

국제한국언어문화학회(INK) 제29차 국제학술대회

한·몽 수교 30주년 기념

몽골에서의 한국언어문화교육의 확장과 발전 방안



국제한국언어문화학회
The International Network for Korean Language and Culture

국제한국언어문화학회(INK) 제29차 국제학술대회

주제: 한·몽 수교 30주년 기념 “몽골에서의 한국어언어문화교육의 확장과 발전 방안”

일시: 2020년 7월 16일(목) ~ 18일(토)

홈페이지 동영상 게재 및 온라인 생중계

| 개회식 | | |
|---|--|--------------------------------------|
| 개회사 장항실(국제한국언어문화학회 회장, 상지대학교) 환영사 D. Mandakh(몽골국립교육대학교 총장) 축사 이여홍(주몽골 대한민국대사) 소강춘(국립국어원장) 강현화(세종학당재단이사장) | | |
| 제1부 기조 강연: 한국문학과 몽골문학의 유형적 비교 | | |
| 발표: 조동일(서울대학교 명예교수, 대한민국학술원 회원) | | |
| 제2부 주제 특강: 몽골 한국어문화 교육의 쟁점과 전망 | | |
| 발표: Sainbilegt. D(몽골국립대학교) | | |
| 제1분과 몽골에서의 한국어언어문화교육 I | 제2분과 몽골어와 한국어의 대조 연구 | 제3분과 몽골에서의 한국어언어문화교육 II |
| 사회: 정대현(협성대학교) | 사회: 이수미(성균관대학교) | 사회: 오지혜(세명대학교) |
| 몽골에서의 한국어와 한국학 교육 현황과 과제 | 한국어 속의 몽골어 요소 연구 -의문대명사 분석을 중심으로- | 몽골에서의 한국어 문법교육의 실태 및 개선방향 연구 |
| 발표: 최용기(몽골민족대학교) | 발표: 송의민(몽골국립교육대학교) | 발표: B. Dulmaa(몽골국립대학교) |
| 토론: 김명광(대구대학교) | 토론: 김기성(단국대학교) | 토론: 최권진(인하대학교) |
| 몽골의 초중등학교 제2외국어로서의 한국어 교수요목 설계 방안 -몽골 초중등 외국어과 교과서의 '환원 분석'을 중심으로- | The Study of Teaching Methods in Mongolian language's grammar for foreigners | 말하기 성취도 평가의 실제 -몽골 대학을 중심으로- |
| 발표: 강남욱(경인교육대학교) | 발표: P. Erdenetuya · D. Erdenesan (몽골국립교육대학교) | 발표: 강선화(국제울란바타르대학교) |
| 토론: 이정란(한국학중앙연구원) | 토론: 정다운(한국학중앙연구원) | 토론: 조수진(서강대학교) |
| 해외 초·중·고등학생 대상 현지 맞춤형 한국어 교재 개발 연구 -『몽골 초·중·고등학생을 위한 표준한국어』 개발 사례를 중심으로- | 몽골인 한국어 초급 학습자 말하기 오류 분석 | 몽골에서의 한국문학교육 방향에 대한 연구 |
| 발표: 김은경·정호선·유승원(상명대학교) | 발표: Erdenesuren Davaasambuu (몽골인문대학교) | 발표: Gerelchimeg Davaanyam (서울대학교) |
| 토론: 오현아(강원대학교) | 토론: Enkhzul Sakhija(국제울란바타르대학교) | 토론: 신윤경(가천대학교) |

| 제4분과 한국언어문화교육 일반 I | 제5분과 한국어 번역 | 제6분과 한국언어문화교육 일반 II |
|--|---|--|
| 사회: 박소연(가톨릭대학교) | 사회: 오문경(성균관대학교) | 사회: 함계임(한국외국어대학교) |
| 비즈니스한국어 학사과정을 위한 교육과정 연구 -체코 내 한국기업 인사 담당자에 대한 요구 분석을 중심으로- | Importance of Using SL Text In Translation Class | 카탈루냐어를 구사하는 스페인어 화자의 한국어 단모음 발음 연구 |
| 발표: 곽부모(체코팔라츠키대학교) | 발표: T. Otgontuul · D. Otgontuya (몽골국립대학교) | 발표: 이찬희·권성미(부경대학교) |
| 토론: 정명숙(부산외국어대학교) | 토론: U. Bolor-Erdene(서울대학교) | 토론: 노채환(사이버한국외국어대학교) |
| 한국어 교육자료 <조선문연습도>의 교수 학습 활동에 대한 연구 | 중한번역에서 중국어 다층 복문의 한국어 번역 전략 연구 | 한국어 학습자 말뭉치 분석과 한국어 교육 방안 -‘이/가’와 ‘은/는’을 중심으로- |
| 발표: 김남경(대구가톨릭대학교) | 발표: RONG JIN(한국외국어대학교) | 발표: 우보의(하와이주립대학교) |
| 토론: 박새암(한성대학교) | 토론: 이영남(중국 광서사범대학교) | 토론: 이승연(서울시립대학교) |
| 한국어 교재의 문화 관점에 관한 소고 | 한국어 번역학습자의 기계번역에 대한 Post Editing 수행연구 -중국어권 학습자의 한국어 MT-PE 능력실험을 중심으로- | |
| 발표: 황사윤·손시진(영남대학교) | 발표: JIAYANGFAN(한국외국어대학교) | |
| 토론: 진대연(호원대학교) | 토론: 김홍련(중국 천진사범대학교) | |
| 오프라인 국제학술대회 | | |
| 2020년 7월 18일(토) 14:00~16:30 세종학당재단 대회의실 | | |

Олон Улсын Эрдэм Шинжилгээний 29-р удаагийн хурал

БНСУ, МУ-ын хооронд дипломат харилцаа тогтосны 30 жилийн ойд зориулж
“Монголд Солонгос хэл, соёлын сургалтыг өргөжүүлэн хөгжүүлэх арга хэмжээний тухай”
сэдэвт эрдэм шинжилгээний хурал дараах хөтөлбөрөөр явагдана.

• Уг хурал 2020 оны 7-р сарын 16 ~ 18-ны өдрийн хооронд цахимаар явагдах бөгөөд хурал дуусснаар бичлэг оруулна.

| Нээлтийн үйл ажиллагаа | | |
|--|--|---|
| Нээлтийн үг: Жань Хян Шил (Олон Улсын Солонгос хэл, соёлын хүрээлэнгийн академийн захирал, Санжи Их сургууль) | | |
| Мэндчилгээний үг: Д.Мандах (МУБИС-ын захирал) | | |
| Баярын үг: Ли Ё Хун (БНСУ-аас Монгол Улсад суугаа Элчин сайд) Су Ган Чүн (Солонгосын Үндэсний Хэлний хүрээлэнгийн захирал) Ган Хён Хуа (Сэжун институт сангийн захирал) | | |
| 1. Ерөнхий илтгэл: Солонгос- Монгол уран зохиолыг төрлөөр харьцуулсан нь | | |
| Илтгэгч: Жу Дун Ил (Сөүл Үндэсний Их Сургуулийн Хүндэт Профессор, БНСУ-ын эрдэм шинжилгээны хүрээлэнгийн гишүүн) | | |
| 2. Монгол дахь Солонгос хэл, соёлын сургалтын асуудал ба ирээдүйн төлөвлөгөө | | |
| Илтгэгч: Д.Сайнбилэг (МУИС) | | |
| 1-р хэсэг Монгол дахь Солонгос хэл, соёлын сургалт I | 2-р хэсэг Монгол, Солонгос хоёр хэлний харьцуулсан судалгаа | 3-р хэсэг Монгол дахь Солонгос хэл, соёлын сургалт II |
| Удирдагч: Жон Дай Хён (Хёбсон Их Сургууль) | Удирдагч: Ли Сү Ми (Сонгюунгуан Их Сургууль) | Удирдагч: О Жи Хе (Сэмён Их сургууль) |
| Монгол дахь Солонгос хэл, судлалын сургалтын өнөөгийн байдал болон тулгамдсан асуудлын тухай | Солонгос хэлэнд орсон Монгол хэлний үгсийн судалгаа - Асуух төлөөний үгийн анализын тухай - | Монгол дахь Солонгос хэлний хэлзүйн сургалтын өнөөгийн байдал болон сайжруулах төлөвлөгөө |
| Илтгэгч: Чой Юун Ги (МУИС) | Илтгэгч: Сун И Минь (МУБИС) | Илтгэгч: Б.Дулмаа (МУБИС) |
| Шүүмжлэгч: Ким Мён Гуан (Дайгү Их Сургууль) | Шүүмжлэгч: Ким Ги Сонг (Дангүг Их Сургууль) | Шүүмжлэгч: Чой Гүон Жин (Инха Их Сургууль) |

| | | |
|---|---|--|
| Монгол дахь ерөнхий боловсролын сургуульд зориулсан хоёр дахь гадаад хэл болох Солонгос хэлний сургах хөтөлбөрийг боловсруулахын тухай - Монгол дахь ерөнхий боловсролын сургуульд хэрэглэж байгаа сурах бичгүүдийн "Reduction analysis"-ийн тухай - | Гадаад оюутанд зориулсан монгол хэлний хэлзүйн заах аргын талаарх асуудал | Ярианы чадварыг үнэлэх нь - Монголын их сургуульд зориулсан - |
| Илтгэгч: Ган Нам Үг (Гёнин Боловсролын Их Сургууль) | Илтгэгч: П.Эрдэнэтуяа, Д.Эрдэнэнасан (МУБИС) | Илтгэгч: Ган Сон Хуа(ОУУБИС) |
| Шүүмжлэгч: Ли Жон Ран (Солонгос Судлалын Төв Хүрээлэн) | Шүүмжлэгч: Жон Да Үн (Солонгос Судлалын Төв Хүрээлэн) | Шүүмжлэгч: Жу Сү Жинг (Соган Их Сургууль) |
| Гадаад улс орнуудад зориулсан Солонгос хэлний сурах бичиг боловсруулахын тухай - 『Монгол сурагчдад зориулсан Солонгос хэлний сурах бичиг』 -ийн жишээгээр | Монголын анхан түвшиний Солонгос хэлтэний ярианы алдааны анализын тухай | Монгол дахь Солонгос уран зохиолын сургалтын чиглэлийн тухай |
| Илтгэгч: Ким Ын Гён, Жон Ху Сонь, Юү Сын Вон (Санмён Их Сургууль) | Илтгэгч: Э.Даваасамбуу (Хүмүүнлэгийн Ухааны Их Сургууль) | Илтгэгч: Г.Давааням (Сөүл Үндэсний Их Сургууль) |
| Шүүмжлэгч: У Хун А(Ганвон Их Сургууль) | Шүүмжлэгч: Э.Сахия (ОУУБИС) | Шүүмжлэгч: Шинь Юүнь Гён (Гачон Их Сургууль) |
| 4-р хэсэг Солонгос хэл, соёлын сургалт I | 5-р хэсэг Солонгос хэлний орчуулга | 6-р хэсэг Солонгос хэл, соёлын сургалт II |
| Удирдагч: Паг Су Ён (Католик Их Сургууль) | Удирдагч: У Мүн Гён (Сонгюунгуан Их Сургууль) | Удирдагч: Хам Ге Им (Солонгосын Гадаад Хэлний Их Сургууль) |
| Бакалаврын хөтөлбөрт зориулсан бизнесийн солонгос хэлний сургалтын судалгаа - Чех дахь Солонгос компаниудын хүний нөөцийн хариуцагчдын дурдсан шаардлагын тухай судалгаа - | Importance of Using SL Text In Translation Class | Каталан хэлээр ярьдаг Испани хэлтэний Солонгос хэлний богино эгшигийн дуудлагын тухай судалгаа |
| Илтгэгч: Гуаг Бү Мо (Чехийн Палацкий Их Сургууль) | Илтгэгч: Т.Отгонтуул, Д.Отгонтуяа (МУИС) | Илтгэгч: Ли Чан Хи, Гүон Сон Ми (Бүгён Их сургууль) |
| Шүүмжлэгч: Жон Мён Сүг (Пүсаны Гадаад Хэлний Их Сургууль) | Шүүмжлэгч: Ү.Болор-Эрдэнэ (Сөүл Үндэсний Их Сургууль) | Шүүмжлэгч: Но Чай Хуан (Солонгосын Гадаад Хэлний Их Сургуулийн Цахим Сургууль) |

| | | |
|--|---|--|
| Солонгос хэлний сургалтын материал <Чусон хэл бичгийн зураг> -ын заах арга зүйн судалгаа | Хятад-Солонгос орчуулгад зориулсан Хятад хэлний хавсарсан нийлмэл өгүүлбэрийг Солонгосоор зөв орчуулах стратегийн тухай судалгаа | Солонгос хэл суралцагчдын дата хөмргийн шинжилгээ ба Солонгос хэлний заах арга '이/가' ба '은/는'-ээр голлосон нь - |
| Илтгэгч: Ким Нам Гён (Дэгү Католик Их Сурууль) | Илтгэгч: RONG JIN (Солонгосын Гадаад Хэлний Их Сургууль) | Илтгэгч: Ү Бу И (Хавай Мужийн Их Сургууль) |
| Шүүмжлэгч: Паг Сай Ам (Хансонг Их Сургууль) | Шүүмжлэгч: Ли Ён Нам (БНХАУ-ын Гуанси Боловсролын Их Сургууль) | Шүүмжлэгч: Ли Сын Ён (Сөүл Хотын Их Сургууль) |
| Солонгос хэлний сурах бичиг дэх Солонгос соёлын хандлагын тухай жижиг судалгаа | Солонгос хэлний орчуулагчдын машин орчуулгын Post Editing-гийн тухай судалгаа - Хятадын Солонгос хэлтний Солонгос хэлний MT-PE туршилтаар голлосон нь - | |
| Илтгэгч: Хуан Са Юүн, Сунь Ши Жин (Ён-нам Их Сургууль) | Илтгэгч: JIAYANGFAN (Солонгосын Гадаад Хэлний Их Сургууль) | |
| Шүүмжлэгч: Жин Дай Ён (Хувон Их Сургууль) | Шүүмжлэгч: Ким Хун Рён (БНХАУ-ын Тяньцзиний Боловсролын Их Сургууль) | |
| Off-line Олон Улсны Эрдэм Шинжилгээний хурал | | |
| 2020 оны 7-р сарын 18-ны өдөр (Бямба) 14:00 ~16:30 Сэжун институт сангийн том хурлын танхимд | | |

목차

| | |
|--|-----|
| 개회사 | 6 |
| 환영사 | 8 |
| 축사 | 10 |
| 기초 강연: 한국문학과 몽골문학의 유형적 비교 (조동일) | 18 |
| 주제 특강: 몽골 한국어문화 교육의 쟁점과 전망 (Sainbilegt, D) | 26 |
| 분과 1 몽골에서의 한국어언어문화교육 I | 37 |
| • 몽골에서의 한국어와 한국학 교육 현황과 과제 | 38 |
| • 몽골의 초중등학교 제2외국어로서의 한국어 교수요목 설계 방안 -몽골 초중등 외국어과 교과서의 '환원 분석'을 중심으로- | 51 |
| • 해외 초·중등학생 대상 현지 맞춤형 한국어 교재 개발 연구 -『몽골 초중등학생을 위한 표준한국어』 개발 사례를 중심으로- | 67 |
| 분과 2 몽골어와 한국어의 대조 연구 | 79 |
| • 한국어 속의 몽골어 요소 연구 -의문대명사 분석을 중심으로- | 80 |
| • The Study of Teaching Methods in Mongolian language's grammar for foreigners | 92 |
| • 몽골인 한국어 초급 학습자 말하기 오류 분석 | 104 |
| 분과 3 몽골에서의 한국어언어문화교육 II | 115 |
| • 몽골에서의 한국어 문법교육의 실태 및 개선방향 연구 | 116 |
| • 말하기 성취도 평가의 실제 -몽골 대학을 중심으로- | 129 |
| • 몽골에서의 한국문학교육 방향에 대한 연구 | 141 |
| 분과 4 한국어언어문화교육 일반 I | 149 |
| • 비즈니스한국어 학사과정을 위한 교육과정 연구 -체코 내 한국기업 인사 담당자에 대한 요구 분석을 중심으로- | 150 |
| • 한국어 교육자료 <조선문연습도>의 교수 학습 활동에 대한 연구 | 166 |
| • 한국어 교재의 문화 관점에 관한 소고 | 179 |

| | |
|--|---------|
| 분과 5 한국어 번역 | 195 |
| • Importance of Using SL Text In Translation Class | 196 |
| • 중한번역에서 중국어 다층 복문의 한국어 번역 전략 연구 | 202 |
| • 한국어 번역학습자의 기계번역에 대한 Post Editing 수행연구 - 중국어권 학습자의 한국어 MT-PE 능력실험을 중심으로- | 219 |
| 분과 6 한국언어문화교육 일반 II | 237 |
| • 카탈루냐어를 구사하는 스페인어 화자의 한국어 단모음 발음 연구 | 238 |
| • 한국어 학습자 말뭉치 분석과 한국어 교육 방안 -‘이/가’와 ‘은/는’을 중심으로- | 250 |
| KCI 등재지 한국언어문화학 수록 논문 일람 | 263 |
| 국제한국언어문화학회 연구 윤리 규정 | 274 |

개회사

안녕하세요? 국제한국언어문화학회(INK) 회장 장항실입니다.

한·몽 수교 30주년을 기념하여 <몽골에서의 한국어언어문화교육의 확장과 발전 방안>을 주제로 국제학술대회를 개최하게 된 점 매우 기쁘게 생각합니다.

먼저 이번 학술대회의 공동 개최를 위해 애써 주신 몽골국립교육대학교 D.Mandakh(만다흐) 총장님을 비롯한 Erdenetuya(에르네토야) 교수님께 감사 드립니다. 그리고 바쁘신 중에도 학술대회를 축하해 주신 이여홍 주몽골대 한민족대사님, 소강춘 국립국어원 원장님, 강현화 세종학당재단 이사장님께도 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 또한 기조강연을 흔쾌히 수락해 주신 조동일 교수님, 주제특강을 해 주신 몽골국립대학교의 Sainbilegt(성비락) 교수님께도 심심한 감사의 말씀을 드리며, 아울러 동영상 촬영 등 번거로운 절차에도 불구하고 기꺼이 참여해 주신 발표자, 토론자 분들께도 깊은 감사를 드립니다.

국제한국언어문화학회(INK)에서는 제29차 춘계국제학술대회를 한·몽 수교 30주년을 기념하여 몽골국립교육대학교에서 5월 말에 개최할 예정이었습니다. 그러나 COVID-19 때문에 온오프라인을 겸한 혼합형 국제학술대회로 전환하여 개최하게 되었습니다. 7월 16일부터 18일까지 학술대회 홈페이지를 통해 기조강연, 주제특강, 개인발표를 듣고 질문하기 코너를 통해 질문과 토론을 진행합니다. 이어 7월 18일 토요일에는 세종학당에서 오후 2시부터 온오프라인 회의를 개최하여 3일간의 온라인 학술대회를 정리하는 자리를 갖고자 합니다. 열띤 발표와 토론의 장이 될 것으로 기대합니다.

처음에는 몽골에서 개최하지 못하게 되어 아쉬움이 많았습니다. 하지만 학술대회를 준비하다 보니 오히려 세계 여러 곳에 계신 학자들과 학문적 교류를 할 수 있어서 더 의미 있는 자리가 될 수 있을 것이란 기대를 가지게 되었습니다.

그동안 우리 국제한국언어문화학회는 해외에서의 국제학술대회를 통해 개최국의 연구자들과 학문 발전을 위해 소통하고, 또한 타언어문화와의 지속적인 상호 교류를 추구해 왔습니다. 최근 몇 년 동안 우리 학회는 주제별 특징에 맞추어 중국, 태국, 베트남, 키르기스스탄 등에서 학술대회를 개최하였고, 이번에는 한·몽 수교 30주년을 기념하여 몽골국립교육대학교와 공동 학술대회를 개최하게 되었습니다. 비록 몽골 현지에서 개최하는 것은 아니지만, 한국과 몽골의 학자들이 각자의 경험과 연구를 토대로 몽골의 한국어언어문화교육에 대한 의미 있는 발표를 해 주실 것으로 기대합니다.

이번 학술대회에서는 여섯 개 출판사가 함께하는 도서전도 진행합니다. 또한 출판사의 협찬으로 학술대회 발표에 대해 의미 있는 질문을 해 주신 분들께는, 한국어언어문화교육 전공 책을 선물로 드리는 행사도 진행합니다. 푸짐한 상품으로 더 즐거운 학술대회가 될 것으로 기대합니다.

이번 국제학술대회 준비팀은 기존과 다른 형식의 학술대회를 준비하느라 그 어느 때보다 고생을 하였습니다. 이미향 부회장님, 구민지·정성현·함계임 이사님께서 학술대회 프로그램을 구성해 주셨고, 이후 임형재 부회장님, 김은정·정다운 총무이사님, 정다미 총무간사님께서 학술대회 홈페이지 구축, 홍보 동영상 제작 등을 위해 애써 주셨습니다. 특히 온라인 학술대회의 새로운 형식을 만들어 보고자 한 임형재 부회장님의 노고는 이루 말하기 어렵습니다. 임원진 여러분께서 열과 성을 다해 주신 덕분에 이렇게 멋진 결과물이 나왔다고 자부합니다. 정말 감사 드립니다.

마지막으로 늘 한결같은 마음으로 학술대회 발표집을 발간해 주시는 도서출판 하우와 학회지를 만들어 주시는 보고서, 또 늘 후원을 아끼지 않으시는 도서출판 박이정, 소통, 한국문화사, 한글파크, 그리고 주식회사 세잎누리의 대표님께도 진심으로 감사의 마음을 전합니다.

이번 학술대회가 몽골에서의 한국어언어문화교육이 좀더 발전·확장할 수 있는 계기가 되고, 참가하신 연구자분들께도 의미 있는 시간이 되시기를 바랍니다. 감사합니다.

국제한국언어문화학회(INK)
회장 장향실

환영사

Монгол солонгосын хамтарсан эрдэм шинжилгээний хуралд оролцож байгаа нийт оролцогчидод Монгол улсын Боловсролын Их сургуулийн удирдлага хамт олны өмнөөс энэ өдрийн мэндийг хүргэж. Ажлын өндөр амжилтыг хүсэн ерөөе.

Монгол Улсын Боловсролын Их Сургууль бас Монгол улсын төрийн өмчийн томоохон их сургуулиудын нэг байгаа. Манай сургуулын гол онцлого бол Монгол улсад багшлах боловсон хүчнийг бэлтгэхэд хамгийн томоохон Үүрэг гүйцэтгэдэг. Одоо нийт төгсөгч ажилж байгаа багш нарын 55% дээш манай төгсөгч байдаг ийм онцлогтой томоохон сургууль.

Манай сургуулын хувьд бол дэлхийн 20 гаруй орны 86 их сургууль, олон улсын байгууллагатай хамтарч ажилдаг байгаа. Энэ хүрээнд бол бид нар Бүгд найрамдахь солонгос улсын олон их дээд сургуулиудтай хамтарж ажилдаг. Үүнтэй холбоотой манай сургууль дээр болвол Солонгос хэл судлалын төв солонгос хэлний тэнхим гээд 2 нэгж ажилдаг байгаа. Манай эдгээр нэгжүүд маань хүч анхаарал тавиад Монгол улс дахь солонгос хэлний боловсролыг өргөжүүлэн хөгжүүлэх төлөвлөгөө гэдэг одоо энэ олон улсын хурлыг зохион байгуулж байгаад бид нар их баяртай талархалтай дэмжиж оролцож байгаа юм. Энэ асуудлын цаана бол бас хоёр улсын хооронд дипломат харилцаа тогтоосны 30 жилийн ой тохиолдож байгаан тэмдэглүүштэй сайхан Үйл явдал болж байгаа

Хэдийгээр бид нар энэ хичээлийн жилийг дэлхийн хэмжээний томоохон сорил болсон цар тахлын эсрэг тэмцэж тэнхимийн сургалтгүй өнгөрөөж байгаа гэсэн ч энэ хүрээнд бол бид нар олон шинэ зүйлийг сурч олон хичээлүүдийг онлайн цахим хэлбэрт шилжүүлж оюутан суралцагчиддаа зааж, суралцагчиддаа анги дэвшүүлж төгсөлтөө амжилттай хийсэндээ бол баяртай байгаа. Энэ хүрээнд бас ингэж олон улсын онлайн цахим хурал хийж байгаан бас энэ Хэдийгээр хүнд боловсролын нийт систем хүнд сорилттой тулгарч байгаач тэрнийг даван туулах өргөн бололцоо бид нарт байна гэдгийг харуулж ийм сайхан Үйл явдал гэж Үзэж байна.

Ингээд хуралд оролцож байгаа нийт оролцогчиддоо дахин ажлын өндөр амжилт, хувийхан амьдралд сайн сайхан бүхнийг хүсэн ерөөе.

President of Mongolian National University of Education
J.Batbaatar, D, Mandakh

이번 몽-한 공동 국제학술대회에 참석하는 모든분들께 몽골 국립사범대학교 총장으로서 축하의 말씀을 전합니다. 또한 여기 계신 모든 분들의 성공을 기원합니다.

몽골 국립사범대학교는 몽골에서 가장 큰 국립대학교 중 하나입니다. 우리 학교의 주요 특징은 몽골의 교원 교육에 매우 중요한 역할을 한다는 것입니다. 현재 몽골에서 재직 중인 교사의 55% 이상이 몽골 국립사범대학교의 졸업생입니다. 우리 학교는 20개 국가의 86개 대학, 국제단체와 협력하고 있습니다. 또한 대한민국의 여러 대학과도 교류를 맺고 있습니다. 몽골 국립사범대 부설기관에 한국어 연구 센터와 한국어 관련 부서도 있습니다. 이 두 부서는 몽골에서 한국어 교육 확대 계획을 집중적으로 실행하였고, 또 이번 국제 회의를 함께 개최하게 되어 매우 기쁘고 감사합니다. 특히 올해는 한몽 수교 30주년으로서 더 의미 깊고 축하할 일이라고 생각합니다.

우리는 올해 코로나라는 세계 최대의 병마에 맞서 싸우며, 직접 얼굴을 마주하고 수업을 할 수는 없었지만, 여전히 온라인 수업으로 새로운 많은 것을 배우고 가르칠 수 있었습니다. 학생들이 무사히 학기를 마치고 졸업할 수 있게 되어서 이 또한 기쁘게 생각합니다. 온라인 국제학술대회는 우리의 교육 시스템이 도전에 직면하고 있음에도 불구하고, 우리가 이를 극복해 낼 수 있음을 보여주는 훌륭한 사례라고 생각합니다.

다시 한번 국제한국언어문화학회 국제학술대회에 참석하신 모든 참가자분들의 성공과 행복을 기원합니다.

몽골국립사범대학교
J.Batbaatar, D, Mandakh

축 사

안녕하십니까. 주 몽골 대한민국 대사 이여홍입니다. 국제한국언어문화학회의 제29차 춘계 학술대회 개최를 진심으로 축하드리며, 금번 학술대회 주제를 2020년 한국-몽골 수교 30주년으로 선정해 주신 데 대해 감사드립니다.

한국과 몽골은 오랫동안 공유해 온 역사적·문화적 공감대를 바탕으로 1990년 외교관계 수립 이후 정치, 경제, 사회·문화, 인적교류 등 다양한 분야에서 협력관계를 발전시켜 왔습니다.

지난 30년간 양국관계는 “포괄적 동반자 관계”로 발전되어 왔고 이제는 “전략적 동반자 관계”로 한 단계 더 격상시키는 방안을 논의하는 단계에 이르렀습니다.

이렇듯 한국-몽골 관계가 비약적으로 발전해 옴에 따라 한국어를 배우고 한국에서 유학하는 몽골 학생들도 대폭적으로 증가하였습니다. 작년 말 기준 몽골 내 총 24개 초·중·고등학교에서 약 4,200여명, 16개 대학교에 1,200여명의 학생들이 한국어를 공부하고 있습니다.

한국 내 몽골인 유학생은 2019.4월 기준 총 7,381명에 달하여 몽골인 유학생이 중국, 베트남, 우즈베키스탄에 이어 4위를 기록하였습니다. 약 330만명에 달하는 몽골 전체 인구를 생각하면 한국에서 유학하는 몽골 학생의 비율이 매우 높다는 것을 잘 알 수 있습니다.

한국-몽골 양국관계의 발전은 상대국 언어와 문화를 공부하면서 양국 국민의 사고방식을 배우는 데에서 출발한다고 할 수 있을 것입니다.

이러한 점에서 몽골 내 한국어 및 한국 문화 교육은 양국 관계 발전에 있어 가장 중요한 과제 중 하나이며, 한-몽 수교 30주년을 맞는 올해 양국 학자와 전문가들이 모여 몽골에서 한국어와 한국문화 교육을 양적, 질적으로 확대하는 방안을 논의하는 것은 매우 뜻 깊은 일이라고 생각합니다.

전 세계적 코로나-19 확산으로 인해 양국 학자들이 직접 모여 토론을 할 수 없는 점은 안타깝지만 이렇게 온라인으로나마 교류할 수 있는 점을 다행스럽게 생각합니다. 오늘부터 시작되는 3일간의 학술대회 성과를 토대로 앞으로 몽골에서의 한국어 및 한국문화 교육 발전에 관심 가져 주시기를 부탁드립니다.

감사합니다.

주몽골 대한민국대사
이여홍

축사

안녕하십니까? 국립국어원장 소강춘입니다.

국제 사회에서 한국의 언어문화 정체성을 확립하는 데 선도적인 역할을 해 온 국제한국언어문화학회의 제29차 국제학술대회 개최를 진심으로 축하드립니다. 한-몽 수교 30주년을 기념하여 개최되는 이번 학술대회에 축하의 말씀을 덧붙이게 되어 매우 영광입니다.

감염병으로 인해 우리의 일상은 멈춰 버린 것 같은데 시간은 잠잠히 흘러 어느새 녹음의 계절을 데리고 왔습니다. 감염병 확산을 우려하여 온라인으로 개최되는 이번 학술대회가 위기를 기회로 전환하고, 새로운 길을 여는 시작이 되기를 기대합니다. 비록 직접 얼굴을 마주하지는 못하지만 ‘몽골에서의 한국어언어문화교육의 확장 및 발전 방안’이라는 뜻깊은 주제에 대해 활발한 논의가 이루어지는 장이 될 것이라 생각합니다.

국립국어원은 1991년 1월 국립 기관으로 첫발을 내디딘 이래 이제 30주년을 눈앞에 두고 있습니다. 그동안 전 세계 한국어 사용 인구는 날로 증가하여 8천만 명을 넘어섰으며 한류 열풍으로 한국어를 배우고자 하는 외국인 수도 지속적으로 늘고 있습니다. 국립국어원에서는 세계의 주요 언어로 자리매김하고 있는 한국어의 올바른 교육을 위해 한국어 표준 교육과정을 개발하고, 한국어 학습자 맞춤형 자료를 구축하고 있으며, 한-몽 사전을 비롯한 다국어 사전을 확대하는 등 시대의 흐름에 발맞춘 한국어 정책과 교육 환경을 조성하기 위해 노력하고 있습니다.

국립국어원은 국내외 한국어교육 종사자들과 함께, 독창적인 한국 언어문화를 보전하면서도 세계 시민사회 건설에 기여할 수 있는 보편적인 한국 언어문화 건설이라는 사명을 감당하기 위해 최선을 다할 것입니다.

국제한국언어문화학회의 제29차 국제학술대회는 국립국어원의 방향과 일맥상통하게, 한-몽 언어문화의 상호작용을 탐구함으로써 한국어교육의 새로운 발전 방향을 모색하는 의미 있는 자리라고 생각합니다. 이번 학술대회에 참여하시는 여러분들의 학술적 논의를 자양분 삼아 국제한국언어문화학회가 더욱 발전하기를 기원합니다.

마지막으로, 학술대회의 성공적인 개최를 위해 온 힘을 경주해 오신 국제한국언어문화학회의 장향실 회장님과 임원진 모두께 감사와 응원의 박수를 보냅니다. 감사합니다.

국립국어원장
소강춘

축 사

안녕하세요. 세종학당재단 이사장 강현화입니다.

먼저, 이번 국제한국언어문화학회의 제29차 온라인 학술대회 개최를 진심으로 축하드립니다. 한국 언어문화의 학문적 발전과 교류에 노고를 아끼지 않으시는 국제한국언어문화학회 장항실 회장님을 비롯한 회원 여러분들께도 축하의 인사를 드립니다.

저희 재단은 국제한국언어문화학회와 업무협약을 맺은 이후로, 해외 한국어·한국문화 보급을 위해 공동의 노력을 이어오고 있습니다. 학회는 언어와 문화의 상호작용에 주목해, 언어는 물론 문화 교육 분야에서도 의미 있는 연구를 활발히 진행하고 있는 것으로 압니다.

올해 한·몽 수교 30주년을 맞아 개최되는 이번 학술대회를 통해, 몽골에서의 한국어언어문화교육의 확장과 발전 방안에 대해 폭넓은 토론과 교류가 이루어지기를 기대합니다. 세종학당재단에게도 몽골은 매우 뜻깊은 지역입니다. 2007년 최초의 세종학당이 바로 몽골 울란바토르이기 때문입니다. 이후 몽골에 국제 울란바토르 대학교를 비롯하여, 몽골 국립대, 후레 정보통신대에서도 세종학당을 운영하고 있습니다.

온라인으로 진행되는 이번 학술대회는 코로나19 사태에서 언어와 문화 교육이 나아가야 할 방향을 보여주고 있습니다. 재단도 지난 4월부터 온라인 세종학당의 운영을 시작했고, 한국어·한국문화 학습을 비대면 콘텐츠로 전환하여 전 세계 세종학당에 보급하고 있습니다. 앞으로 재단과 국제한국언어문화학회가 함께 코로나19 사태에 맞서 한국어·한국문화 교육의 미래를 함께 구상하고 실천해나가기 바랍니다.

다시 한 번, 이번 대회를 준비하신 장항실 학회장님과 관계자 여러분들께 감사드리며 국제한국언어문화학회의 제 29차 학술대회 개최를 진심으로 축하드립니다. 그리고 국제한국언어문화학회의 무궁한 발전을 기원합니다. 감사합니다.

세종학당재단 이사장
강현화

기조 강연

한국문학과 몽골문학의 유형적 비교

한국문학과 몽골문학의 유형적 비교

조동일(서울대학교)

머리말

유형적 특징 비교란 무엇인가? 문학사가 같고 다른 점을, 두드러진 의미를 가지는 문학 갈래를 비교해 고찰하는 연구이다. 이것을 두 민족문학의 상호조명에서 시작하고, 문명권문학이나 세계문학으로 확대하는 것이 바람직하다.

한국과 몽골은 그리 멀지 않은 이웃이다. 생김새가 구별하기 어려울 정도로 같고, 말이 비슷하며, 역사적인 관계도 밀접했다. 분단의 고통을 함께 겪는다. 문학사의 유형적 특징 비교가 당연히 요망된다. 이 연구에 착수해 상호이해를 돈독하게 하고, 양국이 협력해 동아시아에서, 세계에서 무엇을 할 것인지 구상하는 데 도움이 되고자 한다.

그런데 이해에 어려움이 있다. 나는 몽골어를 모른다. 몽골 작품이 한국어로 번역된 것은 극소수이다. 중국어 번역으로 갈증을 달래 왔다. 양쪽 말을 다 아는 內蒙古에서 번역으로 다리를 놓는 것이 다행이지만, 관점에 문제가 있어 경계하지 않을 수 없다.¹⁾

논의의 방향

두 나라 문학의 두드러진 공통점이 다음과 같다고 나는 이해한다.

- (1) 건국신화를 소중하게 여기고, 역사라고 자랑한다.
- (2) 구비서사시 특히 영웅서사시 유산이 풍부하다.
- (3) 한문학을 민족문학으로 삼고 하층민의 삶을 다룬다.
- (4) 역사소설을 어려운 시기에 써서 의식각성을 촉구한다.

이런 항목에서 공통점이 구현된 양상을 확인하고 차이점도 고찰하는 것이 지금부터 할 작업이다. 작업의 순서를 일정하게 한다. 몽골문학에서 발견한 자료를 먼저 제시하고, 공통점이 두드러진 한국문학의 작품을 가져다 놓고 비교고찰을 한다. 얻는 결과가 동아시아문학사에서, 세계문학사에서 어떤 의미가 있는지 논의하는 데까지 나아간다.

이 글은 몽골에서 열리는 학술회의에서 기조발표를 하려고 썼다. 몽골어 번역본이 배부될 것으로 기대한다. 그 모임에 한국에서 가는 참석자가 많을 것으로 예상된다. 한국인 참석자들을 위해서는 몽골문학을 자세하게 고찰해야 한다. 몽골인

1) 齊木道吉 外, 《〈蒙古族文學簡史〉》(呼和浩特: 內蒙古人民出版社, 1981)에서 몽골문학을 중국의 한 소수민족의 문학이라고 한 것을 그냥 두고 볼 수 없다.

참석자들을 위해서는 한국문학을 자세하게 고찰해야 한다. 어느 한쪽으로 기울어지지 않게 균형을 취하기로 한다. 발표 시간이 얼마 되지 않는 조건도 고려해야 한다. 논의의 대상이 되는 두 나라 문학을 기본 특징 위주로 간략하게 비교해 고찰하기로 한다.

간략한 논의에서 많은 것을 얻을 수 있다. 비교는 상호조명이어서 얻는 바가 크다. 어렵פות하게 알던 것을 확실하게 알 수 있게 된다. 모르던 것도 알 수 있게 된다. 비교하는 양쪽을 합친 총체가 지닌 공통적인 의미를 발견하는 더 큰 소득도 있게 된다.

건국신화

몽골의 건국신화는 <<몽골비사>>(Mongγol-un niγuca tobčīyan)에 전한다.²⁾ <<몽골비사>>는 1240년경에 기록되었지만, 오랜 전승을 잇고 있다. “징기스칸의 선조는 위에 계신 하늘이 점지해서 태어난 푸른 이리였고, 그 아내는 흰 사슴이었다”고 했다. 천상과 지상, 동물과 사람이 하나로 연결되는 관계가 지상의 사람인 건국시조의 신이로움을 보장해준다고 한 말이다. 징기스칸은 전쟁에서 이겨 약탈할 수 있게 하는 지도자여서 훌륭한다고 했다. 고대의 자기중심주의라고 할 것을 찬양하고 중세의 보편주의와는 거리가 멀었다.

이런 건국신화가 곧 역사라고 하다가 역사 서술을 본격적으로 다시 해서 1652년에 <<몽골 諸汗 원류의 寶綱>>(Qad-un ündüsün-ü erdeni-yin toci)을 이룩했다.³⁾ “인도(enedkeg), 티베트(tubet), 몽골(monggo), 세 나라의 연원을 옛 史書에 있는 바를 모두 모아 논의하겠다”고 했다. 천지만물의 역사에다 인도의 역사를 보태고, 거기다가 티베트의 역사를, 다시 거기다가 몽골의 역사를 연속시켜 이야기했다. 티베트의 건국시조는 인도에서, 몽골의 건국시조는 티베트에서 도래했다고 해서, <<몽골비사>>에서 볼 수 있는 것과는 아주 다른 건국신화를 제시했다. 시조하강 건국신화를 시조도래 건국신화로 바꾸어놓고, 고대의 자기중심주의에서 중세의 보편주의로 나아갔다.

한국의 건국신화는 1291년경에 이룩된 <<삼국유사>>에 전한다. 桓因의 서자 桓雄이 이 세상에 내려와 곰이 변해서 사람이 된 熊女와 혼인해 낳은 檀君이 건국의 시조라고 했다. 환인은 “위에 계신 하늘”과 같다. 환웅은 “푸른 이리” 같은 짐승이 아니지만, 웅녀는 “흰 사슴”과 그리 다르지 않다. 한국의 건국신화는 여자 쪽은 원래의 상태를 유지하고 남자 쪽은 짐승에서 사람으로 바뀌었다고 할 수 있다. 더 큰 변화는 환인이 바로 帝釋이라고 한 것이다. 제석은 불교에서 말하는 천신이다. 불교를 수용해 재래의 천신이 불교의 천신과 동일체라고 했다. 고대의 자기중심주의를 그대로 잊지 않고 중세의 보편주의로 나아갔다.

<<삼국유사>>에 수록되어 있는 <駕洛國記>>에서는 천상에서 하강한 건국시조의 아내가 인도에서 왔다고 했다. 남자 쪽은 시조하강 건국신화를, 여자 쪽은 시조도래 건국신화를 갖추고 있다. 남자 쪽의 시조도 하강하지 않고 도래했다고 하는 신화는 1451년에 완성한 <<고려사>>에 보인다. 고려 태조의 선조가 중국 황제가 남기고 간 아들이라고 했다. 도래가 인도가 아닌 중국으로부터 이루어졌다고 했다.

한국에서는 건국신화가 독자적인 저작을 확보하지 못하고, 이런 저런 역사서 서두에 얹혀 있기만 했다. <<몽골 諸汗 원류의 寶綱>>에서와 같은 종합적 서술은 없고, 각기 다른 것들이 흩어져 있다. 신화를 밀어내고 불신하는 역사의 위세가 컸기 때문이다. 그렇지만 시조 하강을 말하다가 시조 도래를 말하게 된 것은 몽골과 한국이 같다. 고대에서 중세로 이행한 공통적인 변화를 말해준다. 몽골은 인도에서 티베트로, 티베트에서 몽골로 문명이 전파된 것을 말했다. 한국은 문명이

2) 이 책은 유원수 역, <<몽골비사>>(서울: 해안, 1994)라는 번역본이 나왔다.

3) 최학근, <<滿文大遼國史, 蒙古諸汗源流의 寶綱(蒙古源流)>>(서울: 보경문화사, 1989)에 원문과 번역이 있다.

인도로부터도 전파되고, 중국으로부터도 전파되었다고 했다.

어떻게 말하든 건국신화를 신비화해 숭상한 것과는 거리가 멀다. 신화와 역사가 서로 수용하는 관계를 가지고, 문명의 전래나 문화의 성장에 관해 균형 잡히고 성숙된 논의를 전개했다. 몽골과 한국 두 나라 다 건국신화를 역사철학으로 활용하면서 민족사를 개척했다.

영웅서사시

몽골은 영웅서사시를 자랑한다. 그 가운데 <장가르>(Djanganar)가 특히 우뚝하다.⁴⁾ 흥포한 마왕의 침공으로 부모가 다 죽고 고아가 된 장가르는 구출·양육자도 스승도 없이 스스로 영웅이 되었다. 세 살 때 평생 생사를 같이 하는 神馬를 발견해 올라타고 싸움에 나서서, 마왕을 물리치기 시작했다. 일곱 살 때에는 일곱 나라를 정복해서 영웅의 이름을 사방에 떨치고, 해가 뜨는 동쪽 나라 공주와 혼인을 했다고 했다. 마침내 모든 투쟁에서 승리하고 모든 백성과 함께 영원한 행복을 누리겠다고 했다. “장가르는 사방 四大洲의 카간이며, 팔방 사십만 국가의 군주이다.”고 했다.⁵⁾

또 하나의 대단한 영웅서사시가 <게사르>(Gesar)이다. <장가르>는 몽골만의 자랑이고, <게사르>는 티베트와 공유했다. <장가르>는 구두로만 이어오고, <게사르>는 기록하기도 했다. 장가르는 투쟁하는 영웅이고, 게사르는 원래 천상의 부처가 이 세상에 내려와 사람뿐만 아니라 신, 마귀, 동물 등을 모두 다스린다고 했다. <장가르>는 민족서사시이고, <게사르>는 문명서사시이다. 중국 중심의 유교문명보다 인도에서 시작된 불교문명이 월등하다고 했다. 중국의 천자가 주위의 모든 나라 위에 군림한다고 하는 데 맞서서 그 상위에 진정으로 위대하고 성스러운 제왕이 불교의 가르침을 편다고 했다.

한국은 구비서사시가 <장가르>처럼 우뚝한 것은 없고 각기 다양한 모습을 하고 있으며, 제주도의 것들과 본토의 것들이 다르다. 바람의 신이 늙은 아내를 버리고 젊은 첩과 함께 한라산에 와서 자리를 잡고 사냥꾼더러 경배를 하라고 한 제주도의 신령서사시가 최초의 구비서사시가 아닌가 한다. 세상이 만들어진 내력을 말하는 창세서사시가 그 뒤를 이어 등장한 것으로 보인다. 여성영웅서사시가 먼저 있다가 남성영웅서사시가 나타났다. 제주도 여성영웅서사시는 흔적만 남고, 본토의 <바리공주>는 널리 알려져 있으며 놀라운 행적으로 감동을 준다, 일곱째 딸로 태어난 죄로 버림받았다가 구출·양육자를 만나 살아나고, 죽게 된 아버지를 저승의 약물을 길어와 살려냈다. 제주도의 <괴내깃또>는 아버지의 진노를 사서 무쇠 상자에 넣어 바다에 버려지는 신세가 되었다가 남해 용왕국의 사위가 되고, 뿔 여럿 달린 도적을 퇴치하는 전공을 세웠다. 군사를 이끌고 와서 도망친 아버지의 권력을 앗아 제주도를 다스리게 되었다. 탐라국 건국서사시가 이렇게 남아 있다고 생각된다.

지금까지 거론한 갖가지 전승이 몽골에도 있어 <장가르>를 산출하게 되었겠는데, 조사가 미진해 알려지지 않았거나, <장가르>가 너무 크게 자라자 잊히게 되었을 수 있다. 한국 구비서사시의 여러 가닥은 유교의 거센 압력을 가까스로 견디면서 각자도생하고, 몽골의 경우에는 불교에서 펼쳐놓은 사통팔달의 연결망 덕분에 구비서사시의 천하통일이 이루어졌다고 할 수도 있다. 한국에서는 유교뿐만 아니라 불교 또한, 구비영웅서사시의 전승을 위태롭게 하면서도 다른 한편으로는 받아들이고 활용해 자기네 작품을 창작했다.

한국에서 이른 시기에 글로 창작한 영웅서사시는 모두 넷이다. (가) 李奎報(1168-1241)의 <東明王篇>, (나) 雲默의 <釋迦如來行蹟頌>(1428), (다) 조선조 세종의 <龍飛御天歌>(1445), (라) <月印千江之曲>(1447)이다. (가)·(나)는 고려 후기에 한문으로, (다)·(라)는 조선 초기에 한글로 지었다. (가)·(다)는 제왕영웅서사여서 <장가르>와 가깝지만, 특정 인

4) 몽골 학생 노로브남이 서울대학교 대학원으로 유학을 와서 동아시아 구비서사시에 관한 내 강의를 들으면서 몽골 작품 이해를 도와 준 것을 늘 감사하게 생각한다.

5) 黑勒 外 共譯, <<江格爾>> (烏魯木齊: 新疆人民出版社, 1993), 177면

물 행적을 역사적 사실과 관련을 가지고 서술했으며, 전승자들이 말을 보태고 상상을 추가해 더 길게 늘일 수 있는 것이 아니었다. (다)·(라)는 불교영웅서사시여서 <게사르>와 상통한다. (다)에서 우주의 역사, 석가여래의 일대기, 불교가 전래된 내력을 다 말한 것은 <게사르> 못지 않은 웅대한 구상이지만, 불교에서 흔히 하는 말을 모으거나 했으며 창조력을 발휘한 것은 아니다.

한문학

몽골 사람들도 한국인처럼 한문학을 했으리라고 생각하고, 어떤 것이 있는지 찾아다니다가 浦松齡(1640-1715)과 만났다. 갖가지 기괴한 이야기를 방대한 규모로 모은 <<聊齋志異>>를 남겨 이름이 잊히지 않는 이 사람이, 중국인 듯이 소개하는 것이 예사이지만 몽골인이다.⁶⁾ 청나라의 통치를 받으면서 몽골인이 어렵게 살아가는 처지를 한문학에서 나타낸 것을 확인할 수 있다. 그 책에서 孤魂亡靈이 오히려 사람다운 줄 알아야 한다면서 비뚤어진 세상에 대한 불만을 표출하고, 한시를 많이 지어 자기 동족이 고난을 겪는 모습을 그렸다.⁷⁾

浦松齡의 한시를 한국에서는 몰라도, 몽골에서는 잘 알려져 있다고 믿기 어려워 구체적으로 예시한다. <靑石關>에서는 몽골로 왕래하는 곳에 있는 험준한 관문의 모습을 그렸다. <日中飯>은 황사가 몰아치는 사막에서 무더운 여름날 일가족이 모여서 식사를 하는 생활 모습을 실감나게 보여주었다. 남쪽으로 내려와 농사를 짓는 동족이 어렵게 사는 모습을 <田家苦>, <愚荒>, <旱甚> 등에서 나타냈다. <飯肆>(음식점)라는 시를 들어본다.⁸⁾ 널리 알려지지 않아 전문을 옮기고 번역한다.

旅食何曾傍肆簾
滿城白骨盡災黔
市中鼎爇眞難問
人較犬羊十倍廉

길가면서 밥 먹는다고 언제 음식점에 들렀던가.
성에 가득한 백골이 모두 이재민이다.
시중에 솥에 불 때는 집 있는가 물어보기 어렵고,
사람이 개나 양보다 열 배가 험하다.

몽골인은 유목 생활을 하므로 길을 가다가 음식점에 들어가서 밥을 사먹는 일이 없었다. 그런데 세상이 달라져서 조상 대대로 살던 초원을 버리고 도시에 나오고, 음식을 사먹어야 하니, 모두 이재민의 신세로 떨어져 백골이 될 수밖에 없었다. 무엇이든지 돈을 주고 거래하는 판국이라 사람 값을 계산해보면, 사람이 개나 양의 십 분의 일에 지나지 않는다고 개탄했다.

한문은 중국 글이 아니고 동아시아 공동문어이다. 한문학은 동아시아의 공동문어문학이면서 각자의 민족문학이다. 중국·한국·월남·일본의 한문학이 일제히 이런 이중성격을 지녔다. 이에 몽골한문학도 포함시켜야 한다. 오랜 논란 끝에 한국에서 이런 견해를 확립한 것을 확인하고 평가해야 한다. 浦松齡과 한 자리에 앉아 수작을 나눌 수 있는 한국의 상대역은 많이 있으나 丁若鏞(1762-1836)을 든다.

丁若鏞은 명문에서 태어나 과거에 당당하게 급제하고 중앙정계에서 크게 활약하다가 밀려나, 오랫동안 고초를 겪는 동안에 새 사람이 되었다. 농민의 참상을 알고 깊이 동정해 새 사람이 되어 한문학을 민중문학이게 했다. 그런 작품이 잘

6) 문학사에서조차 중국인이라고 알도록 소개하는 것이 예사인데 믿지 말아야 한다. 鮮于煌 選注, <<中國歷代少數民族漢文詩選>>(北京: 民族出版社, 1988)에서 이 사람이 몽골인임을 분명하게 밝혔다. 이름을 중국 음으로 "Pu Songling"이라는 것까지는 알아도, 몽골에서는 무어라고 하는지 찾지 못해 적을 수 없다.

7) 위의 책, 168-175면

8) 같은 책, 175면

알려져 있으므로 새삼스럽게 들어 浦松齡에 관해 고찰한 것과 균형을 맞출 필요는 없다. 그렇게 하지 않아도, 둘이 함께 한문학은 민족문학이거만 하지 않고 민중문학이게 한 공적이 분명하게 확인된다.

역사소설

인잔나시(Injannasi, 尹湛納希, 1837-1892)는 <<靑史>>(Köke sudur)라고 하는 거작의 역사소설을 몽골어로 써서, 청나라 통치를 받고 있는 몽골인이 정체성을 잃지 않고 자부심을 되찾아야 한다고 촉구했다. 징기스칸의 생애에서 시작해서 몽골제국의 역사를 통괄해서 다룬 내용이다.⁹⁾ 서사시에서 거듭 하던 이야기에다 허구적인 인물과 사건을 많이 보태 더욱 흥미롭게 구체화했다. 과거를 회고하는 방식으로 당대의 문제에 대한 간접적인 발언을 해서, 중국인의 역사 왜곡과 부당한 지배를 비판하고, 위축되고 있는 민족의식을 일깨웠다.

한국에도 많은 역사소설이 있으나 출현 시기가 몽골보다 늦었다. 1910년에 시작된 일본의 식민지 통치에 시달리면서 민족의 정체성을 찾고 자부심을 되살리기 위해 역사소설을 쓴 것은 몽골의 경우와 상통한다. 인잔나시가 중국인의 역사 왜곡과 부당한 지배를 비판하고자 한 것이 일제 통치하의 한국 작가들에게는 더욱 절실한 과제임을 깨닫고 적절한 방법을 찾아야 했다. 일제는 청나라보다 월등한 통제력을 가지고 비판을 봉쇄했으므로, 당대의 문제를 과거사를 들어 간접적으로 논의하는 우회작전을 사용해야 했다.

그래서 나온 한국의 역사소설의 대표작으로 洪命燾(1888-1968)의 <<林巨正>>을 드는 것이 적절하다. <<靑史>>와 <<林巨正>>은 민족의 여망을 거작의 역사소설에다 모은 점이 같으면서, 영웅이야기와 도적이야기인 것이 많이 다르다. 영웅이야기를 읽고 위대한 역사를 재평가하도록 하는 것보다 도적이야기를 흥미롭게 읽으면서 하층민의 일상적인 삶에 깊이 공감하도록 하는 것이 더욱 값지다고 여기고 洪命燾는 별난 시도를 했다.

논의의 확대

건국신화는 조작과 변질을 거쳐 정치적으로 이용될 수 있다. 일본에서 특히 두드러지게 나타나는 이런 잘못에서 몽골이나 한국은 상당한 정도로 벗어나 있는 것을 확인한다. 고대 자기중심주의를 버리고 중세 보편주의의 시대에 이르는 전환을 함께 겪자, 몽골에서는 불교, 한국에서는 유교가 건국신화를 신비화해 숭상할 수 없게 막았다. 불교나 유교에 기대기만 한 것은 아니고, 건국신화를 역사철학으로 활용하면서 민족사를 개척했다. 중국의 거대한 침해를 이겨내면서 자아 각성을 분명하게 하는 것을 그 역사철학을 실행하는 구체적인 과제로 삼아, 몽골과 한국은 동지로서의 유대를 가진다.

한국과 몽골은 영웅서사시를 풍부하게 갖추어 동아시아문학을 빛낸다. 영웅서사시가 유럽문학 특유의 자랑거리라는 말이 거짓임을 입증하고, 세계문학의 정상적인 이해에 적극 기여한다. 영웅서사시를 상실한 중국이나 일본을 동정하고, 결핍 보충에 기여하는 의무를 한국과 몽골이 함께 지낸다. 티베트의 영웅서사시를 높이 평가하고, 운남 지방 여러 민족의 전승을 존중하면, 중국인의 자부심이 설득력을 갖춘다고 알려주자. 아이누의 영웅서사시가 빛난다고 말하는 것이 일본인이 신뢰를 얻는 데 도움이 된다고 깨우쳐주자.

한문학을 받아들여 창작한 것은 몽골이 동아시아문명권의 일원임을 입증한다. 인도-티베트-몽골로 역사가 이어진다고 한 것, 불교나 <게사르>가 티베트에서 온 것은 몽골이 산스크리트문명권에 속한 사실을 입증한다. 두 문명권에 소속되는

9) 尹湛納希, 黑勒 外 譯, <<靑史演義>>(呼和浩特: 內蒙古人民出版社, 1985); John Gombojab Hangin, Köke sudur (the Blue Chronicle), a Study of the First Mongolian Historical Novel (Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1973)

것은 흔히 누릴 수 없는 행운이다. 중국과 인도 두 거대국가가 불신을 씻고 화합할 수 있게 하고, 더 나아가 문명의 충돌을 해결하는 지혜를 갖추어 인류를 불행에서 구출하도록 하는 사명을 지니고 있는 것을 자각하기를 바란다. 한국은 불교 덕분에 동아시아문명의 범위를 넘어서는 상상을 해왔다. 몽골과 더욱 친하게 지내면서 상상에도 실감을 보태고 싶다.

마무리

몽골문학과 한국문학의 유형적 특질을 비교해 고찰한 결과, 건국신화, 영웅서사시, 한문학, 역사소설에서 두드러진 공통점이 있는 것을 밝혀내고, 차이점에 관해서도 다각적인 상호조명을 했다. 몽골과 한국은 같은 처지에 있는 동지임을 확인하고 동아시아를 위해, 세계를 위해 무엇을 함께 해야 하는가에 관해서도 진전된 논의를 했다.

기대한 성과에 이르렀다고 생각하지만, 태도나 방법을 되돌아보지 않을 수 없다. 엄청난 말을 너무 쉽게 한 것 같다. 몽골말을 몰라 몽골문학에 대한 이해를 정교하게 할 수 없다. 한국어와 몽골어에 모두 능통한 양국의 후진 학자들이 나의 시도를 넘어서는 본격적인 비교연구를 할 것을 기대한다.

주제 특강

몽골 한국어문화 교육의 쟁점과 전망

몽골 한국어문화 교육의 쟁점과 전망

Sainbilegt.D(몽골국립대학교)

1. 몽골에서의 한국어 교육 개관 및 과제

몽골에서의 한국어 교육은 1990년 3월 26일에 한국과 몽골 간 외교 관계를 수립한 이후 외무부 산하 동양학 연구소에서 한국어 강좌를 개설하면서 시작되었다. 2019년을 기준으로 18개의 대학교에서 전공 및 교양(선택) 과목으로 한국어를 가르치고 있다. 이는 10여 년 전에 25개 대학교에서 한국어를 가르쳤던 것과 비교하면 그 수가 줄어든 것이다. 그리고 몽골 대학교에서 전임으로 한국어를 가르치고 있는 한국인은 26명, 몽골인 54명으로 총 80명이다. 2009년 대학교 교원수와 비교하면 25% 정도 줄어든 셈이다. 반면에 2019년 기준으로 현지 초·중·고 통합 학교 한국어반 개설 현황을 보면 학교수가 총 28개, 교원수가 총 57명(몽골인 35명, 한국인 22명)으로 증가세를 보이고 있다. 또한 세종학당 3곳에서 활동하고 있는 교원들이 모두 31명(몽골인 24명, 한국인 7명)으로 집계된다.

한국어 학습자들의 수는 1991년부터 계속 증가해 왔으며 2019년을 기준으로 대학교 한국어과 학습자 수가 전공 및 교양과목 수강생을 합쳐 총 3201여 명이다. 근데 교양(선택) 과목 수강생 수(2260명)가 한국어학 전공생 수(941명)를 훨씬 능가한 것으로 나타났다. 그 외에 현지 초·중·고등 통합 28개 학교에서 총 4717여 명의 학생들이 한국어를 선택과목으로 배우고 있고, 세종학당 3곳에서 매년 1600여 명의 수강생들이 한국어문화 단기 과정을 이수하고 있다. 즉, 2018-2019년을 기준으로 했을 때 약 10,000명이 몽골 내에서, 8000여 명이 한국에서 다양한 교육과정을 통해 한국어를 배우는 것으로 조사된다. 이중 초급 학습자가 다른 학습자들에 비해 높은 비율을 차지한다.

따라서 몽골인구에 비해(2019년 기준으로 몽골인구가 3,294,985여 명이다) 해외 이동 인구가 많고, 유학 희망자도 적지 않다는 것을 아래 통계에서 확인할 수 있다.

| 내용 | 통계수 | 연도 기준 |
|----------------|---------|----------|
| 한국내 체류자 | 47,258명 | 2018년 3월 |
| 한국내 유학생 | 8010명 | 2018년 3월 |
| 결혼 이민자 | 2397명 | 2018년 3월 |
| 현지 한국어능력시험 응시자 | 3993명 | 2019년 |

〈표-1〉 한국내 체류자와 유학생, 토픽 응시자수

몽골에서의 한국어 교육과정은 기관 유형에 따라 몽골에서의 한국어 교육과정이 1)대학교 전공 한국어 교육과정, 2)외국어 초중고 일반 한국어 교육과정, 3)세종학당 일반 한국어 교육과정, 4)사설 학원 일반 한국어 교육과정으로 나뉜다. 다른 교육과정에 비해 대학교 한국어 교육과정의 비중이 큼으로 대다수의 조사가 대학교 전공 교육과정을 중심으로 이뤄져

왔다. 몽골 대학교 한국어 교육과정 내용을 크게 2가지로 나눠 볼 수 있는데 하나는 한국어 기능교육과 지식 교육(어학 및 통번역)으로 이뤄지는 일반 한국어 교과목이고, 하나는 한국어를 기초로 한 한국 역사, 문학, 사회 문화, 경제, 정치 등 한국학 관련 교과목들이다. 하지만 최근 몇 년 사이에 현지 대학교를 중심으로 이뤄졌던 한국어 교육이 한국 유학을 목적으로 한 일반 한국어 교육을 중심으로 전환되고 있음을 알 수 있다.

몽골인 학습자는 대개 교육열이 높고 언어를 학문적으로 배우는 것을 선호하며, 쓰기보다 말하기를 비교적 잘 하는 성향이 있다. 몽골은 비한자권에 속하기 때문에 학습자들이 한자어 활용에 어려움을 더 느끼는 특징이 있다.

교재의 경우 지금까지는 주로 한국의 대학교에서 출판한 한국어 교재들을 사용해 왔으나 현지 교원들이 자체적으로 교재 개발을 한 결과, 한국에서 개발 교재의 번역서를 포함한 교재의 종류가 40여 종에 이를 정도로 다양해졌다. 특히 한-몽 한국어교육 전문가들이 공동 집필한 ‘몽골인을 위한 종합 한국어 1-6권’과 스마트교실 활용을 위해 개발한 ‘몽골 초·중등 학생을 위한 표준 한국어 1-8권’과 같은 학습 교재가 대학교와 초·중·고등학교에서 주로 사용된다.

현지 한국어 교원들의 대부분은 한국 유학 경험이 있고, 관련 전공을 한 교원들이 많지만 한국어 교원 자격증을 소지한 분들이 적다. 세종학당을 통해 한국어 교원 양성과정을 이수한 사람들이 수가 꽤 되겠지만 여전히 지속적인 교원양성이 이뤄질 필요가 있다.

몽골국과 대한민국 양국은 지난 30여 년간 사회 전반을 걸쳐 괄목할 만한 발전을 이뤄왔다. 앞으로도 지속 발전 가능성이 크다. 그간 몽골에서의 한국어 교육도 양적으로나 질적으로 성장해 왔다고 할 수 있다. 하지만 세계화와 정보화 시대 발전 속도에 뒤쳐지지 않기 위해서 끊임없는 노력이 필요하다. 몽골 한국어 교육의 당면 과제를 다음 몇 가지로 정리해서 제시해 본다.

- 1) 한국과 몽골 교육기관 간의 교류를 활성화함으로써 학사나 대학원 과정에서 1+3, 2+2, 3+1 등 다양한 통합과정을 개발하거나 복수전공 과정을 운영하는 등 특별 조치가 필요하다.
- 2) 현지 교원 양성과정을 별도로 운영하여 교수학습방법의 효율성을 높여야 한다.
- 3) 상호 작용이 잘 이뤄질 수 있는 교실 환경을 조성하여, 학습자들의 흥미를 유발할 수 있는 다양한 교육 자료 및 콘텐츠를 지속적으로 개발해야 한다.
- 4) 교재나 교육환경 조성을 새로 하여, 현지 교육에 적합한 다양한 교육 자료 및 콘텐츠를 개발해야 한다.
- 5) 한국어 평가에 있어서 한국어능력시험(TOPIK)에만 의존하는 것보다 현지 한국어 교육 특성을 반영한 신뢰성이 강한 여러 평가 기준들을 개발해야 한다고 사료된다.

2. 한국어문화 교육 현황 및 쟁점

인류 역사상 문화에 대한 탐구가 오래전부터 시작되었다. 문화에 대한 정의만 하더라도 500개에서 1000개에 이른다 (Gombosuren, Ts & Monkjavhlan, B. 2015). 문화란 개념 하에 문화의 형성과 소멸, 동질과 이질화, 타문화간의 충돌과 이해 등 다양한 내용이 다루어진다. 최근 들어 문화 상호주의나 문화 의사소통 능력(cultural communication competence)을 중시하는 논의도 활발해지면서 문화를 다루는 학문 범위가 더욱 확대되었다.

언어와 문화는 불가분의 관계를 갖고 있으면서 둘 다 개별적으로 다루워질 수 있는 성격을 띤다. 국립국어원의 표준국어대사전에 “언어문화(言語文化)는 일상의 언어생활 또는 언론, 문학, 출판 등 언어에 의하여 이루어지는 모든 문화를 통틀어 이르는 말”라고 정의하였다. 그러니 언어 교육이 바로 문화 교육이 된다는 것이다. 외국어로서의 한국어 교육은 언어와 문화를 분리하지 않고 통합적으로 교육하거나 문화를 배경 지식으로 내포하여 언어를 가르치거나, 아니면 별도의 문화교육을 통해 언어를 배우도록 지도하는 다양한 유형들이 존재한다. 몽골 한국어 교육 현장에서 이와 같은 유형들이 나타나고 있다.

본고는 한국어문화교육 유형 중 몽골 대학교 한국학 정규 교육과정과 몽골 세종학당 일반 교육과정을 중심으로 현지 문화교육 쟁점 사항을 논하고자 한다.

2.1. 정규 교육과정을 통한 언어문화 교육

상술한 바와 같이 몽골 대학교 정규 교육과정 중 한국학 전공과정(Korean studies)이 있는데, 몽골국립대학교의 경우 이 교육과정이 초·중·고급 한국어 문법과 말하기·듣기, 읽기·쓰기 기능 교육에다가 한국 역사, 정치, 경제, 문학, 사회 문화 등 내용 중심의 강의로 이뤄진다. 어떻게 보면 초급에서 고급 수준의 혼합된 언어문화교육이 이뤄지고 있다고 해도 과언이 아니다. 더군다나 한정된 시간 수에 많은 양의 내용을 현지 언어문화와 비교하면서 학습자들이 이해할 수 있도록 교육한다는 것은 여간 어려운 일이 아니다. 그러나 이것은 ‘지역학 전문가 육성’을 목표로 하여 교육과정을 운영하는 외국 대학교들이 공동된 고민거리일 것이다.

그 동안 한국국제교류재단 등 정부 기관을 비롯하여 한국 대학교들의 아낌없는 지원과 협조가 있었기에 몽골 ‘한국학’ 교육과정이 끊임없이 발전해 왔다. 한국학 강의 내용으로 교재도 개발하며, 몽골인 교원들과 학생들이 한국에 장단기간 체류하면서 한국 언어문화 관련 지식과 경험을 넓혀 갔지만 이 같은 교육과정의 표준화 작업이라든가 외국인들의 한국 언어문화교육의 교수요목 설계와 평가에 대한 연구가 활발하게 이뤄지지 못했다. 물론 이 교육과정이 몽골인들의 관심사를 기초로 사여 개설된 것이지만 한국측 지원과 관심 없이는 발전 가능성이 제한적일 수 밖에 없다. 그간 한국 내외적으로 외국인들을 위한 한국어교육이나 한국 사회 문화, 민속학, 문학 교육을 중심으로 상당한 논의가 지속되어 왔으나 외국인들을 위한 한국 역사와 정치, 경제, 과학 교육 내용이 크게 다뤄지지 않는 이유는 무엇일까.

Tomalin과 Stempleski(1993)가 문화를 대문화(Big C)와 소문화(Little C)로 분류하여 대문화에서 인류가 예술, 철학, 문학, 음악, 미술, 건축, 무용 등의 영역에서 이룩한 산물로서의 성취문화를 말하고, 소문화에서는 인간의 삶의 방식에 영향을 주는 믿음, 가치, 인식, 태도, 관습, 예절과 같은 정신, 행위와 관련된 문화를 말하였다. 즉, 대문화는 정치·사회·경제·역사 등과 관련된 공식적 제도 및 관습이나 전통적으로 엘리트의 문화 영역으로 간주되어 온 문학, 예술, 과학 등에 대한 지식을 가리키고, 소문화는 1960년대에 문화를 공동체 집단의 생활 방식으로 이해하여 일상생활과 관계가 있는 것으로 보기 시작한 것과 관련이 있다(김혜진, 2014). 그리고 민현식이 ‘언어문화’가 이중개념(二重概念)을 내포한다고 하여 언어문화의 ‘제한적 정의’와 ‘포괄적 정의’ 두 가지를 제시하였다(민현식, 2003).

- 1) 제한적 정의: 모든 문화 영역에서 중에서 ‘언어’영역, 즉, 독서, 화법, 작문, 문법, 문학 관련 영역에서 나타나는 문화적 현상만을 가리킨다.
- 2) 포괄적 정의: 언어, 문학, 정치, 경제, 과학, 음악, 예술 등의 모든 문화 영역에서 나타나는 언어 관련 현상을 가리킨다. 이에 따르면 정치언어, 군사언어, 사회언어, 과학언어... 등의 학제간 연구가 탄생할 수 있다.

몽골 한국학 교육과정 운영은 한국 역사와 정치, 경제, 한국 사회 문화 관련 지식을 전달하랴, 이 영역에서 나타나는 언어 현상을 설명하고 교육하랴, 갈피를 못잡을 때가 많다. 그럼으로 포괄적 영역에서 나타나고 있는 한국 언어문화 현상을 연구하여 외국인들을 위한 교수학습 모형을 구현하여야 한다고 본다. 이것은 분명히 한국어교육 영역에 포함되어 있는 논의에 대상인 것이다.

현지 언어문화 교육의 목표부터 시작해서 교수학습 내용 방법과 교재론, 평가에 이르기까지 교육과정 전반적인 내용들을 더 구체적으로 다룰 필요가 있다. 이번에 이 모든 요소를 자세하게 논하기보다 각 항목에서 대두되는 문제를 중심으로

로 의견을 제시하고자 한다.

첫째, 몽골 현지 한국 언어문화 교육 목표 설정에 있어 교육 대상에 따른 목표 설정이 이뤄져야 할텐데 현재로서는 이 부분이 미흡하다. 즉, 몽골 대학교 한국학 교육과정의 경우, '지역학 전문가 육성'이라는 학사학위 정규 교육과정의 총괄적인 목표 설정에 맞게 각 교과과목 목표 설정이 세워지는데, 학습자들의 한국어 능력 기준 목표가 CEFR(Common European Framework of Reference for Languages)에 근거하여 중급 B2로 되어 있는데 비해 한국학 교과과목들의 목표 설정이 구체적으로 설정되어 있지 않다. 물론 해외 한국 언어문화 교육이 비교문화 교육의 성격이 크기 때문에 양 언어 문화를 비교함으로써 문화를 이해하며 쌍방 언어문화 능력이 향상되는 교육이 되어야 할 것이다¹⁾. 이런 논의와 근접한 문화 교육 목표를 제시하면 다음과 같다.

- 목표 언어가 속해 있는 문화의 대략적인 특징을 이해한다.
- 모국어 문화와 목표 문화의 공통점과 차이점을 이해한다.
- 문화적으로 조건화된 행동과 언어 표현에 대해 이해하고, 그에 알맞은 행동과 언어적 대응을 적절하게 할 수 있다.
- 자신의 문화와 언어에 대한 객관적인 분석과 평가를 할 수 있고, 다른 언어와 문화를 비교, 대조할 수 있다.
- 목표 언어가 속해 있는 문화적 관습이나 가치관에 따라 목표 언어를 적절하게 수행할 수 있다.
- 학습자 자신의 모국어 문화와 목표 언어 문화와의 공통점과 차이점의 이해를 통하여 두 언어 문화에 대한 더 정확한 이해와 사용 능력을 향상시킨다(박영순, 2006: 204).

둘째, 위와 같은 목표 설정에 따라 문화 교육 내용 교수요목을 구성해야 한다. 모국어와 목표 문화의 공통점과 차이점을 이해하고 비교, 대조하여 정확한 이해와 사용 능력을 향상시킬 수 있는 언어문화 교수학습 내용을 구성해야 할 것이다.

박영순(2006)에서 (1)정신 문화 (2)언어 문화 (3)생활 문화 (4)예술 문화 (5)제도 문화 (6)과학 기술 문화 등으로 크게 분류하였다면 민현식(2006)에서 (1)정신문화사 측면 (2)한국 개관 (3)한국 생활 문화 (4)한국의 의식주 문화 (5)한국의 매체 문화 (6)한국의 창조 (7)한국의 문학 (8)한국의 역사 (9)한국인의 사고방식 (10)한국의 인물 (11)한국의 언어 문화 등 11영역에 걸쳐 구성한 바 있다. 백봉자(2004)가 문화 자료 개발의 원리로 다음 9가지를 제시했다.

- 언어 수준을 고려하여 초급에서는 일반문화를 고급에서는 전문성이 있는 전통 예술문화를 다룬다.
- 실제적이고 구체적인 지식 정보가 있는 자료는 학습자가 받는 문화 충격을 덜어주고 문화에 대한 이해를 용이하게 한다.
- 하나의 주제를 다루더라도 다중적, 다선적 해석이 가능한 자료가 되도록 한다.
- 한국 문화의 독창성을 강조하기 위해서는 비교문화적인 차원에서의 자료 개발이 필요하다.
- 한국 문화 소개는 객관적인 입장에서 해야 한다.
- 문화 자료는 흥미를 유발할 수 있는 자료이어야 한다.
- 언어 숙련도를 고려한 자료가 되도록 한다.
- 한국 문화를 체계적으로 이해할 수 있도록 구성되어야 한다.

1) 한국어 교육이 (1) 이중언어 또는 제2언어로서의 한국어 (재외 동포 지역의 한국어 환경), (2) 외국어로서의 한국어 (단순 외국어 학습 차원의 한국어)와 같은 두 가지 유형이 있으므로 이들 학습 집단에 따라 한국 문화나 한국 언어 문화를 가르치는 것은 다양한 문제와 변수를 내포하고 있다. (1)의 경우는 민족교육의 성격이 강할 것이고 (2)의 경우는 언어습득과 비교문화 교육의 성격이 클 것이다. 그러나 현재 (1)과 (2)의 공통 사항과 구분 사항이 무엇인지에 대한 논의도 드물고 혼합적 논의에 머물러 있는 실정이다 (민현식, 2006).

- 자료 개발은 생활문화와 전통문화로 구분하여, 시청각 및 동영상 자료를 주로 개발하되 교육과정에서 할애된 수업시간과 전문적인 설명 및 언어 교육과의 연결성을 유의할 것을 당부했다.

현지 한국학 교육과정을 통해 제공되는 언어문화 교육 내용 구성이 활용 교재 내용에 따라 실현되고 있다고 할 수 있다. 그 동안 여러 교재들이 개발되었는데 한-몽 연구자들이 공동 개발한 교재도 있고, 개별적으로 개발한 교재도 있다. 예를 들어, 한-몽 연구자들이 공동 개발한 교재로는 “몽골인을 위한 종합한국어 (1-6권)”가 있는가 하면, 몽골인 교수들이 개별적으로 개발한 한국학 관련 교재로는 Erdenechimeg, G. ‘한국 역사 1, 2권’, ‘한국지리경제’, Norovnyam, B. ‘한국 사회문화’, Sainbilegt, D. ‘현대 한국정치 제도’ 등이 있다. 그외에 여러 번역서와 한국어로 된 교재도 활용되고 있는데, 그 종류가 40여개에 달한다. 가령, Norovnyam, B (2010)의 ‘한국 사회문화’ 교재 내용 구성을 보면 다음과 같다.

- 한국 사회 (교육사, 여성사회생활, 청소년생활, 언론, 환경보호, 쓰레기 처리, 보건복지, 주택과 도시화)
- 한국 문화 (음식, 주거, 한복, 혼례, 장례식, 제사, 종교, 유교 사상, 예술, 음악과 무용)

몽골어로 개발된 교재를 활용하여 몽골어로 강의를 진행할 때 교수학습에 큰 무리가 없지만 강의 내용을 한국어로 진행했을 때 관련 어휘 교육에서부터 교육 내용의 많은 부분이 학습자 수준을 능가하며 여러 문제들이 제기된다. 이것은 내용 중심의 한국 언어문화 교육 방법론을 숙지하지 못한 데서 제기된 것이기도 하고, 얼마든지 해결 가능한 일이다. 비한국어권 환경에서 한정된 시간에 언어를 통한 문화 지식, 또는 문화 지식을 통한 언어 습득 교육을 동시에 제공하기란 어려운 일이지만 앞으로 외국인들을 위한 언어문화 교육 내용을 현지 상황에 맞게 개선보완할 필요가 있다.

셋째, 언어문화 교육 내용을 누가, 어떻게 가르치느냐에 따라 문화 교육의 승패가 결정될 수 있다. 별도의 교육을 받거나 한국 유학 및 체류의 경험이 없는 한국 언어문화를 가르칠 수 있는 외국인 교사가 많지 않다는 점을 간과해서는 안 된다. 일반적으로 활용되는 문화 교육 방법으로는 문화 캡슐, 문화 동화 지도법, 시뮬레이션, 문화 체험(김가람, 2014) 등이 있는데, 강승혜 외(2010)에 의하면 문화 교육방법 분류를 다음과 같이 제시했다.

| 교유공간 | 주도성 | 방법 | |
|------------|-----------|--|--|
| | | 강의 | 문화 특강 문화 강좌 설명회 |
| 교실, 학교 | 교사 주도 | 언어 수업 | 문화 주제 수업, 문화 소개 활동, 정보 수집 활동, 문화 퀴즈 비언어 의사소통 행동 교육, 비교 문화적 화용 교육, 멀티미디어 수업, 문화여담, 문화 자료 제공 |
| | | 문화 전용 | 문화 감지 도구, 문화 캡슐, 동작을 통한 지도, 신문, 문화 섬, 문학, 문화 주제 워크숍 |
| | | 학습자 주도 | 역할극, 토의, 토론, 문화 주제 발표, 연극, 게임, 에피소드 이야기, 노래 |
| | 수업 외 독립학습 | 도서관, 멀티미디어 자료실 활용, 학습 일지작성, 학습 방법에 대한 도움 요청, 학습 도우미와 문화적 이슈 토의, 동아리 참여, 교수학습 센터/외국인학생 지원센터 이용, 대학 문화 행사 참여 | |
| 교실 밖, 실세사회 | 교사 주도 | 현장 학습, 수학여행, 문화 체험 | |
| | 학습자 주도 | 현장 언어 실습, 생활 과제, 프로젝트, 다독, 다문화축제 | |
| | 독립 학습 | 관찰학습, 취미활동, 방송 영화 인터넷 이용, 여행, 교육, 독서, 연구 조사, 창작 활동, 지역 사회 행사 참여 | |

〈표-2〉 문화 교육방법 분류표

다음은 현재 몽골에서 활용되고 있는 문화 교육 방법들이다(Dulmaa, B. 2013).

- 설명하기: 해당 내용을 교사가 직접 설명하여 가르친다.

- 보기 자료 활용: 해당 주제와 관련이 있는 사진과 그림을 보여 주며 가르친다.
- 역할극하기: 수업 시간에 또는 몽골에서 열리는 한국 연극대회에 나가서 할 수 있다.
- 직접 체험하기: 한국 놀이와 음식 맛보기를 통해 이뤄진다.
- 오디오와 비디오 테이프 활용: 시청각 자료와 영화 관람을 통해 배운다.
- 현장 학습: 몽골에 있는 한국 업체들을 방문하여 배운다.
- 비교하여 학습하기: 자국 문화와 비교하면서 배운다.
- 대화하기: 주제와 관련해서 자유롭게 토론하여 의견교환한다.
- 퀴즈대회: 주제와 관련해서 퀴즈대회 형태로 진행하여 설명한다.
- 혼합 형식: 위의 방법들을 혼합하여 사용한다.
- 문제 제기: 학습자가 미리 탐구한 문제를 제기하여 해결사를 찾는 식으로 배운다.
- Case study: 어떤 사례를 중심으로 문제를 해결사를 찾는다.

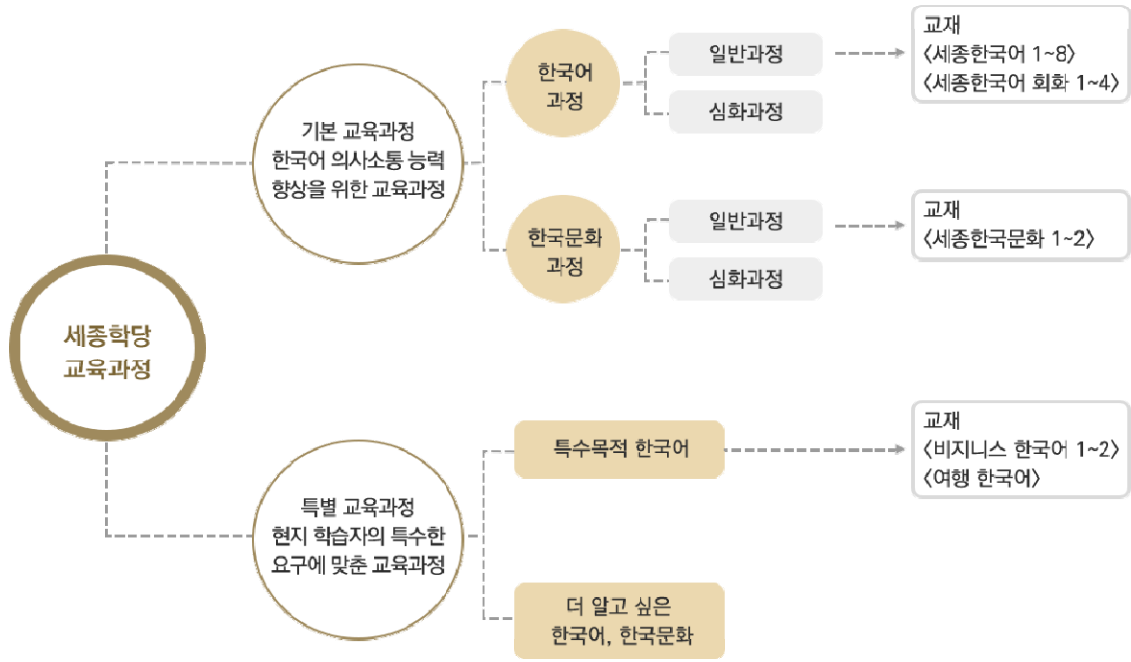
한국과 몽골 문화 교수법을 살펴보면 현지에선 다양한 문화 교수 방법을 활용하며, 학습자 주도 유형의 교육을 발전시킬 필요가 있어 보인다. 문화 교수법을 발전시키기 위해서는 교육 환경 개선도 같이 이뤄져야 한다.

넷째, 문화 교육 평가가 어떻게 이뤄지는가. 박영순(2006)에서 (1)교육과정과 교재 평가 (2)학습자들의 문화 인지도 평가 (3)문화 교수법 평가의 3가지를 제안했다. 교재 평가에 있어서 자국 문화(source culture), 목표 문화(target culture), 타 국가 문화(international culture), 보편 문화(culture free) 요소들이 적절하게 들어갔는지를 평가한다. 이 요소들이 적절하게 들어가야 학습자들의 문화 이해능력이 향상되며, 비판과 비교, 탐구 정신도 발전한다고 본다.

현지 한국어학 교육과정 평가는 표준화된 기준 없이 학습 내용에 따라 시험이나 토론, 발제 형식으로 이뤄지고 있다. 더군다나 한국어교육 평가가 토픽에 의존하는 경향이 큰데 여기서 도래되는 문제점도 적지 않다. 그리고 문화 교육 평가 기준이 마련되어 있지 않아서 평가 측정 도구 개발이 시급하다. 비록 목표 문화 요소들이 적절하게 들어가는지를 평가할 수 있어도 학습자들의 문화 인지도 평가를 하려면 그 측정 도구가 개발되어야 할 것이다.

2.2. 세종학당을 통한 언어문화 교육

주지하시다시피 한국 정부가 2007년 몽골에 설립한 세종학당을 시작으로 전세계적으로 60개국, 180개소(2019년 6월 기준)의 세종학당을 설립하여 확대해왔다. 세종학당을 통해 보급되고 있는 한국어언어문화 교육과정은 전 세계적으로 아주 모범적이고, 지속발전성이 크다고 할 수 있다. 세종학당 국제 통용 한국어문화 교육 표준 모형을 제시하면 다음과 같다.



〈표-3〉 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 (세종학당재단 웹페이지, ksif.or.kr)

따라서 문화 보급에 있어 한국내외 문화교육과 문화 체험 학습 기회를 제공하며, 다방면의 지원을 하는데다 다양한 분야 전문가들의 교류협력을 강화하며, 자문화 고유 특징을 보편문화의 요소로 변화 발전시켜 외국인들의 문화 수용도를 높이는 데 주력하고 있다. 세종학당에서 제공하고 있는 한국 문화교육 사업의 주요 내용을 소개하면 다음과 같다.

- 세종문화아카데미 운영: 세종학당의 특성, 학습자 수요, 현지 문화 등에 따른 맞춤형 문화과정 개설·운영 지원
- 문화 전문가/인턴 파견: 유관 기관, 대학 등과 협업하여 문화예술 전공 인력을 문화교원으로 선발 및 파견하여 학당 내 문화 강좌 개설 및 운영
- 한국문화 특강 프로그램 및 자료 개발 및 지원: 한국문화 체험 꾸러미, 세종한국문화영상 등 각종 한국문화 관련 프로그램 및 자료 발굴, 학당 지원
- 문화교재 개발: 〈세종한국문화〉 교재 기반의 교원용 지침서, 부교재(PPT), 관련 교구 개발을 통한 내실화 있는 문화 강좌 지원

현재 몽골에서 국제울란바타르대학교 산하 ‘울란바타르 1’ 세종학당, 몽골국립대학교 산하 ‘울란바타르 2’ 세종학당, 후레대학교 산하 ‘울란바타르 4’ 세종학당이 운영되고 있다. 매년 1600여 명의 학습자들이 현지 세종학당을 통해 한국어문화 교육과 체험 학습을 받으며 한국에 대한 관심과 이해를 높이고 있다.

몽골국립대학교 산하 ‘울란바타르 2’세종학당이 2007년 10월에 몽골국립대학교와 공주대학교와 국립국어원 3자간 협약에 의해 설립되었다. 교육 목적은 16세 이상의 사회 각 계층의 몽골인 학습자를 대상으로 한국어문화 교육을 함으로써 한국 사회 제도에 대한 이해를 넓히는 데 있다. 본 세종학당은 초창기때부터 기능 중심의 일반 초급, 중급 한국어문화교육과정을 개설하여 교육해 왔다. 즉, 한국어 기능교육과 문화교육의 통합과정을 개설하여 운영한 것이다. 나중에 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형’에 따라 일부 수정되었지만 많은 부분에서 수용 가능한 교육과정이었기에 지금까지 잘 운영하고 있다. 현재 일반 한국어교육과정뿐만 아니라 ‘한국어 말하기반’, ‘토픽반’ 등 심화과정도 운영하고 있다. 앞으로 ‘한국

어 쓰기'나 '여행 한국어반'도 운영할 계획을 갖고 있다. 교실 외 활동으로 매월 정기적인 문화 체험 학습이 이뤄진다.

다음은 세종학당 학습자들을 대상으로 2014-2019년 사이 교실외 활동으로 운영된 체험 학습을 정리해서 보여준 것이다. 한국 문화 체험을 중심으로 참여자들이 직접 만들어 보고, 체험할 수 있도록 행사를 구안하는데 사전 준비를 잘 해야 행사를 성공적으로 수행할 수 있다. 현지에서 쉽게 접하며, 수용이 수월한 문화 요소를 중심으로 문화 체험 학습을 준비하여 진행한다. 하지만 문화 활용 도구와 자료가 한정되어 있기 때문에 한번에 많은 인원을 수용하지 못하며, 지원 신청서를 받은 후 진행한다. 매년 10월 초에는 '한글날 행사'가 열리는데, 세종학당 학습자 누구나 참여할 수 있다. 현지 세종학당들이 대학교 건물을 이용하여 운영되기 때문에 교육환경상 '한국 사물놀이' 같은 문화 체험을 하기가 어렵다.

그런데 학습자들이 진정 선호하고 갈망한 것은 한국 방문의 기회인데, 이것은 '한국어 말하기 대회 우수생' 등 적은 수의 학습자에게 제공된다. 특히, 세종학당을 찾는 이유 중 한국 유학이나 한국 회사 취업 목적이 가장 큰 비중을 차지한다.

| 년월일 | 한국 문화 행사명 | 행사 내용 | 참여 수강생 | 참여 운영요원 | | |
|-------|-----------|-----------------------------|---------------------------------|------------------------|----|---|
| 2014 | 5.10 | 문화 특강과 체험 | 태권도에 대한 소개와 체험 | 57 | 11 | |
| | | 퀴즈 대회 | 골든벨 형식의 퀴즈 대회 | | | |
| | | 전통 놀이 | 투호 놀이, 윷놀이, 제기차기, 공기놀이 | | | |
| | | 음식 체험 | 떡볶이와 미역국 | | | |
| | 11.29 | 문화 특강과 체험 | K-POP 댄스에 대한 소개와 체험 | 63 | 13 | |
| | | 퀴즈 대회 | 스피드 퀴즈 | | | |
| | | 쓰기 대회 | '내가 아는 한국' 주제로 예쁘게 쓰기 | | | |
| | | 전통 놀이 | 투호 놀이, 공기 놀이 | | | |
| 2015 | 3.28 | 훈례와 의복문화 | 27 | 3 | | |
| | | 사주 적어 보기, 복주머니 매듭 및 노리개 만들기 | | | | |
| | 5.02 | 전통 놀이 | 공기, 투호, 팽이 치기, 제기차기, 닭싸움, 윷놀이 | 30 | 3 | |
| | | 음식 체험 | 어묵국과 떡볶이 만들기 | 30 | 3 | |
| | | 10.17 | 음식 문화와 전통 공예 | 음식 문화 체험, 공예 | 24 | 3 |
| | | 12.05 | 쓰기 대회 | 서예 쓰기 | 14 | 4 |
| 12.19 | 퀴즈 대회 | 한국어 어휘 퀴즈, 스피드 퀴즈, ox 퀴즈 | 16 | 3 | | |
| 2016 | 3.26 | 음식 체험 | 비빔밥과 콩나물국 만들기 | 41 | 4 | |
| | 4.23 | 문화 특강과 체험 | 한복의 구성 및 입는 방법과 체험 | 35 | 4 | |
| | 5.21 | 퀴즈 대회 | '어휘왕' 퀴즈 대회, 단어 찾기 게임 | 31 | 4 | |
| | 10.22 | 전통 문화 음식 체험 | 달고나 만들기, 한국 전통 노래 아리랑 배우기 | 32 | 6 | |
| | 11.12 | 음식 체험 | 떡볶이 만들기 | 40 | 3 | |
| | 12.17 | 쓰기 대회, 체험 학습 | 서예 쓰기 체험, 책갈피 만들기 | 30 | 4 | |
| | 2017 | 4.01 | 전통 문화와 체험 | 한국의 전통문화를 깊이 알기, 탈 만들기 | 50 | 4 |
| 4.22 | | 음식 체험 | 김치찌개와 김밥 만들기 | 45 | 3 | |
| 5.20 | | 전통 놀이 | 방패와 가오리 연날리기 | 35 | 3 | |
| 10.21 | | 태권도 체험 | 태권도 기본 동작 배우기 | 70 | 7 | |
| 11.25 | | 음식 체험 | 겉절이를 맛있는 보쌈과 밥과 먹어보기 | 60 | 5 | |
| 12.16 | | 전통 문화 | 부채 물들이기 | 48 | 4 | |
| 2018 | 3.17 | 쓰기 대회 | 서예 쓰기, 선물 카드 만들기 - 좋은 말 쓰고 선물하기 | 48 | 4 | |
| | 4.28 | 음식 체험 | 잡채 만들기 | 50 | 4 | |

| | | | | | |
|------------------|-------|---|---------------------------------------|-------------|------------|
| | 5.19 | 전통 놀이 | 투호, 줄, 물병, 공, 돌 등 | 40 | 4 |
| | 10.20 | 전통 문화 | 한지에 대한 기본 개념 및 한지 공예 손거울 만들기 | 50 | 3 |
| | 11.24 | 음식 체험 | 불고기와 비빔국수 만들기 | 52 | 4 |
| | 12.08 | 전통 놀이 | 제기차기, 딱지 만들기 | 41 | 3 |
| 2019 | 3.16 | 전통 문화 | 부채에 대한 소개와 부채 물들이기 | 43 | 4 |
| | 4.27 | 음식 체험 | 떡볶이, 어묵꼬치, 김밥 만들기 | 57 | 4 |
| | 5.18 | 전통 문화 | 배씨댕기, 봉숭아 물들이기 | 50 | 4 |
| | 5.27 | 말하기 대회 | 예선과 본선을 통해 2명 선발, 한국 방문의 기회 제공 | 15 | 3 |
| | 10.02 | 글쓰기 대회 | 주어진 주제로 글 쓰기-백일장 | 45 | 3 |
| | 10.26 | 음식 체험 | 비빔밥 만들기 | 56 | 4 |
| | 11.09 | 특성화 사업 | 입화공예 벽붙이기 만들기 | 32 | 4 |
| | 11.23 | 특성화 사업: K-FESTIVAL | K-POP 노래와 춤 장기자랑, 연예인 등신대를 배경으로 사진 찍기 | 50 | 4 |
| | 12.07 | 문화 특강 | 태권도의 유래, 멋, 우수성 소개와 체험 | 27 | 9 |
| 참여인원수 | | | | 1374 | 151 |
| 한글날 행사 내용 | | | | | |
| 2015 | 10.24 | 특강, 장기 자랑, 골든벨 퀴즈 대회, 한복 입고 사진을 찍기, 서예 쓰기, 팽이 치기, 제기 차기, 공기 놀이, 딱지 치기 | | 150 | 14 |
| 2016 | 10.08 | 사물놀이 공연, K-POP 장기자랑, OX 퀴즈, 한복 입고 사진을 찍기, 예쁘게 쓰기, 제기 차기, 윷놀이, 스피드 퀴즈 | | 180 | 16 |
| 2017 | 10.07 | 배구 경기, 꼬리 잡기, 단체 제기 차기, 한국 음식 맛 보기, 줄 넘기, 줄 다리기 | | 250 | 13 |
| 2018 | 10.06 | 이미지 메이킹, 한국 음식 맛 보기, 단체 제기 차기, 단체 줄넘기, 2인 3각 | | 200 | 13 |
| 2019 | 10.12 | 글 쓰기 대회, 나무 심기, 장기자랑, 한국 음식 체험, 전통 의상 패션쇼, 골든벨 퀴즈 대회 | | 200 | 13 |
| 참여인원수 | | | | 980 | 69 |

〈표-4〉 올란바타르-2 세종학당 교실의 문화 체험 활동

한국 언어문화 교육 교수학습 방법이 날로 발전하고 있는데 비해 현지 문화 교육과 문화 체험 학습에 있어 당면 과제가 많다. 가령, 문화학습 자료의 부족, 교원이나 전문가 확보, 체험 학습의 지속성과 다양성 등. 이에 현지 한국어문화 교육의 질을 향상시키기 위해선 다음 몇 가지 과제가 수행되어야 한다고 본다.

- 1) 지역별 학습자를 고려한 비교 문화론적인 내용이 적절하게 들어간 자료를 개발하기
- 2) 문화 교육 전문 인력을 양성하기
- 3) 학습자들의 한국 문화 인지도 조사를 실시하기
- 4) 다양한 문화 교육 방법들을 고안하여 제시하기
- 5) 상호주의에 입각한 문화의사소통 능력을 측정할 수 있는 평가 도구를 개발하기
- 6) 한국내외 기관들의 교류협력관계를 강화하기
- 7) 학습자 문화 체험의 기회를 늘리기
- 8) 상호작용을 할 수 있도록 현지 문화 학습 교육 환경을 개선하기
- 9) 언어문화 연구자들의 공동 연구와 당국 지원이 필요하다고 하겠다.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜·김성희·박성태·임형재·최주열·황인교 (2010), 한국문화교육론, 형설출판사.
- 김가람 (2014), 한국어 교육학 사전 ‘문화 교육의 방법’, 서울대학교 국어교육연구소 편, 도서출판 하우, 1271-1277쪽.
- 김혜진 (2014), 한국어 교육학 사전 ‘대문화와 소문화’, 서울대학교 국어교육연구소 편, 도서출판 하우, 1253쪽.
- 민현식 (2003), 국어교육과 한국어교육에서의 문화교육, 외국어교육 10-2, 외국어교육학회.
- 민현식 (2006), 한국어 교육에서 문화교육의 방향과 방법, 한국언어문화학 제3권 2호, 국제한국언어문화학회.
- 박영순 (2001/2002/2006), 외국어로서의 한국어교육론, 도서출판 월인.
- 백봉자 (2004), 문화교육을 위한 교육 자료 개발, 국제한국어교육학회 제14차국제학술대회자료집.
- 이안나(2006), 몽골에서의 한류와 발전 방안, The Development and Continuation of the Korean wave of culture(hanlyu) in East Asia, International Symposium for Korea, Mongolia and Japan Octocentenary anniversary of the Mongol Empire, 동아시아일본학회, 285-288쪽.
- Gombosuren, Ts., Monkhjavhlan, B (2015), 문화에 대한 정의들 고찰, 제 9차 문화 연구 학술대회 발표논문집, UB., Bitspress.
- Dulmaa, B. (2013), 한국 문화 수업 내용과 교수방법, “외국어문학” Journal 397 (17호), 몽골국립학교 출판부.
- Monkhjargal, S. (2005), 몽골에서의 한류 현상의 배경과 그 성격, 서울대학교 국제학과 석사학위논문.
- Monkhtsetseg, T. 몽흐체첵(2006), 몽골에서의 한류, The Development and Continuation of the Korean wave of culture(hanlyu) in East Asia, International Symposium for Korea, Mongolia and Japan Octocentenary anniversary of the Mongol Empire, 동아시아일본학회, 281-284쪽.
- Norovnyam, B. (2010), 한국의 사회문화, Monkhiin useg 사.
- Sainbilegt, D. (2003), 한·몽 언어 문화적 특성 비교 연구, 국어교육연구 제12집, 서울대학교 국어교육연구소, 351~384.
- Sainbilegt, D. (2006), 몽골의 한국어교육 및 한몽 문화의 이해, 한글창제 560돌 기념 국제 심포지엄 발표문, 자연을 사랑하는 문학의 집·서울 주최, 27~32쪽.
- Sainbilegt, D. (2010), The Current Status and Issues of Educational Cooperation between Mongolia and Korea, The 1st Korea-Mongolia forum ‘The Current Status and Prospects of the Korea-Mongolia Relations in the 21st Century’, Asia-Pacific Research, Hanyang University, p 71-81.
- Sainbileg, D. (2010), 현대 한국 정치 제도, Monkhiin useg사.
- Erdenechimeg, G. (2006), 한국의 역사 1, 2 권, Admon 사.
- Erdenechimeg, G. (2010), ‘현대 한국경제 입문서’, Monkhiin useg 사.
- Tomalin, B.& Stempleski, S.(1993), *Cultural awareness*, Oxford University Press.

분과 **1**

몽골에서의 한국어언어문화교육 I

사회 : 정대현(협성대학교)

몽골에서의 한국어와 한국학 교육 현황과 과제

최용기(몽골민족대학교)

1. 머리말

몽골은 13세기와 21세기가 공존하는 신비의 나라이며 지하자원이 풍부하고 무한히 발전 가능한 개발도상국이자 기회의 나라이다. 또한, 들판에 핀 수십 종의 야생화, 밤마다 쏟아지는 무수한 별들, 푸른 하늘과 몽게구름이 아름다운 추억을 만들게 하며 사람의 마음을 풍요롭게 하는 초원의 나라이다. 한국인과 몽골인은 각각 ‘형제의 나라’, ‘사돈의 나라’라고 표현한다. 이것은 역사적인 의미라고 하지만 그만큼 두 나라는 가깝고 친하다는 의미일 것이다. 또한, 몽골 사람들은 한국을 가리켜 ‘솔롱고스’라고 부르는데 이 말은 ‘무지개가 뜨는 나라’, ‘무지개처럼 아름다운 나라’라는 표현이다.

몽골은 13세기에 철기 문화를 발달시켜 그 힘으로 세계에서 가장 강대한 몽골 대제국을 세웠고 고려는 철기 문화를 이용하여 세계에서 가장 오래된 금속 활자를 만들었다. 이러한 두 민족의 역사적 공통점을 인식하고 몽골인의 역사적 힘과 한국인의 지혜가 합한다면 양국의 미래는 밝을 것이며 동북아시아의 번영을 위하여 좋은 일이 될 것이다. 양국의 관계를 경제 논리나 미시적으로만 보지 말고 역사 문화의 관점과 거시적인 관점으로 접근하면 그 의미가 큰 것이며 동북아시아의 큰 틀을 짜는 포석의 기회가 될 것이다.

몽골의 정식 명칭은 ‘몽골리아(Mongolia)’이다. 몽골(Mongol)이란 용어는 원래 ‘용감함’이란 뜻을 지닌 부족명이다. 그런데 이 몽골 부족이 칭기스칸(Chingiz Khan)에 의해 통일된 이후 계속 발전해 가면서 부족명이 국가와 민족명으로 되었다. 몽골의 수도는 ‘울란바토르(Ulan Batar)’로 ‘붉은 영웅’이라는 뜻을 지니고 있으며 해발 고도는 1,350m에 이른다. 몽골의 국토는 한반도의 7배 정도이고 인구수는 320만 명이며 울란바토르 거주자는 전체 인구의 절반인 160만 명이다. 몽골인의 80%가 라마 불교를 신봉하지만 1990년 이후 개신교와 가톨릭 등이 전파되면서 기독교 신자가 전 인구의 2%에 이른다. 몽골의 공용어는 ‘할흐 몽골어(Khakh Mongolian)’이며, 전통 문자는 ‘비칙’이었지만 현재는 러시아 문자를 차용한 키릴 문자(Cyrillic alphabet)를 사용한다. 비칙 문자는 위에서 아래로 쓰는 세로글씨 원칙이며 왼쪽에서 오른쪽으로 써 나간다.

몽골 사람과 한국 사람들은 이 세상에서 가장 닮은 사람들이라 한다. 체질 인류학적으로 얼굴과 골격이 비슷하다. 갓난 아기의 엉덩이에 나타나는 푸른 반점을 흔히 ‘소아반점(아반)’, ‘몽골반점(Mongolian spot)’이라고 하는데 이것이 90% 이상 나타나는 민족은 몽골족, 만주족과 한민족뿐인데 일본의 ‘츠지’ 교수가 만든 유전자 지도에서도 몽골족, 만주족과 한민족이 가장 가까운 것으로 나타났다.

몽골과 한국은 민속학적으로도 유사성이 많다. 한국 속담에 ‘아침에 까치가 울면 반가운 손님이 온다.’고 하는데 몽골 속담에도 ‘까치가 울면 정다운 손님이 온다.’는 똑같은 속담이 있어서 친근감을 느끼게 한다. 또한, 몽골인도 음식을 먹을 때, ‘하늘과 땅, 사람’에게 세 번 ‘고수레’를 하고 먹는데 한국 풍속과 유사하다. 길을 가다가 쌍갈래 길이 나오면 손바닥에 침을 뱉고 손가락으로 쳐서 침이 튀는 방향으로 가는 것도 한국과 똑같다.

이 글은 한·몽 수교 30돌을 맞이하여 몽골에 붙고 있는 한국어와 한국학 교육의 현황과 과제를 살펴보고 국외의 한국어(학) 교육자 양성과 과제에 대하여 알아볼 것이다.

2. 몽골에서의 한국어와 한국학 교육 현황

1990년 3월 26일 한국과 몽골은 국가 간 정상 외교 관계를 수립하였다. 국교 수립 이후 몽골은 외교부 산하 동양학연 구소에 한국어 강좌를 최초 개설하였다. 그 이후에 주요 대학에서 한국어학과가 꾸준히 개설되면서 교육 기관에 한국어 수강생이 크게 증가하였다. 현재 20개 대학에 31개 한국어학과(한국학과)와 전공 과정이 운영 중이며 전공 학생은 2천여 명이 수강 중이다. 비전공 학생을 포함하면 5천여 명에 이르고 있다. 최근에는 대학에서는 다소 감소 추세지만 초·중·고로 확산되어, 한국어반이 개설된 정규 초·중등학교는 13개 학교이며 총 2천5백여 명의 학생이 한국어를 수강하고 있다. 초·중등학교에서 한국어 학습 선호도는 중국어 다음으로 높은 편이다.

최근에는 세종학당을 중심으로 일반인을 위한 한국어 학습 열풍이 불고 있다. 세종학당은 국제올란바타르대학교, 몽골 국립대학교, 후레대학교 3개소에서 운영 중이며 수강생 수는 1천여 명에 이르고 있다. 이 밖에 몽골국제대학교(MIU, Mongolia International University)에서 한국어학당을 운영하고 있고 기독교 단체를 비롯해 몽골에 진출해 있는 비정부 기구(NGO, Non-Governmental Organization)에서도 한국어 교실을 운영하고 있다.

한국어학과가 개설(연도)된 주요 대학을 살펴보면 다음과 같다.

- 1991년: 몽골국립대학교
- 1992년: 국립외국어대학교(→인문대학교로 개명), 국립올란바타르대학교
- 1993년: 국제올란바타르대학교(한국인이 세운 선교 목적의 사립대학)
- 1998년: 어르헝대학교
- 2000년: 국립교육(사범)대학교, 시티대학교
- 2001년: 몽골민족대학교
- 2002년: 몽골국립과학기술대학교, 다르항대학교
- 2003년: 한·몽기술대학교
- 2005년: 이흐자삭대학교
- 2006년: 올란바타르에르뎀대학교
- 2008년: 향가이대학교

〈몽골 대학교 한국어(학)과 현황〉

기준: 2016년 2월 현재

| 구분 | 학교명 | 한국어/한국학 강의 개설 |
|----------|------------|------------------------------|
| 국립 | 몽골국립대학교 | 예술과학대학 아시아학과 한국학, 한국어 통번역 전공 |
| | | 국제관계공공행정대학 국제관계 전공 |
| | | 법과대학 법학자 전공 |
| | 몽골과학기술대학교 | 기술한국어 통번역 전공 |
| | 국립교육대학교 | 한국어 교사 전공 |
| | 국립국방대학교 | 외국어교육센터 한국어 과정 |
| | 국립농업대학교 | 외국어센터 한국어 과정 |
| | 한·몽기술대학교 | 기술 한국어 통번역 전공 |
| | 올란바타르시립대학교 | 한국어 통번역, 한국학 전공 |
| 국립대학교 소계 | | 7개 대학 11개 전공 과정 |

| | | |
|-----|------------------|---|
| 사립 | 인문대학교 | 한국어 교사, 한국어 통번역 전공 |
| | 국제올란바타르대학교 | 한국어 통번역, 한국어 전공 |
| | 후레정보통신대학교 | 기술한국어 통번역 전공 |
| | 이흐자삭국제대학교 | 한국학, 한국어 통번역 전공 |
| | 어르헝대학교 | 한국어 교사, 한국어 통번역 전공 |
| | 몽골민족대학교 | 한국어학, 국제학과 한국학 전공, 관광학과 선택 한국어, 간호학과 선택 한국어 |
| | 평화대학교 | 선택 한국어 |
| | 항가이대학교 | 한국어-관광 전공 |
| | 올란바타르에르뎀대학교 | 한국어 통번역 전공 |
| | 시티대학교 | 선택 한국어 |
| | 다르항대학교 | 선택 한국어 |
| | 이흐몽골대학교 | 선택 한국어 |
| | 몽골국제대학교 | 선택 한국어 |
| | 사립 소개 | 13개 대학 20개 전공 과정 |
| 합 계 | 20개 대학 31개 전공 과정 | |

※ 상기 전공 학생 이외에 교양 과목으로 한국어를 개설한 대학(후레대학교, 국립농업대학교, 몽골나담대학교, 몽골국제대학교, 소음보대학교, 식품기술대학교)에 783명이 수강하는 등 한국어(학) 미전공 학생 약 1,900명이 한국어를 수강하고 있다.

〈몽골 초·중·고등학교 한국어반 개설 현황〉

기준: 2016년 2월 현재

| 번호 | 학 교 | 학생수(명) | 국립/사립 |
|----|----------------------|--------|-------|
| 1 | 23번 학교 | 430 | 국립 |
| 2 | 멍게니학교 | 200 | 사립 |
| 3 | 후레툴가학교 | 192 | 사립 |
| 4 | 18번 학교 | 172 | 국립 |
| 5 | 올란바타르 초중고교 | 682 | 사립 |
| 6 | 밝은 미래학교 | 115 | 사립 |
| 7 | 허수오양가학교(khos uyanga) | 65 | 사립 |
| 8 | 보양트 오하 7번 학교 | 204 | 국립 |
| 9 | 34번 학교 | 60 | 국립 |
| 10 | 58번 학교 | 181 | 국립 |
| 11 | 다르항 몽골 오유 학교 | 87 | 사립 |
| 12 | 세트겔즈 종합학교 | 70 | 사립 |
| 13 | 이흐자삭 초중고등학교 | 65 | 사립 |
| | 계(13개 학교) | 2,523 | |

※ 몽골은 대부분 1학년~12학년까지 초·중·고등학교 1개 통합학교로 운영

※ 대부분의 학교가 주 3회~5회 수업

몽골 학생을 대상으로 하는 한국어 경연 대회는 다음의 세 가지가 있다.

- 1) 몽골 대학생 말하기 대회: 대학생을 대상으로, 매년 4월 중에 개최된다. 몽골 인문대학교에서 주최하고 한국대사관과 몽골한인회에서 후원한다.

- 2) 한글 큰잔치: 대학생을 대상으로, 매년 한글날 주간 중 1일간 개최된다. 국제올란바타르대학교에서 주최하고 대한항공이 후원한다.
- 3) 한국어 올림피아드: 초·중·고등학교 대상으로, 매년 한글날 주간 중 1일간 개최된다. 각 학교별 예선 행사를 최종 결선 대회 전 1개월간 시행한다. 한국대사관과 국제교류재단이 지원한다. 또한, 몽골에 사는 한국 교민을 대상으로 하는 한국어 교육 학교도 운영한다. 재몽골한인선교사회에서 설립한 선교사 자녀 학교(MK School)와 교민 대상 토요일 한글학교가 운영 중이다. 선교사 자녀 학교는 초·중·고등학생을 대상으로 하는 교육 기관이다. 교원 25명이 있고 학생 101명이 재학 중이다(초등부 49명, 중등부 10명, 고등부 22명, 유치부 20명). 토요일 한글학교는 비정규 학교로 교원 10명이 있고 학생 68명이 재학 중이다. 몽골 교육문화과학부 통계에 따르면 몽골의 한국인 학생은 전체 327명이다. 이 중에 초·중·고등학교 과정 169명, 대학 과정 이상(유학생) 158명(학사 101, 석사 41, 박사 16명)이라고 한다.

한편, 몽골 대학생이 한국에 유학하는 유학생은 매년 급증하고 있다. 연도별 몽골인 한국 유학생 현황을 살펴보면 2008년 2023명, 2009년 2724명, 2010년 3335명, 2011년 3700명, 2012년 3799명, 2013년 3904명, 2018년 8천5백여 명에 이르고 있다. 이 숫자는 중국, 베트남에 이어 3위이지만 국가별 인구에 비교하면 사실상 1위에 해당한다.

