

## 국제한국언어문화학회 19차 춘계 학술대회 일정표

09:30~10:00	등 록		
10:00~10:20	개회식	사회: 기준성(서울문예대)	
	개회사 : 육효창(국제한국언어문화학회 회장/ 서울문예대) 축 사 : 김혜숙(동국대 사범대학장) 환영사 : 김애주(동국대 CML 창의인성 연구소장)		
10:20~11:00	기조강연: 한국어의 변화에 대한 사회문화적인 접근	사회: 이길원(동아대)	
	발표: 민현식(서울대/ 전 국립국어원장)		
11:00~11:10	휴 식		
11:10~12:00	주제특강: 언어변화와 한국어교육	사회: 서혁(이화여대)	
	발표: 조현용(경희대 국제교육원장)		
12:00~13:30	점 심		
13:30~14:20	초청특강: 2010년대 독일어 교사 양성 과정의 새 움직임	사회: 김성희(서강대)	
	발표: 안미란(독일문화원 교원 양성/ 교육협력부)		
14:20~14:40	휴 식		
	<b>제1분과</b> 한국어 지식 영역 교육 사회: 최권진(인하대)	<b>제2분과</b> 한국어 기능 영역 교육 사회: 이미향(영남대)	<b>제3분과</b> 한국어 태도 영역 교육 한국 언어문화 일반 사회: 나삼일(대전대)
14:40~15:10	플립드 러닝 기반 한국어 어휘 학습의 가능성 모색 : 연어(collocation)를 중심으로 - 발표: 김규훈(대구대) - 토론: 김호정(국민대)	토론에서의 한국어 학습자의 반론 양상 연구 - 발표: 김소연(연세대) - 토론: 최은경(동국대)	노랑진 공간의 사회적 특성 연구 : 앙리 르페브르의 공간생산 이론을 중심으로 - 발표: 양혜진(신주철(한국외대)) - 토론: 고경태(고려대)
15:10~15:40	영어권 한국어 학습자들의 부사 어순 습득 연구 - 발표: 하지혜(이화여대) - 토론: 김성주(동국대)	학습자 요구를 반영한 학문목적 과정의 뉴스읽기 수업 - 발표: 정인아(서울대) - 토론: 유해준(서원대)	한국어교육에서 교수 자료로 활용된 문학 작품 연구 : 초기 교재를 중심으로 - 발표: 황사운(영남대) - 토론: 강남욱(호서대)
15:40~16:00	휴 식		
16:00~16:30	한국어 모음 'ㄱ' 소리 변화 과정에 대한 연구 :중국어 모음[ui]와 대조하여 - 발표: Wenkai,Cao(한국외대) - 토론: 윤은경(대구사이버대)	한국어 학습자의 학습 환경에 따른 읽기 동기 분석 - 발표: 전형길(고려대) - 토론: 이승연(서울시립대)	응북함으로서의 학교문화예술교육의 개념과 의의 : 문학을 기반으로 - 발표: 전두리(동국대) - 토론: 신윤경(인천대)
16:30~17:00	국어기본법상 한국어 교원자격 제도 연구 : 현황 및 발전 방향 - 발표: 김민수(상명대) - 토론: 백인선(국민대)	쓰기 지식을 중심으로 한 초급 한국어 학습자의 발표문 분석 - 발표: 이수정(서울대) - 토론: 박주영(서울문예대)	한중 한국어 교재의 문화 교육과 관련 삽화 비교 연구 - 발표: Guan, Guan(영남대) - 토론: Weixia, Fan(남서울대)
17:00~17:10	폐회식	사회: 기준성(서울문예대)	
	폐회사: 육효창(국제한국언어문화학회 회장/ 서울문예대)		
17:10~17:30	총회	사회: 기준성(서울문예대)	



## 목차

개회사 (국제한국언어문화학회 회장 육효창) .....	4
축사 (동국대학교 사범대학장 김혜숙) .....	5
환영사 (동국대학교 CML(Creative Mindful Leadership) 창의인성 연구소 소장 김애주) .....	6
기조 강연 : 한국어의 변화에 대한 사회문화적인 접근 (민현식) .....	7
주제 특강 : 언어 변화와 한국어교육 (조현용) .....	37
초청 특강 : 2010년대 독일어 교사 양성 과정의 새 움직임 (안미란) .....	47
<b>제1분과 : 한국어 지식 영역 교육 .....</b>	<b>51</b>
플립드 러닝 기반 한국어 어휘 학습의 가능성 모색 (김규훈) .....	52
영어권 한국어 학습자들의 부사 어순 습득 연구 (하지혜) .....	71
한국어 모음 ‘ㄱ’ 소리 변화 과정에 대한 연구 (Wenkai, Cao) .....	80
국어기본법상 한국어 교원자격제도 연구 (김민수) .....	95
<b>제2분과 : 한국어 기능 영역 교육 .....</b>	<b>109</b>
토론에서의 한국어 학습자의 반론 양상 연구 (김소연) .....	110
학습자 요구를 반영한 학문목적 과정의 뉴스 읽기 수업 (정인아) .....	122
학문 목적 한국어 학습자의 읽기 동기 구성 요인 연구 (전형길) .....	136
쓰기 지식을 중심으로 한 초급 한국어 학습자의 발표문 분석 (이수정) .....	150
<b>제3분과 : 한국어 태도 영역 교육 / 한국 언어문화 교육 일반 .....</b>	<b>167</b>
노량진 공간의 사회적 특성 연구 (양혜진·신주철) .....	168
한국어교육에서 교수 자료로 활용된 문학 작품 연구 (황사윤) .....	181
융복합으로서의 학교문화예술교육의 개념과 의의 (전두리) .....	198
한중 한국어 교재의 문화 교육과 관련 삽화 비교 연구 (Guan Guan) .....	210
<b>부록 1. &lt;한국언어문화학&gt; 수록 논문 목록 .....</b>	<b>225</b>
<b>부록 2. 연구 윤리 규정 .....</b>	<b>233</b>

## 개회사

안녕하십니까?

국제한국언어문화학회(INK) 제19차 춘계학술대회에 오신 여러분을 진심으로 환영합니다.

계절의 여왕 5월에 서울의 역사와 문화를 고스란히 품고 있는 목멱골에 위치한 동국대학교에서 풍성한 학문적 교류의 학술 대회를 개최하게 된 것을 매우 기쁘게 생각합니다. 특히 창의인성을 바탕으로 한 연구가 모든 연구의 근본인 만큼, 이번 학술대회를 동국대학교 창의인성 연구소와 공동주최하게 된 것도 우리 학회로서는 매우 기쁘고 뜻깊은 일이라 생각합니다.

이를 위해 물심양면으로 후원해 주신 동국대학교 사범대학 김혜숙 학장님과 창의인성 연구소 김애주 소장님, 그리고 관계자 여러분께 큰 감사의 말씀을 드립니다. 아울러 학술대회를 준비하느라 애쓰신 여러 이사님과 관계자 여러분께 깊은 감사의 말씀을 드리며, 학술대회를 후원해주신 도서출판 「하우」에도 감사의 마음을 전합니다.

이번 춘계학술대회의 주제는 ‘한국어의 변화에 대한 사회문화적인 접근’입니다. 한국어언어문화 교육에 있어서 한국어의 변화라는 이슈는 크게 주목받기 어려운 대상일지 모릅니다. 그러나 우리가 모르는 사이에도 끊임없이 변화하고 있는 한국어를 제대로 이해하지 못하면, 한국어언어문화 교육의 내용은 구태의연한 모습을 띠게 될지도 모릅니다. 특히 의사소통 능력의 신장을 강조하는 한국어언어문화 교육에 있어서 ‘실제적인 한국어’가 강조되는 것을 생각해 보면, 한국어의 변화라는 주제는 모두 함께 머리를 맞대어 살펴봐야 할 주요한 문제라고 생각합니다. 이에 우리 학회에서는 이번 학술대회에 이 문제를 사회문화적인 관점에서 면밀히 살펴보고자 하였습니다.

이번 학술대회에도 여러 선생님들께서 많은 도움을 주셨습니다. 먼저 기조 강연은 국립국어원장과 국제한국언어문화학회장을 역임하시고 한국어언어문화 교육과 한국어 교육 발전에 큰 업적을 이루신 서울대학교 민현식 교수님께서 맡아 주셨고, 주제 특강은 한국어의 의미와 변화에 관한 연구로 많은 성과를 이루고 계신 경희대학교 국제교육원 조현용 원장님께서 맡아 주셨습니다. 또한 초청 특강은 독일문화원의 안미란 선생님께서 맡아 주셨는데, 독일어 교사 양성 과정의 최근 사례를 통해 한국어언어문화 교육 및 한국어교육에 시사하는 바를 탐색하는 자리가 될 것으로 기대합니다. 이밖에도 각 분과별로 많은 선생님들께서 발표와 토론을 맡아 주셨습니다.

신록이 시작되는 5월에 풍성한 학문적 연찬의 자리로 준비한 춘계학술대회에 꼭 오셔서 학문적 성과도 얻으시고 자리도 빛내주시기를 진심으로 기원합니다. 이 대회가 끝나면 총회가 개최됩니다. 끝까지 자리를 함께 해 주셔서 학회의 건승을 기원해 주시면 고맙겠습니다. 끝으로 바쁘신 주말에도 불구하고 참석해 주신 모든 분들께 다시 한 번 큰 감사를 드립니다.

국제한국언어문화학회

회장 육효창 올림

## 축사

국제한국언어문화학회의 제 19차 전국 학술대회를 동국대학교에서 개최하게 된 걸 매우 기쁘게 생각합니다.

동국대학교는 풍성한 자연의 조화를 품고 있는 남산 자락에서 스며나오는 향기롭고 화려한 봄기운으로 여러분 모두를 진심으로 환영합니다.

국제한국언어문화학회는 2001년 창립 이래 언어문화와 한국어교육에 대한 깊이 있는 연구과 발표를 통해 한국어와 한국문화, 그리고 한국어교육과 언어문화교육 등의 발전을 위하여 공헌해 왔습니다. 학회 창립 역사는 그리 길다고 할 수 없지만 많은 회원들의 적극적인 참여와 임원들의 적극적이고 열성적인 노력으로 명실공히 언어문화교육 관련 학회의 선도적 역할을 해 왔다고 생각합니다.

특히 이번 학술대회의 주제인 “한국어의 변화에 대한 사회문화적인 접근”은 가장 시의적인 화두로서 한국언어문화교육의 발전을 만들어 갈 초석이 되리라 확신합니다. 이러한 단계에 동국대학교도 이렇게 동참을 할 수 있어 영광스럽고 의의가 깊습니다.

우리 동국대학교는 1906년 개교 이래 “불교정신을 바탕으로 한국문화의 세계화에 노력하며 민족과 인류사회의 이상 실현에 기여할 지도적 인재 양성”이라는 교육 목적을 바탕으로 교육에 임하고 있습니다.

동국대학교 사범대학 또한 이 목적을 바탕으로 “지혜와 자비를 겸비한 도덕적 현대인”, “한국문화를 세계화하는 창조적 지식인”, “고도 산업기술사회에 부응하는 진취적 지도자”라고 하는 3가지 교육 목표를 달성하기 위한 교수-학습을 진행하고 있습니다.

이번 국제한국언어문화학회의 학술대회 개최는 바로 이러한 목적에 부응하는 활동이기에, 학회와 학교 및 사범대학의 공동 관심사가 잘 해결되고 또 더 성장할 수 있는 기회와 자극이 되기를 기대합니다.

부디 이 학회 개최를 통하여 한국어와 한국문화의 발전과, 현장에 적합한 실제적 능력이 강화된 미래교육, 글로벌 시대에 적합한 세계화교육이 이루어지는 기회가 되기를 간절히 희망합니다.

끝으로, 이번 학술대회를 위해 열정을 바치신 국제한국언어문화학회 육효창 회장님과 총무이사이신 기준성 교수님, 그 외 모든 임원 및 관계자 여러분들의 노고에 깊은 감사와 존경을 보냅니다.

다시한번 동국대학교를 방문하신 모든 회원 여러분을 환영하면서, 국제한국언어문화학회의 무궁한 발전을 기원합니다.

2015.05.09.

동국대학교 사범대학장 김혜숙

# 6

## 환영사

이번 국제한국언어문화학회 제19차 춘계학술대회를 “CML 창의인성 연구소”와 함께 하게 된 것을 매우 기쁘게 생각합니다.

동국대학교 “CML 창의인성 연구소”는 인성의 근본이 자기 긍정과 애타심에 있다고 보고 2013년 “개開꿈—Break Your Dream!”을 시작으로 지금까지 교육 프로그램과 연구 활동을 전개하는 연구소입니다.

이번 국제한국언어문화학회의 주제인 “한국어의 변화에 대한 사회문화적인 접근”은 우리 창의인성 연구소에서 지향하는 범세계화, 창의와 인성을 실현하는 목표에 잘 부합하는 화두라고 생각합니다. 부디 이 학회 개최를 통하여 한국어와 한국문화의 발전과, 현장에 적합한 실재적 능력이 강화된 창의인성 미래교육, 글로벌 시대에 적합한 세계화교육이 이루어지는 기회가 되기를 간절히 희망합니다.

끝으로, 이번 학술대회를 위해 가교 역할을 해 주신 사범대학장 김혜숙 교수님과 국제한국언어문화학회 육효창 회장님께 감사의 말씀 올립니다.

다시 한 번 동국대학교를 방문하신 모든 회원 여러분을 환영하면서, 국제한국언어문화학회의 무궁한 발전을 기원합니다.

2015.05.09.

동국대학교 CML(Creative Mindful Leadership) 창의인성 연구소

소장 김애주

\*기조 강연

## 한국어의 변화에 대한 사회문화적인 접근

민현식(서울대)

### 1. 언어변화란 관찰할 수 있는 것인가

올해는 광복 70돌의 해이다. 우리말도 지난 70년 사회변화에 맞물려 큰 변화를 하였다. 우리는 이에 대해 살펴보고 한국어교육에서 시사점을 찾고자 한다. 이를 위해서는 언어변화에 대해 다음과 같은 기본적 문제의식을 전제할 필요가 있다.

사회언어학에서의 오랜 쟁점의 하나는 언어변화란 것이 실제로 언어변화가 발생할 때 관찰할 수 있는냐(Can linguistic change be observed while it is actually occurring?)의 문제다. 현대언어학은 이에 대해 부정적이다. Saussure(1959)나 Bloomfield(1933)에 따르면 대부분의 언어학자들은 언어변화 그 자체는 관찰될 수 없다고 한다. 언어학자들이 관찰하기를 희망한 것은 사실상 변화의 결과일 뿐이기 때문이다.

어떤 경우든지 언어의 중요한 차이라고 하는 결과들은 어떤 언어구조의 차이만을 보여 줄 뿐이다. 어떤 경우든지 언어학자는 언어의 변이(variation)만을 관찰할 뿐이고 그런 변이란 허다하게 벌어지므로 별로 중요한 것도 아니다. 그런 변이형이란 것들도 두세 지역 방언이 중첩된 혼효형이거나 무원칙하거나 임의적인 자유변이형에 불과할 뿐이다. 따라서 언어학자들은 변이형에는 크게 이론적 중요성을 부여하지는 않는다. 단지 최근의 연구들에서 언어가 어떻게 변화하는가를 이해하는 데 변이형들의 일부에서 가능한 열쇠를 일부 찾아볼 수 있었을 뿐이다(Wardhaugh 2002:189).

사회언어학의 언어변화 문제에서 또 다른 쟁점은 언어변화란 나쁜 것인가의 문제이다. 사람들은 언어변화가 나쁜 것으로 생각하여 변화에 저항하는 경향이 있다. 17세기 말에 ‘걸리버 여행기’의 저자 조나단 스위프트(Jonathan Swift)는 만일 언어가 변한다면 사람들이 자기 작품을 더 이상 읽지 않으리라 생각하여 당대의 영문법가들이 영어 용법과 변화에 대해 처방적 규범문법의 규칙을 만들도록 하는 운동을 지원하였다. 당시의 문법가들은 언어 규칙의 근본을 기원 1세기의 고전 라틴어에 두었는데 라틴어가 변화하지 않아서 그것을 완벽한 언어로 보았기 때문이다. 오늘날에도 언어변화를 부정적으로 보는 이들이 있지만 일반적으로 언어학자들은 언어변화를 좋지도 나쁘지도 않은 것으로 보며 언어변화란 언어의 사실(fact of language) 그 자체일 뿐이라고 본다(Anouschka Bergmann et. als. 2007:485).<sup>1)</sup>

## 2. 규범언어와 현실언어, 규범언어학과 기술언어학

언어는 사회적 공동 규약이라 표준어 및 표준 발음 선정의 과정을 거쳐 표준 표기를 규정하게 된다. 그러나 표기와 규범은 불일치 현상이 불가피하게 나타난다. 배주채(2003:22)에서는 다음 문장의 현실 발음을 적어 보면 다음 [ ]처럼 된다고 예시한 바 있다.

개를 키우는 게 이렇게 힘들 줄 몰랐다  
 [개를 키우능 게 이력케 힘들 쥘 몰라따]  
 [개를 키우능 게 이력케 힘들 쥘 몰라따]

‘개’도 ㅈ-ㄱ 혼동으로 [개]로 발음하는 일이 많고 ‘키우는 게’도 과잉동화로 [키우능게]로 하는 경향이 많기 때문이다. 일반적으로 이런 불일치의 확실한 이유는 형태론적 이유와 역사적 이유 때문이다.

‘없다-업다’를 구별 표기하고, ‘엷히고설키다’를 ‘엷히고섞하다, 얼키고설키다’로 적지 않음이나 ‘순가락-젓가락’을 구별함이 형태음소론적, 표의주의적 이유이다.

역사적 이유는 어원적, 관습적 이유로 표기를 적는 것인데 한자어 표기로 ‘사례, 희망’ 등은 이미 [사례, 히망]으로 발음되지만 역사적 표기를 전승 유지하고 있다. ‘빠꾸기, 피꼬리, 개구리, 제비’ 등도 어원이나 어근을 유지하려면 ‘빠꼭이, 피꼴이, 개굴이, 짹이, 짹이’로 적어야 하지만 역사적 표기인 표음형 ‘빠꾸기, 피꼬리...’를 준수하고 있는 것이다. ‘우레’는 한자어원으로 오해해 ‘우뢰(雨雷)’로 써 오다가 1988년의 표준어 규정에서 역사적 어원[울-(震) + 게/에]을 회복한 좋은 사례이다. 영어에서는 ‘knight, damn, bomb’에서 보이는 묵음 표기에서도 역사적 표기를 볼 수 있다.

한편 언어 변화의 결과로 나타나는 개신형에 대해서는 처방적 규범주의 태도와 설명적 기술주의적 태도의 두 관점이 있다. 처방적 규범주의 태도는 개신형을 오류라 하지만 설명적 기술주의 태도에서는 개신형을 오류로 보지 않고 긍정적 현상으로 열어놓고 관찰하며 추인하는 방향으로 간다.

Thornbury(1999:11-12)는 이를 문법 규칙(grammar rules)에 처방 규칙(prescriptive rule)과 기술 규칙(descriptive rule)의 두 가지가 있다고 본다. 전자는 처방언어학(prescriptive linguistics)의 태도이며 후자는 기술언어학(descriptive linguistics)의 태도에 근거한다.

처방 규칙은 “반드시 이렇게 말하거나 써야 한다”(should be said or written)는 식의 규칙으로 가령 영어에서 ‘A가 B와 다르다’는 표현은 ‘A different from B’만이 맞으며 ‘different to, different than’을 써서는 안 된다는 규칙이다. 반대로 기술 규칙은 처방 규칙에서 오류로 보는 것을 인정하는 방식의 규칙으로 “이러이러하게 쓰는 일반적 경향이 있다”라는 식으로 일반화(generalization) 기술을 하는데 이 역시 규범 문법의 규칙에 속한다고 본다.

우리의 경우 한글 맞춤법(1988)과 표준어 규정(1988)을 제정할 때 복수 규범주의가 도입된 것은

1) 영어의 다음 두 표현에서 처방주의자(규범주의자)들은 (ㄱ)만이 바르다고 하며 (ㄴ)은 잘못이라고 하지만 기술주의자들은 그렇게 보지 않는다(Anouschka Bergmann et. als. 2007:485).

(ㄱ) A chess set comprises thirty-two pieces.

(ㄴ) A chess set is comprised of thirty-two pieces.



이런 태도를 보인 것이다. 다음 예처럼 과거에는 ‘만큼’보다 ‘만’이 옳고, ‘보다’는 일본어 비교의 격 조사 ‘より’(보다)의 번역투라 쓰지 말고 ‘더’를 써야 한다는 견해가 주장되었으나 ‘표준국어대사전’(1999)에서는 그런 개별적 주장을 수용하지 않고 ‘만큼, 만’을 모두 인정하고 ‘보다’도 현실 언어로 허용하게 되었다(줄고 2007).<sup>2)</sup>

(1) ㄱ. 교육(만큼, 만)은 내가 책임지겠으니 당신은 직장일이나 열심히 하세요.

ㄴ. 앞으로는 {보다} 나은 방향으로 교육 정책이 개선되어야 할 것이다.

따라서 문법교육을 처방주의 관점의 규범 규칙만 가르치는 것으로 제한해서는 안 되며 언중 다수가 사용하는 경향을 보인다면 그 경향을 추인한 기술 규칙을 설정해 복수 규범을 허용하는 방향으로 가야 한다. 물론 관용과 용통성의 차원에서 복수 규범을 허용하다 보면 단수 규범 준수 의식이 약화될 수 있어 복수 규범의 허용은 엄정한 기준이 있어야 한다.

다음은 어미 ‘-길래/-기에’의 사용과 어미 ‘-고/-구’의 사례인데 ‘-길래/-기에’는 2011년 추가된 복수 표준어 39개 어형에 포함되었으나 ‘-구’는 아직 오용으로 규제된다.<sup>3)</sup>

(2) KLEAR Advanced Intermediate 2. 제12과 건강관리: 대화문(51쪽)

수연: 응, 머리가 하도 아프고 피곤하길래 병원에 갔더니 과로에다가 영양실조래.

진희: 뭐? 영양실조라구? 정말이니?

.....

수연: 맞아. 아침 거르고 점심도 간단하게 매우잖아. 그러면 저녁은 또 많이 먹게 되

더라. 의사 선생님께서 아침은 조금이라도 꼭 먹으라고 그러시더라구.

이런 문제를 안고 오늘도 한국어는 변화하고 있다. 광복 70년의 세월 속에 한국어도 많이 변하였다. 발음이 변하고 어휘가 변하고 문장, 담화 방식(문체, 장르)도 다양하게 변하고 소통의 도구도 인터넷, SNS 등으로 다양해졌다.

### 3. 한국어 공동체의 역사적 변화

한국어 공동체는 삼국시대 부여-한 공동체에서 삼국시대를 거쳐 통일신라 때 동남방언 중심의 한

2) 표준국어대사전 참고

만큼   『체언이나 조사의 바로 뒤에 붙어』 앞말과 비슷한 정도나 한도임을 나타내는 격 조사. ㄴ만치<sup>ㄴ</sup>. 위집을 대궐만큼 크게 짓다/명주는 무명만큼 질기지 못하다./나도 당신만큼은 할 수 있다./부모님에게만큼은 잘해 드리고 싶었는데!

보다2  어떤 수준에 비하여 한층 더. 위보다 높게/보다 빠르게 뛰다/그것은 서로 보다 나아지려는 연인이 아니고는 있을 수 없는 보살핌이었다. <최인훈, 광장>

3) 복수 표준어 선정에 대해서는 최혜원(2011) 참고.

민족어의 통일이 이루어져 1차 대변화를 겪는다. 그 후 경덕왕 때에 중국식 한자어 관직명, 지명 변화 등이 나타난다. 그 후 고려가 시작되어 언어 중심이 중부 개경 지방으로 이동하는 것이 2차 변혁이었다. 2차 변혁 이후에도 불교, 유교의 영향이 언어문화에 큰 영향을 끼쳤다.

조선왕조의 성립과 성리학의 수용은 한국어에 3차 변혁을 이룬다. 특히 세종은 한글 창제를 하고 ‘훈민정음’ 어저서문에서 자주, 애민, 실용의 언어주권을 선언하고 언어정비와 언해본의 출판을 통해 한글문화의 씨앗을 뿌렸다. 경상도민의 함경도 이주와 같은 부분적인 방언의 이동이 있었고 성리학의 영향으로 한자어가 지속적으로 증대한다.

4차 변혁은 조선 후기 즉 임진왜란, 병자호란을 겪으면서 17-19세기에 걸쳐 나타난다. 서구 근대 문물이 중국어를 통해 유입되고 가톨릭, 개신교의 전래로 성경 번역이 이루어진다. 이 시기는 연해주 이주(1863), 항일의병 이주(1895년 을미사변과 1905년 을사늑약 계기), 하와이 이주(1903)처럼 한국인들의 해외 이주 시대가 열린다.

조선말에는 청일전쟁과 갑오개혁(1894) 이래로 통감부, 총독부 시기라는 치욕의 일제식민지를 거치면서 일본계 한자어의 대거 유입으로 5차 변혁을 이룬다. 이 시기는 일본계 언어 표현의 영향이 가속화하고 아직까지도 한국어에 깊은 상처와 흔적을 남기고 있다.

6차 변혁은 미군정, 남북 분단과 자유민주주의 체제의 대한민국 성립, 6.25, 산업화, 민주화, 세계화 시대를 거쳐 온 지난 70년으로 이는 통일신라 이래 최대 변혁기라 할 수 있으니 대변혁의 출발은 대한민국의 건국이다. 남북간에는 이념 체제가 다르고 정치 경제 문화가 달라 그에 따른 언어변화는 필연적으로 나타났다.

광복 70년 동안 한국어가 변했다고 해도 기본 요소인 기본 체언과 곡용 조사, 기본 용언과 활용 어미, 기본 부사에서는 곡용 및 활용의 근간 체계를 지켜오고 있다. 남북간에도 이질화 요소보다는 동질화 요소가 훨씬 더 크기에 남북의 언어통합은 큰 문제가 되지 않는다. 지난 70년 전의 언어자료는 신문, 잡지, 소설을 보면 더욱 친근감이 들 것인데 여기서는 역사적으로 의미 있는 자료 한 가지(제헌국회 속기록 제1호의 개회사)를 부록에 달아 광복 및 건국의 감격과 함께 남북통일의 염원을 되새겨보도록 한다.

## 4. 현대 한국어의 사회적 변화 요인과 한국어의 위기

### 4.1. 도시화와 산업구조의 변화와 방언 소멸의 위기

한국어의 변화는 사회경제의 변화와 밀접하다. 근대화가 도시화로 나타나면서 농업 중심의 산업구조가 1970년대 이래로 중화학산업 중심의 산업화로 변하고 산업구조와 노동시장이 변하면서 언어문화도 농어촌 촌락 중심의 1차 산업형 언어에서 상공업 중심의 2차 산업형 언어와 서비스 산업의 도시 중심 3차 산업형 언어로 중심이 변하였다. 그 결과 경제 금융 상공업 중심의 전문어와 서비스 오락형 생활어가 급증하였다.

이런 상황에서는 전통적 농어촌 중심의 방언문화는 급격히 쇠퇴하게 되었다. 이제는 농촌 청소년

의 언어는 조부세대의 언어와는 확연히 달라졌다. 가령 영동방언에서 ‘썰매’의 방언형인 ‘빙거(氷車), 안질뱅이, 시계포’ 같은 어형을 현지의 청소년 세대에서는 듣기 어려워졌다. 전국적으로 방언 조사의 결과를 보면 노년층은 아는 전통 문물 어휘를 청소년층은 모르는 경우가 대부분이다.

## 4.2. 핵가족 사회와 언어전승의 위기

한 나라의 언어문화를 유지하려면 2.1명의 출산율이 유지되어야 하는데 현재 서구를 비롯해 한국은 저출산율이 문명과 언어 보전이 제대로 될지 미지수이다. 현재 한국의 출산율이 세계 최저 수준이고 노령화, 고령화 속도가 최고 수준이라 문제가 심각하다. 한번 쇠퇴한 문화를 되살리기는 매우 어렵다고 하기 때문이다.

오늘날 3, 4대 대가족사회의 동거가 사라지고 2대만이 동거하는 핵가족 시대가 되면서 조부모 세대의 언어 전승이 불가능해지고 대부분 2대의 언어 곧 부모 세대의 언어만 학습 전승되고 있다. 최근에는 핵가족화와 동시에 남성 가장이 직장생활에 전념하면서 아버지의 얼굴도 보기 어렵고 아버지의 경우 자녀와의 대화도 적어 실질적 언어 영향력이 낮다. 어머니들도 사회 진출이 일반화하면서 여성어를 기반으로 하는 모어 전승도 쉽지 않아 부모의 언어가 자녀들에게 충실히 전승된다고 하기 어렵다. 자녀가 부모와 식사를 같이하는 것이 희소해져가는 것과도 통한다. 밥상머리 대화 곧 식탁 대화의 상실은 아동언어 발달에도 부정적이고 언어예절의 전승도 어렵게 한다(SBS 스페셜 제작팀 2012).<sup>4)</sup> 대신 나홀로 아동이 많아지면서 텔레비전과 게임의 언어와 같은 영상미디어의 영향을 받게 되어 게임중독, 텔레비전 중독을 낳으니 그 위험도 지대하다(권장현 2010).<sup>5)</sup>

사회적으로 막말이 난무하고 무례 사회화하는 현상의 원인도 가정언어를 통해 언어예절이 전승되지 못하여 붕괴된 탓으로 보인다. 물론 조모나 어린이집 교사나 보모가 대부분 여성이라 여성어 기반의 모어는 전승된다고 하겠지만 친모의 언어적 영향이 위축되는 현상이 점차 일반화하는 것은 부정하기 어렵다.

또한 형제자매가 많은 집안일수록 형제자매간 대화훈련으로 사회화에 긍정적으로 기여하고 인성훈련에도 기여하는데 이제는 외동이의 증가로 대화할 형제자매가 없어졌다. 형제자매간 대화 문화의 원천적 소멸로 또래와의 대화 경험이 취약해져 대인 대화의 미숙함으로 대인 기피나 갈등적 대화로 끝나기 쉬운 것으로 보인다.

한국어 어휘의 특징인 장단음이 소실된 것도 3대 조부모 언어와 2대 부모 언어의 전승이 위축 소멸한 것과 관련되는 것으로 보인다. 전통적 장단, 억양이 퇴화하면서 청소년 특유의 발음(어두 강세, 어말 올림조, 된소리화, 여성어투의 확산 등)이 일반화되었다. 특히 가족 대화가 위축되면서 청소년

4) SBS스페셜팀에서는 밥상머리 대화가 침대 말에서 어머니가 동화 읽어주기보다 아동의 언어발달에 더 좋은 영향을 끼친다는 하버드 대학의 연구를 소개 방영하고 책도 냈다. 제작팀은 밥상머리 대화가 아동 지능발달의 보고(寶庫)라면서 미래 경쟁력과 사춘기 뇌 발달이 밥상머리 가족식사에 달려 있다면서 하루 20분 가족 식사가 아이의 미래를 바꾼다고 주장한다.

5) 권장현(2010)은 폭력 살상투성이의 게임중독, 영상 중독이 사고력의 핵심인 전두엽 기능을 죽게 하는 게임뇌를 만든다고 한다. 부모가 해야 할 최고의 선물은 조기영어교육, 선행교육을 위한 학원 등록이 아니라 자녀가 모어 사용능력을 충분히 갖추도록 정청과 대화로 사고력, 표현력을 키워 주고, 자신감을 키우는 일이라고 주장한다.

들이 자기들만의 포레언어문화 형성에 더 많은 시간을 소모하면서 외계어라고 하는 청소년 특유의 통신언어문화가 형성되었다.

### 4.3. 대중문화의 확산과 언어 혼돈의 위기

현대 사회는 세계화, 다양화를 통해 급변하고 있다. 현대문화는 세속화, 개인화, 다원화, 육체화, 물질화, 대중화, 오락화의 모습을 보이고 대중에 의한, 대중을 위한, 대중의 문화를 추구하는 경향이 지배적이다. 현대 문화가 물질문화를 추구하면서 세속 자본주의가 상업 언론과 결합하여 대중오락화의 길을 달려간다(강영안 역 1994).

전통적으로 법, 종교, 철학, 문학, 예술을 통해 참된 삶의 가치를 추구하던 고급문화는 ‘재밋거리’(entertainment)를 추구하는 하급문화 또는 대중문화로 대체되고 있다. 따라서 유행어, 통신어, 신어의 언어문화도 급속도로 이런 방향으로 생산되고 확산된다. 텔레비전 프로그램은 이런 대중용 드라마, 가요, 오락 프로그램으로 넘치며 특히 신어들에서 외래어 범람, 어휘 축약, 어종 혼합과 같은 언어 혼돈이 극심하다.

출퇴근<sup>^</sup>쇼핑족(出退勤 shopping族): 한<sup>^</sup>(영+한) 『사회』 출퇴근을 하면서 쇼핑을 하는 사람.

또는 그런 무리.

광삭(光削): 한 [광삭] 「명」 빛의 속도와 같이 매우 빠르게 삭제함. =빛삭(빛削).

문막튀(門막튀) 한+고+고 「명」 문을 열지 못하게 막아 놓고 도망치는 일. 또는 그런 사람.

앵그리-하이틴(angry highteen) 영+영 「명」 당면한 사회 문제에 분노하는 청소년.

언어 혼돈의 극단이 유행가의 한영(韓英) 혼용 현상이다. “Let's go 뭘 걱정하는데 넌 됐고 ... 넌 모른 척 눈을 감는 You Bad Bad, Bad boy You so bad...”(Mr. Mr, 소녀시대), “너는 왜 you're gone away”(Come back home, 2NE1) 등 한영 혼용체 노래는 젊은이 노래문화의 정체성을 상징한다. 이런 노래의 절정은 싸이의 ‘강남스타일’로 음악 한류(K-Pop)의 돌풍을 일으켜 긍정적 평가도 받는다. 그러나 한영체 노래는 “누가 봐도 내가 좀 죽여주잖아”, “정신줄 놓고 내가 다 미쳐” 같은 비속어 표현도 많고, “더 sexy하게 더 tasty하게 like it like it”, “력셔리하게 좀 더 핫하게 변신 말고 진한 눈길 받아볼래”처럼 외국어 남용도 흔하며, “니가 zoa, 너밖에 Mola”처럼 국어의 로마자화 표기도 보여 국어 파괴의 종합전시장이란 비판을 피할 수 없다.

한영체 노래는 영어 감탄사를 추임새로 써서 “Hey listen Mr boy”의 ‘Hey’나 ‘Oh’의 빈도가 높다. 일상에서는 영어 ‘와우’나 ‘오 마이 갓’도 흔하다. 한영체 노래에는 ‘baby, babe, girl, boy, honey’ 같은 호칭어도 많다. 영어에서 ‘baby’는 모르는 여자에게 남자가 쓰면 모욕감을 주는 비속어인데 우리 노래에는 거부감 없이 통용된다. 한영체 노래는 곡을 먼저 만들고 가사를 붙이다 보니 운율을 맞추기가 어려워 짧은 멜로디에 간결한 가사를 넣은 후렴구를 반복하는 후크송(hook song)이 흔하다. ‘후크송’은 대중들의 귀에 같고리 걸 듯 후렴구를 반복해 기억시키는 노래다. 윈터걸스의 ‘노바디’는 ‘노바디’가 수십 번 나오며, 소녀시대의 ‘지’에도 ‘Gee’와 ‘baby’가 끝없이 반복된다.

한영체 노래는 “오직 나는 너를 위해”처럼 우리말로 표현하면 직설적이므로 “I want nobody nobody but you”라고 해 직설적 느낌을 줄이고 영어 강조의 효과를 높인다. 초기에는 영어 단어만 교대로 쓰이더니 요즘은 “너 없인 이제 hopeless world”, “자 here we go 넌 내 마력에 빠진 걸”처럼 영한 어구 교대 표현이 흔하고 문장 차원의 반복도 이루어져 “I’m so hot 난 너무 예뻐요 ... I’m so cool 난 너무 멋져”처럼 쓰여 우리말은 영어와 함께 쓰이지 못하면 존재감이 없어진 지 오래다. 또한 신세대들의 욕구를 위해 남녀의 사랑을 선정적으로 표현하려고 한다. 우리말로 표현하면 직설적이라 심의과정에서 탈락되므로 비유적 영어 속어 표현을 써서 심의를 통과하려는 전략으로 보인다.<sup>6)</sup>

한영체 가요의 유행은 과거 팝송 세대가 영어를 배우고자 흥얼거리던 시대와 달리 조기영어 교육 세대가 자라나 영어에 거부감을 느끼지 않고 영어를 세련된 언어로 느끼면서 기성세대에 대한 저항 문화의 상징으로 나타난 현상으로 보인다. 시조, 동요, 가곡을 잃어버린 세대가 영어로 자기를 표현하면서 모어 대신 조기영어를 가르친 결과가 어떤지 기성세대에게 보여 주고 있다. 국어과와 음악과 교육이 입시교육에 밀려 부실해지면서 더욱 그렇다.

노래는 시대의 기쁨과 아픔과 희망을 노래하면서 모어를 더욱 아름답게 빛낸다. 그러나 요즘의 한영체 노랫말은 중병에 든 우리말의 신음소리로 들린다. 한영체 노래는 한두 개 영어 단어를 넘어 이제 영어 문장 차원으로 일반화한 지 오래다. 이런 중독적 한영체 노래가 우리말을 파괴하고 우리말 표현력을 저하시킬 가능성이 크다. 우리말로 건전한 비판과 창조의 노래를 만들어가는 청소년 노래 문화를 위해 학교 차원에서 국어과와 음악과의 협력이 절실하다. 아울러 관민 협력으로 추진중인 <언어문화개선 ‘안녕 우리말’ 운동>도 노랫말 개선과 같은 세부 영역별로 추진해 사회 전체의 국어 대각성 운동으로 승화시켜야 할 것이다.

#### 4.4. 세대 차이의 심화와 세대간 언어불통의 위기

세대 차이를 30년으로 흔히 이야기하지만 최근에는 5-10년마다 사회 변화가 극심해 5-10년 단위로 세대차를 느낄 정도로 세대언어의 변화와 불통이 심하다. 이런 시대 변화의 원인은 대체로 정치 경제문화 의식의 과잉과 격변 탓인데 역대 정부별로 시대별 핵심어를 정치문화를 중심으로 추출한다면 다음과 같은 것들이 나올 것이다.<sup>7)</sup>

(0) 미군정: 해방둥이, “몽치면 살고 흠어지면 죽는다”, 민족, 독립, 자유, 38따라지(실향민), 주비(籌備)위원회(해방 2개월 만에 창단된 정치 사회단체 무려 250여개), 사회주의, 공산주의, 민주주의, 빨갱이, 빨치산, 양공주, 양색시, 유엔마담, “미국놈 밌지 말고 소련놈에 속지 말라 일본놈 일어나니 조선사람 조심하세”

(1) 제1 공화국: 이승만 정부. 1950년 6.25 세대(사변둥이), 농지개혁, 냉전, 전쟁, 휴전, 북진통일, 댄스홀, 자유부인, 춤바람, 부정부패, 뺨, 국물, 사바사바, 와이로, 민주당의 “못살겠다 갈아보자”와 자

6) 이상과 같은 한영 혼용체 대중가요의 다양한 특성에 대해서는 한성일(2010), 강연임(2011) 참고.

7) 광복 후 시대 유행어에 대해서는 강신항(1991) 참고.

유당의 "갈아 봤자 더 못산다.", 신익희 급서(急逝)와 유행가 '비 내리는 호남선', 인의 장막과 '지당 하십니다' 지당파, 귀하신 몸(가짜 이강석 사건)

(2) 제2 공화국: 윤보선 정부. 1960년 4.19 세대, 민주화, 데모, 시위

(3) 제3 공화국: 박정희 정부. 1961년 5.16 세대, 민족중흥, 조국근대화, 민생고 해결, 혁명공약, 안보, 국방, 싸우면서 일하고 일하면서 싸운다, (정신적)自助-(경제적)自立-(국방과 정치의)自主, 재건국민운동, 재건복, 재건체조, 재건데이트, 잘 살아보세, 자의반타의반, 3선 개헌, 6.3 세대(한일회담 반대세대), 파독광부와 간호원, 월남파병, 월남전 세대, 예비고사 세대(1968.12.16. - 1980.11.20.), 중학교 무시험 입학제(1969), 치맛바람, 무우즙파동, 1.21 사태, 공비, 예비군, 향토장학금, 미팅, 우골탑

(4) 제4 공화국: 1972년 10.17 10월 유신, 유신 세대, 7.4 남북공동성명, 1974년 민청학련 사건, 독재, 40대 기수론, 장기집권, 반정부투쟁, 언론자유, 새마을운동(근면, 자조, 협동), 고속도로, 중화학 공업, 그린벨트, 1974년 고교평준화 정책(1974 서울, 부산부터 점진적 시행), 의료보험(1977), 석유파동(1973, 1978), 중동건설, 데모 진압, 전경, 장발족 단속, 통기타, 카더라, 유비통신, "닭의 모가지를 비틀어도 새벽은 온다", 아더메치유(아니꼬고, 더럽고, 메스껍고, 치사하고, 유치하다)

(5) 제5 공화국: 최규하 정부, 전두환 정부. 1980년 5.18 세대, 학력고사 세대(1981.11.24.-1992.12.22.)민주화, 광주민주화운동, 정의사회 구현, 신군부, 군사독재, 유혈사태, 위장취업, 주사파, NL파, PD파 운동권, 386세대, 86아시아게임, 88올림픽, 아웅산 테러, KAL기 폭파, 사오정 시리즈, 유전무죄 무전유죄, 6.29 시민혁명, 벡타이 부대, 프로야구

(6) 제6 공화국 1기: 노태우 정부. 1988년 개헌, 북방 외교, 동구권 붕괴, 1991년 남북기본합의서, 정치공학, 여소야대(與小野大), 3당 합당, 보수연합

(7) 제6 공화국 2기: 1993년 김영삼 정부. 문민정부, 수능세대(1993- 현재), 세계화/국제화 세대, 컴퓨터, 인터넷, 홈페이지, 컴맹, 금융실명제, 지방자치단체선거, 왕따, 1998 IMF 외환위기, 금모으기 운동, 국가부도, 보수 분열, 북핵 위기, 토사구팽, "우째 이런 일이..."

(8) 제6 공화국 3기: 1998년 김대중 정부. 국민의 정부, 햇볕정책, 퍼주기, 6.15 선언, 연평해전, NLL, 외환위기, 명퇴, 조퇴, 정리해고, 빅딜, 퇴출, 고통분담, 가격파괴, 엽기, 휴대폰

(9) 제6 공화국 4기: 2003년 노무현 정부, 참여정부, 종합부동산세, 대통령 탄핵, 수도 이전, 북한 핵무장, 2007년 10.4 선언, 00스럽다, 유비쿼터스

(10) 제6 공화국 5기: 2008년 이명박 정부. 4대강, 광우병, 촛불시위, 행복도시, 학교폭력, 가정폭력, 성폭력, 중복세력, 금융위기, 선행학습, 창체(창의체험)활동, 국사교과서 파동, 스마트폰

역대 인터넷 유행어도 'ㅋㅋㅋ, 아햏햏, 엽기, 대박, 작업, 헐, 얼짱, 오타쿠, 찢어, 땡미, 레알, 갑(甲), 짜옹' 등을 들 수 있다. 이상과 같은 세대 차이와 불통이 심화될수록 대화와 소통의 노력이 절실히 요구된다. 특히 뒷사람일수록 귀를 열고 경청하는 자세를 보여 현장을 아는 아랫사람들이 활발히 상호토론을 하며 나온 의견들을 건의해 작업 능력과 조직 개선이 이루어져 정부와 회사가 살아날 수 있도록 창의적 하의상달 문화를 활발히 가꾸어야 한다.

#### 4.5. 남북 갈등과 언어 이질화의 위기

분단 70년의 결과 남북 언어는 이질화된 요소를 안고 있다. 따라서 대결 구도에서 유래된 이질화 요소를 풀기 위한 꾸준한 노력이 요구된다. 아직은 남북 언어가 동질적 요소가 크지만 의식의 심연에 깔려 있는 남북 대립과 차별의식은 남북 통합에 걸림돌이다. 탈북자들의 남한 사회 적응은 장차 남북통일을 준비하는 사전 훈련이기에 탈북동포 언어적응 문제 해결에 힘을 모아야 한다. 국어교육을 중심으로 북한 이해 교육, 탈북동포 이해하고 품어주기 교육의 비중이 높아져야 한다.

탈북동포들은 체제가 다른 한국 사회에 와서 어휘, 발음, 화행의 차이로<sup>8)</sup> 의사소통의 어려움을 겪으므로 일종의 제2 방언을 습득하는 것과 같다(양수경 2012: 13-19). 탈북 동포들이 한국 사회에 와서 겪는 언어 적응 문제는 의사소통의 어려움과 심리적 편견으로 인한 불이익이다. 통상 한국에 와서 2-3년 지나면 적응하는데 서로 이해하고 돕고 하나가 되는 노력을 함께 해야 한다. 탈북동포 교육만 필요한 것이 아니라 한국 국민의 탈북민 이해 교육이 선행되어야 한다. 학교교육에서만 아니라 지방자치단체, 직장단체별로 탈북동포 초청 어울림 교육 등을 통해 한국사회의 의식개선이 더 선행되어야 한다.

#### 4.6. 한국어의 세계화와 외국어 범람의 위기

한국어 공동체가 세계화를 맞아 나타난 변화는 다음과 같이 여러 갈래로 보아야 한다.

##### (1) 외래문화와 외국어의 범람

1990년대 이후 한국어의 가장 큰 변화는 세계화 추세와 외국과의 교류 속에서 외국어의 유입이 급증한 것을 들 수 있다. 전문어가 지식 유입으로 들어오름을 막을 수 없기에 번역 순화의 노력이 공식적으로 요구되어 인명과 지명은 국립국어원과 신문편집인협회가 공동운영하는 정부언론외래어공동심의회를 통해 이루어져 언론을 중심으로 전파 공개되고 있다. 아울러 다양한 분야별 전문어들은 정부 부처별로 분야별 순화어 작업을 벌여 국어심의회를 거쳐 고시하고 있다. 또한 신속히 통용되고 있는 외국어를 매월 5개 정도씩 정해 국립국어원의 말다듬기위원회에서 순화어를 정해 알리고 있다. 다음은 최근까지 국립국어원에서 만든 말다듬기 사례이다.

순화 대상어	순화어
워킹 푸어(working poor)	근로빈곤층
하우스 푸어(house poor)	내집빈곤층
로드 매니저(road manager)	수행매니저
싱어송 라이터(singer-songwriter)	자작가수
카메오(cameo)	깜짝출연(자)

8) 어휘 차이는 남한사회만의 문물어(퀵서비스, 청와대, 치맛바람, 인터넷뱅킹 등 외래어 과다), 남북 이형동의어(곽밥-도시락; 빨래집-세탁소; 랭동기-냉장고), 남북 동형이의어(바쁘다, 늙은이, 일없다, 코트)를 들 수 있다. 발음 차이는 ‘오-어; 으-우’ 분별 문제, 북한식 억양을 들 수 있고, 화행의 차이는 거절, 칭찬, 사과 화행에 미숙한 것을 들 수 있다(양수경 2012:22-25).

북 크로싱(book crossing)	책돌려보기
북텔러(book teller)	책낭독자
북마스터(book master)	책길잡이
오디오 북(audio book)	듣는책
지리(ちり)	맑은탕
쓰키다시(つきだし)	겉들이찬
후리카케(ふりかけ)	맛가루
빅데이터(big data)	거대자료
화이트 해커(white hacker)	착한 해커
스타트업(startup)	새싹기업
크라라우드 펀딩(crowd funding)	대중투자
블랙아웃(blackout)	대정전
그린루프(green roof)	옥상정원
제로 에너지 하우스(zero energy house)	에너지자급주택
패시브 하우스(passive house)	초단열주택
시즌 오프(season off)	계절마감 또는 계절할인
원 플러스 원(one plus one)	(하나에) 하나 더
핫 플레이스(hot place)	뜨는곳 또는 인기명소
잇 아이템(it item)	매력상품
베이비 플래너(baby planner)	육아설계사
아웃도어 인스트럭터(outdoor instructor)	야외활동지도자
네일 아티스트(nail artist)	손톱미용사
타투이스트(tattooist)	문신사
피싱(phishing)	전자금융사기
파밍(pharming)	사이트금융사기
스미싱(smishing)	문자결제사기
워터마크(watermark)	식별무늬

이러한 유입 과정에서 ‘스마트하다, 옛지하다, 디테일하다, 샤프하다, R&D, TF... 와우, 오 마이 갓’ 등의 외국어가 전문어 수준도 아닌데 일상어로 통용되어 문제이다. ‘세계화, 국제화’는 ‘글로벌’로, ‘여행’은 ‘투어’로, ‘신장개업’은 ‘오픈’으로, ‘치유, 치료’는 ‘힐링’으로, ‘섬세하다, 정교하다’는 ‘디테일하다’로 바뀐 지 오래다. 어느새 우리 스스로 영어를 일류어로 높이고, 한국어를 이류어로 비하시키고 있어 국어대각성운동이 필요하다.

## (2) 이주민의 증가와 통합형 이민 정책 필요

2000년대부터는 외국인의 이주가 급속히 확대되면서 오늘날 외국인 200만 시대를 바라보게 되어 점진적 다문화사회로 달려가고 있다. 외국인 인구가 총인구의 10%가 되면 다문화사회라고 하는데 현재 한국은 5천만 인구에 180만 규모로 3.6% 수준에 불과하므로 다문화사회라고 할 수는 없으나 일본의 외국인 비율(1.6%)보다는 2배 이상 높고 앞으로 인구정책에 따라 다문화 사회화의 속도는 빨라질 수 있다.<sup>9)</sup>

9) 우리보다 앞서 외국인 유입을 겪은 일본의 현재 외국인 인구 현황은 다음과 같다.



이제 한국어 학습은 외국인 성인들(이주여성, 근로자, 유학생 등)이나 취학연령 외국인 자녀들의 국내 학교 취학 시 중요사항이 되어 국어교육과 한국어교육을 구분하기 어려운 상황이고 두 전공간의 협력도 활발히 요구된다. 이런 상황에서는 외국인들이 분리 고립되지 않고 한국어 습득을 적극적으로 하고 그들의 모국어 보전도 자연스레 이루도록 병행 지원하는 통합형 이주민 정책이 필요하다. 그동안 인구 10%도 안 되는 외국인 인구라 아직 다문화사회로 볼 수 없고 대부분의 다문화가정이라는 결혼이주여성 가정도 한국인 남편과 외국인 여성인 경우로 두 문화에 불과한데 다문화가정으로 명명하고 다문화정책으로 시행하다 보니 어느새 현장에서는 ‘다문화’라는 말이 차별 용어로 전락하여 앞으로는 이 용어 사용을 금하고 신중해야 한다. 그런 점에서 우리의 다문화정책은 유럽의 다문화정책이 이슬람 문제에서 보듯이 실패한 정책임을 깨닫고 전면 재검토해야 할 것이다. 이는 지나치게 미국이나 캐나다의 다문화이론의 영향을 쉽게 받은 것으로 서구의 다문화정책을 무조건 추종하지 않도록 유의해야 한다(졸고 2014).

### (3) 해외동포 한국어의 변화

최근 국립국어원에서 중국, 러시아, 미국 등지의 동포사회의 언어변화를 조사하였는데 그에 따르면 동포언어는 현지 언어인 중국어, 러시아어, 영어 등의 간섭으로 새로운 혼합어로 변모해 가고 있고 특히 재미동포들의 언어는 한국어 역수입되어 유행하는 현상도 보인다.

국립국어원(2012)의 재중동포 언어 사용 실태조사에 따르면 재중동포의 조선어에는 직접 또는 간접 한어(漢語)의 차용이 나타난다. 한어를 조선 한자음으로 직접 차용하는 경우인 ‘생활수평(生活水平, 생활수준), 공인(工人, 노동자), 공자(工資, 임금), 주숙비(住宿費, 숙박료), 판공실(辦公室, 사무실), 후조/호조(護照, 여권), 좌우(左右, 전후)’라든가, 한어 발음 그대로 간접 차용하는 ‘뎨쓰(電視, TV), 뎨노(電腦, 컴퓨터), 쌍밭(上班, 출근), 짜밭(下班, 퇴근)’ 등을 들 수 있다. 경운기는 러시아계인 ‘프락포르’, 한어계인 ‘소프트라지’가 같이 쓰이고, 냉장고는 ‘뽕상(冰箱), 덴뽕상(電冰箱), 냉장고’가 같이 쓰인다(국립국어원 2012).

재중동포는 모국어를 조선어로 생각하는 이가 80%, 중국어로 생각하는 이가 10.3% 수준이라 아직 다수는 조선어를 모국어로 생각한다. 일상 제1언어로 조선어를 사용하는 비율이 65.5%, 중국어를 쓰는 비율이 30.7%로 나온다. 가정언어는 조선어가 75.8%, 중국어가 20.3%로 쓰인다. 중국어가 조선족 가정에서의 사용이 20%를 넘어서서 앞으로 이 비율이 높아질수록 조선어 소멸로 이어질 것이 우려되어 조선어 전승 교육이 강화되어야 한다. 배우자의 한족 비율이 3.7%로 점점하고 있고 한족 학교에 다니는 조선족이 증가하고 있어 조선어 보전에 어려움이 많다(국립국어원 2012).

가족간에도 윗세대에게는 조선어를 쓰고 아랫세대에게는 그들이 잘하는 중국어로 쓰는 경향이 커져서 중국어 사용은 점점할 상황이다. 지역적으로 요령성, 흑룡강성에서는 가족간에도 조선어 사용이 적어진다. 한국 TV 시청은 동포들에게 큰 영향을 주는데 3/4은 시청하는 편이며 그중에 1-2시간 시청자가 48.1%에 달하고 요령성 동포들의 시청률이 높다. 특히 은퇴 후 여유가 있는 노년층일수록

2013년 10월 1일 일본 전체 인구 및 외국인 수(일본 총무성 통계국 자료)

총인구(127,298천명) = 일본인수(125,704천명) + 외국인수(1,594천명, 1.25%)

2012년 일본의 외국인 등록자 수(일본 법무성 입국관리국 통계자료)

총 2,038,159명(1.6%). 2011년 대비 0.4% 감소

시청률은 높다.

재미동포들의 경우에도 모국어에 대한 언어 태도가 다양하게 나타난다(국립국어원 2014).

(1) 언어의식과 태도: 1세대와 1.5세대의 경우에는 98%의 압도적 비율로 한국어를 모국어로 인식하고 있으나 2세대는 62% 정도로 떨어진다. 2세대들은 한국어 능력보다 영어 능력이 우수함에도 한국어를 모국어로 인식하고 있는 비율이 반 이상이다.

(2) 더 잘하는 언어: 연령이 높아질수록 한국어를 더 잘한다고 응답한 비율이 높아지고 있고, 특히 10대와 20대에서는 영어를 잘한다고 응답한 경우가 압도적으로 많아 20대의 20%, 10대의 2%만이 한국어를 더 잘하는 경우였다.

(3) 평소 더 많이 사용하는 언어: 이주 세대별로 뚜렷하게 차이가 나는데 1세대의 경우에는 80% 정도가 평소에 한국어를 사용한다고 응답한 반면, 1.5세대에서 한국어 사용은 40% 정도로 줄고 영어 사용이 50% 정도로 늘어나며, 2세대로 가면 95%가 평소에 영어를 더 많이 사용한다.

(4) 가족 간 대화에서 많이 사용하는 언어: 모든 세대에서 한국어 사용 비중이 영어 사용 비중보다 높았다. 그런데 1.5세대는 1세대의 결과와 크게 다르지 않았지만 2세대의 경우 영어 사용 비중이 33%로 1세대나 1.5세대에 비해 두 배 이상 높았다. 이 결과를 평소에 많이 사용하는 언어에 대한 응답 결과와 비교해 보면, 1.5세대는 평소에 쓰는 언어는 2세대 쪽에 가까운 반면 가족 간 사용하는 언어에 있어서는 1세대에 가까운 것으로 보인다. 2세대의 경우에도 평소에는 한국어를 사용한다고 한 응답이 5% 정도였지만 가족 간에는 63%가 한국어를 사용하고 재미 동포들은 평소에는 52% 정도로 한국어를 더 많이 사용한다고 응답한 반면에 가족 간에는 80% 이상 한국어를 사용한다고 응답하였다.

(5) 잘해야 한다고 생각하는 언어: 연령별로 분석한 결과 10대를 제외한 전 연령에서 영어를 잘해야 하는 언어로 꼽았다. 10대의 경우만 반대로 한국어를 잘해야 한다고 응답한 비율이 높았는데, 그 이유는 이들이 다른 연령층에 비해 한국어보다 영어 사용 및 능력이 높은 것을 상기할 때 10대들이 상대적으로 한국어 능력이 부족하다고 스스로 인식하고 있기 때문이다.

재미동포들의 한국어 변이형은 다음과 같은 사례가 보고되었다.

(1) 비개신형: 국민학교, 감투, 거진, 거마비, 국민, 식모, 민짜, 변소, 비행장(←공항), 복덕방, 순경, 식구, 군대 다녀오다, 에리, 쓰레빠, 테레비

(2) 혼종어: 깃얼롱하다(어울리다), 기브업하다(포기하다), 노뎀버월(11월), 익스체인지하다(바꾸다), 컴플레인하다, 리타이어하다, 루즈하다(느슨하다/손해보다), 루드하다(무례하다), 루틴하다(반복되다), 인벌브하다, 조인하다, 카피하다, 오픈하다, 차지하다(청구하다), 서포트하다, 티피컬하다, 터치하다, 토스하다, 메이비(maybe)하다, 업(up)되다, 택케얼(take care)하다

(3) 외국어

① 원형 외국어: 잡(job), 키친(kitchen), 로컬(local), 가드너 (gardener), 갬블 (gamble), 어포인먼트 (appointment), 걸 프렌드(girl friend), 어프라이(apply), 게스 스테이션(gas station), 어프레질

(appraisal), 그라지 (garage), 언더그래주에잇(undergraduate), 그라지 세일(garage sale), 언더스탠 (understand), 그로서리(grocery), 글로벌(global), 기프트 스토어(gift store), 메인テナンス (maintenance), 베리 디스턴트 렐러티브(very distant relatives), 서베이(survey)

② 변형 외국어: 먼슬리 (monthly payment, 월 사용료), 다운 페이 (down payment, 선지급), 체크 (checking, 직불), 사이드(side dishes, 반찬), 새리다 믹스(salade mix, 섞은 채소), 셴티피 (certificate, 증명서), 쉘비스(worship service, 예배), 오픈 아워(opening hour, 개장 시간), 원베드 (one bedroom, 침실 1개인 집), 킨더(kindergarten, 유치원), 트래픽 (traffic jam, 교통 체증), 페이 (payment, 임금)

#### (4) 중간언어

① 부정의문 대답: 아니요, 안 나가 보셨어요 (네, 안 나가 보셨어요)

② 영한 번역식: 영어가 편한 거예요 (영어가 편한 거예요), 모험적인 스포츠(위험한 스포츠), 30학점을 갖고 있어야 돼요(30학점을 따라 돼요)

③ 용언 활용: 같으대요 (같대요), 늘으신 것(느신 것), 신기하는데 (신기한데), 오래지 않는 (오래 지않은), 와이프가 그런데(와이프가 그러는데), 답답하는(답답한), 서투르는 (서투른), 비슷하는데(비슷 한데), 안 써고(안 쓰고), 왓 때는(을 때는)

④ 체언 곡용: 봄하고 가을하고를 (봄하고 가을을), 대부분으로는(대부분은), 저가(제가), 한 사람에 서(한 사람에), 서울만 있어서(서울에만 있어서)

⑤ 필수성분 누락: 도움 땀을 같애요(도움 땀을 것 같아요), 애 놀고(애랑 놀고), 애들하고 대화랑 (애들하고 하는 대화랑), 좋았던 같애요(좋았던 것 같아요), 힘들었 거 같은데(힘들었던 거 같은데), 종류별도 많기 때문에(종류별로도 많기 때문에)

이상의 세계화 추세 속에서 재외 한국어의 변화는 역설적으로 외국인이나 재외동포들이 한국어를 배울 때 서울 중심의 표준말을 배워야 한다는 점에서 서울 중심의 표준어 확립이 더욱 중요함을 보여 준다.

## 5. 한국어의 변화

일반적으로 언어변화는 음운의 변화, 형태의 변화, 문장의 변화, 의미의 변화, 담화(방식, 문체)의 변화로 나누므로 현대 한국어의 변화도 이와 같이 나누어 볼 수 있다.

### 5.1. 발음의 변화

모음의 변화는 잘 알려진 대로 ‘ㅞ-꺠, ㅟ-꺠-꺠’의 혼동이 극심하며 다음 유형들도 혼동과 오용 표기가 많다(졸저 1999).

(1) ㄱ - ㄲ 혼동: 내 것 - 네 것. 결재 - 결제. 체제 - 체재

(2) ㄴ - ㄷ - ㄹ 혼동: 외국 - 왜국 - 웬일

(3) ㅏ - ㅑ 혼동

ㅏ: 가낱프다, 괴팍(怪悞)하다

ㅑ: 가뜰하다, 오팍(傲悞)하다, 강팍(剛悞)하다<sup>10)</sup>, 뺨

ㅏ / ㅑ: 갈강갈강하다(=가랑가랑하다) ≠ 갈강갈강하다(=가랑가랑하다), 까르르/까르르

(4) ㅓ - ㅕ 혼동

ㅓ: 건더기, 구더기, 엉덩이(cf. 궁둥이), 덩터기, 웅덩이

ㅕ: 꺾테기, 굼벵이, 게염스럽다

ㅓ / ㅕ: 북더기=북테기, 거슴츠레=게슴츠레, 꺼림하다=깨름하다, 너(말)-넉(되)-네(명)

(5) ㅡ - ㅣ 혼동

ㅡ: 가르마, 거슴츠레/게슴츠레, 괜스레(괜시리\*), 으스대다(으시대다\*)<sup>11)</sup>, 매스껍다, 들르셔셔(들리셔셔\*), 가르치다, 으스대다(으시대다\*), 으슬으슬, 추스르다(추스리다\*), 스라소니(시라소니\*)<sup>12)</sup>

ㅣ: 가지런하다, 트림, 가시랭이, 나지막하다, 느지막하다, 이지러지다, 구슬리다(구스르다\*), 구슬르다\*), 가리키다, 금실(←琴瑟), 버짐

ㅡ / ㅣ: 검측하다/검칙하다, 끼적거리다/끄적거리다, 꺼림하다/깨름하다, 꺼림칙하다/깨름칙하다, 푸시시/부스스(부시시\*)<sup>13)</sup>, 거스르다(대세를 ~)-거슬리다(눈에 ~), 흘끗/흘끗/힐끗

위 밖에도 모음의 다양한 변화가 더 있다. 다음으로 자음 현상의 변화로는 끝소리법칙 및 연음, 절음 현상과 관련지어서는 다음의 오용 표현들이 표준어권에서도 광범위하게 나타나 복수 발음을 허용할 수준에 이르렀다. 그러나 외국인 교육에서 복수 발음의 허용은 학습자에게 혼란을 주므로 표준형을 가르치되, 다음 ×는 불허하고 다음 △에 대해서 원칙은 아니지만 광범위한 통용이 나타난다고 알리는 접근이 필요하다.

	○	△	×
끝음/받음	: [끄틀/바틀]	[끄슬/바슬]	[끄츨/바츨]
끝이/받이	: [끄치/바치]	[끄시], [바시]	[끄티/바티]
꽃이/꽃을	: [꼬치/꼬출]	[꼬시/꼬슬]	
빛이/빛을	: [비지/비출]	[비시/비슬]	
부엌이	: [부어키]	[부어기]	
무릎이/숲이	: [무르피/수피]	[무르비/수비]	

10) 동일 한자 ‘悞’을 ‘괴팍(怪悞)하다’는 ㅏ, ‘오팍(傲悞)하다, 강팍(剛悞)하다’는 ㅑ로 하여 통일이 필요하다.  
 11) ‘거슴츠레, 게슴츠레’는 어감 차이로 하여 복수 표준어로 인정한다. 그런데 ‘괜시리’는 ‘괜스레’의 오표기로 처리하고 있지만 이런 부사류는 복수 표준어로 인정해도 무방할 것이다. ‘으스대다’의 북한어가 ‘으시대다’라 이것도 복수 표준어로 할 만하다.  
 12) 국어는 ‘스라소니’, 북한어는 ‘시라소니’이다.  
 13) ‘부시시’는 ‘부스스’의 북한어인데 이런 부사는 복수 표준형으로 해도 좋을 것이다.

## (1) ㄴ 첨가

- ① ㄴ 첨가 오용: 고쳐[곤쳐\*], 분열[분넬\*], 등용문[등농문\*]  
 ② ㄴ 첨가 필수: 색연필[생년필], 영업용[영엄농]  
 ③ ㄴ 첨가 임의 허용: 검열[검넬/거넬], 금융[금농/그똥]

## (2) ㄹ 첨가

- ① ㄹ 첨가 오용: ‘(휘파람을) 불어주는[불러주는\*], 자르다[잘르다\*], 촬영[촬령\*], 일요일[일료일\*], 아끼려고[아낄려고\*], (보따리를) 풀어[풀러\*], 오르다[올르다\*]’ 등의 ㄹ첨가는 잘못이라 오용 발음을 교정하는 방향으로 훈련해야 할 것이다.  
 ② ㄹ 첨가시 의미 대립: ‘날아≠날라, 놀이다≠놀리다, 벌이다≠벌리다’류는 ㄹ첨가시 구별되므로 주의하게 한다.  
 ③ ㄹ 첨가 필수: 표준발음법 29항 붙임 1처럼 합성어나 파생어 구조에서는 ㄹ 첨가가 원칙이므로 ‘물약[물략], 설익다[설릭따], 유들유들[유들류들]’로 발음해야 한다.

## (3) 된소리화

- ① 평기평음형(平記平音型): 강술, 거[꺼\*]꾸로, 거[꺼\*]리킴, 곱살(이)끼다, 꽃감, 제겨예요(제껴예요\*), 번데기, 고두밥, 자투리, 조금, 숙[쑤\*]맥, 깜박[빡\*]이, 갈[갈\*]치, 거시기[거시키\*], 망거미(黃昏. cf. 망거[꺼]미: 곤충). 감[감\*]쪽같이  
 ② 평기경음형(平記硬音型): 깎두[뚜]기, 깎둑깎둑, 꺾죽[죽]거리다, 깎뚫[뚫]이(깎뚫이\*, 꺾뚫이\*), 농지[찌]거리, 눈곱[쑹], 눈살[쌀], 등살[쌀] (cf. 등쌀), 물살, 쑥덕거리다, 이맛살, 알조, 안간힘, 으름장[짱], 얼음장[짱], 새침데[떼]기, 폭발[팔\*], 착잡[잡\*], 서슴지[찌], 허섭스[쓰]레기(=허접쓰레기), 마늘종[쫙]  
 ③ 평-경음(平-硬音) 쌍형: 강마르다/깡마르다, 거칠하다/꺼칠하다, 꾀까다롭다/피까다롭다, 구부리다/꾸부리다, 깜박/깜빡, 꼬박/꼬빡, 꼬덕/꼬떡, 구기다/꾸기다, 벌어가다/뺨어가다, 고까=꼬까(=때때)

이상과 같은 혼동 사례들은 어느 하나만 표준형으로 하면 더 혼란스러운 것들로 특히 부사, 의성어, 감정어류는 복수 표준형의 사유가 충분하면 복수 표준형으로 수용하고 외국인들에게도 두 발음을 허용할 수 있어야 한다. 그러나 그런 융통성을 허용할 근거가 약하면 단수 표준 형태를 고수하여 가르쳐야 한다.

한글전용이 가속화하면서 다음 단어들은 장음과 경음 자질을 불규칙성에 유의하여 가르쳐야 한다. 외국인들에게도 장단을 가르치고 평음과 경음의 대립을 유의해 가르치면 된다.

고가: 高價[고까], 高架[고가], 古家[고:가]	대가: 代價[대까], 大家[대:가]
소장: 少將[소:장], 訴狀[소짱]	공적: 公的[공쩍], 功績[공적]
사적: 私的[사쩍], 史蹟[사:적]	인적: 人的[인쩍], 人跡[인적]

또한 이런 경우 방송인들의 발음 오용 지적으로 나타나기도 한다.

체증: 滯症[체쥬? 체증?]14) cf. ‘통증(痛症), 후유증(後遺症), 불면증(不眠症), 중증(重症), 불감증(不感症)’은 모두 [쥬]을 보임.

효과(效果) [효파? 효과?] cf. 역효과(逆效果), 성과(成果), 전과(戰果), 전시효과(展示效果)

## 5.2. 형태의 변화

조사나 어미와 같은 문법 형태나 체언, 용언, 부사 등의 어휘에서 오용이 광범위하게 나타난다.

### (1) 조사의 변화

다음의 예에서 어느 것이 맞는지 판단하여 보면 학자들도 두 의견이 나온다.

(ㄱ) 올림픽 축구 경기에서, 한국이 스페인에 3 대 1로 졌습니다.

(ㄴ) 올림픽 축구 경기에서, 한국이 스페인에게 3 대 1로 졌습니다.

스페인을 유정명사로 보느냐 부정명사로 보느냐의 문제라 (ㄱ)만 옳다고 보기 어렵다. 다음 예도 마찬가지로 사례이다.

(ㄷ) 야당은 {정부 당국에/에게, 정부 당국자에게} 규제 철폐를 요구하였다.

다음 (ㄹ)은 ‘으로부터’가 번역투로 지적받는 사례인데 오용으로 배제하기 어렵지만 복합형 ‘으로부터’보다 간결 형태인 ‘에게’로 고침을 가르칠 필요는 있다. (ㅁ)도 ‘뿐이’가 입말에서 흔해 오용으로만 단정하기 어렵다.

(ㄹ) 청년(에게, 으로부터) 폭행을 당했다.

(ㅁ) 남은 책이 한 권(뿐이, 밖에) 없다.

### (2) 어미의 변화

다음 우측 용례는 사전에서 허용하지 않는 사항인데 현대 입말에서 세력을 형성하고 있다.

-고, -다고 / -구\*, -다구\*

-구먼 / -구만\*

-더러[나더러] / -르더러\*[날더러\*]

-르는지/ -르리지\*

-르께, -르진대 / -르께\*, -르쥬대\*

-르까, -르쏘냐 / -르가\*, -르소냐\*

-이관대 / -관대\*

-건대 / -건데\*

14) 표준국어대사전 발음 정보에서는 [체쥬]으로 발음을 들려주는데 ‘症’이 한자 합성어에서 모두 [쥬]으로 나뉘어 [체쥬]이 옳다는 주장이 설득력을 갖는다.

다음 사항은 이미 복수 표준 어미로 인정하므로 위 사례도 허용할 가능성이 크다.

-다마다 = -고말고	-기 마련이다 = -게 마련이다
-인만큼(=-인만치) = -이니만큼(=-이니만치)	-지만- = -지마는(* '-지만은'은 틀림)
-세요 = -셔요	-스레하다 = -스름하다
-며 = -면서(동시 진행의 '-며')	-기에 ≙ -길래 <sup>15)</sup>

### (3) 복수 표준 형태의 증가

다음 우측 용례는 표준어 규정 25항에서 비표준형으로 본 형태들인데 상당히 세력을 형성하고 있다.

붉으락푸르락 / 푸르락붉으락*	쥐락펴락 / 펴락쥐락*
신기롭다 / 신기스럽다*	까다롭다 / 까답스럽다*, 까탈스럽다*
-에는 / -엘랑*	-지만 / - 지만서도*
-개꿈 / -게시리*	주책없다 / 주책이다*
열심히 / 열심히로*	쌍동밤 / 쪽밤*

### (4) 준말 축약어의 증가

통신언어가 발달하면서 시간 절약을 위해 단어를 줄여 쓰는 현상이 보편적이다. 카톡이나 문자를 주고받을 때 자음과 모음 음소를 분해해 ‘ㅋㅋㅋ, ㅠㅠㅠ...’ 식의 음소만으로 적는 것이 일반화하였다. 또한 ‘문화상품권’을 ‘문상’, 지하식당을 ‘지식’으로 쓰는 경우도 많아졌다. 도정제(圖定制)는 '도서정가제(圖書定價制)', 단통법(端通法)은 '단말기(端末機) 유통구조(流通構造) 개선법(改善法)', 도정법(都

15) '-기에/-길래'는 '-길래'가 입말체에서 널리 쓰인다고 볼 수 있다. 안주호(2003)에서는 '-기에/-길래'에 용법상의 차이가 존재하는 것으로 주장하였다. 외국인용을 위한 문법 표현 연구서인 양명희 외(2014:136-143)에서도 '-기에'는 뒷질의 주어 제약이 없다고 하였다.

예) 수지가 울기에 내가 달래 줬다. 수지가 울기에 어머니가 달래 줬다.

반면에 '-길래'는 뒷질의 주어로 1인칭이 주로 온다고 하였다.

예) 꽃이 예쁘길래 내가 한 다발 샀다. (○) 꽃이 예쁘길래 민수가 한 다발 샀다. (×)

이 경우도 화자가 공동 관찰자로서 작용하거나 혹은 추측의 경우에는 뒷질의 주어로 3인칭도 허용된다.

예) 동생은 어머니 생신이길래 선물을 샀어요. (○)

(화자가 이러한 상황을 모두 관찰하였을 경우 성립이 가능함.)

동생이 까불길래 형이 때렸겠지. (○)

이러한 '-기에/-길래'의 구별은 한국어인 모어 화자의 직관으로도 변별적 기술의 이해가 쉽지 않고 외국인 학습자들에게는 더욱이 가르치기 어려워 '-길래'가 입말체에 더 많이 쓰인다고 하는 수준에서 가르침이 실용적이다.

整法)은 '도시(都市) 및 주거환경(住居環境) 정비법(整備法)'이라 한다.<sup>16)</sup> 미디어 자막을 중심으로 '엄청(← 엄청나다), 부끄(← 부끄럽다)'와 같은 어근 분리 사용 현상도 이런 준말 현상의 한 가지로 볼 수 있다.

(5) 희망 표현의 형용사 활용 현상: 형용사의 명령형/청유형 인정 문제

① 행복하세요/행복해라, 건강하세요/건강해라, 순수하세요/순수해라, 당당하세요/당당해라, 침착하세요/침착해라, 성실하세요/성실해라, 냉정하세요/냉정해라, 조용하세요/조용해라: 형용사에는 원칙적으로 명령이 불가능한데 기원, 희구, 청원의 표현에 널리 쓰이고 있어서 문법적인 오용으로 단정하기 어렵다. 다음의 청유형도 마찬가지이다.<sup>17)</sup>

② 행복합시다/행복하자, 건강합시다/건강하자, 순수합시다/순수하자, 당당합시다/당당하자, 침착합시다/침착하자, 성실합시다/성실하자, 냉정합시다/냉정하자, 조용합시다/조용하자: 형용사에 청유형이 어렵고 이들은 단어마다 차이가 있는 느낌이라 모두 오용으로 단정하기 어렵게 한다. '행복합시다, 건강합시다'도 일부 어색함이 있지만 청원, 희구형 문맥에서 쓰임을 허용하게 만든다.

(6) 애 불규칙 현상의 확산

'하다 → 하여(여 불규칙) → 해(애 불규칙)'처럼 1단계 여 불규칙 다음의 2단계 변화에서 애 불규칙 현상이 나타나는데 애 불규칙은 아직 학교문법에서는 도입하고 있지 않으나 "파랑다 → 파랑+아 → 파래"처럼 1단계 ㅎ 불규칙 활용에서도 2단계로 애 불규칙 활용이 나타나므로 애 불규칙 활용의 개념을 도입할 필요가 있다. 이런 애 불규칙 활용의 사례로 다음도 나타난다.

(ㄱ) 나는 그가 그 일을 그렇게 하기를 {바라, 바래}.

(ㄴ) 나는 그가 그 일을 잘못 판단하는 것 {같아, 같애}.

위 사례는 '바라다'와 '같다'의 규칙 활용에 전혀 문제가 없으나 '-아' 입말 종결형에서 애 불규칙 현상이 나타나고 있어 점차 자리를 잡아갈 것으로 보인다.

### 5.3. 문장(통사)의 변화

(1) 높임법의 변화

현대국어에서 가장 큰 통사적 변화는 높임법에서 '하오체, 하계체'와 같은 등분이 약화되고 '해요체'와 '해체'가 확산된 점이다. 이는 한국 사회가 신분제에 따른 계급사회를 벗어나 만민평등의 민주 사회로 변하면서 말차림 등급의 복잡함을 피하고 해요체와 해체로 단순화하는 추세에 기인하는 것으로

16) 2014-12-10 한자문맹 벗어나자 [24] 한글로만 쓰는 한자 약어

17) '행복하세요, 건강하세요'류의 명령형과 청유형 허용 문제와 같은 문법적 모호성 영역의 탐구학습을 다룬 김현선(2009)에서 이들 용법의 논리적 타당성을 제시한 것을 참고하라.



로 보인다.

일제시대에 최현배(1937)는 ‘우리말본’에서 국어의 높임법을 하십시오체, 하오체, 하계체, 해라체의 네 등분을 설정하고 해체(반말)를 따로 두어 5종 체계로 기술하여 해요체를 아직 설정하지 않았다. 그러나 자료들에 따르면 해요체는 근대 말 신소설 이래로 입말과 여성어에서 잘 쓰이고 있었는데도 최현배의 판단으로는 높임법의 등분 자격을 갖추지 못한 것으로 보았다.

국어에서 해요체가 주목받은 것은 성기철(1985)에서 해요체를 설정할 것을 주장하면서이니 성기철(2007)에서도 현대 경어법에서 가장 큰 변화는 해요체와 해체의 확산이며 해요체의 확산은 함쇼체(하십시오체)와 하오체의 쇠락을 뜻한다고 보았다라고 하였다(박지순 2014:183).

## (2) 높임법의 과잉 변화

국어에는 다음과 같이 존귀자에 관련한 것을 높이는 간접높임법이 있다.

- (ㄱ) 선생님께서는 아끼시는 고서가 많이 (계시다\*, 있으시다). : 주어 간접 높임
- (ㄴ) 할아버지께서는 귀가 {크다, 크시다}. : ‘크다’도 맞지만 ‘크시다’도 허용된다.

그러나 존귀자 관련이라도 사물을 높이는 것은 적절한 용법은 아니다.

- (ㄷ) 선생님, 넥타이가 참 (예쁘시네요\*?, 예쁘네요).
- (ㄹ) 선생님, 집이 참 (크시군요\*?, 크군요).
- (ㅁ) 선생님, 강아지가 참 (예쁘시군요\*, 예쁘군요).

위 (ㄷ, ㄹ, ㅁ)은 모두 존귀자인 선생님 관련 사물을 높이려고 ‘-시-’를 붙였는데 (ㄷ, ㄹ)은 우리 주변에서 상당히 흔해져 오용이라고 느끼지 않고 마구 쓰다 보니 익숙해졌다. 그러나 ‘넥타이, 집’은 높이지 않는 것이 정상이다. (ㅁ)의 강아지를 높이는 것이 아주 어색하여 잘못이라고 느끼는 데서 분명히 드러난다. 그런데도 (ㄷ, ㄹ)의 ‘넥타이, 집’에 ‘-시-’ 삽입이 흔해진 것은 과잉 높임의 관습화 탓이라 이제는 오히려 붙이지 않는 것이 어색해졌다. 요즘은 광잉 높임이 ‘여자분, 남자분’이라고 하는 것을 ‘남편분, 부인분, 팬분, 스타분’처럼 확산시키고 있다. 특히 다음과 같은 사물 존대가 갑자기 확산되어 국어 높임법의 근간을 어지럽히는데 고객 우선의 소비자 중심 사회에서 나타나는 현상으로 보인다.

- (ㄱ) 커피는 7천원이십니다 → ...입니다.
- (ㄴ) 주문하신 커피 나오셨습니다 → 나왔습니다.
- (ㄷ) 커피가 진하시면 물을 더 드리겠습니다 → 진하면...
- (ㄹ) 이번 상품 디자인 너무 예쁘시죠 → 예쁘죠.
- (ㅁ) 비수기 할인가격이세요 → 가격이에요.
- (ㅂ) 간호사: “아버님, 혈압이 높게 나오시네요.” → 나오네요.  
간호사: “아버님, 주사 맞으실게요.” → 맞으시겠습니다.

- (스) 보험회사 광고: “별금이 나오셨다고요?” → 나왔다고요.
- (오) 사회자: “사장님 말씀이 계시겠습니까.” → 있습니다. 말씀하시겠습니까.
- (즈) 주인에게 손님: “아저씨, 이 가게에 볼펜 있으세요.” → 있어요?  
cf. 선생님, 볼펜 있으세요? / 선생님, 볼펜 갖고 계세요?

(ㄱ)-(ㄷ)은 과잉 높임의 사례를 모아 본 것인데 (즈)은 손님이 주인에게 묻는 것이라 높임 필요는 없다. 그러나 cf.에서 선생님에게 볼펜 소유 여부를 묻는 것은 맥락이 달라 높임이 자연스럽다. 이처럼 맥락에 따라 높임법을 잘 분별해 써야 한다.<sup>18)</sup>

높임법이란 용어도 대우법이란 용어가 여러 상황을 고려하므로 실질적이라 할 수 있다. 이러한 높임법을 격식체(하십시오, 하오, 하계, 해라), 비격식체(해요, 해)로 가르치는 기존 높임법 분류는 명쾌한 분류는 아니다. 해라체와 해체가 격식과 비격식으로 구분하기 어려운 데서 그렇다. 최현배(1937)처럼 아주높임, 예사높임, 예사낮춤, 아주낮춤과 같은 분류나 다음과 같이 박창해(2003)처럼 정식화법, 친교화법, 중간화법, 평교화법 같은 용어로 기능을 구별하는 방안도 고려할 만하다.

서법	정식화법	친교화법	중간화법	평교화법	친교화법	공손화법
평서법	-버니다	-오/-아요	-네	-다	-아	-나이다
문의법	-버니까	-오/-아요	-나	-니	-아	-나йка
권유법	-버시다	-오/-아요	-세	-자	-아	-사이다
명령법	-버시오	-오/-아요	-게	-라	-아	-소서
(등분)	(극존칭)	(보통존칭)	(보통비칭)	(극비칭)	(반말)	

(3) 피동 표현 ‘되다’: 현대어에서 능동적 ‘하다’보다 피동적 ‘되다’가 널리 쓰이는데 이는 공손 전략과 관계된다. 가령 자기의 주관적 주장의 표현에서도 우리는 ‘생각한다’라고 하기보다는 ‘생각된다’라고 조심스럽게 말한다. 생각은 스스로 하는 것임에도 그렇다. 이는 그만큼 자기 주장에 대한 겸양의 공손 전략으로 볼 수 있다.

(4) 인용 표현 ‘라고’

현대 한국어의 입말에서 ‘고’로 해도 될 것을 ‘라고’로 하는 경우가 일반적이다.

- (ㄱ) 그는 “중국이 북핵 개발을 막아 줄 의지가 부족하다.”라고 말하였다.
- (ㄴ) 그는 중국이 북핵 개발을 막아 줄 의지가 부족하다고 말하였다.
- (ㄷ) 그는 중국이 북핵 개발을 막아 줄 의지가 부족하더라고 말하였다.

18) 인터넷에서는 높임법 예의 판단이 모호한 새로운 시도로 ‘하오체, 음슴체, 줌마체, 합쇼체’가 쓰인다고 한다. 중앙일보 2015.4.25., [임문영의 호모디지쿠스] “하오체·음슴체·줌마체·합쇼체 … 예의 기준 모호한 인터넷 대화 방식” 참고.

(ㄱ)은 글말로 “ ” 부호 밖에는 ‘라고’를 붙여야 맞다. (ㄱ)을 입말로 말한다면 (ㄴ)처럼 하면 된다. 그런데 (ㄴ)으로 함이 정상인데 (ㄷ)처럼 말하는 사람이 많다.

#### (5) 시간 표현

현대국어에서 ‘-았었-’이 과거완료 번역투나 대과거에 쓰이는데 이들은 ‘-았/었-’만으로 고쳐도 아무 문제가 없다. 단순과거 표현을 공연히 ‘-았었-’으로 중복해서 쓰는 경우가 많으니 ‘철수가 왔다.’를 굳이 ‘철수가 왔었다’로 할 필요는 없다. 미래 추측의 ‘-겠-’은 공손 표현으로 볼 수도 있다.

- (ㄱ) 철수는 어제 영화를 보러 {갔었다, 갔다}.
- (ㄴ) 늘 건강하시기를 {바라겠습니다, 바랍니다}.
- (ㄷ) 앞으로 호전될 것으로 {예상되겠습니다, 예상됩니다, 예상합니다}.
- (ㄹ) 보내 주셔서 {감사했습니다, 감사합니다, 고맙습니다, 고맙습니다}.

(ㄹ)은 과거의 사건에 대한 감사의 시점이 현재이므로 현재시제로 해도 되고 과거의 사건에 대한 감사이므로 과거시제로 해도 무방할 것이다.

#### (6) ‘되다’의 용법 확산

{건강한 나날, 좋은 시간, 행복한 결혼} 되세요: ‘되다’가 어떠한 시간이나 그런 상황을 누리라거나 이루라는 희망 표현에서 잘 쓰인다. 다음 표현의 ‘되다’의 용법도 오용으로만 볼 것이 아니다. 우측 형태로 씬이 더 간결하지만 공손 차원의 용법으로 다양하게 확산되는 것으로 보아야 한다.

- (ㄱ) 물건 값은 5만 원이 되겠습니다. - ... 5만원입니다.
- (ㄴ) 남편 되시는 분인 박00 씨 - 남편이신 ...
- (ㄷ) 여기가 덕수궁이 되겠습니다. > ... 덕수궁입니다.

#### (7) 번역어투의 범람

광복 후에 우리말 도로 찾기 운동을 시작으로 지속적인 국어순화 운동을 통해 일본어와 영미 외국어에 순화에 힘썼으나 아직도 일본계 외래어를 흔히 볼 수 있다. ‘곤색(紺色, こんいろ) > 진남색. 감청색; 기스(きず) > 흠, 상처; 노가다(どかた) > 노동자. 막노동꾼; 다대기(たたき) > 다진 양념; 단도리(だんどり) > 준비, 단속; 땡깡(てんかん) > 생떼, 행패. 억지; 땡땡이가라(てんてんがら) > 점박이 무늬, 물방울무늬; 퐁퐁(とんとん) > 득실 없음, 본진; 사라(さら) > 접시; 셋셋세(せっせっせ) > 짹짹; 소데나시(そでなし) > 민소매’처럼 여전히 쓰는 일본어가 많다. 그런데 문장체에서도 광복 이후 견고히 남아 있는 것이 일본 문체와 영미 문체의 유입으로 퍼져 있는 번역어투이다.

- (ㄱ) ...에 있어서(...に於て/ において) > ... 에서
- (ㄴ) ...에 다름 아니다(... に他ならない = ... にほかならない) > ...에 불과하다, ...일 뿐이다.

- (ㄷ) ... 주목에 값하다(注目に 値する)[ちゅうもくに あたいする] > ... 할 가치가 있다.
- (ㄹ) 아무리 ... 해도 지나치지 않다(It is not too much to ...) > ... 함이 당연하다.
- (ㄴ) 이것을 고려에 넣는다면(take account of, take account into) > 이것을 고려한다면
- (ㄴ) ... 할 필요가 있다(It is necessary to), ...을 필요로 하다(be in need of) > ...이 필요하다.
- (ㄷ) ... 할 예정으로 있다(be going to ...) > ... 할 예정이다 / ... 할 것이다 / ... 할 참이다.
- (ㅇ-1) 회의를 가지다(have a meeting) > 회의하다.
- (ㅇ-2) 아이 셋을 갖고 있다(have three children). > 아이가 셋이다.
- (ㅇ-3) I have a dream > 나는 꿈을 가지고 있다. > 나에게는 꿈이 있다.
- (ㅇ-4) 나는 세 명의 가족을 가지고 있다. 나는 많은 친구를 가지고 있다. 좋은 생각을 가진 사람은 말해 보아라. > 나는 가족이 세 명이다. 나는 친구가 많다. 좋은 생각이 있는 사람은 말해 보아라.
- (ㅇ-5) Have a good time. > 즐거운 시간 가지세요. 즐거운 시간 보내세요.
- (ㅇ-6) 기자회견을 갖다, 회담을 갖다, 간담회를 갖다 → 기자회견을 열다, 회담을 열다(개최하다), 간담회를 하다.
- (ㅅ) 그는 그의 친구를 소개했다(He ..... his .....) > 그는 자기 친구를 ...
- (ㅅ) 한 잔의 커피(a cup of coffee) > 커피 한 잔
- (ㅇ) 사람들의 대부분은(most of the people) > 대부분의 사람들은 / 사람들은 대부분 ...
- (ㅅ) 나는 너를 필요로 한다(I need you). > 나는 네가 있어야 한다.
- (ㅇ) 학생들에 대하여 많은 관심을 기울이고 있다(about the student). > ... 학생들에게 ...
- (ㅇ) 가장 중요한 것 중의 하나는(one of the most) > 가장 중요한 것은/ 중요한 것 하나는

그리고 식민지 의식, 약소국가 의식이 내재되어 다음과 같은 변방 의식, 사대주의적 표현도 흔히 쓰인다.

- (ㄱ) 미국에 들어가, 중국에 들어가 > 가, 건너가
- (ㄴ) 미국에서 한국에 나왔다. > ... 왔다 / 들어왔다.
- (ㄷ) 미국 본토, 중국 본토, 일본 본토: 우리는 변방 섬인가?
- (ㄹ) 한반도: 일본의 조선 비하 식민사관이 담긴 표현이라 쓰지 말아야 한다.

#### 5.4. 담화의 변화

광복 70년을 돌아볼 때 현대는 담화의 전달 방식, 담화의 구성 방식, 담화의 주제와 내용, 담화의 길이(분량), 담화 문장의 내포와 접속 표현, 종결 표현, 대용 표현, 인용 표현, 문장의 의미결속과 추론 방식 등에서 달라졌고 화자와 독자 사이의 어조도 달라졌다.

각 분야별로 다양한 장르와 다양한 매체로 말과 글이 생산되므로 담화 방식의 변화가 광범위하게 나타났다. 편지 한 가지만 보더라도 과거의 편지 방식과 오늘날의 이메일, 문자, 카톡 등의 전달 방식을 비교할 때 그런 차이는 분명히 드러난다. 특히 인터넷 매체의 등장으로 한국사회의 담론 방식

은 크게 변하여 인터넷에서의 긍정적 양상도 있고 댓글로 인한 집단따돌림과 자살이라든가 고교생이 SNS를 통해 이슬람 반군(IS)에 가입하려 조국을 떠나는 일이 생길 정도로 인터넷 담론의 부정적 사회적 파장도 극심하게 나타나고 있다.

특히 민족사의 총체적 정통성을 놓고 겨루고 있는 남북한이 서로 대결하다 보니 이념 대결의 정치 언어의 혼란이 극심하다. 특히 인터넷을 통해 북한이 통일전선 전략을 통해 주체사상을 남한 대학가, 노동계에 침투시켜 흑세무민의 선동언어를 생산하고 주사파가 자생하여 중복세력을 형성하고 북한의 통일전선전술에 호응해 내란선동을 피하다 해산선고를 받는 정당이 나올 정도로 한국사회의 정치담론은 한국사회의 고질이 되어 정치 대화방식, 협상 방식의 개선이 요구된다. 이는 평소 대화와 토론 훈련이 가장과 학교에서 이루어지지 않은 탓이다.

이런 담화 개선을 위해서는 대화법 교육부터 다시 가정과 학교교육에서 해야 한다. 특히 가정에서 부모가 뺄어내 상처를 주는 부정적 표현들은 자녀의 인성에 치명적 해를 끼친다.

자녀에게 상처 주는 말: 쓸모 없는 녀석 같으니, 어디서 말대꾸야, 심부름 제대로 못하니, 어른들 얘기에 끼어들지 마, 공부도 못하면서 무슨 오락이야, 영철이는 몇 점이니, 우리 애는 철이 없어요, 네 누나는 너만할 때 너보다 똑똑했다, 딴 거 틀어, 오빠는 남자잖아, 숙제부터 해, 쓸데없는 것 사지마, 만화만 보지 말고 책 좀 읽어라, 맨날 돈타령이야, 용돈 까먹지마, 공부 좀 해라 공부 좀, 웬일이니 공부를 다하게, 학교 가서 선생님 말씀 잘 들어야 해, 너희 선생님 왜 그런대, 뭘 또 사달래, 너 같은 애가 세상에 또 있겠니, 그게 얼마짜런데 잃어버려, 울지 마 엄마가 또 사주면 되잖아, 아무도 안 보는데 어머냐, 제발 말 좀 들어라, 넌 히고 힌 날 맞고 들어오냐, 잘 낮어 정말, 너희 아버지 같은 사람 되지 마라, 공부만 잘 하면 해달란 것 다 해 줄게, 넌 정말 구제불능이야, 바보야 이것도 몰라, 커서 뭐가 될래, 누굴 닮아 그러니, 넌 왜 만날 그 모양이니, 네가 한두 살 먹은 어린애니

표기 문체에서는 한자가 지배적이던 해방 공간과 국한혼용체가 지배적이던 80년대까지의 글쓰기와 90년대 이후 인터넷 컴퓨터 문서 작성이 일반화하면서 한글전용체가 절대적 우위를 차지하게 되었다. 한자 교육이 부실해져 국어교육에서 어휘 교육이 동시에 부실해진 것은 반성을 요한다. 외국인을 위한 한국어교육에서도 고급 단계에서는 한자 500자 정도의 소양 교육을 체계적으로 제공할 필요가 있다.

## 5.5. 의미의 변화

어휘를 중심으로 의미 변화도 다양하게 나타난다. ‘쏘다’가 “한턱을 내다”의 소어로 쓰이면서 일반 어화한다든가, ‘착한 가격’에서처럼 ‘착하다’가 “실속 있다, 저렴하다”의 뜻으로 쓰인다든가, 남녀 중성화로 인해 호칭어에서 여학생들도 80년대에는 ‘오빠’ 대신 ‘형’을 쓴다거나, 외래어 ‘셀프’가 ‘거피는 셀프입니다, 셀프 주유소, 셀카’처럼 창조적으로 쓰인다거나, 인터넷 통신 공간에서 각종 신어가 창조되는 것은 신어 생성과 의미 창출이 밀접함을 보여 준다. 한편으로 시대가 민주화하면서 여성, 장애인, 어린아이를 가리키는 표현들이 과거에는 아무렇지 않게 썼으나 오늘날은 차별어가 되는 경

우가 흔해 어휘 표현 선택에 신중을 기해야 하는 사회가 되었다.

‘너무’는 ‘너무 {좁다, 나쁘다, 아프다}’처럼 부정적으로 과도할 때에만 씀이 옳다고 했지만 오늘날은 ‘너무 {예쁘다, 좋다, 맛있다}’처럼 ‘너무’ 다음에 긍정적 어휘도 많이 오므로 이런 표현을 잘못이라 하기 어렵게 되었다. ‘너무’가 ‘되게, 매우’처럼 강조 의미로 정도부사화하여 이를 제한하기 어려운 상황이 되었다. 다음 사례는 고유어도 의미 영역의 중첩 현상이 나타남을 보여 준다.

(ㄱ) 이것과 저것은 {다르다-틀리다}.

(ㄴ) {이른, 빠른} 시일 안에 들르겠습니다.

한자 소양이 약화되면서 한자어 오용도 크게 나타나고 있다. 장례 후 일정 기간 후에나 쓰는 ‘추모, 추도’와 장례 기간 중에 쓰는 ‘애도, 조위, 조문’을 혼동한다거나, ‘명복을 빈다’의 ‘명복’을 ‘축복’과 혼동하거나 슬픔과 기쁨의 ‘애환’을 슬픔과 환란 고통으로 오해한다거나 하는 일이 비일비재하다. ‘인상착의는 물론이고 옷차림도 비슷해’라는 의미 중복 기사 제목이 보이고 ‘유례(유례·類例의 잘못) 없다, 막연(막역·莫逆의 잘못)한 사이, 환골탈퇴(환골탈태·換骨奪胎의 잘못) 등이 자주 거론된다. ‘유명세(有名稅)’는 ‘유명하기 때문에 겪는 불편’을 세금에 비유한 부정적인 말이지만, “한국을 대표하는 배우로 유명세를 떨쳤다”며 긍정적 표현으로 둔갑하기도 한다.<sup>19)</sup> ‘발암물질(發癌物質)’을 ‘바람물질’, ‘사생활침해(私生活侵害)’를 ‘사생활치매’, ‘고정관념(固定觀念)’을 ‘고전관념’, ‘무난(無難)하다’를 ‘문안하다’, ‘연예인(演藝人)’을 ‘연애인’, ‘폐해(弊害)’를 ‘폐해’, ‘훼손(毀損)’을 ‘회손’으로 쓰는 잘못도 빈번하다.<sup>20)</sup>

외국어, 외래어 남용이 극심해져 콩글리시가 형성되거나 ‘게임, 배틀, 디테일하다, 메리트, 업그레йд, 업(up)되다, 쿨하다’처럼 한국식 영어가 석여 쓰임도 문제이다. 다음과 같은 경우는 인접 관련어 혼동 현상이 관용적으로 쓰이는 경우이다.

(ㄱ) 도둑을 잘 지킨다 > 집을 잘 지킨다.

(ㄴ) 열쇠가 안 열린다 > 문/자물쇠가 안 열린다.

(ㄷ) 맨발 벗고 뛰다 > 양말 벗고 (맨발로) 뛰다.

## 6. 맺음말

우리는 지금까지 광복 70돌을 맞으며 한국어의 변화를 개괄하여 살펴보았다. 아울러 한국사회의 사회문화적 특성에 따라 방언의 소멸, 외국어 범람, 한국사회의 불통 위기, 남북 불통의 위기, 이주민 정책의 문제점 등 여러 위기와 문제점을 진단하였다. 그러나 오늘날 한국은 단군 이래 나라와 나라 맞말의 위상이 가장 높아져 20-50 클럽에 들어선 7대 국가에 들고 무역 11조 달러를 달성한 7개국

19) 유석재, 조선일보 2014-10-27, 한자문맹 벗어나자 21

20) 유석재, 조선일보 2014-11-23 한자문맹에서 벗어나자 23

에 들어설 정도로 저력을 갖추어서 선진국 문턱에 올라선 희망의 시대를 맞기도 하였다.

국내외적으로 경제 여건이 어려워도 한국은 긍정적 지표를 많이 보여 주고 있어 한국이 다시 뭉쳐 나아간다면 선진국 진입은 물론 한류 바람으로 한국어 학습자가 증가하여 한국어의 인기도 한국어를 세계 10대 언어 속에 들게 할 것으로 기대된다. 특히 영국, 프랑스, 이탈리아가 6천만 정도 인수로 20-50 클럽의 7대 국가에 들어 그들의 문화를 10대 문화국가의 반열에 올린만큼 남북 8천만이 자유평화의 통일을 이루고 단합하면 한국어는 21세기 국제어로 당당히 자리 잡을 것이다.

당나라 소정방(蘇定方)이 백제를 치고 귀국하여 당나라 고종에게 귀국신고를 하니 고종은 “왜 신라마저 정벌하지 않았는가”라고 물었는데 소정방은 “신라는 임금이 어질어 백성을 사랑하고, 신하는 충의로써 나라를 받들고 아랫사람들은 윗사람을 부형(父兄)과 같이 섬기므로 비록 나라는 작더라도 감히 도모하기 어려워 정벌하지 못하였습니다.”라고 말했다고 삼국사기 열전의 김유신전에 기록하고 있다.

제2의 통일신라인 대한민국은 화랑정신으로 뭉친 통일신라의 지도부와 백성처럼 머지않아 다가올 남북통일을 준비하고 주변 강대국들이 부러워하는 강국을 이룩하는 날을 실현하는 민족사적 사명을 가지고 있다. 한국어교육자들도 이런 사명과 희망을 잃지 말고 한국어의 표준화와 세계화를 위해 힘을 모으고 각 지역 언어권별로 뭉쳐서 한국어의 교수학습, 교재개발, 평가 도구 개발에 이론적, 실천적으로 협력해 각 지역의 한국어교육을 발전시키고 세계 속의 한국어교육으로 발전시켜야 할 것이다.

