

분과 **3**

한국어 교재 및 교수 학습

사회 : 최은경(동국대학교)

미국에서의 한국어 교육 현황과 과제 제시

- 한국어 교재 개발, 교육과정 개발, 교육 단체의 협업을 중심으로 -

황정숙(Palisades Park Jr/Sr High School teacher

Sarang Korean School vice principal)

I. 들어가는 말

미국에서는 1970년대 이후 미국 정부의 강력한 외국어 교육 정책으로 외국어 교육이 강화되었다. 처음에는 한인 교회에서 운영하는 한글학교 중심의 교육이 점차 정규 학교의 공교육으로 확대되기 시작했다. 그러므로 미국에서의 한국어 교육은 주말 한국학교와 정규 초중고등학교, 대학교, 그리고 기타 한국어연구소의 한국어 교육 등으로 세분화된다 하겠다. 본고에서는 미주의 한국어 교육 현황을 살피며, 한국어 교재개발, 교육과정 개발, 기타 학습자료 개발 및 한국어 교사연수 등 미국내 한국어 교육단체와의 협업의 필요성에 대한 논의를 하고자 한다. 주로 미국 동부의 정규 학교에서 이루어지는 외국어로서의 한국어 수업과 주말 한국학교를 중심으로 사례들을 제시하겠지만, 나아가 미 전역의 한국어 교육 현황과 문제점 및 나아가야 할 바를 제시하고자 한다.

II. 미국에서의 한국어 교육 및 교육과정

미국에서는 전형적인 다민족 다문화 사회의 요구에도 부응을 하기 위해 미국 정부와 국민, 각급 교육기관, 학술단체, 지원단체 등이 최근 전례없이 외국어 교육의 중요성을 강조하고 있는 실정이다. 각급 학교의 외국어 과목이 신설되거나 확장되고 있으며, 외국어 습득과 교수법에 관한 활발한 연구나 지원 등이 이루어지고 있다. 그래서 최근 한국어 교육도 주말한국학교는 물론이고 정규 과정인 초중고등학교 및 대학교 교육을 통해서도 놀라운 속도로 확산되고 있다.

교육부(2017)에 따르면 2016년 12월 기준으로 해외 초중등학교에 개설된 한국어반은 27개 국가, 1,309개 학교, 115,333명의 학생 수로 보고된 바 있다. 이 중 학교 수는 일본 548개, 미국 155개에 이어 태국 82개, 대만 74개의 순이었으나 학생 수는 태국이 26,365명으로 가장 많은 학생들이 한국어를 배우고 있는 것으로 나타났다. 교육부에서 제공한 해외공관(한국교육원)의 제출 자료에 따르면 최근 3년간 해외 초중등학교에서 개설된 한국어반의 수는 2013년에 24개국에서 2014년 26개국, 2015년에는 28개국으로 증가하고 있으며 학생 수 역시 해마다 증가하고 있는 것으로 보고되고 있다. 이러한 초중등학교에서의 한국어반 개설은 한국어의 중요도를 그 나라의 교육제도 안에서 인정받음으로써 대학에서의 한국어과 개설 증가로 이어질 수 있으며 더불어 한국어 한 긍정적 이미지를 만들 수 있다는 점에서도 의미가 있다. 해외 초중등학교에서의 한국어교육은 양적인 팽창에 따른 질적인 성장을 촉구하여 지속적인 양적 증가라는 긍정적인 결과를

낳을 수 있어야 한다. 그러나 해외 초중등학교는 학교별로 정하는 외국어 시수 및 교사의 수급 문제를 포함한 특수성과 더불어 국가별로 외국어별 인지도 및 외국어교육의 역사 등이 다르기 때문에 한국어 교육을 위한 거시적인 측면에서 교육과정의 부재, 미시적인 측면에서 한국어 교사 및 교재의 부족이 시급히 해결해야 할 문제로 지적되었다.¹⁾

미국에서의 한국어 교육을 위해서 ACTFL 을 통해 2010년에 한국어 표준 [National Standards for Korean Language (K-16)]이 개발²⁾되어 보급되었다. 한국어 표준이 있으므로 유치원에서부터 시작해서 대학교까지 (K-16) 그 외국어를 배웠을 때 단계적으로 어떤 수준에 도달할 수 있는지를 나타내는 Progress Indicator가 제시되고 있으므로 교사들은 외국어 표준에서 지향하는 5C's(Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities³⁾)를 창조적인 방법으로 커리큘럼에 도입해야 한다.⁴⁾ 외국어 교육의 다섯 가지 목표는 상호 불가분의 관계를 가지고 있는데 그 중 가장 중요하게 생각하는 것은 '의사소통'의 목표이다. 학생들이 각 교과과정 목표의 습득 기준에 도달하도록 지도하기 위해서는 각 학교의 외국어 교육과정, 교재 및 교수법 등이 지속적으로 연구 보완되고 발전 향상되어야 한다.

1) 미국사회이론과 공교육의 방향

가) 용광로 이론 (Melting Pot theory)

2000년대 초까지만 하더라도 미국사회는 Melting Pot (용광로 이론)이라고 불려졌다. 다양한 이민자들의 문화가 거대한 미국 주류 문화 안에 녹아들어가는 이미지로 미국안에서 하나의 정체성을 가지는 것을 의미했다. 즉, 주류 문화가 중심에 있고, 그 주변에 다른 문화가 존재할 만한 가치로 인정받는 다는 개념이었다. 미국 공교육의 교육과정은 이러한 'melting pot'의 이론에 의해, 미국학교에 빨리 적응하고 미국인의 모습을 빨리 갖추게 하는 데에 중점을 두며 개발되었다. 그러한 교육계의 정책은 미국의 공식 언어인 영어를 이민자들이 빨리 습득하는 여러 프로그램에 막대한 자본과 인력을 집중하였다.

나) 샐러드 볼 이론 (Salad Bowl theory)

2000년대 이후 미국은 melting pot이란 용어 대신 salad bowl이라는 변화된 시선으로 자신들의 사회를 바라보았다. 새로 미국에 정착한 이민자들이 자신들의 고유한 문화를 보존하는 것이다. 각 문화의 고유한 특성은 더 큰 미국 사회에서 여전히 확인할 수 있는데, 마치 샐러드의 재료가 여전히 식별될 수 있지만, 샐러드 그릇의 전체 구성에 기여하는 것처럼 각 문화는 고유의 특질을 유지하고 있다. 즉, '통합(united)'이라는 개념보다는 '공존'이라는 개념으로 미국사회가 변하고 있다. 2010년 이후 연방교육부에서 이중언어 교육강화안을 발표하면서 이중언어 교육의 관심이 크게 늘어나고 있다. 이중

1) 해외 중등학교에서의 한국어 표준 교육과정 활용 방안 - 박진욱, 이수미, 장미정

2) 유명미. 2010. 한국어표준개발과 한국학교 교과과정, 럿거스주립대학

3) 5C's: World-Readiness Standards of Learning Languages(세계어 배우는 학습기준) 또는 목표(goal areas)

① Communication(의사소통): 여러가지 상황(situations)에서 다목적(multiple purposes)으로 효과있게 소통하는 능력

② Cultures(문화): 문화를 이해하고 문화 능숙도(cultural competence) 기르기

③ Communities(커뮤니티): 같은 언어를 사용하는 국내 및 세계의 모든 지역과 상호 협동

④ Connections(연결): 아카데미 분야와 직업(academic and career-related situations)에서 사용하는 언어 이해

⑤ Comparisons(비교) 언어를 다른 언어, 다른 문화와 비교

4) 유명미. 2010. 한국어표준개발과 한국학교 교과과정, 럿거스주립대학

언어교육과정은 자연스럽게 학생들 또는 학생들의 가정이 가지고 있는 다양한 문화를 교실안으로 갖고 들어오기를 적극적으로 권하며 이렇게 한 사회에 다양한 문화가 존재하는 것을 큰 혜택이라고 보는 관점에서 출발한다. 한가지 문화가 아니라 다양한 문화를 접하면서 자신의 문화가 지니지 못한 상대방 문화의 장점을 배울 수 있다는 데 의의를 둔다. 미국의 다문화 교육은 단순히 다양한 문화를 환영하는 것뿐 아니라, 다양한 문화로부터 온 학생들의 자기 존중과 문화적 자부심에 대한 존중, 그리고 다양한 문화 배경을 가진 사람들에 대한 가치를 인정하는 것이다. 미국에서의 한국어교육 역시 이러한 가치관을 실현하는 데에 그 교육과정의 목표를 두어야 할 것이다.

2) 한국어 교육의 대상

미주 한국인의 급증과 한국 국력의 신장, K-Pop 및 K-drama 등 한류의 영향, 그리고 한국 정부기관의 지속적인 지원 등으로 미국에서의 한국어 교육은 날로 발전되어가고 있다. 미국내에서의 한국어 교육은 그 대상을 크게 Heritage와 Non-heritage 두 그룹으로 분류할 수 있다.

가) Non-Heritage Language Learners (비한국계 학습자)

한국어를 주 언어로 사용하는 가정이 아닌, 다시 말해, 학교에서의 한국어 시간이 아니면 한국어에 노출되는 시간이 거의 없는 한국어 학습자들이 해당된다. 뉴욕을 예로 들자면, 지역에 따라 한국어를 배우는 학습자들이 100% 비한국계 즉, 비한국계 학습자들로 구성되어 있는 학교들이 다 수 있다.

나) Heritage Language Learners (한국계 학습자)

이는 그 언어에 능숙하거나 문화적으로 연결되어 있는 가정에서 생활하고 있는 학습자들을 의미한다. 한국계 학습자들은 전통적인 외국어 학습자들과는 많은 면에서 다른 특성을 보인다. 이러한 차이는 대상언어와 문화에 대한 지식의 유무를 넘어서, 몸으로 체득하고 있는 언어와 문화가 그 학생에게 존재하느냐의 의미로 봐야한다. 그 차이를 먼저 이해하는 것은 언어 교육자들에게 무엇보다도 우선시 되어야 할 중요한 문제이다. 왜냐하면, 그들의 특성에 따라 교육과정의 목표도 교육과정의 내용도 달라지기 때문이다.

3) 미동부 정규학교 한국어반의 한국어 현장 예

2021년 뉴욕한국교육원의 자료에 따르면, 뉴욕 뉴저지 지역의 한국어 교육과정이 있는 초중고등 정규 학교 수는 약 30여개이다. 한국어 수강 학생수는 4,500명 정도이며 개설학급수는 190여개, 한국어 교원수는 50명이라고 한다 (2021. 12. 현재). 아직 정확한 통계를 도출하지는 않았지만, 뉴욕의 할렘지역과 브롱스, 브룩클린 지역을 제외한 기타 지역의 한국어 반 학생들의 구성은 heritage 학생들과 non-heritage 학생들이 한 교실에 섞여 있는 실정이다.

4) 미동부 뉴저지 정규학교 교육과정 예:

가) New Jersey Core Curriculum Content Standards⁵⁾ (Example: Novice High 9th-12th)

<p>1. Interpretive Mode of communication</p> <p>7.1.NH.IPRET.1: Identify familiar words and phrases in culturally authentic materials related to targeted themes.</p> <p>7.1.NH.IPRET.2: Understand the main idea and occasionally infer the meaning of some highly contextualized, unfamiliar spoken or written words, phrases, and short sentences in culturally authentic materials related to targeted themes.</p> <p>7.1.NH.IPRET.3: Respond and act on a series of oral and written instructions, directions, and commands. 7.1.NH.IPRET.4: Recognize some common gestures and cultural practices associated with target culture(s). 7.1.NH.IPRET.5: Identify some unique linguistic elements in the target culture.</p> <p>7.1.NH.IPRET.6: Interpret some common cultural practices associated with the target culture(s).</p> <p>7.1.NH.IPRET.7: Comprehend some familiar questions and statements from short conversations and brief written messages from informational and fictional texts that are spoken, viewed and written.</p> <p>7.1.NH.IPRET.8: Demonstrate comprehension of brief oral and written messages using contextualized culturally authentic materials on global issues, including climate change.</p>
<p>2. Interpersonal Mode of communication</p> <p>7.1.NH.IPERS.1: Exchange basic information by recombining memorized words, phrases, and sentences on topics related to self and targeted themes to express original ideas and information.</p> <p>7.1.NH.IPERS.2: Ask and respond to questions on practiced topics and on information from other subjects.</p> <p>7.1.NH.IPERS.3: Make requests and express preferences in classroom settings and in various social situations.</p> <p>7.1.NH.IPERS.4: Give and follow a series of oral and written directions, commands, and requests for participating in classroom and cultural activities.</p> <p>7.1.NH.IPERS.5: Imitate appropriate gestures, intonation, and common idiomatic expressions of the target culture(s)/language during daily interactions.</p> <p>7.1.NH.IPERS.6: Using information from brief oral and written messages on global issues, exchange information with classmates and others about global issues, including climate change.</p>
<p>3. Presentational Mode of communication</p> <p>7.1.NH.PRSNT.1: Recombine basic information at the phrase and sentence level related to everyday topic and themes.</p> <p>7.1.NH.PRSNT.2: Create and present brief messages using familiar vocabulary orally or in writing.</p> <p>7.1.NH.PRSNT.3: Describe orally and in writing people and things from the home and school environment.</p> <p>7.1.NH.PRSNT.4: Tell or retell stories from age- and level-appropriate, culturally authentic materials orally or in writing.</p> <p>7.1.NH.PRSNT.5: When speaking and writing, use simple sentences and try to connect them with a few transition words.</p> <p>7.1.NH.PRSNT.6: Tell or write a few details about the impact of climate change in the target language regions of the world and compare those impacts with climate change in the student's community and/or different regions in the United States.</p>

5) 2021 New Jersey Core Curriculum Content Standards, New Jersey Department of Education

21st Century Skills

Communication	Collaboration
Students as effective communicators use languages to engage in meaningful conversation to understand and interpret spoken language and written text, and to present information, concepts, and ideas. Students are able to comprehend and use short memorized phrases and sentences.	Critical thinking & Problem Solving, Social and Cross- Cultural Skills, Productivity and Accountability, Informational Literacy, Flexibility & Adaptability

나) TPR 스토리텔링 (Reading and Storytelling, TPRS) 한국어 수업 예:]

TPR 스토리텔링은 외국어를 가르치는 방법이다. 이 방법으로 외국어를 가르치는 학교들이 늘어나고 있다. TPRS 강습은 학생들이 교실 환경에서 외국어를 배우도록 돕기 위해 독서(comprehensive reading)와 스토리텔링을 혼합하여 사용하는 방법으로 다음과 같은 기본 원칙에 기초한다. “언어를 습득하기 위해서는 이해할 수 있어야 한다(크라셴 & 테렐, 1983). 과도한 문법 교육 및/또는 교정은 언어 성장에 거의 영향을 미치지 않는다(Krashen, 1998; Gray, 2000; Truscott, 1996). 독서는 언어 발달에 지대한 긍정적인 영향을 미친다(Krashen, 1998, 2004, Rodrigo, 2009). 컨텍스트는 SLA를 향상시키기 위한 강력한 도구로서 제2언어 획득(Fuller, 2002; Fleishman & Roy, 2005; Krashen 2002). 언어를 배우는 것보다 언어를 습득하는 것이 훨씬 쉽고 더 즐겁다(Krashen & Terrell, 1983)”라는 이론에 기초를 두고 있다.

구체적인 적용으로 들어가면 1단계에서는 배울 새로운 어휘 구조를 번역, 제스처, 구조화된 질문들의 조합을 통하여 가르치고, 2단계에서는 이렇게 습득된 구조가 이야기(context)에서 사용되며, 3단계에서는 이러한 구조가 수업 내의 다양한 독서활동에서 사용된다. 교사들은 학생들이 새로운 자료로 옮기기 전에 각 구절을 충분히 내재화시켜서 필요할 때 같은 어휘로 추가적인 이야기 수업을 하도록 하기에 이에 필요한 단계별 한국어 읽기 교재의 개발이 시급하다.

5) 다문화 교육의 교육과정

다문화 교육과정에는 주로 문화의 다양성에 대한 이해와 문화나 인종에 대한 차별금지 등의 내용이 들어있다. 이민자들로 이루어진 미국은 다양한 문화권으로부터 온 학생들이 다양한 가치관을 지니고 있을 뿐 아니라 문화에 따른 학습 스타일도 다르기 때문에, 이에 대한 교사의 다문화적 인식이 철저히 요구된다. 다문화 역량 증진은 다양한 문화권으로부터 온 이민자들 뿐만 아니라, 주류 문화를 이루고 사는 백인들에게도 모두 해당되는 다문화 교육의 목표이다. 다문화 역량(Intercultural Competence)이란 개인이 자신의 문화 정체성을 분명히 인식할 뿐 아니라, 상대방의 문화에 대해 배타적인 태도와 편견을 지양하고 상대 문화를 기꺼이 수용할 수 있는 능력을 말한다. 거기에는 의사소통의 언어적 또는 비언어적 요소들과 문화적 관습들을 해석할 수 있는 능력도 포함된다.

