

분과 5

한국어교육(일반) 2

사회 : 정대현(협성대학교)

한국어 학습자를 위한 논증적 말하기와 쓰기 교육 방안

이명화(한양대학교)

1. 서론

본 연구는 외국인 한국어 학습자를 대상으로 학습자들의 설득 능력 향상을 위해 논증적 말하기와 쓰기를 통합하여 글 쓰기 과정 중 단락쓰기에 초점을 맞춘 교육 방안을 제시하는 것을 목적으로 한다.

한국어능력시험(Test Of Proficiency In Korean : TOPIK)¹⁾ 쓰기 영역의 54번 문항은 주장하는 글이고 학습자들이 어려워하므로 지금까지 출제된 문항을 분석하여 효율적으로 교육할 수 있도록 교육 방안을 제안할 것이다. 토픽 시험은 한국어 학습자들의 한국어 능력을 평가하는 숙달도 시험으로 한국의 대학에 입학하기 위해서는 물론이고, 취업 및 자신의 한국어 실력을 인정받기 위해서도 토픽시험의 급수가 필요하므로 한국어를 공부하는 대부분의 한국어 학습자들이 관심을 갖고 치르는 평가이다. 최근 한국의 경제성장과 한류의 영향으로 한국어 학습자 수가 늘었고 ‘토픽 대비반’을 개설하여 운영하고 있는 한국어 교육기관이 증가함에 따라 토픽 쓰기²⁾ 교육 방안이 필요하게 되었다.

한국어 학습자들이 한국어를 공부할 때 말하기와 쓰기를 가장 어려워한다.³⁾ 어학원의 중급 단계를 공부하는 학생들은 대학 진학을 목표로 하는 학생이 많고 대학 입학을 위해 한국어 실력을 쌓아야 하며, 토픽 3급 이상의 자격이 필요하다.⁴⁾ 한국의 대학이나 대학원 과정에서 토론은 물론이고 과제로 보고서를 작성하거나 시험을 볼 때도 설득을 위한 효율적인 말하기와 글쓰기 능력이 필요하다. 글쓰기가 쉬운 일이 아니지만 특히 유학생들은 적당한 어휘의 선택이나 적절한 문법 그리고 어순 등이 모국어와 달라서 더 어렵게 느끼고 있다. 그래서 어휘를 공부하면서 문장 만들기를 단문에서 복문으로 확대하여 처음에 만든 문장을 더 풍부한 문장으로 만들면서 어휘와 문장쓰기를 연습하고 단락쓰기 연습을 통해서 보다 쉽게 토픽 54번 문항을 연습하고 단계적으로 논설문 쓰기로 확대하여 교육하면서 한국어능력시험(TOPIK)에 응시하

1) 한국어능력시험(Test Of Proficiency In Korean : TOPIK)은 한국어를 모국어로 하지 않는 재외동포나 외국인을 대상으로 한국어 학습 방향을 제시하고 한국어 보급 확대를 위해 한국어 사용 능력을 측정·평가하여 그 결과를 국내 대학에서의 유학 및 취업 등에 활용하기 위한 목적으로 시행한다. (국립국제교육원 홈페이지 참조.)

2) 한국어능력시험 쓰기 영역은 단 4문항이지만 학습자들이 높은 점수를 받기가 쉽지 않다. 51번과 52번의 ‘문장 완성하기’는 단순히 문장을 완성하는 것이 아니라, 글 전체의 문맥을 파악하여 적절한 어휘와 문법을 사용하여 문장을 완성해야 하고 배점이 각각 10점이다. 53번은 ‘제시된 정보를 보고 단락 구성하기’ 문항인데 배점이 30점이다. 54번은 ‘긴 글 구성하기’ 문항으로 주장하는 글쓰기이고 배점이 무려 50점이나 된다. 54번은 고급 단계의 글쓰기 문항이므로 한국에 대한 배경지식은 물론 글의 내용과 형식을 고루 갖추어야 하므로 학습자들이 어려워한다. 학습자들이 53번과 54번 글쓰기를 못하면 100점 배점 중에 80점을 놓치게 되고, 그러면 고급 등급을 받기가 그만큼 어려워진다. 그러므로 학습자들의 한국어능력시험의 고급 등급을 받으려면 토픽 쓰기의 교수-학습이 필요하다.

3) 정연숙(2018)에서 외국인 유학생을 대상으로 조사한 결과 학습자들에게 가장 어려운 것은 말하기(42명, 36.8%)로 나타났으며 다음이 쓰기(39명, 34.2%), 듣기(16명, 14%), 읽기(7명, 6.1%)의 순으로 나타났다.

4) 경기도 H대학은 대학 입학 자격이 한국어능력시험 3급 이상, 또는 국제어학원 3급 수료, 그리고 자체 학과에서 치르는 시험이 있는데 3가지 중 한 가지를 충족하면 입학이 가능하다.

는 학습자들의 글쓰기에 자신감을 가질 수 있도록 하고, 토픽 54번 쓰기⁵⁾에도 도움을 주고자 한다.

통합 학습은 네 가지 언어 영역인 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기를 따로 분리해서 가르치는 것이 아니라 통합하여 교육이 이루어질 때 더 효과적이다. 듣기와 읽기의 이해 영역과 말하기와 쓰기의 표현 영역이 서로 연결되어 상호 교환적이므로 설득 능력 향상을 위해 말하기와 논설문 쓰기를 지도할 때도 통합 교육이 적절하다고 할 수 있다. 토론할 때 주제에 대해 자료를 찾아 읽고, 자신의 의견을 말할 때 상대방에게 논리적으로 설득력 있게 전달해야 하며 상대방의 이야기를 잘 들어야 반론도 할 수 있고 토론을 이어 나갈 수도 있다. 또한, 토론을 통해 자기가 생각하지 못했던 상대방의 의견을 듣고 더 폭넓게 이해하고 생각할 수 있으며 토론의 내용을 정리하여 글을 보다 쉽게 쓸 수 있다. 따라서 읽기, 듣기, 말하기와 글쓰기는 밀접하게 관련되어 있어 읽기, 듣기, 말하기와 쓰기의 통합 교육이 효과적일 것이다.⁶⁾

쓰기 교육에서 중요시되는 능력은 조사, 어미의 활용과 같은 정확성을 요구하는 미시적 능력도 중요하지만 구조적 층위와 주제 구조와 같은 내용 층위의 거시적 능력과 관련된 내용, 구조, 언어 표현⁷⁾과 같은 능력도 요구된다. 이를 위해 본고에서는 먼저 정확한 문장쓰기와 단락쓰기에 초점을 맞추어 교육 방안을 구성할 것이다.

이에 중급 한국어 학습자들을 대상으로 설득 능력 향상을 위해 말하기와 논증적 쓰기 통합 교육의 교육 방안을 다섯 단계로 나누어 단계별로 제시할 것이다. 또한, 한국어 학습자들의 설득 능력 향상을 위한 말하기와 연계한 논설문 쓰기의 교육 방안이 효과가 있는지를 만족도 조사와 교육 전후를 비교하여 검증하고자 한다.

주요어 : 말하기, 논설문 쓰기, 설득 능력, 교육 방안, 학문 목적

2. 선행연구 고찰

본고의 논의와 관련하여 선행연구는 ‘말하기와 논증적 쓰기 통합교육’과 ‘한국어능력시험 쓰기 교육’에 대한 연구들을 살펴보았다. 먼저 ‘말하기와 논증적 쓰기 통합교육’에 대한 연구는 다음과 같다. 김병원(2001), 송무아(2005), 이정연(2016), 손숙희(2018) 등이 있다. 김병원(2001)은 토론을 지도하면서 자신의 주장을 안건에 대해 찬/반 선택이 어떤 이유에서 왔고, 그 이유가 왜 옳은 지, 상대방 주장의 이유는 왜 옳지 않은 지 말하는 내용으로 초등학교 6학년을 대상으로 토론 실험 수업을 통해 주장을 이유-설명-반론짜기의 ‘정당화 의무’와 ‘반론짜기’ 수행으로 말하게 하였다. 말할 때 찬성과 반대가 교대로, 정해진 시간 안에 각자 자신의 말을 다 하도록 하였다. 이 두 원칙을 교육한 후 토론 수업을 받은 학생의 글에서, 각 안건에 대한 내용의 구조화 기능이 향상되고, 동시에 추상화 기능도 향상되었다는 것을 토론 후에 학생이 쓴 글을 분석하여 밝혔다. 즉 토론할 때 ‘안건에 대해 찬/반 선택-이유-설명-반론짜기-정리’의 순서로 찬성 반대가 교대로 정해진 시간을 지켜 말하면서 내용의 구조화와 추상화 하는 사고의 기능이 향상된다고 주장하고 실험을 통해 증명하였다. 송무아(2005)는 중학교 학생들이 필자의 입장에서 논술 텍스트를 구성할 때, 머리 속에 생각은 많은데 어떤 내

5) <표 1-2> 한국어능력시험(TOPIK II) 영역별 평균 점수 (출처: 김정숙, 2017: 20)

6) 이재승(1992)은 이해 영역인 듣기와 읽기의 하위 기능을 토대로 듣기와 읽기의 차이 기능을 상정한 후 이들 간의 공통 기능을 상정하고 나서, 상관 연구를 통해 공통 기능의 상관도를 검증하였다. 검증 결과 듣기와 읽기의 하위 기능 간에 상관이 높다는 것을 밝혀내고, 듣기와 읽기만이 아니라 듣기와 쓰기, 듣기와 말하기, 읽기와 쓰기 등의 관련성에 대한 연구의 필요성을 제안하였다. 그의 논문은 언어 기능 영역들이 가지고 있는 하위 요소들의 관련성을 연구하여 통합 지도의 기초를 마련하고 있다.

7) Tribble(2002)은 글쓰기 지식을 내용 지식(content knowledge), 쓰기 과정 지식(writing process knowledge), 맥락 지식(context knowledge), 언어 구조 지식(language system knowledge)의 네 가지 범주로 구분한다. 내용 지식은 글을 쓸 주제 영역과 관련된 지식을, 쓰기 과정 지식은 특정한 쓰기 과제를 수행하는 적절한 방식에 대한 지식을 의미한다. 맥락 지식은 그 글이 읽혀질 사회적 맥락이나 그 쓰기에 관계되는 공동의 텍스트에 대한 지식이다. 언어 구조 지식은 글을 쓰는 데 필요한 언어 체계에 대한 지식을 말한다.

용으로 글을 채워나가야 할지 몰라 당황해하는 경우가 있는데, 이때 필자에게 글의 내용이 어떻게 흘러가야 하는지 방향을 제시해 줄 수 있는 구조 분석이 바로 <화제 제시 -문제 제기 -해결 방안- 요약 평가>의 4단계 구조라고 하였다. 이 모형은 필자가 각 단계별로 내용을 구성할 수 있도록 발산적 사고를 유도한다는 장점을 지니고 있다고 하였다. 이정연(2016)은 논증이란 논리적인 사고를 드러내는 언어화 과정으로 논증이 성립되기 위해서는 청자가 납득할 만한 타당하고 합리적인 논거가 뒷받침되어야 한다. 이러한 논거는 주장을 확실하게 뒷받침할 수 있는 널리 통용되는 사실이나 믿음, 일반적으로 통용되는 진실, 진리로 수용될 수 있는 진술 등으로 구성된다고 하였고, 논증의 구성 요소를 윌리엄스와 콜롬(Williams & Colomb)이 제시한 것처럼 ‘주장, 이유, 근거, 반론 수용 및 반박’으로 보았다. 논증의 핵심인 ‘주장’과 주장을 뒷받침하는 진술인 ‘이유’를 기본 구조로 하고, 논증의 타당성을 확보하기 위한 객관적인 자료로써 ‘근거’를 설정하였다. ‘반론’은 자신의 주장에 대해 자신과 입장이 다른 상대방의 의견을 예상하는 것으로 사전에 이를 미리 작성해 보는 것은 상대방을 설득하는데 도움을 줄 수 있다는 전제 하에 설득적 말하기와 쓰기를 위한 논증 구조에서 필수 요소로 보았다. 콜롬(Williams & Colomb)과 다른 점은 ‘공손성’을 적용하여 확대, 해석하여 제시했다. 손숙희(2018)는 오레오(OREO) 방법으로 자신의 의견(opinion)과 그렇게 생각하는 이유(reason)와 근거를 말하고, 그 이유나 근거를 보다 구체적으로 설명(example)하면서 사례를 들 수 있다. 그리고 지금까지 자신의 의견이나 제안(opinion/offer)을 다시 언급하면서 입장을 정리하였다.

본고는 논증을 위한 구성 요소를 먼저 ‘의견-이유 말하기’로 지도하고 익숙해지면 손숙희의 오레오(OREO) 방법으로 진행하고, 반론을 가르칠 때는 김병원(2001)의 ‘안건에 대해 찬/반 선택-이유-설명-반론짜기-정리’의 방법으로 단계적으로 지도할 것이다. 본고는 논증의 구성 요소를 정리하면 오레오(OREO)에 반론을 추가한 형태이다.

그 다음으로 ‘한국어능력시험 쓰기 교육’과 관련된 연구들은 김정숙(1998), 김은희(2013), 장수(2013), 현빈·최재찬(2014), 박영희(2016), 김경선(2018), 이명화(2018), 곽준화(2018), 서유연(2018), 정성현(2018), 이효인(2019), 신은경(2019), 장주천(2020), 황은영 외(2020), 유안형(2022) 등이 있다. 김정숙(1998)은 쓰기 교육의 목표를 형식적으로 응집성 있고 의미적으로 일관성과 완결성을 갖춘 담화의 생성에 두고, 담화 능력 배양을 위한 쓰기 교육의 방법과 절차, 그리고 쓰기 활동의 유형을 제시하였다. 김은희(2013)는 토픽 고급 단계 쓰기의 문항과 문항의 채점 기준을 분석하여 쓰기의 각 영역에서 요구하는 쓰기 전략이 무엇인지 살펴보고 각 영역별로 바람직한 쓰기 교육에 관한 지도 방안을 유형별로 제시하였다. 토픽 고급 단계 쓰기 교육 방법으로 첫째, 학습자에게 신문을 비롯한 다양한 읽기 자료를 접하게 해서 글의 핵심을 자기의 관점과 언어로 요약할 수 있도록 지도한다. 둘째, 체계적인 문법 교육을 통해 한국어의 기본적인 문장 구성과 문장 확대 방법을 알고 이를 바탕으로 맥락에 어울리는 문장을 구성할 수 있게 지도한다. 셋째, 논술 교육을 통해 학습자들이 논리적이고 응집력이 있는 글을 쓸 수 있도록 지도한다. 또한, 무엇보다 쓰기 교육은 지속적인 쓰기 활동이 이루어질 때 효과가 나타나므로 꾸준한 연습을 강조했다. 장수(2013)는 모의시험 답안지를 분석하여 잘 틀리는 문항이 무엇인지, 학습자들에게 어떤 쓰기 능력이 요구되는지에 대해 살펴보고, 토픽 쓰기의 효과적인 교육 방안을 제시하였다. 현빈·최재찬(2014)은 한국어능력시험 쓰기 영역에서 자유 작문 문항을 대상으로 학습자들이 글을 쓸 때 평가 기준을 제시하는 것과 제시하지 않았을 때 어떤 영향을 미치는지를 분석하였다. 박영희(2016)는 토픽 쓰기 평가 영역 중 작문 평가 결과물을 바탕으로 초급, 중급, 고급의 한국어 학습자의 글쓰기 양상과 특성을 분석하고 연구 결과를 바탕으로 토픽 쓰기 교육 방안을 모색하였다. 또한, 2018년에 발표된 논문으로 김경선(2018), 이명화(2018)는 토픽 쓰기의 문항을 분석하여 교육 방안을 제시하였고, 곽준화(2018)는 토픽 수험자를 대상으로 쓰기 영역에 대한 인식과 태도를 분석하였다. 서유연(2018)은 토픽 쓰기 54번 문항의 답안으로 텍스트 구조 분석을 통해 주장하는 글의 특성을 밝히고 글쓰기 모형을 제시하였다. 정성현(2018)은 토픽 54번 쓰기 문항에 대한 교사와 학생의 인식을 연구하였는데, 쓰기 교육이 어려운 이유는 학생은 ‘학습자의 기본적 글쓰기 소양의 부족’

8) 손숙희(2018), 150년 하버드 글쓰기 비법, 유노북스.

