

한국어 말하기 숙달도 시험의 고찰을 통한 말하기 과제의 개발 방안*

이동은**

|| 차례 ||

- I. 들어가기
- II. 선환효과와 한국어 말하기 숙달도 시험
 - 1. 선환효과
 - 2. 한국어 말하기 숙달도 시험
 - 3. 말하기 숙달도 시험의 과제 유형
- III. 말하기 과제 구성을 위한 원리
 - 1. 동일 주제 과제의 등급화
 - 2. 다양한 담화 구조의 활용
 - 3. 다양한 화용 가능성에 부합하는 과제
- IV. 나오기

【국문초록】

이 논문은 한국어 학습자들을 대상으로 하는 말하기 숙달도¹⁾ 평가에서의 말하기 과제²⁾의 유형을 살펴보고 말하기 숙달도 향상을 위한 방안을 모색하는 것을 그 목적으로 한다.

선환효과(wash-back effect)는 말하기 교수와 말하기 숙달도 시험의 긴밀한 관계를

* 본 논문을 읽고 소중한 논평으로 부족한 원고의 난삽함을 덜어 주신 세 분의 익명의 심사위원들께 깊이 감사드린다. 그럼에도 남아 있는 잘못은 모두 필자의 책임이다.

** 고려대학교 국제어학원 연구교수.

1) 숙달도란 1980년대에 외국어 평가와 관련되어 도입된 용어로서 해당 언어의 실생활에서의 언어 수행에 기반을 둔 일련의 언어 능력을 말한다.

2) 이 글에서는 말하기 교육연구사적인 입장에서 활동과 과제를 다른 개념으로 다루지 않기로 한다.

말하는 용어이며, 교수와 학습에 대한 시험의 함축적 영향과 의미를 의미한다. 본고에서는 말하기 숙달도 시험 문항들을 살펴보고 의미 있는 교실 말하기 활동을 개발하기 위한 원리를 제안하고자 한다.

본고에서는 먼저 현재 시행되고 있는 ACTFL OPI, FSI OPT를 살펴본다. 이들 시험들에서의 말하기 과제 유형을 등급별로 살펴보고 다음 단계로 말하기 과제 개발을 위한 세 가지 원리를 제시하고자 한다. 첫째, 같은 주제의 활동을 숙달도에 따라 등급화를 하는 것이다. 둘째, 실제 담화에서 발생 가능성이 높은 다양한 구조의 말차례 유형화를 하는 것이다. 셋째, 학습자의 화용 능력을 다각화할 수 있게 하는 것이다.

본고의 의의는 말하기 교수에서의 실제적 과제 수행으로 숙달도 시험 간의 간격을 좁혀나가는 과정으로 선환효과를 극대화하여 학습자들의 학습 동기를 고양시키는 것이라 할 수 있다. 또한 이러한 과정을 거쳐 개발된 말하기 활동들은 학습자 숙달도의 향상으로 연결될 수 있을 것이다.

주제어 : 선환효과, 말하기 숙달도, 말하기 숙달도 시험, 말하기 과제, 말하기 숙달도 향상

I. 들어가기

현재까지 한국어 교육에서는 말하기 활동의 교수 원리에 대한 풍부한 논의들이 이루어져 왔다. 대표적인 연구로는 일일이 열거하기 어렵지만 대표적으로 구현정(2001), Brown(2006), 전은주(2008) 등을 들 수 있다. 구현정(2001:308-327)에서는 대화 중심의 말하기 교수 내용의 구성을, Brown(2006:331-332)에서는 외국어 말하기 교수의 원리를, 전은주(2008:365-399)에서는 한국어 말하기 교육의 내용 선정 원리 및 한국어 말하기 지도의 원리를 각각 제시하고 있다.

그러나 정작 말하기 시험과 교실 활동 간의 유기적이고 상호보완적인 관계에 대한 연구는 그다지 활발하지 못했던 것이 사실이다. 이제 학습자들의 한국어 학습 동기에 중요한 역할을 하는 말하기 숙달도 시험의 문항

분석을 통하여 교실 수업에서의 말하기 활동을 위한 긍정적인 영향을 기대하면서 논의를 시작하고자 한다. 먼저 표준 말하기 숙달도 시험들을 살펴보고, 다음은 문항 분석하고 마지막으로 학습자의 말하기 숙달도를 향상시키기 위한 교실내 말하기 수업의 활동 유형을 제안하고자 한다.

현재 시행되고 있는 대표적인 말하기 숙달도 평가로는 ACTFL OP³⁾이나 FSI OPT⁴⁾가 있는데, 신뢰도와 타당도의 측면에서 많은 연구자들의 비판을 받아 온 것이 사실이다. 그럼에도 불구하고 실제 의사소통 능력에 대한 평가가 이루어진다는 점과 학습자들의 다양한 목적과 시험 결과의 폭넓은 활용으로 인해 시험의 효용성이 유지되고 있다.

과제에 대한 정의⁵⁾는 연구자들마다 차이를 보이지만 말하기 시험에 등장하는 과제는 시험관과 수험자가 수험자의 언어 능력을 파악하려는 목적을 가지고 수행하되, 최대한 실제적인 상황에 근접하는 일련의 의사소통 활동으로 볼 수 있다. Ross(1996:3-4)에서도 말하기 시험은 실제적 의사소통 상황에서 학습자의 의사소통 언어능력의 여러 분야를 즉각적으로 활용할 수 있는 상호작용 능력을 평가하기 위한 것이라고 하였다. 즉 말하기 숙달도 평가의 경우 시험관은 시험 과정에서 수험자의 숙달도를 가늠하면

3) ACTFL은 American Council on the Teaching of Foreign Languages의 약어로 외국어 시험 시행을 주관하는 민영 기관이며, 현재 37개 외국어에 대한 숙달도 평가가 이루어지고 있다. OPI는 Oral Proficiency Interview의 약어로 구어 숙달도를 측정하기 위한 인터뷰 형식의 시험이다.

4) Foreign Service Institute의 약어이며, OPT(Oral Proficiency Test)는 외교관을 비롯한 공무원들의 외국어 숙달도를 평가하기 위한 시험이다. FSI는 숙달도 평가 자체를 이르는 명칭으로도 쓰인다.

5) Long(1985)은 과제란 “사람들이 일상생활에서 일터에서 놀면서 혹은 그 사이에 있는 모든 것을 말하며, 우리가 사람들에게 무엇을 하느냐고 물으면 그들이 대답할 수 있는 것들”이라 하였다. Willis(1986)의 과제는 특정한 결과물을 만들어 내는 활동이라는 점이 강조되었다. Breen(1987)도 과제는 이를 맡은 사람들에게 할당되는 특정 목적, 적절한 활용, 구체적인 작업 절차와 결과물의 범위까지를 포함하는 구조화된 언어 학습의 산물이라고 하였다.