최근 뉴저지 공립학교에서 “Asian American history”가 커리큘럼에 들어가면서 의무화 되었다 (AAPI History⁷⁾). 이에

6) Krashen & Terrell, 1983

7) AAPI: Asian American and Pacific Islander history

따라 뉴저지의 모든 초중고교생을 대상으로 2022-2023년부터 “아시아인 아메리칸 역사 교육”이 시작된다. 이는 미국에서 일리노이 주에 이어 뉴저지가 두번째이자 미국 동부에서는 최초이다. 뉴저지 학교에서의 아시아인 아메리칸 역사 교육의 의의는 신종 코로나 바이러스 감염증⁸⁾ 사태로 촉발된 아시아인 증오범죄⁹⁾ 급증이 배경이 되었다.¹⁰⁾

III. 미국에서의 한국어 교재

미국 내 재외동포 대상 한국어 교육 중 주말 한글(한국)학교는 주중과 주말에 2시간에서 5시간까지 수업이 진행되고 있다. 다양한 형태와 방법으로 수업이 진행되고 있다. 재미한국학교 교육과정 속에서 한국어(말하기, 듣기, 쓰기, 읽기, 등), 한국 역사, 한국 문화, 이민사 및 이민문화, 한국 음악 등을 지도하고 있다. 재미 한국어 교육은 한국 문화와 역사를 포함한 한국어 교육이 이루어져야 한다는 방향이다. 그러므로 한인 정체성 교육과 역사/문화 및 음악 교육까지 다룬다. 향후 한국어 교육은 한국계 2세, 3세와 타인종, 타민족 학습자를 대상으로 하는 포괄적 교육이 이루어져야 한다. 그러므로 언어 및 정체성 중심의 교육에서 한국 문화의 독특성과 우수성을 비교문화적으로 보여주는 포괄적 교육 내용으로 발전 되어야 한다. 학습자 중심의 수업이 진행되어야 하기에 교사는 지식을 전달하는 자가 아닌 상담자와 조력자의 역할을 하면서 학습자를 도와주고, 학생은 기계적인 학습이 아닌 유의미한 학습으로 상호 활동을 통한 실제적인 의사소통 중심의 수업을 해야 한다.

현재 해외에서 사용되고 있는 한국어 교재가 현지 실정에 맞지 않고 대상자의 특성이 반영되지 않는 획일적이고 단편적인 교재라는 지적을 많이 받고 있다. 한국어 학습자들은 거주국 언어와 정서, 거주국의 이민역사, 한인사회의 특성, 한국어 사용빈도 등 여러가지 측면을 감안한 학습자 중심의 교재개발을 원하고 있다. 대상자별, 국적별, 연령별 각각의 목표에 맞는 교재 개발, 외국인을 대상으로 하는 표준어 한국어 문법 또는 사전, 그리고 급수별 기초 어휘의 선정이 필요하기에 해외 현지 집필진이 합류하여 한국어 교재가 개발되는 추세이다.

또한, 인터넷을 사용하는 한국어 학습자의 수가 급증하면서 한국어교육과 관련된 교재를 비롯한 문법서, 사전 등이 멀티미디어 교재나 인터넷 웹 사이트로 구축되어 제공되고 있다. 인터넷을 활용한 한국어교육 사이트는 국가 기관에서 제공하는 사이트를 비롯하여 대학교, 사설 기관 및 개인 등이 다양하게 제공하고 있지만 한국어 학습자를 위한 웹 사이트는 그리 많지 않으며, 지금까지 만들어진 웹 사이트도 지속적으로 수정 및 보완되어야 할 것이다.¹¹⁾

8) Covid 19

9) “코로나 이후 미국에서 아시아계를 겨냥한 증오범죄가 9000건 이상 발생. 2021.8. 13 현재 미국 내 아시아인 인권단체 ‘Stop AAPI hate’는 2020.3 -202.6.까지 1년 4개월동안 피해 신고가 9081건 접수되었다 보고함” (2021. 8.13. 조선일보 기사)

10) 2022.1.19 미주한국일보 기사 참조

11) 신현숙, 2009. 한국어교육의 어제와 오늘, 한국어문학연구 53집

1. 영역별: 회화, 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기-듣기, 읽기-쓰기, 문법, 문화, 어휘

2. 지역별: 한국, 일본, 중국, 북미, 호주, 유럽, 러시아, 우즈베키스탄

3. 국적별: 한국인, 외국인, 기타

4. 수준별: 초급 1·2, 중급 1·2, 고급 1·2, 최고급, 한국학 전공

5. 성격별: 교실에서의 교수-학습용, 자습용, 교사용, 인터넷용

6. 위상별: 주교재용, 부교재용, 과제용, 평가용, 워크북

7. 목적별: 관광용, 교양용, 특수목적용(언론, 외교, 통상, 군사 등), 어린이용, 중고생용, 대학교학습용, 한국학 전공자용, 한국어교사용 등

8. 언어권별: 영어권, 중어권, 일어권, 불어권, 독어권, 노어권 등

최근 미국에서 사용되는 한국어 교재를 소개하면 다음과 같다.

첫째, 주말 한국학교에서는 대부분 한국 교육원과 국립국제교육원에서 발행되어 무상지급되는 <재외동포를 위한 한국어 영어권1-6>와 <맞춤 한국어 영어권1-6>를 각 학년에 맞게 선택해 가르치고 있다. 교육과학기술부와 재외동포교육진흥재단 발행의 <한글학교 한국어> 시리즈도 많이 사용한다. 그 이외에도 <재미있는 한국어 1-8>, <신나는 한국어>, <한국어 K1-4>, <기적의 한글>, <기탄 국어>, <꼬마 한글> 등의 다양한 출판사의 교재를 선택해 사용하기도 한다.

둘째, 미국 초중고 정규학교에서는 IKEN에서 발행한 <IKEN>의 교재나, 한국어진흥재단에서 발행한 <Dynamic Korean 1, 2, 3>, <Epic Korean 1, 2, 3, 4> 시리즈를 각 수준과 학년에 맞게 채택해 사용한다. 하와이대학에서 출판한 <Integrated Korean> 책 시리즈를 사용하는 학교도 많고 한국의 대학 외국어 연구 기관에서 만든 외국어로서의 한국어 교재를 사용하는 학교도 많다.

셋째, 주요 대학에서는 각 대학에서 나온 교재를 주로 사용하고 있다. 하와이대학에서 출판한 <Integrated Korean> 시리즈를 주로 많이 사용하고 그 외에도 한국의 여러 대학에서 출판된 외국어로서의 한국어 교재도 많이 사용하고 있다. 그 이외에 기타 주요 사설기관에서 만든 한국어 교재도 사용하고 한국 정부 기관에서 만든 한국어 교재를 사용하기도 한다.

한국어 교재는 학생들의 흥미 유발과 한국 문화에 대한 전반적인 이해와 통합적인 학습을 목표로 하는 기능을 모두 갖추어야 하며, 학습자의 의사소통을 중시한 교재 개발, 학습자 중심의 교수법이 반영되어야 한다. 다행하게도 최근에는 학습자의 동기와 흥미 유발을 고려한 교재들이 많이 개발되고 보급이 되고 있지만 외국인을 대상으로 하는 교재와, 영어권 교포 어린이를 대상으로 하는 책이 보다 세분화 되어 개발되어야 한다.¹²⁾ 국내외 교육 단체를 통해 변화하는 다양한 언어교수법에 따른 교재 개발, 다양한 학습자를 고려한 교재, 다양한 민족의 언어를 고려한 교재, 다양한 문화를 이해한 내용의 교재들이 적극 개발되기를 바란다.

IV. 미주 한국어교육의 나아갈 방향

이제 우리는 한국어 교육의 목적을 확대하여 비교 문화적 접근법을 도입하여 다민족 타민족의 한국 문화의 특이성과 보편성 이해를 한국어 교육 목적에 보다 비중 있게 포함시켜야 할 것이다. 또한, 교사들을 위해 성별, 계층, 지역이 다른 학습자의 다양한 배경에 따른 다양한 수업지도안도 개발되어야 한다. 그리고, 학습자의 개별학습을 위해 온라인 교재는 물론이고 온라인 서비스를 통한 반복학습의 장을 마련해 주어 다양한 시청각 자료의 도움을 받도록 해야 한다. 또한, 간과해서는 안 될 주요 사항은 한국어 교육이 의사소통 수단으로서의 학습에 머무는 것이 아니라 더 나아가 민족으로서의 정체성 함양, 한국 이해 교육의 일환으로 수행되어야 하므로 문화 교육을 포함한 언어 교육이 이루어져야 한다는 것이다. 그러므로, 양국의 교류 협력에 기여할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 교재 내에 문화 상호주의적 관점에 입각하여 거주지 사회를 반영하는 교육 내용이 제공되는 것이 바람직하다고들 한다.¹³⁾

12) 신현숙, 2009. 한국어교육의 어제와 오늘, 한국어문학연구 53집

가) 미국내 한국학교(한글학교)와 초중고등학교 교육 및 대학교육의 통합과 연결

미국에 있는 한국학교 프로그램, 미국 정규학교의 초중고교한국어 프로그램, 그리고 대학 한국어 프로그램의 협력 방안을 적극적으로 모색해 나가야 한다. 나아가 미국내 혹은 전세계 한국어 교육자, 교육협의회들을 잇는 온라인 네트워크 구축도 필요한 시점이라고 본다.

재미한국학교는 학생들이 한국 커뮤니티이며 뿌리 교육을 통한 정체성 함양에 목표를 두고 현지 교육 시스템 속에서 한국인으로서의 자기 정체성을 갖도록 도움을 제공해야 한다. 중고등학교와 대학교에서 외국어를 선택할 때 한국어를 우선순위로 꼽을 수 있게 만들어 현지의 공교육과 한국학교 시스템을 자연스럽게 연계할 필요성이 있다. 또한, 모국과 현지의 두 문화의 교차점에서 글로벌 인재에게 요구되는 창의성과 지식의 유연성, 문화간 협동 및 존중 능력을 확장시켜서 세계시민으로 성장하여 활동할 수 있는 바탕을 제공해야 한다. 정체성의 이해를 바탕으로 자신감 넘치는 미국 시민으로 지역사회에 기여함은 물론이고 한국의 발전에도 기여를 할 수 있도록 해야 한다. 이를 위한 수준 높고 의미 있는 교육 내용과 교육자료의 구축 및 개발한 교육자료의 공유와 교환이 이루어져야 한다. 또한, 이제는 재미한국(한글)학교 프로그램과 미국 정규학교의 초중고교한국어 프로그램, 그리고 대학 한국어 프로그램이 더욱 긴밀하게 협력하며 발전하는 방법을 모색해 나가야 한다.

나) 컬리지보드의 SAT 2 한국어의 폐지와 AP 한국어의 개설 추진

대학입학시험위원회(컬리지보드)의 SAT 2 한국어 시험은 지난 90년대 초 미전역한인사회 노력의 결과로 지난 1994년 9월 SAT2 한국어 과목이 공식 확정돼 이후 26년 넘게 시험이 치러져 오다가 이번 컬리지보드의 SAT 2 시험 전면 폐지 결정으로 역사 속으로 사라지게 되었다.¹⁴⁾ SAT 2는 수학과 문학, 역사, 생물학, 물리학을 비롯해 한국어를 포함한 중국어, 일본어 등 외국어와 같은 교과목을 선다형 문제로 푸는 시험이다. 그동안 미국의 대학들은 입학 사정에서 본 고사인 SAT와 대학입학학력고사(AC-American College Test) 점수 외 추가로 SAT 2 성적 제출을 권장해 왔던 것이다.¹⁵⁾ 여기에는 코로나 19의 영향도 적지 않았다.(학생들의 스트레스, 응시자 급감소, 시험 장소 선택의 어려움, 형평성 고려 등) 한편으로는 컬리지보드에서 인정한 NEWL(National Examinations in World Language) 한국어 시험을 대신 치르는 학생들도 있지만 현재로서는 AP 한국어의 개설이 시급하다. 그래서 현재는 한국어 교육 관련 단체들이 협업하면서 AP 한국어 개설을 목표로 각 주의 미국 내 정규학교 한국어 반 개설을 위해 노력하고 있다.

AP 한국어의 신설을 위해서는 정규 학교의 한국어 개설이 늘어나야 한다. 한국어진흥재단의 발표에 따르면 '현재 200개 정규학교에서 2만명 학생들이 한국어를 배우고 있고 대학과 대학원에서 한국어를 배우는 학생들도 1만명이 넘는 등 한국어 반 학생들이 급증하고 있다'고 한다.¹⁶⁾ 이에 미국 정규학교에 한국어 반을 증가시키면서 이제는 AP 한국어 개설에 모든 관계자가 박차를 가해야 할 시점에 이르렀다. 이를 위해 미 전역의 한국어 교육 단체의 협업과 교육 행정가의

13) 최은규. 2010. 재외동포를 위한 한국어교육 내용의 구성, 제2회 재미 한국어 교육자 연수회

14) 2021. 1.20 미주한국일보 기사

15) 2021. 1.20 미주중앙일보 기사

16) 2021. 1.20 시카고한국일보 기사

협업과, 한국 정부의 지원이 절대적으로 필요한 시점이다.

다) 미국내 외국어 커리큘럼에 부합하는 한국어 교사 교육

미국에서의 한국어 교육을 위해서는 미국 현지 교수자와 학습자 요구에 부합하도록 미국 내 교육기관의 커리큘럼을 이해하고 있는 교육자들과 연계 협력하여 지원 효과도 극대화 하여야 한다. 또한, 한국계 학습자와 비한국계 학습자들 각각의 수준, 관심, 연령을 고려한 한국어 교재와 교수학습 방법, 미국 커리큘럼에 부합하는 한국어 교사교육 및 양성과정이 적극적으로 이루어져야 한다. 나아가 정부 기관을 중심으로 미국 현지 한국학교, 초중고 및 대학교 간 협력에 기초한 교육 목표, 커리큘럼 및 교재 연구 뒷받침이 이루어져야 한다. 이를 위해 미국내 한국어 교육단체간의 상호협력과 공동연구는 아주 중요하다고 하겠다.

V. 나오는 말

미국에서의 한국어 교육을 위해서 이제는 보다 발전적인 한국어 교육단체의 협업과 공동 연구 작업이 필요한 시점이다. 미국에서의 한국어 교육은 한글 교육에서 나아가 한국 문화와 역사를 포함한 한국어 교육으로 한인 정체성 교육과 역사/문화 및 음악 교육까지 다양하게 포함되어야 한다. 또한, 향후 한국어 교육은 한국계 2세, 3세와 다인종, 타민족 학습자를 대상으로 하는 포괄적 교육이 이루어져야 한다. 그러므로 한국어 교육은 언어 중심과 정체성 중심의 교육에서 한국 문화의 독특성과 우수성을 비교문화적으로 보여주는 포괄성 있는 교육 내용으로 발전되어야 한다. 또한, 거주국의 문화와 역사를 모국의 그것과 비교, 대조를 통해 유사점과 차이점을 찾아내고 두 문화와 사회를 포용력 있게 받아들일 수 있도록 내용이 구성되어야 한다. 효과적인 미국에서의 한국어 교육을 위해서 본고에서는 다음과 같은 내용을 제안한다.

첫째, 미국내 한국(한글)학교와 초중고등학교 교육 및 대학교육의 통합과 상호 교류 및 연결이 필요하다. 미국의 각주에 있는 한글학교, 미정규학교의 초중고교, 그리고 대학 한국어 프로그램의 협력 방안을 적극적으로 모색해 나가야 한다. 나아가 미국내 혹은 전세계 한국어 교육자, 교육협회들을 잇는 온라인 네트워크를 적극 형성한다면, 미국에서의 한국학교와 초중고등학교의 한국어 교육은 대학에서의 한국어 교육의 기초를 구축하는 발판과 한국어과의 발전을 돕는 중추적 역할이 될 것이다.

둘째, 미국내 외국어 커리큘럼에 부합하는 한국어 교육과 체계적인 한국어 교사 교육이 필요하다.

