계점과 여기에서 다루지 못한 과제를 보완하는 터키 인 학습자를 위한 한국어 읽기 연구물이 많아졌으면 한다.

참고문헌

<국내 논문 및 저서>

- 강현화·김미옥·김제열·우인혜·이숙(2009), 한국어 이해교육론, 국제한국어교육학회, 형설출판사.
- 김경주(2004), 읽기 교수 학습 과정에 대한 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 김봉순(2002), 국어교육과 텍스트 구조, 서울대학교 출판부.
- 김현아(2003), 성취기준별 실제적 자료를 활용한 읽기 활동 중심의 영어 읽기 지도 방안 연구: 중학교 3학년 학생을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김경표(2009), 확장형 읽기를 활용한 한국어 읽기 교육 방안: 개인적 읽기 텍스트를 중심으로, 경희대학교 석사학위논문.
- 김성해(2001), 전자텍스트 읽기 지도에 관한 연구: 설명형 하이퍼텍스트를 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 김하령(2008), 읽기과정 중 과제 유형과 텍스트 유형이 한국어 읽기 이해에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김향미(2003), 한국어교육 읽기 자료 개발에 관한 연구: 중급 단계를 중심으로, 경희대학교 석사학위논문.
- 김은아(2002), 독일어 수업에서 읽기 교육 방안: 읽기 전략 개발을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 김장식(2011), 한국어능력시험 읽기 영역 텍스트의 이독성 분석 연구, 부산외국어대학교 석사학위논문.
- 김중섭(2002), 중국인 학습자를 위한 한국어 읽기 교육 방안 연구, 경희대학교 석사학위논문.
- 김선민(2009), 읽기 교육론: 학습을 위한 읽기 교육의 이론과 실제, 역락.
- 고영근(1999), 텍스트이론-언어문학통합론의 이론과 실제, 아르케.
- 고영근·구본관(2010), 우리말 문법론, 집문당.
- 픽셀 튀르코쥐(1999), 터키 인을 위한 한국어 교육 연구: 말하기·듣기 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.

픽셀 튀르코퀴(1999), 터키 인을 위한 한국어 교육, 이중언어학 16, 이중언어학회, 61-76쪽.

픽셀 튀르코퀴(2003), 언어. 문화적 측면에서 한국어 교육 연구: 터키 인을 위한 한국어교육 중심으로, 한국어교육 16, 국어교육학회, 5-38쪽.

픽셀 튀르코퀴(2004), 한국어 쓰기 교육 내용 구성 연구: 터키 인 학습자를 대상으로, 서울대학교 박사학위논문.

픽셀 튀르코퀴(2011), 터키 인 학습자를 위한 한국어 대우법 교육: 편지글에 나타난 오류 분석을 바탕으로, 한국어교육 5, 국제한국어교육학회, 514-524쪽.

구자(2008), 질문 생성을 활용한 읽기 지도 연구, 서울대학교 석사학위논문.

김현정(1994), 읽기 교육에서 스키마 활성화 방안 연구, 교원대 석사학위논문.

권혜경(2010), 한국어 읽기 교육 연구의 흐름과 동향, 외국어대학교 석사학위논문.

노대규(2007), 외국어로서의 한국어교육, 푸른 사상사.

노미경(2010), 생각말하기 활동을 통한 한국어 학습자의 읽기 전략 지도방안 연구, 배재대학교 석사학위논문.

노미경(2011), 읽기 전 활동 유형이 한국어 읽기 이해에 미치는 영향: 설명적 텍스트를 중심으로, 경희대학교 석사학위논문.

나재진(2009), 한국어 학습자의 소집단 읽기 활동 관찰 연구: 학습자간 상호작용 양상을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.

노해민(2005), 읽기 지도 과정에서의 배경 지식 활성화 방안 연구: 인터넷 정보 검색 활용 지도를 중심으로, 홍익대학교 석사학위논문.

리처드(2000; 임병빈·송해성 번역), 영어 읽기의 새로운 기법을 활용한 교실수업 지도 방법, 한국문화사.

문희영(2000), 스키마 활성화를 통한 한국어 읽기 교육 방안, 이화여자대학교 석사학위논문.

민병곤(2004), 논증 교육의 내용 연구: 6, 8, 10학년 학습자의 작문 및 토론 분석을 바탕으로, 서울대학교 박사학위논문.

민현식(2004), 초등학교 교과서 한자어 및 한자 분석 연구, 初等學校 教科書 漢字語 및 漢字 分析 研究, 한문교육 13, 한국한자문화교육학회, 185-230쪽.

민현식·조향록·유석훈·최은규(2005), 한국어교육론, 한국문화사.

박수연(2004), 상황 맥락 중심 작문 지도 방안 연구: 중학교 정보 전달 글쓰기를

- 중심으로, 부경대 석사학위논문.
- 박경현(2006), 외국어학습전략: 독일어 읽기 텍스트 활용방안을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 박성희(2007), 설명적 텍스트의 의미 구조 이해 전략 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 박수자(1990), 글 처리 능력 향상을 위한 글 구조 지도에 대한 면담 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 박수자(2001), 읽기 지도의 이해, 서울대 출판부.
- 박수자(2003), 읽기 전략과 이해 중심 수업의 관계, 독서연구 9, 한국독서연구학회, 117-145쪽.
- 박수자(1993), 읽기 전략 지도 교재 구성에 관한 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 박수지(2002), 한국어 교육에서의 설명적 텍스트 교수 방안: 형식 스키마 활성화 전략을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박영목·한철우(2001), 국어과 교수 학습론, 교학사.
- 박주영(2012), 장르 중심 한국어 설명문 쓰기 교육 연구, 서울대 석사학위논문.
- 변정임(2007), 읽기 전 활동과 텍스트 유형이 고등학교 영어학습자의 읽기 이해력에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 서혁(1996), 담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 성태제·시기자(2007), 연구방법론, 학지사.
- 송금숙(2002), 한국어 읽기 교육의 텍스트 유형 연구, 고려대학교 석사학위논문.
- 심상민(2000), 한국어 학습자의 읽기 과정에 관한 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 어트경제첵(2008), 한국어 학습자의 읽기 교수 학습 방안 연구: 몽골인 고급 학습자를 대상으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 윤여탁·최미숙·김정자·정현선·송여주(2008), 매체언어와 국어교육, 서울대학교 출판부.
- 윤희원(역)(1995), 좋은 화법과 화법 지도(원본:Bryan, M. "Dynamic Speaking"), 교육과학사.
- 윤희원(1997b), 제1 언어로서의 한국어와 제2 언어로서의 한국어교육, 외국어교수법, 서울대학교 사범대학, 외국인을 위한 한국어교육 지도자 과정.
- 이경화(2001), 읽기 교육의 원리와 방법, 박이정.

