



국제한국언어문화학회

The International Network for Korean Language and Culture

제21차 국제학술대회 일정표

- 韩 · 中 한국언어문화 교육 방안 -

◎日時(일시) : 2016. 6. 24.(金). 08:30~17:50 ◎場所(장소) : 中国 广东省 吉林大学珠海学院

08:30-09:00	등록		
09:00-09:30	개회식		사회: 임형재 (한국외대)
	개회사 육효창 (국제한국언어문화학회 회장, 디지털서울문화예술대) 환영사 付景川(부경천) (吉林大学珠海学院 校长) 축사 성기철 (국제한국언어문화학회 초대·2대 회장) 위촉장 수여 및 기념품 교환(도서 기증), 기념촬영 (대회장: 제1강의동 B104호)		
09:30-10:10	제1부 기조 강연 : 한국어의 문화적 특성과 언어 활력		사회: 나삼일(대전대)
	 발표 민현식(서울대)		
10:10-10:50	제2부 주제 특강 I : 대조언어학과 언어유형론		사회: 许世立 (吉林大学珠海学院)
	 발표 金基石(上海外国语大学)		
10:50-11:00	휴식		
11:00-11:40	제2부 주제 특강 II : 매체를 활용한 한국 언어문화 정보 구축 방안		사회: 林香兰 (四川外国语大学)
	 발표 신현숙(상명대)		
11:40-12:30	제3부 주제 토론 : 중국 내 한국어문화 교육의 현황과 과제		사회: 신윤경(인천대)
	 장항실(상지대, 좌장) /  李仁顺(吉林大学珠海学院),  유소영(단국대)		
	 裴允卿(广东外语外贸大学),  이관식(호남대)		
12:30-14:00	점심 식사		
제4부 개인 발표			
14:00-14:30	제1분과 (제3강의동 G211) 한국어교육 내용·방법 연구	제2분과 (제3강의동 G212) 교수·학습자 변인 연구	제3분과 (제3강의동 G213) 문화·문학 교육 연구
	사회: 崔庆熙(清州大学)	사회: 김진호(신한대)	사회: 김진후(한국외대)
14:00-14:30	인지언어학의 '주관성'과 '주관화' 관점에서 본 한국어 초급 문법 교수	한국어 학습자의 불안에 대한 분석과 이해	다문화시대 한국종교문화와 한국인의 가치관 연구
	 발표: 韩香花(浙江外国语学院)	 발표: 최권진(인하대)	 발표: 최주열(선문대)

14:30-15:00	<p>중국인 초급 학습자를 위한 시간부사 유의어 교육방안 - '벌써'와 '이미'를 중심으로</p> <p> 발표: 白玉兰 (吉林大学珠海学院)</p>	<p>통번역 목적 한국어교육을 위한 교육 과정 개발 기초 연구</p> <p> 발표: 임형재(한국외대)</p>	<p>대학의 학문 목적 학습자 대상 문학 수업을 위한 교재 개발 연구-문학사 구분과 작품 선정 방향을 중심으로-</p> <p> 발표: 오지혜(세명대)·김혜영(서울대)·신윤경(인천대)</p>
15:00-15:30	<p>동사 '죽다'의 문법화 과정에 대한 연구</p> <p> 발표: 박숙영(신한대)</p>	<p>한국어 전공자의 커리큘럼 만족도에 관한 연구</p> <p> 발표: 权笔载/黄丙刚 (广东白云学院)</p>	<p>한국어교원의 역량강화를 위한 재교육 방안 연구-한국어(KSL) 교육 과정을 중심으로-</p> <p> 발표: 이진경(건양사이버대)</p>
15:30-15:45	휴 식		
15:45-16:15	<p>중국 내 한국어학과에서의 듣기 교육-‘韩国语视听说教程’ 교재 선정을 중심으로-</p> <p> 발표: 梁东训 (吉林大学珠海学院)</p>	<p>중국인 한국어 학습자의 중성 습득의 이해-음의 길이의 측면에서-</p> <p> 발표: 윤은경(대구사이버대)</p>	<p>초·중급 한국어 학습자의 의사소통능력 향상을 위한 문화교육 방안 연구를 위한 기초 연구-100대 민족문화 상징을 중심으로-</p> <p> 발표: Давааням Гэрэлчимэг DAVAANYAM GERELCHIMEG (Shinhan Uni.)</p>
16:15-16:45	<p>어휘-구문 상호 학습 교육 방안 검토 -초급학습자를 중심으로</p> <p> 발표: 李雪莲 (浙江越秀外国语学院)</p>	<p>한국어 입문기 교육에 관한 고찰-홍콩 지역 입문기 교육의 사례를 중심으로-</p> <p> 발표: POLLY LOONG (서울대)</p>	<p>문학작품을 활용한 한국문화교육 연구-중도입국 자녀를 중심으로-</p> <p> 발표: 심재숙(충북대)</p>
16:45-17:15	<p>한국어 교재에 나타난 발음 과제 분석</p> <p> 발표: 전해진(단국대)</p>	제2분과 종합토론	제3분과 종합토론
17:15-17:50	제1분과 종합토론		
17:50	폐회식		
	<p>폐회사 환송사 만찬</p>	<p>사회 : 임형재(한국외대)</p> <p>육효창 (국제한국언어문화학회 회장, 디지털서울문화예술대) 李德昌(이덕창) (吉林大学珠海学院 副校长)</p>	

목차

개회사 5

환영사 6

축사 7

기조 강연 : 韓國語의 文化的 特性과 言語 活力: -言語文化的 精神史를 中心으로-(민현식) 10

주제 특강 I: 대조언어학과 언어유형론 (金基石) 24

주제 특강 II: 매체를 활용한 한국 언어문화 정보 구축 방안 (신현숙) 38

주제 토론 1: 중국 내 한국어문화 교육의 방법론적 문제와 과제 (이인순) 56

주제 토론 2: 중국 내 한국어 교재 개발의 흐름과 최근의 특징적 변화 양상 (유소영) 58

주제 토론 3: 중국 내 한국어문화 교육을 위한 교사의 전문성 신장을 위한 탐색 (배윤경) 67

주제 토론 4: 중국 내 세종학당의 문화 교육 현황 (이관식) 77

분과 1 한국어교육 내용·방법 연구 81

- 인지언어학의 ‘주관성’과 ‘주관화’ 관점에서 본 한국어 초급 문법 교수 82
- 중국인 초급 학습자를 위한 시간부사 유의어 교육 방안 -‘벌써’와 ‘이미’를 중심으로- 89
- 동사 ‘죽다’의 문법화 과정에 대한 연구 101
- 중국 내 한국어학과에서의 듣기 교육 -‘韩国语视听说教程’ 교재 선정을 중심으로- 107
- 어휘-구문 상호 학습 교육 방안 검토 -초급학습자를 중심으로 117
- 한국어 교재에 나타난 발음 과제 분석 127

분과 2 교수·학습자 변인 연구 145

- 한국어 학습자의 불안에 대한 분석과 이해 -한국정부초청 외국인 대학원장학생의 한국어교실불안, 학업 성취도, 나이 그리고 성별과의 상관관계를 중심으로 146
- 통번역 목적 한국어교육을 위한 교육과정 개발 기초 연구 -중·일 학습자의 교육과정과 평가를 중심으로- 163
- 한국어 전공자의 커리큘럼 만족도에 관한 연구 177
- 중국인 한국어 학습자의 종성 습득의 이해 -음의 길이의 측면에서- 187
- 한국어 입문기 교육에 관한 고찰 -홍콩 지역 입문기 교육의 사례를 중심으로- 196

분과 3 문화·문학 교육 연구 207

- 다문화시대 한국종교문화와 한국인의 가치관 연구 208
- 대학의 학문 목적 학습자 대상 문학 수업을 위한 교재 개발 연구 -문학사 구분과 작품 선정 방향을 중심으로- 215

4

- 한국어교원의 역량강화를 위한 재교육 방안 연구 -한국어(KSL) 교육 과정을 중심으로-233
- 초·중급 한국어 학습자의 의사소통능력 향상을 위한 문화교육 방안 연구를 위한 기초 연구
-100대 민족문화 상징을 중심으로- 245
- 문학작품을 활용한 한국문화교육 연구 -중도입국자녀를 중심으로-255

<한국언어문화학> 수록 논문 일람 277

국제한국언어문화학회 연구 윤리 규정 284

개회사

안녕하십니까?

국제한국언어문화학회(INK) 회장 육효창입니다.

중국의 전통 명문, 길림대학 주해캠퍼스에서 한국과 중국의 한국언어문화학자 여러분을 모시고 6월 24(금) 길림대학 한국학연구소와 공동으로 국제한국언어문화학회 제21차 춘계 국제학술대회를 개최하게 된 것을 매우 기쁘게 생각합니다.

먼저 국제학술대회 공동 주최를 지원해 주신 길림대학 부경천 총장님, 이덕창 부총장님, 허세립 국제교류처장님, 대학 관계자 여러분께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 또한 이번 국제학술대회 준비를 위해 작년 말부터 노심초사 애를 써 주신 길림대학 한국어학과 이인순 교수님과 한국학연구소 관계자 여러분께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 유익하고 심도 있는 연구를 발표해 주실 한국과 중국의 학자 여러분께도 감사의 말씀을 드립니다. 아울러 국제한국언어문화학회 나삼일 부회장님, 장향실 부회장님, 임형재 총무이사님을 포함한 임원진께도 감사의 말씀을 드립니다.

본 학회는 매년 정기 국제 및 국내 학술대회 개최, 학술지 ‘한국언어문화학’ 연 3회 발간, 학술상 ‘한국언어문화학 신진연구자상’ 시상 등의 주요 사업을 진행해 오고 있습니다. 이를 바탕으로 학문적 기반 구축과 발전을 도모하고, 다양한 관련 분야와의 협력, 한국언어문화의 국제적 네트워크 구축, 타 언어문화와의 비교 연구 등을 통해 한국어 문화의 연구와 보급에 학회의 역량을 기울여 나가고 있습니다. 한국의 언어문화를 기점으로, 지구상의 여러 언어문화와의 대조 연구에 목표를 두고 있는 본 학회가 오늘 중국에서 이러한 국제학술대회를 개최하게 된 것은 매우 뜻 깊은 일이라 하겠습니다.

이번 국제학술대회는 한국언어문화의 세계화와 국제화의 기반을 마련하기 위하여 ‘한·중 한국언어문화 교육 방안’을 주제로 설정하여 프로그램을 구성하였고, 한국언어문화 및 그 교육과 관련하여 다양한 주제의 발표가 마련되었습니다. 특히 기초연설은 본 학회 전임 회장 및 국립국어원 원장을 역임하신 서울대 민현식 교수님께서 맡아 주셨고, 주제발표는 상해외국어대학의 김기석 교수님과 본 학회 전임 회장 및 상명대 부총장을 역임하신 상명대 신현숙 교수님께서 맡아 주셨습니다. 세 분의 교수님께 큰 감사의 말씀을 드립니다.

특히 감사의 말씀을 드릴 분이 계십니다. 본 학회를 창설하셨고 본 학회의 초대 및 2대 회장을 역임하신 성기철 회장이십니다. 이번 국제학술대회를 축하해 주시기 위해 먼 길을 마다 않으시고 참석해 주셨습니다. 이 자리를 빌어 성기철 회장님께 진심으로 큰 감사의 말씀을 드립니다.

그리고 ‘중국 내 한국언어문화 교육의 현황과 과제’에 대한 주제토론은 좌장으로 상지대 장향실 교수님, 토론자로 길림대학 이인순 교수님, 단국대 유소영 교수님, 광동외어외무대학 배운경 교수님, 호남대 이관식 교수님을 모시고 다양하고 심도 있는 논의의 장을 마련하였습니다. 이어서 한국어교육 내용·방법 연구, 교수·학습자 변인 연구, 문화·문학 교육 연구로 분과를 나누어 각 분과별 개인 연구 발표 및 토론의 자리도 알차고 내실 있게 준비하였습니다. 이번 대회에 발표자, 토론자, 사회자로 참여하시는 모든 교수님께 감사의 말씀을 드립니다.

아울러 도서 기증 및 발표집 인쇄를 협찬한 도서출판 하우에도 감사의 마음을 전합니다. 끝으로 이번 국제학술대회가 한국과 중국의 한국언어문화 교육 방안 연구의 질적 향상의 큰 계기가 되기를 기대하며, 나아가 한국과 중국의 언어문화를 포함한 여러 언어문화의 대조와 교육 연구에도 큰 초석이 되기를 기대합니다. 공사다망함에도 불구하고 먼 곳까지 참석해 주신 모든 분들께 큰 감사를 드립니다.

국제한국언어문화학회(INK) 회장

육효창

환영사(欢迎词)

尊敬的陆孝昌会长、各位专家学者、各位来宾：

上午好！

今天，由国际韩国语言文化学会（The International Network for Korean Language and Culture）、吉林大学珠海学院韩国学研究所、国际教育交流学院共同举办的“国际韩国语言文化学会第21届国际学术会议”以“韩中韩国语言文化教育现状与展望”为主题，在我校隆重召开。我代表学校，向会议的顺利召开表示衷心的祝贺！向莅临我校参加本届国际学术会议的各位专家学者、各位来宾表示热烈的欢迎；向为了筹备此次会议付出辛勤努力的国际韩国语言文化学会的领导和代表、吉林大学珠海学院外语系、国际处及韩国语专业的老师表示感谢；同时向给予我校大力支持的韩国驻广州总领事馆黄淳泽总领事表示诚挚的感谢。

吉林大学珠海学院于2004年经中国教育部批准成立，历经十多年的发展，学校现设有13个系，3个二级学院、3个教学中心，47个本科专业，全日制普通本科在校生27,500余名。在全国300多所独立学院当中，综合排名第一。

一直以来，学校高度重视韩国语专业的建设及发展，积极提供人力、物力、财力及政策上的保障与支持。韩国语专业自2007年开设以来，先后被评为学校特色专业、重点专业，曾获得学校教学成果一等奖，2012年获评为广东省专业综合改革试点，2016年5月获批韩国教育部“海外韩国学培育事业”专项立项，未来三年将获得研究经费资助1亿2千万韩元。可以说在广东地区同类专业当中具有一定的影响力。

目前，学校已与韩国19所高校建立校际合作交流关系，并大力拓展“2+2”、“3+1”等中韩联合培养人才模式。每年有130余名韩国留学生来我校学习交流，我校每年选派80余名学生赴韩国留学，累计选派约385名学生赴韩国留学；另外，我校与韩国合作高校共同开发教材、共同开展学术研究；我校目前已引进韩文原版学术资料约10,000册。

我很高兴国际韩国语言文化学会第21届国际学术会议在我校召开，相信通过此类会议，能进一步加强中韩人文学领域的学术研究，推动我校与其他国内外院校之间的横向交流，增进我校对国内外学术动态和前沿信息的进一步了解；我衷心希望在座的各位专家学者能在此次会议中广泛交流，深入探讨，收获友谊；同时也希望各位专家学者对我校的建设及发展，提出宝贵意见。

最后，衷心祝愿全体与会人员在吉林大学珠海学院度过一段愉快的时光，留下美好的记忆。

预祝本届会议取得圆满成功。谢谢各位！

吉林大学珠海学院 校长 付景川

二〇一六年六月二十四日

축 사

국제한국언어문화학회가 길림대학 한국학연구소와 공동으로 제21차 국제학술회의를 개최함을 진심으로 축하합니다. 먼저 학회 그리고 이 학술회의를 위해 많은 수고를 해 오신 육효창 회장님을 비롯하여 임원 여러분의 노고에 위로와 치하를 드리며, 현지에서 공동 주최를 지원해 주시고 여러 가지로 도움을 주신 길림대학 총장님과 그밖의 여러분께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 아울러 이번 회의에서 좋은 연구를 발표해 주실 여러분께도 감사의 말씀을 드립니다.

이번 학술회의 주제는 ‘한중 한국어문화 교육 방안’입니다. 매우 본질적이면서도 현실적인 주제라 생각됩니다. 급속도로 진행되는 경제 발전과 국제화의 물결 속에서, 국가 간 교류와 상호 이해에서, 정신적이면서도 실용적인 특성을 가진 언어문화는 참으로 중요한 의미를 가진다고 생각됩니다. 특히 국제 무대에서 그 위상이 눈에 띄게 높아 가는 한국과 중국의 경우, 그 지리적, 역사적 배경과 함께, 상호 간의 언어문화에 대한 이해와 교육은 매우 중요한 의미를 가진 현실적인 문제가 되지 않을 수 없습니다. 한국의 언어문화를 기점으로, 지구상의 여러 언어문화와의 대조 연구에 목표를 두고 있는 본 학회가 오늘 중국에서 이러한 학술회의를 가지게 된 것은 매우 의미있는 일이 아닐 수 없습니다. 특히 본 학회는 초창기인 2000년대초부터 대련외국어대학, 화북전력대학, 중앙민족대학 등 여러 대학과 협력하여 중국에서 몇 차례 학술회의를 가진 바 있는데, 오늘 광둥성의 길림대학에서 이런 회의를 가지게 되면서, 깊은 감회와 함께, 한층 더 큰 의미를 느끼게 됩니다.

이번 대회는 한국 언어문화 및 그 교육과 관련하여, 다양한 주제의 발표가 이번 학술회의의 의의와 중요성을 대변해 주고 있습니다. 특히 본 학회 전임 회장이신 민현식 교수님의 기초 연설과 상해외국어대학의 김기석 교수님, 그리고 역시 본 학회 전임 회장이신 신현숙 교수님 두 분의 주제 발표는 각별한 의미를 가질 것으로 이해됩니다. 심심한 감사를 드립니다.

그리고 중국내 한국어문화 교육의 현황과 과제를 대상으로 하는 주제 토론은 오늘 회의를 대표하는 것이라 하겠습니다. 개인 발표에서도 문화 교육, 문법과 문법 교육, 문화 충격, 교재, 어휘와 구문의 습득, 통번역 커리큘럼, 수사적 측면에서 본 한국 문화, 한국어 교원 재교육 문제 등을 포함하여, 다문화 가정 자녀의 인성 교육에 이르기까지 광역에 걸친 언어문화의 분석 및 제안은 다시 없이 값진 연구 결과물이 되면서, 언어문화 연구의 또 다른 이정표가 되리라 믿습니다. 아무쪼록 이번 회의가 한국 언어문화와 그 교육의 연구에 기반을 두면서도, 이러한 연구가 한국과 중국의 언어문화를 포함하여, 여타 여러 언어문화와의 대조와 교육 연구에 중요한 밑거름이 되기를 기대합니다.

아울러 저는 이 자리를 빌어 여러분들께서 언어문화학 내지 한국언어문화학의 토대를 더 공고히 하면서, 본 학회의 이상을 구현하는 선도적 역할을 해 주시기를 간곡히 부탁 드리고 싶습니다. 땀땀하게 짜여진 발표 일정이 다소 힘들 수도 있겠지만, 값진 발표와 토론이 이런 우려를 말끔히 씻어 주리라 믿습니다.

이번 국제 회의를 준비하신 한중 인사 여러분과 발표하시는 여러분, 그리고 참관하시는 여러분께 거듭 감사의 말씀을 드리면서, 여기서 축하의 말씀을 맺고자 합니다.

국제한국언어문화학회 초대·2대 회장
성기철

기조 강연

한국어의 문화적 특성과 언어 활력

韓國語의 文化的 特性과 言語 活力:

— 言語文化의 精神史를 中心으로 —

Cultural characteristics and language vitality of the Korean language

민현식 (閔賢植, 서울대)

1. 머리말

우리가 한국문화를 언어적으로 연구하는 ‘한국언어문화학’을 내용적으로 연구하려면 한국어의 ①‘언어적 특질’과 ②‘문화적 특질’을 연계하여 한국인의 문화적 특질의 원인이 한국어의 언어적 특질과 어떤 인과관계가 있는지 그 상관관계를 다루게 된다. ①과 ②의 상관성을 규명하려면 상호 연계하여 다룰 주제와 소재는 무한하다.

한국어의 ①‘언어적 특질’은 음운(자음과 모음, 억양장단 등의 초분절음소), 형태(조어, 품사), 어휘(의미, 어종, 어원, 신어, 유행어, 관용어 등), 통사(높임법, 시간 표현, SOV 어순, 겹주어 구문, 주어 생략형 구문 등), 담화(화용, 화행) 등의 언어 범주 요소에서 추출하게 되며 한국어의 ②‘문화적 특질’은 한국인의 문화 범주를 어떻게 나누느냐에 따라 달라 지지만 대체로 정신문화(세계관)의 특질과 생활문화(전통문화와 대중문화)의 특질로 나눌 수 있다.

그동안 ‘한국언어문화’의 특질을 규명하는 연구가 국어학, 문학, (한)국어교육, 민속학, 인류학 등의 영역에서 다양하게 이루어졌는데 한국의 언어문화가 정신문화사적으로 어떤 의미가 있는지 탐구하려면 어떤 언어관과 문자관 위에서 형성되어 왔는지 정신문화사적 뿌리와 변천의 흐름을 탐구할 필요가 있다. 특히 훈민정음 창제 이래로 우리의 언어문화가 일제 강점기에 한민족의 정신을 말살당하지 않고 민족과 모어와 한글을 지켜 낸 정신적 가치를 밝힐 필요가 있다.

박은식(1915)의 표현을 빌리자면 국체(國體)가 망해 ‘국백’(國魄)은 빼앗겼지만 ‘국혼’(國魂)은 남아 ‘국혼’을 유지한 덕분에 우리가 식민지 시대를 벗어날 수 있게 되었는데 ‘국혼’의 핵심은 ‘국어’와 ‘국사’를 통한 ‘국어의식’과 ‘국사의식’의 대각성(大覺醒)에서 찾을 수 있을 것이다. 이러한 대각성이 있었기에 식민지로 전락하는 국치(國恥)와 일제의 민족 말살 정책 속에서도 민족어와 한글을 보전할 수 있었으니 본고는 우리 언어문화의 정신사에서 이러한 저력의 정신사적 가치를 훈민정음 창제 이래로 ‘한글’의 시대정신의 흐름에 맞추어 살펴보도록 한다.

2. 언어문화의 정신사¹⁾

2.1. 세종 정신: 자주, 애민, 실용 정신

우리가 지켜오고 이어가야 할 어문 정신은 ‘세종어제 훈민정음’의 ‘어제서문(御製序文)’이 밝히고 있는 ‘자주, 애민, 실용’의 3대 정신에 잘 드러나 있다.

나랏말싸미 듕궁에 달아 문짱와로 서르 스뵈디 아니홀씨 이런 전츠로 어린 빅성이 니르고져 훙 배 이셔도 므츰 내 제 쓰들 시러 퍼디 문훙 노미 하니라 내 이를 윈햏야 어엿비너겨 새로 스믈여뵈궁궁를 뵈궁노니 사뵈마다 히어 수비 너겨 날로 뿌메 뵈한키 호고져 훙 쓰르미니라

자주(自主) 정신은 사대교린(事大交隣)의 외교 노선 속에서도 중국과 언어문화가 달라 훈민정음을 창제하여 문화의 자주독립을 선언한 것을 뜻한다. 그런 점에서 어제서문은 ‘한민족 문화 독립선언서’로서 간결성과 함축성이 뛰어난 한민족 최고의 명문이다. 이러한 자주정신이 결핍하면 사대주의가 득세해 나라를 분열시키니 조선 말기에 친청, 친러, 친일의 외교 노선과 사대부의 분열은 국민 불통과 국가의 식민지화를 재촉하였다. 따라서 국민 통합의 선결 조건은 국민 소통이고 소통은 국민의 자주의식을 통한 단합 위에서만 가능함을 알 수 있다.

애민(愛民) 정신은 백성들의 억울함을 글로 써서 해결해 줄 수 있도록 문자를 제공해 문맹 타파를 이룩하고 궁극적으로 잘 살게 하는 것을 가리킨다. 이를 위해 세종은 말하는 대로 쉽게 쓸 수 있는 언문일치의 훈민정음을 창제하고 가르쳐 문맹 타파를 도모하고 소통의 대혁명을 이루게 하였다.

실용(實用) 정신은 훈민정음을 쉽게 익혀 실용적 소통의 도구로 쓰이게 하는 것이다. 특히 세종은 표음주의(음소주의) 표기를 훈민정음 언해본과 불교 자료에서 기본으로 택하고 그가 관여한 일부 문헌(용비어천가, 월인천강지곡)에서만 표의주의(형태음소주의)를 실험한 그는 대중적 실용성을 중시함을 잘 보여 주므로 말글 정책가는 이런 실용 정신을 금과옥조로 삼아야 한다. 이러한 실용의 구체적 정신은 ‘훈민정음’이라는 작명 속에서 ‘훈민’과 ‘정음’의 2대 실용 정신으로 구현된다.

2.2. ‘훈민’과 ‘정음’의 정신

훈민정음 어제서문의 3대 정신과 더불어 훈민정음은 글자 명칭에서 백성 교화용의 ‘훈민(訓民)’ 정신과 소리를 바르게 적고 말한다는 ‘정음’의 정신을 구현하였다. 세종은 훈민정음 창제 15년 전인 1428년 진주(晉州)에 사는 김화(金禾)가 아버지를 살해한 패륜 사건에 대하여 강상죄(綱常罪: 사람이 지켜야 할 도리에 어긋난 죄)로 엄벌할 것이 주장되자, 엄벌에 앞서 세상에 효행(孝行)의 풍습을 널리 가르칠 서적을 발행하는 것이 더 중요하다고 보아 백성의 도덕 풍속 교화를 위해 훈민의 필요성을 절감하고 ‘한문본 삼강행실도’(1434)를 편찬한다.²⁾ 그 후 성종 12년(1481)에는 ‘언해본 삼강행실

1) 줄고(2015)의 내용에서 ‘말글 정책의 정신사’ 부분을 일부 보완하였다.

2) 한문본 ‘삼강행실도’는 충신, 효자, 열녀를 각 110인씩 추려 3권 3책으로 편찬했다. 백성들의 한문 해독의 어려움과 분량의 과다 때문에 간결화가 필요했다. 훈민정음이 창제되면서 언해본 ‘삼강행실도’를 내는데 이때 충신, 효자, 열녀로 각 35인씩 뽑아 총 105인의 행적을 모아 성종 12년(1481)에 간행한다. 이중에 한민족은 충신 6인(신라의 박제상, 비녕자, 정몽주, 길재 등), 효자 4인, 열녀 6인이 들어가고 나머지는 중국인의 사적이었다.

도'를 간행하고 그 뒤로 '속삼강행실도', '동국신속삼강행실도', '이륜행실도', '오륜행실도' 등이 조선 후기까지 나오는데 행실도의 편찬이야말로 세종이 꿈꾼 훈민 정신의 산물이다. 훈민 정신은 불교 서적뿐만 아니라 '내훈'과 같은 여성 교화서, 유학서(소학언해, 사서삼경언해 등), 의학서(구급방언해 등), 문학서(두시언해 등) 등을 통해 구현된다. '이고 진 저 늙은이 짐 벗어 나를 주오...'와 같은 정철의 '훈민가' 16수도 훈민 정신을 시조로 잘 표현하고 있다.

'정음' 정신은 한글 창제 후 신속하게 나온 '동국정운(東國正韻)' 편찬에서처럼 올바른 한자음 표기의 정신, 고유어의 기본형 표기에서 팔중성법, 성조 표기를 통한 정확한 표음 방식 등에서 찾을 수 있다. 한자음 표기에서 동국정운식 표기는 원음을 표기하려는 세종의 이상주의적 실험이라 실용화에는 실패했지만 어음의 변질을 언어의 타락으로 생각하는 동서양의 언어학과 운학의 전통에 따르면 지극히 정상적 시도라 하겠다.

2.3. 한글 정신

훈민정음이 한문의 위세에 눌려 대중화에는 500여년의 시간을 기다려야 했지만 이런 홀대 속에서도 한글 문체 정신과 한글 계몽 정신이 빛을 발한다.

(1) 한글 문체 정신

한글 이전 시대에는 우리의 문자생활이 한자를 차용하였다. 김민수(1980)는 ① 한문 직접 차용(삼국시대 이래 각종 역사서, 문집 기록), ② 고유명사(삼국시대의 인명, 지명, 관직명) 차자 표기, ③ 국어 어순식 서기체(誓記體) 표기[임신서기석(壬申誓記石)], ④ 이두 표기(삼국 이래 조선말까지의 공문서와 개인 문서 등), ⑤ 향찰 표기(삼국, 고려 시대의 향가 표기), ⑥ 구결 표기(경전 학습 시 구결 끊어 읽기의 문체)의 6단계를 설정한 바 있다. 이들 문체는 언문불일치한 통치용 문체라 불편하여 드디어 세종대에 훈민정음이 탄생하게 되고 한민족이 언문불일치와 문맹에서 벗어나는 계기를 준다.

한글 창제 후에도 한자 차용의 문체가 지배적이었다. 중국 문물의 영향과 일제 강점기에 유입된 일본계 한자어 탓으로 고유어와 한글체는 전문어와 지식인의 문체 지위를 갖기 어려웠다. 1980년대까지만 해도 신문, 대학교재, 학술논문, 논설문 등 지식인의 문체는 국한혼용체가 지배 문체였다. 이러한 국한혼용체는 1990년대의 컴퓨터 혁명으로 급격히 쇠퇴한다. 문서 편집 시 한자 변환이 불편해져 한글전용체가 급격히 확산되어 신문이나 논저들에서 한자 혼용이 점차 사라졌다. 그러나 한자가 사라진 자리가 한글체로만 바뀐 것은 아니고 이공계 등에서는 영어가 섞인 영한혼용체 양상을 띠기도 한다. 그래도 한글체가 지식인의 문체에서 국한혼용체를 대신해 주류가 된 것은 혁명적 변화이다.

아울러 1993년부터 수행한 대입수학능력시험의 언어 영역에서 한자 및 한자어 평가가 사라지면서 국어교육에서 한자 교육이 사라지게 되었다. 1990년대 중반에 시작한 6차 교육과정에서는 중학교부터의 한문과도 선택과목으로 개정되어 한자·한문교육을 전혀 받지 못하고 졸업하는 세대가 배출되기 시작하였다. 2005년에 한글전용에 관한 법률(1948)을 폐기하고 국어기본법 14조에서 공용문서를 한글로 적는다는 원칙을 재천명하면서 필요 시 한자 괄호 병기를 명시함은 한글 전용의 정착을 알리는 효시로 볼 수 있다.

(2) 한글 계몽 정신

한글 계몽 정신은 한글로 문맹을 타파하고 자주 독립국가를 세우려고 했던 이승만 등 기독교 개화파의 계몽 정신이라든가 주시경과 조선어학회의 항일 민족정신을 가리킨다. 이들은 인간, 시가, 소설 등의 감성적 한글체 문학에만 머물렀던 한글로 교과서, 논설문을 지어 한글체로 지적, 이성적 한글체의 가능성을 보여 주었다. 이런 계몽정신을 선구적으로 구현

한 이는 서재필(1864-1951)이다.³⁾

서재필은 갑신정변(1884) 실패 후 대역죄로 몰려 친족과 처자식이 몰살당한 채 미국으로 망명하여 의학을 공부해 한국 최초의 의학박사가 된다. 청일전쟁 후 집권한 박영효의 요청으로 1895년 가을 귀국한 후 고종의 후원으로 민중 계몽을 위한 ‘독립신문’(1896.4.7.)을 창간한다. 서재필의 이상을 배재학당에서 받든 제자는 정치 분야의 이승만, 어문 분야의 주시경을 들 수 있다. 그는 청년 인재들에게 의회민주주의와 자주독립 정신을 고취하는데 이승만은 한글 계몽정신을 논설체로 구현해 ‘독립정신’이란 개화 방략서를 발행하고 후에 하와이에서 독립운동을 할 때에도 한글체의 ‘태평양잡지’를 창간해 실천하며 정부수립 후에는 한글전용 법률 6호를 만들어 한글전용의 이상을 추진하였다.

서재필의 한글 계몽정신을 어문 분야에서 이은 제자는 주시경이었다.⁴⁾ 주시경은 스무 살 청년으로 배재학당 시절 정동 독립신문사에서 독립신문의 교정을 보면서 국어문제에 눈을 뜨고 국어 연구에 일생을 바친다. ‘국어문전음학’, ‘조선어문법’ 등의 문법서를 저술하고 국문연구소(1907) 위원으로 참여해 말글 연구에 힘을 기울이고, 남대문 옆 상동(尙洞)교회 부설 ‘조선어강습원’과 기타 여러 남녀 학교에서 몸을 돌보지 않고 국어와 국사를 청소년들에게 가르치고 조선어학회의 전신인 ‘국어연구학회’(1908.8.)를 만든다.⁵⁾ 1910년 국치(國恥) 후에는 105인 사건으로 일제의 지식인 탄압이 극에 달하자 조국을 떠날 생각으로 고향 선산에 하직하고 다녀온 후 1914년 7월 27일 급환으로 38세에 작고한다.

그때 주시경 선생에게 배운 10대 청소년들이 최현배, 장지영, 이병기, 김윤경, 염상섭 등으로 이들이 장차 일제시대의 어문민족주의 운동을 이끌고 조선어학회를 만들어 우리 말글을 지키거나 문인으로 활동한다. 특히 주시경은 작고 전 수년간 조선말 어휘를 수집하여 사전을 만들려고 해 ‘말모이’ 사전 집필을 시작하였는데 급서로 뜻을 이루지 못하였다. 오늘날 국립국어원의 ‘표준국어대사전’도 주시경의 ‘말모이’ 편찬 정신을 계승한다.

그 후 주시경의 제자들이 1921년 12월 ‘조선어연구회’(1927년 조선어학회로 개명)를 결성하여 주시경의 뜻을 다시 이루고자 하였다. 그 결과 1927년 ‘한글’지가 창간되고, 1929년 조선어대사전 편찬위원회가 108명의 발기인으로 결성되어 125차례 회의 끝에 ‘한글 맞춤법통일안’(1933)이 완성되고, 9,547개의 표준어를 선정한 ‘사정한 조선어표준말모음’(1936)이 만들어지고 사전 집필도 지속된다. 그 후 1942년 총독부가 치안유지죄, 임시정부내통죄를 조작해 조선어학회 탄압에 들어가는데 1942년 10월 1일 사전 원고가 압수되고 회원 수십 명이 종로경찰서에 체포되어 고문을 받기 시작한다.

조선어학회 수난사건으로 33인이 기소되어 함흥형무소로 이첩되어 각종 고문 속에 재판이 진행되는데 이운재, 한징 두 분은 옥사 순국하였다. 일부는 풀려나고 광복 전까지 갇혔던 분이 최현배, 이희승, 정인승, 정태진 등 몇 분이었다. 이분들이 무너진 조선어학회를 재건하고 전국에 한글강습회를 열고 대학에 국어국문학과, 국어교육과를 열어 교사와 학자를

3) 끊임없는 변혁을 추구한 실천적 개혁사상가 서재필(徐載弼)에 대해 최초의 독립운동가, 최초의 언론인, 최초의 의사로서의 생애는 서재필기념회 편(2011, 2014), 이광린(1978), 이정식(2003), 김승태(2011) 참고. 한국계 미국 소설의 효시 ‘한수의 여행’(Hansu's Journey)을 쓴 소설가로서의 서재필에 대해서는 김옥동(2010), 근대 번역가 3인으로 서재필, 최남선, 김억의 번역 방법론을 통해 번역가로서의 서재필을 다룬 김옥동(2010), 그 밖에 고유(2008) 참고.

4) 주시경(周時經)의 생애와 학문은 김석득(1982), 김세한(1982), 김민수(1986), 최규수(2005), 송철의(2010), 최낙복(2013), 이규수(2014) 참고.

5) 종래에는 조선어학회의 연원을 주시경 사후 제자들이 결성한 1921년 12월 3일 창립의 ‘조선어연구회’에 두었다. 그런데 1907.7.1.-9.3. 제1회 ‘하기 국어 강습소’ 운영(강사: 주시경, 졸업생 25명), 1908.7.7.-8.31. 제2회 ‘하기 국어 강습소’ 운영(강사: 주시경)을 계기로 1908년 8월 31일에 ‘국어연구학회’를 창립(회장: 김정진)한 데서 100돌 역사의 연원을 둔다. 이 학회는 1911년 9월 3일에 학회 이름을 ‘배달말글문음(朝鮮言文會)’으로 바꾸고, ‘강습소’도 ‘조선어강습원’으로 바꾸며, 1913년 3월 23일에 학회 이름을 ‘한글모’로 바꾸고(회장: 주시경), 1914년 4월에 다시 ‘조선어강습원’을 ‘한글배곧’으로 바꾸었으며 1921년 12월 3일에 ‘조선어연구회’로 재출발하게 된다. 한글학회 50돌 기념사업회 엮음(1971), 한글학회 누리집 www.new.hangeul.or.kr 참고. 한편 ‘한글’이란 명칭을 누가 지었는지에 대해서는 임홍빈(1996, 2003)의 최남선 작명설과 고영근(2003)의 주시경 작명설이 논쟁을 주고받고 있다.

키워 오늘의 국어국문학 분야의 기초가 수립되었다. 이분들이 다시 원고를 찾아 한글학회 ‘큰사전’ 1, 2, 3권을 내고 6.25로 중단되었다가 수복 후 다시 계속하여 1957년까지 ‘큰사전’ 4, 5, 6권이 완간된다. 국립국어원이야말로 주시경의 꿈과 그것을 이룬 제자들의 헌신을 오늘에 되새기며 조선어학회 사건으로 이어지는 선열들의 국어사랑 국어수호 정신을 잘 이어가야 할 것이다.

서재필의 계몽 민족주의를 장차 대한민국의 말글 정책으로 구현한 사람은 배재학당의 제자 이승만이였다.⁶⁾ 이승만은 배재학당 학생회인 ‘협성회’와 서재필이 만든 ‘독립협회’를 통해 서재필의 자주독립과 계몽정신을 계승한다. 배재학당 학생회보인 ‘협성회보’를 발전시킨 최초 일간지 ‘매일신문’을 창간해 독립신문처럼 한글체로 발행하고 자주독립, 만민평등, 자유민권의 논설을 발표하여 청년 언론인으로 필명을 날린다. 1898년에는 23세의 청년 이승만이 고종의 내정개혁을 요구하며 종로에서 횡발 시위를 벌인 ‘만민공동회’에서 뛰어난 연설을 통해 시위를 주도하다 반역죄로 투옥되어 종신형을 받았으나 감형되어 한성감옥에서 6년간 옥고를 치른다.

옥중에서는 문맹자인 죄수들을 모아 한글 강습을 하고 배재학당에서 배운 영어를 바탕으로 ‘영한사전’을 집필하였으며 수십 편의 한글체 논설을 ‘제국신문’ 등에 발표해 한글 논설체의 선구자로 필명을 날린다. 이 원고들은 앞에서 상술한 대로 한글체의 ‘독립정신’(1910)이란 개화 방략서로 발간된다. 1904년 러일전쟁으로 일본이 승리한 후 일제의 조선합병은 더욱 노골화해 옥고를 치르던 이승만은 조선에서 영어를 제일 잘하였다는 평가를 받았기에 그 재주를 아낀 민영환의 배려로 풀려나 조선의 독립을 호소하러 고종의 밀서를 갖고 29세의 나이로 미국에 밀사로 파견된다. 그러나 이미 일본의 조선 합병은 기정사실화하여 일본의 방해로 이승만의 대미외교는 큰 성과를 내지 못하자 미국에 남아 유학을 하여 조지 워싱턴 대학(학사), 하버드 대학(석사)을 거쳐 프린스턴 대학에서 영세중립 외교를 주제로 쓴 ‘미국의 영향을 받은 중립법’(Neutrality As Influenced by the United States)이라는 논문으로 1910년 5월에 유학 5년 만에 박사까지 마쳤다.

이승만은 1910년 10월 6년 만에 귀국하는데 이미 조국은 일제의 식민지가 되었다. 귀국 후 YMCA를 거점으로 전국 순회전도에 전념하는데 마침 일제가 식민통치 장애세력인 서북지역의 기독교계 중심의 애국지사, 청년학도들을 탄압하고자 600여 애국인사들을 테라우치 총독 암살 모의죄로 날조해 대거 검거한 후 105인을 기소한 소위 105인 사건을 벌이자 이승만도 체포 위기에서 선교사 도움으로 미국으로 탈출해 하와이를 거점으로 독립운동을 시작한다.

3.1 운동 시기에 이승만은 상해임시정부 초대 대통령으로 부름받고 하와이로 와서 미주지역에서 항일독립운동을 벌이고 광복 후 귀국하여 좌우 투쟁을 극복하고 대한민국을 세우는 데 진력하고 초대 대통령이 된다. 1948년 한글날(10.9.)에는 법률 6호를 제정해 공문서 한글전용정책을 국가 말글 정책의 기본으로 수립하였고 최현배 선생이 초대 정부의 말글 정책을 맡아 초기 말글 정책의 기틀을 다진다.⁷⁾

광복 후에 한국은 문맹률 78% 수준의 문맹사회이어서 한글 계몽의 당위성은 여전히 시대적 요구이었다. 더욱이 당시는 아직 한자 중심의 국한혼용체 시대였고 1990년대에 와서야 실현된 한글전용은 당시로는 아직 요원한 상황이었는에도 40여년 앞선 미래의 한글전용시대를 예견하고 그 기틀을 놓은 것이다. 다음의 법률 6호는 2005년 국어기본법⁸⁾으로 폐

6) 이승만 대통령의 논설집 ‘독립정신’(1910)은 이승만(1910, 2008) 참고. 이승만 대통령의 생애는 인보길(2011), 유영익(2013), 오인환(2013), 김용삼(2014), 이주영(2015), 안병훈(2015) 참고.

7) 이승만 대통령에 대한 평가로는 외교노선의 독립운동, 자유민주주의의 시장경제국가 건설, 의무교육 실시, 한미동맹 확립을 통한 6.25 국난(國難) 극복과 국군의 세계 10대 군사력 확보, 원자력·시멘트·유리·비료 산업 등 기간산업 확립, 부정축재 없는 청렴한 지도자로서의 공(功)이 있으나 자유당 장기집권의 부정부패와 권위적 통치, 이기붕이 자행한 3·15 부정선거의 책임과 같은 과(過)도 지적된다. 이승만 정부 이래로 정부의 한글전용정책도 한글 문맹 타파와 공공언어 간결화의 계기를 가져온 공로가 있다고 긍정적 평가도 있지만, 한자교육 쇠퇴와 한자 문맹 심화의 정책이라고 비판받기도 한다. 그러나 한글전용정책이 한글의 가치를 드높인 계기가 된 점은 부인할 수 없다.

8) 국어기본법 초안은 모두 7장 29조 조문과 부칙 5조로 구성되어 있었는데 법제처, 국회 심의과정 등을 거치면서 최종 공포된 법률

기, 대체된다.

[법률 6호(한글전용에 관한 법률)]: 대한민국의 공용문서는 한글로 쓴다. 다만, 얼마동안 필요한 때에는 한자를 병용할 수 있다. <1948.10.9.>

[국어기본법] 14조(공문서의 작성) ① 공공기관 등의 공문서는 어문규범에 맞추어 한글로 작성하여야 한다. 다만, 대통령이 정하는 경우에는 괄호 안에 한자 또는 다른 외국문자를 쓸 수 있다. <개정 2009.3.18.>

② 공공기관 등이 작성하는 공문서의 한글 사용에 관하여 그 밖에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다. <개정 2009.3.18.>

위 국어기본법 14조항은 정부수립 이래로 정부의 기본 문자정책인 ‘공용문서의 한글전용 정책’을 계승하고 있다. 이는 달리 말하면 정부가 공용문서가 아닌 언론, 학계의 문체에 대해서는 강제하지 않고 자율에 맡긴다는 것을 뜻하여 자연스러운 문체 경쟁과 실용적 운용을 통해 국민 스스로 선택하게 하였다. 오늘날 한강의 기적은 배우고 익히기 쉬운 기적의 한글교육 덕분이니 의무교육의 시행과 교육의 중심에 한글교육이 있었기 때문임을 생각할 때 초기 한글 정책은 올바르게 방향을 잡은 것이라 하겠다.

지금까지 우리는 우리 언어문화사의 정신사적 가치를 세종어제서문의 3대 정신, 훈민 정신과 정음 정신, 한글 정신 등으로 살펴보았는데 이들을 관통하는 한글 정책의 기초는 ‘문맹 타파’(또는 모어 능력 증진)와 ‘소통 증진’을 통한 ‘국민 통합’에 있는 것으로 요약된다.

3. 국치의 언어적 원인: ‘문맹과 불통’의 심화

전술한 바와 같이 세종대왕의 한글 정책은 역성혁명을 통해 왕조가 교체되고 권력이 불안정한 상황에서 훈민정음 창제와 보급을 통해 ‘문맹 타파’와 ‘소통 증진’을 통한 ‘국민 통합’을 추구하면서 왕조의 기초를 다졌다. 그러나 세종 시대에 찬란했던 한글 정책의 기초가 점차 쇠퇴하면서 조선 중기와 후기에 이르러 백성을 계몽하려던 한글 중심의 한글 정책이 실종되고 백성을 위한 공교육이 발달하지 못해 백성의 문맹이 심화되고 관리와 양반층의 부정부패가 만연하면서 각 계층이 소통하기 어려운 불통 사회가 된다. 이러한 ‘문맹과 불통’의 심화는 결국 조선의 쇠망과 국치를 가져오는 언어적 원인이 되었다.

은 5장 27조 부칙 6조로 되었다. 2005.1.27. 법률 제7368호 제정 이후 2008.2.29. 법률 제8852호 개정, 2008.3.28. 법률 제9003호 개정, 2009.3.18. 법률 제9491호 개정, 2011.4.14. 법률 제10584호 개정, 2012.05.23. 법률 제11424호 개정 등 다섯 차례 개정이 있었다. 개정 이유는 2008년 이명박 대통령 취임 후 문화관광부가 문화체육관광부로 개칭되면서 그런 직제 개편에 따른 부처 용어 수정 차원이 있었고, 3조의 4. “공공기관”이라 함은 국가기관, 지방자치단체, 정부투자기관관리기본법 제2조의 규정에 의한 정부투자기관 그 밖에 법률에 의하여 설립된 특수법인을 말한다.”라는 규정을 삭제하였으며 5차 개정에서는 세종학당재단 설립 규정이 들어갔다.

3.1. 보편적 공교육의 부재와 문맹의 심화

조선 사회는 서당 교육 외에 과거급제를 위한 소수 양반층 교육은 있었지만 과거시험용 경전 암송 교육에 머물고 보편적 공교육으로서의 국민교육은 부재하였다. 지도층의 국가 근대화와 산업화의 전략이 없다 보니 국민 공교육의 전략도 부재하였고, 보편적 공교육이 이루어지지 않으니 문해(文解) 교육이 이루어지지 못해 국민 계몽을 어렵게 하며 과학 교육을 불가능하게 해 산업 인재 육성을 통한 국민국가로의 근대화와 산업화와 국가 수호에 실패하고 식민지로 전략하였다. 공교육 부재의 문맹 상태로는 만민평등의 국민국가로서 산업 진흥을 이룰 수 없었다. 이런 문맹을 깨트리려고 을사조약(1905) 이후 전국에서 사학(私學)들이 일어났지만 너무 늦었다.

조선의 문맹 심화는 일제의 우민화 정책과 민족 말살정책으로 절정에 이르니 일제강점기의 문맹률은 90% 수준에 이른다(정진석 1999). 1922년 1월 5일자 동아일보 사설은 ‘교육(教育)에 철저(徹底)하라. 첫째 학교를 세우고, 둘째 취학(就學)에 열심(熱心)하라’라는 제목으로 백성의 문맹 실태를 “신문 한 장은 고사하고 일상 의사소통에 필요한 서신 한 장을 능수(能手)하는 자가 역시 100인에 1인이면 다행이라 하겠도다.”라며 다음과 같이 참담한 조선의 문맹 상태를 증언하고 있다.

“朝鮮人 一千七百萬中에 자기의 姓名을 能히 記하는 자가 얼마나 잇스며 讀하고 書하고 數할 줄을 知하는 자가 얼마나 되며 더욱이 事物의 理를 正當히 理解하는 자가 얼마나 되며 普通常識을 具備하여 일개 市民의 資格을 完有하는 자가 幾何이나 되시고 일천칠백만의 반수가 婦女라 하면 팔백오십만이 못 그것이라 此中에서 書信 한 장은 고사하고 諺文 一字를 能通하는 자가 幾何인고 百人에 一人이라 하면 혹 誇張이 안일가 하며 그 他半數인 男子중에서라도 大部分을 占領하는 農民의 知識을 擧하야 論之할것 갓흐면 新聞 한 장은 고사하고 日常 意思疏通에 필요한 書信 한 장을 能修하는 자가 亦 百人에 一人이면 多幸이라 하겠도다 然則大體로 論之하면 朝鮮의 一般民衆은 大部分이 文字에 盲目이라 할 수 잇나니”

일본이 근대화와 더불어 서구 문물을 번역 수용하여 학문과 교육을 발전시켜 문맹 퇴치를 하고 개화한 것에 비한다면 우리는 일제하에서도 문맹 상태에서 헤매고 있었다. 그래서 동아일보와 조선일보가 1920년대 말에 수년간 문맹퇴치의 농촌계몽운동을 벌였으니 당시 상황을 이광수의 ‘흙’(1930), 심훈의 ‘상록수’(1935)란 작품에서도 엿볼 수 있다. 일제강점기의 문맹퇴치 운동은 조선어학회의 사전편찬으로 겪은 조선어학회 수난 사건(1942)과 함께 성공적 항일 문화민족운동이었다는 점에서 영원히 기억해야 할 것이다.

일제강점기 문맹퇴치 운동과 광복 후 미군정기(美軍政期: 1945.9.-1948.8.)의 조선어학회의 전국적인 한글강습회, 그리고 대한민국 건국(1948.8.15.) 후의 초등학교 의무교육 덕분에 1950년대에는 문맹률이 10%대로 급격히 감소되어 오늘날 대한민국이 10대 무역대국에 드는 한강의 기적을 이루는 원동력이 되었으니 한글의 기적이 한강의 기적을 이루었다.⁹⁾

3.2. 권위주의적 체제와 국민 불통의 심화

국치의 또 다른 언어적 원인은 봉건적 신분 차별 제도와 가부장적 권위주의 소통 체제로 인해 나타난 국민의 갈등, 대립, 증오, 분열, 불신의 총체적 불통화 현상이다. 군신간의 권력 압투와 모략은 분열과 불통을 낳는 등 왕정 체제, 지방 권력, 가족 구조, 교육 체제 등 모든 사회 조직의 근간이 가부장적인 수직적 권위주의의 일방적 소통 체제를 기반으로

9) 일제강점기 이래 대한민국의 문맹퇴치 운동의 흐름은 이용호(1974), 허재영(2004), 엄훈(2012) 참고.

하여 온 나라의 소통이 원활하지 못하였다. 군신(君臣) 불통, 문무(文武) 불통, 반상(班常)의 상하 불통, 남녀 불통, (적서 차별, 처첩 갈등을 기반으로 한) 가족 불통, (지역 차별을 기반으로 한) 경향(京鄕) 불통, (사대주의적 사고에 길들여진) 외교 불통은 총체적 소통 체제의 붕괴로 망국의 원인이 되었다.

이러한 민족적 고질의 불통 문제를 날카롭게 지적한 이는 험버트(Homer Bezaleel Hulbert, 1863-1949)로 ‘대한제국 멸망사’(The Passing of Korea, 1906)에서 한국인의 토론 문화를 비판하고 있다. 그는 한국인의 대화가 싸우는 사람들 같고 한국인의 회의는 투사들의 결전장 같아 합리적 결론에 이르기 어려우며 목소리 큰 사람이 이기는 악습이 있다고 평가하였다(신복룡 2010:15,16).

현대 한국사회에 와서도 이런 불통 문제는 별반 개선되지 않고 남북 불통으로 인한 분단 고착화와 여야 정쟁에서 보듯 민족적 고질로 반복되고 있다. 국치의 일차적 책임은 외세에 앞서 우리 자신의 불신, 증오, 분열에 따른 총체적 불통에 있었다. 개화기는 이런 언어적 불통이 한자와 한글의 갈등에서 보듯 문자 불통, 문체 불통의 모순까지 극명하게 드러낸 시기였다. 당시 사회 개혁 문제로 고민한 유길준, 김규식, 이승만 등이 언어 문제에 관심을 가짐도 당대의 정치 상황과 무관하지 않다. 한문, 이두, 국한혼용, 국문전용의 4대 문체가 계층별로 쓰였으니 온전한 소통이 어려웠다. 표기법이 소통의 최소 기본 요건인데 혼란스러운 표기법 상황이라 이의 통일 표준화도 필요하였다. 그런 속에서 다행히 1895년 1월 17일 고종이 개혁 선언서로 홍범(洪範) 14조를 한문·한글·국한문혼용의 3종 문체로 전국에 선포했는데 여기서 한글체를 보였으나 그 뒤 한글 공문서의 실천은 이루어지지 못했고 일제를 거쳐 정부수립 후 한글전용에 관한 법률 제6호가 나와 비로소 대한민국에서 한글 공문서가 실천되기 시작해 한글체가 근대국가 형성에 본격적으로 기여하게 되었다.

4. 한국어의 활력¹⁰⁾

지금까지 살펴본 바와 같이 우리의 언어문화사는 한글 창제를 시작으로 한글이 시대정신의 중심으로 점차 자리 잡으면서 근대국가 건설에 기여하고 일제강점기의 민족 말살 정책의 수난 속에서도 민족과 민족어의 보전이 가능하도록 만들었다. 해방 후 비록 분단의 아픔을 아직 겪고 있지만 한국은 정치, 경제, 문화적으로 모범적인 민주화와 산업화를 동시에 성취한 모범국가로 알려지고 있다. 한국의 발전이 세계의 주목을 받으면서 외국인들은 그 비결을 묻는다. 특히 한국의 모어교육은 국가 발전에 무슨 기여를 했는지 궁금해 한다. 이는 정치, 경제, 산업의 활력이 문화 활력을 이끌고 이것이 한국어의 언어 활력을 이끌고 있기 때문이다.

Landry & Allard(1992)는 언어 활력(Ethnolinguistic Vitality)이라는 개념을 제시하고 언어 활력의 요소로 ① 인구 자본(demographic capital: language population, 사용 인구수), ② 정치 자본(politic capital, 정치 영향력), ③ 경제 자본(economic capital, 경제력), ④ 문화 자본(cultural capital, 문화 수준)을 들었는데 한국어는 네 요소를 고르게 갖추어서 언어 활력이 매우 활발한 상태이다. 다음에 이 네 영역에서 드러나는 대표적 특징을 살펴본다.

4.1. 인구 자본: 대국언어국가로 문맹퇴치 성공

한국어의 인구 자본상의 특징은 한국이 비록 영토는 작지만 인구밀도가 높아 대국언어의 위상을 가지는 사실에서 나

10) 줄고(2014)에서 ‘언어 활력’ 부분을 보완하였다.

타난다.

(1) 대국언어: 한국어는 중국어, 영어, 러시아어, 스페인어, 힌디어, 벵골어, 포르투갈어, 독일어, 일본어, 아랍어, 프랑스어, 이탈리아어에 이은 13위권의 대국언어이다(남 5천만, 북 2400만, 해외 750만). 한국 내 180만 외국인이 있으며 매년 2만 명이 귀화신청을 하여 13,000명 정도 귀화한다. 외국인의 한국어능력시험(TOPIK) 응시 인구가 2012년 100만을 넘었다. 영어 산업이 영국의 2위 산업이듯이 21세기는 한국어 교재, 한국어 능력시험, 한국어통번역 서비스, 한류, 한국학 등의 분야에서 한국어교육의 산업화가 요구된다.

(2) 문맹 퇴치와 기적의 성장: 한국은 일제강점기에 문맹률 80-90%시대를 살았다. 대한민국 정부가 수립되고 의무교육과 한글을 보급하면서 1950년대에는 문맹률이 10%대로 낮아지고 오늘날 높은 고학력국가를 만들었다. 배우기 쉬운 '기적의 한글' 덕분에 '한강의 기적'도 가능했다.

(3) 한류와 한국어 학습 열풍: 미국 현대언어학회(MLA)가 미국 대학생의 외국어 수강 분포를 조사하는데 최근 결과를 보면 스페인어(79만), 불어(19.7만), 수화(11만), 독어(8.6만), 이태리어(7.1만), 일어(6.6만), 중국어(6.1만), 아랍어(3.2만), 라틴어(2.7만), 러시아어(2.1만), 고대히브리어(1.3만), 성서히브리어(1.25만), 포르투갈어(1.24만), 한국어(1.22만), 현대히브리어(6.6천) 순으로 한국이 14위인데 현대언어로는 10위이다. 특히 다른 외국어들은 수강자가 감소중인데 유일하게 한국어만 208% 증가하였다는 것이 특이한 현상이다.¹¹⁾

4.2. 정치 자본: 완전 민주국가 실현

영국의 주간지 이코노미스트 계열사인 'Economist Intelligence Unit'이 매년 발표하는 '민주주의 지수(Democracy Index)' 서열은 세계 167개국을 대상으로 한다. 이들을 ①**완전한 민주주의(Full democracy)**, ②**결함 있는 민주주의(Flawed democracy)**, ③**혼합 민주주의(Hybrid regimes)**, ④**권위주의(Authoritarian regime)**의 네 범주로 나누는데 채점 기준은 '선거과정의 공정성, 정부 기능, 정치 참여, 정치문화, 시민의 권리 보장' 등 5개 분야이다. 2010년부터 한국은 '①완전 민주국가'로 분류되었다. 전에는 한국이 '②결함 민주주의' 국가로 분류되었으나 2010년 조사에서 한국은 20등으로 일본(22등)을 앞섰다. 2014 조사는 완전한 민주국가 24개국 중에 미국 19위, 일본 20위, 한국 21위, 프랑스 23위이고, 권위주의 국가로 중국은 144위이고, 북한은 167위로 꼴찌이다.¹²⁾

4.3. 경제 자본: 30-50클럽 진입, 1조 달러 무역으로 10대 무역 대국

한국의 성장에서 가장 주목받는 것이 경제적 성취이다. 제2차 세계대전 이래 원조를 받던 후진국가의 위치에서 원조를 하는 원조 제공국가로 전환한 나라로는 한국이 유일하고 자유주의 시장경제(자본주의)와 공산주의의 냉전 시대에 자유시장경제가 우월한 체제라는 것을 한국이 성공적으로 보여 주었다는 점에서 그러하다. 다음은 주요한 성취 지표들이다.

(1) 20-50클럽(국민소득 2만 달러 5천만 이상 인구국가)에 이어 30-50클럽(국민소득 3만 달러 5천만 이상 인구국가) 진입 예정: 일본(1987), 미국(1988), 프랑스/이탈리아(1990), 독일(1991), 영국(1996)에 이어 일곱 번째로 16년 만인 2012년에

11) MLA보고서인 David Goldberg, Dennis Looney, and Natalia Lusin(2015)와 "한국어 인기 상승 중", 한국일보(2015.2.27) 기사 참고.

12) EIU 사이트(www.eiu.com)의 민주주의 지수(Democracy Index) 참고.

한국이 7개국 중에 최소 인구 5천만으로 20-50클럽에 진입했는데 2016년에는 30-50 클럽 진입이 예상된다(현대경제연구원 2015 경제전망 보고서).

(2) 무역 1조 달러 달성: 1948년 1,900만 달러 수출, 1962년 4억 7,800만 달러 수출, 1960년 국민소득 79달러 수준이었는데 2011년 12월에 수출 5,150억불, 수입 4,850억불 총 1조 달러를 달성하여 세계 9위(미국, 독일, 중국, 일본, 프랑스, 이탈리아, 영국, 네덜란드) 수준으로 2012년에도 달성하였다. 수출의존도 높은 한국의 산업으로 세계 5위권 안에 든 것은 IT 반도체, 철강, 조선, 자동차 산업이 해당된다. 1961.5.16. 군사혁명 이후 김영삼 정부 초기인 1995년까지 36년간 대한민국 평균경제성장률은 7.1%로 세계 174개국 중 1위이다.¹³⁾

(3) 국제 경쟁력: 스위스 국제경영개발원(IMD)의 2015 국가경쟁력 평가에서 61개국 중에 한국은 25위로 전년 26위보다 상승했고(중국 22위, 일본 27위), 부문별로는 기술 인프라(13위), 고용(6위), 과학 인프라(6위)이다. 세계경제포럼(WEF)의 2015년도 국가경쟁력 평가는 총 140개국 중 26위로 전년과 같았다. 얼마 전 발표된 스위스 국제경영개발원(IMD)의 2016년도 국가경쟁력 평가는 61개국 중 29위로 하락을 보여 주고 있어 잃어버린 10년이 현실화하는 것이 아니냐는 우려의 목소리가 높다. 특히 기업윤리 실천은 58위, 경영자의 사회적 책임은 60위, 건강과 안전에 대한 관심도는 56위로 조사대상 61개국 중에 꼴찌 수준이다.

4.4. 문화 자본: 문화, 교육, 학문적 성취

(1) 문화민족: 한국은 반만년 문화를 보전해 왔고 한자문화로 동양의 유교, 불교문화를 수용 발전시켰고, 한글문화로 서양의 기독교문화, 의회민주주의를 수용 발전시켰다. 유네스코 세계문화유산(UNESCO World Heritage)에 등재된 것으로는 '석굴암과 불국사, 종묘, 해인사 장경판전, 창덕궁, 수원 화성, 고창·화순·강화의 고인돌 유적, 경주 역사지구, 제주 화산섬과 용암동굴, 조선왕릉, 한국 역사마을(하회, 양동마을), 남한산성, 백제 역사유적지구' 등 12개가 있다.¹⁴⁾

1997년부터 매 2년마다 선정하는 세계기록문화유산(Memory of the World)으로는 세계 300개 등록물 중에 한국은 '훈민정음, 조선왕조실록, 직지심체요절, 승정원일기, 조선왕조의례, 해인사 대장경판, 동의보감, 일성록, 난중일기, 새마을 운동기록물, 5.18 민주화운동 기록물' 등 11건이 등재되어 있는데 미국 6건, 일본 3건, 중국 9건, 독일 17건과 비교해 적은 것이 아니다.¹⁵⁾

1960년대 이후 태권도가 한류의 원조로 역할을 하였고 2000년 이래 드라마, 노래 등의 한류가 세계에 전파되고 있다. 문화 선진국은 학문과 예술에서 뛰어난 문화유산을 남기고, 뛰어난 작품, 이론, 법칙을 창작, 발견, 발명한 인물들을 많이 배출한 나라인데 한국은 아직 이 분야에서 미흡하여 앞으로 세계적 학자와 예술가를 더 많이 배출해야 한다.

(2) **학업 능력 최상위국가:** 경제협력개발기구(OECD)는 2013년 12월 3일에 OECD 학업성취도 국제 비교 연구(PISA: The Programme for International Student Assessment) 2012 결과를 공식 발표하였는데 한국은 최상위 수준이다.

- PISA는 만 15세 학생들의 수학·읽기·과학 소양 국제비교를 3년 주기로 시행함.¹⁶⁾ PISA 2012는 총 65개국(OECD 34개국, 비회원국 31개국)에서 51만 명이 참여했는데 한국은 5,201명(고교 140개교, 중학교 16개교) 참여함.

13) 국가통계포털(KOSIS), 한국은행 경제통계시스템(ECOS), 한국무역협회 무역통계(K-STAT) 사이트 참고.

14) 백제역사유적지구는 2015년 7월 세계문화유산으로 등재되었다. 등재 확정 지역은 송산리 고분군 2곳과 공주의 공산성, 부여의 관북리 유적/부소산성과 능산리 고분군, 익산의 왕궁리 유적과 미륵사지 2곳, 정림사지와 부여 나성의 4곳을 합친 총 8곳이다. 이제 한국은 총 12건에 이르는 세계유산 보유국이 되었는데 북한의 고구려 고분군, 개성역사유적지구, 중국 동북지방 일대의 고구려 유적을 합치면 15건에 이른다.

15) 이상의 국가별 세계문화유산 목록은 '유네스코와 유산' 누리집 참고.

www.unesco.or.kr/heritage

16) 한국직업능력개발원(www.nhrd.net)의 PISA 자료 참고.

- PISA 2012에서 한국은 OECD 34개국 중에 수학 1위, 읽기 1~2위, 과학 2~4위로 OECD 최상위 수준이었고, OECD 회원국을 포함한 전체 65개국 중에 수학 3~5위, 읽기 3~5위, 과학 5~8위로 최상위 수준을 보임.

- 선택 사항으로 시행된 PISA 2012에 최초로 실시한 컴퓨터 기반 수학 평가(CBAM)와 PISA 2009에 이어 두 번째로 실시한 디지털 읽기 평가(DRA)에서 한국은 전체 32개 참여국 중 수학 3위, 읽기 2위, OECD 회원국 중에서는 모두 1위를 차지함.

- 한국은 최상위권을 포함한 상위 성취 수준의 학생 비율이 전반적으로 증가하고 있으나 하위 성취 수준의 비율도 늘어나고 있으므로 이를 고려한 다양한 정책과 지원이 필요함.

(3) 세계 최고 대학진학률의 고학력국가: 2014 OECD 교육지표는 회원국 34개국, 비회원국 10개 국 등 총 44개국의 교육 통계를 보여 준다. 지난 2012년 기준 25세에서 34세까지 우리나라 청년층의 대학교육 이수율은 66%, 고교 이수율은 98%이다. OECD 국가 평균은 각각 39%와 82%이다. 한국은 OECD 국가 중 대학 이수율은 6년 연속, 고교 이수율은 2년 연속 1위이다.

연령 범위를 25세에서 64세까지 성인층으로 확대해도 대학 이수율(42%)과 고교 이수율(82%)이 OECD 평균(32%·75%)을 넘는다. 고등학교를 정상적으로 마친 '완수율'도 95%로 OECD 국가 중 최고 수준이다. OECD 평균은 72%이다.

남성의 고용률이 고교 졸업장만 있으면 84% 정도이지만 전문대와 대학을 마치면 각각 91%와 90%로 상승한다. 한국 성인 인구의 실업률은 4년제 대학 이상 졸업생 실업률이 2.7%로 OECD 평균(4.8%)보다 2.1%p 낮았다. 교육 수준별 임금격차는 고졸자 초임을 100으로 봤을 때 중학교 이하가 71, 전문대 졸업이 116, 대학교 졸업 이상이 161이다.¹⁷⁾

(4) 언어 경쟁력과 지식 경쟁력: 유엔의 6대 통용어는 영어, 불어, 러시아어, 중국어, 스페인어, 아랍어인데 앞으로 한국어가 들어갈 꿈을 가져야 할 것이다. 유엔 산하 세계지식재산권기구(WIPO)는 스위스 제네바 제43차 총회(2007.9.27)에서 183개 회원국 만장일치로 한국어를 포르투갈어와 함께 '국제 공개어'로 공식 채택하여 국제특허조약에 따른 국제 공개어는 8개(영어, 프랑스어, 독일어, 일본어, 러시아어, 스페인어, 중국어, 아랍어)에서 10개로 늘어났다. 한국은 세계 4위의 특허 출원국이자 세계 5위의 PCT(Patent Cooperation Treaty·특허협력조약) 출원국이다.¹⁸⁾

5. 맺음말

언어 활력으로는 한국어 못지않게 중국어와 일본어의 언어 활력도 상당히 높고 안정적이며 지속적이라 여러 가지 점에서 한국어보다 유리하다. 특히 중국어의 언어 활력에 비해 높지 않은 한국어로서는 한류를 기반으로 한 한국어 학습 바람이 정체될 것이라는 전망이 많았지만 아직은 한류 열기와 한국어 학습 바람이 뜨겁게 지속되고 있다.

이러한 한국어의 학습 열기를 일시적 대중문화의 영향으로 볼 수도 있지만 한국어 연구자들과 교육자들은 그것이 일시적 유행이 아니라 전통문화를 기반으로 한 정신문화사적 가치가 세계인의 공감을 얻어 낸 결과라고 믿고 한국어 세계화의 이론적, 실제적 근거를 제시하고 가르쳐 검증하고 공감을 더욱 확산시켜야 할 것이다. 우리가 앞에서 제시한 언어 문화의 정신사적 흐름 속에서 드러난 '한글 정신'의 다양한 모습이야말로 한국어 정신문화사의 핵심 가치로서 한국어 문화적 특성의 제1 요소로 인식되어야 할 것이다.

17) 한국교육개발원 교육통계연구센터, 2014.9.9. 보도자료 참고.

18) 조선일보 2007.9.28. 기사, "한국어, 최초로 국제기구 공식언어 채택 쾌거" 참고.

언어의 경제 문화적 가치는 언어학습의 강력한 동기가 되므로 이상과 같은 한국어의 활력을 보여 주는 다양한 지표도 한국어 학습자에게 한국어 학습 동기로 활용되어야 할 것이다. 아울러 한국어교육의 현장에서도 한국어 문화교육이 한국의 대중문화 교육에 치중하고 있는데 대중문화적 한류를 넘어 한국의 정치, 경제, 문화적 성장의 배경에는 다양한 정신 문화의 배경과 ‘한글’ 중심의 정신문화사적 가치가 있음을 보여 주고 탐구하게 하는 접근이 필요하다. 모든 문명의 경제적 번영은 올바른 정신문명 위에서만 가치가 있고 장수하였기에 한국어 문화교육도 한국의 대중문화 전달에 치중하지 말고 역사적 전통을 가진 한국의 정신문화적 가치를 발굴하고 알리는 데 힘써야 할 것이다. 본고에서 초점을 맞춘 ‘한글’의 정신문화사적 가치는 그 핵심 사례 중의 하나라 하겠다.

■ 참고문헌 ■

- 고영근(2003), ‘한글’의 작명부는 누구일까: 이종일, 최남선 소작설과 관련하여, 새국어생활 13-1, 국립국어연구원.
- 고유(2008), 서재필 광야에 서다, 문이당.
- 국립국어원(2005, 2010, 2015), 국민의 언어의식 조사, 국립국어원.
- 김민수(1986), 주시경 연구, 탐출판사.
- 김석득(1982), 주시경 문법론, 형설출판사.
- 김세한(1982), 주시경전, 정음사.
- 김승태(2011), 한국의 독립운동가들: 독립협회를 창설한 개화·개혁의 선구자 서재필, 역사공간.
- 김용삼(2014), 이승만의 네이션빌딩: 대한민국의 건국은 기적이었다, 북앤피플.
- 김옥동(2010ㄱ), 근대의 세 번역가: 서재필, 최남선, 김억, 소명출판.
- 김옥동(2010ㄴ), 소설가 서재필, 서강학술총서 014, 서강대학교 출판부.
- 김중서(1964), 한국 문맹률의 검토, 교육학연구 2호, 한국교육학회
- 민현식(2014), 한국의 대외 한국어 교육정책의 현황과 개선 방향, 국어교육연구 34, 서울대학교 국어교육연구소.
- 민현식(2015), 우리 말글 정책의 회고와 전망, 광복 70돌맞이 말글 정책의 회고와 전망, 한글학회 학술대회 보고서.
- 박은식 저(1915), 김태웅 역해(2012), 한국통사, 아카넷.
- 서재필기념회 편(2011), 선구자 서재필: 개화 독립운동가로 언론인으로 의사로, 기파랑.
- 서재필기념회 저(2014), 선각자 서재필: 민족을 위한 「희망의 씨앗」을 뿌리다[화보집], 기파랑.
- 손세일(2015), 이승만과 김구(전 7권), 조선뉴스프레스.
- 송철의(2010), 주시경의 언어이론과 표기법, 서울대학교 출판문화원.
- 신복룡(2010), 서양인의 눈에 비친 조선, 월간 문화재사랑 10월호 통권 71호, 문화재청.
- 신복룡 옮김(1999), 대한제국 멸망사, 한말외국인기록 1, 집문당[원저: H. B. Hulbert (1906), The Passing of Korea, London; William Heinemann Co.].
- 신복룡 옮김(1999), 대한제국의 비극, 한말외국인기록 2, 집문당[원저: F. A. McKenzie (1908), The Tragedy of Korea, New York; E. P. Dutton & Co.].
- 신복룡 옮김(2000), 조선과 그 이웃 나라들, 한말외국인기록 21, 집문당[원저: I. B. Bishop(1897), Korea and Her Neighbors : A Narrative of Travel, with An Account of The Recent Vicissitudes and Present Position of The Country, New York; Fleming H. Revell Co.].
- 안병훈(2015), 건국 대통령 이승만의 생애: 젊은 세대를 위한 바른 역사서, 기파랑.
- 양동안(2001), 대한민국 건국사: 해방 3년의 정치사, 현음사.
- 엄훈(2012), 학교속의 문맹자들, 우리교육.
- 오인환(2013), 이승만의 삶과 국가, 나남.
- 우남 이승만문서편찬위원회 편(1998), 이화장 소장 우남 이승만 문서 동문편 제1권 이승만 저작 1: 독립정신, 연세대 국제학대학원 부설 현대한국학연구소.

- 유영익(2004), 우남 이승만의 독립정신론, 한국논단 178권.
- 유영익(2013), 건국대통령 이승만: 생애 사상 업적의 새로운 조명, 이승만연구원 학술총서5, 일조각.
- 유영익 편(2006), 이승만 대통령 재평가, 연세대학교 출판부.
- 이경구(2014), 이승만(李承晩), ‘독립정신(獨立精神): 나라의 독립! 정신의 독립?’, 개념과 소통 14권, 한림과학원.
- 이광린(1978), 서재필의 개화사상, 동방학지 18, 연세대학교 국학연구원.
- 이규수(2014), 한글에 빛을 밝힌 어문민족주의자 주시경, 역사공간.
- 이덕주(2009), 이승만의 기독교 신앙과 국가건설론: 기독교 개종 후 종교활동을 중심으로(1899~1913), 한국기독교와 역사 제30호, 한국기독교역사연구소.
- 이상각(2013), 주시경과 그의 제자들: 조선어학회, 47년간의 말모이 투쟁기, 유리창.
- 이상규(2013), 한국 국어정책의 미래, 어문학 122집, 한국어문학회.
- 이승만(1910), 독립정신, 대동신서관[이승만(2008), 풀어쓴 독립정신, 청미디어].
- 이영훈(2007), 대한민국 이야기, 기파랑.
- 이영훈(2013), 대한민국 역사: 나라 만들기 발자취 1945-1987, 기파랑.
- 이응호(1974), 미군정기의 한글운동사, 성청사.
- 이정식(2003), 구한말의 개혁 독립투사 서재필, 서울대학교 출판부.
- 이정식(2006), 냉전의 전개 과정과 한반도 분단의 고착화: 스탈린의 한반도 정책, 해방전후사의 재인식 2, 책세상.
- 이주영(2015), 이승만 평전, 살림지식총서101, 살림출판사.
- 이현희(2007), 대한민국 어떻게 탄생했나, 대왕사.
- 인보길(2011), 이승만 다시 보기: 우리가 버린 건국의 아버지-뉴데일리 이승만 연구소 총서01, 기파랑.
- 임홍빈(1996), 주시경과 한글 명칭, 한국학논총 23, 계명대학교 한국학연구원.
- 임홍빈(2007), ‘한글’ 명명자와 사료 검증의 문제: 고영근(2003)에 답함, 어문연구 135, 한국어문교육연구회.
- 정진석(1999), 문자보급운동교재, LG상남 언론재단.
- 조항록(2013), 한국어 교육 현황 점검 및 교육 지원 전략 연구, 문화체육관광부 보고서.
- 최경봉(2012), 한글민주주의, 책과 함께.
- 최규수(2005), 주시경 문법론과 그 뒤의 연구들, 박이정.
- 최낙복(2013), 주시경 문법의 형성론, 경진.
- 한국교열기자회(1996), 한국신문방송 말글변천사(상·하), 한국교열기자회.
- 한글학회(2009), 한글학회 100년사, 한글학회.
- 허재영(2004), 근대계몽기 이후 문맹퇴치 및 계몽운동의 흐름, 국어교육연구 13, 서울대학교 국어교육연구소.
- Goldberg, D., Looney, D. , & Lusin, N. (2015). Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013. The Modern Language Association of America.
- International Organization for Migration (2014). *The World Migration Report 2013: Migrant Well-being and Development*. Switzerland.
- Landry, R., & Allard, R. (1992). Ethnolinguistic vitality and bilingual development of minority and majority group students. In W. Fase et al. (Eds.), *Maintenance and Loss of Minority Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- OECD (2013). PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know, OECD.
- OECD (2014). Education At a Glance (EAG) 2014, OECD.
- Schiffman, H.(1996), *Linguistic culture and language policy*, London: Routledge.
- The Economist Intelligence Unit (2014). *Democracy Index 2014*, Democracy and Its Discontents: A Report from the Economist Intelligence Unit. The Economist Intelligence Unit.

주제 특강

- 대조언어학과 언어유형론
- 매체를 활용한 한국 언어문화 정보 구축 방안

대조언어학과 언어유형론

金基石 (上海外国语大学)

1. 문제 제기

개혁개방 이래, 중조(중국 소수민족) 이중 언어 교육, 한국인을 대상으로 하는 중국어 교육과 한국어 교육(외국어 교육)의 발전에 힘입어 중한(중조) 언어 대조 연구도 신속한 발전을 이루면서 괄목할 만한 성과를 거두었다.¹⁾ 그러나 연구 영역의 신속한 발전과 달리 중한(중조) 대조 연구는 예상치 못한 현실적인 곤경에 빠지게 되면서 아직까지 그 독자적인 위상을 확립하지 못하고 있다. 문제점은 학과 성격에 대한 목표 의식이 뚜렷하지 못하고 중한 대조 언어학의 궁극적인 목표에 대해 아직까지 학계에서 어떠한 공통된 인식을 이루지 못하고 있는 데서 비롯된다.

거시적인 관점에서 보면 이 문제는 중국 대조언어학계의 언어 대조 연구(분석)라는 학과 성격에 대한 인식과 밀접한 관련성을 지니고 있다. 중국에서 대조 연구는 20세기 70년대부터 시작되어 80년대에는 융성에서 쇠퇴로, 90년대에는 다시 번영하기 시작하는 과정을 거쳤다.²⁾ 근래 대조언어학 영역의 성과가 풍부하고 학문 분야의 위상도 급진하여 외국어 학계에서는 “언어면 무조건 대조”라는 말이 나올 정도로 상황리에 이르렀다.³⁾ 하지만 이러한 상황은 이 학과가 직면하고 있는 난처한 상황을 기피할 수 없다. 미국의 “대조언어학가설”에 기반한 ‘나래주의’의 선천적인 부족함, 형식주의 언어학, 기능주의 언어학, 특히 인접학문 – 현대 언어 유형론의 강렬한 공세로 인해 중국의 언어 대조 연구, 그 중에서도 특히 중한 대조 연구가 전대미문의 “이론적 곤경”에 빠지게 되면서 명실상부 “손 내밀어 이론을 구걸하는 이론”이 되고 말았다.

학과가 발전하려면 우선 명확한 목표 의식이 있어야 하는데, 마침 이 문제에서 일부 학자는 대조언어학의 유일한 목표가 제2언어 교육(예컨대, 한중/중한 이중 언어 교육, 한국어 교육, 한국인을 위한 중국어 교육)에 이론적 토대나 방법론적 토대를 마련해 주는 것이라고 주장한다. 동시에 어떤 학자들은 종래의 대조언어학이 큰 성과를 이루지 못했다고 한다. 단순히 A언어(모국어)에서 B언어(목표어)로의 단일 방향적인 대조가 학생들의 오류를 예측할 수도 없고 오류의 원인을 해석할 수도 없기 때문에 대조 연구가 하루빨리 단순히 언어 교육에 도움이 되고자 하는 전통적인 의식에서 벗어나, 인류 언어학의 보편적인 규칙을 모색하고자 하는데 이바지해야 한다고 한다.

이 글은 중한 대조언어학이란 학과 성격을 다시 살펴볼 필요가 있다고 보고, 이에 대한 깊이 있는 토론이 중한 대조언어학의 목표를 더욱 명확히 할 수 있을 것으로 기대한다. 더불어 대조언어학의 새로운 연구 경향인 유형론적 연구 경향

1) 本文的汉韩语言对比包括韩汉、朝汉、汉朝对比等。

2) 学界公认吕叔湘1977年5月5日《通过对比研究语法》的演讲，揭开了中国对比语言学的序幕。

3) 据许余龙(2010: 323)，中国改革开放的三个发展阶段，对比语言学的成果有：1977-1989，著作20部，论文144篇；1990-1999，著作72部，论文215篇；2000-2007，著作84部，论文427篇。

에 대해서 살펴보고자 한다.

2. 대조언어학의 목표

2.1 종래의 목표

하나의 성숙한 학과는 반드시 명확한 연구 대상, 연구 목표, 이론적 토대, 연구 방법론 등이 있어야 한다. 언어 대조의 목표는 무엇인가? 종래의 연구에서는 경제적이고 효율적인 외국어 교육에 이론적 토대나 방법론을 제공하는 것으로 정의되었다. 대표적으로 한국 학자 허용(2013)이 있다.

대조언어학은 공시적인 층면에서 언어 간에 존재하는 공통점과 차이점을 살펴보고, 두 개 또는 두 개 이상의 언어 특징을 대조 분석하는 언어학의 한 분야이다. (허용, <대조언어학>, 2013)

대조언어학과 비교언어학, 언어유형론 등 인접 학문과의 구별에서 보면 “대조언어학은 외국어 교육 등 실용적인 목적에서 출발한 언어학으로 응용언어학적 성격이 강하다.”고 할 수 있다. 대조언어학이 언어 간의 차이성에 관심을 갖고 있다면, 비교언어학과 언어유형론은 이론언어학적 성격이 강하고 모두 언어의 보편성에 관심을 둔다.⁴⁾ 하지만 중국에서는 근래에 들어서서 이 정의나 범주의 확정이 응용 분야와 이론 분야의 도전에 직면하게 된다.

2.2 문제의식

언어 대조 연구는 유구한 역사를 가지고 있다. 언어 접촉과 번역이 생기면서 자연스럽게 언어 간의 대조(비교)가 나타나게 되었다.

20세기 50년대에 Robert Lado 등은 “대조언어학 가설”을 제기하고 외국어 교육 영역 등의 실용적인 목적을 유일한 목표로 삼았다. 그러나 60년대에 들어선 후 이 가설이 많은 학자, 교육 현장에 있는 교사들의 비판을 받게 되었다. 특히 대조언어학 가설에서 표방하는 “예측”이 비판의 대상이 되면서 미국의 대조 분석이 점점 하락하는 추세에 직면하게 되었다.

중국 학자 金立鑫(2014)의 <언어 유형론 시각에서의 중·외 언어 대조 연구> 시리즈 간행물의 서언에서 가차 없이 대조언어학의 결함을 지적했다.

종래의 공시적인 층면에서의 대조언어학은 주로 언어 대상이 되는 두 언어 간의 개별적인 언어 현상에 대한 대조로 인류 언어의 보편성을 고려하지 않았다. 따라서 이러한 대조 연구가 얻어낸 결론이 일반적인 보편성을 지니고 있는지 아무도 알 수 없다. 이러한 연구들은 두 언어 간의 공통점과 차이점을 파악하거나 두 언어의 교육에 어떤 교육적 의의를 제시하였는지는

4) ‘대조언어학은 공시적 시각으로 대상이 되는 언어의 특징을 파악하고 다른 언어들과의 차이점을 파악하고자 하는 언어학이다. 비교언어학이 해당 언어의 역사적인 변천 과정이나 타 언어와의 공통점이나 차이점 등 언어에 대한 이해에 목표를 두는 이론언어학적 성격이 강하다면, 대조언어학은 외국어 교육 등 실용적인 목적에서 출발한 언어학으로 응용언어학적 성격이 강하다고 하겠다.’ ‘유형론이 언어의 보편성을 추구하고 어떤 특정 언어의 개별적인 특징 보다는 자연언어의 전체적인 조감도를 그리는 일에 관심을 갖는데 비해, 대조언어학은 언어의 개별성을 추구하고 각각의 공통점과 차이점을 비롯한 구체적인 특징을 파악하는 일을 중시한다.’(허용·김선정(2013: 2-4), 『대조언어학』, 소통).

물라도 인류 언어 연구의 궁극적인 목표, 보편적인 규칙을 추구하는 데까지는 아직 먼 거리가 남아 있다.⁵⁾

대조언어학에 대한 문제의식을 갖고 언어유형론적 시각에서 대조언어학을 살펴볼 것인데, 그 전에 먼저 중한 언어 대조 연구가 거둔 성과와 지금 직면하고 있는 현실적인 곤경에 대해서 다루고자 한다.

2.3 중한 언어 대조의 성과와 현실적 곤경

중한 언어의 광의적 대조는 그 역사가 유구하고 연구 성과도 풍부하다. 특히 이조 시기의 민족 문자 <훈민정음>(1444)이 창제된 이래, 조선 한문학자들은 중국어 학습을 하기 위해 중한 두 언어 간(음운체계를 중심으로)의 정밀하고 깊이 있는 대조 분석을 한 바 있다. 중국 학자 宁恩淳이 다음과 같이 소개한다.

15-19세기 조선 언어학 연구는 그 성과가 괄목할 만하다. 신숙주, 최세진 등과 같은 대학자와 <홍무정음역훈>, <사성통고>, <사성통해> 등 명작들이 나타났다. 최세진의 음운 분석은 조예가 깊어 경탄을 금치 못하게 만든다. <사성통해> 등 저작은 조선 인민의 귀한 역사적 유산일 뿐만 아니라 전 인류의 문화적 보물이다.⁶⁾

어떤 의미에서 보면 중한 언어의 대조적인 시각이 없었더라면 이와 같은 위대한 언어 연구 성과들도 분명히 없었을 것이다. 그 당시 조선 학자들의 연구 목표는 매우 분명하였다. 즉 조선 사람이 중국어를 학습하거나 연구하는 데 참고가 되는 실용적인 중한대응(대역) 사전이나 교재를 제공하는 것이었다. 하지만 아쉽게도 이러한 전통이 후세 학자들에 의해 계승되지 못하였다.

중국에서 협의적 중한 언어 대조는 20세기 80년대 이래 중한/한중 이중 언어 교육, 한국인을 대상으로 하는 중국어 교육과 한국어(외국어) 교육이 신속히 발전함에 따라 새로운 발전 단계에 이르렀다. 종래의 음운 대조를 중심으로 하는 연구가 점차 어휘, 문법, 나아가 담화, 화용, 정보처리 등 영역으로 확대되어, 방법론상에서 구조 층면의 단일방향적인 대조가 양방향적 대조로 변화하기 시작하였다.

하지만 군말 필요 없이 중한 대조는 제반 현실적인 곤경에 빠져있다. 그 가운데 주목할 만한 것이 이론적 건설이 뒤쳐져 있다는 것이다.⁷⁾ 대체로 “네 가지 결핍”으로 정리할 수 있다.

첫째, 이론적 의식이 결핍하다. 연구의 성격, 연구 목표에 대해 아직까지 공통된 인식을 이루지 못했다.

둘째, 대조의 방법론적인 측면의 고민이 부족하고, 대조 시각이나 대조 방법이 단편적인 아쉬움이 있다.

셋째, 거시적인 연구, 해석적 연구, 정량적 연구, 특히 컴퓨터나 대규모 말뭉치 등 현대 기술을 이용한 연구가 적으며, 지금까지 수준 높은 창의적인 연구가 거의 없는 실정이다.

넷째, 협력 의식이 결핍하다. 국제나 국내와의 교류, 자원 간의 공유 등이 결핍하다. 그 가운데 컴퓨터 기술이나 대규모 말뭉치를 이용하여 연구하는 추세는 현대 언어학 또는 후 현대 언어학의 중요한 표지이나 발전 방향이다. 이 영역의 연구가 결핍은 중한 대조 연구의 질적 향상과 직결된다.⁸⁾

5) 关于汉韩语言对比中存在的问题, 已经引起学界的普遍关注. 参见黄玉花(2015), 金基石(2013).

6) 参见金基石《朝鲜韵书与明清音系》(后记), 黑龙江朝鲜民族出版社, 2003年, 第241页.

7) 关于汉韩语言对比中存在的问题, 已经引起学界的普遍关注. 参见黄玉花(2015), 金基石(2013).

8) 许余龙(2009)在第五届国际对比语言学大会述评中指出, 现代对比语言学的新趋势主要表现在, 一是“对比语言学学科意识增强”, 二是“基于语料库的研究明显增多、方法更新”. 此次大会宣读的118篇英文论文中, 采用语料库研究的论文有71篇, 占总数的60.2%.

그러나 지금의 급선무는 학과 성격과 연구 목표에 대한 인식을 명확히 하는 것이다. 이를 떼면 대조란 무엇인가? 대조가 아닌 것은 무엇인가? 대조는 언어 교육을 목표로 하는가 아니면 언어 연구를 목표로 하는가? 아니면 두 가지를 겸비하는 것인가? 이러한 문제에 대한 불명확한 인식은 중한 대조 언어의 발전에 직접적인 영향을 입힌다.

2.4 대조 연구: 다른 원천, 다른 목표

일반적으로 말하는 대조언어학은 두 가지 주요 발원지가 있다. 하나는 유럽이고, 다른 하나는 미국이다. 유럽의 전통적인 대조 연구는 19세기 말 20세기 초의 공시적 언어 대조 분석에서 시작되었다. 그 주요 특징은 이론적 대조이다. 潘文国、谭慧敏(2006: 1-64)에서는 19세기 20년대부터 20세기 40년대까지가 대조언어학의 기초적 단계이다. 대표적인 인물이 Humboldt, Jespersen, Whorf이다. 이 대가들의 학과 구상, 연구 대상, 궁극적인 목표나 연구 방법론에 있어서는 모두 거창한 이론적 목표와 넓은 언어학적 시야를 가지고 있다.

하지만, 20세기 40-50년대 미국에서 시작된 구조주의 언어학에서의 대조 연구(대조 분석)는 연구 목표를 전적으로 외국어 교육 등 실용적인 목적을 위한 것으로 바뀌면서 점차 융성에서 쇠퇴의 길로 나아가게 되었다.⁹⁾

(1) 일반언어학 시각에서의 대조언어학

일반언어학의 창시자인 훔볼트가 제일 먼저 대조 연구 사상을 제기하였다. 그는 <언어 비교 연구와 언어 발전 단계의 관계>(1820)에서 최초로 다음과 같이 지적한 바 있다.

언어 비교가 독자적인 학과로 자리매김하려면 독자적인 목표가 취지가 있어야 하는데 그것은 언어를 탐구하고 민족의 발전과 인류의 발전을 탐구하는 것이다.¹⁰⁾

여기에서 말하는 ‘언어 비교 연구’는 흔히 말하는 대조언어학이다. 훔볼트의 대조언어학의 연구 목표는 일반언어학의 연구 목표와 상통함을 알 수 있다. 즉 ‘일반언어학이 대조언어학이다.’는 사상이 반영되어 있다.

중국 현대 언어학의 창시자인 赵元任도 “언어학이론이란 사실 언어의 비교를 말한다. 즉 세계 각 민족의 언어를 종합하여 비교하여 도출해 낸 과학적 결론이다.”¹¹⁾ 潘文国이 평가하기를 赵元任의 이 사상은 1990년대 이후 중국 대조 연구의 주축이 되어, 수많은 학자나 저작이 이러한 사상에 기초하여 대조 연구를 하였다.

요컨대, 이는 중국 대조 연구의 중심이 단순히 언어 교육에 응용하고자 하는 응용 대조가 아니라 일반언어학 기초에서의 대조 연구라고 생각하고 있다는 것을 알 수 있다.

(2) 비교언어학에서의 대조언어학

20세기에 들어서서 언어학자들은 단순히 친족 언어 간의 비교에 만족하지 않고 어떤 새로운 학과가 비교의 범위를 비친족 언어까지 확대되기를 기대했다. 叶斯柏森(1924)는 다음과 같이 이야기한다.

9) 有学者认为, 美国的对比研究除了对比修辞学一块的成果还比较引人注目外, 对比语言学作为整体在美国早已是风光不再。参看王菊泉(2011: ii)

10) 转移自杨自俭、李瑞华(1999: 1)。

11) 潘文国、谭慧敏(2006: 149)。

이러한 비교는 동일 언어 계통, 같은 뿌리에서 서로 다른 길로 발전한 언어에 국한할 필요 없이 차이가 크고 기원이 다른 언어에 대해서도 비교를 할 수 있다. 인류 언어와 인류의 사고체계의 본질을 이해하는데 도움이 되도록 한다.¹²⁾

대조언어학의 명칭은 미국 인류언어학자 워프(1941)가 제기하였다. 워프는 비교언어학의 ‘비교’에서 대조언어학의 ‘대조’로 발전시켰다. 워프는 다음과 같이 이야기 한다.

지구상의 언어를 하나의 뿌리에서 다르게 발전한 계통을 하나하나 나누고 이들의 역사적 변천 과정을 기술하는 것이 비교언어학이다. 비교언어학은 풍부한 성과를 거두었다. 그러나 유의할 것은 곧 나타나게 될 새로운 방법이다. 우리는 이를 ‘대조언어학’이라고 부르는데, 대조언어학은 서로 다른 언어가 문법, 논리, 경험 등 분석에서의 중대한 차이점을 연구하는 것이다.¹³⁾

워프의 대조언어학은 ‘서로 다른 언어가 문법, 논리, 경험 등 측면에서의 중대한 차이점을 분석하는 언어학’이다. 워프의 중대한 구분은 그의 유명한 샤프-워프 가설(Sapir-Whorf hypothesis), 즉 ‘언어상대성 이론(linguistic relativity)’을 위해 작용한다.¹⁴⁾

하지만 아쉽게도 구조주의 언어학이 대두되면서 洪堡特、叶斯柏森、沃尔夫 등 대가들의 이론적 구상이 서양 대조언어학의 관심을 받지 못했다. 특히 워프의 ‘대조언어학’은 미국언어학의 주목을 받지 못했다. 이와 달리 중국 대조언어학계에서는 워프의 사상에 관심을 기울였을 뿐만 아니라 20세기 80년대에는 중국 문화언어학자들의 주목을 받았다.¹⁵⁾

3)구조주의 언어학의 대조 분석

학계에서 말하는 대조언어학은 일반적으로 Lado의 <범문화 언어학>에서 출발했다고 본다. 예컨대, James(1980)가 다음과 같이 말한 바 있다.¹⁶⁾

나는 대조 분석의 역사를 다시 재구조화할 의향이 없다. Di Pietro(1971 : 9)는 1982년에 출간한 C.H.Grandgent의 책을 찾았다. 그 속에는 영어와 독일어의 음운 계통을 대조하였다. 내에 있어서는 현대의 대조 분석은 Lado의 <범문화 언어학>에서 출발했다고 본다.

20세기 50년대 탄생한 대조 분석이론이 60년대의 발전을 거쳐, 70년대 점차 몰락하기 시작했다. 潘文国、谭慧敏(2006 : 153)는 서양에서 대조언어학이 언어학의 신데렐라로 불린다고 한다. 대조 분석이 점차 쇠락하게 된 이유는 이론적 배경과 철학적 기초의 국한성 때문이다. 20세기 50년대 탄생한 대조 분석은 미국 구조주의언어학, 행동주의 심리학과 외국어 교육 이론 세 가지가 융합되어 형성된 것으로 처음부터 광범위한 언어학 시야나 이론적 목표가 갖추어져 있지 않았다.

12) 潘文国(2006)。

13) 转引自潘文国、谭慧敏(2006 : 2)。

14) “沃尔夫假说”是关于语言、文化和思维三者关系的重要理论，即在不同文化下，不同语言所具有的结构、意义和使用等方面的差异，在很大程度上影响了使用者的思维方式。

15) 但是，上世纪80年代中期在中国兴起的文化语言学把沃尔夫假说的论点作为自己的理论基础之一。一些学者认为，我们“把语言单纯看作工具或形式系统，专注于结构描写和形式化的研究，忽略了语言属性的人文性的一面”。其中影响最大的是“文化认同派”，他们甚至认为“语言结构制约民族的‘集体无意识’，语法和语言表达方式体现一个民族的世界观（一种文化看待世界的眼光）、思维样式及文化心理”。

16) 转引自潘文国、谭慧敏 (2006 : 1)。

2.5 용어 문제

언어학의 학술 용어로 ‘대조’와 ‘비교’, 즉 대조언어학(Contrastive Linguistics)과 비교언어학(Comparative linguistics)의 구분에 대해서는 대체로 공통된 인식을 가지고 있다. 전자는 공시언어학, 후자는 역사언어학에 속한다. 대조언어학이 때로 대조 분석(contrastive analysis) 혹은 대조 연구(contrastive studies)라는 용어로 사용되거나 세 가지 용어가 특별한 구분 없이 통용되거나 한다. Carl James 같은 학자는 이 세 가지 용어 사이에는 근본적인 차이가 없다고 하는 반면, 일부 학자들은 자세히 보면 또 어느 정도 차이가 있다고 한다. 许余龙(2010a: 13)에서 제시된 것을 살펴보면 다음과 같다.

대조 연구는 보통 구체적인 이론이나 응용 측면의 연구에 이용되는 반면, 대조 분석은 응용학적인 대조 연구에 이용되거나 특히 외국어 교육 중 언어 난점 분석의 구체적인 방법으로 이용되고 있다. 언어 대조 방법을 통해 어떤 언어 현상이 외국어 학습의 방해 요소로 작용하는지, 난이도의 정도는 어떠한지 등을 예측하는 것이다.¹⁷⁾

용어의 통용은 개념상의 혼돈을 초래하거나 불필요한 논쟁을 불러일으킨다. 예컨대, 대조언어학의 이론이나 방법론이 시대에 뒤떨어져 있다고 하거나 그 작용이 크지 않다고 흔히 비판하는데 사실 이것은 외국어 교육 이론 연구로서의 ‘대조언어학가설(contrastive analysis hypothesis)’을 가리키는 것으로 언어학 하위 학과로의 대조언어학을 가리키는 것은 아니다.

“대조분석가설”이 나타난 후 사람들은 이 이론이 외국어 교육에서의 난점을 정확히 예측하고, 외국 교육 각 단계에 걸쳐 효율적인 방법론을 제공할 것으로 기대했지만 희망되는 대로 되지 않았다.

“대조 분석”이 점차 그 중심적인 지위에서 벗어나게 된 요인에 대해서 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 십여 년의 실천 결과 대조분석가설 이론의 “차이와 간섭”관계의 가설, 또는 이 가설에 기반한 예측들이 대체로 정확도가 결여됨이 밝혀졌다. 간섭과 차이의 관계는 도대체 무엇인지, 모국어와 목표어의 차이가 크면 클수록 간섭이나 어려움이 더 큰지? 사실이 증명하듯이, 완전 다른 것보다 유사한 것이 더 많은 방해를 받는다는 것이다. 미묘한 차이가 있는 것이 학습하기에 어렵고 완전히 서로 다른 것이라면 오히려 간섭이 없다는 것이다. 즉 두 언어 간의 차이가 크면 학습이 조금 느린 대신 비교적 정확하고, 두 언어 간의 차이가 작으면 학습이 조금 빠른 대신 정확도가 떨어진다는 것이다. (Kellerman, 1979)

다음으로, 대조분석은 언어를 폐쇄적인 구조로 정적인 형식적인 분석을 하고, 언어의 개방성, 동태성 특징을 소홀히 하며, 언어의 기능과 의미를 도외시하고 차이 이외에 여러 가지 방해 요소를 고려하지 않고 단지 차이를 어려움과 동일시한다. 그러나 외국어 교육의 수많은 실천에서 증명하다시피, 서로 다르다고 해서 어려운 것이 아니다. 학습 중의 어려움이 모두 모국어의 간섭에서 오는 것도 아니다. 이로써 대조 분석의 명성이 떨어지고 연구자의 관심을 받지 못하면서 점차적으로 그 중심적인 지위에서 벗어나게 되었다.

독일 학자도 이와 같은 현상을 두 가지 원인에 기인한다고 지적한 바 있다.¹⁸⁾

첫째, 대조언어학의 연구 방법으로 두 언어 간의 전면적인 대조 문법을 기술할 것이라 기대했지만, 이러한 대조 문법 기술이 실시되지 않았고, 시도적인 연구 결과도 실망이다.

17) 许余龙(2010a:13). 王菊泉(2011 : 3)也认为：“对比分析作为一种研究方法。多指应用性语言对比研究，尤指为外语教学服务的语言对比研究。与对比分析相比，对比研究意义更中性一些，既可指应用性对比研究，也可指理论性对比研究，而且一般多指具体的某项对比研究，如‘英汉隐喻对比研究’。”

18) 转引自许余龙(2010a:326)。

둘째, 대조언어학은 제2언어 습득이론이라고 주장했는데 두 언어 간의 차이 이외에 수많은 다른 요소가 제2언어 학습에 영향을 준다는 것을 알게 되었다.

이렇게 대조 분석이 예기한 것과 상반되면서 제2언어 습득 연구에 전면적인 이론적 토대를 마련하지 못했다.

물론, 외국어 교육에서의 “대조 분석”을 전면적으로 부정하고자 하는 것은 아니고, “대조언어학”의 가치, 특히 언어학 가치를 전면적으로 부정하고자 하는 것은 아니다.

3. 연구 현황과 두 가지 이론적 방향

3.1 연구 현황에 대한 두 가지 평가

대조언어학의 성격과 연구 목표에 대한 인식이 다름에 따라 중국 대조 연구 현황에 대해서도 서로 다른 평가가 존재한다. 대표적으로 다음과 같은 두 가지 평가가 존재한다.

(1) 중국의 대조언어학이 거의 국제 수준에 접근하고 있으며, 많은 방면에서 서양을 초월하였다. 杨自俭(2008-7)은 다음과 같이 기술한 바 있다.

우리 대조의 연구가 서양 학자보다 약 20년 늦게 시작하였지만 1977년에 신속히 발전을 가하였고, 20세기 80년대의 Carl James(1980)、Fisiak(1980 등이 대표로 하는 최신 이론을 받아들여 대조언어학이 거의 국제 수준에 접근하고 있다. 그리고 연구의 깊이나 넓이에 있어서도 서양을 초월하였다고 한다. 그 가운데 대조언어학의 정의와 분류, 대조의 철학적 기초, 대조 연구의 세 개의 층위 이론, 대조의 주체성, 대조를 통해 형성된 본토언어학, 중외 대조언어학사의 대조 연구 등, 확실히 서양의 대조언어학을 풍부케 하는 동시에 이는 세계 언어학에 대한 중국 학자들의 공헌이라고 보고 있다.(杨自俭 2008: 7)

(2) 국외와 비교하면 중국 대조언어학이 아직 적지 않은 격차가 있고 국제 상의 영향력도 크지 않다. 许余龙(2010a: 333)은 “우리 나라의 대조 연구를 전반적으로 살펴볼 때 여전히 많은 문제점들이 존재하고, 국외 대조 연구의 최신 발전과 비교하여도 많이 뒤떨어져 있다.”고 지적한 바 있다. 구체적인 격차를 다음과 같이 제시하였다.

- (1) 수준이 높은 독창적인 대조 연구가 많지 않다.
- (2) 현대 과학기술(예컨대 컴퓨터 기술이나 대규모 말뭉치)을 이용하여 대조하는 연구가 상대적으로 적다.
- (3) 여러 외국어 어종과 중국어 대조 연구 간의 유기적인 연계가 결핍하다.
- (4) 대학이나 학회 간의 자원 공유, 분공, 협력 등 면에서 아직 보강할 필요가 있다.
- (5) 국외 학자들과의 교류가 많지 않고, 대조 연구의 국제에서의 영향력도 크지 않다.

이처럼 학자마다 견해 차이가 있는데 이러한 엇갈린 평가는 서로 다른 입장과 시각 등 요인과 관련이 있다. 하지만 이는 “대조언어학”이라는 학과의 성격과 목표에 대한 견해차가 다르기 때문에 기인한다고 본다. 전자의 목표는 “일반언어학의 발전에 이바지하고자 하는 것”이고, “중국 특색이 있는 대조언어학 학과”를 건설하는데 관심을 기울이고 있다면, 후

자는 대조 연구를 “다른 관련 영역에 응용(적용)”하는 것으로 대조 연구의 응용적인 가치를 치중하고 국제와의 연결을 강조한다.

3.2 이론 대조와 응용 대조의 경계

대표적인 정의는 许余龙(2010a)에서 제시하듯이 그는 미국의 “대조 분석”과 우리가 보통 말하는 “대조언어학”은 서로 다른 개념이라고 한다. 대조언어학의 경전이라고 불리는 Lado(1957)의 <범문화 언어학>과 James(1980)의 <대조 분석>에서는 주로 응용 대조 연구의 문제를, 특히 외국어 교육에서의 응용을 논의하였다. 이들은 Contrastive Linguistics 라는 용어도 조심스럽게 사용하거나 기피하였다.¹⁹⁾

许余龙(2010a : 7-12)에서는 대조언어학을 이론 대조 언어학과 응용 대조 언어학으로 대별하고, 이론 대조 언어학을 또 “일반 이론 대조언어학”과 “구체 이론 대조언어학”으로 세분화하였다. Fisiak(1981)에 따르면, 이론 대조 언어학은 대조 연구의 합리적인 패러다임과 이론적 모델을 모색하는 것이고 정밀하게 두 개 또는 두 개 이상의 언어 간의 공통점과 차이점을 기술하고 분석하는 것이다. 이러한 목적에서 보면 이론 연구는 여전히 대조적 연구에 이론적 근거를 제공하는 것이 목표이다. 하지만 许余龙은 다음과 같이 지적한다.

어떤 문법 이론(예컨대 변형생성문법)은 어떠한 관점을 기술할 때도 “범언어 논증(cross linguistic argumentation)” 방법을 사용한다. 이것은 대조의 바탕 위에서 모든 언어를 해석할 수 있는 문법 규칙을 제기하는 것이다. 이러한 범언어적 비교 논증법은 근래 들어서서 광범위하게 사용되고 있으며 이는 금후 언어학 연구가 해야 할 과제이다. 동시에 우리는 대조를 통해 세계상의 언어를 유형학적으로 정밀하게 분류하거나 언어의 보편적 현상의 연구를 촉진할 수 있다.

许余龙의 이론 대조언어학의 목표는 언어 보편성을 추구하는 경향이 강하다. 그러나 그의 언어 비교 ‘사분면’ 가운데 ‘대조언어학’의 성격이 아직까지 전통적인 대조언어학의 범위를 벗어나지 못하였다.²⁰⁾ ‘사분면’ 가운데 ‘대조언어학’은 ‘서로 다른 언어 간의 공시적 연구’에 속한다. 许余龙(2010a : 1-3)은 “대조언어학은 언어학의 한 갈래로 목표는 두 개 또는 두 개 이상의 언어 간에 공시적인 대조 연구를 하여 그들 사이의 공통점과 차이점을 기술하는 것인데 특히 차이성을 기술하며 이러한 연구를 다른 관련 영역에 응용하는 것이다.”²¹⁾ 许余龙의 대조언어학의 정의에서 알다시피 대조언어학은 다른 언어학과 다른 네 가지 현저한 특징이 있다. 하나는 공시성, 하나는 기술성, 하나는 차이성, 하나는 응용성²²⁾이다. 이러한 특징은 응용 대조에 치중되어 있다. 기본적으로 종래의 연구에서 대조언어학 이 학과에 대한 보편적인 의식을 반영하고 있다. 이 정의에 따르면 대조언어학은 언어학의 한 갈래인 공시 언어학에 속하고 언어의 차이성 연구에 중점을 두는 언어 연구로 그 목표는 다른 기타 관련 영역(제2언어 교육, 이중 언어 번역, 이중 언어 사전 편찬 등)에 응용하는 것이다.

국내외의 대조 연구 현황을 살펴보면 응용 대조언어학의 체계가 상대적으로 완비되어 있고 이론 대조언어학의 체계가 산재되어 있어 아직 진정한 이론적 체계가 구축되지 못한 실정이다.

19) 许余龙(2010a: 325).

20) 许余龙(2010a:1-2)의 语言研究“四个象限”把语言研究分为四大类性质和目标的比较, 即语言内部的历时比较和共时比较, 语言之间的历时比较和共时比较。

21) 许余龙(2010a : 1-3) : “对比语言学是语言学中的分支, 其任务是对两种或两种以上的语言进行共时的对比研究, 描述它们之间的异同, 特别是其中的不同之处, 并将这类研究应用于其他相关领域。

22) 参看金基石(2013)。

3.3 두 가지 이론적 방향

대조언어학의 현황에서 보면, 어떤 학자의 ‘대조’라는 개념은 상대적으로 광의적인 특성을 띠고 있다.(예컨대, 潘文国 등). 그러는가 하면 또 어떤 학자들의 ‘대조’는 상대적으로 협의적인 특성을 띠고 있다. (예컨대, 许余龙 등).

연구의 시각에서 보면 전자는 거시적인 측면을 강조하고 대조언어학의 철학적 기초나 언어 세계관을 강조하며 대조의 “중국 특색”을 강조한다. 한편, 후자는 미시적인 개별적인 분석에 치중하고 있고 대조언어학의 학과의 독립성이나 전문성을 중요시하며, 대조 연구의 국제화를 강조한다. 예컨대, 일반적으로 대조언어학은 언어 간의 공통점과 차이점을 파악하는 것이고 특히 차이성을 파악하는 언어학의 한 갈래라고 생각한다. 그러나 潘文国、谭慧敏(2006 : 253)에서는 대조언어학은 “철학언어학 아래의 언어학 학과”로 자리매김하고 있으며, ‘일반언어학의 발전을 추진하고, 서로 다른 문화, 문명의 교류와 이해를 촉진하며 전 인류의 화목한 조화를 이룬다.’²³⁾가 그 목표이다.

20세기 80년대 이후 중국의 대조 연구는 점차 언어학 연구의 추세를 보이고 있다. 尚新(2013)은 연구 경향의 각도에서 대조언어학의 연구 경향을 두 가지로 대별하였다. 한 가지는 潘文国、王菊泉를 대표로 하는 ‘세계관 연구 경향’이다. 예컨대, 潘文国(1997)에서는 언어 대조는 서로 다른 민족의 개념과 의미 체계, 가치 체계나 사고방식을 탐색해야 한다고 한다. 다른 한 가지는 许余龙、沈家煊、金立鑫을 대표로 하는 ‘유형학적 연구 경향’이다. 예컨대, 沈家煊(2012)은 “유형학적 시각이 있어야 한다. 대조의 언어를 인류 언어의 큰 배경 위에서 고찰해야 하며, 개별 언어의 특징과 인류 언어의 보편성은 동전의 양면과 같다. 보편성은 차이성에 내포되어 있고, 보편성은 개별성의 구체적인 표현이다.”²⁴⁾

중한 언어 대조의 현황에서 살펴보면, ‘세계관 연구 경향’의 연구는 상대적으로 빈약하고 아직 학계들의 관심을 불러일으키지 못하였다. 한편, ‘유형학적 연구 경향’의 연구는 많은 학자들의 공명을 불러일으켰다. 하지만 대다수 학자들은 기본적으로 협의적인 측면에서의 대조를 하고 있고, 연구 목표와 연구 성과도 대부분 표층구조의 공시적 연구와 응용에 집중되어 있다. 다시 말해 공시적인 기술에 바탕을 둔 연구나 성과를 외국어 교육에 언어적 특징이나 대응 관계 방면의 근거를 제공하는 것이다.

3.4 대조 연구의 광의적 대조²⁵⁾

중국 대조언어학의 발전사를 통해 알 수 있듯이, 马建忠의 《马氏文通》(1898)에서 시작된 광의적 대조 연구 전통은 20세기 30-40년대 중국어 문법 연구까지 계속 지속되었다. 刘重德는 우리나라의 대조 연구를 세 단계로 나눌 수 있다고 하면서 다음과 같이 제시한 바 있다.²⁶⁾

제1시기는 马建忠의 《马氏文通》과 严复의 《英文汉诂》에서 시작하여 40년대 말까지를 가리킨다. 이 시기에는 赵元任、黎锦熙、王力、吕叔湘 등이 중의 대조 연구를 하였고, 특히 영어와 중국어의 대조 연구가 풍부한 성과를 거두었다. 하지만 아쉽게도 이 시기 역사나 업적에 대해 자세히 총정리한 연구가 없다. 제2시기인 1949-1976년에는 우리나라의 대조 연구가 기본적으로 정체되어 있는 시기이다. 제3시기는 1977년 5월 吕叔湘이 발표한 <대조를 통한 문법 연구>에

23) 潘文国、谭慧敏의定义：“对比语言学是在哲学语言学指导下的一门语言学学科，具有理论研究和应用研究的不同层面，旨在对两种或两种以上的语言或方言进行对比研究，描述其中的异同特别是相异点，并为人类语言及精神活动关系的角度进行解释，以推动普通语言学的建设和发展，促进不同文化、文明的交流和理解，促进全人类和谐相处。”

24) 尚新(2013)。

25) 关于中国对比语言学的广义特征，参看金基石(2015)。

26) 转引自潘文国(2002)。

서 비롯된다.

위의 세 시기의 구분에서 알 수 있듯이, 刘重德의 대조 연구의 범위는 광의적 중외 대조를 가리킨다. 중국 학계에서는 吕叔湘의 ‘대조를 통한 문법 연구’(1976.5.5.)의 연설이 중국 대조 언어학의 탄생을 상징한다고 본다. 吕叔湘은 다음과 같이 이야기한다.

한 사물의 특징은 다른 사물과의 비교를 통해서만 파악할 수 있다.언어도 마찬가지이다. 중국어의 특징을 알려면 중국어가 아닌 언어와 비교를 해야 하고, 현대 중국어의 특징을 알려면 고대 중국어와 비교를 해야 하며, 표준 중국어의 특징을 알려면 방언과 비교해야 한다. 음운, 어휘, 문법 등 다양한 측면에서 대조를 통해 연구할 수 있다.

여기에서 吕叔湘은 연구 방법의 각도에서 출발하여 대조를 이야기하고 있다. 따라서 대조 연구가 중국어와 비 중국어와의 대조(언어 간 대조), 현대 중국어와 고대 중국어, 표준 중국어와 방언의 대조(언어 내 대조)가 포함되어 있다. 이러한 연구 방법의 대조 연구는 분명히 외국어 교육 등 실용적인 목적을 위해서만이 아니다. 吕叔湘이 이야기하는 대조 연구의 궁극적인 목표는 그가 대조언어학에 대한 바람이 여실히 반영되어 있다. 이는 《英汉对比研究论文集》(1990)에 써 준 머리말에서도 알 수 있다.

사물의 공통점과 차이점을 찾아내기는 그리 어렵지 않다. 어려운 것은 그들이 왜 이러한 공통점과 차이점이 있는지를 규명하는 것이다. 이것이 바로 대조 연구의 최종 목표이다.²⁷⁾

여기에서 알 수 있듯이, 吕叔湘의 논술은 서양의 응용언어학적 대조언어학의 목표를 벗어나, 현대언어학(해석언어학)의 목표와 일맥상통하다.

4. 대조언어학의 유형론적 시각

4.1 대조 연구의 이론 구축

대조언어학(대조 분석)은 탄생할 때부터 구조주의 이론, 형식주의, 기능주의 이론에 의지하였다. 그럼 정작 대조언어학 자체는 이론이 필요한가? 이에 대해 국외에서도 서로 다른 입장이 나타났다. 어떤 학자는 대조 연구가 반드시 이론적 토대가 필요하다고 하는 반면, 어떤 학자는 대조 연구는 이론적 토대가 필요하지 않다는 한다. 许余龙(2009)에서는 이러한 엇갈린 의견에 대해 다음과 같이 정리한 바 있다.

- 1) 대조언어학의 정의, 연구 목표, 연구의 목적이 다르다.
 - 2) 이론적 토대에 대한 인식 차이, 대조 연구에서의 작용에 대한 인식차이이다.
- 그렇다면 대조 연구의 이론적 토대는 어디에서 오는가?

许余龙(2010b)에서는 언어의 보편성 연구, 언어 유형학 연구와 대조 연구가 세 가지 서로 다른 유형의 언어학 연구라

27) 转引自杨自俭、李瑞华(1990)

고 밝힌 바 있다. 사실 이 세 가지 언어학 연구는 밀접한 유기적인 관계를 지니고 있다. “언어 보편성 연구는 언어 대조 연구의 이론적 원천이나 기본 목적 가운데 하나이고, 언어 유형학은 언어 대조 연구에 기본적인 분석 틀을 제공한다.” 이렇게 보면 대조 언어학의 이론적 체계, 이론적 원천, 목적은 모두 언어 유형학과 언어 보편성 이론에서 비롯됨을 알 수 있다. 이에 대해 이렇게 되면 대조언어학의 학과 독립성이 상실되는 것이 아닌가, 이렇게 되면 대조언어학이 언어 유형학의 부용적인 지위로 몰락되는 것이 아닌가라는 문제를 던질 수 있다. 许余龙的 주장이 이러한 의도가 없지 않아 있지만, 대조언어학이 탄생 때부터 학과 주변성과 교차적인 성격을 지니고 있다는 것도 간과할 수 없다. 현대 언어학의 발전 추세에서 인류 언어의 ‘보편성’이 모든 언어 연구의 궁극적인 목표이다. 따라서 현대 대조언어학의 궁극적인 목표도 ‘보편성’을 추구해야 한다. 물론 어느 단계에서는 개별성 연구에 관심을 기울일 수 있지만, 이는 무엇보다 대조 연구의 ‘접근지점’ 역할일 뿐이다.²⁸⁾

지금 중국의 대조 언어 연구 중에 언어유형론과 언어 보편성 이론이 스며들어 있다. 沈家煊(2009)에는 대조의 출발점을 논의 할 때 “인구어의 시각에서 벗어나는 것은 당연히 인구어의 문법 체계를 그대로 옮기는 것보다 낫다. 그러나 이보다 더 높은 경지가 바로 언어 유형학이다. 이 경지에서 우리는 중국어 자신만의 시각이 있을 뿐만 아니라, 인구어의 시각, 아프리카 토족어의 시각, 아메리카 인디언어의 시각이 있어야 한다.” 许余龙(2010b)에서도 “정밀하고 충분한 대조 연구는 역으로 언어유형학 연구의 정밀화 과정에 도움이 될뿐더러 언어유형학이 언어 유형 차이에 대한 분류와 기술이 대조언어학의 실제 상황과 맞는지 직접 점검할 수 있으며, 언어 유형학의 해석이 모든 언어에 적용되는지도 점검할 수 있다.”

4.2 언어 보편성 연구

언어 보편성 연구는 인류 언어의 보편성과 보편적인 규칙을 탐구하는 것으로 현대언어학이 발전하는 공통적인 추세이자 언어학 연구의 궁극적인 목표이다. 대조언어학은 어떻게 이 발전 추세로 나아가게 되었는가?

潘文国、杨自俭(2008 : 222-223)는 许余龙的 ‘사분면’의 아쉬운 점이 좀 간단하다는 점을 지적하면서 공시적 통시적 구분은 절대적이지 않고, 공시적 연구가 때로는 통시적 연구에 의해 뒷받침된다는 것을 지적하였다. 杨自俭(2004)에서는 새로운 정의를 다음과 같이 내리고 있다.²⁹⁾

영한 대조 언어학은 언어학의 한 갈래로 이론언어학과 응용언어학의 성질을 모두 갖고 있다. 주요 과제는 영한 두 언어 간에 행해지는 공시적 연구와 통시적 연구를 통해 영한 언어 간의 공통점과 차이점을 기술하고 해석하며, 그 연구 성과를 언어와 관련된 다른 기타 연구 영역에 적용하는 것이다.

杨自俭의 정의에서는 공시적 연구와 통시적 연구, 기술과 해석, 보편성과 개별성을 모두 동등하게 중요한 위치에 자리 매김하고 있음을 의미한다. 그 가운데 杨自俭은 처음으로 “통시적” 연구를 대조 연구의 범위로 끌어 들였다. 이는 종래의 대조 연구가 공시적 연구라는 인식의 전환을 초래하였다. 그는 영·외 대조언어학이 이론언어학과 응용언어학 성격을 겸비한다고 본다. 이는 대조 연구가 이론적 추구뿐만 아니라 실용적인 응용 가치도 있어야 한다는 입장이다. 비록 위의 정의가 범위가 넓어도 기본적으로 중국 대조 연구의 현황과 발전 추세에 부합된다고 하겠다.