이고, 교사는 ‘작문 지도에 대한 부담감’을 언급하면서 교사들에게 글쓰기 지도 방법을 교육하는 것이 필요하다고 하였다. 이효인(2019)은 효과적인 TOPIK 쓰기 교육을 위해서 출제된 문제 유형을 분류한 후에 텍스트 구조를 분석해서 교육해야 한다고 주장했다. 한편, 신은경(2019)은 외국인 학부생을 대상으로 교양 수업에서 토픽(TOPIK) 쓰기 수업을 실시하여 모범 답안을 번역하여 읽기, 쓰기, 말하기를 통합하여 교육하는 것이 토픽 작문에 유익하다고 밝혔다. 이밖에 장주천(2020)은 토픽 53번 문항에 대해 토픽 응시자들이 작성한 모범 답안지를 내용, 구조, 표현적인 측면으로 나누어 분석하여 53번 쓰기 문항에 대해 교육에 참고할 만한 내용을 제시하였으나 구체적인 교수 방안에 대한 내용은 제시되지 않았다.

황은영 외(2020)는 토픽 54번 문항에 대한 교육 방안을 SNS를 활용하여 교육하고 토픽 쓰기 시험 점수가 향상되었음을 검증하였다. 유안형(2022)은 중국인 학습자를 대상으로 토픽 시험 공부에 도움을 주고자 토픽 54번 쓰기 교재를 구성하고 개작하였다.

이상의 선행 연구를 검토한 결과 한국어능력시험 쓰기(TOPIK) 교육과 관련된 논문은 많다. 그러나 교육 방안에 초점을 둔 연구는 드물고 특히 54번 주장하는 글의 구체적인 교육 방안을 제시한 연구는 더욱 드물어서 많은 연구가 필요하다. 앞의 선행연구를 정리해 보면 김은희(2013), 장수(2013), 김경선(2018), 이명화(2018)는 쓰기의 문항 전체를 다루어서 구체적인 교육 방안이 드러나지 않았고, 박영희(2016)는 토픽 쓰기 평가 영역 중 작문 평가 결과물로 한국어 학습자의 글쓰기 양상을 분석하였다. 곽준화(2018)는 토픽 수험자의 쓰기에 대한 인식과 태도를 다루었고, 서유연(2018)과 이효인(2019)은 텍스트 구조 분석에 초점을 두었으며, 정성현(2018)은 쓰기 문항에 대한 학생과 교사의 인식에 대해 연구하였다. 장주천(2020)은 53번 문항을 대상으로 하였고, 유안형(2022)은 54번 쓰기 교재를 구성하고 개작하는 것을 목적으로 하였다. 신은경(2019), 황은영 외(2020)은 54번 문항을 대상으로 한 교육 방안에 대한 연구이고, 구체적인 교육 방안이 제시되었다. 그러나 교육 방안에 대한 연구는 부족하여 연구 대상이나 연구 방법 또는 교수법에 따라 다양하게 연구되어야 할 것이다.

이에 본고는 한국어 학습자들을 대상으로 한국어능력시험(TOPIK) 쓰기 능력 향상과 설득 능력 향상을 위해 말하기와 쓰기 통합 교육의 교육 방안을 단계별로 제시하고자 한다.

또한, 한국어 학습자들의 설득 능력 향상을 위한 말하기와 연계한 논증적 쓰기의 교육 방안이 효과가 있는지를 만족도 조사와 교육 전후를 비교하여 검증하고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상 및 방법

본 연구대상은 어학원의 중급 학습자를 대상으로 토픽 대비반에 자원한 학생으로 한 달 동안 일주일에 두 번, 2시간씩 8번을 토픽 대비반 수업을 진행하였다. 그 중 54번 쓰기문항은 주 1회, 2시간씩 총 4회 8시간으로 수업을 진행하였고, 연구 기간은 2022년 9월 둘째 주부터 4주 동안 수업한 후 전후를 비교 분석해 보았다. 국적은 대부분 중국이고 2명은 몽골 학생이었다. 토픽Ⅱ 시험을 본 경험이 3명 정도 있었으며 나머지 12명은 토픽Ⅱ 시험을 본 경험이 없고 공부를 한 적도 없었다.

연구를 위한 수업 자료는 토픽 기출문제와 토픽 쓰기 교재⁹⁾, 그리고 H대학교 어학원 교재를 활용하였다. 수업을 시작하면서 토픽 쓰기에 대해 간략하게 설명하였고, 토픽 쓰기 54번 수업 진행에 대해 주 1회 2시간, 4회 8시간 수업에 대해

9) ① ‘HOT TOPIK’ 쓰기(현빈 · 최재천) ② TOPIK Ⅱ 쓰기(성하춘)

진행 순서와 방법을 설명하였다. 토픽 54번 쓰기의 수업은 4회 8시간으로 주어진 시간이 많지 않기 때문에 54번 600-700자 쓰기로 바로 연습하지 않고, 200-300자 쓰기의 오레오(OREO)형식에 맞춰 주장하는 글쓰기 유형으로 주제를 선택하여 진행했으며, 그날 배운 어휘로 문장 만들기과 단락 쓰기에 초점을 맞춰 진행하였다. 주제에 대한 배경지식을 활성화하기 위해서 동영상 카톡에 공유하고, H대학교 어학원 교재를 활용하여 한 번 들어 본 익숙한 주제를 선택하여 제시하였다. 수업은 단계적으로 진행을 하기 위해 다음 순서로 진행하였다.

〈표 1〉 토픽 54번 쓰기 과정



위의 〈표 1〉에서 쓰기 수업 진행 과정은 ‘① 어휘로 문장 만들기- ② 주제에 대한 나의 찬반 의견과 이유 말하기- ③ 단락 쓰기(OREO오레오)- ④ 긴 글 구성하기(논설문)- ⑤ 피드백 받고 다시 쓰기’ 순서로 진행하였다. 학습자들의 한국어 실력이 중급 수준이고, 3급과 4급의 시작 단계인 어학원 수업 초반이며, 1주에 2시간 총 8시간 수업으로 진행되었고, ④ 단계의 긴 글 구성하기는 학습자의 한국어 수준에서 어려움이 많은 것으로 나타나¹⁰⁾ 단락쓰기에 집중하여 지도 방안을 구성하였다.

3.2. 한국어능력시험(TOPIK) 쓰기 문항 분석

본 절에서는 개편된 35회 토픽부터 문제가 공개된 52회까지의 토픽 쓰기 54번 문항을 살펴보고, 문항에서 요구되는 능력이 무엇인지 파악하여 토픽 시험 응시자에게 도움이 되고자 한다. 54번 쓰기 문항은 제시된 주제로 과제를 수행하면서 자신의 주장과 의견을 논리적이고 일관성 있게 600~700자로 서술해야 한다. 54번 문항의 토픽 35회부터 52회까지의 기출문제를 살펴보면 다음과 같다.¹¹⁾

10) 실제로 학습자들에게 54번 쓰기 문제를 쓰라고 했을 때 첫날 예고 없이 쓰기 54번 문항을 테스트하였는데 15명 중 10명은 한 글자도 못 썼고, 5명 중 3명은 50자를 못 넘기고 2명만 500-600자를 썼다. 학습자들이 중급 학습자라고 해도 중간 시험 전이어서 2급 공부 후에 갓 올랐은 3급과 3급을 갓 마친 수준의 4급 학습자들이었다. 그래서 54번 문항 지도를 문장 만들기과 단락쓰기에 초점을 두고 지도하였다.

11)

54	※ [54] 다음을 주제로 하여 자신의 생각을 600~700자로 글을 쓰십시오. (50점)
47회	<p>‘칭찬은 고래도 춤추게 한다.’는 말처럼 칭찬에는 강한 힘이 있습니다. 그러나 칭찬이 항상 긍정적인 영향을 주는 것은 아닙니다. 아래의 내용을 중심으로 칭찬에 대한 자신의 생각을 쓰십시오.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 칭찬이 미치는 긍정적인 영향은 무엇입니까? • 부정적인 영향은 무엇입니까? • 효과적인 칭찬의 방법은 무엇입니까?
52회	<p>우리는 살면서 서로의 생각이 달라 갈등을 겪는 경우가 많다. 이러한 갈등은 의사소통이 부족해서 생기는 경우가 대부분이다. 의사소통은 서로의 관계를 유지하고 발전시키는데 중요한 요인이 된다. ‘의사소통의 중요성과 방법’에 대해 아래의 내용을 중심으로 자신의 생각을 쓰라.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 의사소통은 왜 중요한가? • 의사소통이 잘 이루어지지 않는 이유는 무엇인가? • 의사소통을 원활하게 하는 방법은 무엇입니까?

54번 쓰기 문항은 고급 수준의 문항이고, 주장하는 글쓰기이며, 한국어 능력을 종합적으로 평가하는 문항이다. 문항의 배점은 50점이고, 쓰기 시간은 51-54번까지 50분이 주어진다. 그러므로 쓰기 시간은 전략적으로 배분하여 관리해야 하는데, 54번 쓰기 시간은 25분 내외로 쓸 수 있도록 연습해야 한다. 쓰기 주제에 대해 서술하면서 요구하는 과제의 내용을 모두 포함해서 자신의 생각을 써야 하고, 관련 없는 내용이 있으면 감점이 될 수 있다. 54번 문항의 쓰기 주제는 다양하지만 사회적인 문제를 다룬 주제가 많아서 외국 유학생은 한국사회에 대한 배경지식이 필요하며 이는 사회생활을 하면서 나와 내 주변에 대해 관심을 갖고 심도 있게 생각해 봐야 한다. 이것은 평소에 독서와 시사에 관심을 갖고 우리 사회의 문제를 깊이 있게 고민해야 알 수 있다. 글의 전개가 논리적이어야 하고 서론-본론-결론의 구조가 응집성 있게 연결되어야 한다. 문장을 구성할 때에 중급이상 고급 수준의 어휘와 문법을 사용해야 하고, 내용이 바뀌면 단락을 구분하여 작성해야 한다. 개요 작성을 해야 통일성과 일관성 있게 서술할 수 있고, 사회적인 내용의 주제에 대해 자신의 의견이나 주장을 브레인스토밍(Brainstorming), 정보 수집(자료 찾기), 토의하기 등으로 정리해 보고 이를 개요작성 후 논리적으로 구성하여 글로 완성하는 연습을 해야 한다. 평소 문장연습과 문단쓰기 연습을 꾸준히 하고 담화 구성능력을 기르기 위한 글쓰기 연습도 필요하며, 더불어 논리력을 길러야 한다. 구어적인 어휘와 문법을 사용하면 안 되고, 문장 종결형으로 ‘-ㅂ/습니다’나 ‘-아/어요’체를 사용하는 것보다 서술체 ‘-(ㄴ/는)다’를 사용하는 것이 좋다. 글을 다 쓴 다음 스스로 읽으면서 퇴고 과정을 거치고, 제시된 평가표를 참고하여 스스로 채점해 보는 것도 필요하다. 54번 문항의 평가기준을 제시하면 다음과 같다.

〈표 2〉 토픽 쓰기의 평가 기준

문항	평가 범주	평가 내용
51-52	내용 및 과제 수행	내용이 맥락에 맞게 적절한가?
	언어 사용	문장 단위의 표현이 정확하고 격식에 맞는가?
53-54	내용 및 과제 수행 (7점/12점)	<ul style="list-style-type: none"> •주어진 과제를 충실히 수행하였는가? •주제에 관련된 내용으로 구성하였는가? •주어진 내용을 풍부하고 다양하게 표현하였는가?
	글의 전개 구조 (7점/12점)	<ul style="list-style-type: none"> •글의 구성이 논리적이며 조직적인가? •글의 내용에 따라 단락 구성이 잘 이루어졌는가? •논리 전개에 도움이 되는 담화표지를 적절하게 사용하여 조직적으로 연결하였는가?
	언어사용 (8×2=16, 13×2=26)	<ul style="list-style-type: none"> •문법과 어휘를 다양하고 풍부하게 사용하며 적절한 문법과 어휘를 선택하여 사용하였는가? •어휘, 맞춤법 등의 사용이 정확한가? •글의 목적과 기능에 따라 격식에 맞게 글을 썼는가?

국립국제교육원이 제시한 토픽(TOPIK) 쓰기 답안 작성 방법에 의하면 자신의 생각을 논리적으로 표현하는 글을 평가할 때 평가기준을 크게 3가지로 구분하였다. 첫째, 내용 및 과제 수행이 12점이고 둘째, 글의 전개 구조가 12점이고 셋째, 언어 사용이 26점이다. 이 중에 언어사용이 가장 높은 점수를 차지하고 있다. 언어 사용에서는 문법과 어휘를 다양하고 풍부하게 사용하고 정확하게 사용했는지, 적절하게 사용했는지, 격식에 맞게 글을 썼는지를 평가한다.¹²⁾

12) 토픽 쓰기의 평가 기준 (출처: 한국어능력시험 홈페이지)

4. 말하기와 논증적 글쓰기 교육 방안

4.1. 주제 선정 및 수업 내용

토픽 쓰기 54번은 토픽 기출문제와 같이 주제에 대한 자신의 생각을 600~700자로 글을 써야 한다. 자신의 생각을 논리적으로 구성해야 하는데 54번 문항을 읽고 지시문의 어휘를 이해하지 못하여 무엇을 해야 하는지 모르는 학습자가 많았다. 그래서 학습자들이 쉽고 익숙하게 생각할 수 있는 한국어 교재에서 주제를 찾아보았다. 학습자가 3-4급이므로 교재는 이미 공부한 2-3급의 한국어 어학원 교재에서 살펴보았다.¹³⁾ 4급은 진도가 얼마 나가지 않은 상태여서 제외하였다. 그리고 54번 기출 문제와 토픽 교재를 참고하여 선정하였다.¹⁴⁾ 주제는 1. 국제 결혼을 어떻게 생각하세요? 2. 결혼 전에 동거할 수 있다. 3. 연애는 필요하다 4. 대학생은 아르바이트를 하는 것이 바람직하다. 이상 4가지로 주제를 선정하여 진행하였다.

본 수업은 매주 2시간씩 4주 동안 주 1회 진행하였고 단락쓰기에 초점을 두고 진행하였다. 수업계획표는 다음 <표 3>과 같다.