- 이정희·김지영(2003), 외국어로서의 한국어교육과정과 교수요목, 국제한국어교육학회, 제13차 국제학술대회.
- 이재운(2004), 하이퍼텍스트를 기반으로 한 한국어 읽기 교재 개발에 관한 연구, 연세대학교 석사학위논문.
- 이수미(2005), 한국어 읽기 텍스트 구성 연구: 베트남 학습자를 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 이은숙(2009), 중급 한국어 교재의 읽기 텍스트 분석: 텍스트 의미 구조 분석을 중심으로, 연세대학교 석사학위논문.
- 이영희(2007), 외국인을 위한 한국어 한자 교육의 현황과 방향, 새국어교육 76, 한국국어교육학회, 269-293쪽.
- 이선화(2010), 실제자료를 활용한 중학생 영어 읽기 지보 방안: 중학교 1학년 수업을 중심으로, 경상대학교 석사학위논문.
- 이흥매(2009), 이해 변인에 의한 학습자 중심 한국어 읽기 수업의 구성 방안, 한국언어문화학 6, 국제 한국 언어문화학회, 133-163쪽.
- 이정우(2011), 정보전달 텍스트 쓰기에서 필자의 정보 변환 양상 연구, 제271회, 학술대회 및 국어과 교육과정 개발을 위한 2차 토론회, 한국어교육학회, 19-44쪽.
- 에부루 튀르케르(1997), 현대 터키 어와 중세 한국어의 모음조화 현상과 이에 대한 대조 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 정길정·연준흠(1996), 외국어 읽기 지도의 이론과 실제, 한국문화사.
- 정기철(1999), 읽기 교육의 이론과 실제, 도서출판 역락.
- 조현용(2000), 한국어 어휘교육 연구, 도서출판 박이정.
- 주옥파(2004), 고급 한국어 학습자를 위한 읽기 교육에 관한 연구: 논설문 텍스트를 중심으로, 한국어교육 15(1), 국제한국어교육학회, 165-189쪽.
- 전홍(2010), 중국인 한국어 학습자를 위한 읽기 교육 연구: 읽기 전략 사용을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 천경록·이재승(1997), 읽기 교육의 이해, 우리교육.
- 차도현(2000), 인터넷을 활용한 한국어 읽기 교육 연구, 경희대학교 석사학위논문.
- 최권진(2007), 한국어 읽기 교수-학습 방법의 새로운 패러다임 모색, 한국언어문화학 4(2), 국제한국어문화학회, 237-264쪽.

축명(2011), 중국인 학습자를 대상으로 한 신문 기사문 읽기 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

한국방송통신대학교 평생교육원 편(2005), 외국어로서의 한국어교육학, 한국방송통신대학교 출판.

허용·강현화·고명균·김미옥·김선정·김재욱·박동호(2005), 외국어로서의 한국어교육학 개론, 도서출판 박이정.

한재영·박재영·현윤호·권순희·박기영(2010), 한국어 어휘 교육, 태학사.

홍애란(2006), 재미동포 청소년 학습자를 위한 한국어 읽기 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

휴세인 크르테미리(1998), 현대 한국어와 터키어의 어순 비교 연구, 서울대학교 석사학위논문.

<교재>

김성주 & 픽셀 튀르키즈(2007), “한국어 3”, Ankara: Lotus Press.

연세대학교 한국어학당(1999), “즐거운 한국어 읽기 3급”, 연세대학교 출판부.

<해외 논저 및 저서>

Armbruster, B. & Anderson, T.(1987), Does Text Structure/Summarization Instruction Facilitate Learning from Expository Texts? *Reading Research Quarterly* 22(3), pp. 331–346.

Aygunes, M.(2007), The Method of Improving Reading Skill in Teaching Turkish as a Foreign Language, Dokuz Eylul University M.D.

Berardo, S. A.(2006), The Use of Authentic Materials in The Teaching of Reading, *The Reading Matrix* 6(2), pp. 60–69.

Bernhardt, E. B.(2011), *Understanding Advanced Second–Language Reading*, Abingdon: Routledge.

Brown, H. D.(2006), *Principles of Language Learning and Teaching (5th ed.)*, White Plains, N.Y. : Pearson Education.