28) 沈家煊(2009)指出：“研究语言共性也就是回答‘什么是可能有的人类语言’这个问题。要回答这个问题现在大致有两条路子，一条是乔姆斯基为代表的生成语法理论，它主张对一种语言(如英语)作深入的研究，用推演法找出语言的共性，用人类语言知识的天赋性来解释语言共性。另一条就是格林伯格为代表的功能-类型学理论，它主张通过多种语言的比较归纳找出语言的共性，用语言的功能来解释共性。”

29) 杨自俭(2004 : 6-7)。

4.3 통시적 유형학

전통적인 대조언어학은 공시적 언어학 범주에 속한다. 따라서 연구자들은 일반적으로 공시적 원칙을 엄격히 준수한다. 오랜 기간 “공시적 대조”와 “통시적 비교”가 한 분면의 대립적인 언어학 개념이었다. 하지만 현대 언어학에서는 공시와 통시 간에는 절대적인 경계를 지을 수 없다고 보고 많은 공시적 연구가 통시적 고찰에 의해 증명되거나 뒷받침된다고 한다.

근래의 중한 대조 연구를 보면 통시적 고찰이 공시적 언어 현상의 설명력을 높이고 있다. 중한 두 언어의 문법화 과정의 통시적 대조 등 연구가 대조 연구의 깊이, 연구의 폭을 넓혀왔다. 이로 인해 공시적 연구와 통시적 연구를 통합한 중한 대조 연구가 방법론적 접근으로 급부상하였다. 许余龙(2010a)에서 대조언어학을 공시적 대조 연구의 범주에 소속시켰지만, 그는 대조언어학의 앞으로의 발전과 전망에 대해 다음과 같이 지적한다.³⁰⁾

근래 대조 연구의 발전을 보면, 문법화 과정을 고찰하는 연구가 확실히 많아졌고, 공시적 층면에서 단지 언어 간의 차이성에 대한 해석뿐만 아니라 독립적인 통시적 대조 연구가 활성화될 필요가 있다.

국내 대조 연구의 발전 상황을 보면, 독립적이고 공시적 연구에 의지하지 않은 통시적 연구 대조 조건이 이미 갖추어져 있다. 인접 학문인 당대 유형학도 공시적 연구와 통시적 연구를 통합하기 시작하였고, 언어 변이의 규칙이 공시적 유형 형식의 해석 작용에 주의를 기울였다. 이러한 연구를 ‘통시적 유형학’³¹⁾이라고 부르는데, 이 추세는 틀림없이 대조언어학 연구에 새로운 기여를 한다.

예컨대, 중국어와 한국어는 오래된 언어 문자 접촉 역사가 있다. 그 가운데 중국어 문어가 한국어에 대한 영향은 거대하다. (이를 “심도 접촉”이라고도 일컫는다.) 과거에는 한자음이나 한자어가 중한 대조 연구의 중요한 영역이었다. 그리고 문법 대조 가운데 보편적으로 통시적 각도의 고찰을 소홀시 했다. 물론 이론적 측면에서 언어 접촉이 일으킨 영향은 근본적으로 문법 구조에 닿을 수 없지만, 이는 절대적인 것이 아니다. 예컨대, 한국어의 “수사+양사”구조, 부정문의 어순은 고대 중국어의 어순과 일치한데 현대에 와서 중국어의 어순과 상이하게 되었다. 현대 한국어의 “수사+양사”구조는 “수사+명사”에서 “명사+수사”, “수사+명사+양사”, “수사+양사+명사”(우세를 차지함)가 병존하고, 부정문은 “부정 표지어+동사”에서 “부정 표지어+동사”, “동사+부정 표지어”(우세를 차지함)가 병존하는 것으로 변했다. 변화 과정을 보면, 한자어의 영향이 위와 같은 구조나 구문의 문법화 과정을 촉진시켰다고 할 수 있겠다. 따라서 중국어와 한국어의 언어 접촉사의 각도에서 이들 구조가 변화는 유형학적 동기화 요인을 규명하면 중국어와 한국어의 어순 대조 연구에서 더 현실적인 가치가 있다고 하겠다.³²⁾

4.4 대조언어학의 ‘유형론적 시각’

언어유형학은 범언어적 비교 연구로 대량의 범언어적 말뭉치를 통해 고찰, 통계하고 대조하여 이러한 언어 현상 속에 내재되어 있는 보편적인 요소를 관찰하는 것이다. 대조언어학이 “언어 간의 공통점과 차이점에 대해 대조하는 언어학과”³³⁾라 정의를 내리고 있다면, 언어유형학은 “인간 언어 간의 변이나 한계점을 파악하는 언어학과”라고 정의를 내린다.

30) 许余龙(2010a:334).

31) 沈家煊(2009).

32) 金基石(2014). 《语言类型学视角下的韩汉语语序对比研究》(序).

대조언어학과 언어유형론은 역사적 연원, 연구 대상, 이론적 목표와 연구 방법에서 각자 치중하는 점이 있지만 이 두 언어학이 상호보완적이라는 인식이 점점 강해지고 있다.³⁴⁾ 대조언어학은 일반적으로 두 언어 간의 정밀한 대조 연구에 중점을 두고 있고, 언어유형론의 연구는 좀 더 광범위한 말뭉치를 필요로 하고 있다. 따라서 연구의 범위가 대조언어학보다 넓다.

사실 일찍이 20세기 80년대에 미국 학자 Jacek Fisik(1988)는 대조언어학과 언어유형론 간의 협력 가능성을 예측한 바 있다. 동시에 이 두 영역에서 연구를 종사하는 학자들이 각자 상대방의 이론에서 시사점을 얻기를 기대한다고 밝힌 바 있다.

지금 중국 학계에서는 언어유형학이 점차 대조언어학으로 스며드는 경향이 있다. 달리 말해 유형론의 이론과 방법론을 이용하여 대조 연구를 하는 경향이 있다. 많은 대조 언어학자들은 언어유형론이 추구하는 ‘언어 본질과 규칙’의 탐구에 동참한다. 예를 들면, 许余龙은 “이론 대조 연구는 보통 같거나 다른 언어 유형의 기초 위에서 진행할 수 있으며, 그 성과는 더 깊이 있는 언어유형학의 연구에 이바지할 수 있을 뿐만 아니라 최종적으로 언어의 본질과 규칙에 대한 이해를 높일 수 있다.”고 한다.³⁵⁾

언어유형론은 당대 언어학의 “현학(显学)”³⁶⁾으로 불리고 있으며 중국의 대조 언어학계에서도 무조건 ‘언어면 유형’이라는 추세가 가해지고 있다. 심지어 어떤 학자는 ‘유형론 학자처럼 사고하자’는 것까지 제창하기도 하기도 하였다. 무엇보다 ‘유형론적 시각’이라는 제목으로 된 중한 대조 논문이 매년 늘고 있는 실정이다.³⁷⁾ 이는 결코 우연하게 나타난 현상이 아니다. 사람들은 중의 대조를 하면서 ‘유형학적 시각’의 연구와 결론이 언어학적 가치를 지니고 있다는 인식을 갖게 되었다. 반면, 개별 언어의 구조나 기능을 ‘대조의 시각’으로 바라보는 연구는 언어 현상 속에 내재되어 있는 보편적인 동기화 요인을 파악할 수 없기 때문에 언어학 가치를 운운하기 어렵다. 이는 대조언어학이 이론적 구축에 이바지하려면 언어유형학을 기반으로 해야 한다는 것을 뜻한다. 언어유형학의 시각에서 출발하여 대조를 기술하고 언어 현상을 해석하게 되면 더 많고 가치 있는 업적을 쌓을 수 있다고 본다.

언어유형론적 시각이 없으면 중국어나 한국어에 대한 인식이 깊을 수 없다. 沈家煊(2009)은 유형학에서 다루는 “내포 원칙(implicational universals)”, “유표성(markedness)”, “语法等级(granmatl hierarchy)”, “prototype(원형성)”, 그리고 최근에 각광을 받고 있는 “의미 지도” 등을 이용하여 대조하는 언어를 세계 언어 변이의 범위 내에서 고찰할 것을 제안한 바 있다. 이것이 바로 우리가 앞으로 지향해야 할 연구 방향이다.

우리는 중국어 시각으로서의 중한 대조, 한국어 시각으로서의 중한 대조가 있을 때 있는데 이 보다 더 높은 층위의 대조는 유형론적 시각에서의 중한 대조이다. 즉 중국어와 한국어를 인류 언어의 층면에서 개별성에 내포되어 있는 상관성, 경향성, 보편성을 모색하는 것이다. 예를 들면, 중국어와 한국어의 어순을 대조하는 과정에서 물론 같거나 다른 양상을 고찰해야 중한 어순의 공통점과 차이점을 파악할 수 있지만, 그들의 상관성, 경향성, 두 언어 간의 보편성을 탐구하고 중한 어순에 영향을 미치는 제약 조건과 동기화 요인을 해명하려는 반드시 유형적 방법론에 바탕을 두어야 할 것이다.³⁸⁾

33) 参看金立鑫(2006)。

34) 尚新(2013)。

35) 参看许余龙(2010a : 334), 许余龙(2010b)、许余龙(2012)。

36) 参看金立鑫(2006)。

37) 同注29。

38) 拙作(2013)。

■ 참고문헌 ■

- Bernard Comrie(1988). <对比语言学和语言类型学(沈家煊译)>. 当代语言学 (3) .
- 白莲花(2014). <语言类型学视野下的韩汉语序对比研究> . 上海: 上海三联书店.
- 黄玉花(2015). <汉韩语言对比研究的现实困境与路径选择>. 吉林大学社会科学报(3).
- 金基石(2008). <对比语言学视角: 朝鲜学者对汉语近代音系的研究.> 上海: 东方学术论坛 (第一辑). 上海译文出版社
- 金基石(2013). <中韩语言对比的视角和方法>, 大连: 东北亚外语研究 (1) .
- 金基石(2015). <中韩语言对比: 历史、现状、问题与发展趋势.>, 上海: 东方学术论坛 (第四辑). 华东师大出版社.
- 金立鑫(2011). <什么是语言类型学>, 上海: 上海外语教育出版社,
- 金立鑫(2006). <语言类型学—当代语言学中的一门显学,>, 外国语(5).
- 金立鑫(2006). <语言研究方法论>, 上海: 上海外语教育出版社(5).
- 刘丹青(2003). <语言类型学与介词理论>, 北京: 商务印书馆
- 刘丹青(2005). <语言学前沿与汉语研究>, 上海: 上海教育出版社
- 柳英绿(1999). <朝汉语语法对比.>, 延吉: 延边大学出版社,
- 陆丙甫(2011). <语言类型及其功能基础>, 北京: 北京大学出版社.
- 陆丙甫、金立鑫(2010). <论蕴含关系的两种解释模式—描写与解释对应关系的个案分析>, 中国语文 (4) .
- 潘文国.(2002). <汉英对比研究一百年>, [J]. 世界汉语教学 (1) .
- 潘文国(2008). <杨自俭主编. 共性·个性·视角—英汉对比的理论与方法研究>, 上海: 上海外语教育出版社
- 潘文国, 谭慧敏.(2006). <对比语言学: 历史与哲学思考>, 上海: 上海教育出版社
- 潘文国.(2006). <对比语言学的目标与范围.>, 外语与外语教学 (1) .
- 尚新(2013). <语言类型学视野与语言对比研究>, 外语教学与研究(1).
- 沈家煊.(2009). <语言类型学的眼光>, 语言文字应用 (3) .
- 沈家煊(2012). <怎样对比才有说服能力—以英汉动词对比为例>, 现代外语 (1) .
- 太平武(2015). <中韩语言对比研究>, 北京: 世界图书出版公司.
- 王菊泉(2011). <什么是对比语言学>, 上海外语教育出版社.
- 吴福祥(2005). <汉语语法化研究的当前课题>, 语言科学(2)a.
- 吴福祥(2005). <汉语语法化演变的几个类型学特征>, 中国语文(6)b.
- 徐通锵(2001). <对比和汉语语法研究的方法论>, 语文研究
- 徐通锵(1999). <汉语的特点和语言共性的研究>, 语文研究,(4).
- 许余龙(2009a). <语言对比研究是否需要一个理论框架.>, 宁波大学学报 (人文科学版) (4).
- 许余龙.(2010a). <对比语言学 (第二版)>, 上海: 上海外语教育出版社.
- 许余龙(2010). <语言的共性、类型和对比—试论对比语言学的源泉和目的>, 外语教学(1) b.
- 许余龙(2009b). <对比语言学研究的新趋势与新思考>, 外语教学与研究(7) .
- 杨自俭.序[A].王菊泉, 郑立信(2004.). <英汉语言文化对比研究>, 上海: 上海外语教育出版社
- 杨自俭, 李瑞华(1990.). <英汉对比研究论文集>, .上海: 上海外语教育出版社,
- 김기석(2012). <중한 언어 대조 연구에서의 협의적 대조와 광의적 대조>, Journal of Korean Culture.(1).
- 김기석(2014). <중국에서의 대조언어학의 특징과 발전 추세>, 용봉인문논총(4).
- 허용·김선정(2014). <대조언어학>, 서울:소통.
- 石绵敏雄、高田诚児 오미영역(2007). <대조언어학>, 서울: 제이앤씨

매체를 활용한 한국 언어문화 정보 구축 방안

신 현 숙

(상명대학교)

hyonsookshin@gmail.com

머리말

다음과 같은 주제에 초점을 맞추어 논의하고자 한다.

- 언어문화의 위상
- 언어문화 교육의 필요성
- 매체 범주와 언어문화 범주의 관련성
- 매체를 활용한 언어문화 정보 구축
- 매체를 활용한 언어문화 정보 활용

머리말

매체는 언어문화 교육에 활용할 가치가 있다.

- 언어문화 교육 현장에서 활용할 수 있는 다양하고 신선한 언어문화 정보가 들어 있다.
- 매체 유형과 정보가 다양하여 맞춤형 언어문화 정보를 구축할 수 있다.
- 언어현실과 언어사회를 적극 반영한 매체는 교육 현장에서 적극 활용할 수 있는 살아있는 언어 문화 정보를 제공할 수 있다.
- 다양한 매체를 활용한 언어문화 정보는 교수-학습자에게 필요하면서도 재미있는 언어문화 정보를 제공할 수 있다.

언어문화의 위상

- '언어문화(*linguaculture*)'라는 용어는 미국 언어인류학자 Paul Friedrich가 제안한 'linguaculture'를 Michael Agar(1995)가 수정하여 처음 사용하였다.
- Agar(1995)에서는 언어문화의 의미를 다음과 같이 정의하고 있다:
 “Linguaculture is a term meaning a language that includes not only elements such as grammar and vocabulary, but also past knowledge, local and cultural information, habits and behaviours.”
- 곧 언어문화는 언어가 문법이나 어휘 요소뿐만 아니라 역사 지식, 지역이나 문화 정보, 습관이나 행동 등 다양한 문화 정보를 포함하고 있음을 강조한 용어이다.

언어문화의 위상

- Agar(1995)는 언어와 문화 사이에 강한 결속이 있음을 지시하기 위하여 언어문화 곧 'languaculture'를 사용하면서 언어와 문화는 밀착되어 있기 때문에 나누어 생각할 수 없음을 밝히기도 하였다.
- 이와 같은 생각은 Whorf(1956), Risager(2006)와 최윤희(2012)에서도 찾아 볼 수 있다: "언어와 문화는 밀접한 관계를 지닌다. 언어를 고려하지 않고 문화를 이해할 수 없으며 문화를 배제하고 언어를 이해한다는 것은 불가능한 일이다."
- 국내에서는 2004년 국제한국언어문화학회에서 <한국언어문화학>이라는 이름으로 학술지를 간행하면서 센터, 학과, 강좌 이름 등으로 널리 쓰이고 있다. 그 결과 최근에는 '언어문화'라는 용어를 국어 교과서는 물론 다양한 매체에서 쉽게 찾아볼 수 있다.
- 우리말과 언어문화, 한국어의 언어문화, 언어문화개선 UCC, KF 외교관 한국언어문화 연수프로그램, 청소년과 언어문화, 우리말과 언어문화, 언어문화개선 선도학교, 2013 청소년 언어문화 개선 공익광고 줄거리 공모전 등 그 쓰임도 다양하다.

언어문화의 위상

언어 ⇨ 문화	문화 ⇨ 언어	언어 ⇨ 문화 문화 ⇨ 언어
A	B	C
언어를 바탕으로 문화를 설명한다.	문화를 바탕으로 언어를 설명한다.	언어문화를 바탕으로 언어와 문화를 설명한다.

<표>에서 보는 바와 같이 한국 언어문화는 크게 세 가지 방법으로 설명할 수 있다. A와 같이 언어를 바탕으로 문화를 설명할 수도 있고, B와 같이 문화를 바탕으로 언어를 설명할 수도 있다. 한편 C와 같이 언어와 문화의 상호 작용에 초점을 맞추어 설명할 수도 있다.

앞선 연구

- 한국 문화에 초점을 둔 저서(박영순: 2002, 2010, 한길: 2011, 신주철: 2013, 국립국어원 외: 2013, 손호민·전상이: 2013)와 한국어에 초점을 둔 저서(이승재 외: 1999, 고창수: 2011, 이상억: 2011, 천소영: 2007)는 상당 수 발표되었다. 그러나 한국 언어문화를 통합적이면서도 체계적으로 논의한 연구 저서는 그리 많지 않다(김종록: 2002, 이상억 외: 2002, 백두현: 2003, 박갑수: 2013).
- 손호민·전상이(2013:9-10)에서는 한국문화를 “역사, 종교와 철학, 교육제도, 언어, 문학, 정치와 정부, 경제, 사회, 가족과 여성, 미술, 공연예술, 과학과 기술, 음식과 스포츠, 한류”로 나누어 기술한 바 있다. 역사는 다시 네 시기로 구분하여 기술하고 있다: 선사시대에서 통일신라시대까지, 고려왕조, 조선시대와 일제 강점기, 해방 이후 한국.
- 개념 사전(김영미 외: 2010)이나 사전류 또는 사진집(백봉자: 2002), 북한의 언어문화(고영근: 1999) 또는 다문화사회의 언어문화(박영순: 2007), 신문이나 방송의 언어문화 등 연구 대상의 범위나 주제가 매우 제한적이다(우한용: 2003, 김대행: 2004).

앞선 연구

- 언어문화를 주제로 논의한 몇 편의 논문이 있지만(신현숙: 2004, 신현숙·박건숙: 2010, 이미향·김은희: 2013) 이 연구도 제한된 주제만 다루고 있다.
- 이미향·김은희(2013: 3-14)에서는 언어문화 교육에서 교육용 텍스트로서 매체의 가치를 교육 현장과 관련지어 논의하고 있다. 그 과정에서 언어문화를 일상문화, 행동문화, 성취문화, 가치문화로 나누어 매체에서 교육용 언어문화를 선정할 때 어떤 언어문화가 가장 적합한가에 대한 조사를 한 바 있다. 그 결과는 일상문화(41.5%), 행동문화(41.5%), 성취문화(9.8%), 가치문화(4.9%) 순이라고 밝히고 있다.
- 앞선 연구 성과는 실제 언어생활이나 언어사회보다는 좁은 의미의 언어문화 예를 들면 전통, 역사 등에 더 많은 관심을 두고 있다.
- 학계나 교육계에서 활용할 수 있는 다양한 언어문화 정보와 다양한 언어문화 교육 방법과 내용이 필요하다.

언어문화 교육의 필요성

- 언어문화 정보를 정확하게 이해/활용하기 위하여
- 언어 정보를 정확하게 이해/활용하기 위하여
- 문화 정보를 정확하게 이해/활용하기 위하여
- 언어사회/언어사용자를 정확하게 이해하기 위하여
- 교양 있는 언어 사용자/언어 학습자가 되기 위하여
- 언어생활을 포함한 삶의 수준을 높이기 위하여

뉴스 범주와 언어문화 범주

- 한국의 언어문화 정보는 매우 역동적으로 변화하고 있다.
- 언어문화 교육을 위하여 뉴스를 적극 활용할 수 있다.
- 뉴스 범주를 활용한 언어문화 범주 설정이 필요하다.
- 뉴스를 바탕으로 한 언어문화 정보 구축이 필요하다.
- 실제 언어생활을 바탕으로 한 언어문화 정보 구축이 필요하다.
- 실제 언어생활에 활용할 수 있는 언어문화 정보 교육이 필요하다.

네이버 Naver 분류

- ① [정치]: 청와대, 국회/정당, 행정, 국방/외교, 북한, 정치 일반, 성명자료실
- ② [경제]: 부동산, 금융, 증권, 기업, 국제, 경제 일반
- ③ [사회]: 사건사고, 교육, 노동/취업, 환경, 언론, 식품/의료, 지역, 인물, 사회 일반
- ④ [생활/문화]: 여행/레저, 자동차, 교통, 건강, 공연/전시, 책, 종교, 생활/문화 일반
- ⑤ [세계]: 아시아/호주, 미국/중남미, 유럽, 중동아프리카
- ⑥ [IT/과학]: 인터넷, 컴퓨터, 과학, 게임, IT 일반
- ⑦ [연예]: 연예가화제, 방송/TV, 드라마, 영화, 해외연예, TV편성표
- ⑧ [칼럼]: 사설, 칼럼, 독자투고, 기자수첩, 연재, 만평
- ⑨ [이슈·토론장]: 주제별 이슈모음, 분야별 주요뉴스, 랭킹뉴스, 토론장
- ⑩ [스포츠]: 야구, 해외야구, 축구, 해외축구, 농구/배구, 골프, 일반

구글 Google 분류

나라에 따라 분류 코드가 다르다. 언어문화 범주를 반영한 분류 코드로 볼 수 있다.

- 한국: ①주요 뉴스 ②정치 ③경제 ④사회 ⑤문화/생활 ⑥국제 ⑦과학기술 ⑧연예
⑨스포츠
- 미국: ①Top Stories ②News near you ③World ④U.S. ⑤Business ⑥Entertainment
⑦Sports ⑧Science ⑨Health ⑩Spotlight
- 중국: ①焦点新闻 ②本地新闻 ③国际/港台 ④内地 ⑥财经 ⑦娱乐 ⑧科技 ⑨体育
- 프랑스: ①À la une ②Actualités près de c... ③International ④France ⑤Économie
⑥Science/High-Tech ⑦Culture ⑧Sport ⑨Santé ⑩Gros plan

매체와 언어문화 정보

- 같은 언어 형식이라도 시간과 공간에 따라 언어문화 정보가 다르고, 같은 언어문화 정보라도 시간과 공간에 따라 표현하는 언어 형식이 다르다.
- 같은 언어문화 정보라도 매체에 따라 정보 구성 및 표현 방식이 다르다.
- 언어문화 교육에 필요한 정보를 구축하기 위하여 다양한 매체의 각종 콘텐츠를 적극 활용할 수 있다.

독립신문 (19세기 매체)

- 독립신문(獨立新聞)은 1896년 4월 7일에 한국에서 최초로 발간된 민간 신문이자 한글, 영문판 신문이었다.
- 발간자는 미국에서 귀국한 서재필이 중심이 되어, 독립협회(獨立協會)의 기관지로 발간되었다.
- 서재필은 당시 4,400원을 발급받고 또 조선정부의 지원을 받아 4월 7일에 처음 발간했다.
- 4면 중 3면은 순국문, 1면은 영문으로 문장을 썼다. 필진으로는 유길준, 윤치호, 이상재, 주시경 등이 참여하였다.

<위키 백과에서 인용>



1896년 4월 7일자

- <언어문화 정보>
1. 가로쓰기 방법과 방향
 2. 세로쓰기 방법과 방향
 3. 나라이름 표기
 4. 도시이름 표기
 5. 연도표기
 6. 음운표기
 7. 어휘
 8. 문장
 9. 표현방법
 10. 한글문화
 11. 언어사회
 12. 정치문화
 13. 경제문화
 14. 의사소통문화 등

뉴스 빅데이터: 새해 뉴스

<언어문화 정보>

1. 어휘
 - [행사]: 새해맞이, 해돋이, 해맞이
 - [시간]: 첫날, 한해, 새벽, 첫해
 - [장소]: 지구촌, 성산일출봉, 뉴욕, 시드니, 파리, 타임스퀘어
 - [행위]: 희망, 소망, 기원, 소원
2. 문화 정보: 새해 첫날에는 많은 사람들이 한해를 안녕하게 보내기를 기원한다. 해맞이 행사는 해가 뜨는 동쪽의 바다나 산 등에서 일출을 보며 한해 동안 안녕하기를 기원하는 것이다.



KBS 9시 뉴스. 2001년-2014년 뉴스 중 새해 첫 뉴스만을 대상으로 분석.

뉴스 빅데이터: 문화



<언어문화 정보>

1. 어휘: {문화} 관련어로 {한국문화, 전통 문화, 대중문화, 우리, 한류, 체험, 일본, 세계, 관심, 기회, 외국인, 미국, 행사, 한국어, 계기, 다양, 이해} 등의 순서로 나타남.
2. 문화 정보:
 - 문화콘텐츠: 한국어, 행사, 공연, 한글, 월드컵, 축제, 태권도, 역사, 한복, 드라마, 케이팝, 경복궁, 음식
 - 문화 이해의 방법: 체험, 경험, 방문
 - 문화에 대한 태도: 관심, 이해, 노력, 기대, 사랑

KBS 9시 뉴스. 2001년-2015년 뉴스 중에서 (문화)를 중심으로 한 관련어 목록

뉴스 빅데이터: 일기예보

1. 농경문화

- 중부지방에는 곳곳에 벼베기가 시작됐는데요
- 봄가뭄 걱정이 없는 올해는 풍년을 기대해도 좋을 것 같습니다.

2. 전통문화

- 오늘은 강남 갔던 제비나 나비도 날아온다는 3월 삼짇날입니다.
- 한식 때는 한창 건조한 때라서 불을 지피지 않고 찬음식만 먹었다는 풍습은 일리가 있는 것 같습니다.
- 오늘은 음력 5월 5일 1년 중에서 양기가 가장 왕성하다는 단오였습니다. 옛부터 단오에는 단오선이라고 해서 부채를 만들어서 선물하는 풍습이 있었는데요.
- 내일은 음력으로 6월 보름 선조들은 이날을 유두날이라고 했습니다. 흐를 '류', 머리 '두', 흐르는 냇물에 머리를 감으면서 더위와 액운을 쫓는 풍습이 있었는데요.
- 내일은 음력 7월 7일, 칠석날입니다. 이 날은 흔히 견우와 직녀가 만나 흘리는 눈물 때문에 비오는 날이 많다고는 하지만 내일은 강원 영동을 제외하고는 특별한 비소식은 없습니다.

KBS 9시 뉴스. 2001년-2003년 총 1093일의 일기예보 분석 (박건숙, 2007)

뉴스 빅데이터: 일기예보

3. 현대문화

- 가을운동회가가 열리기 시작했습니다./ 이제 본격적으로 단풍철인데요.
- 김장이 본격적으로 시작되는 이달 하순부터 12월 상순까지의 기온이 평년과 비슷할 것으로
- 기온이 조금씩 올라 다행히 예년과 같은 수능한파는 없을 것으로 보입니다.

4. 속담표현

- 봄비는 일비이고 여름비는 잠비, 가을비는 떡비, 겨울비는 술비. 이렇게 계절에 따라서 달라지는 비의 역할을 이보다 더 잘 표현한 속담도 없을 것 같습니다.
- 여름 소나기는 소 등을 두고 다툰다는 말이 있을 정도로 아주 좁은 구역에서 국지적으로 강한 소나기가 내리곤 하는데요.
- 가을비는 내복 한 벌이다.
- 가을비는 장인 나루 밑에서도 피한다는 말이 있죠. 빗줄기가 촘촘하지 않은데다가. 내린다고 하더라도 강우량이 아주 적기 때문에 만들어진 그런 속담입니다.
- 이렇게 맑고 일교차가 클 때는 아침에 안개가 끼기 쉬운데요. 그래서 아침의 짙은 안개는 맑을 징조라는 속담도 있습니다.

KBS 9시 뉴스. 2001년-2003년 총 1093일의 일기예보 분석 (박건숙, 2007)

영상매체: 드라마



<https://www.youtube.com/watch?v=xzpbxLSgi0Q>
 식객 The Grand Chef (2007) - 된장찌개

<언어문화 정보>

1. 어휘:

[음식재료]: 쌀, 고추, 된장, 호박, 감자, 두부

[도구]: 향아리, 바가지, 도마, 칼, 가마솥, 뚝배기

[한국음식]: 밥, 된장찌개, 누룽지, 오이지, 시래기나물, 걸절이

2. 표현 방법: 언어 형식은 "밥 안 먹어요?"만 등장한다. 그 외에 '향아리, 쌀' 등은 영상으로 제공한다.

3. 문화 정보: 한국의 전통 부엌에는 아궁이가 있고 가마솥에다 밥을 한다.

영상매체: 광고



<https://www.youtube.com/watch?v=z-DtBqwi-aM>
삼성생명 2013년 광고

<언어문화 정보>

1. 어휘: 안녕 安寧, 모두모두, 오래오래, 탈이 없다
2. 표현 방법:
안녕하시게, 안녕하랴, 안녕하마, 안녕하쥬, 안녕한감, 안녕하구려, 안녕한걸, 안녕하면, 안녕하오, 안녕하레도
3. 문화 정보: 한국에서 가장 많이 사용하는 '안녕하세요?'라는 인사를 광고에 활용한 것이다. 한국어의 다양한 어미 표현을 동음이의어를 활용하여 재미있게 표현하였다.

영상매체: 공익광고



<https://www.youtube.com/watch?v=ZP4oJ7I17po>
[공익광고] 공공예절 2012년 11월

<언어문화 정보>

1. 어휘: 공익광고, 공공예절, 흡연, 양보, 통화
2. 표현 방법:
"당신은 몇 살입니까? 당신의 공공예절은 몇 살입니까? (흡연은 가려서, 양보는 당연히, 통화는 조용히) 그 모습 아름답구나."
3. 문화 정보: '당신은 누구십니까?'라는 아이들 동요에 맞추어 가사를 작성한 공익광고이다. '서로를 배려하는 아름다운 행동'을 강조하기 위해 "당신은 몇 살입니까?"라는 의문문을 사용하였다.

영상매체: 캠페인 포스터



<언어문화 정보>

1. 어휘: 추석 秋夕, 한가위, 중추절, 귀성길, 안전운전 수칙, 함박웃음

2. 표현 방법:

즐거워 추석이 되시길 바라며, 행복한 마음 가득 하세요.

더도 말고 덜도 말고 딱 한가위만큼

3. 문화 정보: 추석은 설과 함께 한국의 가장 큰 명절이다. 가을에 맞이하는 추석은 예로부터 '더도말고 덜도말고 한가위만 같아라'라고 할 정도로 풍성하고 넉넉하게 맞이하는 명절이다. 흠어진 가족이 한자리에 모이기 때문에 귀성길, 귀경길의 안전을 강조하는 캠페인도 많이 이루어지고 있다.

영상매체: 지역축제 포스터



<언어문화 정보>

1. 어휘: 보성, 담양, 금산, 이천/ 녹차, 다향제, 대나무, 인삼, 도자기, 축제

2. 표현 방법: 지역 특산물을 강조한 그림이나 사진을 활용

3. 문화 정보: 한국은 각 지역별로 특산물을 소개하는 축제가 매년 열린다. 예로부터 보성은 녹차로, 담양은 대나무로, 이천은 도자기로 유명한데, 지역 축제를 보면 한국의 특산물과 지역의 특성을 이해할 수 있다.

영상매체: 공익광고



<언어문화 정보>

1. 어휘: 老, 水, 大
2. 표현 방법: 한자를 통해 전달하고자 하는 내용을 시각적으로 표현한다.
3. 문화 정보: 한국은 한자 문화권이어서, 많은 사람들이 기본적인 한자를 생활속에서 쉽게 사용한다. 따라서 각종 공익광고나 캠페인에는 짧은 표현으로 강한 인상을 주고자 한자의 뜻과 전달하고자 하는 내용을 결합하여 문구나 포스터를 만들기도 한다.

영상 및 문자매체: 뉴스

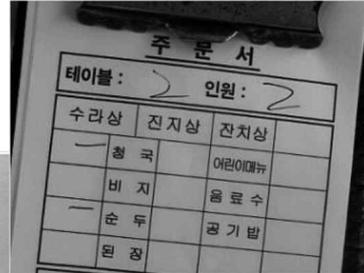
<언어문화 정보>

1. 어휘: 반말, 욕설, 도발, 사물존칭
2. 표현 방법:
 - "어디서 반말이야?"
 - "출치 않냐? 출치 않냐?"
 - "주문하신 커피가 나왔습니다."
3. 문화 정보: 한국에서 올바른 높임표현 사용은 언어예절 측면에서 무척 중요하다. 이러한 이유로 반말을 사용했다는 것이 시비가 되기도 하고, 부적절하게 사물을 높이는 잘못된 표현을 사용하기도 한다. 높임 표현은 상황과 대상에 맞게 적절하게 사용해야 한다.

문자매체: 음식 차림표

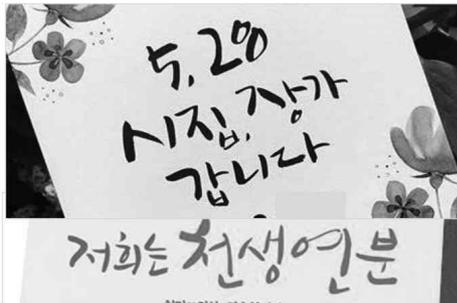
<언어문화 정보>

- 어휘: 수라상, 진지상, 잔치상, 한정식, 교자상, 장금이, 산해진미, 진수
- 표현 방법:
 - “추천해드립니다/ 권해드립니다.”
 - “정성을 다한/ 정성과 혼을 담아”
- 문화 정보: ‘수라’는 왕과 왕비의 밥상이고, ‘진지’는 밥의 높임말이다. 한국의 식당에서는 음식이 맛있고 고급스럽다는 것을 강조하기 위해 ‘수라상’, ‘진지상’과 같은 표현을 많이 사용한다.



1	아라한정식 코스 Ara Full Course	50,000원
<small>별도산해진미를 일류요리사들이 정성을 다한 요리로 한국음식의 진수를 느끼실 수 있습니다</small>		
2	수라상 Soora	35,000원
<small>임금님의 수라상 같이 정성과 혼을 담아 절대음식으로 추천해드립니다</small>		
3	장금이상 Jangkeum	25,000원
<small>함께자리 대신 분을 위한음식으로 색, 맛, 향을 여유롭고 맛나게 드실 수 있습니다</small>		
4	교자상 (정식특선) Kyoja	15,000원
<small>누군가와 멋진 음식을 부담 없이 드시고 싶을 때 권해드립니다</small>		

문자매체: 청첩장



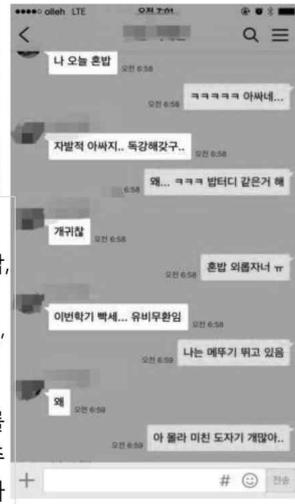
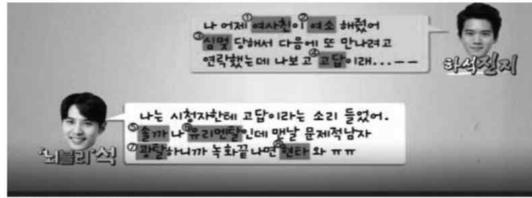
서로의 따뜻함과 지혜에 감사하겠습니다.
서로의 재치와 웃음에 기뻐하겠습니다.
둘의 눈에 콩깍지를 씌우신 하나님께 감사하며
서로를 영원히 귀히 여기겠습니다.
그 시작의 자리에 함께하시길 소망합니다.

의 차남
의 차녀

<언어문화 정보>

- 어휘: 청첩장, 시집, 장가, 천생연분, 차남, 차녀
- 표현 방법: ‘눈에 콩깍지’, ‘시집 가다/ 장가 가다’, ‘감사하겠습니다/ 기뻐하겠습니다/ 귀히 여기겠습니다’, ‘그 시작의 자리에 함께하시길 소망합니다.’
- 문화 정보: 한국에서는 결혼을 할 때 가족이나 친구를 초대하는 청첩장을 보낸다. 청첩장에는 신랑신부의 이름은 물론 양가 부모님 이름과 신랑신부가 형제 중 몇째인지를 함께 적는다. 한국 사람들은 결혼이 양쪽 집안의 맺어지는 것이라고 생각하기 때문이다.

통신매체: 문자 메시지



<언어문화 정보>

- 어휘: 여사친, 요소, 심땃, 고답, 술까, 유리멘탈, 광탈, 현타, 혼밥, 혼술, 아싸, 독강, 밥터디, 개귀찮, 개 많다, 메뚜기, 도자기
- 표현 방법: 줄임말이 많고 접두사 '개-'를 붙여 '개이득/ 개짜증'과 같이 강조하는 형식으로 사용함.
- 문화 정보: 신조어는 한국어의 단어 형성법을 무시하여 단어를 생성하거나 비속어, 은어처럼 쓰이는 경우가 많아서 격식을 갖추는 자리에서는 사용하지 않는다. 그러나 신조어는 사회 분위기와 사회 구성원의 현실을 반영하기 때문에 빠르게 퍼져나가고 있다.

맺음말

지금까지 논의한 내용은 다음과 같다.

- 언어문화의 위상:
 - ◆ 언어와 문화를 나누어 생각하기 어렵다.
- 언어문화 교육의 필요성:
 - ◆ 한국어 사용자/한국어 학습자에게 모두 필요하다.
- 뉴스 범주와 언어문화 범주의 관련성:
 - ◆ 한국어 사용자와 한국어 학습자가 생활 속에서 쉽게 인지할 수 있는 뉴스 범주를 바탕으로 언어문화 범주를 설정하는 방안을 제안한다.

맺음말

- 매체를 활용한 언어문화 정보 구축
 - ◆ 현대 사회의 영상 및 문자 매체는 언어 및 언어문화 정보를 통합적으로 제공하고 있는 양질의 콘텐츠이므로 언어문화 정보 구축에 적극 활용할 것을 제안한다.
- 매체를 활용한 언어문화 교수-학습 방법
 - ◆ 각종 매체로 실현되는 뉴스, 드라마, 광고, 홍보 문구는 물론 개인이 생산하는 청첩장, 문자 메시지 등을 통해서 언어 요소와 문화 요소, 언어 항목과 문화 항목을 함께 교수-학습하는 방안을 제안한다.
- 매체를 활용한 언어문화 교수-학습 내용
 - ◆ 각종 매체는 언어 생활과 언어 현실에 바탕을 둔 콘텐츠를 다양한 방식으로 구성하여 제공한다. 문자, 이미지, 소리, 동영상 등으로 실현된 언어 요소와 문화 요소를 언어문화 교수-학습 내용으로 활용할 것을 제안한다.

참고문헌

- Agar, Michael. 1995. *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York. William Morrow.
- Risager, Karen. 2006. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Whorf, Benjamin. 1956. *Language, thought and reality*. New York: John, Wiley & Sons.
- 고영근. 1999. 북한의 언어문화. 서울대학교출판부.
- 고장수. 2011. 한국어의 역사와 문화. 지식과 교양.
- 국립국어원 외. 2013. 한국어-한국문화 배우기.
- 김대행. 2004. 방송의 언어문화와 미디어 교육. 서울대학교출판부
- 김영미 외. 2010. 초등영어 개념사전. (주)북이십일 아울북
- 김종록. 2002. 한국언어문화론. 영한.
- 박건숙. 2007. 일기예보에 나타난 한국 문화. 한국언어문화학 4-2. 국제한국언어문화학회.
- 박갑수. 2013. 한국어교육과 언어문화 교육. 역락.
- 박영순. 2002. 한국문화론. 한국문화사.
- 박영순. 2007. 다문화사회의 언어문화 교육론. 한국문화사.
- 박영순. 2010. 한국어교육을 위한 한국문화론. 한림출판사.
- 백두현. 2003. 한국의 언어문화. 경북대학교출판부.
- 백봉자. 2002. 한국언어문화사집. 하우기획출판.
- 손호민·전상이. 2013. 한국문화의 이해. 고려대학교출판부.
- 신주철. 2013. 한국어교육에서 한국문화-문화교육론. 커뮤니케이션북스.
- 신현숙. 2004. 어휘 정보와 문화 정보. 한국언어문화학 제1권 1호. 국제한국언어문화학회.
- 신현숙·박건숙. 2010. 매체 환경에 따른 언어-문화 비교 연구. 한국언어문화학 제 7권2호. 국제한국언어문화학회.
- 우한용. 2003. 신문의 언어문화와 미디어 교육. 서울대학교출판부.
- 이미향·김은희. 2013. 한(韓)-콘텐츠를 활용한 한국어 문화교육 연구. 한국언어문화학 제10권 제2호. 국제한국언어문화학회
- 이상익 외. 2002. 한국 언어문화 탐색. 박이정.
- 이상익. 2011. 한국어와 한국문화. 소통.
- 이승재 외. 1999. 한국어와 한국문화. 새문사.
- 정신문화연구원. 1993. 언어, 문화 그리고 인간. 고려원.
- 천소영. 2007. 우리말의 문화찾기. 한국문화사.
- 최윤희. 2012. 문화 간 커뮤니케이션. 커뮤니케이션북스
- 최지현. 2000. 한국 언어문화의 이해. 역락.
- 한길. 2011. 외국인 대상 한국의 언어와 문화. 역락.
- 황한석. 2010. 한국어 한국문화 한국사회. 교문사.

주제 토론

중국 내 한국어문화 교육의 현황과 과제

중국 내 한국어문화 교육의 방법론적 문제와 과제

이인순 (중국 길림대학교 주해캠퍼스)

학계에서는 외국인(중국인)을 위한 한국어교육과 외국인(중국인)을 위한 한국문화교육에 대해 끊임없이 논의를 해왔으며 이제는 어느 정도 의견이 정립되었다고 할 수 있다. 한국어교육에서 한국문화를 다루는 것이 이제는 선택사항이 아닌 필수사항이라는 점에서 공감대가 형성된 것이다. 하지만 쟁점 또한 여전히 존재한다. 한국문화교육에 대한 시각에 따라 문화교육 접근이 다르기 때문이다.

채호석(2011)은 ‘외국인을 위한 한국문화교육’이 ‘외국어로서의 한국어교육’의 틀에서 벗어나야 한다고 지적하고 있으며, 서영빈(2009)은 한국문화교육을 전공과목으로서의 <한국문화>과목이 아니라 언어습득을 위한 교과과정 중에 포함된 문화교육에 대해 “학습자 수요에 대한 분석과 학습자 특성에 대한 배려가 없는 일률적인 문화교육 내용과 방법론은 효과적인 문화교육이 될 수 없을 뿐 아니라 경우에 따라서는 목표언어 문화에 대한 심한 거부반응을 야기할 수도 있다”고 지적하고 있다.

박철홍(2009)은 “한국문화교육이 한국어교육과 결합되는 형식에서는 문화교육의 목적을 분명히 해야 한다. 요컨대 문화교육 자체에 목적이 있는지, 또는 한국어교육에 수반되어 학습자의 한국어 의사소통 능력을 배양하는데 중점이 있는지에 대해서 구분이 있어야 한다. 후자가 주목적이라면 문화교육은 언어에 내재되어 있는 문화 지식의 이해와 함께, 사회적으로 관습화된 언어표현과 행위양식을 이해하여 한국어로서의 의사소통이 원활하게 이루어지도록 해야 할 것이다”고 지적하고 있다.

민현식(2012)은 “문화 학습이 주가 되면 언어 능력은 늘지 않고 문화 이해와 체험만 높이기 쉽다. 따라서 외국어 문화교육은 언어 능력 함양이 제1의 목표이고 문화 이해는 제2의 목표일 수밖에 없다.” 고 지적하고 있다.

이처럼 한국어교육을 바라보는 시각(이론적 시야)에 따라 문화교육 접근이 차이를 보이고 있다.

사실 동일한 한국어교육이라고 해도 그 학과가 소속된 대학의 지리적 위치, 역사, 인재양성 유형과 목표, 교수진 구성, 신입생 충원율과 졸업생 취업률 등에 따라 크게는 한국어교육의 발전 방안뿐만 아니라 발전 방향이 다를 수 있으며, 작게는 한국어와 한국문화 관련 교과목의 설정 및 수업시간의 배정, 교수인력의 투입도 다를 수밖에 없다. 특히 중국의 경우 연구형대학과 실용형대학의 차이, 국공립대학과 사립대학의 차이, 4년제대학과 전문대학의 차이로 인한 한국어문화교육의 차이가 존재하며 이와 관련된 이론 및 실천적인 연구 또한 차별화된 접근이 필요하다.

현재 중국대학의 한국어교육은 대부분 실용형 인재양성을 목표로 하고 있기에 학생들의 언어능력을 제고하는 것은 한국어교육의 기본 요건이라 할 수 있다. 즉 의사소통능력 향상이 일차적인 목표가 되는 것이 바람직한 것이다. 하지만 문화의 복잡성과 역동성을 고려한다면 의사소통의 범주는 문화적 소통의 영역으로 확대되는 것이 필요하다. 의사소통능력

을 문화간 소통능력(intercultural communication ability)으로 그 개념을 확장할 필요가 있는 것이다. 그렇기에 한국어교육의 교과과정 또한 이러한 인식 기초 위에서 차별화 및 특성화되어야 한다.

중국대학의 한국어교육을 연구함에 있어서 한국어어와 한국문화 관련 교과목 강좌수, 수업시수, 학점에 대한 단순한 숫자통계를 바탕으로 교과과정의 우열을 쉽게 논하는 글들을 보게 되는데 이는 위험한 접근이 아닐 수 없다. 현재 중국대학의 한국어어문화교육에 관한 논의는 단순히 옳고 그름 판단 차원의 게임이나 숫자 게임이 아닌, 내용학적 연구와 교과과정 실시 과정에 따른 특화된 실험적 연구가 필요한 상황이다. 따라서 여기에는 전문성이 필요하며, 충분한 시간 투입은 물론 차별화된 거시적 안목이 필요할 것이다.

중국내 한국어 교재 개발의 흐름과 최근의 특징적 변화 양상

—대학의 한국어과 교과과정을 중심으로—

유소영 (단국대학교)

1. 중국 대학의 한국어과 설치 현황

한국과 중국 간의 경제 교류 및 문화 교류가 활발하게 이루어지면서 중국 대학에서도 한국어과를 설치한 학교가 급속하게 늘고 있다. ‘阳光高考’¹⁾에 실린 자료에 따르면 2015년까지 중국에서 한국어과를 설치한 4년제 공립 대학은 76개²⁾로 18개 성(省)·직할시(直轄市)에 분포되어 있다. 위와 같이 널리 분포되어 있다. 매년 한국어과에서 배출한 인재들은 사회 각 분야에서 한중 교류의 중추적인 역할을 하고 있다.

중국 교육부의 《普通高等學校本科專業目錄(2012年)》에 의하면 4년제 대학에서 실시하고 있는 한국어전공의 공식적인 이름은 ‘조선어’, 2-3년제 대학에서 실시하고 있는 한국어전공의 공식적 이름은 ‘응용한국어’이며, 4년제 한국어과의 양성 목표는 명시적으로 외교, 대외무역, 문화교류, 신문출판, 교육 등 관련 직업으로 진출시킬 수 있는 융합형 인재를 양성하고자 한다.³⁾ 또한, 2010년 중국 국무원⁴⁾에서는 꾸준히 고등교육 구조를 최적화시키고 학과 전공, 유형, 차등 구조를 최적화시키며 여러 학과의 융합과 교차를 촉진시키고 應用型, 複合型, 技能型 인재의 육성 규모를 확대시킬 것을 요구하였다.

이러한 배경으로 대학에서의 한국어 교과과정은 한국어 듣기, 말하기 등의 기본적인 기능뿐만 아니라 학교의 교육 목표에 따라 학문목적 교과과정을 중시하는 대학도 있지만 사회 진출을 위한 실용적인 분야를 중심으로 한 직업목적 교과과정을 중시하는 융합형 인재 양성을 목표로 하는 대학도 많아졌다.

중국에서의 한국어 교육은 비통용 언어(Minor Languages)⁵⁾교육으로서 다음과 같은 몇 가지 특징이 있다. 첫째, 학습 시간이 짧고 학습 내용이 많다는 모순이 있다. 학습자들은 입학 전에 한국어에 대하여 아무 지식도 없이 입학하여 4년 이내에 한국어라는 언어에 대한 지식은 물론 취직을 위한 전문적인 지식 등 한국에 관한 모든 지식도 배워야 한다. 둘째, 다른 언어의 간섭을 많이 받는다. 중국어는 고립어이고 한국어는 교착어인데도 한국어를 학습하는 과정에서 모국어의 간섭을 많이 받는다. 또한, 중학교 때부터 영어를 외국어로서 배우는 경우가 많아 굴절어(Inflexing Language)인 영어

1) 2005년5월10일 개설된 ‘阳光高考’(교육부 지정 입시정보 사이트)는 교육부를 대신하여 전국 각 고등학교에 지역별 전공별 신입생 모집 계획 및 고등학교 명단 등을 제공한다.

阳光高考信息平台是教育部招生‘阳光工程’指定的信息发布平台,代表教育部向社会发布全国各高校分省分专业的招生计划发布具有学历教育招生资格的高校名单以及各类考生的资格名单发布各高校招生章程。

2) 전문대학, 사립대학, 독립학원을 제외한 중국 성별 4년제 한국어과 개설한 공립 대학

는 한국어와 차이가 많은데도 불구하고 학습 과정에서 영어의 간섭도 받는다. 그리고 중국에는 소수 민족이 많고 방언도 다양해서 지역에 따라서 학습자 자신의 방언이나 민족 언어의 간섭 현상도 있다.

2. 중국 대학 한국어과 교과목 구성 현황

한국어과의 교과목 구성 현황은 예전에 주로 한국어와 문학, 한국어와 언어학의 결합이 주종을 이루었는데 반해 요즘은 중국 대부분의 대학들이 한국어와 다른 관련 학과(외교, 경영, 법률 등)가 융합하여 시대에 부응하는 인재를 양성하는

	성·직할시	대학
1	북경(7개)	북경대학, 북경외국어대학, 북경언어대학, 대외경제무역대학, 북경공업대학, 북경제2외국어학원, 중국 커뮤니케이션대학
2	천진(2개)	천진사범대학, 천진외국어대학
3	하북성(3개)	하북대학, 하북경제무역학원, 하북외국어학원
4	광둥성(2개)	중산대학, 광둥외어외무대학,
5	광서장족자치구(1개)	광서사범대학
6	흑룡강성(6개)	흑룡강대학, 할빈이공대학, 가목사대학, 할빈사범대학, 치치할대학, 목단강사범학원
7	길림성(9개)	길림대학, 연변대학, 장춘이공대학, 북화대학, 통화사범학원, 길림사범대학, 장춘사범대학, 길림제경대학, 길림농업과기학원
8	요녕성(4개)	요녕대학, 대련외국어대학, 요동학원, 대련민족학원
9	안휘성(1개)	합비학원
10	강소성(8개)	남경대학, 소주대학, 남경사범대학, 염성사범학원, 상숙이한국어과원, 서주공정학원, 양주대학, 회해한국어과원
11	산둥성(19개)	산둥대학, 중국해양대학, 산둥사범대학, 산둥과기대학, 청도과기대학, 제남대학, 곡부사범대학, 청도이공대학, 청도대학, 연태대학, 산둥이공대학, 노동대학, 요성대학, 청도농업대학, 임기대학, 제노공업대학, 산둥공상학원, 유방학원, 유방과기학원
12	상해(4개)	복단대학, 상해외국어대학, 상해해양대학, 상해상학원
13	섬서성(2개)	위남사범학원, 서안외국어대학
14	사천성(1개)	서남민족대학
15	중경(1개)	사천외국어대학
16	하남성(1개)	징주경공업학원
17	호북성(2개)	화중사범대학, 중남민족대학
18	호남성(3개)	중남립업과기대학, 호남사범대학, 호남이한국어과원,

3) 4년제 대학 한국어전공 양성 목표 (2012년)

<p>050209 조선어 양성목표</p> <p>본 전공은 덕(德)·지(智)·체(體)를 전인적으로 발전시키고, 한국어 기초와 직업화 지식, 듣기·말하기·읽기·쓰기·번역 등 분야의 체계적인 훈련을 통해 한국어의 기능을 파악하고 종합적으로 능숙하게 활용하는 능력, 종합적인 인문 소양과 창조 정신 및 실천 능력을 구비하여 대외 업무 또는 교육 업종에서 외교·경제무역·문화교류·출판·교육·과학연구·관광 등 업무에 종사할 인재를 양성한다.</p> <p>050209 朝鮮語 培養目標</p> <p>本專業培養具備紮實的朝鮮語聽、說、讀、寫、譯基本技能，掌握對象國和地區語言、文學、歷史、政治、經濟、文化、宗教、社會等相關知識，能從事外交、外經貿、文化交流、新聞出版、教育、科研等工作的德才兼備、具有國際視野的複合型人才。</p>
--

- 4) 中國國務院 <國家中長期教育改革和發展規劃綱要 (2010-2020) > “不斷優化高等教育結構，優化學科專業，類型，層次結構，促進多學科交叉和融合。重點擴大應用型，複合型，技能型人才培養規模。”
- 5) 비통용 언어는 영어와 같이 사용 범위가 크고 사용 인원수가 많은 언어에 대한 상대적인 개념으로 유럽어계와 아시아어계가 있다. 유럽어계는 스페인어, 포르투갈어, 체코어, 알바니아어, 폴란드어, 세르비아어 등이고 아시아어계는 아라비아어, 한국어, 인도네시아어, 베트남어, 마라야어, 미얀마어, 태국어 등이다.

데에 주력하고 있으므로 이러한 사회적인 추세에 맞추기 위한 실용적인 교과목들을 개설하고 있다.

학년별 구성 현황을 보면 주로 1,2학년에서 기초적인 한국어 능력을 집중적으로 교육하고 3, 4학년으로 올라가면 ‘한국어+무역’, ‘한국어+비즈니스’ 등의 형식으로 ‘비즈니스한국어’, ‘관광한국어’, ‘무역한국어’ 등 실용형 인재 양성에 관심을 갖고 직업 목적의 교육과정을 도입하는 것이다. 한국어과 교과목 구조는 학교마다 다소 차이가 있으나 대부분 교양과목, 전공과목, 실습과 졸업논문으로 나누어지며 크게 필수과목⁶⁾과 선택과목으로 구성되어 있다.

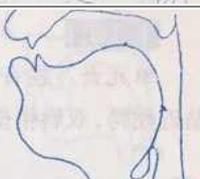
한국어 전공과목 개설 현황은 세부전공을 나눈 대학이나 전공 선택 과목을 개설한 대학은 그리하지 않은 대학보다 한국어 전공과목을 많이 개설하고 있다. 대부분 대학은 40-50개 한국어 전공과목을 개설하고 있다. 청도이공대학이 59개 전공과목을 개설하여 가장 많다. 학문목적 한국어 교과과정의 예로 북경대학과 직업목적 교과과정의 예로 산둥이공대학의 한국어전공 교과목 개설 현황을 (부록1)에 제시하였다.

한국어과 전공 교과목들은 의사소통 기능 교과목(종합한국어, 듣기, 말하기, 쓰기, 읽기, 번역 등) 외에 학문간 융합을 통한 교과목(사회, 문화, 한국의 경제 무역 등)들이 개설되어 있다. 이는 지식의 복합성, 학제성(學際性)을 중시한 결과이다. 중국의 한국어과에 개설된 학문간 융합형 교과목 현황은 (부록2)에 제시하였다.

3. 중국의 한국어 교재 현황

중국의 76개 이상의 대학에 한국어과가 개설되어 있고 1,2학년에 기본적인 한국어 의사소통 기능을 목표로 하는 교과목이 개설되어 있다. 이에 대학에서 한국어 기초과목에서 선택한 교재의 발음, 어휘, 문법, 활용 부분을 예시를 통해 살펴해보도록 하겠다. 한국에서 개발된 교재의 중국판도 많이 사용되고 있었는데 여기에서는 순수하게 중국에서 개발된 교재로 2개 이상의 대학에서 사용되는 교재를 대상으로 살펴보았다.

먼저 발음 제시 부분을 보면, 한국어교재에 나타난 자모 제시 부분은 대부분이 대조언어학적 관점에서 접근하여 매개어인 중국어로 발음하는 방법을 설명하고 한국어의 발음과 같은 중국어 어휘를 예로 제시하여 설명하고 있다. 이 때 중국어 어휘에서 적당한 발음을 찾을 수 없는 경우에는 발음 방법만 설명하고 있다.

구분	교재 예시
A교재	<p>1. ㅏ [a] :</p> <p>发音时, 口自然放开, 下颏向下伸, 舌尖也随之向下, 嘴唇自然放松, 口大张, 即可发出此音。〈ㅏ〉与汉语的“阿”的发音方法很相似。</p>
B교재	<p>ㅏ</p> <p>发音时, 口自然张开, 下颏向下伸, 舌尖也随之向下接近下齿龈, 双唇自然放松。</p> 
C교재	<p>ㅓ [ɔ]</p> <p>单元音。发音时, 口形比“ㅏ”小一些, 舌后部稍微抬起, 嘴唇不要成圆形。和汉语拼音的“e”相似, 在舌面部比汉语的“e”要低一些, 口张得大一些。</p> 

6) 대학마다 과목명은 다를 수 있지만 교육부에서 지정한 모든 4년제 학생의 필수 이수 과목

이러한 매개어 의존 방식은 매개어에 목표어와 유사한 발음이 없는 경우는 물론 유사한 발음이 있어도 목표어와 완전히 일치한다고 볼 수 없다. 같은 수준의 한국어를 구사할 경우 발음이 좋으면 더 유창하게 들린다. 그러므로 앞으로 한국어의 음운론적인 지식을 바탕으로 조음 위치와 조음 방법을 가르칠 수 있는 방법을 개발해야 할 것이다.

또한, 어휘 제시 부분을 보면, 한국어교재에 제시된 어휘는 유사 내용을 제시한 과를 비교했을 때 일반목적 한국어교재의 경우는 50~60개 어휘, 학문목적 한국어교재의 경우 80개 어휘 이상 제시되어 있었다. 이는 한국에서 출판된 교재에 제시된 어휘가 30~40개인데 비하면 대부분이 한 과에서 학습자가 익히기에 어휘의 양이 많았고 어휘의 수준도 높은 편이었다. 문법 제시 부분도 학습자가 익히기에 한 과에 많은 양의 문법이 매개어를 이용하여 제시되어 있고 연습문제의 경우도 기계적인 연습 후에 유의적인 연습이 제공되어 있지 않다. 활용 부분을 보면, 각 과에서 배운 어휘와 문법을 활용한 의사소통 활동은 거의 제공되어 있지 않았다.

구분		A교재	B교재	C교재
어휘의 양		52개	46개	80개
문법	문법수	5	5	5
	기계적연습	○	○	○
	유의적연습	×	×	×
의사소통 활동		×	×	×

한국어교육을 비롯한 언어교육의 꽃은 의사소통이다. 이러한 의사소통중심의 한국어교육을 위하여 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어의 4기능을 고르게 발달시킬 필요가 있다. 전체적으로 어휘의 양과 수준을 조절하고 한국어로 의사소통할 경우 발생할 수 있는 다양한 상황을 상정한 의사소통 활동을 개발해야 할 것이다.

이 밖에도 중국의 한국어교재는 그림 자료와 같은 이해를 돕는 자료는 대부분 제시되어 있지 않거나 흑백으로 인쇄되어 있다. 대학에서 한국어전공으로 한국어를 공부하는 학습자 이외에도 취미나 한국어로의 유학 등을 목적으로 하는 학습자 등 다양한 학습자가 늘고 있다. 흥미를 가지고 친근하게 다가갈 수 있고 매개어로 된 설명 없이도 어휘나 문법을 유추할 수 있는 그림 자료의 추가와 디자인의 변화가 필요하다. 또한 학습 목적과 목표 기능에 따른 다양한 교재 개발이 필요해 보인다.

<부록>

(부록1) 북경대학교와 산둥이공대학교의 한국어전공 개설 현황

교과목류	북경대학(학문목적)	산둥이공대학(직업목적)
종합한국어	基礎韓國 (朝鮮) 語 (一) 基礎韓國 (朝鮮) 語 (二) 基礎韓國 (朝鮮) 語 (三) 基礎韓國 (朝鮮) 語 (四) 高級韓國 (朝鮮) 語 (一) 高級韓國 (朝鮮) 語 (二) 高級韓國 (朝鮮) 語 (三) 高級韓國 (朝鮮) 語 (四)	朝鮮語專業導論 Major of Korean:A Guiding Course 基礎朝鮮語I,II Preliminary Korean I,II 中級朝鮮語I,II Intermediate Korean I,II 進階英語/日語/朝鮮語 Advanced English/Japanese/Korean 高級朝鮮語I~III Advanced Korean I~III
듣기·말하기	韓國 (朝鮮) 語視聽說 (一) 韓國 (朝鮮) 語視聽說 (二) 韓國 (朝鮮) 語視聽說 (三) 韓國 (朝鮮) 語視聽說 (四) 高級韓國 (朝鮮) 語口語 (一) (선택) 高級韓國 (朝鮮) 語口語 (二) (선택)	基礎朝鮮語聽說練I,II PreliminaryKorean Listening Speaking and Practicing I,II 中級朝鮮語聽說練I,II Intermediate Korean Listening, Speaking and Practising I,II 朝鮮語听力I~IV Korean Listening I~IV 朝鮮語會話I~IV Oral Korean I~IV 朝鮮語視聽說Korean Audio-Visual-Oral Course
읽기	韓國 (朝鮮) 語報刊選讀 (上) (선택) 韓國 (朝鮮) 語報刊選讀 (下) (선택)	朝鮮語閱讀I~IV Korean Reading I~IV 朝鮮語報刊選讀 Selected Readings of Korean News Publications 韓國小說選讀 Selected Readings of Korean Novels 韓國散文与詩歌選讀 Selected Readings of Korean Essays and Poetry
쓰기	韓國 (朝鮮) 語應用文寫作(선택)	朝鮮語寫作I,II Korean Writing I,II 商務朝鮮語寫作 Business Korean Writing
한국사회문화	韓國(朝鮮)文化 韓 (朝鮮) 半島概況 韓國 (朝鮮) 民俗(선택) 韓國 (朝鮮) 哲學(선택) 韓國 (朝鮮) 歷史(선택)	韓國歷史 A History of Korea 韓國概況 A Survey of Korea 時事朝鮮語 News Korean
번역·통역	韓中翻譯 中韓翻譯 韓國(朝鮮)語口譯(선택)	口譯 Oral Translation 朝中翻譯 Korean-Chinese Translation 中朝翻譯 Chinese-Korean Translation 同聲傳譯 Simultaneous Interpretatio
한국 문학	韓國 (朝鮮) 文學簡史 (上) (선택) 韓國 (朝鮮) 文學簡史 (下) (선택) 韓國 (朝鮮) 文學作品選讀 (上) (선택) 韓國 (朝鮮) 文學作品選讀 (下) (선택)	韓國文學史 A History of Korean Literature
한국어학	韓國 (朝鮮) 語語法(선택) 韓國 (朝鮮) 語言學概論(선택)	朝鮮語語法Korean Grammar 朝鮮語語言學基礎 Foundation of Korean Linguistics 朝鮮語詞匯學 Korean Lexicology 朝中語言對比Contrastive Studies Between Korean and Chinese 朝鮮語修辭學 Korean Rhetorics
경제무역 및 기타 전공지식	韓國 (朝鮮) 經濟	韓國經濟 Korean Economy 商務朝鮮語 Business Korean 國際商務禮儀專題 International Business Manners 財務管理 Financial Management 網絡營銷 Internet Marketing 人力資源管理 Human Resources Management 涉外秘書朝鮮語 Business Korean for Secretaries

		旅游朝鮮語 Korean for Tourism 國際商法 International Business Law 廣告文化研究 Studies on Advertisement Culture 公共關係概論 Introduction to Public Relations 韓國經典電影賞析 Appreciation of Classic Korean Movies
--	--	--

(부록2) 중국의 한국어과에 개설된 학문간 융합 교과목 현황

번호	성·직할시	대학	교과목	학기	학점
1	북경	북경대학	한국(조선)경제	5	5
2	천지	천지사범대학	경제무역 한국어	6	3
			한중문화교류사론	7	2
3	하북성	하북경제무역학원	비즈니스 한국어1-경영학원론(선택)	5	3
			이문화커뮤니케이션심리학(선택)	6	1
			비즈니스 한국어2-국제무역 이론과 실무(선택)	6	3
			비즈니스 한국어3-인적자원관리(선택)	7	3
			중한무역법률과규정(선택)	8	1
			비즈니스 한국어4-마케팅(선택)	8	3
4	광둥성	광둥외어외무대학	무역조선어 (1)		2
			무역조선어 (2)		2
			사무실 한국어		2
			조선어 실용 쓰기(필수 선택)		2
5	광서장족자치구	광서사범대학	실용문 쓰기	7	2
			한국 경제	5	2
			가이드 한국어	7	2
6	흑룡강성	하얼빈사범대학	비즈니스한국어 회화(1)	5	2
			비즈니스한국어 회화(2)	6	2
			한국 경어와 예절(선택)	2	2
			비즈니스 한국어 공무 쓰기(선택)	7	4
7	길림성	길림대학	무역한국어(선택)	7	2
		길림사범대학	상업 무역 한국어(선택)	5	2
			상업 무역 한국어 회화(선택)	7	1
			비즈니스 담판(선택)	7	1
8	요녕성	대련외국어대학	한국어 실용문 쓰기(선택)	5-6	2
			한국경제(선택)	5-6	2
			컴퓨터 한국어 응용조작하기(선택)	5	2
9	안휘성	합비학원	외교와 관련된 예절과 의식	3	1
			비즈니스 한국어	7	2
10	강소성	소주대학(선택)	무역 한국어	6	2
			가이드 한국어	7	2
			실용 마케팅 한국어	7	2
			과학기술 한국어	7	2
			비즈니스 영어	6	2
			국제 무역 이론 및 실무(1)	6	2
			국제 무역 이론 및 실무(2)	7	2
			자동차조선어(선택)	6	2
		염성사범학원	관광조선어(선택)	5	2
			비즈니스조선어(선택)	5	2
			국제무역실무Ⅶ	5	2
			국제비즈니스관리	6	2
			국제무역	7	2
국제금융	6	2			

		상속이 한국어과원	무역 한국어 회화 (1)	6	2
			무역 한국어 회화 (2)	7	2
			Foreign trade correspondence	6	2
			Foreign Trade Document	6	2
			영어 번역 기초	7	2
			국제 금융 실무	5	2
			여행 조선훈어 실무	7	2
		양주대학	무역 관광 한국어	5	2
			한국 경제	4	2
		서주공정학원	서양 경제학 개론(선택)	3	1+1
			마케팅 원리(선택)	4	2
			한국문화 및 예절(선택)	5	2
			국제 상법(선택)	5	2
			국제무역이론 및 실무(선택)	5	1+0.5
			Foreign Trade Document(선택)	6	1+0.5
			무역 한국어(선택)	7	2
			한국어 실용 쓰기(선택)	7	1+1
			관광학 개론(선택)	7	2
			전자 상거래(선택)	7	1+0.5
		Foreign trade correspondence(선택)	7	1+1	
관광 안내원 실무(선택)	7	2			
회해 한국어과원					
11	산동성	청도이공대학	국제 비즈니스 예절	2	2
			재무관리	3	2
			인터넷 마케팅	3	2
			인력 자원 관리	2	2
			涉外秘書朝鮮語	5	2
			Business Korean for Secretaries		
			旅遊朝鮮語 Korean for Tourism	3	2
			國際商法 International Business Law	5	2
			廣告文化研究	2	2
			Studies on Advertisement Culture		
			公共關係概論 Introduction to Public Relations	3	2
			한국 경제	4	2
		비즈니스 조선훈어	6	2	
		산동대학	朝鮮語應用文寫作	7	2
			Practical Korean Reading & Writing		
		무역· 과학 기술 한국어	7	2	
		중국해양대학 산동사범대학	무역한국어	7	2
			한국어 테스트(선택)	6	1
			국제무역 실무II(선택)	4	2.5
			무역조선어(선택)	5	2
수출 업무(영어)(선택)	5		3.5		
비즈니스 영어 쓰기(선택)	6		3		
조선어 비즈니스 쓰기(선택)	7		2		
조선어 비즈니스 예절(선택)	7		2		
조선어 과학 기술 논문 쓰기(선택)	7		2		
청도과기대학					
제남대학	한국어 실용문 쓰기(선택)		5	1.5	
	관광 한국어(선택)		6	2	
	무역한국어(선택)	7	2		
곡부사범대학	무역한국어/무역한국어 서류(선택)	5	2		
	관광 한국어(선택)	6	2		

		연대대학	비즈니스조선어(선택)	5	2
			국제무역이론 및 실무(선택)	6	2
			한국 경제 입문(선택)	4	2
		산둥이공대학	한국어 능력 테스트	6	2
			한국어 실용문 쓰기	7	2
			무역 한국어	7	2
			국제 무역 실무	5	3
			Foreign Trade Document	7	2
			노동대학 ⁸⁾	고급 한국어 능력 테스트(선택)	5
		한국 기업 문화 개론(선택)	7	2	
		관광한국어(선택)	5	2	
		비즈니스한국어(1)(선택)	5	2	
		비즈니스한국어(2)(선택)	6	2	
		비즈니스 통역(선택)	6	2	
		한국어 과학 기술 번역(선택)	7	2	
		한국어 실용문 쓰기(선택)	7	2	
		요성대학	무역한국어	7	2
			국제무역 실무	7	2
			경영한국어	7	2
			비즈니스 한국어 회화	7	2
			국제 마케팅	7	2
			국제 비즈니스 담판	6	2
			비즈니스 비서	6	2
			한국기업 소개	7	2
		임기대학	무역한국어	6	2
			한국어 실용 쓰기	6	2
			당대 한국 이슈	5	2
			TV 한국어	5-8	2
			관광 한국어	6-8	2
			시사 한국어	5-8	2
		제노공업대학	국제무역 실무	6	2
			무역한국어	7	2
			당대 한국 경제	7	2
중한통역 실무(선택)	7		2		
관광 한국어(선택)	7		2		
산둥공상학원					
유방학원	무역 조선어(선택)	7	1.5		
	관광 조선어(선택)	5	2		
	과학 기술 조선어(선택)	5	2		
	중한 무역 실무(선택)	7	2		
	비즈니스 한국어 번역(선택)	7	1.5		
	Foreign Secretary(영어)(선택)	4	1.5		
	국제무역 실무(영어)(선택)	6	1.5		
12	상해	상해해양대학	관광 한국어	5	
			무역 한국어	6	
			한국어 응용문 쓰기	7	
			마케팅학	5	
			행정관리학	5	
			회계학 원리	6	
			재무관리	7	
		상해상학원			

13	섬서성	서안외국어대학	經貿韓國語	7	2
			韓語模擬導遊	6	2
			科技韓國語	5	2
14	사천성	서남민족대학	경제무역 한국어	7	2
			관광 한국어	7	2
			한국어 능력 시험대비	7	2
15	중경	사천외국어대학			
16	하남성	정주경공업학원			
17	호북성	중남민족대학	관광 한국어(선택)	4	2
			상업 무역 한국어(선택)	5	2
			과학 기술 한국어(선택)	5	2
18	호남성	중남림업과기대학	조선어 영화 평가(선택)	5	2
			조선어 교수법(선택)	5	2
			조선어 경제 개황(선택)	5	2
			조선어 예절(선택)	5	2
			조선어 뉴스(선택)	5	2
			관광 조선어(선택)	7	2
			무역 조선어(선택)	7	4

- 7) 양성사범학원 조선어과 세부전공은 번역과 비즈니스 두 가지 나뉘어 있다. 비즈니스를 선택하면 국제무역실무, 국제비즈니스 관리, 국제무역과 국제금융을 반드시 선택해야 한다.
- 8) 노동대학 한국어학과 세부전공은 언어문학과 비즈니스 두 가지이다. 비즈니스를 선택하면 ‘여행한국어’, ‘비즈니스한국어(1)(2)’, ‘비즈니스통역’, ‘한국어과학기술번역’, ‘한국어실용문쓰기’를 모두 이수해야 한다.

중국 내 한국어문화 교육을 위한 교사의 전문성 신장을 위한 탐색

— 중국 대학의 한국어 교사*를 중심으로 —

배윤경 (광둥외어외무대학교)

(裴允卿, 廣東外語外貿大學校)

1. 서론

한국 국내 한국어교육에서 문화교육의 연구는 다방면에서 활발하게 진행되어 이제 질적 향상을 위해 노력을 해야 하는 전환기에 있다고 할 수 있다.¹⁾ 중국 내 한국어교육에서도 최근 문화교육에 대한 관심이 높아지면서 문화교육의 필요성과 중요성을 언급하는 연구들이 적지 않다.(임효례, 2011; 왕연, 2011; LIANGMIAO, 2011; 주퇴·문복희, 于超群, 2012; 허세립·이인순, 2013; 유소맹, 2014; 高浩, 2015; 張曉曦, 2015; 黃丙剛, 2016) 선행 연구들을 살펴보면 그동안 중국 대학에서는 언어교육에 치중하여 문화교육을 상대적으로 소홀하게 다뤄왔음을 인정하며, 앞으로 문화교육이 제대로 진행되기 위해서는 한국어 교사의 전문성이 강화되어야 한다는 점을 모두 강조하고 있다. 于超群(2012)에서는 중국 내 한국어교원 자격 인증 제도가 없기 때문에 교사의 전문성이 떨어지며 대학에서 석·박사 학위가 있는 고학력자를 채용한다고 하여도 전공이 다르기 때문에 문화교육의 수준을 보장하기가 어렵다고 하였다. 배윤경(2014)에서는 실제 중국 대학의 한국어 교사를 대상으로 자신의 교학(教學) 실력 향상을 위하여 보완이 필요한 영역을 조사하였는데 설문 조사 결과 문화 영역이 교수법, 자료 개발 다음으로 가장 높은 점수를 받아 교사 스스로도 문화 수업에 대한 자신감이 부족함을 확인할 수 있었다. 그리고 허세립·이인순(2013)에서는 교사의 전문성 부족이라는 현 문제점을 해결하기 위하여 현직 교사들의 전문성 함양을 위한 연수의 필요성을 언급하였으며 주퇴·문복희(2012)에서는 교사의 전문성 부족도 문제이지만 문화교육의 중요성에 대한 교사의 인식 부족이 더 근본적인 문제라고 지적하였다.

연구자들이 지적한 ‘교사의 전문성’은 엄격하게 말하면 수업을 성공적으로 실현하기 위한 교사의 수업 전문성을 가리키는 것으로, 실제 교육 현장에서 교사의 수업 전문성을 신장시키기 위해서는 어떤 영역에서 어떤 개선이 요구되는지 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 이에 본고에서는 교사에게 요구되는 전문성과 문화 교육 전문성 판단 준거에 대해 이론적

* 한국 국내에서는 국어기본법 시행령에 의해 한국어를 가르치는 사람을 ‘한국어 교원’이라고 부르지만 본고에서는 한국이 아닌 중국 대학에서 한국어를 가르치는 교·강사를 대상으로 하며, 교육 현장에서 실제 교육 담당자로서의 역할을 중점적으로 논의하고자 하므로 교원의 직책을 제시하지 않고 모두 ‘한국어 교사’로 통일하여 사용하고자 한다.

1) 윤여탁(2015)에서는 원론적인 차원에서의 논의를 넘어 문화교육 내용의 구체화, 문화교육 방법의 다양화, 관련 분야의 심도 있는 연구 등 한국 언어문화 교육의 질적 향상을 위하여 노력해야 한다고 하였다.

으로 검토해 보고 향후 교실 수업 현장에서 교사 스스로 자신의 수업을 진단할 수 있는 수업 관찰과 분석의 틀을 마련하고자 한다.

2. 교사의 전문성

2.1 한국어 교사의 수업 전문성

백봉자(2001), 민현식(2005), 강승혜(2010)에서 한국어 교사의 자질을 교육자적 자질, 언어적 자질, 언어교육자적 자질로 구분하여 교사의 전문성에 대하여 논의하였다. 이들의 연구는 교사들이 전달하고자 하는 지식을 잘 가르치는 능력에 대한 것으로 교사의 전문적인 지식을 강조하는 측면이 있다. 하지만 교사는 역동적인 교실 환경에서 수업을 수행하므로 교사에게는 전문적인 지식 외에도 실천적인 지식이 강조될 필요가 있다.²⁾

이러한 요구에 부응한 대표적인 연구로 Shulman(1986)의 내용교수지식(PCK)가 있다.(김주영, 2012:13) PCK(pedagogical content knowledge)란 각 교과와 내용을 구성하는 주제나 아이디어와 관련하여 다양한 인지 능력과 선행 경험을 가지고 교실에 들어오는 학습자들이 이들을 효과적으로 이해할 수 있도록, 또는 설정된 수업 목표를 성공적으로 달성할 수 있도록 각각의 주제나 아이디어를 재구성하고, 해석하며, 번역하는 교사의 능력 및 지식을 의미한다(손병노, 1998: 112).

신은경(2014:30)에서는 Shulman(1986)에서 제시한 PCK 정의는 범교과적 차원의 정의이기 때문에 각 교과에 적용하기 위해서는 교과의 특성을 반영하여 PCK를 정의할 필요가 있다고 보고 한국어교육에 적용하기 위하여 제2언어 또는 외국어로서의 특성을 반영하여 아래와 같이 한국어 교사의 전문성 판단 기준을 제안하였다.

<표 1> 신은경(2014:37)의 한국어 교사의 PCK 분석 준거 항목

PCK영역	세부 요소	주요 내용
교과 내용 지식	교수 목표 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 학습 목표를 설정하였는가? - 학습자 수준, 내용 난이도, 상황 요인을 반영한 학습 목표를 구성하였는가? - 학습 내용과 활동 구성 계획 및 평가 계획을 세웠는가?
	한국어교육 내용지식	<ul style="list-style-type: none"> - 한국어교육 내용에 대한 지식을 잘 알고 있는가? (한국어학, 일반언어학 및 응용언어학, 외국어로서의 한국어교육론, 한국 문화를 배경지식으로 한 교과 내용 재구성) - 교수 목표에 따른 교과 내용을 재구성하여 제시하는가?
	언어 사용 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 표준화된 한국어를 사용하는가? - 교사는 학습자 수준을 고려한 적절한 교실 한국어를 사용하는가? - 비원어민 교사는 목표어 사용을 능숙하게 하는가? - 원어민 교사는 학습자 모어를 사용할 수 있는가?
교수학적 지식	수업 실행 및 방법 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 절차에 따라 수업을 진행하는가? - 수업 내용에 대한 설명 및 다양한 수업 전략을 사용하는가? - 다양한 과제활동을 실시하는가? - 수업자료 준비 및 매체를 사용하는가?

2) 정명숙·송금숙(2015)에서도 이상의 논의들은 변화무쌍한 현장에 적용하기에는 한계를 보인다고 지적하였다.

		<ul style="list-style-type: none"> - 학습자들에게 언어 사용 기회를 부여하는가? - 학습 자료는 적절하게 사용하는가? - 학습자 흥미 유발 및 주의 집중을 시키는가?
	학습 내용에 대한 학습자 이해 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 학습자 선수 학습을 확인하는가? - 학습자 수준과 격차를 고려한 수업을 진행하는가? - 오개념, 난개념에 대해 쉽게 설명하는가? - 돌발 질문에 대해 잘 대응하는가? - 학습자 오류를 적절한 시기에 적절한 방법으로 수정해 주는가?
	학습 평가 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 학습 목표에 대한 학습자 이해를 다양하고 적절한 방법으로 확인하는가?
상황적 지식	학습자 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 학습자 배경을 알고 있는가? (모어, 연령, 학습 발달 단계, 언어 학습 경험, 학습자 관심, 기대 등) - 학습자 특성을 알고 있는가? (학습 스타일, 학습 전략, 학습 목적, 자신감, 학습 태도 등)
	교수 환경 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 인적 환경에 대해 잘 알고 있는가? (교사, 학생, 학습 분위기 등) - 물리적 환경에 대해 잘 알고 있는가? (교실, 학교, 지역, 사회, 국가, 학습자료, 기자재 활용, 시간 관리 등) - 사회문화적 환경에 대해 잘 알고 있는가? (교육정책, 문화규범 등)

위에서 보는 바와 같이 PCK는 크게 교과 내용 지식, 교수학적 지식, 상황적 지식의 결합으로 구성이 되며 세 가지가 상호 영향을 주고받으며 변화를 거듭해 나간다. 이는 한국어교사의 전문성 분석의 하나의 틀로서 참고할 수 있으며, 특정 교과목의 특징을 반영하여 그 내용을 새롭게 구성하면 특정 교과목의 수업 전문성 진단 근거 기준으로 활용될 수 있다.³⁾

2.2 한국어 교사의 문화교육 전문성

한국어교사의 문화교육 전문성은 문화 수업을 성공적으로 수행할 수 있는 교사의 능력을 말하며, 한국어교육에서는 문화 교사 역량 강화를 위한 교육과정 개발과 교사의 문화능력 평가에 관한 연구에서 ‘문화 교사의 자질’, ‘한국어 교사의 문화 능력’으로 논의된 바 있다. 구체적인 내용은 아래 <표 2>, <표 3>과 같다.

<표 2> 이승연·주경희(2013:359)의 문화교사의 자질

지식	기술	태도
<ul style="list-style-type: none"> - 문화 일반에 대한 지식 - 교육 대상 문화에 대한 지식 - 타 문화에 대한 지식 - 문화가 소통에 대해 갖는 중요성 이해 	<ul style="list-style-type: none"> - 문화 수업 계획 <ul style="list-style-type: none"> · 문화 교육과정에 대한 이해 · 교육 상황과 학습자 요구에 맞는 교육 자료 마련 · 문화 교재 활용법 숙지 - 문화 수업 실행 <ul style="list-style-type: none"> · 다양한 유형의 문화 수업 계획과 실시(이론 및 실습) 	<ul style="list-style-type: none"> - 문화 상호간의 차이를 이해하고 인정하는 태도 - 다양한 문화를 존중하는 태도 - 문화를 대상화시켜 객관적으로 비교할 수 있는 태도

3) PCK의 각 요소별 구체적인 내용은 2장에서 문화교육의 전문성을 논의할 때 함께 소개하였다.

<표 3> 유혜선·신주철(2014:53)의 한국어 교사의 문화 능력 구성 요소와 그 내용

지식적 측면	행동적 측면	기술적 측면
- 문화 내용 지식 · 문화 지식 능력(문화 일반, 한국 문화, 학습자 문화에 대한 지식)	- 문화에 적응하는 데 필요한 적절한 행동과 행위 실행 · 주어진 상황에 적절하게 대응 혹은 대처할 수 있는 능력	- 문화를 표현하는 방법 · 교수 기술 능력

위의 두 연구에서는 공통적으로 지식과 기술을 강조하고 있으며 특히 문화교육의 내용 지식으로 문화 일반, 한국 문화, 학습자 문화에 대한 지식을 모두 포함하고 있다. 그리고 교과 내용을 전달할 수 있는 교수학적 지식을 강조하고 있다. 하지만 이승연·주경희(2013)은 교사의 기술적 측면을 수업 계획과 실행 두 가지 거시적인 관점에서 언급하여, 수업 현장에서 문화 전달의 기술을 강조한 유혜선·신주철(2014)의 내용과는 다소 차이를 보인다. 그리고 이승연·주경희(2013)에서 제안한 ‘태도’와 유혜선·신주철(2014)에서 제안한 ‘행동적 측면’은 각각 서로 다른 요소로 생각하기 쉽지만, 자세히 보면 둘 다 문화 능력의 구성 요소라는 점에서 동일하다고 할 수 있다. 왜냐하면 ‘태도’는 타 문화를 상호 문화적 관점에서 수용할 수 있는 자세를 말하고 ‘행동적 측면’은 다른 문화와의 접촉에서 그 문화를 적절하게 관찰, 인식, 조절, 행동할 수 있는 능력을 말하는 것으로, 이것은 오지혜(2013)이 문화 능력으로 제안한 문화 이해력, 문화 비판력, 문화 적응력, 문화 적용력 4가지 중 각각 문화 적응력과 문화 적용력에 대응되는 개념으로 이해할 수 있으며⁴⁾ ‘태도’와 ‘행동적 측면’은 모두 학습자에게 교수해야 하는 문화교육의 내용 지식이라고 할 수 있다.

(1) 문화교육 교과내용 지식 구성요소

이상의 논의를 종합하여 한국어 교사의 문화 교육 전문성 분석 기준을 2.1에서 소개한 한국어 교사의 PCK 준거 기준에 맞추어 정리해 보면 다음과 같다.

먼저 교과내용 지식을 살펴보면 아래 <표 4>와 같이 구성할 수 있다.

<표 4> 한국어 교사의 문화교육 중 교과내용 지식

PCK영역	세부 요소	주요 내용
교과 내용 지식	교수 목표 지식	- 언어교육과 문화교육의 관계에 대해 잘 알고 있는가? - 학습자, 교육과정, 사회의 상황 요인을 반영한 학습 목표를 구성하였는가? - 학습 내용과 활동 구성 계획 및 평가 계획을 세웠는가?
	문화교육 내용 지식	- 문화 일반론에 대해 잘 알고 있는가? - 한국 문화에 대해 잘 알고 있는가? - 학습자 문화에 대해 잘 알고 있는가? - 타 문화에 대해 잘 알고 있는가? - 교수 목표에 따른 교과 내용을 재구성하여 제시하는가?
	언어 사용 지식	- 표준화된 한국어를 사용하는가? - 교사는 학습자 수준을 고려한 적절한 교실 한국어를 사용하는가? - 비 원어민 교사는 목표어 사용을 능숙하게 하는가? - 원어민 교사는 학습자 모어를 사용할 수 있는가?

4) 오지혜(2013:77)에서는 뤼시에(Lussier, 1997)의 문화 이해력, 문화 학습력, 문화 적응력, 문화 적용력 4가지 문화능력을 참고하여 문화 능력의 개념을 재정의하였다. 뤼시에의 문화 이해력은 문화 지식에 대한 인식 및 이해 능력이며 문화 학습력은 문화를 학습하는 과정에서 새로운 경험을 관찰하고 이 새로운 지식을 통합하는 능력이다. 그리고 문화 적응력은 학습자가 타 문화에 대하여 관대함을 가지고 적응할 수 있는 능력이며 마지막 문화 적용력은 학습자가 인식한 다양한 문화 정보를 문화 상호적 접촉이 이루어지는 상황에 통합적으로 적용할 수 있는 실용적 능력을 말한다. 오지혜(2013)에서는 뤼시에의 문화 능력을 바탕으로 문화 능력을 문화 이해력, 문화 비판력, 문화 적응력, 문화 적용력으로 구분하였다.

먼저 문화교육의 교수 목표는 언어와 문화의 관계에 따라 통합적 접근과 분리적 접근으로 구분할 수 있으며 이에 따라 학습 목표와 학습 내용이 크게 달라진다. 물론 이런 교수 목표는 학교, 사회의 상황적 지식의 영향을 받기도 하지만 수업 담당자인 교사의 신념이 개입될 수 있는 부분이므로 매우 중요하다고 할 수 있다.⁵⁾

다음으로 문화교육 내용 지식은 상호 문화주의를 강조하여 문화 일반론, 한국 문화, 타 문화에 대한 내용으로 재구성하였다. 마지막으로 언어 사용 지식은 언어와 문화를 통합하여 의사소통의 목적으로 문화교육에 접근할 경우 어학 교육에서와 마찬가지로 교사의 목표어 사용 능력과 학생 수준에 맞는 학습자 중심의 교실 언어의 사용이 중요하다. 그리고 문화교육을 언어교육과 분리하여 독립적으로 수행을 한다면 학습자의 수준에 따라 다르겠지만 학습자 모국어로 수업이 진행되는 것이 효과적이기 때문에 학습자의 모어 사용 능력이 중요하다. 따라서 문화교육에서도 어학교육에서와 마찬가지로 언어 사용 능력이 교사의 수업 전문성을 판단하는 중요한 준거 기준이 될 수 있다고 보았다.

(2) 문화교육 교수학적 지식 구성 요소

교수학적 지식은 교사가 교실에서 진행하는 수업의 전체 과정으로 교사의 도입, 설명, 연습, 과제 등 각 단계 별 다양한 교수-학습 전략, 매체 및 교수 자료의 활용 등이 포함된 수업 실행 및 방법 지식과 수업 중 일어나는 학습자의 이해 과정과 관련이 되는 내용⁶⁾, 그리고 수업 중, 수업 후 학습자가 이해한 것을 점검하는 평가 지식으로 구성된다.

<표 5> 한국어 교사의 문화교육 중 교수학적 지식

PCK영역	세부 요소	주요 내용
교수 학적 지식	수업 실행 및 방법 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 절차에 따라 수업을 진행하는가? - 수업 내용에 대한 설명 및 다양한 수업 전략을 사용하는가? (상호문화 교수법, 다문화 교수법, 비교 문화 교수법 등) - 다양한 과제 활동을 실시하는가? - 학습자 흥미 유발 및 주의 집중을 시키는가? - 수업 자료 준비 및 매체를 사용하는가? - 학습 자료는 적절하게 사용하는가? - 문화 능력의 단계에 따른 교수-학습 전략을 알고 있는가? (문화 이해력, 문화 비판력, 문화 적응력, 문화 적용력)
	학습 내용에 대한 학습자 이해 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 학습자 선수 학습을 확인하는가? - 학습자의 배경지식 격차를 고려한 수업을 진행하는가? - 학습자들이 오해할 여지가 크거나 이해하기 어려운 내용을 쉽게 설명하는가? - 학습자의 잘못된 이해를 적절한 시기에 적절한 방법으로 수정해 주는가? - 돌발 질문에 대해 잘 대응하는가?
	학습 평가 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 학습 목표에 대한 학습자 이해를 다양하고 적절한 방법으로 확인하는가?

문화교육에서는 문화 교육과 관련된 다양한 교수법과 문화 능력의 종류에 따른 교수 기술이 필요하므로 관련 내용을 수업 실행 및 방법 지식에 추가하였다. 그리고 학습 내용에 대한 학습자 이해 지식 부분에서는 학습자의 언어 수준 격차를 학습자의 문화 관련 배경지식 격차로 수정하였으며, 오개념과 난개념은 학습자가 오해할 여지가 크거나 이해하기 어

5) Grossman(1990)에서는 PCK의 세부 요소 중에서도 교사의 교육 목표에 대한 인식을 강조하였다. 이는 학습 목표를 통해 도달하는 것이 무엇인지, 학습자들에게 이 수업이 왜 중요한지에 대한 교사의 지식과 신념, 철학이 들어 있기 때문이다.(신은경, 2014:31 재인용)

6) 기존 PCK의 연구에서는 학습 내용에 대한 학습자 이해 지식을 상황적 지식 내 '학습자 지식'에서 다루고 있으나 신은경(2014)에서는 교수 목표에 대한 학습자 이해 관련 내용은 교수학적 지식 내 학습자 이해 관련 내용으로 분류하였다. 상황적 지식을 수업에 명확하게 드러나지 않지만 거시적인 관점에서 간접적으로 교과내용 지식, 교수학적 지식에 영향을 미치는 것으로 구분한다면, 교사가 수업 과정에서 직접적으로 고려하고 반응해야 하는 학습자 관련 지식일 경우 교수학적 지식으로 분류하는 것에 동의한다.

려운 내용으로 수정하였다.

(3) 문화교육 상황적 지식 구성 요소

상황적 지식은 수업에 명확하게 드러나지는 않지만 교과내용 지식, 교수학적 지식에 영향을 주며 교사의 수업은 교사가 이런 상황에 대해 충분히 이해하고 있을 때 가장 효과적으로 발휘되므로 중요한 부분이다.(Grossman, 1990)

특히 학습자, 교수 환경의 특수성을 반영해야 하는 경우는 더욱 더 중요하며 본고에서 논의하고자 하는 중국 대학 한국어 교사의 문화교육 전문성의 경우가 그렇다. 한국이 아닌 중국이라는 사회적 환경, 대학 기관이라는 환경, 그리고 중국인 대학생이라는 학습자 요인을 모두 고려해야 하기 때문이다. <표 6>에서 상황적 지식의 주요 내용을 구체화 시켰다.

<표 6> 한국어 교사의 문화교육 中 상황적 지식

PCK영역	세부 요소	주요 내용
상황적 지식	학습자 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 학습자가 관심을 갖고 있는 문화 영역에 대해 잘 알고 있는가? - 학습자의 진로에 대해 잘 알고 있는가? - 학습자의 언어 학습 경험에 대해 잘 알고 있는가? - 학습자 학습 목적을 알고 있는가? - 학습자의 학습 스타일, 학습 태도를 잘 알고 있는가?
	교수 환경 지식	<ul style="list-style-type: none"> - 반의 학습 분위기를 잘 알고 있는가? - 학교에서 사용할 수 있는 교실의 종류, 학습자료, 기자재를 잘 알고 있는가? - 수업 시간을 적절하게 안배하여 잘 사용할 수 있는가? - 소속 대학과 전공의 문화교육에 대한 관점을 잘 알고 있는가? - 지역 사회의 문화와 한국 문화와의 관계를 잘 알고 있는가?

먼저 학습자 지식에서 학습자가 관심 있는 문화 영역과 학습자의 졸업 후 진로에 따라 교육 목표나 교과 내용이 달라질 수 있으며 학습자의 한국 문화 학습 목적도 이에 영향을 미친다. 그리고 학습자의 학습 경험과 학습 스타일 및 학습 태도와 같은 학습자 변인은 학습자 중심의 수업을 구상하는 데 중요한 역할을 한다. 다음으로 교수 환경 지식은 실제 수업을 할 때 필요한 물리적 환경에 대한 지식과 조금 학과, 대학, 지역 사회의 한국 문화에 대한 태도도 중요하다. 전공, 소속 대학, 소속 국가의 교육 목표에서 문화 등의 인문 지식을 어떻게 다루고 있는지가 실제 수업의 수업 목표 설정에 영향을 미치기 때문이다.

3. 중국 대학 한국어 교사의 문화교육 전문성에 대한 자기평가

앞에서 한국어 교사의 문화교육 전문성에 대해 살펴보았다. 전문성 구성 요소는 교사 평가의 준거로도 사용될 수 있지만 대체로 교사 평가는 교사의 직무수행능력을 판단하기 위한 정보 수집에 초점을 두고 있기 때문에 실제 수업의 전문성을 신장시키는 데 도움을 주지는 못한다. 따라서 본고에서는 앞에서 논의된 교사 전문성 구성 요소를 바탕으로 교사 스스로 자신의 수업을 점검할 수 있는 자기평가, 자가 진단용으로서의 활용을 제안한다.

Fullan(2001)은 수업 실천의 변화가 외부가 아니라 내부적인 요구와 의지에 의해서 수행될 때 긍정적인 변화를 위한 지원 체계가 마련될 수 있음을 강조하였다.(김소현·이규철, 2015: 39 재인용) 또한 조하나(2010)에서는 자기평가는 개별 교사 스스로가 잘할 수 있도록 격려하고, 성장할 수 있는 영역을 확인하고, 전문적인 성장과 업무 수행능력을 개선할 수

있는 기회를 제공해 줌으로써 교사 스스로가 얼마나 변할 수 있고 발전할 수 있는가를 점검하고 피드백 하는데 효과적인 제도라고 하였다.

자기평가의 이러한 긍정적인 기능을 발휘하기 위해서는 점진 기준이 무엇보다 중요하다. 수업의 전문성이 갖는 특징을 면밀히 검토하고 현장 경험이 풍부한 교사의 면담을 통해 현장에 적용이 가능한 기준을 마련해야 하지만, 본고에서는 2장의 이론적 검토를 바탕으로 자기점검표를 구상해 보았고, 교사의 수업 전문성은 성공적인 수업 수행을 통해서 평가할 수 있다는 입장에서 수업 전-중-후 단계에 따른 교사의 역할을 중심 내용으로 하여 아래와 같이 설계하였다.

<표 7> 중국 대학 한국어 교사의 문화 수업 자기점검표

단계	구분	주요 내용
수업 전	문화 인식	1. 학습자들에게 문화 교육이 왜 필요한지 알고 있다. 2. 학습자들에게 필요한 문화 지식이 무엇인지 알고 있다. 3. 학습자들이 선호하는 문화 지식이 무엇인지 알고 있다.
	교수 목표	1. 본 수업의 학습 목표가 명확하다. 2. 학습 목표에는 전공 교육과정, 사회적 상황, 학습자의 목적/요구가 반영되었다. 3. 본 차시 학습 내용과 활동에 대해 계획을 세웠다. 4. 학습 활동에는 학습자의 태도, 학습 스타일이 반영되었다.
	교과 내용 준비	1. 목표 문화 요소에 대해 잘 알고 있다. 2. 목표 문화 요소와 관련된 중국의 문화에 대해 잘 알고 있다. 3. 목표 문화 요소와 관련된 타 문화에 대해 잘 알고 있다. 4. 학습 목표에 따라 교과 내용을 재구성하였다. 5. 관련된 문화 요소에 대해 이해하기 위해 동료 교사들과 토론을 해 보았다. 6. 관련된 문화 요소에 대해 참고할 만한 한국어 교재 및 전문 서적이 많다. 7. 인터넷에서 목표 문화 요소에 관한 참고 자료를 검색하는 방법을 잘 알고 있다. 7. 학교에서 활용할 수 있는 학습자료, 기자재 등을 잘 알고 있다.
수업	언어 사용	1. 표준화된 한국어를 잘 사용한다. 2. 학습자의 이해를 위해 학습자 수준에 맞는 교실 한국어를 잘 사용한다. 3. 학습자의 명쾌한 이해를 위해 중국어를 유창하게 사용한다.
	수업 실행	1. 학습자의 배경지식을 확인하였다. 2. 효과적인 수업을 위하여 목표 내용에 따라 적절한 교수법을 사용하였다. 3. 학습자 흥미 유발 및 주의 집중을 위하여 노력하였다. 4. 학습 자료의 사용이 적절하였다. 5. 학습자의 배경지식 격차를 고려하여 수업을 진행하였다. 6. 학습자들이 이해하기 힘든 내용을 효과적으로 전달하기 위해 노력했다. 7. 수업의 자연스러운 전개를 위하여 과제 활동을 적절하게 안배하였다. 8. 학습자들의 문화 이해 · 비판 · 적응 · 적용 능력을 확인하기 위해 노력했다. 9. 학습자들의 돌발 질문에 잘 대응하였다. 10. 수업 시간을 적절하게 안배하였다.
수업 후	평가	1. 학습자의 학습 목표 달성을 적절한 방법으로 확인하였다. 2. 수업이 예상대로 진행이 되었는지 점검해 보았다. 3. 수업이 예상대로 진행되지 못한 부분에 대해 반성적으로 고찰해 보았다. 4. 수업 중 예상하지 못했던 학생의 반응이 점검해 보았다. 5. 수업 중 갑자기 떠오른 아이디어를 메모해 놓았다.

먼저 수업 전 단계에서는 교사의 문화 인식, 교수 목표, 교과 내용 준비 세 부분으로 구분하였다. 수업의 조직자인 교사의 문화교육에 대한 인식은 교수 목표 설정과 수업 활동 구성에 결정적인 영향을 미치기 때문에 가장 우선적으로 고

려하였다.

중국 교육부에서는 4년제 대학의 외국어전공 학생들의 교육 목표로 언어 능력과 인문 사회 지식 두 가지를 모두 강조하고 있다.⁷⁾ 그리고 현재 중국 대학 한국어학과는 한국의 대학과 3+1 교환학생 프로그램을 운영하고 있어 시기는 학교마다 다소 차이는 있지만 보통 2학년을 마치고 한국에 가게 된다. 이때 학생들은 한국 사회와 한국 대학 문화에 적응하기 위해 인지적, 정서적 부담을 느낄 수밖에 없고 특히 언어 숙달도가 문화 숙달도에 비해 높은 경우, 즉 한국어로 의사를 전달하는 데 아무 문제가 없지만 문화에 대한 이해가 떨어질 경우 이를 문화에 대한 이해 부족이라고 보지 않고 개인의 인성적인 결함으로 오인받기 쉽기 때문에 문화교육은 더욱 중요하다. 이 외에도 한국어학과를 졸업한 학생들은 대부분 통번역이나 한국 기업, 한국과 거래를 하는 중국 회사 등 한국과 관련된 전문적인 일을 하게 된다. 이때 언어 능력은 물론이고 한국 사회를 이해할 수 있는 인문 사회 지식에 대한 요구도 더 높아진다. 따라서 중국 대학의 학습자들에게 문화 교육이 절실히 요구되며, 한국어 교사는 이러한 문화 수업의 중요성을 인지하고 수업 설계를 해야 할 것이다. 이렇게 교사의 문화 수업에 대한 철학과 신념이 명확하면 교수 목표 설정도 쉽게 이루어질 것이다.

학습 목표에 따라 문화의 이해를 강조하기도 하고 문화 적용력을 강조할 수도 있지만 학습자가 문화를 이해하기까지 비판적 사고와 선형지식을 새로 구성하는 적극적인 사고 과정이 이루어지기 때문에 이를 다른 학습자와 교사와 공유하며 점검할 수 있는 학습자 중심의 활동 설계도 빼놓을 수 없다. 그리고 교사가 부족한 문화 지식을 보완하기 위하여 동료 교사의 도움을 받거나 자료를 참고하는 등의 노력을 통해 전문적인 지식 습득을 위해 노력해야 함을 강조하였다.

다음으로 수업 단계에서는 교사의 언어 사용과 수업 실행 기술 두 가지로 구분하였다. 일반적으로 중국에서 진행되는 문화 수업은 두 가지가 있다. 하나는 《한국개황》, 《한국문화》 등의 교과목이 교육 과정에 개설이 되어 실제 수업이 이루어지는 경우이고, 다른 하나는 언어와 문화가 통합이 되어 정독(精讀), 말하기, 읽기, 쓰기, 듣기 등 기능별 언어 수업에서 문화를 다루는 경우이다. 많은 내용을 깊이 있게 다루기 위해서는 중국어로 수업을 하는 것이 오히려 더 효과적이며 문화와 언어를 통합하여 문화를 언어 속에서 가르치려고 한다면 한국어 맥락 속에서 가르치는 것이 더 효과적이다. 따라서 중국 대학의 한국어 교사는 중국어와 한국어 두 언어를 유창하게 사용할 수 있으면 가장 이상적이겠지만 현실적으로 불가능할 경우 원어민과 비원어민 교사의 협력 수업이나 각자의 장점을 살릴 수 있는 수업을 담당하는 것이 필요하다. 수업 실행은 2.2에서 언급한 교수학적 지식의 내용과 큰 차이점은 없지만 학습자의 문화 능력 발달 단계에 따른 점검과 이에 적절한 수업 활동을 진행하는 것이 문화 수업을 진행할 때 고민해야 하는 부분이다.

마지막으로 수업 후 평가 부분은 자신의 수업을 점검하고 궁극적으로는 다음 수업의 개선이 목적이기 때문에 학습자의 학습 목표 달성을 점검하는 것보다 교사의 수업 점검 항목이 더 많으며 이런 반성적 자기점검이 지속적으로 수행된다면 수업 전문성 향상에 긍정적인 작용을 할 것이다.

4. 결론

본고에서는 한국어 교사의 문화 교육 전문성을 신장시키기 위한 방법으로 교사의 문화 수업 자기점검표를 제안하였다. 자기점검표를 작성하기 위한 준거를 마련하기 위해 2장에서는 교사의 전문성과 문화 교육의 전문성에 대해 이론적으로

7) 강은국(2010)에서는 중국 대학의 비통용외국어학과 인재양성 목표를 소개하며 한국어학과는 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기, 번역 등 '언어 능력'과 문학, 역사, 문화, 정치, 경제, 종교, 사회 등 '인문사회 지식'을 두루 갖춘 국제적 시야를 가진 복합형 인재양성을 목표로 한다고 강조하며 언어교육 외 인문사회 지식 함양을 위하여 노력할 것을 촉구하였다.

검토해 보았다. 하지만 자기점검표가 현실적으로 적용 가능성을 높이기 위해서는 현장 교사들의 의견을 수용하여 면밀히 검토되어야 할 것이다.

중국 대학의 한국어 교사들은 전문성 함양을 위해 중국 국내 및 한국에서 열리는 다양한 학회에 참가하여 연구 동향을 이해하기 위해 노력해 왔다. 그리고 최근 중국 한국어교육학계에서는 젊은 교사들을 대상으로 교사 연수회를 진행하면서 교사들의 수준 향상을 위해 노력하고 있다. 이 외에도 방학 중 한국 재외동포재단, 국립국제교육원, 교류 대학 측에서 주관하는 교사 연수회에 참가하여 부족한 부분을 채워나가고 있다.

하지만 이런 학회나 연수는 참가 기회가 제한되어 있고 또 단기적으로 진행되기 때문에 실제 교사의 수업 전문성 신장으로 이어지기까지는 어려움이 많다. 따라서 실제 수업의 전문성을 높이기 위해서는 교사가 몸을 담고 있는 현장에서 자신의 수업을 진단하고 점검하면서 개선을 위해 노력하는 자세가 무엇보다도 중요하다고 생각된다. 그리고 이런 점검 과정을 혼자서 아닌 협력자와 함께 진행된다면 더욱 객관적으로 자신의 수업을 되돌아 볼 수 있을 것이다. 협력자는 같은 학교에서 근무하는 동료가 될 수도 있으며 학교와 교류하고 있는 다른 학교 및 교육 기관이 될 수도 있다.⁸⁾ 이러한 분위기를 만들기 위해서는 교사의 열린 자세가 필요하며 학교의 행정적인 지원이 뒷받침 되어야 할 것이다.

마지막으로 중국 대학의 한국어 교사들이 느끼는 문화 지식에 대한 갈증을 해소해 줄 수 있는 기회가 앞으로 더 많아져야 한다고 생각한다. 특히 중국은 한국어 교사뿐만 아니라 현지 한인들의 수도 상당하며, 한국어 학습자 규모도 크므로 인문 사회 지식에 대한 수요가 많다. 따라서 중국 현지의 대학, 세종학당, 관광공사, 코트라 등 기관이 주관하여 중국 현지에 있는 전문가 혹은 한국에 있는 전문가를 초빙하여 한국의 인문사회 지식에 관한 강연을 정기적으로 여는 것도 하나의 방법이 될 수 있다고 본다.

문화에 대하여 어렵다는 편견으로 스스로 문화 교사로서의 전문성이 떨어진다고 자책하기보다는 적극적인 자세로 구체적으로 어떤 부분이 부족한지 점검하여 수업 향상을 위한 방법을 나 스스로부터 찾고, 내가 근무하는 수업 현장에서 동료와의 협력에서 해결책을 찾으려는 노력이 필요하다는 생각에서 부족하지만 논지를 펼쳐 보았다.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2010), 한국어 학습자들이 지각한 좋은 한국어 교사의 특성, 한국어교육 21-1, 국제한국어교육학회.
- 강은국(2010), 대학교 본과 외국인 비통용 어종 학과 규범의 측면에서 본 중국에서의 한국어교육, 韩国(朝鮮)语教育国际学术研讨会论文集(上).
- 김소현·이규철(2015), 수업 전문성 신장을 위한 수업 코칭 사례 분석, 새국어교육, 제103호.
- 김주영(2012), 초등교사의 '국어수업 어려움'인식에 관한 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 김지선 외(2014), 교사전문성을 위한 자기평가 준거 개발 연구, 한국교원교육연구, Vol.31, No.4.
- LIANGMIAO(2011), 중국 대학용 한국문화교재 개발 방안: 학습자 요구를 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.
- 민현식(2005), 한국어 교사론: 21세기 한국어 교사의 자질과 역할, 한국어교육 제16권 1호.
- 배운경(2014), 한국어교육에서 원어민 교사의 역할에 관한 소고, 중국조선어문, 제4호.
- 백봉자(2001), 교재와 교수법을 통해 본 한국어 교육의 역사와 과제, 외국어로서의 한국어교육 제25권 1호.
- 손병노(1998), 사회과 교사의 전문성 탐색: 교수 내용 지식의 관점, 사회과교육학연구 제2호.
- 신은경(2014), 한국어 교사의 교수학적 내용지식(PCK)연구, 부산외국어대학교 박사학위논문

8) 최근 예비교사, 현직교사, 교사교육자들의 협력적 파트너십에 기반한 PDS(Professional Development School)도 고려해 볼 수 있다. 중국 대학과 대학 부설학교, 또는 중국 대학과 한국의 교류 학교가 협력하여 짧게는 4주 길게는 한 학기 정도 교사의 수업을 관찰하고 수업 코칭을 해주는 것도 의미가 있을 것이다.

- 오지혜(2013), 문화 능력의 재개념화를 통한 한국어 문화 교육 내용 연구, 한국언어문화학, 제 10권 제1호.
- 이승연·주경희(2013), 한국 문화 교사 교육과정 개발을 위한 기초 연구, 이중언어학, 제52호.
- 임효례(2011), 중국의 한국어 문화교육 의의와 내용에 대한 고찰, 언어와 문화, 제6권 제2호. 유소맹(2013), 구성주의에 기반한 한국 문화 교재 개발 방안, 고려대학교 석사학위논문.
- 유혜선·신주철(2014), 한국어 교사의 문화능력 평가문항 척도 개발을 위한 기초 연구, 한국언어문화교육학회 제9차학술대회.
- 윤여탁(2015), 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안, 한국언어문화학 제12권 제1호
- 왕연(2011), 중국 내 대학교 한국어전공 학습자를 위한 문화교육 연구, 부산외국어대학교 박사학위논문.
- 정명숙·송금숙(2015), 한국어 교사론의 연구 범위, 국제한국어교육학회 추계학술발표논문집.국제한국어교육학회.
- 조하나(2010), 교원능력개발평가와 초등교사의 교직 전문성간의 관계 연구, 고려대학교 석사학위논문.
- 주뢰·문복희(2012), 중국에서의 한국어교육의 문화교육 실태 및 대안 연구, 아시아문화연구, 28권.
- 허세립·이인순(2013), 중국대학의 한국어교육 현황과 전망, 한중인문학연구, 38권.
- 于超群(2012), 문화콘텐츠를 활용한 한국문화교육 연구: 중국 대학 한국어과 학생을 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.
- 高浩. 韩语教育与文化教育相互作用探析[R]. 比较教育研究. 2015
- 黄丙刚. 韩国语教学中文化要素的影响分析[R]. 教学文萃. 2016
- 張曉曦. 韩国语教学中文化要素的导入研究[R]. 林区教学. 2015
- Fullan M.(2001), *Leading in a culture of change*. San Francisco. CA : Jossey-Bass.
- Lussier, D. 1997, "Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues", *Etudes de linguistique appliquée*, pp.106
- Grossman, P. L.(1990), *The making of a teacher: Teacher Knowledge and teacher education*. New York: Teacher College Press.
- Shulman, L.S.(1986), Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15-2,pp.4~14.

* 주제 토론 4

중국 내 세종학당의 문화 교육 현황

- 항저우 세종학당 사례를 중심으로 -

이관식 (호남대 교수, 항저우 세종학당장)

I. 항저우 세종학당 한국문화 강좌 소개

1. 강좌명

- 가. 한식(韓式) 化粧(2016 개설)
- 나. K-POP Dance(초, 중급)
- 다. 한국 문화(시범 운영)

2. 과목별 세부 내용

- 가. 한식(韓式) 化粧 : 2016년 개설, 한국어과 1학년 31명, 주1회 80분 15주 수업, 이론과 실기 병행(교재 사용 병행), 세종학당 소재 현지 연계 학교 한국어과 위탁 강좌, 한국인 교원과 통역 요원, 학습자 반응도 높음
- 나. K-POP Dance : 초급 A반 13명, 초급 B반 15명, 고급반 7명, 각 주1회 80분, 15주, 순수 지원자, 세종학당 재단 파견 한국인 문화인턴과 통역 요원, 학습자 반응도 높음
- 다. 한국 문화 : 세종학당재단의 시범 운영과목(전 세계 30곳), 세종한국문화(초급1) 교재 사용, 한국어과 2학년 34명 대상, 주1회 80분 15주 중 8주 수업

II. [세종한국문화(초급1)] 강좌 운영 및 교재

1. 시범운영 취지

: 문화권별 특이 사항 등 교재 내용에 대한 전반적인 의견 수렴과 단원별 학습자 참여율 등 현지 수요 파악

2. 기간 : 2016년 상반기 중

3. 참여 기관 : 30곳

4. 교재 개요

[학습자용]

- 가. 2015년 12월, 세종학당재단 발행, 박석준 외 4인 집필,
- 나. 교재 구성 및 단원 내용 : <아래 '붙임' 자료 참조>
- 다. 단원 평균 16쪽, 컬러, 사진 많음, 총 144쪽(표지 제외), 표지에 "시범 운영용" 명기

[교원용 지침서]

- 가. 구성 : 단원명 - 단원 목표 - 단원 내용 - 수업 개요 - 관련 문화 - 들어 가기 -
바로 알기 1~4(더 알아보기) - 두루 알기 1~4(더 알아보기) - 깊이 알기(더 알아보기) - 정리하기
- 나. 총 128쪽, 흑백

붙임1 「세종한국문화(초급1)」 교재 구성 안내

- 「세종한국문화(초급1)」 교재 관련 구성품
 - (교재) 「세종한국문화(초급1)」 학습자용 교재
 - (지침서) 교원을 위한 교재에 대한 교수학습 방법론 등 세부 안내 제공
 - (부교재) 지침서 뒷면 표지 CD로 수업 보조자료(PPT), 참고자료 제공
 - (문화교구) 체험활동의 활용 가능한 총 13종(돌잡이 세트 등)의 교구 지원
- 「세종한국문화(초급1)」 교재 구성
 - (단원 구성) 총 8단원
 - 한국인의 인사법, 한국의 화폐, 한국의 사계절, 한국인의 주말활동, 한국 음식, 한국의 대중교통, 한국의 여행지, 한국 사람들의 모임
 - (교재 구성)
 - 「세종한국문화(초급1)」 교재는 「세종한국어1,2」 8개의 문화 단원을 기반으로 개발됨

학습단계	분류	세부 내용
도입	들어가기	○ 단원의 제목 및 학습 목표 제시 ○ 각 단원의 중점 내용을 학습지도(맵)으로 제시
본문	1유형. 바로알기	○ 「세종한국어1,2」 문화 단원의 대주제에서 다룰 수 있는 다양한 소주제 소개 ○ 상호문화적인 관점에서 한국문화와 자국의 문화 비교하여 설명할 수 있도록 질문 구성
	2유형. 두루알기	○ 해당 문화 주제를 보충할 수 있는 단계로 구성 ○ 과제 중심 기반의 다양한 활동 제시
	3유형. 깊이알기	○ 해당 문화 주제를 깊이 알 수 있는 심화 단계로 구성 ○ 단원의 주제에 따라 과거부터 현재까지 다양한 문화 양상 소개 ○ 번역(영문 시범 제공)을 염두에 두고 내용 구성
마무리	정리하기	○ 단원별 학습내용을 문제를 풀며 정리 ○ OX형, 선다형, 단답형, 서술형 등 다양한 문항 제시

III. [세종문화아카데미] 운영

1. 취지

- 가. 학당 수강생 수 증가 등 양적 성장에도 불구하고, 언어 교육 중심의 교육과정 운영으로 지역 내 사설 어학원 기능과의 차별화 한계

* 수강생 학습 목적('14년 학당 만족도 조사) 조사 결과, '한국문화에의 관심(26.7%)'이 '한국(어)에 대한 단순 호기심'(26.5%)보다 높음.

나. 그간 세종학당 자체적으로 문화강좌 및 행사 등을 기획·시행함에 따라 지속가능한 체계적 한국문화 보급에 한계 및 파급 효과 미비

다. 한국문화 전반에 대한 이해를 높일 수 있는 문화프로그램 개발, 국가브랜드 가치 향상을 위한 기관으로서 학당의 새로운 도약 필요

라. 한국문화 표준 강좌 개발 및 시행을 통해 한류로 시작된 관심이 한국어 교육으로 이어지는 선순환 구조 구축

마. 세종학당의 한국문화종합 체험 프로그램을 통해 한류콘텐츠 전파, 현지 주류계층을 한국문화 애호가로 유입 및 지한과 양성

바. 순수 한국문화를 보급하는 문화과정('세종문화강좌') 전면 시행에 앞서 시범 운영을 추진함으로써 실효성 검토, 평가를 통해 향후 보완사항 도출

2. 개요

가. 과 정 명 : 세종문화아카데미(King Sejong Culture Academy)

나. 운영기간 : 2016. 5. 25.(수)~6. 29.(수) 6주간(매 수요일 16:00~18:00)

다. 시범대상 : 중국 항저우 세종학당(절강관광대학-호남대학교)

라. 수강대상 : 세종학당 수강생 및 일반인(비수강자)

마. 강의주제 : (대주제) 'K-Style & Life' - 한국의 사회, 경제, 음식, 패션, 음악, 춤 등 문화 전반

바. 강좌구성 : 주 1회 90분~120분(총 6회 시범 운영)

3. 세종문화아카데미 일정표 및 강사진

일자		강의 주요 내용	강사진/공연자
1주	5.25(수)	개강식 및 축하공연(판소리, K-POP 댄스)	국악인 박애리 / 동아방송예술대 공연팀
		총론(도입 강의) : 한국과 한국 문화	항저우 세종학당장 이관식(호남대 교수)
2주	6.01(수)	'한국의 사회 문화 드라마로 읽기'	이화여대 언어교육원 교수 배재원
3주	6.08(수)	'한국 경제의 어제와 오늘, 그리고 내일'	이화여대 경제학과 교수 김세완
4주	6.15(수)	'한국의 대중가요, 세계를 춤추게 하다' / 도전! K-pop Dance	동아방송예술대 교수 유미란
5주	6.22(수)	'한식, 그릇에 자연을 담다' / 한국 음식 만들기와 체험	'한국의 집' 궁중음식보급팀 부팀장 김춘배
6주	6.29(수)	'한국의 미와 숨겨진 비밀' / 한복 전시 및 한복 체험	'담연' 한복디자이너 이혜순
		수료식	수료증 수여

분과 1

한국어교육 내용·방법 연구

인지언어학의 ‘주관성’과 ‘주관화’ 관점에서 본 한국어 초급 문법 교수

한향화 (절강외국어학원)

1. 서론

지금까지 논의된 교수법 중 대다수는 학습자 중심의 의사소통 능력 신장을 위한 교수법들로서 ‘정독과’보다는 ‘시청각’이나 ‘회화’ 교육에 어울린다고 볼 수 있다. 이에 대한 보완으로 정독과 교수에서 활용이 가능한 ‘문화인지 교수법’(강보유2015)이 제기되었다. 강보유(2015)에서는 한국어 교수법에 대한 인지적 접근방법의 장점에 대하여 ‘문법교육을 핵심으로 문법지식 전수에서 학습자의 문법규칙에 대한 철저한 습득을 강조한다.’고 하였다.

‘정독과’에서의 초급 문법 교수는 이해와 의사소통에서 이해를 우선 목표로 하므로 이해력 신장을 위한 인지적 교수법의 활용이 필수적이고 효과적이라고 생각된다.

인지적 교수법은 인지언어학의 이론을 활용한 교사의 해석과 설명에 의존한다. 언어연구의 한 방법론으로서 인지언어학은 언어의 사용과 이해에 영향을 미치는 개념적 사고에 초점을 맞추므로써 언어학 연구에 독특한 공헌을 하기에 이르렀다. 아울러, 인지적 접근방식은 마음과 몸과 언어가 어떻게 상호작용을 하는가에 대한 새로운 이해를 가져오게 하였다.

본 연구는 인지언어학의 ‘주관성’과 ‘공시적 주관화’의 관점에서 초급 문법에 나타나는 여러 형태에 대한 설명을 시도하여 인지적 교수법의 활용 가능성을 진일보 증명하고자 한다.

인지언어학에서 ‘주관성’이란 주로 언어의 이러한 특성을 말한다. 즉 발화에서 많은 적든간에 언제나 화자 ‘자아’의 표현 성분이 있게 마련인데, 그것은 화자가 발화하는 동시에 명제에 대한 자신의 입장, 태도와 감정 따위를 드러내어 발화에 자아의 표기를 남기는 일을 말한다. 따라서 ‘주관화’는 이러한 주관성을 표현하기 위해 어울리는 구조 형태를 취하거나 또는 해당 변화와 발전을 겪는 과정을 말한다. ‘공시적’ 개념의 주관화는 동시대의 화자들이 어떤 구조나 형태로 주관성을 표현하는가를 말하고, ‘통시적’ 개념의 주관화는 주관성을 표현하는 구조나 형태가 어떻게 부동한 시기를 거쳐 기타 구조나 형태에서부터 변화되어 왔는가를 말한다.(沈家煊2001:274) 문법을 주요 연구 대상으로 하는 인지문법에서는 공시적인 시각에서 주관화를 “어떠한 실체에 대한 인지적 해석이 상대적 객관에서부터 비교적 주관으로 변화하는 것”이라고 하였다(李福印2008:366). 초급 문법 교수에서는 통시적인 시각보다는 공시적인 시각에서 문법의 주관화 현상을 고찰하고 설명하는 것이 더 필요하다.

