

‘다감성적 스토리텔링’을 통한 중도·중복장애학생의 초기 문해 능력 분석*

정민주

단국대학교**

이숙정

단국대학교***

《요약》

영미언어권 및 독어권의 중도·중복장애 교육학에서 최근 국제적 이슈로 부각되고 있는 ‘다감각적 스토리텔링™’ 및 ‘다감성적 스토리텔링™’ 개념은 스토리텔링 등 문학 활동을 통해 해당 장애인의 초기 문해 능력 습득 및 범주 확장 뿐 아니라 문화 참여 및 자아실현에도 중점을 두고 있다. 이에 본 연구에서는 국내 전래동화 「콩쥐팍쥐」를 다감성적 스토리텔링으로 개발하고 이를 중도·중복장애학생 3명에게 각 5회기 적용하여 이들의 초기 문해 능력 관련 반응행동을 긍정적 및 부정적 행동 양상으로 구분하여 살펴보고, 반응행동 변화의 의미를 모색하였다. 결국 중도·중복장애 학생에게 어려워 보이는 문학(동화)일지라도 이를 ‘다감성적 스토리텔링’을 통해 이들의 ‘이해 양식(modus)’에 맞게 전달한다면, 이들 역시 이야기에 ‘접근’하여 맥락적으로(apprehensive)이해할 수 있으며, 이는 이들이 보이는 반응행동의 변화를 통해서도 알 수 있었다. 논의에서는 이들의 초기 문해 능력 역시 위와 같은 문학 활동을 통해 확장될 수 있기에 문학을 접할 기회를 다양하게 제공하는 것이 필요하고, 이것이 곧 사회구성원으로서 문화 참여(cultural participation)에 이바지함을 강조하였다.

주제어 : 다감성적 스토리텔링, 중도·중복장애학생, 초기 문해 능력

* 본 연구는 제 1저자의 박사학위 논문 일부를 수정·보완한 것임.

** 제1저자 (mingoni@hanmail.net), 단국대학교 일반대학원 특수교육학과 박사

*** 교신저자(rhiesj@dankook.ac.kr), 단국대학교 특수교육과 교수

1. 연구의 필요성

중도·중복장애를 가진 사람들의 학습권을 박탈해서는 안 된다는 ‘최소위험가설 기준(the criterion of the least dangerous assumption)’(Donnellan, 1984) 등 인본주의적 사고와 이들의 학습 가능성에 대한 긍정적 인식이 특수교육현장에 확대됨에 따라(이숙정, 2013), 이들의 학습을 체계적으로 지원하기 위한 교수·학습 방법이 선진 각국의 중도·중복장애교육학에서 국제적으로 모색되고 있다. 영미언어권 및 독어권에서는 중도·중복장애학생에게도 문해력(literacy)을 교수할 수 있다는 신념하에 문해력 교수법 등에 대한 연구가 다각도로 진행되고 있으며(Agran, 2011; Browder et al., 2009; Ruppert, Dymond & Gaffney, 2011), 해당 장애학생들에게도 ‘초기 문해 기술’ 습득이 가능함을 증명하고 있다. 그 예로 Browder와 동료들(2009)은 훈련된 화자(교사)가 중도 발달장애학생에게 교육과정 프로그램에 따라 다양한 이야기의 텍스트 및 그림 등을 수정하고 소리 내어 반복적으로 읽어줌으로써 문학작품의 접근성을 높이고, 초기 문해 기술인 동시에 읽기학습에 대한 강력한 예측 인자인 ‘음운인식과 음운기술’을 습득할 수 있는 단서가 존재함을 제시하였다. Morrow & Gambrell(2002)도 문식성이 발달하기 위해서는 영유아 초기부터 이야기 글이나 설명문 등 여러 문학에 노출될 필요가 있다는 주장하였다. 이는 중도·중복장애학생을 위한 문해 교수 역시 과거 ‘기능적 문해기술’에서 요구한 일상생활 관련 그림이나 상징, 낱글자 정도를 단순 반복 학습하는 것(Browder & Spooner, 2006)이 전부가 아니라, 글자 등에 대한 이해가 어렵더라도 다양한 문학에 접할 기회를 중도·중복장애학생의 이해 ‘양식(modus)’에 맞게 적절히 제공한다면 중도·중복장애학생들이 가정, 학교, 지역 사회에 적극 참여하고, 문화의 향유자로서 질적으로 고양된 삶을 살 수 있기 때문이다(이숙정, 2013).

우선 문해 교육과 관련하여 혹자는 중도·중복장애학생이 보이는 (반응)행동의 의미를 이해하기 어렵고 심지어 무의미한 경우도 있기에 이들에게 문해 교육을 기대하기는 어렵다고 간주한다. 그럼 과연 이들이 보이는 여러 (반응)행동, 즉 응시하고, 쳐다보고, 웅얼이 하는 등의 의미는 무엇일까? 이런 몸짓, 얼굴표정, 소리내기 등으로 이들의 발달을 예측하고, 문해 학습 가능성을 기대할 수는 없는 것일까? 이에 대한 필자의 의견을 피력하면, 이는 이들의 발달지표이고, 학습가능성에 대한 예측 인자이다. 다시 말해 이러한 (반응)행동은 무의미한 것이 아니라 이들의 초기 문해 능력(1)이고, 초기 문해 가능성의 증표라고 본다. 중도·중복장애학생의 (반응)행동이 초

1) ‘초기 문해력(early literacy)’은 일반적 문해 능력(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)과 같은 언어의 모든 영역을 습득하기 이전에 기초가 되는 능력 및 기술로써 중도·중복장애학생의 전언어적, 전상징적, 신체적 차원의 반응행동 양상(얼굴 표정 나타내기, 몸짓이나 소리로 표현하기, 동작 따라

기 문해 능력과 일맥상통함에 대한 자료는 국내 교육과정에서도 쉽게 찾을 수 있는데, 2011 특수교육 기본 교육과정 국어과 초등 1~2학년군의 6가지 내용영역 성취기준에서 이를 재확인할 수 있다(예: 소리에 반응하기, 소리 의미 이해하기, 소리와 동작 따라 하기, 소리 내어 말하기, 몸짓이나 소리로 생각 표현하기 등). 이와 관련하여 본 연구에서는 중도·중복장애 학생의 초기 문해 능력을 신장하는 한 방안으로 ‘다감성적 스토리텔링’ 개념을 적용하였고, 반응행동을 통해 이들의 초기 문해력에 대해 살펴보고자 하였다.

그렇다면 일선현장에서 중도·중복장애학생들에게 다양한 문학을 접하게 하는 방법, 즉 여러 작품을 즐겨 듣거나 보게 하는 방법에는 무엇이 있을까? 해답은 우리 가까이에서 찾을 수 있는데 바로 우리의 어린 시절처럼 부모가 영유아에게 책을 읽어주며 이야기 들려주던 방법, 즉 ‘스토리텔링(storytelling)’이 한 예이다. 문학용어인 스토리텔링은 말 그대로 이야기(story)와 말하기(telling)의 합성어로서 ‘이야기 들려주는 것’ 또는 ‘구전으로 들려주는 것’을 의미한다. 이는 일찍이 모든 문화에 존재하던 서사 구술방식으로 사람들은 이야기를 통해서 사회에서 일어나는 중요한 일을 후손에게 전달해 왔고, 이야기를 들으며 서로의 상상력과 감성을 주고받는다(Brady, 1997; McDonald, 1998).

유럽에서는 중도·중복장애인의 문화공유 및 문화 참여를 통해 당사자의 기본 권리를 실현하기 위한 사회·문화적 실천방법으로 다감각적 스토리텔링(Multi-Sensory Storytelling: MSST^{TM2})(스코틀랜드)³⁾ 및 다감성적 스토리텔링(Mehrsinn Geschichte : MSGETM)(독일)⁴⁾ 등의 개념을 통해 실천하고 있으며 스토리텔링의 효과에 대한 실증 연구도 진행되고 있다(Penne et al., 2012; Young et al., 2011).⁵⁾ 양 개념의 이론적, 방법론적 측면의 차이점에도 불구하고 공통분모라 할 수

하기 등)을 초기 문해력으로 간주할 수 있다(Agran, 2011).

- 2) TM은 Trade Mark의 약자로 MSST는 영국, MSGE는 독일에서 상표로 등록된 제품이다. 이하 TM기술은 생략한다.
- 3) 다감각적 스토리텔링(MSST)은 1989년 영국 Chris Fuller의 혁신적인 연구로 출발하여 이후 스코틀랜드의 Dundee 대학과 중도장애인 지원 기관인 PAMIS를 통해 발전을 거듭하였고, 현재 Grove(2005, 2009)등에 의해 더 광범위하게 개발되고 있다(이숙경, 2013).
- 4) 독일의 다감성적 스토리텔링(MSGE)은 독일 쾰른대학교 특수교육과 교수 바바라 포르네펠트(Barbara Fornefeld)가 영국 MSST로 부터 영향을 받아 구안한 개념이나 전자와는 철학적, 이론적, 방법론적 기반을 달리하고 있다. MSGE는 MSST와 달리, 전래동화나 전설, 창작모험이야기 등 문학적 텍스트에 중점을 두며 일반인이 동화 등 문학을 접할 때의 체험과 마찬가지로, 청자로서 중도장애인의 문학적 경험과 감성에 호소한다(Fornefeld, 2011).
- 5) Penne et al. (2012)에 따르면, 중도·중복장애인의 개인적 이야기가 MSST에서 화자를 통해 전달될 때, 단순 반복보다는 화자와 청자 간의 질적으로 풍부한 상호작용을 통해 전달될 때 더 효과를 볼 수 있음을 강조하였고, Young et al. (2011)은 4~19세 8명의 중도·중복장애학생에게 MSST를 적용하여 비디오 분석한 결과, 학생들의 세세한 행동변화에 따른 긍정적 결과(이야기 참여-페이지 보기, 페이지로 머리 방향 돌리기, 물건 잡기, 사회적 참여-화자 보기, 응시하기 등)가 있었고, MSST가 이들의 행동을 좀 더 이해하는데 효율적임을 강조하였다.