3. 몽골민족대학교의 한국어와 한국학 교육 현황

몽골민족대학교는 1998년에 설립된 몽골 최대의 사립 대학교이다. 몽골 울란바타르 시 중앙에 위치(몽골 울란바타르 시 바양골)하고 11개 단과대학과 45개 학과가 있으며, 교직원 700여 명과 전체 학생 수 13,000여 명이 재학 중이다. 한국어학과는 국제관계대학으로 2001년에 개설되었고 학생 수는 80여 명이고 국제학과, 관광학과, 간호학과 학생을 대상으로 선택 한국어 과정을 2011년부터 운영 중이며 이들 학생 수는 800여 명에 이르고 있다.

몽골민족대학교의 한국어학과 전공과목은 한국어 문법 1,2,3, 한국어 어휘 1,2,3, 한국어 발음 1,2,3, 말하기 1,2, 듣기 1,2, 읽기 1,2, 쓰기 1,2, 한국어 회화, 공문서 작성법, 번역 1,2,3,4, 한국 역사, 한국 정치, 한국 경제, 한국 교육, 한국 문학, 한자 등 매우 다양하여 한국학과 전공과목과 유사하다. 전통적인 한국어학과 전공과목이 턱없이 부족하여 한국어 전문 지식을 전달하기 매우 어렵다.

그뿐 아니라 교재도 ‘몽골인을 위한 한국어 1,2,3,4,5,6’을 전 학년에서 사용되고 있고 다른 과목 교재는 자체 제작하거나 복사해서 사용되고 있는 경우가 대부분이다. 회화나 번역, 기능 교재도 대부분 '90년대 초반에 제작된 것이라 현실에 맞지 않는 표현이나 어려운 문형도 상당히 있으며 몽골 학습자에 맞지 않는 지명이나 인명도 많으며 틀린 표현도 상당히 많다. 그래서 각 과목 담당 교수가 자체 제작한 교재들을 교과서로 쓰고 있으나 내용의 난이도, 현실 활용도, 학습 효과 등의 충분한 검증이 없었기 때문에 이들도 학습자에게는 적당하지 않다. 또한, 몽골 학습자가 가장 어렵게 느끼는 부분은 ‘쓰기’ 부분인데, 이것이 한국어능력시험(토픽, Topik)에서 등급을 결정하는 중요한 요인이 되기도 한다. 그러나 무엇보다도 몽골민족대학교의 한국어 교육의 가장 큰 문제점은 한국어 전공 인력의 부족이다. 전임 교수 5명(박사 2명, 박사 수료 2명, 석사 1명), 강사 2명인데 900여 명 학생을 책임지기에는 역부족이다. 교수 1인당 주당 20 시간 이상을 맡아야 하므로 교수 재임 기간이 2년을 넘지 못하고 있다. 학생들의 수준 차도 심각하여 수업을 감당하기가 쉽지 않다. 남녀 학생 비율도 여학생이 많고 성적도 여학생들이 매우 높은 편이다. 이것은 몽골 전체 대학에도 비슷한 현상이다.

4. 몽골에서의 한국어 교육에 대한 문제점과 전망

4.1. 몽골에서의 한국어 교육에 대한 문제점

(1) 한국어 전공 교수의 확보 문제

한국어 전공 교수의 확보는 몽골뿐만 아니라 국외 한국어와 한국학 교육의 문제일 것이다. 몽골의 한국어 교육 기관 중 대학에 종사하는 교수 숫자는 20개 대학에 100명을 넘지 못하고 있고 그중에 한국인 교수는 20~30명에 불과하다. 이 가운데 한국어나 한국 문학을 전공한 사람은 60%에 불과하며 외국어로서 한국어를 가르치는데 필요한 전문적인 교육을 받은 사람(국어교육과, 한국어교육과, 한국어교육과정 이수자)은 소수에 불과하다.

한국인 교수의 경우 초창기에 선교사로 온 자원 봉사자나 코이카(KOICA) 봉사단원이 대부분이었으며 현재도 이러한 현상은 크게 달라지지 않고 있는 실정이다. 이들이 몽골에서 한국어 교육에 미친 영향은 지대한 것이었고 뜨거운 열정과 정성은 정말 놀라웠지만 교육학적 입장에서 보면 학문의 진리 탐구가 없고 교수법이 부재하였기에 교육적 한계를 가져올 수밖에 없었다.

정규 교육 기관의 한국어 전공자와 비전공자가 한국어를 배우는 학생 수는 5,000여 명이지만 앞으로 한국어 전공자가 늘어날 추세라는 것을 생각한다면 전문 교수의 확보 문제는 심각한 수준이다. 그러나 실제로 한국어 교육 현장에서 전문 교육을 받은 교수는 말할 것도 없고 말하기(회화)를 담당할 모국어 화자를 찾는 일도 어려운 실정이다.

이를 보완하기 세종학당재단은 세종학당이 개설된 대학 3개소에 교원 2인(1곳 제외)을 파견하여 한국어 교육과 학당 운영을 맡기고 있지만 이들도 한국어 교육보다는 행정 업무에 많은 시간을 할애하고 있는 형편이다. 또한, 국립국어원에서 1년에 1~2차례 한국어 교원 연수 프로그램과 상명대학교(경기도 지원)의 초중고 한국어 스마트 교실 중심으로 1년에 1~2차례 한국어 교사 연수 프로그램이 진행되고 있지만 일시적 연수에 그치고 있다.

최근에 원격(사이버) 교육을 통한 한국어 교육 방법이 모색되고 있어 한국어 교원 확보 문제가 어느 정도 해결되고 있어 다행스럽다. 몽골민족대학교는 상명대학교와 업무 협정을 맺고 이런 문제를 논의하고 있다.

(2) 한국어 전공 교수들의 교육 연구 부재

몽골 대학의 교수들은 강의 기간과 잡무가 많아 한국어 교육 연구를 깊이 있게 할 수가 없다. 교육 이론과 연구 방법에 대해서도 잘 알지 못할 뿐만 아니라 한국어를 가르치는 일에 급급하여 연구의 여력이 없는 것이 현실이다. 몽골인 교수의 경우 주당 최소 16시간에서 28시간까지 수업을 하며 한국인 교수들도 대부분 강의 봉사를 하기 때문에 본업을 가지고 있는 경우가 많아 연구의 필요성을 느끼지 못한다. 필요성을 느낀다고 해도 연구 방법을 모르고 시간도 없어 포기하는 경우가 대부분이다.

몽골에서 한국어 교육이 이루어진 지 30년이 되었지만 전문 인력을 양성하는 문제와 이를 발전시키는 문제는 미진한 상태에 머물러 있다. 이를 해결하기 위한 방법으로 국립국어원이나 세종학당재단, 한글학회 등에서 국외에서 한국어를 가르치고 있는 교수를 대상으로 한국어 교육에 관한 주제별 논문을 공모하는 방법, 한국어 교육을 위해 한국에서 공부하는 유학생을 대상으로 정기적인 세미나를 여는 방법, 몽골의 각 대학 자체 세미나를 여는 방법 등이 있을 수 있다. 학교 단위로 세미나를 열 경우에 수업의 압박감과 학교 자체적인 강제성이 발동하여 수동적인 상태로 연구가 이루어지기 때문에 다른 연구 논문을 베끼거나 인용에만 그치는 수준에 머물 수 있다. 교수들이 스스로 동기를 부여 받을 수 있는 논문 공모 형식의 방법을 사용하면 자발적으로 한국어 교육의 방법론과 문제점을 발견할 수도 있고, 이런 논문을 모아 국외 한

국어 교육 논문집을 발간하여 한국어 교육자와 피교육자 등에게 교육 자료로 활용할 수도 있을 것이다.

(3) 한국어 전공 교수의 피드백을 위한 유학 문제

한국의 재단에서 외국인에게 한국 유학의 길을 넓히고 이를 재정적으로 지원하는 사업을 활발하게 진행하고 있다. 한국에 대한 국제적 이미지와 경쟁력을 높이기 위해서는 우수한 외국 학생들의 유치가 필요하다는 것은 시대적 요구라고 할 수 있다. 최근에는 각 대학들도 유학생 유치에 열을 올리며 한국학 대학원을 개설하여 외국 학생을 받아들이고 있다. 외국 학생들에게는 한국 유학의 길이 점점 넓어지고 있다. 몽골 학생들도 예외는 아니어서 예전에는 학교를 통하지 않고는 갈 수 없던 유학의 기회가 확대되고 학교와 관계없이 인터넷을 통해 유학 정보를 얻어 한국 유학을 가고 있다.

이것은 한국어를 교육하는 입장에서는 고무적인 일이다. 그러나 현지 대학의 한국어 전공 교수조차도 한국으로 유학 가는 일이 빈번하여 한국어 교육의 정상화 측면에서 문제점으로 부상하고 있다. 교육적 경험과 학문적 발전을 위해 학교를 그만두고 한국 유학을 선택하는 것은 바람직한 일이지만 한국어를 가르치는 교육 기관의 측면에서는 상당한 어려움을 겪고 있는 것이다. 개인적으로 본인의 학문적 발전을 위한 일이기 때문에 이를 억제하거나 막을 수는 없지만 교수들의 잦은 이동으로 교육 기관의 학사 운영에 심각한 문제가 될 뿐 아니라 한국어 교육의 정상화 면에서도 큰 문제가 될 수 있다. 따라서 한국어 전공 교수를 유학생으로 선발할 때는 이런 점도 고려되어야 할 것이다. 몽골에서는 석사 학위를 받은 사람도 교수가 될 수 있기 때문에 유학 기회가 오면 언제든지 학교를 떠나고 있기 때문이다.

(4) 한국어 교재 개발 문제

한국어 교재 개발 문제는 한국어 교육을 하고 있는 교육자들이 안고 있는 문제의 하나라고 할 수 있다. 몽골의 대학이 사용하고 있는 교재는 서울대, 연대, 이화여대, 고대, 경희대 등 교육 기관에서 나온 한국어 학습용 교재를 그대로 사용하고 있다. 그러나 이들 한국어 교재 가격이 비싸서 학생들이 구입하는 데 어려움이 있기 때문에 교수들이 필요한 부분만을 발췌해서 편집을 하거나 복사해서 사용하는 경우가 많다. 그래서 한국 정부가 무료로 제공하는 국제교류재단의 ‘몽골인을 위한 한국어’를 사용하는 대학이 늘고 있다. 이들 교재들은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 어휘, 문법이 복합적으로 편집된 종합 교재이므로 전공학과에서 사용하는 데는 문제가 있다. 그뿐 아니라 회화 교재는 '90년대 초에 발행된 교재를 수정 없이 재판을 찍은 것이어서 현실적으로 변화된 어법과 문형을 수용하지 못하고 있으며 5, 6단계 수준이 갑자기 높아져 가르치는 교수나 학생들이 어려움을 겪는다.

이런 문제를 해결하기 위해서 한국어 전문가와 몽골 현지에서 경험 있는 한국어 교육 종사자가 함께 체계적이고 합리적인 한국어 교재가 개발되어야 한다. 이를 위해서는 획기적인 한국어 지원 정책이 필요하다. 또한 한국어의 기본 영역인 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 어휘에 한정되는 교재가 아니라 심화 과정에 필요한 다양한 교재들에 대한 관심도 기울여야 한다. 또 3, 4학년이 올라가면 고급 회화, 문법, 한국 역사, 정치, 경제, 번역론, 통역론, 시사용어 등의 심화 교육이 이루어지는데 교수들이 이런 교재 선택에 대한 감각이 부족하거나 교육적인 경험이 없는 경우가 많아 지나치게 어려운 교재를 사용하기도 하고 적절한 교재를 선택하지 못하는 경우도 있다. 이를 보완하기 위해서는 한국 교육 전문가들이 교재에 대한 기준이나 영영별 실라버스를 마련해 국외 한국어 교육자에게 지원해야 심화 교육이 효율적으로 이루어질 수 있을 것이다.

(5) 한국어 교수법 소개와 교원 연수 프로그램 운영 문제

교수법의 문제는 교수의 전문성과 밀접한 연관이 있다. 학습자 중심의 수업을 위해서는 학생들의 사회적, 심리적인 상

황을 이해하고 학생 수준에 적합한 교수법을 유연성 있게 사용할 필요가 있다. 또한, 수업 종류마다 수업에서 요구하는 내용과 형식이 다르기 때문에 교수법도 달라져야 한다. 일반적으로 몽골에서 한국어를 가르치는 교수는 자신이 배웠던 교수 방식을 답습하거나 스스로 터득한 방법으로 수업을 진행하고 있다. 교수법이나 교육적인 이해를 돕기 위해 몽골 교육 부나 각 대학 자체적으로 일정 과목의 교육학을 이수하게 하고 수료증을 주는 제도를 두고 있다.

그러나 이런 노력에도 한국어 교수법에 대한 이해가 충분하다고 보기에 미흡한 점이 있다. 한국어 교육에서 중요한 3 요소는 교수, 교재, 교수법이다. 교수와 교재가 있어도 제대로 된 교수법을 모르면 교육적 효과를 높일 수 없고 교재가 불충분하더라도 교수의 역량이 우수하면 교육 효과를 극대화할 수 있기 때문이다. 몽골에서 한국어 교수법의 파급 효과를 높이기 위해서 교수법과 새로운 교육 이론, 교육 내용을 연수할 수 있는 기회의 폭을 넓혀야 한다. 이러한 한국어 교육 연수 프로그램을 개발하고 실시하는 방법으로 (1)한국의 한국어 교육자 과정이나 한국어교육학회와 연계 프로그램 운영 (2)몽골에서 한국어 교수를 초청하여 연수 프로그램 운영 (3)한국 측에서 연수 프로그램을 만들어 몽골 측에 제공하는 방법이 있을 수도 있다.

4.2. 몽골에서의 한국어 교육에 대한 전망

(1) 몽골인은 한국어 교육에 대한 열의가 대단히 높다.

몽골은 한국과 근접한 나라이며 문화, 인류학적인 측면에서도 상당히 유사한 민족이다. 몽골은 '90년 시장 경제로 돌아서면서 외국과의 관계 개선을 위해 많은 노력을 기울이고 있다. 정치, 경제적 교류 면에서 보면 가까이 있는 중국보다 한국과의 관계가 활발하며 한국어를 배우고자 하는 학습자가 빠르게 증가하고 있다. 한국과의 관계가 이렇게 원활한 것은 민족적 기질이 유사하고 기원적으로 같은 뿌리라는 신념이 강한데다가 한국의 경제 발전에 따른 한국 선호도가 높아졌기 때문이라고 할 수 있다.

몽골은 주변 여러 나라들과 인접한 지정학적인 요인 때문인지 외국어를 쉽게 배우는 특수성을 갖고 있다. 언어를 알면 발을 가진 것처럼 생각하여 웬만한 사람들은 한 개 정도의 외국어를 구사할 줄 안다. 또 언어를 배우는 속도가 빨라 3개월에서 6개월 정도 외국어를 배워도 기본적 대화를 한다. 이렇게 외국어를 배우는 것에 능통한 몽골 사람들이 가장 배우고 싶어 하는 언어는 영어 다음으로 한국어를 꼽는다. 몽골 사람들이 한국어를 배우고자 하는 열기는 자신의 발전과 보다 나은 미래를 위해서 필요한 것이지만 한국 측에서 보면 한국어의 국외 보급을 위해서도 고무적인 일이다. 이러한 한국어 학습 열기는 앞으로 두 나라 관계 발전에 있어서 한국어를 하는 몽골인의 사회적 역할이 커진다는 것을 의미하기도 한다.

(2) 한국어학과 졸업자의 취업률이 매우 높다.

인구 비례로 볼 때 몽골에서 한국어를 배우고 있거나 배우고 싶어 하는 잠재 인구를 합치면 한국어 학습자의 수는 상당한 수준에 이른다. 한류라고 일컬어지는 한국 열풍은 문화적인 측면에서 한국 가요(K-팝), 영화, 드라마 등에서 두드러진 경향을 보이며 경제적인 요인에 의해서도 자극 요인이 되고 있다. 한국 중소기업들의 몽골 진출과 함께 몽골인의 한국에 대한 경제적 선호도가 높아 한국어 학습자가 증가하고 있는 것이다. 현재 한국상공인회에 가입하고 있는 한국 기업체는 그 종류가 다양하여 자동차 서비스, 건축, 유흥업, 제조업 등의 중소기업과 삼성전자, 현대자동차, 한국통신 등 대기업도 들어와 있으며 200여 개 업체가 된다고 한다. 한국 기업체의 지속적인 몽골 진출로 인해 한국어 전공자의 수요가 증가하고 있으며 임금을 높여서라도 실력 있는 인력을 찾는 기업체가 늘고 있다.

이렇게 한국어를 전공한 사람은 다른 전공자보다 취업률과 임금이 월등히 높으며 원하기만 하면 언제든지 취업이 쉽게 된다. 취업률은 한국어 교육과 불가분의 관계를 가지며 앞으로 한국 기업체의 진출과 선교 활동의 확대에 의해 인력 수요는 더욱 늘어날 것으로 보인다. 최근에는 문화적인 측면에서도 한국과 몽골의 교류가 활성화되고 있어 한국어 전공자들의 활동 영역이 더욱 다양해지고 있다.

(3) 한국 유학의 기회가 점점 늘어나고 있다.

최근에 한국 대학들이 한국학 대학원을 개설하고 외국인 유학생 유치를 위한 프로그램을 적극적으로 확대하고 있기 때문에 예전에 비해 한국 유학의 기회가 넓어지고 있다. 한국학 대학원뿐만 아니라 일반 대학원에서도 외국인 유학생을 받는 일이 많아졌다. 또한 한국의 대학이 몽골의 한국어학과나 한국학과가 개설된 대학과 자매결연을 갖고 유학의 기회를 제공하고 있기 때문에 본인이 노력하면 얼마든지 한국 유학을 갈 수 있다. 대부분 수업료를 면제해 주지만 생활비를 보조해 주지 않기 때문에 유학 생활에 어려움도 있다. 그러나 일단 유학을 갈 수 있다면 이런 상황은 크게 문제되지 않기 때문에 한국 유학을 가는 대학생들이 늘고 있고 한국어를 전공한 대다수 대학생들은 한국에 가서 다양한 경험을 하고 있다. 한국어를 전공하고 한국 유학을 하고 돌아온 몽골 사람이 사회에 미치는 영향이 얼마나 큰지 공식적으로 확인할 수는 없지만 두 나라 관계 발전의 측면에서 이들의 역할은 중요하다고 할 수 있을 것이다. 한국 유학은 한국과 몽골의 정치, 사회, 경제 관계를 촉진하는 요인이 되기 때문에 이를 적극 권장하고 기회를 확대하는 것이 필요하다.

(4) 한국어 교육을 통한 두 나라 관계 발전 전망이 밝다.

언어는 사람 간의 소통뿐만 아니라 국가 간의 교류에서도 필요한 요인이 된다. 즉, 언어를 떠나 국가 간의 관계 발전을 생각할 수 없다. 한국어 교육이 몽골의 한인 사회에 미친 영향은 상당하며 두 나라의 정치, 경제, 문화적인 측면에 지대한 공헌을 해 왔다. 한국어가 국제적인 언어가 된다는 것은 한국인의 영역이 그만큼 넓어진다는 것을 의미하며 세계 속에서 자기 정체성과 자긍심을 갖는 데도 중요한 요인이 된다. 몽골에서 한국어를 배우고자 하는 학습자가 많이 늘어난다는 것은 이들이 ‘한국은 미래가 밝은 국가’라고 생각하는 것을 증명하는 것이며 두 나라 관계 발전이 더욱 확대될 수 있는 것이 구축된다는 것을 의미한다. 이런 점들을 감안한다면 몽골에서의 한국어 교육에 대한 전망은 매우 밝다고 할 수 있으며 이에 대한 한국 정부 차원의 지원과 언어 정책이 심도 있게 검토되어야 할 것이다.

5. 국외에서의 한국어와 한국학 교육자 양성을 위한 과제

국외에서의 한국어와 한국학 교육자 양성을 위한 과제를 한국 정부, 한국 교육 기관, 한국어교원 등으로 구분하여 살펴보고자 한다. 한국어교원의 미래는 밝고 희망적이다. 국외 한국어 학습 수요자는 수천 만 명에 이르고 실제 활동하는 한국어교원도 수천 명에 이르고 있지만 이들은 대부분 자원 봉사자들이다.

첫째, 한국 정부(문화체육관광부, 법무부, 교육부, 여성가족부)는 이들을 직업화할 수 있도록 제도적으로 검토해야 한다. 2020년 5월 한국어교원 자격증 소지자는 5만3천여 명에 이른다. 이들 자격증 소지자를 적극 활용하는 방안을 강구해야 한다. 현재 180여 개에 이르는 세종학당의 현직 교원들도 한국어교원 자격증 소지자를 우선 채용해야 하며 현재 활동 중인 한국문화원, 한국교육원, 한국학교 등에서 한국어교원 자격증 소지자를 우대하는 방안을 적극적으로 검토해야 한다. 또한 다문화 가정 한국어 방문 지도사도 점진적으로 한국어교원 자격증 소지자로 대체해 가는 방안을 검토하고 활동 중인 교원도 재교육을 통해 자격증을 취득하도록 권고해야 할 것이며 다양한 프로그램을 준비해야 한다. 아울러 대학의 언

어교육원, 국제교육원, 언어문화교육원, 평생교육원 등 각종 사회교육원에서 활동하는 한국어교원도 자격증 소지자로 채용하고 재교육할 수 있도록 검토해야 하며 학교의 제도권 교육에서도 결혼 이주 여성과 이주 노동자들의 자녀를 위한 방과 후 한국어 교육을 위해서도 한국어교원 자격증 소지자를 우선 채용할 수 있도록 해당 부처는 검토해야 하며 이들을 위해 운영하는 유치원에서도 우선권을 주도록 하는 방안을 검토해야 할 것이다. 그뿐만 아니라 사회통합프로그램(법무부 운영)의 한국어 교육에서도 자격증 소지자를 우선 채용해야 한다.

둘째, 한국 대학들이 국외에서의 한국어와 한국학 교육자 양성을 위해 노력해야 한다. 한국어의 세계화가 이루어지려면 한국어 교육학이 정립되어야 한다. 그러나 한국어 교육학은 88서울올림픽 이래로 발전되어 와서 그 역사가 매우 짧아 한국어 교육학의 학문적 성격과 구조에 대해서는 명확히 정립된 것이 없다. 이는 국어 교육의 경우에도 사정이 비슷하여 학문적 정체성 규명이 필요하다. 이러한 정체성이 규명되어야 교사 양성이 이루어지고 그러한 교사 양성, 임용, 연수 단계에 따라 한국어 교육학이 적용될 수 있어 더욱 발전하게 되며 학습자도 체계적 교육과정에 따라 재미있고 효율적인 한국어 학습을 할 수 있게 된다.

지난 2005년에 국어기본법이 제정되어 한국어 교사를 양성하고 인증하게 되어 있는데 이에 따라 한국어 교사 양성도 일정한 표준 교육과정을 요구하게 되었다. 한국어 교육 기관은 2018년 기준, 대학(원) 전공 학과 205개소와 양성 기관 213개소가 운영 중이다. 그러나 이들 학과와 기관은 독자적으로 교육과정을 운영하고 교과목에 대한 심사 요청을 국립국어원에 하고 있으며 국립국어원은 국어기본법에 따라 심사 결과를 운영 기관에 통보하는 절차를 밟고 있다. 국어기본법은 한국어 전문 교원 양성을 명시하고 그러한 한국어 전문 교원 양성에 필요한 교육과정의 내용을 시행령에 밝히고 있다. 아래 내용은 한국어 교원에게 요구하는 한국어 교육 내용이므로 이는 한국어 교육학이라는 학문의 정체성을 규명하는 단서가 되기도 한다. 한국어 전문가들이 말하는 한국어 교육학의 학문적 체계를 살펴본다.

(*) 박영순(2005)에서는 언어 내적 분야와 언어 외적 분야로 분류하고 있다.

- (1) 언어 내적 분야
 - ① 언어 기능 교육: 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기
 - ② 문법 교육: 음운론, 형태론, 통사론, 의미론, 한국어사
 - ③ 문화 교육: 한국인의 가치관과 전통, 한국의 예술, 한국의 문화재, 한국 문학, 한국의 생활 풍습
- (2) 언어 외적 분야
 - ① 교육 분야: 교육과정론, 교육방법론, 교육평가론, 교재론, 교사론
 - ② 학습자 연령 및 학력별: 초중고, 대학, 일반인별
 - ③ 학습자 성격별: 외국인, 재외동포
 - ④ 언어 능력별: 초급, 중급, 고급, 원어민급
 - ⑤ 지역별: 영어권, 중어권, 일어권, 노어권 등

(*) 민현식(2005)은 한국어학, 한국어교과론, 한국어교육과정론으로 분류.

- (1) 한국어학: 이론언어학(음운론, 어휘론, 문장론 등), 응용언어학(언어 습득, 사회언어학 등)
- (2) 한국어교과론: 기능교육(말하기), 문법교육(발음교육), 문화교육(한국어문화)
- (3) 한국어교육과정론: 교육 기본 영역, 교육 정책 영역, 실습 영역

한국어 교육에서 한국어 교원만큼 중요한 것을 없다. 모든 여건이 미비하더라도 유능한 한국어교원이 있다면 그 모든 상황적 제약이 극복될 수 있기 때문이다. 또, 외국인 학습자에게 한국어를 가르치는 교원은 그들이 알게 되는 한국과 한

국인에 대한 정보의 원천으로 절대적인 영향을 주는 대상으로서, 한국인의 표본이자 한국을 바라보는 잣대가 되어 한국과 한국인을 대표할 수도 있기 때문이다.

셋째, 다음은 한국어 교원이 갖추어야 한 자세를 명시한 내용이다.

(1) 교육자로서의 자질

- ① 인격자(Personality): 풍부한 교양, 인간 존중, 제자 사랑, 윤리 준수 등
- ② 전문성(Professionalism): 전문 지식, 방법, 이해, 전달 능력 등
- ③ 지도력(Leadership): 구성원 존중, 전체 의사 조율, 학습 목표 달성 유도 등
- ④ 한국어 능력 시범자: 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 권위자
- ⑤ 학습자의 상대자: 대화, 연습, 조력, 조언, 조율, 격려 등

(2) 학자로의 자질

- ① 한국어 전문가: 한국어에 대한 이해, 한국어 연구의 소양 등
- ② 전문적인 언어학자: 언어에 대한 전반적인 이해, 언어의 본질 등
- ③ 대조 언어학자: 한국어와 학습자 모어 간의 지식 등
- ④ 외국어 전문가: 외국어 실력 등
- ⑤ 문화 전달자: 한국의 전통문화, 역사, 정치, 경제, 사회 전반에 대한 이해 등
- ⑥ 한국어 교육 전문가: 한국어 교육의 전문 연구인 등

(3) 교원의 태도

- ① 문화 상호주의: 타문화에 대한 열린 자세 등
- ② 가치중립의 자세: 학습자의 국적, 인종, 종교 등
- ③ 학습자에 대한 지속적인 관심과 애정 필요
- ④ 학습자에 대한 보편적 자세: 특정 학생 편애는 금물
- ⑤ 한국어 교육의 침범: 한국, 한국어, 한국 문화에 대한 긍정적 사고 등
- ⑦ 학습자의 조력자: 인내심 발휘 등
- ⑧ 교사로서의 소명 의식: 평생 직업 등

6. 맺음말

지금까지 몽골에서의 한국어와 한국학 교육 현황과 과제에 대하여 살펴보았다. 또한, 국외에서의 한국어와 한국학 교육자 양성을 위한 과제도 함께 살펴보았다. 1991년 몽골국립대학교에 한국학과가 설립된 것은 몽골에서의 한국어를 전공하는 첫 번째 학과이었다. 학과 명칭을 한국학과로 한 것은 학습자들이 한국어뿐 아니라 한국의 정치, 경제, 역사, 민속학 등 폭넓은 범위를 전공하고 있기 때문이다. 그 이후로 30년이 되었지만 아직도 몽골에서의 한국어 교육이 크게 발전하지 못하고 있다. 이것은 몽골뿐만 아니라 국외 한국어와 한국학 교육 발전과도 크게 다르지 않을 것이다. 그 이유는 한국 정부, 한국 교육 기관, 한국어 교육자 모두의 책임일 것이다. 이들을 해결하기 위한 과제를 몇 가지 제시하고자 한다.

첫째, 외국어로서 한국어 교육에 필요한 이론적 기초 연구를 개발할 필요가 있다. 둘째, 한국어 교육의 이론적 연구를 바탕으로 국가별 특성에 맞는 교육과정과 교수법을 개발할 필요가 있다. 셋째, 한국어 교육의 이론적 연구와 교수 방법을 바탕으로 한 한국어 교재를 개발할 필요가 있다. 넷째, 한국 정부는 자원 봉사자의 한국어 교원을 직업화하고, 한국 대학은 국외 한국어 교원을 위한 재교육 프로그램을 개발하고 초청 연수를 실시해야 한다.

이제 21세기 아시아 태평양 시대를 맞이하여 한국어는 대국 언어로서의 그 역할을 톡톡히 할 때가 되었다. 이러한 시대에 한국 정부, 한국 교육 기관, 한국어 연구자와 교원들이 한국어 교육의 문제점을 정확히 파악하고 한국어의 연구, 한국어 교육용 자료의 개발 등에 힘쓰며 한국어 교육학의 학문적 체계 확립에 힘쓰는다면 한국어 교육은 틀림없이 21세기

에 주목받는 학문 분야가 될 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 국립국어원(2009), 한국어 교육의 이해, 한국문화사
- 김중섭(2010), 한국어 교육의 이해, 하우
- 민현식(2005), 한국어교사론, 한국어교육 16-1, 국제한국어교육학회
 (2014), 한국의 대외 한국어 교육 정책의 현황과 개선 방향, 국어교육연구 34
- 박영순(2002), 21세기 한국어교육학의 현황과 과제, 한국문화사
- 박갑수(2008), 한글학교를 통한 재외동포 한국어 교육의 현황과 대책,
 새국어생활 제18권제3호
- 백봉자(2007), 세종학당 교재 개발 연구, 국립국어원 정책 보고서
- 성혜진(2018), 한국어 국외 보급 활성화를 위한 정책 연구, 숙명여대 박사학위 논문
- 손호민(2005), 한국어 교육의 발전 방향, 한국어교육론 1, 한국문화사
- 조항록(2010), 한국어 교육 정책론, 한국문화사
 (2010), 한국어 교육 현장의 주요 쟁점, 한국문화사
- 최기호(2007), 몽골에서 한국어 교육 현황과 과제, 문법 교육 제6호
- 최용기(2008), 한국어 교육의 현황과 세종학당 운영 방향, 국립국어원, 글누리
 (2010), 한국어 정책의 이해, 한국문화사
 (2015), 다문화 사회의 한국어 교육 정책, 국제한국언어문화학회 제20차 학술대회
 (2019), 이중언어교육의 중요성과 이주민을 활용하는 방안, 제5회 다문화교육포럼
- 한국문화관광연구원(2008), 한국어교원 자격제도 개선 방안 연구, 국립국어원 정책 보고서

〈토론〉 ‘몽골에서의 한국어와 한국학 교육 현황과 과제’ 토론문

김명광(대구대학교)

이 발표문은 한국어 또는 한국학 교육과 관련된 몽골 대학의 한국어 교육 현황뿐만 아니라, 정규 초중등학교, 세종학당 등 다양한 기관에서의 한국어 교육 현황에 대한 전반적인 현황을 살펴보고 있습니다. 그리고 몽골에서의 한국어 교육에 대한 문제점을 교수와 교재, 교수법, 교원 연수 프로그램 등 다양한 면에서 문제점을 제시하고 있습니다. 더 이를 토대로 몽골에서의 한국학 교육에 대한 전망과 향후 한국어 교육자 양성을 위한 제언을 하고 있습니다. 이러한 다양한 측면의 접근을 통하여, 저뿐만 아니라, 몽골에 관심이 있는 일반인들도 몽골의 한국어와 한국학 교육에 대한 유익한 정보와 현황을 쉽게 이해할 수 있다는 점에서 매우 가치있는 글이라고 여겨집니다. 그런데 이 발표문을 읽으면서 몇 가지 궁금한 점이 있어서 아래에 이를 제시합니다.

- 아래 -

1. 한국어/한국학이 개설된 몽골의 대학교의 경우, 통번역 관련 전공(몽골국립대학교, 몽골과학기술대학교, 한몽기술대학교, 울란바타르시립대학교 등)이 많은데, 아마도 이는 졸업 후 취업과 연계되어 있다고 여겨집니다. 이러한 통번역 전공이 많은 이유가 무엇인지, 그리고 몽골 대학생이 한국어/한국학을 졸업한 후 주로 어디에 취업을 많이 하는지가 궁금합니다.
2. 몽골 초·중·고등학교 한국어반에 한국어 교육이 이루어지고 있다는 것은 매우 고무적인 일이라 생각합니다. 몽골의 많은 초중고등학교가 제2외국어로서의 한국어 수업이 이루어질 경우 이는 한국어 활성화 그리고 다양한 선순환적 효과를 가져올 수 있다고 여겨집니다. 예컨대 태국의 경우 중고등학교에 한국어 수업이 지속적으로 진행된 결과 태국 정부에서는 2018년도에 태국의 대학 입시 시험에 한국어를 정식으로 채택함으로써, 결과적으로 태국에서의 한국어에 대한 수요를 높이는 선순환적 효과를 가져오게 되었다고 봅니다. 이와 마찬가지로 몽골에서도 초중등학교에서 한국어 수업이 지속적으로 이루어질 경우, 여러 가지 기대 효과가 있다고 보여지는데, 이에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.
3. 4절을 읽어보면서, 몽골에서의 한국어를 가르치는 교수진들과 교재 등 다양한 어려움이 있음을 알게 되었습니다. 특히 한국어 교육자들의 부족과 함께, 한국어교육자들이 교육에만 전념할 수 없는 환경에 대한 지적은 관련된 많은 한국 기관들이 염두에 두어야 할 대목이 아니라 할 수 없습니다. 아울러 한국어 교수진들의 양적 질적 문제를 체계적으로 해결하기 위한 발표자의 의견 중 한국어 교원 자격증 소지자를 직업화, 한국어 교육학에 대한 정립에 대한 제언을 하셨습니다. 먼저 한국어 교원 자격증 소지자를 적극적으로 채용하여야 한다는 점에 대하여 동감하면서, 이들이 몽골에서 한국어 교사로 활동하기 위해서는 현실적인 여러 문제가 있을 것입니다. 곧 채용에 대한 정보뿐만

아니라, 몽골에서 교사를 하고자 하는 동기 등 여러 가지 현실적인 문제가 있을 듯합니다. 이에 직업화의 의미와 함께, 몽골에서 필요한 한국어 교육자를 어떻게 양성하여야 하는지에 대한 발표자님의 의견을 듣고 싶습니다.

몽골의 초중등학교 제2외국어로서의 한국어 교수요목 설계 방안

-몽골 초중등 외국어과 교과서의 '환원 분석'을 중심으로-

Designing Korean Language Syllabus for K5-12 curriculum in Mongolian Public Schools:
by reductive analysis of Mongolian Foreign Language Textbooks

강남옥(경인교육대학교)

본 연구 발표는 내용이나 구성면에서 아직 진행 과정 중에 있습니다.
이에 완결된 형식을 갖추지 못한 개조식으로 구성되어 있는 점, 양해를 구합니다.

1. 들어가며

1.1. 연구의 필요성 및 목적

[연구의 배경과 필요성]

- 몽골 공교육에서의 외국어교육 교과, 또 제2외국어 교과는 어떻게 편성되어 있으며, 이 안에서 한국어는 어떻게 자리잡고 있으며, 향후 어떻게 자리잡을 수 있을지 살펴볼 필요가 있음.
- 몽골은 한국과 달리 국가교육과정은 '명세화된 문서' 형태로 제시되어 있지 않으며, 기본 계획과 이수 시간 등이 명시된 '국가교육과정 대강(大綱)' 정도의 문서가 있는 것으로 보임.
- 이에 따르면 초등학교 5학년부터 영어가 96시간의 이수 시간이 있으며, 중학교 7학년 단계에서 러시아어 66시간이 시작되는 것으로 파악됨. 영어와 러시아어가 몽골의 국가 외국어교육에 해당하며 대입에 반영이 되는 과목임.
- 제2외국어과가 없으므로 한국어는 몽골의 교육과정 안에는 안에 없으나 다만 한국어가 교육청 또는 학교 단위에서 매우 활발하게 선택되어 많은 학생들이 공교육의 범위 안에서 학습하고 있는 것으로 현황 조사되고 있음.

1.2. 연구의 내용 및 범위

[연구의 전반적인 내용]

- 본 발표에서는 현행 몽골의 외국어(초중등학교 영어와 러시아어) 교과서를 분석하고 현재 개발되어 활용하고 있는 <몽골 초·중등학생을 위한 표준한국어(스마트한국어)> 교과서와 적절히 연계되어 사용될 수 있는 방안을 모색해 보고자 함.
- 이는 초중등단위에서 이루어진 한국어교육 관련 각종 사업들이 쌓아온 결과가 제 역할을 하면서 빛을 발할 수 있도록

록 하는 데 있어서, 또 동시에 몽골의 국가교육과정 안에 ‘외국어교육’으로서 한국어가 그 틀에 맞을 수 있도록 살펴보는 데 기여할 것으로 보임.

[공통 교육과정의 적용 여부 확인]

- 이에 연구의 본론 중에서는 몽골의 고등교육법 일부를 살펴보면, 법적 근거에 대해서도 살펴볼 것이며, 또 교과서의 기본적인 수립 방향이 독자적인 것인지 혹은 CEFR(유럽공통참조기준) 등의 기준에 부합하도록 설계되었는지 등을 살펴볼 것임.
 - ※ 참고로, 베트남은 2008년 CEFR을 자국에 도입하였고 CEFR-V를 만들어 2025까지 신 외국어교육 목표를 달성하고자 하는 계획을 수립하였다(J. A. Foley, 2019). 베트남 정부에서는 외국어능력 기준을 CEFR의 기준으로 체계화하고 있고 아시아권에서는 2004년 일본이 CEFR-J로 외국어교육의 지침을 맞춘 것을 첫 사례로 볼 수 있다.
 - ※ 같은 연구(Foley, 2019)에 따르면 말레이시아는 2013년 English Language Standards and Quality Council (ELSQC)의 설립과 함께 CEFR이 도입되었고, 태국의 경우에도 2014년 영어 교육과정을 CEFR에 맞추기로 하는 정책 발표에 이어 2018년에는 태국만의 지역 CEFR 버전(FRELE-TH; Common European Framework of References for languages - Thailand)을 개발한 바 있다.
- 아시아권 여러 국가가 외국어교육의 공통 지침을 개발하거나 다듬는 가운데, 몽골 및 중앙아시아의 외국어교육과 관련한 정책적 흐름을 살펴볼 필요가 있음.

2. 몽골 외국어 교과의 편성

2.1. 몽골 공교육 내 외국어 교과의 법률적 근거

[외국어 교과의 법률적 근거 고찰 내용]

- 몽골의 <초·중등교육법>의 일부를 살펴보면, 교육과정, 교과, 교과서, 교사 양성의 부분들에 대해 살펴보고 언급하고자 함.
- 이 법률은 가장 포괄적인 것으로 몽골의 공교육 전반에 대한 법률적 체계와 정책의 기본 틀, 그와 관련한 세부 내용의 유관한 부분에 대해 다루고 있음.
- 본 번역은 몽골에서 변호사 자격을 취득한 윤성준 변호사(몽골국립대), 한국에서 한국어교육 전공으로 박사 학위를 취득한 Bolor-Erdene 박사(서울대)가 번역한 내용을 바탕으로 발표자가 원문과 비교하여 수록한 것임. 법률 조문은 2018년 12월을 기준으로 하였음.

[기본 교육과정과 체계 관련 법률]

- 기본 교육과정 및 체계와 관련하여 다음의 조항들을 볼 수 있음. (밑줄 발표자)

몽골 <초·중등교육법>

제 7 조 초·중등 교육의 학습 기간

7.2 초등교육은 5년, 기본교육은 9년, 완전중등교육은 12년에 걸쳐 학습한다.(2012.05.09 개정)

6.2 일반교육의 교과계획과 프로그램은 교육 연구 정책기관에서 수립하며 교육 문제 담당 중앙행정 부처에서 심의·승인한다.

제4조 기본교육 내용

4.1 기본교육 내용은 다음과 같은 목표를 달성하는 데에 있다.

4.1.1 국어와 외국어, 수학, IT, 과학, 법률에 대한 적절한 지식을 바탕으로 일상 생활하는 데에 필요한 능력을 기른다.

제5조 중등교육 내용

5.1 완전중등교육 내용은 다음과 같은 목표를 달성하는 데에 있다.

5.1.1 모국어를 자유롭게 구사하고, 쓰기, 말하기 능력과 적절한 외국어 지식을 습득한다.

제8조 초·중등학교 교과서(2006.12.08. 개정)

8.1 초·중등학교 교과서는 교육 표준과 위생 기준에 적합하여야 한다.

8.2 본 법의 8.1항에 명시된 표준 및 기준에 상응한 교과서 작성, 출판, 배포와 관련된 활동은 교육 문제 담당 국무위원이 승인한 규칙에 따른다.

제12조 일반교육학교

12.1 일반교육학교는 교육표준에 따라 초등, 기본, 완전중등 교육기관으로 구성된다.

12.2 교육 수준을 감안하여 일반교육학교를 초등·중등·고등학교로 분류한다. 초등·중등·고등학교를 포괄적 형태의 초·중·고 종합학교로 구성할 수 있다.(2012.05.09. 개정)

12.3 일반교육학교는 보통, 특성화, 심화, 특수, 국제 학교 등의 형태가 있다.

제16조 제14조 초·중·고등 교육 교과과정 체계

16.2 초·중학교의 교과과정을 학급·조별로 구분할 수 있다. 외국어, 전문기술, 교육실습, 특성화 교육의 경우 대그룹, 소그룹으로 나누어 진행할 수 있다.(2012.05.09. 개정)

제18조 정규교과 외 교육활동

18.1 정규과정 외 교육활동은 학습자의 지식과 능력을 향상시키고, 흥미를 유발하여 재능을 발전시키는 데에 그 목적이 있다.

- 몽골의 현행 12학년제 교육 제도는 5+4+3학제(초·중등교육법, 2012년 12월 8일 개정)로 운영되고 있음. 1~5학년이 초등교육(초등학교)이며, 1~9학년은 기본교육(1~5학년 초등학교 + 6~9학년 중등학교), 1~12학년은 완전중등교육(1~5학년 초등학교 + 6~9학년 중등학교 + 10~12학년 고등학교)있으며, 초등교육, 기초교육, 완전 중등교육을 포함한 12학년제 교육을 일반교육으로 통칭.
- 교육과정은 '교육 문제 담당 중앙행정부처'에서 다룬다고 되어 있고, 교과서는 '교육 문제 담당 국무위원이 승인한 규칙'에 따른다고 되어 있음. 학년별로 자세하게 고시한 교육과정 문서가 있지 않으며, '중앙행정부처'에서 발행하고 이를 준수하는 지역 교육청의 문서로 교육과정이 구성됨.

[교사의 자격과 양성, 임용 체계 관련 법률]

- 교사의 자격과 양성, 임용 체계와 관련하여 다음의 조항들을 볼 수 있음. (밑줄 발표자)

몽골 <초·중등교육법>

제21조 일반교육학교의 교원 양성 및 재교육(2008.05.23 개정)

- 21.1 일반교육학교의 교사는 교육대학(교육대학, 사범대학), 대학, 전문대학에서 양성한다. (2008.05.23. 개정).
- 21.3 교사가 아닌 타 분야의 전문가는 교수법 강의 이수 후 교사 자격을 취득할 수 있다.
- 21.4 일반교육학교의 교사에게 지도 교사, 우수 교사, 수석 교사 등의 직위(자격)를 부여한다. (2008.05.23. 개정)

몽골 <교원 자격 및 교원 등급 취득 및 말소에 관한 규정>

1. 총칙

- 1.6 초·중등교육법 21.4에 따라 교사는 교원 전문 등급을 신청할 수 있다.

2. 교원 자격증 발급 기준

- 2.1 교원 자격증을 발급할 때 아래와 같은 일반적 기준과 조건을 적용하도록 한다.
 - 2.1.1 사범대와 교육대에서 학사 이상의 학위를 취득했거나 교원양성과정을 수료한 자.

4. 교원 자격 및 교원 전문 등급 발급 업무

- 4.1 교육행정 중앙부처는 초등·중등·고등 교육기관의 초임 교사에 대한 1년간 유효한 교원 자격을 관리한다.
- 4.2 교육대학교(교육대, 사범대) 신규 졸업자와 초등·중등·고등 교육기관에서 3년 이상 연속 근무하지 않은 자는 국가검정시험에 합격 시 초등·중등·고등 교육기관에서 1년 동안 근무할 수 있는 자격을 취득할 수 있다.
- 4.3 1년간 유효한 교원자격을 취득한 교사는 교원직무연수 또는 교원 개발중앙기관에서 개최하는 연수에 참여하고 이를 이수하였을 경우 그 자격은 5년까지 연장된다.
- 4.4 교원근무 경력이 각각 5년, 10년차인 교사는 근무경력 5년, 10년차 교원 대상의 연수에 참가하고 이를 이수 시 그 자격은 자동 연장된다.

- 몽골에서의 교원 자격 유지와 승급(지도 → 우수 → 수석 교사) 관련 절차는 상당히 까다롭고, 근무 경력이 단절된 기간이 긴 경우 교원 자격을 말소하는 등 경력의 유지에도 상당히 중점을 두고 있음. 다만 본 발표와 관련된 내용이 아니므로 이 내용은 생략하기로 함.

2.2. 몽골의 외국어 교과의 편제와 시수

[2019년 8월 1일 “сургалтын төлөвлөгөө шинэчлэн батлах тухай” 문서와 시수 편제]

- 앞서 언급한 바와 같이, 몽골은 교육과정에 있어 시수를 먼저 정하고, 이에 따른 교과서를 국정 형태로 발행함으로써 교육과정으로서의 역할을 하도록 하고 있음.
- 확보할 수 있는 가장 최근의 문서는 2019년 8월 1일 몽골 정부 부처인 “몽골 교육과학스포츠포츠부(Боловсрол, соёл, шинжлэх ухаан, спортын яам) 장관 명의로 발행된 “학습 계획 개정 확정 고시에 대하여(сургалтын төлөвлөгөө шинэчлэн батлах тухай)”의 문서임.
- 이를 통해 현행 몽골의 외국어 교과의 숫자, 편제, 시수에 대해서 확인해 볼 수 있음

[초등학교의 외국어 교과의 편제와 연간 시수]

- 몽골 초등교육기간(K1~5) 사이의 외국어 교과의 편제와 시수는 아래와 같음.

| БАГА АНГИЙН СУРГАЛТЫН ТӨЛӨВЛӨГӨӨ | | | | | | | |
|----------------------------------|-----------------------------|------|------|------|------|------|----------|
| Д.д | Анги | I | II | III | IV | V | Нийт цаг |
| | Хичээл | | | | | | |
| 1 | Бэлтгэл хөтөлбөр | 60 | | | | | 60 |
| 2 | Монгол хэл | 192 | 224 | 224 | 224 | 224 | 1088 |
| 3 | Иргэний ёс зүйн боловсрол | 64 | 64 | 64 | 64 | 64 | 320 |
| 4 | Математик | 112 | 160 | 160 | 160 | 160 | 752 |
| 5 | Хүн ба орчин | 64 | 64 | 64 | | | 192 |
| 6 | Хүн ба байгаль | | | | 64 | 64 | 128 |
| 7 | Хүн ба нийгэм | | | | 32 | 64 | 96 |
| 8 | Дүрслэх урлаг, технологи | 58 | 64 | 64 | 64 | 64 | 314 |
| 9 | Хөгжим | 58 | 64 | 64 | 64 | 32 | 282 |
| 10 | Биеийн тамир | 58 | 64 | 64 | 64 | 64 | 314 |
| 11 | Эрүүл мэнд | | | | 32 | 32 | 64 |
| 12 | Англи хэл | | | | | 96 | 96 |
| | Дүн | 666 | 704 | 704 | 768 | 864 | 3706 |
| 1 | Багш зохицуулах цаг | 64 | 34 | 34 | 34 | 33 | 199 |
| | Жилийн нийт цаг | | | | | | 3905 |
| | Долоо хоногийн нийт ачаалал | 20.8 | 22.0 | 22.0 | 24.0 | 27.0 | |
| | Өдрийн ачаалал | 4.2 | 4.4 | 4.4 | 4.8 | 5.4 | |

- 여기에서 12번, <영어(англи хэл)> 교과가 최고 학년인 5학년에 96시간으로 처음 시작됨.

[중등학교의 외국어 교과 편제와 연간 시수]

- 몽골 초등교육기간(K6~9) 사이의 외국어 교과 편제와 시수는 아래와 같음.

| д.д. | Анги | | VI | VII | VIII | IX | Нийт цаг |
|-----------------------------|--------------------------|---------------------------|-----|------|------|------|----------|
| | Хичээл | | | | | | |
| 1 | Монгол хэл, бичиг | Монгол хэл | 99 | 66 | 66 | 66 | 297 |
| | | Үндэсний бичиг | 66 | 66 | 66 | 66 | 264 |
| | | Уран зохиол | 66 | 66 | 66 | 66 | 264 |
| 2 | Математик | | 165 | 132 | 132 | 132 | 561 |
| 3 | Мэдээллийн технологи | | 33 | 33 | 33 | 33 | 132 |
| 4 | Байгалийн ухаан | Физик | 33 | 66 | 66 | 66 | 231 |
| | | Биологи | 33 | 66 | 66 | 66 | 231 |
| | | Хими | 33 | 66 | 66 | 66 | 231 |
| 5 | Нийгмийн ухаан | Иргэний ёс зүйн боловсрол | 66 | 66 | 66 | 66 | 264 |
| | | Газар зүй | | 33 | 33 | 33 | 99 |
| | | Түүх | 33 | 66 | 66 | 66 | 231 |
| | | Нийгэм судлал | | 33 | 33 | 33 | 99 |
| 6 | Урлаг | Дүрслэх урлаг | 33 | 33 | 33 | | 99 |
| | | Хөгжим | 33 | 33 | 33 | 33 | 132 |
| 7 | Дизайн технологи | Зураг зүй | | 66 | 66 | 66 | 264 |
| | | Технологи | 66 | 66 | 66 | 66 | 264 |
| 8 | Биеийн тамир, эрүүл мэнд | Биеийн тамир | 66 | 66 | 66 | 66 | 264 |
| | | Эрүүл мэнд | 33 | 33 | 33 | 33 | 132 |
| 9 | Гадаад хэл | Англи хэл | 99 | 99 | 99 | 99 | 396 |
| | | Орос хэл | | 66 | 66 | 99 | 231 |
| Дүн | | | 957 | 1155 | 1155 | 1155 | 4422 |
| 1 | Багш зохицуулах цаг | | | | | | 268 |
| | Жилийн нийт цаг | | | | | | 4690 |
| Долоо хоногийн нийт ачаалал | | | 29 | 35 | 35 | 35 | |
| Өдрийн нийт ачаалал | | | 5.8 | 7.0 | 7.0 | 7.0 | |

- 여기에서 9번 교과가 <외국어(гадаад хэл)>로 상위 범주가 되어 있고, 이하에 <영어(англи хэл)>와 <러시아어(орос хэл)>가 교과목으로 개설되어 있음. 러시아어는 7학년부터 시작하고, 첫 시수는 66시간으로 시작되다가 최고 학년인 9학년에서는 영어와 러시아어가 모두 99시간으로 동일함.

[고등학교의 외국어 교과 편제와 연간 시수]

- 몽골 고등교육기간(K10~12) 사이의 외국어 교과 편제와 시수는 아래와 같음.

| АХЛАХ АНГИЙН СУРГАЛТЫН ТӨЛӨВЛӨГӨӨ | | | | | |
|---|-----------------------------|------|------|------|----------|
| Д.Д | Хичээл | Анги | | | Нийт цаг |
| | | X | XI | XII | |
| Заавал судлах | | | | | |
| 1 | Монгол хэл | 33 | 33 | 33 | 99 |
| 2 | Үндэсний бичиг | 66 | 66 | 66 | 198 |
| 3 | Уран зохиол | 33 | 33 | 33 | 99 |
| 4 | Иргэний ёс зүйн боловсрол | 66 | 66 | 66 | 198 |
| 5 | Математик | 99 | 99 | 99 | 297 |
| 6 | Мэдээллийн технологи | 33 | 33 | 33 | 99 |
| 7 | Физик | 66 | 66 | | 132 |
| 8 | Хими | 66 | 66 | | 132 |
| 9 | Биологи | 66 | 66 | | 132 |
| 10 | Монголын түүх | 33 | 33 | | 66 |
| 11 | Нийгэм судлал | 66 | 66 | | 132 |
| 12 | Газар зүй | 66 | 66 | | 132 |
| 13 | Англи хэл/Орос хэл | 99 | 99 | 99 | 297 |
| 14 | Биеийн тамир | 66 | 66 | 66 | 198 |
| 15 | Эрүүл мэнд | 33 | 33 | 33 | 99 |
| 16 | Дизайн/зураг зүй, технологи | 66 | 66 | 66 | 198 |
| Дүн | | 957 | 957 | 594 | 2508 |
| Сонгон судлах | | | | | |
| Хэл | Монгол хэл, бичиг | 198 | 231 | 594 | 1023 |
| | Уран зохиол | | | | |
| | Англи хэл | | | | |
| | Орос хэл | | | | |
| Математик | Математик | | | | |
| Байгалийн ухаан | Биологи | | | | |
| | Физик | | | | |
| | Хими | | | | |
| Нийгмийн ухаан | Түүх | | | | |
| | Нийгэм судлал | | | | |
| | Газар зүй | | | | |
| | Бизнес судлал | | | | |
| Дизайн технологи | Дизайн, зураг зүй | | | | |
| | Техник технологи | | | | |
| | Мэдээллийн технологи | | | | |
| 1 | Багш зохицуулах цаг | | | | |
| Заавал болон сонгон судлах хичээлийн нийт цаг | | 1155 | 1188 | 1188 | 3531 |
| Жилийн нийт цаг | | | | | 3675 |
| Долоо хоногийн нийт ачаалал | | 35 | 36 | 36 | |
| Өдрийн нийт ачаалал | | 7 | 7 | 7 | |

- 고등학교에서 필수 교과(заавал судлах)로서 <영어(англи хэл)>와 <러시아어(орос хэл)>는 택1의 선택 교과임. 위 표에서는 13번에 제시되어 있음.
- 여기에 더하여 선택 교과(сонгон судлах)가 있음. 선택 교과의 하위 범주 중 <언어(хэл)>가 있는데, 이 언어의 선택 교과로는 <몽골어 옛(전통) 문자(монгол хэл, бичиг)>, <문학(уран зохиол)>과 함께 <영어(англи хэл)>와 <러시아어(орос хэл)>를 선택할 수 있도록 되어 있음.
- 선택 교과는 10학년은 4과목으로 주당 1~2차시(2과목은 2차시, 2과목은 1차시), 11학년은 3과목으로 주당 2~3차시(1과목은 3차시, 2과목은 2차시), 12학년은 3과목으로 주당 4~8차시(1과목은 4차시 2회, 1과목은 3차시 2회, 1과목은 4차시 1회)로 진행.
- 대학 입시에서 응시자는 <영어>나 <러시아어> 중 하나를 선택해서 시험을 보게 되며, 최근의 경향으로는 <영어>를 더 많이 선택하고 있음. <영어>와 <러시아어>를 둘 다 볼 수도 있음.

[소결론]

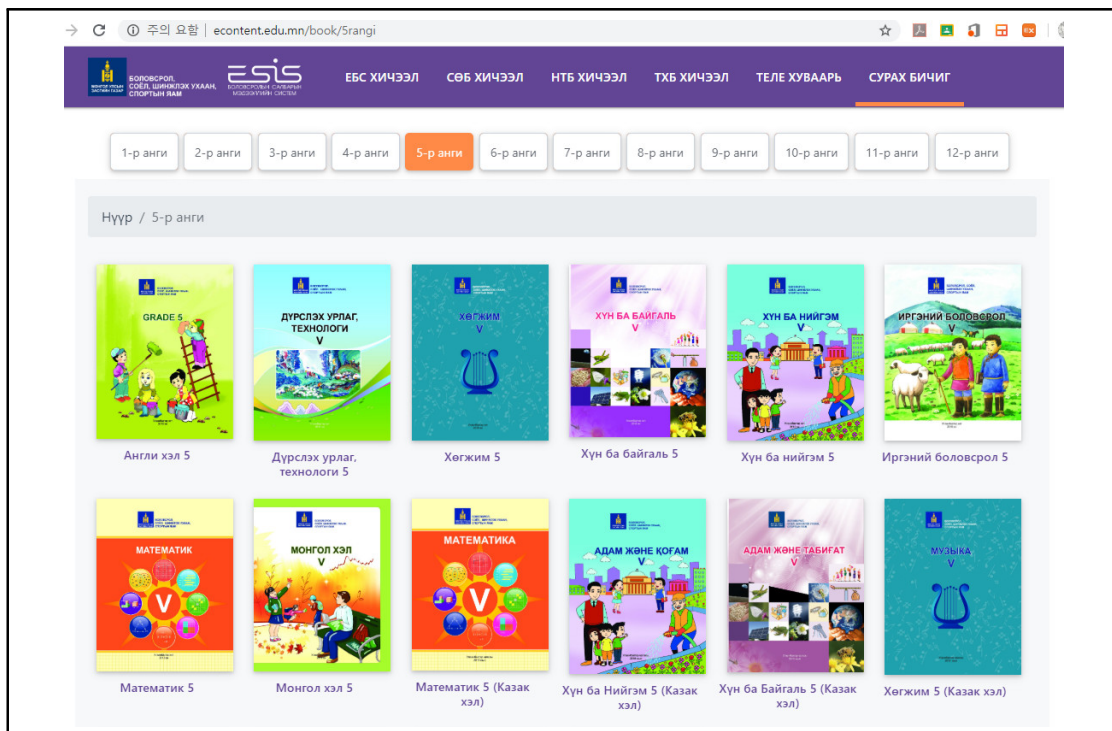
- 몽골에서의 외국어 교과는 <영어>와 <러시아어>가 있으며, 한국과 같이 '제2외국어'로 개설된 교과는 없음. 이 두 교과는 대입 과목에도 연계되어 있음.

- 몽골에서는 한국어, 일본어, 독일어, 프랑스어, 중국어 등이 인기 있는 외국어에 속하며, 이들 인기 있는 외국어가 공교육의 경우 법령에서 언급한 학교 종별인 특성화·심화국제 학교에서 시행되거나, 또는 학교에 따라 법령에서 정한 ‘교과교육 외 교육활동’을 통해 이루어짐.
- 시수와 시간을 정리하면 아래와 같음.

| | | | | | |
|-------------------------------|-------------------|-----------|--|--|--|
| 초등학교 5학년 | 영어: 96시간 | | | | |
| ----- 초등학교 영어 96시간 | | | | | |
| 중학교 6학년 | 외국어 영어: 99시간 | | | | |
| 중학교 7학년 | 외국어 영어: 99시간 | 러시아어 66시간 | | | |
| 중학교 8학년 | 외국어 영어: 99시간 | 러시아어 66시간 | | | |
| 중학교 9학년 | 외국어 영어: 99시간 | 러시아어 99시간 | | | |
| ----- 중학교 영어 396시간 러시아어 231시간 | | | | | |
| 고등학교 10학년필수 | 영어/러시아어(택1): 99시간 | | | | |
| 고등학교 11학년필수 | 영어/러시아어(택1): 99시간 | | | | |
| 고등학교 12학년필수 | 영어/러시아어(택1): 99시간 | | | | |
| ----- 고등학교 영어/러시아어 필수 297시간 | | | | | |
| 고등학교 10~12학년 선택 | [영어], [러시아어] | | | | |

3. 몽골의 영어, 러시아어 교과서 환원 분석

- 몽골의 교육과학체육부(Боловсрол, соёл, шинжлэх ухаан, спортын яам)에서는 국정 형태의 모든 교과서를 교육정책 실 교육정보시스템(Боловсролын салбарын мэдээллийн систем)에 탑재하고 E-Book 형태로 열람이 가능하도록 하고 있음. (<http://econtent.edu.mn/book>)



3.1. 몽골의 영어 교과서(K5, K6)

[개발 형태와 형식상의 특징]

- 발표를 통해 직접 살펴봄으로써 해설할 것임.
- K5(첫 번째 학년) 교과서 모습은 아래와 같음.



- 로마자 알파벳을 전혀 사용하지 않고, 아이콘과 그림으로만 만들어진 교과서로서 상당히 파격적임. 교과서에는 지식 정보는 거의 없고, 활동 장면 또는 활동 유도 삽화만 있음.
- K6(중학교 첫 번째 학년) 교과서 모습은 아래와 같음.

| CONTENTS | | CONTENT MAP | | | | |
|-----------------------------------|-------|-------------|--------|---------|---------|----------------|
| | UNITS | LISTENING | SPKING | READING | WRITING | USE OF ENGLISH |
| CONTENT MAP | | | | | | 4 |
| MODULE 1 ENGLISH TIME | | | | | | |
| UNIT ONE BACK TO ENGLISH | | | | | | 8 |
| UNIT TWO MY SCHOOL | | | | | | 19 |
| UNIT THREE LEFT SCHOOL | | | | | | 30 |
| MODULE 2 TIME AND MINE | | | | | | |
| UNIT FOUR THAT'S MINE | | | | | | 41 |
| UNIT FIVE BODY | | | | | | 52 |
| UNIT SIX STORIES | | | | | | 63 |
| MODULE 3 EVERYDAY LIFE | | | | | | |
| UNIT SEVEN DAYS | | | | | | 74 |
| UNIT EIGHT WHAT'S COOKING? | | | | | | 85 |
| MODULE 4 NATURE PROTECTION | | | | | | |
| UNIT NINE WEATHER AND SEASONS | | | | | | 96 |
| UNIT TEN ENGLISH ENVIRONMENT | | | | | | 107 |
| GRAMMAR REFERENCE | | | | | | 118 |
| DICTIONARY | | | | | | 129 |

| | | CONTENT MAP | | | | |
|---------------------------|-----------------|---|---|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| | UNITS | LISTENING | SPKING | READING | WRITING | USE OF ENGLISH |
| MODULE 1 ENGLISH TIME | BACK TO ENGLISH | Learning to listen about the school life. | Asking and answering questions about the school life. | Reading signs in the school. | Writing about the school life. | Present simple of the school. |
| | MY SCHOOL | Learning to listen about the school life. | Asking and answering questions about the school life. | Reading signs in the school. | Writing about the school life. | Present simple of the school. |
| MODULE 2 TIME AND MINE | THAT'S MINE | Learning to listen about the school life. | Asking and answering questions about the school life. | Reading signs in the school. | Writing about the school life. | Present simple of the school. |
| | BODY | Learning to listen about the school life. | Asking and answering questions about the school life. | Reading signs in the school. | Writing about the school life. | Present simple of the school. |
| MODULE 3 EVERYDAY LIFE | DAYS | Learning to listen about the school life. | Asking and answering questions about the school life. | Reading signs in the school. | Writing about the school life. | Present simple of the school. |
| | STORIES | Learning to listen about the school life. | Asking and answering questions about the school life. | Reading signs in the school. | Writing about the school life. | Present simple of the school. |

4. 몽골 공교육 내의 한국어 과정과 전망

4.1. 몽골 중등학교를 위한 <스마트 한국어(표준한국어)> 소개

[교재 개발 배경]

- 몽골의 초중등학교에서의 한국어교육은 1997~98년 무렵 몽골의 제23중학교(외국어 특성화 학교)에서 한국어과를 개설하고 한국국제협력단(KOICA) WFK(이전 KOV) 파견 단원을 받으면서부터임.
- 이 당시에는 K12 학제가 아닌 K10학제(구 러시아 학제)로서 1학년부터 10학년까지의 학생들이 모두 한 학교에 재학하였고, 3학년부터 개설하여 8학년 정도까지 한국어를 진행하였음.
- 대학의 한국어과 졸업자를 중심으로 한국어 교사군들이 형성되었고, 한국어가 제2외국어로서 인기가 있으며, 또 몇몇 한인 학교나 국제 학교에서도 한국어를 지도하면서 초중등학교에서 한국어 과목의 수요가 꾸준히 늘어나고 가르치는 학교의 개수도 지속적으로 증가해 왔음.
- 특히 2014년 이후 경기도에서 ‘한국어 스마트교실 구축 및 지원 사업’이 수행된 이후, 한국어를 ‘정규교과 외 교육과정’으로 형태로 적극적으로 운영하는 사례가 늘어남. 2019년 현재 23개 학교(25개 교실)가 운영 중이며 주로 수도권 울란바타르를 중심으로 투브 아이막(한국의 경기도에 해당)과 일부 지방 도시에서 운영되고 있음.
- 경기도의 보도자료(2019. 5. 15.)에 따르면, 2015년 1,900여명 수준이었던 한국어 스마트교실 학습 인원은 2016년 2,700여명, 2017년 4,000여명, 2018년 5,000여명으로 크게 증가하였으며, 2018년의 기록인 한국어 학습 인원 5,000여명은 초·중·고 및 대학생을 포함한 몽골 전체 한국어 학습 인원 1만여 명의 절반 수준에 달하는 것으로 보고함.
- 경기도에서는 이 인프라에 맞는 PDF형 교과서 개발에 사업비를 배정하여, 2억2,000여만 원의 예산을 들여 지난 2016년부터 2019년 5월까지 3년 여 간에 걸쳐 <몽골 초·중등학생을 위한 표준한국어(별칭 ‘스마트 한국어’)>를 개발하였음.
- 초급, 중급, 고급의 수준별로 제작됐으며 기본교재, 교사용 지도서 등 총 24권으로 구성되어 있음(기본교재, 교사용 지도서, 워크북 각8권). 조항록, 이미혜, 이영숙, 김은경, 정혜란, 정호선 등 한국의 연구개발진과 몽골의 Sainbiligt, Erdednesuren, Bolormaa 등 몽골의 연구개발진이 주요 개발자로서 집필에 공동으로 참여하였음.
- 교과서와 스마트 교실을 바탕으로 하여 교사 역량 제고와 한국어 교수법과 수업 운영을 공유하기 위한 초중등학교 한국어 교사들의 단체로서 몽골 한국어교사협회가 있음.

[개발 형태와 형식상의 특징]

- 보도 자료에 따르면(2019. 5. 15.) 이 <몽골 초·중등학생을 위한 표준한국어>는 몽골 교육부의 지침에 따라 만들어졌다고 하며, 파악하기로는 몽골의 교육 당국 또는 학교행정가 단계의 검토와 감수 역할을 거친 것으로 보임.
- <몽골 초·중등학생을 위한 표준한국어> 제1권의 내용은 아래와 같음.
- 발표를 통해 시간이 닿는 대로 좀더 살펴보며 해설할 것임.

5. 결론

- 급하게 이루어진 문헌 리뷰와 현황 조사에 해당하는 것으로, 이번의 발표를 통해 어느 정도 접근이 이루어진 선에서 그 성과를 나누고, 향후 더 면밀한 조사가 이루어져야 할 것으로 보임.
- 한국어는 몽골인들에게는 매우 친숙한 제2언어가 되었음. 일반 성인들도 수도 울란바타르의 경우 적지 않게 한국어 또는 한국 문자에 대한 리터러시를 지닌 상태로 볼 수 있음. 한국 이주자의 생활을 경험한 경우도 많고, 한국 상품도 적지 않아 한국어가 친숙하게 노출되는 환경에 있음.
- 몽골의 인구는 작지만 기회나 잠재성은 그 어느 곳보다 높음. 이러한 토대를 두고, 몽골에서 장기적으로 한국어를 배우는 학습자들이 초중등 단계로 진행될 수 있기를 바라며, 좀더 공교육의 차원에서 이루어지기 위해서는 교과서 간의 통일성과 제작 기준을 넘어 교수요목 단위에서, 또 외국어 공통 등급 또는 숙달도 기준을 나란히 할 수 있도록 국제적으로 협력하여 진행할 필요가 있음.

■ 참고문헌(주요 문헌) ■

<문헌 자료>

- 경인교육대학교(2018), 글로벌 교원 양성 체계 표준 수립을 위한 한국과 몽골의 교원 양성 체계 비교 연구, 2017년 경인교육대학교 교내 정책연구과제(연구책임자: 강남옥)
- 김지혜·김호정(2019). 베트남 중등 외국어교육 정책과 한국어교육과정 분석, 교육문화연구 25-4, 인하대학교 교육연구소.
- Foley, J. A. (2019), Issues on Assessment using CEFR in the Region, LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal, Volume 12, Issue 2.

<기타 자료>

- 경기도 평화협력과 국제협력지원팀 보도자료, <경기도 제작, ‘몽골 최초 표준한국어 교재’ 본격 사용>, 2019년 5월 15일 배포 자료.
https://gnews.gg.go.kr/briefing/brief_gongbo_view.do?jsessionid=341E927C8C1224BD5231A13126714B50.ajp13?B_S_CODE=S017&number=40577
- 몽골 교육과학체육부(Боловсрол, соёл, шинжлэх ухаан, спортын яам), <https://mecss.gov.mn>
- 몽골 교육과학체육부(Боловсрол, соёл, шинжлэх ухаан, спортын яам), 교육정책실 교육정보시스템(Боловсролын салбарын мэдээллийн систем), <http://econtent.edu.mn/book>

〈토론〉 “몽골의 초중등학교 제2외국어로서의 한국어 교수요목 설계 방안”에 대한 토론문

이정란(한국학중앙연구원)

이 연구에서는 몽골 초중등학교에서의 영어 및 러시아어 교과 편성과 교과서를 분석하고, 현재 사용되고 있는 한국어 교과서를 분석함으로써 몽골 공교육 내에서의 한국어교육에 대한 가능성과 방향을 제시하고 있습니다. 초중등학교에서의 한국어교육은 추후 지속적으로 한국어에 관심을 갖게 하고 전문적인 수준까지 한국어를 학습할 수 있는 잠재적 동인이 된다는 점에서 매우 중요하다 할 수 있습니다. 이를 위해 교수요목 설계 및 교과서 개발에 대해 고민하는 것은 그 시작 점에서 필수적인 일이며, 이러한 점에서 이 연구는 중요한 의의를 지니고 있습니다. 발표 내용에 대해 몇 가지 질문과 제안을 드림으로써 몽골 초중등학교에서의 한국어 교수요목 설계에 대해 고민을 함께 나누고자 합니다.

1. 교수요목을 설계하기 위해서는 성취 목표, 수업 시수 등에 대한 정보가 필요할 것입니다. 몽골 공교육 내에서 필수 교과로 운영하고 있는 영어와 러시아어의 경우 성취 목표를 어느 정도로 설정하고 있는지 궁금합니다. 가령 영어의 경우 K6학년이 CEFR의 A1에 해당하는 요소를 갖추고 있다고 하였는데, 두 학년을 통해 CEFR의 한 등급씩 올라갈 수 있도록 설계된 것으로 봐도 될런지요? 영어와 러시아어 교과서를 검토해 보셨을 때 몽골 공교육에서 외국어 교육의 성취 목표를 어느 정도로 설정했다고 추론할 수 있는지 의견을 듣고 싶습니다. 그리고 이를 통해 한국어의 성취 목표는 어디까지 설정하는 것이 적합할지도 고민해 볼 필요가 있다고 생각합니다. 몽골 학제 및 교과목 편성에 대해 조사해 주신 내용을 보면 영어와 러시아어 외의 외국어 교과는 국제 학교 등 특수 목적의 학교가 아니라면 ‘교과교육 외 교육활동’을 통해 진행되는 것 같고, 그렇다면 그 수업 시간은 영어나 러시아어보다는 더 적을 것이라 추측됩니다. 현장 적용의 가능성과 또 이 연구에서 제안하는 바와 같이 외국어 공통 등급의 기준을 고려했을 때 한국어는 어느 정도의 수준까지 성취할 수 있도록 설정하는 것이 적합하다고 생각하시는지, 그리고 〈몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어〉를 검토하셨을 때 성취 수준이 적합한지 의견을 듣고 싶습니다.
2. 〈몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어〉가 초급 교재 2권, 중급 교재 2권, 고급 교재 2권 등 6권으로 구성되어 있다고 하였는데, 성인 대상 국내 한국어교육의 수준에서 말하는 초, 중, 고급은 아닐 것 같습니다. 〈몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어〉의 언어 지식(어휘, 문법 등) 측면과 언어 기능(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등) 측면의 난이도는 어떠한지, 현장 적용성 측면에서 적합한지 검토하신 내용을 말씀해 주셨으면 좋겠습니다.
3. 몽골 공교육에서 영어 교육이 K5학년부부터 시작되고, 러시아어는 K7학년부부터 도입된다는 점을 고려하면 한국어 교육의 대상은 주로 청소년일 것으로 추측됩니다. 학습 대상이 청소년이라는 점도 교수요목에서는 중요하게 고려해야 할 점이라는 생각이 드는데, 〈몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어〉에 포함된 요소(과제 등)들이 청소년에게 적합하

게 반영되었는지, 추후 교수요목을 설계한다면 개선할 점은 무엇인지 의견을 듣고 싶습니다.

해외 초·중등학생 대상 현지 맞춤형 한국어 교재 개발 연구

- 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」 개발 사례를 중심으로 -

김은경(상명대학교) · 정호선(상명대학교) · 유승원(상명대학교)

1. 서론

최근 해외에서 한국어반을 운영하거나 한국어를 제2외국어로 채택하는 초·중·고등학교의 수가 지속적으로 증가하고 있다. 교육부(2020)에 따르면 2019년 기준 30개국, 1,635개의 초·중등학교에서 한국어반이 운영되고 있으며 초·중등학생 한국어 학습자 수는 145,309명에 달한다¹⁾. 해외 한국어 학습자 수는 지속적으로 증가하는 추세인데 이는 해외 한국어 보급의 한 축이 될 수 있다는 점과 한국 문화에 대한 이해도가 높은 차세대 한국어 인재 양성의 방안이 될 수 있다는 점에서 긍정적인 의미를 지닌다.

그러나 해외 한국어 학습자 수가 증가하고 있는 데 반해 이들을 대상으로 하는 교재의 개발은 매우 미흡한 상태이다. 그로 인해 현지 해외 초·중등학교에서는 한국 내 외국인 학습자를 대상으로 개발된 범용 교재나 해외 성인 학습자 대상 교재 또는 재외동포 학습자 대상 교재를 사용하고 있다. 이들 교재는 현지의 교육과정이나 학습자 특성에 부합하지 않아 교수-학습에 있어 어려움을 주는 요소가 되고 있다. 이에 해외 외국인 학습자를 대상으로 하는 교재 개발의 필요성이 제기되고 있다.

본 연구는 해외 초·중등학생 대상 한국어 교재 개발의 실제 사례를 검토함으로써 해외 초·중등학생을 대상으로 하는 현지 맞춤형 교재 개발의 원리와 구체적인 적용 방안을 제시하는 데에 목적이 있다. 이를 위해 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」²⁾의 개발 사례를 검토 대상으로 삼아 현지 맞춤형 교재 개발의 원리와 변인을 살펴보고 이들이 적용된 구체적인 단위 모형을 제시하고자 한다.

1) 교육부(2020)에 따르면 해외 초·중등학교 한국어반의 개설 현황은 다음과 같다.

| 연도 | 2017 | 2018 | 2019 |
|------|----------|----------|----------|
| 국가 수 | 27개국 | 28개국 | 30개국 |
| 학교 수 | 1,408개교 | 1,495개교 | 1,635개교 |
| 학생 수 | 123,988명 | 136,866명 | 145,309명 |

2) 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」는 2016년부터 2019년까지 진행된 대한민국 지자체의 ODA 국제개발협력사업인 ‘몽골 스마트교실 구축 사업’의 일환으로 개발되었다.

2. 이론적 배경과 선행 연구 검토

2.1. 해외 초·중등학교용 한국어 표준 교육과정

해외 한국어 학습자를 대상으로 하는 교재 개발과 관련한 논의로는 해외 초·중등학교 한국어 교육과정 개발에 대한 논의(김정숙 외, 2008; 민경모·김선정, 2010; 박진옥 외, 2018)와 교재 개발 중장기 계획에 대한 논의(이해영, 2017), 교재 개발의 실제에 관한 논의(이해영 외, 2018) 등이 있다.

김선정 외(2010)에서는 해외 정규 초·중등학교 내 한국어반 개설 확대와 한국어 보급 활성화를 위하여 해외 초·중등학교 한국어 교육과정이 필요함을 인식하고 해외 모든 초·중등학교 한국어 교육 과정에서 참조 기준으로 삼을 수 있는 범용 한국어 교육과정을 설계하고자 하였다. 그리고 해외 초·중등학교 한국어 표준 교육과정의 기본 원리로 다음의 다섯 가지를 제시하였다.

〈표1〉 해외 초·중등학교 한국어 표준 교육과정의 기본 원리(김선정 외, 2010: 66-67)

| | |
|-----------|--|
| ① 대응성의 원리 | 유럽공통참조기준(CEFR)에 대응시켜 설계하여 타 언어의 교육과정 등급과 비교될 수 있는 근거를 마련한다. |
| ② 융통성의 원리 | 통합적-분지적 접근법을 통해 교육과정을 통합하거나 세분화할 수 있도록 구성하여 환경에 맞게 유연하게 적용할 수 있는 장치를 갖춘다. |
| ③ 실제성의 원리 | 실태 파악과 요구 분석 결과를 바탕으로 하여 그들이 사용하고 있는 교재에서 어휘 및 문법 목록 등을 추출하여 내용 기술의 실제성을 제고한다. |
| ④ 구체성의 원리 | 전문성이 부족하거나 경험이 부족한 교사들을 위해 최대한 상세히 기술하여 학습 자료로서의 역할을 지향한다. |
| ⑤ 편리성의 원리 | 교사들이 사용하기 쉽도록 언어 기능과 언어 지식, 문화로 나누고 이를 다시 세분화하여 한눈에 총위가 들어오도록 한다. |

민경모·김선정(2010:156)에서는 해외 초·중등학교의 한국어 교육과정의 내용 기술 범주를 대범주와 소범주로 구분하였다. 그리고 대범주에는 ‘언어 기능’, ‘언어 지식’, ‘문화’를 두고, 언어 기능의 소범주에 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기, 언어 지식 범주에 어휘, 발음, 문법을, 문화 범주에 문화 지식, 문화 이해를 소범주로 두었다.

〈표2〉 한국어 교육과정의 내용 기술 범주(민경모·김선정, 2010)

| 언어 기능 | | | | 언어 지식 | | | 문화 | |
|-------|----|-----|----|-------|----|----|-------|-------|
| 듣기 | 읽기 | 말하기 | 쓰기 | 어휘 | 발음 | 문법 | 문화 지식 | 문화 이해 |

박진옥 외(2018)에서는 국제 통용 한국어 표준 교육과정을 해외 중등학교 제2외국어 교육과정에 적용하였는데 해외 중등학교 한국어 교육과정에서 고려해야 할 사항으로 한국 문화학습자의 특징을 지니는 해외 중등학교 학습자들의 특성과 전체 학습 시수, 현지인 교사와 한국인 교사의 팀티칭을 고려한 교육 내용 배분을 꼽았다.

각 논의에서 해외 초·중등학교 한국어 교육과정을 제안하면서 ‘표준’이라는 용어를 사용하였다. 그러나 김선정 외(2010:88)에서 언급하였듯이 해외 초·중등학교의 한국어 교육과정에 통일된 하나의 한국어 교육과정을 적용한다는 것은 불가능한 일일 것이다. 이는 한국어 교육과정을 표준화하여 제시했다 하더라도 각국의 서로 다른 교육제도와 교육 환경을

모두 만족시킬 수 없기 때문이다. 따라서 ‘표준적’이라는 용어를 ‘통일적’, ‘규범적’인 것이 아니라 ‘범용적’, ‘참조적’인 것으로, ‘표준교육과정’을 ‘범용적 교육과정’으로 이해하고 현지의 여건을 반영한 맞춤형 교재를 개발해야 할 필요가 있다.

2.2. 현지 맞춤형 교재

김정숙 외(2008:121)에서는 한국어 해외 보급 방안의 일환으로 한국어 정규 과목용 교재 개발 지원을 제안하였다. 또한 해외 초·중등학교에서 한국어를 정규과목으로 채택할 경우 현지 요구분석과 현지 한국어 교사가 제공하는 정보를 바탕으로 하여 국내 한국어교육 전문가가 현지 ‘맞춤형’ 교재를 개발해야 한다고 제안하였다.

이미혜(2009:130-131)에서는 현지화 교재를 누구나 사용하는 범용 교재와는 구별되는 개념으로 보고 국외 특정 지역의 한국어 교육 환경과 학습자 특성에 맞추어 개발한 교재로 정의하였다. 본고에서 사용하는 현지화 교재의 개념도 이미혜(2009)의 정의를 따른다.

안경화·조현용(2009)은 현지화 교재 단일 구성 시 반영해야 할 현지의 특성으로 교수학습 상황 요인과 교수자 요인, 학습자 요인, 그리고 교수학습 내용과 방법 요인을 제시하였다. 본고에서는 3.2.에서 이러한 요인들이 실제 현지화 교재에 어떻게 반영되었는지를 검토해 보고자 한다.

해외 중등학교 한국어 교재 개발의 실제에 대한 연구로는 이해영 외(2018)가 있다. 이 연구는 태국에서의 중등학교 한국어 교육과정 및 교재 개발 사례를 구체적으로 제시하고 태국 중등 교육과정과 교과서 개발 시 요구되었던 다층적 차원들을 고려하여 해외 중등학교 한국어 교과서 개발 지침을 마련하고자 하였다. 이는 양적으로 미흡한 해외 초·중등학생 대상 한국어 교재 개발에 관한 논의라는 점에서 의의가 있다.

3. 해외 초·중등학생 대상 현지 맞춤형 한국어 교재의 개발 원리와 변인

3.1. 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」의 개발 원리

3.1.1. 최근 외국어 교육 이론을 기반으로 한 체계화

「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」에서는 한국어 교재 개발의 기본 원리와 축적된 경험을 기본적인 바탕으로 하여 교육의 보편성을 추구하였다. 선행 연구 검토를 바탕으로 하여 교육과정을 설계하고 주제를 선정하고 이론적 검토를 바탕으로 하여 어휘, 문법, 과제와 기능, 주제 배열 및 구성 수준 등을 체계화하였다. 매 단원은 어휘와 문법과 같은 언어 지식 영역과 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 종합 활동과 같은 언어 기능 영역, 문화 영역 등으로 구분하고 주제와 과제, 기능 등을 상호 연계하여 제시함으로써 학습자가 한국어를 종합적으로 배울 수 있도록 하였다.

3.1.2. 현지 집필진과의 협업을 통한 현지화

「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」는 국내 집필진과 현지 집필진, 현지 교사의 협업을 통해 집필되었다. 국내 집필진은 교재의 전체적인 집필을 담당하고 현지 집필진은 현지 교육 여건과 문화에 대한 정보 제공하고 교재 내용의 번역을 담당하였다. 한편 교육 현장에서 한국어 교육을 담당하는 현지 교사들은 현지의 교수학습 상황과 한국어 교육 환경, 학습자 특성에 대한 정보를 제공하여 교재 내용의 현지화를 정교화하였다.

3.1.3. 현지 교육 여건을 반영한 맞춤화

현지 교육부의 외국어 교육과정을 검토하고 현지 교사 워크숍을 통해 몽골의 교육 여건, 교사와 학습자의 요구를 조사하고 그 내용을 교육과정 개발, 교수요목 개발, 주제 선정 등에 반영하였다. 특히 교재의 사용자인 교사와 학습자의 특성을 교재 전반에 반영하고자 하였다. 맞춤화의 변인이 되는 요소들에 대해서는 3.2.에서 자세히 다루도록 한다.

3.1.4. 교육 환경에 맞는 매체의 다양화

현지 교육 환경에 맞추어 교재 매체의 다양화를 시도하였다. 몽골 현지에 구축된 스마트교실에서 사용할 수 있도록 종이 교재와 함께 디지털 교재를 개발하였다. 종이 교재는 각 단계별로 학습자용 본책과 익힘책, 교사용 지도서로 구성되어 있고 이와 아울러 개발된 디지털 교재는 본책의 PDF자료와 교재 듣기 음원 파일, 플립드러닝 수업용 PPT와 문법 동영상 등으로 구성되어 있다. 또한 디지털교재는 교사와 학습자가 함께 보충, 심화 학습할 수 있도록 구글드라이브와 무들(moodle) 시스템에 탑재하여 교재 사용의 확장성을 확보하고자 하였다.

3.2. 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」에 반영된 변인

「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」는 2016년~2018년에 개발되었으며 2019년 현재 스마트교실이 구축된 24개 초·중등학교에 배포되어 교재로 사용되고 있다. 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」 개발 시 반영한 변인들을 안경화·조현용(2009)에서 제시한 현지 학습 상황과 교수자 특징, 학습자 특징, 그리고 교수학습 방법으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

3.2.1. 현지 학습 상황

먼저 현지 학습 상황 요인 가운데 몽골 교육부의 외국어 과목 교육과정이 교재의 구성 체계에 반영되었다. 몽골 교육부에서는 외국어교육을 초등학교 5학년부터 시작하도록 하고 있다. 이러한 교육과정을 반영하여 교재를 전체 8권으로 개발하여 초등학교 5학년부터 고등학교 3학년까지 사용할 수 있도록 하였다.

둘째, 몽골 교육부의 외국어 교육과정을 교재의 구성에도 반영하였다. 몽골의 학기제에 따라 1년에 32주간 학습하는 것을 기준으로 하여 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」의 본책 각 권을 4개 단원으로 구성하였다. 그리고 각 단원은 4개 과와 1개의 자기평가 문항으로 구성하였다. 따라서 각 권은 4개 단원, 16개 과, 4개 자기평가로 구성된다.

셋째, 몽골 내 초중등학교의 한국어 수업 시간을 교재의 분량에 반영하였다. 현지의 초·중등학교에서는 1주에 3시간 내외로 한국어 수업을 진행하고 있는데 이를 기본으로 하여 각 과를 6시간 분량으로, 자기평가는 1시간 분량으로 설정하였다. 이에 따르면 학습자는 모두 96시간의 학습을 함으로써 한 권을 마치게 된다. 이는 몽골 내 초·중등학교의 한국어 수업이 1주 3시간 내외를 기본으로 할 때 모두 32주의 기간을 요하는 것으로 2개 학기에 해당한다. 즉 학습자는 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」의 각 권을 한 학년 동안 공부하게 된다. 이를 표로 정리하면 다음과 같다.

〈표3〉 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」 각 권의 구성과 학습 시간

| 교재 유형 | 단원 수 | 과 수 | 자기평가 | 총 시수 | 활용 |
|-------|------|-----|------|------|------------------|
| 본책 | 4단원 | 16과 | 4회 | 96시간 | 2개 학기 동안 교실에서 학습 |
| 익힘책 | 4단원 | 16과 | 없음 | 32시간 | 본책 학습과 병행하여 독습 |

3.2.2. 현지 교수자 특성

현지 한국어 교사의 특성은 교재의 구성 체제에 반영되었다. 교재 개발을 시작한 2016년 당시 한국어 과목이 개설된 20개교에 총 53명의 한국어교사가 재직 중이었으며 이 중 22명이 한국인, 31명이 몽골인이었다(주몽골 한국대사관, 2018). 한국어 교사들은 국적뿐만 아니라 한국어 수준, 교원자격증 유무, 교육 경력 등에서 큰 차이를 보였다. 이렇게 다양한 교수자들의 특성을 고려하여 학습자용 본책, 익힘책과 더불어 교사용 지도서를 개발하였다. 교사용 지도서에는 교재 활용 방법과 수업 진행 방법을 자세히 기술하여 교사들이 수업 진행에 활용하도록 하였다.

또한 2020년에는 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」의 형성평가, 성취도평가, 진단평가 등의 평가도구를 개발하여 교수자들이 활용할 수 있도록 하였다.

3.2.3. 현지 학습자 특징

첫째, 교재의 사용자가 되는 학습자의 연령에 따른 인지적 특성과 관심사를 고려하여 주제와 문화 항목 등을 선정하고 게임 형식의 활동을 교재에 도입하여 학습자가 학습 동기와 학습 의지를 유지할 수 있도록 하였다.

둘째, 현지 학습자가 몽골어를 단일하게 사용한다는 점을 반영하여 단원의 제목, 학습 목표, 지시문, 어휘의 의미, 문법 설명, 과제의 지시문과 문화 영역의 내용 등에 번역을 추가하였다. 이를 통해 학습자들이 대조언어학적 방식으로 언어 학습을 하도록 하였다.

3.2.4. 현지 교수-학습 방식

첫째, 현지 스마트교실이 구축된 교실 환경이 교재의 유형에 반영되었다. 앞서 3.1.4에서 언급한 바와 같이 스마트교실 환경에서 교재를 효율적으로 활용할 수 있도록 종이 교재와 함께 디지털 교재를 개발하였다.

둘째, 현지 한국어 수업에서 채택하고 있는 플립드러닝 방식이 보조교재 개발에 반영되었다. 이와 같은 수업 방식에 맞추어 수업용 PPT와 전 수업(pre-class)용 동영상을 현지 교사들이 제작하여 공통적으로 사용하고 있다. 또한 이 보조교재는 현지 한국어 교사들이 제작하고 국내 한국어 교사들이 검수하는 방식의 협업을 통해 개발하였다.

4. 해외 초·중등학생 대상 현지 맞춤형 한국어 교재 단원 모형의 실제

4.1. 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」의 단원 모형 설계

「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」의 본책은 다음과 같이 나눌 수 있다.

〈표4〉 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」 각 단원의 구성

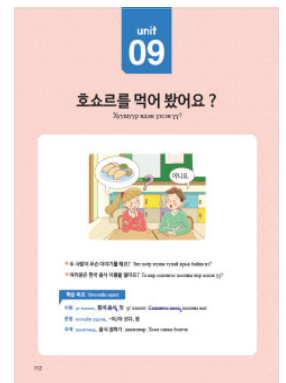
| 도입 | 어휘와 문법 | 의사소통 능력 향상을 위한 종합 활동 | | | | 문화 |
|----------------------|--------------|----------------------|----|----------|----|----|
| 제목 그림 자료 학습 목표 | 어휘 문법과 표현 | 말하기 | 듣기 | 읽고 쓰기 | 활동 | 문화 |

본책은 도입, 어휘와 문법, 의사소통 능력 향상을 위한 종합 활동, 문화로 구성되며, ‘도입’, ‘어휘와 문법’ 학습을 통해 학습자는 해당 과의 주제에 대한 시각 자료와 도표 등으로 무엇을 공부할지를 생각해 볼 수 있고 기본 어휘와 문법을 학습하게 된다. ‘의사소통 능력 향상을 위한 종합 활동’은 의사소통 능력을 향상시키기 위한 부분으로 말하기, 듣기, 읽고 쓰기, 활동으로 구성된다. 이러한 활동을 순차적으로 함으로써 학습자는 해당 주제와 관련한 기본적인 의사소통 과제를 수행해 낼 수 있다. 특히 활동을 통하여 지금까지 학습한 말하기, 읽기, 듣기 기능을 종합적으로 연습하게 된다. 초급에서는 게임을 통한 언어 과제 활동을, 중급과 고급에서는 영상 만들기, 설문 조사하기 등의 활동을 제시하여 학습자의 흥미를 불러일으키고 학습자가 보다 활동적으로 언어 능력을 키울 수 있도록 하였다. 마지막의 ‘문화’ 부분은 문화 학습을 위한 단계로, 관련 사진과 함께 주어지는 설명을 통하여 한국의 문화에 대한 이해의 폭을 넓히도록 하였다. 특히 문화 요소는 해당 과의 주제와 관련이 있으면서도 현지 초·중등학생에게 흥미를 줄 만한 항목으로 선정하고 몽골 문화와 한국 문화를 비교하는 방식으로 제시함으로써 학습자가 효율적으로 한국 문화를 이해할 수 있도록 구성하였다. 이와 같이 구성된 하나의 과를 학습한 학습자는 동일한 구조의 4개 과를 학습한 후에 자기평가를 통해 스스로 성과를 진단한다. 자기평가는 몽골 내 교육 현장에서 보편화된 것으로 한국어 학습도 이러한 절차를 따랐으며 이는 학습자의 한국어 능력이 어떻게 형성되어 가는지를 가늠할 수 있는 형성평가의 기능을 한다.

4.2. 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」의 단원 모형

4.2.1. 도입

한 단원을 시작하는 ‘도입’에는 제목, 시각 자료, 내용 질문, 학습 목표가 포함된다. 시각 자료는 단원의 주제를 함축적으로 나타내는 사진 또는 삽화로 학습자들의 스키마를 활성화한다. 내용 질문은 주제와 관련이 있는 두 개의 질문으로 제시되는데 하나는 사진과 삽화에 대한 사실적 이해를 구하는 질문으로 학습자에게 비교적 제한된 발화를 요구하는 질문이다. 다른 하나는 학습자 자신의 생각이나 경험을 말하는 자기화 질문이다. 자기화 질문은 첫 번째 질문과 자연스럽게 연결이 되도록 유도하여 각 질문을 주제로 몰입시킬 수 있도록 구성하였다. 이 과정을 통하여 학습자는 해당 단원에 대한 학습 목표를 알게 되고 학습 동기를 강화할 수 있다.



〈그림 1〉 도입

4.2.2. 어휘

목표 ‘어휘’는 주제와 관련된 어휘를 범주화하여 2개의 어휘장으로 구성해 총 10~20개의 어휘를 제시하고 있다. 이때 어휘장뿐만 아니라 의미 관계도 고려하여 어휘 간의 상호관계를 보여주도록 하였다. 목표 어휘는 몽골의 현지 상황을 반영하여 현지 학습자들에게 유의미한 어휘들을 선정하였다. 목표 어휘 아래에는 간단한 연습 문제를 제시하여 학습자가 기본 어휘를 적절하게 학습했는지를 확인하도록 하였다. 주로 대화 형식으로 <보기>를 제시해 학습자가 말하기 활동으로 어휘를 연습할 수 있도록 구성하였으며 이러한 유의미한 어휘 학습 과정을 통해 학습자의 어휘력 향상시키고자 하였다.



<그림 2> 어휘

4.2.3. 문법

한 단원에서는 2개의 목표 ‘문법과 표현’을 제시하고 있다. 표제어 아래에는 문법의 의미가 잘 구현될 수 있는 대표 예문(두 쌍의 대화 또는 네 개의 문장)을 싣고 문법 항목에 따라 일반 서술문, 대화문을 섞어 제시하였다. 대표 예문은 현지어 번역을 병기해 학습자가 목표 문법을 이해하는 데에 도움을 주도록 하고 문법의 통사 정보와 의미 정보에 대한 현지어 번역은 교재의 뒷부분에 첨부되는 부록에 넣었다. 문법 예문 아래에는 학습자가 기본 문법을 적절하게 학습했는지를 확인할 수 있는 간단한 연습 문제를 넣었다. 통제된 활동, 그림 보고 문법 활용하여 말하기 등 목표 문법을 다양한 방식으로 구성하여 해당 문법을 규범에 맞추어 사용할 수 있는지를 확인하도록 하였다.³⁾ 지시문과 <보기>의 예문은 학습자가 답을 생성해 내기 쉽도록 이해할 수 있는 수준으로 제시하였다.

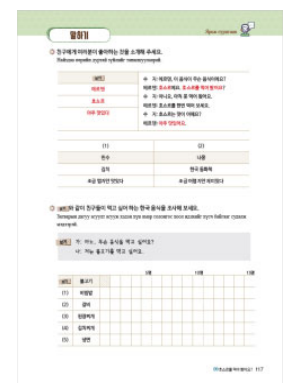


<그림 3> 문법과 표현

4.2.4. 말하기

‘말하기’에서는 모범 대화를 통해 학습자가 주제와 관련하여 학습 확장성이 큰 대표 대화문을 익히도록 안내하였다. 모범 대화는 목표 문법 항목과 어휘를 활용하여 구성하였으며 대화문 왼쪽에는 모범 대화의 기본 구조에 들어가는 핵심이 되는 항목을 제시하여 학습자가 이어지는 말하기 과제를 원활하게 수행할 수 있도록 하였다. 대화쌍의 개수는 1권은 2쌍, 2권부터 8권은 3쌍으로 하며 모범 대화를 제시할 때 등장인물의 이름을 넣지 않고, [가], [나]로 제시하였으나 필요한 경우에는 등장인물의 이름을 설정하였다.

모범 대화를 익히고 제한된 대화 완성 연습을 한 학습자는 주어진 시각 자료를 바탕으로 하여 말하기 과제 활동을 수행한다. 이러한 과제 활동은 학습자가 주도적으로 내용과 맥락을 구성하여 대화하는 활동으로 학습자의 의사소통 능력을 키우도록 해 준다.



<그림 4> 말하기

3) 초급인 경우 문법 연습 유형이 고급에 비하여 제한적일 수 있다.

4.2.5. 듣기

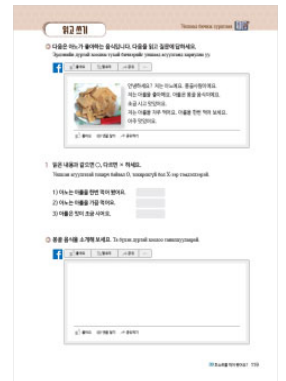
‘듣기’는 두 종류의 듣기 활동으로 구성된다. 듣기 활동(1)은 단문 또는 한 쌍의 대화를 듣고 개별적인 문항에 답하는 문항으로 구성되며 대체로 4개의 짧은 대화가 주어진다. 듣기 활동(1)을 한 후에 주로 3개의 대화쌍, 즉 6회의 발화가 담긴 듣기 활동(2)을 한다. 하나의 발화에 두 문장이 포함되는 경우가 있으므로 학습자가 들어야 하는 문장의 수는 6회가 넘을 수 있다. 듣기 활동(2)는 긴 대화 또는 산문으로 구성되며 해당 단원의 학습 목표와 주제, 어휘와 문법 등이 녹아 있다. 담화 내에는 등장인물의 이름이나 직함을 넣어 학습자가 대화자 사이의 관계와 상황, 담화의 흐름을 이해하도록 하였다. 학습자는 담화를 듣고 주어진 질문에 답을 하는데 대체로 사실적 이해에 관하여 질문하고 있어 담화의 핵심 내용이나 세부 내용을 파악하는 문항으로 구성된다. 질문에 대한 응답은 주로 사지선다형, 진위형으로 하며 답지의 구성에는 시각 자료를 적극적으로 활용하였다.



〈그림 5〉 듣기

4.2.6. 읽고 쓰기

‘읽고 쓰기’는 주제와 관련된 텍스트를 읽고 이해하는 활동과 읽기 텍스트와 유사한 구조의 글쓰기를 하는 활동으로 구성하였다. 먼저 글을 읽고 읽은 내용을 이해했는지 확인하는 활동을 하는데 주어진 글은 앞서 학습한 어휘와 문법, 표현이 적절히 포함되고 주제와 관련이 있는 맥락으로 구성하였다. 글의 내용에 대한 확인 질문은 사지선다형, 진위형, 괄호 채우기 등 그 유형이 다양하다. 학습자는 글을 읽고 질문에 답하는 과정을 거치면서 내용을 제대로 이해했는지 스스로 확인하게 된다. 교재 등급이 높아지면 읽기 텍스트의 내용도 중등학생의 수준 내에서 보다 전문 분야의 주제를 다룬 글로 구성하여 평가 목표도 사실적 이해에서 추론적 이해나 평가적 이해가 가능하도록 하였다. 읽기 지문에는 주제와 관련된 이미지를 포함하여 학습자의 흥미를 높이고자 하였다.

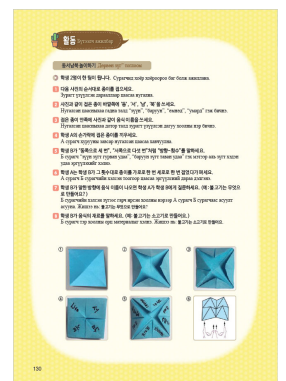


〈그림 6〉 읽고 쓰기

읽기 학습을 마친 후 학습자는 글 쓰는 연습을 하게 된다. 글쓰기는 바로 위에서 읽은 글과 유사한 구조의 텍스트 유형으로, 해당 과에서 습득한 어휘, 문법과 표현 등을 적절히 활용하면서 과제를 수행할 수 있도록 구성하였다. 다만 내용과 맥락은 학습자 자신의 생각과 경험을 바탕으로 하게 되고, 글쓰기 과정은 교사의 지도를 받아 과정중심적 글쓰기 활동을 하도록 하였다.

4.2.7. 활동

‘활동’은 해당 단원의 주제, 과제 및 기능, 어휘 및 문법 등을 종합한 놀이 형식의 활동이다. 초·중등학생의 담화 능력을 키우기 위해 친숙하고 흥미로운 게임 형식으로 구성하여 학습자의 관심을 끌 수 있도록 하였다. 먼저 학습자가 교실에서 어떻게 활동을 해야 하는지를 알아야 하므로 활동 방법을 상세히 기술하고 현지어 번역을 통해 학습자의 이해를 높였다. 대부분의 활동이 게임 유형이므로 활동 방법의 내용은 주로 게임의 순서나 규칙 등으로 이루어진다. 활동의 방법과 규칙을 이해한 학습자는 실제 게임 활동에 참여하게 되는데 이러한 활동에는 교재의 사진 자료나 그림, 그리고 교사가 준비한 보조 자료⁴⁾가 활용된다.



〈그림 7〉 활동

4) 교사의 보조 자료는 활동의 주제에 따라 다른데 2권 7과에서는 옷, 2권 9과에서는 색종이 등이 보조 자료로 쓰일 수 있다.

4.2.8. 문화

‘문화’ 부분은 해당 단원의 주제와 관련된 대표적인 문화 요소로 내용을 구성하였으며 초·중등학생의 흥미를 유발할 수 있도록 해당 문화 요소를 가장 잘 드러낼 수 있는 사진 자료와 그림 자료를 적극적으로 활용하였다. 문화 요소와 관련한 설명은 현지화 교재인 만큼 비교 문화 및 문화 상대주의 관점에서 접근하여 제시하였다. 경우에 따라서는 한국 문화와 몽골 문화를 상호 비교하면서 기술하기도 하고 한국 문화에 초점을 두어 기술하기도 하였다. 1권부터 6권까지는 현지화 번역이 병기되어 있으나 7권과 8권은 학습자의 한국어 실력이 높아짐에 따라 문화 내용을 한국어로만 제시하였다.

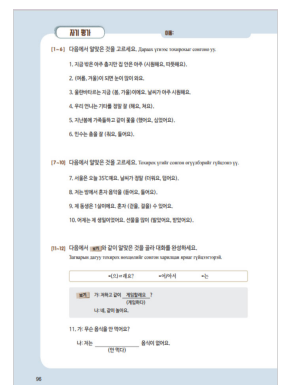
문화 내용 아래 부분에는 두 개의 질문을 제시하였다. 첫 번째 질문은 위에서 기술한 문화 요소에 관한 내용을 묻는 질문이며 두 번째 질문은 문화 내용과 관련한 현지 문화를 묻는 질문이다. 이러한 질문을 통해 한국 문화와 현지 문화를 비교하여 한국 문화에 대한 이해를 심화하고 균형 잡힌 문화 인식이 가능하도록 유도하였다.



〈그림 8〉 문화

4.3.9. 자기평가

‘자기평가’는 4개 과를 학습한 후에 학습자가 스스로를 평가하는 부분으로 2쪽 분량의 문제 풀이 형식으로 구성된다. 학습자가 학습한 내용에 대한 총괄적인 평가를 하여 학습과정을 통한 능력 향상의 수준을 스스로 확인할 수 있도록 하였다. 자기평가 문항은 진위 확인형, 선택형, 완성형 등으로 구성되며 문항 수는 총 20문항이다.



〈그림 9〉 자기평가

5. 결론

해외 학습자의 증가함에 따라 한국어 교육의 외연 확장과 동시에 내면의 충실화에 힘을 쏟아야 할 시점이다. 이를 위해서는 해외 초·중등학생 학습자를 대상으로 하는 현지 맞춤형 교재의 개발과 이에 대한 다양한 논의가 필요하다.

본고에서는 대한민국 지자체 ODA 국제개발협력사업인 ‘몽골 스마트교실 구축 사업’의 일환으로 개발된 「몽골 초·중등학생을 위한 표준 한국어」 사례를 검토함으로써 해외 초·중등학생 한국어 학습자 대상 교재 개발의 방안을 제시하였다. 이와 아울러 해외 초·중등학생 대상 현지 맞춤형 교재 개발의 원리로 최근 외국어교육 이론을 바탕으로 한 체계화와 현지 집필진과의 협업을 통한 현지화, 현지 교육 여건을 반영한 맞춤화, 교육 환경에 맞는 매체의 다양화를 제시하였다. 그리고 현지의 학습 상황과 교수자 특징, 학습자 특징, 교수-학습 방식 등의 변인이 교재에 어떻게 반영되었는지를 살펴보았다. 마지막으로 구체적인 단위 구성 모델을 제시하여 교재 개발의 원리와 현지의 변인들이 교재에 적용되는 바를 보였다.

본 연구는 향후 해외 초·중등학생 한국어 학습자 대상 교재 개발에 기초 자료로 활용되고 더 나아가 해외 초·중등학생 학습자의 한국어 학습 기회와 저변 확대에 미흡하나마 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

■ 참고문헌 ■

- 교육부(2020), 2020년 해외 한국어교육 지원 추진계획(안), 보도자료.
- 김선정, 민경모(2011), 표준 한국어 교육과정의 기술 원리 및 적용 방안에 대한 고찰 -세 가지 '표준'의 비교를 중심으로-, 「국어교육학연구」 41-41, 서울대학교 국어교육연구소, 251-277쪽.
- 김선정(2015), 해외 현지 자가 학습용 한국어 교재 개발 방안 - EPS-TOPIK 표준한국어를 중심으로 -, 「언어와 문화」 11-3, 한국언어문화교육학회, 1-22쪽.
- 김정숙 외(2008), 해외 한국어 보급 활성화에 관한 연구, 교육과학기술부
- 김중섭(2014), 재외동포용 한국어 교재 개발의 성과 및 과제, 「이중언어학」 54, 55-74쪽.
- 김재욱(2002), 재외동포 아동 학습자를 위한 한국어회화 교재의 구성원리 및 개발에 관한 연구, 「한국어 교육」 13-2, 국제한국어교육학회, 67-85쪽.
- 민경모, 김선정(2010), 해외 초·중등학교의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초적 연구, 「언어와 문화」 6-3, 한국언어문화교육학회, 135-161쪽.
- 민현식(2004), 한국어 표준교육과정 기술 방안, 「한국어 교육」 15-1, 국제한국어교육학회, 51-92쪽.
- 박진욱, 이수미, 장미정(2018), 국제 통용 한국어 표준 교육과정변이형 적용 연구 -해외 중등학교 제2외국어로서 한국어를 중심으로-, 「한국어 교육」, 29-1, 국제한국어교육학회, 25-52쪽
- 박진욱, 이수미, 장미정(2018), 해외 중등학교에서의 한국어 표준 교육과정 활용 방안, 「새국어생활」, 28-2, 국립국어원, 73-99쪽.
- 방성원,우인혜(2008), 몽골 대학의 한국어 학습자와 교사의 요구 분석, 「국어국문학」 150, 국어국문학회, 509-535쪽.
- 심혜령 외(2018), 2018 중고등 한국어(KSL) 교재 개발, 국립국어원
- 안경화·조현용(2009), 현지화 교재의 단원 구성 방안 -인도네시아 대학권 한국어 교재의 경우-, 「어문연구」 37-1, 한국어문교육연구회, 359-387쪽.
- 우인혜, 방성원(2008), 국외 한국어교재개발을 위한 기초조사 연구 -몽골 현지 한국어 교재 개발 사례를 중심으로-, 「비교한국학 Comparative Korean Studies」, 16-2, 국제비교한국학회, 373-416쪽.
- 이미혜(2009), 베트남 지역 한국어 현지화 교재 개발을 위한 기초 연구, 「한국어 교육」 20-2, 국제한국어교육학회, 129-149쪽.
- 이병규 외(2018), 초등 한국어(KSL) 교재 개발, 국립국어원
- 이해영·박선희·최은지(2011), 『세종학당용 초급 한국어 표준교재』의 단원모형 개발 연구, 「이중언어학」 제48호, 이중언어학회, 321-345쪽.
- 이해영 외(2017), 한국어 교재 사용 현황 조사 및 교재 개발 중장기 계획 수립 연구, 국립국어원
- 이해영, 이정란, 이민경, 씨리낫 씨리랏(2018), 태국 중등학교 한국어 교과서 개발, 「이중언어학」 73, 이중언어학회, 371-393쪽.
- 이해영, 방성원, 박기영, 박선희, 이보라미, 최은지(2018), 국외 한국어 교재 개발을 위한 중요도-만족도 분석, 「한국어 교육」 29-3, 국제한국어교육학회, 227-253쪽.
- 조항록(2003), 한국어 교재 개발을 위한 기초적 논의 -교재 유형론적 관점에서 본 교재 개발의 현황과 주요 쟁점, 「한국어 교육」 14-1, 국제한국어교육학회, 249-278쪽.
- 조항록(2003), 한국어 교재 개발의 기본 원리와 실제 -연세대학교 한국어학당 교재 개발을 중심으로-, 「외국어로서의 한국어교육」 28, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 223-250쪽.
- 주몽골 한국대사관(2018), 2017년 몽골 초·중·고등학교 한국어반 개설 현황, 미출간 자료.
- 허용·오문경·김선정·안경화·임형재(2016), 해외 초·중등학교 한국어교육의 과제, 「언어와 문화」 12-3, 한국언어문화교육학회.

〈토론〉 “해외 초·중등학생 대상 현지 맞춤형 한국어 교재 개발 연구
- 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」 개발 사례를 중심으로-”에 대하여

오현아(강원대학교)

이 연구에서는 ‘해외 초·중등학생 대상 한국어 교재 개발의 실제 사례를 검토함으로써 해외 초·중등학생을 대상으로 하는 현지 맞춤형 교재 개발의 원리와 구체적인 적용 방안을 제시하는 데에 목적’을 두고, ‘이를 위해 「몽골 초중등학생을 위한 표준 한국어」의 개발 사례를 검토 대상으로 삼아 현지 맞춤형 교재 개발의 원리와 변인을 살펴보고 이들이 적용된 구체적인 단위 모형을 제시하고자’(논문, 1쪽) 하십니다.

‘해외 초·중등학생 대상 현지 맞춤형 한국어 교재 개발’ 문제를 바라보시는 선생님의 관점에 전적으로 동의하면서 제가 잘 알지 못하여 설명을 청해 듣고 싶은 내용을 말씀드리는 것으로 토론의 소임을 다하고자 합니다.

궁금한 사항은 다음의 세 가지입니다.