2. 부사와 어미의 ‘주관성’

2.1. ‘주관성’ 관점에서 본 부사

- (1) ㄱ. 지금은 **이미** 막차가 떠났을 텐데 하루 묵어가십시오.
 ㄴ. **벌써** 녀 달이 되었습니다.
 ㄷ. 황민 씨, **지금** 공항에 갑니까?
 ㄹ. **이제** 많이 적응이 됐습니다.
 ㅁ. 시간이 정말 **빨리** 갑니다.
 ㅂ. **어서** 오세요.

‘이미’와 ‘벌써’는 모두 ‘已经’으로 번역될 수 있지만, ‘벌써’는 ‘早就已经’ 또는 ‘这么快就已经’이라는 화자의 주관을 나타낸다. ‘지금’과 ‘이제’는 모두 ‘现在’로 번역될 수 있지만, ‘이제’는 ‘而现在’ 또는 ‘现在才’라는 화자의 주관을 나타낸다. ‘빨리’와 ‘어서’는 모두 ‘快, 赶快’로 번역될 수 있지만, ‘어서’는 ‘일이나 행동을 지체 없이 빨리하기를 재촉하는 말’과 ‘반갑게 맞아들이거나 간절히 원하는 말’로 쓰여, 화자의 강한 주관을 나타낸다.

2.2. ‘주관성’ 관점에서 본 어미

(2) 연결어미

- ㄱ. 맑은 하늘을 많이 볼 수 **있어서** 참 좋습니다.
 ㄴ. 안내 방송도 나오**니까** 방송을 잘 들으세요.

(2)의 ‘-어서’와 ‘-니까’는 모두 원인을 나타내는 연결어미이다. ‘-어서’는 ‘起因’, 즉 일이 일어난 객관 원인을 그대로 제시하는 반면에, ‘-니까’는 ‘归因’, 즉 원인에 대한 관찰자의 인과적 해석과 추론을 제시하여 강한 주관성을 띤다.

(3) 선어말어미

- ㄱ. 무엇을 **했**습니까?/도서관에서 책을 읽**었**습니다./그때는 제가 중학생이**었**습니다./양리 씨, 집에서 전화 **왔**어요.
 ㄴ. 지난 겨울에 한국에 갈 때에도 인터넷으로 항공권을 예약**했**었어요./그는 젊었을 때 아주 예**뻤**었다./양리 씨, 집에서 전화 **왔**었어요.
 ㄷ. 시간이 참 빨리 지나가**는**군요./빨리 달리**는**군요./운동을 좋아하시**는**군요.
 ㄹ. 교수님께서 늦게 까지 연구실에 계시**던**군요./양리 씨는 이미 떠났**던**군요./여러 번 반복해서 읽다 보니 차츰 깊은 의미를 알겠**던**군요.
 ㅁ. 내일은 비가 오**겠**어요./주말에 쉬지 못해서 힘드시**겠**어요./내일 오전에 전화드리**겠**습니다.

(3)의 ‘-았(었)-/-었(었)-/-였(었)-’과 ‘-느-’, ‘-더-’, ‘-겠-’은 시제(tense)나 상(aspect) 또는 서법(mood)을 나타내

는 선어말어미이다. ‘-았-’과 ‘-았었-’은 모두 과거 시제를 나타내지만, ‘-았었-’은 ‘현재와 비교하여 다르거나 단절되어 있는 과거의 사건’을 나타낼 때 쓰여 단순히 과거의 사건을 나타내는 ‘-았-’에 비해 주관성 정도가 높다. ‘-는군요’와 ‘-더군요’는 직설법과 회상법이라는 점에서 다르다. 직설법형태소 ‘-느-’는 화자가 청자에게 말을 할 때 발화시점에 일어나고 있는 사실을 그대로 전달한다는 뜻을 나타내고, 회상법형태소 ‘-더-’는 화자가 청자에게 말을 할 때 과거 어느 때에 직접 경험하여 알게 된 사실을 현재의 말하는 장면에서 그대로 옮겨 와서 전달한다는 뜻을 나타낸다. 그대로 전달한다는 것은 어떤 상념이나 의도가 포함되지 않았음을 의미한다. 이와같은 점에서 직설법과 회상법은 명제 또는 사실에 대한 화자의 인식상태와 심리적 태도가 객관적이라는 점이 공통되어 있다. 이와 달리, ‘-겠-’은 현재나 과거 또는 미래에 대한 화자의 주관적 판단 또는 주관적 의지를 나타낸다.

(4) 관형형어미

- ㄱ. 저기 오는 사람이 황민 씨입니다./교실에 공부하는 학생이 많습니다./저기 있는 사람이 김준호 씨입니까?
 ㄴ. 저는 중국에서 온 황민입니다./어제 먹은 냉면이 맛있었습니다.

- ㄷ. 대학에 입학하던 날이 기억에 생생합니다./언니가 결혼하던 날에 많은 눈이 내렸습니다./달리던 버스가 갑자기 멈춰섰습니다./잘 놀던 아이가 갑자기 옹니다./방학이 되면 학기 중에는 바빠서 할 수 없던 일들을 주로 합니다.
 ㄹ. 여기 놓았던 책은 누가 가져갔어요?/그는 잃었던 자유를 다시 찾았습니다./여기 있었던 노트북을 어디에 놓았어요?/가난했던 사람이 부자가 되었습니다./말썽이 많았던 젊은이는 어떻게 되었어요?

- ㅁ. 오늘 읽을 책이 무엇입니까?/비빔밥을 먹을 사람 없습니까?/비행기가 출발할 시간이 되었습니다./집에서 기다릴 아내를 생각하면 더욱 마음이 바빠졌다./아홉 시에 떠날 기차인데 벌써 타나?

(4)의 ‘-는, -(으)ㄴ, -(았/었/였)던, -(으)ㄹ’은 시제나 상 또는 서법과 관련된 관형형어미이다. ‘-는’은 직설법형태소 ‘-느-’에 의해 현재 시제를 나타내고, ‘-(으)ㄴ’은 동사어간에 붙어 과거 시제를 나타낸다. ‘-던’과 ‘-았던/-었던/-였던’은 모두 회상법형태소 ‘-더-’로 인해 회상을 나타낸다. 그러나 ‘-던’만 썼을 때에는 ‘미완’, ‘지속’, ‘반복’ 등의 상적 의미가 주로 느껴지지만, ‘-았-/-/었-/-/였-’이 결합되었을 때에는 ‘완료’, ‘단절’ 등의 상적 의미가 더 두드러진다. 그럼에도 이러한 관형형어미들은 모두 화자의 객관적 인식을 나타낸다는 점에서 공통되어 있다. 이와 달리 ‘-(으)ㄹ’은 추측, 예정, 의지, 가능성 등 확정된 현실이 아님을 나타내므로 주관성이 강하다.

(5) 종결어미

- ㄱ. 색깔이 예쁘네요./요즘 바쁘시겠네요.
 ㄴ. 새 컴퓨터를 사셨군요./사람이 정말 많더군요./시간이 참 빨리 지나가는군요.

- ㄷ. 배는 다음에 살게요.
 ㄹ. 뭐 먹을래?/난 저녁에 영화 보러 갈래.

(5)의 ‘-네, -군, -(으)ㄹ게, -(으)ㄹ래’는 놀라움, 감탄, 의지 등 주관적 태도를 나타내는 종결어미이다. ‘-네’와 ‘-군’은 모두 혼잣말처럼 쓰여 놀라움과 감탄을 나타낸다. 그러나 ‘-네’가 새로 알게 됐다는 느낌을 더 강조하며, 따라서 놀라움과 감탄의 느낌도 더 강하다. 즉 ‘-네’가 ‘-군’에 비해 주관성이 강하다. ‘-(으)ㄹ게’와 ‘-(으)ㄹ래’는 모두 의지를 나타낸다. 그러나 ‘-(으)ㄹ게’는 단지 화자의 의지만을 나타낸다. 그러므로 주관성이 강하다. 이에 비해 ‘-(으)ㄹ래’는 청자의

의지를 물을 때도 쓰이므로 주관성이 상대적으로 약하다.

3. 조사와 양태 표현의 공시적 주관화

3. 1. 공시적 주관화 관점에서 본 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’

- (6) ㄱ. 이름이 무엇입니까?/비가 옵니다./책이 좋습니다.
 ㄴ. 저 사람은 누구입니까?/저는 중국어를 공부합니다./오늘은 덥습니다.
- ㄷ. 제가 중국 사람입니다./저는 중국 사람입니다.
 ㄹ. 방에 동생이 있습니다. 동생은 숙제를 합니다.
 ㄹ. 토끼는 꼬리가 짧습니다.
 ㄷ. 지구는 둥글다./1년은 365일입니다.
- ㅅ. 여기는 서울이 아닙니다.
 ㅇ. 어머니가 보고 싶습니다./불고기가 먹고 싶어요.
- ㅈ. 교실에는 학생들이 없습니다. 도서관에는 학생들이 많습니다.
 ㅊ. 모두 없어서는 안 될 사람들입니다.

주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’은 초급 문법에서 가장 먼저 배우게 되는 조사인데, 모두 앞의 체언과 함께 문장의 주어를 이룬다는 점에서 학습자들이 그 차이점을 잘 알지 못하여 쉽게 혼동하여 사용한다. 이외에도, 문법 해석에서 두 조사 모두 ‘주체를 나타낸다’라고 돼 있어 더 구분이 쉽지 않다. 조사 ‘이/가’는 ‘행동이나 상태 또는 성질의 주체’, 조사 ‘은/는’은 ‘설명의 대상이나 서술의 주체’를 나타낸다고 해석되어 있다. 그럼 이 두 주체 사이에는 어떤 차이점이 있는가? 본 연구에서는 ‘주관성’의 관점에서 ‘이/가’는 ‘객관적 주체’를 나타내고, ‘은/는’은 ‘주관적 주체’를 나타낸다고 본다. 즉 행동이나 상태 또는 성질의 주체는 객관적 주체이고, 설명의 대상이나 서술의 주체는 주관적 주체를 나타낸다는 것이다. 이것은 이 두 조사의 원형의미로 예문 (6ㄱ)와 (6ㄴ)의 경우를 말한다.

(6ㄷ)~(6ㄴ)는 대상 교재인 <한국어1(修订本)>에서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 차이점을 4가지로 소개한 예문이다. (6ㄷ)는 ‘서술의 중점’, (6ㄹ)는 ‘언급과 설명’, (6ㄹ)는 ‘대주어와 소주어’, (6ㄷ)는 ‘상식적인 지식이나 진리’의 측면에서 이 두 조사의 차이점을 설명하고 있다. (6ㄷ)~(6ㄴ)는 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 기존 연구에서 수없이 논의된 예문 유형들이다. 이러한 유형의 예문들에 나타난 ‘이/가’와 ‘은/는’은 부동한 관점에 따라 부동한 해석이 가능하겠지만 자세히 보면 이들 역시 원형의미로 쓰인 경우들이다. 즉 (6ㄷ)의 ‘제가’와 ‘저는’, (6ㄹ)의 ‘동생이’와 ‘동생은’, (6ㄹ)의 ‘토끼는’과 ‘꼬리가’, (6ㄷ)의 ‘지구는’과 ‘1년은’에서 조사 ‘이/가’는 ‘객관적 주체’를 나타내고, 조사 ‘은/는’은 ‘주관적 주체’를 나타낸다는 것이다.

조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 공시적 주관화에 대한 논의에서 우리가 주목하는 것은 바로 다음 유형들이다. (6ㅅ)~(6ㅊ)는 동 교재에 제시된 기타 문법 항목 중 언급되었거나 관련이 있는 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 예문으로, (6ㅅ)는 관용형 ‘이 아니다’, (6ㅇ)는 복합조사 ‘에는’, (6ㅈ)는 관용형 ‘-고 싶다’, (6ㅊ)는 관용형 ‘-어서는 안 되다’의 예문이다. 이들 유형

들에서의 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’은 더이상 ‘주체’를 나타내지 않기 때문이다.

(6사)의 조사 ‘이’는 기존 연구에서 보격조사로 처리되었던 것으로 ‘아니다’나 ‘되다’ 앞의 보충어 자리에 나타나 ‘지정’의 기능을 하고, (6ㅇ)의 ‘-고 싶다’ 앞에 나타난 조사 ‘가’는 ‘강조’의 기능을 한다. (6자)의 ‘에는’에 포함된 조사 ‘는’은 ‘대조’의 기능을 하고, (6차)의 ‘-어서는’에 포함된 조사 ‘는’은 ‘강조’의 기능을 한다.

이와 같이 조사 ‘이/가’는 [객관적 주체] < [지정] < [강조]의 공시적 주관화, 조사 ‘은/는’은 [주관적 주체] < [대조] < [강조]의 공시적 주관화를 각각 실현하였다.

3.2. 공시적 주관화 관점에서 본 추측 양태 표현

(7) ‘보다(看)’ 관련 추측 표현

- ㄱ. 이 문제는 어려워 보인다.
- ㄴ. 그 사람은 한국 사람인가 봐요/한국어 발음이 어려운가 봐요.
- ㄷ. 밖에 비가 오나 봐/아시는 것이 많은 걸 보니 책을 많이 읽으셨나 봐요/조용한 걸 보니 아무도 없나 봅니다.

(7ㄱ)는 ‘보다’(대상을 평가하다)의 피동사에 의한 추측 표현으로 “看起来”나 “看上去”에 해당되고, (7ㄴ)와 (7ㄷ)는 보조형용사 ‘보다’에 의한 추측 표현으로 “看来, ...”에 해당된다. “看起来”와 “看来, ...”는 보기에 한 글자 차이밖에 안 나지만, 문법화 정도에서 큰 차이가 있다¹⁾. 보조형용사 ‘보다’(看来, ...)는 피동사 ‘보이다’(看起来/看上去)에 비해 주관화 정도가 높다. 그러므로 보조형용사 ‘보다’에 의한 추측은 주관적 추측이고, 피동사 ‘보이다’에 의한 추측은 객관적 추측이다.

(8) ‘같다(好像)’ 관련 추측 표현

- ㄱ. 집에 사람이 없는 것 같다/밖에 비가 오는 것 같다/그 두 사람은 서로 친구인 것 같다/선희 씨는 돈이 많은 것 같다.
- ㄴ. 비가 온 것 같다/육을 먹은 것 같다/한 대 맞은 것 같다.
- ㄷ. 비가 올 것 같다/내일은 추울 것 같습니다/저 가수는 인기가 많았을 것 같습니다.

(8ㄱ)의 ‘동사 어간+는 것 같다’과 ‘형용사/이다 어간+(으)ㄴ 것 같다’는 현재에 대한 근거 있는 추측을 나타내고, (8ㄴ)의 ‘동사 어간+(으)ㄴ 것 같다’는 과거에 대한 근거 있는 추측을 나타내며, (8ㄷ)의 ‘동사/형용사/이다 어간+(으)ㄴ 것 같다’는 현재나 과거 또는 미래에 대한 확실한 근거가 없는 막연한 추측을 나타낸다. 그러므로 ‘(으)ㄴ 것 같다’에 의한 추측은 주관적 추측이고, ‘(으)ㄴ/는 것 같다’에 의한 추측은 객관적 추측이다.

1) 由于语法化程度较高, “看来”的句法位置相对比较灵活, 主要单独出现在句首或出现在“在某人看来”“从某事看来”等结构中。而“看起来”的句法位置则相对固定, 主要出现在主语和谓语中间的位置。在语义上, “看起来”中的“看”的意义更实在, 需要有“看”的对象和“看”的动作, 由“看”的结果进行推测。而“看来”则不强调“看”的实在动作, 强调说话人由已知条件, 推测结论, (潘玉华, 饶春, 2012)

(9) ‘것’과 ‘터’ 관련 추측 표현

- ㄱ. 철수가 이번에는 꼭 합격할 겁니다./기차가 7시에 도착할 겁니다./내일은 추우를 겁니다./이 옷은 너에게 맞을 거다./
할 수 있을 거다.
- ㄴ. 바깥을 텐데 선물까지 챙겨 주고...../요즘 베이징은 추우텐데 감기 조심하세요./이건 분명 상술일 테다./할 수 있
을 테다.

(9ㄱ)의 ‘-(으)ㄴ 거다’와 (9ㄴ)의 ‘-(으)ㄴ 터이다’는 ‘추측’이라기보다는 ‘확신’에 가깝다. 그러므로 기타 추측 표현에 비해 주관화 정도가 높다. 의존명사 ‘터’와 ‘거’를 비교했을 때 ‘터’의 의미가 더 확실하다. 그러므로 ‘-(으)ㄴ 터이다’는 ‘-(으)ㄴ 거다’에 비해 더 강한 ‘확신’을 나타낸다.

(10) ‘-겠-’ 관련 추측 표현

- ㄱ. 이번 시험에 1등을 해서 기분이 좋겠어요./한국어 실력이 좋아서 여행은 문제없겠다.
- ㄴ. 기한 전에 할 수 있겠어?/혼자 하면 힘들겠지?/비는 안 오겠지?/지금쯤은 저녁을 다 먹었겠지?

(10)은 (9)의 경우와 마찬가지로 추측 외에 의지 양태를 나타낼 수 있다. 그러나 ‘-겠-’에 의한 추측 표현은 (10ㄴ)와 같이 의문문에도 쓰일 수 있지만 (9)의 추측 표현은 의문문에는 쓰일 수 없으므로 (9)의 주관화 정도가 (10)에 비해 더 높다고 볼 수 있다.

이상의 논의를 주관화 정도에 따라 정리하면 다음 표와 같다.

	추측 양태 표현
상대적 객관	-아/-어/-여 보이다 < -(으)ㄴ/-는 것 같다
약한 주관	-(으)ㄴ가 보다/-나 보다 < -(으)ㄴ 것 같다
강한 주관	-겠다 < -(으)ㄴ 거다 < -(으)ㄴ 터이다

4. 결론

본 연구는 ‘주관성’과 ‘공시적 주관화’의 관점에서 초급 문법에 나타나는 부사-6개, 어미(연결어미-2개, 선어말어미-5개, 관형형어미-5개, 종결어미-4개), 조사-2개, 양태 표현-9개 등 총 33개 형태에 대한 인지적 해석과 설명을 시도하여 인지적 교수법의 활용 가능성을 진일보 증명하고자 하였다.

부사에 대한 논의에서는 중국어 일반 번역이 같은 세 쌍의 부사들이 주관성과 객관성의 차이가 있음을 밝혔고 해당 주관성 부사의 알맞은 번역을 제시하였다.

어미에 대한 논의에서는 주관성 관점에 따라 연결어미, 선어말어미, 관형형어미, 종결어미 내 의미기능이 비슷한 형태들에 대한 구분을 시도하였다. 논의를 통해, 연결어미 ‘-어서’와 ‘-니까’, 선어말어미 ‘-았-’과 ‘-았었-’, 선어말어미 ‘-느-, -더-’와 ‘-겠-’, 관형형어미 ‘-는, -(으)ㄴ, -(았/었/였)던’과 ‘-(으)ㄴ’, 종결어미 ‘-네’와 ‘-군’, ‘-(으)ㄴ게’와 ‘-(으)ㄴ래’의 차이가 이론적으로 설명되었다.

조사에 대한 논의에서는 학습자들이 초급 문법에서 가장 먼저 배우게 되는 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 공시적 주관화를

고찰하여 조사 ‘이/가’는 [객관적 주체] < [지정] < [강조]의 공시적 주관화, 조사 ‘은/는’은 [주관적 주체] < [대조] < [강조]의 공시적 주관화를 각각 실현하였음을 밝혔다.

양태 표현에 대한 논의에서는 초급 문법에서 가장 많이 등장하는 추측 표현의 공시적 주관화를 고찰하여 여러 추측 양태 표현 형태들을 주관화 정도에 따라 ‘상대적 객관’, ‘약한 주관’과 ‘강한 주관’으로 나누고 각 형태의 주관화 크기도 비교하였다.

인지적 교수법은 종래의 문법 번역식 교수법으로 차이점이 설명되기 어려운 문법 형태들에 대한 설득력 있는 설명으로 학습자들의 문법 이해를 크게 도울 것으로 기대된다. 그러나 이러한 설명과 해석이 문법 교육 현장에서 어느 정도 효과가 있는지에 대해 후속 연구를 통해 면밀한 분석과 검토가 있어야 할 것이며, 주관성과 주관화의 실현 구조나 형태에 대한 체계적이고 구체적인 논의가 이루어져야 할 것이다. 그리고 지면상 관계로 논의하진 못했지만 문법 교육에 활용이 가능한 인지언어학의 기타 이론, 예하면 은유이론 등에 대한 활용도 계속적으로 시도해 나갈 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 강보유, 한국어교육의 문화인지적 접근방법-문화인지교수법, <한국(조선)어교육 연구>제10호, 중국한국(조선)어교육연구학회, 태학사, 2015
- 목정수, 유형론과 정신역학론의 관점에서 본 한국어 서법과 양태, <한국어학>, 70, 한국어학회, 2016
- 沈家煊, 语言的“主观性”和“主观化”, 《外语教学与研究》第33卷第4期, 2001
- 潘玉华·饶春, 从“看来”“看起来”的语法化历程看其差异, 《现代语文:语言研究版》, 2012(2)
- 姜宝有·黄贤玉(2015), 《韩国语教育研究新视野》, 复旦大学出版社
- 吴福祥(2011), 《汉语主观性与主观化研究》, 商务印书馆
- 李福印(2008), 《认知语言学概论》, 北京大学出版社
- 韩香花(2014), 《韩国语助词ga和neun的纵横关系》, 天津科技翻译出版有限公司
- 李先汉 等(2008), 《韩国语1(修订本)》, 民族出版社
- 李先汉 等(2010), 《韩国语2(修订本)》, 民族出版社

중국인 초급 학습자를 위한 시간부사 유의어 교육 방안

—‘벌써’와 ‘이미’를 중심으로—

백옥란 (길림대학교 주해캠퍼스)

1. 들어가며

언어를 배우는 학습자가 해당 언어를 배울 때 가장 먼저 접하는 것은 어휘일 것이다. 어휘는 의사소통을 하는데 가장 기본적인 단위로 사람들이 대화할 때 문법은 잘 몰라도 단어의 나열만으로 최소한의 의사소통은 가능하다.

한국어 교육에서 어휘 교육은 아주 중요한 위치에 놓여 있다고 볼 수 있다. 외국어로서의 한국어 교육은 한국인과의 원활한 의사소통을 목적으로 하여 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 기능 중심으로 교육을 진행한다. 그중 이해 영역에 속하는 듣기, 읽기는 어휘에 대한 이해를 기초로 해야만 가능하고 표현 영역에 속하는 말하기, 쓰기는 어휘력이 높을수록 자신의 의사를 정확하게 전달할 수 있다.

한국어 학습자가 어휘를 배울 때 가장 먼저 접하는 것이 교재에 제시된 어휘 항목인데 대부분 교재에서는 새로 나온 어휘를 설명하기 위해 옆에 학습자의 언어로 번역해 놓는다. 하지만 유의 관계에 있는 어휘를 제시할 때 번역이 같으면 학습자는 차이가 없다고 생각하여 쉽게 혼용해서 쓰게 되어 오해가 생기는 경우가 있다.

시간부사와 같은 추상적인 어휘가 이러한 오류현상이 많이 나타나는데 이는 교사가 가르칠 때 ‘직접 보여주기’나 ‘행동으로 나타내기’ 등을 사용하여 교수하기가 어려워 그 미묘한 차이를 학습자들에게 잘 전달할 수 없기 때문이다. 예를 들어 시간부사 유의어 ‘벌써’와 ‘이미’는 모두 중국어 ‘已经’으로 번역되지만 ‘콘서트가 이미 끝났다.’와 ‘콘서트가 벌써 끝났다.’라는 두 문장은 차이가 있다. 모두 ‘콘서트가 완료됐다.’는 의미를 갖지만 ‘벌써’가 쓰인 문장은 ‘콘서트가 완료됐다.’라는 의미 외에도 ‘콘서트가 예상보다 빠르게 더 일찍 끝났다.’라는 의미를 갖고 있기 때문이다.

본고는 중국인 학습자가 시간부사 유의어를 사용할 때 경험하는 어려움에 대한 인식에서 출발하여 한국어 시간부사 유의어의 이론적배경을 살펴보고 중국인 학습자에게서 오류현상이 많이 발생하는 ‘벌써’와 ‘이미’의 차이를 정리하여 교육현장에서 사용할 수 있는 효과적인 교육 방안을 모색하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 유의어의 정의

비슷한 의미를 갖고 있다고 생각되는 두 개 이상의 어휘들을 지칭하는 데 있어 흔히 거론되는 문제가 이들을 동의어라고 부를 것인가 아니면 유의어라고 부를 것인가이다.

동의어와 유의어의 정의에 대한 견해들을 살펴보면 다음과 같다.

이승명(1972)은 세상에는 완전히 동일한 것은 없기 때문에 유의어를 동의어라고 부르는 것은 다소 문제가 있다고 보고, 유의 관계를 ‘동일 언어 사회에서 통용되는 유사한 의미를 갖는 언어 간의 상호 관계’로 보았다.

문금현(1989)은 유의어의 정의를 ‘같은 언어 내에서 둘 이상의 단어가 서로 같거나 거의 비슷한 뜻을 가진 경우나 핵심적 의미가 같거나 거의 같은 단어들’이라고 정의하였다.

이익섭(1993)은 동의어란 형태가 다른 별개의 어휘들이 동일한 의미를 갖고 있으며 동일한 지시물을 지칭하는 것이라고 설명하였다.

유현경, 강현화(2002)는 국어의 많은 단어쌍 가운데 완전 동의어는 매우 드물거나 이론적으로 존재하지 않는다는 견해가 우세하기 때문에 동의어보다는 유의어라는 용어가 적당하다고 보고 있고 외국인 학습자에게 있어서는 완전 동의어와 부분 동의어를 모두 포함하는 개념으로 보고 있다.

박덕유(2006)는 두 개 이상의 단어가 서로 소리는 다르지만, 의미가 비슷할 때에 이들을 유의관계라고 한다면서 동의어와 유의어를 별개의 개념으로 보았다.

이에 본고에서도 둘 이상의 어휘 항목이 개념적 의미에서 뿐만 아니라 함축적 의미도 동일하게 모든 문맥에서 치환될 수 있는 것은 아니라고 생각하여 ‘유의어’라는 용어를 사용하기로 한다.

2.2 유의어의 변별 방법

한국어는 유의어가 많은 언어인데 유의어가 많은 만큼 구분하기가 어려워 학습자들이 어려워 한다.

유의어를 잘 구별하여 효과적으로 사용하기 위해서는 유의어 간의 대체 사용을 가능하게 하는 공통 특성을 학습하는 것보다는 이질적 특성, 즉 유의어 간의 차이를 학습하는 것이 필요하다.

유의어의 의미 변별 방법으로는 반의 검증법(opposite test method), 나열 또는 배열 검증법(arrange test method), 성분 분석법(componential analysis method), 치환 검증법(substitution test method), 문법 체계 검증법(grammar system test method) 등이 있는데 이들은 주로 유의어 간의 의미 차이를 밝히기 위한 것이다.

반의 검증법은 유의어와 대립 관계를 이루는 단어들을 통해서 유의어의 의미 차이를 확인해 보는 방법이다. 예를 들어 유의어 ‘가깝다’와 ‘가끔’은 각각 ‘멀다’와 ‘항상, 자주’라는 대립어를 갖고 있는데 이와 같은 대립어의 차이로 유의어의 의미 차이를 확인할 수 있다. 하지만 모든 단어들이 명확하게 구분지어 지는 대립어를 가지고 있지 않다는 한계점이 있다.

나열¹⁾ 또는 배열²⁾ 검증법은 유의성의 정도가 모호한 어휘들을 하나의 계열로 배열하여 유의관계를 파악하는 것이다. 예를 들어 ‘드문드문-가끔-때때로-종종-자주³⁾’와 같은 빈도부사는 빈도에 따라 배열하고 그 의미를 변별할 수 있다.

1) 나열 검증법은 임지룡(1992)에서 제시하였다.

2) 배열 검증법은 봉미경(2005)에서 제시하였다.

하지만 이 방법 역시 정도성이 있는 단어에만 국한되는 방법이라고 할 수 있겠다.

성분 분석법은 어휘의 의미를 의미 원소로 분석해 내는 방법으로 예를 들어 유의어 ‘밥’과 ‘진지’는 [+존경]의 차이를 갖는다.

치환 검증법⁴⁾은 여러 문맥 환경 가운데 유의어를 치환해 봄으로써 그 의미 차이를 확인해 보는 방법이다. ‘나는 수미가 *아름답다/예쁘다.’와 같은 예문을 이용하여 유의어 ‘아름답다’와 ‘예쁘다’를 치환해 봄으로써 의미 차이를 밝혀낸다.

문법 체계 검증법은 문법적 차이에 따라 발생하는 의미 차이를 변별해 내는 방법으로 유의 관계를 이루는 유의어가 같은 문법 범주에 속해야 한다. 단어와 구, 단어와 절 들은 유의 관계를 성립할 수 없다는 조건에 위반되기 때문에 많은 부분에 적용시킬 수 없다는 한계를 가지고 있다.

유의어의 변별방법은 다양하지만 그중에서 치환 검증법을 많이 사용하고 있다. 한 어휘를 다른 어휘로 바꾸었을 때에 문맥에서 의미 차이 없이 교체 되어야 해서 그 과정에서 두 어휘의 공통점과 차이점을 쉽게 알 수 있고 변별할 수 있기 때문이다. 본 연구에서도 ‘벌써’와 ‘이미’의 의미 차이를 구별해 내기 위해 치환 검증법을 사용할 것이다.

2.3 시간부사 사용의 오류원인

외국어로서의 한국어를 배울 때 나타나는 오류 현상에 대하여 학자들은 오류 원인을 언어의 간섭이라고 하고 언어사어의 간섭과 언어내 간섭으로 나누었다. 또 언어 사이의 간섭은 배제적 간섭⁵⁾, 침입적 간섭⁶⁾으로 나누고 언어내 간섭은 과잉적용으로 설명하였다. 이들의 이론에 근거하여 시간부사 유의어 사용에서 오류 원인을 모국어 간섭과 유의어 의미혼용으로 나누어 살펴보고자 한다.

2.3.1. 모국어 간섭

외국어 학습에서 모국어의 영향을 주느냐 주지 않느냐는 많은 학자들이 의견이 분분하였는데 모국어 간섭은 어떤 언어를 배우는가에 따라 달라질 수 있다고 생각한다. 만약 비슷한 언어라면 간섭이 많고 서로 다른 언어라면 간섭이 적을 것이다. 따라서 서로 다른 언어권에 속하는 학습자들은 한국어를 학습할 때 생기는 간섭의 크기도 모국어에 따라 다르다고 볼 수 있다.

한국어와 중국어는 서로 다른 유형의 언어로서 단어구조나 문장구조에서 서로 다르지만 어휘적 측면에서 한국어는 거의 60%가 한자어이기 때문에 간섭도 많지만 다른 언어에 비해 습득이 쉽다. 따라서 어휘측면에서 모국어의 간섭은 문장구조나 문법에 비해 상대적으로 적은 편이다. 오히려 간섭보다는 전이가 더 많은 편이라고 본다⁷⁾.

시간부사는 중국어 시간명사에 대응되는 부사는 전이가 되는데⁸⁾ 어려운 점은 고유어 계열의 부사와 다의어 특성이 된다. 예를 들면 ‘벌써’는 ‘이미 오래 전에’ 라는 기본 뜻 외에 ‘예상보다 빠르게’, ‘이미 기대했던 대로’라는 뜻을 가지고 있다. ‘벌써 자요?’에서 ‘벌써’는 ‘예상보다 빠르게’라는 뜻으로 쓰였기 때문에 유의어 시간 부사 ‘이미’를 쓰면 비문이 된다. 중국인 학습자들은 이런 시간부사의 의미 특성 때문에 어떤 의미가 문맥에 맞는지를 고민해야 한다. 그리고 이런 단

3) 『외국어로서의 한국어교육학 개론』, 박이정(2005:146) 참조.

4) 치환 검증법은 임지룡(1992)에서 제시하였다.

5) 배제적 간섭이란 모국어에 없는 요소로 인해 대상어학습에 방해 발생하는 것을 말한다.

6) 침입적 간섭이란 모국어의 어떤 요인이 대상어학습에 침투되는 것을 말한다.

7) 한자어 학습에서 많은 도움을 받는 것은 사실이나 간섭이 없는 것은 아니다. 한국어에서 쓰는 한자어와 중국어 단어의 뜻과 다른 단어들이 있기 때문인데 예를 들어 ‘사업, 각오, 방조...’ 등은 중국어에서 뜻하는 바와 다르기 때문에 오류가 나타나기도 한다.

8) 이전(以前), 금후(今后), 이후(以后) 등.

어들이 대응되는 중국어 단어 역시 다의어인지, 또 다의어라면 어떤 다의성이 있는지 살펴보고 중국어에 대응되는 부사도 다의적인지를 살펴서 대응관계를 찾아야 하므로 난이도가 높게 평가 된다.

2.3.2. 유의어 의미혼용

유의어는 같은 의미를 지니고 있는 것으로서 ‘同中有异’, ‘大同小异’라 할 수 있는데 이는 유의어간에 공통적인 의미를 지니고 있으나 구체적으로 세밀히 살펴 보면 서로 다른 차이가 있음을 의미한다. 그러므로 기본의미가 서로 같다고 해서 일정한 문장에서 서로 대체할 수 있는 것은 아니다. 시간부사 습득에서 기본의미는 같지만 부가적인 의미색채의 차이, 감정색채의 차이, 정중함의 차이, 문체적인 차이와 기능면에서의 차이가 존재하기 때문에 학습자들이 오류를 산출하기 쉽다.

3. ‘벌써’와 ‘이미’의 교육 방안

‘벌써’와 ‘이미’는 과거 시간을 나타내는 점에서 유의관계를 이루므로 중국인 학습자들이 미세한 의미를 변별하는 것은 쉬운 일이 아니다. 두 단어의 오류 현상은 중국인 학습자를 대상으로 하는 교육 현장에서 흔히 접하는 오류이기도 하다.

이에 본고는 우선 ‘벌써’와 ‘이미’의 의미 차이와 대응하는 중국어 표현을 살펴 보고 교육 현장에서 사용할 수 있는 효과적인 교육방안을 제시하고자 한다.

3.1 ‘벌써’와 ‘이미’의 의미 분석

3.1.1. ‘벌써’와 ‘이미’의 의미 차이

<표준국어대사전> 및 <연세한국어사전>에서 ‘벌써’와 ‘이미’의 의미를 다음과 같이 제시한다.

	벌써	이미
표준국어대사전	1. 예상보다 빠르게 어느새. 2. 이미 오래전에.	다 끝나거나 지난 일을 이룰 때 쓰는 말
연세한국어사전	1. 이미 오래 전에 2. 생각했던 것보다 빨리, 어느틈에, 생각보다 이르게. 3. 이미 기대했던 대로.	(어떤 사건이나 상태가 생긴 것이) 시간상으로 그 보다 앞서.

사전의 뜻풀이를 통해 알 수 있듯이, ‘이미’와 ‘벌써’는 모두 완료를 나타내지만 ‘벌써’는 ‘예상보다 빠르게’와 ‘이미 기대했던 대로’의 의미가 더 있다. ‘어떤 시각보다 이전에’를 나타낼 때 ‘이미’와 ‘벌써’는 모두 사용될 수 있지만 의미는 조금 다르다.

- (1) 가. 수업이 이미 시작되었다.
- 나. 친구는 이미 떠났다.
- 다. 수업이 벌써 시작되었다.

라. 친구는 벌써 떠났다.

(1가, 나)에서 ‘이미’는 어떤 일이 완료된 것을 나타내고, (1다, 라)에서 ‘벌써’는 ‘이미’의 뜻에다가 예상보다 빠름이 더해졌다는 의미를 가지고 있다.

(2) 그 사람의 노래는 {벌써, *이미} 소리부터가 다르다.

(2)에서 ‘벌써’는 ‘기대했던 대로’라는 뜻으로 쓰이므로 이러한 뜻이 없는 ‘이미’는 치환할 수 없다.

또한 이철우(1982)는 ‘벌써’는 ‘예상보다 빠르게 진행된 것에 대한 놀라움이나 감탄’, ‘이미’는 ‘기정사실이 완료된 것’도 나타낸다고 하면서 다음의 예를 들었다.

(3) 가. 민수는 벌써 떠났다.

나. 민수가 벌써 가는구나.

(4) 가. *이미 돌아오니?

나. 이미 돌아왔니?

(3가)에서 ‘벌써’는 ‘어떤 시각보다 이전에’, (3나)에서 ‘벌써’는 ‘예상보다 빠르게’의 의미뿐만 아니라 예상보다 빠르게 진행된 것에 대한 놀라움을 동시에 나타내는 것으로 보인다고 하였다. (4가)에서 ‘이미’를 쓸 수 없는 것은 ‘이미’는 일의 시작이건 끝이건 완료를 나타낼 때만 쓰기 때문이라고 지적하였다.

3.1.2. 시제 표현과의 사용 가능성 차이

1) 과거 표현

‘벌써’와 ‘이미’는 ‘어떤 시각보다 이전에’라는 공통의 의미를 갖는다. 따라서 이들은 과거 표현과 자연스럽게 사용된다.

(5) 효리는 {벌써, 이미} 밥을 먹었다.

(6) 효리는 {벌써, 이미} 서울로 떠났다.

예문에서 확인할 수 있듯이 유의어 시간부사 ‘벌써’와 ‘이미’는 과거 표현과 자연스럽게 사용된다.

2) 현재 표현

‘벌써’는 현재 표현과 함께 사용되어 ‘예상보다 빠르게’의 의미를 나타내지만 ‘이미’는 그렇지 못하다.

(7) 효리는 아직 준비 중인데 민수는 {벌써, *이미} 떠난다.

(8) 효리가 {벌써, *이미} 집에 가네.

(9) 집에 {벌써, *이미} 가는구나!

(10) {벌써, *이미} 집에 가요?

(7-10)에서 확인할 수 있듯이 ‘벌써’는 현재 표현과 함께 사용되어 ‘일이나 행동이 예상보다 빠름에 대한 놀라움이나 감탄’의 의미를 나타낸다. 예문 (7)보다는 종결어미 ‘-네’와 ‘-구나’가 사용된 (8-9)가 더 자연스러운데 이는 ‘-네’와 ‘-구나’가 ‘-ㄴ/는다’보다는 놀라움이나 감탄을 더 자연스럽게 나타내기 때문이다. 예문 (10)은 의문문의 형식을 취하여 자연스

롭게 놀라움을 나타내므로 ‘벌써’가 자연스럽게 사용될 수 있다.

그러나 (7-10)에서 확인할 수 있듯이 ‘이미’는 현재 표현과 사용되어 ‘예상보다 빠르게’의 의미를 나타낼 수 없으므로 비문이 된다.

3) 미래 표현

유의어 시간부사 ‘벌써’와 ‘이미’는 미래 표현과 함께 사용될 수 없다.

- (11) 효리가 음료수를 {*벌써, *이미} 마실 것이다.
- (12) 효리가 비빔밥을 {*벌써, *이미} 만들 것이다.

(11-12)은 ‘벌써’와 ‘이미’가 ‘어떤 시각보다 이전에’라는 뜻이 있으므로 미래 표현과는 함께 사용될 수 없음을 보여 준다.

3.1.3. 문장 종류에 따른 사용 가능성 차이

‘벌써’와 ‘이미’는 과거 표현과 함께 사용될 때에는 평서문, 의문문, 감탄문과는 자유롭게 사용된다.

- (13) 가. 효리는 {벌써, 이미} 밥을 먹었다.
- 나. 효리가 {벌써, 이미} 밥을 먹었니?
- 다. 효리가 {벌써, 이미} 밥을 먹었구나!

그러나 현재 표현과 함께 사용될 경우 ‘벌써’는 평서문, 의문문, 감탄문과 함께 사용될 수 있으나 ‘이미’는 현재시제와 공기할 수 없으므로 이 경우에도 비문이 된다.

- (14) 가. 효리가 {벌써, *이미} 밥을 먹네.
- 나. 효리가 {벌써, *이미} 밥을 먹니?
- 다. 효리가 {벌써, *이미} 밥을 먹는구나!

또한 ‘벌써’와 ‘이미’ 모두 명령문이나 청유문과 함께 사용될 수 없다.

- (15) 가. {*벌써, *이미} 밥을 먹어라.
- 나. 집에 {*벌써, *이미} 가라.
- (16) 가. {*벌써,*이미} 학교에서 공부하자.
- 나. {*벌써,*이미} 맛있는 거 먹자.

(15-16)에서 확인할 수 있듯이 ‘벌써’와 ‘이미’는 명령문이나 청유문에 사용될 수 없다. 명령문과 청유문은 이미 일어난 일에 대한 표현이 아니라 앞으로 일어날 일에 대한 표현이기 때문이다.

3.1.4. ‘-고 있다’와의 사용 가능성 차이

‘벌써’와 ‘이미’는 진행형을 나타내는 ‘-고 있다’와 함께 사용될 수 있는데 이 경우 시제 제약이 사라진다.

- (17) 가. 효리가 콜라를 {벌써, 이미} 마시고 있었다.
 나. 효리가 콜라를 {벌써, 이미} 마시고 있다.
 다. 효리가 콜라를 {벌써, 이미} 마시고 있을 것이다.
- (18) 가. 효리가 비빔밥을 {벌써, 이미} 만들고 있었다.
 나. 효리가 비빔밥을 {벌써, 이미} 만들고 있다.
 다. 효리가 비빔밥을 {벌써, 이미} 만들고 있을 것이다.

(17-18)은 ‘벌써’와 ‘이미’가 진행형을 나타내는 ‘-고 있다’와 함께 시제 제약없이 사용될 수 있음을 보여 준다. 물론, (17다), (18다)에 사용된 ‘-(으)ㄴ 것이다’는 미래형이라기보다는 추측 표현이며 따라서 ‘벌써’, ‘이미’와 함께 사용될 수 있는 것으로 추정된다.

3.1.5. ‘부터’와의 결합 가능성 차이

‘벌써’는 조사 ‘부터’와 자유롭게 결합되지만 ‘이미’는 제약이 있다.

- (19) 나는 친구를 {벌써부터, *이미부터} 기다렸다.
- (20) 놀이공원에 가려고 동생은 {벌써부터, *이미부터} 준비하고 있다.

‘이미’와 달리 ‘벌써’는 조사 ‘부터’와 결합하여 ‘사건이 이루어진 때부터 발화시까지 그 상태가 지속됨’을 나타낼 수 있다.

3.1.6. 단독으로 쓰일 경우의 차이

담화에서 ‘벌써’는 단독으로 쓰이면서 뒤에 오는 성분을 생략할 수 있으나 ‘이미’는 뒤에 오는 성분을 생략할 수 없다.

- (21) 가: 어머니는 어디 가셨어?
 나: 출근하셨어.
 가: 벌써?
 *이미?

상술한 내용을 표로 제시하면 다음과 같다.

	벌써	이미
공통 의미	어떤 시각보다 이전에.	
개별 의미	예상보다 빠르게. 기대했던 대로.	기정 사실이 완료된 것.
시제 제약	과거시제와 현재시제와 결합 가능.	과거시제와만 결합 가능.
문장 종류에 따른 사용 가능성	(현재형, 과거형) 평서문, 의문문, 감탄문 모두 가능. 명령문, 청유문 불가능	(과거형) 평서문, 의문문, 감탄문만 가능. 명령문, 청유문 불가능
‘고 있다’와의 사용 가능성	가능	가능
‘부터’와의 결합 가능성	자유롭게 결합.	제약이 있음.
단독으로 쓰일 경우의 차이	뒤에 오는 성분을 생략할 수 있음.	뒤에 오는 성분을 생략할 수 없음.

3.2 ‘벌써’와 ‘이미’의 중국어 대응 표현

한국어의 유의어 시간부사 ‘벌써’와 ‘이미’는 동작의 변화가 발화 시점이나 어떤 기준시점 전에 완성된다는 의미를 갖는다. 이와 같은 경우에 중국어 ‘已经, 早, 早就, 早已, 曾经’과 대응할 수 있다.

중국어 부사 ‘已经’⁹⁾은 ‘벌써’와 ‘이미’가 ‘어떤 시각보다 이전에’라는 공통의 의미를 나타낼 때, ‘벌써’의 ‘예상보다 빠르게’라는 의미를 나타낼 때 모두 대응될 수 있다.

- (22) 가. 벌써 3년이란 시간이 흘렀다.
已经过了3年的时间。
나. 벌써 여름이 되었다.
已经是夏天了。
다. 이미 지나간 일이다.
已经过去的事。
라. 우리는 이미 준비가 다 되었다.
我们已经都准备好了。

또한 ‘벌써’와 ‘이미’는 ‘早, 早就, 早已, 曾经’ 등에도 대응될 수 있다.

- (23) 가. 나는 {벌써, 이미} 알고 있었다.
我早知道了。
나. {벌써, 이미} 준비를 다 해두었다.
早就准备好了。
다. 짐이 있었는데 {벌써, 이미} 옮겨 갔습니다.
本来有行李, 不过早已搬走了。
라. 그는 {벌써, 이미} 여러 차례 말했다.
他曾经说过很多次。

하지만 ‘벌써’가 ‘예상보다 빨라서 놀라움이나 감탄’의 의미를 나타낼 때에는 ‘就, 这么快就’와 대응하는데 이는 ‘이미’가 가지고 있지 않는 용법이다.

- (24) 가. 6시 밖에 안 됐는데 {벌써, *이미} 날이 밝아 오는군요.
才6点天就亮了。
나. 20살 밖에 안 됐는데 {벌써, *이미} 죽었어?
才20岁就死了?
다. {벌써, *이미} 집에 가요?
这么快就回家吗?
라. 기차가 벌써 떠났니?
火车这么快就出发了吗?

한편, ‘이미’는 중국어의 ‘也就, 既, 都’와 대응할 수 있는 반면 ‘벌써’는 그렇지 못하다.

9) 조중사전(1992)과 한중대사전(1996)에서는 ‘벌써’와 ‘이미’에 ‘已经’을 대응시켰다

(25) 가. 관리가 되어 차관까지 되면 {이미,*벌써} 정상에 도달한 셈이다.

做官要做次长也就算到头儿了。

나. {이미, *벌써} 얻은 영예를 지킨다.

保持既有的荣誉。

다. 죽이 {이미, *벌써} 식었어. 빨리 먹어라.

粥都凉了, 快喝吧。

이상 분석한 ‘벌써’, ‘이미’에 대응하는 중국어 표현을 표로 정리하면 다음과 같다.

	대응하는 중국어 표현
벌써	已经, 早, 早就, 早已, 曾经 / 就, 这么快就
이미	已经, 早, 早就, 早已, 曾经 / 也就, 既, 都

3.3 ‘벌써’와 ‘이미’의 교수 방안

앞에서 ‘벌써’와 ‘이미’의 의미와 특성 차이, 대응하는 중국어 표현을 살펴봤는데 이 절에서는 이를 바탕으로 교육현장에서 사용할 수 있는 효과적인 교수 방안을 모색하고자 한다. 수업 절차는 도입 단계, 제시 단계, 연습 단계, 활용 단계, 마무리 단계로 나누어 진행하려고 한다.

1) 도입 단계

교사는 ‘벌써’와 ‘이미’를 포함한 다음의 문장을 PPT로 제시함으로써 학습자들로 하여금 ‘이미’와 ‘벌써’의 의미 차이를 생각하게 한다. 도입에서는 학습자가 이해하기 쉽고 긴밀한 관련이 있는 상황을 예로 드는 것이 좋다.

상황 1

교사: 지금 몇 시예요?

효리: 10시예요.

교사: 벌써요? 벌써 10시예요?

상황 2

효리: 시험을 못 봐서 걱정이예요.

교사: 이미 다 지난 일이에요. 너무 걱정하지 마세요.

2) 제시 단계

제시 단계에서는 우선 ‘벌써’와 ‘이미’의 사전적 의미를 제시함으로써 ‘이미’와 ‘벌써’는 모두 완료를 나타내지만 ‘벌써’는 ‘예상보다 빠르게’의 의미가 더 있다는 것을 주지시킨다.

상황 1

효리가 자려고 준비합니다. 보통 11시에 잠을 잡니다. 하지만 오늘은 9시에 잠자리에 들었습니다.

친구가 물어봅니다.

“왜 벌써 자?”

“내일 아침에 공항에 가야 돼서 일찍 일어나야 돼”

상황 2

철수가 어제 친구와 싸웠습니다. 친구는 오늘 미안하다고 하면서 사과했습니다.

“미안해, 다 내 잘못이야.”

“이미 다 지난 일이야. 앞으로 다시 잘 지내보자”

교사는 ‘벌써’와 ‘이미’의 의미 차이를 정리한 다음에 명시적으로 ‘이미’는 과거시제와만 공기하지만 ‘벌써’는 과거시제, 현재시제와 모두 공기 가능하다는 것을 학습자들에게 설명해 준다. 또한 ‘-고 있다’와 결합해서 사용할 경우 시제가 사라진다는 것과 문장종류와의 사용 가능성의 차이도 주지시킨다. 다음 ‘벌써’와 ‘이미’를 포함한 다양한 예문을 학습자들에게 제시해 준다. 시간 부사 ‘벌써’, ‘이미’와 시제 표현을 두드러지게 표시해야 한다.

- (1) 그는 이미 서울로 떠났다.
- (2) 면접 이미 끝났는데 지금 가도 소용없어.
- (3) 30대의 경우 대부분의 여성은 벌써 희망을 잃고 있다.
- (4) 눈 뜨자마자부터 벌써 세 번째 듣는 소리다.
- (5) 효리는 아직 준비 중인데 민수는 벌써 갔다.
- (6) 효리가 비빔밥을 이미 만들고 있다.
- (7) 효리가 벌써 밥을 먹었구나!

‘벌써’는 조사 ‘부터’와 결합할 수 있으나 ‘이미’는 그렇지 않다는 것을 설명하고 다음의 예문을 제시한다.

- (1) 나는 친구를 {벌써부터, *이미부터} 기다렸다.
- (2) 나는 그 일을 {벌써부터, *이미부터} 알고 있다.

‘이미’와 달리 ‘벌써’는 조사 ‘부터’와 결합하여 ‘사건이 이루어진 때부터 발화시까지 그 상태가 지속됨’을 나타낼 수 있다는 것을 주지시킨다..

답화에서 제약조건도 제시해주어야 한다. 먼저 학습자들에게 아래의 예문을 제시한다.

가: 어머니는 어디 가셨어?
 나: 출근하셨어.
 가: 벌써?
 이미?

‘벌써’는 단독으로 쓰이면서 뒤에 오는 성분을 생략할 수 있으나 ‘이미’는 뒤에 오는 성분을 생략할 수 없음을 설명해 줌으로써 답화에서 정확하게 쓸 수 있도록 훈련시킨다

마지막으로 예문을 통하여 대응하는 중국어 표현을 제시하여 ‘이미’와 ‘벌써’의 뜻을 더 확실히 이해시킨다

3) 연습 단계

‘벌써’와 ‘이미’의 차이점을 익힐 수 있는 다양한 문제를 제시하는데 우선 간단한 연습 단계로 문장을 주고 알맞는 어휘를 선택하는 문제와 판단문제를 제시한다. 그다음 좀 더 어려운 번역 문제를 제시하고 번역이 끝나면 피드백을 주어 "벌써"와 "이미"번역에서 나타난 오류를 수정해 주거나 짝짓기 활동으로 스스로 오류를 수정하게 하고 발표하게 한다.

1. 제시된 문장을 보고 알맞는 것을 고르십시오.
 - (1) {벌써, 이미} 점심 먹니?
 - (2) {벌써, 이미} 갔니?
 - (3) 동생이 학교에 {벌써, 이미} 간다.
 - (4) 엄마는 전화를 {벌써, 이미}부터 기다렸다.
 - (5) 죽이 {벌써, 이미} 식었어. 빨리 먹어라.

2. 다음의 예문이 맞는지 틀리는지를 판단하도록 하십시오.
 - (1) 그는 이미 서울로 떠났다.
 - (2) 눈 뜨자마자부터 벌써 세 번째 듣는 소리다.
 - (3) 교실에 도착한지 10분밖에 안 지났는데 이미 집에 가고 싶다.
 - (4) 오랫동안 만난 친구는 이미 노인이 되어 있었다.
 - (5) 죽이 벌써 식었어. 빨리 먹어라.

3. '벌써'와 '이미'가 들어간 다음 중국어문장을 번역하십시오.
 - (1) 已经十二点了。该走了
 - (2) 事情已经结束了。
 - (3) 我们已经同意了。
 - (4) 他十八岁就开始工作了。
 - (5) 已经过去的事了。

4) 활용 단계

도입, 제시, 연습 단계가 언어 지식 학습을 위한 의사소통 전 단계라면 활용 단계는 획득한 기술을 의사소통을 목적으로 사용하는 의사소통 단계이다. 이 단계에서는 학습자의 실제 생활에서의 의사소통 능력을 기르는 데 중점을 두고 자유 담화 방법을 활용하도록 한다.

자유 담화는 간단한 대화를 만드는 연습을 하고 교사가 과제를 주면 학습자가 '벌써'와 '이미'를 사용해서 대화 만들기, 이야기 만들기 등을 한다. 예를 들어 '시간이 너무 빠르다는 생각을 해 본 적이 있습니까? 언제 그렇게 느꼈습니까?' '이미'와 '벌써'를 사용해서 짧은 글을 만들어 보세요'라고 제시한다. 교사와 학습자가 함께 할 수도 있고 학습자와 학습자들끼리 협동 활동을 하게 할 수도 있다.

5) 마무리 단계

마무리 단계에서는 학습 내용에 대한 학생들의 이해 정도를 확인한다. 교사가 일방적으로 정리하고 마무리하기보다는 학생들에게 질문을 한 후, 학습자의 대답을 토대로 정리하는 것이 좋다.

4. 나가며

한국어 시간부사는 유의어가 많을 뿐만 아니라 함께 공기하는 서술어의 제약이 있기 때문에 한국어 학습자뿐만 아니라 교사들도 시간 부사 유의어를 교수하기 어렵다고 생각한다.

이에 본고에서는 교육 현장에서 사용할 수 있는 시간부사 교육방안을 제시하고자 우선 한국어 시간부사 유의어의 정의와 변별방법, 시간부사 사용의 오류원인 등을 살펴 봤다. 이를 바탕으로 중국인 학습자에게서 오류현상이 많이 발생하는 ‘벌써’와 ‘이미’의 특징을 분석하여 차이를 정리하고 교육현장에서 사용할 수 있는 교육 방안을 제시하였다.

본 연구에서 제시한 ‘벌써’와 ‘이미’의 교육방안은 아직 미비한 부분이 많은데 앞으로 이러한 부분을 보완하기 위한 더 깊은 차원의 연구가 이루어져야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 강현화(2001), 「빈도를 나타내는 시간부사의 어휘 교육 방안 연구」, 『한국어교육』 12-1, 국제 한국어 교육 학회.
- 국립국어원(1999), 『표준국어대사전』, 국립국어원.
- 김진수(1985), 「시간부사 ‘벌써’·‘이미’와 ‘아직’의 상과 통사계약」, 『한글』 189, 한글학회.
- 문금현(1989), 「현대국어 유의어의 연구:유형분류 및 의미 분석을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.
- 민현식(2004), 『국어의 시상과 시간부사』, 한국학술정보.
- 박덕유(2006), 『학교문법론의 이해』, 도서출판 역락.
- 봉미경(2005), 「시간부사의 어휘 변별 정보 연구: 유의어 ‘방금’과 ‘금방’의 분석을 중심으로」, 외국어로서의 한국어교육.
- 서정수(2005), 『한국어의 부사』, 서울대학교출판부
- 여위령(2011), 「초급 중국인 학습자를 위한 한국어 시간부사 유의어 교육 방안 연구」, 부산대학교 석사학위논문.
- 연세대학교 언어정보연구개발원(2006), 『연세한국어사전』, 두산동아
- 유현경·강현화(2003), 「유사관계 어휘정보를 활용한 어휘 교육 방안」, 『말』 27.
- 이익섭(1993), 『국어학개설』, 학연사.
- 이철우(1982), 현대 국어 시간부사의 의미 통사 연구, 건국대학교 석사학위논문.
- 임지룡(1980), 「국어에 있어서 시간과 공간개념」, 『국어교육연구12』, 경북대학교 사범대 국어교육연구회.
- 홍종선(1991), “국어의 시간어 연구-시간부사를 중심으로”, 민족문화연구, 고려대학교 민족문화연구소.

동사 ‘죽다’의 문법화 과정에 대한 연구

박숙영 (신한대학교)

1. 서론

언자들은 가까운 사람이나 윗사람이 죽었을 경우 동사 ‘죽다’를 직접적으로 사용하기 보다는 ‘돌아가시다’ 혹은 ‘하늘로 가다’와 같은 은유 표현을 많이 사용한다. ‘죽음’은 인간의 삶에서 터부시 되는 어휘이기 때문에 영향을 미쳤을 것이다. 그럼에도 불구하고 우리는 주위에서 ‘아휴, 힘들어 죽겠네’, 혹은 ‘엄마, 배고파 죽겠어요. 밥 좀 빨리 주세요’ 등의 말을 자주 할 뿐더러 흔히 들을 수 있다. 여기에서 사용된 ‘-어/아 죽겠다’는 동사 ‘죽다’가 문법화 과정에서 생성된 것으로 보인다. 이것은 다른 동사들이 문법화하는 과정과 유사하게 이루어지고 있기 때문이다.

그런데 ‘죽다’나 ‘-어/아 죽다’는 보조 용언이나 용언의 문법화에 대한 선행 연구에서 다루어지지 않았으며 이에 대한 연구는 오제윤(1995)에서 ‘-어/아 죽겠다’를 형태-의미론적으로 살펴 본 것과 김미영(1996)에서 ‘죽다’의 접어화 과정을 살펴 본 것이 전부이다. 본 연구에서는 동사 ‘죽다’가 문법화 과정에 있으며 이에 대한 연구가 필요하다고 판단되었다.

본 연구에서는 동사 ‘죽다’의 문법화 과정을 세 단계로 나누어서 살펴보고자 한다. 또한 각 문법화 과정 단계마다의 형태-통사적인 특성과 의미-화용적인 특성에 대해서 살펴보고자 한다.

2.1 용언의 문법화 과정

언어는 언자들이 사용해 오는 동안 많은 변화가 있었으며, 현재에도 변화하고 있으며, 앞으로도 변할 것이다. 연구자들은 이런 언어 변화의 양상을 설명하고자 많은 노력을 해 왔다. 언어 현상을 설명하는 이론 중의 하나로 문법화를 들 수 있다.

문법화란 어휘적인 기능만을 가지고 있던 것이 문법적인 기능을 가지게 되는 것을 말하며, 또한 덜 문법적인 것이 더 문법적인 것으로 변화하는 것을 가리킨다(안주호, 1997). 이렇게 언어의 변화는 일반적으로 점진적으로 일어나며, 점진적 변화는 하나의 형태로 변한 후에 끝나지 않고 연쇄적인 변화를 보이는데, 문법화도 어느 시기에 일시적으로 일어나는 것이 아니라 점진적으로 일어나는 문법 현상이라고 김미영(1996)은 설명하고 있다¹⁾. 또한 동사에 따라서 문법화의 정도성은 다르게 나타난다고 덧붙였다²⁾.

1) 이것은 또한 윤명상(2002)에서 기술한 ‘과정성’과 일맥상통한다고 할 수 있는데, 윤명상은 문법화에서 ‘과정성’은 필수적이라고 하였다.

2) 최대회(2002)는 보조용언 문법성의 정도성을 다음과 같이 파악할 수 있다고 하였다.

① 보조용언으로 기능을 하게 된 시기는 언어 사용의 빈도수와 관련이 있는데, 언자들이 많이 사용하였다는 것은 그만큼 문

연구자에 따라 문법화의 단계를 설정하고 기술함에 다소 차이가 있지만 용언의 문법화는 보통 3단계로 설명할 수 있다³⁾. 먼저 첫 번째 단계는 어휘가 구체적인 의미에서 추상적인 의미로 변화하는 것이다⁴⁾. 언중들이 그 해당 어휘를 많이 사용하게 되면서 의미가 확장되어 쓰이게 된다. 일상생활에서 사용빈도가 높게 나타나면서 구체적이던 의미가 추상적인 의미를 획득하게 되는 것이다. 이 단계에서 용언은 자립적으로 쓰일 수 있다. 의미 변화는 문법화 단계의 필수적인 단계라고 할 수 있다.

- (1) ㄱ. 영숙이는 바나나를 먹고 껍질을 버렸다.
 ㄴ. 저 아이는 부모로부터 버려졌어요.
 ㄷ. 돈이면 다 된다는 생각을 버려라.

위에서 보는 바와 같이 (1ㄱ)에서 ‘버리다’는 바나나를 먹고 난 후에 필요 없는 껍질을 어딘가에 실제로 버렸다는 것을 의미한다. (1ㄴ)에서는 필요 없는 물건은 아니지만 실제 어떤 장소에 부모가 버렸다는 뜻이 되기도 하고, 그런 의미와 함께 부모가 양육권을 포기했다는 의미가 되기도 한다. (1ㄷ)의 경우는 어떤 실제적인 물건이 아니라 생각, 가치관 등을 ‘버리다’는 의미로 사용되었다. ‘버리다’는 의미가 다양하게 확대되어 쓰이고 있으며, (1ㄱ)에서 (1ㄷ)으로 갈수록 추상적인 의미를 가진다.

용언 문법화의 두 번째 단계는 보조용언화이다. 김상윤(2002)에 의하면 문법화는 의미가 추상화되면서 어휘적 의미를 가진 자립형태소가 의미가 확장되면서 자립성을 상실하고 문법적인 기능을 얻게 되는 것이라고 하였다. 즉 이 말은 반드시 다른 용언에 기대어서 나타나며 단독으로 쓰일 수 없게 됨을 의미한다. 용언으로서의 독립성이 결여된 상태라고 할 수 있는 것이다.

- (2) 준이는 피자를 순식간에 먹어 버렸다.

(2)에서는 피자를 버렸다는 의미가 아니라 선행용언 ‘먹다’의 행위를 완성시켜주는 것과 함께 그 상황에 따라 다르겠지만 이 경우에는 주어 ‘준이’가 너무 배고파서 순식간에 피자를 먹은 것을 강조하기 위한 화자의 심리가 드러나 있는 것이다. 보조용언은 형태-음운적으로는 선행용언에 기대어서 쓰이지만 의미 기능면에서는 선행용언에 기대지 않고 문장 전체에 대한 문법적 의미(양태, 양상)를 나타낸다(최대회, 2002).

문법화의 마지막 단계로 어미화이다⁵⁾. 보조용언이 되면서 이미 문법적 기능을 획득했다고 본다. 보조용언의 사용이 빈번해지고 그 긴밀도가 더 강해지면서 언중들이 보조용언 구성을 한 단어로 인식하게 되는 것이다.

법화가 진행될 수 있는 조건이기 때문이다.

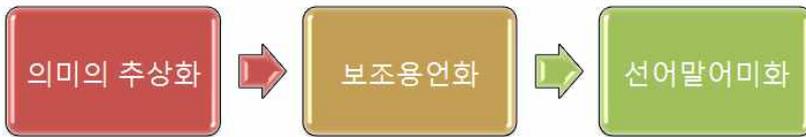
- ② 의미의 유연성이 동사와 보조동사 사이에 적다면 그만큼 문법화의 진행 속도가 빠르다는 것을 의미한다. 구체적인 의미에서 추상적인 의미로 확장되어 문법적인 관념을 획득할 수 있기 때문이다.
 ③ 선행어와의 결합이 자유롭다는 것은 그만큼 문법적인 관념을 많이 획득할 수 있다는 것을 의미한다.
 ④ 선행 어미가 제약된다는 것은 그만큼 문법화가 되었다는 것을 의미한다.
 3) 윤명상(2002), 호광수(1999), 김미영(2002), 서인숙(2000), 최대회(2002), 김태엽(2002) 등을 참고 바람.
 4) 김상윤(2002)에 의하면 의미의 추상화란 하나의 의미가 점점 추상적인 의미로 변화하는 것을 의미하기도 하지만 하나의 의미가 다의화 과정에서 연상작용이나 의미의 상관성에 의해 의미역을 조금씩 달리하는 다수의 추상적인 의미를 획득하는 것이라고 하였다.
 5) 용언 문법화의 하위 영역에는 어미화, 접어화, 조사화 등 그 변화 모습이 다양하다.

(3) 준이는 피자를 순식간에 먹어버렸다.

(3)에서 보는 바와 같이 용언과 보조용언 사이에 띄어쓰기가 없어지는 것이다. 이것은 언중들이 한 단어로 인식하게 되었음을 보여주는 것이라고 생각한다. 아직까지는 진행중인 단계라고 할 수 있다. 현재 국어 맞춤법에서도 띄어쓰는 것을 원칙으로 하되 붙여 쓰는 것을 허용하고 있다.

또한 이규호(2007)에서는 보조 용언을 선어말어미라고 간단하게 언급하고 있지만, 본 연구자는 이 의견에 힘을 얻어 보조 용언 다음의 문법화 단계로 선어말 어미화하는 것으로 보고자 한다. 즉 ‘먹어버렸다’는 ‘먹+**-어버리**+**었**+**다**’로 분석할 수 있으며, 여기서 선어말어미 ‘**-어버리-**’는 양태를 담당하는 선어말어미라고 해석하고자 한다. 통사적 구성이 형태적 구성으로 되었음을 확인할 수 있는 것이다.

다음은 위에서 설명한 용언의 문법화 과정을 나타낸 것이다.



지금까지 용언의 문법화 과정에 대해 살펴보았다. 이 단계에 따라 동사 ‘죽다’의 문법화 과정을 살펴보도록 하자.

2.2 동사 ‘죽다’의 문법화 과정⁶⁾

2.2.1 동사 ‘죽다’의 문법화 과정 1단계

(1) 의미 변화 과정

표준국어대사전에 의하면 ‘죽다’의 의미는 ‘생명이 없어지거나 끊어진 상태’를 말한다. 즉, 동사 ‘죽다’의 본래 의미는 사람, 동물, 식물 등의 생명이 끊어진 상태를 일컫지만 그 의미가 확대되어 쓰이는 것을 볼 수 있다.

- (4) ㄱ. 어제 교통사고로 8명이나 죽었다.
 ㄴ. 내 시계가 죽었어.
 ㄷ. 아침에 머리를 했는데 벌써 뒤쪽이 죽었네.
 ㄹ. 오늘날 정의는 죽었다.

(4ㄱ)에서는 교통사고로 인하여 실제로 목숨을 잃었다는 것을 의미하고 (4ㄴ, ㄷ)의 경우는 사물인 시계나 머리모양에 ‘죽음’의 의미가 확대되어 시계가 멈추어 버린 것과 머리 모양이 망가져 버린 것을 의미한다. (4ㄹ)의 경우는 눈에 보이지 않는 ‘정의’가 사라졌음을 의미한다.

위에서 살펴본 바와 같이 구체적인 의미를 가지고 있던 ‘죽다’는 의미 확장에 의해 추상적인 의미를 획득하게 된 것이

6) 동사의 문법화에 관한 연구는 크게 세 가지로 나눌 수가 있다. 첫 번째는 동사의 문법화와 관련하여 이태영(1988), 고영진(1997), 김미영(1996), 최대회(2002) 등이 있다. 두 번째는 보조 동사와 관련하여 김문기(2007), 서인숙(2000), 정언학(2007) 등이 있으며 마지막으로 개별 동사의 문법화에 대한 연구로 윤명상(2002), 허재영(2000), 구현정 등을 들 수 있다.

다. 의미가 추상적으로 되는 것은 동사의 기능을 조금씩 잃어간다고 할 수 있고, 의미가 추상적으로 되어 다의화하는 것은 문법화의 첫 번째 단계이며 필수적이다.

(2) 특징

2.2.2 동사 ‘죽다’의 문법화 과정 2단계

(1) 보조용언화

동사 ‘죽다’가 구체적인 의미에서 추상적인 의미로 확대된 후에 보조용언화가 이루어진 것을 볼 수 있다. 보조용언 ‘-어/아 죽다’는 김미영(1996)에 의하면 근대국어에서 그 용례를 보이고 있고, 본용언으로 쓰인 ‘죽다’와 같은 의미기능을 한다고 하였다. 다른 용언에 비해 늦게 출현한 것으로 보인다. 그렇기 때문에 보조 용언 ‘-어/아 죽다’는 문법화가 이루어지기까지 정도의 차이를 보여 주는 것들이 존재한다. 보조용언의 문법화 과정을 파악하는 방법에는 여러 가지가 있는데, 그 중에 대표적인 것이 ‘-서’의 개입이다⁷⁾.

- (5) ㄱ. 아프리카에서는 식량부족으로 아이들이 굶어 죽는다.
 ㄴ. 이번 히말라야 등정에서 강추위로 인해 산악회원들이 얼어 죽었다.

(5ㄱ)에서 ‘굶어 죽는다’는 동사 ‘굶다’와 ‘죽다’가 결합한 것이고, (5ㄴ)에서 ‘얼어 죽었다’는 동사 ‘얼다’와 ‘죽다’가 결합한 것이다(V_1+V_2). 여기에서 V_2 는 V_1 의 결과를 나타낸다. 즉, V_1 은 죽음의 원인이다. 그러므로 (5)의 경우는 (6)과 같이 바꿀 수 있다.

- (6) ㄱ. 아프리카에서는 식량부족으로 아이들이 굶어서 죽는다.
 ㄴ. 이번 히말라야 등정에서 강추위로 인해 산악회원들이 얼어서 죽었다.

(6)의 경우는 선행용언과 후행용언의 결합에 있어서 그 긴밀도가 낮기 때문에 ‘-어서’로 대체가 가능하다. 서인숙(2000)에서는 이와 같은 문장을 두 문장으로 인식하였다.

- (7) 어제 병원에 갔는데 철수는 거의 아파 죽더라.

(7)에서도 ‘아파 죽더라’를 ‘아파서 죽더라’로 바꿀 수는 있다. (5)와 마찬가지로 원인결과를 나타내어 ‘아파서 죽음’을 의미하기도 하지만, 화자가 철수가 아파하고 있는 상황을 강조하여 전달하기 위한 화자의 의도가 들어가 있다. 이것은 선행용언에 동사가 올 때와는 다르게 선행용언과 후행용언의 결합관계가 긴밀해지면서 양태적 의미가 나타났다고 본다⁸⁾.

보조용언화는 양태적 의미를 확보하게 되며, 본용언이 자립성을 잃고 의존적으로 쓰이게 된다. 정언학(2007)은 보조용언은 본용언에 덧붙여 문법적 기능을 수행하는 문법단위라고 한 바와 같이 보조용언은 문법적 기능을 가지게 된 것이다.

위에서 살펴본 바와 같이 동사 ‘죽다’의 문법화 과정의 2단계 보조용언화는 다양한 형태를 볼 수 있다.

7) 보조용언구문의 특징을 알아보는 방법을 제시한 논문은 김명희(1996), 서인숙(2000), 최대회(2002), 김미영(1996)이 있다.
 8) 김문기(2007)에서는 보조용언의 구성된 용언은 주로 강조의 의미를 나타낸다고 인정되어 왔으나 문장의 의미를 살펴볼 때 단순히 강조의 의미에 한정되는 것이 아니라 화자의 의도가 나타난다고 하였다.

(2) 특징

2.2.3 동사 ‘죽다’의 문법화 과정 3단계

(1) ‘-어/아 죽다’의 어미화

선행용언과 후행용언 사이의 결합이 더욱 긴밀해 지면서 새로운 의미를 확보하게 될 뿐만 아니라, 문법적 기능을 가지게 된다. 보조용언 구성에서 본용언은 의미적으로 중심이 되며, 보조용언은 문법적인 의미를 나타내게 된다.

- (8) ㄱ. 영희와 철수는 좋아 죽는다.
 ㄴ. 엄마, 저 배고파 죽겠어요.

(8ㄱ)은 영희와 철수가 좋아하는 것에 대해 화자가 부러워하거나 혹은 그 모습을 비꼬아서 말하고 있다. (8ㄴ)의 경우는 배고픈 상태의 정도가 심함을 강조하여 청자에게 자기 상태를 알리고 있다. 이것은 아직까지는 통사적 구성을 유지하고 있다.

- (9) ㄱ. 영희와 철수는 좋아죽는다.
 ㄴ. 엄마, 저 배고파죽겠어요.

- (10) ㄱ. 별놈의 얼어죽을 법칙도 많다.
 ㄴ. 온 세상을 다 잃었는데 얼어죽을 그깟 시가 무슨 소용이 있느냐고 생각했었지.

국어맞춤법에서 보조용언을 붙여 쓰는 것을 허용하고 있는데, (9)는 (8)과 비교했을 때 의미적으로는 큰 변화가 없다고 할 수 있으나 문법적으로는 큰 변화가 있다고 할 수 있다. 먼저 통사적 구성에서 형태적 구성으로 바뀌었다는 것이다. 반면 (10)의 경우에는 문법적인 변화뿐만 아니라 의미적인 변화도 있다. ‘얼어죽다’는 ‘얼어서죽다’라는 의미와 ‘얼어죽을’의 형태로 쓰여 ‘전혀 합당하지 않다’라는 의미를 가지고 있다. 이것은 결국 보조용언이 아니라 형태소로 변화했음을 의미한다. 본 연구에서는 보조용언이 어미화가 되었다고 보고자 한다. 선어말어미는 상적인 의미를 담당하기도 하고 양태를 나타내기도 하는데, 여기에서 보조용언의 어미화는 양태를 담당하는 선어말어미라고 할 수 있다⁹⁾. 하지만 현재 어미화 과정이 두드러지게 나타나지는 않으며 변화 과정에 있는 것으로 추측된다.

(2) 특징

3. 결론

9) 김미영(1996)에서는 동사의 접어화 과정으로 상적 기능의 접어화와 비상적 기능의 접어화 과정으로 나누어서 살피고 있다. ‘-어/아 죽다’는 비상적 기능으로서 ‘상황이나 상태의 정도가 너무 심하여 감당하지 못함을 인식’하는 것이라고 설명하고 있다.

■ 참고문헌 ■

- 고영진 (1997) 『한국어의 문법화 과정:풀이씨의 경우』 국학자료원.
- 김명희 (1996) 문법화의 틀에서 보는 보조동사 구문. 『담화와 인지』 2, 129-146.
- 김문기 (2007) 메인풀이씨의 문법화 양상. 『우리말연구』 20, 203-225.
- 김미영 (1996) “국어 용언의 접어화에 관한 역사적 연구”. 동아대학교 박사학위 논문.
- 김상운 (2002) 文法化 過程의 意味論的 考察-법(法)을 중심으로. 『어문론집』 30, 59-78.
- 서인숙 (2000) “도움 풀이씨 문법화의 과정 연구”. 건국대학교 석사학위 논문.
- 안주호 (1997) 『한국어 명사의 문법화 현상 연구』 한국문화사.
- 오제운 (1995) -어/-아 죽겠다'의 형태-의미론적 고찰. 『한국언어문학』 35, 49-67.
- 윤명상 (2002) “동사 ‘보다’의 문법화”. 한남대학교 석사학위 논문.
- 이규호 (2007) 문법 형태와 문법 표현. 『한국언어문학』 60, 53-82.
- 이성하 (1998) 『문법화의 이해』 한국문화사.
- 이태영 (1988) 『국어 동사의 문법화 연구』 한문화사.
- 이태영 (1984) 동사 「가다」의 문법화에 대하여1. 『국어국문학』 91, 261-264.
- 이태영 (1984) 동사 「가다」의 문법화에 대하여2. 『국어국문학』 92, 421-440.
- 정언학 (2007) 보조용언 구성의 문법화와 역사적변화. 『한국어학』 35, 121-165.
- 최대회 (2002) “국어 풀이씨의 문법화 과정 연구”. 건국대학교 석사학위 논문.
- 허재영 (2000) 풀이말 ‘두다’의 문법화 - 15, 16세기 국어를 중심으로. 『겨레어문학』 25, 181-196.

중국 내 한국어학과에서의 듣기 교육 - ‘韩国语视听说教程’ 교재 선정을 중심으로 -

양동훈 (YANG DONGHOON, 길림대학교 주해캠퍼스)

1. 들어가며

본 연구의 목적은 한국어듣기 교재 ‘한국어시청설(韓國語視聽說)’ 교재 분석과 재학생들의 설문조사를 바탕으로 한국어 듣기 교육 및 교재의 개선점을 연구하는데 초점을 둔다.

교재란 교육 현장에서 교수와 학습의 가장 중심이 되는 자료이며, 누가 무엇을 누구에게 가르치는 행위를 볼 때 무엇을 담고 있는 총체물에 해당한다. 교사와 학생 모두 교재를 통해 무엇을 가르치고 배울 수 있는지를 가시화시킬 수 있으며 이를 통해 교육과 학습의 방향을 정하기 때문이다.

한편 교재는 출판과정을 거쳐 교재로 사용되는 순간 문제점 또는 미비점이 출현하기 마련이다. 교재개발 당시에 사용되던 새로운 용어는 모두 과거 용어로 바뀌게 마련이며, 교육환경, 사회환경, 교육수준, 학습수준, 출판시점 등에 의해 교재 적합성 및 만족도가 달라지기 때문이다.

출판 당시에는 화제를 나으며 우수 교재로 평가를 받았더라도 몇 년 간 수정이나 보완과정이 없게 되면 해당교재는 사용하지 않는 교재 또는 적당하지 않은 교재로 바뀌게 될 가능성이 높아진다. 그렇기에 완벽한 교재란 있을 수 없으며, 좋은 교재가 되도록 수정 및 보완 작업이 반드시 따라야 하는 것이다.

이에, 중국에서 많이 이용되는 한국어듣기 교재를 알아보고, 어떠한 보완점이 필요할지 그리고 어떻게 교육하는 것이 좋을지를 연구하는 것은 교육과 학습적인 면에서 의미 있는 연구가 될 것이라 의심치 않는다.

2. 중국 내 대학 한국어학과 듣기 교육

2.1. 한국어학과 듣기 과목

듣기 교육은 모국어뿐만 아니라 외국어 습득에 있어서 가장 기본적이고 중요한 역할을 하는 영역이다. 세계적 언어학자 스티븐 크라센(Stephen Krashen)이 주장한 자연적 교수법에는 ‘침묵기를 설정하여 학습자들이 듣기를 통해 해당 언어를 받아들이고, 말을 해야 한다는 심리적 압박감이나 불안감에서 벗어날 수 있어야 말을 더 잘 배울 수 있다’라고 언급하며 듣기 교육을 강조하고 있다.

중국의 한국어교육 과정에서도 듣기의 중요성은 강조되어 있으며, 다음과 같은 4가지 형태로 듣기 교육이 진행되고 있다.

첫째, 한국어듣기(韓國語听力: 한국어듣기능력) 과목 개설을 통한 듣기 교육이다. 1, 2학년 과정에서 주당 2시간 또는 4시간 정도의 교육이 이루어진다.

둘째, 한국어시청(韓國語視听: 한국어보고듣기) 과목 개설을 통한 듣기 교육이다. 듣기 능력 향상만이 아니라 사물 또는 상황 파악 능력도 강화하기 위해 이루어지는 교육이다. 1, 2학년 과정에서 주당 2시간 또는 4시간 정도의 교육이 이루어진다.

셋째, 한국어시청설(韓國語視听说: 한국어보고듣고말하기) 과목 개설을 통한 듣기 교육이다. 보고 듣고 말하는 능력을 동시에 향상시키기 위한 교육으로 영상물 시청도 수업에 포함된다. 1, 2학년 또는 2, 3학년 과정에서 주당 2시간 또는 4시간 정도의 교육이 이루어진다.

넷째, 한국어듣기와 한국어시청설(韓國語視听说) 과목 연계 개설을 통한 듣기 교육이다. 1학년 과정에서는 한국어듣기 과목을 개설해 듣기 교육에만 집중을 하고, 2학년 또는 2, 3학년 과정에서 한국어시청각 과목을 개설해 종합적 교육을 실시하는 방식이다. 주당 2시간 또는 4시간 정도의 교육이 이루어진다.

중국 4년제 한국어학과 129개 대학¹⁾의 한국어전공 듣기 과목 개설 현황은 다음과 같다.

<표 1> 중국 4년제 한국어학과 한국어듣기 과목 개설 현황

듣기 과목명	대학명	대학수
한국어듣기 (韓國語听力) ²⁾	광둥외어의무남국상학원(廣東外語外貿南國商學院), 광서사범대학(廣西師範大學), 길림대학(吉林大學), 길림재경대학(吉林財經大學), 대련민족대학(大連民族大學), 북경연합대학(北京聯合大學), 북경제2외국어학원(北京第二外國語學院), 북화대학(北華大學), 상해건교학원(上海建橋學院), 상해공상외국어학원(上海工商外國語學院), 상해사범대학(上海師範大學), 상해외국어대학원(上海外國語大學賢達經濟人文學院), 상해해양대학(上海海洋大學), 안산사범학원(鞍山師範學院), 안휘외국어학원(安徽外國語學院), 염성사범학원(鹽城師範學院), 운남사범대학상학원(雲南師範大學商學院), 위방학원(濰坊學院), 장춘과학기술원(長春科技學院), 장춘광화학원(長春光華學院), 장춘이공대학(長春理工大學), 절강수인대학(浙江樹人大學), 절강월수외국어학원(浙江越秀外國語學院), 제남대학(濟南大學), 제로공업대학(齊魯工業大學), 중국해양대학(中國海洋大學), 중국해양대학청도학원(中國海洋大學青島學院), 중남민족대학(中南民族大學), 중남임업과학기술대학(中南林業科技大學), 중화여자대학산둥분원(中華女子學院山東分院), 청도농업대학(青島農業大學), 청도대학(青島大學), 청동농업대학해도학원(青島農業大學海都學院), 치박사범고등사범학원(淄博師範高等轉科學校), 하얼빈윈둥이공학원(哈爾濱遠東理工學院), 하얼빈이공대학(哈爾濱理工大學), 함비학원(合肥學院), 회해공학원(淮海工學院)	38
한국어시청설 (韓國語視听说)	가흥대학(嘉興大學), 광둥백운학원(廣東白云學院), 광둥외어의무대학(廣東外語外貿大學), 길림경찰학원(吉林警察學院), 길림농업과학기술원(吉林農業科技學院), 길림대학주해학원(吉林大學珠海學院), 길림사범대학(吉林師範大學), 길림사범대학박달학원(吉林師範大學博大學院), 길림화교외국어학원(吉林華僑外國語學院), 남경대학(南京大學), 대외경제무역대학(對外經濟貿易大學), 목단강대학(牡丹江大學), 목단강사범대학(牡丹江師範大學), 복단대학(復旦大學), 북경공업대학(北京工業大學), 북경대학(北京大學), 북경어언대학(北京語言大學), 북경외국어대학(北京外國語大學), 사천외국어대학(四川外國語大學), 사천외국어대학중경남방번역학원(四川外國語大學重慶南方翻譯學院), 산둥이공대학(山東理工大學), 상숙이공학원(常熟理工學院), 상해외국어대학(上海外國語大學), 서남민족대학(西南民族大學), 서안외국어대학(西安外國語大學), 소주대학(蘇州大學), 양주대학(揚州大學), 양주대학광릉학원(揚州大學廣陵學院), 연태대학문경학원(煙台大學文經學院), 운남사범대학문리학원(雲南師範大學文理學院), 임기대학(臨沂大學), 장강대학문리학원(長江大學文理學院), 장춘대학여유학원(長春大學旅游學院), 장춘사범대학(長春師範大學), 정주경공업학원(鄭州輕工業學院), 중국전매대학(中國傳媒大學), 중산대학(中山大學), 중앙민족대학(中央民族大學), 천진사범대학(天津師範大學), 천진사범대학진고학원(天津師範大學津沽學院), 천진외국어대학(天津外國語大學), 천진외국어대학빈해외사학원(天津外國語大學濱海外事學院), 청도공학원(青島工學院), 청도대학국제학원(青島大學國際學院), 치치할대학(齊齊哈爾大學), 허북경제무역대학(河北經濟貿易大學), 허북대학(河北大學), 허북대학공상학원(河北大學工商學院), 허북외국어학원(河北外國語學院), 하얼빈검교학원(哈爾濱劍橋學院), 호남사범대학(湖南師範大學), 흑룡강대학(黑龍江大學), 흑룡강외국어학원(黑龍江外國語學院)	53

1) 중국 내 한국어 관련 학과(4년제 한국어학과, 3년제 한국어응용학과) 설치 대학은 260여개 대학이며, 4년제 대학의 경우 129개 대학, 3년제 대학의 경우 130여개 대학에 한국어 관련 학과가 설치되어 있다.

한국어시청 (韓國語視聽)	가목사대학(佳木斯大學), 계서대학(鷄西大學), 곡부사범대학(曲阜師範大學), 곡부사범대학행단학원(曲阜師範大學杏壇學院), 노동대학(魯東大學), 대련외국어대학(大連外國語大學), 동북사범대학인문학원(東北師範大學人文學院), 산둥공상학원(山東工商學院), 산둥과학기술대학(山東科技大學), 산둥대학(山東大學), 산둥대학위해분교(山東大學威海分校), 서주공정학원(徐州工程學院), 연대남산학원(煙台南山學院), 연대대학(煙台大學), 연변대학(延邊大學), 요동학원(遼東學院), 요성대학(聊城大學), 요성대학동창학원(聊城大學東昌學院), 청도과학기술대학(靑島科技大學), 치치할사범대학(齊齊哈爾師範大學), 하얼빈공업대학위해분교(哈爾濱工業大學威海分校), 하얼빈사범대학(哈爾濱師範大學), 항주사범대학(杭州師範大學), 호남섭외경제학원(湖南涉外經濟學院), 화중사범대학(華中師範大學), 흑룡강동방학원(黑龍江東方學院)	26
韓國語聽說	남경사범대학(南京師範大學), 산둥사범대학(山東師範大學), 산둥사범대학역산학원(山東師範大學歷山學院), 산둥영재학원(山東英才學院), 상해상학원(上海商學院), 청도빈해학원(靑島濱海學院)	6
기타 ³⁾	서안번역학원(西安翻譯學院), 요녕대학(遼寧大學), 위방과학기술학원(濰坊科技學院), 청도이공대학(靑島理工大學), 통화사범학원(通化師範學院), 호남이공대학(湖南理工大學)	6
합계		129

2.2. 한국어학과 듣기 교재

중국에서의 한국어교육 듣기 교재는 다음과 같은 특징이 있다.

첫째, 중국에서 출판된 한국어교재 선택이 절대적이다. 중국을 포함한 국내외 모든 교재는 중국 교육부 불온서적 검열⁴⁾에 통과되어야만 교재 사용이 가능하다. 그러나 외국서적의 경우 외국어 전문가만이 검열을 진행하게 됨으로써 통상 3개월의 시간이 소요되며, 보완이 이루어진 개정판이라면 과거 검열에 통과되었다고 하더라도 재검열을 받아야만 한다. 한국에서 출판된 유명 한국어교재라고 하더라도 중국에서 다시 출판되는 이유도 이러한 교재 검열에 있다.

둘째, 중국 교육부 추천 한국어교재가 존재한다. 한국어시청설교정(韓國語視聽說教程)과 같이 중국 교육부 추천 교재가 존재하며, 이를 교재 전면에 표시해 부각시키고 있다. 중국의 제12차 경제개발(2011년~2015년)에 의한 대학교육 추천교재라던 '보통고등교육 12차 5개년 국가급계획교재(普通高等教育十二五國家級規劃教材)'라는 마크가 존재하며 중국 교육부 추천 교재로 공포된다.

셋째, 한국어듣기 교재 종류가 많지 않다. 교재 출판의 경우 통상 저자가 부담하는 것이 원칙이다. 비록 저작권료가 존재하기는 하지만 출판사에서 교재 제작을 요구한 경우나 목표 판매부수 도달이 아니면 저자 출판비 부담이 통상적이다. 중국의 국가 1급 출판사 출판비용은 5만원(한화 약 9백만원) 이상으로 이는 중국 평균 임금의 5개월 급여에 해당한다.

넷째, 한국어듣기 교재의 개정판 주기가 완만하다. 일반적으로 개정판이 필요할 경우에는 초판의 판매가 완료된 시점에서 출판을 진행하는 경우가 많다. 더욱이 듣기 교재의 경우 영상 채수정이나 음성 채수정 작업도 쉽지 않은 작업이다.

중국 내 4년제 한국어학과에서 많이 사용되는 듣기 교재는 다음과 같다.

- 2) 한국어듣기(韓國語聽力: 1학년 과정에 개설)와 한국어시청/한국어시청각(韓國語視聽/韓國語視聽說: 2학년 과정에 개설) 과목이 동시에 개설되어 있는 경우 한국어시청/한국어시청각 개설 현황으로 산정하였다.
- 3) 한국어스크린(韓國語影視欣賞), 한국어 능력시험듣기(韓國語能力考試聽力), 한국뉴스시청(韓國新聞視聽)과 같이 교재 없이 진행되는 과목을 말한다.
- 4) 정치적 내용이 담겨있거나 중국사회주의 노선에 민감한 사항은 없는지를 검열하기 위해 진행된다. 만약 중국 교육부에서 승인되지 않은 교재를 선택했을 경우 대학 평가 및 대학 지원에서 불이익을 받게 된다.

<표 2> 주로 많이 사용되는 한국어듣기 교재

	듣기 교재명	저자	출판사	출판년도 (개정년도)
1	韓國語听力教程(初級中級)	朴銀淑·李成道等	外語教學与研究出版社	2005/2006 (2008)
2	韓國語听力教程(上/下)	廉光虎	北京大學出版社	2005/2008
3	韓國語听力教程(上/下)	尹敬愛·權浩哲	大連理工大學出版社	2005/2006
4	新基礎韓國語听力(上/下)	馬麗·楊磊	北京語言文化出版社	2007
5	精編韓國語听力入門	姚德才	東南大學出版社	2008
6	韓國語能力試听力(初級/中級)	金忠實·金英實·宋享根	人民教育出版社	2008
7	韓國語听力教程(上/下)	楊磊	外語教學与研究出版社	2009
8	韓國語听力初級(上/下)	潘燕梅·催洪男·尹敬愛	大連理工大學出版社	2009
9	韓國語能力試真題解析与模擬測試	高紅姬·楊蕾蕾	外語教學与研究出版社	2009
10	初級韓國語听力(1/2)	金輝	黑龍江朝鮮民族出版社	2012
11	韓國語視听说(初級/中級/高級)	盧星華	黑龍江朝鮮民族出版社	2006
12	韓國語視听说教程(一/二/三/四)	何彤梅	北京大學出版社	2010 (2013)

3. 韓國語視听说教程

3.1. 외국어교재 視听说

중국의 외국어교육에서 '쓰고 듣고 말하기'를 뜻하는 '시청설(視听说)'이라는 명칭은 낯선 이름이 아니다.

영어, 일본어, 러시아어, 독일어, 프랑스어 등 대부분의 외국어 수업에 '시청설(視听说)'이라는 과목이 존재하며 이와 관련된 교재(영어시청설, 일본어시청설, 러시아시청설, 독일어시청설, 프랑스시청설)도 존재하기 때문이다.

중국 4년제 129개 한국어학과 대학에서도 53개 대학(41%)이 '시청설(視听说)' 과목을 개설하고 있으며 '시청(視听)'이라는 과목의 개설 대학도 26개 대학(20%), '청설(听说)'이라는 과목의 개설 대학도 6개(5%) 대학에 이른다. 그렇기에 한국어시청설(韓國語視听说) 교재 선택 비율이 비교적 높다⁵⁾고 볼 수 있다.

이에 본 연구에서는 중국 내 출판된 북경대학출판사의 '한국어시청설교정(韓國語視听说教程)'을 중심으로 교재 선정시 교육에서 나타나고 있는 문제점과 학습 후 학생들의 반응에 대해 알아보려고 한다.

한국어시청설 교재 2 종류 중 북경대학출판사의 교재를 선택한 이유는 다음과 같다.

첫째, 북경대학출판사의 '한국어시청설교정(韓國語視听说教程)'의 경우 '일반고등교육 11차 5개년 국가급계획교재(普通高等教育十一五國家級规划教材)'로 선정되어 중국 교육부 추천교재라는 점

둘째, 인터넷상에서 '한국어시청설(韓國語視听说)' 검색시에도 북경대학출판사의 '한국어시청설교정(韓國語視听说教程)'이 흑룡강출판사의 '한국어시청설(韓國語視听说)'보다 먼저 소개되고 있다는 점

셋째, 북경대학출판사의 경우 국가 1급 출판사로 흑룡강출판사의 '한국어시청설(韓國語視听说)' 보다 지명도나 인터넷 판매수에서도 월등히 앞선다는 점

5) 한국어시청설(韓國語視听说) 교재의 경우 흑룡강출판사(黑龍江出版社)의 한국어시청설(韓國語視听说) 또는 북경대학출판사(北京大學出版社)의 한국어시청설교정(韓國語視听说教程) 교재를 선택하고 있으나 대부분의 대학이 선택 교재 공개를 꺼려하고 있어 정확한 비율을 산출하기는 어렵다.

넷째, 흑룡강출판사의 '한국어시청설(韓國語視聽說)'의 경우 2006년에 제작되어 개선되어야 할 부분이 너무나도 많이 발견되었다는 점

다섯째, 본교에서 3년제 북경대학출판사 교재를 사용하고 있어 각 학년 동일한 한국어학습자의 반응을 쉽게 파악할 수 있다는 점 등이다.

3.2. 한국어시청설교정(韓國語視聽說教程) 장단점

한국어시청설교정(韓國語視聽說教程)은 2010년 4월 북경대학출판사에서 출판된 교재로 '21세기 한국어계열 교재(21世紀韓國語系列教材)⁶⁾' 및 '일반고등교육 제11차 5개년 국가급계획교재(普通高等教育十一五國家級規劃教材)⁷⁾'로 지정된 교재이다.

하동매(何彤梅), 호취월(胡翠月), 이옥화(李玉華), 반연매(潘燕梅), 진염평(陳艷平) 등이 교재 제작에 참여하였으며, 모두 4권으로 구성되어 있다.

교재의 장점을 살펴보면 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫째, MP3 재생을 통한 반복 학습이 가능하다. 제1권에서 제4권까지 모든 본문과 연습내용을 MP3로 녹음화하여 교재나 CD가 없이도 학습이 가능하다.

둘째, 연습 문제가 풍부하다. 각 단락(제1과, 제2과, 제3과.....)마다 5종류 이상(OX, 객관식, 빈칸쓰기, 받아쓰기, 질문에 답하기, 상황극 등)의 연습문제를 만들어 놓아 다양한 복습이 가능하다.

셋째, 학습 목표를 담고 있다. 각 단락마다 배워야 할 학습 목표를 제시하고 있어 학습자의 생각과 학습 목표를 쉽게 알아볼 수 있다.

넷째, 중국어 번역을 지양하였다. 기초 단어와 새로운 문법을 제외하고는 중국어 번역을 지양함으로써 예습이나 복습이 필요하도록 유도하고 있다.

다섯째, 다양한 분야를 담고 있다. 정치, 사회, 경제, 문화 등 다양한 분야를 담고 있어 제1권에서 제4권까지 학습시 한국에 대한 전반적인 이해와 지식습득이 가능하도록 유도하고 있다.

반면, 다음과 같은 단점도 찾을 수 있다.

첫째, 많은 부분의 오타이다. 많은 양의 오타는 교재의 신뢰성과 수업 분위기 저하 및 수업 흐름을 가로막는다. 2010년 출판되어 2013년 한 차례 수정되었음에도 불구하고 제1권, 제2권, 제3권, 제4권 모두 50개 이상의 오타를 발견할 수 있어 조속한 개정이 요구된다.

둘째, 표준어 개정 미반영이다. 한국어의 특징 중 하나는 보편성과 관용성을 중시해 과거에는 비표준어였더라도 표준어가 되는 경우가 많다. 2011년 표준어가 된 짜장면과 2015년 표준어가 된 전기세를 여전히 잘못된 표현으로 지적하고 있으며 한 단락의 큰 비중으로 다루고 있어 조속한 개정이 요구된다.

셋째, 시대 흐름의 미반영이다. 이미 사라져버린 삐삐에 대한 이야기라든지, 016, 018 휴대폰 번호, 2002년 박람회 소

6) 21세기 세계화시대에 맞는 한국어교재 개발 및 보급을 위해 국내외의 10여명의 전문가로 구성된 중국 내 한국어교재 전문위원회이다. 참여 위원으로는 북경대학 교수 및 중국 한국어교육위원회장 안병호(安炳浩), 해방군외국어학원 교수 및 중국 교육부 외국어교육위원 장광군(張光軍), 북경대학 교수 장민(張敏), 산둥대학 교수 우림결(牛林杰), 연변대학 교수 김용수(金永壽), 북경외국어대학 교수 묘춘매(苗春梅), 북경대학 교수 왕단(王丹), 한국서울대 교수 민현식(閔賢植), 한국성균관대 교수 강신항(姜信沆), 상명대 교수 조항록(趙恒祿) 등이 있다.

7) 국가급계획교재는 교육부 추천 도서에 해당하며 중국 교육부 주관 5년에 한 번씩 지정되고 있다.

식, 2008년도의 택시 요금 등은 시대 흐름을 반영하지 못해 학습자에게 교재가 오래되었음을 알려주는 결과를 낳게 한다.

넷째, 단조로운 녹음 방식이다. 모든 내용이 남성 1명과 여성 1명으로 구성된 대화문 또는 서술문으로 녹음되어져 단조로움을 보인다. 지하철 관련 내용에서는 지하철 도착 안내문 방송을 삽입하여 현실감 있는 상황을 연출한다든지 사람들의 잡담 소리를 넣어 현실감이 있게 되면 좀 더 유익한 될 것으로 보인다.

다섯째, 수업 시간 분배이다. 제1권, 제2권의 경우 단락의 녹음량이 6분을 넘지 않으며 대부분 비슷한 분량으로 구성해 수업 시간 분배가 가능하다. 그러나 제3권부터는 단락의 녹음량이 많아 20분간을 자리에 앉아 듣기만 해야 하는 상황이 발생한다. 학습자의 경우 10분 이상을 듣게 될 경우 피로감을 호소하는 편이었다. 이에 각 단락을 소 단락으로 끊어서 녹음하거나 10분 단위로 재편집하는 것이 좋으리라 생각한다.

3.3. 한국어시청설교정(韓國語視聽說教程) 학습자 반응

한국어교육에 있어 교재에 대한 학습자의 반응도 중요한 부분이다. 교육자가 필요하다고 느끼는 부분을 학습자는 필요하지 않다고 느낄 수도 있으며 교육자가 별 신경 쓰지 않는 부분을 학습자는 강조해 주기를 바라기 때문이다.

학습자 반응 조사를 위해 1학년 학습자 126명, 2학년 학습자 90명, 3학년 학습자 93명을 대상⁸⁾으로 조사를 진행하였다. 이는 본교 한국어학과 1, 2, 3학년 재학생 전체 인원수이자 동일한 학습시간을 가지고 있는 학습자 인원수이다.

설문 내용과 목적은 다음과 같이 설정하였다.

<표 3> 학습자 반응 조사 설문 내용 및 목적

	설문 내용	목적
1	교재 난이도	1권, 2권, 3권 ⁹⁾ 난이도 파악
2-21	정치, 역사, 사회, 문화, 경제, 음식, 여행, 영화, 뉴스, 드라마, 일기예보, 의료, 안내문, 일기, 대학생활, 직장생활, 문학작품, 속담, 신조어 관련 내용 빈도수	분야별 관심도 및 교재 내용 빈도수 파악
22-27	읽기, 듣기, 말하기, 통역, 표현력, 독해력 능력 향상도	기타 교재 활용도 파악
28	교재 적합성	듣기 교재 적합성 파악
29	교재 개선 필요성	교재 만족도 파악
30	교재 개선 필요시 요구사항	개선점 파악

교재 난이도 부분에서 제1권과 제2권의 경우는 대체로 적당한 것으로 나타났다. 반면 제3권의 경우 약간 어렵다는 응답이 대다수를 차지하였다.

8) 설문 조사 시점은 2016년 4월 8일로 1학년 학습자는 한국어 학습기간 7개월, 2학년 학습자는 한국어 학습기간 1년 7개월, 3학년 학습자는 한국어 학습기간 2년 7개월에 해당한다. 4학년 학습자는 취직 또는 실습으로 인해 학교에 있지 않은 것을 감안해 설문 조사를 실시하지 않았다.

9) 본교 학습자의 경우 1학년 전체(1학기, 2학기) 과정에서 제1권을 학습하며, 2학년 1학기 과정에서 제2권을, 2학년 2학기 과정에서 제3권을 학습한다.

<표 4> 설문조사 '교재 난이도' 문항 답변

		매우 쉬움	약간 쉬움	적당	약간 어려움	매우 어려움
제1권	1학년	2(1.6%)	12(9.5%)	90(71.4%)	22(17.5%)	0(0.0%)
	2학년	11(12.2%)	24(26.7%)	35(38.9%)	15(16.7%)	5(5.6%)
	3학년	10(10.8%)	29(31.2%)	48(51.6%)	6(6.5%)	0(0.0%)
제2권	2학년	1(1.1%)	16(17.8%)	55(61.1%)	15(16.7%)	3(3.3%)
	3학년	0(0.0%)	5(5.4%)	66(71.0%)	22(23.7%)	0(0.0%)
제3권	3학년	0(0.0%)	0(0.0%)	9(9.7%)	68(73.1%)	16(17.2%)

3학년을 대상으로만 진행한 분야별 빈도수 질문에는 정치, 신조어 관련 내용은 배우지 않았다고 응답했으며 영화, 뉴스, 의료, 일기, 대학생활, 문학작품 내용은 매우 적었다고 답하였다. 반면 문화 관련 내용은 약간 많다고 느끼고 있었다.

<표 5> 설문조사 '내용 빈도수' 문항 답변

	안배움	매우적음	약간적음	적당	약간많음	매우많음
정치	56(60.2%)	27(29.0%)	10(10.8%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
역사	0(0.0%)	24(25.8%)	16(17.2%)	41(44.1%)	4(4.3%)	8(8.6%)
사회	0(0.0%)	16(17.2%)	20(21.5%)	28(30.1%)	20(21.5%)	9(9.7%)
문화	0(0.0%)	10(10.8%)	5(5.4%)	29(31.2%)	30(32.3%)	19(20.4%)
경제	9(9.7%)	29(31.2%)	49(52.7%)	6(6.5%)	0(0.0%)	0(0.0%)
음식	0(0.0%)	15(16.1%)	0(0.0%)	35(37.6%)	19(20.4%)	24(25.8%)
여행	0(0.0%)	15(16.1%)	30(32.3%)	37(39.8%)	5(5.4%)	6(6.5%)
영화	5(5.4%)	48(51.6%)	10(10.8%)	24(25.8%)	5(5.4%)	1(1.1%)
뉴스	14(15.1%)	40(43.0%)	20(21.5%)	19(20.4%)	0(0.0%)	0(0.0%)
드라마	0(0.0%)	21(22.6%)	28(30.1%)	33(35.5%)	10(10.8%)	1(1.1%)
일기예보	0(0.0%)	28(30.1%)	30(32.3%)	24(25.8%)	10(10.8%)	1(1.1%)
의료	30(32.3%)	37(39.8%)	11(11.8%)	15(16.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)
안내문	0(0.0%)	29(31.2%)	34(36.6%)	25(26.9%)	0(0.0%)	5(5.4%)
일기	34(36.6%)	39(41.9%)	20(21.5%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
대학생활	0(0.0%)	43(46.2%)	29(31.2%)	15(16.1%)	5(5.4%)	1(1.1%)
직장생활	0(0.0%)	15(16.1%)	34(36.6%)	33(35.5%)	10(10.8%)	1(1.1%)
문학작품	24(25.8%)	28(30.1%)	20(21.5%)	20(21.5%)	0(0.0%)	1(1.1%)
옛날이야기	0(0.0%)	4(4.3%)	44(47.3%)	35(37.6%)	9(9.7%)	1(1.1%)
속담	5(5.4%)	26(28.0%)	40(43.0%)	11(11.8%)	10(10.8%)	1(1.1%)
신조어	44(47.3%)	33(35.5%)	6(6.5%)	5(5.4%)	5(5.4%)	0(0.0%)

능력 향상면에서는 듣기 능력이 가장 많이 향상된 것 같다고 답하였으며 읽기, 말하기, 통역 능력도 많이 향상된 것 같다고 느끼고 있었다.

<표 6> 설문조사 '능력 향상면' 문항 답변(복수 선택 가능토록 함)

	읽기	듣기	말하기	통역	표현력	독해력
1학년	88(69.8%)	112(88.9%)	78(61.9%)	16(12.7%)	6(4.8%)	16(12.7%)
2학년	46(51.1%)	68(75.6%)	23(25.6%)	52(57.8%)	16(17.8%)	14(15.6%)
3학년	36(38.7%)	73(78.5%)	31(33.3%)	48(51.6%)	25(26.9%)	19(20.4%)

한국어 영역 '읽기, 듣기, 말하기, 쓰기' 중 어떤 교재로 적합하겠느냐는 질문에는 듣기 교재로 사용하는 것이 가장 적합할 것 같다고 답하였다.

<표 7> 설문조사 '교재 적합성' 문항 답변

	읽기 교재	듣기 교재	말하기 교재	쓰기 교재
1학년	12(9.5%)	96(76.2%)	16(12.7%)	2(1.6%)
2학년	32(35.6%)	50(55.6%)	4(4.4%)	4(4.4%)
3학년	25(26.9%)	53(57.0%)	15(16.1%)	0(0.0%)

교재 개선이 필요하겠느냐는 질문에는 필요하다는 의견이 많았다.

<표 8> 설문조사 '교재 개선 필요성' 문항 답변

	개선 불필요	개선 필요
1학년	68(54.0%)	58(46.0%)
2학년	28(31.1%)	62(68.9%)
3학년	30(32.3%)	63(67.7%)

1학년 학습자의 교재 개선 요구사항은 다음과 같았다.

<표 9> 1학년 학습자의 교재 개선 요구사항

순위	요구사항	인원 ¹⁰ (비율)
1	본문 내용이 간단하다.	26(23.6%)
2	연습문제가 간단하다.	24(21.8%)
3	흑백 사진을 칼라 사진으로 교체했으면 좋겠다.	16(14.5%)
4	관련 사진이나 그림을 추가했으면 좋겠다.	14(12.7%)
5	새 단어에 대한 자세한 설명이 필요하다.	10(9.1%)
6	어법에 대한 자세한 설명이 필요하다.	8(7.3%)
7	듣기 내용이 더 필요하다.	6(5.5%)
8	재미가 없다.	4(3.6%)
9	오타가 많다.	2(1.8%)

2학년 학습자의 교재 개선 요구사항은 다음과 같았다.

<표 10> 2학년 학습자의 교재 개선 요구사항

순위	요구사항	인원(비율)
1	본문 내용이 너무 길다.	23(27.4%)
2	본문 내용이 너무 어렵다.	14(16.7%)
3	현실 반영 내용이 필요하다.	9(10.7%)
4	본문 번역이 필요하다.	8(9.5%)

10) 학습자 한 명이 여러 가지를 요구한 경우도 있기에 개선 필요 인원과 개선 요구사항 인원은 동일하지 않다.

5	오타가 많다.	7(8.3%)
6	새 단어에 대한 자세한 설명이 필요하다.	6(7.1%)
7	토픽과 관련된 문제가 추가되었으면 좋겠다.	4(4.8%)
8	연습 문제가 너무 많다.	3(3.6%)
8	듣기 내용이 더 필요하다.	3(3.6%)
10	역사 반영 내용이 더 필요하다.	2(2.4%)
10	재미가 없다.	2(2.4%)
12	새 단어가 많다.	1(1.2%)
12	경제 반영 내용이 더 필요하다.	1(1.2%)
12	정치 반영 내용이 더 필요하다.	1(1.2%)

3학년 학습자의 교재 개선 요구사항은 다음과 같았다.

<표 11> 3학년 학습자의 교재 개선 요구사항

순위	요구사항	인원(비율)
1	재미가 없다.	20(21.5%)
2	현실 반영 내용이 필요하다.	15(16.1%)
2	본문 내용이 어렵다.	15(16.1%)
3	본문 내용이 너무 길다.	11(11.8%)
5	듣기 내용이 더 필요하다.	9(9.7%)
6	오타가 많다.	5(5.4%)
7	관련 그림이나 사진이 추가되었으면 좋겠다.	4(4.3%)
7	새 단어에 대한 자세한 설명이 필요하다.	4(4.3%)
7	본문 번역이 필요하다.	4(4.3%)
9	연습 문제가 너무 많다.	1(1.1%)

4. 시사점

한국어시청설교정(韩国语视听说教程)에 대한 장단점 분석과 설문조사를 통한 학습자 반응 결과를 통해 다음과 같은 5가지 시사점을 얻을 수 있다.

첫째, 출판사 입장에서 교재 오류 수정 작업이 조속히 필요하다. 아무리 많은 자료를 담고 있으며 아무리 좋은 내용이더라도 오타가 50개 이상인 교재는 교재의 신뢰성을 떨어뜨리는 요소가 된다. 검수 작업을 통해 조속한 수정이 있어야 할 것이다.

둘째, 출판사 입장에서 현실이 반영된 업데이트 내용이 필요하다. 2010년에 출판되어 2013년에 수정이 되었지만 현실과 맞지 않은 오래된 내용이 많다. 이를 대체할 수 있는 내용이나 보충 자료를 첨부해 오래된 책이라는 느낌을 사라지게 만들어야 할 것이다.

셋째, 출판사 입장에서 교재 내용의 분야별 재분배가 필요하다. 학습자가 많다고 생각하는 문화 분야의 내용이나 참고 자료 삽입은 지양하고 학습자가 적다고 생각하는 정치, 신조어 영역은 강화하거나 보충하는 작업이 필요할 것이다.

넷째, 교육자 입장에서 교육에 흥미를 느낄 수 있는 보충 자료 개발에 신경 써야 한다. 교재 내용이 비교적 딱딱한 내용을 담고 있으므로 모든 재학생들이 관심을 가지는 한국어능력시험 문제나 한국의 현실을 담은 최근 사진들을 듣기 교

육과 연계해 조금씩 가르치는 것이 좋은 방법이 될 것이다.

다섯째, 교육자 입장에서 학습자 상황과 교재 난이도에 따른 수업시간 분배에도 신경 써야 할 것이다. 특히 제3권의 경우 난이도가 급상승하면서 본문 내용의 길이와 수준도 일정하지 않기에 적절한 시간 분배와 보충 자료 준비가 필요할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 노성화(2015), 중국의 한국어 듣기 교재 제시대화문에 대한 계량언어학적 연구 : 수사의 쓰임, 『외국어로서의 한국어교육』 제42집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 85-108쪽.
- 란천우(2014), 중국 대학 응용한국어과의 한국어 듣기 교육과정 설계, 부산대학교 대학원 박사학위 논문.
- 錢旭琪(2015), 韓國語聽說教學模式研究——內容中心与交流中心相結合, 『吉林教育』 2015年19期.
- 郭石磊(2015), 電視劇在韓國語听力教學中的應用研究, 『考試周刊』, 2015年66期.
- 王銳(2014), 《韓國語視聽說》課程教學現狀及授課方案探索, 『科技經濟市場』, 2014年12期.
- 李嘉宁(2014), 韓國語听力教學研究, 延邊大學亞非語言文學碩士論文.
- 樊宇(2014), 高職韓國語听力課教學模式探究, 『科技教育』, 2014年09期.

어휘-구문 상호 학습 교육 방안 검토

-초급학습자를 중심으로

이철연 (절강 월수 외대)

1. 서론

외국어로서의 한국어 교육은 주로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 언어 기능 영역에서의 언어 능력을 키워 실생활에서 원활한 의사소통의 궁극적인 목적에 도달하는 데 있다. 언어 기능의 각 영역은 어휘를 기본 요소로 하면서 대체로 어절이나 구로 구성된 문장으로 되어 있다. 외국어로서의 한국어 실제 어휘 교육 현장을 보면 대부분 어휘 뜻풀이, 어휘 간의 의미 유사 관계나 반의 관계에만 집중된 주입식 교육이 주류를 이루고 있어 실제 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 교육에서 다시 한번 더 교육해야 하는 번거로움이 있다.¹⁾ 이를 극복하기 위해 적지 않은 어휘 교육 관련 연구가 쏟아져 나오고 있는 실정인데 특히 문맥을 활용한 어휘 교육 방안이 각광을 받고 있다. 그러나 문맥을 활용한 어휘 교육 방안은 단계별 교육을 설계해야 한다는 원칙에 있어서는 어디까지나 한계점이 있어 보인다. 더욱이 외국어로서의 한국어 교육은 학습자의 인지 능력 차이를 염두에 두어 설계해야 한다.

따라서 언어 기능의 각 영역을 관통하는 데는 적당한 어휘력이 기본으로 받쳐줘야 할 뿐만 아니라 외국어로서의 한국어 교육 대상이 언어 인지 능력에서 나타나는 유형론적 차이 때문에 구문 구성 과정에 대한 인지 능력 교육도 필요하다. 본 연구에서는 중국어 학습자를 대상으로 한 한국어 교육에서 어휘와 구문 구성 인지 능력을 함께 교육할 수 있는 어휘-구문 상호 실제 교육 방안을 검토해 보고자 한다.

2. 외국어로서의 한국어 어휘 교육

한 언어의 교육 대상이 언어를 인지하는 과정에서 유형론적인 특징을 보이므로 외국어로서의 한국어 교육은 현장 수업에서 '무엇을, 어떻게' 풀어나가야 할 지를 고민해 볼 필요가 있다. 어휘는 문장이나 담화를 구성해 나가는 데 필요한 기본 의미 단위 요소로써 언어 사용 능력을 확장시켜 주는 데 기초 역할을 한다. 실제로 외국어로서의 한국어 교육에서 어휘 교육의 필요성을 인지하고 그 방법을 연구한 결과물들이 쏟아져 나오고 있다. 본고는 주로 중국인을 대상으로 한

1) 기존의 뜻풀이 방식의 어휘 교육에서 벗어나 실제 활용을 강조하는 방안 연구들이 쏟아져 나오고 있다. 김한샘(2012), 안찬원(2012) 등은 교육 현장에서 어휘 교육을 어떻게 구성해 나가야 할지에 관한 연구, 임지룡(2010), 박형유(2012), 전은주(2012), 오상화(2014) 등 어휘 교육 개선 방안에 대해 논의한 연구이다.

한국어 어휘 교육과 개별 구문 교육에 관한 연구를 범위로 간략히 살펴볼 것이다. 주로 어휘 대조 분석 연구, 특정 낱말 발 연구, 의미관계를 활용한 연구, 개별 어휘 은유 표현 대조 연구, 최근에 인기를 사고 있는 문맥을 활용한 어휘 연구 등이 있다.

개별 어휘의 의미를 분석하여 그 공통의미자질과 변별의미자질을 분석한 연구는 주로 한·중 ‘이동’동사를 연구 대상으로 한 LianZhe(2015), LiNan(2012), WangQingQing(2015), BaiLu(2014), YanZhe(2013), LuJinSong(2009) 등이 있다. ‘먹다’류 동사를 대상으로 한 연구는 ZhangWeiXin(2012)이 있다. 한중 ‘칭각’류 동사와 ‘시각’류 동사를 대상으로 의미를 대조 분석한 연구는 SiHuiFen(2010)와 尹泳贊 (2012) 등이 있다. 이설연 (2013)은 한·중 ‘반다’류 동사를 대상으로 그 의미를 대조 분석하였고 이설연(2016)은 한·중 ‘묻다’류 동사를 대상으로 그 의미를 대조 분석하였다. 이화자(2012)는 주로 한·중 대상 이동동사의 낱말발을 이용해 의미 표현 대조한 연구이다. 최용범·도재학·이상원(2015)와 이상원(2015)는 한·중 ‘주다’류 동사의 어휘체계를 대조한 연구이다. ZhouQing(2012)는 주로 인지 의미론에서 다루는 은유이론을 적용해 ‘먹다’류 동사가 갖는 은유표현을 대조 연구하였다. 이정희(1997)은 외국인을 대상으로 한 한국어 어휘 교육에서 개별 어휘에 대한 교육은 전체 낱말발 속에서 이루어져야 하고, 외국어 학습의 초기 단계에서 이루어져야 함을 강조하였다. 실제로 중국인을 대상으로 한 문맥 활용 연구는 아직 이루어지지 않은 것으로 보고 있다. 특히 초급단계 어휘 교육에서 바로 다양한 문맥을 활용함은 학습자들에게 오히려 인지적 부담을 줄 수 있다.²⁾

따라서 본고는 다양한 문맥으로 어휘를 가르치는 것보다 거꾸로 다양한 문맥을 만들어가는 인지적인 과정을 반복적으로 연습할 수 있는 어휘-구문 동시 학습의 인지적 모델을 검토해 보고자 한다. ³⁾

3. 어휘-구문 상호 학습 방안

3.1. 어휘-구문 상호 학습 이념

어휘-구문 상호 학습은 ‘어휘로 문맥을 만들어가거나, 구문으로 문맥을 만들어간다’는 이념으로 외국어를 습득함에 있어서 인지적 차이에서 나타나는 유형론적 차이를 극복할 수 있게 인지적 과정으로 교수 또는 학습해야 함을 말한다. 문맥을 활용한 어휘 교육이 ‘습득의 단계적’인 면을 고려하지 않았다는 한계점은 주로 초급 학습자를 두고 하는 말이다. 문맥의 난이도를 조절하여 교육이 가능할 지라도 기초 어휘와 기본 문법에 노출되어 있는 초급 학습자에게는 인지적인 부담을 주게 된다.⁴⁾

따라서 본고는 초급 학습자를 대상으로 어휘와 구문을 상호 학습할 수 있는 모델을 구축하고자 한다.

초급 학습자를 대상으로 한 어휘 교육은 단순히 어휘의 뜻풀이나 의미관계에만 집중하여 가르칠 것이 아니라 반드시 구문의 교육과 연결되어야 한다. 어휘는 구문을 완성하는 기본 의미 요소가 되고, 구문은 문장이나 담화를 완성하는 틀

2) 안효선·민찬규(2014)는 해외 연구자들의 문맥을 활용한 어휘 교육의 긍정적인 효과와 부정적인 효과에 대해 종합적으로 분석했다.

이를 전제로 문맥 다양성을 활용한 어휘 학습 실험에서 그 효과가 학습의 시기별, 단계별에 따른 양상을 보였음을 주장했다.

3) 최근에 연구된 오상화(2014)는 어휘 교육 방법 변화의 필요성과 몇 가지 개선 방안을 제시하였는데 그 중에서 어휘 교육은 도구적인 성격에서 가르칠 수 있지만 학습자들로 하여금 어휘를 인지적으로 사용할 수 있게 인지적 과정으로 가르쳐야 함을 주장했지만 교육 현장에서 구체적으로 어떻게 구성되어야 할 지는 보여주지 않았다. 신명선(2005)에서도 어휘 교육에서 인지적 관점은 어휘 자체의 중요성을 인지적 과정으로 교육이 이루어져야 함을 강조하고 있다.

4) 문맥을 활용한 어휘 교육의 장점과 단점은 안효선, 민찬규(2014)를 참고하면 된다.)

이 된다. 어떤 문장과 담화를 만들어내는 지는 어휘와 구문이 관여하게 된다.

어휘와 구문을 뼈와 살에 비유한다면 어휘만으로는 문장이나 담화를 만들어 낼 수 없고, 구문만으로는 완전한 사상을 나타내는 문장이나 담화를 만들어 낼 수 없다. 어휘는 중심이 되고 구문은 그 틀이 된다. 따라서 문장이나 담화의 기본 의미 요소가 되는 어휘, 문장이나 담화의 완전한 의도를 전달하는 기본 틀이 되는 구문은 상호 교육되어야 한다.