있는 점은 동화 등 이야기를 중도·중복장애인의 양식에 맞게 10개 내외의 짧은 문장으로 각색·구성하고, 이에 드라마적 요소를 가미하여 스토리텔링 형식으로 이야기를 들려주는데, 이때 감각적 소품 등을 제공하여 이해를 돕는다는 점이다.⁶⁾

우리는 보통 중도·중복장애학생이 보이는 중증의 지적, 운동장애, 감각장애로 인해 그들은 스토리텔링을 통해 전달되는 발화적 이야기 역시 이해하기 어려울 것이라 생각한다. 하지만 우리도 경험했다시피 이야기에 대한 이해가 꼭 상징이해나 읽기, 말하기 등의 기초언어 능력을 전제로 하지 않는다(Grove, 1998; Park, 1998). 예를 들어 일반 영유아 역시 얼마나 교사가 읽어주는 동화의 내용이나 어휘를 처음부터 모두 이해하는 것이 아니라, 이야기에 귀 기울이며 스토리텔링의 억양, 음색, 분위기 뿐 아니라 교사와의 눈맞춤, 정서적 교감이나 물입을 통해 이야기를 맥락적으로 이해하는 것이다. 그리고 이러한 부분적이고 맥락적 이해가 반복적 청취를 통해 누적되어 가면서 이야기 내용에 대한 종합적 이해가 가능해진다. 이를 Grove(1998)는 스토리텔링에서 이야기 내용에 대한 “맥락적 이해(apprehension)가 종합적 이해(comprehension)에 선행한다”(Apprehension proceeds comprehension)고 설명하며, 이는 언어적 상징이해가 미완성인 중도·중복장애 학생에게도 마찬가지로임을 주장한다.

본 연구에서는 위의 두 가지 컨셉 중 전래 동화 등 문학 이야기를 스토리텔링의 소재로 삼는 독일의 다감성적 스토리텔링에 주목하였다. 첫째, 일반적 문학교육의 목적과 비견하게 MSGE 역시 청자의 문학적 경험과 감성에 호소하며, 스토리텔링을 통해 청자는 자신과 대면하고, 경험을 회상하며, 스스로 체험하는 것에 중점을 두며 (Fornfeld, 2011), 둘째, 다채로운 동화 등 문학이야기를 청자 양식에 맞게 각색하고, 스토리텔링을 통해 다채로운 반응행동을 유도함으로써, 이들의 초기 문해 능력이 풍부히 발현될 수 있으며, 마지막으로 다감성적 스토리텔링을 통해 국어과의 주요 영역인 문학에 중도·중복장애 학생이 참여토록 지원하는 것은 이들의 문화 향유 및 문화 참여 권리 보장의 밑거름이 된다는 인식에서였다.

그러므로 본 연구에서는 독일어권 및 영미언어권에서 중도·중복장애인의 여가(독서활동) 및 교육 지원의 방안으로 자리 잡고 있는 스토리텔링 컨셉 중 ‘다감성적 스토리텔링’ 컨셉에 대한 기초자료를 제공하고, 국내 교육 현장에의 적용가능성을 탐색하기 위한 목적으로 국내 전래동화 중 일반적인 「콩쥐 팥쥐」를 다감성적 스토리텔링을 개발하였으며, 이를 중도·중복장애학생에게 적용한 후 초기 문해 능력 관련 반응행동 양상을 아래와 같이 살펴보았다.

첫째, 이야기 문장에 따른 회기별 반응행동 양상은 어떠한가?

6) 양 컨셉의 특징을 기술하는 것은 본 연구의 범위를 넘어서는 것이기에, 양 컨셉의 특징 및 차이점에 대해서는 다음을 참고할 것. 이숙정 (2013); 이숙정, 정민주(2014); 이지원 (2013); 정민주 (2014).

둘째, 전체 문장의 회기별 긍정적·부정적 반응행동 양상은 어떠한가?
 셋째, 전체 문장의 긍정적·부정적 반응행동 범주의 양상은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 대상 학생 선정

인천 소재 H 시각장애 특수학교 중도·중복장애 학급에 소속된 남학생 2명과 여학생 1명을 대상으로 선정하였다. 중도·중복장애학생의 경우 특정 장애를 공통적으로 갖고 있다 해도 발달 영역의 특성이 개별적이고, 특히 시각, 청각 등 감각적 특성 역시 이질적이기에 ‘중도 인지 장애’라는 공통분모에 중점을 두고 참여자를 선정해도 연구결과의 신뢰성에는 크게 무리가 없으리라 판단하였다. 또한 다감성적 스토리텔링 실시 전 대상학생의 ‘정동적 의사소통 평가’를 가정방문을 통해 3개월 실시하였고, 이를 바탕으로 6개월간 연구과정을 진행하였다(스토리텔링은 학교에서 실시). 위의 절차에 동의한 부모 및 교사의 학생이 선정 대상이었다.

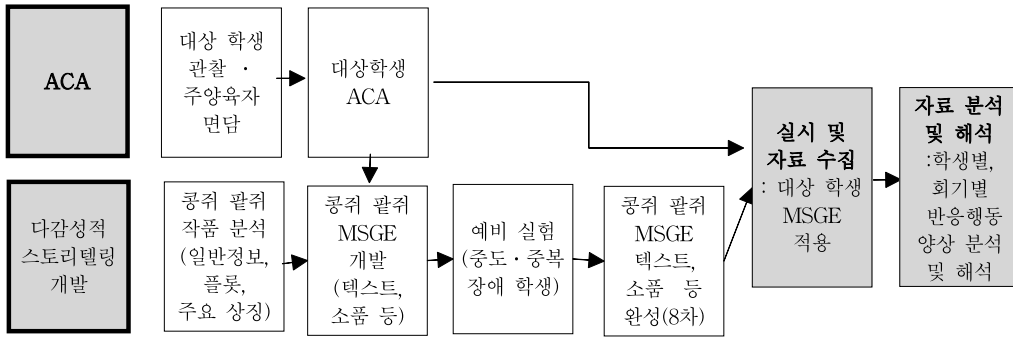
<표 1> 대상학생의 일반적 특성

학생	생활연령 (학년)	장애유형	신체· 이동방법	언어·인지	감각성	사회·정서
정우 (남)	16세 (중3)	시각·지 적 장애 1급	*양안 전맹 *안내인 보행	간단한 질문(본인 이름, 사는 곳, 학 교이름) 응답	*음악청취에 관심 *촉각 자극에 주저하 나, 거부하지 않음	*타인 이름에 관심 *수업시간계획에도 관심
나정 (여)	16세 (중3)	시각·지 적 장애 1급	*양안 전맹 *심한상동행동 *안내인 보행	의미 없는 말 빠 르게 하기, 좋고 싫음을 몸짓으로 표현	*소리에 귀기울이며 대체적으로 음악 에 관심 *촉각자극 민감 반응	타인 경계와 거부감 심함. 라포 형성 전 에는 제시되는 자극 을 모두 거부
연석 (남)	21세 (고1)	시각·지 적 장애 1급	*양안 저시력 *안내인 보행	호명에 단답형 답, 이외 자발어 거의 없음	자극(청각, 촉각, 후각 등) 탐색에 약간 주저 함, 거부하지 않음	타인과 악수하기, 보행지원을 위한 팔 짚기기는 허용

2. 연구 절차

본 연구의 절차는 전반적으로 <그림 1>과 같으며 2가지 축을 중심으로 연구를 진행하였다. 하나는 대상 학생들에 대한 ‘정동적 의사소통 평가’ 단계이고, 다른 한 가

지는 다감성적 스토리텔링 개발 단계이다.



<그림 1> 연구 절차

2013년 4월부터 전래동화 「콩쥐 팔쥐」 다감성적 스토리텔링 개발을 위해 전래동화 「콩쥐 팔쥐」에 대한 일반정보 및 작품을 분석하였다. 이와 동시에 연구 대상으로 선정된 중도·중복장애학생 3명의 의사소통 수준과 범주를 탐색하고자 ‘정동적 의사소통 평가’를 실시하였다. 우선 각 학생의 담당 교사에게 학생들의 기본 정보를 수집하고, 부모의 동의하에 가정 방문을 통해 실시하였다. 나아가 이를 토대로 7월부터는 「콩쥐 팔쥐」 다감성적 스토리텔링의 이야기문장 및 소품과 음악, 나아가 대본을 개발, 완성하였다.

1) 정동적 의사소통 평가(Affective Communication Assessment: ACA)

본 연구에서는 대상 학생의 초기 문해 능력 관련 반응행동 양상을 분석·해석하는데 타당성을 높이기 위해서 먼저 이들의 개인별 정동적 의사소통 양상을 살펴보았다. 정동적 의사소통(Affective Communication)은 ‘전 의도적’ 의사소통 행위이며, 의도 없이 몸짓, 표정, 제스처, 소리 등 비상징적 의사소통 행위를 통해 자신이 좋아하는 것, 싫어하는 것, 원하는 것과 요구하기, 거부하기 등 긍정적·부정적인 자신의 내적 상태를 표현하는 의사소통을 일컫는다(Baber, M., 2001). Coupe O’ Kane와 Levy(1996)가 제시한 정동적 의사소통 평가(Affective Communication Assessment: 이하 ACA)는 중도·중복장애인들이 다양한 자극에 어떻게 반응하는지 관찰하고, 의사소통 행동 레퍼토리를 파악하는데 유용한 도구이다.

ACA의 4단계에 따라, 1단계 심층면담에서는 학생들을 잘 아는 양육자, 담당교사, 특수교육 지도사 등을 대상으로 심층면담을 통해 학생에 대한 전반적인 자료를 수집하였다. 2단계 관찰(observation) 단계에서는 심층면담을 통해 선택된 다양한 자극들을 학생에게 무작위로 제공하고 자극에 대한 학생의 반응을 관찰하며, 의사소통

행동 의미를 해석하고, 긍정적·부정적 자극으로 범주화 하였다. 3단계 확인(identification) 단계에서는 학생이 가장 강하게 반응한 긍정적·부정적 자극을 학생에게 제공하고 관찰 단계와 동일한 의사소통 행동을 보이는지 즉, 학생이 보인 정동적 의사소통 행동이 일관적인지 그 레퍼토리를 확인하였다. 4단계 중재(intervention) 단계는 관찰과 확인 단계에서 보인 학생의 정동적 의사소통 행동 레퍼토리를 바탕으로 학생의 내적 확장과 의사소통 확장을 목표로 개별화된 교수를 계획, 실시하는 것인데(지하나, 이숙정, 2014), 본 연구에서는 ACA 절차 중 3단계까지를 3개월에 걸쳐 실시하였고, 이를 바탕으로 마지막 4단계에서는 다감성적 스토리텔링을 적용하였다.

