

국제한국언어문화학회 18차 춘계 학술대회 일정표

10:30~10:50	등 록		
10:50~11:00	개회식 사회 : 기준성(디지털서울문예대) 개최사 : 육효창(국제한국언어문화학회 회장 / 디지털서울문예대) 축 사 : 민현식(국립국어원 원장)		
11:00~11:40	기조강연 : 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안 사회 : 이길원(동아대) 발표 : 윤여탁(전 국제한국언어문화학회 회장 / 서울대 교수)		
11:40~12:20	주제특강 : 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안 사회 : 김성희(서강대) 발표 : 김재욱(한국외대 교수)		
12:20~13:30	점심 식사		
13:30~15:00	초청토론회 : 한국어교육 실습의 효율화 방안 좌장 : 정희원(국립국어원) 토론 : 강남욱(호서대), 고경태(고려대), 오경숙(서강대), 오지혜(세명대)		
15:00~15:20	휴 식		
	제1분과 한국 언어문화 교수-학습의 질적 향상 방안 사회 : 심상민(경인교대)	제2분과 한국 언어문화 교재의 질적 향상 방안 사회 : 장향실(상지대)	제3분과 한국 언어문화 교육 일반 사회 : 나삼일(대전대)
15:20~15:50	중국어권 학습자를 위한 기후 어휘의 쓰임과 의미 정보 - 발표 : 계효하(상명대) - 토론 : 정인아(서울대)	한국어 교재에 나타난 ‘가다’의 의미항목과 그 빈도 - 발표 : 김보영(연세대) - 토론 : 박진철(이화여대)	한국어 관용 표현의 화용적 특징 연구 - 발표 : 김선영(연세대) - 토론 : 이수정(서울대)
15:50~16:20	드라마를 활용한 한국어 상대 경어법 교육 방안 연구 - 발표 : 김성월(호서대) - 토론 : 변웨이사(세명대)	한국어 읽기 교재 개발 현황과 과제 - 발표 : 하채현·김지우 (전주대, 한국외대) - 토론 : 구민지(가톨릭대)	결혼 이민자의 한국 사회 적응 을 위한 프로그램 적절성 연구 - 발표 : 황미혜(부산외대) - 토론 : 안성희 (한국어교육개발연구원)
16:20~16:50	한국어교원을 위한 한국 전통 문화교육 수업 모형 개발 - 발표 : 권주영(한국외대) - 토론 : 신윤경(인천대)	한국어 학습자를 위한 문학 텍스트 재구성 방안 연구 - 발표 : 김명권(선문대) - 토론 : 최권진(인하대)	다문화가정 자녀 멘토링에 참여한 대학생 멘토의 인식 변화에 관한 연구 - 발표 : 방현화·홍정훈 (인하대) - 토론 : 박주영 (디지털서울문예대)
16:50~17:20	융합형 국어교육의 창의 인성 교수-학습 방법 연구 - 발표 : 김규훈·김혜숙 (동국대) - 토론 : 김영란(상명대)	한국어 능력검정시험 대책을 위한 모바일 러닝 - 발표: 김의진 김혜진 (Tohoku-Gakuin University) - 토론 : 유해준(서원대)	재외동포 한국어교육 정책 연구 - 발표 : 박소연(가톨릭대) - 토론 : 최은경(동국대)
17:30~17:40	폐회식 사회 : 기준성(디지털서울문예대) 폐회사 : 육효창(국제한국언어문화학회 회장 / 디지털서울문예대)		

목차

인사말 (국제한국언어문화학회 회장 육효창)	4
축사 (국립국어원장 민현식)	5
기초 강연 : 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안	7
주제 특강 : 한국어 교육학의 질적 성장 모색을 내용 연구 분석	17
주제 토론회	34
분과 1 : 한국 언어문화 교수-학습의 질적 향상 방안	60
중국어권 학습자를 위한 자연현상 어휘 정보	61
드라마를 활용한 한국어 상대 경어법 교육 방안 연구	82
한국어교사 대상 한국 전통문화교육 수업 모형 개발	94
융합형 국어교육의 창의 인성 교수-학습 방법 연구	107
분과 2 : 한국 언어문화 교재의 질적 향상 방안	123
한국어 교재에 나타난 ‘가다’의 의미 빈도와 그 등급별 분포	124
한국어 읽기 교재 개발을 위한 기초 연구 및 모형 제시	138
한구경 학습자를 위한 문학 텍스트 재구성 방안 연구	155
한글 능력 검정시험 대책을 위한 모바일 러닝	178
분과 3 : 한국 언어문화 교육 일반	191
한국어 관용표현의 화용적 특징 연구	192
결혼여성이민자의 한국사회 적응을 위한 프로그램의 적절성 연구	208
다문화가정 자녀 학습 지원 멘토링에 참여한 대학생 멘토의 인식 변화 연구	222
재외동포 한국어 교육 정책 연구	235

개회사

안녕하십니까?

국제한국언어문화학회(INK) 제18차 추계 학술대회에 오신 여러분을 진심으로 환영합니다.

결실의 계절 가을을 맞아 학술대회를 국립국어원에서 개최하게 됨을 매우 기쁘게 생각합니다. 특히 지난 제16차 추계 학술대회에 이어 세계적 어문 정책 기관이며, 한국어의 세계화와 대한민국의 선진화에 앞장서고 있는 국립국어원과 공동 주최/주관은 우리 학회로서는 더욱 기쁘고 뜻 깊은 일입니다. 뜻 깊은 국립국어원에서 국제한국언어문화학회(INK) 제18차 추계 학술대회를 개최할 수 있도록 물심양면으로 후원해주신 국립국어원 민현식 원장님께 큰 감사를 드립니다. 아울러 학술대회를 준비하느라 애쓰신 여러 이사님과 관계자 여러분께 깊은 감사의 말씀을 드리며, 학술대회를 후원해주신 도서출판 하우에도 깊은 감사의 마음을 전합니다.

한국언어문화 교육에 대한 국내외의 관심은 그 어느 때보다도 매우 높습니다. 최근 국내외 대학에서는 한국언어문화 교육 관련 학과 및 대학원 전공이 크게 늘어났고, 학점은행제 원격평생교육원 또한 눈에 띄게 늘어나서 급속한 양적 팽창을 이루게 되었습니다. 한국언어문화 교육의 질적 향상에 관한 논의가 필요한 시점에서 시의적절하게 이번 학술대회의 주제를 ‘한국언어문화 교육의 질적 향상 방안’으로 정하고 이를 위해 성실하게 준비하였습니다.

먼저 국제한국언어문화학회(INK) 제 4대 회장을 역임하신 서울대 윤여탁 교수님을 기조강연자로 초빙하여 주제와 관련된 전망을 듣는 한편, 한국외대 김재욱 교수님을 주제특강자로 모시고 ‘한국언어문화 교육의 질적 향상 방안’에 대해 심도 있게 탐색하는 자리를 마련하였습니다.

초청토론회에는 좌장으로 국립국어원 정희원 실장님, 토론자로 고려대 고경태 교수님, 호서대 강남욱 교수님, 서강대 오경숙 교수님, 세명대 오지혜 교수님을 모시고 ‘한국어교육 실습의 효율화 방안’에 대한 다양하고 심도 있는 논의의 장을 마련하였습니다. 또한 한국언어문화 교수-학습의 질적 향상 방안, 한국언어문화 교재의 질적 향상 방안, 한국언어문화 교육 일반으로 분과를 나누어 각 분과별 연구 발표 및 토론의 자리도 알차게 준비하였습니다.

특히 학술대회 폐회식에는 ‘한국언어문화학 신진 연구자상’ 시상식(*시상금 100만원)이 준비되어 있사오니 끝까지 자리를 함께 하셔서 축하해 주시기 바랍니다. 깊어가는 가을과 함께 풍성하게 진행되는 국제한국언어문화학회(INK) 제18차 추계 학술대회가 한국언어문화 교육의 질적 향상에 큰 계기가 될 수 있기를 기원합니다.

바쁘신 주말에도 불구하고 참석해 주신 모든 분들께 큰 감사를 드립니다.

국제한국언어문화학회
회장 육효창 올림

축사

글 읽기에 좋다는 등화가친(燈火可親)의 계절에 우리 언어문화의 전당을 꿈꾸는 국립국어원에서 열리는 국제한국언어문화학회의 제18차 가을 학술대회 개최를 진심으로 축하합니다. 다소 쌀쌀해지는 날씨에도 불구하고 이 자리에 참석하신 국내외의 언어문화 교육 전문가 여러분을 진심으로 환영합니다. 그리고 이 자리에 참석하지는 못하셨지만 연구와 교육의 현장에서 언어문화 교육을 위해 수고하시는 관계자들에게 진심으로 감사의 말씀을 드립니다.

국제한국언어문화학회는 2001년 창립된 이래 언어문화에 대한 깊이 있는 연구를 통해 한국어와 한국문화, 한국 교육과 한국 문화교육의 발전에 기여해 왔습니다. 창립 역사는 길다고 할 수 없겠지만 많은 회원들의 적극적인 참여와 노력으로 이제 청년처럼 성장하여, 양적인 성장 못지않게 질적인 성장까지 잘 이루어가고 있다고 생각합니다. 그런 면에서 국제한국언어문화학회가 이번 학술대회의 주제로서 ‘한국 언어문화 교육의 질적 성장 방향’을 주제로 내건 것은 매우 뜻 깊다고 생각합니다.

한국언어문화교육이 지금까지 양적인 성장을 해 왔다는 것은 누구도 부인할 수 없는 사실입니다. 그러나 양적인 성장이 반드시 질적인 성장까지 담보하는 것도 아닙니다. 특히 대학 내 한국어문화 교육 기관은 물론, 온라인으로 확대된 한국어교육의 시장을 생각하면 양적인 성장 속에서 우리가 놓치고 있는 문제는 없는지 진지하게 살펴볼 필요가 있습니다. 이런 측면에서 국제한국언어문화학회가 ‘질적 성장 방향’을 고민하고자 한다는 것은 매우 시의적절하다고 봅니다. 이 자리에서 충분한 논의가 이루어짐으로써 한국언어문화교육이 한 걸음 더 나아갈 수 있는 초석이 마련되기를 기대합니다.

국립국어원도 한국언어문화교육과 관련된 다양한 기초 연구와 학술 활동, 그리고 교육 자료 개발을 통해 물심양면으로 돕겠습니다. 그리고 참석해 주신 여러분도 각자 계시는 연구와 교육의 현장에서 힘써 주시기를 부탁드립니다.

마지막으로 이번 학술대회를 위해 수고하신 국제한국언어문화학회의 육효창 회장님을 비롯한 관계자 여러분들의 노고에 대해 깊은 감사를 드립니다. 이 학술대회가 한국언어문화교육의 발전은 물론 한국어의 세계화에 이바지할 수 있는 계기가 되기를 바라며 국제한국언어문화학회의 무궁한 발전을 기원합니다.

국립국어원장
민현식

*기조 강연

한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안

윤여탁(서울대)

1. 한국 언어문화 교육의 위상

우리는 일상생활에서 문화라는 단어를 아주 많이 사용하는데, 그 이유는 이 문화라는 용어가 사용되는 맥락도 다양하고, 개념 범주도 아주 넓기 때문이다. 특히 언어교육에서 “(문화의) 여러 가지 정의들은 우리가 문화를 이해하는데 도움을 줄 수는 있지만 문화는 여전히 추상적인 것으로 남아 있고 그 문화 안에 살고 있는 사람들과 분리되어 있으며 더 중요하게는 그 문화에 참여하는 경험으로부터 분리되어 있다.”¹⁾라는 비판도 받고 있으며, 이와 같은 문화의 특성은 문화가 추상적인 무형의 것으로 구체적인 실체가 없기 때문에 가르치기 어렵다는 견해도 제기되었다.

이와는 달리 문화 개념의 다양성과 문화의 복합적이고 종합적인 특성을 긍정적으로 보는 견해도 있다. 그리고 이러한 문화의 특성 때문에 문화를 가르치는 방식도 학습 목적에 따라 특수한 문화(종교, 일상생활 등)를 대상으로 하는 내용 중심의 문화교육을 설정할 수 있으며, 전통문화 교육이나 대중문화 교육 등과 같은 독자적인 교과로도 문화교육을 실시할 수 있다. 그러나 외국어교육 영역에서의 문화교육은 언어교육이라는 틀 안에서 이루어져야 한다. 즉 외국어교육에서 문화는 언어활동의 맥락에서, 궁극적으로는 언어의 중요 기능인 의사소통 행위로 기능해야 한다.

일반적으로 언어는 문화를 반영하는 그 자체이고, 문화는 언어뿐만 아니라 문학, 예술, 관습, 관념(이 자체가 문화이기도 하지만) 등 다양한 형태로 표출된다. 따라서 언어교육은 문화교육이 전부는 아니지만, 문화교육과는 떼어낼 수 없는 관계를 맺고 있다. 문화와 문화교육의 이와 같은 특성은 외국어교육뿐만 아니라 자국어교육에서도 마찬가지다. 특히 외국어교육에서 언어와 문화의 관계는 다음의 글에서도 확인된다.

언어는 문화의 일부분이며, 또한 문화는 언어의 일부분이다. 즉 이 둘은 밀접하게 얽혀 있어서 언어나 문화든 그 중요성을 잃지 않으면서 둘을 떼어낼 수는 없다. 특수한 도구적 학습(말하자면, 학문적인 원문을 연구하기 위해 한 언어의 독해력만을 습득하는 경우처럼)을 제외하면, 제2 언어 습득은 또한 제2 문화의 습득이기도 하다.²⁾

1) P. R. Moran, Teaching Culture: Perspectives in Practice, 정동빈 외 옮김, 『문화교육』, 경문사, 2004, 18-19쪽.

2) H. D. Brown, Principles of Language Learning and Teaching, 이홍수 외 역, 『외국어 학습교수의 원리』, Pearson Education Korea, 2005, 207쪽.

언어교육의 극히 일부의 특수한 장면을 제외하고는 언어교육과 문화교육이 뗄 수 없는 관계라는 점을 설명하고 있다. 그리고 언어 학습의 과정에서 목표 언어의 문화는 학습자들에게 학습되게 되며, 문화 습득³⁾의 맥락에서는 이러한 과정을 문화 정체성의 회복이라는 최종 단계로 설정하고 있다. 이런 맥락에서 외국어교육에서도 자국 문화와 목표 언어의 문화와의 차이를 인정하면서 새로운 문화 정체성을 확립할 수 있어야 한다. 따라서 언어교육과 문화교육을 분리하기보다는 통합적으로 이루어져야 하며, ‘언어문화’, ‘언어문화 교육’이라는 개념도 가능할 것이다.

또한 한국어교육의 맥락에서 이러한 언어문화 교육의 위상을 살펴보면, 한국 언어문화 교육도 한국어교육의 일반적인 목표의 다양한 지향(指向)을 포괄해야 한다. 즉 한국어교육의 중요 영역은 한국어 어휘 학습 및 문법 교육, 한국어 의사소통 교육, 한국 사회·문화 교육, 한국문학의 이해와 표현 교육 등으로 나누어 설명할 수 있다. 이 중에서 한국 언어문화 교육의 내용과 실체는 주로 한국 사회·문화 교육의 차원에서 이루어지지만, 다른 한국어교육의 영역에서도 교수-학습의 제재로서 뿐만 아니라 교수-학습 활동의 내용과 방법으로도 작용하고 있다.⁴⁾

이 글은 이처럼 한국어교육에서 언어와 문화는 뗄 수 없는 관계라는 점을 전제로 하여, 한국어교육의 맥락에서 이루어지는 언어교육, 문화교육의 통합 교육적 현상을 한국 언어문화 교육이라는 개념으로 포괄하고자 한다. 그리고 이러한 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안을 살펴보는 것을 주된 목적으로 한다. 이를 위해서 세부적으로는 한국 언어문화 교육 내용, 한국 언어문화 교육 방법, 한국 언어문화 교육 연구라는 문제에 초점을 맞추어 그 해결 방안을 모색할 것이다. 특히 언어문화 교육 방법에서는 필자의 전공(專攻)이자 한계라고 할 수 있는 한국문학 작품의 교육적 효용성에 중점을 두고 구체적인 교수-학습 방법을 제안하고자 한다.