다양한 문맥은 문장에서 핵심적 역할을 하는 동사의 통사·의미적 특성에 의해 다양하게 구성된 문장으로 볼 수 있다. 뿐만 아니라 화자가 전달하고자 하는 의도에 맞게 선택된 양태 구문에 의해서도 다양한 문맥을 완성하게 된다. 결국 다양한 문맥은 어휘에 의해 만들어진 통사구문과 양태구문의 결합이다.

이 방안은 현장 교육에서 어휘는 어휘대로, 구문은 구문대로 분리되어 교육되는 경우, 단계별 교육을 고려해야 된다는 문맥 활용의 교육에 효과적인 대안이 될 수 있다. 어휘와 구문의 상호 학습은 어휘와 어휘의 선택적인 결합관계로 구성되는 통사구문, 통사구문이 양태구문과 결합되면서 일어나는 불규칙적인 음운변화에 익숙해질 뿐만 아니라 해당 의도를 표현하는 데 필요한 인지 과정 흐름에 정확한 방침을 제공해 줄 것이다.

3.2. 어휘-구문 상호 학습 모델

어휘-구문 상호 학습 모델의 취지는 구조주의 단어 결합 방법론을 전제로, 변형생성문법과 유기적으로 결합하여, 인지적인 과정으로 풀어나가야 한다. 구조주의 단어 결합은 통합관계 구문을 만드는데 적용되고, 변형생성문법은 서술어를 핵심으로 하는 통사구문을 만드는데 적용되는데 구조주의 방법론과 변형생성 방법론의 유기적인 결합은 서술어가 통합구문을 선택제약하면서 결합된다는 데서 표현된다.⁵⁾ 인지적인 과정은 어떤 의도를 표현하고자하는 화자의 의사에 따라 통사구문을 만들어 필요한 양태구문을 선택하여 결합하는 과정을 말한다.

초급 단계에 노출된 어휘와 구문은 일상 생활에서 사용 빈도가 높은 것들로 분리된 채로 습득되기 보다는 상호 습득을 하면 문장이나 담화를 쉽게 만들어 낼 수 있다는 장점이 있다.

어휘-구문 상호 학습 모델은 초급학년 2학기 ‘정독 한국어 교재 5과’를 중심으로 전개할 것이다. ‘정독 한국어 교재 5과’에 제시된 어휘는 <표 1>과 같다.

<표 1> 초급 2학기 5과 어휘

동사	타동사	(겪)겪다, 벌리다, 지키다, 떼다
	자동사	나다, 낫다, 넘치다, 솟다,
	자타동사	붓다, 아물다, 찌다,
형용사	가늘다, 곱다, 길다, 두텁다, 멀다, 적당하다, 짧다, 착하다, 풍부하다	
명사	일반명사	강물, 검사(하다), 건강규칙, 결과, 고구마, 공중전화박스, 규칙적(이다), 금지판, 껌, 대전, 보리차, 위인, 인터넷 게임, 처방전, 축구시합(하다), 취미생활(하다), 캠퍼스, 콘서트, 허락(하다), 흑시
	시간명사	이후, 식후, 식전
부사	다시	

5) 동사와 형용사가 문장에서 서술의 기능을 한다는 측면에서 본 연구에서 이 둘을 서술어로 본다.

구문은 초급학년 1학기에서 배웠던 구문 모두를 포함하여 매년 새로 배우게 되는 어휘와 결합하여 교육될 것이다. 이는 구문 반복학습의 재현 수업이 될 것이다. 초급 1학기구문과 2학기 5과 구문은 <표 2>에 제시했다.

<표 2> 초급 1학기-2학기 5과 구문

과문	구문 의미	구문 형태
23(1학기)	추측, 의문, 상의, 제의	-르까요?/을까요?
26(1학기)	진행	-고 있다
	생각, 의지	-고 싶다 -고 싶어하다
27(1학기)	동작의 선후	-기 전에
	동작의 후	-ㄴ 다음(후)/은 다음(후)
	금지	-지 마세요
28(1학기)	부정	-지 않다
	부탁	-아/어/여 주세요
29(1학기)	능력, 방법	-ㄹ 수 있다/을 수 있다 -ㄹ 수 없다/을 수 없다
30(1학기)	의지, 타산	-ㄹ 거예요/을 거예요
1(2학기)	명제, 제시	-라고 하다/이라고 하다
2(2학기)	추측, 의지	-ㄹ/을 거예요
4(2학기)	당위	-아야/어야/여야 하다
	알거나 모름	-(으)ㄹ 줄 알다/모르다

‘어휘-구문 상호 학습’은 먼저 구조주의 단어 결합 방법론을 적용한 ‘통합 관계 구문’만들기, 변형생성 방법론을 적용한 ‘통사구문 만들기’, 인지적인 관점에서 ‘통사구문과 양태 구문으로 문장 만들기’과정으로 풀어나갈 것이다.

1) ‘통합 관계 구문’ 만들기

‘통합 관계 구문’은 구조주의적 단어 결합 방법론의 개관이기도 한다. 주로 수식구문으로 표현되는데 중국어와 한국어의 유형론적인 특징에서 ‘수식구문’은 동일한 어순으로 표현되므로 인지하기 쉬운 편이다. 수식 구문은 또 주어 수식하느냐, 목적어를 수식하느냐, 서술어를 수식하느냐에 따라 주어 수식 구문, 목적어 수식 구문, 서술어 수식 구문으로 크게 나누어 볼 수 있다.⁶⁾

<표 3> 통합 관계 구문 만들기

구문	어휘	ㄴ/은	어휘	중국어
명사 수식 구문	낫다	나은	위인/병	V 的 N
	붓다	부은	물	V 的 N
	가늘다	가는	손가락	A 的 N
	멀다	먼	대전	A 的 N
	길다	긴	고구마/캠버스	A 的 N
	두텁다	두터운	치방진	A 的 N

6) ‘초급 학년 교재 5과’를 모델 자료로 ‘통합 관계 구문’ 제시를 보여줄 것이다. 대체로 명사 구문, 동사 구문, 형용사 구문 등 수식 구문으로 나누어 볼 수 있다.

서술어 구문				
서술어 수식 구문	어휘	+ 게	어휘	중국어
	가늘다	가늘게	솟다	得
	굽다	굽게	나다	得
	짧다/길다	짧게/길게	별리다	得
	작하다	작하게	놀다	得
	적당하다	적당하게	나다/붓다	得
	풍부하다	풍부하게	나다/붓다	得
타동사 구문	-에/-에서	-을/를	-게	타동사
		낌을	길게	씹다
		다리를, 입을		별리다
		입을	적당하게	아물다
	밥술에	만두를		찌다
		건강규칙을	작하게	지키다
	병원에서	처방전/혹을		떼다
	대야에	물을		붓다
자동사 구문	명사+ -가/이	자동사		
	병이/결과가	나다		
	병이	낫다		
	다리가/손이	붓다		
	해가/태양이	솟다		
	물이/정이	넘치다		
	상처가	아물다		

실제 교육 현장에서 한국어를 제2외국어로 배우는 학습자들은 긴 문장을 구성할 경우 혼란스러워하거나 수식관계가 어수선한 문장을 만들어 내곤 한다. ‘통합 관계 구문 만들기’식으로 초급 학습자들에게 단어는 구문, 구문은 문장이나 담화를 만들어 주는 요소임을 입력시켜 주고, 한국어 체언 수식구문은 주로 중국어 ‘-的’ 구문에 대응되고, 용언 수식구문은 주로 중국어 ‘地’ 구문에 대응되게 실험됨을 인지시켜 준다. 초급단계에서 어절이나 간단한 수식 통합 관계 구문을 만들어내는 인지능력을 키워줌으로써 조사의 영활한 사용과 문장 만들기 능력의 기반을 다질 수 있게끔 할 수 있었다.

이는 해당 과문의 어휘와 구문을 동시에 습득할 수 있는 가장 기본적인 단계로서 현장 교육에서 활발하게 활용할 만하다.

2) ‘통사 구문’ 만들기

변형생성 문법에서 ‘통사구문’은 핵심역할을 하는 서술어의 소관이라고 한다. 교사는 학습자들에게 서술어가 문장에서 하는 핵심적인 역할을 언급해 줄 필요가 있다. 특히 동사의 기능에 초점을 두어 설명해 준다. 중국어와 한국어의 동사를 기능에 따라 자동사와 타동사로 분류할 수 있는데 한국어에서 목적어 성분은 중국어에서 ‘宾语’기능을 하는 성분과 맞물리는 경우가 많아 구문 만들기에서 어려움을 줄일 수 있다.

또한 유형론적인 특성에서 한국어는 교착어이고, 중국어는 고립어이긴 하지만 한국어에서 접속격 조사 ‘-와/과’는 중국어 ‘和, 同, 与’에, 여격 조사 ‘-에게’는 ‘给, 与’에, 부사격 조사 ‘-에서’는 ‘在, 离’와, ‘-에’는 ‘向, 往’과, ‘-로/으로’

는 ‘用’등 단음절 형태에 대응된다. 한국어 문장이 주로 서술어, 서술어가 필요로 하는 통합구문, 그 기능을 표시해주는 조사와의 결합이라면 중국인 학습자들에게 대응되는 형태들을 정리해준다면 통사구문을 만드는 것이 훨씬 쉽게 된다. 이는 동사와 형용사가 가질 수 있는 통사 구문을 추출해 낼 수 있는 능력을 키우게 된다.

‘통사구문’은 ‘단순 통사구문’과 ‘복합 통사구문’으로 나누어 만드는 연습을 하는 것이 좋다. ‘복합 통사구문’만들기는 주로 연결어미로 두 개의 ‘단순 통사구문’을 잇는 연습을 통해 실현될 것이다. ‘단순 통사구문’에서 ‘복합 통사구문’만들기 과정은 언어를 인지적 과정으로 가르쳐야 한다는 이념을 보여주는 실제 실현 과정이다.

‘통합 관계 구문’을 만든 전제 하에서 <표 4>와 같이 ‘단순 통사구문’을 만드는 연습을 한다.

<표 4> 단순 통사 구문 만들기 (1)

-에	-에	-에서	-ㄴ/은	-와/과	-ㄴ/은	-을/를	-게	타동사
식후	?	?	?	?	?	검	길게	씹다
시험 중	?	?	?	?	?	다리, 입	?	벌리다
?	?	?	?	?	?	입	이쁘게	아물다
식전	밥술	?	?	?	?	고구마		찌다
?	?	집/반	?	?	?	건강규칙	착하게	지키다
?	?	병원/약국	?	?	?	처방전	?	떼다
?	대야	?	?	?	?	강물	?	붓다
?	?	캠퍼스	?	?	?	취미생활	?	하다
이후	?	대전	?	위인	?	축구시합	?	하다
수업 중	?	?	?	?	?	인터넷 게임	?	하다/놀다

‘단순 통사 구문’ 만들기(1)을 보여준 <표4>는 동사의 통사·의미특성에 따라 필수적인 성분과 부수적인 성분을 보여준 것이다. 굵은 체로 나타낸 어휘는 과문 5과에 나타난 단어들이고, ‘?’는 부분은 학습자들로 하여금 이미 배운 어휘를 끄집어낼 수 있도록 여운을 남겨주어 어휘력과 문장 만들기 능력을 증식 발휘하도록 표시해준 것이다.

다음은 연결어미를 활용해 복합 통사 구문을 만들어 본다. ‘초급 1학기’와 ‘2학기 5과’까지 배운 연결어미는 다음과 같다.

<표 5> 초급 1학기-2학기 5과 연결어미

과문	연결어미 의미	연결어미 형태
28(1학기)	목적	려고/으려고
29(1학기)	원인, 이유	-아서/어서/여서
30(1학기)	전환	-지만
	선택/양보	-거나
3(2학기)	가정	-면/으면
	목적	-리/으러

<표 5>에 제시된 연결어미는 이미 배운 것들로서 이를 사용하여 ‘단순 통사구문’이어 ‘복합 통사구문’만들기 연습을 한다.

<표 6> 복합 통사 구문 만들기(2)

	중국어	한국어
양보	这件事即使医生许可, 遵守健康准则	이 일은 의사가 허락해도 건강규칙을 지킨다.
선택	今后, 要么去参加在大田举行的足球赛, 要么去大学校园搞音乐会	이후에, 대전에서 열리는 축구시합에 참가하거나, 대학교 캠퍼스에서 콘서트를 하거나 하다.
가정	如果饭后喝大麦茶腿肿	식후에 보리차를 마시면 다리가 붓는다
전환	适当的玩儿网络游戏对大脑发育好, 但他上课中玩儿	적당하게 인터넷 게임을 하면 대뇌 발육에 좋지만, 그는 수업 중에 논다.
원인	因为腿上有的伤口愈合了, 所以穿短裙子	어제 다리에 난 상처가 아물어서 짧은 치마를 입다
목적	情感溢出的伟人为了开处方笺去打公用电话了	정이 넘치는 위인은 처방전을 떼려고 공중전화하러 가다

<표 6>과 같이 이 단계는 주로 중국어 문장을 던져주거나, 한국어 문장을 던져주어 ‘쌍향 번역’ 연습을 하는 식으로 교육하는 경우가 많은데 ‘한국어에서 중국어, 중국에서 한국어’로 쌍향 번역 인지 과정 능력을 키워줄 수 있다.

3) ‘통사 구문’과 ‘양태 구문’으로 문장 만들기

어휘는 구문 완성의 기본 형태-의미 구성 요소이다. 구문은 동사의 통사·의미특성에 따라 방출된 논항들로 채워진 구조일 수도 있고, 화자의 양태적인 의사를 표현해 주는 양태구조가 될 수도 있다. 본고에서는 화자가 발화하고자 하는 구체적인 발화상황에 따라 발화사건들을 만들어 주는 어휘를 선택하여 통사구문을 만든 다음 화자의 양태적인 의사를 덧붙여 주는 구문을 양태 구문이라 하겠다.

양태 구문은 해당 교재에서 관용형(慣用型)이라고 부르는 것들을 말한다. 양태구문은 또 ‘단순 양태 구문’과 ‘복합 양태 구문’으로 나눌 수 있다. 예로 가능성의 의미를 나타내는 ‘-을 수 있다/없다’, 화자의 의지나 추측을 나타내는 ‘-ㄴ/을 거다’ 등은 ‘단순 양태 구문’이고, ‘단순 양태 구문’의 결합인 ‘-을 줄 알거다/-을 줄 모를거다’는 ‘복합 양태 구문’으로 볼 것이다.

- 1 가. 나나는 이 글을 읽다.
- 나. 나나는 이 글을 읽을 줄 모른다.
- ㄷ. 너는 이 글을 읽을 줄 모를 거다.

(1가)은 통사 구문을 보여준 예이고, (1나)은 ‘통사 구문+단순 양태 구문’을 보여준 예이고 (ㄷ)은 ‘통사 구문+복합 양태 구문’의 결합을 보여준 예이다. 양태구문은 화자의 구체적이고 다양한 양태적인 의미를 포함한 의사를 표현하는 데 기본 틀을 제공해 준다면 단어는 통사 구문의 자리를 채워주는 요소가 된다. 예문 1에서 다음과 같은 구문 구조를 추출해 낼 수 있다.

- 통사 구문: [[N, N] V]
 단순 양태 구문: [[[N,N]V]을 줄 모르다]
 복합 양태 구문: [[[N,N]V]+을 줄 모르다]를 거다]

[[N + N + V]+양태구문] 은 동사가 내재하고 있는 의미에 화자가 전달하고자 하는 양태 의미까지 전달해 준다. 동사가 내재하고 있는 의미는 발화나 문맥을 전제로 표현하고자 하는 상황에 따라 어휘가 동사의 선택제약관계를 준수하면

서 선택된다.

양태 구문과 통사 구문은 서로 선택하는 관계에 있다. 발화사건은 어떤 동작을 중심으로 틀 사건이 만들어진다. 기본 틀 사건이 만들어지면 화자는 표현하려는 의사에 따라 양태 구문을 선택해서 표현하게 된다. 양태 구문이 통사 구문에 대한 제약 관계는 주로 발화 주체의 자격, 통사구문의 핵심적 요소인 서술어의 기능에 따른 형태적 차원의 문제로 볼 수 있다. 발화 주체의 자격은 주로 주체의 인칭에 따른 제약을 말하고, 통사 구문의 핵심 역할을 하는 서술어 제약은 주로 활용 등 결합 형태 특징과 통사의미를 제약을 말한다.

2 ㄱ. 适当的玩儿网络游戏的话对大脑发育好,但他上课中玩儿

ㄱ. 적당하게 인터넷 게임을 하면 대뇌 발육에 좋았지만, 그는 수업 중에 논다.

ㄴ. 适当的玩儿网络游戏的话有可能对大脑发育好,但他上课中玩儿

ㄴ. 적당하게 인터넷 게임을 하면 대뇌 발육에 좋을 수 있지만, 그는 수업 중에 논다.

(2ㄱ)은 해당 과문에 나타난 어휘들과 이미 배운 연결어미를 활용해 중국어 문장을 던져준 예이다. (2ㄴ)은 (2ㄱ)에 양태구문 ‘-ㄴ/을 수 있다’와 연결어미 ‘-지만’의 결합을 보여준 예이다. 이밖에 복합적으로 결합될 수 있는 가능한 경우가 많지만 본고에서 약하도록 한다.

교사는 해당 과문에 나타난 동사와 형용사가 가질 수 있는 통사 구문을 만들어 결합 가능한 양태 구문과의 구성을 만들어 준다. 서술어와 서술어가 필요로 하는 성분 외 기타 부사나 관형사는 수식 관계 구문을 만드는데 적극 사용하여 중국어 문장 또는 한국어 문장을 만들어 준다. 이를 통해 중국어에서 양태 구문과 통사구문의 결합 순서는 양태 구문이 늘 통사 구문의 선행 위치에 놓이고, 반대로 한국어는 양태 구문의 위치가 통사 구문의 후행 위치에 놓인다는 특성을 장악할 수 있게 한다. 이로써 중국어를 한국어로, 한국어를 중국어로 쌍향 번역 연습을 할 수 있게끔 이끌어 준다.

초급단계부터 문장을 만들어 가는 인지적 과정을 배워가면 구문 만들기 인지 능력이 체고되고, 구문 만들거나 구문 번역 반응이 빨라질 수 있고, 어휘와 구문을 동시에 공고히 다질 수 있다.

3.3. 어휘-구문 상호 학습 실제 실시 방안 및 그 효과

교육 현장에서 어휘-구문 상호 학습 모델을 다음과 같은 순서로 진행할 수 있다. 실제 실시 방안을 검토해 보도록 한다.

1) 예습 및 복습

예습은 주로 새 과문을 배우기 전 단어는 무조건 외워야 함을 강조한다. 복습은 주로 앞서 배운 ‘단순 양태 구문’을 외운 전제 하에서 결합가능한 ‘단순 양태 구문’과 ‘단순 양태 구문’의 형태에 익숙할 정도로 자아복습을 하거나 교사가 이끌어 복습을 자주 해야 한다.

2) 즉석 구문 만들기

즉석 복습은 먼저, 현장 수업에서 교사는 1-32 순서로 학생들더러 해당 과문에 나타난 매 단어로 수식 구문을 하나씩 만들게 한다. 예로 명사를 만나면 명사를 수식하는 구문을 만들고, 동사를 만나면 동사를 수식하는 구문을 만들도록 한다. 다음, 형용사나 동사의 의미특성에 따라 제시된 단어들을 사용해 통사구문을 만든다. 그다음, 교사는 학습자들에게

PPT로 이미 배운 ‘단순 양태 구문’과 ‘복합 양태 구문’을 제시해 주어 새로 배운 단어를 활용해 문장을 말하게 한다. 이는 문맥을 활용한 교육에서 학습자 스스로 문맥을 만들어 배울 수 있다는 장점이 있어 문맥 활용 교수법의 효과를 드러낼 수 있다.

3) 중·한, 한·중 번역

즉석 구문 만들기 연습이 끝나면 교사는 새 단어와 이미 배운 양태 구문을 활용해 중국어 문장을 만들거나, 한국어 문장을 각각 5개씩 만들어 주어 즉석 번역을 하게 한다.

‘어휘-구문 상호 학습’ 효과는 표면 의미 그대로 어휘와 구문의 유기적인 결합과 활용에 동시에 익숙해 질 수 있다. 이 교육 방안은 문맥을 활용한 어휘 교육 방안보다는 어휘를 활용해 문맥을 만들어 가면서 어휘와 구문을 동시에 학습할 수 있다는 일석이조의 역할을 하게 됨을 실제 현장 교육에서 얻은 경험이다. 뿐만 아니라 어휘-구문 상호 학습 과정에 한국어 문장 특징과 중국어 문장 특징을 만들어 가는 과정을 대조적으로 인지할 수 있게 하고, 현장 즉석에서 번역을 반복적으로 하여 통번역 연습의 기반이 될 수 있다. 통사 구문과 양태 구문의 결합에서 단어 어순, 형태, 통사, 의미 제약에서 영활해 질 수 있다. 이는 통번역 연습의 기반이 될 수 있다.

4. 결론

본고는 중국인 한국어 학습자를 대상으로 한 현장 한국어 교육에서 주입식 교육과 문맥을 활용한 어휘교육의 한계점을 극복하고자 ‘어휘-구문 상호 학습’방안의 실제 교육 모델을 보여주고 그 효과를 검토하고자 하였다.

주입식 교육보다는 해당 과문에 나타난 어휘로 통합 관계 구문을 만들어 보고, 통합 관계 구문으로 통사구문을 만들어 보고, 통사구문에 양태구문을 결합하여 문장을 인지적으로 만들어가는 과정을 인지하도록 교육하는 것이 학습자들의 인지적 과정으로 어휘를 장악하는 데 효과적임을 관찰할 수 있었다. 이는 또 문맥을 활용해 어휘 교육을 하기 보다는 학습자들의 단계적인 학습능력을 고려해 어휘를 활용하여 문맥을 만들어가는 과정에 어휘와 구문을 동시에 학습할 수 있었다는 교육 효과를 보았다. 뿐만 아니라 중국인 학습자라는 특징을 활용해 중한 또는 한·중 또는 중·한 문장 즉석 번역능력을 키우는 데도 그 효과적임을 관찰할 수 있었다. 그러나 이 방안 또한 어디까지나 한계점이 있을 것이지만 본고를 통해 실제 ‘어휘-구문 동시 학습 모델’을 검토하고자 하였다.

■ 참고문헌 ■

- 문금현(2004), 외국인을 위한 한국어 의미 교육의 현황과 전망, *한국어의미학* 16, 143-177.
 신성철(2007), 의미상의 유사성으로 인한 한국어 어휘 오류, *외국어로서의 한국어교육* 32, 141-170.
 안효선·민찬규(2014), 어휘 학습에서 문맥 다양성의 효과, *영어 교육 연구* 19, 127-148.
 오상화(2014), 어휘 교육 방법 변화의 필요성과 개선방안 연구, 85-107.
 유현경·강현화(2002), 유사관계 어휘정보를 활용한 어휘교육 방안, *외국어로서의 한국어교육* 243-269.
 이규법(2015), ‘언어의 역사성’ 교육 내용 연구—‘ㄴ/ㄹ 수박에 없’ 구문을 중심으로, *한말연구* 36, 139-162.
 이관규(2011), 문법 교육과 어휘 교육, *국어교육학연구* 40, 127-158.
 이민우(2015), 의미관계를 이용한 어휘교육의 효과 연구-고급학습자를 중심으로, 165-188.

- 이설연(2014), 한·중 ‘받다’류 동사 의미 분절 양상 대조, 한국언어문화 연구.
- 이설연(2016), 한·중 ‘묻다’류 동사 의미 분절 양상 대조, 한국어학.
- 이준호(2008), 한국어 어휘 교육 연구사, 문법 교육 9, 305-326.
- 이화자(2012), 한·중 대상 이동동사 낱말발 대조 연구, 중국언어학연구.
- 왕청청(2015), 한·중 이동동사 논항의 대조 연구, 문창어문학회 51, 125-149.
- 종결(2011), 한국어 ‘떡다’와 중국어 ‘의 의미확장 비교, 국어문학회 51-29-61.
- 주청(2012), 한·중 ‘떡다’류 동사 은유표현 대조 연구, 고려대학교 석사학위논문.

한국어 교재에 나타난 발음 과제 분석

전혜진 (단국대학교)

1. 서론

본 연구는 발음 과제 활동을 분석하고 발음 교재에서의 발음 과제 활동의 필요성에 대해 문제 제기하며 바라직한 발음 과제 모형을 제시하는데 목적이 있다. 기존의 한국어 교재에는 발음 과제 활동 부분이 대부분 나타나 있지 않다. 발음 교재에 단순히 읽고 발음하기 정도에 그치고 그 외의 기타 다양한 발음 과제 활동들이 없다. 따라서 본고에서는 발음에 관하여 기존 교재를 분석하고 장점과 단점을 고찰한 후에 발음 과제 활동의 필요성에 대해 제언하고자 한다.

먼저 2장에서는 발음 과제의 역할에 대해 고찰하고, 발음 과제에서의 목표를 설정하고자 한다. 과제는 일반적으로 연습과 혼용되어 사용되기도 한다. 과제는 자기 자신이나 다른 사람을 위해 자발적으로, 혹은 보상을 기대하고 행하는 일종의 활동을 말하는 것이다. 과제 중심 교육은 ‘과제(task)’ 활동이 중심이 되어 이루어지는 교육이다. 기존의 말하기, 쓰기 교육에서도 과제 중심 교육이 이루어졌듯이 발음에서도 과제 중심 교육이 이루어져야 한다. 이를 위해 2장에서는 발음 과제의 개념과 역할에 대해 고찰하고 발음 교육에서의 과제의 목표를 설정하고자 한다.

3장에서는 기존 발음 교재에서의 발음 과제 활동을 분석하고 발음 과제의 필요성에 대해 제언하고자 한다. 먼저 분석 기준 설정을 위해 기존 연구들을 검토하고자 한다. 발음 교육에서의 과제에 대한 연구들이 없었기 때문에 분석 기준은 발음 교육의 전반적인 기준과 말하기 교육에서의 기준을 참고로 분석 기준을 설정하고자 한다. 연구대상은 발음 전문 교재이다. 지금까지 현재 세 권의 발음 교재가 출판되어 있다. 세 권의 발음 교재를 대상으로 하여 분석을 실시한다. 연구 방법은 먼저 분석 기준을 설정한 후에 전문 분석자로 하여금 분석하게 한 후 평균값을 산출하여 분석하고자 한다. 분석 기준은 먼저 위에서 언급한 대로 발음 교육의 전반적인 기준과 말하기 교육에서의 기준을 토대로 설정할 것이다. 전문가로 구성된 분석자들은 한국어교육 전공 관련 교사로 4년 이상의 교사들이다. 분석 결과를 토대로 발음 교재에서 과제 활동의 필요성을 문제 제기하며 바람직한 수업 모형을 제시하고자 한다.

2. 발음 과제의 역할과 목표

2.1. 발음 과제의 역할

과제는 일반적으로 연습과 혼용되어 사용되기도 한다. 자기 자신이나 다른 사람을 위해 자발적으로, 혹은 보상을 기대

하고 행하는 일종의 활동을 말하는 것이다. 과제의 개념에 대해 살펴보면 다음과 같다.

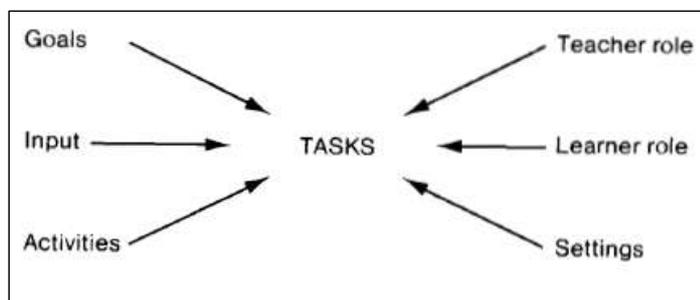
과제란 사람들이 직장에서, 여가 장소에서 날마다 생활하면서 행하는 수많은 일들이라고 Long(1985)은 정의하고 있지만, 이러한 정의는 언어적인 요소를 포함하지 않아서 과제를 부분적으로 정의하는 것이다. 언어적인 요소를 포함하는 과제의 개념을 보면 학습자들이 교실에서 하는 활동으로 학습자들에게 의사소통적인 상황을 만드는 것(Richards & Rodgers, 1986)이고, 학습자에게 주어진 정보를 가지고 사고의 과정을 거쳐 어떤 결과에 도달하게 하는 활동으로 교사가 이를 위해 그 과정을 통제, 조정하는 것(Prabhu, 1994)이라고 할 수 있다. 또한 학습자들에게 형식보다는 의미에 중점을 두도록 하면서 목표어를 이해하고 조작하고 표현하거나 목표어로 상호작용하는 것을 포함하는 교실 활동으로 과제 자체가 의사소통 행위로서의 완결성을 지니고 있다(Nunan, 1996). 결국 과제는 형식보다 의미에 중점을 두고 학습자가 언어를 이용하여 의사소통 하고, 의사소통의 결과로 어떠한 임무를 수행하는 것(김미옥, 2005:28)이기 때문에 연습 유형부터 좀 더 복잡하고 긴 활동까지 과제로 포함할 수 있고, 특별한 목적, 적절한 내용, 구체적인 절차와 결과를 가진 언어 학습을 촉진하는 계획이라고 할 수 있다(Breen, 1987; Nunan, 1996 재인용).

이러한 일반적인 과제의 개념은 지금까지 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역에 도입되어 많은 연구가 이루어졌지만 발음 영역에는 거의 연구가 이루어지고 있지 않다. 최정순(1996)과 김정숙(1998)을 통해 과제의 개념과 한국어 교육에 적용 가능한 과제 수행 방법이 구체적으로 언급된 이후, 그동안 한국어 교육에서는 과제 중심 접근법이 구체화되고 체계화되었다. 과제 수행이 실제적인 의사소통 목표 아래 언어를 상호작용적으로 사용하고, 학습자들이 인지적으로 처리할 수 있다는 점에서 한국어 습득에 도움을 주기 때문에 지금까지의 연구들은 한국어 말하기나 쓰기 수업에서 과제 수행 연구가 주를 이루었다.

과제의 일반적인 개념에서 본다면 위에서 언급한 모든 개념들을 발음 영역에 적용할 수 있지만 형식보다 의미에 중점을 두고 학습한다는 부분은 발음 영역에 적용하기에는 어렵다. 발음 교육의 궁극적인 목표는 정확성과 유창성 추구이기 때문이다. 의사소통을 위한 필요한 목표의 정확한 발음을 생산하는 것이 발음 교육의 목표이기 때문이다. 결국 발음 과제는 형식과 의미 모두를 추구해야 한다.

그렇다면 과제를 이루는 구성 요소는 무엇일까? 과제를 이루는 구성 요소를 통하여 발음 과제의 역할을 고찰해 볼 수 있다. Nunan(1996)은 과제의 구성 요소를 가장 잘 표현하고 있다. Nunan은 과제의 구성 요소로 목표(goal)와 입력(input), 활동(activities), 교사와 학습자의 역할(teacher role and learner role), 환경(settings)을 들고 있다. 과제와 요소들의 관계는 다음과 같이 나타낼 수 있다.

<그림 1> 과제의 구성 요소(Nunan, 1996)



과제 중심의 교육을 위해 과제의 목표(goal)를 분명히 해야 한다. 구체적인 목표는 과제와 교육 내용과의 관련성을 분명하게 드러내고, 학습자를 동기화시키는 역할을 한다. 그리고 그 목표에 따라 자료를 정하고 필요한 경우에는 교사가

가공하여 학습자들에게 제공해야 한다.

과제를 위해 학습자에게 제시되는 자료인 입력(input)¹⁾되는 자료는 일상생활 주변의 모든 언어적, 비언어적인 것이라고 할 수 있다. 실제적인 자료의 사용은 학습자가 자신들이 교실 밖에서 해야 할 활동과 교실 학습을 연결시키게 해서 학습자들을 동기화시켜 보다 적극적으로 교실 활동에 참여하게 하는 역할을 한다.

활동(activity)은 입력에 의해 다양하게 나오는 것으로 목표를 달성하기 위해 학습자가 수행하는 활동이다. 활동 유형으로는 교육적인 활동과 실제적인 활동으로 구성할 수 있다. 인터뷰나 간단한 질문에 답을 하는 유형부터 논리적인 사고까지 요하는 활동으로 여러 가지 다양하다. 활동은 실생활을 위한 연습, 기술사용, 유창성과 정확성을 기른다는 특징²⁾이 있다.

과제의 목표와 유형에 따라 학습자와 교사의 역할(role)이 정해져야 한다. 역할(role)은 과제 수행 중 담당해야 하는 학습자와 교사의 역할이다. 활동 유형에 따라 학습자는 과제 수행자, 상호 작용자, 청자, 모니터 등을 하고, 교사는 지휘자, 지시자, 모니터, 촉진자, 상담자, 자료 제공자 등을 할 수 있다.

대부분 활동이 교실 내에서 이루어지지만 때로는 교실 밖에서 이루어지기도 한다. 환경(setting)은 과제가 수행되는 환경이나 조건, 혹은 교실에서의 배치를 의미한다. 활동이 어떤 단위로 이루어지느냐에 따라 개별 활동, 짝 활동, 소그룹 활동, 대그룹 활동, 학급 전체 활동으로 분류될 수 있다. 짝 활동과 소그룹 활동은 학급 전체 활동에 비해 다음과 같은 장점이 있다. 첫째, 보다 많은 의사소통의 기회를 부여한다. 둘째, 학습자의 자율성과 책임감을 높여서 적극적으로 활동에 참여하게 한다. 셋째, 학습자의 불안감을 낮춰 편안한 상태에서 의사소통에 참여하게 한다. 넷째, 학습자의 수준을 고려하여 과제를 부여하기 때문에 개별화된 학습 효과를 낼 수 있다.

이러한 과제의 구성 요소를 통하여 발음 과제가 다음과 같은 역할을 한다고 볼 수 있다. 첫째, 구체적인 목표를 통해 과제와 교육 내용과의 관련성을 분명히 드러내고, 학습자를 동기화 시킨다. 둘째, 실제적인 자료의 사용으로 인해 학습자들이 적극적으로 교실 활동에 참여하게 한다. 셋째, 학습자들의 언어 학습에서 정확성과 유창성을 길러 준다. 넷째, 학습자 주도의 학습이 이루어진다. 다섯째, 짝 활동과 소그룹 활동을 통하여 학습자들에게 보다 많은 의사소통 기회를 주고, 학습자의 자율성과 책임감을 높이고, 학습자의 불안감을 낮추고, 학습자의 수준을 고려한 개별화된 학습 효과를 낼 수

1) 김정숙(1998:101)에서는 입력(input)이 과제의 출발점에 사용되는 자료로, 다음과 같은 언어적, 비언어적 실제적 자료가 입력으로 사용된다고 언급하고 있다.

명함	그림, 사진
신분증	일기예보
광고지	버스 시각표
차림표	텔레비전 프로그램
조리법	엽서
게시물	팸플렛
여행안내서	극장표
필름	신문 기사

2) Nunan(1996)은 실생활을 위한 연습은 실생활을 대비하기 위한 연습 기술을 말하고, 기술사용이란 활동이 기술 획득에 관련되어 있는가 또는 기술사용에 관련되어 있는가로 전통적으로 통제 연습 활동과 전이 활동을 구분 짓는 것과 연관된다고 언급하고 있다. 즉 실생활을 위한 연습은 학습자가 음운적, 문법적 형태를 모방하는 활동을 의미하고, 기술사용은 학습자가 습득한 언어적 형태를 의사소통적 언어를 이해하고 발화하는데 이용하는 활동을 의미한다. 그리고 학습자의 언어 능력의 정확성을 기르기 위한 활동 또는 유창성을 기르기 위한 활동은 서로 상보적인 것으로 자료나 활동 자체가 종종 정확성과 유창성이 상반되는 것처럼 고안되기도 하지만 교사는 어느 시점에서 어떤 능력이 더 요구되는지를 잘 판단하여 지도하는 것이 중요하다.

있다.

2.2. 발음 과제의 목표

발음 과제도 일반적인 과제 활동처럼 이루어져야 한다. 상호활동을 통한 의사소통 중심의 교육이 되어야 하고, 과제 수행 중심(task-based)으로 교육을 실시해야 한다(김정숙, 1997). 언어를 배우는 목적이 기본적으로 의사소통이기 때문에, 상호활동적인 활동을 해야만 한다. 따라서 교실 활동도 교실 밖에서 학습자들이 접할 가능성이 높은 실생활과 관련된 상황, 기능을 고려하여 실제 언어 사용을 중심으로 이루어져야 한다. 이를 위해 학습자들에게 가장 자연스러운 상호 활동적인 상황을 만들기 위해 짝 활동, 소그룹 활동, 학급 전체 활동으로 다양하게 수업을 구성해야 한다. 발음 과제도 역시 의사소통 중심으로 수업 구성을 해야 한다. 학습자들 간에 상호작용이 일어날 수 있도록 과제 수행 중심으로 과제 활동을 구성해야 한다. 이때 교실 활동에서는 교육적 과제를 하면서 또한 실생활에서 일어날 가능성이 높은 실제적 과제 도 같이 이루어져야 하고, 상호활동적인 상황을 위해 다양하게 수업을 구성해야 한다.

또한 말하기 과제에서는 과제가 의미를 중심으로 해서 의사소통을 위해 하는 모든 이해, 처리, 생산, 대응하는 활동이기 때문에, 실제 사용과 관련해 연습하는 사용 단계, 또는 의사소통 단계에서 수행된다. 이때 학습자들이 제시 단계와 연습 단계에서 설명되고 연습한 내용을 실제 언어 사용이라는 기능적인 측면에서 형태가 아닌 의미에 집중해서 연습하게 된다. 그러나 발음 과제는 말하기 과제와 달리 제시 단계와 연습 단계에서 학습한 발음이 정확한 발음을 구사해야 의사소통이 된다는 점에서 의미도 중요하지만, 발음의 정확한 발음 형성에도 집중하게 된다. 발음교육에서는 의사소통을 위해 필요한 목표언어의 소리를 최대한 정확하게 생산해 내야 한다. 개개의 음운과 단어의 소리, 발화에서의 초분절적 요소까지 정확하고 자연스럽게 발음해야 한다. 발음 과제 활동을 구성할 때 학습자들의 정확하고 자연스러운 발음 구사를 하도록 구성해야 한다.

지금까지 발음 교육 연구 내용들은 2000년대 이전에는 주로 연구 방법, 발음 양상, 교육 항목, 교육 방법, 학습자 변인에 대한 내용들이었고, 2000년대 전반에는 연구 방법, 발음 양상, 교육 항목, 교육 방법, 학습자 변인, 교육 자료, 평가, 연구사에 대한 내용들이었다. 2000년대 후반에는 학습자 변인, 발음 양상, 교육 항목, 교육 자료, 교육 방법, 연구 방법에 관한 내용들이었다.³⁾ 이 중에서 발음 과제 활동과 관련된 연구들은 없었다. 발음 교육 방법에 대한 연구들이 있었지만 발음 과제 활동이라고 보기에는 어렵다.

<표 1> 한국어 발음 교육 방법에 대한 연구 내용의 변천(정명숙, 2011:438)

시기	교육 방법
2000년대 이전	멀티미디어 활용, 수업 모형, 원격 교육
2000년대 전반	번이음 활용, 파닉스 연극 기법 활용, 청취 통한 교육
2000년대 후반	CALL 활용, 어조청각법 활용, 언어치료기법 활용, TV 광고 활용, praat 활용, 훈민정음 창제 원리 활용, 발음 제시 방법, 음운 인식 활동 통한 교육, 발음 전략 활용, 성조 활용, 침묵식 교수법 활용

오문경(2005)에 나타난 연극 기법을 활용한 발음 교육 방법은 연극 발성 기법들을 이용하여 한국어의 음운과 초분절

3) 정명숙(2011:431-440)에 구체적으로 언급되어 있다.

음소를 지도한 교육 방법이다. 연극 기법을 활용하기 때문에 부드럽고 즐거운 수업 분위기를 창출할 수는 있지만, 주로 교사가 이끌어야 하기 때문에 학습자의 주도적인 참여는 어렵고, 학습자들이 과제 활동하면서 문제해결을 한다는 부분이 없다.

음운 인식 활동을 통한 발음 교육(박윤진, 2007), 발음 전략을 활용한 발음 교육(이혜영, 2009), 성조를 활용한 발음 교육(김기훈, 2010), 침묵식 교수법을 활용한 발음 교육(함은주, 2011)에 대한 연구들이 있지만, 이러한 연구들은 발음 훈련 방법에 대한 연구들이다.

말하기는 과제 활동에 대한 연구들이 많고, 교재에도 반영되어 있는 것에 비해 발음 과제 활동에 대한 연구들은 없는 편이라고 할 수 있다. 따라서 앞으로 발음 과제 활동에 대한 연구가 이루어 져야 한다.

앞서 과제 수행의 개념과 역할에서 보았듯이 과제는 학습자들의 동기화를 극대화하고, 적극적인 참여와 학습자들이 주도가 되는 과제로 구성되어야 한다. 따라서 발음 과제의 목표는 다음과 같이 설정할 수 있다.

첫째, 구체적인 목표를 제시하여 학습자들의 동기화를 극대화해야 한다.

둘째, 실제적인 자료의 사용으로 학습자들의 적극성을 유도한다.

셋째, 정확성과 유창성을 길러주는 과제로 구성한다.

넷째, 학습자가 주도할 수 있는 과제로 구성한다.

다섯째, 많은 의사소통 기회를 줄 수 있도록 구성한다.

여섯째, 학습자의 자율성과 책임을 높일 수 있어야 한다.

일곱째, 학습자의 정의적 요소를 고려하여 불안감을 낮출 수 있어야 한다.

여덟째, 학습자의 수준을 고려해야 한다.

이러한 과제 수행은 학습자가 유의미적이고 유목적적인 활동을 교실 안에서 수행하게 해서 교실에서의 언어 학습 활동을 실세계에서의 언어활동으로 연결시키는 역할을 하게 하는 것이다.

3. 발음 과제 분석의 실제

3.1. 분석 대상 교재와 분석 방법

① 분석 대상 교재

본고에서는 발음 전문 교재를 대상으로 분석을 실시하였다. 통합 교재에서는 발음이 제시되어 있지 않은 경우도 많고, 제시되어 있다고 하더라도 연습이나 과제활동까지 교재에 제시된 경우는 거의 없었기 때문이다. 현재까지 출판된 발음 전문 교재는 건국대학교(2013)의 「처음 만나는 한국어」, 서울대학교(2012)의 「외국인을 위한 한국어 발음 47 ①」과 「외국인을 위한 한국어 발음 47 ②」, 연세대학교(2011)의 「한국어 발음 -한글판-」이다⁴⁾.

4) 고려대학교(1991)의 「표준 한국어 발음 연습」은 절판된 상태이다.

<표 2> 분석 대상 발음 교재

교재명	저자	권수	출판사
처음 만나는 한국어	건국대학교 언어교육원(2013)	1	건국대학교출판부
외국인을 위한 한국어 발음 47 ①, ②	서울대학교 언어교육원(2012)	2	랭기지플러스 <한글파크>
한국어 발음 -한글판-	연세대학교 한국어학당(2011)	1	연세대학교출판부

② 분석 시기: 분석 시기는 2016년 5월이다.

③ 분석자

분석자는 한국어 교육 기관에서 현재 한국어를 가르치고 있는 교사들이다. 교사는 모두 4년 이상의 경험이 있는 교사들을 대상으로 하였고, 전공은 한국어교육 관련 학과로 한정하였다. 교사들에 대한 정보는 다음과 같다.

<표 3> 분석자인 한국어 교사들의 정보

번호	이름	나이	성별	교사 경력	전공	학위
1	가	32세	여	10년	한국어교육	박사과정중
2	나	36세	여	9년	한국어교육	박사수료
3	다	37세	여	10년	외국어로서의 한국어	석사졸업
4	라	37세	여	10년	한국어교육	박사수료
5	마	30세	여	4년	한국어교육	박사수료

④ 분석 방법

다음 절에서 설정한 발음 과제 분석 항목을 본고에서 분석 대상으로 삼은 3권의 발음 교재에 적용하여 분석을 실시하였다. 교사들의 이름은 가, 나, 다, 라, 마로 표기하였고, 분석 대상 교재는 A, B, C로 표기하였다.

분석 항목은 본고에서 제시한 10가지 항목이다. 분석자들에게 본고에서 설정한 분석 항목에 대해 먼저 설명하고 분석을 실시하였다. 분석에 사용하는 평가 값은 3등급제와 5등급제가 있다. 본고에서는 차이를 중화시키지 않기 위해 분석에 사용한 평가 값은 5등급제를 실시하여 매우 부족(0), 부족(1), 양호(2), 우수(3), 매우 우수(4)로 표시하게 하였다. 등급간의 점수 차는 1점으로 하였고, 분석자들에게 숫자 0-4로 자신들의 평가 값을 기록하게 하였다. 분석자들의 분석 후에 분석 결과에 대해 평가에 대한 평균값을 내었고, 본 연구자가 분석한 값과 비교 검토하였다.

3.2. 분석 기준

발음 과제 활동의 적합성을 알아보기 위해 분석 항목을 마련해야 한다. 본고에서 살펴보고자 하는 내용은 한국어 교재에서 발음 과제 활동이 학습자들의 발음 능력을 향상시키는데 적절한 활동으로 구성되어 있는지 여부를 확인하는 데 있다. 따라서 먼저 기존 연구들 고찰하고자 한다. 교재에서 발음 영역에 대해 어떻게 분석하는지 항목을 고찰하고자 한다. 서종학(2001)에서는 다음과 같이 제시하고 있다.

- 첫째, 발음의 제시 영역이 철저한가?
- 둘째, 발음의 제시 방법과 순서가 적절한가?
- 셋째, 음성 체계는 체계적으로, 전체적으로 가르치는가?
- 넷째, 모국어와 비교하고 있는가?
- 다섯째, 한국어의 유기음과 경음, ‘ㄱ’과 ‘ㄷ’, ‘ㄴ’과 ‘ㄹ’, ‘ㅁ’과 ‘ㅂ’, ‘ㅇ’, 음장, 치음 등에 대한 발음 연습이 있는가?
- 여섯째, 한국어의 음절과 음운 현상에 대한 설명이 있는가?

이해영(2001)에서는 다음과 같이 제시하고 있다.

- 첫째, 발음 방법의 소개, 카세트테이프의 제공 등으로 학습자의 자율적 학습을 돕고 있는가?
- 둘째, 학습자의 발음과 억양 관련 학습 전략 개발에 도움이 되는가?
- 셋째, 발음 연습이 듣기, 대화 연습과 함께 이루어지는가? 혹은 개별적으로 이루어지는가?
- 넷째, 개별음의 조음, 단어의 강세, 구어적 축약형, 문장의 강세, 억양, 음운 규칙이 체계적으로 다루어져 학습자의 체계적 학습을 돕는가?

서종학(2001)은 발음 제시 영역과 방법에 국한되어 있고, 이해영(2001)은 학습자의 자율적 학습, 학습 전략, 다른 영역과의 연관성 유무, 발음 영역에 대한 분석 항목을 제시하고 있어서 본고에서 논지로 삼고 있는 발음 과제 분석을 위한 기준으로는 타당하지 않다. 그 외에 기타 연구에 발음 과제 분석 연구가 없다는 것은 앞서 ‘2.2. 발음 과제의 목표’에서 확인하였다. 일부 연구들에서 말하기 과제에 발음 영역을 포함시켜 제시하고 있는데, 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 이해영(2001)에서는 학습자 중심 수업을 주장하며 학습자와의 관련성이나 학습 내용의 현장 적용성을 높이고, 학습자의 적극적 참여와 주도적인 학습의 가능성을 위해 다음과 같이 교재의 구성 요건을 제시하고 있다.

(1) 학습자 중심 교재의 구성 요건

- 학습자와 관련성 ▶ 관련성
- 담화 현장 적용성 ▶ 적용성
- 학습 자료/활동의 선택 가능성 ▶ 자율성, 자기 주도성
- 교사에 의한 개작 가능성 ▶ 유연성, 선택 가능성
- 학습 목표 제시를 통한 학습의 동기화 ▶ 자율성, 자기 주도성
- 학습 전략의 학습 유도 ▶ 자율성, 자기 주도성
- 자기 점검 기회의 제공 ▶ 자율성, 자기 주도성

이해영(2001)의 학습자 중심 수업의 교재 구성 요건은 본고의 입장과도 같다. 앞에서 살펴 본 것처럼 과제는 학습자

들의 동기화를 극대화하고, 적극적인 참여와 학습자들이 주도가 되는 과제로 구성되어야하기 때문에 이해영(2001ㄴ)의 학습자 중심 수업의 교재 구성 요건은 본고의 입장과 같다고 할 수 있다.

이해영(2001ㄴ)에 제시된 말하기 영역에 대한 분석 항목은 다음과 같다.

<표 4> 말하기 영역에 대한 분석 항목⁵⁾

분석 영역	분석 항목
말하기	① 샘플로 제시된 대화는 구어의 특성을 잘 드러내는가? ② 실생활의 상호작용을 익힐 수 있는가? ③ 실생활의 말하기 과제 활동이 있는가? ④ 말하기(대화, 토론) 전략을 학습시키고 있는가? ⑤ 다른 영역과의 통합 활동이 있는가? ⑥ 학습자에 따라서 활동을 선택할 수 있도록 구성되어 있는가? ⑦ 개인화가 가능한 활동을 수록해 놓았는가? ⑧ 발음(개별음, 문장과 담화 속의 발음) 연습이 있는가? ⑨ 발음 연습용 테이프가 있는가?

위의 '말하기 영역에 대한 분석 항목'에 제시된 항목들은 실제성, 주도성, 통합성, 발음 학습 측면에서 분석된 항목이다. 발음 연습은 구어 발화 산출에 초점을 맞추고 있다. 개별음에서 문장, 담화 속의 발음 연습으로 이것을 위한 연습용 테이프나 CD-Rom 등의 자료 구비의 필요성을 위해 분석 항목을 설정한 것이다. 그러나 이러한 발음 연습에 대한 분석 항목은 과제 수행 중심의 분석 항목이라고 보기는 어렵다. 실제성, 주도성, 통합성 측면에서 분석된 항목들은 과제 수행 중심의 분석 항목이라고 할 수 있다. 실제성은 과제와 샘플로 제공되는 대화 자료의 실제성에 대한 분석이고, 주도성은 학습 전략, 개별화, 개인화 활동의 선택 가능성과 유연성에 대한 분석이다.

다음은 김상수(2007)에 제시된 말하기 활동 분석 항목이다.

(2) 김상수(2007)의 말하기 활동 분석 항목

- ① 교재에 제시된 활동이 실제성을 가지고 있는가?
- ② 다양한 교실 활동이 제시되어 있는가?
- ③ 수준에 적합한 활동이 제시되어 있는가?
- ④ 학습 목적(일상생활, 대학 수학 등)을 이루기에 적합한 활동이 제시되어 있는가?
- ⑤ 다른 영역과의 연계 활동이 가능한가?
- ⑥ 다양한 기능을 연습할 수 있는 활동이 제시되어 있는가?
- ⑦ 실생활의 상호 작용을 익힐 수 있는 활동이 제시되어 있는가?
- ⑧ 정확성과 유창성 확보를 위한 활동이 제시되어 있는가?
- ⑨ 학습자 중심의 활동을 가능하게 하는가?

5) 이해영(2001ㄴ:473)에 제시된 분석 세목은 Skierso(1991), Cunningsworth(1995), 이해영(1999)에서 제시하고 있는 일반적인 교재 분석 세목과 이해영(2001ㄴ)의 학습자 중심 한국어 수업 구현을 위한 한국어 교재 분석 세목을 토대로 하여 구성되었으나, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역에 대한 학습자 중심 수업에의 활용도 분석을 위해 변형, 재구성되었다.

- ⑩ 말하기 평가에 대한 다양한 연습이 가능한가?
- ⑪ 말하기 수업을 위한 교재로 적합한가?

김상수(2007)에 제시된 분석 항목은 실제성, 다양성, 숙달도, 학습자의 학습 목적, 다른 영역과의 연계성, 다양한 기능 연습, 정확성과 유창성 확보, 학습자 중심 유무, 말하기 평가에 대한 다양한 연습의 가능성, 말하기 수업에서의 사용 가능성 측면에서 설정한 분석 항목들이다. 전반적으로 과제 중심 활동을 분석하기 위한 항목으로 설정되어 있다고 할 수 있다.

따라서 이해영(2001)과 김상수(2007)에 제시된 분석 항목들을 본고에서 설정한 발음 과제의 목표에 따라 재설정하면 다음과 같다.

(3) 본고에서 설정한 발음 과제 분석 항목

- ① 구체적인 목표가 제시되어 학습자들에게 동기가 부여되는가?
- ② 교재에 제시된 활동이 실제성을 가지고 있는가?
- ③ 정확성과 유창성 확보를 위한 활동이 제시되어 있는가?
- ④ 학습자 중심의 활동인가?
- ⑤ 의사소통 기회가 많은 활동인가?
- ⑥ 학습자에 따라서 자율적으로 활동을 선택할 수 있도록 구성되어 있는가?
- ⑦ 학습자의 책임감을 높이는 활동인가?
- ⑧ 학습자의 불안감을 낮출 수 있는 활동인가?
- ⑨ 학습자의 다양한 수준을 고려한 적합한 활동들이 제시되어 있는가?
- ⑩ 발음 수업을 위한 교재로 적합한가?

3.3. 분석 결과

발음 교재에 나타난 과제 활동에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

<표 5> 발음 교재 과제 활동에 대한 분석 평가 평균값

(매우 부족(0), 부족(1), 양호(2), 우수(3), 매우 우수(4))

분석 항목	교재			
	A교재	B교재	C교재	평균값
① 구체적인 목표가 제시되어 학습자들에게 동기가 부여되는가?	2	3.8	2.8	2.9
② 교재에 제시된 활동이 실제성을 가지고 있는가?	2	3.4	2	2.5
③ 정확성과 유창성 확보를 위한 활동이 제시되어 있는가?	1.8	3.4	1.8	2.3
④ 학습자 중심의 활동인가?	1.6	3	1.4	2.0
⑤ 의사소통 기회가 많은 활동인가?	0.8	2	0.4	1.1
⑥ 학습자에 따라서 자율적으로 활동을 선택할 수 있도록 구성되어 있는가?	1.2	2.2	1.2	1.5

⑦ 학습자의 책임감을 높이는 활동인가?	1	2.2	1.8	1.7
⑧ 학습자의 불안감을 낮출 수 있는 활동인가?	1.2	2.4	1.2	1.6
⑨ 학습자의 다양한 수준을 고려한 적합한 활동들이 제시되어 있는가?	1.4	2.2	1.2	1.6
⑩ 발음 수업을 위한 교재로 적합한가?	1.4	3	1.6	2.0
분석 평균값	1.4	2.8	1.5	1.9

교재별로 보면 A교재와 C교재는 부족, B교재는 양호로 나타났다. 구체적으로 분석 내용을 보면 다음과 같다.

A교재는 구체적인 목표제시와 실제성에서는 양호로 나타났고, 그 외 정확성과 유창성 확보, 학습자 중심 활동, 의사소통 기회, 학습자의 자율적 활동 선택, 책임감 높이는 활동, 불안감을 낮추는 활동, 수준을 고려한 다양한 활동에서는 부족으로 나타났다. 부족으로 나타난 항목 중에서 의사소통 기회는 가장 낮은 항목으로 나타났다. 전체적으로 A교재는 발음 수업을 위한 교재로 부족하다고 분석되었다.

B교재는 구체적인 목표제시, 실제성, 정확성과 유창성 확보, 학습자 중심의 활동에서는 우수로 나타났다. 그 중에서 구체적인 목표제시가 가장 높은 항목으로 나타났다. 그 외 의사소통 기회, 학습자의 자율적 활동 선택, 책임감 높이는 활동, 불안감을 낮추는 활동, 수준을 고려한 다양한 활동에서는 양호로 나타났다. 그러나 이중에서 의사소통 기회가 양호하긴 하지만 가장 낮은 항목으로 나타났다. 전체적으로 B교재는 발음 수업을 위한 교재로 양호한 것으로 나타났다.

C교재는 구체적인 목표 제시, 실제성에서는 양호로 나타났고, 정확성과 유창성 확보, 학습자 중심 활동, 의사소통 기회, 학습자의 자율적 활동 선택, 책임감 높이는 활동, 불안감을 낮추는 활동, 수준을 고려한 다양한 활동에서는 부족으로 나타났다. 이중에서 구체적인 목표 제시는 가장 높은 항목으로 나타났고, 의사소통 기회는 가장 낮은 항목으로 나타났다. 전체적으로 발음 수업을 위한 교재로는 부족하다고 나타났다.

분석 결과 모든 교재가 의사소통 기회는 모두 부족한 것으로 나타났다. 구체적인 목표 제시가 되어 학습자들에게 동기를 부여하는 것은 대체적으로 양호나 우수로 나타났고, 실제성이 있는 활동에서는 B교재만 우수하고 나머지 교재들은 양호한 것으로 나타났다. 정확성과 유창성 확보를 위한 활동은 B교재만 우수로 나타났고, 나머지 교재들은 부족으로 나타났다. 그 외 항목들인 학습자 중심의 활동, 학습자의 자율적 활동 선택, 책임감 높이는 활동, 불안감을 낮추는 활동, 수준을 고려한 다양한 활동에서는 B교재만 양호로 나타났고 나머지 교재들은 부족으로 나타났다.

A교재는 7-118쪽까지 실제 내용 중에서 ‘한글 배우기’가 100쪽까지 구성되어 있고, 나머지 102-118쪽이 ‘발음 연습’으로 구성되어 있다. 구체적으로 7과의 구성을 살펴보면 다음과 같다. 7과는 자음 동화 현상에 대해 알아보기, 들어 보기, ‘내 친구가 아파요’라는 주제로 말하기라는 활동으로 구성되어 있다.

<자료 1> A교재의 7과

<발음연습 7>

알아 봅시다

- 1) 콧물 -> 큰물
- 2) 끝나다 -> 끈나다
- 3) 걷는 사람 -> 긴는 사람
- 4) 맛있는 빵 -> 마신는 빵

들어 봅시다

- 1) 잘 듣고 맞는 것을 고르십시오.
- 2) 가: 수업이 몇 시에 **끝나요**?
나: 10분 후에 **끝나요**.
- 3) 가: 어디가 아프세요?
나: 목이 아프고 **콧물**이 나요.
- 4) 가: 누가 동생이에요?
나: 음악을 **듣는** 사람이 제 동생이에요.
- 5) 가: 어떤 영화를 좋아하세요?
나: **재미있는** 영화를 좋아해요.

내 친구가 아파요.

(약수하는 그림)

저는 지금 기숙사에 살아요. 전에는 방을 혼자 _____ 지금은 친구와 같이 사용해요. 한국에 와서 그 친구를 _____ 정말 _____ 사람이예요. 그리고 제가 제일 _____ 친구예요.

(아픈 그림)

우리는 수업이 _____ 항상 같이 밥을 먹어요. 오늘은 친구가 아파서 혼자 밥을 먹었어요. 친구가 어제 수영을 _____ 감기에 걸렸어요. 친구는 _____ 이 나고 목이 아파서 학교에 못 왔어요. 지금 친구가 기숙사에 혼자 _____ 많이 아플 거예요.

(과일 그림)

저는 수업이 _____ 빵집에 갔어요. 빵을 사서 친구에게 _____ 친구가 안 먹었어요. 친구가 “_____ 과일을 먹고 싶어.”라고 말했어요. 저는 시장에 갔어요. 친구에게 줄 과일을 _____ 친구가 많이 먹으면 좋겠어요.

‘알아 봅시다’에서는 비유동화에 대해 제시되어 있고, ‘들어 봅시다’에서 굵은 글씨로 비유 동화가 실현되는 단어를 인지하는지 듣기 활동을 하고 있다. ‘내 친구가 아파요.’라는 주제로 학습자들이 말하는 활동에서는 학습자들이 빈칸에 들어갈 말을 생각해서 말하고 쓰는 활동이다. 전체적으로 연습이 많이 부족하고 과제 중심의 활동은 거의 없다고 보여진다. 과제 중심 활동이 없다 보니 학습자들의 의사소통 기회가 적게 되고, 학습자의 책임감을 높이거나 불안감을 낮추는 활동도 있는지 판단하기 어렵다. 또한 학습자의 다양한 수준을 고려했다고 보기에 어렵다. 교재의 뒷부분이 ‘한글 배우기’ 뒤에 나와서 초급 학습자를 대상으로 한다고 판단은 되지만, 음운 현상은 초급부터 고급까지 다룰 수 있는 내용이다. 음운 현상에 대해 어느 단계의 학습자에게 적합한지 여부를 판단하기 어렵다고 보여진다.

B교재는 ‘머리말’에서 의사소통 능력으로 연결될 수 있도록 하였고, 한국어 숙달도, 개인별 능력에 따라 선별적 활용이 가능하도록 하였다고 제시되어 있었으나 분석결과 과연 이러한 목표를 달성하기에 적합하게 구성되었는지에 의문을 가지게 하였다.

<자료 2> B교재의 ‘머리말’ 일부

<B교재 머리말>

이 책은 교실에서 발음 교육을 위한 교재로 활용되거나 발음 연습을 위한 자율학습용으로 쓰일 수 있도록 만들어졌으며, 다음과 같은 특징을 가지고 있다.

(중략)

넷째, 단계적인 연습을 통해 발음이 의사소통 능력으로 연결될 수 있도록 하였다. 매 단원은 목표 발음을 음성적으로 인식한 후 단어, 문장, 대화 단위로 순차적 연습이 진행되게 하였다. 이와 같은 구성은 발음의 음성적 이해가 단어 단위에서 연습이 되고 문장 및 대화 단위로 이행되어 반복되고 정착됨으로써, 실제 의사소통 상황에서 자연스럽게 나타날 수 있도록 하기 위한 것이다. 또한 각 단어와 문장 연습이 다양한 음성적 환경에서 이루어질 수 있도록 구성하고 배열하였다.

(중략)

여섯째, 한국어 숙달도, 개인별 능력에 따라 선별적 활용이 가능하도록 하였다. 발음은 개별적 특성과 차이가 강하게 나타나는 부분이므로 개인에게 필요한 내용에 따라 발음 교육이 별도로 진행되어야 할 것이다. 이를 위해 개별 단위마다 교육 내용이 단위 내에서 완결되도록 구성하였다.

(후략)

B교재는 1권과 2권으로 총 두 권으로 구성된 교재이다. 1권은 모음과 자음에 관한 내용이고 2권은 음운현상과 초분절적 요소에 관한 내용이다. 구성을 보면 도입에 해당하는 ‘들어 보세요’, 그리고 제시에 해당하는 ‘규칙’, ‘확인해 보세요’이다. 그리고 본격적인 연습이 이루어지는 부분에서는 ‘단어 연습’, ‘문장 연습’, ‘대화 연습’으로 구성되고 마무리 단계는 ‘정리해 보세요’, ‘쉬어 가는 발음 이야기’로 구성되어 있다. ‘정리해 보세요’에서는 학습자의 자가 평가가 이루어지게 하고 있고, ‘쉬어 가는 발음 이야기’에서는 발음과 관련된 흥미 있는 이야기, 시나 노래, 말놀이 등을 제시하여 학습자에게 흥미를 유발하고 쉬어 가는 효과를 주고 있다. 구체적으로 2권의 35과 내용을 살펴보면 다음과 같다. 35과는 유음화에 대해 다루는 과이다. 본고에서 다루는 과제 활동 부분만 살펴보고자 한다.

<자료 3> B교재 2권의 35과

35. 설날[설날] - 유음화

단어 연습

‘ㄴ’을 [ㄹ]로 발음해야 되는 곳에 주의하면서 따라 해 보세요.

- ① 물냉면 사물놀이 설날 실내 일 년 몸살 났어요
 ② 앉는 잃는 활는 훑는
 ③ 곤란해요 신랑 연락처 원래 편리해요 한라산

문장 연습 1.

‘ㄴ’을 [ㄹ]로 발음해야 되는 곳에 표시하세요. 그리고 잘 듣고 따라 해 보세요.

- ① 설날에 고향에 다녀왔어요?
 ② 물냉면보다 비빔냉면이 좋아요.

③ 잃는 게 있어야 얻는 것도 있지요.

- ① 연락처 좀 적어 주세요.
 ② 지하철이 버스보다 편리해요.
 ③ 자꾸 약속 시간을 바꾸면 곤란해요.

문장 연습 2.

단어와 단어 사이를 이어서 발음할 경우에도 ‘ㄴ’이 [ㄹ]로 발음됩니다. 잘 듣고 따라 해 보세요.

- ① 돈을 **내** 주세요.
 ② 내일 숙제를 **내**면 안 돼요?
 ③ 이 사진 잘 **나**왔네.
 ④ 돈은 잘 **넣**었어?
 ⑤ 이번에 여행갈 **나**라는 어디예요?

대화 연습

‘ㄴ’을 [ㄹ]로 발음해야 되는 곳에 주의하면서 따라 해 보세요.

- ① 가: 뭐 먹을래요?
 나: 전 물**냉**면 먹을래요.
- ② 가: 일 **년** 후에 다시 만나요.
 나: 네. **연**락 꼭 주세요.
- ③ 가: 설**날**에 어디 안 가?
 나: 설**날**엔 가족들과 같이 있을 거야.
- ④ 가: **신**량이 아주 멋있어요.
 나: 네, 신부도 예쁘네요.
- ⑤ 가: 이사하느라 힘들었지요?
 나: 네. 그래서 몸살 **났**어요.

연습 활동이 단어에서 문장으로, 문장에서 대화로 연습이 확장되어 학습자로 하여금 단계적으로 연습이 가능하게 하고 있다. 그런데 활동들을 보면 단어 연습에서 ‘~따라 해 보세요.’, 문장 연습에서 ‘~표시하세요. ~따라 해 보세요.’ 대화 연습에서 ‘따라 해 보세요.’등으로 되어 있어서 학습자에게 자율적인 활동이나 책임감을 높이는 활동이나 의사소통 기회가 많은 활동을 제공한다고는 보기 어렵다. 단순히 따라 해 보는 기계적인 연습이어서 학습자가 주도적으로 과제 활동을 하는 것이라고 볼 수 없다.

C교재는 한글, 음운인 자음과 모음, 음운현상, 운소를 교재에서 다루고 있다. ‘일러두기’에서 ‘연습 문제를 넣어 충분히 연습한 다음 그 다음 단계로 넘어가게 되어 있다’고 언급하고 있다. 그러나 기계적인 연습만 많고 유의미적인 연습은 제시되어 있지 않다. 구체적으로 8과의 예를 보면 다음과 같다. 본고에서 다루는 연습이나 과제 활동의 예만 보면 다음과 같다.

제 8 과. 자음 동화

연습 17. 자음동화에 주의해서 읽으십시오.

1. 반찬이 없으니까 밥 맛이 안 생겨요.
2. 옆 문으로 들어가지 말고 앞 문으로 들어갑시다.
3. 앞날이 창창한 젊은이들을 잘 지도해 주십시오.
4. 봄이 되니까 곳곳마다 개나리가 한창입니다.
5. 박물관에 가면 희귀한 물건이 많습니다.

(후략)

C교재에서는 연습 활동이 ‘읽으십시오’, ‘읽고 써 보십시오’, ‘발음 나는대로 적으십시오’ 등으로 제시되어 있어서 기계적인 연습이라고 할 수 있다. 유의미적인 연습 활동이 없고 과제 활동이 없는 교재라고 보여 진다. 각 교재에 나타난 연습 활동을 정리하면 다음과 같다.

<표 6> 발음 교재의 연습 활동

A교재	B교재	C교재
(따로 제시되어 있는 문구가 없음. 주제를 제시 후 학습자가 말하는 활동.)	잘 듣고 따라 해 보세요. 잘 듣고 맞는 단어를 찾아서 O표 하세요. 들은 단어를 표시하면서 길을 따라가 보 세요. 들은 것을 찾아 표시하세요. 들은 단어에 표시해 보세요. 표시하고 따라 해 보세요. 표시해 보세요.	발음해 보십시오. 발음하십시오. 발음 나는 대로 쓰기 읽어 보십시오. 읽으십시오. 써 넣으십시오. 써 보십시오. 적으십시오. 쓰십시오. 택하십시오. 고치시오.

교재 분석 결과 세 권의 발음 교재들은 구체적인 목표가 제시되어 학습자들에게 동기가 부여되고 있고, 대체적으로 실제적인 자료들을 교재에 반영하고 있었다. B교재는 정확성과 유창성 확보를 위한 구체적인 활동들이 제시되어 있었고, 학습자 중심의 활동들이 제시되어 있었다. 그러나 나머지 A교재와 C교재는 정확성과 유창성 확보를 위한 활동들이 부족하고 학습자 중심의 활동이 제시되어 있지 않았다. 그리고 세 권의 발음 교재 대부분 학습자가 자율적으로 선택할 수 있는 활동이 제시되어 있지 않았고 학습자의 책임감을 높이거나 불안감을 낮추는 활동은 따로 제시되어 있지 않았다. 그리고 세 권 모두 의사소통 기회를 다양하게 제공하고 있지 않고 학습자의 다양한 수준을 고려했다고 보기 어려웠다. 연습 유형들도 기계적인 연습에 치우쳐져 있어서 유의미적인 연습과 과제 활동 유형이 필요하다고 보여 졌다.

3.4. 발음 과제 모형 제시

여기에서는 유음화를 학습 후 유음화가 반영된 단어를 사용하여 설명하는 과제 모형을 제시하고자 한다. 수업에서 사용하는 발음 과제는 다음과 같다.

<그림 2> 발음 과제 모형

■ 발음 과제 전

1. 다음은 무엇에 관한 내용입니까? 그림을 보고 이야기해 보세요.




2. 여러분 나라의 설날은 언제입니까?

■ 발음 과제

1. 여러분 나라에서 설날에 무엇을 하는지 친구와 이야기해 보십시오.

무엇을 합니까?	어디에서 합니까?	누구와 합니까?

2. 설날에 먹는 음식에 대해 친구에게 이야기해 보십시오.

음식 이름	재료	만드는 방법

3. 설날에 만나는 사람과 가는 곳에 대해 이야기해 보십시오.

	내용(누구/어디)	이유
설날에 만나는 사람		
설날에 가는 곳		

■ 발음 과제 후

1. 친구에게 말한 내용을 써 보십시오.
2. 쓴 내용을 친구들 앞에서 발표해 보십시오.
3. 친구들과 가족의 역할을 정하여 설날에 하는 게임을 같이 해 보십시오.

과제는 ‘설날’에 대해 설명하기이다. 유음화에 대해 학습 후에 유음화가 반영된 단어가 제시되는 상황에 대해 짝 활동 혹은 그룹 활동을 하며 설명하는 활동이다. 짝 활동이나 그룹 활동은 기본적으로 많은 의사소통 기회를 부여하고, 학습자의 자율성과 책임감도 높이며, 학습자의 불안감을 낮추는 장점이 있다. 과제 활동 전에 먼저 학습자에게 동기 유발을 시키기 위해 사진 자료나 간단한 질문을 통해 학습자의 주의를 환기시키며 목표를 제시하게 된다. 이때 학습자의 불안감도 낮출 수 있게 된다. 학습자로 하여금 학습 목표에 대해 동기가 부여되면서 학습에 대한 불안감이 낮아지게 된다. 학습자들이 아무런 배경 지식 활성화 과정이 없이 수업에 바로 들어가게 되면 학습자들의 불안감은 커지게 된다.

과제 활동 중에는 학습자가 모든 문제를 할 수도 있고 일부 문제만 선택하여 할 수도 있다. 이때 교사는 ‘설날’에 관해 활동을 진행하다가 ‘설날’에 관해 추가되는 질문을 할 수도 있다. 발음 과제 활동 후에는 말한 내용을 써보거나 발표하거나 역할극을 통해 게임을 할 수도 있다. 위에 구성된 수업 모형은 학습자가 중심이 되는 활동이고 교사는 보조자로서 진행하게 된다. 유음화를 배운 뒤에 하는 활동으로 유음화가 반영된 상황을 많이 이야기함으로써 정확성과 유창성이 신장된다. 또한 학습자들이 질문에 답하는 과정에서 스스로 사고하고 이야기를 하기 때문에 자율적인 활동과 책임감을 높이는 활동이면서 의사소통 기회가 많아지게 된다.

4. 결론

본고에서는 지금까지 과제 활동 중심 연구가 많이 이루어져 온 것에 비해 발음 영역에서는 실제로 과제 활동이 거의 이루어지고 있지 않아서 발음 교재에서의 발음 과제 활동에 대한 연구를 하였다. 기존의 연구들을 검토하며 발음 교재에서의 과제 활동의 필요성을 언급하였다. 현재까지 나온 세 권의 발음 교재를 연구 대상으로 하여 전문가들로 구성된 분석자들로 하여금 분석을 실시하게 하였고 분석에 대한 평균값을 산출하였다. 분석 기준은 기존의 발음 연구와 말하기 연

구를 토대로 설정하였다. 분석 결과 세 권의 발음 교재 모두 의사소통 기회가 적은 것으로 나타났고 과제 활동이 거의 없는 것으로 나타났다. 따라서 본고에서는 발음 과제의 필요성을 언급하며 바람직한 발음 과제 모형을 제시하였다. 기존의 발음 교재에서의 기계적인 연습에서 벗어나 좀 더 유의미적이고, 학습자로 하여금 자율적이며 다양한 의사소통 활동을 할 수 있는 모형을 제시하였다. 본 연구를 통하여 지금까지 발음 영역에서 발음 과제에 대한 연구가 거의 부족한 실정에서 발음 과제 활동의 필요성을 제안하는데 의의를 둔다고 할 수 있다.

■ 참고문헌 ■

- 김기훈(2010), “중국어 성조를 활용한 한국어 평음 경음 교육 방안 연구”, 한국외대 석사 논문
- 김상수(2007), “한국어 교재의 말하기 활동 연구”, 동남어문논집 24호, 동남어문학회, 39-58면
- 김미옥(2005), “초급 한국어 과제 구성의 원리와 실제 -연세대학교 한국어학당의 정규과정 새 교재 "한국어1"을 중심으로-, 외국어로서의 한국어교육 30호, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 23-43면
- 김정숙(1997), “외국어로서의 한국어 교육 원리 및 방법”, 한국어학회 6호, 한국어학, 117-131면
- 김정숙(1998), “과제 수행을 중심으로 한 한국어 교육 방법론”, 국제한국어교육학회 9-1호, 한국어교육, 95-112면
- 박윤진(2007), “음운인식활동을 통한 한국어 발음교육 연구 방안”, 경희대 석사 논문
- 서종학(2001), “외국인을 위한 한국어 교재의 평가 기준에 대한 고찰”, 울산어문논집 15호, 울산대학교, 19-44면
- 오문경(2005), “외국어로서의 한국어 발음 교육 방안 연구-연극 기법을 중심으로-”, 언어와 문화 1-2호, 한국언어문화교육학회, 219-248면
- 이혜영(2001ㄱ), “학습자 중심 수업을 위한 교재 분석”, 한국어교육 12-1호, 국제한국어교육학회, 199-232면
- 이혜영(2001ㄴ), “한국어 교재의 언어활동 영역 분석”, 한국어교육 12-2호, 국제한국어교육학회, 469-490면
- 이혜영(2009), “발음전략을 이용한 한국어 발음교육의 효용성 연구”, 계명대 석사 논문
- 조위수(2008), “과제 중심의 한국어 말하기, 듣기 연계 교육 방안”, 외국어로서의 한국어교육 33호, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 169-199면
- 정명숙(2011), “한국어 발음 교육 연구의 성과와 과제”, 이중언어학 47호, 이중언어학회, 423-451
- 최정순(1996), “교재 구성에 있어서 과제 (Task) 개념의 적용에 관하여”, 국제한국어교육학회 7호, 한국어 교육, 311-333면
- 함은주(2011), “침묵식 교수법을 활용한 한국어 음운 지도 방안”, 인하대 석사 논문
- Breen, M.(1987), 「Learner contribution to task design」, in Candlin, C, and Murphy.
- Long, M. H.(1985). 「A role for instruction in second language acquisition」, Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon Avon: Multilingual Matters.
- Nunan, David.(1996), 「Designing Tasks for the Communicative Classroom」, Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S.(1994), 「Second Language Pedagogy」, Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). 「Approaches and Methods in Language Teaching」, Cambridge University Press.
- 건국대학교 언어교육원(2013), 「처음 만나는 한국어」, 건국대학교출판부
- 서울대학교 언어교육원(2012), 「외국인을 위한 한국어 발음 47 ①」, 랭기지플러스 <한글파크>
- 서울대학교 언어교육원(2012), 「외국인을 위한 한국어 발음 47 ②」, 랭기지플러스 <한글파크>
- 연세대학교 한국어학당(2011), 「한국어 발음 -한글판-」, 연세대학교출판부

분과 2

교수·학습자 변인 연구

한국어 학습자의 불안에 대한 분석과 이해

- 한국정부초청 외국인 대학원장학생의 한국어교실불안, 학업 성취도, 나이 그리고 성별과의 상관을 중심으로

최권진 (인하대학교)

I. 들어가며

제2언어로서 한국어 교육에서 의사소통 중심과 학습자 중심 교육이 실행되면서 학습자의 정의적 요인을 파악하여 효과적인 교육을 실천하려는 노력이 진행되고 있다. 정의적 요인은 학습자의 정서 및 감정과 관련된 것으로 달리 말하면 공부하는 사람의 심리적 요인을 일컫는다. 유능한 교사라면 학습자의 심리 상태를 항상 고려해서 수업을 진행해야 한다. 학습자가 한국어를 공부하는 동기¹⁾, 학습에 대한 흥미와 태도, 자아를 존중하는 마음²⁾, 자기를 방어하는 마음 상태³⁾, 불안, 감정이입⁴⁾, 그리고 학습자의 성격이 외향성인지 내성적인지 등을 파악하여 교육하여야 원활하고 성공적인 수업이 이루어진다.

정의적 요인은 학습자를 파악하여 만족도 높은 수업을 진행하는 데에 중요한 부분을 차지한다. 하지만 이를 명확하게 분석하여 수업에 활용하는 것은 쉬운 일이 아니다. 교사가 학습자들의 평소 태도를 보고 직관적 느낌으로 정의적 요인을 파악하여 수업을 진행하는 것이 일반적인 상황이다.

본 연구에서는 정의적 요인 중에서도 외국인 학습자들이 한국어 교실 수업 시간에 갖는 불안에 초점을 두고 이를 분석하도록 하겠다. 이를 위해 외국어 교육을 연구하는 학자들이 개발한 설문지를 수정하여 한국어 학습자의 교실 불안을 측정할 것이다. 연구는 국내 대학 부설 언어교육원에서 한국어를 학습하고 있는 한국정부초청 외국인 대학원장학생⁵⁾으로 한정하여 진행된다. 먼저 한국어 학습자를 대상으로 이루어진 불안에 대한 연구를 살펴보겠다. 이어 불안에 대해서 이론

-
- 1) 동기(motivation)는 일반적으로 외국어 학습에 가장 영향을 미치는 요인이다. 학습자가 왜 그리고 무엇 때문에 외국어를 학습하려고 하느냐는 문제이다.
 - 2) 외국어 학습에서 자아존중심(self-esteem)은 스스로에 대한 가치판단을 일컫는다. 자아존중심이 높으면 외국어 학습에 도움이 된다.
 - 3) 자기방어심(inhibition)은 자아존중심과 깊은 관련이 있는 정의적 요소이다. 자기방어심은 학습자가 자신이 목표어를 제대로 못한다는 것이 알려지는 것을 꺼리는 것이다. 따라서 자기방어심이 높으면 외국어 학습이 저해된다.
 - 4) 감정이입(empathy)은 다른 사람의 정서를 공유하며 다른 사람이 느끼는 것을 공감하고 이해하는 능력을 말한다. 감정 교류가 없으면 대화가 될 수 없다. 따라서 감정 교류가 되어야 교실 안에서 학습효과가 크다.
 - 5) 정부초청외국인장학생(GKS) 사업은 대한민국정부가 지원하는 사업으로 국립국제교육원에 의해 운영되며, 교육 교류 및 인재 순환을 통해 세계 교육 발전과 세계 평화에 기여하는 것을 목적으로 한다. 이 사업은 전 세계의 학생을 대상으로 국내 학부 및 대학원에서 수학할 기회를 제공한다. 대학원장학생은 2013년에 118개국 544명, 2014년 126개국 587명, 2015년 123개국 560명이었으며, 2016년에는 700명이 선발될 예정이다. 이들은 국내 10개 한국어교육기관에서 1년 동안 한국어 연수를 받은 후에 자신이 선택한 대학원에 진학한다. (국립국제교육원 <http://www.nied.go.kr> 참조)

적인 검토를 할 것이다. 그리고 설문조사를 통해 자료를 취합하여 통계 분석을 하는 양적 연구를 실시한다. 이어서 설문지의 결과값을 피실험자의 학업 성취도, 나이 그리고 성별과의 상관관계를 통계 분석하여 교육적 함의를 도출하도록 하겠다.

II. 선행연구 검토

외국어 교육에서 다루어진 불안에 대한 연구는 다음 장의 이론적 배경에서 검토할 것이기 때문에, 여기에서는 한국어 교육에서 이루어진 불안에 대한 연구로 한정하여 살펴보도록 하겠다.

최정순안경인(2009)은 한국어 학습자의 불안을 본격적으로 다룬 연구이다. 이 연구는 국내 한국어교육기관에서 한국어를 배우는 중국인 학습자 30명을 대상으로 하여 불안과 학업성취도의 상관관계를 분석하여, 불안 요인이 전체적인 학습 성취도에 영향을 있음을 보였다. 권유진 외(2010)는 외국어 불안과 교실 상황이 어떻게 학업성취도에 미치는 영향을 미치는가를 다루었다. 이 연구는 앞의 연구와 마찬가지로 불안이 한국어 학습자의 성취도에 부정적인 상관관계를 보임을 밝혔지만, 교실 상황과 학업성취도는 유의미한 상관관계가 성립하지 않는다고 했다. 권유진·김영주(2011)는 한국어 학습자를 대상으로 외국어 불안과 학업 성취도 그리고 모험시도와 학업 성취도의 상관관계를 고찰했다. 이 연구는 불안이 말하기와 쓰기와 같은 표현 영역에서 부정적인 관계가 있으며, 모험시도와 성취도 사이에는 긍정적인 관계가 있지만 불안과 모험시도 사이에는 상관관계가 형성되지 않음을 보였다. 김영주(2014)는 설문조사와 소규모 인터뷰를 통해 한국어를 배우는 미국인 대학생의 읽기 불안과 읽기 전략을 연구했다. 이 연구는 연구 대상을 확장하고 연구 분야를 세분화하여 진행했다는 점이 돋보인다. 양적 연구로는 읽기 불안과 읽기 전략 사이에 상관관계가 발견되지 않지만, 질적 연구를 통한 분석을 통해 이 둘 사이에 상관관계가 있다고 하였다. 장혜·김영주(2014)는 언어교육원생, 학부생 그리고 대학원에서 수학 중인 중국인 한국어 학습자들을 대상으로 읽기 불안의 정도와 변인 그리고 읽기 불안을 유발하는 요인을 고찰했다. 조인·김영주(2015)는 한국어능력시험과 관련하여 설문조사와 심층인터뷰를 중심으로 쓰기 불안 양상과 구성요인들을 분류하여 학습자의 개인적 변인들과의 관계를 살폈다.

한국어 교육에서 이루어진 불안에 대한 연구는 불안 자체가 한국어 학습에 미치는 영향에 대한 통찰로 시작하여 각 세부 언어 기능에 끼치는 영향을 분석하는 것으로 연구 영역이 세분화되는 양상을 보이고 있다. 그렇지만 절대적인 연구의 양이 많지 않으며, 연구 대상이 특정 언어권의 학습자들로 한정되어 있고, 불안에 대한 연구를 수행하는 연구자도 일부에 한정되어 있는 것을 볼 수 있다. 따라서 연구 대상과 연구자의 확대가 이루어져 다양한 시각에서 연구 결과에 대한 분석과 이해가 이루어질 필요가 있다.

III. 이론적 배경

1. 불안의 정의

불안의 사전적 정의는 ‘마음이 편하지 않고 조마조마한 심리적 상태, 또는 그러한 감정’이다. 그렇지만 일반적으로 외국어 교육에서 불안은 학습자가 외국어를 배우면서 교실 내외에서 갖게 되는 모든 심리적 불안정 상태를 일컫는다. 불안

은 감정(실망, 두려움, 불확실, 걱정), 자부심 그리고 자신감의 측면에서 학습자의 심리를 다루는 복합적인 개념이다 (Clément, 1980, 1987; MacIntyre, 1999; Young, 1999, Sellers, 1998). MacIntyre & Gardner(1994: 284)는 외국어 불안을 ‘말하기, 듣기 그리고 학습을 포함하여 제2언어 상황과 관련된 긴장과 걱정의 감정’이라고 정의했다. Horwitz 외 (1986: 125)는 외국어 불안을 ‘자율신경계의 각성과 연관된 걱정’이라고 주장했다. 한편 Horwitz(2000)는 외국어 불안을 외국어 성취도를 낮게 하는 원인들 중 하나라고 정의했다. 이와는 반대로, Sparks & Ganschow(1991, 2007)은 외국어 불안을 성취도와 연관이 있다는 연구자들의 주장에 맞서서 외국어 불안을 제1언어에서 부호화(coding)의 어려움에서 오는 결과라고 정의했다. 이들은 학습자가 제1언어 기능이 약하면, 즉, 학습자가 언어 부호⁶⁾에 어려움이 있으면, 이 학습자는 제2언어나 외국어 상황에서 큰 불안을 느끼기 쉽다고 주장했다.

불안은 사람이 태생적인 성격상 불안감이 높은 경우인 기질 불안(trait anxiety)과 평소에는 불안하지 않는데 외국인을 만나거나 시험을 볼 때와 같은 특별한 상황에서 생기는 상태 불안(state anxiety)으로 크게 나뉜다. 외국어 불안을 학습자의 성격과 연관되어 상시 존재하는 기질이라기보다는 상황에 따라서 경험하는 상태 불안으로 본다(Goldberg, 1993; Scovel, 1978; Spielberger, 1983). 상태 불안은 특정 상황에 작용하기 때문에 제2언어습득 그리고 외국어 습득과 관련이 있다. Horwitz 외(1986)의 정의를 좇아, 본 연구에서는 불안을 외국어 교실에서 중요한 역할을 하며, 특정한 상황에서 발생하는 상황적 요인, 즉 상황에 따라 변하는 경험으로 본다. 그리고 불안을 외국어 학습과 관련하여 교실 내외에서 학습자가 겪는 모든 심리적 불안 상태로 정의한다.

2. 외국어 불안의 원인과 기능

외국어 불안의 원인은 다양하다. 그렇지만 주원인은 의사소통에 대한 걱정, 동료부터 부정적인 평가를 받는 것에 대한 두려움 그리고 시험에 대한 불안감이다(Horwitz 외, 1986). Price(1991)는 외국어 수업의 난이도, 언어적 소질에 대한 학습자 개인의 인식, 성격적 요소(예를 들면, 완벽주의와 대중 앞에서 말하는 것을 두려워하는 것) 그리고 교실 상황에서 받는 스트레스가 모두 학습자에게 불안을 야기할 수 있다고 주장했다. 한편 Young(1991)은 ‘학습자, 교사, 교육 환경’이라는 세 가지 측면에서 외국어 불안을 일으킬 수 있는 여섯 가지 잠재적인 원인을 밝혔다. 그는 외국어 불안을 ‘(㉠) 개인 불안과 사람과 사람 사이의 불안, (㉡) 언어 학습에 대한 학습자의 소신, (㉢) 언어 교육에 대한 교사의 소신, (㉣) 교사와 학습자 사이의 상호관계, (㉤) 교실 상황에서의 진행 절차, (㉥) 언어 시험’에 의해 유발되며, 이 원인들이 서로 상호작용한다고 주장한다.

외국어 불안을 언어 학습의 사회적 측면과 의사소통적 측면에서 기인한 사회적 불안의 한 종류이다. 불안, 인지 그리고 행동 사이에는 순환적 관계가 존재하는데, 불안은 입력, 처리 그리고 출력과 관련된 언어 습득의 모든 단계에 개입한다(MacIntyre, 1995). 따라서 외국어를 배우는 전체 과정의 관점에서 언어 불안의 원인과 결과를 이해하는 것은 학습자가 외국어를 좀 더 쉽게 습득하여 발전하도록 하는 데 중요하다.

외국어 학습과 관련해서 발생하는 불안은 특정한 상황에서 일어나는 특정 불안인데, 성적, 시험 또는 학업 성취도 등에 긍정적으로 작용하는 촉진적(유익한) 불안과 부정적인 영향을 끼치는 쇠퇴적(해로운) 불안이 있다. 촉진적 불안은 추진력을 향상하여 수행능력을 높인다(Young, 1986: 440). 외국어를 배우면서 범할 수 있는 실수를 언어 학습과정의 일부로 받아들여 외국어를 더 열심히 공부하도록 자극하는 것이 촉진적 불안의 예이다(Frantzen & Magnan, 2005; Gregersen & Horwitz, 2002). 즉, 어느 정도의 불안은 외국어를 배우는 학습자를 긍정적으로 자극하여 학습 의지를 강

6) 언어 부호(language codes)는 음운 특징, 철자법, 구문적 특징과 의미적 특징을 의미한다.

화한다. 반면에 쇠진적 불안은 외국어 학습을 방해한다. 쇠진적 불안을 경험하는 학습자는 불안감과 두려움을 겪어 수행 능력이 떨어지며 외국어 학습을 포기하기까지 한다(MacIntyre & Gardner, 1991; Steinberg & Horwitz, 1986). 너무 많은 불안이 성공적인 학업을 방해하는 것과 마찬가지로 너무 적은 불안도 성공적인 학업을 방해한다(Brown, 2007: 163). 따라서 외국어 학습에서는 어느 정도 적절한 불안이 유지되어야 한다.

3. 외국어 불안과 학업 성취도의 관계

외국어 불안을 연구하는 주목적 가운데 하나는 불안이 학습 성취도에 부정적인 영향을 미치는지를 파악하는 것이다. 선행 연구들에 의하면 외국어 불안과 관련된 요인은 다섯 유형으로, 행동 요인, 인지 요인, 심리언어적 요인, 신체적 요인 그리고 사회언어적 요인이다. 행동 요인은 학습자의 행동 유형을 말하는 것으로, 예를 들면 학습자가 수업 준비가 되어 있지 않은 채 수업에 임한다든지 수업에 빠진다든지 하는 것이다. 인지 요인은 언어 소질, 인지 능력, 지나치게 공부를 많이 하는 것과 같은 학습 습관을 일컫는다⁷⁾. 심리언어적 요인은 저조한 수행, 어휘 망각, 또는 말하기를 거부하는 것을 말한다. 신체적 요인으로는 책상을 툭툭 두드리는 것, 손에 땀이 나는 것, 과장된 웃음, 고개 끄덕이기가 있다. 사회언어적 요인은 교실 상호작용이나 문화적 차이로 인해 학습자와 교사의 관계에 영향을 미치는 것을 말한다(Gregersen & Horwitz, 2002; Spielmann & Radnofsky, 2001; Young, 1999).

외국어 학습은 불안을 가장 많이 유발하는 과정으로 일부 학습자들에게는 후회나 학습 포기, 전공 수정을 일으킬 정도로 깊은 상처를 불러일으킬 수도 있다(Gardner & MacIntyre, 1989). 일부 학습자들은 불안으로 인해 멘탈 블록(mental block)⁸⁾을 겪을 수도 있다(Onwuegbuzie 외, 1999). Horwitz & Young(1991)은 언어 수업을 듣는 학습자의 절반이 쇠진적 불안을 경험한다고 주장하지만, 불안이 촉진적 역할을 할 수도 있다고 주장하는 학자들도⁹⁾ 있다.

외국어 교육에서 수행된 선행 연구(Gardner 외, 1984; Price, 1991; Trylong, 1987)에 의하면 불안과 언어 성취도 사이에는 조금 부정적인 상관관계가 있어 불안이 높은 학습자는 불안이 덜한 학습자보다 더 낮은 점수를 받거나 더 낮은 점수가 예상된다. 이들 연구에서 한 가지 공통적인 요인은 불안이 적은 학습자들이 더 잘 배우는 것이 당연하다고 여긴다는 것이다. 이와 연구의 궤를 같이하여, 많은 연구자들(Aida, 1994; Gardner, 1985; Onwuegbuzie 외, 2000; Saito & Samimy, 1996)이 외국어 불안이 외국어 학습 성취도를 가장 훌륭히 예견한다고 주장했다. 실제로 스페인어와 프랑스어를 배우는 초급 과정의 학습자를 대상으로 진행한 Frantzen & Magnan(2005)의 연구에서는 불안 정도가 높은 학습자들의 최종 성적이 낮았다.

하지만 정의적 요소들과 성인 제2언어 학습자에 대한 연구를 진행한 Bachman(1976)은 언어 불안과 성취도 사이에는 연관성이 없다고 했다. Chastain(1975)과 Scovel(1978)의 연구도 불안이 언어 학습에 영향을 미친다는 주장을 지지하지 않는다. 외국어 불안과 학업 성취도를 다룬 연구들 가운데 더 많은 연구가 불안과 성취도 간에 어느 정도 부정적인 상관관계가 존재한다는 결과를 보이고 있다. 하지만 이를 반박하며 불안과 성취도 간에는 상관관계가 존재하지 않는다는 주장도 있음을 알 수 있다.

7) 이는 Krashen(1982)의 정의적 여과기 가설(Affective Filter Hypothesis)과 밀접하게 관련이 있다. 이 가설은 제1언어 습득과 관련된 연구에 기반을 두고 있는데, 감정을 제2언어나 외국어 습득의 주요 요소로 보며 감정이 학습과정의 입력 단계에서 언어 성취를 이루게 하거나 방해하는 여과기로 작동한다고 주장한다. MacIntyre & Gardner(1991b)는 감정이 입력 단계에서만 아니라 처리 단계와 출력 단계에도 영향을 미친다고 본다.

8) 멘탈 블록은 평소에는 잘 기억하고 생각나는 것이 감정적인 요인에 의해 사고와 기억이 차단되는 현상을 일컫는 것으로, 소위 '머리가 하얗게 되는 현상'을 말한다.

9) 이에 대한 자세한 내용은 Gregersen(2003), Spielmann & Radnofsky(2001)에 언급되어 있다.

IV. 연구의 내용

1. 목적

이 연구의 첫 목적은 제2언어로 한국어를 배우는 학습자들이 교실 내에서 한국어 수업을 하면서 겪는 불안의 양상을 파악하는 것이다. 그리하여 한국어 불안과 학업 성취도, 나이 그리고 성별 간의 상관관계를 모색하는 것이다. 따라서 한국어교실불안척도(KLCAS)의 결과값과 학습자의 성취도 평가 점수(초급과정 최종 성적)가 이 연구에서 두 독립 변수로 활용된다. 이 두 변수를 활용하여 한국어 불안이 한국어 학습자의 수업 결과인 성취도에 어떻게 작용하는지를 파악할 것이다. 그리고 나이와 성별이라는 두 변수가 불안과 성취도와 어떤 관계가 있는지도 분석하도록 하겠다.

본 연구가 수행된 교육기관의 정부초청 장학생들 가운데 매년 15%~20% 정도가 초급에서 유급을 하는데, 이들은 1년 동안의 학업을 마치고도 성취 목표인 한국어능력시험 3급에 합격하지 못하는 모습을 보인다. 따라서 똑같은 교육을 받은 초급 단계의 학습자들 중에 매년 일정 비율의 부진자들이 발생하는 이유가 무엇인지를 파악할 필요성이 대두된다. 최종 성취도와 결부된 초급과정 학습자의 한국어 학습 부진이 교실불안과 나이, 성별과 같은 요인에서 기인하는 것이 아닌지를 확인하는 것이 이 연구의 궁극적인 목표가 되겠다.

2. 연구 문제

본 연구는 논지를 전개하기 위해 연구 문제를 다음과 같이 제시한다.

- 1) 초급 단계 한국어 학습자의 불안 양상은 어떠한가?
- 2) 초급 단계 한국어 학습자의 불안도는 성취도와 어떠한 관계가 있는가?
- 3) 초급 단계 한국어 학습자의 나이, 성별과 같은 요인은 불안도와 성취도와 어떠한 관계가 있는가?

3. 연구 방법

가. 참가자

연구의 참가자들은 2015~2016학년도에 국내의 대학교 부설 언어교육원에서 한국어를 배우고 있는 학습자들로 총 48명이다. 이들의 국적은 미국, 루마니아, 에콰도르, 나이지리아, 방글라데시, 태국 등 총 45개 국이다. 이들은 본국에서 최소 학사과정을 마친 학습자들로 한국정부의 대학원과정 장학생으로 선발되어 최초 1년 동안 한국어를 학습한 후에 대학원 과정에서 수학하게 되어 있다. 참가자들은 모두 한국에 입국한 후에 한국어를 배우기 시작한 초급 학습자들이다. 이들 가운데 남자는 25명(52.1%)이며, 여자는 23명(47.9%)이다. 이들의 나이는 최저 22세부터 최고 38세이며, 평균 나이는 27세이다. 이들은 14주 동안 400시간의 집중 한국어 과정을 이수하여 한국어 초급(1급과 2급) 과정을 마친다. 학습자 불안에 대한 설문은 학습자들이 한국 내에서 한국어 교실 상황을 경험한 후에 이루어져야 하기 때문에 초급(200시간 수업)을 마친 후에 실시되었으며, 초급을 마친 마지막 성적이 성취도를 평가하기 위한 자료로 활용되었다.

나. 도구

이 연구에 사용된 도구는 외국어교실불안척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS)이다. 이는 Horwitz에 의해 외국어 학습자의 불안을 측정할 목적으로 설문지 형태로 개발되었다. 개발자가 지적하고 있듯이 이 설문 문항에서 외국어에 해당하는 항목을 학습자가 학습하는 목표어로 수정하여 활용하면, 그 목표어를 배우는 학습자의 불안을 측정하는 도구로 활용될 수 있다. 따라서 이 연구에서는 원래의 설문 항목에서 '외국어(foreign language)나 '언어 교육(language education)' 일반에 해당하는 것이 '한국어'와 '한국어 교실'로 수정되었다. 따라서 FLCAS 설문지가 한국어교실불안척도(Korean Language Classroom Anxiety, KLCAS)로 개작되어 활용되었다. 그리고 개발자인 Horwitz로부터 전자 우편으로 FLCAS를 본 연구에 활용해도 된다는 동의를 직접 받았다.

설문지는 수업을 진행하는 교사를 통해 학습자들에게 직접 배포되고 수거되었다. 한국어 초급 단계이며 모두 영어에 능통한 학습자들이기 때문에 설문지는 영어로 작성되었다. 예비 설문 조사는 일반 한국어 학습자를 대상으로 실시되어 문항의 완성도를 검증했다. 그리고 본 연구의 실험 대상자들인 정부초청 대학원장학생들을 대상으로 한 설문 조사는 이들이 1급을 수료한 이후에 진행되었다. 설문 조사는 학습자들이 한국어 수업을 하는 교실에서 설문 조사를 하는 목적을 교사들로부터 들은 후에 약 25분 정도의 시간에 걸쳐 수행되었다.

외국어교실불안척도(FLCAS)는 Horwitz 외(1986)에 의해 최초 발표된 이후로 이미 많은 선행연구들에서 외국어 불안을 측정하는 신뢰성을 갖춘 확실한 도구로 인정받고 있다. 이 도구는 외국어 교실에서 발생하는 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적인 평가 불안, 수업 불안을 측정하는 총 33개의 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 1(아주 동의한다)부터 5(아주 동의하지 않는다)까지의 5단계 리커트 척도가 사용된다.

한국어 학업 성취도를 측정하기 위해 1급 과정의 중간시험과 기말시험의 합계 평균값을 최종 점수로 취합했다. 한국어 시험은 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기의 영역을 평가하는 네 종류의 시험으로 구성되어 있으며, 각 시험은 100점 만점으로 이루어져 있다. 중간시험은 100 시간의 한국어 수업을 이수한 이후에 실행되며, 기말시험은 200 시간을 이수한 이후에 실시된다. 각 학습자들이 1급을 수료하고 2급으로 진급하기 위해서는 총점의 평균이 70점 이상이어야 하며 과락 점수인 60점 이하의 성적이 하나 이상이어서는 안 된다. 이 시험은 교육기관의 성취도 평가를 위해 실행된 것으로 본 연구에서는 교육 현장에서 발생한 분석 자료의 실제성을 유지하기 위해 이 시험의 결과를 연구 분석에 그대로 활용했다. 이렇게 취합된 시험 점수를 바탕으로 한국어 불안과 학업 성취도 사이의 유의미한 상관관계를 분석했다. 수집된 자료는 통계 분석 프로그램인 SPSS 23을 통해 분석되었다.

다. 자료 분석

앞에서 언급하였듯이, 본 연구에서 외국어교실불안척도(FLCAS)를 한국어 학습 상황에 맞게 수정한 한국어교실불안척도(KLCAS)가 사용되었다. 이 측정 도구는 한국어 학습 불안에 대한 항목 33 문항으로 구성되었으며, 가능한 점수는 최저 33점에서 최고 165점이었다. 측정지 문항 가운데 24개 문항은 불안 방향으로 답변이 구성되어 있으며, 9개 문항(2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, 32번)은 불안이 덜한 역방향으로 구성되어 있다. 따라서 불안의 정도를 계산할 때 이들 9개 문항의 점수는 역으로 계산되었다.

V. 결과

1. 한국어 학습자의 불안 양상

총 유효 설문지 48개를 분석하였다. 피실험자들의 개인별 불안도 총점은 55에서 149의 분포를 보였고, 평균은 98.85였으며 표준편차는 20.34였다. 피실험자들의 개인별 불안도는 최소 1.67에서 최대 4.51의 분포를 보였고, 평균은 2.99였으며 표준편차는 0.62였다.

이를 보면 한국어 수업에서 불안을 최대로 느끼는 학습자는 최소로 느끼는 학습자보다 약 3배 정도 불안을 크게 느끼는 것을 알 수 있다. 하지만 전체적으로 학습자들이 느끼는 불안의 정도는 2.99로 불안의 전체 강도가 심하지도 약하지도 않은 중간 정도임을 알 수 있다. 일반적으로 불안 척도 분석에서 144이상은 고불안, 108~144는 중불안, 그리고 108 이하는 저불안으로 분류된다. 본 조사에서 고불안에 속한 응답자는 1명(2.1%)이며, 중불안은 13명(27.1%)이며, 저불안은 34명(70.8%)으로, 다른 외국어 수업에 비해 피실험자들의 절대 다수가 한국어 수업 시간에 느끼는 불안의 강도가 낮았다.

<표 1> 피실험자 개인별 불안도 총점 및 평균 기술통계량

	N(유효수)	최소값	최대값	평균	표준편차
불안도 총점	48	55.00	149.00	98.85	20.34
불안도 평균	48	1.67	4.51	2.99	0.62

아래 <표 2>는 한국어교실불안 설문지의 각 항목별 측정값을 총점과 평균값으로 정리한 것이다. 피실험자가 가장 크게 불안을 느끼는 항목은 “25. 나는 한국어 수업이 너무 빠르게 진행되어 뒤쳐질까 봐 걱정한다 (총점 180)”이며, 다음은 “10. 나는 한국어 수업을 실패할까 봐 걱정한다 (총점 178)”이다. 학습자들이 한국어 수업이 빠르게 진행되어 수업 진행 속도를 따라가지 못해 한국어 학습에서 실패할까 봐 크게 불안해하는 것을 알 수 있다. 가장 총점이 낮은 항목은 “19. 나는 내 한국어 교사가 내가 범하는 모든 실수를 기꺼이 수정해 주지 않을 것이라고 걱정한다 (총점 90)”이다. 이는 피실험자들이 한국어를 가르치는 교사에 대해 신뢰감을 갖고 있기 때문에 교사에 대한 불안은 크지 않음을 알 수 있다.

<표 2> 한국어교실불안척도(KLCAS)의 항목별 측정값

하위요인	항목 문항	측정값	
		총점	평균값
부정적인 평가 불안 (KLCAS1)	2. 나는 한국어 수업에서 실수하는 것을 걱정하지 않는다.	122	2.541
	3. 나는 한국어 수업에서 내가 호명될 것을 알 때 떨린다.	131	2.729
	10. 나는 한국어 수업을 실패할까 봐 걱정한다.	178	3.708
	13. 나는 한국어 수업에서 자진하여 대답하려고 하면 당황한다.	132	2.75
	19. 나는 내 한국어 교사가 내가 범하는 모든 실수를 기꺼이 수정해 주지 않을 것이라고 걱정한다.	90	1.875
	20. 나는 한국어 교실에서 내 이름이 호명될 때 심장이 두근거린다.	132	2.75
	25. 나는 한국어 수업이 너무 빠르게 진행되어 뒤쳐질까 봐 걱정한다.	180	3.75
	30. 나는 한국어를 말하기 위해 배워야 하는 많은 규칙들에 압박감을 느낀다.	165	3.437
	31. 나는 내가 한국어를 말할 때 다른 학생들이 비웃을까 봐 걱정한다.	106	2.208
	33. 나는 한국어 교사가 내가 미리 준비하지 않은 것을 질문하면 불안해진다.	136	2.833

의사소통 불안 (KLCAS2)	1. 나는 한국어 수업에서 말할 때 자신에 대해 확신이 전혀 없다.	153	3.187
	9. 나는 한국어 수업에서 준비 없이 말해야 하면 당황하기 시작한다.	138	2.875
	14. 나는 한국 사람과 한국어로 말하는 것이 두렵지 않다.	144	3.00
	18. 나는 한국어 수업에서 말할 때 자신감이 있다.	144	3.00
	24. 나는 다른 학생들 앞에서 한국어로 말하는 것을 아주 수줍어한다.	138	2.875
	27. 나는 한국어 수업에서 말할 때 불안하고 혼란스러워진다.	133	2.770
	32. 나는 한국어를 모국어로 말하는 사람들 사이에서도 편안하게 느낄 것이다.	138	2.875
시험 불안 (KLCAS3)	8. 나는 한국어 교실에서 진행되는 시험을 볼 때 보통 편안하다.	152	3.166
	21. 나는 한국어 시험을 위해 더 많이 공부하면 할수록 더 혼란스러워진다.	123	2.562
수업 불안 (KLCAS4)	4. 나는 교사가 한국어 수업에서 말하는 것을 이해하지 못하면 두렵다.	156	3.25
	5. 나는 한국어 수업을 더 듣는 것이 전혀 귀찮지 않다.	159	3.312
	6. 나는 한국어 수업 동안에 수업과 관련 없는 것을 생각한다.	129	2.687
	7. 나는 다른 학생들이 나보다 한국어를 더 잘 한다는 생각을 계속한다.	170	3.541
	11. 나는 어떤 사람들이 한국어 수업에서 그렇게 당황하는지 이해할 수 없다.	142	2.958
	12. 나는 한국어 수업에서 아는 것을 잊어버릴 정도로 긴장하기도 한다.	160	3.333
	15. 나는 교사가 수정해 주는 것을 이해하지 못할 때 당황한다.	152	3.166
	16. 나는 한국어 수업을 잘 준비했어도 걱정이 된다.	136	2.833
	17. 나는 한국어 수업에 가고 싶지 않을 때가 종종 있다.	118	2.458
	22. 나는 한국어 수업을 위해 아주 잘 준비하는 것에 압박을 느끼지 않는다.	169	3.520
	23. 나는 다른 학생들이 나보다 한국어를 더 잘 말한다고 항상 느낀다.	164	3.416
	26. 나는 다른 수업에서보다 한국어 수업에서 더 긴장하고 불안하다.	158	3.291
	28. 나는 한국어 수업에 갈 때 매우 자신감이 있고 편안하다.	141	2.937
29. 나는 한국어 교사가 말하는 모든 단어를 이해하지 못할 때 불안해진다.	156	3.25	

외국어교실불안척도(FLCAS)와 마찬가지로, 한국어교실불안척도(KLCAS)는 한국어 교실에서 발생하는 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적인 평가 불안, 수업 불안의 네 가지 하위 구성요인을 측정한다. 한국어교실불안척도의 10개 문항(2, 3, 10, 13, 19, 20, 25, 30, 31, 33, 이하 KLCAS1)은 부정적인 평가 불안을 측정하는 것이다. 이들 문항은 실수를 하는 것에 대한 불안과 한국어 교실에서 동료에 의해 부정적으로 평가되는 것에 대한 불안과 관련된 질문들로 구성되어 있다. 한국어교실불안척도의 7개 문항(1, 9, 14, 18, 24, 27, 32, 이하 KLCAS2)은 교실에서 한국어로 말하는 것을 두려워하는 의사소통 불안을 측정하는 질문들이다. 한국어교실불안척도의 2개 문항(8, 21, 이하 KLCAS3)은 한국어 시험에 대한 불안에 대한 질문으로 구성되어 있다. 나머지 문항들(이하 KLCAS4)은 한국어 수업 자체에 대한 불안을 측정하는 질문들이다.

<표 3> 한국어교실불안척도(KLCAS)의 하위 구성요인들의 기술통계량

	N	최소값	최대값	평균	표준편차
KLCAS1	48	16.00	47.00	29.08	7.50
KLCAS2	48	12.00	34.00	20.58	4.76
KLCAS3	48	2.00	10.00	5.73	1.76
KLCAS4	48	23.00	66.00	43.46	8.60
KLCAS	48	55.00	149.00	98.85	20.34

위 <표 3>은 한국어불안척도의 하위 구성요인들에 대한 기술 통계량이다. 위 자료를 활용하여 한국어불안척도와 그 하위 구성요소와의 상관관계를 분석하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 한국어교실불안척도와 그 하위 구성요인과의 상관관계 (N=48)

		KLCAS1	KLCAS2	KLCAS3	KLCAS4	KLCAS
KLCAS1	Pearson 상관계수	1	0.863**	0.463**	0.784**	0.942**
KLCAS2	Pearson 상관계수		1	0.400**	0.730**	0.895**
KLCAS3	Pearson 상관계수			1	0.544**	0.581**
KLCAS4	Pearson 상관계수				1	0.929**
KLCAS	Pearson 상관계수					1

(*:p<0.05 ; **:p<0.01)

위 <표 4>의 측정계수(KLCAS1: r=0.942; KLCAS2: r=0.895; KLCAS3: r=0.581; KLCAS4: r=0.929)는 한국어교실불안척도(KLCAS)를 이루는 하위 구성성분의 항목들이 그 구성성분들과 아주 밀접한 연관성이 있음을 보여준다.

위 표는 상관관계의 유의확률이 0.05이하이므로 각 요인들이 상관관계가 있다는 것을 보여준다. 그리고 각 설문요인들과의 상호 연관성을 잘 보여준다. 특히 KLCAS4가 다른 세 설문요인들과 아주 긍정적으로 서로 연관성을 갖고 있다. KLCAS4는 KLCAS1(r=0.784)과 가장 강한 연관성을 보이며, 다음으로 KLCAS2(r=0.730)와 연관성을 보이며, 그 다음으로는 KLCAS3(r=0.544)과 연관성을 보인다. 즉 KLCAS3은 KLCAS1(r=0.463)과 KLCAS2(r=0.400)와 긍정적으로 서로 연관성을 갖고 있다. 이는 KLCAS의 하위 구성요인에서 높은 측정값을 기록한 학습자는 다른 KLCAS의 하위 구성요인에서도 높은 측정값을 기록하는 성향을 보이는 것을 알 수 있다. 즉 시험 불안을 느끼는 학습자는 수업 시간에 한국어로 다른 사람들 앞에서 말하는 불안을 더 크게 느끼며, 이어 동료에 의해 부정적으로 평가될 수도 있다는 불안을 이보다 더 크게 느끼며, 결국에는 수업 불안을 제일 크게 느낀다는 것을 알 수 있다. 다시 말해 이 연구의 피실험자들은 ‘시험 불안(KLCAS3) < 의사소통 불안(KLCAS2) < 부정적 평가 불안(KLCAS1) < 수업 불안(KLCAS4)’의 순서로 불안의 강도가 커진다는 것을 예측할 수 있다.

2. 한국어교실불안과 학업 성취도와의 상관관계

피실험자들이 한국어를 배우는 교육기관은 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기의 평가를 실시한다. 최종 성적은 중간시험과 기말 시험을 합한 평균을 활용하여 진급과 유급을 산정한다. 성적 평균이 70점 이상이면 한 개 영역 이상에서 과락이 없어야 해당 과정을 이수한 것으로 판정되어 진급이 된다. 따라서 이 연구에서는 1급의 중간시험 결과와 기말시험 결과를 합한 평균 점수인 최종 성적을 분석에 활용한다. 그리고 점수가 85점 이상이면 상, 70~84.9점은 중, 그리고 유급 점수인 70점 아래는 하의 등급으로 분류하여 분석을 진행한다.

피실험자들의 1급 최종 성적은 상등급이 21명(43.75%), 중등급이 16명(33.33%), 하등급(유급)이 11명(22.92%)이었다. 이들의 성적 기술통계량은 아래 <표 5>와 같다.

<표 5> 성적 기술통계량

	N	최소값	최대값	평균	표준편차
읽기 성적	48	27.10	100.00	76.78	18.13
말하기 성적	48	53.25	100.00	84.69	10.81
쓰기 성적	48	17.00	99.50	76.89	20.02
듣기 성적	48	43.00	98.00	77.00	15.57
총 성적	48	35.59	99.13	78.88	15.15

위 성적 값과 앞 장 <표 2>의 불안 측정값을 활용하여 불안도 평균과 각 성적 평균에 대한 상관관계를 분석하면 아래 <표 6>과 같다.

<표 6> 불안도 평균과 성적 평균과의 상관관계 계수 (N=48)

	불안도 평균	
	유의확률 (양쪽)	Pearson 상관계수
읽기 평균	0.601	0.077
말하기 평균	0.713	0.055
쓰기 평균	0.470	0.107
듣기 평균	0.806	0.036
총 성적 평균	0.585	0.081

(*:p<0.05 ; **:p<0.01)

읽기, 말하기, 쓰기, 듣기 성적의 평균 그리고 총 성적 평균이 불안도 평균과 상관관계 계수가 각각 0.077, 0.055, 0.107, 0.036, 0.081로 나타났다. 이들의 유의확률(p)이 모두 유의 수준 0.05보다 높게 나타나고 있어 기능별 학업 성취도 구성 요인들 모두 불안도와 상관이 없는 것으로 나타났다. 종합하면, 피실험자들의 불안은 읽기, 말하기, 쓰기, 듣기의 개별 성적과 상관관계가 없으며, 또한 전체 성적과도 관계가 없음을 알 수 있다.

3. 한국어교실불안과 나이 및 성적과의 상관관계

피실험자의 나이가 성적과 불안도에 미치는 영향을 파악하기 위해 상관관계 분석을 시도했다. 피실험자들의 나이는 최저가 22세이고 최고령자가 38세로, 평균 나이는 26.87세이며 표준편차는 3.86세이다.

<표 7> 나이와 성적 및 불안도와의 상관관계 계수 (N=48)

	나이	
	유의확률 (양쪽)	Pearson 상관계수
읽기 평균	0.016*	-0.346
말하기 평균	0.029*	-0.361
쓰기 평균	0.067	-0.266
듣기 평균	0.019*	-0.337
총 성적 평균	0.029*	-0.336
불안도 평균	0.074	-0.056

(*:p<0.05 ; **:p<0.01)

각 영역별 성적과 나이의 상관관계는 읽기, 말하기 그리고 듣기 성적은 나이와 상관관계가 있지만, 쓰기는 나이와 상관관계가 없는 것으로 나타난다. 그리고 총 성적 평균과 나이의 상관관계는 유의 수준 0.05보다 작으므로 상관관계가 있다. 그 상관관계는 음의 상관관계이다. 이는 나이가 많을수록 성적이 낮아진다는 것을 의미한다. 불안도 평균과 나이는 상관관계가 없는 것으로 나타났는데, 이는 나이가 학습자의 불안에 영향을 미치는 요인이 아님을 보인다.

나이와 성적과의 상관관계를 더욱 세밀하게 파악하기 위해, 피실험자들의 평균 나이인 27세를 기준으로 하여 상하 두 그룹으로 나누어 상중하로 구분된 성적 등급과의 관계를 분석했다. 그 결과는 아래 <표 8>과 같다.

<표 8> 나이 그룹과 성적 등급과의 교차표

		나이그룹		전체	
		평균(27세)미만	평균(27세)이상		
성적등급	상	빈도	16	5	21
		나이그룹 중 비율	0.6	0.2	0.4
	중	빈도	7	9	16
		나이그룹 중 비율	0.3	0.4	0.3
	하	빈도	4	7	11
		나이그룹 중 비율	0.1	0.3	0.2
전체		빈도	27	21	48
		나이그룹 중 비율	1.0	1.0	1.0

평균 나이인 27세를 기준으로 평균 나이 미만은 27명(56.3%), 평균 나이 이상은 21명(43.8%)이었다. 성적을 기준으로 상은 21명, 중은 16명, 하는 11명이다. 위 <표 8>를 활용하여, 카이제곱 검정을 실시했는데 그 결과는 아래 <표 9>와 같다.

<표 9> 나이 그룹과 성적 그룹의 카이제곱 검증 (N=48)

	값	자유도	점근 유의확률 (양측검정)
Pearson 카이제곱	6.177	2	0.046

카이제곱 검증에 의하면 유의확률이 0.046으로 0.05보다 작으므로 나이 그룹에 따라 성적 그룹이 차이가 난다는 것을 알 수 있다. 나이가 평균 미만인 그룹, 즉 좀 더 젊은 그룹에 성적 등급 ‘상’이 많고, ‘중’은 평균 이상인 그룹과 비슷하며, ‘하’는 적다는 것을 알 수 있다. 나이가 평균 이상인 그룹, 즉 좀 더 나이가 많은 그룹에서는 이와 상반되게 ‘하’가 많고 ‘상’이 적다. 이는 나이가 많으면 성적이 낮다는 앞선 상관분석의 결과와 동일한 것이다.

나이가 불안과 어떠한 관계가 있는지를 살펴보기 위해 나이 그룹과 불안도 등급과의 상관관계를 분석하도록 하겠다. 아래 <표 10>은 나이 그룹과 불안도 등급과의 교차표이다.

<표 10> 나이 그룹과 불안도 등급의 교차표

		불안도 등급			전체	
		고불안	중불안	저불안		
나이 그룹	평균(27세) 미만	빈도	1	8	18	27
		나이그룹 중 비율	0.0	0.3	0.7	1.0
	평균(27세) 이상	빈도	0	5	16	21
		나이그룹 중 비율	0.0	0.2	0.8	1.0
전체		빈도	1	13	34	48
		나이그룹 중 비율	0.0	0.3	0.7	1.0
		전체 비율	0.0	0.3	0.3	1.0

평균 나이인 27세 미만(총 27명, 56.25%)에서 고불안은 1명, 중불안은 8명, 저불안은 18명이다. 그리고 27세 이상(총 21명, 43.75%)에서 고불안은 0명, 중불안은 5명, 저불안은 16명이다. 위 자료를 활용하여 카이제곱 검정을 하면 아래 <표 11>과 같다.

<표 11> 나이 그룹과 불안도 등급의 카이제곱 검증 (N=48)¹⁰⁾

	값	자유도	점근 유의확률 (양측검정)	정확한 유의확률 (양측검정)
Pearson 카이제곱	1.077	2	0.584	0.857
우도비	1.451	2	0.484	0.857
Fisher의 정확한 검정	1.034			0.857

검정 결과를 분석하면, 유의확률이 0.857로 나이 그룹과 불안도 등급 사이에는 상관관계가 존재하지 않는다.

4. 한국어교실불안과 성별 및 성적과의 상관관계

피실험자의 성별이 성적과 불안도에 미치는 영향을 파악하기 위해 분석을 시도했다. 총 48명의 피실험자들 가운데 남자는 25명(52.1%)이며 여자는 23명(47.9%)이다. 앞에서 보았듯이, 성적이 상인 그룹은 21명(43.8%), 중인 그룹은 16명(33.3%), 하인 그룹은 11명(22.9%)이다. 이를 바탕으로 성별과 성적등급 간의 교차표를 구성하여 분석하면 아래 <표 12>과 같다.

10) 카이제곱 검정은 기대빈도가 5 이하인 셀이 20% 이하여야 정확성이 확보된다. 나이 그룹과 불안도 등급에 대한 카이제곱 검정은 기대빈도가 5 이하인 셀이 55.6%(5셀)이므로 피셔의 정확성 검정이 활용되었다.