미국 현지 교수자와 학습자 요구에 부합하도록 미국 내 교육기관의 커리큘럼을 이해하고 있는 교육자들과 연계 협력이 필요하며 이를 위해 미국 현지 한글학교, 초중고 및 대학교 간 협력에 기초한 교육 목표, 커리큘럼 및 교재 연구, 공동 프로젝트 등을 제안한다. 한국어의 세계화를 위한 발돋움을 위해 미국내 한국어 교육단체간의 상호협력과 공동연구가 이루어져야 한다.

셋째, 다양한 학생들의 요구와 수준을 충족시킬 수 있고 보완된 커리큘럼을 바탕으로 한 21세기 외국어로서의 한국어 교재의 개발이 필요하다. 5C's 와 새 외국어 커리큘럼, 그 습득 기준에 따른 초중고 정규학교의 한국어 교재, 학습자 중심의 콘텐츠가 실린 의사소통 중심의 한국어 교재 개발이 필요하다. 주말 한국학교와 정규학교의 교재 역시 변화하는 미국

의 외국어 커리큘럼에 부합하는 교재로 업데이트 시켜 개발할 필요가 있다. 그러므로 각 수업에 맞는 학습교재, 시청각 교재, 그리고 코비드¹⁷⁾ 이후의 비대면 수업을 위한 온라인 한국어 교재 및 학습 자료들의 개발을 위한 다양한 연구와 적극적인 지원이 필요하다.

한국어 교육과 별개로 미국 현지에서 요구하는 일반적인 언어교육적 목표를 가진 한국어 교육과 교육과정이 중요하므로 이를 위해 한국계과 비한국계 한국어 능력 향상을 위한 다양한 내용과 효과적인 접근방식의 한국어 반 개설과 증설도 적극적으로 이루어져야 한다. 이러한 방안의 실천을 위해서는 우선 미국의 한국어 관련 단체나 한국어교사협의회, 한국어 개설 학교측 및 미국의 한인사회 뿐만 아니라 내외 한국어 교육자 단체 및 한국 정부 관계자들도 한 뜻으로 뭉쳐 적극적인 개발과 추진에 협업을 해야 한다. 미국 공교육에서의 교육과정과 기타 다른 언어교육과의 연계성도 절대적으로 필요하다.

17) Covid 19 - Coronavirus (코로나 바이러스)

■ 참고문헌 ■

- 김영식. 2010. 해외한국어 교사 교육의 발전을 위한 제안. 재외동포교육 국제학술대회
- 김정숙. 1998. 숙달도 배양을 위한 한국어 교재의 단원 구성 원리, 한국응용언어학회 발표
- 류재택 외. 2004. 재외동포용 한국어 교육과정 및 교재 체제 개발 연구. 한국교육과정평가원
- 박갑수. 1995. 재외동포교육의 목표 및 기본 방향. 교육인적자원부
- 박갑수. 2010. 한국어 세계화와 재외동포교육. 재외동포교육국제학술대회
- 박영순. 2003. 한국어 교재의 개발 현황과 발전 방향.
- 박영순. 2005. 이중언어교육의 최근 동향과 재외동포의 한국어교육 문제. 이중언어학회. 이중언어학 28
- 백봉자 외. 1997. 신교재 개발 연구 조사에 관한 최종 보고서, 연세대언어연구교육원
- 서혁. 2010. 한국어 교재론, 재외동포교육 국제학술대회
- 손호민. 2001. 미국에서의 한국어교육의 역사와 미래 조망. 외국어로서의 한국어교육 25?26. 연세대학교 언어연구 교육원.
- 이진화. 2008. 미국내 교포 대상 한국어 교육의 현황과 과제. 국제한국어교육학회 제 18차 자료집
- 이해영. 2010. 재미교포 초급 학습자와 비교포 초급 학습자의 한국어 능력 비교. 이중언어학 44. 이중언어학회
- 신현숙. 2003. 한국어 교육의 현황, 주요 쟁점, 그리고 과제. 한국어 세계화를 위한 한국어교육. 상명대학교 교육대학원
- 신현숙. 2009. 한국어교육의 어제와 오늘. 한국어문학연구 53집
- 유영미. 2010. 한국어표준개발과 한국학교 교과과정, 럿거스주립대학
- 이진화. 2008. 미국 내 교포 대상 한국어 교육의 현황과 과제. 국제한국어 교육학회
- 최은규. 2010. 재외동포를 위한 한국어교육 내용의 구성, 제2회 재미 한국어 교육자 연수회

〈토론〉 “미국에서의 한국어 교육 현황과 과제 제시 -한국어 교재 개발, 교육과정 개발, 교육 단체의 협업을 중심으로-”에 대한 토론문

이향(한국조지메이슨대학교)

본 연구는 현재 미국에서의 한국어 교육 현황을 개괄적으로 소개하고, 앞으로의 현황과 과제를 제시한 연구로서 최근 미국의 한국어 교육의 전반적인 동향을 잘 이해할 수 있어서 아주 흥미롭게 들었습니다. 저희 캠퍼스에 있는 5개 미국 대학과 1개 유럽 대학에도 한국에 들어와서 공부하고자 하는 교환학생들이 급증하고 있으며, 저희 본교에서도 한국학을 부전공이나 전공으로 선택하는 학생 수가 이미 중국어와 일본어를 앞질러 스페인어 다음으로 가장 많은 학생들이 선택하는 전공이 되었습니다. 선생님의 발표를 통하여, 이러한 추세가 비단 미국 내 대학뿐만이 아닌 초중고 전반적인 현상이라는 점을 고려할 때 이러한 추세가 일시적인 현상이 아닌 그래도 한동안 지속될 수 있겠구나 하는 기대와 희망을 가지게 되었습니다. 본 자리에서는 선생님의 발표를 읽으면서 궁금했던 몇 가지 점들을 여쭙보는 것으로 토론을 대신하도록 하겠습니다.

먼저, 선생님께서도 언급하신 쉐러드볼 이론은 현재 다문화 교육에서 매우 중요하게 다루어지고 있는 문화 이론이고, 다문화 관련 정책을 수립하는 데에도 중요한 기반이 되는 이론인 것으로 이론이라고 알고 있습니다. 선생님께서는 지금 현장에서 가르치시면서 실제 학교의 언어 교육 현장에서 이 이론이 구체적으로 어떻게 적용하고 계시는지 궁금합니다. 특히 교재나 교과과정이 아닌 실제 학교 한국어 언어 수업에서 학생과 교사, 혹은 학생과 학생 간에 의사소통이나 생활에 있어서 이 이론이 적용된 좋은 사례가 있으면 소개해 주실 수 있으신지요.

다음으로는 말씀하신 것처럼 저도 미국의 한국어 교육 현장이 한국과 가장 다른 특징이라고 할 수 있는 것이 Non Heritage와 Heritage 학생들을 동시에 가르쳐야 하는 교육 환경이 많고, 그로 인하여 문화 지식이나 언어 지식 수준이 너무나 다른 학생들을 한 교실이나 한 교과과정 안에서 다루어야 한다는 점이라고 생각합니다. 그리고 이러한 상황은 한국어뿐만 아니라 스페인어나 중국어 교육 현장도 마찬가지일 거라고 생각합니다. 선생님께서도 이러한 학습자들에 대한 교육 방법이나 내용이 달라져야 한다고 말씀하셨는데, 구체적으로 이러한 경우 어떤 대안이 있는지요. 혹시 선생님께서 가지고 계신 특별한 아이디어나 경험이 있으시다면 공유해 주시면 감사하겠습니다.

셋째로는 발표에서 초중고 대학 교사들 간의 정보 교류 및 협력 그리고 이들 교사에 대한 교육 및 양성이 현재 필요한 과업이라고 강조하셨습니다. 현재 미국 내에서 빠른 속도로 한국어 프로그램에 대한 수요가 늘고, 확장되고 있음을 고려할 때 말씀하신 점들에 대한 방안들이 마련되어야 한다는 데 크게 동감하는 바입니다. 하지만 이러한 일들은 모두 일개 학교 혹은 지역 단위의 학교들 몇 개가 모여서는 이루어질 수 있는 것들이 아닌 선생님께서도 말씀하신 것처럼 “정부”의 교육 관련 기관들의 적극적인 지지나 정책적인 협력이 있지 않으면 불가능한 것인 것 같습니다. 선생님께서는 이러한 일들 특히 AP 과정 개설이나, 교사 재교육, 그리고 양성 과정 개발에 ‘한국 내’의 한국어 교육 관련 정부 기관이나 산하 기

관, 그리고 ‘미국 내’의 한국어 교육 관련 정부 기관이나 산하 기관이 어떤 모델로 협력하는 것이 적절하다고 보시는지요. 그리고 혹시 이미 미국 내에서 오랫동안 외국어로서의 언어 교육 경험이 축적된 스페인어나 중국어 혹은 일본어의 경우 이러한 국가 간 협력이 어떻게 이루어지고 있는지 궁금합니다.

군사 목적 한국어 교재의 구성 원리에 관한 소고

- 1904년 러시아에서 출간된 『РУССКО-ЯПОНСКО-КОРЕЙСКИЙ ВОЕННЫЙ ПЕРЕВОДЧИК』(러일전쟁번역), 1944년 미국에서 출간된 『Conversational Korean』을 중심으로 -

황사운 · 이수영(영남대학교)

1. 서론

본고의 목적은 군인들의 한국어 교육을 위해 사용된 군사 목적 한국어 교재를 살피고 군사 목적 교재 편찬에서 적용된 교재의 구성 원리를 밝히는 것이다. 이를 위해 러일전쟁을 대비하여 1904년 러시아에서 편찬된 『РУССКО-ЯПОНСКО-КОРЕЙСКИЙ ВОЕННЫЙ ПЕРЕВОДЧИК』¹⁾, 태평양 전쟁을 대비하여 1944년 미국에서 편찬된 『Conversational Korean』²⁾을 연구 대상으로 선정했다.

두 교재는 편찬 시기와 대상 학습자의 언어가 다르지만 다음과 같은 공통점이 있다. 먼저 한국에서의 군사 활동을 상정하여 만들어졌다는 편찬 배경을 들 수 있다. 두 번째로 대상 학습자가 군인이라는 비교적 특수한 집단에 한정된다는 점이다. 세 번째로 편찬 배경과 학습 대상자의 특수성에서 기인하는 교재 구성상의 특수성이 있다.

본고의 3장에서는 연구 대상 교재에서 확인할 수 있는 교육 내용을 집중적으로 살필 것이다. 교육 내용에 관해서는 먼저 군사 목적 한국어 교육에 활용된 주제와 예문을 구체적으로 확인할 수 있다. 일반 목적의 한국어 교재, 혹은 동시대 서양인, 일본인 편찬 한국어 교재와도 결이 다름을 확인할 수 있다. 특히 포로 심문, 강습, 야영지 건설 등과 같은 주제와 담화는 두 교재에서만 등장한다. 4장에서는 종결 어미 경어체의 선택과 집중이 이루어진 것을 확인하고 그 외의 몇몇 교수 방법을 살필 것이다.

2. 선행 연구 및 연구 대상

2.1. 선행 연구

본고의 연구 대상 자료는 편찬 시기상 초기 한국어 교재로, 편찬 목적으로는 군사용 한국어 교재로 판단할 수 있을 것이다. 한국어 교육사에서 소위 개화기와 일제강점기를 포함하는 시기 구분의 문제는 고경민(2012), 황사운(2014), 박세암(2016), 강남옥(2018) 등이 논한 바 있다. 본고에서는 1880년부터 1945년 사이에 등장한 교재들을 ‘초기 한국어 교재’로 협의하고 논의를 진행하고자 한다.

1) 이하 ‘『러일전쟁번역』’으로 표기

2) 이하 ‘『한글 회화』’로 표기

청일전쟁과 러일전쟁 시기 한국어 교재 편찬의 또 다른 축이었던 일본인들의 교재에 관한 선행 연구로는 성운아(2012)를 들 수 있다. 그러나 성운아(2012)가 밝힌 바 이 시기 일본인이 편찬한 군사용 교재는 모두 16권의 자료가 있으나 이중 분량이 100페이지가 넘는 것은 6권뿐이며³⁾ 사실상 연구의 방향도 온전히 군사용 교재에 집중되지 않았다.

이 시기 일본인 편찬 군사용 교재의 특징으로는 소형 책자로, 페이지수가 매우 적고, 한글 표기를 취하지 않았으며 최소한의 기본 어휘와 짧은 문장들이 제시되었다는 점이다. 추가적으로 물자 조달, 감시, 사기 고취 등의 예문이 다수 등장하고 명령·금지·허가·확인 등의 표현이 많은 것도 중요한 특징이다(성운아:2012-78p). 이 중 몇 가지 특징은 본고의 연구 대상 교재들에서도 확인할 수 있다.

마지막으로 연구 대상 자료는 군인들을 위해 군사적인 목적을 가지고 만든 교재이다. 현행 한국어 교육에서 군사 목적 한국어 교육에 관해서는 한운정(2017), 현운호·김중섭(2020)에서 다루고 있다. 특히 현운호·김중섭(2020)은 특수목적 한국어 교육의 중요한 갈래로서 군사 목적 한국어 교육을 설정하고, 관련 연구의 부진함을 언급했다. 본고의 연구 방향과는 일치하지 않으나 이미 지난 시기에 외국군이 군사 목적으로 한국어 교재를 편찬했다면 이를 확인해 현행 군사 목적 한국어 교재 편찬에도 일말의 도움이 되리라 생각한다.

2.2. 연구 대상 자료

『РУССКО-ЯПОНСКО-КОРЕЙСКИЙ ВОЕННЫЙ ПЕРЕВОДЧИК』(러일한전쟁번역)⁴⁾은 1904년 제정 러시아의 이르쿠츠크 육해공군사관학교 총장 Хлыновский Михаил Иванович(흘리놉스키 미하일 이바나비취)와 제정 러시아의 정치인이자 언어학자로 알려진 Кутайсов Павел Ипполитович(꾸타이소프 빠벨 이빨리토티취)가 편찬했다.

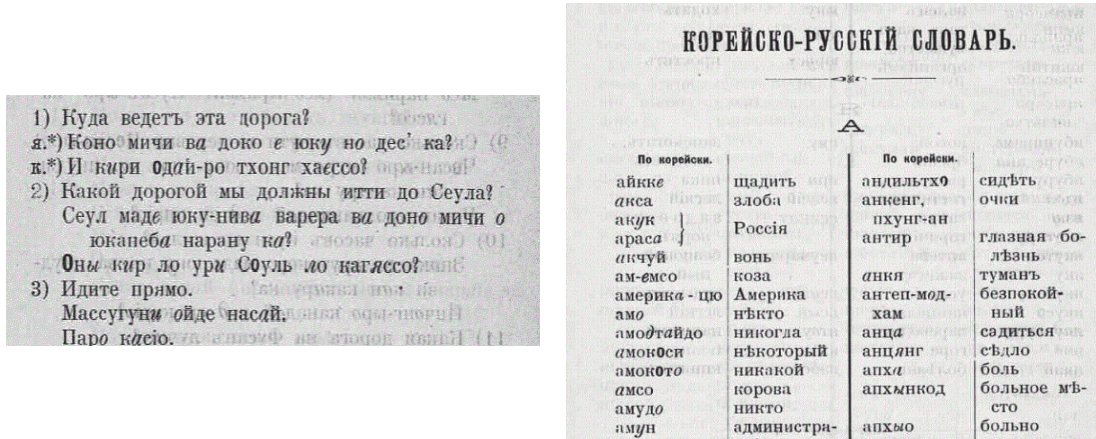
저는 심지어 지난해에도 러시아와 일본의 무력충돌을 예상하면서 러시아어가 일본어와 영어로 번역할 수 있는 작업을 준비하게 되었습니다. 우리 교재에 실린 문구는 우리 군의 정보 및 감시 활동을 위해 필수적이고 매우 귀중한 것으로 판명되었습니다.

1904년 2월 11일 Кутайсов Павел Ипполитович (『러일한전쟁번역』 서문 중 일부 발췌)

3) 그 외에도 『日淸韓對會話自在』, 『最新日韓會話案内』 등 이 시기 일본인 편찬 비군사용 교재의 예문 중 일부가 군사용으로 확인되지만 본고에서는 특별히 다루지 않는다.