2) 「콩쥐 팥쥐」 다감성적 스토리텔링 개발

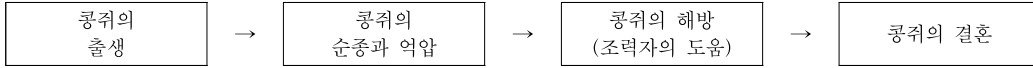
영국의 다감각적 스토리텔링(MSST)과 달리⁷⁾ 독일의 다감성적 스토리텔링(MSGE)에서는 원전(Urtext)으로 기존 (전래)동화나 설화, 전설 - 성경 이야기- 등 문학적 텍스트를 주로 사용하는데, 본 연구에서 전래동화 「콩쥐 팥쥐」를 선정한 이유는 국내에서 누구나 익히 알고 있는 동화이고, 이를 중도·중복장애학생도 접해 볼 기회가 필요하다고 여겼기 때문이다. 다감성적 스토리텔링은 마치 엄마가 아기에게 동화책을 읽어주거나 아이들이 동화책을 읽듯이, 읽고 싶은 책을 자유롭게 선택하여 읽는 여가활동의 일환이자, 문학(문화) 활동의 일부이며, 이를 교과수업이나 기타 지원활동에 활용할 수도 있는 것이다. 나아가 본 연구에서는 국내 전래동화를 최초로 중도·중복장애학생의 이해 양식에 맞게 다감성적 스토리텔링 이야기와 소품 및 대본으로 구성하는 과정에 주목하였고, 다음과 같은 과정으로 개발하였다.

(1) 「콩쥐 팥쥐」 텍스트 재구성 및 보강

「콩쥐 팥쥐」 원전의 일반 정보, 플롯(Plot), 주요 상징 및 그 의미에 대해 고찰한 다음 가능한 한 원전과 그 의미를 벗어나지 않는 범위에서 텍스트를 작성하였다. 김종균(1997)에 의하면 「콩쥐 팥쥐」의 서사 구조는 콩쥐의 출생, 결혼, 죽음과 환생에 관한 이야기로 3부분으로 나뉘어져 있다. 하지만 콩쥐의 죽음과 환생에 관한 3번째 부분은 매우 잔인하고 학생들에게 교육적으로 좋지 않아 전래동화 책에는 주로 생략되므로(김환희, 2011), 본 연구에서도 이 부분을 제외하고 다감성적 스토리텔링 텍스트 구조를 다음과 같이 결정하였다.

7) 영국의 MSST는 전래동화 등 문학 대신 중도·중복장애학생 개개인의 심리와 행동에 영향을 미치고, 이를 변화시키고자 이들의 개인적 일과를 ‘현실 이야기(real story)’로 구성하거나, 현재 당면하고 있는 생애과제를 제재로 ‘민감한 이야기(sensitive story)’를 개발하고 있다(이숙정, 2013).

<표 2> 「콩쥐 팥쥐」 다감성적 스토리텔링 작성을 위한 텍스트 구조



나아가 위의 텍스트 구조를 토대로 중요한 상징적 의미를 지닌 인물을 원전 내용 범위에 맞게 등장시키고, 각 상황별 주어를 확립하고, 지나친 접속사나 수식어는 피하여 최대한 간결하게 9문장으로 최종 구성하였다.

<표 3> 「콩쥐 팥쥐」에 대한 다감성적 스토리텔링 이야기 문장

이야기 문장 (최종본)	투입 다감성적 자극
1. 선생님이 너에게 이야기를 들려줄게.	1.청각,촉각
2. 옛날에 마음씨 착한 콩쥐라는 아이가 있었어요. 콩쥐는 새엄마와 동생 팥쥐랑 살고 있었어요.	2.청각,촉각,시각
3. 새엄마와 팥쥐는 콩쥐를 미워해서 밭일을 많이 시켰어요.	3.청각,촉각,시각
4. 콩쥐는 밭일이 너무 힘들었는데, '음메-음메-'소가 나타나 도와주었어요.	4.청각,촉각,시각
5. 어느 날, 새엄마는 팥쥐만 데리고 잔칫집에 갔어요. 이때 선녀가 나타나 콩쥐도 잔칫집에 가라고 예쁜 옷과 새 신발을 주었어요.	5.청각,촉각,시각,후각
6. 콩쥐는 잔칫집에 서둘러 가다가 신발 한 짝을 시냇물 속에 '퐁당-'빠뜨렸어요.	6.청각,촉각,시각
7. 그 곳을 지나가던 원님은 신발을 발견하고, 주인에게 찾아주고 싶었어요.	7.청각,시각
8. 그 소식을 듣고 새엄마는 팥쥐의 신발이라고 거짓말을 했어요. 하지만, 신발은 콩쥐에게 꼭 맞았어요.	8.청각,촉각,시각
9. 원님은 마음씨 착한 콩쥐와 결혼을 하였고, 그 뒤로 행복하게 살았답니다.	9.청각,촉각





(2) 감성적 소품 제작 및 음악 선정, 대본 제작

화자는 청자에게 텍스트 전달을 위해 다감성적 소품을 사용할 수 있다. 이때 소품은 청자가 이야기의 핵심 즐거리를 파악하고, 되새기며, 이해하는데 필요한 것으로써, 소품을 통해 어떤 감각을 자극해야 문장의 의미를 가장 잘 전달될 수 있는지 고려해야 한다. 그러므로 소품은 단순해야 하고, 감각적 특성이 확실한 재료로 선택하였다. 또한 소품과 함께 청자의 감성을 자극하기 위해 음악을 사용하였다. 감성적 음악은 주인공의 성격, 이야기 전달 분위기, 이야기가 전달하는 정서 등을 표현하는데 도움을 주기 때문이다(<표 4> 참조).

여러 차례 수정을 통해 이야기 텍스트 및 소품과 음악을 구성한 다음, 이 3가지 요소를 적재적소에 투입하는 지침이 되는 대본을 작성하였다. 대본에는 소품 및 음악을 문장에 따라 언제, 어떻게 사용하고, 각 문장은 어떤 음색과 크기로 말하고, 이야기 장소의 전체 세트 구성 및 분위기 조성은 어떠한지 하는 등의 내용이 담겨있다. 다감성적 스토리텔링은 매 회기마다 동일하게 실시되어야 하기 때문에 화자는 이를 위해 마련된 세부 지침(대본)을 보며 이야기를 읽어준다. 본 연구에서 작성한

대본의 일부는 아래 <표 5>와 같다.

<표 4> 감성적 소품 및 음악

순	영역	소품	소품사진	음악
1	콩쥐 (문장 2번)	앞치마		
2	새엄마와 팔쥐가 콩쥐를 미워함 (문장3번)		슬픈 음악	CD 1번(아지랑이) - ‘성의신’ 1집 「Moon in the clouds」 (2004)
3	밭일을 많이 시키는 장면 (문장 3번)	칼흙, 삽		
4	소 울음소리 (문장 4번)	소 울음소리 (뒤집으면 위 소리 남)		
5	잔칫집에 감 (문장 5번)		흥겨운 음악	CD 2번(농악)- ‘이생강’ 「한국민속무용음악」 (1980) 1집에 있는‘농악’
6	새 신발 (문장 5번)	꽃신		
7	신발을 찾아주는 장면 (문장 7번)	방울 달린 꽃신 (꽃신 한 짝만 방울 달림)		
8	결혼하여 행복하게 사는 장면(문장 9번)			CD 3번(Joyful) - ‘이슬기’의 「Blossom」 (2008)

<표 5> 이야기 대본

<p>1. 선생님이 너에게 이야기를 들려줄게.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>▶ 화자와 청자는 마주보고 앉는다. ▶ 화자는 청자의 두 손을 따뜻하게 잡고 1번을 말해준다.</p> </div> <p>2. 옛날에 마음씨 착한 콩쥐라는 아이가 있었어요. 콩쥐는 새엄마와 동생 팔쥐랑 살고 있었어요.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>▶ 화자는 2번의 첫째 문장을 들려주고 청자에게 앞치마를 보여 준다. ▶ 청자가 천천히 앞치마를 바라보고, 손으로 느껴보고, 냄새를 맡도록 한다. ▶ 시간이 지나 청자의 앞치마 탐색이 끝나면, 화자는 청자에게 앞치마를 입혀준다. ▶ 청자가 자신의 몸에 걸쳐진 앞치마를 탐색할 수 있도록 시간을 준다. ▶ 화자는 2번의 두 번째 문장을 청자에게 들려준다.</p> </div> <p><후반 생략></p>
--

3) 「콩쥐 팥쥐」 다감성적 스토리텔링 적용

「콩쥐 팥쥐」 다감성적 스토리텔링은 2013년 10월 두 차례 예비 적용을 통해 초안을 추가 수정, 보완하였고, 이후 H학교에서 11월부터(11월 21일부터 일주일 간격으로) 12월까지 2개월가량 대상 학생들의 건강 상태를 고려하면서 학생별로 5회기 실시하였다. 각 회기에 연구자는 대상 학생을 일대일로 만났으며, 다감성적 스토리텔링 실시 전과 후에 서로 인사와 느낌을 나누었으며, 교실 등으로 같이 이동하며 라포 형성에 노력하였다. 대본에 따라 진행할 경우 각 회기당 20분 정도 소요되었다.

H학교에서는 한 교실을 지정하여 다감성적 스토리텔링을 실시하였으며, 창문으로 햇살이 들어오곤 하여 눈부실 때는 블라인드를 내리고, 실내 온도를 조절하여 따뜻하고 편안한 분위기를 조성하였다. 교실에는 책상 1개를 사이에 두고 의자 2개를 마주보도록 배치하여 청자와 화자가 마주 앉았으며, 화자가 앉은 책상 왼쪽에는 카메라를 설치하고, 책상 오른쪽에는 CD 플레이어와 스토리텔링 대본을 배치하여 화자가 손쉽게 음악을 작동할 수 있도록 하였다. 또한 책상 오른쪽 아래에 다감성적 소품을 구비하여, 텍스트 전달이 끝나면 청자에게 빨리 전달할 수 있도록 소품을 미리 준비해 두었다. 「콩쥐 팥쥐」 다감성적 스토리텔링은 <표 3>의 문장 번호 순서대로 읽었으며, 지침이 되는 대본에 따라 매번 동일하게 실시하였다.

3. 자료 수집 및 자료 처리

다감성적 스토리텔링에 대한 대상 학생의 초기 문해력 관련 반응행동을 관찰, 분석하기 위해 스토리텔링 실시 장면을 비디오 촬영하였다. 학생의 얼굴 표정과 발의 움직임 등 전신이 모두 보이도록 미리 전체적인 측면 구도로 비디오를 설정하였다. 실시 이후 녹화본 분석 시에는 매 회기 평균 20분 분량 영상 중 대본 읽는 시작부터 이후 15분간의 반응행동만을 분석대상으로 삼아 비교분석하였다. 학생별로 회기별 영상(회기별 평균 15분*5회기)에 담긴 반응행동을 문장별, 유형별⁸⁾ 지속시간(초 단위)으로 기록하였다(유형은 부록 참조).