2. 한국 언어문화 교육 내용의 구체화

이 장에서는 한국 언어문화 교육 내용에 대한 검토로부터 논의를 시작하고자 한다. 일반적으로 교육학 이론에서 교육 내용은 지식이라는 개념으로 설명할 수 있으며, 이 지식은 사실적 지식, 개념적 지식, 방법적 지식으로 구분할 수 있다. 그리고 이러한 지식 교육은 사실적 지식의 관계화, 개념적 지식의 의미화, 방법적 지식의 재구성 등을 지향해야 한다고 한다.⁵⁾ 이 관점에 따르면 어떤 지식이 나 명제 차원으로 알아야 할 지식이 아니라 과정 차원에서 구성되는 지식으로 작용해야 한다.

그런데 그동안의 한국어교육에서 언어문화 교육은 문화 요소(cultural component) 중심의 문화교

3) 문화 습득의 단계를 설명하고 있는 브라운에 의하면, 1단계는 새로움에 대한 흥분과 도취의 시기, 2단계는 문화 충격의 단계. 3단계는 임시적으로 동요하다가 점차적으로 회복해 가는 단계, 4단계는 거의 또는 완전한 회복, 새로운 문화에 대한 동화, 작용, 수용 및 이 문화에서 발달된 ‘새로운’ 사람에 대한 자신감을 나타내는 단계이다.(H. D. Brown, 앞의 책, 213-214쪽.)

4) 윤여탁, 「문화교육이란 무엇인가: 한국어 문화교육의 버리[綱]」, 태학사, 2013, 143-184쪽.

5) 윤여탁 외, 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 『국어교육연구』 27집, 서울대 국어교육연구소, 2011, 289-334쪽.

육, 즉 한국문화에 대한 단편적인 지식이나 정보를 학습하는 것이었다. 예를 들면, 한국어 독본 교재나 읽기 교재에서 문화 요소에 대한 설명이 읽기 자료나 ‘딴터’ 등에서 지식의 형태로 제시되었다. 즉 한국 언어문화 교육 방법은 배경 지식이나 지역 사정(地域事情)과 같은 문화 요소를 지식으로 제공해서 가르치는 방식이었다. 물론 이러한 언어문화 교육이 효과가 없는 것은 아니지만, 현대의 외국어 교수-학습에서는 지양(止揚)되고 있다.

대체로 현대의 언어교육은 명제적 지식으로서의 문화요소에 대한 교수-학습이 아니라 언어교육과 통합한 언어문화 교수-학습을 지향하고 있다. 이를 위해서는 문화 요소를 교수-학습 자료로 제시하는 수준을 넘어 언어활동의 내용이 되는 한국 언어문화 교육, 한국 언어문화를 학습을 통해서 학습자가 자신의 지식으로 재구성하도록 설계해야 한다. 아울러 문화의 복합적인 특성을 고려하면, 언어문화 교육은 지식으로 습득해야 할 인지적 학습이기도 하지만, 일상생활 속에서 체득(體得)되어야 할 정의적, 태도적, 경험적 학습 과정이라는 점에 강조점을 둘 수 있다.

어떻게든 한국 언어문화 교육은 문화 요소를 학습하게 하는 지식 중심 교육으로부터 언어교육과 통합하는 과정 중심, 학습자 중심의 교육으로 나아가야 하며, 지식 교육의 경우에도 학습자들이 언어 활동을 하는 과정과 절차에 의미 있게 작용하는 지식이 되어야 한다. 이러한 차원에서 다른 관점에서 현재 한국 언어문화 교육의 실체는 비판적으로 검토될 수 있다. 즉 한국 언어문화 교육은 전통문화나 현실문화와 관련된 문화 요소 등을 중요한 교육 내용으로 제시하고 있으며, 현실문화 중에서 특히 대중문화 현상이 강조되고 있다. 예를 들면 한류(韓流, korean wave)라는 문화 현상이 대표적이다.

물론 이와 같은 대중문화나 한류가 해외의 한국어교육 확장에 긍정적인 역할을 하고 있다는 점은 인정된다. 그렇다고 해서 한류 현상이 한국어교육이나 한국 언어문화 교육에 긍정적으로만 작용하지 않는다. 그 부작용은 혐(嫌)한류 현상 등에서 확인할 수 있다. 더구나 한류를 주도하고 있는 정부, 언론, 대형 기획사가 선전하고 있는 것처럼 경제적, 문화적 효과가 동반되지 않는 것도 현실이다. 아울러 해외의 한류 현상도 거대한 자국 문화에서 극히 부분적인 현상이라는 점, 일시적인 현상으로 궁극적으로는 자국 문화에 흡수, 통합된다는 점도 주목할 필요가 있다.⁶⁾

이런 차원에서 아이돌(idol)을 문화 상품으로 하는 한류가 대중문화, 현실문화의 전부가 아니라는 점을 명심할 필요가 있다. 궁극적으로는 대중문화나 현실문화의 내용이 한국 언어문화 교육의 내용과 방법으로 실현되어야 하며, 이런 언어문화 교육적 지향은 현실문화와 전통문화와의 조화를 통하여 한국적이라는 것, 그 속에 있는 한국 언어문화의 진수(眞髓)를 확인하는 교수-학습으로 나아가야 한다. 특히 한국 언어문화 교육의 대상을 고급문화로 확대하는 노력이 필요하며, 이런 맥락에서 한국 문학 작품을 활용한 언어문화 교육의 내용을 구체화할 수 있을 것이다.

그리고 유사한 맥락에서 외국어교육에서 문학 작품을 활용하는 언어문화 교육에 대해서는 이른 시기부터 논의되어 왔다. 예를 들면, 햄머리(Hammerly)는 30가지 문화지도 방법⁷⁾을 제시하고 있는데,

6) 윤여탁, 앞의 책, 24-42쪽.

7) H. Hammerly, "Toward Cultural Competence", *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics*, Washington: Second Language Publications, 1982, 526-532쪽.

이 중에서 문학은 많은 문화 정보를 포함하고 있기 때문에 문화를 알지 못하면 문학을 정확하게 이해할 수 없다고 밝히고 있다. 다만 고급 학습자들에게 문학은 선택 과목(문화 형태, 역사, 드라마, 예술, 영화, 정치 등)의 하나로 제공되기 때문에, 고급문화 지도법의 차원에서 시사적인 잡지나 신문, 대중문학, 다양한 화제를 다룬 책에서 선별한 글모음 등을 선정해서 같이 가르쳐야 한다⁸⁾고 주장하였다. 즉 고급문화와 대중문화를 언어문화 교육에서 함께 고려해야 한다는 점을 지적하고 있다.

이 외에도 외국어교육에서 문학 작품을 활용한 언어문화 교육은 이론, 내용, 방법의 차원에서 다양하게 논의되었다. 예를 들면, 콜리와 슬레이터는 ① 가치 있고 실제적인 자료(valuable authentic material), ② 문화적 풍요화(cultural enrichment), ③ 언어적 풍요화(language enrichment), ④ 개인적 연관(personal involvement)이라는 특성을 들어 영어교육에서 문학 작품의 효용성⁹⁾을 설명하고 있다. 이런 견해 역시 언어와 문화의 밀접한 관련성, 문학교육을 통해서 언어와 문화를 교수-학습할 수 있다는 언어문화 교육의 효용성을 증명해주고 있다.

같은 맥락에서 필자 역시 한국어교육에서의 언어문화 교육 역시 고급스러운 언어 사용 능력을 기르는 차원뿐만 아니라 사회·문화 능력, 문학 능력을 향상시키는 차원에서도 중요하다는 점을 여러 차례 강조하였다. 즉 외국어교육에서 외국어 학습자는 목표 언어에 대한 의사소통 능력뿐만 아니라 목표 언어의 사회와 문화를 학습하는 것을 지향해야 한다. 나아가서는 학습자의 모어 문화와 목표 언어의 문화 간의 상호 관계, 즉 간문화적(inter-cultural) 소통의 차원에서 언어교육을 실시해야 하고, 궁극적으로는 한국학 차원에서 한국문학 작품에 대한 이해와 표현으로 나아갈 수 있어야 한다.

또한 이와 같은 지향과 원칙에 따라 한국 언어문화 관련 교육 과정, 언어문화 교육 내용과 방법 등이 체계적으로 설계, 제시되어야 하며, 설화나 속담, 대중가요, 대중 매체, 문학 작품 등 언어문화 관련 제재를 조화롭게 활용하는 한국어 교수-학습 방법을 적극적으로 개발하는 노력이 필요하다. 특히 외국어교육에서 목표 언어의 사회와 문화가 반영된 문학 작품은 학습자들의 어휘력, 의사소통 능력, 언어문화 능력, 문학 능력을 함양할 수 있는 효과적인 교수-학습 제재라는 점을 강조하였다.

대체로 한국어 학습자들은 전통문화, 고급문화보다는 현실문화, 대중문화에 더 친근감을 느끼고 있다. 따라서 한국어교육에서 한국 언어문화 교육을 위해서는 학습자가 낯설어 하는 고전문학 작품이나 정전적인 문학 작품을 학습자들이 쉽게 접근할 수 있도록 풀어쓰는 작업이 필요하며, 외국인 학습자들이 공감(共感)할 수 있는 현실문화와 대중문화를 반영한 현대문학 작품을 찾는 노력도 동시에 진행해야 한다.

3. 한국 언어문화 교육 방법의 다양화

이 장에서는 먼저 한국문학 작품을 활용한 한국어 언어문화 교육의 방법과 그 의미는 정리하고 논의를 시작하고자 한다. 이에 대해서는 여기서는 효용성의 차원에서 그 의미를 요약적으로 제시하고,

8) H. Hammerly, "Literature and cultural instruction", 앞의 책, 532-533쪽.

9) J. Collie and S. Slater, Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities, Cambridge University Press, 1987, 3-6쪽.

이러한 의의를 근거로 해서 한국문학 작품을 활용한 한국 언어문화 교육의 구체적인 방법을 제시할 것이다.

첫 번째로 자국어교육에서 한국의 언어문화 관련 내용을 교과서에 채택하여 학습 제재로 제시하거나 교수-학습 시간을 따로 설정하여 가르치기보다는 일상생활의 자료나 문학 작품 독서를 통하여 학습하도록 하고 있다. 특히 문학 작품은 목표 언어의 문화 내용 요소를 포함하고 있기 때문에 문학 학습은 문화 학습이라고도 할 수 있다. 그리고 우리는 이처럼 넓은 의미에서 문화라고 할 수 있는 것들을 학습 또는 습득해서 일상의 언어생활이나 문학 또는 예술 창작에 적극적으로 활용할 수 있다.

두 번째로 문학 작품이 창작되었던 사회와 문화에 대한 정보들을 담고 있는 보고로서 문학 작품의 가치를 들 수 있다. 즉 문학 작품은 유물이나 유적처럼 정적(靜的)인 역사적 사실(史實)이기보다는 인간의 생활과 의식에 동적(動的)으로 작용하는 사실(事實)이다. 또한 다양한 방식(자국어, 외국어)으로 읽히거나 학습한 목표 언어의 문학 작품은 그 사회와 문화를 이해하는데 도움이 될 뿐만 아니라 그 사회에서의 일상생활에도 긍정적으로 작용하게 된다. 이처럼 문학 작품의 학습은 목표 언어의 학습뿐만 아니라 실용적인 목적에서도 유용하게 활용할 수 있다.

세 번째로는 한국어교육에서 문학 작품을 활용하는 언어문화 교육은 학습자가 목표로 하는 언어의 사회·문화적 이해를 넘어 고급스러운 언어 사용 교육으로 나아갈 수 있다는 점이다. 실제로 외국인들은 한국어의 비유 표현이나 상징 표현, 관용적 표현 등을 어려워하고 있다. 외국인들이 어려워하는 이와 같은 문화적 언어 능력의 학습은 교육적 의도로 재구성한 생활 한국어 텍스트보다는 한국문학 작품에 사용되고 있는 실제적인 표현을 통하여 배우는 것이 효과적이다. 즉 문학 작품을 통해서 목표 언어의 언어문화를 학습함으로써 고급스러운 한국어 의사소통 능력을 증진시킬 수 있다.¹⁰⁾

이와 같은 한국 언어문화 교육에서 한국문학 교육의 방법과 의의를 근거로 한국어교육에서는 다양한 방법으로 문학교육을 실천할 수 있다. 이 부분에서는 한국어 문학교육의 다양한 방법에 대해서 설명하고자 한다. 먼저 한국문학 강독(reading of korean literature)이 있다. 이 방법은 문학 작품 읽기 차원에서 이루어지는 방식으로 주로 학습자들은 작품 독서 활동을 하고, 이 과정에서 작품에 쓰인 어휘를 학습하거나 문학 작품의 내용을 이해하는 것을 1차적인 목표로 한다. 이밖에 작품에 반영된 한국의 사회·문화에 대한 학습할 수 있다는 점에서 한국 언어문화 교육의 기능을 할 수 있다. 그런데 이 방법은 학습자들이 주도하는 학습 활동보다는 교수자가 주로 교육 내용을 전달하는 주입식 교육으로 진행되어 비판의 대상이 되어 왔다. 교수자가 주도하기보다는 학습자들이 자기 주도적으로 학습할 수 있는 방법과 기회를 제공한다면 이러한 문학교육의 방법 역시 한국 언어문화 교육의 실제에 일정하게 적용될 수 있을 것이다.

두 번째로는 한국문학 강독 활동을 통해서 문학 작품에 대한 이해 활동을 보다 적극적인 한국어 의사소통 활동으로 전환시키는 방법이다. 이 방법은 자국어 문학교육에서도 많이 활용되고 있는 방법으로 한국 문학 작품을 읽고 이에 대한 학습자의 느낌이나 생각을 감상문으로 쓰게 하거나 이야기

10) 윤여탁, 앞의 책, 157-158쪽의 내용을 정리한 것임.

로 발표하게 하는 활동으로, 문학 작품 읽기를 쓰기와 말하기라는 의사소통 활동으로 확대, 전환하는 활동이다. 이밖에도 시의 내용을 이야기로 바꾸어 전달하거나 소설의 내용을 요약해서 이야기로 쓰거나 말하게 하는 활동도 문학교육을 의사소통 활동으로 전환하는 한국 언어문화 교육의 방법이 될 수 있다.

세 번째로는 한국문학 작품 독서라는 이해 활동을 기반으로 문학적 표현 활동으로 전환시키는 문학교육 활동을 들 수 있다. 이 방법 역시 자국어 문학교육에서 활용되고 있는 방식으로 한국의 시 작품을 패러디하는 시 쓰기 활동이나 소설의 경우 결말을 바꾸어 쓰거나 서술자를 바꾸어서 이야기를 고쳐 쓰거나 말로 표현하는 활동(rewriting of korean literatur) 등이 이에 해당한다. 또 시를 이야기로, 서사적인 글을 서정적인 글로 장르를 바꾸어서 쓰게 하는 활동도 가능하며, 이와 같은 한국 문학 교수-학습 활동은 한국문학 작품에 대한 이해/표현을 통합하는 한국 언어문화 교육 방법으로 특히 창의적인 한국어 쓰기 능력을 증진시키는 효과가 있다.¹¹⁾

네 번째로는 목표어인 한국문학 작품과 학습자의 모어로 쓰인 자국 문학 작품을 비교, 대조하는 비교문학(comparative of korean literature) 활동을 들 수 있다. 학습자들은 비교문학 활동을 하는 과정에서 한국문학에 대한 이해를 심화시킬 수 있으며, 자국 문학과 비교를 통해 상호 문화적 이해 활동을 할 수도 있다. 이를 통하여 한국문학에 대한 이해와 감상 능력을 심화시킬 수 있고, 부수적으로는 자국 문학에 대한 이해를 증진시키고 자국 문화에 대한 정체성을 정립할 수 있게 될 것이다. 다만 서로 다른 문학들 간 영향과 수용에 초점을 맞추는 비교 연구(비교문학)의 방법보다는 유사성과 차이점에 주목해서 각각의 독자성과 특수성을 확인하는 대비 연구(일반문학)의 방법이 한국 언어문화 교육의 방법으로 적절하다.