#### ■ 참고문헌 ■

- 강신항(1991), 현대국어 어휘사용의 양상, 태학사
- 강연임(2011), 대중가요의 외래어 사용양상과 국어교육적 개선방안, 인문학연구 85, 충남대 인문학연구소
- 강영안 역/C. A. 반 퍼슨 지음(1994), 급변하는 흐름 속의 문화, 서광사.
- 국립국어원(2006), 차별적-비객관적인 언어 표현 개선을 위한 기초 연구, 국립국어원
- 국립국어원(2009), 이런 말에 그런 뜻이?: 차별과 편견을 낳는 말들, 국립국어원
- 국립국어원(2012), 재중동포의 언어실태 조사, 국립국어원
- 국립국어원(2014), 재미동포의 언어실태조사, 국립국어원
- 권장희(2010), 우리 아이 게임 절제력, 마더북스
- 김상윤(2002), 욕설의 특질에 관한 연구, 화법연구 4, 한국화법학회
- 김평원(2012), 청소년 욕설문화 개선 프로그램의 메타 분석, 한국교육과정평가원
- 김현선(2009), 국어 인식 확장을 위한 문법적 모호성 교육 연구: {-하다} 용언을 중심으로, 서울대 석사논문
- 민현식(1999), 국어정서법연구, 태학사
- 민현식(2002), 국어 사용 실태 조사 방법론 연구, 사회언어학 10권 1호, 한국사회언어학회
- 민현식(2007), 구어적 통용과 문어적 오용, 문법교육 6집, 한국문법교육학회
- 민현식(2009), 국어 능력 실태와 문법 교육의 문제점, 국어교육연구 44, 국어교육학회
- 민현식(2014), 한국의 대외 한국어 교육정책의 현황과 개선 방향, 국어교육연구 34, 서울대 국어교육연구소
- 박인기(2012), 욕설 언어현상에 대한 교육적 문화적 진단과 대안 모색, 화법연구 20, 한국화법학회
- 박지순(2014), 현대국어 상대높임법의 맥락분석적 연구: 일상적 준구어 자료의 분석을 바탕으로, 연세대 박사논문

- 박창해(2003), 성경 번역문의 문체와 문체, 성경원문연구 13, 대한성서공회
- 배주채(2003), 한국어의 발음, 삼경문화사
- 성기철(1985), 현대국어 대우법 연구, 서울대 박사논문, 개문사
- 성기철(2007), 한국어 대우법과 한국어교육, 글누림
- 안주호(2003), 연결어미 ‘-기에/-길래’의 특성과 형성과정, 국어교육을 위한 문법 탐구. 한국문화사
- 양명희 외(2014), 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(3단계), 국립국어원 연구보고서
- 양명희·강희숙(2010), 학교생활에서의 욕설 사용 실태 및 순화 대책, 한국교육개발원 연구보고서
- 양수경(2012), 북한 이탈주민의 언어적응 실태에 관한 연구, 서울대 박사논문
- 에스비에스(SBS) 스페셜 제작팀(2012), 밥상머리의 작은 기적, 리더스북
- 오새내(2011), 사회언어학적 맥락으로 본 방송언어, 한국어학 51. 한국어학회
- 임성빈 편(1997), 현대문화의 한계를 넘어서, 예영커뮤니케이션.
- 장경희 외(2011), 청소년 언어생활 실태조사, 국립국어원
- 장경희(2010), 국어 욕설의 본질과 유형, 텍스트언어학 29, 텍스트언어학회
- 정희창(2010), TV 뉴스 텍스트의 국어교육적 분석, 제5회 국립국어원-SBS 방송언어공동연구 자료집, 국립국어원
- 조이스 마이어 저(2013), 말을 바꾸면 삶이 바뀐다, 두란노
- 최혜원(2011), 표준어 정책의 새로운 방향: 복수 표준어 발표의 경과와 의의, 새국어생활 21권 겨울호
- 한국교총(2012), 차별, 편견적 언어 사용에 대한 학생인식 설문조사 결과
- 한성일(2010), 대중가요에 쓰인 영어 가사의 기능 연구, 텍스트언어학 29, 텍스트언어학회
- Bergmann, Anouschka et. als.(2007), Language files, The Ohio State University
- Bloomfield, L.(1933), Language, New York: Henry Holt
- Cox, C.(1988, 2005), Teaching language arts: A student-and response-centered classroom, Pearson Education, Inc.
- Saussure, F. de(1959), Course in general linguistics, New York: McGraw-Hill
- Thornbury, S.(1999), How to teach grammar, Longman
- Wardhaugh, R.(2002:189), Sociolinguistics, Blackwell



## 〈부록〉

대한민국의 탄생 과정에서 우리가 기억하는 날은 1948년 7월 17일 헌법을 만든 제헌절, 1948년 8월 15일 대한민국 정부 수립일이다. 7.17보다 앞서 5월 10일 총선거를 실시하여 198명의 제헌의원들을 선출하고 5월 31일에 제헌국회 1차 회의를 열어 국정을 심의하기 시작했고 7월 12일에 헌법안을 통과하였으며 17일에 헌법을 공포하였고 20일에 국회에서 간접선거 방식으로 초대 대통령과 부통령을 선출하였다. 24일에 이승만 대통령이 취임식을 거행하고 8월 15일 정부 수립을 선포하였고 12월 12일에 유엔은 대한민국을 한반도의 유일한 합법정부로 승인하였다.

제헌국회 개원일인 5월 31일 10시에 임시의장 이승만은 단상에 올라가 사회봉을 잡고 제1성으로 새나라를 시작하기 앞서 먼저 하나님께 기도할 것을 선언하였다. 이 기도문은 오늘에 읽어도 명문이다. 대한민국 국회 헌정사의 기록인 속기록 첫 장은 〈하나님께 드리는 나라와 민족을 위한 기도문〉을 영원히 기록하고 있다.

## -----〈국회 속기록 제1호〉-----

## 임시 의장(이승만)

"대한민국 독립민주국 제1차 회의를 여기서 열게 된 것을 우리가 하나님에게 감사해야 할 것입니다. 종교, 사상 무엇을 가지고 있든지 누구나 오늘을 당해 가지고 사람의 힘으로만 된 것이라고 우리가 자랑할 수 없을 것입니다. 그러므로 하나님에게 감사를 드리지 않을 수 없습니다. 나는 먼저 우리가 다 성심으로 일어서서 하나님에게 감사를 드릴 터인데, 이윤영 의원 나오셔서 간단한 말씀으로 하나님에게 기도를 올려주시기 바랍니다."

## 이윤영 의원(목사) 기도(일동 기립)

"이 우주와 만물을 창조하시고 인간의 역사를 섭리하시는 하나님이지여, 이 민족을 돌아보시고 이 땅에 축복하셔서 감사에 넘치는 오늘이 있게 하심을 주님께 저희들은 성심(誠心)으로 감사하나이다.

오랜 시일 동안 이 민족의 고통과 호소를 들으시사 정의의 칼을 빼서 일제의 폭력을 굽히시사 하나님은 이제 세계 만방의 양심을 움직이시고 또한 우리 민족의 염원을 들으심으로이 기쁜 역사적 환희의 날을 이 시간에 우리에게 오게 하심은 하나님의 섭리가 세계 만방에 정시(呈示)하신 것으로 저희들은 믿나이다.

하나님이지여, 이로부터 남북이 둘로 갈리어진 이 민족의 어려운 고통과 수치를 신원하여 주시고 우리 민족 우리 동포가 손을 같이 잡고 웃으며 노래 부르는 날이 우리 앞에 속히 오기를 기도하나이다. 하나님이지여, 원치 아니한 민생의 도탄(塗炭)은 길면 길수록 이 땅에 악마의 권세가 확대되나 하나님의 거룩하신 영광은 이 땅에 오지 않을 수밖에 없을 줄 저희들은 생각하나이다. 원컨대 우리 조선 독립과 함께 남북통일을 주시옵고 또한 우리 민생의 복락(福樂)과 아울러 세계 평화를 허락하여 주시옵소서.

거룩하신 하나님의 뜻에 의지하여 저희들은 성스럽게 택함을 입어가지고 글자 그대로 민족의 대표

# 34

가 되었습니다. 그러하오나 우리들의 책임이 중차대한 것을 저희들은 느끼고 우리 자신이 진실로 무력(無力)한 것을 생각할 때 지(智)와 인(仁)과 용(勇)과 모든 덕의 근원이 되시는 하나님 앞에 이러한 요소를 저희들이 간구하나이다. 이제 이로부터 국회가 성립이 되어서 우리 민족의 염원이 되는, 모든 세계 만방이 주시하고 기다리는 우리의 모든 문제가 원만히 해결되며 또한 이로부터서 우리의 완전 자주독립이 이 땅에 오며 자손 만대에 빛나고 푸르른 역사를 저희들이 정하는 이 사업을 완수하게 하여 주시옵소서.

하나님이 이 회의를 사회하시는 의장으로부터 모든 우리 의원 일동에게 건강을 주시옵고 또한 여가서 양심의 정의와 위신을 가지고 이 업무를 완수하게 도와 주시옵기를 기도하나이다. 역사의 첫 걸음을 걷는 오늘의 우리의 환희와 우리의 감격에 넘치는 이 민족적 기쁨을 다 하나님에게 영광과 감사를 올리나이다. 이 모든 말씀을 주 예수 그리스도 이름을 받들어 기도하나이다. 아멘.”

第一回 國會速記錄 第一號 國會事務處

號四二八一年五月三十一日(月曜)上午十時

國會第一次會議即次

- 一. 開會
- 二. 愛國歌奉唱
- 三. 國旗에 向하야 敬禮
- 四. 殉國先烈에 對하야 默念
- 五. 議員出席報告
- 六. 國會選舉委員會委員長人事
- 七. 臨時議長推薦
- 八. 國會臨時準則決議件
- 九. 議長及副議長選舉
- 十. 議長就任辭
- 十一. 休會

討論議案件

- 一. 國會選舉委員會委員長人事件
- 二. 臨時議長推薦件
- 三. 國會臨時準則決議件
- 四. 議長·副議長選舉
- 五. 議長·副議長就任人事

(上午十時二十分開議)

○國會選舉委員會事務總長(全奎弘) 지극부러國會第一次會議을 始作합니다

(愛國歌奉唱)

(國旗에 向하야 敬禮)

(殉國先烈을 爲하야 默念)

○國會選舉委員會事務總長(全奎弘) 暫間 報告해 드리겠습니다. 지금까지 議員一九八八全

部 登錄되시고 오날一九八八 全部다 出席이 되었습니다. 報告드립니다

(國會選舉委員會委員長 議員一同拍手)

一 (國會選舉委員會委員長人事件) 一

○國會選舉委員會委員長(盧鎮高) 高貴하신國會議員 여러분에게 제가人事의 말씀을 드리게 된것을榮光으로 生覺합니다. 簡單히 몇마디 말씀을 드리려고 합니다. 國會選舉委員會는 選舉에 對한責任을 가지고 選舉法에 依支해서 選舉를 實施해 왔고 五月十日 總選舉에서는 二百選區中에서 一九八名이 當選이 되어서 여러분이 國民의 選務로서 國會議員의 當選을 일으키게 되었습니다. 國會議員은 決定이 되었으나 아직國會가 成立이 되지 못하였고 따라서 國會召集에 對한 權限所在가 定해지지 않았습니니다. 그래서 國會選舉委員會로서는 우리가 關係할 性質이 아니지만 不得已할수없이 召集에 對하야 豫旋하게 되었고 同時에 日자外場所를 여러분에게 알려드렸으니 여러분이 參席해 주셔서 우리로서는 感謝히 생각하는 바입니다. 그래서 이로부터는 여러분의 意見으로서 國會가 成立하게 된것을 크게榮光으로 생각합니다. 簡單히 이것으로 人事의 말씀을 드렸습니다 (拍手)

一 (臨時議長推薦件) 一

○國會選舉委員會委員長(盧鎮高) 順序에 依支해서臨時議長을 推薦하게 되는데 議員가운데에서 最高年長이 되시는 李承晚博士를 臨時議長으로

推戴하는 것이 어떠습니까

(議員一同拍手)

그러면 臨時議長은 決定되었습니니다. 제가 말씀드리기에 罪陳하오나 李承晚博士께서 就任해 주시기를 바랍니다

(李承晚議員 議長席에 登壇 一同拍手)

○臨時議長(李承晚) 大韓民國獨立民主國 第一次會議을 여기서 열게 된것을 우리가 하나님께 感謝해야 할것입니다. 宗教思想 무엇은 가지고 있든지 누구나 오랑을 當해 가지고 사람의 힘으로만 된것이라고 우리가 자랑할수 없을것입니다. 그러므로 하나님께 感謝를 드리지 않을수 없습니다. 나는 먼저 우리가 다誠心으로 믿어서 하나님께 우리가 感謝를 드릴터인데 李允榮議員나오셔서 簡單한 말씀으로 하나님께 祈도를 올려주시기를 바랍니다

(李允榮議員 祈도一同起立)

이宇宙와 萬物을 創造하시고 人間의 歷史를 寫해주시는 하나님이시여 民族을 도라보시고 이땅에 祝福하셔서 感謝에 넘치는 오날이 있게 하심을 主님께 저희들은 誠心으로 感謝합니다. 다 오랜時日동안 民族의 苦痛과 呼訴를 들으시사 正義의 칼을대서 日帝의 暴力을 肅清하시나 하나님은 이제 世界萬邦의 良心을 움직이시고 또한 우리民族의 念頭를 들으심으로 이기且歷史的 歡喜의 날을 이時間에 우리에게 오게 하심을 하나님이신일이 世界萬邦에 正視하신것으로 저희들은 믿나이다 하나님이시여 이

告해 드리겠습니다. 지금까지 議員一九八八全

부러 南北이름으로 갈리여진 이民族이 어려운 苦痛과 羞恥를 심원하여주시고 우리民族의 苦痛과 羞恥를 심원하여주시고 우리民族의 苦痛과 羞恥를 심원하여주시고 우리民族의 苦痛과 羞恥를 심원하여주시고

苦痛과 羞恥를 심원하여주시고 우리民族의 苦痛과 羞恥를 심원하여주시고 우리民族의 苦痛과 羞恥를 심원하여주시고 우리民族의 苦痛과 羞恥를 심원하여주시고

苦痛과 羞恥를 심원하여주시고 우리民族의 苦痛과 羞恥를 심원하여주시고 우리民族의 苦痛과 羞恥를 심원하여주시고 우리民族의 苦痛과 羞恥를 심원하여주시고

○臨時議長(李承晚) 다 음을하시요 그동안 準備委員들이 이야기한것이 다있었지만 여기에對해서 法理的으로 해나가기가 어렵운가답으로써 지금 選舉委員들이 盧氏가 正式으로 國會를宜言한것에 지금부터 第一次國會會議가 正式으로 開會된것입니다. 따라서 盧氏와 選舉委員會에서 努力하신것을 國會全體가 모두感謝를드리지 않을수없습니다. 그분들이 努力으로서 다모든 일을 充分히通行하신것을 우리가 感謝하여 집니다. 以後라도 時間있으면 우리가 그분들을 잘 알리感謝를 表할機會가 있기를 바랍니다. 지금은 時間이 缺乏하니 順序에 따라서 各委員에게對해서 이야기를 하는일은 모두 國會에서 正式으로 해가는일이니까 그렇게생각하고 簡單히 할수있는대로 順序에 重要하고 急한것으로만 우리가 處理하고서 열두지전에 다들어나기를 바랍니다. 이다음 順序에對해서는 臨時議長 推薦이라든가 國會에서 非公式으로 臨時議長은 지난번에 推選하였으나 選舉委員會委員의 推薦에 依支하여 여기서 있을것을 다條理를 밝어서 正式으로 해나가는데이니까 여기에對해서 어떻게 推薦하였으면 좋겠다는 말을 해주시요 저는 會議에서 다시 이問題에對해서 進行할것은 없을것으로 생각합니다. 既法에 準備委員會에서 多作定한것으로 나불臨時議長을 하라고 해서 議長이 되었고 또 지금은 選舉委員會에서 이만큼 되었으니까 지금 다음會議는 國會臨時 推選決議案이 있습니다. 그러니까..... 國會臨時 推選決議案이 決議案에對해서 어떻게 하자는 節次를 말하면 좋겠어요 이準則은

- 다만 正式國會에서 條理만을 우리가 決定하는 것이니까 그렇게하시요 簡單한 論議로 다 作定해주시요 議員이 여기서 條文을朗讀하게 됩니까
- 一 (國會臨時準則決議案件)
    - 尹錫勳議員 國會臨時準則決議案이 있다고 했는데 미리 그書類를 配付해 주셨으면 大瑞히 感謝하겠습니다. 그것을 要求합니다.
    - 國會選舉委員會事務總長(全奎弘) 지난 十七日 配付해 드렸는데 萬一한가지 遺失은이 계시다면 餘部를 가져다가 드리겠습니다.
    - 臨時議長(李承晚) 누가 여기서 한분 일어나서 위에서 여러분에게 들려주었으면 좋겠습니다.
  - 國會選舉委員會事務總長(全奎弘) 그러면 全文 한 번 여기서 읽겠습니다.
- 一、國會構成과國會準則에關한決議(案)
  - 一、本決議는 國會法과 國會規則이 制定될때까지의 國會의 臨時準則으로 할것
  - 二、本決議(案)는 國會豫備會議에서 豫備的으로 通過하고 國會議員이 正式으로 集會된後에 그決議에 依하여 施行할것
  - 決議案(本文)
  - 一、國會議員은 國曆西二八年五月三十一日 午前十時에 國會議事堂에 集會할것
  - 二、集會한議員은 當選證書를事務處에提示하고 議員登錄簿에 姓名登錄할것
  - 三、集會한議員이 在籍議員三分之二에 達한때에는議長一人과 副議長一人의 選舉를開始할것

\*주제 특강

## 언어 변화와 한국어 교육

조현용(경희대 국제교육원)

## 1. 한국어 교육에서 언어 변화 교육은 필요한가?

오늘날 외국어 교육은 일반적으로 의사소통을 목적으로 한다. 의사소통식 접근법이 외국어 교육에서 주를 이룰 수밖에 없는 원인이기도 하다. 과거의 문법 번역식 교수법은 비교적 의사소통과는 관계가 적었다. 의사소통이 있었다고 하더라도 주로 문어에 의한 의사소통이었다. 따라서 작문 교육이 강조되는 것은 당연한 일이었다. 읽기 교육에서는 최근의 글을 읽는 경우도 있었지만 주로 고전 읽기가 주요한 학습 목표였기 때문에 과거의 글을 만나는 것이 학습 과정에 기본이 되었다. 따라서 고전에 쓰인 글을 읽기 위해서는 과거의 문법, 과거의 어휘, 과거의 문화를 이해하려는 노력이 필수적이었고, 따라서 언어가 어떻게 변화하였는지를 이해해야만 했다. 그러나 현대 외국어 교육에서는 보통 고전 읽기를 기본적인 목표로 삼는 경우가 드물기 때문에 언어의 변화에 대한 관심이 전보다 덜하다.

언어 변화가 외국어 교육과 관계가 전혀 없는 것은 아니다. 특히 어휘 교육은 언어 변화와 깊은 관계를 맺고 있다. 여전히 영어 어휘 교육에서는 어원 교육이 중요하다. 영어를 배운 학습자들 중에는 영어의 어원에 대해서 영어를 모국어로 하는 화자보다 잘 아는 경우가 많다. 모국어 화자의 경우 어원을 알 필요성은 적을 수 있으나 외국어로서의 학습자의 체계적인 어휘 학습을 위해서는 어원 교육이 필요하기 때문이다. 이를 한국어 교육에 적용해 보면, 어원을 활용한 어휘 교육은 매우 유용할 수 있다. 한자어권 학습자의 경우에는 한자어계 귀화어를 알면 한국어 어휘 습득이 간단해 질 수도 있다. 문법화의 예도 한국어 학습에 효율성을 제고할 수 있다. 특히 의존명사의 경우 원래의 의미를 아는 것이 의미를 명확히 습득하는 데 도움이 된다.

현대적인 측면에서도 언어의 변화는 한국어 교육에서 중요성을 갖는다. 언어는 끊임없이 변화한다. 특히 어휘는 변화가 매우 빠르다. 교재에 나오지 않는 어휘가 계속해서 만들어지고 사용된다. 이것을 우리는 신어, 유행어라고 한다. 이러한 어휘가 교재에는 나오지 않지만 실생활에서는 훨씬 빈번히 사용되기도 한다. 이에 따라 실생활에는 자주 쓰이지만 언어 규범에 들어오지 않은 어휘들을 어떻게

가르칠 것인가에 대한 논의가 계속 되고 있다.

언어 변화는 한국어 교육과 밀접한 관계를 갖고 있다. 하지만 한국어 교육의 현장에서 언어변화에 체계적으로 접근하려는 연구는 잘 보이지 않는다.<sup>1)</sup> 본 발표에서는 언어 변화가 한국어 교육과 어떤 관련성을 갖고 있으며 이를 어떻게 한국어 교육에 적용할 것인지에 대해서 논해 보고자 한다.

## 2. 언어 변화와 관련된 한국어 교육의 범위

본 발표에서는 어원 연구와 한국어 교육,<sup>2)</sup> 귀화어를 활용한 한국어 교육, 문법화와 한국어 교육, 신어와 유행어 교육 등으로 나누어서 언어 변화와 관련된 한국어 교육의 범위를 살펴보고자 하겠다.

### 1) 어원 연구와 한국어 교육

영어 교육에서 어휘 교육이라고 하면 어원을 통한 교육이 생각날 정도로 어원은 어휘 교육의 핵심적인 요소이다. 하지만 한국어 교육에서 어원은 어느 정도로 활용되고 있는가? 어원을 활용한 교육에 관한 연구는 이루어지고 있는가? 어휘 교재와 어휘 교육과 관련된 연구를 살펴보면 어원과 관련된 내용은 거의 나타나지 않는다. 이는 어원 연구가 어려운 분야라는 것에도 원인이 있다. 어원 연구 자체가 매우 어려운 부분이기 때문에 어원 연구와 어휘 교육을 동시에 하기는 어려울 것이다. 따라서 기존의 어원에 관한 연구를 면밀히 검토한 후에 어휘 교육에 접근하는 방안을 모색해야 한다.

한국어 어휘 교육에서 ‘어원’이 활용되기 어려운 이유로 ‘어원에 대한 학설이 다르다는 점’도 들 수 있다. 하지만 어휘 교육에서 ‘어원’은 ‘교육’이 목적이라는 점도 잊지 않아야 한다. 의견이 다르다는 점을 교육적 흥미 유발에 효과적으로 활용할 수도 있다. 이렇게 조사된 어원 연구를 한국어 교육에 활용하기 위해서는 몇 가지 원칙이 필요하다.<sup>3)</sup>

(1) 어원 연구는 지나치게 전문적인 내용이어서는 안 된다.

어휘 교육에서 활용하고자 하는 한국어 어원 연구는 학습에 도움이 되고자 하는 것이다. 따라서 어원을 재구하는 데 너무 복잡한 내용이어서는 안 된다. 예를 들어 ‘沈菜’가 ‘김치’로 변화하는 현상을 설명한다면 학습자는 오히려 어휘에 흥미를 잃을 수도 있다. 물론 간단하게 김치가 채소를 담가 먹던 것에서 유래하였다는 정도의 설명은 가능할 것이다. ‘짐승’의 경우도 마찬가지다. ‘衆生’에서 언

1) 전정례(2005:11)에서는 ‘언어 변화 이론은 변화 이전과 변화 이후를 견줄 수 있는 준거를 마련해야 하며, 변화 과정에 작용하는 원리와 변화 요인을 분석할 수 있어야 한다.’고 하고 있다. 언어 변화 교육은 이것이 학습에 유의미한지 판단하고 이를 적용하는 방안을 모색해야 한다.

2) 넓은 의미에서 보면 어원을 통한 한국어 어휘 교육에 ‘귀화어, 문법화’ 등은 포함시킬 수 있다. 본 발표에서는 설명의 편의성을 위해서 따로 제시하였다.

3) 조현용(2000:225-243)의 내용을 바탕으로 다시 정리하였다.

어 변화가 일어나는 현상을 일일이 설명하는 것은 학습에 도움이 되지 않는다. ‘시치미를 떼다’나 ‘어처구니가 없다’의 경우도 단순히 흥미를 불러일으킬 수는 있겠으나 학습에는 도움이 되지 않을 것이다.<sup>4)</sup>

많은 어원 연구가 한국어 교육에서는 전문적인 내용에 해당할 것이다. 향후 연구와 조사를 통해서 교육용 어원을 선별하는 연구가 우선될 필요가 있다.<sup>5)</sup>

(2) 설명을 체계적으로 할 수 있는 내용이어야 한다.

설명을 체계적으로 할 수 있다는 말은 ‘설명’이 어휘 학습에 도움이 되어야 한다는 것을 의미하기도 한다. 한 어휘에 해당하는 어원 설명이라면 단순하게 어휘를 암기하면 된다. 어휘 교육에서 어원을 교육한다는 것은 어휘 확장에도 도움을 준다는 의미를 갖고 있다. 예를 들어 어원을 재구할 때, 명사에서 동사와 형용사로 변화하는 어휘를 설명할 수 있을 것이다.

예) 신 - 신다, 밭 - 밟다, 다리 - 달리다, 배 - 배다, 품 - 품다, 빗 - 빚다

이상의 예들은 모두 명사에서 용언으로 변화한 예들이다. 또한 신체와 관련이 있다는 공통점이 있다. 학습자들에게 ‘신, 밭, 다리, 배, 품, 빗’과 연계하여 동사를 설명하면 학습에 도움이 될 것이다.

(3) 한국인의 사고를 설명하는 데 유용하여야 한다.

어원이 한국인의 사고를 나타내는 데 유용한 자료임에는 틀림없다. 따라서 한국인의 사고를 분명하게 나타내고, 외국인 학습자가 흥미를 가질 만한 내용의 교육이 이루어져야 할 것이다. 예를 들어 한국인이 색을 표현하는 방식은 매우 구체적이다. 즉, 구체적인 사물에 빗대어 색을 설명하고 있는데, 이는 구체적인 색을 표현하는 가장 유용한 방법일 수 있다. 수박색, 밤색 등이 대표적이다. 논란이 되기도 했지만 ‘살색’도 같은 종류의 어휘이다. 그런데 주요색(빨강, 파랑, 노랑, 하양, 검정 등)의 경우는 어떠한가? 분명 주요색의 경우도 원래는 구체적인 대상과 관련이 있었을 가능성이 높다. 하지만 원래의 구체적인 대상과 연관 지어 설명하는 경우는 매우 드물다. 이러한 색채어도 어원을 활용해 보면 설명이 가능하며 색과 어휘간의 연결고리를 보여줄 수 있다.

예) 불 - 붉다, 풀 - 푸르다, 희다(해), 누렇다(누리)

4) 학습자의 흥미를 일으킬 수 있는 어원은 유래담과 함께 읽기 자료로 활용할 수 있을 것이다.

5) 강현화 · 이미혜(2011:83-98)에서는 어휘 교육의 내용으로 ‘조어법에 따른 어휘 교육, 어휘 의미 관계에 따른 어휘 교수, 기타 어휘, 구로 나타나는 어휘 교수’로 나누어서 설명하고 있다. 하지만 어휘교육의 내용에 어원과 관련된 것은 나와 있지 않다. 이는 일반적으로 어원과 관련된 교육이 이루어지지 않고 있음을 보여준다.

모음교체에 의한 어사분화도 한국인의 사고를 설명하는 데 도움이 된다. 한국어 어휘는 어사분화를 통해서 사람과 사물의 차이를 설명하기도 한다. 예를 들어 ‘낡다/늡다, 었다/앗다, 머리/마리’ 등의 경우가 그것이다. 어휘의 공통적인 의미는 있으나 의미 차이를 갖고 분화하는 것이다. ‘나/너/누’, ‘남/눔/님’ ‘눔다/눔다/눔다’ ‘눔다/눔다’ 등의 예들도 이러한 방법으로 설명이 가능하다.

## 2) 귀화어(歸化語)를 활용한 한국어 교육<sup>6)</sup>

한국어 교육에서 ‘귀화어’를 집중적으로 다룬 예는 거의 나타나지 않는다. 차용어의 경우는 외래어의 차원에서 교육 방안이 논의되기도 한다. 외래어는 현재 한국어 화자들이 순 우리말은 아니지만 우리말 속에 들어와서 자연스럽게 사용되고 있다고 보는 어휘들이다. 따라서 기원적으로 한국어가 아니라는 의식이 강한 어휘들이다.<sup>7)</sup>

한국어에서 한자를 비롯한 서양어, 일본어 등의 차용어가 들어 있지 않은 어휘를 우리는 순우리말이라고 한다. 하지만 보통은 순우리말이라고 하면 한자어가 아니라는 의미가 강하다. 한자어의 홍수 속에서도 여전히 남아있는 어휘를 순우리말로 보는 것이다. 그러나 알타이 어족이니 고아시아 어족이니 할 때, 모든 어휘들이 순수하게 우리말로 발전되어 왔다고 보기는 어려운 점도 많다. 역사적으로 보면 어디부터 어디까지를 순우리말로 다루어야 할지 애매한 점이 많다고 할 수 있다.

한자어의 원래 의미가 사라져서 어원에 대한 인식이 열어지면 자연스럽게 한자라는 의식도 사라지게 된다. 이는 한자어가 귀화어가 되는 과정이 되는 것이다. 예를 들어 ‘장아찌’의 경우에 ‘장(醬)’이라는 어휘가 포함되어 있지만 형태가 변화하여 어원 의식이 열어지게 된 것이다. ‘장아찌’는 중세국어에서 ‘장엿디히’로 나타나는데, 이는 ‘장(醬)’에 담긴 ‘디히(김치)’를 의미하는 것이다. 따라서 ‘장엿디히’라고 할 때는 ‘장’의 의미가 분명한데, ‘장아찌’라고 할 때는 어원에 대한 의식이 없어져 한자어라는 의식도 약해지게 된 것이다. 즉, ‘장아찌’로 되면서 귀화어가 된 것이다.

한자로만 이루어진 어휘의 경우는 비교적 뚜렷하게 한자어로 구분된다고 할 수 있을 것이다. 대부분의 한자 어휘는 한자어로 인식하면서 사용하고 있기 때문이다. 그러나 우리말과 한자어의 동의중첩(同義重疊)으로 이루어진 어휘는 한자가 담겨있다고 인식하지 못하는 경우가 많다. 또한 우리말과 합성된 한자어도 한자가 담겨 있다고 인식하지 못하는 경우가 많다. 한자의 발음이 달라져서 변화하여 온 어휘는 어원에 대한 의식이 없어져 한자어라고 생각하지 못하는 경우가 많다.<sup>8)</sup> 이렇게 언중들이 한자어를 우리말 어휘로 인식하게 되는 것을 귀화어(歸化語)라고 한다.<sup>9)</sup> 한자어에 귀화어의 경우에는 한자권 한국어 학습자에게는 중요한 어원이 된다. 따라서 이런 어휘의 목록을 정리해 두고 설

6) 조현용(2009)의 ‘한자어에 귀화어의 유형 연구’의 내용을 수정 보완하였다.

7) 외래어는 한국어 속에서 ‘자연스럽게’ 사용되고 있다. 이는 외래어가 그만큼 한국어에서 자주 사용된다는 것을 의미한다. 외래어가 시간이 흘러 귀화어가 될 수도 있을 것이다.

8) 이와는 반대로 한자어가 아님에도 건강부회하여 한자어로 인식하는 경우도 있다. 대표적인 것이 ‘올에 > 우뢰(雨雷) 같은 예이다.

9) ‘뽕’이나 ‘담배’, ‘남푼불’ 등을 순우리말로 인식하는 경향도 나타나고 있다. 외래어를 순우리말로 인식하게 된 것을 귀화어라고 한다. 본고에서는 한자어가 귀화어가 되는 현상에 대해서만 살펴보도록 하겠다.



명에 활용할 필요가 있다. 귀화어로 볼 수 있는 예들을 몇 가지 살펴보도록 하겠다.<sup>10)</sup>

- 괴롭다 : ‘고(苦)롭다’에서 온 말이다. ‘이(利)롭다, 해(害)롭다’와 연관 지어 살펴볼 수 있다. ‘고(苦)’가 ‘괴’로 변화하여 어원의식이 약해진 예이다. ‘괴롭히다’와 같이 사동형으로 쓰이는 경우에는 더욱 어원의식이 약해질 수 있다. 어근이 1음절 한자어인 경우에 어원 의식이 얼어짐을 알 수 있다.
- 긴가민가 : 긴가민가는 ‘기(其)인가 미(未)인가’에서 온 말로 보인다. ‘그런가 그렇지 않은가’의 의미로서 ‘기(其), 미(未)’의 의미와 관련이 있다고 볼 수 있기 때문이다. 하지만 어원 의식은 사라졌다고 볼 수 있다.
- 겨누다 : ‘겨누다’는 ‘견(見)우다’로 볼 수 있다. 겨누는 행위가 눈으로 보는 행위이므로 ‘見’과의 관련성을 생각해 볼 수 있을 것이다. 단, 접사 ‘-우-’가 붙는 형태에 대해서는 검증이 필요하다고 할 수 있다.
- 견주다 : ‘견주다’는 ‘어깨를 견(肩)주다’에서 볼 수 있듯이 ‘어깨’의 의미가 담겨있다고 볼 수 있다. 즉, 동의 중첩으로 볼 수 있다. 단, ‘견 + 주다’의 구조를 어떻게 설명할 수 있을지에 대해서는 연구가 더 필요하다고 할 수 있다. ‘견디다’의 경우도 ‘견(肩)’과 관련된 어휘라고 할 수 있다. ‘肩’의 의미를 ‘어깨, 견디다’로 해석하는 것은 견디다와 견의 관련성을 높여주는 근거라 할 수 있다.
- 잠기다 : 잠기다의 경우에는 ‘잠(潛)’과 관련되는 어휘라고 할 수 있다. 의미가 명확하게 공통되다는 특징이 있다. 단, 앞의 ‘겨누다’의 경우와 마찬가지로 접사 ‘-기-’가 결합하는 것에 대한 논의는 필요하다고 할 것이다.<sup>11)</sup>
- 신나다 : ‘신나다’는 ‘신(神)이 나다’로 볼 수 있을 것이다. 비슷한 의미로 ‘신명(神明)이 나다’라는 표현이 있는데, 공통적으로 ‘신(神)’의 의미를 추출해낼 수 있을 것이다.
- 전혀 : 전혀는 ‘완전히’라는 의미인데, 현대어에서는 부정 표현과 호응한다. 사용 범위가 좁아지고, ‘전(全)’을 독립적으로 쓰는 경우가 없다는 점이 ‘전혀’를 귀화어로 만든 것이라 할 수 있다. ‘전혀’의 ‘전’에 대한 어원의식이 적어진 것이다.
- 귀찮다 : ‘귀찮다’의 경우는 ‘귀하지 않다’가 줄어든 말이다. 따라서 ‘귀’는 ‘귀(貴)’라고 할 수 있다.

10) 본고에서 제시하는 어원 중에는 부분적으로 학자 간에 해석이 달라질 수 있을 것이다. 하지만 본고의 예는 한자어의 어원 의식이 얼어져 한자어라는 생각을 하지 않게 되는 예를 보이려는 목적을 갖고 있다.

11) ‘잠잠하다’의 경우는 ‘잠[眠]’과 ‘潛潛’으로 나누어 생각해 볼 수 있다. ‘생각에 잠기다’와의 관련성을 살펴보면, 潛潛과 관련이 있다고 할 것이고, ‘잠자코’와의 관련성을 살펴보면 ‘잠’과의 관련성을 배제할 수 없을 것이다.

즉 귀하게 생각하지 않는 것이 ‘귀찮다’이다. 그런데 귀찮다가 부정 표현으로만 쓰인다는 점과 귀하  
다의 의미가 드러나지 않는다는 점에서 귀화어가 되고 있음을 알 수 있다.

· 후(厚)하다 / 박(薄)하다. : ‘하다’ 동사 앞에 있는 1음절의 한자어는 어원 의식이 희박하다.<sup>12)</sup> 1음  
절의 한자어의 경우는 완전한 자립어간이 되기도 하고 어근이 되기도 하는데, 어근으로만 사용되는  
경우에는 어원의식이 희박해지게 되는 것이다. 예를 들어 선과 악의 경우는 자립어간과 어근으로 모  
두 쓰여 한자어라는 의식이 분명하지만, ‘후하다, 박하다, 족하다, 피하다’의 경우는 한자어라는 의식  
이 약해지게 되는 것이다.

### 3) 문법화와 한국어 교육<sup>13)</sup>

한자어가 문법화할 때에 의미 변화가 수반되어 한자어로 인식되지 않는 경우가 많다. 순우리말 어  
휘도 문법화하면 원 의미와의 관련성이 멀어지게 된다. 예를 들어 조사 ‘-조차’의 경우 ‘좃다’와의  
유연성을 일반 언중들이 인식하기는 어려울 것이다.<sup>14)</sup> 의존명사는 문법화와 관련을 맺는 경우가 많  
다.<sup>15)</sup> 실질명사에서 문법적 기능만 하는 문법 요소로 변화하는 것이다. 그런데 문법화한 표현 중에  
는 한자어의 의미가 그대로 연계되는 것이 있어서 주목된다. 다음의 예는 비교적 한자어임을 쉽게  
파악할 수 있는 예이다.

겸 : -을 겸(兼)

인 : -로 인하여(因)

편 : -는 편이다(偏)

한 : -는 한(限)

이상의 예는 ‘겸하다, 원인, 편, 한계’ 등의 의미가 남아있어서 한자어가 기원임을 비교적 쉽게 추  
론할 수 있으나, 모국어 화자는 한자어가 문법화 하여 원 의미와의 관련성을 생각하지 않는 경우가  
많다. 다음의 예는 원래 의미와 의미적 연관성이 멀어져서 모국어 화자가 한자어로 생각하지 않게  
된 것이다.

고사 : -는 고사하고(固辭)

모양 : -는 모양이다.(模樣)

12) 심재기(1987:31)에서는 1음절로 되어있는 한자 어간형이 많음을 설명하고 있다.

13) 조현용(2005)의 ‘문법화와 한국어 문형 교육 연구’의 내용을 정리하고 보완하였다.

14) ‘-밖에(밖), -부터(부터), -는 바람에(바람), -는 김에(김)’ 등의 예들도 한국어 교육에서 언어 변화와 연관  
지어 설명이 가능할 것이다.

15) 안주호(1996)에서는 의존명사화를 비롯한 한국어 명사의 문법화 현상에 대해서 다루고 있다.

- 리 : -을 리 없다(理)  
 법 : -는 법이다, -을 법하다(法)  
 수 : 할 수 없다(手) 별수 없다  
 십상 : -기 십상이다.(十常)  
 축 : -는 축에 들다(軸)

‘리, 수’ 등은 우리말의 대표적인 의존명사이다. 이러한 의존명사가 한자에서 기원하였다는 사실은 한자어의 영향력이 매우 포괄적이었음을 보여준다. ‘리’는 ‘이유(理由)’와 ‘수’는 ‘수단(手段)’과 관련되어 있음을 교육할 수도 있을 것이다. 법의 경우는 ‘법이다’는 한자어 ‘법(法)’과 연관성이 남아있으나 ‘법하다’의 경우에는 이러한 관련성이 더 적다. 이는 한자어가 의존명사화 하는 과정을 보여주는 것이라 할 수 있다. ‘십상이다’의 경우는 십상팔구(十常八九)의 십상이 의존명사화 한 것이다. 하지만 언중들은 ‘쉽다’와 연관성을 생각하는 경우가 많아서 한자어와의 관련성은 거의 모국어 화자에게는 존재하지 않는 것으로 보인다.<sup>16)</sup>

이렇게 한자어에서 문법화한 표현들은 한자권 학습자에게 특히 도움이 될 수 있을 것이다. 이러한 표현의 목록을 정리하고 교육 방안에 대해서 모색해야 할 것이다.

#### 4) 신어(新語)와 유행어 교육

어휘나 표현은 시대에 따라 급격히 변하기도 한다. 특히 대중매체가 발달한 요즘 변화의 속도는 과거와 비교할 수 없을 정도이다. 해마다 무수히 많은 신어가 생겨난다. 어떤 신어는 급속도로 한국어 속에 자리를 잡아서 사전 속에 들어오기도 하고, 어떤 경우에는 생겨났다가 금방 사라져 버리기도 한다.<sup>17)</sup> 예를 들어 ‘왕따, 공주병, 왕자병, 통다리, 솟다리’ 등은 새로운 어휘로 거의 자리를 잡았고, ‘몸짱, 얼짱, 된장녀, 꿀벅지, 훈남’ 등은 신어로서 사회성을 획득하고 있는 중이다.<sup>18)</sup>

신어 중에는 유행어가 되는 경우도 많다. 물론 유행어는 신어 외에 기존에 쓰이는 말이나 표현이 매체 등을 통하여 급격히 쓰이게 된다. 이러한 유행어는 시대의 모습을 반영하기도 하며, 언어유희를 반영하기도 한다. 따라서 외국어를 학습하는 사람들에게는 흥미의 대상이 되기도 하고, 모국어처럼 발화하려는 욕구로 학습하게 되는 어휘이기도 하다. 또한 한국어를 모어로 하는 사람들이 자주 사용하는 표현이라는 점에서 이해에도 중요한 부분이 될 수 있다. 대표적인 유행어는 TV 등의 언론 매체를 통해서 생산된다.

또한 호칭어 등의 변화도 유행어처럼 빠른 변화를 보이고 있어서 주목된다. 예를 들어 최근에는 손님 대신 ‘고객님’을 사용하고 있다. ‘아가씨, 언니, 여사님’ 등의 호칭을 어느 경우에 써야 할지는

16) 한자어의 문법화는 귀화어와 관련이 되는 경우가 많다.  
 17) 많은 코미디 프로그램의 유행어는 생명력이 짧은 편이다.  
 18) 2014년에는 ‘열정페이, 인구론, 자소설’ 등이 유행어로 조사되었다.

한국어 모어화자에게도 쉬운 일이 아니다.<sup>19)</sup>

한국어를 배우는 학습자 중에서 학문 목적 학습자는 대학생의 유행어, 은어에 대해서도 학습할 필요가 있다. 특히 이해 차원에서의 접근은 필요하다고 할 것이다.<sup>20)</sup>

### 3. 언어 변화 교육과 가치 교육

언어 변화에 대한 교육, 가치에 대한 교육은 전통적인 언어교육의 중요한 부분이었다. 전통적 언어 교육이 한국어 교육에서 중요한 것은 ‘가치’의 문제 때문이다.<sup>21)</sup> 현재 한국어 교육을 비롯한 언어 교육학에서 부족한 부분을 전통적인 언어 교육이 해결해 줄 수도 있다. 현재의 언어 교육이 동시대인과의 ‘의사소통’을 중요시 하고 있다면, 전통적인 언어 교육은 과거의 성인(聖人)들과의 소통을 중요시 하였다. 한국어 교육에서 언어 변화에 관심을 갖는다면 ‘가치 교육’과도 연관을 맺게 되는 것이다.

#### 1) 말의 타락<sup>22)</sup>과 한국어 교육

말은 살아있다. 그래서 말이 담고 있는 세상에 따라 말의 의미가 변화하기도 한다. 말도 생로병사의 현상을 겪게 된다. 시대에 따라 말은 새로 만들어지기도 한다. 새로 태어나는 것이다.(生) 그리고 말은 여러 사람의 입에 오르내리며 생명력을 키워간다. 말은 자라기도 하는 것이다.(老) 그러나 사용하는 환경이 변화하면서 말은 타락하게도 된다. 이를 굳이 비유하자면 병(病)이 든다고 할 수 있을 것이다. 언어학에서는 이러한 현상을 자연스러운 것으로 본다. 어차피 언어는 변화하는 것이기 때문이다. 어떤 단어는 더 이상 사용하지 않게 되는 경우도 있다.(死) 그 단어가 지칭하던 대상이 더 이상 기능을 하지 못하는 경우에 자연스럽게 단어도 사라지게 되는 것이다.

본 장에서는 ‘말의 타락’을 논하려고 하지만 언어 신성관이나 언어 권위관과는 다른 관점의 접근이라고 할 수 있다. 즉, 본래의 좋은 의미가 사라진 어휘나 표현을 ‘말의 타락’이라고 보는 것이다.<sup>23)</sup> 우리 삶에 기준이 되고, 철학이 되고, 종교가 되는 어휘들이 원래의 의미를 잃게 되는 것은 우리의 정신사에 안타까움을 준다. 다른 어휘보다 이러한 어휘, 표현의 의미가 변화하는 것은 단순히 언어의

19) 최근 ‘여사님’의 경우는 ‘일을 도와주는 나이 드신 여성분’에 대한 호칭으로도 사용되고 있다.

20) 박영순(2001:94)에서는 시간에 쫓기는 현대인의 조급함이나 인터넷 사용의 익명성, 은밀성과 같은 특성 때문에 언어 규범 파괴, 언어폭력까지 등장하게 되었는데, 외국어 교육에서는 최대한 규범적인 표준 한국어를 다루어야 할 것이라고 하였다. 하지만 의사소통의 입장에서 본다면 표현과 이해가 구별될 필요가 있을 것이다.

21) 유네스코는 21세기의 세계 교육의 목표와 방향을 모색하기 위하여 ‘21 세기 교육 위원회’를 조직하여 운영하였는데, 1996년에 유네스코에 제출된 보고서에는 미래교육이 지향해야 할 목표를 ‘① 알기 위한 교육(learning to know), ② 행동하기 위한 교육(learning to do), ③ 참인간이 되기 위한 교육(learning to be), ④ 함께 사는 것을 배우는 교육(learning to live together)’이라고 했다.(이삼열(2003:11) 참조)

22) 조현용(2011)의 ‘말의 타락과 한국어 교육’을 정리하고 보완하였다.

23) 박성배(2007:69-71)에서는 이 세상에는 좋은 말들이 많지만, 이를 실천하려고 하는 사람들이 없을 때, 그 말은 생명력을 잃게 된다고 하였다.

문제가 아니고, 우리 삶의 문제가 되기 때문이다. 박성배(2009)에서는 이러한 언어의 타락에 대해서 ‘역사 속에서 인류는 많은 신성한 단어들을 만들어 왔다. 그러나 그 근원적인 의미는 완전히 파괴되었거나 모두 사라졌다. 몇 개의 예를 들면, 도교의 ‘도(道)’, 유교의 ‘인(仁)’, 초기 중국 사교의 ‘체용(體用)(정수-기능의 의미)’ 등의 의미는 원래 순수하고 핵심적인 것이었다. 그러나 시간이 흐름에 따라 사람들은 그 의미의 본래 메시지에 따라 수행하지 않았다. 그리고 결국 이 단어들은 힘을 잃고 말았다. 이것은 인류 문명에 일어난 큰 비극이다.’라고 이야기하고 있다.

국어 교육에서 주로 대상으로 삼을 수 있는 말의 타락은 한국어 교육에서 가치를 중심에 두고 가르친다고 하면 교육의 내용이 될 수 있다. 즉, 한국어 학습을 통해서 단순한 의사소통이 아닌 한국인의 사고 및 가치관에 대해서도 이해를 높이고, 나아가서는 자신의 삶을 변화시키는 계기로 삼을 수 있을 것이기 때문이다.

예) 야단법석, 화두, 허무, 언어도단, 무아지경 등

## 2) 가치 중심 한국어 교육

의사소통 중심의 언어 교육이 대세인 현실에서 가치 교육을 이야기하면 고리타분하다고 생각될 수도 있을 것이다. 하지만 언어 교육에서 의사소통 못지않게 가치 교육은 중요한 축을 담당하고 있다.<sup>24)</sup> 특히 언어 교육이 인문학이라면 한국인의 문화와 사고에 관한 교육뿐 아니라 인류의 보편적 가치를 깨닫는 과정의 역할도 해야 한다. 언어 변화에 대한 교육은 과거의 언어 표현이 담고자 했던 의미를 생각해 봄으로써 인간에 대해서 생각할 수 있는 기회를 줄 수 있다.

한국어를 외국인에게 가르칠 때 의사소통을 주된 목적으로 하기 때문에 언어의 깊은 차원을 전달하지 못하는 경우가 많다. 하지만 언어를 단순한 의사소통의 도구가 아니라 사고와 문화를 반영하고 있는 정신적인 유산으로 본다면, 언어의 가치에 대해서도 설명하여야 할 것이다. 특히 고급 단계 이상의 학습자나 한국학을 전문적으로 연구하려고 하는 학습자들의 경우라면 언어에 담긴 가치의 문제에 대해서도 관심을 가져야 할 것이다. 본 장에서 제시된 어휘 및 표현들은 언어의 가치를 담고 있는 것들이 있어서 언어 교육의 단계를 높일 수 있는 자료가 될 수 있을 것이다.

\* 속담과 가치교육의 예

예) 사촌이 땅을 사면 배가 아프다. / 못 먹는 감 찢러나 본다. / 품안의 자식

\* 어휘와 가치 교육의 예

24) 특히 재외동포를 위한 한국어 교육은 가치교육의 측면이 강하다.

예) 돌보다 / 사랑하다 / 여의다 / 싫다 / 귀찮다

#### 4. 맺음말

본 발표는 언어 변화가 한국어 교육에서도 매우 중요한 부분이라는 점을 강조하고 있다. 언어 변화는 한국어 교육과 어떤 관계를 갖고 있는가? 언어 변화를 교육하면 ‘어원, 귀화어, 문법화’ 등을 활용해서 한국어 학습자에게 흥미를 유발하고 학습에 효과를 높일 수 있다. 또한 언어 변화를 교육함으로써 과거에 대해 깊이 고민하고 과거와 의사소통을 할 수 있다. 한국어 교육이 인문학적인 가치와 만날 수 있게 되는 것이다. 언어 교육의 목적에서 ‘가치’가 중요하다면 언어 변화에 관심을 가져야 한다. 한국어 교육에서 언어 변화에 대한 연구와 교육이 더 활발히 이루어지기를 기대해 본다.

#### ■ 참고문헌 ■

- 강현화·이미혜(2011), 한국어교육론, 한국방송통신대학교 출판문화원.  
 김종택(1993), 국어어휘론, 서울 : 탑출판사.  
 박성배(2007), 몸과 몸짓의 논리, 민음사.  
 박성배(2009), One Korean's Approach to Buddhism, SUNY Press.  
 박영순(2001), 외국어로서의 한국어 교육론, 월인.  
 박재양(2006), 추녀와 처마의 어원, 인문과학 제38집, 성균관대학교 인문과학연구소.  
 서정범(1989), 우리말의 뿌리, 고려원.  
 성환갑(1987), 고유어의 한자화 과정, 국어생활 8, 국어연구소.  
 심재기(1994), 숨어있던 복합어에 대하여, 우리말 연구의 쟁점, 연산 도수희 선생 화갑기념논집.  
 안주호(1996), 한국어 명사의 문법화 현상 연구, 연세대학교 박사논문.  
 유창돈(1964), 이조 국어사 연구, 선명문화사.  
 이광정(2003), 고유어와 한자어의 어휘적 특징, 국어문법 연구, 역락.  
 이삼열(2003), 국제이해교육의 철학과 역사적 발전, 세계화 시대의 국제이해교육, 한올아카데미.  
 전정례(2005), 언어변화이론, 박이정.  
 조세용(1986), 한자어에서 개주된 귀화어 연구, 한양대학교 박사논문.  
 조세용(1999), 한자어계 차용어의 개주 귀화 현상에 관한 연구, 한글 243, 한글학회.  
 조항범(1997), 다시 쓴 우리말 어원 이야기, 한국문원.  
 조현용(1996), 동의중첩에 의한 단어형성 연구, 어문연구 92호, 한국어문교육연구회.  
 조현용(1998), 수량 단위명사의 어원 연구, 어문연구 99호, 한국어문교육연구회.  
 조현용(1999), 한국어 어휘교육과 어원교육, 어원연구 2호, 한국어원학회.  
 조현용(2000), 한국어 어휘교육 연구, 박이정.  
 조현용(2005), 문법화와 한국어 문법교육 연구, 교육발전연구 제21권 1호, 경희대학교 교육발전연구원.  
 조현용(2008), 가치 중심 한국어 교육 연구, 한국어 교육 제19권 1호, 국제한국어교육학회.  
 조현용(2009), 한자어계 귀화어의 유형 연구, 언어연구 제26권 제2호, 경희대학교 언어연구소.  
 조현용(2011), 말의 타락과 한국어 교육, Ceesok Journal of Korean Studies vol.12, 중동유럽한국학회.  
 조현용(2013), 소통 중심 한국어 문화교육에 대하여, 한국어문화연구 제1권 1호, 한국어문화연구센터.  
 조현용(2014), 한국어 문화교육 강의, 도서출판 하우.

\*초청 특강

## 2019년대 독일어 교사 양성 과정의 새 움직임

안미란(독일문화원 / 교육협력부)

### 1. 괴테-인스티투트

괴테-인스티투트(한국에서는 주한독일문화원)은 독일연방공화국의 공식적인 문화 기관이다. 정부의 재정 지원을 받으나 대사관과는 별개의 독립된 기관이며, 총무부, 어학부, 도서관, 문화부로 나뉘어져 있다. 본부는 뮌헨에 있고 전 세계 괴테-인스티투트는 13개의 지역으로 조직되어 있는데, 동아시아 지역에는 몽골(울란바토르), 중국(베이징), 한국(서울), 일본(도쿄, 오사카), 타이완(타이페이), 홍콩이 속하며, 서울의 원장이 동아시아 지역대표가 된다. 직원은 주재원(원장, 부원장 겸 어학부장, CFO, 도서관장, 문화부장)과 현지 직원으로 구성된다.

### 2. 괴테-인스티투트의 교사 양성 프로그램: 그린 디플롬(Grünes Diplom)

그린 디플롬은 괴테-인스티투트 자체의 교사 양성 프로그램이며, 전공에 관계 없이 대학을 졸업하고 C1 이상의 독일어 능력을 갖춘 지원자들이 약 2년의 과정을 거쳐 독일어 강사가 되는 과정이다. 과정을 마칠 때까지 C2 시험에 합격해야 한다. 기본 틀은 아래와 같다.

- 1 단계: 다가가기 (4주~6주)
- 2 단계: “DLL” 여섯 권의 기초 과정 수료 (66주 정도)
- 3 단계: 독일에서 열리는 세미나 (2주)
- 4 단계: 괴테-인스티투트에서 추가로 필요한 내용

### 3. DLL (“Deutsch lehren lernen”), 2012-

기존의 통신교재였던 „Fernstudienreihe“을 대체하고 앞으로 교사 양성과 직중 연수 자료로 사용하기 위해 괴테-인스티투트에서 개발한 자료이다. 기본 과정 여섯 권은 2014년 가을에 출간이 완료되었으며, 개별적인 주제에 관한 다른 모듈도 계획되어 있다.

#### 3.1. 기본 과정 여섯 권(모듈)

1권은 교사의 자질과 수업 형태, 2권은 외국어 학습, 3권은 낯선 언어 독일어, 4권은 과제, 연습, 상호작용, 5권은 수업 자료와 미디어, 6권은 교육 과정과 수업 계획을 다루고 있는데, 책으로 된 교재에는 수업 녹화가 들어 있는 CD-ROM, 같은 동영상을 인터넷에서 볼 수 있는 QR-Code가 포함되어 있다.

교재가 책으로 출간되기는 하지만, 괴테-인스티투트의 DLL 과정은 연수는 무대에서 이루어진다. 무대에서는 책과 동영상에 접근하고 그룹이 함께 토론할 수 있으며, 트레이너의 지원을 받는다. ([www.goethe.de/dll](http://www.goethe.de/dll), “Probekapitel”)

#### 3.2. 이론적 기반

무대에서의 토론은 참가자들 간의 교류와 성찰을 통한 학습이라는 DLL의 이론적인 기반을 가장 잘 구현할 수 있게 해 준다.

또한 9주간의 온라인 학습에 이어지는 2주간의 현장 연구 프로젝트에서 참가자들은 세 명씩 그룹이 되어 자신의 수업에서 새로운 시도를 해 보고 그 경험을 함께 나누고 마지막으로 발표를 함으로써 배운 내용을 바로 자신의 것으로 만들게 된다.

#### 3.3. 각 모듈의 진행: 오프라인 - 온라인 - 오프라인

9주간의 온라인 과정의 전후에는 2일간의 오프라인 세미나가 열린다. 오프라인 세미나에서는 각 모듈의 내용에 대한 간단한 소개와 정리가 이루어지고 질문들을 다루며, 각 그룹이 프로젝트를 발표한다.

### 4. 교사 양성 과정 운영을 위한 동아시아 지역 내 인스티투트들의 협력

동아시아지역에서는 2011년부터 해마다 양성 관계자들이 만나 교사 양성 과정의 표준화



를 논의하였으며, 2014년부터 실제로 DLL을 함께 운영하고 있다. 협력은 온라인 강좌의 공동 운영, 지역 내 트레이너 양성, 행정적 재정적 지원 등으로 이루어진다. 지속적인 교류를 통해 긴밀한 네트워크가 이루어졌으며, 각각의 인스티튜트에서 혼자 양성 과정을 전담해야 했던 담당자들의 부담이 줄 뿐 아니라 자체 양성 과정을 운영하기 힘든 작은 인스티튜트들도 교사를 양성할 수 있다는 장점이 있다.

2013/14년 겨울에 한국에서 시작한 DLL 온라인 과정에 2014년 봄에 일본이, 그후로 타이완과 몽골이 추가되었고, 2014년 겨울에는 중국 파트너학교 교사들이 참가하게 됨으로써 인원이 40명을 넘어 두 개의 그룹으로 운영하게 되었다. 이런 과정을 운영하기 위한 트레이너들이 적어도 각 인스티튜트에 한두 명씩 필요한데, 이들을 양성하기 위해 2014년에는 홍콩과 베이징에서 세미나가 열렸고, 2015년에는 타이페이에서 두 번째 그룹을 위한 세미나가 열린다. 양성 과정은 3주간의 온라인 연수와 5일간의 오프라인 연수를 포함하며 본부에서 양성을 받은 멀티플라이어들이 주로 진행한다.

## 5. 각국 교육기관과의 협력

괴테-인스티튜트는 활동하고 있는 나라에서 독일어를 가르칠 뿐 아니라 그 나라의 교사 양성, 연수 과정을 학회와의 협력, 교사 연수 운영 등 다양한 방법으로 지원하고 독일어 교육의 지표가 된다는 사명을 가지고 있다. 이러한 맥락에서 각국 교육 당국, 교육 기관과 함께 DLL을 이용하는 교사 양성, 연수 과정을 제공하고 있다. 한국의 경우 한국외국어대학교 독어교육과에서 DLL을 교과 과정에 수용하였으며, 중국에서는 파트너학교, 협력 기관인 어학센터 강사들에게 지역에서 함께 운영하는 DLL에 참여할 기회를 주고 있다.

### ■ 참고 문헌 ■

- Goethe-Institut, 2014. Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren Lernen. Stand: Juni 2014.
- Goethe-Institut, 2014. Das grüne Diplom: Leitfaden zur Durchführung der standardisierten Qualifizierung für DaF-Lehrkräfte an Goethe-Institute im Ausland.
- [www.goethe.de/dll](http://www.goethe.de/dll)
- <https://www.goethe.de/ins/kr/ko/spr/unt/for/gia.html>



분과

1

한국어 지식 영역 교육

사회 : 최권진 (인하대학교)

## 플립드 러닝 기반 한국어 어휘 학습의 가능성 모색

-연어(collocation)를 중심으로-

김규훈(대구대)\*

### 1. 연구의 목적과 필요성

이 연구는 시의적으로 주목 받고 있는 수업 방식인 플립드 러닝을 바탕으로 한국어 어휘 학습의 가능성을 모색하는 작업이다. 어휘의 양상 가운데 ‘연어(collocation)’에 집중하고자 하는데, 그것은 연어가 실제 사용의 맥락을 직접적으로 반영하여 플립드 러닝의 구현 의도에 부합하다고 판단하기 때문이다. 이 연구는 한국어 어휘 학습의 새로운 접근을 시도하고 그에 따른 실천적인 담론을 형성해 본다는 점에서 의의가 있다.

플립드 러닝(flipped learning)은 전통적인 수업 방식, 곧 교실에서 수업을 듣고 집에서 숙제를 하는 형태를 ‘거꾸로 뒤집은’ 것을 의미한다. 국어로는 ‘거꾸로 수업’이라고 일컫는데, 쉽게 말해서 ‘집에서 교사가 제작한 핵심적인 동영상 강의를 듣고’, ‘교실에서는 활동 중심으로 학습이 이루어지는 수업 방식’을 말한다. 이는 스마트 기기의 등장과 손쉬운 접근성과 같은 과학기술의 발전에 힘입은 것으로, 그간 기치로서 강조되던 ‘학습자 중심성, 촉진자로서의 교사’라는 구성주의의 실제적인 실천이라고 볼 수 있다.<sup>1)</sup>

이 수업 방식은 다음 세 가지의 특징을 지닌다. 첫째, 학습자가 시청하는 동영상은 교실 활동과 연계되는 내용으로 ‘핵심 개념 혹은 지식을 담은 10분 내외’로 제작되어야 한다. 둘째, 교사의 역할은 핵심 개념을 명확하게 영상으로 제작하며, 교실에서 학습자의 활동을 적절한 비례를 통하여 유도한다. 셋째, 학습자는 지금까지와 같이 수동적인, 혹은 모방적인 수업 청자가 아니라, 적극적이고 창조적인 수업 주체로 자리매김한다.

한국어 어휘 수업은 ‘의사소통 능력의 신장’을 지향한다. 이는 한국어 학습자가 어휘를 단순히 ‘외우는’ 것이 아니라, 실제 의사소통 맥락에서 어휘를 ‘사용할 줄 아는’ 것이 중요함을 의미한다. 이렇게 볼 때, 한국어 어휘 수업은 자명하게도 ‘활동 중심’이어야 한다. 그런데 지금까지의 한국어 어휘 수업은 온전한 학습자의 활동을 가능하게 하기 보다는 교사의 설명과 시범 이후에 학습자의 활동이 이어지는 형태로 존재하였다. 그 결과 학습자의 활동은 대부분 교사의 시범을 모방하거나 단순한 훈

\* 대구대학교 기초교육대학 조교수.

1) 지금·여기의 학습자는 디지털 원주민(digital native)이다. 텍스트에 대한 전통주의적 접근은 더 이상 현실에서 유효하지만은 않다. ‘한국어’라는 언어를 처음 배우는 수업에서는 더욱 그러하다.

련(drill)에 그치는 경우가 많았다.<sup>2)</sup> 이러한 점은 맥락적인 어휘 사용을 추구하는 한국어 어휘 학습에서 한계로 작용하였다. 플립드 러닝은 이러한 한국어 어휘 학습의 기존 행태를 극복할 수 있는 새로운 방향이라고 할 수 있다.

특히 어휘의 학습 영역 가운데 ‘연어(collocation)’는 이와 같은 플립드 러닝 방식이 적합하게 작동할 수 있는 대상이다. 주지하다시피 연어는 실제 사용 맥락을 염두에 둔 어휘소의 빈번한 결합 관계를 말한다.<sup>3)</sup> 크게 어휘적 연어와 문법적 연어로 구분되는 연어는 무엇보다 사용의 관습(convention of use)과 그 관습의 실제 사용(practical use)이 학습에서 중요한 요인이다. 이것은 ‘연어 관계’에 대한 관습적인 형태에 대한 지식을 습득하고, 이를 실제 적용하는 활동이 균형 있게 이루어져야 가능하다. 바로 이 지점에서 플립드 러닝의 적용은 효과적이다. 곧 연어가 사용되는 맥락, 그 맥락이 담긴 텍스트 자체를 제공하고 이를 설명하는 작업은 동영상으로, 그리고 그 맥락에 따라 실제로 사용해 보는 활동은 교실에서 이루어질 수 있다. 이를 통해 연어의 본질적인 의미에 맞는 한국어 어휘 학습은 충분히 설계할 수 있다고 본다.

요컨대 이 연구는 “연어의 개념에 충족하는 한국어 연어 학습의 실천을 탐색하는 과정으로 플립드 러닝을 기반에 둔 한국어 연어 학습의 가능성을 모색한다.”라는 교육적 명제를 달성해 나가고자 한다.

이를 위해 먼저 플립드 러닝의 개념과 특징을 확인하고자 한다. 구체적으로 플립드 러닝이 소개된 외국의 논저와 최근 한국 사회에서의 관련 담론과 실천의 사례를 바탕으로 플립드 러닝을 간결하게 정리하고자 한다. 다음으로 한국어 어휘 학습과 연어 학습의 방향을 점검하고 플립드 러닝과의 접점에 대해서 탐색하고자 한다. 한국어 어휘 학습이 의사소통 능력 신장을 지향한다는 사실이 구체적으로 무엇을 의미하는지, 그리고 왜 플립드 러닝이 타당한지에 대하여 논증할 것이다. 끝으로 플립드 러닝 기반 한국어 연어 학습의 가능성에 대하여 수업 방안을 제시하는 형태로 풀어가 보고자 한다.

## 2. 플립드 러닝의 한국어 교육 적용 방향

플립드 러닝(flipped learning)은 ‘flip’의 ‘뒤집다’와 ‘learning’의 ‘수업(학습)’을 합한 말로 기존의 수업을 뒤집었다는 뜻을 지니고 있다. 여기에서 말하는 기존의 수업은 교실에서 교사가 강의를 하고 집에서 학생이 과제를 하는 형태를 가리킨다. 이를 바탕으로 생각해 보면, 플립드 러닝은 교실에서 학생이 과제를 수행하고, 집에서 교사의 강의를 듣는 수업의 방식이라고 이해할 수 있다.

집에서 학생이 강의를 듣기 위해서는 교사가 미리 수업의 핵심 내용을 동영상으로 촬영하여 제공

2) 물론 한국어 학습자의 수준을 고려해야 할 것이다. 플립드 러닝은 적어도 중급 이상의 학습자, 곧 실제 국어 생활을 실질적으로 염두에 둔 학습자에 적합하리라 본다. 이에 대해서는 본문에서 자세히 언급하고자 한다.

3) 연어는 반드시 텍스트 중심으로(text-based) 접근해야 한다. 연어 자체가 빈번하게 쓰이는 하나의 덩어리(bunch)이기는 하지만, 이들은 의미적 결합 관계를 갖고 있다. 이 의미의 결합은 맥락에 기반을 두며, 그 맥락은 한국어 학습자가 접하는 텍스트로부터 도출된다. 텍스트 중심적 접근이 연어 학습에 타당한 이유도 여기에 있다. 이렇게 볼 때, 플립드 러닝을 위한 동영상에서는 연어가 사용된 텍스트 자체에 대한 설명도 포함될 수 있다.

해야 한다. 이처럼 플립드 러닝은 동영상 촬영과 제공에 대한 접근성이 뛰어나야한다고 할 수 있는데, 이는 현대 사회의 스마트 기술의 발달과 무관하지 않다. 다만 플립드 러닝은 동영상 제공에 핵심이 놓여 있는 것이 아니라 교실에서 이루어지는 학생들의 활동 시간을 확보할 수 있다는 점이 더욱 더 강조된다. 이렇게 보면 그간 교실 수업에서 강조되어 왔던 ‘진정한 학습자 중심의 실현’을 가능하게 하는 하나의 방안이 바로 플립드 러닝이라고 할 수 있다.

사실 플립드 러닝은 현재 주목하고 있는 이 수업 방식에 대한 다양한 장점에 비하면, 다소 단순한 동기에서 시작되었다. 이것은 처음부터 플립드 러닝이 ‘학습자 중심성’의 의도를 갖고 접근한 것이 아니기 때문이다. 플립드 러닝의 시초는 미국 콜로라도주의 Woodland Park 고등학교의 두 화학 교사가 ‘수업에 자주 빠지는 학생들을 위하여’ 동영상 강의를 올린 것에서 비롯되었다(Bergmann & Sams, 2012: 13). 결과적으로 이 수업이 학생들에게 이해하기 힘든 개념적 지식을 동영상 형태로 제공함으로써, 학생들이 무한 반복하여 개념을 습득할 수 있게 하였으며, 그로 인해 수업 시간은 해당 개념에 대한 활동을 수행할 수 있는 장으로 변모하였다. 비록 처음의 의도가 온전한 교육공학적 접근은 아니었지만, 현장 교사에 의하여 교육적 필요성에 의하여 시작되었다는 점에서 분명 의의는 있다고 할 수 있다.

한국에서 플립드 러닝에 대한 관심이 크게 촉발된 것은 한 공영 방송국에서 제작된 시사 교양 프로그램에서 비롯한다. 이 프로그램은 부산의 한 중학교를 대상으로 플립드 러닝의 실효성을 검증한 것이었다. 대학과 연계하여 플립드 러닝을 국어 수업에 단기적으로 적용했는데, 그 결과 중하위권 학생들의 성적이 비약적으로 증가했음을 보여준다. 비단 성적뿐만이 아니라 수업 시간에 자는 학생들이 없어져서 수업의 활기를 되찾았음을 증명했다. 지금까지 활동 중심, 학습자 중심의 기치는 강했지만 이를 실현할 수 있는 방안이 부족했던 현장에서 플립드 러닝의 효과는 파급력이 크다고도 볼 수 있다.<sup>4)</sup>

실제 현장의 효용성을 인식하며 플립드 러닝은 이제 하나의 수업 층위 담론으로 논의되어 가고 있다. 이민경(2014)는 위에서 언급한 실제 방송 사례에 대한 연구를 수행한 결과로서 플립드 러닝의 대표적인 담론이라고 할 수 있다. 이 논의에서 흥미로운 사실은 전통적인 강의 중심의 수업이 구조적으로 대다수의 학생들을 소외할 수밖에 없다고 지적한 부분이다(이민경, 2014: 194). 이것은 플립드 러닝이 왜 수업 담론으로서 많은 논점을 제공할 수 있는지에 대한 답을 짐작할 수 있는 진술이다. 이와 함께 플립드 러닝에 대한 논의는 플립의 매개인 동영상 제작에 관한 논의, 교사와 학습자의 역할 등 주로 수업 등에서 어떠한 특징점이 있는지를 밝히는 차원에 주목하고 있다. 여기에서는 이

4) 플립드 러닝이 장점을 지니고 있는 것은 분명하지만 한편으로는 이것이 만병통치약은 될 수 없다. 일단 이들 TV 프로그램의 내용에는 가장 위험한 오류가 내재되어 있다. 그것은 이 프로그램에서 플립드 러닝의 효과라고 제시한 부분이 바로 중간고사 성적 향상인 것이다. 그런데 이것이 과연 플립드 러닝 전체의 효과인지 아니면 마치 시험 문제의 핵심 내용을 짚어주는 것과 같은 동영상의 효과인지 의문이다. 경험적으로 중학교 시험 형태를 가늠해 볼 때, 반복해서 볼 수 있는 동영상은 그야말로 훌륭한 참고서가 된다. 플립드 러닝이 오직 동영상 자체에만 주목하지 않는다는 점에서 더욱 그러하다. 이러한 점에서 이 연구는 플립드 러닝을 예찬하지는 않는다. 기술(technology)가 결코 교육을 변화시킬 수 없다고 보기 때문이다. 교육에서의 ‘만남(meeting)’과 이를 통한 ‘향유(enjoyment)’의 가치는 무시되어서는 안 된다(Whitehead, 1957). 그럼에도 플립드 러닝을 통해 ‘학습자 중심’이라는 구성주의 교육의 가치가 현장에서 ‘현상’으로 드러나고 있다는 점을 인정하지 않을 수 없다. 이에 그 가능성을 이 연구에서 탐색하고자 한 것이다.

와 관련된 기존 연구를 종합하되 플립드 러닝이 수업의 방식이라는 점에 착안하여 기본적인 수업 소  
통의 요소인 ‘교사, 학습자, 텍스트, 환경’에서 플립드 러닝의 특징을 정리하고자 한다. 이를 다음  
〈표 1〉을 통해 살펴보도록 하자.

〈표 1〉 플립드 러닝의 구성 요소별 특징

	플립드 러닝에서의 특징	참고(전통적인 수업과의 비교)
교사	•수업 설계자, 활동 조력자, 동료 학습자	•강의 전달자, 활동 촉진자
텍스트	•강의 내용으로서의 동영상(10분 내외) •활동을 위한 활동지	•교재의 텍스트와 활동
학습자	•강의 시청자, 활동 주체	•수동적인 강의 이해와 활동 이행
환경	•과제 수행 공간으로서의 교실 •개별화 교육이 가능한 교실 •학부모와 학습 내용의 소통 가능한 학교	•중위권 수준에 맞춘, 강의를 듣고 활동하는 교실

먼저 ‘교사’는 수업 설계자, 활동 조력자, 동료 학습자의 위상을 갖는다. 이때 수업 설계자의 역할  
이 가장 중요한데, 그것은 미리 올리는 강의 동영상과 수업 시간의 활동이 반드시 연계되어야 하기  
때문이다. 즉 동영상은 활동을 위한 기본 개념, 과정적 지식 등에 대한 정보를 담아야 한다. 이렇게  
볼 때, 이론에 치우치거나 활동을 위한 또 다른 예를 제시하는 것은 큰 의미가 없다. 방진하 외  
(2014: 305)에서도 교실 밖 수업을 기획하는 교사는 반드시 그 수업과 교실 안 활동과의 관련을 염  
두에 두어야 한다고 한다. 이는 교사가 스스로 자신이 가르칠 내용을 재조직화하고 이를 바탕으로  
수업 설계를 보다 효과적으로 하게끔 유도한다는 장점을 지닌다.

이와 같이 수업이 잘 설계되면 교사는 실제 교실에서 학생들의 활동에 도움을 준다. 이때 동료 학  
습자로서 주어진 문제를 함께 해결하는 역할이 중요하다. Frydenberg(2013: 7)에서 표현하였듯이  
‘교실 구석구석을 걸어 다니면서 학생들이 필요로 하는 정보를 적절한 때에 제공하는 존재’가 된다.  
다만 여기에서 그쳐서는 안 되며, 활동 중심으로 초점화된 교실에서 해당 활동을 함께 협력하고 이  
를 해결하는 역할을 더욱 적극적으로 담당해야 한다.

다음으로 교사가 설계하는 ‘텍스트’는 강의 내용으로서의 동영상과 활동을 위한 활동지로 세분화된  
다. 이때 텍스트는 전통적인 교재의 개념을 벗어나서, 교사가 해당 수업의 활동에 맞게 설계하는 대  
상의 전부가 텍스트라고 할 수 있다. 이러한 점에서 수업 동영상은 그 자체로서 수업을 위한 텍스트  
라고 보아야 한다. 동영상은 주로 강의 내용이 담기게 되는데, 이들 강의 내용들은 활동과 긴밀히 연  
계된 상태에서 설계되고 해당 수업을 담당하는 교사에 의하여 촬영된다.<sup>5)</sup> 이와 같은 동영상을 촬영  
할 때 필요한 요건을 조금 더 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 동영상은 10분 내외가 타당하다. 학습자와 수업에 대한 실천적 연구에서는 학생들의 최대  
집중력이 10분 정도 지속한다고 하였다. 칸 아카데미의 세계적인 강의도 10분에서 15분이라는 점 또  
한 이를 뒷받침한다. 둘째, 동영상 녹화를 위한 앱(app)을 적극 활용한다.<sup>6)</sup> 가령, 파워포인트 자료가

5) 동영상은 가급적 교사 개인이 자신의 수업에 맞게 만들어야 한다고 본다. 공동으로 제작된 동영상은 획일적  
인 수업을 지향할 것이 아니기에 바람직하지 않다.

6) ‘오캠’, ‘Explain Everything’ 등이 있다.

준비되어 있다면, 교사의 육성만 담아서 녹화할 수 있으며, 이에 대한 편집 또한 상당히 자유롭다. 셋째, 학습자가 쉽게 접근할 수 있도록 공개한다. 곧 스마트폰으로 바로 시청할 수 있는 방안을 강구할 필요가 있다. 예를 들어, 유튜브(Youtube)에 올리는 방안 등은 고려해 볼 수 있다.<sup>7)</sup>

이러한 동영상 강의 내용에 연계되는 활동을 위한 텍스트로 적절한 활동지를 구안하는 것은 의미가 있다. 그것은 학생의 활동이 잘 운영되기 위해서는 교사가 어떻게 안내할 것인지가 관건이기 때문이다. 이때 학생의 활동에 도움을 주는 역할을 하는 텍스트가 바로 활동지이다. 활동지는 ‘강의와 연계된 활동 문항’, ‘활동의 학습자와 교사 역할’, ‘활동 결과의 산출 방법’ 등이 함께 언급되는 편이 낫다.

‘학습자’는 이렇게 제작된 동영상 강의의 시청자와 활동 주체가 된다. 교사가 설계하고 요건에 따라 제작된 동영상을 보는 것이다. 여기서 중요한 사실은 학습자가 ‘보도록 유도하는’ 것이다. 이상적으로 학습자가 스스로 내적 동기가 유발되어 동영상을 시청하면 좋겠지만 이를 위한 안내 등이 수반되어야 한다. 동영상 시청자와 더불어 중요한 역할을 활동의 주체로 변모한다. 플립드 러닝의 수업이 활동 중심으로 이루어진다는 사실에 비추어 볼 때, 수업의 시작과 끝이 학생이 주도한다는 것으로 이해할 수 있다. 이는 교사가 안내한 적절한 활동을 수행하는 능동적인 과정이라고 하겠다.

끝으로 이들 교사와 학습자가 텍스트를 매개로 소통하는 ‘교실’은 과제 수행의 공간이 된다. 무엇보다 개인 혹은 소집단 학습의 형태로 활동이 진행된다면 교사가 각 모듈별 지도가 가능하다. 개별화 교육이 실현될 수 있는 것이다(이민경, 2014: 193). 더 나아가 교실을 넘어선 학교 전체의 차원으로 본다면, 학부모 역시 동영상 강의를 보고 자녀의 활동을 짐작할 수 있다는 점에서, 학교와 학부모 간 학습 내용의 소통이 발현될 수 있다(Bergmann & Sams, 2012: 30). 이는 다인수 학습을 기본으로 하는 현 교육 실정에 비추어 볼 때 일정 부분 의의를 지닌다고 할 수 있다.

그렇다면 과연 이와 같은 플립드 러닝의 특징이 한국어 교육에 적용할 수 있을 것인가? 이들 질문에 대한 답을 찾아가기 위하여 여기에서는 ‘다문화 학생들을 위한 한국어 교육과정’에 제시된 한국어 과목의 목표를 아래와 같이 살펴보고자 한다.<sup>8)</sup>

- 첫째, 생활 한국어 능력 향상
- 둘째, 학습 한국어 능력 향상
- 셋째, 상호문화적 소통 능력 향상
- 넷째, 한국 사회의 건강한 일원으로서의 긍정적인 자아 정체성 형성

위에 제시된 한국어 과목의 목표를 구체적으로 살펴보도록 하자. 우선 ‘생활 한국어 능력 향상’은

7) 여기에 제시한 요건은 Bergmann & Sams(2012: 41-47)의 동영상 제작 과정을 참고하여, 연구자가 현재 대학에서 운영하고 있는 플립드 러닝의 경험을 바탕으로 제시한 것임을 밝혀둔다.

8) 한국어(KSL) 교육과정은 ‘다문화 학생들을 위한 한국어 교육과정’이다. 이때의 ‘한국어’는 다문화 학습자를 대상으로 상정한 중등학교의 과목이기 때문에 대학에서의 한국어 교육과 차이가 있기는 마련이다. 다만 다문화 학습자와 외국인이 한국어를 배우는 궁극적인 지향점은 유사하다고 본다. 이에 이 연구에서는 외국인으로서의 한국어 교육에 대한 논저를 살피는 대신, 한국어 교육과정을 통하여 한국어 교육의 핵심어를 파악해 보고자 한다. 한편 여기에서 제시하는 인용과 그에 따른 설명은 원진숙 외(2012: 62-63)의 KEDI 개발 보고서의 내용을 인용하고 덧붙인 것임을 밝혀둔다.



한국어에 대한 기초 지식을 익히고, ‘생활 한국어’로 지칭되는 일상적 의사소통 능력을 높이는 것을 가리킨다. ‘학습 한국어 능력 향상’은 교실 수업 상황에 능동적으로 참여할 수 있게 되는 것을 말한다. 이는 일상생활의 기초 의사소통 능력에 그치지 않고 학습 의사소통 기능이나 전략을 익히는 차원이다. 그리고 ‘상호문화적 소통 능력’은 서로 다른 문화를 존중하고 배려하는 태도 혹은 소통 능력을 의미한다(김혜숙, 2012: 13). 이를 바탕으로 한국어에 대한 흥미와 자신감을 가지고 한국 사회의 일원으로서 긍정적인 태도와 정체성을 함양하는 것을 최종 목표로 삼는다.

한국어 교육과정에 제시된 네 가지 목표 가운데, 다문화 학습자에 특히 초점화된 ‘넷째’를 일반화 논리에서 제외한다면, 한국어 교육은 무엇보다 ‘의사소통 능력’의 함양을 가장 중요하게 여긴다는 사실을 충분히 확인할 수 있다. 이때 기초적인 의사소통뿐만 아니라 학습 능력으로서의 소통, 더 나아가 상호 존중과 배려를 통한 ‘문화의 이해’를 함께 강조한다. 여기에서 다른 문화를 존중하고 이해하는 능력 역시 의사소통의 상황에 이미 사회문화적 맥락이 작용하고 있다는 점에서 의사소통과 동떨어진 것이 아니다. 정리하면, 한국어 교육은 ‘사회문화적 맥락을 바탕에 둔 의사소통 능력의 함양’을 중핵적 목표로 삼고 있다.

플립드 러닝은 이러한 한국어 교육의 지향점인 의사소통 능력의 함양에 적합한 수업 방식이 될 수 있다. 주지하다시피 기초적인 의사소통 능력은 반복 연습과 상황 적용이 필수적이다(Brown, 2007). 특히 학습 상황에서 이러한 의사소통을 적용하기 어려워하는 한국어 교육 학생들에게 플립드 러닝을 적용한다면 실효성 있는 수업 상황의 적용 기회를 제공해 줄 수 있다. 또한 한국 문화에 대한 이해를 위하여 한국의 사회문화 공간에 따른 의사소통을 풍부한 활동을 통하여 접근할 수 있다.<sup>9)</sup> 이것이 가능한 이유는 바로 플립드 러닝에서 지향하는 바가 수업 자체를 온전히 활동으로 대체하고자 하기 때문이다. 곧 의사소통 능력 함양을 위하여 학습자의 연습과 적용 활동 등을 풍부하게 유도할 수 있는 것이다.

이러한 가능성을 가늠하면서, 이제 보다 구체적으로, 의사소통 능력 함양의 중요한 기저 영역이라고 할 수 있는 ‘한국어 어휘 교육’에서 플립드 러닝과의 접점을 찾아가 보도록 하자. 모국어 화자와는 달리 한국어를 처음 배우는 학습자의 경우 ‘어휘’의 양과 활용 여부가 의사소통의 성패를 가늠하는 중요한 요소이다. 특히 단어 각각의 하나보다는 ‘상황과 사회문화를 고려하여 결합된 어휘 모듬’, 곧 ‘연어(collocation)’는 이러한 맥락에서 더욱 중요한 교육 대상이자 내용으로 자리매김할 수 있다.

### 3. 한국어 어휘 교육 방법과 연어 교수-학습

플립드 러닝이 ‘활동 중심성’을 더욱 강조한 수업 방식이라는 점은 한국어 교육에 시사하는 바가

9) 예를 들어, 한국의 문화를 이해하고 이를 고려한 의사소통 능력을 증진하는 수업을 플립드 러닝으로 기획하면 다음과 같은 수업 설계를 고려해 볼 수 있다. ① 동영상: 한국의 문화 소개 ② 활동: 한국의 문화가 적용한 상황별 의사소통 실제. 기존과 달리 한국의 문화에 대한 교사의 소개는 실제 수업 시간에 하지 않고, 수업에서는 동영상으로 본 한국의 문화와 관련된 활동을 수행한다. 물론 낮은 한국 문화에 대한 이해가 부족할 수 있는데, 이것은 교사가 모듬별로 활동의 과정에 ‘동료 학습자’로 개입하여 한국어 학습자가 ‘체득할 수 있도록(embodied)’ 한다.

크다. 무엇보다 한국어 어휘 교육<sup>10)</sup>은 그저 어휘의 양을 외우는 것에 그치지 않고 이를 실제 생활에 활용하는 차원까지 나아가야 한다는 점에서 더욱 그러하다고 할 수 있다. 이 장에서는 이와 같은 한국어 어휘 교육이 어떠한 방법으로 실행되는지에 대해서 확인해 보고자 한다. 특히 여러 한국어 어휘 교육 내용 가운데 연어의 학습 방법을 확인하여, 다음 장에서 이어질 플립드 러닝과의 연계 지점을 확보해 볼 것이다.

한국어 어휘 교육의 방법을 확인하기에 앞서 먼저 한국어 어휘 교육이 어떠한 경향으로 논의되고 있는지 간단히 살펴보기로 한다. 문금현(2010: 110-111)에서는 한국어 어휘 교육이 어휘의 기초 자료를 구축하는 데에 주력하여 다양한 종류의 어휘 목록집과 사전류를 발간함으로써 정확하고 체계적인 어휘 학습을 주도하고 있다고 한다.<sup>11)</sup> 원미진(2011: 260)에서도 이와 유사한 맥락에서 어느 정도의 어휘를 알아야 의사소통 상황에서 이해가 가능한가의 문제는 어휘 교육의 첫 번째 고려사항이라고 언급하였다. 이러한 사실은 한국어 어휘 교육에 대한 연구의 중심이 한국어를 잘 알지 못하는 학습자로 하여금 기초적으로 습득해야 하는 한국어 어휘가 무엇인지를 먼저 확인하도록 하는 데에 놓여 있음을 시사한다.

한국어 어휘를 선정하는 작업을 바탕으로 한국어 어휘 교육은 크게 내용과 방법에 대한 논의로 나누어 살펴볼 수 있다. ‘내용’의 경우 한국어 어휘 교육 항목(목록)을 보다 구체화하는 작업이라고 할 수 있다. 그것은 선정된 한국어 어휘 목록이 곧 한국어 어휘 교육 내용의 대상이기 때문이다. 예를 들어, 중급 이상의 한국어 학습자가 배워야 할 어휘 대상에는 단어의 계열 관계에 따른 ‘관용 표현, 연어’ 등을 선정할 수 있는 것이다. ‘방법’의 경우 한국어 어휘 교육 내용으로서의 어휘를 ‘어떻게’ 교수-학습할 것인가의 문제와 관련이 깊다. 주로 ‘교수법’ 차원에서 논의되고 있는 것으로, 어휘를 가르치고 습득하는 방법에 관한 논의가 이에 해당한다.

이 가운데 ‘방법’에 관한 한국어 어휘 교육과 관련하여, 이유경(2009)는 다양한 어휘 교육에 초점을 둔 접근법을 제시하고 있다. 여기에는 ‘정의 중심 교수법’, ‘문맥 중심 교수법’, ‘어휘 중심 교수법’ 등으로 나누어 설명하고 있다. 이를 종합하여 이유경(2009: 144)에서는 전통적으로 어휘 교육의 방법은 어휘 항목을 암기하고 정의 내리는 접근법이 중심이었는데, 점차 문맥 상황의 다양한 의미가 중시되면서 의미를 중심에 둔 접근법이 대두되었다고 한다.<sup>12)</sup> 이때 의미는 낱말 각각이 지닌 것도 중요하겠지만 낱말과 낱말이 결합된 어군을 기본 개념으로 교수-학습되어야 한다는 어휘 중심 교수법이 강조되었다. 이러한 어휘 중심 교수법은 Lewis(1993)이 언급한 것처럼, ‘연어, 관용표현, 문장을 연결하는 구, 함축, 은유 표현’ 등을 학습하는 데 적합하다(이유경, 2009: 143 재인용). 이와 같은 한국어 어휘 교육과 관련된 교수법의 변화는 어휘를 독립된 대상이 아닌 의사소통의 맥락적 매개로 보

10) 이 연구에서는 ‘한국어 어휘 교육’이라는 용어를 ‘한국어 교육의 영역 가운데 하나인 어휘 교육’을 가리키는 말로 사용함을 밝혀둔다.

11) 2005년 이후 한국어 교육에서 어휘 교육과 관련된 학위 논문은 이와 같은 기초 어휘에 대한 연구를 학습 단계별, 학습자의 언어권별, 학습자의 요구별로 세분화하고 있다고 한다(문금현, 2010: 111). 이것은 여전히 한국어 어휘 교육에서 어휘 교육의 내용(contents)에 대한 연구가 활발하다는 점을 가리킨다. 다른 한편으로는 어휘 교육의 방법(methods)이나 평가(assessment)에 대한 연구가 필요하다는 점을 반증하기도 한다.

12) 어휘가 지닌 의미는 사전적인 의미를 넘어서 언어 사용자의 문화적인 의미가 담겨 있다. 이에 한국어 어휘 연구에서는 의미망(semantic network)(신현숙, 2011)이나 어휘장(문금현, 2011) 등을 활용한 어휘 교육에 대한 논의가 있다.

는 것이라고 할 수 있다.

이러한 점을 반영하듯이, 한국어 어휘 교육의 방법에 관한 논의에서는 ‘활동 중심’, ‘상황 중심’, 그리고 ‘의사소통 중심’ 등과 같은 핵심어가 빈번히 등장하고 있다. 원미진(2011: 271)은 한국어 어휘 과제를 해결하는 활동은, 단일한 활동보다는 학습자의 참여가 다양한 방법으로 이루어지는 복합적인 활동, 그리고 무엇보다도 학습자의 참여를 적극적으로 이끌어 낼 수 있는 상호작용이 가능한 활동이 필요하다고 하였다. 이러한 복합적이고 상호작용적인 활동은, 문금현(2010: 126-127)에서 언급한 것과 같이 어휘가 독립된 영역이 아니라 다른 학습 영역과 연계되어야 한다는 논지나,<sup>13)</sup> 화용적 정보에 의한 어휘 교육이 실행되어야 한다는 논지로 연결된다. 특히 화용적 정보에 의한 어휘 교육은 어휘는 실제 사용되는 것이며, 실제 사용은 화자와 청자의 관계, 나이, 성별, 지위 등의 사회언어학적 변인이 직접적으로 적용된다는 사실에 기인한다. 이와 같은 화용적 정보는 실제 사용과 더불어 한국 고유의 문화적 특질까지도 어휘 사용의 과정에서 함께 인식할 수 있게 한다는 점에서 매우 중요하다. 이처럼 한국어 어휘의 교수-학습은 어휘가 그저 중요하게 인식만 되는 대상 항목이 아니라 실제 의사소통 상황에서 사용되어야 함은 자명하다고 할 수 있다.<sup>14)</sup>

더욱이 앞의 2장에서 살펴보았듯이, 한국어 교육의 지향점 가운데 가장 첫 번째가 ‘생활 한국어 능력’의 함양이라는 점에서 이러한 한국어 어휘 교수-학습의 방향은 앞으로도 더욱 확대되어야 한다. 물론 모든 한국어 어휘 항목이 반드시 의사소통 중심으로만 이루어져야 하는 것은 아니다. 이렇게 볼 때, 의사소통 중심의 접근이 타당한 한국어 어휘 교육의 내용이 존재한다고 할 수 있다. 이와 관련하여 ‘의미의 결합 관계’와 관련된 ‘연어’나 ‘관용 표현’ 등을 들 수 있다. 그것은 ‘의미의 결합 관계’에 관한 어휘 교육 내용이 실제 어휘가 사용되는 상황에서 해당 어휘의 결합이 어떠한 의미를 갖는지에 대한 탐구를 목표로 삼기 때문이다. 그렇다면 보다 구체적으로 이 연구에서 주목한 ‘연어’에 대하여 살펴보도록 하자. 연어가 무엇이고 한국어 어휘 교육을 위하여 연어를 어떻게 학습하는지의 방향을 점검해 보도록 하자. 이를 간결하게 다음 <표 2>와 같이 제시하고자 한다.<sup>15)</sup>

- 
- 13) 그런데 어휘가 독립된 영역으로 존재하는 것과 어휘를 독립적인 대상 항목으로 다룬다는 것은 같은 의미는 아니다. 연구자는 오히려 어휘가 독립된 영역을 갖추어 연구의 체계를 확립하면서 다른 의사소통 영역과 통합하는 방안을 천착하는 것이 필요하다고 본다.
- 14) 사실 이러한 방향성은 한국어 교육의 인접 학문이라 할 수 있는 국어교육에서도 그 중요성을 오래 전부터 인식해 왔다. 구분관(2011: 30)에서는 어휘 교육의 목표는 일반적으로 ‘어휘력, 어휘 사용 능력’ 등으로 지칭되는 어휘와 관련된 능력을 신장하는 것이라고 하였다. 이들 능력을 세분화하여 접근하면 ‘어휘에 대한 지식’, ‘어휘를 사용하는 능력’, ‘어휘를 통한 언어 인식’이 추출될 수 있다(김규훈 외, 2013: 531). 먼저 어휘에 대한 지식과 관련하여 손영애(1992)는 어휘력을 ‘개개의 단어들에 대한 형태, 의미, 화용에 관계되는 지식의 총체’라고 하였다. 어휘 사용 능력과 관련하여 마광호(1998: 113)은 어휘 구사 능력을 한 축으로 언급하면서 ‘관습적 용법의 구사 능력, 개성적 용법의 구사 능력’ 등을 들고 있다. 어휘를 통한 언어 인식은 구분관(2011: 31-32)에서 언급하였듯이 어휘 능력이 어휘를 활용하는 능력을 넘어서 언어 인식 고양이나 국어 문화 함양, 그리고 국어적 사고력 신장 등을 포괄하는 개념이다. 한국어 어휘 교육 역시 이들 세 가지 차원에서 어휘 교육에 대한 연구와 그 실천이 이루어진다고 할 수 있다.
- 15) <표 1>로 종합하고 그에 대한 설명은 김규훈 외(2013)을 바탕으로 이 연구의 맥락에 맞게 수정 및 보완한 것임을 밝혀둔다. 김규훈 외(2013)은 연어를 어휘 교육적으로 어떻게 활용할 것인지에 대한 고민을 담은 논의로, 한국어 교육에서의 연어에 대한 개념과, 국어교육에서의 어휘 교육적 방법론을 결합하여 구체적인 연어 학습의 방안을 제시한 논의이다. 이에 따라 한국어 어휘 교육의 교수-학습 방안을 탐색하는 이 연구에서 김규훈 외(2013)에서 요약한 연어의 개념과 구체적인 교수-학습 활동 등은 참고할 만하다고 판단한다.

〈표 2〉 연어의 개념과 분류 및 교수-학습 방향

개념	의미가 투명하고 맥락적으로 빈번하게 결합하는 어휘의 공기 관계
분류	어휘적 언어 - 어휘소 상호간의 공기 관계 문법적 언어 - 어휘소와 문법소 간의 공기 관계
교수-학습 방향	어휘적 언어 - 의사소통 상황에서 의미의 적절한 이해와 창조적 표현 문법적 언어 - 문맥에 따른 결합 형태의 정확한 이해와 통사적 사용

위 〈표 2〉는 연어의 개념과 분류를 제시하고 연어를 어떻게 교수-학습할 것인지에 대한 방향성을 언급해 본 것이다. 일단 연어는 ‘의미가 투명하고 맥락적으로 빈번하게 결합하는 어휘소의 공기 관계’이다. 여기에서 ‘의미가 투명하다.’라는 말은 어휘소가 다른 어휘소 혹은 문법소<sup>16)</sup>와 결합될 때 제한적인 의미 관계를 갖는다는 것이다(문금현, 2002: 219). 이에 연어는 결합에 따라 새로운 의미가 도출되는 관용 표현과 다르고, 자유로운 의미 관계를 갖는 자유결합과 다르다. 그리고 ‘맥락적으로 빈번하게 결합한다.’라는 것은 어휘 사용자의 심리적 현저성(psychological frequency)에 따라 특정한 맥락의 정보를 담고 있다는 뜻이다(김진해, 2000: 43). 쉽게 말해서 사람들이 특정 상황에 따라 혹은 특정 사회 문화적 배경에 따라서 자주 사용하는 결합 관계라는 것이다. 이러한 연어의 개념을 분석적으로 바라보면, 연어는 하나의 어휘소가 다른 어휘소 혹은 문법소와 결합하는 것이라는 점에서, 연어는 크게 어휘적 언어와 문법적 언어로 나눌 수 있다. 곧 어휘적 언어는 어휘소 상호간의 공기 관계이고 문법적 언어는 어휘소와 문법소 간의 공기 관계라고 할 수 있는 것이다(임근석, 2010: 50).<sup>17)</sup> 이때 어휘소가 긴밀하게 결합하든, 어휘소와 문법소가 형태·통사적으로 결합하든, 해당 연어가 사용된 맥락(context)과의 관련성을 무시할 수 없다는 점에서, 연어의 교수-학습 방향을 암시한다.

곧 어휘적 언어의 교수-학습은 ‘의사소통 상황’이 전제하며 그 어휘적 언어가 지닌 의미를 정확하게 이해하고 이를 적절하게 사용하는 부분이 강조된다. 이것은 어휘적 언어가 결합되는 ‘상황 맥락(situational context)’과 그 맥락이 해당 어휘적 언어가 지니는 의미를 중시한다는 점에서 의사소통 상황에서 실제로 어휘적 언어를 많이 사용해 보는 활동이 중요함을 의미한다. 문법적 언어의 경우, ‘문맥(literal context)’에서 빈번하게 결합하는 어휘소와 문법소의 짝이기 때문에 이를 통해 문장에서 빈번하게 사용되는 결합 짝의 형태적이고 통사적인 사용 양상을 탐구할 수 있다. 이것은 문법적 언어가 결합되는 형태를 정확히 알고 이를 문장 속에서 문맥적으로 사용하는 활동으로 이어지는 것이 바람직하다.

결국 연어의 교수-학습, 어휘적 언어와 문법적 언어의 교수-학습은 실제 사용의 맥락을 극대화하는 방법이 타당함을 알 수 있다. 어휘적 언어의 경우 실제 의사소통 상황에서 이를 자주 사용해 보는 것이 유용하다. 예를 들어, ‘새빨간 거짓말’의 경우 그것이 어떤 상황에서 사용되었는지를 파악하고 이와 유사한 다른 상황에 적용해 보는 활동을 하는 것이다. 혹은 반대로 ‘새빨간 거짓말’이 사용

16) 언어의 실제적 운용을 현상으로 전제로 하여, 의미의 최소 어휘 단위, 문법의 최소 어휘 단위를 각각 생각해 볼 수 있다. 전자를 어휘소(lexeme), 그리고 후자를 문법소(taxeme)이라고 볼 수 있다. 실제적 언어 운용을 전제로 하기에 어휘소에는 반드시 상황과 맥락에 따른 형태의 변화가 관여하고, 문법소에는 형태적·통사적 기능에 따른 형태의 변화가 수반된다.

17) 예를 들어, 어휘적 언어에는 ‘섬세한 솜씨’, ‘피해를 보다’ 등이 있고, 문법적 언어에는 ‘왜냐하면 ~때문이다’, ‘만일 ~이라면’ 등이 있다. 문법적 언어는 호응 관계, 양태 표현, 서법 등에서 확인 가능하다.

된 상황에 다른 ‘낱말의 짝’을 자유롭게 만들어서 창조적인 어휘 표현으로 나아가는 것도 의미가 있다. 그리고 문법적 언어의 경우 호응 관계나 양태 표현 등이 사용된 다양한 문장에서 이것이 어떻게 사용되었는지 탐구하고, 이를 바탕으로 다른 문장을 써 보는 활동 등이 유용할 것이다. 예를 들어, ‘왜냐하면 ~때문이다.’라는 호응 관계가 사용된 문장에서 결합 형태를 익히고 그 기능적 의미를 파악하여 다른 문장을 써 보는 활동은 일정 부분 의의를 지닌다고 하겠다.