13)

단계	교재	안건	교재 내용
2급	11과 115쪽	1. 국제 결혼을 어떻게 생각하세요? 2. 교실에서 음식을 먹는 것 3. 수업시간 휴대 전화 사용	<p>3 다음 주제에 대해 자기 생각을 말해 봅시다. Express your opinion about the following topic.</p> <p>국제결혼을 어떻게 생각하세요?</p> <p>1. 국제 결혼 2. 교실에서 음식을 먹는 것 3. 수업시간 휴대 전화 사용</p> <p>자기의 생각이나 주장을 부드럽게 말할 때도 "은/는/을" 것 같다는 습니다.</p> <p>제 생각에는 국제결혼을 하면 힘들 것 같아요. 왜냐하면 문화가 많이 다르기 때문이에요.</p> <p>제 친구도 국제결혼을 했는데 문제가 없는 것 같아요. 그러니까 서로 사랑하면 괜찮을 것 같아요.</p>
3급	6과 142쪽	1. 10대에 이성 친구를 사귀어 보는 것이 좋다 2. 여자와 남자는 친구가 될 수 있다. 3. 사랑한다면 결혼 전에도 동거를 할 수 있다.	<p>1) 의견 주장하기 / 이유 말하기</p> <p>저는 _____ (는/는)라고 생각합니다. (왜냐하면) _____ 기 때문입니다.</p> <p>2) 의견 정리하기</p> <p>그래서 제가 생각하기/보기에는 _____ (으)는 (으)르 것 같습니다.</p>
	10과 98쪽	1. 직장에 꼭 정장을 입고 출근해야 한다. 2. 회식에 꼭 참석해야 한다. 3. 사내 연애를 하면 좋다. /연애는 필요하다	<p>찬성 → 저는 _____ 아/어야 한다고 생각합니다. 제가 생각하기에는 _____ 는 것이 좋을 것 같습니다.</p> <p>반대 → 저는 _____ 는 것은 좋지 않다고 생각합니다. 제가 생각하기에는 _____ (으)르 필요는 없을 것 같습니다.</p> <p>이유 → 왜냐하면/그 이유는 _____ 기 때문입니다.</p>

14) ① 'HOT TOPIK' 쓰기 ② TOPIK II 쓰기, 한국어능력시험 홈페이지(<http://www.topik.go.kr>)

〈표 3〉 설득적 말하기와 글쓰기 수업 내용

	주제	수업내용
1주	국제 결혼을 어떻게 생각하세요?	T: 문장 만들기 설명, 논지설명- 주제 공유 T+S: 주제에 대해 장단점 3가지 찾기, 피드백 S: 54번 테스트, 국제 결혼에 대해 찬/반 의견을 밝히고 이유 쓰기, 말하기
2주	결혼 전에 동거할 수 있다	T: 오레오(OREO)설명, 논지설명-주제 공유, T+S: 장단점 3가지 찾기, 피드백 S: 메모하기-(생각정리하기, 자료 찾기), OREO로 말하기, 글쓰기
3주	연애는 필요하다	T: 논지설명-주제 공유, T+S: 장단점 3가지 찾기, 피드백 S: 토의하기, 오레오(OREO)로 말하기, 글쓰기
4주	대학생은 아르바이트를 하는 것이 바람직하다.	T: 논지설명-주제 공유 T+S: 장단점 3가지 찾기, 피드백 S: 토의하기, 오레오(OREO)로 말하기, 글쓰기

4.2. 말하기와 논증적 쓰기 교육 방안

학교의 토론(Academic Debate)은 어떤 안건에 대해 학생들의 찬성과 반대의 편으로 가르고, 룰에 따라 토론을 진행하면서 점수를 준다. 찬성과 반대의 대결은 1대 1도 될 수 있고, 2대 2, 3대 3, 4대 4도 될 수 있다. 필요와 상황에 따라 결정한다. 그러나 발언의 순서는 반드시 찬성측과 반대측이 공평하게 찬성부터 시작하여 교대로 진행하고 발언의 시간은 미리 정하여 엄수한다(김병원2001).

학교 토론은 다음 다섯 가지 원칙을 준수한다(Phillips, Hicks, & Springer, 1996, 7).

1. 토론자는 주장의 성실한 사고 과정을 존중해야 한다. (주장의 사고 과정은 이유-설명-반론으로 해석)
2. 토론의 기초는 의견을 공평하게 교환하는 데에 있다.
3. 토론은 서로를 존중하면서 수행하여야 한다.
4. 토론의 내용은 정직한 조사 결과와 유효한 실증의 내용을 담아야 한다.
5. 토론은 객관적 사고와 진지한 청취의 자세를 학습하는 과정이어야 한다.

손숙희(2018)¹⁵⁾의 오레오(OREO)는 단락 쓰기의 한 방법으로 소주제와 뒷받침 문장 대신에 주제에 대한 자신의 의견(opinion)과 그렇게 생각하는 이유(reason), 그 이유나 근거를 보다 구체적으로 설명(example)하면서 사례를 들 수 있다. 그리고 지금까지 자신의 의견이나 제안(opinion/offer)을 다시 언급하면서 입장을 정리한다.

토론 교육 방법은 김병원(2001), 손숙희(2018)의 방법을 응용하여 첫 번째 단계, 토론 주제에 대해 학습자와 의미를 공유하고 논지에 대한 설명을 한 후 배경지식 활성화화를 위해 동영상을 보거나 함께 주제에 대해 찬반 이유를 3가지씩 찾는다. 그 후 5분 정도 메모하면서 자료를 찾거나 생각을 정리할 시간을 준다. 5분 후 자신의 의견에 대해 돌아가면서 오레오(OREO)로 말하게 한다. 두 번째 단계, 찬성과 반대 팀이 나뉘면 팀끼리 근거 찾기나 반론에 대비하여 토의(discussion)를 한다. 세 번째 단계, 토의 후에 찬반 대표(3대 3일 경우) A, B팀에서 1, 2, 3번의 역할을 정해서 1번은 각각 찬반 입론을 하고, 2번도 각각 교차조사, A, B 3번이 최종 발언으로 마무리한다. 그때 팀원들은 경청하거나 평가한다.

15) 손숙희(2018), 150년 하버드 글쓰기 비법, 유노북스.

네 번째 단계, 모두 자기 의견을 오레오(OREO) 방법에 반론을 포함하여 글을 쓴다. 다섯 번째 단계, 쓴 글을 공개하여 피드백을 한다. 피드백할 때 쓴 글을 단체카톡방에 올려 공유한 다음, 교사나 팀원이 글의 장점은 많이, 단점 한 가지를 예의 있게 말한다. 이에 대한 교사의 피드백은 아무리 강조해도 지나치지 않을 만큼 중요하다. 대부분의 학습자들이 틀린 문제를 다시 틀리기 때문에 면대면 피드백이나 협동과정을 통한 공개적인 피드백이 필요하다.

본 수업에서는 수업 진행 과정은 ‘① 어휘로 문장 만들기- ② 주제에 대한 나의 찬반 의견과 이유 말하기- ③ 단락 쓰기(OREO오레오)- ④ 긴 글 구성하기(논설문)- ⑤ 피드백 받고 다시 쓰기’ 순서로 진행하였다.

① 문장 쓰기

일반적으로 생각을 표현할 때 생각의 최소 단위인 문장으로 나타낸다. ‘주어-서술어’ 구조의 가장 기본적인 문장에서 출발하여 주어의 행위나 감정의 대상이 되는 목적어나 보어를 사용하여 주어-목적어-서술어 또는 주어-보어-서술어의 형태인 단문을 사용하게 된다. 그러므로 먼저 단문 구조의 쓰기를 충분히 연습한 후에 복문 구조의 문장을 연습시킨다. 단문 쓰기가 제대로 되어야 복문 쓰기가 수월하게 된다. 단문 쓰기를 제대로 익히지 않은 채 복문 쓰기를 하면 오류가 양산되므로 단문 구조의 문장을 충분히 연습시켜야 할 것이다. 글쓰기가 글로 자기의 생각을 다른 사람에게 전달하는 의사소통 행위이고 생각은 문장을 통해 형성되고 전달된다. 그러므로 문장 쓰기는 글쓰기 교육의 기초이고 필수이다. 문장 쓰기 연습은 ‘외국인을 위한 한국어 문장 쓰기의 모든 것¹⁶⁾’으로 진행하였다. 아래와 문장을 확대하고 어휘도 중 고급 어휘를 사용한다.

1단계: N(주어) A. (한국어 공부는 재미있다.)
 2단계: N(주어) N이/가 A. (한국 사람은 정이 많다.)
 3단계: N(주어) N에/에게/으로 A. (그 사람은 지도자로 적합하다.)

② 의견이나 논지에 대해 이유 말하기

어휘가 문장을 만들고 문장이 모여 단락(문단)을 만들고 단락이 담화로 연결된다. 어휘와 문장쓰기의 기초가 탄탄해야 단락을 쓸 수 있다. 여기서는 의견과 이유 말하기 단계로 2급 한국어 교재에 ‘국제 결혼을 어떻게 생각하세요?’라는 질문에 대해 “제 생각에는 () (으)면 () 을/르 것 같아요. 왜냐하면 () 때문이에요.”와 같이 대답하도록 연습한다. 아래와 같이 말하고 쓰는 연습을 한다.

1. 혼전 동거 (찬성 , 반대)

찬성 or 반대 이유 : _____

설명: _____

16) 박미경 외(2016), 외국인을 위한 한국어 문장 쓰기의 모든 것(중급), 박이정.

③ 단락 쓰기

단락이란 몇 개의 문장이 하나의 주제로 덩어리를 이루는 것으로 중심 생각을 진술한 소주제문과 이를 뒷받침하는 문장들로 이루어진다. 따라서 뒷받침 문장은 소주제가 되는 중심 문장의 내용을 보충하고 구체화할 수 있는 내용들로 이루어져야 한다. 소주제문과 뒷받침 문장들로 이루어진 단락은 핵심을 미리 밝힘으로 초점을 쉽게 파악할 수 있으며, 글을 일관성 있게 전개할 수 있다.

단락의 구성 요건으로 통일성, 일관성, 완결성을 갖추어야 된다. 통일성이란 논지가 전체 흐름에 맞게 전개되어야 하며, 글의 처음부터 끝까지 주제에서 벗어나지 않는 내용으로 서술해야 하고, 그 입장이나 시각이 유지되어야 한다. 소주제문과 뒷받침 문장이 내용면에서 일관되어야 한다. 하나의 단락은 하나의 소주제가 있어야 하고 뒷받침하는 문장들은 소주제를 설명하는 내용으로 구성되어야 한다. 소주제문을 뒷받침하는 문장들이 일정한 질서에 따라 논리적으로 연결되어야 한다. 이러한 일관성을 유지하기 위해 문장들을 맥락에 맞는 접속어와 지시어 등의 적절한 텍스트 구조 표지를 사용하여 긴밀하게 연결되어야 한다. 문장과 문장 사이의 내용이 논리적으로 이치에 맞게 연결되어야 하고, 앞뒤의 서술이 이치에 합당한 서술인지, 적절한 뒷받침 문장을 사용하고 있는지 등을 살펴야 한다. 완결성이란 적절한 뒷받침 문장들이 하나의 소주제문을 향해 충분히 설명되어야 하고 소주제문의 내용이 충분히 전개되어 있지 않으면 단락의 완결성이 떨어진다. 이를 위해서 뒷받침 문장들이 소주제문에 대한 타당성을 갖추고 있어야 한다. 뒷받침 문장이 빈약하면 소주제문이 분명히 드러나지 않는다. 또한, 뒷받침 문장의 양이 충분하더라도 내용이 일관성이 없다면 완결성이 떨어지는 인상을 준다. 소주제문을 위한 설명, 논증, 예시 등이 충분히 제시되어야 완결성 있는 단락이 된다. 그러므로 단락은 소주제문에 대한 뒷받침 문장들이 근거(이유나 방법), 논증(객관적 자료, 전문가의 의견 등), 예시(사실과 사례), 부연설명이 충분히 제시되어야 완결성 있는 단락이 된다.

④ 반론 쓰기 및 긴 글 구성하기

오레오(OREO)로 연습한 단락쓰기가 익숙해진 후에 논증적인 긴 글쓰기에 대해 지도한다. 이 글의 구조와 텍스트 구조 표지를 익히고, 개요 짜기를 해서 긴 글쓰기를 완성할 수 있도록 한다. 아래 글은 반론 쓰기를 연습한 것이다.

〈표 4〉 단락쓰기와 반론쓰기 예시

토론주제	대학생들은 아르바이트를 하는 것이 바람직하다.	
자기 입장	나는 대학생들이 아르바이트를 하는 것에 대해서 찬성한다.	나는 대학생들이 아르바이트를 하는 것에 대해서 반대한다.
이유	왜냐하면 대학에서 할 수 없는 다양한 경험을 쌓을 수 있기 때문이다.	왜냐하면 대학생의 가장 큰 목적은 공부하는 것이고 공부는 시기가 있기 때문이다.
설명	① 대학생들이 아르바이트를 하면 돈을 벌어서 등록금을 내거나 사고 싶은 것을 살 수 있다. ② 그 뿐만 아니라 다양한 사람들도 만날 수 있고 학교에서 배울 수 없는 것도 배울 수 있다. ③ 대학생들이 졸업하고 나서 취직을 할 때도, 아르바이트를 한 경험이 큰 도움이 될 수 있다.	① 학생이라면 무엇보다 공부를 열심히 해야 하는데, 아르바이트를 하면 시간을 뺏기 때문에 공부를 못해서 성적이 나빠질 수밖에 없다. ② 돈은 언제든지 벌 수 있지만 공부는 한 번 기회를 놓치면 다시 시작하기가 어렵다. ③ 내가 알기에는 등록금을 벌기 위해서 아르바이트를 하는 사람도 있지만 노는 데 필요한 돈을 벌기 위해서 아르바이트를 하는 사람도 많다.
반론	물론 공부하면서 아르바이트까지 하면 힘들고 시간도 뺏기겠지만, 이 고생은 돈으로 살 수 없는 소중한 경험이 될 거라고 생각한다. 또 힘들게 돈을 벌었기 때문에 돈이 얼마나 중요한지 잘 알고 돈을 아끼는 습관을 기를 수 있어서 더욱 좋을 것 같다.	물론 아르바이트를 하면서 돈도 벌고 경험도 쌓을 수 있지만, 이렇게 돈을 벌어서 노는 데에 다 써 버린다면 미래에 어떤 도움이 되겠는가? 내가 생각하기에는 아르바이트를 해서 시간을 버리기 보다는 그 시간에 공부를 열심히 하는 것이 미래를 위해서 더 좋을 것 같다.
정리	그러므로 대학생들은 아르바이트를 하는 것에 대해 찬성한다.	그러므로 대학생들은 아르바이트를 하는 것에 대해 반대한다.

이후 긴 글쓰기 예시로 PPT를 보면서 설명한다. 〈표 2〉를 본문의 한 단락으로 보면 긴 글쓰기는 ‘서론-본문1-본문2-결론’으로 지도할 수 있다.

마지막 시간에 54번 기출문제로 테스트 한 결과를 보면 교육 전 15명 중에 단지 2명이 작문을 했지만 4주가 지난 단락 쓰기를 교육 후의 결과는 200-400자를 쓴 학습자가 5명, 500-600자를 쓴 학습자가 3명, 100자 이하가 5명, 한 글자도 못 쓴 학습자가 2명으로 나타났다. 문장 만들기 연습으로 문장의 글자수는 확실히 늘었는데 문장이 단문에서 복문으로 더 풍부하게 서술되었다고 보기는 어렵다. 교육 전후 가장 뚜렷한 변화는 설문결과 오레오(OREO) 구조를 알게 돼서 쓰기에 자신감이 생겼다고 한 것이다.

⑤ 피드백

학습자가 쓴 글은 우선 내용과 형식을 보게 되는데 내용이 초점에 맞는지 형식을 갖추었는지 언어 표현에 오류가 없는지 살펴봐야 한다. 글의 내용이 통일감이 있고 일관성 있게 서술되었는지 주제가 명확하게 드러나 있는지 단락과 단락의 연결이 긴밀하게 구성되었는지 각 단락의 소주제과 뒷받침문장의 연결이 논리적으로 연결되었는지 구조표지를 사용하여 긴밀하게 연결되어 있는지, 맞춤법과 문법, 표현의 오류는 없는지 격식의 사용이 적절한지를 세심히 살펴보면서 첨삭할 수 있어야 한다.

첨삭의 기본 원칙은 첫째는 부가의 원칙으로 글쓴이가 개요를 작성할 때 의도했던 것을 글로 써 가는 중에 빠뜨렸을 때 빠뜨린 내용을 첨가하고 보충하는 것을 말한다. 둘째는 삭제의 원칙으로 부가의 원칙과 반대되는 개념으로 글에 불필요한 것이 있는지 살펴보고 이를 삭제하는 것을 말한다. 마지막으로 재구성의 원칙인데 재구성의 원칙은 글의 구성이 글

쓴이의 의도를 충분히 반영하고 있는지를 살피고 글의 순서와 흐름을 재구성하는 것을 말한다.

5. 결론

본고는 논증적 말하기와 글쓰기 능력을 향상시켜 한국어능력시험(TOPIK)은 물론이고 대학과 대학원에서 토론이나 과제 그리고 논증적 글쓰기에 대비해서 능력 신장을 목적으로 교육 방법을 제안하였다.

이 연구를 통해 어학원 3-4급 학습자들에게 수업한 결과와 만족도 조사 결과 나타난 효과를 서술하면 다음과 같다. 첫째, OREO(오레오) 구조를 기억하고 글쓰기와 말하기에 적용한다는 것이다. 질문에 대답할 때 이유를 말하고 조금 더 구체적으로 설명하려고 한다. 둘째, 만족도 조사를 통해 글쓰기에 대한 흥미와 어휘 실력이 처음보다 좋아진 것으로 나타났다. 54번 테스트를 통해 글자 분량이 현저히 늘어난 것을 볼 수 있다.