- 1) ‘3.1.4. 교육 환경에 맞는 매체의 다양화’ 항목에서 디지털 교재의 일환으로 플립드러닝 수업용 PPT(논문, 4쪽)가 제시되어 있는데, 플립드 러닝 수업 방법이 몽골 현지 학습자들에게 어떠한 방식으로 이루어질 수 있는지, 전 수업(pre-class)용 동영상(논문, 5쪽)은 어떠한 내용을 담고 있는지 좀 더 설명을 청해 듣고 싶습니다.
- 2) ‘3.2.3. 현지 학습자 특징’ 항목에서 ‘학습자의 학습 동기와 학습 의지 유지’(논문, 5쪽)를 언급하고 계신데, 몽골 한국어 학습자의 학교급별 학습 동기의 특성은 무엇인지, 이러한 특성이 교재에 어떠한 방식으로 반영되었는지 여쭙고 싶습니다.
- 3) ‘4.2.8. 문화’ 항목에서 ‘경우에 따라서는 한국 문화와 몽골 문화를 상호 비교하면서 기술하기도 하고 한국 문화에 초점을 두어 기술하기도 하였다.(논문, 9쪽)’고 하셨는데, 해당되는 대표적인 사례를 듣고 싶습니다.

끝으로, ‘해외 초·중등학생 대상 한국어 교재 개발’에 대해 심도 깊게 숙고하시고, 교재 개발을 위해 불철주야 낮밤 구분 없이 지내셨을 발표자 선생님들의 논의에 제 우문들로 이 연구의 가치를 충분히 드러내지 못한 것은 아닌지, 오독한 부분은 없는지 염려하면서 이상 토론을 마칩니다. 감사합니다.

분과 2

몽골어와 한국어의 대조 연구

사회 : 이수미(성균관대학교)

한국어 속의 몽골어 요소 연구

-의문대명사 분석을 중심으로-

송의민(몽골국립사범대학교)

1. 머리말

언어의 계통에 대한 연구는 19세기 초에 인도-유럽(Indo-European)어족¹⁾이 확립된 이후 활발하게 진행되었으며, 특히 19세기 말에 독일에서 언어의 역사적 비교에 기초를 둔 印歐諸語의 공통조어를 재구하는 문제와 음운법칙에 입각한 음운대응에 의하여 친족관계를 발견하는 데 노력하였다²⁾.

이러한 영향으로 19세기 후반 이후 한국어 계통에 관한 연구는 활발하게 이루어 지면서 한국어는 우랄-알타이어족설, 알타이어족설, 중국어와의 동계설, 일본어와의 동계설, 아이누어와 동계설, 드라비디어와의 동계설, 심지어는 인구어족과의 동계설 등이 제시되기도 했으나, 비교언어학적 방법으로 한국어의 계통을 연구한 것은 알타이어족설이 가장 유력했다. 알타이(Altai)어라는 용어를 처음으로 사용한 학자는 19세기 중엽에 핀란드의 민족과 언어의 기원을 밝히려는 카스트렌(A. M. Castren)³⁾이었으며, 그는 알타이어에 만주-통구스어군, 몽골어군, 튀르크어군뿐만 아니라 핀-위글어군, 사모예드어를 포함하고 있어 우랄-알타이어족의 개념과 동일했다.

그 이후 이 어족에 속하는 개별언어들에 대한 연구가 진행되면서 우랄어족과 알타이어족의 친족관계가 증명되지 않는다는 사실을 지적하고, 알타이어족에 만주-통구스어군, 몽골어군, 튀르크어군만을 포함시킨 학자는 램스테트(G.J.Ramstedt)⁴⁾였다. 또한 그는 한국어가 알타이어족의 다른 세 어군과 같은 시기에 분파되었다는 가설을 제시하며, 약 4천년 전 선사 알타이 공통조어 시대에 튀르크, 몽골, 통구스, 한국인의 조상들이 만주에 위치한 흥안령산맥의 동서남북에

1) 인도-유럽어족(印度-語族: Indo-European languages)은 유럽과 서아시아, 남아시아에 살고 있는 민족들의 언어가 속하는 어족이며, 오늘날 인도유럽 공통 조어에서 나온 언어를 사용하는 인구는 약 30억 명, 즉 전체 인류의 거의 반에 이르는 것으로 추산된다. <https://ko.wikipedia.org/wiki/>

2) 이들 학파를 소장문법학파(少壯文法學派)라고하는데, 이들은 음운 변화는 일정한 법칙에 따라서 일어나며, 역사주의만이 언어의 과학적 추구의 가장 적합한 방법이라고 주장했으며, 1870년대 라이프치히 대학에 모여 있던 레스킨, 오스토프, 브루크만, 파울이 중심이 되었다.

3) 핀란드 출신인 카스트렌(Alexander Matthew Castren, 1813-52)은 알타이어 연구사에서 위대한 학자 중 한 분으로, 우랄어 즉 핀노-위구르-사모예드어와 알타이어 언어들을 연구하였고, 1845-1849년 사이에 시베리아를 여행하면서 그때까지 알려지지 않았던 구어(口語)에 관한 귀중한 자료들을 수집했다. 그는 위대한 몽골어, 터어키어, 통구스어 학자이고, 공적은 과거에 아주 무시되었던 구어(口語)에 대한 연구이다. 특히 몽골어의 구어, 즉 부리아트(Buriat)어에 주의를 기울인 최초의 언어학자였다.

4) 램스테트(Gustaf John Ramstedt, 1873-1950)는 핀란드 태생으로 현대 몽골언어학과 알타이어 비교 연구의 초석이 된 학자이며, 천부적인 재능을 가진 언어학자로 핀란드어, 러시아어, 칼카-몽골어, 영어, 독어, 불어, 스웨덴어, 헝가리어, 일본어 등 9 개 나라의 말을 유창하게 구사하는 재능 있는 학자였다. 또한 그는 유명한 몽골어 학자일 뿐 아니라 뛰어난 터어키어 학자이기도 했다. 또한 그는 ‘한국어 문법’을 썼고, 최초의 학문적인 알타이어 ‘비교 문법서’를 출간했다. 그리고 1949년에는 1,905개 항목의 한국어 낱말들을 수록한 “한국어 어원연구”라는 사전을 펴냈다.

거주한 것으로 보았다. 그러나 알타이 제어 사이에서 확인되는 공통 요소가 많고 적은 차이는 공통조어 시대 방언들의 분포 위치가 달랐기 때문이라고 설명했다.

이렇게 한국어의 계통은 반드시 알타이 제어⁵⁾와 밀접한 관계가 있음을 확신하고 많은 학자들이 지속적인 연구를 해왔다. 그러나 여전히 그 계통을 명확하게 증명하지 못하고 있다.

만약 한 계통의 언어였다면, 두 언어 간에 반드시 공통 요소가 나타날 것이다. 따라서 본 논문은 의문대명사를 비교 분석하여 두 언어가 얼마나 공통요소를 가지고 있는지를 증명하데 목적이 있다.

2. 한국어 의문대명사 분석

의문대명사는 알지 못하는 사람이나 확실하지 아니한 사실을 말할 때 쓰이는 대명사로써 가리키는 대상에 따라 사람, 사물, 분량, 장소, 시간 등으로 나눌 수 있다.

2.1. 사람을 나타내는 의문대명사 ‘누구’와 ‘아무’

현대 한국어에서 사람을 가리키는 의문대명사는 ‘누구(nuku)’와 ‘아무(amu)’가 있다. 이 ‘누구(nuku)’는 분명하게 알 수 없는 사람을 가리킬 때 사용하고, ‘아무(amu)’는 무턱대고 아무나 가리키는 인칭을 정할 수 없을 때 사용되고 있다.

중세 한국어에서는 ‘누구(nuku)’가 ‘누고(nuko)’⁶⁾로 나타나고 있다. 이 ‘누고(nuko)’는 대명사 ‘누(nu)’⁷⁾와 의문조사 ‘고(ko)’⁸⁾가 결합되어 ‘누고(nuko)’가 되었다가 ‘누구(nugu)’로 변화하였다고 하겠다. 여기서 대명사 ‘누(nu)’는 ‘*눌(nut)>*눌(nur)>누(nu)’의 변화로 한국어 인칭대명사 ‘나(na)(1인칭), 너(nə)(2인칭)’의 모음교체 형태로 ‘사람’⁹⁾을 지칭하는 말임을 알 수 있다.

그리고 ‘아무(amu)’도 ‘아(a)’와 ‘무(mu)’의 결합어로서 ‘아(a)’는 ‘*안(at)>*알(ar)>아(a)’¹⁰⁾의 변화로 ‘아들(atil)’의 어근 ‘안(at)-’과 동원어로 ‘사람’을 지칭하는 말이고, ‘아무(amu)’가 중세 한국어에서는 ‘아모(amo)’¹¹⁾로도 나타나고 있는데

5) 한국어를 알타이 제어와 비교한 초기의 연구 가운데 시라토리 쿠라키치(白鳥庫吉 1914-1916)와 폴리바노프(E.D. Polivanov 1927)이 학자들이 있다. 시라토리 쿠라키치는 595개의 한국어 어휘를 우랄-알타이어와 비교하면서 주된 비교 대상을 만주-퉁구스어, 몽골어, 튀르크어 등 알타이 제어로 한정했다. 비롯 음운대응을 고려하지 않고 의미와 형태가 유사한 어휘를 비교한 연구이지만 한국어와 알타이 제어의 관계를 논의한 초기의 연구로서 가치가 크다고 평가된다. 러시아의 언어학자 폴리바노프(E.D. Polivanov)는 1927년에 최초로 한국어와 알타이 제어의 친근 관계를 과학적 방법으로 연구를 시도했다. 특히 음운대응을 설정하고, 알타이 조어 *l¹, *l² 와 한국어 r의 대응을 논하였다. To the Question about the related relations of the Korean and Altaic languages. Proceedings of the USSR Academy of Sciences, Leningrad. 1927

6) 남광우 편, 증보 고어사전, 일조각, 1993, 114쪽.

7) 강원도와 경상도 방언에서는 ‘누구’를 ‘누’라고 한다.

8) 경상도 방언에 ‘어디에 갑니까?, 이것이 무엇입니까?’를 ‘어디 가는고?, 이것이 무엇고?’로 지금도 의문조사 ‘고(ko)’가 쓰이고 있다. 현대 한국어에서 쓰이고 있는 의문조사 ‘-까(kka)’와 경상도 방언의 ‘이것이 무엇게?, 누게?’에서의 ‘게’는 의문조사 ‘고(ko)’의 모음변이 형태라고 하겠다.

9) 늬(‘남자’를 낮잡거나 ‘남자아이’를 귀엽게 이르는 말), 년(‘여자’를 낮잡아 이르는 말), 남(자기 이외의 다른 사람, 일가가 아닌 사람, 아무런 관계가 없거나 관계를 끊은 사람)이란 말에서 사람을 지칭함을 알 수 있다.

10) 아래 몽골어의 어근 “od-, öt-, aj-, ej-”와 “er, ar-, ir-, al-”이 각각 대응됨을 알 수 있다.

| | |
|-------------------|--------------------------|
| одоч(odoči)(의사) | эр(er)(남자) |
| өтгөс(ötügüs)(노인) | ард(arad)(국민, 인민) |
| ажин(ajin)(동서) | иргэн(irgen)(국민, 공민, 시민) |
| эзэн(ejen)(주인) | алмас(almas)(야만인, 요녀) |

11) 남광우 편, 증보 고어사전, 일조각, 1993, 337쪽.

이것은 ‘누구(nugu)’가 중세 한국어에는 ‘누고(nuko)’로 나타나는 현상과 같다고 하겠다. 이 ‘아모(amo)’의 ‘모(mo)’는 ‘누고(nugo)’에서의 의문조사 ‘고(ko)’가 어두자음이 ‘k>bɔm’으로 변화한 것이라고 하겠다¹²⁾.

대명사 ‘누(nu)’와 대응되는 몽골어로는 ‘хэн(ken-누구)’이 있는데 이는 ‘хүн(kün-사람)’의 모음교체 형태로 동원어라고 보겠다. 한국어와 몽골어의 어두자음 대응에서 자음 ‘n’과 ‘k(q)’가 서로 대응으로 나타나고 있다¹³⁾. 그리고 한국어 ‘눈(nun-нүд)’과 몽골어 ‘нүд(midü-눈)’와의 형태 비교에서 끝소리 ‘-n’과 ‘-d’로 대응되고 있다. 또한 어근의 끝소리는 거의 ‘-d(t)’음이 되기 때문에 끝소리 ‘-n’은 ‘-d(t)>-n’의 변화라고 보겠다¹⁴⁾. 그러므로 한국어 ‘누고(nuko)’의 ‘누(nu)’와 몽골어 ‘хэн(ken-누구)’이 동계어라고 하겠다.

2.2. 사물을 나타내는 의문대명사 ‘무엇’

현대 한국어에 모르는 사실이나 대상을 가리키는 의문 대명사로 ‘무엇(muəs[t])’¹⁵⁾이 있다. 이 ‘무엇(muəs[t])’은 15세기 한국어에는 ‘므스(mīsī), 므스(mīsīg), 므슴(mīsīm)’등으로 나타나고 있다. 이 ‘므스(mīsī)’의 어근은 ‘몯(mīs)-’이고, ‘므스(mīsīg)/므슴(mīsīm)’은 ‘므스(mīsī) + 극(kīg)>므스(mīsīg)/므스(mīsī) + 금(kīm)>므슴(mīsīm)’으로 이루어진 합성어라는 것을 알 수 있다.

그리고 자음 ‘k’가 ‘bɔm’으로 바뀌는 자음의 변화를 고려해 보면 ‘-극(kīg)’과 ‘-금(kīm)’은 같은 말로서 ‘극(kīg)>금(kīm)’으로 변화한 것이다. 이 ‘극(kīg)’과 ‘금(kīm)’의 원형은 ‘*갓(kas)’이며 조어형은 ‘*갓(kat)’이라 하겠다. 이 원형 ‘*갓(kas[t])’¹⁶⁾이 모음변이를 하여 현대 한국어에서는 ‘갓((kas[t])’으로 나타나고 있다.

그럼 이 ‘므스(mīsī)’¹⁷⁾의 어근 ‘몯(mīs)-’이 무엇인가? 또 본 의미와 어원은 어디에서 왔는가를 찾아보자. 이에 대한 해답의 열쇠는 자음 ‘k’가 ‘bɔm’으로 바뀌는 현상¹⁸⁾을 알면 쉽게 풀일 수 있다. 즉, ‘몯(mīs)’은 ‘긋(kīs)’에서 왔다고 하겠다. 이 ‘긋(kīs)’은 현대 한국어에서 물건을 의미하는 ‘갓(kas)’의 모음변이 형태라 하겠다. 그러므로 ‘몯(mīs)’은 물건의

12) 이와 같은 의문조사 ‘m~’형은 수량 의문사 ‘얼마(əlma)’에서도 나타나고 있다. 또 자음 ‘b’와 ‘m’이 교체되어 나타나는 현상을 고려하면, 현대 몽골어에서 의문사가 있는 문장에 쓰이는 의문조사 ‘б э, в э’(bui)와 같다고 하겠다. 이러한 생각을 뒷받침하는 것으로 17세기초에 간행된 《盧龍塞畧》卷之十九 譯部에서 찾아 볼 수 있다. 이 자료에 의하면 ‘누구’를 ‘誰曰堪買’로 전사하고 있다. 이 ‘堪買(kenme)’는 ‘堪(ken)’과 ‘買(me)’로 이루어진 말로서 ‘堪(ken)’은 몽골어 ‘хэн(ken-누구)’의 전사라고 하겠고 ‘買(me)’는 의문조사 ‘б э, в э’의 어두자음 ‘b’과 ‘m’으로 교체된 형태라고 하겠다. 즉 현대 몽골어 ‘хэн б э?’(누구세요?)의 뜻으로 몽골어에서도 의문조사 ‘m~’형태가 쓰이고 있었음을 알 수 있다.

13) 이러한 예를 들면,

| 한국어 | 몽골어 |
|-------------|---------------------|
| 눅다(nubta) | хэвтэх(kebte-) |
| 늦다(neuchta) | хоцрох(qočura-) |
| 해(hai) | нар(naran) |
| 헐다(hərta) | нурах(nura-) 등이 있다. |

14) 어근의 말자음이 ‘-d(t)’로 나타나는 말로는 ‘х у д(quda)(사돈), х а т а н(qatun)’(왕비, 황후, 여사, 부인)등이 있다. 그러므로 이 말들은 볼래 ‘사람’의 의미를 지니고 있었다고 하겠다.

15) G.J.Ramstedt는 Studies in Korean etymology에서 한국어 ‘무엇(muəs[t])’이란 말을 ‘mi(what) + keš(thing)’으로 보았다. G.J.Ramstedt, Studies in Korean etymology, Helsinki, 1949. p.153

이 ‘무엇(muəs[t])’이 방언에서는 ‘머, 멧, 머사니, 무스거, 무스그, 무스것, 무스게, 무스닛, 무시기, 무시게, 무신것’ 등으로 다양하게 나타나고 있다.

16) 『훈몽자회』 下卷에 물건을 나타내는데 ‘物’이라는 한자를 ‘갓 물’이라고 하였다. 그러므로 16세기에도 물건이란 말을 ‘갓(kas[t])’으로 쓰이고 있었음을 알 수 있다. 유태선, 『훈몽자회』, 흥문관, 2014, 161쪽

17) 김민수편 『우리말 어원사전』에 ‘므스/므스’을 ‘何’로 보고 있다. 김민수, 『우리말 어원사전』, 태학사, 1997, 387쪽

18) 한국어 ‘겉(kət)-받(bad), 곧(kod)-만(man)’과 같이 어두 자음 ‘k’가 ‘b’나 ‘m’으로 바뀌음을 알 수 있다.

의미를 가지고 있는 ‘갓(kas[t])/겻(kəs[t])’에서 왔다고 하겠다.

이 ‘뭇(mis)’¹⁹⁾은 틀림없이 ‘물건’이란 의미를 가진 말이라는 것을 다했나 날짐승의 먹이를 ‘모이(moi)’라는 말에서 입증할 수 있다. 이 ‘모이(moi)’를 경상도 방언에서는 ‘모새(mosai)’라고 한다. 이 ‘모새(mosai)’의 어근은 ‘뭇(mos)-’이라 하겠다.

이 ‘뭇(mos)-’과 ‘므스(misi)’의 어근 ‘뭇(mis)-’은 동원어로 모음변이를 한 것이라 하겠다. 또 ‘떡이(mægi), 먹다(mægda)’의 어근 ‘떡(mæg)-’²⁰⁾도 ‘뭇(mis)-’과 동원어로 끝소리가 ‘ㄱ(g)’로 변화한 것이라 하겠다. 현대 한국어 ‘무엇(muəs[t])’은 ‘므스(misi) + 겻(kəs[t])>므섯(misəs[t])>므엇(miəs[t])>무엇(muəs[t])’로 변화한 이음동의어의 합성어라고 하겠다²¹⁾.

한국어 ‘무엇(muəs[t])’과 대응하는 몽골어로는 ‘юу(ya γu)’가 있다. 이 몽골어 ‘юу(ya γu)’는 어두에 자음을 가지고 있다가 반모음 ‘y’로 변했다고 보겠다. 이 반모음 ‘y’는 어떤 자음이 변화한 것인가를 찾는 것이 ‘юу(ya γu)’라는 말의 어원과 한국어와의 관계를 증명하는데 중요한 열쇠가 된다.

그럼 몽골어 ‘юу(ya γu)’의 반모음 ‘y’를 재구하기 위해서 먼저 형태가 비슷한 말들을 찾아 분석해 ‘юу(ya γu)’의 본 의미부터 알아보자. 이 ‘юу(ya γu)’와 형태가 비슷한 말들을 찾아보면,

юм(ан)(ya γum-a) 물건
 юум/юүм(ya γum-a) 물건
 юуваа(ya γuba)[문어체] 물건

등이 있다. 이 ‘юм(ya γum-a), юуваа(ya γuba)>юум/юүм(ya γum-a)’은 구몽골어(舊蒙古語)로 같은 형태로 나타남으로 모두 동일어임을 알 수 있다. 그리고 이 ‘ya γum-a/ya γuba’는 ‘ya γu + b(m)-a’가 아니면 ‘ya + γub(m)-a’로 이루어진 말이라고 생각할 수 있다. 이렇게 생각하는 근거는 몽골어에 ‘물건’의 의미를 가진 말 중에 ‘хум/хүм(qum-a)’²²⁾이 있다. 그래서 ‘ya γuba/ya γum-a’는 ‘ya + γub(m)-a’로 분석하는 것이 맞을 것이다. 그리고 몽골어 ‘яс(yasu)’라는 말에 ‘품질’이라는 의미를 가지고 있다.

즉 ‘품질’이란 물품의 성질과 바탕을 의미하는 말로서 본래의 의미는 ‘물건’이라고 하겠다. 이 ‘яс(yasu)’도 본래 어두에 자음을 가지고 있다가 자음이 반모음으로 변한 것으로 ‘*γasu’로 재구할 수 있다. 이 ‘*γasu’의 어근 ‘γas-’과 한국어 ‘물건’을 의미하는 ‘갓(kas[t])/겻(kəs[t])’과 대응됨을 알 수 있다.

그러므로 ‘ya γub(m)-a’의 ‘ya-’도 ‘*γa-’로 재구할 수 있다. 또 몽골어에서 ‘묻는 말’은 모두 ‘q/k’소리로 시작하고

19) 한국어로 ‘본전’을 ‘빚(mid)’이라고, 남에게 갚아야 할 돈을 ‘빚(bich[d])’이라고 한다. 이 ‘빚(mid), ‘빚(bich[d])’도 ‘뭇(mis[d])’과 같은 말이라고 하겠다. 몽골어에서 ‘본전’을 ‘бэл(bele)’이라고 ‘빚’을 ‘өп(öri)’라고 한다. 이 ‘өп(öri)’는 ‘бэл(bele)’에서 어두자음이 탈락한 것이라고 하겠다. 한국어 ‘돈을 벌다’에서 ‘벌다(balda)’의 ‘벌(bäl)-’도 ‘물건’을 나타내는 말로서 ‘빚(mid)’과 어원을 같이 하는 말이라고 하겠다.

20) 한국어 ‘고기(kogi)’의 어근은 ‘곡(kog)-’이다. 이 ‘곡(kog)-’의 두음 ‘k’가 ‘m’으로 바뀌면 ‘목(mog)-’이 된다. 몽골어 ‘max(miq-a)’의 어근은 ‘miq(g)-’라고 하겠다. 이 ‘목(mog)-, miq(g)-’과 ‘떡(mæg)-’은 모음변이의 동계어라고 하겠다. 그러므로 한국어 ‘고기(kogi)’와 몽골어 ‘max(miq-a)’가 자음 ‘k>b>m’의 변화에 위한 것임을 알 수 있다. 이와 같은 자음변화를 알게 되면 한국어 ‘밀(mil), 보리(bori), 밥(bab), 벽(byə), 뭇(mogs), 빚(bid), 빌리다(bilrida)’등과 몽골어 ‘мөрий(mörüi), бараа(bara γa), будаа(buda γa)’등도 동계어임을 알 수 있다.

21) 15세기에는 ‘므스(misi)’라는 말이 충분히 ‘무엇’이란 의미를 전달했지만 시간이 흐르면서 이 ‘므스(misi)’가 ‘무엇’이라는 의미가 약화되자 다시 같은 의미를 가지고 있었던 ‘겻(kəs[t])’이란 말을 첨가하여 의미를 강화했다고 보겠다.

22) 몽골어 ‘хувь(qubi)’도 본래 ‘хум(qum-a)’가 같이 ‘물건’의 의미로 사용되다가 ‘재산, 유산’의 의미로 분화되었다고 하겠다. 그리고 몽골어 ‘өв(öb), өмч(ömči)’도 어두자음이 탈락한 것으로 동원어라고 하겠다.

있기 때문에 ‘ya-’를 ‘*γa-’로 재구하는데 문제가 없다고 하겠다. 그리고 17세기 한국어에 ‘하(ha)²³⁾가 ‘갓(kas[t])(물건)’의 의미로 쓰이고 있다. 이 ‘하(ha)’는 ‘가(ka) > 하(ha)’의 변화라고 하겠다. 그래서 몽골어 ‘yaγub-a/yaγum-a’에서 ‘ya-²⁴⁾는 ‘γa-’이며 조어형은 ‘*γad²⁵⁾로 재구할 수 있다.

이러한 것을 종합해 볼 때 몽골어 ‘юу(yaγu)’는 ‘*γaγu’로 재구되며 어근은 ‘γaγ-’이고 조어형은 ‘*γad’라 하겠다. 몽골어 ‘хуул(qoγula)(음식)’의 어근 ‘qoγ-’과 ‘аруурц(aγurasu)(재산)’의 어근 ‘aγ-’(γaγ > aγ)도 ‘юу(yaγu)’의 어근 ‘γaγ-’가 동원어라고 보겠다. 또한 ‘юу(yaγu)’의 어근 ‘γaγ-’은 한자에서 곡식을 의미하는 ‘穀(kog)’과도 대응이 된다.

그리고 한국어 ‘옷감(otkam), 땀감(ttailkam), 장난감(jangnankam)’등의 말에서 ‘재료나 물건’을 의미하는 접미사 ‘-감(kam)²⁶⁾은 ‘갓(kas[t])’의 말음이 변화한 것이라 하겠고, 몽골어 ‘тоглоом(tuγlaγam-장난감), шоглоом(šoγlaγam-농담,익살,해학)’등의 말에서 접미사로 쓰인 ‘-γam’도 한국어와 같이 ‘재료나 물건’을 의미한다고 하겠다.

이렇게 두 언어가 같은 접미사를 사용한다는 것은 동계어가 아니고서는 어려운 것이다. 이와 같이 사물을 묻는 의문대명사 ‘무엇’은 본래 ‘물건’을 나타내던 말에서 왔음을 알 수 있다.

2.3. 수량을 나타내는 의문대명사 ‘얼마’

현대 한국어에서 정하지 않았거나 아직 모르는 수량, 값, 정도 따위를 나타내는 말로 ‘얼마(əlma)’가 있다. 이 ‘얼마(əlma)’는 ‘얼(əl)+마(ma)’의 합성어라고 하겠다. 그리고 여기서 ‘-마(ma)’는 사람을 가리키는 의문대명사는 ‘아무(amu)’의 ‘-무(mu)’와 같이 의문조사라고 하겠다.

그리고 ‘얼마(əlma)’가 15세기 한국어에는 ‘언마(ənma)’와 ‘현마(hyənma)’로 나타나고 있다. 그러므로 ‘얼마(əlma)’의 ‘얼(əl)’이 본래는 어두자음 ‘ㅎ(h)’를 가지고 있다가 탈락했다고 볼 수 있다. 그러므로 ‘얼(əl)’을 ‘*헐(həl)’로 재구할 수 있다²⁷⁾. 또 끝소리 ‘l’는 ‘d|l’의 변화로 조어형은 ‘*헐(həd)’이라 하겠다. 즉, ‘얼마(əlma)’는 ‘*헐마(hədma)’가 변화한

23) 이 ‘하(ha)’가 오늘 날 ‘갓(kas[t])’에 대응하는 예를 들면 다음과 같다.

.내 하는 新羅蔘이라:我的是新羅蔘 《老乞大諺解下2》

.내 하는 본디 사니라:我的是元質 《老乞大諺解下14》

24) 한국어에서 두음 ‘냐>야, 녀>여, 뇨>요, 뉴>유, 녀기다>녀기다>여기다’와 같이 단모음이 중모음화하고 ‘y’음 위에서 ‘n’음이 떨어지는 현상과 터어키어로 ‘무엇’을 ‘ne’라는 것을 고려하여 몽골어 ‘yaGub-a/yaGum-a’의 ‘ya-’를 ‘*na-’로 재구해 볼 수 있다. 이 ‘*na-’의 조어형은 ‘*nad’이라 하겠다. 이 조어형 ‘*nad’과 한국어 ‘남 알(nad al)(곡식의 열매)과 ‘남(nad)(곡식), 남가리(nad kari)(남알이 붙은 벧단이나 보릿단 따위를 짚아올린 터미)’의 어근 ‘nad(nad)-’과 형태가 같음을 알 수 있다.

그러므로 몽골어 ‘yaγub-a/yaγum-a’의 ‘ya-’가 ‘물건’을 나타내는 말이었음이 틀림없다고 본다. 한국어 ‘거리(kəri)(무엇을 만드는 데 드는 재료)’의 어근은 ‘결(kər)-’이고, ‘남가리(nad kari)는 ‘남(nad) + 가리(kari)’로 이음동의어의 합성어이며 ‘가리(kari)’의 어근은 ‘갈(kar)-’이라 하겠다. 여기서 어근 ‘결(kər)-’과 ‘갈(kar)-’은 모음변이의 동일어로 몽골어 ‘хир(kiri)’와 동원어라고 하겠다.

이와 같이 두 언어에서 어두음 ‘k-’를 가진 말이 나타나고 있고, 또 필자는 자음의 출발을 ‘k’음으로 보기 때문에 ‘yaγub-a/yaγum-a’의 ‘ya-’를 ‘*γa-’로 재구한다.

25) 몽골어 ‘эд(ed), идэ(idege), идэш(idesi), идэх(idehü), ачаа(ačiya)’의 어근 ‘эд(ed), ид-(ide-), ар(at-) > ач-(ač-)’은 조어형 ‘*γad’에서 어두자음이 탈락한 모음변이형으로 동원어라고 하겠다.

26) 이렇게 ‘감(kam)’의 어원이 ‘갓(kas[t])’에서 온 것임을 알게 되면 사고 팔기 위하여 정한 ‘값(kabs)’의 어원을 알 수 있다. 이 ‘값(kabs)’의 말음 ‘ㅅ(s)’은 나중에 첨가된 것이고 ‘갑(kab)’이 원형이라 하겠다. 이 ‘갑(kab)’은 자음 ‘b ~ m’이 호환됨으로 ‘감(kam)’가 같음을 알 수 있다. 그리고 한국어에 ‘값(kabs)’이라는 말로 ‘금(kim)’이라는 말이 있다. 이 ‘금(kim)’은 ‘감(kam)’의 모음변이라고 하겠다.

옛날 사람들은 생계의 수단으로 서로 ‘물물 교환’으로 거래가 이루어짐으로서 ‘물건’이 곧 지금의 ‘돈’의 역할을 했을 것이다. 그러므로 ‘값(kabs)’이라는 말의 어원이 ‘갓(kas[t])(물건)’[원래는 양식(糧食)을 지칭]에서 온 이유라고 하겠다.

것이라고 하겠다.

한국어 ‘얼마(alma)’와 대응하는 몽골어로는 ‘хэд(kedü-얼마)/хэд бэ(kedü büi-얼마예요.)’가 있다. 이 ‘хэд(kedü)/хэд бэ(kedü büi)’에서 ‘хэд(kedü)’는 한국어 ‘얼마(alma)’의 ‘얼(əl)’의 조어형인 ‘*현(həd)’와 같음을 알 수 있다. 그리고 자음 ‘b’와 ‘m’은 서로 호환하기 때문에 몽골어 의문조사 ‘бэ(büi)’와 한국어 ‘마(ma)’는 같은 말이라는 것도 알 수 있다. 또 몽골어 ‘хэд бэ(kedü büi)’에서 의문조사 ‘бэ(büi)’의 어두자음 ‘b’가 소실되어 ‘хэдий(kedüi)’로 변한 것도 알게 된다.

한국어에서 얼마만큼의 수를 나타내는 말로 ‘몇(myət)’이 있는데, 어근은 ‘뻬(mət)-’이라 하겠다. 이 ‘뻬(myət)’은 15세기 한국어에 ‘현(hyən)’²⁸⁾으로 나타나고 있다. 이 ‘현(hyən)’의 말음 ‘-n’은 ‘-d>n’의 변화로 조어형은 ‘*현(həd)’라고 하겠다. 조어형 ‘*현(həd)’은 몽골어에서 ‘뻬’를 나타내는 ‘хэд(kedü)’와 동원어임을 알 수 있다. 즉 한국어에서는 15세기 이후부터 어두음 ‘k’가 ‘m’으로 바뀌어 사용되고 있다고 하겠다.

2.4. 시간을 나타내는 의문대명사 ‘언제’

현대 한국어에서 시간을 가리키는 의문대명사로 ‘언제(ənje)’가 있다. 이 ‘언제(ənje)’²⁹⁾는 ‘어(ə) + 적(jəg)(時) + 의(i)(位格)>어저기(əjegii)>어제(əje)>언제(ənje)’로 변화한 것이라고 보겠다. 여기서 ‘어(ə)’는 ‘틈, 겨를’을 나타내는 고어 ‘어(ə), 에(e)’³⁰⁾와 동일어로서 ‘시간’을 나타내는 말이라고 하겠다. 그리고 ‘어(ə)’도 본래 말음을 가지고 있던 말로서 ‘*언(əd)’으로 재구해 볼 수 있다. 이 ‘*언(əd)’은 한국어 ‘아침(ačim)’의 어근 ‘안(ad)-’과 몽골어 ‘одоо(odu-지금), үд(üde-정오)’와 동원어가 된다고 하겠다.

그리고 수량을 나타내는 의문대명사 ‘얼마(ərma)’가 15세기 한국어에는 ‘언마(ənma)’와 ‘현마(hyənma)’로 나타나고, 또 얼마만큼의 수를 나타내는 ‘뻬(myət)’도 15세기 한국어에 ‘현(hyən)’으로 나타난다. 그러므로 ‘어(ə)’도 어두에 ‘ㄱ(k)/ㅎ(h)’자음을 가지고 있다가 자음이 소실되었다고 볼 수 있다. 그래서 ‘어(ə)’는 ‘*견(kəd)/ *현(həd)> *결(kəl)/ *혈(həl)> *거(kə)/ *히(hə)>어(ə)>언(ən)’으로 변화해 왔다고 보겠다³¹⁾.

27) 수량을 나타내는 의문대명사는 그 지칭 대상자가 ‘물건’이기 때문에 말의 어원도 ‘물건’을 나타내는 말에서 왔다고 보겠다. 그러므로 ‘얼마(ərma)’의 어근 ‘얼(ər)-’과 재구된 ‘*혈(hər)-’은 몽골어 ‘өп(öri-빛, 채무), ‘хир(kiri-재물, 재산, 가업)’와 대응된다고 하겠다.

28) 보기를 들면 다음과 같다.

.현버늘 단달:雖則屢蹶(龍飛御天歌31章)

.현고달 올마시노:幾處徙(龍飛御天歌110章)

.현나리신달:幾日(龍飛御天歌112章)

.나히 현이오 병 업 산 이라:年幾無病(朴通事諺解下52)

29) 한국어에서 母音+스(j),ㄷ(d) 위에서 ‘ㄴ(n)’자음이 介入되는 현상을 볼 수 있다. 이 ‘언제(ənje)’도 이러한 현상으로 보아 원형을 ‘어테(əde)>어제(əje)’로 소급해 본다.

그러나 한국어의 조어를 폐음절로 보기 때문에 ‘언제(ənje)’를 ‘언(ən) + 제(je)’로 보아도 큰 차이가 없다. 아래에 母音+스(j),ㄷ(d) 위에서 ‘ㄴ(n)’자음이 介入되는 현상을 보기로 들면 다음과 같다.

1)비대떡(pidaiddæg)>빈대떡(pindaiddæg)

2)바디(padi)>반디(pandi)

3)버데기(pædegi)>번데기(pændegi)

4)터디다(tədida)>터지다(təjida)>던지다(tənjida)

5)까치(kkachi)>깐치(kkanchi)

6)고치다(kochida)>곤치다(konchida)

30) 이 ‘어(ə)’가 현대 한국어 ‘어이 없다’(틈이 없다)에서 아직도 사용되고 있다. 시간을 나타내는 말의 어원적 의미는 ‘해’의 뜻을 지니는 말에서 생겨난다. 그러므로 한국어 ‘어제(əje)’의 ‘어(ə)’도 이 ‘어(ə)’와 동원어라고 보겠다.

31) 한국어로 바쁜 가운데서 달리 활용할 수 있는 시간이나 동안을 ‘결(kyəl), 겨를(kyəril)’이라고 한다. 이 ‘결(kyəl)’은 시간을 나타내

한국어 ‘곧(kod), 고대(kodai)’는 시간을 나타내는 말이다. ‘곧바로(kodbaro), 곧장(kodjang)’의 ‘곧(kod)’도 시간을 나타내는 말로 ‘즉시’의 뜻을 지닌다. ‘어(ə)’의 조어형 ‘*겔(kəd)’은 ‘곧(kod)’과 모음변이의 동원어라고 보겠다. 그러므로 ‘언제(ənjɛ)’³²⁾라는 말의 본래 의미는 ‘시간에, 때에’라고 하겠다.

한국어 ‘언제(ənjɛ)’와 대응하는 몽골어로는 ‘хэзээ(kejɛy-e-언제)’가 있다. 이 ‘хэзээ(kejɛy-e)’는 ‘ke + jɛy + e’로 구성된 것으로 ‘jɛy’의 ‘y’음은 ‘g>y’의 변화로 원형을 ‘*jig’으로 재구할 수 있다. 이 ‘*jig’은 ‘цаг(čaγ)’³³⁾의 모음변이로서 ‘때, 시간’의 의미를 가진 말이라고 하겠다. 그리고 ‘-e’³⁴⁾는 어근 말음이 ‘i’를 가진 二重母音 및 자음으로 끝나는 경우에 사용하였던 여위격 조사라고 하는 것을 몽골어 ‘хэдийд(kedüi dü-언제[에])’의 분석으로 증명할 수 있다.

즉 몽골어 ‘хэдийд(kedüi dü)’는 ‘ke + düi + dü’로 분석할 수 있다. 이것을 ‘хэзээ(kejɛy-e)’와 비교해 보면 ‘ke’는 ‘ke’, ‘düi’는 ‘jɛy’, ‘dü’는 ‘e’와 서로 대응됨을 알 수 있다. 그러므로 ‘e’가 여위격임이 확실하고, 또 자음 ‘d’가 구개음화 되면서 ‘j’가 되니 ‘düi’와 ‘jɛy’는 같은 말임도 알 수 있다.

그리고 ‘ke’는 원래 말음(末音)을 가지고 있다가 자음이 탈락한 것으로 ‘*ked’로 재구할 수 있으며 ‘시간’의 의미를 가지고 있다는 것을 아래의 말에서 입증할 수 있다.

хэдийн(kedüyin)이미, 벌써, 그 전에
 хэдийний(kedüyinei)이전부터, 오래 전부터
 хэдийнээ(kedüyin-e)이미, 벌써, 그전에
 хэдийнээс(kedüi eče)오래 전부터, 언제부터, 언제부터인가

몽골어 ‘хэзээ(kejɛy-e)’와 한국어 ‘언제(ənjɛ)’는 동원어로서 ‘시간에, 때에’라는 의미를 가지고 있음을 할 수 있다.

이와 같이 어휘를 분석한 결과 몽골어 ‘хэзээ(kejɛy-e)’의 ‘-зээ(-jɛy-e)’가 ‘시간에, 때에’라는 말의 축약형임을 알게 됨으로 몽골어 ‘хэмээ э(kemjɛy-e;한계), хаваржаа(qaburjɛy-a;봄 거주지/봄 방목지), өвөлжөө(өбүлжөө;겨울 거주지/겨울 방목지), намаржаа(namurjɛy-a;가을 거주지/가을 방목지)’ 등 어휘의 접미사 ‘-зээ/жа а(jɛy-e/a)’의 어원도 찾을 수가 있다.

또한 몽골어 ‘үе(üy-e;시기, 시대, 때)’라는 말도 ‘düi-e’나 ‘jɛy-e’의 어두자음이 탈락하여 만들어진 말이며 본래의 의미는 ‘시간에, 때에’라 하겠다.

는 말로서 ‘겔(kəl)’로 소급되며 ‘*겔(kəl)’과 동원어라고 하겠다.

32) 한국의 일부 국어학자들은 ‘언제(ənjɛ)’의 ‘언(ən)’은 ‘어느(əni)’가 준 형태라고 보고 있다. 이렇게 보는 견해는 ‘언제(ənjɛ)’라는 말이 ‘어(*겔(kəd)/ *헐(həd) > *헐(hən) > *허(hə) > 어(ə)) > 어제 > 언제’로 변화한 것을 알지 못하고 너무 현대 한국어의 의미만을 생각하고 보았기 때문이라고 하겠다.

33) 이 ‘цаг(čaγ)’의 두음 ‘č’는 ‘t’가 구개음화 한 것으로 원형은 ‘taγ’이라 하겠다. 그리고 자음 ‘t’는 ‘d’에서 온 것임으로 ‘цаг(čaγ)’을 ‘*daγ’으로 재구 할 수 있다. 한국어 ‘때(ttai)(시간의 어떤 점이나 부분), 텃(təs[t])(때, 짬)’도 ‘*daγ’과 동원어라고 하겠다.

34) Николас Поппе(Орчуулсан: Л.Чулуунбаатар, Д.Түвшинтөгс, Д.Отгонтуяа нар), Монгол бичгийн хэлний зүй, УБ., 2912, 106-107 тал

이러한 형태의 여위격이 《蒙古秘史》와 《蒙古老乞大》에서도 나타나고 있다.

1. ene emün-e bui či siregen talbiju urida ide (《蒙古老乞大》2권 4a)

이 얹해 이시니 네 床 노코 몬져 먹으라

2. čingis Qaγan Ibaγa-Beki-ji žürcedei-(j)e sojurγažu...(《蒙古秘史》8권 208.30-31)

主兒扯步-耶

2.5. 장소를 나타내는 의문대명사 ‘어디’

현대 한국어에서 장소를 가리키는 의문대명사는 ‘어디(əti)’가 있다. 이 ‘어디(əti)’는 ‘어(ə) + 處(ta) 35) + 의(i)(位格) > 어디(tai) > 어디(əti) > 어디(əti)’로 변화한 것이라 하겠다.

여기서 ‘어(ə)’는 ‘공간, 장소’를 의미하는 말로서 ‘위(wui)’의 15세기 말 ‘우(u)’와 동원어라고 보겠다. 이 ‘어(ə)’도 본래 말음(末音)을 가지고 있었던 말로서 ‘* 언(əd)’³⁶⁾으로 재구해 볼 수 있다.

그리고 의문대명사를 재구해 보면 모두 어두에 ‘k>h’자음을 가지고 있으므로 ‘어(ə)’도 어두에 ‘ㄱ(k)/ㅎ(h)’자음을 가지고 있다가 자음이 소실되었다고 볼 수 있다. 그러므로 ‘어(ə)’는 ‘* 견(kəd)/ * 헐(həd) > * 결(kəl)/ * 헐(həl) > * 거(kə)³⁷⁾/ * 히(hə) > 어(ə)’로 변화해 왔다고 보겠다.

현대 한국어에서 장소를 의미하는 ‘곳(kos[d])’이라는 말이 15세기에는 ‘곧(kod)’으로 나타나고 있다. 이 ‘곧(kod)’과 ‘어디(əti)’의 ‘어(ə)’의 조어형 ‘* 견(kəd)’은 모음변이의 동원어라고 보겠다.

그리고 ‘處(ta)’는 현대 한국어에서 ‘테(te)’로 나타나며 ‘곳(장소)’의 의미를 가지고 있다. 이 ‘테(te)’는 ‘털(təd) > 탈(təl) > 털이(təli) > 더이(təi) > 테(te)’의 변화라고 하겠다. 그러므로 ‘달(tal)(地), 들(til)(野)’의 모음변이의 동원어라고 보겠다.

한국어 ‘어디(əti)’에 대응하는 몽골어로는 ‘хаа/хаана(qami γ-a)’가 있다. 이 ‘хаа/хаана(qami γ-a)’는 ‘qa + mi γ + a’로 이루어진 말이라 보겠다. 여기서 ‘qa-’는 한국어 물건의 들레와 그에 가까운 부분을 의미하는 ‘가(ka)’와 동원어로서 본래 말음(末音)을 가지고 있다가 합성어가 되면서 말음이 탈락했다고 보겠다.

그러므로 ‘qa’를 ‘*qad’로 재구해 볼 수 있으며, 이 재구된 ‘*qad’는 한국어 ‘가장자리’의 어근 ‘갓[간](kas[d])’과 몽골어 ‘гадаа(γada γa-밖), газар(γaγar-땅), хот(qota-도시)’의 어근 ‘γad-’와 동원어라고 보겠다. 또 ‘-mi γ-’는 한국어 ‘부뚜막(butumak)(부엌의 아궁이 위에 걸어 놓은 솥 언저리의 평평한 자리, 오르막(orimак), 내리막(nairimак)’의 ‘막(mak)’³⁸⁾과 몽골어 ‘аймар(aima γ; 행정단위 도(道), 종족/부족), ирмэг(irmeg; 가장자리, 끝, 가, 언저리, 변), намар(namu γ; 늪, 습지)’의 ‘-ma γ³⁹⁾, -meg, -mu γ’와 모음변이의 동원어로서 ‘곳(장소)’을 의미하는 말이라 하겠다.

그리고 ‘-a’는 어근 말음이 ‘i’를 가진 二重母音 및 자음으로 끝나는 경우에 사용하였던 여위격 조사라 하겠다.

그래서 한국어 ‘어디(əti)’와 몽골어 ‘хаа/хаана(qami γ-a)’⁴⁰⁾라는 말의 본래 의미는 ‘곳에’라고 하겠다.

3. 맺는말

위와 같이 한국어의 의문대명사를 분석하여 그 본 의미를 살펴 보고, 몽골어와도 비교하여 보았다. 그 결과를 간단하게 요약하면 다음과 같다.

35) 원래는 아래아가 있어야하나 컴퓨터 입력기의 문제로 표기하지 못했다.

36) 한국어 ‘언저리(ənjəri), 언덕(əndəg)’의 ‘언(ən)’은 ‘* 언(əd)’의 말음 ‘d>n’의 변화로 동원어라고 보겠다.

37) 현대 한국어에서는 거기의 뜻으로 ‘거(kə)’가 나타나고 있고, 가장자리의 뜻으로 ‘가(ka)’가 나타나고 있다.

38) ‘막(mak)’은 ‘맷(mad) > 말(mal) > 말(malk) > 막(mak)’의 변화로, 한국어 ‘마당(matang)’의 어근 ‘맷(mad)’과 육지를 의미하는 ‘물[문](mud)’과 동원어라고 보겠다. 그리고 이 ‘막(mak)’의 어두 ‘m’은 ‘k>m’으로 조어는 ‘*간(kad)’이라 하겠다.

39) 몽골에서 행정단위로 쓰이고 있는 ‘бар(ba γ; 한국의 면(面)에 해당함)’도 본래는 ‘곳(장소), 땅’을 의미하던 말로 한국어 ‘밭[반](bad), 뱃[박](bak), 바(ba)(곳)’와 동원어라고 하겠다.

40) 아래의 어휘들은 ‘qami γ-a’와 동원어라고 보겠다.

- . хөвөө(kübege)가, 가장자리
- . гүвээ(gübege)언덕
- . даваа(daba γ a)고개
- . овоо(obu γ -a)더미, 무더기

첫째, 사람을 나타내는 의문대명사 ‘누구’는 중세 한국어에서 ‘누고(nuko)’로 나타나고 있고, ‘누고(nuko)’는 대명사 ‘누(nu)’와 의문조사 ‘고(ko)’가 결합된 것이며, 대명사 ‘누(nu)’는 인칭대명사 ‘나(na;1인칭), 너(nə;2인칭)’의 모음교체형으로 ‘누(nu)’가 사람의 의미를 가지고 있다는 것은 사람을 낮잡아 이르는 말 ‘넌, 놈’에서 알 수 있다. 또한 ‘아무(amu)’도 중세 한국어에서 ‘아모(amo)’로 나타나는데, 이러한 현상은 ‘누고(nuko)’에서의 의문조사 ‘고(ko)’가 어두자음이 ‘k>bɔm’으로 변화한 것이다.

한국어 ‘누구(nugu)’와 대응되는 몽골어는 ‘хэн(ken)’인데, 이 ‘хэн(ken)’은 ‘хүн(kün)’의 모음교체 형태로 동원어임을 알 수 있다. 그리고 “눅다(nubta): хэвтэх(kebte-), 헐다(hərta): нурах(nura-)” 등과 같이 두 언어에서 자음 ‘n’과 ‘k(q)’가 서로 음운대응이 됨으로 한국어 ‘누구(nuku)’의 ‘누(nu)’는 몽골어 ‘хэн(ken)’의 요소를 가지고 있다.

둘째, 사물을 나타내는 의문대명사 ‘무엇’은 15세기 한국어에는 ‘므스(mīsī), 므스(mīsīg), 므슴(mīsīm)’ 등으로 나타난다. 이 ‘므스(mīsīg)/므슴(mīsīm)’은 ‘못(mīs)+극(kīg)/금(kīm)’으로 이루어진 말이다. 그리고 자음 ‘k’가 ‘bɔm’으로 바뀌는 자음의 변화를 고려하면 ‘-극(kīg)’과 ‘-금(kīm)’은 같은 말로 ‘극(kīg)>금(kīm)’으로 변화한 것이다. 이 ‘극(kīg)’은 한자에서 곡식을 의미하는 ‘穀(kog)’과 ‘고기’의 어근 ‘곡-’과 같은 동원어이고, ‘금(kīm)’은 현대 한국어 ‘옷감(otkam), 땀감(ttailkam), 장난감(jangnankam)’ 등의 말에서 ‘재료나 물건’을 의미하는 접미사 ‘-감(kam)’과 같은 말로 ‘물건’이라는 뜻을 가지고 있다.

한국어 ‘무엇(muəs[t])’과 대응하는 몽골어는 ‘юу(ya yu)’가 있다. 이 ‘юу(ya yu)’는 원래 어두에 자음을 가지고 있다가 반모음 ‘y’로 변한 것으로, ‘юу(ya yu)’는 ‘*γa yu’로 재구할 수 있다. 재구된 ‘*γa yu’의 어근은 ‘γa γ-’은 몽골어 ‘хоон(qo yula;음식)’의 어근 ‘qo γ-’과 ‘аруурц(а yurasu)(재산)’의 어근 ‘a γ- (γa γ>a γ)’와 동원어라고 보겠다.

셋째, 수량을 나타내는 의문대명사 ‘얼마’는 ‘얼(əl)+마(ma)’로 결합된 말로, 여기서 ‘-마(ma)’는 사람을 가리키는 의문대명사는 ‘아무(amu)/아모(amo)’의 ‘-무(mu)/모(mo)’와 같이 의문조사이다. ‘얼마’가 15세기 한국어에는 ‘언마(ənma), 현마(hyənma)’로 나타나고 있다. 그러므로 ‘얼마(əlma)’의 ‘얼(əl)’도 본래는 어두에 ‘ㅎ(h)’ 자음을 가지고 있다가 탈락한 것으로 ‘*헐>헐(həl)’로 재구할 수 있으며, 재구된 ‘*헐(həl)’은 몽골어 ‘х и р(kiri;재물, 재산)’와 대응이 된다.

한국어 ‘얼마(əlma)’와 대응하는 몽골어로는 хэд(kedü)/хэд бэ(kedü büi)’가 있는데, 이 ‘хэд(kedü)/хэд бэ(kedü büi)’에서 ‘хэд(kedü)’는 한국어 ‘얼마(əlma)’의 ‘얼(əl)’의 조어형인 ‘*헐(həd)’와 같음을 알 수 있다. 그리고 자음 ‘bɔm’은 서로 전환하기 때문에 몽골어 의문조사 ‘бэ(büi)’는 ‘마(ma)’와 같은 말이라는 것도 알 수 있다. 또한 몽골어 ‘хэд(kedü) бэ(büi)’에서 의문조사 ‘бэ(büi)’의 어두자음 ‘b’가 소실되어 ‘хэдий(kedüi)’로 변한 것도 알게 된다.

한국어에서 얼마만큼의 수를 나타내는 말로 ‘몇(myət)’이 있는데, 15세기 한국어에 ‘현(hyən)’으로 나타나고, 이 ‘현(hyən)’의 말음 ‘-n’은 ‘-d>n’의 변화로 조어형은 ‘현(həd)’이고, 몽골어 ‘хэд(kedü)’와 같은 요소임을 알 수 있다.

넷째, 시간을 나타내는 의문대명사 ‘언제’는 ‘어(ə)+적(jəg)(時)+의(i)(位格)’의 결합어로, 이 ‘어(ə)’는 ‘틈, 겨를’을 나타내는 고어 ‘어(ə)/에(e)’로 ‘시간’을 나타내는 말이다. 이 ‘어(ə)’도 본래 말음을 가진 것으로 ‘*연(əd)’으로 재구해 볼 수 있다. 이 재구된 ‘*연(əd)’은 한국어 ‘아침(ačim)’의 어근 ‘안(ad)-’과 몽골어 ‘одо(odu;지금), үд(üde;정오)’와 같은 요소를 가지고 있다.

그리고 ‘얼마(ərma)’가 15세기에는 ‘언마(ənma)/현마(hyənma)’로, 또 ‘몇(myət)’도 ‘현(hyən)’으로 나타난다. 그러므로 이 ‘어(ə)’도 어두에 ‘ㄱ(k)/ㅎ(h)’자음을 가지고 있다가 자음이 소실되었다고 볼 수 있다. 그래서 ‘어(ə)’는 ‘*견(kəd)/*헐(həd)>*결(kəl)/*헐(həl)>*거(kə)/*허(hə)>어(ə)>언(ən)’의 변화로, 한국어 ‘결(kyəl), 겨를(kyərül)’과 ‘곧바로(kodbaro), 곧장(kodchang)’의 ‘곧’은 같은 요소로 동원어이다. 그러함으로 ‘언제(ənje)’라는 말의 본래 의미는 ‘시간에, 때에’라는 것이다.

한국어 ‘언제(ənje)’와 대응하는 몽골어 ‘хэжээ(kejiy-e)’는 ‘ke + jiy + e’의 분석되며, ‘jiy’의 ‘y’음은 ‘g>y’의 변화로 원형을 ‘*jig’으로 재구된다. 재구된 ‘*jig’은 ‘цар(čaγ;시간)’의 모음변이로 ‘때, 시간’의 의미를 가진 말임을 알 수 있다.

다섯째, 장소를 나타내는 의문대명사 ‘어디(əti)’는 ‘어(ə)+ㄷ(處)(tɿ)+의(i)(位格)’의 결합어로, 이 ‘어(ə)’는 ‘*견(kəd)/ *헐(həd) > *결(kəl)/ *헐(həl) > *거(kə)/ *히(hə) > 어(ə)’로 변화한 것이다. 한국어에서 장소를 의미하는 ‘곳(kos[d])’이 15세기에는 ‘곶(kod)’으로 나타는데, 이 ‘곶(kod)’과 ‘어디(əti)’의 ‘어(ə)’의 조어형 ‘*견(kəd)’은 모음변이형이다.

한국어 ‘어디(əti)’에 대응하는 몽골어 ‘хаа/хаана(qamiγ-a)’는 ‘qa+miγ+a’로 이루어진 말로, ‘qa-’는 한국어 물건의 둘레와 그에 가까운 부분을 의미하는 ‘가(ka)’와 같은 요소이다. 또 ‘-miγ-’는 한국어 ‘부뚜막(buttumak), 오르막(orimak), 내리막(nairimak)’의 ‘-막(mak)’과 몽골어 ‘аймаг(aimaγ), ирмэг(irmeg), намаг(namuγ)’의 ‘-маγ, -meg, -muγ’와 모음변이의 동원어로서 ‘곳(장소)’을 의미하는 말이라는 것을 알 수 있다.

이렇게 한국어의 의문대명사를 분석하여 본래의 의미를 알아보고 몽골어와 비교해 본 결과 양 언어에 모두 같은 요소가 존재하고 있으므로 계속적으로 두 언어를 비교 연구한다면 한국어와 몽골어의 관계를 확실하게 증명할 수 있을 것으로 본다.

■ 참고문헌 ■

1. Николас Поппе(Орчуулсан: Л.Чулуунбаатар, Д.Түвшинтөгс, Д.Отгонтуяа, Ц.Отгонсүрэн нар), Монгол бичгийн хэлний зүй, УБ., 2012
2. Б. Сумьяабаатар, Монгол Солонгос туургатны угсаа гарал, хэлний холбооны асуудалд, УБ., 1974
3. Б.Сумьяабаатар, Монголын нууц товчоо(үсгийн галиг), УБ., 1990
4. Сон Ыйминь, 蒙語老乞大(МОН Ө НО ГӨЛ ДЭ), УБ., 2006
5. 『蒙語老乞大』影印, 西江大學校 人文科學研究所, 1983
6. 강길운, 『한국어 계통론』 상권, 한국문화사, 2012
7. 강길운, 『한국어 계통론』 하권, 한국문화사, 2012
8. 김민수, 『우리말 어원사전』, 태학사, 1997
9. 김승곤, 『한국어의 기원』, 글모아출판, 2018
10. 남광우, 『보증 고어사전』, 일조각, 1993
11. 박상규, 『우랄·알타이 관계 언어학 연구』, 역락, 2009
12. 서정범, 『우리말의 뿌리』, 고려원, 1989
13. 서정범, 『국어어원사전』, 보고서, 2000
14. 유덕선, 『훈몽자회』, 흥문관, 2014
15. 조항범, 『국어 어원론』, 개신, 2009
16. 최창렬, 『우리말 어원연구』, 일지사, 1993
17. 火源潔(譯) 《華夷譯語》 四部叢刊 3編 33冊 台北:臺灣商務印書館, 1975
18. G.J.Ramstedt, Studies in Korean etymology, Helsinki, 1949
19. <https://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%8F%99%EA%B3%84%EC%96%B4>

〈토론〉 “한국어 속의 몽골어 요소 연구
-의문대명사 분석을 중심으로-”에 대한 토론문

김기성(단국대학교)

본 논문은 일종의 한국어 계통에 관한 연구로서, 한국어가 알타이제어와 밀접한 관계가 있음을 확신하고 그 친족 계통을 분명하게 증명하려고 하는 목적의 한 연구이다. 같은 계통의 언어라면 한국어와 몽골어 양 언어 간에 반드시 특성의 공통적 요소가 나타날 것이라는 점에 주안점을 두고, 양 언어의 일부 의문대명사를 음운법칙에 따라 상호 비교 분석해 봄으로써 두 언어가 얼마나 공통요소를 가지고 있는가를 증명하고자 노력하였다.

본 주제, 즉 한국어 속의 몽골어 요소에 관한 기존 연구 업적들이 전혀 없는 것은 아니지만, 그것들이 주로 개별적 어휘를 다루고 있는 반면에 본 논문은 의문대명사라고 하는 특정 문법 범주의 어휘들을 독립적으로 살펴보고 있으므로 기존 업적들과는 뚜렷한 차이가 있다.

따라서 이는 양 언어에 대한 개별적 특성뿐만 아니라 알타이학적 가치와 체계, 계통을 정립하는 데에도 큰 의의를 지닌다고 할 수 있을 것이며, 무엇보다 해당 분야의 연구자들을 위한 기초 자료 제공과 선도적 역할 담당이라는 측면에서 매우 중요하다고 생각한다.

본 논문에 대한 토론자로서 논의 전개상에서 보이는 일부 의문점에 대한 저자의 의견을 물어보거나 토론자의 개인적 생각을 언급하면서 이를 토론에 갈음하고자 한다.

1. 한국어의 계통 논의를 위한 한국어 속의 몽골어 요소나 기타 알타이제어 등에 관한 가장 최근의 선행 연구 업적들과 그들의 경향, 성격 등에 대해 좀 알려주셨으면 한다.
2. 한국어 속의 몽골어 요소를 살피는 과정에서 여러 다른 요소도 있는데 ‘대명사’를 선별, 살피게 된 이유는 무엇인지? 더욱이 몽골어의 여러 대명사(인칭대명사, 지시대명사, 재귀대명사, 부정대명사 등) 중 특히 의문대명사를 선택해 분석한 어떤 특정한 이유가 따로 있는지 등에 대해서 알고 싶다.
3. 하나의 예를 들어 논문 6쪽에 있는 “현대 한국어에서 시간을 가리키는 의문대명사로 ‘언제(ənjɛ)’가 있다. 이 ‘언제(ənjɛ)’는 ‘어(ə) + 적(jəg)(時) + 의(i)(位格) > 어저기(əjɛgii) > 어제(əjɛ) > 언제(ənjɛ)’로 변화한 것이라고 보겠다.”와 같은 일부 내용의 근거 및 그에 대한 출처 등을 언급해 주는 것이 더욱 바람직하지 않을까 생각한다.

Гадаад оюутанд монгол хэлний хэл зүй

заах аргын тухай асуудалд

-The Study of Teaching Methods in Mongolian language's grammar for foreigners-

D.Erdenesan Де.Эрденсан¹⁾

P.Erdenetuya Пе.Эрдентоя²⁾

Түлхүүр үг: Монгол хэл, хэл зүй, яриа бичиг, үгийн сан, унших бичих

요약 :

몽골국립사범대학교 몽골어 교육반에 일본, 한국, 중국, 몽골어를 모르는 내몽골 학생, 러시아, 러시아계 부리아드, 키르기스스탄, 터키, 독일, 미국 등의 나라에서 온다. 외국 학생들의 경우에는 그들의 교육 방식, 어떤 것을 대하는 태도, 사고방식의 특징이 다 다르기 때문에 학생 개개인의 특수 사항을 고려해줘야 할 필요가 있다.

교사에게 대하는 태도를 위의 관점으로 볼 때, 서양의 교육 시스템은 논리적 사고 또는 비판적 사고에 기초한다면 동양은 부처, 공자, 타이요의 가르침에 기초한다.

몽골국립교육대학교의 외국 학생들에게 가르칠 몽골어 교육 시스템은 문학, 이야기 글, 단어, 읽기 쓰기 등 4가지 주제로 가르친다. 학생들이 언어를 배울 때 중심이 되는 능력은 말하기 능력이지만 몽골어를 배우러 오는 학생들의 대부분은 앞으로 석사를 전공하려고 입학하여 공부하려는 목적을 가지고 있기 때문에, 쓰기 능력 또한 요구 된다. 그렇기 때문에 교사는 말하기 능력이외에도 철자법, 문법을 모두 동시에 중요시해야 한다.

몽골어를 가르칠 때 다음과 같이 몇 가지를 중점으로 둔다.

1. 외국 학생의 경우 초급반일 때 몽골어의 정확한 발음을 제일 힘들어한다. 이것을 여러 번의 반복을 통해, 다시 소리 내고, 따라 말하는 방식으로 교육한다. 발음을 따로 가르치는 것은 그다지 효과가 좋지 않기 때문에 그것을 짧은 단어로 바꿔서 비슷한 상태를 자세히 관찰하도록 훈련시킨다.
2. 문법을 가르칠 때, 어미 접사로 변화하는 연습을 각종 방법으로 시킨다. 한 번에 많은 조건, 접사를 가르치게 되면 학생은 긴장하여 효과가 남지 못하게 되는 점이 있다.
3. 문법을 회화를 예시로 드는 것은 학생에게 간단하고 쉬우며, 재미있다. 이런 경우에 연기하는 식으로 대화하게 한다. 즉, 1시간 30분 수업을 하고 나갈 때 2-3 문장을 자신의 것으로 만들고 나가는 것은 매우 효과적인 방법이 된다.
4. 조건, 조사를 별도의 형태로 하지 말고 같이 사용되는 단어와 같이 배우는 것은 더욱 효과가 있다.
5. 시제, 형태소를 따로 - сан, - жээ, - чээ, - лаа, - лээ, - лоо, - лөө, - на, - нэ 등등 가르치는 것은 효과가 나쁘다. 그렇기 때문에 보편적으로 사용되는 동사와 같이 보는 것이 더욱 효과가 있다.

1) Mongolian National University of Education, Doctor (Ph.D), Assoc.Professor

2) Mongolian National University of Education, Doctor (Ph.D), Senior lecturer

이와 같이 많은 문제가 외국어를 배우고 있는 학생들의 경우 막연하다. 외국어 교육에 관한 많은 문제 해결답을 찾을 때 이 공동 연구 프로젝트가 결실을 맺는다고 믿습니다.

Удиртгал:

Аливаа гадаад хэл заах арга зүйн асуудал нь тухайн орны боловсролын хөгжилд түлхэц болох хүчин зүйл болохоос гадна улс хоорондын харилцаа, судалгаа шинжилгээний ач холбогдолтой үйл ажиллагаа юм. Үүгээр дамжуулан суралцахуй, багшлахуйн үр өгөөжийг нэмэгдүүлэхээс гадна үүнтэй холбоотой хэрэгцээт мэдлэг, мэдээллийг дамжуулах, түгээн дэлгэрүүлэхэд үр дүнгээ өгөх юм. Сүүлийн үед гадаад хэл сурах идэвхтэй аргуудыг турших, хэрэгжүүлэх хэрэгцээ нийгмийн хөгжлийн шаардлагын дагуу үүсэж, хэл сурах, заах тухай асуудлыг өргөн хэмжээнд ярих болжээ. Одоогийн байдлаар МУБИС – ийн монгол хэлний сургалтын ангид Япон, Солонгос, Хятад, Монгол хэл мэдэхгүй Өвөрмөц монгол оюутан, Орос, Оросын буриад, Киргиз, Турк, Герман зэрэг орнуудаас жилдээ дунджаар 50 – 60 оюутан монгол хэл сурахаар ирдэг. Тухайн жилийн байдлаас шалтгаалан оюутны тоо янз бүр байдлаар хэлбэлзэх тохиолдол байна. Гадаад оюутанд монгол хэл заахад тулгардаг бэрхшээлийн нэг нь тухайн ангид суралцаж буй оюутны түвшин харилцан адилгүй байдаг. Тиймээс багш шинэ үг цээжлүүлэх, үг зүйн дасгал ажиллуулах, дүрэм тайлбарлан ойлгуулах гэх мэт суралцахуйн үйл ажиллагааг хэд хэдэн өөр түвшинд ангилан заах шаардлагатай зарим үед тулгардаг. Багш чиглүүлэх, удирдах, заах үүргээс гадна шалгах, хянах үүргийг гүйцэтгэдэг. Аль ч түвшний оюутан хэл сурах явцад магтаал, сайшаалын үг сонсохдоо урамшин, суралцах хүсэл сонирхол нь улам нэмэгдэж байдаг. Гадаад оюутнуудын хувьд тэдний сурах арга барил, аливаа зүйлд хандах хандлага, соёл сэтгэлгээний онцлог өөр өөр байдаг учраас оюутны хувь хүнийх нь онцлогийг сургалтын үед харгалзан үзэх нь чухал юм. Тухайлбал:

- Ямар мэргэжлээр сурч байсан
- Гэр бүлтэй эсэх
- Насны ялгаатай байдал ямар байгаа
- Ирээдүйн зорилго
- Багшид хандах хандлага
- Үндэстний соёлын ялгаатай байдал гэх мэт

Ялангуяа өрнө, дорнын соёлын ялгаа нэлээд онцлогтой. Тухайлбал, багшид хандах хандлагын үүднээс авч үзэхэд, өрнийн сургалтын систем нь критикал бодохуй буюу шүүмжлэлт сэтгэлгээнд үндэслэдэг. Сурагчдын үзэл бодлоо чөлөөтэй илэрхийлэх чадварт анхаардаг. Багш болон сурагчдын харилцаа нь албан бус, харин Азид илүү албан харилцаатай. Мөн сурагчдын сониуч зан болон сонголтыг хүлээн зөвшөөрдөг, аливаа санаа зорилгод уриалж, төрөл бүрийн философийн эргэлзээгээр дэмжиж өгдөг. Үнэлгээ нь шалгалтнаас илүү сурагчдын хувийн хөгжил дээр тулгуурлаж байдаг. Харин дорно дахин буюу газар нутгийн хувьд Ази, Африк тивийнхэн хамаардаг эдгээр улсын иргэдийн багшийг үзэх үзэл нь Будда, Күнз, Тайёогийн гэх мэт сургаалиуд дээр үндэслэдэг тул багшид хандах хандлага өрнийхнөөс нэлээд ялгаатай. Тухайлбал, Богд Зонховын “Бодь мөрийн зэрэг” зохиолд “...Шавь ямар нэг эрхэм чанарыг эзэмших, алдаа дутагдлаас салахаас эхлээд аливаа сайн сайханд хүрэх нь гагцхүү гэгэ эрлийн багшаас хамаардаг. Тиймээс юуны түрүүнд багшийг шүтэх ёстой... Мөн Бодова энэ тухай хэлэхдээ: Төгс нирваанд хүрэхэд багшаас илүү хэрэгтэй зүйл үгүй. Эгэл жирийн амьдралд ч багшгүй бүтэх юм байдаггүй. Гэтэл муу төрлөөс дөнгөж ирчхээд огт мэдэхгүй замаар багшгүй явж болох уу д

аа? хэмээсэн юм.”³⁾ гэснийг жишээ болгож болох юм.

МУБИС –ийн гадаад оюутанд монгол хэл заах сургалтын хөтөлбөр нь дараах хэсгээс бүрддэг. Монгол хэлний хөтөлбөрийн хувьд

- Хэл зүй
- Яриа бичиг
- Үгийн сан
- Унших бичих гэсэн дөрвөн агуулгыг тус бүрд нь хичээлийн хуваарьт оруулж, аар өөр өөр багш заадаг.

Энэхүү олон улсын эрдэм шинжилгээний хурлаар хэлэлцэж байгаа гадаад оюутанд хэл заах аргын судалгааны ажлууд, туршлага нь цаашид гадаад хэл сургах хөтөлбөр боловсруулалтад хувь нэмрээ оруулна гэдэгт гүнээ итгэж байна. Энэ удаад бид, дуудлага ба хэл зүйг яриа бичигтэй хослуулан заах аргын талаар товч өгүүлэе. Оюутнууд хэл сурахад гол чадвар нь ярианы чадвар ч гэсэн монгол хэл сурахаар ирж буй оюутнуудын олонх нь цаашид магистрт төрөл бүрийн мэргэжлээр элсэн суралцах зорилготой байдаг тул, бичгийн хэлний чадвар тэдэнд нэлээд шаардлагатай болдог юм. Тиймээс багш ярианы чадвараас гадна хэлний дүрэм, хэл зүйг хамтад нь зэрэгцүүлэн чухалчлах шаардлагатай болдог.

1. Гадаад оюутны хувьд анхан шатанд монгол хэлний авианы зөв дуудлага маш бэрхшээлтэй байдаг. Үүнийг олон удаагийн давталтаар, дахин дахин дуудах, дуурайлган хэлэх маягаар дадлага болгон сургадаг. Авианг салангид хэлбэрээр заах нь төдийлөн үр дүнтэй бус учир түүнийг богино үгнээ хувиргаж адил төстэй байдлыг ажиглуулах замаар дадлага болгоно. Жишээ нь:

- | | |
|---------------|---------------------------|
| • а – аа – ай | ав – аав – айв |
| • э – ээ – эй | хэр – хээр – эрвээхэй |
| • и – ий | иш – ийш |
| • о – оо – ой | цол – цоол – цойл |
| • у – уу – үй | хул – хуул – хууль – хүйл |
| • ө – өө | өр – өөр, өрөө – өөрөө |
| • ү – үү – үй | үр – үүр – үйр гэх мэт |

Ижил төстэй авиануудыг ойролцоо дуудлагатай маш олон хувилбарт үг дээр жишээ болгон дуудлагын дасгал хийнэ. Жишээ нь: Монгол хэлний **б, в** авианг ялгахад нэлээд хүндрэлтэй байдаг. Тиймээс төрөл бүрийн ойролцоо дуудлагатай үгсийн жишээн дээр дахин давтах замаар сургадаг.

А. Гурван, дөрвөн, таван, арван, арван нэгэн, арван гурван, тавин, арван,

Б. Гурван ном, дөрвөн ном, таван ном, зургаан ном, арван байшин,

В. хийж байна, уншиж байна, бичиж байна, зурж байна, асууж байна, хариулж байна, сонсож байна, ууж байна, сууж байна, явж байна, идэж байна, гар байна, хоол байна, уул байна, үүл байна, а, хайч байна, хутга байна, эгч байна, ах байна, цас байна.

2. Хэл зүйг заахдаа, нөхцөл залгавраар хувиргах дадлагыг төрөл бүрийн арагаар хийлгэдэг. Нэг удаад олон нөхцөл, залгавар заахад оюутан самгардаж үлдэц муу болох талтай. Тиймээс нэг нөхцөлийг оюутны мэддэг үгсээс бүтсэн маш олон өгүүлбэрийн жишээн дээр дахин давтах

3) Богд Зонхов "Бодь м?рийн зэрэг" УБ., 2006. 52–53–р тал

замаар заана. Нэг удаагийн хичээл дээр 1 – 2 нөхцөлийн жишээн дээр явдаг. Адил залгавар дээр олон жишээ авч дахин давтаж явах нь үлдэц маш сайн болдог.

Жишээ нь: маар байна аасай

Би аавтайгаа уулзмаар байна. Аав хурдан ирээсэй.

Би явмаар байна. Машин хурдан ирээсэй.

- Би утсаар ярина. Хичээл завсарла.
- Би гадаа гарна. Хичээл хурдан дуус.
- Би кино үзнэ. Маргааш хурдан бол.
- Би хөдөө явна. Машинтай бол.
- Би амарна. Амралт хурдан бол.
- Би Япон явна. 12 сар хурдан бол.
- Би цүнх авна. Мөнгөтэй ч бол.
- Би юм канондоно. Хичээл завсарла.
- Би оройн хоолоо иднэ. Эхнэр хурдан ир.
- Би жимс авна. Хурал хурдан дуус.

Иймэрхүү дасгалыг хийлгэхдээ эхний хоёр өгүүлбэр дээр загварыг өгч сайтар ойлгуулна. Зарим т охиолдолд англиар хэлж өгдөг. Гэхдээ англи үг аль болох оролцуулахгүй явах нь үр дүнтэй байд аг.

3. Хэл зүйг харилцан ярианы жишээн дээр авч үзэх нь оюутанд илүү ойр дөхөм, сонирхолтой болдо г. Ийм тохиолдолд жүжигчилсэн тоглолт маягаар ярилцуулна. Нэг хичээл дээр олон өгүүлбэр авах гүй. Цөөн өгүүлбэрийг дадал болтол давтаж сургадаг. Өөрөөр хэлбэл 1 цаг 30 минутын хичээлээс гарахдаа 2 – 3 өгүүлбэрийг өөрийн болгоод гарах нь маш үр дүнтэй арга болдог.
4. Нөхцөл, дагаврыг салангид байдлаар биш ард нь хамт хэрэглэгддэг үгтэй нь хамтруулж авах нь и лүү үр дүнтэй.

Жишээ нь: х – ээсээ⁴өмнө(ирэхээсээөмнө)–юухийжбайсанбэ?

сан–ыхаадараа(ирснийхээдараа)–юухийсэнбэ?

- Та Монголд ирэхээсээ өмнө юу хийж байсан бэ?
- Би Монголд ирэхээсээ өмнө
- Та Дулмаатай уулзахаасаа өмнө хаана байсан бэ?
- Би Дулмаатай уулзахаасаа өмнө
- Чи сургууль дээр ирэхээсээ өмнө юу амжуулсан бэ?
- Би сургууль дээр ирэхээсээ өмнө

5. Цагийн нөхцөл, баймж бүтээврийг салангид байдлаар - сан, - жээ, - чээ, - лаа, - лээ, - лоо, - лө ө, - на, - нэ гэх мэтээр заах нь үр дүн муутай байдаг. Тиймээс түгээмэл хэрэглэгддэг үйл үгтэй хамт авч үзэх нь илүү үр дүнтэй. Тухайлбал: “Болсон юм байна, бололтой.” гэсэн хоёр баймж үг ийн жишээг авч үзье. Жишээ өгүүлбэрийг сайтар ойлгуулах ёстой. Дараа нь оюутнууд ижил хэлб эртэй өгүүлбэр дээр дадлага хийнэ. – сон гэсэн нөхцөл “юм байна” гэсэн баймж үгийн утгыг ойл гуулж тогтоолгохын тулд “Болсон юм байна” гэсэн хэлбэртэй энгийн өгүүлбэрийн жишээн дээр я вна.

- Өнгөрсөн сард хичээл 9 цагт ордог байсан. Харин энэ сард хичээл 8 цагт ордог болсон ю м байна.

- Дулмаа ойрын хэдэн өдөр хичээлдээ ирээгүй. Улаан –Үд рүү явдаг болсон юм байна.
- Ноднин номын сан 1 давхарт байсан. Энэ жил 5 давхарт
- Ярианы хичээлийг Дулмаа багш ордог байсан. Нараа багш

6. Насанд хүрэгчдийн нэг онцлог нь логик сэтгэлгээ хүүхдүүдээс илүү байдаг. Тиймээс зарим хэл зүйн дасгалыг таамаглал дэвшүүлэх, анаграмм тайлах гэх мэт сэтгэхүй сорьсон байдлаар өгөх нь хичээлийг сонирхолтой болгодог. Жишээ нь: “Сургуулийн цонх харанхуй байна.....боллолтой.” гэсэн дасгалыг гүйцэтгэхэд “цонх харанхуй” үед “шөнө болсныг” тооцоолж үгээ бодож олох ёстой болно. Насанд хүрэгчдэд иймэрхүү сэтгэлгээний чадвар сорьсон даалгавар илүү сонирхолтой болдог.

г. **Жишээлбэл: Боллолтой**

- Өчигдөр миний найз ирээгүй. Жаахан өвдсөн боллолтой.
- Сургуулийн цонх харанхуй байна..... боллолтой.
- Гадуур явж байгаа хүмүүс ороолтоо ороосон байна. боллолтой.
- Урнаа өнөөдөр хичээлдээ ирсэнгүй. боллолтой.
- Саруул өнөөдөр дуугарахгүй байна. боллолтой.

Сургалтын мэдээллийн хэлбэрүүдийн хувьд юмс үзэгдлийг тоочиж нэрлэсэн, тоо баримт бүхий, оюун дүгнэлтийн бэлэн цуглуулга хэлбэртэй мэдээллийг нэрлэсэн хэлбэр гэж үздэг. Анхан ба дунд шатанд иймэрхүү нэрлэсэн хэлбэрийн бэлэн мэдээллийг ашиглах нь элбэг байна. Цаашид оюутны унших, бичих, ярих, сонсох чадварыг жигд хөгжүүлэхэд сургалтын сонирхолтой өргөн хүрээний аргыг сонгох, турших явдал нэлээд шаардлагатай байна. Мөн гадаад оюутны үнэлгээг ямархуу байдлаар хийвэл илүү үр дүнтэй вэ? Үнэлгээг сонгон шалгаруулах, стандарт шаардлага хангах, сэдэлжүүлэх, дүгнэх, амьдралд бэлтгэх гэх мэт маш олон зорилгоор хийдэг. Гадаад оюутны хувьд эдгээр үнэлгээн ий аль зорилго аль оюутанд хамааралтай байх нь тухайн оюутны цаашид суралцах хэрэгцээний шаардлагаас урган гарч ирнэ. Энэ мэт олон асуудал гадаад хэл сурч буй оюутнуудын хувьд бүдэг бүрхэг байна. Гадаад хэлний сургалтын маш олон асуудалд хариу өгөхөд энэхүү эрдэм шинжилгээний хамт арсан судалгааны төсөл үр дүнгээ өгнө гэдэгт бид найдлага тавьж байна.

Гадаад оюутанд монгол хэлний хэл зүй

заах аргын тухай асуудалд

외국인을 대상으로 한 몽골어 문법 교육 방법에 대한 문제

-The Study of Teaching Methods in Mongolian language's grammar for foreigners-

D.Erdenesan 데.에르덴상¹⁾

P.Erdenetuya 페.에르덴토야²⁾

Түлхүүр үг: Монгол хэл, хэл зүй, яриа бичиг, үгийн сан, унших бичих

요약 :

몽골국립사범대학교 몽골어 교육반에 일본, 한국, 중국, 몽골어를 모르는 내몽골 학생, 러시아, 러시아계 부리아드, 키르기스스탄, 터키, 독일, 미국 등의 나라에서 온다. 외국 학생들의 경우에는 그들의 교육 방식, 어떤 것을 대하는 태도, 사고방식의 특징이 다 다르기 때문에 학생 개개인의 특수 사항을 고려해줘야 할 필요가 있다.

교사에게 대하는 태도를 위의 관점으로 볼 때, 서양의 교육 시스템은 논리적 사고 또는 비판적 사고에 기초한다면 동양은 부처, 공자, 타이요의 가르침에 기초한다.

몽골국립교육대학교의 외국 학생들에게 가르칠 몽골어 교육 시스템은 문학, 이야기 글, 단어, 읽기 쓰기 등 4가지 주제로 가르친다. 학생들이 언어를 배울 때 중심이 되는 능력은 말하기 능력이지만 몽골어를 배우러 오는 학생들의 대부분은 앞으로 석사를 전공하려고 입학하여 공부하려는 목적을 가지고 있기 때문에, 쓰기 능력 또한 요구 된다. 그렇기 때문에 교사는 말하기 능력이외에도 철자법, 문법을 모두 동시에 중요시해야 한다.

몽골어를 가르칠 때 다음과 같이 몇 가지를 중점으로 둔다.

1. 외국 학생의 경우 초급반일 때 몽골어의 정확한 발음을 제일 힘들어한다. 이것을 여러 번의 반복을 통해, 다시 소리 내고, 따라 말하는 방식으로 교육한다. 발음을 따로 가르치는 것은 그다지 효과가 좋지 않기 때문에 그것을 짧은 단어로 바꿔서 비슷한 상태를 자세히 관찰하도록 훈련시킨다.
2. 문법을 가르칠 때, 어미 접사로 변화하는 연습을 각종 방법으로 시킨다. 한 번에 많은 조건, 접사를 가르치게 되면 학생은 긴장하여 효과가 남지 못하게 되는 점이 있다.
3. 문법을 회화를 예시로 드는 것은 학생에게 간단하고 쉬우며, 재미있다. 이런 경우에 연기하는 식으로 대화하게 한다. 즉, 1시간 30분 수업을 하고 나갈 때 2-3 문장을 자신의 것으로 만들고 나가는 것은 매우 효과적인 방법이 된다.
4. 조건, 조사를 별도의 형태로 하지 말고 같이 사용되는 단어와 같이 배우는 것은 더욱 효과가 있다.
5. 시제, 형태소를 따로 - сан, - жээ, - чээ, - лаа, - лээ, - лоо, - лөө, - на, - нэ 등등 가르치는 것은 효과가 나쁘다. 그렇기 때문에 보편적으로 사용되는 동사와 같이 보는 것이 더욱 효과가 있다.

이와 같이 많은 문제가 외국어를 배우고 있는 학생들의 경우 막연하다. 외국어 교육에 관한 많은 문제 해결답을 찾을

1) Mongolian National University of Education, Doctor (Ph.D), Assoc.Professor

2) Mongolian National University of Education, Doctor (Ph.D), Senior lecturer

때 이 공동 연구 프로젝트가 결실을 맺는다고 믿습니다.

머리말 :

어떤 외국어의 교수법에 대한 문제는 해당 국가의 교육 발전에 자극이 되는 원동력이 될 뿐만 아니라, 국가 간 교류, 연구에 있어 가치 있는 활동이다. 이를 통해 학습법, 교수법에 유익함을 확대시킬 뿐만 아니라 이와 관련된 사용 지식, 정보를 전달하고, 전파하는데 성과를 가져다 준다. 최근 외국어 학습법들을 적극적으로 실험하고 시행해야 할 필요성이 사회 발전의 요구에 따라 커지고, 언어 학습, 교수법에 대한 문제를 광범위하게 이야기하게 되었다. 현재 몽골국립사범대 몽골어학당에는 일본, 한국, 중국, 몽골어를 모르는 내몽골인, 러시아, 러시아 부리아트족, 키르기스, 터키, 독일 등 여러 국가에서 매년 평균 50-60여명의 학생들이 몽골어를 학습하기 위해 방문한다. 매년 상황에 따라 학생 수는 변동된다. 외국 학생에게 몽골어를 가르칠 때 당면하는 어려움 중 하나는 한 학급에서 공부하는 학습자의 수준이 다르다는 것이다. 이로 인해 교사는 새로운 단어를 암기하도록 하거나, 어휘 연습을 시키고, 규칙을 설명하여 이해시키는 등의 학습법을 여러 수준으로 구분하여 교육시켜야 하는 경우에 가끔씩 직면한다. 교사는 집중시키고, 수업을 이끌며, 가르치는 의무를 수행할 뿐만 아니라 (학생을) 점검하고 검토할 의무도 있다. 어떤 수준의 학생이든 언어를 배우는 중에 칭찬의 말을 들으면 의욕이 생기고, 학습 욕구도 더욱 상승한다. 외국 학습자의 경우 그들의 학습방법, 어떤 것을 대하는 태도, 문화 사고의 특징이 각각 다르기 때문에 학습자 개개인의 특성을 교육할 때 감안하는 것은 중요하다. 이를테면:

- 어떤 전공으로 학습하는지
- 결혼 여부
- (교사와 학습자 간) 연령차
- 미래의 목적
- 교사를 대하는 태도
- 민족 문화의 차이 등이 있다.

특히 동서양의 문화 차이는 상당히 중요하다. 예를 들어, 교사에 대한 태도를 살펴보면, 서양의 교육시스템은 비평 또는 비판적 사고에 기반한다. 학습자들의 사고를 자유롭게 표현하는 능력에 집중한다. 교사와 학습자들 간의 교류는 비공식적이거나, 아시아 국가들보다는 더 공식적이다. 또 학습자들의 호기심 많은 성격과 선택을 존중하고 인정하며, 어떤 생각을 주장하거나, 다양한 철학적 물음을 지원한다. 평가는 시험보다는 학습자들의 개인적 발전을 기반으로 한다. 그러나 동양 또는 지리적으로 아시아, 아프리카 대륙에 해당하는 국가의 학습자들이 교사를 바라보는 관념은 부처, 공자, 타이요 등의 가르침에 기반하기 때문에 교사를 대하는 태도가 서양과는 상당히 다르다. 예를 들어, 총카파(티베트의 라마교 황교 창시자)가 쓴 『보리도차제론』에는 “... 제자들이 어떤 능력을 갖고, 실수와 부족함으로부터 벗어나는 것부터 시작하여 완전함에 이르는 것은 오직 득도한 스승에게 달렸다. 그래서 무엇보다도 스승을 신봉해야 한다...”고 하였다. 또 총카파는 이에 대해 “성불에 이를 때 스승 이외에 필요한 것은 없다. 인생에서 스승이 없이 이를 수 있는 것은 없다. 그러니 나쁜 것으로부터 빠져나와 전혀 모르는 길로 스승없이 갈 수 있겠는가? 라고 하였다.”³⁾는 말을 예로 제시하였다.

몽골국립사범대학교의 외국인 학습자를 위한 몽골어교육 프로그램은 아래의 교과목으로 구성된다. 몽골어 프로그램의 경우

- 문법
- 말하기-쓰기

3) 총카파 "보리도차제론" УБ., 2006. 52-53편

- 어휘
- 읽기-쓰기 등 네가지 내용을 시간표에 포함시키고 각각의 교사가 지도한다.

이 국제학술대회에서 논의하고 있는 외국인 대상 교수법 연구물과 경험은 향후 외국어 교육 프로그램을 제작하는데 기여할 것이라 믿는다. 금번에 우리는 발음과 문법을 말하기-쓰기와 연계한 교수법에 대하여 간단하게 서술하고자 한다. 학습자들이 언어를 학습하는데 핵심 능력은 말하기 능력임에도 불구하고 몽골어를 학습하기 위해 온 학생들의 대다수는 향후 석사과정에 여러 전공으로 입학하고자 하는 목적이기 때문에 작문 실력이 그들에게 많이 필요하다. 그래서 교사는 대화 능력뿐만 아니라 규칙, 문법을 동시에 중요시해야 한다.

1. 외국인 학습자의 경우 초급 단계에서 몽골어 음가의 정확한 발음을 매우 어려워 한다. 이를 여러번 반복하며, 계속 발음하고, 따라 말하기 방식으로 교육시킨다. 음가를 개별적으로 가르치는 것은 효과적이지 않기 때문에 이를 단모음을 교체하여 유사한 형태를 발견할 수 있도록 하는 방식으로 연습 시킨다. 예를 들면:

- | | |
|---------------|---------------------------|
| • а – аа – ай | ав – аав – айв |
| • э – ээ – эй | хэр – хээр – эрвээхэй |
| • и – ий | иш – ийш |
| • о – оо – ой | цол –цоол – цойл |
| • у – уу – үй | хул – хүүл – хууль – хүйл |
| • ө – өө | өр – өөр, өрөө – өөрөө |
| • ү – үү – үй | үр – үүр – үйр гэх мэт |

동일한 음운들을 유사한 발음을 가진 많은 형태의 단어로 예시를 가져와 발음 연습을 한다. 예를 들어 몽골어의 б, в 발음은 구분하기 상당히 어렵다. 그래서 다양한 유사 발음 단어들을 예시로 삼아 여러 번 반복하는 방식으로 교육시킨다.

A. Гурван, дөрвөн, таван,, арван, арван нэгэн, арван гурван, тавин, арван, шөт, шөт, 다섯, 열, 열하나, 열셋, шн, 열,

B. Гурван ном, дөрвөн ном, таван ном, зургаан ном, арван байшин, 세 (권의) 책, 네 (권의) 책, 다섯 (권의) 책, 여섯 (권의) 책, 열 (책) 건물

V. хийж байна, уншиж байна, бичиж байна, зурж байна, асууж байна, хариулж байна, сонсож байна, ууж байна, сууж байна, явж байна, идэж байна, гар байна, хоол байна, уул байна, үүл байна, хайч байна, хугта байна, эгч байна, ах байна, цас байна.

하고 있다, 읽고 있다, 쓰고 있다, 그리고 있다, 물어보고 있다, 답하고 있다, 듣고 있다, 마시고 있다, 앉아 있다, 가고 있다, 먹고 있다, 손이다, 음식이다, 산이다, 구름이다, 가위다, 칼이다, 누나(언니)이다, 형(오빠)이다, 눈이다

2. 문법을 가르칠 때, 어미, 접사 교체 연습을 다양한 방법으로 수행한다. 한 번에 여러 어미, 접사를 가르치면 학습자들은 허둥대고, 머리에 남는 것이 없을 것이다. 그래서 한 개의 어미를 학습자가 아는 단어로 만든, 많은 문장들을 예시로 삼아 여러번 반복하면서 가르친다. 한 번의 수업에 1~2개의 어미의 예시를 든다. 같은 접사에 많은 예를 들어 여러 번 복습하는 것은 남는 것이 많다.

저는 몽골에 오기 전에 _____.

당신은 돌마와 만나기 전에 어디에 있었습니까?

- Та Дулмаатай уулзахаасаа өмнө хаана байсан бэ?
저는 돌마와 만나기 전에 _____.
- Чи сургууль дээр ирэхээсээ өмнө юу амжуулсан бэ?
너는 학교 오기 전에 무슨 일을 끝냈니?
- Би сургууль дээр ирэхээсээ өмнө
나는 학교 오기 전에 _____.

5. 시제 어미, 형태소를 구분하여 -сан, -жээ, -чээ, -лаа, -лээ, -лоо, -лөө, -на, -нэ 등으로 가르치는 것은 효과가 좋지 않다. 그래서 사용 빈도수가 높은 동사와 함께 연결하는 것이 더 효과적이다. 예를 들어: “Болсон юм байна, бололтой.(-은 것 같다)”라는 두가지 형태의 단어의 예시를 가져 왔다. 예시 문장을 확실히 이해시켜야 한다. 다음 학습자들이 같은 형태의 문장 연습을 한다. -сон 시제어미는 “юм байна” 이라는 단어의 사용 형태를 이해시키기 위해 “Болсон юм байна”라는 형태의 기본 문장을 예로 삼는다.

- Өнгөрсөн сард хичээл 9 цагт ордог байсан. Харин энэ сард хичээл 8 цагт ордог болсон юм байна.
지난 달에는 수업을 9시에 들어갔다. 하지만 이번 달에는 수업을 8시에 들어가게 되었다.
- Дулмаа ойрын хэдэн өдөр хичээлдээ ирээгүй. Улаан -Үд рүү явдаг болсон юм байна.
돌마는 최근 며칠 수업에 오지 않았다. 올랑-우드로 간 듯하다.
- Ноднин номын сан 1 давхарт байсан. Энэ жил 5 давхарт
작년에 도서관 1층에 있었다. 올해는 5층에
- Ярианы хичээлийг Дулмаа багш ордог байсан. Нараа багш
회화 수업을 돌마 선생님이 들어가셨다. 나라 선생님이

6. 성인 학습자의 특징 중 하나는 논리력이 아이들보다 뛰어나다는 것이다. 그래서 일부 문법을 추측하거나, 애너그램 풀이 등 사고를 발휘하도록 하는 것은 수업을 흥미롭게 한다. 예를 들어: “학교 창문이 어둡다. -은 것 같다.” 라는 연습을 할 때 “창문이 어둡다”라는 말은 “밤이 되었다”는 것으로 간주하고 단어를 생각하여 얻어야 하게 된다. 성인 학습자들에게 이러한 사고 능력을 발휘하는 과제는 더욱 흥미롭게 한다. 예: ‘Бололтой(-은 것 같다.)’

- Өчигдөр миний найз ирээгүй. Жаахан өвдсөн бололтой.
어제 내 친구가 오지 않았다. 조금 아픈 것 같다.
- Сургуулийн цонх харанхуй байна..... бололтой.
학교 창문이 어둡다. _____ -은 것 같다.
- Гадуур явж байгаа хүмүүс ороолтоо ороосон байна. бололтой.
밖에 다니고 있는 사람들이 목도리를 하고 있다. _____ -은 것 같다.
- Урнаа өнөөдөр хичээлдээ ирсэнгүй. бололтой.
오르나는 오늘 수업에 오지 않았다. _____ -은 것 같다.
- Саруул өнөөдөр дуугарахгүй байна. бололтой.
사물은 오늘 말이 없었다. _____ -은 것 같다.

학습 정보 형태들의 경우 현상을 열거하여 명명한, 증명된, 이성적으로 결론 내린 준비된 수집 형태의 정보를 표현한

형태라고 본다. 초급 및 중급 단계에서는 이렇게 명명한 형태의 준비된 정보의 사용이 흔하다. 향후 학습자의 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 능력을 균형적으로 발전시키는데 있어 흥미를 유발하는 넓은 차원의 교수방법을 선택하고, 시행착오를 거치는 것이 필요하다. 또 외국인 학습자 평가를 어떻게 하면 더욱 효과적인가? 평가 방법 선택, 기준 충족, 방법 고안, 평가, 준비 등 다양한 목적이 있다. 외국인 학습자의 경우 평가의 어느 목적, 어느 학습자와 관련되는지는 해당 대학생이 앞으로 어떻게 사용할지에 대한 필요성으로부터 나온다. 이렇게 많은 문제들이 외국어 학습자에게 막연하게 남은 상태이다. 외국어 교육의 많은 문제에 대한 답을 찾는 데에 있어, 이러한 학술제에서의 공동연구 프로젝트가 답을 줄 것이라 우리는 기대하고 있다.

〈토론〉 “외국인을 대상으로 한 몽골어 문법 교육 방법에 대한 문제”에 대한 토론문

정다운(한국학중앙연구원)

본 발표는 외국인을 위한 몽골어 문법 교육 방법에 대한 여러 제언을 하는 것이라고 할 수 있습니다. 한국어교육을 하는 입장에서 이번 발표문은 몽골어교육 방법을 이해하고 한국어교육과의 유사점과 차이점을 알아볼 수 있었다는 점에서 매우 의미가 있었습니다. 오늘 저는 발표문을 읽으면서 궁금했던 점과 한국어교육과 몽골어교육 모두 같이 고민해 볼 만한 문제에 대해서 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 발표문에서는 외국인 학습자 개개인의 특성을 감안하는 것이 매우 중요하다고 이야기하고 있습니다. 특히 동서양의 문화 차이가 다르다는 점에 주목하고 계신데 실제로 학생들을 교육할 때 이러한 점을 고려하여 교육 내용과 방법에 차별성을 두고 계신지 궁금합니다.
2. 몽골국립사범대학교의 외국인 학습자를 위한 몽골어교육 프로그램은 ‘문법, 말하기-쓰기, 어휘, 읽기-쓰기’로 구성된다고 하셨습니다. 이러한 프로그램을 보면 ‘듣기’는 빠져 있는데요. 특별한 이유가 있는지 궁금합니다.
3. 제시된 몽골어 문법 교육 방법은 문법 표현을 제시하고 통제된 반복연습을 통해서 외울 수 있도록 하는 것으로 이해할 수 있습니다. 이러한 반복 연습을 한국어교육에서도 실시하고 있는데요. 그러나 한국어교육에서는 이러한 연습이 끝나고 나면 배운 문법 표현을 다양한 상황에서 실제적으로 사용할 수 있도록 하는 ‘과제’를 제시하고 있습니다. 몽골어교육에서는 이러한 반복 연습이 끝난 이후에는 어떤 연습을 하도록 하는지 궁금합니다.
4. 몽골어교육은 다른 외국어교육과의 공통점도 있을 수 있지만 몽골어만이 가진 특징으로 인해 몽골어교육에서 특별히 주의해야 하는 점이 있을 것이라고 생각합니다. 외국인을 위한 몽골어 문법 교육이 가진 특징이나 특별히 주의해야 하는 점이 있다면 설명해 주시기 바랍니다.

제가 몽골어를 모르기 때문에 선생님의 뜻을 잘못 이해한 부분이 있는 것은 아닌지 염려가 되기도 합니다. 그렇다면 너그러이 이해해 주시길 바라면서 글을 읽으면서 생긴 몇 가지 질문에 대한 답을 요청 드리는 것으로 토론을 마치고자 합니다.

몽골인 한국어 초급 학습자 말하기 오류 분석

Analysis on the speaking errors of basic Korean language learners of Mongolia

Erdenesuren.D(University of the Humanities, Mongolia)

Resume

This research study aims at revealing the cause of Korean language speaking errors of basic Korean language learners of Mongolia by check ing those. The subject of research study were 40 Mongolian students in total including 20 Mongolian students studying at the department of Korean language studies of the University of Humanities in Mongolia and 20 Mongolian students studying at the college of law of the National University of Mongolia. In the research study, 1,300 sentences in Korean language set questioned to freshmen of these two universities in midterm and final exams for the past 2 years were analyzed.

These Univ. students don't get used to Korean pronunciation and grammar since they've just got the feel of Korean alphabet. So, they are actually basic Korean language learners of Mongolia now studying the system and structure of the Korean language. Focusing on the form of the Korean language, errors were limited only to those per category, that is, grammatical errors, vocabulary errors, and pronunciation errors.

First of all, in pronunciation errors, they made errors mainly in flat sounds most difficult for them to pronounce, and then, fortis sounds, monophthong '으', and fricative sounds respectively. Also, although the final endings in interrogative and exclamatory Korean language sentences have the rising stress and intonation, many basic Korean language learners of Mongolia generally made pronunciation errors, pronouncing not rising tone but flat sounds just like they've done in declarative sentences since they are stuck in a rut as they've done in their own mother tongue as ever. Secondly, in grammatical errors, they made many errors such as omission of postpositional particle for nominative, replacement of postpositional particles which indicate the case, and location of cardinal and ordinal numbers in Korean language sentences. This is also mainly due to the expressions of their own mother tongue. In addition, they made many errors mainly in honorific expression in Korean language. This is also mainly due to the lack of understanding the Korean language. It was difficult for them to use the Korean expressions since they are stuck in a rut as they've done in their own mother tongue as ever, and honorific final endings and honorific postpositional particles are not generally used in Mongolian language. Finally, in vocabulary errors, they made errors just mainly related to similarities in meaning and in form.

The analysis of this research study is limited to the category of check ing, revealing and explaining the cause of Korean language speaking errors of basic Korean language learners of Mongolia. The following research study, to decrease such errors in the future, suggest teaching alternative for efficient study, and continue research study for effective application of

educational method, shall be a challenge awaiting solution to be solved.

Keyword: Error Analysis, Error type, korean learners

I. 들어가는 말

인간의 의사소통은 언어적인 요소와 비언어적인 요소를 통해 이루어진다. 언어적인 요소를 통해 이루어진 의사소통은 음성 언어와 문장 언어로 구분되는데 말하기는 이 중에서 음성 언어를 사용하여 자신의 생각을 표현하는 행위가 된다. 이 때 음성언어와 함께 몸짓, 표정 등 비언어적인 요소를 사용하기도 한다.

현재 외국어 교육은 듣기와 말하기에 더 많은 비중을 두는 의사소통식 교육과정 운영함에 따라 말하기의 중요성이 더욱 대두되고 있다. 이에 의사소통중심 교수법 (CLT: communicative Language Teaching)을 선호하는데 이는 학습자들이 목표어로 자연스럽게 의사소통을 하는데 중점을 둔 교수법이다. 뿐만 아니라 외국인 한국어 학습자들의 경우 2023년부터 한국어능력시험에 말하기 영역이 추가되어 말하기 능력이 더 중요시하게 된다. 이런 시점에서 교육현장에서도 한국어 학습자의 구어 오류를 분석하여 학습자의 학습 형태에 맞는 효과적인 수정과 피드백과 함께 말하기 능력 신장을 위한 여러 노력이 필요하고, 요구되기도 한다.

본 연구는 몽골인 한국어 초급 학습자의 말하기 오류를 분석하여 그 원인을 밝히는데 목적을 둔다. 이러한 오류 분석은 교수나 교사들이 교육 환경에서 학습자에게 적절한 교수 방법을 적용하는데 중요한 자료로 쓰일 수 있으며 뿐만 아니라 앞으로 언어 교육이 교사 중심이 아닌 학습자 중심으로 바뀌어 가고 있다는 점을 감안할 때 학습자의 관점에서 학습자에게 보다 적절한 교수 방안을 제시하는 것이 필요하며 이에 기초 자료가 되는 의의가 있다고 본다.

II. 말하기 오류 이론적 접근

오류는 언어 규칙과 구조, 문법을 몰라서 학습자의 언어 표현에 발생하는 어려움을 말한다. 최근 이러한 연구는 주로 교육 환경에서 교육적인 시정과 피드백 (pedagogical remedation)을 위해 많이 하게 되었다.¹⁾

외국인을 위한 한국어 교육에 있어서 오류 문장을 분석하는 목적은 크게 2 가지이다. 이론적인 목적을 위한 연구와 교육적인 목적을 위한 연구가 그것이다. 이론적인 목적을 위한 연구는 학습자의 제 2 언어 습득 과정을 밝히기 위해 오류 분석을 하는 경우로, 학습자 중간 언어 (interlanguage)의 전반적인 현상에 관심을 가지고 오류 분석뿐만 아니라 비오류 문장에 대한 연구가 총체적이면서도 기술적인 방법으로 이루어진다. 교육적인 목적을 위한 오류 분석 연구는 한국어 교육 환경에서 오류 분석의 결과를 즉각적으로 활용하기 위해 이루어지는데 학습자의 오류를 확인하고 그 유형을 기술하고 원인을 추적하고 그 심각성을 평가는 일련의 분석 과정에서 교육적인 시사점을 찾아 처방을 내리려는 목적으로 행하는 분석이다. 학습자 오류의 효율적인 수정에 초점을 맞추게 되어 교육현장의 경험이 가미된 실용적인 분석이 될 수 있다.²⁾

본 연구도 후자의 목적으로, 즉 교육적인 목적으로 한국어 학습자의 말하기 오류 분석 문제에 접근하고자 한다. 그렇다면 한국어 학습자들이 범하는 오류는 어떤 것이 있는가. 먼저 한국어 학습자들의 오류 유형에 대한 연구를 정리해 보자

1) Д. Эрдэнэсүрэн, Эх бичвэрийг солонгос хэл рүү орчуулах явцад монгол суралцагчдын алдаанд хийсэн анализ, ХИС ЭШБ, 2019

2) 석주연, 안경화 ‘한국어 학습자 표현 오류분석의 몇 가지 문제 : 정의, 확인, 기술을 중심으로’, 한국어교육, 제 14권 3호 (2003.12), pp189-190

고 한다. 그 동안 한국어 학습자 오류 분석은 양적으로 많이 이루어져 왔다. 한국어 학습자의 오류 분석에 의해 김정숙 외 (2003), 김유미 (2000), 조철현 외(2002), 안경화 외 (2003), 이정희 (2002) 등의 학술 논문에서 많이 거론되어 논의되었다.

특히 이정희 (2002)는 한국어 학습자의 오류 유형을 광범위하고 깊이 있게 다루었다. 이정희에 따르면 오류의 유형은 두 가지 측면에서 즉 내용적인 접근과 형식적인 접근에서 살펴볼 수 있다. 내용적인 접근은 오류의 원인에 따른 분류이고, 형식적인 접근은 오류의 판정에 따른 분류이다. 오류 원인에 따른 분류에는 모국어의 영향에 의한 오류(interference error)로 부정적 전이, 목표어 영향에 의한 오류 (intralingual error) 로 광잉 적용과 불완전 적용을, 교육과정에 의한 오류 (development error) 로 교육자료에 의한 오류와 교수방법에 의한 오류를 포함시켰다. 결과의 판정에 의한 오류에는 범주별 오류로 발음 오류, 문법 오류, 어휘 오류, 맞춤법이나 어순 등의 오류를, 현상에 따른 오류로 대치 오류, 누락 오류, 첨가 오류 등을, 정도에 따른 오류로 전체적 오류 (global error) 와 부분적 오류 (local error) 를 각각 분류하여 연구해보았다.³⁾

조철현 외 (2002)에서는 한국어 학습자 말뭉치를 토대로 한 오류 유형을 충분한 자료를 조사 대상으로 하여 분석하여 결과를 제시하였다.⁴⁾

D. Sainbilegt (2017)는 그 동안 몽골에서 연구된 쓰기 오류 분석을 종합하여 오류는 쓰기 오류는 형식적 오류 (문법 오류 즉 음운, 형태소, 어휘, 통사, 표기 오류) 현상에 의한 오류, 정도에 따른 오류, 언어 기능별 오류, 언어 전이 오류 등으로 분류해 보았다.⁵⁾

오류 원인으로서는 모국어의 전이에 의한 것 (interlingual transfer), 목표어 내에서의 내적 전이에 의한 것 (intralingual transfer), 잘못된 학습 상황에서 교재나 교사에 의한 것 (induced error), 학습자의 의사소통전략 (communication strategy)에 의한 것 등을 들 수 있다.⁶⁾

오류 유형 분류나 원인 연구 이외에 오류 유형 분석 절차도 중요한 연구 과제가 되는데 Corder (1971)는 학습자 언어 자료의 수집, 오류의 파악, 오류의 기술, 오류의 설명, 오류의 평가 등 오류의 5단계로 이루어짐을 제시하였다.⁷⁾

Ⅲ. 몽골인 한국어 초급 학습자 말하기 오류 분석

3.1. 연구의 대상 및 자료 수집

연구의 객관성을 높이기 해서는 자료의 수집이 중요한데 어떤 자료를 통해 어떤 방법으로 연구했느냐에 따라서 연구 결과가 상이하게 나올 수 있다.

자료 수집 단계에서는 오랜 시간에 걸쳐 일정한 시간 간격에 따라 수집하는 종적 연구에 의한 자료와 동일 시점에서 많은 학습자를 대상으로 오류를 수집하는 횡적 연구에 의한 자료가 있다. 또한 자료 수집 대상도 무작위로 수집하는 방법, 특정 오류를 여러 학습자들에게서 수집하는 방법, 한 명의 학습자에게서만 수집하는 방법으로 나뉜다. 자료 유도 방

3) 이정희(2002), 한국어 학습자의 표현 오류 연구. 경희대학교 박사학위논문, 49-53, 재정리

4) 조철현 외(2002), 한국어 학습자의 오류 유형 조사 연구, 문화관광부 2002년도 국어정책 공모과제 연구보고서,

5) Sainbilegt.D (2017).몽골인 학습자의 한국어 오류 분석 제고. Ази судлал, олон улсын эрдэм шинжилгээний гуравдугаар хурал, Улаанбаатар, 415

6) 한정우, 중학생의 쓰기와 말하기에 나타난 오류 분석, 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2004, p56

7) Corder,S.(1971), 'Idiosyncratic dialects and error analysis', International Review of Applied Linguistics, 9/2, p 148

법은 시험 등의 규범적인 방법과 즉흥적인 발화를 유도하는 것 등의 방법이 있으며 연구자의 목적에 따라 이러한 방법들이 달라진다.⁸⁾

본 연구는 2년에 걸쳐 몽골 인문대학교와 몽골 국립 법대 학생을 중심으로 한국어를 배우는 학습자들의 자료를 무작위로 수집하는 방식을 택했다.

이들 학생들의 특징은 다들 한국에 가 본 적이 없고, 한국어를 전혀 모르고 대학교에 들어와서 한글부터 배우는 학생들이고, 다 고등학교 졸업 후 바로 대학교 입학하여 1학년부터 한국어를 배우고 있는 17-18세 1학년 학생들이라는 것이 특징이다. 또한 인문대학교와 국립법대 학생들의 차이점이라고 하면 인문대학교는 한국어교육이나 한국어번통역 전공으로 주 전공으로 한국어를 배우고 있고, 법대 학생들을 선택과목으로 한국어를 배우지만 오히려 1 주일에 한국어를 배우는 시간이 주 전공인 인문대학교 학생들보다 3학점이 많았습니다. 몽골 인문대학교 학생들은 1학기 동안 한국어 강의가 6학점, 법대 학생들은 9 학점으로 차이는 나지만 본 연구에서는 몽골 학생들의 말하기에 있어서 오류의 공통점과 그 원인을 밝히는 것이 목적이었기에 학생들의 이러한 교육과정 내 시간상의 차이점과 학생들의 수학 능력은 제외하고 연구 자료로 수집하였다.

또 다른 공통점은 이 2 학교가 한국어 교육은 1 학년 1 학기에는 ‘몽골인을 위한 종합한국어 1’, 2 학기에는 ‘몽골인을 위한 종합한국어 2’를 주 교재로 사용하기 때문에 수학 목적 한국어 교육의 교육내용상 차이는 없습니다. 따라 초급 한국어 교육의 표준 교육목표는 이 2 학교가 비슷하게 다음과 같습니다.

| |
|--|
| <p>일상 생활에 필요한 의사소통 (즉 인사, 자기 소개, 가족, 물건 사기 하루 일과, 교통 수단 이용하기 등)하기</p> <p>간단한 질문에 응답 하기</p> <p>한국어의 문장 구조와 문법을 익히기</p> <p>기본인 문장을 생성하고 이해하고 표현하기</p> <p>한글 자모 발음을 정확히 익히기</p> |
|--|

그림 1 ‘초급 한국어 교육목표’

연구 대상은 1년에 20 명씩, 총 40명 중 남 학생이 8명, 여 학생은 32명이다. 몽골의 특징상 대학교에서 여학생 수가 많다. 분석 자료는 주로 1학년 교육과정상 배우고 있는 생활 주제 1학기는 물건 사기, 하루 일과, 2 학기는 교통, 여행 등 총 4개의 주제를 가지고 주로 중간 고사와 기말 고사 자료로 주어진 주제를 미리 준비해서 자신의 생각을 주제당 2 분 가량 발표하도록 녹취 및 기록하였다. 녹취 및 기록할 때 학생들의 심리 상태 불안감을 감소화시키기 위해 학생들이 의식하지 않도록 했다. 겹친 숫자로 1300 개의 짧은 문장을 가지고 오류 분석을 하였다.

오류 분석을 하기 위해 몽골인 초급 학습자의 말하기 오류 유형은 주로 언어적 형태에 초점을 둔 범주별 오류 즉 문법 오류, 어휘 오류, 발음 오류로 한정하였다. 그 이유는 초급 단계의 학습자이기 때문에 중급과 고급 학습자에 비해 사용하는 단어 수, 어휘 수가 적고, 발화 문장의 길이 즉 한 문장 내에서 사용하는 단어 수가 많게는 닷새 밖에 안 되어 있고, 문법도 처음부터 새로운 항목을 계속 익혀 나가는 단계이고, 유형 분류상 많은 한계를 가지고 있기 때문이다.