다만 여기에서 간과하지 말아야 할 두 가지 사실은, 한국어 어휘 교육에서 언어는 학습자 수준에 따라 달리 접근해야 한다는 점과 ‘언어’라는 어휘 항목이 무엇인지에 대한 지식의 설명이 수반되어야 한다는 점이다. 한국어 어휘 교육을 비롯한 한국어 교육에서 학습자의 수준이나 학습 단계를 고려하는 것은 필수적이다. 일반적으로 언어는 중급 이상의 학습자에게 적합하다고 할 수 있다. 그럼에도 어휘의 우연적 학습을 의도한다면 언어를 명시적으로 가르치지 않더라도 초급 단계에서부터 이를 노출해 주는 것 또한 필요하다고 본다.<sup>18)</sup> 점차 수준이 높아지면서 언어의 개념과 목록 등을 제시해 주어야 할 것이다. 이들 개념과 목록은 핵심적인 지식의 내용이며 교사의 설명보다 체계적으로 마련된 자료를 학습자가 능동적으로 확인하는 방식이 더욱 유용하다고 할 수 있다.

이와 같은 두 가지의 사실을 고려하고, 지금까지 논의한 언어의 교수-학습 방향을 생각해 본다면, 플립드 러닝은 언어 교수-학습이 본질적으로 지니고 있는 ‘맥락적 활동 중심성’을 극대화해 줄 수 있는 수업 방식이라고도 할 수 있다. 플립 동영상으로 초급 단계의 학습자에게 우연적 노출을 유도한 텍스트를 보여주거나, 중급 이상의 학습자에게 언어의 개념과 한 시간에 배울 언어의 목록을 제시해 줄 수 있다. 그리고 실제 수업 시간에는 이들에 연계한 언어 사용의 활동을 온전히 학습자 중심으로 이행할 수 있을 것이다. 이제 그 가능성을 본격적으로 찾아가 보자.

#### 4. 플립드 러닝 기반 한국어 언어 수업 방안

지금까지 플립드 러닝이 무엇인지 정리하고 이를 한국어 교육에 적용할 수 있는 방향을 살펴보았다. 그리고 한국어 어휘 교육의 방법을 바탕으로 언어 교수-학습이 맥락적 활동을 중심에 두고 있음을 확인하였다. 플립드 러닝이 지향하는 바가 언어 교수-학습에서 나타난다고 할 수 있다. 이제는 보다 구체적으로 플립드 러닝을 언어 교수-학습에 적용해 보도록 하자. 이때 그 적용의 층위가 다양하겠지만 이 연구에서는 ‘수업 실행’ 차원에 집중하여 플립드 러닝을 기반으로 한국어 언어 수업을 할 수 있는 방안을 고민해 보고자 한다.

주지하다시피 플립드 러닝의 핵심은 ‘수업 전 동영상 공유’와 ‘수업 중 학습자 중심 활동’이다. 동영상은 활동을 위한 보조 도구로써 그 활동의 기반이 되는 지식적인 요소나 중요한 학습 내용을 담거나 활동을 안내하는 등 교사가 설명해야 할 부분을 압축적으로 담는 기제이다. 활동은 반드시 이 동영상과 연계되면서 지식이나 개념을 바탕으로 하여 협력적으로 해결할 수 있는 과제가 제시되어야

18) Lier(2004)의 생태학적 언어 학습(ecological language learning)은 이와 같은 논지를 품고 있다. 모국어가 아닌 목표 언어의 습득은 기계적인 반복보다 더 중요한 것이 바로 학습자가 자연스럽게 상호작용할 수 있는 환경의 조성이라고 하겠다.

한다.

이와 같은 플립드 러닝의 수업 흐름은 한국어 연어 교수-학습이 학습자가 연어 사용 맥락에서 직접 연어를 사용해 보아야 한다는 측면에서 ‘학습할 대상으로서의 연어 목록’과 ‘맥락을 고려한 연어 사용 활동’으로 나누어 적용될 수 있다. 보다 쉽게 말해서, ‘수업 전 동영상’으로 제작될 대상은 ‘한 시간에 공부할 대상으로서의 연어’ 혹은 ‘연어가 사용된 텍스트 자료’ 등이 여기에 해당한다고 할 수 있다. 이때 텍스트 자료에는 연어가 사용된 상황과 관련된 ‘화용적 정보’가 들어 있는데, 이러한 부분을 동영상에서 설명해 주면 좋을 것이다. 그리고 ‘수업 중 학습자 중심 활동’은 ‘연어를 실제로 사용하는 학습자 간 의사소통 활동’이라고 할 수 있는 것이다. 물론 연어 교수-학습에 대한 이러한 플립드 러닝의 적용은 무조건적으로 일반화될 수는 없다. 그것은 각 수업 시간마다 목표한 바에 따라서 동영상으로 제작되고 이를 연계한 활동으로 구현될 수 있는지는 다양할 수 있기 때문이다. 그럼에도 한국어 어휘 교육에서 지양하는 바가 어휘 그 자체를 ‘암기하는 목록’으로만 여기는 것이라면, 그래서 지향하는 바가 어휘를 ‘사용 맥락’에서 소통하게 하는 것이라면, 플립드 러닝에서 동영상으로 구현되는 부분은 어휘 그 자체가 되고 실제 활동은 어휘를 사용하는 방식으로 구현되는 것이 타당하다고 하겠다.

플립드 러닝을 한국어 교육에 적용하는 이 방향성은 박진욱(2014)에서도 더불어 강조되고 있는 바이기도 하다.<sup>19)</sup> 흥미로운 점은 이 논의에서 플립드 러닝의 단계와 의사소통 능력 배양에 초점을 둔 한국어 수업의 단계를 대응시키고 있다는 사실이다. 곧 박진욱(2014: 85)에서는 플립드 러닝의 모형이 ‘플리핑 내용 설정 - 학습자료 제공 방식 - 교실 활동’의 구조를 지니고 있다면, 한국어 수업은 이들 각 단계에 대응하여 ‘수업 내용 중 지식 부분 설정 - 학습자(paper) 구성 방식 - 학습자 중심 의사소통 활동’을 잘 구조화해야 함을 지적하고 있는 것이다.

여기에서 플리핑(flipping) 내용이 동영상으로 제작될 내용인데, 한국어 수업의 경우 ‘지식 부분’이 설정되어야 함을 언급한 것이다. 한편 동영상과 실제 활동의 긴밀한 연계를 위하여 ‘학습자료 제공 방식’을 고려해야 한다고 하면서, 이는 한국어 수업에서 ‘학습지 구성 방식’이 중요하다고 하였다. 이처럼 학습지의 구성 방식을 고려해야 한다는 사실은 플립드 러닝이 동영상으로 제작된 지식과 그에 연계된 학습자의 활동뿐만 아니라, Tenneson & McGlasson(2006)에서 지적한 것처럼 교실에서의 교사 교수 과정에 부합해야 한다는 것(박진욱, 2014: 86 재인용)을 의미한다. 즉 모든 교사의 설명이 짧은 10분짜리 동영상에 담을 수 없기 때문에, 교실에서 학습자의 활동이 중심을 이루되 그 과정에서 교사가 해당 동영상과 연계된 내용을 설명해 줄 필요가 있다고 할 수 있다.

이러한 사항을 한국어 연어 교수-학습에 대입하여 생각해 보면, 첫째, ‘연어의 목록, 개념, 화용적 정보에 대한 지식’을 동영상으로 제작하는 것이 타당하다. 둘째, 이 동영상과 연계하여 교사가 부연

19) 박진욱(2014)는 대단위 한국어 수업에서 플립드 러닝을 실제로 실행한 결과를 바탕으로 모형을 제시하였다. 이 논의에서는 무엇보다 의사소통 능력을 배양해야 하는 한국어 수업이 대체로 활동보다 강의의 비중이 훨씬 높음을 문제로 지적하였다. 이를 해결할 수 있는 한 방안으로서 플립드 러닝이 의미가 있다는 것이다. 구체적으로 대체로 일반적인 의사소통 목적의 한국어 수업이 ‘도입 → 제시/설명 → 연습 → 사용 → 마무리’의 흐름을 지니는데, 60% 이상이 ‘도입에서 제시/설명까지’ 진행하는 데 할애하고 있다고 한다. 이로 인해 학습자가 중심을 이루는 ‘연습과 사용’은 중요성을 인식함에도 실제 실현 비중이 현저히 낮다는 것이다 (박진욱, 2014: 80-81).

설명할 부분과 학습자가 이를 이해하는 차원의 활동지도 필요하다.<sup>20)</sup> 셋째, 이를 바탕으로 학습자가 온전하게 연어를 맥락적으로 활용해 보는 형태의 활동이 이루어져야 한다.

일련의 내용을 바탕으로 실질적으로 플립드 러닝을 적용한 한국어 연어 수업을 설계해 보도록 하자. 아직 이 연구가 일반화된 수업 모형을 제시하기 위한 방안 하나를 탐색하는 것이기에, 여기에서는 ‘어휘적 연어’에 국한하여 실제 수업을 설계하고자 한다. 수업 설계를 위한 제반 사항과 이를 고려한 수업 내용을 단계적으로 제시해 보면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 플립드 러닝 기반 한국어 연어 수업의 설계 방안

수업 성격	연어를 대상으로 한 한국어 어휘 수업	
한국어 교육과정 참조	1급에서 주로 고빈도의 일상생활 어휘와 구체적 아이디어와 개념을 표현하는 어휘를 중심으로 배우고, 점차로 한국어 능력의 수준이 높아짐에 따라 저빈도의 일상 어휘, 추상적 아이디어와 개념을 표현하는 어휘, 교과 학습에 필요한 어휘로 어휘의 수준을 높인다(원진숙 외, 2012: 74-75).	
학습자 수준	초급	
교재 정보	동영상	어휘 목록과 해당 어휘가 사용된 상황이 담긴 텍스트 자료
	활동지	동영상 확인 질의-응답지 상황에 맞는 연어 넣기(괄호 넣기) 상황에 맞는 연어 표현하기 역할극 준비지 (상황, 배역, 역할, 콘티 등)
교사 역할	수업 전 동영상 제작, 수업 중 동영상 확인 주도 및 학습자 활동 조력	
수업 시간	50분	
학습 목표	1. 일상생활에서 빈번하게 쓰이는 한국어 연어를 알 수 있다. 2. 한국어 연어의 의미를 상황을 고려하여 이해할 수 있다.	



수업 전 동영상	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 한 시간에 배울 한국어 연어 목록 제시 및 설명 (상황 범주별 접근이 용이) [3분 내외]</li> <li>▶ 연어의 범주별로 어떤 상황에서 쓰이는지에 대한 활용적 정보 설명 [5분 내외]</li> </ul>
수업 중 교사 확인	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 제시한 연어 목록에 대한 확인을 위한 질의응답</li> <li>▶ 연어가 사용된 상황에 대한 환기 - 예로 제시하기</li> </ul>
수업 중 학생 활동	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 1. (지식) 연어 목록의 범주별 상황 인식 활동</li> <li>▶ 2. (탐구) 상황에 따른 연어 의미 파악 활동</li> <li>▶ 3. (활동) 실생활을 고려한 연어 사용의 역할극 활동</li> <li>▶ 4. (심화) 새로운 상황에 연어를 표현하는 적용 활동</li> </ul>
수업 후 피드백	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 연어 목록과 상황에 대하여 동영상 다시보기</li> <li>▶ 빈번하게 사용되지 않는 연어를 대상으로 수업 적용하기</li> </ul>

20) 이렇게 보면 플립드 러닝을 한국어 연어 수업에 적용하고자 할 때 필요한 학습지는 크게 두 가지 형태라고 할 수 있다. 하나는 동영상에 제시된 내용을 확인하여 이해하는 것이고, 다른 하나는 이해한 내용을 바탕으로 실제 연어 사용 활동을 하도록 유도하는 것이다.

위 <표 3>은 플립드 러닝을 기반으로 한국어 연어 수업을 할 수 있는 방안을 제시해 본 것이다. 수업의 성격을 비롯하여 학습 목표까지 수업 설계의 전제를 먼저 제시하였고, 이에 따라서 수업의 단계에 따른 수업 내용을 나타내 보았다. 일단 이 수업은 언어 활동을 하면서 어휘를 부가적으로 다루는 형태가 아니라, 온전한 어휘 수업의 성격을 갖게 한다. 그리고 이 시간은 연어를 배우는 어휘 수업으로 구성한다. 이렇게 오직 어휘만 수업하는 것 역시 의미가 있다고 할 수 있는데, 그것은 어휘가 의사소통 능력을 배양시킬 수 있는 바탕이기 때문이다. 수업과 관련이 있는 교육과정의 경우 한국어 교육과정의 한국어 능력 1급(초급)에서 설명되어 있는 어휘 교육과정 내용의 구성 방향을 참조할 수 있다. 위 <표 3>에서도 확인할 수 있듯이 초급 수준에서는 고빈도의, 즉 일상생활에서 빈번하게 사용되는 어휘를 다루는 것이 타당하다고 할 수 있다.

가장 기본적인 수업의 성격과 이와 관련이 있는 교육과정을 바탕으로, 이 수업은 일반적으로 ‘초급’ 수준의 한국어 학습자를 대상으로 삼는다. 초급 수준의 학습자에게 연어 수업은 ‘언어의 의미’를 인지하도록 하는 것이 중요하다(문금현, 2002: 239). 이를 고려할 때 한 시간에 배울 ‘언어의 목록’을 적절한 양으로 제시해야 한다. 이때 목록만 제시하면 안 되고, 언어의 의미를 짐작하게 할 수 있는 ‘상황’이 함께 언급되는 것이 보다 타당하다. 특히 특정한 상황이 담긴 ‘텍스트’를 제시하여, 언어가 사용된 상황을 바탕으로 의미를 자연스럽게 파악할 수 있도록 한다. 이러한 점을 바탕으로 들 때, 초급 학습자에게 제공되는 교재는 동영상으로서의 연어 목록과 상황 텍스트, 그리고 다양한 상황에서 적용 활동을 유도할 수 있는 활동지로 구성될 수 있다. 이때 실제 수업 시간에 이루어질 ‘상황 적용 활동’의 경우 학습자가 스스로 ‘역할극’을 해 보게 하는 것이 효과적이라고 할 수 있다.<sup>21)</sup> 교사는 이와 같은 동영상을 미리 제작하여 학생들에게 공개하고, 활동지를 구성하여 동영상을 보았는지에 대한 확인을 하면서, 전체적으로는 학생들이 활동을 하는 데 있어서 조력자의 역할을 수행한다.

이에 따라 수업 시간을 50분으로 상정하면서 학습 목표를 두 가지, ‘일상생활에서 빈번하게 쓰이는 한국어 연어를 알고’, ‘한국어 연어의 의미를 상황을 고려하여 이해하는’ 것으로 설정할 수 있다. 그리고 이 둘 목표를 달성하는 전체적인 수업의 흐름을 ‘수업 전 동영상 → 수업 중 교사 확인 → 수업 중 학생 활동 → 수업 후 피드백’의 과정으로 제시할 수 있다.

구체적으로 첫째, 수업 전 동영상은 많어도 10분 내외로 구성하도록 한다. 여기에는 한 시간에 배울 한국어 연어 목록을 제시한다. 이들 목록을 제시할 때에는 언어가 사용되는 상황별로 묶는 것이 효과적이다.<sup>22)</sup> 가령, ‘맛이 나다’, ‘목이 마르다’, ‘배가 고프다’, ‘배가 부르다’ 등은 모두 ‘음식을 먹는 상황’과 관련된 연어 목록이다. 이와 같이 실제 언어가 쓰이는 상황별로 묶어서 학생들이 이들 언어의 의미를 사용 상황과 관련지어 이해할 수 있도록 유도하는 것이 좋다고 본다. 이를 반영하여 수업 한 시간에 사용할 연어의 목록을 제시하고 이에 대해 간략히 설명하는 것을 3분 정도로, 그리고

21) 이와 관련하여 교육 연극 관련 논의는 시사하는 바가 크다. 교육 연극은 인간의 행위 자체가 사유의 방식을 드러낸다는 것(Valery, 1997, 심우성 역, 2013)으로, 퍼포먼스의 이론이나 인지 과학과 관련된 연구가 그 기저에 깔려 있다.

22) 문금현(2002: 221)에서는 어휘적 언어의 유형을 ‘주술관계 언어’, ‘목술관계 언어’, ‘수식관계 언어’ 등으로 나누어 제시하는 것이 외국인 학습자들에게 혼동을 줄 여지가 없다고 한다. 이 역시 언어 자체에 국한하여 본다면 타당한 지적일 수 있다. 그럼에도 이와 같은 유형화는 ‘형태 중심 접근법’에 해당한다고 볼 수 있기에, 언어의 맥락적 사용에 직접적으로 영향을 줄 수 없다고 할 수 있다. 이러한 점에서 ‘맥락 중심 접근’으로 실제 수업을 진행하는 것은 의미가 있다고 본다.



각각의 연어들이 사용되는 상황을 설명하는 것을 5분 정도로 하여 동영상상을 구성한다.

둘째, 수업 중 교사의 확인은 동영상의 내용을 확인하고 수업의 활동과 연계하는 것이다. 따라서 어떤 연어 목록이 동영상에 있었는지를 확인하는 질문과 그 연어가 사용된 상황을 환기는 질문 등을 답하도록 활동지를 제공한다. 이때 상황 환기의 경우, 실제 예를 들어서 교사가 한 번 환기해 주는 것이 수업 중 학습자 중심 활동과의 연계성을 더욱 높일 수 있는 길이라고 본다.

셋째, 수업 중 학생 활동은 수업의 대부분 시간을 차지하는데, 크게 다음 네 가지로 나누어 볼 수 있다. 우선 동영상 내용을 바탕으로 상황과 해당 목록을 인식하는 기본적인 활동을 진행한다. 이 활동은 동영상에 제시된 연어가 무엇이었는지 그것이 자주 사용되는 상황이 어떤 상황인지를 바탕으로 학습자 스스로 ‘의미를 추측해 보는’ 것이다. 그런 다음 ‘상황을 고려하여 연어의 의미를 탐구하는’ 활동을 진행한다. 이 활동의 경우 모둠을 구성하여 진행하도록 하고 학습자 스스로 다양한 매체를 활용하여 의미를 찾아보도록 한다. ‘상황-의미’의 연계 고리를 찾았으면 이를 적용해 보는 역할극을 구성하고 이를 실제로 수행한다. 교사는 이 과정에서 제시된 연어 목록의 의미가 무엇인지 단정 짓지 말고 학생들이 스스로 상황에 따라 역할극을 할 수 있도록 도와만 준다. 해당 상황에 맞는 연어 사용 여부에 대한 교정과 피드백은 반드시 역할극이 끝난 다음에 교사가 정리해 주도록 한다. 일련의 활동이 끝나면 심화 수준으로 새로운 상황에 학습한 연어를 적용해 보는 것으로 나아간다.

마지막으로, 수업 후 피드백은 한 시간에 다른 연어 목록과 상황에 대하여 동영상을 확인하면서 다시 환기하는 것으로 출발한다. 처음 동영상을 볼 때와 다르게 학습자는 각각의 연어가 지닌 의미를 상황을 고려하여 이해할 수 있을 것이다. 이를 바탕으로 점차 빈도수가 떨어지는, 추상적인 연어로 일련의 작업을 이행하도록 한다.

지금까지 살펴본 플립드 러닝 한국어 연어 수업은 연어 수업이 지향해야 하는 상황을 고려한 의미 파악에 부합할 수 있는 한 예라고 할 수 있을 것이다. 비록 일반화된 수업 모형까지 제시하지는 못하였지만 이와 같은 작은 시도가 학습자가 실제 상황에서 어휘를 학습할 수 있는 하나의 방안이 될 수 있을 것이다.

## 5. 연구의 요약과 전망

이 연구에서는 플립드 러닝이 무엇인지 정리하고, 플립드 러닝을 기반으로 한 한국어 연어 수업의 방안을 논의하였다. 일련의 논의 과정은 ‘플립드 러닝의 개념과 특성 정리’, ‘한국어 교육의 적용 가능성 확인’, ‘한국어 어휘 교육의 방향과 연어 수업’, ‘플립드 러닝 기반의 한국어 연어 수업의 방안’ 등의 논의 범주로 나누어 진행되었다. 플립드 러닝과 한국어 교육, 특히 한국어 어휘 수업의 접점을 탐색하는 실천적 담론인 이 연구는 다음과 같은 재개념화의 명제로 전체를 정리할 수 있다.

플립드 러닝은 상황에 따른 실천 활동을 강조하는 한국어 교육에 적용할 수 있다. 사전 동영상으로 핵심 지식과 그 개념을 설명하고 실제 수업에서 학습자 중심의 활동을 교사의 도움으로 진행하기 때문이다. 한국어 교육이 추구하는 일차적인 목표로서의 생활 한국어 능력의 신장을 도모할 수 있는 효과적인 실천 방법이다.

한국어 교육 가운데 특히 한국어 어휘 교육은 궁극적으로 의사소통 상황에의 활용을 지향하고 있다. 이것은 어휘를 외어야 할 대상으로만 보아서는 안 되며 실제로 활용하는 소통의 매개로 보아야 함을 의미한다. 이에 따라 소위 ‘맥락적 활동’은 한국어 어휘 수업에서 매우 중요하다. 특히 맥락적 의미를 풍부하게 담고 있는 ‘연어’의 경우 더욱 그러하다고 할 수 있다.

따라서 한국어 연어 수업을 설계할 때 플립드 러닝을 활용하는 것은 타당하다. 플립드 러닝에서 사전 동영상으로 연어의 목록과 상황에 대한 설명을 하고, 실제 수업에서 학습자가 상황에 따라 연어의 의미를 파악하고, 이를 상황에 적용할 수 있도록 유도하는 활동을 충분히 수행할 수 있기 때문이다. 이로써 교사는 강의를 일방적으로 전달하고 활동의 유형을 제한하여 학습자로 하여금 활동을 모방하게 하는 것이 아니라, 학습자 중심 활동의 조력자로서 활동을 유도하게 된다.

이상의 논의를 바탕으로 보건대, 플립드 러닝은 한국어 교육의 실행 국면에서 활용될 수 있는 여지가 많다고 하겠다. 다만 다음과 같은 몇 가지 사항은 충분히 고려할 필요가 있을 것이다. 무엇보다 ‘학습자의 수준’을 면밀하게 고려하여 동영상 제작과 연계된 활동의 설계에 힘을 써야 한다. 초급 수준이라면 동영상에서 쉽게 개념을 설명하고 친숙한 예를 많이 들어주어야 할 것이다. 이와 함께 ‘학습자 활동을 유도하는 교사의 역할’에 대해 세심하게 설정할 필요가 있다. 소집단 규모를 대상으로 삼아서 수시로 방향성을 점검하고 함께 활동을 계획해 가는 동료 학습자의 위상을 교사가 획득해야 할 것이다.

끝으로 기술이 결코 교육의 변혁을 주도할 수는 없다. 플립드 러닝에서도 기술적으로 구현되는 동영상만 전부가 아니기 때문이다. 오히려 동영상은 하나의 보조 자료에 지나지 않는다. 플립드 러닝의 성패가 동영상과 연계된 수업 중 활동이라고 볼 때, 한국어 교육의 활동 중심성 기치는 이 수업 방식으로 실효성을 갖게 될 수 있다. 기술이 교육을 변혁시킬 수는 없지만 교육의 변혁을 추동하는 하나의 요소로 자리매김할 수는 있다. 기술을 적절히 활용하는 방법적 논구가 한국어 교육에서 꾸준히 시도되기를 기대해 본다.

## ■ 참고문헌 ■

- 구본관(2011), 어휘 교육의 목표와 의의, 국어교육학연구 40, 국어교육학회, 27-59.  
 김규훈 외(2013), 연어의 어휘 교육적 활용 방안 탐색, 새국어교육 95, 한국국어교육학회, 521-555.  
 김진해(2000), 연어 연구, 한국문화사.  
 김혜숙(2012), 상호문화적 국어교육의 교수-학습 방향 모색, 새국어교육 93, 한국국어교육학회, 5-46.  
 마광호(1998), 어휘 교육의 과제, 국어교육연구 5, 서울대학교 국어교육연구소, 95-117.  
 문금현(2002), 한국어 어휘 교육을 위한 연어 학습 방안, 국어교육 109, 한국어교육학회, 217-250.  
 문금현(2010), 한국어 어휘 교육의 현황과 과제, 언어와 문화 6-1, 한국언어문화교육학회, 109-135.  
 박진옥(2014), 대단위 한국어 수업을 위한 역진행 수업 모형 개발 연구, 이중언어학 57, 이중언어학회, 75-102.  
 방진하 외(2014), 플립드 러닝(Flipped Learning)의 교육적 의미와 수업 설계에의 시사점 탐색, 한국교원교육연구 31-4, 한국교원교육학회, 299-319.  
 손영애(1992), 국어 어휘 지도 방법의 비교 연구, 서울대학교 박사학위논문.

- 신현숙(2011), 의미망을 활용한 한국어 어휘 교육, *한국어문학연구* 56, 한국어문학연구학회, 449-479.
- 원미진(2011), 한국어 어휘 교육 연구의 방향 모색, *한국어 교육* 22-2, 국제한국어교육학회, 255-279.
- 원진숙 외(2012), 2012 한국어(KSL) 교육과정 개발 연구, *교육과학기술부*.
- 이민경(2014), 거꾸로 교실(Flipped classroom)의 교실사회학적 의미 분석 -참여 교사들의 경험을 중심으로-, *교육사회학연구* 24-2, 한국교육사회학회, 181-207.
- 이유경(2009), 한국어 어휘 교육 연구를 위한 이론의 고찰, *한국어 교육* 20-1, 국제한국어교육학회, 135-160.
- 임근석(2010), *한국어 연어 연구*, 월인.
- Bergmann & Sams(2012), *Flip your classroom -Reach every student in every class every day*, International Society for Technology in Education.
- Brown(2007), *Teaching by principles - An interactive approach to language pedagogy*, PrenticeHall.
- Frydenberg, M.(2013), *The flipped classroom: It's got to be done right*, Huff Post College
- Lewis, M.(1993), *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*, Hove, U.K.: Language Teaching Publications.
- Lier, V. L.(2004), *The ecology and semiotics of language learning*, Kluwer Academic Publishers.
- Tenneson, M., & McGlasson, B.(2006), *The Classroom Flip (proceedings)*, Missouri Teaching and Learning Mentor Program.
- Valery, P.(1997), *심우성 역(2013), 신체의 미학*, 현대미학사.
- Whitehead, A. N.(1957), *The Aims of Education and other essays*, NY: THE FREE PRESS.

〈토론〉 “플립드 러닝 기반 한국어 어휘 학습의 가능성 모색  
-연어(collocation)를 중심으로-”에 대한 토론문

김호정(국민대학교)

이 논문은 플립드 러닝을 적용하여 한국어 어휘 교육, 그 중에서도 연어 교육의 효과적인 실천 방안을 논의하고 있습니다. 플립드 러닝은 사전 동영상 제작 및 학습을 통해 실제 수업의 활동성을 제고할 수 있다는 장점을 지니고 있습니다. 따라서 향후 이와 같은 논의를 통해 한국어 교육에서도 플립드 러닝 적용의 범위와 대상의 확대 방안이 적극 모색될 수 있을 것으로 기대됩니다. 본 토론자는 이러한 견지에서 다음과 같은 몇 가지 질문에 대한 답변을 구함으로써 플립드 러닝과 활용 방안에 대한 이해의 폭을 넓혀 보고자 합니다.

1. 먼저, 플립드 러닝 적용을 위해 한국어 어휘 학습, 그 중에서도 연어 교수 방법을 제안한 것인지, 연어 교수 방법의 하나로 플립드 러닝을 제안한 것인지에 대해 질문을 드리고 싶습니다. 전자라면 왜 한국어 어휘 학습이며, 그 가운데서도 연어에 대한 것인지에 대해 의문이 들기 때문입니다. 후자라면 모든 한국어 수업 시에 플립드 러닝을 적용하는 것이 아니고, 연어 교수·학습 시에 유독 플립드 러닝을 적용해야 할 필요성이 무엇인지에 대해 궁금증을 갖게 됩니다. 이 논문에서는 생활 한국어 학습 중에, 특히 어휘, 그 중에서도 연어와 관련하여 플립드 러닝의 효과를 중요하게 평가하고 있습니다. 그러나 플립드 러닝의 장점을 고려해 본다면, 이러한 방법론은 ‘학습 한국어’ 교육 중에도, 또 ‘문법’이나 ‘듣기’, ‘읽기’와 같은 기능 영역의 교육 중에도 유용하게 활용될 수 있을 것으로 보입니다.
2. 이 논문에서 “플립드 러닝은 동영상 제공에 핵심이 놓여 있는 것이 아니라 교실에서 이루어지는 학생들의 활동 시간을 확보할 수 있다는 점이 더욱 더 강조된다”고 밝히고 있습니다. 그리고 그 활동 내용으로 ① (지식) 연어 목록의 범주별 상황 인식 활동 ② (탐구) 상황에 따른 연어 의미 파악 활동 ③ (활동) 실생활을 고려한 연어 사용의 역할극 활동 ④ (심화) 새로운 상황에 연어를 표현하는 적용 활동을 제시하고 있습니다. 그런데 플립드 러닝의 장점을 최대한 살려 수업 중 교실 활동을 효율적으로 진행하기 위해서는, 위와 같은 활동이 구성 내용, 방법, 전략 등의 차원에서 보다 구체화되어야 할 것으로 사료됩니다. 가령, 위 ①에서 연어 목록은 어떻게 범주화될 수 있으며, 상황 인식 활동은 구체적으로 무엇을 가리키는지, 상황별 연어 의미 파악을 위한 탐구 활동은 어떻게 구성될 수 있을지에 대한 것들입니다. 이에 관해 보다 자세한 정보가 제공된다면, 플립드 러닝 기반의 어휘 학습 활동 구안 시 보다 실제적인 도움을 받을 수 있을 것으로 생각합니다.

3. 상기한 바와 같이, 플립드 러닝은 사전에 동영상 제공을 하는 것보다 이후 교실에서 활동을 하는데 초점을 두고 있습니다. 그럼에도 불구하고 교실에서 학습자 중심의 활동이 성공적으로 진행되기 위해서는, 사전 동영상 제작 내용과 구현 방법 또한 실효성을 거둘 수 있어야 할 것입니다. 이러한 견지에서 본 논문에서는 초급 수업의 운영 방안으로 ① 한 시간에 배울 한국어 연어 목록 제시 및 설명(상황 범주별 접근) ② 연어의 범주별로 어떤 상황에서 쓰이는지에 대한 화용적 정보 설명을 [5분 내외]을 제안하였습니다. 그렇다면 이러한 플립드 러닝 기반의 사전 동영상 제작 시, 초급과 중급 수준에 따라 차별적으로 고려되어야 할 사항은 무엇이며, 그 결과로서 운영 방안은 어떻게 달라질 수 있는 것인지에 대해서 조금 더 구체적으로 설명을 해 주셨으면 합니다. 본 논문에서는 ‘한국어 어휘 교육에서 연어는 학습자 수준에 따라 달리 접근해야 하며 ‘연어’라는 어휘 항목이 무엇인지에 대한 지식의 설명이 수반되어야 한다’고 설명한 바 있습니다. 또한, 일반적으로 연어는 중급 이상의 학습자에게 적합하지만 우연적 학습을 의도할 경우 초급 단계에서부터 노출될 수 있도록 고안하는 것이 필요하다는 견해를 피력한 바 있습니다. 따라서 이러한 고려 사항이 위의 수업 설계 내용에 어떻게 반영되었는지에 관해서도 추가 설명이 있었으면 합니다.
4. 이 논문에서는 플립드 러닝 기반 한국어 연어 수업의 설계 방안(<표3>)을 구성 내용과 흐름을 중심으로 제시하고 있습니다. 이 수업은 어휘 학습만을 목표로 하며 초급 학습자를 대상으로 50분간 운영된다는 특징을 지니고 있습니다. 그러나 이러한 정보 제공에도 불구하고 이 수업의 구체적 목적, 학습 대상자 정보 등을 파악하기는 어렵습니다. 가령, 이 수업이 KSL 학습자를 대상으로 하는 것인지, 또는 KFL 학습자를 대상으로 하는 것인지, 학습자의 학습 목적과 연령은 어느 정도를 상정하고 있는지에 대해서는 알기가 어렵습니다. 이러한 상황에서 이 논문에서 제시하고 있는 수업 방안은 이들 변인을 고려하지 않고 범용으로 적용될 수 있는 것인지, 그렇지 않다면 어떻게 차별적으로 적용되어야 하는 것인지가 궁금합니다. 본 논문에서는 다문화 학생 대상의 한국어 교육과 외국인 대상 한국어 교육 간에 차이가 있음에도 불구하고 지향점은 유사하다고 보고 있습니다. 그러나 수업 설계 방안은 미시적 실행 원리와 전략이 포함된다면 점에서 학습 목표와 대상 변인에 따른 차이점이 고려되어야 하지 않을까 싶습니다.
- 또한, 이 논문에서는 학습 목표를 ① ‘일상생활에서 빈번하게 쓰이는 한국어 연어를 알고’, ② ‘한국어 연어의 의미를 상황을 고려하여 이해하는’ 것 두 가지로 설정하고 있습니다. 두 번째 목표가 첫 번째 목표를 포괄함에도 불구하고 별개로 설정하신 까닭이 있는지, 있다면 그 연유가 무엇인지도 궁금합니다.
5. 플립드 러닝 기반의 수업은 ‘수업 전 동영상 → 수업 중 교사 확인 → 수업 중 학생 활동 → 수업 후 피드백’의 흐름으로 계획되어 있습니다. 이 흐름에 따르면 수업 중에는 제공된 동영상이 이미 학습되었다는 전제 하에 ‘확인→활동’으로 수업이 진행되고 가장 마지막 단계에서 ‘동영상 다시보기’ 활동이 이루어지고 있습니다. 그간 선생님께서 축적하신 교수 경험상, 이와 같은 수업 절차를 성공적으로 진행하기 위해서 교사가 유의해야 할 점으로는 무엇이 있는지, 수

업 전 동영상 학습이 미진한 경우 이를 강화할 수 있는 방안 또는 대안은 무엇인지 등에 대해서도 간략하게나마 답변해 주시면 감사하겠습니다.

이상과 같은 질문 및 추가 설명 요청은 토론자가 플립드 러닝이라는 교수·학습 방법론을 숙지하지 못한 데에서 비롯되는 것입니다. 그럼에도 불구하고 플립드 러닝의 교수 효과를 설명해 주시고, 향후 한국어 교육 분야에서 이러한 교수·학습 방법론을 널리 적용할 수 있는 가능성을 보여주신 발표자 선생님께 진심으로 감사를 드립니다.

## 영어권 한국어 학습자의 부사 어순 습득 연구

하지혜(이화여대)

### 1. 서론

언어유형론적으로 교착어에 해당하는 한국어는 비교적 자유로운 어순을 가지고 있으며, 부사 또한 대화 내에서 그 위치가 비교적 자유로워 언뜻 부사 어순<sup>1)</sup>에 대한 습득은 용이해 보일지도 모른다. 그러나 한국어 부사는 대화 내에서 통사적 제약뿐만 아니라 담화 화용적 제약에 따라 그 위치가 한정되거나 다른 위치로의 이동 가능성이 결정되어 한국어 학습자들에게 있어 어려운 습득 항목 중 하나이다. 특히 문장 내에서 부적절한 부사 위치는 문장 전체의 의미 해석에 영향을 미쳐 의사소통의 실패를 유발한다는 점에서 유의해야 할 학습 항목이 된다. 한편으로 양태부사 등과 같은 부사는 화자의 태도나 의도를 드러내는데, 학습자들이 전달하고자 하는 의미를 보다 정확하게 표현하도록 도와주며 구체적인 묘사를 통해 화자의 의도를 다채롭게 전달할 수 있도록 하기에 학습자들이 부사 어순을 습득할 경우, 보다 고급한 단계의 유창성을 획득할 수 있다.

Ellis(1993)은 제2언어 교수학습에서의 어순 교육의 필요성을 익히 언급하였는데, 한국어 학습자 대상 연구에서도 부사 어순 교육의 필요성이 조명되었다(장미라, 2008). 특히 SOV 어순에 해당하면서 후치사를 가지고 있는 한국어와 달리 SVO 어순에 전치사를 가지는 영어를 모국어로 하는 영어권 학습자들의 경우 부사 어순 습득에 있어서 더욱 어려움이 있을 것이다. 따라서 본 연구는 영어권 한국어 학습자들의 부사 어순 습득 양상을 관찰하고 교육 현장에서 간과하고 있는 부사 어순 습득에 대한 인식을 고취하고자 하는 데 목적을 둔다.

### 2. 선행 연구 및 연구 문제

한국어 학습자를 대상으로 한 한국어 부사 어순과 관련한 연구들은 오류 분석 연구에서 나타난다. 이정희(2003)은 초급 학습자의 경우 부사 어순 오류가 전체 어순 오류의 70%를 차지하고 있음을 밝혔으며, 홍은진(2004), 강현화(2000), 유현경, 서상규(2002)는 초, 중, 고급 학습자들 모두 부사 어순

1) 본 연구 대상인 부사 어순은 문장 성분들 사이에 자리하는 부사의 위치를 말하는 것이다. 문장 내에서 부사는 부사어로서 존재하나 본 연구는 부사어 중에서도 다른 문법 형태와 결합하지 않은 단일어로서의 부사에 한정하여 논의하였다.

이해에 어려움이 있으며 특히 러시아어권과 영어권 학습자들에게서 관련한 어순 오류가 많다고 지적하였다. 이선진, 김영주, 백준오(2011)은 중, 고급 미국인 한국어 학습자들을 대상으로 한 연구였는데, 부정 표현에 대한 부사 어순 이해에 어려움이 있음을 언급하였다. 학습자 오류에 대한 연구였으나 개별 부사 어순 특성에 대해 언급하였고, 언어권과 숙달도에 따른 그 이해 정도를 가능하게 하였다는 데 의의가 있다.

한국어 어순에 대한 연구에서도 부사 어순과 관련한 논의가 있다. 장민지(2012)는 태국인 학습자 대상으로 한 연구로 부사어 중첩과 ‘복합어+성분부사’ 관계에서 학습자 오류가 많다고 지적한 연구였으며, 두루순(2014), 신혜선(2014), 이원(2014)은 개별 부사의 어순 특성을 분석하여 태국인, 미국인, 중국인 학습자를 위한 교수 방안을 제시하는 데 목적이 있었다.

앞서 언급된 오류 또는 어순 관련 연구에 나타나는 부사 어순에 대해 논의들은 그 오류의 유무 그리고 오류 유형이라는 학습자의 실패의 현상에만 관심을 가졌으며, 그 구체적인 습득 양상에 대한 고찰 없이 어떻게 가르칠지에 대한 방법론적 논의를 먼저 하였다. 그러나 부사 어순에 대한 그 구체적인 습득 양상이 어떻게 나타나는지를 살펴보고 습득에 어려움이 있다면 그 원인이 무엇인지에 대한 규명 또한 필요하겠다. 이를 바탕으로 교수학습의 필요성과 교수 방법에 대해 논의를 확대할 수 있을 것이기 때문이다.

한국어 학습자를 대상으로 한 부사 어순 습득에 대한 논의를 위해서는 한국어 부사에 대한 연구가 선행되어야 한다. 국어학의 부사 연구로 서정수(1995, 2005), 임유종(1997), 손남익(1995) 등이 있다. 부사는 주로 용언을 수식하지만 그 외에도 문장 내의 다른 부사, 명사, 관형사, 문장 전체를 꾸미는 수식어의 역할을 한다. 일반적으로 부사는 문장 내의 특정 성분을 수식하는 성분부사와 문장 전체를 수식하는 문장부사로 나뉘는데, 문장부사에는 ‘아마, 과연, 설마, 아무리’ 등이 있으며 성분부사에는 ‘아주, 매우, 잘, 거기, 안, 못’ 등이 있다. 부사는 그 의미 기능에 따라 접속부사, 서법부사, 시간부사, 양태부사, 정도부사, 부정부사, 상징부사 등으로 세분되기도 한다. ‘그리고, 그러나, 그렇지만’ 등은 접속부사, ‘아마, 과연, 설마’ 등은 서법부사, ‘어제, 그제, 자주, 먼저, 나중에, 이따가’ 등은 시간과 관련된 시간부사, ‘확실히, 반드시, 물론’ 등은 화자의 심리적 태도를 나타내는 양태부사, ‘꽤, 매우, 빨리, 천천히’ 등과 같은 정도를 나타내는 정도부사, 부정을 나타내는 ‘안, 못’의 부정부사 등으로 세분될 수 있다. ‘이리, 그리, 저리, 이렇게, 저렇게, 여기, 거기’ 등과 같은 것은 지시부사로 분류되며 ‘꾸벅꾸벅, 졸졸, 살금살금’ 등은 주로 상징부사로 분류된다. 부사를 수식 대상, 수식 대상의 범주, 의미 기능, 그리고 어순의 이동 가능성에 따라 구분하여 보이면 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 범주에 따른 부사 분류

수식 대상	수식 대상 범주	의미 기능	어순 이동 가능성
문장부사	-	서법부사, 접속부사	제약 없음 제약 있음
성분부사	동사 수식	시간부사, 양태부사,	제약 없음
	형용사 수식	정도부사, 부정부사,	제약 있음
	용언 수식	상징부사, 지시부사 등	

한국어 부사의 또 다른 특징은 일반적으로는 용언을 수식하지만, 용언이 아닌 다른 성분(명사, 대



명사, 부사, 관형사)를 꾸며줄 수도 있다는 데 있다. 이 중에서 부사를 수식하는 경우, 부사가 서로 겹쳐서 나타나게 된다. 이때 일정한 결합 특성을 가진다. 대체로 포괄하는 범위가 큰 것이 앞서고 대체로 범위가 작은 것이 뒤에 온다. 문장부사 > 성분부사 순으로 나타나는데, 성분부사는 대체로 지시부사 > 시간부사 > 정도부사 > 부정부사의 순이다. 한국어 학습자들은 이러한 부사 어순 특성 이해에 어려움을 보일 것이고 그 구체적인 이해 양상을 살펴볼 필요가 있다. 그에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

- 연구 문제 1. 영어권 학습자들은 다른 문장 성분과의 결합 시에 나타나는 부사 어순의 특성을 이해할 수 있는가?  
 연구 문제 2. 영어권 학습자들은 상황과 맥락에 따른 한국어 부사의 이동 가능성을 이해할 수 있는가?

### 3. 연구 방법

#### 1) 실험 참여자

본 연구의 실험 참여자는 총 30명으로 한국어 모어 화자 15명과 영어권 한국어 학습자 15명이었다. 학습자들은 서울 소재 대학 부설 언어교육기관에서 학습 중인 4급 학습자들로 실험 문장의 부사를 이미 학습한 미국인 10명, 영국 2명, 캐나다 3명으로 구성되었다. 같은 기관 내 동일한 급수의 학습자를 모집하였으므로 집단 내 동질성은 확보되었다. 영어권 학습자를 대상으로 한 것은 언어유형론적으로 한국어와 다른 어순 특성을 보이는 영어의 경우, 부사 어순에 있어서도 어려움을 나타낼 것이기 때문이었다.

#### 2) 실험 도구

부사 어순에 대한 이해를 살피기 위해 부사 어순 평가지를 사용하였다. 부사 어순 평가지는 2가지 유형으로 구성되었다. 유형 1은 주어진 문장을 보고 제시된 부사의 적절한 위치를 찾는 것으로 중복적으로 응답할 수 있었다. 유형 1에 사용된 부사는 그 의미 기능에 따라 서법부사(아마), 부정부사(별로, 안, 못), 지시부사(바로, 여기서), 정도부사(빨리, 잘, 아주, 천천히), 상징부사(꾸벅꾸벅), 시간부사(어제)로 구분되는 13개였다. 유형 1은 제시된 문장을 보고 주어진 부사의 위치를 찾는 것으로 다른 문장 성분과의 결합 시 부사의 위치 특성을 살펴볼 수 있었다. 아래 <표 2>는 유형 1의 문항 구성 내용을 보인 것이고 <자료 1>은 그 예이다.

&lt;표 2&gt; 부사 어순 평가지 문제 유형 1의 문항 구성

문항	부사	제시된 문장
1	아마	① 제임스는 ② 내일 ③ 학교에 ④ 올 ⑤ 것 ⑥ 같아요 ⑦
2	별로	① 제임스는 ② 안 ③ 피곤했다 ④
5	안	① 엄마는 ② 오늘도 ③ 밥을 ④ 드셨어요 ⑤
12	못	① 저는 ② 테니스는 ③ 치는 ④ 편이에요 ⑤
3	바로	① 펜은 ② 앞 ③ 책상 ④ 위에 ⑤ 있어요 ⑥
9	여기서	① 담배를 ② 피우시면 ③ 안 ④ 됩니다 ⑤
6	빨리	① 제임스는 ② 밥을 ③ 먹는다 ④
7	잘	① 미션 씨는 ② 그림을 ③ 그려요 ④
8	아주	① 제임스는 ② 매운 ③ 음식도 ④ 잘 ⑤ 먹어요 ⑥
10	천천히	① 한국말을 ② 잘 ③ 못하는 ④ 미션 씨는 ⑤ 한국말로 ⑥ 친구와 ⑦ 이야기했다 ⑧
11	점점	① 지난주부터 ② 날씨가 ③ 더워지고 ④ 있다 ⑤
13	꾸벅꾸벅	① 제임스는 ② 오늘도 ③ 수업시간에 ④ 졸았다 ⑤
4	어제	① 제주도에 ② 여행을 ③ 갔던 ④ 동생이 ⑤ 집으로 ⑥ 돌아왔다 ⑦

빨리 ..... (                    )  
 ① 제임스는 ② 밥을 ③ 먹는다. ④

&lt;자료 1&gt; 부사 어순 평가지 문제 유형 1의 예

유형 2는 주어진 부사를 적절한 순서대로 배열하여 문장을 완성하는 것이다. 이때 문장 전체를 재구성해야 하는 부담감을 줄이기 위해 부사를 제외한 다른 문장 성분은 미리 제시하여 작업 부담량을 줄이고자 하였다. 사용된 부사는 정도부사(잘, 좀, 계속), 지시부사(저렇게, 그렇게), 부정부사(안, 못), 시간부사(날마다, 처음, 요즘, 이제) 11개였다. 유형 2는 여러 유형의 부사가 결합할 때의 그 위치와 순서에 대한 특성을 파악할 수 있었다. 아래 <표 3>은 유형 2의 문항 구성 내용을 보인 것이고 <자료 2>는 그 예이다.

&lt;표 3&gt; 부사 어순 평가지 문제 유형 2의 문항 구성

문항	부사	제시된 문장
1	저렇게, 잘, 안, 처음	먹는 처음 저렇게 안 잘 아이는 봐요.
2	요즘, 좀, 날마다, 계속	요즘 연습하니까 좀 발음이 날마다 계속 좋아졌어요.
3	잘, 못, 이제, 그렇게	한국말을 못 잘 이제 그렇게 하지는 않아요.

안            잘            저렇게  
 → \_\_\_\_\_ 먹는 \_\_\_\_\_ 아이는 \_\_\_\_\_ 처음 \_\_\_\_\_ 봐요 \_\_\_\_\_

&lt;자료 2&gt; 부사 어순 평가지 문제 유형 2의 예

### 3) 분석 방법

부사 어순 평가지 유형 1은 한 개의 질문에 두 개 이상의 응답이 가능하였으므로 IBM SPSS Statistics 21버전을 사용하여 다중응답 빈도분석을 실시하였으며 두 집단의 응답이 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 확인하기 위해 카이제곱 검정을 하였다. 유형 2는 주관식 응답이었으므로 결과에 대해 통계 검증 없이 분석하였다.

## 4. 다른 문장 성분과의 결합 시 나타나는 부사 어순 이해

본 장에서는 부사가 수식하는 대상이 무엇이나에 따른 부사 어순의 특성과 의미 기능에 따라 구분되는 여러 개의 부사가 결합할 때 나타나는 부사 어순의 특성을 영어권 학습자들이 어떻게 이해하고 있는지 한국인들의 이해 양상과 비교하여 살펴보겠다.

### 4.1. 수식 대상에 따른 부사 어순 이해

학습자들은 문제 유형 1의 문항 2, 문항 5, 문항 6, 문항 7, 문항 12에서는 한국인과 같이 인식하고 있었고 문항1, 문항 3, 문항 4, 문항 8, 문항 9, 문항 10, 문항 11, 문항 13에서는 한국인과 같이 인식하지 못 했다. 아래 <표 4>는 학습자들이 잘 이해한 부사 어순에 대한 결과이다.

<표 4> 이해도가 높은 부사 어순

문항	항목	집단	각 위치의 선택 빈도 <sup>2)</sup>							
			①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
2	별도	한국인	3	14	0	2				
		학습자	0	14	0	1				
		$\chi^2$	3.333	.000	-	.370				
		자유도	1	1	-	1				
		유의확률	.112	.759	-	.500				
5	안	한국인	0	0	0	15	0			
		학습자	0	0	0	14	1			
		$\chi^2$	-	-	-	1.034	1.034			
		자유도	-	-	-	1	1			
		유의확률	-	-	-	.500	.500			
6	빨리	한국인	0	11	14	3				
		학습자	0	6	15	1				
		$\chi^2$	-	3.394	1.034	1.154				
		자유도	-	1	1	1				
		유의확률	-	.070	.500	.299				
7	잘	한국인	0	0	15	1				
		학습자	0	1	15	0				
		$\chi^2$	-	1.034	-	1.034				
		자유도	-	1	-	1				
		유의확률	-	.500	-	.500				

2) 원문자 ①에서 ⑦은 제시된 실험 문장을 구성하는 문장 성분들 사이의 위치를 나타내는 것이며 이에 대

12	못	한국인	0	0	15	0	0			
		학습자	0	0	15	1	0			
		$\chi^2$	-	-	-	1.034	-			
		자유도	-	-	-	1	-			
		유의확률	-	-	-	.500	-			

$p < .05$

학습자들은 부정부사(안, 못, 별로)와 일부 정도부사(잘, 빨리)의 위치를 한국인과 같이 잘 이해하고 있었다. 각 위치에서 두 집단 간의 선택 빈도에 통계적으로 차이가 있는지 분석한 결과, 유의미한 차이가 없었다. 부정부사는 결합하는 서술어가 제한적일 뿐만 아니라 결합하는 서술어의 관계가 밀접하여 다른 성분이 개입되기도 어려우므로 이러한 제한적인 특성으로 인해 학습자들은 잘 이해할 수 있었을 것이다. 그리고 정도부사(잘) 또한 제약이 강하여 서술어 앞에만 위치할 수 있었기에 이해가 용이했을 것이다. 정도부사(빨리)는 서술어 앞과 서술부 앞, 두 위치에 자리할 수 있었으나 ‘빨리’는 노출 강도가 센 초급 단어이기에 그 위치에 대한 이해력이 높았을 것으로 보인다. 따라서 대체로 영어권 학습자들은 그 위치가 고정적이면서 서술어 앞에 오는 부사 어순에 대한 이해가 높았다.

반면에 서법부사(아마), 시간부사(어제), 지시부사(여기서, 바로), 정도부사(천천히, 점점, 아주), 상징부사(꾸벅꾸벅)의 위치에 대해서는 아래 <표 5>와 같이 한국인과 달리 인식하고 있었다.

<표 5> 이해도가 낮은 부사 어순

문항	항목	집단	각 위치의 선택 빈도							
			①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
1	아마	한국인	12	15	11	10	0	0	6	
		학습자	9	11	4	4	0	0	1	
		$\chi^2$	1.429	4.615	6.533	4.821	-	-	4.658	
		자유도	1	1	1	1	-	-	1	
		유의확률	.213	.050	.013	.033	-	-	.040	
3	바로	한국인	0	15	0	12	2	1		
		학습자	0	13	1	3	1	0		
		$\chi^2$	-	2.143	1.034	10.800	.370	1.034		
		자유도	-	1	1	1	1	1		
		유의확률	-	.241	.500	.001	.500	.500		
4	어제	한국인	15	10	5	0	14	11	2	
		학습자	9	2	0	3	11	2	0	
		$\chi^2$	7.500	8.889	6.000	3.333	2.160	10.995	2.143	
		자유도	1	1	1	1	1	1	1	
		유의확률	.008	.004	.021	.112	.165	.001	.241	
8	아주	한국인	0	14	0	15	0	2		
		학습자	0	11	0	11	0	0		
		$\chi^2$	-	2.160	-	4.615	-	2.143		
		자유도	-	1	-	1	-	1		
		유의확률	-	.165	-	.050	-	.241		

한 숫자는 실험 참여자들이 각 위치를 선택한 빈도수를 의미한다. 그리고 표에서 어둡게 표시된 칸은 해당 문항에 없는 위치를 나타낸다.

9	여기서	한국인	15	12	0	0	4			
		학습자	15	5	1	1	0			
		$\chi^2$	-	6.652	1.034	1.034	4.15			
		자유도	-	1	1	1	1			
		유의확률	-	.031	1.034	1.034	.050			
10	천천히	한국인	0	4	1	0	10	15	15	3
		학습자	1	1	0	0	4	2	11	0
		$\chi^2$	1.034	2.160	1.034	-	4.821	22.941	4.615	3.333
		자유도	1	1	1	-	1	1	1	1
		유의확률	.500	.165	.500	-	.033	.000	.050	.112
11	점점	한국인	4	14	14	0	4			
		학습자	0	3	15	0	0			
		$\chi^2$	4.615	16.425	1.034	-	4.615			
		자유도	1	1	1	-	1			
		유의확률	.050	.000	.500	-	.050			
13	꾸벅꾸벅	한국인	0	1	9	15	2			
		학습자	0	0	1	14	0			
		$\chi^2$	-	1.034	9.600	1.034	2.143			
		자유도	-	1	1	1	1			
		유의확률	-	.500	.003	.500	.241			

$p < .05$

‘바로, 아주, 꾸벅꾸벅’ 문항에서는 1개의 위치에서 두 집단 간 이해 차이가 있었고, ‘여기서, 천천히, 점점’ 문항에서는 2개의 위치에서 두 집단 간 이해 차이가 있었으며, ‘아마’ 문항에서는 3개의 위치에서 그리고 ‘어제’ 문항에서는 4개의 위치에서 두 집단 간에 이해 차이가 있었다. 두 집단 간의 이해 차이를 통계적으로 검증한 결과, 유의미한 차이가 있었다. 이 중에서 2개 이상에서 차이가 난 ‘여기서, 천천히, 아마, 어제’ 문항은 모두 복문 구성으로 주절 외에도 종속절 내에서도 수식이 가능했으나 학습자들은 각 부사가 종속절 내의 문장 성분들을 수식할 수 있음을 잘 이해하지 못 했다. 그리고 2개 이상에서 차이가 난 ‘여기서, 천천히, 아마, 점점’ 문항에서 한국인들은 각 부사가 문장의 끝에도 위치할 수 있다고 인식한 반면에 학습자들은 그렇지 못 했다. 부사가 문장 끝에 오는 것은 각 부사의 통사적 위치가 아니다. 따라서 대화 상황에서의 화자의 의도나 맥락에 따른 것으로 보아야 할 것이다.

그러나 위치 이해도가 낮았던 이들 부사 모두 한국인의 선택 빈도가 가장 높았던 위치에 대해서는 한국인과 같이 인식하고 있었다. ‘아마’는 ①, ② 위치, ‘바로’는 ① 위치, ‘어제’는 ⑤ 위치, ‘아주’는 ② 위치, ‘여기서’는 ① 위치, ‘천천히’는 ⑦ 위치, ‘점점’은 ① 위치, ‘꾸벅꾸벅’은 ④에서 한국인과 학습자가 동일하게 이해하고 있었다. 이들 중 2개 이상의 위치에서 집단 간 이해 차이를 보였던 ‘아마, 여기서, 점점’ 문항에서 학습자들은 문장의 가장 앞에 위치하여 문장 전체를 수식하는 것에 대해 잘 이해하고 있었다.

따라서 학습자들은 수식 대상이 무엇인지에 따른 그 위치에 대해 한국인과 같이 잘 이해하거나 한국인과 다르게 이해하고 있었다. 영어권 학습자들은 대체로 그 위치가 고정적이면서 서술어 앞에 오는 부사 어순에 대해서 잘 이해할 수 있었고 문장의 가장 앞 자리에서 문장 전체를 수식하는 부사 어순에 대해서도 잘 이해할 수 있었다. 그러나 학습자들은 종속절 내 문장 성분들을 수식하는 부사 위치에 대해 잘 이해하지 못 했고 문장 끝에서 문장 전체를 수식하는 부사 위치에 대해서도 잘 이해하지 못 하고 있었다.

## 4.2. 부사들간의 결합에서 나타나는 부사 어순 이해

문제 유형 2에서는 의미 기능에 따라 구분되는 부사들이 대체로 지시부사 > 시간부사 > 정도부사 > 부정부사의 순서로 결합하는 것에 대해 학습자들이 잘 이해하는지를 보고자 하였다. 그 결과 학습자들은 한국인들과 달리 ‘처음 저렇게 잘 안’의 순서를 2회 사용하였는데, 제시된 문장에서 ‘처음’이 가장 뒤에 위치해야 하는 것을 몰랐다. 즉 ‘지시부사, 시간부사’ 순서를 잘 이해하지 못 하고 있었다. 그리고 ‘잘 못 하지는 그렇게 않아요’로 인식하였는데, 이것은 ‘지시부사’가 ‘정도부사, 부정부사’의 앞에 자리해야 함을 잘 인식하지 못한 것이었다. 공통적으로 지시부사가 비교적 앞서 위치한다는 것을 잘 이해하지 못 하고 있었다.

## 5. 상황 맥락에 의한 부사 이동 가능성 이해

4장의 논의를 통해 한국인들은 학습자들과 달리 보다 다양한 위치에 부사가 자리할 수 있음을 인식하고 있었다. 위에서 제시된 <표 4>와 <표 5>에 나타난 한국인들의 위치 선택 범위를 보면 학습자들과 달리 보다 다양한 위치에 부사가 자리할 수 있음을 보여주고 있다.

한국인들은 부정부사(안, 못) 문항에서만 하나의 위치가 가능한 것으로 판단하고 나머지 문항에서는 2개 이상의 위치가 가능한 것으로 보았다. 4장에서 그 위치가 비교적 고정적이었던 부정부사(별로)의 위치도 2개의 위치로 더 이동할 수 있는 것으로 보았다. ‘어제, 천천히’는 총 6개의 자리, ‘아마’는 총 5개의 자리, ‘바로, 점점, 꾸벅꾸벅’은 총 4개의 자리, ‘별로, 빨리, 아주, 여기서’는 총 3개의 자리로 이동 가능한 것으로 보았다. 그리고 통사적으로 문장의 가장 앞이나 문장 내에 위치하는 부사가 문장의 끝에 위치하는 경우도 있었다. ‘아마, 바로, 어제, 빨리, 아주, 여기서, 천천히, 점점, 꾸벅꾸벅’은 한국인에 의해 1번 이상 문장의 끝에 위치할 수 있는 것으로 인식되었다. 이처럼 부사가 기존의 국어학에서 논의된 통사적 제약을 넘어서서 다른 위치로 이동할 수 있는 것은 상황 맥락에 의해 그 의미가 해석되어질 수 있기 때문일 것이다. 한국인들은 이와 같은 상황 맥락에 따른 부사 어순의 이동을 인식하고 있었으나 학습자들의 경우는 그렇지 못 했다.

## 6. 결론

본 연구는 영어권 한국어 학습자들의 부사 어순에 대한 습득을 살펴본 연구로 먼저 수식하는 대상에 따른 부사 어순 특성을 학습자들이 잘 이해할 수 있는지 한국인과 비교하여 살펴보았는데, 수식 대상에 따른 이해 정도와 다른 부사들간의 결합에서 나타나는 이해 정도로 나누어 살펴보았다. 영어권 학습자들은 대체로 그 위치가 고정적이면서 서술어 앞에 오는 부사 어순에 대해서 잘 이해할 수 있었고 문장의 가장 앞 자리에서 문장 전체를 수식하는 부사 어순에 대해서도 잘 이해할 수 있었다. 그러나 학습자들은 종속절 내 문장 성분들을 수식하는 부사 위치에 대해 잘 이해하지 못 했고 문장

끝에서 문장 전체를 수식하는 부사 위치에 대해서도 잘 이해하지 못 하고 있었다. 다른 부사들간의 결합 관계에 대해서는 지시부사가 비교적 앞서 위치한다는 것을 잘 이해하지 못 하고 있었다.

그리고 상황 맥락에 따른 부사 이동 가능성에 대해서 영어권 학습자들이 얼마나 잘 이해할 수 있는지도 살펴보았다. 부사는 기존의 국어학에서 논의된 통사적 제약을 넘어서서 다른 위치로 이동할 수 있었는데, 그것은 상황 맥락에 의해 그 의미가 해석되어질 수 있기 때문으로 보여진다. 이에 대해 한국인들은 상황 맥락에 따른 부사 어순의 이동을 인식하고 있었으나 학습자들의 경우는 그렇지 못했다.

이상과 같은 논의 결과를 살펴볼 때, 영어권 한국어 학습자들의 부사 어순에 대한 이해가 부족함을 알 수 있고, 특히 상황 맥락에 따라 보다 다양한 위치로 이동 가능한 부사 어순 특성은 자신의 생각을 정확하고 풍요롭게 표현하고자 하는 학습자들의 요구를 충족시키는 데 어려움을 유발하고 있으므로 이에 대한 교육적 적용이 필요하다 하겠다. 앞으로의 연구에서는 영어권 이외의 보다 다양한 어순 특성을 보이는 언어권으로 그 연구 범위를 확대하고 교육적 방안을 마련해 보아야 하겠다.

#### ■ 참고문헌 ■

- 강현화(2000). 코퍼스를 이용한 부사의 교육 방안 연구, 이중언어학, 17, 57-75. 이중언어학회.
- 두루순 이지스(2014). 터키인 학습자를 위한 한국어 양태부사 교육 연구. 서울대학교 대학원 석사학위청구 논문.
- 서정수(2005). <정한국어의 부사>, 서울대학교출판부.
- 손남익(1995). <국어 부사 연구>, 박이정.
- 신혜선(신혜선). 한국어와 영어의 어순 대조를 통한 한국어 교육 방안 연구. 충남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이선진, 김영주, 백준오(2012). 미국인 한국어 학습자의 중간언어 발달 연구, 새국어교육, 91, 159-191, 한국국어교육학회.
- 이원(2014). 중국인 학습자를 위한 한국어 정도부사 교육 방안 연구. 건국대학교 대학원 석사학위청구논문.
- 임유종(1997). 국어 부사의 범주 정립과 호응 및 어순에 관한 연구. 한양대학교 박사학위청구논문.
- 이정희(2003). <한국어 학습자의 오류 연구>, 박이정.
- 이혜영 외(2005). <한국어 학습자의 중간언어 연구>, 커뮤니케이션북스.
- 유현경, 서상규(2002). 한국어 학습자 말뭉치에 나타난 부사 사용에 대한 연구, 이중언어학, 20, 215-236. 이중언어학회.
- 장미라(2008). 문장 구조 중심의 한국어 교육 연구. 경희대학교 박사학위청구논문.
- 장민지(2012). 태국인 학습자의 L2, L3 언어 유형이 한국어 어순 배열에 미치는 영향. 연세대학교 석사학위청구논문.
- 홍은진(2004). 일본인 한국어 학습자의 어휘 오류 분석, 사회언어학, 12(1), 271-299. 한국사회언어학회.
- Hawkins, J. A.(1983). Word Order Universals. Academic Press.
- Rod Ellis(1993). The Study of Second Language Acquisition. London: Oxford University.

## 한국어 모음 ‘꺀’소리 변화 과정에 대한 연구

- 중국어 모음 ‘ui’, ‘ü’와 비교하여 -

Wenkai, Cao(한국외대)

### 1. 들어가기

한국어 모음체계를 살펴보면 늘 마음속에 풀리지 않는 의문이 있다. 그것은 바로 한국어‘꺀’<sup>1)</sup>라는 모음이 발음될 때 단모음으로 발음해야 되나 아니면 이중모음으로 발음해야 되나 하는 질문이다. 이 질문의 대답을 찾기 위해 많은 학자들(이승녕1954, 이현복1971, 허웅1985, 이호영1996, 유필재2000, 김선철2003, 신승용2003, 신지영2011 등)이 한국어 모음 ‘꺀’에 대해 연구하였다. 또한 배혜진(2012)에서 같은 시대의 한국 사람들이 발음할 때 연령에 따라 차이가 보이는 현상을 보여주었고 최성규(2013)에서 역사적으로 살펴볼 때 ‘꺀’의 발음은 계속 변화되고 있는 것을 알려주었다. 그러면 ‘꺀’의 역사적인 발음, 그리고 역사 적인 변화 과정은 무엇일까? 필자는 이런 궁금증을 가지고 본 연구를 시작하였다.

한국어를 공부하면서 한국어 중 한자음이 중국어와 일정한 관계가 있다는 것을 알 수 있다. 하지만 기존에 있던 한국어 발음, 혹은 한국어 발음교육에 대한 연구들은 한국어를 현대 중국어와 비교하며 대응되는 자음, 모음 그리고 억양 오류만 많이 분석하였다<sup>2)</sup>. 역사적으로 중국어 발음의 변화 과정을 통해 한국어 발음의 과거와 오늘의 모습을 구축하는 연구가 많이 부족한 실정이며 또한 한자음이 대응된 중국어 모음의 역사적인 변화 과정에 따라 한국어 ‘꺀’소리가 단모음인지 이중모음인지에 대해 판단하는 연구는 더욱더 미비하다.

엄익상(2008, 6~7쪽)에서 한국한자음(Sino-Korean)과 중국현대음(Modern Mandarin)과 비교할 때 유성성이 크지 않지만 중국중고음<sup>3)</sup>(中古音, Middle Chinese)과 비교하면 한국한자음이 중국어 중고음에 기초하고 있음을 확연히 알 수 있다고 하였다. 그래서 본 연구는 ‘꺀’소리와 비슷한 중국어 모음 ‘ui’와 ‘ü’<sup>4)</sup>의 역사적인 변화 과정을 바탕으로 ‘꺀’의 변화 과정을 제시하고 한국어 모음 ‘꺀’의 모음 특징을 고찰하려고 한다.

- 
- 1) 본 연구에서 모음이나 음소를 “를 사용하여 표시하고 모음이 실현되는 음가를 [ ]로 표시한다.
  - 2) 미설(2013), 이선(2014)등이 있다.
  - 3) 엄익상(2008, 7)에서 중국어 중고음은 대략 지금부터 약 1400년 전 중국 수당(隋唐) 시기의 중국어 발음을 지칭한다고 하였다.
  - 4) 권인한(2009, 凡例V)에서 한국어 모음 ‘꺀’의 로마자 대응음은 ‘ui’로 표시하였다. 따라서 중국어의 모음 ‘ui’는 한국어 ‘꺀’와 비슷한 모음으로 볼 수 있다. 또한 이승녕(1954, 신지영2011:34에서 재인용), 허웅(1965, 신지영2011:35에서 재인용), 최성규(2013)에서 한국어의 ‘꺀’는 [y]로 실현될 수 있다는 주장이 있어서 발음상 비슷한 중국어 모음은 ‘ü’로 판단되기 때문에 본 연구에서 한국어 ‘꺀’와 비교하기 위해 중국어 모음 ‘ui’와 ‘ü’를 선택하였다. 또한 최성규(2013)에 따라 본고에서 모든 [y]를 [ü]로 표시하였다.



## 2. 중국어의 음운사를 통한 한국어 연구 가능성

### 2.1 한국어 음운 체계와 비슷한 특징

한국어는 중국어와 역사적으로 깊은 관계를 맺고 있다. 처음 한글을 만들었을 때의 목적 중 하나는 그 당시 한자 발음을 표기하는 데에 있었다. 그래서 한국어의 한자음은 중국어 발음의 살아있는 화석이라고 할 수 있다. 이는 중국어 음운사(音韻史)를 연구하는데 매우 중요하듯이 한국어의 음운 변화 과정에 대해 연구를 할 때 중국어의 음운 변화도 매우 중요한 내용이다. 그리고 김태완(金泰完, 2002)에서 한국어 단어의 음운은 중국어의 고대 발음과 긴밀한 관계가 있다고 하였고 비교적 한국어의 모음은 큰 변화가 별로 없었다고 하였다. 이는 중국어 모음의 역사 변화 과정을 통해 한국어의 모음을 연구할 가능성을 보여주었다. 엄익상(2008, 7)에 따르면 중국어 중고음<sup>5)</sup>의 입성(入聲) 운미 ‘[-p], [-t], [-k]’가 중국 현대음에서 모두 탈락한 반면, 한국한자음에는 ‘[-p], [-l], [-k]’로 남아있다. 그리고 엄익상(2008)에서 한국한자음은 중국 고음에서 유래되었기 때문에 한국한자음과 중국 음을 비교하는 것은 비교 언어학의 영역<sup>6)</sup>으로 정의를 하였다. 뿐만 아니라 중국어의 음운사를 살펴보면 한국어와 유사한 음운 특징을 찾을 수 있기 때문에 중국어의 음운 변화 과정을 통해 한국어의 음운 변화 과정을 추론할 수 있을 것이다.

첫째, 고대 중국어의 파열음은 현대 한국어와 동일하게 평음, 격음, 경음으로 분류된다. 邵榮芬(1979, 25쪽), 林焘(2010, 104쪽), 王力(權宅龍 옮김, 1997, 561쪽), 羅常培(1980, 34쪽) 陈志明(2002, 59쪽), 권인한(2009, 凡例vii)에서 송나라 전까지 중국어의 성모체계는 [p, p', b], [t, t', d] 그리고 [k, k', g]가 있다는 것을 제시해주었다. 하지만 송나라부터 [b, d, g]가 없어지면서 [p, p'], [t, t'] 그리고 [k, k']만 남았다. 이 이유에 대해 설명하지 않았다.

둘째, 고대 중국어도 받침이 있었다. 陈志明(2002, 100쪽), 羅常培(1980, 50쪽)에 따르면 고대 중국어는 총 7개 자음 받침이 존재하였다. 중국어 음운론책에서 이를 운미(韻尾<sup>7)</sup>) 라고 부른다. 이

5) 일반적으로 학자들이 중국어의 수천 년 넘는 음운사를 네 가지 시기로 나눈다.

첫째 상고시기-- 서기 4세기이전, 즉 중국 진대(晋代)이전의 시기

둘째 중고시기-- 서기 4세기부터 12세기이전까지, 즉 북송(北宋, 남천하기 이전의 송나라)이전의 시기

셋째 근고시기-- 서기 12세기부터 17세기이전까지, 즉 청나라이전의 시기

넷째 현대시기--17세기부터 현대까지

6) 엄익상(2008)에서 서로 다른 어족에 속하는 두 언어를 비교하는 것을 대비 언어학(contrastive linguistics)이라고 하고, 같은 어족에 속하는 두 언어를 비교하는 것을 비교 언어학(comparative linguistics)이라고 하였다.

7) 중국에서 전통적인 음운이론은 하나의 음절을 성모, 운모, 그리고 성조 세 부분으로 나눈다. 이는 한국어의 자음, 모음처럼 음소 개념과 달리 음절 구조의 개념이다. 따라서 성모를 자음으로 판단하면 안되고 운모를 모음으로 판단해도 안 된다. 중국어에서 성모에 자음이 없는 경우도 있고 이럴 때 영성모(零聲母)라고 한다. 운모는 운두(반모음자리), 운복(음절핵자리), 운미(반모음이나 자음받침의 자리)로 구성한다. 현대 중국어의 운두에서 [i], [u], [y]가 나타날 수 있으며 운미는 모음 [i], [u]와 자음 [n], [ŋ]으로 실현될 수 있다. 중국어에서 상향과 하향 이중모음이 다 존재한다. 그리고 운미 [n]로 실현될 때 특정 환경하에 [m]로 변할 수 있다. 중국어의 운(韻)은 음절 안에 운복(주요 모음) 혹은 운복과 운미를 가리킨다.

운미(韻尾)들이 발음위치와 발음방법에 따라 세 가지 종류로 나눌 수 있다. 하나는 비음운미 [-m], [-n], [-ŋ], 하나는 폐쇄음운미 [-p], [-t<sup>8</sup>], [-k] 하나는 후두폐쇄음운미 [ʔ<sup>9</sup>]이다.

셋째, 중국어 모음의 역사적인 변화 과정 중에 대표적인 변화는 모음의 ‘고모음화’ 현상이다. 즉 [a]에서 [u]로 변화된 현상이다. 한국어 한자음을 통해 한국어 모음의 발음은 중국어 모음이 변화 과정 중에 어느 한 시기의 발음과 비슷한 것을 알 수 있다. 예를 들면 그림 ‘도’자의 중국어 고대 발음은 [d<sup>h</sup>a]이었고 현대의 발음은 [tu]다. 중국어 모음 [a]가 [u]로 변해가는 과정 중에 반드시 [o]나 [ɔ]<sup>10</sup>를 거쳐서 변화해야 되는데 한국어의 그림 ‘도’자의 모음은 마침 ‘o’다. 즉, 한국어의 그림 ‘도’자의 모음은 중국어 ‘圖’자 모음 변화 과정 중에 어느 한 시기의 모음과 같다는 것이다.

중국어 ‘圖’자의 발음 변화

그림 ‘도’자	중국어 상고시대의 발음	중국어 현대의 발음	발음 변화
圖	[d <sup>h</sup> a]	[tu]	d <sup>h</sup> → t a → u

뿐만 아니라 정영호(2009)에서도 한국어 모음체계의 ‘모음상승과 원순모음화’ 현상<sup>11</sup>)에 관련 내용을 언급하였다. 이 연구에서는 ‘아버지>아부지’로 변화되는 현상을 통해 한국어 ‘i’가 ‘y’로 변화하는 현상에 대해 분석하였다. 즉 한국어와 중국어의 모음체계에서 같은 변화 현상이 일어나는 것이다. 이는 두 언어 모음 변화 과정의 유사성과 비교의 가능성을 보여주었다.

지금까지 중국어 고대 음운 체계에서 현대 한국어와 비슷한 특징을 논의하였다. 특히 중국어 모음 역사 변화 과정의 규칙이 한국어에서도 존재하는 것을 보여주었다. 이를 통해 중국어 음운 변화 과정과 한국어 음운 변화 과정의 유사성을 확인할 수 있을 뿐만 아니라 비교연구를 통해서 이 두 언어의 역사 음운 변화 과정을 구축할 가능성도 보여주었다. 따라서 본 연구는 3장에서 한국어 모음 ‘y’의 역사적인 변화 과정, 그리고 ‘y’와 비슷한 중국어 모음 ‘ui’와 ‘ü’의 역사 변화 과정을 살펴본 후 최성규(2013)에서 제시한 한국어 ‘y’의 역사 변화 과정을 고찰하도록 하겠다.

## 2.2 한국어 ‘y’와 중국어 ‘ui’, ‘ü’를 비교하는 이유

한국어 모음 ‘y’의 역사 변화 과정을 고찰하기 위해 대응으로 가장 비슷한 중국어 모음 ‘ui’와 비교할 필요성이 있다. 조현실(2010, 109), 박중대(2011, 110~111) 그리고 김나연(2012, 76~77)에서 한국어로 번역된 중국어 관련 책을 통해 중국어와 한국어의 음운대응규율을 연구하였다. 이 연구들에서 모음이 한국어 ‘y’로 번역된 한자가 대응되는 중국어 모음은 대부분 ‘ui’와 ‘ü’로 나타났다. 뿐

8) 姜信沆(2004, 69-71쪽)에서 현대 한국어 ‘ㄹ’받침은 중고중국어 ‘-l’받침으로 변한 소리라고 하였다.

9) 罗常培 (1956, 50) 에서[-ʔ]는 [-n]와 [-ŋ]이 축성조(促聲)일 경우 변한 발음이라고 하였다.

10) 왕력(1990)에서 보여준 중국어 운모 변화도에서 모음[a]는 진나라 때에서 서한, 동한 때 [ɔ]로 변했고, 남북조시기 [o]로 변하였다. 그다음 수나라부터 현대까지 [u]발음으로 변해왔다.

11) 사실 현대 한국어의 ‘y’발음을 통해서도 ‘모음상승화와 원순화’ 현상을 엿볼 수 있다. 현대 한국어 구어에서 ‘그리고’를 ‘그리구’, 경기도 수원지역에서 ‘삼춘, 부조, 사돈’을 ‘삼춘, 부주, 사돈’으로 발음하는 경향이 있다.

만 아니라 현대 한국어에서 한자음의 모음이 ‘귀’로 실현 된 일부 한자들<sup>12)</sup>의 현대 중국어 모음은 ‘ui’로 발음되어 있기 때문 이는 한국어 ‘귀’와 중국어 ‘ui’는 서로 매우 관련이 있고 비슷하다고 할 수 있다.

따라서 한국어 ‘귀’와 중국어 ‘ui’가 비슷한 모음이며 이를 비교하도록 하겠다. 동시에 한국어 ‘귀’가 단모음 [u]로 실현된다는 선행연구도 있어서 이와 비슷한 소리인 중국어 ‘ü’를 포함해서 역사 변화 과정을 같이 살펴보도록 하겠다.

### 3. 한국어 ‘귀’와 중국어 ‘ui’, ‘ü’의 역사 변화 과정

#### 3.1 한국어 모음 ‘귀’의 역사 변화 과정

최성규(2013)에서 한국어 모음 ‘귀’에 대한 역사적인 연구는 15세기부터 현대에 이르기까지 일찍 부터 시작하였다고 하였다. 이 연구들 중 방언 자료를 바탕으로 비교방언학적인 연구들도 많이 등장 했다고 하였다. 이를 포함해 최전승(1987), 한영균(1995), 강보경(1998), 정인호(2004), 그리고 김봉 국(2006)의 논저들이 ‘귀’와 ‘귀’를 비교하여 역사적 변화 과정에 대해 논의를 하였다. 그 내용은 아 래의 표를 통해서 제시하도록 하겠다.

한국어 모음 ‘귀’에 대한 변화 과정 연구

연구자	시간	‘귀’의 변화 과정 특징	기타
최전승	1987	uj>wi>u	19세기 후기 전라방언 변화 순서: ①상향 이중모음화 ②단모음화
한영균	1995	uj>wi>u, uj>(uj)>u	강원도 방언 두 가지 변화 과정
강보경	1998	어두 음절 ‘귀’ 는 [u]로 실현된다.	‘귀’가 ‘귀’보다 먼저 단모음화 되었다.
정인호	2004	‘귀’는 ‘귀’와 비슷한 부동 이중모음으 로 파악하였다	19세기 말~20세기
김봉국	2006	ui>wi, ui>wi~u>wi	개화기 이후의 ‘귀’ 복선 경로

12) 같은 한자의 한국어모음과 중국어 모음 대응 비교:

한자	한국어 모음	중국어 모음	대응비교
归	귀	ui	귀 → ui
贵	귀	ui	귀 → ui
讳	귀	ui	귀 → ui
醉	귀	ui	귀 → ui
毁	괴	ui	괴 → ui

이 연구들을 바탕으로 최성규(2013)에서는 먼저 ‘ㄱ’과 ‘ㄱ’의 역사적인 변화 과정을 세 가지로 정리를 해주었다.

- (1) 단모음화 먼저 일어난다. ㄱ (uj><sup>13</sup>) ü> wi)
- (2) 상향 이중모음화가 먼저 일어난다. ㄱ(uj>wi>ü)
- (3) ‘ㄱ’과 ‘ㄱ’는 별개로 변화하였다.

그리고 최성규(2013)마지막 결론 부분에서 ‘ㄱ’과 ‘ㄱ’소리 변화 과정은 서로 다른 점이 있는 것으로 파악되어 새로운 변화 과정을 제시하였다. ‘ㄱ’의 역사적인 변화 과정은 ‘ü’를 거칠 수도, 거치지 않을 수도 있고 [uj]>[wi]와 [uj]>[ü]>[wi]<sup>14</sup>) 두 가지가 모두 가능하다고 주장하였다. 즉 현대 한국어의 ‘ㄱ’소리를 이중모음 [wi]로 보는 것이다.

여기서 ‘ㄱ’의 (2)번째 변화에 대해 토론이 더 필요하다. 이진호(2009, 136)<sup>15</sup>)에서 (2)에 대해 문제점을 지적하며 동의하지 않았다. 한국어 이중모음의 역사 변화 과정을 보면 먼저 단모음화 현상이 일어나는 이중모음과 달리 ‘ㄱ’이 먼저 상향 이중모음화로 변하게 된 원인에 대해 설명이 필요하다고 지적하였다. 또한 이옥희(2013)에서도 기존 이중모음의 변화 과정의 논의들이 단선적으로 보는 입장에서 하향 이중모음 [uj]에서 직접 상향 이중모음 [wi]로의 직접 변화를 부정하기 때문에 중간 변화의 과정이 필요하다고 하였다. 뿐만 아니라 (2)번째 변화 과정은 ‘ㄱ’소리의 현대 발음은 단모음으로 봐야 되는데 이를 반대 입장으로 보는 학자들이 많기 때문에 비교적 (1)번이 더 합리적이라고 할 수 있다.

즉, 한국어 모음 ‘ㄱ’의 역사적인 변화 과정은 [uj]>[ü]>[wi] 다. 이어서 본 연구는 이 변화 과정에 대해 집중적으로 논의를 하도록 하겠다.

한국어 모음 ‘ㄱ’의 현대 발음에 대한 연구들이 많이 있었다. 특히 현대 한국어에서 한국어 모음 ‘ㄱ’이 단모음이 아니라 이중모음으로 실현된 것을 제시한 연구들이 더욱더 많이 있다. 신지영(2011:33)에서 김선철(2003), 이승녕(1954), 최현배(1995), 허웅(1965)의 연구된 내용을 보여주며 ‘ㄱ’이 단모음으로 분류된 문제점을 지적하였다. 김선철(2003, 신지영2011 재인용)에서 20대에서 60대 이상의 350명 표준어 화자들을 대상으로 ‘뒤, 쥐, 위인’ 이 세 개 단어의 발음을 조사한 뒤 5%정도만 단모음으로 실현된 결과를 얻었다고 하였다. 또한 이승녕(1954, 신지영2011재인용)에서 한국어 ‘위’<sup>16</sup>)소리의 옳은 소리를 [ui]로 정의하며 발음할 때 입술이 더 가까이 오무려서 [wi]로 발음한다는 것을 알려주고 방언에서 단모음[y:]로 발음하기도 하는 것을 제시하였다. 허웅(1965, 신지영2011재인용)에서 ‘위’소리는 이중모음 [ui]에서 단모음[y]<sup>17</sup>)으로 변해가고 있는 것으로 보고 있다는 것과 김두봉(1916)에서 ‘ㄱ’을 ‘ㄱ, ㄱ’의 거듭으로 보고 있는 것을 알려주었다. 즉 ‘ㄱ’은 [u]와 [i]의 합한 음

13) 여기 부호 ‘>’는 앞에 발음은 뒤에 발음의 선행 발음을 의미한다. 즉 한국어 ‘ㄱ’의 발음은 먼저 ‘uj’였고 그 후에 ‘ü’로 변화였고 마지막으로 ‘wi’로 된다는 뜻이다.

14) 최성규(2013:189)에서 기존 연구했던 결과인 [ü]→[wi], [wi]→[ü]의 변화도 가능하다고 하다.

15) 이진호(2009)에서 ‘uj’와 같은 하향 이중모음인 ‘aj, aj’가 단모음으로 바꾼 것과 달리 ‘uj’는 그렇지 않은 이유가 필요하다고 지적하였다.

16) 여기서 신지영(2011)에서 ‘위’로 제시하고 있어서 원고를 존중하여 ‘ㄱ’을 대신 ‘위’를 사용한다.

17) [y]는 IPA의 음을 표시하는 부호이고 중국어 단모음 ‘ü’와 같은 소리다.

으로 볼 수 있으며 ‘꺠’를 [ui]로 표시할 수 있을 것이다.

이옥희(2013)에서 19세기 후기 서울에서 ‘꺠’를 상향 이중모음 [wi]로 발음하고 있는 원인은 경상도 화자 집단의 유입을 인해서 변화된 결과라고 하였다. 이 연구는 19세기 후기 여러 지역의 방언을 비교하며 모음 체계에서 ‘꺠’가 상향 이중모음으로 나타나는 지역은 경상도 지역인 것을 밝혔다. 또한 경상도의 인구수, 서울로 유입되는 인구수 그리고 사회적, 자연적 이유를 제시하여 조선후기 서울에 상향 이중모음의 변이 현상은 경상도 화자의 영향을 받기 때문인 것을 추측하였다. 즉 ‘꺠’가 이중모음인 결론이다.

박혜란(2008)에서 청소년들이 ‘꺠’소리의 발음 실태에 대해 분석하였다. 이 연구에서 허웅(1985), 이현복(1971), 이호영(1992), 유필재(2000), 최영미(2003)의 연구를 제시하며 ‘꺠’가 환경에 따라 나타나는 변이음([wi], [y], [i], [ui])을 바탕으로 조사를 실시하였다. 또한 이 연구에서 이현복(1971)과 이호영(1992)에서 ‘꺠’소리의 현대음가에 대한 연구한 내용도 언급하였다. 박혜란(2008)은 이현복(1971)에서 서울말 ‘꺠’는 [ü]와 [wi], [ui]로 실현된다고 하였고 첫 소리로 될 때 [wi]나 [ui]로 실현되고 ‘꺠’앞에 자음이 있을 경우 [ui]...[ü]로 난다고 하였다. 이와 비슷하여 이호영(1992)에서 ‘꺠’소리가 첫음절이나 마지막 음절에서 나타날 때 [ui]로 발음하는 경향이 있고 앞에 자음이 나타나면 [ü]로 발음된다고 하였다. 즉 한국어 ‘꺠’소리가 앞에 자음이 없는 환경에서 다 이중모음으로 실현된 결과다.

여기까지 역사 변화 과정으로 한국어 ‘꺠’에 대한 연구와 현대 한국어 ‘꺠’의 모음 특징에 대한 연구 내용을 살펴보았다. ‘꺠’가 실현될 수 있는 소리를 조사하기 위해 청각적인 방법이나 실험음학적인 방법을 사용해서 많은 학자들이 연구하였다. 이 연구들은 ‘꺠’에게 영향을 줄 수 있는 요소를 다양하게 제시하였다. 세대차이, 음절 안에 위치, 선행 자음 유무, 그리고 발화 속도<sup>18)</sup>, 이 요소들이 다 ‘꺠’에게 매우 큰 영향을 미치는 것을 강조하였다. 현대 한국어 모음 ‘꺠’는 대부분 이중모음으로 실현되고 [ui], [ui]혹은 [wi]로 실현된 것을 알려주었다.

이는 최성규(2013)에서 보여준 ‘꺠’의 변화 과정 [uj]>[ü]>[wi]중의 현대 발음이 맞는 것으로 증명할 수 있다. 하지만 많은 학자들이 ‘꺠’의 현대적인 발음이 이중모음으로 실현된 것을 증명하였지만 역사 변화 과정에 대한 연구가 많이 부족하다. 특히 현대 발음 [wi]의 전 단계인 [ü]소리에 대한 연구는 아직 찾기가 어렵다. 이어서 중국어 ‘ui’와 ‘ü’의 역사 변화 과정을 살펴봄으로써 모음의 변화 과정을 통하여 최성규(2013)에서 보여준 ‘꺠’의 변화 과정 [uj]>[ü]>[wi]에 대해 분석하도록 하겠다.

## 3.2 중국어의 ‘ui’와 ‘ü’의 역사 변화 과정

### 3.2.1 중국어 모음 ‘ui’의 역사 변화 과정

이어서 한국어 ‘꺠’와 비슷한 중국어 ‘ui’와 ‘ü’의 역사적인 변화 과정에 대해 살펴볼 것이다. 당용(1980, 23)에서 중국어의 ‘i, u, ü’는 모음과 반모음(중국어에서 개음이라고 함)으로 실현 될 수 있다

18) 남궁화경(2008)에서 서울말 ‘꺠’의 음가가 발화 속도에 따라 다르게 실현된다는 내용을 제시하였다.

고 하였다. 반모음으로 실현될 때 성모와 운모의 중간에 위치한다. 즉 한국어 음절 구조로 이야기하자면 한 음절의 초성 자음과 모음사이에 나타난다는 뜻이다. 그리고 중국어 /u/ 로 시작하는 운모는 음절 구조에 따라 달리 표시한다.

- ① 모음 ‘u’가 혼자서 음절로 이루어질 때 ‘u’를 ‘wu’로 표시한다.
- ② 모음 ‘u’ 앞에 성모가 없고 뒤에 운모가 있을 경우, 즉 반모음으로 실현될 때 ‘u’를 ‘w’로 바꿔서 표시한다. uo→wo, uei→wei, uan→wan. 즉 중국어 음소 ‘u’는 변이음이 있고 [u]와 [w]의 대표음이다. 따라서 한국어의 ‘wi’는 중국어 알파벳으로 표시하려면 ‘ui’로 표시해야 된다. 즉 중국어 모음 ‘ui’와 표시 방법은 같은 것이다.
- ③ 모음 ‘uei’앞에 성모가 있을 경우 ‘e’를 생략하고 ‘ui’로 표시한다.  
예: 归 (귀) ‘guei’ → ‘gui’

중국어 「한어병음방안」<sup>19)</sup>에 따라 중국어 모음 ‘uei’는 앞에 성모가 없을 경우 ‘wei’로 적어야 되고 성모가 있을 경우 ‘e’를 생략해 ‘ui’로 표시해야 된다. 사실은 중국어 모음 ‘uei’가 ‘wei’로 실현될 때 모음 ‘uei’대신에 ‘ei’로 보면 비교적 더 적합하다. 즉 ‘uei’는 이론적으로 표시할 수 있지만 실제로 음절에서 나타날 수 없는 모음이다. 그리고 많은 학자들의 실험연구에 의해서 ‘uei’가 앞에 성모가 나타날 때 음가는 [ui]와 비슷하게 실현된다. 왕력(1997:490, 權宅龍 옮김)에 따라 중국어 모음 ‘ui’는 환경에 따라 두 가지 발음으로 실현될 수 있다. 연구개음 ‘k, g, h<sup>20)</sup>’(歸, 窺, 灰)와 같이 [uəi]로 읽히지며, 설치음 ‘t, d, zh’(堆, 推, 追)와 같이 [ui]로 읽히진다. 또한 林焘·王理嘉 (1997, 113) 에서 중국어 모음 ‘uei’중 ‘e’의 길이는 매우 짧으며 이 런 현상은 성조가 음평(일성)과 양평(이성)일 때 가장 뚜렷하게 나타난다. 한자 ‘wēi’와 ‘wéi’의 ‘e’발음이 더 짧게 실현되기 때문에[u<sup>°</sup> i]로 표시해도 된다고 하였다.

왕력(1997:572~574, 權宅龍 옮김)에서 중국어 모음 ‘ui’의 변화 과정을 보여주었다. 아래의 표는 한자 ‘歸, 追, 爲, 吹’의 선진(先秦)<sup>21)</sup>시대부터 현대까지의 발음 변화표다. 이를 통해 중국어 모음 ‘ui’에 대한 변화 과정을 설명하도록 한다.

중국어 모음 ‘ui’<sup>22)</sup>의 역사 변화 과정

	先秦	西漢	東漢	南北朝	隋唐	五代	宋	元	明/清	現代
歸	iuəi	iuəi	iuəi	iuəi	iuei	iui	iui	üi <sup>23)</sup>	uəi	uəi
追	iuəi	iuəi	iuəi	iuəi	iui	iui	iui	üi	uəi	uəi
爲	iuai	iue	iue	iue	iui	iui	iui	üi	uəi	uəi
吹	iuai	iue	iue	iue	iui	iui	iui	üi	uəi	uəi

19) 「한어병음방안漢語拼音方案」는 1958년 중국 첫 번째 인민대표회의(人民代表大會)에서 탄생된 중국어의 표준 발음 규칙 방안이다.

20) 중국어의 자음 ‘h’는 한국어와 달리 후두음이 아니라 연구개음이다.

21) ‘先秦时期’는 진나라 통일하기 전 시기(기원 221년 이전의 시기)를 가리킨다.

22) 중국어 모음 ‘ui’의 역사 변화 과정 중 앞의 [i-]는 ‘i̇’다.

23) 여기의 [ü]는 원작에서 [y]로 표시되어 있다. 최성규(2013)에 보여준 ‘귀’의 변화 과정

위에 표를 보면 중국어 모음 ‘ui’의 변화 과정은 ‘[iuəi]>[iui]>[üi]>[uəi]’(歸, 追)와 ‘[iuai]>[iue]>[iui]>[üi]>[uəi]’<sup>24)</sup>(爲, 吹)로 진행된 것을 알 수 있다. 이 변화 과정은 [iuəi]와 [iuai] 두 개의 변화 과정으로 나누어서 설명하겠다.

[iuəi](歸, 追)의 변화 과정:

먼저 음절 뒤에 [əi]발음이 [ei]로 된다. 그 다음 [ei]는 단모음화 되어 [i]로 변한다. 이 변화는 당나라 후기부터 시작한 것을 추정할 수 있다. 그 때 ‘ui’의 발음은 [iui]이었다. 그 다음 음절 앞에 [i]와 [u]가 결합해서 [ü]소리로 변하고 ‘ui’의 발음은 [üi]로 된다. 하지만 이 소리는 원(元)나라에서만 실현되고 명·청(明清)나라부터 현대까지 [ü]안에 있는 [i]가 없어지고 [ə]를 첨가하여 [uəi]의 발음으로 변하였다.

현대 ‘ui’의 발음과 선진(先秦)시대의 발음만 비교할 때 모음[i] 하나가 없어졌지만 위에 표를 통해 절대로 그렇게 쉬운 변화 과정이 아닌 것을 알 수 있다. 그리고 마지막(혹은 오른쪽)의 [i]는 남아있는 것과 달리 앞에(혹은 왼쪽)에 있는 [i]가 없어졌다. 앞에 나타나는 [i]는 먼저 [u]와 같이 [ü]소리를 만든 다음 없어지는 반면에 [u]소리가 계속 존재하고 있다. 이를 보면 [ü]소리가 [i]와 [u] 두 소리로 결합해서 생긴 소리인 것을 알 수 있고 [ü]소리는 다시 [u]로 변하는 변화 과정을 확인할 수 있다. 즉 다시 정리를 하자면 [iuəi]소리의 모음 변화는 아래와 같다.

- ① [əi]가 [ei]로 변하여 [iuei]로 발음된다.
- ② [ei]가 [i]로 변하여 [iui]로 발음된다.
- ③ [iu]가 결합해서 [ü]로 변하고 [üi]로 발음된다.
- ④ [ü]가 [u]로 남고 모음사이에 [ə]를 삽입한 후 현대 발음인 [uəi]로 변하였다.

이 변화 과정을 보면 ②, ③ 심지어 ④번까지 다 단모음화의 현상으로 볼 수 있다. 즉 표면적으로 보면 중국어 모음 ‘ui’의 선진(先秦) 발음보다 현대의 발음은 하나의 [i]소리만 없어졌지만 그 변화 과정 중에 네 번의 단모음화 변화가 일어나는 것을 알 수 있다.

[iuai](爲, 吹)의 변화 과정은 [iuəi](歸, 追)와 조금 다르지만 유사성이 매우 크다. 아래의 표를 통해서 비교하도록 하겠다.

[iuəi](歸, 追)와 [iuai](爲, 吹)의 변화 과정 비교

한자	歸, 追	爲, 吹	차이
발음	[iuəi]	[iuai]	
①	[iuei] [əi]→[ei]	[iue] [ai]→[e]	[ai]만 단모음으로 됐다.
②	[iui] [ei]→[i]	[iui] [e]→[i]	다 [i]로 변하였다.
③	[üi] [iu]→[ü]	같음	없음
④	[uəi] [ü]→[u]+[ə]가 삽입	같음	

위의 표를 보면 현대 중국어 모음 ‘ui’로 된 고대 한자의 모음은 대부분 [iu--]로 시작하여 뒤에

[uj]>[ü]>[wi]과 비교하기 위해 여기서 통일하여 [y]를 [ü]로 표시한다.  
24) 왕력(1997:572~574, 權宅龍 옮김)에서 ‘ui’ 앞에 위치한 [i]소리에 대해 언급한 내용이 없었다.

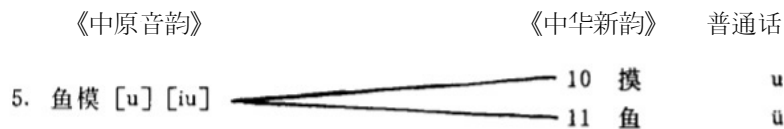
모음은 단모음이든 이중모음이든 반드시 [i]로 변하는 추세를 보인다. 즉 [iu]형으로 변하려고 한다. 그 다음 [iu]가 [ü]로 결합하여 [ü]로 변하고 마지막 [ü]소리가 [u]소리로 변하는 것이다. 즉 중국어 모음 ‘ü’의 역사 변화 과정은 일반화로 표시하자면 ‘[iu--]>[iu]>[ü]>[u]’이다.

### 3.2.2 중국어 모음 ‘ü’의 역사 변화 과정

邵榮芬(1979)에서 ‘ü’의 대한 변화 과정을 반모음과 모음으로 나누어서 분석하였다. 중국어에서 ‘ü’는 반모음으로 실현될 수 있고 음절핵 자리에 나타나면 단모음으로 실현될 수 있다. 이 두 환경에 ‘ü’는 같은 소리로 발음되지만 역사 변화 과정은 다르게 변해온 것으로邵榮芬(1979)에서 설명하였다.邵榮芬(1979, 70~71)에서 반모음인 ‘ü’는 명·청나라 때부터 형성됐고 [iu]의 단모음화 된 결과물이라고 하였다. 하지만 모음 ‘ü’는 과거에서 서로 다른 두 개 모음으로 변해온 발음으로 보고 있다. 이를 설명하기 위해 현대 중국어 모음은 ‘ü’로 실현된 한자 ‘居-jū’와 ‘駒-jū’의 역사적인 발음을 비교하였다.〈詩經〉에서 ‘居’와 같은 운모로 분류된 한자의 현대 모음은 [u]로 발음하는 반면에 ‘駒’와 같은 운모로 분류된 한자의 현대 모음은 ‘ou’로 발음되므로 현대 중국어 단모음 ‘ü’는 고대 시기에서 서로 다른 두 개 발음이었다는 것을 추론하였다.

비슷한 내용은 羅常培(1980, 43)에서도 언급하였다. 중국어의 개음은 원래 [i]와 [u]가 있었고 이 두 개 개음은 각각 모음성[i], [u]과 자음성[i], [w]의 변이음이 존재한다. 현대의 [ü]는 [iu] 혹은 [iw]의 결합해서 생성된 소리라고 하였다.

赵月朋(1994, 24)에서《廣韻》,《中原音韻》,《中華新韻》그리고 현대 중국어 표준어의 운모를 비교하여 네 가지 음운 변화를 발견했는데 그중 하나는《中原音韻》책에서 보여준 하나 운(韻)에 속했던 “魚, 模”( [iu], [u])두 한자가 현대 중국어 표준어에서 ‘ü’와 ‘u’ 두개 운모로 나누었다는 현상이었다.



赵月朋(1994)는 현대 중국어 ‘ü’소리가 변화되기 전의 소리를 알려준 것뿐만 아니라 ‘ü’소리가 변화된 시기도 알려주었다. 즉, 현대 중국어의 단모음 ‘ü’는 [iu]로부터 변화된 것이고 원나라<sup>25)</sup>부터 생긴 모음이다.

왕력(1997, 572~574, 權宅龍 옮김)에서 중국어 모음 ‘ü’의 역사 변화 과정을 보여주었다. 아래의 표는 ‘ü’의 선진(先秦)시대부터 현대까지의 발음 변화표다.

25) 원나라는 13세기의 대제국이다. 그 당시 한국은 고려시기이었다.



중국어 모음 ‘ü’<sup>26)</sup>의 역사 변화 과정

	先秦	西漢	東漢	南北朝	隋唐	五代	宋	元	明/清	現代
魚	ia	io	io	io	io	iu	iu	iu	ü	ü
雨	iua	iuo	iuo	io	iu	iu	iu	iu	ü	ü
駒	io	iuo	iuo	io	iu	iu	iu	iu	ü	ü
域	iuək	iuək	iuək	iuək	iuək	iuək	iuıt	i	ü	ü
局	io:k	io:k	io:k	iuk	iuk	iuk	iuk	iu	ü	ü
裕	io:k	io:k	io:k	io	io	iu	iu	iu	ü	ü
匆	iuk	iuk	iuk	io:k	io:k	iuk	iuk	ü	ü	ü
聿	iuət	iuət	iuət	iuət	iuıt	iuət	iuıt	ü	ü	ü

위의 표를 보면 몇 가지 규칙을 알 수 있다.