본고는 논증적 말하기와 글쓰기 능력의 향상을 위한 교육 방안을 제안하였다. 그러나 실험기간이 짧고 교육 방안을 구체적으로 제시하지 못한 한계가 있다. 다음에 기회가 되면 고급학습자를 대상으로 토픽 54번 긴 글쓰기로 교육방안을 구체적으로 제시하고 그 효과를 검증해 보겠다. 그럼에도 불구하고 OREO(오레오) 방법을 통한 논증적 말하기와 쓰기 교육 방안을 제시한 것은 나름대로 의의가 있다.

■ 참고문헌 ■

- 고경민·이소영(2015), 텍스트 강화와 개요 쓰기를 중심으로 한 쓰기 지도 방안, 국제어문 65, 국제어문학회, 365-388쪽.
- 곽준화(2018), TOPIK 수험자의 쓰기 영역에 대한 인식과 태도 연구, 사회언어학, 26, 한국사회언어학회 1-30쪽.
- 김경선(2018), 한국어능력시험(TOPIK) 쓰기 영역 교육 방안 국제한국언어문화학회, 제 25차 국제학술대회 발표집, 41-54쪽.
- 김경환 · 이금희(2014), 한문목적 한국어 학습자의 쓰기 능력향상에 대하여, 반교어문연구 36, 반교어문학회, 93-130쪽.
- 김금숙(2018), 토론이 논증적 글쓰기에 미치는 영향 연구, 교양교육연구 12(4), .67-91쪽.
- 김연주(2013), 읽기와 쓰기의 통합 모형 연구, 교양교육연구 7(3), 교양교육학회, 219-239쪽.
- 김은희(2012), 한국어능력시험 고급 단계학습자를 위한 쓰기 지도 방안, 국어교과교육연구 21, 국어교과교육학회, 387-406쪽.
- 김은희(2013), 한국어능력시험 고급 단계 학습자를 위한 쓰기 지도 방안, 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정숙(1992), 한국어 교육과정과 교과서 연구, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 김정숙(1999), 담화 능력 배양을 위한 외국어로서 한국어 쓰기 교육 방안 연구, 한국어교육 10, 국제한국어교육학회, 195-213쪽.
- 김현진(2013), 토픽(TOPIK) 쓰기 영역의 지도 방안, 인문과학연구 41, 대구대학교 인문과학연구소, 21-43쪽.
- 박기영(2008), 외국인 유학생의 학문 목적 글쓰기에 대한 일고찰- 단락 쓰기를 중심으로-, 언어와 문화 4(3), 한국언어문화교육학회, pp.103-126.
- 송무아(2005), 논술텍스트의 구조분석 및 단락형성 방안연구, 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정연(2016), 설득적 쓰기와 연계한 설득적 말하기 교육 방안 연구, 한국외국어대학교 대학원 박사논문
- 장 수(2013), 한국어 능력시험 응시자를 위한 고급 쓰기 교육 방안, 부산외국어대학교 대학원 석사학위논문.
- 장향실(2010), 외국인 대학생의 문단쓰기 실태 및 문단쓰기 능력 신장 방안, 우리어문연구 38, 우리어문학회, 361-381쪽.
- 정성현(2018), 한국어능력시험 고급 쓰기 문항에 대한 교사와 학생의 인식 연구, 현대사회와다문화 8, 대구대학교다문화사회정책연구소, 186-207쪽.
- 현빈 · 최재천(2014), 한국어능력시험 쓰기 영역 연구, 우리말글 62, 우리말글학회, 127-157쪽.
- 황은영,나은영,양주리(2020), SNS를 활용한 한국어 쓰기 수업 방안, 국어교과교육연구 12, 2020, 국어교과교육학회, 387-406쪽.
- 제35회, 제36회, 제37회, 제41회, 제47회, 제52회 한국어능력시험
- 참고 사이트: <http://www.topik.go.kr>, 국립국제교육원
- 손숙희(2018), 150년 하버드 글쓰기 비법, 유노북스.
- 현빈 · 최재천(2019), 'HOT TOPIK' 쓰기, 한글파크.
- 성하춘(2015), TOPIK II 쓰기, 도서출판 하우.

말뭉치를 이용한 한중 의문대명사 비의문적 사용 연구

장령휘(중국 광서사범대학교)

1. 머리말

본 연구는 한국어 의문대명사와 대응하는 중국어 의문대사, ‘누구’-‘誰’, ‘무엇’-‘什麼’, ‘어디’-‘哪裡’를 대조하여 비의문적 사용 양상과 의미적 특성을 살펴보고 이를 토대로 중국인 학습자를 위한 한국어 의문대명사 교육에 적용하여 유의미한 결과를 얻는 것을 목적으로 한다.

의문사는 일상생활에서 자주 쓰여, 외국어 학습자가 반드시 잘 파악해야하는 내용이고 사용 빈도도 매우 높다. 그리고 중국어와 다른 한국어 의문사는 특별한 사용방식이 있기 때문에 중국인 학습자에게 어려운 부분이다. 한국어 의문대명사는 언어 학습에서 가장 기본적이고 기초적인 의문 3W이다.¹⁾ 한국어 의문대명사는 언어 학습에서 초급 단계부터 학습하게 되는 내용이지만 급수가 높아질수록 점점 어려워진다. 여기서 간단하게 원인을 살펴보면 중국어와 한국어의 의문대명사 사용 방법이 다르기에 중·고급 수준 학습자라도 오류를 생산할 수 있다는 것을 생각할 수 있다. 예를 통하여 살펴보자.

- (1) ㄱ. 너 어디가?
 ㄴ. 응, 나 좀 어디가.

위의 예는 한국인의 일상에서 자주 접할 수 있는 대화이다. 한국인에게는 매우 자연스럽게 중국인 학습자에게는 이해하기 힘든 부분이 있다. 한국어 ‘어디’에 대응되는 중국어 표현은 ‘哪裡’이다. (1ㄱ)와 같은 표현은 어느 언어에나 있으니 문제될 것이 없다. 이것이 의문대명사의 기본적인 용법이다. 그러나 (1ㄴ)는 중국인 학습자에게 난점이 된다. ‘어디’에 대해 배울 때에는 분명히 의문대명사라고 배웠는데 어떻게 이러한 사용방식이 가능하냐고 의문을 갖는 학습자가 많다. 왜냐하면 중국어에도 의문사가 나타나지만 의문문이 아닌 문장이 있으나 중국어 ‘哪裡’가 (1ㄴ)처럼 대응할 수 있는 한국어 ‘어디’의 용법이 없기 때문이다.

본 연구에서 두 언어의 의문사의 특징을 살펴볼 때, 말뭉치를 통하여 예문을 뽑아 의문대명사와 문장전체를 분석하였다. 사용한 한국어 예문의 대부분은 ‘한·중 병렬말뭉치’에서 구축된 총 30,271 문장 규모의 병렬 말뭉치에서 추출한 용례이다. ‘한·중 병렬말뭉치’는 주로 신문 자료를 대상으로 하였고, 조선일보, 동아일보, 중앙일보에서 각각 10000문장을 선정하였다. 그 가운데에 한국어 의문대명사 ‘무엇, 누구, 어디’가 들어가는 구문을 뽑았다. 이때, 원형으로만 뽑는 것이 아니라 다른 모든 경우의 축약형으로도 뽑아 보았다. 예를 들어, ‘무엇’을 뽑았을 때, ‘뭐, 뭘, 무얼, 뭘가’도 검색해 보았다. 이렇게 해야 용례의 선택이 더욱 객관적이고 그 특성을 분명하게 제시할 수 있기 때문이다. 그러나 본 연구는 사용 빈도에 관한 계량적인 연구가 아니므로 말뭉치를 바탕으로 한 구체적인 사용 수치를 제시하지는 않는다. 그리고 ‘한·중

1) 3W는 영어에서 ‘what, who, where’를 가리킨다.

병렬말뭉치'는 한국어와 중국어 번역문이 모두 있지만 중국어 예문을 선택했을 때, 중국어 말뭉치가 필요하다. 그래서 중국에서 가장 많이 쓰이는 북경대학교 중국어언어학연구센터에서 구축한 중국어 말뭉치를 이용해서 중국어 예문을 추출하였다. 이 연구에서는 '한·중 병렬말뭉치'와 북경대학교 중국어말뭉치에서 추출된 자료를 위주로 하고, 필요한 경우에 사전, 문약작품, 교재에 나온 용례도 사용하였으며, 기존 논의의 예를 인용하기도 했다. 이러한 경우에는 저자와 출처를 모두 밝혀 두었다.

2. 이론적 배경

언어 형식은 언어 체계에 따라 다르다. 그렇기에 언어마다 언어 형식이 다르지만 일반적으로 사용하는 의문사가 나타나는 양상은 대체로 비슷하다. 대부분의 언어에는 의문사의 기능을 담당하는 어휘가 따로 있다. 한국어와 중국어의 의문사는 의문범주에서 공통적인 특성을 지니고 있다. 한국어와 중국어 의문사 대조에 관한 논의는 활발하게 진행해 왔다, 그런데 한중 의문대명사의 비의문적 사용에 관한 논문은 많이 없는 것도 실정이다. 특히 '누구'-'誰', '무엇'-'什麼', '어디'-'哪裡'의 비의문적 의미에 관한 내용은 부족한 편이다. 그 이유는 비의문적 사용은 한국어에서 의문사가 부정사로서 지니는 특성을 보는 입장이 있고 한중 의문사는 같이 발달되어 있지만 형태 변화가 없고 사용 방식이 다르기 때문에 관찰하고 대조하기에 힘든 부분이 많기 때문이다. 본 장에서는 두 언어의 의문사에 대한 본격적인 대조에 들어가기에 앞서 이론적인 토대를 마련하기 위해 한국어 의문사와 의문대명사, 중국어 의문대사의 일반적인 특성에 대하여 앞선 연구를 정리하고자 한다.

한국어와 중국어의 대조 연구는 80년대부터 지금까지 많은 연구가 이루어졌지만 의문대명사에 관한 대조 연구도 많았다. 그러나 의문사로서의 대조 연구를 중심으로 하였고 비의문적 양상에 대한 연구는 미진한 편이다. 의문사를 논할 때에는 '부정사'와 관한 논의도 함께 다루어진다. 의문을 나타내는 '누구, 무엇, 어디, 몇, 얼마' 등 단어는 의문의 의미를 나타낼 뿐만 아니라 불확실한 대상을 가리키거나 밝히는 의미도 지니고 있다. 이러한 의미 기능에 대하여 '의문사'와 '부정사' 두 가지 범주를 설정하여 따로 설명하고 연구하는 논의가 많았다. 이에 관한 연구는 김충효(1999), 이은섭(2003), 강홍구(1977), 박진희(2003) 등이 있다. 반면에 '누구, 무엇, 어디, 몇, 얼마' 등 단어를 '의문사'라는 하나의 범주로 처리해야 한다고 주장하는 학자들도 있다. 그 가운데에 대표적인 학자는 김광해(1983, 1985)이다. 김광해(1983: 104)에서는 이러한 단어가 '의문'이라는 특별한 언어형식과 긴밀한 관계를 맺고 있으며, 나아가 '설명'이라고 하는 의문문의 한 유형을 구성함에 있어서 중요한 역할을 하고 있다고 판단하여, 이들을 의문사라고 하는 하나의 범주로 묶어 두는 것이 문법 기술의 측면에서 편리하다고 하였다. 그리고 문법체계의 도처에서 산발적으로 언급하였던 점을 비판하고, 그 명칭도 '부정사', '미지(칭)', '미정' 등보다는 '의문사'라고 부르는 것이 문법 기술의 간편성을 위해 더 적합하다고 주장하였다. 더 나아가 김광해(1985: 63)에서는 이를 의문사들에 관련된 특성으로 보아 이들을 경우에 따라 '미지, 미정, 부정, 부정사'등으로 일컫는 것이 부당하다는 점을 지적하였고, 의문사들이 담당하고 있는 통사적 기능으로 보든지, 그들이 설명의문문이 아닌 문장 속에 위치하는 경우의 기능을 살펴보더라도 그들은 '의문사'라는 이름 하나만으로 지칭해야 함을 주장하였다. 그리고 서정수(1985)에서도 의문사와 부정사의 관계에 대해 고찰하여 부정사보다 의문사가 더 중요한 어휘 범주이며 그것이 기본이 되어야 한다는 의견을 밝혔다.

따라서 본고에서는 김광해(1983, 1985)의 내용과 같은 견해를 취하여 '누구, 무엇, 어디'도 하나의 의문사 범주를 나타낸다고 보고, 부정사와 따로 분리하지 않고 부정도 의문사가 지니는 하나의 의미로 본다. 이러한 입장을 취하는 이유는 의문사, 특히 의문대명사의 문법 사용이 다양하므로 분석할 때 혼란이 나타나지 않기 때문이다.

다음 중국어 의문문과 의문대사에 관한 연구를 살펴본다. 『現代漢語』(2002)에서는 ‘具有疑問語調表示提問的句子(의문역양이 있고 의문이 나타나는 문장)’ 의문문이라고 하였다. 그 가운데 4가지 종류가 있는데 바로 ‘是非句(사비문)、特指句(특지문)、選擇句(선택문)、正反句(정반문)’이다. 의문대사가 나타나는 의문문이 ‘특지문’이라고 한다. 그리고 특지문 의문문은 의문대사로 이루어질 수 있으며 의문대사로 만든 단어(短語)로도 이루어질 수 있다고 하였다.

『現代中國語文法』(1987)²⁾에서는 “疑問代名詞는 疑問을 표시할 때 쓰이는 詞이다. 이것은 疑問文을 구성하는 일종의 수단이다.”라고 정의하였다. 의문대사의 종류는 “사람에 대해서는 ‘誰’를 사용하고, 사물에 대해서는 ‘什麼’, ‘哪’를 사용하며, 방식과 性壯(상태)에는 ‘怎麼’, ‘怎樣’ 또는 ‘怎麼樣’을, 장소에는 ‘哪兒’, ‘那裡’를 시간에는 ‘多會兒’를, 수량에는 ‘多少’, ‘幾’를 사용한다”고 분류하였다. 이를 정리하면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 중국어 의문대사의 분류

의문의 방면	의문대사
사람·사물	誰(누구), 什麼(무엇), 哪(어느)
성상·방식	怎麼(어떻게), 怎樣(어떻게), 怎麼樣(어떻게)
시간·장소	多會兒(언제), 那會兒(언제), 哪兒(어디), 哪裡(어디)
숫자	多少(얼마), 幾(몇)

김종호(1998)에서는 중국어 품사 분류를 하고 각 품사에 관해 논하였다. 그리고 ‘대사’라는 용어 대신 ‘代替詞(대체사)’라는 표현을 쓰고 의문대사는 ‘의문대체사’라고 칭하면서 의문대체사의 자질을 분석하였다. 또한, 이국희(2009)가 지은 『중국어 학습자를 위한 중국어학 기초』에서는 사람·사물의 명칭을 대신하는 명사 분류는 한국어 체계를 고려하여 ‘대명사’라고 하였고, 의문대사도 ‘의문대명사’라고 하였다. 黃宣範(1993)에서는 중국어 의문사의 특성을 검토하면서 중국어 의문사가 부정대명사로서 기능하는 용법이 있음을 밝히고 이 용법에 대해 자세히 설명하였다.

한편 중국어 의문대사가 한국어 의문사처럼 지시의 의미에 관한 연구가 많이 있었는데, 이 방면의 대표적 학자인 왕력(王力)의 『中國現代語法』(1959 :59)에서는 의문대사가 지시대사와 서로 어울린다고 하였다. 특히 의문을 할 때 ‘誰’를 나타내면 ‘是這個人(이 사람이다)’로 대답하는데 이러한 경우에는 서로 짝이 될 수 있다고 볼 수 있다고 보았다. 그리고 왕력(1959: 60)에서는 의문대사와 지시대사의 관계표가 나왔고 다음 <표 2>과 같다.