그리고 이처럼 서로 다른 국가의 문학 작품을 비교하는 문학 교수-학습 활동은 유사한 경우에는 공통의 정서나 유대감을 확인하는 차원에서, 차이가 많은 경우에는 서로 다른 언어문화의 차이를 존중하고, 서로 다른 문화의 비교를 통해서 제2 문화 정체성을 확인하는 방식으로 발전시킬 수 있다. 예를 들어 학습자들이 어려워하는 고전문학 작품을 교수-학습하는 경우에도 자국의 문화와 비교할 수 있는 전통문화를 포함하고 있는 문학 작품을 선택하면 학습자들의 이해를 도모할 수 있다. 어떤든지 한국문학 작품을 활용하는 비교문학이나 비교문화의 방법은 이 한국 언어문화 교육에서 유용한 방법이라고 할 수 있다.¹²⁾

다섯 번째로는 한국문학 작품의 번역(translation of korean literature) 활동을 통해서 한국 언어문화 교육을 실시할 수 있다.¹³⁾ 즉 한국문학 작품을 학습자의 모어로 번역하는 활동을 통해서 문학 작품에 쓰인 어휘와 문법, 한국의 사회·문화에 대한 이해, 한국문학 작품에 대한 이해를 도모할 수 있으며, 궁극적으로는 상호 문화적인 관점에서 자국 언어문화와 비교를 통해서 한국 언어문화 능력을

11) 윤여탁, 『외국어로서의 한국 문학 교육』, 한국문화사, 2007.

12) 윤여탁, 「비교문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대문학 교육 방법」, 『한국언어문화학』 6-1, 국제한국 언어문화학회, 2009, 53-70쪽.; 오지혜·윤여탁, 「한국어교육에서 비교문학을 활용한 현대시 교육 연구」, 『국어교육』 131호, 한국어교육학회, 2010, 551-593쪽.

13) 자국 문학 작품을 한국어로 번역하는 활동도 가능하지만, 이 경우에는 한국 언어 문화 능력 교육보다는 한국어의 의사소통 능력 교육에 유용한 방법이다.

증진시킬 수 있다. 특히 한국문학 작품을 번역하는 과정에서 적절한 자국어 표현을 찾는 활동은 자국의 언어문화와의 비교라는 비교문화적 활동으로서도 의의가 있다.

이상과 같은 한국문학 교육을 통한 한국 언어문화 교육의 방법은 우선적으로 학습자의 자기 주도 학습 능력을 전제로 해야 하며, 이를 위해서 교수자는 많은 준비시간을 투자하여 학습자들의 활동을 유도할 수 있도록 도와주어야 한다. 특히 학습자들의 다양한 반응과 활동을 긍정적이고 생산적으로 받아들일 수 있는 교수자의 수용 자세가 요구된다. 즉 한국문학 작품을 활용한 한국 언어문화 교육은 학습자의 문화적 정체성을 확인하는 교육이면서도 학습자의 주체성을 발휘할 기회를 부여하는 교수-학습 활동이 되어야 한다.

4. 한국 언어문화 교육 연구의 심화

한국 언어문화 교육뿐만 아니라 한국어교육계에서 연구 경향은 교수-학습이 이루어지는 교실에 대한 현장 연구와 한국어교육 관련 기관에서 발주하는 사업에 대한 보고서 등과 같은 사업성 연구가 대부분을 차지하고 있다는 점이다. 한국어교육의 양적 팽창에 근거를 두고, 한국어교육이 이미 성장기를 넘어 성숙기로 들어섰다는 자평하고 있는 학계의 자부심에 비하여 그 연구의 질적 수준은 이에 미치지 못한다. 이 장에서는 한국 언어문화 교육 연구의 이와 같은 현황에 대한 반성을 통해서 앞으로 한국 언어문화 교육 연구가 새롭게 모색해야 할 방향을 제안해보고자 한다.

먼저 한국 언어문화 교육의 현실은 문화교육(cultural education)의 연구 차원에서 확인할 수 있다. 즉 외국어교육에서의 문화교육 이론에서는 문화와 교육의 기초적인 이론을 중심으로 하는 거시적인 쟁점과 이에 대한 언어문화 교육의 실천의 문제들을 연구 대상으로 다루고 있는 것에 비하여, 한국어교육의 경우에는 학습 지도안 수준의 언어문화 교육의 내용, 교수-학습의 실제 등 효용성이 검증되지 않은 미시적인 문제들을 주로 연구하고 있다. 그리고 교수-학습 현장에 바탕을 두고 귀납적, 연역적으로 언어문화 교육의 이론을 도출하기보다는 언어문화 교육의 이론을 소개하고 이를 교수-학습에 적용하는 연구를 하고 있다.

그리고 한국 언어문화 교육 연구에서는 이상과 같은 현장 연구를 뒷받침하는 사업성 연구가 대세를 이루고 있는데, 교육과정, 교수요목, 교재 개발 등 한국 언어문화 교육의 실천적인 장면이자 절차적 단계에 필요한 연구 내용뿐만 아니라 일반 목적 및 특수 목적 한국어교육, 다문화교육, KFL, 이주 노동자 대상의 한국어교육, 세종학당 한국어교육 등 학습 목적에 따라 관련 기관에서 발주하는 다양한 사업 보고서 등이 그 예이다. 이와 같은 연구는 변별점을 가지고 있는 각기 다른 관련 기관의 업무와 이 차원에서 실시하고 있는 한국어교육의 특수성을 담보하는 연구라는 의미가 있다, 그러나 이런 연구는 수요자의 요구에 따른 현실적인 것이기 때문에 단기적이고 유행적이라는 한계가 있으며, 한국 언어문화 교육 연구에서 궁극적으로는 지양하고 극복해야 할 연구 경향이기도 하다.

이상과 같은 한국 언어문화 교육 연구의 현황을 성찰(省察)하면서 필자는 다음의 몇 가지 연구 방향을 제안하려고 한다. 먼저 한국어 교수-학습 현장 연구 방법론을 심화해야 한다. 한국어교육, 한국

언어문화 교육은 사회과학과 인문과학이라는 양면성을 지니고 있다. 즉 한국어, 언어문화라는 측면에서는 인문과학이지만, 인간 교육이라는 측면에서는 사회과학적인 특성이 강하다. 그렇기 때문에 질적 연구 방법과 양적 연구 방법 등 사회과학 연구 방법론을 적극적으로 활용해서 한국 언어문화 교육 연구의 수준을 제고하고, 이와 같은 한국 언어문화 교육에 대한 연구가 교수-학습의 현장으로 송환(送還, feedback)될 수 있도록 해야 한다.

구체적으로 질적 연구 방법의 측면에서는 현장 연구의 다양한 질적 자료를 축적해야 하며, 양적 연구 방법의 측면에서는 실천적 교수-학습 자료를 대량으로 축적하고, 이를 귀납해서 이론화해야 한다. 특히 점점 강화되고 있는 ‘생명연구윤리기준’의 영향으로 어려워지고 있는 양적 연구 방법보다는 비교적 소수의 연구 대상에 대한 문화 기술, 참여 관찰, 심층 면담, 사고 구술 등 질적 연구 방법을 적용하는 연구가 장점으로 부각되고 있다. 이를 통하여 교수-학습 현장에 대한 피상적인 보고를 넘어 학습자, 교수자와 같은 인적 요인에 대한 심층적 연구를 심화시킬 수 있을 것이며, 이러한 연구를 통하여 언어교육 일반으로 확대할 수 있는 기초 이론을 도출할 수 있을 것이다.

두 번째로는 한국 언어문화 교육에서 언어와 문화를 통합하는 교육의 이론과 실제에 대한 연구를 심화할 필요가 있다. 원론적인 차원에서 한국어교육도 교육 자료, 언어 기능, 교수-학습 활동 등 다양한 측면에서 통합을 지향한다고 한다. 기왕의 많은 한국어 교재뿐만 아니라 교수-학습을 다룬 연구들도 통합 교육을 제안하고 있지만, 언어문화 교육 연구와 교육의 실제가 유리되어 있고 조화를 이루지 못하고 있다.(필자의 연구도 이런 평가로부터 자유스럽지 못하다.) 이제 한국 언어문화 교육 연구는 언어교육, 문화교육 등 기초적인 이론을 바탕으로 교수-학습의 실재를 탐구해야 하며, 특히 언어와 문화를 통합하는 교육 내용과 방법을 적극적으로 개발해서 적용하는 연구를 진행해야 한다.

세 번째로 이제 성숙기를 맞고 있는 한국어교육은 그 평가에 걸맞는 연구 작업을 수행해야 한다. 즉 한국 언어문화 교육에 대한 기초적인 연구에 힘을 쏟아야 한다는 말이다. 일반적으로 기초 연구는 많은 인력과 경비, 시간, 노력 등이 요구된다. 그러나 기초 연구에 투자한 연구자들의 공력에 비하여 그 대가는 미미하고, 평가는 야박하기까지도 하다. 그럼에도 불구하고 한국어교육이 학문으로서의 정체성을 유지하기 위해서는 이런 기초 연구를 게을리 하지 말아야 한다. 이런 기초 연구의 예로는 한국어 말뭉치(corpus) 구축 사업이나 한국어교육학 사전 편찬 사업 등을 들 수 있다. 그리고 이와 같은 한국 언어문화 교육에 관한 기초 연구는 한국어교육의 기반을 튼튼하게 하는 기초로 작용할 수 있다.

이상의 논의를 요약적으로 정리하면, 이제부터라도 한국 언어문화 교육 연구는 학문적인 기초, 기본에 충실해야 한다. 더 넓게 한국어교육제도 마찬가지다. 그리고 이런 연구가 제대로 뒷받침되었을 때 한국 언어문화 교육도 그 정당성을 보장받을 수 있다. 다른 맥락에서는 교육에서 경험도 중요한 이론이지만 궁극적으로는 이 경험도 이론 차원에서 확인되어야 하며, 기초적인 이론 연구는 이런 경험적 자료의 귀납을 통해서 확보될 수 있다는 점을 명심해야 할 것이다.

5. 맺음말

일반적으로 인간을 가르치는 교수-학습 활동에서 교육 내용은 중요하게 작용한다. 그리고 교육의 주체가 되는 교수자와 학습자 역시 이에 못지않게 중요한 존재이다. 특히 인간의 언어와 사고, 문화를 다루는 언어교육에서는 더욱 그러하다. 한국어교육도 이런 실제로부터 예외가 될 수 없다. 이런 측면에서 이 글을 마무리하면서 한국 언어문화 교육에서 학습자와 교수자, 연구자들의 역할에 대해서 생각해보고자 한다.

한국 언어문화 교육에서 가장 중요한 것은 교수자라고 할 수 있다. 그 이유는 교수자라는 교육 주체의 교수-학습 설계에 따라 학습자는 활동을 하면 되기 때문이다. 이런 측면에서 교수자는 교수-학습에 대한 내용과 방법을 보다 구체적으로 준비해야 하며, 학습자는 교수-학습의 현장에서 이렇게 준비한 한국 언어문화의 교육 내용과 방법으로 실천적으로 학습하게 되는 것이다. 아울러 이 과정에서 안내자이자 조연자인 교수자는 학습자의 능력과 자기 주도성을 최대한 발휘할 수 있는 기회를 부여하는 학습자 중심주의를 견지해야 한다.

그리고 한국 언어문화 교육에서 교수자이기도 한 연구자는 이런 교육 내용과 방법을 구안할 수 있는 기초 이론에 대해 충실해야 한다. 이런 차원에서 필자는 외국어로서의 한국어교육을 공부하는 대학원생들에게 언어교육, 외국어교육의 기본을 소개하고 있는 개론서를 정독할 것을 권하고 있다. 그 이유는 이 세상의 어떤 일이든지 기본과 기초에 충실해야 그 일을 제대로 할 수 있기 때문이며, 한국 언어문화 교육이나 연구도 여기서 예외가 될 수 없다고 믿기 때문이다.

특히 기초와 기본에 충실해야 한다는 이러한 원칙은 다른 나라 사람들에게 한국의 언어문화를 가르치는 교수자이자 연구자인 우리들에게 절실히 요구되는 덕목(德目)이기 때문이다

■ 참고 문헌 ■

- 강승혜 외, 『한국문화교육론』, 형설출판사, 2010.
- 오지혜·윤여탁, 「한국어교육에서 비교문학을 활용한 현대시 교육 연구」, 『국어교육』 131호, 한국어교육학회, 2010, 551-593쪽.
- 윤여탁, 『외국어로서의 한국 문학 교육』, 한국문화사, 2007.
- 윤여탁, 「비교문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대문학 교육 방법」, 『한국언어문화학』 6-1, 국제한국언어문화학회, 2009, 53-70쪽.
- 윤여탁, 『문화교육이란 무엇인가: 한국어 문화교육의 벼리[綱]』, 태학사, 2013, 143-184쪽.
- 윤여탁 외, 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 『국어교육연구』 27집, 서울대 국어교육연구소, 2011, 289-334쪽.
- Brown H. D., *Principles of Language Learning and Teaching*, 이홍수 외 역, 『외국어 학습교수의 원리』, Pearson Education Korea, 2005.
- Byram M. and Fleming M.(ed), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge University Press, 1998.
- Collie J. and Slater S., *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, 1987, 3-6쪽.
- Freire P., 교육문화연구회 옮김, 『플레이리의 교사론』, 아침이슬, 2000.

Hammerly H., *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics*, Washington: Second Language Publications, 1982.

Moran P. R., *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, 정동빈 외 옮김, 『문화교육』, 경문사, 2004, 18-19쪽.

Story J., 유영민 옮김, 『대중문화란 무엇인가』, 태학사, 2011.

윤여탁

서울대학교 사범대학 국어교육과

서울 관악구 신림동 산56-1, 151-748

전화번호: 02-880-7659

전자우편: yytak@snu.ac.kr

*주제 특강

한국어 교육학의 질적 성장 모색을 위한 내용 연구 분석 - 한국어 문법의 체계와 내용 기술 분석을 중심으로 -

김재욱(한국외국어대학교)

1. 서론

현대적 의미에서 외국어로서의 한국어 교육(이하 한국어 교육)의 시작은 1960년대부터이나 한동안 학문적인 뒷받침 없이 민간 기관 주도로 교육이 진행되어 오다가 2005년 국어기본법 제정을 계기로 정부 차원의 한국어 교육의 공식적인 틀이 마련되었다.¹⁾

그전까지는 한국어 교육의 수요에 따라 개별적, 산발적으로 교육이 이루어지다 보니 한국어 교육의 체계성이나 교육 기관마다 연계성이 떨어지는 등 많은 문제점을 가지고 있었으나, 국어기본법 제정 이후 한국어 교육이 지향해야 할 방향에 있어서 제도적인 표준화를 꾀하였고 이에 따라 국내외 한국어 교육의 틀이 상당 부분 안정화 국면에 접어들어 양적으로도 크게 성장해 왔다. 2000년대 초부터 현재에 이르기까지 한국어 교육학 분야는 학문적 관심과 교육 관련 학과의 증대, 그에 따른 연구자의 증가로 큰 성장을 보인 것이 사실이다. 연구 주제 또한 다양화되었고 관련 논문 수 또한 기하급수적으로 증가하였다. 하지만 이처럼 한국어 교육학 연구가 양적으로는 큰 성장을 이룬 반면 그 질적인 성장이 제대로 이루어졌는지는 의심스럽다. 본고에서는 한국어 교육학의 양적 성장을 살펴보고 한국어 교육학 영역 중 한국어 교육 문법 연구와 관련하여 양적인 성장만큼 질적인 성장이 이루어졌는지를 살피기 위하여 한국어 교육 문법 체계와 문법 기술 내용을 분석하고 향후 한국어 교육 문법 연구의 성장 방향을 모색한다.