- ① 고대 중국어의 일부분 모음 [a]고모음화 현상이 일어나고 마지막 [u]로 변하였다.
- ② [ü]는 [iu]로 변환 발음이다.
- ③ 송(宋)나라까지 중국어는 받침 [k, t]가 있었다.
- ④ [ü]는 원(元)나라부터 생긴 모음이다.

하지만 앞에 내용과 달리 Chin-Chuan Cheng(1973, 12)에서 중국어 모음 ‘ü’에 대해 분석하였는데 이 연구에서 Lawton M. Hartman(1944)는 ‘ü’가 반모음일 때 [jwi]소리로 주장하는 것을 제시하였다. 이는 중국어 ‘ü’소리가 두 개의 음을 합쳐서 변해오는 소리가 아니라 세 개의 발음으로 구성된 소리로 보고 있다. 이는 마침 앞에 3.2.1에서 중국어 ‘ui’소리의 변화 과정 중에 [iu]소리와 비슷하다. 따라서 우리는 ‘ü’소리가 ‘ui’의 역사 변화 과정에 나타난 적이 있다고 할 수 있다. 이는 한국어 ‘규’소리가 [ü]로 실현될 현상을 설명할 수 있다.

#### 4. 한국어 ‘규’와 중국어 ‘ui’, ‘ü’의 역사 변화 과정 비교

지금까지 한국어 모음 ‘규’ 그리고 중국어 모음 ‘ui’와 ‘ü’의 역사 변화 과정에 대해 논의를 하였다. 중국어의 ‘ü’소리는 ‘ui’의 역사 변화 과정에서 나타난 적이 있다고 할 수 있고 그 후 [u]소리로 변하게 된 것을 알 수 있다. 중국어 ‘ui’의 역사적인 변화 과정은 [iu--] > [iu] > [ü] > [uəi]다. 최성규(2013)에서 제시한 한국어 ‘규’소리의 역사 변화 과정은 [uj] > [ü] > [wi], [uj] > [wi] > [ü] 혹은 [uj] > [wi]다. 앞에 논의한 바 이진호(2009)와 이옥희(2013)에서 지적한 하향 이중모음에서 상향 이중모음으로 직접변하는 문제점, 그리고 신지영(2011)에서 현대 한국어 모음 ‘규’가 이중모음으로 실현된다는 내용에 의해서 최성규(2013)에서 제시한 한국어 ‘규’의 역사 변화 과정 ‘[uj] > [ü] > [wi]’만 중국어 모음 ‘ui’, ‘ü’의 변화 과정과 비교하겠다.

아래의 표는 앞에 논의한 한국어 모음 ‘규’와 중국어 모음 ‘ui’, ‘ü’의 변화 과정이다.

26) 여기서 중국어 모음 ‘ü’의 역사 변화 과정 중 첫째 [i-]는 다 ‘ㅣ’다.

모음	모음의 변화 과정	변화 특징
A. 한국어 ‘꺠’	[uj]>[ü]>[wi]	[uj]>[ü]
B. 중국어 ‘ui’	[iu--]>[iui]>[üi]>[uəi]	[iu]>[ü], [ü]>[u]
C. 중국어 ‘ü’	[ia]> [io]>[io]>[iu]>[ü]	[iu]>[ü]

한국어 모음 ‘꺠’와 비슷한 현대 중국어 모음 ‘ui’는 단모음이 아니다. 따라서 현대 한국어 ‘꺠’는 단모음보다 이중모음으로 실현될 가능성이 더 높다고 할 수 있다. 이는 앞에 논의하였던 현대 한국어 모음 ‘꺠’가 이중모음인 연구결과와 같다. 또한 최성규(2013)에서 보여준 ‘꺠’의 현대 발음이 이중모음으로 실현 된 내용과 일치하다. 그렇지만 최성규(2013)에서 제시한 ‘꺠’의 변화 과정은 몇 가지 문제점이 있다.

첫째, A는 한국어 ‘꺠’의 변화 과정 중 발음 [ü]는 [uj]에서 변화된 소리로 보아야 된다. 하지만 중국어 모음 ‘ui’, ‘ü’의 변화 과정을 통해 [ü]소리는 [iu]의 결합 소리인 것을 알 수 있다. 이를 기준으로 볼 때 한국어 모음 ‘꺠’의 역사 변화 과정 [uj]>[ü]는 발생하기 어려운 일이다.

둘째, 중국어 ‘ui’소리의 변화 과정을 통해서 [ü]가 [u]로 변하는 과정을 확인할 수 있어서 A가 제시한 [ü]>[wi]의 변화 과정 중 [wi] 안에 있는 [i]소리에 대해 설명하지 못한다. 따라서 이 변화 과정도 나타나기 매우 어려운 변화로 판단할 수 있다.

왕력(1997, 權宅龍 옮김)에서 보여준 중국어 모음 ‘ui’와 ‘ü’의 역사 변화 과정을 참고 하여 최성규(2013)에서 제시한 한국어 ‘꺠’소리의 역사 변화 과정을 수정하면 [iuj]>[üi]>[wi]로 제시할 수 있다. 즉, 한국어 모음 ‘꺠’는 먼저 [iuj]발음에서 단모음화하여 [üi]로 변한 후 [ü]소리 안에 [i]소리가 없어지며 [u]로 남아 [wi]소리로 변한 것으로 추론할 수 있다.

하지만 [iuj]는 한국어 음운사에서 나타난 적이 없었고 나타날 수 없는 소리이기 때문에 이 과정도 역시 문제점이 있다. 따라서 본 연구는 현대 한국어 모음 ‘꺠’의 변화 과정을 [uj]>……>[üi]>[wi]로 추론하겠다. 즉, 한국어 모음 ‘꺠’는 [wi]소리로 변화되기 전에 [üi]소리로 실현된 단계가 있었다. [üi]소리의 [ü] 안에 있는 [i]소리가 없어지며 [u]소리를 남아 [u]가 약화되어 현대 상향 이중모음 [wi]로 변화되었다.

## 5. 마무리

본 연구는 중국어 모음 ‘ui’와 ‘ü’의 역사 변화 과정을 통해서 최성규(2013)에서 보여준 한국어 모음 ‘꺠’의 변화 과정을 다시 검토하여 제의를 하고자 하였다. 그리고 현대 한국어 모음 ‘꺠’가 이중모음인 것을 역사 변화 과정을 통해서 판단하였다.

지금까지 한국어 모음 ‘꺠’에 대한 연구는 주로 두 가지 종류로 나눌 수 있다. 하나는 비교방언학의 시각으로 한국 여러 지역 방언을 바탕으로 ‘꺠’의 변화와 전파 방향을 연구하였다. 하지만 역사적으로 연구된 내용은 현대 한국어 모음 ‘꺠’가 이중모음 혹은 단모음으로 다 가능하다는 불명확한 결

과를 얻었다. 즉 ‘꺠’는 현대에서 [ü]나 [wi]로 다 실현될 수 있다는 말이다. 이와 달리 많은 학자들이 방언조사, 청취실험 혹은 음성실험을 통해 한국어 모음 ‘꺠’를 연구하였다. 이 연구들의 연구결과에 의해서 연령차이, 발화속도, 음절위치 그리고 ‘꺠’의 앞에 선행 자음 유무에 따라 한국어 모음 ‘꺠’가 [wi], [ui], [ü], [u] 혹은 [i]로 실현될 수 있다. 이 연구들을 통해 여전히 한국어 현대 모음 ‘꺠’가 이중모음인지 아니면 단모음인지에 대한 질문을 확실한 답을 내리지 못한다.

따라서 현대 한국어 모음 ‘꺠’의 모습을 보여주기 위해 필자는 ‘꺠’의 역사 변화 과정에 대해 다시 추론하였다. 역사적으로 볼 때 가장 관계가 깊고 비슷한 중국어의 모음 변화 과정을 살펴며 중국어 모음 ‘ui’의 역사 변화 과정을 참고 하여 현대 한국어 모음 ‘꺠’가 이중모음으로 판단하였다. 그리고 한국어 ‘꺠’가 [wi]소리로 실현되기 전 단계 발음은 [ü]보다 [ui]소리가 나타날 가능성이 더 높다는 것을 증명하였다.

한국어 모음 ‘꺠’의 발음은 단순히 하향 이중모음 [uj]가 단모음 [ü]로 변하여 다시 상향 이중모음 [wi]로 변화된 현상으로 파악하기 어렵다. 이는 중국어 모음 ‘ui’와 ‘ü’의 역사 변화 과정과 비교하면 쉽게 알 수 있다. 한국어 모음 ‘꺠’는 먼저 [ui]로 실현되어야 현대 발음 [wi]로 실현될 수 있다. 이는 중국어 모음 ‘ui’의 변화 과정에서 [ü]소리가 [u]로 변화되는 현상을 통해서 판단하였다. 즉, 모음이 원순화로 변해갈 경향이 있다는 것이다.

최성규(2013)에서 한국어 모음 ‘꺠’에 대한 역사적인 연구는 15세기부터 일찍 시작하였다고 하였다. ‘꺠’에 대한 연구는 현대까지 이어서 많은 학자들이 여러 방법을 사용하여 ‘꺠’의 진정한 모습을 구축하고 있다. 우주로 비유하자면 한국어 모음 ‘꺠’는 지구와 일정한 거리가 있으며 그것에 대해 인류가 계속 탐구해왔지만 아직도 잘 모르는 행성인 것 같다. 본 연구는 역사 언어의 변화 과정을 통해서 ‘꺠’에 대해 분석하였지만 향후 더 많은 연구들이 필요할 것이다.

#### ■ 참고문헌 ■

- 姜信沆. 2003 「韓漢音韻史 研究」, 태학사.  
 ---. 2012 「韓漢音韻史研究 補遺篇」, 월인.  
 김훈호. 1993. “近代 漢語 語音史 研究”. 「中國人文科學」, 191~222.  
 김나연. 2012. “普通話와 《速修漢語大成》中韓譯音의 음운 대응규율 研究”. 한국외대석사학위논문.  
 권인한. 2009 「中世 韓國漢字音의 分析的 研究」, 박문사,  
 권영실. 2009. “표준중국어 개음의 음성적 특징에 대한 한-중 대조연구”. 「中國語敎育과 研究」 제10호, 1~19.  
 남궁화경. 2008. “서울말 /꺠/, /꺠/의 음가에 대한 실험음성학적 분석 연구”. 연세대석사학위논문.  
 박혜란. 2008. “청소년들의 국어 발음 실태 분석 -‘꺠, 꺠’를 중심으로-”. 건국대석사학위논문.  
 박종대. 2011. “《(無先生速修)中國語自通》의 中韓 譯音과 현대 표준중국어의 음운 대응규율 연구”. 한국외대석사학위논문.  
 배혜진. 2012. “대구지역 화자들의 모음 ‘꺠’ 실현양상에 관한 연구”. 「語文學」 116, 27~50.  
 신지영. 2011. “음운론과 어문 규범”. 「한국어학」 50, 29~48.  
 신승용. 2003. “공시적 /o/, /u/음라우트의 성격과 ‘꺠/oy’, ‘꺠/uy’의 변화”. 「語文學」 81, 49~71.  
 엄익상. 2008 「한국한자음 중국식으로 보기」. 한국문화사.

- 이옥희. 2014. “19세기 후기 서울 지역의 ‘니’, ‘귀’에 대한 공시적 변이와 사회적 변인 연구(1). 우리말연구 36집, 59~89.
- 이진숙. 2012. “고흥지역어와 진도지역어의 모음체계 연구 -‘e, ε, ü, ö’의 변화를 중심으로 -”. 「방언학」 제16호, 217~239.
- 조현실. 2010. “《(高等官話)華語精選》의 中韓 譯音과 현대 표준중국어의 음운 대응규율 연구”. 한국외대석사학위논문.
- 주성일. “浅谈对朝鲜初期汉韩对音资料的研究概况”. 「경주대학교 논문집」 제18집, 1~10.
- 장은화. 2010. “현대중국어 주요모음 약화·탈락 현상에 대한 음성·음운론적 고찰”. 한국외대석사논문.
- 정영호. 2009. “현대국어의 모음상승과 원순모음화”. 「語文學」, 第105輯.
- 최성규. 2013. “남북한 방언에 나타난 ‘니, 귀’의 변화”. 「방언학」 제18호, 171~194.
- 陈志明. 2002 《声音学基础》, 新星出版社.
- Chin-Chuan Cheng. 1973. A SYNCHRONIC PHONOLOGY OF MANDARIN CHINESE, Mouton & Co, The Hague
- 林焘. 2010 《中国语音学史》, 语文出版社.
- 林焘·王理嘉. 1997 《语音学教程》, 北京大学出版社.
- 罗常培. 1980 《汉语音韵学导论》, 里仁书局印行, 中华民国六十九年九月日
- 吕浩. 2011 《韩国汉文古文献异形字研究之异形字典》, 上海大学出版社.
- 邵荣芬. 1979 《汉语语音史讲话》, 天津人民出版社.
- 唐龙. 1980 《汉语拼音普通话基础教程》, 香港上海书局.
- 唐作藩. 2011 《汉语语音史教程》, 北京大学出版社.
- 王力. 1997 《汉语语音史》, 權宅龍 옮김.

## 〈토론〉 한국어 모음 ‘꺠’ 소리 변화 과정에 대한 연구

- 중국어 모음 ‘ui’, ‘ü’을 중심으로 -

윤은경(대구사이버대)

본 논문은 한국어 단모음 중 이중모음으로 발음하는 것도 허용되는 ‘꺠’와 중국어 모음 ‘ui’와 ‘ü’의 통시적 변화를 비교함으로써 한국어 모음 ‘꺠’의 음운론적 위상을 고찰했다는 데 연구의 의의가 있습니다. 필자가 언급한 바와 같이 그동안 ‘꺠’의 연구는 대체로 음운론적 연구로서는 활음과 모음으로 구성된 이중모음에서 활음 /j/와 /w/가 자음 혹은 모음으로 기능하는지에 대한 활음의 음운론적 지위에 대한 연구가 많았고, 음성학적인 측면에서는 /꺠/나 /꺠/의 음가에 대한 실험음성학적인 분석이나 대조분석 내지는 세대별, 성별, 지역별 발음에 대한 실태 분석을 실시한 논문이 많았습니다. 그런데 본고에서는 위의 중국어 모음 ‘ui’와 ‘ü’의 통시적 변화를 시대별로 제시하였고, 이러한 변화와 한국어의 /꺠/와 역사적 변화를 살펴보았다는 사실이 흥미로웠습니다. 토론자는 발표자에게 다음의 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론을 갈음하고자 합니다.

첫째, 중국어의 ‘ui’와 한국어 ‘꺠’의 음성적 유사성에 대한 문제.

본고에서는 상기의 두 음이 유사하다는 가정으로부터 논의를 시작하고 있습니다. 그런데 한국어의 ‘꺠’는 중국어의 [ü]와는 어느 정도 유사하게 지각이 되지만, 한국인들의 청지각적으로도 두 음이 음성적 유사성을 띠는지 궁금합니다. 예컨대 중국어에서는 모음 ‘uei’ 앞에 성모가 있을 경우 ‘e’를 생략하고 ‘ui’로 표현한다고 하셨는데, 제가 듣기에 이 소리는 글자로 표현되는 ‘ui’와 달리 ‘uei’와 같이 들려서 음성적 유사성이 떨어지는 것으로 판단된 적이 있습니다.

둘째, 10쪽. “한국어 모음 ‘꺠’와 비슷한 현대 중국어 모음 ‘ui’는 단모음이 아니다. 따라서 현대 한국어 ‘꺠’는 단모음보다 이중모음으로 실현될 가능성이 더 높다고 할 수 있다. 이는 앞에 논의하였던 현대 한국어 모음 ‘꺠’가 이중모음인 연구결과와 같다.”고 주장하셨습니다. 그런데 위의 두 주장을 뒷받침하기에는 한국어와 중국어의 역사적 변화에 대한 영향력에 대해서 보다 적극적인 예들을 제시할 필요가 있습니다. 1-3쪽은 ‘꺠’가 아닌 다른 음들에 대한 관련성에 대해서만 논의하고 있습니다.

셋째, ‘5. 마무리’에서 “현대 한국어 모음 ‘꺠’가 이중모음인 것을 역사 변화 과정을 통해서 판단하였다.”고 말씀하셨는데, 현재 ‘뒤, 귀, 참외’와 같이 자음이 어두초성에 오는 경우에는 단모음으로 발음되기도 합니다. 김선철의 연구에서도 5% 정도밖에 되지 않지만, 여전히 단모음으로 발음되는 경우도 있는데, 이런 경우는 어떻게 해석해야 하는지 궁금합니다.

마지막으로 본 발표문에는 오타 및 표현적 오류가 많이 보입니다. 확인 부탁드립니다.

1) 하양모음, 상향모음→ 하향/상향이중모음?

2) 6쪽. 3.2.1. 중국어 모음 ‘ui’의 역사 변화 과정.

- “반모음으로 실현될 때 성모와 운모의 중간에 위치한다.”고 적혀 있는데, 발표문의 앞 부분에서 ‘ui’와 ‘ü’의 음성적 특징이나 음운론적 지위에 대한 논의가 없어서 앞의 내용을 이해하기 어려웠습니다.

3) 7쪽. ② [əi]가 [ei]로 변하여 [iuei]로 발음되는 것을 단모음화 현상으로 파악한 것?

4) 9쪽. [ü]는 [iu]로 변한 발음이다. → ‘[ü]는 [iu]로부터 변화한 발음이다.’가 아닌지요?

# 국어기본법 상 한국어 교원자격제도 연구

-현황 및 발전 방향-

김민수(상명대)

## 1. 들어가기

이 연구는 최근 한국어 교원 육성 및 인증과 관련하여 중요한 역할을 하고 있는 한국어 교원자격제도의 실제 및 현황을 살펴보고 이를 바탕으로 발전 방향을 모색하는 데 의의를 둔다. 2005년 국어기본법이 시행되고 동법 내 한국어 교원자격제도가 시행된 이래 배출된 만7천명 이상의 한국어 교원(교원 자격증 취득자)이 배출되었다. 또한 대학(원)의 한국어 교육전공 교육과정도 한국어 교원자격제도와 연계하여 체계화되었다. 교원자격제도 시행 이전에도 한국어 교육은 이미 행해지고 있었으며 확대되고 있었다. 그러나 한국어 교원에 대하여 국가가 인증하는 자격제도라는 최초의 법령이라는 점, 또한 그 법령이 한국어 교육계에서 교육과정의 개발 기준 중 하나가 되었다는 점에서 국가적·교육적 의의가 크다. 이에 본고에서는 첫째, 한국어 교원자격제도의 제정과정과 시행의 의의, 자격취득자 현황을 살펴 볼 것이다. 둘째, 현황과 선행 연구를 바탕으로 교원자격제도의 발전 방향을 제시하고자 한다.

한국어 교육은 60년이 넘는 역사를 가지고 있으나 본격적으로 발전하기 시작한 것은 얼마 되지 않았다. 특히 한국어 교육의 발달 과정에 대한 논의를 보면, 1980년대 중반에서 90년대 중반까지 외국인교포 학습자가 늘면서 크게 발전한 것으로 논의되고 있다. 이후 IMF 경제위기를 전후로 잠시 줄어들었다가 2000년대에 들어서면서 다시 반등하여 현 시점에 이르기까지 한국어 교육은 한류의 확산을 비롯한 여러 요인에 힘입어 지속적으로 확대되고 있다.<sup>1)</sup>

2000년대 한국어 교육이 크게 발전한 것을 알 수 있는 지표 중 하나는 교원 양성 부문이다. 1997년 국내에서 공식적으로 한국어 교사를 양성하는 곳은 공교육 기관, 대학 부설 한국어 교육 연구 기

1) 이러한 현상은 국제화, 세계화를 맞아 함께 한국의 국력 신장과 외국과의 관계증진 등, 한국어 교육 주변 환경 변화의 영향을 받은 것이다. 특히 조항록(2007)에서는 2000년대 이후 한국어 교육의 확산 요인을 다음의 6가지로 정리하고 있다.

- ① 2002한일 공동 월드컵 이후 일본에서의 한국 이미지 변화
- ② 중국의 경제성장과 유학 분위기 고조
- ③ 한류의 확산
- ④ 외국인고용허가제에서의 한국어능력시험 채택
- ⑤ 한국 정부의 국어기본법 제정과 한국 정부의 스테디 코리아 2005
- ⑥ 한국 내에서의 다문화 사회의 진전

관, 국가 유관 기관 등을 합해 10 여 곳에 불과하였다.<sup>2)</sup> 그러나 이후 여러 대학에서 학문적인 전문성을 갖춘 한국어 교사를 양성하기 시작하여 2005년에는 20여 곳의 대학(원)에서 학위과정으로 한국어 교사를 양성하였다.<sup>3)</sup> 민간단체를 비롯한 비정규 기관의 한국어 교사 양성 과정은 늘어나는 한국어 수요에 발맞추어 대학(원)보다 더 많은 교원을 배출하였다고 할 수 있다. 또한 정규 기관에 비해 짧은 기간 동안 이루어지는 양성 과정은 한국어 교사로서의 기본적 자격을 갖추는 데 초점을 맞추고 현장에서의 교수 경험을 중시할 수밖에 없었다.

요약하면 2000년대 초반까지 한국어 교원 양성은 정규기관보다 비정규 기관 위주로 이루어졌다. 또한 한국어 교육만의 고유한 특성을 반영한 교육 이론을 익히기보다 단시간 동안 교육 현장에서 필요한 실제적 교수 방법을 습득한 교원이 양성되었다.<sup>4)</sup> 그러나 2005년 7월 국어기본법 시행령 안이 발표되고 한국어 교육계에 큰 파동이 일어났다. 한국어 교사로서 공인된 자격증이 생겨난 것이다.

법령 안에 한국어 교원 자격 급수, 필수 이수 학점과 과목 및 영역 등이 제정되었고, 이는 국가 차원에서 좀 더 전문적인 교사를 양성하겠다는 뜻을 표명한 것이라 하겠다. 이렇듯 한국어 교육은 국어기본법으로 인해 새로운 전기를 맞이하였다. 이 법령에 규정된 조항에 근거하여 한국어 교원 자격을 부여함에 따라 한국어 교원 양성을 위한 대학(원)의 정규 학위 과정, 그 외 기관이 운영하는 비학위 단기 과정의 교육과정이 체계화되었다. 결과적으로 교육의 내실화를 유도하는 성과를 가져온 것이다. 한편으로는 교원 자격을 취득한 예비 교사들의 임용, 즉 신분 및 처우와 역할에 대한 조항이 규정되지 못함으로써 문제점도 발생하였다. 또한 교육의 질을 담보하기 어려운 비학위 단기 양성 과정의 운영 등에서 비롯된 문제점들도 나타나게 되었다.<sup>5)</sup>

이제 시행 후 10년이 경과한 한국어 교원자격제도의 현황 및 발전 방향을 고찰하는 것에 이 연구의 가치가 있다고 하겠다.

## 2. 국어기본법 및 한국어 교원자격제도 시행의 의의 및 현황

국어기본법 제정 논의는 문화관광부가 2002년 10월9일 한글날에 발표한 ‘국어발전 종합계획 시안’에서 국어기본법 제정 방침을 천명하면서 시작되었다.<sup>6)</sup> 법안 제정을 위한 초기 노력은 2002년 11월 7일에 있었던 ‘국어발전종합계획 시안’에 대한 공개 토론회로부터 비롯되었는데 이를 발단으로 하여 2003년 1월 13일 국어기본법소위원회가 구성되어 국어기본법을 작성하기 시작하였다. 2003년 2월 28일에 국어기본법 초안이 완성되었으며 이 법안에 대한 각계의견을 수렴하기 위한 공청회가 문화관

2) 조항록(1997)은 이 시기에 국내에서 한국어 교사 연수 과정을 운영하는 곳이 서울대학교 사범대학, 연세대학교 한국어 교사 연수소, 국제교육진흥원 등 8곳에 이른다고 하였다.

3) 김준희(2006)에서는 2005년 기준 학위과정(대학, 대학원)의 한국어 교사 양성과정은 20여 곳, 비학위 과정(비정규 기관)까지 합하면 교원 양성 기관은 모두 56곳에 달한다고 밝히고 있다.

4) 한국어 교육은 상대적으로 학문적 역사가 짧다. 따라서 당시에 한국어 교육만의 특성을 반영한 고유한 교육 이론이 미처 확립되지 못한 것도 이러한 양상의 원인일 것이다.

5) 송향근(2012)에서도 비학위 단기 양성 과정이 전문성을 보장하기 힘들음을 지적하며 교육의 내실화 및 제도 정비를 촉구하였다.

6) 본고에서 제시하는 국어기본법의 제정과정 및 한국어 교육에 갖는 의의는 조항록(2007)의 내용을 바탕으로 하여 재정리하였다.



광부 주최로 2003년 4월 10일에 열렸다. 이러한 절차를 거쳐 완성한 국어기본법 초안은 2004년 5월 25일에는 국무회의 의결을 거쳐 정부 입법안으로 최종 확정 되었다. 이후 국어기본법안은 국회로 이송되어 2004년 12월 7일 국회 문광위, 12월 23일 국회법사위의 의결을 거쳤고 12월 29일에 국회본회의에 상정되어 통과하였다, 이렇게 하여 국어기본법은 제정 착수 약 2년 만에 입법절차가 마무리되어 2005년 1월 27일 공포되었다.

국어기본법이 공포됨에 따라 후속 법령인 국어기본법시행령이 제정이 착수되었고 이에 대한 의견을 수렴하기 위한 공청회가 2005년 4월 6일에 열렸으며, 이 자리에서 시행령이 초안에 대한 각계의 의견이 수렴되었다. 그 이후 수차례의 전문가 토론회, 부처 간 협의와 입법예고, 규제개혁 심사, 국무회의 의결을 거쳐 2005년 7월 28일 국어 기본법 시행령이 공포됨으로써 국어기본법 시대가 개막되기에 이르렀다.

국어기본법 및 동법 시행령 안의 한국어 교육 관련 조항의 내용을 보면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 국어기본법 및 동법 시행령 안의 한국어 교육 관련 조항

- |  |
|--|
| <p>(1) 국어기본법 제3장의 제 19조 (국어의 보급 등)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 국가는 외국인과 재외동포를 위한 교육과정 개발, 교재개발, 전문가 육성에 필요한 사업을 시행해야 함을 명시</li> <li>- 문화관광부장관이 한국어 교원의 자격을 부여할 수 있음을 명시</li> <li>- 한국어 교원 자격 제도 시행과 관련하여 필요한 사항은 대통령으로 정할 것임을 명시</li> </ul> <p>(2) 국어기본법 시행령 제13조(한국어 교원의 자격 부여 등)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 한국어 교원의 자격 지정과 요건을 제시하고 이의 시행을 위한 한국어 교원자격 심사위원회 구성을 명시</li> </ul> <p>(3) 국어기본법 시행령 부칙 제2조</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 한국어 교원자격 부여에 관한 경과조치를 제시</li> </ul> <p>(4) 국어기본법 시행령의 별표1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 한국어교원자격 취득에 필요한 영역 별 필수 이수학점, 이수 시간 제시</li> </ul> <p>(5) 국어기본법 시행령 별표 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 한국어교육능력검정시험 영역 및 검정방법 제시</li> </ul> |
|--|

위와 같은 법 조항 및 시행령은 여러 측면에서 의미가 있다고 할 것이다. 조항록(2007)에서는 위의 법 조항이 한국어 교육에 관련하여 갖는 의의를 크게 총체적 의의와 세부 사안 별 의의로 나누어 제시하였다. 우선 총체적 의의를 볼 때, 국어기본법의 제정과 시행은 한국어의 국외 보급에 관한 법적 뒷받침을 마련하였다는 점으로 요약할 수 있다. 이후 실제로 국어기본법에 한국어의 국외 보급 조항이 포함되고 동법 시행령에 이를 위한 구체적 시행 방안이 제시됨으로써 법제화의 실현과 함께

정책 개발 및 시행의 근거를 강화하게 되었다. 이는 민간 주도의 한계를 벗어나 독자적이면서도 강력하게 한국어의 국외보급 및 한국어 교육 관련 정책의 실현을 추진할 수 있는 계기가 된다.

또 같은 연구에서는 세부 사안 중 국가가 한국어 교육과정 개발을 국가가 행해야 할 사업으로 규정한 것이 표준 한국어 교육 과정 논의의 근거 및 촉진제라고 하였다. 또 교재 개발 역시 국가가 힘써야 할 일로 규정하여 특히 해외에서 사용할 수 있는 효율적인 교재 개발과 관련 사업 지원에 도움이 된다고 역설하였다.

더불어 한국어 교원의 자격 요건을 정하고 국가가 이를 인증하는 한국어 교원 자격 제도의 내용과 절차를 구체적으로 규정한 것은 그간 다른 교육 분야와 달리 부재했던 교원 관련 요건이 생겨났다는 점에서 그 의의가 있음을 밝히고 있다. 구체적으로 교원이 되기 위한 필수 이수 과목과 자격을 규정한 자격 제도의 실시가 한국어 교원의 전문성 확보에 도움이 될 것이기 때문이다. 한국어 교육의 특성상 학습자와 학습 환경의 변인이 국내에서 이루어지는 공교육에 비해서 더 다양할 수밖에 없다. 교원은 교육 현장에서 학습자와 함께 수업을 진행하는 사람이다. 변수가 많은 한국어 교육 현장에서 학습자에 직접적으로 대응하는 사람이 바로 교원인 것이다. 그러므로 교원자격제도 관련 법령에서 교원의 양성과 인증에 대한 절차와 내용을 규정한 것은, 시기상 다소 늦었다고 할 수 있을 정도로 그 의의가 크다.

이와 함께 본고에서는 한국어 교육을 둘러싼 정책적 환경과 관련하여 갖는 의의를 제시하고자 한다. 그간 한국어 교육은 그 대상과 목적에 따라 여러 정부 부처가 참여해 왔다. 결혼이주여성과 관련된 사업은 여성가족부가, 다문화 가정 자녀의 교육에는 교육부가 참여한다. 물론 사안별 목적과 특성을 고려하는 것은 당연한 일이나, 여러 부서가 관여하면서 발생할 수 있는 각종 정책의 중복을 방지하고 여러 책임 소재를 뚜렷하게 할 필요가 있었다. 이런 상황에서 국어기본법 및 교원자격제도가 시행되면서 문화체육관광부 및 그 산하의 국립국어원이 한국어 보급의 확실한 주체로서 자리 잡게 된 것은 한국어 관련 정책 환경에 큰 의의를 지닌다. 문화체육관광부 및 국립국어원이 각종 관련 정책의 주무부서로서 여러 부서들 사이에서 정책을 주도하고, 조정 기구의 역할을 할 수 있기 때문이다.

문화체육관광부 및 그 산하기구가 한국어 교육 관련 정책 환경에서 주무부서의 역할을 수행해야 하는 근거는 한국어 교육의 본질적인 성격에서 찾을 수 있다. 국어기본법에서는 한국어 교육 및 교원자격 관련 법률을 “국어의 보급”의 한 분야로 다룸으로써, 한국어 교육이 교육의 성격과 문화 보급의 성격을 동시에 갖고 있음을 명시적으로 인정하였다. 공교육으로서 한국어 모어 화자를 위한 한국어 교육은 국민으로서 국어를 당연히 배워야 하는 필수 교육의 성격이 강하다. 그러나 외국어로서의 한국어 교육은 다르다. 이는 대한민국과 한국어의 저변 확대에 따라서 생겨난 한국 문화에 대한 수요의 산물이다. 우리 국민을 위한 공교육이 아니라 외국인을 위한 문화 보급의 일환인 것이다. 한국어 교육의 이러한 성격을 고려할 때 문화체육관광부가 관련 정책의 주무부서로 기능하기에 적절하다고 할 수 있다.

앞서 언급한 교원자격제도의 의의와 관련하여, 실제 현장에서 나타난 법령의 효과를 입증하기 위해서는 국어기본법 시행 이전과 비교하여 볼 필요가 있다.

〈표 2〉 교원자격제도 시행 이전 한국어 교원의 전공 분야

한국어 교원의 전공 분야	전체 대비 비율(%)
국어학	47.49
언어학	25.48
인문과학	20.46
사회과학	3.86
자연과학	1.54
예체능	0.77
기타	0.39

〈표 2〉는 국어기본법 시행 이전 연구인 이해영(2002)에서 제시한 것이다. 〈표 2〉를 보면 한국어 교사 중에는 한국어 교육, 국어교육, 국어학을 전공하지 않은 교사가 52%를 넘는다. 위와 같은 요인으로 인해 수요가 증가함에 따라 한국어 교육자의 필요성 역시 증대되었다. 그러나 한국어 모어 화자라고 해서 모두 한국어를 가르칠 수 있거나, 국어학 전공자라고 모두 한국어를 가르칠 수 있는 것은 아니다. 한국어를 잘하는 모어 화자이기 때문에 한국어를 가르칠 수 있다는 것에 동의할 수는 없다. 따라서 〈표 2〉에서 드러난 절반 이상의 비전공 교사에게 전문적인 훈련이 필요하다는 것은 자명하다. 민현식 외(2000)을 보면, 더욱이 한국어 교육을 담당하는 교사 중에 5년 이상의 교육 경력을 가지고 있는 경우는 겨우 21.23%에 지나지 않으며, 한국어 교육 경력이 전혀 없는 경우도 22.01%나 된다. 전체적으로 볼 때 3년 미만의 초보적인 교사가 66.03%에 이른다.<sup>7)</sup> 대다수의 비전공자와 초보 교사들이 한국어 교육에 필요한 내용들을 단기 양성 과정만을 통해 학습하고 현장에 투입되는 것이다. 이는 체계적인 교원 양성이 이루어졌다기보다 현장의 수요에 급히 대응한 교원 공급에 가깝다.

그러나 한국어 교원 자격제도의 시행에 따라 한국어 교육 환경 및 교원 임용 양상도 변화하고 있다. 2005년 당시 대학 학부 과정이 9개, 대학원(교육대학원 포함) 과정이 14개였으나 국어기본법 시행 후에 한국어교육 전공을 개설한 대학(원)은 2015년 현재 학부 50개, 대학원이 103개로 증가하였다. 자연스럽게 한국어 교원자격증 취득자도 꾸준히 늘어왔다. 구체적인 연도별 자격증 취득자 추이는 다음 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 교원 자격증 취득자 현황(2015년 2월 현재)<sup>8)</sup>

연도	심사 신청자	1급 합격자	2급 합격자	3급 합격자	총 합격자	불합격자	합격률
2006	총계	1,750	-	269	599	868	49.60%
2010	총계	2,248	-	826	1,331	2,157	95.95%
2014	총계	4,834	101	3,651	814	4,566	94.45%
2006~2014 누계		19,419	311	10,620	6,462	17,393	89.56%

7) 이해영(2002)에서 재인용.

8) 2005년 제도 시행 이후 2006년부터 자격 심사가 이루어졌는데, 2006년부터 2009년까지는 1년에 두 차례 자격 심사가 이루어졌고, 2010년부터는 1년에 3차례 걸쳐 세 차례 자격 심사가 시행되었다. 본 연구에서는 최초 통계로서 2006년, 중간 통계로서 2010년, 최근 통계로서 2014년의 연도별 총 취득자 수를 각각 제시하여 자격 취득자의 증가 추이를 볼 수 있도록 하였다. 아울러 2006~2014년까지의 최종 취득자 누계를 제시하였다.

〈표 3〉에서도 알 수 있듯이 심사 신청자의 90% 가까이가 자격증을 취득하고 있으며 현재 자격증 취득자(누적)는 만7천 393명이다. 이에 발맞추어 한국어 교육 기관이 교사 임용과정에서 한국어 교원 자격 취득자만을 임용 대상으로 제시하거나, 한국어 교원 자격 취득자를 우대하고 있다. 이를 통해 볼 때 국어기본법은 대학 급 한국어 교육 기관의 증가를 이끌어내고 나아가 교사 임용 관행에도 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다.

한국어 교원자격증이 필요한 사람은 기본적으로 ‘외국어로서의 한국어 교육’을 하는 사람이기 때문에 외국 국적자를 가르칠 기회가 많다. 만약 교사가 한국어 비모어 화자라면 외국어 학습자를 더 잘 이해할 수 있는 장점이 있다. 한국어 교육 초기에는 대부분의 교사가 한국어 모어화자였지만, 한국어 교육의 저변이 넓어지면서 자연스럽게 외국 국적의 한국어 교사도 생겨나고 있다. 따라서 외국 국적자의 한국어 교원자격증 취득자 통계를 살펴보는 것도 의의가 있다.

〈표 4〉 외국 국적자의 자격 취득 현황(2015년 2월 현재)

국가	소지자 수(명)	전체 대비 비율(%)
중국	766	81.14
일본	82	8.68
미국	26	2.75
대만	11	1.16
캐나다	10	1.05
베트남	6	0.63
오스트레일리아	4	0.42
홍콩	4	0.42
태국	4	0.42
뉴질랜드	3	0.31
러시아	3	0.31
미얀마	3	0.31
몽골	3	0.31
기타 <sup>9)</sup>	19	2.01
총 27개국	944	-

〈표 4〉에서 알 수 있듯이, 외국 국적자로서 한국어 교원자격증을 취득한 사람은 944명(총 27개국)이다. 이는 전체 자격증 소지자의 5.43%에 이르는데, 60년이 채 안된 한국어 교육의 역사를 감안하면 적지 않은 비중이다. 2006년에 20명, 2010년에 105명, 2014년에 225명의 외국 국적자가 자격증을 취득하였다. 취득 국내 체류 외국인이 증가하고 한국어 교육의 저변이 확대되는 한 외국 국적의 한국어 교원은 이처럼 지속적으로 늘어날 것이다. 국적별로는 중국 국적의 자격증 취득자가 압도적으로 많다. 81.14%의 중국 국적자 다음으로 일본이 8.68%, 미국이 2.75%를 차지하고 있다. 그 뒤를 이어 대만이 11명, 캐나다 국적자가 10명이다. 그 외 국가의 한국어 교원자격증 취득자는 한 자릿수에 그치고 있다. 앞으로 한국어 교육 학습자의 국적이 다소 다변화된다고 하더라도, 중국의 비중과 중요성이 여전한함을 보여주는 수치이다.

다음으로 교원자격증 취득자(한국 국적자)의 성별 현황을 살펴보면 〈표 5〉와 같다.

9) 라오스 외 13개국에서 1명 또는 2명의 교원자격자를 배출하였다.

〈표 5〉 자격증 취득자의 성별(한국 국적자/2015년 2월 현재)<sup>10)</sup>

연도	취득자(명)	여성 수(명)	남성 수(명)
2006년	848	732	116
2010년	2,052	1,793	259
2014년	4,341	3,590	751
2006~2014 누계	16,449	14,044	2,405
전체 대비 비율(%)	-	85.38%	14.62%

전체 자격증 취득자 중 여성이 80.75%를 차지한다. 이는 일반적인 교육·어학 계열에서의 여초 현상과 비슷하므로 크게 특이한 양상은 아니다. 그러나 남성의 발화와 여성의 발화는 다른 특성을 지닐 수밖에 없다. 그러므로 장기적으로 볼 때, 학습자를 위해서라도 여초현상이 완화되어야 할 것이다.

### 3. 교원자격제도의 발전 방향

국어기본법 내 교원자격제도는 상기에 언급했듯이 한국어 교육계에서 중요한 위치를 차지하고 있다. 그러나 국어기본법 시행 이후 10년이 흐르며 여러 한계 역시 드러났다. 몇 가지 측면에서 한계점을 정리하며 발전 방향을 제시하면 다음과 같다.

#### 3.1. 법 조항 및 자격 인증 요건의 보완

다문화 사회의 도래와 관련하여 법 조항의 수정 및 한국어 교원이 되기 위한 문화 영역 교육을 강화해야 한다. 한국어교육이 대학 어학당 뿐 아니라 다문화가정 자녀에게로 확대되고 있는데, 현재 국어기본법의 조항에서는 다문화 가정 대상 한국어 교원에 대해서는 다루고 있지 않다. 더구나 기본법 시행령 13조의 기관에도 외국어로서의 한국어 수업이 개설된 국내외 초·중·고등학교를 명시하고 있어 사실상 다문화가정 자녀에게 한국어교육이 시행될 것이라는 것을 인정하고 있다.<sup>11)</sup> 또한 조남호(2009)에 따르면, 상당수의 여성 결혼 이민자가 국적을 취득하지 않은 것으로 보인다. 이들도 장기적으로 대부분 국적을 취득할 것으로 보면 한국어를 모어로 하지 않는 한국인이 앞으로 계속 늘어날 것이다. 이들 역시 한국 국적자이지만 한국어 교육의 대상이 될 것이다.

최용기(2009b)에서도 비슷한 문제를 제기하고 있다. 이 논문에서는 실상 ‘한국어교원’의 범주 확정이 매우 어려움을 지적하였는데, 이는 ‘국어기본법’ 제19조와 ‘국어기본법 시행령’ 제 13조가 모호하기 때문이라고 하였다. 법령에 따르면 (한)국어를 가르치는 대상은 외국인과 재외동포이다. 따라서 다문화 가족의 구성원 중 한국 국적을 취득한 결혼 이민자와 다문화 가족의 자녀를 대상으로 한 국

10) 〈표 3〉과 마찬가지로 최초 통계로서 2006년, 중간 통계로서 2010년, 최근 통계로서 2014년의 연도별 총 취득자 수를 각각 제시하고 2006~2014년까지의 최종 취득자 누계를 제시하였다.

11) 제1항에 따른 한국어교원의 자격 취득에 필요한 한국어교육경력이 인정되는 기관 또는 단체 등은 다음 각 호와 같다. 외국어로서의 한국어 수업이 개설된 국내외 초·중·고등학교.

어 교육은 한국어교원의 행위가 아니다. 법령에서는 (한)국어 교육의 대상을 지칭하고 있을 뿐 (한)국어 교육을 정확히 규정하고 있지 않다. 그렇기 때문에 한국 국적을 취득한 결혼 이민자와 다문화 가족의 자녀들을 대상으로 한 언어 교육도 (한)국어 교육이라고 할 수는 있다. 그러나 그들을 대상으로 교육을 하는 사람은 한국어교원이 될 수 없다. 따라서 이 논문에서는 한국어교원의 개념을 “외국인, 재외동포, 다문화 가족을 대상으로 국어를 가르치는 자”로 확장해야 한다고 주장하였다. 또한 이에 발맞추어 ‘국어기본법’ 제19조 제1항에서 국어를 배우고자 하는 대상에 ‘다문화 가족’을 포함시킬 것을 주장하였다.

따라서 한국어 교육이란 “한국어를 모국어로 하지 않는 사람들을 대상으로 한국어 의사소통 능력의 함양을 위해 한국어를 가르치고 배우게 하는 모든 활동을 의미”한다는 김종섭(2004)의 정의<sup>12)</sup>를 참조하여 조항을 손질할 필요가 있다.

아울러 위에서 언급한 다문화 사회의 도래와 관련하여, 자격 취득에 필요한 필수 이수 영역에서 문화 영역을 강화해야 한다. 위에서 언급한 다문화 가정 대상 한국어 교육의 확대 외에도, <표>에서 다루었듯이 한국어 교원 자격증을 취득한 외국인이 15년 2월 현재 944명에 이른다. 다시 말해 한국어 교육의 학습자 뿐 아니라 교원 중에서도 외국인을 비롯한 다문화 배경을 가진 사람이 늘어나고 있다. 이러한 현실에서는 교수자를 위한 문화 교육의 중요성은 더욱 커졌다. 또한 교원이 한국 문화를 잘 아는 것 뿐 아니라 타문화에 대한 상호 이해의 관점을 갖추는 것도 중요하다. 이에 대하여 같은 연구인 김정숙(2011)에서는 한국 문화 영역을 문화 영역으로 설정해 한국 문화, 학습자 문화, 문화 비교 등의 과목을 포함하는 방향으로 개선해야 할 것이라고 주장하였다.<sup>13)</sup> 또한 고정은(2013)에서도 한국어 학습자 집단의 대부분이 외국인임에 유의하여 타문화 이해 관련 교과목의 개설 필요성을 주장하였다. 같은 연구에서는 타문화 이해 관련 교과목으로 다문화사회와 다문화교육 이해, 문화의 이해, 문화의 다양성과 공통성, 편견과 차별, 문화의 흐름, 소수에 대한 관용과 배려, 타문화 커뮤니케이션 등을 제시하였다. 한국어 교육학계에서 문화 영역의 중요성을 인지하고 한국학계 등 인접 학계와 협력하여야 한다. 이를 통해 문화 영역의 이수 과목들을 손질하고 문화 영역의 비중을 높여야 한다.

한국어 교원의 전문성 인증에 교원자격제도가 큰 기여를 한 것은 사실이지만, 여전히 다른 분야에 비해 교원이 되기 위한 자격 요건이 너그러운 편이라는 시각이 존재한다. 김정숙(2011)에서도 지적하듯이 자격 취득에 필요한 필수 이수 영역 추가 및 필수 이수 시간의 확대가 필요하다. 현재 한국어 교원이 되기 위한 필수 이수 학점으로 대학 학부 전공의 경우 45학점, 부전공의 경우 21학점, 대학원의 경우 18학점이 요구된다. 그러나 이 정도 시간이 한국어 교원으로서의 전문성을 기르기에 충분한 시간인지 재고하여야 한다. 특히 같은 연구에서는 21학점만 취득해도 되는 부전공의 경우 국어 국문학이나 국어교육학을 전공한 학생이라면 3영역과 5영역의 과목을 합해 4과목만 취득하면 한국어 교원 자격을 취득할 수 있다고 지적하였다. 그 정도의 교육만으로 한국어 교원으로서의 전문성을 기르기 어려우며, 다른 분야에 비해 지나치게 단시간 내에 교원 자격을 취득하게 된다.<sup>14)</sup>

12) 김준희(2006)에서 재인용

13) 이와 관련하여 현직 한국어 교원 대상 설문조사를 실시한 최은규(2011)를 살펴보면, 4영역(문화 영역)에 대한 개선 요구가 현장에도 있음을 알 수 있다. 설문 결과에 따르면 한국어 교원들은 4영역에 대해 한국 문화 지식을 습득해야 한다는 의견, 문화 적응, 문화 차이에 대한 교육이 필요함을 지적하였다

따라서 자격증 취득자를 위한 연수 및 보수 교육 제도가 필요하다. 초·중등 교원의 경우 자격증 소지자의 연수 의무가 법령에 명문화되 각종 상위 자격(교장·교감·1급 정교사·2급 정교사) 취득을 위한 자격 연수와 일반 연수 활동(교육 행정 연수, 연구 수업 및 공개 수업의 참관, 각종 공개 강좌의 경청, 해외 연수 등)과 같은 직무연수가 실시되고 있다. 또한 자격 기본법에 따르면 국가 자격을 취득한 이후에는 보수 교육을 받아야 함이 명시되어 있다. 향후 한국어 교원의 지속적인 지위 향상과 전문성 보증을 위해 한국어 교원에게도 이러한 연수 의무를 부과해야 할 것이다.<sup>15)</sup> 이에 앞서 승급의 의미를 높이기 위해 한국어 교원자격 1·2·3급의 역할을 고민하고, 급별로 차등적 혜택을 어떻게 둘 것인지 검토해야 한다.

### 3.2. 비정규 기관 관련 제도 정비

교원 자격증 취득자가 매년 늘어나는 현황 속에서 비학위 과정을 통한 자격 부여에 대한 검토가 필요하다. 이에 대하여 김정숙(2011)에서는 현재 비학위 과정을 통해서도 한국어 교원 3급 자격을 취득할 수 있도록 하고 있는데, 이를 유지할 필요가 있는가 하는 점에 대해 재고해야 한다고 주장하였다. 비학위 과정의 경우 120시간 이상의 소정의 교육 과정을 이수하도록 하고 있는데, 120시간으로 한국어 교육에 필요한 전문성을 확보하기 어렵기 때문이다. 고정은(2013)에서도 비학위 과정(교원 양성과정)의 이수 시간 및 실습 시간의 확대를 주장하고 있다. 그러나 단기 교사 양성 과정의 특성상 교육 시간의 수를 늘리는 것이 쉽지 않다. 또한 조현성 외(2008)에서 보이듯 많은 단기 교원 양성 과정의 강의를 질적 수준을 확보하지 못한 상태에서 교육 시간을 늘리는 것으로 교원 자격을 부여할 수 있는 요건을 충족시키지는 못한다.<sup>16)</sup>

또한 비학위 과정 이수자에게 부여하는 3급 자격 제도 폐지의 근거는 한국어 교육 관련 환경의 변화에서도 찾을 수 있다. 2005년 국어기본법 시행령이 제정될 당시에는 한국어 교원 수요에 비해 학위 과정을 통해 배출할 수 있는 한국어 교원의 수가 부족했다. 이에 비학위과정을 통한 3급 취득자들을 통해 필요한 교원의 수를 충당하였다. 그러나 현재에는 많은 대학(원)에서 한국어 교육 전공자를 배출하고 있다. 이와 관련하여 박춘태·권연진(2010)에서는 양성과정 수료 후 시험을 통한 3급 자격의 취득은 전공과 무용론을 불러올 수 있다고 지적하였다. 또한 같은 연구 및 최은규(2006)에서는 교원으로서 전문성을 유지하기 위하여 비학위과정 수료 후 3급 자격 취득자를 대상으로 한 교원 연수과정(재교육)의 정례화·상설화도 필요하다고 주장하였다.

14) 김정숙(2011)에서는 중등 교원 자격을 취득하기 위해 요구되는 학점 수인 62학점(전공 42학점, 교직 20학점)과 비교하였을 때 한국어 교원이 되기 위한 이수 학점이 매우 적은 수준이라고 덧붙였다.

15) 이에 대하여 김정숙(2011)과 최은규(2006)에서는 비학위 과정 및 대학(원)전공자의 구분 없이 교원자격증 소지자를 위한 보수 교육 및 연수 제도의 필요성을 역설하였다. 특히 최은규(2006)에서는 국어기본법 시행령 자체에 교원자격증 소지자를 위한 보수 교육 및 연수 제도가 포함되어야 한다고 주장하였다. 이 연구에서는 다음과 같이 두 가지 종류의 연수 과정을 제안하였다.

- ① 급별 자격증 소지자를 위한 보수 교육(자격증 갱신을 위해 취득해야 할 최소 연수 점수를 규정해야 함.)
- ② 1급과 2급 자격증을 취득하기 위한 재교육(상위 자격을 취득하기 위해서는 자격 취득 후 일정 기간의 교육 경력과 함께 재교육 과정도 필요함.)

16) 김정숙(2011)에서 재인용.

이외에 김정숙(2011)에서는 현행 한국어 교원자격과는 구분되는 준교원 제도의 필요성을 제기하였다. 준교원 자격제도가 마련되면 자원봉사 차원에서 한국어를 가르치는 한국어 교원들은 준교원이 되도록 하여 좀 더 수월하게 자격을 취득할 수 있게 하자는 견해가 송향근 외(2007), 조현성 외(2008) 등에서 제안되었다.<sup>17)</sup> 같은 연구에서는 준교원 제도가 도입되면 자원봉사 차원에서 한국어 교육을 담당하는 국내외 한국어 교원들이 자격 취득을 위해 보다 적극적으로 노력할 것으로 보이며, 그 결과 자신감과 긍지를 가지고 한국어 교육에 임할 수 있도록 하는 긍정적 효과가 있을 것이라고 하였다.

또한 위와 관련하여 자격증 취득자를 양산하고 있는 온라인 자격취득 교육기관에 대해서는 기관인 증제가 필요하다. 이에 대하여 최용기(2009b)에서는 한국어교원 양성 기관에 대한 인증제도는 대학(원) 관련 학과가 아니라 교원 단기 양성 과정에 한정된다고 하였다. 대학(원) 관련 학과는 교육과학기술부에서 학과 개설을 인정받았기 때문에 추가적인 인증이 필요하지 않기 때문이다. 같은 연구에서는 기관 인증에 있어서 가장 중요한 기준은 교원의 전문성임을 강조하였다.<sup>18)</sup> 인증을 위한 세부 요건 및 객관적 기준 마련은 기관인증제 시행에 있어 가장 큰 어려움이자 선결과제라고 할 것이다.

정규 대학 기관과 정부가 한국어 교육에 대해 관심을 기울이기 전부터 비정규 기관의 양성과정은 한국어 교육에 기여한 바는 적지 않다. 그러나 한국어 교육이 크게 대중화되고 고도로 전문화되어가는 현재, 비학위 과정 및 온라인 기관에 대한 제도를 정비하려는 노력을 해나가야 할 것이다.<sup>19)</sup>

### 3.3. 교원의 처우 개선

상기에서 언급하였듯이 한국어 교원자격증 취득자는 늘어났으나, 교원자격의 심사 및 임용에 대한 제도는 미진한 부분이 많다. 우선, 연간 개인자격심사의 횟수를 늘리거나 시기를 조정해야 한다. 한국어 교육을 전공한 후, 대학 부설 기관, 외국인 지원센터 등의 학기 개강에 맞추어 취업을 하려고 하면, 아직 자격심사가 진행 중이어서 자격증이 없는 경우가 더러 있다. 윤소영 외(2011)의 견해와 같이 전공자의 취업이 용이하도록 학과 졸업과 동시에 자격증을 취득하도록 조정하는 것도 대안이 될 수 있다.

개인자격심사를 거쳐 한국어 교원이 되더라도, 고용 안정성은 떨어지고 처우도 다소 열악하다. 국어기본법 안에 한국어 교원자격 소지자의 사회적 진출, 즉 임용과 관련한 내용이 누락되어 있다. 교원 자격 제도가 하나의 완전한 체계를 이루기 위해서는 교원 양성과 인증이 임용으로 이어지는 체계

17) 김정숙(2011)에서 재인용.

18) 최용기(2009b)에서는 기관 인증을 위해 교원의 전문성을 비롯하여 고려할 항목들을 다음과 같이 제시하였다.

- ① 교원 영역(전임 교원 수, 전체 교원 수, 전문성, 재교육)
- ② 교과과정 및 운영(수강료 비중, 자체 발전 계획, 의사소통 체계)
- ③ 교육 환경 및 자료 (교재, 자료의 양과 내용, 공간, 실습 공간),
- ④ 기타(학생 등록률, 학생들의 자격 취득률 등)

19) 현행 '국어기본법'에는 교원 양성 기관과 교육 경력 기관에 대한 인증과 관련된 조항이 없다. 따라서 '국어기본법 시행령'에서 제도적으로 인증 관련 조항을 삽입할 수 없으므로, 최용기(2009b)에서는 온라인 기관에 대한 인증제를 실시하려면 '국어기본법' 자체의 개정이 필요하다고 주장하였다.



가 갖추어지고 이에 수반하는 조항이 있어야 한다.<sup>20)</sup> 공교육 관련 제도인 초·중등 교육법의 교직원 관련 조항을 살펴보면 제 19조에서 “학교에는 교원을 둔다”고 명문화하여 교원의 임용을 보장하고 있다. 그러나 현행 한국어 교원자격제도는 자격을 인증하는 데 그치고 교원의 신분과 역할 등 임용에 관한 필요 내용을 담은 관계 조항이 없다. 교원자격을 취득한 예비 교원들의 한국어 교육 현장 진입의 길을 제도적으로 돕지 못하고 있는 것이다.<sup>21)</sup> 이로 인하여 교원의 전문화, 체계화는 어느 정도 이루었고 많은 교원이 배출되지만 한국어교육계 전반에 전임교원은 적은 현상이 나타나고 있다. 이와 관련하여 최정순(2006)에서는 한국어 교원의 전문화와 장기간에 걸친 양성은 교원 지위의 향상과 함께 이루어져야 하며, 그에 따른 방안으로 교육부가 한국어 교원을 일반 교사와 동등하게 인정해야 한다고 주장하였다.

또한 김중섭(2011)에서도 소속된 한국어 교원에 대한 신분 보장 및 처우 개선의 필요성을 역설하였다. 같은 연구에서는 한국어 교원이 특별한 업무를 수행하고 있음을 강조하였다. 한국어 교원은 언어 교수 외에도 외국인 학습자들이 한국 사회에 잘 적응할 수 있도록 돕고, 그들의 교우 관계 및 건강 문제까지 관심을 두어야 한다는 것이다. 더불어 교원은 교안 작성 및 교수법 워크숍, 교재 개발 등의 교육적 활동을 지속적으로 수행한다. 이러한 역할은 보통의 사명감과 책임감을 가지지 않고서는 하기 힘든 일이다. 그럼에도 불구하고 한국어 교원에 대한 신분 보장 및 처우는 매우 열악한 상태이다. 시간당 강사료와 일정 업무에 따른 약간의 수당 이외에 한국어 교원이 보장 받을 수 있는 것은 매우 제한되어 있다. 위 연구에서 지적한 것을 개선하기 위해 교원 개인의 노력도 필요하지만, 교원의 처우는 개인이 개선하기 어려운 부분이다. 그러므로 한국어 교원의 지위와 고용 안정성 향상을 제도적으로 뒷받침해야 한다.

#### 4. 맺음말

1959년 연세대학교에 한국어 교육 기관이 생기면서 한국어 교육이 시작되었을 당시에는 그 교육 수요가 많지 않았다. 이후 1980-90년대에 우리나라의 국력이 높아지면서 한국어 교육 수요 역시 급격하게 늘었다. 뿐만 아니라 재외동포에서 외국인 근로자, 결혼 이주 여성, 다문화 가정 자녀 등으로 한국어 교육의 다양성이 증대되었다. 수요가 없었던 만큼 관련 학계에서도 준비하지 못하고 있다가 갑자기 수요가 많아지면서 미처 여건을 갖추지 못하고 수요에 대처하기 급급했다. 앞으로는 예측과 장기 플랜과 능동적인 대처가 필요하다. 그 신호탄이 국어기본법 제정 및 기본법 속 한국어 교원자격제도의 도입이라고 생각한다. 때문에 국어기본법의 중요성이 크고, 박용찬(2008)에서 지적하였듯이 국어기본법 상 법령이 상충되거나 국어 관련 타 법률과 상충되는 부분은 없는지 살펴보고, 지속적으로 개선해야 한다.

20) 조항록(2007)에서도 교원자격제도가 논의될 때 교원의 양성-인증-임용-처우가 연계선상에 놓여야 함을 지적하며, 현 제도는 양성과 인증만을 규정하였기에 향후 제도의 실질적 효과를 제약할 것이라고 우려하였다.

21) 이와 관련하여 법무부가 주관하는 사회통합프로그램의 한국어 강사 요건 중 첫 번째가 “국어기본법 시행령에 따른 한국어 교원 3급 이상 자격 소지자”라는 사실은 주목할 만하다. 국어기본법에 자격 소지자의 임용에 대한 조항이 없음에도 불구하고, 수요기관의 일종인 법무부에서 교원자격 취득자의 임용을 우선한다고 명시하였기 때문이다.

한편 조태린(2012)에서는 교원자격제도가 전문성을 확보하는 데 기여하였지만 한편으로는 자격증을 위한 필수 과목 개설에 치중하게 되어 학문적인 접근을 제한하게 되었다고 하여, 초·중등 교사 자격취득에서처럼 자격증취득은 교육대학원 석사과정으로 제한하자고 제안하였는데, 이에 대하여도 한국어 교육계에서 깊이 고민해 보아야 할 것이다.

마지막으로 교원자격제도가 포함된 국어기본법의 실효성 및 관련 정책의 추진력 향상을 위해 노력해야 한다. 국어기본법 시행 초기 연구 중 하나인 김세중(2005)에서는 교원자격제도의 법적 근거가 되는 국어기본법의 제 19조 2항 자체가 수의적임을 지적하였다. 또한 이관규(2006)에서도 강조하듯 국어기본법의 성공 열쇠는 법의 실천에 있다. 이러한 논의들을 참고하여, 제도로써 더 강한 실효성을 가지려면 제 19조 2항을 수의 조항이 아닌 필수 조항으로 수정할 필요가 있다.<sup>22)</sup>

이 연구에서는 시행 10년을 맞이한 한국어 교원자격제도의 의의와 현황을 짚어보고, 미흡하게나마 발전 방향을 제시하였다. 향후 한국어 교원자격제도의 지속적 개선을 위하여 문화체육관광부를 중심으로 정책 관련 부서들이 긴밀하게 공조하여야 할 것이다.

#### ■ 참고 문헌 ■

- 강승혜(2011a), 한국어 교원 양성 과정의 현황과 과제, 새국어생활 제21권 제3호, 국립국어원, 83-97쪽.  
 고정은(2013), 다문화교육 전문가 양성과정의 전문성에 대한 제언 : 다문화사회 전문가 2급 양성과정과 한국어교원 양성과정을 중심으로, 다문화와 평화 제7집 1호, 성결대학교 다문화평화 연구소, 97-123쪽.  
 김세중(2005), 국어기본법 시행의 의의, 새국어생활 제15권 제3호, 국립국어원, 7-23쪽.  
 김정숙(2011), 한국어 교원 자격 제도의 변천과 그 개선 방안, 새국어생활 제21권 제3호, 국립국어원, 41-58쪽.  
 김준희(2006), 한국어 교사 양성 제도의 실태와 전망 : 국어기본법 시행 이후를 중심으로, 한말연구 18권, 한말연구학회, 37-65쪽  
 김종섭(2011b), 한국어 교육의 변화와 한국어 교원의 미래, 새국어생활 제21권 제3호, 국립국어원, 5-26쪽.  
 박용찬(2008), 국어 기본법의 법률적 실효성과 의의, 한말연구 23권, 한말연구학회, 121-165쪽,  
 박춘태·권연진(2010), 교원 양성 제도와 중국 대학의 한국어 교원 수급 제고, 언어와 문화 제6권 제3호, 한국어언어문화교육학회, 163-182쪽.  
 송향근(2011), 한국어 교원 자격 제도의 현황과 과제, 새국어생활 제21권 제3호, 국립국어원, 27-39쪽.  
 송향근(2012), 소통을 위한 한국어 교육 : 한국어 교원 자격 제도를 중심으로, 어문논집 제65집, 민족어문학회, 53-75쪽.  
 윤소영 외(2011), “한국어교원 자격제도 개선방안 연구(2)” 보고서, 국립국어원.  
 이관규(2006), 국어 기본법 시대의 국어 정책 방향, 한글 제272호, 한글학회, 221-247쪽.  
 이해영(2002), 한국어 교육에서의 교사용 지침서 개발 연구, 한국어교육 제13권 1호, 국제한국어교육학회, 199-224쪽.

22) 이와 관련하여 초·중등교육법을 살펴보면, 제 21조에서 교사는 대통령령으로 정하는 바에 따라 교육부장관이 검정·수여하는 자격증을 받은 사람이어야 한다고 규정하고 있다. 한국어 교원의 경우도 이러한 필수 조항으로 수정하는 것을 검토해야 한다.

- 조남호(2009), 한국어 교육 정책의 이해, 우리말교육현장연구 제 3권 1호, 우리말교육현장학회, 155-176쪽.
- 조태린(2012), 한국어 교육의 학문적 발전을 위한 한국어 교원 자격 제도의 개선 : 일반대학원의 교육과정을 중심으로, 언어와 문화 제8권 제3호, 한국언어문화교육학회, 275-293쪽.
- 조항록(1997), 한국에서의 한국어 교사 연수 : 현황과 발전 방안, 한국어교육 제8집, 국제한국어교육학회, 107-130쪽.
- 조항록(2007), 국어기본법과 한국어교육 : 제정의 의의와 시행 이후 한국어 교육계의 변화를 중심으로, 한국어교육 제18권 2호, 국제한국어교육학회, 401-422쪽.
- 최은규(2006), 한국어 교육과 교사 제도가 앞으로 나아가야 할 방향, 새국어생활 제16권 제2호, 국립국어원, 61-74쪽.
- 최은규(2011), 현장의 수요와 요구, 새국어생활 제21권 제3호, 국립국어원, 131-157쪽.
- 최용기(2009b), 한국어교원 자격 제도의 현황과 과제, 국제한국어교육학회 국제학술대회 발표자료집, 국제한국어교육학회, 53-67쪽.
- 최정순(2006), 한국어 교원 양성 제도에 대하여, 새국어생활 제16권 제2호, 국립국어원, 31-45쪽.
- 최정순(2011), 주요 국가의 외국인 대상 자국어 교육을 위한 교사 자격 제도 운영에 관하여, 새국어생활 제21권 제3호, 국립국어원, 59-82쪽.
- 국제한국언어문화학회(www.ink.or.kr) 제16차 추계학술대회(2013.11.16.) 초청토론회(한국어교원자격심사 토론) 동영상
- 국립국어원 (www.korean.go.kr)
- 법무부 (http://www.moj.go.kr)
- 법제처 국가법령정보센터(www.law.go.kr)

## 〈토론〉 국어기본법 상 한국어 교원자격제도 연구 : 현황 및 발전 방향

백인선 (국민대)

김민수 선생님이 발표하신 ‘국어기본법 상 한국어 교원자격제도 연구’는 국어기본법이 시행된 이래 한국어 교원자격제도의 현황에 대해 정리하고 발전 방향을 제시한 것으로 다시 한번 한국어교원 문제에 대한 관심을 일으켜 주신 연구물이라고 생각합니다. 한국어교육 현장에서 한국어교원 문제에 대해 고민하는 일원으로서 오늘 토론을 맡게 되어 감사하면서도 무거운 마음입니다. 발표하신 내용에 대해 몇 가지 의견을 말씀드리면서 선생님의 추가 답변을 통해 발표 주제에 대해 함께 생각하는 기회가 되었으면 합니다.

첫째, 발표 내용 중 학부 및 대학원에서 한국어교육을 전공한 한국어교원 자격 취득자(예비교사)의 수는 늘었으나 교원자격 심사 및 임용에 대한 제도는 미진한 부분이 많다고 지적하셨습니다. 한국어교원 자격을 갖춘 졸업생(예비교사)은 대부분 대학의 한국어교육기관에 취업하기를 희망하지만, 교육기관에서 제시하는 채용기준은 대학원 졸업 이상으로 학부 졸업생은 실제로 취업하기가 어렵습니다. 발표 내용에서는 취업과 관련하여 한국어교원 자격 심사 횟수와 시기 조정에 대해서 말씀하셨으나, 이 문제에 대해서는 한국어교육 전공 학부와 대학원의 교육과정 및 각 학위과정에서 취득하는 교원 자격에 대해 구분해서 논의해야 한다고 봅니다. 아울러 자격 취득에 필요한 필수 이수 영역과 이수 학점에 대한 논의도 함께 이루어져야 합니다. 또한 발표 내용에서 말씀하신 문화교육뿐만 아니라, 필수 이수 영역과 관련하여 교수자로서 자격을 갖추는 데 필요한 교과목에 대해서도 고려해 보아야 할 것입니다.

둘째, 현행 한국어 교원자격제도는 자격을 인증하는 데 그치고 교원의 신분과 역할 등 임용에 관하여 필요한 내용을 담은 관계 조항이 없음을 지적하시면서 한국어교원에 대한 처우 개선이 이루어져야 함을 말씀하셨습니다. 아울러 자격증을 이미 취득한 사람에 대해 연수 및 보수교육(현직교사교육) 제도가 필요하다는 주장도 하셨습니다. 선생님이 말씀하신 대로 한국어교원에 대한 처우 문제와 현직교육 및 승급을 위한 연수의무를 부과하려면 담당부처에서 이와 관련하여 새로운 체계를 마련해야 한다고 생각합니다.

셋째, 한국어교원자격 취득자에 대한 분석에서 내국인과 외국인, 성별에 따른 분류는 좀 더 세밀하고 신중하게 접근해야 할 사항이라고 봅니다. 한국어교육을 전공하는 외국인 학부생 및 대학원생의 한국어능력을 교원자격 취득과정에서 분명히 보장하고 있는지, 전체 자격증 취득자 중 여성 비율이 80%가 넘는 데 대한 분석 등도 원인과 현상에 대해 좀 더 깊이 있게 접근할 문제입니다.

한국어교육의 역사에 비해 뒤늦게나마 국어기본법에서 한국어교원에 대해 명시하고 관련 요건이 마련된 것은 분명히 의의가 있습니다. 국어기본법이 시행된 지 10년이 지난 지금 선생님의 연구에서 논의하신 여러 사항에 대해 실제 한국어교육 현장의 실태를 파악하여 세부적으로 깊이 있는 연구가 이루어지길 바랍니다. 이러한 연구의 출발점에서 선생님의 연구가 기초가 될 것이라고 생각합니다. 감사합니다.

분과 2

한국어 기능 영역 교육

사회 : 이미향 (영남대학교)

## 토론에서의 한국어 학습자의 반론 양상 연구\*

김소연 (연세대)

## 1. 서론

이 연구의 목적은 토론의 상호작용에 나타난 한국어 학습자의 반론 양상의 특성을 밝히고, 이를 통해 한국어 교육에서의 토론 교육을 위한 교육적인 제안을 하는 데에 있다.

토론의 목적은 어떤 주제에 대해 자신과 반대 입장에 놓인 상대를 설득하는 것이며, 토론에서 발생하는 상호작용 또한 입론과 반론을 통해 토론의 목적을 지향하는 방향으로 이루어진다. 이때 자신의 주장을 세우는 입론 행위는 토론에서의 논박을 형성하기 위한 기반이 되나, “토론은 서로 다른 입장을 전제로 대립된 의견을 논의(이정옥, 2008:70)”하므로 토론에서 가장 핵심적인 행위는 반론이라고 볼 수 있다. 즉, 토론의 본격적인 시작은 자신과 다른 의견에 대해 반론을 제기함으로써 이루어지며 그 반론에 대해 상대측이 또 다른 반론을 생성함으로써 토론이 전개되고 심화된다.

토론에서의 반론은 비상호적인 측면과 상호적인 측면을 모두 포함한다. 즉, 상대측에게 반론하기 위해 토론자가 자신의 말순서를 구성하는 것은 비상호적 반론의 측면을 보여주는 것이다. 이때 토론에서의 반론을 구성하는 말순서(turn)는 일상적인 대화와는 구별되는 “긴 말순서의 준비된 발화(Brown and Yule, 1983)”의 구조를 띤다. 이러한 점으로 인해 지금까지 한국어 교육에서는 논증적인 글쓰기(이동은, 2003)나 논증 구성요소(안경화, 2001; 박애양, 2008), 논리 연습(안경화, 2009; 김민애, 2011) 등 화자의 논증 구성에 초점을 두어 논의가 되어 왔다. 그러나 토론에서의 반론 행위는 화자 한 사람에게 의해서 이루어진 일방향의 텍스트가 아닌, 양 측 참여자 간의 상호작용을 통해 매 순간 역동적으로 생성되는 것이므로 반론의 상호적 측면도 간과할 수 없다. 즉, 참여자 간의 상호작용 속에서 어떠한 방식으로 반론이 제기되었는지 분석될 필요가 있다.

이 연구에서는 연속체 단위에서 나타난 한국어 학습자의 반론 양상을 비상호적 반론과 상호적 반론의 두 국면에서 살펴볼 것이다. 먼저, 비상호적 반론은 말순서 디자인의 층위에서 토론자의 어휘 선택, 말순서의 구조 등과 관련하여 반대하는 말순서를 어떻게 구성하는지 살펴볼 것이다. 그리고 상호적 반론은 ‘질문-대답’의 연속체를 중심으로 상대측의 발화에 반론을 제기하거나 상대측의 반론에 대해 대응하는 양상을 중심으로 살펴볼 것이다.

---

\* 본 발표문은 연구자의 박사학위 논문을 수정, 요약한 것이다.

## 2. 논증 연속체에서의 반론

한 사람의 일관된 관점에 의해 구성된 논리적인 글은 이전 내용을 통해 이후에 전개될 내용을 어느 정도 추론할 수 있다. 반면에 토론의 논증은 둘 이상의 화자에 의해 매 순간 즉각적으로 발생하는 연속적인 대화의 과정을 거치므로 이미 완결된 추론의 결과물이 아니라, 논쟁의 여지가 있는 선행 발화에 대해 “반대(disagreement)를 전개하는 상호작용적 과정(Hutchby, 2001)”이다. 즉, 선행 말순서에 대해 반대하는 말순서가 연속적으로 모여 이루어진 논증 연속체(argument sequence)를 띤다.

논증 연속체에 대한 초기의 연구인 Coulter(1990)에서는 일상 대화에서의 논증이 ‘주장 - 반대 - 철회(또는 재주장이나 다음 주장)’의 세 부분으로 구성된 ‘주장 연속체(assertoric sequence)’라고 보았다. 이는 질문이 나타나면 그 후에 대답이 나올 것이라고 예측되는 것처럼 인접쌍의 개념으로 이 세 부분의 관계를 설명한 것이다. 그러나 Hutchby(1996)는 어떤 행위든지 논쟁의 여지를 지니며 그에 대해 반대가 제기될 수 있으므로 두 번째 대화이동(move)으로 나타나는 반대가 논증 행위를 유발하는 중요한 수단이 된다고 주장하였다. 그리고 이러한 관점에서 논증 연속체는 “주장 연속체”가 아니라 “행위 반대 연속체(action-opposition sequence)”로 보아야 한다고 강조하였다. 이는 주장보다는 반론에 초점을 두어 논증 과정을 해석한 것으로 이후의 연구들이 행위 반대 연속체의 관점에서 논증 연속체를 다루게 하는 기폭제가 되었다. 반론에 초점을 둔 “행위 반대 연속체”에 대한 연구는 지금까지 선행 말순서에 대한 선호(preference) 구조나 말순서 디자인(turn design)의 층위에서 주로 연구되어 왔다.

선호와 비선호는 선행 말순서에 대해 후행 말순서가 얼마나 즉각적으로 발생하느냐와 관련된다. 선행 말순서에 대해 지연이나 말 중복이 없이 즉각적으로 후행 말순서가 나타나면 선호 구조를 띠는 것이고 반면에 후행 말순서에 휴지(pause), 망설임을 드러내는 서두(preface)의 첨가, 명료화 요청 등이 수반되는 것은 비선호로 해석된다. Pomerantz(1984)는 일반적으로 일상적인 대화에서 상대의 발화에 대한 동의는 선호 구조로 나타나고 반대는 비선호 구조의 특징을 보임을 밝혔다. 그런데 선호는 동의/반대 등과 같이 행위의 유형에 의해 단독으로 결정되는 것이 아니고 대화 맥락의 영향을 받는다. 일상적인 대화에서 주로 비선호 구조의 특징을 보이는 반대가 논증이나 갈등 대화에서는 이전 말 순서에 대한 선호 구조로 나타나는 것은(Greatbatch, 1992; Kotthoff, 1993; Gruber, 1998) 그 대표적인 예이다.

말순서 디자인(turn design)의 층위에서 선행 말순서에 대한 반대 행위는 Hutchby(1992), Drew(1992), Muntigl and Turnbull(1998), Gruber(1998) 등에 의해 논의되었다.

Hutchby(1992: 677)는 라디오 방송에서 이루어진 사회자와 청취자의 전화 대화를 분석하여 선행 발화에 대한 반대는 대조 구조<sup>1)</sup>를 통해 이루어짐을 밝혔다. 대조 구조는 서로 반대가 되는 두 대상을 병렬 구조로 제시하여 한쪽이 다른 한쪽에 비해 어떤 면에서 흠이나 잘못이 있는지 판별할 수 있는 상황을 극명하게 제시한다. 이러한 대조 구조는 논쟁 대화에서 공통적으로 나타나는 수사적 장치로 Drew(1992)에서도 연구된 바 있다. 즉, 법정에서 이루어지는 반대 심문에서 증인의 증언을 모순

1) 라디오 대화의 사회자(host)가 청취자와의 전화 통화에서 청취자가 한 말의 잘못을 지적하여 그 말의 일반적인 유효성을 의심하게 하는 장치로 ‘You say X, but what about Y’의 대조 구조를 사용하였다.

되는 두 측면에서 대조적으로 제시함으로써 증인이 제시한 증거의 진실성을 의심하게 하는 구조가 사용됨을 밝혔다.

이와 같이 상대와의 논쟁에서 우위를 차지하기 위해 대조 구조를 전략적으로 사용하는 양상은 토의와 토론 등에서도 두드러지게 발생하였다. Muntigl and Turnbull(1998)에서는 일상적인 대화에서 발생한 대학생들의 토의에서 네 가지 유형의 대조 구조가 반대 행위에 사용되었음을 보여주었다. 대조 구조에 의해 상대방의 이전 발화의 유효성을 약화시키는 대학생들의 전략적인 언어 사용은 “무관한 주장(irrelevancy claim), 이의 제기(challenge), 모순(contradiction), 반대 주장(counter claim)” 등의 유형으로 분류된다. 또한 Gruber(1998)에서는 TV 토론 쇼(debate show)에서 토론자들이 보여준 반대의 유형을 명시적인 반대(overt disagreement)와 화용적인 반대(pragmatic disagreement)로 나타남을 밝혔다. 명시적인 반대는 상대의 이전 발화를 최소한으로 변형하고 재구성하여 최대의 대조 효과를 드러내는 것으로 직접적인 반대를 제시하는 유형이다. 명시적인 반대가 말 순서의 형태적 자질에 의해 반대를 보여주는 반면, 화용적인 반대는 ‘but’과 같은 반대 표지에 의해 반대 발화임을 드러내고 새로운 하위 화제나 초점으로 전환하는 등의 양상으로 나타났다.

이상의 연구들을 통해, 선행 발화에 대한 반대는 일정한 기준과 패턴에 의해 구성된 말순서에 의해 이루어지며 논증 연속체에서 다양한 상호작용적 양상으로 실현됨을 알 수 있다.

### 3. 연구 대상 및 방법

본 연구는 서울 시내 한 한국어 교육기관에서 시행된 중·고급(4-6급) 학습자의 토론을 녹음·전사한 자료를 대상으로 연구를 진행하였다. 토론 녹음은 4급·5급에서 각 4반, 6급에서 3반을 무작위로 선정하여 총 11개 반에서 자료 제공에 대한 사전 동의를 받은 후 실시하였다. 이는 2013년 4월 1일부터 12월 31일 사이에 이루어진 토론 시험을 대상으로 한 것이다. 전사 자료에 관한 세부사항(PPT 참고).

이 기관에서는 토론을 수업과 평가의 방법으로 활용하는데 여기서는 이 중 토론 시험만을 분석 자료로 사용하였다. 토론 시험은 교사가 토론의 진행에 전혀 개입하지 않으며 학습자들에 의해서만 토론이 진행된다. 토론 시험은 양 측의 토론자와 사회자로 구성되며, ‘입론-본격 토론-최종발언’의 3단계 구성에 의해 진행된다. 여기서는 본격 토론 단계에서 이루어지는 반론을 분석하였다.

이 연구는 귀납적인 연구방법인 대화분석을 응용하여 자연스럽게 발생한 한국어 학습자의 실제 토론 대화를 분석하였다. 대화분석의 기본 단위와 개념을 사용하여 반복적으로 나타난 반론의 유형을 분석하였으나 제도 대화분석의 관점과 방법은 적용하지 않았다.



## 4. 분석 결과

### 4.1. 비상호적 반론

“비상호적 반론”은 상대측에 반론을 펼치기 위해 토론자가 구성한 하나의 말 순서를 단위로 한다. 비상호적 반론은 상대측의 선행 발화에 대한 반대가 말 순서의 형태에서 명시적으로 드러나느냐, 그렇지 않느냐의 여부에 따라 명시적 반론과 비명시적 반론으로 다시 구분된다.

#### (1) 명시적 반론

명시적 반론이란 선행 말 순서에 대한 반대(disagreement)가 명시적인 형태로 나타나는 반론의 양상을 뜻한다. 명시적 반론은 말순서의 서두에 반대를 표시하는 직접적인 형태가 제시됨으로써 반대 행위가 후행될 것을 암시하는 구조를 띤다. 또한 명시적 반론은 주로 선행 발화에 대해 즉각적으로 발생하는 구조적인 선호를 띠었는데 이는 휴지(pause) 등에 의해 발화가 지연되는 구조적 비선호에 비해 강한 반론의 형태로 간주된다(Kotthoff, 1993). 명시적인 반론은 그 형태적 특징에 따라 “서두의 반대표지”, “서두의 부정”, “서두의 반대 입장 표명” 등의 세 유형으로 구분된다.

“서두의 반대표지”와 “서두의 반대 입장 표명”은 Gruber(1998)에서 “화용적 반대 유형”으로 분류된 ‘but’과 같이 후행 말 순서가 선행 말 순서와 반대가 된다는 것을 암시하는 기능을 한다. 그러나 이 둘은 선행 발화를 반대하는 방식에서 차이를 보인다. 즉, “서두의 반대 입장 표명”은 선행 발화의 화제에 대해 논하지만 선행 발화와는 다른 관점에서 그 화제에 접근하여 선행 발화의 주장을 약화시킨다. 이와는 달리, “서두의 반대표지”는 선행 발화 자체의 모순을 드러내어 선행 발화 자체의 적절성을 부정한다. 그리고 “서두의 부정”은 선행 발화를 부정하는 이유를 제시하는 데 초점을 두어 반론을 펼친다는 점에서 차이를 보였다.

#### ① 서두의 반대표지

다음에서 R은 찬성 측, L은 반대 측 토론자임을 지칭한다. 따라서 R6는 찬성 측 여섯 번째 토론자, L2는 반대 측 두 번째 토론자를 의미한다.

##### (1) NNS\_3 혼전동거

- 1 R6: 그거: 하나: 문제도 있:는데요 어 만약 혼전:동:거를 해:서  
2 결혼까지: 어: 한다고 해:다:라도 나중에 이혼할 확률:도 높:아요  
3 어 미국에 어느 대학:에서 그 배우자:가 될 사람:이라도 혼전동거:를  
4 확률:이=어 어확=확률:이 낮아지고 이혼할 확률이 높:다는 것:이  
5 관행:이라고 말했:어요 어: 그 이유는 왜냐면 어: 어: 동거를 미리  
6 하게 되어서 결혼 대한 신성:=신성성: 떨어지고 결혼에 대해서 쉽게  
7 생각하기 때문에 그 나중에 이혼할: 요인도: 높아졌:어요  
8 → L2: 근데 이혼:을 하는 이유:이 제:일 (0.2) 높=많다는 이유가 성격이  
9 안: 맞는 거예요 그리고 두 번째 돈 문제 세 번째 이성관계요  
10 그런 거:는 동거하:면 성격이 맞:는지 안 맞:는지 알 수 있:고  
11 돈 문제:도 동거할: 때 서로: 어떻게 돈:을 사용:하:니까 이런 것도  
12 이야기할: 수 있고 이성관계도: 동거할: 때 뭐: (.) 아까 말:처럼 (0.5)  
13 뭐: 바람기 단죄할: 수 있고 그것:도 해결할 수 있을 거 같:어요

(1)에서 R6(1-7행)는 혼전동거를 하다가 결혼한 사람들의 이혼율이 높다는 것을 근거로 혼전동거를 반대하였다. 이에 대해 L2는 서두(8행)에서 ‘근데’라고 한 후에 R6의 의견에 반대하는 주장을 덧붙였다. 즉, L2의 반론(8-13행)은 ‘근데(반대표지) + 반대 주장’의 구조를 띤다. 이와 같이 토론에서 학습자는 상대측에 대한 반대를 제기하기 전에 먼저 ‘근데 · 그런데(74회), 한데(1회), 하지만(2회)’ 등을 발화하여 상대측의 발화와는 반대가 되는 주장을 할 것임을 말순서의 서두에서 암시하였다<sup>2)</sup>. 그러므로 학습자의 토론에서 ‘근데 · 그런데, 한데, 하지만’ 등은 단순히 접속 부사로서의 기능만을 하는 것이 아니라 “서두의 반대표지”로서의 역할을 한다.

‘근데’ 뒤에 이어지는 반대 주장에서 L2는 R6와 동일하게 이혼의 원인을 화제로 다루고 있다. 그런데 R6는 이혼의 원인을 ‘성격, 돈, 이성 관계’라고 밝혀 L2가 제시한 근거(‘혼전동거’)가 부적절함을 지적하였다. 이는 선행 발화가 내포하는 자체적인 모순을 밝힘으로써 상대측 발화의 타당성을 부정하는 데에 초점을 둔 것이다.

② 서두의 부정(ppt 참고)

③ 서두의 반대 입장 표명(ppt 참고)

## (2) 비명시적 반론

명시적 반론은 말 순서의 형태에서 선행 발화에 대한 반대를 직접적으로 드러내는데 반해, 비명시적 반론은 형태상으로는 선행 말 순서에 대한 반대가 명확하게 나타나지 않는다. 말 순서의 형태만으로는 반론인지 아닌지 식별되지 않으므로 말 순서에 사용된 어휘나 대조적인 의미 구조를 통해 선행 발화에 대한 반대를 확인할 수 있다.

① 단언 질문(ppt 참고)

② 인용 후 반론

“인용 후 반론”은 선행절에서 상대측의 이전 발화를 인용하고 후행절에서 그에 대한 반대를 하는 구조적 특징을 지닌다. 하나의 발화 안에 선행 화자의 발화와 현재 화자의 발화가 병렬적으로 구성되며, 후행절에서 선행절에 대한 반대가 이루어지므로 이러한 구조 자체가 또한 논쟁의 소지를 지닌다.

“인용 후 반론” 유형은 후행절에 오는 발화의 형태에 따라 “인용 후 주장”과 “인용 후 질문”으로 분류된다. “인용 후 주장”은 선행절에서 상대측의 발화를 인용하고 후행절에서는 선행절에 대해 반대하는 주장을 한다. 즉, 선행절과 후행절이 대조가 되는 구조를 띠어 발화 하나로도 하나의 반론이 될 수 있다. “인용 후 질문”은 선행절에는 상대측의 선행 발화가 인용되고 후행절에는 선행절의 모순이나 허점을 지적하는 화자의 질문이 이어지는 형태이다. 후행절에 평서문이 아닌 의문문이 나타난다는 점에서 “인용 후 주장”과 형태적인 차이를 보인다. 여기서는 “인용 후 주장”의 한 예를 살펴볼 것이다.

2) 선행 화자와 같은 편이 바로 다음의 말순서를 시작할 때 사용된 서두의 접속 부사는 ‘그리고(28회)’, ‘그래서(7회)’, ‘왜냐하면(1회)’, ‘그러면(1회)’, ‘그래서(1회)’ 등이 사용되었고 반론에서 주로 사용된 ‘그런데’는 한 번도 발견되지 않았다. 즉, 학습자의 토론에서 ‘그런데’는 토론자가 반론할 때만 말 순서의 서두에 나타났다.

## (5) NNS\_11 초등학생의 스마트폰 사용

- 1 R1: 그: 커뮤니티를 만든다고 그러잖아요 핸드폰으로: 그러면:은 그그  
 2 뒤 스마트폰이 없지만 () 카톡: 방을 못 들어가잖아요 그래서  
 3 아마: 다른 아이:들이 카톡방에서 이케 우리만: 뒤 반이 있다  
 4 그러면 () 반 카톡방을만들:었는데 () 으 그냥 혼자:만 이케  
 5 그: 어 핸드폰이 그냥 핸드폰이고스마트폰이 아니:면은: 이케  
 6 진짜: 왕따 당할: 그: 확률이 더: 높아:져요.  
 7 (0.1) 그런: 의견도 있어요.  
 8 M: 네 [그러면  
 :  
 :  
 14 M: 반대팀 반론을 들어보고 () 그 다음에 반론을 하는 식으로  
 15 진행하도록 하겠습니다.  
 16 → L1: 어: 제가 말씀:드리자면 () 어 먼저 R1 씨가 먼저 하셨던 그  
 17 초등학생들이 스마트폰이 없으면 뒤쳐진다는 얘기:를 하셨는데  
 18 우리는 그냥 전체적인 초등학생들이 스마트폰을: 사용하지 않은:  
 19 그런: 그런: 의견이 있으니까: 그 한 명만: 없는:다는: 게 아니라  
 20 그 전체 초등학생이 사용하지 않을=않을=않는 게 더 좋다는  
 21 의견입니다.

(5)의 16행에서 감탄사 ‘어’의 사용, 말 늘임(:), 미세한 휴지(micro pause), 불필요한 서두(‘제가 말씀드리자면’) 등으로 발화가 지연된 후에 L1은 선행 화자(R1)의 발화를 인용하고 그에 대한 자신의 의견을 밝혔다. 즉, 16-21행에 “인용 후 주장”이 나타났는데, 선행절에는 R1이 1-7행에서 언급한 내용을 재구성하여 ‘스마트폰이 없으면 뒤쳐진다’라고 인용하였다. 그리고 대조적 병렬 어미 ‘-는데(17행의‘얘기하셨는데’)’의 후행절에는 ‘스마트폰이 없으면’이라고 하여 선행 화자의 가정을 부정하고 ‘그냥 전체 초등학생이 사용하지 않는 게 좋다’고 주장하여 선행절에 반대하는 주장을 펼쳤다. 즉, 선행절과 후행절이 대조적으로 대칭을 이루어 선행절의 허점을 더욱 부각시켰는데, 이는 Hutchby(1992)에서의 ‘You say X, What about Y’와 유사한 구조로 후행절에서 선행절의 허점을 공격하는 구조이다. (5)에서와 같이 “인용 후 반론”의 유형은 발화 하나로도 상대측에 대한 반론을 체계적으로 할 수 있는데 이는 선행절과 후행절을 의미상 대조적으로 병렬 제시하는 구조로 인한 것이다.

③ 동의 후 반론(ppt 참고)

④ 자문자답(ppt 참고)

또한 학습자들은 상대측에 대한 반대를 강조하기 위해 비상호적 반론을 둘 이상 결합하여 발언을 디자인하는 양상을 보였다. 이와 같이 둘 이상의 유형을 결합하여 발언을 구성하는 것은 한 유형만으로는 표현하지 못하는 여러 가지 반대의 효과를 동시에 낸다는 장점이 있어 반대의 효과를 높인다.

## 4.2. 상호적 반론

앞에서 살펴본 “비상호적 반론”은 반론 과정에서 나타난 하나의 반론 말순서가 단위가 된다. 여기서 이 비상호적인 반론이 서로 다른 상대측 화자에 의해 두 말순서 이상 연속적으로 나타나, 찬성측과 반대 측 간에 서로 반론을 제기하고 그에 대해 다시 반론하는 양상들을 대상으로 한다. 즉, “상호적 반론”에서는 행위 반대 연속체에 나타난 선행 말 순서와 후행 말 순서의 관련성을 살펴보는 데 초점을 둔다.

상호적 반론은 상대측에 대한 공격과 방어의 측면과 관련하여 “적극적인 반론”과 “소극적인 반론”으로 분류하였다. 즉, 상대측의 반응을 적극적으로 유도하고 상대가 보인 반응을 이용하여 반론을 펼치는 양상을 적극적인 반론으로 보았다. 반면에 상대측의 이의 제기에 대해 자기편의 입장을 방어하는 차원에 머무른 양상들은 소극적인 반론으로 분류하였다.

### (1) 적극적 반론

① 질문에 부합하는 대답(ppt 참고)

② 예상 대답 유도 질문

“예상 대답 유도”는 질문자가 상대방에게 예상되는 대답을 요구하는 질문을 하여 얻은 대답으로 자신의 반론을 펼치는 데 유리하게 사용하는 유형이다. “예상 대답 유도”는 화자의 질문에 청자가 어떠한 방식으로든 반응을 하여 질문자와 응답자의 상호작용이 일어난다.

#### (9) NNS\_1 성형수술

- 1 R3: 그 의견에 대해서 이야기를 하고 싶은데요. 아 부모님께서 주시는  
2 몸 (.) 몸이나 얼굴잖아요. 어 근데 어 수술은 하는 거 반대하고  
3 있잖아요. 반대팀. 서형=서형성형수술을 반대하고 있잖아요. 근데  
4 지금 부모님이 주시는 어 얼굴이나 몸 때문에 라고 했잖아요? 그럼  
5 피아스나 피아스 귀꺼리. 피아스나 염색 파마 타투 그런 거는:  
6 어때요? 그런 거 괜찮은데?  
7 L1: 피아스?  
8 R3: 아=아=안 돼? 그럼, >네=네=네=네<  
9 L1: 그 피아스하고 그 염색하는 것은 성형수술이에요. [제가  
10 L3: [아이 아  
11 L1: 제가 좀 들었는데,  
12 1→R1: 아 또 설명합니다 염색은: **염색이나 피아스 하고 있는 사람**  
13 **(.) 있지요?**  
14 [반대팀에  
15 L1: [네 있어요.  
16 ((웃음 소리))  
17 2→R1: **그것도 부모님이 주시는 몸에 어 산=상처 아니지만 수술처럼 하는**  
18 **거잖아요. 몸에 안 좋은 거잖아요? (0.1) 알아요? (.) 무슨 뜻인지?**

(9)의 1-6행에서 R1은 성형수술 반대 측에게 ‘피어싱이나 염색’에 대한 의견을 물었는데 L1이 ‘피어싱과 염색도 성형수술에 속한다(9행)’고 하면서 반대하는 의사를 밝혔다. 그러자 R1이 12-13행에서 ‘염색이나 피어싱을 한 사람이 있냐’고 ‘네/아니요’의 제한적인 대답을 요구하는 판정의문문으로 반대 측에게 질문을 하였고 반대 측 토론자 중 하나가 ‘네 있어요(15행)’라고 대답하였다. 그러자 질문을 했던 R1은 이 답변을 이용하여 ‘그것(염색이나 피어싱)도 몸에 상처를 내므로 성형수술을 하는 것과 마찬가지로 안 좋은 것(17-18행)’이라고 상대측에게 반론하였다. 즉, L1에게 필요한 정보를 제공한 12-15행의 제한적인 ‘질문-대답’은 그 뒤에 이어진 L1의 본격적인 반론(17-18행)을 펼치기 위한 사전 작업의 대화 연속체로 사용되었으므로 반론의 예비 연속체(pre-sequence)에 해당된다.

이와 같이 질문자가 반론을 펼치기 위해 필요한 정보를 상대방에게 질문하여 얻어내고 그 대답으로 자신의 논리를 전개하는 유형이 “예상 대답 유도”이다. 질문자는 상대측에게 예상 대답을 얻어내기 위해서 (9)에서와 같이 대답의 범위가 제한적인 판정의문문의 형태를 주로 사용한다.

“예상 대답 유도”에 대한 상대방의 반응은 두 가지로 구분된다. 하나는 질문자가 예상했던 대답을 답변자가 하는 경우이고 다른 하나는 그렇지 않은 경우이다. 이와 같은 응답 결과에 따라 질문자는 토론에서 주도권을 갖기도 하고 주도권을 빼앗기기도 한다. 즉, 질문을 받은 상대방이 질문자가 예상했던 대답을 한 경우에 질문자는 상대방의 대답을 자신의 논리를 효과적으로 전개시키는데 이용하였다. 그리고 그 반대의 경우에는 질문을 받은 답변자가 오히려 대답의 기회를 적극적으로 반론하는 기회로 이용하였다. 따라서 ‘예상 대답 유도’의 성공 여부는 상대방의 반응과 긴밀한 관련이 있다.

### ③ 역질문(ppt 참고)

## (2) 소극적 반론

### ① 질문의 전제 부정(ppt 참고)

### ② 대답 회피

여기서는 질문의 형태에서 요구하는 범위<sup>3)</sup>를 벗어난 대답을 “대답 회피”로 분류하였다. “대답 회피”는 질문에서 사용된 어휘를 반복 사용하거나 지시어로 제시하여 질문과의 관련성을 드러내지만 질문의 화제를 전환함으로써 질문자에게 반론을 하는 양상이다.

#### (12) NNS\_1 성형수술

- 1 L1: .... 성형:수술하고 돈이 (.) 많이 들어요 그리고 원:래의 얼굴에 돌아:갈 수가  
2 없는데 (0.3) 그=그 수술에 실:패 있으면 그 나쁜 결과가 (.) 죽을 수도  
3 → 있어요 너무 위험:한 것인데 죽을: 수도 있는데 (.) 그 예뻐지고 싶은데 (.)  
4 정말 그=그 위험:한 것을 (.) 해도 돼요?  
5 M: RL  
6 ⇒ R1: 네. L1 씨한테 위험:한 이야기가 (.) 다시 나왔:는데 으: 성형수술은 하고  
7 싶은 사람이 (.) 죽고 싶은 (.) 마음:도 가지고 있고 죽을지 몰라요 그 마:  
8 음이 강한 결심:이 하고 (.) 수술이 하나까 (.) 외모? (.) 여러분들이 맞:지고  
9 예쁘:니까, 성형수술 (.) 하는 (.) 필요가 없:다고 생각합니다: 다른=외모보다  
10 다른 (.) 자신? 자신이 있으:니까 필요가 없:는데:, 역시 성형수술이 하고  
11 싶은 사람:들이 자신이 없고 (.) 내성:적인 성:격이 바꿀: 수=바뀌 싶다고  
12 강하는 (.) 결심이 있으니까: 성형수술을 하고 (.) 싶다고 생각합니다.  
13 (0.8)

(12)의 3-4행에서 L1은 ‘성형수술 위험성’을 언급하면서 ‘성형수술을 해도 되냐’고 찬성 측에게 질문하였다. 이 질문은 ‘-는데’의 선행절에서 성형수술의 부정적인 측면(‘위험성’)을 전제한 후에 후행절에서 ‘네/아니요’의 대답을 요구하는 판정의문문을 사용하였다. 즉, 부정적인 전제가 질문의 선행절에 내포되어 있다.

이에 대해 6-12행에 R1은 질문의 형태에서 요구되는 ‘네/아니요’의 대답을 하지 않았다<sup>4)</sup>. R1은 L1의 질문에서 사용된 주요 어휘인 ‘위험한’을 반복 사용하여 자신의 발화가 L1의 질문과 관련이 있음을 나타냈다. 그리고 후행절에서 ‘성형수술은 하고 싶은 사람이 죽고 싶은 마음도 가지고 있고 죽을지 모른다’라고 하여 L1의 질문에서 벗어난 화제로 전환하였다. 이때 R1은 L1이 언급한 ‘위험성’보다

3) 판정의문문의 형태는 ‘네/아니요’의 대답을 요구하고, 의문사가 사용된 설명의문문은 특정 의문사가 지시하는 대답을 요구한다.

4) 참고로 6행의 서두에 제시된 ‘네’는 선행 발화를 잘 들었다는 반응 표지으로써 L1의 질문에 대한 대답의 기능을 하지 않는다.

더 부정적인 측면인 ‘죽고 싶을 정도의 정신적인 고통’을 ‘위험성’과 대칭적으로 제시하여 자신의 발화를 더욱 효과적으로 부각시켰다. 즉, 선행절에서는 L1의 질문의 화제인 성형수술의 위험성을 제시하고, 후행절에서는 성형수술을 하고자 하는 사람들이 지닌 외모에 대한 열등감이 성형수술의 위험성을 간과하게 할 만큼 심각함을 드러냈다. 이는 선행절이 간과한 측면(극심한 외모 열등감 해소)을 후행절에서 부각시키는 대칭적인 구조를 통해 상대측의 질문이 전제하는 성형수술의 부정적 측면을 부정하는 반론을 펼친 것이다. 선행절과 후행절의 대칭 구조에 의한 대비 효과를 통해 상대방의 발언이 지닌 허점을 공격하는 양상은 Hutchby(1992)에서도 언급된 바 있는데, 이와 같은 대조 구조는 선행절에서 제시된 상대측의 주장을 약화시키고 후행절의 화자의 반대 주장을 강화시키는 효과가 있다.

“질문에서 벗어난 대답”의 유형은 (12)에서처럼 질문에서 언급한 화제와 관련된 주요 어휘를 답변에서 다시 언급하거나 질문의 내용을 지시어로 다시 가리키는 등의 형태적인 특성을 보여 질문과의 관련성을 드러내면서 답변을 시작하는 특징이 두드러진다.

## 5. 결론

토론에서 한국어 학습자는 상대측의 선행 발화에 대해 일정한 기준과 패턴에 의해 반론하는 말 순서를 구성하고 전략적으로 반론을 제기하는 양상을 보였다.