<표 2> 의문대사와 지시대사의 관계표

疑問代詞 (의문대사)	這個人(이 사람) : 誰(누구)? 那一個(어느 사람)?
	這個東西(이 물건) : 什麼(무엇)? 那一個(어느 것)?
	這樣(次品)(이러한 것) : 什麼?(무엇)
	這麼, 這樣(次品)(이러한 것) : 怎麼(어떻게)? 怎麼樣(어떻게)?
	這麼著(어떻게) : 怎麼著(어떻게)? 怎麼樣(어떻게)?
	這麼個(어러한 것) : 怎麼個(어떻게 하는 것)?
	這麼些(이 만큼) : 多少(얼마)?
	這裡, 這兒(여기) : 哪裡(어디)? 哪兒(어디)?
這會子(언제) : 多早晚(언제)?	

2) 劉月華 外(1987), 『現代中國語文法』, 尹和重; 朴靚植; 李陸禾; 吳憲必 옮김, 대한교과서주식회사.

왕력(1959)에서는 위의 <표 2>와 같이 중국어 의문대사와 지시대사가 대응할 수 있고 의문대사가 나타나는 의문문이 아닌 문장에서 지시의 의미도 나타날 수 있다고 보았다. 그리고 이 연구에서는 의문대사는 지시대명사와 어떤 때도 대응할 수 있다고 하였다. 한편 『新編現代漢語』(2002)에서는 의문대사와 지시대사, 인칭대사같이 대사의 종류가 3가지라고 분류하였다. 이들 간에는 차이점이 있지만 공통점도 있다. 그 공통점이란 어떤 대상을 대체하거나 지칭할 수 있다는 것이다.

.....

3. 한중 의문대명사(누구/誰)의 비의문적 대조

3.1. 한국어 '누구'의 비의문적 특성

『연세한국어사전』(1998)에 나타난 '누구'의 의미는 다음과 같다.

- ① (의문문에서, 알지 못하지만 알아야 할 사람을 가리키는 말로) 어느 사람.

예: 여인이여 누구를 찾느냐?

- ② (특정한 사람이 아닌 일반적인 사람을 가리키는 말로) 어떤 사람.

예: 누구인가 이런 말을 했다.

- ③ (이름을 알 필요가 없는 사람을 가리키는 말로) 어떤 한 사람.

예: 유산 정리 문제는 땅을 비롯한 각종 재산을 누구에게 위임한다는 것, 빚은 없다는 것, 받을 돈은 누구에게 있다는 것 등등이었다.

『표준국어대사전』(1999)에서는 한국어 의문대명사 '누구'의 의미에 대해 다음과 같이 정의하였다.

- ① ((의문문에 쓰여)) 잘 모르는 사람을 가리키는 인칭 대명사.

예: 저 사람이 누구입니까?

- ② 특정한 사람이 아닌 막연한 사람을 가리키는 인칭 대명사. =수하(誰何)

예: 누구든지 할 수 있다.

- ③ 가리키는 대상을 굳이 밝혀서 말하지 않을 때 쓰는 인칭 대명사.

예: 누구더러 이래라저래라 하는 거야.

전술한 바에 의하면 '누구'의 기본 의미는 의문의 의미에서 모르는 사람을 가리키는 것이다. 그리고 평서문에서 일반적인 사람을 가리키는 인칭대명사로서 쓰는 경우도 있다. 이는 전이의 의미이다. 구체적으로 검토하면 다음 3가지 의미로 볼 수 있다.

1) 의문의 의미가 나타날 때

- (2) ㄱ. 누가 노래를 가장 잘 불러요?

ㄴ. 누구를 위해서 그림을 그리는 거예요?

㉔. 오늘 누구의 생일이예요?

위의 예문(2)는 잘 모르지만 알아야 할 사람에 대한 질문에 ‘누구’를 사용하였다. 이러한 경우는 의문대명사로서 의문문을 만들고 있다는 것으로 보인다. 의문의 의미가 나타나기 때문에 의문대명사로서 ‘누구’의 기본 의미이다.

2) 특정한 사람이 아닌 어떤 한 사람을 가리킬 때

- (3) ㄱ. 누구를 만나느라고 많이 늦었어.
 ㄴ. 내 노트를 누구에게 가지게 하였다.

예문(3)에서는 ‘누구’가 구체적으로 존재하는 사람을 가리키지만 그의 이름을 밝히지는 않는다. 그러므로 실제 의사소통 상에서 언급하는 사람이 분명히 있지만 그를 밝히지 않을 때 많이 사용된다. 이는 ‘누구’의 기본 의미와 달리 그 사람이 누구인지는 중요시하지 않고 단지 그러한 사람이 존재한다는 뜻을 중요하게 생각하는 것이다. 이는 ‘누구’의 전의 의미에 해당한다.

3) 대상을 알 필요가 없는 사람(아무개)을 가리킬 때

- (4) ㄱ. 이 일은 누구든지 할 수 있어요.
 ㄴ. 열심히 준비하면 누구나 합격한다.

(4)에서 ‘누구’는 어떤 모르는 사람을 임의적으로 가리킬 때 사용된다. 이러한 의미가 나타나는 경우에는 ‘누구’가 보조사 ‘나/이나’, ‘든지/이든지’ 등과 결합하여 형태적으로 변하여 사용된다. 그리고 이때 ‘누구’의 의미는 의문의 뜻이 없고 어떠한 사람을 구체적으로 가리키지 않고 어떠한 사람을 임의적으로 언급하는 것이다. 이는 문장의 내용을 근거로 하고 위의 ‘특정한 사람이 아닌 어떤 한 사람을 가리킬 때’와 의미가 다르지만 기본 의미에 의하여 발생하는 의미이기 때문에 ‘누구’의 전의 의미라고 간주할 수 있다.

3.2. 중국어 ‘誰’의 비의문적 특성

중국어 사전에서 ‘誰’의 의미는 중국어와 한국어 번역을 일목요연하게 보이기 위하여 표로 정리하여 제시한다. 『현대한어사전』(1992)에서 ‘誰’는 의문 대사이며, 이를 정리하면 다음<표 3>과 같다.

<표 3> ‘誰’의 의미 정리 1

	의미	예문
①	問人 (사람에 대하여 질문할 때) a) ‘誰’可以指一個人或幾個人, 方言中常用‘誰們’表示複數的。(‘誰’는 한 사람이나 여러 사람을 가리킬 수 있고, 방언에서는 ‘誰們’로 복수의 의미를 제시한다.) b) ‘誰人’的意思跟‘誰’相同, 如‘誰人不知’。(‘誰人’의 뜻이 ‘誰’와 같다.)	你找誰? (누구를 찾느냐?)

②	用在反問句里，表示沒有一個人。(反問문에서는 아무도 없다는 뜻이 나타난다.) *‘誰知道’有時候是‘不料’的意思。(‘誰知道’는 어떤 때에는 ‘의외로’의 뜻이 나타난다.)	誰不說他好。 (사람이 다 그가 좋다고 그래.)
③	虛指，表示不知道的什麼人或無須說出姓名和說不出姓名的人。(모르는 사람을 가리키고 이름을 알 필요가 없거나 말할 수 없는 사람을 가리킨다.)	我的書不知道被誰拿走了。(내 책을 누구에게 가져갔다.)
④	任指，表示任何人。(아무 사람을 가리킨다.) a) 用在‘也’或‘都’前面，表示所說的範圍之內沒有例外，(‘也’(도), ‘都’(다)의 앞에 나타나 말하는 범위 가운데 예외가 없는 뜻이 나타난다.) b) 主語和賓語都用‘誰’，指不同的人，表示彼此一樣，(‘誰’(누구)는 한 문장에서 주어와 목적어가 다 되며, 다른 사람을 가리키고 앞뒤의 사람이 똑 같다는 의미가 나타난다.) c) 兩個‘誰’字前後照應，指相同的人。(두 개의 ‘誰’(누구)가 앞뒤의 호응이 되며 같은 사람을 가리킨다.)	大家看誰合適，就選誰當代表。 (여러분, 잘 맞는 사람을 대표로 선택하십시오.)

『중한사전』(2001)에서 ‘誰’는 대사라고 등재하고 이를 정리하면 다음<표 4>와 같다.

<표 4> ‘誰’의 의미 정리

	의미	예문
①	누구. a) ‘는’ 단수와 복수로 모두 쓰이지만 ‘誰們’을 써서 복수를 표시하는 방언도 있음. b) ‘誰人’는 ‘誰’의 뜻과 같음. c) ‘哪個’(어느 것)와 구별하지만, 방언에서는 구별하지않는 경우도 있음. d) ‘哪’를 쓰지 않고 ‘什麼人’‘啥人’으로 쓰는 방언도 있음.	-剛才誰來找我了?=방금 누가 나를 찾아 오지 않았느냐?
②	누가. 누구나. [방언(反語)의 용법으로 쓰임] 반어문 중에 ‘誰知道’는 어떤 때는 ‘不料’(의외로. 뜻밖에 생각지도 않게)의 뜻으로 쓰임.	-誰不說他好。=누가 그를 좋다고 말하지 않겠는가. 누구나 그를 좋다고 말한다. -我本是跟他開玩笑，誰知道他竟然當真了。=나는 본래 그에게 농담을 한 것인데 그는 의외로 진짜로 알았다.
③	아무. 누구[불특정인을 나타냄]	-今天沒有誰給你打電話。=오늘 너에게 아무도 전화하지 않았다.
④	누구. 아무개[임의의 어떤 사람을 가리킴] a) ‘也’, ‘都’의 앞이나 ‘不論’‘無論’‘不管’뒤에 쓰여 말하는 범위 내에서는 예외가 없음을 나타냄. b) 주절(主句)과 종속절(從句)의 양쪽에 각각 쓰여 동일인을 가리킴. 어떤 때는 두 번째의 ‘誰’를 ‘他’로 고쳐 쓸 수 있음. c) 주어와 목적어의 양쪽에 쓰여 양쪽이 다른 사람이면서 피차 마찬가지로 지임을 나타냄. 주로 부정문에 많이 쓰임.	-誰也不知道他哪兒去了。=그가 어디 갔는지 아무도 모른다. -大家看誰合適就選誰(他)代表。=여러분들이 적당하다고 보는 사람을 대표로 선출하겠습니다. -他們兩誰也說不服誰。=그들 둘은 어느 누구도 다른 한 사람을 설득할 수 없다.

앞의 <표 3>과 <표 4>를 보면 중국어 의문대사 ‘誰’의 의미는 크게 주로 4가지가 있다. 즉, 기본 의미는 사람에 대하여 질문하는 것, 전의 의미는 허지(虛指)-모르는 사람을 가리키고 말할 필요가 없는 사람, 임지(任指)-아무 사람, 그리고 담화적인 기능은 반문(反問)문에서는 아무도 없다는 뜻이다. 이에 대하여 상술하면 다음과 같다.

첫째, 사람에 대하여 질문할 때 사용된다. 이때는 단순한 기본 의미이다. 중국어 ‘誰’가 한 사람이나 여러 사람을 가리킬 수 있는데 ‘誰’의 뒤에 복수형 단어 ‘們’³⁾을 결합하여 복수의 의미도 제시할 수 있다.

둘째, 虛指(허지)-모르는 사람을 가리키고 말할 필요가 없는 사람을 가리킨다. 이러한 예는 평서문에서 많이 나타난다.

셋째, 任指(임지)-아무 사람을 가리킨다. 이때는 3가지 경우가 있다. 하나는 모르는 사람을 임의적으로 언급하는 것이

3) 중국어 ‘們’는 助詞이고 명사나 대사 뒤에 붙여 복수의 의미가 나타난다.

다. 둘째는 모르는 사람을 언급하지만 ‘誰’가 한 문장에서 두 번 나타나면서 다른 사람을 가리키는 것이다. 셋째는 모르는 사람을 언급하며 ‘誰’가 한 문장에서 두 번 나타나면서 같은 사람을 가리키는 것이다.

넷째, 중국어 ‘誰’가 담화적인 기능이며 반문(反問)문에서는 아무도 없다는 의미가 생긴다. 이때는 반어(反語)의 의미가 강하다. 이것은 누군가를 풍자할 때 많이 사용된다.

3.3. ‘누구’와 ‘誰’의 비의문적 대조

한국어 두 가지 사전과 중국어 두 가지 사전의 의미를 정리하면서 한국어 의문대명사 ‘누구’와 중국어 의문대사 ‘誰’의 의미를 대조하고자 한다. 대조할 때 기본 의미-기본 의미, 전의 의미-전이 의미, 담화적인 기능-담화적인 기능으로 대응하면서 의미를 대조하겠다. 물론 대응할 수 없는 경우도 존재한다.

1) 한국어 ‘누구’의 의미

- ▶ 기본 의미- 모르는 사람에 대해 질문한다.
- ▶ 전이 의미- 특정하지 않는 사람을 가리킨다.
대상이 있어 밝힐 필요가 없다.
- ▶ 담화적인 기능- X

2) 중국어 ‘誰’의 의미

- ▶ 기본 의미- 모르는 사람에 대해 질문한다.
사람들을 특정할 때 ‘們’를 붙여 수형 의미를 나타낸다.
- ▶ 전이 의미- 虛指(허지)-모르는 사람을 가리키고 말할 필요가 없는 사람을 가리킨다.
任指(임지)-아무 사람을 가리킨다.
- ▶ 담화적인 기능- 반문(反問)문에서는 아무도 없다는 의미가 일어난다.

중국어 ‘誰’의 의미가 한국어 ‘누구’의 의미보다 폭이 넓다. 중국어 ‘誰’는 반문문에서 특별한 사용이 있다. 이는 중국인 말화 습관과 연관이 있다. 어떠한 사람을 풍자할 때 ‘誰’가 있으면 아무도 없다는 의미가 나타나 전부 부인하는 뜻이 나타난다. 위의 내용을 다음 <표 5>로 제시한다.

〈표 5〉 ‘누구’와 ‘誰’의 비의문적
대조

의미 유형	의미		누구	예문	誰	예문
기본 의미	모르는 사람에 대해 질문한다.		○	여인이여 누구를 찾느냐?	○	你找誰?(누구를 찾느냐?)
전이 의미	특정하지 않는 사람을 가리키다.	특정하지 않는 사람을 가리키다.	○	열심히 준비하면 누구나 합격한다.	○	我的書不知道被誰拿走了。(내 책을 누구에게 가져갔다.)
		(‘誰/누구’) 한 문장에서 두 번 나타나면서 다른 사람을 가리킨다.	X	X	○	他們兩誰也不喜歡誰。(그들이 서로 좋아하지 않는다.)
전이 의미	특정하지 않는 사람을 가리키다.	문장 속에서 앞뒤 호응에 맞추어 반복하여 사용한다.	X	X	○	大家看誰合適就選誰(他)代表。(여러분들이 적당하다고 보는 사람을 대표로 선출하겠습니다.)
		대상이 있어 밝힐 필요가 없다.	○	누구를 만나느라고 많이 늦었어.	○	今天沒有誰給你打電話。(오늘 너에게 아무도 전화하지 않았다.)
담화적인 의미	反問문에서 아무도 없거나 의외로의 의미가 나타난다.		X	X	○	誰不說他好。(사람들이 다 그가 좋대(풍자))

위의 〈표 5〉에서 보듯이 기본 의미에는 두 언어의 의문사가 다 있다. 뿐만 아니라 문법 체계의 차이를 보지 않는다면 의문사 ‘누구’와 ‘誰’의 용법도 거의 비슷하고 문장 속에서 지니는 의미도 비슷하다. 전의 의미에는 크게 2가지가 있는데, 두 언어의 의문사가 2가지 의미를 다 지닌다. ‘대상이 있어 밝힐 필요가 없다’는 경우에는 한국어와 중국어는 기본 의미처럼 문법 체계의 차이를 고려하지 않으면 용법에는 차이가 없는 편이다. 그래서 중국어 예문도 한국어로 번역할 때 의문사가 대응될 수 있다. ‘특정하지 않는 사람을 가리키다’는 경우에는 같은 내용이 있지만 차이점 더 많다. 단지 특정하지 않는 사람만을 언급할 때 한국어와 중국어는 대응할 수 있고 용법상에서도 차이가 크지 않다. 그러나 이에 중국어 ‘誰’가 한국어 ‘누구’보다 더 다양한 의미로 쓰인다. ‘誰’가 한 문장에 두 번 나타나면서 다른 사람을 가리킬 때는 주어, 목적어의 기능을 담당한다. 이때 ‘誰’가 한 문장 안에 두 개 있는데 가리키는 대상이 다르다.