8) 정소영, 성인 학습자의 쓰기와 말하기에서 나타난 동사 오류 분석, 숙명여자대학교 교육대학원, 석사학위논문, p23

3.2. 유형별 오류 분석

3.2.1. 발음 오류

발음은 외국어 교육에 있어서 가장 중요하지만 학습자들이 다른 기능보다 가장 어려워하는 부분이기도 한다. 왜냐하면 초급 학습자의 경우 배우는 외국어의 음운 체계가 정립되어 있지 않는 상황에서 음운 정보를 기억하지 못하고 그것을 식별하는데 시간이 오래 걸리는 부분이기 때문이다.

몽골인 초급학습자들이 한국어를 배우기 시작하면서 내는 발음 오류 중 가장 많이 어려워하고, 제대로 발음하는데 시간이 오래 걸리는 음운은 양순 폐쇄음 (ㅂ-ㅃ-ㅍ), 파찰음 (ㅈ-ㅉ-ㅊ), 연구개음 (ㄱ-ㅋ-ㆁ), 치경 폐쇄음 (ㄷ-ㅌ-ㅍ)이다. 이들 음운 중 격음은 ‘ㅍ, ㅊ, ㅋ, ㅌ’는 몽골 학생들이 자연스럽게 잘 발음한다. 그 이유는 이 음운들의 체계가 모국어에 있기 때문이다. 하지만 어두에 쓰이는 평음인 ‘ㄱ, ㅂ, ㄷ, ㅈ’를 발음하는데 혼란을 겪고 있으며 고급 단계까지 이어지기도 한다. 대부분의 초급 학습자들은 이들 평음이 어두에서 발음될 때 어떨 때 격음과 너무 비슷하게 들린다고 이야기한다. 평음인 ‘ㄱ, ㅌ, ㅃ, ㅈ’의 경우 어두에서 발음하기 어렵지만 단어 가운데 들어가는 경우 자연스럽게 발음하기도 한다. 교사가 발음 연습시키기 위해 다음과 같은 자료를 제시하여 이를 확인할 수 있다.

가다-까다-카다
 바-빠-파
 자다-짜다 -차다
 다다-따다-타다
 아빠-코끼리-가짜-오투기

그 다음으로 몽골 학생들이 구별하지 못함으로 내는 발음 오류에는 마찰음이 있다. ‘ㅅ, ㅆ’를 잘 식별하지 못하며 대충 넘겨가는 경우 많습니다. 예를 들어 오류 분석 자료 수집에서 확인하는 것이 있었다.

A 학생: 시장에 가면 옷이 삽니다.
 B 교사: 옷이 사요? 옷이 싸요?
 A 학생: 옷이 사요.

마지막으로 초급 단계에서 많은 오류는 내는 것이 단모음이 ‘으’이다. 몽골 학생들이 한국어 초급 단계 학습에서 ‘으’를 ‘이’로 발음하는데 이는 모국어에 ‘으’와 비슷한 발음이 없기 때문에 발음 구조상 어려워하는 부분이다. 하지만 교육 경험상 이는 모음 위치를 인식시키기 연습 시키면 중급단계로 가면서 발음 오류가 쉽게 수정되는 부분이다.

이상으로 발음 오류 분석 중 평음 오류는 70 건으로 가장 많았고, 그 다음으로 어두에서의 격음 55 건, 단모음 ‘으’의 오류 50 건, 마찰음 오류 40건 순으로 나타났다. 비교적 몽골 학생들은 발음 부분에서는 연음, 자음동화, 격음화, 구개음화 등 음운 현상을 잘 인지하기 때문에 이로 인한 오류는 거의 나타나지 않았다.

그리고 몽골 학생들의 발음 오류 중 의문형에 쓰이는 ‘습니까?’ 체나 ‘아요/어요?’ 체로 물어볼 때 질문인지 답인지 알 수 없이 평서문과 똑 같은 억양과 강세를 쓴다. 이는 모국어 영향으로 인한 오류라고 할 수 있는데 몽골어에서는 질문할 때 그다지 한국어처럼 의문형 어미에서는 억양이 올라가진 않는다. 마찬가지로 감탄문의 종결어미인 ‘구나, 더라’ 할 때도 아무 감정 없이 쓰이는 초급 학습자들이 많다. 하지만 이러한 현상은 중급으로 가면서부터 없어지는 현상이기도 한다. 이러한 강세와 억양에 대한 오류는 총 의문형 문장 350 개의 문장, 감탄형 20 개의 문장 중 68.8 %를 차지하였다.

3.2.2. 문법 오류

초급 단계에서는 아직 한국어의 문법 특징에 대한 이해도가 낮은 수준이며 새로운 문법을 계속 학습해 나간다. 주 교재인 ‘몽골인을 위한 종합한국어 1, 2’에 제시된 문법 항목이 100여 개 정도 된다. 초급 단계에서는 주 문법은 조사와 어미이므로 이들의 올바른 활용이 중요하기도 한다. 한국어는 몽골어와 문장 어순이 같기 때문에 이로 인한 오류는 거의 없고, 학습자들이 문장 구조를 쉽게 익히는 특징은 있다. 다만 조사, 어미, 특히

존대말에 있어서의 잘못 사용 오류가 있는데 다음과 같다.

조사 오류에 있어서 몽골 학습자들이 가장 많이 어려워하고 혼란을 겪는 부분이 ‘은/는’ 과 주격 조사인 ‘이/가’ 이다. 특히 몽골어에서는 주격 조사는 있긴 하나 문장에서 무형태로 쓰이기 때문에 학습자들이 이를 이해 못 하고, 한국어와 비슷하다고 인식하여 주격 조사의 누락 오류가 가장 많았다.

오류의 예: 날씨?(가) 아주 좋았어요.
책? (이) 재미있었어요.

이처럼 주격조사의 누락 오류는 가장 많고 총 200 건이었으며 2학기에서는 주격 조사 누락 오류는 현저히 감소되는 것을 확인할 수 있었는데 이는 학습자들의 한국어 학습 시간이 길어지거나 단계가 올라갈 수록 문장 구조와 문법 체계를 어느 정도 인지하고 이를 사용하고 있다는 것이라고 볼 수 있다.

그 다음으로 을/를 의 대치 오류인데 이는 특히 모국어의 영향으로 인해 나타나는 오류라 할 수 있다. 오류는 다음과 같다.

오류의 예: 동생?(이) 책에?(을) 좋아해요.
어제 친구와?(를) 만났어요.
이것에 대해 친구에게서?(한테) 들었어요.
아침마다 버스에?(를) 타요.

이러한 오류들은 몽골어와 비슷하다고 생각하여 격조사도 비슷하게 사용된다고 인지했기 때문이다. 물론 교수들이 교 육환경에서 몽골어와 다르게 만나다, 좋아하다, 사랑하다, 만나다 등의 단어와 함께 사용하는 명사는 목적격 조사와 함께 사용된다는 것을 알려 주지만 학습 초기 단계에서 이러한 오류는 많이 반복된다.

그 다음으로 몽골 학생들이 많이 어려워하며 많이 내는 오류 존대어미와 존대말이다. 동사어간에 ‘시’를 붙거나 일부 동사의 경우 동사 자체가 다르다는 것, 존대 대상이 되는 명사는 께서, 님, 께 조사를 붙는다는 것은 물론 인지하고 있지만 활용에서는 오류를 범한다.

오류의 예: 할아버지가? 밥을 먹으십니다 (드십니다)
우리 어머니 연세는 38이십니다.

여기서 한 가지 언급하고자 하는 것은 몽골의 특징인데 주로 18, 19, 스무 몇 살에 애기를 낳고, 그 애기는 17, 18 살 에 한국어를 배우기 시작한다면 어머니 나이는 38, 40 세이다. 존대말을 가르칠 때 존경의 대상은 나이 많거나 부모님... 등으로 가르치기 때문에 학생들이 젊은 부모님들에게 ‘연세’ 라는 말을 쓰는데 조금 어색하기도 한 부분이다.

어순에 있어서 몽골어와 한국어는 어순이 비슷하다는 면에서는 학습자들이 큰 부담을 느끼지는 않지만 숫자나 단위 명

사가 함께 쓰일 때 몽골어의 그것과 같이 써 오류를 범하는 경우가 있다. 예를 들면:

저는 한 개 양말, 두 개 펜 샀어요. /양말 한 켤레와 펜 2 개
 하나 신발, 둘 바지 샀어요/ 신발 한 켤레, 바지 2개
 집에서 두 강아지 키워요 /강아지 두 마리

이는 모국어의 영향으로 인한 오류라 할 수 있으며 몽골어에서는 ‘숫자+명사’로 단위를 표현하기 때문인데 한국어의 명사+숫자+단위명사의 순서를 익히도록 하는 것이 중요하다.

비교적 보조사 만, 까지, 도, 마다 등은 오류 없이 잘 사용하고 있었고, 시제도 과거, 현재, 미래는 잘 활용하고 있었다. 다만 보조사 활용에서 ‘에서…까지’와 ‘부터… 까지’의 혼동이 있었다.

초급 단계에서의 문법 오류 정리하면 다음과 같다.

| 항목 | 사용 빈도 건수 | 오류 건수 |
|--------------------------|----------|------------|
| 주격 조사 ‘이/가’ 누락 오류 | 300 | 200 /66.6% |
| 목적격 조사 대치 오류 | 100 | 45 / 45% |
| 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’ 의 대치 오류 | 90 | 40 /44.4% |
| 격조사 ‘와/과’의 대치 오류 | 80 | 30 / 37.5% |
| 존대어미 오류 | 130 | 80 /38.4% |
| 어순 (숫자) 오류 | 180 | 100 /55.5% |

그림-2 ‘초급 학습자들의 문법 오류’

그림에서 알 수 있듯이 몽골인 초급 단계 학습자들이 내는 문법 오류는 주격 조사를 많이 사용하는데 오류는 66.6%로 가장 많았고, 그 다음으로 숫자 어순 오류, 대치 오류, 존대어미 오류 순으로 나타났다.

3.2.3. 어휘 오류

어휘의 오류 분류에 대해서는 학자마다 약간의 차이는 있지만 주로 다음과 같은 분류가 대부분이다. 김미경(2016)⁹⁾에 따르면 동일 품사로의 대치, 다른 품사로의 대치, 한국어에 없는 어휘로 대치, 어휘의 형태론적인 오류, 어휘의 첨가, 어휘의 생략 등으로 구분한 바 있다.

보통 초급 단계에서는 알아야 할 어휘는 1500- 2000 개 정도 되는데 이것은 기초 회화에는 충분한 의사소통이 된다. 몽골인 초급 단계 학습자들은 다양한 어휘를 활용한다기 보다는 수업 시간에 배운 단어들을 암기하여 이를 활용하기 때문에 어휘 사용수에는 많은 한계를 가진다. 따라 초급 학습자들에게 나타나는 어휘 오류 유형은 주로 의미의 유사성과 형태의 유사성과 관련된 어휘 오류들이 대부분이었기에 여러 분류로 범주화하지 않았다. 다음은 어휘 오류 분석에서 주를 이루었던 오류의 예이다.

9) 김미경, 한국어 학습자의 성격 유형에 따른 말하기 오류 수정 피드백 방안 연구, 경희사이버대학교 문화창조대학원, 석사학위논문, 16p

어휘 오류의 예:

저는 7시에 식사를 먹어요/ 식사를 해요

저는 요리를 만들어요/ 요리 해요

저는 모자를 입어요 / 써요

저는 신발을 입어요 / 신어요

물고기를 먹어요/ 생선을

초급 학습자들이 범하는 이러한 어휘 오류들은 총 54건으로 나타나는데 이는 아직 한국어의 어휘 자체가 새롭고 익히기 어렵고, 또한 모국어의 영향으로 인한 코드 전이가 존재하고 있음을 증명해 준다.

마지막으로 이러한 발음 오류, 문법 오류, 어휘 오류 내는 비율은 양 대학교의 학생들이 서로 비슷하게 나타났으며 이것은 학습자들의 오류를 범하는 데는 교육과정이나 학생의 수학 능력의 영향이 없고, 몽골인 학습자 오류의 공통점이라 할 수 있다.

IV. 결론과 제언

본 연구에서는 몽골인 초급 한국어 학습자들의 말하기 오류를 확인하여 그 원인을 밝히는 데 목적을 두었다.

연구 대상은 몽골 인문대학교 한국어 학과 학생 20 명, 국립 법대 학생 20 명 총 40 명을 2년에 걸쳐 1학년 1학기 와, 2 학기 때의 말하기 중간고사 및 기말 고사에서 주어진 주제로 구성된 이야기 1300 개의 발화문장을 가지고 분석하였다.

초급 단계 학습자들은 한글부터 배우는 학생들로 한국어의 발음과 문법이 익숙치 않고, 언어의 체계와 구조를 배워가는 단계의 학습자이기 때문에 오류 유형은 언어적 형태에 초점을 둔 범주별 오류 즉 문법 오류, 어휘 오류, 발음 오류로 한정하였다.

발음 오류에는 몽골인 학습자들이 가장 많이 어려워하는 발음은 평음으로 가장 많은 오류를 범했고, 그 다음으로 경음, 단모음 ‘으’, 마찰음이었다. 또한 의문형과 감탄형의 문장의 종결어미에 대한 강세와 억양이 올라가는데 그렇게 발음하지 못하고 평서문처럼 말하는 것은 모국어 영향이 초급 단계에 많다는 것을 알 수 있다. 그 다음으로 문법에 대한 오류에서는 주격 조사의 누락, 격조사의 대치 오류, 어순에서 숫자 위치에 대한 오류들이 가장 많았는데 이것 또한 모국어 영향이 크다는 것을 알 수 있다. 또한 존대에 대한 오류가 많았던 것이 외국어에 대한 인지가 부족하거나 활용하기 어려운 부분이었고, 마찬가지로 몽골어에서도 존대에 대한 어미나 조사가 잘 쓰이지 않기 때문에 모국어 영향이 있다고 본다. 마지막으로 어휘에 대한 오류에서는 그 유형을 범주화하지 않았고, 의미상과 형태상의 유사성과 관련된 오류가 전부였다. 이러한 오류 원인들은 모국어 전이에 의한 것으로 확인되었다.

본 말하기 오류 분석은 몽골인 학습자가 범하는 오류를 확인하고 그 원인을 찾고 설명하는 것으로 한정하는데 앞으로 이러한 오류를 줄이고 효율적인 학습을 위해 교수 방안을 제시하고, 효과적인 교육방법의 적용을 위한 연구로 이어나가는 것이 차후 연구 과제로 남는다.

■ 참고문헌 ■

- Сайнбилэгт. Д (2017). 몽골인 학습자의 한국어 오류 분석 제고. Ази судлал, олон улсын эрдэм шинжилгээний гуравдугаа р хурал, Улаанбаатар, 415
- Эрдэнэсүрэн. Д (2019), Эх бичвэрийг солонгос хэл рүү орчуулах явцад монгол суралцагчдын алдаанд хийсэн анализ, ХИС, ЭШБ
- 김미경(2016), 한국어 학습자의 성격 유형에 따른 말하기 오류 수정 피드백 방안 연구, 경희사이버대학교 문화창조대학원, 석사학위논문
- 김유미(2000), ‘외국어로서의 한국어 학습 말뭉치를 이요한 오류 분석’, 연세대 교육대학원 석사학위 논문.
- 김정숙, 김유정(2003), ‘한국어 학습자 말뭉치의 활용과 과제’, 한국어 교육과 학습자 말뭉치, 제 3회 한국어 교육 국제 워크숍, 100-103
- 석주연, 안경화 ‘한국어 학습자 표현 오류분석의 몇 가지 문제 : 정의, 확인, 기술을 중심으로’, 한국어교육, 제 14권 3호 (2003.12), 189-190
- 이정희(2002). 한국어 학습자의 표현 오류 연구. 경희대학교 박사학위논문
- 정소영(2005), 성인 학습자의 쓰기와 말하기에서 나타난 동사 오류 분석, 숙명여자대학교 교육대학원, 석사학위논문
- 조철현 외(2002), 한국어 학습자의 오류 유형 조사 연구, 문화관광부 2002년도 국어정책 공모과제 연구보고서
- 한정우(2004), 중학생의 쓰기와 말하기에 나타난 오류 분석, 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문
- Corder,S.(1971), ‘Idiosyncratic dialects and error analysis’, International Review of Applied Linguistics, 9/2

〈토론〉 “몽골인 한국어 초급 학습자 말하기 오류 분석”에 대한 토론문

앵흐졸(국제울란바타르대학교)

에르덴수렝 선생님의 발표 잘 들었습니다. 한국어를 초급 단계에서 학습하고 있는 몽골인 학습자를 연구 대상으로 하여 말하기 영역에서 흔히 범하는 오류 유형을 제시해 주신 것에 대해 같은 한국어를 가르치고 있는 교수로서 많은 부분에서 동감하고, 공감하며 관심 있게 경청한 발표였습니다. 선생님께서 제시해 주신 여러 논의들에 대해 대부분 동의하지만, 지정받은 토론자로서 칭증을 대신하여 몇 가지 궁금한 사항을 여쭙어 보고자 합니다.

첫 번째 질문입니다. 발표자께서는 몽골인 초급 학습자의 말하기 오류는 ‘문법’, ‘어휘’, ‘발음’의 오류로 대체로 분류할 수 있으며, 대부분 모국어 전이 오류라 하셨습니다. 다른 오류 유형들을 포함하지 않은 것이 조금은 고민이 되긴 하지만, 결국 말하기 오류는 모국어의 영향에 의한 발음 오류에 집중된다는 말씀은 충분히 납득이 됩니다. 또한 저는 몽골인 학습자들이 발음에서 많이 어려워하고 오류를 내는 것이 단모음인 ‘으’라는 것에도 동의합니다. 연구자께서 이것을 모음의 위치를 인식시키는 연습을 통해 좋아진다고 하셨는데 발표문에서는 그 연습이 구체적으로 어떤 것인지는 따로 다루지 않으신 듯합니다. 혹시 현장에서 사용하시는 이 연습 방법에 대해 알려주실 수 있으면 감사하겠습니다.

여기에 더하여, 저는 몽골인 학습자에게 ‘의’ 발음, 특히 ‘의자’, ‘의사’, ‘의미’ 등 어두에서 쓰이는 ‘의’ 오류가 많다는 경험과 직관을 가지고 있는데, 선생님께서 연구대상으로 삼은 1300개의 문장에서 ‘의’를 잘못 발음하는 경우는 얼마나, 어떻게 나왔는지 궁금합니다.

한편, 발음 오류 중 의문문 종결어미인 ‘-습니까?’체나 ‘-아/어요?’를 평서문과 같은 억양과 강세로 발음한다고 하셨는데, 저 역시 이 부분에 동감합니다. 그렇지만 이것도 역시 모국어의 영향으로 인한 오류라는 선생님의 설명에는 조금 의문이 듭니다. 몽골어 사용자에 따라 의문형 종결어미에서 억양을 올리는 경우도 있다고 여겨지기 때문입니다.

두 번째로 질문을 드릴 사항은 한국어 교재와 관련된 것입니다. 연구 대상으로 삼은 몽골 국립 대학교와 몽골 인문대학교의 경우 둘 다 한국어 교육에 있어서 1 학년 1 학기에는 ‘몽골인을 위한 종합한국어-1(15과)’, 2 학기에는 ‘몽골인을 위한 종합한국어-2(15과)’를 주 교재로 사용하고 있다고 하였습니다. 그럴 경우 내용상 1, 2 학기(1년) 동안 ‘몽골인을 위한 종합한국어 1, 2(30과)’를 숙지해야 하는데 학습자들에게 배워야 할 내용이 벽차서 부담이 되지 않는지에 대해서 궁금합니다. 그리고 한국어를 주 전공으로 배우는 인문대학교의 경우는 본 교재로 수업을 하는 것은 바람직한 일이지만 비전공으로서 선택과목으로 한국어를 배우는 국립 대학교 법대 학습자에게 동일한 교재로 수업을 할 경우 난이도나 학습 분량이 적절한지에 대해서 선생님 의견을 듣고 싶습니다.

마지막으로, 대학 교양과목 교육과정 내 외국어 시수에 관한 질문을 드리고 싶습니다. 몽골교육문화과학체육부에서 2014년도 4월 28일자 A-174호 시행령, ‘대학 학부 교육과정에 대한 일반적 요구(Бакалаврын хөтөлбөрийн нийтлэг шаа

рџлаза)’에 따르면 외국어교육에 있어서 영어 및 기타(외국어)로 지정한 학점은 6학점으로 나와 있습니다. 제가 근무하는 국제울란바타르대학교의 경우 이 6학점 이수 규정도 빠듯하고 주당 시수도 조절을 해야 할 필요가 있어서 <한국어-1>은 학점 과목으로 인정하지 않는 과목으로 두고, <한국어-2>를 2학점으로 인정하고 있으며, 기초 교양과목 중 한국어 수업은 2개 학기 총 2학점으로 배정하였고, 나머지 4학점은 영어가 차지하고 있습니다. 발표문에는 몇 년도 교육과정을 따르는지 명확히 나와 있지는 않으나, 내용을 가지고 미루어 보건대, 몽골 국립 대학교 법대 학습자의 경우 한 학기에 9학점, 인문대학교 학습자의 경우 한 학기에 한국어와 관련된 강의가 6학점이라는 계산이 나옵니다. 그렇다면 그 다음 학기에 또 비슷하게 어느 정도의 학점을 이수해야 한다는 뜻이 될 텐데, 현행 시행령을 기준하여 본다면 이미 초과가 되는 게 아닌가 싶습니다. 외국어교육에 있어서 특히 한국어교육에서 국립 대학교 법대 학습자들은 더 많은 학점을 가지고 공부하고 있는 것은 아닌지, 또한 위에서 언급한 ‘영어 및 기타’로 지정해 준 6학점을 어떻게 배분하고 반영했는지에 대해 설명을 부탁드립니다.

선생님의 귀한 발표에 제가 부족한 이해로 누를 끼친 것은 아닌지 모르겠습니다. 선생님의 연구가 앞으로 늘 순조로 우시길 바라며, 부족한 토론의 말씀을 줄입니다. 감사합니다.

분과 **3**

몽골에서의 한국언어문화교육 Ⅱ

사회 : 오지혜(세명대학교)

몽골에서의 한국어 문법교육의 실태 및 개선방향 연구

B.Dulmaa(몽골국립대학교)

<목차>

1. 서론
2. 연구 설계
3. 설문조사 분석결과
4. 맺음말

1. 서론

2000년 이후 몽골 대학들과 초·중등 학교에서 한국어 교육의 열풍이 불었다. 중·고등학교에서도 한국어를 가르치는 학교가 꾸준히 증가해왔고, 교사만 있다면 제2외국어로서 한국어를 가르치고 싶어하는 학교도 적지 않다. 몽골인들의 생활 속에 자리한 한류로 인해 한국어와 한국 문화에 대한 열기는 지속되고 있으며, 한국어를 제2외국어로 배우는 학생의 수도 계속 증가하고 있다. 본고에서는 몽골대학의 한국어 교사와 학습자 대상으로 설문조사를 통하여 한국어 문법이 몽골 학습자들에게 미치는 영향과 문법수업에 대한 학습자와 교수자의 요구 등을 살펴보고자 한다.

(1) 선행연구 검토 및 문제제기

한국어 문법교육 연구는 1980년대 초 시작되어 1990년대 후반에 급증하였고, 2000년대 이후 현재까지 활발하게 진행되고 있다. 한국어는 세계 150개국 이상에서 다양한 형태로 교육되고 있다. 대학은 물론이고, 초·중등학교에서 한국어반, 한국어 국제학교, 세종학당, 한국어 교육원, 한글 학교 등 세계 4,000여곳의 기관에서 한국어가 교육되고 있다¹⁾. 또한 전 세계적으로 한국어학, 한국학 전공 강좌 개설 대학은 107개국 1,395개 대학²⁾에 이르고 있다. 현재 몽골에서의 한국어학, 한국학 전공한 대학은 21개이고, 학습자는 전공 및 외국어선택으로 배우는 2400여 명³⁾이 넘는다.

한국에서는 한국어 문법교육의 실태방향 및 개선점에 대해서 연구한 논문으로는 민현식(2000), 김일병(2005) 등이 있다. 민현식(2000)은 한국어 교재를 종합형 교재와 문법 교육 전문 지침으로 나누어서 한국어 문법교육의 실태를 살펴보고 그 개선방안을 제시하였다. 김일병(2005)는 한국어 교재의 문법항목 점검을 통하여 한국어 문법교육의 실태를 파악하여 문제점을 살피고 한국어 핵심 문법의 개발 방향으로 한국어 문법교육의 발전 방향을 제시하였다.

1) 박영순(2015), 세계 속의 한국어 교육 현황과 과제, 국제한국어교육 제1권 제1호, 52쪽.

2) http://kofice.or.kr/b20industry/b20_industry_03_view.asp?seq=8009&page=1

3) 몽골국립대학교 내부 조사 자료를 필자 재정리 (2020)

몽골인을 위한 한국어 문법교육에 관련된 한국에서 한 연구⁴⁾는 성비락(2005), B.Norovnyam과 D.Ulziibat(2005)가 저술한 “한국어 문법”⁵⁾을 대표적으로 들 수 있다. 아울러 남수정(2010), 아마르자르갈(2011), 김승희(2012), 울찌우타스(2014), 김지영(2015), 보양텔게르(2015), 나랑치맥(2015), 박정은(2015), U.Bolor-Erdene(2017), 지문건(2018), 노채환(2018) 등이 있다. 몽골 내의 연구⁶⁾는 Khulan.E(2009), Tungalagselenge.D(2010), Erdenesuren.D(2014) 등이 있다. 이와 같이 몽골인 학습자의 한국어 문법교육 대상으로 한 한국어 교육연구는 아직 본격적으로 이루어지지 않은 상태이다. 그 동안 연구된 몽골학습자를 위한 한국어 교육연구에 대해서 살펴보면 다음과 같다.

Sainbilegt. D(2005)은 한국어 문법 요소 오류 분석을 바탕으로 한국어의 문법 요소에 대한 몽골인 학습자들의 오류를 분석하였다. 오류에 대한 이론적 검토를 출발점으로 하여 한국어 문법 요소별 오류 분석 결과를 밝혔다. 울찌우타스(2014)은 몽골인 한국어 학습자를 대상으로 한국어의 관형사절 어미를 어떻게 인식하고 있는지에 대해 알아보기 위한 설문조사를 실시하였다. 이 중에서도 관형사절 어미에 대한 학습자 언어가 어떻게 사용되고 있는지에 관한 전반적인 양상과 이에 대한 학습자 인식을 중심으로 분석하였다. 김지영(2015)은 교착어로서 어미와 조사가 발달한 언어적 특성을 가진 몽골 한국어 학습자의 글쓰기에 나타나는 접속표현의 사용 양상을 살펴봄으로써, 연결어미와 접속부사 사용상의 문제점을 파악하고 향후 몽골어의 언어적 특성을 바탕으로 몽골 학습자가 한국어 사용 시 필요한 문장 접속표현을 효율적으로 학습할 수 있는 교육 방안을 모색하였다. 보양텔게르(2015)는 몽골어와 한국어를 대조 분석하고 이를 바탕으로 몽골인 한국어 학습자로부터 수집한 구어 발화 자료를 분석하여 이들의 한국어 발화에 나타난 어휘 및 문법 오류를 분석하였다. U.Bolor-Erdene(2017)는 한국어의 대표적인 구조적 조사 ‘이/가’, ‘을/를’과 보조사 ‘은/는’의 통사·화용 기능에 초점을 맞추어 몽골인 학습자와 모어 화자의 실제 사용 양상을 바탕으로 오류 양상 및 원인을 분석하였다. 노채환(2018)은 몽골인 학습자들의 한국어 단모음 습득에서 발생하는 오류들을 분석하는 것을 목적으로 한다. 본 연구는 구성원소의 이론적 바탕을 토대로 모음의 내적 구조의 관점에서 오류들을 분석하였다. Khulan. E(2009)은 몽골 및 한국의 문법 비교-대조 조사를 하여 몽골인 학습자들의 한국어 목적적 조사의 활용에 따른 오류 분석을 하여 오류를 수정할 수 있는 교육 방안을 제시하였다. Tungalagselenge. D(2010)는 몽골 학습자들에게 연결 어미의 대한 연구를 하기 위해 문법 시험 및 글쓰기를 실시하여 오류 분석을 함으로써 조사 결과 및 오류 분석을 통하여 연결 어미를 활용할 수 있는지를 확인하였다. Erdenesuren. D(2014)은 한국어 기능교육에 있어서 몽골 학습자들의 문법, 말하기, 쓰기 오류 및 이에 대한 대응방안을 제시하였다.

따라서 본 연구는 이러한 선행연구들을 바탕으로 현재 몽골에서의 한국어 문법교육에 대한 실태와 문제점, 학습자와

-
- 4) 성비락(2005), 몽골인 학습자를 위한 한국어 문법 교육과정의 내용 체계 연구, 서울대학교, 박사학위논문; 남수정(2010), 몽골인 한국어 학습자의 쓰기 자료에 나타난 중간언어 연구(격조사용 중심으로), 계명대학교, 석사학위논문; 아마르자르갈(2011), 현대 한국어와 몽골어의 격조사 비교 및 교육 방안 연구(몽골인 한국어 학습자 오류 분석을 통하여), 인하대학교, 석사학위논문; 김승희(2012), 몽골인 한국어 학습자의 격조사 오류 분석 연구, 동국대학교, 석사학위논문; 울찌우타스(2014), 오류 분석을 통한 한국어 관형사형 어미 교수 방안, 경인교육대학교, 석사학위논문; 김지영(2015), 몽골 한국어 학습자의 접속표현 사용 양상 분석 연구, 경인교육대학교, 석사학위논문; 보양텔게르(2015), 몽골인 한국어 학습자의 어휘 및 문법 오류 연구, 계명대학교, 석사학위논문; 나랑치맥(2015), 몽골인 한국어 학습자의 작문 오류 분석 연구, 경희대학교, 석사학위논문; 박정은(2015), 몽골인 학습자의 한국어 자음 오류 연구, 우리말글학회, 우리말글 제65집, 127-154쪽, 경희대학교; U.Bolor-Erdene(2017), 몽골인 학습자를 위한 한국어 조사 교육 연구: ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 중심으로, 서울대학교, 박사학위논문; 지문건(2018), 몽골인 한국어 학습자의 한국어 쓰기와 한글 맞춤법의 구조 관계, 이종언어학회 전국학술대회 춘계대회에서 발표함; 노채환(2018), 몽골인 학습자의 한국어 단모음 오류 분석: 구성원소 이론을 바탕으로, 사이버한국외국어대학교, 한국어언어문화학 15권, 3호, 113-133쪽.
- 5) B.Norovnyam, D.Ulziibat, “한국어 문법”, 울란바토르 2005.
- 6) Khulan.E(2009), 몽골인 학습자를 위한 한국어 문법 교육 방안 연구(목적적 조사 중심으로), 몽골국립대학교, 석사학위논문; Tungalagselenge. D(2010), 몽골인을 위한 한국어 연결어미 교육 방안 연구, 몽골국립대학교, 석사학위논문; Erdenesuren. D(2014), 몽골한국어교육자 현지 워크숍.

교사들의 문법교육에 대한 의견을 분석하고자 한다. 이러한 결과를 통하여 몽골에서의 문법교육의 개선점을 찾아보고, 앞으로 나아갈 구체적인 방안과 방향에 대해서 모색하려 한다.

2. 연구 설계

(1) 설문조사 절차

본 연구는 몽골에서의 대학 한국어 문법교육의 실태를 파악하고 문법교육에 대한 학습자와 교수자의 요구를 알아보고자 다음과 같이 연구 설계하여 진행하였다. 본 연구의 설계를 제시하면 다음과 같다.

〈표-1〉 연구설계 절차

| | | |
|------|---------|--|
| 1단계 | 예비조사 | 몽골 국립대학교 한국어 전공 22명과 동일 대학교 한국어 교사 2명을 대상으로 실시 |
| | 분석 및 수정 | 결과에 따라 문항 삭제 및 변경 |
| 2 단계 | 설문제작 | 최종설문확정 학습자(폐쇄형17개, 개방형 2개) 교수자(폐쇄형 15개, 개방형 2개) |
| | 본조사 | 학습자: 몽골국립대학교, 몽골국립과학기술대학교, 몽골국립사범대학교, 몽골인문대학교, 국제울란바토르대학교, 후레정보통신대학교, 어트경텅게르대학교, 울란바토르대학교, 몽골민족대학교 한국어 전공학생 총 90명을 대상으로 실시 교수자: 몽골 각 대학교에서 한국어를 지도하는 교사자 20명을 대상으로 실시 |
| | 통계처리 | |
| 3 단계 | 결과분석 | 학습자와 교수자 별 종합적 분석 |

(2) 설문조사 절차 및 도구

현재 몽골에서의 한국어 문법교육 상황 파악을 위해 교사와 학습자들이 한국어 문법교육에 대해서 어떻게 생각하고 있는지, 그리고 두 집단이 한국어 문법교육에 있어서 요구되는 것이 무엇인지 파악하기 위하여 2020년 5월 11일부터 2020년 6월 8일까지 약 4주에 걸쳐 설문조사를 시행하였다.

본 연구에서 사용된 설문문항은 제2외국어교육에 관련된 설문항목을 분석하여 연구자가 직접 개발하였다. 그리고 설문지 내용의 실용성, 조사의 문제점을 검토하기 위한 예비조사를 실시하였다.

설문은 교수자용 설문지와 학습자용 설문지를 구분하여 별도로 제작하였다. 교사용 설문지는 한국어로 작성하였으나, 학습자용은 학생들이 한국어를 이해하지 못해 설문 문항에 답하지 못할 경우를 피하기 위해서 몽골어로 번역하였다. 문항은 폐쇄형 질문의 약점을 보완하기 위하여 ‘그 외’란을 따로 만들어 제시된 문항 중에 일치되는 것이 없을 경우 따로 직접 기재할 수 있도록 하였다.

문법 지도자로 몽골인과 한국인 교사 선호

1) 교사자 선정 기준

- 현재 몽골에 있는 대학교에서 한국어를 가르치고 있는 한국어 교사 (대학이 아닌 다른 기관에서 가르치고 있는

교사는 제외)

- 문법과목이나 그와 관련된 과목을 가르치고 있거나 가르친 경험이 있는 교사
- 연구 목적을 이해하고 참여를 수락한 교사

2) 학습자 선정 기준

- 한국어 배우는 학생이 모두 있는 대학교의 한국어 배우는 학습자
- 문법과목이나 그외 관련된 과목을 공부하고 있거나 공부한 경험이 있는 학습자
- 연구 목적을 이해하고 참여를 수락한 학습자

코로나19로 인해 모든 조사는 대면 설문에서 비대면 설문으로 전환하여 진행해야 했기에, 구글 설문지 양식으로 제작 배포하여 수집하였다. 총 9개 대학교의 한국어 교사 22명과 학습자 90명을 대상으로 본 설문조사를 실시하였다.

〈표-2〉 교수자용 질문지 현황

| 교사 | 설문지수 | 백분율 |
|--------|------|-------|
| 한국인 교사 | 2 | 9.1% |
| 몽골인 교사 | 20 | 90.9% |

〈표-3〉 학습자용 질문지 현황)

| 학년 및 수준 | 설문지수 | 백분율 |
|---------|------|-------|
| 1 학년 | 3 | 3.3% |
| 2 학년 | 54 | 60% |
| 3 학년 | 23 | 23% |
| 4 학년 | 10 | 11.1% |

본 연구에서 사용된 설문문항은 제2외국어교육에 관련된 설문항목을 분석하여 연구자가 직접 개발하였다. 그리고 설문지 내용의 실용성, 조사의 문제점을 검토하기 위한 예비조사를 시행했다. 교사 설문지는 문법교육과 관련된 14문항으로 구성되었다. 다만 국적, 성별, 전공, 교육 경력 등 인적사항을 묻는 질문은 문항 수에서 제외하였다. 질문지의 구체적인 구성 내용은 〈표-4〉와 같다.

〈표-4〉 교사용 질문지 구성 내용

| 항목 | 하위범주 | 문항번호 | 문항수 |
|--------------------|--|------------------|-----|
| 배경변인 | 국적, 성별, 교사경력, 전공 | | |
| 한국어 문법과 관련된 교사의 배경 | 한국어 문법에 대한 수학기험 여부, 한국어 문법에 대한 교사의 지식수준, 한국어문법 지도방법 교사연수 | 1, 2, 3, 4, 5, 6 | 6 |
| 문법에 대한 교사의 인식도 | 문법 교육의 필요성 | 7, 8 | 2 |
| 문법교재 | 수업시간에 사용하는 문법교재 교재의 선택기준 | 10, 11, 12, 13 | 4 |

7) 한국어 문법교육에 대한 인식 및 요구사항이 언어 수준으로 어떤 차이를 나타내지를 알아보기 위해 한국어 전공 학생이 모두 있는 대학교의 학습자를 선정하였다. 몽골국립대학교는 2013-14학사년도부터 현행 교과과정에 따라 교육을 실시 중이며, 학부 학생들의 이수과목은 교양, 전공필수, 전공선택으로 나누어진다. 학부 1학년 학생들은 교양 과목만 수강하고, 전공과목은 2학년 1학기부터 수강하게 된다.

| | | | |
|--------|-----------------------------|----|---|
| | 사용교재에 대한 만족도 교재, 자료의 문제점 | | |
| 문법수업시수 | 문법수업시간 시수에 대한 만족도 | 9 | 1 |
| 개선방법 | 문법교육의 개선점 | 14 | 1 |
| 총 문항수 | 14 | | |

학습자용 설문지는 학습자의 한국어 학습에 관한 총 17문항으로 구성되었다. 다만 국적, 성별, 전공, 교육경력 등을 묻는 인적사항은 문항 수에서 제외하였다. 질문지의 구체적인 구성 내용은 <표-5>와 같다.

〈표-5〉 학습자용 질문지 구성 내용

| 항목 | 하위범주 | 문항번호 | 문항수 |
|----------------------|---|---------------|-----|
| 배경변인 | 학교, 학년, 성별 | | |
| 학습 목적 | 한국어를 학습하는 이유 | 1 | 1 |
| 문법에 대한 학생의 인식도 | 문법 교육의 필요성 한국어 문법에 대한 관심과 흥미도 문법교육이 한국어 능력에 미치는 영향도, 한국어 문법에 대한 자신감 | 2, 3, 4 | 3 |
| 문법학습 | 어려움을 느끼는 정도 및 이유, 문법학습지 곤란한 점 | 5, 6, 7, 8, 9 | 5 |
| 교사의 문법지 도방법에 학습자의 의견 | 선호하는 문법수업 방법 문법교사로 선호하는 교사와 이유 | 13, 14, 15 | 3 |
| 문법교재 | 사용교재에 대한 만족도 교재, 자료의 문제 | 11, 12 | 2 |
| 문법수업시수 | 문법수업시간 시수에 대한 만족도 | 10 | 1 |
| 개선방법 | 문법교육의 개선점 | 16, 17 | 2 |
| 총문항수 | 17 | | |

3. 설문조사 분석결과

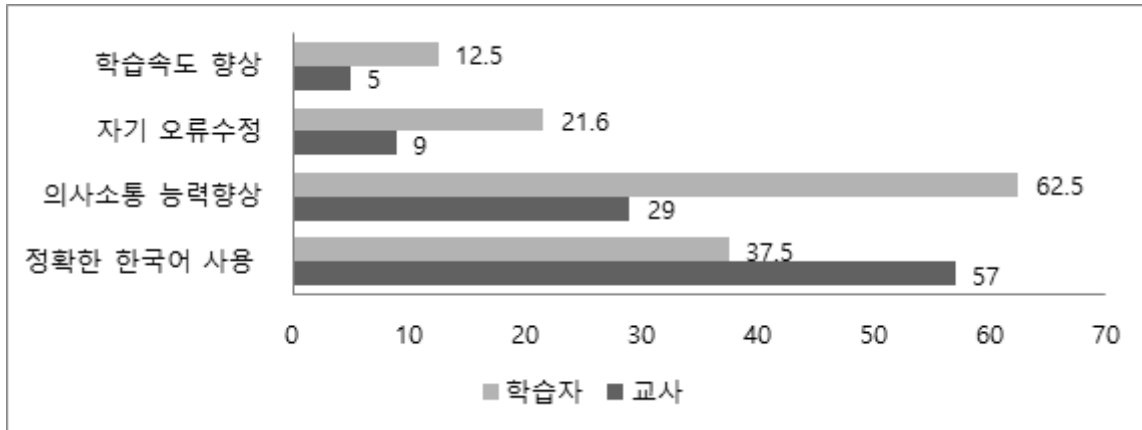
조사의 대상자는 몽골 소재 각 대학교에서 한국어를 가르치고 있는 교사와 학습자들을 유한집단으로 정하고, 소셜 네트워크인 페이스북을 통해 공지하고, 이메일로 구글 폼을 발송하여 실시했다. 인터넷을 통한 설문조사 실시 결과 교사 22명, 학생 90명이 참여했으며, 실시 결과 회수율은 100% 진행되었다.

교사와 학습자 설문 중에서 ‘문법교육의 필요성과 그 이유, 문법교수와 학습에 있어서의 장애요소, 문법교수법, 문법교재, 문법교육의 개선점’ 등에 대한 교사와 학습자의 견해를 비교 분석했다.

(1) 문법교육의 필요성에 대한 교사와 학습자 견해 비교 분석

문법교육이 필요한 이유에 대해서 <그림1>을 보면 교사는 정확한 한국어 사용이라고 문항에 가장 많은 반응을 보였다.

반면 학습자들은 의사소통 능력향상이라고 응답을 하여 교사와 학습자가 서로 다른 견해를 갖고 있는 것으로 나타났다. 이 응답에 대한 결과를 구체적으로 살펴보면 응답 교사의 57%가 정확한 한국어 사용을 위해 문법교육이 필요하다는 문항에 가장 많이 응답을 했으며, 다음으로는 의사소통 능력향상 29%, 오류수정 9%, 학습속도 향상은 5% 순서로 나타났다. 반면 학습자는 교사와 다른 응답을 했다. 의사소통 능력향상이라고 62.5%로 아주 높게 나타났다. 이후 정확한 한국어 사용 37.5%, 오류수정 21.6%, 학습속도 향상이 12.5% 순서로 나타났다.



〈그림1〉 문법교육 필요성 이유에 대한 교사와 학습자의 의견비교

위의 그래프를 보면 교사의 경우는 정확한 한국어 사용을 문법교육이 필요한 가장 큰 이유라고 응답했으나 그 응답 비율은 57%로 의사소통 능력향상과 28%의 차이를 보이고 있고, 그 외 다른 항목에도 고른 응답률을 보였다. 하지만 학습자의 경우는 그 이유가 ‘의사소통 능력향상에 있다’라고 응답자의 62.5%가 응답하여 응답률이 정확한 한국어 사용(37.5%)과 25%의 차이를 보이고 있다. 또한 오류수정(21.6%)과 학습속도(12.5%)이라고 응답하고 학습자는 교사의 비해 일등히 높았다.

이처럼 문법교육이 필요한 이유나 목적이 교사와 학습자가 다르다는 것을 교육에 있어서 장애 및 문제를 일으킬 수 있는 요인이 될 수 있다. 그러므로 문법교육에 대한 교사와 학습자의 견해 차이를 좁힐 수 있는 방안에 대해서 신중히 생각해 볼 필요가 있다.

(2) 문법교육의 장애요소에 대한 교사와 학습자의 견해 비교 분석

교사의 문법교수 장애요소와 학습자의 문법 학습 장애요소에 대한 비교분석 결과는 〈표-6〉과 같다.

〈표-6〉 문법교육의 장애요소에 대한 교사와 학습자의 견해 비교

| 순위 | 교사 | | 학습자 | |
|----|--------------|-------|------------------|---------|
| 1위 | 문법교재 부재 | (35%) | 활용기회 부족 | (34.9%) |
| 2위 | 교수법에 대한 무지 | (30%) | 문법책 내용의 어려움 | (27.9%) |
| 3위 | 교사의 문법지식 부족 | (16%) | 몽골학습자를 위한 문법책 부재 | (17.4%) |
| 4위 | 학습자의 수동적인 자세 | (25%) | 교사의 문법 지도 방법 | (10.5%) |
| 5위 | 문법수업 시간 부족 | (15%) | 문법에 대한 관심 및 흥미부족 | (4.7%) |

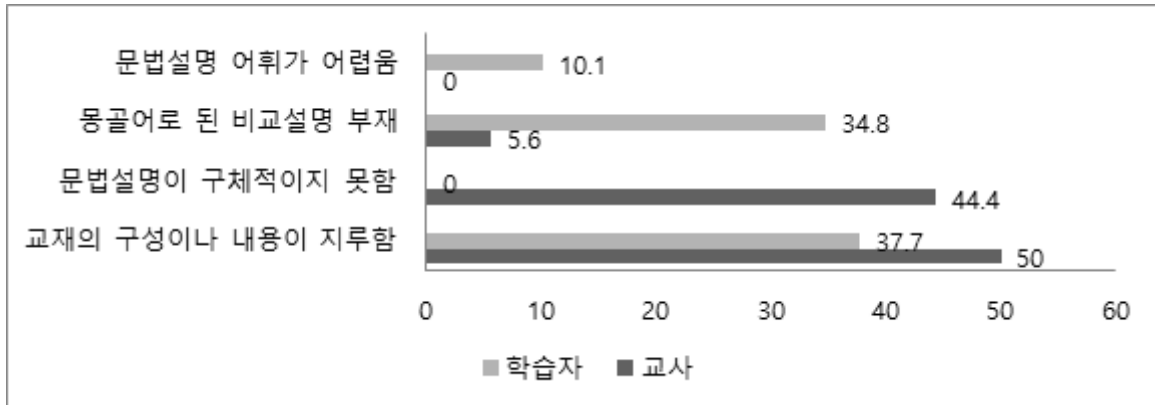
교사는 문법교수의 장애로 35%가 문법교재의 부재를 가장 많이 꼽았고, 학습자는 34.9%가 활용기회 부족이라고 가장

많이 응답을 하였다. 이렇게 학습자의 문법학습의 장애요인과 교사의 문법교수의 장애유인에 대한 결과가 다르게 나타났다.

문법교수의 장애요인으로 교사들은 문법교재 부재라고 가장 많이 응답한 반면 학습자들은 문법교재 부재는 3순위로 나타났다. 또한 교사들은 문법수업 시간 부족이 문법교수에 장애가 된다고 15%가 응답을 보인 반면에 학습자들은 자신들의 문법에 대한 관심 및 흥미 부족이라는 응답이 4.7%로 나왔다. 학습자는 교사가 생각하는 것보다 문법학습에 있어서 관심과 흥미에 대한 영향력이 크다는 것을 알 수 있다. 따라서 학습자가 문법에 대해 관심과 흥미를 갖도록 하는 것도 교사의 노력이 요구되는 항목이다.

(3) 문법교재에 대한 교사와 학습자의 견해 비교 분석

다음 <그림2>는 현재 교재로 사용중인⁸⁾ 문법교재의 문제점에 대한 교사와 학습자 간의 견해를 비교한 분석결과를 나타낸 것이다.



<그림2> 문법교재에 대한 교사와 학습자의 견해 비교

위 <그림2>에서 보듯이 현재 사용중인 문법교재의 단점에 대해서는 교사와 학습자가 비슷한 견해를 보이고 있다. 교사와 학습자 모두 현재 사용하고 있는 교재의 단점으로 교재의 구성이나 내용이 지루함을 말했다. 그리고 문법설명이 구체적이지 못한 것은 교수 그룹에서만 44.4%로 응답하였다.

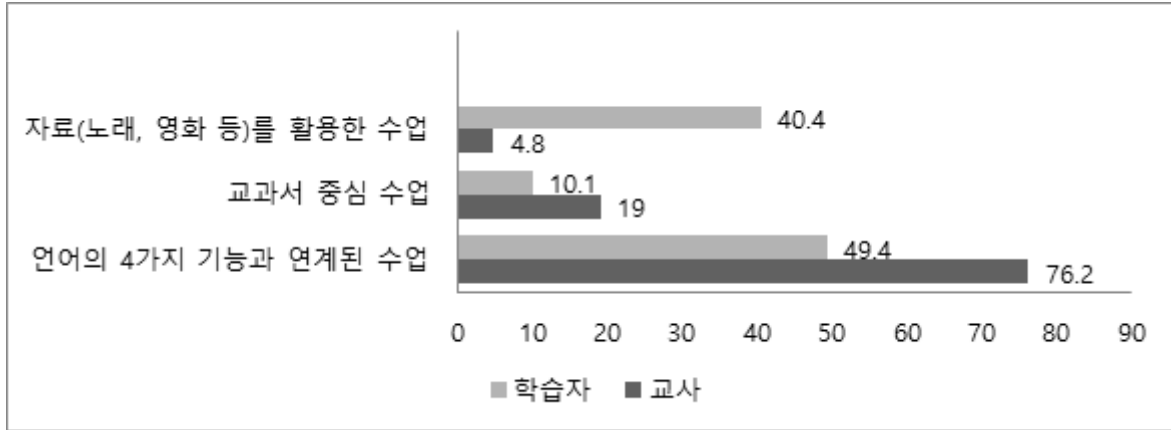
여기서 주목 만한 것은 몽골어 비교설명 부재에 대한 교사와(5.6%) 학습자(34.8%)의 응답 비율은 29.2%의 차이를 보이고 있다. 이는 학습자의 흥미와 관심을 끌 수 있는 내용과 구성을 갖춘 문법교재도 문법교육에 있어서 간과할 수 없는 요소라는 것을 말해 주고 있으며, 동시에 이런 요구에 부응하는 문법교재를 개발해야 한다는 것을 간접적으로 말해주는 것이다.

(4) 문법교수법에 대한 교사와 학습자의 견해 비교 분석

문법교수법에 대해서는 교사와 학습자의 견해가 비슷하게 나타났는데 그 결과는 <그림3>과 같다.

8) 현재 문법수업에 각 학교에서 사용중인 교재는 다음과 같다고 응답하였다.

‘몽골인을 위한 종합 한국어’, ‘세종한국어’, ‘표준 한국어 1, 2, 3, 4, 5’, ‘연세 한국어’, ‘서울대 한국어’, ‘경희대 한국어’라는 교재와 외에 교재의 문법 부분을 사용하고 있다고 했다.



〈그림3〉 문법교수법에 대한 교사와 학습자의 견해 비교

위 〈그림3〉은 교사와 학습자 모두 문법 교수법에 대한 인식을 읽을 수 있다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 수업과 연결된 문법수업을 교사는 76.2%, 학습자의 49.4%의 응답을 보여 두 집단 모두 가장 선호하는 것으로 나타났다. 다음으로는 교사의 19%, 학습자의 10.1%가 교과서 중심 문법수업이라고 응답하였다. 이는 몽골인을 위한 종합한국어 교재를 많이 사용하기 때문에 효과적인 수업이 될 수 있다고 생각한 것으로 보인다. 그리고 교사의 4.8%, 학습자의 40.4%가 노래 영화 등의 자료를 활용한 문법수업이라고 응답하였다. 학습자는 교사보다 학습에만 목적을 둔 단순한 문법수업보다는 실행할 속에서의 문법의 활용 측면을 중요하게 생각하고 있음을 알 수 있다.

학습자들은 문법교재에 제시된 예문을 단순예문으로 문법사용 상황과 방법이 나타나 있지 않기 때문에 쉽게 이해할 수 없게 된다. 그러나 노래나 영화 등의 자료와 언어의 4가지 기능과 연계된 문법수업을 통해 학습한 문법이 실생활에서 어떻게 쓰이는지를 보게 된다면 해당 문법을 쉽게 이해할 수 있다. 또한 활용과 연계되기 때문에 문법이 가지고 있는 딱딱함과 지루함을 없애주어 학습자들이 가벼운 마음으로 보다 흥미롭게 학습할 수 있다.

학습자들은 교과서 중심 수업에 대해 10.1%의 응답을 보였는데, 그 이유로는 노래나 영화를 활용하거나 언어의 4가지 기능과 연계된 수업의 나쁜 것은 아니지만, 오히려 혼란스럽다는 의견을 보였다. 이것은 그 동안 교사의 수업운영방법에 문제가 있었던 것으로 보인다. 따라서 앞으로 교사는 계획적이고 철저한 지도안 구성이 요구된다.

(5) 문법교육 개선점에 대한 교사와 학습자 견해 비교 분석

다음 아래 〈표-7〉은 문법교육 개선점에 대한 교사와 학습자의 응답을 비교한 결과이다.

〈표-7〉 문법교육 개선점에 대한 교사와 학습자 견해 비교 분석

| 순위 | 교사 | | 학습자 | |
|----|---------------|---------|----------------------|---------|
| 1위 | 지도방법 및 교수법 개발 | (38.1%) | 학습자의 관심과 흥미유발 | (67.4%) |
| 2위 | 문법교재 개발 | (23.8%) | 문법교재 개발 | (21.3%) |
| 3위 | 문법시간 확충 | (9.5%) | 문법시간 확충 | (20.2%) |
| 4위 | 학습자의 관심과 흥미유발 | (9.5%) | 교사의 지도방법 개선 및 교수법 개발 | (18%) |

위 〈표-7〉을 보면 문법교육의 개선점에 대해서 교사와 학습자 간의 의견이 다르게 나타나고 있다. 가장 먼저 개선해야 할 점으로 교사는 지도방법 개선 및 교수법 개발(38.1%)이라고 응답한 반면 학습자는 학습자의 관심과 흥미유발

(67.4%)라고 응답하였다.

특히 학습자들의 문법학습에 대한 관심 및 흥미유발에 대한 항목은 교사와 학습자 간에 큰 의견 차이를 보이고 있다. 교사들은 이 항목에 9.5%의 낮은 응답률을 보였으나 학습자들은 이 항목에 67.4% 정도로 높은 응답률을 보였다. 이것은 학습자들은 문법교육에 있어서 교사가 문법에 대한 학습자들의 관심과 흥미를 유도하는 것을 중요한 요소로 생각하고 있음을 알 수 있다. 하지만 교사는 그 동안 문법 교육에 있어서 이에 대한 충분한 관심을 보이지 못한 것으로 보인다. 따라서 앞으로 문법 교육 시 교사들은 문법에 대한 학습자들의 관심과 흥미를 유발할 수 있는 방법을 고려해야 한다고 본다. 그렇게 반영된다면 보다 효율적이고 학습자들이 만족할 수 있는 수업으로 이끌 수 있을 것이라 사료된다.

다음으로 문법수업 시간 확충 부분을 살펴보면, 위 문법시간 충분성에 대해서 살펴보면 학습자가 교사에 비해 현재 문법 수업 시수에 대해서 더 만족하는 것으로 나왔으나 개선점에서는 문법수업 시간 확충에 대한 학습자의 요구가 더 높았다. 이것은 교사가 문법수업 시간이 충분하지 못하다고 여지고 있었던 실제적인 원인은 문법 지도법에서 기인된 것으로 유추되며, 교사가 효율적인 교수법에 대한 갈증을 느끼는 것으로 보인다.

4. 맺음말

본고에서는 몽골에서의 한국어 문법교육이 어떻게 이루어지고 있는지 그 양상을 알아보고, 그 속에서 어떤 문제점을 안고 있는지를 파악하여 문법교육향상을 위한 방향을 모색하고자 하였다.

몽골에서의 한국어 문법교육의 실태 및 문제점을 파악하고 개선점에 대해서 논하고자 몽골의 한국어 교사와 학습자들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 교사와 학습자 설문을 분석한 결과 나타난 문법교육의 문제점은 다음과 같다.

- 교사들은 자신의 한국어 문법지식 수준과 문법 교수법에 대해 충분히 만족하고 있지 않았다.
- 교사의 문법교수의 가장 큰 장애는 문법교재의 부재였으며, 학습자는 문법을 사용할 수 있는 기회 부족이 문법학습의 가장 큰 장애요소였다.
- 문법 교수법에 문법 사용 대한 교육이 부족하고, 교재 중심으로 문법수업이 이루어지고 있었으며, 다양한 교수법을 활용한 수업이 부족한 상태이다.
- 몽골에서는 교육과정상의 특성과 문법수업시간 부족 등으로 5.6급의 고급문법을 대학교에서 가르치지 못하는 것으로 나타났다.
- 현재 사용하고 있는 교재에 대한 교사와 학습자의 만족 수준은 교사(33.3%), 학습자(29.2%) 비율이 높지 않게 나타났다.
- 학습자들은 문법교육의 필요성에 대해서 아주 높게 생각하고 있었으나, 문법에 대한 흥미 및 관심과 자신감이 충분하지 않은 것으로 나타났다.
- 한국어 문법은 의미나 형태적으로 비슷한 것이 많은 것이 한국어 문법이 어렵게 생각되는 가장 큰 이유로 밝혀졌다. 그리고 학습자들이 가장 어려워하는 것은 피동과 사동, 높임법이였다.
- 학습자들은 틀리는 것에 대한 두려움으로 문법을 사용이나 활용할 수 없었다.

본고에서 살펴본 바와 같이 몽골에서 한국어 문법교육은 여러 가지 문제와 어려움 속에서 이루어지고 있었다. 또한 문법교육에 대한 교재개발 및 연구활동도 앞으로 발전을 위한 보다 적극적이고 많은 노력이 필요함을 알 수 있었다. 이 같은 설문조사 결과 바탕으로 문법교재, 수업지도 방안, 교사로 세 부분으로 나뉘 몽골에서의 문법교육 향상을 위한 다음과 같은 방안을 제시하고자 한다.

- 문법교재의 개선 방안을 위한 방안으로 몽골학습자들을 위한 문법 교재 개발을 제안한다. 몽골인을 위한 종합 한국

어 교재에 문법 설명이 기술되어 있지만 문법 수업 전문교재로의 사용에 있어서는 한계점이 있다는 부분이 지적되었다. 이를 보완하기 위한 맞춤 교재 개발이 절실하다.

- 수업지도 방안에 대한 개선방안은 다음과 같다. 첫째, 문법에 대한 학습자들의 흥미와 관심 유발하는 방향이다. 그 방법으로는 다양한 자료활용, 적극적이고 활동적인 문법수업구성, 지속적인 교사의 관심을 통해 자신감을 심어주고 한국어에 대한 두려움을 감소시킬 것이다. 둘째, 학습자의 이해를 도울 수 있도록 다양한 예문제시를 통하여 어떠한 상황에서 사용되는지, 어떤 의미를 지니는지 구체적으로 설명하고, 필요한 경우 몽골어와 대조분석을 통해 이해하기 쉽게 설명한다.
- 교사에 대한 개선방안으로는 교사 자신의 교수법 향상과 교수법 개발에 대한 노력이 필요하다. 그리고 교사 재교육을 위한 지속적인 교사연수 프로그램이 한국의 다양한 기관에서 문법중심으로 진행되었으면 하는 바람이다. 이러한 프로그램이 진행된다면 한국어 문법에 대한 심도있는 지식 함양은 물론, 그 지식을 바탕으로 학습자에게 선순환되어 지속적인 한국어 교육이 이어질 수 있을 것이다.

본 연구에서는 문법교육의 실태와 문제점을 파악하였다. 이를 토대로 향후 몽골의 한국어 문법교육에 필요한 보다 다양하고 구체적인 개선방향의 대한 연구를 지속적으로 수행하고자 한다.

■ 참고문헌 ■

- 김유정(1998), 외국어로서의 한국어 문법 교육, 『한국어 교육』, 9(1), 국제한국어교육학회.
- 김일병(2005), 한국어 문법교육의 실태와 발전 방향, 『한국어 교육』, 국제한국어교육학회.
- 민현식(2000), 제2언어로서의 한국어 문법교육의 현황과 과제, 『새국어생활』, 10(2), 국립국어원, 81~100쪽.
- 민현식(2003), 국어 문법과 한국어 문법의 상관성, 『한국어 교육』, 14(2), 국제한국어교육학회, 107~142쪽.
- 선은희(2004), 『한국어 문법교수 방안 연구:’-는 것 같다’, ‘-나 보다’, ‘-는 모양이다’를 중심으로』, 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 외국어로서의 한국어 교육과.
- 양세희(2015), 국어교육학:문법 교육의 위계화 개념에 대한 연구, 『새국어교육』, 제105집, 125~159쪽.
- 이효성(2005), 외국어로서의 한국어 교재와 문법 교육의 문제점, 『국어교육연구』, 제16집, 241~266쪽.
- 정달영(2008), 외국어로서의 한국어 문법 교육 연구, 『한민족문화연구』, 제26집, 5~40쪽.
- 한송화(2009), 외국어로서의 한국어 교육에서의 문법 교육 방법론, 『문법 교육』, 제10집, 369~394쪽.
- Brown.H.D(1996), Principles of language Learning and Teaching, 신성철 옮김(2002), 『외국어교수.학습의 원리』, 서울, 한신문화사.
- Krashen.S(1981), Second language Acquisition and Second language Learning, Oxford University Press.
- Thornbury.S(1999), How to Teach Grammar?, 이관규 의 옮김(2004), 『문법을 어떻게 가르칠 것인가?』, 서울, 한국문화사.

관련 사이트

http://kofice.or.kr/b20industry/b20_industry_03_view.asp?seq=8009&page=1

<http://encykorea.aks.ac.kr/Contents/Item/E0078671>

* ABSTRACT

A Study of Investigates the Influence of Korean Grammar and Direction of Improvement in Mongolia

B.Dulmaa

National University of Mongolia,

Faculty of Humanities

Department of Asian studies (Korean study)

In this study, 2 Korean teachers and 20 Mongolian teachers who have been teaching the Korean language in Mongolia participated in order to find out ways to improve current problems of teaching Korean grammar. Also, we conducted a survey of around 90 students.

We researched how to present effective plans for grammar education and came up with great direction on how to implement the plan. The survey consisted of analyzing problems of grammar education, their opinions on grammar teaching, textbook quality, and any ideas of improving all these.

Here are our main two conclusions: 1. When you are teaching Korean grammar, we have to keep it interesting by using different handbooks and examples, so students keep staying engaged and interested in the grammar 2. Need to work on the continued education of teachers in Korea, so they will be keeping up with modern ways of teaching Korean grammar and also, their method of teaching will continue to improve Overall it was a good start but we need more research and new idea to make Korean grammar better for Mongolian students.

〈토론〉 “몽골에서의 한국어 문법 교육의 실태 및 개선방향 연구”에 대한 토론문

최권진(인하대학교)

이 논문은 몽골 대학의 한국어 교사와 학습자를 대상으로 하여 설문조사를 실시하여, 한국어 문법이 몽골 한국어 학습자에게 미치는 영향과 문법 수업에 대한 교수자와 학습자의 요구를 살피고 있습니다. 그리고 몽골에서의 한국어 문법 교육에 대한 실태와 문제점 및 개선점을 언급하고 있습니다.

현재 몽골에서 한국(어)학을 전공으로 교육하는 대학이 21개이며, 전공이나 외국어 선택으로 한국어를 배우는 학습자는 2,400여 명이 넘는다고 언급하는 것으로 보아, 연구자가 언급하였듯이 몽골에서 한류의 영향으로 한국어와 한국 문화에 대한 열기가 대단한 것을 알 수가 있습니다.

몽골 한국어 학습자를 대상으로 한국 내와 몽골 내에서 이루어진 한국어 문법교육에 대한 선행연구를 검토하신 것을 통해, 비록 연구자는 연구가 부족하다고 하셨지만, 저는 상대적으로 다른 언어권 학습자를 대상으로 한 연구보다는 많은 연구가 수행되었다고 생각합니다.

제가 몽골의 한국어 문법 교육과 관련된 상황에 대해 이해할 수 있는 연구였습니다.

그렇지만 토론자의 입장에서 궁금한 사항과 보완되었으면 하는 사항을 언급하고자 합니다.

- 1) 선행연구가 논문의 목적과 일치되지 않는 것도 있습니다. 몽골인 대상 문법 교육과 관련된 선행연구로 한정하여 선행연구를 검토하시면 좋겠습니다.
- 2) <표 1> 설문 대상자 숫자의 불일치: 교수자 20명, 하단 내용에서는 22명.
- 3) <표 2> 인적 구성 편중: 한국인 교사(2명)- 몽골인 교사(20명)
 <표 3> 학년 수의 불균형: 특히 1학년 3명
 - 언어 수준별로 문법 교육에 대한 인식 및 요구 사항이 차이 있을 것입니다. 전공-교양 수강생들 간에도 차이가 있을 것입니다. 이러한 불균형을 해소해야 연구가 타당성과 설득력을 확보할 수 있을 것으로 생각합니다.
- 4) <그림 1> 아래의 내용이 <그림 1>의 위의 내용과 동일합니다. 설명의 반복으로 의미가 없습니다.
- 5) <표 6>의 설문 문항이 교사용과 학습자용이 다른지 같은지 궁금합니다. 문법교육의 장애 요인에 대한 항목도 교사용과 학습자용이 달라야 할 것입니다. 따라서 교사와 학습자의 관점이 달라 서로 비교가 불가능해 보입니다.
- 6) <그림 2> 추가 설명 필요합니다.
- 7) <그림 3> “노래나 영화를 활용하거나 언어의 4가지 기능과 연계된 수업의 나쁜 것은 아니지만, 오히려 혼란스럽다는 의견을 보였다.”의 근거나 출처가 궁금합니다.
- 8) 결론에 분석 내용에 없는 내용이 언급되어 있습니다. 예) “한국어 문법은 의미나 형태적으로 비슷한 것이 많은 것이 한국어 문법이 어렵게 생각되는 가장 큰 이유로 밝혀졌다. 그리고 학습자들이 가장 어려워하는 것은 파동과 사동,

높임법이였다. 학습자들은 틀리는 것에 대한 두려움으로 문법을 사용이나 활용할 수 없었다”

9) 결론의 제언이 선행연구들의 제언과 비슷하다. 설문조사의 결과에 기반하여 결론이 도출되어야 할 것입니다.

10) 설문조사를 통한 양적 연구의 부족한 부분을 보충하기 위해 설문조사 대상자를 대상으로 질적 분석도 진행하여 연구의 내용을 보충하실 것을 권유합니다.

외국인이 한국어로 쓴 학술 논문을 자연스럽게 읽는 즐거움을 누렸습니다. 미진한 부분을 보완하여 좋은 연구 결과를 거두시길 기대합니다.

말하기 성취도 평가의 실제

-몽골 대학을 중심으로-

강선화(국제울란바타르대학교)

들어가는 말

2020년은 한·몽 수교 30주년이 되는 해이다. 1991년 몽골국립대학교에 한국학과가 신설되며, 국립, 사립 학교가 세워졌다. 2019년 12월 기준 몽골 내 16개 대학에 한국어를 전공 혹은 교양과목으로 운영 중이며, 이중 11개 대학 15개의 한국어, 한국어통번역, 한국학, 한국어 교사 등의 한국어 관련 학과에서 한국어를 가르치고 있다.¹⁾ 주목할 만한 것은 2+2 프로그램을 실시하는 대학이 생겨남에 따라 비전공 학생들의 수가 증가하고 있다는 것이다.

한국어를 배우는 학습자 대부분은 언어의 4가지 기능 즉, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 중 말하기에 대한 기대가 높다. LIU LANWEI(2018:30-31)의 설문 조사에 의하면 초급자의 경우 가장 자신있는 기능으로 읽기, 가장 자신 없는 기능과 가장 잘하고 싶은 기능을 말하기라고 응답한 응답자의 수가 가장 높았다. 오연미(2015:26)에서도 한국어 학습 시 가장 중요시되는 언어기능으로 말하기가 69.2%로 높게 나타났다. (오연미, 2015) 그러나 말하기 기능은 다른 기능에 비해 더

1) 2019.12월 기준 주 몽골 대한민국대사관 자료 참고

| 대학명 | 학과 명 | 교원 수 | 학년별 전공생 규모 | 제공 학위 | | | 전공명칭 |
|----------------------|-------------------|------|---------------|----------|----|----|--------------------------|
| | | | | 학사 | 석사 | 박사 | |
| 몽골국립대학교 | 아시아학과 | 6명 | 130명 | v | v | v | 한국학, 한국어 통번역 전공 |
| 몽골국립과학기술대학교 | 아시아학과 | 4명 | 38명 석사 3명 | v | v | v | 한국어기술전문통번역 |
| 몽골국립교육대학교 (사범대학교) | 동양언어학과 | 3명 | 71명 | v | | | 한국어교사 전공 |
| 한-몽 기술전문대학교 | 기술공학과 | 5명 | 40명 | 전문 학사 | | | 한국어기술통번역 |
| 몽골국립농업대학교 | 외국어학과 | 2명 | 35명 | | | | 어학연수 (2+2프로그램) |
| 몽골국방대학교 | 외국어교육 | 2명 | 25명 | | | | 선택과목 (수료증 발급) |
| 울란바타르시립대학교 | 동양언어학 | 2명 | 38명 | v | | | 한국어통번역 전공 |
| 국제울란바타르대학교 | 한국어교육 한국언어문화학과 | 24명 | 251명 | v | v | v | 한국어통번역, 한국학, 한국어교육 전공 |
| 인문대학교 | 외국어학과 | 3명 | 50명 | v | | | 한국어 교사, 한국어통번역 전공 |
| 후레대학교 | 외국어학과 | 3명 | 60명 | v | | | 한국어기술통번역 전공 |
| 이흐자삭제대학교 | 관광학과 | 2명 | 360명 | v | | | 교양과목 (2+2 프로그램) |
| 시티대학교 | 관광학과 | 2명 | 40명 | v | | | 한국어통번역 전공 (2+2 프로그램) |
| 울란바타르에르뎀대학교 | 외국어학과 | 2명 | 2학년 17명 | v | | | 한국어통번역 전공 |
| 몽골국제대학교 | 인문사회기 | 1명 | 42명 | v | | | 교양과목 |
| 아트경텡게르대학교 | 동양언어학 | 5명 | 2학년 8명 | v | | | 한국어통번역 전공 |
| 재경대 | 문명관광학 | 1명 | 20명 | v | | | 교양과목 |

2) 2+2 프로그램은 몽골 대학이 한국 대학과 협력을 맺어 대학생들이 1학년과 2학년에는 몽골 대학에 재학하면서 한국어 관련 기준 (토픽 4급이상)을 충족할 경우 나머지 3, 4학년은 한국 대학을 다니면서 이중(한국과 몽골 대학) 학위증을 취득하는 과정이다.

많은 시간을 투자하여야 습득될 수 있다는 연구 결과 (김미라, 2009)가 나온 바 있다. 말하기는 배우기도 어렵지만 평가하기도 쉽지 않다.

본고는 몽골 대학에서 이루어지고 있는 한국어 말하기 성취도 평가에 대한 연구로 1장에서 말하기 성취도 평가와 관련하여 평가 범주와 평가 기준, 문제 유형에 대해 다루고, 2장에서는 설문분석을 통해 한국어 말하기 성취도 평가를 논의하고자 한다.

1. 말하기 성취도 평가³⁾

1.1. 성취도 평가

언어교육에서 평가는 교육과정 중 마지막 단계로 학습 결과를 측정하는 중요한 역할을 한다. 평가의 목적에 따라 배치 평가, 진단 평가, 성취도 평가, 숙달도 평가⁴⁾, 적성 평가, 형성 평가 등으로 나눌 수 있는데 본고에서는 성취도 평가를 다룬다.

성취도 평가란 일정 기간 동안 교사가 정해진 교재나 학습 보조 자료 등을 활용해 일정한 내용을 가르친 후 학습자가 학습 목표를 얼마나 잘 성취했는지를 측정하는 평가로써 중간시험이나 기말시험이 여기에 해당된다. 평가의 목적은 단순히 학습자의 한국어 능력을 평가하는 데 그치지 않고 교육과정이나 교수법 등의 효율성을 평가하고, 교과과정의 목표가 잘 달성되었는지를 측정하는데 있다. 평가과정을 통해 학습자의 동기를 유발시키는 등 전체 교육과정에 적극적인 기능을 할 수 있으며, 평가를 통해 학습결과를 진단하고 교육과정과 교수법 개선 등에 활용할 수 있다. (김유정방성원, 1998)

그러나 언어 수행의 핵심인 말하기는 가장 평가하기 어려운 영역이고⁵⁾ 채점자들에게도 객관적이고 신뢰도 높은 판단과 평가를 행하기에는 너무 복잡한 양상을 지니고 있어 신뢰도와 실용성 면에서 어려움이 많아 실시가 쉽지 않다. (강유리, 2005)⁶⁾

말하기 성취도 평가의 요건으로 타당도, 신뢰도, 실용도를 들 수 있다. 타당도는 무엇을 측정하고 있느냐와 평가 도구가 학습 목표를 얼마나 정확하게 재고 있느냐의 문제와 관련된 것으로 내용 타당도(content validity)와 구인 타당도(construct validity)가 있다. 다양한 지문과 함께 다양한 유형의 시험 문항수가 많을수록 내용 타당도가 높다고 할 수 있다. 구인 타당도는 검사하는 내용과 방법이 측정하려는 언어지식과 의사소통능력을 정확히 반영하고 있느냐에 관한 것이다.

Brown(2001)은 신뢰도가 있는 평가란 ‘일관되고 의존할 수 있는 평가’라고 했다. 즉, 일관성 있고 믿을 수 있는 평가가 신뢰성 있는 평가이며 테스트 신뢰도와 채점자 신뢰도가 있다. 테스트 신뢰도는 하나의 평가 도구를 가지고 몇 번을 되풀이해서 재었을 때, 채점자 신뢰도는 누가 재든 비슷한 결과가 나와야 신뢰할 수 있다는 것이다.

3) 1장은 강유리(2005), 박성경(2007), 이진영(2009)를 참고하여 기술하였음을 밝힌다.

4) 학습자의 전반적인 한국어 능력을 평가하는 방법

5) 이영식(2004)은 ‘말하기 능력은 가장 평가하기 어려운 기능이며 다른 다지선다형 지필고사와는 달리 시험 기간에 있어서도 엄청난 시간이 요구되어 실시하기도 어렵다’고 말했다.

6) 노대규(1983)은 말하기 능력 평가의 실시상에 있어서의 어려운 점을 Lado(1964)의 내용을 인용하여 ① 수험자의 성격이 말하기 능력에 영향을 끼친다. ② 긴장된 상황 아래서의 시험이 전체적 인상에 대한 부당한 영향을 끼치며 비전형적인 연구를 수행하게 된다.

③ 구두 응답의 초점은 잘 통제된 상태 하에서도 상당히 주관적이다. 곧 채점자에 따라거나 그 결과에는 큰 오차가 생길 수 있다.

④ 개인별로 실시하는 말하기 능력 평가는 시간 낭비가 많으며 시간 절약을 위해서 테스트 시간을 짧게 잡으면 유용한 시간이 되겠다. (강유리(2005), 한국어 말하기 성취도 평가의 실태와 개선 방안 연구, 한양대학교 석사학위논문, p.1. 재인용)

실용도는 시험의 준비, 경비, 실시 시간, 채점의 용이성, 비용과 활용성 등에 관련된 것으로, 신뢰도와 타당도가 높은 평가라도 조건이나 환경, 여러 요인들이 맞지 않으면 평가의 의미가 평가절하 될 수밖에 없으며 평가자체가 무의미해질 수도 있다 각각의 하위 영역은 다음과 같다.

| | | |
|------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 타당도 | 평가하려는 대상을 얼마나 제대로 측정하고 있는가? | 내용 타당도 준거 관련 타당도 구인 타당도 |
| 신뢰도 | 평가의 결과가 얼마나 일정하게 나오는가? | 채점자 신뢰도 평가 자체 신뢰도 |
| 실용도 | 평가를 얼마나 효과적으로 시행할 수 있는가? | 강제성 실시의 용이성 채점의 용이성 |

1.2. 말하기 평가의 범주 및 기준

한국어교육에서 말하기 평가 범주는 ‘무엇을 평가할 것인가?’로 의사소통능력을 말한다. 그 하위범주로 Canale(1983)에서 제시된 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 담화적 능력, 전략적 능력 등을 기본으로 한다.

문법적 능력은 얼마나 정확하게 한국어의 언어적 규칙을 정확하게 말할 수 있는가의 문제로 어휘, 문법 규칙, 문장 구조, 발음에 대한 정확성이 포함된다.

사회언어학적 능력은 다양한 문맥에서 적절한 언어 형태를 선택하여 사용할 수 있는가 하는 능력이다.

담화적 능력이란 대화 상황에서 어떤 내용을 얼마나 잘 논리적이고 정확하게, 일관성 있게 정리해서 말할 수 있는지의 능력이다.

전략적 능력이란 대화 도중에 언어 능력의 부족으로 인해 대화에 단절이나 공백이 생겼을 때 이를 적절히 피해 가는 능력으로 언어적(회피 전략, 바꾸어 말하기 전략, 도움 요청 전략), 비언어적 의사소통 전략 등이 있다.

이것을 전제로 말하기 성취도 평가 기준은 다음과 같다.⁷⁾

| | |
|--------------------|----------------------------|
| 발음(발음, 억양) | 발음이 정확하며 억양이 자연스러운가? |
| 정확성(문법, 어휘) | 문법과 어휘선택이 정확한가? |
| 담화구성 능력 | 대화 구성이 적절한가? |
| 과제 수행 능력 | 주어진 대화 과제를 응답하고 실현할 수 있는가? |
| 사회언어학적 능력 | 경어, 존대, 호칭 등을 사용하여 말하는가? |
| 유창성 | 더듬거리거나 망설이지 않고 자연스러운가? |
| 상호작용 | 적극적으로 상대방과 상호작용하는가? |

7) 이진영(2009)의 말하기 성취도 평가 기준을 따랐다.

1.3. 평가의 유형

본고에서는 다음과 같이 평가의 유형을 재구성하였다.⁸⁾

| | 평가 유형 | 초급 | 중급 | 고급 |
|------------------|------------------------------|----|----|----|
| 시험지 | 필답고사(지필/ 필기시험) | 0 | 0 | 0 |
| 읽기 | 소리 내어 읽기 | 0 | 0 | |
| 질문에 대답 | 질문이나 상황 듣고 반응하기 | 0 | 0 | 0 |
| | 기능에 따라 응답하기 | 0 | 0 | |
| | 대화 완성하기 | 0 | 0 | |
| | 상대방에게 질문하기 | 0 | 0 | |
| 시청각 자료 보고 이야기 하기 | 그림/ 자료 보고 이야기하기 | 0 | 0 | |
| | 방법 설명하기 | | 0 | 0 |
| | 제시된 그림 보고 이야기 구성하기 | 0 | 0 | 0 |
| | 내용 전달하기 | 0 | 0 | 0 |
| | 요약하여 말하기 | | 0 | 0 |
| | 이야기 바꾸어 말하기 | | 0 | 0 |
| 인터뷰 | 인터뷰 | 0 | 0 | 0 |
| | 구술 면접하기 | | | 0 |
| | PhonePass Test ⁹⁾ | 0 | 0 | 0 |
| 역할극 | 역할극 | 0 | 0 | 0 |
| 발표하기 | 발표하기 | 0 | 0 | 0 |
| 토론하기 | 토론하기 | | 0 | 0 |
| 통역하기 | 통역하기 | 0 | 0 | 0 |
| 포토폴리오 평가 | 포토폴리오 평가 | 0 | 0 | 0 |
| 기타 | 기타() | 0 | 0 | 0 |

8) 「외국어 평가: 원리 및 교실에서의 적용」(Brown, 2004), 이희경 외(2002), 「한국어 평가론」(강승혜 외, 2006:192)의 내용을 재구성하였다.

9) (선택된 문장 소리 내어 읽기, 전화로 읽어주는 문장을 따라 말하기, 질문 듣고 짧은 어구로 대답하기, 순서가 뒤섞인 어구를 듣고 바른 어순으로 문장 만들기, 주어지는 특정 주제에 대해 자신의 의견 이야기하기)

2. 말하기 성취도 평가의 실제

8개 대학¹⁰⁾ 10명의 교원에게서 받은 설문 응답을 받았다.¹¹⁾ 전체적인 성취도 평가와 관련하여 현황을 조사하고 말하기 성취도 평가의 실시 방법, 평가 유형, 평가 기준 등을 조사하였다.

2.1. 교원

1) 성별

성별은 남녀의 비율이 1:9로 대부분의 학교는 일반적으로 여성 교수가 많은 것을 알 수 있다. 국적별로 한국인과 몽골인의 비율이 5:5이었다. 그러나 한국인이 있는 경우 한국인이 말하기 수업을 담당하고 있었다.

2) 교육경력

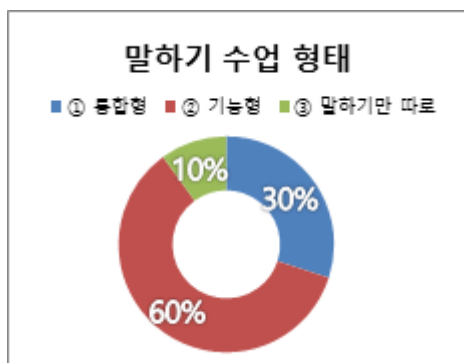
이들의 교육 경력은 5년 이하가 4명, 11년 이상이 6명이며 특히 16년 이상이 3명으로 경력이 오래된 교원도 많다는 것을 알 수 있다.

2.2. 말하기 교재 및 수업 형태

1) 교재

6개 학교는 2008년 KF에서 발행된 <몽골인을 위한 종합한국어>를 사용하고 있었으며, 6권 중에서 4권이나 5권까지 교과서로 사용하며 6권을 사용하는 경우는 고급 과정으로 적었다. 몽골국립대학교에서는 <서울대 한국어 1-4>과 <고려대 재미있는 한국어 1-4>를 병행하였으며, 후레대학교에서도 <이화 한국어>를 활용하고 있었다.

국립기술대에서는 <KF열린한국어 초 중 고> 8권을 말하기 교재로 사용하며, 이흐자삭대학교는 <한국어를 배우고 싶나요?> 초급을 사용하고 있다. 이흐자삭 대학교는 전공이 아닌 교양학부에서 활용하고 있다.



2) 학교별 말하기 수업 형태

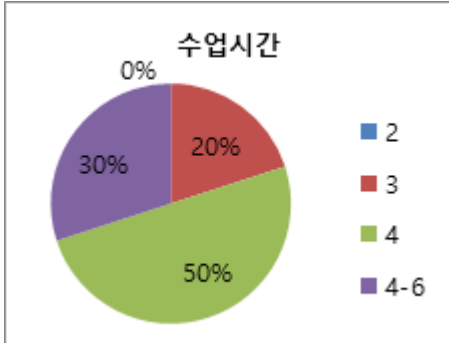
60%가 기능형인 말하기 듣기 수업으로 진행하며, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 한꺼번에 가르치는 통합형은 30%로 학교 사정에 따라 시수가 모자라거나 교양과목일 경우 통합형으로 수업을 진행했다. 2+2 프로그램 운영 중인 학교에서 말하기 단독 수업이 진행 되었다.

10) 그 설문에 응한 학교는 몽골국립대학교(MUIS), 몽골국립기술대학교(TIS), 인문대학교(HIU), 국제올란바타르대학교(IUU), 어트경텅게르대학교(OTIS), 후레대학교, 몽골민족대학교, 이흐자삭대학 등이다.

11) 평가지를 요구했으나 1명의 교원만이 제출했고, 그 평가지도 듣기 평가지였으므로 평가문항은 자세히 분류하거나 분석할 수 없었음을 밝힌다.

3) 말하기 수업 배정

| | | | | |
|---------------|---|---|---|-----|
| 시간 | 2 | 3 | 4 | 4-6 |
| 수업시간(45분=1시간) | 0 | 2 | 5 | 3 |



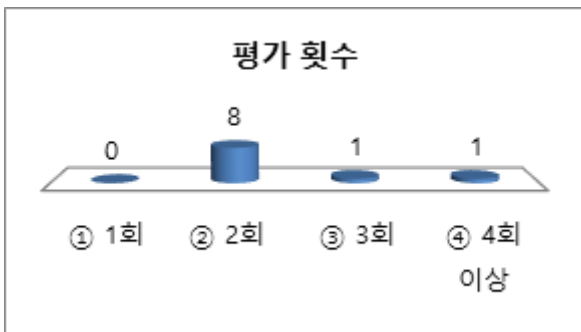
1시간을 45분 기준으로 했을 때 학점에 따라 3-6시간 수업을 한다. 몽골의 대부분의 수업시간은 90분 수업을 기본으로 하여 2학점일 경우 1주일에 90분 수업 2회를 한다. 후레대학교는 한국 시스템을 따라 45분을 1시간으로 계산한다.

4) 커리큘럼

대부분의 대학은 1학년부터 말하기 수업을 한다. 다만 몽골국립대학교와 민족대학교는 2학년부터 초급 말하기가 시작된다. 교육부는 2016년 대학 1학년에는 교양을 배우고 2학년부터 전공을 배우도록 지침을 내렸다. 이에 모든 학교가 2학년부터 전공수업을 했으나 언어의 경우는 다소 습득의 시간이 있기 때문에 학교 자체적인 조율에 의해 1학년부터 시작하는 경우도 있다. 본교도 2015년부터 2017년까지 2~3년을 2학년부터 전공 수업을 시작했는데, 다른 요인도 작용했겠지만, 확실히 예전보다 실력이 하향되었음을 알 수 있었다.

교원들이 주로 가르친 과목은 대부분 초급이나 중급이다. 고급 말하기 수업은 4명 정도로 학교 커리큘럼 상 고급 수업이 없거나 있어도 고급1, 혹은 선택 과정이다. 이는 고학년으로 갈수록 학생수가 감소함에 따라 고급 말하기 수업의 개설 빈도수도 감소할 수 밖에 없기 때문이다.

2.3. 평가 방법

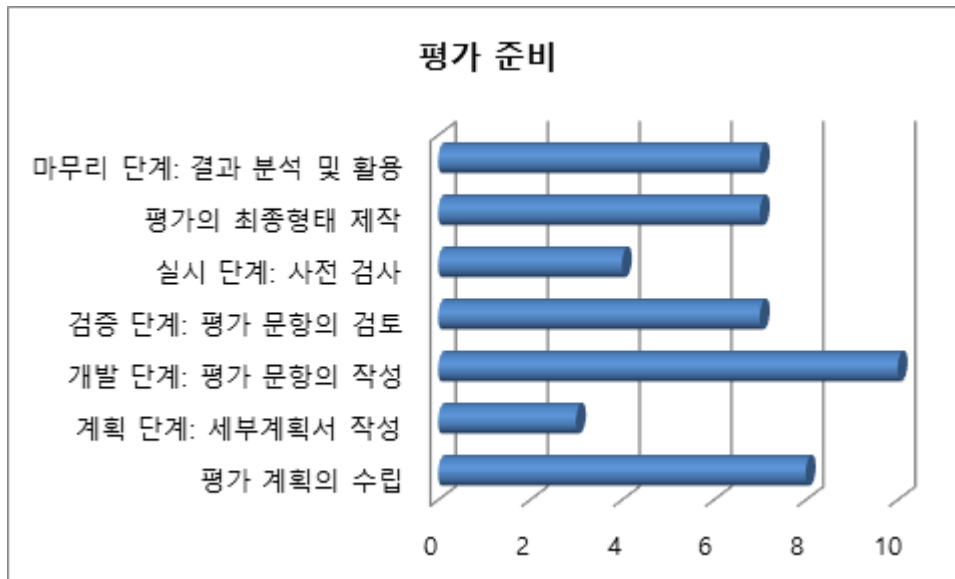


1) 말하기 평가 횟수

주로 평가는 중간과 기말에 이루어졌으며, 한 학기에 3회나 4회의 평가가 이뤄지는 곳도 있었다. 대부분의 학교에서 말하기 수업은 듣기와 함께 이루어지므로 중간과 기말에 말하기 평가를 모두 실시하는 곳은 2곳이었다. 중간고사에 지필고사, 기말고사는 말하기로 평가하는 곳이 많았다. 혹은 중간고사에 말하기, 기말고사에 듣기 평가를 하는 곳도 있었다. 중간과 기말 2회에 걸쳐 말하기

평가를 하지 못하는 이유로 시간 부족, 형평성이라고 했다. 특이할 만한 것은 교원이 어느 부분에 중점을 두느냐에 따라 평가 방법이 달라졌는데, 예를 들면 듣기를 잘 해야 말하기도 잘 할 수 있다는 교원은 말하기 평가에도 듣기 파일을 활용한 말하기 평가를 하였다.

2.4. 평가 준비



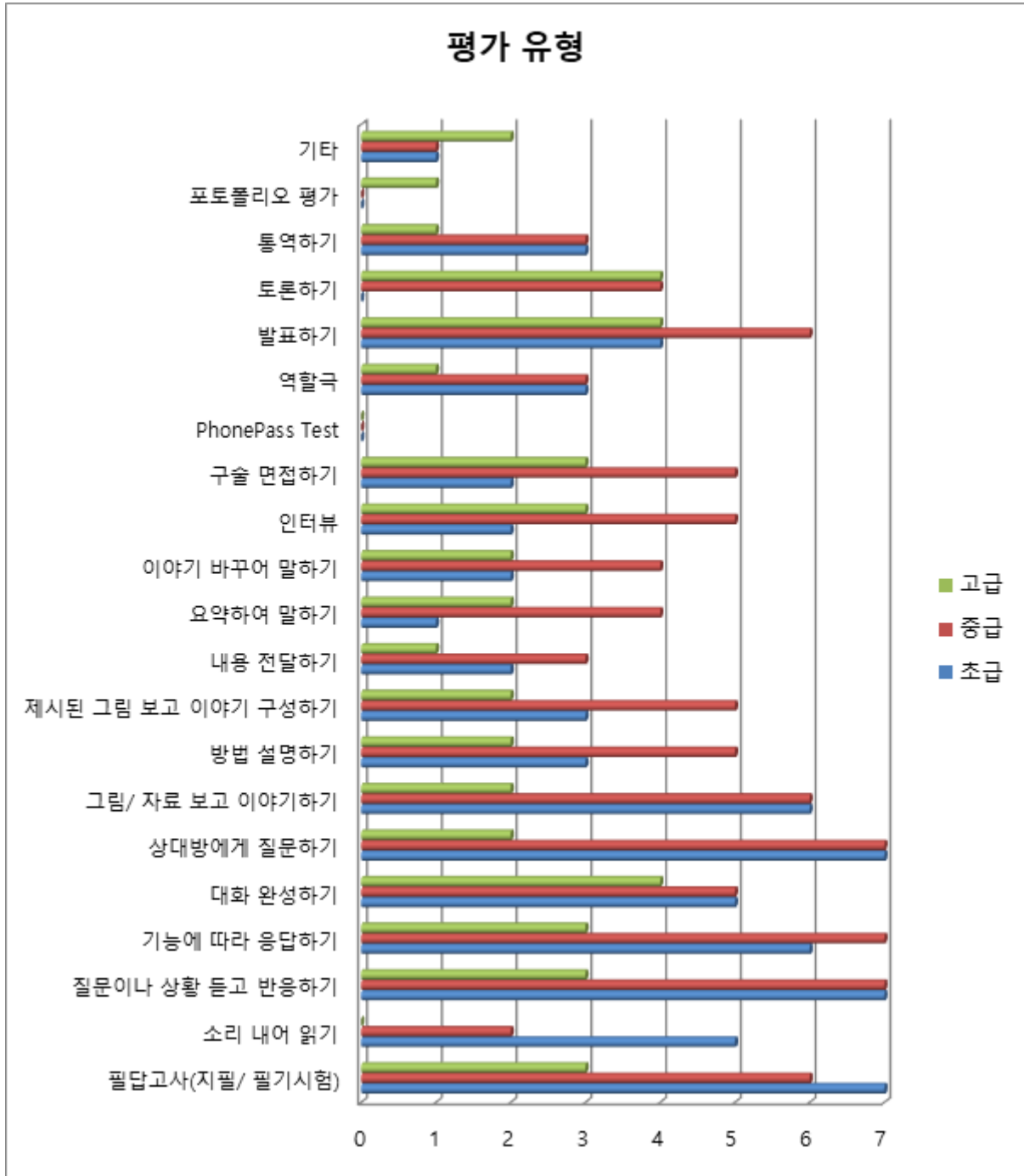
위의 일곱 단계를 모두 거치는 교원은 1명이었으며 '세부계획서 작성'과 '사전 검사' 단계를 거치지 않는 경우가 많았다. 또한 평가 계획의 수립 단계에서 다른 교원과 의논하는지에 대한 응답에 대부분은 교원이 독립적으로 평가 계획의 수립부터 최종단계까지 결정하고 수행하였다. 이는 교과목이 한 반만 개설되어 있거나, 교원 한 명이 여러 반을 가르치기 때문인 것으로 나타났다. 1곳만 교원들이 함께 했는데, 이 학교는 동일 과목 교원이 학기가 시작할 때부터 함께 강의와 평가 계획을 수립하고 있었다.

평가시 개별 평가지를 작성하여 학생마다 평가 문항과 평가표를 기록하는지에 대해서 대다수가 그렇게 하지 않고 있었다. 그 이유에 대해서 질문이 학생마다 동일하지 않기 때문이었다. 몽골의 특성상 뽑기식 질의 문답이 많기 때문이다. 반드시 언어 계열이 아니라 할지라도 전통적으로 구술시험이 주를 이루고 여러 질문지 중 하나를 뽑아 그 질문에 대답하는 식의 시험이 많기 때문이다. 그래서 대부분의 몽골 교원들은 한 학기 동안 배운 주제에 대해 하나를 뽑아 자신의 의견을 이야기하면 그것에 대해 질의응답을 하거나, 학생들 앞에서 발표하는 식의 말하기 평가가 많았다. 이것의 장점은 자신이 어떤 질문을 뽑을지 모르기 때문에 전체를 준비할 수 있다는 점이다. 하지만 준비를 잘 못했을 경우, 자신이 준비하지 못한 주제를 선택하게 되면 평가의 내용, 질, 평가 자체가 이루어지지 못할 가능성이 높다.

2.5. 평가 유형

질문지를 보내 준 학교가 없어서, 설문지와 전화 인터뷰를 통해 분석하였다.

초급의 경우 필답고사를 보는 교원이 많았으며, 질문에 대답하는 형태로 질문이나 상황을 듣고 반응하기, 기능에 따라 응답하기, 상대방에게 질문하기, 그림/자료보고 이야기하기 형태의 평가문항이 많았다.



중급의 경우에도 필답고사를 보는 경우가 60%였고, 초급과 마찬가지로 질문이나 상황 듣고 반응하기, 기능에 따라 응답하기, 상대방에게 질문하기, 그림/자료 보고 이야기하기, 인터뷰, 발표하기가 많았다. 교원들과의 인터뷰를 통해 발표하기 형태의 성취도 평가가 많았으나 그 형태가 교원마다 다르게 나타났다. 예를 들면 A교원은 평소 수업 시간에 주제에 대한 브레인 스토밍을 통해 나누고 정리한 것을 첨삭해 주었다가 기말에 발표하게 하였다. B교원은 주제에 대해 글을 쓰고 몇 번의 첨삭을 하고 외워서 발표하게 하였다. C교원은 몇 개의 주제를 주어 준비하게 한 후 학생이 뽑은 주제에 대해 다른 학생들 앞에서 발표하게 한 후 질문을 받는 형태로 진행했다.

고급의 경우는 5명의 교원이 응답했는데, 필답고사가 3명, 대화완성하기, 발표하기, 토론하기의 평가 유형이 많았다.

통역하기는 초·중급에 각각 30%가 나왔는데, 몽골 교원의 경우 통역하기 문항을 넣는 경우가 많았으며, 교과목에 통역

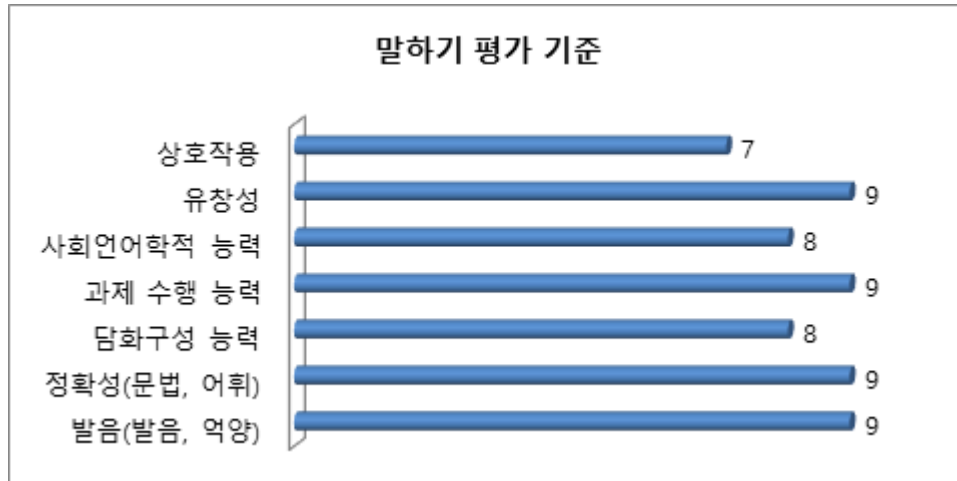
과목이 있는 경우는 통역하기를 생략하는 경우가 많았다.

역할극의 경우 평소 수업 시간에 짝 활동을 통해 연습하기도 하지만, 전래동화를 활용한 그룹별 역할극이 이뤄지기도 했다.

기타로는 문장 만들기, 듣기 파일 듣고 내용 요약하기, 구연 동화 등이 있었다.

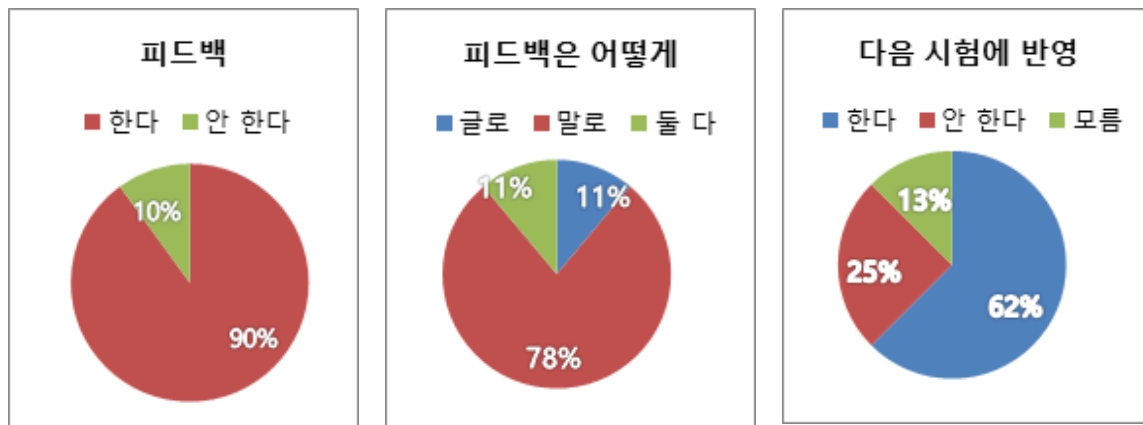
필답고사의 문제 유형으로는 어휘, 문법, 쓰기, 독해의 순으로 나타났다.

2.6. 평가 기준



대체로 7가지 영역을 골고루 평가하고 있다. 하지만 각 평가 항목을 어떻게 배점했는지, 그 기준은 어떤지에 대해서는 알 수 없다. 위에서도 언급했지만 개별 평가를 작성하지 않는 교원이 많아, 그 기준이 평가자의 주관적 입장이 많이 반영되기 때문에 얼마나 객관적인지는 알 수 없다.

2.7. 피드백



위에서 보는 바와 같이 1명을 제외하고는 모두 피드백을 한다. 글로만 피드백을 하는 경우와 글과 말로 피드백 하는 경우는 11%, 말로 피드백을 하는 경우는 78%이며 피드백은 주로 시험 후에 학생들에게 했으며, 이 피드백은 다음 시험에 62%가 반영했다. 다음 시험에 반영하지 않은 경우는 25%, 반영여부를 모르는 경우도 13%였다. 반영하지 않는 경우는 다음 학기에 같은 과목을 가르치지 않기 때문으로 나타났다. 피드백을 하지 않는 경우는 시험 시간이 짧기 때문에 피

드백을 할 시간적 여유가 없기 때문으로 나타났다.

2.8. 기타

한 학급의 학생수는 초급은 학교에 따라 조금씩 다르기는 하지만 25-30명, 중급은 25명, 고급은 15-25명 정도이다. 물론 전 학년 학생수가 10명 이하인 경우도 있다. 그래서 초·중급의 말하기 평가가 1:1 인터뷰나 좀더 깊은 구술시험을 진행할 수 없는 이유가 될 수 있다. 학생수가 10명 이하인 경우의 성취도 평가의 경우 한 시간 동안 주제와 상대를 바꿔 가며 단체로 말하기 평가를 하기도 한다. 그러나 대부분은 한 학기 동안 배운 주제 중에 하나를 선택하여 외워서 발표하는 경우가 많았다.

이 외에도 교원 자신의 평가에 대한 장점과 약점을 묻는 질문에, 다음과 같이 답변하였다.

| 장점 | 약점 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - 기말에 말하기와 듣기를 모두 평가한다. - 학생의 숙달도 및 성취도를 바로 확인할 수 있어서 교수 전략을 세우는데 용이하다. - 평가에 대한 계획과 평가 기준을 알려서 학습자로 하여금 미리 준비할 수 있도록 한다. 같은 과목을 가르치는 교원들과 함께 의논하고 결정하고 가능한 평가 유형이나 기준을 통일하여 학습자들로 하여금 상대적 불편함을 느끼지 않게 한다. - 말하기와 듣기를 골고루 평가하며 정직하게 평가한다. - 1:1로 학생들의 말하기 수준을 알아 개인별로 보충해 주어야 할 부분을 알 수 있는 장점이 있다. - 입에 익숙해지도록 하여 쉽게 나오게 한다. 어려운 표현이나 용어를 사용하지 않고 쉬운 표현을 입에서 쉽게 나오게 한다. | <ul style="list-style-type: none"> - 학생들의 실력 차이에 따라 점수를 주는 것. 실력이 있어도 뽑은 주제에 대해 전혀 준비하지 않았을 경우 성적을 줄 수가 없다. - 평가 항목이 많으면 복잡하고 어려움을 느낄 때가 있다. - 너무 정형화되어 있어서, 시대에 발맞춘 평가의 도구가 필요하다. 평가자에 따라 다르게 평가(점수)할 수 있다. - 다양한 상황에 노출시키지 못한다. 학습자들이 주어진 질문에는 대답을 잘하는데 형태가 바뀌면 대답을 못하는 경우가 많다. 드라마, 노래, 만화, 글 등 다양한 방법을 다양한 상황에 노출할 방법을 찾아야 한다. - 쓰기 평가를 말하기 평가에 포함시키지 않는다. - 많은 수의 학생을 대상으로 하기에는 여러 가지 제한이 있다. - 읽기, 쓰기가 약하며 평가시간이 많이 걸린다. |

이를 종합해 보면 교원들은 성취도 평가에 대한 장점과 약점을 인지하고 있다. 장점이 약점이 되기도 한다. 이런 약점들을 보완하기 위해서는 말하기 수업이나 평가에 대한 공유와 재교육이 필요하다고 하겠다. 왜냐하면 말하기 교육이나 평가는 여러 가지 요소에 영향을 받을 뿐만 아니라 최근 빠르게 변화하는 몽골 사회와 함께 한국어 학습자들의 학습 방법도 변화하고 있기 때문이다. 교원들도 이에 발맞추어 말하기 교수법이나 평가에도 변화가 필요하다.

나가는 말

지난 학기는 예상치 못한 코로나 사태로 온라인 수업이 진행되었다. 인터넷 환경이 열악한 몽골에서 다른 수업보다도 말하기 수업은 비대면으로 진행하기에 어려운 과목이었으며, 성취도 평가 또한 교실에서 했던 것과 다른 형태의 평가가 요구되었다. 온라인 강의를 진행하면서 지금까지와는 다른 수업 형태, 평가 방법을 구상하는 시간이었다.

이번 연구를 통해 몽골 대학 내에서 이뤄지고 있는 말하기 성취도 평가에 대해 고찰해 본 결과 다양한 평가방법을 활용하고 있으며, 교원들의 말하기 수업이나 평가에 대한 나름의 기준과 수업 노하우, 각기 다른 장점이 있었다. 또한 학교마다 수업 환경과 학습자들의 성취 욕구가 다르지만, 교원들은 각각 최선을 다해 말하기 수업과 평가를 진행하고 있었다. 그럼에도 교원들은 본인의 약점을 인지하고 학생들을 위해 더 나은 수업과 평가 방법을 찾고 있었다. 성취도 평가에 대한 교육이 절실하다. 일반적으로 구술 시험에 개별 평가지를 작성하거나 녹음기 등 도구를 활용해야 하는 가장 기본적인 것부터 내가 아닌 다른 교원이 평가하여도, 같은 결과가 나올 수 있는 평가 도구의 시스템화하는 것까지 평가에 대한 재

정비가 필요하다.

사회는 계속 변하고 해마다 새롭게 입학하는 학생들도 다르다. 그러나 한국어를 자유롭게 구사하기를 바라는 학생들의 소망은 변하지 않는다. 무엇을 어떻게 가르칠까 수없이 고민하고 연구하듯 우리가 가르친 것을 제대로 평가하여 학습자들에게 동기를 부여하고 교육과정과 지도법을 개선하는 선순환이 이루어져 몽골에서의 한국어 교육이 한 단계 진보하기를 바란다.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜 외(2006), 「한국어 평가론」, 태학사.
- 강유리(2005), "한국어 말하기 성취도 평가의 실태와 개선 방안 연구", 한양대학교 석사학위논문.
- 김미라(2009), "한국어 말하기 교재의 과제 분석 연구", 영남대학교 석사학위논문.
- 김유정, 이미혜, 조현선, 최은규, 방성원(1998), "한국어 능력 평가 방안 연구 - 성취도 평가를 중심으로", 제9권 1호, 국제한국어학회.
- 박성경(2007), "한국어 듣기, 말하기 능력 평가 유형 개발 연구", 부산외국어대학교 석사학위논문.
- 오연미(2015), "교육연극을 활용한 한국어 말하기 교육 연구", 충북대학교 석사학위논문.
- 이영식(2004), "한국어 말하기 시험의 유형 및 채점 기준 설정을 위한 기초 연구", 「한국어교육」 15-3. 국제한국어교육학회.
- 이진영(2009), "한국어 말하기 성취도 평가의 단계별 유형과 기준 연구". 한양대학교 석사학위논문.
- 이희경 외(2002), 한국어 성취도 평가 문항 개발 연구, 「외국어로서의 한국어 교육」 27. 연세대학교 한국어학당.
- 최성렬(2016), "대학 내 한국어 교육기관의 말하기 평가 내용타당도 연구". 배재대학교 석사학위논문.
- Brown, H. Douglas (2004), Language Assessment: Principles and classroom practices, Whitw Plains, NY: Longman. 이영식, 안병규, 오준일 공역(2006), 「외국어 평가: 원리 및 교실에서의 적용」(주)피어슨에듀케이션코리아.
- LIU LANWEI(2018), "교육연극 활동을 통한 한국어 말하기 능력 향상 교육 방안". 세종대학교 석사학위논문.

〈토론〉 “말하기 성취도 평가의 실제-몽골 대학을 중심으로” 토론문

조수진(서강대학교)

한국어능력시험(TOPIK)이 2022년 말하기 평가를 앞두고 있고, 이 외에도 다양한 기관에서 한국어 말하기 평가를 시행하기 위한 연구가 지속되고 있습니다. 이러한 흐름을 고려할 때 한국어 교육기관에서도 적극적이고 체계적인 말하기 평가 체제를 갖추고 학습자들이 말하기 평가를 준비해야 한다는 요구가 높아지고 있습니다. 한국어교육기관에서는 교육과정에 따라 성취도 평가를 우선 실시해야 하는데 체계적인 평가 체제를 갖추기 위해서는 현재 평가 체제에 대해 심도 있게 고찰해보는 것은 매우 중요합니다. 또한 주로 국내에서 이루어지는 말하기 평가에 대한 연구는 해외 한국어 교육 현장의 특성과 문화적 차이, 제약 조건 등을 충분히 알기 어렵기 때문에 이러한 기초 연구를 통해 자료가 제공된다면 말하기 평가 연구에도 크게 도움이 될 것입니다. 몽골 지역의 경우 학습자의 수가 지속적으로 증가하고 있을 뿐만 아니라 학습자들의 성취도가 높은 지역이기 때문에 구체적인 평가 체제에 대한 정보는 매우 귀중한 자료로 활용될 것으로 기대합니다.

지금까지 한국어능력시험(TOPIK)을 비롯하여 학문목적 한국어 말하기 평가, 세종학당 말하기 숙달도 평가 연구 등 여러 가지 말하기 연구에 참여한 연구자로서 몇 가지 궁금한 점과 제언을 중심으로 토론을 진행하고자 합니다.

먼저 ‘1.2 말하기 평가의 범주 및 기준’에서 발음, 정확성, 담화 구성 능력, 과제 수행 능력, 사회언어학적 능력, 유창성, 상호작용의 7개 평가 기준을 제안하셨는데 ‘말하기 성취도 평가 기준’의 정확한 의미가 무엇인지 궁금합니다. 최근의 말하기 평가 연구에서는 구인을 설정하고 구인에 따라 채점 기준을 기술하는데 ‘성취도 평가 기준’이 구인과 채점 기준이라면 무려 일곱 개의 구인을 선정한 근거와 각각의 구인의 차별적 특성이 무엇인지에 대한 설명이 필요합니다. 예를 들어 ‘사회언어학적 능력’의 경우 ‘경어, 존대, 호칭 등을 사용하여 말하는가?’인데 이것이 ‘정확성’이라는 구인과 어떻게 구별될 수 있는지 알고 싶습니다. 아울러 말하기 숙달도 평가의 경우 ‘내용’을 구인으로 선정하는 연구들을 볼 수 있는데 연구자께서 제안하는 평가 기준에서는 ‘내용’에 대해서는 어떻게 평가할 수 있는지 의견을 듣고 싶습니다.

둘째 평가 유형을 구분한 기준과 근거가 궁금합니다. 세부 항목으로 제시된 평가 유형을 보면 여러 가지 담화 기능이 혼재되어 있다는 인상을 받게 됩니다. 예를 들어 ‘그림/자료 보고 이야기하기’가 ‘묘사하기’에 해당한다면 ‘방법 설명하기’와는 다른 기능에 해당합니다. 또한 ‘요약하기’와 ‘바꾸어 말하기’가 초점을 맞추는 의사소통 능력은 전혀 다른 부분이라고 생각합니다.

마지막으로 성취도 평가에 대한 교육과 평가에 대한 재정비가 필요하다는 의견을 말씀하셨는데 몽골 지역의 한국어 교원들을 대상으로 말하기 평가에 대한 교육과 지원이 어떠한 방식으로 이루어지면 효과적인지에 알고 싶습니다. 예를 들어 성취도 평가에 대한 교원 연수가 어떤 방식으로 이루어지면 좋을지, 성취도 평가 틀을 재정비한 결과물이 어떤 내용 일지 등에 대해서 구체적으로 아이디어를 주시면 우리 국제언어문화학회(INK)를 비롯한 국내의 한국어 관련 연구팀의 지원을 이끌어낼 수 있으리라 생각합니다.