Brown, H. D.(2007), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to*

- Language Pedagogy (3rd ed.)*, White Plains, N.Y. : Pearson Education.
- Carrell, P.(1988), *Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Buescher, K.(2009), *Reading in a Second Language Classroom: A Pedagogical Report on Sociocultural Strategies for Reading Texts in The Elementary French Classroom*, University of Massachusetts M.A.
- Catherine, W.(2002), *Reading*, Oxford: Oxford University Press.
- Chamot, A. U. & O'malley, J. M.(1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C.(1988), *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. & Bamford, J.(1998), *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge: Cambridge Language Education.
- Diliduzgun, S.(1995), *Reading Texts in Education of Foreign Language*, [Yabancı Dil Egitiminde Okuma Metinleri, 외국어 교육에서의 텍스트 읽기], Istanbul: Istanbul University Press.
- Duke, N. K.(2000), 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade, *Reading Research Quarterly* 35(2), pp. 202–224.
- Duke, N. K. & Bennett, A.(2003), *Reading and Writing Informational Text in the Primary Grades: Research Based Practices*, New York, N.Y. : Scholastic.
- Duke, N. K.(2004), The Case for Informational Text, *Educational Leadership* 61(6), pp. 40–44.
- Er, A.(2005), Reading in Foreign Language Teaching, [Yabancı Dil Egitiminde Okuma, 외국어 교육에서 읽기], *Ataturk University Journal* 1(12), pp. 208–218.
- Esgin, A. & Karadag, O.(2000), Reading Habit of University Students in Turkey, [Turkiye'deki Universite Ogrencilerinin Okuma Aliskanliklari, 터키에서의 대학생들의 독해 습관], *Popular Sciences* 2(82), pp. 19–23.
- Gebhard, J.(1996), *Teaching English as a Foreign or Second Language*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Genc, A.(1999), Foreign Language Education in Turkish Schools, [Turkiye'deki Okullarda Yabancı Dil Egitimi, 터키 학교에서 외국어 교육의 현황], Hacettepe University, *Sociology Journal* 1(3), pp. 108-111.
- Giasson, J.(2004), *La Comprehension en Lecture*, [읽기와 이해], 만남.
- Gomleksiz, M.(2004), Validity and Reliability of an Attitude Scale Towards Reading Habit, *Journal of Social Science* 2(14), pp. 185-195.
- Grabe, W.(1991), Current Developments in Second Language Reading Research, *TESOL Quarterly* 25(3), pp. 375-406.
- Grabe, W.(2008), *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunes, F.(2013), Choosing the Text in Turkish Teaching, [Turkce Ogretiminde Metin Secimi, 터키 어 교육에서의 텍스트 선정], *Journal of Mother Tongue Education* 1(1), pp. 1-12.
- Hatch, E.(1974), Research on Reading a Second Language, *Journal of Literacy Research* 6(53), pp. 53-61.
- Hinkel, E.(2006), Current Perspectives on Teaching the Four Skills, *TESOL Quarterly* 40(1), pp. 109-131.
- Horwitz, E. K.(2007), *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*, Boston: Pearson.
- Hoyt, L., Mooney, M. & Parkes, B.(2003), *Exploring Informational Texts: from Theory to Practice*, Portsmouth, N.H. : Heinemann.
- Kamil, M. & Barr, R.(1996), *Handbook of Reading Research*, Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Knapp, P. & Watkins, M.(2005), *Technologies for Teaching and Assessing Writing*, [장르, 텍스트, 문법; 주세형 외 옮김], 도서출판 박이정.
- Koda, K.(2005), *Insights into Second Language Reading: A Cross-linguistic Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, K. & Zehler, A. M.(2008), *Learning to Read Across Language: Cross-Linguistic Relationships in First and Second-Language Literacy Development*, Abingdon: Routledge.
- Kolac, E.(2009), Evaluation of Turkish text types in Turkish course books in

- primary schools, *Human Research Journal* 6(1), pp. 594–626.
- Kong, A.(2006), Connections Between L1 and L2 Readings: Reading Strategies Used by Four Chinese Adult Readers, *The Reading Matrix* 6(2), pp. 19–45.
- Krashen, S. D.(2004), *The Power of Reading: Insights from the Research*, Portsmouth, N.H. : Heinemann.
- Kuzu, T.(1999), Acquisition of Reading/Comprehending skill in Foreign Language, [Yabancı Dilde Okudugunu Anlama Yetenegi, 외국어 교육에서의 읽기와 이해에 관한 연구], Anadolu University D.A.
- Kuzu, T.(2004), The Effect of Teaching Reading Strategies Based on Interactive Model On Turkish Informative Text, Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences* 37(1), pp. 55–77.
- Ness, M.(2011), Teachers' Use of and Attitudes Toward Informational Text in K–5 Classrooms, *Reading Psychology* 32(1), pp. 28–53.
- Nunan, D.(1992), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D.(1999), *Second Language Teaching & Learning*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nuttall, C.(1996), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Oxford: Heinemann.
- Jiang, X.(2011), The Role of First Language Literacy and Second Language Proficiency in Second Language Reading Comprehension, *The Reading Matrix* 11(2), pp. 177–190.
- Odabas, H. & Coskun, P.(2008), Reading Habit of University Student: The Model of Ankara University, [Universite Öğrencilerinin Okuma Aliskanliklari, 대학생들의 읽기 습관에 관한 연구], *Reading studies* 9(2), pp. 431–465.
- Ogle, D.(1986), K–W–L: A Teaching Model that Develops Active Reading of an Expository Text, *The Reading Teacher* 39(6), pp. 564–570.
- Ozmen, R.(2011), A Text Structure Pattern: Problem Solution Structure on Universal World Problems, *Reading Quarterly* 8(16), pp. 49–62.

- Pehlivan, F.(2007), Text Studies in Accordance with the Approach Focused on Intercultural Methods of Teaching Turkish as a Foreign Language, [Kulturel Etkilesim Modelinde Turkce Metin Calismalari, 문화 간의 상호 작용 모델을 중심으로 한 터키 어 텍스트], Istanbul University M.A.
- Phillips, J.(1984), Practical Implications of Recent Research in Reading, *Foreign Language Annals* 17(4), pp. 285–290.
- Polat, T.(1993), *Reading Texts and Dutch Education as a Foreign Language*, [Okuma Metinleri ve Yabancı Dil Olarak Almanca Egitimi, 읽기 텍스트 및 외국어로서의 독일어 교육], Istanbul: Literature Press.
- Rivers, W. M.(1987), *Interactive Language Teaching*, Cambridge: Cambridge Press.
- Seng, G. H. & Hashim, F.(2006), Use of L1 in L2 Reading Comprehension among Tertiary ESL Learners, *Reading in a Foreign Language* 18(1), pp. 29–54.
- Sim, S.(2007), A Study on Reading Strategies in KSL Class, University of New South Wales D.A.
- Tapan, N.(1989), Functions of Authentic Texts in the Education of Dutch as a Foreign Language, [Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgün Metinlerin İşlevi, 외국어로서 독일어 교육에서의 실제적 자료], *Journal of Linguistics* 8(16), pp. 183–192.
- Vygotsky, L. S.(1978), *Mind in Society*, Cambridge: MIT Press.
- Yamashita, J.(2004), Reading Attitudes in L1 and L2; and Their Influence on L2 Extensive Reading, *Reading Quarterly* 1(6), pp. 1–19.
- Yang, L. & Wilson, K.(2006), Second Language Classroom Reading: A Social Constructivist Approach, *The Reading Matrix* 6(3), pp. 364–372.