4) 본 교재는 이미 이지영(2004)에서 『러시아어-일본어-한국어 군사회화집』이라는 서명으로 언급된 적이 있으나 지금까지 본격적인 연구 대상으로 여겨지지는 못했던 것으로 보인다. 본고에서는 영인본을 확보하여 연구 자료로 활용하며 본고에서 언급하는 일종의 해제는 연구자의 일천한 안목으로 인해 적절치 않을 수 있다는 점을 밝힌다.

<그림 1> 『러일한전쟁번역』의 교재 실례

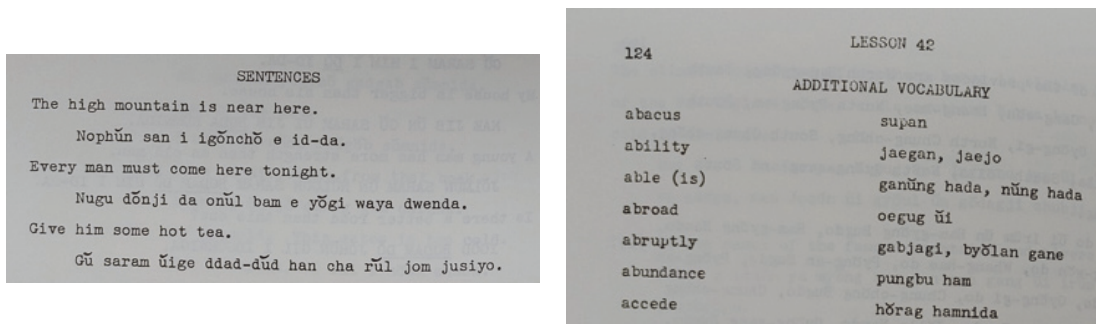


위 서문에서 확인할 수 있듯, 『러일한전쟁번역』은 1905년 일어난 러일전쟁을 대비하여 만든 군사용 교재이다. 교재는 총 298장 분량이며 크게 나누어 한글 자모 소개, 군사용 주제에 맞춘 예문 제공, 어휘집으로 이루어졌다. <그림 1>과 『러일한전쟁번역』이라는 서명에서 알 수 있듯, 러시아어로 제공되는 문장을 키릴 문자를 활용하여 일본어와 한국어로 대역하는 것을 교재의 기본 구성으로 삼고 있다. 이에 관해서는 이후 4장에서 자세히 다룬다.

『한글 회화』⁵⁾는 1944년 미국 워싱턴 D.C.에서 한국문제연구소(Korean Affairs Institute) 소속 Edward W. Pai가 편찬했다. 당시 미국 정보부 태평양 작전부장을 역임 중이던 저명한 동아시아학자 Owen Lattimore가 쓴 별도의 서문도 실려 있다.

소개된 문장들과 어휘들은 현지에서의 일상 생활에서 긴급 사태를 대비하여 조심스럽게 만들어졌다. 우리 위원회는 이 책이 전형적인 교육을 원하지 않는 성실한 학생들에게 충분히 도움이 될 것이라고 판단한다. 본서가 긴급 상황에서 한국어를 배우려는 학생들에게 충분히 도움이 되기를 바란다. 1944년 5월 25일 Yong. Jeung Kim (『한글 회화』 서문 중 일부 발췌)

<그림 2> 『한글 회화』의 교재 실례



5) 본 교재는 이미 이지영(2004)에서 언급된 적이 있다. 비교적 접근이 쉬운 역대한국문법대계에 수록되어 있으나 연구자들의 관심을 받지 못한 것으로 보인다.

위 서문에서 확인할 수 있듯, 『한글 회화』는 1944년 진행 중이던 태평양 전쟁과 전시 한국 활동을 대비하여 만든 교재이다. <그림 2>와 『한글 회화』라는 번역명에서 알 수 있듯 영어로 제공되는 문장을 영어 알파벳을 활용하여 한국어로 대역하는 것을 교재의 기본 구성으로 삼고 있다. 이에 관해서는 이후 4장에서 자세히 다룬다.

두 교재는 편찬된 시기의 간극이 상당히 상이한 언어-문화권의 메타언어를 사용하여 교재 구성상 큰 공통점이 없다고 보일지도 모른다. 그러나 현재 학계에 보고된 약 100여 권의 초기 한국어 교재 중, 보기 드물게 대상 학습자를 군인으로, 주요 목적을 한국에서의 전시 활동으로 가정한 교재라는 공통점이 있어 본고는 이것에 주목했다.

3. 군사 목적 초기 한국어 교재의 교수 내용

3.1. 군사 목적 초기 한국어 교재의 주제

〈표 1〉 연구 대상 자료의 주제 분류

	러일한전쟁번역의 주제(한국어 번역)	한글 회화의 주제(한국어 번역) ⁶⁾
1	дорога(길)	VOCABULARY ON TELLING TIME (시간에 관한 어휘)
2	Воды(물) О реке и броде (강과 얕은 여울에 대해) О мостахъ и переправахъ (교량과 건널목에 대해) О болоте, озере и колодце (늪, 호수, 우물에 대해)	VOCABULARY PERTAINING TO POSITION AND COLORS (위치와 색깔에 관한 어휘)
3	Горы и равнины (산과 평원)	VOCABULARY PERTAINING TO DAYS OF THE WEEK (요일에 관한 어휘)
4	Леса (숲)	VOCABULARY PERTAINING TO MONTHS AND YEARS (년, 월에 관한 어휘)
5	Поселения и хозяйство (정착과 경제)	VOCABULARY PERTAINING TO SEASONS AND WEATHER (계절과 날씨에 관한 어휘)
6	Городъ и крепость (도시와 요새)	VOCABULARY PERTAINING TO HUMAN BODY (인체에 관한 어휘)
7	Фуражировки и реквизиции (말먹이를 조달하는 곳에서 일하는 것과 징발) Сборъ припасовъ (공급품 수집) Фуражъ, топливо(연료, 건초) Сборъ рабочихъ (노동자를 모으다) Сборть подводъ (잠수레를 모으다)	VOCABULARY PERTAINING TO MEDICAL TREATMENT (의학적 처치에 관한 어휘)
8	Взятіе проводника (안내자의 선택)	VOCABULARY PERTAINING TO FOODSTUFFS (음식에 관한 어휘)
9	Опросъ перебежчика (망명자/탈주자 심문)	VOCABULARY PERTAINING TO HOUSEHOLD OBJECTS, ETC (집에 있는 물건 등에 관한 어휘)

10	Опрость языка (언어 심문)	VOCABULARY PERTAINING TO SCHOOLS AND BOOKS (학교와 책에 관한 어휘)
11	Опрость пленнаго (포로 심문)	VOCABULARY ON KOREAN MONEY AND TRADE (한국 돈과 교환에 관한 어휘)
12	На передовыхъ постахъ (최전방 초소에서)	VOCABULARY ON COMMERCIAL TERMS (경제 활동에 관한 어휘)
13	О ходе возстанія (건설 진행 상황)	VOCABULARY ON GEOGRAPHICAL TERMS (지리에 관한 어휘)
14	Оставленіе залога и взятіе заложниковъ (보석금과 인질)	VOCABULARY PERTAINING ON COUNTRIES AND PEOPLE (국명과 사람에 관한 어휘)
15	о занятіи бивака (야영과 강습에 대해서)	VOCABULARY ON TRANSPORTATION (교통에 관한 어휘)
16	Разговоръ съ жителями (주민과의 대화) Нужнѣйшія выраженія (필요한 표현) Бранныя слова (비우호적인 표현) Со старшиной (책임자와의 대화) Съ ховяиномъ квартиры (여인숙 주인장과) На улицѣ (길에서) Въ лавке, на базаре (상점과 시장에서) Съ портнымъ, съ сапожникомъ (제봉사와 구두장이와) Съ кузнецомъ. (대장장이와) Съ прачкой. (세탁꾼과) Наемъ лошади и уходъ за нею (말을 먹이고 떠남) Въ гостинницѣ (여인숙에서)	VOCABULARY ON COMMUNICATIONS (통신에 관한 어휘)
17	Разговоры съ (의사와의 대화) Осмотръ больного (환자를 돌보다) Опрость больного (아픈 곳을 물어보다) Назначеніе лекарства (약 처방) Посвщеніе больныхъ (회복)	VOCABULARY PERTAINING TO SIGHT-SEEING (관광에 관한 어휘)
18		VOCABULARY ON ABSTRACT TERMS (추상적인 어휘)

두 교재의 주제는 위 <표 1>과 같다. 특히 『러일한전쟁번역』이 주제의 구성상 좀 더 군사용으로 만들어진 경향성이 두드러진다고 할 수 있다. 이 시기 한국어 교재들의 주제를 살핀 황사운(2015) 등의 선행 연구에서도 확인할 수 없는 망명자, 포로 심문에 관한 주제, 전방 초소 관련 주제와 야영과 강습들의 주제가 등장한다. 이에 반해 주제의 구성상 『한글 회화』는 특별히 군인용으로 제작된 경향성이 보이지 않는다.

두 교재에서 공통적으로 다룬 주제는 의학과 주민과의 대화, 특히 경제 활동에 관한 것이다. 주제가 다루는 구체적인 문장과 어휘의 난도, 수량은 제외하더라도 의학과 경제 활동은 현행 한국어 교육에서도 두루 다루고 있다. 두 교재의 주제는 『러일한전쟁번역』이 좀 더 군사용 교재의 구성에 가깝다고 할 수 있고 『한글 회화』는 주제의 구성상 특별히 군사적

6) 『한글 회화』에서는 명사, 발음, 형용사, 부사, 후치사, 접속사, 수사 순으로 문법을 먼저 제시하나 본고에서는 두 교재의 주제를 비교하기 위해 이를 제외한 자료를 제시한다.

인 용도가 나타나지 않았다.

3.2. 군사 목적 초기 한국어 교재의 담화의 실제

앞서 3.1.의 교재 주제를 살필 때 『러일한전쟁번역』이 명확히 군사용 교재가 취할만한 주제로 구성되었고 『한글 회화』는 그렇지 않다는 점을 확인했다. 그러나 각 주제에 맞춰 제공되는 문장들에서는 연구 대상 교재 두 권 모두에게서 확연히 군사용 교재의 면목이 나타난다. 본고에서는 연구 대상 교재에서 확인할 수 있는 문장 중 군사적 경향성을 가지고 있는 항목들을 크게 여섯 가지로 분류하여 제시한다.⁷⁾

ㄱ. 현지 대민 관련 담화⁸⁾

Если кто из русскихъ васъ обидить, жа-луйтесь этимъ солдатамъ.

Маняк араса сарам цюнг-э хяроп-кэ хако-тон и пенгцонг-тыргэ сонгса хаера.

마냥 아라사 사람 쯡-에 하롭-케 하코-톤 이 뽕쯡-틸게 송사 하에라.

『러일한전쟁번역』 15장

I am a friendly soldier to you, Please hide me from the enemy.

Nanun dangsin ul doa junun byongjong ini, narul wonsuro budto sumgyo jusiyo.

나는 당신 을 도와 주는 병정 이니, 나를 원수로 부터 숨겨 주시오. 『한글 회화』 110p

원활한 군사 활동을 위해서는 현지인들과의 관계가 중요했을 것이다. 이와 관련한 담화를 확인할 수 있다. 특히 현지 한국인과 파병 러시아인 사이에서의 생길 송사(訟事)를 처리할 담당을 두고 이를 소개하는 문장이 눈에 띈다. 『한글 회화』에서는 적군과의 교전에서 도망칠 때 현지인에게 도움을 요청하는 문장을 소개하고 있다.

ㄴ. 현지 보급 관련 담화

현지에서 보급 물자를 확보하는 것 또한 중요한 군사 활동이었을 것이다. 특히 식수와 음식은 최우선으로 확보해야 하는 보급품이었을 것이다.

Сколько колодцевъ въ деревне?

Кы инчонг цюнг-э унмур медчио?

키 인총 쯡-에 운물 문치오? 『러일한전쟁번역』 6장 48p

Please give me some water. I am very thirsty.

7) 실제 해외 파병군의 작전을 준거로 본 연구의 담화 분석 기준을 수립하는 방법은 여러 문제로 인해 불가능했다. 군사적인 전문 지식을 가진 연구자와의 협업을 통해야만 실제 군대의 운용에 부합하는 교재 분석 기준을 세울 수 있을 것이다. 본고에서의 담화 예문 분석 기준은 대체로 실제 해외 파병군의 운용과는 다를 수 있다는 점을 밝혀둔다.

8) 본고가 소개하는 예문은 세 줄로 통일했다. 첫 번째 줄은 러시아어(영어)의 완전한 문장, 두 번째 줄은 키릴 문자(영문 알파벳)를 활용한 한국어 대역, 세 번째 줄은 키릴 문자(영문 알파벳)를 연구자가 원문의 발음과 띄어쓰기를 최대한 살려 한글로 밝혀 적은 것이다. 이후 소개하는 예문들도 이와 같다.

Mul jom jusibsiyo. Mog I maeu marumnida.
물 좀 주십시오. 목 이 매우 마릅니다. 『한글 회화』 88p

Намъ нужны съестные прирасы.
Ури-га сирянг-и исея хагыссо.
우리-가 사랑-이 이세야(이쇼야) 하가쏘. 『러일한전쟁번역』 8장 57p

I am very hungty. Please give me some food.
Nanun maeu sijang hamnida. Bab jom jusiyo.
나는 매우 시장 합니다. 밥 좀 주시오. 『한글 회화』 88p

Thank you for giving me some food.
Bab ul juoso gamsa hamnida.
밥 을 줘서 감사 합니다. 『한글 회화』 88p

물과 식량을 찾는 대화문을 제시한다. 특이한 점은 앞서 7.에서도 『러일한전쟁번역』은 일정한 인원이 갖춰진 군대의 운용을 가정한 대화문이었다면 『한글 회화』는 병사 개인의 문제를 해결하려는 목적이라는 점이다. 아래는 강제로 빼앗겼다는 담화이다. 물론 『한글 회화』에서도 일정한 인원이 갖춰진 부대의 운용을 가정한 대화문이 등장하지만, 두 교재의 대상 학습자가 조금은 차이가 난다고 할 수 있을 것이다.⁹⁾

Не скрываете вашихъ съестныхъ припа-совъ.
Но-и сирянг-ыр камчоди марара.
노-이 사랑-일 캄초디 마라라. 『러일한전쟁번역』 8장

Если вы скоро намъ достанете провизию, то кроме платы.
мы дадимъ вамъ еще особую награду.
Маняк ури-гэро сирянг-ыр сокхи кацо омен кап-ойе сангкып цар цюма.
마냐 우리-게로 사랑-일 속히 카쵸 오몬 캅-외에 상쿱 짤 쥬마. 『러일한전쟁번역』 8장

Если не соберете, то возьмемъ силою.
Маняк ан моймон хим-ыро паякяссо.
마냐 안 모이몬 힘-의로 빼아카쏘. 『러일한전쟁번역』 8장

식량을 감추지 말 것을 요구하며 ‘원래 가격 외에도 값을 잘 쳐준다’라고 회유하기도 한다. 또한 ‘만약 (식량이) 모이지 않으면 힘으로 뺏을 것’이라는 협박용 문장까지도 교재에서 제공하고 있다.

Скажи народу, чтобы очистили тридцать домовъ.
Тип самсип хо ыр чураго пяксонг-тыркэ мар хаера.
팁 삼십 호 일 치우라고 뽉송-틸케 말 하에라. 『러일한전쟁번역』 16장 100p

9) 통역병의 해당 교재 활용은 기본적으로 생각할 수 있을 것이다. 그 외에는 사병, 부사관, 위관 이상의 장교로 군대의 계급을 나누었을 때, 어떤 부류의 계급에서 특별히 활용하도록 교재를 구성하였는지는 이러한 예문들을 통해 짐작할 수 있다. 『러일한전쟁번역』은 부대 전체의 운용을 책임져야하는 장교들이, 『한글 회화』는 사병부터 장교까지를 모두 대상 학습자로 가정했다고 할 수 있다.

these soldiers are to sleep in this house.
 I byongjong dul un I jib eso jalgod imnida.
 이 병정 들 은 이 집 에서 잘것 입니다. 『한글 회화』 94p

물과 음식에 이어 숙박에 관해서도 일방적인 통보가 등장한다. 군사 개인, 혹은 군대 전체의 운용에서 필요한 물, 음식, 숙박 등의 보급품을 사고 파는 행위뿐만 아니라 경우에 따라 현지 조달해야 하는 대상 학습자 집단의 특성이 반영된 예문들이다.

ㄷ. 전시 상황 파악 관련 담화

전황을 파악하는 것 또한 중요한 일이었을 것이다. 먼저 부대의 이동과 관련한 도로 상황과 숨을 장소를 찾는 예문이 등장한다.