연구 문제 1의 '문장에 따른 회기별 반응행동 양상'과 관련하여 각 학생의 회기별 영상에서 9개 각 문장에 대한 반응행동의 빈도와 지속시간을 측정하여 회기별 전체 양상을 분석하였다. 연구 문제 2의 '전체 문장의 회기별 긍정적·부정적 반응행동 양상'과 관련해서는 위 연구문제 1에서 수집된 각 학생 회기별 문장별 반응행동 양상을 각 학생의 ACA에 근거하여 긍정적 및 부정적 반응행동으로 구분한 다음, 이러

8) [부록]에서처럼 본 연구에서 중도·중복장애학생의 반응행동 유형은 얼굴표정(mimic), 몸짓(gesture), 동작(active movement, interactive movement), 발성(vocalization), 생리적 현상(physiological phenomena) 등 5가지 영역으로 범주화 하며 총 61개의 반응행동으로 분류하였다.

한 긍정적 및 부정적 반응행동이 5회기에 걸쳐 어떤 양상으로 변화하는지를 학생별로 분석하였다. (예를 들어 한 학생의 ACA 결과 보통 관심있는 것에 주목하는 경우, 이 학생이 스토리텔링에서도 화자인 연구자의 이야기에 주목할 경우는 긍정적 반응으로, 이 반대의 경우는 부정적 반응으로 자료처리 하였다.) 연구 문제 3의 ‘전체 문장의 긍정적·부정적 반응행동 범주의 양상’은 연구 문제 2의 각 학생별, 회기별 긍정적, 부정적 반응행동을 다시 범주별(얼굴표정, 몸짓, 동작, 생리적 현상, 발성)로 나누어 그 양상을 살펴보았다.

4. 연구의 신뢰도 및 타당도 확보 노력

본 연구에서는 다감성적 스토리텔링 개발의 타당도와 대상 학생의 반응행동 분석에 대한 신뢰성 확보를 위해 다음과 같이 노력하였다.

첫째, 다감성적 스토리텔링 개발 과정 및 결과물에 대한 타당도를 전문가에게 검증받았다. 특히 본 연구자는 ‘중도·중복장애인을 위한 다감성적 스토리텔링 개발’이라는 일반대학원 특수교육 전공 강의에 참여하며 전공교수 및 동료연구자 2인으로부터 이야기 개발에 대한 피드백을 받았으며, 예비 실행 및 본 실행 과정에 대해서도 이들의 조언 및 검증을 받았다.

둘째, 평가자간 신뢰도를 확보하였다. 비디오 녹화 분석을 위해 연구자 외에 특수교육을 전공하고, 다감성적 스토리텔링 논문을 준비해 온 동료연구자 1인을 선정하여 각 학생의 초기 문해 능력 관련 반응행동을 영역별로 빈도 및 지속시간을 기록하였다. 평정자간 신뢰도 검사를 위해 전체 회기 녹화본 중 30%에 해당하는 회기를 무작위로 선정하여 연구자와 동료연구자 1인간 관찰 분석 신뢰도가 80% 이상이 될 때까지 의견을 조율한 결과, 비디오 녹화자료 분석에 대한 신뢰도는 86.4%로 나타났다[(일치하는 반응 개수/반응 총 개수)×100].

셋째, 다감성적 스토리텔링 실행 충실도를 측정하였다. 연구자(화자)가 기준이 되는 대본에 따라 충실하게 학생(청자)에게 텍스트와 소품 및 음악을 제공하였는지, 청자에게 편안한 분위기를 제공하였는지 등을 평가하기 위해 총 10개의 평가항목을 3점 척도 체크리스트로 구성하여 평가하였다. 각 학생별 전체 녹화본 중 30% 분량을 무작위 선별하여 평가한 결과, 실행 충실도는 93.2%로 나타났다.

III. 연구 결과

본 연구에서는 중도·중복장애를 공통분모로 갖고 있으나 이야기 이해와 관련된 상징 이해 수준에는 학생별로 차이가 있으리라는 판단 하에 자료 수집 및 자료 분석 모두 학생별로 구분하여 실시하였고, 이야기 문장에 따른 반응행동을 긍정적, 부정적 행동으로 구분하는 것 역시 연구자의 임의가 아닌 각 학생의 ACA를 근거로 이루어졌음을 재차 강조하는 바이다.

1. 문장에 따른 회기별 반응행동 양상

「콩쥐 팥쥐」 다감성적 스토리텔링을 중도·중복장애학생에게 적용한 후 각 대상 학생의 초기 문해 능력 관련 반응행동 양상을 회기별, 문장별로 분석하였다. 지면 제약으로 정우, 나정, 연석의 회기별 반응행동 양상을 1문장씩만 제시하였다.

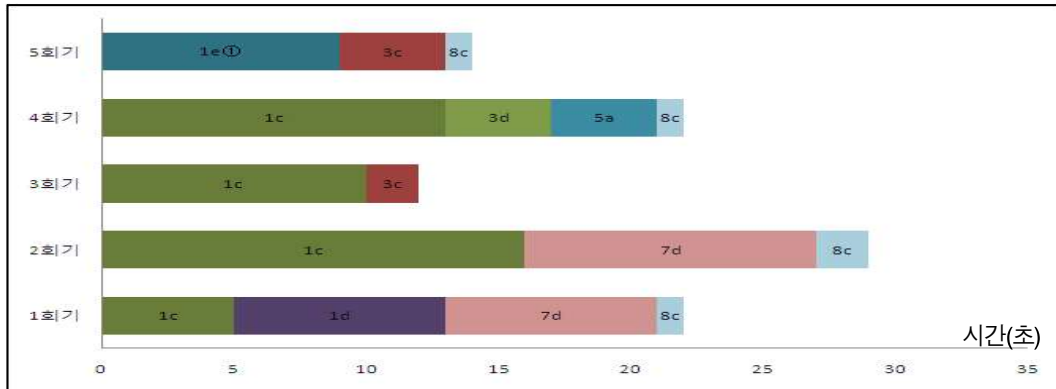
1) 정우

1번 문장“선생님이 너에게 이야기를 들려줄게”에 대한 정우의 회기별 반응행동은 다음과 같다.

<표 6> 1번 문장에 대한 정우의 회기별 반응행동

1회기		2회기		3회기		4회기		5회기	
반응	시간	반응	시간	반응	시간	반응	시간	반응	시간
1c	5"	1c(2)	16"	1c	10"	1c	13"	1e①	9"
1d	8"	7d*	11"	3c	2"	3d	4"	3c	4"
7d*	8"	8c(2)	2"			5a	4"	8c	1"
8c	1"					8c	1"		

() : 빈도, * : 부정적 반응



(1c-정면 응시, 1d-다른 곳 응시, 1e①-책상 위 응시, 3c-미소 짓기, 3d-웃기, 5a-고개 뒤로 접히기, 7d-몸 흔들기, 8c-말하기)

〈그림 2〉 1번 문장에 대한 정우의 회기별 반응행동

정우의 경우 1회기와 2회기에는 정면 응시(1c)와 몸 흔들기(7d)의 반응이 주를 이루다가 3회기부터는 미소 짓기(3c), 웃기(3d)와 같은 반응이 추가적으로 나타났다. 정우의 ACA 긍정적 자극 확인단계에서 관찰되었던 미소, 웃기, 고개 젓히며 웃기 행동처럼, 4회기에 나타난 고개를 젓히며 웃는 행동(5a, 3d)은 긍정적 자극에 대한 반응으로 해석되었다. 이러한 행동은 정우가 화자가 1번 문장을 전달함과 동시에 이야기를 들려줄 것임을 알고 앞으로 전개될 스토리텔링을 기대한 것으로 해석할 수 있다.

1회기에 나타난 다른 곳 응시(1d) 반응은 정우가 자신의 귀를 화자 쪽으로 돌리며 자신의 좌·우를 쳐다보는 행동이었는데, 이는 정우가 시각장애로 인해 화자의 음성을 잘 듣기 위해서 귀를 화자 쪽으로 돌리다 보니 이와 같은 모습이 나타난 것으로 여겨진다. 5회기의 책상 위 응시(1e①)란 정우가 스스로 책상 위를 자연스럽게 응시한 것으로서, 그동안 반복되었던 문장과 소품을 기억하고 화자의 발화와 함께 다감성적 소품 및 음악 제시를 기다리는 행동으로 해석된다. 1, 2, 5회기의 말하기(8c)는 화자의 문장 전달이 끝나자 정우가 “네”라고 대답하며 문장의 의미를 이해하고, 이야기가 시작됨을 알고 반응한 것으로 해석되었다.

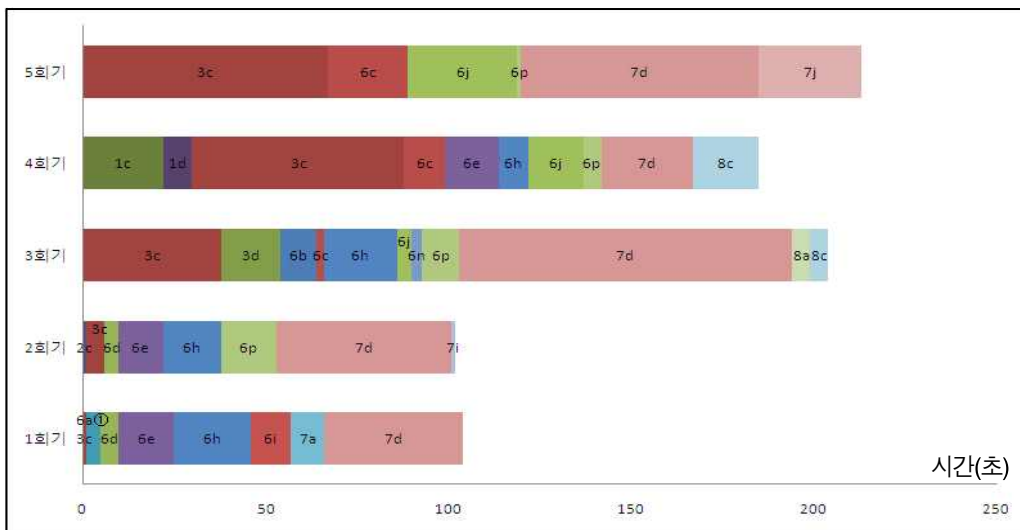
2) 나정

4번 문장 “콩쥐는 밭일이 너무 힘들었는데, ‘음메~음메~’ 소가 나타나 도와주었어요.”에 대한 나정의 회기별 반응행동은 다음과 같다.