<인터넷 출처>

국립국어원 <http://www.korean.go.kr>

국제독서협회 <http://www.reading.org>

서울대학교 중앙도서관 <http://library.snu.ac.kr>

터키 교육문화부 <http://www.meb.gov.tr>

터키 국립 석사·박사 학위논문 센터 <http://tez2.yok.gov.tr>

학술검색기 <http://scholar.google.com>

학술연구정보서비스 <http://www.riss.kr>

부록

1. 설명적 텍스트 및 면담 질문 목록

■ 자료 1



우주 실험동물

1957년 10월 4일 소련은 최초의 인공위성을 발사해 우주 개발에 신호탄을 올렸다. 지름 58cm, 무게 83.6kg의 작은 공처럼 생긴 스푸트니크 1호가 그 주인공이다. 그리고 그로부터 한 달 뒤 지름 2m의 원통형에 무게 504kg의 스푸트니크 2호가 발사됐다. 크기도 더 컸지만 크기 이상의 의의가 있었다. 바로 최초의 우주동물인 라이카란 이름의 개가 탑승하고 있었기 때문이다. 라이카는 시베리안허스키종으로 모스크바 시내의 떠돌이 개였다고 한다. 원래 다른 이름이 있었지만 부르기 힘들어 라이카로 바뀌었다. 스푸트니크 2호 발사 전 소련은 라이카의 목소리를 녹음해 라디오를 통해 전 국민에게 들려주는 등 한껏 분위기를 띄웠다. 스푸트니크 2호에는 라이카가 우주에서 생존할 수 있도록 산소 발생기, 이산화탄소 제거 장치, 온도조절 장치가 달려 있었고, 물과 음식을 공급하도록 설계돼 있었다. 라이카의 맥박, 호흡, 체온 등을 감지하는 전극이 있어 지상의 관제탑으로 송신하도록 돼 있었다. 라이카는 스푸트니크 2호에 쫘악 묶인 채로 실려 우주로 쏘아 올려졌다. 소련은 라이카가 우주공간에서 지구를 바라보며 1주일 동안 생존하다가 미리 설치한 장치로 약물이 주입돼 고통 없이 생을 마쳤다고 발표했다. 하지만 이 발표는 2002년 거짓으로 들통 났다. 미국에서 열린 세계우주대회에서 러시아 생물학연구소의 디미트리 말라센코프 박사가 당시 라이카에 대한 데이터를 내놓은 것이다. 그가 내놓은 자료를 보면 라이카의 심장박동수가 3배 이상 빨라졌다가 정지됐다는 사실을 알 수 있다. 라이카는 가속도와 고온을 견디지 못하고 로켓이 발사된 지 몇 시간 만에 공포에 질려 죽었다. 라이카의 이름은 소련의 우주개발 기념비에 새겨져 있고, 우표로도 나왔다. 2007년에는 50주년을 맞아 라이카를 기념하는 동상까지 세워졌다. 비록 소련의 발표는 거짓이었지만, 우주개발에 기여한 라이카의 공로를 폄하할 사람은 없을 것이다.

[읽기 지침]

- 1) 위의 글을 한 문장씩 천천히 읽어보시오.
- 2) 글에서 가장 어려운 점을 자유롭게 지적하시오.
- 3) 모르는 단어 혹은 표현을 어떻게 해결하나요?
- 4) 한국어 읽기와 터키 어 읽기를 비교하면 무엇이 다른가요?
- 5) 글을 계속 읽어가면서 떠오른 생각을 터키 어로 자유롭게 말해보세요.

[면담 질문]

- 1) 글을 읽은 후에 구체적인 내용을 밑에 적어주십시오.
- 2) 이와 같은 내용을 터키 어로 읽은 적이 있는지요?
- 3) 글에서 설명하려는 핵심 내용을 요약해보시오.
- 4) 라이카라는 개가 죽은 이유가 무엇인지요?
- 5) “2002년에 거짓으로 들통 났다” 이 표현이 무슨 말일까요?
- 6) 위의 글을 읽었을 때 어려운 단어(전문용어)를 어떻게 해결했는지요?
- 7) 글의 구조를 파악하면서 읽었는지요?
- 8) 이 글의 가장 어려운 점이 무엇이라고 생각하는지요?
- 9) 글의 단서(표지, 접속사 등)를 주로 사용하는가요?
- 10) 읽은 글을 통해서 새롭게 알게 된 것이 있는지요?

■ 자료 2

원자력 발전

인류가 문명생활을 계속하기 위해서는 문명을 유지할 수 있는 에너지를 확보해야 한다. 인류가 석탄과 석유와 같은 화석에너지를 사용하기 시작하면서 생활방식이 크게 바뀌었고 사용하는 에너지의 양이 크게 증가했다. 석탄의 사용으로 인해 증기기관과 같은 열기관이 급속히 발전했고, 석유를 사용하면서부터는 자동차, 비행기, 선박과 같은 운반수단이 크게 발전했다. 그러나 인류의 현대 문명을 만들고 지탱해 온 화석에너지의 시대는 오래 지속될 수 없을 것으로 추정되고 있다. 따라서 우리는 화석 에너지를 대신할 새로운 에너지를 개발해야 한다. 현재 화석 에너지를 새로운 에너지원으로 가장 가능성이 있는 에너지는 원자핵에너지이다. 이미 많은 나라에서 사용하는 에너지의 많은 부분을 원자핵 에너지로 충당하고 있어 핵에너지는 에너지원으로서의 가능성을 충분히 인정받고 있다. 원자핵은 양성자와 중성자로 구성되어 있다. 핵을 이루고 있는 양성자와 중성자를 핵자라고 부르기도 한다. 원자핵을 이루고 있는 핵자들을 완전히 분리해서 자유로운 입자들로 만드는 데 필요한 에너지를 핵자의 수로 나눈 것을 평균 결합에너지라고 한다. 평균 결합 에너지는 핵자수에 따라 달라진다. 작은 원자핵에서는 핵자수가 증가함에 따라 평균 결합 에너지가 증가한다. 그러나 원자핵의 크기가 일정한 크기 이상이 되면 평균 결합 에너지는 핵자수가 증가하면 오히려 감소한다. 평균 결합 에너지가 크다는 것은 더 안정한 핵이라는 뜻이다.

[읽기 지침]

- 1) 위의 글을 한 문장씩 천천히 읽어보시오.
- 2) 글에서 가장 어려운 점을 자유롭게 지적하시오.
- 3) 모르는 단어 혹은 표현을 어떻게 해결하는가요?
- 4) 한국어 읽기와 터키 어 읽기를 비교하면 무엇이 다른가요?
- 5) 글을 계속 읽어가면서 떠오른 생각을 터키 어로 자유롭게 말해보시오.

[면담 질문]

- 1) 글을 읽은 후에 구체적인 내용을 밑에 적어주십시오.
- 2) 이와 같은 내용을 터키 어로 읽은 적이 있으신지요?
- 3) 글에서 설명하려는 핵심 내용을 요약해보시오.
- 4) 새로운 에너지를 개발해야 한다는 이유가 무엇인지요?
- 5) “석탄의 사용으로 인해”라는 표현이 무슨 말일까요?
- 6) 위의 글을 읽었을 때 어려운 단어(전문용어)를 어떻게 해결했는지요?
- 7) 글의 구조를 파악하면서 읽었는지요?
- 8) 이 글의 가장 어려운 점이 무엇이라고 생각하는지요?
- 9) 글의 단서(표지, 접속사 등)를 주로 사용하는가요?
- 10) 읽은 글을 통해서 새롭게 알게 된 것이 있으신지요?