몽골의 한국어 교육 발전을 위해 귀중한 연구 자료를 제공해주신 데 감사를 드리며 제 토론의 무지한 질문은 토론자가 말하기 평가 연구에 부족하기 때문이니 해량하여 좋은 답변으로 연구의 길을 열어주시기를 바랍니다. 감사합니다.

몽골에서의 한국문학교육 방향에 관한 연구
A Study on Korean Literature Education in Mongolia

Gerelchimeg Davaanyam(서울대학교)

<목차>

1. 서론
 - 1.1. 연구 목적
 - 1.2. 선행연구 검토
2. 몽골에서의 한국어교육 현황 개관
 - 2.1. 초·중·고등학교 한국어교육
 - 2.2. 대학교에서의 한국어교육
 - 2.3. 세종학당과 어학원에서의 한국어교육
3. 몽골에서의 한국어교육의 문제점
 - 3.1. 설문조사 분석 결과
 - 3.2. 한국문학교육의 부재
 - 3.3. 한국문화교육의 부재
4. 문학작품을 활용한 한국어교육의 방향
 - 4.1. 문학작품을 활용한 한국어교육과 문화교육
 - 4.2. 문학작품을 활용한 한국어교육의 학습 목표
 - 4.3. 문학작품을 활용한 한국어교육의 방향
5. 결론

주제어: 몽골 (Mongolia), 한국어교육 (Korean Language), 한국문학 (Korean Literature), 고전문학 (Classical Literature), 현대문학 (Contemporary Literature)

1. 서론

1.1. 연구 목적

1990년에 수교를 계기로 몽골과 한국은 활발하게 교류하면서 어느덧 30년이 지난 현재에 이르렀다. 1990년 3월 26일 수교 이후부터 양국의 교역량이 본격적으로 확대되어 2003년에는 수교 당시 271만 달러의 5배가 넘는 1억 달러를 달성

하였으며,¹⁾ 2011년에는 2억 달러대를 유지하였고, 2012년에는 역대 최고치²⁾인 4억8700만 달러를³⁾ 기록하기도 하였다. 2018년 기준으로 한국은 몽골의 교역대상국 순위 중 중국, 러시아, 일본을 이어 4번째로 많은 교역을 하는 국가이다.⁴⁾ 수교 후 30년이 지난 2020년 1월 현재 한국에 체류하는 4만9천765명으로 8번째로 많은 숫자를 차지하고 있으며, 유학생은 8천865명으로 4위다. 인구(328만 명) 비례로 따지면 모두 1위인데 각각 1.52%와 0.27%로 2위와 압도적인 차이를 보인다. 그뿐만 아니라, 유학과 취업 등의 목적으로 한국에 살다가 몽골로 귀국한 몽골인 또한 30만 명이 넘어 인구의 약 10%에 해당한다.⁵⁾ 몽골에 사는 한국인 또한 2018년 기준 2천164명으로⁶⁾ 많은 사람들이 거주하고 있으며, 한류 열풍이 거세다. 이처럼 두 나라의 관계는 수교 이후 여러 분야에서 급속하게 발전하고 있다.

수교 이전에도 몽골과 한국은 오래전부터 문화적으로 서로 관계를 맺어 왔다. 대표적으로 몽골제국이 설립된 후 1219년 거란족을 몽골과 고려가 함께 공격한 후 돌아갈 때 몽골 장군 합진이 41명을 한국어를 배우도록 고려에 남긴 기록을 찾아볼 수 있다.⁷⁾ 칭기스칸의 장군 9명 중 한 명인 젤메는 고려어를 알고 있었다고 기록되어 있다.⁸⁾ 1393년에는 고려의 역관들이 몽골어를 교육한 기록이 남아있다.⁹⁾ 수교 이후에는 본격적으로 몽골인들을 대상으로 한국어를 교육하기 시작했다. 1991년 10월 최초로 몽골국립대학교에 한국어과가 개설되어 본격적으로 한국어 교육이 시작되었으며,¹⁰⁾ 이를 기반으로 그 수가 점차 증가하면서 2009년에는 몽골의 25개 대학에서 한국어를 가르치며, 19개 대학에서 정식으로 한국어과 혹은 한국학과를 개설하였다.¹¹⁾ 2018년 기준 현재 한국어학과를 운영하는 대학교는 총 21곳이다.¹²⁾

활발한 교류를 통해 한국어를 배우는 몽골인 학습자가 급속하게 증가하면서 대학뿐만 아니라 초·중·고등학교에서도 필수 혹은 선택 과목으로 한국어를 가르치는 학교들이 늘어나기 시작하였다. 또한, 한국어를 가르치는 대상이 학생을 넘어서 일반인으로 확대되면서 일반인을 위한 한국어를 교육하는 한국어 학원들도 생기기 시작하였다. 2017년 기준 울란바토르에서 운영하는 한국어 교육 학원은 총 67여 곳이다.¹³⁾ 이렇듯 한국과의 교류가 증가함에 따라서 한국의 문화와 한국어를 배우고자 하는 몽골인 학습자와 한국어 교육 기관이 지속적으로 증가하고 있음에도 불구하고, 한국어 교육과정이 교류 초기 수준에 머무르고 있다는 문제점이 지적되고 있다. 한국어 교육의 필요성은 사회·경제적인 측면뿐만 아니라 문화적 측면에서도 다방면에서 강하게 요구되고 있으며, 심도 있는 한국어 교육과정을 통해 한국어 및 한국문화의 전파가 필요한 실정이다. 늘어나는 몽골의 한국어 교육 기관의 흐름에 따라 한국어 교육과정 또한 다양한 대상들에 맞춘 적절한 과정으로 제시되어야 할 것이다.

따라서 본 연구는 몽골인을 대상으로 하는 한국어 교육과정에 있어서 심도 있는 교육을 위해 ‘한국문학을 활용한 교육 방법’을 제시하고, 해당 방법을 통해 한국어를 배우는 학습자가 한국문화와 사고방식을 현장에서 배우지 않더라도 한국어

1) 코트라. (2019).

<http://news.kotra.or.kr/user/nationInfo/kotranews/14/userNationBasicView.do?nationIdx=65>

2) 양국간 교역량은 2018년에는 3억3300만 달러를 기록하였다. 한국무역협회(www.kita.net).

3) 한국무역협회(www.kita.net).

<https://news.kotra.or.kr/user/globalBbs/kotranews/3/globalBbsDataView.do?setIdx=242&dataIdx=173966>

4) 몽골관세청. www.ecustoms.gov.mn.

5) 이희용. (2020). [이희용의 글로벌시대] 한·몽 수교 30년...교류 역사 800년. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20200324147700371>

6) 이희용. (2020). [이희용의 글로벌시대] 한·몽 수교 30년...교류 역사 800년. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20200324147700371>

7) 멘드. (2005). 몽골어로 소개된 한국 문학 및 번역에 대한 고찰. 한국몽골문학연구회 세미나. 제2회 한국몽골 문학연구회 국제학술 세미나. 47-56.

8) 베 수미야바타르. (1996). 몽골과 고려와의 관계. 한몽골 교류 천년. 45-61.

9) 성비락. (2008). 한국몽골 교류와 문화비교. 관혼저널. 108. 가을호.

10) 권성훈. (2009). 몽골 대학들의 한국어 교육. *한국어문학연구*. 53, 71096.

11) 권성훈. (2009). 몽골 대학들의 한국어 교육. *한국어문학연구*. 53, 71096.

12) Bat-Ochir Ochirbayar(2019) 한국어교육에 원격 기술 사용관한 연구. 소논문, 울란바토르 시. 55-63.

13) Bat-Ochir Ochirbayar(2019) 한국어교육에 원격 기술 사용관한 연구. 소논문, 울란바토르 시. 55-63.

를 좀 더 깊게 이해할 수 있음에 관하여 분석함으로써 심도 있는 한국어 교육을 위한 제언을 하고자 한다.

1.2. 선행연구 검토

연구에 앞서 몽골에서의 한국어 교육에 관한 선행연구를 살펴보았다. 몽골과 한국이 수교한 이후 몽골에서의 한국어 교육 쟁점 및 현황에 관한 논의들을 찾아볼 수 있었다. Sainbilegt¹⁴⁾는 몽골에서의 한국어 교육과정 유형을 3가지로 분류하고, 그 가운데 가장 발전지향적인 대학교육 과정을 중심으로 몽골에서의 한국어 교육과정의 현황과 발전 방향에 대하여 보고하였다. 그의 연구에 따르면, 현 몽골의 한국학과는 대부분 대학교 한국어 교육과정 이수 시 한국어 능력 시험의 중급(3-4급)에 해당하는 언어 능력을 습득할 수 있도록 교육한다는 목표를 규정하고 있다. 이는 성인 학습자가 한국어를 처음 배우기 시작한 후 4년 동안 비한국어권 환경에서 도달해야 하는 표준 숙달도 단계를 의미하는 것이다. 그러나 해당 기준이 모호하고, 교육과정 내 세부 목표 및 필요 수료과목 등의 설정이 없다는 한계점이 있다. 또한, 각 학교 한국어의 한국어 교과과목 이름 정도만 확인할 수 있을 뿐, 상세 내용은 공개하지 않고 있어 교육현장의 문제점도 알 수 없다. 따라서 몽골 대학의 한국어 교육과정 목표 설정에 있어서 등급 기준이 아닌 전체 교육과정의 목표 설정을 좀 더 구체화하고, 이에 따른 세부 목표 및 필요 수료과목의 설계 등 한국어 교육과정을 좀 더 체계화할 필요가 있다. 해당 연구에서 소개하는 10개 대학교 교육과정을 살펴보면 대부분의 대학교가 한국어 기능 교육, 지식 교육, 그리고 한국학 과목을 교육하고 있음을 제시하고 있다. 연구자는 이러한 교육과정이 크게 바뀌지는 않더라도 부분적인 변화를 통한 개선이 필요하다고 지적하고 있다. 각 학교와 학과의 특색을 살리면서, 전공과목 간의 연계성과 위계화를 고려한 한국어 교육과정의 체계화가 필요하며, 이에 관한 연구 또한 활성화되어야 한다. 특히, 각 과목의 이수 목표와 기준 설정이 절실하다고 연구자는 주장하고 있다. 그 외에도 교육과정의 방법에 있어서 교재 문제를 다루었는데, 한국어 교재의 개발도 중요하지만, 개발과 동시에 교재 평가 및 활용도의 문제도 같이 개선되어야 할 필요가 있다고 언급하고 있다.

다음으로 살펴본 연구는 권성훈¹⁵⁾의 연구로, 그는 몽골 대학교에서 이루어지는 한국어 교육에 대한 전반적인 현황 및 문제점에 대해 보고하였다. 그의 연구에 따르면, 2000년 이후 몽골 대학교의 한국어 교육에서 나타나고 있는 가장 큰 변화는 바로 몽골인 교수들의 약진이다. 1990년대 초기 수교 직후의 한국어 교육은 대부분 한국인 유학생과 KOICA 단원들이 담당하였기 때문에 몽골인 교수의 숫자는 매우 적었다. 그러나 몽골인 교수들의 숫자가 빠르게 증가하면서 해당 논문 기준 몽골 대학에서 한국어를 가르치고 있는 몽골인 교수가 63명으로 한국인 교수 45명보다 훨씬 숫자가 많아졌다. 그는 한국어 교재 개발 및 출판에 있어서도 초기에는 한국인 교수들이 주도하였으나, 이제는 몽골인 교수들이 훨씬 더 활약하고 있다고 주장한다. 또한, 그는 몽골의 한국어 교육에서 나타나는 또 다른 변화로서 몽골 대학들이 한국과 관련된 학과를 ‘한국어과’에서 ‘한국학과’로 전환을 모색하고 있는 점을 꼽았다. 이러한 흐름은 몽골이 한국의 언어뿐만 아니라 한국의 문화, 정치, 경제, 역사, 기술 등 다방면을 종합적으로 습득함으로써 이후 다양한 전공으로 진학할 수 있도록 교육 과정에 변화를 주고 있음을 짐작해보게 한다. 실제로 그가 제시한 분석결과에 따르면 몽골에서 한국어를 전공한 학생들은 대학원 진학 시 한국어문학이나 한국어 교육 쪽으로 전공을 선택하는 경향이 있는 반면, 한국학을 전공한 학생들은 다양한 전공을 선택하는 경향을 확인할 수 있다. 이러한 이유로 몽골국립대학교와 인문대학교의 한국어과가 각각 1994년과 2003년에 한국학과로 전환되었으며, 사립 울란바타르 대학의 경우 2003년에 한국어과와는 별개로 한국학과를 새로 개설하여 운영하고 있다. 그 외에도 연구자는 몽골 대학들의 한국어 교육의 문제점으로 경험이 풍부한 한국인 교수진의 부족, 교과과정의 비현실성, 각 대학 간의 한국어 교육수준 편차, 전문가들 간의 교재 개발에 있어서의 협력 부족, 제한적인 한

14) Sainbilegt, D. (2009). 몽골 한국어 교육과정의 현황 및 발전 방향. *Journal of Korean Culture*, 12, 7-31.

15) 권성훈. (2009). 몽골 대학들의 한국어 교육. *한국어문학연구*, 53, 71-96.

국어 교수 방법의 적용 등을 지적하고 있다.

그 외에도 생빌릭트(2005)는 한국어 교육의 문제와 교수진의 문제를 일부 제기하였으며, 그의 2016년 연구에서는 몽골의 한국어 교육기관을 통해 한국어 교육 및 운영 현황을 구체적으로 다루면서 한국어 교재나 교수진의 다양성 등이 부족하다고 지적하였다. 최명선(2014)은 몽골에서의 한국어 교육 현황 및 발전 방향을 한국어 교육 현황과 한국어 교육의 특징으로 증빙하여 제시하였다.¹⁶⁾ 가장 최근의 연구로는 2019년의 바트어치르 어치르바야르의 연구를 들 수 있는데, 그는 몽골에서의 한국어 교육 현황을 새롭게 조사하여 연수 프로그램과 교사들의 연구, 교재 개발의 문제를 제시하였다.

이렇듯 몽골의 대학에서 한국어 교육과정을 운영하면서 한국어 교육의 현황과 문제점 등을 구체적으로 살펴보고 향후 발전방향을 제시한 논의는 많이 있으나, 한국문학, 고전문학 등을 이용한 교육에 관련된 연구는 찾아보기 어려웠다. 몽골어로 소개된 한국문학과 번역에 대한 고찰을 한 멘드(2005)¹⁷⁾의 연구도 있기는 하나, 한국어교육과 관련한 연구는 보고된 바가 없다. 특정 국가의 언어를 배우기 위해서는 그 나라의 역사와 문화와 함께 이해할 때 더 빠르고 효과적으로 학습할 수 있다. 이러한 점에서 본 연구가 제시하는 한국문학과 접목한 한국어 교육방법은 향후 몽골의 한국어 교육의 발전을 위한 의미 있는 시도가 될 것이다.

2. 몽골에서의 한국어 교육 개관 현황

2.1. 초·중·고등학교에서의 한국어 교육

현 몽골에는 전국에 약 630여 개의 초·중·고등학교가 운영되고 있으며, 그중 118곳이 울란바토르시에 위치한다. 울란바토르시에 있는 학교 중 2018년 기준 8개의 학교에서 한국어를 가르치고 있는데, 7개의 학교가 공식적으로 한국어 교육과정을 운영하고, 1개의 학교에서는 선택 과목 및 동아리 활동으로 한국어 교육과정을 운영하고 있다. 이들 학교에서 운영하는 한국어 교육의 대상은 현지 한국동포 자녀와 몽골 학생들이다. 교재는 거의 모든 학교에서 한국어 선택 및 심화 과목에서 “몽골인을 위한 종합 한국어 1-6”을 활용하여 커리큘럼을 수립하고 있다. 선택 과목이 아닌 공식 한국어 수업을 진행할 때, 중학교 6 - 8학년 학생들을 대상으로는 1주일에 2회, 고등학교 학생들은 1주일에 3회 진행하고 있다.¹⁸⁾

2.2. 대학교에서의 한국어 교육

현재 몽골에는 2018년 기준 총 107개의 대학 및 전문대학이 운영되고 있다.¹⁹⁾ 각각 국립대학교(ikh surguuli)가 14개, 국립대학(deed surguuli)이 4개, 지방국립단과대학이 10개, 사립대학교(ikh surguuli)가 21개, 사립대학(deed surguuli)이 52개, 사립전문대학(college)이 3개, 외국대학교 부설 대학이 3개다. 107개의 대학 중 17개의 대학교에서 한국어과가 개설

16) 몽골의 공동의 노력으로 몽골에서 한국어교육이 발전할 수 있는 방향을 정부 차원과 기관 차원으로 나눠 제시해 봤다. 정부 차원으로는 첫째, 한국 정부의 차원으로 한국문화원을 설립하고, 교사 재교육이나 한 몽 한국어교육 조직을 형성하여 몽골에서 한국어교육이 정착할 수 있도록 도와야 한다. 둘째, 한국어를 배우는 사람들을 향해 한국과 몽골 정부는 관심을 갖고, 다양한 기회를 제공해야 한다. 기관 차원으로는 첫째, 몽골 대학은 한국 대학과의 교류를 통해 고세 재교육이나 한국인 교사 초청, 교사 세미나를 진행해야 한다. 둘째, 몽골 대학은 한국어교육 담당자 모임이나 한국어교재 박람회를 열어야 한다.

17) 멘드. (2005). 몽골어로 소개된 한국 문학 및 번역에 대한 고찰. 한국몽골문학연구회 세미나. 제2회 한국몽골 문학연구회 국제학술 세미나. 47-56.

18) Bat-Ochir Ochirbayar(2019) 한국어교육에 원격 기술 사용관한 연구. 소논문, 울란바토르 시. 55-63

19) 몽골의 교육과정에 전문대학교는 2 종류가 있다. 첫 번째는 중학교를 졸업하여 전문대학(칼리지)에 입학할 수 있으며, 고등학교 졸업증 및 자격증을 같이 취득할 수 있다. 두 번째는 고등학교 졸업하여 2~3년제 전문대학교에 입학 할 수 있다.

되어 운영 중이며, 한국어를 선택 과목으로 배울 수 있는 대학은 25곳이다. 대학교에서 공식적으로 한국어 수업이 운영되기 시작한 것은 1991년 몽골국립대학교²⁰⁾로, 그 후 국립외국어대학교에서 1992년²¹⁾, 사립 울란바토르대학교에서 1995년²²⁾ 한국어 교육을 시작하였다. 2014년 기준 25개 대학에서 한국어 교육과정에 참여하고 있는 교수진의 숫자는 123명, 학습자는 2,500명 정도이다.²³⁾

대학교에서의 한국어 수업은 일반적으로 1주일에 2시간 진행하며, 총 15 - 16주의 교육과정으로 구성되어 있다. 몽골 국립대학교의 한국어 교육 교과과정을 기준으로 살펴보았을 때, 대학의 한국어 교육과정은 1, 2학년 때 회화, 문법, 쓰기, 한자를 학습하고, 3, 4학년 때 한국의 역사, 경제, 문학 등 한국학과 관련된 과목들을 학습하도록 설정되어 있다. 번역과 관련된 교과과목은 2학년에 사회와 정치, 3학년에 비즈니스와 법률, 4학년에 문학 번역을 학습하도록 구성되어 있다.²⁴⁾ 대학에서 사용되는 한국어 교재의 경우 1991년~2000년 사이에 출간한 23종의 한국어 학습 교재를 사용하는 것으로 알려져 있다.²⁵⁾ 이 가운데 방성원, 우인혜, 데 샌빌렉트, 데 에르덴수렝(D. Erdenesuren)이 공동집필한 ‘몽골인을 위한 종합 한국어 1-6’은 10개의 대학 및 전문대학에서 한국어 필수 과목 및 선택 과목으로 교육할 때 활용되고 있다.

2.3. 세종학당과 학원에서의 한국어 교육

세종학당은 2007년 한국 문화관광부의 산하 기관인 국립국어원의 지원으로 몽골국립대학교와 국제 울란바토르대학교에서 처음 개설되었다.²⁶⁾ 현재 세종학당은 국제 울란바토르대학교 울란바토르-1 세종학당, 몽골국립대학교 울란바토르-2 세종학당, “KHUREE” 정보통신대학교 울란바토르-4 세종학당, 이렇게 3곳이 운영되고 있다.

몽골에서의 한국어 교육이 활발하게 증가하면서 학교에서 운영하는 세종학당뿐만 아니라 일반인들이 다닐 수 있는 개인 한국어 학원도 많이 개설되었다. 2019년 9월 기준 몽골 전국에는 교육 인증을 허가받아 공식적으로 운영하는 학원이 총 854곳이 있으며, 이 중 329곳은 외국어 학원으로, 그리고 그중에서도 83곳이 ‘한국어 교육’을 위한 학원으로 운영되고 있다.²⁷⁾ 즉, 총 83개의 공식 한국어 학원이 운영되고 있는 셈이다. 또한, 67개의 학원이 울란바토르시에 위치하며, 34개의 학원이 정기적으로, 23개의 학원이 비정기적으로 운영되고 있다.

3. 몽골에서의 한국어 교육의 문제점

몽골과 한국의 교류가 증가하면서 1991년부터 본격적으로 한국어 교육이 대학교에서 시작되고, 단기간에 양적, 질적 성장을 이루었다. 한국어 교육을 하는 몽골인 교수들이 한국인 교수진보다 더 많은 점, 대학뿐만 아니라 초·중·고등학교, 그리고 일반인을 대상으로 한국어를 교육하는 기관이 많이 증가하였다는 점만 봐도 그렇다. 그러나 한국어 교육과정을 살펴보면 개선해야 할 문제점들이 많다. 이에 대해 간단하게 정리하자면 다음과 같다.

첫째, 몽골 현지에서 한국어를 교육하는 교수진들의 전문성이 부족하다. 몽골에서의 한국어 교육경험이 많은 한국인 교

20) <https://www.num.edu.mn>

21) 사립 인문대학교로 개명.

22) 국제울란바토르대학교로 개명. 2003년에 한국어과는 별도로 한국학과를 설치해 운영하고 있다.

23) 최기호, 에르덴수렝. (2010). 몽골에서 한국어 교육의 역사와 오늘. *나라사랑* 119, 27-42.

24) 최기호, 에르덴수렝. (2010). 몽골에서 한국어 교육의 역사와 오늘. *나라사랑* 119, 27-42.

25) 권성훈. (2000).

26) 전 세계에 한국어와 한국 문화를 보급하기 위해 설치한 교육 기관으로 각 나라별로 일정 자격을 갖춘 교육 기관과 연계하여 국고 지원 형태로 운영한다. 2018년 5월 기준으로 세종학당은 57개국에 174개소가 설립되어 운영되고 있다.

27) Bat-Ochir Ochirbayar(2019) 한국어교육에 원격 기술 사용관한 연구. 소논문, 울란바토르 시. 55-63

수나, 한국어 교육과정을 이수하거나 교육경험이 있는 몽골인 전문 교수진이 턱없이 부족하다. 특히, 한국어 교육을 한국 문학과 접목하는 경우 한국문학교육에도 전문지식을 가진 전문 교수가 필요하다. 그러나 현재 몽골 각 대학교의 한국문학 강의는 대부분 비전공자들에 의해 이루어지고 있어, 효율성과 전문성이 극히 떨어진다. 현재 각 대학교에서 설정하고 있는 한국문학의 교육목표는 어느 정도 기준에 맞게 잘 설정되어 있다고 할 수 있으나, 실질적인 차원에서 살펴보았을 때, 그 교육목표를 성취하기 위한 전문 교수진은 극히 드물다. 따라서, 더욱 효율적인 한국어 교육 및 한국문학 강의를 위해서는 더 많은 한국어 교육 전문교수를 영입할 필요가 있다. 특히, 심도 있는 교육을 위해서는 한국문학을 전공한 교수진이 절실하게 필요한 시점이다.

둘째, 현재 각 교육 기관에서 현행하고 있는 한국어 교과과정이 비현실적이다. 예를 들어, 몽골국립대학교 한국어 교과과정 중 번역과목을 살펴보면 2학년에 사회, 정치 번역 과정이 있음을 알 수 있다. 한국어를 배운지 1년 정도밖에 되지 않는 2학년 학생들에게 전문용어가 많은 사회·정치 번역과목은 무척 부담스럽고, 실생활에 잘 쓰이지 않기 때문에 활용도도 매우 떨어진다. 이렇게 무리하게 설정된 교과과정은 현실에 맞게 개선되어야 할 필요가 있다. 또한, 한국문학을 이용한 한국어 교육과정의 경우, 정해진 교재가 없이 자율적으로 진행되는 대학교가 대부분이라는 문제점이 있다. 한국문학을 이용한 한국어 교육 또한 체계적으로 목표 설정 및 교과과정을 구성 및 운영해야 한다. 아직까지 한국문학교육에 대한 정보를 주고받을 수 있는 특강, 혹은 학술교류와 같은 활동이 없을뿐더러, 관련 연구도 거의 진행되지 않은 것이 몽골의 현시점이다. 따라서 현재 한국어과, 그리고 한국학과를 운영하고 있는 대학교 간의 활발한 교류와 연구를 통해 체계적인 한국문학교육과정을 수립해야 할 것이다.

셋째, 현재 활용되고 있는 교재가 매우 한정적이다. 현재 한국어 교육 기관에서 사용되고 있는 한국어 교재는 몇 종류에 한정되어 있을 뿐만 아니라, 현재까지 출간된 36종의 한국어 교재들이 모두 내용적 측면과 다양성 측면에서 개선이 필요하다. 특히, 시청각 자료나 기자재는 턱없이 부족하여 다양한 멀티미디어를 접목한 교육은 거의 불가능하다. 시청각 자료가 있다고 하더라도, 이를 지도하는 교수진들의 역량이 부족하다는 점도 있다. 한국어 공식 교재 외에 자료로 활용할 만한 한국문학작품의 번역서 역시 다른 외국작품의 번역서와 비교하였을 때 번역의 질이 좋지 못하다. 이는 한국문학을 적절하게 번역할 수 있는 우수한 번역가가 부족하다는 의미이기도 하다. 한국문학 강의에 있어서 어려운 언어적 표현을 이해하기 위해서는 잘 번역된 몽골어 번역서가 필요함에도 불구하고, 현재 몽골에서는 교육에 사용할만한 우수한 번역서를 찾기 어렵다. 따라서 현재 몽골의 한국교육과정을 개선하기 위해서는 다양한 시청각 자료와 개선된 한국어 교재뿐만 아니라, 한국문학 강의를 위한 교재를 위한 연구가 필요하다. 또한, 실력 있는 번역사를 배출하는 것 또한 앞으로의 중요한 과제가 될 것이다.

넷째, 한국어 교육 및 한국문학 교육에 있어서 심화학습이 필요하다. 현재 몽골 대학에서 운영하는 한국어과와 한국학과 의 한국어 수업은 초보자를 위한 기본 학습 과정으로 진행되고 있다. 특히, 한국문학교육의 경우 교과과정이나 교재에 있어서 체계적이지 못하다. 심도 있는 한국어 수업, 그리고 언어교육을 위한 한국문학 강의에서 진일보하여 한국문학을 심도 있게 가르치는 교과과정이 필요하다. 이에 대해 좀 더 구체적으로 언급하자면, 현재 강독 위주로 진행되는 ‘한국현대문학’과 ‘한국고전문학’, 이렇게 두 과목에 국한된 한국문학 교과목을 더 개설해야 할 필요가 있다. 또한, 한국문학 강의에 있어서 내용적으로 보다 심화된 수업이 진행되어야 할 것이다.

이렇듯 현 몽골의 교육 기관에서 운영되고 있는 한국어 교육 및 한국문학교육은 한정적인 교재와 전문성이 부족한 교수진들, 부실한 한국문학교육, 그리고 대학 간 학술교류가 부족한 점 등 개선되어야 할 점이 많다. 본 연구는 이러한 문제점을 바탕으로 향후 발전 방향 및 개선안을 제시하기 위하여 한국어 교육 및 한국문학교육과 가장 밀접하게 접하고, 필요성을 느끼는 몽골인 학습자들을 대상으로 설문조사를 진행하였다. 조사 결과를 분석한 내용을 토

대로 개선안을 제언하고자 한다.

3.1. 설문조사 분석결과

3.2. 한국문학교육의 부재

3.3. 한국문화교육의 부재

4. 문학작품을 활용한 한국어 교육의 방향

4.1. 문학작품을 활용한 한국어교육과 문화교육

4.2. 학습 목표 설정

4.3. 문학작품을 활용한 한국어 교육의 방향

5. 결론

■ 참고문헌 ■

〈토론〉 “몽골에서의 한국문학교육 방향에 관한 연구” 토론문

신윤경(가천대학교)

한국과 몽골의 수교가 30년이 지난 시점에서 몽골에서의 한국어교육, 그 중에서도 ‘문학교육’을 점검하는 것은 큰 의미가 있습니다. ‘문학교육’은 이제 언어교육의 일부으로써 뿐 아니라, 한국어학과와 전공과목이나 한국학의 개념으로서의 전문적 교육도 이루어지고 있기 때문입니다. 그래서 그런 관점으로 본 논문의 아쉬움과 보완되었으면 하는 점들을 중심으로 토론을 하고자 합니다.

첫 번째로, 문학교육과정을 초·중·고등학교/대학교/세종학당과 학원으로 구분해서 살펴 보셨는데 구분 기준을 앞서 말한 한국문학교육의 목적과 일치시켜야 할 필요가 있습니다. 또한, 대학교는 문학교육의 실제 교육과정 제시되었으나, 초·중·고등학교/세종학당과 학원은 한국어교육과정만 제시되어 있어 아쉽습니다. 따라서 문학교육과정을 목적별로 구분한 후 자세한 내용을 제시한다면 그 다음에 이어지는 문학교육의 문제점 도출의 적절한 근거가 될 수 있을 것입니다.

두 번째로, 설문조사 결과를 분석하셨는데요, 설문에 응한 학습자들도 다양한 경로를 통해서 한국어 학습을 했을 것이고, 그들이 경험한 한국문학 학습의 경험과 목적도 다를 것입니다. 설문조사 결과에서 ‘한국문학 독서의지’는 높는데, ‘문학수업 시간을 늘리거나 심화학습을 하고 싶다’는 상대적으로 낮은 이유도 바로 한국문학 학습 경험과 목적이 다르기 때문이라고 생각합니다. 따라서 이런 분석이 나올 수밖에 없는 맥락을 알 수 있는 좀 더 상세한 설문조사 결과 분석이 필요할 것입니다.

마지막으로, 한국문학교육의 방향으로 교수진을 양성하고 학습자 수준에 맞는 교육과정 개선, 교재와 교수방법 개선, 한국어교육과 문학교육의 거점대학 육성 등을 제안하셨는데, 전적으로 동감합니다. 그러나 그 방향이 너무 거시적이고 광범위합니다. 따라서 현 시점에서 가장 시급한 개선방안에 우선순위를 두거나, 좀 더 학문적으로 접근할 수 있는 부분에 초점을 두는 것이 좋을 듯합니다. 그런 면에서 몽골 대학의 ‘한국학’ 과정이나 ‘거점대학 육성’의 방안과 내용을 보완하면 좀 더 한국문학교육의 방향이 명확해지리라 생각합니다.

앞으로도 몽골의 문학교육에 대한 좀 더 심도 깊은 논의와 연구들을 기대하겠습니다. 감사합니다.

분과 4

한국언어문화교육 일반 I

사회 : 박소연(가톨릭대학교)

비즈니스한국어 학사과정을 위한 교육과정 연구

-체코 내 한국기업 인사 담당자에 대한 요구 분석을 중심으로-

The Study of Curriculum for Business Korean Bachelor Degree Program

-Focusing on the survey analysis of the personnel head of the Korean Companies
in the Czech Republic-

파부모(Palacky University)

<목차>

1. 머리말
 2. 체코 내 비즈니스한국어 학사학위 과정 운영 현황
 3. 선행 연구 및 연구 방법
 4. 요구 조사 내용 및 결과 분석
 5. 비즈니스한국어 학사학위 과정을 위한 교육과정
 6. 맺는말
- 참고 논저

1. 머리말

이 글에서는 체코 내 한국기업의 채용을 담당하는 대표와 인사담당자에게 비즈니스한국어 교육과정의 내용에 대한 요구를 조사하여 분석하였다.¹⁾ 그리고 이를 분석한 내용으로 체코 필라츠키대학교에서 비즈니스한국어학 학사과정을 전공²⁾ 하는 학생들에게 보다 효과적이고 도움이 될 수 있는 교육과정 방안을 모색하고자 한다. 이 글에서 분석된 한국기업의 인사담당자의 요구 분석 자료는 유럽대학뿐만 아니라 여러 나라에서 운영 중인 비즈니스한국어 교육의 실제성을 높이고 이에 맞는 교육과정을 설계하는 데에도 도움이 될 것이다.

이에 이 글에서는 필라츠키대학의 비즈니스한국어학 학사학위 전공을 대상으로 현재의 교육과정 운영 현황(2장)을 객관적 자료를 통하여 살펴보고 설문조사 결과를 분석(4장)하여 비즈니스한국어학 학사학위 교육과정 내용에서 보완해야 할 항목(5장)에 대하여 논의하고자 한다. 이 글이 체코 필라츠키대학을 넘어 중유럽과 동유럽 내 비즈니스한국어학 교육과정

1) 체코 내 국공립 대학의 학사과정 운영 규정에 의하여 교육부 인증을 받고 2015년 9월에 개설된 비즈니스한국어학 학사학위 프로그램의 교육과정은 규정상 2022년까지 임의로 보완하거나 바꿀 수 없다(보다 자세한 내용은 3장 선행 연구 및 연구 방법에서 참고). 그러므로 전공생을 대상으로 하는 요구 조사는 향후 학위 프로그램 교육부 인증을 준비하게 되는 2021년에 시행하는 것이 전공생을 위한 교육과정을 보완하는 데에 도움이 되어 이 글에서는 먼저 채용 담당자를 대상으로 한 요구 조사를 실시하였다.

2) 다음은 비즈니스한국어학 학사학위 전공의 체코어와 영어 공식 명칭이다.

체코어: Korejština pro hospodářskou praxi, 영어: Korean for Business of the Bachelor degree program

의 실제성을 높이는 데 유용한 자료가 될 수 있기를 기대해 본다.

2. 체코 내 비즈니스한국어 학사학위 과정 운영 현황

체코에서의 비즈니스한국어교육 현황³⁾을 살펴보면 다음과 같다. 체코는 크게 보헤미아지역, 모라비아지역, 실레시아지역으로 나누는데 2007년에 체코 모라비아 지역에 현대자동차 완제품 공장이 생기면서 30개 이상의 한국 기업이 진출하였다.⁴⁾ 한국 기업들과 한국 관련 기관에서 관리자와 생산자를 이어주는 중간 관리자의 업무를 담당할 수 있는 한국어를 구사하는 현지 체코인 직원이 요구되었다. 이를 계기로 2015년 9월에 유럽 대학 중에서는 처음이자 유일하게 비즈니스한국어학 학사과정⁵⁾이 개설되었다. 비즈니스한국어학 학사과정은 전문 한국어 구사 능력 및 경제학 지식을 갖춘 인재를 배출하기 위한 실용한국어학으로 응용경제학과와 같이 운영되는 단일전공 학사 프로그램이다.⁵⁾ 현재 실용한국어학 68%, 경제학 32% 교육과정으로 운영되고 있다.

현재 비즈니스한국어학 학사학위 과정 교육은 한국어교육학과 언어학을 전공한 한국인 교수, 팔라츠키대학교 한국인 박사과정생, 독문학을 전공하고 한국에서 고전문학을 수료한 오스트리아인 교수, 까렐대학교(영어명칭:찰스대학교)에서 한국학을 전공한 체코인 교수와 한국에서 한국어교육학과 동아시아학을 전공한 체코인 교수, 그리고 중국학, 일본학 등 아시아학을 전공한 체코인 교수가 가르치고 있다.⁶⁾ 그리고 응용경제학과의 체코 현지 교수 Jaroslava Kubatova, Pavla Slavickova, Richard Pospisil, Martin Drastich 등이 전공 학생들의 경제학 관련 수업을 담당하고 있지만 한국 경제를 강의할 전문 교원은 아직 없다.

〈표 1〉 팔라츠키대학교 비즈니스한국어 학사학위 과정

| 학교 | 전공 과정 | 교육 목표 |
|---|------------------------|--|
| 팔라츠키대학교 (체코어: Univerzita Palackého v Olomouc) | 비즈니스한국어학 단일전공 학사 과정 | 한국어와 경제에 대한 지식을 습득하고 체코와 한국과의 교류를 위하여 주정부기관에서 근무할 전문가와 한국기업 및 한국 관련기업에서 근무할 전문 인재 양성 |

- 3) 곽부모(2019), “체코에서의 한국어학 교육 현황 및 발전 방안 연구”, 전남대학교 국어국문학과 BK21 사업단 총서, 세계 속의 한국어학 연구의 현황과 과제 제6집, 41-57.
- 4) Machková, H., & Collin, P. M.(2015). Market Entry Strategies of Passengers Carmakers: the Case Study of the Czech Republic, Central European Business Review, 4(3), Faculty of Business Administration, the University of Economics in Prague, 24.
- 5) 볼로냐 프로세스(Bologna Process)에 따라 유럽대학 학제는 학사과정 3년제, 석사과정 2년제, 박사과정 4년제로 운영되고 있다. 팔라츠키대학 비즈니스한국어 학사학위 과정도 다른 유럽대학 학제와 같이 학사학위 3년제로 운영이 되고 있다. 그리고 한국어와 문화 석사학위 과정은 2019년 9월에 개설이 되었다.
- 6) 비즈니스한국어학 학과장 다비드 우헤르 교수가 아시아학부 한국어와 문화 석사학위 교육과정(Doc. David Uher, Ph.D. is the guarantor who is responsibility for the Master degree program of Korean Language and Culture)과 비즈니스한국어학과 학사학위 교육과정(The Bachelor degree program of Korean for Business)을 담당하고 있다.

〈표 2〉 팔라츠키대학교 비즈니스한국어학과 전공 학생 및 교수진(담당 과목) 현황

| 전공 학생 수 | 교수진 | 직위 및 담당 과목 | 전공분야 및 학위 |
|--|-------------------------|------------------------|----------------------|
| 학사(B.A.): 79 1학년: 24 ⁷⁾ 2학년: 35 3학년: 18 | David Uher | 교수(학과장): 한국 역사, 한자 | 중국학 박사 |
| | 곽부모 | 교수: 일반 한국어, 비즈니스한국어 | 한국어교육학, 언어학 박사 |
| | Blanka Ferklová | 교수: 한국어 번역 | 한국학 박사 |
| | Andreas Schirmer | 교수: 한국 문화, 한자 | 독문학 박사, 한국학 박사 수료 |
| | Petra Sváková | 강사: 일반 한국어 | 한국어교육학, 동아시아학 석사 |
| | Martin Šturdik | 강사: 한국 지리와 경제 | 일본학 (국제경제) 석사 |
| | Youngran Baštanová Kwak | 강사: 일반한국어, 비즈니스 한국어 | 박사과정생 (언어학) |

학팔라츠키대학교 비즈니스한국어 학사학위 과정의 한국어 관련 전공필수과목을 살펴보면 다음 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 비즈니스한국어학과 한국어 관련 전공필수과목

| 한국어 및 언어학 관련 필수과목 | 주당 시간 | 학점 |
|-------------------|-------|----|
| 한국어 회화1 | 3 | 3 |
| 한국어 듣기1 | 2 | 2 |
| 한국어 쓰기1 | 2 | 2 |
| 한국어 읽기1 | 2 | 2 |
| 한국어 회화2 | 3 | 4 |
| 한국어 듣기2 | 2 | 2 |
| 한국어 쓰기2 | 2 | 3 |
| 한국어 읽기2 | 2 | 2 |
| 비즈니스한국어 회화1 | 4 | 4 |
| 비즈니스한국어 회화2 | 4 | 4 |
| 비즈니스한국어 회화3 | 4 | 4 |

7) 2019년 9월 비즈니스한국어학 학사과정 신입생 지원 현황을 보면 188명이 지원하였고 8:1에 가까운 경쟁을 통과한 신입생 24명이 입학하였다.

| | | |
|-------------|---|----|
| 비즈니스한국어 읽기1 | 4 | 4 |
| 비즈니스한국어 읽기2 | 4 | 5 |
| 비즈니스한국어 읽기3 | 4 | 5 |
| 번역1 | 2 | 2 |
| 번역2 | 2 | 3 |
| 한국문화 | 2 | 3 |
| 한국경제 | 2 | 3 |
| 한국의 지리·경제 | 2 | 3 |
| 학위논문 세미나1 | 2 | 10 |
| 학위논문 세미나2 | 2 | 10 |

팔라츠키대학교 비즈니스한국어학 학사학위 과정은 비즈니스한국어 및 일반 언어학 관련 비중이 전체 180학점 중에 68% 정도를 차지한다. 다른 전공과 구별되는 학사학위 과정 과목 중에는 한국기업 인턴십 과정이 있다. 인턴십은 한국회사 및 한국 관련회사 등에서 인턴십 과정으로 최대 160시간 근무를 하고 인턴십 경험을 쌓은 회사로부터 인턴십 인증서를 받게 되면 14학점으로 인정을 받을 수 있다. 그리고 TOPIK(한국어능력시험) 3급 자격증을 취득하게 되면 3학점으로 인정을 받는다. 전공 학생들은 비즈니스한국어학 학사학위를 받기 위하여 한국어와 언어학 관련 전공필수과목뿐만 아니라 미시경제학, 거시경제학, 회계학, 경영학, 국제경제와 유럽연합경제, 경제관련 법규 등의 필수과목 시험을 통과해야 한다. 그리고 3학년 때는 비즈니스한국어학 관련 국가 졸업시험을 통과해야 하고 논문을 써서 발표해야 졸업을 할 수 있다.

3. 선행 연구 및 연구 방법

한국어 학습자가 증가하면서 학습자의 학습동기와 상황에 따라 비즈니스한국어 교육에 대한 필요성이 높아졌다. 비즈니스 언어 교육은 특수목적 언어 교육의 하위 개념으로 비즈니스 상황에서 학습자들이 취업 목적이나 업무수행을 위하여 사용할 수 있는 실용적인 언어 사용을 위한 교육이다(Sylvie Donna, 2000). 비즈니스한국어 교육에 대한 선행 연구를 살펴보면 국외보다는 국내에 거주하는 한국어 학습자들의 요구 분석을 통한 다양한 연구가 이루어졌다. 이미혜(2003)에서는 학습자의 상황 변인에 따라 학습내용이 선별되어야 하고, 한국어교사는 한국어에 대한 지식뿐만 아니라 특정 분야에 관한 전문 지식을 갖추고 있어야 한다고 하였다. 그리고 요구 조사를 통해 비즈니스 스킬에 대한 중요도를 24개 항목으로 제시하였는데 초급 단계에서는 한국어의 기본적인 표현, 일상생활에서의 의사소통을 위한 일상 어휘가 필요하며, 중급에서는 일상생활에서의 복잡한 문제 해결과 한국 생활의 다양한 문화 요소 학습을 위한 복잡한 일상 어휘가 필요하고, 고급에서는 공통된 비즈니스 스킬과 직장 생활 관련 필수 어휘와 직업에 따른 전문적인 어휘, 격식적인 생활을 위한 표현과 어휘가 필요하다고 제시하였다. 정명숙(2003)에서는 비즈니스 한국어 교수요목을 설계하기 위한 기초 작업으로 비즈니스 한국어의 교육 대상과 교육 목적을 제시하였다. 비즈니스한국어 학습자의 다양한 배경과 변인에 따라 비즈니스한국어 교육내용도 달라지는데 국내 한국 관련 기업에 취업을 목적으로 하는 학습자, 해외 한국기업에 취업을 목적으로 하는 학습자, 국내와 해외 거주 학습자, 이미 재직 중인 학습자 등을 비즈니스한국어 학습 대상의 범위로 나누어 비즈니스한국어 내용 항목을 제시하였다. 김인규(2003)에서는 국내 대학에서 공학을 전공하는 말레이시아 학생들을 대상으로 요구 분석을 실시하여 학습자의 목표 학습 환경에 중요한 자료 활용 기술에 대한 교수요목을 제시하였다. 김보경(2003)에서는 국내 기

업에서 근무하는 외국인 직원과 한국인 직원을 대상으로 비즈니스한국어에 대한 요구를 분석하여 비즈니스한국어 교육과정의 설계 방안을 제시하였다. 안형미(2011)에서는 학습자의 요구 조사를 통해 일반 비즈니스 한국어교육에서 필요한 교육 내용을 선정하였다. 업무 관련 학습 내용으로 부서 소개, 업무적 만남 등 10개 주제를 선정하였고, 업무 외 회사 생활 관련한 학습 내용으로 인사, 일상대화, 회식, 급여 등을 선정하였다. 국외 학습자를 대상으로 한 비즈니스한국어 교육과정에 대한 연구를 살펴보면 다음과 같다. 심민희(2007)에서는 중국 학습자 대상 설문 조사와 중국 대학의 비즈니스한국어 관련 과목을 중심으로 현행 교육과정을 조사하였고 중국 현지에서 유통되고 있는 국내교재와 중국교재를 분석하였다. 황티엔(2008)에서는 베트남 학습자 대상으로 비즈니스한국어 문서 작성 수업에 대한 요구를 조사하고 실제 실무 한국어 문서 작성 교육의 수요에 대해서도 조사하였다. 김호정(2011)은 태국 학습자 대상으로 요구를 조사하고 이를 분석하여 현재 운영 중인 비즈니스한국어 교육과정에서 개선할 점을 제시하였다. 정진옥(2013)에서는 홍콩 학습자와 한국 관련 기업 담당자의 요구를 분석하여 홍콩 학습자를 위한 비즈니스한국어 교육과정 방안을 제시하였다. 지금까지 이루어진 요구 분석을 통한 비즈니스한국어 교육과정 관련 연구들을 살펴보면 다양한 국내 연구에 비하여 국외 연구는 아시아 학생들로 한정되어 있으며, 유럽대학에서 비즈니스한국어 학사과정을 전공하는 학습자 관련 연구는 없었다. 현재까지 단일 전공으로 비즈니스한국어학 학사과정이 개설된 대학을 체코 팔라츠키대학을 제외하고는 찾아보기 어렵기 때문이다. 그러므로 국외 학습자들을 위한 비즈니스한국어 교육과정에 대한 다양한 연구를 위하여 아시아지역뿐만 아니라 유럽 학습자에 대한 연구도 진행되어야 할 것이다.

팔라츠키대학 비즈니스한국어학 학사학위 과정은 2015년 9월에 개설되어 4년 정도의 짧은 역사에도 2019년 9월에 한국어와 문화 석사학위 과정을 개설하게 되어 이제 자리를 조금씩 잡아가고 있는 상황이다. 비즈니스한국어학 단일전공의 학사과정 프로그램은 체코 교육부의 인증을 받아 운영이 되고 있다. 학사학위 교육과정에 대하여 교육부 인증을 받게 되면 규정에 의하여 짧게는 5년 길게는 7년까지 교육과정을 임의로 변경할 수가 없다. 팔라츠키대학의 경우에는 2022년까지 현 교육과정을 유지하게 되어있다. 이와 같은 상황에서 향후 비즈니스한국어 학사학위 교육과정이 보다 실용적으로 학생들에게 도움이 될 수 있도록 하기 위하여 한국 기업에서 직원 채용을 담당하고 있는 체코 내 한국기업의 법인장, 인사과장, 지점장들에게 요구 조사를 실시하였다. 요구조사 도구는 2019년 2월부터 3월까지 Google Online Survey를 사용하여 이루어졌다. 요구 조사는 비즈니스한국어 교육 내용과 관련하여 단답형과 서술형으로 나누어 실시하였다. 체코에 진출한 한국기업 중에서 제조업, 운송업, 건설업 등의 업종에서 각 기업의 채용을 담당하고 있는 10명이 설문 조사에 응답하였다.

4. 요구 조사 내용 및 결과 분석

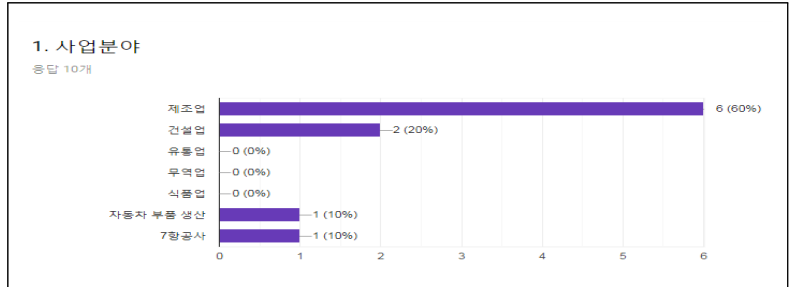
비즈니스한국어 학사학위 과정을 전공하는 학생들은 <표 3>에서 제시한 전공필수과목 외에 경제학과 관련하여 미시경제학, 거시경제학, 경영, 마케팅, 국제경제, 금융, 인적자원관리, 재무회계 등의 필수과목을 이수해야 한다. 이 글에서는 현재 운영 중인 교육과정을 중심으로 실제 현지 한국기업에서 필요로 하는 비즈니스한국어 교육 내용이 무엇인지를 알아보기 위하여 비즈니스한국어1, 2, 3에서⁸⁾ 가르치고 있는 내용 중에서 실제로 현지 한국기업에서 필요한 항목 및 중요한 내용, 그리고 비즈니스한국어 교육 내용 항목 중에서 필요하다고 생각하는 내용에 대하여 한국기업 채용 담당자를 대상으

8) 비즈니스한국어1, 2, 3에서 사용하는 주교재는 김미옥·윤은미 외(2009), 『비즈니스한국어』, 연세대학교출판부, 김선정(2014), 『프로 비즈니스한국어1, 2, 3』, 한글파크 등이 있다. 하지만 이 교재들은 국내 한국기업에서 취업을 목적으로 하거나 한국 관련 무역 업무에 종사하고자 상경계열을 전공하는 외국인 학습자를 대상으로 쓴 교재이다. 앞으로는 무역업으로 진출한 현지 한국기업이 없는 체코 상황을 고려하여 현지 채용 담당자의 요구가 반영된 교육 내용이 보완되어야 할 것이다.

로 요구 조사를 하였다. 요구 조사는 비즈니스한국어 교육 내용에 대하여 중점적으로 실시하였다. 자세한 내용은 다음과 같다.

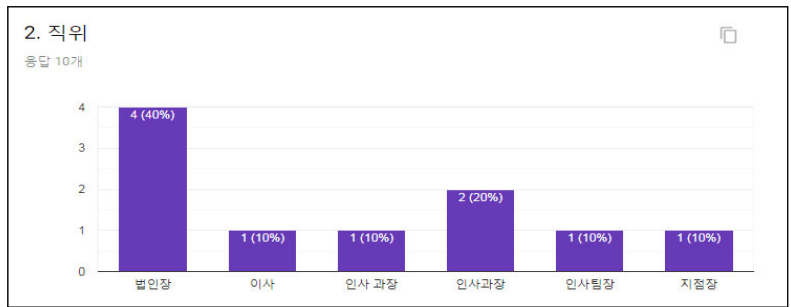
1) 인사담당자의 배경

〈그림 1〉 사업 분야



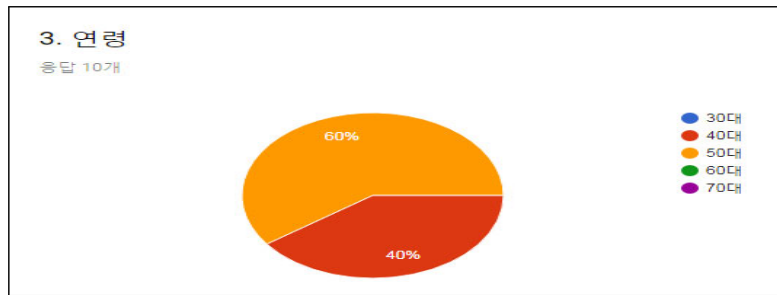
체코에 진출한 한국기업은 중유럽과 동유럽에 진출한 한국기업들과 비슷한 상황으로 대부분이 자동차 생산 및 이와 관련된 부품 제조업 업종, 그리고 전자제품, 건설업, 항공사 업종이 주를 이룬다.

〈그림 2〉 담당자 직위



이사, 상무, 전무, 부사장 등의 직위를 가진 법인장, 그리고 체코 현지 지점을 담당하고 있는 부장 및 인사과장 등이 현지 직원 채용을 담당하고 있으며, 담당자의 근무 기간은 1년에서 3년 정도이다. 주재원은 한국회사의 방침에 의해 2년에서 3년 정도 근무를 한 후에 귀국을 하는 것이 일반적이어서 근무 기간이 3년을 넘는 주재원은 많지 않다. 담당자 직위 〈그림 2〉에서 ‘인사 과장’과 ‘인사과장’이 설문 조사에서 다르게 표기되었는데 이것은 설문 조사 유형이 단답형으로 설문 당사자가 직접 띄어쓰기를 다르게 하여 직위가 같은 담당자이지만 인사 과장과 인사과장으로 다르게 표시되었다. 따라서 같은 직위의 채용 담당자이지만 Online survey 상에 다르게 표시된 것이다.

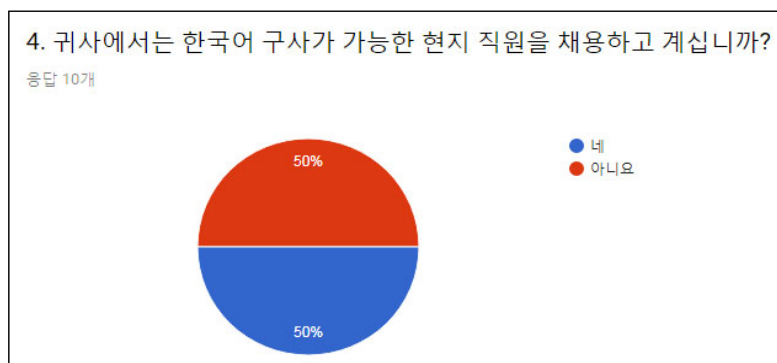
〈그림 3〉 담당자 연령



해외 법인을 대표하는 채용 담당자는 50대가 많았고, 대부분 다른 여러 나라에서 근무한 경험을 가지고 있었다. 한국 기업의 인사과장과 인사팀장의 경우에는 40대가 많았다.

2) 현지 한국기업 입사를 위한 준비

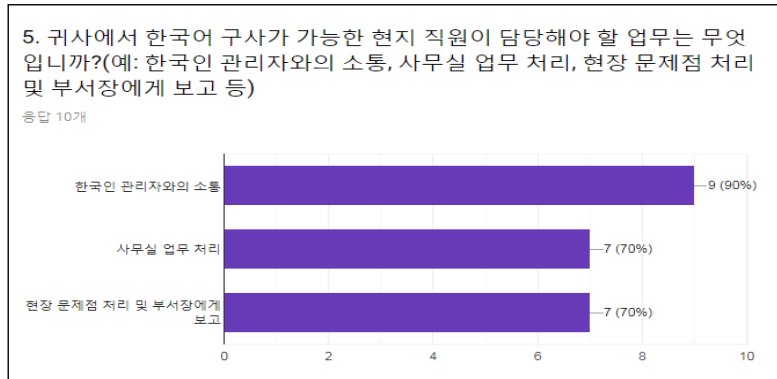
〈그림 4〉 현지 직원 채용



〈그림 4〉에서와 같이 한국어 구사가 가능한 현지 직원을 채용한 경우가 50% 정도이다. 비즈니스한국어학 학사학위 전공이 개설된 후에 계속해서 한국기업으로부터 현지 전공생 채용과 관련하여 요청을 받고 있다. 하지만 아직 취업을 할 수 없는 학생 신분이어서 한국기업과의 인턴십 프로그램으로 한국기업에서 경험을 쌓고 있다. 그러나 앞으로 전공생들 중에서 졸업을 하는 학생⁹⁾들이 많아지면 한국기업에서 근무를 희망하는 학생들도 증가할 것이다.

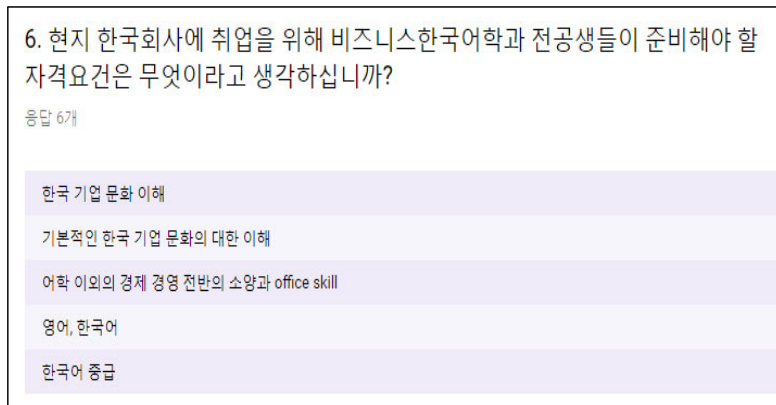
9) 졸업하기 위해서는 비즈니스한국어 관련 국가시험과 논문 발표를 통과해야 하고 언어뿐만 아니라 경제학 관련 전공필수과목 시험들을 모두 통과해야 하기 때문에 전공생 중에 3년 안에 졸업할 수 있는 학생 수는 매우 적다. 그리고 체코 국공립 대학에서 학생 신분으로 재학 중이면 만 26세까지 학사, 석사, 박사과정까지 수업료가 무료이고, 학생부모의 세금 감면, 대중교통 할인, 기숙사 제공 등 다양한 혜택을 받을 수 있어서 취업을 하지 않고 미루는 학생들이 많다.

〈그림 5〉 한국어 구사가 가능한 현지 직원의 담당 업무 내용



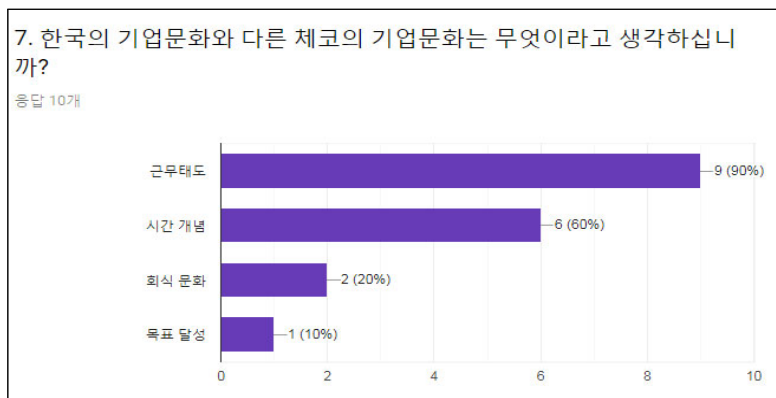
한국기업 채용 담당자들은 한국어 구사가 가능한 현지 직원이 담당해야 할 주된 업무 내용으로 중간 관리자로서 한국인 담당자와 체크인 현지 생산직 직원 간의 소통을 책임질 수 있는 직원이 필요하다고 하였다.

〈그림 6〉 비즈니스한국어학 전공생들이 한국기업에 입사를 위해 준비해야 할 사항



현지 한국기업 입사를 위하여 비즈니스한국어학 전공 학생들이 기본적으로 준비해야 할 내용은 한국어 중급 수준, 영어, 언어 이외에 경영 전반의 소양과 기본적인 한국 기업문화에 대한 이해가 필요하다고 하였다.

〈그림 7〉 한국 기업문화와 체코 기업문화의 차이

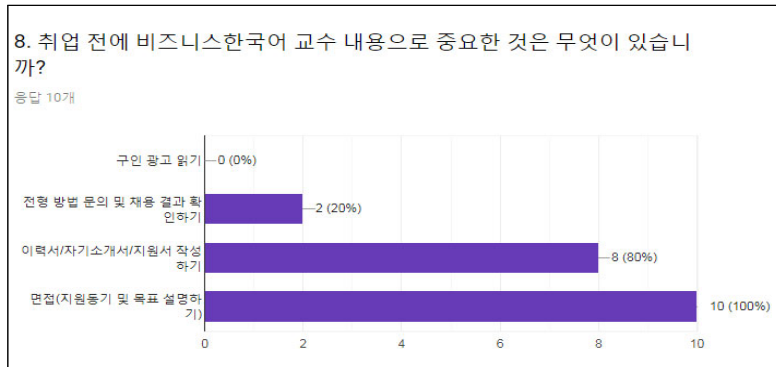


체코기업과 한국기업의 문화와 비교하여 가장 다른 기업문화 차이는 현지 직원들의 근무태도와 시간 개념이라고 한국 기업의 채용 담당자들은 대답하였다. 유럽 현지에서 한국 제품에 대한 수요가 증가하게 되면 한국기업에서는 현지 직원들에게 시간외 근무를 요구하는 경우가 있다. 이러한 상황에 현지 직원에게 보너스와 근무 외 수당을 추가로 지급한다고 하여도 시간 외 근무를 지원하는 직원을¹⁰⁾ 찾기가 어렵다고 하였다.

3) 비즈니스한국어 학사과정 교육 내용

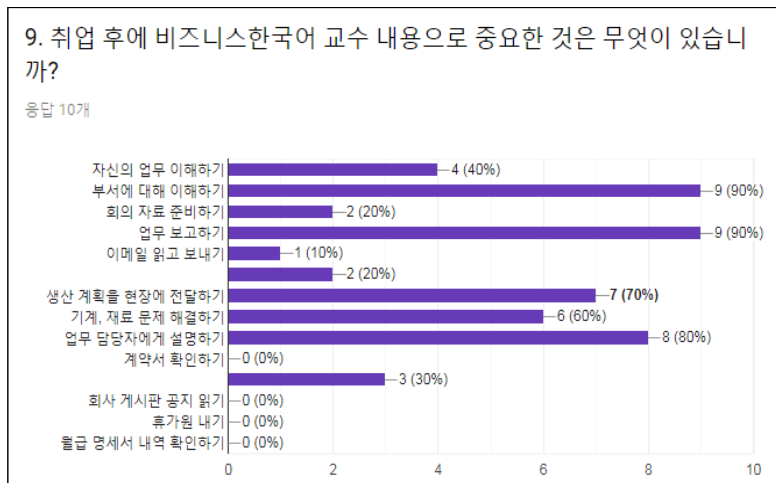
교육 내용을 크게 입사를 하기 전과 입사를 한 후, 그리고 한국기업문화 등으로 나누어 설문을 하였다.

<그림 8> 입사 전 비즈니스한국어 교육 내용



한국회사에 입사하기 전에는 이력서 쓰기, 자기 소개서, 지원서 작성하기, 지원동기 설명하기 등이 비즈니스한국어 교육 내용으로 필요하다고 대답하였다.

<그림 9> 입사 후 비즈니스한국어 교육 내용

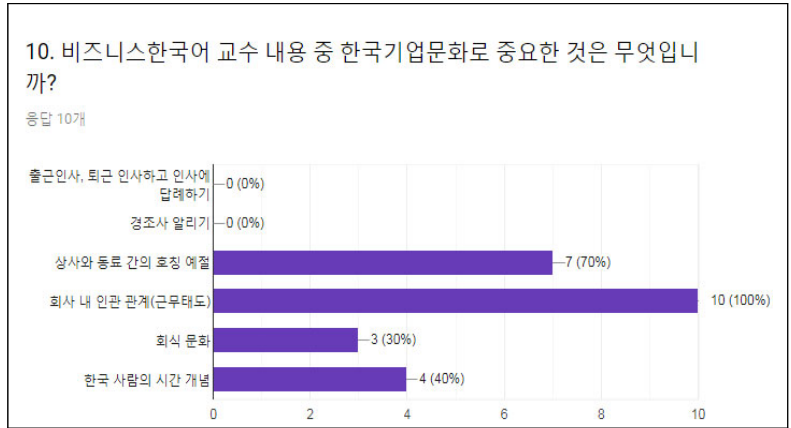


입사 후에 필요한 비즈니스한국어 교육 내용으로는 업무 부서에 대한 이해, 담당자에게 업무 보고하기, 생산 현장에 업

10) 기업마다 차이는 있지만 체코의 경우에는 현지 직원의 일반적인 근무시간은 오전 7부터 오후 3시 30까지이거나 또는 오전 8시부터 오후 4시 30분까지이다. 하지만 한국인 주재원의 경우에는 근무시간 외에 일반적으로 근무를 할 뿐만 아니라 주말에도 근무를 하는 경우가 자주 있다.

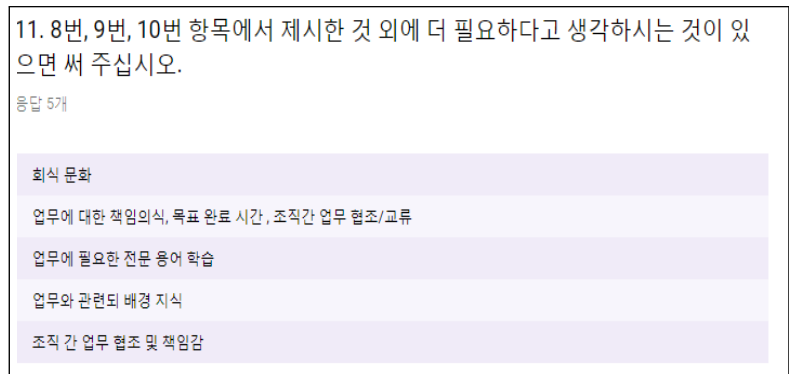
무 계획 전달하기, 현장에서 일어나는 문제 해결하기, 한국인 업무 담당자에게 업무 상황에 대하여 설명하기, 현지어로 된 계약서 확인하기 등이 중요한 교육 내용이라고 대답하였다. 그리고 채용 담당자들은 현지 직원들이 근무하는 부서에 대한 이해와 업무 보고를 가장 중요한 교수 내용이라고 생각하였다.

〈그림 10〉 한국기업 문화 비즈니스한국어 교육 내용



한국기업 채용 담당자들은 비즈니스한국어 교육 내용 중에서 한국 기업문화로 중요하다고 대답한 것은 근무태도, 호칭 예절, 업무에 대한 시간 개념, 회식 문화 등을 대답하였다. 특히, 채용 담당자들은 현지 직원들에게 한국 기업문화에서 근무태도를 가장 중요한 기업문화로 대답하였다. 이와 비교하면, 인턴십 프로그램으로 한국기업에서 근무를 한 전공생들이 한국기업에서 근무하면서 힘들게 느꼈던 것은 업무 수행에 있어서 직원들 간의 수직 관계와 회식 문화라고 하였다. 이것은 인턴십 프로그램으로 한국기업에서 근무한 학생들이 상하 관계가 확실한 군대식 한국 기업문화를 이해하기 어려웠기 때문이다. 이 설문 조사 내용에서는 개인 생활을 간섭받기 싫어하고 근무 시간 외에 회식 문화를 받아들이기 어려워하는 현지 직원들과 관리를 담당하는 한국인 주재원 간의 문화 차이로 상호 간의 기업문화 이해를 위한 노력이 필요하다는 것을 보여준다.

〈그림 11〉 응답한 교육 내용 외에 필요하다고 생각하는 중요 교육 내용



채용 담당자들은 앞에서 응답한 교수 내용 외에 비즈니스한국어학 학사과정 전공생들에게 필요한 교육 내용으로 업무에 대한 책임의식, 업무 목표에 대한 완료 시간, 업무에 필요한 전문 용어 학습, 업무를 위한 부서 간의 협조 및 교류 등이 비즈니스한국어 교육 내용으로 필요하다고 답하였다.

5. 비즈니스한국어 학사학위 과정을 위한 교육 내용

한국기업 채용 담당자에 대한 비즈니스한국어 교육 내용 요구 조사 분석 결과를 바탕으로 2학년 학생¹¹⁾을 위한 비즈니스한국어1과 3학년 학생을 위한 비즈니스한국어2로 나누어 교육 내용을 구성해보았다. 교육 내용 구성은 국외 학습자를 대상으로 이루어진 선행 연구들과 본 연구에서 실시한 요구 조사 분석 내용을 바탕으로 구성하였다. 유럽대학은 2학기제로 평가기간을 제외하면 보통 13에서 14주 정도를 수업하게 된다. 그리고 비즈니스한국어학과의 경우에는 1학년 때 기본 한국어를 마치고 2학년 때부터 비즈니스한국어를 배우게 된다. 비즈니스한국어1, 2의 교육 내용을 제시하면 다음과 같다.

〈표 4〉 비즈니스한국어 1 교육 내용

| 단원 | 주제 | 과(세부 주제) | 직장 문화 |
|----|-----------|--------------------------------|--------------|
| 1 | 직업 찾기 | 채용 조건 | 국내 채용과 현지 채용 |
| | | 근무 조건 | |
| 2 | 면접 | 자기 소개 | 면접 복장과 태도 |
| | | 질문과 대답 | |
| 3 | 업무 시간 | 출근시간과 퇴근시간 | 점심시간과 휴식시간 |
| | | 조퇴와 결근 | |
| 4 | 사무실 기기 사용 | 자료 출력 | 사무실 기기 작동 안내 |
| | | 자료 폐쇄 | |
| 5 | 업무 전화 | 전화시작, 정보 묻기, 질문하기, 확인하기, 전화 끊기 | 업무 전화 예절 |
| | | 메모하기, 메시지 남기기, 부재 중 이유 말하기 | |
| 6 | 이메일 | 회의 참석 여부 | 이메일 관련 용어 정리 |
| | | 참석 감사 인사 | |
| 7 | 업무 보고와 결재 | 업무 보고 | 결재와 결제 |
| | | 보고서 결재 | |
| 8 | 회의 준비와 정리 | 회의 준비 | 회의 예절 |
| | | 회의 내용 정리 | |
| 9 | 회사 공지 | 게시물 | 회사 동호회 모임 |
| | | 직원들의 경조사 | |
| 10 | 회식 | 식사에 참석하기 | 회식 문화 |
| | | 술자리에 함께하기 | |
| 11 | 출장 | 출장 업무 보조 | 출장의 종류 |
| | | 회사 소개 | |
| 12 | 휴가 | 병가 신청 | 회사 휴가 규정 |
| | | 건강 검진 | |

11) 1학년 학생들은 초급 한국어로 ‘한국어 읽기1, 2’, ‘한국어 쓰기1, 2’, ‘한국어 듣기1, 2’, ‘한국어 회화1, 2’, ‘기본 한자’, ‘일반 한국어 언어학’ 등의 과목들을 두 학기 동안 배우고 진급한 학생들만 2학년부터 비즈니스한국어를 배울 수 있다.

비즈니스한국어1에서는 12개의 단원 주제마다 두 개의 세부주제를 두어 과제활동을 할 수 있도록 하였고, 각 단원마다 한국 직장문화 관련 내용을 제시하였다. 그리고 비즈니스한국어2에서는 현지 한국기업 채용 담당자의 요구 조사에서 나타난 업무와 관련된 지식, 업무 부서간의 교류와 협조, 회식 문화 등을 보다 심화하여 학습할 수 있도록 단원 주제와 관련하여 중급 수준에 적합한 세부주제와 직장 문화를 선정하였다.

〈표 5〉 비즈니스한국어 2 교육 내용

| 단원 | 주제 | 과(세부 주제) | 직장 문화 |
|----|-----------|--------------|---------------|
| 1 | 직업 찾기 | 소자본 운영 | 홍보 |
| | | 계약 협상하기 | |
| 2 | 면접 | 월급 협상하기 | 인사 관리와 자격증 |
| | | 이직 이유 설명하기 | |
| 3 | 업무 시간 | 일의 순서 | 부서와 업무의 이해 |
| | | 온라인 업무 | |
| 4 | 사무실 기기 사용 | 물품 관리 | 회사 물품 사용 |
| | | 회사 홈페이지 | |
| 5 | 업무 전화 | 일정 조율하기 | 업무와 시차 |
| | | 해외 지사와 통화하기 | |
| 6 | 이메일 | 정보 제공하기 | 이메일 관련 용어 정리2 |
| | | 안내하기 | |
| 7 | 업무 보고와 결재 | 타 부서와의 협의 요청 | 회사의 조직과 업무 |
| | | 업무 보고서 작성 | |
| 8 | 회의 준비와 정리 | 발표 준비하기 | 발표 예절 |
| | | 발표하기 | |
| 9 | 회사 공지 | 승진과 전출 | 회사 내의 SMS |
| | | 워크숍 준비 | |
| 10 | 회식 | 식사(문제 상황) | 회식 자리 예절 |
| | | 술자리(문제 상황) | |
| 11 | 출장 | 일정 계획하기 | 출장 신청서 작성 |
| | | 출장 보고서 제출하기 | |
| 12 | 휴가 | 유급 휴가와 무급 휴가 | 사내 복지 |
| | | 연차와 월차 | |

6. 맺는 말

이 글에서는 체코 팔라츠키대학 비즈니스한국어 학사학위 과정 학습자를 위한 교육 과정 내용을 보완하기 위하여 현지 한국기업 채용 담당자의 요구 조사를 분석하고 그 결과를 통하여 현지 학생들에게 맞는 실제성을 높일 수 있는 비즈니스 한국어 교육 내용을 제시하고자 하였다. 요구 조사 분석을 통하여 현지 한국기업 채용 담당자들은 선행 연구에서 이루어졌던 비즈니스와 관련된 일상적인 업무 내용보다도 현지 직원들이 입사를 한 후에 중간 관리자로서 현장에서 원활하게

업무를 수행할 수 있고 무엇보다도 한국인 담당자와 현지 생산직 직원과의 소통을 위하여 역할을 수행하기를 기대하고 있었다. 그리고 업무에 대한 책임 의식, 업무 목표 완료 시간, 업무 부서 간의 협조 및 교류 등도 중요하게 생각하고 있다고 대답하였다.

이 글에서는 체코에 진출한 한국기업의 채용 담당자들에게 비즈니스한국어 교육 내용에 대한 요구 조사를 처음으로 실시하였고, 기존의 선행 연구 결과들을 고려하여 실제 한국기업에서 필요로 하는 교육 내용을 제시했다는 점에서 의의가 있다. 하지만 더 많은 한국기업의 채용 담당자를 대상으로 요구 조사가 이루어져 연구의 객관성을 높이는 것 또한 이와 관련된 후속 연구에서 필요할 것이다. 이를 통하여 유럽 및 다른 나라에서 비즈니스한국어 교육 현지 상황에 적합한 전공 교재가 개발되고 이와 관련된 연구가 다양하게 이루어질 수 있도록 이 글에서 분석한 자료들이 밑거름이 되기를 기대한다. 그리고 이 글이 여러 나라에 있는 한국기업에서 근무하고 있는 외국인 직원을 위한 원활한 업무 수행에 도움이 될 수 있는 기초 자료가 되길 바란다.

■ 참고 논저 ■

- 곽부모(2016). 『초급 한국어 말하기 평가 - 질문과 대답』, 서울: 역락.
- 곽부모, Jamil Zaymullin(2017). “러시아연방대학교와 유럽연합대학의 한국(어)학 교육 과정 비교 연구”, 『국어교육학연구』(국어교육학회) 51-3, 71-91.
- 곽부모(2018). “팔라츠키대학교 비즈니스한국어학 전공의 현황과 발전 방안”, 제7차 한국어교육 국제학술대회, 『유럽한국어교육자협회』, 핀란드 헬싱키대학교, 139-147.
- 곽부모(2018). “유럽 대학에서의 한국학 교육과정 현황과 발전 방안 연구 : 체코 팔라츠키대학교, 슬로베니아 류블랴나대학교, 러시아 카잔연방대학교의 교육과정 분석을 중심으로”, 제1회 중앙 유라시아 한국학 국제학술대회, 이스탄불대학교, 51-53.
- 곽부모(2019). “세계 속의 한국어문학연구의 현황과 과제- 체코에서의 한국학교육 현황 및 발전 방안 연구”, 『전남대학교 국어국문학과 BK21 사업단』 6, 41-57.
- 김미옥 · 윤은미 외(2010). 『비즈니스한국어』, 서울: 연세대학교출판부.
- 김보경(2004). “비즈니스한국어 교육과정 연구”, 『고려대학교 교육대학원』(외국어로서의 한국어교육 전공 석사학위논문).
- 김선정(2014). 『프로 비즈니스1, 2, 3』, 서울: 한글파크.
- 김인규(2003). “학문 목적을 위한 한국어 요구 분석 및 교수요목 개발”, 『한국어교육』(국제한국어교육학회)14-3, 81-118.
- 김호정(2011). “태국 대학생을 위한 비즈니스한국어 교육과정 설계 방안 연구 - 한국어학과재학생, 졸업생들의 요구 분석을 중심으로”, 『고려대학교 교육대학원』(외국어로서의 한국어교육 전공 석사학위논문).
- 김정숙(2003). “통합 교육을 위한 한국어 교수요목 설계 방안 연구”, 『한국어교육』(국제한국어교육학회)14-3, 119-143.
- 심민희(2007). “중국인 학습자를 위한 비즈니스한국어 교재 구성 방안”, 『한양대학교 교육대학원』(외국어로서의 한국어교육 전공 석사학위논문).
- 세종학당재단기획(2019). 『비즈니스한국어1, 2』, 서울: 하우.
- 안형미(2011). “학습자 요구분석을 통한 비즈니스한국어 교육과정 개발 방안 연구”, 『한양대학교 교육대학원』(외국어로서의 한국어교육 전공 석사학위논문).
- 이미혜(2003). “직업을 위한 한국어교육 연구 - 교육 현황 및 비즈니스한국어 개발 검토”, 『한국어교육』(국제한국어교육학회)14-2, 227-256.
- 정명숙(2003). “비즈니스한국어 교수요목 설계를 위한 연구”, 『한국어교육』(국제한국어교육학회)14-2, 403-421.
- 정진옥(2013). “홍콩 학습자를 위한 비즈니스한국어 교육과정 설계 방안 연구”, 『경희사이버대학교 문화창조대학원』(글로벌한국학 전공 석사학위논문).
- 황티엔(2008). “실무 목적 한국어 교육과정 개발을 위한 요구 분석 및 적용 - 실무 문서 작성 교육을 중심으로”, 『이화여자대학교 국제대학원』(한국학 석사학위논문).
- Sylvie Donna(2000). Teach Business English, Cambridge University Press.
- Kawk, Bumo(2019). Korean Language Education and Korean Studies in Central Europe: Focusing on the Korean Studies Program for the Degree Students in the Czech Republic, Korean Language Education Research, Vol. 54(5: English), 5-22.

〈토론〉 “비즈니스한국어 학사과정을 위한 교육과정 연구 -체코 내 한국기업 인사 담당자에 대한 요구 분석을 중심으로-”에 대한 토론문

정명숙(부산외국어대학교)

토론에 앞서 먼저 좋은 발표를 해 주신 발표자에게 감사드립니다. 이 발표를 통해 체코에 비즈니스 한국어학 전공이 개설 운영되고 있으며, 한국 기업이 꽤 많이 진출해 있어서 비즈니스 한국어에 대한 수요가 크고, 유럽의 대학이 블로냐 프로세스에 따라 교육과정을 운영하고 있다는 점 등 다양한 정보를 접할 수 있었다. 또한 오랫동안 논의가 중단되었던 비즈니스 한국어 교육에 대한 논의를 새롭게 시작할 수 있는 계기와 향후의 연구 방향을 간접적으로 제시해 주고 있다.

이 연구는 체코 지역의 비즈니스 한국어 전공생들에게 필요한 교육 내용을 알아보고자 체코 소재 한국 기업의 인사담당자를 대상으로 교수분석을 하였으며, 그 결과를 반영하여 팔라츠키 대학교의 비즈니스 한국어 학사과정에서 교육할 비즈니스 한국어 과목의 교육 내용을 구성해 제시하였다. 특히 학습자들이 장차 진출하게 될 기업의 인사담당자를 대상으로 요구 분석을 실시하였다는 점에서 매우 목표지향적이며, 교육의 효과가 바로 나타날 수 있는 교육과정을 설계하였다고 평가할 수 있다.

인사담당자의 비즈니스 한국어교육 전공에서 교육해야 할 내용에 대한 요구 조사 결과 체코 진출 기업은 제조업, 건설업 분야에 속하는 경우가 많고 한국어 구사할 줄 아는 직원을 채용할 경우 이들의 역할은 체코인 직원과 한국인 직원의 소통을 도와주고 체코 사회와 한국 기업을 연결하는 역할을 담당하게 될 것이며, 체코인 직원과 한국인 직원 사이에 근무 태도, 근무 시간에 대한 인식의 차이가 존재하며, 체코인 직원은 한국의 기업문화 중에서 수직적 관계, 회식 문화 등을 어려워한다는 것을 알 수 있었고, 이들은 모두 <표 4>와 <표 5>의 <비즈니스 한국어 I, II>의 교육 내용에 반영되어 있다.

그런데 <비즈니스 한국어 I>의 교육 내용과 <비즈니스 한국어 II>의 교육 내용을 비교해 보면 주제가 모두 12가지로 동일한 것을 알 수 있다. 물론 세부 주제와 직장 문화 범주의 교육 내용은 차이가 있지만, 주제를 12가지로 제한하기보다는 조금 더 다양한 주제를 다룸으로써 학습한 것의 활용가능성을 높일 수 있도록 하는 것이 바람직하지 않을까 하는 의견이 들었다.

또한 인사담당자의 요구 중에서 반영되지 않은 부분이 있는데, 이 부분을 배제한 이유에 대한 언급이 필요해 보인다. 예를 들어 <그림 9>에 제시된 ‘입사 후 비즈니스 한국어 교육 내용’을 보면 ‘부서에 대해 이해하기’, ‘생산 계획을 현장에 전달하기’, ‘기계, 재료 문제 해결하기’ 등이 있는데, 이 내용은 <표 4, 5>의 교육 내용에 포함되지 않은 것 같다. 또 <그림 11>에 제시된 ‘기타 중요하다고 생각되는 교육 내용’에는 ‘업무에 대한 책임의식, 업무 목표에 대한 완료 시간’, ‘업무에 필요한 전문 용어 학습’ 중에서는 ‘업무 시간’은 반영되어 있는데, ‘책임의식’과 ‘업무 관련 전문 용어’는 포함하고 있지 않은 것 같다.

<표 4, 5>에 포함되지 않은 교육 내용은 ‘비즈니스 한국어’전공 교육과정의 다른 교과목에서 다루거나 교과교육이 아닌, 비교과교육에서 다루는 것도 좋은 방법이라고 여겨진다. 따라서 향후 <비즈니스 한국어> 교과목의 교육 내용에 대한

논의를 ‘비즈니스 한국어’ 전공의 전체 교육과정에서의 교과교육과 비교과교육까지 확대시켜 연구해 보면 좋겠다.

한국어교육자료 <조선문연습도>의 교수학습활동에 대한 연구

김남경(대구가톨릭대학교)

1. 서론

<조선문연습도(朝鮮文練習圖)>는 《시문신독본(時文新讀本)》의 언어 학습을 위한 교육 자료로 한글 및 한자를 놀이를 통해 흥미롭게 익힐 수 있도록 제작된 것이다. 일제 강점기인 1927년 황응두(黃應斗)가 편찬한 것으로 발행지는 대구이다. 특히, 《시문신독본》의 ‘연습도(練習圖)’ 중 조선문연습 ‘上圖’와 ‘下圖’는 한글을 읽는 것을 연습하게 한 놀이판으로 한국어교육에 있어 흥미로운 자료이다.

언어 학습서에 관한 연구는 매우 다채롭게 연구되어 왔다. 그중 한자 학습서에 관한 연구로는 남기탁(1980)에서 한자 훈 및 대역한자를 다루었고, 박병철(2008)에서는 천자문에 나오는 한자의 훈을, 김문기(2009)에서는 어휘학습서로서 훈몽자회를 다루기도 하였다.

한국어학습서에 관한 연구로는 김정숙(2012)에서 19세기 말의 한국어 학습서에 대한 체계 및 어휘, 문법 설명 방식에 대한 내용을 전반적으로 비교하여 다루었으며, 김가연, 김효은(2015)에서는 20세기 초 한국어 학습서의 전체적인 구성 및 단원 구성 같은 형식적인 측면과 함께 편찬 배경 및 목적, 단원의 중심 내용, 예문의 유형, 예문 간의 의미 연결, 예문의 내용 등과 같은 내용적 측면을 살펴보고자 하였다

이경민(2015)에서는 개화기 개화기의 일본에서 간행된 13종의 다언어(多言語) 학습서를 조사 분석하여 이들 학습서가 가지는 언어자료로서의 성격을 구명하고자 하였다.

이처럼 언어학습서에 대한 연구는 지속적으로 이루어져 왔고, 특히 한국어교육계에서는 언어교육 자료로서 심화된 연구가 진행되고 있기도 하다.

그러나 《시문신독본》의 ‘연습도’와 같은 교수학습활동에 관한 자료는 드러나지 않고 있으며, 더욱이 놀이판 형태의 학습 자료는 드러나지 않고 있어, 이 자료에서와 같은 놀이를 이용하여 언어를 강화하고 연습하는 자료에 대한 제시는 한국어교육의 학습 보조자료 연구에 있어 새로운 계기를 마련할 수 있다.

본 논의에서는 《시문신독본》의 <조선문연습> 상하를 소개하고, 한국어교육 교수학습활동 자료로서의 내용을 살펴보고자 한다.

2. <조선문연습도>의 구성과 체재

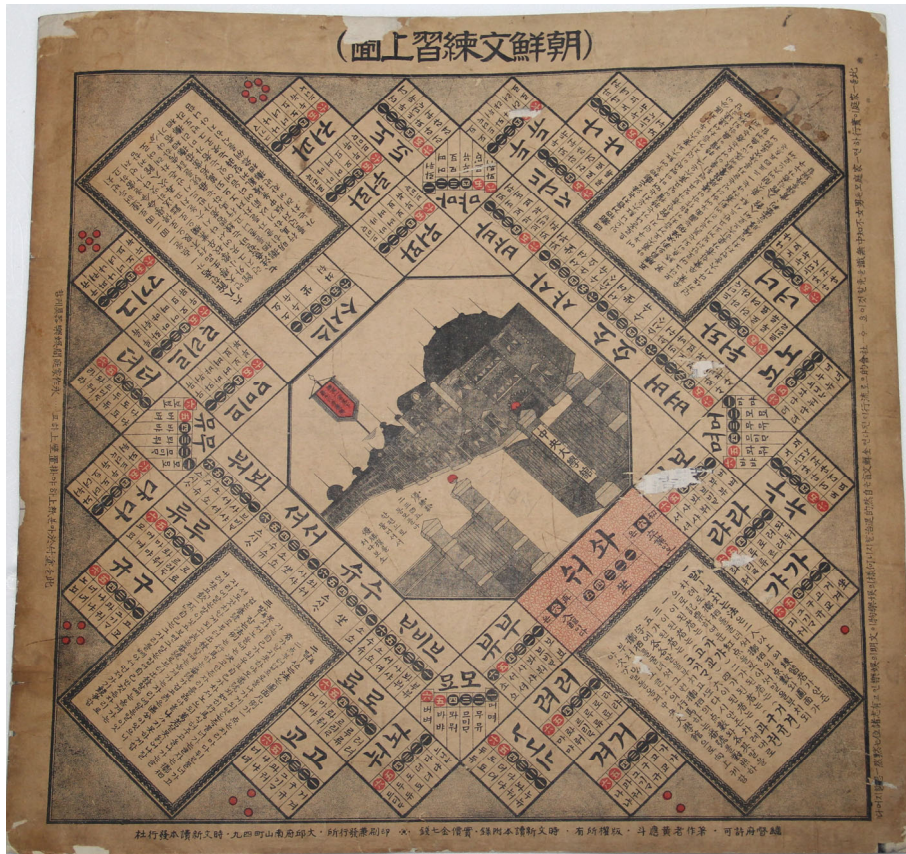
본 연구에서 다루는 자료는 일제 강점기인 1927년 황응두(黃應斗)가 편찬한 《시문신독본(時文新讀本)》의 부록인 <연습도> 중 한글을 따로 연습할 수 있도록 제작된 <조선문연습도> 상하의 내용을 주로 다룬다. 대구 중구청 소장본을 대상

으로 하며, 이 자료가 대구에서 간행되었다는 점에서도 그 의미가 있다. 대구중구청본 ‘연습도’는 주 학습자료인 《시문신독본(時文新讀本)》 없이 부록인 ‘연습도’만 남아 있어, 간행시기를 확인할 수 없다. 국립중앙도서관 이본으로, 1929년 발행본이 있으나, 체재면에서 대구 중구청본과는 다소 차이가 있다.¹⁾

대구 중구청본 <연습도>는 종이를 딱딱하고 두꺼운 판 위에 붙인 것으로 파악되며, ‘한글의 ‘ㄱ’항에서 ‘ㅅ’를 연습할 수 있는 놀이판 ‘朝鮮文練習上圖(조선문연습상도)’와 ‘ㅇ’항~‘ㅎ’항을 연습하게 만든 ‘朝鮮文練習下圖(조선문연습하도)’ 2장이 있다. 그리고 ‘한자’의 음과 뜻을 ‘주제별’로 연습하도록 구성되어 있다. ‘第一練習圖’에서 ‘第二十一練習圖’에까지 이르는 것이나, ‘第十五練習圖’와 ‘第十六練習圖’는 남아 있지 않다.²⁾

국립중앙도서관본 《시문신독본(時文新讀本)》의 <연습도>는 웹사이트상에서 따로 필사한 표지와 ‘第一練習圖’에서 ‘第二十一練習圖’의 순서로 제시한 후에, ‘朝鮮文練習上圖’와 ‘朝鮮文練習下圖’를 뒤에 제시하고 있다. 그러나 본 교재의 내용 목차에서는 ‘朝鮮文’과 ‘附本文練習圖上下’를 처음으로 제시하고 있다.

대구 중구청본 <조선문연습상도>를 제시하면 다음과 같다.



[그림1] <朝鮮文練習上圖(조선문연습상도)>(대구 중구청본)

48.5 x 47.9 cm의 다소 큰 정사각형 모양의 판에 상단에 제목이 있으며, 대각선 방향의 직사각형 모양의 칸 안에는 놀이의 규칙을 설명하고 있다. 정사각형 안의 바깥쪽부터 ‘가갸’로 시작하여 바깥으로 크게 돌면서 나선형 모양으로 중앙으로 진행되는 모양을 띤다. 중앙에는 학교를 나타낸 그림이 있으며, 교문의 오른쪽에 ‘中央大學館(중앙대학관)’이라는 글자가 적혀 있다.

- 1) 한국고전적종합목록시스템(<https://nl.go.kr>)을 통해 검색한바, <조선문연습도(朝鮮文練習圖)>의 이본으로 국립중앙도서관 소장 자료 2종을 찾을 수 있다.
- 2) 국립중앙도서관 이본에는 누락 없이 소장되어 있으므로 필요할 경우, 국립중앙도서관의 자료를 참조하기로 한다.

‘가갸’가 적힌 작은 칸 안에는 다시 6개의 칸으로 구분되어, ‘坐, 거겨, 고교, 구규, 그기ㄱ, 과꺄’라고 적혀 있고, 그 아래 붉은 점 한 개가 적혀 있다. 이 붉은 점은 놀이의 시작점과 진행 방향을 나타내는 것으로 파악된다.

큰 정사각형의 테두리 밖에는 제목 외에 연습도의 개인적, 사회적인 의의, 판권 사항, 사용 방법 등이 적혀 있다. 오른쪽 테두리에는 ‘此를 家庭이 實行하면 一家庭 모든 男女不知中無識을 免할 것이요...社會的으로 流行이 된다면 全鮮文盲은 自然的 退治할지니 何樣的 娛樂物이 文明의 娛樂인고 有志諸位는 默然一思할지어다’와 같이 가정에서 연습을 하면 모든 남녀가 문맹을 벗어나고, 사회적으로도 문맹을 퇴치할 수 있을 것이라는 내용을 담고 있다. 아래쪽 테두리에는 ‘總督府許可 · 著作者 黃應斗 · 板權所有 · 時文新讀本附錄 · 實價金七錢’와 발행사항, 저자, 판권소유, 가격 등이 적혀 있다. 왼쪽 테두리에는 ‘印刷兼發行所 · 大邱府南山町四九 · 詩文新讀本發行社’라는 발행처를 확인할 수 있으며, 이어서 ‘此를 塗付於마분紙上하야 掛置壁上하고 …… 永作家庭間 娛樂器具케 함’이라는 마분지에 붙여서 벽에 걸어두고 가정에서 즐길 수 있다는 활용방법에 대한 내용도 함께 나타난다.

3. <조선문연습도>에 나타난 교수학습활동 내용

3.1. <연습도>의 제작 목적

<연습도>의 기획 의도나 제작 목적에 대하여는 주 교육자료인 《시문신독본》의 서문에서 찾아볼 수 있다. 본 대구 중구청본의 자료는 주자료인 《시문신독본》 없이 활동자료인 <연습도>만 남아 있으므로, 그 이본인 국립중앙도서관본 ‘時文新讀本 緒言’을 살펴보고자 한다.

- (1) 本書는 … (중략) … 其語過時 不學한 貧家 子弟와 有志 未遂한 深閨婦女의 時文一套를 普及케 함으로써 目的함. … (중략) … 復習方法은 課課히 遊戲的 演習圖를 作成하야 一般學年 兒童의 愛讀誠과 記憶力을 倍加增進케 하였스되… (후략)(《시문신독본》 서언)

(현대역³⁾ - 이 책은 … (중략) … 나이가 들어서도 배우지 못한 가난한 집의 자제와 뜻은 있으나, 글을 배우지 못한 부녀에게 시대의 문장을 보급하게 하는 것을 목적으로 함… (중략) … 복습방법은 과마다 유희적 연습도를 작성하여, 일반학년 아동의 애독하고자 하는 마음과 기억력을 배가 증진하게 하였으되…)

- (2) 此를 家庭이 實行하면 一家庭 모든 男女不知中無識을 免할 것이요... 社會的으로 流行이 된다면 全鮮文盲은 自然的 退治할지니 何樣的 娛樂物이 文明의 娛樂인고 有志諸位는 默然一思할지어다(《시문신독본》 서언)

(현대역 - 이를 가정에서 실행하면 한 가정 모든 남녀가 알지 못하는 사이 무식을 면할 것이고, 사회적으로 유행이 된다면 전 조선의 문맹은 자연적으로 퇴치할 것이니 어찌 이 오락물이 문명의 오락인지 뜻있는 자들은 묵연히 생각 해볼지어다.)

《시문신독본》을 편찬한 목적은 ‘서언’에서 드러나는데, 나이가 들어서도 배우지 못한 남녀에게 시문일투를 보급하기 위한 것을 그 목적으로 하였으며, 그 중 <연습도>는 매 과마다 복습을 위한 놀이 자료로 제작한 것으로, 흥미와 기억력을 증진시키기 위한 것임을 밝히고 있다. 또한 <연습도>의 매 장마다 ‘此를 家庭이 實行하면 一家庭 모든 男女不知中無識을 免할 것이요...社會的으로 流行이 된다면 全鮮文盲은 自然的 退治할지니’와 같은 문구가 적혀 있는데, 가정에서 연습을 하면 가정의 모든 남녀가 자연스럽게 문맹을 벗어나고, 사회적으로도 문맹을 퇴치할 수 있을 것이라는 기대와 효과

3) 현대역은 필자가 원문에 가능한 충실하게 직역한 것이다.

를 담고 있다.

3.2. <조선문연습도>의 교수학습활동 방법

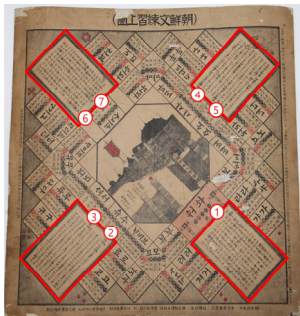
<연습도>는 언어학습을 놀이를 통해 강화하기 위한 것이다. 매 과마다 그 과를 복습할 수 있는 총 23장의 <연습도>를 부록으로 제시하였으며, 매 장에는 본문의 내용에 맞추어 놀이방법과 예시를 설명하고 있다. 여기에서는 한글자모를 다루고 있는 <조선문연습상도(朝鮮文練習上圖)>를 대상으로 한글자모의 교수학습활동을 살펴보고자 한다.

연습도의 본 교재라 할 수 있는 《시문신독본》의 본문에는 ‘시문신독본’이라는 제목 다음에 바로 조선문종성통용 8자라 하여 한글의 자음과 모음, 결합방법, 글자(음절) 구성 방식 등을 설명하고 있다. 그리고 ‘초중성 철자의 본문’이라는 제목으로 ‘가갸, 거겨~쇠쉬’와 ‘아야~화휘’를 제시하고 ‘초성 14자, 중성 11자’, ‘습本文 182字’를 표로 나타내고 있다. 이어 182자 중, 91자는 <조선문연습상도>에 나머지 91자는 <조선문연습하도>에 나누어 단계별로 구성하고, 연습도의 제작 목적, 효과, 당부와 독려 등의 내용이 적혀 있다.

“이상에 넘어 온 일곱줄 사십이절의 구십일자를 입과 갖치 눈에도 익어지기 위하여 일노써 연습도를 작성하였스니, 엇더한 자미가 잇스며 엇더한 기억력이 생겨나는가, 연습도의 연습법을 위반치 말고 언재든지 자구(自口)로 독송하고 자수(自手)로 행마한 후에 다음 편을 넘어보아라”(《시문신독본》 본문 3)

<조선문연습도상도>에서는 ‘ㄱ~ㅅ’에 이르는 91자를 입과 눈에 익숙하게 하기 위하여 연습도를 작성하였으며, 흥미와 기억 증진에 도움을 주고자 한 것을 확인할 수 있다. 또한 ‘자구(自口)로 독송하고 자수(自手)로 행마한 후에 다음 편을 넘어보아라’를 통해 스스로 독송하고 주도적으로 참가하도록 당부하고 있으며, 한 단계가 끝난 다음에 다음 단계로 나아가게 한 것으로 파악할 수 있다.

다음은 놀이 방법을 설명한 부분이다.



[그림2] 놀이방법 설명 부분

놀이 방법을 설명한 부분은 연습도에서 네 부분으로 나누어 사방으로 대각선 상에 위치한 직사각형 안에 적혀 있다. 각 직사각형 안에는 다음과 같이 구분하여 놀이방법을 설명하고 있다.

- 1) (1) 말馬- 부치는 法
- 2) (2) 말馬- 쓰는 法
- (3) 말馬-잡는 法例
- 3) (4) 擲柳 거듭치는 法
- (5) 勝者의 判決法例
- 4) (6) 入館한 者
- (7) 注意할 바

다음은 놀이방법을 설명한 부분만을 따로 제시한 것이다.

이 나왔을 때, (7) 주의할 법 등 놀이법이 매 장 마다 자세히 적혀 있다. 이에 대한 내용을 순서대로 살펴보면 다음과 같다.

3.2.1. 말- 부치는 법

(1) 一. 말馬- 부치는 法은 二人以上の 練習者が 안즌 차례로 擲柶를 굴너써 擲柶의 點數와 圖面 가으로 記標하여 둔 紅點을 보아써 말을 부치되 一이 된 者는 (가가), 二가 된 者는 (거겨), 三이 된 者는 (고교), 四가 된 者는 (구규), 五가 된 者는 (그기마), 六이 된 者는 (과귀) 자에 各各 말을 부치고 또다시 안즌 차례대로 擲柶를 굴너 써 그 번 擲柶의 點數와 各其 말을 부쳐 노은 그 글자의 行馬하는 番號를 對照하여 次次 말을 옮겨 中央大學館으로 向上케 함.

(현대역4)- 1. 말 붙이는 법은 2인 이상의 연습자가 앉은 차례대로 척사5)를 굴려서 척사의 점수와 그림판 주위에 표시해 둔 붉은 점을 보고 말을 붙이되, 1이 된 사람은 (가가), 2가 된 사람은 (거겨), 3이 된 사람은 (고교), 4가 된 사람은 (구규), 5가 된 사람은 (그기마), 6이 된 사람은 (과귀) 글자에 각각 말을 붙이고 또다시 앉은 순서대로 척사를 굴려서 나온 점수와 각자 말을 붙여 놓은 그 글자의 번호를 맞추어 차차 말을 옮겨 중앙대학관으로 향상(상향이동)하게 함.)

놀이의 시작과 전체적인 개요를 설명한 부분이다. 척사 시작은 척사의 1~6에 이르는 점수에 맞추어 ‘ㄱ’항을 ‘가가, 거겨, 고교, 구규, 기기마, 과귀’ 6개로 구분하고, 붉은 점으로 각각 1~6점을 표시하여 출발점을 나타내고 있다. 진행하는 방법은 척사를 굴려서 나온 점수에 맞추어 중앙대학관으로 상향이동하는 방식이다. 놀이의 결승점, 즉 목표를 설정해두고 진행하게 하고 있다.

3.3.2. 말-쓰는 법

(2) 二. 말馬-쓰는 法은 圖面 凡例가 一點은 자리마다 뒤로 물너가고 二點부터 압프로 올라가게 되얏은 즉 물너가는 글자는 擲柶者가 알지 못하여도 番號와 如히 行馬 식혀주고 올라가는 글자는 자기가 외우고 자기가 차저노오되, 萬若 잘못 읽어나 잘못 차저 노을 쎄는 決코 안즌 자리를 옮겨 올라가지 못하게 함.

(현대역-2. 말 쓰는 법은 그림판 범례가 1점은 자리에서 뒤로 물러가고 2점부터 앞으로 올라가게 되어 있으므로, 물러가는 글자는 척사를 굴리는 사람이 알지 못해도 번호에 따라 이동시켜주고, 올라가는 글자는 자기가 외우고 자기가 찾아놓되, 만약 잘못 읽거나 잘못 찾아놓을 때는 결코 앉은 자리에서 올라가지 못하게 함.)

1이 나오면 뒤로, 2 이상이 나와야 앞으로 나아가는 규칙을 설명하고 있다. 이것은 척사를 던진 후 판정할 때 ‘도·개·걸·웃·모’가 각각 1, 2, 3, 4, 5칸 전진하는 것과 ‘뒷도’가 나오면 뒤로 한 칸 후진하는 것과 대응할 수 있다. 이때 뒤로 갈 때는 척사를 굴린 사람이 말 옮기는 법을 모르더라도 이동시켜줄 수 있도록 하고, ‘올라가는 글자는 자기가 외우고 자기가 차저노오되’와 같이 올라갈 때는 직접 외우고, 찾아놓도록 지시하고 있다. 이때 학습자가 놀이판을 스스로 소리내어 읽고 찾아가도록 하는 것에 대하여는 주교재라 할 수 있는 《시문신독본》의 본문에서도 ‘자구(自口)로 독송하고 자수(自手)로 행마’와 같이 당부한 바 있다. 또한 ‘萬若 잘못 읽어나 잘못 차저 노을 쎄는 決코 안즌 자리를 옮겨 올라가지 못하

4) 현대역은 필자가 원문에 가능한 충실하게 직역한 것이다.

5) ‘척사’에 대하여는 ‘편을 갈라 웃으로 승부를 겨루는 놀이(표준국어대사전)=웃놀이’로 파악할 수 있다. 또한 전통놀이 중에 ‘쌍륙’이라는 것이 있는데 ‘여러 사람이 편을 갈라 차례로 두 개의 주사위를 던져서 나오는 사위대로 말을 써서 먼저 궁에 들여보내는 놀이(표준국어대사전)’으로 풀이하고 있어, 이와외의 관련성도 있어 보인다. 그러나 이 자료에서 설명하는 실제 놀이 규칙을 살펴보면 어느 한 놀이 방식과 정확히는 일치하지 않으며 변형된 놀이인 것으로 보인다.

게 함'에서는 다소 엄격한 규칙을 통하여 내용을 숙지하도록 하고 있다.

3.3.3. 말-잡는 법 예

(3) 三. 말-잡는 法例는 行馬하는 番號가 검고 붉은 區分이 있으니 검은 番號로부터 出發할 때는 옮겨가는 자리에 달은 말이 있어서 갖지 않게 되고 붉은 番號로부터 出發할 때는 옮겨가는 자리에 달은 말이 있고 보면 그 말은 잡아 자기 안젓든 자리로 내려 쫓고 「飲一杯」. 自己는 그 자리를 빼아서 먼저 가기 競爭함.

(현대역- 3. 말 잡는 법은 말이 이동하는 번호에 따라 검고 붉은 구분이 있으니 검은 번호에서 출발할 때는 옮겨가는 자리에 다른 말이 있어도 같이 앉게 되고, 붉은 번호에서 출발할 때는 옮겨가는 자리에 다른 말이 있으면 그 말은 잡아 자기가 앉아 있던 자리로 내려 쫓고 '한 잔을 마신다'. 자기는 그 자리를 빼앗아 먼저 가는 경쟁을 함.)

3번째 규칙에서는 전통적인 윗놀이에서 발견할 수 있는 것과 같은 '말 잡는 법'을 구체적 예를 통하여 설명하고 있다. 여기에서는 말을 잡는 경우와 말을 한 칸 안에 같이 앉히는 경우를 구분하고 있는데, 출발지점의 번호가 검은색이면 같이 앉히고, 붉은색이면 잡아서 자신의 이전 자리와 바꾸는 방식으로 보인다. 그리고 나서 「飲一杯」라고 되어 있는데, 이것은 흥미를 위한 일종의 보상이나 장치로 해석할 수 있다. 'ㄱ~ㅂ'항까지 붉은색의 번호로 된 칸이 있고, 이 놀이판(上圖)의 마지막 단계인 'ㅅ'항인 '사사~삿삿'에는 붉은색의 번호를 두지 않고 있다.

3.3.4. 척사 거듭치는 법

(4) 四. 擲柶 거듭치는 法은 擲柶 위에 紅六과 黃六의 두 가지 區分이 있으니 紅六은 치는 때마다 몇번이던지 거듭쳐서 速速히 압호로 올라가는 特權이 있고 黃六은 그 特權이 無하되 版中에 누구던지 入館한 者가 있고 보면 뒤를 이어오는 者는 그제야 黃六도 거듭치기 始作하여 優勝旗奪取에 落心이 無케 함.

(현대역-4. 척사를 연속해서 치는 법은 척사 위에 홍육과 황육 두 가지로 구분이 되어 있는데, 홍육은 나올 때마다 몇 번이든 계속 던져서 빨리 앞으로 올라가는 특권이 있고, 황육은 그런 특권이 없으나, 판 중에 누구든 입관한 사람이 있을 때, 그 뒤를 이어오는 사람이 황육도 연속으로 던질 수 있게 하여, 우승기 획득에 있어, 실망하지 않게 함.)

척사를 계속 던질 수 있는 법에 대한 설명으로 윗놀이에서 윗이나 모가 나올 때 계속해서 던질 수 있는 것을 연상하게 한다. 이때 홍육(紅六)과 황육(黃六)으로 구분하고 있는데, 홍육이 나오면 몇 번이든 계속 올라갈 수 있고, 황육은 조건부로 마지막 단계에서는 연속으로 던질 수 있도록 하고 있다. 마지막 단계에서까지 흥미를 잃지 않고 참여할 수 있도록 한 장치로 해석된다.

3.3.5. 승자의 판결법례

(5) 五. 勝者의 判決法例는 圖面 위에 허터 있는 글자를 次次로 밟아 第一 終点이 되는 붉은 자리에 倒着하여는 一 二三四五點은 모다 그대로 안저 잇게 되고 반드시 紅·黃六間에 六으로써 卒業, 卒業한 者가 更히 六으로써 入館, 入館한 者가 누구던지 또 다시 六을 먼저 치면 優勝으로 審判, 賞旗를 授與함.

6) 윗놀이에서는 '뒷도'를 1로, '모'를 6으로 상정한다면, 숫자 1~6에 대하여는 대응방식을 추측할 수 있으나, 홍육과 황육을 어떻게 구분하도록 하였는지에 대하여는 구체적으로 알기 힘들다. 다만, '擲柶 위에 紅六과 黃六의 두 가지 區分'이 있는 것으로 설명하고 있다.

(현대역-5. 승자의 판정법은 그림판 위에 흩어져 있는 글자를 차차 밝아, 제1 종점이 되는 붉은 자리에 도착해서는 1,2,3,4,5점은 모두 그대로 앉아 있게 하고, 반드시 붉은색이거나 황색이거나 상관없이 6으로 졸업, 졸업한 사람이 다시 6으로 입관, 입관한 사람이 누구든지 또다시 6이 먼저 나오면 우승으로 심판, 상기를 수여함.)

승자를 가리는 방법에 대한 것으로, 중앙대학관이라는 목표 지점에 도달하기 전의 '제일 종점(第一 終点)'인 붉은 자리가 있는데, 여기에서는 오직 6이 나와야 졸업하고 입관하게 된다. 그리고 입관한 자 중에 6이 먼저 나와야 우승으로 판정하고, 우승기를 수여하게 됨을 설명하고 있다.

이와 같은 장치 역시 흥미와 긴장감을 놓치지 않으면서 활동을 지속하게 하는 장치로 보인다. 또한 우승기라는 보상을 줌으로써 성취 동기를 더욱 강화하고 있다.

3.3.6. 입관한 자의 출송 후 입관

- (6) 六. 入館한 者가 一点을 一回二回로 連해 두 번 치면 大學生 品行不良으로 停學 命을 當하고 館外 小學校 卒業欄으로 黜送하였다가 언제든지 그곳에서 다시 六을 치고 再次 入館케 함.
(현대역-6. 입관한 사람이 1점이 1회, 2회로 연달아 2번 나오면, 대학생 품행불량으로 정학 명령을 당하고 관외 소학교 졸업생으로 내려갔다가, 언제든지 다시 6이 나오면 다시 입관하게 함.)

중앙대학관에 입관하더라도, 1점이 2회 연달아 나오면, 대학생 신분에서 다시 소학교 졸업생으로 내려갔다가 6이 나오면 다시 입관할 수 있게 하고 있다. 이러한 부분 또한 흥미와 긴장감을 놓치지 않으면서 활동을 지속하게 하는 장치로 보인다.

3.3.7. 주의할 바

- (7) 七. 注意할 바는 練習者가 반드시 안즌 차례대로 擲柶를 굴리고 行馬하는 番號를 詳考하여 分明히 글자를 차저 노오되 萬若 當番 擲柶者가 行馬하기 以前에 다음에 잇는 者가 미리 擲柶를 던져 版中을 擾亂케 할 때는 決코 그 번 도라가는 차례에 한 번 擲柶 參例를 식하지 아니 함.
(현대역-7. 주의할 점은 연습하는 사람이 반드시 앉은 차례대로 칩사를 굴리고 말을 옮기는 번호를 자세히 밝혀 분명히 글자를 찾아 놓되, 만약 칩사를 굴리는 사람이 말을 옮기기 이전에 그 다음 차례의 사람이 미리 칩사를 던져 판을 혼란스럽게 할 때는 반드시 돌아가는 그 차례에 칩사를 한번 굴리지 않게 함.)

마지막 7번째에서는 주의할 점을 제시하고 있는데, 앉은 순서대로 칩사를 굴릴 것이며, 번호를 정확하게 보고 글자를 찾아 놓게 한다. 또한 순서를 지키지 않은 자에 대하여는 다음 차례에 참여하지 못하는 것으로 규칙을 정하였다.

이처럼 <조선문연습상도>의 'ㄱ'항~'스'항인 '가갸~쉬쇠' 부분을 칩사놀이를 통해 익히고 나면, 《시문신독본》의 본문에서 다음 단계인 'ㅇ'항~'ㅎ'항을 공부하게 된다.