서 적절한 말하기 과제를 통한 의사소통을 해 나가야 하는 함축적인 기회를 갖는다고 볼 수 있다.

이는 시험관이 평가자인 동시에 수험자와의 의사소통을 향상시킬 수 있는 의사소통 촉진자의 역할을 수행해야 하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 말하기 시험은 교실 수업에서의 교사 및 동료 학습자들과의 원활한 상호작용을 위한 단서를 제공할 수 있다는 점에서 의미가 자못 깊다 할 수 있다.

이에 본고에서는 먼저 기존의 말하기 숙달도 기준들을 살펴본다. 또한 이들 시험에서의 말하기 활동들을 유형별로 검토하면서 수업 내에서의 바람직한 숙달도 향상을 위한 말하기 활동을 제안하고자 한다.

II. 선환효과와 한국어 말하기 숙달도 시험

이 장에서는 먼저 시험과 학습 사이의 연관성을 제공하는 선환효과에 대해 살펴볼 것이다. 이어서 현재 시행되고 있는 한국어 말하기 시험들을 숙달도 등급 기술을 중심으로 검토하여 한국어 말하기 시험과 말하기 수업과의 긴밀성의 여부를 파악하도록 한다.

1. 선환효과

1) 시험의 타당도와 선환효과

외국어 교육에서의 교육과 평가는 밀접한 관련을 맺고 있다. 즉 교육과 평가는 교차순환적으로 영향을 주고받는다. 우리는 이 둘 간의 관계에서 평가를 통해 교육의 방향과 내용이나 방법 등을 개선할 수 있다는 함의를 얻을 수 있다.

선환효과는 언어 시험이 외국어 교육의 관련자들에게 유발되는 효과를

말하며, 언어 시험의 타당도나 표준화를 거론할 때 자주 등장하는 주제이다(Brown 2005: 242). 그래서 언어 교사나 학습자들은 일련의 시험과정이나 결과에 주시하면서 수업 내용과 학습자에 대한 끊임없는 반성과 피드백을 제공해 왔다. Shohamy(1992)에서는 시험의 활용이 언어 학습에 영향을 줄 뿐 아니라 학습을 촉진시키기도 하는데 이러한 현상은 다시 시험 자체와 시험관들의 권위에 중대한 영향을 미친다고 설명하고 있다.

Shohamy, D-Schmidt & Ferman(1996: 298)에서는 전환효과를 “시험이 교수와 학습에 미치는 영향”이라고 규정하였다. 그리고 시험 결과에 따른 교육과정의 수정 및 보완이나 교사 재교육의 필요성을 측정 지향 교수(measurement-driven instruction)라는 개념으로 설명하고 있다. 또한 이들은 외국어 교육의 관계자들인 교사, 학습자, 시험 시행 행정가들이 시험 결과를 어떻게 활용하는가를 파악하기 위해 설문조사⁶⁾를 실시하였다. 그리하여 결론적으로 외국어의 인식도라든가 시험의 활용과 같은 많은 변인들에 의해 시간의 흐름에 따른 긍정적 전환효과가 발생한다고 보았다(Luoma 2004:185-187; Brown, 2004: 28-3).

한국어 말하기 평가에서는 이와 맥을 같이 하여 김정숙 외(2006)에서도 말하기 능력 시험의 기초 연구의 필요성을 시험 모형을 개발하고, 말하기 평가자 양성을 위한 교육과정 개발은 물론 한국어 수업 현장에서의 말하기 교육이나 평가로의 활용을 제공하는 데 두고 있다.⁷⁾

6) EFL(English as a foreign language)과 ASL(Arabic as a second language)의 두 국가교사에 대해 교사, 학습자, 언어 조서관들을 대상으로 설문, 인터뷰, 문서 분석을 실시하였다. 실험 결과 두 시험은 다른 양상을 보였는데, ASL에서의 소폭 조정은 교실활동이나 시험 준비나 시험 과목의 인식도에 거의 영향이 보이지 않았다. 그럼에도 불구하고 ASL 역시 시험에 대한 만족도나 숙달도의 조정에 대한 입장을 나타냈다. 반면 EFL의 경우 조정과정이 교수 활동이나 시험 준비에 소요되는 교수 시간, 새로운 교육자료의 개발이라는 변화를 초래한 것으로 보고하고 있다.

7) 활용 의의를 다음 세 가지로 기술하고 있다.

1. 한국어 말하기 능력 평가를 위한 모형을 개발하고 제시함으로써 한국어 교육 현장

2) 선환효과와 교실 내 말하기 활동

선환효과는 교실 수업에서의 말하기 활동에 몇 가지 시사점을 준다. 교실 수업에서는 말하기 수업의 목표와 주제를 근간으로 관련 문법이나 어휘의 습득이 교사-학습자, 혹은 학습자-학습자 간의 활동이나 과제 수행으로 이루어진다. 이 때 학습자는 수업에서 목표하는 구어 담화 능력을 습득하게 되는데, 다양한 대화 상대자의 담화 전략을 파악하고 이에 대응하여 적절한 담화를 구사하지 못한다면 정확한 평가를 받지 못할 것이다.

이러한 현상에 대해 Ross(2007)나 Brown(2003)은 OPI에서의 시험관의 담화전략이 등급 확인(level check)에 결정적으로 작용할 수 있다고 보았다. 더욱이 긴장을 풀고 본격적인 질문을 위한 정보를 수집하는 단계의 시작질문인 IBQ(ice-breaking questions)에서 다음 단계인 등급 확인에서 학습자에게 훨씬 불리하게 진행될 수 있다는 것이다. 이는 결국 말하기 숙달도에 대한 타당도를 하락시키는 결과를 가지고 올 수 있다.

예를 들어 중급의 학습자가 “가족관계가 어떻게 되세요?”라는 질문에 “제 가족은 관계가 좋아요. 즐겁게 지내요”라고 대답했다고 하자. 그렇다면 이 학습자는 시험관으로 하여금 순간 판정에서 초급이 아닌가 하는 의구심과 함께 등급 확인을 위한 다음 질문이 상위급 혹은 하위급으로 가야 하는지에 대한 방향성을 흐리게 할 수 있을 것이다.

따라서 청자반응신호로 비계 설정을 촉진시킬 수 있는 상호작용이야말로 교실 수업에서 지향해야 할 말하기 활동의 지침이 될 것으로 본다. 말하기 시험은 학습자의 능력을 평가하는 기초적인 측면뿐만 아니라 이고 작은

에 말하기 능력 평가의 지침으로 활용할 수 있다.