비상호적 반론의 국면에서 현재 화자는 선행 발화와 현재 발화를 대조적 병렬 구조로 제시하여 선행 발화의 허점을 드러냈다. 이러한 구조는 상대측의 주장에 반론을 제기하기 위해 고안된 것으로 상대측의 말순서와 극명한 대조를 이루어 반론의 효과를 극대화한다. 그러나 한편으로는 특정 반대 표지나 상투적인 표현이 고정적으로 사용되어 반론하는 말순서가 정형화된 경향을 보였고 선행 발화의 맥락과 무관하게 독립적으로 나타나는 명시적 반론의 유형들도 상당수 발견되었다.

상호적 반론의 국면에서는 ‘질문-대답’을 통해 상대측에게 반론을 제기하고 그에 대해 다시 반론하는 등의 면모가 두드러졌다. 이는 질문과 대답이 단순히 정보를 주고받는 것 이상의 행위로 토론의 상대를 설득하기 위한 전략적인 측면으로 사용되었음을 보여준다. 즉, 질문은 상대측에게 주장이나 반론을 펼치기 위한 수단이자 상대방의 반론을 유도하는 유인이 되기도 하고, 질문에 대한 답변은 자기편의 입장을 방어하고 상대측에게 반론을 펼치기 위한 기회로 작용된다. 그러나 이러한 측면이 때 토론에서 1-2회의 낮은 출현 회수를 보여 전략 사용이 부족함을 드러냈다.

이상의 결과와 관련하여 본 연구에서는 한국어 학습자의 논증 교육을 위해 다음과 같은 교육적인 제안을 하고자 한다. 첫째, 정형화된 반론 패턴을 구성하는 방법을 교수학습하기 보다는 구어 상호작용에서 폭넓게 활용할 수 있는 반론의 양상을 연습할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 둘째, 듣기·읽기·쓰기 등 다른 영역의 활동과 구어 논증 연습을 병행하여 진행해야 한다. 셋째, 상호작용 전략 지도는 어휘나 문법처럼 교수학습 항목과 범주가 고정적이지 않으므로 다양한 방법으로 학습자의 ‘질문-대답’ 전략을 이끌어낼 수 있는 방안을 고안해야 한다.

이 연구는 특정 이론이나 연구자의 직관에 의한 것이 아니라 실제로 자연스럽게 발생한 한국어 학습자의 토론 담화를 분석한 것으로 토론에서 사용된 학습자의 언어 사용을 구체적으로 보여준다는 점에서 의의가 있다. 그러나 본 연구는 또한 다음과 같은 점에서 한계를 지닌다. 첫째, 본 연구는 국적·연령·성별 등 학습자의 개인적인 특성에 따라 변인을 설정한 연구가 아니므로 학습자별로 다르게

나타나는 미세한 차이를 반영하지 못한다. 둘째, 본 연구는 음성 녹음 자료를 전사하여 분석한 것이므로 토론에 나타난 학습자의 비언어적 표현이 학습자의 반론 양상에 미치는 영향을 연구에 포함시키지 않았다.

#### ■ 참고문헌 ■

- 김민애(2011), 한국어 토론 수업 내용 연구: 고급 학습자의 논증 구성을 중심으로, 국문학논총 30, 101-126쪽.
- 김소연(2014), 질문과 대답에 대한 대화분석의 응용: 대학생 TV 토론을 중심으로, 문제로서의 언어 5, 40-90쪽, 커뮤니케이션북스.
- 김진무(2009), TV 토론에서 수사질문, 한국프랑스학논집 67, 63-88쪽.
- 박애양(2008), 중국인 한국어 학습자의 토론능력 향상을 위한 말하기 교육방안-토론 담화표지를 활용하여 -, 비교문화연구 12-1, 31-71쪽.
- 안경화(2001), 구어체 텍스트의 응결 장치 연구: 토론 텍스트를 중심으로, 한국어 교육 12-2, 137-157쪽.
- 안경화(2009), 효율적인 토론 수업의 설계: 내용과 방법을 중심으로, 언어와 문화 5-1, 149-169쪽.
- 이동은(2003), 학구적 목적의 한국어 토론 수업 방안, 한국어 교육 14-3, 239-260쪽.
- 이정옥(2008), 토론의 전략, 문학과 지성사.
- Brown, G., & Yule, G. (1983), *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulter, Jeff. (1990), Elementary properties of argument sequences. In George Psathas(ed.), *Interaction Competence*. Washington: University Press of America, 181-203쪽.
- Drew, P. (1992), Contested Evidence in courtroom Cross-examination: The Case of a Trial for Rape. In P. Drew, P. and J. Heritage (Eds), *Talk at work*, Cambridge University Press.
- Freed, Alice F. (1994), The Form and Function of Questions in informal Dyadi. *Conversation Journal of Pragmatics* 21, 621-644.
- Greatbatch, David L.(1988), A turn-taking system for British news interviews, *Language in Society* 17-3, 401-430쪽.
- Gruber, H.(1998), Disagreeing: Sequential placement and internal structure of disagreements in conflict episodes, *Text* 18, 467-503쪽.
- Hudson, Richard A. (1975), The meaning of Questions, *Language* 51-1, 1-31쪽.
- Hutchby, I.(1992), The Pursuit of Controversy: routine skepticism in talk on 'talk radio', *Sociology*, 26-4, 673-694쪽.
- Hutchby, I.(1996), *Confrontation talk: Argument, asymmetries and power on talk radio*. Hilldale, N.J.:Erlbaum.
- Hutchby, I.(2001), Oh', irony and sequential ambiguity in arguments, *Discourse & Society* 12-2, 123-141쪽.
- Kotthoff, H.(1993), Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures, *Language in Society*, 22, 193-216쪽.
- Maynard, D. W.(1985), How children start arguments, *Language in Society*, 14-1, 1-29쪽.
- Muntigl, P., and Turnbull, W.(1998), Conversational structure and facework in arguing, *Journal of Pragmatics* 29, 225-256쪽.
- Pomerantz, A. (1984), Agreeing and Disagreeing with Assessments: some features of Preferred/Dispreferred turn Shpes, in M. J. Atkinson and J.

## 〈토론〉 “토론에서의 한국어 학습자의 반론 양상 연구”에 대한 토론문

최은경(동국대)

이 연구는 토론의 상호작용에 나타난 한국어 학습자의 반론 양상의 특성을 밝히고, 이를 통해 한국어 교육에서의 토론 교육을 위한 교육적 제안을 하는 데 목적을 두고 있습니다. 이를 위하여 서울 시내 한 한국어 교육기관에서 시행된 중·고급(4-6급) 학습자의 토론을 녹음·전사한 자료를 대상으로 연구를 진행하였습니다. 토론 녹음은 4급·5급에서 각 4반, 6급에서 3반을 무작위로 선정하여 총 11개 반에서 자료를 제공 받아 실시하였습니다. ‘입론-본격 토론-최종발언’의 일반적인 토론의 형식 중 본격 토론 단계에서 이루어지는 반론을 분석하였는데, 대화분석의 기본 단위와 개념을 사용하여 반복적으로 나타난 반론의 유형을 분석한 것입니다. 분석 결과를 비상호적 반론과 상호적 반론으로 구분하여 분석 내용을 정리하여 제시하고 있으며, 이를 바탕으로 세 가지 교육적 제안을 하고 있습니다. 즉, 첫째, 정형화된 반론 패턴을 구성하는 방법을 교수하기 보다는 구어 상호작용에서 폭넓게 활용할 수 있는 반론의 양상을 연습할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 둘째, 듣기·읽기·쓰기 등 다른 영역의 활동과 구어 논증 연습을 병행하여 진행해야 한다. 셋째, 상호작용 전략 지도는 어휘나 문법 처럼 교수학습 항목과 범주가 고정적이지 않으므로 다양한 방법으로 학습자의 ‘질문-대답’ 전략을 이끌어 낼 수 있는 방안을 고안해야 한다. 이상과 같이, 연구 방법은 실제 토론에서의 학습자의 실제 언어를 분석하였으나 분석과 제안에 대한 구체적인 사항이 이 발표문으로는 자세히 알 수가 없어 박사논문을 검색하였으나 저작자의 요구로 원문보기가 제공되지 않아 안타깝게도 내용을 자세히 볼 기회를 얻지는 못했습니다. 이미 2014년 8월 연세대학교 대학원 한국학협동과정 한국어교육전공 박사학위논문으로 발표된 것이므로 연구의 완성도에 있어서 토론의 여지가 없는 연구라고 생각합니다. 다만, 토론자의 소임을 다하기 위하여 발표문을 읽으면서 갖게 된 몇 가지 궁금한 점에 대해 김소연 선생님의 말씀을 듣는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 발표문에 설명이 생략된 서두의 부정, 서두의 반대 입장 표명, 단언 질문, 동의 후 반론, 자문자답, 질문에 부합하는 대답, 역질문, 질문의 전제 부정 등은 앞서 말씀드린 대로 박사논문에서 그 내용을 찾아보고 싶었으나 여의치 못했습니다. 발표문에 제시된 대로 발표 당일 PPT로 궁금증을 해결할 수 있을 듯합니다.

둘째, 논증 교육을 위한 교육적 제안의 첫 번째로 제시하신 ‘정형화된 반론 패턴을 구성하는 방법을 교수하기 보다는 구어 상호작용에서 폭넓게 활용할 수 있는 반론의 양상을 연습할 기회를 제공해야 한다.’는 구체적으로 어떤 의미인지 설명을 부탁드립니다. 말하기 활동 중 하나의 형태인 토론을, 교육 현장에서는 토론이 가능할 정도의 말하기 능력을 갖춘 중·고급 단계에서 토론에서 많이 사용되는 표현이나 토론 형식을 일상 대화 형식과는 다른 담화상황으로 제시, 연습하는 것이 일반적인데요. ‘구어 상호작용에서 폭넓게 활용할 수 있는 반론의 양상을 연습’한다는 것이, 토론에서 반론을 할 때



주로 사용되는 표현을 토론이라는 특정 담화 상황에 맞게 연습하고 이것을 일상 대화 상황에서도 활용할 수 있도록 하는 것과 어떤 차이가 있는 것인지 말씀을 청해 듣고자 합니다.

셋째, 토론에서의 비격식체 구어 사용에 관한 질문입니다. 발표문에는 4개의 전사 자료가 예로 제시되어 있는데요, 사회자(M)를 제외한 토론자 대부분은 비격식체 구어를 사용하고 있습니다. 어미에 있어서 비격식체 구어인 해요체를 사용하는 것은 물론 일반 어휘도 ‘그런데’ 대신 ‘근데’를 사용하는 등 일반적인 토론에서 격식체 구어를 사용하는 것과는 다소 차이가 있습니다. 참가한 학습자들이 초급이 아니므로 아마도 격식체와 비격식체를 구분하여 사용할 줄 알 것이고, 사회를 맡은 학습자가 격식체 구어를 사용하는 것으로 보아 토론에 참여한 다른 학습자들도 격식체 구어 사용이 가능할 것으로 생각되는데요, 형식을 갖춘 토론 시험을 분석 대상으로 할 때 이러한 것은 고려되지 않았는지 아니면 어떤 특별한 이유가 있었는지 여쭙고 싶습니다.

감사합니다.

## 학습자 요구를 반영한 학문목적 과정의 뉴스읽기 수업

정인아(서울대)

### 1. 서론

이 연구는 서울대학교 언어교육원 한국어교육센터의 학문목적 과정인 ‘연구반’<sup>1)</sup>에서 실시하고 있는 <뉴스읽기> 수업에 대한 보고이다. 이 수업은 연구반 이전 급인 정규 6급의 신문수업과 연계하여 초기에는 신문읽기로 출발하였으나 현재는 신문과 방송의 뉴스를 모두 다루고 있다. 연구반 마지막 주에 실시하는 학습자 대상 설문조사에서 항상 좋은 반응을 얻고 있어 연구 대상으로 삼았으며 수업의 설계와 운영 등에 관한 전반적 내용을 공유하고자 하는 것이 이 연구의 목적이다.

연구의 방법으로는 연구반에서 다루었던 뉴스읽기 자료를 분석하여 그 특징을 알아보고 실제 수업이 운영된 과정과 그 안에서 이루어진 학습자와 교사 및 학습자 간 의사소통 등에 대해서 살펴보고자 한다. 이를 위해서 서론에서 연구의 목적과 방법에 대해 밝히고 2장에서 학습자 요구와 뉴스를 활용한 한국어교육에 대하여 살펴보겠다. 3장에서 <뉴스읽기> 수업을 시작하게 된 배경과 수업 운영 및 초기부터 현재까지 이 수업을 하면서 학습자 요구를 반영하여 바뀌어 온 부분에 대해 기술하겠다. 4장에서 지금까지 다루어 온 뉴스의 내용을 분석하고 5장에서 이메일을 통해 이루어진 뉴스읽기 수업 자료의 공유 과정에서 나타난 교사와 학습자 및 학습자 상호 간 의사소통의 성공과 실패 사례 등을 살펴보겠다. 6장은 결론으로서 몇 가지 제언을 하고자 한다.

### 2. 학습자 요구와 뉴스를 활용한 수업에 대한 연구

이 연구에서 대상으로 삼은 연구반의 뉴스읽기는 여러 각도의 고찰, 즉 학문목적의 한국어, 학습자 요구 분석, 그리고 매체 또는 뉴스를 활용한 한국어 수업 등의 측면에서 접근이 가능하다. 그러나 이 연구의 초점은 뉴스를 활용한 한국어 교육에 있다. 이 수업이 학문목적 과정에서 이루어지고 있으나 본래 연구반의 교육과정에 있었던 것이 아니고 한국어를 공부하고 한국어로 최신 뉴스를 읽고 싶다는 학습자의 요구를 반영하여 설계된 것이기 때문이다.<sup>2)</sup> 그러므로 이 연구에서는 뉴스라는 재료를

1) 서울대학교 언어교육원의 연구반은 주 4일 수업으로 요일마다 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 중 한 과목을 공부하는 학문목적의 한국어 과정이다. 한국의 대학 및 대학원에 진학하려는 한국어 학습자를 대상으로 향후 논문이나 보고서 쓰기, 대학 강의 듣기, 한국 사회의 각종 이슈에 대한 토론과 발표, 한국 문화와 관련된 읽기 등으로 수업이 구성된다.

2) 그러나 이 수업이 학문목적의 한국어 과정에서 이루어졌으며 학습자의 수준이 높았기 때문에 가능했다는 점

활용한 한국어 수업의 운영을 중심으로 그것이 학습자 요구를 반영하여 이루어진 과정을 중점적으로 다루고자 한다. 이를 위해서 학습자 요구와 뉴스 수업에 대하여 살펴보겠다.

학습자 요구에 관한 인식 및 연구는 1970~80년대 이후 의사소통 중심의 언어 교육이 중시되면서 자연스럽게 교사 중심에서 학습자 중심으로 언어교육의 초점이 이동하는 가운데 활발해졌다고 생각된다. 학습자 요구 분석의 체계를 마련한 Munby(1978), 요구 분석에 대한 실제적 작업을 이룬 Brindly(1984)와 그의 작업을 더 세분화한 Nunan(1999) 등을 들 수 있다(최수진, 2008:53).

다음으로 신문이나 뉴스를 활용한 한국어 교육에 관한 연구들로 최은규(2004), 이인화(2009) 등을 들 수 있다. 신현숙(2014:7)에서는 다음과 같이 뉴스를 언어문화 교육에 활용할 가치가 있다는 점을 밝혔다.

- 언어사회와 언어현실을 적극 반영하고 있다.
- 모든 언어 사용자가 공유할 수 있는 정보가 들어 있다.
- 언어 사용자와 언어 학습자에게 필요한 정보가 들어 있다.
- 정확한 언어문화 정보, 유용한 언어문화 정보, 의미 있는 언어문화 정보, 긍정적인 언어문화 정보가 들어 있다.
- 뉴스를 전하는 방법과 매체 등이 다양하여 다양한 언어문화 정보를 교수-학습할 수 있다.

학습자 요구를 반영한 교육은 날이 갈수록 언어교육에서 필수적인 조건이 되고 있다. 또한 뉴스를 활용한 교육은 한국어 교육에서도 여러 가지 장점으로 학습자에게 만족을 주기 때문에 학습자의 수준과 단계에 맞게 운영한다면 매우 중요하고 좋은 수업이 될 것이다. 이런 배경에서 연구자가 실제로 설계하고 실행했던 학문목적 과정인 연구반의 뉴스읽기 수업에 대한 전반적 내용을 공유하고자 한다.

### 3. 뉴스읽기 수업에 대한 학습자 요구와 운영

앞서 밝힌 바와 같이 뉴스읽기 수업을 시작하게 된 배경은 학습자의 요구이다. 2013년 봄학기 학기말에 연구반 교재와 수업 운영에 관한 설문조사를 시작하면서 학습자들의 의견을 직접 들을 기회가 있었는데, 그 중 강력한 하나의 의견이 바로 최신 뉴스를 한국어로 읽고 싶다는 것이었다. 연구반 이전 급인 6급에서 하던 신문수업을 안 하게 되니 뭔가 정보가 부족하다는 생각이 든다는 것이었고 그 요구를 수용하면서 연구반에서 어떻게 신문수업을 할지에 대해 몇 가지 기준을 세웠다.<sup>3)</sup>

은 중요한 사실임을 밝혀 둔다.

- 3) 뉴스읽기 수업은 이전 급인 6급에서 하고 있는 신문수업과 연계한다는 취지에서 초기에 <신문수업>이라는 이름으로 시작하였으나 변천을 거치며 <뉴스읽기>라는 명칭으로 자리 잡았다. 6급에서는 현재도 매주 정해진 요일에 약 3교시 정도를 할애하여 신문수업이 이루어지고 있다. 1교시는 보충어휘 등 해당 날짜에 해야 하는 다른 수업을 한 뒤 2교시부터 시작한다. 처음에는 학습자들이 신문 기사 전체를 훑어보고 각자 기사를 하나씩 정하여 그 내용을 읽은 뒤 다른 학생들에게 소개한다. 각자 기사 소개가 끝나면 수업 전날 기사 중 교사가 선정한 기사를 다루는데 학습자들에게는 공부할 어휘와 생각할 문제가 전날 제공된다. 3, 4교시에 걸

첫째, 수업시간은 50분(1교시)을 넘지 않는다. 기존 6급의 신문수업은 요일이 정해져 있고 그날 약 3교시에 걸쳐 신문수업을 하는데, 연구반에서는 하루를 뉴스읽기에 할애할 수 없는 상황이었으므로 시간을 50분 이내로 제한하게 되었다.

둘째, 읽기와 듣기 수업에 적용한다. 쓰기 과목은 논문 작성 실습 시간이 있고 말하기 과목은 토론 연습 또는 발표 시간이 있으나 읽기와 듣기는 별도의 수업이 없어 한 주제로 4교시를 진행하는 동안 학습자로서는 자칫 지루해질 수 있고 수동적이 될 수 있으므로 읽기와 듣기 수업에 뉴스읽기를 넣기로 하였다.

셋째, 학습자에게 하루 전에 미리 자료를 제공하여 읽어 올 수 있도록 한다. 연구반은 정규반 내에서 학습자의 수준이 가장 높지만 예습 없이 바로 50분 내에 신문 기사 한 편을 읽고 말하기까지 이끌어내기에는 무리가 있을 수 있어 수업 전날까지 이메일로 다음날 읽을 뉴스의 제목과 인터넷 주소, 공부할 어휘, 생각할 문제 등을 보내서 예습할 수 있도록 하기로 하였다.

이렇게 2013년 여름학기에 시작한 신문읽기 수업에 대한 반응은 매우 좋았는데 그 중 교사뿐 아니라 자신들도 뉴스를 선택했으면 좋겠다는 의견이 있어 2013년 가을학기부터는 이를 반영하였다. 앞서 말한 설문조사는 연구반 내 자체 설문조사로서 연구반이 집필 중인 새 교재를 시험 적용하고 있으므로 교재와 수업 운영 전반에 대해 실시하는 것이다. 여기에서 대부분의 학습자들이 신문수업에 대해 좋은 평가를 지속적으로 하고 있다. 다음은 2013년 겨울학기부터 2014년 가을학기까지 1년 동안 연구반 교재와 운영 전반에 관한 자체 설문조사 결과 중 뉴스읽기에 관한 응답만 정리한 것이다.

<표1> 뉴스읽기 수업에 대한 설문조사 응답 내용과 학습자 요구 사항

뉴스읽기에 대한 설문조사 응답 내용 <sup>4)</sup>	학습자 요구/지적
<2013-4겨울학기> 응답자 6명 5명 1) 교과서에는 나오지 않은 표현이나 언어 등을 만날 수 있어서 좋았다. 한국 사회 문제에 관심을 갖게 됐다. 2) 양, 횟수, 형식, 시간이 다 좋았습니다. 3) 신문 수업은 아주 좋았다, 매일 있었으면 좋겠다. 4) 신문 수업은 뉴스를 못 보는 저 같은 사람에게 뉴스가 됐습니다. 학생들이 마음대로 기사를 정하니까 어떤 기사는 배울 만한 어휘나 표현이 없었는게 아쉬웠습니다. 5) 한국 현재의 화두에 대해 학생들이 준비하면 좋겠어요.(학생들이 준비하고 있음) 6) 더 자주 하면 좋을 것 같다.	신문수업 횟수 늘리기/학생들이 정한 것 중 아쉬운 것이 있음  좋음 83%
<2014-1봄학기> 응답자 13명 중 10명 1) 다양성이 좋았다. 시간이 짧았다. 2) 이 수업이 아주 좋았습니다. 한국에 대한 뉴스를 많이 알 수 있기 때문입니다. 더 많이 있었으면 좋겠습니다.	신문수업 횟수 늘리기, 학습자가 직접 내용 설명

쳐 그 기사를 읽고 토론하는 것으로 수업이 구성된다.

<p>3) 신문보다 뉴스 더 좋다고 생각한다.(신문보다 방송이 더 좋다?)</p> <p>4) 재미있었어요! 다양하고 새로운 기사를 통해 많이 배웠어요.</p> <p>5) 신문을 찾은 학생이 직접 신문 내용을 설명해 주면 더 좋은 것 같아요.</p> <p>6) 매주 2회 이외에도 맨날 최신 신문을 같이 보면 어떨까 싶어요. 신문 내용이 더 풍부하고 실제 생활과 더 가까워졌으면 좋겠습니다.</p> <p>7) 좋았습니다. 이제 JTBC를 많이 읽고 듣게 됐습니다!</p> <p>8) 한국에서 일어나는 현재 문제에 대해 생각할 수 있어서 좋다.</p> <p>9) 신문 수업들이 아주 다양해서 아주 재미있었고, 각자가 준비해야 했기 때문에 관심이 가는 기사들도 있어서 좋았습니다.</p> <p>10) 현재의 신문을 토론하는 것이 좋겠습니다.(토론 주제로 삼자? 토론을 더 하자?)</p> <p>11) 신문 수업은 대부분 주제 거의 다 정치하고 관련된 주제라서 조금 재미없다. 더 다양하게 하면 좋겠다.(교사가 준비한 내용에 정치 기사가 있었던 것에 대한 지적?)</p> <p>12) 매주의 한국 신문 우리 다 직접 알 수 있다. 한국 사람랑 한국 신문에 대해 이야기하면 기분이 좋다.</p> <p>13) 빨리 읽은 것에 확실히 도움이 되었다. TOPIK시험의 읽기가 너무 쉽게 느낀 정도였다.</p>	<p>하기, 토론 더 하기, 방송 선호</p> <p>좋음 77%</p>
<p>&lt;2014-2여름&gt; 응답자 12명 중 10명</p> <p>1) 좋았다!</p> <p>2) 신문 수업이 효과적이었다.</p> <p>3) 나중에 신문 수업을 잘 읽을 수 있다. 선생님도 자세히 가르쳤어요.</p> <p>4) 신문 수업이 계속해보니까 도움이 많이 되었어요.</p> <p>5) 미리 단어를 볼 수 있어서 준비할 수 있었습니다.(준비 안 했지만...)</p> <p>6) 매일 있으면 좋겠다.</p> <p>7) 신문 수업이 더 증가하면 좋겠다 선생님이 매주 2회 뉴스를 준비하고 남은 2회는 학생들이 준비한다 이렇게 하면 한국 사회의 변화를 더 빠르게 알 수 있다고 생각한다 (읽기수업설문) 뉴스읽기가 좋은 경험이었다. 한국사회에 대해 더 깊이 알 수 있는 것 같아.</p> <p>8) 학생들이 더 적극적으로 참여했으면 좋겠다. 텍스트 읽기를 중심으로만 진행하면 좀 심심했어요.</p> <p>9) 학생들이 신문 기사를 뽑아서 가끔 50분 안에 다 읽기가 어려웠다. 그래도 신문 기사를 분석해서 이야기하는 것은 도움이 되었다.</p> <p>10) 전에 했던 것과 달리 학생들이 스스로 신문을 찾아서 더 흥미로운 것 같다. 사람마다 관심을 가지고 있는 분야가 달라서 수업 더 재미있게 했다.</p> <p>11) 도움이 많이 됩니다. 그리고 학생 직접으로 신문 준비하는 게 아주 좋은 방법인 것 같습니다.</p> <p>12) 신문 수업 뒤에 같이 얘기하는 주제가 선생님이 정해 주시면 좋은 것 같습니다.</p>	<p>신문수업 횟수 늘리기, 교사가 생각할 문제 정하기/읽기 중심으로만 하면 지루함</p> <p>좋음 83%</p>
<p>&lt;2014-3가을&gt; 응답자 13명(무응답 1명 포함) 중 12명</p> <p>1) 너무 좋아요.</p> <p>2) 뉴스 주제가 다양해서 좋았어요.</p> <p>3) 모르는 단어도 많이 배우고 좋았어요. 평소에 뉴스를 안 읽어서 수업에서 일주일에 한번은 읽을 수 있어서 좋았어요.(주 2회 수업하고 있음)</p>	<p>사설 읽기/대화 시간 부족</p>

<p>4) 한 사람도 준비할 수 있어서 아주 좋습니다.</p> <p>5) 매우 좋다. 준비할 때도 많이 배운다. 사실도 읽으면 더 많이 표현 등 배울 수 있다.</p> <p>6) 신문에서 나오는 뉴스 더 좋은 것 같습니다.(방송보다 신문이 더 좋다?)</p> <p>7) 한 사람 씩 예습하고 그 뉴스를 읽는 스타일은 현상에 관심을 갖는 시간이 돼서 좋다고 생각합니다.</p> <p>8) 재밌고 뜻있다.</p> <p>9) 뉴스 준비하고 수업 때 내용 같이 배우는 게 매우 좋은 연습인 것 같습니다. 아주 큰 도움이 되고 최근 일에 대해서 많이 알게 되고 한국어 표현 등등 항상 많이 배울 수 있기 때문에</p> <p>10) 매우 좋습니다.</p> <p>11) 한 사람씩 뉴스읽기 하나를 준비하는 것이 아주 창의적이고 재미있는 점이다.</p> <p>12) -</p> <p>13) 뉴스 읽기 부분 너무 흥미로웠는데 아쉬운 것은 대화하기 위한 시간이 부족한 듯 하다. 비율은 읽게는 45분 대 대화는 5분이었다.</p>	<p>좋은 92%</p>
--	---------------

응답 중 명시적으로 ‘좋다, 매우 좋다, 재미있다, 효과적이었다, 도움이 되었다’는 표현을 한 응답자와 명시적 표현이 없더라도 도움이 되었거나 좋았다고 해석할 수 있는 응답의 비율은 총 84.1%에 달했다. 그러나 이 조사는 ‘매우 좋다, 좋다, 보통이다, 나쁘다, 아주 나쁘다’ 등과 같은 척도를 사용하여 조사한 것이 아니고 짧은 문장으로 의견을 기술하게 하였기 때문에 실제 좋다는 반응은 그 이상일 것으로 생각된다. 다른 항목들(도서관 이용 및 DB 교육, 특강, 청강, 공연관람 등)에 대해서는 상당히 냉정한 평가도 하고 있기 때문에 84.1%라고 하더라도 매우 높은 호응도라고 볼 수 있다.

학습자 요구를 간추리면 시간을 늘리자는 것과 읽기 중심보다는 대화(토론) 시간을 늘려 달라는 것으로 요약할 수 있다. 첫째 요구를 반영하여 2015년 봄학기에는 쓰기 시간을 제외한 읽기, 듣기, 말하기 시간에 모두 적용하여 주 3회 실시하였고 이에 대한 설문조사는 아직 시행 전이다. 둘째 요구는 교사가 매우 노력하지만 기사 자체가 어렵고 긴 경우 읽기 중심으로 그치는 경우도 많이 발생하였다. 내용을 제대로 이해하지 못하면 기사 내용을 주제로 대화하는 것이 어려워진다는 문제도 있고 어휘 자체가 어렵고 설명이 필요한 경우 교사가 그것을 건너뛰지 못하는 점도 있기 때문이다.

그 외에는 학습자 요구를 반영하기 어려운 응답으로 서로 상반되는 의견이 소수 있었고 이미 학습자가 뉴스를 선정하고 있는데 그렇게 해 달라거나 하는 것 등이 있었다. 상반되는 의견으로는 신문이 좋다, 방송이 좋다거나 하는 것으로 해석되는 것이 있었고 간혹 학습자가 준비하는 뉴스와 대화 주제에 대해 만족하지 못하거나 생각할 문제를 교사가 정해 주기를 바라는 의견도 있었다. 그러나 이러한 의견은 그대로 반영하지 않고 학습자가 준비한 내용이 부실할 경우, 또는 준비하지 않았을 경우에만 교사가 보충하는 정도로 하였는데 실상 이 점은 학습자 요구가 있기 전에도 수업 초기부터 하던 것이었다.

다음에 몇몇 응답을 제시한다.

4) 2014년 여름학기까지 <신문수업>과 <뉴스읽기>라는 용어가 혼용되고 있었다.

신문 수업 (매주 2회)	좋았다!
신문 수업 (매주 2회)	매일 있으면 좋겠다.
신문 수업 (매주 2회)	신문 수업이 계속해보니까 도움이 많이 되었어요.
신문 수업 (매주 2회)	나중에 신문수업을 잘 읽을 수 있다. 선생님도 자세히 가르쳤어요.
신문 수업 (매주 2회)	신문수업이 효과적이었다.
신문 수업 (매주 2회)	이러 단어를 볼수 있어서 준비할 수 있었습니다. (준비 안 했으면...)
신문 수업 (매주 2회)	신문 수업이 더 증가 하면 좋겠다 선생님께 매주 2회 뉴스를 준비하고 남은 2회는 학생들이 준비한다 이렇게 하면 한국 사회의 변화를 더 빠르게 알 수 있다고 생각한다
한국문화읽기 (읽기)	5) 뉴스읽기가 좋은 점점이였다 한국 사회에 대해 더 깊이 알 수 있는 것 같아 선생님 수업할 때 한국 요즘 유행하는 소설이나 잡지를 소개해 주면 더 좋겠다
신문 수업 (매주 2회)	6) 전에 했던 것과 달리 학생들이 스스로 단문을 찾아서 더 흥미로운 것 같다. 사망이나 관심을 가지고 있는 분야 있어서 수업 더 재미있게 했다.
신문 수업 (매주 2회)	도움이 많이 됩니다. 그리고 학생 <del>이</del> 직접으로 신문 준비하는게 아주 좋은 방법인 것 같습니다.
신문 수업 (매주 2회)	신문수업 뒤에 같이 얘기하는 주제가 선생님이 준비 해주시면 좋은 것 같습 니다.

- 5) 이 응답은 설문지 2쪽에 신문수업에 관한 의견을 적는 칸이 있는데 1쪽에 있는 읽기수업에 대한 의견란에 신문수업에 대한 의견을 먼저 적은 경우다.
- 6) 이 응답자는 연구반을 두 학기 연속 수강한 학습자로 보인다. 연구반을 이수한 후에도 연속하여 다시 수강하는 학습자들이 학기마다 2~7명 정도가 있다.

이처럼 2013년 여름학기부터 2년(8학기) 동안 진행해 온 뉴스읽기 수업은 학기마다 학습자들의 요구를 수용하여 다음과 같이 변천하게 되었다.

〈표 2〉 학습자 요구를 반영한 뉴스읽기 수업 운영의 변천 과정

학기	학습자 요구 및 반영 / 세부 사항	
2013 봄	신문수업 요구	학기말 설문조사와 의견 듣기
2013 여름	신문수업 시작	교사가 자료 준비
↓	← 직접 뉴스를 선정하고 싶다는 학습자 요구	
2013 가을	학습자가 자료 준비	첫 주만 교사가 준비하고 2주차부터 학습자가 준비
	← 직접 뉴스를 소개하면 좋겠다는 학습자 요구	
2013 겨울	학습자가 뉴스 소개	각자 맡은 날에 준비한 자료를 발표 형식으로 소개
↓	← 뉴스 소개가 어렵다는 학습자 의견(뉴스 소개가 잘 이루어지지 않음)	
2014 여름	다시 자료 준비만 함	
↓	← 생각할 문제를 교사가 정해 주면 좋겠다는 학습자 의견	
2014 가을	생각할 문제 검토 강화	
↓		
2015 봄	현재의 수업 운영 방식으로 정착	

위와 같은 과정을 거쳐 현재 뉴스읽기는 다음과 같은 방식으로 운영되고 있다.

- 첫 주는 교사가 기사를 선정하여 필요한 자료(기사의 제목과 인터넷 주소, 공부할 어휘, 생각할 문제 등)를 준비한다.
- 2주차부터 각자 맡은 날 2일 전(혹은 전날)까지 이메일로 다른 학습자와 연구반 교사 3인 모두에게 수업 자료를 보낸다.
- 수업 자료는 교사가 편집, 출력해서 제공한다. 학습자들이 편집해서 보내오는 경우 길이가 2~4 페이지를 넘기는 경우가 있어 교사가 1~2 페이지 내로 편집하고, 학습자들이 각각 출력해 오기가 번거롭고 부담스러우므로 교사가 출력한다.
- 뉴스읽기 준비는 읽기 성적에서 20점 중 1점을 부과한다.
- 수업 시간은 다음과 같이 운영하되 순서나 방식은 조금씩 변화를 줄 수 있다.

〈표 3〉 뉴스읽기 수업 운영

단계	시간	수업 내용 및 방식
도입	5분	출석체크 후 제목을 살펴보고 주제에 관해 이야기한다.
어휘 체크	5분	짝활동으로 공부할 어휘를 확인한다.
훑어 읽기	5분	짝활동으로 한 문장씩 번갈아 소리 내어 읽는다. <sup>7)</sup>
정독하기	15~25분	기사 본문을 프로젝터로 띄워서 보면서 독해한다.
방송 보기	5분	방송인 경우, 또는 관련 영상이 있을 경우 2회쯤 본다.
의견 말하기	10~15분	생각할 문제를 중심으로 각자의 의견을 이야기한다.

7) 혼자 읽기를 원하는 경우 혼자 읽도록 한다. 그러나 대부분의 학습자들은 생각보다 이 과정을 즐긴다. 고급 학습자라도 유창하게 낭독하지 못하는 경우가 있으므로 소리 내어 읽는 것 자체도 중요한 연습이 된다. 처음에는 소리 내어 읽으면 의미에 집중하지 못하는 경우도 있지만 점차 소리 내어 읽으면서도 의미를 이해할 수 있게 된다.



4. 뉴스읽기 자료의 내용 분석

이 장에서는 2년 간 뉴스읽기 수업 중 최근 1년 간(2013년 여름학기-2015년 봄학기) 학습자들이 선정한 뉴스를 살펴보겠다. 먼저 실제 뉴스읽기 수업 자료의 예를 제시한다.

### 시진핑 떠vs 오바마 망...누가 아시아 품을까

기사입력 2015-03-31 01:19 | 최종수정 2015-03-31 07:23

**미-중의 아시아 주도권 경쟁**

- 신아시아 브로드밴드, 중국-유럽-아시아 경제협력 프로젝트
- 중국-중앙아시아-서아시아 경제협력 프로젝트
- 중국-인도-아프리카 경제협력 프로젝트

**중국의 일대일로(一帶一路)**

- 중국 주도로 60여 개국 44억 명을 묶는 거대 경제권을 중국 주도로 구축
- 육상 해상 두 축에서 인프라 건설, 무역 확대, 금융 흐름, 인적 교류 확대

**미국의 아시아 재균형**

- 군사동맹 강화: 미국과 일본-한국-호주-타이완 양자 군사동맹 확대
- 인도-말레이시아-인도-인양-경제적 파트너십 강화
- 경제 그룹만 구축: 미국 주도의 환태평양경제동반자협정(TPP) 체결

자료: 신비통신사, 지리: 조선출판

**<공부할 어휘>**

주도권, 맞붙다, 가열되다, 조정, 구상, 구축하다, 유라시아, 횡단, 축(軸), 원정(路), 도서 분쟁, 결제 수단, 범(汎)OO, 중국 굴기(崛起), 구체화, 그물망(網), 배치(齊馳)되다, 골자, 궤적, 가세하다, 전폭적이다, 노골적, 족쇄, 난제, 흥역을 치르다

버락 오바마 미국 대통령과 시진핑(習近平) 중국 국가주석이 아시아의 주도권을 놓고 맞붙었다. 오바마 대통령이 지난 2월 '아시아 재균형(rebalance) 정책'을 재확인한 지 한 달여 만에 시 주석이 '일대일로(一帶一路) 구상'을 본격화했다. '아시아 재균형 vs 일대일로'를 통해 아시아를 각자의 국익에 맞춰 그리겠다는 두 정상의 전략이 충돌하면서 주도권 경쟁은 더욱 가열될 조짐이다.

시 주석이 지난 28일 중국 하이난(海南)에서 열린 보야오(博鰲) 포럼 연차총회에서 제기한 일대일로는 과거 중국이 세계의 중심이었던 중화의 전성기를 다시 그리겠다는 구상이다. 중국 국가발전개혁위원회-외교부-상무부가 설명한 일대일로는 육상과 해상으로 동서를 이어 60여 개국 44억 명을 묶는 거대 경제권을 중국 주도로 구축하겠다는 뜻이 담겨 있다.

일대(一帶)는 한나라와 당나라의 번영을 일궈낸 동서 교역로인 실크로드와 유사하다. 중앙 아시아를 거쳐 터키를 지나 유럽으로 향하는 유라시아 횡단 축이다. 일로(一路)는 명나라 전성기인 원량제 시절 정화(鄭和)의 남해 원정로와 흡사하다. 미국이 도서 분쟁을 일으키지 말라고 경고하는 남중국해를 지나 말라카 해협을 통과해 인도양~아프리카로 이어지는 원정길에 지중해를 지나 유럽으로 향하는 축을 연결했다. 중국 정부는 육해상의 두 축을 통해 해당 국가들의 교통 인프라를 연결하고 자유무역지대를 만들며 '원안화'를 결제 수단으로 확산시키는 '범 중화경제권'을 제시했다. 중국의 부상을 뜻하는 중국 굴기가 아시아를 지나 유럽으로 뻗어나가는 육상-해상의 장(擘)으로 구체화됐다.

그러나 이는 오바마 대통령이 지난 2월 의회에 제출한 국가안보전략 보고서의 아시아 그들망 구상과 배치된다. 오바마 대통령은 '아시아 재균형정책'에서 미국 주도로 아시아 태평양을 군사 경제적으로 엮는 전략을 그렸다. 재균형 정책은 군사적으로 일본-한국-필리핀-호주와 미국이 맺은 양자 간 동맹을 강화하는 게 골자다. 경제적으로 일본-호주-말레이시아-싱가포르 등 12개국이 환태평양경제동반자협정(TPP)을 맺어 태평양 양쪽을 잇는 자유무역지대 추진이 축이다. 또 중국과 경쟁하는 인도와 '전략적-경제적 파트너십'을 선언하며 인도를 '지역 안보의 제공자'로 명시했다. 중국의 대국급기(大國<5D1B>超대국이 일어서다)를 포위하는 미국의 그들 전략이 담겼다.

두 정상은 주도권 확보라는 목표를 숨기지 않았다. 시 주석은 브야오 포럼에서 "아시아가 운명 공동체를 향해 나아가 새로운 미래를 개척하자"고 강조했다. 운명 개척의 기관차는 물론 중국이다. 반면 오바마 대통령은 보고서에서 "미국의 리더십은 이 지역의 장기적인 궤적을 그리는 데 필수적"이라며 "미국은 태평양의 파워였고 파워로 남을 것"이라고 강조했다.

아시아에서 미국 파워를 위협할 국가는 중국 정도다. 이지용 국립외교원 교수는 "중국이 제기한 운명 공동체는 과거 중국이 이끌었던 아시아의 중화 질서를 연상시킨다"며 "아시아에서 21세기판 중화 질서를 중국이 만들려 하는데 미국이 발관하고 있지는 않을 것"이라고 지적했다. 미중 경쟁에 일본은 '과거사 다시 쓰기'로 가세했다. 미국의 전폭적인 지원 속에 아시아에서 일본의 입지를 확대하기 위해 노골적으로 과거사의 족쇄를 없애려 하고 있다.

팍스 아메리카나(미국 주도 세계 평화)와 팍스 시니카(중국 주도 세계 평화)의 충돌은 한국 외교엔 난제를 예고한다. 일대일로의 후발 지대이자 재균형의 최전방이 한반도다. 이미 고고도미사일방어(THAAD-사드) 체계 배치 문제를 놓고 흥역을 치르고 있는 한국은 미중 사이에서 만만치 않은 외교력을 필요로 하게 됐다.

워싱턴=채병건 특파원 mfemc@joongang.co.kr

<생각할 문제>

1. 이 뉴스의 내용을 정리해 봅시다.
2. 각 나라의 시도와 한국의 입장에 대해 이야기해 봅시다.
3. 아시아의 정치적 판도가 앞으로 어떻게 되리라고 생각합니까?

[http://news.naver.com/main/ranking/read.nhn?mid=etc&sid1=111&rankingType=popular\\_day&oid=025&aid=0002460298&date=20150331&type=1&rankingSeq=4&rankingSectionId=104](http://news.naver.com/main/ranking/read.nhn?mid=etc&sid1=111&rankingType=popular_day&oid=025&aid=0002460298&date=20150331&type=1&rankingSeq=4&rankingSectionId=104)

다음으로 이 기간 동안의 뉴스를 정리하고 그 내용을 분석해 보기로 하겠다.

<표 4> 학습자가 선정한 뉴스(2013년 여름학기-2015년 봄학기)

	보도일자	분류	뉴스 제목	보도 매체
1	150430	종합	"돈 덩어리아, 너 같은 애 낳아 고생해 봐" 이런 말 참으세요	중앙일보
2	150421	피플	日 여배우 커플 "동성결혼 허용하라" 공개 결혼식	한국일보
3	150413	국제	힐러리 대선 출마 선언 핵심 공약 3가지는?	DKB뉴스
4	150411	생활/문화	키 크고 싶다면 잠들기 전 불부터 끄자	한국경제TV
5	150407	사회/인권	"효녀였다면 산티아고 못 가고, 올레길도 못 냈다"	한겨레
6	150407	국	본 "독도 1905년 편입" ... 위안부 연행 그림은 삭제 지시	중앙일보
7	150404	칼럼	[문소영의 문화 트렌드] 벚꽃 원산지 논쟁이 의미 없는 이유	중앙선데이
8	150403	교육	"연대 나오면 뭐하냐"...스펙 안보는 입시-취업 더 힘든 이유	한국경제
9	150331	세계	러시아 역사재조명 시도 잇따라..."폭군 이반, 폭군 아니었다"	연합뉴스
10	150330	사회	젊은층 SNS로 마약접촉↑...경찰 "온라인 공급 집중단속"	머니투데이
11	150328	IT/과학	"인공지능이 인간 공격? 수백년 뒤에도 힘든 얘기"	조선일보
12	150303	경제	연예인 세금의 두 얼굴...송승헌·윤아 vs 장근석·송혜교	TV 조선

13	150322	사회	한국 물 부족 심각...2050년 최대 위기	YTN
14	150319	경제	웬일이야, 값 내린 샤넬백	중앙일보
15	150317	경제	대학생 6만명, 30% 高利 탓에... 평균 1500만원 빚 떠안고 사회로	조선일보
16	150317	생활/교육	"너희들이 직접 결정해"... 초등 5학년 교실의 실험	오마이뉴스
17	150315	프론트페이지	한국 노인빈곤 OECD '최악'...연금소득은 '최하위권'	연합뉴스
18	150314	생활	한국인 逆차별받는 이곳은... 서울 明洞	조선일보
19	150113	세계	"더 큰 테러공격 온다"...유럽 황색경보	헤럴드경제
20	150110	부동산	원룸보다 비싼 '기숙사비'..."살곳 없어 걸도는 대학생"	머니투데이
21	150106	프론트페이지	"졸업유예하려면 등록금내라" '0학점 등록제' 폐지	히핑톤포스트
22	150104	경제	담뱃값 인상 풍선효과?...개비 담배 '부활' 전자담배 '호황'	연합뉴스
23	141228	월드	또 말레이시아 항공사...'최악의 한해'	뉴스1
24	141225	국제	1926년 부부가 촬영한 세계 최초 '셀카봉' 화제	서울신문
25	141222	시사	'외모지상주의' 사회 주범... '돈 되는 수술' 권한는 병원 공범	국민일보
26	141220	생활	한국인, 라면소비 세계 1위...1년간 74개 먹어	MBN
27	141219	문화	국내 성인, 갈수록 책 안 사고 안 읽는다	CBS노컷뉴스
28	141217	문화	'피곤한 한국인'... 여가활동 1위가 TV시청	문화일보
29	141212	기획/일반	없는 것뿐이던 삶, 있는 것이 생겼다 "공부 재미있다"	경향신문
30	141124	시사	백인 교사만 원하는 한국	아이애플터
31	141210	경제	조현아 처벌 가능? 블랙박스에 달려 있다	KBS
32	141204	사회	"노조원이라고 차별"...한 청소년노동자의 죽음	MBN
33	140626	해외	[베트남]한국노래를 표절한 베트남 가수의 노래가 베트남 내 순위사이트에 선정되었으나 표절사실이 밝혀져 삭제될 예정	한국저작권위원회
34	141028	기업	[중화권 K뷰티]③ "한류스타 마케팅 여전히 강력"...한류 붐 꺼지면?	조선비즈
35	141026	세계	아시아에 에볼라 상륙하면 더 큰일...각국 경계감 높아져	헤럴드경제
36	141019	문화	확 달라진 얼굴 만드는 '양악수술' 함부로 받으면..	헬스조선
37	141018	스포츠	판교 공연장 사고, 판교 행사 담당자 비판 자살...이데일리TV 공식사과	스포츠동아
38	141015	오피니언	대학 등록금보다 비싼 사립초등 수업료	대전일보
39	141012	IT/과학	"한국 휴대폰 공급가 OECD 1위" vs'모델별로는 비슷"	연합뉴스
40	누락	누락	흑인男 정자 받은 레즈비언 '분통'	누락
41	141005	세계	대만 타이베이서 2만 명 '주거 불평등' 항의 시위(종합)	연합뉴스
42	130201	사회	세계 1위 '성형대국' 한국, 최다는 눈·가슴 아닌	중앙일보
43	140930	사회	요람부터 무덤까지, '알바 공화국' 대한민국	머니투데이
44	140921	사회	"부모님 허락 받고 외박해야"...'남녀차별' 여대 기숙사	연합뉴스
45	140916	사회	[도마 오른 금연정책] [3] 흡연하는 학생에 교사는 "학교에서만 피우지마"	조선일보
46	140909	국제	스코틀랜드 '프리덤'?	한겨레
47	140913	스포츠	미녀 스타의 달콤한 부업 ... '슈가포바' 작년 130만 봉지 불티	중앙일보
48	140728	사회	불잡힌 유대군..."세월호 참사 직접 책임 묻기 어렵다"	머니투데이
49	140727	경제	[제주, 중국자본과의 전쟁]① 멈춰선 대형 개발사업들	조선일보
50	140721	경제	[공급과잉에 빠진 대한민국] 한 집 건너 같은 업종... 처절한 치킨게임	국민일보
51	140713	IT/과학	식중독균의 역습...'지못미 냉장고'	머니투데이
52	140720	북한	北, 인천 아시안게임 참가할까	연합뉴스
53	140716	이슈	아이폰6 출시 연기설에 삼성 도전까지..애플, 변수 극복할까	뉴스토마토
54	140711	헬스	때 이른 열대야... 숙면을 위한 묘책 3가지	코메디닷컴

55	140709	IT/과학	스마트폰 가장 빨리 충전하는 방법은?	ZD넷코리아
56	140707	랭킹뉴스	"미국 대리모 시장 급증...10년새 3배로"< NYT>	연합뉴스
57	140624	속보	GOP 사고 속 주목받는 안보관광... 외국인 DMZ관광 올해 33%, 6월 58% 증가	한국경제
58	140628	속보	'쓸 돈' 없이 경기회복?...'최저임금 5580원'의 한계	CBS노컷뉴스
59	140623	속보	임 병장, 끝내 자살 시도 왜?..."종이와 펜 달라 요구"	연합뉴스
60	140622	생활/문화	롯데월드 미녀사중사 "삼바가 제일 쉬웠어요"	스포츠경향
61	140619	경제	'월드컵 특수' 마저 미지근...韓경제 내우외환	연합뉴스
62	140616	사회	앞으론 강도범도 '전자발찌' 채운다	뉴스1
63	140609	증권	싸이 신곡 공개 후...진짜 수혜주는 따로 있었다	조선비즈
64	140603	정치	지방선거 결과,朴대통령 국정운영 향배좌우	연합뉴스

학습자들이 어떤 기사와 매체를 선택했는지 1년 동안의 자료를 분석하면 다음과 같다.

<표 5> 선택한 기사의 분류

순위	기사 분류	비중(총 63개 매체)	
1	경제	11명	17.5%
2	국제(세계/월드/해외)	10명	15.9%
2	사회	10명	15.9%
4	생활/문화	8명	12.7%
5	종합(홈/시사)	5명	7.9%
6	IT/과학	4명	6.3%
6	속보	4명	6.3%
8	기획(이슈/오피니언)	3명	4.7%
9	교육	2명	3.1%
9	스포츠	2명	3.1%
11	기타(정치/칼럼/피플/북한 등)	각 1명	각 1.5%

<표 6> 선택한 매체

순위	선택한 매체	비중(총 63개 매체)	
1	연합뉴스	11명	17.5%
2	머니투데이	5명	7.9%
2	조선일보	5명	7.9%
2	중앙일보	5명	7.9%
5	한겨레	2명	3.1%
5	한국경제	2명	3.1%
5	헤럴드경제	2명	3.1%
5	뉴스1	2명	3.1%
5	국민일보	2명	3.1%
5	MBN	2명	3.1%
5	조선 비즈	2명	3.1%
12	기타(22매체)	각 1명	각 1.5%

분석 대상으로 삼은 기사 총 64편 중 현재 검색이 안 되어 기록이 누락된 1편을 제외하고 총 63편의 기사를 볼 때 가장 많이 선택한 뉴스는 경제, 국제, 사회, 생활/문화의 순이었고 매체는 연합뉴스, 머니투데이, 조선일보, 중앙일보의 순이었다. 물론 63편의 기사가 많은 것이 아니어서 이 결과를 보고 통계적으로 유의미한 결론을 도출할 수는 없을 것으로 생각되며 그것이 이 연구의 목적도 아니

다. 그러나 한국에서 유학생활동을 하는 한국어 고급 학습자에게 관심 있는 분야로 교육이나 과학보다 경제가 1순위를 차지한 것은 눈여겨 볼만하다. 또 유학생활동을 하고 다른 나라에서 온 친구들에게도 제공해야 하는 뉴스를 고르는 만큼 국제(세계) 뉴스가 뒤를 이은 점은 예상과 가까운 결과였다. 매체는 신문읽기에서 뉴스읽기로 바뀌면서 인터넷을 통해 쉽게 접할 수 있는 매체가 선택된 것으로 보이며 특별히 선호하는 매체가 있어서 선택했다기보다 읽고 싶은 기사를 선정하면서 사진이 많은 연합 뉴스가 많이 선택된 걸로 보인다. 뉴스를 선정한 이유에 대해서는 따로 조사를 하지 않아서 자세히 알 수 없지만 교실에서 물었을 때 몇몇 학습자의 대답은 ‘그날의 중요 뉴스’나 ‘평소 관심이 있는 주제’라는 것이었다.

### 5. 의사소통 문제와 사례

뉴스읽기 수업을 운영하는 데 있어 중요한 것 중의 하나가 의사소통이다. 학습자들은 첫 주에 교사가 제공하는 자료를 참고로 하여 각자 맡은 날에 맞춰 준비한 자료를 다른 학습자들과 교사들에게 보내야 한다. 학기 초에 날짜를 정해서 교실에 게시해 놓지만 자주 확인하지 않으면 자신의 순서를 잇는 경우가 종종 생긴다. 뉴스읽기 수업이 끝날 때 다음 순서를 확인해 주는 것이 좋은데 교사도 잊었거나 학습자가 결석했을 경우는 메일이나 문자로 확인시켜 주는 것이 좋다. 만약 그것도 여의치 않을 때에는 교사가 뉴스를 따로 준비하는 경우도 있다. 뉴스읽기에 점수를 부과하여 읽기 성적이 낮게 된 것도 이러한 이유 때문이다. 다음은 교사가 학습자들에게 보낸 메일의 예이다.

<p>[신문읽기_준비하기] 연구반 학생 여러분!</p> <p>오늘 안내한 대로 다음 주부터는 여러분이 <b>2일씩</b> 신문수업 준비를 직접 합니다. OOO 씨부터 시작해서 <b>앞은 순서로</b> 돌아갑니다. 수업 <b>2일 전 밤까지</b> 신문기사를 선택하여 연구반 친구들과 모든 선생님들께 <b>메일로</b> 다음 항목을 보냅니다.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 기사 제목</li> <li>2) 공부할 어휘와 표현</li> <li>3) 생각할 문제</li> <li>4) 온라인 기사 주소(링크)</li> </ol> <p><b>예를 들어</b> 월요일 수업할 자료는 토요일 밤까지, 화요일 자료는 일요일 밤까지 보냅니다. 그러면 수업 전날 다른 학생들과 선생님이 확인하고 올 수 있습니다.</p> <p>선생님은</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 수업하는 날 해당 신문기사를 <b>출력해서</b> 나눠 줍니다.</li> <li>2) 좀 더 생각할 문제를 선정합니다.</li> </ol> <p>생각할 문제는 여러분도 준비하고, 좀 더 필요하면 선생님이 추가합니다. 그럼 이만 줄일게요. 학교에서 만납시다~~!      정인아.</p>	<p>나반 여러분!</p> <p>명절 연휴를 잘 지내고 있나요? 뉴스읽기 준비에 대해 안내하겠습니다.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) OO 씨가 첫번째로 준비합니다. : 15일(월요일) 읽기 수업날 공부할 것을 13일(토요일) 밤까지 보내면 됩니다.</li> <li>2) 신문이나 방송 기사 중에서 같이 읽고 싶은 것을 하나 선택하여 다음 내용을 <b>우리반 학생들과 모든 선생님께</b> 보내 주세요. - 기사 제목, 공부할 어휘, 기사 인터넷 주소(url), 생각할 문제(2~3개)</li> <li>3) 참고로 지난 학기에 썼던 뉴스읽기를 첨부하니 살펴보세요.</li> </ol> <p>휴일 과제(읽기 1과처럼 비교하는 글쓰기) 제출은 목요일입니다. 안 선생님께 제출해도 됩니다.      정인아.</p>
--	--

여기서 성공적으로 보내 온 학습자들의 메일의 예를 살펴보면 다음과 같다.

<p>연구반을 담당하시는 선생님들과 우리반 친구들에게 화요일 수업에서 읽는 뉴스 원고 등을 보냅니다. 참고URL: <a href="http://www.ytn.co.kr/_ln/0106_201503220507554176">http://www.ytn.co.kr/_ln/0106_201503220507554176</a> 잘 부탁드립니다. OO 드림</p>
<p>가반 선생님과 학생 여러분: 안녕하세요. 저는 허예령이에요. 다음 주 화요일 뉴스 읽기 자료를 보내려고요. 첨부 파일을 참고해 주세요. 허예령 드림</p>
<p>연구반 선생님과 반친구들에게: 여러분, 안녕하세요. OOO입니다.</p>
<p>선생님, 여러분 안녕하세요? 제가 선택한 뉴스를 보내드립니다~</p>
<p>나반 선생님들과 친구여러분들,안녕하세요! 신문수업 날이 옵니다! 제가 한국에서 강도죄를 저지른 강도범죄자에게 전자발찌를 채우는 것에 대한 신문을 준비했습니다. 아시아시피 성범죄자 등에게 전자발찌를 채웁니다.그런데 오늘부터 강도범죄자에게도 전자발찌를 채우기 시작합니다. 신문 링크는 <a href="http://news1.kr/articles/1724399">http://news1.kr/articles/1724399</a>입니다. 그럼 여러분 내일 교실에 봅시다! 감사합니다. OO</p>
<p>가반 선생님과 여러분: 주말 잘 보냈어요? 정정인데요. 다음 주 읽을 뉴스 자료를 보내려고요. 첨부 파일을 참고해 주세요. O O</p>
<p>여러분 주말을 잘 보내고 있나요? ^^ 전 다음주 수요일 수업에 공부할 뉴스를 보내려 이메일을 보내드립니다. OO 드림</p>
<p>연구반 선생님들, 친구들 안녕하세요, 주말 즐거게 보내셨죠? 다음주 뉴스 읽기 보내드립니다. 첨부 참조하십시오 감사합니다</p>
<p>연구반 선생님들과 나반 여러분, 저는 목요일 신문 수업 자료를 준비하고 보내 드립니다. 이번에 좀 가벼운 주제를 선택했습니다. 혹시 싸이 아세요? 최근에 신곡 공개했는데 혹시 들어본적이 있으세요? 들어본적이 없으시면 여기 먼저 들어가서 한번 들어보세요. &lt;<a href="http://www.youtube.com/watch?v=HkMNOIYcpHg">http://www.youtube.com/watch?v=HkMNOIYcpHg</a>&gt; 그리고 뉴스 링크가 여기 있습니다. &lt;<a href="http://biz.chosun.com/site/data/html_dir/2014/06/09/2014060902683.html?newsstand_r">http://biz.chosun.com/site/data/html_dir/2014/06/09/2014060902683.html?newsstand_r</a>&gt; 공부할 여휘와 생각할 문제는 첨부 파일을 보시길 바랍니다.^^ 내일 봅시다. OO 드림^^</p>
<p>^_^</p>

여러 번 안내하지만 간혹 결석 등으로 충분히 전달되지 않는 경우도 있다. 다음은 준비가 조금 늦은 경우와 의사소통이 잘못되었을 경우의 학습자 메일의 예이다.

<p>제가 준비한 뉴스입니다. 늦게 보내드려서 죄송합니다</p>
<p>여러분 늦게 보내서 죄송해요. 목요일 읽기 자료예요. 모두 열심히 공부하고 좋은 밤 되세요. 굿나잇~^ ^</p>
<p>여러 내일 뉴스 읽기를 맡기는 OOO입니다. 원래 어젯밤까지 드렸을 텐데 늦게 보내드려서 죄송하고요. 제가 택한 내용이 긴데 선생님께서 좀 잘라서 쓰셔도 괜찮습니다. OOO 드림.</p>
<p>안녕하세요? 잘 지내세요? 연구반을 듣고 있는 OO라고 합니다. 다름이 아니라 오늘 위한 뉴스 기사를 보냅니다. 좀 늦지만 오늘 우리는 재미있게 읽을 수 있으면 좋겠습니다! -OO</p>
<p>나반 여러분,안녕하십니까? 저는 신문 읽기를 맡는 OOO입니다. 이 늦은 시간에 여러분들을 신문을 읽게 해드려서 죄송합니다. 신문은 첨부파일로 확인하시고요, 링크는 아래와 같습니다. <a href="http://media.daum.net/digital/newsview?newsid=20140716152107576">http://media.daum.net/digital/newsview?newsid=20140716152107576</a> 여러분들 좋은 꿈을 꾸세요! 내일 학교에서 보겠습니다. 감사합니다!^^</p>
<p>선생님, 주말 잘 보내셨기를 바라요. 오늘 시간이 없어서 수요일에 찾았던 기사를 보내요. 요즘 스코틀랜드에 대한 뉴스가 뜨거워서 이 기사를 선택했어요. 선생님께서 이 주제를 빠꾸고 싶으시면 저는 내일 다른 기사를 찾을 수 있어요. OOO</p>
<p>OO 여러분 엄청 미안해요. 저 선생님들께서만 본내는줄 알았어요. 지금 다시 보낼게요.죄송합니다 OO</p>
<p>선생님, 저는 내일 해야 할 줄 알아서 이미 준비했어요. 다음 주에 같은 기사를 써도 돼요? 사실은 방금 기사를 편집하는 것을 끝나서 보내 주려고 했어요. 다음주도 써도 돼요? OOO</p>
<p>여러분 안녕하세요. 이번에는 여휘와 내용 설명하도록 하겠습니다. 어제 첨부된 파일이 이상하게 나와서 다시 한번 첨부했습니다. OO 드림^^</p>

이러한 과정을 거쳐서 뉴스읽기 수업은 준비되고 유지된다. 이 과정에서 교사의 노력이 상당히 필요하다.

## 6. 결론 및 제언

이상의 연구 내용의 요약을 검하여 뉴스를 활용한 한국어 수업에서 교사가 해야 할 역할과 유의할 점 등에 대하여 몇 가지 제언하고자 한다.

첫째, 뉴스읽기 수업의 목표가 단순히 흥미를 위한 것이 아니라 한국어 실력 향상에 도움이 되어야 함을 기억해야 한다. 주제에 대한 대화나 토론도 중요하지만 그 재료가 되는 한국어 어휘와 표현, 문법에 대해 관심을 가지고 지도할 때 오히려 학습자들이 흥미를 잃지 않는다.

둘째, 수업을 위해 교사의 사전 준비가 꼭 필요하다. 이메일이나 문자를 통해 자료 준비가 원활히 되도록 하는 것을 비롯해서 학습자가 준비한 내용에서 오류를 찾아 수정하는 등의 사전 작업이 잘 되어야 한다. 간혹 어휘를 한자로 표기할 때 중국어 한자를 넣어 준비해 오는 경우도 있으므로 출력하기 전에 항상 미리 점검해야 한다.

셋째, 주제에 대한 지식을 미리 갖추는 등 교사의 역량과 대비가 필요하다. 예를 들어 문학 작품 등이 기사에 나올 경우 미리 공부해야 한다. 민감한 역사 문제 등에 대해서도 교사는 학습자들이 감정적이 되지 않도록 중재하고 한국어에 집중하도록 이끌어 갈 필요가 있다.

이외에도 이메일을 주고받으면서 오류를 수정해 준다거나 하는 많은 교수활동이 복합적으로 이루어질 수 있다. 교사가 학습자 요구에 귀 기울이고 경청하는 자세를 가진다면 더 좋은 언어교육에 한 걸음 더 다가갈 것이라는 점을 밝히며 이 글을 마친다.

### ■ 참고문헌 ■

- 김유정(1999), 「설문 조사 결과를 통해 본 한국어 학습자들의 인식」, <한국어교육> 10-1, 국제한국어교육학회, 49~60.
- 김정훈(2014), 「한국어교육에서의 매체 활용 현황 및 발전 방향」, <국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집>, 국제한국어교육학회, 61-67.
- 신현숙(2014), 「뉴스를 활용한 언어문화 교육」, <국제한국어언어문화학회 17차 춘계 학술대회 발표 자료집>, 6-18.
- 이덕희(2004), 「요구 분석을 통한 학문 목적의 한국어 교육과정 설계 연구」, 연세대학교 석사학위논문.
- 이인화(2009), 「신문을 활용한 한국어 읽기 쓰기 교육 방안」, 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 이혜영(2004), 「학문 목적 한국어 교과과정 설계 연구」, <한국어교육> 15-1, 국제한국어교육학회, 137-164.
- 전수정(2004), 「학문 목적 읽기 교육을 위한 한국어 학습자의 요구 분석 연구」, 연세대학교 석사학위논문.
- 최수진(2008), 「효율적인 한국어 회화 수업을 위한 학습자 요구 분석」, <인문과학연구> 14, 동덕여대 인문과학연구소, 51-70.
- 최은규(2004), 「신문을 활용한 한국어 교육 방법연구」, <한국어교육> 15-1, 국제한국어교육학회, 209-231.
- Nunan, D(1999), *Second Language Teaching & Learning*, Heinle & Heinle Publishers.

## 학문 목적 한국어 학습자의 읽기 동기 구성 요인 연구

전형길 (고려대)

### 1. 서론

이 연구는 학문 목적 학습자들의 읽기 동기 구성 요인을 밝히고, 각 구성 요인이 학습 환경에 따라 세부적으로 어떠한 특성을 보이는지를 살피는 데에 목적이 있다.

인간의 행위는 동기의 영향을 받는다. 어떠한 인지적 행위의 성취 수준이나 전략 습득과 관련된 문제의 이면에는 보다 근원적인 동기 문제가 자리 잡고 있다. 읽기 학습에 있어서도 동기는 읽기 행동을 촉발하고 지속적으로 유지하며 강화시킨다. 그러나 이제까지 읽기 교육 관련 연구에서 이러한 동기와 관련된 연구는 상대적으로 덜 주목을 받았다. 대부분이 독자의 스키마 활용 방식이나 텍스트의 단어 재인 및 텍스트 이해 전략 등과 같이, 수행의 인지적 작용 측면에 연구와 관심의 초점이 맞춰져 있었기 때문이다(박영민, 2006; Gurthrie & Wigfield, 2000; Watkins & Coffey, 2004).

이 연구에서 대상으로 삼고 있는 학문 목적 학습자들은 학업 수행을 목적으로 한국어 읽기를 학습한 이들이다. 그러나 현재의 학습 환경은 동일하지 않다. 일부는 대학이나 대학원에서 학업을 수행중이고 일부는 아직 진학을 예비하고 있으며, 일부는 국외 현지 대학에서 한국어(학) 관련 학업을 수행하고 있다.

학문이라는 영역의 특성에 비추어 볼 때 텍스트를 읽고 분석하는 활동은 학업 수행에 있어서 가장 기본적이다.<sup>1)</sup> 그러나 적지 않은 시간 동안 한국어를 학습해 왔음에도 불구하고 여전히 읽기 수행에 적지 않은 부담감을 느끼고 있다. 모어 문식력, 읽기에 대한 흥미, 한국어 숙달도 등 많은 변인들이 개별 학습자의 읽기를 어렵게 하기 때문이다.

여기에서는 학문 목적 학습자의 현재 읽기 학습과 수행에 있어 읽기 동기가 개별 변인을 아우를 수 있는 공통의 변인이라고 생각하고 동기 구성 요인을 분석하고자 한다. 특히 학문 목적 읽기 동기의 세부적이고 다층적인 관찰을 위해서는 다양한 부류의 학습자군을 서로 비교하는 작업이 필수적이라고 여겨, 아직 진학을 준비하고 있는 예비 학습자 그리고 해외의 학문 목적 학습자까지 대상에 포함시켰다. 이와 같이, 다양한 학습자 개별 변인을 가지고 있으나 ‘학문 목적’이라는 공통된 범주로 묶여 있고, 그러나 현재의 학습 환경은 또 다른 학습자들을 서로 비교하여 관찰하는 것은 현재 국내 대부분의 학습자가 학업 수행을 목적으로 한국어를 학습하고 있다는 현실을 감안할 때 매우 의미가

1) 학문을 목적으로 하는 대학(원)에서 읽기는 필수 영역으로 논의되고 학습자의 읽기 능력 향상을 위한 연구가 계속 되어왔다(김정숙, 1996; 심상민, 2001; 신희재, 2013; Grabe & Stoller, 2002; Milkulecky & Jeffries, 1996) 이러한 연구들은 인지적 측면의 요인들에 대한 논의를 제공하여 읽기 교육의 성취도 향상에 기여했으나 정의적 측면에 대한 연구는 상대적으로 미진하다.



있다고 생각한다.

## 2. 이론적 배경

동기를 연구하는 것의 의미는 향후 행동에 대한 예측과 분석을 할 수 있다는 것에 있다. 학습에 있어서도 학습 동기를 살피는 것은 학습자의 현재 어려움을 파악하고 동시에 이후 학업 성취 수준을 가늠할 수 있다는 점에서 유용하다. 읽기 동기는 읽기 행동을 촉발하고, 행위를 유지시키는 심리적 동인이다. 그러나 읽기 동기와 관련된 요인은 무엇을 강조하는가에 따라 다소 다를 수 있다(박영민, 2006).

Gardner(1985)는 L2 학습에서 시험이나 취업 등과 관련된 도구적 동기보다 목표 문화권에 다가갈 고자 하는 통합적 동기가 더 유익하다고 하였다. 그러나 이와 같은 모호하고 이분법적인 분류에 대한 논의는 꾸준한 비판을 받아 왔다. 이후 다른 연구자들에 의해 세부적인 하위 요인에 대한 연구가 진행되었으며 그 결과, 실제 동기 구성요인은 훨씬 더 다면적이라는 주장이 현재는 일반적이다(Oxford & Shearin, 1994).

여러 학자들이 읽기 동기와 관련된 요인으로 제시한 항목을 살펴보면 첫째는 ‘읽기 태도(attitude)’이다. 읽기 태도는 곧 읽기 수행에 대해 일관성 있는 학습된 반응이다(Mckenna, kear & Ellsworth, 1995). 그러나 읽기 태도는 인지적, 정의적 요인 전반을 아우르는 것으로 이해되어 동기보다 상위 개념으로 제안되기도 한다. 읽기의 또 다른 주요 요인으로 꼽히는 항목은 ‘읽기 효능감(reading self-efficacy)’이다. 이는 읽기와 관련된 학습자의 자기 판단이며, 읽기를 성공적으로 수행할 수 있다는 학습자의 신념이나 기대이다(Wigfield & Guthrie, 1997). 읽기 효능감은 이전의 학습 경험이나 현재 학습 환경 등의 영향을 받아 형성된 것으로 일반적으로 학습자의 학습 성취를 예측하는 주요 지표로 활용된다. 읽기 효능감이 높다는 것은 텍스트를 더 자주 읽도록 하는 마음, 어려운 텍스트에 도전해 보고자 하는 욕구 등이 큰 것이다(박영민, 2007; Multon, Brown, & Lent, 1991). 이 외에도 읽기와 관련된 동기 요인으로 읽기의 ‘사회적 범주 요인’이 있다. 이는 노력이나 실력 등 학습과 관계된 요인, 그리고 읽기를 함으로써 얻을 수 있는 효용 가치와 관련된 유용성 요인, 칭찬이나 성적 등과 같은 보상 요인, 주변 동료들과의 협력이나 경쟁 등과 같은 상호작용 관련 요인 등 포괄적인 환경 요인을 포함하고 있다(Gardner & Smythe, 1981; Wigfield & Guthrie, 1997; Watkins & Coffey, 2004)

그동안 읽기 동기에 대한 연구는 기본적으로 읽기 동기를 구성하는 요인을 탐색하는 연구가 많았다. 해외 연구에서 Pintrich & Schunk(1996)은 읽기 동기의 구성요인으로 읽기 효능감, 동기의 사회적 측면과 내재적 동기, 학습 목표를 들었다. 읽기 목적, 읽기 효능감, 사회적 상호작용 이 세 가지를 읽기 동기의 상위 요인으로 분류한 Wigfield & Gurthrie(1997)은 초등학생을 대상으로 하여 읽기 동기를 구성하는 요인을 분석하여 11개의 요인을 제안하였다. 제안된 요인은 읽기 효능감, 도전심, 호기심, 몰입, 중요성, 인정, 성적, 사회적 상호작용, 경쟁, 순응, 회피 등이다. Watkins & Coffey(2004)는 문헌 분석을 통하여 초등학생의 읽기 동기가 사회적 상호작용, 성적 및 순응, 호기

심, 경쟁, 몰입, 회피, 읽기 효능감, 인정 등의 8개 요인으로 구성되었다고 밝혔다. 일반 성인 L1 학습자를 대상으로 연구한 Schutte & Malouff(2007)는 자신의 일부로서의 읽기(Reading as part of self), 효능감, 인정, 다른 영역을 위한 읽기(Reading to do well in other realms) 등을 읽기 동기의 구성요인으로 꼽았다.

SLA 분야에서 읽기 동기를 연구한 Mori(2002)는 기존의 Wigfield & Guthrie(1995, 1997)의 동기 요인을 토대로 영어를 배우는 외국인 대학생 집단에 적용 가능한 문항을 작성하다. 기존의 문항 중에서 성인 대학생 학습자에게 맞지 않다고 생각되는 일부 요인을 제외하고 대신 L2 학습에서 특수하게 활용될 수 있는 통합적 동기(integrative motivation)를 첨가하였다. 이 연구는 탐색적 요인 분석을 실시한 결과 내재적 가치(intrinsic value of reading), 외재적 유용성 가치(extrinsic utility value of reading), 읽기의 중요성 및 읽기 효능감 등 네 가지의 읽기 동기를 제안하였으나, 통합적 동기는 독립적인 요인으로 설정되지 못하였다.

최근 국내 국어교육에서는 학습자들의 발달 수준에 따른 동기의 구성 요인의 변화도 함께 논의하고 있다. 초등학생의 경우 일반적으로 해외 연구와 비슷하게 8~11개의 구성 요인을 가지고 있는 것으로 보고, 중학교, 고등학교로 올라가면서 점차 요인의 수가 줄어 중학생들의 경우 사회적 상호작용, 인정-중요성, 읽기 효능감, 흥미, 몰입 등의 5개 정도의 요인을 가지고 있는 것으로 파악하고 있다(권민균, 2005; 박영민, 2006).

L2 읽기 학습에 있어서도 강한 읽기 동기를 가진 학습자는 학습에서 더 많은 노력을 하고 그 결과 더 큰 성취를 이룬다. 읽기와 관련해서도 EFL 상황에서의 학습자들의 읽기 동기 유발이 높은 학업 성취와 연관이 있다고 알려져 있다(Wigfield & Guthrie, 1997; Gardner & Smythe, 1981; Noels, et al, 2001; Mori, 2002; Jung, 2009; Yang, 2009). 따라서 읽기 수행 능력이 중요하게 작용하는 학문 목적 한국어 학습자들에게도 읽기 동기는 현재의 성취 수준을 가능하고 미래의 학습 상황을 예측하게 하는 커다란 학습 변인이 될 것이다.

그럼에도 불구하고 한국어교육에서의 읽기 동기 연구는 많지 않다. 김경령(2010)에서는 학문 목적 한국어 학습자들의 독해력 지수로 읽기 동기를 분석하였다. 그러나 이 연구는 동기와 다른 전략들과의 상관성에 주목한 연구로서 동기 자체에 대한 심층적인 숙고는 부족하다. 이효신(2012)에서는 읽기 동기나 불안 등의 정의적 요인이 읽기 학습에 어떠한 영향을 미치는지를 연구하였다. Mori(2002)의 분석 도구를 활용한 이 연구는 동기 요인으로 경쟁 및 인정, 흥미, 중요성, 성적, 효능감, 통합적 동기의 여섯 가지 항목을 설정하였다. 이 연구는 통계적 검증 방식인 요인분석을 실시함으로써 학문 목적 학습자의 읽기 동기를 포함한 다양한 정의적 특성 결과에 대한 신뢰성을 확보하였다는 점에서 의의가 크다. 그러나 대상을 국내 중국인 학부생(1~3학년)만으로 한정하여 환경에 따른 동기 구성요인의 차이를 살피지 못하였다는 점에서 제한적이다. 읽기 숙달도와 동기의 관련성에 대해 분석한 신희재(2013)에서도 한국어교육 기관 학습자 98명의 자료를 중심으로 읽기 동기의 요인을 분석하였다. 이 연구에서 제시한 요인은 내재적 가치, 외재적 효용가치, 중요성, 효능 등의 네 가지이다. 이 연구 역시 학습자군이 제한적이며 요인 자체의 특성에 대한 논의가 부족하다.

이와 같은 선행연구들의 성과와 제한점을 바탕으로, 이 연구에서는 학문 목적 학습자들의 읽기 동기가 어떠한 요인으로 구성되었는지를 탐색적으로 분석하고자 한다. 그리고 분석된 요인이 학습 환

경에 따른 학습자 집단 간에 어떠한 차이를 발생시키는지 살피고자 한다. 보다 타당성 있는 분석을 위해 국내 학문 목적 학습자와 해외 학문 목적 학습자를 모두 연구 대상으로 선정하고, 선행연구에서 제한한 검사 도구지를 본 연구에 맞게 수정하여 활용할 것이다. 읽기 학습의 근원적 요인이 되는 읽기 동기에 대한 특성 파악은 학문 목적 학습자의 읽기 능력 향상에 도움이 될 것이므로, 이 연구를 통해 얻은 결과는 학문 목적 한국어 교수-학습에 유용한 정보를 제공할 수 있을 것으로 기대된다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1. 연구 대상

이 연구는 국내와 국외 학습자 모두를 대상으로 하였으며, 국내는 서울 및 경기 지역의 여섯 학교, 그리고 국외는 중국 칭다오시에 있는 두 학교의 학습자를 선정하였다. 2015년 3월 초부터 4월 초까지 학습자의 동기 반응 자료를 수집한 후, 자료 검토 및 조정 과정을 거쳐 분석 대상을 확정하였다.

연구에 참여한 학습자 분포는 <표 1>과 같다. 이들은 모두 학문 목적 학습자로 분류되는 한국어 학습자이다. 먼저 34명의 기관 학습자는 대학 혹은 대학원 진학을 목표로 학습하고 있는 학습자들로서, 현재는 한국어 학습에 주력하고 있을 뿐 실질적인 학업을 수행하고 있지는 않다. 이들은 현재 국내 한국어교육 기관의 고급(5, 6급)에서 학습 중이다. 둘째, 40명의 학부생 집단은 현재 서울 및 경기 지역의 대학에서 수학 중인 학습자이다. 이들은 학부 1학년부터 4학년까지 분포되어 있으며 전공도 다양하다. 셋째, 24명의 대학원생 집단 역시 서울 및 경기 지역의 대학원 석·박사 과정에 재학 중인 학습자들로 역시 전공이 다양하다. 이들 98명은 모두 국내에 거주하고 있고, 한국어를 배우기 시작한 동기는 대학(원) 진학 때문이었다. 국외 학습자는 모두 중국인 학습자로 중국에서 한국어(학) 관련 전공을 공부하고 있는 학부 1학년부터 3학년까지의 학습자들이다.

<표 1> 학습자 분포

국내 학습자	대학원생	24명
	학부생	40명
	기관 학습자	34명
국외 학습자	학부생	98명
계		196명

배포한 설문지는 모두 204장이었으나 그 중에서 응답이 불성실하거나 일부 누락된 답안이 있는 경우는 분석 대상에서 제외하였다. 전체 196명 중에서 네팔인 1명, 나이지리아인 1명, 터키인 2명, 일본인 3명, 태국인 4명, 베트남인 4명, 몽골인 5명을 제외한 나머지 중 78명은 중국인이다. 본 연구는 학습자 변인으로 국적이나 성별 등을 설정하지 않았기 때문에 모집단을 표집함에 있어서도 이러한 부분은 크게 고려하지 않았다. 또한 숙달도나 전공 등에 대한 고려도 논외로 한다. 현재 학문 목적 한국어 학습 상황도 이 연구에서의 학습자 분포 상황과 크게 다르지 않기 때문이다. 다만 현재

학문 목적 학습자들의 학습 환경에 따른 동기 차이를 분석하기 위해 아직 진학 전인 예비 학습자와 이미 학업을 수행 중인 실질적인 학습자를 모두 연구 대상에 포함시킨다.

### 3.2. 검사 및 분석 도구

본 연구에서는 박영민(2007), Mori(2002), Jung(2008), Kim(2019)에서의 설문 문항을 활용하되 한국어 학습자의 상황에 맞게 일부 조정하였다. 그리고 학습자 집단의 특성과 사용할 설문지의 문항이 기존 연구의 연구 대상들과 동일하지 않기 때문에, 본 연구에서 다시 탐색적 요인 분석을 실시하여 요인을 추출하기로 하였다. 결과 해석에 있어서는 기존 연구의 내용을 참고하되 본 연구만의 독자적인 집단군 설정에 따른 차별화된 해석을 할 것이다.

설문지는 연구자 외 2인의 한국어교육 전문가(경력 10년 이상의 교사로서 박사학위자)에 의해 검토되었고, 본 검사에 앞서 각각 3명과 10명의 학습자를 대상으로 한 두 차례의 예비 검사를 거쳤다. 이 과정에서 약 10개의 문항이 수정되거나 삭제되고 최종 24개의 문항으로 확정되었다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’에서부터 ‘매우 그렇다’까지의 6점 Likert 척도를 활용하였으며 역문항은 없었다.

수집된 자료는 코딩 작업을 거쳐 SPSS for Windows 22.0을 사용하여 분석되었다. 학생들이 반응한 결과의 양호도를 판정하기 위하여 각 문항의 평균과 표준편차를 구하였으며, Cronbach 알파 값으로 문항 전체의 신뢰도를 검증하였다. 그리고 문항을 Varimax(분산최대) 회전 분석을 통해 탐색적 요인 분석을 실시하였다. 분석된 요인을 바탕으로 다시 독립 표본 t검정과 ANOVA를 활용하여 학습자군별 요인의 차이를 살펴보았다.

## 4. 연구 결과 및 논의

### 4.1 문항의 양호도 분석

문항의 양호도를 판단하기 위하여 가장 먼저 문항 반응에 대한 평균 및 표준편차를 아래와 같이 구하였고, 그 결과는 <표 2>에 제시하였다. 표를 보면 평균이 5.0 이상인 문항은 1, 15, 18, 20, 21 등 모두 5개의 문항이 있고, 1.0 이하로 바닥효과를 보이는 문항은 없다.<sup>2)</sup> 바닥효과를 보이는 문항이 없다는 것은 학습자들이 해당 문항에 대해 ‘(전혀) 그렇지 않다’와 같은 부정적 반응이 아닌 대체로 ‘그렇다’ 류의 긍정적 반응을 선택했음을 의미한다.

2) 평균이 5.0인 문항은 다음과 같다.

1: 한국어 읽기 능력은 나에게 매우 중요하다. 15: 나는 흥미롭게 여기는 주제에 관련된 한국어 자료를 읽는 것을 좋아한다. 18: 나는 한국어 읽기 실력 향상을 위해 더 노력할 것이다. 20: 선생님이나 외국인 동료들에게 읽기 실력에 대해 칭찬을 받으면 기분이 좋다. 21: 한국인 친구들에게 읽기 실력에 대해 칭찬을 받으면 기분이 좋다.

〈표 2〉 문항의 평균 및 표준편차

문항	평균	표준편차	문항	평균	표준편차
1	5.112	1.2517	13	4.964	1.2542
2	4.500	1.3146	14	4.974	1.2421
3	4.617	1.3479	15	5.005	1.2004
4	2.934	1.3514	16	4.949	1.1311
5	2.816	1.5079	17	4.974	1.2421
6	3.556	1.4149	18	5.107	1.1564
7	4.811	1.2890	19	4.689	1.3550
8	4.250	1.3024	20	5.000	1.2195
9	3.842	1.4071	21	5.107	1.1783
10	4.867	1.2861	22	4.612	1.2741
11	3.020	1.5590	23	4.592	1.3035
12	4.985	1.3028	24	4.985	1.1960

검사 문항 중, 학습자의 반응이 특정한 척도에 몰리는 문항이 있는지를 판단하기 위해 각 척도에 대한 반응 빈도 비율을 살펴보았다. 〈표 3〉을 보면 여전히 1번 문항은 척도 6에 대한 반응 비율이 가장 높다. 학습자의 57.1%가 ‘매우 그렇다’를 선택한 이 문항의 내용은 ‘한국어 읽기 능력은 나에게 매우 중요하다’로 다른 동기 문항의 전제가 되는 문항이다. 가령, ‘한국어 읽기 실력에 대해 칭찬을 받으면 기분이 좋아진다’거나 ‘TOPIK 시험에서 좋은 성적을 받기 위해 한국어 읽기를 학습한다’는 것은 응답자가 기본적으로 ‘읽기 능력이 중요하다’고 생각을 하고 있기 때문으로 볼 수 있는 것이다. 따라서 문항의 양호도를 고려해 1번 문항은 요인 분석 대상에서 제외하기로 했다.

7번 ‘한국어 읽기를 배움으로써 한국어로 된 신문, 잡지 및 여러 서적을 읽을 수 있었으면 좋겠다’, 13번 ‘나는 한국어 읽기 실력으로 인해 칭찬을 받으면 기분이 좋다’, 14번 ‘나는 동료들 중에서 가장 읽기 실력이 좋은 학습자가 되고 싶다’, 15번 ‘나는 흥미롭게 여기는 주제에 관련된 한국어 자료를 읽는 것을 좋아한다’, 16번 ‘앞으로 내 읽기 실력은 더 향상될 것이다’ 등의 문항은 척도 1에 대한 응답 비율이 1% 이하이다. 그러나 이들 문항의 경우 1과 2를 제외한 나머지는 비교적 고르게 분포되어 있다. 따라서 분석 대상에 포함시켜도 무리가 없을 것으로 판단되었다.

또한 18번 ‘나는 한국어 읽기 실력 향상을 위해 더 노력할 것이다’ 문항과 21번 ‘한국인 친구들에게 읽기 실력에 대해 칭찬을 받으면 기분이 좋다’는 척도 6 ‘매우 그렇다’의 응답 빈도가 각각 51.0%, 52.6%로 전체의 과반수가 넘는다. 이와 같은 내용을 통해 학습자들은 한국어 읽기가 자신에게 필요하다고 생각하고 있으며 또한 즉각적인 보상에 대한 욕구가 큼을 알 수 있다.

〈표 3〉 문항의 응답 빈도

문항		1	2	3	4	5	6	계
1	빈도	3	3	26	17	35	112	196
	퍼센트	1.5	1.5	13.3	8.7	17.9	57.1	100.0
2	빈도	4	9	32	52	38	61	196
	퍼센트	2.0	4.6	16.3	26.5	19.4	31.1	100.0
3	빈도	6	9	25	40	50	66	196
	퍼센트	3.1	4.6	12.8	20.4	25.5	33.7	100.0
4	빈도	33	44	56	37	18	8	196
	퍼센트	16.8	22.4	28.6	18.9	9.2	4.1	100.0
5	빈도	48	45	40	33	18	12	196
	퍼센트	24.5	23.0	20.4	16.8	9.2	6.1	100.0

6	빈도	19	19	64	45	26	23	196
	퍼센트	9.7	9.7	32.7	23.0	13.3	11.7	100.0
7	빈도	0	9	33	31	36	87	196
	퍼센트	0	4.6	16.8	15.8	18.4	44.4	100.0
8	빈도	3	17	39	45	53	39	196
	퍼센트	1.5	8.7	19.9	23.0	27.0	19.9	100.0
9	빈도	9	25	51	45	35	31	196
	퍼센트	4.6	12.8	26.0	23.0	17.9	15.8	100.0
10	빈도	6	3	21	35	47	84	196
	퍼센트	3.1	1.5	10.7	17.9	24.0	42.9	100.0
11	빈도	43	29	61	28	14	21	196
	퍼센트	21.9	14.8	31.1	14.3	7.1	10.7	100.0
12	빈도	3	8	20	29	34	102	196
	퍼센트	1.5	4.1	10.2	14.8	17.3	52.0	100.0
13	빈도	2	8	19	32	40	95	196
	퍼센트	1.0	4.1	9.7	16.3	20.4	48.5	100.0
14	빈도	2	5	24	31	37	97	196
	퍼센트	1.0	2.6	12.2	15.8	18.9	49.5	100.0
15	빈도	2	5	17	39	36	97	196
	퍼센트	1.0	2.6	8.7	19.9	18.4	49.5	100.0
16	빈도	1	7	14	36	59	79	196
	퍼센트	.5	3.6	7.1	18.4	30.1	40.3	100.0
17	빈도	3	3	24	33	36	97	196
	퍼센트	1.5	1.5	12.2	16.8	18.4	49.5	100.0
18	빈도	3	4	12	31	46	100	196
	퍼센트	1.5	2.0	6.1	15.8	23.5	51.0	100.0
19	빈도	8	6	18	49	41	74	196
	퍼센트	4.1	3.1	9.2	25.0	20.9	37.8	100.0
20	빈도	3	4	21	28	46	94	196
	퍼센트	1.5	2.0	10.7	14.3	23.5	48.0	100.0
21	빈도	3	3	17	27	43	103	196
	퍼센트	1.5	1.5	8.7	13.8	21.9	52.6	100.0
22	빈도	4	7	28	45	50	62	196
	퍼센트	2.0	3.6	14.3	23.0	25.5	31.6	100.0
23	빈도	3	9	32	42	45	65	196
	퍼센트	1.5	4.6	16.3	21.4	23.0	33.2	100.0
24	빈도	3	3	19	36	43	92	196
	퍼센트	1.5	1.5	9.7	18.4	21.9	46.9	100.0

1번 문항을 제외한 후 나머지 23개의 문항을 대상으로 확인한 Cronbach 알파값은 .906으로 비교적 높았다. 그러나 아래의 표에서 확인할 수 있듯이 4, 5, 6, 11번 문항을 제외하면 더욱 높은 신뢰도를 확보할 수 있다.

〈표 4〉 23개 문항의 상관 및 내적 합치도

문항	수정된	항목 삭제 후	문항	수정된	항목 삭제 후
	항목-전체 상관관계	Cronbach 알파		항목-전체 상관관계	Cronbach 알파
2	.501	.903	14	.649	.900
3	.543	.902	15	.589	.901
4	.141	.911	16	.704	.899
5	.149	.912	17	.726	.898
6	.231	.909	18	.721	.899
7	.525	.902	19	.691	.899
8	.592	.901	20	.616	.901

9	.464	.904	21	.590	.901
10	.548	.902	22	.726	.898
11	.152	.912	23	.658	.899
12	.564	.902	24	.627	.900
13	.532	.902			

위의 표에서는 문항들 사이의 상관관계도 확인이 가능한데, 역시 위 네 개의 문항은 .400이하로 약한 상관을 보인다. <표 3>을 보면, 이들 문항은 다른 문항들의 답안이 대체로 긍정을 나타내는 척도에 몰려있었던 것과 달리 '전혀 그렇지 않다(1)'부터 '조금 그렇지 않다(3)'까지의 부정적 척도에 답한 비율이 과반수가 넘는다. 구체적으로 4번 '57.8%', 5번 '67.9%', 6번 '52.1%' 11번 '67.8%'의 부정적 응답을 받았다. 다른 문항들은 대개 '-(으)ㄴ 수 있었으면 좋겠다'나 '-고 싶다' 등과 같이 희망 사항을 나타내거나 '-(으)면 기분이 좋다', 혹은 '-고 생각한다' 등과 같은 덜 구체적 수준의 감정 표현을 묻는 형태로 구성되었다. 이에 반해 이 문항들은 4번이 '나는 한국어 읽기를 잘한다고 생각한다', 5번이 '나는 한국어 소설을 읽는 것을 좋아한다', 6번이 '나는 (듣기, 쓰기, 말하기에 비해) 읽기 수업에서 좋은 성적을 받았다', 11번이 '나는 어려운 한국어 텍스트를 읽는 것을 좋아한다'와 같이 구체적인 자신의 상황을 묻는 내용으로 구성되어 있다. 따라서 학습자들은 이러한 문항에 대해 답할 때 상대적으로 부담스러움을 느꼈을 것이다.

응답 빈도 확인을 통해 문항에 대한 학습자 반응을 확인한 후 해당 문항들은 삭제하고 요인 분석을 진행하기로 했다. 이들은 문항의 성격이 달라 전체 문항의 내적 합치도에 약한 관련성을 보임으로써, 전체 문항들을 같은 성격의 동기 요인으로 묶을 때에 부정적 영향을 주기 때문이다. 이 네 개의 문항 삭제 후 Cronbach 알파값은 .932였다.<sup>3)</sup>

## 4.2 구성 요인 분석 과정

검사 문항의 양호도 검증을 통과한 나머지 19개 문항을 요인 분석의 대상으로 삼았다. 탐색적 요인 분석에 앞서 자료의 표본 적합도를 평가하는 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)와 Bartlett의 구형성 검증을 실시하여 이들 문항에 대해 요인 분석이 가능한지 확인하였다. 검사 결과 KMO 값이 .914, 근사 카이제곱값이 2,147.311로 나타났으며, 이 결과는 유의확률 0.000으로 통계적으로 유의하다.<sup>4)</sup> 이에 따라 19개 문항을 대상으로 Varimax 회전법을 적용하여 요인을 분석하였다. 요인의 수는 사전에 고정하지 않았다.

3) <최종 문항 신뢰도>

Cronbach의 알파	표준화된 항목의 알파	항목 수
.932	.934	19

4) KMO 값이 1에 가까울수록 요인 분석의 적절성을 보여준다.

<KMO와 Bartlett의 검정 (1차 요인분석)>

KMO 측정지	.914
Bartlett의 근사 카이제곱	2,147.311
구형성 검정 자유도	171
유의확률	.000

〈표 5〉 1차 요인분석 결과

문항	요인			
	1	2	3	4
16	.730	.181	.319	.097
22	.712	.156	.274	.275
18	.708	.414	.187	.079
23	.683	.223	.139	.306
10	.663	.215	.102	.051
24	.632	.353	-.096	.403
19	.617	.431	.098	.195
12	.599	.139	.225	.213
15	.575	.355	.105	.173
17	.539	.514	.246	.130
20	.205	.801	.110	.275
21	.239	.773	.018	.330
13	.255	.763	.149	.001
14	.430	.722	.160	.051
9	.067	.022	.864	.226
8	.330	.179	.734	-.010
7	.374	.236	.464	.111
2	.236	.111	.170	.806
3	.244	.256	.127	.770
고유통계	8.832	1.475	1.126	1.009
설명변량	46.483	7.763	5.927	5.311
누적변량	46.483	54.245	60.173	65.483

요인 분석 결과 위의 〈표 5〉와 같이 고유통계가 1.0 이상인 요인으로 4개가 추출되었다. 이 4개 요인의 설명 변량은 65.483%로 나타났다. 이 중에서 17번 문항은 요인 1과 2에 적재치가 겹쳐져 있는 문항으로 어느 한 요인으로 귀속시키기 어려웠다. 묶인 항목들의 경향을 살펴보면 요인 1은 ‘읽기 수행’, ‘효능감’, ‘유용한 가치’ 등을 나타내는 문항들이었고, 요인 2는 ‘경쟁’, ‘칭찬’이나 ‘보상’ 등을 나타낸 문항이었다. 17번 ‘나는 동료들 중에서 한국어 읽기 속도가 가장 빠른 학습자가 되고 싶다’는 문항은 ‘읽기 속도’라는 어휘와 ‘가장 빠른’이라는 어휘가 포함되어 요인 1과 2 사이에 공통적으로 묶일 가능성이 있다. 따라서 요인 1과 2 어느 곳에도 명확히 속하지 않는 이 문항을 제외하기로 하였다.

다시 1차 요인 분석의 결과를 바탕으로 각각의 요인에 할당된 문항들이 공통적인 내용으로 묶일 수 있는지를 확인해 보았다. 요인 분석 결과에서는 같은 요인으로 묶였지만 묻고자 하는 내용이 전혀 다른 검사 문항들에 포함되는 경우도 있기 때문에 이를 확인하여 문항 내용의 공통성을 확인하였다(박영민, 2007:313). 모두 19개의 문항 중 10개의 문항이 할당된 요인 1은 선행연구들의 분류에 비추어 보건데 ‘L2 언어로서 한국어 읽기 수행이나 활용 가능한 가치, 중요성’과 같은 용어로 설명될 수 있다. 또한 요인 2는 ‘칭찬이나 보상과 같은 외적 동기’로, 요인 3은 ‘흥미나 통합적 동기’로, 요인 4는 ‘학업 수행과 관계된 동기’로 볼 수 있다. 이때, 요인 1로 분류된 24번 ‘나는 TOPIK 시험에서 좋은 성적을 받기 위해 한국어 읽기를 학습한다’는 요인 4로 분류된 3번 ‘나는 성적을 잘 받기 위해 한국어 읽기를 한다’와 지향하는 의미가 유사할 뿐만 아니라 요인 1번의 다른 항목들과도 의미 차이를 보인다. 따라서 이 항목을 제거하고 다시 요인 분석을 실시할 필요가 있었다.

위에서 설명한 바와 같이 17번과 24번 문항을 제외한 17개 문항을 대상으로 2차 요인분석을 실시하였다. 검사 결과, KMO 값이 .904, 근사 카이제곱값은 1,787.882로 나타나 이 결과는 유의확률



0.000으로서 역시 통계적으로 유의하였다. 따라서 이전과 동일하게 Varimax 회전법을 사용하였다. 이 분석에서 네 개 요인의 누적 설명 변량은 66.048%로 나타났다. 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 2차 요인 분석 결과

문항	요인			
	1	2	3	4
16	.770	.129	.253	.147
18	.750	.375	.135	.113
22	.735	.140	.247	.287
23	.657	.245	.182	.275
19	.652	.400	.057	.213
10	.638	.232	.134	.038
15	.587	.368	.106	.158
12	.566	.184	.280	.174
20	.216	.804	.120	.259
21	.246	.788	.032	.311
13	.274	.759	.148	-.003
14	.428	.705	.174	.046
9	.085	-.014	.840	.248
8	.335	.174	.745	-.016
7	.330	.275	.536	.071
2	.247	.114	.140	.823
3	.242	.261	.120	.774
고웃값	7.725	1.448	1.093	.962
설명변량	45.442	8.515	6.431	5.660
누적변량	45.442	53.957	60.388	66.048

읽기 동기의 구성 요인은 효능감 및 유용성(요인1), 경쟁적 보상(요인2), 통합적 동기(요인3), 학업 수행(요인4)으로 아래와 같이 분석되었다.

-중략-

<표 7> 읽기 동기 구성 요인

요인	문항 번호	문항 수
효능감 및 유용성	10, 12, 15, 16, 18, 19, 22, 23	8
경쟁적 보상	13, 14, 20, 21	4
통합적 동기	7, 8, 9	3
학업 수행	2, 3	2

### 4.3 학습 환경에 따른 차이

여기에서는 읽기 동기를 구성하고 있는 것으로 분석된 이 요인들이 학습자의 학습 환경에 따라 어떠한 차이를 보이는지를 분석하고자 한다. 여러 선행연구 결과를 바탕으로 생각해 보았을 때 읽기 동기의 구성 요인도 환경에 따라 차이가 존재할 수 있을 것이라는 점을 가정할 수 있다. 따라서 이를 실제 확인하기 위하여 각 요인을 새로운 변수로 지정하여 각 집단 간의 차이를 분석하였다. 집단 간 차이는 독립 표본 t검증을 실시하였다. 먼저 학습자를 크게 국내 학습자와 국외 학습자로 나누어

두 집단 간 차이를 살펴보았다. 그 결과는 아래와 같다.

〈표 8〉 국내-국외 학습자 차이

동기 요인	국내		국외		t 값	유의 확률
	평균	표준 편차	평균	표준 편차		
효능감 및 유용성	4.4592	.96771	5.2423	.75723	-6.310	.000
경쟁적 보상	4.5102	1.05391	5.5128	.72809	-7.748	.000
통합적 동기	4.1224	1.06640	4.4796	.98565	-2.435	.016
학업 수행	4.1173	1.19449	5.0000	1.00514	-5.597	.000

P<0.05

위의 표에서 보는 바와 같이, 집단별 학습자 간의 평균 점수는 국외 학습자가 전반적으로 높게 형성되어 있다. 이는 국외 학습자의 읽기 동기가 국내 학습자에 비해 더 긍정적임을 보여준다. 이러한 조건에 따라 집단 간의 차이를 확인해 보았을 때 두 집단은 네 가지 요인에서 모두 통계적으로 유의한 차이가 확인되었다.

특히 ‘경쟁적 보상’의 경우 두 집단 간의 차이가 컸는데, 이는 국외 학습자의 경우 상대적으로 다른 동기에 비해 ‘칭찬이나 인정 등을 받고 싶은 욕구’가 큰 것으로 해석해 볼 수 있다. 네 가지 동기 요인 중 ‘통합적 동기’의 경우 상대적으로 그 차이가 적었다. 국외 학습자의 경우 소설이나 책과 같은 학업 수행과 무관하게 한국어 텍스트를 읽는 일에 대해 상대적으로 덜 노출되어 있기 때문에, 그 필요성에 대해 덜 민감할 수 있다. 위의 국외 집단 학습자들은 모두 학부생으로 구성된 단일 집단이므로 국내 학부생 집단과 비교해보면 또 다른 시사점을 발견할 수 있을 것이다.