본문의 하도 부분에 대하여는 다음과 같은 내용을 담고 있다.

상도를 행해보니, 글자도 익어지고 재미도 매우 있다, 누의와 동생은 밥을 먹고, 다시 한 번 승부를 결단하여, 아버지께 상품도 타련이와 본문을 엮서 넓고, 다음 편에 말 붓치기 배운 후에, 나도 한 번, 서울 계신 형임에게 편지하여 연필도 사고 공책도 만이 사서, 밤낮으로 공부하여, 우리학교 일반생이 되어보자.(《시문신독본》 본문 4)

상도의 척사놀이를 통하여 글자가 자연스럽게 익혀지고, 재미도 있었을 것이라는 언급이 있다. 하도를 통해서도 ‘아버지께 상품도 타련이와’와 같은 보상을 통한 흥미진작과, ‘서울 계신 형님에게 편지’와 같은 실제 활동으로 이어지게 하고 있다. 또한 ‘우리학교 일반생이 되어보자’와 같은 구체적인 목표의식을 부여하고 있기도 하다.

4. 한국어교육 자료로서의 가치

이 자료 《시문신독본》의 〈연습도〉는 기존의 자료와 달리 놀이를 이용한 한글 및 한자를 익히도록 한 학습 자료이다. 1~21장은 한자로 된 놀이판이고, 〈조선문연습上圖〉와 〈조선문연습下圖〉는 한글을 읽는 것을 연습하게 한 놀이판이다.

언어를 교육하기 위한 자료로 《천자문》, 《유합》, 《훈몽자회》 등은 널리 알려진 바 있다. 《천자문》은 1구 4자로 250구, 모두 합해 1,000자로 된 고시로, 한국에서도 어린 아이들이 한자를 배우는 입문서로 널리 사용되어 왔다. 이 책에 ‘天 하늘 텨’와 같이 뜻과 음을 달아 읽게 되었고 이러한 《천자문》은 《광주판천자문》, 《석봉천자문》, 《주해천자문》 등 매우 다양한 이본으로 간행되었다. 《유합》은 《천자문》과 함께 한자학습을 위한 입문서로 널리 쓰인 것으로, 수록된 한자는 1,515자인데, 의미 내용에 따라 수목(數目)·천문(天文)·중색(衆色) 등으로 유별하고, 4언으로 대구를 만들어 한글로 새김과 독음을 단 것이다. 선조 때 유희춘(柳希春)에 의하여 불교를 숭상하는 내용이 있고 자수가 적다고 하여 수정·증보되어 《신증유합(新增類合)》이 만들어지기도 하였다. 특히, 최세진의 《훈몽자회》에는 ‘언문자모’라 하여 그 당시의 한글 체계와 용법에 대하여 간단하게 설명한 부분이 있는데, ‘ㅎ’이 빠진 27개의 글자를 ‘초성중성통용팔자’·‘초성독용팔자’·‘중성독용십일자’로 나누고, 각 글자 밑에 ‘기역 其役, 니은 尼隱, 디근 池木, 리을 梨乙, 미음 眉音, 비읍 非邑, 시옷 時衣, 이응 異癡’ 등과 같은 표기를 하였는데, 이는 지금의 한글 자모의 순서와 이름이 되기도 하였다. 《시문신독본》의 본문에는 ‘기역, 니은, 디을, 리을, 미음, 비읍, 시옷, 이응’과 같이 표시하고 있기도 하다.

〈연습도〉의 저자 황응두는 1916년 어린이가 한자를 학습할 때 『천자문』이나 유합(類合)은 적합하지 않다고 보고, 새로운 물목명칭(物目名稱)을 중심으로 하여 한자를 학습하도록 편찬한 분류어휘집을 편찬하였는데, 바로 《통학경편(通學徑編)》이었다. 이 《통학경편(通學徑編)》을 수정증보한 것이 《시문신독본》이며 〈연습도〉는 분류된 어휘집의 때 과마다 익숙하게 익힐 수 있도록 별도의 활동자료로 제작한 것이다. 더욱이 〈조선문연습도〉는 일제시대에 제작된 한글교육의 구체적인 활동 자료로서 더욱 큰 의의가 있다.

5. 맺음말

〈조선문연습도(朝鮮文練習圖)〉는 《시문신독본(時文新讀本)》의 언어 학습을 위한 교육 자료로 한글 및 한자를 놀이를 통해 흥미롭게 익힐 수 있도록 제작된 것이다. 일제 강점기인 1927년 황응두(黃應斗)가 편찬한 것으로 발행지는 대구이다. 특히, 《시문신독본》의 ‘연습도(練習圖)’ 중 〈朝鮮文練習上圖〉와 〈朝鮮文練習下圖〉는 한글을 읽는 것을 연습하게 한 놀이판으로 한국어교육에 있어 매우 흥미로운 자료이다.

본 연구에서 다루는 자료는 대구 중구청 소장본을 대상으로 하며, ‘한글의 ‘ㄱ’항에서 ‘ㅅ’를 연습할 수 있는 놀이판 ‘朝鮮文練習上圖(조선문연습상도)’와 ‘ㅇ’항~‘ㅎ’항을 연습하게 만든 ‘朝鮮文練習下圖(조선문연습하도)’ 2장을 주로 다루었다.

《시문신독본》을 편찬한 목적은 ‘서언’에서 드러나는데, 나이가 들어서도 배우지 못한 남녀에게 시문일투를 보급하기 위한 것이며, 그 중 부록인 〈연습도〉는 매 과마다 복습을 위한 놀이 자료로 제작한 것으로, 흥미와 기억력을 증진시키기

위한 것임을 밝히고 있다. 또한 모든 남녀가 자연스럽게 문맹을 벗어나고, 사회적으로도 문맹을 퇴치할 수 있을 것이라는 기대와 효과를 담고 있다.

다소 큰 정사각형 모양의 판에 상단에 제목이 있으며, 대각선 방향의 직사각형 모양의 칸 안에는 놀이의 규칙을 설명하고 있다. 놀이는 한국의 전통놀이인 윷놀이 방식으로 행해지며, 정사각형 안의 바깥쪽부터 ‘가갸’로 시작하여 바깥으로 크게 돌면서 나선형 모양으로 중앙으로 진행되는 모양을 띤다. 중앙에는 ‘中央大學館(중앙대학관)’의 그림이 있으며, 놀이의 최종 목표지점이 된다.

《시문신독본(時文新讀本)》의 본문과 〈조선문연습도〉에서는 매 장마다 해당 한글을 제시하고 연습도에 대한 설명을 하면서, 흥미와 기억 증진에 도움을 주고자 한 것을 확인할 수 있다. 또한 스스로 독송하고 주도적으로 참가하도록 당부하고 있으며, 한 단계를 숙지하고 다음에 다음 단계로 나아가도록 하고 있었다.

〈연습도〉의 매 장마다 (1) 말-부치는 법, (2) 말-쓰는 법, (3) 말 잡는 법, (4) 척사 거듭치는 법, (5) 승자의 판결법, (6) 연속해서 1이 나왔을 때, (7) 주의할 법이 자세히 적혀 있다.

본문과 연습도의 곳곳에서 흥미를 진작시키고 긴장을 놓지 않고 지속적으로 참여하도록 유도하고 있으며, 스스로 활동할 것을 주지시키고 있다. 또한 긍정적 보상을 여러 방식으로 하고 있으며, 학습한 내용에 대하여는 다소 엄격한 규칙을 통하여 내용을 숙지하도록 하고 있다. 또한 중앙대학관이나 우승기라는 보상을 줌으로써 성취동기를 더욱 강화하고 있다.

하도에서는 ‘편지’와 같은 실제 활동으로 이어지게 하고 있고, 일반 학생으로서의 입학과 같은 구체적인 목표의식을 부여하고 있기도 하다.

한국어교육자료로서 〈조선문연습도〉는 놀이를 통하여 한글을 강화하고 연습하는 자료이며, 이와 같은 연구는 한국어 활동 자료 연구에 있어 새로운 계기를 마련할 수 있을 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 김가연, 김효은(2015), “20세기 초의 한국어 학습서 연구”, 《교양교육연구》 9-3, 교양교육학회, 565-591(27쪽).
- 김문기(2009), “어휘 학습서로서의 《훈몽자회(訓蒙字會)》”, 《한글》 284, 한글학회, 165-189쪽.
- 김미옥(2001), “한국어 학습에 이어서 과제 종류 및 유형에 따른 상호작용 연구”, 《이중언어학》 19, 이중언어학회, 47-67쪽.
- 김정숙(1998), “과제 수행을 중심으로 한 한국어 교육 방법론”, 《한국어 교육》 9, 국제한국어교육학회, 95-112쪽.
- 김정숙(2012), “19세기 말의 한국어 학습서 연구”, 《이중언어학》 49, 이중언어학회, 87-109쪽.
- 남기탁(1980), “한자학습서(漢字學習書)에 나타난 한자훈(漢字訓) ‘글원’고(攷) -그 사적(史的) 고찰(考察)과 대역한자(對譯漢字)를 중심(中心)으로”, 《語文研究》 8, 어문연구학회, 7-34쪽.
- 박병철(2008), “〈天字文〉에 나오는 한자의 訓에 관한 研究 : 文脈의 意味와 달리 나타나는 訓을 중심으로”, 《국어국문학》 150.
- 이경민(2015), “개화기 다언어(多言語) 학습서와 근대 한일 양국어”, 《日本學報》 104, 한국일본학회, 51-72.
- 이미향(2007), “일본어 화자를 위한 개화기 한국어교재의 언어 교수 고찰”, 《한국어 교육》 18, 국제한국어교육학회, 331-357쪽.
- 이소현(2015), “학습자 활동 중심의 스테이션 학습법 -한글 자모 학습을 중심으로-”, 《국제한국어교육학회》 26, 267-297쪽.
- 이정민(2006), “한국어 학습전략 활동 프로그램 개발 연구”, 국제한국어교육학회 학술대회논문집, 국제한국어교육학회, 529-545쪽.
- 주현희, 채영희(2016), “근대 이후 간행된 일본인을 위한 한국어 학습서의 변천과정과 문법 내용 연구”, 《우리말연구》 45, 우리말학회, pp.77-118.
- 최문석(2000), “학습자 활동 중심의 한국어 교육 방법 연구; 게임과 Information Gap Activities를 중심으로”, 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 홍운표(2011), “김국표 서 《천자문》 해제”, 《국어사연구》 12, 277-376쪽.

〈토론〉 “한국어교육자료 〈조선문연습도〉의 교수학습활동에 대한 연구”에 대한 토론문

박새암(한성대학교)

선생님의 발표 잘 들었습니다. 발표 주제를 들었을 때 너무나 흥미로운 주제였던지라 역량이 부족함에도 불구하고 토론을 맡게 되었습니다. 「한국어교육자료 〈조선문연습도〉의 교수학습활동에 대한 연구」는 1927년 황응두(黃鷹斗)가 편찬한 문자 학습서인 『시문신독본(時文新讀本)』에 실린 〈조선문연습도〉라는 놀이판 형태의 한글 학습자료를 소개하고 있습니다. 놀이판 형식의 교수-학습자료는 이전의 연구들에서 언급된 바가 없으며, 저 역시 근대 시기의 한국어교육에 많은 관심을 가지고 있기에 매우 흥미롭게 선생님의 발표문을 읽었습니다. 공부가 부족하여 혹시나 오독한 것은 아닐까 하는 걱정이 없지 않지만 발표문을 읽으며 들었던 궁금증에 대한 질의와 의견을 드리는 것으로 토론자의 역할을 하고자 합니다.

1. 〈조선문연습도〉를 한국어교육자료로 볼 수 있을까?

『時文新讀本』은 서명은 『(漢日鮮)時文新讀本』으로 저자인 황두응이 『통학경편(通學徑編)』¹⁾을 수정증보하여 ‘時文’인 漢字와 국어(일본어), 조선어 교수-학습을 위해 편찬한 어문교육용 학습서이며 〈조선문연습도〉는 이책의 별책부록으로 한자의 유희적 연습에 필요한 『(行文要用一千五百字練習版)時文新讀本練習圖』에 한자 연습도 21개와 함께 제시되어 있다. 발표자가 밝히고 있듯이 이 〈조선문연습도〉가 놀이를 통한 한글 교수-학습 자료라는 점은 분명하지만 이를 한국어교육용 자료로 분류하는 것이 적절한지에 대한 고민이 필요하다고 본다. 물론 광의의 개념으로 이해할 수는 있겠으나 이 자료가 사용된 양상을 추정컨대 외국인을 위한 것은 아닌 것으로 보인다.

2. 擲柶는 무엇일까?

척사는 일반적으로 윗놀이를 가리키는 것이지만 〈조선문연습도〉에서 ‘척사’는 주사위가 아닐까 한다. ‘뒷도’는 비교적 최근에 만들어진 규칙이기 때문에 4개의 윗으로 5가지의 수를 나타낼 수 있는 윗보다는 주사위로 보는 것이 적절할 것으로 생각한다. 또한 1931년판 〈조선문연습도〉의 판권지를 통해 〈조선문연습도〉는 연습도 23版(枝)과 척사 1개로 구성되어 판매되었던 것을 알 수 있는데 민간에서 다양한 대용품으로 사용할 수 있었던 윗보다는 주사위를 함께 판매한 것이 아닐까 하는 추정을 해보았다.

3. 〈조선문연습도〉는 『시문신독본연습도』의 개정판에 추가된 것은 아닐까?

『시문신독본』의 초판본은 1927년에 발행된 것으로 보이는데 이 1927년 발행본의 목차에는 ‘조선문연습도’는 보이지 않

1) 1916년에 한자 교육용 초판본이 발행된 이후, 1921년에는 한자와 일본어 교육용으로 재편집되어 개정판이 발행되었음,

고, 연습도 1~21까지만 제시되어 있다. ‘조선문연습도’가 목차에서 확인되는 것은 1929년판본부터인데 이러한 점에서 볼 때 『시문신독본』을 처음 간행하였을 때는 조선문은 練習圖 없이 본교재인 『시문신독본』에 설명만 있었던 것으로 생각된다. 본책과는 별도로 판매하였던 『(行文要用一千五百字練習版)時文新讀本練習圖』에서 <조선문연습도 상하>의 구성 순서가 본책인 『시문신독본』의 목차 구성과 달리 (한자)연습도21 뒤에 위치한 것 역시 이러한 추정을 가능케 한다고 본다.

4. 대구중구청본 <조선문연습도>의 발행시기는 언제일까?

앞선 추정에 따르면 1927년판 『時文新讀本練習圖』에는 <조선문연습도>가 없었던 것으로 생각할 수 있다. 온라인상에서 확인할 수 있는 1929년판과 1931년판 『時文新讀本練習圖』에서는 <조선문연습도>가 포함되어 있음을 알 수 있다. 그런데 이 발표에서 분석한 대구중구청본 <조선문연습도>와 내용 상에 차이가 있다. 1929년과 1931년판본에서는 놀이설명 방식이 제1조에서 제3조로 세 가지로 제시되어 있는 반면 대구중구청본의 경우 7가지로 규칙을 보다 상세하게 제시하고 있어 차이를 보인다. 이러한 점에서 대구중구청본은 1931년 이후에 간행된 것으로 이해할 수 있을 듯하다.

<조선문연습도>는 놀이를 통해 한글을 익히고 강화할 수 있게 만드는 일종의 ‘보드게임’과 같은 것으로 매우 흥미롭고, 의미 있는 자료라고 할 수 있습니다. 이러한 귀중한 자료를 꼼꼼하게 분석하여 그 체계와 내용을 소개해주셔서 감사합니다. 토론을 준비하며 저에게도 많은 공부가 되었습니다.

한국어 교재의 문화 관점에 관한 소고

황사운(영남대학교) · 손시진(영남대학교)

1. 서론

본 연구의 목적은 현행 한국어 교재의 문화 관점을 살펴보는 것이다. 이를 통해 문화를 바탕으로 하는 언어 교육이 추구해야 할 문화 관점에 현황에 대해 논의할 것이다.

본 연구의 주요 내용은 다음과 같다. 현행 한국어 교재에서 제공하는 ‘문화’ 부분의 교수 내용과 방법이 ‘문화 관점’을 어느 정도 반영하는지 살펴볼 것이다. 특히 ‘문화 관점’이란 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’의 각 단계에서 문화상대주의적 관점, 자문화와 한국문화의 비교와 이해라는 목표를 이루기 위해 등장하고 있다. 본 연구를 통해 문화상대주의적 관점의 적용과 구체적인 교수 내용을 현장에서 활용하고 있는 교재를 통해 살펴볼 수 있을 것이다. 더불어 해당 교재를 현장에서 활용하고 있는 교수자들의 면담을 통해 교재의 구성이 현장에서 어떻게 적용되는지도 살펴볼 것이다. 이를 통해 한국어 교재에서 제공하는 문화 관점의 구체적인 현황을 파악할 수 있을 것이다.

2. 선행 연구

한국어 교육에서 적용할 이른바 ‘문화 교육’은 그 세부 목표와 내용을 선정하기까지 상당한 논의 과정이 있었다고 할 수 있다. 어떠한 논의의 시작에서 추상적인 담론과 포괄적인 개괄은 자연스러운 과정일 것이며 본 연구에서는 그러한 총론이 교재 구성의 관점에서 구체적으로 형성되는 일련의 논의들을 소개하겠다.

언어 교육에서 문화 교육은 교육 과정과 교재의 구성 전반에 영향을 미치는 중요한 요소이다. 이와 관련해 Stern(1993)은 문화 간 이해(Cross-Cultural Understanding)와 문화 간 의사소통(Cross-Cultural Communication)을 문화 교육의 원칙으로 한다고 했다. 현행 한국어 교육에서도 문화 간 이해를 바탕으로 한 긍정적 의사소통의 중요성에 대한 반론은 없다고 할 수 있다.

한국어 교육에서의 문화 교육 전반에 대한 개선 방안을 논했던 성기철(2001)은 10가지 방안을 논의했다. 대부분의 방안이 한국 문화 지식에 관련된 것으로 아직 문화 간 이해나 문화 간 의사소통의 관점이 등장하지는 않았으나 교재에서 다룰 문화 교육 내용과 관련된 부분은 다음과 같다.

- 교육과정에 문화 교육에 대한 내용이 좀 더 체계적이고 구체적으로 명시되어야 함
- 문화 요소는 엄선되어야 하며 학습 내용이 명시되어야 함
- 교재의 문화 요소 소개란은 생활의 길잡이 정도의 제목으로 대체하고,
문화는 언어에 완전히 통합하되 부족한 것은 보완함

성기철(2001)의 논의를 종합하자면 결국 외국어(언어) 교육에서 문화 교육이 지향해야 할 것은 문화를 언어 교육의 일

부분으로 자연스럽게 교수 내용으로 선정하여야 한다는 것이다. 이후 박영순(2007)에서는 문화 교육의 원론적인 측면을 14가지 항목으로 구체화시켰다. 교재 개발에 관해 특정하여 원리를 제시한 것은 아니나 박영순(2007)이 제시한 문화 교수 방법론의 특징은 한국 문화의 체험을 중시하며 학습자 문화와 한국 문화의 비교 혹은 대조에 관한 내용이 포함되었다는 것이다. 특히 학습자가 주도적으로 참여할 수 있는 학습자 자문화와 한국 문화의 비교·대조를 강조한 부분을 소개하면 다음과 같다.

- 학습자의 고유 문화와 한국 문화를 비교 대조하여 발표하는 과제를 많이 준다.
- 최신 문화 이론도 다루고, 이 이론에 따른 문화 분석이나 평가를 하는 활동을 한다.

이러한 연구들의 정수라 할 수 있을 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’ 4단계에서는 문화 교육의 세부 사항을 문화 지식, 문화 실행, 문화 관점으로 나누어 각각의 목표를 기술했다. 이 중 실제 교육 과정이나 교재에서 제공할 구체적인 방안은 ‘문화 지식’과 ‘문화 관점’이다.

이들테면 ‘문화지식’은 문화적 산물에 관한 내용이며 ‘문화관점’은 문화적 산물에 관해 학습자들이 자신의 문화와 비교할 수 있는 능력을 제공하는 것이라 할 수 있다. 김종섭(2017)에서제시하는 문화 지식과 문화 관점의 차이는 다음과 같다.

〈표 1〉 국제 통용 한국어 표준 교육과정의 문화 지식과 문화 관점

| 분류 | 특징 |
|-------|--|
| 문화 지식 | -한국 문화에 대해 선언적 지식 을 교수·학습 내용으로 삼음 -주로 한국어 교사가 주도하는 교실 수업을 통해 전달됨 -교재의 문화란, 읽기듣기 텍스트 에 교육 내용으로 포함됨 |
| 문화 관점 | -한국 문화와 자국, 세계 문화를 상호문화적 관점 에서 교수·학습함 -주로 한국어 교사가 주도하는 교실 수업을 통해 전달됨 -문화 비교에 대한 말하거나 쓰기 등과 같은 기능 수업 의 내용으로 포함됨 |

초기의 연구들이 한국 문화 요목의 선정이나 문화 교육이 한국어 교육에 포함되어야 하는 당위성에 대한 논의에 집중했던 반면에 최근의 한국어 교육에서는 더 나아가 교육 현장과 교재에서 다루어 마땅한 구체적인 문화의 구성 요소, 실제적인 요목의 제시, 적합한 교수 방법의 소개로까지 문화 기술의 영역이 세분화되고 구체적으로 제시되었다. 또한 문화 내용 기술에서는 다음 〈표 2〉와 같은 목표를 제시하고 있다.

〈표 2〉 국제 통용 한국어 표준 교육과정의 문화 관점이 제시하는 문화 내용 기술

| 범주 | 문화 내용 기술 |
|-------|--|
| 문화 관점 | 1. 한국인의 의식주 문화를 자국의 문화와 비교·이해한다. |
| | 2. 한국인의 생활문화를 자국의 문화와 비교·이해한다. |
| | 3. 한국의 가족 문화를 자국의 문화와 비교·이해한다. |
| | 4. 한국인의 여가 문화를 자국의 문화와 비교·이해한다. |
| | 5. 한국 사회의 전반적인 특징을 자국 문화의 특징과 비교·이해한다. |

| | |
|--|--|
| | 6. 한국의 전통 문화와 세시 풍속을 자국의 문화 및 풍습과 비교·이해한다. |
| | 7. 한국 제도문화의 특징을 자국 문화의 특징과 비교·이해한다. |
| | 8. 한국인의 가치관과 사고방식을 자국의 가치관과 비교·이해한다. |
| | 9. 한국문화에 대한 자신의 태도나 견해를 가진다. |
| | 10. 한국문화와 관련된 일반적인 인식을 형성한다. |

문화 기술에서 문화 관점의 특징은, 대부분의 항목이 문화 지식의 선언적 내용 지식에서 문화간 비교와 이해의 영역으로 확장된다는 점이다. 문화 지식과 문화 관점의 세부 기술 항목도 이러한 양상과 크게 다르지 않다.

문화 관점이 필요한 이유는 다음과 같다. 교재의 특정 부분을 통해 단편적인 문화 지식이나 정보를 나열하는 것은 대체로 지양하고 있는 교수·학습 방법으로 분류되며 일회성 문화 체험 역시 지양해야 할 것이다. 단순한 지식의 나열이나 단편적인 체험을 넘어서서 목표 문화를 학습자가 체득하고 자문화와의 비교를 통해 심화 학습하는 것이 필요하다.²⁾

여기서 필요한 것은 비교문화적 관점과 상호작용적 관점이라는 원리이다. 비교문화적 관점이라함은 이른바 다문화주의, 다원주의의 기본 원리이며 일종의 시대 정신이자 인류가 추구해야 할 궁극적인 목표라 할 수 있다. 무엇인가 특별히 우월한 문화나 언어는 없으며 각각의 문화적·언어적 현상은 역사를 통해 나름의 이유와 원리를 가지고 형성되었다는 관점이다.

상호작용적 관점은 한국어 교육에서 좀 더 다양한 방면으로 인용이 가능하다 할 수 있다. 이미향(2011)에서는 외국인 학습자의 타문화 인식이 학습에 영향을 미치기 때문에 상호작용적 관점의 교수 설계와 교수내용이 필요하다고 했다. 외국어 학습은 새로운 언어를 배우는 언어적 영역에서 그치지 않는다. 언어는 언어 사용권의 문화를 반드시 내포하고 있다. 다른 언어를 배운다는 행위에는 이미 해당 언어권의 문화를 배운다는 의미도 포함되는 것이기 때문이다.

초기 선행 연구들이 미처 다루지 못했던 비교문화적 관점, 타문화 이해에 관한 문화적 감수성은 결국 김종섭(2017)에 이르러 ‘문화 관점’이라는 용어로 제시된다. 본 연구에서도 이에 찬동하여 문화 관점이라는 용어를 사용하도록 하겠다.

이러한 문화 관점이 조작되거나 어느 한쪽의 우월성을 강조했을 때 나타나는 구체적인 문제점도 선행 연구를 통해 살펴볼 수 있다. 조작된 문화 관점을 살펴볼 수 있는 하나의 예로 황사윤(2018)을 재인용하면 다음과 같다. 다음은 일제강점기 일본인을 대상으로 한 한국어 교재의 예문들이며 이들을 통해 문화상대주의적 관점에서 벗어나 조작될 때 나타나는 문제점을 살필 수 있을 것이다.

-조선쌀에는 돌이잇서서 안되엿소. 조선총독부(1917):朝鮮語法及會話書(250p)

-사발에 아주 담아서 먹는 것이 편리는 한 듯 하나 먹다가 남은 것을 다른 사람으게 먹게 할 수가 업습니다. 박중화(1923):日本人之 朝鮮語獨學(221p)

-저이들이 동맹휴업을 하면 별수가 잇슬가. 노기주(1923):應用自在朝鮮語法詳解(29p)

위와 같은 예문의 바탕에는 문화 간 이해와 문화 간 의사소통이 있음이 사실이다. 조선의 음식과 음식 문화에 대해 직관으로 사실을 살핀 것은 분명하다 할 수 있다. 그러나 시대의 특수성이 교재 편찬에 영향을 미쳐 교육 내용으로서 이러한 예들이 한국(한국어)의 야만성을 나타내거나 일본(일본어)의 우월성을 강조하는 도구로 사용된다. 동맹휴업이라는 일제

2) 황사윤(2018:196 재인용)

통치에 반하는 민족적-민중적 투쟁을 다룬 한국어 교재의 예문은 ‘별 수가 있을까?’라는 회의적인 반응을 드러내고 있다.

즉 시대의 특수성이 개입하여 문화 관점이란 조작되었을 때, 문화 간 이해와 의사사통은 부정적으로 변한다. 윤여탁(2015)은 현행 한국어 교육에서 목표 문화가 ‘학습자 자신의 지식으로 재구성’될 여지를 주어야 한다고 했다. 학습자에게 재구성할 문화 지식의 단초는 상호문화적 관점을 따라야 함이 분명하다. 황사운(2018)에서도 언어 교육에서 문화 교육은 ‘자문화를 재인식하는 기회까지 제공할 수 있다’고 했는데 이는 일제의 통치를 옹호하는 조작적 문화 관점이, 일제강점기 일본인 대상 한국어 교재에서 나타날 수 밖에 없는 환경을 만들었다고 판단할 수 있다.

앞서 살펴본 바와 같이 현행 한국어 교육은 상호 문화에 대한 존중과 이해를 기본으로 한다. 그것이 시대의 정신에도 합치하는 것이나 초기 문화 교육에 관한 선행 연구들이 미처 문화 관점을 살피지 못한 이유로는 문화 교육에 관한 전체적인 논의가 먼저였기 때문이라 할 수 있다. 또한 문화 관점이 어긋나 있는 경우에 나타날 수 있는 문제점들은 일제강점기 교재의 예문을 통해 살펴 보았다. 다음 3장에서는 대표적인 교육기관이 사용하고 있는 한국어 교재의 문화란을 통해 현행 한국어 교재의 문화 관점에 대해 살펴보겠다.

3. 현행 한국어 교재의 문화 관점

3.1. 연구 대상 교재

연구 대상 교재의 문화란은 전체적으로 다음과 같은 양상을 보인다.³⁾

〈표 3〉 연구 대상 자료 개요

| 연구 대상 교재의 주요 특징 | 교재 A 어학당 (2013년) | 교재 B 법무부 (2015년) | 교재 C 여성가족부 (2019년) | 교재 D 세종학당 (2015년) |
|-----------------|------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 교재 구성 | 1A ~ 4B (총 8권) | 초급1 ~ 중급2 (총 4권) | 초급1 ~ 중급2 (총 4권) | 1 ~ 8 권 (총 8권) |
| 문화란 빈도 | 각 권 8과 중 매 과 등장 | 각 권 18과 중 매 과 등장 | 각 권 18과 중 매 과 등장 | 각 권 14과 중 3과 마다 등장 |

어학당용 교재로는 우선 A 교재를 연구 대상으로 선정했다. 기왕의 어학당용 교재들이 다수 있으나 각 어학당용 교재들의 총체적인 구성과 내용의 차이는 후속 연구로 미루어두고 어학당용 교재는 A 교재만을 본 연구의 연구 대상으로 삼았다.⁴⁾ 의사소통 능력 신장에 중점을 둔 A교재는 어휘, 문법과 표현, 말하기, 듣고 말하기, 읽고 쓰기 과제, 문화 산책, 발음 자기 평가로 구성되어 있다. 하나의 급은 모두 16과로 구성되고 언어 학습을 마친 후 문화에 대해 학습을 하도록 구성이 되어 있다. 본 연구의 연구 대상인 ‘문화 산책’은 준비, 알아보기, 생각 나누기로 구성된다. 먼저 준비 부분에서는 문화 항목의 내용과 관련된 질문이나 삽화, 사진 등을 제시하여 학습자들의 스키마를 활용한다. 다음으로 준비 부분에서는 과의 주제와 관련 있는 한국 문화 내용을 그림 및 간단한 설명 등으로 제시하여 학습자들의 한국 문화 이해를 돕고

3) 각 교재의 모든 예문이나 기능 활동의 문화 관점을 살피는 것은 후속 연구로 미룬다.

4) 후속 연구를 통해 보완해야 할 부분이다. 다만 본 연구에서는 교사와의 면담을 통해 현장 교수자의 입장이 포함되어야 하기 때문에 면담 대상자들이 사용했던 A교재로 범위를 한정했다.

있다. 교재의 구성상 문화란은 각 과의 후반부에 매번 등장한다.

법무부의 교재는 B 교재다. 법무부가 운영하는 사회통합프로그램(KIIP)5)의 지정 교재이다. B 교재는 의사소통 중심 교수법에 기반을 두었고 이민자들의 특성을 고려하여 언어-문화 학습의 중요성이 크기 때문에 본문 및 과제에도 사회 문화적 소재를 적극 도입하고 각 단원의 끝에는 별도로 문화 학습 단계를 설정하였다. 각 교재는 복습 2개를 포함하여 총 20개의 단원으로 구성되어 있으며 각 단원은 도입, 어휘, 문법, 말하기와 듣기, 읽기와 쓰기, 한국 사회와 문화로 이루어져 있다. 매 단원 마지막에 한국사회와 문화가 있으며 주제와 관련된 한국 사회와 문화내용이 수록되어 있고 사회통합프로그램 5단계 내용과 연계된 것을 선정하여 시각 자료와 함께 제시하였다. 한국 문화에 대한 소개하는 글 후에 질문을 통해 본문의 내용을 이해하기도 하고 모국의 문화와 비교하는 질문을 하기도 하였다. 교재의 구성은 한 권이 전체 20 단원이며 문화란은 각 과의 후반부에 매번 등장한다. B 교재를 마친 후에는 한국 사회의 이해를 위해 일종의 문화-사회를 전반적으로 다루는 별도의 교재와 프로그램이 존재한다.

여성가족부의 교재는 C 교재다. 여성가족부가 운영하는 다문화가족지원센터의 집합 및 방문 교육용 교재이다. 다문화 가정 학습자들이 한국 문화를 이해를 바탕으로 구어 위주의 과제 활동이 많은 ‘다문화가정을 위한 즐거운 한국어’, 문어 위주의 과제 활동이 많은 ‘다문화가정을 위한 정확한 한국어’의 각 권으로 이루어져 있다.⁶⁾ 각 권은 총 16과로 구성되어 있고 과제를 수행하기 위해 문법과 어휘를 먼저 학습하고 과제 부분에서는 학습한 어휘로 주어진 과제를 수행한다. 그 후 도전 부분에서는 과제와 관련된 다양한 활동들을 제시하여 학습자 수준에 맞는 심화 과제를 수행하도록 구성하였다. 마지막 문화 부분은 각 과 후반부에 매번 제시가 되며 해당하는 과의 주제와 관련 있는 문화 내용을 이해하고 이야기하는 것으로 구성되어 있다. 문화 부분은 급에 따라 조금 다르기는 하지만 대부분 한국 문화 지식에 대해 설명을 하는 것을 바탕으로 다른 활동들이 구성되어 있다.

세종학당의 교재는 D 교재다. 세계 각국의 세종학당에서 공부하는 학습자들의 의사소통 능력 향상과 한국 문화에 대한 이해를 넓히는 것이다. 각 권은 14개의 과와 문화 5개의 소개로 구성되어 있다. 한 과 안에서는 각 과의 주제에 맞는 유용한 어휘를 먼저 학습하고 대화를 통한 어휘와 표현, 문법을 배우고 연습을 한 후 듣고 말하기, 읽고 쓰기, 새 어휘와 표현, 자기 평가로 구성되어 있다. 3개의 과가 끝날 때마다 문화가 하나씩 소개되어 있으며 마지막에는 2개가 끝난 후 문화가 하나 소개가 된다. 문화 부분에서는 현대 문화와 생활 문화, 전통 문화나 성취문화까지도 포함하여 한국 문화에 대한 소개를 하고 있다. 교재의 구성은 총 14과로 문화란은 3과를 마칠 때마다 등장한다. 또한 문화 부분을 세밀히 다루는 문화 교육 목적의 교재도 별도로 편찬되어 있으나 본 연구에서는 이를 제외한다.

연구 대상 교재들의 공통점은 문화를 텍스트나 그림 자료 등으로 소개하는 문화란을 교재의 중요 구성으로 여기고 있다는 점이다. 각 과마다 발음, 어휘, 문법과 일련의 기능별 교수 내용이 제시되는 것과 같이(교재 D를 제외하고) 각 연구 대상 교재들에서는 문화 교수를 위해 별도의 교수 내용을 제공하고 있다는 것을 알 수 있다.

3.2. 한국어 교재의 문화란과 문화 관점

연구 대상 자료로 선정된 각 교재의 문화란에서 확인할 수 있는 문화 관점 제시 방법은 크게 네 가지로 나눌 수 있다. 이 중 국통의 기술을 따르면 문화 관점의 요소로 생각할 수 있는 것은 c라고 할 수 있다.

5) 사회통합프로그램은 이민자가 한국 사회 구성원으로 적응하고 자립하는데 기본 소양을 체계적으로 함양할 수 있도록 마련한 사회통합교육이다.

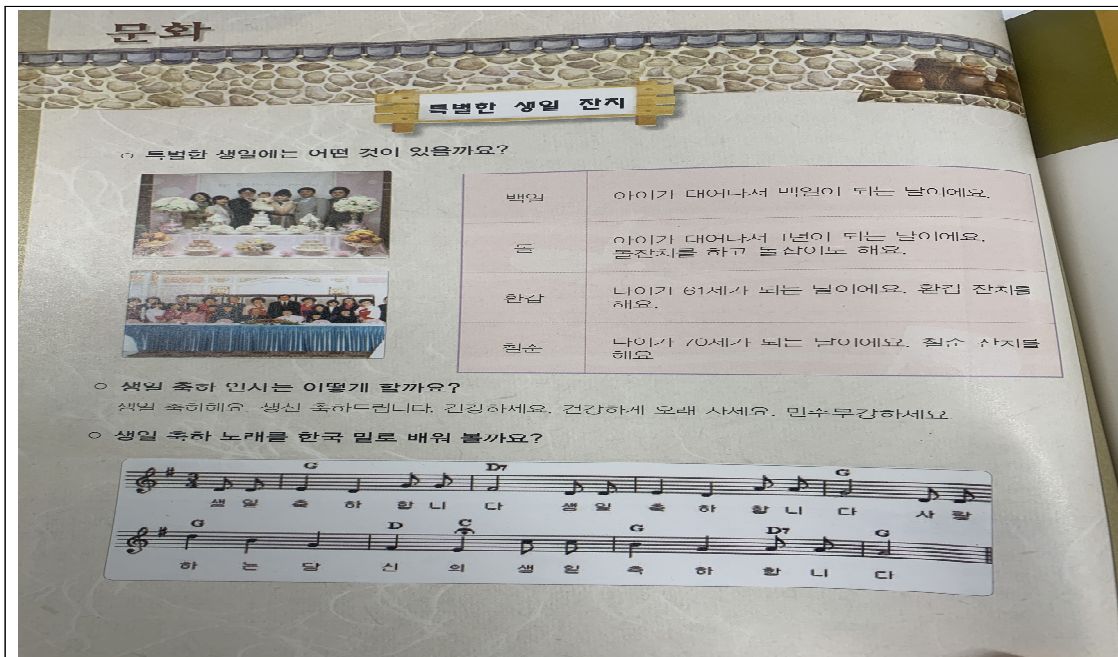
6) 본 연구에서는 문화란이 별도로 제시되는 ‘즐거운 한국어’만을 연구 대상 자료로 선정했다.

〈표 4〉 문화 교수 내용과 방법 분석 기준

| | |
|----|----------------------------|
| a형 | 한국 문화 지식 소개 |
| b형 | 한국 문화 지식 소개 > 한국 문화 이해 |
| c형 | 한국 문화 지식 > 자국 문화 지식과 비교·이해 |
| d형 | 기타 |

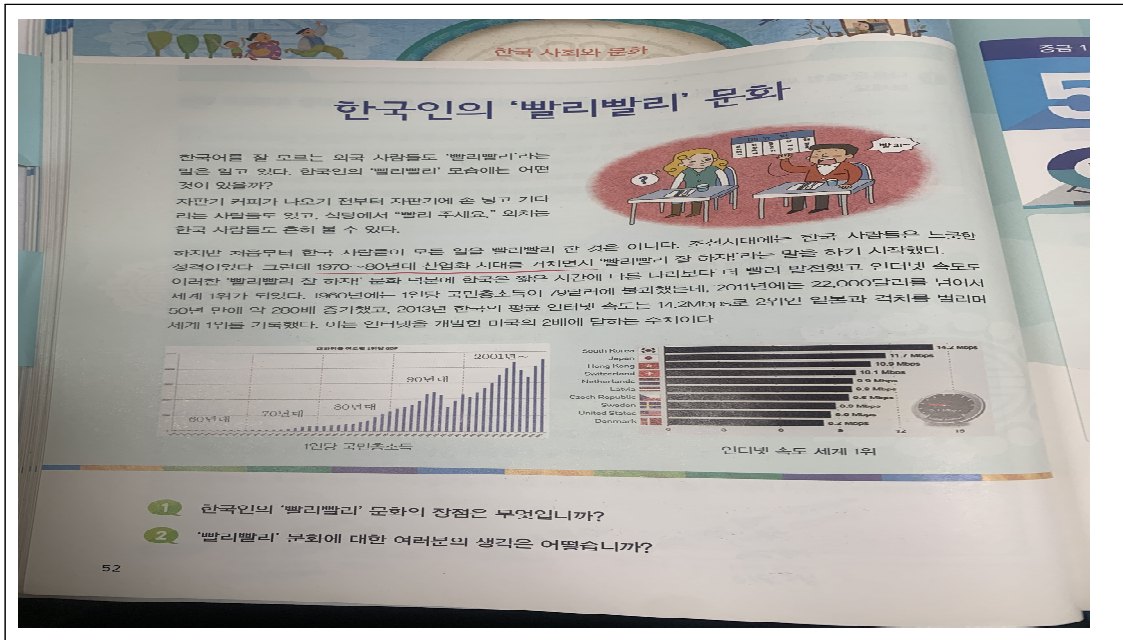
a형부터 d형까지의 판별은 연구 대상 자료의 구성을 통해 연구자 2명의 판정을 따랐다. 각 항목의 예시는 다음과 같다.

〈그림 1〉 a형 예시(교재 B, 초급1, 9과)



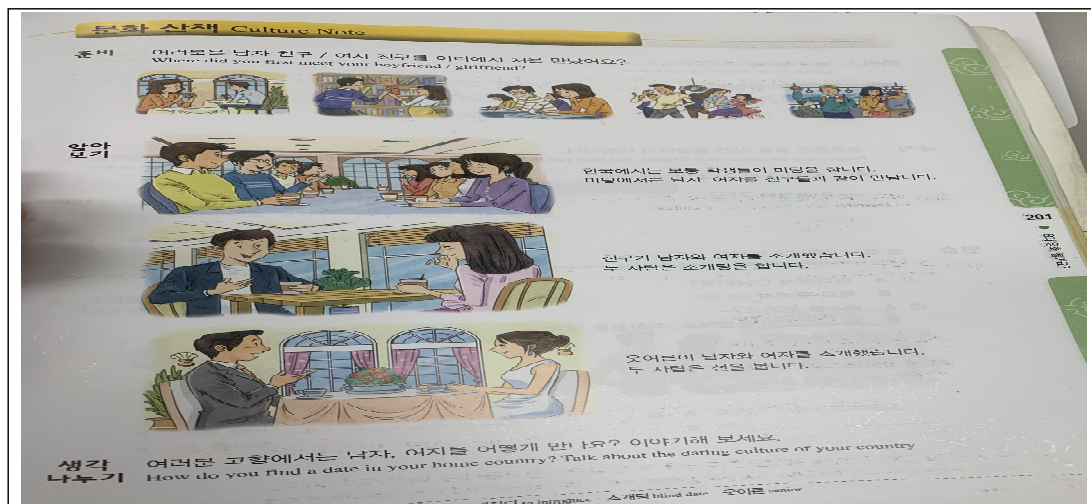
a형은 김중섭(2017)이 제시한 문화 지식에 해당하며 한국 문화 지식 소개를 주 목적으로 하는 형태이다. 학습자 모국 문화 지식과 비교와 이해를 시도할 명시적 기술이 배제되었다. 학습자 모국에는 없는 문화이거나 한국의 독특한 문화를 소개할 때 사용하거나 해당 과목의 주제에 관련된 어휘 확장을 위해 사용되었다. 그렇기 때문에 해당 문화 자료의 이해까지도 요구하지 않는 모습을 볼 수 있다.

〈그림 2〉 b형 예시(교재 B, 중급1, 4과)



b형은 한국 문화 지식을 소개하고 이후 한국 문화에 대한 학습자의 이해까지 요청할 수 있는 형태이다. a형과 마찬가지로 학습자 모국 문화 지식과 비교와 이해를 시도할 수는 없으나 단순한 지식의 학습을 넘어 학습자 본인의 의견을 낼 수 있도록 문제가 제시되었다. a가 간략한 소개에 머문다면 b는 조금 더 깊은 설명을 통해 해당 한국 문화에 대한 이해까지 도모하고 있다. 다만 학습자의 문화와 해당 한국 문화의 비교와 이해를 통섭할 문화 관점이 나타나지는 않는다.

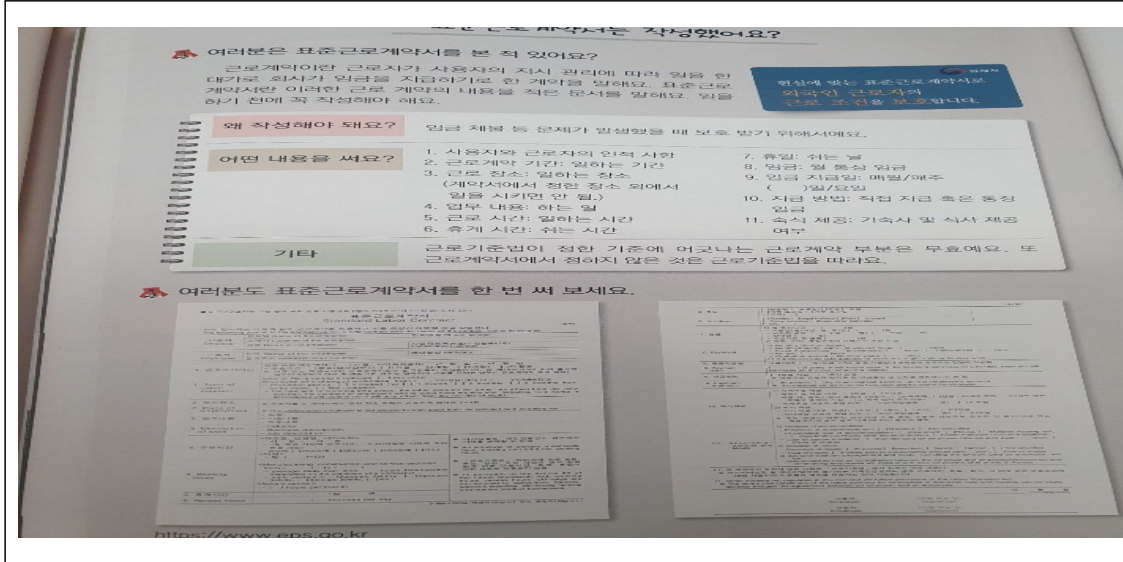
〈그림 3〉 c형 예시(교재 A, 1A, 8과)



c형은 본 연구에서 주목한 문화 관점이 가장 잘 나타나는 형태이다. 해당 한국 문화를 소개하기 위해 배경지식을 활성화하고 한국 문화 지식을 먼저 소개한다. 이후 이를 학습자의 모국 문화와 비교하도록 설계되어 있다. 한국 문화의 이해에서 나아가 학습자의 모문화를 소개하거나 비교, 대조할 수 있는 활동으로 구성되어 있다. 특히 문화 관점을 견지하기

위해 한국 문화에 대한 것을 읽기 텍스트로 이해한 후 자국의 문화와 비교 및 대조하기, 분석하기 등을 질문을 통해 제시하였다.

〈그림 4〉 d형 예시(교재 C, 중급2, 9과)



d형은 a~c에 속하지 않은 유형으로 대부분 다문화가정 교재 중급에 많이 나타났다. 일종의 체험 활동이나 한국 문화보다는 꿈, 현대 한국 사회의 문제점에 대해 이야기를 하고 한국 생활에 필요한 정보 제공을 위한 것도 있었다. 단순히 한국 문화 지식을 전달했던 a형, 한국 문화 지식과 그에 대한 이해를 목적으로 한 b형, 문화 관점을 따르는 c형과는 조금 결이 다르다고 할 수 있다.

이를 바탕으로 나누어 연구 대상 자료를 살펴보면 다음과 같다. 가장 비중이 높은 항목을 진하게 표시했다.

〈표 5〉 연구 대상 자료의 문화란 현황

| 연구 대상 교재의 문화 교수 내용과 방법 | 교재 A 어학당 (2013년) | 교재 B 법무부 (2015년) | 교재 C 여성가족부 (2019년) | 교재 D 세종학당 (2013년) |
|------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|
| a형 | 2.94%(2/68) | 52.78%(38/72) | 9.38%(6/64) | 2.78%(1/36) |
| b형 | 0%(0/68) | 6.94%(5/72) | 3.13%(2/64) | 2.78%(1/36) |
| c형 | 94.12%(64/68) | 33.33%(24/72) | 64.06%(41/64) | 91.67%(33/36) |
| d형 | 2.94%(2/68) | 6.94%(5/72) | 23.44%(15/64) | 2.78%(1/36) |

연구 대상 교재들은 공통적으로 문화 관점을 내포하고 있는 c형의 비중이 상당했다. 이는 현행 한국어 교재의 편찬자들의 교육 철학에서 이미 문화 관점이 기본적인 원리로 인식되고 있다는 의미일 것이다. 또한 그러한 교재를 사용하는 교수자들 역시 교육 현장에서 문화 관점을 적용하는 것이 기본적인 원칙이라는 대전제가 함의되어 있다고 생각한다.

교재 B의 경우 한국 문화 지식에 그치는 a형이 가장 큰 비중을 차지했는데 총 4권의 분석 대상 중 초급 1, 초급 2에서 특히 a형이 많이 나타났다. 그럼에도 불구하고 전체 비중에서 문화 관점을 놓치지 않고 33.33%의 비중으로 c형을 활용했다. 이는 초급에서는 문화를 통해 어휘를 확장하고 중급에서는 문화 관점을 통해 비교문화적 인식과 타문화 이해를 증진시킬 수 있는 모델이라 할 수 있을 것이다.

교재 C의 경우 교재 A, D와 비교했을 때 c형의 비율이 낮아졌으나 d형의 비중이 연구 대상 교재들 중 가장 높았다. 결혼이주여성들을 대상으로 하는 학습자의 특성이 교재에 반영되었다고 할 수 있다. 특히 문화 지식을 제시하고 그와 관련된 체험을 통해 학습자 본인들의 생활에 밀접한 관계가 있을 법한 문화를 체득하는 방식이다.

전체적으로 현행 한국어 교재들은 그 구성에서부터 비교문화적, 문화상대주의적인 인식을 바탕으로 한 문화 관점을 내포하고 있다고 할 수 있다. 그렇다면 실제 교수자들이 느끼는 교재의 문화란과 문화 관점은 이와 같을지 3.3.을 통해 살펴해보도록 하겠다.

3.3. 한국어 교수자의 입장에서

연구 대상 교재를 현장에서 사용하는 현장 교수자들의 의견을 전화 인터뷰와 서면 인터뷰로 수집했다. 특히 각 교재가 제시하는 문화란에 대한 대체적인 인상, 교재 문화란의 실제 사용 사례, 그에 따른 학습자들의 인식 등을 중점적으로 질문했다. 또한 각기 다른 교재의 교수자들이 동일한 질문에 동일한 응답을 한 경우가 대부분이었기 때문에 교재별로 인터뷰 내용을 제시하기 보다는 해당 질문에 대한 교수자들의 전체적인 인터뷰를 소개하도록 한다. 인터뷰 대상자들의 간략한 인적 사항은 다음과 같다.

〈표 6〉 인터뷰 대상자의 인적 사항

| | 연령 | 성별 | 해당 교재 사용 경력 | 주 활동 지역 |
|----------|-----|----|-------------|------------|
| 교재A 교수자1 | 30대 | 남 | 10년 | 서울·경기 |
| 교재A 교수자2 | 20대 | 여 | 3년 | 대구·경북 |
| 교재A 교수자3 | 30대 | 여 | 3년 | 대전·충북 |
| 교재B 교수자1 | 30대 | 여 | 4년 | 대구·경북 |
| 교재B 교수자2 | 50대 | 여 | 8년 | 대구·경북 |
| 교재C 교수자1 | 40대 | 여 | 8년 | 대구·경북 |
| 교재C 교수자2 | 50대 | 여 | 3년 | 대구·경북 |
| 교재D 교수자1 | 30대 | 남 | 8년 | 태국 |
| 교재D 교수자2 | 30대 | 남 | 6년 | 인도네시아, 베트남 |

일종의 기초 연구 자료로서 가능한 한도에서 연령과 성별, 활동 지역의 다양성을 확보하고자 했다. 더하여 3년 이상의 교육 경력과 한국어 교원 자격증 2급 이상을 보유하고 있는 교원들을 인터뷰 대상으로 선정했다.

3.3.1. 교수자들의 교재 문화란에 대한 인상

〈표 7〉 교수자들의 교재 문화란에 대한 인상

| | 교재 문화란에 대한 전반적인 인상 |
|----------|--|
| 교재A 교수자1 | -문화의 위계와 상관없이 단원의 주제에 끼워놓은 느낌. 건너뛰기 좋은 느낌이 있음. 교사가 다루지 않고 넘어갈 수 있는 설명이 있기 때문에 학습자들도 크게 문화란에 대한 별도의 교수 요청이 없음 |
| 교재A 교수자2 | -딱히 수업에 활용한 적이 없기 때문에 별다른 인상이 없다. |
| 교재A 교수자3 | 〈무응답〉 |
| 교재B 교수자1 | -문화는 배워야 하는데 사통 시험에서 문화를 다루니까, 문화란이 필요는 하다. 그런데 수업을 하다 보면 소홀히 할 수 밖에 없다. 수업 진도가 뻑뻑하기 때문이다. |
| 교재B 교수자2 | -문화란에는 어려운 단어들 많이 때문에 선생님이 쉽게 풀어서 설명을 해 줘야 한다. |
| 교재C 교수자1 | -크게 실용성이 없어 보인다. |
| 교재C 교수자2 | -문화란을 위해 특별히 제시할 시간적 여유가 부족한 편이다. |
| 교재D 교수자1 | -교재의 문화란은 결국 틀에 박힌 느낌이다. |
| 교재D 교수자2 | -제공되는 문화란은 나쁘지 않지만 단편적임. 연계된 별도의 동영상 자료가 있었으면 좋겠음. 그리고 세종 학당 교육과정에서 시간이 넉넉하지 않아서 수업 시간에 문화란을 포함하지 않는 경우가 많음. 과정 수업 시간이나 학습자 수준 때문에 문화란을 다 다루기 어려움. |

앞서 살펴본 바와 같이 교재의 구성상 문화란은 전반적으로 문화 관점을 잘 포함하는 형태로 구성되어 있었다. 그러나 현장에서 이들 교재를 활용하는 교수자들은 전혀 다른 반응을 보였다. 각기 다른 교재를 활용했고 각각의 기관에서 활동했으나 문화란에 대한 전반적인 인상은 대부분의 인터뷰 대상자들이 비슷한 것으로 보인다.

특히 ‘수업에 활용한 적이 없’다거나 ‘수업을 하다 보면 소홀히 할 수 밖에 없다.’, ‘크게 실용성이 없어 보인다.’, ‘문화란을 위해 특별히 제시할 시간적 여유가 부족한 편이다’ 등 시간 부족에 따른 곤란을 토로한 대답이 공통적이었다.

문화 관점이라는 입장에서 교재에 수록된 문화란은 나름의 교육 철학을 반영하고 있다고 할 수 있었으나 현장 교사들은 부정적인 반응이 대다수라는 것은 이후 3.3.2.와 3.3.3.에서도 반복된다.

3.3.2. 교재 문화란의 실제 사용

〈표 8〉 교수자들의 교재 문화란 실제 사용 현황

| | 교재 문화란의 실제 사용 |
|----------|---|
| 교재A 교수자1 | -읽기 텍스트를 기반으로 설명 위주로 할 수 밖에 없음. 실습이나 비교로 확장할 시간이 없음. |
| 교재A 교수자2 | -5분 정도, 내용을 읽고 PPT나 자료 소개 정도에 그침. 글로 봤을 때 보다 더 효율성을 가지기 위해서. |
| 교재A 교수자3 | -수업하기에도 바빠서 문화란을 별도로 사용한 적이 없다. 숙제로 문화란이 제공하는 읽기 텍스트를 내기도 했다 |
| 교재B 교수자1 | -문화 이야기하면서 자기 나라와 해당 문화를 비교하는 활동을 주로 한다. 그 나라의 문화를 교수가 알 수 없는 부분이 있어서 학습자의 문화 비교 내용을 정확하게 파악할 수는 없다. 그래서 어휘나 문법 정도만 봐 준다. |
| 교재B 교수자2 | -어휘나 문법처럼 정식으로 다루지는 않는다. 문화란의 텍스트가 학습자 수준과 맞지 않아서 교수의 도움이 필요하다. |
| 교재C 교수자1 | -학습자들이 초급 단계에서는 문화 비교를 할 어휘나 문법적 지식이 부족하여 비교 문화적 내용으로 나 |

| | |
|----------|---|
| | 아가지 못한다. 중급 단계로 가면 문화 비교적 관점에 따라 제시된 문화 내용을 학습자 모문화와 비교하는 활동이 가능하다. |
| 교재C 교수자2 | -해당 교재의 문화란으로는 부족한 부분이 있어서 별도의 보조 자료를 활용한다. |
| 교재D 교수자1 | -일반적인 운영에서도, 결혼이민자 과정이나 특별반 운영에서도 교재의 문화란은 크게 사용하지 않는다. |
| 교재D 교수자2 | -문화란의 실제 사용에서, 교재의 사진이나 그림을 보고 언급하면서 넘어감. 별도로 다루더라도 10분 이상 넘기지 않음. |

문화란을 실제 교육 현장에서 활용하는 것에 대해서 교수자들의 반응이 조금 같았다. 먼저 교재의 문화란이 제공하는 문화 지식이나 문화 관점이 부족하다고 느끼는 교수자들의 의견이 있었다. 내용을 읽고 별도의 PPT나 자료 소개를 한다거나 ‘별도의 보조 자료를 활용한’다는 의견은 결국 교재의 전반적인 구성이나 특별히 준비된 문화란이 제공하는 교육 자료가 실용적이지 못하다는 의미일 것이다. 또한 문화란이 제공하는 텍스트의 적절성에 의문을 가진다는 의견도 있었다.

문화 관점과 관련하여 교재의 문화란에서 제공되는 비교문화적 관점, 타문화 이해에 관한 여러 질문들을 활용함에 있어서도 현장 교수자들은 문제가 있다고 언급했다. 앞서 3.3.1.에서 살핀 것과 같이 여전히 시간 부족을 언급하거나 학습자들의 수준에 맞지 않는 주제가 제시되는 경우도 있었다. 그러나 <교재B 교수자1>의 언급처럼 자기 나라와 한국의 문화를 비교하는 활동, 즉 문화 관점에 입각한 활동을 하는 경우 학습자의 문화를 교수자가 몰라서 결국 어휘나 문법을 위주로 학습자를 도와주는 것에 그치는 경우도 있다.

문화란의 실제 활용에 대해 일부 긍정적인 반응도 있었는데 어떤 형태로든 문화란을 활용한다고 답한 교수자들의 반응이 그것이다. 시간의 부족과 언어 수준의 상이함을 넘어섰을 경우 ‘읽기 텍스트를 실습이나 비교로 확장’하는 활동이나 ‘자기 나라와 해당 문화를 비교하는 활동’을 진행하거나 ‘비교 문화적 내용으로 나아갈’ 수 있다는 의미일 것이다.

3.3.3. 문화란에 대한 학습자들의 인식

〈표 9〉 문화란에 대한 학습자들의 인식

| | 문화란에 대한 학습자들의 인식 |
|----------|---|
| 교재A 교수자1 | <무응답> |
| 교재A 교수자2 | -문화 내용에 대해서 학습자들이 특별한 요청을 하지 않는다. |
| 교재A 교수자3 | -해당 문화에 대해서 질문하는 학습자는 있었으나 질문이 있을 때만 대응했다. |
| 교재B 교수자1 | -학습자들은 문화란에 대해 별다른 질문이 없는 경우가 많다. |
| 교재B 교수자2 | -학습자의 요청이 있으면 알리는 준다. 학습자들은 문화란에 큰 흥미가 없는 듯 하다. 국적별로, 역사적인 문제가 나올 때는, 일본이나 중국 등, 학습자가 있으면 신경을 쓴다. |
| 교재C 교수자1 | -특정 문화권의 학습자들이 민감해질 사항이 있어서 다양한 문화권의 학습자가 모이는 집단 교육에서는 해당 문화란을 피해가는 편이다. |
| 교재C 교수자2 | -시험 등의 평가에서 문화 지식이나 비교가 나타나기 때문에 학습자들이 문화 교육을 요청하는 경우가 있으나 쉬는 시간 등을 활용한다. |
| 교재D 교수자1 | <무응답> |
| 교재D 교수자2 | -해당 문화를 이미 알고 있는 학습자도 있고 관심 없는 학습자도 있음. 공통적으로 문화란에 큰 의미를 두지 않음. |

학습자들은 문화란에 대해 어떤 인식을 가지고 있는지를 교수자들에게 물었다. 문화란 자체에 큰 관심이 없다는 응답

이 대부분이었다. 실제 수업과 평가에서 문화가 차지하는 비중이 낮기 때문에 자연스럽게 학습자들도 문화에 대한 관심이 떨어진다고 판단할 수 있을 것이다.

학습자들은 문화란이 제공하는 일련의 문화 관점에 대한 인식이 사실상 거의 없는 것으로 판단 할 수 있을 것이다. 이에 관해서는 후속 연구를 통해 실제 학습자 인터뷰와 설문 조사로 보충하도록 하겠다.

다만 교수자들이 학습자들의 국적이나 문화권에 따라 민감할 수 있는 사항을 감지할 수 있다는 점은 이미 현장 교수자들이 문화 상대주의적이고 다원주의적인 문화 인지성, 문화 관점을 가지고 있다는 증거라 할 수 있을 것이다.

현장 교수자들의 입장을 종합해보면 다음과 같다. 교재의 문화란은 특별한 도움이 되지 않는다. 교수자 본인의 경험에 따라서, 혹은 학습자들의 요구에 따라 문화를 특별히 다루기 보다는 학습 기간 대부분을 어휘나 문법에 투자한다는 의견이 다수였다.

또한 문화란의 문화 관점을 통해 문화 관점이 제시하는 구체적인 목표에 도달하는 것에 대해 부정적인 의견이 다수였다. 현장 교수자들은 문화 관점을 내세우는 교재의 구성과 철학적인 원칙에 대해서 부정하는 것이 아니라 실제 현장에서 활용도에 의문을 가지고 있는 상황이었다.

4. 결론

한국어 교재의 문화란은 문화 관점에 비교적 함치하는 상황이라 할 수 있다. 그러나 현장 교수자들의 입장에서 문화란은 별도로 다룰 계제가 아니라고 판단하는 경향이 있었다.

교재는 잘 만들었는데 실제 활용에서 상당한 불편이 있다는 응답이 많았다. 이를 개선하는 방안을 마련하는 것이 필요할 것으로 보인다. 그러나 그 해결 방안은 단순히 교재의 재구성, 학습자와 교수자의 인식 개선 등의 일차원적인 문제에서 그친다면 안 될 것으로 보인다.

본 연구는 한국어 교재에서 문화 관점에 관해 교재 분석과 교수자 인터뷰를 진행하여 간략한 소고를 밝혔다. 교재의 문화란만을 살핀 점, 현장 교수자들의 의견을 양적으로 수치화하지 못한 점은 본 연구의 미비점이다. 후속 연구를 통해 이를 보완하고자 한다.

■ 참고문헌 ■

- 김중섭 외(2017), 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구, 국립국어원.
 박영순(2007), 한국어 교육을 위한 한국문화론, 한림출판사.
 성기철(2001), 한국어 교육과 문화 교육, 한국어 교육 12-2, 국제한국어교육학과, 111-135쪽.
 이미향(2011), 한국어 교수 설계를 위한 상호작용적 관점에서의 언어문화考: 외국인 저술 초기 한국어 교재를 중심으로, 한국언어문화학 8-2, 국제한국어언어문화학회, 113-141쪽.
 윤여탁(2015), 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안, 한국언어문화학, 12-1, 국제한국어언어문화학회, 1-22쪽.
 황사윤(2018), 일제강점기 한국어 교재의 문화 관점에 대한 연구, 대학교양교육연구, 3-2, 배재대학교 주시경교양교육연구소, 193-216쪽.

■ 교재 목록 ■

- 국립국어원(2013), <세종학당 표준 한국어 교재 세종한국어 1 ~ 8>, (주)도서출판 하우.
 국립국어원(2019), <다문화가정과 함께하는 즐거운 한국어 초급 1 ~ 중급 2>, (주)도서출판 하우.
 법무부 출입국·외국인정책본부(2015), <이민자를 위한 한국어와 한국문화 초급 1 ~ 중급 2>, 한국이민재단.
 서울대학교 언어교육원(2013), <서울대 한국어 1A ~ 2B>, 문진미디어.
 서울대학교 언어교육원(2013), <서울대 한국어 3A ~ 4B>, (주)투판즈.

〈토론〉 “한국어 교재의 문화 관점에 관한 소고” 토론문

진대연(호원대학교)

먼저 유익한 발표의 토론을 하게 해 주신 학회와 발표자에게 감사를 표하고 토론을 시작하고자 합니다. 이 발표의 목적과 내용을 간단히 요약하고 그 의의를 언급한 후 몇 가지 요청과 질문을 드리는 형식으로 토론문을 구성하겠습니다.

발표자 두 분께서는 현행 한국어 교재의 문화 관점을 살펴보고 이를 통해 문화를 바탕으로 하는 언어 교육이 추구해야 할 문화 관점의 현황에 대해 논의하고 계십니다. 본문으로 2장에서는 선행 연구를, 3장에서는 현행 한국어 교재의 문화 관점을 고찰하셨습니다. 이 발표의 핵심부라 할 수 있는 3장에서는 ‘연구 대상 교재’를 밝히시고 ‘한국어 교재의 문화란과 문화 관점’의 유형과 현황을 분류하신 후 ‘한국어 교수자의 입장’에서 바라본 교재 문화란에 대한 인상, 실제 사용에 관한 의견, 학습자들의 인식 등을 정리하셨습니다. 이 발표는 교재 분석과 교수자 인터뷰를 통하여 한국어 교재에 반영된 문화 관점을 살핀 결과, 한국어 교재의 문화란은 대체로 바람직한 문화 관점을 바탕으로 개발되었으나 실제 사용에서는 불편한 점이 많다는 것을 실증적으로 확인하였다는 점에서 의의가 있습니다. 이 발표를 계기로 한국어 교재의 문화 관련 내용이 좀 더 체계적으로 기술되고 실제 교육 현장에서 보다 적극적으로 활용될 수 있기를 기대합니다. 그러한 바람에서 드리는 요청 또는 질문은 다음과 같습니다.

- 1) ‘문화 관점’이라는 용어에 관한 사항입니다. 두 분께서는 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(김중섭 외, 2017)’에서 제시한 용어를 받아들여 사용하였다고 밝히셨습니다. 이와 관련해서 두 가지 문제를 제기해 드리고 싶습니다. 첫째는 이 글에서 말하는 문화 관점은 문화와 관련된 여러 관점 중 ‘비교문화적 관점, 문화상대주의적 관점’ 또는 ‘상호문화적 관점, 다문화적 관점’ 등을 의미하는 것으로 보입니다. 그런데 ‘언어 교육이 추구해야 할 문화 관점의 현황(1쪽)’, ‘한국어 교재의 문화란은 문화 관점에 비교적 합치하는 상황(12쪽)’ 등과 같이 어떤 문화 관점인지를 명확히 밝히지 않고 쓰시는 것은 ‘서울’이나 ‘대구’라고 구분해서 표현해야 할 것을 그냥 ‘도시’라는 이름으로 뭉뚱그리는 방식입니다. 둘째는 3쪽에서 언급하신 것처럼 문화 관점이라는 용어가 김중섭 외(2017)에 이르러 처음 제시된 것이 아니라는 점입니다. 문화 관점은 기존의 문화 관련 저술들에서 사용되어 오던 용어일 뿐만 아니라 ‘국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(김중섭 외, 2010)’에서도 이미 등장한 것입니다. 이러한 용어를 선택해서 사용하신 배경과 인용하신 출전에 대한 보충 설명을 부탁드립니다.
- 2) 3.2의 ‘문화 교수 내용과 방법 분석 기준’은 ‘한국 문화 지식 소개, 한국 문화 이해, 자국 문화 지식과 비교-이해’ 등 3개의 항목을 바탕으로 설정하신 것 같습니다. 그런데 여기에서 제시하신 기준만으로 각 교재에 반영된 문화 관점을 포착해 내는 데는 다소 무리가 있지 않을까 싶습니다. 그리고 문화란에 이 3가지 항목 관련 내용이 얼마만큼 명시적으로 표현되어야 그 관점이 들어 있는 것으로 판단하셨는지 기준과 근거가 분명하지 않습니다. 분석 기준이

타당하지 못하면 그에 따른 분석 결과의 의미도 퇴색할 수 있습니다. 앞으로 이 분석 기준을 보완하실 때 추가하실 만한 항목에는 어떤 것들이 있을지 여쭙고 싶습니다.

- 3) <표 7>, <표 8>, <표 9>에서 정리하신 내용은 이 인터뷰의 대상자가 아니었더라도 대다수의 한국어 교사가 공감할 만한 사항들입니다. 그리고 교재의 문화란으로 대변되는 문화 관련 내용들이 좀 더 실제적으로 활용될 수 있으려면 어떤 점들이 개선되어야 할지 역시 많은 연구자들이 고민하고 있는 사안입니다. 발표자 두 분께서는 한국어 교재의 문화 내용이 기술이나 활용의 측면에서 어떻게 개선되어야 한다고 보시는지 현재 생각하고 계신 대안을 개략적으로라도 설명해 주셨으면 합니다.

좋은 토론거리를 제공해 주신 두 분 발표자에게 감사드립니다.

분과 **5**

한국어 번역

사회 : 오문경(성균관대학교)

IMPORTANCE OF USING SL TEXTS IN TRANSLATION CLASSES

T.Otgontuul¹⁾D.Otgontuya²⁾

Mongolia and Korea have always been in contact in many ways, but in the 20th century, Korea was colonized by Japan and Mongolia was heavily influenced by the Soviet Union. Diplomatic relations with North Korea was established in 1949, but did not expand much. However, the establishment of diplomatic relations with the Republic of Korea in 1990 opened a new page in the history of bilateral relations, and this year marks the 30th anniversary. It also coincides with the 800th anniversary of the establishment of a brotherhood bond.

Today, the need of Korean language learning has been increasing remarkably due to the two countries friendly relationships in various socioeconomic bases. There has been the largest increase in the number of students taking Korean language courses at the Mongolian universities, and many students are interested in studying the Korean language and culture comprehensively due to the opportunities to pursue their graduate studies in Korean universities.

Youth in any country have passion for learning new languages and want to immerse foreign culture. They are reluctant to read and understand their traditional literary sources. It is time to pay attention to the fact that knowledge of the L1, culture, customs and way of life are the key to mastering a foreign language.

Translation course in the university curriculum plays a vital role in any language learning process. In this presentation we will be discuss importance of using SL texts (literary source) in translation classes. Translation is a complex and fundamental human activity involving transfer of meaning between languages, cultures and forms of expression. Many of the texts we encounter in our everyday life are interlingual translations. Every act of communication, even within one and the same language, can also be regarded as a kind of translation because it involves *encoding*, *transferring*, and *decoding* messages in the translating process

Translation was a significant part of the communicative language teaching for a long time. But it was not a positive learning experience for many because communicative approach involved learners translating whole literary or historic texts word for word. Modern translation activities in classroom usually move from L1 to L2, have clear communicative approaches and real cognitive depth, show high motivation levels and can produce impressive communicative results.

1) PhD, Prof., Department of Mongolian language and Linguistics, National University of Mongolia

2) PhD, Assoc.Prof., Head, Department of Foreign Language Center, National University of Mongolia

This presentation discusses the use of literary translation and its impact on language learning process. The 13th century ancient Mongolian sources including the Secret History of the Mongols, the doctrinal book *Key to Knowledge* (Оюуныг нээгч Оюун түлхүүр), and the 19th century book the *Story of the Paper Bird* (Цагийн жамыг тодруулагч цаасан шувуу) have been chosen as examples.

In ancient times, when the Mongolians were taught Mongolian script at home, they were required to read the books like “*Key to Knowledge*” and “*The Story of the Paper Bird*”. They are concise books that help children to become right and good people with language acquisition and literacy skills. Literacy was a great help in understanding the nature of the universe and allow children to understand the meaning of language and help build key language, literacy and social skills. These books were famous not only in Mongolia but also among Mongolian ethnic groups as readings. In the past, 6–7 year–old children understood the meaning of this book easily, but now modern students are not able to understand because of lack of vocabulary. So it is important to use such wonderful texts in translation lessons. Therefore, it is useful to use translation lessons from the mother tongue as a guide based on the desire of our students to learn a foreign language, as Mongolians say, “shooting two rabbits with one arrow”.

The Secret History of the Mongols (Yüan–ch‘ao pi–shih) is the first literary and historical significant monument of the Mongolian culture. It was written originally in Uighur–Mongolian script, though the surviving manuscripts all derive from a Chinese transliteration and translation of the second half of the 14th century. It is translated into twenty–two languages. There are three Korean translations in 1994, 1997 and 2006.

There are numerous expressions and phrases in the SHM, which are too complicated to translate. For example, caqa’an–a saca’asu qara–da qaq’a’su (§ 167) Mongolians symbolize their food by black, white, red, yellow and blue colors; white comprises milk products and liquids and black as meat and solid foods. Direct meaning of the expression connects to food but the hidden meaning is dying or passing away.

Another example, *qoq ideju, qoma’ul tuleju* / § 234/, in which *qoq* was transliterated in Chinese ‘*scraps of leftover*’ and *qoma’ul tuleju* was directly translated as ‘*burning dried dung*’. The hidden meaning of this expression was that ‘*He will be responsible for campsite’s work, and follow the move modestly and quietly*’.

A bird name *anggir* / § 167/ translated as Mandarin duck. According to the studies, no confirmation and registration in Mongolia have been recorded in ornithology therefore this duck is considered to be Ruddy Shelduck *Tadorna ferruginea*.

These sources are important by the following viewpoints: lexicological point (vocabulary that includes ancient words and not easily understandable, and requires a high level of skill from the translator); the content, it includes the history of the ancestors of the Mongols, and has been read and studied for hundreds of years as a Mongolian; and the translation point, sources were translated into many foreign languages, they are useful for comparison and analysis (students can review, translate and check translations in several languages).

The above mentioned texts of “*Key to Knowledge*” and “*The Story of the Paper Bird*” are in Mongolian script, so it is useful for the students to study and deepen the Mongolian script. Let’s see examples.

- ▶ Хэвцгийрхэх /Хэвцэг (완고, 完固)은 어떤 사람의 성격이 딱딱함을 말한다. “Хэвцгийрхэх” 라고 하면 “Хэвцэг з ан гаргах”(완고하게 고집을 부리는 것)을 말한다. 위 마지막 문장은 자기방식대로 하고, 완고하게 고집을 부리면, 상대방이 화를 내고, 말다툼이 발생하기 때문에 조심하라는 뜻이 된다
- ▶ Үтээрхэх / Үтээрхэгч (질투)라는 것은 다른 사람보다 앞서가고 싶은 생각을 갖고 보이지 않게 경쟁하는 모습을 말한다. 질투심을 가진 사람을 “Үтээрхэгч” 이라고 한다. 위 본문 마지막 행을 보면 아무 잘못없는 평범한 친구의 장점을, 보이지 않게 속으로 시샘하여 경쟁하는 사람은 교훈서의 좋은 말씀을 담을 수 있는 그릇이 될 수 없다고 했다.

Translation of terms

- нисваанис- нисваанисын таван хор-(шунал, уур, мунхаг, омог, атаа) [번뇌(煩惱)의 다섯가지 해악] 이란 것은 욕심, 화, 어리석음, 자만, 시기(질투)를 말한다.
- ▶ таван махбод- 동양(東洋)의 오대(五大) 이론에 두 가지가 있다. 땅(地, 흙), 물(水), 불(火), 바람(風), 공(空)은 점성술 (占星術)의 다섯 원소이고, 나무(木), 불(火), 흙(土), 쇠(金), 물(水)을 음양오행설(陰陽五行說)의 다섯 원소라고 한다.
- ▶ “Арван хар” [십악(十惡) 22]이란 몸으로 짓는 세 가지 죄(목숨을 끊는 것, 주지 않은 것을 갖는 것, 부정한 성교(性交)를 하는 것), 말로 짓는 네 가지 죄(거짓, 험담, 심한 말, 수다), 마음으로 짓는 세 가지 죄(욕심, 남에게 해를 끼치는 것, 그릇되게 보는 것) 이렇게 열 가지 죄를 말한다.
- ▶ Таван завсаргүй” [오무간(五無間) 23]이란 아버지를 죽이고, 어머니를 죽이고, 아라한(阿羅漢) 24 을 죽이고, 승가(僧伽)들이 헤어지게 하고, 또 부처님의 신체에 악한 마음으로 피가 나오게 하는 것을 말한다

The value of translation as an activity in communicative language learning classrooms

- ▶ Translation activities in the classroom can practice four skills. For example, translation class can be a support for the writing process at a lower level.
- ▶ Translation in groups can encourage students to discuss the meaning and use of language at the deepest possible levels as they work through the process of understanding and then looking for equivalents in another language.
- ▶ Discussion of differences and similarities during the translation class helps learners understand the interaction of the two languages. It also helps students appreciate the strengths and weaknesses of the L1 and L2.
- ▶ Teachers can focus translation activities on highly specific learning aims, such as practice of certain vocabulary, grammar points etc.
- ▶ For many students developing skills in translation is a key part of reaching higher levels in language learning process.

CONCLUSION

During the globalization, it is common for young people to learn two or three foreign languages. The key to mastering a foreign language is that the learner has a deep knowledge of the source language. Translation courses in foreign language programs at universities cover a wide range of topics, including science, politics, economics, education, medicine, religion, culture, and customs, with emphasis on the importance of translating literary sources in the mother tongue.

It is not very common for foreign language teaching activities, such as translation lessons, to use traditional ancient books and scriptures in the mother tongue as teaching materials. According to the study, when using such literary sources in translation lessons, it is important for teachers- students to work together to better understand

the features of the two languages and to master foreign languages at an advanced level.

In other words, it is doubtful to translate correctly into a foreign language without mastering the source language (L1), and it is time to pay attention to the fact that knowledge of the mother tongue, culture, customs, and way of life are the key to mastering a foreign language.

〈토론〉 “Importance of Using SL Texts in Translation Class” 토론문

별러리(U. Bolor-Erdene)¹⁾

1) 발표문에서 기술되는 연구 대상이 명확하지 않다. 서론 부분에서 몽골 대학에서 한국어교육 학습자들이 큰 비중을 차지하고 있고, 많은 학습자들이 한국어 및 한국 문화는 물론 한국 대학원 진학을 희망하고 있다고 설명하는 것을 보면 연구 대상이 성인 몽골인 한국어 학습자로 보인다. 그러나 본문에서 고전 문학의 필요성을 설명하는 부분에서는 성인 학습자가 아닌 몽골인 아동 학습자를 언급하고 있다.

만약, 성인 몽골인 학습자가 연구 대상일 경우 이들 학습자들은 모국어 문화와 문학에 이미 익숙하고, 숙달되어 있기 때문에 모국어 텍스트가 아닌 상대적으로 이해도가 낮은 목표언어의 텍스트를 활용하여 수업을 진행하였을 때 언어적 효과가 더욱 두드러질 것으로 보인다. 반면에 아동 학습자를 연구 대상으로 삼았을 경우 발표문에서 선정한 고대 문학 작품들의 난이도가 매우 높아 그 효율성이 떨어질 것으로 판단된다.

오히려 몽골어와 몽골 문학을 배우고자 하는 성인 외국인 학습자를 위한 번역 수업에서 이와 같은 고대 문학 작품을 활용할 수 있어 보이나 난이도가 높고, 실제로 현대 몽골어에서 활용할 수 있는 어휘나 표현이 매우 적어 그 효과 또한 크지 않을 것으로 보인다.

2) 발표문의 ‘Хэвцгийрхэх /Хэвцэг’, ‘Үгээрхэх / Үгээрхэгч’, ‘Таван завсаргүй’ 등의 어휘들은 일반적인 몽골인들이 전혀 사용하지 않는 어려운 고대 어휘들이며, 역사학이나 언어학 등의 특정 분야의 몇몇 전문가들만 알 수 있는 표현들로 굳이 번역 수업에서 이를 활용할 필요성에 대해서 다시 한 번 생각해 볼 필요가 있다.

발표문에서 SL 텍스트가 중요하다고 주장하는 논거로써 언어적 관점에서는 쉽게 배울 수 없는 어려운 어휘들을 포함하고 있다는 점, 내용적 관점에서는 수백년 동안 읽혀온 몽골의 역사를 포함하고 있다는 점, 번역 관점에서는 고전문학이 다양한 언어로 번역되었기 때문에 이를 비교 분석하는 데에 효과적이라는 점을 각각 제시하였다. 하지만 이 내용들은 전반적인 번역 능력을 향상시키는 데에 몽골 고전 문학에 대한 이해가 유의미하다는 점과 직접적인 연관성이 있다는 근거로 부족해 보이며, SL 텍스트가 번역 수업에서 필수적인지에 대해서 논리적으로 설명하지 못하고 있다. 따라서 연구 대상을 새로 설정하고, 이에 따른 연구 목적을 명확하게 기술할 필요가 있으며, 몽골 고전 문학 작품을 번역 수업에서 반드시 활용해야 하는 이유에 대해서 기존 연구들을 바탕으로 논리적으로 기술할 필요가 있다.

3) 교실에서 번역 과목이 원활한 의사소통을 지향하는 하나의 도구로 사용된다면 한국어 학습자의 의사소통 능력 향상을 위한 번역 과목에서 몽골 문학 작품을 선정하는 것이 아니라 목표언어인 한국인들의 생각과 생활습관, 문화를 그대로 반영하고 있는 한국의 문학 작품이나 다양한 텍스트를 제공하는 것이 더욱 효과적으로 보인다. 이는 학습자들이 모국어 문화 및 언어에 이미 익숙하고 숙달되어 있기에 모국어에 대한 완성도를 높이는 것보다는 상대적으로 문화나 언어적 이

1) 서울대학교 국어교육과 한국어교육 박사

해가 부족한 목표언어인 한국어에 대한 이해도를 높이는 것이 번역의 정확도 및 질을 향상시키는 데에 효율적일 수 있기 때문이다.

4) 고전문학을 번역하기 위해서는 고전 문학 작품을 이해하고, 습득하는 것이 필요할 수 있으나 번역과 관련된 모든 분야에서 이를 적용하기는 어렵다. 발표문의 결론에서는 과학, 정치, 교육, 의학, 종교와 관련된 번역을 하는 데에 있어서 모국어의 고전문학에 대한 지식이 도움이 된다고 주장하고 있으나 직접적인 연관성이 있다는 근거를 제시하지 않았다.

5) SL 텍스트가 구체적으로 무엇인지에 대한 설명을 각주 또는 본문에서 설명할 필요가 있다.

6) 몽골국립대 몽골학연구소 소장 데.자야바타르(2016)에서 몽골비사가 30여개국어로 번역된 것으로 나타난다. 발표문에서는 몽골비사가 22개의 언어로 번역되었다고 기술하였는데 이에 대한 확인이 필요하다.

7) U. Bolor-Erdene(2007:30)에 따르면 몽골에서 매년 한국어학과 지원자수가 급격히 줄어들어 한국어과목이 개설되지 않아 학습자들은 선택과목 형태로 한국어를 수강하는 경우가 대부분인 것으로 나타났다. 발표문에서는 몽골대학에서 한국어 학습자가 크게 증가하고 있는 것으로 기술하였는데 이 내용을 확인할 필요가 있으며, 통계와 선행 연구 바탕으로 새로 기술할 필요가 있다.

8) 참고문헌에 대한 기술이 필요하다.

중한번역에서 중국어 다층 복문의 한국어 번역 전략 연구

영진(한국외국어대학교)

I. 서론

1.1 연구 동기 및 목적

한중 양국 간의 교류가 많아지면서 한국어교육이 활성화되면서 자연스럽게 중국인 학생들의 한국어 사용이 늘고, 그 가운데에서 통역과 번역에 대한 관심이 많아지고 있다. 하지만 고립어인 중국어와 교착어인 한국어는 문장 구조에 있어 큰 차이를 가지고 있어 통역과 번역에서 어려움을 겪고 있다. 특히 모국어인 중국어 문장의 구성적인 특징으로 인해 한 문장 안에 3-5개의 절이 함께 나타나곤 하는데, 이를 번역할 경우, 문장이 길어지는 현상을 보인다.

이러한 현상은 일종의 번역 상황에서 모국어의 간섭으로 중국어 문장에 사용된 “,”(逗號)를 한국어의 문장부호 “,”(쉼표)와 동일하게 이해함으로써 연결어미를 통한 형태적 동일 구조로 번역하게 되는 것에서 그 원인을 찾을 수 있다. 한국어를 모어로 사용하는 번역자의 경우, 한국어 사용의 직관을 가지고 있어 일시적인 오류에 머무르고 자연스럽게 수정이 된다. 하지만 모어가 중국어인 번역자는 이러한 간섭의 결과에 대해 자연스럽게 받아들임으로써 한국어로 된 최종 번역 결과물에 그대로 유지되곤 한다. 이렇게 번역된 문장은 한국어의 문장 구조에 맞지 않을 뿐만 아니라 하나의 문장이 매우 길어지거나, 한 문장 안에서 연결어미를 활용하여 여러 개의 쉼표를 가진 비문을 양산한다.

중국어에서 “문장”은 한국어의 문장의 개념과 달리, 복문의 구조를 갖는 것이 일반적인 것으로 인식된다. 여기서 복문이란 두 개 혹은 세 개 이상의 단문이 의미상 서로 밀접하게 관련되어 있으면서도 구조적으로는 서로 포함관계를 갖지 않는 문장을 가리킨다. 복문 내부의 단문은 절이라고 한다면, 복문은 두 개 혹은 그 이상의 절을 가지게 된다. 그리고 문장을 구성하는 각각의 절은 하나의 층으로 단선적인 구조나, 여러 개의 층을 가진 복층적인 구조를 가진다.

단층 구조의 선적인 구조를 가진 두개의 절은 이해하기가 쉽고 선행절과 후행절의 의미 관계가 더 명확하게 파악된다. 하지만 중국어에서 복층이나 다층적인 구조를 가지고 있는 경우에는 선행절과 후행절의 의미 관계를 비명시적인 관계에 놓이는 문장을 종종 만나게 된다.

중국어에서 한국어로의 번역상황에서는 중국어 문장의 특징으로 인해 이와 같은 복층 또는 다층적 구조의 복문이 출현하는 비율이 높다. 이러한 특징으로 중국어권 한국어 학습자의 중한 번역 사례에서는 번역자가 다층 복문의 선·후행절의 의미관계를 정확히 표현하지 못하거나 비문을 양산하여 오역을 초래한 경우가 많다.

본 연구는 중국어 문장구조에서 복문의 절과 절의 ‘관계 수형도’를 통해 구조의 유형을 분류하고자 한다. 그리고 번역 사례 의해 제시된 한국어 번역문과 비교하여 다층 복문의 번역 방법을 유형에 따라 기술하고자 한다. 이는 중국어권 한국어 학습자의 한국어 글쓰기 및 번역 교육에서 반드시 해결해야 할 문제로서, 한국어 문장의 구성에 대한 모어 간섭을 줄이는 데 도움이 될 것으로 기대한다.

1.2 선행 연구 검토

한국어와 중국어의 문장 구조에 대한 연구는 두 나라에서 매우 오랫동안 수많은 연구가 진행되어 왔다. 하지만 두 언어의 문장 구성에 대한 대조적 관점의 연구는 많지 않으며, 중국어권 한국어 통번역과 관련하여서는 연구가 미진한 것이 사실이다.

먼저 중국어 문장구조에 대한 연구를 살펴보면, 陆俭明(2007:100-256)은 중국어 문장구조 관한 연구에서 주로 통사적의 관점으로 여러 문장의 구조적 현상을 해석하고 설명하였다.¹⁾ 이러한 접근 방법을 통사 분석법이라 하며, 이와 관련된 이론을 통사적 분석이론이라고 설명한다. 이는 문장의 표면적 구조화 현상을 통해 일종의 문형, 혹은 통사구조가 나타내는 특성을 인식하고 그 것을 기술한다. 이러한 통사적 접근은 다시 통사구조에 대한 내부 구조적 특징을 기술하는 방법과 서로 다른 통사적 구조와의 대조를 통한 기술 방법으로 설명하고 있다.

먼저 陆俭明은 중국어의 통사구조에 대한 구조적 특징에 분석은 문장성분 분석법, 층차 분석법, 의미자질 분석법, 결합법 분석법 및 의미지향 분석법으로 설명하고 있으며, 다른 통사적 구조와의 대조를 통한 분석 방법은 변환 분석법으로 소개하고 있다.

문장성분 분석법은 일반적으로 중국어 문장을 6개의 문장구성을 위한 성분으로 규정하고 있는데 주어, 술어, 빈어(宾语), 보족어(补足语), 형용사성 부가어, 부사성 부가어로 구분한다. 그리고 문장성분 분석법의 분석 절차를 살펴보면, 전체 문장의 주요성분이 주어와 술어를 구분한 다음, 술어의 구조를 다시 구분해 살피게 된다. 그리고 중국어에서 술어 뒤에 올 수 있는 연결 성분인 빈어나 보족어가 있는지의 여부를 살피고, 마지막으로 문장 내의 모든 부가성분인 형용사성 부가어와 부사성 부가어 등을 가려내는 순으로 접근한다. 이러한 문장성분 분석법의 장점은 문장을 선적인 구조로 나누어 문장의 맥락을 파악할 수 있게 한다는 점이다. 하지만 분석 대상이 단문에 한정된다는 한계를 가진다.

이러한 한계를 극복하면서 단문과 복문의 문장 구조를 설명할 수 있는 분석 방법으로 ‘층차 분석법’을 설명하였다. ‘층차 분석법’은 하나의 문장을 성분의 관계에 따라 다층적인 구조로 설명하는 것으로 각각의 분석 층위에서 문장의 직접구성 성분을 가리고, 복문의 경우 선행절과 후행절의 관계를 설명해낼 수 있다. 그러므로 층차 분석에서는 문장 안에서의 분절과 성분 간의 관계를 규정하는 것이 매우 중요하다.

이와 같은 분석과정을 통해서 문장의 구조를 가시화하는 방법은 아래 [예문1]과 같이 분절과 성분 간의 관계를 표시할 수도 있으며, 본문에서 사용하고 있는 수형도를 통해서도 그 구조를 나타낼 수 있다. 아래 예문1은 중국어에서 하나의 문장 안에 6개의 절이 사용되고 있는 예문이다.

[중국어 복문 예문1]

| | | | | | | |
|---------------|---|----------------|---------------|---------------|---|--|
| ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | |
| _____ 1 _____ | | | _____ 2 _____ | | | ①掌柜是一副凶脸孔, ②主顾也没有好声气, ③教人活泼不得; ④只有孔乙己到店, ⑤才可以笑几声, ⑥所以至今还记得。 |
| _____ 3 _____ | | _____ 4 _____ | | | | ①주인은 흉악한 얼굴이고, ②고객도 좋은 얼굴로 대하지 않아서, ③사람으로 하여금 의기소침하게 했는데; ④콩이지가 상점에 와야만, ⑤겨우 몇 번 웃을 수 있어, ⑥그래서 지금까지도 기억한다. |
| _____ 5 _____ | | _____ 6 _____ | | _____ 7 _____ | | 5-6 인과관계, 7-8조건관계 |
| _____ 9 _____ | | _____ 10 _____ | | | | 9-10 병렬관계 |

그림 1. 예문1의 층차분석

1) 본 연구는 중국어를 출발어로 삼고 한국어를 도착어로 삼는 중-한의 번역 방향을 가지고 있으므로 출발어가 되는 중국어의 분석 방법을 기반으로 하고, 도착어에 대한 기술에서는 한국어의 분석 방법을 기반으로 삼는다.

위의 한국어 번역은 중국어의 문장 구성에 따라 번역한 것으로 중국어권 한국어 학습자의 번역과정에서 자주 보이는 모국어의 문장 구조에 대한 간섭을 그대로 보여주고 있다. 그리고 예문1의 중국어 문장을 분석해보면 6개의 절이 그림 1과 같이 4개의 다층 구조를 이루고 있는 것을 볼 수 있다.²⁾

국내에서 발표된 중국어 복문에 대한 연구를 종합해 보면, 주로 국내 중국어 학습자의 독해능력, 작문(쓰기)능력 향상을 위한 복문의 구조에 대한 이해 중심의 연구가 주를 이루고 있다. 이러한 이유에서 중국어와 한국어 복문의 비교 연구 역시 중국어 교육에 초점이 맞춰져 있으며, 복문의 구성과 관련된 어구 교육 방안 연구가 주를 이룬다.

정윤철(2005:113-118)의 연구에서는 중국어의 무표지 복문의 유형을 제시하고 중국어에서의 구성 조건을 설명하고 있는데 역시 중국어에 대한 이해를 중심으로 다루어졌다. 그리고 최세운(2011:118-136)의 연구에서는 ‘無标志複文’에 대한 독해에서 발생하는 해석상의 오류를 분류하면서 무표지 복문(無标志複文)의 유형과 그 분류를 시도한 바 있다. 그리고 김윤전(2006:34-108)에서는 중국어교육을 위한 연구로 ‘중국어 복문의 관련어구 교수-학습 방안’이라는 연구를 통해 한국인 중국어 학습자의 복문 사용에 대한 분석과 그에 대한 교수-학습 방안을 제시하였다. 이 외에 전기정(2018:86-102)의 연구에서도 중국어와 한국어 복문의 구성방법, 하위유형 및 특징에 대해 논의하였는데 이 연구는 국내 연구 중에서 본 연구와 가장 깊은 관련을 가지고 있다.

이처럼 중국어 복문에 대한 연구는 중국어 교육 영역에서 많이 진행해 왔다는 것을 알 수 있다. 하지만 앞선 언급한 바와 같이 중한 번역에서 중국어 복문 연구, 또는 중국어권 한국어 학습자를 위한 번역교육과 관련된 문장 분석 및 통사 연구는 많지 않다.

II. 이론적 고찰

2.1 연구 내용 및 방법

본 연구는 중국어로 발행된 서적에 대한 한국어 번역을 문장 단위로 대조하여 문장의 구성을 비교해 보았다. 연구에 자료가 된 중국어 서적은 중국어로 출판된 『穿布鞋的马云』(운동화를 신은 마윈)이라는 책이다. 이 책은 마윈과 알리바바에서 공식적으로 인정하고 있는 마윈 인생 결정적 사건의 텍스트로 구성되어 있다.

자료가 되는 텍스트의 내용을 살펴보면, 마윈이라는 알리바바 창립자의 청년 시절부터 시작해서 마윈 인생에서 전기가 되었던 결정적 순간을 27개의 에피소드로 나누어 기술하고 있다. 그리고 마윈의 인생에서 겪은 27가지의 굵직한 사건 속에는 마윈과 그 주변 인물들의 기억 속의 모습들을 담고 있어 현대 일상의 모습들과 여러 분야의 사건과 사고가 일상적인 중국어로 다양하게 묘사되어 있다.

본 연구를 위해서 작가 王利芬(왕리핀)과 李翔(리상)이 함께 쓴 책 『穿布鞋的马云』을 분석하여 복문구조의 문장을 선정하고, 이에 대한 한국어 번역본 『운동화를 신은 마윈』(김태성, 2015)에서 해당 문장의 번역을 찾아 번역문의 대응 관계를 살펴보았다. 복문 중에서는 2개 절을 포함하는 문장의 경우, 한국어 번역에서 큰 문제를 갖지 않기 때문에 단문과 2개 절 복문은 보편적 구조로 두고 3개 절을 포함하는 중국어 복문을 유형화하여 분류하였다. 이를 통해 중국어 복문이

2) 중국어의 이러한 특징으로 인해서 한국어를 모어로 사용하는 중국어 학습자에게 중국어의 문장의 단위를 단락의 단위로 설명하는 경우도 종종 찾아볼 수 있다.

한국어로 번역되는 과정에서 문장의 분리 조건과 환경을 찾아보고자 하였다.

2.2 중국어의 복문과 관계수형도

중국어 문장은 구조적 복잡성에 따라 크게 단문과 복문으로 나뉜다. 복문 안에는 최소한 2개 이상의 절을 포함하게 된다. 그리고 중국어 복문 안에 놓은 선행절과 후행절은 어순이나 관련사를 통해서 연결된다. 관련사란 문장 내에서 의미적 관계를 이어주는 역할을 하는 것으로 접속사, 일부 부사, 개사, 그리고 관용구 등이 있다. 중국어 복문은 가장 일반적인 구분 방법에 따라 아래와 같이 5가지로 구분된다.

첫째, 형식에 따른 분류로 ‘일반 복문’과 ‘긴축 복문’으로 나뉜다.

둘째, 절 사이의 의미관계에 따른 분류로 ‘연합 복문’, ‘수식 복문’으로 나뉜다.³⁾

셋째, 절 사이의 층위에 따른 분류로 ‘단층 복문’과 ‘다층 복문’으로 나뉜다.

넷째, 접속표지의 유무에 따른 분류로 ‘무표지 복문’과 ‘유표지 복문’으로 나뉜다.

다섯째, 어기와 기능에 따른 분류로 ‘진술문’, ‘의문문’, ‘명령문’, ‘감탄문’으로 나뉜다.

李艳翠(2015:24~64)는 중국어의 텍스트 구조 표시 체계에 대한 연구에서 ‘連接依存樹(관계수형도, Connective-driven Dependency Tree, CDT)’라는 중국어 텍스트의 구조 표시 체계를 제안하였다. CDT의 텍스트 구조 표기방안에서 텍스트는 일련의 절, 문장이나 단락으로 구성된 의미 구성을 갖춘 언어 단위로 정의하고 있다. 그리고 하나의 텍스트 안에서 나타나는 절, 문장이나 단락은 일정한 구조적 층위와 더불어 의미적 관계를 맺고 있음을 지적하였다. 그래서 텍스트 구조 표시 체계는 텍스트의 구조적인 층위와 내재된 의미 관계를 명시적으로 유형화하고 분석할 수 있도록 제안하였다. 이 ‘관계수형도’를 활용한 분석 이론을 살펴보면 분석에서 개념화된 요소는 크게 네 가지로 나뉜다.

첫째, 기본 텍스트 단위(Elementary Discourse Unit, EDU)이다. ‘관계수형도’이론에서 EDU는 ‘절(子句, Clause)’을 가리킨다. 각각 절은 알파벳 순서대로 표시한다.

둘째, 관련사(Connective)이다. 관련사는 텍스트 단위를 연결하고 의미적 관계를 나타내는 단어로서 관계수형도에서 내부 노드(internal node)를 형성하게 된다. 그러므로 관련사는 절과 그 이상의 문법 단위를 연결하고 의미 관계를 제시하는 언어 단위가 된다.

| 관련사 종류 | 예시 |
|--------|--------------|
| 접속사 | 既…又… 不但… 而且… |
| 개사 | 由于 对于 关于 |
| 부사 | 也 又 |
| 고정구 | 不是…而是… |

표 1. 중국어 관련사 종류

관련사는 텍스트에서 나타나는지에 따라 다시 ‘显式连接词(명시적 관련사)’와 ‘隐式连接词(비명시적 관련사)’로 나뉜다. 중국어 텍스트 구조에 대한 통계에 따르면 중국어에서는 명시적 관련사가 나타나지 않는 확률이 다른 언어에 비해 상대적으로 높다고 한다.⁴⁾ 때문에 관련사는 관계 표시와 관계수형도 구성에서 분지점이 됨으로 관련사의 위치가 관계수형도의 표시 체계에서 논의해야 하는 주요 문제가 된다.⁵⁾

3) 연합복문에서 절 간의 관계는 동등하고 평등한 관계인 반면, 수식복문은 중심절과 수식절로 이루어져 있어 중심절이 문장 전체의 중심을 이룬다. 하지만 절 사이의 의미관계에 따른 분류에 있어 학계에서 서로 다른 견해가 존재한다. 黎锦熙는 연합복문과 수식복문으로 ‘이분법’이론을 제기하였고 邢福义는 인과관계, 병렬관계와 전환관계로 ‘삼분법’이론을 제기한 바 있다.

4) Zhou Y.P. and Xue N.W.(2012:73)의 연구 ‘PDTB-style discourse annotation of Chinese text’에서 비명시적 관련사의 비율은 82%에 달한다고 밝혔다.

5) 관련사의 성격을 표시할 때 텍스트에서 나타난 명시적 관련사는 관련사를 바로 쓰고 뒤에 부호 ‘ { } ’안에 유형과 기능을 담았다.

‘관계수형도’ 표시 체계에서는 문장 안에서 관련사를 삭제해도 원문의 의미 이해에 영향을 끼치지 않는 경우 ‘{명시적, 삭제 가능}’라고 표기하고 반대로 관련사의 삭제가 불가능한 경우에는 ‘{명시적, 삭제 불가능}’으로 표기하였다. 중국어 문장에 관련사가 없는 경우에는 비명시적 관련사를 추가해야 하는데, 추가할 관련사는 부호를 ‘◇’안에 적은 뒤 부연해서 ‘〈비명시적, 어감 충족〉’이라고 설명을 달았다.

여기서 주의해야 할 것은 관련사가 결여된 모든 문장에서 선·후행절 사이에 반드시 관련사를 추가해 줄 수 있는 것이 아니어서, 어떤 문장에서는 절 사이에 관련사 없이 내재적 의미에 따라 절을 연결시킬 수도 있다.

예를 들면 중국어 문장 ‘(a)国际货币基金组织21日在此间发表一份临时评估报告, (b)〈*〉再次调低了它对今明两年全球经济增长速度的预测.’에서 절(a)와 절(b)는 선행절에 대한 설명이 부연된 해석관계에 있지만 관련사를 추가할 필요가 없다. 즉, 관련사를 의도적으로 추가하지 않아도 된다. 이런 경우는 ‘관계수형도’이론의 표시체계에서는 보이지 않는 관련사의 위치를 달리 설명하고 있지 않는데 본 논문에서 관련사를 추가할 필요가 없을 때 비명시적인 관련사의 위치에 ‘〈*〉’를 표시하였다.

셋째, 텍스트의 구조 관계이다. 텍스트 여기서 구조 관계는 도표에서 보는 바와 같이 병렬, 전환, 인과 해석으로 추상적인 관계 개념을 가리킨다. 관계수형도 표시 체계에서는 이런 추상적인 관계 유형을 별도로 표시하지 않고 관련사를 통해 텍스트 단위 간의 관계만 나타낸다. 이에 대한 세분화된 하위 복문 유형은 그림2와 같이 17가지가 있다.



그림 2. 절 간의 의미관계 분류

이루어진다.

2) 광의적 병렬관계는 아래에 협의적인 병렬, 연관, 점층, 선택, 대비로 나뉘 다섯 가지 하위 유형으로 구성된다. 협의적인 병렬관계에서는 ‘并’, ‘也’, ‘还’ 등 관련사가 사용된다. 연관관계를 나타내는 관련사는 ‘然后’, ‘接着’, ‘其次’ 등 있고

1) 광의적 인과관계는 또 인과, 추리, 가정, 목적, 조건, 배경 등과 같이 여섯 가지 하위 유형으로 나뉜다. 큰 부류로서의 인과관계는 광의적인 인과관계를 의미하고 하위 분류인 인과관계 유형은 협의적인 인과관계를 뜻한다.

여기서 광의적인 인과관계는 철학적 개념이며 협의적인 인과관계는 논리적으로 인과관계를 나타내고, 접속기능을 가지고 있는 문법성분을 뜻한다. 대표적인 관련사는 ‘因为’, ‘所以’, ‘因此’ 등이 있다. 추리 관계를 나타내는 관련사는 ‘据此’, ‘可见’, ‘那么’ 등 있다. 가정 관계를 나타내는 관련사는 ‘如果’, ‘若’, ‘也许’ 등 있고 목적 관계를 나타내는 관련사는 ‘为了’, ‘从而’, ‘以致’ 등 존재한다. 그리고 조건 관계를 나타내는 관련사는 ‘只有…才…’, ‘只要…就…’ 등 있다. 마지막으로 배경관계를 나타내는 복문은 일반적으로 고정된 관련사가 없고 어순으로

점층 관계를 나타내는 관련사는 ‘并且’, ‘进而’, ‘甚至’ 등 있다. ‘不是…而是…’, ‘或’ 등 관련사는 선택 관계를 나타내고 ‘比’, ‘均比’ 등 관련사는 대비 관계를 나타낼 때 사용된다.

3) 광의적 전환관계의 하위분류는 협의적인 전환관계 및 양보관계로 구성된다. 협의적인 전환관계에 관련된 관련사는 ‘虽然’, ‘但是’, ‘然而’ 등 있고 양보관계를 나타내는 관련사로 ‘尽管’, ‘即使’, ‘无论’ 등 있다.

4) 광의적 해석관계는 협의적인 해석, 주종, 예시, 평가로 나뉘 분류된다. 협의적인 해석관계에서 ‘其中’, ‘包括’ 등 관련사가 많이 사용되고 주종관계에서 ‘总之’, ‘即’ 등 관련사가 자주 나타난다. 예시관계를 나타낸 관련사는 ‘例如’ 등 있고 평가 관계를 나타낸 관련사는 ‘是’, ‘这是’ 등 있다.

앞서 언급한 바와 같이 하나의 의미관계는 여러 개의 관련사로 통해 표출된다. 마찬가지로 한 개의 관련사는 반드시 한 가지 의미관계만을 나타내는 것이 아니다. 예를 들면, 관련사 ‘而’는 병렬관계뿐만 아니라 전환관계도 나타낸다. 그래서 문장의 의미관계를 규정할 때는 문맥에 따라 보다 더 적합한 의미관계를 규정해야 한다.

관련사의 의미관계 판정에 있어서 한 가지 유의해야 할 점이 있다. 예를 들어 중국어 문장 ‘(a) 随着中国经济的不断发展和对外开放的不断深入, 外商来华投资热情很高, (b) <由此, 并且> 投资项目和金额增长十分迅速.’에서는 절(a)와 절(b) 간에 인과관계로 규정하고 해석하면 관련사 ‘由此’를 추가하면 되고, 또 이를 병렬관계로 해석하면 관련사 ‘并且’를 추가할 수도 있다. 이렇게 한 가지 이상의 관련사를 추가할 수 있는 경우에는 의미관계의 강약에 따라 선택적으로 추가하는데 최대 3개 관련사를 추가할 수 있다. 위 예문에서는 의미관계가 보다 강한 인과관계가 표출된 관련사 ‘由此’는 앞에 쓰였고 의미관계가 상대적으로 약한 병렬관계를 나타낸 관련사 ‘并且’는 뒤에 위치하게 된다.

넷째, 텍스트 단위의 주종 관계이다. 관련사로 연결된 텍스트 단위는 중요성에 따라 주요 텍스트 단위와 종속 텍스트 단위로 나뉜다. 텍스트 단위 주종 관계의 판정은 텍스트 전체 의미에 따라 결정된다. 텍스트 내에서 구조적 층위의 대표로 다른 절과 관계를 맺을 수 있는 텍스트 단위는 주요 텍스트 단위(주절)가 된다. 다층 복문의 주종 관계 판정은 선후행절의 의미 관계를 통해 판단할 수 있다. 표시할 때 주요 텍스트 단위(주절)는 화살표를 사용하는 반면 종속 텍스트 단위(종속절)는 화살표를 쓰지 않다.

다음 예문과 그림3을 통해 관계수형도 표시 체계를 구체적으로 살펴보자.

[중국어복문 예문2]

张三才三十出头, (b)既没有什么学历, (c)又没有多少新的工作经验。(d)但是不论干什么, (e)他都非常认真, (f)所以, 领导总是把一些重要的任务交给他。

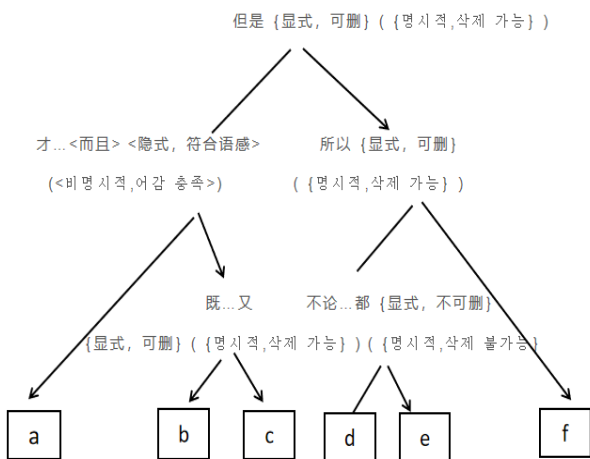


그림 3. 관계수형도 표시 체계 예시

그림3은 중국어 두 문장을 하나의 텍스트로 보고 관련사를 중심으로 관계수형도 표시 체계를 보여주고 있다. 텍스트 전체는 (a), (b),(c),(d),(e),(f) 여섯 개의 절로 나뉜다. 첫 번째 층위에서 (a),(b),(c) 절과 (d),(e),(f) 절간에 관련사 ‘但是’가 존재하는데 여기에는 ‘{명시적, 삭제 가능}’이라는 기능 설명을 두었다. 두 번째 층위에서는 (a)와 (b),(c)절은 ‘而且’라는 보이지 않는 관련사를 추가하고 ‘<비명시적, 어감 충족>’라고 적었다. 동시에 (d),(e)와 (f) 절간에 ‘所以’가 있어서 ‘{명시적, 삭제 가능}’으로 표시되었다. 세 번째 층위에서 (b)와 (c) 절간에 ‘既…又’가 있어서 ‘{명시적, 삭제 가능}’을 표시하고 (d)와(e) 절간에 ‘不论…都’라는 관련사가 있어서 ‘{명시적, 삭제 불가능}’이라고

표시하였다.

2.3 한국어 합성문과 문장 구조

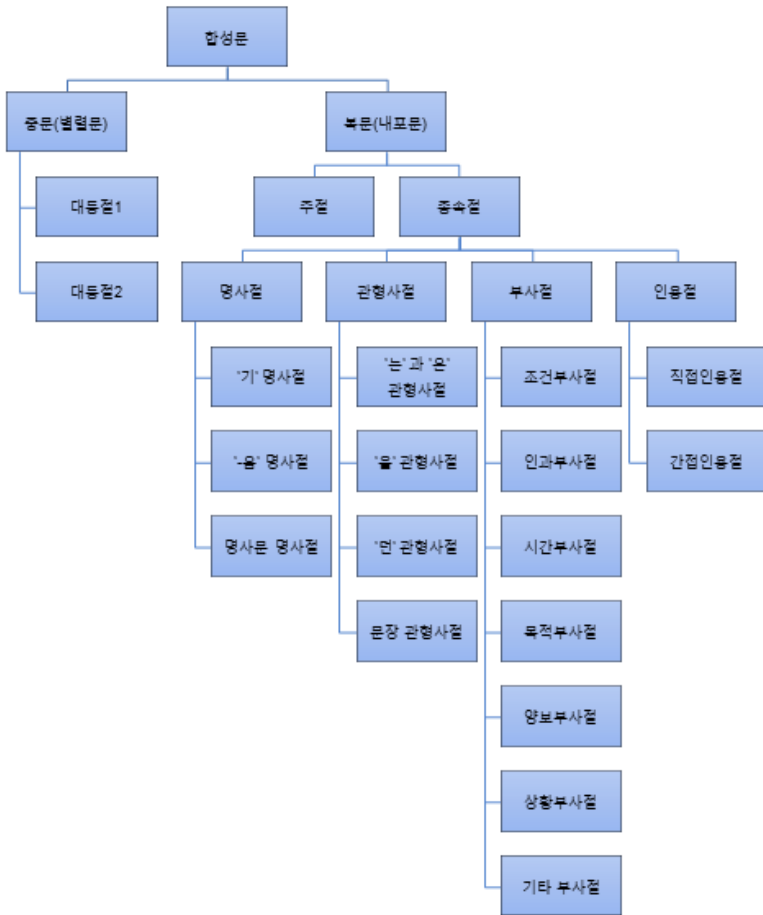


그림 4. 한국어 합성문 분류

포된다는 것은 두 절의 관계가 주종의 관계에 있음을 말한다. 한국어에서는 이를 구분하여 그중 하나는 주절이라 하고 다른 한 절은 종속절이라 한다. 즉, 복문이라고 하면 ‘종속절+ 주절’로 이루어진 문장을 가리킨다. 복문에 속한 종속절은 명사절, 관형사절, 부사절 및 인용절 네 가지 하위분류가 있다. 다시 명사절은 또 ‘-기’명사절, ‘-음’명사절, 명사문 명사절으로 분류된다. 그리고 관형사절은 ‘-ㄴ은(는)’ 관형사절, ‘-을’ 관형사절, ‘-던’관형사절, 문장 관형사절으로 나뉜다. 부사절은 그 종류가 매우 많은데, 부사절을 이끄는 부사형 어미의 의미를 중심으로 조건부사절, 인과부사절, 시간부사절, 목적부사절, 양보부사절, 상황부사절, 기타 부사절로 분류된다. 마지막으로 인용절은 직접 인용절과 간접 인용절으로 나뉜다.