2. 개발된 한국어 말하기 능력 평가 모형은 후속 사업인 한국어 말하기 평가자 양성을 위한 교육 과정 개발의 기초 연구로 활용할 수 있다.
3. 한국어 말하기 능력 평가 모형은 교육 현장에서 한국어 말하기 교육을 위한 교수 및 학습 자료로 응용할 수 있다.

영역보다 말하기 교육의 과정 속에서 학습 동기 부여, 학습자의 문제점 진단 및 처방 등 교수적 측면에서도 그 기여도를 찾을 수 있을 것이다.

2. 한국어 말하기 숙달도 시험

이 장에서는 한국어 말하기 시험 과제의 유형을 검토하기 전에 등급 기술 속에서 각 급에 해당하는 과제를 살펴보기로 한다. 현재 시행 중인 한국어 구어 숙달도 측정을 위한 표준 시험인 ACTFL OPI와 FSI의 등급 기술을 차례로 제시하겠다.

1) ACTFL OPI

ACTFL에서는 OPI 시험관들을 위한 지침서⁸⁾에서 OPI란 말하기 능력의 총체적 평가를 위한 표준화된 과정⁹⁾이라고 규정하고 있다. OPI는 준거지향 평가(Criterion-Referenced Assessment)이며 10분에서 30분 동안의 시험관과의 인터뷰 상호작용을 통해 이루어지는 학습자 중심의 평가이다. 시험의 과정은 준비(warm up), 등급 확인(level check), 탐색(probes), 마무리(wind down)의 네 단계를 거치며, 수준 점검과 탐색 사이에 역할놀이(role play)를 수행하게 된다. OPI의 평가 범주는 네 가지로 총체적 과제(global tasks)와 기능(functions), 맥락(context)과 내용(content), 정확성(accuracy), 텍스트 유형(text type)으로 분류된다. 다음은 평가 범주에 따

8) ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual이며, 시험관 교육을 위한 워크숍에서 사용되는 지침서이다.

9) "The ACTFL OPI, as it is often called, is a standardized procedure for the global assessment of functional speaking ability; i.e., it measures language production holistically by determining patterns of strengths and weaknesses. It also establishes a speaker's level of consistent functional ability as well as clear upper limitations of that ability."

른 등급 기술을 제시한다.

	총체적 과제	맥락/내용	정확성	텍스트 유형
최상급 (Superior)	광범위한 주제에 대해 의견을 제시하고 가설을 세울 수 있다. 또한 언어적으로 친숙하지 않은 상황에서 논의를 할 수 있다.	격식적인 상황과 비격식적인 상황/다양한 일반적인 주제뿐 아니라 관심이 있고 전문적인 특정한 몇 가지 주제 모두를 다룰 수 있다.	기본 구조에 있어 반복되는 오류의 패턴이 없다. 실수가 있어도 대화에 지장을 주거나 모어 화자로부터 메시지를 받는 데 지장이 없다.	광범위한 종류의 담화
상급 (Advanced)	예상하지 못한 복잡한 내용을 주어진 시간과 프레임 안에서 적당하게 서술하고 묘사할 수 있다.	격식적인 상황과 비격식적 상황, 개인적이고 일반적인 관심사의 주제를 다룬다.	비모어 화자와의 익숙하지 않은 대화도 어려움 없이 이해할 수 있다.	단락
중급 (Intermediate)	간단한 질문과 대답을 사용하여 간단한 대화를 이끌어 갈 수 있다.	비격식적 상황과 제한적인 의사소통 상황, 일상적인 활동과 친숙하고 예측 가능한 주제를 다룬다.	비모어 화자의 익숙한 대화를 몇 번의 반복을 통해 이해할 수 있다.	개별 문장
초급 (Novice)	암기한 어휘나 어구를 사용하여 최소한의 의사소통을 할 수 있다.	비격식적, 일반적인 상황, 일상생활과 관련된 주제를 다룬다.	비모어 화자가 익숙한 대화를 해도 이해하기 어렵다.	개별 단어, 구절

ACTFL OPI는 초급에서 최상급까지 4개 등급에 대한 기준을 총체적 과제, 맥락/내용, 정확도, 텍스트 유형의 네 가지로 분류하고 있다. 총체적 과제는 각 등급에서 수험자에게 주어지는 말하기 과제들의 총괄적 기술로 되어 있다. 그래서 초급에서는 최소한의 의사소통을, 중급에서는 간단한 대화 수준의 의사소통을, 고급에서는 복잡한 상황에서의 문제해결 능력을,

최상급에서는 친숙하지 않은 다양한 상황에서의 의사소통능력까지를 명시한다.

국내의 기초 연구인 김정숙(2006)에서는 아래와 같이 6개 등급에 대해 ACTFL OPI에 비해 한층 세밀한 기술을 제시하였다.

1급	· 기본적인 문장 구조를 이용해 최소한의 의사소통을 할 수 있다. · 생존에 필요한 기초적인 말하기 기능을 수행할 수 있다. · 매우 친숙한 주제에 대해 간단한 질문을 하고 대답을 하거나 짧은 이야기를 할 수 있다. · 문법과 발음이 많이 부정확할 수 있다.
2급	· 일상적 맥락에서 요구되는 간단한 언어 기능을 수행할 수 있다. · 친숙한 주제에 관해 질문하고 대답하거나 짧은 이야기를 할 수 있다. · 우체국, 은행 등 기본적인 공공시설을 이용할 수 있다. · 자주 사용되는 조사와 연결 어미를 사용해 이야기할 수 있으나 문법과 발음이 부정확할 수 있다.
3급	· 일상생활과 관련된 주제나 기능을 정확하고 유창하게 말하거나 수행할 수 있다. · 사회적 맥락에서 요구되는 언어 기능을 부분적이거나 수행할 수 있다. · 친숙한 사회적·추상적 주제에 대해 간단한 질문을 하고 대답하거나 짧은 이야기를 구성할 수 있다. · 격식적 맥락과 비격식적 맥락을 구분해 말할 수 있다. · 개별 음소의 발음에 오류가 나타날 수 있으며, 억양이 부자연스러운 경우가 많다.
4급	· 친숙한 사회적·추상적 주제에 대해 유창하고 정확하게 말할 수 있다. · 사회적 맥락에서 요구되는 일반적 언어 기능을 수행할 수 있다. · 일반적 업무·학업 맥락에서 요구되는 기본적인 말하기 기능을 수행할 수 있다. · 발화 상황과 대화 상대자에 따라 구분되는 발화의 격식을 적절히 사용할 수 있다.
5급	· 격식적 맥락에서 요구되는 언어 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. · 친숙하지 않은 사회적·추상적 주제나 자신의 전문 분야의 주제에 대해 어느 정도 말할 수 있다. · 업무·학업 맥락에서 요구되는 말하기 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. · 논리적으로 설명하거나 자신의 견해를 주장할 수 있다. · 억양 등 발음에서 모국어의 영향이 나타나나 의사소통에 지장을 주지 않는다.
6급	· 격식적 맥락에서 요구되는 언어 기능을 적절히 수행할 수 있다. · 친숙하지 않은 사회적·추상적 주제나 자신의 전문 분야의 주제에 대해 어느 정도 정확하고 유창하게 말할 수 있다. · 업무·학업 맥락에서 요구되는 말하기 기능을 대체로 수행할 수 있다. · 공식적 맥락과 비공식적 맥락에 따른 언어의 차이를 분명히 인식해 사용하며, 가장 적절한 언어 형태를 선택해 사용할 수 있다.