(5) 7. 他們兩,誰也不喜歡誰。≠그들이 서로 좋아하지 않는다.

예문 (5)는 중국어 의문대사 ‘誰’가 문장에서 두 번 나타난다. 앞의 ‘誰’가 주어의 기능을 담당하고 뒤의 ‘誰’가 목적어의 기능을 담당한다. 그리고 두 개 ‘誰’가 가리키는 대상도 다르다. 예(5)에서의 한국어 번역문장을 보면 중국어 의문대사 ‘誰’와 대응하는 한국어 의문대명사 ‘누구’가 보이지 않는다. 왜냐하면 여기서 한국어 ‘누구’가 중국어 ‘誰’가 대응할 수 없기 때문이다. 예(5)의 의미는 한국어로 표현하면 ‘그들이 서로 좋아하지 않는다.’라고 한다. 이러한 의미에서 이때에 중국어 의문대사 ‘誰’를 간단하게 한국어 의문대명사 ‘누구’라고 생각하면 안 된다. 그리고 중국인 학습자가 한국어 ‘누구’를 배울 때 중국어 의문대사 ‘誰’의 용법과 일치한다고 생각하면 안 되고 이 차이점을 잘 이해하여야 한다.

그리고 전이 의미에서 중국어 의문대사 ‘誰’가 한 문장에서 중첩되어 사용되는 다른 형식도 있다. 바로 문장 속에서 앞뒤 호응에 맞추어 반복하여 사용하는 경우이다. 이때 중국어 의문대사 ‘誰’가 문장 속에서 두 번 나타나고 같은 대상을 가리키고 있는데 강조의 의미가 나타난다. 앞의 〈표 5〉에서의 예문을 보면서 중국어 의문대사 ‘誰’를 분석

한다.

(6) ㄱ. 大家看誰合適就選誰 (他) 代表。≠ 여러분들이 적당하다고 보는 사람을 대표로 선출하겠습니다.

예문 (6)에서는 중국어 의문대사 ‘誰’가 문장의 호응을 맞추면서 두 번 나타난다. 두 개의 ‘誰’가 문장 속에서 모두 목적어의 기능을 담당하고 있다. 그리고 두 ‘誰’가 가리키는 대상도 같은데 ‘合適(적당하다)’ 사람을 가리킨다. 예(6)의 한국어 번역문장을 보면 예(5)와 같이 대응하는 한국어 의문대명사 ‘누구’가 없다. 한국어 의문대명사 ‘누구’가 이러한 용법이 없으므로 중국어 문장을 한국어로 번역할 때 억지로 대응시키면 하면 안 된다. 그런데 실제 사용에는 대응하게 하는 경우가 많다. 중국어 사전 『중한사전』(2001)에서는 ‘誰’의 예문을 한국어로 쓸 때 이러한 오류가 발생된다고 보았다. 위의 <표 5>를 보면 중국어 ‘誰’가 나오면 한국 번역문장에서 꼭 ‘누구’가 나온다. 이에 정확한 번역 문장이 나오질 못할 수도 있다.

따라서 담화적인 의미를 보면 차이가 많이 나타난다. 중국어 ‘誰’가 담화적인 의미를 가지고 있는 반면에 한국어 ‘누구’는 이러한 의미를 가지지 않는다. 문자 속에서 반문의 의미가 나타나는 경우에는 중국어 ‘誰’가 나타나 풍자의 의미가 나타난다. 위의 예문을 한 번 더 본다.

(7) ㄱ. 誰不說他好。≠ 사람들이 다 그가 좋대!

예문 (7)에서는 중국어 의문대사 ‘誰’가 어떠한 사람을 가리키는 것이 아니고 사람 전체를 언급하고 있다. 이때 중국어 의문대사 ‘誰’가 ‘사람들 다(이렇다)’의 의미가 나타난다. 이를 한국어 의문대명사 ‘누구’와 대조하면 한국어 ‘누구’는 의미 체계에 없는 것이다. 그래서 예문 (7)에서의 한국어 번역 문장에도 중국어 의문대사 ‘誰’와 대응하는 한국어 의문대명사 ‘누구’가 나타나지 않고 다른 단어로 표현된다. 담화적인 기능은 담화 체계와 관련되어 그 나라 사람의 언어습관과 밀접한 관계가 있다. 여기서는 한국과 중국 다른 언어습관 때문에 ‘누구’와 ‘誰’가 이러한 담화 표현상의 큰 차이가 나타난다. 이는 중국인 학습자가 한국어를 학습할 때 유의하여야 하는 부분이다.

4. 맺음말

지금까지 한국어와 중국어 의문대명사의 비의문적 양상을 ‘누구’와 ‘誰’를 위주로 살펴본다. 앞선 연구의 문제점을 검토한 후 한국어 의문대명사의 범주적 기준에 비추어 보고 ‘누구’를 의문대명사로 간주하였고 의문적 사용을 제외하는 다른 비의문적 사용을 토대로 ‘誰’와 비의문적 의미로 대조하였다.

전이 의미는 주로 두 가지로 나뉘는데 하나는 임의의 사람이나 사물, 장소를 가리키는 경우이고, 다른 하나는 특정한 사람, 사물, 장소를 가리키지 않고 이를 밝힐 필요가 없는 경우이다. 전이 의미의 측면에서는 두 언어의 의문사가 유사하지만 차이점이 있었다. 임의적으로 가리키는 경우는 두 언어의 의문사에 모두 해당되는 의미라는 결론을 얻었다. 담화적인 기능인 활용적인 의미는 문장에 따라, 대화 환경에 따라 의미가 매우 다양했다. 두 나라 사람들이 다른 언어습관과 언어 환경을 가지고 있기 때문에 담화적인 기능에 현격한 의미 차이가 발견되었다.

■ 참고문헌 ■

김영란(2003), 한국어교육을 위한 의문사 어휘 정보와 교수 방법 연구, 상명대학교대학원 박사논문.

김충효(1992), 국어 의문사와 부정사에 관한 연구, 한양대학교대학원 박사논문.

남기심(2001), 『현대국어 통사론』, 서울: 태학사.

남기심·고영근(1985/1993), 『표준국어문법론』, 서울: 탈출판사.

劉月華 外(1987), 『現代中國語文法』尹和重; 朴靚植; 李陸禾; 吳憲必 옮김, 대한교과서주식회사.

王力(1959), 『中國現代語法』上、下冊, 香港: 中華書局

.....

외국어로서의 한국어 통번역 교육 내용 연구

허은혜(한국외국어대학교)

1. 연구 목적

본 연구에서는 외국어로서의 한국어 통번역 교육의 학습 목표를 밝히고 이를 바탕으로 한 단계별 교육 내용에 대해 살펴보고자 한다.

한국 기업이 지속적으로 해외로 진출해 나가고 한국 문화에 대한 세계인의 관심이 높아짐에 따라 직업과 경제 활동으로서 한국어 통번역에 관심을 갖는 외국인 학습자가 증가하고 있다. 그리고 대부분의 한국어 학습자들은 한국어를 활용할 수 있는 회사에 취직하고자 하며¹⁾ 이러한 기관에서 가장 많이 요구하는 것이 한국어-외국어 통번역 능력이다. 이러한 공적인 이유뿐만 아니라 사적인 이유로 한국어 통번역에 관심을 가지는 학습자도 있다. 21세기 온라인을 통한 소통과 정보의 이동이 일상으로 빠르게 확장됨에 따라 개인적인 소통과 정보 생산 활동을 위해서 한국어 통번역에 관심을 가지는 외국인들이 증가하고 있다.

또한 한국 사회가 빠르게 다문화 사회로 변모해 가는 과정에서 한국에 유입되는 외국인들의 한국 적응을 돕기 위한 커뮤니티 통번역이 필요하다. 이러한 커뮤니티 통번역은 한국 거주 기간이 긴 외국인들이 담당하는 경우가 많은데 이들을 위한 전문적인 통번역 교육이 필요하다.

이와 같이 다양한 이유로 외국어로서의 한국어 통번역에 대한 국내외의 관심과 요구가 높아지고 있으나 현재 외국인 학습자들이 통번역 교육을 받을 만한 프로그램은 많지 않은 실정이다. 외국인 학습자를 대상으로 한 한국어 통번역 교육 프로그램 개발을 위해서는 우선 학습 목표를 정하고 단계별 교육 내용에 대해 생각해 보아야 한다. 따라서 본 연구는 외국어로서의 한국어 통번역에 관심을 가지는 학습자의 학습 목적이 매우 다양하다는 점을 고려하여 이에 맞는 학습 목표를 설정하고 목표에 맞는 단계별 교육 내용에 대해 생각해 보고자 한다. 이러한 연구는 통번역 전문가가 되고자 하는 학습자뿐만 아니라 일반 목적, 취업 목적으로 통번역에 관심을 가지는 학습자에게 적용 가능한 수업 모델 개발의 기반이 될 수 있을 것이다.

1) 이민우(2012:241)는 설문 조사를 통해 한국어 학습자들이 자신이 미래에 담당하게 될 업무로 통번역 업무를 1위로 꼽고 있음을 밝혔다. 다음으로 임형재·송은정(2016:311)도 설문에 참여한 중고급 학습자들의 67%가 자신 미래 업무 수행 능력으로서 통번역을 선택하였다고 하였다. 무자영·조설혜(2022:22)은 학습자들이 통번역을 배우는 목적을 조사하였는데 ‘회사에 취직하기 위해서’가 60.31%로 과반을 차지하였다. 홍종명(2022:131)은 한국어 학습자들과의 인터뷰를 통해 그들이 통번역 수업을 수강하는 이유가 취업과 경제적인 목표임을 확인하였다.

2. 선행 연구

지금까지 한국어-외국어 통번역은 한국인이 담당해야 할 업무로 여겨졌다. 이에 외국인인을 대상으로 한 한국어-외국어 통번역에 대한 연구가 매우 부족한 실정이다. 이와 관련된 연구의 시작으로 고암(2009)을 들 수 있는데 고암(2009)은 통번역대학원에 재학 중이거나 졸업을 한 중국인 학습자를 대상으로 통번역대학원에서 진행되는 한국어 교육의 문제점을 밝히고 개선 방안을 모색하였다. 통번역을 전공하는 외국인 학습자가 실질적으로 요구하는 한국어 수업이 무엇인지를 설문 조사를 통해 밝혔다는 점에서 의의가 있다.

이민우(2012)는 설문 조사를 통해 통번역 교육에 대한 외국인 학습자의 요구가 높음을 확인하였다. 그리고 외국인 학습자가 통번역을 학습할 수 있는 교육 과정을 찾기 어렵다는 문제점을 지적하면서 외국인 학습자를 위한 통번역 교육 내용과 구성에 대해 살펴보았다.

임형재-송은정(2016)은 외국인 학습자를 대상으로 통번역 교육의 필요성과 교육 내용에 대한 설문 조사를 실시하여 학습자의 요구를 구체적으로 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 이 연구는 한국 내 통번역 교육 과정의 구성과 내용을 구체적으로 제시하고 있으며 외국어로서의 한국어 교육과 달리 외국어로서의 한국어 통번역 교육에서는 한국어 이해·표현 능력뿐만 아니라 문화 능력과 한국어로의 전이 능력, 한국어의 재구성 능력 등과 관련된 교육이 필요함을 밝혔다.

임형재(2016)는 외국인 한국어 통번역사를 양성을 위한 교육 과정 개발에 대해 연구하였다. 연구자는 고급 학습자가 통번역을 위한 전문성을 갖추기 위해서는 한국어 분석능력, 한국어 전이능력, 한국어 재구성능력 향상과 관련된 교육을 받을 필요가 있다고 하였다. 이때 일반 목적 한국어 수업과 달리 통째되지 않은 한국어 자료를 활용할 필요가 있으며 유창성 못지않게 정확성에 초점을 맞춘 수업이 필요하다고 하였다.

해외에서 이루어지는 외국어로서의 한국어 통번역 교육에 대한 연구로 최권진(2006), 홍종명(2022), 완와짜 쑤켓씩(2020), 트란티반(2023) 등²⁾이 있다.

최권진(2006)은 한국어 교육에서 ‘한국어 통역 수업’이 진행될 필요가 있음을 밝히고 이러한 교과목의 교수-학습 모델로 불가리아 국립소피아대학교의 수업을 살펴보았다. 연구자는 통역 교육이 이루어지면 학습자의 한국어 실력이 전반적으로 향상될 것이며 학습자의 미래의 직업에도 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 하였다. 완와짜 쑤켓씩(2020)은 태국 내 대학의 한국어학과의 현황을 분석하고 한국어학과 학생들이 졸업 후 취업을 위해 가장 필요한 능력이 통번역 능력³⁾이므로 통번역과 관련된 수업이 매우 중요하다고 하였다. 그리고 학습자와 교수자를 대상으로 통번역 교육 과정에 대한 설문 조사를 실시하였는데 이를 통해 수업에서 언어, 문학, 문화, 사회, 정치, 경제, 의학, 법률, 과학, 게임, IT, 연예계 등과 관련된 다양한 주제를 다루어야 하며 현대적인 내용을 다루어야 함을 밝혔다.

홍종명(2022)은 베트남과 미얀마에서 외국어로서의 한국어 통번역 학습에 대한 관심과 요구가 높다는 점을 설문 조사와 인터뷰를 통해 밝혔다. 외국인인을 대상으로 한 통번역 수업에서는 한국어 능력뿐만 아니라 한국 문화의 이해와 습득, 통번역의 기본 역량 향상에 초점을 맞춘 교육이 진행되어 하며 학습자가 통번역을 학습하는 목적에 부합하는 주제를 다루어야 한다고 하였다. 연구자는 학습자들이 취미와 일상에서부터 전문분야에 이르기까지 다양한 영역과 관련된 통번역에 관심을 가지므로 이를 고려한 커리큘럼을 개발할 필요가 있다고 하였다. 트란티반(2023)은 베트남 내 한국어학과에서 통번역 교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 살피고 현재 대학교에 한국어 통번역 교과목이 개설되어 있으나 이러한 수업 진행에 대한 연구가 부족하다는 점을 지적하였다.

2) 이 외에도 해외에서 이루어지는 한국어 통번역 수업에 대한 연구가 최근 활발하게 이루어지고 있는데 특히 다양한 학위 논문이 나오고 있다는 점이 눈에 띈다.

이와 같이 외국인을 대상으로 한 한국어 통번역 교육에 대한 연구가 최근 활발하게 이루어지고 있다. 본고는 외국인을 대상으로 한 한국어 통번역 교육의 국내 현황을 살피고 외국어로서의 한국어 통번역 교육의 단계별 교육 목표와 내용을 제시하고자 한다.

3. 외국어로서의 한국어 통번역 교육 현황 분석

이 장에서는 외국인을 대상으로 한 한국어 통번역 교육의 국내 현황을 살펴보고자 한다. 현재 한국에서 외국인을 대상으로 한 한국어 통번역 교육은 대학(원)에서 주로 이루어지고 있다. 먼저 학부 과정을 살펴보면 한국외국어대학교의 ‘외국어로서의한국어통번역’은 외국인 전용 학부로서 2019년에 신설되었으며 한국어와 한국 문화에 대한 전문 지식을 갖추고 통번역에 대한 전문성을 지닌 인재 양성을 목표로 한다. 4년 과정의 교과목은 크게 ‘한국어 능력 향상(한국어학개론, 한국어발음이해, 한국어문법기초)’, ‘한국문화이해(한국지리와관광, 한국문화와문학, 한국어희곡분석)’, ‘통번역 능력 향상(한국어통번역입문, 한국어문학작품번역, 법률과한국어통번역, 의료와한국어통번역)’으로 나누어 볼 수 있다.