<표 12> 성별 및 성적등급 간의 교차표

		성별		전체	
		여자	남자		
성적등급	상	빈도	12	9	21
		성적등급 중 비율	0.6	0.4	1.0
	중	빈도	7	9	16
		성적등급 중 비율	0.4	0.6	1.0
	하	빈도	4	7	11
		성적등급 중 비율	0.4	0.6	1.0
전체		빈도	23	25	48
		성적등급 중 비율	0.5	0.5	1.0

위 표를 보면 성적이 '상'인 21명 가운데 여자는 12명이고 남자가 9명이다. 성적이 '중'인 16명 가운데에서는 여자가 7명이고 남자가 9명이다. 성적이 '하'인 11명 가운데에서는 여자가 4명이고 남자가 7명이다. 전체적으로 여자가 상위권에 더 많이 분포해 있고 하위권에서는 더 적게 분포하고 있어, 여자들의 성적이 약간 더 좋다는 것을 알 수 있다. 성별에 따라 성적 등급이 다른지를 파악하기 위해 카이제곱 검증을 실시했다. 그 결과는 아래 <표 13>와 같다.

<표 13> 성별과 성적 등급의 카이제곱 검증 (N=48)

	값	자유도	접근 유의확률 (양측검정)
Pearson 카이제곱	1.416	2	0.493

카이제곱 검증의 결과를 보면, 유의확률이 0.493이다. 따라서 유의수준 0.05보다 크므로 성별에 따라 성적 등급이 다르지 않다는 것을 알 수 있다. 다시 말해, 피실험자들의 성별과 성적 간에는 상관관계가 존재하지 않는다.

남녀의 성과 불안이 어떠한 관계를 이루는지를 살펴보기 위해 남녀 그룹과 불안도 등급과의 상관관계를 분석하도록 하겠다. 아래 <표 14>는 남녀 그룹과 불안도 등급과의 교차표이다.¹¹⁾

<표 14> 남녀 그룹과 불안도 등급의 교차표

		불안도 등급			전체	
		고불안	중불안	저불안		
성별	여자	빈도	1	6	16	23
		불안도 등급 중 비율	1.0	0.5	0.5	0.5
		전체 비율	0.0	0.1	0.3	0.5
	남자	빈도	0	7	18	25
		불안도 등급 중 비율	0.0	0.5	0.5	0.5
		전체 비율	0.0	0.1	0.4	0.5
전체		빈도	1	13	34	48
		불안도 등급 중 비율	1.0	1.0	1.0	1.0
		전체 비율	0.0	0.3	0.7	1.0

11) 남녀별 불안도 집단통계량

	성별	유효수(N)	평균	표준편차	표준오차
불안도 평균	여자	23	3.09	0.62	0.13
	남자	25	2.90	0.60	0.12

위 교차표를 보면, 총 23명의 여성 피실험자들 가운데 고불안은 1명, 중불안은 6명, 저불안은 16명이다. 한편 총 25명의 남성 피실험자들 가운데 고불안은 0명, 중불안은 7명, 저불안은 18명이다. 위 자료를 활용하여, 카이제곱 검증을 실시했는데 그 결과는 아래 <표 15>와 같다.

<표 15> 성별과 불안도 등급에 대한 카이제곱 검증 (N=48)¹²⁾

	값	자유도	점근 유의확률 (양측검정)	정확한 유의확률 (양측검정)
Pearson 카이제곱	1.113	2	0.573	0.871
우도비	1.498	2	0.473	0.871
Fisher의 정확한 검정	1.085			0.871

검정 결과를 살펴보면, 유의확률이 0.871로 성별과 불안도 등급에 어떠한 관계가 존재한다고 말할 수 없다. 즉 성별과 불안도 사이에는 상관관계가 존재하지 않는다.

VI. 논의

여기에서는 앞에서 분석된 통계 결과와 4.2에서 제기된 연구 문제를 순서대로 논의하도록 하겠다.

연구 문제 1은 초급 단계 한국어 학습자의 불안은 어떠한 양상을 보이는가이다. 전체 유효수 48명의 불안도 평균 최소값은 1.67이고 최대값은 4.51로 그 평균은 2.99이었다. 최대 1에서 최대 5까지의 5단계 척도에서 그 평균값이 2.99로 전체적으로 학습자들이 느끼는 불안도는 높지도 낮지도 않은 상태이다. 다른 외국어 수업과 관련해서 이루어진 불안도 측정값과 비교해 보면, 본 연구의 학습자들은 고불안 2.1%, 중불안 27.1%, 저불안 70.8%의 분포를 보여 한국어 수업에서 느끼는 불안도가 심하지 않음을 알 수 있다. 지나치게 많은 불안이나 지나치게 적은 불안이 학습을 방해한다는 주장의 관점에서 보면, 피실험자들의 불안은 공부에 과격한 부담을 주지 않는 수준으로 파악된다.

한국어교실불안척도의 하위 구성성분을 분석하여 학습자들의 불안 요소를 살펴 본 결과는 흥미롭다. 앞에서 언급되었듯이, 외국어교실불안척도를 수정하여 작성된 한국어교실불안척도 설문지는 학습자의 시험에 대한 불안, 한국어로 의사소통하는 것에 대한 불안, 동료에 의해 부정적으로 평가되는 것에 대한 불안 그리고 수업 자체에 대한 불안의 네 하위 구성요인으로 구성되어 있다. 피실험자들의 결과값을 보면 이 네 구성요인들 간에 포함관계가 형성되어 있음을 알 수 있다. 시험 불안을 느끼는 학습자는 의사소통 불안을 더 크게 느끼며, 의사소통 불안을 느끼는 학습자는 동료에 의한 부정적인 평가 불안을 더 크게 느끼며, 부정적인 평가 불안을 크게 느끼는 학습자는 기타 불안을 크게 느낀다. 따라서 본 연구의 피실험자들이 느끼는 불안의 연계성은 ‘시험 불안 < 의사소통 불안 < 부정적 평가 불안 < 수업 불안’의 순서로 나타난다. 이를 역으로 해석하면, 교실에서 수업 불안을 야기하는 요소를 줄이면 다른 불안들도 줄일 수 있다는 것을 추론할 수 있다.

연구 문제 2는 한국어 초급 학습자의 불안도와 학업 성취도와의 관계를 알아보는 것이다. 결론부터 요약하면, <표 6>에서 알 수 있듯이, 피실험자들의 성적과 불안도는 상관관계가 없었다. 피실험자들의 불안은 읽기, 말하기, 쓰기, 듣기의

12) 기대빈도가 5 이하인 셀이 33.3%(2셀)로 피셔의 정확성 검정이 사용되었다.

개별 성적과도 상관관계가 없었으며, 전체 성적과도 상관관계가 없었다. 따라서 피실험자들의 불안의 한국어 성적에 영향을 미치지 않았다. 이 연구의 결과는 외국어 교육에서 불안과 학업 성취도가 연관성이 없다고 한 Bachman(1976), Chastain(1975), Scovel(1978)의 연구 결과와 그 궤를 같이한다.

연구 문제 3은 한국어 초급 학습자의 나이와 성별 그리고 불안도와 학업 성취도의 관계를 파악하는 것이다. 먼저 피실험자들의 나이와 전체 성적 간에는 상관관계가 존재한다. 나이와 각 영역별 성적과의 관계에서 나이는 읽기, 말하기, 듣기와는 상관관계가 있지만, 쓰기와는 상관관계가 없는 것으로 파악되었다. 나이와 성적과의 상관관계는 음의 상관관계로, 나이가 많을수록 성적이 낮아지는 것을 알 수 있었다. 그렇지만 나이와 불안도와는 상관관계가 존재하지 않았다. 즉, 나이는 학습자들이 불안을 많이 또는 적게 느끼는 데 아무런 영향을 미치지 않는다는 것을 알 수 있다. 다음으로 남녀의 성별이 성적과 불안에 미치는 영향을 분석했는데, 남녀의 성별은 성적과 상관관계가 존재하지 않으며, 불안과도 상관관계가 존재하지 않는 것으로 파악되었다. 즉 성별은 성적과 불안에 영향을 미치지 않는 요인으로 파악되었다.

위의 결과를 보면, 불안으로 학습에 방해를 받는 학습자들에게는 다른 불안 요인들에 우선하여 '수업 불안'에 포함된 항목들을 분석하여 이들 요인들이 학습자에게 불안을 초래하는 원인을 파악하여 이를 줄일 수 있는 방안을 강구하여 조언하고 교육을 진행해야 할 필요성이 엿보인다. 이렇게 하면 '의사소통 불안, 시험 불안, 동료에 의한 부정적 평가 불안'을 연쇄적으로 해소할 여지가 형성되기 때문이다. 피실험자들의 성적은 이들의 느끼는 불안과 상관관계가 없는 것으로 분석되었다. 이러한 결과는 아마도 이들이 온화한 불안을 느끼고 있어 불안이 이들의 학습에 부정적인 영향을 미치지 않고 있기 때문이라고 판단된다. 피실험자들이 최소 학사 이상의 학력을 가진 성인 학습자이면서 대학원에 진학하여 석박사학위 취득을 위한 동기가 분명하여 자신을 통제하며 학습에 정진하고 있어서 불안이 성적에 영향을 미치지 않는 것으로 보인다.

본 연구에서 분석된 불안, 나이, 성별 중에서 불안과 성별은 학습자의 학업 성취도 상관관계가 없지만 나이의 많고 적음은 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 불안과 성별은 정부초청 대학원장학생의 학업 성공 가능성을 예측하는 지표로 사용될 수 없지만, 나이의 많고 적음은 피실험자의 학업 성공 가능성을 예측할 수 있는 지표로 사용될 수도 있음을 보여준다. 따라서 한국어 교사들은 한국어 학습을 진행하면서 학습자의 나이를 고려하여 이들이 한국어 학습에 성공하도록 효과적인 교육 방법을 모색하고 적용해야 할 필요성이 대두된다.

VII. 맺는말

이 연구는 제2언어로 한국어를 배우는 외국인 학습자의 불안 양상을 파악하는 시도이다. 외국어교실불안척도를 한국어 교육의 상황에 맞게 수정하여 한국어교실불안을 측정하고 분석했다. 연구의 대상을 국내대학부설 언어교육원에서 한국어를 배우고 있는 한국정부초청 대학원장학생으로 특정하여 진행하였다. 그 결과 이 학습자들의 학업 성취도는 불안이나 성별하고는 상관관계가 없지만, 나이와는 상관관계가 있음이 확인되었다. 전반적으로 이들 학습자에 대한 연구가 미진한 부분을 보충하면서, 한국어 학습자의 불안에 대한 연구의 대상도 확대하여 교육적 함의를 이끌어냈다는 데에 본 연구의 의의를 찾아볼 수 있다.

하지만 연구에서 다루지 못한 미진한 부분이 존재한다. 첫째로, 이 연구에서 사용된 설문지가 가진 본질적인 한계이다. 이 설문지는 교실 내 수업 상황에서 학습자들이 갖는 불안만을 측정하도록 구안되어 있다. 따라서 한국어 학습자들이 교실 밖의 환경에서 겪는 불안을 측정하지 못하는 한계가 있다. 그리고 한국어 학습과 관련된 불안을 극복할 수 있는 문항

이나 방법을 제공하지 못한다는 제한점도 존재한다. 둘째로는 연구 대상과 관련된 한계이다. 피실험자들의 균질성을 확보하기 위해 한 곳의 교육기관에서 수학하는 한국정부초청 대학원장학생이라는 특정한 집단으로 한정하여 연구를 수행하다 보니 피실험자의 수가 제한적이다. 또한 나이와 성별에 따른 분석 이외에 국적, 다른 외국어 학습 경험 등과 같은 다른 변수를 활용한 분석이 진행되지 못하였다. 셋째로는 다양한 한국어 구사 등급의 학습자들과의 비교 분석을 하지 못한 한계가 있다. 이러한 비교 분석은 이 연구에서 도출된 결과가 다른 한국어 학습자에게도 일관성 있게 적용되는지를 확인하기 위해 필요하다. 그리고 이 연구에서 측정된 변수들 간의 상관관계가 존재하는지 그 유무를 파악하기 위해서도 필요하다. 이 연구에서 학업성취도 상관관계가 있다고 확인된 나이가 한국어 학습에 부진자의 모든 원인을 설명해 줄 수 없다. 학습 태도, 학습 방법, 학습 동기 등과 같은 요인들이 복합적으로 작용하여 학습에서의 성공과 실패라는 결과가 유발된다. 따라서 이러한 제한점을 보충하는 추가 연구들이 이루어져야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 권유진·김영주(2011). 한국어 학습자의 외국어 불안과 모험시도가 학업성취도에 미치는 영향. *이중언어학*, 45, 27-49.
- 권유진·남상은·김영주(2010). 외국어불안과 교실상황이 학습 성취도에 미치는 영향 - 한국어 학습자를 중심으로. *새국어교육*, 85, 381-402.
- 김영주(2014). 미국인 대학생 한국어 학습자의 읽기 불안과 읽기 전략 사용 연구. *외국어로서의 한국어교육*, 41, 61-88.
- 장아남·김영주(2014). 한국어 학습자의 L2 학습 동기, 불안 및 자아 간의 상관관계 연구. *외국어로서의 한국어교육*, 309-336.
- 장혜·김영주(2014). 중국인 한국어 학습자의 읽기 불안 연구. *언어학연구*, 32, 한국중원언어학회, 229-253.
- 조인·김영주(2015). 중국인 한국어 학습자의 쓰기 불안 연구. *인문학논총*, 38, 95-122면.
- 최정순·안경인(2009). 한국어 학습자의 불안이 학업 성취도에 미치는 영향 연구. *시학과 언어학*, 17, 199-229.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal* 78, 155-167.
- Bachman, N. (1976). Two measures of affective factors as they relate to progress in adult second-language learning. *Working Papers in Bilingualism* 10, 100-122.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (fifth edition), NY: Pearson.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact, and communication competence in a second Language. In H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (Eds.). *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon Press, 147-154.
- Clément, R. (1987). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.
- Frantzen, D. & Magnan, S. S. (2005). Anxiety and the true beginner-false beginner dynamic in beginning French and Spanish classes. *Foreign Language Annals*, 38, 171-190.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1989). Anxiety and second-language learning: A theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. & Lalonde, R. N. (1984). The nature and replicability of factors in second language acquisition. *Research Bulletin No. 605*, Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Canada.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Gregersen, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86, 562-570.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables.

Modern Language Journal, 84, 256-259.

- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (Eds.) (1991). *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning?: A reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79, 1-32.
- MacIntyre, P. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill, 13-23.
- MacIntyre, P. & Gardner, R. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P. & Daley, C. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P. & Daley, C. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94, 3-15.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.). *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 101-108.
- Saito, Y. & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- Scovel, T. (1978). The Effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sellers, V. (1998). *Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language*. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, University Park.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal* 75, 3-16.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (2007). Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40, 260-287.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielmann, G. & Radnofsky, M. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *Modern Language Journal*, 8, 259-278.
- Steinberg, F. S. & Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20, 131-136.
- Trylong, V. (1987). *Aptitude, attitudes, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom*. Doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19, 439-445.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, 426-439.
- Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill.

통번역 목적 한국어교육을 위한 교육과정 개발 기초 연구

—중·일 학습자의 교육과정과 평가를 중심으로—

임형재 (한국외국어대학교(HUFS))

1. 서론

과거 통번역을 하는 사람은 역관이라 하여 외교관의 역할을 수행하였고, 지금도 그 전문성을 인정하여 전문가로서의 통번역사라고 칭한다. 하지만 정보의 흐름이 빨라지고 문화 간의 거리가 좁혀지고 있는 21세기 통번역은 과거보다는 보편적인 개념에서 개인 업무 능력의 하나로 빠르게 자리 잡아가고 있다.

일반적으로 한국어 통번역이라 하면 지금까지는 한국인이 외국어 습득을 통해 수행하는 모습을 떠올리기 쉽다. 그 이유는 지난 시기 한국어의 위상에서 찾아야 하는데, 과거에는 외국인이 한국어를 배우는 경우도 많지 않았고 배운다고 해도 전문적인 수준에 도달하는 경우는 소수에 불과하였다. 하지만 최근 20여 년 사이 한국의 경제와 문화에 대한 위상의 변화와 함께 외국인이 생각하는 한국어에 대한 위상도 많이 변화하였다.

특히 국내 생산인구의 감소로 인한 해외 인력의 유입과 이주민의 증가, 그리고 외국인 유학생의 증가와¹⁾ 국내 기업의 글로벌화로 인한 전문적인 한국어 학습 수요가 빠르게 증가하고 있다. 그 결과 국내 통번역 대학원의 신입생 중 외국인의 비중은 2014년 15%에 달하고 있다.²⁾ 이러한 흐름에서 우리는 외국인이 한국어를 번역하거나 통역하는 상황을 적지 않게 대할 수 있게 되었고, 해외 현지 한국어교육에서 외국인의 통번역 교육에 대한 직접적인 수요도 증가하고 있다.³⁾

이제 한국어 교육계는 더 높은 수준의 교육 내용과 좀 더 전문성을 갖춘 한국어 인재를 양성해야 할 책임을 갖게 되었다. 하지만 해외에서는 물론 한국어교육의 본산이라 할 수 있는 국내 한국어 교육기관 어디에서도 외국인에게 한국어와 한국문화에 대한 이해와 표현을 심화하고 통역이나 번역의 전문성을 교육하는 교육과정을 찾기는 어렵다.

우리사회에서 통번역은 전문가의 영역으로 간주되고 최소 두 언어를 완전하게 사용할 수 있는 인재가 전문적이 통번역 관련 교육과 훈련을 통해 양성되는 소수의 인재로 이해된다. 하지만 다문화 사회로의 빠른 전환과 외국인 한국어 학습자의 증가로 이러한 경계가 빠르게 사라지고 있다. 이주여성 통번역에서 볼 수 있듯이 커뮤니티 통번역의 여러 부분에서 일정 수준의 한국어 능력을 갖춘 외국인의 활동이 늘고 있으며, 해외에서도 현지 한국어 사용자에게 의해 통번역이 수행되고 있다.

-
- 1) 2015년 법무부 발표 자료에 의하면 1993년 국내를 찾은 외국인 유학생은 1,075명으로 2015년 102,117명의 1.05%에 불과하였다.
 - 2) 성초립(2014:364)은 국내 통번역대학원에 재학 중인 외국인 학생의 비율이 날로 증가하고 있음과 이로 인해서 통번역대학원 입장에서 깊은 고민을 갖게 되었음을 지적하였다. 이의 근거로 각주 6에서 2014년 국내 통번역대학원 입학생 중 15%가 외국인이었음을 제시하였다.
 - 3) 중국에서 통번역 교육을 위한 한국어 MTI(전문석사)과정은 2014년 17개교에서 2015년에는 20개교를 넘었으며, 앞으로도 그 수가 증가할 것으로 예상된다.(송은정 외 2015:315)

이 밖에도 송은정 외(2015:310)에서 보고 된 바와 같이 한국어 학습자는 우리가 생각하는 것보다 이른 시기에 한국어에 대한 번역과 통역을 요구 받고 또 유사한 상황을 경험하게 된다.⁴⁾ 다시 말해서 외국어로서 한국어를 학습하고 있는 외국인 학습자는 전문적인 통번역 능력의 유무와 관계없이 비교적 일찍부터 통역 또는 번역에 대한 행위를 요구받거나 유사한 상황에 놓이게 된다. 또 같은 연구에서 한국어 중·고급 학습자들은 미래 자신의 직업으로 또는 직장에서의 기본 업무 중의 하나로 통번역을 생각하고 있음을 알 수 있었다. 하지만 한국어교육의 현장에서는 학문목적 한국어교육 외에는 아직 이를 준비할 수 있는 한국어교육의 교육과정에 대한 논의가 많지 않다.

본 연구는 이와 같은 한국어교육의 발전 상황과 한국어 학습자의 수요를 바탕으로 외국인 한국어 통번역사 양성의 토대와 기반이 되는 외국인을 위한 통번역 목적 한국어 교육과정을 논의하고자 한다. 이를 위해 목적에 맞는 교육내용의 구성을 살펴보고 학습자의 평가를 통해 통번역 목적 한국어교육과정의 유효성과 성취도, 만족도 등에 대한 분석을 하고자 한다.

2. 통번역 목적 한국어교육에 대한 검토

세계적으로 단일 언어 사용자 보다는 다중언어 사용자가 더 많다는 것은 보편적인 사실이다. 하지만 단순히 다중언어 사용자를 우리는 '통번역사'라고 칭하지 않는다. 그 이유로 통번역은 다중언어를 사용하는 언어능력, 언어교체(Code Switching)나 언어선택(Code Choice)에만 머무르지 않고, 정혜연(2010:228)에서 설명하고 있는 바와 같이 생리학적 영역의 차별화된 활동으로서 또는 인지심리학적 기능을 기반으로 하는 통번역 능력(Translation)이라는 개념을 연결시켜 설명하기 때문이다. 정혜연(2010:226)은 Ammann/Vermeer(1990)의 통번역 능력의 하위 체계 구성을 인용하여 통번역 능력은 전문적인 통번역 행위에 필요한 지식적, 심리적 능력으로 정의하고, 이를 L1과 L2의 텍스트 능력, 문화 능력, 전환 능력으로 구분하여 설명하였다.



이렇게 정의한 통번역 능력의 구분을 참고해 보면, 외국인이 위와 같은 모국어와 한국어의 언어전환 능력을 갖추기 위해서는 L2(한국어)의 언어 숙달 능력과 문화 이해 능력이 한국어교육에서 설정한 고급(Topik 5.6급) 한국어와 한국문화 이해 범위를 넘어, 문화 해석과 전이가 가능한 수준의 교육과 학습을 필요로 한다. 즉, 통번역 목적 한국어교육은 한국어의 이해와 표현, 한국문화의 해석에서 일반 목적 한국어교육의 수준을 넘어서고, 일반 어학과정에서 운영하고 있는 한국학 전문가 과정이나 한국어 최고급 과정에서 다루지 않는 통역과 번역의 기능영역을 포함한다는 점에서 구분된다.

그러므로 일반목적 한국어 고급과정(Topik5.6급) 이상의 학습자나 해외 대학에서 한국어를 전공한 학습자를 대상으로 한국어와 한국문화에 대한 심화와 통번역의 기초능력을 양성하는 통번역 목적의 한국어 교육과정을 구축할 필요가 있다.⁵⁾ 여기에는 전문 통번역교육을 수용할 수 있도록 학습자에게 외국어(L2)가 되는 한국어의 정확성을 중심으로 한 언어, 문화교육이 포함되어야 한다.

4) 국내 대학 내 어학당에서 중·고급(4~6급)에 재학 중인 62명의 학습자에게 설문한 결과 이중 41%인 26명의 학습자가 공식적인 통역 또는 번역을 수행한 경험을 가지고 있다고 대답하였고, 응답자의 67%가 자신의 미래 업무 수행 능력으로 통번역을 꼽았다.

5) 국내 한국어 교육기관에는 이런 수준의 외국인을 위한 전문적인 교육과정이 운영되고 있지 않다. 이러한 이유로 인해 강남과 강북의 학원가에서는 한국어에 대한 능력이 부족한 외국인 유학생들이 한국학생들을 따라 외국인 통번역 학원가에서 한국인 학생들과 함께 전문 대학원 입시를 준비하는 현상이 일고 있다.

2.1 선행연구 분석

지난 세기 8~90년대에 들어서 한국문학 번역을 중심으로 외국인의 한국어에 번역이 조금씩 시도되기는 하였지만⁶⁾ 외국인의 한국어 통역 또는 번역에 직접 관련된 연구는 90년대까지도 찾을 수 없다. 다만 2000년대 중반 이후에 몇몇 논문이 발표되기 시작하였다. 관련된 연구를 정리해 보면 한국어교육과 관련되어 발표된 논문은 최권진(2006), 고암(2009), 장정운(2011), 이은진(2011), 이민우(2012), 송혜정(2013), 성초림(2014), 임형재·송은정(2015) 등이 대표적이라고 할 수 있는데, 이 역시 대부분 최근 4~5년 사이에 발표된 것이 대부분으로 이 분야에 대한 관심은 비교적 최근에 인식되고 있다는 것을 보여준다.

관련 연구에서 가장 먼저 살펴 볼 연구는 최권진(2006)으로 불가리아 대학교 한국어 전공과목으로서의 통번역 수업의 방법을 제시하였고, 이와 유사한 연구로 장정운(2011)은 베트남에서의 번역교육 현황을 구체적으로 조사하고 한국어 번역 교육을 위한 교육모델을 제시하였다. 그리고 이은진(2011)은 뉴스를 이용한 통역 교육을 연구하여 외국인 근로자를 위한 수업 모형을 제안하였다.

이들 연구는 해외 대학의 한국어 전공에서 교육과정의 일부로서의 번역 또는 통역 교육에 대해 논의하고 통번역을 한국어 교육과정의 일부 과목으로 다루고 있다. 또한 통번역을 위한 한국어 교육의 내용적 영역보다는 통번역 수업의 단계와 통번역의 절차 등 수업운영 방법을 다루고 있다.⁷⁾

이런 점에서 고암(2009)의 연구는 본격적인 외국인 한국어 통번역 교육과정에 대한 연구의 시작으로 볼 수 있다. 특히 국내 통번역대학원 한중과 재학생을 대상으로 한국어교육에 대해 설문조사를 통하여 통번역대학원의 교육과정에서 외국인 학생을 위한 한국어 교육과정의 문제점을 지적하고 있다는 점에서 앞선 연구와는 차이가 있다. 그리고 통번역 목적 한국어 교육의 필요성을 실제적인 요구분석을 시도하여 제안하고 있다는 점에 그 의의가 있다. 다만 통번역 목적 한국어 능력에 초점을 맞추었다기보다는 일반적인 중국 유학생의 한국어 활용 능력이라는 한정된 목표를 가졌다는 한계는 있다.

이후 이민우(2012)와 송혜정(2013)에서는 외국인을 위해 개설된 한국어 통번역 과정 개발의 실체를 제시하고 10주에 해당하는 단기과정을 제안하였고, 이 연구는 비록 6급 과정에 추가된 단기 교육과정으로서의 한계는 있지만 한국어교육에서 연구가 부족했던 통번역 교육 과정을 설계하고 교육 내용까지 논의하고 있다는 점에서 의미가 있다.

정철자(2011)는 통번역 교육과정 연구에서 통번역 교육과정 구성을 위한 통합적 교육과정에 대해서 교실 수업이 이루어지기 전에 목표를 설정함으로써 과정 중심 교육과정 개발 모형보다 효율적이면서 신속하게 과정 개발의 근거를 확보할 수 있다고 제안하였다. 비록 외국인을 위한 한국어 통번역 교육과정을 전문적으로 다루고 있지는 않지만 교육과정에 대한 실제적인 방법론을 제시함으로써 외국인 한국어 통번역 교육과정 설계에도 도움이 된다.

성초림(2014)는 국내 통번역 전문대학원의 한국어교육에 대해 분석하고 L1, L2로서의 국어교육, 한국어교육의 문제점을 분석하고 있다. 이 연구는 통번역 대학원에 입학한 외국인 학생의 한국어교육에 수준 제고 문제와 함께 한국어 교육을 담당할 교원의 확보, 그리고 교재 문제를 다루고 있다는 점에서 통번역교육 영역에서 한국어교육의 역할의 필요성을 살필 수 있는 연구이다.

마지막으로 송은정(2015)의 논문에서는 통번역 목적 한국어 교육이 일반목적 한국어 교육과 달리 통번역 전개 과정에 대한 연습과 훈련이 필요함을 지적하였다. 그리고 통번역 전개 과정을 중심으로 한국어교육의 내용을 설계하고 교육과정

6) 대부분이 국내 거주 외국인(공관 및 주재원) 또는 일부 일본계 문화가 또는 학자들이었다.

7) 해외 현지 대학에서는 외국인을 대상으로 한 한국어 통번역에 대해 국내보다 일찍 그 필요성을 느끼고 있었으며, 한국어 전공을 운영하는 기관에서는 대부분 교과목으로 한국어 통번역 관련 과목을 운영하고 있다.

을 통역과 번역으로 세분화하여 전문성 있는 통번역 목적의 한국어 교육과정에 대해 논의하고 있다.

2.2 연구 내용 및 방법

교육과정 설계에서 학습자의 요구조사의 중요성은 앞서 정철자(2011:132)에서 언급하고 있듯이, 교육과정에 대한 요구조사에 따라 사회나 기관뿐만 아니라 학습자의 요구, 기대치 등을 파악할 수 있다는 점이다. 그리고 무엇보다도 교사와 학습자의 학습 상황을 조사하여 명확한 교수법 및 학습 대상 항목과 학습 과정에 대한 정의를 제시할 수 있고, 이를 통해 목표 중심 교육과정에서와 같이 교실과는 유리된 상황에서 계획이 구성되어 실행력이 결여될 위험을 피할 수 있도록 해준다.

통번역 목적 한국어교육에 대한 교육과정 설계를 위한 연구에서 이와 같은 유의미한 자료를 제시한 연구로 송은정 외(2015)의 연구를 들 수 있다. 이 연구에서는 한국어 통번역 교육과정에 대한 요구분석을 위해 외국인의 한국어 통번역에 대한 문제 인식, 그리고 학습내용에 대한 요구를 폭넓게 다루고 있다. 특히 이 논문에서는 일반 목적 한국어 학습자를 대상으로 한국어 통번역 경험을 조사하고 이를 통해 얻은 한국어 능력의 문제점에 대한 인식을 정리하여 교육내용에 대한 수요(학습자 결여 사항 및 요구 사항, 학습 전략)를 분석하였다. 결과적으로 보면 이러한 자료가 통번역 목적 한국어 교육과정을 설계하는 데 기초 자료가 되었다.

본 연구에서는 먼저, 학습자 요구와 통번역 과정에 따라 단계별로 구성된 통번역 목적 한국어 교육과정에 대한 교육내용을 살펴보고, 둘째로 교육내용에 대한 실제성과 효용성 그리고 합리적인 교과 과정에 대한 평가를 위해 해당 교육과정을 이수한 학습자를 대상으로 교육과정과 교육 내용에 대한 설문조사를 통해 학습자의 평가를 분석해 보았다.

설문조사는 아래와 같이 5개 부문으로 나누어 학습자 개인별로 교육과정에 대한 전체적인 만족도와 과정 구성요소별 만족도에 대한 인식과 평가를 조사하였다.

첫 번째로 교육과정에 대한 성취도에 대한 인식을 조사하였는데 해당 교육과정을 마치고 교육과정을 통해 학습자 스스로 달성하고자 하는 한국어 번역 능력 향상에 어느 정도 도움이 되었으며 과정을 통해서 목표하는 능력을 달성했는가를 묻는 질문이다.

둘째로는 교육과정에 대한 난이도에 대한 조사로 학습자가 교육과정에서 습득하게 된 교육내용이 학습자에게 얼마나 큰 부담이 되었는지를 묻는 항목이다.

세 번째는 교육과정 전반에 대한 교육내용의 만족도를 묻는 질문으로 학습자가 배우고자 하는 학습내용과 교육내용이 얼마나 합치하는지에 대한 조사항목이다.

네 번째는 교육과정에 사용된 교재에 대한 만족도로 교육과정에서 사용된 교재의 구성과 내용에 대한 만족도를 묻는 항목이다.

다섯 번째는 교육과정을 운영한 과목별 교사에 대한 만족도를 알아보기 위한 항목으로 교육과정에서 교사의 자질과 교사의 교육내용에 대한 지식 등을 평가하는 항목이다.

이상의 5가지 분야를 중심으로 설문조사를 실시하여 교육과정의 문제점을 파악하고 교육과정에 대한 만족도 분석을 통해 학습자의 한국어 능력 및 통번역 능력 향상을 위한 교육과정의 유효성과 학습자의 교육과정에 대한 요구를 파악해 보고자 한다. 이러한 학습자의 교육과정에 대한 평가는 학습자를 위한 교육내용의 유효성과 더불어 교육의 효율성과 학습의 몰입도를 예측할 수 있는 지표로도 사용된다.

3. 교육과정에 따른 교육내용 구성

3.1 교육과정의 기본 구성

언급한 바와 같이 번역과 통역을 행하는 것은 두 언어를 모두 완벽하게 사용하는 이들에 의해서만 수행되는 행위로만 정의할 수는 없다. 다시 말해서 통번역을 하는 것은 완전한 다언어 화자의 행위 능력으로서 뿐만 아니라, 다언어 사용자가 자신의 언어능력에 따라 나름의 언어전환 능력을 활용하여 행하는 다양한 수준의 언어전환 행위로 보아야 한다.

이렇게 보았을 때, 외국인 학습자가 한국어 고급단계를 넘어 통번역에 대한 전문적인 언어전이 능력을 습득하고 동시 통역과 같은 언어사용 능력의 개발이 가능할 수 있도록 외국인 한국어 학습자에서 좀 더 심도 있고, 목적에 맞는 교육과정과 교육내용이 개발되어야 한다. 본 교육과정은 각주 2에서 설명한 바와 같이 최근 국내 통번역대학원에 늘고 있는 외국인 한국어 통번역 지원자를 위한 기초과정으로서 역할을 할 것이다.

이를 위해 본 장에서는 한국어 고급학습자가 통번역을 위한 언어능력, 문화능력을 갖춰 통번역을 위한 전문성을 갖추 수 있도록 양성하기 위한 교육과정에 따른 교육내용을 구성해 보았다.

3.2 교육과정의 특성에 따른 교육내용 구성

통번역 목적 한국어 교육에서 요구되는 교육내용은 송은정 외(2015:319~322)에서 논의하고 있는 바와 같이 학습자들이 느끼는 통번역에 대한 어려움과 교육내용에 대한 요구를 기반으로 구성하여야 한다. 그리고 본 교육과정의 목표는 통번역교육이 아닌 통번역 목적 한국어교육에 있다. 그러므로 학습자의 L2 언어인 한국어와 한국문화에 대한 이해와 표현을 모국어에 버금가는 수준까지 향상시키는 것이 그 목적으로 되어야 한다. 그리고 여기에 분석, 전이, 재구성이라는 통번역의 전개 과정을 기준으로 교육 내용을 구성하여 통번역 목적 한국어교육의 교육내용을 체계화할 수 있다. 교육내용의 구성을 보면 다음과 같다.

〈표 1〉 통번역 전개 과정에 따라 요구되는 한국어 능력

전개 과정에 따른 기준	기준에 따른 교육내용 구성
한국어 분석능력 (이해)	다양한 담화/텍스트 듣기 및 읽기 연습 통번역 분야와 한국 문화적 배경 지식 학습 통번역 분야별 슬어 및 이해어휘 확장
한국어 전이능력 ⁸⁾ (언어 전환)	언어 전환을 위한 통번역의 절차적 지식 학습 모국어와 한국어의 대조 문화적 개념 학습 모국어와 한국어의 대조 언어학적 체계 학습
한국어 재구성능력 (표현)	다양한 담화/텍스트 말하기 및 쓰기 연습 맞춤법, 외래어 표기법 등의 한국어 규정 학습 정확한 발음, 억양, 언어예절 통번역 분야별 슬어 및 표현어휘 확장

여기에 교육내용을 구성하는 단계에서 교육과정의 특성으로 인한 두 가지 고려 사항이 있다.

8) 전환을 위한 L1과 L2간의 등가 의미 검색 및 자동화 능력은 여기에 포함하지 않는다.

첫째는 통역과 번역의 특성에서 기인하는 교육내용으로 앞의 도표에서도 알 수 있듯이 교육내용을 구성할 때 통역과 번역에서 요구하는 기능적 차이를 반영해야 한다. 즉, 번역 상황과 통역 상황은 각기 다른 기능적 능력을 요구하게 된다는 것이다. 이러한 차이를 교육과정에 반영하면 번역을 위한 것과 통역을 위한 것, 그리고 한국어학, 한국문화와 같은 공통과정이라는 세부분으로 나누어 설명할 수 있다.

둘째는 통번역 목적 한국어교육이라는 목표에 맞는 교과과정을 설계하고, 이를 바탕으로 하여 교재를 개발해야 한다. 정철자(2011:132)의 연구에서도 교수학습 내용구성에 대해 학습자와의 협의를 통해 학습자들의 관심사와 발달 상황에 적합한 교육 항목을 선정하고, 학습자가 스스로 의사소통 능력과 학습 능력을 파악하고 심화 발전시켜 나갈 수 있는 종합적인 교수 학습 활동과 과제를 구성해야 한다고 지적하고 있다.

특히 통번역 목적 한국어교육은 일반목적의 수준별 한국어 교육과정과는 달리 다양한 수준의 학습자가 통제되지 않은 한국어 자료에 적응하기 위한 교육 내용을 포함한다. 이상과 같은 교육 특성을 참고하여 단계별 과목구성과 교육내용을 설계하였다.

1) 분석(이해) 단계를 위한 한국어 교육내용 구성

통번역 목적 한국어교육은 외국인의 모국어를 기반으로 전문화된 한국어 능력과 문화 전이를 이해하고 표현할 수 있는 특수 목적 한국어 교육의 한 갈래이다. 그러므로 통번역의 전개 과정 중 첫 번째 단계인 '분석'을 위해서는 출발어 L1 또는 L2를 이해하고 한국어로 표현하기 위한 한국어 재구성을 교육내용으로 구성하였다.

통번역을 목적으로 하는 한국어 학습자에게 분석능력은 기본적인 한국어 능력에 해당한다. 그러므로 다양한 장르, 다양한 기능, 전문화된 주제로 이루어진 이해 연습이 우선되어야 하고, 문체나 표현에서 장르와 기능의 차이로 인한 한국어의 특징을 학습자에게 이해시킬 수 있도록 객관적이고 논리적인 교수 방법을 마련해야 한다. 이를 위해 교육과정에는 한국어 통번역에 있어 기본 능력인 고급 한국어(장르별, 기능별)의 듣기와 읽기 능력 제고를 기본 목표로 설정하였다.

또한 실제 통번역 현장에서의 어려움을 분석한 조사에서도 알 수 있듯이 한국문화에 대한 깊이 있는 교육이 필요하다.⁹⁾ 통번역 목적 한국어 한국문화교육은 문화 간 소통 전문가(Intercultural Communicator)로서의 교육 목표를 가지고 있을 뿐만 아니라, 커뮤니티 통번역에서 전문 영역의 통번역에 이르기까지 다양한 통번역 현장에서 활동해야 한다. 그러므로 통번역의 완성을 위해서는 문화 해석을 통해 언어의 사회문화적 텍스트를 이해할 수 있는 다양한 전문성을 갖춘 지식이 필요하다.¹⁰⁾

이러한 이유에서 교육내용에는 한국학의 지식을 포함하여 한국어 모어화자가 인지하고 있는 한국의 법, 정치, 국제 관계, 역사, 문화, 지리 등 다양한 분야에 대한 기본적인 내용 지식과 텍스트 이해를 위한 분야별 전문 어휘 교육 내용이 통번역을 위한 기초 지식으로 포함되었다.

이 외에도 분석 단계를 위한 교육내용에는 출발어의 이해 내용을 기억하고 이를 도착어로 전환하기까지의 내용 해석 과정을 포함한다. 그러므로 번역을 위한 이해와 해석의 정확성, 통역을 위한 언어전환과 이해 내용의 기억 연습을 포함하여 입력과 산출의 연습모형을 구성하였다.

9) 통번역은 단순한 언어적 코드전환을 넘어서 '문화 간 소통' 또는 '사회적 문화번역'이라고 할 정도로 통번역 전문가에 대한 사회, 문화의 이해능력의 중요성을 강조한다. 즉, 언어뿐만 아니라 사회적 문화적 차이가 통번역의 완성을 가로막는 주된 장애로 지목된다.

10) 고암(2009)에서도 통번역대학원 외국인 재학생들이 추가로 개설되기 희망하는 한국어 관련 교과목으로 '한국 사회(정치, 경제 등)'가 가장 많은 응답을 차지하였음을 지적하고 있다.

2) 언어전환 단계를 위한 한국어 교육내용 구성

두 번째 단계에 해당하는 ‘한국어의 전이능력’을 위해서는 외국인을 위한 교육내용의 특성을 감안하여 모국어가 출발 언어이고 도착 언어가 한국어인 경우와 한국어 입력을 기억하고 그 내용을 재구성할 수 있는 능력 향상에 초점이 맞춰서 교육내용을 설계하였다.

앞서 언급한 바와 같이 외국인 한국어 학습자가 통번역 상황에서 가장 어려움을 토로하는 단계가 모국어로 이해한 바를 한국어로 전환하는 단계이다. 언어 간 전환이 어떻게 이루어지고 언어전환의 과정에서 어떤 점을 고려하여야 하는지에 대해서는 통번역 기초 이론 교육을 통해 다루어야 한다. 하지만 통번역의 원리 학습과 이론 학습은 학습자의 흥미를 불러일으키기 쉽지 않다.¹¹⁾ 이를 해결하기 위해 다양한 멀티미디어를 활용하고 관련 예문이나 예시 영상을 보여주는 방법, 학습자들이 직접 참여할 수 있는 실습 활동 실시 등의 교육내용을 구성하였다.

그리고 언어전환에 대한 교육내용 구성에서는 학습자의 L1과 한국어 구조의 차이에 대한 이해의 부족이 가장 큰 문제로 지적되곤 한다. 더욱이 국내 한국어교육 기관에서 한국어를 습득한 학습자의 경우, 유창성을 중시하는 한국어교육의 결과, 학습자 스스로도 한국어의 정확성과 문법성에 대한 완성도가 부족하다고 생각한다. 이러한 문제 해결을 위해 외국인 학습자를 대상으로 한 언어전환 교육내용에는 L1과 한국어에 대한 대조언어학적 관점의 문법교육을 포함하고 있어야 한다.

특히 한국어의 문법 체계를 정확하게 이해하지 못하면 모국어의 의미를 한국어로 전환할 때 구성의 어려움을 겪을 수밖에 없다. 이러한 이유에서 외국인 학습자의 한국어 문법에 대한 교육내용을 보완하여 정확성 제고할 수 있도록 하였다.

마지막으로 학습자가 통번역 이론과 한국어 문법에 대한 교육을 수행하였다면, 이를 전환하기 위한 자동화 훈련도 함께 진행되어야 한다. 그런데 ‘언어전환’은 전환 과정만을 별도로 연습하는 것은 한계가 있다. 그러므로 언어 전환능력의 배양을 위해 함께 교육할 내용으로는 원활한 언어전환을 위한 실습과 훈련이 가장 우선시된다. 언어전환을 위한 교육에서는 한국어 다시쓰기 연습, 그리고 언어 간 다시쓰기와 같은 반복적 훈련을 구성하였다. 이 중 한국어 다시쓰기 연습은 L2 언어인 한국어에 대한 반응 속도를 높이고 이를 통해 모국어 화자와 비견할 수 있는 한국어의 이해와 표현의 적응력을 갖출 수 있게 한다. 즉, 한국어 사용에 대한 반응 속도를 높여 숙련도를 제고할 수 있게 하며, 이러한 구성을 통해 실제 예비 통번역사의 훈련 방법을 적용하여 외국인의 한국어 전환 훈련 방법을 구현하였다.

3) 재구성(표현) 단계를 위한 한국어 교육내용 구성

세 번째 단계인 ‘재구성’을 위해서는 도착어를 한국어로 보고 통번역 현장에서 부딪힐 만한 다양한 글을 써 보고, 또 다양한 장르에 대한 발화를 연습하는 쓰기와 말하기 교육으로 구성된다. 학습자는 통번역을 위해 앞선 연구에서 보았듯이 쓰기와 말하기 수업에서 모두 높은 학습 요구를 보였다. 또 고암(2009)에서도 지적하고 있는 바와 같이 통번역 대학원 재학 중인 외국인 학습자가 자신의 한국어 능력 중 가장 부족하다고 생각하는 분야로 발음과 함께 쓰기와 말하기 능력을 꼽았다.¹²⁾ 이는 한국어 표현의 정확성 높이기 위해 쓰기와 말하기 교육에 대한 목적성 있는 교육내용이 필요하다는 것을 뒷받침해 준다.

재구성 단계를 위한 한국어 문법과 정서법의 재교육은 모국어와 한국어의 대조언어학적 접근과 언어의 유형론적 접근을 통한 언어전환 체계를 구축하는데 목적이 있다. 일반목적 한국어의 고급단계를 완성한 한국어 학습자라고 하더라도

11) 4장에서 제시된 학습 후 만족도 조사에서도 부분적으로 이론 학습에 대한 부정적인 반응이 찾아볼 수 있다.

12) 이 외에도 조재영(2000)은 쓰기에 대한 중요성을 강조하는 의미에서 “번역 시 생각을 도착어로 다양하게 바꾸어 쓸 줄 알아야 한다.”고 정리하고 있다.(이석규 외, 2002 재인용)

번역과 통역에서 발화와 쓰기에서 요구하는 정확성을 실현하기 위해서는 맞춤법, 외래어 표기법, 문장부호 등 한국어 정서법에 대한 규정과 언어예절을 교육내용에 포함해야 한다.

정서법과 언어예절은 외국인 학습자의 오류를 중심으로 그 교육내용을 정리하고 외국인이 이해 가능한 교육내용을 별도로 구성하여 규범을 익힘과 더불어 반복된 연습을 통해 체득될 수 있도록 교육내용을 구성해야 한다. 이를 위해 한국어학의 교육내용 중 1단계 교육은 쓰기를 중심으로 한 교육내용을 중심으로 구성하였다.

더불어 한국어 통역에서는 말하기의 정확성과 발화의 완성도를 높이기 위해 발음과 억양, 담화 예절, 화법 등의 교육도 이루어져야 한다. 특히, 발음과 억양 교육은 학습자의 요구가 매우 높는데, 이는 통역의 특성상 시간적 한계가 많은 상황에서 순간적인 이해와 전달에 정확성을 확보하기 위한 학습자의 요구하고 이해할 수 있다. 그러므로 한국어학 교육과정에서는 한국어 발음에 대한 이론적 제시와 더불어 실제 발음 교정 연습과 억양 훈련 위주의 실제적 교육 훈련을 교육내용으로 삼았다.

그리고 재구성 단계를 위한 교육내용에서는 고급 한국어의 쓰기와 말하기 능력 향상을 위해 장르별, 기능별 한국어 표현 학습을 교육내용으로 담고 있다. 이해 영역과 함께 표현 영역에서도 장르와 기능에 따른 한국어 표현에 대한 교육내용이 필요할 뿐만 아니라, 통역과 번역은 글의 장르와 현장의 상황에 따른 격식성의 변화가 빠르게 반영되어야 한다는 점에서 빠른 격식성의 변화에 적응할 수 있는 한국어 능력을 한국어 이해와 표현 1.2에서 그 교육내용으로 삼고 있다.

이밖에도 분야별 전문 어휘에 대한 적응 및 대응 능력도 교육내용에 포함되는데 이를 위해 다양한 전문 어휘와 분야별로 기초적인 지식 교육도 함께 이루어져야 한다. 물론 실제 전문 통번역 현장은 분야마다 내용과 지식의 범위가 매우 넓고, 요구의 수준을 한정하는 데 어려움이 있으므로 교육내용을 제한하는 것과 더불어 일정 수준이나 내용의 범위는 학습자가 스스로 수행 영역을 한정하기도 한다.

하지만 최소한 목적성 있는 교육내용을 구성하기 위해서는 학습자가 스스로 전문성을 높일 수 있는 분야별 전문 어휘 교육은 필요하다. 그러므로 통번역을 목적으로 하는 교육과정에서는 한국인의 고등교육의 교양 수준의 전문성을 기준으로 분야별 술어에 대한 어휘교육의 범위를 한정하였다. 이를 통해 통번역 현장에서 더 심화된 내용이 제시될 경우, 스스로 학습하고 문제를 해결할 수 있을 정도의 전문성 확보를 목표로 하였다.

4) 한국어 통번역을 위한 통합 교육내용 구성

앞에서 통번역의 과정에 따른 세 단계의 통번역 목적 한국어 교육내용을 살펴보았다. 하지만 위에서 정리한 교육내용은 단계별로 한국어학, 한국문화에 대한 지식을 기반으로 이해와 표현의 정확성을 제고하고 한국어에 대한 종합적 숙달도 향상을 위한 교육을 기본 내용으로 하고 있다.

통번역 목적 한국어교육은 외국인 통번역 인재 양성을 목표로 하는 기본 과정으로 이를 위한 통합교육 내용은 분석교육과 전이교육 그리고 재구성교육을 통합하여 구성하였다. 또 실무형 한국어 인재를 양성하기 위한 한국학, 한국어학, 통번역학의 융합 교육으로 실제 한국어 통번역을 경험하고 기초 능력을 제고하는 것을 목적으로 하였다.

교육과정의 특징을 기반으로 교육내용으로 제시될 수 있는 통합교육 내용은 다음과 같은 3가지 형태로 구성하였다.

첫 번째는 위의 세 단계의 연습과정을 일체화한 것으로 통번역의 현장을 미리 통제된 자료를 통해 경험해 보는 것이다. 학습자 요구분석에서 가장 높은 요구를 보인 교육내용으로 한국어 능력을 종합적으로 구성하고 활용하는 능력을 습득할 수 있음을 목표로 한다. 이는 한국어 통번역 능력을 종합하여 연습하는 기본적인 통번역 연습으로 교육과정 안에서 통번역에 대한 문제 해결 능력을 학습할 수 있도록 하였다.

두 번째는 통번역 목적 한국어교육에서 제한된 통번역 연습을 통해 간단한 문학 작품이나 학술 소논문과 같은 텍스트

트를 학습자 스스로 번역하거나, 연설이나 뉴스와 같은 논리적 내용을 가진 발화를 통역하여 자신의 포트폴리오를 구성해 보도록 하였다. 이러한 교육은 한국어 통번역에 대한 훈련과정의 성과물로서의 의미와 함께 한국어 통번역을 수행하는 환경을 경험하게 하고, 한국어 통번역에 대한 자신감을 확보해줄 수 있다. 그리고 현장에서 나타나는 문제 해결 능력을 배양하며, 이론과 실제에 대한 조화를 통한 한국어 능력의 강화를 목적으로 하였다.

다만 이 과정에서는 교사에 의해 난이도를 통제하는 방법으로 기본적인 통번역의 현장을 제한적으로 경험하게 함으로써 학습자의 학습 의지를 북돋아 주고, 통번역에 대한 두려움을 갖지 않도록 격려하는 것도 중요한 교육내용이다.

세 번째는 통역과 번역은 시간과 장소에 따라 그리고 그 목적과 상황에 따라 통번역 수행을 위한 크고 작은 시간적 제약을 받게 된다는 점을 고려한 교육내용으로 번역과 통역의 기초 훈련에서 학습자의 과제 수행에 대한 시간 제약을 두어 반복 연습함으로써 외국어인 한국어 입력에 대한 기억 능력을 강화하고 외국어인 한국어에 대한 빠른 반응 능력을 키울 수 있도록 구성하였다.

특히 통역의 상황은 동시통역, 순차통역 모두, 다소의 차이는 있지만, 시간적 제한이 크다는 점에서 외국인 학습자가, 모국어를 한국어로 재구성하거나 전환하는데 필요한 집중력 기초 훈련을 교육내용에 포함하였다. 이는 모국어나 한국어의 이해 내용을 제한된 시간에 한국어로 재구성하여 산출하는 연습을 반복함으로써 한국어에 대한 숙달도와 정확도를 높이는 교육을 그 목표로 하고 있다.

4. 교육과정에 대한 학습자 평가분석

교육과정을 설계하고 내용을 구성할 시에는 교육 목표 설정 단계에 학습자들이 직접 참여할 수 없었다는 점을 감안하여 교과과정 개발 과정에서는 학습자들이 자신의 의견을 적극 개진할 수 있는 기회를 마련해 주는 것이 중요하다. 이를 통해서 교수설계에 있어 교사는 학습자들의 참여를 통해 교육 목표 설정에 반영된 학습자 요구 사항을 세밀하게 조율할 수 있게 되고, 따라서 교실에서의 교과과정 실행이 좀 더 효율적으로 이루어질 수 있게 된다.(정철자 2011:133) 본 연구에서 교육과정에 대한 학습자의 성취도와 만족도 그리고 학습자가 느끼는 난이도를 조사하는 것은 이러한 목적, 즉 교육과정에 대한 완성도를 높이고 학습자의 요구를 파악하기 위한 것이다.

본 연구를 위한 설문 대상은 국내 대학의 한국어교육 과정으로 개설된 '통번역 목적 한국어 프로그램'을 수료한 학습자로 하였다. 교육과정에서 학습자는 3장에서 살펴본 교육내용을 8개 과목으로 구성하여 과목당 평균 주 2-3 시간의 학습에 참여하였고, 평균 매일 4시간씩 20주 통역 목적 한국어와 20주 번역 목적 한국어를 중심내용으로 학습을 진행하도록 설계되었다.

이 중에서 설문 조사에 참여한 학습자는 한국어 번역과정과 통역과정 전체 800시간 과정 중, 최소 한 과정(6개월:400시간) 이상을 수료한 21명의 학습자를 조사대상으로 삼았다. 그리고 참여한 학습자는 2015년 3월부터 2016년 2월까지 800시간의 통번역 목적 한국어교육 과정 중, 평균 600시간을 수료하였으며, 전체 대상자가 이미 수료한 번역과정에 대한 평가를 설문 형식으로 진행하였다.

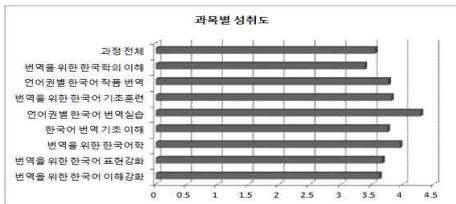
21명의 선정된 학습자를 언어권별로 나뉘보면 중국어권 학습자가 13명(대만 2명, 홍콩 2명 포함)이고 일본어권 학습자는 8명(교포 1명 포함)이다. 그리고 설문조사의 대상이 되는 학습자들은 21명 모두 교육과정을 시작하기 전, TOPIK 5급(10명).6급(11명)에 해당하는 한국어 능력을 갖추고 있었으며,¹³⁾ 이후 20~40주에 이르는 통번역을 위한 한국어 교육과

13) 교육과정을 수료한 학습자의 한국어 능력은 교육과정을 시작하기 전, TOPIK 5.6급이라는 기준과 구술 면접이라는 비교적 간단한

정을 수료하였다. 학습자의 한국어 학습 경력을 살펴보면 21명 중 5명은 현지 대학에서 한국어를 전공한 학생이고 14명은 국내 대학 또는 어학당에서 2년 이상 한국어를 학습한 경험을 가지고 있다. 그리고 2명은 교포이거나 제 2언어로 한국어를 습득한 학습자이다. 한국어 능력에 대한 상한 기준이 별도로 마련되어 있지 않은 교육과정의 특성상 학습자 간 한국어 능력의 편차가 비교적 큰 학습자 군을 형성한다.¹⁴⁾

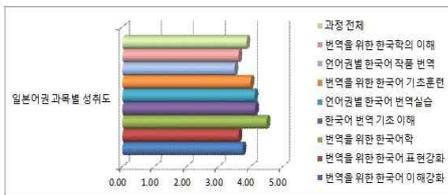
4.1 학습자의 성취도 평가 분석

학습자 성취도는 학습자가 교육과정을 통해 목적하는 학습 목표에 대한 성취 결과를 평가하는 것이다. 일반적으로는 시험이나 계속평가 등을 통해서 측정하지만 여기에서는 교육과정에 대한 평가를 목적으로 함으로 과목별로 학습자 스스로 과목별로 교육내용에 대한 성취 정도를 물었다.



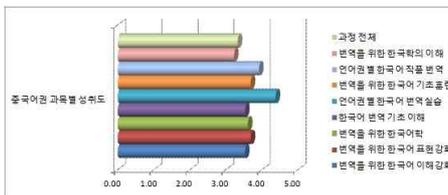
성취도는 매우 부족(1)에서 매우 만족(5)점 사이에서 과목별로 표시할 수 있도록 했다. 그 결과 전체 교육과정에 대한 학습자 스스로의 성취도는 3.6점으로, 이는 100%을 기준으로 72%에 해당한다. 학습자가 스스로 가장 많은 학습 성취도를 이루었다고 생각하는 과목은 '언어권별 한국어 번역 실습'으로 4.3(86%)이었다. 이는 학습자가 한국어 통번역을 목적으로 교육과정에 참여한 만큼 교육내용에서 언어권별 한국어 번역 실습 과목이 학습자 만족도가 높고, 그 결과가 학습자의 성취도 평가에까지 영향을 미친 것으로 보인다.

전체 학습자의 평가를 그래프로 보면 학습자들이 성취도를 높게 평가한 '언어권별 한국어 번역 실습' 다음으로는 정서 법과 문법교육 등을 포함하고 있는 '번역을 위한 한국어학' 과목에 대해 성취도를 높게 평가하였다. 가장 낮은 성취도를 보이는 과목은 한국 정치, 경제, 사회에 대한 교육내용을 포함한 '통번역을 위한 한국학1'의 이해로 전체 8개 과목 중 가장 낮은 3.4점(68%)이었다. 이를 다시 언어권별로 나누어 살펴보면 그 평가의 양상이 조금 다르게 나타난다.



일본어권 학습자의 평가만을 살펴보면 일본어권 학습자는 성취도 평가에서 가장 높은 성취도를 느낀 과목으로 '번역을 위한 한국어학'을 꼽았다. 그리고 '번역 기초 이해'를 두 번째로 꼽고 있어, 일본어권 학습자는 한국어에 대한 정확성을 확보하는데 의미를 두고 있으며, 통번역 목적이라는 점에서 번역 이론 학습에 그 의미를 두고 있음을 알 수 있다. 그리고 성취도를 가장 낮게 평가한 과목은 '언어권별 작품 번역'으로 아래 중국어권 학습자가 같은 과목에 대해 비교적 높은 성취도를 나타낸 것과는 큰 차이를 보인다.

중국어권 학습자의 성취도 평가를 보면 일본어권 학습의 평가와는 차이를 보인다. 중국어권 학습자는 '언어권별 한국어 번역 실습' 과목에서 가장 높은 성취도를 나타냈으며, 두 번째로 높은 성취도를 보인 과목 역시 '언어권별 한국어 작품 번역'으로 중국어권 학습자는 통번역의 정확성 또는 이론적 기초 학습보다는 실용적이고 결과물을 생산해 내는 교과과정에서 성취도를 높게 느끼는 것으로 나타났다. 그리고 전체 교육과정에 대한 성취도를 보면 일본어권 학습자가 중국어권 학습자보다 더 높은 성취도를 나타내고 있어 일본어권 학습자가 교육



절차를 통해 과정에 참여하였다.

14) 이는 교육과정에 대한 만족도와 난이도 조사에서 그 인식의 차이를 만들어내는 원인이 되기도 하였다.(4장 설문조사 결과 참고)

과정에 대한 더 높은 수용적 태도는 보였다.

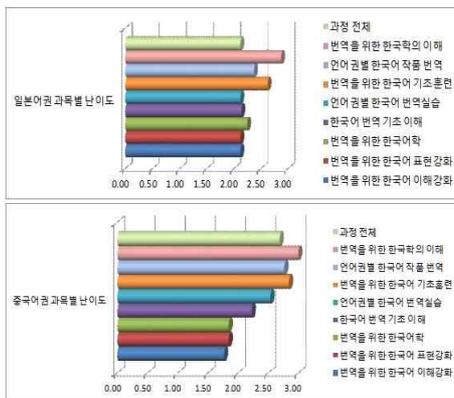
4.2 학습자의 난이도 평가 분석

학습자의 난이도에 대한 인식은 교육과정의 내용에 대한 적절성을 파악하고 학습자의 한국어 능력과 문화이해 능력에 대한 학습 강도를 이해할 수 있다는 점에서 그 의를 찾을 수 있다. 학습자에게는 과도하게 높은 난이도는 학습에 대한 욕구와 의지를 훼손할 수 있으며, 교사에게는 교과과정 운영에 있어 어려움을 가중시킬 수 있다. 이러한 점에서 교육내용에 대한 적절한 난이도 구성을 시도해야 하는데, 학습자를 통한 난이도 평가는 교육내용에 대한 난이도 조절에 좋은 지표로 활용될 수 있다. 아래 난이도 평가는 4점 척도로 하였는데 이는 난이도에 대한 질문에 '판단 유보'의 선택을 없애기 위한 것이다.

먼저 교육과정 전반에 대한 학습자의 난이도 평가를 보면 4점 척도에서 2.5점으로 난이도에 대한 인식은 비교적 안정적인 것으로 나타났다. 교육과정의 과목별의 난이도에서는 '번역을 위한 한국학의 이해' 과목이 가장 높은 3점으로 조사되었고, 한국어 고급과정의 읽기를 중심으로 구성된 '번역을 위한 이해 강화' 과목이 가장 낮은 난이도 평가를 받았다. 낮은 난이도는 1.9점 그리고 가장 높은 난이도는 3점으로, 학습자가 느끼는 8개 과목의 난이도 최대 편차는 27.5%이다. 그리고 과목간의 난이도 편차는 ±0.2로 5%를 넘지 않을 것으로 조사되었다.

난이도가 비교적 높은 과목을 보면 한국 사회에 대한 지식을 요구하는 한국학 과목 외에는 L2에 대한 기억력과 L2 다시쓰기를 연습을 포함한 '번역을 위한 한국어 기초 훈련'과 '언어권별 한국어 번역 실습' '언어권별 한국어 작품 번역' 등 연습과 실습과목이 위치하고 있다.

이를 다시 언어권별로 분류해서 살펴보면 일본어권 학습자의 특징으로는 '한국학'과 '번역을 위한 한국어 기초 훈련'을 제외한 6개 과목의 난이도가 2.0~2.3으로 큰 차이를 보이지 않는다는 점이다.

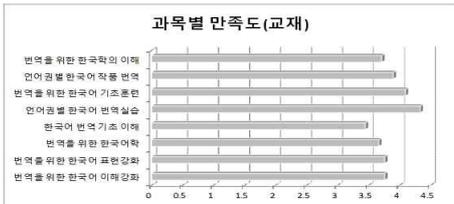


이에 반해 중국어권 학습자의 경우 난이도 편차가 크게 나타나는 특징을 보여준다. 특히 난이도 2.5가 넘는 과목이 8개 과목 중 4개 과목으로 일본어권 2개 과목과 비교되며, 난이도 2.0이하의 과목도 일본어권에서는 한 과목도 없었으나 중국어권에서는 3개 과목으로 과목 간의 난이도 편차가 크게 나타난다. 이러한 차이는 세 가지 면에서 원인을 설명해 볼 수 있다.

첫 번째는 학습자의 한국어 수준의 차이에서 오는 것으로 교실에서 교사의 학습자 평가를 보면 일본어권 학습자는 중국어권 학습자에 비해 한국어에 완성도가 높았다. 이런 점에서 일본어권 학습자는 전체적인 난이도를 균등하게 평가하였을 것이다. 그리고 두 번째는 학습자의 교육내용에 대한 수용적 태도의 차이를 들 수 있는데 중국어권 학습자에게 경우 교육내용에 대한 호불호가 분명한 태도를 보였으며, 반면에 일본어권 학습자의 경우 교육내용에 대해 수용적인 태도를 보였다. 마지막으로 교과과정에 대한 친숙성에 의한 차이로 설명해 볼 수 있는데, 중국어권 학습자가 난이도를 낮게 평가한 과목은 '한국어 이해 강화'와 '한국어 표현 강화' 그리고 '한국어학'으로 1.6~1.7의 낮은 난이도로 평가하였다. 이 과목은 모두 한국어에 대한 교육내용과 관련되며, 한국어 고급과정의 연장선에서 교과과정을 설계하고 있다는 점에서 중국어권 학습자에게 익숙한 교육내용으로 인식된 결과라 할 수 있다.

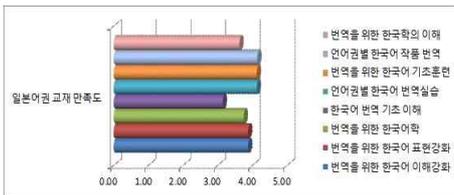
4.3 학습자의 교재구성 만족도 분석

만족도에 대한 평가는 학습자가 교육과정을 마친 후 교육과정 안에서 자신의 목표와 목적을 어느 정도 달성하였는지를 평가하는 성취도에 대한 평가와는 달리 교육과정을 통해서 학습내용과 학습 환경, 학습 조건 등에 대한 학습자의 만족도를 평가하기 위한 것이다. 이러한 평가 목적을 달성하기 위해 여기에서는 교재와 교사라는 두 가지의 구체적인 평가대상을 지정하였다.¹⁵⁾



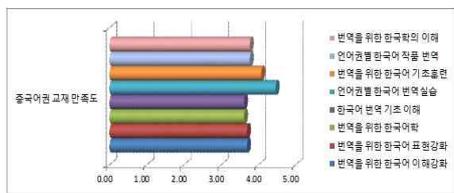
교재에 대한 만족도 평가를 보면 5점 척도에서 3.5(70%)~4.3점(86%)의 만족도를 보였다. 과목별 교재의 만족도에 대한 편차는 0.8점(16%)으로 비교적 안정적인 평가를 보였다. 교재구성에 대한 가장 높은 만족도를 보인 과목은 '언어권별 한국어 번역 실습' 교재로 교육과정의 특성으로 인해 전체 교육과정을 대표할 수 있는 과목이라는 점과 L1과 L2의 언어전환에 연습과

실습으로 구성되어 있다는 점이 교재에 대한 만족도를 높였다. 이에 반해 가장 낮은 만족도를 보인 교재는 '번역 기초 이론'으로 비록 교육과정에서 반드시 필요한 이론을 담고 있지만 학습자에게서는 낮은 만족도를 보였다. 하지만 과목별 만족도를 살펴보면 해당 교재의 구성의 문제로만 설명할 수는 없다. 낮은 만족도를 보인 과목의 교재를 보면 '번역을 위한 한국어학', '번역을 위한 한국학의 이해' 모두 교재 내용이 이론 중심으로 구성되어진 과목임을 알 수 있다.



교재 만족도의 결과를 언어권 학습자 집단으로 분류해서 살펴보면 일본어권 학습자의 교재 만족도는 80%를 넘는 4.0점 이상으로 평가된 과목이 3개로 '한국어 작품 번역', '번역을 위한 한국어 기초 훈련', '언어권별 한국어 번역 실습' 교재가 동일한 만족도를 보인다. 그리고 전체 8개 과목의 교재구성에 대한 평균 만족도는 두 언어권 학습자가 거의 동일한 수준을 보였다.

다만 일본어권 학습자는 성취도 평가에서와는 달리 '한국어 번역 기초' 과목의 교재에 대해서 낮은 만족도를 나타냈다.



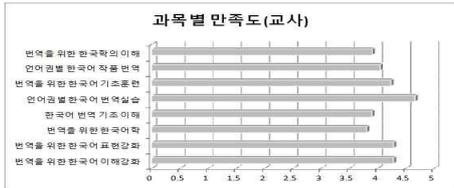
중국어권 학습자는 교재 만족도에서도 성취도 평가와 유사하게 '언어권별 한국어 번역 실습' 교재에 대한 만족도가 가장 높게 평가되었다. 그리고 성취도에서는 두 번째로 높게 평가된 '한국어 작품 번역'보다 L2의 기억력 훈련과 다시쓰기 연습을 포함한 '한국어 기초 훈련'의 교재구성에 대한 만족도를 더 높게 평가한 것은 작품 번역이 성취도에는 영향을 주었지만 교육내용에서는 번역을 위한 한국어 훈련이 유의미하였다는 평가로 볼 수 있다. 이 두 과목을 제외하면 6개 과목의 교재는 70~75%에 해당하는 비교적 고른 만족도를 보였다. 여기에서도 교육과정에 참여한 중국어권 학습자의 실용적인 교육내용에 대한 선호도를 볼 수 있다.

4.4 학습자의 교사 만족도 분석

15) 성초림(2014:372)에서는 국내 통번역대학원에서 한국어교육을 진행하는데 있어서 교재를 갖추고 있지 않음에 대해서 지적하고 안정적인 교육과정을 위해서는 한국어 말하기나 쓰기 등을 위한 교육 교재가 시급하게 개발되어야 한다고 적고 있다. 여기서 교재를 대상으로 한 이유는 한국어교육에서 통번역을 목적으로 한 한국어 교재가 많지 않아 교육과정에 맞춰 개발된 새로운 교재에 대해 학습자의 평가를 관찰하고자 하는 목적도 함께 가지고 있다.

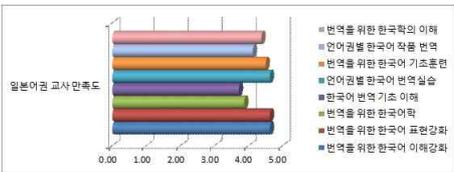
만족도 조사의 두 번째는 대상은 교사로 통번역이라는 특별한 목적을 가진 교육과정에서는 앞서 언급한 바와 같이 교육내용에 따라 다양한 자질을 갖춘 교사가 필요하다는 점과 교육내용의 범위가 넓고 다양한 교과과정이 운영된다는 점에서 교사의 만족도는 전체 교육과정에서 중요한 요소가 된다.

다만 교사에 대한 만족도는 학습자의 개인적인 선호도에 따라 다양하게 나타날 수 있기 때문에 교사의 개인적 자질과 결부시키는 것은 바람직하지 않다. 이러한 이유에서 교사 만족도에 대한 분석은 과목 만족도에 대한 보완적 자료로 그리고 전체 교육과정에 대한 기반으로서의 만족도를 살피는 지표로 삼는 것이 좋다.

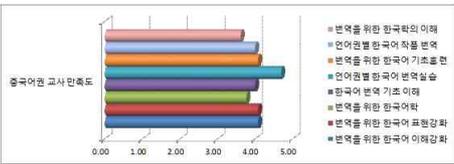


교사에 대한 만족도는 교재에 대한 만족도에 비해 높게 나왔으며 만족도 편차는 0.9점(18%)을 보였으며, 전체 학습자 평가에서 '언어권별 한국어 번역 실습' 과목의 교사에 대한 만족도가 가장 높게 평가되었다. 과목별 교사 만족도는 4.3의 교재 만족도 유사한 결과를 보여준다. 차이가 있다면 교재 만족도에서

가장 낮은 만족도를 보였던 '번역 기초 이해' 과목과 '번역을 위한 한국어학'의 순서가 바뀌어 교사 만족도에서 가장 낮은 만족도를 보였다. 하지만 전반적으로 이론 과목에 해당하는 3과목에서 교사 만족도 역시 낮게 평가되었다. 다만 일본어권 학습자의 교사 평가에서는 과목 난이도 평가에서 높게 나왔던 '번역을 위한 한국학의 이해' 과목의 교사 만족도가 중국어권 학습자의 평가에 비해 높게 나타났다. 그리고 전반적인 교사 평가는 일본어권 학습자에 높게 나타났다.



가장 낮은 만족도를 보였던 '번역을 위한 한국학의 이해' 과목의 교사 만족도가 중국어권 학습자의 평가에 비해 높게 나타났다. 그리고 전반적인 교사 평가는 일본어권 학습자에 높게 나타났다.



중국어권 학습자의 교사 평가에서는 교재 만족도와 과목별 성취도에서 높은 평가를 받았던 '언어권별 한국어 번역 실습' 과목이 높은 평가를 받았다. 이러한 점을 종합해 보면 중국어권 학습자의 두드러진 특징으로 실용적인 과목에 대한 선호도가 매우 높다는 것을 알 수 있으며 일본어권 학습자와는 달리 이론과목에 대한 동기부여가 높지 않다는 것을 알 수 있다. 이러한 점은 교재 개발과 교수법 개발 그리고 교과과정을 설계하는데 반영이 되어야 한다.

5. 결론

해외에서 간혹 만나게 되는 한국어 현지 통역은 통번역 수요자의 요구 수준에 못 미치는 경우도 있지만, 최근에는 상당한 수준의 한국어를 구사하는 통번역자를 쉽게 만날 수 있다. 또 국내·외에서 한국어를 배우고 있는 많은 학습자 중에는 한국어를 통해서 국제회의, 문학작품 등 전문적인 통번역사의 영역에 접근하고자 하고, 동시통역사의 언어 능력을 갖추고자 하는 학습자가 계속 늘고 있다.¹⁶⁾ 이러한 점에서 한국어교육은 고급 한국어 학습자가 통번역을 수행할 수 있는 언어 사용 능력을 교육하고, 통번역교육의 내용을 습득할 수 있도록 문화에 대한 이해와 해석 능력을 교육하는 전문성을 갖춘 한국어 교육과정을 개발해야 한다.

외국인의 통번역을 위한 한국어교육의 역할은 단순히 더 높은 수준의 한국어를 가르치는 것에 그치지 않는다. 특히 통

16) 통번역 목적 한국어교육은 외국인 한국어 학습자 대상의 조사에서 67%가 미래 자신의 업무로 영역으로 생각하고 있는 한국어와 통번역 능력의 기반을 다지고, 커뮤니티 통번역 수준에 도달할 수 있는 교육과정으로 구성하여야 한다.

번역을 위해 한국인의 정체성을 이해할 수 있는 수준의 한국문화에 대한 교육이 바탕이 되어야 한다. 그리고 한국어학에 서는 유창성을 확보하면서도 정확성을 담보할 수 있도록 발음, 어휘, 문법, 의미 등 다양한 한국어학 분야의 교육내용을 구성해야 한다. 이를 통해 교육내용의 구성은 학습자가 통번역 기능 습득을 할 수 있는 토대를 마련해 주어야 한다.

4장에서는 학습자 설문을 통해 언어권별 학습자의 요구의 차이를 엿볼 수 있었다. 이러한 학습자의 요구와 그 특성은 학습자에 맞는 교수 방법과 교재 개발에 반영이 되어야 한다.

이 외에도 통번역 목적 한국어교육은 기본적인 한국어교육 영역과 더불어 일부 전문 통번역교육의 영역이 중첩되어 있다는 점에서 교사의 외국어 숙달도와 통번역에 대한 이해도 중요한 교사의 자질이 된다. 이를 위해 언어권별 통번역 전공 교원과의 협력이 매우 중요하다. 그리고 이러한 교원 확보를 통해 학습자 모국어 자료의 적절한 난이도 통제를 수행하게 함으로써 학습자에게 한국어 통번역에 대한 자신감을 부여할 수 있는 교육을 진행해야 한다.

통번역 목적 한국어교육은 국내·외 한국어 학습자 모두에게 요구되고 있는 교육과정으로 아직은 부족한 교육내용을 보완해야 하고 다양한 교재도 개발되어야 하는 과제를 안고 있다. 그러므로 3장에서 언급된 교육내용을 외에도 더 다양하고, 좀 더 세밀한 교육내용을 구성할 수 있는 연구가 함께 진행되어야 한다.

지금까지 논의한 통번역 목적 한국어교육은 외국인으로 하여금 한국어 통번역에 접근할 수 있는 기회를 제공하고, 한국어교육의 새로운 시장을 창출하며, 향후 한국어와 한국문화, 한국사회의 경쟁력을 제고시킬 수 있는 글로벌 인프라의 확보라는 점에서 더 큰 중요성을 가진다.

■ 참고문헌 ■

- 고 암(2009). "통역번역대학원의 한국어 교육 연구: 중국인 학습자의 경우를 중심으로". 부산외국어대학교 석사학위논문.
- 김진아(2004). "통역번역상의 제 문제 : 한국어-중국어 통번역을 중심으로". 『중국학연구』 (중국학연구회) 27권 0호, 187-208.
- 김혜영(2009). "국어 번역 글쓰기의 연구". 고려대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- 성초립(2014). "국내 통역번역대학원의 한국어 교육 : 관찰과 제안", 『통번역학연구』 (통번역연구소) Vol.18 No.3, 361-376.
- 송혜정(2013). "한국어 통번역 과정". 『국제한국어교육학회 추계학술발표논문집』 (국제한국어교육학회), 285-289.
- 이민우(2012). "외국어로서의 한국어 통번역과정 개발 연구". 『한국어 교육』 (국제한국어교육학회) 23권 4호, 233-259.
- 이은진(2001). "외국인 근로자를 위한 한국어 통역 교육과정 개발 연구 : TV 뉴스를 중심으로", 상명대학교 석사학위논문.
- 임형재·송은정(2015). "외국인을 위한 통번역 목적 한국어 교육 연구 -중국어 화자의 한국어 통번역 교육현황과 교육내용을 중심으로". 『외국어로서의 한국어교육』 (언어연구교육원) 42권, 303-332.
- 장정윤(2011). "번역 교육 모형설계를 위한 고찰 -고급수준이상의 한국어 학습자를 대상으로", 고려대학교 석사학위논문.
- 정철자(2011). "통번역 교육: 교육과정 개발을 중심으로". 『통번역교육』 (이화여대통번역연구소)제 1호, 127-139.
- 정혜연(2010). "통번역능력체계-인지 및 신경심리학적 관점에서". 『독어학』 (독어독문학회) 제21집, 223-249.
- 최권진(2006). "통역을 위한 한국어 교수-학습 방법 연구". 『이중언어학』 (이중언어학회) 제32호, 349-379.
- Ammann, M./Vermeer, H. J. (1990): *Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Transtologie und Transtorik*. Julius Groos, Heidelberg, 12-35.

한국어 전공자의 커리큘럼 만족도에 관한 연구

权笔载 (广东白云学院 教授 经营学博士)

黄丙刚 (广东白云学院 副教授 文学博士)

I. 연구의 목적

한국어를 처음 접하는 학생들에게는 너무나 생소한 문자와 발음 그리고 어렵게 느껴지는 문법은 학생들에게 자칫 초기에 공부를 포기하는 성향을 보일수도 있다. 실제로 1학년을 마치고 2학년 초기에 한국어를 테스트 해보면 1년 동안 공부가 자신감을 갖게 된 중상위 그룹에 비해 하위 20% 내외는 포기한 것이나 다름없는 실력을 보이고 있다. 이는 한 개인의 주관적 성격이나 태도에 기반한 한국어의 어려움도 있겠지만, 학교마다 다양한 커리큘럼으로 인해 초기에 흥미를 잃고 포기하는 사례가 많음을 알게 되었다. 이러한 포기자의 성향을 분류하고 객관적인 데이터를 바탕으로 학년별 커리큘럼 조정을 통해 흥미를 유발하고 동기를 부여하는 방향으로 유도하기 위해 실증적인 조사에 목적을 두었다.

1. 연구의 방법 및 구성

본 연구의 목적을 효율적으로 달성하기 위하여 한국어 전공자들을 대상으로 심층분석을 하였다.

특히, 학년별 각 과목별로 어떤 영향요인이 학생들의 만족도에 영향을 미치는가에 초점을 맞추었다. 수집된 자료의 분석을 위해서 SPSS 통계패키지 19.0을 이용하였는바, 적용된 주요 분석 기법은 측도의 신뢰성 검증을 위해 변수의 구성 항목간 내적일관성 측정기법인 크론바하 알파(Cronbach's α) 분석기법, 측도의 타당성 검증을 하고 변수별 집중타당성, 판별타당성을 검증하기 위한 기법으로 탐색적 요인분석법, 그리고, 독립 및 매개변수와 종속변수간의 영향 및 조절효과를 파악하기 위해 회귀분석기법 등이다.

II. 이론적 배경

1. 커뮤니케이션으로서의 언어

현재 전 세계적으로 사용되는 언어는 약 5천개 정도라고 한다.이 중에 사용자가 1천명 이하인 언어가 1천여 개, 1만명 이하의 언어가 3천여개로 세계 언어의 절반 정도가 소수민족의 언어이다. 또한 사용자가 적어서 소멸할 위험에 처한 언

어는 3천여개가 넘는 다고 하는데, 이의 핵심 원인은 첫째 사용인구가 적다는 것이고 둘째 배움의 어려움이고 셋째 영어의 파워라고 한다.

위의 세 가지 관점 중 배움의 어려움으로 인해 언어가 점점 사라지고 있다는 것은 매우 안타까운 일이다. 언어는 배우는 사람이 흥미를 느끼며 쉽게 접근할 수 있어야 한다. 무엇보다도 커뮤니케이션으로서의 역할에 충실해야 한다. 미국의 커뮤니케이션학자인 메라비언(Meharabian, 1972)은 의사 전달을 전체 100%로 하였을 때 보디 랭귀지가 55%, 목소리가 38%, 말의 내용은 단지 7%를 차지한다고 하였다. 언어학자인 Birdwhistell(1952, 1970)과 Burgoon, Buller와 Woodall(1989), Ferraro(2006)은 메시지 전달의 60~70%가 비언어적 요소에 의한다고 주장하고 있다.

2. 전달율이 높은 비언어적 특성

언어의 특성과 관련하여 비언어적 의사소통이 훨씬 높은 전달율을 보여준다는 것은 의사소통에 있어서 더욱 중요하게 다루어야 한다는 것을 의미한다. 언어는 성장하면서 스스로 학습하는 자연스러움이 가장 바람직하지만, 비언어적인 특성은 상황과 환경, 태도에 따라 표현의 방법을 달리하는데 이와 관련하여 그 동안 다수의 연구가 있었다.

이주섭(2005)은 3가지로 비언어적 표현을 제시했는데, 첫째, 비언어적 표현은 언어적 표현을 대체, 보완 및 강조, 규제, 반복함으로써 소통하게 될 의미의 효과를 높이는 역할을 한다. 둘째, 비언어적 표현은 감정과 정서를 표현하는데 중요한 역할을 한다. 셋째, 비언어적 표현은 의사소통 참여자들의 관계에 대한 부가적인 정보를 소통하게 한다. 의사소통에서는 내용 메시지와 더불어 관계 메시지가 훨씬 강하게 작용하는 경우가 많은데 이 관계 메시지를 소통하는데 비언어적 표현이 많은 역할을 한다고 했다. 또한, 이창덕 외(2010)는 비언어적 표현이 언어적 메시지에 수반되어 의미를 보강하거나 강조하고, 명료하게 해주며, 비언어적 메시지는 언어적인 메시지의 의미와 모순되는 의미를 전달할 수 있다고 하였다. 그리고 비언어적 표현으로 언어적 메시지가 반복될 수 있고, 언어적 메시지를 대신하고 화맥을 조절하는 기능을 한다고 하였다. 결과적으로 비언어적인 요소는 의사소통의 기능으로써 대단히 중요한 기능을 하고 있다는 것을 알 수 있다.

3. 만족에 관한 선행연구

Oliver(1997)는 만족이란 ‘자신의 욕구가 얼마나 채워졌는지에 대한 소비자의 반응/판단’이라는 총체적인 정의를 제시하며, 동시에 이 정의에 대한 만족개념이 분석수준에 따라 여러 형태를 나타낼 수 있음을 강조하고 있다. Zeithaml and Bitner(1997) 등은 고객들의 만족 반응을 군집화된 사회차원, 산업차원, 기업차원 수준에서부터 개인차원 수준의 만족을 생각할 수 있으며, 개인차원 수준의 만족은 한 거래시점에서의 만족에서부터 장기적인 관점에서의 만족이라는 연장선상에서 생각될 수 있다고 하였다.

Parasuraman et al.(1994) 등은 거래 특유적 고객만족은 고객의 욕구와 기대에 부응하여 제품 또는 서비스의 재구매가 이루어진 후, 그 결과가 자신의 욕구와 기대에 일치된 상태라고 정의하며, 이는 서비스 품질, 제품 품질, 그리고 가격에 대한 평가의 함수라고 하였다.

Spreng, Mackenzie and Olshvsky(1996) 등은 제품 또는 서비스 경험에 정서적 반응으로써 감정적 상태의 만족으로 정의하였으며, Engel and Blackwell(1982) 등은 사전신념과 선택대안의 일치여부에 대한 평가로 인지과정 이후 형성되는 소비자의 평가로 개념적 정의를 하였다.

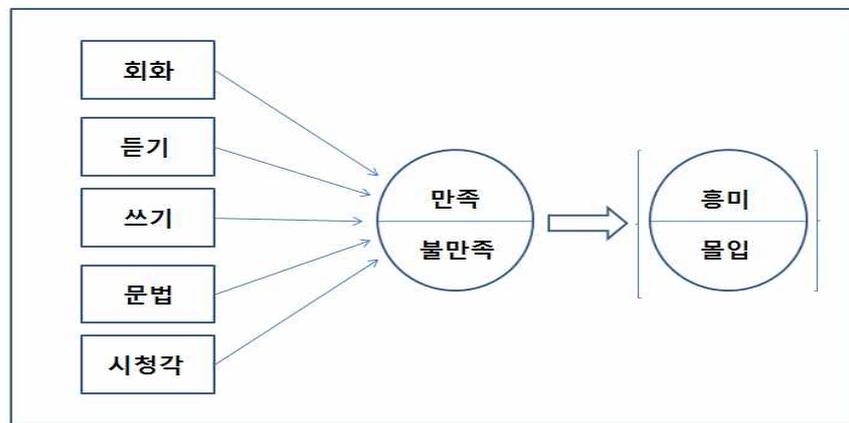
Ⅲ. 연구모형 및 가설의 설정

1. 연구모형

커리큘럼의 구성은 학생들에게 비모국어로서의 접근에 있어 거부감을 줄이고 쉽게 공부할 수 있는 바탕을 제공하고 또한 흥미를 유발하여 지속적으로 한국어 공부를 할 수 있도록 하는데 반드시 필요한 내용으로의 구성을 의미한다.

본 연구는 학년별로 커리큘럼의 요소를 적용하여 현재 진행되어온 커리큘럼이 첫째, 학생들에게 배움의 욕구가 유발되는지에 대해 주안점을 두었으며, 둘째, 과목별 만족도의 척도에 따라 어떤 긍정적인 작용의 결과로 나타나는 것과 셋째, 결과에 따른 흥미로움의 진행 정도가 공부에 대한 몰입의 과정까지 연결되는가 대해 관찰하고자 하였다. 이의 내용을 바탕으로 학년별 커리큘럼의 만족에 미치는 영향변수를 바탕으로 한 연구모형을 설정하였다.

<그림 1> 연구모형



2. 연구가설

가. 회화 과목에 관한 가설

외국어를 처음 배우는 사람은 누구나 외국어를 배우는 나라에 관심이 많다. 그 나라를 여행하고 싶고 그 나라 사람들과 대화하고 싶고 그 나라의 문화에 대해 알고 싶어 한다. 그렇다면 그 나라에 대한 관심은 언제부터 있었을까?

한국어를 전공자들이 한국을 처음으로 알게된 시기를 초등학교라고 대답하였다. 이는 전체(113명) 응답자의 60.2%를 차지할 정도로 한국이란 나라에 대해 대단히 빨리 인지하고 있었다는 것을 의미한다.

따라서 본 연구에서 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설 1 : 회화 과목은 학습에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

나. 듣기 과목에 관한 가설

한국이란 나라에 대해 처음으로 알게 된 것이 초등학교인데, 그럼 무엇을 통해 한국을 알게 되었느냐는 물음에 가수라고 대답이 59%를 차지하고 있는데, 이는 가수의 외모가 영향을 받았겠지만 무엇보다도 그 가수가 부르는 노래를 많이 듣고 따라하면서 점점 심취하는 과정을 겪었을 것이라는 행동을 유추할 수 있어 다음과 같은 가설을 도출하였다.

가설 2 : 듣기 과목은 만족에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

다. 쓰기 과목에 대한 가설

한국어를 공부하는데 문법 다음으로 어려운 공부과 쓰기이다. 쓰기 공부는 한국인들도 혼란스러운 맞춤법이 상당히 많다. 또한, 처음부터 한국어의 다양한 표현을 음미하는 깊이로 빠르게 도달하기 쉽지 않지만, 정형화 되고 한정된 틀 속의 범주에서는 한국인 못지 않게 쉽게 접근할 수 있을 것으로 추정하여 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

가설 3 : 쓰기 과목은 만족에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

라. 문법 과목에 대한 가설

외국인들이 가장 어려워 하는 과목이 한국어 문법이다. 특히 중국인은 모국어의 문법과 너무 다른 구조로 인해 한국어 문법을 매우 어려워 한다. 그러나 처음에는 어려워 하던 문법도 1년 정도 공부하고 나면 완전하진 않지만 일반적인 표현을 하는데는 아무런 지장을 주지 않을 정도로 활용하는 것을 많이 볼 수 있다. 이러한 관점에서 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설 4 : 문법 과목에 만족에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

마. 시청각 과목에 대한 가설

여타의 과목보다는 학생들에게 쉽게 흥미를 유발한다는 관점에서 시청각 과목은 학생들이 거부감이 별로없는 과목이다. 따라서 본 연구에서 다음과 같은 가설을 유추할 수 있었다.

가설 5 : 시청각 과목은 흥미를 유발하는데 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

IV. 관련변수의 측정 및 실증자료 분석과 해석

1. 관련변수의 측정

본 연구에서 설정한 가설을 검증하기 위해 이용된 변수들을 측정하기 위한 척도들은 기존의 연구에서 신뢰성과 타당성이 입증된 척도들과 본 연구에 필요한 요소들을 적합하게 재구성하여 사용하였으며, 전혀 그렇지 않다 - 매우 그렇다의 7점 리커트 척도로 이루어졌다.

2. 표본의 특성

본 연구의 실증분석 결과 응답자집단의 특성은 다음과 같다. 전체 113명에는 당일 출석한 학년별 인원 전체를 대상으로 했으며, 성별의 경우는 언어를 공부하는 특성상 여자가 남자에 비해 월등이 많은 98.6%로 나타났다. 응답자의 출신지역은 광주 18.6%, 부산 11.5%, 산토우 8.8%, 메이조우 10.6%, 기타 50.5%로 지역의 광대함으로 특정 지역의 쏠림 현상은 없었다. 혈액형의 경우 O형이 39.8%로 가장 많았으며, 이는 학년별 교차분석에서도 공통적인 현상으로 나타났다.

3. 신뢰성 및 타당성 검증

가. 신뢰성 검증

본 연구에서 측정하고자 하는 변수들을 측정하기 위해 이용된 항목들이 변수들을 제대로 측정하고 측정항목간 관련성을 알아보기 위해 신뢰성 분석과 타당성 분석을 실시하였다. 먼저 측정항목의 신뢰성을 평가하기 위해서는 가장 일반적으로 사용되어지는 내적일관성(internal consistency reliability)의 정도를 측정하는 방법을 사용하였다. Nunnally(1978)에 따르면 탐색적인 연구분야에서는 일반적으로 Cronbach's Alpha값이 0.5-0.6, 기초연구(basic research)에서는 0.8이상, 그리고 응용연구(applied research)에서는 0.9-0.95 이상을 제안하였다. 본 연구에서도 Cronbach's Alpha값을 이용하여 측정된 변수들에 대한 신뢰성을 평가해본 결과 각 변수들의 Cronbach's Alpha값이 최소 0.7이상이므로 신뢰성에는 별 문제가 없는 것으로 나타났다.

<표 1> 신뢰성 검증

변 수	초기 항목수	최종 항목수	Cronbach's Alpha
회화	4	4	0.847
듣기	4	4	0.840
쓰기	4	3	0.806
문법	4	4	0.803
시청각	4	4	0.813
만족	5	3	0.818
불만족	3	3	0.730

나. 타당성 검증

‘타당성(validity)’은 검사도구가 측정하고자 하는 것을 얼마나 충실히 측정하였는가, 검사점수가 검사의 사용 목적에 얼마나 부합하느냐의 문제로, 검사도구 목적의 적합성에 해당된다(성태제, 2002: p. 36).

본 연구에서 설정한 변수들이 각각의 차원들을 제대로 반영하고 있는가에 대한 타당성 검증을 하기 위해 요인분석을 실시하였다. 요인분석은 각 변수별로, 독립변수와 종속변수별로 그 구성차원의 집중타당성과 판별타당성을 검증하기 위해 탐색적 분석으로 수행되었다. 따라서, 요인추출방법은 주성분 방법을 이용하였으며, 요인간의 독립성을 확인하기 위해 직각회전방법을 이용하였다. 이 때 평가기준으로서 요인적재값은 0.5이상을 설정하였다. 그리고, 고유값(Eigen Value)도 1 이상인 경우를 요인으로 추출하도록 하였다.

<표 2> 각 항목들이 요인분석을 하기에 적정한가를 나타내는 KMO값은 0.911로 나타났고, 각 요인들의 회전후 설명력은 64.15%로 나타났다. 분석결과를 통해 알 수 있듯이 독립변수들을 측정하기 위한 항목들이 측정하고자 하는 특정요인에서의 요인적재량이 0.60이상으로 나타나 요인내에서는 집중타당성이 확보되었고, 비 관련 요인에 대해서는 0.50이상을 초과하는 요인적재량이 없으므로 판별타당성이 확보 되었다.

<표 2> 독립변수에 대한 요인분석

측정항목	회화	듣기	쓰기	문법	시청각	공통성
회화1	.757	.465	-2.40E-02	-.225	.486	.693
회화2	.806	.400	-1.87E-03	-.340	.489	.675
회화3	.767	.421	-2.23E-03	-.281	.421	.651
회화4	.785	.423	-4.704E-02	-.620	.433	.689
듣기1	.337	.754	-.230	-.308	.422	.701
듣기2	.455	.801	-.290	-.195	.421	.643
듣기3	-.146	.899	-.165	-.238	.451	.687
듣기4	-.155	.758	-.188	-.197	.489	.601
쓰기1	-.184	-5.71E-02	.554	-.199	-3.50E-03	.649
쓰기2	-1.87E-03	-4.40E-03	.601	-.174	-2.85E-02	.618
쓰기3	4.553E-02	-5.57E-03	.599	-.169	6.423E-02	.634
쓰기4		-5.30E-02	.778	-.295	8.534E-02	.609
문법1	-5.71E-02	-4.81E-02	-.327	.554	-.105	.587
문법2	-4.70E-02	6.553E-02	-.125	.601	-.225	.567
문법3	-2.21E-02	-.299	-.236	.599	-.274	.555
문법4	-.430	-.189	-.134	.778	-.210	.614
시청각1	.454	.475	-.335	-.220	.771	.693
시청각2	.405	.380	-3.80E-02	-.435	.735	.658
시청각3	.492	.523	-2.91E-02	-.233	.765	.681
시청각4	.478	.424	-.203	-.205	.825	.663
KMO=0.911						
고유값	5.104	2.238	1.909	1.069	3.326	
분산율	20.568%	13.849%	9.521%	4.356%	15.874%	64.148%

종속변수에 대한 요인분석 결과를 보면 <표 3>에서 요인은 2가지로 추출하였다. 그리고, 요인들에 대한 KMO값은 0.855로 나타났고, 요인들의 회전후 총 설명력은 65.64%로 나타났다. 그리고, 각 요인내에서는 측정항목간 요인적재량이 0.60이상으로 나타나 요인내 집중타당성이 확보되었고, 그러므로 각 요인들 간에는 0.50이상으로 나타난 요인적재 값들이 없기 때문에 요인간 판별타당성이 확보됨을 알 수 있다.

<표 3> 종속변수에 대한 요인분석

측정항목	만족	불만족	공통성
만족1	.850	.187	.543
만족2	.754	.247	.731
만족3	.685	8.731E-02	.712
만족4	.610	.354	.632
만족5	.784	.118	.527
불만족	.448	.514	.425
KMO=0.855			
고유값	3.628	1.003	
분산율	47.609%	18.032%	65.641%

4. 가설 검증

가. 회화 과목에 대한 관계 검증

본 연구에서 설정한 가설을 검증하기 위해 회귀분석을 실시하였다. 먼저 회화 과목에 대한 만족에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보았다. <표 4>에서 보여 지는 것처럼 회화의 경우 결정계수 값이 0.493으로 독립변수들이 종속변수의 분산 중 49.3%를 설명해 주는 것으로 나타나 회화가 만족을 49.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 유의수준 0.05에서 회화는 만족에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

따라서, 본 연구에서 회화는 만족에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 1은 채택되었다.

<표 4> 회화 과목이 만족에 미치는 영향

수업과목	구분	β	표준오차	t-value	유의확률
회화	(상수)	1.103	.231	4.783	.000
	회화	.752	.050	14.921	.000
$R^2=0.493, F=222.643, P=.000$					

나. 듣기 과목에 대한 관계 검증

다음으로 듣기 과목에 대한 만족에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보았다. <표 5>에서 보여 지는 것처럼 듣기의 경우 결정계수 값이 0.422으로 독립변수들이 종속변수의 분산 중 42.2%를 설명해 주는 것으로 나타나 듣기 과목에 대한 만족을 42.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 유의수준 0.05에서 듣기는 만족에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

따라서, 본 연구에서 듣기는 만족에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 가설2는 채택되었다.

<표 5> 듣기 과목이 만족에 미치는 영향

수업과목	구분	β	표준오차	t-value	유의확률
듣기	(상수)	1.053	.335	4.026	.000
	듣기	.694	.048	9.364	.000
$R^2=0.422, F=359.258, P=.000$					

다. 쓰기 과목에 대한 관계 검증

세번째 쓰기 과목에 대한 만족에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보았다. <표 6>에서 처럼 쓰기의 경우 결정계수 값이 0.372으로 독립변수들이 종속변수의 분산 중 37.2%를 설명해 주는 것으로 나타나 쓰기가 만족을 37.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 유의수준 0.05에서 쓰기는 만족에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 6> 쓰기 과목이 만족에 미치는 영향

수업과목	구분	β	표준오차	t-value	유의확률
쓰기	(상수)	1.983	.369	5.362	.000
	쓰기	.387	.098	7.8265	.000
$R^2=0.372, F=299.254, P=.000$					

라. 문법 과목에 대한 관계 검증

네번째 문법 과목이 만족에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보았다. <표 7>에서 보여 지는 것처럼 문법의 경우 결정계수 값이 0.284로 독립변수들이 종속변수의 분산 중 28.4%를 설명해 주는 것으로 나타나 회화가 만족을 28.4%를 설명하는 것으로 나타났다. 유의수준 0.05에서 회화는 만족에 정(+)영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 7> 문법 과목이 만족에 미치는 영향

수업과목	구분	β	표준오차	t-value	유의확률
문법	(상수)	1.053	.335	4.026	.000
	문법	.694	.048	9.364	.000
$R^2=0.284, F=293.764, P=.000$					

마. 시청각 과목에 대한 관계 검증

다섯번째 시청각 과목이 만족에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보았다. <표 8>에서 보여 지는 것처럼 시청각의 경우 결정계수 값이 0.446으로 독립변수들이 종속변수의 분산 중 44.6%를 설명해 주는 것으로 나타나 시청각 과목이 만족을 44.6%를 설명하는 것으로 나타났다. 유의수준 0.05에서 시청각 과목은 만족에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 8> 시청각 과목이 만족에 미치는 영향

수업과목	구분	β	표준오차	t-value	유의확률
시청각	(상수)	1.128	.421	4.325	.000
	시청각	.702	.064	7.874	.000
$R^2=0.446, F=325.129, P=.000$					

본 실증연구에서 나타난 연구가설에 대한 전체적인 검증결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 연구가설에 대한 검증결과 요약

과목	연구 가 설			채택여부
	수업의 수준	→	만족	
회화	말하기	→	긍정	채택
	시간연장	→	긍정	채택
	수업의 재미	→	긍정	채택
	듣기의 수준	→	만족	채택
듣기	듣기의 원함	→	긍정	채택
	시간연장	→	긍정	채택
	듣기의 재미	→	긍정	채택
	쓰기의 수준	→	만족	채택
쓰기	쓰기의 원함	→	긍정	기각
	시간연장	→	긍정	기각
	쓰기의 재미	→	긍정	채택

문법	문법의 수준	→	만족	채택
	문법수업 원함	→	긍정	기각
	시간연장	→	긍정	채택
	문법의 재미	→	긍정	기각
시청각	시청각의 수준	→	만족	채택
	시청각의 원함	→	긍정	채택
	시간연장	→	긍정	채택
	시청각의 재미	→	긍정	채택

VI. 결론

1. 맺음말과 한계점

학생들의 만족도에 따른 결과는 한국어를 배우고자 하는 학생들의 공통된 열정이 반영된 것이라는 데는 의심의 여지가 없다.

대학은 특정 과목에 편중된 교육을 할 수 없지만, 자체적으로 수업시수를 조절할 수만 있다면 만족도가 높은 과목일수록 수업시간을 늘려 흥미와 몰입도를 높임으로써 저학년 학생들에게 한국어가 어려워 쉽게 포기하지 않도록 유도하는 것은 대단히 중요하다.

모두가 1등을 할 수는 없지만, 대부분이 만족하는 교육은 만들 수 있다. 이는 교육자의 열정과 학생이 만들어 가는 대학의 바람직한 모습이다.

각 대학 한국어과마다 다양한 특성을 가지고 있지만, 특성에 변화를 주기가 쉽지 않다. 그리고 한번 서열이 정해지면 그 서열을 뛰어 넘기 또한 어렵다. 따라서 한번 정해진 커리큘럼은 학생들의 편의성 보다는 교수들의 이해관계에 따라 고정화되는 경향이 강하다. 이는 심층적으로는 동의하지만 실제로 변화를 보이기에는 쉽지 않다 보니 처음 만들어진 커리큘럼이 마치 표준화 인양 관습적으로 반복되는 경향이 있는데 그 피해는 학생들이 겪는다.

시대가 변하면 언어 교육의 과정도 변해야 한다. 지금부터라도 교육의 관점이 학생들의 의견을 반영하는 쪽으로 변화되어야 한다.

본 연구의 한계점은 학교의 수준 편차를 고려하지 않고 특정 대학 학생들을 대상으로 하였다는 점이다. 따라서 모든 대학에 일률적으로 적용하기에는 어려움이 있다.

대학마다 특성을 고려해 자체적인 연구를 많이 해야 한다. 외국어 교육은 접근성, 자극, 동기유발, 흥미로 이어지도록 하는 과정이 중요하다. 한국어의 접근이 처음부터 어렵게 느껴지면 학생들은 심리적 거부반응을 먼저 갖게 된다. 저학년 일수록 커리큘럼에 더 많이 신경 써야 하며, 매년 신학기 입학과 동시에 신입생과 재학생을 대상으로 반복적인 조사가 이루어져 학생들이 한국어 공부에 몰입할 수 있도록 더 연구되어야 한다.

■ 참고문헌 ■

- 교육과학기술부(2009), *고등학교 교육과정 해설-화법과 작문1*, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2011), *국어과 교육과정, 화법과 작문1*, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2011), *화법과 작문1, 비상*.
- 교육과학기술부(2011), *화법과 작문1, ㈜미래엔*.
- 교육과학기술부(2011), *화법과 작문1, 지학사*.
- 교육과학기술부(2011), *화법과 작문1, 천재교육*.
- 이병혜(2008), 비언어 커뮤니케이션 교육에 관한 연구, 한국스피치커뮤니케이션학회 학술대회 자료집, 한국소통학회.
- 이주섭(2005), 듣기·말하기 교육에서의 비언어적 표현 지도 방안, 청람어문교육, 31집, 청람어문교육학회, 101-121.
- 이현경 (2006). 비언어 전달행위가 커뮤니케이터 공신력 평가에 미치는 영향. 광운대학교 대학원 박사학위논문. 이창덕(2010), *화법교육론*, 서울: 역락.
- 조규락(2011), 교사의 비언어적 의사소통 행동이 학생의 수업 참여도와 학업 성취도 도움에 미치는 영향, 정보비디어 연구, 17, 한국교육정보미디어학회.
- 채아라(2012), 비언어적 의사소통의 효율적인 교육 방안 연구, 국어교과교육연구21,
- Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavioral Research Methods and Instruments*, 1.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. CA: Wadsworth Publishing Company.
- Andereassen, T. W. and B. Lindestad, "Customer Loyalty and Complex Services," *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 9(1), pp. 7-23 (1998)
- Babin, B. J. and M. Griffin, "The Nature of Satisfaction: An Updated Examination and Analysis," *Journal of Business Research*, Vol. 41, pp. 127-136 (1998)
- Baker, D. G. and A. Parasuraman, "The Influence of Store Environment on Quality Inferences and Store Image," *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 22(Fall), pp. 328-339(1994).
- Bendapudi. N. and L. L. Berry, "Customers' Motivations for Maintaining Relationships with Service Providers," *Journal of Retailing*, Vol. 73(1), pp. 15-37 (1997).
- Barsky, J, *World-Class Customer Satisfaction*, Irwin Professional Publishing, BurrRidge, IL,(1994).

중국인 한국어 학습자의 종성 습득의 이해

—음의 길이의 측면에서—

윤은경 (대구사이버대학교)

1. 연구 배경 및 목적

주지하다시피, 중국인 한국어 학습자의 종성 습득의 어려움에 대한 논의는 지금까지도 지속되고 있다(윤은경, 2013). 어두초성 위치의 한국어 폐쇄음은 ‘폐쇄-지속-과열’의 3단계의 조음적 특징이 있고, 발생유형에 따라 평음, 경음, 격음의 삼지적 상관속의 특징을 보인다. 그러나 어말에서는 음절구조제약으로 인해 마지막 조음 단계인 ‘과열’의 단계가 생략되는 미과/불과현상으로 인해, 어두초성에서 각각의 조음 특성을 가지고 조음이 되는 장애음들이 중화가 되어 제 음가를 잃게 된다. 이러한 음성·음운적 특징으로 인해 외국인 학습자들이 한국어의 종성을 정확하게 습득하는 데 어려움이 따른다. 더 나아가 모국어에 장애음 종성이 존재하지 않는 언어권 학습자들의 어려움은 더욱 가중된다.

학습자들의 언어 실태를 살펴보면, L1과 L2의 음절구조제약으로 인해 종성이 탈락되는 오류(예, ‘한국어’ *[한구어]), 비음 종성의 교체 [ㄴ] → [ㅇ] (예, ‘~한다는’ *[한다능], 모음의 장음화로 인해 개음절이 되는 오류(예, ‘읽기’ *[이:끼]), 종성의 음의 길이에 의한 자음 삽입 등의 오류(예, ‘흑이’ *[흑기/흑끼])에 대한 논의로 주제를 압축할 수 있다. 본고에서는 한국어 종성에 위치할 수 있는 [ㅂ, ㅈ, ㄱ, ㅁ, ㄴ, ㅇ, ㄹ]의 7개의 자음 중에서 연구개 폐쇄음 [ㄱ]을 대상으로 음의 길이의 측면에서 자음을 음성학적 측면에서 접근해 보고자 한다. 예컨대, (C)VC.V의 음절구조를 갖는 ‘흑이’가 MOP(Maximal Onset Principle)에 의해 종성이 후행하는 모음으로 자리를 이동하는 연음화 현상이 발생하였음에도 여전히 *[흑기/흑끼]와 같이 종성에 폐쇄음이 존재하는 것처럼 지각되는 현상을 살펴보고자 한다. 아울러 V.CV의 구조에서 1음절에 음절꼬리가 없는데도 불구하고, 2음절 자음의 음의 길이로 인해 종성에 [ㄱ]이 삽입되어 1음절이 중음절이 되는 VC₁.C₂V의 음절구조로 지각되는 현상에 대해 탐구해 보고자 한다(예, ‘세기’ *[섹기/섹끼]). 이러한 측면에서 본 연구는 연구개 폐쇄음 [ㄱ]의 음성학적 실현을 통해 분절음의 음의 길이가 분절음 수의 지각에 미치는 영향에 대해 살펴보는 것을 연구 목적으로 삼는다.

2. 선행연구

한국어 폐쇄음의 음향적 특성으로서 음의 길이, VOT, 음의 높이의 측면에서 많은 연구가 되었다. 특히 폐쇄음뿐만 아

나라 이웃하는 모음의 음의 길이에 대한 상관관계 연구로 표진이(1975), 지민제(1993), Oh & Johnson(1997), 배재연·신지영·고도홍(1999), 박희정·신혜정·양병곤(2002), 양순임(2005, 2006, 2010), 정현성(2008) 등이 있다. 본고에서는 어중위치의 폐쇄음에 대해서만 다루기로 한다.

2.1. 선/후행하는 모음의 길이

위의 선행연구의 연구 결과에 따르면, 폐쇄음에 선행하는 모음의 길이는 평음이 가장 길고 경음과 격음 앞에서 짧아진다. 그리고 선행하는 모음뿐만 아니라 후행하는 모음의 길이에서도 차이가 난다. 지민제(1993)¹⁾는 이러한 모음의 음의 길이의 차이에 대한 설명으로 파열 단계 이후에 모음이 안정구간을 가지기까지의 전이구간이 기(aspiration)로 나타나기 때문이라고 보았다. 한편 평음에 선행하는 모음의 길이가 긴 것에 대해 박희정 외(2002: 181)는 후행하는 유성음화된 폐쇄음을 발음하기 위해서는 무성음일 때보다 유성음을 발화할 때 성대 근육을 더 활발하게 활동해야 하므로 선행 모음을 미리 길게 발음하는 것으로 보였고,²⁾ 양순임(2005)은 경음이나 격음 앞의 선행 모음의 길이가 짧은 이유로 자음의 후두 긴장성으로 인해 선행 모음을 위한 성대 긴장을 오래도록 지속하기 어렵기 때문이라고 밝혔다.

2.2. 폐쇄지속시간

신지영(2011)에 의하면, 폐쇄지속시간은 경음>격음>평음의 순으로 나타났다. 경음이나 격음에 비해서 평음의 폐쇄지속시간이 현저하게 짧다. 조음의 위치 측면에서 보았을 때 연구개음이 양순음이나 치조음에 비해 폐쇄구간이 매우 짧다. Hardcastle(1973, 배재연 외 1999: 145에서 재인용)에서 지적한 바와 같이 “연구개음의 조음에서 조음체가 되는 혀몸의 움직임이 치조음의 조음을 위한 혀끝이나 양순음의 조음을 위한 두 입술에 비해 느리기 때문인 듯하다.”

2.3. VOT

평음은 어중에서 폐쇄구간 내에서 유성음으로 실현되므로 VOT는 측정의 대상이 되지 못한다(신지영 2011). 배재연 외(1999)에서 폐쇄음의 VOT는 격음>경음의 순으로 나타났고, 폐쇄음과 후행모음의 평균 길이는 경음>평음>격음의 순으로 나타났다. 격음에 후행하는 모음의 길이가 짧아진다는 점과 VOT와 후행하는 모음의 길이 사이에 반비례 관계가 성립된다는 점에 주목할 만하다. 대체로 조음위치가 양순음에서 연구개음으로 갈수록 VOT가 길어진다.

3. 실험

3.1. 피험자

본 실험에 참여한 중국인 고급 한국어 학습자들은 총 13명이다. 참가자 대부분은 서울 소재 한 대학원의 석사 1학기

1) 선행모음 대 자음의 길이 비율은 ‘에테’에서 약 0.55였고, ‘에떼’에서는 약 0.25로 나타났다.

2) 필자들은 이러한 현상에 대해 ‘조음예기현상’이라고 명명하였다.

생이고, 한 명은 박사 과정생이었다. 그들 중 11명(남:여=10:1)은 한족 출신이고, 2명(남:여=1:1)은 중국동포이다. 평균 연령은 25.2세(24~28세), 한국어교육 경력은 2.6년(1~5년), 한국 거주 기간은 2.7년(1~6년)이다. 그리고 이들은 광둥성, 북경, 산서성, 상해, 시안, 신장, 어저우, 연길, 옌진, 잠춘, 하북성, 후베이 출신이다.

3.2. 실험 방법 및 절차

3.2.1. 음소 지각 실험

실험에 참여한 13명의 피험자들에게 신문 기사를³⁾ 낭독하도록 하여 praat 5.4.03 버전에 헤드셋 마이크로 직접 wav 파일로 저장하였다. 저장된 음성들을 필자가 듣고 연구개 폐쇄음 [ㄱ]이 있는 부분을 추출하여 wav 파일로 저장하였다. 100개의 음성 자료 중에서 정확하게 발음한 것은 44%, 부정확하게 발음된 것이 56%의 비율을 차지했다. 이 음성 자료들을 프랏 스크립트를 사용하여 랜덤으로 섞은 뒤 2번씩 재생되도록 하였다. 한국인 청자는 한국어 교육 경력이 없는 30-40대 여성 2명과 30대 남성 1명이었다. ISI는 8초를 두어 청자들이 시료를 듣고, 들리는 대로 응답지에 한글로 전사하도록 요구하였다. 실험을 준비하고 마치는 데 약 25분 정도 소요되었다.

3.2.2. 음성 분석 방법

음성 분석을 위해 어중위치에 있는 연구개 폐쇄음에 선행하는 모음의 길이, 폐쇄 구간, VOT, 선행모음과 자음의 길이의 비율(ratio)을 측정하였다. 그러나 어중초성에서의 폐쇄음은 유성음화가 되어 VOT를 측정하는 것은 의미가 없다. 따라서 ‘혹이’에서 [호기]의 [ㄱ]의 VOT를 측정할 수 없어 분석 결과에서 제외하였다. 그러나 중국인 한국어 학습자들이 ‘혹이’를 [혹기]처럼 발음하는 경우 평음이 삽입되는 것으로 지각되는 음성 자료들에서 어두초성의 평음과 유사한 VOT가 관찰되는 경우가 있어 측정값을 입력하였다. 정현성(2008)은 폐쇄음의 음운환경이 후행하는 모음에 영향을 미친다고 하였으나, 본 논문에서는 선행연구와 같은 통제된 단어 목록을 읽는 것이 아니라 신문 기사를 낭독하는 것이어서 운율경계로 인한 문말장음화로 인해, 후행 모음이 영향을 받는다고 판단하여 본 실험에서는 이러한 측정값을 제외하였다.

4. 실험 결과

4.1. 학습기간에 따른 산출의 정확성

아래의 <표 1>은 한국어 원어민 3명이 듣고 평가한 중성 [ㄱ] 발음의 정확성을 퍼센트로 나타낸 것이다. 한국어 모어 화자 응답 간의 신뢰성을 평가하는 척도로서 크론바흐 알파계수(Cronbach Alpha Coefficient)는 $\alpha = .896$ 로 매우 높은 신뢰도를 나타냈다.

중국인 학습자들이 어느 정도의 정확성을 보이는지를 정답률에 따라 구분하고, 한국어 교육 기간과 비교해 보았다. 한국어 교육 기간이 길다고 해서 정확성이 그에 비례하지 않는 것으로 나타났다.

3) 동아일보 2016년 3월 14일자 신문 ‘인간’ 이세돌 3패 뒤 첫 승 “이기에만 세팅돼 무리수 둔 듯”에서 발췌.

<http://news.donga.com/Main/3/all/20160314/76975486/1>

<표 1> VC.V/V.CV의 음절구조 내 [ㄱ] 발음의 정확성

정답률	인원수	한국어 교육 기간
0%	3명(23.1%)	1.3 ~5년
~10% 미만	3명(23.1%)	2.5~4년
~25% 미만	1명(7.7%)	3.5년
~55% 미만	1명(7.7%)	2년
~75% 미만	3명(23.1%)	1.4~5년
100%	2명(15.4%)	* 재중교포

4.2. VOT 유/무에 따른 분절음의 지각

어중 폐쇄음의 VOT 유/무에 따른 한국인 청자의 분절음에 대한 지각을 비교한 결과가 아래의 <표 2>에 나타나 있다.⁴⁾ 평음이 모음 사이에서 유성음화가 되면 폐쇄구간 내에서 유성음으로 실현되어 VOT를 짚 수가 없다. 아래의 표에서 보면 VOT가 존재하지 않는 어중 폐쇄음은 80.8%로 유성평음으로 지각되는 비율이 높은 반면, VOT가 존재하는 어중폐쇄음은 평음이 삽입되어 ‘평음+평음’으로 지각되는 비율이 41.9%로 가장 높았다. 그 다음으로 평음이 36%로 나타났는데, 이때의 평음은 앞서 본 유성음화된 폐쇄음과 달리 어두초성의 무성음으로 지각되는 것으로 보인다. 즉, 한국인 청자들은 어중폐쇄음이 VOT를 갖게 될 경우 무성의 평음으로 지각되거나, 분절음인 평음이 하나 더 삽입되는 것으로 지각하는 경향이 있었다.

<표 2> 어중폐쇄음의 VOT 유/무에 따른 한국인 청자의 지각 비교

VOT 유/무	범주	빈도	퍼센트
무	평음	63	80.8
	평음+평음	14	17.9
	평음+경음	1	1.3
	소계	78	100
유	평음	80	36.0
	경음	16	7.2
	평음+평음	93	41.9
	평음+경음	32	14.4
	합계	222	99.5

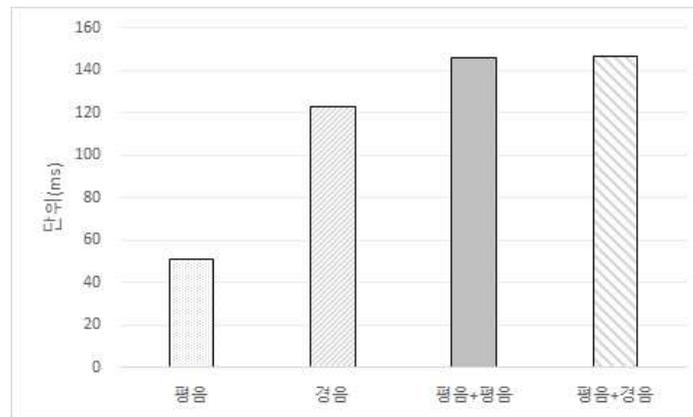
4.3. 폐쇄지속시간

아래의 <그림 1>은 전체 100개의 음성 자료 중에서 한국인 3명의 청자의 의견이 모두 일치한 자료(73%)들의 음성 산출 결과 중 폐쇄구간의 길이를 분석한 자료이다.⁵⁾ 폐쇄구간의 길이는 예측 가능한 대로 평음<경음<평음삽입<경음삽입의 순으로 길어지는 것으로 나타났다. 아래의 <그림 1>은 <표 3>의 결과를 그래프로 나타낸 것이다.

4) 응답 중에서 분절음이 존재함에도 불구하고 탈락한 것으로 파악한 1개(0.5%)의 결과는 실수로 보고 분석에서 제외하였다.

5) 2명만 의견이 일치한 경우는 25%, 세 명이 모두 다른 의견을 제시한 음성 자료는 2%가 있었다.

<그림 1> [ㄱ] 폐쇄구간의 길이 분석 결과



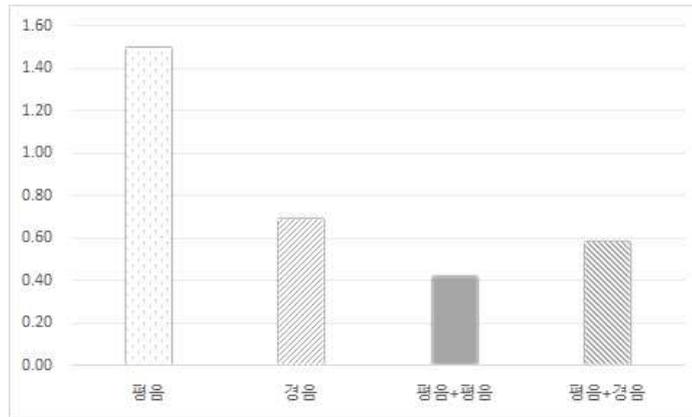
폐쇄음에 선행하는 모음의 길이는 음소가 1개로 지각된 경우에 평음은 경음보다 선행 모음의 길이가 짧고(82.3 vs. 95.6 ms), 폐쇄구간의 길이가 짧았다(51.3 vs. 123.0 ms). 음소가 2개로 지각되는 경우 역시 평음의 음의 길이가 짧았으나(67.9 vs. 94.0 ms), 폐쇄구간에서는 큰 차이를 보이지 않았다(145.6 vs. 146.37 ms).

일견에 위의 결과는 한국인 모국어 화자들을 대상으로 한 선행연구의 결과와 일치하지 않는 것처럼 여겨진다. 선행연구에서는 일반적으로 폐쇄음 앞에 위치하는 선행 모음의 길이는 평음이 경음보다 길고, 폐쇄구간은 평음이 경음보다 짧은 특징이 있었다. 그런데 본 실험에 참여한 L2 화자들의 산출 결과에서는 평음이 경음보다 선행하는 모음의 길이가 긴 것으로 보인다. 이러한 차이는 화자 간의 발화 속도에 차이가 나기 때문이다. 따라서 본 실험과 같이 긴 내용의 신문 기사를 낭독한 발화 자료는 학습자의 언어적 수준에 따라 발화 속도에 차이가 나므로, 기존의 통제된 단어 목록을 읽는 실험과 달리, 측정된 선행모음 길이의 절댓값보다는 선행 모음 대 자음의 길이의 비율을 살펴보는 것이 더 정확할 것으로 사료된다.