과제의 유형에서 보면 1, 2급이 초급, 3, 4급이 중급, 5, 6급이 고급으로 총 4개 급인 ACTFL OPI의 등급들을 과제를 난이도와 범위에 따라 6개 등급으로 펼치면서 유사성을 보이고 있다.

2) FSI OPT (Oral Proficiency Test)

FSI 시험은 가장 오래된 구어 숙달도 평가로 1950년대 ILR과 협력하여 제정한 숙달도 등급은 많은 구어 숙달도 시험에 영향을 주었다. OPI가 FSI 척도를 수정, 채택한 점에서는 공통점을 찾을 수 있으나 FSI는 연방정부 기관에서 주관하는 만큼 주로 외교관이나 공무원들을 대상으로 좀 더 전문적인 기능을 요구한다는 점에서 OPI와 차별성이 있다. 가령 FSI 시험은 의견 제시, 정보 수집, 토론 등의 기능의 평가가 위주인 반면 OPI는 숙달도에 따라 면접이나 역할극 등을 통한 비공식적 상황에서의 기능도 평가의 비중을 차지한다. 정화영(1999:24)에서는 FSI는 전문적 기능을, OPI는 좀 더 비공식적 기능을 측정하는 평가라고 했으나 OPI에서도 수험자를 상급이나 최상급으로 판정하기 위해서는 잘 교육 받은 원어민(well educated native speaker) 수준의 기능이 요구된다.

등급에 있어서는 1에서 5까지의 주요 다섯 등급과 0/+의 세부 등급으로 총 11개의 등급으로 나누어지며, 평가범주는 각 급에서 기술하고 있는 것을 정리해 보면 과제수행력, 수행 가능한 과제의 범위, 담화의 구조, 정확성, 발음, 어휘 사용 등이다. FSI의 문제 유형은 다음과 같다.

대화: 실제성과 상호작용성이 높은 유형으로 수험자도 시험관에게 질문할 수 있다.

요약 보고: 수험자는 자신의 모어로 된 자료를 제공 받고 요약, 보고한다.

면접 보고: 수험자 모어로 된 면접 제목 목록에서 한국어/수험자 모어를 사용하여 보고하는 상호작용적 평가

통제된 면접: 미리 정해진 절차의 질문과 대답으로 진행되는 비상호작용적 평가

역할극: 역할 카드로 제시, 설정된 실제 상황에서 상호작용적, 정보적 (informative), 즉흥적 기능을 평가

5급 (S-5)	· 교육 받은 원어민화자와 동등한 숙달도를 구사한다. · 완벽한 유창성과 어휘, 관용어, 회화체를 구사하며 적절한 문화적 인용이 가능하다.
4급 (S-4)	· 적절하고 전문적인 수준에서 유창하고 정확하게 말할 수 있다. · 높은 수준의 유창성과 어휘의 정확성으로 개인적, 사회/업무적 범위에서 대화에 적극 참여할 수 있다. · 원어민화자에 못 미치나 친숙하지 않은 상황에서도 적절히 응답할 수 있다. · 발음과 문법에서 오류가 드물며 패턴화되지 않은 경우가 대부분이다. · 언어 간의 비공식적인 통역을 할 수 있다.
3급 (S-3)	· 구조적 정확성과 더불어 다양한 주제의 공식적/비공식적 대화에 효율적으로 참여할 수 있다. · 특정한 분야의 주제에 대해 토론할 수 있다. · 정상속도의 발화를 구사한다. · 대부분의 경우 어려움이 없을 정도의 어휘 수준이며, 액센트는 있으나 문법적으로 잘 통제된 발화를 구사하며, 원어민 화자의 편에서 이해에 방해가 되는 오류는 거의 없다.
2급 (S-2)	· 일상적인 사회적 요구들과 제한된 업무를 수행할 수 있다. · 자기소개, 시사적 내용의 일상적 대화, 직장, 가족에 대해 말할 수 있다. · 제한된 업무 능력을 보이며, 복잡한 일에서는 도움을 필요로 한다. · 반복적 업무에 관한 어휘를 구사할 수 있으며, 대화에서 비전문용어를 구사할 수 있다. · 이해 가능한 수준의 발음과 억양 오류가 있다.
1급 (S-1)	· 일상적 이동에 어려움이 없고, 최소한의 예의를 갖추어 말할 수 있다. · 느린 속도의 발화, 반복적 발화, 환언이 포함된 발화를 이해할 수 있다. · 초보적 어휘를 구사하며, 발음과 문법에 오류가 빈번하나 원어민화자의 편에서 이해 가능하다. · 간단한 음식 주문, 숙박 예약하기, 간단한 길묻기, 쇼핑하기, 시간 말하기 등 매우 친숙한 주제로 말할 수 있다.

FSI OPT는 ACTFL OPI에 비해 매우 구체적인 과제들을 제시하고 있다. 1급에서는 일상생활의 과제들을, 2급은 일상적 과제들과 부분적 사회

적 과제들을, 3급은 특정 분야의 토론이라는 과제를, 4급에서는 사회적 업무와 친숙하지 않은 상황에서의 의사소통, 가장 상급인 5급에서는 한국어 원어민화자와 같은 과제 수행능력을 제시하고 있다.

FSI OPT에서의 과제의 특징은 이 시험이 외교관이나 공무원 등 전문인의 외국어 구사능력 평가를 목적으로 하는 만큼 통역하기, 토론하기와 같은 전문 분야의 능력을 강조하는 것이다. 즉 과제의 난이도나 복잡성 면에서 ACTFL OPI가 일반 목적의 학습자들을 대상으로 하는 과제들로 이루어진 반면 FSI OPT는 상위 등급으로 갈수록 전문분야의 과제 수행 능력을 요구하는데, 이는 전문 분야의 업무 수행에 있어서 원어민 전문가와 동등한 언어능력과 문화적 숙달도(cultural proficiency)를 의미하는 것이다.

3. 말하기 숙달도 시험의 과제 유형

이제 전 장에서 소개한 말하기 시험의 문제 유형¹⁰⁾을 살펴보기로 한다. 그리고 이어 3장에서는 긍정적 전환효과에 기대어 교실 수업 내에서 말하기 활동을 위한 구성 원리를 제안하고자 한다.