<표 7> 4번 문장에 대한 나정의 회기별 반응행동

1회기		2회기		3회기		4회기		5회기	
반응	시간	반응	시간	반응	시간	반응	시간	반응	시간
3c	1 "	2c	1 "	3c(11)	38 "	1c(3)	22 "	3c(5)	67 "
6a①	4 "	3c(2)	5 "	3d(6)	16 "	1d	8 "	6c(2)	22 "
6d	5 "	6d*	4 "	6b(2)	10 "	3c(9)	58 "	6j(3)	30 "
6e(2)*	15 "	6e*	12 "	6c(2)	2 "	6c(2)	11 "	6p*	1 "
6h(2)*	21 "	6h(4)*	16 "	6h(5)*	20 "	6e(2)*	15 "	7d(5)*	65 "
6i*	11 "	6p(6)*	15 "	6j	4 "	6h(2)*	8 "	7j(2)	28 "
7a(2)	9 "	7d(8)*	48 "	6n(2)	3 "	6j	15 "		
7d(3)*	38 "	7i	1 "	6p(7)*	10 "	6p(3)*	5 "		
				7d(16)*	91 "	7d(3)*	25 "		
				8a	5 "	8c(4)	18 "		
				8c(2)	5 "				

() : 빈도, * : 부정적 반응



(1c-정면 응시,1d-다른 곳 응시,2c-냄새 맡기,3c-미소 짓기,3d-웃기,6a①-화자와 함께 소품 위에 자신의 손 올려놓기,6b-소품 잡기,6c-소품 내려놓기,6d-손 뒤로 빼기,6e-손톱 치기,6h-손 흔들기,6i-살점 뜯기,6j-소품 탐색하기,6n-앞으로 손 뻗기,6p-소품 밀기,7a-팔 움직이기,7d-몸 흔들기,7i-상체 돌리기,7j-자리 고쳐 앉기,8a-조음,8c-말하기)

<그림 3> 4번 문장에 대한 나정의 회기별 반응행동

1~2회기에서 화자는 소 울음소리가 나는 교구를 책상위에 올려놓고 청자의 손에 직접 대주며 탐색을 유도했지만 청자는 계속 자신의 손을 뒤로 빼거나(6d) 소품을 밀어버리는 행동(6p)으로 이를 거부하였다. 그래서 3~5회기에는 소 울음소리 소품을 나정의 무릎 위에 살짝 놓았는데, 나정은 이를 잡고 흔들어보거나, 손바닥으로 치며 탐색(6j)하는 행동을 보였다. 뿐만 아니라 3, 4회기에는 이 소품을 탐색하며

‘음메, 음메’라고 직접 소리를 말하기도(8c)하고, 미소 짓거나(3c) 웃는 행동(3d)을 보였다. 5회기에 나타난 자리 고쳐 앉기(7j) 반응은 문장을 읽어주자 마자 엉덩이를 움직이며 무릎을 들썩였는데, 이는 화자가 청자의 무릎 위에 소품을 올려놓을 것을 예견하는 행동으로 해석되며, 이처럼 청자는 소품을 기다리고 건네받는 것을 즐거워하는 것처럼 보였다.

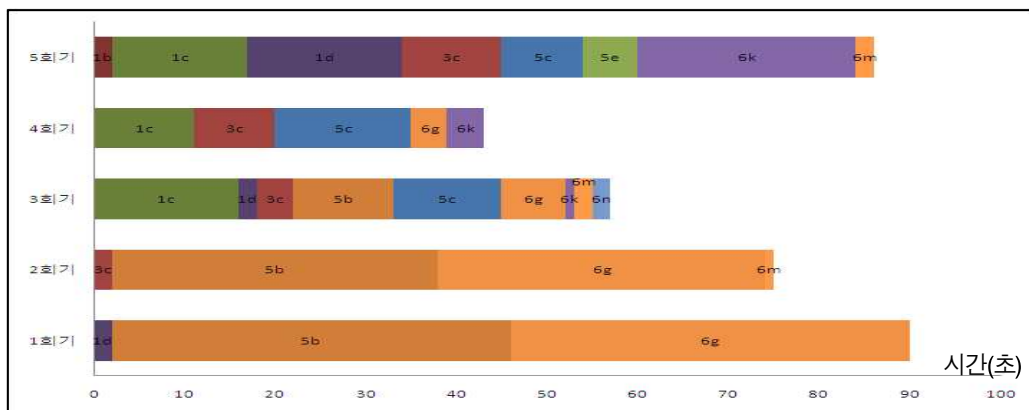
3) 연석

6번 문장“콩쥐는 잔칫집에 서둘러 가다가 신발 한 짝을 시냇물 속에‘퐁덩’빠뜨렸어요.”에 대한 연석의 회기별 반응행동은 다음과 같다.

〈표 8〉 6번 문장에 대한 연석의 회기별 반응행동

1회기		2회기		3회기		4회기		5회기	
반응	시간	반응	시간	반응	시간	반응	시간	반응	시간
1d	2"	3c	2"	1c(3)	16"	1c	11"	1b	2"
5b(2)	44"	5b	36"	1d	2"	3c(3)	9"	1c(3)	15"
6g(2)	44"	6g	36"	3c(2)	4"	5c(2)	15"	1d(3)	17"
		6m	1"	5b(2)	11"	6g	4"	3c(3)	11"
				5c(2)	12"	6k(4)	4"	5c	9"
				6g	7"			5e	6"
				6k	1"			6k(4)	24"
				6m(2)	2"			6m(2)	2"
				6n	2"				

() : 빈도, * : 부정적 반응



(1b-눈 지켜뜨기, 1c-정면 응시, 1d-다른 곳 응시, 3c-미소 짓기, 5b-고개 살짝 숙이기, 5c-고개 푹 숙이기, 5e-고개 다른 쪽으로 돌리기, 6g-양손 마주 잡기, 6k-머리 만지기, 6m-손뺌 치기, 6n-앞으로 손 뺌기)

〈그림 4〉 6번 문장에 대한 연석의 회기별 반응행동

6번 문장에서는 소품 탐색 없이 주로 문장 자체를 듣는 활동이 주를 이루다보니 청자가 고개를 숙이거나(5b) 양손을 마주 잡고 있는 모습(6g)이 자주 나타난 것으로 보인다. 문장에서“퐁당”이라는 단어를 강조하며 읽을 때 연석은 미소를 짓거나(3c)(2회기), 손뼉 치기(6m)(3회기)의 행동으로 즐거움을 표현하였다.

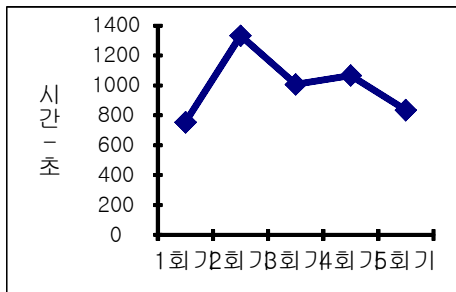
2. 전체 문장의 회기별 긍정적·부정적 반응행동 양상

각 연구대상의 전체문장에 대한 회기별 긍정적 및 부정적 반응행동의 지속시간을 측정한 결과(표9)를 종합해 보면, 다소간 차이는 있으나 정우나 나정의 경우 다감성적 스토리텔링에 대한 긍정적 반응행동은 회기가 거듭될수록 증가하다가 후반부에서 감소하는 경향을 보였다. 정우의 경우 긍정적 반응행동이 증가하면 반대로 부정적 반응행동이 줄어드는 경향이 보였고, 나정의 경우, 부정적 반응행동이 후반부에서 감소하는 경향을, 연석의 경우 부정적 반응행동이 회기를 거듭할수록 줄어드는 경향도 볼 수 있었다. 아래는 전체 문장에 대한 회기별 긍정적·부정적 반응행동 지속시간 변화를 학생별로 나타낸 표와 그림이다.

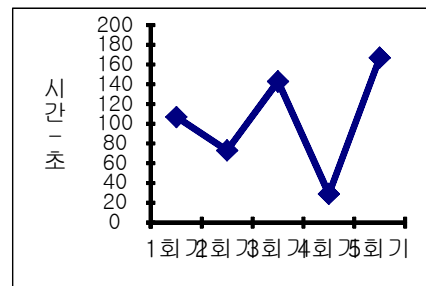
<표 9> 전체 문장의 회기별 긍정적·부정적 반응행동 지속시간 (단위 :초)

회기	정우		나정		연석	
	긍정 반응	부정 반응	긍정 반응	부정 반응	긍정 반응	부정 반응
1	754	107	295	759	816	14
2	1333	73	96	822	701	3
3	1007	143	371	831	777	0
4	1067	29	657	640	770	0
5	835	167	393	624	676	3