2. 연구 동향 분석을 통해 본 한국어 교육학의 양적 확장

1) 강현화(2008)에서는 한국어 교육학이 '언어교수 현장의 수요'에 '학문적 연구'가 뒤따르고 '학문적으로 뒷받침 되는 체계적 연구'가 다시 '언어교수 현장'에 영향을 미치게 된다고 하는 응용학문의 특징이 두드러진다고 밝히고 있다.

한국어 교육학이 학문적으로 정립된 시기는 2002년 학술진흥재단(현 한국연구재단)의 연구 분야 분류표에 정식 학문으로 등재되면서부터이며, 현재 ‘사회과학 > 교육학 > 어문학 교과교육학 > 한국어교육학’의 학문적 위치를 점하고 있다.²⁾ 또한 국립국어원에서 매년 펴내는 국어 연감에서도 2002년 연감에서는 ‘국어 교육’의 하위 부류로 다루었으나 2004년 연감부터 동등한 영역으로 분류하고 있다. 이처럼 한국어 교육학은 국어 교육학과 차별화되어 하나의 학문 분야로 자리 잡아가고 있다. 학문 분야로 자리 잡아가는 것과 동시에 한국어 교육 연구는 양적인 성적을 거듭하였는데 이는 연구 논저 수 증가와 연구 주제의 확장을 통해 알 수 있다.

〈표1〉 유형별 · 연도별 연구동향 (강승혜 2003)

연도		60년대	70년대	80년대	90년대	2000년~	계
출판유형	학위						
	석사	1	1	15	59	136	213
논문	박사		1		6	5	12
	한국어교육			8	94	77	179
정기 간행물	이중언어학			22	74	35	131
	기타		6	17	112	51	186
총		1	8	62	345	304	720

〈표2〉 2004~ 2011년까지 유형별 · 연도별 연구동향³⁾

연도		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
출판유형	학위								
	박사	5	11	8	12	15	18	30	29
논문	석사	85	135	138	170	172	333	384	566
	단행본	1(학습 서 제외)	9	52	66	64	126	124	103
학술지		78	233	179	229	187	336	380	320
총계		169	388	380	477	488	813	918	1018

〈표1,2〉에서 알 수 있듯이 발표된 논문은 1980년대에 62편에 불과했던 데 비해 1990년대에 들어 기하급수적으로 늘어 2011년에 발표된 논문은 915편에 달한다. 단행본을 합치면 1018편으로 양적인 증가를 확인할 수 있다.

연구 주제별로 살펴보면 〈표3, 4, 5〉와 같이 과거 한국어 교육학 연구 분야는 내용학 연구가 큰 비중을 차지하고 있으며 특히 문법과 어휘 관련 주제에서 많은 연구가 이루어졌다.

2) 국어학은 ‘인문과학>언어학>국어학’으로 분류되어 있다.

3) 2005년~2012년 국어연감 자료를 바탕으로 재구성

〈표3〉 1960년~2003년까지의 주제 영역별 한국어 교육 분야 연구 동향 (강승혜 2003)

주제 영역	하위주제	60년대	70년대	80년대	90년대	2000~03	계	비율	범주별 비율
한국어 교육	문법			5	27	35	67	9.3%	32.1%
	어휘			1	12	32	45	6.3%	
	화용				8	9	27	3.8%	
	발음/억양			1	14	18	33	4.6%	
	문학				5	7	12	1.7%	
내용	한자		1	1	4	2	8	1.1%	
	문화			3	11	25	39	5.4%	

〈표4〉 2004~2007년 7월까지의 주제 영역별 한국어 교육 분야 연구 동향 (서상규2007)⁴⁾

주제 영역	하위주제	논저 수	비율	범주별 비율
한국어 교육 내용	문법	43	9.0%	43.0%
	어휘	67	14.0%	
	화용	49	10.3%	
	발음/억양	23	4.8%	
	문학	4	0.8%	
	한자	0	0.0%	
	문화	18	4.0%	

〈표5〉 2008년 주제 영역별 한국어 교육 분야 연구 동향 (김중섭 2009)

주제영역	하위주제	석사		
		논저 수	비율	범주별 비율 ⁵⁾
한국어 교육 내용	문법교육	56	32.5%	74.7%
	어휘교육	34	19.7%	
	발음/억양교육	17	9.8%	
	문학교육	7	4%	
	문화	15	8.7%	
한국어 교육	한국어교육학 총론	16	9.3%	9.3%
	한국어 교수 방법	44	25.5%	25.5%
	한국어 교재/사전개발	19	11%	11%
	교육과정	8	4.6%	4.6%
	교육평가	3	1.7%	1.7%
	대조/오류 분석	3	1.7%	1.7%

4) 서상규(2007)에서는 강승혜(2003)의 연구를 이어 2004년부터 2007년까지의 한국어 교육 연구 동향을 정리하였다.

5) 범주 내의 %를 전부 더하면 100%가 넘으나 김중섭(2009)에서 제시한 내용을 그대로 옮긴다.

그러나 <표6>에서도 알 수 있듯이 2008년에는 내용학 연구가 74.7%를 차지하여 내용학 연구에 치중된 모습이었으나 2011년에는 내용학 연구의 비중이 40%로 줄어 연구 주제가 한 영역에 치우치기보다 다양화, 세분화된 것을 확인할 수 있다. 그리고 이전까지는 일반 목적의 한국어 교육 논의가 주를 이루었다면 특수 목적 연구로 다양해진 것을 알 수 있다. 대상 또한 과거에는 단순히 '외국인' 학습자를 대상으로 하였다면 현재는 세분화되어 '재외동포, 다문화, 중도입국자녀, 탈북자, 언어권별' 연구가 등장하고 있음을 확인할 수 있다.

<표6> 2011년 주제 영역별 한국어 교육 분야 연구 동향 (방성원 2012)

분야		편수	비율	범주별 비율 ⁶⁾	
한국 어교 육	한국어 교육 내용	발음 및 억양	50	5.46%	40%
		어휘	104	11.37%	
		문법	114	12.46%	
		담화 및 화용	46	5.03%	
		문학 및 문화	52	5.68%	
	한국어교육학 총론		33	3.61%	3.61%
	한국어 교수 방법		123	13.44%	13.44%
	교육 과정, 교사, 교재, 사전, 평가		134	14.64%	14.64%
	대조 분석, 오류 분석, 중간 언어		99	10.82%	10.82%
	특수 목적 한국어		160	17.49%	17.49%

최근 논문의 연구 경향을 살펴보기 위하여 2013 『국어 연감』에서 제시된, 2013년에 발간된 한국어 교육학 논문 중 중복되는 것들을 정리하여 총 논문 수 1024 편을 분석하였다. 이들을 제목과 목차를 살펴 사회과학 연구(습득, 오류, 분석, 변인, 실험, 실태, 영향, 교재, 교육과정, 통계, 양상, 현황집계, 요구조사, 인식 조사'등)와 인문과학 연구('방안에 대한 이론적 고찰, 대조분석, 실험을 포함하지 않는 모든 경우')로 구분하였을 때 사회과학 논문이 751 편, 인문과학논문이 273 편으로 비율은 73.34% : 26.66%이다. 그러나 이는 이론이 주를 이루는 논문의 경우에도 이론의 도입을 위한 인식이나 요구조사가 기본으로 진행되는 경우의 논문을 사회과학 연구로 분류하였다. 이를 통해 볼 때 한국어 교육학에서의 한국어 문법 연구와 같은 이론 중심 연구도 실험 등을 통한 연구 방법을 활용하고 있음을 보여준다.

3. 한국어 교육학 연구 내용의 질적 성장

6) 이 범주는 한국어 교육 내용에 관한 연구 비중을 알기 위해 필자가 새로이 작성하여 넣었다.

2장에서는 한국어 교육학 분야의 연구 동향을 살펴보고 시대 변화에 따른 양적 성장과 연구 주제의 다양화를 확인할 수 있었다.

연구 주제의 다양화와 세분화가 이루어지긴 하였지만 한국어 교육학에서 내용학 연구는 과거에서 현재에 이르기까지 가장 큰 비중을 차지하는 분야이다. 특히 한국어 문법 교육 관련 연구는 2011년에는 그 비중이 다소 감소하였지만 2009년까지는 가장 많이 다루어졌음을 알 수 있다. 문법 교육 연구가 많이 이루어진 것은 행태에 초점을 둔 의사소통 능력의 향상이라는 한국어 교육의 목표와 관련이 깊을 것이다.

3장에서는 내용학 연구 중 문법 연구 내용의 질적인 성장이 이루어졌는지를 살펴볼 것이다. 3.1에서는 한국어 교육 문법 체계 설정에 관련하여 어떠한 논의들이 이루어졌는지를 다루고 3.2에서는 문법 내용 측면에서 질적인 성장이 이루어졌는지를 고찰할 것이다.

3.1. 한국어 문법 체계 연구 분석

한국어 문법 체계에 관한 논의의 시작은 한국어 문법과 국어 문법을 같은 차원에서 파악할 것인지, 아니면 다른 차원에서 파악할 것인지에 관련된 것이다. 국어 문법과 한국어 문법에 대한 특성을 살펴보면 다음과 같다.

〈표 7〉 문법의 특성(우형식 2002: 22)

추상적 실체로서의 문법	한국어에 내재한 규칙과 질서		
구체적 기술로서의 문법	학문 문법	이론 중심	
	실용 문법	규범 문법	규범성
		교육 문법	국어 문법(학교 문법)
			한국어 문법

〈표 7〉에서 보듯이 학문 문법이 국어를 연구 대상으로 하여 문법 이론을 중심으로 한국어의 현상을 있는 그대로 반영하여 내재되어 있는 규칙을 체계적으로 기술하려는 것이라면, 한국어 문법은 구체적 기술로서의 문법이면서 동시에 실용 문법이자 교육 문법으로, 이 범주 안에는 국어 문법도 함께 포함된다.

이러한 국어 문법과 한국어 문법의 관계를 어떻게 설정할 것인가에 관하여 크게 두 방향으로 논의가 이루어졌는데, 두 문법을 공통된 관점에서 보아야 한다고 주장하는 논의로는 민현식(2003)이 대표적이고 이외에도 국립국어원(2005), 고경태(2008) 등이 있고, 다른 관점에서 보아야 한다고 주장하는 논의로는 김재열(2001), 이해영(2003), 김재욱(2003), 한송화(2006) 등을 살펴볼 수 있다.

국어 문법과의 공통성을 주장하는 민현식(2003)에서의 논의를 살펴보면 국어 문법과 한국어 문법의 내용 지식의 기술 목표를 습득(acquisition)과 학습(learning)의 관점에서 〈표 8〉과 같이 그 차이점을 제시하면서도 규범 문법의 교육적 관점에서 국어 문법과 한국어 문법을 동일한 내용 분류와 체

계를 가지는 규범 문법으로 기술하여야 한다고 하였다. 하지만 교수법 관점에서 서술의 순서와 방법상의 변형이 있을 수는 있으므로 교수법 또는 교육과정의 구성 차원에서는 상이할 수 있음을 지적하였다.

〈표 8〉 관점에 따른 국어 문법과 한국어 문법(민현식 2003: 112)

규범 문법	국어 규범문법교육	한국어 규범문법교육
습득 관점	습득(acquisition)된 한국어의 구조 지식을 이해	습득하려는 한국어의 구조 지식을 이해
교육 내용과 교육 목적	학문문법의 지식 체계를 내국어 규범 학습 관점으로 재기술(규범 학습용 재기술) (㉠) 국어 지식으로서의 탐구와 확인 기능(지식 학습) (㉡) 학습자의 외국어 문법 학습시 비교 기능 (㉢) 오용 예방 목적: 국어 생활의 비규범(오용) 사례 교정 능력 학습 (㉣) 교양 있는 또는 우수한 작문, 화법, 독서 교육에 기여하는 문법교육	학문문법의 지식 체계를 외국어 학습 차원으로 재기술(언어 습득용 재기술) (㉠) 국어 사용으로서의 국어 습득을 위한 참조 문법 기능(습득 학습) (㉡) 학습자의 자국어 문법과의 비교 기능 (㉢) 오류 예방 목적: 국어 습득시 발생하는 오류 교정 능력 학습 (㉣) 기본적인 쓰기, 말하기·듣기, 읽기 구사 능력의 습득, 발달에 기여하는 문법교육

이처럼 교육 문법이라는 공통점에 주목하면 동일한 문법 내용을 공유할 수 있겠지만, 이 두 문법의 교육 목적 및 학습자 집단의 차이에 주목하면 국어 문법과 한국어 문법은 상이한 문법 내용을 갖고 있어야 할 것이다.

우선 교육 목적에서 두 문법의 차이를 살펴보면 국어 문법 교육은 언어 사용 능력 향상을 위한 기반 지식으로서의 측면과 한국어라는 언어에 대한 지식의 습득이라는 양면성⁷⁾을 지니고 있지만, 한국어 문법 교육은 한국어로의 의사소통 능력 향상이라는 기능적인 부분이 중심이 된다.

또 학습 대상자도 국어 문법 교육에서는 한국어에 대한 배경 지식을 갖고 있고 기본적 의사소통 능력을 지니고 있는 모국어 화자를 대상으로 하는 반면, 한국어 문법 교육은 한국어에 대한 배경 지식이 없고 의사소통 능력도 제대로 갖추지 못한 학습자를 대상으로 한다.

이러한 공통점과 차이점을 함께 고려해 보면, 이 두 문법은 동일한 실용 문법이면서 교육 문법이지만 국어 교육에서의 문법 교육의 내용을 한국어 교육의 내용으로 그대로 옮겨 놓는 것이 한국어 교육에서의 문법 교육이 될 수는 없다. 따라서 이은희(2004: 210)에서는 한국어 교육에서의 문법은 국어 문법과는 다른, 한국어 교육 내적인 문법 항목 선정 기준과 기술 방식 및 교수학습 방법을 지니고 있어야 한다고 지적하고 있다.⁸⁾

7) 국어 교육에서 문법의 목적을 어디에 둘 것인가에 대해서는 언어 사용 능력을 강조하면서 과거의 지식 습득 위주의 교육에 대한 반성적 접근을 한 데서부터 시작해서 다양한 논의가 이루어졌지만, 현재 국어교육 학계의 일반적인 경향은 각 학년에 따라 강조점을 달리 하면서 이들 두 측면을 함께 인정하는 것이다.(이은희 2004: 210)

8) 국어 문법에서는 문법의 모든 분야별 내용을 골고루 담아 그 체계를 제시하고 있으나 한국어 문법에서는 이러한 국어 문법서의 내용을 모두 담지는 않는다. 한국어 학습자들이 한국어의 특징을 빨리 이해하고 의사소통을 위한 능력을 기르는 데에 초점을 놓고 학습 현장에서 필요한 문법 내용을 우선적으로 제시한다. 우인혜(2008)에서는 높임 표현 내용이 국어 문법 교재에서는 한 단원에서 한꺼번에 다루어지고 있는 데 반해, 대부

선행 연구 및 저서에서 언급한 한국어 문법 체계를 보이면 다음과 같다.