1) OPI 시험 문항의 과제

OPI의 시험 문항을 과제 별로 분류하고 제시하면 다음과 같다.

- ① Novice: 단어 구절로 이루어진 암기 수준의 대화
 - YNQ: 형제가 있어요?
 - Tag Question: 대학생이에요? 대학원생이에요?
 - Fact/Information: 이번 학기에 무슨 수업을 들어요?

10) 이 문항들은 필자가 OPI 워크숍을 수료하고 시험관으로 시험을 수행하면서 개발하고 시행한 문제들이다.

② Intermediate Tasks

- 간단한 일상 대화: 예) 친구와 영화를 보러 가려고 해요. 약속을 해 보세요.
- 수험자가 질문하기: 예) 신문기자가 되어서 유명한 야구선수에게 인터뷰 질문을 해 보세요.
- 기본적 생존 상황: 예) 안경이 깨어졌어요. 안경점에 가서 빨리 고쳐 달라고 해 보세요.

③ Advanced Tasks

- 이야기하기: 예) 취미가 농구라고 하셨어요. 가장 기억에 남는 경기에 대해서 들려주십시오.
- 묘사하기: 예) 택시를 탔다가 접촉사고를 당했어요. 경찰관에게 사고 경위를 설명해 보십시오.
- 복잡한 상황 해결하기: 예) 혼자 사무실에 늦게 남아 일을 하다가 물을 마시러 밖으로 나갔어요. 그런데 문이 자동적으로 잠겼어요. 경비실에 가서 상황을 설명하고 문을 열어 달라고 요청해 보십시오.

④ Superior Tasks

- 의견 피력하기: 예) 개발과 보전의 논쟁
- 가정하기: 예) 우루과이 협상이 체결되지 않았다면 한미 FTA의 현재 진행 상황은 어떻게 달라졌겠습니까?
- 추상적 주제에 대해 토론하기: 예) 독서 토론 동아리에서 토론을 하게 되었습니다. 최근에 읽은 책의 중요성을 사회적 차원에서 토론해 보십시오.
- 친숙하지 않은 상황에서 말하기: 예) “올해의 외국인상”을 수상하셨습니다. 소감을 부탁드립니다.

2) FSI 시험 문항의 과제

Part I (일상 대화): 사회적, 개인적, 최근 주제의 대화

Part II (요약 보고): 주어진 주제에 대해 영어로 된 자료를 이용해서 요약
보고한 후 후속 토론 질문에 답해야 함.

Part III (과제수행과 보고): 시험관으로부터 정보를 수집, 시험관에게 보고
함. 특정 과제 수행력이 평가됨.

이상에서는 두 시험에서 과제가 숙달도의 개념으로 개발되어야 할 주요
한 평가 범주로 설정됨을 살펴보았다. 다음의 세 가지를 지금까지의 논의
의 결과로 정리한다.

첫째, 수험자들의 숙달도 등급이 다르다 할지라도 수험자들에게 주어지
는 질문은 같은 주제의 과제로부터 초, 중, 고, 최상급으로 갈수록 심화된다는
것이다. 둘째, 수험자가 과제를 부여 받았을 때 그 다음의 반응에 따라
시험관의 다음 발화의 내용이 사뭇 달라질 수 있다는 것이다. 즉 말차례
구조에 있어서 예측하지 못한 다양한 구조가 발생할 개연성이 높다는 것이
다. 셋째, 과제의 성격이 최상급으로 갈수록 다양한 상황에서의 수험자들
의 화용 능력을 요구한다는 것을 알 수 있다.

이제 이를 바탕으로 교실 과제의 개발을 위한 논의로 이어가고자 한다.

Ⅲ. 말하기 과제 구성을 위한 원리

3장에서는 전 장에서의 논의를 기반으로 이제 한국어 수업에서의 말하
기 활동 구성을 위한 세 가지의 원리를 제안하고자 한다.

1. 동일 주제 활동의 등급화

한국어 학습자들이 실제로 교실 밖에서 접하게 되는 대화의 상황이나 주제는 많은 영역(domain)에 있어서 숙달도 급에 따라 크게 다르지 않을 것이다. 1930년대 인류학자인 Malinowsky가 규정한 사교성 대화(Phatic Communion)를 기점으로 Ide(1998) 등 사회에서의 대화자들의 말하기 상황과 주제들에 대한 연구가 뒤따랐다. 이들 연구들은 화자들은 사회적 상호작용에서 상이한 주제와 상이한 구조의 대화를 시도하거나 상대방과 나누는 것으로 보고 있다.

더욱이 김정숙 외(2006)에서의 학습자 요구분석 결과도 이를 뒷받침한다. 학습자들은 한국어 숙달도를 막론하고 공히 쇼핑이나 한국인 친구와의 교제, 음식 주문 등이 한국인과의 상호작용에서 가장 큰 비중을 차지한다는 응답을 하였다. 즉, 한국어 일상적 대화는 물론이고 특정 주제를 놓고 토론을 하는 경우에 하나의 주제로 숙달도에 따라 다른 대화의 내용을 이어갈 수 있을 것이다.

예를 들면 날씨에 대해 대화를 할 때 초급에서는 “날씨가 어때요?”, “어떤 날씨를 좋아해요?” 등의 선호에 관련한 질문과 이 질문에 맞는 응답이 나올 것이다. 중급의 경우 “일기예보 봤어요?”, “비가 안 왔으면 좋겠는데요.” 등의 정보 요구 질문이나 예측과 희망 등의 기능이 나타나며, 고급에서는 “요즘 비가 안 와서 큰일이에요”, “중부지방에 가뭄이 심각하대요” 등의 상황 묘사나 염려 등의 기능으로 확장된다.

따라서 OPI에서도 다음과 같은 중급-고급, 최상급에 있어서 질문들을 나선형으로 심화시키는(spiralling) 방향의 문제 개발이 활성화되어야 할 것이다. 가령 준비(warm up) 질문으로 부모님이 나고야에 살고 계신다는 정보를 알아냈다면 다음과 같은 숙달도별 심화 질문을 구성할 수 있을 것이다.

〈숙달도별 나선형 심화질문의 구성의 예〉

숙달도	질문
중급	부모님이 지금 나고야에 사신다고 하셨어요, 유키 씨도 나고야에서 오래 살았습니까?
고급	나고야에는 관광객이 많다고 들었습니다. 가장 유명한 곳에 대해서 자세히 설명해 주시겠습니까?
최상급	유키 씨가 나고야 지역에서 기념품 매장을 운영하고 있다고 합니다. 최근 시의회는 주민들의 쾌적한 삶을 보장하기 위해 관광지 주변의 매장의 영업시간을 제한하는 법을 통과시키려고 합니다. 유키 씨, 상인들의 입장을 옹호하는 의견을 피력해 주십시오.