2.4 문장 구조의 대조

앞서 중국어의 복문과 한국어의 합성문의 문장 구조가 서로 다르기 때문에 문장 구조와 관한 개념도 서로 다를 수밖에 없다. 그리고 문장에 대한 개념 어휘가 비슷하여 두 언어의 문장에 구조의 술어 사용의 오류가 발생할 수 있다.

중국어와 한국어 문장 구조의 차이를 명확히 표시하도록 관련한 기본 개념을 아래 도표로 표시하겠다. 중국어의 ‘复句

이익섭(2004:339-387)은 한국어 문장 구조에 관한 연구에서 아래와 같은 용어를 사용하고 그 정의를 설명하였다. 한국어에서 주술 관계가 한번만 이루어지는 문장을 단문이라 한다. 한 문장 안에 주술 관계가 두 개, 혹은 그 이상인 것은 다시 중문(重文)과 복문(复文)으로 갈린다. 중문은 두 절이 대등한 자격으로 결합한 문장이며 복문은 한 절이 다른 절의 한 성분의 자격으로 결합한 문장이다. 중문과 복문은 각각 병렬문(并列文)과 내포문(内包文)이라 부를 수 있다. 중문과 복문을 묶어 부르는 이름이 ‘합성문’이라고 하였다. 그렇다면 한국어의 2개 이상의 절을 가진 문장 구조는 어떻게 분류되는 살펴보자.

간단하게 말하자면 중문은 ‘선행절+후행절’로 이루어진 문장이다. 두 절은 대등한 관계로 결합된 것으로 한국어의 대등절을 결합을 이끄는 관련사는 중국어에 비해 다양하지 않다. 일반적으로 ‘-고’, ‘-며’, ‘-요’, ‘-으나’ ‘-는데’ 등이 대표적이다.

복문에서 하나의 절이 다른 절의 성분으로 내

(복문)'은 두 개 혹은 두 개 이상의 단문이 의미상 서로 밀접하게 관련되어 있으면서 구조적으로는 서로 포함관계를 갖지 않는 문장을 가리킨다. 한국어의 '복문' 개념과 구별해야 된다는 점을 유의하여야 한다. 본 연구에서 '중국어 다층 복문'에 관한 연구이라고 한다는 것이 중국어의 '复句(복문)'에 대한 연구이고 한국어 개념 중에 나타난 '복문'과 상관없다. 또한 '관계수형도'이론에서 중국어 복문의 구성 성분인 '分句 (절)'은 한국어 문장 구조 개념인 '절'과 구별하여야 한다. 본 연구에서 '절'은 중국어 복문의 구성 성분인 '分句 (절)'만 가리킨다. 중국어복문에서 절간의 의미관계에 따라 '联合复句(연합복문)'과 '偏正复句(수식복문)'으로 의미적 측면에서 분류하고 있다. 한국어 합성문에서 통사적 측면에서 '중문(重文)'과 '복문(複文)'을 구별하고 있다. 때문에 중국어와 한국어 문장 구조의 개념들이 비슷한 명칭을 가져도 내용이 전혀 다르다는 것을 알 수 있다.

| 개념어 | 중국어 개념 |
|-------------|---|
| 分句 (절) | 복문 내부의 단문을 절이라고 한다. |
| 复句 (복문) | 복문이란 두 개 혹은 두 개 이상의 단문이 의미상 서로 밀접하게 관련되어 있으면서 구조적으로는 서로 포함관계를 갖지 않는 문장을 가리킨다. |
| 联合复句 (연합복문) | 절간의 관계는 동등하고 평등한 관계이다. |
| 偏正复句 (수식복문) | 중심절과 수식절로 이루어져 있어 중심절이 문장 전체의 중심이 이룬다. |

표 2. 중국어 문장 구조 개념

| 개념어 | 한국어 개념 |
|--------|--|
| 절 | 주술 관계가 이루어져 있으면서 보다 큰 문장의 일부를 이루고 있으면 절이라 한다. |
| 합성문 | 중문과 복문을 묶어 부르는 개념이다. |
| 중문(重文) | 두 절이 대등하게 결합한다. |
| 복문(複文) | 한 절이 다른 절의 성분 자격으로 들어간다. 한 절이 다른 한 절의 성분으로 내포된다는 것은 두 절의 관계가 주종의 관계임을 뜻한다. |

표 3. 한국어 문장 구조 개념

중국어에서는 어음의 휴지가 복문의 중요한 특징 중의 하나로 꼽힌다. 서면어에서는 어음의 휴지를 逗號(,), 分號(;), 冒號(:)를 통해 나타낸다. 아래와 같은 예를 통해 중국어 복문의 특징을 이해할 수 있다.

[중국어복문 예문3]

[원문] (a)得了HSK6级以後, 我对汉语产生了感情, (b)有了比较全面的了解, (c)明确了自己的努力方向, (d)更值得高兴的是, 我对中国的文化产生了浓厚的兴趣。

[번역문A] HSK6 성적을 얻은 후 나는 중국어에 대해 감정이 생겨났으며, 비교적 완전한 이해를 갖게 되었을 뿐만 아니라 내 자신이 노력해야 할 방향 또한 확실히 할 수 있게 되었으며, 더욱 기뻐할 만한 것은 바로 중국 문화에 대해 아주 깊은 흥미가 생겨나게 되었다는 것이다.

중국어 원문은 쉽표 다섯 개를 사용하고 네 개의 절로 구성된 복문이다. 번역문A는 중국인 번역학습자 한 명이 번역한 문장이다. 번역문은 중국어 원문처럼 한 문장으로 구성되어 있고 쉽표도 두 개나 사용하였다. 이런 현상은 모국어 문장 구조의 간섭 현상이라고 할 수 있다. 중한 번역에서 번역자는 중국어 원문 문장 구조의 영향을 받아 중국어 문장의 특징을 한국어 번역문에서 그대로 반영하기 쉽다. 본 연구는 중국어 다층 복문을 한국어로 번역할 때 '관계수형도'이론을 바

탕으로 문장 구조 및 관련사를 어떻게 전환해야 할지에 대해 논의할 것이다.

III. 다층 복문의 한국어 번역 분석

3.1 이층 복문의 번역

이층 복문은 중국어 다층 복문 유형 중에서 두 개 이상의 절은 두 개의 층차로 이루어진 중국어 복문을 가리킨다. 이 층 복문에서 절에 수량에 따라 세 개절 복문, 네 개절 복문 등으로 분류될 수 있다. 본 절에서 중국어 세 개절 복문 및 네 개절 복문이 어떻게 ‘관계수형도’이론을 통해 한국어 번역문으로 도출되는 과정을 보여주겠다.

3.1.1 세 개절 복문

중국어 세 개절 복문의 번역에 있어 한국어 번역문의 문장 수량에 따라 한 문장, 두 문장, 세 문장으로 번역된 예문을 살펴보도록 하겠다.

(1) 한 문장으로 번역하기

[예문1]

[원문] (a)马云的同事就建议只开礼品店, (b)将来成立一家礼品公司, (c)但马云拒绝了。

[번역문] 마윈의 동료들은 돈이 안 되는 번역회사는 포기하고 대신 선물용품 회사를 차리자고 건의했지만 마윈은 단호히 거부했다.

분석: 원문은 (a), (b), (c) 세 개의 절로 이루어져 있는데 두 개의 층차로 구성되어 있다. 우선 (a), (b)가 (c)와 전환관계를 갖는 것이 첫째 층차이고 다시 (a)와 (b)가 점층관계를 갖는 것이 두 번째 층차이다. 2.2부분에서 언급된 ‘관계수형도’ 이론을 따르면 중국어 원문에 대해 이와 같은 수형도를 그려 볼 수 있다. (a), (b)가 (c)간에 접속사 ‘但’이 존재하여 한국어로 번역할 때 번역가가 원문의 의미 관계를 나타낼 수 있는 연결 어미 ‘-지만’으로 번역하였다. ‘-지만’은 어떤 사실이나 내용을 시인하면서 그에 반대되는 내용을 말하거나 조건을 붙여 말할 때에 쓰는 연결 어미이다. (a)와 (b)절간에 명시적인 관련사가 존재하지 않아도 자연스럽고 뉘앙스에 맞는 구문인데 의미를 통해 분석하면 명시적인 접속사 ‘然后’을 추가하여 점층관계가 나타난다. 번역가가 번역하였을 때 앞뒤 절의 두 사실 간에 계기적인 관계가 있음을 나타내는 연결 어미 ‘-고’로 번역하였다. 번역문은 원문 (a), (b), (c) 세 개의 절을 두개의 연결어미를 사용함으로써 한 문장으로 번역하였다.⁶⁾

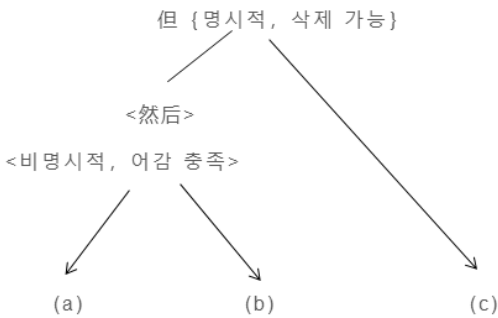


그림 5. 예문1관계수형도

6) 이 예문에서 주의해야 할 점은 하나가 있다. 원문에서 (a)절 ‘马云的同事就建议只开礼品店’을 직역하면 ‘마윈의 동료들은 선물을 파는 가게만 운영하고’인데 번역문에서 문맥에 따라 의역을 선택하여 ‘마윈의 동료들은 돈이 안 되는 번역회사는 포기하고’로 번역되었다. 하지만 (a)절 안의 의미를 조절하지만 (a), (b), (c)절 간의 의미관계 판정에 대해 영향을 끼치지 않았다.

(2) 두 문장으로 번역하기

[예문2]

[원문] (a)他没有过多评论, (b)只是说他正在部署云计算的事情, (c)说下一个五年一定是云计算的时代。

[번역문] 그는 딱히 충고는 하지 않았다. 그저 자신은 지금 클라우드 컴퓨팅에 매달리고 있다면서 앞으로 다가올 5년은 클라우드 컴퓨팅의 시대가 될 것이라고 말했다.

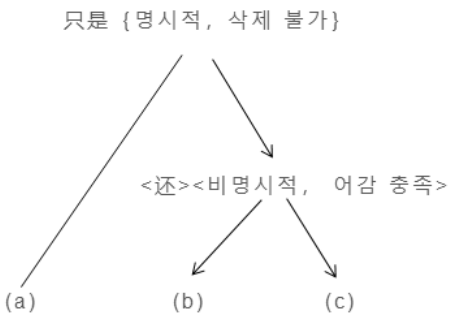


그림 6. 예문2 관계수형도

[분석] 이 문장은 세 개의 절로 이루어져 있지만 두 개의 층차로 구성되어 있다. 우선 (a)가 (b),(c)와 전환관계를 갖는 것이 첫 번째 층차이고, 다시 (b)와(c)가 병렬관계를 갖는 것이 두 번째 층차이다. 관계수형도는 이와 같이 그렸다. (a)와 (b)절간에 가벼운 전환관계를 나타내는 접속사 ‘只是’가 존재한다. (b)와 (c)절간에 병렬관계를 나타내는 비명시적인 관련사 ‘还’를 추가할 수도 있다. 이 문장을 번역하였을 때 첫 번째 층차인 (a)절을 한 문장으로 번역하였고 의미관계가 긴밀한 두 번째 층차인 (b)와(c)를 다른 한 문장으로 번역하였다. (a)와 (b)절간에 존재하는 의미관계는 가벼운 전환관계를 나타내는 부사 ‘그저’로 번역하였고 (b)와 (c)절

간에 존재하는 병렬관계는 두 가지 이상의 움직임이나 사태 따위가 동시에 겹하여 있음을 나타내는 연결 어미 ‘-면서’로 번역하였다.

(3) 세 문장으로 번역하기

[예문3]

[원문] (a)其中, 网上中国商品交易市场是马云在外经贸部做得最出色的一个网站, (b)这个网站是中国政府机构首次组织的, 互联网上的大型电子商务实践, (c)在创办的当年这个网站就实现了盈利。

[번역문] 그 가운데 ‘온라인 중국상품거래시장’은 마윈이 대외경제무역부에서 만든 가장 훌륭한 사이트였다. 이는 중국 정부 기관에서 제작한 첫 번째 인터넷 사이트로, 인터넷에서 대형 전자 비즈니스를 실현한 것이었다. 이 사이트는 개설된 해부터 곧바로 이익을 내기 시작했다.

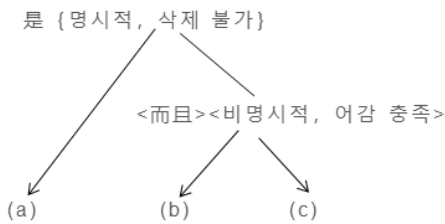


그림 7. 예문3 관계수형도

[분석] 이 문장은 세 개의 절로 이루어져 있지만 두 개의 층차로 구성되어 있다. 우선 (a)가 (b),(c)와 평가관계를 갖는 것이 첫 번째 층차이고, 다시 (b)와(c)가 점층관계를 갖는 것이 두 번째 층차이다. (a), (b), (c)절간에 명시적인 관련사가 존재하지 않다. (b)절에서 고정구 ‘是’가 나타나서 (a)와 (b),(c)절간에 평가관계임을 알 수 있다. (b)와 (c)절간에 점층관계를 나타내는 비명시적인 관련사 ‘而且’를 추가할 수도 있으므로 점층관계임을 알 수 있다. 번역문에서 (a), (b),(c)절을 각각 한국어 한 문장으로 번역하였다. 원문에서 (a), (b),(c)절은

모두 주절의 역할을 해당할 수 있고 서로 의지하지 않다. 때문에 접속 표지가 없이 각각 한 문장으로 번역해도 의미를 명확히 표현할 수 있다. 또한 (a), (b),(c)절은 보편적으로 보인 절보다 상당히 길기 때문에 독자의 가독성을 위해 세 문장으로 나누어 번역한 것이 보다 적절한 번역 방법이다.

3.1.2 네 개절 복문

본 절에서 중국어 네 개절 복문의 번역에 있어 번역문 문장 수량에 따라 한 문장, 두 문장으로 번역된 예문을 분석하겠다.

(1) 한 문장으로 번역하기

[예문4]

[원문] (a)当时马云虽然刚开始创业, (b)海博翻译社的业务开展得不算多, (c)但名声在外, (d)很多政界、商界的人都听说过他。

[번역문] 당시 마윈은 하이보번역사를 창업한지 얼마 되지 않아 일거리는 많지 않았지만 이름은 제법 알려진 터라 수 많은 정·재계 인사들이 그의 이름을 익히 들어 알고 있었다.

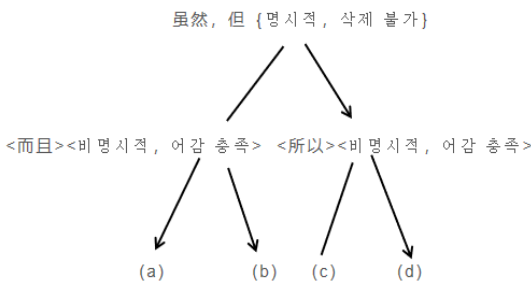


그림 8. 예문4 관계수형도

[분석] 이 문장은 네 개의 절로 이루어져 있지만, 두 개의 층차로 구성되어 있다. 우선 (a),(b)가 (c),(d)와 전환관계를 갖는 것이 첫 번째 층차이고, 다시 (a)와(b)가 점층관계를 갖는 것, (c)와(d)가 인과관계를 갖는 것이 두 번째 층차이다. (a), (b)와 (c),(d)절간에 명시적인 관련사 ‘虽然, 但’가 존재한다. (a)와 (b)절간에 점층관계를 나타내는 비명시적인 관련사 ‘而且’를 추가할 수도 있으므로 점층관계임을 알 수 있다. (c)와 (d)절간에 인과관계를 나타내는 비명시적인 관련사 ‘所以’를 추가할 수도 있으므로 인과관계임을 알 수 있다. 번역문에서 (a), (b),(c),(d) 네 개 절

을 한국어의 한 문장으로 번역하였다. 이는 중국어 원문 문장 구조의 영향을 받아 번역한 예이라고 할 수 있다. 한 문장인 중국어 원문을 한국어 한 문장으로 번역하는 것이 중한 번역에서 자주 보일 수 있는 현상이다.

(2) 두 문장으로 번역하기

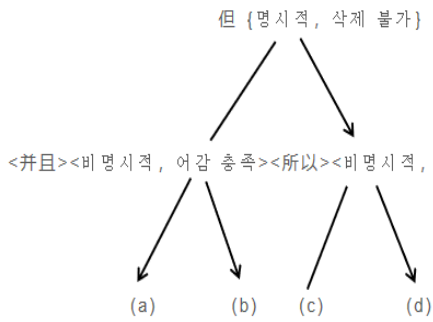
[예문5]

[원문] (a)局面慢慢好转, (b)马云带着他的团队也促成了几单生意, (c)但大部分的钱都被VBN拿走了, (d)中国黄页也就没有剩下多少钱。

[번역문] 상황이 조금씩 나아지면서 마윈은 팀원들과 함께 거래를 성사시켜 나갔다. 하지만 대부분의 돈을VBN이 가져가서 차이나옌로우페이지에 남는 돈은 몇 푼 되지 않았다.

[분석]이 문장은 네 개의 절로 이루어져 있지만 두 개의 층차로 구성되어 있다. 우선 (a),(b)가 (c),(d)와 전환관계를 갖

는 것이 첫 번째 층차이고, 다시 (a)와(b)가 점층관계를 갖는 것, (c)와(d)가 인과관계를 갖는 것이 두 번째 층차이다. (a),



(b)와 (c),(d)절간에 명시적인 관련사 ‘但’가 존재한다. (a)와 (b)절간에 점층관계를 나타내는 비명시적인 관련사 ‘并且’를 추가할 수 있으므로 점층관계임을 알 수 있다. (c)와 (d)절간에 인과관계를 나타내는 비명시적인 관련사 ‘所以’를 추가할 수도 있으므로 인과관계임을 알 수 있다. 번역문에서 (a), (b)과 (c),(d) 네 개 절을 한국어의 두 문장으로 번역하였다.

그림 9. 예문5 관계수형도

3.2 삼층 복문의 번역

삼층 복문은 중국어 다층 복문 유형 중에서 세 개 이상의 절은 세 개의 층차로 이루어진 중국어 복문을 가리킨다. 삼층 복문에서 절에 수량에 따라 네 개절 복문, 다섯 개절 복문, 여섯 개절 복문 등으로 분류될 수 있다. 본 절에서는 다섯 개절 복문과 여섯 개절 복문을 대표로 삼층 복문의 번역 사례를 살펴보도록 하겠다.

3.2.1 다섯 개절 복문

본 절에서 중국어 다섯 개절 복문의 번역에 있어 한국어 두 문장으로 번역하는 예문 두 개를 분석하겠다.

(1) 두 문장으로 번역하기

[예문6]

[원문] (a)你做了一个淘宝网站, (b)是淘物质的东西, (c)我要做一个网站淘大脑里的经验和智慧, (d)你看我这个东西还没有物流, (e)一点儿也不麻烦.

[번역문] 선생님께서 만드신 타오바오는 물건을 고르는 사이트이지만 저는 지혜와 경험을 고르는 사이트를 만들고 싶습니다. 제 사이트는 물류에 대해 신경 쓸 필요가 없기 때문에 사업을 하면서 번거로운 일은 아마 없을 겁니다.

[분석]이 문장은 다섯 개의 절로 이루어져 있는데 세 개의 층차로 구성되어 있다. 우선 (a),(b)가 (c),(d),(e)와 전환관계를 갖는 것이 첫 번째 층차이고, 다시 (a)와(b)가 점층관계를 갖는 것, (c)와(d),(e)가 점층관계를 갖는 것이 두 번째 층차이다. 또 (d)와 (e)절간에 인과관계를 갖는다. 원문에서 명시적인 관련사 하나도 없고 어순으로 연결되었다. (a), (b)와 (c),(d),(e)절간에 비명시적인 관련사 ‘但是’를 추가할 수 있다. (a)와 (b)절간에 점층관계를 나타내는 비명시적인 관련사 ‘而且’를 추가할 수도 있으므로 점층관계임을 알 수 있다. (c)와 (d),(e)절간에 점층관계를 나타내는 비명시적인 관련사 ‘并且’를 추가할 수 있다. 제3 층차인 (d), (e)절간에 비명시적인 관련사 ‘所以’을 추가할 수 있다. 번역문에서 원문의 (a), (b),(c)절과 (d),(e)절은 각각 한국어 한 문장으로 번역하였다. 본 예문에서 중국어 문장 다섯 개절만큼 긴 경우는 한국어 문장 두 개로 나누어 번역하는 것이 보다 적절한 번역 전략이다.

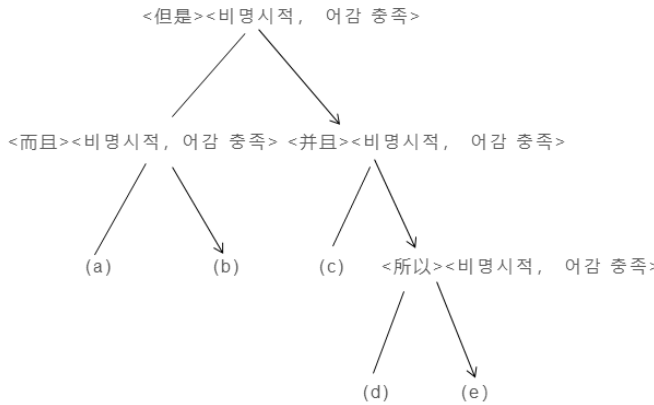


그림 10. 예문6 관계수형도

[예문7]

[원문] (a)那时候阿里巴巴B2B刚刚上市, (b)市值超过200亿美元, (c)成为全世界最大的互联网公司之一, (d)马云一时风头无两, (e)关于他早年的故事又被人拿出来翻来覆去地讲。

[번역문] 당시는 알리바바가 막 B2B 회사로 상장하^연 시가 총액이 무려 200억 달러가 넘는 세계 최대의 인터넷 회사 중 하나가 되어 있을 때였다. 마윈은 단숨에 누구도 넘볼 수 없는 최고가 되었고 그의 젊은 시절 일화들이 사람들 사이에 널리 회자되고 있었다.

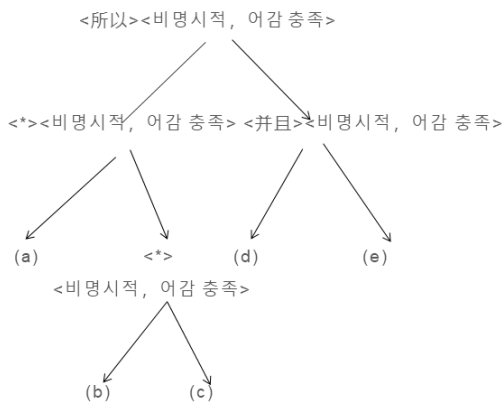


그림 11. 예문7관계수형도

[분석] 이 문장은 다섯 개의 절로 이루어져 있는데 세 개의 층차로 구성되어 있다. 우선 (a),(b),(c)가 (d),(e)와 인과관계를 갖는 것이 첫 번째 층차이고, 다시 (a),(b)와(c)가 인과관계를 갖는 것, (d)와 (e)가 점층관계를 갖는 것이 두 번째 층차이다. 또 (a)와 (b)절간에 점층관계를 갖는다. 원문에서 명시적인 관련사 하나도 없고 어순으로만 연결되었다. (a), (b),(c)와 (d),(e)절간에 비명시적인 관련사 ‘所以’를 추가할 수 있다. (a)와 (b),(c)절간에 해석관계인데 마땅한 관련사를 추가할 수 없어서 <*>로 표시하였다. (d)와 (e)절간에 점층관계를 나타내는 비명시적인 관련사 ‘并且’를 추가할 수 있다. 제3 층차인 (b), (c)절간에 병렬관계인데 관련사를 추가하지 않는 것이 의미전달이 더 자연스러워서 추가하지 않았다.

번역문에서 원문의 (a), (b),(c)절과 (d),(e)절은 각각 한국어 한 문장으로 번역하였다. 본 예문에서 중국어 문장 다섯 개 절만큼 긴 경우에 번역할 때 중국어 문장 구조의 영향을 받지 않고 한국어 문장 두 개로 나누어 번역하는 것이 보다 적절한 번역 전략이다.

3.2.2 여섯 개절 복문

본 절에서 중국어 여섯 개절 복문을 한국어 네 문장으로 번역된 예문을 분석하겠다.

(1) 네 문장으로 번역하기

[예문8]

[원문] (a)那时我们杭州没有翻译社, (b)我们是第一家独立存在的这样一个公司, (c)大家都不看好, (d)而且一开始也不赚钱, (e)但马云坚持下来了, (f)没有放弃。

[번역문] 당시 우리 항저우에는 번역회사가 없었어요. 우리 회사가 독립적으로 운영되는 최초의 번역회사였습니다. 모

두들 이런 사업을 좋게 보지 않은데다 처음에는 수익도 나지 않았어요. 하지만 마원은 포기하지 않고 굳세게 밀고 나갔지요.

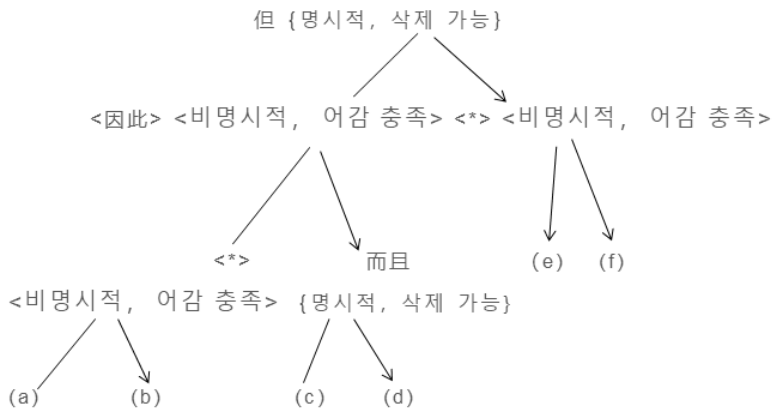


그림 12. 예문8 관계수형도

[분석] 이 문장은 여섯 개의 절로 이루어져 있는데 세 개의 층차로 구성되어 있다. 우선 절 (a),(b),(c),(d)가 절 (e),(f)와 전환관계를 갖는 것이 첫 번째 층차이고, 다시 (a),(b)와(c),(d)가 인과관계를 갖는 것, (e)와 (f)가 병렬관계를 갖는 것이 두 번째 층차이다. 또 (a)와 (b)절간에 배경관계를 갖고 (c)와 (d)절간에 점층관계를 갖는 것이 세 번째 층차이다. 관계수형도는 위와 같이 그려졌다. (a), (b),(c),(d)와 (e),(f)절간에 명시적인 관련사 ‘但’가 존재한다. (a),(b)와 (c),(d)절간에 인과관계를 나타내는 비명시적인 관련사 ‘因此’를

추가할 수도 있으므로 인과관계임을 알 수 있다. (e)와 (f)절간에 명시적인 관련사가 존재하지 않지만 중국어 뉘앙스에 맞는다. 관련사를 추가하면 오히려 어색할 수 있으므로 관계수형도에서 추가하지 않았다. 제3 층차인 (a), (b)절간에 배경관계를 나타내므로 관련사를 추가하지 않아도 된다. (c)와 (d)절간에 명시적인 관련사 ‘而且’가 존재하고 점층관계를 갖는다. 번역문에서 원문의 절(a), 절(b), 절(c)와(d), 절(e)와(f)은 각각 한국어 한 문장으로 번역하였고 네 문장으로 이루어진다. 본 예문에서 중국어 문장은 여섯 개절만큼 아주 긴 편이다. 번역할 때 중국어 문장 구조의 영향을 받지 않고 한국어 문장 내 개로 나누어 번역하는 것이 보다 적절한 번역 전략이다. 특히 중국어 원문은 대화부분에 나타난 대화문이라서 번역할 때 한국어 문장이 더욱 짧은 경향을 보인다.

IV. 결론

본 연구에서 중국어 텍스트 분석 이론 ‘관계수형도’ 표시 체계를 바탕으로 중국어 다층 복문의 분석 방법을 제시하고 중한 번역에서 이용하도록 하였다.

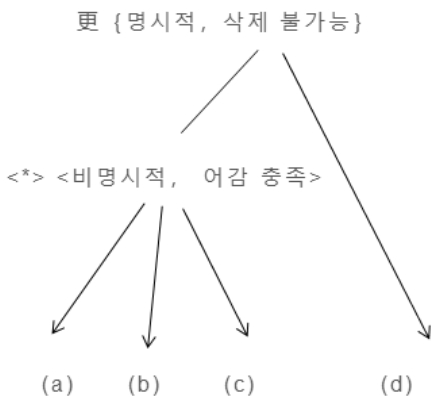
본 연구에서 중국어 이층 복문은 세 개절 복문과 네 개절 복문으로 나누어 있다. 중한 번역 시 중국어 세 개절 복문은 각각 한국어 한 문장, 두 문장, 세 문장으로 번역된 예시를 살펴보았다. 그리고 중국어 네 개절 복문은 각각 한국어 한 문장, 두 문장으로 번역된 예시를 제시하였다. 중국어 삼층 복문은 다섯 개절 복문과 여섯 개절 복문으로 나누어 있다. 중한 번역 시 중국어 다섯 개절 복문은 한국어 두 문장으로 번역된 예시를 제시하였고 중국어 여섯 개절 복문은 네 개 문장으로 번역된 예시를 제시하였다.

중한 번역시 번역자는 중국어 한 문장을 한국어 한 문장으로 번역하기가 쉽다. 이는 문장 차원에서의 형식적 대등으로 인해 나타난 문제이다. 본 연구에서 중국어 한 문장이 한국어 한 문장, 두 문장, 세 문장, 심지어 네 문장으로 번역된 예시를 살펴보았다. 중한 번역시 번역자는 한 문장 대 한 문장의 식으로 번역하는 인식을 바꿔야 한다. ‘관계수형도’ 표시 체계를 통해 중국어 문장 절간의 층차와 의미 관계를 분석함으로써 한국어로 번역할 때 적당한 문장수로 조절할 수 있다.

또한 ‘관계수형도’ 표시 체계에서 관련사를 표시할 수 있기 때문에 중국어 문장 절간의 의미관계를 명시화하며 중한 번역에 있어 도움이 된다. 중국어 원문에서 명시적인 관련사나 비명시적인 관련사가 밝혀져서 번역한 때 한국어 관련사의 선택은 쉬워질 것이다. 특히 중국어 문장에서 어순에 의한 문장 구조가 많기 때문에 비명시적인 관련사를 찾아내는 것이 중국어 다층복문의 번역에 도움이 된다.

2.4에서 언급된 중국어 복문은 ‘관계수형도’ 표시 체계를 사용해 다시 번역해 보겠다. 아래와 같은 수형도로 표시할 수 있다.

[중국어복문 예문2] (a)得了HSK6级以後，我对汉语产生了感情，(b)有了比较全面的了解，(c)明確了自己的努力方向，(d)更值得高兴的是，我对中国的文化产生了浓厚的兴趣。



위에 관계수형도에서 보인 듯 (a),(b),(c) 절과 (d)절은 ‘更’라는 관련사를 통해 점층관계를 나타낸다. (a),(b),(c)절간에 관련사 한 개도 없지만 의미적으로 대등한 병렬관계를 나타내기 때문에 같은 층차에 위치하고 있다. (a),(b),(c)절은 한 문장으로 번역하면 지나치게 길어지기 때문에 여기서 (a) 절을 한 문장으로 (b),(c)절을 다른 한 문장으로 번역하겠다. (a)와 (b),(c)절을 연결하기 위해서는 병렬적으로 연결할 때 쓰는 접속 부사 ‘그리고’를 추가했다. (b),(c)절간에 병렬관계를 나타내는 ‘뿐만 아니라’라는 표현으로 병렬 관계가 자연스럽게 표출된다. (d)절은 부사 ‘더욱’으로 점층관계를 표출하여 독립적인 한 문장으로 번역하겠다. ‘관계수형도’ 표시 체계를 사용한 후에 번역된 한국어 번역문은 아래 [번역문B]에서 확인할 수 있다.

그림 13. 중국어복문 예문2 관계수형도

[번역문B]HSK6 성적을 얻은 후 나는 중국어에 대해 감정이 생겨났다. 그리고 비교적 완전한 이해를 갖게 되었을 뿐만 아니라 내 자신이 노력해야 할 방향 또한 확실히 할 수 있게 되었다. 더욱 기뻐할 만한 것은 바로 중국 문화에 대해 아주 깊은 흥미가 생겨나게 되었다는 것이다.

[번역문A]HSK6 성적을 얻은 후 나는 중국어에 대해 감정이 생겨났으며, 비교적 완전한 이해를 갖게 되었을 뿐만 아니라 내 자신이 노력해야 할 방향 또한 확실히 할 수 있게 되었으며, 더욱 기뻐할 만한 것은 바로 중국 문화에 대해 아주 깊은 흥미가 생겨나게 되었다는 것이다.

번역문B와 2.4에서 제시된 번역문A를 비교해보면 중국어 한 문장을 번역할 때 번역문A에서는 한국어 한 문장으로 번역되었고 번역문B에서는 한국어 문장 세 개로 번역된다는 것을 알 수 있다.

결론적으로 중국어 다층복문의 번역에 있어 중국어 텍스트 분석 이론 ‘관계수형도’ 이론을 중심으로 두 가지 측면의 문제를 해결할 수 있다.

첫째, 중국어에서 다층 복문 구조를 가지고 있는 한 문장은 한국어로 번역할 때 한 문장으로 번역하는 것에 구애되지 않고 필요에 따라 여러 문장으로 번역하는 전략을 사용해야 한다.

둘째, 중국어 다층 복문 절간의 관련사를 명시화시키므로 한국어로 번역할 때 정확한 의미관계를 파악하여 한국어 관련사를 선택해야 한다.

본 연구에서 중국어 이층 복문과 삼층 복문의 중한 번역 실례에 대해 분석하였지만 중국어 다층 복문의 구조가 많이 다양하고 복잡한 것이 사실이다. 본 논문에서 더 상세하고 전면적으로 연구 못한다는 것이 아쉬운 점이다. 하지만 모든 중국어 복문은 ‘관계수형도’ 이론에 적용할 수 있기 때문에 실제로 번역 작업할 때 ‘관계수형도’ 표시 체계를 이용하면서 번역하면 보다 질이 높은 번역물을 완성할 수 있을 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 김난미·김정은 역(2005), 『현대 중국어 개론(陈阿宝·吴中伟现代汉语概论)』, 다락원 출판사.
- 김승곤 (2018), 『국어 관련사미 연구』, 글모아출판.
- 김윤전(2006), 중국어 복문의 관련어구 교수-학습 방안, 이화여자대학교, 석사학위논문
- 김현철·박정구·최규발 역(2007), 『중국어어법 연구방법론(陆俭明, 现代汉语语法研究教程)』, 차이나하우스 출판사
- 이익섭 (2005), 『한국어문법』, 서울대학교 출판부
- 전기정(2018), 중국어와 한국어 복문의 비교, 중국어문학논집 (112), 2018.10, 81-105쪽.
- 정운철(2005), 무표지 복문의 유형 고찰, 한국중국어교육학회 학술대회 (2), 2005.11, 110-118쪽.
- 최세운(2011), 중국어 독해능력 향상을 위한 ‘무표지복문’의 유형분류와 독해방법 고찰, 중국어문학논집 (69), 2011.8, 117-138쪽.
- 丁俊苗(2019), 论复句的构式语法研究, 现代语文, 2019.11, 60-68쪽.
- 李晋霞·刘云 (2017), 论汉语复句分类的形式特征, 语文研究, 2017.3, 6-10쪽.
- 李艳翠 (2015), 汉语篇章结构表示体系及资源构建研究, 苏州大学, 博士学位论文.
- 王地娟(2004), 现代汉语复句基本问题研究, 四川师范大学, 硕士学位论文.
- 邢福义(2001), 『汉语复句研究』, 商务印书馆.
- 周伯莹(2020), 浅谈复句三分法及其在对外汉语教学中的应用, 文化学刊, 2020.3, 145-147쪽.
- 赵恩芳·唐雪凝(1998), 『现代汉语复句研究』, 山东教育出版社.
- Zhou Y.P. and Xue N.W.(2012) PDTB-style discourse annotation of Chinese text[C]. In Proceedings of the 50th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, 69-77쪽.

■ 참고자료 ■

- 王利芬·李翔, 『穿布鞋的马云』, 北京联合出版公司, 2014.
- 왕리판·리상 지음, 김태성 옮김, 『운동화를 신은 마윈』, 36.5출판사, 2015.

〈토론〉 “중한번역에서 중국어 다층 복문의 한국어 번역 전략 연구”에 대한 토론문

이영남(중국 광서사범대학교)

본 논문에서는 중국어 문장구조에서 복문의 절과 절의 ‘관계 수형도’를 통해 구조의 유형을 분류하고, 번역사에 의해 제시된 한국어 번역문과 비교하여 다층 복문의 번역 방법을 유형에 따라 기술하고 있습니다. 이를 통해 중국어권 한국어 학습자의 한국어 글쓰기 및 번역 교육에서 모국어 간섭을 줄일 수 있는 효과를 기대하고 있습니다. 고립어인 중국어와 교착어인 한국어는 문장 구조에 있어 큰 차이를 가지고 있어 통역과 번역에서 어려움을 겪고 있는 실정에서 본 논문은 학문적인 가치가 인정됩니다.

논문에서는 중국어의 복문과 한국어의 합성문의 문장 구조가 서로 다르기 때문에 문장 구조와 관한 개념도 서로 다를 수밖에 없으나 문장개념 어휘가 비슷하여 두 언어의 문장에 구조의 술어 사용의 오류가 발생할 수 있어, 중국어 문장의 특징을 한국어 번역문에서 그대로 반영하기 쉬우므로 중국어 다층 복문을 한국어로 번역할 때 ‘관계수형도’이론을 바탕으로 중국어 다층 복문 번역에서 생기는 문제를 해결하였습니다. 즉, 논문에서는 다층 복문 구조를 가지고 있는 중국어 문장을 한국어로 번역할 때 한 문장으로 번역하는 것에 구애되지 않고 필요에 따라 여러 문장으로 번역하는 전략을 사용해야 하며, 중국어 다층 복문을 한국어로 번역할 때 정확한 의미관계를 파악하여 한국어 관련사를 잘 선택해야 한다는 결론에 도달하였습니다.

이상, 논문을 통해 토론자는 중국어 다층 복문의 한국어 번역에서 생기는 문제해결에 있어, ‘관계수형도’이론의 필요성과 한국어 번역에서의 해결 전략에 대해 충분히 공감을 표시하면서, 다음과 같은 내용을 문의드리는 것으로 토론자의 소임을 다 하고자 합니다.

1. 논문의 결론에서도 말씀하시다시피 중국어의 다층 복문의 구조가 많이 다양하고 복잡하다고 했고, 모든 복문은 ‘관계수형도’ 이론에 적용된다고 했습니다. 그렇다면, 그에 대응되는 한국어의 복합문, 또는 관련사 처리도 역시 모두 가능한지를 문의드리고자 합니다.
2. 번역사의 번역은 중한번역의 경우가 많지만 필요에 따라 한중번역의 경우도 존재합니다. 따라서 한국어의 복합문을 중국어로 번역할 경우, 역시 이 ‘관계수형도’이론을 통해 복합적인 의미 또는 심층적인 의미를 전달할 수 있는지요? 혹시 있다면 모든 경우가 다 가능한지를 문의드리고자 합니다.

토론자의 능력한계로 논문을 제대로 이해하지 못하고 논의했거나 불필요한 질문을 드렸다면 너그럽게 이해해 주시기 바라며, 좋은 논문 발표해 주시고, 소중한 연구를 공유해주신 점 다시 한 번 감사드립니다.

한국어번역 학습자의 기계번역에 대한 Post Editing 수행 연구

-중국어권 학습자의 한국어 MT-PE 능력 실험을 중심으로-

JIAYANGFAN(한국외국어대학교)

연구개요

본 연구에서는 외국인의 한국어교육과 한국어 번역교육에서 기계번역의 변화가 한국어 학습과 통·번역 훈련에 반영될 것으로 기대한다. 그리고 이러한 능력의 필요성은 한국어 학습자의 요구의 변화로 이어질 것으로 생각하고 있다. 이에 따라 한국어교육의 방법과 교육 내용에서도 변화가 있을 것이고, 이를 위한 한국어 고급학습자의 교육 목표와 교육과정의 변화 가능성을 제기하고 있다.

본 연구에서는 기계번역을 활용한 한국어번역에서 MT-PE의 번역 오류의 유형을 살피고 세부 항목에 대한 PE 수행 결과를 관찰해 보았다. 그리고 이를 통해 중국어권 한국어번역 학습자에게 요구되는 MT-PE 능력을 살피고자 한다.

PE 행위에 대한 실험에서는 PE를 번역 작업에 후행하는 보완적 행위가 아닌 MT를 활용한 번역자의 번역을 완성하는 일련의 번역과정으로 정의하였다. 그리고 그에 따른 번역가의 PE 행위를 4가지로 분류하여 살펴보았다. 먼저 MT의 언어 전환에 의한 오역이나 번역오류를 유지하는 행위를 구분하는데 이를 다시 수행포기와 인지불가로 나누어 설명하였다. 그리고 번역가의 PE 수행한 것에 대해서는 오류수정 안에서 수정을 통한 PE 성공과 PE 후에 또 다른 오류를 생산하는 PE 실패로 구분하였다.

실험에서는 MT를 통해 생산된 텍스트에서 63개의 번역오류를 4가지 유형으로 분류하고 각각의 유형에 따른 오류 요소를 9개의 항목으로 나눠 오류유지와 오류수정의 양상을 관찰해 보았다. 그리고 7명의 참여자는 번역 학습자군과 번역 전문가군으로 구분하여 그 차이를 살피고 실험을 통한 PE 능력을 검증해 보았다. 9개의 오류 요소에 대한 PE 수행과 그 결과는 모국어와 한국어의 차이, 그리고 참여자의 MT-PE 수행에 대한 이해에 따라 최종 번역물의 완성에 영향을 미치게 됨을 확인하였다.

1. 서론

기계번역과 인간의 번역은 A언어와 B언어 간의 언어적 전환을 시도하는 점에서 둘의 번역 행위는 매우 유사해 보인다. 이러한 이유로 최근 기계번역 프로그램이 일반화되고 우리의 일상생활에서 자주 사용되면서 프로그램화된 번역기를 마치 하나의 완성된 제품으로 인식되는 경우가 많다.

기계번역을 완성된 번역을 제공하는 제품이 아닌 인간의 언어 사용에서 복잡하고 번거로운 과정을 돕는 자동화된 공정

쯤으로 이해하는 이는 많지 않다. 사실 기계번역은 전문 번역가가 사용하던 ‘컴퓨터를 활용한 번역과정(CAT)’의 발전된 단계로, 그 활용대상이 보편화되어 더 많은 사람이 이용할 수 있게 된 것이다. 이로 인해 외국어 사용이나 번역과정에서 더 많은 도움을 받을 수 있게 되었다. 하지만 외국어교육과 번역교육의 측면에서는 이로 인해서 과거 번역과정에서는 주 변적이며, 부수적인 것으로 이해되던 BT와 PE에 대한 관심이 확대되고 있다.¹⁾

과거 전통적인 번역에서 PE의 기본적인 범주는 번역가의 모국어로의 번역(순방향 Forward Translation)에서는 장르적 완성도를 위해, 외국어로의 번역(역방향 Backward Translation)에서는 원어민에 의한 언어적 직관과 형태 정확성을 보완하는 과정으로 모두 자연스러운 번역(번역 텍스트의 질적인 가공)을 위한 번역 후 수반 작업으로 인식되었다.

하지만 기계번역이 상용화되고 일상생활에서 사용빈도가 높아지면서 번역기를 이용한 번역과정에서는 번역자에 의한 MT-PE(기계번역의 수정작업)가 모든 번역에서 필수적인 과정의 일부가 되었다. 더불어 전통적인 PE 작업은 주로 후행 번역자(T2)에 의해 형태적 정확성, 문체의 자연스러움을 확보하기 위해 수반되는 번역과정이었다면, MT-PE 선행 번역자가 기계에 의해 수행되었기 때문에 번역사(T1)의 필수적인 MT-PE 과정에서 의미적, 내용적 합치(등가의 정확성)를 판단하기 위해 BT도 필수적인 과정이 되었다.²⁾

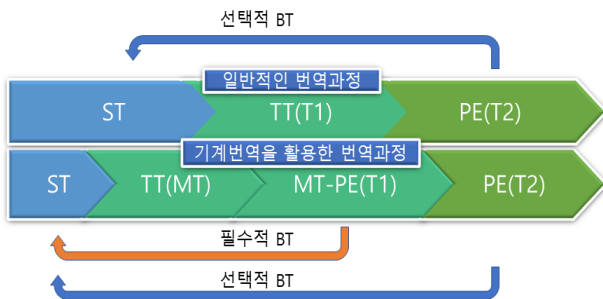


그림 1. 번역과정의 비교

이러한 점에서 인간의 언어사용에서 언어 간의 간극을 MT를 통해 완전히 해결하고 통번역사의 역할을 번역기를 통해 대체할 것이라는 전망에 대한 오류를 지적할 수 있다. 하지만 기계번역의 변화가 최소한 일상의 통번역 과정에서 양적, 질적 변화와 함께 외국어교육과 번역교육의 방법과 목표에서도 적지 않은 변화를 가지고 올 것이라는 점은 점점 더 분명해 보인다.

본 연구는 외국인의 한국어교육과 한국어 번역교육에서 이러한 변화가 한국어 학습과 통번역 능력에 반영되어 학습자 요구의 변

화로 이어질 것이라 보고 있다. 이에 따라 한국어교육의 방법과 교육 내용에서도 변화가 있을 것이고, 이를 위한 한국어 고급학습자의 교육 목표와 교육과정의 변화 가능성을 제기하고 있다. 그리고 이러한 변화 가능성을 검토하기 위해 본 연구에서는 기계번역을 활용한 한국어번역에서 MT-PE를 통한 번역 오류를 유형화하고, 세부 항목을 요소를 구성해보는 것으로 중국어권 한국어번역 학습자에게 요구되는 MT-PE 능력을 관찰해보고자 한다.³⁾

1) BT(Back Translation)와 PE(Post Editing)

BT는 다른 번역역자에 의해 수행된 번역에 대해 그 내용을 확인하거나 번역물의 번역 전 텍스트(ST)를 확인할 수 없는 상황에서 수행되는 번역으로 인식되었던 것으로 일반적으로 ST가 존재하는 번역에서는 많이 사용되지 않았으며, 의뢰자에게 번역 결과에 대한 내용을 확인해주기 위한 보고서로서 제한적으로 사용되었다.

2) Anna Zaretskaya(2017:2)에서 MT-PE는 단순히 번역문에 대한 수정을 가하는 원어민의 번역에 대한 보완적 행위 보다 더 복잡하고, MT-PE를 수행하는 사람 역시 통번역사여야 한다는 점을 지적하고 있다. 그리고 MT-PE의 수행을 일반적인 번역 후 수정과 유사한 과정으로만 이해해서는 안 된다고 지적하였다. 일반적인 번역에서의 PE는 번역사에 의해 제안된 번역문에 대한 검토자(T2)로 결국 그 번역의 주체는 처음 번역을 수행한 번역자(T1)가 되지만 MT-PE의 경우에는 MT가 생산한 제안을 수용하거나, 그것이 유용하지 않아 삭제할 수 있고, 최종적으로 MT-PE를 수행한 번역자가 전체 텍스트의 번역 주체가 된다고 정리하였다. 즉, MT-PE는 번역사의 번역 수행과정의 일부로 설명된다.

3) 본 논문에서 오류는 한국어교육에서 일반적으로 정의되는 오류와는 달리 번역에서의 오류(등가적, 문체적)를 포함하고 있다.

2. 연구배경과 연구방법

2.1 MT-PE에 대한 검토

번역에서 PE와 BT에 대한 지금까지의 연구를 살펴보면, BT와 PE는 번역의 질적 재고의 방법으로 전통적으로 번역의 완성도를 높이기 위한 후속 작업으로 수행되어 왔다, 하지만 기계번역의 도움을 받게 되면서 번역에 대한 장벽이 낮아지고, 4) 더 빠른 번역 수행을 위해 순방향 번역뿐만 아니라 역방향 번역에서도 기계번역의 활용도 많아지게 되었다. 특히 외국어로의 번역에서는 번역가의 번역 방향에 대한 한계를 기계번역의 도움을 통해 넘고자 하는 노력과 시도가 그 수요를 더욱 증가시키고 있다.

기계번역을 활용한 번역과정에서 MT는 활용 가능한 도구적 성격을 가지고 있어, 번역과정 안에서 번역기와 번역가가 서로 협업하는 구조를 가지고 있다. 그래서 구조적 모형으로 보면 하나의 번역 작업에서 MT와 번역가는 순차적인 행위를 하는 것처럼 보인다. 하지만 기계번역에 이은 번역가의 MT-PE는 MT의 결과물이 번역가의 수행 검증을 필수적으로 요구로 한다는 점에서 번역가 번역 과정에 포함되는 행위로 설명된다.

MT-PE는 비교적 최근에 화두가 되고 있는 개념으로 통번역 연구자들도 MT-PE의 구성과 과정에 대해 구체적으로 인식하지 못하는 경우도 있다. 하지만 기계번역의 출현과 번역의 활용은 일부 CAT 전문가의 영역을 넘어섰고, 통번역 현장에서도 보편화되어 이제 MT는 번역과정에서 변수가 아닌 상수가 되어가고 있다.

이로 인해 통·번역의 변화에 적응하기 위해 외국어교육과 번역교육에서는 어떤 변화를 받아들이고 적용할 수 있는지에 대해 고민하고 있으며, 이러한 고민과 관련된 것이 주요한 화두가 되고 있다. 특히 통·번역교육 분야에서는 지금까지와는 다른 번역과정을 이해하고, 훈련해야할 필요성이 제기되고 있지만, 아직까지 이러한 교육 모델과 관련된 연구와 보고가 많지는 않다.

하지만 MT의 활용 방법과 오류분석을 통한 상용화된 교육 내용을 구성하고자 하는 시도는 이미 시작되었다고 볼 수 있는데, 그 중 하나가 Anna Zaretskaya(2017:3~4)에서 소개하고 있는 TransPerfect의 교육과정이다. 그는 Taus에서 제공하는 이 과정을 참고해 MT-PE 교육의 다섯 가지의 교육 목표를 정리함으로써 MT-PE를 새로운 번역가의 수행 모형으로 수용하고 있다. 5)

번역교육을 위한 MT-PE의 수행 범위를 전통적인 PE에 대한 논의를 통해 살펴보면, PE에 대한 범주는 크게 형태적인 층위와 의미적인 층위로 나눌 수 있다. 형태적인 층위에서는 정서법을 기본으로 어휘 및 어법, 어순 등의 정확성을 논하였고, 의미 층위에서는 명확성, 결속성, 유창성을 중심으로 나누고 있다. 그리고 이를 중심으로 전반적(Light)PE와 최종적(Full)PE로 나누고 있다. 하지만 엄밀하게 표현하자면 의미적 층위라고 하는 것은 어휘와 문장, 문맥에서 포괄적으로 다루

4) 일반적으로 기계번역의 도움을 받는 경우는 순방향 번역 보다는 역방향 번역 시도하는 상황에서 더 빈번하게 사용되는데 이는 어휘와 문법 전환 등의 유용성과 활용도가 높기 때문이다.

5) Anna Zaretskaya(2017:3) MT-PE는 번역교육과 훈련과정으로서의 그 필요성은 충분히 제기되고 있다고 정리하였다. 하지만 비교적 새로운 번역가의 수행 모형으로 아직도 적지 않은 번역가는 이것이 무엇을 의미하며, 어떤 행위를 수반하는지에 대한 이해가 아직은 불안정하다고 지적하였다. 이 때문에 몇몇 교육 프로그램에서만 MT-PE에 대한 교육 훈련을 제공하고 있는데, 비교적 잘 알려진 것이 TAUS에서 제공하고 있는 온라인 교육과정이고 이에 대한 학습목표를 정리하였다.(<http://www.taus.net> 참조)

본 연구에서의 오류분석에 대한 개념을 정의할 필요가 있다. 일반적으로 한국어교육에서의 오류분석이라고 함은 학습자가 목표언어를 사용함에 있어서 정서법, 어휘, 문법 등의 잘못된 사용의 예를 말한다. 하지만 번역교육에서의 오류는 이보다 확장된 의미에서 합문법적인 형태를 갖추더라도 번역이라는 점을 고려하여 의미적 적합성, 사용의 합리성, 독자 정의를 고려한 언어 기능과 장르적 적합성 등에서 자연스럽게 못함을 번역 오류에 포함하고 있다.

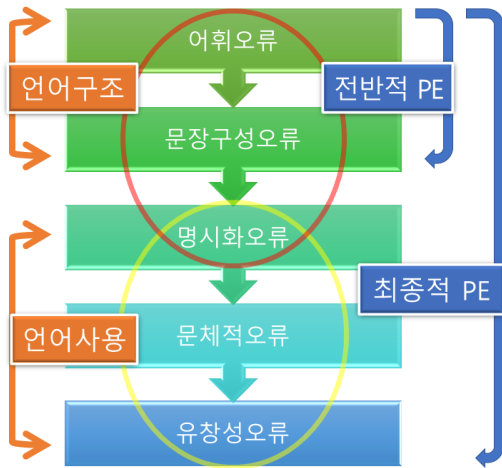


그림 2. PE 수행의 분류방법

어질 수 있어 명확하게 구분하기가 어렵다.

이러한 이유로 본 연구에서는 통번역 서비스의 질적 기준을 제시하고 있는 국제표준(ISO18587:2017)의 포스트에디팅 범위를 기준으로 언어 구조적 층위와 언어 사용적 층위로 구분하였다.⁶⁾ 이렇게 구분하면, 형태적 층위에 해당하는 언어 구조는 정서법을 비롯해서 어휘사용과 문법, 문장 구성이 이에 해당하고, 언어 사용적 층위는 번역에서의 의미적 명시성을 비롯해서 문체적 특징과 상황적, 독자 정의에 따른 유창성이 이에 해당하게 된다. 그리고 이것을 한국어교육과 번역교육의 범주로 나눠본다면 한국어교육의 주요 범주로 어휘, 문장구조, 명시적 표현이 그 교육 범주의 중심이 되고, 한국어 번역교육에서는 명시적 표현과 장르에 따른 문체, 독자 정의에 따른 유창성을 주요 범주에 넣을 수 있다.⁷⁾

2.2 한국어 MT-PE 능력에 대한 연구

MT-PE 능력을 활용한 한국어교육과 번역교육을 위한 연구는 2000년 이후 해외에서부터 시작되었으나, 임형재(2019:298-299)에서 정리하고 있는 바와 같이 2016년 이후에는 국내에서도 몇몇 한국 내 인공지능경망 번역에 대한 기술적 결과물이 공개되면서 MT-PE 능력 향상에 관심이 많아지고 있다. 특히 최근에는 외국어교육을 위한 학부과정에서 고급 외국어 학습자를 위한 통·번역교육 분야 등에서 새로운 번역과정을 이해하고, 번역 수행 능력을 높이기 위한 MT-PE 훈련의 필요성을 제기하고 있다.

대표적인 연구를 살펴보면, 이상빈(2018)은 연구를 통해 학부 외국어 또는 외국어 번역 전공자의 구글 기계번역(GNMT)을 활용한 PE 현상 및 PE 수행 행위 분석하였다.⁸⁾ 이 연구에서는 PE를 통한 전문용어 처리와 교정교열 처리 능력이 외국어 번역능력과 상관성이 높다는 것을 설명하였다. 또한 마승혜(2018)에서는 한·영 MT-PE에 대한 연구를 통해 PE 교육을 위한 텍스트 활용 방법과 MT-PE 수행을 위한 가이드라인의 중요성을 설명하였다. 이 외에도 이준호(2018)에서는 MT-PE 능력 교육을 위해 기계번역과 인간번역의 차이를 설명하였고, MT-PE 교육과 MT 결과에 대한 오류분석을 통해 유형화를 시도하기도 하였다. 외국인의 한국어번역과 관련하여 임형재(2018, 2019)에서는 중국어를 모어로 하는 한국어 번역가를 위한 MT의 문화소 번역의 오류 사례를 분석한 연구와 한국어교육에서 MT를 활용한 교육방법과 환경에 대한 연구 등이 이어지고 있다.

하지만 아직까지 MT-PE의 유용성을 벗어나 교육의 필요성에 대한 검증이나, 교육과정, 교육내용, 교육목표 등을 체계적으로 제시하고 있는 국내 연구는 없다. 다만 국외 몇몇 연구에서는 지속적으로 이에 대한 답을 찾기 위한 노력들이 지속되고 있다.

6) SO 18587 (2017), International Standard. Translation services — Post-editing of machine translation output — Requirements

7) 물론 교육의 내용으로만 보면 외국어교육과 통·번역교육은 범위를 둘 모두 언어교육을 위한 내용 전반을 포함하고 있다. 하지만 여기서는 TL이 외국어가 되는 개념에서 외국어로서의 한국어교육과 한국어 번역교육이라는 관점에 한정해 그 범주를 나눠본 것이다.

8) 2007년에 2개 언어로 시작한 구글 번역 서비스는 2016년 기준 103개 언어를 지원하는 등 큰 성장을 이뤄왔다. 전 세계 사용자 수는 5억 명 이상, 매일 1,400억 개의 단어 번역이 일어나고 있다. 2016년 9월, 구글은 구글 신경망 기계번역(GNMT)을 공개하고 자사의 기계번역 서비스에 적용한다고 밝혔다. 그리고 2016년 11월에는 구글 전체 검색 요청의 35%를 차지하는 한국어 포함 11개 언어에 GNMT를 적용하였는데, 이로 인해 구글의 번역의 품질은 크게 향상되었다.

2.3 한국어 MT-PE 능력 실험의 구성

본 연구에서는 중국어권 한국어 번역 교육과정에서 전문 번역교육을 이수하고 있는 학습자의 MT-PE 능력을 측정해 PE의 수행 능력을 살펴봄과 동시에 오류 생산과 유지에 대한 유형화를 시도해보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 국제 표준인 ISO (18587: 20171)에서 언급하는 포스트에디팅의 기준과 번역에서 필요한 수행 단계의 표지 항목을 선정하였다. 그리고 이를 기준으로 형태·의미 중심의 전반적(Light) PE 수행 실험을 실시하였다.

MP-PE는 앞서 언급한 바와 같이 일반적인 다른 번역가의 결과물에 대한 PE 행위와 달리 번역가의 의도를 고려하거나, 번역가의 TL에 대한 능력을 고려하지 않고, MT-PE 수행자가 전체 번역의 주체가 된다. 그러므로 PE의 시도와 결과물에 대한 비교적 객관적인 판단과 평가가 가능하다.

본 실험에서 형태 정확성은 MT를 통한 언어 전이 결과가 도착어의 언어 규범 맞는지 판단하기 위한 기준이 된다. 실험에서는 기계번역 오류 데이터 특성을 고려하여 가장 빈번한 형태적 오류로 지적되는 문법소, 어순, 정서법을 중심으로 형태 정확성에 대한 오류를 검토하였다. MT 결과의 의미적 PE 능력은 명확성, 유창성, 결속성으로 나눠 살펴 볼 것이다. 여기에서 의미 명확성은 ST의 어휘와 문장 의미에 대한 반영으로 번역과정에서는 직역을 의미 유지와 첨가 요소를 중심으로 살피게 된다. 의미 유창성은 도착어로 어휘와 문장의 표현이 자연스러운가에 대해 논의를 할 것이며, 의미 결속성은 부적합한 지시어, 연결어(접속사) 사용을 중심으로 텍스트적으로 의미의 연결이 자연스럽게 문맥이 논리적인가에 살피게 된다.

| 실험 대상 | 번역 경력 | 번역 수준 | 번역 분야 | 대조군 |
|-------|-------|----------|--------|---------|
| PE-01 | 1년 | 일반 번역학습자 | 비문학 번역 | 번역 학습자군 |
| PE-02 | 2년 | 일반 번역학습자 | 비즈니스번역 | |
| PE-03 | 1.5년 | 일반 번역학습자 | 의료번역 | |
| PE-04 | 0.5년 | 일반 번역학습자 | 비문학 번역 | |
| PE-05 | 2년 | 번역 프리랜서 | 문학 번역 | 번역 경력자군 |
| PE-06 | 3년 | 번역 프리랜서 | 문학 번역 | |
| PE-07 | 4년 | 번역 프리랜서 | 문학 번역 | |

표 1. PE 실험군 구성(중국어권 한국어 번역가)

의한 한국어 텍스트가 있어 결과에 대한 판단 기준에 도움을 받을 수 있다는 점, 그리고 마지막으로 내용에 있어서 장면과 인물에 대한 묘사가 세밀해서 의미 전달이 중요한 텍스트라는 점을 들 수 있다.

실험의 진행은 먼저 선정된 텍스트를 MT를 통해 원천자료를 구성하고 원천자료에 대한 오류를 선정하였다. 오류 형태의 선정은 한국어 모국어화자(외국어로서의 한국어 교원) 3인이 공통적으로 지적한 오류를 MT의 오류 표본으로 삼았다. 그리고 피시험자로 하여금 MT-PE를 수행하게 하며, 그 결과를 MT 오류 표본과 비교하는 순서로 진행하였다. 의미 유

실험에 참가한 MT-PE 능력 실험 대상자는 모두 7명으로 대상자 선정 기준은 한국어 능력은 6급 이상, 한국어 전업 학습기간(전공과 관계없이 한국어만 학습한 기간)은 최소 4년 이상, 한국 거주 기간은 최소 2년으로 삼았다. 그리고 전문 번역교육을 수료하거나 이수하고 있는 자로 최소 1년 이상의 한국어 번역 교육을 받은 경험이 있는 대상으로 제한하였다.

PE 능력에 대한 유형을 살피기 위해 교육 배경에 대한 요소는 최소 기준을 적용하고 번역관련 경력은 차이를 두었는데, 대상자 7명 중 3명은 번역 프리랜서로 활동하여 번역 경험이 있는 번역 경력자 수준에서 그리고 4명은 번역 경험이 많지 않은 번역 학습자로 비교 군을 구성하였다.

MT-PE 실험은 중국 문학가 위화(余华) 현대 단편 소설인 〈黄昏里的男孩〉에서 발췌한 중국어 25문장(973자)을 실험 분석을 위한 텍스트로 삼았다. 텍스트 선정 기준은 번역가의 PE 능력이 가장 중요하게 여겨지는 문학 텍스트라는 점과 전문 문학번역가에

| 유형적 분류 | 오류 요소 | 합계 |
|--------|-----------|----|
| 형태 정확성 | 문법소 | 8 |
| | 어순 | 1 |
| | 정서법 | 1 |
| 의미 명확성 | 첨가 | 2 |
| | 직역 | 8 |
| 의미 유창성 | 어휘 사용과 표현 | 13 |
| | 문장 구성과 표현 | 7 |
| 의미 결속성 | 부적합한 지시어 | 3 |
| | 부적합한 연결어 | 20 |
| 합계 | | 63 |

표 2. MT 번역물의 오류분석 결과

육목표와 같이 한국어 번역가 양성에서 필요한 교육 내용이라는 점을 함께 살펴보고자 한다.

3. MT-PE을 통한 PE 수행 분석

MT-PE 수행 능력을 살피기 위해서는 먼저 MT-PE를 통해 생산된 결과물에 대한 오류 유형의 이해가 필요하다. MT 번역물에 대한 PE 수행은 번역자의 입장에서 ‘오류로 인식할 수 있는가’하는 판단이 가장 중요하다. 생산된 번역물에 대해 오류 또는 더 합리적인 번역을 생산이 가능하다고 인지한다면 번역가는 자연스럽게 오류와 더 합리적인 등가 표현을 시도하는 PE 행위를 수행할 것이다. 하지만 반대로 오류나 더 나은 번역을 인지하지 못한다면 PE 행위는 발생하지 않을 것이다.

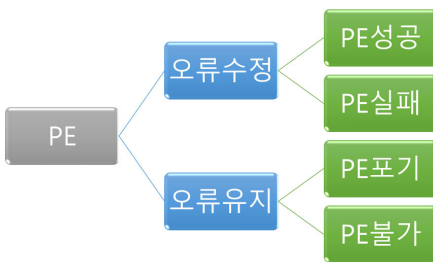


그림 3. PE 결과에 대한 오류 유형

이러한 번역자 중심의 행위 가능성은 번역자의 인지 능력에 대한 심리적 작용으로 설명될 수 있다. 그래서 이를 객관적으로 분석하기 위해서 PE 행위로 생산된 번역 결과물에 대한 오류분석을 통해 접근해보고자 한다. 즉 MT가 생산 텍스트의 오류와 MT-PE 수행 결과로 생산된 텍스트의 오류 항목과 유형의 비교 분석을 통해 번역자의 MT-PE 행위를 유형화한다.

MT가 생산한 텍스트와 PE 수행을 통해 생산된 텍스트를 비교해 오류의 변화 유형을 정리해 보면, 오류를 인식하고 수정하는 ‘오류수정’에는 성공적인 MT-PE 수행을 통해 번역문을 완성하는 ‘PE성공’과 잘못된 TL에 대한 언어지식과 사용

으로 또 다른 오류를 양산하는 ‘PE실패’ 이 두 가지의 유형이 있다. 그리고 MT-PE 수행과정에서 PE의 대상이 되는 요소가 결과물에게까지 그대로 유지되는 ‘오류유지’에는 오류를 인식하지 못해서 오류가 그대로 유지되는 ‘PE불가’와 오류를 인지하고도 정확한 PE 수정에 대한 한계로 PE 수행을 포기하는 ‘PE포기’로 나뉘볼 수 있다.

여기에서 PE실패, PE포기, PE불가는 모두 번역자에게 있어서는 PE능력의 한계를 드러내는 것으로 이해되지만. PE실패는 번역가가 텍스트의 오류와 부자연스러움에 대해 인식하고 이를 해결하고자 시도하였다는 점에서 나머지 두 개의 분류와는 차이를 갖는다. 그래서 오류수정이라는 영역 안에 PE성공과 PE실패를 구분하고, PE포기와 PE불가는 결과적으로

창성과 결속성을 중심으로 한 의미적 판단에서는 전문 번역가에 의해 번역된 텍스트가 한국어 원어인 화자의 판단과 함께 유창성과 결속성의 기준으로 사용되었다.

실험 텍스트는 MT를 통해 ST 25개 문장 기준으로 22개 문장에서 모어화자의 오류가 지적되었다. 위의 유형에 따라 나뉘보면 형태 정확성에서는 10개의 오류가 3명의 모어화자에 의해 지적되었고, 의미 명확성에 대한 오류는 10개, 의미 유창성의 오류는 20개, 의미 결속성에 의한 오류는 모두 23개로 분석되었다.

이들 MT오류는 본 실험에서 7명의 한국어번역 학습자에게 MT-PE의 수행 과제로 주어진다. 물론 이들 63개의 MT 오류는 번역에서 한국어 번역문 완성을 위해 필수적으로 요구되는 PE 수행의 대상으로 정의된다. 그리고 본 연구에서 오류에 대한 피실험자의 PE 수행 태도와 양상 그리고 그 유형을 살펴보고자 한다. 그리고 이를 통해 MT-PE에 대한 교육이 앞서 언급된 교

MT에서 발생한 오류가 변화하지 않고 그대로 최종의 생산물에 반영된다는 점에서 오류유지의 영역으로 구분한다. 다만 PE성공과 PE실패는 최종 생산물에 대한 오류분석을 통해 가시적으로 판별되는 영역이이지만 PE포기와 PE불가는 생산물에서는 MT 오류와 동일한 오류로 분석될 뿐, 그 차이는 번역자의 심리적인 인지 영역 안에서만 기술할 수 있다.

3.1 MT-PE 오류유지 행위 분석

MT-PE를 행위를 거친 번역물은 어느 수준의 번역자든지 어느 정도, 어느 수준(번역의 질)의 오류를 포함하고 있다. 우리가 외국어나 심지어 모국어를 사용하는 것에서 오류를 포함하는 것과 같다. 그러므로 이 실험에서 오류의 유지를 판단하는 기준은 절대적으로 MT를 통해 생산된 결과물에 근거해야 한다. 앞서 살펴본 바와 같이 MT가 생산한 결과물에는 63개의 오류가 9개의 항목으로 구분되었는데 이를 중심으로 7명의 피시험자의 오류유지 현상에 대한 분석을 통해 다음과 같은 결과를 얻을 수 있었다.

| | MT오류 유지 | 유지율 |
|-------|---------|--------|
| MT | 63 | |
| PE-01 | 47 | 74.6% |
| PE-02 | 21 | 33.3% |
| PE-03 | 19 | 30.2% |
| PE-04 | 52 | 82.5% |
| PE-05 | 11 | 17.5% |
| PE-06 | 16 | 25.31% |
| PE-07 | 3 | 4.8% |
| 평균 | 24.14 | 38.32% |

표 3. 오류유지 항목과 오류 유지율

MT 결과물에서 오류로 지적된 63개의 PE 실험 대상 항목에 대한 오류 유지율을 개인별로 살펴보면, PE-07이 63개 항목 중 60개 항목에 PE 행위를 수행하고, 3개 항목에 대해서는 오류를 그대로 유지하고 있어, 오류 유지율이 4.8%로 가장 낮다. 반면에 가장 낮은 수준으로 한국어 능력을 가지고 있는 것으로 보이는 PE-04의 경우는 오류 유지율이 82.5%에 달했다.

전체 참여자의 오류 유지율은 38.3%였으나 유지율을 대조군별로 살펴보면, 번역 학습자군에 해당하는 유지율이 55.15%로 번역경력자군의 유지율인 10.8%보다 높게 나타났다. 이를 통해 한국어 능력과 함께 번역에 대한 전문적인 교육과 MT번역 경험을 축적하는 과정에서 외국인 한국어 학습자는 좀 더 높은 수준의 PE 능력을 키워, MT를 인지하고 자신의 번역을 완성하기 위한 PE 수행이 활발해진다는 것을 알 수 있다.

좀 더 자세히 살펴보면, 번역 학습자군에서 비교적 가장 짧은 교육기간을 가진 PE-01과 PE-04의 경우 MT에 대한 오류 유지율이 82.5%와 74.6%로 전체 피시험자 중에서 가장 높게 나타나고 있다. 이에 비교해 동일한 번역 학습자군에서도 PE-02, 03의 경우는 33.3%와 30.2%로 상대적으로 적극적인 MT-PE를 수행하고 있음을 알 수 있다. 이는 같은 외국인 학습자라고 하더라도 번역에 대한 학습기간이 길고, 번역과정을 이해하고 있으며, 여기에서 PE 수행 행위에 대한 의미를 이해하고 있다는 것에서 그 원인을 찾을 수 있다.

이러한 결과를 뒷받침해주는 것이 번역 경력자군의 오류 유지율이다. 물론 번역 경력자군이 더 높은 수준의 한국어 능력을 가지고 있어 오류 판별에 정확성을 띤다는 점도 있지만 3명의 번역 경력자군은 모두 적극적인 PE 수행을 태도를 보였으며, 이를 통해 오류 유지율이 매우 낮게 나타났다.

PE 수행과정에서 MT 결과물에 대한 오류를 유지하는 행위는 위에서 언급한 바와 같이 오류를 인지하지 못한 경우(PE 불가)와 오류를 인지하였지만 올바른 PE 수행을 완성하지 못한 경우(PE포기)를 모두 포함하고 있다. 그러므로 MT의 오류가 PE 결과물에 그대로 유지된 항목은 외국인 한국어 번역자에게 있어 오류 항목이 오류로 인지되지 못하거나, 오류수정을 위한 한국어 난이도가 번역가의 PE 능력을 넘었음을 의미하게 된다.

정리하면 번역 경력자군에서는 상대적으로 번역 학습자군에 비해 오류 유지율이 낮게 나타나 번역교육과 번역 경험의 숙달과정에서 PE 능력이 향상되는 것을 알 수 있다. 본 실험에서도 형태 정확성, 의미 명확성, 의미 유창성에서 모두 대

조군의 유의미한 차이를 볼 수 있다. 다만 의미 결속성의 요소가 되는 부적합한 지시어 수정과 연결어 수정에서는 텍스트의 문장구조의 연결 오류와 달리 지시어 오류에 대한 PE는 그 차이를 보이지 않았다. 이로써 번역 학습자의 PE 능력에서 부적합한 지시어에 대한 PE 수행은 제시된 항목 중에서 가장 난이도가 높은 PE 능력임을 알 수 있다.⁹⁾

3.2 MT-PE 오류수정 행위 분석

오류수정은 앞서 설명한 바와 같이 MT 생산물에서 분석된 63개의 오류에 대해 MT-PE 과정에서 번역자들이 오류를 바로잡기 위한 PE 행위가 가해진 항목들을 말한다. 여기에는 PE를 통해 모국어 화자와 기번역문에 근거하여 합리적이고 바른 PE 행위로 판단되는 ‘PE성공’과 PE 행위가 시도되었으나 결과적으로 판단 결과 유사한 오류 또는 또 다른 오류로 판단되어진 ‘PE실패’가 포함되어 있다. 실패든 성공이든 둘 모두 번역가가 오류를 인식하고, 이를 수정하기 위한 PE 수행의 필요성을 인지하였다는 점에서 번역자의 MT-PE 능력을 보여주는 중요한 자료가 된다.

전체 7명의 중국어권 한국어 번역자의 MT-PE 수행율은 MT 결과물의 오류 63개 중, 61.9%의 오류에 대해 PE 수행을 시도하였다. 가장 낮은 수행율은 PE-04로 17.5%에 해당하는 11개의 오류에 대해 수정을 가했고, 가장 높은 수행율은 PE-07로 95.2%에 이르는 60개의 오류에 대해 PE를 수행하였다.

| | PE실패 빈도수 | PE수행율 | PE실패율 |
|-------|-------------|-----------|-------|
| PE-01 | 4 | 25.4%(16) | 25% |
| PE-02 | 7 | 66.7%(42) | 16.7% |
| PE-03 | 16 | 69.8%(44) | 36.4% |
| PE-04 | 1 | 17.5%(11) | 9.1% |
| PE-05 | 7 | 84.1%(53) | 13.2% |
| PE-06 | 3 | 74.6%(47) | 6.4% |
| PE-07 | 3 | 95.2%(60) | 5% |
| 평균 | 5.9 | 61.9% | 16% |

표 4. PE 수행율과 실패율 통계

하지만 번역이 PE 수행이라는 행위로만 완성되는 것이 아니라 최종의 번역물의 완성도가 높아야 한다는 점에서 합리적이고 올바른 수행이 더 큰 의미를 갖게 된다. 도표에서 볼 수 있는 것처럼 PE-03를 제외하면 번역 학습자군에 해당하는 PE-01, 02, 04는 PE 수행 후, 새로운 오류를 발생하는 PE실패 빈도에서 번역 경력자군과 큰 차이를 보이지는 않는다. 하지만 이는 PE 수행의 전체 행위에서 PE실패 빈도를 계산한 실패율로 살펴보아야 한다.

예를 들어, 앞에서 살펴본 바와 같이 PE-04의 높은 오류 유지율로 인해 나타난 낮은 PE 수행율은 한국어 수준과 번역에 대한 경험적인 문제를 포함한 ‘PE 능력의 부족’으로 평가될 수 있다. 그러나 PE 수행에 대한 실패율을 함께 살펴보면, 실패율이 번역 경력자군의 평균 8.2%와 유사한

9.1%라는 점에서 단순히 한국어능력의 부족으로만 해석할 수 없다. 이는 PE-04의 MT-PE 수행의 특징을 단적으로 보여주는 것으로, 같은 번역 학습자군의 PE-03에 비해 언어적인 수정 능력의 부족이 아닌, 실험에서 PE 수행의 소극적인 태도에서 그 원인을 찾아야 한다. 다시 말해서 이러한 차이는 PE-03과 04의 MT-PE에 대한 이해와 번역자의 인식과 관점의 차이로 설명할 수 있고, 이러한 문제의 해결방법으로 외국인 한국어교육과 번역교육에서 MT-PE를 활용한 교육의 필요성을 인식할 수 있다.

만약 MT-PE를 이해하고 필요성을 인식하고 있는 번역자라면 MT-PE를 통한 번역 결과가 자신이 주체가 되는 번역이 된다는 점을 양지하고 적극적인 PE 수행 태도를 보이는 반면, MT-PE를 마치 타인의 번역에 대한 일반적인 PE로 인식하는 번역가는 MT-PE에서도 타인의 번역에 대한 PE 수행과 같이 소극적인 태도를 보이게 된다.¹⁰⁾

9) PE 수행의 난이도는 난이도를 나눌 수 있는 보편적인 기준이 존재한다고 볼 수는 없다. 다만 번역자와 언어의 특징을 포함한 다양한 ST의 변인과 다양한 결과물이 되는 TT 특징에 따라 난이도가 상이하게 나타날 수 있으므로 여기에서는 상대적인 난이도로 해석하는 것이 바람직하다.

10) 그러므로 MT-PE는 앞서 언급한 바와 같이 도구적 수단으로 기계번역을 이해하고 이를 통한 번역 결과에 대한 주체적 생산의 과

이렇게 보면 PE-04는 자신이 수행한 PE 결과에 대한 성공률은 더 높지만 PE-03에 비해 적극적인 PE 수행 태도를 보이지 않은 차이로 인해, PE 수행율이 낮게 나타날 수 있다. 반대로 PE-03은 번역 학습자군에서 가장 높은 69.8%의 오류에 대한 PE 수행을 시도하였으나, 잘못된 PE로 인해 오류 재생산(PE실패) 비중도 36.4%로 가장 높게 나타났다. 이렇게 PE 능력을 단순히 오류 재생산의 빈도나, PE 수행에 대한 태도로만 평가하는 오류를 경계해야 한다.

PE실패에 대한 통계 결과를 두 대조군으로 나눠 살펴보면, 01~04의 번역 학습자군은 MT 오류에 대해 44.85%의 PE 행위를 시도하여, PE 수행 결과 중 21.80%에 대해 PE를 실패하여 또 다른 오류를 양산하였다. 반면에 05~07까지 번역 경력자군은 MT 전체 오류에 대해 84.6%의 PE 수행율을 보였으며, 이중에서 8.2%에 대해서만 PE실패로 판정되었다. 그 중에서도 PE-07은 PE 수행에서도 95.2% 가장 적극적인 수행 태도를 보였을 뿐만 아니라 실패율로 보아도 전체 참가자 중 가장 수준의 PE 능력을 가지고 있는 것으로 평가할 수 있다.

이렇게 오류에 대해 PE 수행의 적극성과 오류수정에 대한 태도를 보여주는 PE 수행율과수행 결과, 더 높은 완성도의 번역물 생산 가능성을 보여주는 PE 실패율(또는 PE 성공율) 분석은 MT-PE에 대한 수행 능력을 보여주는 지표가 된다.

4. MT-PE 오류의 유형별 분석

앞서 언급한 바와 같이 MT가 생산한 텍스트에 대한 오류는 모두 네 가지 유형으로 나눠 분류하였다. 첫 번째는 문법소(조사, 어미, 시제 등)와 어순의 오류, 그리고 정서법의 문제를 형태 정확성의 문제로 구분하였다. 그리고 MT가 언어적 전환 행위를 통해 생산한 텍스트라는 점에서 번역과정에서 생산되는 의미 정확성의 문제로 첨가와 직역에 의한 오류를 의미 명확성의 문제로 분류하였다. 다음으로 MT의 전환과정에서 기계적인 대응이나 규칙과 통계 기반의 문장 구성으로 인한 어휘 사용과 문장 단위 구성의 표현 오류를 의미 유창성으로 분류하였다. 그리고 마지막으로 텍스트 차원의 오류로 지시어와 문장의 연결 표현에서 나타나는 오류를 의미 결속성이라는 분류로 나누었다.

본 장에서는 이상과 같이 네 가지의 유형적 분류를 중심으로 구체적인 9가지의 오류 요소의 PE 수행을 살펴볼 것이다. 특히 실험 참여자의 MT-PE 능력과 수행과정에서 나타나는 번역 행위로서의 오류에 대한 유지와 재생산을 중심으로 분석해 보고자 한다.

4.1 형태 정확성에 대한 MT-PE 분석

형태 정확성에는 앞서 언급한 바와 같이 문법소에 대한 오류와 어순의 오류, 그리고 정서법의 오류가 포함되어 있다. 일견 이러한 오류에 대한 PE는 비교적 다른 오류보다는 정형화되어있다는 점에서 가벼운 오류로 이해될 수 있으나, 한국어교육에서 사용되는 정제된 수준별 문장이 아닌 번역과정에서의 실제 번역된 텍스트에 대한 오류분석에서는 한국어의 합문법적인 문장의 오류를 넘어서는 다양한 난이도의 문제를 만나게 된다.

[예1. 문법소]

ST : 他看着对面的男孩, 这个穿着很脏衣服的(A)男孩, 把一只手放在他的水果上.

MT: 그는 반대편에 있는 소년을 보고 있었는데, 매우 더러운 옷을 입은 (A)이 소년은 그의 과일에 계속 손을 얹었

다.

TT : 그는 피죄직한 옷을 입고 앞에 서 있는 (A)사내아이가 한 손을 그의 과일 위에 올려놓고 있는 것을 보았다.

위의 예는 중국어권 번역가의 오류 중에 가장 전형적인 조사의 사용에 관한 것이다. ST에서 전체 문장의 주어는 ‘그(他)’가 되지만, 안긴문장이 되는 절 (A)에서는 주어가 사내아이(男孩)이다. 여기에서 ‘~한 옷을 입은 사내아이’가 초점을 이루고 이어진 내용의 주체가 됨으로 번역에서 보조사 {은/는}보다는 주격조사 {이/가}를 사용하도록 PE를 수행해야 한다.

[예2. 어순]

ST : 此刻, 有(A)一个叫孙福的人正坐在秋天的中午里, 守着(B)一个堆满水果的摊位。

MT: 지금 이 순간, (A)손복이라는 사람이 가을 점심에 (B)과일이 가득 쌓인 노점을 지키고 있다.

TT : 어느 가을 날 정오, (B)과일이 가득 쌓인 좌판 앞에는 (A)‘쑤푸’라는 사람이 앉아 지키고 있었다.

예2에서는 어순에 대한 오류를 살펴볼 수 있다. MT 번역에서 기계적인 전환이나 확률 기반의 전환으로 인해 빈번하게 나타나는 문제로 ST의 어순이나 ST 문장의 의미 배열을 기준으로 한 전환으로 MT의 어순 배열이 자연스럽게 않게 된다. 위의 예에서는 ‘叫孙福的人正坐’과 ‘一个堆满水果的摊位’에 해당하는 표현이 어순으로 보면 한국어와 상반된 위치에 놓이게 된다. 이에 번역문과 모국어화자는 어순의 전환을 통해 문장의 장르적 기능을 고려한 자연스러운 표현을 제시하였다. 이는 한국어 소설에서 시간과 장소가 그 사람을 정의하는 표현 형태로 어순이 배열되는 표현에 대한 PE 수행이 가능성을 알아보기 위한 것이다.

| | 문법소 | 어순 | 정서법 | | 문법소 | 어순 | 정서법 |
|-------|------|------|------|-------|------|------|------|
| MT | 8 | 1 | 1 | MT | 8 | 1 | 1 |
| PE-01 | 6 | 1 | 1 | PE-01 | 1 | 0 | 0 |
| PE-02 | 5 | 0 | 1 | PE-02 | 3 | 1 | 0 |
| PE-03 | 3 | 0 | 1 | PE-03 | 3 | 0 | 1 |
| PE-04 | 8 | 1 | 1 | PE-04 | 0 | 0 | 0 |
| PE-05 | 4 | 0 | 0 | PE-05 | 0 | 1 | 1 |
| PE-06 | 3 | 0 | 1 | PE-06 | 1 | 0 | 0 |
| PE-07 | 0 | 0 | 0 | PE-07 | 1 | 0 | 0 |
| 평균 | 4.14 | 0.29 | 0.71 | 평균(개) | 1.29 | 0.29 | 0.29 |
| 유지율% | 51.8 | 29 | 71 | 생산율% | 16.1 | 29 | 29 |

표 5. 형태 정확성의 오류유지와 재생산

오류를 유지하였으며, 번역 경력자군은 모두 PE를 수행하였다. 다만 오류 재생산에서 보는 바와 같이 PE-05는 PE 수행을 시도하였으나 오류를 재생산하는 결과를 보였다. 그리고 정서법의 번역 오류에 대한 PE에서는 번역 학습자군은 4명 모두 MT의 오류를 그대로 유지하였고, 번역 경력자군에서는 1명만이 오류를 유지 하였다. 물론 PE-05는 정서법에서도 PE 수행은 시도하였으나 결과는 다른 오류를 재생산하였다.

하지만 이 결과에서 MT-PE 수행에 대한 두 그룹의 경향성은 분명하게 나타나는데, 번역 학습자군에서는 MT의 번역물에 대해 상대적으로 소극적인 PE를 수행하는 경향을 보이고 있다. 이러한 특징은 형태 정확성으로 삼은 3요소의 PE 수행 패턴에서 공통적으로 나타난다. 반면에서 번역 경력자의 PE 수행은 MT 결과물에 대해 적극적인 PE 수행을 통해,

형태 정확성에 대한 MT-PE는 3가지 요소에 대해 10개의 항목이 제시되었다. 7명의 참여자의 오류 유지율을 살펴보면, 문법소에서는 51.8%로 절반 이상의 오류에 대해 PE 수행을 하지 않았으며, 어순에서는 29%가 번역 오류를 그대로 유지하였고, 위에 예를 든 정서법의 번역 오류는 71%의 유지율을 보였다.

이를 다시 대조군으로 나눠보면, 번역 학습자군은 문법소 오류 유지율이 68.8%에 달하고, 번역 경력자군은 29.2%로 비교적 큰 차이가 보인다. 어순에서는 번역 학습자군에서만 2명이

전체 텍스트의 완성도를 높이기 위한 전략을 사용하고 있다.

이러한 결과는 번역 학습자군은 PE 수행에서 MT 결과물을 최대한 유지하면서 최소한의 PE 수행을 통해 번역을 완성하고자 하는 공통된 인식을 가지고 있는 것으로 설명할 수 있다. 반대로 번역 경력자군은 기존 번역작업의 경험을 통해 MT 결과물에 대한 적극적인 PE 수행을 통해 더 완성된 번역 결과를 만들고자 하는 행위로 설명할 수 있다. 즉, 번역 경력자군은 MT를 도구적 개념으로 인식하는 반면, 번역 학습자군은 마치 타인의 번역물 완성에 수정을 돕는 것과 같은 협조적인 태도를 취하는 소극적인 PE를 수행하는 것으로 분석할 수 있다.

4.2 의미 명확성에 대한 MT-PE 분석

번역가는 ST의 의미 요소가 MT 결과물에 명확하게 반영되어 있는지를 판단하고, 이에 대한 PE 수행의 필요성이 요구되는지를 판단하게 된다. 여기서는 이를 살피기 위해 언어전이 과정에서의 오류 분류로 첨가오류와 직역오류로 나눠 살펴 보았다. 일반적인 MT 결과물에서 언어전이와 관련된 번역의 오류로 대표적인 유형은 생략 또는 누락이라는 의미요소의 축소가 많이 발행한다. 하지만 생략과 누락의 경우, 번역가의 모국어인 ST의 어휘나 문장의 의미가 부족하다는 것에 쉽게 반응하고 적극적인 PE 수행을 진행한다.

반면에 첨가오류 MT의 전이과정에서 생략오류 보다는 상대적으로 빈번하지 않다. 하지만 이에 대한 번역가의 PE 행위에서는 MT 결과에 대한 유지 또는 첨가된 표현에 대한 삭제라는 더 명시적인 PE 수행을 요구받게 된다. 왜냐하면 이미 존재하는 표현에 대한 삭제를 시도하는 것은 번역가의 PE 행위에서 더 명확한 확신이 필요하기 때문이다. 이러한 이 유에서 본 실험에서는 첨가오류에 대한 번역가의 PE 수행 행위를 살펴보고자 하였다.

[예4. 첨가]

ST : 孙福看着他没有说话, 男孩继续说: “我饿了”。

MT : 손복은 그가 말을 하지 않는 것을 지켜보았고 소년은 계속해서 (A)다음과 같이 말했다.

TT : 쑨푸는 사내아이를 지켜보고만 있을 뿐 말을 하지 않았다. 사내아이는 계속해서 말했다. "저 배고파요."

ST는 소설의 관찰자 표현 다음에 직접인용이 연결되는 구조를 가지고 있다. 그래서 원문에서는 중국어의 정서법에 따라 두 개의 점(:)으로 문장 전환을 표시하였다. 그런데 MT에서는 이를 ‘다음과 같이’라는 언어전환이 발생한 것이다. 이는 PE를 수행하는 번역자에게 ST에서 찾을 수 없는 의미가 첨가된 것으로 이해된다.

[예5. 직역]

ST : 男孩慢慢地向前走, 他的两手手臂闲荡着, 他的头颅在瘦小的(A)身体上面显得很大。

MT : 소년은 천천히 앞으로 걸어갔고 그의 두 팔은 한가로웠고 그의 머리는 마른 (A)몸 위에 커 보였다.

TT : 사내아이는 두 팔을 흔들거리며 천천히 앞으로 걸어갔다. 사내아이의 머리는 그의 작고 야윈 체구 때문에 더욱 커 보였다.

위의 예는 직역에 의한 오류를 이해하고 PE를 통해 한국어 독자가 이해 가능한 자연스러움 표현으로 PE를 수행하도록 요구하고 있다. MT의 전환에서 직역으로 인해 ‘身体上面’은 ‘몸 위에’로 번역이 되어 있다. 왜소한 체구로 머리가 더 크게 보임을 표현한 이 문장은 ST의 관용적인 표현을 직역으로 해결할 수 없어 반드시 PE 수행이 요구된다.

본 실험에서 이에 해당하는 PE 항목은 모두 10개로 첨가 2개, 직역 8개의 항목으로 구성되었다. 첨가와 직역은 번역에

| | 첨가 | 직역 | | 첨가 | 직역 |
|-------|------|------|-------|------|------|
| MT | 2 | 8 | MT | 2 | 8 |
| PE-01 | 1 | 5 | PE-01 | 0 | 0 |
| PE-02 | 0 | 3 | PE-02 | 0 | 0 |
| PE-03 | 0 | 2 | PE-03 | 0 | 1 |
| PE-04 | 1 | 6 | PE-04 | 0 | 0 |
| PE-05 | 0 | 1 | PE-05 | 1 | 0 |
| PE-06 | 0 | 2 | PE-06 | 1 | 1 |
| PE-07 | 0 | 0 | PE-07 | 1 | 1 |
| 평균 | 0.28 | 2.71 | 평균(개) | 0.43 | 0.43 |
| 유지율% | 14 | 33.9 | 생산율% | 21.5 | 21.5 |

표 6. 의미 명확성의 오류유지와 재생산

현장감과 실제성이 나타나는 번역이 필요하다는 점에서 장르에 따른 문체 수정의 필요성을 지적받은 것이다.

4.3 의미 유창성에 대한 MT-PE 분석

번역은 언어의 사용이며, 그 사용의 실체를 다루는 것이 번역에 대한 분석이 된다는 점에서 외국어교육에서의 원리적 규범적 오류를 포함해서 맥락과 상황을 기준으로 의미 표현의 유창성을 함께 확보해야 한다. 본 실험에서 이에 해당하는 분석 항목은 어휘의 의미표현과 문장의 의미표현으로 구분하여 살펴보았다.

[예6. 어휘의 의미표현]

ST : 孙福站了起来拿起秤杆, 为他们(A)称苹果和香蕉, 又从他们手中接过钱。

MT : 손복은 일어나서 저울대를 들고, 그들에게 사과와 바나나라고 (A)부르고, 또 그들에게서 돈을 받았다.

TT : 쑨푸는 일어서서 저울대를 들고 사과와 바나나를 (A)달아보고 그들 손에서 돈을 건네받았다.

위의 예는 중국어 ‘称’에 대한 MT 번역의 오류를 보여주고 있다. 중국어에서 ‘称’은 다의어로 ‘부르다’, ‘칭하다’, ‘달다(재다)’ 등의 의미를 가지고 있다. MT는 앞서 언급한 바와 같이 DB에 의한 결합 가능성과 언어관계, 그리고 확률을 기반으로 하고 있어 이러한 오류가 빈번하다. 여기서는 TT 번역문과 같이 ‘재다’의 의미를 가진 ‘달다’로 번역하는 것이 바람직하다.

[예7. 문장의 의미표현]

ST : 这时候有几个人向水果摊走来, 孙福收回自己的目光, (A)不再去看那个走去的男孩。

MT : 이때 몇 명이 과일을 펼쳐다가 손복은 자신의 눈을 돌려 (A)그 소년을 다시 보러 가지 않았다.

TT : 이때 몇 사람이 과일 좌판을 향해 걸어오자 쑨푸는 자신의 시선을 거두고는 더이상 떨어져 가는 사내아이를 보지 않았다.

MT가 생산한 번역문을 살펴보면, 번역문이 매우 불완전한 전환이 이루어졌음을 알 수 있다. ST의 ‘(A)不再去看那个走去的男孩’의 MT 번역은 해당 절의 의미만으로는 충분히 합리적일 수 있다. 하지만 ST의 문장 정체에 대한 번역을 완

서의 다루는 주요한 오류 범주로 피시험자 모두 적극적인 PE 수행 태도 보였다. 그 결과 MT-PE 실험에서 오류 유지율이 상대적으로 낮게 나타나는데, 첨가는 14%. 직역은 33.9%의 오류 유지율을 보였다. 이를 대조군으로 구분해보면 번역 학습자군은 각각 25%와 50%를 유지했고, 번역 경력자군은 0%와 12.5%의 유지율을 보였다.

MT-PE 수행 이후, 오류 재생산에 대한 분석에서도 직역과 첨가에 대한 오류 재생산은 낮은 비율을 보였다. 위의 오류 재생산 분석표에서 PE-05, 06, 07의 첨가에 대한 PE의 번역 오류는 의미적 오류가 아닌 문체적 수정 대상으로 지적되었다. 번역 경력자군 3명은 첨가오류에 대해서는 정확하게 수행하였으나 PE를 통해 최종의 번역문을 [‘배고파요’라고 계속 말했다]처럼 간접화법의 문장으로 구성하였다. 하지만 제시된 텍스트가 소설 장르라는 점과 해당 표현은 맥락적인 면에서

성하는 PE 수행에서 과정에서, 문장을 둘로 나누지 않는 이상, 번역가는 주어가 ‘그의 눈’이 아닌 ‘손복(손푸)’이 되도록 PE 수행을 요구받게 된다.

| | 어휘의 의미표현 | 문장의 의미표현 | | 어휘의미 표현 | 문장의미 표현 |
|-------|-------------|-------------|-------|------------|------------|
| MT | 13 | 7 | MT | 13 | 7 |
| PE-01 | 11 | 3 | PE-01 | 1 | 1 |
| PE-02 | 5 | 1 | PE-02 | 3 | 0 |
| PE-03 | 2 | 1 | PE-03 | 7 | 0 |
| PE-04 | 10 | 4 | PE-04 | 1 | 0 |
| PE-05 | 3 | 0 | PE-05 | 2 | 0 |
| PE-06 | 2 | 0 | PE-06 | 0 | 0 |
| PE-07 | 0 | 0 | PE-07 | 0 | 0 |
| 평균 | 4.71 | 1.29 | 평균(개) | 2.00 | 0.14 |
| 유지율% | 36.2 | 18.4 | 생산율% | 15.4 | 2 |

표 7. 의미 유창성의 오류유지와 재생산

결과를 찾을 수 있는데, 번역 학습자군이 어휘 의미표현 항목에서 수행한 22개의 수정 행위에서 12개의 오류가 재생산되어 이 그룹으로만 보면 PE 수행의 54.5%가 오류를 다시 생산해낸 것으로 분석되었다.

이 결과를 통해 번역에서의 어휘의 중요성과 의미적 등가해결의 난이도를 보여줄 수도 있지만 반대로 번역교육 과정에 서 이러한 의미적 유창성에 대한 이해와 표현에 대한 직관을 빠르게 학습한다는 점을 반증해주는 것으로 설명된다. 그리고 이는 외국어교육에서 번역을 통한 외국어교육과 학습이 유효함을 시사해준다.

4.4 의미 결속성에 대한 MT-PE 분석

의미적 결속성은 문장 안에서 뿐만 아니라 텍스트의 맥락에서의 결속 관계를 그 대상으로 하고 있다. 텍스트에서의 의미적 결속을 분석하는데 주요한 지표 항목으로 사용할 수 있는 것이 연결어와 지시어를 들 수 있다. 시험에서는 MT를 통해 생산된 번역문에서 부적합한 지시어와 부적합한 연결어를 제시하고 이에 대한 PE 수행을 요구하였다.

[예8. 지시어]

ST : 一辆小汽车从他的身边驶了过去, 卷起的尘土像来到的黑夜一样笼罩着他, 接着(A)他和他的水果又好像黎明似的出现了

MT : 차 한 대가 그의 옆을 지나갔고, 말아 올린 먼지가 오는 밤처럼 그를 뒤덮었고, 이어서 (A)그와 그의 과일이 새벽처럼 다시 나타났다.

TT : 차 한 대가 그의 옆을 지나가자, 날리는 먼지가 마치 어두운 밤처럼 그를 뒤덮었고, 곧이어 (A)그와 과일은 다시 새벽 여명이 밝아오듯 나타났다.

위의 예는 부적합한 지시어 번역의 예로, 중국어 ‘他和他的水果’에 대한 자연스러운 번역을 위해 실험에서 PE 수행을 요구하였다. 중국어에서는 이러한 경우 사람을 가리키는 지시어 ‘그(他)’가 반복해서 나타나지만 한국어 번역문을 위한 PE 수행에서는 과일 앞에 놓인 ‘그의’는 생략하는 것이 좋다.

이러한 어휘와 문장의 의미표현에 대한 PE 수행 항목은 모두 20개로, 어휘와 관련된 것이 13개, 문장이 7개로 구성되었다. 두 대조군이 MT-PE를 통해 제출한 번역문을 분석한 결과 오류 유지율에서 큰 차이를 보였다.

먼저 전체적으로 어휘에 관한 오류 유지율은 36.2%, 문장의 의미표현에 대한 오류유지는 18.4%로 나타났다. 이를 두 그룹으로 나눠보면, 어휘 의미표현에서 번역 학습자군은 53.8%의 오류를 유지시켰고, 번역 경력자군은 12.8%의 오류를 유지시켰다. 그리고 문장 의미표현에 대한 PE에서는 번역 학습자군은 32.1%를 유지율을 보였으며, 번역 경력자군은 0%로 모든 오류를 바로잡았다.

이러한 차이는 오류 재생산에 대한 분석에서도 일치한

| | 부적합한 지시어 | 부적합한 연결어 | | 부적합 지시어 | 부적합 연결어 |
|-------|-------------|-------------|-------|------------|------------|
| MT | 3 | 20 | MT | 3 | 20 |
| PE-01 | 3 | 16 | PE-01 | 1 | 0 |
| PE-02 | 1 | 5 | PE-02 | 0 | 0 |
| PE-03 | 2 | 8 | PE-03 | 0 | 4 |
| PE-04 | 3 | 18 | PE-04 | 0 | 0 |
| PE-05 | 3 | 0 | PE-05 | 0 | 2 |
| PE-06 | 3 | 5 | PE-06 | 0 | 0 |
| PE-07 | 2 | 1 | PE-07 | 0 | 0 |
| 평균 | 2.43 | 7.57 | 평균(개) | 0.14 | 0.86 |
| 유지율% | 81 | 37.9 | 생산율% | 4.7 | 4.3 |

표8. 의미 결속성의 오류유지와 재생산

첫째, 외국어교육에서 텍스트 차원이 언어사용에 대한 교육이 부족하다는 것이다. 일반적으로 외국어를 학습하는 과정에서는 문장단위의 구성과 표현까지를 중심에 두고 있다. 이로 인해서 둘 이상의 문장이나 절을 가진 구조에서 지시어와 연결어를 통한 텍스트의 맥락 구성과 완성을 위한 교육이 부족하다.

두 번째, 한국어 번역가의 지시표현과 연결어의 관용적인 사용이 모국어 텍스트에 익숙해져 있다. 이로 인해 모국어에서의 관용적 사용에 대한 간섭이 많이 발생함에도 이에 대한 외국어의 대조적 관점의 교육과 훈련방법이 제시되고 있지 못하다. 그나마 한국어교육에서 연결어미와 연결부사의 활용에 대한 교육은 체계적으로 다루어지고 있어 연결어에 대한 전문 번역가군의 오류유지는 상대적으로 낮게 나타난다. 하지만 지시표현(인칭, 사물)에 대한 PE 수행에서는 번역 경력자군 역시 오류를 유지하는 비율이 매우 높음을 알 수 있다.

세 번째, 한국어교육에서 단락 단위의 문맥을 형성하는 글쓰기에 대한 교육과 학습 기회가 많지 않을 뿐만 아니라 기회가 있다고 하더라도 텍스트 차원의 의미 맥락의 구성보다는 문장단위의 연결어 초점이 놓이게 된다. 이로 인해 번역 학습자는 지시어와 연결어 사용을 통한 텍스트 차원의 의미 맥락 구성에서 어려움을 겪게 된다.

5. 결론

구글의 GNMP라는 인공지능 개념의 번역기가 소개되고, 인공지능(AI)이 기계번역 분야와 결합해 시너지를 얻게 되면서, 일반적으로 기계번역(MT)이라고 일컬어지는 자동번역의 품질과 완성도는 눈에 띄게 개선되고 있다.(임형재 2018:71) 이러한 개념의 기계번역은 이미 상용화되어 구글, 플리토, WIPO, 파파고 등의 서비스로 우리 주위에서 쉽게 만나볼 수 있다.

하지만 MT에서 우리가 관심을 갖게 되는 것은 생산된 데이터 또는 번역 결과가 인간의 판단에 근거하여 번역의 결과물로 완성된다는 점 때문이다. 다시 말해서 MT는 그 자체로서의 자동번역기라는 제품으로서의 의미보다는 인간의 MT-PE를 통해 비로소 완성된 번역 결과물을 생산할 수 있는 번역의 도구적 조력자로서의 의미를 갖는다. 그러므로 새로운 도구를 활용하고 이를 외국어교육과 통·번역교육, 외국어 학습과 통·번역 훈련 과정에 적용하고자 하는 것은 MT의 발전 과정에 따른 자연스러운 노력으로 이해된다.

본 연구는 포스트에디팅 실험에 참가한 중국어권 한국어번역 학습자 7 명을 대상으로 번역 학습자와 외국인 번역가의 한국어 포스트에디팅 능력을 고찰하는 데 목적을 두었다. 그리고 이를 위해 참가자들이 기계번역 결과물을 감수하는 과정

실험에서 이에 해당하는 항목은 지시어(표현)이 3개, 연결어가 20개로 전체 23개의 항목으로 구성되었다. 의미 결속성에 해당하는 부류의 특징은 전체 4개의 분류 유형 중에서 가장 높은 오류 유지율을 보인다는 점이다. 지시어 항목에 대한 오류 유지율은 81%, 연결어에 대한 오류 유지율은 37.9%이다. 그런데 연결어 항목에서 번역 학습자군의 오류유지만을 따로 살펴보면 58.8%에 달한다. 특히 지시어에 대해서는 번역 경력자군에서 오류 유지율이 88.9%에 이르는데 전체 실험 항목에서 가장 높은 유지율이다. 이러한 결과에 대한 원인을 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 외국어교육에서 텍스트 차원이 언어사용에 대한 교육이 부족하다는 것이다. 일반적으로 외국어를 학습하는 과정

(MT-PE과정)에서 드러나는 PE 수행 행위의 패턴을 오류수정과 오류유지로 나누어 관찰하였다.

번역 학습자군(4명)과 번역 경력자군(3명)의 MT-PE 행위 실험에서는 MT-PE를 일반적인 번역 작업에 후행하는 선택적 수반 행위(전통적인 PE)가 아닌, MT를 활용한 번역가의 번역을 완성하는 일련의 필수적인 과정으로 정의하였다. 그리고 실험 참가자의 MT-PE 행위를 4가지 패턴으로 나누어 살펴보았다.

먼저 MT의 오역이나 전환 과정의 오류를 그대로 둔 오류유지 행위를 구분하고, 이를 다시 수행포기와 인지불가로 나누어 설명하였다. 그리고 PE를 수행한 항목에 대해서는 오류수정으로 분류하고, 이를 적합한 PE 성공과 PE 수행 후, 또 다른 오류를 생산한 PE 실패로 구분하였다.

이와 같은 구조를 기반으로 MT를 통해 생산된 텍스트(MT-TT)에서 63개의 번역오류를 찾아내어 4가지 오류 유형으로 대분류하였다. 그리고 4가지 오류 유형에 따라 9가지 요소 세분화하여 항목별로 MT-PE 통한 오류유지와 오류수정의 양상을 관찰해 보았다. 그리고 마지막으로 번역 학습자군과 번역경력자군으로 대조하여 MT-PE 수행 능력의 차이를 살펴보았다.

9개의 오류 요소에 대한 PE 수행과 그 결과는 모국어와 한국어의 차이, 그리고 참여자의 MT-PE 수행에 대한 이해와 그 능력 따라 최종 번역물의 완성에 영향을 미치게 됨을 확인할 수 있었다.

본 연구는 앞서 연구 목적으로 제시한 중국어권 한국어번역 학습자와 한국어 번역가의 역방향(외국어) 번역에서의 MT 활용 능력을 살펴보았다. 그리고 이를 통해 외국인 한국어 번역가에게 요구되는 MT-PE 능력을 살펴, 한국어 번역교육에서 외국인 번역가 양성에 필요한 PE 수행 패턴과 수준별 능력을 고찰해 보았다.

이러한 MT-PE 관련된 연구는 인류의 정보 흐름의 변화와 IT 기술의 발전, 그리고 정보의 전이를 위한 번역학의 발전과 함께 지속적으로 진행될 것이다. 그리고 MT의 발전은 외국어교육과 번역교육의 새로운 변화의 계기를 제공하고 있으며, 반대로 외국어교육과 번역교육에 있어 많은 과제를 부여하고 있다. MT는 외국어교육과 번역교육에 있어서 경쟁의 대상이 아닌 좋은 파트너자 협력자로 자리 잡게 될 것이다. 그리고 교육과 학습의 훌륭한 도구로 학습과 훈련을 위한 환경을 제공해 줄 것으로 기대한다.

■ 참고문헌 ■

- 곽중철·한승희(2018), 포스트에디팅 측정지표를 통한 기계번역 오류 유형화 연구. 통번역학연구, Vol.22 No.1, 1-25.
- 마승혜(2018), 한영 기계번역 포스트 에디팅에 대한 경험적 고찰: 학부 교육 과정 및 결과를 중심으로. 통번역학연구22(1), 53-87.
- 마승혜(2018), 문학작품 기계번역의 한계에 대한 상세 고찰. 통번역학연구. Vol.22 No.3.65-88.
- 서보현,김순영(2018), 기계번역 결과물의 오류유형 고찰. 번역학연구.Vol.19 No.1 .99-117.
- 성초림, 이상원, 이향, 장현주(2001), 번역교육 현장에서의 번역물 품질 평가. 번역학연구. 2(2), 37-56.
- 이상빈(2017), 학부번역전공자의 기계번역 포스트에디팅, 무엇이 문제이고, 무엇을 가르쳐야 하는가? 「통역과 번역」. 19(3), 37-64.
- 이상빈(2013), 학부 번역전공자의 교정교열(revision)에 관한 사례연구 - 번역역량에 따른 비교의 관점에서. 번역학연구. 14(5), 169-194.
- 이상빈(2018), 학부 번역전공자의 구글 기계번역 포스트에디팅에 관한 현상학 연구. 통번역학연구, Vol.22 No.1, 117-143.
- 이준호(2018), 포스트에디팅 교육을 위한 포스트에디팅과 인간번역의 차이 연구, 통역과 번역, 20:1, 73-96.
- 임형재(2018), 한국어 번역을 위한 문화소의 기계번역 연구. 현대사회와 다문화, 8권2호, 68~94.
- 임형재(2019), 한국어교육에서의 기계번역 활용 연구. 한국언어문화학, 16권3호, 297-315.
- 전현주(2018), 포스트에디팅과 번역품질의 상관성. 한국통번역교육학회 학술대회 자료집 Vol.2018 No. 42-46.
- Anna Zaretskaya(2017), 《Machine Translation Post-editing at TransPerfect – The ‘Human’ Side of the Process 》. Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció, 15, 1-11.
- Celia Rico(2017), La formación de traductores en Traducción Automática(Translator training in Machine Translation), Revista Tradumàtica, Núm. 15, 75-96

〈토론〉 “한국어번역 학습자의 기계번역에 대한 Post Editing 수행 연구”에 대한 토론문

김홍련(중국 천진사범대학교)

이 연구는 포스트에디팅 실험에 참가한 중국어권 한국어번역 학습자를 대상으로 기계번역을 활용한 한국어 포스트에디팅 능력을 고찰하는 것을 그 목적으로 했습니다. 이를 위해 중국 문학가 위화의 현대 단편소설 〈黄昏里的男孩〉 중 25개 문장을 실험 분석 대상으로 정해 대조의 방법으로 번역 학습자군과 번역 경력자군의 MT-PE 수행 패턴과 수준별 능력을 구체적으로 분석했습니다.

현재 기계번역의 지속적인 발전과 더불어 학계의 관심이 날로 높아가고 있는 가운데 본 연구와 같은 MT-PE에 대한 수행연구가 향후 한국어 번역교육과 학습을 위해, 또한 연구를 위해 충분한 참고적 가치를 제공할 수 있는 기초연구라 생각합니다. 다만 본문을 읽어내려 가면서 의문이 드는 몇 가지 궁금함과 의견을 몇 자 적어보고자 합니다.

첫째, 실험대상자 선정에 대한 질문입니다. 실험 대상자 7명 중 번역 학습자군의 번역 분야는 비문학 번역, 비즈니스 번역, 의료 번역 등으로 비교적 다양한데 반해 번역 경력자군에 속한 실험 대상자의 번역 분야는 모두 문학번역이라고 되어 있습니다. 그렇다면 번역 분야가 문학번역이 아닌 번역 학습자군과 번역 경력자군 사이의 번역 수준과 포스트에디팅 수행 등에 대한 비교가 가능한지, 가능하다면 그 기준이 무엇인지 알고 싶습니다.