1) 정우

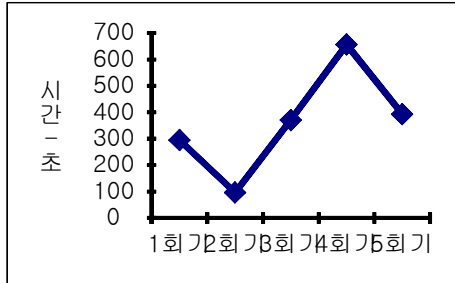


<그림 5> 정우의 긍정적 반응 변화

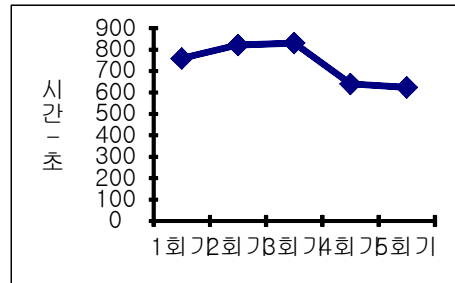


<그림 6> 정우의 부정적 반응 변화

2) 나정

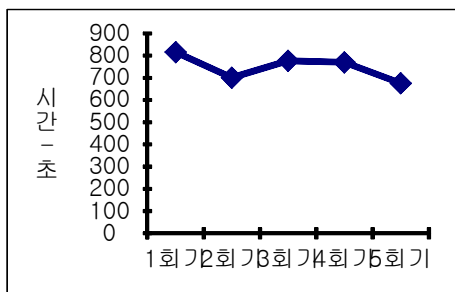


<그림 7> 나정의 긍정적 반응 변화

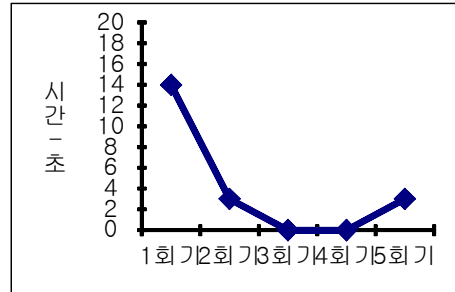


<그림 8> 나정의 부정적 반응 변화

3) 연석



<그림 9> 연석의 긍정적 반응 변화



<그림 10> 연석의 부정적 반응 변화

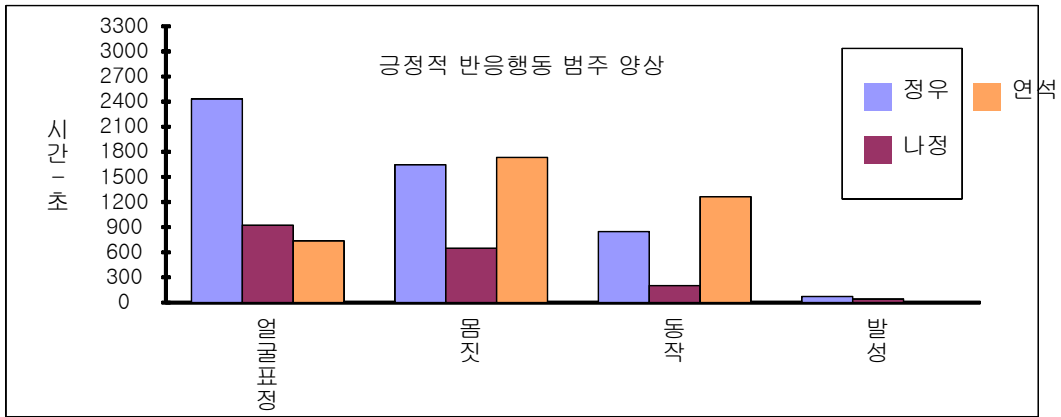
3. 전체 문장의 긍정적 · 부정적 반응행동 범주 양상

우선 반응행동의 레퍼토리를 살펴보면 정우의 긍정적 반응행동은 36개, 부정적 반응행동은 10개로 분석되었고, 나정의 긍정적 반응행동은 37개, 부정적 반응행동은 11개, 연석의 긍정적 반응행동은 35개, 부정적 반응행동은 11개로 분석되었는데, 이는 3학생 모두 긍정적 반응행동 레퍼토리(35~37개)와 부정적 반응행동의 레퍼토리(10~11개)가 서로 비슷함을 의미하는데, 즉 초기문해력 관련 반응행동 표현 가능성이 서로 비슷함을 의미한다.

1) 전체 문장의 긍정적 반응행동 범주 양상

정우의 긍정적 반응행동은 주로 얼굴 표정, 몸짓, 동작 범주 순서로 오래 나타났으며, 얼굴 표정 범주의 경우 주로 정면 응시(1c), 다른 곳 응시(1d), 입 벌리기(3a),

미소 짓기(3c), 웃기(3d)의 순서로 표정을 보였다. 나정의 경우 다른 학생에 비해 반응행동의 빈도 및 지속시간이 적었으나, 정우와 마찬가지로 긍정적 반응행동은 주로 얼굴 표정, 몸짓, 동작 범주 순서로 오래 나타났으며, 얼굴 표정범주의 경우 미소 짓기(3c), 코로 냄새 맡기(2c), 다른 곳 응시(1d), 웃기(3d), 정면 응시(1c) 순서로 자주 관찰되었다. 연석이의 긍정적 반응행동은 주로 몸짓, 동작, 얼굴표정 범주의 순서로 오래 나타났다. 몸짓 범주의 경우 고개 살짝 숙이기(5b), 고개 푹 숙이기(5c), 소품 잡기(6b), 고개 다른 쪽으로 돌리기(5e), 앞으로 손 뻗기(6n), 화자와 함께 소품 위에 손 올려놓기(6a①), 스스로 소품 위에 손 올려놓기(6a②) 순서로 자주 관찰되었다. 양안 전맹인 정우와 나정과 달리 저시력 장애를 가진 연석이는 긍정적 반응행동을 몸짓으로 가장 많이 나타냈다.



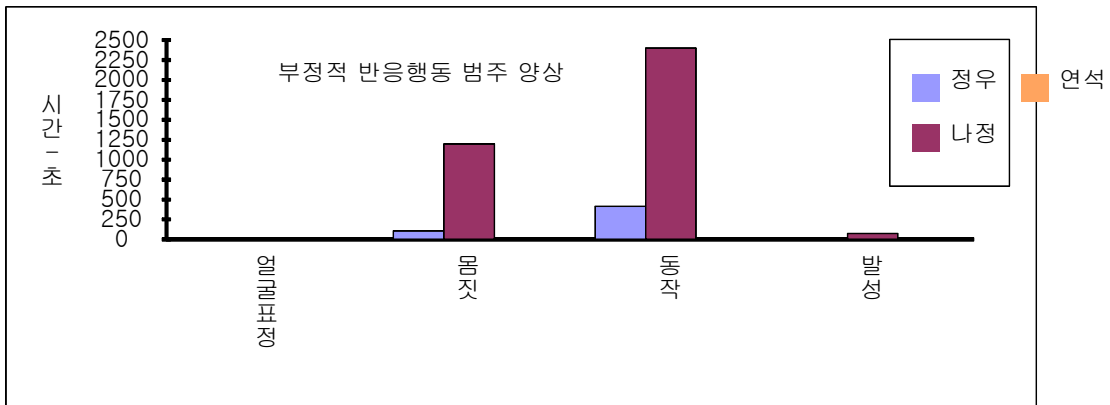
<그림 11> 긍정적 반응행동 범주 양상

2) 전체 문장의 부정적 반응행동 범주 양상

정우의 부정적 반응행동은 동작, 몸짓 범주 순서로 오래 나타났으며, 동작 범주의 경우 몸 흔들기(7d)가 관찰되었고, 몸짓 범주에서는 손 흔들기(6h)가 자가 자극 및 상동 행동으로 빈번하게 나타났다. 양안 전맹인 정우의 경우 긍정적 반응행동이 주로 얼굴표정으로 나타나는 반면, 부정적 반응행동은 몸동작으로 나타났는데, 이는 정우가 싫어하고, 관심 없는 낯선 자극에 대해서는 표정보다는 우선 몸의 움직임으로 자신의 부정적 감정을 확실히 표출하고 있는 것으로 해석된다.

일반적으로 상동행동 등 거부반응이 심한 나정의 경우, 부정적 반응행동은 동작, 몸짓, 발성 범주 순서로 오래 나타났고, 동작 범주의 경우 몸 흔들기(7d)와 행동 거부하기(10b)가 관찰되었고, 몸짓 범주에서는 손 흔들기(6h), 손뚱, 손, 손등치기(6e), 소품 밀기(6p), 손 뒤로 빼기(6e), 살점 뜯기(6i), 화자의 손 밀어내기(6o)의 순서로 다

양한 행동이 나타났으며, 발성 범주에서는 조음(8a)와 말하기(8c)가 나타났다. 나정이는 긍정적 반응은 주로 얼굴표정으로 표현한 반면, 부정적 반응은 동작으로 표현했다. 초반의 우려와 달리 화자에 대한 경계심과 거부감이 점차 감소했으며, 긍정적 반응행동을 소품탐색 및 표정으로 다양하게 보여주었다.



〈그림 12〉 부정적 반응행동 범주 양상

연석의 경우에는 부정적이라 해석될 만한 반응행동이 거의 나타나지 않았고, 지속시간 역시 매우 짧았다. 연석은 주로 얼굴표정으로 부정적 의사표시를 했는데, 눈 찡그리기(1f), 눈 치켜뜨기(1b)의 행동이 주로 나타났고, 몸짓 범주의 경우 화자의 손 밀어내기(6o)와 소품 밀기(6p)의 행동이 나타났다. 저시력 장애를 가진 연석은 다른 두 명의 양안 전맹 학생과 달리 사물을 탐색하고 관심을 나타내는 긍정적 반응행동은 주로 몸짓으로 표현한 반면, 부정적 반응행동은 얼굴표정으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 전래동화 「콩쥐 팥쥐」로 구성된 다감성적 스토리텔링을 적용하여 중도·중복장애학생의 초기 문해 관련 반응행동 양상을 살펴본 것으로서, 연구 결과에 따라 다음과 같은 범위로 논의를 전개해 본다.

첫째, 대상 학생마다 문장에 따른 회기별 반응행동은 이야기에 대한 ‘낯섦’에서 ‘익숙함’으로 변화하는 양상을 보였다. ACA 결과를 토대로 학생들의 반응행동 유형을 해석한 결과, 회기 초반에는 이야기에 대한 ‘낯섦’으로 인해 정우와 연석의 경우 주저하고 긴장하는 모습이었고, 나정이는 화자나 소품 등을 경계하거나 거부하는 모습을

보였다. 그러나 회기별로 동일한 스토리텔링이 반복되면서 개인적 차이는 있으나, 소품 탐색을 즐기고, 읽어주는 문장 내 어휘의 청각적 자극에 즐거움으로 반응하는 경우가 늘어났다.

이처럼 회기를 거듭할수록 중도·중복장애학생들이 보이는 반응행동 빈도가 늘어나고, 또한 다양한 반응행동을 보인다는 것은 이들이 다감성적 스토리텔링 이야기 및 그 상황에 대해 집중하고 몰입한다는 것을 의미하고, 제시되는 문장, 소품, 음악을 경험하며 나름의 의미를 구성하며 이에 반응하는 것으로 해석할 수 있다. Grove가 주장한 바대로, 대상학생들 역시 처음부터 문장의 의미를 이해하는 것은 아니었지만, 화자의 목소리 톤이나, 억양, 표정, 신체접촉, 분위기 등을 통해 소위‘감’을 잡는 듯 했으며, 스토리텔링이라는 동일한 상황의 반복을 통해 사태를 예견하고, 이에 맞게 반응하는, ‘맥락적 이해(apprehension)’능력을 보인 것으로 사료된다.

둘째, 이야기 전체 문장의 회기별 반응행동을 종합해보면 학생별 반응 빈도 및 지속 시간에는 다소간 차이가 있으나, 2명의 학생(정우와 나정)의 경우 이야기에 대한 긍정적 반응행동은 회기가 거듭될수록 증가하다가 후반부에서 감소하는 경향이 나타났다. 또한 정우의 경우 긍정적 반응행동이 증가하면 반대로 부정적 반응행동이 줄어드는 경향이 보였고, 나정의 경우, 부정적 반응행동이 후반부에서 감소하는 경향을, 연석의 경우 부정적 반응행동이 회기를 거듭할수록 줄어드는 경향도 볼 수 있었다.