다음으로 대구대학교에 개설되어 있는 ‘한국어통번역학’을 살펴보고자 한다. 한국어와 한국 문화 교육, 한국과 현지 간의 통번역 교육, 그리고 실무교육을 진행함으로써 통번역학에 대한 외국인 학습자들의 이해 능력을 신장시키고, 글로벌 한국어 통번역학 전문 인재 양성을 목적으로 한다. 학습자들이 졸업 전 통번역사 자격증을 취득하여 졸업 후 국내외 관련 기관에 원활하게 취업하는 것을 목표로 하는 취업 맞춤형 과정이라는 특성을 지닌다. 이에 한국어 및 한국 문화 역량 강화와 통번역 이론 및 실무 역량 강화에 초점을 맞춘 교과목이 개설되어 있다.

인하대학교 국제학부의 Korean Language and Culture 학과는 한국어와 한국 문화에 대한 이해를 바탕으로 국제적 인재 양성을 목표로 한다. KLC학과는 통번역 전문 학과는 아니나 졸업 후 학생들이 한국계 기업과 통번역 전문 업체에 취업이 가능하다는 점을 고려하여 ‘한국어통번역입문’과 ‘한국어통번역실습’이 개설되어 있다.

다음으로 대학원을 살펴보면 먼저 한국외국어대학교 대학원에는 외국인 한국어 번역사 양성을 목표로 하는 ‘외국어로서의한국어번역’ 전공이 개설되어 있다. 재학 중인 외국인 학습자는 이 과정을 통해 한국어 기초 능력과 번역 기능 활용 능력을 향상시킬 수 있으며 졸업 후 글로벌 한국어 번역 전문가로 활약할 수 있을 것이다. 대학원의 교과목 역시 학부 과정과 유사하게 한국어 능력 향상, 한국 문화 이해, 번역 능력 향상과 관련이 있다.

세종대학교 대학원의 ‘한국어번역학과’는 외국어로서의 한국어 번역 전문가가 갖추어야 할 이론과 실무 지식 함양을 목표로 개설되었으며 국어국문학과 중국통상학과의 학문적 역량을 융합하여 운영되고 있다. 또한 졸업을 위해서는 번역 직무 수행 능력을 증명할 수 있는 번역시험(TCT, ITT, CATTI) 급수를 취득 후 제출해야 한다는 특징이 있다. 한국외국어대학교와 마찬가지로 수업을 크게 한국어 능력 향상, 한국 문화 이해, 번역 능력 향상으로 나누어 볼 수 있다.

대학(원)내 언어 교육 기관에서 이루어지고 있는 외국인 대상 한국어 통번역 과정으로는 한국외국어대학교 한국어문화교육원의 ‘통번역 교육 과정’이 있다. 이 과정은 정규 이외의 과정으로서 TOPIK 6급 수준의 언어 능력을 갖춘 일본어와 중국어, 영어권 학습자를 대상으로 하며 프로그램의 목표는 외국인 학습자의 한국어 능력 강화와 통번역 실력 배양이다. 이 프로그램은 1학기 10주, 총 2학기 동안 운영되고 있으며 개설된 교과목은 크게 ‘한국어 능력 강화’와 ‘통번역 실력 향상’으로 나뉜다.³⁾ 대학(원)과 달리 한국 문화에 대한 수업이 없는데 수업 기간이 길지 않아 한국 문화와 관련된 내

3) 통번역 실력 향상을 위한 ‘통번역 실습’ 수업은 언어권별로 진행되고 있으며 이 수업은 통번역을 전공한 전문가에 의해 이루어진다. ‘한국어 능력 강화’ 수업은 외국어로서의 한국어 교육 전문가에 의해 이루어지고 있다. 이처럼 학습자들에게 실질적으로 도움이 되는 통번역 수업이 이루어지기 위해서는 한국어 전문가와 통번역 전문가가 같이 수업을 운영할 필요가 있다.

용까지 다루기가 쉽지 않기 때문인 것으로 보인다.

대학(원)과 언어 교육 기관의 교과목을 바탕으로 외국어로서의 한국어 통번역의 교육을 크게 ‘한국어 능력 향상, 한국 문화의 이해, 통번역 이론 및 실무 역량 강화’ 세 가지 영역으로 나눌 수 있다. 관련된 과목을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.⁴⁾

〈표 1〉 외국어로서의 한국어 통번역 교과목 분류

	한국어 능력 향상	통번역 이론 및 실무 역량 강화	한국 문화의 이해
한국외국어대학교	한국어학개론, 한국발음이해, 한국어문법기초, 한국어번역과글쓰기, 한국어통역과말하기, 한국어대조연구	한국어통번역개론, 법률과한국어통번역, 영화와한국어번역, 의료와한국어통번역, 한국어일반통역, 한국어문학작품번역, 시사통역실습, 언론기사와한국어번역	한국문화와문학, 한국인의감정과예술, 한국지리와관광
대구대학교	한국어학, 한국어규범과한국언어문화, 한국어문법과한국언어문화, 한국어어휘, 상형맥락과한국어표현, 한국어의말소리	한국어통번역입문, 한국어통번역실습, 비즈니스와한국어, 한국어현장실습	한국문학입문, 한국문입문, 한류의이해, 음악/영화/드라마와한국문화, 언론과한국사회문화, 한국전통사상과한국문화
인하대학교	한국어말하기듣기실제, 한국어읽기쓰기실제, 한국어발음, 한국어의이해, 한국어문법론, 한국어화용론	한국어통번역의이해, 한국어통번역개론, 기초한국어통역연습, 비즈니스용어연습, 실무번역연습, 영상통번역실습, 영화자막번역실습, 예능다큐번역실습	한국인의생활문화, 한국의대중문화, 통번역을위한한국지리와관광, 통번역을위한한국사회이해, 통번역을위한한국역사외문화
한국외국어대학교 대학원	외국어로서의한국어이해, 언어학개론, 번역을위한대조언어학, 한국어규범과언어예절, 번역을위한한국어문법연구, 한국어발음연습, 번역을위한한국어어휘연구, 한국어음성음운론, 번역을위한한국어의미화용론, 번역을위한고급한국어연습	기초통번역이론, 한국어번역학연구, 외국인들을위한한국문화번역, 외국인을위한한국문화번역, 한국어번역사연구, 외국어로서의한국어번역연습, 외국어로서의한국어번역개론, 지역사회통번역	한국문화의이해, 한국문학의이해, 번역을위한한국문화의이해, 번역을위한한국어역사의이해, 번역을위한한국사회의이해, 번역을위한정치이해, 번역을위한한국경제의이해
세종대학교 대학원	번역을위한한국어학개론, 번역을위한한국어어휘문법, 중급한국어읽기쓰기연습, 중급한국어듣기말하기연습, 번역을위한한국어학연구, 번역을위한대조언어학, 번역을위한한국어의미화용론, 한국어텍스트의이해와연구, 한국어어문규범과언어예절, 한국어번역을위한작문연습	번역학개론, 문화번역의이해, 비즈니스번역의이론과실제, 미디어번역의이해, 문학번역의이론과실제, 번역실무실습의이해, 지역사회번역의이해, 문화번역의실제, 비즈니스번역의실제, 미디어번역실습, 문학번역, 번역실무실습의심화, 지역사회번역실습, 법률과정치번역연습	한국문화의이해, 한국문학의이해
한국외대한국어문화교육원	한국어강화, 미디어한국어, 한국어문장연습	통번역기초이론, 통번역실습	

지금까지 한국 내 대학(원)과 언어 교육 기관에서의 이루어지는 외국인 대상 한국어 통번역 교육 과정에 대해 살펴보았다. 외국어로서의 한국어 통번역 교육은 이제 시작 단계이며 대부분의 기관은 외국인 학습자가 통번역을 수행하는 데 필요한 언어 능력과 문화 능력을 갖추는 데 도움을 주는 수업을 개설하고 있다. 이와 함께 학습자들이 통번역사로서의 자질을 갖추는 데 필수적이라고 할 수 있는 통번역 이론 교육이 이루어지고 있고 통번역 실무 능력 강화를 위한 다양한 실습 수업이 진행되고 있다. 이러한 분석 결과를 바탕으로 4장에서 외국어로서의 한국어 통번역 교육의 단계별 목표와

4) 각 대학의 개설 교과목이 매우 다양하나 지면의 한계로 인해 일부 과목만을 제시한다.

학습 내용을 살펴보고자 한다.

4. 외국어로서의 한국어 통번역 교육 목표 및 교육 내용

한국어 통번역에 대한 외국인 학습자의 요구가 높아지고 있고 현재 일부 대학(원)과 언어 교육 기관에서 외국인 대상으로 한 통번역 교육이 이루어지고 있다. 그리고 이러한 외국어로서의 한국어 통번역 교육이 앞으로 더욱 다양하게 이루어지고 확대될 것으로 예상된다. 외국인 학습자들에게 효과적인 외국어로서의 한국어 통번역 교육을 제공하기 위해서는 먼저 교육의 목표를 정해야 한다. 현재 개설된 외국어로서의 한국어 통번역 교육 과정의 교육 목표를 통해 기본 목표를 다음과 같이 설정할 수 있다.

(1) 외국어로서의 한국어 통번역 교육 목표

외국인 학습자가 한국어와 한국 문화에 대한 지식을 기반으로 통번역 이론 학습과 실습을 통해 한국어 통번역 능력을 갖추도록 한다.

외국인 학습자들이 통번역을 학습하고자 하는 목적이 다양하고 한국어 학습자들이 중급 단계에서부터 통번역을 경험하게 된다는 선행 연구 등을 고려하여 단계별 통번역 교육의 목표를 생각해 보고자 한다. 외국인 학습자를 위한 통번역 교육에 대해 살핀 선행 연구와 ‘한국어 표준 교육 과정 분석’을 통해 외국어로서의 한국어 통번역 교육의 학습 목표를 네 단계⁵⁾로 나누어 보면 다음과 같다.

(2) 외국어로서의 한국어 통번역 교육 단계별 목표

1단계: 일상적으로 접하는 사적·공적 상황에서 이루어지는 다양한 의사소통 상황에 맞는 통번역을 할 수 있는 능력을 기른다. 통번역이 무엇인지 이해하고 통번역을 위해 필요한 정보를 찾는 리서치 능력 및 자료 수집 능력을 기른다.

2단계: 역사, 정치, 경제 등과 같은 사회 전반에 대한 소재와 관련된 내용을 통번역할 수 있다. 지역과 같은 통번역 방법을 통해 사회문화와 관련된 텍스트를 문장과 단락 단위로 통번역할 수 있는 능력을 기른다.

3단계: 직장에서의 기본적인 업무와 관련된 실무 통번역 능력을 향상시킨다. 의역을 통한 커뮤니케이션 통번역을 진행할 수 있는 능력이 키운다. 문학작품을 이해하고 번역할 수 있다.

4단계: 전문적이거나 학술적인 영역과 관련된 내용을 통번역할 수 있다. 의학과 법률과 같은 전문적인 내용과 학술적인 내용이 담긴 글이나 담화를 통번역하는 데 적합한 최상의 방법을 선택할 수 있다.

이러한 단계별 학습 목표를 이루기 위해서는 세부 교육 내용이 구성되어야 한다. 앞서 3장에서 살핀 외국어로서의 한국어 통번역 교육 프로그램 분석을 바탕으로 교육 내용을 ‘한국어 능력 향상, 한국 문화의 이해, 통번역 이론 및 실무 역량 강화’로 세분화하여 살펴보고자 한다.

5) 임형재·송은정(2016:318)은 설문 조사를 통해 외국인 학습자들이 중급 단계에서부터 통번역을 경험하게 됨을 밝혔고 홍종명(2022:127)은 외국어 교육에서의 통번역 교육은 목표어 숙달도가 높지 않아도 가능하다고 하였다. 이러한 점을 고려하여 외국어로서의 한국어 통번역 교육을 4단계로 나누었는데 한국어 교육으로 본다면 4급, 5급, 6급, 최상급(7급)이라고 할 수 있을 것이다. 이 전에는 외국인 학습자들이 6급 수준의 한국어를 구사하여도 통번역을 하기 힘들다는 의견이 많았으나 이는 통번역에 대한 교육이 이루어지지 않았기 때문이라고 생각된다.

〈표 2〉 외국인인을 위한 한국어 통번역 교육 내용

		1단계	2단계	3단계	4단계
한국어 능력 향상		단계별 한국어 네 가지 기능 교육			
		대조언어학 한국어학	어휘와 문법 발음	의미·화용론 언어규범과 언어예절	한국어 텍스트의 이해
한국 문화의 이해		일상문화	사회문화	직업 관련 분야 한국 문학	전문 분야 (법률, 의료 등)
통번역 이론 및 실무 역량 강화 향상	이론 학습	통번역 개론	통번역 오류 분석		
	텍스트 유형	대화문, 설명문	인터뷰, 기사, 문화 콘텐츠	발표문, 연설, 회의, 서류, 문학작품	법률이나 의료 등 전문분야와 관련된 자료
	통번역 단위	문장+단락	문장+단락	단락+텍스트	텍스트
	통번역 전략	직접번역전략	직접번역전략	간접번역전략	간접번역전략
	통번역 활동	사전 찾기 등 자료 검색	문장구역, shadowing	MT, 노트테이킹 Public Speech	MT-PE

첫 번째로 한국어 능력 향상과 관련된 내용을 살펴보면 다음과 같다. 외국어로서의 한국어 통번역 교육에서도 외국어로서의 한국어 교육과 마찬가지로 언어의 네 가지 기능을 고루 향상시킬 수 있는 교육이 단계적으로 이루어져야 한다. 그러나 이때도 외국어로서의 한국어 교육과 차이를 보이는 점이 있는데 한국어 통번역 교육에서는 듣기를 말하기로, 읽기를 쓰기로 전환할 때 전이에 초점을 맞추어야 한다는 것이다.⁶⁾ 외국어로서의 한국어 통번역에서는 대조언어학적 언어 학습이 이루어져야 하며 학습자는 이러한 교육을 통해 두 언어 간의 등가를 찾아낼 수 있을 것이다.

〈표 3〉 한국어 능력 향상을 위한 교육

	이해능력	전환능력	표현능력
통역 영역	듣기	전이 (transfer)	말하기
번역 영역	읽기		쓰기

이와 같이 외국어로서의 한국어 통번역 교육에서는 한국어와 모국어 간의 대조를 통한 학습이 주요한데 이는 외국어로서의 한국어 교육과 다른 모습이다. 외국어로서의 한국어 교육에서는 목표어인 한국어에 집중하고 모국어를 활용한 교육에 대해 부정적 인식을 가지고 있으나 외국어로서의 한국어 통번역 교육에서는 L1과 L2에 대한 지식이 모두 중요하며 두 언어를 공통점과 차이점을 구분할 수 있는 대조언어학적 지식이 필수적이라고 할 수 있다. 특히 모국어 화자라 하여도 자신의 모국어(L1)에 대한 언어학적 지식이 부족할 수 있으므로 통번역 교육에서는 L2인 한국어에 대한 학습 못지않게 모국어에 대한 학습도 중요하다.⁷⁾ 이러한 대조언어학적 학습을 통해 외국인 학습자들은 한국어를 모국어로, 모국어를 한국어로 변형하는 방법을 학습하게 될 것이다.

6) 나이다(Nida)의 번역 과정과 임형재·송은정(2016:324)의 ‘통번역 전개 과정에 따라 요구되는 한국어 교육 내용’을 바탕으로 한다.
7) 한국어를 오래 배운 학습자일수록 오히려 모국어에 대한 지식 부족하여 어려움을 겪는 경우가 많다. 성초림(2014:362)은 예비 번역사들이 모국어 구사 능력으로 인해 좌절을 경험하고 있으며 예비 통번역사 양성에 있어 모국어 구사 능력 향상 문제는 결코 가볍게 넘어갈 수 없는 것이라고 하였다. 완와짜 쑤켓씩(2020:155)도 태국 내 대학의 한국어학과 학습자와 교수자를 대상으로 한 설문 조사를 통해 태국어에 대한 기본 지식 부족이 통번역 학습의 어려움을 야기함을 밝혔다.