Есть ли тамь дорожки?
 Коги кири иссо?
 코기 키리 이쏘? 『러일한전쟁번역』 5장 45p

Is there any house where I could hide?
 I goncho e naega sumolsu idnun jib I idsumniga?
 이 근처 에 내가 숨을수 있는 집 이 있습니까? 『한글 회화』 110p

세부적인 전황 파악 역시 중요한 일이다. 이에 관한 담화도 등장한다. 특히 현지인들에게 정보를 묻거나 주의를 주는 내용이다.

Какого вида у нихь мундиры?
 Кы кундай поктянг сяг-и муэня?
 키 군대 뽕땅 삭-이 무에냐? 『러일한전쟁번역』 11장 75p

Нетъ ли у вась рускихь пленныхь?
 Но-и кунцюнг-э араса сарам сароцапхин-код оп-наня?
 노-이 쿤쥡-에 아라사 사람 사로짜핀-콘 읍-나냐? 『러일한전쟁번역』 12장 88p

The soldiers moved quietly to the front in the night.
 Vam e byongjong dul I joyonghi jyonson uro nagad sumnida.
 밤 에 병정 들 이 조용히 전선 으로 나갔 습니다. 『한글 회화』 55p

The enemy is hiding behind those trees.
 wonso ga jo namu dwie sumo idsumnida.
 원수 가 저 나무 뒤에 숨어 있습니다. 『한글 회화』 59p

I saw six battleships.
Naega gunham yosod chog ul boadsumnida.
내가 군함 여섯 척 을 봤습니다. 『한글 회화』 66p

세부적인 전황 파악에 관한 예문들은 주제와는 관계없이 교재의 시작과 끝까지 다양하게 등장한다. 적군의 복장과 지휘관의 이름까지 묻고, 붙잡힌 아군의 정보, 적군의 이동, 위치 등에 관한 예문을 확인할 수 있다.

ㄹ. 군수 물자 관련 담화

물과 식량이 인간의 필수품이기도 하지만 전시 상황의 군인들에게는 그 외에도 필수적인 군수품이 있다. 주요한 운송 수단인 말과 자동차에 관한 담화, 총기류와 화포류에 관한 담화를 확인할 수 있다.

Сколько вы можете намь доставить соломы, корма для лошадей, сена?
Но ига мар мекгир тип-куа ся-ыр ольмяна кацо ольман ханя?
노 이가 말 목길 톱-콰 샤-일 올마나 카쫘 올만 하나? 『러일한전쟁번역』 8장 60p

Собери мне 50 воловыхь подводь.
Нар-ыр уча осип кя-ыр пульло (кухасе) Даго.
날-일 우차 오십 뻬-일 뿔로 (쿠하예) 다고. 『러일한전쟁번역』 8장 63p

이 강을 건너 다니는 배가 있습니까. 『한글 회화』 107p

당시 전쟁에서 중요하게 쓰였을 말과 자동차 등 운송 수단에 관한 담화이다. 부대에서 운용하는 말의 먹이, 운송 수단으로 쓸 우차(牛車), 강을 건널 배 등의 다양한 운송 수단이 등장한다.

Где находится вь этомь городе нороховой погребь?
И ып-най-э хуаяк ко одай иссо?
이 읍-내-에 화약 코 오대 이쏘? 『한글 회화』 7장 52p

Где расположень пороховой погребь?
Одайтага хуаяк ко-ыр- цонг хаессо?
오대타가 후아약 코-일-쫘 하에쏘? 『러일한전쟁번역』 7장 56p

The ammunition is deeply buried under the high mountain.
Tanyag un nophun san midte giphi mudod sumnida.
탄약 은 높은 산 밑에 깊이 묻었 습니다. 『한글 회화』 55p

The gun is outside the door.
Chong I mun badge idsumnida.
총 이 문 밖에 있습니다. 『한글 회화』 58p

화약과 총기에 관한 담화이다. 화약고(탄약)는 군이 중요하게 방어해야 하는 장소이며 공격에서도 핵심 타격 지역이다. 개인의 총기류 역시 군인에게는 가장 중요한 물건인데, 이를 활용해 ‘총이 문 밖에 있습니다.’라고 위치에 관한 표현의 예문으로 활용했다.

ㄴ. 부상 관련 담화

병원이나 의사, 의약품을 찾는 담화도 등장한다. 의학 관련 담화는 사실 당시 교재인 이나 『Corean Manual』, 『스콧지남』에도 등장할 뿐만 아니라 현행 한국어 교재에서도 흔히 볼 수 있다. 그러나 연구 대상 교재들은 좀 더 긴급한 상황을 가정한 것으로 보이는데 적극적으로 의사를 찾고, 불러달라는 요청을 한다.

Есть ли в городе лазареть?

Ып-най-э кунпу пенг-уэн-и иссо?

입-내-에 쿤뿌 뽕-웬-이 이쏘? 『러일한전쟁번역』 7장 52p

Call a doctor at once.

Uisa rul god bullo jusiyo.

의사 를 곧 불러 주시오. 『한글 회화』 84p

Is there a good doctor near here?

I goncho e johun uisa ga idsumniga.

이 근처 에 좋은 의사 가 있습니까. 『한글 회화』 84p

또한 긴급한 처방 이후의 상황도 담화의 내용으로 등장한다. 병의 차도를 명확히 말하고 이후의 처방까지도 염두에 두고 있음을 알 수 있다.

Лекарство хорошо подьствовало.

Як-и цаль енгсу-хаесо.

약-이 잘 응수-하요소. 『러일한전쟁번역』 18장 149p

Выздоровлю ли я?

Най пенг-и долигясо?

내 뽕-이 도리가소. 『러일한전쟁번역』 18장 150p

My wounded arm is still very painful

Nauí sang han pal I ajig apumnida.

나의 상한 팔이 아직 아픕니다. 『한글 회화』 53p

본고에서 언급하는 군사용 교재의 담화 내용 중 ㄴ.만이 당대의 교재, 현행 한국어 교재들과의 접점이 있는 것이다. 그러나 담화의 내용에서 차이를 확인할 수 있는데 부대 전체를 수용할 병원을 찾는다거나 의료 처방을 보다 적극적으로 원한다는 것이다. 이 역시 군사용 교재의 특징 중 하나로 파악할 수 있을 것이다.

ㄴ. 언어 관련 담화

Говоришь ли ты по китайски?

Нэ ченгкук мар (ченг-о) хальцюр ананя?

네 청국 말 (총-오) 할줄 아나냐? 『러일한전쟁번역』 8장 57p

Знаешь ли кто по русски?

Ну га араса мар (а-о) хальцюр ананя?

누 가 아라사 말 (아-오) 할줄 아나냐? 『러일한전쟁번역』 8장 57p

Can you interpret Japanese?

Dangsin I libon mal ul tongyog halsu idsumniga.

당신 이 일본 말 을 통역 할수 있습니까. 『한글 회화』 97p

Can you speak English?

Dangsin I Yong o rul haljul amniga.

당신 이 영 어 를 할줄 압니까. 『한글 회화』 97p

본인들이 한국어를 배우고 있음에도 불구하고 외국어가 가능한 현지인을 찾고 있다. 결국 해당 교재는 한국에서의 군사 활동에서 필수적인 것이 아니라는 점을 보여준다고 할 수 있다.

3장에서는 연구 대상 교재들의 교수 내용을 담화를 위주로 살폈다. 그 결과 이 시기 일반적인 교재에서도 등장한 범용성이 있다고 할 수 있는 교수 내용도 있었고 그와 더불어 군인들의 군사 활동에 특화된 교수 내용도 확인할 수 있었다.

교재의 주제와 담화 내용만을 살폈을 뿐이지만, 대상 학습자의 학습 목적에 따른 교재 교수 내용의 차별성을 확인할 수 있었다.¹⁰⁾ 즉 연구 대상 교재의 구성 원리는 이러한 기본적인 틀 안에서 확립되었다고 할 수 있다. 이는 교수 방법에서도 드러난다.

4. 군사 목적 초기 한국어 교재의 교수 방법

4.1. 적극적인 대역 활용과 모국어 문자 체계를 활용한 한국어 음차

연구 대상 교재의 교수 방법에서 특징적인 것은 두 권의 교재가 본문과 부록의 어휘집에서는 모두 한글 자모를 제외하였다는 점이다. 이는 군사용 초기 교재 두 권이 언어의 기능적인 면에서 읽기와 쓰기(문어)를 상당히 제외하였음을 뜻한다.

우선 모국어와 한국어를 병기하는 형식의 대역 활용은 이 시기 한국어 교재의 중요한 특징 중 하나이다. 한글 자모를 활용한 한국어 학습은 이 시기 상당히 보편적인 한국어 교수 방법이었다.

물론 F. C. Ridet의 『Grammaie Coreenne』, P. A. Eckardt의 『조선어교재문전』처럼 한글 자모를 사용하지 않은 교재

10) 본고에서는 연구 대상 교재들의 어휘 부분에 대한 구체적인 확인까지 이르지 못했다. 다만 부록의 어휘집들을 일별했을 때, 역시나 대상 학습자의 학습 목적과 일치하는 일종의 군사 어휘집임을 확인했다는 점만 밝힌다.

도 드물게 확인이 되기도 한다. Ridel과 Eckardt의 교재가 각기 프랑스, 독일의 언어문화권에서 최초로 발간된 문법서라는 경향성이 강한 반면 본고의 연구 대상 자료들은 앞서 2장과 3장에서 살펴본 바와 같이 전시 상황에서의 구어 활용을 염두에 둔 교재라고 할 수 있다. 즉 연구 대상 교재들은 의도적으로 한글 자모 교육을 배제한 것이라 보아야 할 것이다.

초기 한국어 교재를 연구함에 있어, 한글 활자와 인쇄에 관한 일련의 논의는 서지학계에서 있었다. 또한 J. S. Gale, Underwood 등 초기 한국어 교재의 편찬자들이 남긴 수기와 결과물을 확인했을 때도 한글 자모로 교재를 인쇄하는 것은 상당한 기술과 자본이 필요한 작업이라는 것을 알 수 있다.¹¹⁾

그럼에도 불구하고 자금의 문제¹²⁾, 인쇄 기술의 문제, 언어 지식의 문제와는 별개의 이유에서 연구 대상 교재들은 의도적으로 한글 자모 교육을 배제했다고 판단한다. 인쇄 기술의 문제 때문에 한글 자모 교육을 배제한 것이 아니라고 확정하는 이유는 이미 해당 언어문화권에서 먼저 발행된 한국어 관련 사전이나 교재를 확인할 수 있기 때문이다. 비근한 예로 1874년 출판된 Putschillo의 『노한사전』이 있다. 해당 사전은 활자 인쇄 형식이 아니라 붓글씨로 쓴 한글 어휘를 인쇄하는 형식을 취하였다.

언어 지식의 문제 역시 러시아와 미국의 언어문화권에서 먼저 발행된 한국어 관련 서적을 통해 충분히 확보할 수 있었다고 판단할 수 있다. 특히 Edward W. Pai는 재미교포일 것으로 추정되며 또한 러시아에서는 이른 시기부터 한국어 관련 대학 강의를 이루어졌다. 한글에 대한 언어 지식의 부족을 이유로 군사용 한국어 교재에서 한글 자모 표기가 배제되고 교수 내용에서 빠지지 않는 것으로 보인다.

결론적으로 교수 방법과 교수 내용에서 살핀 것과 같이 전시 상황에서의 즉각적인 활용을 위해서 한글 자모는 큰 의미가 없다는 판단이 있었을 것이다. 이를 뒷받침하는 증언은 『한글 회화』의 저자인 Edward W. Pai의 서문에서 확인할 수 있다.

작가이자 극동지역 역사학자이며 한국어 로마자화(Korean romanization)의 대가이신 George M. McCune 박사¹³⁾의 헌신과 다방면에서의 열정적인 도움에 감사한다.
Edward. W. Pai(교재 서문에서 발췌)

한글 표기의 정확성보다는 로마니제이션을 교재 편찬 과정에서부터 생각했었다. 결국 모국어 문장과 대역문이 함께 나오는 구성상의 특성과 한글 표기를 버리고 로마자화하여 제시하는 결과가 좀 더 즉각적이고 활용도가 높을 것으로 판단했다는 것이다. 이 자체가 군사용 한국어 교재의 가장 중요한 교수 방법이라 할 수 있다.

4.2. 종결 어미

종결 어미는 완성된 문장을 확인할 수 있고 교재에서 반복적으로 등장한다는 점에서 교재 구성의 초점을 확인할 수 있

11) 이 시기 한국인들을 대상으로 하는 한글 교육과 전용의 문제에 대해서는 허재영(2017)을 참고할 수 있으나 본고에서는 이와 관련하여 논의를 확장하지는 않는다. 그러나 초기 한국어 교재를 다루는 일련의 연구에서 한글 표기와 관련된 논의는 특별히 연구자들의 관심을 끌지 못했던 것으로 보인다. 당시 한국인들의 문자 생활과 외국인들이 편찬한 초기 한국어 교재 사이의 문자 표기가 상당한 차이가 있다는 점을 좀 더 깊이 살핀다면 한국어 교육의 사유 영역이 넓어질 것이다.

12) 이와 관련해서는 출판 기관인 이르쿠츠크 사관학교, 워싱턴 한국문제연구소 등의 당시 자료를 확보 중이나 본 발표문에서는 이에 대해 확정적인 언급을 피하고자 한다.

13) 1937년 Edwin Reischauer와 함께 한국어 로마자 표기법인 맥쿤-라이샤워 표기법(McCune-Reischauer Romanization)을 만들었다. 주요한 특징으로는 한국어 유성음과 무성음을 확연히 구분하여 표기함, 격음 뒤나 음절 사이에 어퍼스트로피 문자 부호를 첨가함 등이 있다. 국내에서도 1984년 고시되어 2000년 폐지되기까지 공식 로마자 표기법으로 쓰였다.

는 중요한 요소이다. 일례로 일본에서 편찬된 한국어 교재 『交隣須知』의 종결 어미를 살핀 김유정(2013), 『日韓通話』의 종결 어미를 살핀 서경숙(2018)의 연구에서는 교재의 종결 어미가 각 교재의 교육 내용이나 방법에서 큰 영향을 끼친다고 밝혔다. 본고의 연구 대상 자료에서도 종결 어미와 관련해 수치화하여 제시할 정도로 유의미한 결과가 있다. 다만 여기서는 연구 대상 교재들의 종결 어미 활용이 가지고 있는 국문학적인 사적 논의나 담화, 화용적 논의는 차치하고 교수 방법의 원리만을 확인하고자 한다. 본고에서는 상대높임법만을 연구 대상으로 삼았다.

〈표 2〉 『러일한전쟁번역』의 종결 어미¹⁴⁾

	해라체	385	하계체	1	하오체	556	하십시오체	3	해체	2	해요체	3
평서형	-(느/ㄴ)다	38	-네	0	-오	101	-(느니)다	1	-어	0	-어요	0
의문형	-(느)냐	211	-(느)ㄴ가	1	-오	343	-(느니)까	0	-어	0	-어요	3
감탄형	-(느)구나	0	-(느)구먼	0	-(느)구려	6	-	-	-어	0	-어요	0
명령형	-어라	136	-게	0	-오	106	-(느)시오	0	-어	2	-어요	0
청유형	-자	0	-세	0	-	-	-(느)시다	2	-어	0	-어요	0

하오체와 해라체의 비중이 상당히 높다. 종결 어미의 다양성을 알고는 있었으나 두 가지 종결 어미로 문장 구성을 집중했다. 또한 의문형 문장의 비중이 상당히 높다.

〈표 3〉 『한글 회화』의 종결 어미

	해라체	55	하계체	0	하오체	30	하십시오체	217	해체	0	해요체	2
평서형	-(느/ㄴ)다	44	-네	0	-오	0	-(느니)다	130	-어	0	-어요	2
의문형	-(느)냐	1	-(느)ㄴ가	0	-오	0	-(느니)까	81	-어	0	-어요	0
감탄형	-(느)구나	0	-(느)구먼	0	-(느)구려	0	-	-	-어	0	-어요	0
명령형	-어라	10	-게	0	-오	30	-(느)시오	5	-어	0	-어요	0
청유형	-자	0	-세	0	-	-	-(느)시다	1	-어	0	-어요	0

하십시오체의 비중이 상당히 높다. 하계체와 해체는 전혀 등장하지 않는다. 해요체도 유의미하게 등장하지 않는다. 3가지의 종결 어미를 집중적으로 활용했고 그중에서도 하십시오체의 비중이 상당히 높다. 『러일한전쟁번역』만큼의 비중은 아니지만 역시 의문형 문장의 비중이 높다.