이러한 반응행동의 변화는 학생마다 그 경향이 다르기에 일반화할 수 없지만, 연구자가 적용 과정에서 느낀 바를 다음과 같이 상식적 차원에서 해석할 수 있을 것이다. 즉 회기가 진행됨에 따라 대상 학생이 「콩쥐 팥쥐」 다감성적 스토리텔링의 문장, 소품 및 음악에 ‘익숙해져’갔기에 긍정적 반응행동이 증가된 반면, 회기 후반부로 갈수록 이러한 익숙함이 사태에 대한 몰입도를 저하시키고, 심지어 ‘지루함’과 ‘무료함’으로 변한 것으로 해석되었다. 반면 부정적 반응행동의 경우, 우선 회기 초반에는 낯설음으로 인한 거부, 경계, 무시 등의 반응행동이 많이 나타나다가 줄어드는 반면, 회기 후반부에는 스토리텔링에 대한 익숙해짐, 사태에 대한 예견으로 지루함, 따분함 등의 부정적 반응행동이 증가했던 것으로 사료된다. 그러나 후반부의 부정적 반응행동은 역으로 학생들이 문장, 소품, 음악을 충분히 체험하며, 서서히 사태를 예견할 수 있었기에 나타난 행동으로 해석되며, 이를 통해 학생들에게 이야기에 대한 맥락적 이해가 진행되고 있음을 추론할 수 있을 것이다.

셋째, 전체 문장의 긍정적·부정적 반응행동은 주로 얼굴표정, 몸짓, 동작, 발생 범주 순서로 오래 나타났는데, 특히 양안 전맹인 학생과 저시력 학생의 반응행동 범주 양상이 서로 다르게 나타났다는 점이 특이하다. 양안 전맹인 정우·나정의 경우, 긍정적 반응행동은 주로 얼굴표정 범주, 부정적 반응행동은 주로 동작 범주에서 나타난 반면, 저시력 장애를 가진 연석이는 긍정적 반응행동은 동작범주에서, 부정적 반응행동은 얼굴표정 범주로 나타내었다. 이러한 반응행동의 범주 차이가 대상학생의 시

력과 관련된 것인지에 대해서는 후속연구가 요청되고, 위와 같은 자료 해석 역시 일반화의 한계는 있지만, 중도·중복장애 교육현장에서 양안 전맹과 저시력 학생들의 반응행동 범주를 세부적으로 관찰하고 차별화하여 접근할 필요가 있음을 시사한다.

위와 같은 논의를 바탕으로 본 연구의 의의 및 특수교육 현장에의 시사점을 결론으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 다감성적 스토리텔링을 통해 중도·중복장애학생도 다양한 초기 문해 능력을 보유하고 있음을 알 수 있었고, 다감성적 스토리텔링 등의 문학활동을 적용함으로써 이를 확장할 수 있을 것이다. 일반적으로 ‘문해 능력’은 문자를 읽고 쓰는 능력으로 간주되지만, 본 연구를 통해 중도·중복장애학생들이 보이는 전언어적이고 신체적 차원의 반응행동이 곧 이들의 초기 문해 능력임을 알 수 있었다(Snell & Loncke, 2002). 서론에 언급했듯이 특수교육 기본 교육과정 1~2학년군 ‘국어과’의 6가지 내용 영역 모두, 심지어 문학영역의 활동(1~2학년군 성취기준: 다양한 문학작품 즐겨듣기, 즐겨보기, 3~4학년군 성취기준: 문학작품에서 말의 재미 느끼기 등)을 본 연구의 중도·중복장애학생들이 스토리텔링에 대한 반응행동으로 나타내고 있음을 알 수 있었다. 현재는 이들이 문학을 접하는 초기 단계라 동화이야기에 대한 반응행동 레퍼토리가 적을 수 있지만, 다감성적 스토리텔링 형식으로 여러 문학 활동을 제공한다면 이들의 초기 문해 능력 역시 확장되고, 이들의 언어적 발달에 도움이 되리라 예상된다.

둘째, 중도·중복장애인의 초기 문해 능력을 분석하거나 의사소통 행위의 의미를 정당하게 파악하기 위해서는 정동적 의사소통 평가(ACA) 등 당사자와의 생활밀착형 평가에 기반을 두고 증거 기반(Evidence-Based) 연구를 실시하는 것이 필요하다. 알다시피 중도·중복장애학생의 의사소통 능력은 외부에서 볼 때 보통 평가절하되거나 저평가되기 쉽고, 또한 오해의 위험에 노출되어 있는 것이 현실이다. 이러한 오해의 위험을 방지하고자 본 연구에서는 이들의 의사소통적 반응행동을 ACA에 기반을 두고 해석하였고, 이를 통해 중도·중복장애학생들의 같아 보이는 반응행동이라도 서로 각기 다른 의미를 지닐 수 있음을 알 수 있었다.

셋째, 중도·중복장애학생들이 동등한 사회적 시민으로 통합되고 문학 향유자 및 문해자로서의 삶을 영위하도록 하기 위해서는 다감성적 스토리텔링(MSGE) 등 다양한 문학 활동을 개발, 활용해야 한다. 중도·중복장애학생들에게는 지금까지 거의 문학 교육이 이루어지지 않았기에 문학적 접근 역시 전무한 실정이다. 하지만 다감성적 스토리텔링이 목표로 하는 바처럼 중도·중복장애 학생은 이야기를 맥락적으로 이해한다(apprehension). 즉, 이야기에 대한 종합적 이해(comprehension)는 맥락적 이해(apprehension)가 선행되어야 가능한 것이다(Grove, 1998). 다감성적 스토리텔링에서는 중도·중복장애학생에게 적극적 촉진이나 중재가 아닌, 정해진 매뉴얼(대본)에 따라 이야기만을 들려줄 뿐이다. 그럼에도 불구하고 학생들은 자신만의 방식으로

이야기를 이해하고, 화자 및 감성적 소품과 교류·소통하며, 신체적으로 소화하고 있음을 본 연구에서 알 수 있었다. 다감성적 스토리텔링을 통해 이들 역시 기초 문해 능력을 확장 습득하며 문해자로 성장할 수 있음을 시사한다.

넷째, 다감성적 스토리텔링은 중도·중복장애 이외의 장애 영역 학생 및 일반 유아, 혹은 인지 장애를 가진 노인에게까지 적용 가능하다. 영국 및 독일의 경우도 이를 일반영유아 시설 및 치매노인 요양 시설에 까지 적용하고 있다. 이는 다감성적 스토리텔링에서 제시되는 문장의 이해수준이나 소품, 음악 등의 구성이 장애 정도나 연령과 상관없이 모든 학습자들이 접근할 수 있고, 학습에 몰입할 수 있도록 구성된 보편적 학습 설계(Universal Design for Learning : UDL)의 특징을 갖기 때문일 것이다. 나아가 독일의 경우, 정신지체 학교의 이질그룹, 다인수 학급을 위해 두 가지 인지 수준을 염두에 두고 텍스트를 2종류로 개발하고 경도인지장애 학생들에게도 적용하고 있다(Fornefeld, 2011).

마지막으로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 다양한 문학 작품을 소재로 한 다감성적 스토리텔링의 개발과 현장 적용이 요청된다. 현재까지 국내에 소개된 다감성적 스토리텔링의 문학 작품은 학위 논문으로 발표된 「홍부 놀부」와 「콩쥐 팥쥐」 2편이다. 중도·중복장애학생에게 좀 더 다양한 문학과 문학의 즐거움을 제공하기 위해서는 국내의 전래동화, 전설, 현대 동화 및 성경 이야기 등도 다감성적 스토리텔링으로 개발될 수 있다.

둘째, 개별화 수업이 아닌 집단 수업에서 사용할 수 있는 다감성적 스토리텔링을 개발하고 적용하는 연구가 요청된다. 본 연구는 화자와 청자가 일대일 상황을 염두에 두고 이야기를 개발하고 적용해 보았다. 국내 특수교육현장을 고려할 경우, 다인수 이질 그룹 수업에 적용할 수 있는 스토리텔링 개발이 필요하고, 현장 적용을 통해 지속적으로 보완될 수 있을 것이다. 셋째, 본 연구에서는 「콩쥐 팥쥐」 다감성적 스토리텔링을 5회기 적용하였는데, 좀 더 장기적으로 적용하여 학생들의 반응행동 추이를 밝히는 연구도 흥미로울 것으로 사료된다. 본 연구의 5회기에는 대상 학생의 부정적 반응행동이 이전 회기 대비 증가추세를 보였는데, 일주일 간격 보다 좀 더 긴 간격으로 회기를 늘려 적용하여 반응행동의 추이를 연구하는 후속연구를 기대한다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2011). 특수교육 기본 교육과정.
- 김종균 (1997). 콩쥐팥쥐전의 서사구조 연구. **한국학보**, 23(2), 108-128.
- 김환희 (2011). **옛이야기와 어린이책**. 창비.
- 이숙정 (2006). 독일 중도·중복장애학생 교육과정 분석, **특수교육학연구**. 41(2), 145-172.

- 이숙정 (2007). 중도·중복장애학생 수업구성을 위한“기초적 관계”(Elementare Beziehung) 이론 분석. **특수교육저널 : 이론과 실천**, 8(4), 241-262.
- 이숙정 (2011). **인간학적 사유를 여는 중도·중복장애 교육학**. 집문당.
- 이숙정 (2012). 중도·중복장애학생을 위한 교과교육 방향 및 과제. **특수교육교과교육연구**, 5(3), 1-20.
- 이숙정 (2013). 중도·중복장애학생 국어교과를 위한 다감각적 스토리텔링 적용연구. **한국특수교육교과교육학회 동계 학술대회**. 107-122.
- 이숙정, 정민주 (2014). 다감성적 스토리텔링을 적용한 중도·중복장애학생 국어과 수업 사례 연구. **한국특수교육학회 춘계 국제학술대회**, 221-235.
- 이지원 (2013). 중도·중복장애학생을 위한‘다감성적 스토리텔링’ 개발 및 효과연구 - 전래동화 ‘홍부놀부’를 중심으로. 석사학위논문. 단국대학교.
- 정민주 (2014). 다감성적 스토리텔링이 중도·중복장애학생의 초기 문해 능력에 미치는 효과. 박사학위논문, 단국대학교.
- 지하나, 이숙정 (2014). 중도·중복장애 아동에 대한 ‘정동적(精動的) 의사소통 평가(ACA)’ 실행연구. **교육의 이론과 실천**, 19(1), 113-139.
- Ruppar, A. L., Dymond, S. K., & Gaffney, J. S. (2011). Teacher’perspectives on literacy instruction for students with severe disabilities who use AAC. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 100-111.
- Baber, M. (2001). *Affective Communication Assessment : An owner manual*. First Published in P.M.L.D. LINK Spring.
- Browder, D. M., & Spooner, F. (2006). *Teaching language arts, math and science to students with significant cognitive disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Browder, D., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Mraz, M., Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 30(5), 269-282.
- Coupe, J. et al. (1985). *Affective communication assessment*. Manchester : Special Education Committee.
- Fornefeld, B. (2011). *Multisensory storytelling - An Idea gets through* Lit Verlag.
- Grove, N. (2013). *Using storytelling to support children and adults with special needs*. Taylor & Francis.
- Agran, M. (2011). Promoting literacy instruction for people with severe disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 89-91.
- PAMIS (2007). *Multi-sensory storytelling: the principles*. Workshop in Utrecht, 12. January.
- Penne, A., Ten Brug, A., Munde, V., Van der Putten, A., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(2), 167-178.
- Snell, M. E. (2002). Using dynamic assessment with learners who communicate

- nonsymbolically. *Augmentative and Alternative Communication*, 18, 163-176.
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maesand, B., & Vlaskamp, C. (2012). Multisensory storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 350-359.
- Young, H., Fenwick, M., Lambe, L., & Hogg, J. (2011). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 127-142.