둘째, 실험대상자의 오류 유지와 오류 수정에 대한 분석에서 구체적인 사례에 대한 질문입니다. 통계학적인 시각에서 출발해 두 대조군 사이에 나타난 오류유지와 오류수정 상황을 분석하는 것은 굉장히 중요한 과정입니다. 하지만 이러한 결과가 나타나게 된 이유를 밝히기 위해서는 이에 따른 사례 분석이 동반되어야 한다고 봅니다. 논문의 제3장 부분에서 MT-PE의 오류유지 행위와 MT-PE의 오류수정 행위를 분석하기 위한 대표적인 예시들이 보이지 않아 좀 아쉬운 감이 들었습니다. 경력자가 학습자보다 MT-PE의 행위 수행능력이 더 뛰어날 것이라는 기정 사실을 예를 들어 논리적으로 기술을 함으로써 합리적인 설명이 이루어진다면 더 좋을 것 같습니다.

셋째, MT-PE 오류의 유형별 분석에서 일부 개념에 대한 이해 및 설명에 관련된 질문입니다. 우선, 4.1 형태 정확성에 서 정서법에 대한 설명이 좀 부족한데, 여기서 가리키는 정서법의 오류란 어떤 것입니까? 다음, 의미 명확성에 대한 MT-PE 분석에서 첨가와 직역만 언급했는데, 그렇다면 삭제나 의역과 같은 기타의 번역방법은 나타나지 않았습니까? 그 다음, 의미 결속성에 대한 오류 유형별 분석에서도 지시어의 오류는 3개이고 연결어의 오류는 20개라고 했습니다. 그런데 사례분석은 지시어로만 분석했는바, 이는 연결어의 사례분석이 결여된 것이라고 봅니다.

연구자께서 밝혔듯이 MT는 PE를 통해 완성된 번역 결과물을 생산할 수 있는 번역의 도구적 조력자로서의 의미를 가지면서 이를 외국어교육과 통번역교육, 나아가 외국어 학습과 통번역 훈련 과정에 적용하고자 하는 것이 기계번역의 발전 과정이라고 봅니다. 향후 이번 논의를 기반으로 파파고, 플리토, 빠이뚜 등 대표적인 기계번역의 플랫폼에 대한 대조적인 연구도 의미가 깊으리라 여겨집니다. 또 이러한 연구결과를 바탕으로 번역교육에서의 MT-PE의 활용을 통한 교수법과 학습법을 제안하는 것도 기대해 봅니다. 지면의 한계로 서술하지 못한 내용이나 앞으로 계획하고 계신 연구과제가 있다면

짧은 소개 부탁드립니다.

좋은 발표 감사합니다.

분과 6

한국언어문화교육 일반 II

사회 : 함께임(한국외국어대학교)

카탈루냐어를 구사하는 스페인어 화자의 한국어 단모음 발음 연구

이찬희(부경대학교) · 권성미(부경대학교)

1. 서론

스페인어는 이베리아 반도의 스페인과 여러 중남미의 국가들이 모국어로 사용하고 있는 언어이다. 최근 한류의 영향으로 인해 스페인과 중남미에서 한국어에 대한 관심이 높아지고 있다. 또한, 국내 스페인어권 유학생들의 한국어 교육에 대한 수요가 점점 늘어나는 추세이다.¹⁾ 그러나 아직까지 다른 언어권에 비해 스페인어권 학습자들을 대상으로 이루어진 발음 연구는 미비한 상태이다. 지금까지 이루어진 스페인어권 학습자들의 한국어 발음 연구는 총 11편이며, 이 중에서 단모음에 관한 연구는 총 5편이다. 이 5편의 연구를 살펴보면 모두 피실험자들이 중남미권 화자들과 출신지가 명확하지 않은 스페인 화자들로 구성되어 있다. 이처럼 중남미와 이베리아 반도의 스페인 학습자의 연구가 같이 이루어지는 이유는 스페인어를 사용하는 곳 모두 동일한 수의 모음 체계(5모음)를 가지고 있으며, 음성학적으로도 큰 차이가 없기 때문이다.²⁾ 하지만 스페인 동북부 지역과 발레아레스 제도에 거주하는 스페인 화자들은 스페인어뿐만 아니라 카탈루냐어를 공용어로 함께 사용하고 있다. 카탈루냐어의 모음 체계를 살펴보면 스페인어의 모음(5개)보다 2개가 더 많은 7개의 음소를 가지고 있으며, 음은 3개를 더 가지고 있다.³⁾ 이 음소들을 살펴보면, 한국어의 단모음 /ɪ/와 대응음인 /ɔ/가 존재한다. 5모음 체계를 기반으로 연구된 선행 연구를 살펴보면 스페인어권 학습자들이 한국어를 습득할 때, /ɪ/에 대응하는 음이 없어 지각하고 산출하는데 어려움이 따른다고 하였다(서경석, 2007:206) 따라서, 8모음 체계를 기준으로 카탈루냐어를 구사하는 스페인어권 화자의 한국어 단모음 습득 양상을 조사할 경우 기존 5모음 체계를 바탕으로 연구된 학습자의 단모음 습득 양상과는 다른 결과를 가지고 올 것이라 예측한다. 이에 본고에서는 카탈루냐어를 구사하는 스페인어권 학습자⁴⁾와 카탈루냐어를 구사하지 않는 스페인어권 학습자⁵⁾의 한국어 단모음 지각 및 산출을 조사하여, 학습자 언어 배경이 제2언어

1) 교육부와 한국교육개발원에서 조사한 국내 스페인어권 유학생 현황이다.

국내 스페인어권 유학생 현황(재외동포 포함)

| 년도 국가 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|----------|------|------|------|------|------|
| 스페인 | 180 | 204 | 230 | 216 | 245 |
| 멕시코 | 260 | 288 | 316 | 269 | 351 |
| 콜롬비아 | 102 | 108 | 103 | 129 | 126 |
| 에콰도르 | 87 | 100 | 131 | 129 | 123 |
| 페루 | 72 | 91 | 88 | 85 | 92 |

(조사 기준일 : 2019년 4월 1일 기준, 단위 : 명)

2) Geoffrey Stewart Morrison and Paola Escudero(2007)는 이베리아 반도의 스페인과 중남미의 페루의 단일 언어 스페인어 화자들을 대상으로 스페인어 모음의 음향 특성을 비교하였을 때 다변량 테스트에서 두 집단의 모음체계에 대한 포먼트 값의 큰 차이를 찾지 못했다.

3) 조경호(2013), 카탈루냐어 문법, 문예림, p. 27-28참조

3) 카탈루냐어를 구사하는 스페인어권 학습자는 이하 S(Spanish speakers)이라 명칭한다.

발음 습득에 미치는 영향을 밝히고자 한다.

2. 한국어, 스페인어, 카탈루냐어의 단모음체계

세 언어(한국어와 스페인어, 카탈루냐어)의 단모음 음운 체계를 대조 분석 가설을 통해 해석하면 다음과 같다. 한국어를 기준으로 스페인어에 긍정적 전이가 일어나는 음소로는 총 5개(/i/, /e/, /a/, /o/, /u/)이며, 카탈루냐어는 총 6개(/i/, /e/, /a/, /ə/, /o/, /u/)이다. 그리고 스페인어에 대응음이 없어 새롭게 배워야 하는 음소로는 2개(/ə/와 /i/)가 있으며, 카탈루냐어에는 부정적 전이로 1개(/i/)가 존재한다. 반면, [ɛ]와 [ə]는 한국어와 스페인어에는 없지만 카탈루냐어에만 있는 음이다. 이를 표로 정리하면 다음과 같다.

〈표 1〉 한국어, 스페인어, 카탈루냐어의 음운론적 대응모음

| 대응 유형 | 한국어 | 스페인어 | 카탈루냐어 |
|---------------------------------|------|------|-------------------|
| 대응 모음이 스페인어, 카탈루냐어 모두에 있는 경우 | 이[i] | [i] | [i] |
| | 에[e] | [e] | [e] |
| | 아[a] | [a] | [a] |
| | 오[o] | [o] | [o] |
| | 우[u] | [u] | [u] |
| 대응 모음이 카탈루냐어에만 있는 경우 | 어[ɛ] | . | [ɛ] |
| 대응 모음이 스페인어와 카탈루냐어에 없는 경우 | 으[i] | . | . |
| 카탈루냐어에만 있는 음 | . | . | [ɛ] |
| | . | . | [ə] ⁶⁾ |

Lado(1957)은 학습자가 목표어를 습득할 때 학습자의 모국어에 없는 음소가 존재할 경우 학습자는 그 새로운 음소를 알아듣는 데 곤란을 느낄 뿐만 아니라 발음을 하는데도 어려움을 겪는다고 하였다. 따라서, 카탈루냐어 비구사자는 한국어 /ɪ/와 /ɹ/에 대응하는 음이 없어 이 두 모음을 조음 시 어려움을 느낄 가능성이 많다. 카탈루냐어 구사자 또한 /ɹ/에 대응하는 음이 없어 /ɹ/ 조음 시, 어려워할 것으로 예측한다. 하지만 카탈루냐어 구사자의 경우에는 비구사자와 달리 후설 중모음 [ɔ]이 있기 때문에, 한국어 /ɪ/를 조음 시 카탈루냐어 비구사자보다 좀 더 정확한 발음을 구사할 것으로 예측해 볼 수 있다.

4) 카탈루냐어를 구사하지 않는 스페인어권 학습자는 이하 SC(Spanish speakers who can speak Catalan)로 명칭한다.

5) /a/ 음소와 /e/ 음소가 비강세 음절 위치에 오게 될 때 [ə] 음을 낸다.

3. 지각 실험

3.1. 실험 참가자

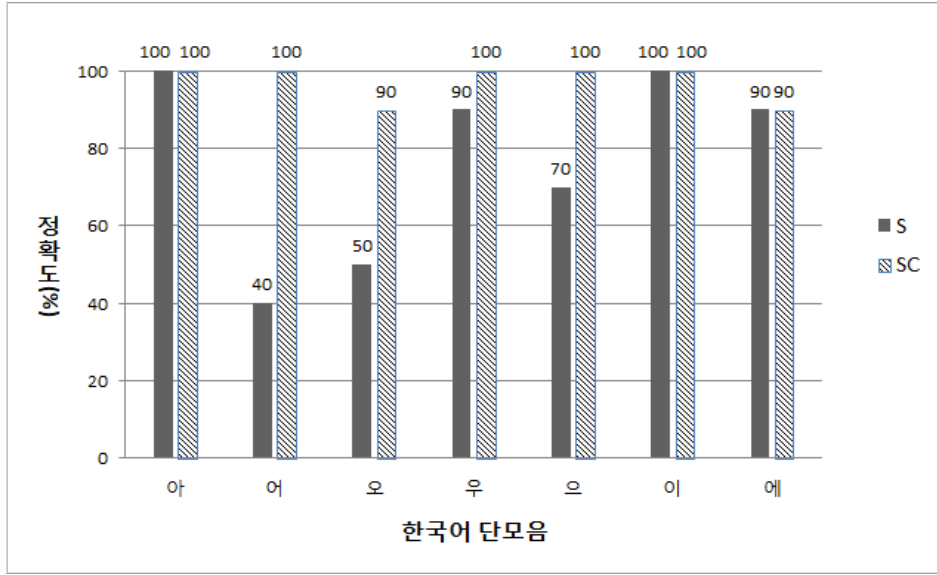
본 실험에서는 스페인어가 모어인 20대 여학생 총 20명(카탈루냐어 구사자 10명, 카탈루냐어 비구사자 10명)이 참여하였다. 실험에 피험자로 참가한 스페인 학습자들은 국내 대학의 부설 한국어 교육 기관에서 정규 수업을 받았던 한국어 연수 과정의 학생들이다. 이들 모두 한국어 학습 기간이 8개월 미만의 학습자들이며, 학습 시간은 모두 800시간 미만이다.

3.2 실험 절차

본 실험의 음성 제공자는 서울에서 나고 자란 20대 여성(1명)이다. 지각 실험에 사용한 읽기 목록은 '여기에 _가 있습니다.'라는 문장이었으며, 읽기용 문장에 한국어 단모음 7개(ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ)를 넣어 한국인 음성 제공자에게 세 번씩 읽게 하였다. 실험을 위하여 총 21개(1 x 7 x 3 (한국인 음성 제공자 수 X 단모음 수 x 반복 횟수))의 음성자료를 수집하였다. 수집된 음성 파일에서 관찰하고자 하는 단모음이 포함된 구간만을 잘라내었으며, 세 번의 녹음 중에서 가장 명료한 음성 자료 7개(7 x 1(자극음 제공자 수 x 단모음 수))를 준비하였다. 준비된 7개의 문장은 학습자들이 구별하기 어려울 것으로 예상되는 /ㅓ/와 /ㅕ/, /ㅑ/와 /ㅓ/, /ㅕ/와 /ㅗ/가 연속적으로 산출되지 않도록 문장 순서를 배열하였다. 지각 실험은 한 사람씩 진행하였으며, S와 SC에게 해당 단모음의 음성 자료를 듣고 어떠한 모음으로 들리는지 한글로 전사하도록 하였다. 이들은 소음이 적은 곳에서 자극음을 들었으며, 총 140개(7 x 20(자극음 수 x 피험자 수))의 전사 자료를 수집하였다.

3.3 지각 양상 분석 결과

두 집단(S와 SC)의 한국어 단모음 지각에 대한 정확도를 분석한 결과는 다음과 같이 나타났다. 먼저, S의 한국어 단모음 지각 정확도는 '아, 이 > 에, 우 > 으 > 오 > 어' 순으로 나타났으며, SC는 '아, 어, 우, 으, 이 > 에, 오' 순으로 나타났다(그림 1). 두 집단 모두 /ㅏ/와 /ㅛ/에 대한 지각 정확도는 100%로 동일하게 나왔다. SC는 /ㅑ/, /ㅕ/, /ㅗ/에서도 지각 정확도 100%를 보였으며, /ㅓ/와 /ㅕ/는 90%로 높게 나타났다. 반면 S의 지각 정확도를 살펴보면 /ㅓ/와 /ㅕ/는 90%였으며, /ㅗ/(70%), /ㅛ/(50%), /ㅑ/(40%)로 SC의 지각 정확도에 비해 정확도가 낮게 나타났다. 두 집단의 가장 큰 지각 정확도의 차이를 나타낸 음소는 /ㅑ/였으며 (S: 40%, SC: 100%), 그 다음은 /ㅓ/ (S: 50%, SC: 90%), /ㅗ/(S: 70%, SC: 100%), /ㅕ/(S: 90%, SC: 100%)였다.



〈그림 1〉 S와 SC의 한국어 단모음 지각 정확도 (%)

한국어 단모음에 대한 S와 SC의 오지각 양상을 조사한 결과는 〈표 2〉와 같다. 표에서 열은 자극음을 나타낸 것이며, 행은 S와 SC가 자극음을 듣고 들리는 대로 한글로 전사한 것을 나타낸 것이다. 명암 처리된 셀은 S와 SC의 피험자가 한국어 자극음을 듣고 맞게 지각한 경우를 표한 것이다.

〈표 2〉 S와 SC의 한국어 단모음 오지각 유형 (%)

| 집단 | 자극음 | | 아 | 어 | 오 | 우 | 으 | 이 | 에 |
|----|-------|--|-----|-----|----|-----|-----|-----|----|
| | 전사 | | | | | | | | |
| S | 아 | | 100 | | | | | | |
| | 어 | | | 40 | 40 | | | | |
| | 오 | | | 60 | 50 | 10 | | | |
| | 우 | | | | 10 | 90 | | | |
| | 으 | | | | | | 20 | | |
| | 이 | | | | | | 70 | | |
| | 에 | | | | | | 10 | 100 | |
| 애 | | | | | | | | 90 | |
| | 오지각률계 | | | 60 | 50 | | 30 | | 10 |
| SC | 아 | | 100 | | | | | | |
| | 어 | | | 100 | | | | | |
| | 오 | | | | 90 | | | | |
| | 우 | | | | 10 | 100 | | | |
| | 으 | | | | | | 100 | | |
| | 이 | | | | | | | 100 | |
| | 에 | | | | | | | | 90 |
| 애 | | | | | | | | 10 | |
| | 오지각률계 | | | | 10 | | | | 10 |

위의 표를 보면 두 집단 모두 /계/를 /개/로 전사하였다. 하지만 두 음소는 한국인들조차도 현실 발음에서 구분하여 사용하지 않기에 오류에 대한 해석은 제한하도록 하겠다. SC는 /계/를 /개/로 인식하여 적은 것 이외에 /ㄱ/와 /ㄷ/를 혼동하여 적은 것이 10%였다. 반면 S의 경우 SC와 비교해 다양한 오지각 양상을 보였다. 먼저, /ㄱ/를 /ㄴ/로 지각하는 경우가 60%로 가장 많았으며, /ㄴ/를 /ㄱ/나 /ㄷ/로 지각하는 것이 그 뒤를 이었다. 그리고 /ㅡ/는 /ㅌ/나 /ㅣ/로 오지각하였다.

마지막으로 /ㄱ/를 /ㄴ/로 지각하는 경우 /ㄱ/를 /ㄱ/로 지각하는 경우가 10%였다. 위의 내용을 종합해보면 두 집단의 한국어 단모음 오지각 정확도는 유의미한 차이가 있음을 알 수 있다.

4. 산출 양상 조사

4.1 청취 실험

4.1.1 실험 참가자

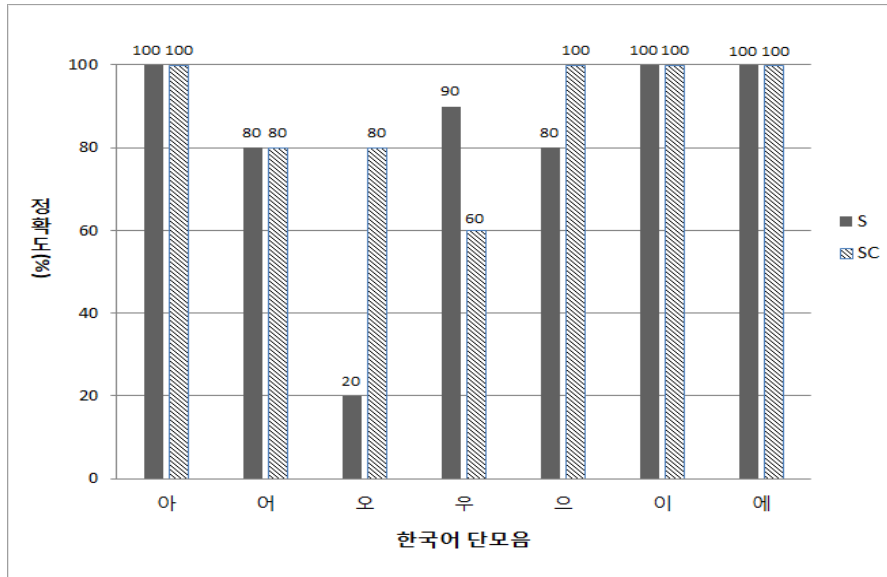
청취 실험은 한국어 음성 자료 제공자와 발음 평가자로 구성하였다. 먼저, 한국어 음성 제공자는 S 10명과 SC 10명이며, 발음 평가자는 국내 대학 부설 어학당에서 근무하는 한국어 강사 5명이다. 이들은 한국어를 모어로 하고 있으며, 모두 서울에서 자고 나왔다.

4.1.2 실험 절차

녹음에 사용된 읽기 문장은 ‘여기에 _있습니다.’이다. 실험자는 피실험자(S 10명, SC 10명)에게 단모음이 들어간 7개의 읽기 문장을 세 번 씩 읽게 지시한 후 녹음 자료를 제출하도록 하였다. 실험을 통해 420개(20 x 7 x 3 (음성 제공자 수 x 단모음 수 x 반복 횟수))의 음성 자료를 수집하였다. 녹음 진행은 불필요한 소음이 배제된 장소에서 이루어졌으며, 녹음에 사용된 기기는 컴퓨터(GoldWave.v.6.31 프로그램)였다. 수집한 음성 자료는 지각 실험과 마찬가지로 단모음만 포함된 구간만을 잘라내었으며, 그 중 가장 명료한 음성 자료를 수집하여 총 140개(20 x 7 (음성 제공자 수 x 단모음 수))의 음성 자료를 준비하였다. 이후, 발음 평가자인 한국어 강사 5명이 두 집단의 녹음 자료를 청취한 후 피험자들의 발음을 평가하도록 하였다. 청취 실험은 한 사람씩 진행되었으며 청취자는 음성 자료를 듣고 제시된 음과 같은 음으로 들리는지 아니면 다르게 들리는지를 구분하도록 하였다. 만약, 다르게 들릴 경우에는 다른 음이 무엇인지를 전사하도록 하였다. 이런 식으로 총 700개(140 x 5 (음성 자료 x 한국인 청취자 수))의 전사 자료가 수집되었다.

4.1.3 산출 양상 분석 결과

두 집단(S와 SC)의 한국어 단모음 산출 정확도에 대한 실험 결과 다음과 같이 나타났다. 먼저, S의 한국어 단모음 산출 정확도는 ‘아, 이, 에 > 우 > 어, 으 > 오’순으로 나타났으며, SC는 ‘아, 으, 이, 에 > 어, 오 > 우’순으로 나타났다(그림 2). 두 집단 모두 /ㅏ/와 /ㅣ/, /ㅓ/에 대한 지각 정확도는 100%로 동일하게 나타났다. S의 산출 정확도에서 /ㅏ/, /ㅣ/, /ㅓ/는 동일하게 100%였으며, /ㅜ/는 90%, /ㅑ/와 /ㅕ/는 80%로 높은 편이었다. 하지만, /ㅗ/는 20%로 산출 정확도가 상당히 낮게 나타났다. 반면 SC의 /ㅏ/, /ㅓ/, /ㅣ/, /ㅓ/의 산출 정확도는 100%로 나타났으며, /ㅑ/와 /ㅕ/는 동일하게 80%로 나타났다. 마지막으로, /ㅜ/는 60%로 산출되었다. 두 집단의 가장 큰 산출 정확도의 차이를 나타낸 음소는 /ㅗ/(S:20%, SC:80%)였으며, 그 다음은 /ㅜ/(S:90%, SC:60%), /ㅓ/(S:80%, SC:100%)였다.



〈그림 2〉 S와 SC의 한국어 단모음 산출 정확도 (%)

다음 〈표 3〉은 S와 SC의 한국어 단모음 실현 양상을 조사한 결과이다. (즉, S와 SC가 발음한 한국어 단모음을 한국인이 듣고 들리는 대로 한글로 전사한 결과이다.) 표에서 열은 S와 SC가 발음한 한국어 단모음을 나타낸 것이며, 행은 S와 SC 피험자의 단모음을 한국인 평가자가 듣고 들리는 대로 한글로 전사한 것을 표시한 것이다. 명암 처리된 셀은 한국인 평가자가 S와 SC의 한국어 단모음을 해당 모음으로 평가한 경우이다.

〈표 3〉 S와 SC의 한국어 단모음 오산출 유형 (%)

| 집단 | 자극음 | | 아 | 어 | 오 | 우 | 으 | 이 | 에 |
|----|-------|--|-----|----|----|----|-----|-----|-----|
| | 전사 | | | | | | | | |
| S | 아 | | 100 | | | | | | |
| | 어 | | | 80 | 70 | | | | |
| | 오 | | | 20 | 20 | 10 | | | |
| | 우 | | | | 10 | 90 | 10 | | |
| | 으 | | | | | | 80 | | |
| | 이 | | | | | | 10 | 100 | |
| | 에 | | | | | | | | 100 |
| | 오산출률계 | | | 20 | 80 | 10 | 20 | | |
| SC | 아 | | 100 | | | | | | |
| | 어 | | | 80 | 20 | | | | |
| | 오 | | | 20 | 80 | 40 | | | |
| | 우 | | | | | 60 | | | |
| | 으 | | | | | | 100 | | |
| | 이 | | | | | | | 100 | |
| | 에 | | | | | | | | 100 |
| | 오산출률계 | | | 20 | 20 | 40 | | | |

S와 SC의 한국어 단모음 오산출 양상은 다음과 같다. 먼저, S는 /ㄱ/를 /기/로 산출하고 있으며 오산출 빈도는 70%로 가장 높게 차지하였다. 그 다음은 /기/를 /ㄱ/로 오산출하는 것이 20% 였으며, /ㄱ/는 /기/, /기/는 /ㄱ/, /ㅡ/는 /기/와 /ㅣ/로 각 10% 오산출률을 차지하였다. SC는 /기/를 /ㄱ/로 산출하는 경우가 40%로 가장 높게 나타났으며, /ㄱ/를 /기/

로, /ㄱ/를 /ㄴ/로 산출하는 것이 그 다음을 이었다. 이상의 내용을 종합해보면, 두 집단 모두 /ㄱ/와 /ㄴ/에 대한 식별을 어려워하나 S가 SC보다 상대적으로 더 어려움을 느끼고 있다는 것을 알 수 있다. 반면에, SC는 S보다 상대적으로 /ㄱ/와 /ㄴ/에 대한 식별을 어려워한다는 것을 발견하였다. 실험에 참여한 발음 평가자들이 음성 자료를 들은 후 공통적으로 언급했던 부분은 S는 /ㄴ/를 /ㄱ/로 산출하는 경우가 많고, SC는 /ㄴ/를 /ㄱ/로 산출하는 경우가 많다는 것이었다. 그리하여, 청취 실험에서도 두 집단의 한국어 단모음 산출 유형과 빈도에 차이가 있음을 발견하였다.

4.2 음향적 특징 분석

4.2.1 실험 참가자

본 실험은 지각 실험과 동일한 피험자 20명(S 여성 학습자 10명, SC 여성 학습자 10명)과 대조군 5명(한국인 여성 모어 화자)을 추가하여 총 25명을 대상으로 하였다. 한국인 모어 화자는 모두 표준어를 구사하는 서울 출신의 대학생이며 평균 나이는 25세이다.

4.2.2 실험 절차

녹음에 사용된 읽기 자료는 지각 실험에서 사용한 읽기 자료와 동일하다. 피실험자들(카탈루냐어 구사자 10명, 비구사자 10명, 한국인 모어 화자 5명⁷⁾)은 ‘여기에 _있습니다.’와 같은 총 7개의 읽기 문장을 세 번씩 읽고 녹음하였다. 각각의 음성 자료는 개별로 저장하였으며, 실험을 통해 105개(5 x 7 x 3 (한국인 모어 화자 X 단모음 수 X 반복 횟수))와 420개(20 x 7 x 3 (S와 SC X 단모음 수 X 반복 횟수)) 총 525개의 음성 자료를 수집하였다. 녹음 진행은 조용한 장소에서 이루어졌으며, 녹음에 사용된 기기는 컴퓨터(GoldWave.v.6.31 프로그램)였다. 수집된 세 집단의 모음 녹음 자료를 바탕으로 각 집단의 발음 특징을 알아보기 위해 Praat프로그램을 이용하여 제1포먼트(이하 F1)와 제2포먼트(이하 F2)의 값을 추출하였다. 추출된 값은 SPSS 통계프로그램의 분산분석 프로그램(Anova)을 실행하여 집단 간의 유의미한 차이점을 비교 및 분석하였다. 이후, 유의수준 0.05하의 유의미한 값이 도출된 단모음은 정확한 차이를 판별하기 위해 사후분석(Tukey)을 실시하였다.

4.2.3 음향적 특징 분석 결과

먼저, 세 집단(K, S, SC)이 녹음한 한국어 단모음 음성 자료를 수집하였으며, Praat 프로그램을 이용하여 모음 별 F1, F2 평균값을 추출하였다. 추출한 값은 다음과 같다.

7) 한국인 모어 화자는 이하 K(Korean)이라 명칭한다.

〈표 4〉 K, S, SC의 F1, F2 평균값(Hz)

| 모음 | F1 | | | F2 | | |
|----|--------|--------|--------|---------|---------|---------|
| | K | S | SC | K | S | Sc |
| ㅣ | 369.20 | 363.40 | 359.70 | 2401.00 | 2626.90 | 2563.30 |
| ㅕ | 521.00 | 466.30 | 490.00 | 2187.20 | 2212.70 | 2364.90 |
| ㅗ | 880.40 | 865.90 | 828.40 | 1444.80 | 1585.10 | 1531.90 |
| ㅛ | 400.40 | 428.50 | 467.00 | 703.80 | 907.70 | 785.90 |
| ㅜ | 351.40 | 373.00 | 385.60 | 1073.20 | 905.60 | 886.40 |
| ㅡ | 615.60 | 479.20 | 549.00 | 972.80 | 918.40 | 945.10 |
| ㅡ | 391.40 | 395.50 | 398.20 | 1594.20 | 1548.70 | 1710.60 |

이후, 각 집단 별 추출된 단모음 값은 SPSS 통계프로그램의 분산분석 프로그램(Anova)을 통하여 집단 간 유의미한 차이가 있는지 분석하였다. 세 집단의 분산 분석 결과는 다음 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 K, S, SC의 F1, F2 평균에 대한 분산분석

| 모음 | F1 | | F2 | |
|----|-------|----------|-------|-------|
| | F | P | F | P |
| ㅣ | 0.045 | 0.956 | 0.877 | 0.429 |
| ㅕ | 1.326 | 0.286 | 0.439 | 0.650 |
| ㅗ | 0.362 | 0.700 | 1.082 | 0.356 |
| ㅛ | 3.958 | 0.034* | 1.511 | 0.243 |
| ㅜ | 0.527 | 0.598 | 0.732 | 0.492 |
| ㅡ | 8.836 | 0.0002** | 0.490 | 0.619 |
| ㅡ | 0.040 | 0.961 | 0.522 | 0.600 |

*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$

세 집단의 분산 분석 결과 한국어 단모음 /ㅣ/와 /ㅛ/에서 유의수준 0.05하의 유의미한 값이 도출되었다. 본 실험에서는 /ㅣ/와 /ㅛ/에 대해 정확한 차이를 판별하기 위해 사후분석(Tukey)을 실시하였으며, 분석 결과는 다음의 표와 같다.

〈표 6〉 K, S, SC의 F1, F2 평균값의 차이에 대한 사후 검정 결과

| 모음 | F1 | F2 |
|-----|------------------|-------|
| /ㅣ/ | S-K: $p < 0.001$ | 차이 없음 |
| /ㅛ/ | SC-K: $p < 0.05$ | 차이 없음 |

한국인과 S가 발음한 단모음 /ㅣ/의 사후 분석 결과, F1 값에서 유의 수준 0.01하로 두 집단 사이에 유의미한 차이를 보였는데 S의 /ㅣ/가 한국어의 /ㅣ/보다 F1 값이 낮게 나타났다($F=8.836$, $p < 0.01$). S는 /ㅣ/를 조음할 때 한국인의 혀보

다 더 높은 곳에 위치하고 있었으며, 이를 조음학적인 측면에서 해석하면 S가 /ㄱ/를 조음할 때 한국인의 /ㄱ/보다 개구도를 더 작게 사용하고 있는 것으로 간주된다.

한국인이 발음한 한국어 /ㄱ/와 SC의 /ㄱ/의 사후 분석 결과, 유의 수준 0.05하에 F1 값에 있어서 유의미한 차이가 있었는데, SC의 /ㄱ/가 한국어 /ㄱ/보다 F1의 수치가 높게 나타났다($F=3.958$, $p<0.05$). 한국인의 /ㄱ/는 혀의 위치가 중모음에 위치하는 반면 SC는 중모음보다 더 낮은 위치에서 조음한다는 것을 확인할 수 있다. 이를 조음학적인 측면에서 보면 SC가 /ㄱ/를 조음할 때, 한국인의 /ㄱ/보다 개구도를 더 크게 사용하고 있다 간주할 수 있다.

4. 결론

본고는 스페인어권 학습자를 위한 한국어 발음 교육 방안 마련 및 기초 자료를 마련 하고자 스페인 모어 화자의 한국어 단모음 습득 양상을 분석하였다. 연구를 위해 스페인어 모어 화자 20명(카탈루냐어 구사자 10명, 비구사자 10명)을 대상으로 한국어 단모음에 따른 지각 실험과 산출 실험(청취 실험, 음향음성학 실험)을 진행하였다. 그 결과, S의 지각 정확도는 ‘아, 이 > 에, 우 > 으 > 오 > 어’순으로 나타났으며, SC는 ‘아, 어, 우, 으, 이 > 에, 오’순으로 나타났다. S의 한국어 단모음 산출(청취) 정확도는 ‘아, 이, 에 > 우 > 어, 으 > 오’순으로 나타났으며, SC는 ‘아, 으, 이, 에 > 어, 오 > 우’순으로 나타났다. 마지막으로 S의 음향음성학적 실험 결과 유의한 차이를 보인 음은 /ㄱ/였으며, SC는 /ㄱ/에서 한국인 모어 화자와 유의미한 차이를 보였다. 위의 내용을 종합해보면 S는 SC에 비해 한국어 /ㄱ/의 지각 및 산출 정확도가 낮으며, SC는 S에 비해 /ㄱ/의 지각 및 산출 정확도가 낮다고 할 수 있다. 그리하여, 두 집단의 한국어 단모음 습득 양상에 유의미한 차이가 있음을 밝혀냈다.

본 연구는 현재까지 다루어지지 않았던 스페인 국적의 학습자들을 대상으로 카탈루냐어구사를 기준으로 하여 한국인 모어 화자의 단모음 발음과 차이가 있는지 음향음성학적으로 확인하였으며, 이를 통해 학습자의 언어 환경이 제 2언어를 학습하는데 영향을 미친다는 것을 밝혀낸 것에 의의가 있다.

■ 참고문헌 ■

권성미(2017), 한국어 발음 교육론, 한글파크.

서경석(2007), 스페인어권 학습자에 대한 한국어 발음 교육 방안, 이베로아메리카연구소 제9-2호, 부산외국어대학교, 197-220

조경호(2000), 이베리아반도 내의 서반아어 모음규칙 연구: 구조주의 음운론과 생성음운론을 중심으로, 한국외국어대학교 대학원

조경호(2013), 카탈루냐어 문법, 문예림.

Geoffrey Stewart Morrison and Paola Escudero(2007), A Cross-Dialect Comparison of Peninsular and Peruvian- Spanish Vowels, Saarbrücken 6-10

Lado, R.(1957), Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers, University of Michigan Press, Ann Arbor.

Quilis, A. y Fernández J.(1975), Curso de fonética y fonología española: para estudiantes angloamericanos, madrid: Consejo superior de Investigaciones Científicas.

Recasens, D.(1991), Fonètica descriptiva del català, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

〈토론〉 “카탈루냐어를 구사하는 스페인어 화자의 한국어 단모음 발음 연구”

토론문

노채환(사이버한국외국어대학교)

논문을 잘 읽었습니다. 본 연구는 스페인어권 학습자를 위한 한국어 발음 교육 방안 마련 및 기초 자료를 마련하고자 스페인 모어 화자의 한국어 단모음 습득 양상을 분석하여 S(카탈루냐어를 구사하는 스페인어권 학습자), SC(카탈루냐어를 구사하지 않는 스페인어권 학습자) 두 집단이 한국어 단모음을 습득할 때 나타나는 양상에 유의미한 차이가 있음을 밝혔다는 점에서 연구의 가치가 높다 하겠습니다. 음향음성학적 실험 방법을 통해 두 집단의 모음 지각 및 산출에 대해 객관적으로 확인하여 두 집단의 언어 환경이 외국어로서의 한국어를 학습하는 데 영향을 미친다는 것을 밝혔다는 점에서도 의의가 있다 하겠습니다.

연구의 논지가 명확하여 S와 SC 두 집단의 단모음 습득 양상을 밝혀가는 과정이 흥미로워 즐겁고 재미있게 논문을 읽었습니다. 연구자께서 언급한 바와 같이 아직까지 다른 언어권에 비해 스페인어권 학습자들을 대상으로 이루어진 발음 연구는 미비한 상태에 매우 귀한 연구라 사료되며 논문을 읽으면서 들었던 몇 가지 생각들에 대해 연구자의 견해를 여쭙는 것으로 본 토론을 대신하고자 합니다.

1. ‘3.3 지각 양상 분석 결과’에서 두 집단(S와 SC)의 한국어 단모음 지각에 대한 정확도를 분석한 결과가

S : ‘아, 이 > 에, 우 > 으 > 오 > 어’ VS SC : 아, 어, 우, 으, 이 > 에, 오

위의 순서로 나타난다고 하였습니다. 언어 보편적으로 기본 3모음을 이야기할 때 /a, i, u/라 하는데요. 단모음의 지각 정확도를 보면 /a/와 /i/모음의 지각 정확도가 /u/보다 높은 것으로 나옵니다. 이에 대한 해석은 어떻게 이루어질 수 있을지 연구자의 견해가 궁금합니다. 그리고 더불어 이러한 차이에 대해서 S 집단의 /u/와 SC 집단의 /u/는 서로 다른 모음값을 가지는지요?

2. 4.1.3 산출 양상 분석 결과에서 두 집단(S와 SC)의 한국어 단모음 산출 정확도에 대한 실험 결과가

S : 아, 이, 에 > 우 > 어, 으 > 오’ VS SC는 ‘아, 으, 이, 에 > 어, 오 > 우’

위의 순으로 나타난다고 하였는데. 언어 보편적 관점에서 볼 때 매우 흥미로운 부분입니다. 이러한 산출 결과가 나타난 이유, 또는 이를 오류 분석의 차원에서 다룬다면 어떻게 해석될 수 있는지 연구자의 견해가 궁금합니다.

3. S와 SC의 지각 정확도와 산출 정확도를 비교할 때 유의미한 차이들이 있습니다.

① S에서 /ㄱ/와 /ㄴ/에 대한 지각도 순과 산출도 순서가 서로 달라지는 점,

② SC에서는 /r/의 지각도와 산출도의 순서가 서로 다른 점
이에 대한 해석은 어떻게 할 수 있을지 연구자의 견해를 듣고 싶습니다.

한국어 학습자 말뭉치 분석과 한국어 교육 방안: ‘이/가’와 ‘은/는’을 중심으로

우보의(하와이주립대학교)

1. 서론

한국어 학습자가 한국어를 배우기 시작할 때 가장 처음 접하게 되는 문법 항목 중의 하나는 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’이다. 이 문법 항목들은 한국어 학습자들이 초급 과정에서 배우게 되며 학습단계와 상관없이 한국어에서 가장 많이 쓰이는 조사이기도 하다. 그런데 한국어 학습자들은 학습단계가 올라가더라도 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용에 있어서 많은 어려움을 느낀다. 그 원인 중의 하나는 한국어의 특성상 조사의 생략이 빈번하다는 점을 들 수 있다. 예를 들어, “철수가 밥을 먹었어?”라는 문장에서 특히 구어에서는 ‘가’와 ‘을’이 생략되더라도 청자가 화자의 말을 이해하는데 무리가 없다. 따라서 조사의 생략이 가능하다는 점은 한국어 학습자들에게는 ‘이/가’와 ‘은/는’을 적절하게 사용하지 못하게 되는 원인으로 작용할 수 있다. 또 다른 원인으로는 ‘이/가’와 ‘은/는’이 서로 교체될 수 있다는 점이다. 모국어 화자에게조차 “철수가 밥을 먹었어.”라는 말과 “철수는 밥을 먹었어.”라는 문장에서 의미의 차이가 거의 느껴지지 않고 맥락을 통해 의미를 좀 더 세분화할 수 있다. 이러한 미묘한 의미의 차이를 구별하는 것은 모국어로서의 직관력이 없는 외국인 학습자들에게 더 힘들다고 볼 수 있다.

이를 반영하듯 한국어 교육에 있어서 외국인 학습자를 위한 ‘이/가’와 ‘은/는’의 교육 방안에 대한 여러 연구가 있었다. 특히나 최근 한국어 학습자 말뭉치를 활용하여 한국어 학습자들의 조사 사용에서 어떠한 오류를 보이고 있는지에 대한 연구가 활발히 진행되었다(고석주, 2002; 김유미, 2002; 김지은, 2009; 한송화, 2016; 장석배, 2019; 장경희 2019 등). 그러나 이들 연구를 살펴보면 첫째, 우보의(2020)에서 지적한 바와 같이 한국어 학습자 말뭉치를 분석하는 기준이 연구자마다 다르고 둘째, 그 분석 결과를 바탕으로 한국어 교육 방안을 마련한 연구가 적었다. 결과적으로 한국어 학습자들이 어떻게 한국어 조사 사용의 오류를 보이고 있는지 현황을 알 수 있지만 일관된 분석 결과를 도출할 수 없었고 그 결과를 바탕으로 한국어 교육 방안을 도출하는데 한계가 있었다. 따라서 이 연구에서는 국립국어원에서 수집한 대규모 말뭉치 자료인 한국어 학습자 말뭉치를 활용하여 한국어 학습자의 변인(학습 단계와 언어권)과 오류 유형에 따라 한국어 학습자들의 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용 양상을 살펴보고 나아가 효과적인 ‘이/가’와 ‘은/는’의 교육 방안에 대해 알아보려 한다.

이를 위해 다음 장에서는 선행연구와 이론적 배경에 대해 논의한 후 자료 수집과 연구 방법에 대해 제시하겠다. 그리고 제시한 연구 방법을 바탕으로 본론에서는 학습자의 학습 단계별, 언어권별, 오류 유형별로 ‘이/가’와 ‘은/는’을 어떻게 사용하는지 분석하고자 한다. 또한 오류 분석 결과를 바탕으로 ‘이/가’와 ‘은/는’의 교육 방안에 대해 제안하겠다.

2. 이론적 배경

2.1 선행연구

한국어 학습자 말뭉치 분석을 중심으로 한 기존의 연구를 살펴보면 언어권별 혹은 학습 단계별로 한국어 조사 사용의 오류를 분석한 연구가 대부분을 차지하였다. 한국어 학습자의 학습 단계가 올라갈수록 조사 사용의 오류가 줄어들지 않았고 오히려 초급부터 중급까지 오류가 증가하다가 고급에서 오류율이 떨어지는 양상을 보였다. 또한 학습자의 언어권별로 오류율의 차이가 있어서 학습자의 모국어가 한국어 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용에 영향을 미친다는 것을 미루어 짐작할 수 있다.

선행 연구를 살펴보면 고석주(2002)에서는 ‘연세 한국어 학습자 말뭉치(오류 태그된 말뭉치)’에 나타난 영어권, 일본어권, 중국어권, 러시아권, 기타 언어권의 조사 사용의 오류를 생략, 대치, 첨가, 형태 오류, 환언 오류로 나누어 오류 양상을 살펴보았다. 그 중 중국어권 학습자의 오류가 가장 많았고 영어권 학습자 그리고 일본어권 학습자의 순으로 나타났으며 오류의 유형 중에서는 대치의 오류가 가장 자주 발생했고 생략의 오류가 그 뒤를 이었다. 이러한 조사의 대치 오류는 초급에서 중급으로 가면서 개선이 되다가 다시 고급 단계에서 높아진 반면 생략의 오류는 고급으로 갈수록 감소함을 알 수 있다.

김유미(2002)에서는 3개의 대학의 한국어 교육 기관에서 수집한 한국어 학습자의 쓰기 시험 작문을 바탕으로 일본어권과 영어권 학습자의 한국어 조사 사용의 오류율과 유형을 분석하였다. 그 결과 영어권 학습자는 조사 사용이 한정되어 있는 반면 일본어권 학습자들은 상대적으로 다양한 조사를 사용하고 있음을 알 수 있었다. 오류율은 전체적으로 학습 단계가 올라갈수록 줄어들었는데 1급에서는 주격조사 ‘이/가’를 ‘을/를’과 ‘은/는’으로 대치하여 잘못 사용하는 오류를 보였으며 고급 단계로 올라갈수록 누락의 오류가 더 많이 나타났다. 목적격 조사의 경우에도 초급에서는 ‘은/는’과 ‘이/가’의 대치가 나타났다.

김지은(2009)에서는 ‘연세 한국어 학습자 말뭉치(오류 태그된 말뭉치)’에 나타난 중국어권, 영어권, 일본어권의 학습자의 말뭉치 자료를 대상으로 대치 오류를 분석하였다. 그 결과 ‘이/가’와 ‘은/는’을 대치하는 오류율이 일본어권 학습자들에 비해 중국어권과 영어권 학습자들에게서 높게 나타났고 급수별로는 이러한 대치의 오류가 초급에서 3급까지 낮아지다가 4급에서 높아지는 현상을 볼 수 있었다. 초급 학습자에게 있어서 ‘은/는’을 ‘이/가’로 대치하여 발생하는 오류율이 ‘이/가’를 ‘은/는’으로 대치하여 발생하는 오류율보다 높았다.

한송화(2016)에서는 영어권, 일본어권, 중국어권 학습자의 작문을 각 등급별로 모아 총 536개의 작문으로 말뭉치를 구성하여 보조사 ‘은/는’의 과적용의 오류와 미적용의 오류로 나누어 살펴보았다. ‘은/는’의 과적용 오류에 있어서는 숙달도에 의해 유의미한 차이가 없었지만 미적용의 오류에서는 고급으로 가면서 ‘은/는’을 미적용하는 오류가 줄어들었고 6급이 되어서야 유의미하게 정확률이 향상된다는 것을 알 수 있었다. 일본어권 학습자들이 가장 정확하게 ‘은/는’을 사용하고 있었고 중국어권 학습자는 영어권 학습자에 비해 더 많은 과적용의 오류를 보였다. 전체적으로는 ‘은/는’의 과적용 오류보다는 미적용 오류가 더 많았다.

장석배(2019)에서는 국립국어원의 한국어 학습자 말뭉치를 활용하여 영어권 학습자의 조사 사용의 오류에 대해 살펴보았는데 첨가, 옹형태, 누락, 대치의 오류 유형 중에서 대치의 오류가 가장 많이 나타났고 누락, 첨가, 옹형태의 순으로 나타났다. 그 중 ‘이/가’, ‘을/를’, ‘은/는’, ‘에’, ‘와/과’, ‘에서’의 순으로 오류가 많이 나타났으며 전반적으로 1급과 2급에서 오류가 많이 나타났지만 대치와 누락의 오류는 5급 학습자가 3급과 4급 학습자에 비해 더 많았다. 조사 대치 오류의 유

형별로는 ‘이/가’와 ‘은/는’을 대치한 오류와 ‘을/를’과 ‘이/가’를 대치한 오류율이 높았고 ‘에’와 ‘에서’를 대치한 오류와 ‘하고’와 ‘와/과’를 대치한 오류가 그 뒤를 이었다.

장경희(2019)에서는 국내 어학원에 재학 중인 1급에서 6급의 중국어권 한국어 학습자의 문어 자료를 수집하여 사용 빈도와 오류율을 살펴본 결과 ‘이/가’ 사용의 오류율이 많은 수를 차지하였으며 그중 대치 사용의 오류가 가장 높았고 급수별로는 감소-증가-감소의 반복 양상을 보였다. 첨가의 경우에는 낮은 오류율을 보였으나 ‘이/가’의 미사용의 오류율이 가장 높았고 그 중에서 미사용의 대치 오류가 많았으며 급수별로는 증가-감소-증가-감소-증가의 반복 양상이 나타났다. 숙달도별 누락의 오류는 증가-감소-증가-감소의 반복 양상이 나타났고 ‘이/가’를 사용한 대치에는 ‘을/를’ > ‘은/는’ > ‘에’ > ‘의’ 순으로, 미사용 대치는 ‘을/를’ > ‘은/는’ > ‘의’ > ‘에’ 순으로 나타났다.

2.2 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’

한국어 교육에 있어서 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 논의는 꾸준히 진행되어 왔는데 ‘이/가’는 문장 안에서 성분을 나타내 주는 격조사의 하나로 보았고 ‘은/는’에 대해서는 문장 안에서의 의미를 더해 주거나 제한해 주는 보조사의 한 종류로 보고 있다. 국립국어원(2013)에서는 ‘이/가’에 대해 문장의 주어임을 나타내는 조사로 그 용법에 대해 다음과 같이 세분화하였다.

- 1) 어떠한 상황이나 상태의 주체나 대상임을 나타낸다.
- 2) 어떠한 기분을 느끼게 하는 대상임을 나타낸다.
- 3) 주어가 된 대상, 주어가 아닌 대상을 가리킨다.
- 4) 그 수량을 지적하여 강조한다.
- 5) 새로운 화제를 도입하여 말할 때 쓴다.
- 6) ‘누구, 어디, 무엇’ 등이 있는 문장의 주어에 쓰며, 그에 대한 대답에도 쓴다.
- 7) 여럿 가운데 하나를 지정하여 강조할 때 쓴다.
- 8) 강조하는 뜻을 나타낸다.
- 9) 인용되는 말의 출처를 나타낸다.

‘은/는’에 대해서는 그 성분이 문장에서 주제임을 나타내거나 대조 및 강조를 의미하는 조사로 그 용법에 대해 다음과 같이 세분화하였다.

- 1) 그 문장에서 다루는 내용이나 정보, 설명의 대상, 주제임을 나타낸다.
- 2) 앞에서 이미 언급되었거나 묵시적으로 말하는 사람과 듣는 사람이 이미 알고 있는 대상을 화제로 하여 말할 때 쓴다.
- 3) 그 명사에 관한 사실이나 진리를 말할 때 쓴다.
- 4) 둘 이상을 대조하여 각각에 대해 말할 때 쓴다.
- 5) 그 행위나 상황 자체를 강조하거나 행위의 선후 관계를 강조할 때 쓴다.

위에서 제시한 ‘이/가’와 ‘은/는’의 의미와 용법과 마찬가지로 허용 외(2009)에서는 ‘이/가’는 앞에 오는 명사가 문장의 주어임을 나타내는 주격 조사로 대화 상황에 따라 ‘강조’의 의미를 가진다고 보았으며 ‘은/는’의 경우에는 ‘대조’ 혹은 ‘주제’의 의미를 나타내며 명사뿐만 아니라 부사형, 용언의 활용형, 조사 다음에 쓰일 수 있다고 보았다. 또한 백봉자(2009)

에서는 ‘이/가’가 명사 뒤에 붙어서 그 명사가 문장의 주어임을 나타내는데 문맥에 따라서 ‘배타적 자립’ 또는 ‘지정’의 뜻을 가진다고 하였다. ‘은/는’에 대해서는 명사나 부사 또는 다른 조사나 어미에 붙어서 선행하는 말에 뜻을 더해 준다고 보았으며 맨 앞에 오는 명사에 ‘은/는’이 올 때에는 문장의 주제임을, 명사 외의 다른 형태소와 결합해서 쓰일 때는 ‘대조’와 ‘강조’의 뜻을 나타낸다고 하였다.

3. 자료 수집 및 연구 방법

3.1 자료 수집

분석 대상으로 삼은 한국어 학습자 말뭉치는 국립국어원에서 2015년부터 2019년까지 국내외 한국어 학습자를 대상으로 수집한 대규모 말뭉치 자료로서 그 중 연구 대상으로 삼은 자료의 수는 오류 주석 말뭉치(문어, 총 348,532 어절) 중 총 900개의 텍스트이다.¹⁾ 급수별로는 1급부터 6급 과정에 재학 중인 한국어 학습자의 문어 자료로 구어 자료를 제외한 이유는 구어에서는 ‘이/가’와 ‘은/는’의 생략이 자유로워서 학습자의 오류 사용에 대한 현황을 자세하게 살펴볼 수 없다고 판단했기 때문이다. 학습자의 언어권으로는 영어, 일본어, 중국어의 세 그룹으로 설정을 하였는데 세 언어권을 제외한 다른 언어권 학습자의 자료에서 사용된 ‘이/가’와 ‘은/는’의 수가 적어서 그 결과를 일반화하는 데 어려움이 있었다. 따라서 영어권, 일본어권, 중국어권 학습자의 1급부터 6급까지의 각 급수별 텍스트 50개를 임의로 선택하였고 총 900개의 텍스트에서 사용된 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용 빈도와 오류를 분석하였다.

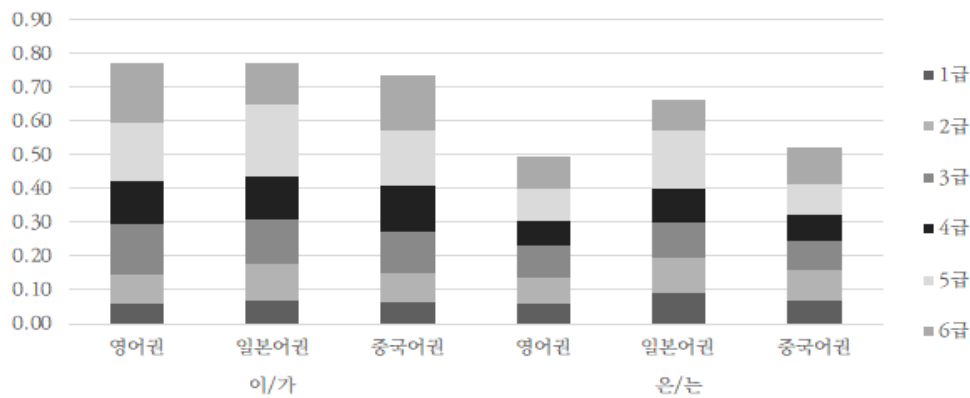
3.2 연구 방법

이 연구에서는 말뭉치 언어학(Corpus linguistic)에서 사용되는 연구 방법을 바탕으로 한국어 학습자의 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용양상을 살펴보았다. 말뭉치 언어학이란 수집된 자료를 바탕으로 언어 현상을 계량화함으로써 언어학적 분석과 기술 그리고 언어학적 이론을 발전시키는 학문으로 여기서 말뭉치란 원칙에 의해 수집된 대규모의 자연적인 문서로서 (Biber et al., 1998) 말뭉치의 종류에는 구어 말뭉치, 문어 말뭉치, 일반 말뭉치 등이 있다.²⁾ 그 중 이 연구에서 분석 대상으로 하는 한국어 학습자 말뭉치는 한국어를 외국어로 배우는 학습자들의 구어 및 문어를 수집하여 컴퓨터가 읽을 수 있는 형태로 전산화한 언어 자료를 말하는데 이 연구에서는 이렇게 전산화된 자료를 활용하여 한국어 학습자의 사용 빈도와 오류 빈도를 분석하겠다. 그리고 그 결과를 바탕으로 한국어 ‘이/가’와 ‘은/는’의 교육 방안을 마련하고자 한다.³⁾

-
- 1) 한국어 학습자의 말뭉치에 대한 자세한 정보와 검색은 국립국어원의 한국어 학습자 말뭉치 나눔터 (Korean Learners' Corpus Search Engine) 웹사이트(<https://kcorpus.korean.go.kr/>)에서 확인할 수 있다.
 - 2) 권혁승-정채관(2012)은 코퍼스 자료의 가공 여부, 언어자료의 성격, 자료의 시기, 구축 목적, 구축 방식 등에 따라 1) 원시 코퍼스(raw corpus)와 주석 코퍼스(annotated corpus), 2) 범용 코퍼스(general corpus)와 특수 코퍼스(specialized corpus), 3) 원어민 코퍼스(native corpus)와 학습자 코퍼스(learner corpus), 4) 통시 코퍼스(diachronic corpus)와 공시 코퍼스(synchronic corpus), 5) 병렬 코퍼스(parallel corpus)와 다국어 코퍼스(multilingual corpus), 6) 텍스트 아카이브(text archive), 7) 웹 코퍼스(web corpus)로 분류하였다.
 - 3) 이러한 한국어 학습자 말뭉치를 활용한 연구는 몇 가지 측면에서 한국어 교육에 시사하는 바가 크다 첫째, 대규모의 연구 결과는 효과적인 학습 자료와 활동을 개발하는 데 도움이 될 것이며 둘째, 언어 시험과 관련해서 학습자의 실제 언어 사용을 반영하여 학습자의 언어 능력을 평가하는데 기여 할 것이다. 마지막으로 오류 빈도에 관한 조사를 통해 학습자의 이중 언어 습득에 대한 이해를 높일 것이다(Biber et al., 1998).

4. 분석 결과

영어권, 일본어권, 중국어권 한국어 학습자의 ‘이/가’와 ‘은/는’의 전체적인 분포를 알아보기 위해 사용 빈도 조사를 실시한 결과 주격조사 ‘이/가’의 사용이 보조사 ‘은/는’의 사용보다 많은 것으로 나타났다.⁴⁾ 급수별로 살펴보았을 때는 5급에서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용이 가장 빈번한 것으로 나타났으며 그 다음으로 6급에서 많이 사용하였고 초급 과정인 1급에서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용이 가장 적었다. 이로써 학습 단계에 따라 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 사용 빈도가 다르다는 것을 알 수 있었다. 또한 학습자의 언어권별로 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용을 분석한 결과를 살펴보면 주격조사 ‘이/가’의 사용은 영어권 학습자에서 가장 많았던 반면 보조사 ‘은/는’ 경우에는 일본어권 학습자에게 가장 많이 사용되었고 그 다음은 중국어권 학습자가 많이 사용하는 것으로 나타났다. 영어권, 일본어권, 중국어권 학습자의 급수별 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용 현황은 <도표 1>과 같다.



<도표 1> 한국어 학습자의 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용 빈도

4.1 학습 단계별 오류

한국어 학습자의 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용 오류는 학습 초기부터 고급까지 지속적으로 나타났는데 한국어 학습자의 실제 오류 양상을 조사하면 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 교육 방안 마련하기 위한 시사점을 제공하여 줄 것이다. 이에 우선 학습 단계별 오류율을 분석하였다.⁵⁾ 우선 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 오류율에 있어서는 주격조사 ‘이/가’의 오류 빈도가 ‘은/는’의 오류 빈도 보다 많았고 구체적으로 살펴보면 학습 단계별로 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 오류율이 차이가 있는 것으로 나타났는데 주격조사 ‘이/가’의 오류는 1급에서부터 2급까지 상승하다가 그 이후에 줄어들어 5급에서 가장 낮은 오류율을 보였고 6급에서 다시 소폭 상승하는 양상을 보였다. 이에 반해 보조사 ‘은/는’

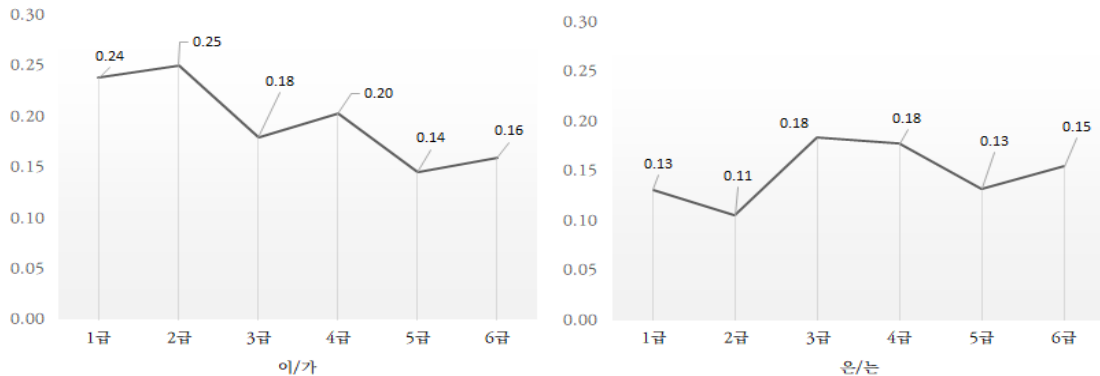
4) 급수별, 언어권별 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용 현황을 비교하기 위해 사용 빈도를 정규화하였다. 정규화를 위한 상대 빈도의 계산식은 다음과 같다(McEnery & Hardie, 2011).

$$\text{상대 빈도} = \frac{\text{사용 빈도}}{\text{말뭉치 크기}} \times \text{정규화 기준}$$

5) 한국어 학습자의 오류율을 계산하기 위한 계산식은 다음과 같다(우보의, 2020).

$$\text{오류율} = \frac{\text{오류 빈도}}{\text{실제 사용 빈도와 목표 사용 빈도}} \times 100$$

의 사용의 오류에서는 1급에서 2급까지 감소하다가 다시 상승하고 감소하는 양상을 보였는데 학습 단계가 올라갈수록 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 오류가 줄지 않는다는 점은 학습 초기에만 ‘이/가’와 ‘은/는’의 교육이 이루어져야 할 것이 아니라 중급과 고급 단계에서도 ‘이/가’와 ‘은/는’의 지속적인 교육이 필요함을 보여준다. 또한, 실제 한국어 교육 현장에서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 교육이 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 현황 조사와 함께 한국어 교재에서 ‘이/가’와 ‘은/는’을 어떻게 제시하고 있는지에 대한 연구도 이루어져야 할 것이다.⁶⁾ 한국어 학습 단계에 따른 한국어 학습자의 오류율의 평균은 <도표 2>, <도표 3>과 같다.



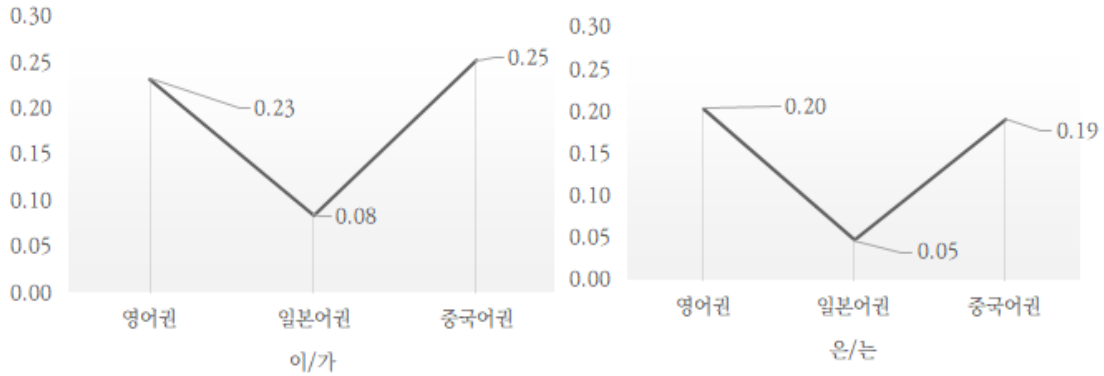
<도표 2> 학습 단계별 주격조사 ‘이/가’의 오류 <도표 3> 학습 단계별 보조사 ‘은/는’의 오류 (그래프 교체)

4.2 언어권별 오류

한국어 학습자의 모국어에 따른 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 오류 빈도를 살펴보면 일본어권 학습자의 경우에는 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 오류율이 영어권 학습자나 중국어권 학습자보다 현저히 낮았다. 그 이유 중 하나는 일본어가 한국어처럼 조사를 필요로 하는 교착어이기 때문일 것이다. 이와는 반대로 영어와 중국어는 문법적인 특성을 나타내거나 의미를 더해주는 조사가 없고 문장 내에서의 어순에 따라 단어의 문법적 성질이 결정된다. 따라서 영어와 중국어권 화자의 ‘이/가’와 ‘은/는’의 오류가 일본어권 화자보다 현저히 높다는 점은 한국어 학습에 있어서 모국어의 영향에 대해 주목해야 한다는 것은 보여준다.⁷⁾ 또한 ‘이/가’의 오류에 있어서는 중국어권 학습자의 오류가 영어권 학습자보다

- 6) 한국어 교재 중의 하나인 ‘새 연세한국어 어휘와 문법 1-1’ 교재에서는 1과에서 ‘은/는’에 대해 명사 뒤에서 문장의 주어나 주제를 나타내는 의미를 지닌 것으로 설명하고 있으며, 2과에서는 ‘이/가’에 대해 문장의 주어를 표시하는 의미를 지닌 것으로 제시하였다. 3과에서는 ‘은/는’에 대해 비교되는 두 명사의 대조적인 특징을 표현하는 것으로 그 의미에 대해 설명하고 있다. 마찬가지로 해외에서 출판된 한국어 교재 중의 하나로 미국에서 가장 많이 사용되고 있는 ‘Integrated Korean: Beginning 1’에서는 1과에서 ‘은/는’을 제시하고 있는데 ‘topic particle’로 주제를 제시하는 기능에 대해 설명하고 있고 2과에서는 ‘이/가’에 대해 ‘subject particle’로서 문장의 주어를 나타내는 기능에 대해 설명하였다. 3과에서는 ‘은/는’의 주제 전환 기능에 대해 추가적으로 제시하였다.
- 7) 유표 차이 가설(Markedness Differential Hypothesis)에 따르면 언어의 유형론적 유표성 (typological markedness)은 외국어 습득의 상대적인 어려움의 정도(relative degree of difficulty)를 반영한다고 보았다. 즉 모국어(native language)보다 목표어(target language)가 더 유표적이면 목표어를 습득하는 것이 더 어려울 것이며 목표어의 어려움의 정도는 유표성의 상대적 정도에 상응한다는 것이다. 그러나 반대로 모국어보다 목표어가 유표적이지 않다면 외국어 습득이 상대적으로 어렵지 않을 것이라고 보았다 (Eckman, 1977). 이를 한국어 습득에 적용하면 영어권과 중국어권 한국어 학습자는 일본어 학습자에 비해 한국어 습득의 어려움을 더 느낄 것이라는 것을 유추할 수 있다. 왜냐하면 영어와 중국어는 문장 성분의 역할이 주어-동사-목적어(S-V-O)의 위치에 따라 결정되기 때문이다. 반면 한국어와 일본어는 교착어(agglutinative language)로서 문장 내에서 주어-목적어-동사(S-O-V)의 위치뿐만 아니라 조사에 의해서 문장 성분의 역할이 결정된다. 따라서 한국어에서 조사의 존재는 한국어가 영어와 중국어에 비해 더 유표

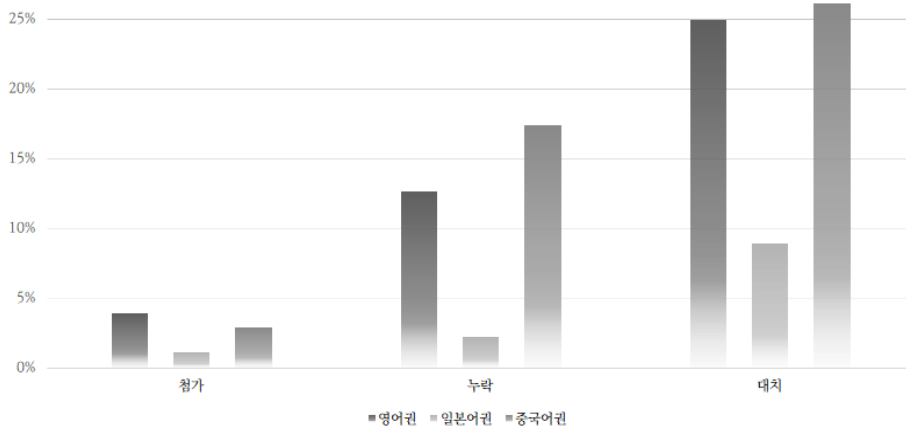
조금 더 높았고 ‘은/는’의 오류에서는 영어권 학습자의 오류가 더 높았다는 점은 학습자의 모국어 따라 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 오류에 차이가 있으며 ‘이/가’와 ‘은/는’을 교육할 때 언어권별로 다르게 접근해야 한다는 점을 보여준다. 언어권별 ‘이/가’와 ‘은/는’의 오류율은 각각 다음 <도표 4>, <도표 5>와 같다.



<도표 4> 언어권별 주격조사 ‘이/가’의 오류 <도표 5> 언어권별 보조사 ‘은/는’의 오류 (그래프 교체)

4.3 오류 유형별 오류

국립국어원에서는 오류 양상에 따라 오류를 누락, 첨가, 대치, 오형태로 나누어 분류하고 있는데 이 연구에서는 철자나 이형태와 관련된 오형태의 오류를 제외한 첨가, 누락, 대치의 오류를 중심으로 어떤 종류의 오류가 빈번하게 나타나는지를 분석하였다. 철자나 이형태 관련 오류를 제외한 이유는 이러한 오류는 한국어 학습자가 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 의미나 기능을 숙지하지 못해 발생한 오류가 아니므로 ‘이/가’와 ‘은/는’의 잘못된 사용의 오류라고 보기 어렵기 때문이다. 분석 결과에 따르면 <도표 6>과 같이 대치의 오류가 가장 많은 수를 차지하였는데 누락과 첨가의 오류가 뒤를 이었다.



<도표 6> 언어권별 오류 유형에 따른 빈도

앞서 살펴보았듯이 영어권과 중국어권 화자의 오류율이 높았으므로 추가적으로 이들 화자가 조사를 적절하게 사용하지 못하여 발생한 대치 오류의 목록을 살펴보았다. 그 중 오류율이 높은 조사 목록을 살펴보면 다음 <표 1>과 같다, 이러한

적이라는 것을 보여준다.

오류가 발생한 문장을 살펴본 결과 공통된 점을 발견할 수 있었는데 우선 문장 내에서 ‘이/가’ 뒤에 형용사나 자동사가 와야 하는 문장에서 ‘이/가’를 생략하여 오류가 많이 나타났으며 반대로 ‘을/를’ 뒤에 타동사가 와야 하는 문장에서 ‘이/가’를 사용해 오류가 많이 나타났다. 뿐만 아니라 ‘이/가’와 ‘을/를’이 포함된 연어를 사용할 때 ‘이/가’와 ‘을/를’이 아닌 다른 조사를 잘못 사용하는 오류가 나타났다. 또한 ‘이/가’와 ‘은/는’을 서로 바꿔 사용하는 경우도 빈번하게 나타났다.

〈표 1〉 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 대치 오류와 관련된 조사 목록⁸⁾

| | 영어권 | | 일본어권 | | 중국어권 | |
|------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | 이 | 은 | 이 | 은 | 이 | 은 |
| 을/를 | 8.39% | 2.65% | 6.48% | 0.88% | 13.02% | 2.28% |
| 이/가 | | 9.71% | | 2.06% | | 8.24% |
| 와/과 | 0.59% | 0.22% | 0.07% | 0.07% | 0.74% | 0.29% |
| 은/는 | 14.86% | | 1.47% | | 11.26% | |
| 도 | 0.59% | 0.37% | 0.22% | 0.15% | 0.29% | 0.15% |
| 로/으로 | 0.29% | 0.44% | 0.59% | 0.66% | 0.66% | 0.44% |
| 에 | 1.25% | 0.52% | 0.52% | 0.15% | 1.99% | 0.52% |
| 의 | 0.81% | 0.66% | 0.74% | 0.44% | 2.35% | 1.91% |

4.4 한국어 ‘이/가’와 ‘은/는’의 교육 방안

앞서 분석한 내용을 바탕으로 다음과 같은 결론을 얻을 수 있다. 첫째, 한국어 학습자의 ‘이/가’와 ‘은/는’의 오류가 학습 단계가 올라 갈수록 줄어드는 것이 아니라는 점이다. 이는 한국어 초급 단계에서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 기본적인 의미와 기능에 대해 교육해야 할 뿐 아니라 중급과 고급 단계로 갈수록 ‘이/가’와 ‘은/는’의 의미에 대한 추가적인 설명이 필요함을 알 수 있다. 또한 1급부터 6급까지 ‘이/가’와 ‘은/는’의 오류가 존재한다는 점에서 학습자들이 쓴 작문을 위주로 한 지속적인 첨삭을 통해 오류를 줄일 필요가 있다.

둘째, 오류 빈도를 분석한 결과에 따르면 일본어권 학습자의 오류가 중국어권과 영어권 화자의 오류보다 훨씬 적었다. 일본어는 한국어와 마찬가지로 교착어이므로 조사를 통해 문법적인 관계를 표시하지만, 중국어와 영어는 조사를 사용하여 문장 성분을 결정하지 않는다. 따라서 영어권과 중국어권 학습자를 대상으로 한 교육에서는 ‘이/가’와 ‘은/는’을 문법 항목으로 설명하기보다는 문형의 형태로 제시하는 방법이 효과적일 것이다. 예를 들어 고빈도의 ‘-이/가 크다’의 형태와 ‘-을/를 좋아해요’를 들 수 있다.⁹⁾ 그리고 ‘이/가’와 ‘을/를’이 포함된 연어를 학습 단계별 어휘 항목으로 제시한다면 ‘이/가’의 사용 오류가 현저하게 줄 것이다.¹⁰⁾

8) 이 연구에서 제시한 목록 외에도 한국어 학습자들은 ‘-까지’, ‘-도’, ‘-로부터’, ‘-만’, ‘-부터’, ‘-에게’, ‘-에게서’, ‘-에서’, ‘-처럼’ 등을 사용해야 하는데 주격조사 ‘이/가’나 보조사 ‘은/는’을 사용하여 오류가 나타났다. 여기서는 빈도수가 비교적 높은 조사만을 목록화하였다.

9) 실제 이 연구에서 분석한 한국어 학습자 말뭉치 자료에서는 ‘-이/가 형용사/자동사’의 문장 형태와 ‘-을/를 타동사’의 문장 형태의 사용에서 ‘이/가’와 ‘을/를’을 생략하거나 교체하여 사용하는 오류율이 높았으며 오류 문장 중에 ‘-이/가 크다’와 ‘-을/를 좋아해요’ 등의 문형이 자주 발견되었다.

10) 분석한 한국어 학습자 말뭉치에서는 ‘바람이 불다’, ‘분위기가 좋다’, ‘길이 막히다’, ‘문제가 생기다’, ‘병이 나다’, ‘사회가 발전하다’, ‘친구를 사귀다’, ‘친구를 만나다’, ‘시간을 아끼다’, ‘시간을 내다’, ‘도움을 주다’, ‘도움을 받다’ 등의 연어가 나타났는데 이들

셋째, 이 밖에도 문맥적으로 두 조사의 의미의 구별이 가능한 경우, 예를 들어 보조사 ‘은/는’을 대조의 의미를 나타내기 위해 꼭 사용되어야 하는 경우 ‘이/가’와 비교하여 ‘은/는’의 의미에 대한 교육이 이루어질 필요가 있다.¹¹⁾ 이러한 교육을 위해서는 한국어 학습자 말뭉치에서 제시하고 있는 오류 문장을 활동(task)으로 만들어 학습자들이 ‘조사 오류 찾기’ 및 ‘조사 첨가하기’ 등의 학습 활동을 통해 문맥 속에서 적절한 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용에 대한 연습을 할 수 있을 것이다.

5. 결론

한국어에서 ‘이/가’와 ‘은/는’은 문장 내에서 생략이 가능하다는 점과 ‘이/가’와 ‘은/는’이 서로 교체되어 사용될 수 있다는 점은 한국어 학습자들에게 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 습득을 어렵게 하는 요인이다. 이에 이 연구에서는 국립국어원의 한국어 학습자 말뭉치 중 영어권, 일본어권, 중국어권 학습자의 작문 자료 900개를 바탕으로 한국어 학습자의 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용과 오류 양상을 살펴보았다. 그 결과 첫째, 학습 단계가 올라갈수록 한국어 학습자의 ‘이/가’와 ‘은/는’의 오류가 줄어드는 것이 아니라 상승과 하강을 반복했다는 점이다. 이는 한국어 교육에 있어서 ‘이/가’와 ‘은/는’을 초급 과정에서뿐만 아니라 중급과 고급에서 계속 교육해야 한다는 점을 보여준다. 둘째, 학습자의 모국어에 따라 ‘이/가’와 ‘은/는’의 오류율이 다르다는 것을 확인할 수 있었다. 이것은 ‘이/가’와 ‘은/는’이 문장에서 생략이 빈번하다는 점 및 교체될 수 있다는 점과 더불어 외국인 학습자 특히 영어권과 중국어권 학습자가 ‘이/가’와 ‘은/는’을 습득하기 어렵다는 것을 보여준다. 셋째, 오류의 유형에 따라 ‘이/가’와 ‘은/는’의 오류율을 살펴본 결과에 따르면 ‘을/를’을 사용해야 하는데 ‘이/가’로 대치하여 사용하는 오류와 ‘이/가’와 ‘은/는’을 서로 대치하여 사용하는 오류율이 높았다. 이러한 분석 결과는 기존의 한국어 교육에서 제시하고 있는 방법과 더불어 새로운 접근이 필요하다는 점을 시사했다.

이에 이 연구에서는 한국어 학습자를 위한 ‘이/가’와 ‘은/는’ 교육 방안에 대한 제언을 하였다. 첫째, 한국어 학습 초기 단계부터 고급 과정까지 ‘이/가’와 ‘은/는’의 교육을 위한 지속적인 노력이 필요하다. 특히 학습자의 작문 자료를 첨삭하여 자주 범하는 ‘이/가’와 ‘은/는’을 수정해 줄 필요가 있다. 둘째, 특히 영어권, 중국어권 학습자와 같이 한국어와 유형론적으로 다른 언어를 모국어로 하는 한국어 학습자를 위해서 ‘이/가’와 ‘을/를’을 문형의 형태로 제시하고 ‘이/가’와 ‘을/를’이 포함된 연어를 학습 단계별 어휘 항목으로 제시하는 것이 효과적일 것이다. 셋째, ‘이/가’와 비교하여 ‘은/는’의 대치 오류를 줄이기 위해서는 한국어 학습자 말뭉치에서 제시하고 있는 오류 문장을 활동(task)으로 만들어 학습자들이 문맥 속에서 적절한 ‘이/가’와 ‘은/는’을 사용할 수 있도록 하는 것이 도움이 될 것이다.

앞으로 한국어 학습자의 모국어에 대한 유형론적 특성을 바탕으로 한국어 교육에 접근하기를 기대하며 아울러 이 연구에서 제시한 한국어 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 교육 방안이 실제 교육 현장에 적용되기를 기대한다. 후속 연구로서 한국어 교재에 나타난 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 추가적인 분석 및 한국어 교사를 대상으로 한 설문 조사를 통해 실제 한국어 교육 현장에서 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 파악하여 ‘이/가’와 ‘은/는’을 효과적으로 교육하기 위한 끊임없는 노력이 필요할 것이다.

연어 사용에 있어서 ‘이/가’와 ‘을/를’을 대치하는 오류를 보였다.

11) 예를 들어 ‘난방이 있지만 냉방이 없다.’, ‘내 친구는 ~ 눈이 작는데 코가 진짜 크다.’의 문장에서 ‘이/가’가 사용되고 있는데 대조의 의미를 지니므로 ‘은/는’을 사용하여 ‘난방은 있지만 냉방은 없다.’, ‘내 친구는 ~ 눈은 작는데 코는 진짜 크다.’와 같이 표현하는 것이 정확하겠다. 이러한 문장을 제시하여 ‘이/가’와 대비되는 ‘은/는’의 의미에 대해 교육할 수 있을 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 고석주(2002). 특집 : 학습자 말뭉치에서 조사 오류의 특징. *외국어로서의 한국어교육*, 27, 543-570.
- 국립국어원(2013). *한국어교육 자료 총서2 외국인을 위한 한국어 문법2 용법 편*. 커뮤니케이션북스(주).
- 권혁승·정채관(2012). *코퍼스 언어학 입문*. 한국문화사.
- 김유미(2002). 학습자 말뭉치를 이용한 한국어 학습자 오류 분석 연구. *외국어로서의 한국어 교육*, 27, 141-168.
- 김지은(2009). 조사 “이/가”와 “은/는”의 대치오류 분석. *언어과학연구*, 48, 1-40.
- 백봉자(2009). *외국어로서의 한국어 문법 사전*. 도서출판 하우.
- 우보의(2020). 한국어 학습자 말뭉치 분석을 위한 연구 방법. *언어사실과 관점*, 49, 159-185.
- 장경희(2019). 중국어권 학습자 주격 조사 ‘이/가’의 오류 연구 - 주격 조사 ‘이/가’와 목적격 조사 ‘을/를’의 대치 오류를 중심으로 -. *학습자중심교과교육연구*, 19(12), 1241-1263.
- 장석배(2019). 영어권 한국어 학습자의 조사 오류에 대한 계량적 연구- 국립국어원 ‘한국어 학습자 말뭉치’를 대상으로 -. *언어사실과 관점*, 47, 25-57.
- 조현선 외(2018). *새 연세한국어 어휘와 문법 1-1(영어판)*. 연세대학교 대학출판원.
- 한송화(2016). 한국어 학습자의 보조사 ‘은/는’의 사용 양상과 오류 연구 -언어권과 숙달도에 따른 차이를 중심으로-. *어문론총*, 70, 111-151.
- 허용 외(2009). *외국어로서의 한국어교육학 개론*. 박이정.
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R.(1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press.
- Cho, Y. M., Lee, H. S., Schulz, C., Sohn, H. M., & Sohn, S. O.(2019). *Integrated Korean: Beginning 1*. University of Hawai'i Press.
- Eckman, F. R.(1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning*, 27(2), 55-69.
- McEnery, T., & Hardie, A.(2011). *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge University Press.

〈토론〉 한국어 학습자 말뭉치 분석과 한국어 교육 방안

-‘이/가’와 ‘은/는’을 중심으로-

이승연(서울시립대학교)

이 연구는 한국어 학습자의 언어권별, 등급별 언어 사용에 나타난 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’에 대한 연구 내용을 담고 있습니다. 이 연구의 문제의식은 한국어 교육계에서 오랫동안 해결하고자 노력해 온 ‘은/는’과 ‘이/가’의 조사 오류 문제에서 출발한 것으로 보입니다. 한국어 학습자의 학습 등급이 높아져도 정확도가 완전히 높아지지 않는 영역 중 하나가 바로 ‘은/는’과 ‘이/가’ 조사이기에 기존에도 같은 주제로 많은 연구가 있어왔고, 이 연구 역시 그러한 맥락에서 출발한 것이 아닌가 합니다. 연구의 필요성에 깊이 공감하면서, 이 연구에서 좀 더 논의되어야 할 부분에 대해 토론자로서 말씀드리도록 하겠습니다.

이 연구는 학습자 말뭉치 분석을 기반으로 하는 연구이다 보니 연구 방법이 치밀해야 합니다. 그래야 신뢰도 높은 결과를 도출할 수 있습니다. 특히 학습자 말뭉치를 이용할 때는 구축한 사람이 연구자 본인이든, 다른 기관이나 개인이 구축한 자료이든 연구를 위해 자료를 다듬고 가공하는 과정이 필수적입니다. 국립국어원에서 구축한 학습자 말뭉치는 대량의 학습자 발화 자료를 연구에 활용할 수 있게 하여, 일반화 가능한 연구 결과를 도출할 수 있게 한다는 점에서 매우 귀중한 자료지만, 그와 동시에 대규모이기 때문에 자료를 원자료 그대로 사용하는 데는 문제가 있습니다. 즉, 연구자의 연구 의도에 맞게 자료를 정돈하여 분석 결과에 오류가 없도록 사전 작업을 하는 것이 매우 중요합니다.

첫째, 국립국어원 말뭉치는 대규모 자료이다 보니, 입력 과정에서 중복 입력 된 표본들이 있는 것으로 확인됩니다. 이 부분은 용례를 살펴면서 중복된 자료를 제외해야 중복 계수되지 않으며, 연구 결과를 왜곡하지 않을 것입니다. 둘째, 현재 자동 형태 분석기의 정확도가 매우 높다고는 하지만, 학습자 말뭉치를 형태소 분석기에 돌렸을 때는 여전히 오류가 많은 편입니다. 학습자 말뭉치를 구축하는 연구진에서 후처리를 철저히 하셨을 테지만 여전히 분석 오류로 보이는 용례들이 남아 있는 것으로 파악됩니다. 연구자께서는 이러한 부분을 어떻게 처리하셨는지에 대해 밝혀주실 필요가 있다고 봅니다. 마지막으로 연구자께서는 오류 분석 말뭉치를 사용하셨는데, 사실 오류 분석 자체가 갖는 문제 중 하나가 오류를 판정하고 재구성한 결과가 모두를 만족시키지는 못한다는 점입니다. 따라서 오류 분석되어 있는 자료를 그대로 사용했을 경우 연구자의 생각과 맞지 않는 부분들이 많았을 수 있습니다. 이런 문제를 어떻게 해결하셨는지를 밝혀 주신다면 선생님께서 분석한 자료의 성격을 더 잘 이해하고 분석 결과를 받아들일 수 있을 것입니다.

다음은 오류 연구의 목적이 무엇이 되어야 하는지에 대해 논의하고 싶습니다. 저는 오류 분석이 학습자의 언어 사용을 바탕으로 그들의 중간언어가 어떻게 변화하는가, 그리고 어떤 상태에 있는가를 살피기 위한 연구 방법으로서 가치가 있다고 생각합니다. 그런데 학습자가 일으킨 오류 유형이나 오류율을 단순히 제시하고, 국적과 모국어 등 변인에 따른 오류

차이를 비교하는 수준에 그친 연구들이 지금까지 많았던 것이 사실입니다. 교육 방안을 모색하는 것이 그 다음 단계이긴 하지만 만족스러운 수준으로 교육 방안을 제시한 연구가 드문 것도 사실입니다. 따라서 연구의 목적이 학습자 중간언어에 대한 규명, 그리고 교육 방안의 모색 쪽으로 좀 더 나아가야 한다고 생각합니다.

같은 맥락에서, 이 연구에서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 교육 방안에 대한 고민의 결과를 조금 더 보여 주어야 한다고 말씀드리고 싶습니다. 지금까지 이 연구의 주요 결과는 일본어가 모어인 학습자에 비해 중국어, 영어 모어 화자 학습자들이 조사 오류를 더 많이 발생시킨다는 것, 따라서 학습자의 모어를 고려하여 조사 교육이 실시되어야 한다는 것으로 요약됩니다. 그러나 이는 오랫동안 널리 받아들여지고 있는 일반적 사실에 지나지 않으므로, 학습자 말뭉치를 분석한 연구의 결과는 거기서 한 단계 더 나아가야 할 것으로 보입니다.

이 연구를 보다 완성도 있는 논문으로 다시 만나게 되길 바라면서 이상으로 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

KCI 등재지 <한국언어문화학> 수록 논문 일람

■ 1권 1호 ■

1. 강보유 / 문화언어학과 언어문화 교육 1
 2. 김정령 / 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 한국어교육에 관한 몇 가지 방법론 문제 175
12. 장춘식 / 한국어 학습과 문화의 교류 183
13. 조항록 / 한국 언어문화와 한국어교육 193
14. 황유복 / 동아시아 문화교류와 중국 속의 한국어교육 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 / 상하·친소관계를 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 한국어교육의 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 톨러서의 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 호칭어·지칭어연구 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 / 한국어교육에서 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 / 한·일 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 튀르키쭈 / 터키에서의 한류와 한국어교육 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 한국언어문화교육과 한류 145
9. 이해영·임명길·왕청청·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 교수·학습 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 / 한국어교육에서의 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 『격정시대』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. 마쯔자키, 나카가와 / 일본어 모어 화자를 위한 한국어교육 연구의 현황과 과제 87
6. 민현식 / 한국어교육에서 소위 다문화교육의 문제점에 대해 115
7. 오지혜, 박안또니나, 임결, 축명 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 표현 교육 연구 151
8. 윤윤진 / 중국인 학생들에게 한국어 한자어 어휘 교육을 강화할 필요성과 그 대안 177
9. 이지영 / 한국어 교재 구성 연구 195
10. Florian / 인도네시아의 한국어교육 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. 배. 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 차이에서 비롯되는 오류를 막기 위한 한국어교육 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 한국어교육 209

■ 7권 1호 ■

1. 강현화 / 문화교수의 쟁점을 통해서 본 문화교수의 방향성 모색 1
2. 권성미 / 포트폴리오를 이용한 학습자 참여적 한국어 문화 교수·학습모형 연구 31
3. 김염 / TV뉴스를 활용한 문화적 리터러시 교육 연구 59
4. 김종순 / 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 한국어교육 활용방안 고찰 173
8. 석주연 / 한국어 문자 언어문화의 제도화와 훈민정음: 문자 ‘훈민정음’의 창제와 해례본 『훈민정음』의 간행을 중심으로 197
9. 신윤경 / 문학을 활용한 일제강점기 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. 이선웅 / 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. 주월량, 양명희 / 여성 결혼 이민자의 한국문화 교육을 위한 요구조사 175
10. 최은경 / 한국어교육을 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 방안 1
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 한국어언어문화 적응 연구 253
12. 최열 / 인터넷 활용능력이 한국어교육에 미치는 영향 277

■ 9권 1호 ■

1. 강승혜 / 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 / 일제강점기 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. 박준연 / 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 / 한국어교사의 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 / 한국어교육과 로컬리티 153
8. 조형일 / 교육용 외래어·외국어 표현 선정과 표기 방안 연구 183
9. 최은경 / 한국어교육을 위한 ‘뫓’ 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 한국어교사의 상호 문화 능력 교육 방안 -‘정의적 능력’을 중심으로- 225
11. 임철성, 서혁, 정영아, 신혜영, 최진희 / 재미 한국학교의 교수자 여건 및 전문성 확보 방안 연구 247
12. 주월량 / 문화어휘 ‘우리’의 사용 양상과 ‘우리+명사’ 구조의 의미 인식 연구 -중국인 한국어 학습자를 중심으로- 275
13. 최윤곤, 허유리 / 한국어교사의 채점자 훈련 모형 개발 295
14. 최주열, 김명권 / 한국 문화 교육 항목 선정에 대한 고찰 -외국인 단기 연수생을 중심으로- 317
15. 타니자키 미쓰코 / 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 한국어교육의 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. 강남욱 / 북한의 외국어로서의 조선어 교재에 대한 연구 현황과 전망 1
2. 김규훈, 김건우, 김혜숙 / 상호문화적 국어교육 관점의 국어 교과서 제재 분석 27
3. LIU YING / 한·중 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 한국어교육 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 / 한국어교육학 사전 텍스트의 특성 연구 -어휘 사용을 중심으로- 199
10. 장향실 / 외국인을 위한 한국어 발음 교육에서 음운의 제시 순서 연구 221
11. 최권진, 송경옥 / 여성결혼이민자 대상 한국어교육의 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

■ 12권 1호 ■

1. 윤여탁 / 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안 1
2. 김규훈 / 서사적 의미 소통의 스토리텔링 분석틀 : 한국어교육을 위한 서사표현교육 담론 탐색 23
3. 김혜진 / 한글능력검정시험의 문항 유형과 중급단계 학습자의 한국어 숙달도에 관한 연구 : 3급 필기시험 결과분석을 중심으로 53
4. 김혜진·김충철 / 상호 문화적 능력 향상을 위한 한국의 '홍' 이해 교육 연구 : 고전 문학 제재를 중심으로 79
5. 신윤경 / 한국어 쓰기를 위한 문학 텍스트의 내용 지식으로서의 활용 가능성 검증 연구 113
6. 유민애 / 장르-텍스트 기반 문법 교육 내용 연구 : 논리적 응결 장치를 중심으로 139
7. 최주열 / 다문화 여성결혼이민자 한국어교육과정 운영 실태 연구 167

■ 12권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어교육실습 내용과 방법에 관한 학습자 인식 연구 : 모의 수업·강의 실습을 중심으로 1
2. 김민수 / 국어기본법 상 한국어 교원자격제도 연구 : 현황 및 발전 방향 23
3. 김승연 / 그래픽 조직자를 활용한 NIE 연구 : 텍스트 시각화의 적용 가능성에 대하여 45
4. 김현민 / 결혼이민자 취업을 위한 다문화가족지원센터의 역할 75
5. 민현식 / 한국어의 변화에 대한 사회문화적인 접근 97
6. 박수진 / 한국어 학습자 서사의 담화적 특성 : 조사, 시제 선택을 중심으로 125
7. 이수정 / 한국어교육에서 쓰기 지식 교육에 대한 연구 : 초급 한국어 학습자의 발표문을 중심으로 155
8. 이준영 / 상호문화성에 기반 한 문학 독서교육 183
9. 황사운 / 한국어교육에서 교수 자료로 활용된 문학 작품 연구 : 초기 교재를 중심으로 221

■ 12권 3호 ■

1. 김윤주 / 귀국 학생을 위한 한국어문화교육 연구 동향 분석과 향후 과제 -문화 교육을 중심으로- 1
2. 신윤경·방혜숙·성지연 / 학습 환경에 따른 한국어 학습자와 한국인 대학생의 쓰기 상위인지 전략사용 연구 25
3. 이경애 / 중국 내 한국어 초급 학습자에게 적합한 교수 언어 51
4. 이미향 / KFL과 KSL의 학습요인별로 본 한국어 교재의 담화 연구 -1950~1980년 중반의 자료를 대상으로- 79
5. 이훈호·신카 조피아 / 일반적 학문 목적의 한국어교육과정 개발을 위한 기초 연구 -석사 과정 정부초청외국인장학생을 중심으로- 111
6. 정서영 / 스리랑카 중고등학교 한국어교사 양성 프로그램 만족도 조사 연구 145
7. 정지현·최희·김영순 / 한국 언어문화 리터러시에 나타난 북한이탈대학생의 경험에 관한 연구 183
8. 최수정 / 한국어교육에서의 화용적 특성 기반 문법 교육 연구 -‘(이)나’와 ‘(이)라도’를 바탕으로- 211
9. 최유정 / 한국어교육에서의 명사절 ‘-기가’ 내포문 교육 연구 239

■ 13권 1호 ■

1. 김금숙 / 문제중심학습(PBL)을 활용한 한국문화 수업 사례 연구 1
2. 류경애 / 한국어교육목적과 학습동기 변인에 따른 상관성 분석 31
3. 배재원 / 다문화가족 결혼이주여성을 위한 한국 문화 교육 방안 연구 57
4. 이명봉 / 정경론에서의 동일성을 활용한 서정시 교육 연구 -학문 목적 중국인 고급 학습자를 중심으로- 79
5. 장미미 / '부탁' 관련 표현에 대한 한국인과 외국인의 인식 차이 분석 -드라마 말뭉치를 기반으로- 111
6. 전미화·윤지원 / 한국어 쓰기 교육에서의 내용 피드백 제시 방안 연구 137
7. 황인교 / 외국인을 위한 한국문화교육의 목표와 내용 분석 -'국제통용한국어교육표준'과 '문화예술교수요목'을 중심으로- 163

■ 13권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어교육실습 수업의 내용 및 방법에 대한 학습자 인식 연구 -강의 참관을 중심으로- 1
2. 김승환 / 학점은행제 원격평생교육원의 '외국어로서의 한국어학 전공'의 문제와 개선 방안 연구 23
3. 박소연 / 일본인 학습자를 위한 한국어 단기 교육 과정 내용 개선 방안 연구 -가톨릭대학교 일본인 대상 단기 과정 프로그램을 중심으로- 59
4. 이설연 / '어휘-구문 상호 학습' 교육 방안 - 초급 학습자를 중심으로 - 85
5. 정지현·오세경 / 학교 밖 다문화교육 전문가의 교수경험에 나타난 타자지향성의 의미 109
6. 폴리롱 / 홍콩 한국어 입문기 교육에 관한 고찰 -문법 및 문화 교육 내용을 중심으로- 135

■ 13권 3호 ■

1. 강란숙 / 한국 문화교육의 자료로서 아리랑 TV 영상 자료 활용에 대한 외국인 학습자들의 반응 조사 연구 -해외 한국학 교육 현장(벨기에)의 수업 사례 제시- 1
2. 김경령 / 한국어 학습자의 불안도와 쓰기 관련 변인들과의 상관관계 연구 29
3. 김은미 / 담화화제에 있어서의 한일대조연구 -화제선택과 도입 및 전개를 중심으로- 69
4. 민현식 / 한글문화의 정신사 93
5. 박새암 / 초기 개신교 선교사들의 한국어 학습 연구 -〈미감리회〉를 중심으로- 119
6. 박은하 / 한국어 교육에서의 문화 능력과 초급 단계의 문화 능력 평가 도구 개발 145
7. 이인혜 / 학문 목적 한국어 학습자의 독자 고려 전략 연구 169
8. 이향 / 외국인 어투에 대한 한국어 원어민 화자의 언어 태도 연구 199
9. 최권진 / (비)효율적인 한국어학습자의 학습 전략 사용에 관한 연구 -한국정부초청 대학원장학생과 중국인 학습자의 비교 연구- 231

■ 14권 1호 ■

1. 고은선·김성훈 / 교수자의 학습자 모어 사용이 제2 언어 텍스트에 미치는 영향 -중국어 모어로 하는 한국어 학습자를 대상으로- 1
2. 곽수진·강현화 / 문학·언어 수업의 병행 프로그램연구 27
3. 김규훈 / 생태언어학 기반 언어문화교육의 내용 재개념화 방향 51
4. 김호정·김가람 / 체계적 문헌 고찰을 통한 한국어교육과정 연구 동향 분석 75
5. 박성 / 다문화교실에서 역할극을 통한 한국문화 교육 연구 -상호문화성을 중심으로- 111
6. 이정현 / 코퍼스를 활용한 피동사 언어 구성의 통계적 분석 -한국어교육을 위한 '보이다' 용례 분석을 중심으로- 143
7. 이지양·박소연·구민지 / 한국어교육 기관 한국어 학습멘토링 프로그램 사례 연구 171
8. 전미화·황철운 / 외국인 대학원생의 학위논문 내용 구조 분석 연구 -'선행연구 검토' 부분을 중심으로- 197
9. 최은숙 / 외국인 유학생의 한국문화적응 현황 및 학습자 요구 분석 223

■ 14권 2호 ■

1. 김강희 / 청문회 담화의 종결어미 '-고요' 사용 양상 연구 1
2. 박 환 / 동영상 제작 과제를 활용한 프로젝트 수업 연구 -고급 학습자를 대상으로- 27
3. 신범숙 / 한국어교육과정 학습 한국어의 언어 재료 탐구 -역사 교과를 중심으로- 51
4. 안하나·임효용 / 카타르 한국어교육 교육과정 개발 방향 및 실행에 대한 소고 -카타르 A학교를 중심으로- 81
5. 안화현 / 태국 대학교 '비즈니스 한국어' 교육 현황과 발전 방향 -'비즈니스 한국어' 교육과정과 요구분석을 중심으로- 109
6. 오지혜 / 다문화교육을 위한 문화 내용 연구 -다문화예비학교와 다문화중점학교 교재 사례를 중심으로- 145
7. 이경희 / 한국어 어휘 '우리' 교육을 위한 고찰 -「한국어기초사전」의 풀이말 검토를 중심으로- 179
8. 이명화 / 한국어 학습자의 토픽(TOPIK) 쓰기 오류 양상 -53번 설명문 쓰기 중심으로- 231
9. 이미향 / 의사소통의 사회문화적 관점에서 본 한국어 교재의 학습활동 고찰 255
10. 전태현 / 인도네시아어-한국어 문학 번역의 오역 283

11. 한윤정 / 외국군 초급 한국어 학습자를 위한 플립러닝 활용 언어문화 교육 방안 연구 311

■ 14권 3호 ■

1. 강신희 / 이주 노동자를 위한 국가직무능력표준(NCS) 기반 한국어 교육과정 개발 1
2. 구민지·김원경 / 유학생 대상 한국어 스토리텔링 기반 수업 사례 연구 29
3. 김경령 / 취학 전 아동을 대상으로 한 미국 한글학교의 교육 자료 개발에 대한 실태 조사 연구 51
4. 김기성 / 몽골인 한국어 학습자를 위한 현대몽골어와 한국어의 피동 대조 연구 91
5. 김혜진 / 신문 텍스트의 주제 영역별 장르성에 따른 연결어미 사용 양상 분석 113
6. Ra Chae Kun / A Pedagogical Study on Understanding of 'Shinmyoung'(神明) in Modern Korean Novels for Foreign Learners - Based on A. N. Whitehead's Creativity 147
7. 마심리 레일라·정지현 / 한국 정부초청 아제르바이잔 장학생의 학업 경험에 관한 사례 연구 173
8. 박성 / 한국 현대시 읽기에서 나타난 학습자들의 반응양상 연구 - 독자반응 이론을 중심으로 197
9. 서혁 / 학교교육과 한국어언어문화 교육의 쟁점과 과제 21
10. 오선영 / 외국인 유학생을 위한 한국어 지역어 교육 연구 - 드라마를 활용한 듣기 수업 사례를 통해 249
11. 이용희 / 러시아어권 한국어 학습자의 공손성 및 거절 화행 연구 287
12. 주월랑 / 여성결혼이민자들의 중간언어 연구 -통사 복잡성을 중심으로- 313
13. 최권진 / 한국어 학습자의 학습양식에 대한 연구 -대한민국 정부초청대학원장학생을 중심으로- 347

■ 15권 1호 ■

1. 김규훈 / 한국어 어휘 수업에서 '생태학적 언어 교수 전략'의 활용 가능성 1
2. 김승연 / 한국어 교재에 나타난 시각적 요소의 변화 경향성 연구* -1990년대부터 2010년대 교재를 중심으로 25
3. 김윤주 / 여성결혼이민자를 위한 부모역량 강화 프로그램 설계 방안 61
4. 박봉수, 김영순 / 중국계 결혼이주민의 자녀 이중언어 교육 경험에 관한 연구 93
5. 신윤경, 성지연 / 재외동포 청소년의 정체성 함양을 위한 문화체험 프로그램의 방향 고찰 121
6. 이미향, 윤영, 최은지, 박진옥 / 특수 목적 교육으로서의 이민자 대상 한국어 교육과정과 교재 개선 방향 연구 -법무부 사회통합프로그램을 중심으로- 147
7. 이스라 하산 / 요르단인 학습자의 한국어 문장 내 말마디 경계 장음화 현상 고찰 175
8. 정효민 / 자기주도학습이 한국어 학습자의 학업성취에 미치는 영향 201
9. 조현용 / 한일 교류사 활용 한국어교육을 위한 기초 연구 229
10. 홍승아 / 한국 유학 대학생들의 학문적 요약문 글쓰기 -한국인 대학생과의 비교를 통한 실태 분석- 257

■ 15권 2호 ■

1. 강남옥 / 한국어 교재의 구성 유형과 형성 과정 연구 1
2. 강신희 / 학문 목적 학습자를 위한 통합적 접근의 한국어 쓰기 교육 모형 개발 연구 37
3. 구민지, 김원경 / 한국 언어문화 교육 방안으로서의 설화 '다시쓰기' 63
4. 권기현 / 한국어-베트남어 단모음 대조를 통한 난이도 위계 설정 93
5. 김현진 / 재한 외국인 유학생의 언어 접촉 양상(LCP)이 한국어 능력과 학업 성취도에 미치는 영향 125
6. 김혜진 / 문화적 문식력 향상을 위한 한국어 중·고급 학습자의 설화 교육 연구 -국내 대학 교양 학부의 중국인 유학생을 중심으로- 155
7. 박성 / 영화를 활용한 한국 가치문화교육 연구 -상호문화능력을 중심으로- 189
8. 양지선 / 외국인 유학생의 한국 문화 인식에 대한 연구 -중국, 몽골, 학습자를 중심으로- 229
9. 응웬 티 꾸잉안, 김영표 / 베트남인 한국어 학습자를 위한 '-더라'의 교육 방안 연구 255
10. 황사운, 이미향 / 외국인이 편찬한 초기 한국어 교재의 한자어 교수 자료 연구 277
11. 이은희 / 한국어 학습자의 스테레오타입과 한국 문화교육 -학부 외국인 유학생의 한국인에 대한 인식을 중심으로- 305
12. 이지용 / 한국어 공공언어를 위한 챗봇 설계 방안 333

■ 15권 3호 ■

1. 구려나 / 월(粵)방언권 중국인 학습자의 한국어 억양 습득 연구 -확인 의문문 중심으로- 1
2. 기준성 / 결혼이민자 대상 한국어 교재의 부부간 담화 속 성차별적 요소 분석 -「결혼이민자와 함께하는 한국어」를 중심으로- 27
3. 김설, 김중섭 / 중국 초급 한국어 교재의 발음 영역 구성 방안 연구 -비음화를 중심으로- 49
4. 나채근 / 한국어 고급 학습자의 감상문 쓰기를 통한 한국 정서 한(恨)에 대한 이해 교육 85
5. 노채환 / 몽골인 학습자의 한국어 단모음 오류 분석 -구성원소 이론을 바탕으로- 113
6. 안정호 / 한국어교육을 위한 연결어미 '-답시고'의 의미와 교육 내용 연구 -세종 말뭉치 자료 분석을 통하여- 135
7. 이혜신원 / 색채어의 상징어미 대조 연구 -한국어와 미얀마어 기본 색채어를 중심으로- 161

8. 이해영, 하지혜, 정혜선 / 매체 효능감과 실재감이 실시간 온라인 한국학 강좌 수강 만족도에 미치는 영향 187
9. 임형재, 후지모토 타쿠미 / 일본 공공번역의 한국어 오류분석 -일본 정부기관의 한국어 표준 번역안(案)을 중심으로- 211
10. 진대연 / 한국어 교육에서 역사 문화 내용 구성에 관한 연구 243
11. 최권진 / 불가리아 소피아대학교 한국어 교사의 교육 경험 연구 -불가리아 모국어 교사를 중심으로- 271

■ 16권 1호 ■

- 1.곽선우 / 한국어 핵역양 유형에 따른 태도 지각 양상 연구 1
2. 구민지 / 한국어 읽기 문화 교재의 어휘 난이도 39
3. 김서형 / 한국어 교육에서의 교사 고쳐말하기와 학습자 반응 간의 상관관계 연구 61
4. 남은영·이숙진·박혜란·장미선 / 베트남 학습자에 대한 연구 동향 분석 97
5. 박민신 / 귀국 대학생의 내러티브 정체성 형성을 위한 성찰적 글쓰기 교육 연구 131
6. 박은정 / 유학생 역번역문에 나타난 어휘 연구 157
7. 서수진 / 한국 현대문학을 활용한 토론·토의 수업 모형 연구 -조남주의 『82년생 김지영』을 중심으로- 187
8. 성혜진 / 한국어 국외보급 활성화를 위한 세종학당 정책집행의 효율화 방안 연구 -집행기관의 특성 분석을 중심으로- 213
9. 유소영 / 헝가리 한국어능력시험(TOPIK)의 현황과 과제 -헝가리 한국어능력시험(TOPIK) 응시자의 특징 분석을 중심으로- 241
10. 이유인 / 이주노동자의 언어 능력 향상을 위한 고찰 -네덜란드의 이주노동자 언어 교육을 중심으로- 261
11. 임현열, 고광원 / 구조화된 오류 데이터 분석을 통한 한국어 학습자의 철자 오류와 발음 오류의 관련성 연구 -중국인의 한국어 철자 오류에 대한 국어 음운론적 관점의 분석- 297
12. 황희선 / 첨삭 주제에 따른 외국인 대학생 글의 양상 분석 -동료첨삭과 교수첨삭을 중심으로- 323

■ 16권 2호 ■

1. 김경령 / 아동반 한글학교 교사의 민족 정체성 교육에 대한 실태 조사 연구 -러시아, 우즈베키스탄, 카자흐스탄을 중심으로- 1
2. 김명광 / 의사소통능력 개념 변화에 대한 일고 -서구 이론을 중심으로- 31
3. 김영 / 고전시가에 표출된 '달'의 이미지 비교를 통한 한국 고전문학사 교육 방법 -중국인 고급 학습자를 대상으로- 65
4. 김은경 / 한국어교육 현장에서의 스마트러닝 구현을 위한 스마트 교실응답 시스템 활용 방안 93
5. 김태연 / 한국어 문화교육을 위한 문학 텍스트 활용 방안에 대한 고찰 -학습자 및 교수자 요구조사를 바탕으로- 121
6. 노채환 / 러시아어권 한국어 학습자들의 한국어 이중모음 오류 분석 -음절구조 차이 및 구성원소 이론을 바탕으로- 171
7. 오지혜 / 내러티브 기반의 문화 간 의사소통 평가 연구 171
8. 육효창 / 온라인 한국어교원 양성과정의 현황과 과제 -학위과정의 한국어교육 실습 교과목의 질 관리를 중심으로- 199
9. 이미혜 / 대학기관 한국어 교사 역량에 대한 인식 231
10. 이진경, 박영옥 / 중앙아시아 출신 유학생들의 한국어 학습 전략에 대한 연구 -정부초청외국인 대학원 장학생을 중심으로- 255
11. 정미진, 조형일 / 몸짓 언어에 기반한 한국어 환유 표현의 교육 연구 283
12. 주현정, 김태희, 정가민 / 한국 문화를 교육하는 교사의 태도와 전문성에 대한 연구 -학습자의 목적에 따른 한국 문화 교사와의 면담을 중심으로- 305

■ 16권 3호 ■

1. 기준성·김민수·최민지 / 결혼이민자 소재의 TV 프로그램 담화 속 차별적 요소 분석 -『다문화 고부 열전』을 중심으로- 1
2. 김기성 / 현대몽골어와 한국어의 부정대명사 대조 연구 29
3. 김서형·박선희·장미라 / 한국어 수업 관찰을 위한 수업 관찰 도구 개발 연구 51
4. 김수은·한하림 / 한국어 학습자의 사과 담화 구성 양상 연구: 사과하기 역할극 말뭉치를 중심으로 87
5. 성지연 / 한국어 문법 교육론 교과목 운영 개선을 위한 제언: 한국어 교원 양성 학위과정을 중심으로 121
6. 양지선 / 학부 유학생을 대상으로 한 수업 운영과 교사의 성찰 -수업 성찰일지 작성 사례를 중심으로- 143
7. 윤인현 / 『論語』를 통해 본 孔子의 교육관과 활용 방안 -외국인의 한국어 교육 시 시사할 교육방안 제시- 171
8. 이기영 / 외국인 대학원생들의 학업 수행 기술에 대한 고찰 -학습자, 교수자 요구 분석을 중심으로- 203
9. 이유정 / 숙달도를 고려한 한국어 교재의 주제별 어휘 목록 선정에 대한 연구 237
10. 이준기 / 한국 현대사를 활용한 한국 문화 교육 내용 구성 연구 267
11. Hyungjae Lim, Flourish Kamei / A Study on the Use of Machine Translation In Korean Language Education 297

■ 17권 1호 ■

1. 가맹맹 / 중국인 학습자의 한국어 말토막 억양에 대한 지각 및 산출 연구 1
2. 강석한·박현정·이성준·민병곤·홍은실·안현기 / 온라인 방식 한국어 학문 목적 말하기 평가에서 변인 연구 35
3. 권문화·전옥·이정희 / 조선족 대학원생의 언어 정체성에 대한 질적 탐구 63
4. 김혜원·양명희 / 발표 담화에서의 상대 높임법 사용 양상 및 인식 연구 - 중급 수준 학문 목적 학습자의 '합쇼체'와 '해요체' 전환을 중심으로 - 97
5. 상향함 / 중국인 학습자의 한국어 후설모음 인지 오류에 대한 음운론적 접근 - 구성원소 이론을 바탕으로 - 123
6. 우창현 / 부사격조사에 대한 생성어휘론적 접근 - 부사격조사 '-에서'를 중심으로 - 157
7. 이미향·손시진 / 구어와 문어의 사용 실태로 본 우즈베키스탄 학습자의 문식성 연구 179
8. 이수미 / 한국어 학습자의 자기소개서 쓰기 경험에 대한 양상 연구 209
9. 이은하 / 통계적 학습 능력이 한국어 학습자의 인접 · 비인접 통사구조 처리 · 학습에 미치는 영향 233
10. 장혜림·송향근 / 자기주도 학습에서의 예능프로그램 활용 가능성 모색 - 중국 내 대학의 한국 문화 교육을 중심으로 - 283
11. Lee Hakyoony·Pang Myoungun / Korean transnational mothers' bilingual support for their children -Language ideologies and practices at home- 309

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, 윤리 위원회의 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 행위 등을 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 연구이고, 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, 위원회에서 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 이내에서 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 행위를 행한 자의 경우에는 학회지 논문 게재 자격을 3년 간 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 1년 간 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 구술·서면·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.