4.4. 선행 모음 대 자음의 길이 비율

분석 결과 예상대로 평음이 경음보다 선행 모음의 길이가 월등히 긴 것으로 나타났다. 음소가 1개의 평음으로 지각되는 경우 선행모음과 자음의 길이 비율은 1.50, 경음은 0.70으로 나타났다. 한편 음소가 2개로 지각되는 경우 평음 삽입(평음+평음)은 0.43, 경음 삽입(평음 + 경음)은 0.59의 비율을 나타냈다. 경음삽입의 경우 평음삽입보다는 모음의 길이가 길게 나타났으나, 평음으로만 지각되는 경우보다는 훨씬 짧은 것으로 보인다. 이는 선행연구의 결과를 뒷받침하는 결과로 폐쇄음에 선행하는 모음의 길이는 평음이 경음보다 긴 것으로 나타났다. 이 자료를 그림으로 나타내면 아래의 <그림 2>와 같다.

<그림 2> 선행모음 대 자음의 길이 비율 비교

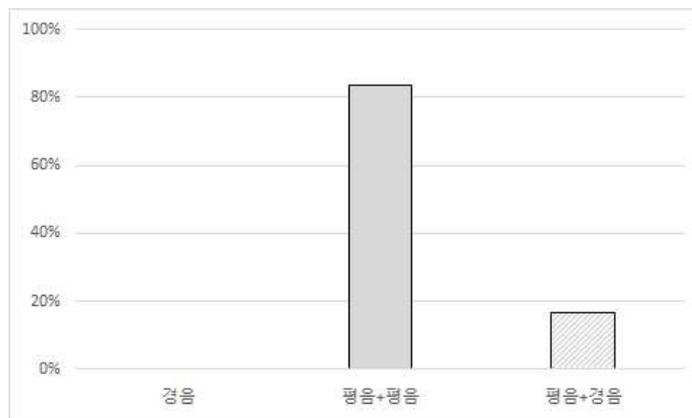


4.5. VC.V vs. V.CV 음절구조의 차이에 따른 오류의 양상

위의 자료를 좀 더 세분화하여 전체 시료 중 56%에 해당하는 학습자 오류에서 1) 연구개 폐쇄음 [ㄱ]의 종성이 후행하는 모음 사이에 하나의 분절음이 더 지각되는, 즉 삽입되는 것처럼 지각되는 경우는 전체 오류 중 64.9%를 차지했고, 어두초성의 C₂의 자음이 선행모음에 후행하는 음절꼬리의 위치에 음소가 하나 더 삽입된 것으로 지각되는 경우는 전체 음소 개수 중에서 33.3%를 차지했다. 중국인 학습자가 발화한 V.CV의 음절구조의 음성을 듣고 한국인 청자들에게 받침이 있는 것처럼 지각된다는 것은 매우 흥미롭다.

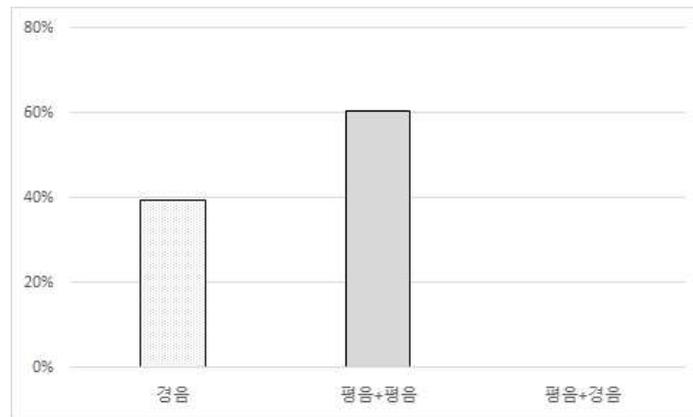
또한 학습자 오류 중에서 ‘이끼계’의 예와 같이 *[이끼계, 익끼계, 익끼계] 중 하나로 발음한 오류의 비율은 경음 오류가 84%, 평음 삽입(평음+평음)이 16%, 경음 삽입(평음+경음)의 예는 없었다.

<그림 3> VC.V 음절구조에서의 [ㄱ] 오류 양상



한편 VC.V의 음절구조, 예컨대 ‘익이’의 경우 *[이끼, 이기, 익끼]의 오류의 중 경음 오류는 발견되지 않았고, 경음 삽입이 39%, 평음 삽입의 비율은 61%에 해당했다. 전체적으로 오류의 양상을 보았을 때 한국인 청자들이 듣기에는 평음이 하나 더 삽입된 것으로 지각되는 경우가 많다는 것을 알 수 있었다.

<그림 4> V.CV 음절구조에서 [ㄱ] 오류 양상



위의 두 경우를 볼 때 중국인 한국어 학습자들은 VC.V나 V.CV의 음절구조에서 연구개 폐쇄음 [ㄱ]의 조음 시 폐쇄음의 폐쇄구간이 길게 하고, 어두초성의 폐쇄음처럼 VOT가 있도록 발음을 한 자료에 대해 한국인 원어민 청자들은 평음이 경음으로 대체되거나, 평음이나 경음의 음소가 하나 더 삽입된 것으로 지각되는 경우가 많다는 것을 확인할 수 있었다.

5. 결론

본 연구는 중국인 한국어 고급 학습자들에게서 발견되는 오류를 음의 길이에 초점을 두고 선행모음의 길이, 폐쇄구간의 길이, VOT, 선행모음과 자음의 비율을 중심으로 살펴보았다. 요약하자면 다음과 같다. 중국인 한국어 학습자들의 발화자료에서 VC.V나 V.CV의 음절구조에서 연구개 폐쇄음 [ㄱ]의 조음을 할 때 선행하는 모음의 길이가 짧고, 폐쇄음의 폐쇄구간을 길게 하고, VOT가 있으면 한국인 청자들은 이러한 음들을 지각을 할 때 평음이 경음으로 대체 된 것으로 파악하거나, 평음이나 경음의 음소가 하나 더 삽입된 것으로 지각되는 경우가 많다는 것을 지각과 산출 실험을 통해 확인하였다. 홀자음인지, 중첩자음인지를 구별하는 주된 음향적 단서는 소리의 겹/홀의 차이가 아니라, 길이의 차이에서 비롯된다는 사실을 밝혔다는 데에 본 연구의 의의가 있다. 따라서 향후 종성의 발음 교육을 위해서는 폐쇄구간의 길이를 줄이기 위한 노력뿐만 아니라, 선행하는 모음의 음의 길이에도 주목할 수 있도록 교육을 할 필요가 있다.

■ 참고문헌 ■

- 김성수(1992). 된소리의 조음시간과 인식과의 관계에 대한 실험음성학적 연구. (국내석사학위논문, 부산대학교).
- 맹주익·권영실(2008), 한,중 파열음의 음성학적 대조연구 -한국어 "ㄱ/ㅋ"과 중국어 "g"에 대하여-, 中國語文學誌Vol.25, 499-523.
- 박희정·신혜정·양병근(2002). 후행하는 유·무성자음에 의한 모음의 지속시간 고찰.음 성과학, 9(4), 175-185.
- 배재연·신지영·고도홍(1999). 음성환경에 따른 한국어 폐쇄음의 음향적 특성. 음성과학, 5(2), 139-159.
- 양순임(2005). 한국어 음절 말 폐쇄음에 대한 음향 및 청각 음성학적 연구. 한글, -(269), 77-100.
- 양순임(2006). 논문 : 중국인 학습자연어에 나타나는 한국어 종성에 대한 음향,청취 음성학적 오류분석. 한국어 교육, 17(3), 163-183.

- 양순임(2010). 한국어 발음 교육에서의 길이. *우리말연구*, 26, 65-88.
- 윤은경(2013). 한국어 종성의 습득 연구를 위한 음성·음운적 접근. *한국어문학연구*, 61, 421-442.
- 정현성(2008). 운율경계와 자음이 국어 모음의 길이에 미치는 영향. *청람어문교육*, 37(-), 221-238.
- 지민제(1993). 소리의 길이. *새국어생활*, 3(1), 39-57.
- 최성원·전종호 (1998). 한국어 경음·기음은 중복자음인가? *語學研究*, 34(3), 521-546.
- 표진이(1975). 한국어 폐색자음의 음향 음성학적 양상. *한글*, -(155), 209-239.
- Oh, M. R., & Johnson, K. (1997). A phonetic study of korean intervocalic laryngeal consonants. *음성과학*, 1(-), 83-101.

<별첨> 한국인 청자 3명의 의견이 모두 일치한 음성에 대한 v, cd, ratio의 기술통계량

한국인청자의 음소 지각 반응		측정값	v	cd	ratio
3명 모두일치	평음	N	126	126	126
		최소값	24	25	0.42
		최대값	172	107	3.06
		평균	82.3	51.3	1.50
		표준편차	34.8	18.9	0.79
	경음	N	6	6	6
		최소값	88	92	0.50
		최대값	103	154	0.90
		평균	95.6	123.0	0.70
		표준편차	8.0	33.4	0.22
	평음+평음	N	75	75	75
		최소값	25	87	0.15
		최대값	154	208	0.92
		평균	67.9	145.6	0.43
		표준편차	29.5	30.5	0.22
	평음+경음	N	12	12	12
		최소값	51	100	0.22
		최대값	157	211	0.97
		평균	94.0	146.3	0.59
		표준편차	40.9	42.37	0.28

※v: 폐쇄음에 선행하는 모음의 길이, cd: 폐쇄음의 폐쇄구간, ratio: 선행 모음의 길이/폐쇄음의 길이

한국어 입문기 교육에 관한 고찰

-홍콩 지역 입문기 교육의 사례를 중심으로-

폴리 룡 (Polly Loong, 서울대학교 국어교육과 박사과정 수료)

1. 서론

언어 학습 과정에서 입문기는 학습의 시작 단계로, 초급 학습의 준비 과정이자 이후 한국어 학습 및 한국어 능력의 기초를 다지는 첫 단계이다. 외국어로서의 한국어교육에서 입문기 학습자들은 한국어에 대해 처음으로 체계적인 학습을 경험하기 시작한다. 민현식(2012:283-284)은 광의의 문법론¹⁾을 바탕으로 한국어 문법 능력을 논하면서 문법 능력을 어휘 능력, 문장 능력, 담화 능력으로 구성하고, 어휘 능력은 다시 발음 능력, 단어 능력, 표기 능력으로 세분화하였다. 다른 시기의 학습 단계의 경우 위의 세 가지 문법 능력을 동시에 함양할 수도 있겠지만, 입문기는 그 시기적 특수성 때문에 발음·단어·표기의 세 가지 어휘 능력, 즉 기초 문식성²⁾에 가장 우선하여 초점을 두게 될 것이다. 그러므로 입문기에서 한국어 능력이란 어휘 능력에서부터 시작하여, 점차적으로 문장 능력 및 담화 능력과의 통합적 능력으로 나아가는 것으로 볼 수 있다.

한국어는 표음문자인 한글을 문자로 사용하며 한글 자모의 표기도 복잡하지는 않지만, 기초 문식성의 함양이 생각처럼 쉽지 않다. 실제 입문기 학습자를 대상으로 한 조사(폴리 룡, 2013)에 70%가 넘는 학습자가 ‘한국어가 예상보다 어렵다³⁾’고 응답하였으며, 자발적으로 유급하는 학습자도 입문기 전체 학습자의 약 15%~20%에 달하였다.⁴⁾ 이에 대하여 자발적 유급을 선택한 학습자에게 인터뷰를 요청한 결과, 한국어의 경우 표기와 발음을 대응시키는 것이 생각보다 상당히 어렵다는 것을 가장 큰 이유로 꼽았고, 그 다음으로는 문법이 매우 복잡하다고 응답하였다. 일상생활에서 한글과 한국어에 노출되는 빈도가 상대적으로 낮은 해외 학습자에게는 입문기 교육의 성과가 그들의 한국어 능력 함양뿐만 아니라 지속적인 학습 동기에도 영향을 끼칠 것이다.

본고는 한국어 학습의 시작 단계인 입문기에 주목하여, 홍콩 지역의 입문기 교육 현황 및 사례를 소개하며, 실제 홍콩 입문기 학습자의 오류를 살펴보고자 한다. 그리고 다른 언어권의 입문기 수업 내용과 비교하여 홍콩 지역 한국어 입문기

1) 구분관 외(2015:26)는 좁은 의미에서의 문법론은 형태론과 통사론으로, 넓은 의미에서의 문법론은 음운론, 형태론, 통사론, 의미론, 화용론을 포함한다고 하였다.
 2) 폴리 룡(2013:2)은 한국어 교육에서 입문기의 기초 문식성을 “한국어 표기(한글)와 소리를 올바르게 대응하여 표기에 담겨 있는 개념(의미)을 이해할 수 있는 능력”으로 정한 바가 있다.
 3) 2011년 가을 학기부터 2012년 여름 학기까지 연구자가 담당한 입문기 수업 학습자를 대상으로 조사를 실시한 결과, 218명 학습자 중 155명(71.1%)이 “한국어가 예상보다 어렵다”로 응답하였다.
 4) 연구자는 그동안 6년간(2008년~2013년까지) 입문기 수업을 담당하면서 교육 현장에서 관찰해 온 결과 학기마다 다음 단계의 학업에 따라갈 자신이 없어서 자발적으로 유급하는 학습자가 약 15%~20% 정도 있었다.

교육을 위한 시사점을 제안하고자 한다.

2. 홍콩에서 한국어 입문기 교육 현황

홍콩 지역에서 외국어로서의 한국어교육은 1990년대⁵⁾부터 시작되었고 지난 20여 년간 지속적으로 발전해왔다. 주 홍콩 대한민국 총영사관이 발표한 조사 결과에 따르면 2013년 연말을 기준으로 홍콩에서 약 29,000여 명의 현지인들이 한국어를 배우고 있다.⁶⁾ 재학 중인 학습자의 인원수를 공공 교육기관과 사설 교육기관으로 나누어 비교해 보면 공공 교육기관은 9,000명, 사설 교육기관은 약 20,000여 명으로 파악되었다. 그중에서 특히 홍콩공회연합회⁷⁾(이하 공연회) 산하의 업여진수중심(이하 업여진수센터)에서는 한 학기에 68개의 한국어 강좌가 열리며 그 수강생이 약 4,700여 명에 달한다고 하였다.

본 장은 홍콩의 공공 교육기관 중 공립 대학교 및 학위 과정을 개설하는 교육기관, 사설 교육기관 중 대학 부설 평생교육원과 공연회의 한국어 과정 중 입문기⁸⁾에 해당하는 수업을 조사하고, 홍콩 지역 한국어 입문기 교육의 현황을 파악하고자 한다.⁹⁾ 먼저 홍콩에서 한국어 입문기 수업에 관한 조사 결과부터 살펴본다.¹⁰⁾

<표 1> 홍콩 지역 입문기 수업 현황 조사 결과

공공 교육기관: 공립 대학 및 학위 교육기관	과목명	수업 기간/수업 시간	주교재
홍콩대학 (The University of Hong Kong, HKU)	한국어1	한 학기	X
홍콩중문대학 (The Chinese University of Hong Kong, CUHK)	한국어1, 입문 한국어	한 학기	<i>Active Korean 1, 2</i>
홍콩과학기술대학 (The Hong Kong University of Science and Technology)	한국어1	한 학기	<i>Active Korean 1</i>

- 5) 오선영(2012:244)은 홍콩 한국어 교육 과정에 관한 조사 결과에 따르면 대학 및 대학 부속 기관 중 침례대학교 부설 평생교육원(School of Continuing Education, Hong Kong Baptist University)이 1993년에 한국어 수업을 가장 먼저 시작하였다.
- 6) 주 홍콩 대한민국 총영사관에서 홍콩 지역 한국어 교육 현황 조사 결과, 2013년 연말에 홍콩대학을 비롯하여 여섯 개 대학기관에서 한국어 강좌가 운영되고 있으며, 공연회를 비롯한 여덟 개 민간 주요 사설학원에서 약 29,000여 명 현지인이 한국어 수업을 수강하고 있다고 하였다. 출처: <http://hkg.mofa.go.kr/korean/as/hkg/information/edu/edu01/index.jsp>. (접속일: 2016년 5월 22일)
- 7) 홍콩에서 규모가 제일 큰 노동조합인 홍콩공회연합회(香港工會聯合會)는 1948년에 설립되었으며, 산하의 평생교육원인 업여진수센터(業餘進修中心)는 한국어 수강자 규모가 제일 큰 시설로 알려졌다. 2016년 여름 학기에는 입문기를 포함한 여름 학기의 한국어 관련 수업은 총 145개까지 달한다.
- 8) 각 교육기관마다 교육 과정의 명명(命名)에 차이가 있으나, 본고는 'Beginner level'(초급 한국어), 'Introductory Korean'(입문 한국어), 'Basic Korean'(기초 한국어) 등 한국어를 처음으로 배우는 학습자를 대상으로 한 과정을 모두 입문기로 구별한다(과정명에 'Korean1'로 된 경우는 '한국어1'로 번역하고, 자료의 출처는 "인터넷 자료"를 참조)
- 9) 조사 기간은 2016년 5월 21일부터 27일까지로, 조사 대상은 각 교육기관의 홈페이지에 나온 현지인을 대상으로 한 기초 한국어 교육에 제한하였다. 즉, 홍콩 지역 교포나 TOPIK 특별 수업이나 기타 한국 문화에 관한 수업은 이번 조사에서 제외하였다. 각 교육기관의 나열 순서 기준은 ① 학교의 설립년도, ② 전문대학에서 정식으로 대학교로 승격된 연도로 한다.
- 10) 인터넷 자료에서 수업 기간이나 시간, 교재명이 공개되지 않은 경우는 모두 'X'로 표시한다. 단, 대학교의 경우, 일반적으로 수업 구성이 한 학기를 기준으로 하므로 수업 시간이 홈페이지에서 공개되지 않은 경우, 모두 '한 학기'로 표시한다. 또한, 홈페이지에 공개되지 않았으나, 학습자를 통하여 과정에 관한 정보를 받는 경우 해당 내용을 괄호로 표시한다(예: 교재의 경우 (한국어1)).

홍콩이공대학 (The Hong Kong Polytechnic University)	입문 한국어1	12주 과정/수업·학습 시간 총 109시간(수업 13시간, 세미나 26시간, 비디오 매체로 한 자습 시간 60시간)	<i>Integrated Korean: Beginning 1</i>
홍콩시티대학 (City University of Hong Kong)	한국어1	한 학기	<i>Ehwa Korean 1-1</i>
홍콩침례대학 (Hong Kong Baptist University, HKBU)	한국어1	한 학기	X
영남대학 (Lingnan University)	초급 한국어	14주 과정/총 수업 시간 40시간(3시간 수업)	<i>Active Korean1</i>
홍콩교육학원 (The Hong Kong Institute of Education)	한국어1	한 학기	X
홍콩연예학원 (The Hong Kong Academy for Performing Arts)	한국어1	2015-2016년도 하반기/ (금요일, 2시간 수업)	X
사설 교육기관: 대학 및 노조 부설 평생교육원	과목명	수업 시간 및 기간	주교재
홍콩중문대학 전업진수학원 (School of Continuing and Professional Studies, CUHK)	기초 한국어1	총 수업 시간 52시간(주2번 및 주1번 수업 선택 가능)	(한국어 1)
홍콩침례대학 지속교육학원 (School of Continuing Education, HKBU)	기초 한국어1	총 수업 시간 30시간 (2시간 수업)	<i>Active Korean 1</i>
홍콩공개대 이가성전업진수학원 (Li Ka Shing Institute of Professional and Continuing Education, The Open University of Hong Kong)	한국어1	총 수업 시간 56시간 (2시간 수업)	X
영남대학 지속진수학원 (Lingnan Institute of Further Education)	기초 한국어1	총 수업 시간 60시간	X
홍콩대학 부속학원 (HKU SPACE Community College)	한국어 입문1	총 수업 시간 54시간 (3시간 수업, 총 18회)	<i>Active Korean 1</i>
공연회 업여진수센터 (HKFTU Spare Time Study Centre)	한국어 초급	12주 과정/총 수업 시간 18시간(90분 수업)	한국어1

<표 1>에서 정리한 바와 같이 홍콩의 교육기관 15곳에 16개의 입문기 과정이 있으며, 수업의 기간이 가장 짧은 과정은 18시간, 가장 긴 과정은 약 60시간이었다. 주목할 만한 점은 절반 이상이 주교재로 『Active Korean 1』 혹은 『한국어1』을 사용하고 있다는 것과 홍콩 학습자를 위해 개발된 공식 교재가 아직 없다는 점이다. 한국어 교육이 뿌리내린 지 20여 년이 지났음에도 불구하고, 홍콩에서는 아직 한국 대학에서 출판한 교재만을 사용하고 있음을 알 수 있었다.

조사를 통해서 주 홍콩 대한민국 총영사관이 2014년에 발표한 조사와 동일하게 대학 및 노조 부설 평생교육원 등의 사설 교육기관에서 개설한 수업이 홍콩 한국어 교육의 절대적인 비중을 차지하고 있다는 사실도 재확인할 수 있었다. 이는 대학 기관 내에서 개설되는 한국어 입문기 수업은 학교의 학생 및 교직원을 대상으로 하는 것이므로 등록 인원이 사설 교육기관에 비해 상대적으로 적을 수밖에 없기 때문이다. 또한, 사설 교육기관에서의 수업은 크게 세 가지의 장점이 있다. 첫째, 학습 시간이나 기간, 수업 장소가 다양하기 때문에 한국어 입문기 학생들이 편리하게 수강할 수 있다. 둘째, 학비와 수업 진도에 대한 선택의 폭이 넓기 때문이다. 사설 교육기관의 수강료는 학기당 최저 550홍콩 달러부터이고, 수업 시간도 90분을 기본으로 주 1~2회에서부터 주 1회 3시간 수업 등 매우 다양하게 개설되어 있어서 학습자의 개인 일정 및 경제적 상황에 맞추어 자유롭게 선택할 수 있다. 셋째, 한국인뿐만 아니라 현지인 강사 혹은 광둥어나 공용어로 수업할 수 있는 강사가 수업을 개설하기 때문에 입문기의 학습 부담을 덜어 줄 수 있다.¹¹⁾

아래에서는 홍콩에서 입문기 학습자 규모가 제일 큰 공연회의 수업을 사례로 입문기 교육의 내용을 소개하고자 한다.

공연회의 입문기 수업은 1995년에 시작하였으며, 2016년 여름 학기 입문기 수업은 총 66개이다. 교재의 경우, 서울대학교 언어교육원의 『한국어 1』을 사용할 것을 권장하고 있으나 통일된 교재는 없으며 수업 진도는 교사의 판단에 맡긴다.¹²⁾ 다음은 해당 입문기 과정에서 『한국어 1』의 제3과까지 진행하였던 수업 내용을 민현식(2012:283-284)에서 제시한 기준으로 분석한 결과이다.

<표 2> 한국어 입문기 수업 내용

문법 교육 내용		
어휘 교육 내용	문장 교육 내용	담화 교육 내용
1. 한글자모	1. 어순	1. 인사 표현 및 예절
2. 한글의 필순	2. 문장 성분	2. 자기소개 표현 및 예절
3. 음절의 구성	3. 조사('이/가', '은/는', '을/를)	3. 수업 관련 기초 표현
4. 음절표	4. 평서문과 의문문	4. 일상생활 관련 기초 표현(사과하기, 감사하기 등)
5. 종성과 광동어 운미 및 입성의 대조	5. 부정문(명사)	5. 식사 관련 표현 및 예절
6. 어휘의 종류(고유어·한자어·외래어)	6. 용언의 어미변화('V/Aㅂ니다/습니다')	6. '하십시오체'와 '해요체'에 관한 기초 이해
7. 기초 어휘	7. 문장 만들기 연습	7. 높임법에 관한 기초 이해
8. 음운 규칙		8. 호칭

총 12주 수업 중 1주부터 6주까지는 어휘 교육 내용에 초점을 두고, 위의 세 가지 내용을 유기적으로 구성하여 다양한 문화 교육 내용과 함께 병행하였다. 중간시험을 통하여 입문기 학습자들의 기초 문식성이 어느 정도 형성된 것을 확인한 후, 7주부터는 교재의 내용에 맞추어 본격적으로 민현식(2008:263)에서 제시한 “문법 교육을 기반으로 한 기능 통합 교육”¹³⁾에 돌입한다. 즉, 이는 “문법 형식의 정확성, 전달 의미의 유의미성, 사용 장면에서의 적절성을 함양하는 것”을 목표로 하는 어휘 교육, 문장 교육, 담화 교육의 통합 교육 내용 단계인 것이다.

3. 홍콩 한국어 입문기 학습자 오류 분석 - 음운 오류를 중심으로

한국어 학습 과정에서 학습자들은 자연스럽게 실수나 오류를 범하게 되는데, 본고는 학습자 오류를 코더(Corder 1967, 1971, 1981(신승용·김지민·이순영 옮김(2011)))의 오류 개념을 바탕으로 하고, 입문기 학습자의 오류에 대해 학습자들이 입문기 과정에서 언제, 무엇을, 왜 어려워하는지 짐작하게 해 주는 단서로 간주한다.¹⁴⁾ 이를 분석하여 유형화함으로써 학습자의 오류 원인 해석 및 예방, 교육 자료의 설정 및 구성에도 기여할 수 있을 것이다.¹⁵⁾

11) 입문기에서 한국어로만 설명하는 것은 일부 학습자들에게는 학습의 부담이 될 수 있다. 특히 공연회와 같이 대부분의 학습자가 취미로 수강하는 한국어 과정인 경우 입문기만큼은 광동어나 다른 공용어로 설명할 수 있는 강사를 선호한다는 학습자의 요구가 많다.

12) 수업의 진도는 교사에 따라 조금씩 차이가 있으나, 권장 교재를 사용하는 경우 표기 입문(한글7), 제3과 혹은 제4과까지 진행하는 경우가 일반적이다.

13) 민현식(2008)은 Larsen-Freeman(1995, 2001, 2003)의 ‘문법 형식-의미-사용’의 3차원적 문법 교육 모형을 기반으로 “문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정”에 하여 논의하였다.

14) 이정희(2003)는 오류와 실수의 구분이 애매하고, 오류의 원인 분석도 연구자의 주관에 따라 달라질 수 있다고 지적하면서도 오류를 제2언어 습득 과정을 연구하는 주요한 자료로 강조한 바가 있다.

15) 이정희(2002:176)는 학습자 오류 연구는 학습자 중심 교육의 출발점이라고 강조하며, 학습자들이 무엇을 어렵게 생각하고 많이 틀리는지, 또한 그 이유는 무엇인지 등의 연구 결과로 교수 내용의 기초로 해야 한다고 강조한 바가 있다.

본 장에서는 폴리 룡(2013)의 입문기 학습자 듣기 자료 중 두 듣기 연습을 추출해서 재분석하여 음운 오류¹⁶⁾에 대해서만 살펴보도록 한다. 입문기 학습자의 음운 오류는 2011년 여름 학기부터 2012년 봄 학기까지의 학습자를 대상으로 실시한 두 가지 종류의 듣기 연습(듣기①과 듣기②¹⁷⁾의 참여자 인원수는 각각 218명과 166명)을 자료로 수집하였다. 다음은 홍콩 입문기 학습자의 음운 오류를 초성·중성·종성의 세 가지 음절 구성 성분별로 분석한 결과이다(듣기①은 초성, 듣기②는 초성·중성·종성의 내용은 모두 포함됨).

3.1. 초성 오류(자음 오류)

먼저 초성 중 삼지 상관속¹⁸⁾을 구별하기 위한 듣기①의 학습자 오류부터 분석하도록 한다. 듣기①은 『한국어 1』의 부교재에서 삼지 상관속을 구별하기 위한 연습이고, 예비편 5를 학습한 후에 실시한 연습이다. 홍콩 입문기 학습자의 네 가지 계열의 정답률을 살펴보면 /ㅅ/ 계열 > /ㄷ/ 계열 > /ㅈ/ 계열 > /ㄱ/ 계열의 순위로 나타났다.

평균 정답률이 가장 낮은 기억 계열의 결과를 보면 /ㄱ/이 정답인 경우의 정답률이 가장 높으며, /ㅋ/과 /ㄲ/은 각각 그 뒤를 이었다. 각 문항을 세분화해서 분석하면 /ㄱ/이 정답인 경우에는 /ㄱ/을 /ㄲ/으로 대치한 오류가 /ㄱ/을 /ㅋ/으로 대치한 오류보다 높게 나타났으나, 두 대치 오류의 오류율이 거의 비슷한 수치로 나타났다. 한편, /ㅋ/이 정답인 경우에는 /ㅋ/을 /ㄱ/으로 대치한 오류가 /ㅋ/을 /ㄲ/으로 대치한 오류보다 거의 세 배 가까이 더 높게 나타났다. /ㄲ/이 정답인 경우는 /ㄲ/을 /ㄱ/으로 대치한 오류가 /ㄲ/을 /ㅋ/으로 대치한 오류보다 약 1.45배로 더 높게 나타났다. 즉, 홍콩 입문기 학습자들은 기억 계열의 삼지 상관속 중 /ㄱ/과 /ㅋ/의 구별을 가장 어려워하며, 특히 /ㅋ/을 /ㄱ/으로 잘못 변별하는 경우가 압도적으로 많았다는 것으로 드러났다.

네 가지 계열의 듣기 결과를 종합해 보면 홍콩 입문기 학습자는 삼지 상관속(평음-경음-격음) 중 경음을 가장 잘 구별하였으며, 격음을 더 어려워하는 것으로 나타났으나, 듣기①에서는 격음과 평음의 오류율은 뚜렷한 차이를 보이지 않았다.

3.2. 중성 오류(모음 오류)

듣기②에서 모음에 관한 문항 중 /거/와 /고/(정답은‘고’)를 변별하는 연습에서 /ㄱ/를 /ㄴ/로 대치한 학습자는 18.7%로 나타났다. /중/과 /쥬/의 변별 연습(정답은‘중’)의 결과를 보면 26.5%의 학습자가 /ㅈ/를 /ㄱ/로 잘못 선택하였다. 즉, 입문기 학습자들은 /ㅈ/와 /ㄱ/ 모음을 변별하는 것을 상대적으로 더 어려워하는 것으로 드러났다. 이는 두 모음 간에 혀의 높낮이가 크게 차이나지 않는 것이 원인 중 하나일 수 있다(강희숙, 2009:259). 또한 학습자들이 한국어 모음 체계에서 /u/발음의 원순성을 인지하지 못하는 것은 모어 음운 체계에 대한 학습 경험¹⁹⁾이 없으며, /u/모음이 광둥어에는 자

16) 입문기의 기초 문식성 단계에서 나타난 표기 오류 중 자형 오류 및 의미 오류는 이미 폴리 룡(2013)에서 언급하였기 때문에 본고는 이 두 가지 유형의 오류에 대하여 다시 언급하지 않는다. 한편, 듣기에 나타난 음운 오류는 대치 오류의 유형을 다시 세분화할 수 있는 부분이 있고, 미분석한 자료를 추가해서 재분석하였다.

17) 본 장의 듣기② 결과는 폴리 룡(2013)의 통계에 당시 다른 교사가 담당한 입문기 수업의 학습자를 대상으로 한 조사의 응답(한 집단)을 추가하여 통계한 결과이다.

18) 본고에서 ‘ㄱ-ㅋ-ㄲ’, ‘ㄷ-ㅌ-ㄸ’, ‘ㅈ-ㅊ-ㅉ’, ‘ㅅ-ㅆ’의 계열을 모두 평음을 기준으로 하여 각각 /ㄱ/ 계열, /ㄷ/ 계열, /ㅈ/ 계열, /ㅅ/ 계열로 표시한다.

19) 광둥어 모어 교육에서 발음 교육에 음운 체계에 관한 내용이 포함되지 않고, 한자어와 발음의 직접적으로 대응하는 방법으로 습득하게 한다.

음과의 결합에서 제약이 많고 독립적으로 쓰이지 않기 때문(대응하는 한자가 없음)일 수도 있다(폴리 룡, 2013:87).

3.3. 종성 오류(받침 오류)

광둥어²⁰⁾에는 한국어의 7종성 중 /ㄹ/을 제외한 모든 음운이 존재하므로 홍콩 지역 학습자들이 다른 언어권의 학습자보다 종성을 학습하는 데 다소 유리한 것처럼 보인다. 듣기^②의 경우 /장/과 /잔/의 변별 문항(정답은‘잔’)에서 /ㄴ/을 /ㅇ/으로 대치한 학습자는 26.5%, /목/과 /못/의 변별 문항(정답은‘못’)에서 /ㄷ/을 /ㄱ/으로 대치한 학습자는 43.4%로 나타났다. 즉, 모어인 광둥어에 /p/, /t/, /k/의 종성(광둥어에는 입성(入聲)으로 분류함)이 있음에도 불구하고, 홍콩 학습자들이 /ㄷ/과 /ㄱ/을 구별하는 데 모어 지식으로부터의 긍정적 전이가 예상보다 적었던 것으로 드러났다. 이는 앞서 언급하였듯이 모어의 발음 교육에서 음운 체계에 대한 학습이 없었던 것과 광둥어에서 입성으로 분류된 /p/, /t/, /k/의 결합이 아주 제한적인 것과도 관련이 있을 것으로 판단된다. 한편, /ㄴ/과 /ㅇ/의 혼동에 대해서는 모어 습득에서 /n/과 /ng/을 구별하는 데 실패한 일부 학습자에게 이로 인한 부정적 전이가 일어난 것으로 보인다.²¹⁾

4. 다른 언어의 입문기 교육과의 비교

한국어 입문기의 내용을 다른 언어의 입문기와 비교 검토하기 위하여 연구자는 2013년 6월부터 8월까지 동일한 교육 기관²²⁾의 네 가지 다른 언어의 입문기 수업을 이수하였다.²³⁾ 비교 대상으로 한 입문기 수업은 일본어, 태국어, 러시아어, 북경어이고, 한 학기의 총 수업 시간이 한국어 입문기와 동일하게 18시간(90분 수업 총 12회)으로 구성되었다.²⁴⁾ 본 장에서는 각 입문기 수업의 주요 학습 내용을 <표 2>에서 제시한 기준으로 구별하여 다음과 같이 정리하였다(각 수업의 교재는 참고 교재를 참조).

20) 본고는 한국어와 광둥어 종성을 확실하게 구별하기 위하여 한국어 종성은 한글 표기로 표시하고, 광둥어 종성은 모두 영문자로 표시한다.

21) 입문기 학습자를 대상으로 실시한 모어 발음 능력 측정 결과, /n/과 /ng/의 변별 문항 정답률이 59.8%로 나타났다.

22) 입문기의 수업 시간이나 기간은 입문기 교육 내용과 교수법에 큰 영향을 주기 때문에 같은 기관의 입문기 과정을 비교 대상으로 하였다(연구자가 당시 같은 기관의 한국어 교사임을 모든 수업 담당교사에게 보고하였음).

23) 연구자가 학습 경험이 있는 언어인 경우 단독으로 이수하였고, 학습 경험이 없는 언어인 경우는 보다 객관적으로 검토하기 위하여 다른 참여자와 함께 이수하였다.

24) 북경어 입문기 수업을 제외하여 모든 입문기 수업은 매주 수업 1회, 총 12주(12회)로 구성되었다. 북경어 입문기 수업(총 6주, 12회)은 여름 방학 기간의 집중 수업(intensive course)이고, 수업 내용과 총 수업 시간은 정규 과정(주1일제)과 동일하다.

<표 3> 언어권별 입문기 수업 내용 정리

입문기 언어	문법 교육 내용		
	어휘 교육 내용	문장 교육 내용	담화 교육 내용
일본어	<ol style="list-style-type: none"> 1. 일본어 표기 소개(히라가나·가타카나·한자) 2. 음절표(50음도) 3. 히라가나 필순 및 쓰기 연습→가타카나 필순 및 쓰기 연습 4. 장음 5. 요음(拗音) 6. 축음 7. 억양 8. 기초 어휘 9. 어휘 낭독 연습 10. 일본어 한자와 광둥어 한자의 대조 11. 탁음(濁音)·반탁음 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 어순 2. 문장 성분 3. 조사(‘と’, ‘の’, ‘が’, ‘は’, ‘を’ 등) 4. 관형형 5. 지시 대명사 6. 평서문과 의문문 7. 부정문(명사) 8. 인칭 대명사 9. N+‘ください’(주제요) 10. 번역 연습 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 인사 표현 및 예절 2. 식사 관련 표현 및 예절 3. 일상생활 관련 기초 표현(사과하기, 감사하기, 쇼핑하기 등) 4. 자기소개 표현 및 예절 5. 성씨 및 호칭 6. 높임법에 관한 기초 이해(경어 및 겹손 표현, ‘お’의 사용 등)
태국어	<ol style="list-style-type: none"> 1. 태국어 자모 2. 음절의 구성 3. 음절표 4. 자모의 필순 및 쓰기 연습 5. 성조 6. 장음 7. 기초 어휘 8. 어휘·문장 낭독 연습 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 문장 구조 2. 문장 만들기 연습 3. 지시 대명사 4. 평서문과 의문문 5. 청유문과 명령문 6. 부사 7. 동사(과거, 현재 시제) 8. 개사(介詞) 9. 짧은 글 읽기(한 단락→ 세 단락까지) 10. 가정법 11. 번역 연습 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 인사 표현 및 예절 2. 남성과 여성의 언어 사용 차이 및 예절 3. 자기소개 표현 및 예절 4. 호칭 5. 일상생활 관련 기초 표현(사과하기, 감사하기 등)
러시아어	<ol style="list-style-type: none"> 1. 러시아어 자모 2. 음절의 구성 3. 자모의 필순 및 쓰기 연습 4. 억양 5. 기초 어휘 6. 낭독 연습 7. 명사의 양성·음성·중성의 구별 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 어순 2. 문장 성분 3. 평서문과 의문문 4. 소유격 5. 시제 6. 번역 연습 7. 문장 만들기 연습 8. 짧은 글 읽기 9. 명사·형용사의 복수형 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 인사 표현 2. 자기소개 표현 3. 일상생활 관련 기초 표현 4. 성씨·이름 및 호칭
북경어	<ol style="list-style-type: none"> 1. 성모(聲母)와 운모(韻母) 2. 병음(拼音) 원리 3. 성조 4. 어휘·문장 낭독 연습 5. 성조 표시 연습 6. 받아쓰기(성모·운모 채우기) 7. 북경어와 광둥어의 어휘 대조 	해당 없음 ²⁵⁾	<ol style="list-style-type: none"> 1. 북경어 관용 표현 2. 성씨 및 호칭

언어별 입문기 교육 내용들과 수업 진행 방식을 비교한 결과, 네 가지 언어권 수업에서의 공통점 및 차이점은 다음과 같다. 우선 표기와 해당 표기의 대응 발음에서부터 학습을 시작하여 학기의 초반에는 어휘와 관련된 교육 내용이 상당히 많은 비중을 차지하였다. 네 가지 언어권 중 낭독 연습 및 발음 교육 위주로 학습을 진행한 북경어 수업을 제외하면 세 가지 언어권의 입문기 수업에서 동일하게 번역 연습을 하였다. 네 가지 언어권의 입문기 중 필기시험이 있는 수업은 일

25) 해당 입문기 수업은 홍콩 지역 광둥어 화자의 언어 배경을 고려하여, 발음 및 어휘 교육을 위주로 진행된다(학습자들이 북경어 발음 학습에 집중할 수 있도록 교재 및 자료를 모두 번체자로 표시함).

본어뿐이었고, 복경어 수업은 발음과 관련된 받아쓰기 및 성조 표시 등과 관련한 시험이 있었다. 태국어 수업은 태국어 자모가 홍콩 학습자에게 친숙하지 않다는 점을 고려해서 표기와 발음 연습을 12주로 나누고 단계별로 진행하였으며, 매 시간마다 강사가 연습 답안을 직접 칠판에 써 주면서 설명하였다. 러시아어 수업은 발음 및 회화를 강조하였으며, 다른 언어권의 입문기 수업들과 비교하였을 때 상대적으로 표기의 자형 연습이나 단어·문장 쓰기 연습에 시간을 많이 할애하지 않았다. 복경어 수업은 성조 및 광둥어 학습자들이 어려워하는 발음에 초점을 두어, 어휘와 담화의 통합 교육을 집중적으로 진행하였다.

한국어 입문기 수업 내용과 비교하면 한글처럼 창조의 역사, 자형의 원리 등의 상세하게 설명이 가능한 언어가 없기 때문에 표기 학습에 있어 대응 발음과의 기계적인 반복 연습 및 자모의 쓰기 연습에 의존할 수밖에 없었던 것이다. 일본어 수업에서 강사가 학습자들로 하여금 기본 50음의 표기를 더 쉽게 기억할 수 있도록 하기 위해 만화와 그림 등의 연상법을 활용하여 히라가나를 소개하는 것은 매우 인상적이었다. 또한, 수업을 들으며 입문기에서 이루어지는 학습 내용 및 활동에 번역 연습이 있다는 사실에 대해 재고하게 되었다. 문법 번역식 교수법(Grammar Translation Method)은 일반적으로 입문기 단계의 수업에는 적절하지 않다는 비판²⁶⁾을 받아왔으나, 이 교수법의 개념을 활용하되 학습자를 진단하고 학습 진도에 맞추어 변형시킨다면, 입문 단계에도 충분히 적용할 수 있음을 인지하게 되었다.

5. 입문기 교육에 관한 시사점

외국어로서의 한국어교육에서 입문기 교육에 대한 연구는 분명한 필요성에도 그간 큰 주목을 받지 못하였다. 첫 단추를 잘 끼워야 한다는 말이 있듯이 입문기 교육의 성과는 학습자의 한국어 능력 함양은 물론이고, 그들의 향후 한국어 학습 발전 및 동기 부여에도 영향을 끼칠 것이다. 연구자는 다른 언어의 입문기 수업을 이수해 봄으로써 한국어 입문기 수업 내용의 구성 및 교수법 등 다양한 측면에 대해 반성하게 될 뿐만 아니라 다시금 학습자의 입장이 되어 생각해 볼 수 있는 좋은 경험을 하였다. 특히 교사가 학습자들의 반응을 유심히 살펴 이를 바탕으로 입문기 교수·학습 내용, 수업 시간, 학습자 인원수 등 요소를 다양하게 고려함으로써 학습 진도를 조절하고 수업을 진행하는 것이 중요하다는 것을 확인할 수 있었다.

■ 참고문헌 ■

- 강희숙(2009), 중국인 한국어 학습자의 맞춤법 오류 연구, 『한민족어문학』 54, 한민족어문학회, 249-276쪽.
 구분관 외(2015), 『한국어 문법 총론 I-개관, 음운, 형태, 통사-』, 서울: 집문당.
 민현식(2008), 연구논문 : 한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구, 『국어교육연구』 22, 서울대학교 국어교육연구소, 261-334쪽.
 민현식(2012), 문법과 문법 교육, 서울대학교 한국어문학연구소·국어교육연구소·언어교육원 공편(2012), 『한국어 교육의 이론과 실제』, 서울: 아카넷.
 신승용·김지민·이순영 옮김(2011), 『중간언어와 오류 분석(Error Analysis and Interlanguage, 1981)』, 서울: 박이정.

26) 문법 번역식 교수법은 같은 모어 배경으로 하는 학습자를 대상으로 목표어의 문법 및 어휘에 초점을 두어, 문학 텍스트의 읽기와 쓰기, 학습자 모어와 목표어의 번역하기 활동 등을 위주로 하는 대표적인 전통 교수법 중 하나이다. 그러나 문법 번역식 교수법은 고급 학습자에게는 필요하지 몰라도 입문기 수업에는 적절하지 않다는 것으로 간주된다고 하였다(Horwitz, E. K. 2007: 49-50).

- 오선영(2014), 홍콩 대학에서의 한국학 현황과 과제, 『한국문화연구』 27, 이화여자대학교 한국문화연구원, 235-251쪽.
- 이정희(2002), 한국어 오류 판정과 분류 방법에 관한 연구, 『한국어 교육』 13-1, 국제한국어교육학회, 175-197쪽.
- 이정희(2003), 초급 단계 한국어 학습자의 어휘 오류, 『이중언어학』 22, 이중언어학회, 299-318쪽.
- 폴리 룡(2013), 홍콩 한국어 학습자를 위한 입문기 표기 교육 연구, 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Corder, S. P.(1967), The significance of learner's errors, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol.5, No.4, pp. 161-170.
- Corder, S. P.(1971), Idiosyncratic dialects and error analysis, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol.9(2), pp. 147-160.
- Horwitz, E. K.(2007), *Becoming a Language Teacher - A Practical Guide to Second Language and Teaching*, Pearson/Allyn and Bacon: Boston, USA.

참고 교재

- 이화여자대학교 언어교육원(2010), 『이화 한국어1-1』, 서울: 이화여자대학교출판부.
- Cho, Y.M. et al.(2010), *Integrated Korean: Beginning 1 (Second Edition)*, University of Hawaii Press: Honolulu, USA.
- Language Education Institute Seoul National University(2006), *Active Korean 1*. Moonjinmedia Co., Ltd.: Seoul, Korea.
- 陳淑文: 《俄語課本(第一冊)》, (中國香港: 俄國文化協會, 2007年)。
- 香港工會聯合會業餘進修中心課程教材: 《日本語(一)》, (中國香港: 香港工會聯合會業餘進修中心, 2013年)。
- (韓國) 韓國首爾大學語言教育院著, 孫玉慧譯: 《新版韓國語1》, (中國北京: 外語教研出版社, 2007年)。
- (韓國) 韓國首爾大學語言教育院著, 孫玉慧譯: 《韓國語1同步練習冊》, (中國北京: 外語教研出版社, 2008年)。
- 韓良平: 《泰語基礎教程(1)》, (中國香港: 萬里機萬里書店, 2012年)。
- 姚世榮: 《初級普通話日》, (中國香港: 香港工會聯合會業餘進修中心, 1999年)。

기타 참고 자료(인터넷 자료)

- 주 홍콩 대한민국 총영사관 홈페이지 (<http://hkg.mofa.go.kr/korean/as/hkg/main/index.jsp>), 교육관련 공지사항(2014.5.5.): 홍콩 내 한국어 교육 열기 뜨겁다(<http://hkg.mofa.go.kr/korean/as/hkg/information/edu/edu01/index.jsp>).
- City University of Hong Kong (홍콩시티대학, <https://www.cityu.edu.hk/>), Department of Asian and International Studies (<http://www.cityu.edu.hk/ug/201415/Minor/MNR-KORS.htm>).
- Hong Kong Baptist University (홍콩침례대학, <http://www.hkbu.edu.hk/eng/main/index.jsp>), Language Centre (http://lc.hkbu.edu.hk/course_foreign.php).
- Lingnan Institute of Further Education (영남대학 지속진수학원, <https://life.ln.edu.hk/en/>), Korean and Korean Popular Culture Studies (<https://life.ln.edu.hk/yijin/programme/?p=languages>).
- Lingnan University (영남대학, <http://www.ln.edu.hk/>), Centre for English and Additional Languages (http://www.ln.edu.hk/ceal/courses/AL/outline/syllabus_2015_16_continuous_assessment/KOR1101.pdf).
- The Chinese University of Hong Kong (홍콩중문대학, <http://www.cuhk.edu.hk/english/index.html>), Department of Linguistics and Modern Languages (http://www.cuhk.edu.hk/lin/new/en_prog_ml_kore.html).
- The Hong Kong Academy for Performing Arts (홍콩연예학원, <http://www.hkapa.edu>), Language Learning Centre (<http://www.hkapa.edu/language/language-learning-centre/>).
- The Hong Kong Institute of Education (홍콩교육학원, <http://www.eduhk.hk/main/>), Linguistics and Modern Language Studies (<http://www.ied.edu.hk/curriculum/module/LIN1018.html>).
- The Hong Kong Polytechnic University (홍콩이공대학, <http://www.polyu.edu.hk/web/en/home/index.html>), The Department of Chinese and Bilingual Studies (<http://www.cbs.polyu.edu.hk/minor.html>).
- The Hong Kong University of Science and Technology (홍콩과학기술대학, <http://www.ust.hk/>), Center for Language Education (<http://cle.ust.hk/courses/korean/>).
- The Open University of Hong Kong (홍콩공개대학, <http://www.ouhk.edu.hk/wcsprd/Satellite?pagename=OUHK/tcSingPage&lang=eng>), Foundation Certificate in Korean (<http://www.ouhk.edu.hk/wcsprd/Satellite?pagename=OUHK/tcSingPage&c=>

C_LIPACE&cid=1385169771018&lang=chi&pri=2).

The University of Hong Kong (홍콩대학, <http://www.hku.hk/>), School of Modern Languages and Cultures (<http://www.smlc.hku.hk/programmes/course.php?course=625>).

School of Continuing Education, Hong Kong Baptist University (홍콩침례대학 지속교육학원, <http://www.sce.hkbu.edu.hk/>), Certificate in Korean (Introductory) (<http://www.sce.hkbu.edu.hk/future-students/part-time/cert-dip/CP0290/>).

School of Continuing and Professional Studies, The Chinese University of Hong Kong (홍콩중문대학 전업진수학원, <http://www.cuscs.hk/tc>), Languages & Translation (http://www.cuscs.hk/cuscs/others/lang/koreafiles/162_timetable.pdf).

School of Professional and Continuing Education, The University of Hong Kong (홍콩대학 전업진수학원, <http://hkuspace.hku.hk/>), Part-time Programmes> Introductory Korean (Part1) (http://hkuspace.hku.hk/programme/subject/korean#&sort=start_date+asc).

Spare Time Study Centre, Hong Kong Federation of Trade Unions (홍콩공회연합회 업여진수센터, http://www.ftustsc.org.hk/d_index.html), Chinese and Foreign Languages (<http://www.ftustsc.org.hk/info/m1001.html#>).

분과 3

문화·문학 교육 연구

다문화시대 한국종교문화와 한국인의 가치관 연구

최주열 (선문대)

1. 들어가며

현대사회는 다양한 문화와 종교적 배경을 가진 사람들이 한 데 어울려 사는 다문화사회를 이루며 나아가고 있다. 반만년의 단일 민족을 자랑하던 한국도 근래에 이러한 시대적 조류와 더불어 200만 명에 달하는 다문화가족들과 함께 다문화사회를 이루며 살고 있다. 한국에서 다문화사회가 형성되는 배경에는 1980년대 급속한 경제성장과 더불어 노동시장 개방으로 인한 외국인근로자들의 고용 확대와 농어촌 청년들의 결혼문제를 해결하려는 방편에서 결혼이주여성들이 급격하게 늘어나게 된 것이다. 특히 1988년 올림픽 이후 한국의 경제성장과 문화의 우수성이 세계에 널리 알려졌고 한류의 열풍은 세계인의 한국에 대한 관심을 지속적으로 높이고 있다. 최근에는 수많은 관광객이 다양한 문화상품을 즐기기 위해 한국을 찾으며 새로운 다문화사회의 현상을 낳고 있다.

한국정부에서는 이러한 새로운 사회적 변화에 대한 제도적 개선과 정책을 준비하며 21세기 다문화시대를 새롭게 준비해야 할 과제를 안고 있다. 다문화시대에 가장 중요한 과제는 기존 전통문화와 새로 유입되어 온 다양한 문화와의 차이에서 오는 문화 충돌에 대한 해결이다. 일상생활 속에 전통적으로 관습화 된 문화적 행동양식은 쉽사리 바뀌지 않는다. 한 인간의 관습화 된 행동양식은 자신의 삶의 의미를 관가름하는 가치관에도 직결된다. 이주민에게 있어서 새로운 문화와의 충돌은 많은 갈등을 겪게 된다. 특히 종교적 행동양식의 차이에서 오는 문화적 충돌은 심중히 다루어야 할 과제이다.

현대의 다문화사회는 다양한 문화를 가진 이주민들이 모여 사는 단순한 사회현상으로만 보아서는 안 될 것이다. 현대 인류사회는 결국 지구촌이라는 거대한 마을 공동체로서 다양한 문화를 교류하며 공유하는 삶이 된다. 지구촌시대 다문화사회의 세계시민에게 필요한 공통된 가치관은 무엇일 것인가? 다문화사회를 수용하고 새로운 글로벌시대를 열어가야 하는 한국인들의 가치관은 무엇이어야 할까? 한국은 무교, 불교, 유교, 기독교 등을 한 가족 구성원은 물론 전 국민 대다수가 믿으면서도 큰 갈등 없이 일상생활 속에서 조화를 이루며 나아가고 있다. 이처럼 한국은 다양한 고등종교가 민간신앙화 된 무속과 함께 어우러져 조화를 이루며 독특한 종교 문화가 형성되어 있다. 이러한 한국 종교문화의 특성과 관련한 한국인의 가치관을 알아보고 21세기 글로벌시대의 다문화시대를 선도할 세계시민으로서 요구되어지는 가치관을 찾아보는데 이 연구의 목적이 있다.

2. 종교와 문화의 관계

인간은 종교적 존재라고 한다. 오직 인간만이 종교를 가지고 있다. 인간의 종교적 행위는 인간 존재의 불완전성에서 비롯된다. 인간은 끊임없이 무언가 가치를 추구하는 존재로서 인간만이 가지고 있는 인지적 판단과 정의적 감정을 느끼며 의지적 행위를 할 수 있는 유일한 존재로 동물과 구별된다. 그러나 인간 존재의 궁극적인 존재 목적과 가치, 나아가 생존의 근원과 사후의 세계에 대한 궁금증에 대해서는 시원한 답을 구하지 못하고 있다. 이러한 인간의 종교적 행위는 인간 능력의 한계에서 온다. 종교는 나름대로 인간의 삶의 방식에 대한 정의를 내리기 때문에 인간은 종교적 신념을 통해 보다 나은 삶을 해결하고 불안한 미래의 세계에 대해 위안과 안정을 찾으려고 한다. 또한 인간의 종교적 행위는 인간의 삶 전반의 행동양식에 가장 큰 영향을 미치게 된다. 심지어 오늘의 운수를 보고 하루의 일정을 조정하기도 한다. 한 종교인의 기도의 신념은 고난의 삶을 극복하는 원동력이 되기도 한다. 이처럼 종교는 인간생활 전반에 큰 영향을 미치며 독특한 전통적인 종교문화를 형성하게 된다.

문화는 인간이 창조한 인간의 정신작용의 총체적 산물로 인간의 삶의 내용 전반을 의미한다. 한 개인의 행동양식에서부터 사회의 구성원의 집단행동은 그 자체로서 독특한 사회문화를 형성하게 된다. 한 지역의 의식주 문화의 특성은 대부분 그 지역의 자연환경과 기후의 영향을 받아 다양한 문화적 양상을 보이게 된다. 인간의 삶 속에 녹아난 문화의 형태는 보다 편리하고 가치 있는 인간의 삶의 추구에서 비롯된다. 즉 문화가 발전한다는 의미는 인간이 현재의 생활환경에서 보다 편리한 삶을 추구하며 자연환경을 새롭게 극복하거나 사회구성원 간의 질서를 유지하기 위하여 새로운 윤리적 규범을 만들거나 사회제도를 창출해 가는 과정이라고 볼 수 있다.

인간이 한 시대적 문화를 창조하며 발전시켜가는 과정에서 가장 영향을 미치는 것은 인간의 사고와 행동양식에 직접적으로 영향을 미치는 가치관이다. 더욱이 일반적으로 한 시대의 윤리 규범이나 인간의 행동양식에 영향을 미쳐 온 것은 당대의 종교적 배경이 크다. 동양 사람들의 행동양식이나 사회적 규범은 불교나 도교 나아가 유교 문화의 영향을 많이 받아왔으며 서양 사람들의 행동양식이나 사회규범은 기독교 문화의 영향이 크다. 종교문화의 영향은 인간의 삶의 행동양식에 영향을 미칠 뿐 만 아니라 주거문화, 음식문화, 의복문화 등 일상생활 문화 전반에 영향을 미쳐왔다. 현대 문화유산으로 남아있는 건축 양식들도 대부분 종교문화의 의미를 담고 있다.

이처럼 종교와 문화는 상호 떼어 수 없는 밀접한 관계를 갖고 있다. 폴 틸리히는 문화와 종교의 관계를 문화는 종교의 형식이고 종교는 문화의 내용이라고 했다(김광식, 재인용). 일반적으로 문화의 개념이 인간 정신작용의 총체적 산물이라고 볼 때 각 시대의 문화적 특성은 각 시대를 살아 온 인간의 행동양식에서 비롯된다. 그런데 저급 종교이든 고급종교이든 종교적 믿음이나 종교적 의식 및 의례는 인간의 신념이나 가치관에 영향을 미치며 한 개인의 행동양식에 직접적인 영향을 주고 사회구성원들이 지키고 갖추어야 할 사회적 제도나 윤리적 생활규범으로 남게 된다. 한 국가의 민족성 역시 그 지역의 민족들 사이에 믿고 있는 종교적 사고의 신념, 의식, 의례의 영향을 받으며 그 지역의 전통적인 종교문화로 자리 잡게 된다. 또한 대중문화 속에 녹아든 종교문화도 인간의 현실적 욕망과 가치를 반영한다는 면에서 종교문화와 대중문화의 긴밀성이 강조되기도 한다. 즉, 종교는 넓은 의미에서 제도화된 기성 종교, 성스럽고 가장 높은 가치를 부여하는 것에 대한 사회적 움직임이나 경향, 그리고 개인들이 갖고 있는 고유한 종교적 믿음과 수행 모두를 포함하기 때문이다(전명수, 재인용).

3. 다문화사회와 한국종교문화의 특성

다문화사회란 다양한 문화적 배경을 가진 민족 집단들이 하나의 국가 혹은 지역사회에 함께 거주함으로써 형성되는 사회를 의미하며, 이질적 문화로서 주변화 되어 있는 여성문화, 소수파문화, 비 서양문화 등과 같은 여러 유형의 소수민족 집단을 주류 문화의 제도권 안으로 수용하자는 입장을 다문화주의라고 한다.(김경식,2012) 다문화사회가 형성된 배경의 이론적 핵심은 다양성이다. 문화의 다양성은 다문화사회를 이루는 가장 큰 요소이다. 서로 다른 언어, 및 의식주 등의 생활양식에서 서로 다른 이질적 문화의 차이점이 드러나고 사회구성원들이 갖고 있는 사고방식이나 행동양식 즉 예절, 윤리, 종교적 신념 등에서 많은 갈등이 유발될 수 있다. 문화 다양성은 이러한 다양한 문화 간 차이를 포괄적으로 포함하는 것이다.

따라서 다문화사회에서 가장 큰 과제는 외국인 이주민들이 가지고 들어온 다양한 문화적 차이에 대한 극복이다. 그 중에서도 이미 관습화 된 행동양식이나 개인의 가치관과 직결된 종교적 의식이나 의례는 더욱 큰 과제로 남는다. 일찍이 다문화사회를 이루며 국가를 형성해 온 미국에서는 다문화사회의 과제를 극복하기 위해 동화주의, 용광로 이론, 샐러드볼 이론 등으로 시대적 변화에 대한 대안을 모색해 왔으나 이민족 차별에 대한 과제는 여전히 남아있다. 프랑스, 독일, 영국 등 유럽지역에서의 다문화사회에 대한 과제는 경제적, 민족적, 종교적 차이로 인해 끊임없는 사회문제로 등장하기도 한다. 특히 기독교와 이슬람교 간의 종교적 분쟁은 세계 각 국가에서 형성되고 있는 다문화사회의 공동체 형성에 지대한 영향을 미치고 있다.

오랜 역사동안 한국의 종교는 무교에서부터 불교, 유교, 기독교가 번성하면서 한국인들의 생활 속에 전통적으로 자리를 잡아 한국인의 삶의 양식에 큰 영향을 미쳐 왔다. 한국은 한 가족 안에서도 다양한 종교를 믿으며 크게 충돌 없이 가족공동체로서 조화를 이루고 있는 독특한 종교문화를 이루어왔다. 이러한 한국인의 종교적 정서는 한국인의 종교적 성향을 특징지어주고 있다는 말이다. 그러한 종교문화는 한국의 일반적인 전통문화를 반영하는 것이지만 한국 종교문화에 대한 탐구는 한국인의 종교성, 한국 종교문화의 특성을 이해하는데 크게 도움이 될 것이다. 뿐만 아니라 한국의 종교문화의 특성을 통하여 한국종교가 사회적으로나 개인적으로 사람들의 삶에 어떠한 역할을 담당하고 어떤 기능을 수행해 왔는지 알아 볼 수도 있을 것이다. 이러한 한국 종교문화의 특성을 이원규는 포용적 관용주의, 열정적 감성주의, 현세적 공리주의, 조화적 혼합주의, 무교적 기복주의의 다섯 가지 범주로 나누어 논의하고 있는데 이 내용들을 요약하여 정리해 보면 다음과 같다(이원규, 2014).

첫째는 포용적 관용주의이다. 포용적 관용주의는 한국의 지정학적 환경의 특수성에서 오는 한국 고유의 문화적 정서로 수용적이고 관용적이라는 것이다. 한국은 풍토적으로 온대몬순지역으로 사람들의 태도가 반항적, 대항적이라기보다 수용적, 굴종적이라는 것이다. 이러한 한국인의 태도는 전통적으로 농경사회를 이루고 살아왔기 때문에 하늘을 경외하고 자연의 순리에 순종하는 심성이 발달되었다는 것을 볼 수 있으며 특히 농사를 경작하는 과정에서 상호 협조하며 인화가 중요시 되었다고 볼 수 있다. 이러한 사회문화적 바탕이 한국인이 다양한 종교를 포용적으로 수용하는 심성적 바탕이 되었다. 일반적으로 배타성이 강한 기독교를 제외한 무교나 유교, 불교에서는 대부분 수용성과 포용성이 강하다는 것이다.

두 번째는 열정적 감성주의이다. 한국인은 종교를 매우 적극적으로 받아들이고 적극적으로 믿으며 실천하는 특성을 가지고 있다. 이러한 한국인들의 성향은 이성적이라기보다는 감성적인 심성의 바탕에서 기인한다고 볼 수 있는데 한마디로 한국 종교문화의 특성은 감성과 열정이 강조되는 디오니소스형 종교문화라는 것이다. 한국의 종교적 정서는 무교에서의 굿이나 불교의 연등회, 기독교에서 부흥운동 등 종교적 행사에서 열광적으로 박수치며 찬송을 하는 과정에서 중요시 되는 것은 신바람 나는 열정적 의식이 된다. 이러한 한국인의 종교문화의 열정적 감성주의는 한국 종교 부흥에 큰 원인이

되었다고 볼 수 있을 것이다.

세 번째는 현세적 공리주의이다. 한국인의 현세 중심적 사고와 삶의 태도는 자연히 공리적인 성격을 띠게 되며 이것은 한국의 종교문화에 그대로 반영되고 있다. 한국의 무속신앙은 초월적인 신령과 깊은 관계를 가지면서도 지극히 현실적인 문제 해결과 자신이 추구하는 욕구를 성취하려는 것이다. 한국인은 무속신앙에서 현실생활의 고난을 벗어나고 가정에 우환이 없이 가족 모두가 몸과 마음이 안락하고 부귀영화를 누리려는 소망을 이루는 것이 무속신앙의 이상이 되고 있다(김인회, 1979). 불교, 유교, 기독교에서도 대부분 현세에서 부귀영화와 자신의 소원과 가족의 건강을 기원하고 있다. 이러한 한국 종교문화의 현세적 공리주의는 인간이 궁극적으로 추구하는 여기에서 지금의 행복과 안정된 삶을 기원하는 현상이라고 볼 수 있다.

네 번째는 조화적 혼합주의이다. 대체로 서양의 사고방식은 이성적이고 분석적인 반면 동양의 사고방식은 감정적이고 종합적인 특성을 가지고 있다. 서양종교의 특성은 진리의 절대성에 바탕을 두고 선악의 이분법적인 구분을 중요시하고 동양종교의 특성은 진리의 절대성을 가정하지 않는 대신 인간이 진리의 실체에 도달할 수 있는 방법들을 제시하는 성격을 가지고 있다. 이러한 사고방식의 배경에는 한국문화의 조화정신이 바탕이 되고 있다. 한국인들은 인간과 자연의 조화를 강조해 왔으며 너와 나 그리고 이웃이 하나의 공동체로 어우러지는 우리문화를 중요시 해 왔다. 한국의 조화문화는 민족정신의 뿌리가 되는 단군신화에서부터 엿볼 수 있다. 하늘에서 내려온 환웅과 땅에서 사는 동물이 정화된 인간이 되어 결혼을 하여 자녀를 낳고 가정을 이루고 사는 내용은 하늘과 땅을 가장 평화롭고 자연스럽게 조화시키는 예라 할 것이다. 이러한 한국의 조화문화는 한국 종교에 그대로 반영되어 나타나고 있음을 볼 수 있다. 조화적인 종교문화는 종교적 혼합주의로 나타나고 있는데 한국인들로 하여금 여러 종교의 사상과 이념들이 섞여 동시에 여러 종교의 성향을 가질 수 있게 만든다. 즉, 무교, 도교, 유교, 불교, 기독교의 교리적 성향들이 한국인의 일상생활 속에 혼합적으로 녹아있다는 것이다.

다섯 번째는 무교적 기복주의이다. 한국의 혼합적인 종교성에 가장 큰 영향을 미친 것이 무교이며 한국 종교문화의 특성이 무교적이라는 것이다. 무교는 한국인의 생활습관에 깊이 뿌리내린 민간신앙으로 한국인의 종교의식의 저변을 구축하고 있다. 이것은 한국에 외래종교가 쉽게 접하고 변성할 수 있는 원인이 되기도 한다. 무속신앙에는 자연과 인생을 주재하는 신령에 대한 깊은 신앙, 초월적인 존재에 대한 신앙이 깔려있으나 이러한 신령들은 인격적인 윤리적 존재라기보다 특별한 기능을 가진 신으로 숭상된다. 즉 지상인의 질병을 물리치거나 건강을 지켜주는 등 인생의 길흉화복을 해결하는 신으로 간주한다. 따라서 무속신앙은 일반 민중들의 무병장수, 부귀영화, 행운을 기원하는 기복신앙의 형태를 띠고 있다. 이러한 기복신앙의 형태는 유교, 불교, 기독교 등 한국에서 변성하고 있는 고등종교에서도 일반적으로 나타나고 있는 종교문화의 특성이 되고 있다.

위의 한국 종교문화의 특성에서 포용적 관용주의, 조화적 혼합주의는 다양한 문화가 혼재한 다문화사회에 중요한 덕목이 된다. 한국인의 이러한 열린 가치관은 외국인 이주민들이 들여온 다양한 종교적 문화도 포용적으로 수용할 수 있고 조화를 이루며 공생할 수 있는 덕목이 된다. 한국인에게 일반화된 한국 종교문화의 특성은 다문화시대 문화와 종교의 차이에 따른 갈등과 대립을 극복할 수 있는 중요한 덕목이 된다. 무교에서 가장 기본적으로 추구해온 인간의 궁극적 욕망을 성취하고자 하는 심성이 세계 고등종교의 이념과 가치를 수용하고 소화하여 현대의 다문화시대 문화적 갈등과 대립을 해결할 수 있는 종교문화의 특성으로 자리하고 있다는 것이다.

4. 한국종교문화와 한국인의 가치관 이해

한 사람 혹은 한 집단 구성원의 가치관은 그 사람이나 그 집단이 속한 생활환경 혹은 사회 환경의 영향을 받기 마련이다. 한국인의 가치관 역시 장구한 한국의 역사 속에서 다양한 문화와 종교적 배경에서 영향을 받아왔다고 볼 수 있다. 또한 가치관은 시대적 상황에 따라 달라 질 수도 있기 때문에 오늘날 한국인의 가치관을 논의 한다는 것은 쉬운 일이 아니다. 그러나 한국의 종교문화는 공간적으로는 세계문화사의 주축을 이루는 동서양의 유교, 불교, 기독교 등의 종교전통과, 시간적으로는 선사시대에서부터 19세기 이후 오늘날까지 모든 종교요인들이 공존하고 있다는 사실은 한국의 문화현상이 현대 세계문화사의 여울목이 된다는 점에서 큰 의의가 있다(윤이흠, 1987).

한국 종교문화는 무교를 기반으로 형성된 민간신앙에서부터 다양한 외래 종교가 들어와 상호 조화적 혼합주의의 성격을 띠면서 특별한 갈등과 대립이 없이 조화를 이루며 살아가는 독특한 특성을 가지고 있다. 여기에서는 이러한 한국 종교문화의 특성과 연계하여 한국 역사에 시대적으로 변성하게 된 무교, 불교, 유교, 기독교의 문화에 나타난 보편적 특성에서 한국인의 가치관 형성에 미친 내용들을 살펴보고자 한다.

무교문화에서 한국인의 가치관에 미친 내용 중 신관을 살펴보면 범신론적 다신관이라고 볼 수 있다. 무속에서는 273종의 신이 있으며 크게 자연신과 인간신으로 대별되며 그 기능과 역할도 각각 다르다(김태곤, 1981). 또한 신이 인간 세상과 분리되어 멀리 있는 것이 아니라 필요할 때 부르고 타협하며 서로의 어려운 문제를 해결해 가는 인신론적 특성이 강하다. 만물을 창조하고 주관하는 전지전능의 유일신이 아니다. 인간에게 때에 따라 벌을 주고 복을 줄 수 있는 두려운 존재요 함께 타협하며 서로의 문제를 해결해 가는 존재이다. 또한 지상과 천상을 수시로 왕래할 수 있는 같은 공간권내에 존재하는 신이다. 무교의 신관에서 한국인의 가치관에 영향을 준 것은 첫째, 신에 대한 존재성이다. 유형의 자연계에서 살고 있는 인간이 무형의 신의 존재에 대한 인식은 고등종교의 창조신에 대한 믿음의 기반이 된다. 둘째, 신에 대한 전능성이다. 신은 인간의 생사화복을 다룰 수 있는 능력을 가진 존재로 믿는다. 셋째, 신에 대한 의존성이다. 인간의 모든 문제는 신을 통해 해결할 수 있다는 의존성을 갖게 된다.

무속에서의 인간관은 인간 존재의 이중구조이다. 인간은 육체와 영혼을 가진 존재로 이승에서 살다가 죽으면 육체는 없어지지만 영혼은 저승에서 영원히 살 수 있다는 믿음이다. 무속의 인간관에서 한국인의 가치관에 영향을 준 것은 첫째, 인간의 영생이다. 인간은 이승에서 살다가 저승으로 가서 영원히 살 수 있다는 믿음이다. 둘째, 권선징악 사상이다. 무속에서의 천당과 지옥에 대한 개념은 지상생활에서 죄를 짓지 아니하고 선하게 살아야 천당에 갈 수 있다는 믿음이다. 셋째, 화해정신이다. 무속에서 병을 치료하고 복을 받기 위해서는 신령에게 굿을 통해 재물을 바치며 화해하면 해결할 수 있다는 믿음이다. 또한 저승에 들어가지 못하고 이승에서 떠도는 원귀는 사람의 협조를 통해서 저승으로 갈 수 있다는 믿음이다.

무속에서의 세계관은 이승과 저승의 이중구조이다. 인간이 사는 세상은 이승과 저승으로 나누어져 있다고 믿는다. 무속의 세계관에서 한국인의 가치관에 영향을 준 것은 사후세계에 대한 인식이다. 인간은 이승세계에서 사는 것이 전부 아니며 죽으면 영혼이 저승세계에서 영원히 살 수 있다는 믿음이다. 또한 자연 만물에도 신이 깃들어 있다는 자연 만물의 신성성이다. 산신령에 대한 믿음이나 큰 바위나 나무에 신이 깃들어있다고 믿는다. 당산나무는 마을의 수호신으로 제사를 지내주는 나무이다.

불교문화에서 한국인의 가치관에 미친 내용 중 인간관을 살펴보면 인간의 존엄성이다. 인간도 수련을 하거나 깨달음을 통하여 불성을 이룰 수 있다고 믿는다. 불교의 인간관에서 한국인의 가치관에 영향을 준 것은 첫째, 인간의 평등사상이다. 인간은 누구나 불성을 지닌 존재로 인간의 가치를 차별해서는 안 된다는 믿음이다. 둘째, 겸허한 자세이다. 인간은

끊임없이 마음의 수양이 필요하다는 믿음이다. 셋째, 권선징악 사상이다. 불교에서 극락과 지옥에 대한 가르침은 지상생활에서 선한 공덕을 쌓아야 극락에 갈 수 있다는 믿음이다. 불교에서의 세계관도 무교에서의 세계관과 같이 지상과 천상의 이중구조이다. 불교의 세계관에서 한국인의 가치관에 영향을 준 것은 무속과 같이 사후세계에 대한 인식과 인간이 영생한다는 점 등에서 공통되는 점이 있으며 인과응보에 따른 윤회의 과정이 다르다. 자연 만물에 대한 관점도 불성의 가치를 인정하고 있다.

유교문화에서 한국인의 가치관에 미친 내용은 사회 윤리적 도덕규범이라고 볼 수 있다. 사람이 사회생활을 하는데 기본적으로 갖추어야 할 행동양식에 대한 도리를 지키도록 한다. 오늘날까지 한국인의 의식 속에 잠재하고 있는 경천사상, 충효사상, 선비사상 등은 유교문화에서 온 가치관이다. 특히 삼강오륜의 윤리는 개인과 가정과 사회생활에 있어서 지켜야 할 가장 중요한 덕목으로 자리 잡아 왔다. 한국인의 유교적 가치관은 한국인의 인격적 가치 판단의 기준으로 여기 왔다.

기독교문화에서 한국인의 가치관에 미친 내용 중 신관은 하나님에 대한 유일신관이다. 하나님의 존재에 대한 인식은 물론 하나님에 대한 가치관 즉 유일신, 창조신, 절대신, 사랑의 신, 인격신 등 전지전능한 존재로 인간과 하나님과의 관계를 인격적인 아버지로 연결시킨 것이다. 하나님은 인간을 창조한 창조신으로 모든 사람은 한 하나님 아래 한 형제자매라는 믿음이다. 즉 모든 인류가 하나의 부모아래 하나의 가족으로 연결될 수 있는 가능성을 보여준 것이다.

이전의 종교적 문화는 상호 이해와 존중, 화해 등 관계적 갈등을 초월할 수 있는 힘을 얻을 수 있다면 기독교에서는 한 가족이라는 공동체로서 통합의 길을 열어 준 것이다. 물론 일부 교파나 개인들이 배타적 성향이 많다는 지적도 있으나 기독교 본래의 종교적 문화는 인류 한가족 공동체 문화를 지향한다고 볼 수 있다. 이웃을 네 몸 같이 사랑하라는 성경말씀이나 창조주 하나님을 경외하라고 한 내용은 횡적 종적 질서와 사랑의 공동체 형성을 지향한다고 보아야 할 것이다.

5. 결론

한국 종교문화의 특성과 관련한 한국인의 가치관을 알아보고 21세기 글로벌시대의 다문화시대를 선도할 세계시민으로서 요구되어지는 가치관을 찾아보는데 이 연구의 목적이 있었다. 한국의 종교문화는 다양한 고등종교가 민간신앙화 된 무속과 함께 어우러져 조화를 이루며 독특한 종교 문화를 형성하고 있었으며 한국인의 가치관 형성에도 큰 영향을 미치고 있었다.

한국 종교문화의 특성은 첫째는 포용적 관용주의, 두 번째는 열정적 감성주의, 세 번째는 현세적 공리주의, 네 번째는 조화적 혼합주의, 다섯 번째는 무교적 기복주의이었다. 이러한 한국 종교문화의 특성에서 포용적 관용주의, 조화적 혼합주의는 다양한 문화가 혼재한 다문화사회에 중요한 덕목이 되고 있었다.

한국 종교문화와 관련한 한국인의 가치관은 무교의 신관, 인간관, 세계관에서 불교, 유교, 기독교와 중복 및 혼합되고 있었으며 공통된 한국인의 가치관 중 신관에서는 신의 존재성과 절대적 능력에 대한 인식이었다. 인간관에서는 인간 존재의 이중구조와 영생관이었다. 인간은 육체와 영혼으로 되어있으며 지상에서 살다 죽으면 천상에서 영원히 사는 존재라는 인식이었다. 또한 인간의 가치에 대한 존중성과 윤리 도덕 및 권선징악의 가치관이었다. 세계관에서는 지상세계와 천상세계의 이중구조로 보아 인간은 지상의 삶이 전부가 아니라는 인식이었다.

이러한 한국인의 가치관은 한국인의 종교적 특성인 포용적 관용주의, 조화적 혼합주의와 함께 다문화시대 문화와 종교의 차이에 따른 갈등과 대립을 극복할 수 있는 중요한 덕목이 되었다.

■ 참고문헌 ■

- 김광식(1989), 기독교와 한국문화의 만남. 『신학논단』 18, 129-143쪽. P. Tillich, Religion-philosophy, p. 60. 재인용.
- 김태곤(1981), 한국무속연구, 집문당. 280-287쪽.
- 김인회(1979), 한국인의 가치관, 문음사. 104-105쪽.
- 김창모(2009), 한국 전통 종교문화 속의 구원관과 치유관에 대한 기독교 윤리학적 비교연구, 장로회신학대학교 대학원 박사학위 논문.
- 윤이흠 외(1987), 한국인의 종교, 정음사.
- 이원규(2007), 한국 종교문화의 특성에 대한 연구, 『신학과 세계』 60, 129-171쪽. 감리교 신학대학교.
- 전명수(2007), 종교와 대중문화의 관계 시론, 『종교연구』 48, 359-393쪽. 한국종교학회.
- Julia M. Corbett, Religion in America, 3rd.ed.,(Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall, 1997), p. 7. 재인용.

대학의 학문 목적 학습자 대상 문학 수업을 위한 교재 개발 연구

-문학사 구분과 작품 선정 방향을 중심으로-

오지혜 (세명대)

김혜영 (서울대)

신윤경 (인천대)

I. 서론

외국어교육에서 문학교육의 목적과 의의는 이미 여러 차례 학자들에 의해 논의되어 왔다. 특히, 외국어 교실에서 문학교육의 목적으로 Carter & Long(1991)의 ‘언어 모델’, ‘문화 모델’, ‘개인성장 모델’은 이미 널리 알려져 있다. 한국어 교육에서도 윤여탁(2003:138)은 문학을 활용한 한국어 의사소통 교육과 문학을 통한 한국의 사회 문화 교육, 그리고 한국학 또는 한국 문학의 차원에서 접근하여, 한국 문학 그 자체에 대한 교수-학습을 문학 교육의 목표로 삼고 있다. 특히, 한국학을 전공하지 않는다고 하더라도 보다 심도 있게 한국 문화와 문학을 이해하는 교양인, 지성인의 지식과 경험을 위해서도 문학교육은 필요하다고 했다.

그리고 지금까지의 연구는 주로 ‘한국어 의사소통 교육’이나 ‘한국의 사회 문화 교육’을 위한 ‘언어 자료’로서 문학이 활용된 경우 내지 교재에 실린 작품의 경향 등에 대한 것들이었다. 따라서 ‘문학 자체’에 대한 교육, 문학 자체를 즐기고 감상하는 교육은 상대적으로 소외되었다. 그러나 유학 목적으로 입국하는 외국인의 숫자는 늘고 있으며, 교육통계 서비스 자료에 따르면 2008년 1만 5000여 명이었던 숫자가 2015년 91,332명으로 늘어났다고 한다.¹⁾ 특히, 91,332명 중 대학에서(학사부터 박사까지) 공부하는 숫자가 55,739명이다. 어학 연수생 2만여 명보다 훨씬 많은 숫자이다. 이것은 문학교육의 방향과 무게를 이동해야 함을 의미한다. 그동안은 어학 연수생들의 ‘한국어 의사소통 교육’의 일환으로 문학 자료를 활용하는 수준의 논의였다면, 이제는 대학에서 학습하는 유학생들을 위한 ‘문학 자체’로서의 문학 교육을 논의해야 할 때이다. 왜냐하면 그들은 학문 목적으로 대학에서 공부하는 학습자로서, 더 이상 의사소통으로서가 아니라 문학 자체를 즐기고 감상함으로써 한국어와 한국문화에 접근할 수 있는 과목으로 존재하는 문학 수업이 필요하기 때문이다.

따라서 본 연구에서는 한국 대학의 외국인 유학생들이 ‘문학 자체’를 즐기고 감상함으로써 한국어와 한국 문화를 습득할 수 있는 문학 수업의 필요성과 그 수업을 위한 교재의 개발 방향을 논의하고자 한다. 그리고 이 논의는 실제 교재 출판으로 이어지는 첫 단계로서 의미를 가질 것이다.

1) <http://kess.kedi.re.kr/index>

2. 학문 목적 학습자를 위한 문학 교재 개발의 필요성

2000년대에 들어서서 학문 목적 학습자가 증가하면서 한국어교육 분야의 연구과 현장에서 이들을 대상으로 한 교재 개발의 필요성에 대해서 많은 논의들이 이루어져 왔으며, 한국어 교재 역시 꾸준히 개발되어 왔다. 그러나 한편으로 문학 교육 측면에서 교재 개발은 아직까지 논하기 어렵다. 즉, 대학 내 교양 혹은 전공 수업에서 외국인 학생을 위한 문학 교재의 필요성과 중요성에 대한 논의는 점차 많아지고 있지만, 이러한 논의가 실제 교재 개발로 이어지지 못하고 있으며, 실제 교육의 현장에서는 문학 수업의 어려움을 호소하고 있는 실정이다.²⁾

이러한 맥락에서 신영지(2011)는 유학생 전용 과목으로서 ‘한국문학’ 강좌의 필요성을 이야기하면서 이 강좌는 ‘한국문학’을 한국어로 학습하는 전면적 접근을 의미하며, 유학생들에게 문학을 통해 한국의 언어와 문화에 접근할 수 있는 기회를 제공할 것이라고 언급한 바 있으며 이가원(2015) 역시 외국인 유학생을 위한 문학 교재의 필요성을 언급함으로써 그들에게 어학원과는 다른 차원의 수업과 그에 따른 교재가 필요함을 강조하고 있다. 무엇보다 문학 교재 연구와 개발의 필요성에 대한 논의는 해외에서 먼저 제기되었다고 볼 수 있는데, 이는 해외에서 문학 교육은 대부분 대학의 한국어 전공에서 이루어지고 있으며, 과목으로 존재하기 때문인 것으로 해석할 수 있다.

해외 문학 교육의 현황을 살펴보면 먼저 중국의 경우, ‘문학 작품 선독’과 ‘문학사’ 수업이 3, 4학년에 개설되어 있으며, 몽골의 울란바토르 대학과 몽골 대학도 문학사를 포함한 ‘작품 강독’을 3, 4학년에, 베트남과 러시아도 비슷하게 3, 4학년에 과목을 개설, 운용하고 있다.³⁾ 또한 아랍어권의 아인샴스 대학의 한국어과에는 ‘문학, 번역, 역사’ 등의 교과목이 1학년에 포함되어 있으며(조위수, 2009:432), 우즈베키스탄의 니자미 타슈켄트 국립 사범대학의 한국어학과에는 1학년에 ‘문학개론’, 2학년에 ‘고전문학’, 4학년에 ‘한국 현대문학’ 과목이 필수로 개설되어 있는 것으로 나타난 바 있다.(박안토니나, 2015:27) 이렇게 해외 대학의 한국어 전공 학과에서 문학이 전공 과목으로서 존재한다는 것은 문학이 ‘의사소통’ 교육의 수단으로만 존재하고 있지는 않음을 의미한다. 따라서 한국 대학의 외국인 유학생들에게도 문학 교육이 의사소통 교육을 넘어서 ‘문학 자체’에 대한 교육으로서 방향이 전환될 필요가 있다. 그들의 전공에 따라 교양으로든 전공으로든 과목으로서 개설될 필요가 있으며, 그 내용은 외국어로서 한국어를 공부한 학습자라는 공통요소를 반영한 것이어야

2) 대학에서 외국인 학생 대상의 문학 수업을 담당하고 있는 교수들을 대상으로 조사한 결과는 이와 같은 현실을 대변하고 있다. “사용하신 교재는 무엇입니까?”라는 질문에 대해 다음과 같은 답변을 얻었다.

- 교재는 자체 제작으로 구성
- 수업 때마다 필요한 내용으로 강의안을 만들어 사용합니다.
- 한국문학통사를 기본으로 하고 기타 교재로 구성함.
- 조동일, 제4판 『한국문학통사』2, 3(지식산업사, 2005)
- 조동일 외, 『한국문학강의』(길벗, 1994)
- 조동일, 한국문학은 어떤 문학인가, 한국문학 이해의 길잡이, 집문당, 1996. 등
- 정병헌, 한국고전문학의 특질, 한국고전문학입문, 집문당, 1996
- EBS독학사 한국문학사, 외국인을 위한 한국문학사, 한국어교육에서 한국문화, 문학 교육론 등
- 본인이 직접 구성한 자료(조동일(2005), 한국문학통사 1권~6권 참고)
- 이창식(2009), 다문화시대 한국어교육을 위한 한국문학의 이해, 박이정.

3) 신윤경(2012), 「중국 대학 한국문학교육을 위한 작품 선정」, 『외국어로서의 한국어교육』 37집, 연세대학교 언어연구교육원, 225-226.

송명희(2010), 「몽골 대학의 한국문학교육 연구」, 『한어문교육』 23집, 한국언어문학교육학회, 75-100.

하채현(2010), 「외국인을 위한 한국문학교육의 한 방법: 해외 한국문학교육의 사례를 중심으로」, 『언어와 문화』 6권 3호, 한국언어문화교육학회, 311-331.

최인나(2010), 「러시아 상트페테르부르크 국립대학교의 한국어 문학교육의 현황과 전망」, 『한어문교육』 23집, 한국언어문학교육학회, 45-73.

한다. 즉, ‘국어국문과’의 문학 과목과는 차이점을 가져야 함을 의미한다.

국내의 경우, 앞서 언급했던 유학생의 급증과 함께 그들의 전공도 다양해졌는데, 특히 ‘한국어 교육’, ‘한국학’ 과정의 외국인 유학생 숫자가 늘고 있다. 그리고 그 과정에는 대부분 ‘문학’ 수업이 필수 과목으로 개설되어 있다.⁴⁾ 또한 대부분의 대학은 ‘문학’ 관련 수업들이 핵심 교양으로 개설되어 있으며, 많은 학생들이 이들 과목을 선택적으로 수강하고 있다. 따라서 그들의 전공이 ‘한국어’ 관련이 아니더라도 이런 교양 과목을 수강할 기회는 많다. 그러나 이런 과목에서 사용하는 교재는 한국어를 모국어로 학습한 학생들을 대상으로 한 것이며, 외국어로서 한국어를 학습한 외국인 유학생들에게는 너무 어렵고 광범위하여 선뜻 선택하여 듣기가 어렵다. ‘문학 자체’를 즐겁게 감상하고 이를 통해 한국어와 한국 문화를 접하고자 하는 이들에게 수업과 교재는 너무 버거울 뿐이다. 즉, 그들의 목적과 상황에 맞는 ‘문학’ 과목으로서 수업이 개설되어야 하며, 이를 뒷받침할 수 있는 교재가 있어야 한다. 특히, 교재는 수업 활용뿐 아니라 독학서로도 그들에게 맞춤형이 되어야 한다. 이러한 맥락에서 이가원(2015)과 도혜민(2015)은 유학생과 학문 목적 학습자를 위한 문학 교재 개발을, 조위수(2009)는 아랍어권 학습자를 위한 문학 교재를, 남연(2012)은 중국 학습자를 위한 한국 문학사 교재 개발을 제안한 바 있다. 그러나 그 숫자가 절대적으로 적으며, 실제 출판된 교재들도 마찬가지이다.⁵⁾

문학 교재는 어떤 방향으로 개발되어야 하는지에 대해 이 연구에서는 몇 가지 관점을 취하고자 한다. 먼저, 학습자들이 ‘문학 자체’를 감상하려면 작품들의 원본이 교재에 실려야 한다. 그렇다면 어떤 작품들이 어떻게 실려야 하는가에 대한 논의가 있어야 한다. 그런데 이 작품들을 선정하기 위해서는 작가가 활동한 시기와 작품이 창작된 시기를 고려해야 한다. 왜냐하면 문학 작품 감상을 통하여 한국사회와 문화에 대한 이해를 높이기 위해서는 그 작품이 가지는 문학사적 의미가 중요하기 때문이다. 노철(2013:62)도 외국인을 위한 한국문학사 교육의 중요성을 이야기하면서, 문학사 교육은 학습자가 작품을 특정 시기의 문학 현상 속에서 이해하고 종합적으로 평가하도록 함으로써 학습자의 인문적 지식과 사고를 성장시킨다고 했다. 한국어 교육뿐 아니라 국어 교육, 더 나아가 해외 다른 나라에서도 문학사를 근간으로 작품을 선정하고 교재를 개발을 통해 문학 교육이 이루어지고 있다. 특히 한국어 교육 분야, 특히 국내에서 현재 출판된 얼마 안 되는 문학 교재들도 문학사를 기준으로 작품을 선정해 놓고 있다.⁶⁾ 본 연구에서 다루고자 하는 문학 교재의 개발 방향은 크게 두 가지이다. 첫째는 외국인 학습자들에게 교육적으로 적절한 문학사 시대 구분의 방향, 그리고 두 번째는 그 시대적 구분에 맞추어진 작품 선정이다.

4) 국립국어원은 ‘한국어 교육’ 학위·비학위 과정 4영역에 ‘한국 문학’ 관련 과목을 개설하도록 설정해 놓고 있다.

5) 적절한 교재의 부족은 교수자들에게도 어려운 상황이다. 오히려 교수자들이 더 큰 어려움을 겪는다고도 볼 수 있다. 신윤경(2014:68)에서는 실제 대학에서 한국어 교육에서 문학 수업을 담당하는 교수자들의 설문에서 자체 편집, 제작해서 사용하거나, 여러 책의 일부분을 발췌해서 교재로 사용한다고 했다. 즉, 그만큼 적절하고도 다양한 교재가 없음을 의미한다.

6) 배규범(2011), 『외국인을 위한 한국근현대문학사』, 하우.

이선이·구자황(2012), 『외국인을 위한 한국현대문학 산책』, 한국문화사.

이선이·김현양·채호석(2012), 『외국인을 위한 한국문학사』, 한국문화사.

이정임·류음(2000), 『외국인을 위한 한국문학읽기』, 월인.

이창식(2010), 『다문화시대 한국어교육을 위한 한국문학의 이해』, 박이정.

최운식 외·류음(2010), 『외국인을 위한 한국문학』, 보고사.

등의 교재가 이에 해당된다. 다음 장에서 좀 더 자세하게 분석하겠지만, 대부분 고전부터 현대까지 시대별 구분에 따른 작품을 선정해 실어 놓았다.

3. 문학사 시대 구분과 작품 선정 방향

3.1. 한국문학사 시대 구분

외국인을 위한 문학교재 편찬을 위해서는 한국문학사 시대 구분의 문제를 먼저 살펴볼 필요가 있다. 윤혜준(2009)⁷⁾에서는 외국인들에게 한국문학사는 하나의 문학사적인 실체, 즉 대표적인 작가들의 역사적 계보로 인식될 필요가 있다고 본다. 윤여탁(2003)에서는 한국문학 교육이 교양교육 차원, 문화 교육 차원, 문학 교육 차원'의 각 목적에 맞게 이루어져야 한다고 본다. 본 연구는 윤여탁(2003)에서 볼 때 '문학 교육 차원'의 한국어 문학 교육과 그 맥을 같이 한다고 볼 수 있겠다. 최지현(2004)에서는 정전보다 주제나 내용면에서 보편성에 부합하는 작품을 선택하라고 하나 이는 한국어 통합 교재 속 한국문학 작품에 대한 논의로 본 연구의 학문 목적 한국어 문학 교재의 작품 선정에서는 그 방향성에서 차이가 있다. 본 연구는 전술한 문학 교육 차원, 즉 학문 목적 한국어 문학 교육의 입장에서 시대 구분 문제와 대표적 작품에 대한 논의가 함께 이루어져야 한다. 이 경우 외국인 학습자에게 한국어 모국어 사용자의 문학 작품 이해 능력을 기대하는 것은 무리가 있지만 교재에서 문학 작품을 다루는 태도는 이와 같은 기초를 유지하게 될 것이다.

학문 목적 한국어 문학교육을 위한 작품 선정을 위해서는 국문학계, 국어교육학계, 한국어교육계의 문학사와 정전에 대한 논의를 살펴보는 것이 필요하다. 그 다음으로 본 교재의 작품 선정의 독자적 기준이 제시될 것이다. 김윤식(2014)에서는 한국의 현대문학사의 시대를 1900년대, 1910년대, 1920년대, 1930-1945년, 1945-1950년, 1950년대, 1960년대, 1970년대, 1980년대, 1990년대, 2000년대로 나누어 정리한다. 폴턴과 권영민(2005)은 한국문학사를 근대(1917-1945), 현대(1945년 이후)로 나눈다. 근대는 이광수의 '무정'이 시작이고, 근대와 현대는 해방을 기준으로 나누었다⁸⁾.

Lee(2003)에서는 '구전문학에서 기록문학으로, 향가, 신라의 한문 표기, 고려 가요, 고려의 한문 표기, 초기 조선 찬양가, 초기 조선 시조, 초기 조선 가사, 후기 조선 시조, 후기 조선 가사, 조선 한시, 조선 한문소설, 조선 국문소설, 판소리, 민중극, 문학비평, 20세기 초기 시, 20세기 초기 남성소설, 20세기 초기 여성 소설, 20세기 후기 남성 시, 20세기 후기 여성 시, 20세기 후기 남성 소설, 20세기 후기 여성 소설, 북한 문학'와 같이 문학적 시대를 구분한다. 이 중 20세기 문학의 비중이 큰 이유로 15세기에 한글이 창제되어 국문문학이 20세기에 많다는 것과 학습자들의 선호가 20세기 문학에 많았다는 것을 들고 있다. 또한 현대문학을 남성과 여성 작가를 기준으로 나누어 정리한 것은 여성 작가가 접근법, 범주, 스타일에 있어 남성과 상당히 다른 변화를 보여주고 있기 때문이라고 설명한다.

외국과 국내의 한국어 문학 교육계에서 윤혜준(2009)은 앞서 언급된 피터 리(2003)의 현대문학사가 방대하나 편집 원칙과 방향에 의문을 제기한다. 피터 리의 작업을 부실한 미국식 한국학의 문제라고 신랄하게 평가하는데 20세기 문학을 각기 시와 소설로만 장을 구성하였고, 남녀 작가의 문학을 구분해서 기술했다는 것과 고전문학, 현대문학 시대 구분의

7) 윤혜준(2009)에서는 영문학을 필두로 하는 외국문학이 모두 각 문학전통을 대변하는 대표 작가들의 계보에 무지한 상태에서 해당 문학을 이해할 수는 없다고 지적한다.

8) 이에 실린 작품은 다음과 같다. 현진건, 운수좋은 날(A Lucky Day, 1924), 김동인, 감자(Potatoes, 1925), 이태준, 까마귀(Crows, 1936), 김동리, 무녀도(The Shaman Painting, 1936), 이상, 날개(Wings, 1936), 김유정, 메밀꽃 필 무렵(When the Buckwheat Blooms, 1936), 채만식, 치숙(My Innocent Uncle, 1938), 최정희, 우물 치는 풍경(The Ritual At The Well, 1948), 황순원, 왕모래(Coarse Sand, 1953), 이호철, 탈향(Far from Home, 1955), 김승옥, 서울 1964년 겨울(Seoul: 1964, Winter, 1965), 최인호, 타인의 방(Another Man's Room, 1971), 김복향, The Son (1971), 조세희, 칼날(Knifeblade, 1975), 최일남, 타령(Ballad, 1976), 이청준, 눈길(Footprints in the Snow, 1977), 이문열, 사라진 것들을 위하여(The Old Hatter, 1979), 박완서, 엄마의 말뚝(Mother's Hitching Post, 1980), 오정희, 순례자의 노래(Wayfarer 1983), 최윤, 회색 눈사람(The Gray Snowman, 1992), 김영하, 도마뱀(Lizard, 1997).

일관성이 없음을 지적한다. 반면, 노철(2013)은 피터 리(2003)의 작업에 대해 분단과 한국전쟁의 문학유산을 분단 이데올로기를 벗어나 한국문학의 문제적 상황을 새롭게 설정한 것으로 의미가 있다고 보았다. 배규범(2011)에서는 문학교육에서 개별 작품을 한국문학 전체 체계 내에 위치시킬 수 있는 문학사교육이 필요함을 강조하며 외국인을 위한 문학사교육은 언어 학습 측면, 문화 이해 측면에 대한 고려가 필요하다고 역설한다. 한국문학의 시대를 배규범(2011)에서 ‘원시·고대 시기의 문학, 삼국·남북국시대의 문학, 고려시대의 문학, 조선 전기의 문학, 조선 후기의 문학’을 거쳐 배규범(2012)에서는 근현대문학사를 ‘개화기~1910년대, 1920년대, 1930년대, 1940년대, 1950년대, 1960년대, 1970년대, 1980년대 이후’로 구분한다⁹⁾. 이선이 외(2012)에서는 시대를 ‘원시·고대 시기의 문학, 삼국·남북국시대의 문학, 고려시대의 문학, 조선전기의 문학, 조선후기의 문학, 근대계몽기의 문학, 1920년대의 문학, 1930년대와 일제 말기의 문학, 해방공간과 1950년대의 문학, 1960년대의 문학, 1970년대의 문학, 1980년대의 문학, 1990년대의 문학, 북한의 문학’으로 나누고 있다¹⁰⁾. 현대문학사 부분을 개관하면 ‘근대계몽기의 문학’은 1900년 전후부터 3·1운동이 일어난 1919년까지의 시기로 전근대사회에서 근대사회로 이행하는 시기, 1920년대의 문학은 다양한 서구 문예사조의 유입, 카프의 사회주의 문학 운동 등을 보여준다. 1930년대와 일제 말기의 문학은 리얼리즘 문학, 모더니즘 문학, 순수 문학의 경향이 다양하게 나타나고, 해방 공간과 1950년대의 문학은 남한과 북한의 문학이 독자적으로 발전하고 실존주의 문학, 민족 문학이 논의되었다. 1960년대의 문학은, 순수 문학과 참여 문학의 갈등이 첨예하게 나타나고 분단 현실, 민족 문학에 대한 모색, 자유민주주의에 대한 인식 등을 다룬다. 1970년대의 문학은 경제성장의 그늘에서 소외된 이들에 대한 관심을 보이고, 전통적이고 민족적인 것에 대한 관심이 나타난다. 1980년대의 문학은 민중 문학적 지향이 뚜렷하고 여성작가가 다수 등장하며, 1990년대의 문학은 개인의 내면탐구와 일상적 삶에 대한 탐구를 집중적으로 다룬다.

국어 교과서의 문학사 구분은 박종호 외(2014)에서 ‘한국문학의 뿌리(삼국 시대 이전), 개인 서정의 표현과 한문학의 전개(삼국 시대-고려 전기), 성리학적 문학관과 한글문학의 태동(고려 후기-조선 전기), 민중의식의 표출과 한글 문학의 융성(조선 후기), 근대문학의 태동과 일제 강점기 문학(개화기-1945년), 해방공간과 전후 문학(해방-1960년대), 산업화 시대의 민중과 민족 문학(1970-1980년대), 개인의 욕망과 일상성의 미학(1980년대 이후), 윤여탁 외(2014)에서 ‘개화기 이후의 근대문학, 해방기 이후의 현대 문학’으로, 최지현 외(2014)에서 ‘한국문학의 태동과 형성(삼국시대-통일신라), 한국문학의 성장과 발전(고려 시대, 고려 후기-조선 전기), 한국문학의 성숙과 모색(조선 후기), 전환기 한국문학과 근대문학(개화기-1920년대, 1930-해방 이전), 한국 현대문학의 발전(해방 후-1960년대, 1970년대-)’로 보고 있다.

9) 배규범(2012)에서 개화기에서 1910년대는 고전문학에서 현대문학으로 이행하면서 자유시, 현대소설의 기틀이 마련된 때이다. 1920년대는 3.1 운동을 계기로 전환점을 맞이한 시대로 소설에서 낭만주의, 사실주의, 계급주의 소설을 볼 수 있고 시에서 낭만주의, 상징주의, 경향파, 민족주의적 경향의 시를 볼 수 있다. 1930년대는 일제가 조선을 대륙 침략의 병참 기지로 삼음에 따라 억압, 수탈이 심해져 비판적 작품 활동이 위축되고 순수 문학적 경향을 띤다. 모더니즘 시, 생명 탐구의 시, 자연 친화적 시 경향도 볼 수 있다. 1940년대는 1945년까지 태평양 전쟁으로 억압이 극대화되어 문학의 암흑기로 청록파의 순수시, 저항과 성찰의 시를 볼 수 있다. 해방부터 전쟁 전까지는 이데올로기 대립이 첨예했다. 이념적 혼란, 분단의식, 식민지적 삶의 극복 등을 볼 수 있다. 광복의 기쁨과 역사인식을 노래한 시가 보인다. 1950년대는 분단 현실의 인식을 바탕으로 한 문학, 실존주의적 인간 탐구가 중심내용을 가진다. 1960년대는 4.19 혁명과 5.16군사정변을 거치며 역사의 수난을 그린 작품, 소시민적 삶을 다룬 작품이 있고 현실 참여시, 순수시를 볼 수 있다. 1970년대 군사 정권 하에서 민주화 사회를 위한 갈망을 다룬 작품, 산업화, 근대화의 문제를 다룬 작품이 나타난다. 1980년대 광주민주화 운동을 계기로 민중문학이 활발히 일어나고 여성작가가 다수 진출한다. 현실 참여와 문명 비판의 시가 많이 보인다.

10) 근대계몽기의 문학(주요한, ‘불노리, 이광수, ‘무정’, 1920년대의 문학(현진건, ‘운수 좋은 날’, 이상화, ‘빼앗긴 들에도 봄은 오는가’, 1930년대와 일제 말기의 문학(김영랑, ‘모란이 피기까지는’, 김동리, ‘무녀도’, 해방공간과 1950년대의 문학(박두진, ‘해’, 황순원, ‘학’), 1960년대의 문학(신동엽, ‘껍데기는 가라’, 이근삼, ‘원고지’), 1970년대의 문학(신경림, ‘농무’, 조세희, ‘난장이가 쏘아올린 작은 공’), 1980년대의 문학(황지우, ‘새들도 세상을 뜨는구나’, 조정래, ‘태백산맥’), 1990년대의 문학(최승호, ‘달맞이꽃에 대한 명상’, 신경숙, ‘외딴방’), 북한의 문학(홍상화, ‘꽃 파는 처녀’, 조기천, ‘백두산’)

이상과 같이 세 분야의 연구들을 살펴보았다. 본 연구는 학문 목적 한국어 학습자를 위한 문학 교재 연구이며 그 첫 작업을 현대문학에서 하게 될 것이다. 그러므로 다음에서는 전술한 시대 구분의 내용을 표로 정리하여 이를 바탕으로 본 연구의 문학사의 시대를 구분하게 될 것이다.

<표 1> 문학사 시대 구분

분야	저자		시대 구분
국문학 분야	김윤식(2014)		1900년대/1910년대/1920년대/1930-1945년/1945-1950년/1950년대/1960년대/1970년대/1980년대/1990년대/2000년대
	폴턴·권영민(2005)		근대(1917-1945)/현대(1945년 이후)
한국어 교육 분야	외국	Lee(2003)	20세기 초기 시/20세기 초기 남성 소설/20세기 초기 여성 소설/20세기 후기 남성 시/20세기 후기 여성 시/20세기 후기 남성 소설/20세기 후기 여성 소설/북한 문학
	한국	배규범(2012)	개화기~1910년대/1920년대/1930년대/1940년대/1950년대/1960년대/1970년대/1980년대 이후
		이선이 외(2012)	근대계몽기의 문학/1920년대의 문학/1930년대와 일제 말기의 문학/해방공간과 1950년대의 문학/1960년대의 문학/1970년대의 문학/1980년대의 문학/1990년대의 문학/북한의 문학
국어 교육 분야	박종호(2014)		근대문학의 태동과 일제 강점기 문학(개화기-1945년)/해방공간과 전후 문학(해방-1960년대)/ 산업화 시대의 민중과 민족 문학(1970-1980년대)/ 개인의 욕망과 일상성의 미학(1980년대 이후)
	윤여탁(2014)		개화기 이후의 근대문학/해방기 이후의 현대 문학
	최지현(2014)		전환기 한국문학과 근대문학(개화기-1920년대, 1930-해방 이전)/한국 현대문학의 발전(해방 후-1960년대, 1970년대-)

표의 시대 구분을 보면, 연대별로 나눈 기존 논의들은 그 시대에 대한 세부 기술로 들어갔을 때 그 핵심어들이 다음과 같이 나타남을 볼 수 있다. 개화기부터 1945년까지는 ‘일제치하, 식민지’로, 1945년부터 1960년대까지는 ‘해방, 전후, 사회변혁’, 1970년대는 ‘산업화, 도시화, 민중’, 1980년대는 ‘폭압적 현실, 민주화 열망’, 1990년대 이후는 ‘개인의 일상, 다양성, 새로운 상상력’ 등으로 나타난다.

각 논자들의 한국문학사의 시대 구분을 참고로 하여 이루어진 본 연구의 시대 구분은 세 가지 측면, 즉 1) 연대별 특징으로 시대를 나눌 것인가, 인간의 삶의 방향을 바꾸고 작품의 주제에 영향을 미치는 역사적 사건을 중심으로 하여 주제사적으로 시대를 구분할 것인가, 2) 한국어 학습자들 위한 교재 개발을 염두에 둘 때 한국어 학습자들의 한국 문학에 대한 심리적 접근의 용이성, 3) 북한문학을 다룰 것인가를 고려하였다.

본 연구는 한국어 학습자들을 위한 문학 교재 개발의 첫 단계로 이루어져 학습자가 한국 문학에 접근할 때의 심리적 용이성을 고려하므로, 연대별 시대 구분보다는 핵심어를 활용한 주제사적 시대 구분 방법을 택한다. 또한 본 연구는 현재 대한민국 사회와 문화를 이해하는 것과 관련을 가지는 한국문학 학습을 위한 것이므로 북한문학은 다루지 않는다. 이런 기준을 바탕으로 한 한국현대문학사 시대 구분은 ‘1910년대~1945년, 해방~1960년대, 1970년대~1980년대, 1990년대 이후’가 될 것이다. 다음 절에서는 이러한 시대 구분의 틀을 토대로 현재 출판된 한국어교육용 문학 교재에 실린 작품들을 살펴보고, 문학 교재 개발에 있어서 작품 선정에 대한 기초적인 방향에 대해 논의하고자 한다.

3.2. 한국어교육용 문학 교재 내 작품 수록 양상

본 절에서는 앞 절에서 정한 현대 문학사 시대 구분에 근거하여, 작품 선정 방향을 논의해 보고자 한다. 작품 선정에 위해서는 먼저 범주를 줄여야 할 필요가 있다. 왜냐하면 이 교재는 외국인을 위한 문학 교재이기 때문에 일반 문학 교육

을 위한 작품 선정과는 범주가 분명 달라야 한다. 따라서 그 범주 고려를 위해 한국어교육에서 한국문학 정전 목록 선정과 관련한 최근 연구로서 윤여탁 외(2014)에서 제시한 한국, 미국, 중국의 문학 정전으로서의 문학작품을 우선 대상으로 했다. 그리고 외국인 학습자(대학 수업을 위한)를 위한 문학 교재로 현재 출판되어 있는 총 6종¹¹⁾의 문학 교재를 대상으로 하고자 한다. 그 교재는 다음과 같다.

- 가. 배규범(2011), 『외국인을 위한 한국근현대문학사』, 하우.
- 나. 이선이·구자황(2012), 『외국인을 위한 한국현대문학 산책』, 한국문화사.
- 다. 이선이·김현양·채호석(2012), 『외국인을 위한 한국문학사』, 한국문화사.
- 라. 이정임 엮음(2000), 『외국인을 위한 한국문학읽기』, 월인.
- 마. 이창식(2010), 『다문화시대 한국어교육을 위한 한국문학의 이해』, 박이정.
- 바. 최운식 외 엮음(2010), 『외국인을 위한 한국문학』, 보고사.

이와 같은 범주로 앞서 언급한 문학사 시대 구분에 해당되는 작품들을 정리하면 다음과 같다.

<표 2> 시기별·장르별 문학작품 수

장르	교재	1910년대 ~ 1945년	해방 ~ 1960년대	1970년대~1980년대	1990년대 이후
현대시	이선이·김현양·채호석	3	2	2	1
	이선이 구자황	0	5	8	4
	이정임	0	0	0	0
	최운식 외	5	1	0	3
	이창식	8	5	3	2
	배규범	18	6	6	0
	윤여탁 외(한국)	11	7	7	4
	윤여탁 외(미국)	16	5	1	1
	윤여탁 외(중국)	20	5	6	0
	총 편수	165	81	36	33
현대소설	이선이·김현양·채호석	3	1	2	1
	이선이 구자황	0	4	6	4
	이정임	3	1	5	6
	최운식 외	1	1	1	0
	이창식	0	12	28	5
	배규범	15	8	5	0
	윤여탁 외(한국)	6	3	5	6
	윤여탁 외(미국)	6	4	8	3
	윤여탁 외(중국)	9	6	6	1
	총 편수	175	43	40	66

11) 이창식의 경우, 작품에 따라서는 텍스트가 제시되어 있지 않고 작품과 작가만 언급된 경우가 있는데, 이 연구에서는 외국어로서 한국어교육용 문학 교재를 대상으로 문학사 시대 구분과 이에 따른 작품 수록 양상을 살펴보는 데 목적을 두고 있으므로 이들 작품과 작가를 포함시켰다.

희곡/수필	이선이·김현양·채호석		0	1	0	0
	이선이 구자황		0	2	4	2
	이정임		0	0	0	3
	최운식 외		0	0	1	4
	이창식		0	0	0	0
	배규범		0	0	0	0
	윤여탁 외(한국)		1	1	5	2
	윤여탁 외(미국)		0	2	2	2
	윤여탁 외(중국)		0	1	3	2
	총 편수		38	1	7	15
시기별 수록된 작품 수 (교재 간 중복되는 작품 포함)			125	83	114	56

위의 표에서 보듯이 먼저 문학 교재에 실린 현대 문학작품을 장르별로 살펴보면, 현대소설이 175편, 현대시가 165편, 희곡 및 수필이 38편으로 현대소설 > 현대시 > 희곡 및 수필 순으로 나타났다. 또한 문학 시기별로는 1910년대~1945년에 125편, 1945년~1970년대 83편, 1970년대~1980년대 114편, 1990년대 이후가 56편으로, 1910년대~1945년 > 1970년대~1980년대 109편 > 해방~1960년대 > 1990년대 이후 순으로 문학작품 수록 수가 많은 것으로 나타났다. 주목할 만한 것은 해방~1960년대, 1990년대 이후의 문학작품이 상대적으로 부족하다는 점이다. 또한 문학 교재에 수록된 작품들을 시기별로 살펴보면, 다음과 같은 수록 빈도수를 보이고 있다.

<표 3> 시기별 문학작품의 수록 빈도수¹²⁾

1910년대~1945년		
현대시(총 81편)/빈도수	현대소설(총 43편)/빈도수	희곡 및 수필(총 1편)/빈도수
김소월 「진달래꽃」 5	현진건 「운수 좋은 날」 5	/
김영랑 「모란이 피기까지는」 5	김유정 「동백꽃」 5	
이상화 「빠앗긴 들에도 봄은 오는가」 5	주요섭 「사랑손님과 어머니」 3	
한용운 「님의 침묵」 5	이호석 「메밀꽃 필 무렵」 3	
윤동주 「서시」 5	김동리 「무녀도」 3	
박목월 「나그네」 4	이광수 「무정」 2	
정지용 「향수」 4	이기영 「고향」 2	
윤동주 「자화상」 3	이상 「날개」 2	
김광균 「와사등」 2		
김소월 「먼 후일」 2		
김소월 「산유화」 2		
이상 「거울」 2		
임화 「우리 오빠와 화로」 2		
조지훈 「승무」 2		
한용운 「알 수 없어요」 2		

12) 빈도수가 1편인 경우는 표에 넣지 않음.

해방~1960년대		
현대시(총 36편)/빈도수	현대소설(총 40편)/빈도수	희곡 및 수필(총 7편)/빈도수
서정주 「국화 옆에서」 5 신동엽 「껌데기는 가라」 5 김춘수 「꽃」 5 김수영 「풀」 4 김수영 「눈」 2 박두진 「해」 2	최인훈 「광장」 5 하근찬 「수난시대」 4 황순원 「소나기」 3 김승옥 「무진기행」 3 김승옥 「서울, 1964년 서울」 2 이범신 「오발탄」 2 이청준 「병신과 머저리」 2 전광용 「꺼삐딴 리」 2 황순원 「학」 2	이근삼 「원고지」 4
1970년대~1980년대		
현대시(총 33편)/빈도수	현대소설(총 66편)/빈도수	희곡 및 수필(총 15편)/빈도수
천상병 「귀천」 4 김지하 「타는 목마름으로」 4 강은교 「우리가 물이 되어」 3 고은 「화살」 3 신경림 「농무」 3 황지우 「새들도 세상을 뜨는구나」 3 고은 「백두산」 2 신경림 「가난한 사랑노래」 2 이성복 「남해금산」 2	조세희 「난장이가 쏘아올린 작은 공」 7 이문열 「우리들의 일그러진 영웅」 4 박완서 「엄마의 말뚝」 3 윤홍길 「장마」 3 이문구 「관촌수필」 3 이문열 「금시조」 3 조정래 「태백산맥」 3 황석영 「삼포 가는 길」 3 박경리 「토지」 2 박완서 「옥상의 민들레꽃」 2	유안진 「지란지교를 꿈꾸며」 4 법정 「무소유」 3 이강백 「파수꾼」 2 피천득 「인연」 2
1990년대 이후		
현대시(총 15편)/빈도수	현대소설(총 26편)/빈도수	희곡 및 수필(총 15편)/빈도수
안도현 「연탄 한 장」 3 정호승 「내가 사랑하는 사람」 2	신경숙 「외딴방」 3 김영하 「바람이 분다」 2 신경숙 「엄마를 부탁해」 2 오정희 「옛우물」 2	

1910년대~1945년 문학작품의 경우, 수록된 현대시 총 81편 중에서 김소월의 「진달래꽃」은 다섯 번, 김영랑의 「모란이 피기까지는」, 이상화의 「빼앗긴 들에도 봄은 오는가」, 한용운의 「님의 침묵」, 윤동주의 「서시」는 다섯 번, 박목월의 「나그네」, 정지용의 「향수」는 네 번, 윤동주의 「자화상」은 세 번으로 나타났으며, 나머지 작품들은 모두 한번 혹은 두 번 수록되는 데서 그치고 있다. 현대소설에서는 현진건의 「운수 좋은 날」, 김유정의 「동백꽃」은 다섯 번, 주요섭의 「사랑손님과 어머니」, 이효석의 「메밀꽃 필 무렵」, 김동리의 「무녀도」는 세 번의 빈도수를 보이고 있다.

전반적으로 대상 문학 교재에서는 1910년대~1945년 문학작품이 다른 시기의 문학작품보다 많이 수록되어 있는 것을 알 수 있는데, 이는 일제강점기가 시대적으로 정치적, 사회적으로 상황의 특수성이 두드러진 시기였고, 이에 대한 문학사적, 작가론적, 작품론적 선행 연구가 다른 시기에 비해 많이 축적되었기 때문인 것으로 해석된다. 먼저 수록된 시의 경우, 김영랑의 「모란이 피기까지는」, 이상화의 「빼앗긴 들에도 봄은 오는가」, 한용운의 「님의 침묵」, 윤동주의 「서시」 뿐만 아니라, 정지용의 <향수>와 같은 작품은 일제강점기의 고통스러운 상황 속에서 고향에 대한 그리움, 고향 상실의 비애감을 담고 있다는 점에서 사회문화적 요소를 뚜렷하게 반영하고 있다. 그리고 반면에 박목월 <나그네>와 같이 서정시, 토속성을 강조한 자연주의 작품, <와사등>과 같은 모더니즘 시 작품은 사회문화 교육을 위한 문학 교재에는 상대적으로 적합하지 않다고 본다. 또한 현대소설의 경우, 주요섭의 「사랑 손님과 어머니」는 소설적 장치를 해석하고 감상함과 동시에 1930년대의 붐

건적 여성관 내지 결혼관에 대해 살펴볼 수 있어 이와 같은 류의 작품은 선정의 가치가 있다.

해방~1960년대 문학작품의 경우, 수록된 현대시 총 36편 중에서 서정주의 「국화 옆에서」, 신동엽의 「껍데기는 가라」, 김춘수의 「꽃」은 다섯 번, 김수영의 「풀」은 네 번, 김수영의 「눈」은 두 번, 박두진의 「해」는 두 번으로 나타났다. 나머지 작품들은 모두 한 번 수록되는 데서 그치고 있다. 현대소설 40편 중에서는 최인훈의 「광장」은 다섯 번, 하근찬의 「수난이대」는 네 번, 황순원의 「소나기」와 김승옥의 「무진기행」은 각각 세 번으로 나타났다. 이와 함께 희곡과 수필을 합한 총 7편 중에서 희곡 이근삼의 「원고지」가 네 번 수록되어 있어 이 작품의 수록 비중이 상대적으로 높다고 할 수 있다. 문학 교재를 위한 작품 수록에 있어서 이 시기의 문학작품을 선정한다며, 해방, 한국 전쟁, 그리고 1960년대의 삭막한 시대적 상황을 반영하는 작품이 적절할 것이다. 이러한 관점에서 생명과 시의 성격을 지닌 서정주의 「국화 옆에서」와 같은 작품보다는 부정적인 현실에 대한 저항을 표방하는 그리고 1960년대 참여 문학, 참여시로서 신동엽의 「껍데기는 가라」, 김수영의 「눈」과 같은 시 작품들, 그리고 최인훈의 「광장」, 하근찬의 「수난이대」와 같은 작품들에 주목할 필요가 있다.

1970년대~1980년대 문학작품의 경우, 총 33편의 현대시 중에서 천상병의 「귀천」, 김지하의 「타는 목마름으로」가 각각 네 번, 강은교의 「우리가 물이 되어」, 고은의 「화살」, 신경림의 「농무」, 황지우의 「새들도 세상을 뜨는구나」가 각각 세 번씩 수록되어 있다. 현대소설 66편에서는 조세희의 「난장이가 쏘아올린 작은 공」이 일곱 번으로 가장 많이 나타났다. 뒤를 이어 이문열의 「우리들의 일그러진 영웅」이 네 번, 박완서의 「엄마의 말뚝」, 윤홍길의 「장마」, 이문구의 「관촌수필」, 이문열의 「금시조」, 조정래의 「태백산맥」, 황석영의 「삼포 가는 길」이 각각 세 번 수록되어 전체 수록 작품 수에서 반 가까이 차지하고 있는 것을 알 수 있다. 이와 함께 수필 및 희곡 중에서는 유안진의 「지란지교를 꿈꾸며」가 네 번으로 가장 많이 나타났으며, 법정 「무소유」가 세 번, 이강백의 「과수꾼」, 피천득의 「인연」이 두 번으로 수록되어 총 15편의 수록 작품에서 매우 높은 비중을 차지하고 있다.

이 시기의 문학작품은 사회문화적으로 1970년대의 산업화, 민주화 운동을 배경으로 하고 있으며, 문학 교재에 수록할 작품 역시 이 점을 우선적으로 고려하여 선정해야 할 것이다. 1970년대의 군사독재정권, 6·25전쟁과 그로 인한 분단 상황을 그린 김지하의 「타는 목마름으로」, 고은의 「화살」, 황지우의 「새들도 세상을 뜨는구나」, 조정래의 「태백산맥」과 같은 작품이 여기에 해당한다. 또한 1970년대 산업화와 근대화의 시대 배경 속에서 민중들의 삶의 실상을 생생하게 보여 주는 민중문학으로서 신경림의 「농무」, 석영의 「삼포 가는 길」, 조세희의 「난장이가 쏘아올린 작은 공」 등은 당시 한국의 사회문화를 이해할 수 있는 작품이라 할 수 있다.

1990년대 이후 문학작품의 경우, 앞선 시기의 수록 문학작품에 비해 특정 문학작품이 차지하는 비중이 상대적으로 적게 나타나는 양상을 보이고 있다. 현대시의 경우, 총 15편의 수록 작품 중에서 안도현의 「연탄 한 장」이 세 번, 정호승의 「내가 사랑하는 사람」이 두 번 수록되는 것을 제외하고 나머지 작품들은 모두 한 번만 수록되어 있다. 현대소설 역시 신경숙의 「외딴방」이 세 번, 김영하의 「바람이 분다」, 신경숙의 「엄마를 부탁해」, 오정희의 「옛 우물」이 두 번으로 총 26편의 전체 소설작품의 빈도에 비해서 상대적으로 낮은 수치를 보이고 있다.