다음으로는 다시 국내 학습자를 세 집단으로 세부 분류하여 그 차이를 살펴보기로 했다. 각각의 학습자군은 모두 동일한 목적으로 한국어를 배웠지만, 현재의 학습 상황은 모두 다르다. 따라서 이와 같은 작업은 애초에 동일하게 학업을 목적으로 한국어 학습을 시작하였으나 이후 환경이 변하면서 특히 대학(원)의 학업 수행과 밀접한 관계가 있는 읽기의 동기의 구성 요인이 어떻게 변화하는지를 확인하게 해준다.<sup>5)</sup>

이와 같은 이유로 본 연구에서는 국내 세 학습자군 간의 차이를 다시 세부적으로 살피고자 했다. 이를 위해서 요인별 문항의 평균 점수를 새로운 변수로 계산하고, 요인별 평균 점수와 표준편차를 집단별로 구하여서 ANOVA를 적용하였다. 〈표 9〉에서는 동기 요인의 국내 학습자 집단의 차이를, 〈표 10〉에서는 요인의 변량 분석 결과를 제시하였다.

〈표 9〉 읽기 동기 구성 요인에서 국내 학습자 집단 간 차이

	국내 학습자					
	대학원생		학부생		기관학습자	
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
효능감 및 유용성	4.5729	1.06124	4.7537	1.03604	4.1406	0.75436
경쟁적 보상	4.3438	1.26794	4.7868	1.09947	4.375	0.83012
통합적 동기	4.3889	0.93078	4.1176	1.27097	3.9667	0.93918
학업 수행	3.6042	1.3908	4.5294	1.20568	4.075	0.9306

5) 선행연구에 의하면 읽기 동기는 학습자 발달 수준에 따라 차이가 있고, 또 같은 성인 L2학습자라 하더라도 학습 환경(SL-FL)에 따라 차이가 있다.

위의 표에 따르면 전반적으로 학부생의 전체 평균이 가장 높고 대학원생 집단과 기관 학습자 집단은 서로 비슷한 수준이나 대학원생 집단이 조금 더 높은 수준이다. 그러나 통합적 동기는 학부생의 평균이 대학원생 집단에 비해 더 낮다. 앞서 국외 학습자의 경우도 통합적 동기에서 상대적으로 낮은 값을 보였는데, 이 두 가지 결과를 동시에 고려하여 해석해보면 전반적으로 학부생들의 통합적 동기는 대학원생에 비해 낮고 아직 진학 전인 예비 학습자들의 통합적 동기는 그보다 더 낮다는 것을 알 수 있다.

-중략-

그러나 이들이 실제 통계적으로 유의한 차이를 보이는지를 확인하기 위해서는 아래 <표 10>의 해석이 필요하다. 아래는 세 집단의 평균 차이를 통계적으로 검증한 것이다.

<표 10> 국내 학습자 집단의 읽기 동기 구성 요인의 변량 분석 결과

요인		제공합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
효능감 및 유용성	집단-간	7.318	2	3.659	4.162*	.019
	집단-내	83.518	95	.879		
	합계	90.837	97			
경쟁적 보상	집단-간	3.997	2	1.998	1.830	.166
	집단-내	103.743	95	1.092		
	합계	107.740	97			
통합적 동기	집단-간	2.675	2	1.338	1.181	.312
	집단-내	107.633	95	1.133		
	합계	110.308	97			
학업 수행	집단-간	12.165	2	6.083	4.578*	.013
	집단-내	126.235	95	1.329		
	합계	138.401	97			

P<0.05

위의 <표 10>에 따르면 효능감 및 유용성 요인과 학업 수행 요인에서 학습자 집단의 유의한 차이가 발견된다. 그러나 ANOVA 분석 결과에서는 어떠한 집단 간 차이가 존재하는지를 알 수 없기 때문에 이를 확인하기 위해 다시 Tukey HSD 사후 분석을 실시하였다. 이 결과는 <표 11>에서 제시하였다.

<표 11> Tukey HSD 사후 검증 결과

요인	집단(I)	집단(J)	평균차(I-J)	유의확률
효능감 및 유용성	대학원생	학부생	.43229	.180
		기관학습자	-.18076	.750
	학부생	대학원생	-.43229	.180
		기관학습자	-.61305*	.017
	기관 학습자	대학원생	.18076	.750
		학부생	.61305*	.017
경쟁적 보상	대학원생	학부생	-.03125	.993
		기관학습자	-.44301	.255
	학부생	대학원생	.03125	.993

		기관학습자	-.41176	.215
	기관	대학원생	.44301	.255
	학습자	학부생	.41176	.215
통합적 동기	대학원생	학부생	.42222	.279
		기관학습자	.27124	.606
	학부생	대학원생	-.42222	.279
		기관학습자	-.15098	.816
	기관	대학원생	-.27124	.606
	학습자	학부생	.15098	.816
학업 수행	대학원생	학부생	-.47083	.258
		기관학습자	-.92525*	.009
	학부생	대학원생	.47083	.258
		기관학습자	-.45441	.214
	기관	대학원생	.92525*	.009
	학습자	학부생	.45441	.214

P<0.05

#### ■ 참고문헌 ■

- 김경령(2010). 학문목적 유학생들의 독해력 지수와 읽기 전략, 동기 변인들과의 상관관계 연구. <한국어교육> 21권 4호, 국제한국어교육학회. 25쪽~50쪽.
- 김정숙(1996). 담화능력 배양을 위한 읽기 교육 방안, <한국어교육>, 7호, 국제한국어교육학회. 195쪽~213쪽.
- 박영민(2006). 중학생 읽기 동기의 구성 요인, <독서연구> 16호, 한국독서학회. 197쪽~334쪽.
- 신희재(2013). 외국인 학습자의 한국어 읽기 숙달도와 동기에 대한 분석, <이중언어학> 52호, 이중언어학회. 262쪽~282쪽.
- 심상민(2001). 외국어로서의 한국어 읽기 교수, 학습 방안 연구, <외국인을 위한 한국어교육>. 우리어문학회. 93쪽~120쪽.
- 이효신(2012). 읽기 동기 및 불안과 한국어 읽기의 관계에 관한 연구, 영남대학교 박사학위 논문.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1981). On the development of the Attitude/Motivation Test Battery, *The Canadian modern Language Review*, 37, pp. 510-525.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading* New York: Longman.
- Gurthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr(Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 403-422). New York: Erlbaum.
- Jung, S. H. (2009). Foreign Language Reading Motivation and Achievement. *영어교육연구*, 21(1), pp. 209-229.
- Mckenna et al. (1995). Children attitudes toward reading: A national survey, *Rdading Research Quarterly*, 30, pp. 934-955.
- Milkulecky, B. S., & Jeffries, L. (1986). *Reading power*, New York: Addison Wesley.
- Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign language*, 14, pp. 91-110.
- Oxford, R., & J. Shearin. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modem Language Journal*, 78, pp.12-26.

- Schutte, N., & Malouff, J. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 28, pp. 269–489.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 110–118.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An initial study (Reading Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Education Psychology*, 89, pp. 420–432.
- Yang, E-M. (2009). Korean EFL learners' reading motivation and their L2 reading behavior, *English Language and Literature Teaching*, 15(4), pp. 217–235.

## 쓰기 지식을 중심으로 본 초급 한국어 학습자의 발표문 분석

이수정(서울대)

### 1. 연구의 목적과 방법

본고의 목적은 쓰기 지식 범주를 바탕으로 초급 한국어 학습자의 발표문에서 나타나는 오류를 분석하여 쓰기 지식 중심의 교육 내용 구성 방향을 모색하는 데 있다. 지금까지의 한국어 교육에서의 쓰기 연구를 살펴보면 주로 텍스트 분석, 쓰기 피드백 양상 분석, 평가 기준 정립, 교재 분석, 교육 방안 제시 등을 중심으로 진행되어 왔다. 특히 학습자의 작문을 분석하는 연구는 학습자의 오류 분석에 집중되어, 오류 분석을 통해 오류의 유형별 분류와 발생 원인을 밝히는 연구가 많았다. 그중에서도 초급 학습자의 글쓰기를 대상으로 한 연구를 살펴보면 쓰기 지식 중에서 언어 지식, 그중에서도 매우 한정된 형태의 형태소 관련 오류의 오용 양상 또는 맞춤법과 띄어쓰기 등 형식적 오류의 탐구가 많은 비중을 차지해 왔다.<sup>1)</sup> 이는 초급 학습자의 글쓰기를 작문(composition)의 개념으로 보지 않고 문법 연습의 연장선상으로 보아 ‘문법적으로 올바른 문장 만들기’의 개념으로 보아 왔던 것과 일맥상통한다.<sup>2)</sup> 즉, 학습자들이 만들어내는 글은 하나의 창조적 산물, 즉 작문으로 보기보다는 앞서 배운 어휘와 문법을 어떻게 쓰고 있는지, 적재적소에 틀리지 않게 쓰고 있는지를 확인하는 쓰기 수단으로 쓰이는 경향이 있다.

쓰기 연구들에서 오류의 분석이나 피드백, 평가, 교재 분석이 아닌 글쓰기를 구조적인 텍스트로 보고 그 자체에 초점을 둔 연구로는 외국인 학습자의 글쓰기를 텍스트의 구조 측면에서 분석한다든지(용재은, 2004) 외국인 학습자의 보고서를 바탕으로 하여 학문적 텍스트 구조를 분석하고 교육 방안을 제시하는 것(이원구, 2005) 등이 대표적이다. 이와 같은 연구는 초급보다 중급 이상의 학습자의 작문을 대상으로 많이 이루어졌는데, 이는 2000년대 이후 학문 목적 학습자의 증가와 그 맥락을 같이 하고 있다. 이는 학문 목적 한국어 학습자들은 일반 목적 한국어 학습자와는 달리 대학 공동체의 구성원으로서 학문 목적 한국어의 구사를 요구받고, 이를 바탕으로 학문적 성취를 내야 할 것을 요구받는데, 대학에서의 학문적 성취의 구체적이고 대표적인 형태는 정확한 텍스트 구조와 장르적 지

1) 이러한 오류의 연구는 학습자의 모어와 한국어 학습에서 나타나는 오류와의 상호 관련성을 연구하거나 언어의 습득 양상을 파악하는 데 의미가 있지만, 오류 분석 그 자체는 기본적으로 글쓰기와 관련된 연구로 보기는 어렵다.

2) ‘쓰기’의 범위를 단순한 베껴쓰기에서부터 창조적인 글쓰기를 모두 포함하는 것으로 볼 것인지, 아니면 작문의 개념으로 ‘쓰기’를 이해할 것인지에 따라 의견이 다를 수 있다. 현재 초급 한국어 수업 현장에서 사용되는 쓰기 과제들은 대부분 숙제 또는 연습의 개념으로 배운 문법이나 표현을 이용한 쓰기 과제들이 주어지고 있으며, 학습자가 실제적으로 부딪히는 담화 단위의 쓰기 과제들은 상대적으로 적은 편이다.

식이 요구되는 보고서, 논문, 발표이기 때문이다. 또 대학 수학을 위해서는 프리젠테이션 등 학문 목적 한국어가 다방면으로 요구되기 때문에 이에 대한 한국어 학습자의 요구를 받아들여 이 분야에 대한 연구도 많아지고 있는 것으로 보인다.

이와 같은 한국어교육의 쓰기 연구 흐름을 보면, 일반 목적 한국어에 가까운 초급 학습자의 글쓰기는 비교적 학문 목적 한국어의 비중이 높은 중고급 학습자의 글쓰기보다 상대적으로 소홀히 취급되는 경향이 있다. 이같은 학습자 변인을 제외하더라도, 수업 현장에서도 쓰기는 다른 언어 기능에 비하여 상대적으로 소홀히 취급되는 경향이 있으며, 긴 담화를 요구하는 쓰기과제의 경우 수업 내에서 이루어지지 않고 숙제 등의 형태로 주어지는 경우가 많다.

그런데 언어의 습득은 Rigg(1991)의 연구에서 이미 밝히고 있듯이 언어의 총체적 기능이 동시에 학습될 때 이루어지는 것이다. 현재 한국어 교육의 현장에서 수업은 음성 언어 중심의 수업이 주로 이루어지고 있는데, 총체적 언어 접근법(Whole Language Approach)의 학습 원리를 보면 제2언어 학습자에게는 구어와 문어가 동시에 발달되어야 전반적인 언어의 발달이 이루어진다고 보았다. 이런 관점에서 언어의 기능이 어느 하나의 기능을 제외한 상태에서 균형적으로 발달될 수 없다는 것을 전제했을 때, 현재 초급 학생들에게 문법 연습의 수단이 되는 쓰기는 언어 발달의 불균형을 가져올 수 있다.

또한 초급에서 소홀히 해 온 쓰기를 중고급에 가서 한다고 해서 쓰기 능력이 갑자기 좋아질 수 없다. 윤경숙(2007)을 보면 외국인 유학생들을 대상으로 한국어 교육기관에서의 글쓰기와 실제 대학에서의 글쓰기의 차이점을 조사하고, 이를 통해 외국인 유학생들이 겪는 어려움을 조명하고 있는데, 이처럼 글쓰기에 대한 준비가 없이 학술 담화 공동체에서의 장르 글쓰기는 쉽지 않은 과제이다. 김정숙(1999)의 논의 역시 이와 같은 점을 지적하고 있다. 김정숙(1999)는 쓰기 교육은 사고력·지적 능력과 밀접한 관계가 있어서 단기간에 발달 가능한 기술이 아니라고 주장한다. 쓰기는 다른 언어 기술과 마찬가지로 주요한 의사소통 행위이고 다른 언어 기술의 능력이 그대로 쓰기 능력으로 전이되는 것이 아니므로 초급 단계에서부터 체계적으로 쓰기 교육이 실시되어야 한다는 것이다. 즉, 초급에서의 쓰기 교육은 중급과 고급으로 가기 위한 중요한 학습 능력을 다지는 단계이며 문법 교육의 수단으로 보아서는 안 된다.

쓰기를 개인적 행위로 본다면, 교사가 학습자의 쓰기 활동에서 관여할 수 있는 부분은 무엇인가? 결국 교사는 학습자의 산물을 고쳐주는 것에서 가장 큰 교수 활동이 이루어지는 것인가? 그동안 초급 학습자의 작문에 대한 연구가 활발하지 않았던 이유는 초급 쓰기의 교육 내용을 무엇으로 볼 것인지에 대한 충분한 연구가 이루어지지 않은 것에 기인한다. 즉, 초급 쓰기 연구는 결국 쓰기에서 무엇을 가르쳐야 할 것인가의 문제로 귀결되며, 수업 현장에서도 쓰기를 소홀히 해 왔던 것은 초급 쓰기에서 무엇을 가르쳐야 할지 교사도 정확히 파악하고 있지 못함을 의미한다.

이와 관련하여 윤지원(2013)의 연구는 쓰기에 대한 교사들의 어려움과 인식을 단편적으로 보여준다. 윤지원(2013)은 한국어 교사를 대상으로 한국어 쓰기 수업에서의 어려움을 인터뷰를 통해 밝히고 있는데, 교사 자체가 쓰기에 대한 부정적인 인식("쓰기는 재미없는 것")이 있으며 쓰기 능력과 관련 지식이 부족하며, 내용 지식의 부족, 피드백과 평가가 어려움을 이야기하고 있다. 그런데 이와 같은 교사의 인식은 일단 쓰기 교과에서의 교육 내용을 교사가 '지식'을 전달해야 하는 것이라고 전제

하고 있음을 보여준다.<sup>3)</sup> 실제로, 쓰기에서 지식과 수행은 상호 밀접한 관련성을 가지고 있다. 아는 것이 없으면 쓸거리가 적고, 어떻게 써야 하는지 구조를 모르거나 장르 지식이 없으면 쓰는 것 자체가 두려워지는 것이다. 임천택(2005)의 연구를 보면, 쓰기 지식이 쓰기 수행에 상당 부분 영향을 끼치며, 쓰기 교육 내용으로 쓰기 지식의 범주와 특성을 규명하는 일이 선행되어야 한다고 주장하고 있다. 또한 이때의 교육 내용은 명시적으로 표상할 수 있는 것들에 한정되고, 명시적으로 드러나지 않는 지식은 교육 내용에서 배제되어야 한다고 주장하면서, 주어진 시공간 환경에서 가르치고 배우는 것이 가능한 지식이어야 교과서의 내용이 될 수 있음을 밝히고 있다.<sup>4)</sup>

본 연구는 초급 학습자의 쓰기 수업은 일단 한국어교육에서의 쓰기 지식의 성격과 범주를 살펴보고 교육 내용으로서의 반영 가능성을 타진하는 것에서 시작한다. 또 초급 학습자들의 쓰기 현상에 대한 이해 없이는 쓰기 지식 중심의 교육 내용을 마련할 수 없다고 보아 초급 학습자들의 쓰기 자료를 쓰기 지식의 관점에서 분석해 보았다. Tribble(1996), 최은지(2009), 김정숙(2009)의 논의를 바탕으로 한 쓰기 지식의 네 가지 범주인 내용 지식과 맥락 지식, 언어 지식과 쓰기 처리 지식을 바탕으로, 목표어를 가지고 주어진 상황과 써야 하는 글의 장르에 맞는 효율적인 절차를 따라 쓴다면 능숙한 필자가 될 수 있다는 것을 전제로 하여, 구체적으로는 초급 학습자의 작문에 쓰기 지식이 어느 정도, 어떻게 반영되어 있는지 분석하여, 교육 내용으로서의 쓰기 지식 반영의 방향을 제시하고자 한다.

## 2. 쓰기 지식의 성격과 범주

쓰기 지식에 대해서는 영어교육과 국어교육 분야에서 활발한 논의가 진행되어 왔다. 쓰기 지식의 성격과 범주에 대해 연구자들의 논의를 종합하여 보면 그 특성과 쓰기 지식의 하위 범주에 대해 개략적으로 짚어볼 수 있다.

쓰기 지식에 대한 논의는 Applebee(1982), Jolliffe&Brier(1988), Tribble(1997), 정례옥(1999), 박태호(2000), 이정숙(2004) 등에서 활발하게 이루어졌다. 초기의 연구 Applebee(1982:365-368)에서는 작문에 관련된 지식의 범주를 언어지식, 주제 지식, 독자에 대한 지식으로 나누었다. 이때 언어 지식이라는 것은 철자와 통사에 대한 규칙에서부터 온전한 텍스트를 구성하는 일관성과 결속성에 대한 지식 등을 뜻하는 것이다. 주제에 대한 지식은 쓸 것에 대한 필자의 지식을 말하는데 필자는 글을 쓰면서 주제에 대한 지식을 더할 수도 있다고 하였다. 독자에 대한 지식은 예상되는 독자가 글에 나타나 있는 주장이나 해석에 대해 보이는 반응에 대한 지식을 말한다.

3) 윤지원(2013,111)

내용 지식의 부족을 호소하는 교사 인터뷰 내용을 인용해보면 다음과 같다. 이는 교육 내용으로서 내용 지식이 필요하다고 인식하고 있음을 나타낸다.

“책에 나오는 쓰기 과제를 할 때, 학습자들이 대답하지 않으면 우리가 대신 필가 쓸거리를 만들어줘야 하잖아요. 근데 필 쓰라고 할지를 모르겠어요.[교7, 교18]”

“한국어교사는 진짜 아는 게 많아야 하나, 이런 생각이 들어요. 초급 쓰기라면 괜찮은데, 고급 학습자로 갈수록 쓰기 과제가 어려워지거든요.[교7, 교9]”

4) 이 관점에서 보자면 앞서 말한 윤지원(2013)의 한국어 교사들이 고민하고 있는 내용 지식은 교실 내에서 가르칠 쓰기 교과서의 내용에 해당하지 않는다.



Jolliffe&Brier(1988)는 학문 목적 글쓰기에 필요한 작문 지식을 정의했는데, 학생들은 학문 목적 글쓰기를 위한 지식으로서 먼저 텍스트 공동체로서의 학문 영역, 혹은 교과 지식을 갖추어야 한다고 하였다.<sup>5)</sup> 또한 글을 쓰는 과정과 다룰 내용에 대한 지식, 텍스트를 조직하고 배열하는 방법, 학문 영역에 맞는 적절한 표현 방식에 대한 지식과 기능이 필요하다고 하였다. Jolliffe&Brier(1988)의 연구는 다른 연구에 비해 학문 영역으로서의 내용 지식과 학문 공동체에 맞는 표현 방식을 구체적으로 강조하였다는 점에서 의의가 있다. 또한 텍스트 공동체라는 개념을 통해 특정 담화 공동체에서 통용되는 장르적 지식이 필요하고, 이것을 쓰기 교육에서 해야 하는 당위성을 설명하였다.

Tribble(1998:71, 김지홍 역)의 논의는 위에서 말한 Jolliffe&Brier(1988)의 맥락과 상당히 일치한다. Tribble(1998)은 일반적으로 필자가 적절하고 효과적인 텍스트를 생산하기 위해 내용 지식, 맥락 지식, 언어 구조 지식, 쓰기 과정 지식이 필요하다고 하였다. 이 중 내용 지식은 주제 영역에 포함된 개념들에 대한 지식을 말하는 것으로 글을 쓸 주제에 대한 제반 지식을 말하는 것이다. 맥락 지식은 그 텍스트가 읽혀질 사회적 맥락에 대한 지식으로 사회적 공동체에 대한 지식, 특정 공동체에서 사용되는 장르 유형에 대한 지식 등이 이에 속한다. 언어 구조 지식은 그 과제를 완성하는 데 필요한 언어 체계 측면들에 대한 지식으로 필자의 생각을 문어로 표현하는 데 필요한 전문적인 어휘들뿐 아니라 문법적인 지식을 포함한다. 마지막으로 쓰기 과정 지식은 특정한 글쓰기 과제를 준비하는 가장 적합한 방식에 대한 지식을 말한다.

국어 작문 연구에서도 쓰기 지식에 대한 연구가 이루어졌는데 영어교육에 비해서는 상대적으로 늦어 2000년 이후부터 활발한 논의가 시작되었다. 대표적으로 박태호(2000:111-117)에서는 국어과 작문 교육의 내용 체계 구성을 밝히면서 맥락, 텍스트, 인지라는 세 가지 범주를 제시하였다. 이때 '맥락'은 텍스트를 구성하는 비언어적 환경으로서 텍스트의 유형을 결정함과 동시에 텍스트의 내용과 형식을 결정한다. 따라서 쓰고자 하는 글의 장르 유형에 대한 지식과 상황 맥락에 대한 지식이 이 맥락 범주에서 구체화된다. 이 중 상황 맥락은 필자와 독자라는 글쓰기의 주체, 쓰고자 하는 글의 내용, 글에서 필자가 추구하는 방식에 대한 것을 포함한다. '텍스트' 범주는 텍스트의 구조와 언어적 특징에 대한 지식을 포함하는 것으로 글로 표현되는 텍스트가 어떤 내용을 포함하고 그것들이 어떤 구조로 이루어져 있는지 그리고 그에 사용되는 어휘적, 문법적인 특징은 무엇인지를 말하는 것이다. '인지'범주는 글쓰기의 과정에 대한 것으로 내용 생성, 조직, 표현, 고쳐쓰기와 같은 절차에 대한 지식을 말하는 것이라고 볼 수 있다.

정례옥(1999)은 글쓰기 능력의 구성 요소로서 언어 지식(linguistic knowledge), 수사 지식(rhetoric knowledge), 화제 지식(topic knowledge), 상위 인지 지식(metacognitive knowledge)가 있다고 하였다. 이때 언어 지식은 문법이나 통사에 대한 지식, 문어체 담화구조, 결속성에 대한 지식이며 수사 지식은 담화 양식에 대한 지식으로 언어와 문화에 따라 다르게 나타날 수 있다. 화제 지식은 내용과 관련된 지식으로 아이디어와 관련이 있다. 상위 인지 지식은 글을 쓰는 과제와 상황에 대한 이해로서, 글을 쓰는 과정에서 글에 대해 해석하고 이해하는 데 필요한 지식이다.

이정숙(2004)은 쓰기 지식으로 쓰기 과정에 따른 전략, 글의 주제 파악, 학습자의 배경 지식, 텍스트 유형에 따라 다른 텍스트 구조에 대한 지식, 언어 구조와 문법에 관한 지식이 포함되며 이러한

5) 김지유, 2009: 78, 재인용

지식은 글을 쓰면서 언어적 장치로 활용되고 있는지가 중요하다고 보았다. 이와 같은 쓰기 지식에 대한 견해를 정리하면 다음과 같다.

표1. 쓰기 지식에 대한 견해들

Applebee (1982)	언어 지식
	주제 지식
	독자에 대한 지식
Jollife&Brier (1988),	교과 지식
	글 쓰는 과정과 내용에 대한 지식
	텍스트 조직, 배열에 대한 지식
Tribble (1997)	표현방식에 대한 지식
	내용 지식
	맥락 지식
	언어 구조 지식
정례옥 (1999)	쓰기 과정 지식
	언어 지식
	수사 지식
	화제 지식
박태호 (2000)	상위 인지 지식
	맥락
	텍스트
이정숙 (2004)	인지
	과정 전략
	주제 파악
	배경 지식
	텍스트 구조에 대한 언어 구조와 문법

위의 연구들을 보면 쓰기 지식은 크게 보아 과제를 완성하는 데 필요한 언어적 지식을 기본으로 하여 글쓰기의 맥락을 이해하고 쓰기 과제를 수행하는 데 있어 그 과정을 가장 적절하게 고르고 수행하는 과정에 대한 지식, 전략에 대한 지식, 글을 쓰는 주제와 관련된 아이디어와 내용 지식으로 이루어져 있음을 알 수 있다.

### 3. 한국어교육에서 교육 내용으로서의 쓰기 지식

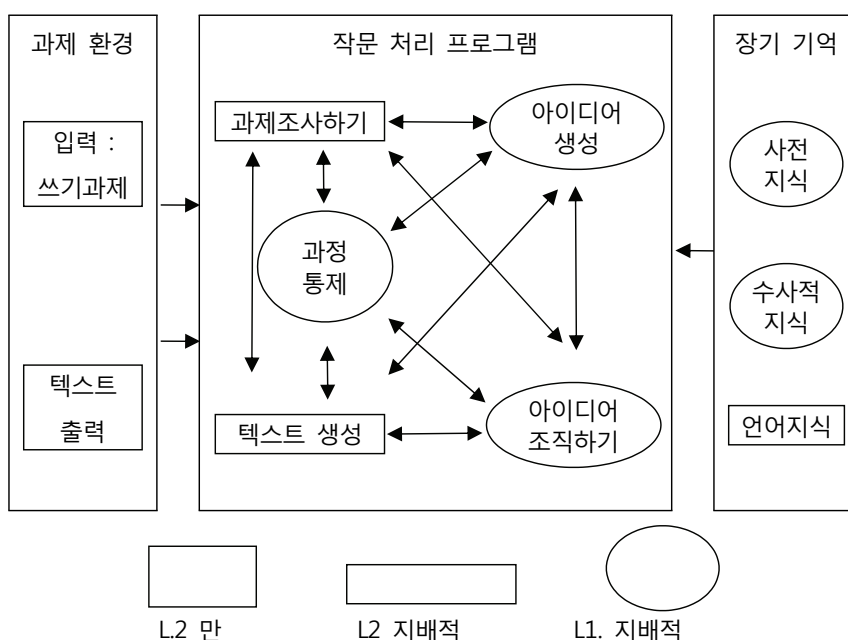
쓰기 지식과 관련된 작문 연구 중에서 특히 이정숙(2004)의 연구는 시사하는 바가 크다. 이정숙(2004)은 글쓰기를 하는 필자가 자신이 글을 쓰려는 의도나 목적, 주제를 알지 못하면 쓰기 지식이 산재된 형태의 지식으로 존재할 수밖에 없음을 밝혔다. 즉, 쓰기 필자가 자신의 쓰기 목적을 이해하고 있을 때 언어지식, 텍스트에 대한 지식, 글의 구조에 대한 지식 등이 맥락 있게 구성될 수 있을 것으로 보았다. 박나리(2009)와 김현진(2011) 역시 학술 논문이나 연구 계획서 등을 작성할 때 전반

적인 논문 작성법에 대한 정보를 탈맥락적으로 제시하는 것은 실질적인 도움이 되지 않음을 밝혔다.

위의 연구는 모국어 글쓰기 연구의 한 부분이기도 하지만 제2언어 쓰기교육에서도 의미하는 바가 있다. 일반 목적 한국어교육에서의 쓰기 교육이 문법 교육의 일환으로 도구화되는 경향이 있다 보니 지나치게 문장의 ‘정확성’과 ‘규범성’에만 초점을 두었던 쓰기가 학문 목적 한국어교육에서는 맥락성 있는 작문 생산으로 전환되기 위해서는 쓰기 지식은 산재되어 존재하는 것이 아니라 글쓰기 안에 통합되어야 하기 때문이다. 그러기 위해서는 한국어교육의 관점에서 보았을 때 이 네 가지의 쓰기 지식 중 초급 한국어 학습자를 대상으로 한 쓰기 교육 내용으로서의 타당성과 반영가능성을 가진 것은 어떤 것인지 살펴보는 작업이 필요하다.

제2언어 필자에게서 일어나는 글쓰기 과정은 Wang&Wen(2002)의 글쓰기 과정에 대한 설명적 모델에 잘 나타나 있는데, 이 모델은 제2언어 필자의 모국어와 제2언어가 글쓰기 과정에서 어떤 역할을 담당하고 있는지를 보여준다.

표 2. L2 작문 과정의 설명적 모델(Wang&Wen, 2002)



이 모델에서 보면 필자는 장기기억(사전 지식과 수사적 지식)을 이용하여 과제를 받은 후 아이디어 생성과 조직의 과정에서 주로 자신의 모국어를 이용하여 과정을 처리하는 반면 과제 조사하기와 텍스트 생성 단계에서는 제2언어를 지배적으로 사용하고 있다. 즉 제2언어만으로 이루어지는 부분은 ‘과제 조사하기’와 ‘텍스트 생성’ 단계로, 외국어로서의 한국어교육 쓰기 수업에서 다루어야 할 부분은 이 부분에 해당한다. 이때의 ‘과제 조사하기’는 주어진 과제에 대한 분석으로서, 독자가 누구인지, 그 글을 읽는 담화 공동체의 성격은 어떠한지, 글쓰기 과제의 구체적인 주제는 무엇인지 등을 파악하는 과정으로, 쓰기 지식으로서의 맥락 지식이 이에 해당한다. 또한 ‘텍스트 생성’과 ‘출력’의 단계는 제2언어의 언어적 능력과 관계있는 단계로서, 학습자의 언어 지식이 반영되는 부분이다. 모국어를

사용하여 처리하는 ‘아이디어 생성’이나 ‘조직하기’의 단계는 글감이 되는 내용 지식과 관계있는 부분인데, 이때는 자신의 모국어에 동원하게 되므로 교사의 통제가 불가능하다. 또한 ‘과정통제’ 역시 글쓰기의 전체 흐름과 과정에 해당하는 부분으로 교사 통제가 아니라 개인에게 달려 있는 부분이다.

이를 바탕으로 쓰기 지식의 네 가지를 자세히 알아 보고 교육 내용으로서의 쓰기 지식의 타당성을 검토해 볼 수 있다.

## 1) 내용 지식

내용 지식의 필요성은 김정숙(2000)에서도 지적된 바가 있는데, 김정숙(2000)에서는 학문 목적 한국어 학습자들의 내용 지식 구성 능력을 길러 주기위해서 다음과 같은 방안을 제시하였다. 첫째, 하나의 글쓰기 과제를 해결하는 데 도움이 되는 여러 개의 유관 텍스트를 제시하고, 한편으로는 학습자에게도 스스로 자료를 찾을 수 있는 기회를 부여하여, 글을 쓰는 데 필요한 상호텍스트적 지식을 얻을 수 있도록 해야 한다. 둘째, 학습자들이 취득한 정보를 통합·구조화하고 이에 대해 비판적으로 검토하거나 이를 바탕으로 추론하는 과정 등을 거쳐 지식통합 지식을 갖출 수 있도록 하고, 이 지식통합 지식을 이용해 필자 자신만의 독창적 텍스트를 구성할 수 있도록 교육하는 것이 필요하다. 셋째, 학습자 간, 혹은 학습자와 교사 간 구두 상호활동을 보다 활성화시켜 학습자들이 필요한 상호텍스트적 지식을 얻고 지식통합 지식을 구성하는 데 도움을 받을 수 있도록 해야 한다.

그런데 생각해 볼 것은 과연 이러한 내용 지식이 교육 내용으로서 반영이 가능한지를 살펴볼 필요가 있다. 즉, 글쓰기 교육의 교육 내용이 될 수 있는 것은 명확히 가르칠 수 있는 지식이어야 한다. 직접 가르치는 것이 불가능한 것, 본질적으로 봤을 때 글쓰기의 수행을 통해서 얻게 되는 목표나 지향점은 교과 교육의 내용이 될 수 없다고 보는데, 그런 점에서 내용 지식은 개인의 경험과 인지 활동에 따라 달라지는 것으로 교육 현장에서 교사의 지도 하에 습득되기 어려운 것이다. 앞서 말한 윤지원(2013)의 인터뷰 내용 중 ‘한국어교사는 진짜 아는 게 많아야 하나, 이런 생각이 들어요. 초급 쓰기라면 괜찮은데, 고급 학습자로 갈수록 쓰기 과제가 어려워지거든요.[교7, 교9]’라는 내용은 한국어 강사가 제공할 수 있는 내용 지식에는 한계가 있으며, 강사가 학습자의 내용 지식을 통제할 수도 없는 것이다. 또한 내용 지식의 습득은 일방적인 교사의 강의로 이루어지는 것이 아니라 학습자의 경험과 관련 학습을 통해 이루어지는 것이다. 따라서 내용 지식은 글쓰기 교육의 교육 내용에서 제외되어야 할 것이다.

## 2) 언어 구조 지식

언어 구조 지식은 글쓰기의 가장 기본이 되는 지식이라고 할 수 있다. 제2언어로 글을 쓰고 읽는 것은 설사 제1어로 된 자료를 찾는다 해도 그것을 결국 제2어로 표현하는 과정이다. 외국인 유학생들은 언어적 지식을 바탕으로 글쓰기 과제를 이해하고, 그에 맞는 다양한 자료를 검색하고 정리한다. 또한 자료를 그대로 옮기는 것이 아니라 자신의 문체로 바꾸고 요약하는데, 이것은 언어 구조 지식을 바탕으로 이루어지는 작업이다. 글쓰기에서는 참고 자료를 찾아도 그것을 그대로 옮기는 것이

아니라 자신의 문체로 고쳐 쓰는 일종의 변형의 과정이 중요하며 이는 언어 지식을 바탕으로 한다. 한국어교육 현장에서도 문법으로 대표되는 언어 지식은 교육 내용의 상당 부분을 차지하고 있다.

### 3) 맥락 지식

맥락 지식은 담화 공동체가 가지고 있는 관습적인 특징에 대한 것이다. 학문 목적 글쓰기 같은 특수 목적 글쓰기는 독자가 정해져 있고 해당 공동체가 허용하는 범위의 글쓰기 양식이 있다. 외국인 유학생들은 이러한 수사적 양식을 파편화된 정보로 알고 있는 것이 아니라 적재적소에 그것을 사용할 수 있도록 글의 맥락을 이해하고 적용해야 한다. 그러기 위해서는 글쓰기 과제를 부여받았을 때 과제를 충분히 탐색하고 글쓰기의 주제에 대해 이해할 필요가 있다.

또한 다양한 내용 지식을 요구하는 글쓰기 주제(문제)는 복잡하고 비구조화된 문제가 많다. 이러한 문제의 내용을 이해하고 글로 표현하기 위해서는 문제를 탐색하고 문제의 맥락을 이해하는 과정이 강화될 필요가 있다.

맥락 지식은 글쓰기의 독자가 있음을 인식하고 이해하는 데에서 출발한다. 글쓰기 양식의 차원에서 맥락 지식은 언어 구조 지식과 공통적으로 적용되는 부분이 있다.

### 4) 과정 지식

과정 지식은 말 그대로 글쓰기가 이루어지는 전 과정에 대한 지식이다. 글쓰기에서는 과제 탐색의 단계와 과제 조사의 단계, 아이디어 생성과 조직의 단계가 매우 중요하다. 외국인 유학생들은 먼저 자신이 쓰고자 하는 글이 무엇인지 이해하고 글쓰기 과제를 탐색한 후 어떻게 자료를 조사하고 정리하고, 자신의 생각을 조직적이고 응집성 있게 보여줄 수 있을지 글쓰기의 과정을 그려낼 수 있어야 한다. 글쓰기 수업이 전개되고 글쓰기라는 일련의 과정을 거치면서 학습자들은 글쓰기의 원리와 방법을 익히게 된다. 이러한 과정 지식을 통해서 외국인 유학생들은 글쓰기 수업이 끝난 후에도 독자적으로 글쓰기 과정을 진행할 때 어떤 과정을 거치는 것이 효율적인지를 스스로 체득하게 된다. 과정 지식의 습득은 글쓰기를 완성하는 데 걸리는 시간을 효율적으로 줄여 주고 학문 목적 글쓰기의 과정을 문제 파악에서부터 글쓰기 완성의 단계에 이르기까지 하나의 매뉴얼처럼 익히는 데서 시작된다. 이는 Wang&Wen(2002)의 글쓰기 과정 모델에서도 나타나듯이 학습자가 자신의 모국어로 통제하는 부분이다.

글쓰기 과정에 관한 지식은 과제 탐색의 단계와 과제 조사의 단계, 아이디어 생성과 조직의 단계, 본격적인 쓰기 단계와 검토와 수정 단계의 순서를 거친다. 그런데 이와 같은 글쓰기 과정을 ‘안다’는 것은 학습자의 명제적 지식이고, 이와 같은 글쓰기 과정을 ‘수행할 줄 안다’는 것은 학습자가 갖는 방법적 지식에 해당한다. 과정 지식은 명제적 지식이 아니라 방법적 지식에 해당하는 것으로, 교육 내용이라기보다는 교육의 목표에 해당하는 것이며, 교사가 명제적 지식, 즉 쓰기의 과정을 전달해 주더라도 그것이 학습자에게 실제적인 방법적 지식으로 습득되려면 교사의 전달만으로는 어렵다. 즉, 쓰기 활동과 과정 중에 습득되고 수행되는 교육의 목표에 가깝다. 따라서 과정 지식은 쓰기 수행을

통해서 단련되고 습득될 수는 있으나 과정 지식의 습득 자체는 시간이 걸리는 과정으로 보고, 3장의 학습자 자료 분석에서는 분석 항목으로 넣지 않았다.

#### 4. 초급 한국어 학습자의 발표문 분석

본고에서 자료로 삼고 있는 것은 서울 소재의 A대학교의 언어교육원 2급 과정의 학생들의 작문이 다. 2014년도 겨울학기에 정규 2급 과정에서 작성된 글로서, 한 편당 평균 분량은 850자 내외이다. A 대학교의 언어교육원은 전체 1급부터 6급까지의 정규 한국어 과정 수업을 진행하고 있으며, 각 급은 매일 4시간의 10주 과정으로 이루어져 있다. 본고는 그중 2급 과정의 학생의 작문을 수거하였다. 이 작문은 5주 학습 후 수행한 것으로, 해당 학생들은 A대학교에서 1급을 수행하고 2급으로 진급한 학생들로 A대학교에서의 학습자들의 한국어 수학 기간은 약 300시간이다. '나의 한국 생활'에 대한 발표 과제로 수행되었다. '나의 한국 생활'은 학습자 간의 내용 지식의 편차가 크지 않은 주제여서, 교사가 통제하기 어려운 내용 지식의 변수를 최대한 줄이기 위해 선택되었다.

일반적으로 초급 한국어 수업에서의 쓰기 과제는 맥락이 무시된 형태의 쓰기 과제가 많고<sup>6)</sup>, 자기 표현적 글쓰기가 대부분을 차지하는 데 반해, 본고에서는 발표문을 자료로 삼아 학습자의 맥락 지식을 살펴볼 수 있도록 하였다. 자기 표현적 글쓰기가 아닌 발표문이라는 맥락이 있는 사회적 참여 구조를 가진 글쓰기를 통해 초급 학습자의 쓰기 지식의 반영 정도를 알아보았으며, 이를 통하여 학습자들이 자신의 글이 누구를 독자로 하고 있으며, 그 독자들을 어느 정도 고려하고 있는지를 파악할 수 있다. 또한 발표문의 장르 유형과 장르 지식을 알고 있는지를 확인하였다.

연구의 방법은 초급 외국인 학습자의 작문 41편을 수집하고 이를 바탕으로 오류를 판별하여 분류한 후 빈도를 조사하였다. 이때 오류의 판별 기준은 쓰기 지식, 앞서 밝힌 대로 내용 지식과 과정 지식을 제외하고 교육이 가능한 맥락 지식과 언어 지식을 기준으로 하였으며 맥락 지식은 발표의 담화 구조가 나타난 있는지를 살펴보았고 언어 구조 지식은 형식적 오류로서, 구, 문장, 단락, 글 차원의 문제를 살펴보았다.

##### 1) 맥락 지식의 판별

맥락 지식은 필자가 독자를 인식하고 있는지, 발표문의 장르 유형이 나타나는지를 살펴보았다. 특히 본고에서 사용한 학습자들의 작문은 발표문으로서, 기존의 초급 학습자들의 쓰기 과제인 자기 표현적 글쓰기와 달리 반드시 필요한 양식이 있다. 그렇기 때문에 학습자에게 맥락 지식이 부족하다면, 글에서도 드러날 것이다.

6) 서울대한국어 2B에는 각 과마다 쓰기 과제가 주어지 있는데 10과에서 14과까지의 쓰기 과제를 옮겨보면 아래와 같다. 쓰기 과제의 맥락이나 글의 목적이 드러나지 않는 경우가 많다.

친구들에게 여러분이 좋아하는 식당을 추천해 보세요.(10과)

여러분이 알고 있는 건강한 생활 습관을 소개해 보세요.(11과)

여러분이 좋아하는 것과 싫어하는 것에 대해 이야기하고 써 보세요.(12과)

지금 살고 있는 집은 어떻게 구했습니까? 그 집은 어떻습니까? 써 보세요.(13과)

한국에 와서 느낀 문화 차이가 있습니까? 여러분 나라와 한국의 문화 차이에 대해서 써 보세요.(14과)

맥락 지식의 측정은 학습자가 발표의 담화 구조를 알고 있는지를 확인하는 방법으로 이루어졌다. 발표의 담화 구조는 이해영(2008)을 참고하였다. 이해영(2008)에서는 구두 발표는 내용을 어떻게 전개하고 구조화하는지가 매우 중요하다고 언급하며 Labov(1972)와 Dudley-Evans & St. John(1998)에서 진행된 담화 연구의 틀을 바탕으로 구두 발표 담화의 틀을 다음과 같이 제시하였다.

표 3. 발표의 담화 구조(이해영, 2008)

상위구조	하위구조	설명
도입	인사	시작 인사와 소개
	시작 알림	발표의 시작을 알림
	주제의 명시화	발표 주제를 명시적으로 제시함
	개요	본론 내용에 대한 구체적인 안내와 개관
본론	내용 전개	본격적인 내용에 대한 논리적 전개, 본론
마무리	결론	본론의 내용을 마무리함
	평가	발표에 대한 견해를 밝힘
	질의응답	발표에 대한 질문과 응답
	마무리 알림	발표의 종결을 알림
	인사	마무리 인사

본 논고에서 다루고 있는 초급 한국어 학습자의 작문은 평균 어휘 수 850자 내외의 글로, 하위 구조의 모든 내용을 다 담고 있기에는 무리가 있다. 따라서 이해영(2008)의 담화 구조를 참조하되, 일부분을 조절하였다. 예를 들어 도입 부분의 주제의 명시화 부분은 모든 학생들의 발표 원고가 ‘한국 생활’이라는 주제에 초점이 맞추어져 있기 때문에 학습자들 사이에 그것을 다시 명시화하지 않는 경우가 많았다. 또한 마무리 부분의 평가와 질의응답은 발표 후 과정으로 흡수되므로 발표 원고에서는 생략될 수 있다고 보았다. 초급 학습자의 발표문의 담화 구조는 다음과 같이 조절하여 분석하였다.

표 4. 맥락 지식으로서 발표의 담화 구조

상위구조	하위구조	설명
도입	인사	시작 인사와 소개
	주제의 명시화	발표 주제를 명시적으로 제시함
	개요	본론 내용에 대한 구체적인 안내와 개관
본론	내용 전개	본격적인 내용에 대한 논리적 전개, 본론
마무리	결론	본론의 내용을 마무리함
	마무리 알림	발표의 종결을 알림
	인사	마무리 인사

## 2) 언어 지식의 판별

언어 지식의 경우에는 표기(한글 맞춤법), 문장, 단락 차원으로 층위를 나누어 기술하였다. 표기는 한글 맞춤법을 기준으로 하였으며, 문장 단위는 어절 연결과 종결, 단락 단위는 단락의 응집성을 기준으로 살펴보았다. 하위 구조 분류는 정희모, 유혜령(2012)와 정언학(2014)를 참조하였다.

표 5. 언어 지식의 범주와 하위 구조

범주	하위구조
표기 오류	1. 한글맞춤법 오류 2. 띄어쓰기 오류
문장 오류	1. 문장 성분의 누락 2. 문장 구성 성분의 호응 오류 3. 시제 오류 4. 조사 사용 오류 5. 연결 어미 사용 오류 6. 종결 어미 사용 오류 7. 잘못된 어휘의 사용
단락 단위	1. 단락의 잘못된 구분 2. 단락 내 주제의 일관성 3. 단락 사이의 접속 관계

## 3) 맥락 지식에 대한 오류 빈도

작문은 모두 41편으로, 모두 모어 화자 교사의 피드백이 되어 있는 초고이다. 41편의 작문을 대상으로 학습자의 쓰기 지식 반영 정도를 분석하였으며 구체적인 결과는 다음과 같다.

표 6. 맥락 지식에 대한 오류 빈도

상위구조	하위구조	설명	계	오류율(%)
도입	인사	시작 인사와 소개	3	4.2
	주제의 명시화	발표 주제를 명시적으로 제시함	10	14.1
	개요	본문 내용에 대한 구체적인 안내와 개관	39	55
본문	내용 전개	본격적인 내용에 대한 논리적 전개, 본문	8	11.2
마무리	결론	본문의 내용을 마무리함	3	4.2
	마무리 알림	발표의 종결을 알림	8	11.2
	인사	마무리 인사	0	0
		합계	71	



상위구조의 도입에 나타나는 인사와 시작 알림은 전체 41편의 작문에서 3편을 제외하고 나타나고 있어 약 4.2%의 오류율을 보였다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

안녕하세요, 여러분. 저는 \*\*라고 해요. 지금 제 발표예요. 이 발표 이름이 “한국 생활” 준비했어요. 재미없지만 자지 마세요. 그럼 잘 들으세요.(학22)

안녕하십니까. 저는 @@입니다. 지금부터 나의 한국 생활을 여러분에게 소개합니다.(학13)

여러분 안녕하세요, 저는 ##라고 합니다. 여러분은 한국에서 기분이 좋습니까? 잘 지냅니까? 저는 잘 지냅니다.(학30)

도입에 나타나는 인사와 시작 알림은 오류율이 비교적 낮은 편이었으며 많은 자료가 비슷한 형태의 문장, “저는 \*\*라고 합니다”를 통한 자기 소개가 공통적으로 나타나고 있었다.<sup>7)</sup>

가장 빈번하게 생략되는 것은 개요, 즉 본문 내용에 대한 구체적인 안내와 개관이 없다는 점이다. 41편 중 39편이 개요를 포함하지 않고 바로 본문으로 들어가고 있어서 맥락 지식에 대한 전체 오류율 중 가장 높은 오류율을 보였다. 대부분의 경우 개요 설명이나 구체적인 안내 없이 자기 소개 후 바로 본문을 시작하고 있었다. 아래는 개요를 포함한 작문으로, 앞으로 할 내용에 대한 안내와 개관이 나타난다.

이제 저의 한국 생활에 대해서 말할 것입니다. 이제부터 저의 한국 생활을 평일과 주말로 두 개 설명하려고 합니다. 저의 평일과 주말 하는 일은 아주 다르기 때문에 재미있게 들어 보세요.  
(학2)

마무리 부분에서 본문의 내용을 마무리하고 발표의 종결을 알리는 부분은 각각 2편, 8편에서 생략되고 있었으며 마무리 인사는 모든 작문 원고에서 나타났다.

여러분, 제 발표가 끝났어요. 들어 주셔서 감사합니다. 다음 발표할 사람이 파이팅하세요. 질문이 있으면 하세요.(학23)

여기까지 제 한국 생활 이야기입니다. 여러분도 저하고 같습니까? 우리 한국 생활을 재미있게 지냅시다. 잘 들어 주셔서 감사합니다.(학12)

7) 대부분의 학생들에게 비슷한 형태의 자기 소개 문장이 드러난 사실에 주목하여, 해당 학급의 한국어 교사의 의견을 물어 보았는데, 발표문을 쓸 때는 “안녕하세요, 저는 \*\*(이)라고 합니다.”로 시작하면 좋다는 담당 교사의 언질이 있었다는 대답을 들을 수 있었다. 이와 같이 맥락 지식에 대한 부분은 간단한 지도를 통해서 충분히 전달될 수 있는 것들이 많다.

## 4) 언어 지식에 대한 오류 빈도

표 7. 언어 지식에 대한 오류 빈도

범주	하위구조	개수	오류율(%)
표기 오류	1. 한글맞춤법 오류	245	65
	2. 띄어쓰기 오류	132	35
	합계	378	
문장 오류	1. 문장 성분의 누락	37	9
	2. 문장 구성 성분의 잘못된 호응	12	3
	3. 시제 오류	67	16.3
	4. 조사의 생략이나 오류	164	40
	5. 어미의 잘못된 사용	76	18.5
	6. 잘못된 어휘의 사용	54	13.2
	합계	410	
단락 단위	1. 단락 내 주제의 일관성	45	66
	2. 단락 사이의 접속 관계	23	34
	합계	68	

표기 오류는 맞춤법에 어긋나는 표기와 띄어쓰기 오류를 조사하였는데, 다음과 같은 경우를 모두 표기 오류로 보았다.

저는 평일(평일)에 학교에 다닙니다. 학교 동아리가 재미있습니다. 친구를 동해서(동해서) 소개 받은 동아리인데, 춤을 배웁니다.(학1) → 한글맞춤법 오류

문장 오류의 경우 위의 세부 범주로 분석하였다. 분석의 예시는 다음과 같다. 가장 빈도가 높은 것은 조사의 생략이나 오류였으며 어미의 잘못된 사용이나 시제의 오류도 자주 나타나는 오류이다.

저는 네 달 전(네 달 전부터) 한국에서 살습니다.(살았습니다) 한국어를 공볼 때(공부할 때/공부하면서) 충실하게 배우고 있습니다. 그리고 친절한 선생님하고 재미있는 반 친구들을 만나서 정말 운수 있다고(운이 좋다고) 생각합니다.(학9) → 조사의 생략, 시제 오류, 연결 어미의 잘못된 사용, 잘못된 어휘의 사용

저는 중국에서 대학생이었습니다. 5년 전에 한국에 온데.(왔는데) 다 재미있었습니다. 그때 한국어를 배우고 싫어했습니다.(싫었습니다) 한국 경제(경제), 군사, 문화에 대해서 관심이 많았습니다. 아르바이트도 하고 공부가(공부를) 매일 하고 할 일이 많지만 재미있습니다.(학33) → 연결 어미의 잘못된 사용, 호응 불일치, 조사 오류

저는 서울에서 유명한 곳에 자주 갑니다. 한국에서 드라마를 찍은 곳이 가 봅니다. 남자 영화 배우는 현빈이(현빈을) 제일 좋아하고 여자 영화배우는 윤은혜가(윤은혜를) 제일 좋아합니다. 김수현은 별로 좋아합니다.(별로 안 좋아합니다) '별그대'도 안 좋습니다.(학13) →조사 오류, 호응 불일치

단락 단위의 오류의 경우 단락이 잘못 구분되어 있거나 단락 내에서의 주제의 일관성이 지켜지지 않는 경우, 단락 사이가 연결이 자연스럽게 않은 경우가 있었다. 가장 많이 나타난 것은 단락 내 주제의 일관성이 지켜지지 않는 경우로, 서로 연관이 없는 화제 거리가 하나의 단락 안에 쓰여 있는 경우가 많았다.

학교에서 1시에 수업이 끝나면 저는 친구들과 학생 식당에 갑니다. 그리고 자유 시간입니다. 저는 라떼 아트를 만드는 것을 공부했습니다. 그래서 한국에서도 커피숍에 가서 라떼를 보고 마시기 좋아합니다.(학14) →단락 사이의 접속 관계

저는 만화 보는 것을 좋아합니다. 한국 만화도 재미있지만 일본 만화가 더 재미있습니다. 인터넷으로 만화를 보는데 말이 많이 아니어서 더 좋습니다. 여기 그림을 보세요. 그리고 저는 만화에 나오는 사람을 그리는 것도 좋아합니다. 이것은 원피스 만화에 나오는 그림인데 어때요? 제가 그렸습니다. 만화를 안 보면 운동도 합니다. 저는 농구를 좋아하는데 농구장이 없어서 좀 슬픔니다. 여러분 농구 좋아하면 나랑 농구칩시다.(학24) →단락 내 주제의 일관성

표기나 단락보다 문어체 문장과 구어체 문장의 차이를 가장 잘 보여주는 것이 문장인데, 문장 층위의 오류가 많은 것은 외국인 학습자들이 한국어의 문어적 관습을 익힐 기회가 매우 적었음을 반증한다. 텍스트 작성에 사용되는 문장은 구어체 문장과는 매우 다르다. 이는 기본적으로 구어는 즉각적이고 상대적인 상호 작용에 의해 의사가 전달이 되는 반면, 문어는 그와 같은 즉각적이고 상대적인 상호 작용이 없고 문어에 있는 격식은 구어에서 찾아보기 힘들다. 이는 의식적으로 문어체를 배워야 한다는 것을 의미한다.

## 5. 마무리

본 연구를 위해 사용한 텍스트는 실제 수업에서 사용한 학생의 글 41편이었다. 초급 한국어 학습자의 작문을 통해 발표문이라는 맥락에 대한 학습자의 이해 정도와 다양한 언어적 오류를 살펴볼 수 있었다. 오류 빈도 분석 결과, 언어 지식의 관점에서 보면 표기 오류 범주에서는 맞춤법 오류가 두드러졌고 문장 오류 범주에서는 조사의 생략과 오류가 높은 빈도를 보였다. 또한 시제와 연결 어미의 잘못된 사용도 적지 않게 나타남을 알 수 있었다. 단락 단위의 결과를 보면 하나의 단락이 하나의 생각을 담아야 한다는 기본적인 단락 내용의 일관성이 지켜지지 않는 경우가 상당 부분 있었다. 맥

략 지식의 관점에서 보면 본론 내용에 대한 구체적인 안내와 개관이 없고, 주제를 명확히 명시하지 않는 부분들이 나타난다.

이를 보면 초급부터 작문에 대한 기초 교육이 필요하다는 사실을 알 수 있었으며, 초급 교재의 글 쓰기 역시 맥락 지식과 언어 지식을 교육 내용으로 하여 접근할 필요가 있음을 확인할 수 있었다. 그러기 위해서는 먼저 교재의 쓰기 과제에 쓰기의 목적을 부여하는 형태의 과제로 제시하고, 언어 형태도 구어와 문어의 차이를 알고 구별하여 쓸 수 있도록 지도하는 것이 필요하다. 현재의 한국어 수업에서의 교육 내용을 보면 쓰기에 필요한 지식이 언어 지식에만 치중되어 있으며, 쓰기 과제는 무맥락적인 과제가 매우 많다. 또한 전체 내용 구조를 보면 쓰기 지식의 습득과 활용이 어려운 구조로 짜여져 있어, 교사는 정해진 시간 안에 진도를 끝내는 것에 신경을 쓰게 된다. 개선 방안으로 쓰기 교육 내용의 범주를 지식 범주로 재편집하고 맥락 지식과 언어 지식, 과정 지식을 균형적으로 반영하여야 할 것이다. 예를 들어, ‘친구들에게 여러분이 좋아하는 식당을 추천해 보세요.’가 아니라 ‘다음 주에 친구가 한국에 옵니다. 친구와 같이 갈 식당을 예약하려고 합니다. 친구에게 식당을 소개하고 추천하는 이메일을 보내 보세요.’로 제시하여 이메일(편지) 쓰기의 맥락과 담화 구조, 상황에 맞는 언어 지식을 더욱 풍부하게 익힐 수 있다. 하지만 본고는 쓰기 지식과 교육 내용 범주와의 관계를 밝히지 못하고, 실제 교육 현장에서의 쓰기에 할애되는 시간을 충분히 고려하지 못했다는 한계가 있다. 그리고 쓰기 지식의 구체적 모습과 급별 난도에 따른 교육 과정으로의 배치를 보여주지 못한 점은 이후의 과제로 남아 있다.

#### ■ 참고문헌 ■

- 김정숙(1998), 숙달도 배양을 위한 한국어 교육 원리 및 모형, 이중언어학15  
 김정숙(1999), 담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안, 한국어교육 10  
 김지유(2009), 쓰기 지식과 쓰기 수행의 상관에 관한 연구, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문  
 김현진(2011), 학위논문 작성 교과목의 교수요목 개발을 위한 기초 연구 -외국인 대학원생을 중심으로, 한국어교육22  
 손다정, 장미정(2013), 쓰기 지식을 중심으로 한 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 연구 경향, 어문논집 56.  
 박나리(2009), 학술논문에 나타난 응집성(coherence)과 응결성(cohesion)의 사상(mapping) 양상, 국어학56  
 박태호(2000), 「장르 중심 작문 교육의 내용 체계와 교수 학습 원리 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.  
 유가양(2014), 중국인 한국어 학습자의 작문 텍스트 특성을 활용한 쓰기 교육 방안 연구, 전남대학교 대학원 국어국문학과 박사 논문  
 윤지원(2013), 한국어 쓰기 수업에 대한 교사의 어려움과 개선 방안 연구, 한국언어문화학, Vol.10 No.1  
 용재은(2004), 대학 수학 목적의 한국어 읽기 쓰기 교육 방안 연구 - 학문적 텍스트 분석과 적용을 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.  
 이선영(2011), 한국어 교재에서의 쓰기 과제 분석, 인문논총 22호  
 이은희, 이희원(2015), 중국인 한국어 학습자 작문 오류 분석을 통한 초급 쓰기 교재 연구, 언어학연구34  
 이원구(2005), 텍스트 구조 지도를 통한 학문적 쓰기 교육 방안 연구, 한양대학교 교육대학원 석사논문  
 이정숙(2004), 교사의 중재에 따른 쓰기 지식의 변환, 청람어문교육29

- 이혜영(2008), 외국인 대학원생의 학문적 구두 발표 장르 분석 -한국인 대학원생 및 학문 목적 한국어 학습자의 구두 발표와 비교하여, 이중언어학37
- 정언학(2014), 대학생 글쓰기의 형식적 오류 분석-구, 문장, 단락, 글 차원의 문제, 교양교육연구 8
- 정다운(2009), “‘장르’와 ‘과정’의 통합적 쓰기 교육 방안 연구: 한국어 고급 학습자를 대상으로”, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 임천택(2005), 쓰기 지식 범주의 교육 내용 반영에 관한 탐구, 학습자중심교과교육연구 10
- 정희모, 유혜령(2012), 대학생 글쓰기 텍스트에 나타난 오류 양상, 어문논집 52
- 최은규 외(2013), 서울대 한국어 2A,2B, 문진미디어



분과 3

한국어 태도 영역 교육 / 한국 언어문화 일반

사회 : 나삼일 (대전대학교)

## 노량진 공간의 사회문화적 특성 연구

- 앙리 르페브르의 공간생산 이론을 중심으로 -

양혜진·신주철(한국외국어대)

### 1. 서언

현대에 들어 교통이 발달하면서 도시 내 이동이 편리해지고 생활 전반의 교류가 활발해지면서 각 지역이 가지던 특색은 동화되는 추세이다. 이런 사회문화적 변화 가운데 노량진은 중심 도심에 근접해 많은 사람들이 환승하고 경유하는 특성을 가지면서도 자신의 색깔을 유지하고 있는 공간이다. 노량진의 중심이 되는 역사 근처에는 입사·고사·자격증과 관련된 각종 학원과 독서실, 서점, 노점상들이 뻗뻗이 들어서 있고 그곳을 오가는 사람들 대부분은 추리닝과 캐주얼 복장에 책가방을 메고 편한 운동화나 슬리퍼를 신고 있다. 노량진에 있는 카페들은 다른 지역의 카페와는 다르게 스타디움 하는 학원생들이 주된 손님이다. 이처럼 지역 생활의 주체가 입사·고사·자격증과 관련된 학업의 영향 하에 놓여 있는 노량진은 한국 내에서만이 아니라 다른 국가의 지역과 비교해도 특색을 보이기 때문에 한국 사회의 문화적 특이성의 한 측면을 보여 주는 사회적 공간<sup>1)</sup>이라고 할 수 있다.<sup>2)</sup>

오늘날 노량진의 모습은 그 공간이 처음부터 가지고 있던 것이 아니라 그곳에서 생활하는 사람들의 일상생활을 통해 구성된 것이다. 따라서 특정한 공간을 분석적으로 접근하기 위해서는 공간 생활 주체의 일상과 주체들에게 영향을 주는 외부 요인을 살펴보아야 한다. 본고에서는 공간을 분석하는데 있어 그 공간을 둘러싼 주체들의 움직임 중시한 앙리 르페브르의 공간생산 이론을 차용하고자 한다.

앙리 르페브르의 공간생산 이론에서 공간은 물리적, 정신적, 사회적 상호작용들이 만들어 내는 총체적인 것이다. 공간이란 본래의 자연, 인위적으로 만든 물리적인 장소뿐만 아니라 생각하고 계획하

1) 본고에서 노량진 공간의 사회문화적 분석을 위해 차용하는 앙리 르페브르의 공간생산 이론에서 말하는 사회적 공간이란 “가족이라는 특별한 조직과 더불어 성별, 나이에 따른 생물학적·생리적 관계와 노동을 위한 분업과 조직 질서에 따른 사회적 기능을 포함하는 각각의 활동에 적합한 장소를 할애하는 것”을 말한다. Lefevre, Henri, 양영란역, 『공간의 생산』 (에코리브르, 2011), 78쪽.

2) 노량진이 속해 있는 서울시 동작구청의 문화관광 홈페이지에는 지역별 관광지의 하나로 노량진 학원가를 소개하고 있다. 그리고 안전행정부의 2014년 11월 서울 주민등록 통계로 서울의 상위 5에 속하는 다섯 구청(송파, 강서, 노원, 강남, 관악구)의 홈페이지를 조사해본 결과 생활-교육 정보에서 교육취업 항목을 다루고 있는 지역은 없었다. 하지만 동작구는 노량진-입시학원이라는 하위 항목으로 학원 정보와 고시원 정보를 기재하고 있어 노량진이 취업과 입시를 위해 특성화된 지역임을 보여준다.



며 상상할 수 있는 모든 것들이 만들어지는 것으로 모든 생산의 과정과 결과를 담고 있다. 따라서 공간을 분석하기 위해서는 단순히 눈에 보이는 지리적인 것을 분석하는 게 아니라 물리적, 정신적, 사회적 상호작용의 총합이 이루어지는 과정과 결과물을 검토해야 한다. 본고에서 대상으로 삼은 노량진 공간이 생산되는 과정과 결과, 그리고 공간의 중심인 주체들의 모습을 고려한 분석을 위해 앙리 르페브르의 공간생산 이론을 구성하는 핵심요소인 공간적 실천, 공간 재현, 재현 공간을 활용하고자 한다. 이와 같은 과정을 통해 다른 공간과의 동화가 비교적 적고, 생활의 주체가 입시·고사·자격증과 관련된 학원생들이라는 특색을 가진 노량진의 사회문화적 특성을 살펴보고자 한다.

## 2. 앙리 르페브르의 공간생산 이론

현재의 노량진 공간은 특정한 한 시대 주체들만의 생산물이 아니라 과거 주체들의 일상생활의 결과물인 문화적 유산 위에 현재를 살아가는 주체들의 일상이 더해져서 만들어진 것이다. 앙리 르페브르의 공간생산 이론 또한 이런 전제를 가지고 있는데, “(사회적)공간은 (사회적)산물이다”<sup>3)</sup>에서 시작하는 그의 이론에 제시된 공간은 물리적, 정신적, 사회적 측면을 모두 포함하는 생산물이다. 그렇기에 사회문화적 생산물로서의 공간은 공간을 둘러싼 자연 환경과 각 시대의 사회 환경, 그 속에서 살아가는 주체들의 이데올로기 등 다양한 변수에 의해 구성된다.

이번 장에서는 노량진의 공간을 구체적으로 분석하기에 앞서 본고의 논의에서 차용하고 있는 앙리 르페브르의 사회적 공간을 생산하는 세 가지 요소를 살펴보고자 한다.

〈표 1〉 앙리 르페브르의 사회적 공간을 생산하는 세 가지 요소<sup>4)</sup>

공간 생산 요소	A	B	C
이름	공간적 실천	공간 재현	재현 공간
성격	지각된 것	인지된 것	체험된 것
특징	-공간을 지배, 전유하면서 공간을 생산한다. -지각되는 공간 안에서 사회적 상황과 일상을 연결 짓는다.	-전문가와 계획 수립자들이 구축한 공간으로 사회의 지배적인 공간이다. -이데올로기와 인식을 사회적·공간적 실천 속에 섞는다.	-지배 받는 공간을 상상력으로 변화시키고 자기 것으로 갖들음을 시도하는 공간이다.

3) Lefevre, Henri, 양영란역, 앞 책, 71쪽.

4) 이 표는 이득재의 공간생산 요소를 설명하는 표의 형식을 참고하여 앙리 르페브르의 논의를 정리한 것이다. A, B, C 순서의 배열은 앙리 르페브르의 이론 순서를 따랐다.

이득재, 「공간, 계급, 그리고 로컬리티의 문화」, 『로컬리티 인문학』 제6호, 2011, 부산대학교 한국민족문화연구소, 228쪽. Lefevre, Henri, 양영란역, 위 책, 78~97쪽

A, B, C는 앙리 르페브르의 사회적 공간생산에 개입하는 세 가지 요소이다. A, B, C는 각각이 지닌 고유한 성격에 따라, 어떤 사회(생산양식)냐에 따라, 혹은 시대에 따라 방식이 달라지며 각각 다른 방식으로 공간을 생산하는 데 개입하지만 공간이란 결국 A, B, C의 합으로 만들어진다. 본고의 대상 공간인 노량진도 요소들의 개입 방식에는 차이가 있겠지만 A, B, C 세 요소의 합으로 구성된 공간이라고 할 수 있다.

A의 ‘공간적 실천’은 공간을 지배하고 전유하며 새로운 공간을 생산-재생산하는 요소이다. 공간은 한 명의 개인이 만드는 것이 아니라 여러 구성원들이 함께 생산-재생산하는 것이어서, 사회 구성원인 개인들이 공간적 실천을 행하기 위해서는 훈련된 사회적 감각이 필요하다. 곧 사회 구성원들은 자신을 둘러싼 사회문화적 공간을 지각하고 일상적 현실을 영위할 때 사회문화적 훈련 감각을 바탕으로 행동해야 한다. 그러면서 자신들의 실천을 통해 더 나은 공간을 생산할 수 있다는 점을 인식할 수 있다.

앙리 르페브르는 공간적 실천이 가지는 중요성을 “도시는 각 시대마다 다양한 사회적 힘들의 관계에 의하여 공간적 생산물이 형성되지만 한편으로 한 시대의 사회적 생산력은 공간을 통제하기도 한다”<sup>5)</sup>라는 말을 통해 피력한다. 공간을 생산할 때는 생산의 중심인 주체뿐만 아니라 주체 주변에 존재하는 제도와 같은 외부 압력이 존재하는데, 주체의 지각과 인식, 행동과 실천을 통해서 외부의 압력을 극복하고 바람직한 공간을 생산할 수 있다.

B의 ‘공간의 재현’은 관련 학자들이나 도시계획 수립자들, 공간을 구획하고 배열하는 관료들에 의해 세워진 공간이다. 사회의 상위 계층 또는 주도 세력에 의해 세워진 공간이기 때문에 사회에서 지배적인 성격을 가진다. 사회 주도 세력이 사회 구성원들에게 전이시키기를 원하는 이데올로기의 작용을 통한 공간의 재현은 추상적이고 정신적인 차원에 머무르지 않고 구체화, 현실화 되면서 특정한 건축이나 기념물 등으로 실재화 된다.

‘공간의 재현’은 ‘공간적 실천’이 행해지는 일상에서 나타나는 사회적 상황을 인지한 상위 계층 또는 주도 세력이 자신들이 추구하는 방향으로 담론과 계획을 세우고 실재화 시키려는 모든 과정을 일컫는다. 물론 사회 주도 세력이 사회를 인지하는 시각은 시대나 상황에 따라 다르기 때문에 단일하거나 지속적이지 않고 새로운 변화가 요구될 때는 그때까지의 일관성, 연속성을 버리고 수정되기도 한다.

C의 ‘재현 공간’은 이미 구성되어 있는 공간을 사용자 스스로의 것으로 길들임을 시도하는 공간이다. 공간의 사용자들은 ‘공간의 재현’ 결과물을 이미지와 상징을 통해 체험하게 되는데 그것을 자기화하여 받아들이거나 변화시키고자 한다. 즉 당대의 이데올로기와 사회 상황 등 문화 관련 요소들의 영향을 받으면서 자신이 체험한 이미지와 상징에 대한 저항과 전복을 통해 자기화를 시도한다. 이처럼 재현 공간은 자신이 체험하고 습득한 이미지와 상징을 문화<sup>6)</sup>라는 거름망을 거쳐 자기화하는 것이다.

이상에서 앙리 르페브르의 사회적 공간을 생산하는 세 가지 요소로 ‘공간적 실천’, ‘공간의 재현’, ‘재현 공간’을 살펴보았다. 본고의 분석 대상인 노량진이라는 공간을 세 가지 요소를 통해 살펴보는

5) Lefevre, Henri, 양영란역, 위 책, 86쪽

6) 여기에서의 문화는 개인의 가치관이나 정서 형성 등에 영향을 끼치는 유무형의 모든 요소를 말한다.

것은 현재 노량진에서 살아가는 주체들의 모습을 알아보는 유효한 방법이 될 수 있다. ‘공간적 실천’을 통해서 다양한 사회문화적 힘들의 길항 사이에서 행해지는 노량진 주체들의 일상을 볼 수 있을 것이다. ‘공간의 재현’을 통해서 국가나 지방자치단체의 관료들의 이데올로기와 계획 아래 공간이 어떻게 변화되었는가를 살펴볼 수 있다. ‘재현 공간’을 통해서 노량진 주민들이 공간을 어떠한 방법으로 자신들의 생활에 맞게 길들이고 자신들만의 문화를 형성해 가는지 알아볼 수 있을 것이다.

### 3. 노량진 공간의 사회적 특성

본고의 분석 대상인 노량진이 가지는 사회문화적 특성을 살펴보기 위해 앞 2장에서는 사회적 공간을 구성하고 생산하는 세 가지 요소 A, B, C를 살펴보았다. 공간을 분석하는 것은 현재 공간의 상태뿐만 아니라 과거의 모습도 보게 되고, 공간의 주체가 과거와 현재를 돌아보면서 미래의 방향성을 탐색하는 지표가 될 수 있다. 이번 장에서는 노량진 공간을 공간생산 요소 A, B, C로 분류하여 과거와 현재의 사회문화적 특성을 알아보고자 한다. A의 ‘실천적 공간’의 내부 주체 모습을 살펴보기 위해서는 B의 ‘공간의 재현’에서 주체 형성에 영향을 끼친 외부 요인 분석이 선행되어야 할 것이다. 이에 본고에서는 공간생산 요소의 분석을 B, A, C의 순서로 살펴볼 것이다.

#### 3.1 노량진에 나타나는 공간의 재현

공간의 재현은 이데올로기를 현실에 구체화시킨 이념과 개념이 재현된 공간으로 정치적 상징성의 공간이다. 공간의 재현은 이데올로기와 정치가 만난 곳이기 때문에 시대적인 상황과 표상 의미를 바탕으로 해석되어야 한다<sup>7)</sup>. 다시 말해 노량진 지역을 분석하기 위해서는 어떤 시대에 어떠한 이유로 그 정책이 실현되었는가를 알아야 한다.

본고에서는 국가나 관리자들의 계획이 실제화되어 생활 주체들의 공간 형성에 직접적인 영향을 준 경우 공간의 재현에 속한다고 분류하였다.

국가나 지방자치단체의 계획이 노량진에 영향을 준 주요 사건으로는 1899년 노량진 역사의 준공, 1900년 노량진 한강철교 준공, 1917년 한강대교 준공, 1971년 노량진 수산물 도매시장 건설, 1979년 강북 밀집 해소책, 1997년 IMF 경제위기가 있다.

〈표 2〉 노량진 지역의 주요 사건

연도	사건
1899년	노량진 역사 준공
1900년	노량진 한강철교 준공
1917년	노량진 한강대교 준공
1971년	노량진 수산물 도매시장 건설
1979년	강북 밀집 해소책
1997년	IMF 경제위기

7) 최문영, 김준, 유재우, 「통영의 근대도시 공간 생산과정에 따른 시대별 경관 특성 -앙리 르페브르의 공간생산 이론을 중심으로」, 대한건축학회지회연합회논문집 제9호, 2007, 대한건축학회지회연합회, 109쪽.

노량진의 조선시대 명칭은 노들나루였다. 백로들이 많이 날아오는 곳이기 때문에 노들로 불리게 되었으며 한강의 도선장이었다. 지역 간의 교류와 이동의 중심지가 되어 사람들을 유치하고 물량을 보관하기 위해 도선시설과 술집, 여관, 창고 등이 세워지며 발달하였다. 노량진이 본래 가지는 지리적인 조건의 영향을 많이 받는 자연공간에서 두드러지게 사회적 생산물로 변화하기 시작한 것은 1899년 노량진과 제물포를 잇는 철도의 개통 이후 이다. 노량진 철도 건설 이후 자연공간을 이용한 나루의 기능은 퇴화되고 현대사회로 진입하기 위한 변화의 모습을 드러냈기 때문이다. 이러한 변화는 한강 근처에서 생활하는 주체들이 역사 주변으로 일상의 반경을 이동하는 계기가 되었다. 그리고 1900년 7월에 한강에 놓인 첫 번째 다리인 한강철교의 준공은 노량진을 교통의 요지로 확립시켰으며 이후 1916년에 일제 총독부의 치도사업(治道事業)의 일환으로 착공하여 1917년에 준공되었다. 한강철교 및 한강대교 개통은 영등포·노량진 일대의 도시화에 큰 영향을 주게 된 공간의 재현이라고 할 수 있다.

지도 계층의 계획에 의해 1899년 노량진 역사 준공, 1900년 한강철교 준공, 1917년 한강대교 준공을 거치며 노량진은 경성, 서울의 교통 요지가 되었다. 이 같은 계획과 지배에 의해 발전하던 노량진은 1971년에 예전 한강의 나루터였던 자연 지리적인 조건을 바탕으로 새로운 변화를 가진다. 본래 1927년 최초의 수산물 도매시장이 지금의 서울 중림동에 경성수산시장이 위치해 있다가 1971년 노량진으로 이전하면서 노량진은 이전과는 다른 기능도시로 변화하게 된다.

아래 자료 1에서는 노량진 냉동 창고 준공 당시의 모습이고, 자료 2은 계획수립자들의 공간 발전을 위해 계획을 실제화 시키기 위한 설계 조감도<sup>8)</sup>이다.

〈자료1〉 노량진 냉동 창고 준공 당시 모습



〈자료2〉 노량진 수산시장 관련 조감도



1980년대  
근대화 증축이후  
시설확충 조감도

8) 자료 2와 자료 3의 이미지의 출처는 아래와 같다.

냉동 창고 준공 당시의 모습, 1980년대 조감도 - 케이미트 <http://blog.naver.com/kmeat201>  
2015년 조감도 - 노량진 수산물도매시장 현대화사업 <http://www.new-susansijang.co.kr>.



2015년  
수산시장 현대화 조감도

1979년에는 군사정권 아래 현재 노량진 공간을 구성하는 국가 정책이 계획되고 실천된다. 정부는 강북지역의 인구 밀집을 인지하고 해소책으로 종로에 있는 입시학원들을 4대문 밖으로 이전하는 정책을 계획하였다. 이에 따라 대성학원 등 규모가 큰 학원들이 1979년 사대문 근처에 위치해 있으며 땅값이 저렴하고 교통이 발달한 노량진으로 이주하게 되었다.

강북 밀집 해소책은 지도 계층들이 노량진 공간을 지정하여 계획을 실행한 것은 아니지만, 사대문 근처에 위치해 있으면서 교통의 요지였던 노량진을 학원 이주지역으로 예상하고 실행하였다는 가능성 아래 공간의 재현에 포함될 수 있다.

강북 밀집 해소책은 공간이 전문가나 관리 계층의 계획이 구체화, 실제화 되었을 때 사회적 공간이 어떻게 생산-재생산 되는지를 보여주는 좋은 예로 기존의 수산시장의 대표 공간인 노량진을 학원 밀집가라는 새로운 모습으로 변화시켰다. 일상 주체들의 생활 변화는 상권을 통해 알 수 있는데, 자료 3, 자료 4)를 통해 당시 노량진 공간의 상권이 학원 운집으로 인해 공간의 주 사용자들이 된 학원생들의 심리적 불안과 긴장을 해소할 수 있는 술집, 오락시설의 증가와 편의를 위한 식당, 독서실 등이 생산되었음을 확인 할 수 있다.

<자료 3> 노량진 학원가 유흥시설의 등장



<자료 4> 노량진 상권의 변화



이후 한국 사회는 1997년 IMF 경제위기로 경제와 생활 전반적인 측면에서 위기감이 돌고 불안정한 고용시대가 시작되면서 사회·경제생활에 변화가 시작된다. 계획된 정책과 제도 아래에 이뤄진 재현은 아니었지만 전문가들과 지배계층의 정확한 인지가 이뤄지지 않았을 때 어떤 영향력을 가지는가를 보여주기 때문에 공간의 재현 범위 안에 해당한다고 할 수 있다.

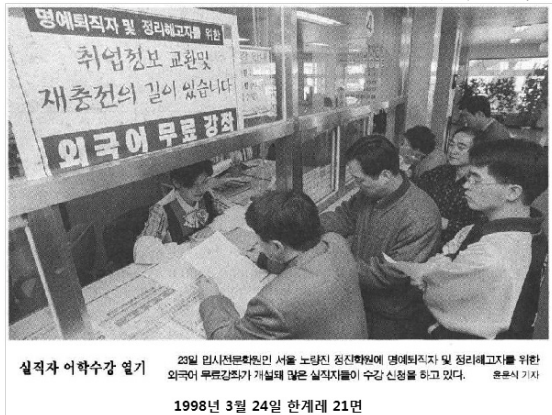
9) 네이버 뉴스라이브러리 <http://newslibrary.naver.com>

1997년 이전의 노량진은 입시를 위한 학원 밀집 공간이었지만 1997년 이후에는 불안정한 고용을 극복하기 위한 성인들의 공무원 준비, 취업을 위한 스펙 준비의 공간으로 변화하게 되었다.

강북 밀집 해소책을 시행하였던 군사 정권이 무너지고 노량진에 터를 두었던 학원기들이 다시 종로와 강남으로 이전 하면서 입시를 위한 학원 지역이라는 이미지는 약해 졌지만 IMF 속에서 취업을 준비하는 취업 준비생을 대상으로 한 학원과 수업들이 생겨나면서 노량진 공간은 재생산 되었다. IMF 경제위기는 2015년 현재에도 이어져 청년 실업과 취업이라는 사회적 문제를 안겨주었다. 그리고 노량진 학원이 밀집해 있는 노량진 역사 공간을 취업을 위한 스펙과 고시 학원 형성과 공간 사용하는 주체들을 젊은 청소년에서 성인층으로 변화시켰다.

자료 5는 IMF 이후 입시전문 학원이 실직자들을 대상으로 한 취업 학원으로 변화하였던 과거 상황을 보여주는 기사이다. 자료를 통해 노량진 역사 공간의 주 사용자들인 학원생들의 연령이 다양해진 것을 알 수 있다. 그리고 자료 5는 노량진 역사 근처 공간이 학원가로 밀집해 있는 것을 보여주는 사진이다.

〈자료 5〉 IMF로 인한 노량진 학원가의 변화<sup>10)</sup>



〈자료 6〉 IMF 이후 취업난 영향으로 인한 노량진 고시학원가 형성



본고에서는 노량진 역사 근처의 공간 형성에 1899년 노량진 역사의 준공, 1900년 노량진 한강철교 준공, 1917년 한강대교 준공, 1971 노량진 수산물 도매시장 건설, 1979년 강북 밀집 해소책,

10) 위 뉴스 홈페이지와 동일

1997년 IMF 경제위기 총 6가지 사례를 통해 노량진 역사에 공간 형성에 영향을 준 공간의 재현을 살펴보았다. 공간의 재현은 이데올로기를 현실에 구체화시킨 이념과 개념이 재현된 공간으로 정치적 상징성 큰 공간이기 때문에 시대적인 상황과 표상의지를 바탕으로 해석<sup>11)</sup>되어야 한다. 그리고 공간의 재현에는 전문가들과 지배 관리들이 정책의 결과를 예상하고 실행하는 경우와 정책을 이행하기에 앞서 사회적 공간에 대한 정확한 인지가 이뤄지지 않았을 때의 경우도 포함 시킬 수 있다고 각각 강북밀집해소책과 IMF 경제위기를 예로 들어 해석 하였다.

다음 3.2에서는 일부 상위 계층에 의해서가 아닌 노량진의 공간의 주체들에 의해 형성된 공간을 살펴보겠다.

### 3.2 노량진에 나타나는 공간적 실천

공간적 실천은 공간의 주체가 공간을 전유, 지배하며 기존의 공간을 변화시킬 수 있는 행동이 나타나는 공간이다. 앞서 공간의 재현에서 계획자들에 의한 사회적 힘을 살펴보았다면 공간적 실천에서는 사회적 힘이 만든 공간을 지각하고 행동하는 공간 사용자들의 모습을 볼 수 있다.

노량진 공간에서 사회적 힘이 작용한 것들은 3.1에서 살펴본 노량진 역사 준공, 한강 철교와 한강대교 준공, 수산물 도매시장 건설, 강북 밀집 해소책, IMF 경제위기가 있다. 본고에서는 현재 노량진이 가지는 현재 사회적 특성을 살펴보기 위해 IMF 경제위기 이후 공간을 대상으로 삼고자 한다.

공간 안에서 실천은 일터, 사생활, 여가 등의 활동 장소에서 행해지는 행동과 경험을 말한다. 노량진 역사 공간의 주 사용자들은 상권 형성에 가장 많은 영향을 주는 학원생이라고 할 수 있다.

앙리 르페브르는 ‘공간적 실천은 지각되는 공간 안에서 일상적인 현실(시간표)과 도시 현실(일터와 사생활, 여가활동 장소 등을 이어주는 경로와 관계망)을 밀접하게 연결 짓는다.’<sup>12)</sup>고 말하였다. 이는 생활공간 안에서 하루 계획에 따른 행동으로 해석되며, 공간 주체들의 행동은 각각 다르게 나타나는 것이 아니라 사회활동을 위한 훈련 감각이 포함된 공통분모를 가지므로 3.2에서는 노량진 공간 주체인 학원생들의 대부분 지각하고 있을 일상에 대해 알아보겠다.

노량진 주체들의 공간적 실천은 하루의 시간 흐름(새벽, 오전, 오후, 저녁)에 따라 이뤄진다. 공간 주체들의 일상은 대부분 학원이나 독서실, 스터디를 위한 공간 안에서 이뤄진다. 노량진에 위치한 고시학원의 대표적인 예<sup>13)</sup>로는 공단기, 남부 고시학원, 아모르 이그잼, 알비스, KG패스원 등이 있는데, 이 학원들의 수업은 새벽에 첫 수업이 시작된다. 임용이나 경찰, 행정을 준비하는 고시생들뿐만 아니라 대학 입시생과 다른 취업을 준비하는 학원생들 또한 새벽, 아침수업을 듣기 때문에 그들은 아침에 일상을 시작한다.

아래 자료 7은 학원생들의 하루 일상을 짐작할 수 있게 하는 노량진 대표적인 고시학원두 곳의 시간표이다.

11) 최문영, 김준, 유재우, 「통영의 근대도시 공간 생산과정에 따른 시대별 경관 특성 -앙리 르페브르의 공간생산 이론을 중심으로」, 대한건축학회지회연합회논문집 제9호, 2007, 대한건축학회지회연합회, 109쪽.

12) Lefevre, Henri, 양영란역, 『공간의 생산』 (에코리브르, 2011), 87쪽

13) 본고에서 언급한 다섯 군데의 학원들은 온-오프라인 강의를 함께 시행 하고 있는 규모가 큰 고시학원이다.

〈자료 7〉 노량진 고시학원의 시간표<sup>14)</sup>

윌비스

4월 13일(일) 웃음은 전염과 감염된다.									
본관	201호	202호	301호	302호	303호	304호	305호	306호	
새벽 (07:30~08:30)				김신수 매일 아침 Daily 영어					
오전 (09:30~12:50)	자습 불가	자습 불가	자습 실	자습 실	방성운 행정학 의의 특강 보강	자습 실	김동준 소빙하 SPEDD 정리	자습 불가	
오후 (14:00~17:50)	루명인 시회	자습 불가	자습 실	배미진 국어	방성운 행정학 의의 특강 보강	성기건 영어 영속 독해	자습 불가	정유기 판국사 이론	
저녁 (18:40~22:30)	김성수 정부 회계 합문제 특강	김동준 소빙하 유료	자습 실	자습 불가	방성운 행정학 의의 특강 보강	방성운 행정학 스터디	김동준 판정법	양찬 국어 스터디	
	세우, 권재	소방			7.9급 나라		7.9급 나라	7.9급 나라 9급 공공	

KG패시원

04/03(금) 강의실배정표			
아침특강 (07:30~08:30)	오전 (09:00~13:00)	오후 (14:00~18:00)	야간 (18:40~22:30)
[아침특강]YK영어 (김영국)	[문제풀이]원전영어 (최원규)	[문제풀이]라영환 국사 (라영환)	자습실
[아침특강]포인트 행정학 (김만식)	[끝반]포인트 행정학 (김만식)	[문제풀이]민주국사 동영 (박민주)	자습실
	[FINAL]G패스 영어 (박지나)	[FINAL]G패스 영어 (박지나)	자습실
	경찰 (KG패스원)	경찰 (KG패스원)	[문제풀이]전산직 (홍재연)
	[완반]+기태국어 (권기태)	보강	기태국어 스터디 (권기태)
	7급 종합반 전용 자습실 (KG패스원)	7급 종합반 전용 자습실 (KG패스원)	7급 종합반 전용 자습실 (KG패스원)
	출시공사의 핵심유형 분석 (권영진)	정시용 한국사 근현대사 (정시용)	보강
	미소국어 격주 (강경욱)	[문제풀이]정인홍 객관식 헌법 (정인홍)	[필반]해법 국사 (노범석)
	[적중실전모의고사]YK 영어 (김영국)	보강	적중실전모의고사]김태원 세법 (김태원)
	[7급 종합]재정국어 (김재경)	결격시 행정법(판례&법령) (성봉근)	조선 전.후기 가사 총정리특강 (임상욱)
			[7급 종합]+이기는 경제학 (김민기)

자료 7의 학원 시간표에서 볼 수 있듯이 노량진 학원의 수업은 이른 아침에 시작되어 저녁 늦은 시간에 끝마친다. 노량진 역사를 중심으로 한 공간의 주체들은 대부분 집-학원-집 의 경로로 하루를 보낸다.

강북 밀집 해소책이 행해졌던 시대에는 노량진에 젊은 재수생들이 공간의 주체였지만 IMF이후 성인 취업 준비생들이 많아지면서 노량진 공간의 주체들이 학원 외의 곳에서 보내는 일상의 분위기도 변화되었다. 성인 취업 준비생들은 타인에게 원조를 받기 부담스러운 위치에 있기에 지출을 줄이는 입장이기 때문에 대입 학원가 주변에 재수생 거리라고 불릴 만큼 많았던 술집, 당구장, 오락실, 만화방 등의 유흥 공간을 찾는 행동이 줄어들었다. 그리고 이는 아침, 점심, 저녁 식사를 저렴한 고시 식당이나 길거리 노점상들로 해결하는 생활의 반복이 이뤄졌다.

아래의 자료 8의 신문 기사들은 이러한 노량진 주체들의 일상 현실을 보여주고 있다.

〈자료 8〉 노량진 학원생들의 일상을 담은 신문 기사<sup>15)</sup>

〈자료 8〉은 노량진 학원생들은 주로 고시원이나 학사에서 지내며 책가방을 메고 대다수가 트레이

14) 노량진 고시 학원의 하루 수업 계획을 보여주기 위한 자료이기 때문에 새벽, 오전, 오후, 저녁의 구성이 깔끔한 두 곳의 시간표를 예로 들었다. 다른 세 곳의 경우 단과반과 종합반이라는 수업 운영 방법에 따른 시간 차이가 있었지만 8시 30분에서 9시 시작이 늦은 수업시간 이었다.

각 시간표는 해당 학원의 온라인 사이트에서 찾아 볼 수 있다.

윌비스 [www.willbes.com](http://www.willbes.com)

KG패스원 [portal.passone.net](http://portal.passone.net)

15) 헤럴드 경제 <http://h21.hani.co.kr>.

한겨레 <http://h21.hani.co.kr>.



닝복에 삼선 슬리퍼, 두꺼운 안경 차림을 하고 있는 모습과 노량진을 생활하는 주체가 타인과 고립, 단절된 생활은 하는 모습을 보여주고 있다.

3.2에서는 노량진이 공간의 재현에서 상위 계층의 지각 결과에 의해 행사되던 힘의 영향 아래 현실을 인식하고 주어진 공간을 살아가는 공간 사용자들의 일상을 살펴보았다.

앙리 르페브르의 공간생산 이론에서는 공간을 생산하는 데 관여하는 권력과 제도의 힘이 커질 때 공간적 실천을 통해서 이 힘을 넘어설 수 있다고 말하였다. 하지만 3.2를 통해 분석한 노량진 주체들의 일상은 공간을 지배하고 전유하며 기존의 생산된 공간을 새로운 공간으로 재생산하는 모습이 보이지 않았다. 이러한 특성은 타 도심과 교류가 많이 이뤄질 수 있는 교통 요건을 갖추고 있지만 다른 공간과의 동화가 비교적 적었던 노량진 특색의 이유로 생각된다.

노량진 공간 주체들의 일상을 살펴본 결과 노량진 상권을 형성하는 역사 주변의 공간 사용자들은 그 지역에 오래 머무르는 사람이 아닌 고시 합격, 취업 성공이라는 목표를 달성하기 위해 공간을 사용하고 있었다. 따라서 노량진의 공간적 실천은 행동의 일정한 반복과 질서는 가지고 있지만 공간을 재생산해내는 새로운 움직임으로 연결되지 못하였다고 생각된다.

### 3.3 노량진에 나타나는 재현 공간

재현 공간은 공간의 주체가 지배 받는 공간을 자기 것으로 길들임을 시도하는 공간이다. 공간의 주체들은 공간 재현의 결과물을 이미지와 상징으로 체험하게 된다. 그리고 경험한 이미지나 상징은 시대와 사회 상황에 따라 간섭을 받으며 자기화 된다. 자기화 과정에서 기존 공간에 대한 저항과 전복이 일어나면 2장에서 살펴 본 것과 같이 주체 자신에게 편한 환경을 생산하고자 마을 교회 근처의 묘지, 시청과 가까운 곳의 들판이나 광장 같은 물리적 형태로 실현된다.

재현 공간은 물리적 형태를 통해 쉽게 나타나기 때문에 노량진의 재현 공간에 대한 분석은 눈에 보이고 일상 체험에서 분리할 수 없는 상권과 주거 환경을 통해 살펴보려 한다.

공간이 체험되려면 체험할 수 있는 기존의 공간이 필요하므로 3.1과 3.2에서 다룬 내용을 바탕으로 노량진 상권과 주거 환경의 변화를 분석하겠다. 3.1을 참고하여 노량진 상권과 주거 공간의 변화 기준을 나누면 다음과 같다.

〈표3〉 노량진 지역의 상권 변화와 주거 변화의 시점

집단	사건
a(학원가 이전)	노량진 역사 준공
	노량진 한강철교 준공
	노량진 한강대교 준공
	노량진 수산물 도매시장 건설
b(학원가 이후)	강북 밀집 해소책
	IMF 경제위기

노량진에 지배를 준 공간의 시점을 파악하면 위와 같은 6가지로 정리할 수 있고, 위 사건을 나누어 보면 강북 밀집 해소책 이전과 이후 학원가 형성 여부의 차이로 분류된다.

a는 현재 노량진 모습을 가지기 전으로 학원가의 모습이 나타나지 않던 시기이고 b는 현재 노량진과 비슷한 모습이 형성되기 시작한 시기이다. a시기의 노량진은 교통과 상업의 발달로 타 지역과 교류가 많이 이뤄지며 경제, 교통, 문화 등 사회적인 발전이 균형 잡힌 모습이었다. 하지만 1978년 강북 밀집 해소책 이후 노량진은 94년 대학 수학 능력시험의 도입과 1992년 재학생들의 학원 수강, 1997년 IMF 경제 위기를 거치면서 학원가라는 기능에 집중 되어 타 도심과 교류를 통해 닳아가는 동화가 비교적 적게 일어나고, 생활의 주체가 학원생으로 변하게 되었다.

IMF 경제 위기 전의 노량진은 유동인구가 많은 특성을 살려 지하철 노선을 확장하고 지하에 대형 상가를 개발하려는 계획이 세워졌었다. 노량진 역사를 중심으로 노량진 수산시장까지 이어지는 지하 공간을 개발하여 가구점, 의류점등의 상가와 휴식 공간, 대형 주차장을 건설하고 아파트를 개발을 예정하여 노량진 일대의 상권을 변화 시키려는 시도 있었으나 1997년 11월 IMF 이후 국가 경제난으로 인해 실행되지 못하였다.<sup>16)</sup>

b시기는 학원가 생성 이후 모습으로 현재 노량진의 모습이다. b시기부터 노량진의 일상생활 주체들은 학원생이 되면서 노량진 상권과 주거 환경은 타 지역과는 다른 모습을 가지게 된다. a시기에 계획 되었던 아파트 개발이 시행되기 보다는 작은 공간에 여러 명이 함께 지낼 수 있는 하숙이나 고시원, 원룸, 기숙사로 주거 환경이 변화되었다.<sup>17)</sup> 그리고 상권 또한 대형 상가의 개발과 휴식을 위한 공간 보다는 학원생들을 대상으로 한 패스트푸드점, 분식점과 같은 먹거리 상권으로 변화되었다.<sup>18)</sup>

<자료 9> 현재 노량진 먹거리 상권의 모습



16) 노량진 역사 공간을 중심으로 지하철 9호선과 연계하여 대형 지하상가를 착공하려 했던 계획은 1997년 8월 28일 매일경제 36면에서 찾아볼 수 있다.

17) 노량진 주거 공간에 대한 변화는 동작구청 홈페이지를 통해 알아볼 수 있다.

동작구청 홈페이지의 생활 정보란에는 노량진 고시원과 학원에 관련된 정보가 기재되어 있다.

특히 고시원의 경우 한 페이지에 10곳 씩 총 20페이지가 있어 노량진에 존재하는 고시원 현황을 짐작할 수 있다.

18) 노량진 상권의 변화에 대한 예측을 담은 자료로 1998년 5월 4일 동아일보 25면의 노량진 역세권 분석에 대한 기사를 참고하였다. 동아일보의 기사에서는 상권의 주 이용대상이 10대 젊은이라고 분석하였지만 이는 점점 더해지는 실업·취업난으로 인해 20대 중후반 이후의 성인층으로 변화되었다.

노량진 역사 공간은 3.2에서 공간적 실천에서 살펴본 바와 같이 공간의 주체들이 노량진을 터전으로 자리 잡지 않기 때문에 기존 공간을 자기화 하는 과정에서 저항과 전복 같은 실천·행동이 두드러지게 나타나지 않는다. 하지만 주체의 영향으로 공간이 주체들의 생활에 길들여지고 변화되기 때문에 노량진 상권과 주거 변화는 체험의 결과인 재현 공간이라고 생각된다.

재현 공간은 공간의 재현 결과물을 체험하면서 느낀 이미지와 상징적 의미를 자기화 할 때 문화 개입을 받게 된다. 다시 말해, 문화는 공간을 살아가는 사람들이 생산해 내는 사회적 산물 중 하나가 된다.

노량진의 재현 공간을 살펴보는 것은 노량진 공간이 주체들의 능동적인 체험 아래 물리적 대상으로 변화가 드러났는가에 초점을 맞추기 보다는 타 공간과는 다른 사용자들의 특이성을 인정하고 그들이 어떤 문화로 어떻게 공간을 길들이게 되었는가에 의미를 두어야 한다.

#### 4. 결론

본고에서는 타 도심과 교류가 많이 이뤄질 수 있는 교통 요건을 갖추고 있지만 다른 공간과의 동화가 비교적 적고, 생활의 주체가 입사·고시·자격증과 관련된 학원생들이라는 특색을 가진 노량진을 앙리 르페브르의 공간생산 이론을 바탕으로 분석하여 사회적 특성을 정리하고자 하였다.

이를 위해 2장에서는 앙리 르페브르 공간 생산이론의 핵심인 사회적 공간을 생성하는 세 가지 요소(A 공간적 실천, B 공간의 재현, C 재현 공간)를 알아보았고, 3장에서는 노량진이 가지는 사회적 특징을 공간의 재현, 공간적 실천, 재현 공간의 순서로 분석하였다.

B 공간적 재현은 공간을 인지한 몇몇 선별된 전문가와 계획 수립자들이 구축한 공간으로 지배적인 성격을 가진 공간이다. 본고에서는 노량진 역사의 공간적 재현을 알아보기 위해 공간형성에 영향을 준 주요 시대적 사건을 살펴보았다. 주요 시대적 사건으로는 1899년 노량진 역사의 준공, 1900년 노량진 한강철교 준공, 1917년 노량진 한강대교 준공, 1971년 노량진 수산물 도매시장 건설, 1979년 강북 밀집 해소책, 1997년 IMF 경제위기가 있었다.

A 공간적 실천은 사회를 살아가는 주체들이 공간의 현 상태를 지각하고 사회적 훈련 감각을 통해 일상생활을 하며 공간을 사용하는 것이다. 노량진 공간 주체들의 일상은 그 지역에 오래 머무르는 사람이 아니었고, 고시와 취업 합격 목표를 달성하기 위해 공간을 사용하고 있음을 알 수 있었다. 그리고 노량진 공간의 주체들은 일정한 반복과 질서의 행동 패턴을 가지긴 하였지만 공간을 재생산해 내는 새로운 움직임을 보이지 않았다.

C 재현 공간은 지배 받는 공간을 사용자 스스로의 것으로 길들임을 시도하는 공간으로 노량진 역사 주변의 상권과 주거 생활 변화에 초점을 두어 살펴보았다. 노량진 공간에서는 주체들이 노량진을 터전으로 자리 잡지 않아 기존 공간을 자기화 하는 과정에서 저항과 전복 같은 행동 양상이 두드러지지 않기 때문에 주체들의 능동성을 찾아보기는 어려웠다.

이 논문은 공간 연구에서 거의 다뤄지지 않은 노량진 공간을 ‘공간은 사회적 산물이다’라는 앙리 르페브르의 공간생산 이론의 시각으로 분석하여 노량진 공간의 사회적 특성을 파악하였지만 공간적

실천과 재현 공간에서 생동감있는 주체들의 일상과 저항 양상을 살펴보지 못하였다는 것, 노량진 공간을 역사로 한정해서 조사하였다는 것에 아쉬움이 있다.