교수 방법론적인 시각에서, 연구 대상 교재들은 지배적인 종결 어미의 활용을 의도했다고 판단할 수 있다. 앞서 〈표 2〉와 〈표 3〉에서 살핀 것처럼 교재 편찬자들에게 다양한 종결 어미에 대한 문법적 지식은 있었을 것이다. 그럼에도 불구하고 해라체와 하오체, 혹은 하십시오체의 압도적인 활용 빈도는, 당시의 언어 상황과 연결하여 생각할 수 있겠으나, 교육적인 목적으로 교재에서 제공하는 종결 어미를 단순화했다고도 볼 수 있다.

의문형 문장이 많은 것은 결국 실제 사용 환경을 고려한 교육적 처치라고 할 수 있다. 특히 이를 앞서 살핀 3장과 함

14) 분류 기준은 남기심 외(2017: 143)를 참고했다.

계 살펴볼 때 전시 상황에서의 정보 수집이 군사용 한국어 교재의 주요 특징이라 할 수 있다. 명령형이 적은 것은 당시 일본의 군사용 교재를 살핀 성윤아(2012)의 연구 결과와는 반대이다.

4.3. 문형 반복

현행 한국어 교육에서 말하는 패턴 드릴의 일종이라 할 수 있다. 문형 반복 연습이 두 교재에서 등장하는 것은 단순히 러시아어(영어)와 한국어 대역을 통해 상황에 필요한 말을 찾아서 사용하는 통번역 도구가 아니라 학습을 대비한 나름의 교육적인 기능을 가지고 있다는 증거라 할 수 있다.

〈표 4〉 『러일한전쟁번역』의 문형 반복 예시(1)

Можно ли на нее подняться пешком?	Можно ли на нуу подняться верхом?	Можно ли на нее взехать на доноголке?
Кы сан-ыро коро орла кальман хао?	Кы сан ыро масанг-э орла кальман хао?	Кы сан-ыро мача - э орла кальман хао?
크 산-의로 코로 올라 칼만 하오?	크 산 의로 마상-에 올라 칼만 하오?	크 산-의로 마차-에 올라 칼만 하오?

〈표 5〉 『러일한전쟁번역』의 문형 반복 예시(2)

Можно ли пройти пешком по всему лесу?	Можно ли проехать верхом по всему лесу?	Можно ли проехать по всему лесу в однококе?
И самним-ыр коро накальман хао?	И самним-ыр масанг-э накальман хао?	И самним-ыр мача-э накальман хао?
이 삼님-일 코로 나칼만 하오?	이 삼님-일 마상-에 나칼만 하오?	이 삼님-일 마차-에 나칼만 하오?

『러일한전쟁번역』에서는 군사용 어휘와 의문형 문장의 반복 연습. 명시적인 설명은 없으나 세 문장이 연속적으로 배치되어 대상 학습자가 인지할 수 있도록 만들었다. 이러한 문형 반복이 모든 주제에서 고르게 나타나지는 않으나 단순한 번역 자료 이상의 기능을 제공하고 있다는 점은 확인할 수 있다.

〈표 6〉 『러일한전쟁번역』의 문형 반복 예시

-Have you any dishes? -Do you have any coffee?	-Can you speak Chinese? -Can you speak English?	-This is my bank, -this is my property.
그릇이 있습니까. 커피가 있습니까.	당신이 중국말을 할 줄 압니까. 당신이 영어를 할 줄 압니까.	이것은 나의 은행입니다. 이것은 나의 소유물입니다.

『한글 회화』에서도 특별히 군사적인 어휘를 사용하지 않았으나, 의문형 문장뿐만 아니라 평서형 문장의 반복도 확인된다. 명시적인 설명은 없으나 두 문장들이 교재 내에서 가까이 배치되어 대상 학습자가 인지할 수 있도록 만들었다.

4.4. 문장 부호를 활용한 이음동이의어 제시

아래부터는 『러일한전쟁번역』에서만 확인되지만 따로 살펴본다.

Закрывают ли кусты пешаго?

Наму-га похянг-иныр каріуо (топсо)?

나무-가 뽕향-이닐 카리요 (톱소)? 『러일한전쟁번역』 5장 45p

Вы офицеръ или солдатъ?

Конг-и саокуан-ійо пенгдженг-ійо (кунса-о)?

콩-이 사오쿠안-이오 뽕쟁-이오(쿤사-오)? 『러일한전쟁번역』 12장 77p

Кто победилъ?

Ну-га сынг-хаессо (игіессо)?

누-가 싱-하예쏘 (이기에쏘)? 『러일한전쟁번역』 14장 96p

‘가리다’와 ‘덮다’, ‘승리하다’와 ‘이기다’를 교수하기 위해 괄호를 활용하고 있다. 용언의 원형이 여기서는 등장하지 않으나 부록으로 따로 제공하는 어휘집과의 연계를 염두에 둔 것으로 보인다. 한자어와 비한자어는 특별히 구분하지 않았던 것으로 보인다.

Знаеть ли кто по русски?

Ну га араса мар (а-о) хальщор ананя?

누 가 아라사 말 (아-오) 할쭈 아나냐? 『러일한전쟁번역』 8장 57p

Знаеть ли кто по английски?

Ну-га енгкук мар (енг-о) хальщор ананя?

누-가 요쿱 말 (용-오) 할쭈 아나냐? 『러일한전쟁번역』 8장 57p

준말 역시 괄호를 활용해 교수하고 있다. 러시아어 원문에서는 특별히 준말을 제시하지 않는 점은 흥미로우나 추후 연구 과제로 남긴다.

Молчать!

Кыманту-эра (кычора)!

키만투-에라 (키초라)! 『러일한전쟁번역』 13장 93p

Скорье!

Сокхи (парли)!

속히 (빨리)! 『러일한전쟁번역』 13장 93p

Собачій сынъ - Ину но ко.

к. Кя атар (ка цасик).

카 아탈 (카 짜식). 『러일한전쟁번역』 17장 108p

Чорговъ сынъ- Акума но ко.

к. Кусин-э агар (цасик).

쿠신-에 아탈 (짜식). 『러일한전쟁번역』 17장 108p

관용적 표현을 그대로 제시하기도 한다. 특히 당시의 비속어를 거침없이 제시하고 있는데, 이는 교수 내용으로 보아도 무방하지만, 대상 학습자 집단의 비속어 사용 가능성을 염두에 둔 교수 방법으로 볼 수 있을 것이다. 『러일한전쟁번역』의 17장은 당시 한국어, 러시아어, 일본어의 다양한 관용 표현과 비속어가 등장한다.

5. 결론

군사용으로 편찬된 『러일한전쟁번역』과 『한글 회화』는 교수 내용에서는 주제와 담화를 대상 학습자인 군인이 현장에서 필요한 내용으로 구성했다. 교수 방법에서는 구어를 위주로 한 한글 자모의 배제, 종결 어미의 선택적 집중, 초기적인 문형 반복 연습을 확인할 수 있었다. 환언하자면 특수한 상황에서 특수한 목적으로 특수한 대상 학습자를 설정한 교재들에 서는 특수한 경향성이 나타났다. 교재 편찬 과정에서부터 이러한 점을 고려했을 것이라 판단할 수 있다.

추가적으로 남은 과제는 두 가지이다. 군사용어들이 주를 이루는 부록의 어휘집을 살피지 못했으며 이를 본편과 연계 하여 살피는 후속 연구가 필요하다. 또한 사적 연구의 일환으로, 연구 대상 교재들이 편찬된 시기를 전후한 한국어교재들과의 연관성을 살피는 작업도 필요할 것이다. 15)

15) 『한글 회화』의 해제에서 문법부의 문체는 언더우드나 게일의 저술을 참고한 것으로 생각된다고 했다. 이와 관련된 몇 가지 세부 사항을 확인할 수 있었으나 본고에서는 다루지 않는다. 다만 한국어 교재의 사적 전개를 살피는 작업에서 매우 중요한 일이라 여기서 언급한다.

■ 참고문헌 ■

- 강남옥(2018), 한국어 교재의 구성 유형과 형성 과정 연구, 한국언어문화학 15-2, 국제한국언어문화학회, 1-36쪽.
- 고경민(2012), 한국어 교재 변천사 연구, 건국대학교 박사학위논문.
- 김유정(2013), 교린수지(交隣須知)의 종결어미 분포에서 나타나는 언어 교재로서의 특징 연구, 외국어로서의 한국어교육 38, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 29-65쪽.
- 남기심 외(2017), 표준국어문법론, 한국문화사.
- 박새암(2016), '근대적 한국어교육 형성기' 설정의 문제, 언어와 정보 사회 29, 서강대학교 언어정보연구소, 151-180쪽.
- 서경숙(2018), 근대 계몽기 한국어 학습서 『日韓通話』에 대한 일고찰, 국제어문 76, 국제어문화회, 7-33쪽.
- 성윤아(2012), 근대 일본에서의 조선어회화 학습 열기 = 조선어회화서 붐의 실체, 아시아문화연구 25, 가천대학교 아시아문화연구원, 67-91쪽.
- 이지영(2004), 근현대 한국어 교재의 사적 고찰, 국어교육연구 13, 서울대학교 국어교육연구소, 147-187쪽.
- 한운정(2017), 외국군 초급 한국어 학습자를 위한 플립러닝 활용 언어문화 교육 방안 연구, 한국언어문화학 14-2, 국제한국언어문화학회, 311-340쪽.
- 허재영(2017), 일제 강점기 한글 표기론과 교수 방법론의 국어교육사적 의미, 어문론총 73, 한국문학언어학회, 157-183쪽.
- 현운호·김중섭(2020), 군사 한국어 교재의 구성 원리와 실제 -국방어학원 『외국군을 위한 한국어』 교재 개발을 중심으로-, 한글 330, 한글학회, 1039-1078쪽.
- 황사운(2014), 개화기 외국인 편찬 한국어 교재의 교수 내용과 방법 연구, 영남대학교 석사학위논문.
- 황사운(2015), 한국어 교육에서 교수 자료로 활용된문학 작품 연구 -초기 교재를 중심으로-, 한국언어문화학 12-2, 국제한국언어문화학회, 221-244쪽.

〈토론〉 “군사 목적 한국어 교재의 구성 원리에 관한 소고 - 1904년 러시아에서
출간된 『РУССКО-ЯПОНСКО-КОРЕЙСКИЙ ВОЕННЫЙ
ПЕРЕВОДЧИК』(러일전쟁번역), 1944년 미국에서 출간된 『Conversational
Korean』을 중심으로-”에 대한 토론문

구민지(가톨릭대학교)

이 연구는 현행 군사 목적 한국어 교재 편찬에 도움을 주기 위해 1904년 러시아에서 출간된 『РУССКО-ЯПОНСКО-КОРЕЙСКИЙ ВОЕННЫЙ ПЕРЕВОДЧИК』(러일전쟁번역)과 1944년 미국에서 출간된 『Conversational Korean』을 살피고 군사 목적 교재 편찬에 적용된 교재의 구성 원리를 규명하는 것을 목적으로 하고 있다. 일반 한국어 교육자는 접하기 힘든 귀한 과거의 한국어 교재를 소개하고 분석했다는 점에서 연구의 의의를 찾을 수 있을 것이다. 또한 익숙하지 않은 언어인 러시아어가 상당히 있을 것으로 추측되는 교재를 분석하는 데에 애로가 컸을 것으로 보인다. 그러나 한국어교육학과 학회의 발전을 위해 토론의 임무를 맡은 만큼 본 논문을 읽으면서 의아했던 점들을 제기하는 것으로 연구의 완성도 제고에 조금이나마 기여하고자 한다.

우선 이 연구의 명확한 연구 유형 또는 연구 방법이 무엇인지 확인이 필요하다. 연구 방법에 대한 유형화는 학자마다 다르지만 1차 연구와 2차 연구 또는 양적 연구와 질적 연구로 대별하는 것이 일반적이다. 이 발표의 연구 대상인 교재는 이 연구에서 1차 자료인지 2차 자료인지, 만약 2차 자료라고 본다면 이 연구는 문헌 연구라고 할 수 있는지 한국어교육학에서 교재 연구를 많이 진행하고 있는 발표자의 교재에 대한 시각이 궁금하다. 아울러 한국어교육학 영역에서 빈번하게 이루어지는 교재 연구가 어떤 방향으로 나아가야 하는지에 대한 발표자의 의견을 구한다.

이 연구에서는 교재의 구성 원리를 밝히는 것을 목적으로 하고 있다. 이를 위해 교수 내용으로 주제와 담화를 살피고 적극적인 대역 활용과 모국어 문자 체계를 활용한 한국어 음차, 종결어미, 문형 반복, 문장 부호를 활용한 이음동의어 제시 등의 교수 방법을 설명하였다. 각각의 분석 내용을 통해 군사 목적 교재로서의 특이한 점들을 이해할 수는 있었으나 거시적인 안목에서의 교재 구성 원리를 이해하기는 힘들었다. 분석을 통해 연구자가 파악한 두 교재의 구성 원리는 무엇인지 부연 설명이 필요해 보인다.

연구를 진행함에 있어 가장 먼저 설정해야 할 것은 연구 질문이 아닌가 한다. 어떤 행위가 연구로 간주되려면 최소한 ‘질문, 자료, 분석과 해석’이라는 세 가지 요소를 갖추어야(Nunan, 2009) 한다. 이 연구에서 교재라는 자료를 분석함으로써 두 가지 요소는 갖춘 것으로 보이지만 어떤 질문을 던지고 있고 그 질문에 어떠한 대답을 하고 있는지 명확하지 않은 것 같다.

마지막으로 이 연구의 분석 결과가 현행 군사 목적 한국어 교재의 편찬에 던지는 시사점이 무엇인지 그리고 현재 한국어교육학계에서 군사 목적 한국어 교육의 현황은 어떠한지, 군사 목적 한국어 교육은 얼마나 필요한지, 현재 사용되는 군사 목적 한국어 교재의 특징 및 개선점은 무엇인지, 향후 군사 목적 한국어 교재는 어떠한 방향으로 개발되어야 하는지 등에 대한 발표자의 의견을 구한다.

중국인 학습자의 한국어 이중모음 발화 양상

이화진(국민대학교)

1. 서론

본고는 중국인 학습자들의 한국어 이중모음 발화 양상을 종합적으로 고찰하는 것을 목적으로 한다. 본 연구의 의의는 초급 단계에서 이루어지는 발음 교육에서 다른 음소들보다 상대적으로 소홀히 다루어지고 있는 이중모음에 대한 접근 방식의 기초를 제공한다는 데에 있다.

한국어 교육 현장에서의 자모 교육은 한국어 음소, 즉 자음과 모음의 철자와 음가를 가르치면서 시작된다. 이때 각 음소의 음가보다는 자소(字素)의 형태에 중점을 두고, 음가의 경우 초성 자음과 단모음을 중심으로 교육이 진행되는 것이 현실이다.

한국어에서 이중모음은 ‘단모음과 활음의 결합’으로 정의되는데 활음의 종류에 따라 ‘y계 이중모음’과 ‘w계 이중모음’으로, 활음의 분포 위치에 따라 ‘상향 이중모음’과 ‘하향 이중모음’으로 분류된다. 그런데 다음의 이중모음에 대한 정의들을 면밀히 살펴보면 이보다 중요한 점을 확인할 수 있다.