위의 표에서 보듯이 다른 시기의 비해서 1990년대 이후 작품 수가 매우 적은 편이다. 하지만 대학에서 공부하는 외국인 유학생들은 이전 시기의 작품보다는 현재 그들이 살고 있는 사회문화적 요소에 더욱 흥미를 느끼고 있으며, 이에 대한 학습 요구가 크다. 이러한 상황에서 문학 교재 개발을 위한 문학작품 선정에 있어서 1990년대의 한국 사회문화를 반영하는 작품들에 더욱 주목할 필요가 있다. 1990년대 이후 문학작품의 경향을 살펴보면, 여성 작가의 수가 증가하고 있는 한편, 문화적 이탈, 소수자 문화에 대한 관심 증가, 현대의 소비사회 속에서 개인적 욕망과 허위의식 등을 꼽을 수 있다. 또한 1990년대 이후의 문학작품들은 도시, 일상 속, 개인, 정체성 등의 키워드를 중심으로 고독, 사랑, 희생, 가족애,

허무, 욕망 등을 다루고 있다. 이들 작품들은 일상적이고 단조로운 문체로 현재 사회의 개인의 모습을 그리고 있으며, 이 점은 외국어로서 한국어교육에서 교육자료로 장점이 될 수 있는데 문학 언어가 지닌 일상 어법이 드러나 있기 때문이다. 교재에 수록할 작품 역시 이러한 주제와 문체로 그려진 작품들을 넣는 것이 적절하다고 본다. 안도현의 「연탄 한 장」, 정호승의 「내가 사랑하는 사람」 등과 같은 시 작품 혹은 오정희, 은희경, 박완서 등의 소설 작품 등이 여기에 해당될 것이다.

앞에서 살펴본 것처럼 이상의 문, 학 교재에 수록된 1910년대부터 1990년대 이후 작품들은 대체적으로 문학사 측면에서 높이 평가되고 있다. 그러나 이 연구에서 주목하는 대학 내 외국인 학생 대상 문학 교재의 목적이 ‘문학 작품 자체를 감상함으로써 한국 사회와 문화를 이해하는 데 있다면, 이러한 취지에 맞게 문학사적 가치와 함께 당대 시대의 사회 문화 상황에 초점을 두어 폭넓고, 깊이 있게 보여줄 수 작품들이어야 할 것이다. 즉, 작품 자체를 감상하는 즐거움과 그 시대적 문화 반영을 동시에 만족시키는 것이 작품 선정의 전제가 될 것이다.

4. 결론

이 연구는 한국 대학에서 공부하는 외국인 유학생들을 대상으로 하는 문학 교재의 필요성의 문제의식으로부터 ‘문학 자체’를 즐기고 감상함으로써 한국어와 한국 문화를 습득할 수 있는 문학 교재 개발을 궁극적인 목적으로 두고 있다. 그리고 그 첫 단계 기초 작업으로서 문학 교재에 수록할 작품을 선정하는 방향에 대해 모색하고자 하였다. 이에 문학 교재의 개발 방향의 축을 두 가지 측면 즉, 외국어로서 한국어교육적에서 적절한 문학사 시대 구분, 시대적 구분에 따른 작품 선정에 놓고 논의를 전개하였다.

먼저 기존의 문학사 시대 구분에 대한 선행 연구를 토대로 하여, 이 연구에서는 한국현대문학사 시대 구분을 1910년대~1945년, 해방~1960년대, 1970년대~1980년대, 1990년대 이후의 네 시기로 구분하였다. 그리고 이러한 시기를 토대로 하여, 현재 출판된 한국어교육용 문학 교재 6종에 실린 작품들을 대상으로 하여 문학 교재 개발을 위한 작품 선정의 기초적인 방향을 논의하였다. 이와 함께 한국어교육에서 한국문학 정전 목록 선정과 관련한 최근 연구로서 윤여탁 외(2014)에서 제시한 한국, 미국, 중국의 문학 정전으로서의 문학작품을 살펴보았다. 이 때, 당대 시대의 사회 문화 상황에 초점을 두어 폭넓고, 깊이 있게 반영하는 작품들에 주목하게 되었으며, 이 점은 문학사적 가치와 함께 문학 교재용 작품 선정에 있어서 가장 우선시되어야 할 기준이라고 보았다.

■ 참고문헌 ■

<자료>

- 박중호 외(2014), 『고등학교 문학』, 창비.
 배규범(2011), 『외국인을 위한 한국근현대문학사』, 하우.
 윤여탁 외(2014), 『고등학교 문학』, 미래엔
 이선이·구자황(2012), 『외국인을 위한 한국현대문학 산책』, 한국문화사.
 이선이·김현양·채호석(2012), 『외국인을 위한 한국문학사』, 한국문화사.
 이정임 엮음(2000), 『외국인을 위한 한국문학읽기』, 월인.
 이창식(2010), 『다문화시대 한국어교육을 위한 한국문학의 이해』, 박이정.

최운식 외 엮음(2010), 『외국인을 위한 한국문학』, 보고서.

최지현 외(2014), 『고등학교 문학』, 지학사.

Fulton, B. & Kwon, Y. M.(2005), *Modern Korean Fiction: an anthology*, Cambridge University Press.

Lee, P. H.(2003), *A history of Korean Literature*, Cambridge University Press.

<논저>

김윤식 외(2014), 『한국현대문학사』, 현대문학.

김정우(2009), 「고급 한국어 학습자를 위한 문학 교재 개발 방향」, 『한국언어문화학』 16권 2호, 국제한국언어문화학회, 1-31.

남연(2012), 「중국인 학습자를 위한 한국 문학사 교재 개발 연구」, 『한국어교육』 23권 4호, 국제한국어교육학회, 143-177.

노철(2013), 「외국인을 위한 한국문학사 교육의 위치와 문학사 서술 방향」, 『국제한인문학연구』 11집, 국제한인문학회, 57-88.

도혜민(2015), 「한국어 교재에서의 문학 작품 활용 방안 연구 : 학문 목적 학습자를 위한 교재를 중심으로」, 강남대학교 석사학위논문.

박안토니나(2015), 「우즈베키스탄 한국어 학습자를 위한 현대소설 감상 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문

송명희(2010), 「몽골대학의 한국문학교육 연구」, 『한어문교육』 23집, 한국언어문학교육학회, 75-100.

신영지 (2012), 「한국어 문학교육을 통한 문화적응 가능성의 모색 : 학부 유학생을 대상으로」, 『한국언어문화학』 9권 1호, 국제한국언어문화학회, 101-128.

신윤경(2012), 「중국대학 한국문학교육을 위한 작품 선정」, 『외국어로서의 한국어교육』 37집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 223-242

신윤경(2014), 「한국 문학교육 활성화를 위한 한국어 교사 양성과정의 교과과정 개선방안」, 『한국문학이론과 비평』 64집, 한국문학이론과 비평학회, 57-75.

신주철(2013), 『한국어교육에서 한국문화 문학 교육론』, 커뮤니케이션북스.

오지혜(2013), 「국의 한국어교육의 문학 교재 구성을 위한 언어학습자문학 연구」, 『새국어교육』 95, 한국국어교육학회.

윤여탁(2003), 「한국어교육에서 문학교육 방법-현대시를 중심으로」, 『국어교육』 111, 511-533.

윤여탁(2007), 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사.

윤여탁, 유영미, 박은숙(2014), 「한국어교육에서 한국문학 정전 목록 선정 연구 -한국, 미국, 중국을 중심으로-」, 『국어교육연구』 34, 서울대학교 국어교육연구소, 0-29.

윤혜준(2009), 「영어권 독자와 한국문학사: 피터 리의 「한국문학사」의 성취와 과제」, 『세계비교문학연구』 27, 87-109.

이가원(2015), 「외국인 유학생을 위한 한국 문학 교재 개발 연구」, 한국의국어대학교 박사학위논문

조위수(2009), 「한국문학 교재 단원 구성 방안 -아랍어권 한국어 학습자를 대상으로」, 『이중언어학』 41집, 이중언어학회, 425-448.

최인나(2010), 「러시아 상트페테르부르크 국립대학교의 한국어 문학교육의 현황과 전망」, 『한어문교육』 23집, 한국언어문학교육학회, 45-73.

최지현(2004), 「영어권 한국어 교재 편찬에 활용되는 한국 문학의 범위와 과제」, 『국어교육연구』 14, 337-364.

하채현(2010), 「외국인을 위한 한국문학교육의 한 방법: 해외 한국문학교육의 사례를 중심으로」, 『언어와 문화』 6권3호, 한국언어문화교육학회, 311-331.

<부록> 문학교재에 수록된 시기별 문학작품 목록

<표 1> 1910년대 - 1945년 문학작품 목록

1910년대 -1945년		현대시	현대소설	수필/희곡
문학 교재 내 수록 작품	이선이·김현양·채호석(2012) '외국인을 위한 한국문학사'	김영랑 「모란이 피기까지는」 주요한 「불놀이」 이상화 「빼앗긴 들에도 봄은 오는가」	김동리 「무녀도」 이광수 「무정」 현진건 「운수 좋은 날」	-
		3	3	
	이선이·구자황(2012) '외국인을 위한 한국현대문학 산책'	-	-	-
		0	0	0
	이정임 엮음, <외국인을 위한 한국문학읽기>, 월인, 2000	-	김동인 「붉은산」 김유정 「동백꽃」 황순원 「별」	-
		0	3	0
	최운식 외 엮음, <외국인을 위한 한국문학>, 보고사, 2010	김상옥 「봉선화」(시조) 김소월 「진달래꽃」 박목월 「나그네」(46발간) 윤동주 「서시」 한용운 「사랑하는 까닭」	주요섭 「사랑손님과 어머니」	-
		5	1	0
	이창식, 다문화시대 한국어교육을 위한 한국문학의 이해, 박이정, 2010	김광균 「와사동」 김동명 「파초」 김동환 「국경의 밤」 김소월 「진달래꽃」 박용철 「떠나가는 배」 이상화 「빼앗긴 들에도 봄은 오는가」 이필균 「자주독립가」 한용운 「님의 침묵」	-	-
		8	0	0
	배규범, 외국인을 위한 한국근현대문학사, 도서출판 하우, 2012	김동환 「산 너머 남촌에는」 김상옥 「사향」 김상용 「남으로 창을 내겠소」 김소월 「산유화」 김영랑 「모란이 피기까지는」 박목월 「나그네」 백석 「여승」 신석정 「꽃덤불」 심훈 「그날이 오면」 윤동주 「서시」 이상 「거울」 이상화 「빼앗긴 들에도 봄은 오는가」 이용악 「낡은 집」 이육사 「절정」 정지용 「향수」 조지훈 「승무」 최남선 「해에게서 소년에게」 한용운 「님의 침묵」	김동리, 「무녀도」 김동리, 「역마」 김동인, 「감자」 김유정, 「동백꽃」 박태원, 「소설가 구보 씨의 일일」 안국선, 「금수회의록」 이광수, 「무정」 염상섭, 「두 과산」 염상섭, 「만세전」 이미륵, 「압록강은 흐른다」 이상, 「날개」 이효석, 「메밀꽃 필 무렵」 채만식, 「태평천하」 최서해, 「홍염」 현진건, 「운수 좋은 날」	-
		18	15	0

윤여탁 외 (2014) 정전 목록	한국	김소월 「먼 후일」 김소월 「진달래꽃」 김영랑 「모란이 피기까지는」 백석 「고향」 윤동주 「서시」 윤동주 「자화상」 이상 「겨울」 임화 「우리 오빠와 화로」 정지용 「향수」 한용운 「나룻배와 행인」 한용운 「님의 침묵」	김유정 「동백꽃」 이기영 「고향」 이효석 「메밀꽃 필 무렵」 채만식 「탁류」 현진건 「고향」 현진건 「운수 좋은 날」	오영진 「시집 가는 날」
		11	6	1
	미국	김소월 「먼 후일」 김소월 「진달래꽃」 김영랑 「모란이 피기까지는」 박목월 「나그네」(46발간) 백석 「흰 바람 벽이 있어」 윤동주 「별 헤는 밤」 윤동주 「서시」 윤동주 「자화상」 이상 「겨울」 이상화 「빼앗긴 들에도 봄은 오는가」 정지용 「고향」 정지용 「향수」 조지훈 「승무」 한용운 「님의 침묵」 한용운 「알 수 없어요」	김유정 「동백꽃」 이상 「날개」 이효석 「메밀꽃 필 무렵」 주요섭 「사랑손님과 어머니」 현진건 「빈치」 현진건 「운수 좋은 날」	-
		16	6	0
	중국	김광균 「와사동」 김광균 「추일서정」 김소월 「산유화」 김소월 「진달래꽃」 김소월 「초혼」 김영랑 「모란이 피기까지는」 박목월 「나그네」(46발간) 박목월 「청노루」(46발간) 윤동주 「서시」 윤동주 「자화상」 이상 「오감도」 이상화 「나의 침실로」 이상화 「빼앗긴 들에도 봄은 오는가」 이육사 「광야」 이육사 「청포도」 임화 「우리 오빠와 화로」 정지용 「백록담」 정지용 「향수」 한용운 「님의 침묵」 한용운 「알 수 없어요」	김동리 「무녀도」 김동인 「배따라기」 김유정 「동백꽃」 김유정 「봄봄」 나도향 「병어리 삼룡이」 이기영 「고향」 주요섭 「사랑손님과 어머니」 최서해 「탈출기」 현진건 「운수 좋은 날」	-
		20	9	0

<표 2> 해방~1960년대 문학작품 목록

해방 -1960년대		현대시	현대소설	수필/희곡	
문학 교재 내 수록 작품	이선이·김현양·채호석(2012) '외국인을 위한 한국문학사'	박두진 「해」 신동엽 「껍데기는 가라」 2	황순원 「학」 1	이근삼 「원고지」 1	
	이선이·구자황(2012) '외국인을 위한 한국현대문학 산책'	김수영 「눈」 김우중 「유적지의 인간과 그 문학」 김춘수 「꽃」 서정주 「국화 옆에서」(47/56) 신동엽 「껍데기는 가라」 5	김동리 「역마」 김승옥 「역사」 이태준 「해방전후」 최인훈 「광장」 4	이근삼 「제18공화국」 이어령 「폭포와 분수」 2	
	이정임 엮음, <외국인을 위한 한국문학읽기>, 월인, 2000	- 0	김승옥 「서울, 1964년 서울」 1	- 0	
	최운식 외 엮음, <외국인을 위한 한국문학>, 보고사, 2010	서정주 「국화 옆에서」(47/56) 1	황순원 「소나기」 1	- 0	
	이창식, 다문화시대 한국어교육을 위한 한국문학의 이해, 박이정, 2010	김중삼 「민간인」 김수영 「푸른 하늘을」 박재삼 「추억에서」 유치환 「보병과 더불어」 유치환 「울릉도」 5	(작품명만 제시됨) 김동리 「등신불」 김성한 「바비도」 서기원 「이 성숙한 밤의 포옹」 손창섭 「광야」, 손창섭 「사연기」, 손창섭 「설중행」, 손창섭 「잉여인간」, 이범선 「오발탄」 이청준 「병신과 머저리」 전광용 「꺼삐딴 리」 최인훈 「광장」 하근찬 「수난이대」 12	- 0	
	배규범(2011), 『외국인을 위한 한국현대문학사』, 하우.	구상 「초토의 시 8적군 묘지 앞에서」 김현승 「눈물」 김수영 「풀」 김춘수 「꽃」 신동엽 「껍데기는 가라」 6	손창섭 「비오는 날」 오상원 「유예」 전광용 「꺼삐딴 리」 김승옥 「무진기행」 최인훈 「광장」 하근찬 「수난이대」 이범선 「오발탄」 황순원 「학」 8	- 0	
	윤여탁 외 (2014) 정전 목록	한국	김수영 「눈」 김수영 「풀」 김춘수 「꽃」 박두진 「해」 백석 「남신의주유동박시봉방」 서정주 「국화 옆에서」(47/56) 신동엽 「껍데기는 가라」 7	최인훈 「광장」 하근찬 「수난이대」 황순원 「소나기」 3	이근삼 「원고지」 1
		미국	김수영 「풀」 김춘수 「꽃」 서정주 「국화 옆에서」(47/56) 신동엽 「껍데기는 가라」 심훈 「그날이 오면」 5	김승옥 「무진기행」 오영수 「화산택이」 하근찬 「수난이대」 황순원 「소나기」 4	이근삼 「원고지」 피천득 「나의 사랑하는 생활」 2
		중국	김광섭 「성북동 비둘기」 김수영 「풀」 김춘수 「꽃」 서정주 「국화 옆에서」(47/56) 서정주 「인연 설화조」 5	김승옥 「무진기행」 김승옥 「서울, 1964년 서울」 안수길 「제3인간형」 이청준 「병신과 머저리」 최인훈 「광장」 하근찬 「수난이대」 6	이근삼 「원고지」 1

<표 3> 1970년대~1980년대 문학작품 목록

1970년대- 1980년대	현대시	현대소설	수필/희곡	
문학 교재 내 수록 작품	이선이·김현양·채호석(2012) '외국인을 위한 한국문학사'	신경림 「농무」 황지우 「새들도 세상을 뜨는구나」	조세희 「난장이가 쏘아올린 작은 공」 조정래 「태백산맥」	-
	2	2	0	
이선이·구자황(2012) '외국인을 위한 한국현대문학 산책'	고은 「화살」 곽재구 「사평역에서」 김종삼 「어부」 김지하 「타는 목마름으로」(75/82) 신경림 「가난한 사랑노래」 이성복 「남해금산」 천상병 「귀천」 황지우 「새들도 세상을 뜨는구나」	박경리 「토지」(69-95) 박완서 「해산 바가지」 임철우 「직선과 독가스」 조세희 「난장이가 쏘아올린 작은 공」 조정래 「태백산맥」 황석영 「한씨 연대기」	김현 「두꺼운 삶과 얇은 삶」 오탈석 「부자유친」 이강백 「파수꾼」 피천득 「인연」	
	8	6	4	
이정임 엮음, <외국인을 위한 한국문학읽기>, 월인, 2000	-	박완서 「겨울나들이」 배수아 「허무의 도시」 오정희 「꿈꾸는 새」 이문열 「금시조」 최인호 「침묵은 금이다」	-	
	0	5	0	
최운식 외 엮음, <외국인을 위한 한국문학>, 보고서, 2010	-	박완서 「옥상의 민들레꽃」	유안진 「지란지교를 꿈꾸며」	
	0	1	1	
이창식, 다문화시대 한국어교육을 위한 한국문학의 이해, 박이정, 2010	김지하 「타는 목마름으로」 김춘수 「처용단장」 박노해 「노동의 새벽」	김성동 「만다라」 김원일 「겨울골짜기」 김원일 「도요새에 관한 명상」 김원일 「불의 제전」 김주영 「천둥소리」 박경리 「토지」(69~) 박완서 「엄마의 말뚝」 양귀자 「원미동 사람들」 오정희 「유년의 뜰」 윤홍길 「완장」 이동화 「장난감 도시」 이문구 「관촌수필」 이문열 「금시조」 이문열 「사람의 아들」 이문열 「영웅시대」 이문열 「우리들의 일그러진 영웅」 이문열 「젊은 날의 초상」 이병주 「지리산」 이창동 「소지」 이청준 「매잡이」 임철우 「아버지의 땅」 전상국 「아베의 가족」 조세희 「난쟁이가 쏘아올린 작은 공」 조정래 「태백산맥」 한수산 「부초」 홍성원 「남과 북」 황석영 「무기의 그늘」 황석영 「삼포 가는 길」	-	

		3	28	0
	배규범, 외국인을 위한 한국 근현대문학사, 도서출판 하우, 2012	강은교 「우리가 물이 되어」 김지하 「타는 목마름으로」 서정주 「신부」 신경림 「농무」 정호승 「겨울 강에서」 정희성 「저문 강에 삼을 씻고」	박완서 「엄마의 팔뚝」 이문구 「관촌수필」 윤홍길 「장마」 조세희 「난쟁이가 쏘아올린 작은 공」	-
		6	5	0
윤여탁 외 (2014) 정전 목록	한국	강은교 「우리가 물이 되어」 고은 「백두산」 고은 「화살」 신경림 「가난한 사랑노래」 신경림 「농무」 천상병 「귀천」 황지우 「새들도 세상을 뜨는구나」	박완서 「옥상의 민들레꽃」 윤홍길 「장마」 이문열 「금시조」 이문열 「우리들의 일그러진 영웅」 조세희 「난쟁이가 쏘아올린 작은 공」	법정 「무소유」 안병욱 「만남」 유안진 「지란지교를 꿈꾸며」 이강백 「파수꾼」 피천득 「인연」
		7	5	5
	미국	천상병 「귀천」	박완서 「엄마의 팔뚝」 오정희 「동경」 윤홍길 「장마」 이문구 「관촌수필」 이문열 「우리들의 일그러진 영웅」 임철우 「사평역」 조세희 「난쟁이가 쏘아올린 작은 공」 황석영 「삼포 가는 길」	법정 「무소유」 유안진 「지란지교를 꿈꾸며」
		1	8	2
	중국	강은교 「우리가 물이 되어」 고은 「백두산」 고은 「화살」 김지하 「타는 목마름으로」 이성복 「남해금산」 천상병 「귀천」	이문열 「우리들의 일그러진 영웅」 이청준 「눈길」 조세희 「난쟁이가 쏘아올린 작은 공」 최인호 「별들의 고향」 최인호 「타인의 방」 황석영 「삼포 가는 길」	법정 「무소유」 유안진 「지란지교를 꿈꾸며」 이어령 「네 앞의 클로버」
		6	6	3

<표 4> 1990년대 이후 문학작품 목록

1990년대 이후		현대시	현대소설	수필/희곡
문학 교재 내 수록 작품	이선이·김현양·채호석(2012) '외국인을 위한 한국문학사'	최승호 「달맞이꽃에 대한 명상」	신경숙 「외딴방」	-
		1	1	0
	이선이·구자황(2012) '외국인을 위한 한국현대문학 산책'	김경주 「먼 생」 나희덕 「그 복숭아나무 곁으로」 안도현 「연탄 한 장」 정호승 「내가 사랑하는 사람」	(표절: 신경숙 「감자먹는 사람들」) 김영하 「바람이 분다」 박민규 「그렇습니까? 기린입니다」 오정희 「옛우물」	신영복 「당신이 나무를 더 사랑하는 까닭」 이만희 「그것은 목탁구멍 속의 작은 어둠이었습니다」
		4	4	2
	이정임 엮음, <외국인을 위한 한국문학읽기>, 월인, 2000	-	김인배 「성서적 초야」 오정희 「술꾼의 아내」 원재길 「새벽의 손님들」 전상국 「서울 촌놈들」 정건섭 「최신식 부부」 정해중 「컴맹 네티즌 되다」	정숙희 「낙엽케이크 (일반인 수필)」 지용옥 「오토바이 불빛(일반인 수필)」 최정희?? 「잊혀지지 않는 얼굴
		0	6	3
	최운식 외 엮음, <외국인을 위한 한국문학>, 보고서, 2010	서범석 「수건연가」?? 이재호 「덩굴손」?? 이혜인 「꽃씨를 담은 마침표처럼」	-	이강백 「들판에서」 장영희 「A+ 마음」 최운식 「가재와 굼벵이」 피천득 「엄마」
		3	0	4
	이창식, 다문화시대 한국어교육을 위한 한국문학의 이해, 박이정, 2010	곽재구 「은행나무」 김대규 「야초」	(작품명만 제시됨) 신경숙 「외딴 방」 양귀자 「한계령」 홍성원 「달과 칼」 홍성원 「먼동」 황석영 「장길산」	-
		2	5	0
배규범, 주옥파, 외국인을 위한 한국고전문학사-연표와 도표로 읽는 문학사, 도서출판 하우, 2010	-	-	-	
윤여탁 외 (2014) 정전 목록	한국	나희덕 「푸른 밤」 안도현 「연탄 한 장」 안도현 「너에게 묻는다」 정호승 「내가 사랑하는 사람」	김영하 「바람이 분다」 박완서 「해산 바가지」 성석제 「황만근은 이렇게 말했다」 신경숙 「엄마를 부탁해」 신경숙 「외딴방」 오정희 「옛우물」	신영복 「당신이 나무를 더 사랑하는 까닭」 장영희 「또 다른 시작」
		4	6	2
	미국	안도현 「연탄 한 장」	김영하 「엘리베이터에 낀 그 남자는 어떻게 되었나」 신경숙 「풍금이 있던 자리」 은희경 「빈처」	신영복 「청구회 추억」 최운 「생생한 일상을 위한 연습」
		1	3	2
중국	-	신경숙 「엄마를 부탁해」	법정 「사람과 사람 사이」 신영복 「당신이 나무를 더 사랑하는 까닭」	
	0	1	2	

한국어교원의 역량강화를 위한 재교육 방안 연구

—한국어(KSL) 교육 과정을 중심으로—

이진경 (건양사이버대학교)

1. 서론

국내 다문화학생¹⁾은 교육부 통계자료에 의하면 2015년 기준으로 82,536명이며 이는 매년 약 20%를 증가하는 추이를 보이고 있다. 이에 정부는 다양한 다문화정책을 펼쳐 교육 기관에서는 다문화학생의 특성과 수요를 고려한 맞춤형 교육을 실시하고 있다. 한국어교육과정 연구학교 컨설팅 보고서(2015)에 의하면 전국의 초·중·고등학교에서 2013년 한국어(KSL : Korea as a Second Language) 교육과정 연구학교 31개교, 2014년에는 29개교에서 운영하였다. 또한 정부의 다문화 정책을 반영하여 다문화예비학교, 다문화교육 중점학교, 다문화 학생 교육정책 연구학교, 다문화유치원 등 다양한 형태의 다문화교육이 진행되고 그 안에서 한국어교육이 이루어지고 있다.

이렇게 학교 교육에서 한국어(KSL)교육과정이 개설되고 있는 상황과 비례하여 한국어교원의 진로와 역할이 확대되어야 하지만 실제 한국어교원 채용 상황은 이중 언어 강사나 한국어교원 자격을 갖추지 않은 자로 대체되는 경우가 많은 것으로 나온다. 2016년 3월 국립국어원의 공개 자료를 보면 현재 한국어교원 자격증(1~3급)을 취득한 한국어교원은 23,232명으로 매년 증가하고 있는데 한국어교육과정에서 한국어교원이 활용되지 못하는 원인은 무엇일까? 이는 한국어교육과 한국어교원의 전문성을 인식하지 못하는 교육기관의 문제와 한국어 교육 환경에 발 빠르게 대처하지 못하는 한국어교원의 문제가 함께 있다고 본다.

2012년 원진숙 외(2012)에서 개발된 ‘한국어(KSL) 교육과정’이 고시되고 2013년 연구학교 시행 전 전국의 초·중·고등학교 교원을 대상으로 ‘한국어(KSL) 교원 연수’를 진행하였다. 여기서 주목할 점은 한국어(KSL) 교육과정의 담당교원을 한국어교원이 아닌 초·중·고등학교의 현장 교원을 대상으로 실시하였다는 데 주목할 필요가 있다. 이에 대해 원진숙 외(2013:10)에서는 “공교육 안에서 다문화 학생 대상 한국어교육은 단순히 생활 한국어를 가르치는 것을 넘어서 학교 교실 상황에서 필요한 학습 한국어 교육, 한국 사회와 문화에 대응할 수 있는 상호 문화 이해 교육 및 태도 교육까지도 담당할 수 있어야 하는 까닭에 교과 전문성 및 학습자 발달 수준에 대한 정통한 이해를 바탕으로 생활 지도 능력까지 두루 갖춘 현장 교원들이 다문화적 인식과 태도, 한국어 교육 관련 전문 지식과 교수 기능을 단기간의 집중 연수 과정을 통해 보강하도록 함으로써 KSL 교육의 실행 주체가 되는 것이 보다 바람직하다.”라고 밝히고 있다. 이 내용을 바탕으로 한국어교원의 역량을 점검해 볼 때, 현재 많은 한국어교육학과에서는 다문화 교사로서 갖춰야 할 한국 사회와 문화, 상호 문화 이해 교육과 태도 교육은 물론 다문화 교육과정을 융합하여 다문화사회 전문가로서 활동할 수 있는 전문가를 배출해 내고 있기 때문

1) 다문화학생=국제결혼 가정자녀(국내 출생 자녀+중도 입국 자녀+외국인 가정 자녀)

에 이 부분은 우려한 부분이 아니다. 오히려 문화 이해 교육에 관해서는 한국어교원이 전문성을 더 갖췄다고 볼 수 있다.

원진숙 외(2013)의 ‘다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 KSL 담당 교원 연수’ 내용을 살펴보면, 총 60시간 교육에서 25시간을 타전공 교원에게 한국어 교수지식을 전달하고, 한국어 교수 기능에 해당하는 교육을 8시간, 다문화 교육에 대한 인식과 신념에 관한 내용을 11시간, 다문화적 한국어 교수 역량 통합 내용을 10시간 정도로 진행하고 있다. 한국어교원을 양성하기 위해서는 하나의 전공으로 2년 또는 4년 동안 16과목 이상 한국어 과목을 수강하고 다문화와 다문화 태도에 관한 과목 등을 수강해야 한다. 그렇게 때문에 과연 이 연수를 통해서 일반 교원들이 한국어교육에 대한 능력을 갖출 수 있을지에 대한 의문이 드는 건 당연한 일일 것이다. 이 연수를 통해서 일반 교원을 대상으로 한국어 교육역량 강화를 위해 투자하는 시간과 노력보다는 한국어 교원에게 학교에서의 한국어 교육의 교육과정과 학습자 특징과 요구도를 분석 및 파악하게 하여 현장에 맞는 교육을 할 수 있도록 지원해 주는 것이 더 경제적인 것일 것이다. 그러나 원진숙 외(2013)에서 우려한 ‘학습 한국어 교육, 교과 전문성, 학습자 발달 수준에 대한 이해’에 대한 영역은 한국어교원의 역량 강화에 반영할 내용이라고 여겨진다. 구체적으로는 다문화 배경 학습자를 대상으로 하는 ‘학습 한국어 교수(학습의 방법), 교사 화법, 상담 및 생활지도, 실제 수업 참관, 한국어 수업 교재 분석과 수업 자료 개발’에 관한 내용이다. 그렇기 때문에 이 부분에 대한 한국어교원의 역량이나 준비도를 진단할 필요가 있고, 이를 바탕으로 초·중·고등학교 한국어(KSL) 교육에서의 한국어교원의 역량 강화를 위한 재교육의 내용과 방법에 대해 제고할 필요성을 느끼는 바이다.

이에 본고는 한국어교원의 한국어(KSL) 교육과정과 교육 내용에 대한 이해도와 이를 위한 재교육 요구도를 파악해 보고자 한다. 그리고 이 결과를 반영하여 한국어(KSL) 교육과정에 대한 재교육의 필요성을 제기하고 한국어(KSL)교육에서의 갖춰야 할 한국어교원으로서의 전문성을 갖출 수 있는 재교육 내용을 제안해 보고자 한다.

2. 한국어(KSL)교육과정에서의 담당 교원의 현황과 담당 업무

한국어교육과정에서의 한국어교원의 전문성 강화의 목적으로 해당 교육기관에서의 담당 교원의 채용 현황을 파악하고자 한다. 이를 위해 한국어교원의 채용 현황과 채용 조건과 요구하는 담당 업무를 살펴보았다.

1) 한국어(KSL) 담당 교원 채용 현황

한국어교육 분야나, 한국어교육 전문가들은 한국어(KSL)교육과정에서 한국어 교과 운영은 당연히 한국어교원의 몫이라고 생각한다. 그러나 실제 교육 현장의 담당 교원의 실태도 그러할까?

2014년 한국어(KSL) 교육과정 연구학교²⁾ 성과보고회(2014:11) 자료에 따르면 한국어교육은 한국어강사 또는 이중언어강사를 고용하고 있으며, 한국어 강사를 고용한 학교는 11개교, 이중언어강사를 고용한 학교는 22개교로 파악된다. 이에 대해 보고서는 다문화학생의 초기 적응과 관련하여 학교생활 및 문화적응을 우선으로 인식하고 있는데 기인한 문제이며 한국어교육 담당인력의 자격기준마련이 필요함을 제기하고 있다.

2015년 한국어교육과정 연구학교 컨설팅 보고서(2015:61~62)에 따르면 2014년 29개 연구학교에서 한국어강사와 다문화언어강사를 모두 고용하여 활용한 학교는 9개교뿐이고, 한국어강사의 고용률이 전체 연구학교의 38%로 저조한 것을

2) ‘한국어(KSL) 교육과정 연구학교’는 2014년 3월부터 2015년 2월까지 총 2년간 지원하여 2013년에는 30개교, 2014년에는 29개교가 연구학교로 운영되었다.

볼 수 있다. 한국어강사를 고용하지 않은 18개교의 경우에는 기존 교과 담당 교사 또는 다문화언어강사가 맡아서 한국어 수업을 진행하고 있음을 알 수 있다. 또한 이 보고서의 담당교원에 대한 제언 부분에서는 “공교육에서의 한국어교육의 질을 위해서는 전문자격을 갖춘 교원을 채용해야 하고, 한국어교육과 국어교육 또는 이중언어교육과의 차별성을 운영 교육기관에서 인식해야 한다.”고 지적하고 있다.

학교에서의 한국어교육과정의 개설 목적은 다문화 배경의 학습자와의 의사소통이 아니라 이들의 학교생활의 적응을 돕고, 교과목에 대한 이해와 학습을 할 수 있는 한국어 능력을 향상하는 것이다. 교육과정과 교육 내용을 마련하고 이를 교육할 교원 채용에 대한 명확한 조건과 체계가 뒤따라야 한국어교육과정 운영의 의미가 있는 것이다. 이를 위해 교육기관에서 한국어강사 채용 조건과 요건을 어떻게 제시하고 있는 지에 대해 살펴볼 필요가 있을 것이다.

2) 자격 요건과 담당 업무

다문화 예비학교에서 각 학교의 상황에 맞게 한국어강사의 채용 조건과 주요 업무를 제시하고 있다. 다문화 예비학교 운영 사례를 발표한 8개 학교를 중심으로 한국어강사 채용 공고를 2015년부터 2016년까지의 검색하여 한국어강사 지원 자격 및 요건을 정리해 보았다. 결과 8개 중 7개교에서 한국어강사채용 공고를 내고 있음을 알 수 있었다. 이 내용은 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 다문화 예비학교의 한국어강사 지원 자격 및 요건

순번	학교명	지원 자격 및 요건
1	한별초	해당분야의 일정 자격 및 능력을 갖춘 전문가(KSL자격증 소지자) 해당분야 경력 소지자
2	김해 내동초	KSL교원자격증 소지자로 한국어 수업이 가능하고 결격사유 없는 자 *채용 우선 순위 1)관련 자격증 소지자 및 관련 수업 경력자 2)교사자격증 소지자 3)청년 대졸실업자 4)경제위기로 인한 실직자-동일 순위 내에서는 저소득층 우선 채용 권고
3	대구 신당초	다문화 교육 관련 활동자로서 한국어 강사 자격 및 이중 언어 수업이 가능한 자 (다문화 예비학교 학생을 대상으로 한국어를 지도한 경력이 2년 이상인 자 우선 채용) *자격증 소시자를 우대하되, 예외적으로 자격증 소시자로 채용이 곤란할 경우 미소시자도 채용 가능
4	안산 원곡초	한국어지도 자격증 소지자 또는 교원자격증 소지자 우대 한글, 엑셀 등 문서 작업 가능자 우대 다문화가정 학생 교육 지도경력자 우대 국어, 수학 등 학습 지도경력자 우대
5	시화초	한국어교원 3급 이상+한국어교육경력(사설학원경력은 불인정) 한국어교원 양성과정 이수+한국어교육경력(사설학원경력은 불인정) 초등 정교사자격 중등 국어교사자격
6	아음중	학습지도 능력이 우수하고 학습지도 경력자 우대 한국어강사 자격소지자 또는 관련학과 출신자(중국어 능통한 자 우대)
7	가좌고	(1)한국어교사 자격증 소지자 (2) 다문화 관련 기관 근무 경력이 10개월 이상인 자 (3) (1), (2) 유형에 해당 적격자가 없을 경우 가) 대학 및 「평생교육법」에 의한 학력이 인정되는 평생교육시설에서 한국어관련 전공으로 학사 이상의 학위 소지자 나) 가)의 해당자가 없을 경우 기타 전공 학사 이상의 학위소지자
8	구미 옥계초	한국어교원 채용 공고 없음 이중언어강사 채용 공고만 있음

8개 학교 중 7개 학교에서 한국어교원 채용 공고를 하였고, 1개 학교에서는 이중언어강사만 채용 공고를 낸 것으로 파악된다. 공통된 한국어강사의 채용 조건은 한국어교원 자격증 소지자이며 우대 사항은 다문화 기관 및 다문화 교육 관련 경력이다. 그리고 이중언어 능력, 행정 업무 능력, 컴퓨터 활용 능력, 학습 지도 능력 및 경력을 요구하고 있는 것으로 알 수 있다.

그리고 다문화 예비학교의 한국어강사 채용 공고에 제시된 한국어(KSL) 담당 교원의 주요 업무 내용을 정리해 보면 <표 2>와 같다.

<표 2> 다문화 예비학교에서 요구하는 한국어(KSL) 담당 교원의 업무 내용

주요 업무	
1	다문화예비학교 및 일반 다문화가정 학생에 대한 한국어집중 지원 교육 실시
2	다문화예비학교 및 일반 다문화가정 학생의 한국문화 교육 실시
3	다문화예비학교 및 일반 다문화가정 학생의 교과보충 교육 실시
4	학부모 상담 지원 및 학부모 교육 실시
5	다문화가정 학생에 대한 그룹지도
6	다문화가정 학생 교육활동(창의적 체험활동, 재량활동, 다문화관련 행사 등)과 관련한 업무 지원 및 보조
7	방과 후 교육활동 지원 교육장소 관리 및 환경미화

한국어(KSL) 담당 교원이 다문화예비학교 및 일반 다문화가정 학생에 대한 한국어, 한국문화, 교과보충, 학부모 상담 및 교육, 그룹지도, 학생 재량 활동, 학교 행사, 방과 후 활동 및 시설 관리 등과 같은 다양한 업무를 수행해야 함을 알 수 있다.

즉, 한국어 교원이 한국어 교수 능력을 포함한 이러한 다양한 역량을 갖추고 있어야 다문화 한국어 교육 현장에서 역량 발휘를 할 수 있을 것이다. 그러나 이러한 능력은 한국어교육을 전공하고 한국어교원자격을 가졌다고 한 번에 갖춰지는 것은 아니다. 학습자의 변인과 학습 목적의 변인, 교육 상황에 따른 변인에 따라 다르게 요구되어지는 역량은 경험과 재교육을 통해서 쌓이고 강화되는 것이다. 그리고 한국어교원의 자가 점검을 통해서 자신이 더 보완해야 할 지식과 교육 능력을 개발해야 한국어 교원의 역할이 증대될 것이다.

3. 한국어 교원의 한국어(KSL) 교육에 대한 준비도 조사

1) 설문 조사와 분석

초·중·고등학교 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 한국어(KSL) 교육과정에서 한국어 교원의 전문성 강화를 위해 필요한 교육 내용을 선정하기 위해서 '2'에서 살펴본 다문화 예비학교에서 요구하는 담당 교원이 갖춰야할 조건과 주요 업무를 바탕으로 한국어교원의 역량을 점검해 보고 그 결과에 따라 재교육 내용을 마련하고자한다.

이를 위해 한국어 교원 50명을 대상으로 다문화 배경 학생을 위한 한국어(KSL) 교육에 대한 이해도, 한국어(KSL) 교수 능력 정도, 재교육 참여 의사 여부를 조사하였다. 빠른 조사와 답변의 집중도를 높이기 위해 13문항으로 구성하였고 그 내용은 아래 <표 3>과 같다.

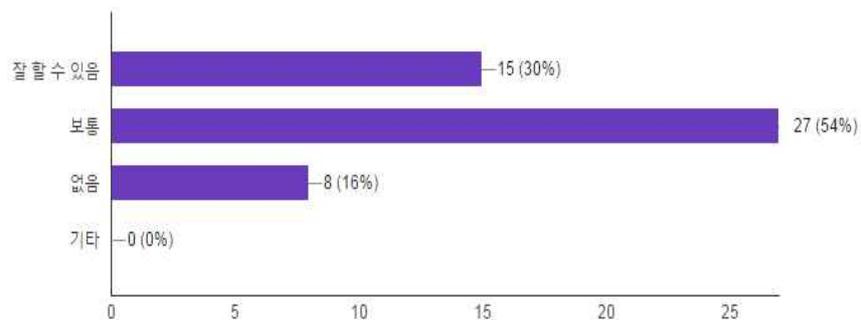
<표 3> 설문 조사 항목 및 문항 내용

조사 항목	문항	내용
기본 정보	1	한국어 교육 경력
	2	다문화 가정 학습자를 위한 한국어 교육 경력 유무
한국어(KSL) 교육에서의 교수 능력	3	다문화 가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교수 능력
	4	개인지도, 그룹지도, 집합식지도에 교육 방법에 대한 이해와 교육 가능도
한국어(KSL) 교육에 대한 이해	5	다문화 가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과정에 대해 이해
	6	다문화 가정 학생을 위한 한국어 교재나 교육 내용을 알고 있다.
	7	생활 한국어 교육과 학습 한국어 교육에 대한 차이를 알고 있다.
초·중·고등학교 학습자에 대한 이해	8	나는 학습자의 발달 단계와 언어 습득과정에 대해 잘 알고 있다.
	9	현재 초중고등학교 교육과정에 대해 이해하고 있다.
학교에서의 업무 능력	10	다문화 가정 학생을 위한 재량 활동(취미, 창의적 체험 등)을 지도할 수 있다.
	11	초중고등학교에서 진행되는 다문화 관련 행사를 기획 및 진행할 수 있다.
재교육 참여	12	한국어(KSL) 교육을 위한 재교육 프로그램이 있다면 유료라도 참여할 의사가 있는가?
	13	재교육 내용 중 선호 분야

설문에 응답한 한국어교원 50명 중 한국어교육 경력 5년 이상이 24명으로 48%, 3년 미만이 10명으로 20%, 2년 미만이 3명으로 6%, 1년 미만이 10명으로 20%, 경력 없음이 3명으로 6%로 조사되었다.

‘다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육 경험’에 대한 유무에 대해서는 응답자의 40명 즉 80%가 교육 경험이 있었고, 10명(20%)이 교육 경험이 없는 것으로 파악되었다.

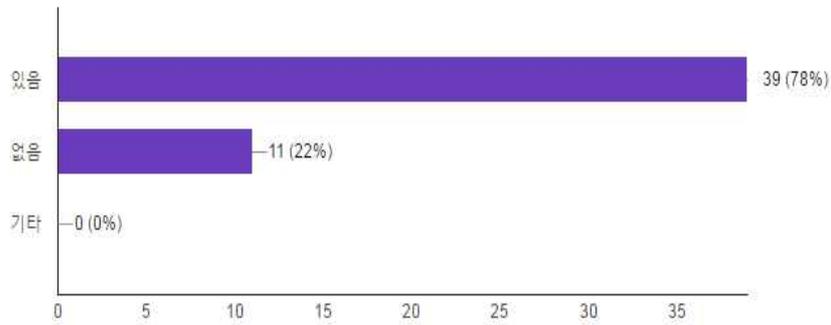
<그림 1> 다문화 가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육 가능 유무



‘다문화 배경 학생을 위한 한국어(KSL) 교육을 할 수 있다.’의 질문에는 <그림 1>에서 보듯이 15명(30%)만이 잘 할 수 있다고 응답하였고, 보통이 27명(54%), 할 수 없음이 8명(18%)로 응답하였다. 30%만이 다문화 배경 학생을 위한 한국어 교육을 할 수 있다고 자신하는 것은 위의 교육 경험과 비례하는 것만은 아니라는 것을 알 수 있다. 이는 다문화 배경 학습자를 위한 한국어(KSL) 교수능력을 강화해야 할 필요가 있는 것으로 판단된다.

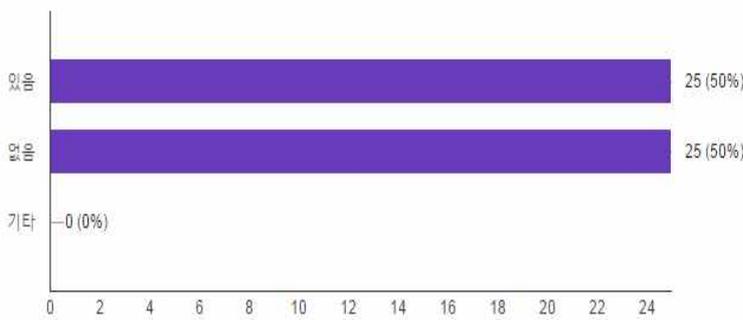
‘다문화 배경 학생을 위한 한국어(KSL) 교재나 교육 내용을 알고 있다.’의 질문에는 알고 있다는 응답이 27명(54%), 잘 모른다는 응답이 23명(46%)로 초·중·고등학교에서의 한국어(KSL) 교육 내용에 대한 교육이 약 50%에게는 필요하다는 것을 알 수 있었다.

<그림 2> 생활 한국어교육과 학습 한국어교육의 차이



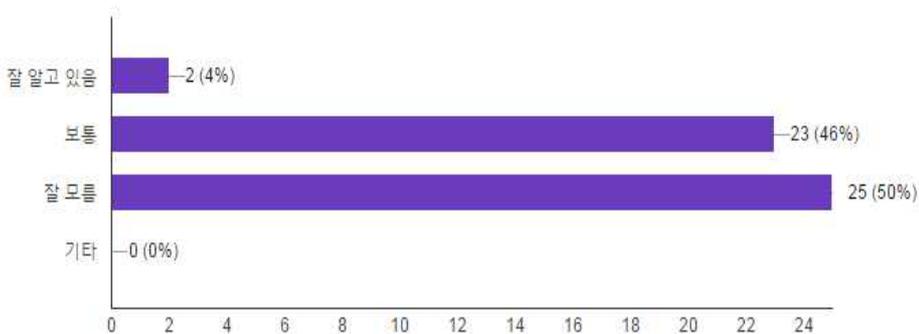
‘생활 한국어교육과 학습 한국어교육에 대한 차이를 알고 있다.’의 질문에는 <그림 2>와 같이 50명 중 39명(78%)가 알고 있다고 응답하였고 11명(22%)이 모른다고 응답하였다. 잘 모른다고 응답한 11명은 모두 한국어 경력 3년 미만자들이 응답한 결과였다. 이 응답을 통해서 한국어 교원의 학습 한국어교육에 대한 이해도는 대부분 갖췄지만 한국어교원 활동 3년 미만자들에게는 학습 한국어교육에 대한 교육이 필요한 것으로 점검되었다.

<그림 3> 학습 한국어교육 내용에 대한 이해도



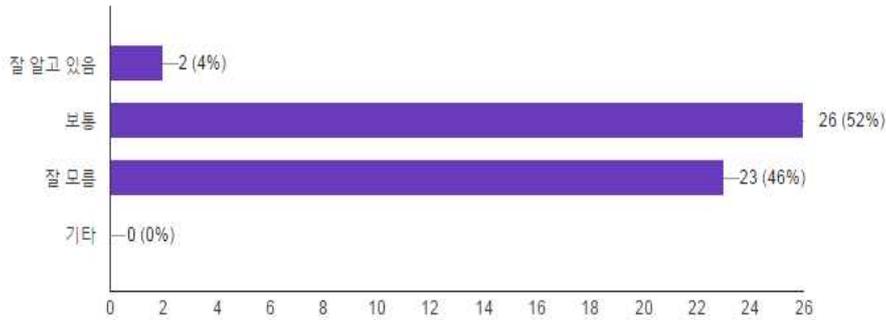
그러나 ‘학습 한국어교육 내용을 알고 있다.’는 질문에 <그림 3>과 같이 25명(50%)가 알지 못함으로 응답하였다. 이를 통해 볼 때 한국어교원들이 생활 한국어교육과 학습 한국어교육에 대한 이해도는 갖췄으나 교육 내용에 대한 구체적인 정보 제공이나 교육 절차를 통해서 보완해야 할 부분이라는 유의미한 사실을 찾을 수 있었다.

<그림 4> 초·중·고등학교 학습자의 발달과 언어 습득



‘초·중·고등학교 학습자의 발달 단계와 언어 습득과정에 대해 잘 알고 있다.’의 질문에는 <그림 4>와 같이 50명 중 2명(4%)만이 잘 알고 있다고 응답했다. 보통 알고 있다는 23명(45%), 잘 모른다는 25명(50%)로 제대로 인지하지 못하고 있다는 응답이 약 96%로 한국어교원이 원진숙 외(2012)에서 보인 우려대로 학습자의 발달 단계에 따른 교수 방법에 문제가 발생할 것으로 추측되었다. 이에 한국어교원에게 학습자의 연령과 학습 단계에 따른 발달 단계와 그에 따른 언어습득 과정에 따른 이론과 방법에 대해 보완해 줘야 할 부분이라고 판단된다.

<그림 5> 초·중·고등학교 교육과정에 대한 이해도



‘현재 초·중·고등학교 교육과정에 대해 이해하고 있다.’의 질문에도 <그림 5>와 같이 2명(4%)만이 잘 알고 있다는 응답을 보이고 보통 이하가 약 98%³⁾으로 한국어 교원에게 학교 정규 교육과정에 대해 이해를 시킬 필요가 있다. 초·중·고등학교 교육과정 속에 한국어 교육과정이며, 한국어 교육은 이 정규 교육을 가능하게 하고자 하는 것이므로 전체 교육과정에 대한 이해가 시급한 상황임을 알 수 있다.

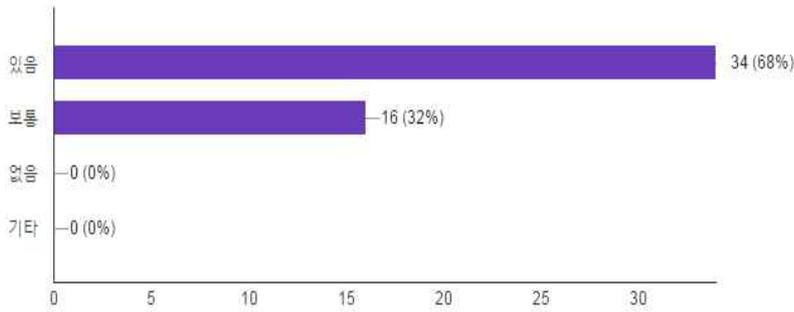
‘개인지도, 그룹지도, 집합식 지도에 따른 교수방법을 잘 알고 있다.’의 질문에는 8명(16%)가 잘 알고 있다고 응답하였다. 잘 모른다는 응답은 16명(32%)이었고, 보통이라고 응답한 것은 26명(52%)으로 제일 많았다. 이는 다문화 배경 학습자 대상으로 다양한 형태의 지도를 할 수 있는 역량이 부족함을 알 수 있으며, 학습자의 인원 수에 따라 적절한 교육 방법과 특징 등에 대해 보완해 줄 필요가 있음을 알 수 있는 조사였다.

‘다문화 배경 학습자를 위한 재량 활동을 지도할 수 있는 특기와 역량이 있다.’는 질문에는 7명(14%)만이 역량이 있다는 응답을 하였고, 보통은 34명(68%), 없다는 응답은 10명(20%)을 나타냈다. 학습자의 취미 활동이나 창의적인 체험과 같은 재량 활동의 역량 개발은 개별적으로 해야 하나 교육 기관 내에서의 재량활동에 대한 현황에 대한 이해를 통해 무엇을 중점적으로 지도해야 할 것에 대한, 인지 교육이 필요할 것으로 판단된다.

‘다문화 관련 행사를 기획 및 진행할 수 있다.’의 질문에는 8명(16%)가 할 수 있다고 응답하였고 35명(70%), 할 수 없음이 7명(14%)로 응답하였다. 이는 위의 재량 활동 영역과 같이 다문화 관련 행사에 대한 현황과 구체적인 사례에 대한 제시를 통해서 한국어 교원들이 학교생활에 대한 이해를 높일 수 있는 내용과 계기를 마련하는 것이 좋다고 판단된다.

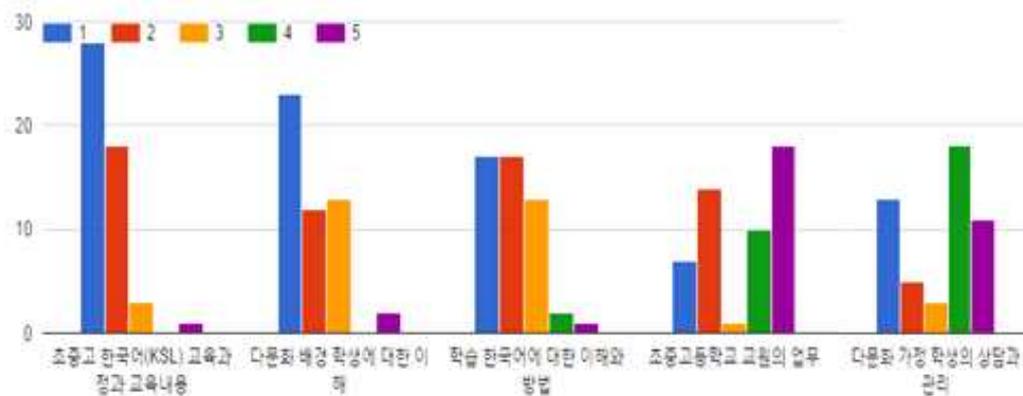
3) 1명이 중복 체크를 하여 비율차를 보임

<그림 6> 재교육 참여 의사



‘한국어(KSL) 교육을 위한 재교육 프로그램이 있다면 유료라도 참여할 의사가 있다.’의 질문에는 <그림 6>에서 볼 수 있듯이 34명(68%)이 참여할 의사가 있다고 응답하였고 참여 의사가 보통이라고 응답한 인원은 16명(32%), 참여 의사가 없다는 응답은 전혀 없었다. 보통이라고 응답한 설문자를 대상으로 인터뷰한 결과, 다문화 배경 학습자 한국어교육에 당면하지 않은 문제이기도 하고, 구체적인 재교육 내용과 방법과 소요 비용이 제시되지 않기 때문이라는 의견이 대부분이었다. 이를 통해 많은 한국어교원들이 자신의 교육 역량을 강화하고자 하는 열의가 있고, 그 기회가 있다면 적극적으로 참여할 의사가 있음을 확인할 수 있었다.

<그림 7> 다문화 배경 학습자를 위한 한국어(KSL) 교육을 위해 필요한 내용



이 설문은 재교육 구성 시 교육 내용의 비중을 반영하기 위하여 한국어 교육 내용의 선호도를 조사한 것이다. 그 결과 <그림 7> ‘① 초·중·고등학교 한국어(KSL) 교육과정과 교육내용’이 ② 다문화 가정 학생에 대한 이해, ③ 학습 한국어에 대한 이해와 방법에 대한 선호도가 가장 높은 것으로 나타났다. 한국어교원이 가장 시급하게 생각하는 것은 다문화 배경 학습자의 교육과정과 교육 내용, 학생에 대한 이해, 학습 한국어에 대한 이해와 방법으로 알 수 있다. 이를 통해 제시한 교육 내용을 한국어교원의 재교육 내용으로 모두 구성하되 학습자의 학습 목적과 학습자의 특징, 교육 내용에 대해 집중적인 교육을 실시할 필요가 있음을 알 수 있었다.

4. 결론

다문화 배경 학습자가 계속 증가하는 상황에서 이들의 행복한 정착보다는 학업 중도 포기로 인해 여러 가지 문제가 연이어 발생하는 안타까운 일들이 많았다. 그리고 이들을 정착시키기 위해 정부기관 및 민간 단체나 종교 단체 등에서 많은 노력을 기울여 왔다. 2012년 정규 학교에서의 한국어(KSL) 교육과정이 개설되고 다문화 배경 학습자를 위한 특성화된 학교들이 개발 및 운영되면서 다문화 배경 학습자들의 안정적인 정착도 자리 잡혀가고 있다고 해도 과언이 아니다. 이처럼, 다문화 배경 학습자들의 학교생활 적응과 학습 능력을 향상시키기 위해 한국어(KSL) 교육이 전반적으로 활성화되고 있는 것도 고무적인 일이다. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어교육에서의 한국어 능력 향상에 중점을 두고 교과외 학습 능력을 향상시키기 위해서는 학습 도구로서 한국어 능력을 향상시킬 수 있는 한국어교육이 우선 되어야 한다. 이를 위해서 담당 교원의 채용 기준을 엄격하게 한국어교원 자격과 경력으로 두고, 이중 언어 강사를 활용하기보다는 전문성을 갖춘 한국어교원을 통해서 교육이 되어야 한다. 그리고 학습자에 대한 이해와 의사소통은 다문화 상담사나 다문화 언어 강사와 같은 전문가를 채용 및 활용하여 한국어교육과는 분리시켜야 할 것이다. 그러나 지금까지 한국어교원의 학습자로는 외국 유학생이 가장 많았고, 다문화 가정 자녀들을 위해서는 이중언어강사들을 활용하여 기회도 부족하였고 학습자 수도 많지 않았기 때문에 일반적으로 한국어교원들이 다문화 배경 학습자를 가르쳐 본 경험이 유학생에 비해 많지 않은 것이 사실이다. 그렇기 때문에 이중언어강사, 다문화언어강사와 차이를 두기 위해서는 한국어교원의 전문성이 더욱 확보되어야 한국어교원의 역할이 확대될 것이다.

이를 위해서는 끊임없이 역량강화를 위한 교원의 노력이 뒤따라야 할 것이다. 개별적인 연구와 개발에서 벗어나 한국어교원 양성 교육기관에서는 이들을 위한 재교육 프로그램을 개발하고 제공해서 한국어교원의 활성화를 도모해야 할 것이다.

본고에서는 이를 위해 학교 교육 현장에서 요구하는 한국어교원의 자질과 이를 바탕으로 한국어교원의 준비도를 측정해 보았다. 한국어교원의 준비도를 살펴보기 위해 우선, 한국어(KSL) 교육과정을 운영하는 교육기관의 채용 조건과 교원의 업무를 1차 기준으로 삼았다. 정규 초·중·고등학교 교육기관에서 한국어교원에게 요구하는 역할과 업무는 한국어 어학원이나 한국어학당과 같은 한국어교육 만을 위한 교육기관과는 다르고 특수성을 가짐을 알 수 있었다.

우선 학습자 대상이 국적뿐만 아니라 다양한 연령이라는 것과 초등학교부터 고등학교까지 학령기에 맞는 언어 발달 단계와 언어 습득력 등과 같은 특수성을 가진다. 또한 한국어 수업뿐 만 아니라 다문화 관련 행사나 재량 활동 같은 추가적인 업무가 부가됨을 알 수 있었다. 물론 한국어교육원에서도 한국어 수업 외의 특별활동 및 한국 전통 문화와 관련된 활동 등이 요구되지만, 정규 학교 교육과정에 포함되는 재량 활동이라는 맥락 속에서 이루어지기 때문에 생소한 분야일 수도 있다. 구체적으로 정리해보면, '초·중·고등학교 학습자에 대한 이해, 한국어(KSL) 교육에 대한 이해, 한국어(KSL) 교육에서의 교수 능력, 학교에서의 업무 능력' 등과 관련한 교육 내용이 마련되어야 할 것으로 판단하였다. 이와 관련하여 11개의 질문을 통해서 50명의 한국어교원에게 설문 조사를 하였다.

이를 분석한 결과, 첫째, 한국어교원들이 다문화 배경 학습자의 특성에 대한 이해가 부족한 점을 찾을 수 있었다. 학습자의 발달 단계, 언어 습득과정에 대해 전문성이 부족하였고, 한국어(KSL) 교육과정에 대한 이해도도 낮은 것으로 분석되었기 때문이다. 또한 학생 수에 따른 교수법에 관해서도 이해와 경험이 부족하다는 것을 알 수 있었다.

둘째, 한국어(KSL)에 대한 교육과정과 교육내용을 알고 있다고는 응답하고 있지만, 실제로 재교육 내용으로 제일 선호하고 있는 것은 다문화 배경 학습자를 위한 초·중·고등학교 한국어(KSL) 교육과정과 교육내용과 학습한국어에 대한 이해와 방법에 관한 것이었다. 이를 통해서 한국어교원들에게 필요한 한국어(KSL) 교육 관련 재교육 내용은 설문 척도가 되

었던 내용이 중심이 되고, 설문 결과에 따라 한국어교원의 요구도 따라 순서와 내용을 정리하면 아래 <표4>와 같다.

<표 4> 한국어(KSL) 교육 담당한국어 교원을 위한 재교육 내용

1	초·중·고등학교 학습자에 대한 이해	다문화 학생의 현황
		다문화 교육 현황
		학령기에 따른 학습자의 발달 단계 (유아, 초등, 중·고등)
		언어습득론, 외국어 습득론
		담당 교원의 사례 발표
2	한국어(KSL) 교육에 대한 이해	생활 한국어와 학습한국어
		한국어(KSL) 교육과정
		한국어(KSL) 교육 내용
		담당 교원의 사례 발표
3	한국어(KSL) 교육에서의 교수 능력	진단 평가와 평가에 대한 이해
		한국어 수업 교재 분석과 수업 자료 개발
		개인지도, 그룹지도, 전체지도에 따른 교수법
		상담 및 생활 지도
		실제 수업 참관 및 담당 교원의 사례 발표
4	학교에서의 직무 능력	한국어(KSL) 교원의 역할과 업무의 이해
		학교 기관에 대한 이해

한국어(KSL) 교원을 위한 재교육 내용은 첫째, 학습자의 이해를 높이기 위한 내용으로서 ‘다문화 학생의 현황, 다문화 교육 현황’에 대한 전반적인 통계와 실태를 교육하는 것이 필요하다고 생각한다. 또한 초등학교부터 고등학교까지의 청소년기의 특성에 따른 발달 단계와 특성에 대해 알고 이들의 제2언어 습득의 원리와 방법을 제시하면 학습자를 분석하고 그에 맞는 수업을 설계할 수 있을 것이다. 그리고 ‘다문화 배경 학생’에 관한 경험과 방법을 사례를 통해 제시해 줄 경력자의 사례 발표를 통해서 구체적이고 실제적인 정보를 얻을 수 있다고 생각한다.

둘째, 한국어(KSL) 교육에 대해서는 언어 교수법에 대한 내용이 아니라 일반 목적의 한국어 교육과정과 교육 내용이 아닌, 한국어(KSL) 교육과정과 교육 내용의 특징과 차이점을 인식할 수 있게 하는 내용이 준비되어야 할 것이다. 그래서 ‘생활 한국어와 학습 한국어의 차이와 그에 따른 교수법’, ‘한국어(KSL) 교육과정’, ‘한국어(KSL) 교육 내용’이 교육되면 좋을 것이다. 이 부분도 경력자의 사례 발표를 통해서 현장과 관련한 질의 응답이 이루어질 수 있도록 현직 교원의 발표를 포함시켰다.

셋째, 한국어(KSL) 교수 능력을 강화하기 위해서는 평가와 교재, 학생 수에 따른 지도 방법, 학생 상담과 생활 지도로 구분하였다. 이 또한 일반적인 평가가 아니라 한국어(KSL) 교육과정을 위해 개발된 진단 평가나 성취도 평가에 대한 이해를 높이기 위한 것이고 보충 교재나 기 개발된 부교재 등을 접하게 함으로써 수업 활용 능력을 확대할 수 있도록 하였다. 또한 다문화 배경 학습자의 학습 시작 시기, 연령, 모국어 등과 같은 특성으로 인해 개인 지도, 그룹 지도와 같은 지도 방식의 차이점을 이해하고 학습자 특성에 맞고 학습 목적에 맞는 교수법을 활용할 수 있도록 개인, 그룹, 전체 학습에 맞는 교수학습 방법에 관한 내용도 제시하였다. 그리고 상담과 같은 것은 상담 이론이 아니라 현직 담당 교원의 사례 발표를 통해서 각 사례에 따른 대처 방안이나 상담법과 이에 관한 질의 응답이 될 수 있게 자유 토의 시간을 마련하

는 것도 좋을 것 같다.

넷째, 학교에서 요구하는 업무 능력을 향상시키기 위해서 한국어교원의 역할과 업무에 대한 이해를 높이고, 학교 기관에 대한 이해를 위해서 학교 조직도나 연간 행사 일정 등과 같이 학교에 대한 배경지식을 많이 제공하는 것도 중요하다고 생각한다.

본고는 점차 발전해 가는 초·중·고등학교에서의 한국어(KSL) 교육에서 한국어 교원의 역할 확대를 위해 한국어교원의 전문성을 높이고자 교육기관에서 요구하는 한국어교원의 역할과 업무를 점검해 보고, 이에 따른 한국어교원의 준비도를 파악하고 이를 바탕으로 한국어교원의 재교육 내용을 정리해 보았다.

효율적인 재교육이 되려면, 교육 현장에서 요구하는 한국어교원의 역량을 제대로 파악하고 한국어교원의 경력과 한국어(KSL) 경력에 따라 요구분석을 통해서 그에 따른 차별적인 내용으로 교육해야 될 것이다.

한국어교원에게 재교육 기회를 마련하여 재교육의 효과까지도 검증하여 더욱 발전된 재교육 내용을 제시하지 못하였지만, 한국어 재교육 내용을 모색해 본 것과 이를 예비 한국어교원 교육 내용에 반영할 내용을 마련한 데 의의를 두고자 한다.

■ 참고문헌 ■

<자료집>

- 교육부(2012). 한국어(KSL) 교육과정.
 교육부 외(2014). 한국어(KSL) 교육과정 연구학교 성과보고회
 교육부 외(2014). 다문화예비학교 담당교원 워크숍
 교육부 외(2015). 2015 다문화언어강사 보수연수
 교육부 외(2015). 2015 다문화교육 정책학교 성과 보고회
 원진숙(2012). 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 한국어(KSL)담당 교원 연수 자료집, 한국교육개발원:서울교육대학교
 국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터(2015). 한국어 교육과정 연구학교 컨설팅 보고서

<논문>

- 원진숙(2011) 다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과정 개발 연구, 한국교육개발연구원:서울교육대학교
 원진숙(2013) 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 KSL 담당 교원 연수 프로그램 실행 및 효과 분석, 한국교육, 제20권 제2호, pp.5-29
 박기표 외(2012). 한국어교원 자격 취득 학과의 실태 분석 및 제안, 우리말글, 56. 213-253.
 장인실 외(2015). 다문화언어강사의 문화지능과 다문화 교수효능감에 관한 연구, 다문화교육연구, Vol. 8. No. 4, PP. 95-115.
 정한호 외(2010). 다문화 학부모의 시각으로 바라 본 미국 공립학교의 교육 사례 고찰, 사회과학교육
 모경환(2009). 다문화교육 교사연수 프로그램 효과분석, 한국교원교육연구 제26권 제2호. pp.75-99

<홈페이지>

- 국립국어원 누리집 [Http://www.korean.go.kr](http://www.korean.go.kr).
 한별 초등학교 <http://hanbol.es.kr>
 김해 내동 초등학교 <http://kimhaenaedong-p.gne.go.kr/>
 대구 신단 초등학교 <http://www.sindang.es.kr/>
 안산 원곡 초등학교 <http://www.wongokin.es.kr/>
 시화 초등학교 <http://www.sihwa.es.kr/>

야음 중학교 <http://yaeum.ms.kr/>

가좌 고등학교 <http://www.gajwa-h.hs.kr/>

구미 옥계초등학교 <http://okgyees.school.gyo6.net>

초·중급 한국어 학습자의 의사소통 능력향상을 위한
문화교육 방안 연구를 위한 기초 연구
-100대 민족문화 상징을 중심으로-

게렐치맥 (신한대학교)

I. 서론

2005년부터 2006년까지 2년간에 걸쳐 당시 문화관광부는 전문기관과 국민여론조사를 통하여 수렴하여 선정한 100대 민족문화상징을 발표했다.

여기에서 100대 민족문화상징이란 한국민족이 과거부터 오늘날에 이르기까지 시공간적으로 동질감을 바탕으로 형성되어 온 민족문화 중에서 대표성을 가진 것으로 한국민족문화의 정체성(identity)에 바탕을 둔 문화상징을 가리킨다.

당시 문화관광부는 이 사업을 기획하는 단계에서 몇 가지의 기준과 원칙을 설정하고 있는데, 이를 통하여 전통과 현대를 아울러 한국을 대표하는 100대 민족문화상징의 개발을 통하여 한국민족의 문화유전자를 찾아내고, 전통문화의 현대적 및 전통문화에 바탕을 둔 부가가치 창출의 기반을 마련하여 민족문화에 대한 긍정적이고 호의적인 이미지 재고 및 홍보를 하겠다는 목적을 밝혔다.¹⁾

발굴분야는 한국민족의 전통과 현대를 아우르는 민족문화를 대표할 수 있는 상징을 민족상징, 강역 및 자연상징, 역사상징, 사회 및 생활상징, 신앙 및 사고상징, 언어 및 예술상징 등, 6대 분야로 세분화하여 접근하였다. 발굴 대상의 상징물은 민족적·사회적 관습을 형성하는 문화적 원형질로 상징성을 가질 것, 문화콘텐츠로서 산업화가 가능할 것, 유네스코지정문화재 등, 한국문화의 세계화에 기여도가 높을 것, 통일문화 형성차원에서 남북에 공통적으로 중요한 상징도 포함하고, 국제분쟁에 있는 독도와 동해 등을 우선 선정한다는 발굴기준을 세웠다.

100대 민족문화상징에 대한 선정과정과 배경, 그것을 활용한 문화교육의 수업설계와 지도방안에 대해서는 다음 장에서 구체적으로 다루기로 하고, 본 절에서는 100대 민족문화상징을 활용한 문화교육의 의의에 대해서 살펴보기로 하겠다.

2005년 6월 1일, 당시 문화관광부는 경희대학교 산학협력단 디자인연구원과 '100대 민족문화상징 발굴 및 활용방안 연구'에 대한 연구용역을 체결하고, 연구용역 과업 내용에 100대 민족문화상징 선정에 따른 디지털콘텐츠 개발을 통한 디자인 데이터베이스 기반 구축과 함께 민족문화상징 디지털콘텐츠를 각종 산업의 창작 요소 활용방안을 위한 과제를 명기한다.²⁾

이는 발굴 대상의 상징물은 민족적·사회적 관습을 형성하는 문화적 원형질로 상징성을 가질 것, 문화콘텐츠로서 산

1) 김용범(2007), 「문화관광부의 100대 민족문화상징의 선정과 향후 과제」, 『아시아민족조형학보(통권 제7집)』 아시아민족조형학회, pp.14-15.

2) 김용범(2007), 앞의 논문, p.35.

업화가 가능할 것, 유네스코지정문화재 등, 한국문화의 세계화에 기여도가 높을 것, 통일문화 형성차원에서 남북에 공통적으로 중요한 상징도 포함하고, 국제분쟁에 있는 독도와 동해 등을 우선 선정한다는 발굴기준을 바탕으로, 이를 문화산업적 자산으로서 활용을 전제로 한 것이었다. 실제로 이를 통해 얻어진 결과물을 한국민족의 문화 역량을 전 세계에 알리고, 보급하기 위하여 애니메이션, 음악, 출판만화, 전자책, 캐릭터, 영화, 게임, 방송, 영상, 모바일, 인터넷 등, 문화 콘텐츠산업의 필요한 창작소재로 제공함으로써 문화콘텐츠 산업의 경쟁력을 향상시킨다는 분명한 목적을 지니고 있으며, 현재 각 분야에 걸쳐 관련 사업을 개발, 진행하고 있다.

이와 같이 100대 민족문화상징을 활용하는 목적성의 한 분야로서 한국어교육을 위한 문화교육 수업의 한 가지 주제로 도입하여, 수업설계 및 지도방안을 이끌어낸다면 한국어 학습자들에게 한국문화의 대표적인 민족문화상징을 자연스럽게 알리고 이해시킬 수 있는 의미 있는 실행방법의 하나라고 생각한다. 100대 민족문화상징 선정 과정의 시각은 다분히 대내적인 시각에서만 고려되었다는 한계를 지니고 있다. 한국어 학습자들이 한국문화 교육의 일환으로써 외국인의 시각에서 한국문화를 바라보는 문화상징의 의미를 다시 한 번 제시한다면 자연스럽게 100대 민족문화상징의 의미를 대외적으로 알릴 수 있을 뿐만 아니라, 이해시킬 수 있는 좋은 문화학습 매개체가 되리라고 생각된다. 본고는 초·중급 한국어 학습자의 의사소통 능력향상을 위한 문화교육 방안 연구를 위한 기초 연구로 본문에서 100대 민족문화상징의 선정과정과 배경, 100대 민족문화상징의 선정 기준, 100대 민족문화상징의 선정 과정 및 배경, 100대 민족문화상징 내용을 조사 선정하여 앞으로 연구 논문으로 완성할 100대 민족문화 상징을 중심으로 구체적인 수업 모델을 제시하기 위한 토대를 마련할 것이다.

II. 본론

1. 100대 민족문화상징의 선정과정과 배경

본 논문의 주제인 의사소통 능력향상을 위한 문화교육은 그 범위와 폭을 한정할 수 없을 정도로 우리들의 삶을 지배하고 있는 종합적인 표상이므로 이와 같이 다양하고 광범위한 한국문화를 한국어교육 현장에서 모두 활용하는 것은 쉽지 않은 일이다. 따라서 우선 한국어교육에서의 문화 교육의 범위를 영역별로 나누고, 그 영역 안에서 필수적인 항목을 선정하여 교육하는 것이 필요할 것이다. 본 논문에서는 이 목적을 수행하기 위하여 '100대 민족문화상징'을 주제로 삼았다.

따라서 본 장에서는 한국어 학습자에게 한국어의 의사소통 능력을 함양시키고, 한국문화에 대한 이해와 그 의미를 습득시키기 위한 교육 대상으로서 주제로 삼은 2006년 문화관광부가 선정, 발표한 '100대 민족문화상징'에 대하여 그 선정기준과 선정과정, 배경, 내용 등에 대해서 구체적으로 살펴보기로 하겠다.

2. 100대 민족문화상징의 선정 기준

문화관광부는 2005년부터 2006년까지 약 2년여 동안 전문기관과 국민 여론 조사를 통해 수립한 후 100대 민족문화상징을 발표했다. 한민족이 과거부터 현재에 이르기까지 시간적·공간적 동질감을 바탕으로 형성되어온 문화 중에서 대표성을 지닌 것으로서 민족문화 정체성에 바탕을 둔 문화상징 100개를 추출, 선정하여 한국 민족을 대표하는 민족문화상징으

로 삼았다.

이 사업을 기획하면서 문화관광부는 몇 가지의 기준과 원칙을 설정하고 있는데, 그 원칙의 목적을 살펴보면 다음과 같다.

- (1) 전통과 현대를 아울러 한국을 대표하는 100대 민족문화상징을 개발을 통해 우리민족의 문화유전자(DNA)를 찾아낸다.
- (2) 전통문화의 현대적 및 전통문화에 기반을 두고 부가가치 창출을 위한 방안을 마련한다.
- (3) 민족문화에 대한 긍정적, 호의적 이미지 제고 및 홍보한다.

이상과 같은 목적과 함께 발굴분야는 전통과 현대를 아울러 민족문화를 대표할 수 있는 상징을 6대 분야로 나누어 제시하고 있다.

- (1) 민족상징
- (2) 강역 및 자연 상징
- (3) 역사상징
- (4) 사회 및 생활상징
- (5) 신앙 및 사고 상징
- (6) 언어 및 예술상징 분야

이상과 같은 6대 분야로 세분화하여 그 대상을 찾고, 그 발굴 대상의 문화상징은 다음과 같은 선정의 기준을 내세우고 있다.

- (1) 민족적·사회적 관습을 형성하는 문화적 원형질로 상징성을 가질 것.
- (2) 문화콘텐츠로서 산업화가 가능할 것.
- (3) 유네스코지정문화재 등 우리문화의 세계화에 기여도가 높을 것.
- (4) 통일문화 형성차원에서 남북에 공통적으로 중요한 상징도 포함할 것.
- (5) 국제분쟁 있는 상징물 독도, 동해 등을 우선 선정할 것.

이와 같은 발굴기준을 통하여 발굴, 선정한 결과가 바로 한국 민족의 '100대 민족문화 상징'이다.³⁾ 하지만 이들 상징의 선정과정과 선정배경을 구체적으로 확인하기에 앞서 이들 상징물을 발굴하기에 앞서 실시한 조사를 통하여 100대 민족문화상징에 대하여 먼저 몇 가지 문제점을 생각해 볼 필요가 있다.

1996년도에 한국문화정책개발원⁴⁾에서 연세대학교 한국어학당 고급반에 재학 중인 교포 및 외국인을 대상으로 우리나라의 대표상징물을 정하기 위한 설문조사를 실시했다. 조사대상은 연세대학교 한국어학당 고급반에 재학 중인 교포 및 외국인 230명을 대상으로 했고 조사방법은 질문지를 배포한 후에 회수하는 방법을 사용했으며 조사기간은 1996년 7월 29일부터 8월 1일까지이다. 조사내용은 다섯 개의 영역으로 나누어 설정했는데 다음과 같다.

- ① 한국 연상 이미지
- ② 세계인에게 널리 알려진 한국 이미지
- ③ 중국 / 일본과 구분되는 한국 고유 이미지

3) 김용범(2007), 앞의 논문 pp.14-15

4) 김용범(2007), 앞의 논문 pp.27.

- ④ 기억에 남는 기념품
- ⑤ 한국을 대표하는 색깔

당시 이 설문조사 결과는 문화관광부의 한국의 10대 문화상징으로 수렴되어 문화관광부 공식홈페이지를 통해 IMAGE OF KOREA에 한복, 한글, 김치, 불고기, 불국사, 석굴암, 태권도, 고려인삼, 탈춤, 종묘제례악, 설악산, 세계적 예술인 항목이 공개되고 있다. 이는 국내적 시각이 아닌 외국인의 시각으로 우리 문화상징을 추려본 것이다.

이 조사 보고서에는 다음과 같은 결과를 정리하여 보고하고 있다.⁵⁾

- 한국 연상 이미지, 세계에 널리 알려진 이미지, 중국·일본과 구분되는 이미지는 모두 생활 문화와 정서가 1순위임
- 김치, 한복, 한글, 태권도가 한국을 대표하는 이미지
- 서울올림픽은 한국을 알리는 행사였음
- 2002 월드컵의 중요성 부각
- 문화유산과 문화예술은 홍보되어 있지 않음
- 경제 성장은 대표적 이미지로 부적절함
- 외국 거주자들에게 어느 정도 알려져 있지만, 중국·일본과는 차별 상징화되지 못함
- 문화 유적지와 관광지보다 서울을 상징화 할 필요성 증대
- 기념품은 전통적이어야 함
- 한국을 상징하는 색은 빨간색
- 서울 소재의 문화유산을 개발하고 홍보할 필요성
- 남대문이 가장 널리 알려진 문화재
- 거북선은 중국과 일본에서 볼 수 없는 문화유산
- 국제적 문화유산의 홍보 필요성
- 팔만대장경, 금속활자 등은 전연 홍보되지 못함
- 경주는 한국을 대표하는 문화유산이 많은 곳
- 김치, 한복, 한글, 태권도가 한국을 상징
- 단, 김치는 중국·일본과 많은 차별성을 지니지 못함
- 국가 상징물은 인지도가 낮음
- 전통 민속놀이가 널리 알려짐
- 아리랑, 판소리, 사물놀이 등이 널리 알려짐
- 서울 상징물 개발 필요성
- 경제 성장은 한국을 알리는 매개체이지만 상징은 되지 못함
- 전통이 갖는 기념품 개발 필요

위의 결과 보고서에서 제시된 문제점과 시사점은 많은 것을 생각하게 한다. 그것은 한국인들이 생각하는 한국문화의 대표상징성과 외국인들이 생각하는 한국문화의 대표상징성은 차이가 있다는 점이다. 이는 한국문화를 바라보는 시각이 한국인과 외국인이 차이가 존재한다는 것을 말하는 것이며, 그 차이를 면밀하게 분석해보면 한국이 한국문화를 좀 더 널리 알리지 못한 결과에서 비롯된 결과라는 것을 뒷받침하고 있다. 따라서 이와 같은 선행연구를 바탕으로 100대 민족문화상징에 대하여 구체적으로 알아보자.

5) 김용범(2007), 앞의 논문 pp.30.

3. 100대 민족문화상징의 선정 과정 및 배경

2005년 2월, 당시 문화관광부는 100대 민족문화상징을 발굴, 선정하기 위해 우선 민족문화 정수 발굴 자문회의를 개최하였다. 이 자문회의를 통해 이 사업의 취지와 목적과 방향성을 타진한 후에 전문기관용역을 발주한다. 그 추진과정을 살펴보면 다음과 같다.

- (1) 100대 민족문화 정수 발굴 자문회의(2005년 2월 ~ 3월)
- (2) 연구과제 공모 및 선정(2005년 4월 ~ 5월):경희대학교 디자인연구원
- (3) 상징물 발굴 및 선정(2005년 5월 ~ 12월)
 - 발굴, 선정과정
 - 민족문화상징 발굴 기본원칙 수립
 - 발굴 위한 상징의 범주 지정(기초 작업으로 2배수 200개 선정)
 - 자문회의 개최(4회) 및 100대 민족문화상징(안) 선정
 - 문화관광부 내부의견 수렴 및 보완
 - 100대 민족문화상징(안) 발굴 완료(2006년 12월 15일)
- (4) 상징(안)에 대한 인터넷 설문조사(1,437명 응답, 2006년 2월 ~ 3월)
 - 1차 설문조사 : 612명 응답(2006년 2월 20일 ~ 24일, 문화관광부 홈페이지 회원)
 - 2차 설문조사 : 925명 응답(2006년 3월 9일 ~ 16일, 인터넷 포털 '다음' 접속자)
- (5) 100대 민족문화상징 선정 자문회의(2006년 4월 17일)
 - 내용 : 인터넷 설문조사를 바탕으로 100대 상징 추가 및 제외
- (6) 상징(안)에 대한 국민여론조사(2006년 5월 15일 ~ 6월 12일)
 - 조사대상 : 전국 만 20세 이상 성인남녀 1,509명
- (7) 100대 민족문화상징 최종안 확정 자문회의(2006년 6월 23일)
 - 조사기관 : 한국갤럽조사연구소
 - 내용 : 한국갤럽 국민여론조사를 바탕으로 100대 상징 최종안 확정

위의 과정을 살펴보면 전문가 자문회의에서 기초 작업으로 선정된 200개 예비 대상들을 놓고 100대 민족문화상징을 결정해나가는 과정에서 다양한 의견들이 개진된다. 이를 정리해 보면 전문가 자문을 거쳐 선정한 100대 민족문화상징에 대한 일반국민의 의견수렴 과정을 통해 선정안의 타당성과 홍보효과를 제고한다는 목적으로 최초 발굴 안에 대한 인터넷 의견수렴 및 자문회의를 개최하여 그 결과를 도출하고 있다. 이 과정에서 100대 민족문화상징 중 매력적인 상징과 제외하고 싶은 상징을 고르고(5개 이내), 후보군 중 '대체'하고 싶은 민족문화상징을 제시해 달라는 설문을 부여하여, 문화관광부 홈페이지회원 612명과 인터넷 포털 '다음'의 접속자 925명이 참여하여 2차에 걸쳐 인터넷 설문조사를 실시하여 선정하였다.

다음 단계로 설문조사결과를 통해 수집된 자료들을 바탕으로 이를 정밀 분석하고 통계결과의 신뢰도를 높이기 위해 문화관광부는 한국갤럽에 의뢰 국민여론 조사를 실시한다. 조사대상은 전국 만 20세 이상 성인 남녀 1,509명(제주 제외)으로, 100대 민족문화상징(안)에 대한 국민들의 의견으로서 상징에 대한 선호, 제외, 추가 등을 조사하고, 100대 민족문화상징에 대한 선호도를 응답자의 특성(성, 연령, 교육수준, 소득수준, 직업, 지역 등)에 따라 다양한 각도에서 분석하며 연구 수행방법으로는 지역별 층화무작위 추출법에 의한 1 : 1 개별면접조사와 통계분석응용프로그램을 통한 데이터 분

석을 과제로 지정한다.

당초의 안에서 국민 여론 조사를 거치는 동안 다양한 계층의 국민들의 의견이 개진되고, 그 결과가 정리 수용됨으로써 100대 민족문화상징은 2006년 6월 23일 최종선정 회의를 가지고 이를 확정, 문화예술 산업의 창작소재로 활용하거나 관광코스로 개발하는 등 다양한 분야에서 구체적으로 활용될 수 있도록 방안을 마련하고, 민족문화상징이 갖는 이야기 구조와 교육적 요소를 감안하여 교육용 도서로 제작하는 등 우리 민족문화가 갖는 의미를 현대에 되살려보고 이에 기반한 콘텐츠 활용으로 부가가치와 고용을 창출한다는 내용으로 2006년 7월 26일, 100대 민족문화상징 최종확정안을 발표기에 이르렀다.⁶⁾

4. 100대 민족문화상징 내용

이상과 같은 과정을 통하여 선정된 한민족 100대 민족문화상징 분야별 최종확정안과 그 선정이유를 표로 나타내면 다음과 같다.

<표 1> 100대 민족문화상징 최종 확정안⁷⁾

분 야	세 부분 야	선 정 항 목
민족상징 (2개)	민족상징(2개)	태극기, 무궁화
강역 및 자연 상징 (19개)	강역(6개)	독도, 백두대간, 백두산, 금강산, 동해, 대동여지도
	경관(3개)	황토, 갯벌, 풍수
	동식물(4개)	소나무, 진돗개, 호랑이, 한우
	과학기술(6개)	천상열차분야지도, 거북선, 측우기, 물시계와 해시계(자격루와 앙부일구), 수원화성, 정보통신(IT)
역사상징 (17개)	선사(2개)	고인돌, 빗살무늬토기
	도읍(3개)	서울, 경주(서리벌), 평양(아사달)
	인물(9개)	단군, 광개토태왕, 원효, 세종대왕, 퇴계(이황), 이순신, 정약용, 안중근, 유관순
	사찰(1개)	석굴암
	현대사(2개)	비무장지대(DMZ), 길거리 응원
사회 및 생활상징 (34개)	경제(2개)	오일장(장날), 잠녀(해녀)
	마을생활(6개)	강릉단오제, 영산줄다리기, 솟대와 장승, 두레, 정자나무, 돌하르방
	의생활(3개)	한복, 색동, 다듬이질
	식생활(11개)	김치, 떡, 전주비빔밥, 고추장, 된장과 청국장, 삼계탕, 옹기, 불고기, 소주와 막걸리, 냉면, 김밥
	주생활(4개)	한옥, 온돌, 제주도 돌담, 초가집
	건강·체육(6개)	동의보감, 인삼, 태권도, 씨름, 활, 윷놀이
	교육(2개)	서당, 한석봉과 어머니
신앙 및 사고 상징 (9개)	불교(2개)	선(禪), 미륵
	유교(3개)	효(孝), 선비, 종묘와 종묘대제
	무속(4개)	굿, 서낭당, 도깨비, 금줄
언어 및 예술 상징 (19개)	언어(1개)	한글(훈민정음)
	기록(4개)	한지, 조선왕조실록, 팔만대장경, 직지심체요절
	미술(7개)	고구려 고분벽화, 반가사유상, 백제의 미소(서산 마애삼존불), 고려청자, 백자, 분청사기, 막사발
	연희(2개)	풍물 굿(농악), 탈춤
	음악(4개)	판소리, 아리랑, 거문고, 대금
	문학(1개)	춘향전

6) 김용범(2007), 앞의 논문 pp.16-21.

7) 김용범(2007), 앞의 논문 pp.21-22 정리 재인용.

<표 2> 100대 민족문화상징 선정 이유⁸⁾

번호	민족문화상징	선정 이유
1	태극기	대한민국의 국기, 태극기 자체가 문화적 상징 직관물임
2	무궁화	대한민국 국화, 근역(槿域)의 역사적 함의
3	독도	세계적으로 널리 알려야 할 필요성이 상시적으로 대두됨. 한반도 해양강역의 제일 상징물
4	백두대간	한반도의 등뼈. 그 자체로 넓은 지역과 사람들, 문화를 두루 내포함
5	백두산	한민족의 성산(聖山), 한반도에서 제일 높은 산, 백두대간의 시작
6	금강산	가장 빼어나고 수려한 산의 상징
7	대동여지도	한반도 강역을 가장 정확하고 포괄적이며 상세하게 그린 지도
8	동해	세계적으로 명칭 자체를 널리 알려야 할 필요성이 상시적으로 대두
9	황토	한국적 흙의 정서를 가장 압축적으로 드러내는 상징물. 황톳길, 황토방 등의 황토를 매개로 한 무한한 연계 물질.
10	갯벌	세계 5대 갯벌의 하나로 갯벌 자체가 인간과 자연이 빚어낸 바다 밭의 문화적 상징물임. 생태문화의 으뜸 상징
11	풍수	인간과 자연이 공생하는 근본적인 사유에서 비롯하였고, 구미에서는 풍수자체가 새로운 문화번치로 각광받고 있음
12	소나무	한반도 식생의 상징. 소나무문화라 지칭할만한 다양한 문화들
13	진돗개	한국 토종개의 상징으로 얼마든지 세계적 개로 알릴 수 있고, 알릴 필요가 있음
14	호랑이	한국산 호랑이는 거의 멸종되었으나 민화(民話), 민담 등을 비롯하여 호랑이가 남긴 문화유산이 다 대함
15	천상열분야지도	고구려 이래로 한국인의 천문관과 우주 이해도를 잘 드러냄
16	거북선	한국인이 만든 세계적인 철갑선으로 세계유수의 조선국(造船國)인 해양강국의 표징
17	측우기	전통과학의 으뜸 상징
18	물시계와 해시계(자격루와 앙부일구)	전통과학의 으뜸 상징
19	수원 화성	유네스코 세계문화유산, 정약용이 설계한 뛰어난 과학구조물
20	IT	높은 인터넷 보급률, 핸드폰, 반도체 등 정보통신 강국 이미지
21	고인돌	'고인돌의 나라'라는 명칭이 붙을 정도로 세계적인 거석문화
22	빗살무늬토기	동북아시아 선사문화의 공통적인 성격을 드러내는 으뜸 상징
23	경주(서라벌)	신라의 고도
24	서울	조선과 일제 강점기, 오늘날의 수도
25	평양(아사달)	고구려의 수도
26	단군	민족 기원의 상징
27	광개토대왕비	광개토대왕비를 매개로한 고구려 및 북방문화의 상징물
28	원효	'대중 불교'의 원조로 한국불교문화사에서 첫 손을 꼽을 만한 인물
29	세종대왕	한글창제뿐 아니라 세종의 전반적 통치술이 보여주는 제왕다운 능력의 재평가 필요
30	퇴계(이황)	세계에 가장 널리 알려졌고 감화를 주고 있는 유학자
31	이순신	세계 해전사에 빛날 위인
32	정약용	한반도 실학, 즉 국학의 대부वाद 같은 존재
33	안중근	20세기 초반 '제국과 식민의 시대'에 동양 평화의 상징적 인물
34	유관순	대표적인 여성독립운동가
35	석굴암	유네스코 세계문화유산, 불교 조각의 최고 조각품
36	비무장지대(DMZ)	분단의 상처이자 화해의 미래이며 생태환경의 마지막 보루
37	길거리응원(붉은악마)	2002년 월드컵 이후 자리 잡은 역동적인 응원문화
38	오일장(장날)	조선시대 사회경제사의 상징이자 오늘까지 이어지는 풍속의 문화사
39	잠녀(해녀)	일본 등에도 해녀가 있지만 세계적으로 유래가 없는 전통적 잠수문화
40	강릉단오제	한국의 4대 명절 중 하나. 유네스코 '인류구전 및 문화유산 걸작'
41	영산줄다리기	우리민족의 대표적인 민속놀이

8) 김용범(2007), 앞의 논문 pp.22-26 정리 재인용.

42	숫대와 장승	동북아 신앙상징과 한국인의 얼굴을 닮은 신앙상징 직관물
43	두레	상부상조하며 공생의 삶을 구가하던 공동체문화의 상징
44	정자나무	마을 공동체문화의 정신적 지주
45	돌하르방	제주도의 대표적 신앙상징 직관물
46	한복	우리민족의 전통의상
47	색동	한민족이 가장 사랑하고 조화롭게 발전시킨 색깔문화의 하나
48	다듬이질	세탁된 옷감을 방망이로 두들겨 다듬는 일로 다듬이질 소리는 우리민족을 상징하는 대표적인 소리
49	김치	한국인이 창조해낸 야채 발효식품의 으뜸
50	떡	밀가루문화 빵에 비견되는 쌀 문화의 일 상징
51	비빔밥	복합음식의 대표 격으로 세계화가 가능한 음식
52	고추장	고추와 장문화가 창조해낸 한국 특유의 장(醬)
53	된장과 청국장	발효된 장문화의 으뜸으로 건강음식의 대표 격
54	삼계탕	수많은 닭요리 중의 하나이나 중국을 비롯하여 세계화가 가능한 일상 보양음식의 하나
55	옹기	한국 그릇문화의 상징물로 가장 표현적인 옹기임
56	불고기	세계에 가장 널리 알려진 한국의 고기문화
57	소주와 막걸리	한국인들이 가장 즐겨 먹어온 대중적 술
58	냉면	평안도 함경도 등 한반도 북방음식의 백미
59	김밥	가장 간편하면서도 대중적이면 전통적이면서도 실용적인 전통음식
60	한옥	우리민족의 전통적 주거양식
61	온돌	한국인이 만들어낸 뛰어난 난방문화
62	제주도 돌담	현무암 돌담 그 자체가 빚어내는 경관의 아름다움
63	초가집	한국인 살림집 문화의 으뜸
64	동의보감	현재까지도 인용되는 한의학의 대표서적
65	인삼	세계 최고의 성분을 자랑하는 인삼은 역사적으로 상당히 오래되었고 일찍부터 국제화되었음
66	태권도	세계화에 성공하여 올림픽종목까지 진출
67	씨름	일본 스모 등에 비견할 한민족 특유의 전통씨름
68	활	'활의 나라'답게 국궁(國弓)을 비롯하여 양궁에 이르기까지 활쏘기의 종주국을 상징
69	웃놀이	한국인의 정통오락의 으뜸으로 전통성, 고유성, 오락성, 승부성 등을 두루 갖춘
70	서당	지금은 사라졌으나 21세기에도 새롭게 살펴볼만한 배움터
71	한석봉과 어머니	우리나라 교육의 본보기가 되는 일화를 전함
72	선(禪)	일본이 선을 젠이란 이름으로 세계화 시켰으나 정작 선의 종주국이랄 수 있는 한국의 대응은 매우 부진한 상태이므로 한국 선의 저변화를 꾀할 필요가 있음
73	미륵	한국불교문화사의 독특한 서민성, 대중성을 두루 간직하고 있는 상징
74	효(孝)	부모님을 잘 섬기는 정신, 근본덕행
75	선비	그 자체 '선비문화'라 지칭할만한 포괄적 존재
76	종묘와 종묘대제	유네스코 세계문화유산, 전통왕실의 제사를 지내는 장소와 의식
77	굿	한국 기층문화의 상징인 무속의 으뜸 상징
78	삼신할매	출산과 육아의 비밀을 간직한 신앙상징물
79	서낭당	한국의 대표적 마을신앙이자 거리 신으로 보편성을 지님
80	도깨비	조형물, 민담 등으로 전해지는 판타스틱한 상징물로 어린이들이 가장 좋아하는 전통문화의 으뜸
81	금줄	부정(不淨)한 것을 금기(禁忌)한다는 뜻으로 대문·길 어귀·신목(神木)·장독 등에 걸쳐놓은 우리나라 대표적인 주술적인 줄.
82	한글(훈민정음)	한국인의 말과 글
83	조선왕조실록	조선왕조 왕실 역사를 기록한 방대한 역사서
84	팔만대장경	몽고군의 침입을 불교의 힘으로 막고자 만든 불교경전
85	직지심체요절	세계최초의 금속활자로 찍은 활자문화의 상징
86	한지	아름답고 질기고 실용적인 천년을 가는 종이문화
87	고구려 고분벽화	고구려 북방문화의 으뜸 상징물
88	반가사유상	국보 제78호. 삼국시대에 만들어진 대표적인 불교불상
89	백제의 미소 (서산마애삼존불)	백제인의 예술과 미적 감각을 가장 잘 드러내주는 상징물의 하나로 한국불교미술사의 압권

90	고려청자	고려시대에 만들어진 자기
91	백자	조선시대 자기의 주류
92	분청사기	한국인이 빚어낸 가장 독창적인 도자문화
93	막사발	투박성, 토속성, 실용성 등이 두루 어우러지는 아름다운 사발
94	풍물 굿(농악)	한국이 낳은 가장 보편적이며 세계인에게도 어울리는 복합문화
95	탈춤	한국의 얼굴로 널리 알릴 수 있는 한국의 대표적인 춤 예술
96	판소리	‘1인 오페라’라 지칭할만한 한국의 대표적인 서사
97	아리랑	역사적으로 남북이 분단된 조건에서 해외 동포까지를 망라한 민족의 노래
98	거문고	한국전통 고유악기의 대명사로 선비문화의 상징이기도 함
99	대금	한국 전통고유악기의 대명사로 한국인 심금을 잘 드러내는 음색의 상징
100	춘향전	한국인이 낳은 최고의 ‘러브스토리’로 외국에도 가장 널리 알려진 문학작품

이상과 같이 100대 민족문화상징은 강역과 자연 상징, 역사 상징, 사회 및 생활 상징, 신앙 및 사고 상징, 언어 및 예술 상징 등 6개의 분야로 나누어 접근하고 있다. 또한 우리 민족의 대표성을 가진 상징성에 초점을 두고 선정하였다는 것을 알 수 있다. 이와 같은 동일한 측면에서 100대 민족문화상징을 한국어 학습자를 대상으로 한국 문화교육 대상으로 문화교육에 활용할 수 있을 것이다.

III. 결론

문화 수업은 문법이나 독해 등과 같이 어학적 수업과는 성격이 다르며, 다른 수업에 비해 설명 위주의 방식에서 벗어나 직접 체험할 필요성이 크다고 하겠다. 문화교육은 대상의 객관적 사실의 문제가 아니라 해석과 가치의 문제를 포함하는데, 문화 학습에서 강사는 객관적인 정보를 제공할 수 있을 뿐이며, 궁극적으로 학습자들이 느끼고 판단할 수 있도록 도와주어야 한다. 그러기 위해서는 학습자들이 그 대상물에 대하여 직접적인 체험을 통해 인식하고 느끼고 판단하는 체험을 중심으로 교육하는 것이 바람직하다고 할 수 있다. 특히 문화 수업은 이해나 암기 등의 인지적 활동이라기보다는 느낌과 태도 등 정서적인 영역과 관련되어 있다. 문화 충격과 갈등, 편견에서 벗어나 한 문화에 대한 진정한 이해에 도달하기 위해서는 학습자 스스로의 경험에 기초하는 것이 가장 효과적이기 때문이다.

하지만 체험학습은 모든 학습자에서 가장 기초가 되는 방법이라는 하나 시간과 공간상의 제약을 많이 받기 때문에 모든 학습이 체험 위주로 이루어질 수는 없다. 그러나 가능한 한 체험의 방식을 많이 도입하여 진정한 의미의 학습자 중심 문화 수업이 될 수 있도록 노력해야 한다. 많은 강사들이 체험 활동을 하고 싶어도 하지 못하는 이유는 첫째, 체계적인 문화 교육 커리큘럼이 없기 때문에 강사가 개별적으로 준비하기 어렵기 때문이고, 둘째, 준비된 문화 수업을 할 만큼 전체 수업에서 차지하는 문화 교육의 비중이 크지 않기 때문이다. 또한 학습자 간에 문화 교육에 대한 대상의 요구 편차가 존재한다는 점도 적극적 활동을 어렵게 한다.

문화체험을 위한 수업 내용은 학습자의 상황과 교육 여건에 따라 달라지는데, 본 논문에서는 한국에 거주하며, 교육 기관의 정규 수업과정⁹⁾에서 학습하는 학습자를 대상으로 하는 체험 중심의 문화교육 방법을 제안하려고 한다. 또한 체험의 범주도 관점에 따라 달라질 수 있으므로, 넓은 의미에서는 보고, 듣고, 자료를 찾는 모든 활동을 체험의 범주에 넣을 수 있으나, 본 논문에서는 교실 안팎에서 이론적인 수업과 현장 체험 수업 등을 병행할 수 있는 문화교육 수업방법을

9) 정규 과정이란 대체로 대학 부설 기관에서 1주에 약 20시간 정도 학습하는 것을 말하며, 교육 기간은 한 단계가 약 10-16주 정도가 일반적이다.

설계했다. 이 과정에서 학습자는 실제적인 문제 상황에 직면하게 되고, 해결 과정을 통해 의사소통 능력을 향상시킬 수 있을 것이라고 예상된다.

특히 현장 체험 수업 방식의 문화교육 수업은 효과적일 수 있지만, 그렇다고 현장 체험이 교실 안에서의 이루어지는 설명보다 절대적으로 좋다는 의미는 아닐 것이다. 문화를 이해하는 올바른 관점이나 아무런 배경 지식이 없는 상태에서 단순히 직접 보거나 경험하는 것만으로는 문화에 대한 진정한 이해에 도달하기 어려울 것이다. 학습자가 그냥 보고 느끼는 문화체험이 단순히 ‘신기하다, 재미있다’는 느낌만으로 이 학습을 끝낸다면 이는 단지 체험만 했을 뿐 한국문화에 대한 깊이 있는 이해를 수반하지 못한다는 의미가 된다. 따라서 현장 체험학습을 실시하기 전에 그 체험 대상의 문화에 대한 사전 학습이 반드시 필요하며, 체험 이후에도 교실 수업을 통해 체험한 내용에 대하여 한국문화에 대하여 충분히 이해할 수 있도록 보충 설명을 하거나 토론을 통하여 경험한 내용을 충분히 숙지, 이해시키는 과정을 통해서 최종적으로 문화교육의 궁극적인 목적을 달성해야 할 것이다. 앞으로 이에 대한 구체적인 방법에 대해서는 본고를 토대로 연구하여 수업설계와 지도방안을 다음 논문에서 제시할 예정이다.

■ 참고문헌 ■

<논문>

김용범(2007), 「문화관광부의 100대 민족문화상징의 선정과 향후 과제」, 『아시아

문학작품을 활용한 한국문화교육 연구

—중도입국자녀를 중심으로—

A Study on the Korea Culture and Education to utilize literature

—Focusing on immigrant children—

심재숙 (충북대학교)

1. 서론

1.1. 연구의 필요성과 목적

21세기는 다국적 시대이며 다문화 시대이다. 그러므로 세계화의 물결에 자연스럽게 합류해야 한다. 다음은 신문기사의 일부분이다. 법무부 출입국외국인정책본부가 최근 2001년과 2015년의 '국민의 배우자 국적 현황' 자료를 발표했다.

모잠비크·앙골라·코소보·적도기니·시에라리온·피지·수리남·니카라과·콩고민주공화국·솔로몬군도... 여기엔 공통점이 있다. 한국 사람과 결혼해 국내에 정착한 외국인들의 국적이라는 것이다. 작년 말 현재 우리나라에 살고 있는 외국인 배우자는 14만9872명이고 그들의 국적은 143개국이었다. 세계의 어지간한 나라는 우리의 사위 국가이거나 며느리 국가인 셈이다. 15년 전인 2001년 외국인 배우자의 국적이 총 88개국이었던 점을 감안하면 우리 사회의 다문화 속도가 급속하게 진행됐음을 알 수 있다.¹⁾ 고 밝혔다. 이 자료는 곧 세계 여러 나라가 이웃이라는 것을 쉽게 알도록 해준다. 아울러 소통의 필요성을 다시 깨닫게 하는 내용이다. 외국인 배우자의 국적이 143개국이라면 다문화 배경 학습자들도 그만큼 다양한 언어와 문화를 지니고 있는 것으로 보아야 할 것이다. 외국인 며느리는 중국인(한국계 포함)이 4만5000여 명으로 가장 많았으며, 외국인 사위 역시 중국인이 1만1000여 명으로 가장 많다는 것을 알 수 있다. 중도입국자녀 역시 중국인이 가장 많다(교육부통계자료).

이에 본 연구에서는 앞선 연구를 통하여 '중도입국자녀'의 명칭 및 현황을 파악하고 문제점을 확인할 것이다. 이어서 교재 분석을 통하여 문학을 활용한 문화교육의 필요성을 언급하고자 한다. 이에 앞서 문학교육의 필요성과 문화교육의 필요성을 제시할 것이다. 다문화문학으로 선정된 문학작품과 교과서에 실린 작품, 『한국어교육에서 한국문학 정진』(윤여탁 외, 2015)에서 선정된 한국문학 정진을 살펴보고 고은(2010)의 시집 『만인보』를 통하여 문학을 활용한 문화교육을 제시할 것이다.

1) <http://www.chosun.com> (2016년 3월 12일자)

1.2. 선행 연구 검토

중도입국자녀가 증가추세에 들자 관련 논문도 빠른 속도로 증가하고 있다. 중도입국자녀를 포함한 다문화 배경 학습자들을 위한 한국어교육 관련 연구로는 이효인(2015), 이해영(2014), 전은주(2014), 전은주(2012), 원진숙(2014), 원진숙(2013)이 있다. 이효인(2015)은 전라남도에서 거주하는 중도입국자녀를 대상으로 이루어지는 한국어 교육의 현황을 밝히고 문제점 개선을 위한 과제와 정책을 제안하고 있다. 이해영(2014)은 다문화 배경 학생을 위한 한국어 교육 지원이 어떻게 이루어지고 있는지 현황을 조사하고 현장에서 발견된 문제들을 해결할 수 있는 방안을 제시하고 있다. 다문화 배경 학생들은 한국어 능력이나 연령, 모국어 배경 등의 특성이 매우 다양하여 한 학급에서 동시에 공부하기가 어렵다고 밝혔다. 한편 비용적인 문제나 전문 교원 수급의 문제 등으로 인해, 다문화 배경 학생들을 다양한 특성에 맞게 별도의 학급으로 분반하는 것은 현실적으로 쉽지 않은 상황이며 이런 상황에서 특별학급에서 일반학급으로, 예비학교에서 원적학교로의 복귀를 위해서 한국어 실력을 향상시키려고 한다면 교사는 한국어 교육 능력과 교과 연계를 위한 교육 능력을 동시에 갖추어야 한다고 하였다. 전은주(2014)는 다문화 배경 학습자를 위한 학습 한국어 교육의 개념과 위상을 밝히고 다문화 배경 학습자의 교과 학습에 영향을 미치는 변인을 탐색하였다. 아울러 학습 한국어 영역 교수-학습의 전제와 원리, 모형 등에 대해 언급하였다. 상호 문화적 내용 중심 교수-학습 모형과 학습 의사소통 기능 교수-학습 모형이 다문화 배경 학습자의 교과 학습 성취를 높일 수 있는 학습 한국어 교수-학습 방법의 한 디딤돌이 되기를 바란다고 하였다.

전은주(2012)에서는 제2언어로서의 한국어 교육과 관련된 선행 연구들을 기반으로 다문화 배경 학습을 위한 한국어 교육과정이 어떤 특성을 가지고 있으며, 한국어 교육과정을 통해 최종적으로 학습자가 성취해야 할 목표가 무엇인지 살펴보고 있다. 또 이러한 목표에 도달하기 위한 교육 내용을 설계하기 위하여 내용 체계를 어떻게 세워야 하는가에 대하여 고찰해 봄으로써 한국어 교육과정의 내용이자 한국어 학습자가 도달해야 할 성취기준을 체계화할 수 있는 방안을 제시하고 있다. 원진숙(2014)은 보다 확대된 국어교육의 외연(外延) 안에서 공교육 시스템 안에 들어와 있는 다문화 배경 학습자들을 위한 바람직한 한국어 교육 방안을 모색하는 데 목적을 둔다고 하였다. 그리고 공교육 안에서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육의 도입과 함께 보다 안정적이고 효율적인 교육 성과를 담보할 수 있는 언어 교육 지원 시스템 구축을 위해 반드시 고려해야 할 남은 과제들을 제안하고 있다. 원진숙(2013)은 모든 제반 연구 내용과 방법론에 관한 논의가 얼마나 다문화 학습자들에게 유용하고 효용성이 높은가를 제 일차적인 준거로 중요하게 고려하면서 그 발전 방향을 모색할 필요가 있다고 하였다. 또한 연구 주제를 다변화하고 세분화할 필요가 있으며 교수 학습 현장 기반의 다양한 실험 연구와 사례 연구, 참여 관찰 연구, 수업 대화 분석, 조사 연구 등 다양한 질적 연구 방법 및 양적 연구 방법론이 KSL 교육과 관련하여 구축되고 활용되어야 한다고 하였다.

이어서 다문화 배경 학습자들을 위한 교재나 프로그램 등에 관련된 연구로는 송지영(2016), 오영훈 외(2015), 민병곤(2014), 오영훈 외(2012)가 있다. 송지영(2016)에서는 중도입국자녀가 한국 사회에 적응하도록 하기 위하여 그들이 겪는 문제를 심층적으로 분석한 결과를 바탕으로 맞춤형 교육지원 정책 및 교육 프로그램이 긴밀하게 구성되어 실질적인 지원과 혜택을 누릴 수 있어야 함을 제안하고 있다.²⁾ 오영훈 외(2015)는 다문화 교과과정의 편성은 다문화대안학교의 교과과

2) 교육개선 두 가지 측면

첫째, 교육지원 정책으로 한국어(KSL)교재 및 진단도구 개발 및 보급, 교육기관 시설 확충, 다양한 멘토링 현실화, 부모교육 강화 정책 마련, 이중언어 강사 및 다문화상담교사배치, 취업지원 방안이 정부 및 산하기관의 긴밀한 협조 하에 이루어져 다양한 지원정책이 펼쳐져야 한다.

둘째, 교육지원 프로그램으로 맞춤형 한국어 교육 프로그램, 일반학생과의 교류를 통한 수업, 가족교육 프로그램, 진로 및 취업 프로그램을 확대 지원함으로써 중도입국자녀들에 대한 더 많은 관심과 활발한 지원이 지속적으로 실현되어야 한다는 점이다.

정에서 중점적인 위치를 차지하고 있으며, 학교 특성에 따른 다문화 교과과정의 분석은 다문화대안학교의 특성 파악과 대안학교의 대안교과과정 편성에 기준을 제공할 수 있을 것이다. 따라서 본 연구는 다문화대안학교의 교과과정을 확인하고, 다문화대안학교들이 공통으로 채택할 수 있는 다문화 교과과정의 방향을 살펴보고자 한다. 이를 위하여 인천한누리학교와 새날학교의 교과과정을 분석, 개선 방향을 제시하였다. 민병곤(2014)은 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교재가 갖추어야 할 특성을, 한국어 교육과정에 따라 개발된 초·중·고 “표준 한국어”를 중심으로 살펴보고 그 개선 방안을 제안하는 것을 목적으로 하고 있다. 교재의 질적 수준이나 적합성에 대한 평가보다는 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교재 개발과 관련하여 고려해야 할 문제들을 교재의 내재적 측면뿐만 아니라 사용자와 환경 측면에서 다층적으로 검토하고 있다. 한국어 학습 주체의 다양성, 한국어 교수 주체의 전문성, 교수·학습 내용 및 방법으로서 한국어의 정체성, 교수·학습 환경으로서 한국어 교재의 매체 특성 등의 문제가 포함된다고 하였다. 오영훈 외(2012)에서는 다문화대안학교 한국어교육 현황과 초급 한국어 교재를 분석하였다. 아울러 중도입국청소년을 위한 교육 문제가 새로이 대두되고 있는 현재의 상황에서 중도입국청소년의 요구와 특성에 부합하는 교재 개발의 방향을 모색하였다.

다음은 다문화교육이나 한국어문화 교육 관련 자료들이다. 김명정(2011), 조금주(2011), 조옥이 외(2011)가 있다. 김명정(2011)은 결혼이주 가정 자녀들과 다른 교육을 필요로 하는 동반·중도입국 자녀들의 교육적 여건은 상대적으로 열악하다고 지적하였다. 언어적·문화적 적응교육이 시급히 요구됨에도 불구하고 교육을 받을 수 있는 기관이 부족할 뿐더러 학교를 다닌다 하더라도 정상적으로 수업을 이수하기 어렵다고 하였다. 그리하여 동반·중도입국 자녀들의 특별한 교육적 수요를 충족시키기 위한 방법으로 다문화 대안학교의 운영을 제안하고 있다. 조금주(2011)는 노동이주, 국제결혼 등을 통한 이주민 가정 자녀들의 교육권 침해 실태 및 원인을 살펴보고 이들의 교육권 실현을 위해 필요한 과제들에 대해 알아보고자 했다. 따라서 이 연구는 이주민 자녀들에 대한 학제적, 언어적 전환 교육의 부재 등으로 인한 공교육 진입이나 교육 시 문제점들을 파악하고 이들의 교육권 증진을 위한 법적, 제도적 개선안을 모색하는데 연구 목적을 둔다고 하였다. 미등록 체류 자녀에게 교육권 보장, 차별을 불식시키기 위한 시민성교육과 인권교육 실시 등 이주민 자녀들의 교육에 관한 해외 사례를 제시하여 이해를 돕고 있으며 이주민 자녀들이 교육권 보장을 위한 교육적 차원에서의 해결방안을 제시하고 있다. 조옥이 외(2011)에서는 중도입국자녀들을 돕는 길은 한국에서 잘 적응하고 학교에 다닐 수 있도록 적절한 환경을 마련해주는 것으로 한국어 교육에 대한 정책적인 지원, 멘토링 프로그램을 통해 중도입국자녀들에게 사회적 네트워크를 마련, 학교에 입학한 후 학교생활에 제대로 적응할 수 있게 하기 위해 학교 안에서 여러 가지 도움을 줄 수 있어야 한다고 강조하였다.

이 외에 인권이나 부모의 역할 등의 연구로 김정민(2015), 손영화(2015), 송민경(2014), 박봉수(2013), 엄명용(2013), 최경옥(2012)이 있다. 김정민 외(2015)에서는 중도입국 다문화가정 청년의 다문화 대안학교 진학동기와 진학 후 학습경험의 의미를 탐색하는데 의미를 두었다고 밝혔다. 다문화 대안학교의 공식적, 비공식적 학습경험은 한국사회에서 자기주도적으로 삶을 개척하기 위한 내외적 동기를 제공해주었다는 점에서 긍정적 의미를 찾아볼 수 있다고 하였다. 이들의 한국어능력부족은 대안학교에서 수준별 한국어교육과정을 운영함에도 불구하고 학습능력 부진과 상급학교 진학의 걸림돌 및 진로결정에 여전히 장애요인이 되고 있음을 확인할 수 있다고 하였다. 한국사회는 중도입국 다문화가정 학생들을 지원함에 있어 자국 학생들과의 차별적 우대가 아닌 한국사회에의 적응을 위한 학습능력과 한국어능력 신장 및 진로직업교육 실천을 위한 학교교육지원 체계에 대한 노력이 강구되어야 할 것이라고 밝혔다. 손영화 외(2015)에서는 중도입국 청소년들이 한국으로 이주하여 재사회화 과정에서 가족을 비롯한 지역사회의 구성원들과 시민 단체 등 다양한 관계에서 어떠한 경험을 하였는지, 그리고 그 과정에서 어떠한 인권에 관한 문제가 존재하는가를 밝혀 중도입국청소년의 인권 개선 방안을 제안하고 있다. 이 연구에서는 학교에 다니지 않으며 모두 남성이고 인천에 거주하는 중국 국적의 한국어 수준이

낮은 한국인 양부에게 입양되어 입국한 중도입국청소년들을 대상으로 표집 하였기 때문에 이 연구 결과를 일반화하는 데는 한계가 있다고 하였다. 하지만 입국 초기부터 연구하였기 때문에 적응 과정 변화를 도출하였다는 것에 의의가 있다고 밝혔다. 송민경(2014)은 중도입국청소년을 둔 여성결혼이민자의 재혼경험에 대해 깊이 있게 알아보는 것을 연구 목적으로 하고 있으며 중도입국청소년을 둔 여성결혼이민자 10명의 구술 자료가 사용되었다고 하였다. 연구결과를 토대로 이들 가족을 위한 프로그램에 반영될 수 있는 실천적 제안을 하고 있다. 박봉수 외(2013)에서는 중도입국청소년의 부모는 자녀의 한국사회 적응을 위해 어떠한 역할을 수행하였는가를 심층인터뷰를 통해 탐색하였다. 연구에 참여한 부모들은 자녀가 한국으로 이주 전에 수행한 부모의 역할은 자녀가 부모에게 기대한 것과는 다르게 나타났다. 자녀들은 물질적 지원 역할이 아닌 정서적으로 지지해주는 역할을 더 중시한 것으로 나타났다. 비록 부모와 자녀가 한국 사회문화 적응과 같이 모두 같은 방향을 바라보고 있지만 자녀가 기대한 역할과는 많은 차이가 나타났다. 이러한 결과는 부모와 자녀 간의 상호작용이 원활하지 않은 것에서 비롯된 것이라고 판단된다. 특히 중도입국청소년의 한국사회 적응에 관한 사회적 지지 기반이 빈약하기 때문이다. 이러한 결과를 통하여 중도입국청소년 부모의 올바른 역할 수행을 위한 교육 프로그램이 절실히 필요함을 알 수 있다고 하였다. 엄명용(2013)은 중도입국청소년의 한국사회 적응 상황과 아울러 그에 영향을 미치는 요인들을 이해함으로써 향후 중도입국청소년의 적응 지원을 위한 실제프로그램의 개발 및 시행의 방향을 제시하고 있다. 중도입국청소년들은 대체로 자신들이 처한 상황을 긍정적으로 바라보면서 한국사회에서 비교적 적극적으로 잘 적응하고 있다고 하였다. 일부 부적응을 경험하고 있는 중도입국청소년들은 복합적 부모 관계를 가진 가족적 배경을 갖고 있었으며 가족과 사회로부터 소외되어 있었다는 것을 밝히며 연구결과를 바탕으로 향후 대처 방안을 제시하였다. 최경옥(2012)에서는 다문화가정의 자녀들의 교육이 한국에서는 어떠한 어려움과 문제점이 있으며, 그들이 한국에서 교육을 받을 수 있는 법적 근거와 국제조약과의 관계를 살펴보고, 이에 근거한 다문화가정 자녀, 그리고 특히 중도입국자녀, 미등록 이주아동의 교육방법과 문제점을 분석하여 제시하였다.

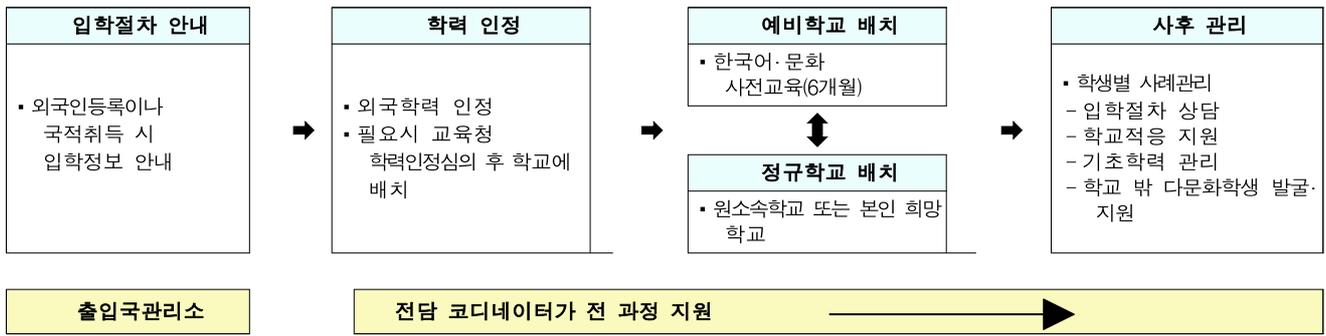
다문화가정 자녀의 교육과 문제점에서는 국제결혼 다문화가정 자녀의 교육문제, 중도입국자녀의 교육문제, 미등록이주 자녀의 교육문제점을 밝히고 있다. 특히 중도입국자녀들의 교육문제는 일반적인 다문화가정보다도 더 어려운 측면이 있다고 언급하면서, 이미 그들은 다른 문화와 언어, 피부색 등을 지니고 있으며, 이로 인한 타문화, 타언어를 습득하기가 쉽지 않을 뿐만 아니라, 이러한 가정들의 집안형편이 좋지 않아 부모들이 이들을 방치해놓은 채 생업에 매달리는 경우가 많아 이들은 집안에서 인터넷이나 두드리는 인터넷 중독자가 많다고 하였다. 중도입국자녀들을 위한 적극적인 프로그램 마련을 위한 법적 제도가 준비되어야 할 것이며, 이중언어를 지닌 특성을 살려나갈 수 있는 제도 마련의 필요성을 언급하였다.