하지만 노량진 역사 공간 분석을 통해 공간생산 이론을 사용해 공간을 분석하는 것은 단순히 공간이 구성된 양상을 보여줄 뿐만 아니라 공간을 생산하는 주체와 생산물인 사회의 모습을 비추어 주는 사고의 한 방법으로 활용될 수 있음을 보여주었다는 것에 의의가 있다.

#### ■ 참고문헌 ■

- 곽영린, 「서울 노량진 지역 취업준비생의 식습관 및 식품섭취빈도에 관한 연구」, 한양대 교육대학원, 2011.
- 김남주, 「차이의 공간을 꿈꾸며: 공간의 생산과 실천」, 공감과 사회, 제14호, 한국공간환경학회, 2000.
- 민경조, 「살인의 추억, 괴물, 설국열차를 통해 본 봉준호 영화의 공간적 시대 반영성 연구: 앙리르페브르의 사회적 공간을 중심으로」, 한양대 대학원, 2014.
- 이득재, 「공간, 계급, 그리고 로컬리티의 문화」, 『로컬리티 인문학』 제6호, 부산대학교 한국민족문화 연구소, 2011.
- 전윤주, 「서울시 노량진 학원의 분포패턴과 학원 서비스의 공간적 범위」, 고려대 교육대학원, 2009.
- 최문영, 김준, 유재우, 「통영의 근대도시 공간 생산과정에 따른 시대별 경관 특성 -앙리 르페브르의 공간 생산 이론을 중심으로」, 대한건축학회지회연합회논문집 제9호, 대한건축학회지회연합회, 2007.
- Lefevre, Henri/양영란역, 『공간의 생산』, 에코리브르, 2011.

KG패스원 portal.passone.net

네이버 뉴스라이브러리 <http://newslibrary.naver.com>

동작구청 홈페이지 <http://www.dongjak.go.kr>

윌비스 [www.willbes.com](http://www.willbes.com)

코레일 사진 DB <http://photo.korail.com/>

한겨레 <http://h21.hani.co.kr/>

헤럴드 경제 <http://h21.hani.co.kr/>

## 한국어 교육에서 교수 자료로 활용된 문학 작품 연구

- 초기 교재를 중심으로 -

황사윤(영남대)

### 1. 서론

본 연구의 목적은 초기 교재에서 교수 자료로 활용된 문학 작품을 살피는 것이다. 특히 문학 작품이 언어 교육 자료, 문화 교육 자료, 문학 교육 자료로 활용된 사례를 주로 살펴보고자 한다.

문학 작품은 문학 교육의 기본적인 교수 자료이다. 문학 교육이란 주로 개별 작품의 텍스트 전체를 활용한 교육 방법이다.<sup>1)</sup> 문학 교육에 관한 선행 연구들은 현장이나 교재에서의 활용 방법에 대해 세부적인 차이가 있지만 공통적으로 한국어 교육에서 문학 교육은 필요하다고 논한다. 그럼에도 불구하고 문학 작품을 활용한 한국어 교육이 어려운 이유는 문학 작품을 통해 얻는 한국어 지식과 실제 한국어 사용 상황의 차이가 상당히 존재하기 때문이다.<sup>2)</sup> 또한 현재 한국어 교육에 필요한 교재는 대부분 한국인에 의해 편찬되고 있다. 정연숙(2012)은 현재 한국어 교재에는 한국인에게 익숙하고 아름답게 여겨지는 문학 작품들이 수록되는 경향이 있다고 언급하고 문학 비평의 부재와 비교 문학적으로 활용할 텍스트의 부족도 지적하고 있다.<sup>3)</sup>

작품 선정의 편향성과 한국인의 감수성에 따른 작품 선정의 한계를 극복하기 위한 연구가 필요하다. 특히 교수 자료로 활용 가능한 문학 작품이라는 범주를 개별 작가의 작품이나 널리 알려진 민담 등에 국한시키지 않고 더 넓은 범위로 확대할 필요가 있다. 이를 위해 본고는 두 가지 이유로 초기 교재에서 활용된 문학 작품을 살펴볼 것이다.

먼저 초기 교재의 저자들에 주목했다. 초기 교재는 대부분 서양인 저자와 일본인 저자들에 의해 편찬되었다. 교재 편찬자들의 처지가 교재에서 활용할 문학 작품 자료의 선정에 영향을 끼쳤을 가능성이 있다. 서양 중세기의 교회나 대학은 종교 경전인 성경이 가장 큰 권위를 지녔고 창작 문학 작품의 뿌리와 범주 역시 성경에서 비롯되고 성경에 의해 속박되었다. 이와 관련해 한스 요하임(2006)은 성서나 교부들의 저술에서 발췌한 문구들이나 고대 작가의 선집 등이 중세 서양의 중요한 출판 경향이었다고 논했다. 이미 보편적인 인정과 평가를 받은 작가들의 명성을 빌어야만 저자들이 자신

1) 한국어교육에서 문학 교육, 특히 한국 문학 교육의 필요성은 윤여탁(2007), 신주철(2013)에서 자세히 언급하고 있다.

2) 이와 관련한 문제점을 최지현(2004) 등이 이미 논의한 적 있다.

3) 정연숙(2012)에 따르면 현재 발행 중인 한국어 교재 80권을 분석한 결과 운동주의 <서시>, <아리랑>, 김춘수의 <꽃>이 가장 높은 빈도로 수록되어 있었다.

의 논지에 무게를 실을 수 있기 때문이었다. 서양인 저자들은 대다수가 종교인이었고 그러한 처지를 반영한 교수 자료를 선정했을 것이다. 일본인들은 다양한 계층에서 교재를 편찬했고 일본의 문학 자료를 활용한 교재도 나타났다.

두 번째로는 교재 편찬 시기의 한국의 시대 상황에 주목했다. 당시 한국인의 언어문화에는 유교적인 바탕이 널리 깔려있었다. 유교 경전들은 서양의 성경과 같은 위치를 차지하고 있었다. 조동일 외(1994)에서는 한국의 고전 문학은 구비문학, 한문문학, 국문문학으로 이루어져있으며 그 비중이 대등하다고 논하고 있다. 초기 교재에는 한국인들에게 익숙한 유교 경전을 활용하거나 유교적인 내용을 담고 있는 작품들이 존재한다.

본고는 이러한 관점에서 초기 교재에서 문학 작품이 언어 교육 자료, 문화 교육 자료, 문학 교육 자료로 활용된 구체적인 사례를 살필 것이다. 교재의 교수 자료로 활용된 문학 작품들이 동일한 교육 목표를 위해 활용되지 않았기 때문이다.

## 2. 연구 내용 및 대상

본고의 연구 대상 시기는 개화기의 시작이라 할 수 있는 1867년과 일제강점기가 끝나는 1945년 사이로 상정한다. 또한 연구 대상 교재는 연구 대상 시기에 출판된 입수 가능한 모든 한국어 교재로 한다.

개화기에 대한 통상적인 정의는 1876년 강화도 조약을 시작으로 1910년 경술국치까지의 시기를 의미한다.<sup>4)</sup> 일제강점기 역시 통상적인 정의대로 1910년 경술국치에서 1945년 광복 사이의 시기로 상정한다. 그러나 한국어 교재사의 관점에서 개화기와 일제강점기는 독립된 한 시기로 여타 시대 구분과 동일한 위치를 확립하지 못하고 있다. 교재와 교수법을 토대로 한국어 교육의 변천사를 기술한 백봉자(2001)는 한국어 교육의 제1기를 1959년부터 1975년까지로 선정한 바 있다. 이를 바탕으로 한국어 교육에서 시기별 교재를 기술한 서종학·이미향(2007)은 개항 이후와 일제강점기를 한국어 교재 편찬 역사에 있어 비중 있게 다루면서도 개화기와 일제강점기를 한국어 교육의 시기 구분에서 제외하고 있다.

그러나 일정한 시기를 상정하지 않았을 뿐 서종학·이미향(2007)은 당대의 한국어 교육을 근대 이전의 한국어 교육과 구분할 수 있다고도 논의하고 있다. 본고는 이에 주목하여 강화도 조약과 광복 사이의 기간을 한국어 교육에서 이른바 초기로 상정하고 논의를 진행한다.<sup>5)</sup>

개화기와 일제강점기에 출판된 한국어 교재를 선정하기 위해 <역대한국문법대계>와 <일본인을 대상으로 한 조선어 교육 자료>를 참조했다. <역대한국문법대계>는 개화기 이후 1960년대까지의 문법 저술을 모은 자료집이다. <일본인을 대상으로 한 조선어 교육 자료>는 일제강점기 일본인의 조선어 교육을 목적으로 편찬된 한국어 교재를 모은 자료집이다.

4) 한국어 교육에서의 개화기 시기 상정은 황사윤(2014)에서 조금 더 자세하게 논의한 바 있다.

5) 일제강점기의 한국어 교재는 주로 일본인들의 정치적 입장을 반영하는 성격이었다는 것은 사실이다. 그러나 Gale, Underwood 등 선교사들이 본인이 저술한 교재의 개정판을 일제강점기에 출판한 점과 1905년 출판된 일본인들의 교재에서도 이미 조선에 대한 일본의 정치적인 입장이 상당히 반영되었다는 점을 보면 한국의 정치적 상황과는 별도로 당대를 한국어 교육사를 관통하는 일련의 중요한 시기로 상정할 근거는 충분할 것이다.

개화기-일제강점기에 출판된 한국어 교재 총 50권<sup>6)</sup>의 텍스트를 분석하여 문학 작품을 활용한 교수 자료가 나타나는 교재를 본 연구의 연구 대상 자료로 선정했다. 연구 대상 자료를 출판 연도에 따라 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상 자료

	출판년도	교재명	저자
①	1881	<조선어문법>	Ridel
②	1894	<스과지남>	J. S. Gale
③	1905	<韓語通>	마에마(前間恭作)
④	1906	<獨學韓語大成>	이토(伊藤伊吉)
⑤	1911	<中等學校 朝鮮語教科書>	경성조선어연구회
⑥	1916	<Korean Grammatical Forms, rev>	J. S. Gale
⑦	1917	<朝鮮語法及會話書>	조선총독부
⑧	1918	<朝鮮語の先生>	최재익
⑨	1923	<조선어문제문전 부주록>	P. A. Eckardt
⑩	1923	<應用自在朝鮮語法詳解>	노기주
⑪	1926	<朝鮮語發音及文法>	이완응
⑫	1936	<Grammatik der Koreanischen Sprache>	P. L. Roth

서양인 저자들은 대부분 선교를 목적으로 한국에 체류한 경험이 있는 개신교 목사나 가톨릭 신부였다. 저자의 처지가 초기 교재 편찬에 영향을 끼쳤다고 언급한 이미향(2011)의 연구 성과에 비추어 볼 때 교수 자료로 성경을 활용하거나, 선교 대상이었던 조선인과 조선의 이해를 목적으로 문학 작품을 교수 자료로 활용하였을 것이다.

일제에 의해 국권이 대부분 침탈당한 1905년 이후에는 마에마(前間恭作), 이토(伊藤伊吉) 등 일본인 편찬 교재와 최재익, 노기주, 이완응 등 한국인 편찬 교재를 비롯해 경성조선어연구회와 조선총독부에 의해 편찬된 교재들에서 교수 자료로 활용된 문학 작품을 찾을 수 있을 것이다. 황사운(2014)에서 밝힌 것처럼 개화기 한국어 교재를 편찬한 일본인들은 상인, 교사, 기자 등으로 서양인 편찬자들에 비해 직업군이 비교적 다양하기에 이러한 저자들의 출신이 문학 작품의 선정에 영향을 끼쳤으리라 예상할 수 있다. 또한 일제강점기가 시작된 1910년 이후 한국인들이 본격적으로 한국어 교재 편찬에 뛰어 들었다는 점에 주목한다면 초기 한국어 교재에서 한국의 문학 작품을 활용한 교수 자료를 찾을 수 있을 것이다.

### 3. 초기 교재에 활용된 문학 작품

본 장에서는 초기 교재의 구성 방식에 따른 문학 작품의 활용을 살펴본다. 교재의 구성 방식은 크

6) <역대한국문법대계>의 색인에 따르면 개화기-일제강점기에 출판된 한국어 관련 자료는 약 80여 권이며 이들을 모두 수록하고 있다. 그러나 이 중에는 교재로 볼 수 없는 한국어 관련 논문이나 한국인이 출간한 일본어나 영어 교재도 포함되어 있다.

계 교재 내 구성 요소와 교재 외 구성 요소를 나누어 살핀다. 문학 작품은 텍스트 전체나 대부분이 실린 경우와 작품의 제목이나 단편적인 내용만이 실린 경우를 모두 포함하여 살핀다.<sup>7)</sup>

교재에 수록된 수많은 텍스트들 중 문학 작품을 선별한 기준은 다음과 같다. 첫 번째, 제목을 밝히고 있다. 아래 <표 2>에서 텍스트 전체를 활용한 문학 작품들은 대부분 이 경우다. 두 번째, 교재 내에서 단편적으로 활용된 텍스트 중에서는 출처를 밝히고 있는 경우가 있다. 시조와 유교 경전들이 이러한 경우다. 세 번째, 제목과 출처가 없지만 문학 작품으로 판단되는 텍스트를 산출하고 현존하는 원본과 비교했다. 네 번째, 원본을 찾을 수 없는 설화나 야담 등의 경우에도 역사적인 인물 및 사건에 관한 경우 문학 작품으로 판단한다.

<표 2> 교재에 쓰인 문학 작품 목록<sup>8)</sup>

	교재 내에서 활용된 경우	부록 등 교재 외에서 활용된 경우
①	없 음	<하우씨-착한 임금>, <담배 난방>, <솜씨 좋은 활잡이>, <인색함이 부른 실수>, <소도둑 이야기>, <지혜로운 젊은이>, <코 이야기>, <정조대왕의 은혜>, <도깨비 노름>, <제주도의 신선>, <양반 행세>, <주인과 노비>, <암탉의 주인>, <베의 주인>, <갑자기 출세한 이야기>, <개 아들>, <나귀 알이 된 수박>, <놀라운 거울>, <세 가지 소원>, <어울리지 않는 결혼>, <사위감을 찾다>, <촌부의 이야기>
②	<이정보 시조>, <초한지>	없 음
③	<삼국지>, <정몽주 단심가>, <대학>, <정구 시조>	없 음
④	<쾌지나 칭칭나네>, <회심곡>, <옹고집전>, <할 장인과 아들>	없 음
⑤	<쥐의 의견>, <암탉>, <조개와 황새>, <포도테랑>	없 음
⑥	<이정보 시조>	없 음
⑦	<여우와 호랑이>, <욕심 많은 개>, <양사언 시조>, <정민교 시조>	없 음
⑧	<예기>, <명심보감>, <사마광의 어린 시절>, <황금 알을 낳는 거위>, <조선 면화의 유래>, <토끼와 거북이>	없 음
⑨	없 음	<앵무새와 오리 이야기>, <제목 없음>, <나는 노루>, <병 고친 이야기>, <세 병신 이야기>, <제목 없음>, <아무것도 모르는 선비>, <웃음거리>, <거짓 이인>, <정신이 없는 아이>, <서울 구경>, <제주를 친 계책>, <한라산 신선 이야기>, <왕몽>, <임금이 피란한 이야기>, <견우와 직녀 이야기>, <지혜로운 의원>, <농민이 벼슬한 이야기>, <남의 성미 맞추기가 어려움이라>, <도적이 개과하는 이야기>, <대학>
⑩	<장계 풍교야박>	없 음
⑪	<명심보감>	없 음

7) 이 때 문학 작품이라 함은 구비 문학과 종교 경전을 모두 포함한다.

8) 굵은 글씨는 텍스트 전체를 활용한 경우다. 또한 한국어 제목이 없는 경우는 연구자가 편의상 한국어로 제목을 붙였다.



⑫	〈이성계와 스승〉, 〈황희의 일화〉, 〈페스탈로찌의 일화〉, 〈맹모삼천지교〉, 〈의종은 형제〉, 〈늙은 장군의 회개〉, 〈삼강오륜〉, 〈성세성사〉, 〈사랑의 승리〉, 〈어머니의 고심〉, 〈효자〉, 〈혼상에 절〉, 〈고사기〉, 〈일본기〉	없 음
---	---	-----

교재 내에서 단편적으로 활용된 작품들은 대부분 한국의 시조들이다. 중국 당시(唐詩)는 ⑩에서 사용된 장계의 〈풍교야박〉이 유일하다. 또한 유교적인 내용을 담고 있는 중국의 경전들도 활용되고 있다. 이들은 회화부나 문법부의 예문으로 활용되거나 담화의 화젯거리로 활용되었을 것이다. 교재 내에서 작품 전체가 활용된 ⑤, ⑫는 문학 작품이 문법부나 회화부와의 연계성을 지닌 교수 학습 자료로 활용되었다.

교재 외에서 문학 작품이 활용된 경우는 대부분 한국의 민담이나 설화다. ①, ⑨에서만 부록의 형태로 민담과 설화로 판단할 수 있는 작품들을 모아서 제공하고 있다. 이 경우 본 교재의 문법부, 회화부와 연계성을 지니기 보다는 작품 읽기의 자료로 활용되었다.

#### 4. 문학 작품을 활용한 한국어 교수 학습

지금까지 살펴본 문학 작품들은 모두 초기 교재에 수록된 텍스트들이다. 서종학·이미향(2007:13)에 따르면 교재 개발에서 고려되고 반영되는 것은 교육과정, 교육 목표, 교육 내용, 교사, 학습자, 교육 정책, 교육 철학이라고 한다. 본고에서 상정한 초기에 해당하는 시대의 교재를 분석할 때 명확하게 확인할 수 있는 항목은 교육 목표와 교육 내용이다.

한국어교육의 목표에 관해 박영순 외(2010:232)는 우선적으로 발음, 문법, 언어기능, 의사소통, 경어법, 문화의 여섯 가지 항목을 선정했다. 이 중 문화 항목을 제외한 다섯 가지 항목은 언어 교육의 영역이다. 여기서 문학 교육을 추가할 수 있다.

〈한국어교육학사전:1322〉은 문학 교육의 목표에 관해 ‘학습자들이 원어민 수준의 세련된 언어 능력을 갖추 수 있으며 한국인과 한국 문화를 심층적으로 이해하는 능력을 키울 수 있다’라고 밝혔다. 즉 문학 교육은 문학이라는 좁은 범위의 자료를 활용하지만 언어 교육과 문화 교육의 목표를 동시에 만족시킬 수 있는 통합적인 교육 방법이라는 것이다. 최근 문학 교육에 관한 논의 역시 특정 작품이나 작가의 작품을 활용하는 것에 집중되어 있고 활용 작품의 위계화와 교실 응용의 문제를 고민하고 있다.

이상의 세 가지 언어 교육, 문화 교육, 문학 교육은 우선순위를 정해야 할 영역이 아니다. 상호보완성을 가지고 통합적으로 다루어져야 함이 분명하다. 다만 본고에서는 문학 작품이 각 영역의 교수 자료로 활용된 구체적인 사례를 살펴보기 위해 도구론적인 관점에서 세 가지 교육 영역을 나눌 것이다.

##### 4.1. 언어 교육 자료

언어를 구성하는 요소는 시대와 이론이 발전함에 따라 더욱 세분화되었다. 언어 교육을 위해 다루

어아할 언어 교육의 정의와 목표, 구체적인 자료 역시 발전하고 세분화되었다. 외국어 교육, 특히 한국어 교육에서도 언어 교육을 구성하는 요소에 대한 인식이 다양하다. 그러나 각기 다른 언어라 할 지라도 공통적인 언어 구조의 원리가 있다고 Lakoff(1994)는 논의한다. 결국 한국어 교육에서 언어 교육이라 함은 한국어와 여타 외국어와의 공통적인 요소를 한국어로 제공하는 것이다. 다만 외국어 교육에서 다루는 세부적인 언어 요소들은 모국어 교육의 층위나 위계와는 다르다. 동일하게 언어의 형태적 측면인 음운론, 형태론, 통사론을 다루더라도 한국어 교육은 국어 교육의 교육 과정과 교육 목표를 달리 설정하고 있다. 특히 일상생활에서의 의사소통을 목표로 하고 있다.

초기 한국어 교재는 언어 교수 내용에 관해 참고할 언어 이론의 부재로 인해 과거의 교재를 참고하거나 저자의 경험에 극단적으로 의존하여 편찬되었다. 그 영향으로 강남옥(2009)에서 논의한 것과 같이 동양과 서양의 전통적인 교수법이 어우러지기도 했으며 서양인 저자와 일본인 저자가 서로 영향을 주고받은 경우도 있다. 또한 고예진(2014)이 논의한 것과 같이 서양인 저자들은 개정판 교재를 통해 전작(前作)의 문제점을 적극적으로 개선하기도 했다. 선행 연구들에서 특히 주목해야 할 점은 초기 교재들이 주로 언어 영역에서 발전하고 개선되었다는 것이다. 당시 한국어의 형태적 특성에 대해 참고할 이론적 토대가 없었기 때문에 이러한 경향이 나타난 것이다. 이는 개화기 한국어 교재의 문법 사항들이 저자 모국어를 중심으로 인식되었기 때문이다(황사운2014:64).

현재 확보할 수 있는 초기 교재는 총 50권인 것에 반해 문학 작품을 교수 자료로 단 한 회라도 사용한 교재는 단 12권뿐이었다. 초기 한국어 교육에서는 문학의 영역으로 관심을 돌리기에는 언어 목표의 달성이 더욱 급했기 때문일 것이다. 그러나 12권의 교재에는 분명 교수 자료로 활용된 문학 작품이 존재하고 이를 언어 교수 자료로 활용하고 있다.

본고에서는 교재를 통해 가시적으로 나타나는 언어 형태의 영역을 먼저 살펴 각각의 언어적 요소를 다루고 있는지 살펴보고자 한다. 먼저 연구 대상 교재에서 나타난 언어 교육 영역을 박영순 외(2010:232)에서 제시한 발음, 문법, 의사소통의 세 가지로 분류한다.

각 교재에서 발음, 문법, 의사소통의 영역을 다루고 있는지를 먼저 살펴보고 이후 문학 작품을 활용한 교수 자료가 있는지 살핀다.<sup>9)</sup> 문법은 문법부의 예문을 살핀다. 의사소통은 회화부의 예문을 살핀다. 문법부의 예문이 실제 상황에서 충분히 쓰일만한 경우도 있으며 회화부의 예문이 그다지 실제 상황의 맥락을 따라가지 못하는 경우도 있으나 교재의 구성만을 놓고 이를 살펴본다.

〈표 3〉 단원 구성과 문학 작품의 활용

	단원 구성					
	발음부		문법부		회화부	
	구성 유무	문학작품 활용여부	구성 유무	문학작품 활용여부	구성 유무	문학작품 활용여부
①	○	X	○	X	X	X
②	X	X	○	○	X	X
③	○	X	○	○	○	X
④	○	X	○	X	○	○
⑤	○	X	○	X	○	X

9) 연습 활동이나 부록에서 활용된 작품은 여기서 제외한다. 이들은 4.3.에서 자세히 논의한다.

⑥	X	X	○	○	X	X
⑦	○	X	○	X	○	X
⑧	○	X	○	X	○	X
⑨	○	X	○	X	○	X
⑩	○	X	○	X	X	X
⑪	○	X	○	X	○	X
⑫	○	X	○	X	X	X

연구 대상 교재들은 언어 교육 내용의 선정에서 공통점이 나타난다. 발음과 문법에 관한 내용을 대부분 다루고 있고 회화 연습을 위한 대화문과 짧은 서술문이 반반 정도의 비중으로 나타난다. 문학 작품이 교육 자료로 활용된 경우 역시 공통점이 나타난다. 예상된 바와 같이 발음과 관련해서는 문학 작품은 활용되지 않는다. 문법은 모든 교재들이 다루고 있었으나 문학 작품을 활용한 교육 자료가 나타나는 교재는 세 권 뿐이다. 문법부의 예문으로 문학 작품이 활용된 경우는 다음과 같다.

- (가) 국화야 너는 어이 삼월동풍 다 보시고 셔리를 무릅쓰고 구시월에 혼즈뵈노  
② <스과지남>(170P)
- (나) 청산아 옷지마라 빅운아 희릉 마라 ③ <韓語通>(107P)
- (ㄷ) 빅골이 진토 된들 ③ <韓語通>(191P)
- (ㄹ) 명사십니, 히당화야. 쏏진다고, 스러마라. 명년춘식이, 도라오면, 너는, 다시,  
피려 니와. 인싱 흥번 죽어지면, 다시, 살기, 어려외다. ④ <獨學韓語大成>(90P)

(가)는 이정보의 시조 중 일부분을 인용한 예다. <스과지남>은 天文이나 時節 등의 주제를 정하고 주제에 따라 예문들을 제시하는 방식으로 구성되어 있다. 이 중 꽃을 주제로 하는 花品에서 (가)를 제시하고 있다. (나)는 정구의 시조 중 일부분을 인용한 예다. 선행 모음에 따라 변하는 모음 ‘ㅏ’, ‘ㅑ’의 용례로 사용된다. (ㄷ)는 정몽주의 단심가를 인용하여 일본어 문법 ずるとも와 비슷한 용례로 제시되는 ‘ㄴ들’의 예문으로 활용했다. (ㄹ)는 불전인 <회심곡>의 일부를 ‘-니와’의 예문으로 사용했다.

당시는 교육용 어휘의 위계화나 체계화가 이루어지지 않았다. 따라서 문학 작품을 활용한 예문의 어휘와 문법이 학습자 수준에 알맞은지를 따질 수 없다. 또한 (가)~(ㄹ)는 작가나 작품 제목을 밝히지 않았고 작품의 일부분만을 활용하고 있다. 작품 전체의 감상이나 이해의 차원에서 시조를 활용한 것은 아닌 것이다. 회화부의 예문으로 문학 작품이 쓰인 경우는 다음과 같다.

- (ㄷ) 한무테, 승노판에, 바든 이슬이요. 이슬을, 잡수시면, ④ <獨學韓語大成>(132P)

(ㄷ)는 <옹고집전>의 한 부분이다. 교재에서는 ‘이슬露’과 ‘이슬コノ酒’의 발음에 유의할 것을 언급하며 (ㄷ)를 인용했다. 한 가지 예뿐이지만 문학 작품의 단편적인 인용을 통해 회화에서 중요한 발음의 차이를 교수하고 있다. 발음부에서 이와 같은 예문이 쓰이지 않고 회화부에서 쓰인 이유는 분명치 않다.

교재의 구성을 살펴보고 언어 교육 자료로 활용된 문학 작품을 함께 살펴보았다. 작품 전체가 활용된 경우는 없었고 주로 시조의 일부분을 문법이나 회화부의 예문으로 사용하고 있었다. 초기 교재

50권 중에서 단 4권에서만 문학 작품의 인용이 나타난다.

그러나 본고의 언어 교육 자료의 사례만을 두고 초기 교재에서 적극적으로 문학 작품을 활용하지 않았다고 판단할 수는 없다. 성경이나 한국의 여러 가지 설화 및 소설의 모티브를 활용한 예문들을 포함하지 않았고 원전을 밝힐 수 있는 경우만을 살폈기 때문이다.

회화부나 문법부의 예문에서는 원전을 활용하기 보다는 작품의 제목을 언급하거나 한국 문학에서 모티브를 따온 예문들도 존재한다. 이러한 예를 살펴보면 아래와 같다. 연구 대상으로 선정되지 않았지만 Underwood의 <한영문법>에서는 다음과 같은 예문들을 활용했다. 작품의 제목을 언급하거나 한국 문학을 모티브로 한 경우다.

(배) 내 생각에는 오류행실을 양서로 판각하면 리가 못 늠겏소 <한영문법>

(사) 어렸실 췌에 파리 죽이던 님금의 일흠이 무어시오 <한영문법>

(배)는 유교 경전인 오류행실을 언급하면서 서양식으로 출판하면 이익이 남지 않을 것이라는 내용이 다. 저자의 가치 판단이 오류행실이라는 유교 경전을 통해 나타난다. (사)는 고구려 동명왕의 이야기를 모티브로 한 예문이다.<sup>10)</sup> 이들은 모두 회화부의 예문으로 등장하는데 본고에서는 (배)와 (사)처럼 활용된 경우를 모두 살펴보지는 못했다.

## 4.2. 문화 교육 자료

문화 교육을 통해 외국어 교육에서 언어적 측면만이 강조될 때 나타나는 문제점들을 보완할 수 있다. 특히 문화 교육을 통해 목표 언어와 문화에 대한 이해를 심화할 수 있다. 학습자들이 다양한 의사소통 상황에서 실패하는 것은 단순히 목표 언어 능력의 부족이 아니다. 이러한 보편적인 견해와 더불어 이진숙(2003)은 학습자들이 언어 학습에 대한 흥미를 가질 수 있고 고급 학습자들이 간문화적 능력을 갖출 수 있도록 한국어 교육에서 문화 교육을 통합해야 한다고 논의했다.

다만 한국의 다양한 문화 영역을 한국어 교재에서 모두 다루기는 것이 힘든 것은 물론 한국어 교육의 영역에서 모든 문화 영역을 다룰 필요도 없을 것이다. 이와 같은 관점에서 민현식(2006:144)은 문화 교육이 한국어 습득과 한국어능력 향상을 위한 도구로 구안되어야 한다고 논했다. 박갑수(2013:60) 역시 언어교육의 목표를 의사소통이라고 밝히고 문화교육은 이를 위한 수단이 되어야 할 것이라 논한다. 언어 교육과 상호보완적인 입장에서 문화 교육이 이루어질 때 한국어 교육의 효율성이 극대화될 것이다. 언어 교육과 문화 교육이 각기 분리되었을 때 한국어 교육은 기계적 학습에 의한 명시적 지식에서 멈출 수 있다(오지혜2007:91).

한국어 교육에서 문화 교육의 목표를 살펴본 박영순(2006) 등의 논의는 대부분 교육 과정 속에서 언어와 문화의 통합적인 교수를 권장하고 있다.<sup>11)</sup> 한국어 교재에 접목시킬 문화 교육의 내용과 방

10) 원전은 이규보의 <동명왕편>이다.

11) 한국어 교육에서 지향할 문화 교육의 목표에 관해서 박영순(2006:35)은 다음 다섯 가지를 제시하고 있다.

1. 목표언어가 속해 있는 문화의 대략적인 특징을 이해한다. 2. 자문화와 목표문화의 공통점과 차이점을 이해한다. 3. 문화적으로 조건화된 행동과 언어 표현에 대해 이해하고, 그에 알맞은 행동과 언어적 대응을 적

법, 자료에 관한 논의는 지금도 활발히 진행 중이다. 그러나 최근의 한국어 문화 교육에 관한 논의를 적용하여 초기 한국어 교재의 문화 자료를 분석하는 데에는 세 가지 한계점이 있다.

첫째, 최근의 한국어 문화 교육에 관한 논의는 상호작용적인 시각을 가지고 있다기보다는 교육적 내용으로 활용할 ‘한국 문화’에만 집중하고 있다. 초기 한국어 교재는 대부분 외국인들에 의해 편찬되었다. 외국인의 관점에서 유표적인 한국의 문화가 초기 교재에 활용되었을 것이다. 문화 간 상호작용적 관점에서 초기 교재를 살핀 이미향(2011:139)은 한국어 교육에서 언어문화란 “문화적 타자가 인식할 교육 내용”이라고 논했다. 외국인에 의해 편찬된 한국어 교재에서 외국인 저자의 처지가 교재 내에 반영되는 경우에는 한국인 편찬자들이 간과한 문화 자료들이 등장할 것이라 기대할 수 있을 것이다.

둘째, 초기 한국어 교재는 현행 교재와는 달리 문화 항목을 따로 설정하지 않았다. 한국어 교육에서 문화 교육에 관한 논의가 본격적으로 진행되기 이전에 만들어진 교재들이기 때문이다. 당시의 한국어 교육 관련 자료는 교재만이 남아 있고 교재를 통해서 살필 수 있는 부분은 교육 목표와 교육 내용 정도이다. 따라서 초기 한국어 교재에 한정하면, 문화 교육을 위한 목표를 세워 이를 교재에 반영했는지를 살피기보다는 연구 대상 자료들이 어떤 문화 교육 내용을 내포하고 있는지를 살필 수밖에 없다.

셋째, 전통 문화와 현대 문화의 구분법을 초기 한국어 교재에 적용하기 힘들다. 현재 한국어 교재의 문화 항목을 분류하는 중요한 기준 중 하나는 시대에 따른 분류이다. 시대에 따른 분류는 대부분 개화기를 중심으로 전통 문화와 현대 문화를 분리한다. 개화기 이전에는 일상생활의 영역에 있었으나 개화기 이후에는 사라지거나 일상생활의 영역에서 멀어진 문화 항목들이 전통 문화의 항목으로 구분된다. 본고의 연구 대상 시기는 개화기에서 일제강점기까지이다. 문화 항목 분류 기준에서 시대에 따른 분류는 큰 의미가 없다고 판단된다.

따라서 기본적인 분석의 도구로 현대 한국어 교재의 문화 교육 자료를 분석한 선행 연구의 틀을 먼저 참고한다. 이를 기본으로 하고 상술한 초기 교재의 특징을 종합하여 문학 작품을 활용한 문화 교육의 사례를 살펴보도록 하겠다.<sup>12)</sup>

문화 분석의 틀은 국립국어원(2005)에서 제시한 문화 항목의 분류를 우선 따른다.<sup>13)</sup> 국립국어원(2005)에서 밝힌 문화 주제에 따른 분류는 여타 교육과정, 교수요목, 교재 개발 등에서 활용할 문화 교육 내용과 자료 등에 관한 논의들에서도 공통적으로 발견할 수 있는 분류 기준인데 한국 문화만을 중심으로 문화 항목의 주제를 나누었기에 본고에서는 한국 문화와 외국 문화를 분류했다. 분석 대상 문학 작품군은 작품 전체나 대부분이 수록된 경우로 한정한다. 4.1.에서 살핀 단편적인 인용문들은 언어적 효용성 때문에 교재에 수록된 것이기 때문이다.

---

절하게 할 수 있다. 4. 자신의 문화와 언어에 대해 객관적인 분석과 평가를 할 수 있고, 다른 언어와 문화를 비교대조할 수 있다. 5. 목표언어를 구사할 때는 목표언어가 속해 있는 문화적 관습이나 가치관에 따라 적절하게 수행할 수 있다.

12) 문학 작품의 주제나 내용을 문화 교육의 내용으로 삼을 수 있는 작품들을 선별했다.

13) 국립국어원(2005)은 세 가지 분류 방법을 기준으로 현행 한국어 교재를 분석했다. 분석 방법은 성취 문화 - 일상 문화로 나누는 것, 시대에 따라 분류하는 것, 주제에 따라 분류하는 것이다. 본고에서는 이를 변형하여 적용한다.

〈표 4〉 문화 교육을 위한 문학 작품의 제목

분 류	작 품 제 목	
	한 국 문 화	외 국 문 화
의 식 주	① <담배 난방>	X
놀이/여가 /세시풍속	X	X
인 물	① <지혜로운 젊은이(정충신), <정조대왕의 은혜> ⑫ <황희의 일화), <이성계와 스승>	① <착한 임금 하우씨> ⑧ <사마온공(사마광)> ⑫ <페스타로찌의 일화>
문학 (속담, 수수께끼, 사자성어) /예술	① <도깨비 노름> ③ <정충신 시조> ⑤ <어부지리> ⑥ <이정보 시조> ⑦ <양사언 시조), <정민교 시조), <호가호위>	② <초한지> ⑤ <귀의 의견), <포도테랑> ⑨ <장계 · 풍교야박> ⑫ <맹모삼천지교>
종교/철학/윤리 /민간신앙	① <제주도의 신선>	⑫ <성경>
제도/관습 /의식/의례	① <양반 행세), <주인과 노비), <어울리지 않는 결혼), <사위감을 찾다> ⑫ <혼상예절>	X
언어의 특징	X	X
국가 상징	X	X
지 리	X	X
교통/경제	X	X
문 화	X	X
역 사	⑧ <조선 면화의 유래>	⑫ <일본기), <고사기>
행동 양식 /예절	X	X
문 자	X	X
가 족	⑫ <의좋은 형제), <효자>	X
교 육	X	X

문화 교육을 위해서 연구 대상 자료가 활용된 경우는 역사적인 인물에 대한 일화와 문학 작품이 가장 많았다. 또한 제도/관습/의식/의례에 관해 다룬 문학 작품은 한국 작품만 활용되었다. 당시는 문화 교육에 대한 이론적 배경이 성립되지 않은 시기였기에 문학 작품을 활용한 문화 교육에 대해서 교재들이 통용할 어떠한 자료도 없었다.

이를 현대 한국어 교육의 문화 교육 등급화와 비교해 볼 수 있다. 국립국어원(2011:97)은 국제 통용 한국어 교육의 표준 모형에 대해 각 문화 등급을 초급인 1단계에서부터 고급인 7단계까지로 분류한 목록을 제시했다. 〈표 4〉에서 가장 많이 나타난 ‘역사적 유명 인물’에 대해 4급에서 다루도록 제시하고 있다. 문학 작품은 6급부터 다루도록 제시한다. 초기 교재에서 문학 작품을 활용한 문화 교수 내용은 현대 한국어 교육의 관점에서는 고급 문화 항목인 것이다. 초기 교재의 문화 교육 자료의 예를 ②에서 활용된 〈초한지〉를 통해 살펴보면 다음과 같다.

(아) 계명산추야월에장량의옥통소소리에강동팔천즈데가고향싱각호고허여지며  
장중에잠들엇던초희왕이놀났다호더라 ② <스과지남>(203P)

(아)는 고사성어 ‘사면초가’의 내용을 다루고 있다. 그런데 교재에서는 위 텍스트의 제목이나 저자, 출처 등의 정보를 전혀 제공하지 않고 있다. 이는 초기 교재에서 활용된 문학 작품들의 공통점이다. (아)와 같은 경우도 단지 텍스트가 제시될 뿐이다. 작품과 관련된 문화 항목인 사자성어 ‘사면초가’를 학습자에게 직접 알려주는 장치는 전혀 없다. 또한 영어 대역문에서 ‘장량’은 ‘Chang-nyang’, ‘강동’은 ‘Kang-tong’으로 장소와 인명을 한국식으로 나타내고 있다.

현대 한국어 교육의 관점에서는 (아)와 같은 기본적인 자료를 바탕으로 연습 문제를 제공하거나 문화 정보를 더 제공하는 형식의 교수 학습이 이루어질 수 있을 것이다. 그렇지만 초기 교재만을 살폈을 때 문학 작품을 문화 교육의 자료로 적극적으로 활용하지 않는 경향이 있다.

### 4.3. 문학 교육 자료

문학 교육은 외국어 교육과 문화 교육을 문학 작품을 통해 통합적으로 시도하는 교육 방법이다.<sup>14)</sup> 한국어 문학 교육의 목표는 한국어의 언어적인 측면과 한국의 문화적인 측면을, 문학 작품을 통해 향상시키고자 함이다(한국어교육학사전:1322). 적합하게 선정된 문학 작품은 한국어의 실제성을 보여 줄 수 있는 자료인 동시에 한국과 한국인의 문화적인 측면도 자연스럽게 나타낼 것이다. 문학 작품의 이러한 특징에 관련해 신주철(2013:8)은 “외국어에 대한 학습이 목표 언어가 내포하고 있는 문화에 대한 이해로 귀결된다.”고 했다.

문학 교육 자료는 문학 교육을 실천하는 데 활용되는 문학 작품 또는 문학 작품을 기반으로 하여 다양한 방식으로 가공된 자료를 통칭하여 말한다.<sup>15)</sup> 이들은 크게 ‘정전’과 ‘언어 학습자 문학’으로 분류된다(한국어교육학사전:1351). ‘정전(正典, Canon)’이란 한 사회나 언어문화권에서 교육할 만한 가치가 있다고 널리 인정받은 텍스트를 뜻한다.<sup>16)</sup> 정전은 사회구성원들의 가치를 통합하거나 동질화, 획일화하는 기능을 수행한다. 서양의 성경이나 동양의 유교 경전 등이 정전에 포함된다고 할 수 있다. ‘언어 학습자 문학’은 제2 언어 교육에서 활용할 목적으로 학습자의 수준에 맞게 원작을 대체로 쉽고 짧으며 단순하게 개작한 것을 말한다. 오지혜(2013)는 언어 학습자 문학을 통해 언어-문화-문학을 통합적으로 교수할 수 있는 교재 구성 방법에 대해 논의했다. 정전 자체가 한국 문학의 집대성이라 할지라도 그것을 가공하지 않은 상태로 교재를 통해 제공할 때 생길 문제들이 예상된다. 학습자의 수준에 맞지 않는 어휘나 문장이 작품에 활용되거나 교육적으로 활용할 문화 요소가 없는 작품이 선정될 수 있다. 언어 학습자 문학이 교육 자료로 활용되어야 할 필요성은 바로 여기에서 발견된다.

14) 고전적인 문법 번역식 교수법이 문학 교육의 가장 오래된 사례일 것이다.

15) 여기서는 텍스트 전체가 활용되는 경우를 말한다.

16) 문법 번역식 교수법의 주요 자료로 활용된 고전(古典)과 같은 뜻으로 볼 수도 있겠으나 정전은 후대의 저술이 포함될 수도 있으며 작품의 장르 역시 고전에 비해 다양한 편이다. 한국어 교육에서 활용될 정전의 목록화-위계화에 관해서는 윤여탁 외(2014)에서 자세히 다루고 있다.

그러나 초기 교재의 문학 교육 자료를 정전이나 언어 학습자 문학으로 명백하게 나누어 살필 수는 없을 것이다. 한국 문학의 정전에 대해 정형화된 목록이 존재하지 않기 때문이다. 또한 원작품이 없는 경우는 어휘나 문장 차원에서 무엇을 어떻게 개작했는지 대조할 수도 없다.

문학 교육의 방법으로는 문학 강독, 문학 비평, 비교 문학, 문학 번역의 네 가지가 거론된다. 이중 초기 교재에서 활용한 문학 교육의 방법은 절대적으로 문학 강독이 우세했다. 다른 세 경우를 언급하자면 다음과 같다. 전통적인 ‘문학 비평’의 세부적인 활동으로 김성진(2004)은 작가의 생애, 시대, 작품상의 도덕성 등을 선정했다. 초기 교재에 활용된 문학 작품들은 대부분 작가를 밝히지 않았고 문학의 장르 구분이 이루어지지 않은 시대였다. ‘비교 문학’의 경우 문학 작품을 대비나 대조의 도구로 삼는 방법이다.<sup>17)</sup> 한국 작품과 저자 모국의 작품이 동시에 제공되어 비교의 대상으로 존재하는 경우는 없었다. 마지막으로 ‘문학 번역’의 경우는 초기 교재를 통해 확인할 수 없는 부분이다. 이미 한국어 텍스트를 학습자 모국어로 번역하고 이들을 함께 제공하기 때문이다.

다음은 문학 교육 자료를 활용한 교재와 작품의 목록이다. <표 2>에서 살펴본 작품들이 전부 활용되었다. 이들은 교재 구성상 읽기 자료인 동시에 문학 교육의 관점에서는 강독을 위해 제공되었다.

#### ① Ridel - <조선어문법>

<조선어문법>은 EXERCICES GRADUES를 통해 읽기 자료들을 제공한다. 구성은 크게 전반부와 후반부로 나뉜다. 전반부에서는 먼저 한글 텍스트와 알파벳으로 표기된 한글 읽는 법, 한국어 어휘의 프랑스어 어휘 대역이 동시에 제공된다. 이후 프랑스어 문법에 맞춘 번역을 제공한다. 후반부에서는 한국어 텍스트와 프랑스어 번역만 제공된다. 알파벳으로 표기된 한국어 읽는 방법과 어휘 간의 대역이 사라진다.

텍스트 제시 방법이 두 가지로 구분된 것은 학습자의 수준을 고려한 장치로 보인다. 처음에는 발음에 따라 알파벳이 제공되어 한국어 읽기의 부담을 줄여줄 것이다. 또한 해석의 차원에서도 대역이 제공되는 방식은 학습자에게 도움이 되었을 것이다.<sup>18)</sup>

#### ⑤ 경성조선어연구회 - <中等學校 朝鮮語教科書>

문학 작품을 讀本을 통해서 제공하고 있다. 회화나 문법의 예문이 아니라 독립적인 읽기 텍스트로 문학 작품이 제공된다. 다만 독본의 모든 텍스트가 문학 작품은 아니다.

讀本の 문학 작품과 그 교육 방법의 한 가지 예를 들면 다음과 같다. 391쪽의 ‘포도태랑’은 한국어 텍스트와 일본어 번역 텍스트가 동시에 제공된다. 한국어 텍스트에는 한자가 병기되어 있다. 텍스트가 끝난 시점에서 작품에 사용된 어휘와 비슷한 어휘를 설명하거나 용례를 좀 더 자세히 제공한다.

#### ⑦ 朝鮮總督府 - <朝鮮語法及會話書>

품사에 맞춘 문법 설명을 1편, 주제에 맞춘 회화와 문장의 예를 2편에 수록하고 있다. 여타 초기 교재와는 구분되는 점은 문장을 회화와 동일한 선상에서 다루고 있다는 점이다. 교재의 구성에서부

17) 비교 문학의 실질적인 현장 적용에 대해서는 윤여탁(2009)이 상세히 논하고 있다.

18) 황민형(2010)은 중국인 학습자의 읽기 능력 향상에는 한자 병기가 효과가 있다고 밝혔다. 모국어 병기라는 점만 놓고 본다면 프랑스어 병기는 프랑스인 학습자의 읽기 능력 향상에도 효과가 있었을 것이다.



터 문장의 예를 다루고 있는 점이 특징이다. 문장부의 모든 텍스트를 국한문혼용으로 표기했는데 이는 2편 1장의 회화부까지를 모두 한글전용으로 표기한 것과 대비된다.

문장의 예는 時文, 物語, 歌曲, 利語로 나뉜다. 이 중 物語와 歌曲은 문학 작품이 활용되었다. 또한 시조가 언어 교육의 도구로써 단편적으로 활용된 경우를 4.1.을 통해 살펴보았는데 ⑦은 단 두 편뿐이지만 시조의 전체 텍스트를 담고 있다.

#### ⑧ 최재익 - 〈朝鮮語の先生〉

제4편 文章의 俚該及金言, 司馬溫公, 朝鮮棉花의 由來, ‘독기와거북’은 모두 문학 작품을 활용한 읽기 자료이다. 文章은 모두 국한문혼용으로 쓴 작품이 활용되고 있으나 교재에서는 이를 구어체와 문어체로 구분하고 있다.

#### ⑨ Eckardt - 〈조선어문제문전 부주록〉

총 45개의 텍스트가 부주록이라는 형식으로 교재에서 독립되어 제공된다. ①과 다른 점이 있다면 한국어 읽는 법이나 어휘 간의 대역이 존재하지 않고 곧바로 한국어 텍스트가 제공된다는 것이다. 독일어 번역본이 존재하지만 한국어 텍스트와 동시에 제공되지 않는다.

저자는 서문을 통해 “本書는 二編에 分호야 全篇에는 文法, 練習, 後篇에는 鮮獨對譯으로 호야 學者로 호여곰 習讀의 便宜를 圖호이러”라고 밝히고 있다. 한국어-독일어 대역에 활용한 텍스트는 앞서 3.에서 살핀 바와 같이 대부분 구비 전승문을 옮겨 적은 내용들로 보인다.

한 가지 특징적인 것은, 본 교재의 전편에는 한글이 전혀 활용되고 있지 않다는 점이다. 후편에 가서야 한글 자모 설명이 나오고 한글 자모는 후편의 텍스트 읽기 활동을 통해서 습득되는 형태이다.

#### ⑩ Roth - 〈Grammatik der Koreanischen Sprache〉

교재의 구성이 문법 설명 > 어휘 > 연습의 3단계로 구성되었다. 모든 단계는 독일어 대역이 존재한다. ‘황희의 일화’라는 연습 문제를 통해 교재의 실제 구성과 문학 작품의 학습 방법을 살펴보도록 한다.

(재) 황희는 이조역대의 재상중 가장 훌륭한 어른이시요. 암행어사가 되어 지방정치의

선부를 순시하던중 어느날 늙은농부가 소 두 마리를 몰아 밭을 길고 있는것을 보았소.

황희는 조용히 말께서 내려 지나가는말로 아래와 같이 물었소. -후략- (230~231P)

〈Grammatik der Koreanischen Sprache〉

224페이지의 문법 설명에서 한다-하오-합니다 등의 존대법이 나타난다. 이후 228페이지의 어휘에서는 이조역대, 재상, 암행어사, 지방정치, 선부, 순시 등을 독일어 대역으로 제공한다. 문법과 어휘의 즉각적인 활용을 유도하는 교재 구성 방식이라 할 수 있다. 앞서 살핀 조선어교과서 역시 讀本을 통한 어휘나 문법의 즉각적인 활용을 유도하고 있으나 본문을 먼저 제시하는 반면 roth는 어휘와 문법을 먼저 제시하고 본문을 나중에 제시하고 있다. 초기 한국어 교재에서 언어 학습자 문학을 활용

한 대표적인 사례라 할 수 있다.

〈표 5〉 문학 작품을 활용한 교수 방법과 내용

	활용된 문학 작품과 교재와의 연계성	대역 유무	작품 감상 외의 교수 내용	한국 작품 활용	해외 작품 활용
①	X	O	읽기 자료	〈하우 씨〉 외 22 회	X
⑤	독본 > 어휘+문법	O	읽기 자료	〈조개와 황새〉	〈포도태랑〉 외 2 회
⑦	X	O	읽기 자료 (국한문혼용체)	〈양사언 시조〉 외 3회	X
⑧	X	O	읽기 자료 (국한문혼용체)	〈조선 면화의 유래〉	〈사마온공〉 외 2회
⑨	X	O	읽기 자료	〈왕몽〉 외 21 회	X
⑫	어휘 > 문법 > 연습	O	읽기 자료	〈이성계와 스승〉 외 5회	〈페스타로찌의 일화〉 외 7회

교재 구성에 따라 크게 두 가지로 분류할 수 있다. ⑤와 ⑫는 교재의 활동 영역에서 어휘, 문법부와 통합적으로 문학 작품을 제시하는 경우이다. 이들은 현대 교재에서도 볼 수 있는 구성을 취하고 있다. 어휘나 문법의 위계화는 이루어지지 않았지만 매개어를 통한 대역으로 작품 감상을 가능하게 한다.

그 외 교재들은 부록이나 교재 마지막 부분에서 문학 작품들을 제시한다. 교재의 문법부나 회화부에서 교수 내용으로 삼았던 어휘와 문법이 해당 작품마다 활용되는 방식은 아니다. 대역을 통한 강독이나 읽기 활동을 위해서 제시된 것이다.

〈표 5〉에서 살펴본 교재들은 문법부에서 다루지 않은 어휘와 문법이 문학 교육을 위해 제시된 교수 자료들에서 나타나는 경우가 있다. 교재의 회화부와 문법부를 모두 학습한 학습자라도 문학 작품의 한국어 텍스트를 그대로 읽고 감상하거나 이해하는 것은 무리이다. 정연숙(2012)은 현대 한국어 교재의 문학 교수 자료는 일반적으로 중급부터 나타나는 경향이 있다고 밝혔다. 학습자 등급별 어휘와 문법 목록 등이 적용된 한국어 교재들에서도 중급 이상의 교재들에서 문학텍스트가 등장하는 이유는 언어 교육과 문학 교육의 연계를 바탕으로 하기 때문일 것이다. 그러나 초기 교재의 경우 감상이나 이해에 몰입할 수 있는 장치를 마련한 것으로 보인다. 문학 작품 이해와 감상이라는 교육적 목적을 달성하기 위해 모국어 번역문을 적절히 활용한 것이다.

문학 작품을 통해 국한문혼용체를 제시한 ⑦, ⑧은 교재가 시대를 반영한 예를 보여주고 있다. 자료 ⑦, ⑧을 제외하고도 다수의 초기 교재에서 국한문혼용체를 보여주고 있다. 초기 한국어 교재는 기본적으로 한글전용을 취했음에도 불구하고 당시 한국의 문자생활을 보여주는 자료로 국한문혼용체 소개를 1~10페이지 가량을 할애하고 있다. 또한 작품의 일부를 인용하여 국한문혼용을 나타낸 경우도 있다.

(차) 玉을不磨하면光이無하고人이不學하면知가無하니라. (文語體)  
 瓜田에不納履이오, 李下에不整冠이라. (文語體) ⑧ <朝鮮語の先生>(197P)

(차)는 <명심보감>의 일부를 ⑧에서 인용한 예문이다. 국한문혼용을 일종의 문체로 판단하여 한글전용을 취할 때의 문체와는 다름을 문학 작품을 통해 제시하고 있다. 위와 같은 사례는 서양인 편찬 교재와 일본인 편찬 교재에서 골고루 나타나지만 본고를 통해서 모두 살필 수는 없었다.

## 5. 결론 및 한계점

본고는 초기 교재에서 교수 자료로 활용된 문학 작품을 살펴봤다. 총 50권의 교재 중 문학 작품을 하나라도 다루고 있는 교재는 12권뿐이었다. 실생활에서 즉각적으로 활용할 의사소통 중심의 교수 내용이 주를 이루는 초기 교재의 특성을 반영한다고 할 수 있다.

언어 교육, 문화 교육, 문학 교육의 측면에서 문학 작품을 활용한 교수 자료의 특징은 다음과 같다. 언어 교육의 자료로 활용된 문학 작품은 그 양이 매우 한정적이다. 또한 단편적인 인용문으로 활용했기 때문에 문화 요소의 학습이나 문학 감상을 통합적으로 고려하여 교수 자료로 선정된 것은 아니라고 판단된다. 문화 교육의 측면에서는 문학 작품이 주로 역사적인 인물에 대한 일화나 문학 작품으로 활용된 경우가 많았다. 다만 초기 교재에서 활용된 모든 문학 작품이 문화 교육적 내용을 담고 있는 것은 아니었다. 문학 교육의 측면에서는 주로 강독 자료로 활용된 경향을 보였다. 어휘나 문법의 위계화가 되지 않았음에도 불구하고 강독을 통한 읽기 자료로 활용될 수 있었던 것은 대역을 통해 모국어로 작품을 감상할 수 있었기 때문이다.

본고의 한계점은 다음과 같다. 첫째, 국한문혼용체가 사용된 사례들에 대한 분석이 제외되었다. 유교 경전들은 주로 국한문혼용체의 예시로 제공되었는데 이에 대한 분석은 후속 연구를 통해 진행할 것이다. 둘째, 분석 기준의 미흡함 때문에 작품의 제목을 언급한 경우, 담화의 모티브가 된 문학 작품의 사례를 모두 살펴보지 못했다. 특히 성경에서 모티브를 얻은 경우들을 모두 분석 대상에서 제외할 수밖에 없었다.

### ■ 참고 문헌 ■

- 강남옥(2009), “근대 초기 한국어 교재의 역동적 창작 과정 : 로스, 호세코, 게일의 한국어 교재를 중심으로”, 『정신문화연구』 2009, 제32권, 193쪽-222쪽.
- 고예진(2014), “초기 한국어 문법 학습의 언어자료 특성 연구 - 19세기 말~20세기 초 영어판 한국어 교재를 중심으로”, 『청람어문교육』 2015, 제49호, 289쪽-320쪽.
- 국립국어원(2005), <한국어 교재 분석 연구>, 국립국어원.
- 국립국어원(2011), <국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계>, 국립국어원.
- 김성진(2004), “批評 活動 教育의 內容 研究”, 서울대학교 박사학위논문.

- 김혜영(2013), “한국어 교육에서 문학 교재 개발의 방향”, 『새국어교육』 2013, 제94호, 362쪽-386쪽.
- 민현식(2006), “한국어 교육에서 문화교육의 방향과 방법”, 『한국언어문화학』 2006, 137쪽-180쪽.
- 박갑수(2013), 『한국어교육과 언어문화 교육』, 역락.
- 박영순(2006), 『한국어 교육을 위한 한국문화론』, 한림출판사.
- 박영순 외(2010), 『한국어와 한국어교육』, 한국문화사.
- 백봉자(2001), “교재와 교수법을 통해 본 한국어 교육의 역사와 과제” 『외국어로서의 한국어교육』 제25호, 11쪽-31쪽.
- 서울대학교 국어교육연구소(2014), 『한국어 교육학 사전』, 하우.
- 서종학-이미향(2007), 『한국어 교재론』, 태학사.
- 신주철(2013), 『한국어교육에서 한국 문화·문학 교육론』, 커뮤니케이션북스.
- 오지혜(2007), “한국어교육에서의 언어문화 교육을 위한 교육내용의 범주 및 설계 방안”, 『한국언어문화학』 2007, 제4권, 제2호, 82쪽-120쪽.
- 오지혜(2013), “국의 한국어교육의 문학 교재 구성을 위한 언어학습자문학 연구”, 『새국어교육』 제95호, 269쪽-302쪽.
- 이미향(2011), “한국어 교수 설계를 위한 상호작용적 관점에서의 언어문화-외국인 저술 초기 한국어 교재를 중심으로”, 『한국언어문화학』 2011, 제8권 제2호, 113쪽-141쪽.
- 이진숙(2003), “외국어로서의 한국어교육에서 문화를 통합시키기 위한 교육적 방안”, 『국어교육연구』, 2003, 제12권, 331쪽-350쪽.
- 윤여탁(2007), 『외국어로서의 한국 문학 교육』, 한국문화사.
- 윤여탁(2009), “비교문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대문학 교육 방법”, 『한국언어문화학』, 2009, 제6호, 제1권, 53쪽-70쪽.
- 윤여탁 외(2014), 『한국어교육에서 한국문학 정전 목록 선정 연구 -한국, 미국, 중국을 중심으로』, 『국어교육연구』, 2014, 제34권, 1쪽-29쪽.
- 정연숙(2012), “문학텍스트를 이용한 한국어 교육의 양상”, 『국어교과교육연구』 2012, 제21호, 362쪽-385쪽.
- 조동일 외(1994), 『한국문학강의』, 길벗.
- 최지현 (2004), “한국어 교육과 문학의 연관성 탐색”, 『국어교육연구』 2004, 제14호, 337쪽-364쪽.
- 황민형(2010), “텍스트 상의 한자 병기가 중국인 한국어 학습자의 읽기 능력에 미치는 영향 연구”, 영남대학교 석사학위논문.
- 황사운(2014), “개화기 외국인 편찬 한국어 교재의 교수 내용과 방법 연구”, 영남대학교 석사학위논문.
- Hans-joachim 저, 노선정 옮김(2006), 『읽기와 지식의 감추어진 역사』, 이른아침.
- Lakoff 저, 이기우 옮김(1994), 『인지의미론』, 한국문화사.
- Yumi Tsuji 저, 송태욱 옮김(1995), 『번역과 번역가들』, 열린책들.

■ 참고 자료 (출판연도순) ■

- F. Ridel(1881), 『조선어문법』, 第2版 歷代韓國文法大系, 第2部 第6冊, 박이정.
- J. S. Gale(1894), 『스과지남』, 第2版 歷代韓國文法大系, 第2部 第4冊, 박이정.
- 마에마(前間恭作(1905), 『韓語通』, 第2版 歷代韓國文法大系, 第2部 第冊, 박이정.
- 이토(伊藤伊吉(1906), 『獨學韓語大成』, 조선인을 대상으로 한 조선어 교육 자료, 4편, 역락.
- 경성조선어연구회(1911), 『中等學校 朝鮮語教科書』, 조선인을 대상으로 한 조선어 교육 자료, 4편, 역락.
- J. S. Gale(1916), 『Korean Grammatical Forms, rev』, 第2版 歷代韓國文法大系, 第2部 第4冊, 박이정.
- 조선총독부(1917), 『朝鮮語法及會話書』, 조선인을 대상으로 한 조선어 교육 자료, 4편, 역락.

- 최재익(1918), 『朝鮮語の先生』, 第2版 歷代韓國文法大系, 第2部 第18冊, 박이정.
- P. A. Eckardt(1923), 『조선어문제문전』, 第2版 歷代韓國文法大系, 第2部 第8冊, 박이정.
- 노기주(1923), 『應用自在朝鮮語法詳解』, 第2版 歷代韓國文法大系, 第2部 第20冊, 박이정.
- 이완응(1926), 『朝鮮語發音及文法』, 第2版 歷代韓國文法大系, 第2部 第21冊, 박이정.
- P. L. Roth(1936), 『Grammatik der Koreanischen Sprache』, 第2版 歷代韓國文法大系, 第2部 第9冊,  
박이정.

## 융복합으로서의 학교문화예술교육의 개념과 의의

- 문학을 기반으로 -

전두리 (동국대)

### 1. 연구의 목적과 필요성

21세기는 인지과학<sup>1)</sup> 기반의 지식·정보화 사회이다. 즉 사회는 많은 지식을 습득한 인재보다는 오히려 지식을 기반으로 하여 그러한 지식을 활용하거나 창출하여 급변하는 사회에 대응할 수 있는 인재를 필요로 하고 있다. 그러나 미래 인재 양성의 중심에 있는 학교에서는 이러한 사회의 변화에 역동적으로 적응할 수 있는 인재를 양성하기 위하여 적절한 교육을 해야 함에도 불구하고 여전히 기존의 교육을 답습하고 있는 실정이다. 결국 기존의 인문적 자유교육으로서의 전통적인 교과중심 교육에 대한 이와 같은 회의와 맞물려 새로운 교육을 추구하는 움직임이 대두되었다.

이는 교수-학습 현장에서 교육되는 각 교과들이 학습자의 삶과 유기적으로 연계되어 미래 사회에 적합한 ‘능력(ability)’ 또는 ‘역량(competence)’ 등을 과연 올바르게 함양시키고 있느냐에 대한 의문에서 비롯된다. 즉 오래 전부터 교과 중심 교육과정이 명제적 지식과 방법적 지식 중에서 명제적 지식만 강조함으로써 죽은 지식, 무기력한 지식을 강조(이인제, 2009: 26)해 왔다는 비판의 목소리와 같은 맥락으로 이해할 수 있다. 융복합 교육은 이러한 기존 교육의 한계를 해소하기 위한 하나의 교육적 대안으로서 주목받고(김시정·이삼형, 2012: 127) 있다. 학문의 다양한 관계맺음을 통해 융복합 교육은 이루어지는데 이 연구에서는 문학을 기반으로 한 융복합으로서의 학교문화예술교육에 대해 살펴보고자 한다.

‘융복합 교육’이라는 용어의 개념을 정리하는 것은 융복합 교육의 목표를 달성하기 위한 가장 기초적이면서 중요한 문제이다. 그럼에도 불구하고 교수-학습 현장뿐만 아니라 학술적 차원에서도 혼용되고 있어 합의된 담론이 도출되지 않고 있다. 이에 이 연구에서는 ‘융복합 교육’의 개념과 더불어,

1) 인지과학은 마음에 관한 과학이며 전통적인 경험적 심리학에서 통상적으로 이루어지던 것보다 마음의 본질을 더 깊이 탐구하려는 새로운 학문분야이다. 인지과학의 토대는 마음의 철학이다. 지식의 융합과 통일을 다루면서 인지과학을 빼놓을 수 없는 이유가 여기 있다. 인지과학이 이처럼 융합 학문일 수밖에 없는 것은 한마디로 그것이 ‘마음에 관한 과학’이기 때문이다(박만준, 2010: 100-101). 마음에 대한 물음을 던지며 탐구한 사람들이 발견한 가장 중요한 사실이 마음에 관한 과학은 “어떤 하나의 학문에서 모든 것을 다 알아내고 해결할 수 있는 것이 아니라, 여러 학문 분야들이 함께 생각하고 질문을 던지며 수렴적으로, 협동적으로 탐구하는 과정을 통해서만 가능하다”는 것이었다. 인지과학은 마음에 관한 ‘다학문적인 학제적 연구’이다(이정모, 2010: 22, 35; 박만준, 2010: 100-101에서 재인용).

‘문화예술교육’, ‘학교문화예술교육’의 개념을 명확하게 제시하고 융복합으로서의 학교문화예술교육의 개념과 문학을 기반으로 한 학교문화예술교육의 의의를 밝히고자 한다. 이는 융복합으로서의 학교문화예술교육의 교육적 의미를 찾는 데 기여할 수 있을 것이다.

## 2. 융복합으로서의 학교문화예술교육의 개념

융복합으로서의 학교문화예술교육의 개념을 정립하기 위해서는 먼저 ‘융복합 교육’의 의미를 정리해야 한다. 그런 다음 문화예술교육과 학교문화예술교육의 의미를 파악하고 이러한 논의를 바탕으로 융복합으로서의 학교문화예술교육의 개념을 밝힐 수 있을 것이다. 먼저 융복합 교육의 개념에 대해 살펴보자. 융복합 교육의 개념에 대해 논한 연구는 김시정·이삼형(2012)부터 이하준(2014)가 있다. 융복합 교육의 개념에 대한 다양한 논의는 다음 [표 1]과 같이 정리할 수 있다.

[표 1] 융복합 교육의 개념에 대한 다양한 논의<sup>2)</sup>

문헌	융복합 교육의 개념
김시정·이삼형 (2012: 128-129)	학습자의 융복합적 사고 능력을 교육하기 위하여 <b>교과와 교과, 또는 서로 상이한 배경 학문이 융합에서 복합</b> 에 이르는 다양한 방식으로 <b>결합</b> 되어 마련된 교육
박영석 외 (2013)	핵심 주제나 개념을 중심으로 하여 <b>교과 내 혹은 교과 간 관련성</b> 이 있는 다양한 학습내용의 요소들을 학생들에게 <b>의미있는 사회적 맥락 속에서 유기적으로 연결 짓는 교육방식</b>
차윤경 외 (2014: 20)	교과 내·외적 주제나 개념을 중심으로 하여, 관련성이 있는 다양한 학습내용 요소를, 학생에게 <b>의미 있는 사회적 맥락 속에서 유기적으로 연결</b> 지어, <b>전인적</b> 존재로서의 학생의 <b>개별성을 존중</b> 하면서, 학생 스스로가 <b>능동적으로 탐구</b> 하고 표현하는 진정성 있는 학습 경험을 촉진하는 일련의 교수 활동 및 이를 위한 행정지원 체계
함승환 외 (2013)	다양한 주체 사이의 대화적 관계에 기초해야 하며 전인적 존재로서 학생이 가지고 있는 <b>고유한 특성</b> 을 고려하고 존중하며 학습 과정과 결과에서의 다양성을 수용하고, 교수-학습 과정에 참여하는 모든 구성원이 민주적 상호작용을 통해 함께 성장할 수 있도록 하는 학습 환경과 경험을 제공하여 궁극적으로 학습 경험이 학생의 <b>전인적</b> 측면에서의 변화를 수반하여야 하며 지식과 학생 사이의 <b>대화적 관계</b> 를 통해 궁극적으로 <b>학생의 삶과 존재의 일부가 되는 지식의 교육적 실천</b> (함승환 외, 2013; 박영석 외, 2013: 163에서 재인용)
유병규 (2014: 8)	<b>특정 주제나 개념, 실제적인 문제</b> 에 대하여 특정한 과목이나 학문 내·외의 분류에 구애받지 않고 다양한 지식과 경험을 활용해 <b>학습자들 스스로 표현하고 탐구</b> 하는 학습 경험을 제공하는 교육-함승환 외(2013)이 제시한 융복합 교육의 개념을 바탕으로 개념화
손동현 (2008)	고등교육에 대한 ‘ <b>문명사적 도전</b> ’ (손동현, 2008; 김선아, 2014: 95에서 재인용)

2) 표 안의 굵은 글씨 표시는 연구자가 하였음.

김선아 외 (2013: 74)	학문 또는 교과로 대표되는 각 분야의 경계를 허무는 방식을 통해 <b>새로운 지적 성과를 추구</b> 하는 교육-김시정·이삼형(2012)와 박영석(2012)의 개념을 바탕으로 개념화
김선아 (2014: 94, 97)	특정 교과에 한정되지 않은 다양한 교과 간의 경계를 넘나드는 교육 활동, 교과 간의 상호작용을 통해 <b>새로운 의미와 개념을 창출</b> 하는 학습 경험을 지칭하는 것
정철민 (2014: 148)	학문의 융복합은 각 학문이 가지고 있는 <b>고유의 속성</b> 을 유지하면서 두 요소들이 합쳐지거나 아니면 전혀 다른 <b>새로운 성격</b> 을 지닌 무엇인가를 만들어내고자 하는 <b>도전</b>
김선아 외 (2014: 186)	둘 이상의 교과지식이 만나 새로운 지식을 형성하는 것으로, 하나의 학문으로 논의하기 어려운 주제나 문제를 여러 학문의 관점을 통합하여 접근함으로써 <b>창의적인 해결 방안을 탐구</b> 하는 일련의 학습 과정
이하준 (2014: 343)	융합과 복합은 기존의 고립되고 세분화된 특정한 학문 방법론의 한계를 넘어서서 융복합적 방법론을 통해 특정문제나 주제를 융합되는 학문의 관점에서 깊이 있게 이해하고 <b>이론적, 실천적 문제해결에 기여</b> 하고자 하는 연구방법론으로 융복합적 교육은 <b>융합과 복합 혹은 융복합적 방법론의 교육적 실천</b>

이상 모든 논의의 공통점은 교과 내·외적 주제를 중심으로 교과 내, 교과와 교과 또는 교과와 비교과가 결합하여 학문간의 넘나듦을 추구한다는 것이다. 각각의 논의는 강조하는 바를 중심으로 공통 요소를 추출하여 분류할 수 있다. 이때의 핵심요소는 융복합 관련 논의의 근간인 (1) 학문 내·학문간의 유기적 결합, 그리고 (2) 사회적 맥락 속에서 학습자의 개별성(능동성)과 전인 교육 추구 (3) 새로운 의미창출 (4) 문제해결방안 탐구로 살펴볼 수 있다. 김시정·이삼형(2012)와 박영석 외(2013)을 비롯하여 이하준(2014)에 이르기까지 [표 1]에 제시된 모든 논의들은 융복합 교육의 개념 정립을 위한 학문 내·학문간의 유기적 결합을 핵심요소로 삼고 있다. 이 중 사회적 맥락 속에서 학습자의 개별성(능동성)을 강조한 논의로는 차윤경 외(2014)와 고유성, 상호작용을 강조하며 학생의 삶과 존재의 일부가 되는 지식의 교육적 실천을 강조한 함승환 외(2013), 실제적인 문제에 대한 학습자의 능동성을 강조한 유병규(2014)가 있는데 특히 차윤경 외(2014)와 함승환 외(2013)은 학생의 전인적 측면을 내포하고 있다. 한편 새로운 의미창출을 강조한 논의로는 손동현(2008)과 김선아 외(2013), 김선아(2014), 각 학문의 고유성을 강조한 정철민(2014)가 있고 김선아 외(2014)와 이하준(2014)는 창의적 해결 방안 탐구, 이론적·실천적 문제해결을 강조했다는 점에서 주목할 만하다.

이와 같은 핵심요소를 바탕으로 융복합 교육의 개념을 다음과 같이 정리할 수 있다. 융복합 교육은 학문간의 다양한 유기적 결합을 근간으로 하는 교육 활동으로 전인적 존재로서 학습자의 개별성을 인정하는 교육이다. 이때 사회적 맥락 속에서 학습자는 능동적으로 참여하여 문제를 해결하고 새로운 의미를 창출할 수 있다. 그런데 이상의 논의들은 융합, 즉 화학적 결합에 초점을 맞추다 보니 각 학문의 고유성(특수성)에 대한 논의는 미흡한 편이다. 더불어 각 학문간의 유기적 결합이 지속적으로 연계되어야 문제를 발견하고 해결할 수 있는 실천력을 획득할 수 있을 텐데 이 부분에 대한 논의도 이루어지고 있지 않다. 뿐만 아니라 통합과 관련해서 총체성도 핵심요소로 다루어져야 할 것이다. 결국 융복합 교육은 ‘학문 내, 또는 다양한 학문(교과간, 교과와 비교과)의 유기적 결합, 각 학문의 고유성, 학문간 결합의 관계성, 연계성, 지속성에 관한 끊임없는 탐구, 문제해결과 의미 창출 능



력 함양, 총체성 추구'와 같은 핵심요소를 포함하여 개념화하여야 한다.

따라서 이와 같은 논의를 바탕으로 이 연구에서는 융복합교육을 다음과 같이 개념화한다.

융복합 교육이란 사회적 맥락 속에서 올바른 인성과 문제해결력을 구비한 자기주도적 창의적 인재 육성을 목표로 하는 교육으로 교과 내, 교과 간 또는 교과와 비교과의 고유성을 넘나들면서 동시에 학문간의 유기적 결합, 관계성, 연계성, 지속성과 더불어 총체성 또한 아우르는 교육철학 및 교육 전략이다.

지금까지 융복합 교육의 개념에 관한 다양한 논의들을 바탕으로 융복합 교육의 개념을 정립하였다. 이번 연구에서는 이러한 개념을 토대로 문화예술교육, 융복합으로서의 학교문화예술교육에 대해 고찰하고자 한다. 문화예술교육에 관한 논의를 위해서는 문화예술교육의 개념이 먼저 정립되어야 한다.

정부가 문화예술진흥을 위해 1972년 문화예술진흥법을 제정하면서 그 이후 예술진흥법이 만들어졌고 이때 문화예술교육이라는 용어도 자리 잡히기 시작하였다. 정부는 문화예술진흥을 위해 같은 해 8월 14일 문화예술진흥법을 공포하였다<sup>3)</sup>. 몇 차례의 개정을 통해 2005년에 공포된 '문화예술교육지원법'(법률 제7444호, 2005) 제 2조 1항에 따르면, 학교문화예술교육은 교육과정의 일환으로 행하여지는 교육으로서 학생들의 문화예술 향유와 창조력 함양을 위한 교육으로 정의되며 국민의 문화적 삶의 질 향상과 국가의 문화역량 강화에 이바지함을 그 목적으로 하고 있다(문화체육관광부, 2005). 이 「문화예술교육지원법」에서 사용되는 용어 '문화예술교육'이라 함은 「문화예술진흥법」 제2조 1항 1호의 규정에 따른 문화예술, 「문화산업진흥 기본법」 제 2조 제1호의 규정에 따른 문화산업, 「문화재보호법」 제 2조 제1항의 규정에 따른 문화재를 교육내용으로 하거나 교육과정에 활용하는 교육을 말한다(문화체육관광부, 「문화예술교육지원법」 법률 제7774호, 제2조 제1항).

구체적으로 문화예술교육의 개념에 대해 살펴보아야 그 의미를 명확히 파악할 수 있을 것이다. 이 예 문화예술교육의 개념에 관한 다양한 논의는 다음 [표 2]와 같이 정리할 수 있다.

[표 2] 문화예술교육의 개념에 관한 다양한 논의<sup>4)</sup>

문헌	문화예술교육의 개념
문화관광부 (2006)	'문화예술 및 문화 산업, 문화재를 교육 내용으로 하거나 교육과정에 활용하는 교육', '문학, 미술(응용미술 포함), 음악, 무용, 연극, 영화, 연예, 국악, 사진, 건축, 어문 및 출판과 같은 문화예술, 문화상품의 기획·개발·제작·생산·유통·소비 등과 관련된 서비스 산업인 문화산업, 유형·무형·민속 문화재, 기념물 등을 교육 내용으로 하거나 교육과정에 활용하는 교육(김정희·이주연·이지연, 2013: 202에서 재 인용)
정연희 (2008: 150)	예술교육을 통한 문화교육의 실천 혹은 예술교육의 문화교육적 재구성

3) 이 부분은 민경훈(2013: 15-16)의 내용을 참고하여 작성하였음을 밝힌다.

4) 표 안의 굵은 글씨 표시는 연구자가 하였음.

김세훈 외 (2004: 15-16)	문화예술교육은 ‘문화·예술’ 이라기보다는 ‘ <b>문화예술교육</b> ’ 으로 이해하는 것이 타당. 문화예술교육은 미적교육, 문화다양성 교육, 여가교육, 매체교육, 문화적 문해교육 등을 병렬적으로 나열하는 교육이라기보다는 <b>이러한 교육 영역들이 특정한 지향 속에 유기적으로 연계된 교육</b> (김세훈 외, 2004: 15-16; 김은영, 2014: 117에서 재인용).
이동연 (2008)	<b>예능교육 교과가 가지고 있는 매체상의 기능적인 구분을 넘어서려는 통합교육적인 의미</b> 를 가지고 있으며, 기존 교과목에 포함되지 않은 <b>대중문화와 매체에 대한 교육을 구체화</b> 하고 학교교육과 학교 밖의 교육을 통합하는 데 효과적인 개인의 자율적인 표현과 상상력을 극대화하는 교육(이동연, 2008; 황정현 외, 2009: 30에서 재인용)
민경훈 (2013: 17)	문화교육과 예술교육의 상호 보완적이면서 유기적 연관성을 가지는 개념으로서, <b>다양한 예술 장르에 대한 체험과 이해 그리고 감상을 통해 문화예술 리더러시를 향상</b> 시키고, 인지교육과 감성교육의 조화로운 발전을 통해 전인교육을 지향하는 교육
양현미 외 (2004)	<b>예술의 역사와 개념에 대한 이해를 제고</b> 함으로써 모든 시민의 경험과 인식력, 창의력, 의사소통 능력을 계발하는 교육(양현미 외, 2004; 김정희·이주연·이지연, 2013: 204에서 재인용)
교육부 (2005)	문화교육과 예술교육을 상호 연계적이고 보완적인 관계 속에서 설정한 개념으로 <b>예술교육을 근간</b> 으로 하여 현행 예술교육이 지향하는 미적 감수성 함양이나 창의성 육성, 정서 함양을 통해 궁극적으로 <b>예술교육을 통한 교육적 가치</b> 들이 사회, 문화적 맥락에서 모든 <b>국민의 문화적 삶의 질 향상과 국가의 문화역량 강화</b> 를 지향하는 교육(교육부, 2005; 황정현 외, 2009: 31에서 재인용)
박은영 (2007)	학교와 사회에서의 <b>예술교육을 통해 국민의 문화예술 향유 능력을 높이는 교육</b> . 즉, 문화예술 및 문화산업, 문화재 등을 교육내용으로 하거나 교육과정에 활용하여 실시한 교육 결과가 국민의 문화적 삶의 질 향상과 국가의 문화역량 강화를 지향하도록 하는 교육(박은영, 2007: 25-27; 황정현 외, 2009: 31에서 재인용)
박현옥 (2011: 447)	예술교육을 통해 학교와 사회에서의 국민의 문화예술 향유 능력을 높이는 교육으로 <b>예술을 통한 문화교육</b> 을 의미
심광현 외 (2012: 225)	문화예술교육은 좁은 의미의 장르 교육이 아니라 집단 지성에 의한 사회적 산물로서 이미 확립되어 있는 <b>다양한 문화적 체계와 산물들에 대한 일정한 학습을 통해서 학생들의 전면적 발달을 촉진</b> 하여 궁극적으로는 <b>자율적이고도 협력적인 주체, 창의적인 민주시민을 육성</b> 하기 위한 교육(심광현 외, 2012: 225; 김은영, 2014: 123에서 재인용).

문화예술교육<sup>5)</sup>의 개념에 관한 다양한 논의는 크게 3가지 기준으로 분류할 수 있다. (1) 그 개념이 모호하거나 포괄적인 경우, (2) 예술교육을 통한 문화교육을 강조한 경우 (3) 문화역량이나 문화예술 향유 능력을 추구하는 경우이다. 먼저, 문화관광부(2006)의 논의는 그 개념이 너무 포괄적이라 문화 예술교육의 목표나 방법을 추측하기 어렵고 이와 마찬가지로 정연희(2008)의 논의도 그 개념이 모호하여 구체성을 찾기 힘들다. 반면, 예술교육을 통한 문화교육을 강조한 논의로는 김세훈 외(2004)와 예능교육 교과의 통합 교육적인 의미, 대중문화와 매체에 대한 교육을 강조한 이동연(2008), 예술 장

5) 문화예술교육은 ‘문화교육’과 ‘예술교육’의 복합어로, 문화교육은 인간이 속한 집단에 의해 공유되는 생활양식, 언어, 관습, 학문, 예술 및 가치관의 총체를 가르치는 의미로 사용되며 여기서 문화는 물질적·정신적 과정의 모든 산물을 포함한다. 예술교육은 주로 개별 장르들에 대한 교육을 총칭하는 의미로 사용되며, 주로 무용교육, 음악교육, 미술교육, 연극교육 등 개별 예술의 고유한 교육방식, 교육과정 등과 같이 각 장르를 중심으로 이루어져 왔다(송미숙·김경은·홍애령, 2014: 14).

르에 대한 체험과 이해, 감상을 통한 문화예술리터러시의 향상을 강조한 민경훈(2013)이 있다. 예술 교육을 통한 문화교육 모색에서 더 나아가 문화역량이나 문화예술 향유 능력을 강조한 논의로는 양현미 외(2004)와 박현옥(2011)이 있고 이와 더불어 국민의 문화적 삶의 질 향상을 강조한 논의로는 교육부(2005)와 박은영(2007)이 있다. 한편 학생들의 전면적 발달, 자율성, 협력적 주체, 창의적 민주 시민 육성을 강조한 심광현 외(2012)의 논의도 이와 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

이와 같은 개념 분류를 통해 문화예술교육에는 ‘문화역량 함양’과 같이 명료하고 구체적인 교육 목표가 제시되어야 함을 알 수 있다. 이러한 문화역량은 예술교육을 통해 함양될 수 있다. 더불어 교육 대상의 전인적 발달과 같은 내용이 담겨야 함을 알 수 있다. 이에 이 연구에서는 ‘문화예술교육’을 다음과 같이 정의할 수 있다.

문화예술교육은 예술을 통한 문화교육으로 학습자가 문화역량<sup>6)</sup> 함양을 목표로 능동적으로 학습에 참여하여 전인적 발달을 꾀하는 교육이다.

우리나라의 문화예술교육지원법은 문화예술교육을 학교문화예술교육과 사회문화예술교육으로 구분하며 문화예술 및 문화재를 교육내용으로 하거나 교육과정에 활용하는 교육법으로 정의하는데 이 연구에서는 학교문화예술교육으로 논의의 초점을 맞추려 한다.

학교문화예술교육의 개념을 살펴 볼 수 있는 논의로는 김선아 외(2010)과 박미정·이에스더(2014)가 있다. 김선아 외(2010)에서 말하는 학교문화예술교육은 음악교육 혹은 미술교육과 같이 특정한 예술 장르에 국한된 교과교육을 넘어서, 학교 정규교육과정과의 관계 속에서 이루어지는 다양한 방식의 문화예술교육을 포괄적으로 의미한다(김선아 외, 2010; 김정희·이주연·이지연, 2013: 205에서 재인용). 또한 박미정·이에스더(2014: 114)에서는 학교문화예술교육이란 예술체험을 넘어 학교교육 현장에서의 인성과 창의성 교육의 통합적 모델로 다양한 예술 분야인 음악, 미술, 동작, 연극, 사진, 문학 등의 매체를 활용한 전인교육이라고 논한다. 즉 학교 내 문화예술교육을 학교교육(초·중·고등학교 학교급별)에서 이루어지는 학교문화예술교육으로 정의하였고 주체는 학교로, 진행 주관은 예술문화교육 관련 단체 및 개인이 가능함을 제안함과 동시에 학교문화예술교육의 목적을 문화예술교육을 통한 인성 및 학습 능력 함양(박미정·이에스더, 2014: 117-118)에 두었음을 알 수 있다. 이러한 논의를 통해 학교문화예술교육은 다음과 같이 정리할 수 있다.

학교문화예술교육은 학교 정규교육과정 속에서 다양한 예술 분야인 문학, 음악, 미술, 동작, 연극, 사진 등의 매체를 활용한 전인교육으로 예술체험과 더불어 창의·인성 함양을 목표로 하는 교육이다.

지금까지 관련 선행 연구를 분석하여 ‘융복합 교육’, ‘문화예술교육’, ‘학교문화예술교육’의 개념을 정리하였다. 그 구체적인 내용은 [표 3]으로 제시한다.

6) 이병준 외(2010: 385)에서는 문화·예술 관련 전문가 포커스 그룹 인터뷰(Focus Group Interview: FGI)와 델파이 조사를 실시하여 문화역량의 개념을 다음과 같이 제시하였다. “문화역량이란 개인 및 조직, 사회가 상상력과 놀이, 인공물을 통해 문화와 예술을 생산, 축적, 공유, 이해, 소통하며 차이와 다양성을 인정하고 창조적이고 비판적으로 느끼고 표현하며 행위하는 역량이다.”

[표 3] 융복합 교육, 문화예술교육, 학교문화예술교육의 개념

<b>융복합 교육</b>	사회적 맥락 속에서 올바른 인성과 문제해결력을 구비한 자기주도적 창의적 인재 육성을 목표로 하는 교육으로 교과 내, 교과 간 또는 교과와 비교과의 고유성을 넘나들면서 동시에 학문간의 유기적 결합, 관계성, 연계성, 지속성과 더불어 총체성 또한 아우르는 교육 철학 및 교육전략
<b>문화예술교육</b>	예술을 통한 문화교육으로 학습자가 문화역량 <sup>7)</sup> 함양을 목표로 능동적으로 학습에 참여하여 전인적 발달을 꾀하는 교육
<b>학교문화예술교육</b>	학교 정규교육과정 속에서 다양한 예술 분야인 문학, 음악, 미술, 동작, 연극, 사진 등의 매체를 활용한 전인교육으로 예술체험과 더불어 창의·인성 함양을 목표로 하는 교육

학교문화예술교육의 개념을 살펴보면 다양한 예술 분야인 ‘문학, 음악, 미술, 동작, 연극, 사진’ 등의 매체 활용을 통해 지향하는 목표에 도달하고자 함을 알 수 있다. 이러한 개념에 맞게 실제 학교 현장에서 이루어지고 있는 학교문화예술교육의 운영 실태를 고찰해보면 다양한 예술 분야의 수업이 이루어지고 있음을 알 수 있다.

학교문화예술교육 영역에서 다루는 문화예술교육 분야는 ‘국악, 연극, 영화, 무용, 만화·애니메이션, 공예, 사진, 디자인’과 같이 8가지였으나 ‘문학 창작, 관현악, 미디어아트, 서예’ 분야가 추가로 확대되어 실시되고 있다. 2014년에는 초·중등 교육 현장에서 다양한 분야의 문화예술교육 수업이 이루어졌는데 경기·충청·경상 지역 16개 고등학교에서는 문학 창작 분야, 전국 초·중등 45개교에서는 관현악 분야, 수도권 10개 중학교에서는 미디어아트 분야, 전국 15개 초등학교에서는 서예 분야가 신규 분야 시범사업으로 진행되었다.

그런데 현재 학교문화예술교육의 실태를 살펴보면 다음과 같은 의문점이 생긴다. 다양한 예술 분야의 고유성과 특수성만을 강조하여 수업이 진행되고 있는 것은 아닐까? 실제 연극-무용, 무용-국악 등의 경우 중복되거나 유사한 부분들이 있어 각각의 수업을 경험한 학생들이 ‘선생님, 이것은 다른 시간에 이미 한 내용이에요.’라고 반응하여 매우 난처했다는 사례가 보고된 바 있다. 이처럼 창의적인 자기주도 학습을 유도하기 위한 다양한 방법들이 각 분야의 시각에서만 체계를 형성하여 내용을 구성하고 있기 때문에 서로 중첩되는 부분도 발생하게 되는 것이다. 각 분야의 내용이 문화예술교육의 통합적인 시각 속에서 연계, 심화될 수 있는 내용으로 체계화될 필요성이 절실해 지고 있는 것이다. 이러한 현상은 현행 교육과정에서 발생하고 있는 교과중심의 시각과 다르지 않다고 할 수 있다 (황정현 외, 2009: 91).

비슷한 맥락에서 또 하나의 의문점은 예술교육을 위한 교육이 이루어지고 있는 것은 아닌가? 문화예술교육과 예술교육의 변별점은 존재하는가? ‘문화역량 함양’이라는 문화예술교육의 목표를 달성할 수 있는가? ‘문화역량’을 함양하기 위해서는 상상력과 놀이, 인공물을 통해 문화와 예술을 ‘생산, 축

7) 이병준 외(2010: 385)에서는 문화·예술 관련 전문가 포커스 그룹 인터뷰(Focus Group Interview: FGI)와 델파이 조사를 실시하여 문화역량의 개념을 다음과 같이 제시하였다. “문화역량이란 개인 및 조직, 사회가 상상력과 놀이, 인공물을 통해 문화와 예술을 생산, 축적, 공유, 이해, 소통하며 차이와 다양성을 인정하고 창조적이고 비판적으로 느끼고 표현하며 행위하는 역량이다.”

적, 공유, 이해, 소통하며 차이와 다양성을 인정'해야 하는데 문화와 예술을 과연 '공유'하고 '상호 이해'하고 '소통'하며 각 분야를 인정하고 창조적·비판적으로 느끼고 표현하고 있는가? 문화예술교육은 예술교육이나 문화교육과 별개의 새로운 독립된 영역에 속한 것이 아니라, 예술·문화 그리고 교육의 영역 안에서 유기적으로 연계되어 이해되어야 하는 개념임을 간과해서는 안 된다.

무엇보다 문화예술교육에서의 예술은 단순히 작품으로 표현되는 활동을 넘어 인간의 자기이해와 의미구현의 장으로서 '체험에 의미를 부여하는 과정'으로 이해해야 한다. 사회의 한 구성원으로서의 인간이 예술적 행위를 통해 자기이해를 얻고 성장한다는 점에서 '문화'와 '예술'과 '교육'은 만난다. 인간 자신의 존재성을 형성하며 그렇게 형성된 존재성이 현재화되는 과정을 바로 문화예술교육의 본질로 볼 수 있다. 이는 세계와 사회에서 인간이 스스로 형성되어 가는 과정, 역동적으로 자신의 존재성을 이루어가는 과정을 문화로 정의하는 철학적 근거에 기초한다(송미숙·김경은·홍애령, 2014: 26-27).

이러한 의문점을 반영하여 학교문화예술교육의 개념은 '문화역량 함양'이라는 목표를 분명히 밝히고 더불어 다양한 예술 분야의 고유성을 인정하는 것뿐만 아니라 각 분야 간의 공유를 통한 상호 소통성, 연계성 나아가 총체성, 학습자의 자기이해와 성장을 강조할 수 있게 재개념화해야 한다. 이를 바탕으로 이 연구에서는 융복합 교육의 개념과 문화예술교육의 개념에 대한 이해를 기반으로 하여 융복합으로서의 학교문화예술교육의 개념을 아래와 같이 제시하고자 한다.

<b>융복합으로서의 학교문화예술교육</b>	학교 정규교육과정 속에서 올바른 인성과 문제해결력을 겸비한 자기주도적 창의적 인재 육성과 문화역량 함양을 목표로 하는 교육으로 '문학, 국악, 연극, 영화, 무용, 만화·애니메이션, 공예, 사진, 디자인, 관현악, 미디어아트, 서예' 등과 같은 각 분야의 고유성을 존중하면서 여러 분야간의 공유를 통한 상호 소통성, 연계성과 함께 총체성 또한 아울러 학습자의 자기이해와 성장을 통한 전인적 발달을 꾀하는 교육
-----------------------------	--

이러한 개념을 바탕으로 이번 연구에서는 기존의 학교문화예술교육의 문제점을 '각 예술 분야의 특수성만을 강조한 점, 이로 인한 상호 소통의 부재, 문화역량 함양이라는 목표 달성의 어려움, 학습자의 자기이해와 성장적 측면 간과'로 살펴보았다. 이러한 문제점을 보완하고자 이번 연구에서는 다양한 예술 분야 간의 융복합 교육을 통해 학습자가 문화역량을 함양하고 자기이해와 성장을 통해 전인적으로 발달해야 함을 강조하고자 한다. 특히 '문학'을 기반으로 한 융복합으로서의 학교문화예술교육을 제안한다.

### 3. 문학 기반 학교문화예술교육의 의의

다양한 예술 분야 중에 왜 '문학'이 학교문화예술교육의 기반이 될 수 있는가? '문학'이 그 역할을 수행할 수 있기 때문이다. 현대의 다매체적 문화예술의 수용은 강렬한 감각적 체험을 동반하며 내리

티브적인 동시에 이미지의 기호를 읽고 쓰는 과정을 동반한다. 동시에 이러한 이미지의 기호를 읽고 쓰는 데는 문화에 대한 이해가 필요하며 이를 위해서는 전통적인 인류의 유산인 철학과 역사, 문학 등 인문학에 대한 이해가 수반되어야 한다(황정현 외, 2009: 79).

같은 맥락에서 박인기(2005: 22-25)에서는 문학이 지니는 모든 교과와의 연계 코드, 범교과적 속성 및 탈교과의 에너지를 강조하며 다음과 같이 문학의 내적 자질을 제시한다. “문학은 현실세계의 재구성 무대이며, 현실과 상상력의 상호 교섭을 경험하게 한다. 또한 이성과 감성의 공동 지주로서 문학은, 인간의 동기와 인간의 환경이 어떻게 교섭되는지를 그려낸다. 더불어 문학은 다른 예술 장르와 부단한 상호성을 가진다. 한편 문학은 현실의 언어이면서 동시에 상위 언어의 세계를 보여주는, 상징 위에 존재하는 현상이다. 그리고 문학은 ‘있어야 할 것’과 ‘있는 것’의 대립을 통해서 윤리의 구체성을 가르치기도 한다.”

이때 문학이 지니는 다양한 예술 장르와의 상호성에 주목할 필요가 있다. 박인기(2005: 23)에서는 이 점을 잘 활용하면 더욱 통합적이면서도 문화 경험의 실제성을 높이는 예술 교육의 가능성을 얻을 수 있다고 밝힌다. 더불어 그 통합의 중심 자리에 문학이 일정한 기여를 할 수 있고 이는 미술이나 음악이 통합의 매개 기능을 할 수 있는 것보다 훨씬 더 현실적이고 합리적이라고 논한다. 이는 문학을 기반으로 하여 다양한 예술 분야를 아울러 교육할 수 있다는 의미로서, 여기서 사용된 ‘통합’이라는 용어는 이 연구에서 개념화한 ‘융복합’과 같은 맥락으로 이해할 수 있을 것이다.

그러므로 ‘문학’은 인문학을 대표하는 분야로 범교과적 속성 및 탈교과의 에너지를 갖고 있어 다른 예술 분야와의 상호성이 매우 높다 할 수 있다. 특히 문학교육에서의 내러티브에 따라 인간은 세계를 발견하고 문화를 인지하고 현실을 학습하고 비판할 수 있다. 따라서 내러티브의 발생, 형태, 소통, 작용, 변이, 상징, 의미화, 브랜드화 등을 현대의 문화 생태 속에서 이해하고 해석하고 평가할 수 있는 능력을 길러주는 것이 교육이다. 이러한 필요가 굳이 국어과에만 요청되는 것이 아니다. 그렇게 때문에 내러티브는 강한 상호성의 에너지를 가지고 있는 것이다(박인기, 2006: 13-14).

이러한 측면에서 후속 연구에서는 문학을 기반으로 한 ‘음악, 미술, 연극’ 분야의 융복합으로서의 학교문화예술교육의 실천 원리에 대해 살펴보고자 한다. 가령, 시나리오를 작성하고 그러한 시나리오에 어울리는 음악을 직접 연주할 수도 있고, 음악을 듣고 이야기를 조직하거나 재구성할 수도 있다. 또한 적절한 배경을 그림으로 그리거나 미술 작품을 통해 얻은 영감으로 인물의 외모와 성격을 구체화할 수도 있다. 특히 연극은 교육연극<sup>8)</sup>에 초점화하여 진행되어야 할 것이다. 문학을 기반으로 한 ‘음악, 미술, 연극’ 분야의 융복합 교육을 통해 학습자는 문화역량을 함양함과 동시에 자기를 이해하고 타인을 이해하면서 창의·인성을 겸비한 인재로 성장할 수 있을 것이다.

8) 교육연극에서의 주된 지향점은 ‘교육’이고, 연극은 그 목적 달성을 위한 수단·방법임을 이해해야 한다. 곧 교육연극은 전인교육이라는 궁극적인 목적 달성을 위하여, 보다 효과적인 매개체로서 연극을 교육 현장에 활용하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 교육연극의 종류는 크게 DIE(Drama-In-Education), TIE(Theatre-In-Education), 창조적 드라마로 살펴 볼 수 있다(전두리, 2013: 2). DIE에서 연극은 설정한 교육 목적 달성을 위한 수단·방법으로서 작용하는 것으로 이는 드라마적 행위를 함으로써 배우는 것에 의의가 있으며 TIE는 연극교육을 교실현장에서 실현하는 과정과 그 결과이며 창조적 드라마는 참여자들에 의해 창조되는 즉흥적이고, 비공개적이며, 과정 중심적인 드라마 형태이다(정성희, 2006: 36-39).

#### 4. 연구의 요약과 후속 연구 과제

지금까지 ‘융복합 교육’, ‘문화예술교육’, ‘학교문화예술교육’에 관한 다양한 선행 연구를 분석하여 각각의 개념을 재개념화하였다. 궁극적으로 이렇게 재개념화한 개념들의 관계를 통하여 학교문화예술교육의 핵심요소로 ‘문화역량 함양’이라는 목표, 다양한 예술 분야의 고유성, 각 예술분야 간의 공유를 통한 상호 소통성, 연계성 나아가 총체성, 학습자의 자기이해와 성장’을 제시하며 융복합으로서의 학교문화예술교육의 개념을 정립하였다. 특히 이번 연구에서는 학교문화예술교육의 근간을 ‘문학’에 두고 그 의의를 살펴보았다. 이를 바탕으로 후속 연구에서는 ‘문학’을 기반으로 ‘음악, 미술, 연극’ 분야가 융복합된 학교문화예술교육의 실천 원리를 제시하고자 한다. 이때 각각의 예술분야의 연계성과 융복합 교육의 효과를 천착할 것이다. 이를 통해 문학을 기반으로 한 융복합으로서의 학교문화예술교육의 교육적 가치를 모색할 수 있기를 기대한다.

#### ■ 참고 문헌 ■

- 교육부(2005), 초등학교 문화예술교육 활성화 방안 연구.
- 김세훈 외(2004), 문화예술교육 중장기 발전 방안, 한국문화예술교육진흥원.
- 김선아 외(2010), 문화예술교육 핵심 용어 정립 연구, KACES-1040-R011, 한국문화예술교육진흥원.
- 문화관광부(2006), 2006 문화예술교육 정책백서, 문화관광부.
- 김시정·이삼형(2012), 융복합 교육의 양상에 대한 국어교육적 접근, 국어교육학연구 43, 국어교육학회, 125-153.
- 김선아(2014), 융복합교육에서 미술의 역할과 특성, 조형교육 51, 한국조형교육학회, 93-110.
- 김선아 외(2013), 속의를 통한 융복합 교육과정의 가능성 탐색 \_미술과-국어과 교육과정을 중심으로, 미술교육논총 27-1, 한국미술교육학회, 71-96.
- 김선아 외(2014), 비판적 다문화교육을 위한 융복합교육의 방안 탐색 -미술과, 국어과, 음악과 교육과정 분석을 중심으로, 미술교육논총 28-3, 한국미술교육학회, 179-206.
- 김은영(2014), 이론과 현장이 살아있는 문화예술교육, 학이시습.
- 김정희·이주연·이지연(2013), 인격 형성과 학업성취도 향상을 위한 학교문화예술교육 방안, 문화예술교육연구 8-2, 한국문화교육학회, 201-225
- 민경훈(2013), 우리나라 문화예술교육의 현황과 외국의 사례 고찰을 통한 역량 제고, 예술교육연구 11-2, 한국예술교육학회, 13-34.
- 박미정·이에스터(2014), 문화예술교육에서의 통합예술치료적 접근 가능성 탐색, 문화예술교육연구 9-6, 한국문화교육학회, 113-132.
- 박만준(2010), 지식의 융합과 마음의 문제, 철학연구 113, 대한철학회, 73-110.
- 박인기(2005), 문학을 통한 교육, 삼지원.
- 박인기(2006), 국어교육과 타 교과교육의 상호성, 국어교육 120, 한국어교육학회, 1-30.
- 박은영(2007), 문화예술교육 교재분석 및 개발방안 연구, 한국문화예술교육진흥원.
- 박영석(2012), 사회과 융복합 교육의 형태와 실현 과제, 시민교육연구, 44-4, 77-115.
- 박영석 외(2013), STEAM 교사 연구회 개발 자료 분석, 교육과정연구 31-1, 한국교육과정학회, 159-186.
- 박현옥(2011), 한국의 문화-문화예술교육을 통한 여고생의 무용 이미지, 신체 만족도의 변화, 한국사상과 문화 59, 한국사상문화학회, 445-471.