■ 자료 3



보험

미래는 희망이지만 불안이기도 하다. 기득권을 가진 사람들은 기득권을 잃을까 불안하다. 중산층은 힘들게 안정시킨 생활이 무너질까 두렵다. 서민들은 빈곤층으로의 추락이 걱정이다. 빈곤층은 희망 없는 내일에 절망한다. 사람들은 안정을 바라고 추구한다. 안정은 먹고 입고 사는 문제 다음으로 추구하는 생활의 기본적인 목표이다. 안정을 흔들거나 앗아가는 경제적 위험(risk)은 도처에 산재해 있다. 보험은 보험 가입자에게 보험 약관에 명시된 재해에 의해 발생한 경제적 손실을 보상해주는 계약이다. 보험 가입자는 미래에 발생할 수 있는 손실을 보험자로부터 보장받기 위해 일정하게 약정된 금액을 지불해야 한다. 이러한 방법에 의해 보험 가입자는 미래에 발생할 수 있는 잠재적인 경제적 위험을 보험회사에 이전시키는 것이다. 결국 예상하기는 하지만 발생이 확실한 손실의 위험이 피보험자로부터 보험자에게로 이전되는 것이 보험이다.

현대 사회의 삶은 다양한 종류의 경제적 위험에 노출되어 있다. 집을 소유한 사람들은 화재로 인한 경제적 손실의 위험에 노출된다. 현금과 귀금속을 집에 보유한 사람들은 도난의 위험에 처한다. 자동차를 보유한 사람은 자동차 사고의 가능성에서 자유롭지 못하다. 암과 같은 갑작스러운 병마는 엄청난 치료비를 부담하거나 삶까지도 앗아가는 위험이라는 지뢰이다. 역사적으로 사람들은 경제적 위험을 마을 공동체의 상부상조라는 아름다운 관행에 의존해서 완화하고 벗어났다. 마을 주민 가운데 한 사람이 화재로 살던 집이 타버리고 키우던 돼지가 죽으면 다른 주민들이 함께 집을 다시 지어주고 돼지 새끼를 나누어 주었다. 장례는 마을 사람들의 부조로 치렀다.

[읽기 지침]

- 1) 위의 글을 한 문장씩 천천히 읽어보시오.
- 2) 글에서 가장 어려운 점을 자유롭게 지적하시오.
- 3) 모르는 단어 혹은 표현을 어떻게 해결하나요?
- 4) 한국어 읽기와 터키 어 읽기를 비교하면 무엇이 다른가요?
- 5) 글을 계속 읽어가면서 떠오른 생각을 터키 어로 자유롭게 말해보세요.

[면담 질문]

- 1) 글을 읽은 후에 구체적인 내용을 밑에 적어주십시오.
- 2) 이와 같은 내용을 터키 어로 읽은 적이 있는지요?
- 3) 글에서 설명하려는 핵심 내용을 요약해보시오.
- 4) “보험”이란 말을 알아요?
- 5) 기득권을 가진 사람들이 불안해하는 이유가 무엇일까요?
- 6) 위의 글을 읽었을 때 어려운 단어(전문용어)를 어떻게 해결했는지요?
- 7) 글의 구조를 파악하면서 읽었는지요?
- 8) 이 글의 가장 어려운 점이 무엇이라고 생각하는지요?
- 9) 글의 단서(표지, 접속사 등)를 주로 사용하는가요?
- 10) 읽은 글을 통해서 새롭게 알게 된 것이 있는지요?

■ 자료 4



인간 복제

1997년, 복제양 돌리가 탄생된 이후 사람의 체세포를 통한 초기 배아 단계까지의 복제 연구 결과가 발표됨으로써 인간 복제의 문제는 생명 윤리에 경각심을 일깨우는 결정적인 계기의 역할을 하고 있다. 최근 인간 복제 기술 및 인공 수정, 장기 이식, 유전자 검사 등의 첨단 기술이 실제 가능해지면서 인간 복제를 기술적으로 할 수 있다고 해서 이 기술을 적용하는 것이 윤리적으로 옳은가 옳지 않은가에 대한 논쟁이 활발해지고 있다. 학자들은 살아 있는 인간이나 과거의 인간을 복제하는 것은 반대한다. 하지만, 연구 목적으로 불임 시술 센터 등에서 임신을 위하여 사용하다가 남은 인간 배아를 이용하는 연구까지 막는 것은 의학 발전을 막기 때문에 곤란하다고 보고 있다. 노화나 암 따위의 문제를 해결할 가능성도 여기서 출발한다. 인간 복제 반대론자들은 복제는 창조주의 창조 질서에 대한 정면 도전으로, 정자와 난자의 수정 직후부터 하나의 생명으로 보아야 한다고 주장한다. 인간 배아 복제는 허용하고, 인간 개체 복제는 금지할 경우 과학 전략과 자원의 속성상 결국 인간 개체 복제까지 나아갈 것이라고 보고 있다.

[읽기 지침]

- 1) 위의 글을 한 문장씩 천천히 읽어보시오.
- 2) 글에서 가장 어려운 점을 자유롭게 지적하시오.
- 3) 모르는 단어 혹은 표현을 어떻게 해결하나요?
- 4) 한국어 읽기와 터키 어 읽기를 비교하면 무엇이 다른가요?
- 5) 글을 계속 읽어가면서 떠오른 생각을 터키 어로 자유롭게 말해보시오.

[면담 질문]

- 1) 글을 읽은 후에 구체적인 내용을 밑에 적어주십시오.
- 2) 이와 같은 내용을 터키 어로 읽은 적이 있는지요?
- 3) 글에서 설명하려는 핵심 내용을 요약해보시오.
- 4) “인간 복제”란 무슨 말일까요?
- 5) “노화, 암 따위” 무슨 말일까요?
- 6) 위의 글을 읽었을 때 어려운 단어(전문용어)를 어떻게 해결했는지요?
- 7) 글의 구조를 파악하면서 읽었는지요?
- 8) 이 글의 가장 어려운 점이 무엇이라고 생각하는지요?
- 9) 글의 단서(표지, 접속사 등)를 주로 사용하는지요?
- 10) 읽은 글을 통해서 새롭게 알게 된 것이 있는지요?