이는 외국어 학습이 비단선적으로 누적된다는 과제기반 교수학계의 입장을 반영하는 것이라 볼 수 있다. 그러나 우선은 등급별로 적절한 주제 선정이 선행되어야 할 것이다. 다음 학습자의 한국어 숙달도에 따라 적절하고도 다양한 언어의 표현과 기능이 선호성(preference)에 입각한 응답이 구사될 수 있도록 하는 것이 말하기 활동 개발 원리가 될 수 있을 것이다. 다음에서는 같은 주제의 말하기 활동¹¹⁾을 초급에서부터 고급에 이르기까지 제시한다.

주제: 자기소개

	목표	언어/내용	말하기 활동
초급	국적, 직업/소속, 가족 등의 정보를 교환하여 처음 만난 사람과 인사할 수 있다.	은/는, 이/가 -이 다/아니다, -에 서 오다, -고 있다, -이/가 되다	작활동: 짝의 국적, 직업/소속, 가족에 대해 물어본다.(명함 주고받기) → 이 내용을 선생님과 다른 친구들에게 소개한다.

11) 허용(2003)에서는 말하기 형식을 대화, 독백, 회화 형식으로 분류하고 이에 따른 다양한 활동을 제시한 바 있다.

중급	고향, 전공/부서, 장래희망 등의 정보를 교환하여 처음 만난 사람과 인사할 수 있다.	-라고 하다, -기 위해, -(이)군요	인터뷰 활동: 알고 싶은 정보에 대한 질문을 구성한다. → 친구의 정보를 알아맞힌다.
고급	입학이나 취업을 위한 면접에서 자기소개를 하고, 면접관의 질문에 적절하게 응답할 수 있다.	-왔/었던, -(이)라면/다면 어떻게 하다	그룹 활동(브레인스토밍): 면접 질문을 예상하여 구성한다. → (역할놀이) 면접관과 수험자로 역할을 맡아 면접을 한다. → 성공적으로 과제를 수행한 사람을 선발한다.

자기소개는 가장 기본적인 기능만큼 각 숙달도의 학습자들에게 숙달도 별로 차별화된 목표에 이를 수 있는 말하기 활동으로 구성되어야 할 것이다. 예를 들어 고급의 학습자는 기본적인 정보 교환을 넘어서서 입학, 취업에서의 면접은 물론 나아가서 업무상 모임이나 회의에서 처음 만난 사람과 유목적적인 의사소통을 활동을 통해 주어진 과제의 수행도를 높일 수 있다.

2. 다양한 담화 구조의 활용

OPI는 인터뷰 형식을 취함으로써 과연 이 장르가 진정한 의미의 대화라고 볼 수 있는가에 대한 많은 비판을 받아 왔다(Kramersch 1986; Van Lier 1989:494). 반면 담화분석론자들의 담화능력의 배양을 위한 인터뷰 담화의 미시적 연구도 활발하다. Ross(1996:3-4)나 Brown(2003)은 대화분석적 접근¹²⁾에서 시험관과 수험자의 역동적인 담화를 조명하면서 이러한 역동성은 시험 결과에도 영향을 미친다고 설명하고 있다.

담화 내에서의 말차례의 역동성은 Goffman에서 제기된 발화생산양식(production format)에서부터 출발한 개념으로 볼 수 있다. 대화의 틀에서

12) 구현정(2001)은 대화의 구조적 측면에서 화제나 말차례의 전이적정지점, 중복이나 대응쌍에서의 선호성에 입각한 하여 다양한 대화의 구조가 말하기 교육에 반영되어야 함을 강조하였다.

의 화자와 청자의 다양한 분석적 역할이 시시각각 담화의 프레임을 변환시키는 요인이 된다는 것이다. 뒤를 이어 Levinson(1988)은 Goffman 이론에서 한 걸음 나아가서 일상생활의 생태적인 면을 규명하려는 일환으로 대화자의 역할을 세분화¹³⁾하였다.

인터뷰 시험에 나타나는 이러한 대화의 역동성은 학습자들로 하여금 본인의 수준에 따른 한국어 담화 능력의 배양하는 데 동기를 마련하게 한다. 즉 학습자의 말하기 숙달도에는 이러한 역동적인 발화생산양식을 운용할 수 있는 능력이 반영되어야 하는 것이다. 예를 들면 아래와 같은 상호작용은 말하기 수업에서 상호작용 언어로 연습할 수 있을 것이다.

①

- A1 : “수미 씨, 시간 괜찮으면 저 잠깐만 보실래요?”
- B2 : “지금요?”
- A2 : “아니요, 수업 마치고 국제관 앞에서 잠깐 봐요.”
- B1 : “네, 알겠어요.”

②

- A1 : 어떤 집에서 살고 싶어요?
- B2 : “한국에서요, 아니면 우리 고향에서요?”
- A3 : “한국어 공부 끝나고 고향으로 돌아갈 거예요?”
- B3 : “네. 고향에 가서 취직을 할 거예요.”
- A2 : “그럼 고향에 가서 어떤 집에 살고 싶어요?”
- B1 : “산이 보이는 전망이 좋은 집에 살고 싶어요.”

13) 호격, 동작이나 시선의 대상이 되는 형식적 청자(address), 메시지의 수령 대상이 되는 청자(reciency), 참여자의 틀을 구성하는 청자(participancy), 그리고 메시지를 받을 수 있는 능력을 가진 사람으로 좁혀진 청자(channel-linkage)로 구분하였다. Bell(1991: 92)에서는 복층(dual-layered)의 청자를 제안하고, 이렇듯 청자의 세분화가 요구되는 이유는 화자의 발화가 갖는 언어형식이 다양한 청자의 구분을 근거로 해야 해석이 가능하기 때문이라고 설명한다.

아래 ①은 Goffman(1981: 3-7)에서는 삽입(embedding)으로, 대화분석적 틀에서는 측면연속(side-sequence)으로 설명하는 구조이다. A₁의 질문에 대한 응답은 B₁이 되며, B는 진행되는 상황을 정확히 파악하기 위해 B₂로 다시 질문하고 이 질문에 A는 A₂로 응답한 것이다. ②는 ①보다 더 복잡한 예인데 화자와 수령자는 하나의 질문에 대한 응답을 얻어내는 과정에서 수령자는 계속적으로 화자의 진정한 의도를 알고자 맥락화를 하고 있음을 보여준다. A₁과 B₁이 대응되고, A₂와 B₂, A₃와 B₃가 각각 대응된다. 그러나 ①과 ②는 모두 고전적 대화인접쌍의 모델에 들어맞지 않음을 보여주는 예이다. 대화자들의 의도가 삽입된 맥락이 설정되어 실현된 상호작용이라고 볼 수 있겠다.