〈부록〉 초기 문해 능력 관련 반응행동 영역

범주	순	반응행동	분류 체계	반응행동 설명
얼굴 표정		1. 눈		
	1	- 눈 깜박임	1a	눈꺼풀을 빠른 속도로 깜박인다.
	2	- 눈 치켜뜨기	1b	눈동자를 위로 치켜뜨며, 시선이 천장을 향하거나 정면을 향한다.
	3	- 정면 응시 (화자 혹은 화자 손)	1c	청자는 정면에 있는 화자를 응시한다. 책상 위에 있는 화자의 손 혹은 화자 손의 움직임을 응시한다.
	4	- 다른 곳 응시	1d	자신의 좌·우를 정지자세로 응시한다. 카메라가 있는 곳이나 소리가 나는 곳을 응시한다.
	5	- 응시	1e①	아무 것도 없는 책상 위를 응시한다.
	6		1e②	책상 위의 소품을 응시한다.
	7	- 눈 찡그리기	1f*	눈을 찡그리며 싫은 표정을 짓는다.
			2. 코	
	8	- 찡긋거리기	2a	코를 찡긋거리다.
	9	- 킁킁거리기	2b	코로 킁킁 소리를 낸다.
	10	- 냄새 맡기	2c	코로 냄새를 깊게 맡는다.
	11	- 숨 들이마시기	2d	코로 숨을 들이 마신다.
			3. 입	
	12	- 입 벌리기	3a	입을 ‘아’하고 벌린다.
	13	- 찹찹거리기	3b	입으로 ‘찹찹’ 소리를 낸다.
14	- 미소 짓기	3c	치아는 보이지 않지만 입꼬리가 살짝 올라간 미소를 짓는다.	
15	- 웃기	3d	치아가 보이며 활짝 웃는다.	
		4. 얼굴		
16	- 얼굴 근육 움직임	4a	얼굴 근육을 움직인다.	
품짓 (예외: :동작 -6j)		5. 고개		
	17	- 뒤로 젖히기	5a	정자세에서 고개를 뒤로 젖힌다.
	18	- 살짝 숙이기	5b	고개를 자신의 목 아래정도로 살짝 숙이며 책상 아래를 바라본다.
	19	- 푹 숙이기	5c	머리가 책상에 닿을 정도로 고개를 푹 숙이며 책상 아래를 바라본다.
	20	- 끄덕끄덕 하기	5d	고개를 끄덕끄덕 한다.
	21	- 다른 쪽 돌리기,살피기	5e	고개를 다른 쪽으로 여기저기를 살피며 찾는 행동을 보인다.
	22	- 고개 들기	5f	숙였던 고개를 위로 든다.
			6. 손	
	23	- 소품 위에 손 올려놓기	6a①	화자가 제시한 소품 위에 화자와 함께 자신의 손을 올려놓는다.
	24		6a②	화자가 제시한 소품 위에 도움 없이 스스로 자신의 손을 올려놓는다.
	25	- 소품 잡기	6b	화자가 제시한 소품을 자신의 손으로 잡는다.
	26	- 소품 내려놓기	6c	화자가 쥐어준 소품을 자신의 손에서 내려놓는다. 자신의 손으로 잡은 소품을 내려놓는다.
	27	- 손 뒤로 빼기	6d*	화자가 다가가 청자의 손을 잡았을 때 자신의 손을 뒤로 뺀다. 화자 청자 손에 소품을 쥐어 줬을때 잡지 않은 상태에서 손을 뒤로 뺀다.
	28	- 손뚱 치기, 손치기, 손등치기	6e*	자신의 양 손뚱을 마주보게 해서 친다. 한 손으로 다른 손을 친다. 한 손으로 다른 손의 손등을 친다.
29	- 손가락 마주 잡기	6f	자신의 양 손가락을 마주보게 해서 잡는다.	
30	- 양손 마주 잡기(기 도자세)	6g	자신의 양손을 마주 잡아 깍지를 낀 다음 기도 자세를 보여 준다.	

454 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 3호)

범주	순	반응행동	분류 체계	반응행동 설명
	31	- 손(가락) 흔들기 (상동행동)	6h*	자신의 손을 위, 아래로 흔들다(한손 혹은 양손 모두 해당). 자신의 손가락을 위, 아래로 흔들다(한손 혹은 양손 모두 해당).
	32	- 살점 뜯기(문제행동)	6i*	손톱으로 다른 손가락 혹은 손등의 살점을 뜯는 행동을 한다.
	33	- 소품 탐색하기★	6j	화자가 제시한 소품을 스스로 손을 이용하여 탐색한다.
	34	- 머리 만지기(굽기)	6k	자신의 손으로 머리를 만지거나 굽는다.
	35	- 코 만지기	6l	자신의 손으로 코를 만진다, 코를 후빈다.
	36	- 손뺌 치기	6m	양손을 마주보게 하여 손뺌을 친다.
	37	- 손 앞으로 뺨기	6n	자신의 손을 앞으로 뺨는다. 자신의 손가락을 앞으로 조금씩 조금씩 내민다.
	38	- 화자의 손 밀어내기	6o*	화자가 접촉을 하였을 때 화자의 손을 밀어낸다. 화자가 소품을 쥐어주려고 하였을 때 화자의 손을 밀어낸다.
	39	- 소품 밀기	6p*	책상 위 소품을 앞으로 밀어버린다.
	40	- 주먹 쥐기	6q	양손을 따로 따로 주먹을 쥘다.
		7. 움직임		
	41	- 팔 움직이기	7a	팔을 위로 들거나 아래로 내린다.
	42	- 다리 움직이기	7b	책상에 앉은 자세에서 다리를 위로 들거나 들었다가 내린다.
	43	- 발 움직이기	7c	책상에 앉은 자세에서 발을 위로 들거나 들었다가 내린다.
	44	- (상체)몸 흔들기	7d*	책상에 앉은 자세에서 상체를 앞, 뒤로 혹은 좌, 우로 흔들다.
동작 (신체적)	45	- 일어나기	7e	화자의 부축을 받아 자리에서 일어난다.
	46	- 앉기	7f	일어난 상태에서 화자의 부축을 받아 자리에 앉는다.
	47	- 서 있기	7g	화자의 부축을 받아 제자리에 서 있다.
	48	- 조금씩 걷기	7h	화자의 부축을 받아 조금씩 자신의 주변을 걷는다.
	49	- 상체 돌리기	7i	자신의 상체를 오른쪽으로(왼쪽으로) 돌린다.
	50	- 자리 고쳐 앉기	7j	엉덩이를 움직이며 자리에서 고쳐 앉는다.
		8. 음성표현		
발성	51	- 조음	8a	단자음이나 모음 소리를 낸다(예, '스스스','어어어'와 같은 소리).
	52	- 따라 말하기	8b	화자가 말을 하며 뒤이어 따라 말한다.
	53	- 말하기	8c	스스로 말을 하면서 자신의 생각을 표현한다.
	54	- 한숨 쉬기	8d	한숨소리가 들릴 정도로 깊게 내쉰다.
		9. 생리적 현상		
생리적 현상	55	- 방귀	9a	방귀소리를 내며 방귀를 뀌다.
	56	- 하품	9b	입을 크게 벌리고 하품을 한다.
	57	- 기침	9c	쿨룩쿨룩 기침을 하거나 재채기를 한다.
		10. 수행		
동작 (상호작용적)	58	- 화자와 함께 수행	10a	화자가 제시하는 행동을 화자와 함께 수행한다.
	59	- 스스로 수행	10b	화자가 제시하는 행동을 무슨 행동인지를 알고 스스로 수행한다.
	60	- 거부하기	10c*	화자가 제시하는 행동을 거부하며 하기 싫어한다.
	61	- 기타	10d	화자가 예상하는 행동(함께 수행, 독립수행, 거부하기)외의 행동이 나타난다.
		총계		61개

(* : 부정적 반응, ★ : 예외)

(Fornfeld(2011)에서 발췌)

Analysis on Early Literacy Ability of Students with
Profound Intellectual and Multiple Disabilities(PIMD)
with applying the ‘Mehrsinn Geschichten’

Jeong, Minjoo

Dankook University

Rhie, Sukjeong

Dankook University

<Abstract>

In the field of education for people of profound intellectual and multiple disabilities(PIMD) of the UK and Germany has emerged MSST™ and MSGE™ in recent international issues. It focuses on early literacy ability, as well as cultural participation and self-realization of people with PIMD through the literary activities such as storytelling. This study aimed at examining the early literacy-related reactive behaviors of students with PIMD, when they are exposed to ‘Mehrsinn Geschichten’ of the traditional fairy tale 「*Kongji and Patzzi*」. The subjects of the study included three students with PIMD. The ‘Mehrsinn Geschichten’ of 「*Kongji and Patzzi*」 developed by this researcher was equally delivered to each of the students during five sessions. The students’ early literacy-related reactive behaviors were videotaped, recorded and then analyzed. The students’ early literacy-related reactive behaviors were analyzed based on the Affective Communication Assessment (ACA) on each of the students. The results were classified as: reactive behaviors according to sentence in each session; positive and negative reactive behaviors over entire sentences; and categories of positive and negative reactive behaviors over entire sentences. First, as for the students’ reactive behaviors according to sentence in each session, the students felt unfamiliar with the story at the beginning, but felt familiar later. Second, the reactive behavior of the entire story sentences were more or less by the rate of change and difference in student behavior. Positive action has increased as the session continued, the latter half showed a decline. On the other hand, negative effects act decreased as the session continued, the latter half

showed a slight increase. Third, categories of positive and negative reactive behaviors over entire sentences included facial expressions, gestures, movements, and vocalizations. This study found that students with PIMD can acquire early literacy ability.

Key Words : Mehrsinn Geschichten, students with profound intellectual and multiple disabilities(PIMD), early literacy ability