(1) 문법 범주 분류표(김제열2001:99)

중심용법	기능 중심 범주								의미 중심 범주					기초 문법요소	
범주	종결 형	연결 형	수식 형	대용 형	명사 형	접속 형	접사 형	격조 사	높임 표현	수량 표현	시간 표현	부정 표현	보조 의미 표현	보조 사	한국어 구조

(2) 외국인을 위한 한국어 문법1(국립국어원 2005a)

문장	문법 요소의 기능과 의미	단어	담화
문장 구조 문장 성분 문장의 종류 문장의 확대	시간 표현 높임 표현 부정 표현 사동, 피동 양태 표현	단어의 구조 단어의 갈래	글의 구조 글의 결속 담화 표지 간접 화행

(3) 기능을 중심으로 한 한국어 문법 체계(한송화 2006; 372-373)

1. 개념 나타내기: 1. 품사	1) 사물이나 사람 나타내기: 명사, 대명사 2) 사물 수식하기: 관형사 3) 사물 수량 나타내기: 수사
2. 메시지 만들기: 1. 용언과 문장 성분	1) 사물 묘사하기: 형용사 2) 행동 서술하기: 자동사, 타동사, 문장 성분 3) 묘사와 행동 정교화하기: 부사 4) 시간 나타내기: 시제 5) 메시지 부정하기: 부정법
3. 메시지로 화자의 태도 나타내기: 1. 문장 종결법과 양태	1) 메시지 다양화하기: 문장 종결법 2) 화자의 태도 표현하기: 양태 3) 청자 높이기: 높임법
4. 메시지 복합하기: 1. 복합문	1) 메시지 연결하기: 접속문 2) 메시지 전달하기: 인용문
5. 텍스트 및 담화 1. 구성하기	1) 이야기 구성하기: 대용, 담화표지, 생략, 강조 2) 텍스트 구성하기: 대용, 담화표지, 생략, 결속

(4) 한국어 문법 특징/현상과 문법 교육 내용(김호정 2007; 333)

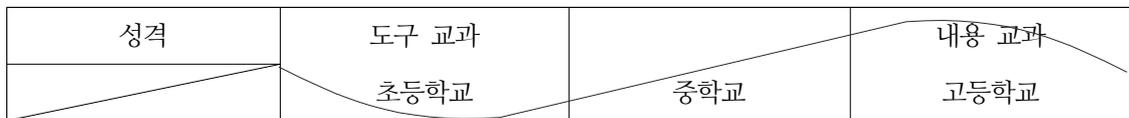
본의 한국어 교육 교재에서는 저마다 높임 표현 항목을 분산시키고, 외국인 학습자 수준에 맞추어 난이도를 고려해서 단계별로 제시하고 있음(우인혜 2008; 247)을 보였다.

문법 특징/현상	문법 교육 내용
후방중심	·활용 어미와 조사에 의한 문법범주 실현 ·어순 ·서술어가 문장의 끝에 위치 ·수식을 받는 대상이 수식하는 관형어/관형절 다음에 위치 ·크고 추상적인 실재를 먼저 기술하고 작고 구체적인 실재는 나중에 기술
음성 상징	·음운 교체에 의한 어휘의 어감 차이 ·용언의 일부 활용 시(예, 먹어서, 갇아서 등)
주어진 정보와 새로운 정보 표현	·주어와 화제(topic) 표현(조사 '이/가', '은/는' 선택) ·문장성분 생략
관점의 표현	·인용 표현 ·피동 표현 ·대용 표현 ·심리 용어 표현 ·'ـ겠-' ·'－더-' ·'가다', '오다'의 선택
인식 시점 및 방법 표현	·'－지', '－네', '－구나' 등 ·'－겠-', '－더' 등
대우 표현(언어 예절)	·화계(speech style) ·대우 표현의 전략 ·상대방에 대해 발화자 자신을 낮춤 ·간접 화법을 사용하거나 문장을 끝맺지 않는 것 등

위에서 제시한 한국어 문법 체계들을 살펴보면 초급 단계에서는 한국어 문법 체계를 제시하는 것이 한국어 습득에 도움이 된다고 하고 있음(국립국어원 2005, 김호정 2007, 고경태 2008)을 알 수 있다. 그러나 초급 한국어 학습자의 경우에는 기본적인 의사소통 습득을 위해 새로운 개별 문법 항목의 습득에 학습의 초점을 두고 있고, 한국어 문법의 커다란 체계를 세우는 것에는 많은 관심을 갖고 있지 못하다.

이런 점에서 비록 학교 문법 체계에 관한 것이긴 하나 이관규(1996: 524)에서 언급한 내용은 한국어 문법 체계를 세우는 데에 참고가 될 만한 내용이다.

〈표 9〉 문법의 학교 단계별 성격⁹⁾



즉 초등학교 국어 문법에서는 언어 기능이 보다 강조되고, 고등학교에서는 언어 기능이 상대적으로 덜 강조된다고 할 수 있다.

9) 이관규(1996: 524)에서는 도표가 직선으로 되어 있으나 한 학술대회장에서 이관규 선생님이 당시 학술지의 도표가 필자의 의도와는 달리 나타났다고 곡선으로 제시되어야 함을 알려주셨다. 이에 본고에서는 이관규 선생님의 원래 의도대로 곡선으로 수정하여 제시한다.

이를 한국어교육에 원용하여 보면 초급의 한국어 학습자들에게는 당장의 의사소통을 위해서 ‘한국어’가 ‘목표’가 되지만, 고급 학습자들에게는 자신이 가진 한국어 능력을 바탕으로 새로운 한국어를 배우기 때문에 ‘한국어’는 ‘도구’가 될 수밖에 없다.(고경태 2008; 199)

한국어 교육이 예전에는 대상이 일반 목적의 초급 학습자 중심으로 연구가 이루어지다보니 의사소통이라는 목표에 연구 초점을 놓고 한국어 교육 문법 체계에는 그다지 신경을 많이 쓰지 않았으나 현재 중고급 학습자가 많아지고, 대학 및 대학원 진학 등의 학문 연구를 목적으로 하는 학습자가 많아져 이들까지도 고려한 한국어 교육 문법 체계가 세워져야 할 것이다. 이처럼 고급 학습자들까지 고려한 한국어 문법 체계를 세운다면 고급 단계 학습자를 위한 한국어 문법 교육은 자신들이 아는 한국어 문법의 내용을 활용하여 한국어 모어 화자의 국어 문법 체계와 유사하게 한국어 문법 체계를 만들어가는 것이라 할 수 있다. 즉 한국의 대학에 입학하는 외국인 유학생들이라면 한국의 대학생들이 알고 있을 일반적인 한국어 문법 체계 지식 정도의 문법 지식을 갖추고 있어야 한다는 것이다. 이러한 논의를 바탕으로 김재욱(2009; 85)에서는 <표 10>과 같이 초급 단계에서는 의사소통을 목적으로 각각의 문법 형태의 의미와 기능을 중심으로 한 문법 교육이 이루어질 수 있는 문법 체계를 형성하고, 고급 단계로 갈수록 한국어 문법 체계를 이해할 수 있는 내용을 중심으로 한 한국어 문법 체계가 이루어질 수 있는 문법 체계로 구성되어야 한다고 주장하였다.

<표 10> 한국어 문법의 체계 (김재욱 2009; 85 수정)¹⁰⁾

한국어 교육 문법	국어 문법
의사소통 중심 문법 형태 중심	문법 체계 습득 중심 문법 구조 중심
초급 학습자 -----> 고급 학습자	
한국어 습득이 목표 새 문법 형태 습득	한국어를 도구로 하여 문법 체계 습득 복합구성 표현, 유사 문법 표현 차이 구별

위와 같이 한국어 문법이 국어 문법과 다르다는 것을 인지하고 새로운 한국어 문법 체계를 세우려는 많은 시도들이 있었으나 아직까지는 통일된 한국어 문법 체계가 존재하지 않고 국어 문법 체계에 따라 한국어 교육이 논의되고 있는 실정이다.

3.2. 한국어 문법 용어 정의 분석

기존의 한국어 교육 문법은 가르칠 문법 표현을 정해 놓고 그에 따라 문장을 생성하여 그 내용을

10) 김재욱(2009; 85)에서는 대각선이 잘못 되어 초급에서는 문법 체계와 문법 구조에 대한 내용은 다루지 않아도 되는 것처럼 되어 있어서 본고에서 올바르게 수정한다.

가르치는 것이 일반적이었다. 그러나 이렇게 문법을 정해놓고 인위적으로 문장을 생성하다 보니 어색하고 진정성이 떨어지는 문장이 되는 경우가 많다.(이효상 2010)

따라서 문법 제시는 문법 항목을 선정하여 그 문법을 활용한 문장을 제시하기보다는 일반 담화에 서 문법을 추출하여 가르치고, 해당 문법 내용이 가장 잘 드러나는 자연스러운 문장으로 제시하여야 한다. 이처럼 한국어 교육에 맞는 문법 항목을 올바르게 설정하고 교수하기 위해서는 문법 관련 용어의 제시 방법과 문법 기술 방법이 반드시 검토되어야 할 것이다. 3.2에서는 기존의 한국어 교육 문법 관련 논의들에서 문법 관련 용어의 제시 방법과 문법 기술 방법에 초점을 두고 질적인 성장이 이루어졌는지를 고찰한다.

먼저, 문법 관련 용어를 제시하는 문제에 대해서는 학교 문법 용어와 외국인들을 위한 한국어 문법 용어 중 어떤 것을 선택하는가에 따라 견해가 나뉘고 있다.

그 중에 대표적으로 논의되는 예가 동사, 형용사, 이다 동사와 같은 서술어 관련 용어라 할 수 있다.

외국인을 위한 한국어 교재에서는 동사와 형용사를 동작 동사와 상태 동사라는 용어를 사용하여 설명하고 있는 경우가 많다. 그러나 최근의 한국어 문법서에는 동사, 형용사 등으로 국어 문법 용어를 그대로 제시하는 경향도 보여 한국어 교육 문법에서 사용되고 있는 문법 용어들은 일치를 보이는 것이 거의 없음을 알 수 있다.¹¹⁾ 국립국어원(2005; 314)에서도 지적하였듯이 동작동사(dynamic verb)와 상태동사(static verb)로 분류하는 것은 영어 문법을 따른 것으로 한국어의 동사와 형용사를 분류하는 데는 적절하지 않다.

동사와 형용사 분류 또한 일치하지 않는 경우가 많다.¹²⁾ 이익섭·임홍빈(1983; 130), 최재희(2006; 118, 158)에서는 동사와 형용사의 품사 결정 기준은 의미가 아닌 형태·기능이며, 활용형의 차이에서 찾아야 한다고 밝히고 있다. 그러나 동사와 형용사를 정확하게 나눌 수 있는 것도 아니고 활용형의 차이로 구분된 동사, 형용사 분류로는 한국어 교육 문법의 기술에 있어서 한계를 가진다.

학교 문법에서 ‘이다’는 서술격 조사로 분류하는데 한국어 교육 문법에서는 ‘이다’를 용언에 포함시키는 경우가 많다. 이는 ‘이다’의 어떤 측면을 강조하느냐에 따라 그 품사가 달라지는데, 학교 문법에서는 분리성, 생략가능성 등을 고려하여 조사로 분류하는 반면, 한국어 문법에서는 그 활용성을 중시하여 또다른 품사인 ‘이다’ 동사로 제시하고 있다. 이는 의사소통적 측면에 중점을 두고 있는 한국어 교육의 목표와도 연관된 문제이다.

요시모토 하지메·나카니시 료고(2007; 224)에서는 ‘단어’가 무엇인지 정의하는 여러 견해가 있는데

11) 방성원(2002:113) : <표1>교재별 문법 용어 비교 참조. 김재욱(2009)에서는 동작동사, 상태동사 용어를 사용하는 것은 한국어 학습자 모어인 영어 문법에 비추어 한국어 동사 체계를 분류한 것으로 보고, 최근에 한국어 문법에서도 동사, 형용사, 받침 등의 한국어 문법 용어를 그대로 쓰는 것은 이제 한국어 학습자가 한국어 문법 체계를 어느 정도 이해하고 그 용어를 받아들이는 것으로, 한국어의 위상이 높아졌음을 의미한다고 하였다.

12) 경우에 따라 동사적인 활용을 하기도 하고 형용사적인 활용을 하는 단어들도 있기 때문이다. 국립국어원(2005a:207, 310), 남기삼·고영근(1993:214), 이익섭(2005:20, 48)에서는 ‘힘들다’를 동사로, 표준국어대사전에서는 ‘힘들다’를 형용사로 분류하고 있다.

그 중에서 대표적으로 논의되는 예가 조사와 용언의 어미의 처리로, 명사와 조사, 용언의 어간과 어미를 모두 각각 단어로 인정하는 견해, 조사도 어미도 단어로 보지 않는 견해도 있다¹³⁾고 하면서 일반적으로 명사와 조사는 각각 별개의 단어로 보되 용언의 어간과 어미는 합쳐서 한 단어로 보고 있으며 한국어 교육 개론서도 대체로 이와 같은 견해를 취하고 있다고 하였다. 그러나 박기덕 외(2003; 68)에서는 “조사나 어미는 혼자서 한 단어가 되지만 앞말에 붙어서 발화되어야 하기 때문에 띄어쓰기에도 이것을 반영하여 앞말에 붙여 쓰는 것이다”라고 되어 있어 어미를 한 단어로 보고 있다. 또한 박기덕 외(2003; 68, 76, 82, 89), 이익섭(2005; 17) 등에서는 용언 뒤에서 어미가 붙는다는 기술이 있어, 역시 용언과 어미를 별개 요소로 보는 것처럼 보인다. 이처럼 한국어 교육 문법에서는 해당 문법 형태의 의미 기능에 초점을 두고 있다 보니 해당 문법 형태가 한국어 문법 체계의 어느 부분에 해당하는지에 대한 별다른 의식 없이 용어를 사용하는 것으로 보인다.

국립국어원(2005a; 224)에서는 ‘선어말어미’를 설정하지 않고 ‘-이다’, ‘-았/었/였다’나 ‘-았/었/였나, -았/었/였는가’, ‘-을 것이다’, ‘-겠다’ 등을 ‘어말어미’로 보고 있다. 그런데 ‘어말어미’는 ‘선어말어미’와 짝을 이루는 용어이므로 ‘선어말어미’를 설정하지 않는다면 ‘어말어미’가 아니고 단순히 ‘어미’라고 해야 할 것이다. 또한 국립국어원(2005a; 200, 214)에서 회상의 어미 ‘-더-’나 높임의 어미 ‘-시-’에 대한 분석이 있는데 이들이 한국어 문법 체계 내에서 어디에 속하는지를 밝히지 않고 있다. 그리고 ‘-이다’를 어미로 본다면 그 앞에 오는 명사 따위를 어간으로 처리하게 되어 종래의 한국어 문법 설명과 크게 어긋나게 된다.

한국어 문법 용어를 제시할 때에는 교육 문법의 이해가 한국어 문법 전체 체계, 나아가 한국어, 한국 문화에 대한 이해를 높일 수 있음을 염두에 두고, 학습자들의 이해 가능 여부를 고려하여야 할 것이다.

3.3. 한국어 문법 내용 기술 분석

이 절에서는 한국어 문법을 설명하고자 할 때 어떤 방식으로 기술할 것인가를 살펴보기 위하여 다양한 한국어 문법 형태의 기술을 분석한다.

한국어 문법을 기술할 때에는 한 문법 형태가 가지고 있는 구체적인 의미를 가능한 한 자세하게 나누어 설명해 주어야 한다. 이때 비슷한 의미 범주의 문법 형태들은 아래와 같이 학습자들에게 의미의 차이를 중심으로 제시되어야 하는 경우와 문법적 차이를 중심으로 제시되어야 하는 경우로 구분하여야 한다.

예) 비슷한 의미를 나타내는 문법 형태들의 경우

(1) 의미 차이 중심 기술 : 방향을 나타내는 ‘-에/로/를 가다/오다’

(2) 문법 차이 중심 기술 : 이유를 나타내는 ‘-어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기에’, ‘-느라고’

13) 남기삼고영근(1993:49-52) 참조.