외국인 학습자들이 통번역을 할 때 적절한 어휘를 선별하는 데 어려움을 느끼기 때문에 통번역을 위한 전문 어휘 학습이 필요하다.⁸⁾ 즉, 전문 술어에 대한 이해를 넓히고 모국어와의 대응 관계를 이해할 수 있는 교육이 이루어져야 한다. 다음으로 학습자가 정확하게 한국어를 구사하는 데 도움을 줄 수 있는 문법 교육이 이루어져야 한다. 유창성을 강조하는 한국어 교육과 달리 통번역 교육에서는 정확하게 한국어를 구사하는 능력이 매우 중요하며 이를 위해서는 학습자의 모국어를 기반으로 한 대조언어학적 관점으로 문법 교육이 이루어져야 한다. 그리고 학습자가 한국어를 정확하게 사용하기 위해서는 한국어 언어 규범에 대한 교육이 이루어져야 하며 이와 함께 언어 예절을 교수해야 한다. 이와 같은 맥락에서 한국어 의미·화용론에 대한 학습이 필요한데 이는 학습자가 한국어 문장의 의미와 화용적 특징을 이해하여 올바른 통번역을 할 수 있도록 한다.⁹⁾

발음은 내용 전달력과 밀접한 관계가 있으므로 외국어로서의 통번역 교육에서는 발음 교육이 매우 중요하다.¹⁰⁾ 순간적인 이해와 전달을 위해서는 정확하게 발음해야 하므로 실제 발음 연습이 필요하다. 그리고 학습자들이 자연스러운 통번역을 하기 위해서는 장르별 담화와 유형별 텍스트의 특징에 대한 학습이 진행되어야 한다.¹¹⁾ 학습자들은 수업을 통해 문화권별로 달라지는 텍스트 및 장르 규범을 살피고 텍스트 유형에 따른 번역 전략의 차별화에 대해 이해할 수 있다.

두 번째로 한국 문화를 이해하고 자국의 문화와 한국의 문화를 비교 및 대조할 수 있는 능력 향상을 위한 수업이 필요하다. 언어는 문화를 담고 있으므로 성공적인 통번역이 이루어지기 위해서는 문화에 대한 이해가 선행되어야 한다. 통번역사는 단순히 언어를 전달하는 것이 아니라 문화 간의 의사소통을 담당한다고 할 수 있다. 따라서 언어 능력만큼 양국의 문화를 이해하고 두 언어를 비교할 수 있는 능력이 중요하므로 문화 이해와 관련된 학습이 필수적으로 이루어져야 한다. 문화에 대한 수업에서는 일상문화에서 시작하여 사회문화, 직업 관련 문화, 전문분야까지 다룬다.

통번역이 이루어지는 상황에서 문화적 차이로 인해 문제가 발생할 수 있는데 이러한 문제를 야기하는 언어적 요소를 ‘문화소’라고 할 수 있다. 따라서 외국인 학습자들은 문화소를 이해하고 이를 어떻게 정확하게 통번역을 할 수 있는지에 대해 학습해야 한다. 문화소를 번역하는 방법으로 ‘유지’, ‘구체화’, ‘직접번역’, ‘일반화’, ‘대체’, ‘생략’, ‘공식 등가’¹²⁾를 살펴볼 수 있으며 학습자들은 다양한 문화소를 어떠한 방법을 바탕으로 통번역하는 것이 가장 효율적인지에 대해 학습할 필요가 있다.

세 번째로 통번역 기능 및 직무 역량 향상에 기여할 수 있는 교육이 이루어져야 한다. 앞서 언급하였듯이, 학습자들이 한국어 통번역을 학습하는 목적도 다양하고 한국어 실력도 차이가 난다. 따라서 통번역 교육도 학습자의 수준을 고려하여 이루어져야 한다. 먼저 학습 초기 단계에서는 통번역이 무엇인지에 대한 이론 수업이 필요하고 후반부로 갈수록 실습 중심의 교육이 이루어져야 한다.

통번역 수업에서 활용할 텍스트는 학습 목표를 고려하여 선정한다. 1단계에서는 학습자들이 일상생활에서 쉽게 접할 수 있는 대화나 설명문 등을 다룬다. 이 단계에서는 학습자들이 통번역이 무엇인지를 정확하게 이해해야 하는 단계이므로 이를 위해 교사가 가공한 자료를 활용한다. 2단계에서는 역사, 정치, 경제 등 한국 사회 전반과 관련된 텍스트와 문화 콘

8) 이민우(2012:249)는 어휘는 학습자들이 한국어학 영역을 이해하고 통번역을 하는 데 중요한 기반이 된다고 하였다. 트란티반(2023:93)은 통번역 교재에서 적절한 한국어 어휘 및 표현을 다루어야 한다고 생각하는 교원이 많음을 설문 조사를 통해 밝혔다.

9) 무자영·조설혜(2022:26)는 설문 조사를 통해 학습자들이 통번역을 위해 화용적인 지식이 필요하다고 인식하고 있음을 밝혔다.

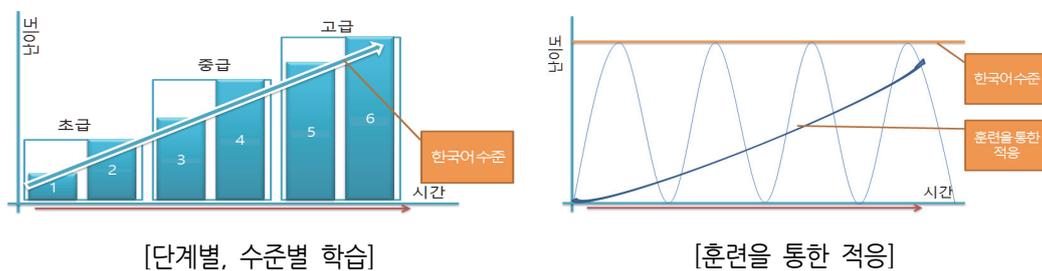
10) 일반 목적 학습자를 위한 한국어 교재에서 발음이 차지하는 비율을 바탕으로 외국어로서의 한국어 교육에서의 발음 교육이 큰 비중을 차지하지는 않음을 유추할 수 있다. 그러나 외국어로서의 한국어 통번역을 연구한 고암(2009:30)과 임형재·송은정(2016:320)은 학습자들이 한국어를 정확하게 발음하는 데에 어려움을 느끼고 이에 대한 교육의 필요성을 매우 절감하고 있음을 밝혔다.

11) 임형재 외(2023:333)는 통번역을 경험하거나 훈련을 받고 있는 학습자들이 문단 구조를 파악하고 장르에 따른 자연스러운 표현을 찾기 어렵다고 하였다. 무자영·조설혜(2023:26)의 설문 조사 통해 장르별 담화와 텍스트 분석에 대한 학습 요구가 높음을 알 수 있다.

12) 임형재 외(2022)는 『문화소 번역의 이론과 실제』에서 문화소를 정의하고 이를 통번역하는 방법을 자세히 살펴보고 있다.

텐츠를 제공한다. 다음으로 3단계에서는 학습자들이 맡게 될 업무와 관련된 자료와 소설과 같은 문학작품을 통번역할 기회를 제공해 주며 4단계에서는 의료와 법률과 같은 전문적인 텍스트를 살펴본다. 그리고 2단계에서부터는 가공되지 않은 실제 자료를 활용한다.

외국어로서의 한국어 교육의 학습 자료는 단계별로 난이도가 올라가나 외국어로서의 한국어 통번역 교육에서는 주제와 관련된 다양한 난이도의 자료를 사용해야 한다. 왜냐하면 학습자가 실제로 접하게 되는 텍스트가 매우 다양하기 때문이다. 따라서 통번역을 위한 수업 자료를 선정할 때는 난이도가 아닌 실제성에 중점을 두어야 한다. 그리고 학습자들이 이러한 텍스트를 문장과 단락 중심으로 통번역하는 연습을 하고 단계가 올라갈수록 문장과 단락, 최종적으로 하나의 텍스트를 통번역할 수 있도록 교육이 진행되어야 한다.



〈그림 1〉 수준별 학습과 적응 훈련의 차이¹³⁾

학습자들이 통번역을 할 때 다양한 전략을 활용하게 되므로 전략에 대한 학습이 이루어져야 한다. 통번역 전략 역시 난이도를 고려하여 교육이 이루어져야 한다. 이에 1-2단계에서는 ‘차용, 모사, 직역’과 같은 ‘직접 번역 전략’을, 3-4단계에서는 ‘치환, 변조, 등가, 번안’과 같은 ‘간접 번역 전략’을 활용한 통번역이 이루어지도록 수업을 구성한다.¹⁴⁾

통번역 활동으로는 사전 찾기와 문장구역, 새도잉, MT, 노트테이킹, Public Speech, MT-PE 등이 있는데 이러한 활동은 단계별로 연계되어 이루어진다. 특히 외국어로서의 통번역 교육에서 가장 중요하게 다룰 부분은 MT를 활용하는 능력을 키우는 것이다. 기계번역의 품질이 향상되고 외국어로서의 통번역이 활발하게 이루어짐에 따라 MT를 활용한 번역에 대한 관심이 증가하였다. 이에 MT를 활용하여 번역을 하는 방법에 대한 교육이 필수적으로 여겨지고 있다. MT 번역을 통해 얻은 결과물은 포스트에디팅(PE) 과정을 반드시 거쳐야 하므로 교육을 통해 MT번역과 MT-PE를 이해하고 수행할 수 있는 능력을 향상시켜 주어야 한다.

마지막으로 외국인을 위한 통번역 수업을 위해서는 수업을 담당할 교사가 필요한데 이때 두 명의 이상의 교사가 협업할 필요가 있다. 외국어로서의 한국어 교육 전문가와 통번역 전문가가 함께 수업에 대해 논의하고 수업을 진행한다면 효과적인 외국어로서의 한국어 통번역 교육이 이루어질 수 있을 것이다.¹⁵⁾

13) 임형재 외(2023:329)는 일반 목적 한국어 교육은 단계별 학습 과정이나 통번역 목적 한국어 교육은 학습자가 통제되지 않은 다양한 난이도의 글과 발화에 적응할 수 있도록 훈련하는 과정이라고 하였다.

14) 이는 Vinary&Darbelnet(1958)의 번역 전략을 기반으로 한 것이고 연구자들은 번역 전략의 난이도가 ‘차용 > 모사 > 직역 > 치환 > 변조 > 등가 > 번안’ 순이라고 하였다.

15) 성초림(2014:371)은 통번역 수업을 위해 전문 통번역사와 국어학자가 협업할 필요가 있다고 하였다. 완와짜 쭈켓씩(2020:170)의 설문 조사 결과를 보면 ‘통번역 수업에서 한국인 교수와 태국인 교수가 같이 가르치는 것이 가장 바람직하다’라는 응답이 1위를 차지하였다. 그리고 앞서 3장에 살펴본 외국인을 대상으로 한 한국어 통번역 교육 프로그램의 수업도 외국어로서의 한국어 교육 전문가와 통번역 전문가들에 의해 진행되고 있다.

5. 결론

본 연구에서는 외국어로서의 한국어 통번역 교육의 국내 현황을 살펴보았다. 대학(원)과 언어 교육 기관에서 외국인을 대상으로 이루어지는 한국어 통번역 교육은 언어 및 문화 능력 신장과 통번역 능력 향상을 통한 전문적인 통번역사 양성을 목적으로 한다. 그러나 외국어로서의 한국어 통번역에 관심을 보이는 학습자들이 다양한 학습 목적을 가지고 있으며 이를 충족시키기 위해서는 다양한 교육 프로그램이 개발될 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 외국인 학습자를 위한 한국어 통번역 교육 프로그램의 단계별 교육 목표를 살피고 이를 바탕으로 교육 내용을 제시하였다.

■ 참고문헌 ■

- 고암(2009), 통번역대학원의 한국어 교육 연구: 중국인 학습자의 경우를 중심으로, 부산외국어대학교 대학원 석사학위논문. Gao, Y.(2009), Teaching methods of Korean language Education for Chinese students majoring in graduate school of interpretation and translation, Master's Dissertation, Pusan University of Foreign Studies.
- 무자영·조설혜(2022), 통번역 목적 <한국어숙달> 교과목에 관한 요구 분석 연구-중국 한·중 MTI 과정 중국인 KFL 학습자를 중심으로, *T&I review* 12(2), 이화여자대학교 통역번역연구소, 7-33쪽. Wu, Z. Y. & Cao, X. H.(2022), A study of needs analysis for the subject of <Korean proficiency> for the purpose of interpretation and translation -Focused on Chinese KFL learners in Korean-Chinese MTI course in China-, *T&I review(Ewha Research Institute for Translation Studies)* 12(2), pp. 7-33.
- 성초림(2014), 국내 통번역대학원의 한국어 교육-관찰과 제안, 통번역학연구 18(3), 한국외국어대학교통번역연구소, 361-376쪽. Seong, C. L.(2014), Korean Language Classes of GSITs in Korea: Observations&suggestions, *Interpreting and Translation Studies(Interpreting and Translation Research Institute, Hankuk University of Foreign Studies)* 18(3), pp. 361-376.
- 완와짜 쉐켓삭(2022), 태국 내 대학의 한국어 통·번역 교육과정 개발 연구, 상명대학교 대학원 박사학위논문, SUKETSU, W(2020), A Study on the Development of Korean Translation and Interpretation Curriculum in Thai Universities, Doctoral Dissertation, Sangmyung University.
- 이민우(2012), 외국어로서의 한국어 통번역과정 개발 연구, 한국어 교육 23, 국제한국어교육학회, 233-259쪽. Lee, M. W.(2012), Study on the Course Design of KIT(Korean Interpretation and Translation) for Foreigners, *Journal of Korean Language Education(The International Association for Korean Language Education)* 23, pp. 233-259.
- 임형재(2016), 통번역 목적 한국어교육을 위한 교육과정 개발 기초 연구, 중한언어문화연구 10, 천지사범대학교 한국문화연구중심, 125-155쪽. Lim, H. J.(2016), A Basic Study on the Development of Curriculum for Korean Language Education for Translation, *Study of Chinese and Korean Language and Culture(Tianjin Normal University Center for Korean Culture Research)* 10, pp. 125-155.
- 임형재·송은정(2016), 외국인을 위한 통번역 목적 한국어 교육 연구-중국어 화자의 한국어 통번역 교육현황과 교육내용을 중심으로, 외국어로서의 한국어교육, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당원, 42, 303-332쪽. Lim, H. J. & Song, E. J.(2016), A Study of Korean Education for Interpretation and Translation Focusing on Chinese-Korean, *Teaching Korean as a Foreign Language(KOREAN LANGUAGE INSTITUTE Yonsei University)* 42, pp. 303-332.
- 임형재·이석철·리번켈리(2022), 『문화번역의 이론과 실제』, 하남: 박이정. Lim, H. J. & Li, S. Z. & (2022), Lee, B. C.(2022), *Theory and Practice of Cultural Center Translation*, Hanam: Pagijong.
- 임형재·김금숙·허은혜(2023), 『외국어로서의 한국어 통번역학의 이해』, 서울: 하우. Lim, H. J. & Kim, G. S. & Heo, E. H.(2023), *Understanding of Korean Translation Mechanics as a Foreign Language*, Seoul: Hawoo.
- 최권진(2006), 통역을 위한 한국어 교수-학습 방법 연구, 이중언어학 32, 이중언어학회, 349-379쪽. Choi, G. J.(2006), A Study on Methods of Teaching and Learning the Korean Language for Interpretation, *Bilingual Research(The Korean Society of Bilingualism)* 32, pp. 349-379.
- 트란티반(2023), 베트남 내 대학교 한국어 통번역 교재 개발 연구, 호남대학교 대학원 박사학위논문. Van, T. T.(2023), A Study on the Development of Korean Interpretation and Translation Textbooks for Korean Language Learners at Vietnamese Universities, Doctoral Dissertation, Honam University.
- 홍종명(2022), 해외 한국어 학습자 대상 한국어 통번역 교육과정 개발 기초연구-베트남과 미얀마를 중심으로, 아시아연구 25(4), 한국아시아학회, 123-138쪽. Hong, J. M.(2022), Basic Research on Korean Interpretation and Translation Curriculum for South-East Asian Learners, *The Journal of Asian Studies(The Korean Association of Philippine Studies)* 25(4), pp. 123-138.