(1) 이중모음에 대한 정의¹⁾

- ㄱ. 이중모음은 하나의 음절 내에서 한 모음으로부터 다른 모음으로의 이동으로 기술될 수 있다. (Ladefoged 1975:82)
- ㄴ. 이중모음은 한 음절에서 인식할 수 있을 정도로 두드러진 질적 변화를 가진 모음을 말한다. (Crystal 1985:94)
- ㄷ. 하나의 동일한 음절 내에서의 상이한 모음들의 연쇄를 이중모음이라고 한다. (Catford 1988:115)
- ㄹ. 이중모음은 [ju], [ai]와 같이 한 모음의 성질로 시작해서 다른 성질로 부드럽게 변해가는 하나의 성절적 음절핵이다. (Trask 1996:114)

위의 정의들을 살펴보면 이중모음은 ‘두 모음의 연쇄’라는 내적 구조와 ‘음절’이라는 외적 구조의 속성을 바탕으로 ‘한 음절 내에서 결합된 두 모음’으로 정의되고 있다. 먼저, ‘음절’이라는 외적 구조의 속성은 두 개의 모음이 연쇄될 때 하나의 모음은 음절핵으로서 작용하고 다른 하나의 모음은 핵모음에 선행하거나 후행하는 부음, 즉 비성절음으로서의 활음으로 기능한다는 것이다. 다음으로 ‘두 모음의 연쇄’라는 내적 구조의 속성은 일반적으로 성절적인 특성을 가지는 모음들이 연쇄하여 하나의 음절핵을 이룰 때 비성절음으로 기능하는 모음, 즉 활음이 원래 자신이 가진 모음의 특성과 다른 변화를 겪는다는 것이다. 즉, 한국어의 이중모음은 하나의 음절 내에서 두 모음이 연쇄하면서 하나의 음절핵을 이루어야 하므로 둘 중 하나의 모음이 음성적으로 아주 짧게 발화되고 모라를 상실함으로써 비성절음으로 변하게 된다. 이러한 이중모

1) 이중모음의 정의는 김종규(2010)에서 제시한 것을 재인용하였음.

음의 속성은 한국어 이중모음의 교육에 있어서 음절의 개념이 중요함을 단적으로 보여준다 할 수 있다.

중국인 학습자의 입장에서 한국어의 이중모음을 정확히 발음하는 데에는 두 가지 어려움이 따른다. 첫째, 모음 체계가 다른 상황에서 한국어의 단모음을 정확히 발음해야 하는 것과 더불어 모음 앞뒤의 활음을 음성적으로 아주 짧고 빠르게 발음하는 부담을 안아야 한다는 것이다. 둘째, 음절구조와 음절화 과정이 다른 한국어에서 음절학의 일부로 기능하는 활음의 속성을 포착해야 한다는 것이다.

본 연구는 중국인 학습자들을 대상으로 한 실험을 통해 한국어 이중모음의 실현 양상을 살펴볼 것이다. 이를 위해 본 고에서는 한국어에서 이중모음이 실현될 수 있는 환경을 최대한 다양하게 상정해 보고자 한다. 즉, 이중모음과 결합하여 실현될 수 있는 초성 자음의 종류에 따라 발화 양상을 분석하여 중국인 학습자의 한국어 이중모음 실현에 영향을 미치는 변수들을 종합적으로 분석할 것이다.

2. 선행 연구 검토

한국어 학습자의 한국어 모음에 대한 연구는 거의 단모음에 초점이 맞추어져 있으며, 이중모음에 대한 연구는 상대적으로 매우 적은 편이다.

윤은경(2011)은 한국어 이중모음과 영어 이중모음의 음성적 대조 분석을 통해 두 언어 간 활음의 길이 차이에 대한 정보를 제공하고 있다. 그에 따르면 활음 /w/의 경우 1.2배, 활음 /y/의 경우 1.6배 정도로 영어의 활음이 한국어의 활음보다 길게 나타난다. 또한 이중모음의 전체 길이에서 활음이 차지하는 비중은 한국어의 경우 40%로, 50%인 영어에 비해 크지 않다고 하였다.

박현진(2019)은 베트남 학습자를 대상으로 한국어 이중모음이 포함된 음절의 길이를 측정하였는데, 베트남인이 한국인보다 이중모음이 포함된 음절을 길게 발음함을 밝히고 있다. 아울러 베트남인은 한국어 이중모음이 포함된 음절 중 GV 구조의 음절은 짧게 발음하고, VG나 CGV 구조의 음절은 길게 발음한다고 하였다.

중국인 학습자의 한국어 이중모음에 대한 논의를 살펴보면, 먼저 주립(2011)은 초성 자음이 없는 GV 구조의 한국어 이중모음에 대한 실험을 통해 중국인 학습자의 발음 오류를 분석하였다. 실험 결과, 중국인 학습자들은 /요, 유/, /애, 예/, /왜, 외, 웨/를 각각 잘 구분하지 못하였으며, 그 이유는 이들이 서로 비슷한 조음 방식과 포먼트 값을 가지기 때문이라고 하였다.

조단(2015)은 중·고급 학습자를 대상으로 한 실험에서, 한국어의 한자어 가운데 GV 구조와 CGV 구조를 가지는 어휘들을 선정한 후 어휘가 단독으로 발화되는 경우와 문장 안에서 발화되는 경우를 나누어 각각의 환경에서 나타나는 오류를 분석하였다. 실험 결과, 이중모음 /여, 요, 유/를 서로 대치하여 발음하는 오류가 가장 많았으며, 이를 해소하기 위해 최소대립쌍을 이용한 이중모음 발음 교수법이 필요하다고 하였다.

리엔엔(2020)은 ‘이중모음-중성비음’ 연쇄의 오류 양상을 지각과 산출로 나누어 살펴보고 그 원인을 분석하였는데, ‘안’은 지각에서는 오류가 적고 산출에서는 오류가 많이 나타나는 반면 ‘옴’은 산출에서는 오류가 적고 지각에서 많은 오류가 나타난다고 하였다. 또한 중국어에 존재하지 않는 중성비음 /ㄹ/에서 오히려 오류가 적게 나타남을 지적하며, 음소의 모국어 대응 여부보다는 음절의 실현 방식이나 음소의 분포 환경에 따라 발음의 난이도를 설정해야 한다고 주장하였다.

김윤희(2016)는 한국인과 중국인을 대상으로 한국어 y계 이중모음의 발화 양상을 이중모음의 지속시간, 활음 지속 시간, 활음 구간의 F1 값과 F2 값 등을 통해 음향학적으로 분석하였다. 실험 결과 /야, 여/는 한국인과 중국인 모두 유사한 양상을 보이지만 /요, 유/는 완전히 다른 양상으로 나타남을 지적하며 중국인 학습자가 한국어 y계 이중모음의 조음 위치

를 잘 찾지 못한다고 주장하고 있다.

윤영해(2020)는 중국인과 몽골인의 중간언어에 나타나는 한국어 이중모음 발음 양상을 구성원소 이론을 바탕으로 언어 보편성의 관점에서 설명하고 있다. 분석 결과, 중국인 화자는 한국어 이중모음을 두 개의 모음으로 분리해서 발음하고 몽골인 화자는 단모음으로 발음하려는 경향이 두드러지게 나타나며, 무표적인 것보다 유표적인 것이 습득이 어렵고 조정이 더 많이 나타난다고 주장하고 있다.

노채환(2020)은 한국어와 중국어의 음절 구조 차이와 구성원소 이론을 바탕으로 중국인 학습자의 한국어 이중모음 오류를 음운론적으로 분석하였다. 그에 따르면 한국어의 이중모음은 활음과 단모음의 연쇄가 하나의 골격층에 연결되는 경 이중모음의 구조를 갖는 반면, 중국어의 경우 핵전 활음은 음절 두음으로 음절화되고 음절핵에 연결되는 활음은 단모음에 후행하며 ‘단모음+활음’의 연쇄는 각각의 골격층을 갖는 중이중모음의 구조를 갖는다. 따라서 한국어의 이중모음을 중국어 하향 이중모음 구조에 대입할 경우 탈락의 오류가 발생하고, 한국어의 이중모음 구조를 받아들였으나 내부 구성모음을 혼동할 경우 재해석의 오류가 발생하며, 한국어의 이중모음을 구성하는 요소를 모두 인지하는 경우 각 요소들에 골격층과 음절핵이 연결되어 단모음의 연쇄인 복모음으로 발음하는 재구조화 오류가 발생한다고 주장하고 있다.

3. 실험 및 결과

3.1 실험 방법

본고는 중국인 학습자의 한국어 이중모음 발화 양상을 살펴보기 위해 다음과 같이 실험을 진행하였다. 우선 피실험자로 서울 소재의 대학 및 어학원에서 한국어를 학습하고 있는 중국인 학습자 15명을 섭외하였다. 이중 5명은 한국어 과정에서 2급을 공부하고 있는 한국어 초급 수준의 학습자이고, 5명은 토픽 4급을 취득한 중급 수준의 학습자, 나머지 5명은 토픽 6급을 취득한 한국어 고급 학습자들이다.

〈표 1〉 피실험자 정보

순번	성명	출생년도	성별	지역	한국어 능력
1	WANG **** RUI	1997	여	산둥	고급
2	DU *** QI	1995	여	길림	고급
3	WANG *** HAN	1997	여	섬서	고급
4	QIU *** PING	1995	여	산둥	고급
5	GAO **	2000	여	산둥	고급
6	WANG ****	2001	여	요녕	중급
7	CHIU *** HIAO	1999	여	타이베이	중급
8	ZHU *** YAN	1998	여	산둥	중급
9	WANG ** IXUAN	2001	여	산둥	중급
10	LI *** FEI	1998	여	요녕	중급
11	ZHANG ** RONG	2001	여	북경	초급
12	WU *** JIE	2000	여	북경	초급
13	QI **	2004	남	호북	초급
14	SONG *** ZE	2003	남	호북	초급
15	DAI *** YI	2002	여	절강	초급

본고는 위의 학습자들을 대상으로 실험을 실시하였는데, 실험용 어휘 목록은 한국어 이중모음에 초성 자음이 결합된 단어로 구성하였다. y계 상향 이중모음은 ‘야, 여, 요, 유, 예’에 초성 자음 8종을 결합한 40개이고, w계 상향 이중모음은 ‘와, 워, 웨, 위’에 초성 자음 10종을 결합한 40개이며, y계 하향 이중모음은 ‘의’가 어두 음절에서 실현되는 5개이다. 이상 총 85개의 어휘들은 한국어 교육 어휘 내용 개발 4단계 어휘 정보에 수록된 중급 어휘들로 구성하였다.²⁾ 실험용 어휘 목록을 중급 이상의 어휘로 구성한 이유는 초급 어휘의 경우 빈도가 높아 학습자에게 쉽게 습득되어 이중모음이 음운론적으로 실현되는 과정을 면밀히 살펴보기 어려울 수 있기 때문이다.³⁾

실험은 실험용 어휘가 들어간 간단한 문장을 제시한 후 피실험자의 개인별 발화를 1:1로 녹음하는 방식으로 이루어졌다.⁴⁾ 실험 진행자는 녹음된 자료를 청취하며 전사하였고, 오류 판정은 음운론 전공자 3명이 녹음 파일과 전사 자료를 확인하며 함께 진행하였다. 본고에서 검토한 실험 결과물은 15명의 피실험자가 85개의 문장을 발화한 총 1,275개의 항목으로 이루어졌고, 각각 y계 상향 이중모음 600개, w계 상향 이중모음 600개, y계 하향 이중모음 75개로 구성된다. 오류로 판명된 발화의 비율은 백분율로 표시하였다.

〈표 2〉 w계 상향 이중모음의 실험용 어휘 목록⁵⁾

선행 자음		이중모음		wa	wə	we	wi
		∅		와전(완전)	워낙	외식	위기
공명	유음	ㄹ	무뤄내요	이뤄요	의뢰	브뤼셀	
	비음	ㄴ	놔두세요	나눠요	뇌물	오누(오누이)	
		ㅁ	뫼서(모아서)	뭔가	뫼산	뫼헨	
장애	파열	양순	뵤요	뵤(부엌)	뵤어요	뵤뵤	
		치조	뵤리	가뵤요	뵤지	뵤편	
		연구개	과식	권리	쾌적	귀신	
	마찰	ㅅ	쌩요	잡쌩요	열쇠	쉬다	
		ㅎ	화재	흰히	회식	취다	
	파찰		좡석	좡요	최신	취업	

- 2) 몇몇 자음과 결합되는 이중모음은 한국어교육 어휘 내용 개발 4단계 어휘 정보에서 찾을 수 없어 표준국어대사전에 수록된 준말과 활용형을 사용하였다.
- 3) 초급의 경우 오히려 너무 어려운 어휘의 발화에 어려움을 느낄 수 있기 때문에 중급과 같은 형태의 실험 목록에서 제시 어휘의 수준을 초급 단어로 낮추었다.
- 4) 녹음은 SONY의 ICD-TX650을 사용했으며, 피실험자에게 녹음 및 자료 활용에 대한 동의를 사전에 구하였다.
- 5) w계 상향 이중모음 ‘외, 웨, 웨’의 경우 한국인 화자들도 현실 발음에서 구별이 어렵기 때문에 이들을 각각 구분하지 않고 [we]로 통일하였다.

〈표 3〉 y계 상향 이중모음의 실험용 어휘 목록⁶⁾

선행 자음		이중모음		ya	ye	yo	yu	ye
		∅		야단	여유	요구	유지	예고
공명	유음	ㄹ	수량	매력	자료	교류	사례	
		ㄴ	시냥	남녀	당뇨	뉴스	있내요	
	ㅁ	마오족	며느리	묘사	뮤지컬	메분		
장애	파열	양순	강팍	벼락	표시	퓨전	폐지	
		연구개	달걀	겨우	교복	규모	계약	
	마찰	ㅅ	샤프	셔츠	쇼핑	슈퍼	세익스피어	
		ㅎ	향기	형태	효과	휴학	혜택	

〈표 4〉 y계 하향 이중모음의 실험용 어휘 목록⁷⁾

iy	의견, 의미, 의심, 의류, 의지
----	--------------------

3.2 실험 결과

한국어 이중모음의 종류에 따른 중국인 학습자의 오류율은 다음과 같다.

〈표 5〉 이중모음 종류에 따른 오류율 (단위: %)

급수	이중모음	y계 상향 이중모음	w계 상향 이중모음	y계 하향 이중모음
		초급	19%	27.5%
중급	6.5%	21.5%	12%	
고급	4.5%	19.5%	4%	
평균	10%	22.83%	18.66%	

중국인 학습자의 한국어 이중모음 오류 양상을 살펴보면, w계 상향 이중모음의 오류율이 가장 높게 나타나고, 다음으로 y계 하향 이중모음, y계 상향 이중모음 순으로 나타난다. 여기에서 주목할 점은 y계 이중모음의 경우 상향이든 하향이든 숙달도가 높아짐에 따라 오류율이 크게 감소하나 w계 상향 이중모음의 경우는 숙달도 향상에 관계없이 오류율이 전체적으로 높게 나타난다는 점이다. 이를 통해 중국인 학습자들이 한국어 이중모음 가운데 w계 상향 이중모음의 발화를 가장 어려움을 알 수 있다.

- 6) y계 상향 이중모음 ‘애, 예’의 경우 현실 발음에서 구분이 되지 않기 때문에 하나로 통일하여 실험을 진행하였다. 또한 y계 상향 이중모음과 결합하는 초성 자음 중 치조 파열음, 파찰음과 결합하는 y계 이중모음은 없으므로 실험 목록에서 제외하였다.
- 7) y계 하향 이중모음 ‘의’는 초성에 자음이 위치할 경우 이중모음으로 발음되지 않기 때문에 초성이 없는 이중모음으로만 된 음절로 실험용 어휘 목록을 구성하였다.

〈표 6〉 중국인 학습자의 한국어 이중모음 세부 오류율 (단위: %)

급수	이중모음									
	ya	yə	yo	yu	ye	wa	wə	we	wi	iy
초급	37.5	2.5	12.5	7.5	35	22	32	18	38	40
중급	7.5	0	5	0	20	6	20	16	44	12
고급	10	2.5	0	0	10	10	22	12	34	4
평균	18.33	1.66	5.83	2.5	21.66	12.66	24.66	15.33	38.66	18.66

학습자의 수준별로 한국어 이중모음의 세부 오류율을 살펴보면, 먼저 초급의 경우 y계 상향 이중모음은 /ya/, /ye/에서, w계 상향 이중모음은 /wa/, /wə/, /wi/에서, 그리고 y계 하향 이중모음 전체에서 오류율이 높게 나타나고 있다. 다음으로 중급의 경우는 y계 상향 이중모음은 /ye/에서, w계 상향 이중모음은 /wə/, /wi/에서 오류율이 높게 나타나고, 고급의 경우는 w계 상향 이중모음 /wə/, /wi/에서 높은 오류율을 보인다. 위의 결과를 수치상으로만 분석하면 중국인 학습자들은 한국어 이중모음을 ‘/wi/ > /wə/ > /ye/ > /iy/ > /ya/’의 순으로 발음을 잘 하지 못하는 것으로 파악된다. 하지만 /wi/와 /wə/를 제외하면 나머지 이중모음들은 초급 단계에서만 오류율이 높고 숙달도가 향상됨에 따라 오류율이 전체적으로 낮아지고 있음을 알 수 있다. 이는 한국어 이중모음 중 /wi/와 /wə/가 중국인 학습자들에게 가장 어려운 이중모음임을 보여준다 할 수 있다.