1) ‘-느라고’의 기술 분석

기술 방법으로는 제약 기술과 의미 기술로 나누어 설명할 수 있다. 예를 들어 ‘-느라고’의 문법 설명을 살펴보면 국립국어원(2005b; 153)에서는 ‘(동사에 붙어) 이유나 원인 또는 목적을 나타내는 어미’라고 기술되어 있다. 하지만 이러한 설명은 ‘*늦게 일어나느라고 학교에 지각했어요.’와 같은 문장이 왜 어색한지 설명하는 데 충분하지 않다. 백봉자(2006; 161)에서는 ‘-느라고’의 문법 설명으로 ‘동작동사 중 시간을 요하는 동사하고만 결합한다’라고 제약을 주고 있는데 이 역시 ‘시간을 요하는 동작 동사’의 의미가 명확하지 않으며 어떠한 동사인지도 분명하게 제시되어 있지 않다.

2) ‘있다’의 관형사형 기술 분석

‘있다/없다’는 동사처럼 활용하기도 하고 형용사처럼 활용하기도 하기 때문에 품사 결정이 쉽지 않다. 이러한 특성 때문에 국립국어원(2005a; 343)에서는 ‘있다’ 뒤에 과거 시제 관형사형 전성어미로 ‘-은’ 대신에 ‘-던’을 취한다고 설명하고 있다. 그러나 ‘있을 지’, ‘있을 뒤’, ‘있을 후’와 같이 ‘있는’이라는 형태는 쉽게 찾아볼 수 있다.(요시모토 하지메·나카니시 료고(2007; 227에서 수정)

3) 시간표현 기술 분석

그리고 국립국어원(2005a), 남기삼·고영근(1993)에서는 ‘-었-’, ‘-더-’, ‘-겠-’는 시간표현을 나타내는 형태소로 보고 있다. 그런데 한국어 학습자는 이 중 과거를 나타내는 ‘-었-’과 ‘-더-’의 의미 차이가 무엇인지 구분하기 어려워한다. ‘-었-’이 과거시제 또는 완료상을 나타내는 표지라는 점에서는 거의 반론이 없을 것이나 ‘-더-’가 과거회상표현이라면 1인칭 주어 제약을 설명하기 힘들다. 이는 ‘-었-’은 발화시만 관계를 하나 ‘-더-’는 ‘발화시’와 ‘사건시’ 모두가 관계함을 설명하면 ‘-더-’가 1인칭에 사용될 수 없음을 쉽게 이해할 수 있다.

4) ‘-어 있다’ 기술 분석

국립국어원(2005b; 544), 한재영 외(2005; 476)에서는 지속상을 나타내는 ‘-어 있다’는 자동사와만 결합하고 형용사나 타동사와 결합하지 않는다고 한다. 그러나 형용사로 분류되는 단어와 ‘-어 있다’가 결합되는 경우는 적지 않다. 예) 형용사로 분류되는 단어와 ‘-어 있다’의 결합 ‘충만해 있다, 시무룩해 있다, 흥건해 있다, 속상해 있다, 찝찝해 있다’ 등(요시모토 하지메·나카니시 료고 2007; 230)

다음 예문은 목적어가 있는 타동사 뒤에 ‘-어 있다’가 결합된 예이다.

예) 목적어를 가진 타동사와 ‘-어 있다’의 결합

‘향해 있다, 떠나 있다,¹⁴⁾ 넘어 있다, 피해 있다, 파고 들어 있다, 닳아 있다’

5) ‘-어 버리다’ 기술 분석

14) 박기덕 외(2003; 92)에서는 ‘향하다’와 ‘떠나다’는 예외로 인정하였다.

한재영(2005; 480) ‘-어 버리다’는 종결의 동작상적 의미를 지니기 때문에 현재 진행되는 행위를 표현하는 ‘-는다’와 어울리지 못한다고 하였다. 그러나 ‘-어 버리다’는 ‘-는다’나 ‘-고 있다’ 등과 자연스럽게 연결된다.

예) ‘-어 버리다’와 ‘-는다’, ‘-고 있다’의 결합
 ‘일축해 버린다, 확신을 해 버리고 있었다.’

6) 부정형 기술 분석

국립국어원(2005a; 245-247), 남기삼·고영근(1993; 368-369), 이익섭(2005; 289)에서는 ‘못’ 부정법은 서술어가 ‘이다’, 형용사, 상태를 나타내는 동사일 때 쓸 수 없다고 했다. 그러나 아래와 같은 반례를 들 수 있다.

예) ‘-이다’와 ‘-지 못하다’의 결합
 ‘효과적이지 못하다, 독립적이지 못하다, 가정적이지 못하다, 도덕적이지 못하다’
 예) 형용사와 ‘-지 못하다’의 결합¹⁵⁾
 ‘예쁘지 못하다, 곱지 못하다, 밝지 못하다, 많지 못하다, 부드럽지 못하다’

‘안’ 부정법도 ‘못’ 부정법도 불가능한 동사로서 ‘있다’와 ‘알다’가 있는데 예외적으로 ‘알지 못하다’만 가능하다고 한다.(국립국어원 2005; 250, 한재영 외 2005; 453) 하지만 ‘있다’의 부정으로는 ‘있지 않다, 안 있다, 있지 못하다, 못 있다’ 등이 모두 쓰이며, ‘있지 말다’도 쓰인다.

예) ‘있다’의 부정
 (1) ‘도(道)는 마음에 있지 사법에 있지 아니하다’
 (2) 얼마 안 있어 최무영이 당도했다.
 (3) 나는 언니와 나흘밖에 있지 못하고 집으로 갔다.
 (4) 설악산에 농장을 하는 친구 집에 가서 놀다 오자 하는데 가면 겨우 하루밖에 못 있어요.
 (5) 그러면 객지에 있지 말고 집에 가서 계시오.

예) ‘알다’의 부정
 (1) 새로 태어난 아이들은 그 일을 알지 못했다.
 (2) 네가 누구보다 나의 처지를 알지 않느냐
 (3) 이 돈을 화대로 알지 말고 영양분 많은 음식을 사 드세요.

‘말다’ 부정법에 관해서는 더 많은 제한이 제시되어 있다. 국립국어원(2005a; 247-249), 한재영(2005; 453-457), 남기삼·고영근(1993; 369-370), 최재희(2006; 303) 등에 따르면 보통은 명령문과

15) 국립국어원(2005a), 남기삼·고영근(1993), 이익섭(2005)에서도 ‘좋다’, ‘우수하다, 똑똑하다, 만족스럽다, 풍부하다, 넉넉하다, 원만하다, 깨끗하다’ 등 일부 형용사에 국한되어 예외적인 용법은 허용된다고 설명하고 있다. 그러나 형용사와 ‘-지 못하다’의 결합은 상당히 널리 쓰이고 있다.

청유문에만 쓰이는데 예외적으로 ‘바라다, 원하다, 기대하다’등 희망이나 기원을 나타내는 동사가 오면 평서문에서도 쓸 수 있다고 한다. 그러나 실제로는 희망이나 기원을 나타내는 동사가 아닌 경우에도 ‘말다’가 쓰인다.

예) ‘의무, 의지, 결정, 후회, 선택’ 등을 나타내는 경우와 ‘말다’의 결합

- (1) 그런 불쌍사나운 짓을 하지 말기로 다짐한다.
- (2) ‘오지 말걸’
- (3) ‘차라리 만나지 말까’

지금까지 살펴본 바와 같이 한국어 문법 내용 기술에서는 많은 문제점이 존재한다. 한국어 문법 교육에 사용되는 문법 용어가 통일되어 있지 않다는 점과 용어 설명 또한 불명확하다는 것을 확인할 수 있었다. 의미와 제약 설명에서는 같은 책 내에서도 모순을 보이는 경우가 있고 반례를 쉽게 찾을 수 있는 기술도 있었다.

한국어 학습자들은 한국어에 대한 직관이 없기 때문에 문법 설명에서 여러 가지 제약을 제시해 주어야 하며 표면적인 형식에 따른 설명이 더 이해하기 쉽다. 그러므로 한국어 문법 기술은 학습자들이 여러 제약들을 이해하기 쉽고 그 제약의 근거를 쉽게 찾을 수 있는 쪽을 변화되어야 한다.

4. 결론

본고에서는 한국어 교육학에 관한 연구가 양적인 성장을 이루어 왔으나 이에 비하여 질적인 성장이 이루어져 왔는지를 알아보기 위하여 한국어 교육 문법 연구와 관련하여 양적인 성장과 함께 질적인 성장도 이루어졌는지를 알아보기 위하여 기존 연구들을 분석하였다. 한국어 문법 체계에서는 국어 문법과 한국어 문법이 다르다는 것을 인식하고 한국어 문법에 맞는 체계를 세우려는 많은 연구가 있었다. 그러나 여러 연구 결과에도 불구하고 아직까지 한국어 문법은 국어 문법 체계를 따라 논의되고 있다. 한국어 문법 내용에서는 문법 관련 용어의 제시 방법과 문법 기술 방법에서 많은 문제점이 있음을 발견하고 한국어 학습자를 위해서는 보다 효과적이고 세밀한 한국어 문법 설명이 필요함을 지적하였다.

한국어 교육에 적합한 문법 기술은 그 의미와 제약 기술에 있어 구체적이고 세밀한 형태·통사·의미·화용적 정보를 포함하고 있어야 할 것이다. 각 문법 형태의 의미와 제약이 제공됨과 동시에 한국어 문법 체계 속에서의 위치 또한 밝혀야 할 것이다.

그리고 지금까지의 한국어 교육 문법에서는 각 한국어 문법 형태의 의미와 제약에 초점을 맞춰 설명하다보니 해당 문법 형태를 설명하기 위한 문법 용어, 한국어 문법 체계 내에서의 위치 등을 설명해 주지 못하였다. 최근 한국어 교육 문법에서는 각 문법 형태의 담화에서의 기능도 밝혀 한국어 학습자에게 함께 설명하려는 노력들이 나타난다. 또한 한국어 학습자들이 궁극적으로는 한국어 모어

화자만큼의 한국어 문법 지식도 쌓을 수 있도록 한국어 교육 문법에서 각 문법 형태의 의미, 제약과 담화 기능뿐만 아니라 한국어 문법 체계 내에서의 위치 정보도 함께 제시하여 이들이 전반적인 한국어 문법 체계를 이해할 수 있도록 해야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2003), “한국어교육의 학문적 정체성 정립을 위한 한국어교육 연구 동향분석,” 『한국어교육』 14-1, 국제한국어교육학회, 1-27쪽.
- 강현화(2008), “한국어교육학 내용학의 발전 방향 모색,” 『한국어교육』 19-2, 국제한국어교육학회, 1-21쪽.
- 고경태(2008), “한국어 교육을 위한 문법 체계에 대하여,” 『한국어학』 41, 한국어학회, 183-362쪽.
- 국립국어원(2005a), 『외국인을 위한 한국어문법1』, 커뮤니케이션북스.
- (2005b), 『외국인을 위한 한국어문법2』, 커뮤니케이션북스.
- 김재욱(2003), “외국어로서의 한국어 문법 교육,” 『이중언어학』 22, 이중언어학회, 163-179쪽.
- 김재욱(2009), “외국인을 위한 한국어 문법 내용 설정 연구,” 『문법 교육』 10, 한국문법교육학회, 65-92쪽.
- 김제열(2001), “한국어 교육에서 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구,” 『한국어교육』 12-1, 국제한국어교육학회, 93-121쪽.
- 김중섭(2009), “한국어 교육,” 『국어 연감』, 국립국어원.
- 김호정(2007), “언어 인식 교양을 위한 문법 교육 요소 및 내용에 관한 고찰-제이언어로서의 한국어 문법 교육 관점에서,” 『국어교육』 122, 서울대 국어교육연구소, 317-350쪽.
- 남기삼·고영근(1993), 『표준국어문법론』, 탑출판사.
- 민현식(2003), “국어 문법과 한국어 문법의 상관성,” 『한국어교육』 14-2, 국제한국어교육학회, 107-141쪽.
- 박기덕 외(2003), 『한국어 교육을 위한 한국어 문법론』, 한국문화사.
- 방성원(2002), “한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안,” 『한국어교육』 13-1, 국제한국어교육학회.
- 방성원(2012), “한국어 교육,” 『국어 연감』, 국립국어원.
- 백봉자(2006), 『한국어 문법 사전』, 도서출판 하우.
- 서상규(2007), “한국어교육학과 기초 학문,” 『한국어교육』 18-3, 국제한국어교육학회, 75-97쪽.
- 요시모토 하지메·나카니시 교코(2007), “한국어교육 개론서의 문법 기술 고찰,” 『한국어교육』 18-2, 국제한국어교육학회, 221-241쪽.
- 우인혜(2008), “국어문법과 한국어문법의 차이에 대한 연구,” 『문법 교육』 9, 한국문법교육학회, 235-262쪽.
- 우형식(2002), “‘한국어 문법 교육의 체계와 방법론’ 토론편,” 『국제한국어교육학회 2002년도 추계학술대회 논문집』, 국제한국어교육학회, 21-25쪽.
- 이관규(1997), “문법의 위상과 문법 교과서-제 6차 교육 과정을 중심으로,” 『우리어문연구』 10-1, 우리어문학회, 517-550쪽.
- 이은희(2004), “한국어 교재의 문법 기술 방식,” 『이중언어학』 25, 이중언어학회, 207-230쪽.
- 이익섭(2005), 『한국어 문법』, 서울대학교출판부.
- 이익섭·임홍빈(1983), 『국어문법론』, 학연사.
- 이해영(2003), “한국어 교육에서의 문법 교육,” 『국어교육』 112, 한국국어교육연구회, 73-94쪽.
- 이효상(2010), “한국어 문법 교육을 위한 내용학,” 『국제한국어교육학회 학술대회논문집』 국제한국어교육학회, 45-56쪽.
- 최재희(2006), 『한국어 교육 문법론』, 태학사.
- 한송화(2006), “외국어로서 한국어 문법에서의 새로운 문법 체계를 위하여-형식 문법에서 기능 문법으로,” 『한국어 교육』 17-3, 국제한국어교육학회, 357-379쪽.
- 한재영 외(2005), 『한국어 문법 교육』, 태학사.

*주제 토론회

한국어교육 실습의 효율화 방안

좌장 : 정희원 (국립국어원)

토론 : 강남욱 (호서대학교)

고경태 (고려대학교)

오경숙 (서강대학교)

오지혜 (세명대학교)

주제 토론_01

“한국어교육 실습의 효율화 방안”에 대한 토론문

- 대학원 학위과정 영역 -

강남옥(호서대학교 한국어문화학부)

1. 대학원 학위과정의 실습 운영 실태와 문제점

한국어교원 양성 체계에서 대학원 과정의 실습 운영 체계는 ‘외형적으로’는 어느 정도 안정된 상태로 이루어지고 있는 것으로 보인다. 대학원이라는 학위 체계가 기본적으로 전제하는 부분이겠지만 ① 재학생(과정생)들의 자발적인 의도로 입학을 했고, ② 20대 중후반 이상 사회생활의 경험이 많은 성인을 대상으로 하고 있으며, ③ 수강 학생들의 규모도 다른 종류의 기관(학부나 사이버/학점은행과정, 비학위과정 등)보다 상대적으로 적은 편이어서 전반적인 관리와 지도가 비교적 수월하기 때문이다.

국립국어원의 연구보고서(한국어 교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구[2012-01-23])에 따르면 2012년 말 기준 총 66개의 한국어교원 자격 인증 대학원 과정이 운영되고 있는 것으로 보고되고 있다. 그런데 2014년 현재 97개의 대학원 과정이 있는 것으로 집계된 것을 보면 불과 1년 반~2년 사이에 31개의 과정이 늘었다는 점을 알 수 있다(증가율 147%). 학부 과정이 같은 기간 내 21개에서 44개로 늘어나 195%의 증가율을 보여 증가 비율로는 학부과정이 증가세에 있지만 운영 기관의 개수로는 월등히 많다는 점은 주목할 만하다.