위 구조를 기반으로 상호작용적 교환¹⁴⁾에 맞추어 “고민 상담하기” 교실 활동에서의 대화를 제안한다.

<주제: 고민 상담>

숙달도(초급-2급)

목표: 친구에게 고민을 말하고 해결책을 찾아본다.

언어/내용: -(으)니까 봐 걱정/고민이다, -는 게 어떨까요?, -아/어 보세요

* 고민이 있을 때 어떻게 해요? 다음 대화를 익혀봅시다.

14) Bailey & Savage(1994)에서도 유창성에 중점을 둔 활동에서도 2인, 3인 상호작용 등 다양한 예를 보이고 있다.

- A₁ : “린다 씨, 나는 3급에 못 갈까 봐 걱정이에요.”
- B₂ : “왜요? 요코 씨, 중간시험을 잘 못 봤어요?”
- A₃ : “문법을 잘 모르겠어요. 린다 씨는 어떻게 공부해요?”
- B₃ : “저도 공부를 많이 하는 건 아니에요. 그냥 매일 연습을 해요.”
- A₂ : “시험 점수가 많이 안 좋아요. 기말시험은 잘 봐야 하는데 걱정이
 예요.”
- B₁ : “나하고 수업 끝나고 같이 공부해요. 내가 좀 도와줄게요.”

3. 다양한 화용 가능성에 부합하는 과제

이제 마지막으로 과제 수행에 있어서 다양한 화용 가능성에 맞는 말하기 활동의 개발을 들 수 있다. 학습자들은 시험에서 주어진 과제를 통해 스스로의 화용적 능력을 발휘하게 되는데 시험관의 질문의 의도에 따라 즉각적이고도 상호작용적인 맥락의존성이 높은 기능을 수행하도록 요구된다.

OPI나 FSI에서 요구하는 화용 능력은 등급 기준의 맥락/내용에서 살펴 보았듯이 다양한 주제와 관련된 격식적/비격식적 상황에서의 수험자와 시험관과의 자연스럽고도 역동적인 상호작용이다. 따라서 화용 교육에서의 다양한 응답 가능성을 고려한 말하기 활동이야말로 다양한 사회화용적 상황에서 학습자들이 주어진 과제를 성공적으로 수행할 수 있게 할 것이다.

특히 OPI에서 등급 확인과 탐색 사이에 수행하게 되는 역할놀이 단계에서는 목표 과제를 향한 학습자들의 화용 능력이 강조된다. 예를 들어 가족 관계에서의 부탁하기는 초급과 중급을 판가름하게 되는 과제가 되는데, 고모와 조카의 역할놀이에서 조카가 고모에게 돈을 빌려야 하는 상황을 생각해 보자. 시험관이 고모의 역할을 맡는다면 승낙이나 거절 전에 이유 묻기, 다짐 받기 등 여러 질문을 할 수 있고 조카의 역할을 맡은 수험자는 과제를 성공적으로 수행하기 전 단계의 여러 상황들을 화용적으로 해결해 나가야

하는 것이다.

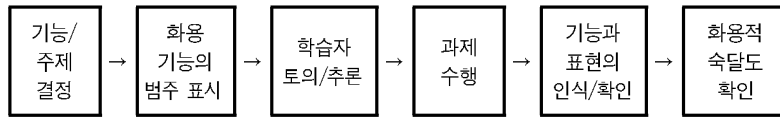
이제 원어민 화자와 한국어 학습자 간의 대화를 생각해 보자. “토마스 씨, 학교 식당 음식 맛이 어때요?”라는 간접 불만¹⁵⁾의 질문을 받는다면 원어민화자는 학습자로부터 다음의 가능성에 대한 기대를 가질 것이다. 첫째, 학습자가 질문의 의도를 이해하지 못하는 경우에 말을 환언하여 다시 질문하거나 다른 주제로 전환할 수 있을 것이다. 두 번째는 대화자들 간의 관련성의 측면에서 대화자의 의사가 포함된 응답 주기를 회피하는 경우일 것이다. 즉 단순히 “네, 뭐 그렇죠.”라는 경우이며, 이는 대화에서의 양의 격률에 위배되는 응답인 것이다. 셋째, 대화자의 사회적 거리와 체면에 따른 두 가지 반응을 생각할 수 있다. “네, 맞아요, 맛이 괜찮은 것 같아요”라는 적극적인 응답과 “글쎄요, 맛이 좀 그저 그런 것 같아요”라는 소극적인 응답이 있을 수 있다.

이때 대화자들 간에는 협동을 구축할 수 있는 의사소통 행위에 있어서의 담화의 해석과 수행에 내포된 사회적 인식을 바탕으로 하는 맥락적 요소의 협상이 대화의 역동성을 이끈다고 할 수 있다. 따라서 화용 능력의 배양을 위한 수업 활동으로 다양한 가능성에 부합하는 활동이 요구된다. 이동은(2008)에서는 담화 구조, 담화 기능, 정보의 양, 공식성의 수준, 공손 표현, 정보의 관련성의 측면에서 학습자 담화를 분석한 결과를 반영하여 화용 수업의 모형을 제안한 바 있다.

화용적 활동을 위한 교실 수업에서 교사는 L2 맥락에서 전이 가능한 L1의 화용적 지식을 학습자로 하여금 인식하게 하고 실제적으로 구현할 수 있도록 교육해야 할 것이다. 다음은 OPI 최상급의 과제로 분류되어 있는 “언어적으로 친숙하지 않은 상황”에서의 질문과 수험자의 응답의 예를 보

15) 간접 불만(indirect complain)은 대화에서 제3의 사람이나 사물, 사건에 대한 불만을 이야기하는 기능이다.

자. 다음에서는 화용 능력을 토대로 숙달도를 높이기 위한 말하기 활동 절차와 내용을 제시한다.



이제 다음에서는 중급에 해당하는 거절하기의 화용적 기능에 맞는 활동의 예를 제시한다. 다양한 상호작용 패턴에서의 거절하기 기능에 대한 화용 능력의 습득을 목표로 한다.

<거절하기>

숙달도: 중급-4급

* 한국인들과 의사소통에서 표현하는 데 어려움을 겪은 적이 있습니까? 부탁과 거절에 대한 예를 말해 봅시다.

* 1. 교사와 학생 간

2. 학생들 간

3. 모르는 사람과의 대화

* 1. 선생님께서 제 고향에 대한 정보를 좀 달라고 하셨습니다. 그런데 저는 이번 주에 부모님이 오시기 때문에 많이 바쁠 것 같습니다. 어떻게 말씀드리면 좋을까요?

2. 친구가 주말에 함께 저녁을 먹자고 합니다.