■ 자료 5

이자율

우리는 세상을 살면서 다른 사람에게 돈을 꾸기도 한다. 돈을 빌린 사람은 약정한 날이 오면 빌린 돈을 갚아야 한다. 빌렸던 원금에 덧붙여서 일정한 금액을 추가한다. 빌린 원금에 덧붙여서 갚는 돈이 이자이다. 원금에 대비한 이자를 이자율(interest rate) 또는 금리라고 한다. 그렇다면 적절한 이자율은 어느 수준이고, 무엇에 의하여 결정될까? 기본적으로 이자율은 돈을 빌리고자하는 자금의 수요와 돈을 빌려주고자 하는 자금의 공급에 의해 결정된다. 빌려주고 빌리는 자금의 중개기관이 대부자금시장(loaneable fund market)이다. 대부자금시장에서 이자율이 결정되는 메커니즘은 노동시장에서 노동의 수요와 공급에 의해 임금이 결정되는 원리와 같다. 우리는 대부분 채무자이다. 우리가 돈을 빌리는 이유도 다양하지만 채무의 형태도 여러 가지이다. 물건을 구매할 때 현금 대신에 신용카드로 결제하는 것은 이제 자연스러운 우리 생활의 일상이다. 김밥 한 줄과 캔 커피 하나를 사면서도 습관적으로 카드를 내민다. 소비자가 카드로 지불한 대금은 카드회사에 갚아야 할 단기 채무이다. 자동차 할부금은 2-3년에 걸쳐 갚아야 할 채무이다. 은행에서 융자 받은 주택자금은 장기 채무이다. 우리는 빚을 지는 사회에서 살고 있는 것이다.

세계적인 대기업들도 돈을 빌려 쓴다. 1년 수익이 몇 조인 대기업도 부채를 가지고 있다. 생산 시설을 늘리거나 개선하기 위해서는 자금이 필요하다. 원가절감을 가능하게 하는 새로운 기계의 구입에도 돈이 필요하다. 기업이 보유한 자금으로 부족한 경우에는 은행으로부터 융자를 받는다. 은행이 빌려주는 자금은 예금자로부터 빌린 돈이다. 때로는 은행은 다른 은행이나 중앙은행으로부터 차입하기도 한다. 정부역시 빚을 지기도 한다. 정부가 징수한 조세수입 이상으로 재정지출을 확대하는 경우에 부족한 자금을 국채를 발행하거나 중앙은행 차입으로 충당한다. 국가 부채는 다음 세대가 짊어져야 할 짐이다.

[읽기 지침]

- 1) 위의 글을 한 문장씩 천천히 읽어보시오.
- 2) 글에서 가장 어려운 점을 자유롭게 지적하시오.
- 3) 모르는 단어 혹은 표현을 어떻게 해결하나요?
- 4) 한국어 읽기와 터키어 읽기를 비교하면 무엇이 다른가요?
- 5) 글을 계속 읽어가면서 떠오른 생각을 터키어로 자유롭게 말해보시오.

[면담 질문]

- 1) 글을 읽은 후에 구체적인 내용을 밑에 적어주십시오.
- 2) 이와 같은 내용을 터키어로 읽은 적이 있는지요?
- 3) 글에서 설명하려는 핵심 내용을 요약해보시오.
- 4) “이자율”이란 말을 알아요?
- 5) 세계적 대기업들이 돈을 빌려 쓰는 이유가 무엇인지요?
- 6) 위의 글을 읽었을 때 어려운 단어(전문용어)를 어떻게 해결했는지요?
- 7) 글의 구조를 파악하면서 읽었는지요?
- 8) 이 글의 가장 어려운 점이 무엇이라고 생각하는지요?
- 9) 글의 단서(표지, 접속사 등)를 주로 사용하는지요?
- 10) 읽은 글을 통해서 새롭게 알게 된 것이 있는지요?

2. 한국어 읽기에 대한 인식 및 요구 조사

안녕하십니까?

저는 서울대학교에서 한국어교육을 전공하는 Tayfun Kartav입니다. 본 설문조사는 저의 석사학위논문인 “터키인 학습자를 대상으로 한 한국어 설명적 텍스트 읽기 교육 방법 연구”를 위한 기초 조사 자료로 사용될 예정입니다. 따라서 응답하실 내용물은 상기 연구목적 이외에 사용되지 않을 것이며 답변 모두에 관해서 절대 비밀이 보장됩니다. 하단의 각 질문을 진심으로 읽은 후에 이해가 안 되신 부분이 있을 경우에 꼭 질문하여주시기를 바랍니다.

서울대학교 국어교육과
한국어교육전공 Tayfun Kartav
전자메일: tayfunkrtv21@live.co.kr
전화번호: 0082 10 2264 0621