4. 수준별 오류 유형 분석

한국어 이중모음은 크게 활음의 종류나 위치에 따라 나뉘지만 목표어를 발화하는 중국인 학습자들의 오류들은 그보다 다양한 세부 유형으로 나타난다. 또한 한국어 이중모음 가운데 초성 자음과 연결되지 않는 ‘활음+모음’의 GV 구조로 구성된 음절에서 나타나는 오류와 다양한 초성 자음과 결합된 이중모음, 즉 ‘자음+활음+모음’의 CGV 구조로 구성된 음절에서 나타나는 오류는 서로 다른 양상을 보일 것이다. 본 장에서는 학습자들의 실제 의사소통에서 나타나는 다양한 이중모음을 환경에 따라 세부적으로 나누어 분석하고자 한다.

〈표 7〉 초급 학습자의 y계 상향 이중모음 세부 오류 유형 (단위: 회)

이중모음 선행 자음		ya	yə	yo	yu	ye	계
∅		0	0	2	0	0	2
유음	/ㄹ/	4	0	0	0	4	8
	/ㄴ/	0	0	1	0	5	6
비음	/ㅁ/	3	0	2	1	0	6
	양순	4	1	0	0	3	8
파열	연구개	3	0	0	1	0	4
마찰	/ㅅ/	1	0	0	1	0	2
	/ㅎ/	0	0	0	0	2	2
계		15	1	5	3	14	38

중국인 초급 한국어 학습자의 y계 상향 이중모음 발화 오류는 /ya/, /ye/에서 가장 많이 나타난다. 그런데 이중모음 앞에 결합되는 초성 자음의 유형에 따라 좀 더 세부적으로 살펴보면, 초성에 자음이 결합되지 않은 ‘활음+모음’의 GV 구조와 장애음 중 마찰음과 이중모음이 결합된 구조에서는 전반적으로 오류율이 아주 낮게 나타남을 알 수 있다. 반대로 유음이나 양순 파열음으로 된 초성 자음과 이중모음이 결합된 구조에서는 오류율이 높게 나타난다. 또한 초성 자음이 치조 비음일 경우에는 /ye/에서 오류율이 높고, 초성 자음이 연구개 파열음일 경우에는 /ya/에서 높은 오류율을 보인다.

〈표 8〉 초급 학습자의 w계 상향 이중모음 세부 오류 유형 (단위: 회)

선행 자음		이중모음				계
		wa	wə	we	wi	
∅		0	0	0	3	3
유음	/ㄹ/	2	2	4	4	12
비음	/ㄴ/	2	3	1	2	8
	/ㅁ/	1	2	1	4	8
파열	양순	0	5	1	3	9
	치조	1	1	0	1	3
	연구개	0	2	0	1	3
마찰	/ㅅ/	0	0	2	0	2
	/ㅎ/	0	1	0	1	2
파찰		5	0	0	0	5
계		11	16	9	19	55

초급 학습자의 w계 상향 이중모음 발화 오류는 /wi/, /wə/에서 가장 많이 나타난다. 그런데 w계 이중모음의 경우에도 y계 상향 이중모음과 마찬가지로 초성 자음 없이 이중모음으로만 실현될 때와 초성 자음이 마찰음일 때는 오류율이 매우 낮게 나타난다. w계 상향 이중모음에서 주목할 점은 초성에 자음이 없는 경우 /wi/에서, 초성 자음이 파찰음인 경우 /wa/에서만 오류가 높게 나타난다는 점이다. 다음으로 초성 자음이 공명음일 경우 오류율이 전반적으로 높게 나타나고, 초성 자음이 양순음인 경우는 /wə/와 /wi/에서 오류율이 높다.⁸⁾

8) w계 이중모음이 공명음과 결합될 때 오류율이 높은 이유는 ‘브뤼셀, 뮌헨, 데뷔’와 같은 외래어를 발음할 때 학습자가 모국어의 영향을 받는 것과 관련 있다고 할 수 있다. 또한 초성 자음이 양순음일 경우 ‘부엌’의 축약형인 ‘뽕’이 초급 학습자에게는 부담으로 작용했을 것으로 생각된다. 하지만 이후 중·고급 학습자의 발화 양상에서도 나타나듯이 외래어나 축약형의 오류가 일률적이지는 않다. 이에 본고는 모국어 화자가 익숙하지 않은 어휘를 접하더라도 발화를 정확히 하는 경우가 더 많기 때문에 어휘 자체의 영향은 고려하지 않도록 할 것이다.

〈표 9〉 중급 학습자의 y계 상향 이중모음 세부 오류 유형 (단위: 회)

선행 자음 \ 이중모음		ya	yə	yo	yu	ye	계
∅		0	0	0	0	0	0
유음	/ㄹ/	0	0	0	0	0	0
	/ㄴ/	0	0	1	0	4	5
비음	/ㅁ/	1	0	1	0	2	4
	양순	0	0	0	0	2	2
파열	연구개	1	0	0	0	0	1
	마찰						
마찰	/ㅅ/	1	0	0	0	0	1
	/ㅎ/	0	0	0	0	0	0
계		3	0	2	0	8	13

중급 학습자의 y계 상향 이중모음 발화 오류는 /ye/에서만 다소 높게 나타나고 다른 이중모음에서는 대체적으로 정확한 발화 양상을 보인다. 그런데 이중모음 /ye/의 오류에서 특이한 점은 초성 자음이 치조 비음 /ㄴ/, 양순 비음 /ㅁ/, 양순 파열음 /ㅃ/인 경우에만 오류가 집중적으로 나타난다는 것이다. 특히 초성 자음 /ㄴ/와 이중모음 /ye/가 연쇄될 때의 오류가 두드러진다. [nyɛ]의 경우는 초급 학습자에게서도 정확한 발음이 나타나지 않는데, 초·중급 모두 활음 /y/를 탈락시켜 /nɛ/로 발음하는 오류가 많이 나타난다.

〈표 10〉 중급 학습자의 w계 상향 이중모음 세부 오류 유형 (단위: 회)

선행 자음 \ 이중모음		wa	wə	we	wi	계
∅		0	0	0	0	0
유음	/ㄹ/	0	0	1	5	6
	/ㄴ/	1	0	3	4	8
비음	/ㅁ/	1	1	3	4	9
	양순	0	2	1	2	5
파열	치조	0	0	0	3	3
	연구개	0	1	0	1	2
마찰	/ㅅ/	1	4	0	1	6
	/ㅎ/	0	2	0	1	3
파찰		0	0	0	1	1
계		3	10	8	22	43

중급 학습자의 w계 상향 이중모음 발화는 대체적으로 정확하게 이루어지는 편이나 /wi/에서는 다소 높은 오류율을 보인다. 또한 /wə/의 경우 초성 자음이 치조 마찰음인 /ㅅ/일 때 오류율이 높고, /we/, /wi/의 경우 초성 자음이 공명음인 유음이나 비음일 때 오류율이 높게 나타난다. 그리고 초성 자음이 치조 파열음 /ㄷ/인 경우 다른 w계 상향 이중모음에서 정확한 발음이 이루어지는 반면 /wi/에서는 오류가 많이 나타난다.⁹⁾

9) '뒤[twi]'의 경우 빈도수가 높은 단어임에도 불구하고 [tu]나 [twe]와 같은 오류가 나타난다.

〈표 11〉 고급 학습자의 y계 상향 이중모음 세부 오류 유형 (단위: 회)

선행 자음 \ 이중모음		ya	yə	yo	yu	ye	계
		∅	0	0	0	0	0
유음	/ㄹ/	0	0	0	0	0	0
	/ㄴ/	0	0	0	0	3	3
비음	/ㅁ/	2	0	0	0	0	2
	양순	1	1	0	0	0	2
파열	연구개	1	0	0	0	0	1
	/ㅅ/	0	0	0	0	1	1
마찰	/ㅎ/	0	0	0	0	0	0
	계	4	1	0	0	4	9

고급 학습자의 y계 상향 이중모음 발화는 전반적으로 높은 정확도를 보이고 있으나 치조 비음인 초성과 결합된 구성에서는 높은 오류율을 보이고 있다. 치조 비음 /ㄴ/와 y계 상향 이중모음의 결합에서 학습자의 숙달도와 관계없이 높은 오류율이 나타난다는 점은 주목할 만하다.

〈표 12〉 고급 학습자의 w계 상향 이중모음 세부 오류 유형 (단위: 회)

선행 자음 \ 이중모음		wa	wə	we	wi	계
		∅	0	1	0	1
유음	/ㄹ/	0	3	1	5	9
	/ㄴ/	2	2	1	3	8
비음	/ㅁ/	2	0	4	2	8
	양순	0	3	0	2	5
파열	치조	1	0	0	2	3
	연구개	0	1	0	1	2
마찰	/ㅅ/	0	1	0	0	1
	/ㅎ/	0	0	0	1	1
파찰		0	0	0	0	0
계		5	11	6	17	39

고급 학습자의 w계 상향 이중모음 발화는 중급 학습자와 마찬가지로 대체적으로 정확하게 실현되는 편이나 /wi/에서는 다소 높은 오류율을 보인다. 고급 학습자의 w계 상향 이중모음 발화에서 주목할 점은 /wə/의 경우 초성 자음이 양순 파열음인 /ㅂ/일 때 오류율이 높고, /we/의 경우 초성 자음이 양순 비음일 때, /wi/의 경우 초성 자음이 공명음인 유음이나 치조 비음일 때 오류율이 높게 나타난다는 것이다.¹⁰⁾

10) 중국인 학습자의 w계 상향 이중모음 발화를 초성 자음의 유형에 따라 살펴봤을 때, '브뤼셀'의 경우는 초·중·고급에서 모두 오류율이 높게 나타난다. 하지만 '뮌헨'의 경우 중급에서는 오류율이 높으나 고급에서는 오류율이 낮고, 축약형인 '뵐'의 경우 반대로 고급에서는 오류율이 높으나 중급에서는 오류율이 낮게 나타난다. 이는 앞서 언급한 바와 같이 어휘 자체의 빈도수나 난이도가 음운 과정에 반드시 결정적인 영향을 미치는 것만은 아님을 보여준다.

〈표 13〉 y계 하향 이중모음 세부 오류 유형 (단위: 회)

오류 유형 \ 급수	초급	중급	고급
‘i 탈락’	3	3	0
‘y 탈락’	1	0	1
모음 대치	7	0	0
계	10	3	1

중국인 학습자의 한국어 y계 하향 이중모음의 발화 양상을 살펴보면 숙달도가 높아질수록 이중모음의 발화가 정확해짐을 알 수 있다. 다만 주목할 점은 초급 학습자의 경우 이중모음 ‘의[iy]’에서 음절핵인 모음 ‘으’를 탈락시켜 ‘이[i]’로 발음하거나 활음 [y]를 탈락시켜 ‘으[i]’로 발화하는 오류와 더불어 이중모음 ‘의[iy]’를 ‘에[ɛ]’로 발화하는 오류가 많이 나타나는 사실이다. 반면에 중·고급 학습자의 경우는 탈락의 오류가 조금 나타날 뿐 대치의 오류는 나타나지 않는다.

5. 결론

지금까지 살펴본 중국인 학습자의 한국어 이중모음 발화는 다음과 같은 특징을 보인다. 첫째 한국어 이중모음에서 y계 상향 이중모음보다 w계 상향 이중모음의 발화 오류율이 높다. 둘째, w계 상향 이중모음 중에서 /wi/와 /wə/의 정확한 발화가 어렵다. 셋째, 초성에 자음이 없는 ‘활음+모음’의 이중모음 발화는 숙달도와 상관없이 정확도가 높은 편이나 초성 자음과 이중모음이 결합된 ‘자음+활음+모음’의 음절을 발화할 때 오류율이 높게 나타난다. 넷째, w계 상향 이중모음의 경우 초성 자음에 공명음 즉, 유음이나 비음이 결합될 때 오류율이 높게 나타난다.

한편 숙달도에 따른 이중모음 실현율을 살펴보면, y계 상향 이중모음과 y계 하향 이중모음의 경우 초급에서는 오류율이 높게 나타나지만 중·고급에서는 오류율이 현저히 줄어든다. 반면 w계 상향 이중모음의 경우 숙달도가 높아져도 오류율의 변화가 크지 않다. 따라서 중국인 학습자에게 한국어 이중모음을 교육할 때 w계 상향 이중모음의 지도에 좀 더 많은 주의를 기울일 필요가 있을 것으로 보인다.

본 연구는 기존의 연구들에 비해 한국어 이중모음이 실현되는 다양한 환경을 검토해 보았다는 점에서 의의가 있다. 하지만 실험 대상자의 수가 적고 오류의 원인 분석이 이루어지지 않았는데 이는 후속 연구를 통해 보완해 나가도록 하겠다.

〈토론〉 “중국인 학습자의 한국어 이중모음 발화 양상”에 대한 토론문

노채환(사이버한국외국어대학교)

논문을 잘 읽었습니다. 외국인 학습자들의 발음 오류 분석은 먼저 정확한 오류 데이터를 수집하여 그 양상을 밝히는 것이 가장 우선되는 바 그러한 측면에서 중국인 학습자들의 이중모음 발화 양상을 구체적으로 살펴보고 있다는 점에서 본 연구의 가치를 찾을 수 있을 것으로 보입니다. 본 연구를 통해 밝힌 바와 같이 오류율이 높은 모음을 대상으로 발음 교육이 이어진다면 중국인 학습자들의 한국어 이중모음 교육에 있어서도 모음의 제시나 본 연구에서 다루고 있는 것처럼 특별히 주의를 기울여야 모음에 초점을 맞추어 집중교육도 가능할 것으로 보입니다. 본 연구를 통해 제시된 자료와 논의를 매우 흥미롭게 읽었으며 논문을 읽으며 들었던 몇 가지 의문점을 여쭙는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 서론에서 ‘*한국어의 이중모음은 하나의 음절 내에서 두 모음이 연쇄하면서 하나의 음절핵을 이루어야 하므로 둘 중 하나의 모음이 음성적으로 아주 짧게 발화되고 모라를 상실함으로써 비성절음으로 변하게 된다. 이러한 이중모음의 속성은 한국어 이중모음의 교육에 있어서 음절의 개념이 중요함을 단적으로 보여준다 할 수 있다.*’고 하셨는데 두 모음이 연쇄를 이루는 과정에서 하나의 음절핵을 이루어야 하기 때문에 모라를 상실한다는 개념에 대해 구체적인 설명을 부탁드립니다.

모음충돌회피에 따라 단모음의 연쇄가 모음축약이 이루어져 이중모음화를 이루는 과정이라면 모라의 상실이 납득이 되지만 기저에서 이중모음으로 존재하는 것이 모라의 상실에 따라 비성절음으로 변한다는 것이 쉽게 이해가 가지 않습니다. 즉, 이러한 논의 따르자면 /야/[ja]와 같은 이중모음의 구조를 기저에서는 /ia/와 같이 각각이 모라를 갖는 단모음의 연쇄로 보고 도출 과정에서 선행하는 단모음이 모라(골격층)를 상실함으로써 이중모음화가 되었다고 보는 관점인지요? 일반적으로 한국어의 상향이중모음은 하나의 골격층에 활음과 단모음이 연결되는 것으로 보는 의견과 어떤 차이가 있는지 궁금합니다.

2. 오류 유형에서 각 이중모음별 오류의 비율을 실험을 통해 밝히고 있습니다. 외국인 학습자의 오류는 외국인 학습자들이 한국어의 분절음을 어떻게 인지하고 있는지를 보여주는 자료라 하겠습니다. 중국인 학습자들의 오류를 전사하는 과정에서 이중모음의 발화가 어떻게 오류가 났는지를 보여주는 자료가 있다면 오류의 원인을 밝히는 데 유용하게 쓰이지 않을까 생각합니다. 중국인 학습자들이 특히 한국어의 /wi/와 /wə/의 발화에서 오류가 높게 나타났는데 오류 발화는 어떠한 유형으로 나타났는지 궁금합니다.
3. 학습자들의 언어를 보면 어떠한 언어권은 활음으로 /y/를 갖지만 /w/를 갖지 않음에 따라 한국어 이중모음 발음에서 y계 이중모음보다 w계 이중모음의 오류가 현저히 높게 나타나는 경우(러시아어권 학습자)들도 있는데요. 중국인 학습자들이 y계 이중모음보다 w계 이중모음의 오류가 더 높게 나타나는 것이 중국어의 분절음 체계 및 음절구조와는 관련이 없는지 궁금합니다.