2. 중도입국자녀 현황과 교재 분석

2.1. 중도입국자녀 현황

교육부에서는 2012년 모든 학생이 다양성을 이해하는 창의적인 글로벌 인재로 성장할 수 있도록 「다문화학생 교육 선진화 방안」을 추진하겠다고 밝힌 바 있다. 아울러 전담 코디네이터의 역할도 제시하였다. 다문화가정 학생 수와 최근 5년간 다문화학생 증가 추이를 밝혔다.

<표 1> <다문화학생 입학 지원 절차>



<표 2> <다문화가정 학생 수 현황 (학교급별)>

(단위 : 명)

구분	2013년도				2014년도			
	초	중	고	계	초	중	고	계
한국출생	32,831	9,174	3,809	45,814	41,575	10,325	5,598	57,498
중도입국	3,065	1,144	713	4,922	3,268	1,389	945	5,602
외국인자녀	3,534	976	534	5,044	3,454	811	441	4,706
계	39,430	11,294	5,056	55,780	48,297	12,525	6,984	67,806
비율	70.7%	20.3%	9.0%		71.2%	18.5%	10.3%	

<표 3> <다문화학생 증가 추이 (최근 5년)>

(단위 : 명)

인원수	연도	2010	2011	2012	2013	2014
	다문화 학생 수(A)		31,788	38,678	46,954	55,780
전체 학생 수(B)		7,236,248	6,986,853	6,732,071	6,529,196	6,333,617
다문화학생 비율 (A/B*100)		0.44%	0.55%	0.70%	0.86%	1.07%

다음은 교육부가 발표한 다문화 배경 자녀들에 대한 구체적으로 구분하여 명시한 표다.

<표 4> <다문화 배경 자녀 (교육부)>

국제결혼 가정자녀	국내출생 자녀	<ul style="list-style-type: none"> • 한국인과 결혼한 외국인 배우자(이하 '결혼 이민자') 사이에서 출생한 자녀 • 국적법 제2조 제1항에 따라 국내 출생과 동시에 한국 국민이 되므로 헌법 제31조에 따른 교육권을 보장받음
	중도입국 자녀	<ul style="list-style-type: none"> • 결혼이민자가 한국인과 재혼한 이후에 본국에서 태어난 자녀, 국제결혼가정자녀 중 외국인 부모의 본국에서 성장하다가 청소년기에 입국한 자녀 등 • 국내 입국 시에는 외국 국적이나 특별귀화를 통해 한국 국적으로 전환 가능 • 대부분이 중국인·조선족(약 90% 이상) • 비교적 연령대가 높은 10대 중·후반(중·고등학생)에 입국하는 경우가 많음
외국인가정자녀		<ul style="list-style-type: none"> • 외국인 사이에서 출생한 자녀 • 헌법 제6조 제2항 및 「UN 아동의 권리에 관한 협약」(91, 비준)에 따라 한국 아동과 동일하게 교육권을 가짐 • 미등록 외국인 자녀의 경우에도 초·중등교육법 시행령 제19조 및 제75조에 따라 거주사실 확인만으로 초·중학교 입학이 가능

송영화 외(2015)는 이들의 법적인 권리 또한 제약이 많고 신분 보장에 어려움이 있다고. 「유엔아동권리협약」에는 중도입국청소년의 법적 권리에 대해 구체적으로 명시하고 있는 것과는 달리, 국내의 관련 법에서 중도입국청소년이 갖는 법적 권한은 매우 소극적이고 제한적이라고 하였다. 뿐만 아니라 「제한외국인처우기본법」, 「다문화가족지원법」에서는 다문화가정자녀의 교육 지원 보장에 관한 내용을 담고 있지만, 한국에서 출생한 국제결혼이민 가족의 자녀로 한정하여 중도입국청소년의 경우 법 적용 대상에서 제외되는 현실이라고 밝혔다. 「출입국관리법」 또한 중도입국청소년에 대한 별도의 조항이나 규정이 없어 미성년 아동의 신분 보호나 교육권 보장이 어려운 실정이라고 하였다.

또한 중도입국청소년에 대한 연구는 이제 시작 단계이고 특히 중도입국청소년들의 인권에 초점을 맞춘 미시적이고 경험적인 연구는 매우 미흡하고 이들을 지칭하는 용어 또한 통일 되지않았다는 것도 밝혔다.

중도입국청소년의 법적 보호 필요성 제기의 가장 큰 원인은 중도입국청소년의 증가에 따른 사회 부적응 현상과 국제사회에서 요구하는 보편적 인권의 관점에서 찾을 수 있다.

전은주(2012)는 다문화 배경 학습자라는 용어를 사용함으로써 중도입국 국제결혼 자녀, 이주근로자 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀 등을 아울러 표현하고자 하였으며, 이중 특히 한국어 의사소통 능력이 가장 낮은 중도입국 국제결혼 자녀와 이주근로자 자녀를 교육과정 적용의 원형으로 삼고 한국어 교육과정의 내용 체계를 제안하고 있다.

한국어 과목은 기본적으로 '다문화 배경을 가진 학생'을 대상으로 하되, 중도 입국 학생, 외국인 가정 자녀 등과 같이 한국에서 태어나지 않았거나 한국어가 아닌 다른 언어를 모어로 하는 학생, 한국에서 태어나고 자랐지만 외국인 어머니의 제한된 한국어 수준으로 인해 한국어 능력이 현격하게 부족하여 학교 수업에 적응이 어려운 학생, 제3국 등을 통한 오랜 탈북 과정으로 인해 학교생활 적응에 어려움을 보이는 탈북 학생, 또는 오랜 해외 체류 후 귀국한 학생 중에 한국어 의사소통 능력의 부족으로 학교생활 적응이나 한국어로 이루어지는 수업 참여에 어려움을 겪는 학생 등을 주된 교육 대상으로 삼는다고 하였다(민병곤, 2014:39).

중도 입국 자녀란 청소년 이주자(immigrant youth)와 유사한 개념인데, "결혼이민자가 한국인과 재혼한 이후에 본국에서 태어난 자녀, 국제결혼 가정 자녀 중 외국인 부모의 본국에서 성장하다가 청소년기에 입국한 자녀 등으로 국내 입국 시에는 외국 국적이나 특별 귀화를 통해 한국 국적으로 전환 가능하다. 대부분이 중국인·조선족(약 90% 이상)으로 비교적 연령대가 높은 10대 중·후반(중·고등학생)에 입국하는 경우가 많다."고 하였다(교육부, 2013).

중도입국청소년들은 한국에서 출생한 다문화가정자녀와는 달리 새롭게 구성된 가족문화와 이미 본국에서 형성된 가치관과 달라 이중문화를 접하면서 사회적 편견, 정체성 혼돈, 가치관 혼란 등으로 많은 갈등을 겪고 있다. 또한 이들은 한국문화와 한국사회에 대한 전반적인 부족하며, 특히 언어문제로 인해 학업 수행이 어려울 뿐만 아니라, 낮은 자아 존중감, 또래와의 관계성 결여, 심지어 학업 포기로 이어지기도 한다. 그래서 이들 중 많은 청소년들은 정규학교에 편입되지 못하고 비정규 교육기관이나 대안학교에 다니는 경우가 많다.(오영훈 외, 2012:52)

다문화가정 자녀 중에는 외국인 사이에서 태어나 유아동기를 본국에서 성장하다 부모의 재혼으로 국내에 입국한 중도입국자녀가 증가하고 있다. 이들은 대부분 10대로 국내 다문화가정 출생자녀보다도 한국어와 학교생활 적응에 더 많은 어려움은 겪고 있다. 이들은 한국어능력, 학업성적부진, 한국문화이해 부족, 진로결정 등 학교생활 부적응 문제를 경험하고 있다. 정부는 2006년부터 중도입국한 이들 자녀의 학교생활 적응을 돕기 위하여 방과 후 한국어 교실 운영을 지원하고 있으나, 아직도 그들의 연령수준에 적합한 언어와 학교문화에 제대로 적응하고 있지 못한 상황이며, 이러한 문제는 그들 스스로가 해결할 수 없는 요인으로 곧 사회문제로 전이되고 있다고 하였다.

정부는 이들의 문제 해결 방안으로, 다문화가정 자녀의 교육문제해소와 사회진출 확대를 목적으로 2013년까지 총 3개의 공립 다문화 대안학교를 설립하고 그 운영을 지원하고 있다(교육부, 2012). 특히 공립 다문화 대안학교는 중도입국 다문화가정 자녀들에게 자기주도적 학습환경 구현과 정서적 안정을 위한 인성교육 및 안정된 한국사회생활을 위한 한국어교육, 기술교육, 문화예술 체험활동 중심의 교육과정을 편성하여 운영하고 있다(김정민 외, 2015:159).

우리나라에 거주하는 다문화 배경을 지닌 한국어 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육과 관련한 기관과 정책이 양적 질적으로 발전하였음에도 불구하고 이러한 발전이 다문화 배경을 지닌 학습자를 위한 한국어 교육 전반에 걸친 균형적인 발전을 이루었다기보다는 학문 목적의 외국인 학습자와 결혼이주여성에 집중된 다소 기형적인 모습을 보이는 것이 현실이다. 특히 중도입국 자녀(국제결혼 가정 자녀와 외국인 이주노동자 자녀)에 대한 한국어 교육 정책은 그 필요성의 주장이 최근 5년 정도를 기점으로 크게 대두되고 있는 현실로 이들을 한국어 교육 여건은 대단히 빈약한 실정이다.

일반적으로 학계에서 사용하는 ‘중도입국 자녀’는 첫째, 외국인이 한국인 배우자와 재혼하면서 본국의 자녀를 중간에 한국에 데려오는 경우이다. 둘째, 국제결혼 가정의 자녀 중 외국인 부모의 본국에서 성장하다가 청소년기에 재입국한 청소년의 경우이다. 셋째, 외국인 부모와 함께 동반 입국한 청소년의 경우이다. 이와 같은 정의는 중도입국 자녀의 구분을 자녀 부모의 국적과 출생지를 근거로 분류하는 것이다.

중도입국 자녀의 수는 현재 재학 중인 학생의 수를 나타내는 것일 뿐 실제 거주하고 있는 중도입국 자녀의 수를 나타내는 것이 아니라는 점에서 문제가 있다. 최경옥(2012:324)에서는 중도입국 자녀의 경우 정부가 그 수를 정확하게 파악하지 못하고 있으며, 학교 밖 청소년은 2009년 기준 17,000명으로 추산된다고 하였다. 그리고 이들이 상급 학교로 올라갈수록 탈학교율은 증가하고 있다고 지적한 바와 같이 실제 중도입국 자녀의 수는 파악을 하지 못하는 것이 현실이다(이효인, 2015:310-315).³⁾

3) 이효인(2015) 중도입국 자녀 대상 한국어 교육 연구-전남 지역의 현황과 과제를 중심으로, 313-314쪽.

중도입국 자녀의 경우에는 이들의 다문화 상황이나 가족 관계와 같은 정확한 상황을 기록을 관리하는 정부 주체가 없고, 이로 인해 교육부나 지방 교육청도 이들 중 학교에 진학할 자녀와 그렇지 않은 자녀에 대한 상황을 알 수 있는 제도가 전혀 마련되어 있지 않은 현실이다.

또한 외국인 근로자의 자녀 경우에도 그 수를 정확히 파악하는 것도 어렵다. 외국인 근로자의 경우에는 체류 허가를 받은 외국인 근로자와 체류 허가를 받지 못한 미등록 외국인 근로자의 경우로 나눌 수 있는데 그 중 특히 미등록 외국인 근로자 자녀의 경우에는 그 숫자를 파악하기가 더욱 힘들다. 이들은 자신들이 정부의 단속에 쫓기다보니 자녀들을 학교에 보내 교육을 받게 한다는 것만으로도 내지 못하고 있는 실정이며 만약 단속될 경우 자녀들은 학기 중이라도 강제 출국되거나 강제출국 당하는 부모와 떨어져 지인의 집에서 혼자 지내야 하는 문제가 있다.

2.2. 중도입국자녀를 위한 표준 한국어 교재 분석

중도입국자녀를 위한 표준 한국어 교재로는 초등학생을 대상으로 한 교재 『초등학생을 위한 표준 한국어 1』 과 『초등학생을 위한 표준 한국어 2』, 중학생을 대상으로 한 교재 『중학생을 위한 표준 한국어 1』 과 『중학생을 위한 표준 한국어 2』, 고등학생을 위한 교재 『고등학생을 위한 표준 한국어 1』 과 『고등학생을 위한 표준 한국어 2』 가 있다. 본 연구에서는 문화 분야 중 문학 관련 자료를 중심으로 분석하였다.

<표 5> 『초등학생을 위한 표준 한국어 1』

과	학습 내용								
1	모음 1	ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ, ㅡ, ㅣ							
2	자음 1	ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㄷ, ㅌ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ, ㅈ							
3	자음 2	ㅊ, ㅋ, ㆁ, ㅍ, ㅎ, ㆁ, ㄷ, ㅌ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ, ㅈ							
4	모음 2	ㅐ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ, ㅡ, ㅣ							
5	받침	받침							
※ 동화로 배우는 한글									
과	생활 한국어					학습 한국어			
	제목	주제	기능/과제	문법	어휘	주제	관련 교과	주요 학습 내용	
6	안녕하세요?	소개	<ul style="list-style-type: none"> 인사하기 자기소개하기 	<ul style="list-style-type: none"> 이에요/예요 은/는 에서 왔어요 수(일~십) 몇 	<ul style="list-style-type: none"> 인사 나라 이름 	교수-학습 도구어	전 교과	수업시간에 선생님이 자주 하는 말 알고 익히기	
7	이게 뭐예요?	물건	<ul style="list-style-type: none"> 물건의 이름 묻고 답하기 물건의 소유 묻고 답하기 	<ul style="list-style-type: none"> 이/그/저 무엇(뭐) 의 이/가 아니에요 	<ul style="list-style-type: none"> 교실 물건 문구 	여러 가지 도형	수학	<ul style="list-style-type: none"> 도형의 개념 및 종류 알기 도형 관련 교과 학습 어휘 익히기 	
8	운동을 해요	학교 생활	<ul style="list-style-type: none"> 학교생활 말하기 반말로 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> 에 가요 -아/어요 을/를 -아/어(반말) 아/야 	<ul style="list-style-type: none"> 학교생활 어휘 놀이 	순서화하기 사고 도구어	전 교과	<ul style="list-style-type: none"> 순서화의 개념 알기 순서화하는 방법 익히기 	
9	음악실이 어디에 있어요?	위치와 방향	<ul style="list-style-type: none"> 위치 말하기 방향 설명하기 	<ul style="list-style-type: none"> 이/가 하고(와/과) 에 있다/없다 (으)로 	<ul style="list-style-type: none"> 위치와 장소 학교 부속 시설 방향 	그림지도	사회	<ul style="list-style-type: none"> 그림지도의 개념 알기 그림지도 관련 교과 학습 어휘 익히기 	
※문화 1. 세계의 인사법									
10	책을 읽으세요	규칙	<ul style="list-style-type: none"> 선생님의 지시를 듣고 이해하기 규칙/금지 사항 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)세요 -지 마세요 -(으)버시다 -지 맙시다 	<ul style="list-style-type: none"> 수업시간 활동 쉬는시간 활동 학교 생활 규칙 	덧셈과 뺄셈	수학	<ul style="list-style-type: none"> 덧셈과 뺄셈의 개념 및 주요 용어 알기 덧셈과 뺄셈 관련 교과 학습 어휘 및 표현 익히기 	
11	친구랑 운동장에서 놀아요	방과 후 활동(놀이)	<ul style="list-style-type: none"> 방과 후 활동 말하기 격식적인 표현 사용하기 	<ul style="list-style-type: none"> 에서 (이)랑 -습니다/버니다 -습니까?/버 	<ul style="list-style-type: none"> 장소 방과 후 활동(놀이) 	분류하기 사고 도구어	전 과목	<ul style="list-style-type: none"> 분류의 개념 알기 분류하는 방법 익히기 	

				니까? •안(부정)					
12	공책 두 권 주세요	문구점	•문구점에서 물건 사기 •가격 말하기	•-(으)르까(요)? •단위 명사(개, 명, 장, 권, 병, 마리) •도 •은/는(대조) •만	•수(하나~백) •가격 •색깔	물건이 우리 손에 오는 과정	사회	•물건이 우리 손에 오는 과정 알기 •물건이 우리 손에 오는 과정 관련 교과 학습 어휘 익히기	
13	어제 10시에 잤어요	하루일과	•하루 일과 말하기 •과거 일 말하기	•-았/었어요 •에(시간) •부터~까지 •-기 전에 •-(으)ㄴ다음에	•시간 •시간 어휘 •하루 일과	문장 부호	국어	•문장 부호의 개념 알기 •문장 부호의 종류 및 표현 익히기	
※ 문화 2. 동화 - 미운 오리 새끼									
14	오늘 숙제는 일기 쓰기야	학교 숙제	•주간(월간) 활동 말하기 •알림장 쓰기	•-겠- •-고 •(이)나 •-기	•월/일/요일 •과목명	시각과 날짜	수학	•시각과 시간의 개념 •시각과 날짜 관련 교과 학습 어휘 및 표현 익히기	
15	우리 가족은 네 명이에요	가족	•가족 소개하기 •높임말 사용하기	•께서 •-(으)시- •-고 있다 •-고 계시다	•가족 관계 •나이 •존대 어휘	친척 호칭	국어, 사회	•친척을 부르는 호칭 알기 •친척을 부르는 관련 어휘 및 표현 익히기	
16	이따가 축구하러 갈래?	약속	•약속 제안하기 •거절하기(이유 말하기)	•-(으)르래(요)? •-(으)러 가다 •못 •-아/어서	•운동	질문하기 사고 도구어	전 과목	•질문하기의 개념 알기 •질문하기관련 어휘 및 표현 익히기	
17	따뜻한 봄을 좋아해요	계절과 날씨	•계절과 날씨 비교해서 말하기 •계절 활동 말하기	•-(으)르 수 있다/없다 •-(으)ㄴ(형용사의 관형형) •보다 •-아/어지다	•계절 •날씨 •기초 형용사	•계절에 대한 생활 모습 •자연재해	사회, 과학	•계절에 대한 생활 모습 알기 •자연재해의 개념 및 종류 알기 •자연재해 관련 교과 학습 어휘 및 표현 익히기	
18	방학에 운동을 많이 할 거예요	계획	•계획 말하기 •미래 일 말하기	•-고 싶다 •-(으)르 것이다 •-기 때문에 •-기로 하다	•방학 계획	설명하기 사고 도구어	국어	•설명하기 개념 알기 •설명하기 관련 어휘 및 표현 익히기	
※ 문화 3. 전래 동화 - 호랑이와 꾀감									

『초등학생을 위한 표준 한국어 1』에서는 문화편이 총 3편으로 구성되어 있다. 그중 문화 2에서는 ‘미운 오리 새끼’, 문화 3에서는 ‘호랑이와 꾀감’ 등 문학(동화)을 활용하여 계획한문화 수업이라는 것을 알 수 있다. 13~15컷 정도의 만화 형태로 구성하여 그림으로 이해를 돕고 문장은 간결하게 표현한 것 역시 부담을 줄이고 접근할 수 있도록 한 것이다. 문화편이 아닌 자음과 모음의 학습 후에 ‘동화로 배우는 한글’ 역시 중도입국자녀들이 흥미를 갖게 해 줄 것이다. 자연스럽게 문학을 통하여 문화를 접할 수 있게 한 것으로 보인다.

<표 6> 『초등학생을 위한 표준 한국어 2』

과	생활 한국어					학습 한국어	
	제목	주제	기능/과제	문법	어휘	주제	주요 학습 내용
1	여보세요?	전화	<ul style="list-style-type: none"> 친구에게 전화하기 문자 메시지 보내기 	<ul style="list-style-type: none"> -지요? -아/어 주다 낮춤말(-니?,-자) -(으)면 	<ul style="list-style-type: none"> 전화번호 전화 표현 	띄어 읽기와 띄어 쓰기	띄어 읽는 방법과 띄어 쓰는 방법
2	놀이동산에 가서 바이킹을 탔어요	주말 활동	<ul style="list-style-type: none"> 주말 활동 말하기 취미 활동 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> -아/어서 -아/어 보다 -는 것을 좋아하다/싫어하다 -지 않다 	<ul style="list-style-type: none"> 주말에 하는 일 취미 	감정	기분이 좋다, 즐겁다, 슬프다, 속상하다, 신나다, 무섭다, 심심하다
3	과학자가 되고 싶어요	장래 희망	<ul style="list-style-type: none"> 꿈에 대해 말하기 자신의 계획 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> 처럼 -았/었으면 좋겠다 -아/어야 되다 -(으)려면 	<ul style="list-style-type: none"> 재능 직업 	직업	화가, 디자이너, 운동선수, 기자, 통역사, 교사, 의사, 연예인, 경찰, 요리사, 가수, 소방관
4	어른보다 먼저 먹으면 안 돼요	예절	<ul style="list-style-type: none"> 예절 설명하기 허락 구하기 들은 이야기 전달하기 	<ul style="list-style-type: none"> -아/어도 되다 -(으)면 안 되다 -(ㄴ/는)다고 하다 -(으)라고 하다 	<ul style="list-style-type: none"> 규칙 예의 	비교하기	비교하기의 개념과 방법
※ 문화 1. 세계 여러 나라의 동작 언어·나라별 무례한 행동							
5	어디가 아파요?	건강	<ul style="list-style-type: none"> 아픈 증상 말하기 학교 보건실 이용하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)ㄴ 것 같다 -(으)니까 에(하루에 세 번) -(으)ㄴ 때 	<ul style="list-style-type: none"> 신체 증상 	몸(신체어휘)	눈,코,입,귀,손,냄새를 맡다, 먹다, 듣다, 만지다, 보다
6	박물관에 어떻게 가요?	길 찾기	<ul style="list-style-type: none"> 교통수단 말하기 길 찾기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)려고 하다 (으)로 -다가 -(으)면 되다 	<ul style="list-style-type: none"> 교통수단 교통관련 어휘 	사람들이 모이는 곳	공원, 영화관, 주민센터, 대형마트, 백화점, 버스터미널, 공항, 기차역, 우체국, 동물원, 경찰서
7	좋아하는 음식이 뭐예요?	음식과 맛	<ul style="list-style-type: none"> 음식 추천하기 여러 나라 음식 소개하기 	<ul style="list-style-type: none"> 동사의 관형형 -(으)ㄴ/-는/-(으)ㄴ -(ㄴ/는)다 -아/어 보이다 	<ul style="list-style-type: none"> 맛, 음식 	물체와 물질	물체, 물질, 나무, 철, 유리, 고무, 플라스틱, 종이, 고체, 액체, 기체
8	발키스는 똑똑하고 활발해요	외모와 성격	<ul style="list-style-type: none"> 성격이나 생김새 묘사하기 	<ul style="list-style-type: none"> -지만 에 비해서 -(은)ㄴ/는 편이다 -(으)ㄴ/는데 	<ul style="list-style-type: none"> 성격 생김새 	예시하기	예시하기의 개념과 방법
※ 문화 2. 속담							
9	단어를 예습해 오는 게 좋겠어요	시험	<ul style="list-style-type: none"> 이유 말하기 조언을 구하기 	<ul style="list-style-type: none"> -느라고 -잖아(요) -아/어야지(요) -는 게 좋겠다 	<ul style="list-style-type: none"> 시험 관련 어휘 	학습 전략	공부를 잘하기 위한 습관과 전략
10	청소를 도와 드렸어요	집안일	<ul style="list-style-type: none"> 도움을 제안하기 도움을 요청하기 	<ul style="list-style-type: none"> -아/어 놓다 -아/어 드리다 -거나 -(으)ㄴ 줄 알다/모르다 	<ul style="list-style-type: none"> 집 집안일 	집	집, 집의 모습, 집의 용도, 아파트, 단독주택, 한옥, 초가집, 기와집
11	내일은 비가 오겠습니다	일기예보	<ul style="list-style-type: none"> 일기예보 이해하기 날씨와 생활에 대해 이야기하기 	<ul style="list-style-type: none"> -겠습니다 -도록 -(으)ㄴ수록 -게 되다 	<ul style="list-style-type: none"> 일기예보 관련어휘(기온) 	물의 상태 변화	얼음, 수증기, 응결, 얼다, 녹다, 끓다, 증발, 물의 순환, 온도, 습도
12	설날에는 세배를 해요	명절	<ul style="list-style-type: none"> 명절 풍습 소개하기 자신의 경험 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> 에는 만큼 -네요 -(으)ㄴ 적이 있다/없다 	<ul style="list-style-type: none"> 명절 풍습 관련 어휘 	여러 나라의 명절 풍습	명절, 설날, 대보름, 추석, 동짓날, 춘절, 추수감사절, 설교란

5	그건 연필이 아니야	사물	교실 물건	<ul style="list-style-type: none"> •사물 이름 말하기(반말) •부정 표현하기 •사물 유무 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> •(이)야 •이/가 아니예요/아니야 •이/가 있어(오)/없어(오) •하고=(이)랑 	<ul style="list-style-type: none"> •지시어 •학용품 •교실 물건 	학교 사물함
6	약국이 어디에 있어요?	사물 위치 표현 장소 위치 표현	학교 구조 소개	<ul style="list-style-type: none"> •길 찾기 •위치 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> •-습니다/버니다 •에 있다/없다 •앞,뒤,위,아래/밑,옆,안/속,밖 •도 	<ul style="list-style-type: none"> •장소 명사(1) •학교 주요 장소(1) 	숙담
7	난 책을 읽어	하루 일과 및 일상생활	수업 후 활동	<ul style="list-style-type: none"> •하루 일과에 대해 말하기 •장소에서의 행동 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> •-아/어(오) •을/를 •에서 •‘ㄷ’불규칙 	<ul style="list-style-type: none"> •동작 동사 •안(부정) •시간 명사(새벽, 아침, 점심,저녁,밤,오전,오후) 	중학생의 여가 생활
8	지금 어디에 가?	장소 및 위치 표현	방과후 수업	<ul style="list-style-type: none"> •장소 이동 표현하기 •이동하는 목적 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> •에 가다/오다 •-(으)러 가다/오다 •(으)로 •-(으)세요 	<ul style="list-style-type: none"> •숫자 •장소 명사(2) •학교 주요 장소(2) 	중학교의 종류
9	좀 비싸지만 좋아요	물건 가격	주말 활동	<ul style="list-style-type: none"> •문방구에서 물건 사기 •물건의 단위 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> •-고 •-지만 •-았/었- •‘으’탈락 	<ul style="list-style-type: none"> •수 •단위 명사 •가격(숫자+원) •명사(학용품) •형용사(1) 	학용품 종류
10	여름은 더워서 안 좋아요	계절과 날씨	날씨	<ul style="list-style-type: none"> •날씨와 좋아하는 계절 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> •‘ㅂ’불규칙 •-아서/어서(이유,원인) •-겠- •-(으)면 	<ul style="list-style-type: none"> •날씨 •계절 •형용사(2) 	사계절과 계절 활동
11	토요일에 같이 공부할 수 있어요?	시간 요일 날짜	시험	<ul style="list-style-type: none"> •시간 표현하고 약속하기 	<ul style="list-style-type: none"> •-고 있다 •-(으)르거예요/거야(미래) •-(으)니까 •-(으)르 수 있다/없다 	<ul style="list-style-type: none"> •요일 •날짜(월/일) •시간 	중학교 시험 종류
12	우리 뭐 먹을까?	음식 주문	급식시간	<ul style="list-style-type: none"> •음식 주문하고 제안하기 •희망 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> •-(으)르까(요)? •-자 •-고 싶다 •-아/어 보다 	<ul style="list-style-type: none"> •음식 종류 •맛 	숙담
13	말씀 좀 전해 주세요	통화	선생님께 전화하기	<ul style="list-style-type: none"> •전화 메시지 전달 부탁하기 	<ul style="list-style-type: none"> •‘ㄹ’탈락 •-아/어 주다 •-(으)시- •-(으)르계(요) 	<ul style="list-style-type: none"> •존댓말 •감기 관련 어휘 	전화 예절 한국 생활에 유용한 전화번호
14	재미있고 좋은 동아리가 많아	여가활동	동아리	<ul style="list-style-type: none"> •주말 활동에 대해 말하기 •동아리 소개하기 	<ul style="list-style-type: none"> •-지 않다 •-(으)르것 같다 •-는/(으)ㄴ/(으)르 (동사 관형형) •-(으)ㄴ (형용사 관형형) 	<ul style="list-style-type: none"> •스포츠 관련 어휘 •동아리 	한국의 전통 놀이 숙담/명언
15	송편을 빚을 거야	명절	명절(설날, 추석) 음식 만들기	<ul style="list-style-type: none"> •추석에 대한 경험과 계획 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> •-지 못하다 •-아서/어서(순차) •-(으)ㄴ데/는데 •-(으)르 거예요(추측) 	<ul style="list-style-type: none"> •추석 관련 어휘 •명절 음식 종류 	세배 명언
16	유명한 수영 선수가 되었으면 좋겠어	장래 희망		<ul style="list-style-type: none"> •미래 계획 세우고 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> •-았으면/었으면 좋겠다 •-(으)ㄴ 지 •때문에, -기 때문에 •-아야/어야 하다 	<ul style="list-style-type: none"> •직업의 종류 	한국인의 옛 직업 미래 유망직업

『중학생을 위한 표준 한국어 1』에서는 『초등학생을 위한 표준 한국어 1, 2』에서 별도로 구성되었던 문화편이 따로 구성되어 있지 않다. 과마다 ‘교실 용어’ 등 문화 요소를 실고 있으며 문학을 활용한 문화 교육은 보이지 않는다.

<표 8> 『중학생을 위한 표준 한국어 2』

단원	제목	주제(장면)		기능	문법	어휘	교과 학습	문화
		일상생활	학교생활					
1	어떤 산물이 좋을까?	선물	체육대회	<ul style="list-style-type: none"> 추측하기 선택하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)ㄹ까(요)?(추측) -거나 -잖아(요) -(으)ㄹ수록 	<ul style="list-style-type: none"> 선물 관련 어휘 상의 종류 	사회 (돌잔치)	5월의 행사 및 선물
2	학원에 가기 전에 농구를 해요	취미	특별활동	<ul style="list-style-type: none"> 취미 소개하기 능력 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> -기 전에, 전에 -(으)ㄹ줄 알다/모르다 -든지 -(으)ㄹ 때 	<ul style="list-style-type: none"> 취미 관련 어휘 특별반 종류 	체육 (여가 활동)	방과후학교
3	재미있게 봤던 책이에요	독서	도서 대출 및 반납	<ul style="list-style-type: none"> 결과 표현하기 사물에 대해 설명하기 	<ul style="list-style-type: none"> -았던/었던, -던 -게 되다 -(으)면서 -지 못하다 	<ul style="list-style-type: none"> 독서 관련 어휘 도서관 관련 어휘 	국어 (독서)	중학교 필독 도서
4	쓰레기를 아무데나 버리면 안돼요	일상 규범	학교 규칙과 금지	<ul style="list-style-type: none"> 생활 규범 말하기 복장 관련 학교 규칙 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> -지 말다 -(이)라도 -(으)면 안 되다 -아도/어도 되다 	<ul style="list-style-type: none"> 분리수거 관련 어휘 교칙 관련 어휘 	도덕(양심)	중학교 교칙
5	주말에 미용실에 갈까 했는데	머리 모양	학교에서의 두발과 복장	<ul style="list-style-type: none"> 머리 모양 표현하기 학교에서의 바람직한 외모에 대해 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)려고 -(으)ㄹ까 하다 -(으)려면 -도록 하다 	<ul style="list-style-type: none"> 미용실 관련 어휘 학교 복장 관련 어휘 	도덕 (진정한 아름다움)	청소년의 옷차림
6	선물을 미리 준비할걸 그랬어	후회	시험관련주의사항	<ul style="list-style-type: none"> 잘못한 일에 대해 후회하기 대비하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)ㄹ걸 그랬다 -았을/었을 텐데 -기 위해서 -아/어 놓다 	<ul style="list-style-type: none"> 생일 관련 어휘 시험 관련 어휘 시험 종류 관련 어휘 	체육 (환경 오염)	시험 답안지 시험 질문 유형
7	우리 학교 누리집 있는지 몰랐어?	학교 누리집 소개	인터넷 기능	<ul style="list-style-type: none"> 인터넷 사용하기 	<ul style="list-style-type: none"> -는지 알다/모르다 -(으)ㄴ 다음에 -아/어 버리다 -아서/어서 그런지 	<ul style="list-style-type: none"> 컴퓨터 관련 어휘 스마트폰 관련 어휘 	과학 (컴퓨터)	인터넷 언어
8	차가 전혀 안 움직이는 것 같아	약속	지각	<ul style="list-style-type: none"> 추측하고 변명하기 	<ul style="list-style-type: none"> -느라고 -(으)ㄴ/는 것 같다 -는 바람에 -아/어 가다/오다 	<ul style="list-style-type: none"> 대중교통 관련 어휘 학교생활 시간 관련 어휘 	기술·가정 (시간 관리)	생활시간의 분류
9	제주도에 가 본 적 있어?	여행	수학여행	<ul style="list-style-type: none"> 여행 경험 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)ㄴ 적이 있다/없다 -(으)ㄹ 뿐만 아니라, 뿐만 아니라 -는 길에 -자마자 	<ul style="list-style-type: none"> 지역 이름 관련 어휘 여행 관련 어휘 	국어 (기행문)	수학여행
10	분실물 센터에 전화해 보는게 좋겠어	잃어버린 물건 찾기	역할 분담하기	<ul style="list-style-type: none"> 권고 하기 역할 나누기 생각 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> -기는 하지만 -는 게 좋겠다 -(ㄴ/는)다고 생각하다 -(으)ㄹ 테니까 	<ul style="list-style-type: none"> 분실, 찾기 관련 어휘 학교 행사 관련 어휘 	생활국어 (건의하는 글)	중학교 행사

11	버스를 놓칠 뻔했잖아	실수	교내 안전 사고	<ul style="list-style-type: none"> • 실수 말하기 • 상태 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> • -(으)르 뻔하다 • -았더니/있더니 • -다가 • -아/어 보이다 	<ul style="list-style-type: none"> • 실수 관련 어휘 • 신체 관련 어휘 • 병원 관련 어휘 	국어 (실수와 사고)	교내 안전 수칙
12	쉽고 재미있는 책을 읽는 편이야	모임	봉사활동	<ul style="list-style-type: none"> • 모임의 특징 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> • -아도/어도 • -(으)ㄴ/는 편이다 • -곤 하다 • -(으)르까봐 	<ul style="list-style-type: none"> • 빈도 관련 어휘 • 봉사 활동 관련 어휘 	도덕 (봉사 활동)	중학생들의 봉사 활동
13	얼마나 떨리는지 몰라	걱정과 긴장	시험 스트레스	<ul style="list-style-type: none"> • 느낌과 기분 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 얼마나 -(으)ㄴ지/는지 모르다 • -고 보니 • -아지다/어지다 • -고 말다 	<ul style="list-style-type: none"> • 스트레스 관련 어휘 • 피로 관련 어휘 	기술·가정 (스트레스)	스트레스 해소 방법 숙담
14	지구가 점점 더워지고 있다	기상 현상과 기후 변화	태풍 대비 방법	<ul style="list-style-type: none"> • 간접 인용 활용하여 기상 현상에 대해 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> • -던데 • -ㄴ다고/는다고 하다, -다고 하다, (이)라고 하다 • -ㄴ대/는대, -대, (이)래 • (으)로 인해, (으)로 인한 	<ul style="list-style-type: none"> • 환경 관련 어휘 • 기후 관련 어휘 	과학 (지구 온난화)	한국의 기후 특징 숙담
15	비보이 공연을 보러 가는 게 어때?	공연	학교 축제와 공연	<ul style="list-style-type: none"> • 공연에 대해 소개하고 제안하기 	<ul style="list-style-type: none"> • -는 게 어떠하다 • -는 대로 • -냐고/-(으)라고/-자고 하다 • 에 비해서 	<ul style="list-style-type: none"> • 공연 관련 어휘 	음악 (공연)	한류
16	열심히 한다면 통역사가 될 수 있을 거야	미래 계획	장래 희망 상담	<ul style="list-style-type: none"> • 장래 희망 및 계획 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> • -(으)ㄴ/는 대신(에), 대신(에) • -기로 하다 • -ㄴ다면/는다면, -다면 • 만큼, -(으)ㄴ/는 만큼 	<ul style="list-style-type: none"> • 전공 계열 관련 어휘 • 전공 관련 어휘 	기술·가정 (진로와 진학)	중학생의 진로 선택 방법

『중학생을 위한 표준 한국어 2』에서도 『초등학생을 위한 표준 한국어 1, 2』에서 별도로 구성되었던 문화편이 따로 구성되어 있지 않다. 3과 재미있게 봤던 책이예요 단원에서는 ‘늑대 할머니’와 ‘해와 달이 된 오누이’ 비교해서 쓰고 이야기하도록 하였다. 또한 중학생이 꼭 읽어야 할 필독 도서 12권을 소개하고 있다.

<표 9> 『고등학생을 위한 표준 한국어 1』

단원	제목	주제(장면)		기능	문법	어휘	문화
		일상생활	학교생활				
1	글자와 발음: 모음과 자음 I	한글		<ul style="list-style-type: none"> • 모음과 자음 익히기 • 자음과 모음의 결합 익히기 	<ul style="list-style-type: none"> • 모음(1) ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅝ ㅞ • 모음(2) ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅝ ㅞ • 자음(1) ㄱ ㅋ ㆁ ㄷ ㄸ ㄴ ㄹ ㅂ ㅃ ㅍ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅝ ㅞ • 자음+모음(1) 	<ul style="list-style-type: none"> • 모음 기초 어휘, 발음(1) • 자음 기초 어휘, 발음(1) • 자모음 결합 어휘(1) 	교실 용어 ❶
2	글자와 발음: 모음과 자음 II	한글		<ul style="list-style-type: none"> • 모음과 자음 읽고 쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> • 모음(3) ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅝ ㅞ • 자음(2) ㄱ ㅋ ㆁ ㄷ ㄸ ㄴ ㄹ ㅂ ㅃ ㅍ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅝ ㅞ • 자음+모음(2) 	<ul style="list-style-type: none"> • 모음 기초 어휘, 발음(2) • 자음 기초 어휘, 발음(2) • 자모음 결합 어휘(2) 	교실 용어 ❷
3	글자와 발음: 받침	한글		<ul style="list-style-type: none"> • 받침 있는 글자 읽고 쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> • 홑받침 • 겹받침 • 자음+모음+자음 • 발음(연음) 	<ul style="list-style-type: none"> • 받침 기초 어휘 	한글 제자 원리 교실 용어 ❸
4	안녕하세요?	인사 자기소개		<ul style="list-style-type: none"> • 인사하기 • 자기소개하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 이에요/예요 • 에서 왔어요 	<ul style="list-style-type: none"> • 인사말 • 국가 이름 	인사 예절

					<ul style="list-style-type: none"> ●입니다/입니까? ●은/는 	<ul style="list-style-type: none"> ●학교 종류 ●학년, 반 	
5	무엇이 있어요?	사물	수업시간 준비물	<ul style="list-style-type: none"> ●사물 이름 말하기(반말) ●사물 유무 말하기 ●부정 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> ●이/가 있어(오)/없어(오) ●이/가 아니에요 ●(이)야 ●하고=(이)랑 	<ul style="list-style-type: none"> ●지시어 ●학용품 ●교실 물건(1) 	고등학생의 필수품
6	근처에 서점이 있습니까?	사물의 위치 장소의 위치	학용품 소개	<ul style="list-style-type: none"> ●장소의 위치 묻고 답하기 ●사물의 위치 묻고 답하기 	<ul style="list-style-type: none"> ●-습니다/습니까? ●에 있다/없다 ●여기/저기/거기 ●도 	<ul style="list-style-type: none"> ●위치 관련 어휘 ●교실 물건(2) 	여러 나라의 수도
7	소설책을 읽어요	일상 활동	교실 활동	<ul style="list-style-type: none"> ●활동 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> ●-아요/어요 ●을/를 ●에서 ●'ㄷ'불규칙 	<ul style="list-style-type: none"> ●기본 동사 ●장소 관련 어휘 	고등학생의 여가 생활
8	모두 음악실로 가세요	장소	교실 활동	음악 시험	<ul style="list-style-type: none"> ●에 가다/오다 ●-(으)러 가다/오다 ●-(으)세요 ●(으)로 	교내 장소 관련 어휘	이동식 수업
9	저 티셔츠는 얼마예요?	쇼핑	서점에서 문제집 사기	<ul style="list-style-type: none"> ●물건 사기 ●과거에 한 일 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> ●-고 ●'ㄹ'탈락 ●-았/었- ●-지만 	<ul style="list-style-type: none"> ●형용사 ●숫자 ●시간 관련 어휘(1) ●시간 관련 어휘(2) 	한국 화폐 속 인물
10	봄은 따뜻해서 좋아	계절과 날씨	동복(겨울 교복)입기	<ul style="list-style-type: none"> ●계절과 날씨 말하기 ●일기 예보 듣기 	<ul style="list-style-type: none"> ●-아서/어서(이유,원인) ●'ㄹ'불규칙 ●-겠- ●-(으)면 	<ul style="list-style-type: none"> ●계절 관련 어휘 ●날씨 관련 어휘 	한국의 사계절
11	밥 먹기 전에 신문도 보고 음악도 들어	하루일과	중간고사 일정	<ul style="list-style-type: none"> ●날짜와 요일 묻고 말하기 ●하루 일과 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> ●-(으)나 다음에, -기 전에 ●-(으)ㄹ 거예요(미래) ●-고 있다 ●-(으)니까 	<ul style="list-style-type: none"> ●시간 관련 어휘 ●날짜 관련 어휘 ●요일 	고등학생의 학교생활 시간에 관한 속담
12	튀김보다 떡볶이가 더 맛있어	음식 주문	급식시간	<ul style="list-style-type: none"> ●음식 추천하고 주문하기 ●맛 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> ●-(으)ㄹ까(요)? ●보다 ●-아/어 보다 ●-고 싶다 	<ul style="list-style-type: none"> ●음식 종류 ●맛 관련어휘 	식사 예절 각 나라의 점심 시간
13	집에 아무도 안계셔	전화 통화	선생님과 전화하기	<ul style="list-style-type: none"> ●친구와 전화하기 	<ul style="list-style-type: none"> ●-(으)시 ●-(으)ㄹ게(요) ●-(으)ㄹ 수 있다/없다 ●-아/어 주다 ●'ㄹ'탈락 	<ul style="list-style-type: none"> ●높임 표현 ●통화 관련 어휘 	전화 예절 주요 전화번호
14	좋은 경험이 될 것 같아	여가활동	공연준비	<ul style="list-style-type: none"> ●주말 활동 말하기 ●여가 활동 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> ●-는/(으)ㄴ/(으)ㄹ (동사 관형형) ●-지 않다 ●-(으)ㄴ(형용사 관형형) ●-(으)ㄹ것 같다 	<ul style="list-style-type: none"> ●운동 관련 어휘 ●동아리 활동 관련 어휘 	한국의 전통 놀이 학교 동아리 활동
15	오늘은 다른 약속이 있기 때문에 못가	약속	지각 이유 설명	<ul style="list-style-type: none"> ●약속하기 ●거절하기 	<ul style="list-style-type: none"> ●못, -지 못하다 ●때문에, -기 때문에 ●-(으)ㄴ데/는데 ●-아서/어서(순차) 	<ul style="list-style-type: none"> ●모둠 활동 관련 어휘 ●대중교통 관련 어휘 	두레와 품앗이
16	선생님이 되었으면 좋겠어	장래 희망	장래 희망에 대한 상담	<ul style="list-style-type: none"> ●희망 말하기 ●의무 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> ●-(으)ㄴ 지 ●-았으면/었으면 좋겠다 ●-(으)ㄹ 거예요(추측) ●-아야/어야 하다 	<ul style="list-style-type: none"> ●직업 관련 어휘 ●전공 관련 어휘 	한국의 옛직업 현대의 새 직업

『고등학생을 위한 표준 한국어 1』에서는 학교생활 관련 문화수업을 살펴 볼 수 있으며 문학 관련 수업은 찾아 볼 수가 없다.

<표 10> 『고등학생을 위한 표준 한국어 2』

단원	제목	주제(장면)		기능	문법	어휘	교과 학습	문화
		일상생활	학교생활					
1	생일 선물로 뭐가 좋을까?	생일 선물	5월 기념일	<ul style="list-style-type: none"> 추측하기 선택하기 	<ul style="list-style-type: none"> -잖아(요) -(으)니까(요)?(추측) (이)든지 -(으)르수록 	<ul style="list-style-type: none"> 선물 관련 어휘 	사회 (다양성과 관용)	선물 문화(대학 수학 능력시험)
2	난 시간이 있을 때 농구를 해	취미	동아리 활동	<ul style="list-style-type: none"> 취미 소개하기 능력 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)르 때 -거나 -(으)르줄 알다/모르다 밖에 	<ul style="list-style-type: none"> 취미 관련 어휘 운동 종류 	사회문화 (개인과 사회 구조)	취미 및 여가 활동
3	늦게 가면 안 돼	생활 규칙	학교규칙	<ul style="list-style-type: none"> 생활 규칙 알기 학교생활 규칙 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)면 안 되다 -아도/어도 되다 -지 말다 (이)라도 	<ul style="list-style-type: none"> 금지 관련 어휘 학교 규칙 관련 어휘 	한국지리 (지형 환경과 생태계)	학교생활관련 규정
4	평소에도 좋아하던 시예요	독서	시 감상	<ul style="list-style-type: none"> 독서 감상 이유 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)르 만하다 -게 되다 -(으)면서 -던 	<ul style="list-style-type: none"> 도서관 관련 어휘 문학 작품 관련 어휘 	국어(독서 특성의 이해)	도서관 이용 방법 추천 도서 목록
5	사거리에서 횡단보도를 건너도록 하세요	길 찾기	대중교통 이용하기	<ul style="list-style-type: none"> 길 찾기 대중교통 이용하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)려면 -도록 하다 -(으)려고 -(으)르 까 하다 	<ul style="list-style-type: none"> 교통 관련 어휘 안내 관련 어휘 	과학 (에너지와 환경)	세계 여러 나라의 교통수단
6	미리 준비할걸 그랬어요	여행 준비하기	시험과 후회	<ul style="list-style-type: none"> 후회하기 대비하기 	<ul style="list-style-type: none"> -기 위해서 -아/어 놓다/두다 -(으)르걸 그랬다 -았을/었을 텐데 	<ul style="list-style-type: none"> 여행 관련 어휘 시험 관련 어휘 	사회 (생활양식)	쓰레기 재활용
7	어떻게 내려받는지 알아?	인터넷 이용하기	학교 홈페이지 이용하기	<ul style="list-style-type: none"> 인터넷 사용 방법 학교 홈페이지 이용하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)르 지/는지 알다/모르다 -(으)르 후에, 후에 -아/어 버리다 -아서/어서 그런지 	<ul style="list-style-type: none"> 인터넷 관련 어휘 학교 홈페이지 관련 어휘 	과학 (자기장)	이모티콘
8	차가 많이 밀리는 것 같아요	교통체증	지각	<ul style="list-style-type: none"> 변명하기 추측하기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)르/는 것 같다 -아/어 가다/오다 -는 바람에 -느라고 	<ul style="list-style-type: none"> 교통 관련 어휘 출결 관련 어휘 	사회 (근대화)	토끼와 거북이 시간 관련속담 및 명언
9	경주에 가 본 적 있어?	경주여행	수학여행	<ul style="list-style-type: none"> 여행 경험 말하기 여행 계획 세우기 	<ul style="list-style-type: none"> -(으)르 적이 있다/없다 -는 도중에 -(으)르 뿐만 아니라 -자마자 	<ul style="list-style-type: none"> 경주 관련 어휘 수학여행 관련 어휘 	국어 (기행문)	한국의 문화유산
10	바꿔 주시는 게 좋겠어요	교환	학교 바자회	<ul style="list-style-type: none"> 물건 교환하기 생각 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> -는 게 좋겠다 -(으)르 테니까 -기는 하지만/했지만 -(으)르/는다고 생각하다 	<ul style="list-style-type: none"> 전자제품 관련 어휘 학교 바자회 관련 어휘 	사회 (사회변화와 발전), 수학 (방정식)	아나바다 운동
11	미끄러워서 넘어질 뻔했어요	실수와 사고	교내 안전 사고	<ul style="list-style-type: none"> 실수나 경험담 말하기 나의몸 상태 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> -다가 -(으)르 뻔하다 -아/어 보이다 -았더니/였더니 	<ul style="list-style-type: none"> 실수 및 사고 관련 어휘 신체 관련 어휘 	과학 (마찰력)	금도끼 은도끼 주의 관련 속담

12	쌍꺼풀이 있고 눈이 큰 편이야	외모	성격	<ul style="list-style-type: none"> • 외모의 특징 말하기 • 성격 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> • -곤 하다 • -(으)ㄴ/는 편이다 • -아도/어도 • -(으)ㄹ까봐 	<ul style="list-style-type: none"> • 성격 관련 어휘 • 외모 관련 어휘 	과학 (유전)	흥부와 놀부, 응고집, 자린고비 속담 및 한자 성어
13	얼마나 스트레스를 많이 받는지 몰라요	스트레스	학업 스트레스	<ul style="list-style-type: none"> • 스트레스의 원인과 해소법 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> • -고 말다 • -아지다/어지다 • 얼마나 -(으)ㄴ지/는지 모르다 • -고 보니 	<ul style="list-style-type: none"> • 스트레스 관련 어휘 	사회 (삶의 질)	스트레스 원인 속담 및 한자 성어
14	폭우가 내린다고 해	장마	환절기 및 감기	<ul style="list-style-type: none"> • 기상 현상과 기후 변화에 대해 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> • -ㄴ다고/는다고 하다 • -던데 • (으)로 인해, (으)로 인한 • -ㄴ대/는대, -대, (이)래 	<ul style="list-style-type: none"> • 장마 관련 어휘 • 기후 관련 어휘 	사회 (전통 가옥의 구조)	한국의 24절기
15	연극 공연을 보러 가는 게 어때?	공연 예매	공연 감상	<ul style="list-style-type: none"> • 제안과 조언하기 • 감상 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> • -는 게 어떠하다 • -냐고 하다, -자고 하다, -(으)라고 하다 • 에 비해서 • -는 대로 	<ul style="list-style-type: none"> • 공연 관련 어휘 	국어 (전통 공연)	공연 관람 예절 학교 축제
16	노력한 만큼 좋은 결과를 얻을 거야	직업 박람회	진학 상담	<ul style="list-style-type: none"> • 장래 희망 말하기 • 미래에 대한 계획 세우기 	<ul style="list-style-type: none"> • -는 대신에 • -기로 하다 • 만큼, -(으)ㄴ/는 만큼 • -ㄴ다면/는다면, -다면 	<ul style="list-style-type: none"> • 박람회 관련 어휘 • 상담 관련 어휘 	국어 (수필)	이과와 문과 고교 졸업 후의 진로 한자 성어

『고등학생을 위한 표준 한국어 2』에서는 문학을 활용한 문화 수업이 크게 늘었다. 4과 평소에도 좋아하던 시예요 단원에서는 문학을 활용한 수업을 소개하고 있으며 ‘고등학생 추천 도서 목록’⁴⁾을 소개하고 있다. 또한 9과에서는 ‘토끼와 거북이’, 11과에서는 ‘금도끼 은도끼’, 12과에서는 ‘흥부와 놀부’를 접할 수 있다. 그리고 16과에서는 수필을 통하여 학습자들이 성격에 대해 공감 할 수 있도록 하였다.

이상으로 교재를 살펴보았다. 『초등학생을 위한 표준 한국어 1, 2』에서는 문화편에 대해 다양한 문화 관련 학습 내용을 우리의 전래 동화나 다른 나라의 동화·문화 등의 형태로 흥미롭게 제시하였으며 학습자가 쉽고 재미있게 문화 적응력을 함양할 수 있도록 하겠다고 밝히고 있다. 또한 『중학생을 위한 표준 한국어 1, 2』, 『고등학생을 위한 표준 한국어 1, 2』에서는 문화편을 한국어 및 한국 문화에 대한 배경지식 구축을 염두에 두고 구성하였으며 ‘일상생활 문화, 전통문화, 언어문화, 문학’ 범주 중에서 단원의 주제와 연관 있는 내용을 찾아 구성하였으며 주제에 따라 활동의 방식 또는 다양한 장르의 텍스트로 제시하였다고 밝히고 있다.

하지만 중도입국자녀에게는 무엇보다 정서적인 지지와 문화 매개자 역할이 필요하다는 것이 현실로 드러나고 있다. 그러므로 정서적인 지지와 문화 매개자 역할을 모두 해결하기 위해서는 학습현장에서 문학을 활용하여 문화교육을 해야 할 것이다.

박봉수 외(2013)에서는 ‘부모 역할수행과 자녀기대 부모역할 비교’를 통하여, 부모가 수행한 역할과 자녀가 바라는 부모역할에 차이가 있음을 밝힌 바 있다.⁵⁾ 특히 자녀가 기대한 부모역할 중 ‘정서적 지지 역할’이나 ‘문화 매개자 역할’은

4) 고등학생 추천 도서 목록

- 조세희 ‘난쟁이가 쏘아 올린 작은 공’/이청준 ‘눈길’, ‘당신들의 천국’/김승옥 ‘무진기행’/하근찬 ‘수난시대’/윤홍길 ‘장마’/이문열 ‘우리들의 일그러진 영웅’/이상 ‘날개’/황대권 ‘야생초 편지’/정재승 ‘과학 콘서트’

5) ‘부모 역할수행과 자녀 기대 부모역할 비교’

간과할 수 없는 문제로 보인다. 곧 이 역할은 학습현장 프로그램에서 수행해야 할 과제로 남는다.

3. 문학을 활용한 문화교육

언어와 문학은 같은 연장선상에 있으며 불가분의 관계이다. 문화 또한 마찬가지다. 문학과 문화, 문화와 문학 역시 긴밀한 연관관계가 있음을 부인할 수 없을 것이다.

우혜경(2012)에서는 언어 교수 학습 이론과 문학 독서와 문화 이론을 바탕으로 다문화 학습자를 위한 한국어 교육 내용을 계획하고 탐구하여 가치관 교육과 문화 이해 교육을 병행하는 교수 학습 방법을 제안하고 있다. 그리고 다문화 학습자와 다수의 일반 학생 모두를 고려한 양방향 통합 교육 수업을 실시하고 적용하여 사례를 분석하여 긍정적인 성과를 얻었다고 밝혔다.⁶⁾

김부경(2013)은 한국 다문화사회의 현실을 반영하여 다문화문학을 정의하고 다문화문학을 문학적 요소와 문화적 요소로 나누어 분석하며, 이를 바탕으로 다문화문학 선정 시 활용할 수 있는 기준을 제시하고 있다.

문학적 측면의 선정 기준⁷⁾과 문화적 측면의 선정 기준⁸⁾을 제시하면서 다문화문학을 통해 다문화교육을 실시하고자 할 때에는 이 기준에 유의하며 문화적 가치가 높은 작품을 선정할 필요가 있다고 강조하였다.

이 장에서는 문학교육의 필요성과 문화교육의 필요성을 살펴보고 아울러 문학을 활용한 문화교육의 필요성을 제안하고자 한다.

문학교육과 문화교육의 필요성은 많은 연구자들이 그 중요성을 언급하고 있다. 하지만 연구 실적이 미진한 상황이며 나아갈 길이 멀다.

문학 텍스트를 토대로 하여 한국어 교육을 실시할 대상인 다문화 배경 학습자는 주로 외국인인 부모 밑에서 한국어를 제대로 습득하지 못하여 학습내용을 이해하고 수학하는 능력이 전반적으로 부족한 학생이다. 이들은 쉽고 재미있는 학습

구분	부모가 수행한 부모역할	자녀가 기대한 부모역할
자녀 입국 전	물질적 지원 역할	정서적 지지역할
	통제자 역할	친부와의 교량 역할
	방관자 역할	상담자 역할
자녀 입국 후	문화 전수자 역할	문화 매개자 역할
	문지기 역할	문지기 역할
	갈등조정자 역할	갈등조정자 역할
	물질적 지원 역할	물질적 지원 역할
	정보제공자 역할	정보제공자 역할
	감시자 역할	친구와의 교량 역할

6) 긍정적인 성과

첫째, 한국어 교육 프로그램은 다문화 학습자의 학습 동기와 흥미를 유발하여 한국어 능력을 향상시키는 데 효과적이다.

둘째, 문학 중심 독서 지도를 통한 가치관 교육은 다문화 학습자의 자존감을 살려주고 정체성을 찾을 수 있는 기회를 제공해 준다.

셋째, 문학 텍스트를 활용한 한국어 교육 프로그램은 문화적 문식력을 향상시켜 준다. 다문화 학습자에게는 한국의 문화와 전통을 이해하는 데 도움이 되며, 일반 학생들에게는 서로 다른 문화의 차이를 인정하고 타인을 배려할 수 있는 마음을 길러준다.

- 7) 문학적 측면의 선정 기준은 ‘등장인물의 외모와 성격, 행동과 언어는 개성을 지니고 있으며 실제적인가? 등장인물 간의 관계가 실제적으로 묘사되어 있는가? 사건이 발생하는 공간적, 시간적 배경은 현실성과 신뢰성이 있는가? 갈등은 독자를 몰입하게 하고 긴장감이 있는가? 사건의 해결 과정이 실제적이고 자연스러운가? 주제는 다문화교육이 추구하는 가치에 부합하는가?’의 6가지이다.
- 8) 문화적 측면의 선정 기준은 ‘소수집단의 문화가 사실적이고 정확하게 묘사되어 있는가? 소수집단의 문화가 다면적이고 통합적으로 드러나는가? 소수집단에 대한 편견이나 고정관념이 묘사되어 있는가? 작가는 소수집단의 문화를 존중하고 있는가? 소수집단을 동등한 능력과 인권을 지닌 존재로 표상하고 있는가?’의 5가지이다.

내용과 방법으로 반복해서 지속적으로 지도해야 한다. 정체성으로 심각한 혼란을 겪는 다문화 배경 학습자의 가치관을 확립해주기 위해서 문학 독서를 통한 인성 지도를 반드시 병행해야 한다. 문학 텍스트는 다문화 배경 학습자의 한국어 교수 학습 교재로서 효용성이 매우 크다. 언어 사용기능을 학습하기 위한 자료적 가치는 물론이고, 교재로서 인지적·정의적·문화적 측면의 종합적인 발달을 돕고 다문화 배경 학습자가 처하는 문제 상황을 독서 지도로 치유할 수 있다. 또한 낙인 효과(labeling effects)⁹⁾를 방지하기 위해 다문화 배경 학습자들이 일반 학생들과 어울릴 수 있도록 통합 교육을 실시하여 다수의 일반 학생들이 소수자인 다문화 배경 학습자를 이해하고 배려하는 풍토를 조성해야 한다(우혜경,2012:5-12).

국어 교육의 관점에서 한국어 초·중급 교재를 살펴보면 대체로 대화나 단문, 기본 어휘나 문법 중심이어서, 다양한 담화 및 텍스트가 포함되어 있지 않은 점이 부각된다. 이는 제시된 언어 자료나 활동 내용에서 모두 살펴볼 수 있는데, 학습자의 한국어 수준이 낮다는 점을 고려할 때 불가피한 면도 없지 않을 것이다. 고급 수준의 교재를 개발한다면 이러한 문제가 부분적으로 해소될 수도 있을 것이다. 그러나 적어도 중급 수준에서부터는 담화 및 텍스트의 구문 구조 관련 표지들에 대한 학습을 할 수 있도록 내용을 구성 할 필요가 있다. 중등 과정의 중급 이상에서는 동화 수준의 문학 작품이나 가공된 실용 텍스트를 넘어서 실제성 높은 다양한 담화 및 텍스트를 활용할 필요가 있고, 그 안에 담겨 있는 문화적인 요소들을 탐색하도록 교재를 구성하는 것이 중요하다(민병곤,2014:55).

Povey(1972)는 외국어교육에 있어 문학교육의 필요성을 정의하고 있다. 첫째, 문학은 언어적 자료를 제공하고 어휘와 용법을 통사적 구조 및 문체 등을 통하여 언어적 지식을 확장시켜주므로 문학을 공부하면 모든 언어 기능이 신장 될 수 있다. 둘째, 문학은 언어적 표현으로 명시된 그 목표 문화와 관련되므로 문학을 통하여 목표 문화와 자기 문화에 대한 인식을 넓혀 준다. 셋째, 훌륭한 문학 작품을 읽으면 말로 표현할 수는 없지만 매우 중요한 자아의식과 인간적 사상 등을 통하여 제2언어 학습자의 창의력을 개발하는 데 도움이 될 수 있다고 하였다.

Carter & Long(1991)의 문학교육 모형은 언어 모형(Language model), 개인 성장 모형(Personal Growth model), 문화 모형(Culture model)이다. 이 세 모형은 배타적인 관계가 아니라, 일정 단계에 이르면 한국어 학습자의 언어 능력 향상에 세 가지 모형이 통합적으로 작용하여 상승효과를 거둘 수 있게 한다고 밝혔다. 특히 개인 성장 모형과 문화 모형은 언어 모형을 전제로 하여 성립된다는 점이다. 문화 모형(Culture model)은 문학을 가르치는 목적을 문화 학습에 둔다. 한 나라의 문화 속에 축적되어 온 지혜와 사상, 감정이나 가치체계 등이 문학 작품 속에 그대로 내재되어 있으므로 학습자들은 문학 작품을 통해서 그 나라의 문화를 이해하고 인식하게 된다는 것이다.

문학 텍스트는 문화적 능력을 기르는 데 도움을 준다. 문학 작품을 읽으면 학습자들이 그 나라의 생활양식과 사고유형을 문학적으로 경험할 수 있으므로 문학 텍스트는 문화적 이해를 위한 가장 훌륭한 언어 자원이다. 문화를 구성하는 주요 요소인 언어가 진정성 있게 표현되어 있고, 문화적 가치를 지닌 문맥 하에서 쓰인 문학 텍스트는 언어 학습과 더불어 문화 학습에 탁월한 효과를 가져 올 학습 자료가 될 수 있다. 언어는 문화를 반영하고 있는 산물이며, 언어는 문화의 기초 요소가 된다. 문학 작품은 학습자에게 특정 문화의 각 측면들을 세세하게 설명해 주지는 않지만 작품의 배경이나 인물들이 겪는 사건 혹은 그들의 취미, 성향 등을 통하여 그 작품의 기반이 되는 전반적인 문화 양상을 제시한다(우혜경,2012).

문학작품을 활용하기 위해서는 무엇보다 작품을 선정하는 것도 쉽지 않은 문제다. 하지만 여러 연구자들이 결과물을 내 놓고 있어 밝은 미래가 예측된다. 김부경(2013)에서는 다문화문학 30편을 선정하여 소개를 하고 있다. 우혜경(2012)

9) 낙인 효과란 사회 제도나 규범을 근거로 특정인을 일탈자로 인식하기 시작하면 그 사람은 결국 범죄인이 되고 만다는 낙인 이론(labeling theory)에서 유래한 용어이다.

에서는 교과서에 실린 작품을 선정하여 소개하고 있다. 또한 눈에 띄는 것으로 2015(윤여탁 외)년에 출간된 『한국어교육에서 한국문학 정전』에서는 한국, 미국, 중국의 한국어교육에서 활용할 수 있는 한국문학 정전 목록을 선정하는 연구를 진행하였고 통계 조사, 전문가 설문 조사와 면담 조사 등의 과정을 거쳐 작품 목록을 확정하였다. 미국과 중국에서 선정한 정전 목록에는 북한의 문학작품이 선정되어 있다는 것도 눈에 띈다.

연구자는 고은 시인의 『만인보』를 통하여 문학을 활용한 문화교육의 필요성을 제안하고자 한다. 고은의 『만인보』는 총 30권으로 1986년-2010년에 완간되었다. 『만인보』는 실존인물들을 대상으로 하고 있으며 역사의 흐름에 따라 과정 하나하나를 증언하고 있어 증언문학이라고 할 수 있다. 총 4001편의 시에는 작은 일상에서부터 우리나라의 크고 작은 역사의 면면들이 고스란히 그려지고 있다. 그러므로 『만인보』는 문화적으로 접근할 가치가 충분하다고 할 수 있다. 박성현(2015)에서는 『만인보』 30권을 권별로 분류하여 제시하고있다. 1-9권은 일제강점기의 일상, 10-15권은 1970년대에 활동한 지식인들, 16-20권은 6·25전쟁과 관련된 시, 21-23권은 4·19혁명과 연관이 있는 시, 24-26권은 종교적으로 승려들과 관련이 깊은 시, 27-30권은 5·18 광주민주화운동을 그린 시로 분류하였다.

『만인보』에는 전통문화와 현대문화가 공존한다. 또한 일상생활의 문화와 역사의 문화가 공존한다. 그리하여 『만인보』를 감히 문화의 보고(寶庫)라고 일컬을 수 있을 것이다. 고은시인은 2000년 이후 해마다 노벨문학상 후보로 지목되고 있으며 가장 많은 작품이 번역되어 출판되고 있는 실정이다. 그러므로 문학을 활용한 문화수업으로 충분히 활용할 가치가 있다고 본다. 4001편의 『만인보』에서는 과거와 현재, 기쁨과 슬픔 등을 나누는 남녀노소를 만날 수가 있다.

조항록(2004)은 외국어교육에서의 문화는 일반론적인 측면에서 크게 일상생활 문화와 성취문화로 나눌 수 있는데 외국어 교육이 의사소통 능력의 배양을 목표로 하고 있기에 ‘언어문화’, ‘일상문화’, ‘성취문화’로 분류할 수 있다고 보았다. 이것을 바탕으로 한국어 문화교육론에 대한 4단계 접근 방식에 기준을 두어 한국어 문화 분야를 다음과 같이 제시하였다.

- 의식주문화
- 역사문화
- 민속문화
- 사상문화
- 관념과 가치관
- 일상생활문화
- 제도문화
- 예술문화
- 문학
- 기타

민현식(2008)은 문화적 자존심과 정체성 확립을 위해 모국어를 통한 문화적 정체성을 분명히 하는 일이라고 보았으며 다음과 같이 분류하여 제시하였다.

- 한국 개관
- 한국 생활 문화

- 한국의 의식주 문화
- 한국의 매체 문화
- 한국의 창조
- 한국의 문학
- 한국의 역사
- 한국인의 사고방식
- 한국의 인물
- 한국의 언어문화

위에서 제시하고 있는 문화 분류를 살펴보면, 문학은 언어문화나 성취문화의 한 부분에 지나지 않는다. 하지만 『만인보』에서 만나는 시를 접하게 되면 곧 이 시들이 우리 문화의 보고(寶庫)라는 것을 알게 될 것이다. 아울러 문학이 문화 분류에 있어서 언어문화나 성취문화의 하위분류로 볼 것이 아니라 『만인보』 속에 정신문화, 언어문화, 생활문화, 제도문화, 역사문화 등 크고 작은 모든 문화가 깃들여 있다는 것을 어렵지 않게 접하게 될 것이다. 그러므로 문학을 활용한 문화교육적인 측면에서 접근하여 주제별 문화교육 방안을 다양하게 제시할 수 있을 것이다. 학습자에 따라 문학작품을 개작해야 할 경우도 있을 것이며, 때로는 내용을 함축하거나 일부분을 활용해야 할 경우도 있을 것이다. 그것은 학습자가 가장 잘 알고 있는 교수자의 중요한 역할이 될 것이다. 문학을 활용한 문화교육의 세부적인 방안은 후속으로 기약한다.

4. 결론 및 제언

본 연구에서는 앞선 연구를 통하여 ‘중도입국자녀’의 명칭 및 현황을 파악하고 문제점을 살펴보았다. 정서적으로나 문화적으로 교육이 절실하다는 것을 알게 되었으며, 이어서 교재 분석을 통하여 문학을 활용한 문화교육의 필요성을 언급하였다. 이에 앞서 문학교육의 필요성과 문화교육의 필요성을 제시하였다. 다문화문학으로 선정된 문학작품과 교과서에 실린 작품, 『한국어교육에서 한국문학 정전』(윤여탁 외, 2015)에서 선정된 한국문학 정전을 살펴보았다. 한편 200년 이후 매년 노벨문학상 후보로 지목되고 있으며, 가장 많은 작품이 번역되고 있는 시인 고은(2010)의 시집 『만인보』를 통하여 그 가치를 살펴보고 문학을 활용한 문화교육을 제안하였다.

■ 참고문헌 ■

- 고은(2010), 『만인보』 1권-30권, 창비.
- 김명정(2011), 동반·중도입국 자녀들을 위한 다문화교육, 『교육문화연구』 제17-2호, 인하대학교 교육연구소.
- 김부경(2013), 작품 내용 분석을 통한 아동 다문화문학 선정 기준 탐색, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김정민·한상길(2015), 중도입국 청년의 다문화 대안학교 학습경험 의미탐색, 『Andragogy Today』 18권1호, 한국성인교육학회.
- 민병곤(2014), 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교재 특성, 『국어교육』 제144집, 한국어교육학회.
- 민현식(2008), 한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구, 『국어 교육 연구』 22.
- 박봉수·김영순·최승은(2013), 중국계 중도입국청소년의 한국사회 적응을 위한 부모 역할수행에 관한 연구, 『열린교육연구』 제21집 제2호, 한국열린교육학회.

- 박석준 외(2014), 『중학생을 위한 표준 한국어 1』, 다락원.
- 박석준 외(2014), 『중학생을 위한 표준 한국어 2』, 다락원.
- 박석준 외(2014), 『고등학생을 위한 표준 한국어 1』, 다락원.
- 박석준 외(2014), 『고등학생을 위한 표준 한국어 2』, 다락원.
- 박성현(2015), 일상사(日常史)의 관점에서 본 『만인보』, 『고은 『만인보』의 문학적 성과와 의미』, 고은학회.
- 손영화·박봉수(2015), 학교 밖 중도입국청소년의 인권에 관한 사례 연구, 『교육문화연구』 제21-1호, 인하대학교 교육연구소.
- 송민경(2014), 중도입국청소년을 둔 여성결혼이민자의 재혼경험에 대한 질적 연구, 『한국가족복지학』 45권, 한국가족사회복지학회.
- 엄명용(2013), 다문화가정 중도입국청소년의 한국 사회 적응 영향 요인, 『한국가족복지학』 42권, 한국가족사회복지학회.
- 오영훈·박봉수·허숙·팜티웬쟁(2012), 중도입국청소년을 위한 초급 한국어 교재 개발 방안 연구, 『다문화교육』 3권 2호, 한국다문화교육연구학회.
- 오영훈·방현희·정경희(2015), 다문화대안학교 특성화 교과과정 분석 연구:인천한누리학교와 새날학교를 중심으로, 『다문화와 평화』 9권3호, 성결대학교 다문화평화연구소.
- 우혜경(2012), 문학 텍스트를 활용한 다문화 학습자의 한국어 교육, 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 윤여탁·유영미·박은숙(2015), 『한국어교육에서 한국문학 정진』, 도서출판 하우.
- 원진숙 외(2013), 『초등학생을 위한 표준 한국어 1』, 도서출판 하우.
- 원진숙 외(2013), 『초등학생을 위한 표준 한국어 2』, 도서출판 하우.
- 원진숙(2013), 다문화 배경 학습자를 위한 KSL 교육의 정체성, 『언어 사실과 관점』 31권, 연세대학교 언어정보연구원 한국어 학당.
- 원진숙(2014), 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육의 과제, 『국어교육』 144권, 한국어교육학회.
- 이혜영(2014), 다문화 배경 학생을 위한 교육 지원 현황과 한국어 교육 개선방안, 『국어교육연구』 제34집, 서울대학교 국어교육연구소.
- 이효인(2015), 중도입국 자녀 대상 한국어 교육 연구-전남지역의 현황과 과제를 중심으로, 『호남문화연구』 제58집, 전남대학교 호남학연구원.
- 전은주(2012), 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계, 『국어교육학연구』 제45집, 국어교육학회.
- 전은주(2014), 다문화 배경 학습자를 위한 KSL 교수-학습 방법, 『국어교육』 144권, 한국어교육학회.
- 조금주(2011), 국내 이주민 자녀들의 학교교육에서의 교육권 실현을 위한 과제, 『청소년학연구』 제18권 제2호, 한국청소년학회.
- 조옥이·박석준(2011), 다문화가정 중도입국 자녀에 대한 한국어문화 교육의 방안과 내용, 『외국어로서의 한국어교육』 36권, 연세대학교 언어연구교육원 한국어 학당.
- 조향록, 한국어 문화 교육론의 내용 구성 시론, 『한국언어문화학』 1권 1호, 국제한국언어문화학회.
- 최경옥(2012), 한국에서의 다문화가정 아동의 교육권, 『공법학연구』 제13권 제1호, 한국비교공법학회.

<http://www.chosun.com>

<http://www.moe.go.kr/>

<한국언어문화학> 수록 논문 일람

■ 1권 1호 ■

1. 강보유 / 문화언어학과 언어문화 교육 1
2. 김정령 / 시기별 언어와 문화 습득 연구 13
3. 김병원 / 한국어 의식론: 무엇이 생략 현상을 조정하는가 29
4. 김창룡 / 두 개의 허구 장르에 대한 옛 한중의 인식 -옛 소설과 가전문학을 중심으로- 41
5. 민현식 / (한)국어 문화교육의 개념과 실천 방향 59
6. 성기철 / 언어와 문화의 접촉 -언어문화- 105
7. 신현숙 / 어휘 정보와 문화 정보: {옷/ 밥/ 집} 125
8. 이미혜 / 한국어와 한국 문화의 통합 교육 - 언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안- 143
9. 이은숙 / 한국 문화 교육의 관점에서 보는 판소리 영화 <서편제> 165
10. 이흥매 / 중국인 한국어 학습자의 신문을 통한 한자어 교육 183
11. 조항록 / 한국어 문화교육론의 내용 구성 시론 (試論) 199
12. 태평무 / 중한 문화의 차이와 한국어 교수 221
 <<한국언어문화학 창간기념 기획대담>> 233

■ 1권 2호 ■

1. 강승혜 / 이야기 결말짓기를 통한 한·일간 '복수 (復讐)'에 대한 의식비교 1
2. 기타무라 다다시 / 언어 문화 대조 연구의 전망 -한일어의 대조를 중심으로- 27
3. 김병원 / 이야기 스키마의 기능이 드러내는 언어문화의 특성 43
4. 김영란 / 한국어 멀티미디어 교육 자료에 나타난 한국 문화 57
5. 김창룡 / 조선시대의 소학 75
6. 민현식 / 國語文化에 나타난 宗教文化의 요소 89
7. 박숙자 / 한국어와 한국문화 교육 119
8. 성기철 / 언어문화의 보편성과 개별성 131
9. 오고시 나오키 / 한국, 한국인에 대한 이미지 형성과 한국어 학습 151
10. 이병혁 / 중국에서의 한류 열풍에 대한 사회학적 해석 163
11. 이선한 / 제2언어로서의 한국어 교육에 관한 몇 가지 방법론 문제 175
12. 장춘식 / 한국어 학습과 문화의 교류 183
13. 조항록 / 한국 언어문화와 한국어 교육 193
14. 황유복 / 동아시아 문화교류와 중국 속의 한국어 교육 211
15. Sergey O. KURBANOV / KOREAN LANGUAGE AND CULTURE FROM THE PERSPECTIVES OF CROSS-CULTURAL APPROACH 219

■ 2권 1호 ■

1. 기타무라 다다시 / 신체 관련 관용구에 보는 한국 문화 1
2. 김숙자 / 한·일 양언어의 감사표현 비교 17
3. 김왕식 / 재일 한국인의 민족 정체성 변화와 그 촉진 요인 33
4. 김창룡 / 죽부인의 문학적 심상 49
5. 김혜숙 / 간판 매체 언어에 나타난 한국 문화 현상 69
6. 박문자 / 중국 대학의 한국학 연구와 그 역할에 대한 고찰 101
7. 박선희 / 주변국과의 비교연구를 통한 신라와 가야 갑옷의 고유양식과 정체성 인식 111
8. 신현숙 / 한국어 의미 확장과 한국어 사용자의 인지 모형 131
9. 어트경체첵 / 蒙-韓 말[馬] 관련 象徴에 대한 比較 研究 149
10. 엄정미 / 일·한의 젠더 아이덴티티 표상 171
11. 이미혜 / 대중문화를 활용한 한국 언어문화 교육 185
12. 이유기 / 현대국어의 불규칙적 현상과 국어사 207
13. 이지영 / 한국 언어문화 현상: 제안 담화 227
14. 정상균 / 언어와 문학 249

15. 조항록 / 한국어교육학의 학문적 정체성 연구 방법론 소고 265
16. 한영옥 / 상하친소관계를 중심으로 본 한국인의 부부호칭 변화 281

■ 2권 2호 ■

1. 김성주 / 범용 한국어 교재와 모국어 화자를 위한 한국어 교재 1
2. 김창룡 / 부채의 한국 문학적 심상(心象) 19
3. 김혜숙 / 프랑스·독일·호주의 자국어 교육과정 및 교과서 분석 39
4. 민현식 / 한국어 세계화의 과제 89
5. 박장순 / 한류와 수치(數值)로 본 한국영화 르네상스 139
6. 변정민 / 어휘 구조와 매체 언어에 나타난 한국 문화 현상 169
7. 아시다 마키코 / 한일 양국어의 대우법 대조 연구 193
8. 이유기 / 근대국어의 어휘 213
9. 조항록 / 중국 내 한국어 교육의 특징과 발전 방안 249
10. 최은정 / 한국어와 프랑스어의 색채어 체계 대조 연구 269

■ 3권 1호 ■

1. 김석기 / 「TV 동화 행복한 세상」을 통한 한국어 및 문화교육 1
2. 김윤정 / 한국어 교재 개발을 위한 요구 조사 15
3. LE DANG HOAN / 베트남의 한국어교육에서 의사소통 교수법 도입 상황 41
4. 박장순 / 커뮤니케이션 툴로서의 문화콘텐츠, 그 개념에 대한 이해 55
5. 변정민 / 언어 변화의 의미적 특성 67
6. 신은희 / 민족주의에 나타난 북한 언어문화의 특징 83
7. 이영래 / 언어행위에서의 (반)공손과 대인관계 105
8. 이희경 / 학습자 요구 분석을 통한 일본 대학생의 한국어 학습과 한류 125
9. 조항록 / 한국어 듣기 교수법 153
10. 최경희 / 조선족의 친족 호칭어·지칭어연구 167
11. 최권진 / 한국 문화의 이해와 충돌 199
12. 태평무 / 중한 언어문화의 차이로부터 본 양국 간의 의사소통의 특징 225

■ 3권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어 교재에 나타난 학습 활동 연구 1
2. 김성희 / 제7차 국어과 교육과정의 문제점과 개선 방안 33
3. 김숙자 / 타문화간 의사소통 면에서 본 한국어의 거절표현 57
4. 김영란 / 한국어 학습자를 위한 한국 역사 교재 연구 73
5. 김혜숙 / 대학 총장 연설의 단계별 구성과 표현 방법론 99
6. 김혜진 / 한국어 피동형태에 관한 재고찰 123
7. 민현식 / 한국어 교육에서 문화교육의 방향과 방법 137
8. 서승아 / 국어과 국민공통 교육과정 개정안의 분석과 검토 181
9. 육효창 / 한국어 음운 교육 연구 203
10. 윤 영 / 학습자 중심의 문화수업 방법 연구 219
11. 이해영 / 한·일 여성관사와 남성관사의 대조 237
12. 최윤곤 / 중국의 한국어 교재 개발 현황 257
13. 황정아 / 한국어 관용어와 관용표현의 관계 27

■ 4권 1호 ■

1. 강보유 / 세계 속의 한류 1
2. 픽셀 튀르키즈 / 터키에서의 한류와 한국어 교육 현황 19
3. Kim Do-young / Possibility of the Korean Cultural Wave in India 35
4. 김혜진·김은진 / 외국인 학습자의 한글 쓰기 학습을 지원하는 교육용 소프트웨어의 제안 51
5. 민원정 / 중남미에서 한국이해교육사례 75
6. Beckers-Kim, Young-ja / 비한류(非韓流) 지역의 한국어·한국학·한국문화 교육 진흥 방안 모색 99
7. 빠릿 텡타나센 / 태국에서의 한류 현상 129

8. 왕혜숙 / 미국에서의 한국어언어문화교육과 한류 145
9. 이해영·임명걸·왕청청·필신연·정란·최수진 / 한국어-한국학 통합적 접근을 위한 교육과정의 개발 사례 163
10. 하세가와 유키코 / 일본의 한류 189

■ 4권 2호 ■

1. 김성희 / 한국어 교수법과 국어 교수·학습 방법의 통섭적 관계 1
2. 김 염 / 중국어권 고급 학습자를 위한 한국 현대시교육 방법 연구 21
3. 남 연 / 중국 대학에서의 효율적인 한국문화 지도 방안 43
4. 박건숙 / 일기예보에 나타난 한국 문화 59
5. 오지혜 / 한국어교육에서의 언어문화 교육을 위한 교육내용의 범주 및 구조 설계 방안 83
6. 왕 단 / 한국어 학습 사전의 형용사의 의미 정보 기술 방법 연구 121
7. 이지영 / 초기 한국어 교재의 내용 분석 159
8. 임 상 / 중국인 학습자를 위한 한국 문화교육 연구 183
9. 전대현 / 인도네시아 하사누딘대학교의 한국어해 교육 215
10. 최권진 / 한국어 읽기 교수-학습 방법의 새로운 패러다임 모색 237

■ 5권 1호 ■

1. 김대행 / 언어교육과 문화인식 1
2. 김창원 / 한국어 문화교육과 차이의 문화학 63
3. 한상미 / 한국어 교육에서의 문화적 능력의 평가 83
4. 최권진 / 쿠레레(Currere) 방법을 적용한 한국어 문화교육 113
5. 권종분 / 비언어적 요소를 고려한 한국어 교재 개발 연구 135
6. 김의진 & 김혜진 / 한국어 학습자를 위한 휴대폰(일본)에서의 한국어 입/출력에 관한 연구 177
7. 김인규 / 대학 사회에서의 한국어 사과 화행 연구 195
8. 김혜련 / 식민지기 국어과 교육과 '조선, 조선 문화, 조선인'의 재구성 기획 235
9. 이수미 / 텍스트 읽기를 통한 한국 문화 이해의 제 양상 연구 273
10. 이호형 / 문화교육의 국어교육적 수용 방안 연구 293
11. 조수진 / 대학생 교류를 통한 언어문화 교육의 방향 321
12. 황정민 / 성별 담화표지어의 사용 양상 비교 연구 347

■ 5권 2호 ■

1. 성기철 / 다문화 사회에서의 언어 교육의 과제 1
2. 강 영 / 김학철 소설 『걱정시대』의 해학과 풍자 27
3. 곡 로 / 중국 관련 뉴스 보도에 대한 담화 분석 45
4. Do-young, Kim / Teaching Korean with Three Language Formula of Phonetic and Semantic Application in Multicultural Environment 69
5. 마쯔자키, 나카가와 / 일본어 모어 화자를 위한 한국어교육 연구의 현황과 과제 87
6. 민현식 / 한국어교육에서 소위 다문화교육의 문제점에 대해 115
7. 오지혜, 박안또니나, 임결, 축명 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 표현 교육 연구 151
8. 윤윤진 / 중국인 학생들에게 한국어 한자어 어휘 교육을 강화할 필요성과 그 대안 177
9. 이지영 / 한국어 교재 구성 연구 195
10. Florian / 인도네시아의 한국어 교육 현황과 제 문제 225

■ 6권 1호 ■

1. 박정은 / 캐나다의 언어정책과 다문화주의 1
2. 유명미 / '외국어교육표준'에서의 간 문화적인 이해 29
3. 윤여탁 / 비교문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대문학 교육 방법 53
4. 윤영 / 프로젝트 수업을 통한 학습자 중심의 창의적 문학수업 방안 71
5. 이홍매 / 부사 '차칫'과 '하마터면'의 의미, 통사, 화용 대비 97
6. 전미순, 이병운 / 초급 단계 문화 어휘 선정과 문화 교육 방안 119
7. 전월매 / 윤동주와 심연수 시에 나타난 만주 인식 고찰 145
8. 최권진, 황주원 / 마케팅 전공생을 위한 한국어교육 연구 165

9. Nguyen Thi Phuong Mai / 베트남 학습자들의 드라마를 활용한 한국어 언어·문화 교육 연구 191
 10. 배. 히식자르갈 / 몽골인 한국어 학습자를 위한 언어 문화교육 연구 213

■ 6권 2호 ■

1. 김정우 / 고급 한국어 학습자를 위한 문학 교재 개발 방향 1
2. 김지민 / 교수·학습 관점에서 본 오류 판정과 해석의 조건 33
3. 김혜진 / ‘-(어)지-’에 관한 의미적 특징에 대하여 (1) 59
4. 노금송 / ‘가다’와 ‘去’의 인지 의미 대조 연구 77
5. 리광일 / 연변 조선족 중학교 조선말 교육의 실태 고찰 101
6. 문영자 / 문화적 차이에서 비롯되는 오류를 막기 위한 한국어 교육 115
7. 이흥매 / 이해 변인에 의한 학습자 중심 한국어 읽기 수업의 구성 방안 133
8. 전태현 / 말레이-인도네시아어 동식물 이름 사전기술과 교육의 문제점 163
9. 조수진 / 한국어교육의 간문화 교육 연구 185
10. 홍혜련 / 간문화를 활용한 한국어 교육 209

■ 7권 1호 ■

1. 강현화 / 문화교수의 쟁점을 통해서 본 문화교수의 방향성 모색 1
2. 권성미 / 포트폴리오를 이용한 학습자 참여적 한국어 문화 교수·학습모형 연구 31
3. 김엽 / TV뉴스를 활용한 문화적 리터러시 교육 연구 59
4. 김중순 / 다문화교육을 위한 콘텐츠 개발과 교사교육의 방향 81
5. Rou Seung Yoan, Kim Keum Hyun / Role and Importance of Korean Cultural Education in Korean Language Education - A Case Study of Malaysian Universities 117
6. 민현식 / 미국의 한국어 학습자 의식 조사 연구 145
7. 박수경 / 인지언어학과 TPR교수법에 의한 한국어 교육 활용방안 고찰 173
8. 석주연 / 한국어 문자 언어문화의 제도화와 훈민정음: 문자 ‘훈민정음’의 창제와 해례본 『훈민정음』의 간행을 중심으로 197
9. 신윤경 / 문학을 활용한 일제 강점기 역사문화 교육-일본인 한국어 학습자의 경우를 중심으로 219
10. 조홍욱 / <서동요 배경설화의 구성방식 연구 239
11. 지현숙 / 한국어교육에서 문화 교육과정 연구의 새로운 탐색-소위 ‘다문화교육’을 넘어 261

■ 7권 2호 ■

1. 근보강 / 한·중 분류사 대조와 한국어 분류사 교육 1
2. 김미혜 / 다문화 교육을 위한 문학 제재 선정 원리 탐색 23
3. 김윤희, 최혜실 / <미녀들의 수다>에 나타난 외국 여성 이미지 연구 47
4. 송명진 / 혼혈의 서사화 양상에 대한 사적 고찰 71
5. Shin, Seong-Chul / Strategic Direction and Tasks for the Global Expansion of Korean Language Education 93
6. 신현숙, 박건숙 / 매체 환경에 따른 언어·문화 비교 연구 121
7. 이흥매 / ‘남’의 의미적 특성 연구 149
8. 전태현 / 인도네시아의 언어정책 171
9. 조수진 / 한국어 문화 교육 내용 선정에 대한 연구 195
10. 최권진, 정혜령 / 매체자료를 활용한 한국어 신체 관용어 교육 방안 연구 221

■ 8권 1호 ■

1. 마금선 / 한국어 교재 발음정보에 대한 고찰 - 중국에서의 한국어 교재를 중심으로 1
2. 박인기 / 학교교육과 다문화교육의 커리큘럼 상호성 23
3. 송현정, 양정실 / 다문화 사회의 국어교육 변화에 대한 인식 조사 연구 45
4. 심상민 / 호주에서의 한국어 및 한국어교육의 현황 65
5. Oh, Hyeon-ah / A Study on the Important Values of Contemporary Korean Human Relations in TV Commercials 83
6. 이선웅 / 국어과 교육과정에서의 방송언어 활용사 - 거시적 관점의 서술을 중심으로 109
7. 정다운 / 내용 중심 교육과 장르 중심 교육을 통합한 한국어 쓰기 구성 방안 연구 - 학문 목적 학습자를 대상으로 131
8. 조정덕 / 다문화 가정 아동 대상의 인지심리학적 미술 치료 사례 연구 159
9. 주월랑, 양명희 / 여성 결혼 이민자의 한국문화 교육을 위한 요구조사 175
10. 최은경 / 한국어 교육을 위한 준말 종결어미에 대하여 - 종결어미와 종결어미의 통합형을 중심으로 205

11. 추취영 / 중국대학 한국어 전공자를 위한 <양반전>교육 연구 - <범진 향시 급제>와의 비교를 중심으로 231

■ 8권 2호 ■

1. 김용 / 논항구조 인식을 통한 한국어 동사 교육 방안 1
2. 서승아 / 한국어교육학 사전 편찬을 위한 기초 연구 1 - 미시구조를 중심으로 27
3. 신명선, 권순희 / 새터민을 위한 한국어 어휘 교육 방안 57
4. 신현단 / 한국어 문화에 대한 태도 교육 연구 91
5. 이미향 / 한국어 교수 설계를 위한 상호작용적 관점에서의 언어문화 考 113
6. 이수미 / 한국어교육학 사전 편찬을 위한 기초 연구 1 - 거시구조를 중심으로 143
7. 이정란 / 외국인 유학생의 구두 발표와 보고서에 나타난 응결 장치 비교 165
8. 이흥매 / ‘말(을/도) 마라’의 의미 화용적 기능 연구 185
9. 정미진 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 ‘반론하기’의 전략과 언어 표현 연구 205
10. 최경희 / 중국인 학습자를 위한 한국어 호칭어 교육 연구 225
11. 최권진 / 이슬람권 학습자의 한국어언어문화 적응 연구 253
12. 최열 / 인터넷 활용능력이 한국어교육에 미치는 영향 277

■ 9권 1호 ■

1. 강승혜 / 한국문화교육 연구 동향 분석 1
2. 카가와 아키오 / {명사+동사 ‘부리다·떨다·피우다’} 연어에 대한 연구 39
3. 석주연 / 다문화 교육 현장에서의 비언어적 신체 한국어의 습득 양상 연구 79
4. 신영지 / 한국어 문학교육을 통한 문화적응 가능성의 모색 101
5. 양지선 / 외국인 학습자에 따른 한국문화 인식 조사 129
6. 오정미 / 결혼이주여성을 위한 문화교육과 문화적응 153
7. 오지혜 / 광고 텍스트를 활용한 한국어 학습자의 문화 간 리터러시 교육 연구 173
8. 오현아, 박민신 / 일제 강점기 일본인 대상 조선어 교재 분석 연구를 위한 시론 199
9. 이효신 / 일지 연구 방법을 사용한 한국어 학습자의 읽기 불안에 관한 연구 221
10. 진강려 / 한국어 강독 수업에서의 문화 교육 연구 247
11. 최준식 / 문화를 가르친다는 것은? 271

■ 9권 2호 ■

1. 김대행 / 한국 언어문화교육 연구의 내용학적 지평 3
2. 장소원 / 한국어교육에서의 언어와 문화의 연계 27
3. 박준언 / 외국어교육의 문화교육 49
4. 김정숙 / 프랑스의 ‘상호문화주의’에 대한 소고 75
5. 김가람 / 한국어 학습자의 페이스북(Facebook) 사용 양상에 관한 연구 95
6. 남애리 / 미국 대학 한국어 학습자의 동기 및 태도 연구 119
7. 신현단 / 한국어 문법 교수에서의 교사 코드 전환 양상 연구 145
8. 엄나영, 성은주 / 전래동화를 중심으로 한 ‘자기 문화 스토리텔링’ 활용 한국어 말하기 능력 신장 방안 연구 179
9. 이기영 / 한국어 교사의 교수 행동과 학습자의 학업 성취도 상관관계 연구 211
10. 이미향 / 한국어 언어문화교육에서의 사회적 상호작용 고찰 235
11. 정대현 / 한국어교육에서 입력 처리 교수 연구에 관한 통시적 고찰 265

■ 10권 1호 ■

1. 권성미 / 한국어 교재 대화 텍스트의 문화 항목 분석 1
2. 김승연 / 한국어 교재에 나타난 의성어·의태어의 시각화 연구 25
3. 오재혁 / 중국인 한국어 학습자의 발성 유형에 따른 한국어 폐쇄음의 변별 지각 양상 57
4. 오지혜 / 문화 능력의 재개념화를 통한 한국어 문화 교육 내용 연구 75
5. 윤지원 / 한국어 쓰기 수업에 대한 교사의 어려움과 개선 방안 연구 99
6. 이은미 / 체험담 내러티브에서의 문말표현 ‘-것이다’에 대하여 131
7. 전은주 / 한국어 교육과 로컬리티 153
8. 조형일 / 교육용 외래어·외국어 표현 선정과 표기 방안 연구 183
9. 최은경 / 한국어 교육을 위한 ‘뒹’ 연구 207

10. 최주희 / 한국어 고급 학습자의 상대 높임의 등급 전환 양상 연구 229
11. 황철운 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 문화교육 항목 선정 연구 253
12. 황정민 / '거절하기'에 나타난 중국인 학습자의 비언어적 의사소통 전략 연구 275

■ 10권 2호 ■

1. 김은희, 이미향 / 한(韓)-콘텐츠를 활용한 한국어 언어문화교육 연구 1
2. 김충실 / 한국어어휘 교육에서 원형이론의 적용 -서술성명사와 의존동사를 중심으로- 31
3. 노복동 / 한국어 학습자의 정의적 요인이 자율학습능력에 미치는 영향 49
4. 박민신 / 텍스트 응집성 중심의 한국어 쓰기 피드백 방안 연구 71
5. 박은하 / 한국어 학습자의 언어 사용 양상 99
6. 변웨이샤 / 한국어 조사 {로}와 관련되는 중국어 개사(介詞) 대조 연구 123
7. 윤여탁 / 문학 작품을 활용한 한국어 문화교육 연구 149
8. 이경애 / 결혼이민자의 학습양식이 한국어 학습전략 사용에 미치는 영향 177
9. 이기영 / 외래어 의미 변형과 한국어 학습자들의 외래어 의미에 대한 인식 203
10. 이성희 / '화성인류학자'를 활용한 예비 한국어 교사의 상호 문화 능력 교육 방안 -'정의적 능력'을 중심으로- 225
11. 임철성, 서혁, 정영아, 신혜영, 최진희 / 재미 한국학교의 교수자 여건 및 전문성 확보 방안 연구 247
12. 주월랑 / 문화어휘 '우리'의 사용 양상과 '우리+명사' 구조의 의미 인식 연구 -중국인 한국어 학습자를 중심으로- 275
13. 최윤곤, 허유리 / 한국어 교사의 채점자 훈련 모형 개발 295
14. 최주열, 김명권 / 한국 문화 교육 항목 선정에 대한 고찰 -외국인 단기 연수생을 중심으로- 317
15. 타니자키 미쓰코 / 자연을 통한 감정 표현 연구 -'해'와 '달'의 한·일 감정 표현 대조- 345

■ 11권 1호 ■

1. 김성주 / 터키의 한국문화 교재에 대한 분석과 활용 및 개선 방안 - KORE'Yİ TANIYARAK KORECE ÖĞRENELİM (『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』)를 대상으로 - 1
2. 변정민 / 인과관계 연결어미의 의미 기능 - '-어서'와 '-니까'를 중심으로 - 23
3. 신윤경 / 한국문학 읽기를 위한 어휘 주석 연구 - 사회·문화적 배경지식 및 맥락 이해 추가 설명을 중심으로 - 43
4. 양지선 / 베트남 한국어 교육의 질적 향상을 위한 방향 모색 - 교사요구와 교육 정책 변화에 따른 과제 중심으로 - 63
5. 엄나영 / 역할극을 활용한 무역 한국어 교수-학습 방안 연구 91
6. 예경순 / 다문화 문식성 향상을 위한 독서 지도 방안 - 문학 텍스트 활용을 중심으로 - 113
7. 이준영 / 교육 이념의 전환을 위한 문학교육 방안 연구 137
8. 정지현, 김영순, 홍정훈 / 다문화 리더러시 교육을 위한 유레카 프로그램의 교육적 의미 165
9. 최정혜 / 한국어 속담에 나타난 과장 표현 연구 - 의미 양상을 중심으로 - 195

■ 11권 2호 ■

1. 강남옥 / 북한의 외국어로서의 조선어 교재에 대한 연구 현황과 전망 1
2. 김규훈, 김건우, 김혜숙 / 상호문화적 국어교육 관점의 국어 교과서 제재 분석 27
3. LIU YING / 한중 교사성어 대조 연구 53
4. Bui Kim Luan, 이길원 / 베트남의 한국어 언어·문화 교육 현황에 관한 연구 79
5. 우인혜 / 다문화가정의 정체성문제 해결방안 연구 -다문화자녀의 2중 언어·문화교육을 중심으로- 107
6. 임형재 / 해외한국학에 대한 접근방법 연구 -한국학의 유형 분석을 중심으로- 135
7. 장국화 / 중국인 여성 학습자의 한국어 단모음의 발음 습득 양상 -초·중·고급 학습자의 음성산출 결과를 중심으로- 161
8. 한하림 / 한국 심층 문화 교육을 위한 다중 텍스트 구성 방안 연구 187

■ 11권 3호 ■

1. 구민지, 김원경 / 과정중심 한국어 쓰기 교육에서의 대면 피드백 사례 연구 -초급 학습자의 작문을 중심으로- 1
2. 김선영 / 한국어 관용표현의 화용적 특징 연구 -변이 양상을 중심으로- 23
3. 김은희 / 읽기-쓰기 통합 수업에서 학습자 글쓰기에 나타난 상호텍스트의 실현 양상 연구 47
4. 남은영 / 아제르바이잔에서의 한국어 교육 현황 및 과제 71
5. 민정호, 전한성 / 다문화 가정 학습자의 개별성을 고려한 한국어교육의 실천 방향 탐색 93
6. 박선영 / 며느리 설화를 활용한 한국문화교육 -여성 결혼 이민자를 중심으로- 121
7. 배고운 / 문화 간 의사소통 능력 향상을 위한 수업 사례 -탄뎀 수업을 중심으로- 151
8. 유나 / 중국인 학습자를 위한 한국어 담화표지 교육 내용에 대한 일고찰 171

9. 이수미, 윤여탁 / 한국어 교육학 사전 텍스트의 특성 연구 -어휘 사용을 중심으로- 199
10. 장향실 / 외국인인을 위한 한국어 발음 교육에서 음운의 제시 순서 연구 221
11. 최권진, 송경옥 / 여성결혼이민자 대상 한국어 교육의 현황 및 발전 방향 -다문화가정지원센터에서의 한국어 교재와 쓰기 교육을 중심으로- 247
12. 홍승아 / 한국어 학습자의 주체 높임법 습득 연구 -중·고급 학습자의 오류 분석을 통하여- 271
13. 황미혜 / 결혼여성이민자의 한국사회 적응을 위한 프로그램에 관한 연구 291

■ 12권 1호 ■

1. 윤여탁 / 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안 1
2. 김규훈 / 서사적 의미 소통의 스토리텔링 분석틀 : 한국어교육을 위한 서사표현교육 담론 탐색 23
3. 김혜진 / 한글능력검정시험의 문항 유형과 중급단계 학습자의 한국어 숙달도에 관한 연구 : 3급 필기시험 결과분석을 중심으로 53
4. 김혜진·김종철 / 상호 문화적 능력 향상을 위한 한국의 '흥' 이해 교육 연구 : 고전 문학 제재를 중심으로 79
5. 신윤경 / 한국어 쓰기를 위한 문학 텍스트의 내용 지식으로서의 활용 가능성 검증 연구 113
6. 유민애 / 장르-텍스트 기반 문법 교육 내용 연구 : 논리적 응결 장치를 중심으로 139
7. 최주열 / 다문화 여성결혼이민자 한국어 교육과정 운영 실태 연구 167

■ 12권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어교육실습 내용과 방법에 관한 학습자 인식 연구 : 모의 수업·강의 실습을 중심으로 1
2. 김민수 / 국어기본법 상 한국어 교원자격제도 연구 : 현황 및 발전 방향 23
3. 김승연 / 그래픽 조직자를 활용한 NIE 연구 : 텍스트 시각화의 적용 가능성에 대하여 45
4. 김현민 / 결혼이민자 취업을 위한 다문화가족지원센터의 역할 - 75
5. 민현식 / 한국어의 변화에 대한 사회문화적인 접근 - 97
6. 박수진 / 한국어 학습자 서사의 담화적 특성 : 조사, 시제 선택을 중심으로 125
7. 이수정 / 한국어교육에서 쓰기 지식 교육에 대한 연구 : 초급 한국어 학습자의 발표문을 중심으로 155
8. 이준영 / 상호문화성에 기반 한 문학 독서교육 183
9. 황사윤 / 한국어 교육에서 교수 자료로 활용된 문학 작품 연구 : 초기 교재를 중심으로 221

■ 12권 3호 ■

1. 김윤주 / 귀국 학생을 위한 한국어문화교육 연구 동향 분석과 향후 과제 -문화 교육을 중심으로- 1
2. 신윤경·방혜숙·성지연 / 학습 환경에 따른 한국어 학습자와 한국인 대학생의 쓰기 상위인지 전략사용 연구 25
3. 이경애 / 중국 내 한국어 초급 학습자에게 적합한 교수 언어 51
4. 이미향 / KFL과 KSL의 학습요인별로 본 한국어 교재의 담화 연구 -1950~1980년 중반의 자료를 대상으로- 79
5. 이훈호·신카 조피아 / 일반적 학문 목적의 한국어 교육과정 개발을 위한 기초 연구 -역사 과정 정부초청외국인장학생을 중심으로- 111
6. 정서영 / 스리랑카 중고등학교 한국어 교사 양성 프로그램 만족도 조사 연구 145
7. 정지현·최희·김영순 / 한국 언어문화 리터러시에 나타난 북한이탈대학생의 경험에 관한 연구 183
8. 최수정 / 한국어교육에서의 화용적 특성 기반 문법 교육 연구 -'(이)나'와 '(이)라도'를 바탕으로- 211
9. 최유정 / 한국어교육에서의 명사절 '-기가' 내포문 교육 연구 239

■ 13권 1호 ■

1. 김금숙 / 문체중심학습(PBL)을 활용한 한국문화 수업 사례 연구 1
2. 류경애 / 한국어 교육목적과 학습동기 변인에 따른 상관성 분석 31
3. 배재원 / 다문화가족 결혼이주여성을 위한 한국 문화 교육 방안 연구 57
4. 이명봉 / 정경론에서의 동일성을 활용한 서정시 교육 연구 -학문 목적 중국인 고급 학습자를 중심으로- 79
5. 장미미 / '부탁' 관련 표현에 대한 한국인과 외국인의 인식 차이 분석 -드라마 말뭉치를 기반으로- 111
6. 전미화·윤지원 / 한국어 쓰기 교육에서의 내용 피드백 제시 방안 연구 137
7. 황인교 / 외국인인을 위한 한국문화교육의 목표와 내용 분석 -'국제통용한국어교육표준'과 '문화예술교수요목'을 중심으로- 163

국제한국언어문화학회 연구 윤리 규정

제정 2008. 6. 1.

개정 2009. 9. 1.

개정 2014. 1. 1.

제1장 총칙

제1조 (목적)

이 규정은 국제한국언어문화학회(이하 '본 학회'라 한다.)의 학술 연구 활동에 관한 연구 윤리의 지침을 제시하고, 윤리위원회의 설치 및 운영에 관한 사항을 정함을 목적으로 한다.

제2조 (용어의 정의)

이 규정에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다.

1. '연구 부정행위'라 함은 연구의 제안·수행·심사·결과보고 및 발표 등의 과정에서 행해진 위조, 변조, 표절, 부당한 논문 저자 표시 행위, 기타 부정행위 등을 말하며, 그 구체적인 내용은 다음과 같다.
 - 1) '위조'는 존재하지 않는 자료 또는 연구 결과 등을 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
 - 2) '변조'는 연구 과정을 인위적으로 조작하거나 자료를 임의로 변형·삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.
 - 3) '표절'이라 함은 타인의 아이디어, 연구 내용·결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.
 - 4) '부당한 논문 저자 표시'는 연구 내용 또는 결과에 대하여 학문적 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문 저자 자격을 부여하지 않거나, 학문적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 논문 저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.
 - 5) '기타 부정행위'는 본인 또는 타인의 부정행위 혐의에 대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위, 또는 연구와 관련하여 학계에서 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어난 행위 등을 통칭한다.
2. '연구비 등의 부정 사용 행위'는 연구비 등을 위법하거나 부당한 방법으로 사용하는 것을 말한다.

제3조 (적용 대상)

이 규정은 본 학회의 회원 및 본 학회의 학회지나 기타 학술 간행물 등에 투고를 한 자와 본 학회가 주관하는 학술 행사에서 발표를 한 자에 대하여 적용한다.

제4조 (연구 윤리 수칙)

편집위원장은 편집위원회를 소집하여 논문 한 편당 심사위원 3인을 위촉한다.

본 학회의 모든 회원과 제3조에 해당하는 모든 자는 아래의 연구 윤리 수칙을 성실히 준수하여야 한다.

1. 연구 활동 및 연구 결과 발표 시 양심에 따라 행동한다.
2. 타 학술지에 게재한 논문이나 학위 논문의 전체 또는 일부를 새로운 성과물인 것처럼 중복하여 투고하지 않는다.
3. 다른 연구자의 저작권 및 기타 권리를 존중한다. 선행 연구를 인용할 경우에는 어떤 부분이 선행 연구이고, 어떤 부분이 본인의 독창적인 생각·주장·해석인지 독자가 알 수 있도록 정확하게 기술하고, 그 출처를 명확히 밝힌다.
4. 연구 과정에서 데이터를 위조하거나 변조하지 않는다. 그리고 데이터는 게재 후 2년 간 보관한다.
5. 논문 및 연구 관련 심사를 맡은 경우 객관적이고 공정하게 심사한다.

제2장 연구윤리위원회

제5조 (목적)

본 학회를 통해 연구를 수행하거나 발표하려는 자의 연구 부정 행위 및 연구비 등의 부정 사용 행위를 적극적으로 예방하고, 그러한 행위가 발생할 경우 이를 조사·처리하기 위하여 연구윤리위원회(이하 '위원회'라 한다.)를 둔다.

제6조 (설치 및 구성)

1. 위원회는 학회 내에 회장 직속으로 설치한다.
2. 위원회는 10인 이내의 위원으로 구성한다.
3. 위원회의 위원은 편집위원장, 연구위원장, 총무이사(선임자 1인)를 당연직으로 하고, 임명직 위원은 편집위원회의 추천에 의해 회장이 임명 또는 위촉한다.
4. 위원회의 위원장 및 위원의 임기는 2년으로 하되, 그 기간은 회장단의 임기와 같이 한다.

제7조 (위원장)

1. 위원회는 위원장 1인을 두되 위원장은 위원회 위원 중에서 호선한다.
2. 위원장은 위원회의 회무를 총괄하며 위원회를 대표한다.
3. 위원장이 심의 사항과 관련하여 심의 대상자 또는 이해 당사자가 되었거나 부득이한 사유로 직무를 수행할 수 없는 때에는 회장이 지명한 위원이 그 직무를 대행한다.
4. 위원장은 심의 사항을 공정하고 효율적이며 일관되게 심의할 수 있도록 회의를 운영하여야 한다.
5. 위원장은 심의 사항과 관련하여 심의 대상자 또는 이해 당사자의 권리가 침해되지 않도록 필요한 조치를 취하여야 한다.
6. 위원장은 위원회 위원 중 일부가 심의 사안과 관련이 있을 경우 해당 위원이 심의에 참여하지 못하도록 조치하여야 한다.
7. 위원장은 외부의 부당한 압력이나 영향이 위원회 위원에게 미치지 않도록 하여야 한다.

제8조 (위원)

1. 위원은 진실에 기초하여 성실하고 공정하게 심의를 수행하여야 한다.
2. 위원은 심의 사안과 관련하여 인지도 내용을 사적으로 공표하지 않아야 하며, 개인의 사적 자유와 인격권이 침해되지 않도록 유의해야 한다.
3. 위원은 심의에 대한 외부의 부당한 압력이나 영향을 거부하여야 한다.
4. 위원회의 위원이 심의 대상이 될 경우, 즉각 해당 심의 안건의 위원 자격이 정지된다.

제9조 (간사)

1. 위원회의 회의를 원활히 하기 위해 위원장이 지명하는 1인의 간사를 둔다.
2. 간사는 위원장 및 회장의 승인을 얻어 다음과 같은 위원회의 사무를 처리한다.
 - 1) 위원회 회의를 위한 실무 전반에 관한 사항
 - 2) 위원회 회의에 따른 조치, 보고 등에 관한 사항
 - 3) 기타 위원회 활동과 관련한 업무

제10조 (회의)

1. 위원장은 위원회의 회의를 소집하고, 그 의장이 된다.
2. 위원회의 회의는 정기회의와 임시회의로 구분하되, 정기회의의 일시는 정해진 학술지 발간일을 고려하여 위원장이 결정하고, 임시회의는 위원장이 필요하다고 인정할 때에 소집한다.
3. 위원회의 회의는 재적위원 과반수의 출석으로 개최하고, 출석위원 과반수의 찬성으로 의결한다.
4. 연구 부정행위나 연구비 등 부정 사용 행위에 대한 제소 또는 기타 다른 과정을 통한 인지로 인해 조사가 필요한 경우, 위원회는 별도의 조사위원회를 두어 조사하게 하고, 그 결과를 바탕으로 심의하여 판정하여야 한다.

제11조 (자문위원)

1. 위원회의 심의 사항에 대하여 해당 분야 전문가의 자문이 필요한 경우에는 자문위원을 둘 수 있으며, 자문위원은 위원장의 추천을 받아 회장이 위촉한다.
2. 심의 안건에 대해 자문위원의 의견을 구하였을 경우, 위원장은 그 의견 내용을 위원회에 공개하여야 한다.

제12조 (소위원회)

1. 위원회의 업무를 효율적으로 수행하기 위하여 필요한 경우에는 위원회에 소위원회를 둘 수 있다.
2. 소위원회의 설치 및 운영에 관하여 필요한 사항은 위원회의 의결을 거쳐 위원장이 정한다.

제13조 (기능)

위원회는 다음 각 호의 사항을 심의한다.

1. 본 학회에서 발간하는 정기 간행 학술지인 『한국언어문화학』을 포함하여 학회에서 발간하는 모든 학술 저작물(이하 '학회지'라 한다.)에 투고된 논문의 연구 윤리성과 진실성에 관한 사항
2. 본 학회가 주관하는 학술발표대회나 세미나, 토론회, 기타 공식적인 학술 담론들(이하 '학술 행사'라 한다.)의 발표 내용이 지닌 연구 윤리성과 진실성에 관한 사항
3. 본 학회가 주관·후원·추천한 연구 계획의 윤리적·학문적 타당성 평가에 관한 사항
4. 본 학회 회원들의 성명·주민등록번호 등 개인을 식별할 수 있는 정보의 보호에 관한 사항
5. 기타 본 학회의 연구와 관련된 중요 사항

제14조 (운영 세칙)

이 규정의 운영에 관하여 필요한 세부 사항은 위원회의 의결을 거쳐 회장이 따로 정한다.

제3장 연구 윤리의 검증

제15조 (검증 시효)

1. 연구 윤리성 및 진실성의 검증 필요성이 제기된 때로부터 5년을 경과한 연구 부정행위나 연구비 등 부정 사용 행위에 대하여는 이를 접수하였다더라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다.
2. 5년을 경과한 연구 부정행위라 하더라도 그 대상자가 기존의 결과를 직접 재인용하여 후속 연구의 기획 및 수행, 연구 결과의 보고 및 발표 등에 사용하였을 경우와 사회적으로 본 학회의 학술 연구 활동의 신뢰성에 심각한 위해가 되었을 경우에는 이를 처리하여야 한다.

제16조 (검증 절차)

1. 연구 부정행위에 대한 검증 절차는 '예비조사', '본조사', '판정'의 3단계로 진행함을 원칙으로 하되, 위원회에서 추가 조사가 필요하다고 판단할 경우에는 그 절차를 확대할 수 있다.
2. '예비조사'는 연구 부정행위의 혐의에 대하여 공식적으로 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말하고, '본조사'는 부정행위의 혐의에 대한 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말하며, '판정'은 본조사 결과를 확정하고 이를 공고하거나 제보자와 피조사자에게 서면으로 알리는 절차를 말한다.

제17조 (예비조사)

1. 위원회는 본 학회 차원에서 인지하였거나 또는 제보 접수 보고를 받은 날로부터 20일 이내에 3인 이하의 소위원회를 구성하여 예비조사를 하여야 한다.
2. 피조사자가 예비조사 결과를 모두 인정한 경우에는 본조사 절차를 거치지 않고 부정행위 여부에 대한 판정을 내릴 수 있다.
3. 예비조사 결과 부정행위가 없음이 명백하다고 판단될 경우, 위원회는 조사 결과를 제보자에게 서면으로 통보한다. 다만, 익

명 제보의 경우는 그러지 아니한다.

제18조 (본조사)

1. 위원회는 본조사가 필요하다고 판단될 경우, 다음 각 호의 규정에 따라 본조사위원회를 구성하여 본조사를 하도록 한다.
 - 1) 위원 수는 5인 이상으로 한다.
 - 2) 조사 사안과 이해관계가 있는 자는 위원으로 참여할 수 없다.
2. 본조사위원회는 조사 과정에서 제보자·피조사자·증인 및 참고인에 대하여 진술을 위한 출석을 요구할 수 있으며, 이 경우 피조사자는 반드시 응하여야 한다.
3. 본조사위원회는 피조사자에게 자료의 제출을 요구할 수 있으며, 이 경우 피조사자는 반드시 해당 자료를 제출하여야 한다.
4. 본조사위원회는 제보자와 피조사자에게 의견 진술의 기회를 주어야 하며, 본조사 결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우에는 이의가 없는 것으로 간주한다.
5. 본조사위원회의 개별적인 조사 활동 수행에 필요한 구체적인 지침 등은 연구윤리위원회가 따로 정한다.

제19조 (판정)

1. 본조사위원회는 조사가 완료되면 조사 결과를 즉시 연구윤리위원회에 보고하여야 하며, 연구윤리위원회는 심의 후 조사 결과를 확정하고, 확정된 결과를 지체 없이 피조사자와 제보자에게 서면으로 통보하여야 한다.
2. 예비조사 착수 이후 판정에 이르기까지의 모든 조사 일정은 6개월 이내에 종료되도록 하여야 한다. 다만 이 기간 내에 조사를 마치기 어렵다고 판단될 경우에는 연구윤리위원회의 의결을 거쳐 60일 이내에서 그 기간을 연장할 수 있다.

제20조 (재조사)

1. 피조사자 또는 제보자는 판정에 불복할 경우 결정을 통지받은 날로부터 30일 이내에 연구윤리위원회에 서면으로 재심의를 요청할 수 있다.
2. 위원회는 재심의 요청이 타당하다고 판단될 경우, 재심의 요청 사유를 중심으로 재조사를 실시할 수 있다. 재조사는 18조 본 조사에 대한 규정에 준하여 재조사위원회를 구성하여 시행하되, 조사와 판정 일정은 60일 이내로 한다.

제21조 (결과 조치)

1. 검증 절차를 통해 피조사자의 행위가 연구 부정행위에 해당된다고 판단될 경우 위원회는 본 학회의 회장에게 다음과 같이 제재 조치를 건의할 수 있다.
 - 1) 연구 부정행위에 의해 작성된 학회지 발표 논문은 논문 게재를 취소하며, 게재 취소된 사실을 학회지 및 본 학회 홈페이지를 통해 공표하고, 온라인을 통한 원문 정보 제공은 즉각 중단한다.
 - 2) 연구 부정행위에 기초한 학술 행사 발표 내용은 학회지 게재 논문 심사 대상에서 제외한다.
 - 3) 제2조 1항의 1), 2), 3)에 해당하는 연구 부정 위를 행한 자의 경우에는 학회지 논문 게재 자격을 3년 간 박탈한다.
 - 4) 제2조 1항의 4), 5)에 해당하는 연구 부정행위를 행한 자, 제2조 2항에 해당하는 연구비 등 부정 사용 행위를 행한 자, 제18조 2, 3항을 위배한 자 등의 경우에는 해당자의 학회지 논문 게재 자격을 1년 간 박탈한다.
2. 위원회의 건의가 있을 경우, 본 학회의 회장은 이사회를 소집하여 제재 여부 및 제재 내용을 최종적으로 결정한다.
3. 연구 윤리 규정을 위반한 것으로 인정되는 회원에 대해서는 경고, 회원자격 정지 내지 박탈 등의 징계를 할 수 있으며, 이 조치를 다른 기관이나 개인에게 알릴 수 있다.
4. 예비조사 및 본 조사, 판정, 재조사에 관련된 기록은 조사 종료 이후 5년간 윤리위원회가 보관한다.

제4장 연구 관련 부정 행위 제보

제22조 (제보 및 접수)

1. 제2조의 연구 관련 부정행위 방지를 위해 본 학회는 연구 부정행위 및 연구비 등 부정 사용 행위 관련 제보 및 접수를 위한 제반 여건을 마련해야 한다.

2. 제보자는 연구 관련 부정행위를 구술·서면·전화·전자우편 등 가능한 모든 방법으로 제보할 수 있으며 실명으로 제보함을 원칙으로 한다. 다만, 익명의 제보라 하더라도 서면 또는 전자우편으로 연구과제명 또는 논문명, 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 포함하여 제보한 경우에는 이를 실명 제보에 준하여 처리할 수 있다.
3. 2항의 제보 내용은 지체 없이 연구윤리위원장에게 보고되어야 한다. 위원장의 유고 시에는 회장에게 보고한다.

제23조 (제보자의 권리 보호)

1. 제보자의 신원에 관한 사항은 직·간접적으로 노출시켜서는 아니 되며, 제보자의 성명은 반드시 필요한 경우가 아니면 제보자 보호 차원에서 조사 결과 보고서에 포함하지 아니 한다.
2. 제보자가 본 학회의 회원인 경우, 본 학회는 제보자가 연구 관련 부정행위를 신고한 이유로 회원으로서의 권리를 부당하게 침해당하지 않도록 철저히 보호하여야 한다.

제24조 (피조사자의 권리 보호)

1. 위원회는 연구 관련 부정행위 여부에 대한 검증이 완료될 때까지 피조사자의 명예나 권리가 침해되지 않도록 주의하여야 한다.
2. 검증 결과 연구 관련 부정행위가 일어나지 않은 것으로 판명되었을 경우, 본 학회와 위원회는 피조사자의 명예 회복을 위한 노력을 성실하게 수행하여야 한다.
3. 연구 관련 부정행위에 대한 심의 및 검증 사안은 본조사위원회를 거쳐 연구윤리위원회에서 조사 결과를 최종 판정하기 전까지 외부에 공개되어서는 아니 된다.

제5장 연구 윤리 규정의 개정

제25조

연구 윤리 규정의 개정 절차는 본 학회 회칙 개정 절차에 준한다. 연구 윤리 규정이 개정될 경우, 기존의 규정을 준수하기로 서약한 회원은 추가적인 서약 없이 새로운 규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

부칙

1. 본 규정은 위원 2/3 이상의 동의를 받아 개정할 수 있다.
2. 본 규정 시행에 필요한 세칙은 연구윤리위원회에서 정한다.
3. 본 규정에 규정하지 않은 사항은 관례에 따른다.
4. 본 규정은 2008년 6월 1일부터 시행한다.
5. 본 개정 규정은 2009년 9월 1일부터 시행한다.
6. 본 개정 규정은 2014년 1월 1일부터 시행한다.