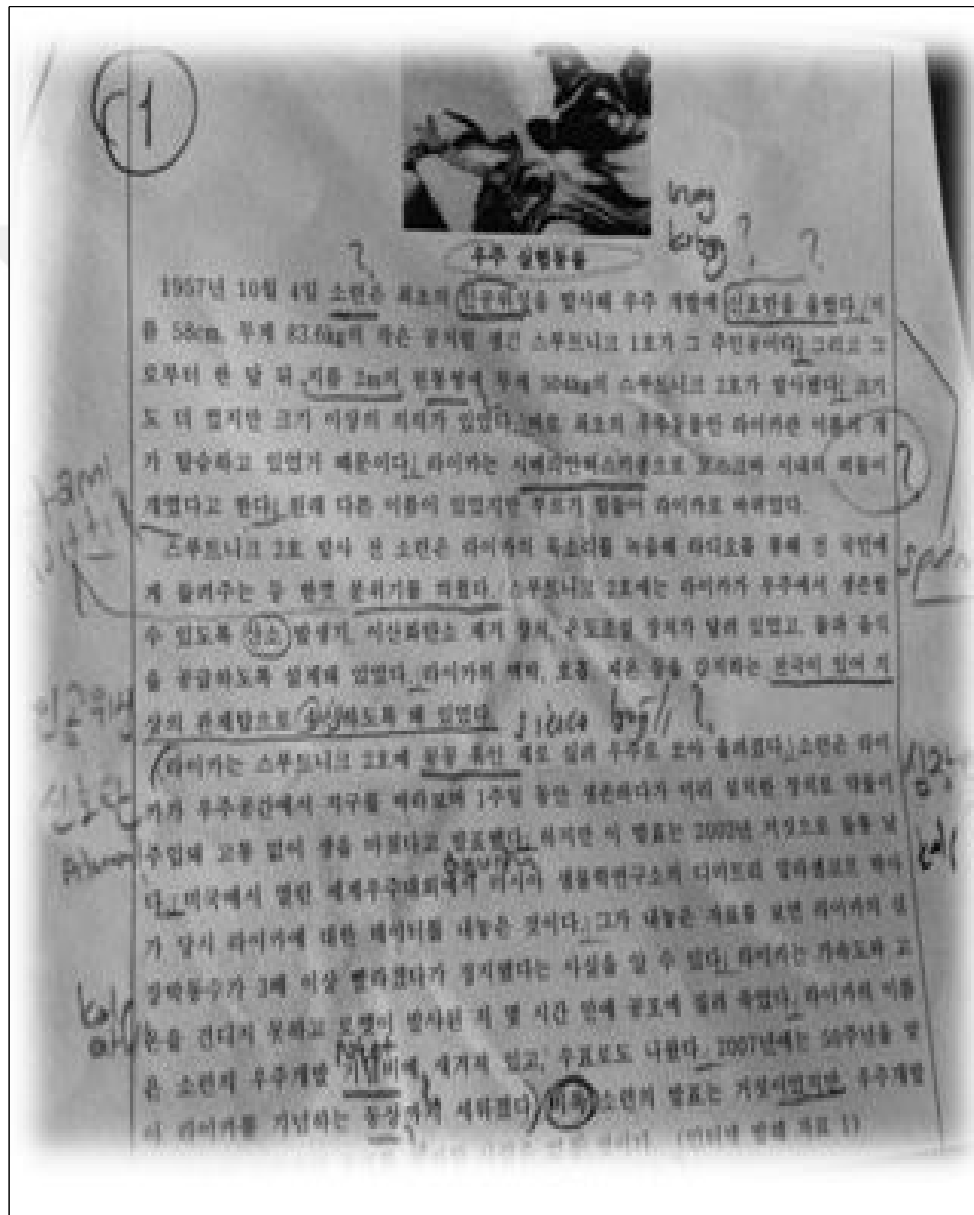
이름:	나이:	소속/졸업 대학교:
한국어 학습 기간:	한국어능력 수준:	모국어 읽기 습관 여부:
한국 유학 경험 여부:	한국유학 기간:	관심 있는 글 장르:

- 1) 한국어를 배우는 목적을 묻는 문항(선다형)
- 2) 한국어학습을 할 때 가장 중요하다고 생각되는 기능을 묻는 문항(선다형)
- 3) 한국어 읽기를 하는 데 가장 어려운 점을 묻는 문항(자유 응답)
- 4) 한국어 읽기에 있어서 가장 중요한 요소가 무엇인지를 묻는 문항(선다형)
- 5) 읽기 텍스트 중에서 가장 많이 접하는 텍스트가 무엇인지를 묻는 문항(선다형)
- 6) 읽기 수업 및 읽기 텍스트에 관한 만족도를 묻는 문항(자유 응답)
- 7) 읽기 자료 중에 가장 접하고 싶어 하는 읽기 텍스트 유형을 묻는 문항(선다형)
- 8) 설명적 텍스트가 한국어 학습에 도움이 되는지에 대해 묻는 문항(자유 응답)
- 9) 현지에서의 한국어 읽기 수업 방식에 대해 묻는 문항(자유 응답)
- 10) 읽기 수업에서 바라는 점을 직접 쓰도록 하는 문항(자유 응답)

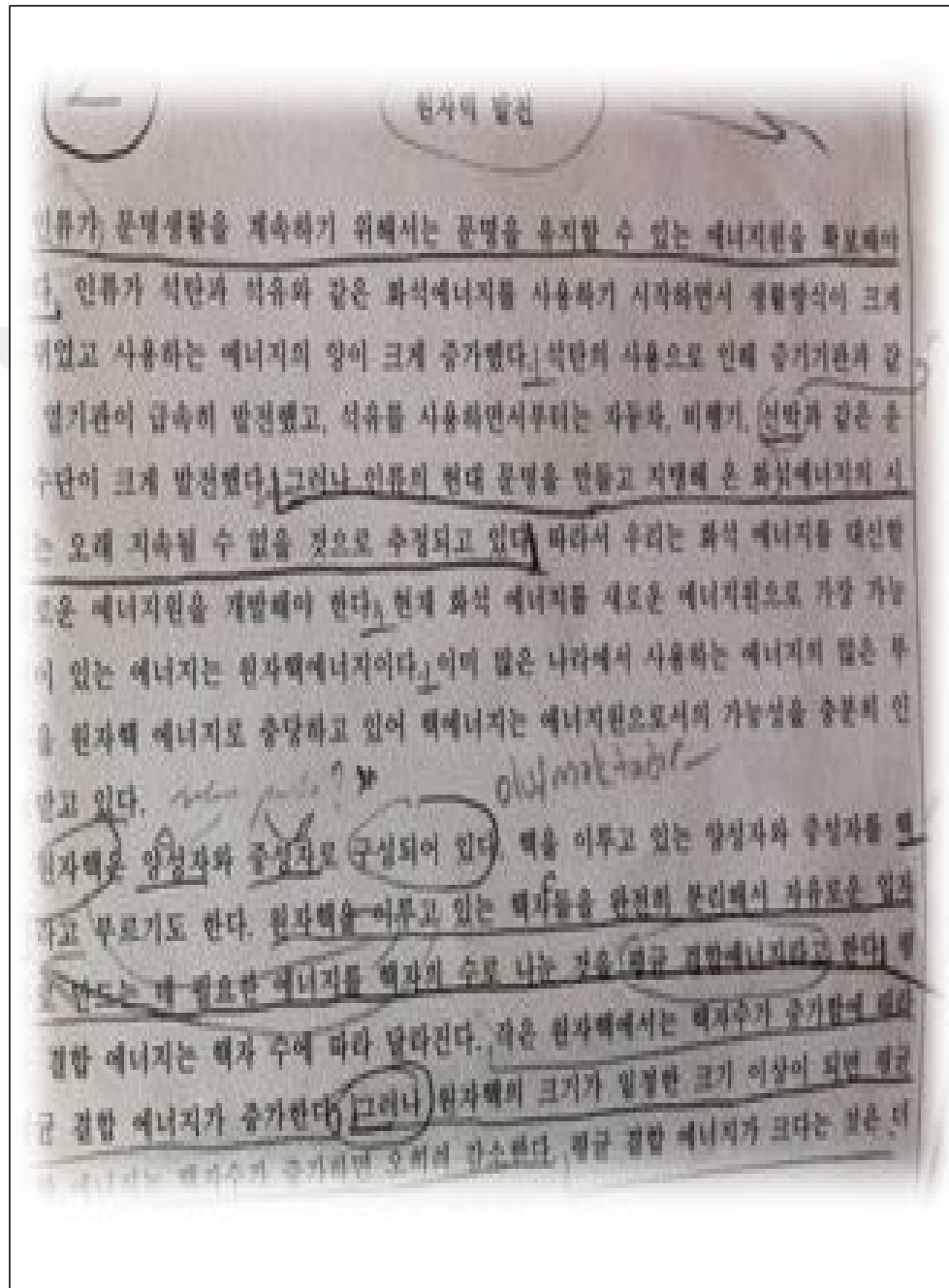
- * 한국어 읽기 수업의 문제점(자유 응답)
- * 읽기 수업에서 바라는 점 등의 요청 사항(자유 응답)