- 손동현(2008), 융복합 교육의 수요와 철학교육, 철학연구 83, 철학연구회, 231-261.
- 송미숙·김경은·홍애령(2014), 문화예술교육의 이론과 실제, RainbowBOOKS..
- 심광현 외(2012), 미래 교육의 열쇠, 창의적 문화교육, 살림터.
- 유병규(2014), 혁신 중학교에서의 융복합 교육 운영에 관한 질적 사례 연구, 한양대학교 박사학위 논문.
- 이동연(2008), 예술교육을 넘어서 열 개의 문화고원, 한길아트.
- 이병준 외(2010), 문화역량과 문화예술교육, 교육과학사.
- 이인제(2009), 핵심 역량 강조 시대의 국어 교육의 계획과 실행, 국어교육 128, 한국어교육학회, 1-46.
- 이정모(2010), 인지과학(2판), 서울: 성균관대학교 출판부.
- 이하준(2014), 융복합 시대의 철학의 역할과 과제, 철학논총 77, 새한철학회, 339-359.
- 양현미 외(2004), 문화예술교육 활성화를 위한 정책 기반 조성방안 연구, 한국문화예술교육진흥원.
- 전두리(2013), 교육연극을 활용한 소설 정교화 읽기 연구, 동국대학교 석사학위 논문.
- 정성희(2006), 헤스켓 교육연극이론의 구성주의적 조망, 한국연극학 29, 한국연극학회, 225-261.
- 정연희(2008), 문화예술교육학 정립의 필요성, 모더니 예술 1, 한국문화예술교육학회, 145-155.
- 정철민(2014), 학문 융복합 현상에 대한 교육학적 고찰, 교육철학 54, 한국교육철학회, 143-165.
- 차윤경 외(2014), 융복합교육의 이론과 실제, 학지사.
- 함승환 외(2013), “융복합교육”의 개념화, 융(복)합적 교육관련 담론과, 현장교사 포커스 그룹 면담을 중심으로, 교육과정평가연구, 16-1, 107-136.
- 황정현 외(2009), 문화예술교육 교육과정 개발을 위한 기초 연구, 한국문화예술진흥원.



## 〈토론〉 ‘융복합으로서의 학교문화예술교육의 개념과 의의 -문학을 기반으로’의 토론문

신윤경(인천대)

본 논문은 요즘 학계의 중심 논의인 ‘융복합’에 대한 개념을 점검했다는 점에서 큰 의미가 있다. 더불어 학교문화예술교육의 개념 정립을 추가하고 문학을 적용하고자 하는 시도는 학교 수업에서 문학의 위상을 공고히 하고자 하는 목적으로서 또 다른 의미를 지닌다고 본다. 따라서 토론자는 이 논의의 의미가 좀 더 완성도 있게 진행될 수 있도록 몇 가지 질문으로 조금이나마 도움이 되고자 한다.

1. 제목에서는 ‘융복합으로서의 학교문화예술교육의 개념과 의의’를 ‘문학을 기반으로’ 한다고 제시하고 있다. 그러나 논문의 진행은 ‘융복합 교육’과 ‘문화예술교육’, 그리고 ‘학교문화예술교육’에 대한 개념을 차례로 정립하고, 마지막으로 ‘문학’이 학교문화예술교육의 기반이라고 정리하고 있다. 이런 전개로는 문학을 기반으로 했다는 논리적 근거를 찾아볼 수 없다. 따라서 문학을 기반으로 개념을 살펴보고자 했다면 ‘융복합 교육’의 개념에서부터 문학이 언급되고 개념 정립에 포함되어야 할 것이다. 따라서 연구자는 어떤 의미에서 ‘문학을 기반으로’ 하고자 했는지 설명이 필요하다.
2. ‘융복합 교육’은 종종 ‘통합 교육’이라는 개념과 혼동되고 혼용되고 있다. 아직 학계에서도 정확하게 정립하고 있지는 못한 듯하다. 연구자도 박인기의 논의를 빌려 ‘통합’이라는 용어를 ‘융복합’과 같은 맥락으로 이해하고 있다. 그러나 이 개념은 ‘융복합 교육’의 개념을 검토할 때부터 함께 논의가 이루어져야 어떤 개념에서 같은 맥락인지 이해가 되리라고 생각한다. 따라서 연구자가 생각하는 ‘융복합 교육’과 ‘통합 교육’ 개념의 공통점과 차이점은 무엇인지 궁금하다.
3. 연구자는 현재 학교문화예술교육에 ‘문학 창작’이 포함되어 있다고 했다. 또한, 학교문화예술교육의 목표로 ‘문화역량 함양’을 강조하고 있다. 여기에서 두 가지 의문이 든다. 첫 번째는 ‘문학 창작’과 ‘문학’ 자체 즉, 학교 교육에서 ‘문학 교육’과 같은 개념으로 볼 수 있는가이다. 또 하나는 학교예술교육의 목표를 문화역량 함양이라고 한다면 ‘문학 교육’의 목적이 문화역량 함양이라는 논리가 된다. 그렇다면 과연 학교의 ‘문학 교육’의 목적이 문화역량 함양으로 국한되는 것이 적절한가이다. 정리하자면 학교문화예술교육의 ‘문학’의 개념과 그 목적을 좀 더 명확히 설정할 필요가 있다.

## 한·중 한국어 교재의 문화교육과 관련 삽화 비교 연구

Guan Guan (영남대)

### 1. 서론

본 연구는 한국어 교육에서 문화 교육의 필요성 및 삽화의 교육적 이론을 바탕으로 중국에서 간행한 한국어 교재와 한국에서 간행한 한국어 교재를 분석하고 비교함으로써 한국어 교재의 삽화를 면밀히 살펴보고자 한다. 이를 통해 교재의 삽화가 한국의 문화를 드러낼 수 있는지를 밝히고 이와 관련하여 문화교육과 언어교육에 도움이 될 기초적 자료를 제공하는 것을 본고의 궁극적인 목적으로 삼는다.

제2언어로서의 한국어 교육에서는 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기르고 한국 문화를 올바르게 이해하고 수용하는 것이 바로 한국어 교육의 중요한 목표이다. 원활한 의사소통을 수행하기 위하여, 학습자들의 흥미를 유발시키기 위해서는 문화 교육이 필요하다. 그러나 한국 문화와 함께 한국어를 심도 있게 배울 수 있는 학습자는 제한적이다. 예를 들면 중국 내의 학습자들은 한국인과 함께 생활하지 않으므로 실제 한국 문화를 접할 기회가 거의 없다. 이들이 한국 문화를 접촉할 수 있는 방식은 주로 한국어 교재이다. 비록 한국 드라마, 한국 영화 등 영상 매체를 통해서 한국 문화를 접할 수 있지만 중국 내의 한국어 학습자에게 한국어 교재는 한국 문화를 알 수 있는 최고의 매체라는 것은 사실이다. 그러므로 한국어 교재는 중국 내의 한국어 학습자에게 매우 중요하다.

중국 내의 학습자에게 무엇보다도 교재의 삽화는 한국어나 한국 문화를 이해할 수 있는 주요한 도구라 할 수 있다. 그래서 학습자들이 한국어를 학습할 때 제일 먼저 찾게 되는 교재에 대한 분석 및 연구가 필요하다. 특히 교재에 출현한 문화와 관련성이 있는 삽화들을 분석할 가치가 충분하다.

### 2. 한국어 문화 교육 및 삽화에 대한 이론적 배경

지금까지 문화 및 문화 교육에서 삽화와 관련된 선행 연구들을 살펴보면 영어, 독일어, 일본어 등 외국어 교육에서 삽화와 같은 시각 자료를 통하여 해당 문화를 교육하는 연구는 활발한 반면에 외국어로서의 한국어 교육 분야에서 이에 대한 연구는 아직도 부족하다. 그러므로 본고에서는 한·중 한국어 교재에 실린 문화 내용을 분석하고, 문화 내용과 관련된 삽화에 대해 분석하여 양국의 한국어 교재에서 문화 내용 및 문화와 관련된 삽화를 비교 분석하고자 한다.

## 2.1. 문화 교육의 필요성 및 목표

외국어 교육의 기본 목적은 외국어 학습자들이 목표 언어의 사용자들과 원활하게 의사소통하는 것이다. 목표 문화를 잘 이해하지 못하면 외국어로 의사소통을 할 때 문제가 발생할 수 있고 문화 간의 효과적인 의사소통을 방해할 수도 있을 것이다. 그러므로 외국어 교육에서 문화 교육은 반드시 필요하다. 문화 교육은 외국어 학습과정에서 도움이 될 수 있을 뿐만 아니라 문화 충돌이나 언어실수를 피할 수 있다. 학습자가 목표 문화에 대한 지식이 부족하면 목표 언어 사용자들과 의사소통할 때 문제가 생길 수 있다. 예를 들어 중국인들이 상대방의 물음에 대답할 때 항상 ‘ㄹ’이라는 말을 쓴다. 중국어에서 ‘ㄹ’은 연령이 어떤지, 직위가 어떤지 등 이러한 객관적인 조건과 관계없이 사람들이 자유롭게 사용할 수 있다. 그러나 한국어에서는 연령이나 직위 등의 객관적인 요소의 영향을 많이 받으므로 상대방의 물음에 대답할 때 연령이나 직위에 따라서 ‘네/예’나 ‘응’이라고 말한다. 만약 이러한 문화를 모르면 중국어권 학습자가 실수를 하는 것은 당연하다. 왜냐하면 중국어의 ‘ㄹ’은 한국어의 ‘응’의 발음과 비슷하기 때문에 초급 중국어권 학습자가 상대방의 물음을 대답할 때 항상 ‘응’을 말한다. 이때 듣는 상대방은 기분이 나쁠 수도 있고, 오해가 발생할 수도 있다. 중국어권 학습자가 언어를 학습할 때 항상 문법, 어휘를 중시하고, 언어의 사회 환경이나 문화 차이를 소홀하게 여긴다. 학습자가 이러한 문화 차이를 모르면 목표 언어의 사용자와 의사소통할 때 실수를 많이 하게 되어 목표 언어를 학습하는 데에 나쁜 영향을 끼칠 수 있다. 그러므로 학습자가 목표 언어의 사용자와 원활한 의사소통을 하기 위해서는 목표 언어뿐만 아니라 문화까지도 꼭 학습해야 한다.

한국어 교육에서 문화 교육의 목표 설정에 대해서는 배두본(1990), 성기철(2001), 박영순(2003), 최현정(2005) 등 학자들이 의견을 제시하고 있다. 여러 학자들의 논의를 종합적으로 정리해 보면 문화 교육의 목표는 아래와 같이 세 가지로 나눌 수 있다.

- 첫째, 목표 문화에 대해 올바르게 이해할 수 있다.
- 둘째, 모(母)문화나 다른 문화를 비교·대조할 수 있다.
- 셋째, 목표 문화를 통해 목표 언어를 적절하게 수행할 수 있다.

## 2.2. 교재에 반영된 문화 유형

본고에서는 한국어 교재에 나타난 문화 내용을 분류함에 있어 조항록(2004), 박영순(2006), 김수현(2006)의 분류 방법에 따라 문화 유형을 주로 언어문화, 생활문화, 역사문화, 정신문화, 예술문화 5가지로 분류하고자 한다(관관, 2015:13-15). 여기서 언어문화는 언어적 요소와 문학적 요소로 분류하였다. 전자는 경어법, 속담, 관용어 등 언어와 관련 있는 것을 포함하고, 후자는 주로 옛날이야기, 시, 소설, 수필 등 문학 작품을 포함하였다. 생활문화는 일상생활 속에 한국인의 의식주에 관련된 내용, 생활예절, 세시풍속, 통과례, 풍습, 한국인의 생활양식 등으로 분류하였다. 역사문화는 제도문화를 포함하여 지리, 역사, 법, 정치, 경제, 사회, 등으로 분류하였다. 정신문화는 민족성, 세계관, 정서, 상징체계, 사상 및 종교 등으로 분류하였다. 예술 문화는 정보문화를 포함하여 주로 대중문화와 문화재로 나누었다. 각 문화요소에 해당된 내용은 다음 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 문화 유형 분류표<sup>1)</sup>

항목	세부 항목
언어문화	언어적 요소, 문학적 요소
생활문화	의식주 문화, 생활예절, 세시풍속, 통과 의례, 풍습, 생활양식
역사문화	지리, 제도, 인물, 기타
정신문화	민족성, 가치관, 종교
예술문화	문화재, 대중문화

### 2.3. 교재 내 삽화의 교육적 의의

삽화는 일반적으로 서적, 신문, 잡지 등 인쇄물에서 내용이나 기사를 이해를 돕기 위하여 끼워 넣은 그림, 사진 등을 뜻한다. 표준국어대사전에서 삽화란 서적, 신문, 잡지 따위에서, 내용을 보충하거나 기사의 이해를 돕기 위하여 넣는 그림이라고 하였다. 더 넓은 뜻으로는 삽화는 서적이거나 잡지의 표지, 컷(cut), 광고 미술 따위도 포함한다고 하였다. 한국어 교재에 실린 삽화는 교재에 제시된 문자 이외 모든 것, 즉, 사진, 만화, 그림, 차트 등 모든 것을 그 범주에 포함한다<sup>2)</sup>. 강영미(2000: 29-30)에 따르면 교재에 실린 삽화의 기능은 학습 내용의 전달 측면에서 본문 내용에 비추어 볼 때 반드시 필요한 ‘필수적인 기능’, 또한 글만으로도 내용 전달이 가능하나 그림을 사용함으로써 이해를 더욱 쉽게 할 수 있는 ‘보조적 기능’, 그리고 학습 내용과는 관련 없이 동기 유발이나 장식적인 목적으로 사용되는 ‘장식적인 기능’으로 구분된다고 하였다.

그리고 Andrew Wright(1989: 27-28, 조일제 역)에서도 말하기와 쓰기에서 그림은 큰 역할을 한다고 하였다. 즉 첫째, 그림들은 학생에게 동기를 집중하게 참여할 수 있도록 한다. 둘째, 그림들은 언어가 사용되어 지고 있는 맥락에 기여한다. 셋째, 그림들은 객관적인 방법으로 묘사되어 질 수 있거나 혹은 해석되어질 수 있다 혹은 주관적으로 응답되어질 수 있다. 넷째, 그림들은 질문에 대해 응답의 실마리를 제공할 수 있으며 혹은 통제된 연습을 통해 대체연습에 실마리를 제공할 수 있다. 다섯째, 그림들은 대화, 토론, 이야기하기 등에서 자극을 줄 수 있으며 나아가 참조되어질 수 있는 정보를 제공할 수 있다.

교재에는 본문 내용을 구체화하고, 학습자의 흥미를 유발하며 이해를 향상시키기 위하여 다양한 종류의 삽화가 필요하다. 교재에 실린 삽화는 단순히 본문 내용에 대해 보조적인 교육적 효과를 가질 뿐만 아니라 학습자의 기억을 촉진시키는 효과도 가진다. 삽화는 기억을 촉진시키는 이유는 학습자에게 학습 내용에 주의를 기울이도록 하고, 텍스트 정보를 처리하는 데 도움을 준다. 또한 삽화는 학습자에게 정보의 이미지를 그리도록 도와준다. 이렇게 획득된 지식은 언어나 문장을 통하여 얻은 지식보다 훨씬 오래 기억된다.

1) 최현정(2005), 안진숙(2010)와 김아영(2010)의 문화 항목에 대한 분류를 참조하고 재구성한 것이다.

2) 이와 관련된 연구로 박시현·우종욱(1994), 이원순·이정인(1995), 강영미(2000) 등이 있다.

### 3. 문화 내용 관련 삽화 비교 분석

#### 3.1. 연구 대상 및 방법

본고에서 선정한 연구 대상 자료는 중국과 한국에서 간행한 한국어 교재로 총 6종 14권이다. 먼저 중국에서 간행한 한국어 교재는 주로 중국 대학교나 한·중 전문가들이 공통적으로 편집한 한국어 교재를 중심으로 총 3종<sup>3)</sup> 6권을 선정하였다. 다음으로 한국에서 간행한 교재는 한국어 교육기관에서 편찬된 교재를 중심으로 중국에서도 번역한 교재로 중국에서 규모가 가장 큰 인터넷 서점<sup>4)</sup>의 한국어 교재 분야에서 판매 순위가 높고 중국에서도 많이 사용되고 있는 중급 한국어 교재 총 3종 8권을 선정하여, 양국의 중급 한국어 교재 총 6종 14권을 분석하였다. 본 연구의 분석 대상 교재는 다음<표 2>과 같다.

<표 2> 분석 대상 교재(총 6종 14권)에 관한 정보

교재명	저자명	출판사	출판년도	약호
표준한국어 2	安炳浩·张敏·杨磊	북경대학 출판사	2013	<C가>
표준한국어 3	安炳浩·张敏·杨磊	북경대학 출판사	2013	
중한교류-표준한국어 중급 1	尹允镇	인민교육출판사	2011	<C나>
중한교류-표준한국어 중급 2	尹允镇	인민교육출판사	2011	
한국어 2	李先汉·金京善·王丹·金正佑	민족 출판사	2013	<C다>
한국어 3	李先汉·金京善·王丹·金正佑	민족 출판사	2013	
한국어 3	김필배	문진미디어	2008	<K가>
한국어 4	김필배	문진미디어	2008	
한국어 중급 I	김중섭 외 공저	경희대학교 출판문화원	2010	<K나>
한국어 중급 II	김중섭 외 공저	경희대학교 출판문화원	2010	
연세한국어 3-1	연세대학교 한국어학당	연세대학교 출판부	2013	<K다>
연세한국어 3-2	연세대학교 한국어학당	연세대학교 출판부	2013	
연세한국어 4-1	연세대학교 한국어학당	연세대학교 출판부	2013	
연세한국어 4-2	연세대학교 한국어학당	연세대학교 출판부	2013	

본고에서 선정한 연구 대상 교재는 모두 중급 단계 교재인데 그 이유는 다음과 같이 세 가지로 나눌 수 있다.

첫째, 중급 수준의 한국어 교육 목표는 사회생활을 잘 수행하는 것이다. 이것은 『국제통용 한국어 교육 표준모형 개발 1』<sup>5)</sup>에서도 확인할 수 있다. 학습자가 한국어 실력이 어떤 정도 갖추기 때문에

3) 중국에서 간행한 한국어 교재는 대부분 삽화가 없으므로 본 연구에서는 삽화가 있는 교재를 우선적으로 선정하였다.

4) 중국에서 규모가 가장 큰 인터넷 서점: 당당(当当) <http://www.dangdang.com/>, 한국어 교재의 판매 순위: [http://search.dangdang.com/?key=%BA%AB%B9%FA%D3%EF&act=click&sort\\_type=sort\\_sale\\_amt\\_desc](http://search.dangdang.com/?key=%BA%AB%B9%FA%D3%EF&act=click&sort_type=sort_sale_amt_desc)

5) 김중섭(2010)은 『국제통용 한국어 교육 표준 모형 개발 1』에서 제시한 중급 문화 영역 목표는 다음과 같다.

3급	1. 한국인의 일상생활의 바탕이 되는 전통 문화를 이해할 수 있다.
	2. 문화적으로 조건화된 한국인의 행동과 생활 방식에 대하여 이해할 수 있다.
	3. 나이, 성, 사회적 역할과 지위 등 사회적 변수를 이해할 수 있다.
4급	1. 공적이고 격식적인 한국문화를 이해할 수 있다.
	2. 한국인의 일상생활의 바탕이 되는 전통 문화를 이해할 수 있다.
	3. 한국의 대중문화를 이해하고 즐길 수 있다.

일상생활에서 원활한 의사소통하기 위하여 한국 문화의 필요성이 크다.

둘째, 초급 학습자는 한국어 의사소통능력을 높이기 위해 언어 기능, 언어 요소를 학습하는데 관심이 더 높다. 초급 단계에는 추상적인 문화 내용보다는 발음, 단어, 기본문형 등 기초적인 지식을 더욱 중시하므로 문화 교육을 위해 중급 교재에 집중하였다.

셋째, 학습자가 중급 단계에서 배운 문화 내용은 대부분 일상생활과 관련 있는 것이다. 이 단계에서 문화 내용을 잘 숙지하면 향후 고급 단계에 들어갈 때 더욱 심층적인 문화 내용을 학습하는 데 도움이 된다.

한편, 본고에서는 우선 양적 연구를 통하여 한·중 한국어 교재의 문화 내용에 대해 비교 분석하고 그 다음에 질적 연구를 통하여 교재에 실린 문화 내용과 관련된 삽화에 대해 비교 분석하고자 한다.

### 3.2. 한·중 한국어 교재의 문화 내용 비교 분석

먼저 연구 대상 자료에서 문화 교육의 내용인 문화 유형을 검토하였다. 그 결과는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 한·중 한국어 교재의 문화 요소의 빈도수

문화 유형		교재명															
		〈C가〉		〈C나〉		〈C다〉		합계	〈K가〉		〈K나〉		〈K다〉				합계
		2	3	I	II	2	3		3	4	I	II	3-1	3-2	4-1	4-2	
언어 문화	언어적 요소		1 (10%)			2	4	7 (14.3)	6	9	6	4		1	1	2	29 (36.7)
	문학적 요소	0		0	0	33.3	44.5		30	41	75	44.4	0	20	20	40	
생활 문화	의식주																
	생활 예절																
	제시 풍속	2 (50)	5 (50)	7 (78)	5 (45.4)	3 (50)	2 (22.2)	24 (49)	11 (55)	6 (32)	2 (15)	2 (22.2)	4 (80)	2 (40)	0	1 (20)	28 (35.4)
	통과 의례																
	풍습 생활 양식																
역사 문화	지리	2 (50)	2 (20)	1 (11)	1 (9.1)	1 (16.7)	0	7 (14.3)	2 (10)	3 (14)	0	1 (11.1)	1 (20)	1 (20)	1 (20)	0	9 (11.4)
	제도																
	인물																
	기타																
정신 문화	민족 성		2 (20)	0	3 (27.3)	0	0	5 (10.2)	0	2 (5)	0	1 (11.1)	0	1 (20)	3 (60)	2 (40)	9 (11.4)
	가치 관	0															
	종교																
예술 문화	문화 재			1 (11)	2 (18.2)	0	3 (33.3)	6 (12.2)	1 (5)	2 (9)	0	1 (11.1)	0	0	0	0	4 (5.1)
	대중 문화	0	0														
합계		4 (100)	10 (100)	9 (100)	11 (100)	6 (100)	9 (100)	49 (100)	20 (100)	22 (100)	8 (100)	9 (100)	5 (100)	5 (100)	5 (100)	5 (100)	79 (100)

〈표 3〉에 의하며 우선 전체적으로 보면 한국에서 간행한 한국어 교재보다 중국에서 간행한 한국어 교재에 실린 문화 내용의 수량이 적게 나타났다는 것을 발견할 수 있다. 그 이유는 중국에서 간행한 한국어 교재에 실린 문화 내용은 한국 문화뿐만 아니라 중국 문화도 같이 제시하였기 때문이다. 또는 〈표 3〉에 의하며 중국의 한국어 교재에 실린 문화 내용은 생활문화 위주로 구성되는데 반해 한국의 한국어 교재에 실린 언어문화 내용은 1순위를 차지한 것을 알 수 있다. 즉, 중국의 한국어 교재에 실린 문화 내용은 ‘생활문화(49%) > 언어문화(14.3%)/역사문화(14.3%) > 예술문화(12.2%) > 정신문화(10.2%)’ 순으로 구성되어 있는 반면에 한국의 한국어 교재에 실린 문화 내용은 ‘언어문화(36.7%) > 생활문화(35.4%) > 역사문화(11.4%)/정신문화(11.4%) > 예술문화(5.1%)’ 순으로 구성되었다.

다음으로 한·중에서 간행된 한국어 교재에 실린 문화 내용을 비교 대조하며 살펴보고자 한다. 먼저 중국에서 간행한 한국어 교재를 살펴본다.

첫째, 〈C가〉~〈C다〉는 모두 생활문화 위주로 구성되어 있다. 생활문화에서는 세시풍습(설날, 율놀이 등), 한국의 음식문화, 생활예절, 결혼 등 문화 내용이 많이 나타났다. 선정된 3종 교재는 〈C다〉보다 다른 2종 교재는 생활문화를 더욱 중시하는 것을 알 수 있다.

둘째, 중국의 한국어 교재에 언어문화가 두 번째로 많이 나타났다. 언어문화에서는 주로 ‘홍부와 놀부’와 같은 옛날이야기가 나타났다. 〈표 3〉을 보면 〈C다〉만 언어문화를 중시하는 데 다른 2종 교재는 중시하지 않다는 것을 알 수 있다. 특히 〈C나〉에는 언어문화와 관련 있는 내용이 하나도 없다.

셋째, 역사문화는 언어문화와 마찬가지로 14.3%로 2순위를 차지했다. 〈표 3〉에 의하며 역사문화에 관한 내용은 3종 교재에 모두 나오기 때문에 언어문화보다 더욱 중시한다는 것을 판단할 수 있다. 역사문화의 교재로는 ‘세종대왕’과 ‘제주도’, ‘서울’ 등 대표적 관광지가 등장한다.

넷째, 정신문화는 중국의 한국어 교재에 나온 빈도수가 다른 문화 유형보다 적다. 정신문화에는 주로 한국인의 가치관, 사상과 관련된 내용이 많이 나타났다. 〈C가〉와 〈C나〉에 실린 정신문화 내용이 적지만 학습자에게 한국인의 가치관이나 사상과 관련한 내용을 보여줄 수 있다. 한국인이 사적인 질문을 많이 하는 것, 한국인의 열정을 보여주는 붉은 악마에 대한 것, 한국인들의 친족관계 등이 등장한다. 이에 반면에 〈C다〉에는 정신문화 내용이 나오지 않았다.

마지막으로 예술문화에서는 한국의 전통무용, 노래, 영화 등의 내용이 나오고 있다. 〈표 3〉에 의하며 〈C가〉에서만 예술 문화 내용이 없다는 사실을 알 수 있다.

한편, 한국에서 간행한 한국어 교재 〈K가〉~〈K다〉는 위의 교재와 그 특성이 다르다. 첫째, 〈K가〉~〈K다〉는 중국의 한국어 교재와 달리 생활문화보다 언어문화의 비중이 가장 높다. 비록 3종 교재에는 모두 언어문화 내용이 나타나지만 차이가 존재한다. 〈K다〉보다 〈K가〉와 〈K나〉는 언어문화를 더욱 중시한다는 것을 알 수 있다. 특히 ‘K나’ 교재는 언어문화 위주로 구성되어 있는 사실을 발견할 수 있다. 언어문화에서는 앞에서 언급한 중국의 한국어 교재와 달리 주로 한국의 속담을 많이 나타내고 있다.

둘째, 〈K다〉를 제외하면 다른 2종 교재는 모두 생활문화를 중시한다는 것을 알 수 있다. 생활문화

6) 〈표 3〉의 ‘%’는 공간이 부족하므로 생략하고자 한다. 그리고 수를 입력할 때는 소수점 이하의 수는 둘째자리에서 반올림하였다.

에서는 중국의 한국어 교재와 마찬가지로 세시풍속, 한국의 의식주문화, 생활예절, 풍습 등의 내용을 많이 나타냈다.

셋째, <표 3>에 따라 역사문화와 정신문화의 비중이 같다. 특히 중국에서 발간된 한국어 교재보다 한국의 교재가 정신문화를 중시한다는 것을 알 수 있다. 선정된 <K다>에는 다른 2종 교재보다 정신문화 내용을 많이 드러냈다. 여기서는 주로 한국인의 사상, 가치관 등을 많이 제시하였다. 그리고 역사문화에서는 중국에서 간행한 한국어 교재와 마찬가지로 한국의 대표적인 역사 인물인 ‘세종대왕’과 관련된 내용을 많이 드러냈다. 한국의 조선시대의 청빈 사상을 소개하기 위해서는 ‘이이’, ‘이황’이 등장한다.

넷째, 다른 문화 내용보다 예술문화를 별로 중시하지 않았다. 특히 <K다>에는 예술문화와 관련 내용이 하나도 없었다. 이에 반면에 <K가>에 실린 예술문화 내용은 주로 시와 관련된 노래인데, <K나>에 실린 예술문화 내용은 한국의 전통 무예인 태권도이었다. 2종 교재에 나타난 예술문화 내용은 다르지만 학습자가 다양한 한국 예술문화를 접할 수 있으므로 도움이 될 수 있다.

### 3.3. 한·중 한국어 교재의 문화 내용과 관련 삽화 비교 분석

앞의 문화 유형에 따라 한·중 양국에서 간행된 한국어 교재에 실린 문화와 관련 삽화를 비교 분석하고자 한다. 먼저 연구 대상 자료에서 문화 교육의 내용인 문화와 관련 삽화를 검토하였다. 그 결과는 다음 <표 4>와 같다. 다음에는 각 문화 유형별로 삽화를 통하여 문화를 어떻게 표현하는지, 학습자에게 한국 문화를 이해하는데 도움이 될 수 있는지를 예과 같이 살펴보고자 한다.

<표 4> 한·중 한국어 교재에 실린 문화 교육과 관련 삽화 수

문화 유형	교재명															
	<C가>		<C나>		<C다>		합계	<K가>		<K나>		<K다>				합계
	2	3	I	II	2	3		3	4	I	II	3-1	3-2	4-1	4-2	
언어문화	0	3	0	0	2	0 <sup>7)</sup>	5	7	4	8	3	0	4	2	4	32
생활문화	3	7	7	5	3	0	25	11	6	3	2	16	4	0	6	48
역사문화	4	4	1	1	1	0	11	3	3	0	1	5	2	1	0	15
정신문화	0	2	0	3	0	0	5	0	0	0	1	0	2	7	5	15
예술문화	0	0	1	2	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	0	2
합계	7	16	9	11	6	0	49	21	13	11	9	21	12	10	15	112

<표 4>에 의하며 한·중 양국의 한국어 교재에 실린 삽화의 특징은 다음과 같다.

우선 양국의 한국어 교재에 실린 삽화의 공통점은 두 가지가 있다. 첫째, 양국의 한국어 교재에 실린 생활문화와 관련 삽화 수가 가장 많다. 앞의 제시된 문화 내용의 결과와 비슷하다. 둘째, 교재에 실린 예술문화와 관련 삽화 수가 많지 않다. <표 4>를 보면 <C나>와 <K나>에서만 예술문화와 관련 삽화가 나타난다는 것을 알 수 있다.

다음으로 한·중 양국의 한국어 교재에 실린 언어문화와 관련 삽화 수가 차이가 나타났다. 우선 앞

7) <C다> 3권의 삽화 수가 모두 ‘0’의 이유는 초기에 중국에서 출판된 한국어 교재 속에 삽화가 없는 것이 일반적이기 때문이다. 그 후에 학습자의 흥미를 유발시키고 학습 내용의 이해를 돕기 위하여 교재들이 개정을 시작하면서 삽화를 점점 많이 삽입하였다.



의 <표 3>에 따라 <C가>~<C다>에 실린 언어문화와 역사문화의 비중이 같지만 <표 4>를 보면 언어 문화와 관련 삽화 수가 많지 않다. 이에 반면에 <K가>~<K다>에 실린 언어문화와 관련 삽화 수가 두 번째로 많이 나타났다.

그리고 본고에서 한·중 양국의 한국어 교재에 실린 삽화에 대해 각각 분석해 보니 양국 교재에 실린 삽화는 가장 큰 차이점은 삽화의 색상이다. 분석한 중국 교재에 실린 삽화는 모두 흑백으로 구성되어 있다. 실제로 지금 중국에서 간행한 한국어 교재는 대다수 삽화가 없고, 글자만 있는 것은 일반적이다<sup>8)</sup>.

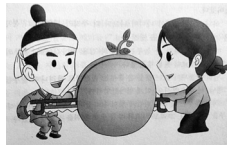
다음에는 문화 유형별로 교재에 실린 삽화를 통해 문화 내용이 어떻게 나타나는지에 대해 살펴보고자 한다.

### 1) 언어문화

언어문화는 언어적 요소와 문학적 요소로 분류하였다. 전자는 경어법, 속담, 관용 표현 등 내용들을 포함하고, 후자는 신화, 옛날이야기, 시, 소설, 수필 등 문학과 관련 있는 내용을 포함하였다. 그 중에서 중국의 한국어 교재에는 속담이 나타나지만 옛날이야기가 더욱 많이 나타나고, 한국의 한국어 교재에는 속담위주로 구성되어 있다. 삽화를 통해 문화를 나타내는 방법이 다르다. 다음 예과 같이 살펴본다.



<그림 1>



<그림 2>



<그림 3>

출처: <C가> 3권, 248쪽.



<그림 4>

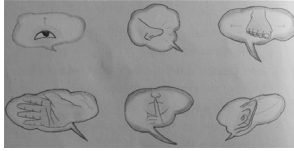
출처: <C다> 2권, 60쪽.

<C가>에 실린 삽화들은 한국의 옛날이야기인 ‘홍부와 놀부’와 관련성이 있는데 서로 연관성이 강하지 않아서 학습자가 삽화들을 통해 해당 이야기의 내용을 알아보기 힘들 것이다. 그리고 <C다>에 실린 <그림 4>를 보면 두 사람이 대화하고 있는 모습을 볼 수 있다. 두 사람이 안고 있는 한국어 책과 중국어 책에 의하여 둘이 외국어를 배우는 것에 대해 이야기하는 것을 추측할 수 있다. 그러나 해당 텍스트를 보면 두 사람은 한국어의 ‘반말’과 ‘높임말’에 대해 이야기하는데 삽화에는 이런 문화 내용을 드러내지 않았다. 중국의 교재에는 한국 언어문화를 충분히 표현할 수 있는 삽화를 찾기 어려운 편이다.

한편 한국에서 간행한 한국어 교재에 나온 언어문화와 관련 있는 삽화들은 대부분 한국의 속담이

8) 중국에서 많이 사용하고 있는 한국어 교재에서 해당 텍스트와 관련 있는 삽화가 없다. 예를 들면 연변대학교에서 편집한 『기초 한국어』(2013), 북경 대학교 출판사의 『대학한국어』(2013) 등 교재들이 있다. 그러나 한국어 교재보다 오래된 영어교재는 내용이 충실할 뿐만 아니라 교재에 실린 삽화의 색깔도 산뜻하게 나타났다. 그러므로 중국에서 스스로 편찬된 한국어 교재는 완벽한 학습 자료가 되기 위하여 계속 보완해야 한다.

나 관용어와 관련 있는 것이다. 특히 <K나>에 나온 속담과 관련된 삽화의 수가 가장 많다. 그러나 교재마다 삽화를 통하여 언어문화를 잘 표현한 교재가 있는 반면에 그렇지 못한 교재도 존재한다. 다음 예와 같이 살펴본다.



<그림 5>

출처: <K나> 중급 I, 40쪽.

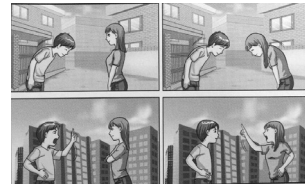


<그림 6>

출처: <K나> 중급 II, 129쪽.



<그림 7>



<그림 8>

출처: <K나> 3-2, 333쪽.

<그림 5>를 보면 해당 텍스트가 사람의 신체와 관련 있는 것을 추측할 수 있다. 그러나 이런 단순한 삽화들을 통해 해당 텍스트 주제인 ‘몸과 관련된 관용 표현’을 연상하기 어렵다. 해당 텍스트에서 언급한 관용 표현은 주로 ‘눈이 높다’, ‘입이 무겁다’, ‘콧대가 세다’, ‘손이 크다’, ‘발이 넓다’ 등이 있는데 삽화를 통해서 이런 내용을 표현할 수 없다.

또한 <그림 6>을 보면 ‘서당 개 삼 년이면 풍월을 읊는다.’에 해당하는 삽화는 속담의 뜻을 드러낼 수 있기 때문에 학습자가 흥미로운 삽화를 보고 그 속담을 잘 이해할 수 있고 머릿속에 쉽게 기억할 수 있다. 그렇지만 날씨와 관련된 속담인 ‘거미가 줄을 치면 날씨가 좋다.’와 ‘가랑비에 옷 젖는 줄 모른다.’에 해당된 <그림 7>은 학습자에게 도움이 되는 표현이라 할 수 없다. ‘거미가 줄을 치면 날씨가 좋다.’의 해당 삽화에는 거미줄과 거미가 나오며, ‘가랑비에 옷 젖는 줄 모른다.’의 삽화에는 비에 젖은 여자가 나온다. 해당 텍스트와 삽화가 속담의 의미와 어떤 관련성이 있는지 알 수 없어 학습자에게 좋은 보조 자료라 할 수 없다.

그리고 <그림 8>을 보면 먼저 두 사람이 서로 인사하는 장면이 나오고, 다음에는 두 사람이 다투는 장면이 나온다. 학습자가 처음 위에 두 장 삽화를 볼 때, 본문의 주제는 한국의 실생활에서 인사 예절에 관한 내용임을 추측할 수 있는 반면에 아래 두 장 삽화를 보면 두 사람은 왜 갑자기 다투는 지에 대해 의혹이 풀리지 않다. 그런데 본문 내용을 통하여 <그림 8>은 한국의 속담을 표현하는 것을 알 수 있다. 그에 해당되는 속담이 바로 ‘가는 말이 고와야 오는 말이 곱다.’라는 것이다. 실제 생활 속에서 발생할 수 있는 상황을 활용하였기 때문에 학습자는 그것이 속담을 표현한 삽화인 것을 상상할 수 없다. 학습자가 해당 텍스트를 통하여 이 속담의 뜻을 알며, 이때 다시 삽화를 보면 그 중에 나타난 속담과 관련 있는 것을 느낄 수 있다.

## 2) 생활문화

생활문화는 일상생활에서 나타나는 한국 사회의 관습 및 행동에 영향을 주는 문화 요소이며 주로 의식주 문화, 세시풍속, 생활 속에 나온 풍습, 생활예절 등으로 분류하였다. 그 중에서 중국의 교재에는 한국의 음식문화와 세시풍속에 관한 삽화가 잘 나타나고, 한국의 교재에는 의식주 문화, 세시풍속과 관련 있는 내용뿐만 아니라 생활예절, 생활양식과 관련된 내용도 나타났다. 그리고 앞의 언급한

바와 같이 각 교재에는 생활문화와 관련 삽화 수가 많다. 다음 예과 같이 살펴본다.



〈그림 9〉

출처: 〈C가〉 3권, 63쪽.



〈그림 10〉



〈그림 11〉

출처: 〈C나〉 중급 2, 102쪽.



〈그림 12〉

출처: 〈C다〉 2권, 10쪽.

위의 제시된 삽화들이 모두 한국의 세시풍속(설날)과 관련 있는 것이다. 같은 주제이지만 삽화를 통해 나타나는 방법이 다르다. 〈C가〉와 〈C다〉처럼 삽화를 통해서 ‘설날’과 관련된 ‘옷놀이’, ‘세배’ 등 내용들을 보여주면 학습자가 한국의 ‘설날’ 전통을 알 수 있고 쉽게 기억할 수 있다. 이들과 달리 〈그림 11〉은 해당 텍스트와 관련성이 떨어지고 생활문화를 잘 표현하지 않다. 〈C나〉에 실린 삽화는 해당 내용인 ‘설날’과 관련성이 없다. 〈그림 11〉은 두 사람이 걸어가면서 이야기하는 장면만 볼 수 있는 보편적인 상황으로 내용의 구체성이 약해 어떤 생활문화가 나타나는지 추측할 수 없다.

이에 비하여 한국에서 간행한 한국어 교재에 실린 삽화는 흥미성이 강하고 삽화의 유형도 그림뿐만 아니라 사진, 만화 등 다양한 방식을 통해서 해당 생활문화를 표현했다. 그리고 다른 문화 유형보다 생활문화와 관련 삽화가 가장 많이 나타났다. 다음 예과 같이 살펴본다.



〈그림 13〉

출처: 〈K가〉 3권, 54쪽.



〈그림 14〉

출처: 〈K가〉 4권, 159쪽.



〈그림 15〉

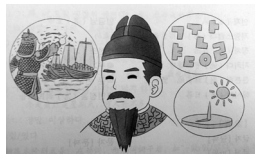
출처: 〈K나〉중급Ⅱ, 56쪽.

〈K가〉에 실린 〈그림 13〉과 〈그림 14〉는 〈C가〉~〈C나〉와 마찬가지로 교재에 실린 삽화는 모두 그림으로 구성하고 있는데 중국의 교재보다 생활문화 내용을 잘 나타냈다. 예를 들면 〈그림 13〉은 한국의 생활 풍습이 잘 나타났다. 삽화에 의하면 현관에서 앞치마를 두르고 있는 여자가 가루비누를 들고 있는 남자와 이야기하고 있어서 여자는 집주인이고 남자는 집들이에 참석하러 온 손님인 것으로 추측할 수 있다. 이 장면을 보면 학습자가 한국인에 집에 갈 때 가루비누를 가져가는 것을 알게 되는 것으로 보인다. 또한 〈그림 14〉는 한국의 음주문화를 잘 나타냈다. 학습자가 〈그림 14〉를 보면 한국 술자리에서 주의해야 하는 점들을 알 수 있다. 〈K가〉에 실린 삽화에는 술자리에서 주의해야 하는 예의를 모두 나타냈다. 하나는 술을 받을 때에 두 손으로 공손하게 받는 예의이고, 다른 하나는 술을 마실 때는 어른이 계신 방향에서 살짝 얼굴을 돌려 마시는 예의이다. 그리고 〈그림 15〉처럼 실제 한국의 ‘관혼상제’에 관한 생동감이 강한 사진이 나오기 때문에 학습자가 이를 통하여 한국의 혼

례, 장례 등 전통적인 풍습에 대해 알 수 있고 머릿속에 저절로 이러한 장면을 연상하게 할 수 있다. 따라서 다양한 종류로 제시하였기 때문에 학습자의 학습 동기를 유발할 수 있고 흥미성을 향상시킬 수 있다.

3) 역사문화

역사문화는 한국의 발전 과정에서 형성한 역사적인 내용이다. 주로 한국의 문화재, 역사 인물, 관광지, 역사적 기념물 등 내용들을 포함하고 있다. 그 중에서 중국의 교재에는 한국의 대표적인 역사 인물인 ‘세종대왕’, 그에 관련 있는 ‘한글’에 대한 내용, 그리고 한국의 대표적인 도시인 ‘서울’에 관한 내용이 많이 나타났다. 한국의 교재에는 중국과 마찬가지로 ‘세종대왕’과 관련된 내용이 많이 나타났다.



<그림 16>

출처: <C> 2권, 82쪽.



<그림 17>

<그림 18>

출처: <K> 3-1, 183쪽.

위의 삽화들은 모두 ‘세종대왕’을 잘 표현하고 있지만 삽화를 통해 표현 방법이 좀 다르다. 중국의 교재는 항상 그림만 이용하는데, 한국의 교재에는 그림뿐만 아니라 ‘세종대왕’의 화상(畫像), ‘세종대왕’의 동상 사진 등 다양한 표현 방식을 채택했다.

4) 정신문화

정신문화는 인간의 정신적 활동으로 이룬 문화인데, 주로 인간의 가치관, 민족성, 정서, 신앙, 사상, 종교 등 내용들을 포함한다. 그 중에서 중국의 교재에 실린 정신문화는 주로 한국인의 가치관이거나 사상과 관련 내용이 나타나지만 중급 단계이어서 교재에 실린 정신문화가 많지 않다. 이에 반면에 한국의 교재에는 한국인의 정서, 세계관, 사상, 민간 신앙 등 다양한 내용들이 나타났다. 이를 다음 예에서 보자.



<그림 19>

출처: <C> 3권, 2쪽.



<그림 20>

출처: <C> 2, 118쪽.



<그림 21>

출처: <C> 2, 32쪽

〈그림 19〉를 보면 〈C가〉에는 핵심 내용(‘처음 뵙겠습니다. 나이? 취미? 결혼?...?’)나 특징적인 것을 표시하는 것을 통하여 정신문화를 제시하고 있다. 학습자가 이런 삽화를 통하여 해당 문화 내용 학습에 대해 도움이 될 수 있다. 이에 반면에 〈그림 20〉과 〈그림 21〉을 보면 〈K나〉에 실린 삽화를 보면 두 사람이 대화하고 있는 장면을 볼 수 있다. 그러하지만 해당 문화 내용과 관련성이 떨어지기 때문에 학습자에게 도움이 없어서 좋은 보조 자료가 될 수 없다.



〈그림 22〉                      〈그림 23〉  
출처: 〈K다〉 3-2, 259쪽.



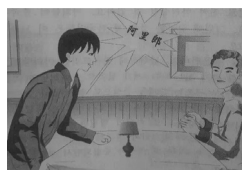
〈그림 24〉                      〈그림 25〉  
출처: 〈K다〉 4-2, 120쪽.

한편, 한국의 교재에는 정신문화가 나타날 때 삽화의 양식이 다양하다. 그러나 정신문화를 잘 표현하는 삽화도 있고 잘 표현하지 못하는 삽화도 존재한다. 먼저 〈그림 22〉를 보면 두 여자가 손을 잡고 걸어가는 모습을 남자 한 명이 보고 이상하다는 표정을 하고 있다. 또한 〈그림 23〉은 손윗사람이 손아래사람에게 술을 권하고 있는 모임 상황인데 손아래사람은 외국인이라서 당황스러운 느낌을 보여준다. 두 삽화는 단순하게 보면 관련성이 없는데, 삽화에 각각 장면을 분석해 보면 두 외국인은 모두 자신이 직접 본 것이나 직접 경험한 특별한 사실을 독자에게 보여주고 있다. 이것은 바로 텍스트에서 언급한 ‘문화 충격’이다. 학습자가 텍스트를 학습할 때 이런 실제 생활에서 출현할 수 있는 ‘문화 충격’을 표현할 수 있는 삽화를 통해 ‘문화 충격’에 대해 공감할 수 있고 문화 실수를 피하기 위해서 외국어와 함께 그 문화까지 꼭 배우는 이유를 더욱 이해할 수 있다.

그리고 〈그림 24, 25〉를 보면 농부들이 같이 농사일을 하고 있는 장면과 여자들이 모여서 김치를 담그는 장면이 있다. 실제 사진을 이해해서 학습자에게 흥미성을 향상시킬 수 있지만 해당 주제인 ‘이웃사촌’과 직접적 관련성을 전달하기에는 충분하지 않다.

## 5) 예술문화

예술문화는 주로 음악, 무용, 미술, 건축 등 예술적 산물과 영화, 드라마, 연극 등 대중문화와 관련 내용을 포함한다. 중급 단계 한국어 교재에서 예술 문화와 관련 내용이 많지 않다. 선정된 6종 교재 가운데 〈C나〉와 〈K나〉에서만 예술문화가 나타났다.



〈그림 26〉  
출처: 〈C나〉 중급 2, 85쪽.



〈그림 27〉  
출처: 〈C나〉 중급 2, 235쪽.



〈그림 28〉  
출처: 〈K나〉 중급 II, 92쪽.

우선 <그림 26>에 해당 문화 내용은 한국 전통 민요 ‘아리랑’이다. 삽화 가운데 ‘아리랑’이란 한자를 붙이고 있는데, 학습자가 이런 힌트를 보고 삽화에 해당하는 내용인 민요 ‘아리랑’을 추측할 수 있다. 만약 이런 힌트를 제거하면 학습자가 해당 텍스트 내용을 추측할 수 없다. 이와 마찬가지로 <그림 27>에 해당 문화 내용은 한국의 전통 무용이다. 삽화에서 한국 전통 한복을 입고 북춤을 추는 장면을 보고 학습자가 해당 텍스트에 내용을 추측할 수 있다. 그리고 <그림 28>을 보면 <K나>에 실린 문화 내용인 ‘태권도’란 것은 해당 삽화를 통해서 쉽게 판단할 수 있다. 삽화 위에 나온 옛날 사람들이 다투는 장면으로 태권도가 옛날부터 시작되었다는 것을 알 수 있으며, 시각적 자료를 통하여 현대 태권도의 도복과 자세를 알 수 있다. 이런 문화 내용이 잘 드러나는 삽화는 학습자에게 문화 교육을 위한 좋은 보조 자료라 할 수 있다.

#### 4. 결론

지금까지 본 연구는 한국어 교육에서 문화 교육의 문화 교육의 필요성 및 삽화의 교육적 의의를 바탕으로 한·중 양국에서 간행된 한국어 교재를 비교 분석하였다. 분석 결과에 따라 한국어 교재에 실린 문화 내용을 제시하고, 각 문화 내용과 관련 삽화가 한국 문화를 나타내는 것을 밝혔다.

한국어 교육 분야에서 교재에 실린 문화 내용과 삽화에 대한 연구가 부족한 현 상황에서 본 연구는 다음과 같은 시사점을 가질 수 있다. 우선 한·중 한국어 교재를 비교 분석을 통해서 양국의 한국어 교재에 실린 문화 내용 및 그에 관련된 삽화의 특징을 밝히고, 교재에 실린 삽화는 학습자에게 한국 문화의 학습에 도움이 되는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 연구는 한국어 교육 분야에서 문화 교육과 언어 교육에 도움이 될 기초적인 자료가 될 것으로 기대한다. 이와 관련하여 더욱 실질적이고 상세한 연구가 추후 진행되어야 할 것이다.

#### ■ 참고 문헌 ■

- 강영미(2000), “초등학교 영어교과서 삽화 분석”, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.  
 관 관(2015), “한·중 한국어 교재의 문화교육과 관련 삽화 비교 연구”, 영남대학교 대학원 석사학위논문.  
 김수현(2006), “외국어로서의 한국어의 문화 교육에 관한 일고찰: 교재 분석을 중심으로”, 『한국문화연구』 11, 이화여자대학교 한국문화연구원, 319-341.  
 김중섭(2010), 『국제통용 한국어 교육 표준 모형 개발 1』, 국립국어원.  
 문지현(2008), “일본어 교재에 나타난 삽화 분석”, 부산외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.  
 박시현·우종옥(1994), “한·일 초등학교 자연 교과서 삽화 비교 연구”, 『한국과학교육학회지』 14-1, 한국과학교육학회, 58-69.  
 박영순(2003), “한국어 교육으로서의 문화교육에 대하여”, 『이중언어학』 23, 이중언어학회, 67-89.

- 박영순(2006), 『한국어 교육을 위한 한국문화론』, 한림출판사.
- 배두본(2000), 『외국어 교유과정론』, 한국문화사.
- 성기철(2001), “한국어 교육과 문화 교육”, 『한국어 교육』 12-2, 국제한국어교육학, 111-135.
- 안주호(2009), “한국어 학습자의 교재 선호 특성에 대한 연구”, 『새국어교육』 82, 279-304.
- 안진숙(2010), “한국어 교재의 문화 교육 내용 연구: 고급 교재를 중심으로”, 전남대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 이은경(2009), “삽화 제시 유형에 따른 학습자의 삽화 이해에 관한 연구”, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조향록(2002), “한국어문화교육론의 주요 쟁점과 과제”, 박영순 편, 『21세기 한국어교육학의 과제와 전망』, 한국문화사, 441-471쪽.
- 조향록(2004), “한국 문화 교육론의 내용 구성 시론”, 『한국언어문화학』 1-1, 국제한국어언어문화학회, 199-219.
- 최현정(2005), “외국인을 위한 한국어 교재의 문화 내용 분석”, 순천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Andrew Wright 저(1989), 조일제 역(2011), 『Pictures for Language Learning 그림을 활용하는 외국어학습법』, 한국문화사.

#### 〈한국어 교재〉

- 『标准韩国语 2』(2013), 安炳浩·张敏·杨磊, 北京大学出版社.
- 『标准韩国语 3』(2013), 安炳浩·张敏·杨磊, 北京大学出版社.
- 『中韩交流 - 标准韩国语 中級1』(2011), 尹允镇, 人民教育出版社.
- 『中韩交流 - 标准韩国语 中級2』(2011), 尹允镇, 人民教育出版社.
- 『韩国语 2』(2013), 李先汉·金京善·王丹·金正佑, 民族出版社.
- 『韩国语 3』(2013), 李先汉·金京善·王丹·金正佑, 民族出版社.
- 『한국어 3』(2008), 서울대 언어교육원, 문진미디어.
- 『한국어 4』(2008), 서울대 언어교육원, 문진미디어.
- 『한국어 중급 I』(2010), 경희대 국제교육원 한국어교육부, 경희대출판부.
- 『한국어 중급 II』(2010), 경희대 국제교육원 한국어교육부, 경희대출판부.
- 『연세한국어 3-1』(2013), 연세대 한국어학당, 연세대학교출판부.
- 『연세한국어 3-2』(2013), 연세대 한국어학당, 연세대학교출판부.
- 『연세한국어 4-1』(2013), 연세대 한국어학당, 연세대학교출판부.
- 『연세한국어 4-2』(2013), 연세대 한국어학당, 연세대학교출판부.

## 〈토론〉 “한·중 한국어 교재의 문화교육과 관련 삽화 비교 연구”의 토론문

Weixia, Fan(남서울대)

본 발표문은 한·중 한국어 교재에 나타난 삽화의 비교 연구를 통해 한국어 교육에서 삽화의 문화 교육 의의를 제시하고자 하였습니다. 또한 한·중 한국어 교재에 나타난 삽화의 특징을 비교 분석함으로써 한국어교육과 한국문화교육에 도움이 될 수 있는 자료를 제공하는 데에 가치가 있다고 생각합니다. 이 발표문을 읽으면서 느낀 몇 가지 궁금한 점과 의견을 제시하여 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 주제에 제시되어 있듯이 본 연구는 한·중 한국어 교재에서 문화교육과 관련된 여러 방법 중 발표자는 삽화를 중심으로 연구를 진행하였습니다.

한국의 문화를 전달하고 가르치기 위해 교재마다 다양한 방법으로 이를 전달하고 있습니다. 그 중 발표자는 한·중 한국어 교재에서 삽화를 비교 연구 대상으로 선택하셨는데 그 이유에 대해서는 자세히 제시되어 있지 않는 것 같습니다. ‘삽화’를 비교 연구대상으로 선택한 타당한 이론적 배경, 예를 들면 언어 교육 현장에서 ‘삽화’가 한국 문화교육에 특히 미치는 직접적인 영향과 효과, 한국어 교재에서 ‘삽화’가 차지하는 중요성 등 선행연구에 대한 서술이 보충된다면 본 논문의 주제에 대한 좀 더 타당한 근거를 제시해 줄 수 있지 않을까 생각이 듭니다.

둘째, 본 발표문에서는 한국과 중국에서 출판된 14권 중급 한국어 교재에서 나오는 삽화를 연구대상으로 비교 분석하였습니다. 한국어 교육 현장에서 어떤 기관에서 한국어를 가르치는지, 어떤 교육 목표를 가지고 가르치는지에 따라 교재의 구성과 내용도 그에 맞게 다양하게 변화됩니다. 따라서 어떤 교재를 선택하느냐가 연구 분석의 결과에 미치는 영향이 큼니다. 본 연구에서는 왜 이 14권의 교재를 선택했는지 그 선택 기준의 타당성에 대해 궁금합니다. 발표문에서 문화 유형을 다섯 가지로 나누고 한·중 교재를 비교 분석함으로써 삽화를 통한 한국 문화의 특징을 어느 정도 밝힐 수 있겠지만, 교재에 나오는 그림이 많고 적다는 부분이 과연 문화교육을 반영하는 필수적인 요인이 될 수 있을까 하는 부분도 좀 더 생각해야 되는 부분인 것 같습니다.

셋째, 본 발표문의 결론 부분에서 중국과 한국에서 출판된 중급 한국어 교재의 삽화를 비교 분석한 결과를 정리하였습니다. 이는 한국어교육과 문화교육에 도움을 줄 수 있는 기초적인 자료가 될 수 있지만, 비교 분석의 결과를 정리하는 단계까지 머물러 있습니다. 이러한 기초 분석을 토대로 한 단계로 더 연구가 진행되었으면 하는 아쉬움이 조금 남습니다. 본 발표문에서는 한·중 한국어 교재에서 나오는 삽화가 한국의 문화를 드러내고 표현하는 데에 있어서의 한계성과 부족한 점을 잘 발견하셨는데, 이러한 점을 보충하고 개선하기 위해 바람직한 삽화의 제시에서 어떤 부분이 개선되고 고쳐져야 되는지에 대해 제안한다면 좀 더 완성도 있는 연구가 되지 않을까 하는 생각이 듭니다.

재미있는 주제를 발표해주신 발표자에게 감사드리며, 이상으로 토론을 마치고자 합니다.



## 〈한국언어문화학〉 수록 논문 일람

아래 논문은 국제한국언어문화학회 홈페이지(www.ink.or.kr)를 방문하면 원문 전체 다운로드 가능합니다.

### ■ 1권 1호 ■

1. 강보유 / 문화언어학과 언어문화 교육 1
  2. 김경령 / 시기별 언어와 문화 습득 연구 13
  3. 김병원 / 한국어 의식론: 무엇이 생략 현상을 조정하는가 29
  4. 김창룡 / 두 개의 허구 장르에 대한 옛 한중의 인식 -옛 소설과 가전문학을 중심으로- 41
  5. 민현식 / (한)국어 문화교육의 개념과 실천 방향 59
  6. 성기철 / 언어와 문화의 접촉 -언어문화- 105
  7. 신현숙 / 어휘 정보와 문화 정보: {옷/ 밥/ 집} 125
  8. 이미혜 / 한국어와 한국 문화의 통합 교육 - 언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안- 143
  9. 이은숙 / 한국 문화 교육의 관점에서 보는 판소리 영화 〈서편제〉 165
  10. 이홍매 / 중국인 한국어 학습자의 신문을 통한 한자어 교육 183
  11. 조항록 / 한국어 문화교육론의 내용 구성 시론 (試論) 199
  12. 태평무 / 중한 문화의 차이와 한국어 교수 221
- 〈한국언어문화학 창간기념 기획대담〉 233

### ■ 1권 2호 ■

1. 강승혜 / 이야기 결말짓기를 통한 한·일간 ‘복수 (復讐)’에 대한 의식비교 1
2. 기타무라 다다시 / 언어 문화 대조 연구의 전망 -한일어의 대조를 중심으로- 27
3. 김병원 / 이야기 스키마의 기능이 드러내는 언어문화의 특성 43
4. 김영란 / 한국어 멀티미디어 교육 자료에 나타난 한국 문화 57
5. 김창룡 / 조선시대의 소학 75
6. 민현식 / 國語文化에 나타난 宗教文化의 요소 89
7. 박숙자 / 한국어와 한국문화 교육 119
8. 성기철 / 언어문화의 보편성과 개별성 131
9. 오고시 나오키 / 한국, 한국인에 대한 이미지 형성과 한국어 학습 151
10. 이병혁 / 중국에서의 한류 열풍에 대한 사회학적 해석 163
11. 이선한 / 제2언어로서의 한국어 교육에 관한 몇 가지 방법론 문제 175
12. 장춘식 / 한국어 학습과 문화의 교류 183
13. 조항록 / 한국 언어문화와 한국어 교육 193
14. 황유복 / 동아시아 문화교류와 중국 속의 한국어 교육 211
15. Sergey O. KURBANOV / KOREAN LANGUAGE AND CULTURE FROM THE PERSPECTIVES OF CROSS-CULTURAL APPROACH 219

### ■ 2권 1호 ■

1. 기타무라 다다시 / 신체 관련 관용구에 보는 한국 문화 1

2. 김숙자 / 한·일 양언어의 감사표현 비교 17
3. 김왕식 / 재일 한국인의 민족 정체성 변화와 그 촉진 요인 33
4. 김창룡 / 죽부인의 문학적 심상 49
5. 김혜숙 / 간판 매체 언어에 나타난 한국 문화 현상 69
6. 박문자 / 중국 대학의 한국학 연구와 그 역할에 대한 고찰 101
7. 박선희 / 주변국과의 비교연구를 통한 신라와 가야 갑옷의 고유양식과 정체성 인식 111
8. 신현숙 / 한국어 의미 확장과 한국어 사용자의 인지 모형 131
9. 어트경체책 / 蒙-韓 말[馬] 관련 象徴에 대한 比較 研究 149
10. 엄정미 / 일·한의 젠더 아이덴티티 표상 171
11. 이미혜 / 대중문화를 활용한 한국 언어문화 교육 185
12. 이유기 / 현대국어의 불규칙적 현상과 국어사 207
13. 이지영 / 한국 언어문화 현상: 제안 담화 227
14. 정상균 / 언어와 문학 249
15. 조항록 / 한국어교육학의 학문적 정체성 연구 방법론 소고 265
16. 한영옥 / 상하친소관계를 중심으로 본 한국인의 부부호칭 변화 281

### ■ 2권 2호 ■

1. 김성주 / 범용 한국어 교재와 모국어 화자를 위한 한국어 교재 1
2. 김창룡 / 부채의 한국 문학적 심상(心象) 19
3. 김혜숙 / 프랑스·독일·호주의 자국어 교육과정 및 교과서 분석 39
4. 민현식 / 한국어 세계화의 과제 89
5. 박장순 / 한류와 수치(數値)로 본 한국영화 르네상스 139
6. 변정민 / 어휘 구조와 매체 언어에 나타난 한국 문화 현상 169
7. 아시다 마끼코 / 한일 양국어의 대우법 대조 연구 193
8. 이유기 / 근대국어의 어휘 213
9. 조항록 / 중국 내 한국어 교육의 특징과 발전 방안 249
10. 최은정 / 한국어와 프랑스어의 색채어 체계 대조 연구 269

### ■ 3권 1호 ■

1. 김석기 / 「TV 동화 행복한 세상」을 통한 한국어 및 문화교육 1
2. 김윤정 / 한국어 교재 개발을 위한 요구 조사 15
3. LE DANG HOAN / 베트남의 한국어교육에서 의사소통 교수법 도입 상황 41
4. 박장순 / 커뮤니케이션 톨로서의 문화콘텐츠, 그 개념에 대한 이해 55
5. 변정민 / 언어 변화의 의미적 특성 67
6. 신은희 / 민족주의에 나타난 북한 언어문화의 특징 83
7. 이영래 / 언어행위에서의 (반)공손과 대인관계 105
8. 이희경 / 학습자 요구 분석을 통한 일본 대학생의 한국어 학습과 한류 125
9. 조항록 / 한국어 듣기 교수법 153
10. 최경희 / 조선족의 친족 호칭어지칭어연구 167
11. 최권진 / 한국 문화의 이해와 충돌 199
12. 태평무 / 중한 언어문화의 차이로부터 본 양국 간의 의사소통의 특징 225

### ■ 3권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어 교재에 나타난 학습 활동 연구 1
2. 김성희 / 제7차 국어과 교육과정의 문제점과 개선 방안 33
3. 김숙자 / 타문화간 의사소통 면에서 본 한국어의 거절표현 57
4. 김영란 / 한국어 학습자를 위한 한국 역사 교재 연구 73
5. 김혜숙 / 대학 총장 연설의 단계별 구성과 표현 방법론 99
6. 김혜진 / 한국어 피동형태에 관한 재고찰 123
7. 민현식 / 한국어 교육에서 문화교육의 방향과 방법 137
8. 서승아 / 국어과 국민공통 교육과정 개정안의 분석과 검토 181
9. 육효창 / 한국어 음운 교육 연구 203
10. 윤 영 / 학습자 중심의 문화수업 방법 연구 219
11. 이해영 / 한일 여성관사와 남성관사의 대조 237
12. 최윤곤 / 중국의 한국어 교재 개발 현황 257
13. 황정아 / 한국어 관용어와 관용표현의 관계 27

### ■ 4권 1호 ■

1. 강보유 / 세계 속의 한류 1
2. 곽셀 튀르피츨 / 터키에서의 한류와 한국어 교육 현황 19
3. Kim Do-young / Possibility of the Korean Cultural Wave in India 35
4. 김혜진·김은진 / 외국인 학습자의 한글 쓰기 학습을 지원하는 교육용 소프트웨어의 제안 51
5. 민원정 / 중남미에서 한국이해교육사례 75
6. Beckers-Kim, Young-ja / 비한류 (非韓流) 지역의 한국어·한국학·한국문화 교육 진흥 방안 모색 99
7. 빠릿 윙타나센 / 태국에서의 한류 현상 129
8. 왕혜숙 / 미국에서의 한국어언어문화교육과 한류 145
9. 이해영·임명걸·왕청창·필신연·정란·최수진 / 한국어-한국학 통합적 접근을 위한 교육과정의 개발 사례 163
10. 하세가와 유키코 / 일본의 한류 189

### ■ 4권 2호 ■

1. 김성희 / 한국어 교수법과 국어 교수학습 방법의 통섭적 관계 1
2. 김 염 / 중국어권 고급 학습자를 위한 한국 현대시교육 방법 연구 21
3. 남 연 / 중국 대학에서의 효율적인 한국문화 지도 방안 43
4. 박건숙 / 일기예보에 나타난 한국 문화 59
5. 오지혜 / 한국어교육에서의 언어문화 교육을 위한 교육내용의 범주 및 구조 설계 방안 83
6. 왕 단 / 한국어 학습 사전의 형용사의 의미 정보 기술 방법 연구 121
7. 이지영 / 초기 한국어 교재의 내용 분석 159
8. 임 상 / 중국인 학습자를 위한 한국 문화교육 연구 183
9. 전태현 / 인도네시아 하사누딘대학교의 한국이해 교육 215
10. 최권진 / 한국어 읽기 교수-학습 방법의 새로운 패러다임 모색 237

### ■ 5권 1호 ■

1. 김대행 / 언어교육과 문화인식 1

2. 김창원 / 한국어 문화교육과 차이의 문화학 63
3. 한상미 / 한국어 교육에서의 문화적 능력의 평가 83
4. 최권진 / 쿠레레(Currere) 방법을 적용한 한국어 문화교육 113
5. 권종분 / 비언어적 요소를 고려한 한국어 교재 개발 연구 135
6. 김의진 & 김혜진 / 한국어 학습자를 위한 휴대폰(일본)에서의 한국어 입/출력에 관한 연구 177
7. 김인규 / 대학 사회에서의 한국어 사과 화행 연구 195
8. 김혜련 / 식민지기 국어과 교육과 ‘조선, 조선 문화, 조선인’의 재구성 기획 235
9. 이수미 / 텍스트 읽기를 통한 한국 문화 이해의 제 양상 연구 273
10. 이호형 / 문화교육의 국어교육적 수용 방안 연구 293
11. 조수진 / 대학생 교류를 통한 언어문화 교육의 방향 321
12. 황정민 / 성별 담화표지어의 사용 양상 비교 연구 347

### ■ 5권 2호 ■

1. 성기철 / 다문화 사회에서의 언어 교육의 과제 1
2. 강 영 / 김학철 소설 『걱정시대』의 해학과 풍자 27
3. 곡 로 / 중국 관련 뉴스 보도에 대한 담화 분석 45
4. Do-young, Kim / Teaching Korean with Three Language Formula of Phonetic and Semantic Application in Multicultural Environment 69
5. 마쓰자키, 나카가와 / 일본어 모어 화자를 위한 한국어교육 연구의 현황과 과제 87
6. 민현식 / 한국어교육에서 소위 다문화교육의 문제점에 대해 115
7. 오지혜, 박안또니나, 임결, 촉명 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 표현 교육 연구 151
8. 윤운진 / 중국인 학생들에게 한국어 한자어 어휘 교육을 강화할 필요성과 그 대안 177
9. 이지영 / 한국어 교재 구성 연구 195
10. Florian / 인도네시아의 한국어 교육 현황과 제 문제 225

### ■ 6권 1호 ■

1. 박정은 / 캐나다의 언어정책과 다문화주의 1
2. 유영미 / ‘외국어교육표준’에서의 간 문화적인 이해 29
3. 윤여탁 / 비교문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대문학 교육 방법 53
4. 윤영 / 프로젝트 수업을 통한 학습자 중심의 창의적 문학수업 방안 71
5. 이홍매 / 부사 ‘자칫’과 ‘하마터면’의 의미, 통사, 화용 대비 97
6. 전미순, 이병운 / 초급 단계 문화 어휘 선정과 문화 교육 방안 119
7. 전월매 / 윤동주와 심연수 시에 나타난 만주 인식 고찰 145
8. 최권진, 황주원 / 마케팅 전공생을 위한 한국어교육 연구 165
9. Nguyen Thi Phuong Mai / 베트남 학습자들의 드라마를 활용한 한국 언어 · 문화 교육 연구 191
10. 베. 히식자르갈 / 몽골인 한국어 학습자를 위한 언어 문화교육 연구 213

### ■ 6권 2호 ■

1. 김정우 / 고급 한국어 학습자를 위한 문학 교재 개발 방향 1
2. 김지민 / 교수·학습 관점에서 본 오류 판정과 해석의 조건 33
3. 김혜진 / ‘-(어)지-’에 관한 의미적 특징에 대하여 (1) 59
4. 노금송 / ‘가다’와 ‘去’의 인지 의미 대조 연구 77

5. 리광일 / 연변 조선족 중학교 조선말 교육의 실태 고찰 101
6. 문영자 / 문화적 차이에 비추어 오류를 막기 위한 한국어 교육 115
7. 이홍매 / 이해 변인에 의한 학습자 중심 한국어 읽기 수업의 구성 방안 133
8. 전태현 / 말레이-인도네시아어 동식물 이름 사전기술과 교육의 문제점 163
9. 조수진 / 한국어교육의 간문화 교육 연구 185
10. 홍혜련 / 간문화를 활용한 한국어 교육 209

#### ■ 7권 1호 ■

1. 강현화 / 문화교수의 쟁점을 통해서 본 문화교수의 방향성 모색 1
2. 권성미 / 포트폴리오를 이용한 학습자 참여적 한국어 문화 교수학습모형 연구 31
3. 김염 / TV뉴스를 활용한 문화적 리터러시 교육 연구 59
4. 김중순 / 다문화교육을 위한 콘텐츠 개발과 교사교육의 방향 81
5. Rou Seung Yoan, Kim Keum Hyun / Role and Importance of Korean Cultural Education in Korean Language Education - A Case Study of Malaysian Universities 117
6. 민현식 / 미국의 한국어 학습자 의식 조사 연구 145
7. 박수경 / 인지언어학과 TPR교수법에 의한 한국어 교육 활용방안 고찰 173
8. 석주연 / 한국어 문자 언어문화의 제도화와 훈민정음: 문자 '훈민정음'의 창제와 해례본 『훈민정음』의 간행을 중심으로 197
9. 신윤경 / 문학을 활용한 일제 강점기 역사문화 교육-일본인 한국어 학습자의 경우를 중심으로 219
10. 조홍욱 / <서동요 배경설화의 구성방식 연구 239
11. 지현숙 / 한국어교육에서 문화 교육과정 연구의 새로운 탐색-소위 '다문화교육'을 넘어 261

#### ■ 7권 2호 ■

1. 근보강 / 한·중 분류사 대조와 한국어 분류사 교육 1
2. 김미혜 / 다문화 교육을 위한 문학 제재 선정 원리 탐색 23
3. 김윤희, 최혜실 / <미녀들의 수다>에 나타난 외국 여성 이미지 연구 47
4. 송명진 / 혼혈의 서사화 양상에 대한 사적 고찰 71
5. Shin, Seong-Chul / Strategic Direction and Tasks for the Global Expansion of Korean Language Education 93
6. 신현숙, 박건숙 / 매체 환경에 따른 언어-문화 비교 연구 121
7. 이홍매 / '남'의 의미적 특성 연구 149
8. 전태현 / 인도네시아의 언어정책 171
9. 조수진 / 한국어 문화 교육 내용 선정에 대한 연구 195
10. 최권진, 정혜령 / 매체자료를 활용한 한국어 신체 관용어 교육 방안 연구 221

#### ■ 8권 1호 ■

1. 마금선 / 한국어 교재 발음정보에 대한 고찰 - 중국에서의 한국어 교재를 중심으로 1
2. 박인기 / 학교교육과 다문화교육의 커리큘럼 상호성 23
3. 송현정, 양정실 / 다문화 사회의 국어교육 변화에 대한 인식 조사 연구 45
4. 심상민 / 호주에서의 한국어 및 한국어교육의 현황 65
5. Oh, Hyeon-ah / A Study on the Important Values of Contemporary Korean Human Relations in TV Commercials 83

6. 이선용 / 국어과 교육과정에서의 방송언어 활용사 - 거시적 관점의 서술을 중심으로 109
7. 정다운 / 내용 중심 교육과 장르 중심 교육을 통합한 한국어 쓰기 구성 방안 연구 - 학문 목적 학습자를 대상으로 131
8. 조경덕 / 다문화 가정 아동 대상의 인지심리학적 미술 치료 사례 연구 159
9. 주월랑, 양명희 / 여성 결혼 이민자의 한국문화 교육을 위한 요구조사 175
10. 최은경 / 한국어 교육을 위한 준말 종결어미에 대하여 - 종결어미와 종결어미의 통합형을 중심으로 205
11. 축취영 / 중국대학 한국어 전공자를 위한 <양반전>교육 연구 - <범진 향시 급제>와의 비교를 중심으로 231

### ■ 8권 2호 ■

1. 김용 / 논항구조 인식을 통한 한국어 동사 교육 방안1
2. 서승아 / 한국어교육학 사전 편찬을 위한 기초 연구 1 - 미시구조를 중심으로 27
3. 신명선, 권순희 / 새터민을 위한 한국어 어휘 교육 방안 57
4. 신현단 / 한국어 문화에 대한 태도 교육 연구 91
5. 이미향 / 한국어 교수 설계를 위한 상호작용적 관점에서의 언어문화 考 113
6. 이수미 / 한국어교육학 사전 편찬을 위한 기초 연구 1 - 거시구조를 중심으로 143
7. 이정란 / 외국인 유학생의 구두 발표와 보고서에 나타난 응결 장치 비교 165
8. 이홍매 / '말(을/도) 마라'의 의미 화용적 기능 연구 185
9. 정미진 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 '반론하기'의 전략과 언어 표현 연구 205
10. 최경희 / 중국인 학습자를 위한 한국어 호칭어 교육 연구 225
11. 최권진 / 이슬람권 학습자의 한국언어문화 적응 연구 253
12. 최열 / 인터넷 활용능력이 한국어교육에 미치는 영향 277

### ■ 9권 1호 ■

1. 강승해 / 한국문화교육 연구 동향 분석 1
2. 카가와 아키오 / {명사+동사 '부리다·떨다·피우다'} 연어에 대한 연구 39
3. 석주연 / 다문화 교육 현장에서의 비언어적 신체 한국어의 습득 양상 연구 79
4. 신영지 / 한국어 문학교육을 통한 문화적응 가능성의 모색 101
5. 양지선 / 외국인 학습자에 따른 한국문화 인식 조사 129
6. 오정미 / 결혼이주여성을 위한 문화교육과 문화적응 153
7. 오지혜 / 광고 텍스트를 활용한 한국어 학습자의 문화 간 리터러시 교육 연구 173
8. 오현아, 박민신 / 일제 강점기 일본인 대상 조선어 교재 분석 연구를 위한 시론 199
9. 이효신 / 일지 연구 방법을 사용한 한국어 학습자의 읽기 불안에 관한 연구 221
10. 진강려 / 한국어 강독 수업에서의 문화 교육 연구 247
11. 최준식 / 문화를 가르친다는 것은? 271

### ■ 9권 2호 ■

1. 김대행 / 한국 언어문화교육 연구의 내용학적 지평 3
2. 장소원 / 한국어교육에서의 언어와 문화의 연계 27
3. 박준언 / 외국어교육의 문화교육 49
4. 김정숙 / 프랑스의 '상호문화주의'에 대한 소고 75

5. 김가람 / 한국어 학습자의 페이스북(Facebook) 사용 양상에 관한 연구 95
6. 남애리 / 미국 대학 한국어 학습자의 동기 및 태도 연구 119
7. 신현단 / 한국어 문법 교수에서의 교사 코드 전환 양상 연구 145
8. 엄나영, 성은주 / 전래동화를 중심으로 한 ‘자기 문화 스토리텔링’ 활용 한국어 말하기 능력 신장 방안 연구 179
9. 이기영 / 한국어 교사의 교수 행동과 학습자의 학업 성취도 상관관계 연구 211
10. 이미향 / 한국어 언어문화교육에서의 사회적 상호작용 고찰 235
11. 정대현 / 한국어교육에서 입력 처리 교수 연구에 관한 통시적 고찰 265

#### ■ 10권 1호 ■

1. 권성미 / 한국어 교재 대화 텍스트의 문화 항목 분석 1
2. 김승연 / 한국어 교재에 나타난 의성어·의태어의 시각화 연구 25
3. 오재혁 / 중국인 한국어 학습자의 발성 유형에 따른 한국어 폐쇄음의 변별 지각 양상 57
4. 오지혜 / 문화 능력의 재개념화를 통한 한국어 문화 교육 내용 연구 75
5. 윤지원 / 한국어 쓰기 수업에 대한 교사의 어려움과 개선 방안 연구 99
6. 이은미 / 체험담 내러티브에서의 문말표현 ‘-것이다’에 대하여 131
7. 전은주 / 한국어 교육과 로컬리티 153
8. 조형일 / 교육용 외래어·외국어 표현 선정과 표기 방안 연구 183
9. 최은경 / 한국어 교육을 위한 ‘덧’ 연구 207
10. 최주희 / 한국어 고급 학습자의 상대 높임의 등급 전환 양상 연구 229
11. 황설운 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 문화교육 항목 선정 연구 253
12. 황정민 / ‘거절하기’에 나타난 중국인 학습자의 비언어적 의사소통 전략 연구 275

#### ■ 10권 2호 ■

1. 김은희, 이미향 / 한(韓)-콘텐츠를 활용한 한국어 언어문화교육 연구 1
2. 김충실 / 한국어어휘 교육에서 원형이론의 적용 -서술성명사와 의존동사를 중심으로- 31
3. 노복동 / 한국어 학습자의 정의적 요인이 자율학습능력에 미치는 영향 49
4. 박민신 / 텍스트 응집성 중심의 한국어 쓰기 피드백 방안 연구 71
5. 박은하 / 한국어 학습자의 언어 사용 양상 99
6. 변웨이샤 / 한국어 조사 {로}와 관련되는 중국어 개사(介詞) 대조 연구 123
7. 윤여탁 / 문학 작품을 활용한 한국어 문화교육 연구 149
8. 이경애 / 결혼이민자의 학습양식이 한국어 학습전략 사용에 미치는 영향 177
9. 이기영 / 외래어 의미 변형과 한국어 학습자들의 외래어 의미에 대한 인식 203
10. 이성희 / ‘화성인류학자’를 활용한 예비 한국어 교사의 상호 문화 능력 교육 방안 -‘정의적 능력’을 중심으로- 225
11. 임칠성, 서혁, 정영아, 신혜영, 최진희 / 재미 한국학교의 교수자 여건 및 전문성 확보 방안 연구 247
12. 주월랑 / 문화어휘 ‘우리’의 사용 양상과 ‘우리+명사’ 구조의 의미 인식 연구 -중국인 한국어 학습자를 중심으로- 275
13. 최윤곤, 허유리 / 한국어 교사의 채점자 훈련 모형 개발 295
14. 최주열, 김명권 / 한국 문화 교육 항목 선정에 대한 고찰 -외국인 단기 연수생을 중심으로- 317
15. 타니자키 미즈코 / 자연을 통한 감정 표현 연구 -‘해’와 ‘달’의 한·일 감정 표현 대조- 345

■ 11권 1호 ■

1. 김성주 / 터키의 한국문화 교재에 대한 분석과 활용 및 개선 방안 - KORE'YI TANIYARAK KORECE ÖĞRENELİM(『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』)를 대상으로 - 1
2. 변정민 / 인과관계 연결어미의 의미 기능 - '-어서'와 '-니까'를 중심으로 - 23
3. 신윤경 / 한국문학 읽기를 위한 어휘 주석 연구 - 사회·문화적 배경지식 및 맥락 이해 추가 설명을 중심으로 - 43
4. 양지선 / 베트남 한국어 교육의 질적 향상을 위한 방향 모색 - 교사요구와 교육 정책 변화에 따른 과제 중심으로 - 63
5. 엄나영 / 역할극을 활용한 무역 한국어 교수-학습 방안 연구 91
6. 예경순 / 다문화 문식성 향상을 위한 독서 지도 방안 - 문학 텍스트 활용을 중심으로 - 113
7. 이준영 / 교육 이념의 전환을 위한 문학교육 방안 연구 137
8. 정지현, 김영순, 홍정훈 / 다문화 리터러시 교육을 위한 유레카 프로그램의 교육적 의미 165
9. 최정혜 / 한국어 속담에 나타난 과장 표현 연구 - 의미 양상을 중심으로 - 195

■ 11권 2호 ■

1. 강남옥 / 북한의 외국어로서의 조선어 교재에 대한 연구 현황과 전망 1
2. 김규훈, 김건우, 김혜숙 / 상호문화적 국어교육 관점의 국어 교과서 제재 분석 27
3. LIU YING / 한중 고사성어 대조 연구 53
4. Bui Kim Luan, 이길원 / 베트남의 한국 언어·문화 교육 현황에 관한 연구 79
5. 우인혜 / 다문화가정의 정체성문제 해결방안 연구 -다문화자녀의 2중 언어·문화교육을 중심으로- 107
6. 임형재 / 해외한국학에 대한 접근방법 연구 -한국학의 유형 분석을 중심으로- 135
7. 장국화 / 중국인 여성 학습자의 한국어 단모음의 발음 습득 양상 -초·중·고급 학습자의 음성산출 결과를 중심으로- 161
8. 한하림 / 한국 심층 문화 교육을 위한 다중 텍스트 구성 방안 연구 187

■ 11권 3호 ■

1. 구민지, 김원경 / 과정 중심 한국어 쓰기 교육에서의 대면 피드백 사례 연구 - 초급 학습자의 작문을 중심으로 - 1
2. 김선영 / 한국어 관용표현의 화용적 특징 연구 - 변이 양상을 중심으로 - 23
3. 김은희 / 읽기-쓰기 통합 수업에서 학습자 글쓰기에 나타난 상호텍스트의 실현 양상 연구 47
4. 남은영 / 아제르바이잔에서의 한국어 교육 현황 및 과제 71
5. 민정호, 전한성 / 다문화 가정 학습자의 개별성을 고려한 한국어교육의 실천 방향 탐색 93
6. 박선영 / 머느리 설화를 활용한 한국문화교육 - 여성 결혼 이민자를 중심으로 - 121
7. 배고운 / 문화 간 의사소통 능력 향상을 위한 수업 사례 -탄뎀 수업을 중심으로 - 151
8. 유나 / 중국인 학습자를 위한 한국어 담화표지 교육 내용에 대한 일고찰 171
9. 이수미, 윤여탁 / 한국어 교육학 사전 텍스트의 특성 연구 - 어휘 사용을 중심으로 - 199
10. 장향실 / 외국인들을 위한 한국어 발음 교육에서 음운의 제시 순서 연구 221
11. 최권진, 송경옥 / 여성결혼이민자 대상 한국어 교육의 현황 및 발전 방향 - 다문화가정지원센터에서의 한국어 교재와 쓰기 교육을 중심으로 - 247
12. 홍승아 / 한국어 학습자의 주체 높임법 습득 연구 - 중·고급 학습자의 오류 분석을 통하여 - 271
13. 황미혜 / 결혼여성이민자의 한국사회 적응을 위한 프로그램에 관한 연구 291



## 국제한국언어문화학회 연구 윤리 규정

제정 2008. 6. 1.

개정 2009. 9. 1.

개정 2014. 1. 1.

### 제1장 총칙

#### 제1조 (목적)

이 규정은 국제한국언어문화학회(이하 '본 학회'라 한다.)의 학술 연구 활동에 관한 연구 윤리의 지침을 제시하고, 윤리위원회의 설치 및 운영에 관한 사항을 정함을 목적으로 한다.

#### 제2조 (용어의 정의)

이 규정에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다.

1. '연구 부정행위'라 함은 연구의 제안·수행·심사·결과의 보고 및 발표 등의 과정에서 행해진 위조, 변조, 표절, 부당한 논문 저자 표시 행위, 기타 부정행위 등을 말하며, 그 구체적인 내용은 다음과 같다.
  - 1) '위조'는 존재하지 않는 자료 또는 연구 결과 등을 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
  - 2) '변조'는 연구 과정을 인위적으로 조작하거나 자료를 임의로 변형·삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.
  - 3) '표절'이라 함은 타인의 아이디어, 연구 내용·결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.
  - 4) '부당한 논문 저자 표시'는 연구 내용 또는 결과에 대하여 학문적 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문 저자 자격을 부여하지 않거나, 학문적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 논문 저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.
  - 5) '기타 부정행위'는 본인 또는 타인의 부정행위 혐의에 대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위, 또는 연구와 관련하여 학계에서 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어난 행위를 통칭한다.
2. '연구비 등의 부정 사용 행위'는 연구비 등을 위법하거나 부당한 방법으로 사용하는 것을 말한다.

#### 제3조 (적용 대상)

이 규정은 본 학회의 회원 및 본 학회의 학회지나 기타 학술 간행물 등에 투고를 한 자와 본 학회가 주관하는 학술 행사에서 발표를 한 자에 대하여 적용한다.

#### 제4조 (연구 윤리 수칙)

편집위원장은 편집위원회를 소집하여 논문 한 편당 심사위원 3인을 위촉한다.

본 학회의 모든 회원과 제3조에 해당하는 모든 자는 아래의 연구 윤리 수칙을 성실히 준수하여야 한다.

1. 연구 활동 및 연구 결과 발표 시 양심에 따라 행동한다.
2. 타 학술지에 게재한 논문이나 학위 논문의 전체 또는 일부를 새로운 성과물인 것처럼 중복하여 투고하지 않는다.
3. 다른 연구자의 저작권 및 기타 권리를 존중한다. 선행 연구를 인용할 경우에는 어떤 부분이 선행 연구

이고, 어떤 부분이 본인의 독창적인 생각·주장·해석인지 독자가 알 수 있도록 정확하게 기술하고, 그 출처를 명확히 밝힌다.

4. 연구 과정에서 데이터를 위조하거나 변조하지 않는다. 그리고 데이터는 게재 후 2년 간 보관한다.
5. 논문 및 연구 관련 심사를 맡은 경우 객관적이고 공정하게 심사한다.

## 제2장 연구윤리위원회

### 제5조 (목적)

본 학회를 통해 연구를 수행하거나 발표하려는 자의 연구 부정 행위 및 연구비 등의 부정 사용 행위를 적극적으로 예방하고, 그러한 행위가 발생할 경우 이를 조사·처리하기 위하여 연구윤리위원회(이하 '위원회'라 한다.)를 둔다.

### 제6조 (설치 및 구성)

1. 위원회는 학회 내에 회장 직속으로 설치한다.
2. 위원회는 10인 이내의 위원으로 구성한다.
3. 위원회의 위원은 편집위원장, 연구위원장, 총무이사(선임자 1인)를 당연직으로 하고, 임명직 위원은 편집위원회의 추천에 의해 회장이 임명 또는 위촉한다.
4. 위원회의 위원장 및 위원의 임기는 2년으로 하되, 그 기간은 회장단의 임기와 같이 한다.

### 제7조 (위원장)

1. 위원회는 위원장 1인을 두되 위원장은 위원회 위원 중에서 호선한다.
2. 위원장은 위원회의 회무를 총괄하며 위원회를 대표한다.
3. 위원장이 심의 사항과 관련하여 심의 대상자 또는 이해 당사자가 되었거나 부득이한 사유로 직무를 수행할 수 없는 때에는 회장이 지명한 위원이 그 직무를 대행한다.
4. 위원장은 심의 사항을 공정하고 효율적이며 일관되게 심의할 수 있도록 회의를 운영하여야 한다.
5. 위원장은 심의 사항과 관련하여 심의 대상자 또는 이해 당사자의 권리가 침해되지 않도록 필요한 조치를 취하여야 한다.
6. 위원장은 위원회 위원 중 일부가 심의 사안과 관련이 있을 경우 해당 위원이 심의에 참여하지 못하도록 조치하여야 한다.
7. 위원장은 외부의 부당한 압력이나 영향이 위원회 위원에게 미치지 않도록 하여야 한다.

### 제8조 (위원)

1. 위원은 진실에 기초하여 성실하고 공정하게 심의를 수행하여야 한다.
2. 위원은 심의 사안과 관련하여 인지한 내용을 사적으로 공표하지 않아야 하며, 개인의 사적 자유와 인격권이 침해되지 않도록 유의해야 한다.
3. 위원은 심의에 대한 외부의 부당한 압력이나 영향을 거부하여야 한다.
4. 위원회의 위원이 심의 대상이 될 경우, 즉각 해당 심의 안건의 위원 자격이 정지된다.

### 제9조 (간사)

1. 위원회의 회의를 원활히 하기 위해 위원장이 지명하는 1인의 간사를 둔다.
2. 간사는 위원장 및 회장의 승인을 얻어 다음과 같은 위원회의 사무를 처리한다.
  - 1) 위원회 회의를 위한 실무 전반에 관한 사항
  - 2) 위원회 회의에 따른 조치, 보고 등에 관한 사항
  - 3) 기타 위원회 활동과 관련한 업무

## 제10조 (회의)

1. 위원장은 위원회의 회의를 소집하고, 그 의장이 된다.
2. 위원회의 회의는 정기회의와 임시회의로 구분하되, 정기회의 일시는 정해진 학술지 발간일을 고려하여 위원장이 결정하고, 임시회의는 위원장이 필요하다고 인정할 때에 소집한다.
3. 위원회의 회의는 재적위원 과반수의 출석으로 개최하고, 출석위원 과반수의 찬성으로 의결한다.
4. 연구 부정행위나 연구비 등 부정 사용 행위에 대한 제소 또는 기타 다른 과정을 통한 인지로 인해 조사가 필요한 경우, 위원회는 별도의 조사위원회를 두어 조사하게 하고, 그 결과를 바탕으로 심의하여 판정하여야 한다.

## 제11조 (자문위원)

1. 위원회의 심의 사항에 대하여 해당 분야 전문가의 자문이 필요한 경우에는 자문위원을 둘 수 있으며, 자문위원은 위원장의 추천을 받아 회장이 위촉한다.
2. 심의 안건에 대해 자문위원의 의견을 구하였을 경우, 위원장은 그 의견 내용을 위원회에 공개하여야 한다.

## 제12조 (소위원회)

1. 위원회의 업무를 효율적으로 수행하기 위하여 필요한 경우에는 위원회에 소위원회를 둘 수 있다.
2. 소위원회의 설치 및 운영에 관하여 필요한 사항은 위원회의 의결을 거쳐 위원장이 정한다.

## 제13조 (기능)

위원회는 다음 각 호의 사항을 심의한다.

1. 본 학회에서 발간하는 정기 간행 학술지인 『한국언어문화학』을 포함하여 학회에서 발간하는 모든 학술 저작물(이하 ‘학회지’라 한다.)에 투고된 논문의 연구 윤리성과 진실성에 관한 사항
2. 본 학회가 주관하는 학술발표대회나 세미나, 토론회, 기타 공식적인 학술 담론들(이하 ‘학술 행사’라 한다.)의 발표 내용이 지닌 연구 윤리성과 진실성에 관한 사항
3. 본 학회가 주관·후원·추천한 연구 계획의 윤리적·학문적 타당성 평가에 관한 사항
4. 본 학회 회원들의 성명·주민등록번호 등 개인을 식별할 수 있는 정보의 보호에 관한 사항
5. 기타 본 학회의 연구와 관련된 중요 사항

## 제14조 (운영 세칙)

이 규정의 운영에 관하여 필요한 세부 사항은 위원회의 의결을 거쳐 회장이 따로 정한다.

**제3장 연구 윤리의 검증**

## 제15조 (검증 시효)

1. 연구 윤리성 및 진실성의 검증 필요성이 제기된 때로부터 5년을 경과한 연구 부정행위나 연구비 등 부정 사용 행위에 대하여는 이를 접수하였더라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다.
2. 5년을 경과한 연구 부정행위라 하더라도 그 대상자가 기존의 결과를 직접 재인용하여 후속 연구의 기획 및 수행, 연구 결과의 보고 및 발표 등에 사용하였을 경우와 사회적으로 본 학회의 학술 연구 활동의 신뢰성에 심각한 위해가 되었을 경우에는 이를 처리하여야 한다.

## 제16조 (검증 절차)

1. 연구 부정행위에 대한 검증 절차는 ‘예비조사’, ‘본조사’, ‘판정’의 3단계로 진행함을 원칙으로 하되, 위원

회에서 추가 조사가 필요하다고 판단할 경우에는 그 절차를 확대할 수 있다.

2. '예비조사'는 연구 부정행위의 혐의에 대하여 공식적으로 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말하고, '본조사'는 부정행위의 혐의에 대한 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말하며, '판정'은 본조사 결과를 확정하고 이를 공고하거나 제보자와 피조사자에게 서면으로 알리는 절차를 말한다.

#### 제17조 (예비조사)

1. 위원회는 본 학회 차원에서 인지하였거나 또는 제보 접수 보고를 받은 날로부터 20일 이내에 3인 이하의 소위원회를 구성하여 예비조사를 하여야 한다.
2. 피조사자가 예비조사 결과를 모두 인정한 경우에는 본조사 절차를 거치지 않고 부정행위 여부에 대한 판정을 내릴 수 있다.
3. 예비조사 결과 부정행위가 없음이 명백하다고 판단될 경우, 위원회는 조사 결과를 제보자에게 서면으로 통보한다. 다만, 익명 제보의 경우는 그러지 아니한다.

#### 제18조 (본조사)

1. 위원회는 본조사가 필요하다고 판단될 경우, 다음 각 호의 규정에 따라 본조사위원회를 구성하여 본조사를 하도록 한다.
  - 1) 위원 수는 5인 이상으로 한다.
  - 2) 조사 사안과 이해관계가 있는 자는 위원으로 참여할 수 없다.
2. 본조사위원회는 조사 과정에서 제보자·피조사자·증인 및 참고인에 대하여 진술을 위한 출석을 요구할 수 있으며, 이 경우 피조사자는 반드시 응하여야 한다.
3. 본조사위원회는 피조사자에게 자료의 제출을 요구할 수 있으며, 이 경우 피조사자는 반드시 해당 자료를 제출하여야 한다.
4. 본조사위원회는 제보자와 피조사자에게 의견 진술의 기회를 주어야 하며, 본조사 결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우에는 이의가 없는 것으로 간주한다.
5. 본조사위원회의 개별적인 조사 활동 수행에 필요한 구체적인 지침 등은 연구윤리위원회가 따로 정한다.

#### 제19조 (판정)

1. 본조사위원회는 조사가 완료되면 조사 결과를 즉시 연구윤리위원회에 보고하여야 하며, 연구윤리위원회는 심의 후 조사 결과를 확정하고, 확정된 결과를 지체 없이 피조사자와 제보자에게 서면으로 통보하여야 한다.
2. 예비조사 착수 이후 판정에 이르기까지의 모든 조사 일정은 6개월 이내에 종료되도록 하여야 한다. 다만 이 기간 내에 조사를 마치기 어렵다고 판단될 경우에는 연구윤리위원회의 의결을 거쳐 60일 이내에 그 기간을 연장할 수 있다.

#### 제20조 (재조사)

1. 피조사자 또는 제보자는 판정에 불복할 경우 결정을 통지받은 날로부터 30일 이내에 연구윤리위원회에 서면으로 재심의를 요청할 수 있다.
2. 위원회는 재심의 요청이 타당하다고 판단될 경우, 재심의 요청 사유를 중심으로 재조사를 실시할 수 있다. 재조사는 18조 본조사에 대한 규정에 준하여 재조사위원회를 구성하여 시행하되, 조사와 판정 일정은 60일 이내로 한다.

#### 제21조 (결과 조치)

1. 검증 절차를 통해 피조사자의 행위가 연구 부정행위에 해당된다고 판단될 경우 위원회는 본 학회의 회장에게 다음과 같이 제재 조치를 건의할 수 있다.
  - 1) 연구 부정행위에 의해 작성된 학회지 발표 논문은 논문 게재를 취소하며, 게재 취소된 사실을 학회지 및 본 학회 홈페이지를 통해 공표하고, 온라인을 통한 원문 정보 제공은 즉각 중단한다.
  - 2) 연구 부정행위에 기초한 학술 행사 발표 내용은 학회지 게재 논문 심사 대상에서 제외한다.
  - 3) 제2조 1항의 1), 2), 3)에 해당하는 연구 부정 위를 행한 자의 경우에는 학회지 논문 게재 자격을 3년간 박탈한다.
  - 4) 제2조 1항의 4), 5)에 해당하는 연구 부정행위를 행한 자, 제2조 2항에 해당하는 연구비 등 부정 사용 행위를 행한 자, 제18조 2, 3항을 위배한 자 등의 경우에는 해당자의 학회지 논문 게재 자격을 1년간 박탈한다.
2. 위원회의 건의가 있을 경우, 본 학회의 회장은 이사회를 소집하여 제재 여부 및 제재 내용을 최종적으로 결정한다.
3. 연구 윤리 규정을 위반한 것으로 인정되는 회원에 대해서는 경고, 회원자격 정지 내지 박탈 등의 징계를 할 수 있으며, 이 조치를 다른 기관이나 개인에게 알릴 수 있다.
4. 예비조사 및 본 조사, 판정, 재조사에 관련된 기록은 조사 종료 이후 5년간 윤리위원회가 보관한다.

#### 제4장 연구 관련 부정 행위 제보

##### 제22조 (제보 및 접수)

1. 제2조의 연구 관련 부정행위 방지를 위해 본 학회는 연구 부정행위 및 연구비 등 부정 사용 행위 관련 제보 및 접수를 위한 제반 여건을 마련해야 한다.
2. 제보자는 연구 관련 부정행위를 구술서면·전화·전자우편 등 가능한 모든 방법으로 제보할 수 있으며 실명으로 제보함을 원칙으로 한다. 다만, 익명의 제보라 하더라도 서면 또는 전자우편으로 연구과제명 또는 논문명, 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 포함하여 제보한 경우에는 이를 실명 제보에 준하여 처리할 수 있다.
3. 2항의 제보 내용은 지체 없이 연구윤리위원장에게 보고되어야 한다. 위원장의 유고 시에는 회장에게 보고한다.

##### 제23조 (제보자의 권리 보호)

1. 제보자의 신원에 관한 사항은 직·간접적으로 노출시켜서는 아니 되며, 제보자의 성명은 반드시 필요한 경우가 아니면 제보자 보호 차원에서 조사 결과 보고서에 포함하지 아니 한다.
2. 제보자가 본 학회의 회원인 경우, 본 학회는 제보자가 연구 관련 부정행위를 신고한 이유로 회원으로서의 권리를 부당하게 침해당하지 않도록 철저히 보호하여야 한다.

##### 제24조 (피조사자의 권리 보호)

1. 위원회는 연구 관련 부정행위 여부에 대한 검증이 완료될 때까지 피조사자의 명예나 권리가 침해되지 않도록 주의하여야 한다.
2. 검증 결과 연구 관련 부정행위가 일어나지 않은 것으로 판명되었을 경우, 본 학회와 위원회는 피조사자의 명예 회복을 위한 노력을 성실하게 수행하여야 한다.
3. 연구 관련 부정행위에 대한 심의 및 검증 사안은 본조사위원회를 거쳐 연구윤리위원회에서 조사 결과를 최종 판정하기 전까지 외부에 공개되어서는 아니 된다.

#### 제5장 연구 윤리 규정의 개정

## 제25조

연구 윤리 규정의 개정 절차는 본 학회 회칙 개정 절차에 준한다. 연구 윤리 규정이 개정될 경우, 기존의 규정을 준수하기로 서약한 회원은 추가적인 서약 없이 새로운 규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

## 부칙

1. 본 규정은 위원 2/3 이상의 동의를 받아 개정할 수 있다.
2. 본 규정 시행에 필요한 세칙은 연구윤리위원회에서 정한다.
3. 본 규정에 규정하지 않은 사항은 관례에 따른다.
4. 본 규정은 2008년 6월 1일부터 시행한다.
5. 본 개정 규정은 2009년 9월 1일부터 시행한다.
6. 본 개정 규정은 2014년 1월 1일부터 시행한다.