학부과정은 모집단위, 모집인원, 편제, 전형 방식, 개설 학점 수 등에서 학교 안팎으로 교육정책의 많은 통제와 영향을 받고 있지만 대학원은 상대적으로 교과과정 개설이 용이하고 개설 가능한 학점 수 역시 비교적 자유롭기 때문에 운영 주체 입장에서는 융통성이 크다고 할 수 있겠다. 교육부에서 수립한 대학 구조개혁 정책에 따르면 학부뿐만 아니라 대학원에 대해서도 정책 당국에서 강도 높은 평가를 예고한 바 있어 금명간 전반적인 변화를 겪을 것으로 보이나 그렇다 하더라도 학부에 비해서는 그 운영이 탄력적인 것은 분명하다.

앞서 언급한 보고서에서는 전반적으로 대학원의 한국어교육 실습 운영이 잘 이루어지고 있다고 진단하고 있다. 몇 가지 사례를 들면, 총 66개 대학원 중 60 곳이 지속적인 실습 협조 기관이 있다고 응답했고, 44 곳에서는 내부 한국어교육원의 협조를 받아 실습을 진행한다고 응답했다. 이외 강사의 수준, 평가의 방법 모두 적절히 유지되고 있는 것으로 조사되었다(국립국어원, 2012:62-66).

외형적으로 확인된 것과는 다른 실상이 있을 수 있다. 토론자가 재직하고 있는 대학교에서 지난 2012년 1학기 석사과정생을 대상으로 <한국어교육참관 및 실습> 교과를 개설·운영했던 개인적인 경험과, 또 이외 주변에서 접했던 사례 등을 볼 때 대학원 과정에서의 한국어교육 실습에서 아래와 같은 문제점을 살펴볼 수 있었다. 이 문제점은 개별적인 사안이거나 다소 지엽적인 것부터 시작하여 ‘실습 교육’의 이상과 현실이라는 본질적인 부분으로 나아가면서 짚어보고자 한다.

첫째, 일부 사례이겠지만, 대학원 수업의 특성상 실습 교과의 수강생 수가 1~3명으로 매우 소수인 경우가 있었다. 대학원 강의에서 수강 인원이 적은 것은 흔한 일이기도 하고 교육의 밀도로 보면 더 유익한 부분도 있겠지만 실습 교과의 특성을 고려한다면 수강생 수가 적은 것은 불리한 조건이 되기도 한다. 교안 작성 후 상호 평가를 하는 과정에서 수강생들이 서로의 사례를 연구하고 분석하는 일은 필수적이다. 또 실습 수업을 준비하면서 피드백을 받고, 적절한 교육 자료를 만들 때에도 협업을 통해 이루어지는 것이 많고, 이를 통해 기대할 수 있는 교육적 성취도 분명히 존재한다.

둘째, 실습을 받는 예비 교사, 즉 대학원 과정생의 특성이 두드러져서 실습 교육이 제대로 이루어지지 못하는 경우도 있다.

현 시점에서 한국어교육의 대학원 재학생 중에는 한국어 교사를 장래 희망으로 정하여 신규로 이직중에 진입하려는 사람들 못지않게 현직 한국어 교사로서 자격을 획득하려는 인원도 존재한다. 지역에서 자원봉사나 시민단체 활동 형태로 한국어를 꾸준히 가르쳐 온 경우나, 대학부설기관의 강사 또는 다문화가족지원센터 강사로서 활동하다가 채용 조건 강화(또는 강사로 지급 조건의 차등화)의 이유로 다소 타의적으로 경력 교사가 학위를 취득하려 대학원에 입학하기도 한다. 이러한 경력 교사에게는 실습 교과는 교사 역량의 객관적인 점검과 교수 역량 강화를 위한 추수 연수의 기능에 초점을 맞추어야 할 텐데, 사실 그렇게 맞춤형으로 실습 교과를 진행하기는 어려운 실정도 있다. 그렇기 때문에 경력 교사들의 실습은 다소 부실하게 진행되거나 요식적으로 그치게 될 수도 있다.

한편 수강생을 거의 유학생으로 구성된 채 실습을 진행해야 하는 경우도 있다. 한국인(NS) 한국어 교사를 위한 교사 실습 교육과 비원어민(NNS) 한국어 교사를 위한 교사 실습 교육 사이에는 보편성도 물론 있지만 특수성도 상당히 존재한다. 예컨대 2012년 1학기 당시 토론자의 실습 강의를 신청한 학생들은 모두 중국 유학생들이었는데, 이들이 장차 활동하게 될 지역적 특성, 비원어민 외국어 교사로서의 역할과 영역 등을 고려하면 실습 교육의 특성화가 필요할 수 있을 것이다. 이들은 실습 교과에 대한 이해도나 사전 지식에 있어서도 상당히 차이가 있어서 소기의 교육 목표를 달성하는 것이 쉽지 않다.

대개 이러한 현상은 서울 수도권보다는 지역에서 더 눈에 띈다. 이러한 이유로는 먼저 지역의 시민 활동, 지역 거점 기관, 지역 정치(지역자치단체와 의회), 지역 대학 등의 관계가 복잡하고 다양하게 연결되어 있다는 점, 그리고 대학원 재학생들 중 내국인의 입학 비율이 낮은 편이라는 점 등을 생각해 볼 수 있다.

셋째, 일부 대학원에서는 과정생들의 2급 자격 이수를 위해 4~5학기 분량의 개설 과목을 미리 확정·고정해 두고 학사를 운영하는 경우가 있다. 2급 자격을 위한 필수이수학점이 18학점이고 대학원의 수료 기준 학점이 최저 24학점이므로, 순차적으로 이미 정해진 것들을 4~5학기 주기로 반복적으로 개설하는 방식을 통해 과정생들의 교원자격에 필요한 교과를 이수하도록 유도한다. (3영역의 경우만 일부 유동성을 주고, 1, 2, 4, 5영역의 수업은 거의 불변)

이러한 학사 운영 방식은 어떠한 학사 운영에 대한 고유의 권한이자 방식이므로 이에 대해 문제를 제기할 일은 아니라고 본다. 다만 이렇게 운영할 경우 실습 교과를 입학 후 첫 학기나 둘째 학기 차에 이수하게 될 수 있으며, 한국어교육에 대한 이해나 교수이론과 교수법에 대한 지식을 쌓지 못한 채 실습에 참여하게 될 수 있다.

넷째, 협력 기관에서 실습생을 대상으로 실시한 교육에 대한 과정과 결과를 정확하게 알기 어렵다. 조사된 바에 따르면 많은 대학원에서 실습생들을 협력 기관(예컨대 학교에 부설된 한국어교육센터)에 약 1~3주 정도 위탁하는 것으로 보인다. 이는 적절한 절차임에는 틀림없으나 그 실습 교육이 제대로 이루어졌는지를 알아낼 방법은 사실 거의 없다.

실례를 들자면 토론자가 사범대학에서 학부 4학년 대상의 <근무교육실습(교생실습)>을 나갈 때에는 실습 학교에 가기 2주 전쯤 실습 학교의 연수부 소속 교과(국어과) 담당자가 대학에 찾아와 대상자들에 대한 사전 안내를 하고, 근무 시작 후 5일 간 계속 전체 교육을 한 다음 참관부터 실습, 비교과 프로그램 지도를 차례로 거치도록 했다. 실습자의 근무 태도나 실습 성과에 대한 평가 권한 역시 실습 기관에 주어진 비중이 커서, 실습학교에서 통지한 성적을 가지고 평점을 부여하였다. 그리고 학부 <근무교육실습>이 개설될 때에 대학원생을 포함시키는 방식으로 대학원의 실습 교과목을 진행하였다. 반면에 2012년 1학기 때 유학생 대학원생들의 <한국어교육 참관 및 실습> 교과는 담당 교수가 학교 내 기관장과 한국어교육센터에 사전 허락을 구하고 평소에 친분이 있는 한국어 강사에게 개인적으로 부탁을 하여 2주 정도의 사이에 시간을 맞추어 해당 강사의 수업을 보거나 해당 강사의 수업 중 일부를 대신하게 하는 방식으로 실습을 진행했다. 물론 학교의 상황에 따라 중등교사 실습 교육도 체계 없이 진행되거나 부실하게 되는 경우도 있겠지만, 대체로 한국어교사의 실습 교육은 개설한 담당 교수의 재량에 따라 그때그때 개별적으로 진행되는 경우가 많은 것으로 보인다.

다섯 째, 앞의 네 번째 실태 파악과 관련되는 사항인데, 실습 교과의 실시 시간은 국가가 정한 학기를 따르고 있고 다른 기간을 사용할 수 없어서 다양한 문제점이 생기는 것으로 보인다. 예를 들자면 실습 교과가 진행 중인 학기에 근무 실습을 보내기 적당한 시기가 대개 대학부설 한국어교육센터의 방학 기간이 되는 경우가 많다. 대학 부설 한국어교육기관은 대개 4학기제로서 봄 학기는 5월 초순에, 가을 학기는 11월 초순에 끝난다. 협력 기관이 교외에 있는 경우 주간보다는 야간이나 주말에 수업이 진행되는 경우가 많아서 실습생들의 학사 주기와는 잘 맞지 않는다.

한편 실습생이 실습 교과 이외 대학원에서 다른 강의를 수강하고 있을 경우 이에 대한 처리가 학교마다 상당히 달라 일관되지 못한 것으로 보인다. 출석 인정으로 다른 수업의 결석을 허용해 주는

것이 상식적으로 온당할 듯하나, 실습 외 교육에 대한 결손이 생긴다고 할 수 있다. 또 현재 실태를 보면 대개는 실습 중에도 다른 강좌를 계속 수강하고 과제나 발표 등을 그대로 해야 하는 경우가 많아서 학기 중 교과외의 일부로서 실습을 하는 것이 다른 교과 수강과 병립하기 어려운 점도 있다.

대학원 학위과정이라는 조건에서 벗어나, 본질적으로 보면 현재 진행되는 제도상의 한국어교사 실습 교과목이 과연 한국어교사의 직무 역량을 경험하게 해 주고 강화하게 해 주는 기능을 제대로 담당하고 있는지 점검해 볼 필요가 있다고 본다. 사실 한국어 수업의 다양한 기술들과 요령, 교수법은 국어기본법시행령에 지정된 3영역 한국어교육학 교과의 다양한 강좌에서 조별 모의수업 등의 방식을 통해 꾸준히 습득하고 개선시켜 나갈 수 있다.

실습 교과의 존재 의의로서 중요한 것은 실제로 한국어 학습자들을 만나고 기관 운영의 실태를 직접 체험해 봄으로써 예비 교사로서의 태도를 함양하고 현실적인 감각을 갖게 하는 데 있다. 이미 서로가 알고 있는 수강생들끼리 교사가 되고 학생이 되어 가상의 수업을 하는 것에는 분명한 한계가 있다. 또 단순한 기관 방문이나 견학, 단기 체험을 넘어 그 현장에 나가서 어느 정도 정해진 기준 이상의 시간을 보내고, 직무의 일부분을 담당하는 데에 의의가 있다고 여겨진다. 돌아보면 현재 국내 대학의 전공 중 국가 자격을 부여하기 위해 근무 실습을 요구하는 전공들, 예컨대 유아교육, 초등교육과 중등교과교육, 특수교육과 같은 교육 전공이나 이외 사회복지, 간호와 같은 전공에서는 유관된 해당 기관에서 근무를 체계적으로 실습한다는 것이 비교적 명확한데, 한국어교육에서는 이 실습이 이러한 차원에서 여전히 균질하지 못하게 이루어지고 있다는 점을 인지해야 할 것이다.

2. 실습 운영의 개선 방안

앞서 대학원 학위과정의 한국어교육 실습 교과의 운영 실태를 점검해 본 결과를 근거로, 다음의 몇 가지를 개선 원칙과 내용으로서 제안하고자 한다.

- 앞서 살펴본 한국어교육 외 국가 자격 부여 전공의 특성들을 보면, 실습 기관의 위상과 성격이 분명하다. 영유아교사는 국공립어린이집과 유치원, 초중등교원은 초중등학교, 사회복지사는 사회복지기관, 간호사는 병원 등이 그러하다. 그런 측면에서 보면 한국어교원 양성을 위한 실습 기관들은 그 범주가 명확하지 못하고, 실습 교육의 현장이자 기반으로서의 위상을 잘 확보하지 못한 것으로 보인다. 우리가 상식적으로 한국어교육 실습이 가능한 현장이 어디까지인지를 합의하는 것이 필요하다.
- 이렇게 사회적으로(최소한 이 분야의 정책결정참여자들이) 합의한 실습 기관의 범주에 대해 국가가 구태여 심사·인증하거나 교원자격 부여의 필수적인 조건으로 만들 필요는 없다고 여겨진다. 대신 이러한 기관들이 스스로 인근의 한국어교원 양성 기관에서 위탁하게 될 실습 기관으로

서 역할을 할 수 있도록 다양한 인적·물적 지원을 해 줄 필요가 있다. 여러 지역에 복수의 거점 실습 기관이 활성화되는 것이 양질의 실습 교육을 위해 필요하다고 여겨진다.

- 실습 교과를 한 학기 듣고 학점을 받고 실습을 마쳤다는 절차보다 일정 시간 이상의 현장 실습이 이루어졌음을 확인하여 합격·불합격(P/F)으로 이수를 확인하는 것도 고려해 볼 만하다. 학기가 아닌 기간에도 실습 시간을 기준으로 근무 증명을 받을 수 있도록 조치하는 방안도 연구해 볼 필요가 있다.
- 또 실습 평가의 주체로서 교과 담당 교수 이상으로 실습 기관의 의견 반영이 이루어져야 할 것이다. 실습 기관에는 실습부나 연수부를 조직하고 정해진 기간에 체계적으로 실습을 받을 수 있는 프로그램을 준비해야 할 것이다.
- 실습 프로그램은 어떻게 구성하면 좋을지 국립국어원에서 정책연구를 통해 적절한 모델을 제시해 줄 필요가 있다. 해외의 사례를 소개해도 좋고, 현재 상황을 냉정하게 검토하면서 국내 관계자들의 수요와 기대를 설문을 통해 확인해 보아야 한다.
- 현재 한국어교육 실습의 어려움은 ‘어떻게 한국어 수업이 이루어지는가?’에 대한 실제적인 이해조차 이루어지지 못한 데서 비롯된다. 수업 관찰, 수업 분석이 잘 이루어져야 자신의 수업을 설계할 수 있는 능력이 생긴다. 따라서 한국어 수업 사례를 보여 주는 다양한 동영상 자료를 구축하여 양성 기관에 제공하는 것도 필요하다. 모범 수업의 사례는 물론, 급별·기능별·언어권별·학습자 특성별 실제 수업을 다양하게 확보하여 한국어 수업이 실제 어떻게 될지를 실습생들에게 충분히 알려주어야 한다.
- 실습 강좌가 포함시켜야 할 교육 내용으로는 수업 관찰과 분석의 방법, 지도안 작성법, 참관 수업, 모의 수업, 현장 실습 수업, 교과 외 프로그램 운영, 기관 운영의 실제 등이며, 이를 차례로 접하고 수행해 볼 수 있도록 구성해야 한다.
- 대학원 강의에서 이루어지는 한국어교육 실습이 보다 좋은 성과를 내기 위해서는 입학 직후부터 실습 교과를 수강하게 하는 것보다 선수 교과목의 종류나 개수를 정하여 권장하는 것도 필요하다. 또 인원이 부족하거나 학습자의 특성이 두드러지는 것들을 감안하여 학부-대학원 간 통합, 타 학교와 연합한 실습 운영 등도 고려해 볼 필요가 있다.

앞서 제기된 실습 운영상의 문제점들을 일시에, 또는 완전히 해소할 수 있는 방안은 없을 것이다. 정책이나 행정은 결국 이상적인 답안보다는 현실적인 대안을 찾고, 또 그 부분이 시간을 통해 해소되거나 전환되면 또 다른 수정안이나 대안을 가지고 접근하는 것이 옳을 것이다. 단기적인 문제점을 상쇄하는 방향으로 다양한 방안들을 모색하되, 실습의 교과가 가져야 할 본질과 의미는 우리 모두의 합의를 통해 흔들리지 않는 기반으로 삼아야 할 것이다.