3. 텍스트에 관한 학습자 반응 자료 예시

■ 자료 1



■ 자료 2



Abstract

A Study on instructional methods of reading expository text – Focusing on Turkish origin advanced learners of Korean –

Tayfun Kartav

The main purpose of this paper is to consider learners' factor, learners' demand and learners' reading appearance for instructional methods of Korean expository text reading in Turkey. In general, this paper focuses on using expository texts according to recent studies on second language reading; learner's demand, interest, purpose and background schema have important role on second language reading class. On the other hand reading techniques, lexical knowledge and structure of the text have a huge important role on a successful reading process in Korean class.

Basic intention of Korean language education pedagogy is to improve the learner's communication abilities in Korean. So towards this goal this dissertation aimed to develop Korean learner's reading abilities in the long run. So called act of reading is not only a translating of word to word but also it is an ability of understanding text by using wide variety of techniques, methods and clues. It is a communication between writer and reader. At this point choosing the reading text in classroom has an important role as well. However, by seen research analyzing result on Korean reading instruction in Turkey this kind of education had not been handled properly in Korean reading class. The course structure for Korean reading class is as follows; the biggest problem is reading class depends on Korean–Turkish translation, instruction for reading is based on vocabulary learning and memorizing the words, reading class has very few hours to using of effective reading techniques, instead of a variety of

expository texts, textbook is a basic reading material, textbook consists of non-authentic texts and on the other hand in Turkey social demand for Korean language is not sufficient yet; because of those learners' interest level for Korean is not satisfactory etc. In short, for systematic Korean reading class too many factors have to be considered in Turkey. So due to lack of effective reading instruction, Korean reading classes in Turkey have educational difficulties. Despite those difficulties as a result of a survey for Korean learners, very high demand for expository text reading class was observed. Beside this highly considerable number of surveys about reading difficulties in expository text were seen.

In chapter I, focused on issues of the necessity of this research. Earlier researches on reading in Korean were discussed. The necessary background for this paper was provided. Especially, research objectives and research methods explained.

In chapter II, reading in Korean, its theoretical background and essentials have been examined. Especially reading in Korean and its characteristics were discussed. Advanced researches on second language reading and researches on Korean reading which may help to this study were revised. As an important factors in second language reading types of reading, bottom-up reading approach, top-down reading approach, interactive reading approach, reading schema approach and reading techniques which based on those approaches were discussed in detail.

In chapter III, mainly discussed on Turkish origin Korean learners' difficulties in reading Korean expository text and learners' feature in the reading processes. In this chapter mainly focused on Korean reading education in Turkey and its' problems as well. Educational deficiencies in the curriculum of reading, analysis of textbooks for reading contents, observation for reading lesson and demand analysis for reading classroom were handled and examined. And then, 10 learners' expository text reading process was observed by using think-aloud method. Furthermore,

concept of the text in reading education, definition of expository text, educational importance of expository text and its characteristics, bases of selection of this kind of text etc were argued. For all, linguistic factors, text factors, cognitive schema factors which affecting Korean reading process were examined.

As briefly research methods; in this paper Korean reading demand analysis of Turkish origin learners, Korean reading interview, analysis of Korean reading class curriculum, analysis of textbook, question survey for KFL teachers in Turkey were handled. The interview process was recorded and necessary parts of the interview were reflected to this chapter. Usually observed learners' reading expository text characteristics are as follow; while think aloud process in general, reading which based on word to word (Korean–Turkish) translation, lack of experience about text structure, insufficient knowledge on clues in text, insufficient habit of using reading strategies, due to the unknown words quitting reading undone, lack of knowledge about effective reading techniques, lack of using about background schema etc were observed. Learners have to learn and practice to expository text structural futures which relevant to clues and discourse markers. Because of lack of knowledge about text structure, insufficient reading habit & using of reading techniques and lack of knowledge about discourse clues; it was estimated that, Korean learners could not be successful in reading properly.

In chapter IV, teaching reading methods of expository text were discussed. In this chapter based on chapter I, chapter II and chapter III aimed at advanced learners; the purpose, contents and methods of expository text education were showed. Samples of reading instruction method were discussed. Here, for expository text reading education; revitalization of schema, top–down reading guide, structural text reading approach were suggested as a principle. Samples of class were showed based on those three principles. So the most important things are ensure

using background knowledge and suitable reading techniques. And of course; when reading for expository text, readers need to know the specific text patterns.

According to cross linguistic transfer of language ability approach; learners who have habit of reading and knowledge of in native language they can read effectively in target language as well. So, it was observed that some Korean learners have insufficient knowledge about reading techniques, using clues and markers in expository text. To solve these kind of problems learners have to get adequately systematic education on reading techniques and structural clues in expository texts and other varieties of text as well. If learners know what to read and how to read they can be successful readers in Korean.

As briefly; this paper, has a meaningful importance for Turkish origin advanced Korean learners who have difficulties in reading Korean. Korean reading research, aimed at Turkish origin learners has been done here for the first time. It is hoped that; this study will help to other studies about Turkish origin Korean learners.

Key words: Reading in Korean, structural schema, reading techniques, expository texts, Korean language education in Turkey, Korean, Turkish

Student Number: 2009–24014