3. 학교 앞 버스 정류장에서 어떤 사람이 학교 정문으로 가는 길을 가르쳐 달라고 합니다. 나는 친구와의 약속에 늦어서 뛰어가야 합니다. 어떻게 말하면 좋을까요?

* 짝과 함께 가능한 대답을 생각해 보세요.

* 적절한 응답을 함께 말해 봅시다.

* 이제 여러분은 다양한 상황에서 받게 되는 부탁을 적절하게 거절할 수 있습니까?

IV. 나오기

이 글에서는 한국어 학습자의 구어 숙달도 평가 시험을 검토하고 학습자의 구어 능력이 지향해야 할 점을 논하였다. 그리고 단순한 언어 수준의 평가가 아닌 문제 해결 능력이 평가의 중요 척도가 되어야 한다는 사실에서 출발하여 말하기 수업에서의 활동 및 과제와의 연관성을 모색하고자 하였다.

이를 위해 먼저 표준 말하기 시험 문항과 실험 문항과 학습자 응답을 분석하였고, 선환효과의 이점을 강조하면서 이를 바탕으로 시험관과 수험자 간의 상호작용에 기반을 두고 활동의 복잡도와 난이도 측면에서, 대화구조적 측면에서, 화용적 측면에서 각각 말하기 활동의 근거와 실례를 제시하였다. 선환효과가 반영된 이러한 다각적인 교실 말하기 활동이야말로 학습자의 말하기 숙달도를 향상시킬 수 있기를 기대하면서 글을 맺고자 한다.

【참고문헌】

- 구현정, 「대화의 원리를 바탕으로 한 말하기 교육」, 『외국어로서의 한국어교육』 제25호, 2001, p.303-330.
- 김정숙·이동은·지현숙·김유정·진대연, 『한국어 말하기 능력 평가를 위한 기초 연구 및 평가 모형 개발 최종보고서』, 국립국어원/한국어세계화재단, 2006.
- 김정숙·이동은·이유경·최은지, 「한국어 표준 말하기 시험 측정 도구를 위한 기초 연구; 모의 인터뷰 평가와 학습자 담화분석을 중심으로」, 『한민족어문학』 제51집, 2006, p.229-258.
- 윤은경, 「말하기 숙달도 평가에 관한 논평: ACTFL OPI를 대상으로」, 『한국어 교육』 제19권 1호, 국제한국어교육학회, 2008, p.169-194.
- 이동은(2005), 「토론의 상호작용: 사회언어학과 한국어 말하기교육」, 한국학술정보, 2005.

- 전나영 외, 「한국어 말하기 능력 평가 도구 개발 연구」, 『외국어로서의 한국어 교육』, 제32권, 2007, p259-339.
- 전은주, 「한국어 말하기 교육」, 『한국어와 한국어 교육』(박영순 편지), 한국문화사, 2008, p.365-399.
- 정화영, 「한국어 말하기 숙달도 평가 방안: FSI Oral Proficiency Test 분석을 중심으로」, 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1999.
- 허용, 「숙달도 향상을 위한 말하기 교육 방안」, 『외국어교육연구논집』 제17호, 2003, p261-283.
- Bailey, K.& Savage, L(1994)(Eds.), *New Ways in Teaching Speaking*, TESOL, Inc.
- Brown Annie, Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency, *Language Testing*, 20:1, 2003.
- Brown, H. Douglas, *Teaching by Principles: An Active Approach to Language Pedagogy (3rd Edition)*, Pearson Longman, 2007, pp.302-356.
- Brown, H. Douglas, *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, Pearson Longman, 2007.
- Brown, J. Douglas, *Testing in Language Programs*, McGraw-Hill, 2005.
- Gates, S, Exploiting Washback from Standardized Tests, In J.D. Brown & S. O. Yamashita (Eds.), *Language Testing in Japan* (pp.101-106). Tokyo: Japanese Association of Language Teaching, 1995.
- Ide Risako, Small Talk and Presentation of 'Self' in American Public Discourse, 『사회언어학』6(2), 1998, pp.31-50.
- Kramsch, C, Proficiency vs achievement: Reflections on the proficiency movement, in the proceeding of Northeast conference on the teaching of Foreign languages, 1986, p.17-20.
- Luoma, Sari, *Assessing Speaking*, CUP, 2004.
- Nunan, David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Oxford: OUP, 1989.
- Ross, J. Steven, Formulae and inter-interviewer variation in oral proficiency interview discourse, *Prospect 11*, 1996, pp.3-16.
- Ross, J. Steven, A comparative task-in-interaction analysis of OPI backsliding,

Journal of Pragmatics 39, 2007, pp.2017-2044.

Shohamy, Elena, Beyond Performance Testing: A Diagnostic Feedback Testing Model for Assessing Foreign Language Learning, *Modern Language Journal* 69, 1992, pp.129-142.

Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I, The Impact Revisited: Washback effect over time, *Language Testing* 13, 1996, pp.298-317.

van Lier, L, Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: oral proficiency interviews as conversation, *TESOL Quarterly* 23, 1989, pp.489-508.

고려대학교 한국어문화교육센터 교사양성과정 강의안, 미출판물.

재미있는 한국어 1(2007), 고려대학교 한국어문화교육센터.

재미있는 한국어 워크북 1(2008), 고려대학교 한국어문화교육센터.

ACTFL(1986). *The ACTFL Oral Proficiency Interview-Tester Training Manual*. ACTFL

ACTFL(1999) *Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. ACTFL.

Abstract

Developing Speaking Tasks through an Inquiry of Speaking Proficiency Tests

Lee, Dong-Eun

The connection between teaching and testing has been addressed by the term ‘wash-back’, which refers to the impact tests have on teaching and learning. This article examines ways the wash-back effect can have on meaningful classroom speaking activities and improvement of speaking proficiency. To identify correlation between test and classroom, standardized speaking tests such as ACTFL OPI, FSI OPT are first examined. Then from analysing test questions and discourse, this study suggests three guides with examples for efficient classroom speaking activities that would eventually lead to improvement of proficiency. First guide is grading activities with identical topics ranging in levels, the second guide is typologizing various turn-taking structures from real life discourse, while, the last guide is diversifying learners’ pragmatics.

key words : wash-back effect, speaking proficiency tests, speaking proficiency tests, speaking tasks, improvement of speaking proficiency

이동은

고려대학교 국제어학원 연구교수

주소 : 서울시 성북구 안암동 5가 1번지 고려대학교 국제관 203B호

전화번호 : (02)3290-2470, (휴대전화) 010-6245-5037

전자우편 : delee@korea.ac.kr

이 논문은 2009년 4월 30일 투고되어
2009년 6월 14일까지 심사 완료하여
2009년 6월 16일 게재 확정됨.