주제 토론_02

‘온라인 학점 은행제’에서의 ‘실습 수업’ 운용 문제

- 올바른 실습 교육을 위한 ‘온라인 학점은행제 평가 인증 방안’의 검토를 중심으로 -

고경태(고려대 한국어센터)

1. 서론

시작에 앞서, 토론 주제로서 ‘한국어교육 실습의 효율화 방안’은 여러 모로 필자에게 고민을 안겨 주었음을 고백해야겠다. 우선 ‘효율화’라는 말을 하려면 일단 ‘한국어 실습’에 대한 소기의 틀이나 형태가 존재하고 있을 때 논하는 것이 바람직해 보이기 때문이다.

현재 ‘한국어 실습’에 대한 가이드라인이라고 할 만한 것은 ‘반드시 참관 수업을 포함해야 하고, 실습 전후에 담당 교수의 지도가 이뤄져야 한다’는 것 정도이다. 조금 덧붙인다면 담당 교수의 자격으로서 ‘관련 전공 분야의 석사 학위자 혹은 유관 전공 분야의 박사 학위자로서 한국어교육 종사 경력 5년 이상인 사람을 권장한다’는 것까지가 전부이다. 이 말을 종합하면, 실습 수업은 가급적 일정한 자격을 가진 교수가 수강생을 대상으로 하여 참관 수업을 실시하고, 모의 실습 전후로 2회 이상의 피드백만 부여한다면 외형적인 꼴은 완성된다고 할 만하다.

이렇게 보면 ‘실습 수업의 효율화’를 논하기에 앞서서 ‘실습 수업의 평준화’를 먼저 구상하는 편이 나을 수도 있다. 왜냐하면 현재와 같은 실습 수업은 담당 교수의 전공, 선호하는 교수법 등 개인적 재량에 따라 얼마든지 다양한 양상의 수업으로 진행할 수 있다는 말이 될 수 있기 때문이다.

그럼에도 불구하고, 국제한국언어문화학회에서 ‘효율화 방안’이라는 논제를 던진 것은 한국어교육이라는 분야의 교원 양성에 있어서 상대적으로 실습의 중요성이 크에도 불구하고, 교육과정상 할당된 ‘실제 시간’이 실제로 매우 부족하다는 것을 잘 알고 있는 우리 모두의 고민이 반영된 까닭이라 여겨진다.

이 글에서 다루고자 하는 것은 그 ‘시간’의 문제와 관련하여서는 일반적으로 ‘가장 안정되고 빠른 자격증 취득이 가능하다’고 알려진 학점 은행제와 관련된다. 필자의 두 번째 고민은 바로 여기에 있다. 필자는 온오프라인의 강의 경험을 통해서 실습 수업에 대한 성찰은 어느 정도 해 볼 수는 있으나, 학점은행제는 매우 생소한 분야이기도 하고, 현재로서는 학점은행제를 시행하고 있는 기관으로 뛰어들지 않고서는 그 상황의 면면을 제대로 파악하기가 어려운 한계를 갖고 있기 때문이다. 다행히

몇몇 지인들을 수소문하고, 정보의 바다 인터넷에서 오고가는 이야기들을 종합해 보니 대략적인 윤곽은 알 수 있게 됐다. 그러나 필자가 이야기하는 것이 모든 학점은행제의 현황은 아닐 수도 있다는 점은 밝혀 두고자 한다. 바로 이점에서 청중석의 질정도 반갑게 받아들이고자 한다.

청중들의 눈치를 보겠다고 말한 데에는, 이 글이 결론적으로 ‘온라인 학점은행제의 실습 교육 효율화’의 문제보다는 ‘온라인 학점은행제의 실습 교육이 가질 수 있는 폐해를 막기 위한 개선 방안’ 쪽으로 더 기울어 있기 때문이다. 후술하겠지만, 필자는 학점은행제와 관련하여 이런저런 조사 결과와 법규 혹은 규정 등을 살피면서, 실제로 ‘실습 교육’과 관련된 학점은행제의 표준교육과정 자체가 매우 느슨하다는 점을 발견했다. 그리고 이 문제를 인지하고 있는 국립국어원이 일찍이 이를 바로잡고자 개선 방안을 마련하였다는 사실도 알게 되었다. 사이버 강의를 해 보기도 하고, 실습 교육을 여러 차례 진행해 본 필자에게는 학점은행제에서의 실습 교육의 효율화를 말하기가 무척 곤란해 보인다고 생각되었다. 그러다 보니 자연스럽게 ‘효율화’보다는 ‘개선안’ 쪽으로 무게가 실리게 되었다.

이 글은 다음과 같은 순서로 전개된다. 2장에서는 학점은행제도와 관련된 한국어 교원 자격의 취득 방법을 소개하고, 여기서 ‘실습 수업’이 갖는 비중을 살핀다. 3장에서는 현행 한국어 교원 양성 제도가 갖는 문제점을 해소하고자 국립국어원에서 마련한 평가 인증제에 대해서 소개한다. 이어서 4장에서는 학점은행제는 물론, 온라인 학점은행제가 가질 수 있는 ‘실습 교육’의 문제점을 짚는 데 역점을 둔다. 마지막으로 5장은 결론으로서 필자가 아는 한도에서 이에 대한 평가 인증제의 개선 사항을 제시하는 것으로 마무리하고자 한다.

2. 소개 : 학점은행제와 이를 통한 한국어교원자격 취득

학점 은행제는 ‘국민의 평생 학습권 보장 및 학습경험의 다양화, 대학교육 불수혜 집단을 위한 대안적 방식의 대학 학력 취득 기회 제공, 교육 부문 간 균형 발전을 위한 평생교육 이수 결과의 제도적 인정, 교육력 극대화를 위한 평생교육과 학교교육 간의 연계 강화 등을 목적’으로 1995년 입법 발의하여 1998년부터 시행하고 있는 제도이다. 이는 교육부 산하 기타 공공기관인 ‘국가평생교육진흥원’에서 운영·관리·감독을 하고 있다.

이를 통한 한국어 교원 자격 취득과 관련하여서는 이미 대학 학사학위를 가진 이들이 공인된 기관에서 45학점(15과목)을 이수한 경우에 한해서 대학 졸업자와 동등한 한국어 교원 자격 2급 자격증을 받을 수 있게 돼 있다. 2013년 19차 학점은행제 표준 교육 과정에 따르면 ‘외국어로서의 한국어학 전공’의 교육 과정은 다음의 <표1>과 같다.

<표 1> 제19차 ‘외국어로서의 한국어학 전공’ 표준교육과정

구분	과목명	학점 이론(H) 실습(H)		
전공 필수	외국어로서의 한국어교육개론	3	3	0
	외국어로서의 한국어교육실습	3	1	4

	외국어로서의 한국어교재론	3	3	0
	외국어로서의 한국어문법교육론	3	3	0
	외국어로서의 한국어이해교육론	3	3	0
	외국어로서의 한국어표현교육론	3	3	0
	외국어로서의 한국어학개론	3	3	0
전공 선택	교육심리학	3	3	0
	교육학개론	3	3	0
	대조언어학	3	3	0
	사회언어학	3	3	0
	언어학개론	3	3	0
	외국어로서의 언어교수이론	3	3	0
	외국어로서의 한국어발음교육론	3	3	0
	외국어로서의 한국어어휘교육론	3	3	0
	외국어로서의 한국어교육과정 및 교수요목설계	3	3	0
	외국어로서의 한국어능력평가론	3	3	0
	외국어습득론	3	3	0
	외국인을 위한 한국문화교육론	3	3	0
	한국문학개론	3	3	0
	한국사의 이해	3	3	0
	한국어문법론	3	3	0
	한국어어문규범	3	3	0
	한국어음운론	3	3	0
	한국어의미론	3	3	0
	한국어화용론	3	3	0
	한국의 현대문화	3	3	0
현대한국사회	3	3	0	

일핏 보기에는 학점은행제는 일반 학위과정과 크게 달라 보이지 않는다. 이들 과목 중에서 총 45 학점을 취득해야 한다는 요건 역시 학위과정과 동일하다. 그러나 비학위과정은 수료 후에 검정 시험을 치러야 3급 자격증을 취득할 수 있는 데 비해, 이 학점은행제는 곧바로 2급 자격증을 취득할 수 있다는 점이 다르다.

〈표 2〉 영역별 필수이수학점 및 필수이수시간(국어기본법 13조 1항 관련)

영역	대학		대학원	양성과정
	전공/복수전공	부전공		
	2급	3급	2급	3급
1. 한국어학	6학점	3학점	3~4학점	30시간
2. 일반언어학 및 응용언어학	6학점	3학점		12시간
3. 외국어로서의 한국어교육론	24학점	9학점	9~10학점	46시간
4. 한국문화	6학점	3학점	2~3학점	12시간
5. 한국어교육실습	3학점	3학점	2~3학점	20시간
합계	45학점	21학점	18학점	120시간

이 표는 학점은행제에서 실습 교육의 배당된 학점이 대학이나 대학원 과정에서 요구하는 3학점과 동일하게 된 근거이다. 즉 사실상 ‘한국어교육실습’이 3학점의 지위를 가진 것은 ‘학점은행제’가 위 <표2>에서 보듯 ‘대학’의 일종이기 때문일 것이다.

그렇다면, 학점은행제에서는 한 학기 약 15~6주간 실습 4교시, 즉 최대 64시간의 실습 교육을 어떻게 실시하고 있을까 궁금해진다. 통상의 학위 과정생들이 2주에서 한 달 가까이 참관을 하고 수업 계획서를 마련하고 모의 수업까지 하고 있으나 이는 참관과 실습이 가능한 환경이 조성된 경우, 즉 한국어교육 기관이 있고 모의 수업을 할 수 있는 공간이 확보되며, 이를 운용할 만한 교수나 강사들이 있는 경우에 가능한 일이다. 학점은행제를 이용하는 수강생들이 대체로 고정적인 시간에 학업에 전념할 수 없는 이들이 많다는 점을 고려하면, 학점은행제의 실습 교육이 일정한 시간에 일정한 장소에서 이뤄질 수 있는지도 궁금해지는 것이다.

3. 국립국어원의 ‘한국어 교원 자격 제도의 현안과 개선 방안’에 대해서 - 강승혜 외(2014)를 중심으로

‘한국어교육’ 전공과 관련하여 현재 파악되고 있는 학점은행제 실시 인증 기관은 총 19개소이다. 19개소는 온오프라인 기관이 모두 포함돼 있는데, 이는 대학 부설 평생교육 기관이나 사설 학원으로 크게 대별할 수 있고, 교육 실시 방법에 있어서는 온라인과 오프라인으로 나뉘 볼 수도 있다.

<표 3> 학점은행제 실시 기관(2014현재)

연번	기관명	학원명
1	평택대학교	평생교육원
2	팬에듀케이션원격평생교육원	.
3	케이비에듀제일평생교육원	학점은행제
4	칠곡군 교육문화복지회관	칠곡군교육문화복지회관
5	진흥원격평생교육원	학점은행제
6	인천광역시평생학습관	.
7	우리평생학원	.
8	에이스에듀평생교육원	에이스평생교육원
9	안양대학교평생교육원	.
10	승실대학교	평생교육원(학점은행제)
11	순천향대학교 평생교육원(학점은행)	평생교육원
12	선문대학교	선문대학교 부설 평생교육원
13	서강대학교 평생교육원	.
14	베리트원격평생교육원	.
15	배론원격평생교육원	.
16	대구대학교	평생교육원
17	고시스쿨	대한고시평생교육원
18	경희대학교	외국어대학(부설평생교육원)

19	EK티쳐 한국어교사원격평생교육원	학점은행제
----	-------------------	-------

정희원(2014)에서는 2006년 40개소였던 학위 과정이 2013년 145개소로, 비학위과정 역시 34개소에서 159개소로 급증한 것이 자격증 취득을 양산하고 있는 원인으로 보고 있다. 그중에서도 가장 우려하고 있는 것은 불과 20개 정도의 학점은행제 시행 기관이다. 학점은행제를 통한 2급 자격증 취득자가 한해에 무려 1천여 명이 증가한 사실을 두고 이때 비학위과정의 단기 양성 과정을 통한 3급 취득자는 급격히 줄었다고 기술하고 있다. 그 이유에 대해서는 학점은행제가 입학과 수료가 비교적 용이하고 시험 합격의 부담도 없기 때문이라는 점을 짚고 있다.

그런데 불과 20개소에 그치는 학점은행제 기관을 통해 나타난 급속한 양적 팽창은 한국어교육 실습에 무슨 획기적인 방법이 있지 않고서는 현실적으로 불가능해 보인다. 오프라인 수강이 어려워져 온라인으로 수강을 하게 된 이들의 상황까지 고려해 보면, 이들에게 우리가 상상하는 그런 모습의 실습 교육은 거의 불가능에 가깝기 때문이다. 모의 수업은 외국인 학생들을 대상으로 하거나 한국어 학습자나 동료 수강생들을 대상으로 하여야 가능하므로, 필히 온라인 학점은행제 기관이 섭외한 외국인들과 공간이 있어야 할 것이고, 그럴 수 없다면 온라인 수강생끼리 묶어 수업을 해야 한다는 것일 텐데 이것이 어떤 방식으로 운영될 수 있는지가 궁금한 것이다. 이에 대한 획기적인 방안이 있다면 적극적으로 발굴하여 함께 공유하는 것이 좋을 것이지만 필자가 들은 이야기는 대부분 부정적이었다.

다른 한편, 이 논의에서는 이들 기관에 대한 인증 절차 역시 현장 실사 없이 교육과정 점검 정도의 서류 검사로 이뤄지고 있는 현재의 규정도 문제라 지적하고 있다. 현행을 따르면 실습 수업 운영과 관련하여서 담당 교수의 자질 문제 역시 필수적인 심사에서 제외되고 있다. 이는 곧 부실 운영에 따른 전문성 시비가 일어날 수 있는 문제라고 꼬집고 있다.

기타 제반 문제들을 포함하여 정희원(2014)은 현지 방문 실사를 통한 인증 절차를 마련, 학위 과정은 5년 학점은행제는 2년 주기의 프로그램 인증제 실시, 기취득한 인증이 있는 기관이라 하더라도 기간 내 최소 1회의 중간 평가 실시 등으로 질적 관리를 강화하는 인증제 도입을 검토한다면서 강승혜 외(2014)를 인용하여 다음과 같은 표를 소개하고 있다.

〈표 4〉 강승혜 외(2014), 국립국어원의 평가 인증제(안)

구분		평가 인증제(안)	취소 기준
학위 과정	대학(원)	(기관 인증) 교육기관의 교육과정 및 교과목을 심층 평가하는 전문가 평가단을 구성하여 인증 받은 기관만 자격증을 발급	신설
	사이버대학	(프로그램 인증) 양성 기관에 대한 서류 심사 및 실사 등 인증 절차 강화	
	학점은행제 (원격교육기관)		
비학위 과정	양성 기관		

학위 과정이든 비학위 과정이든 모두 현장 실사가 적용되고, 이에 대한 이의 신청이 있는 경우 재 심사를 할 수 있도록 한 것은 현재의 서류 심사만이 갖고 있는 한계를 극복하기 위한 가장 현실적이고 질적 강화를 위한 방안으로서 매우 반가운 일이라 생각된다. 그러나 위 표는 ‘학점은행제’가 학위 과정이면서도 비학위과정의 평가 기준을 받는 것처럼 묘사되고 있어서 그 배경이 되는 이유가 무엇인지 궁금케 한다.

이와 더불어, 이를 위해서 2014년 상반기에 실시한 ‘한국어 교원 교육 기관 및 교육과정 평가 인증 방안 연구’를 시행하여 제시한 평가 영역과 지표를 다음과 같이 소개하고 있다.

〈표 5〉 강승혜 외(2014)의 평가 인증 방안

*아래 음영은 필자

평가 영역(배점)	평가 항목(배점)	평가 지표
교육 시설 및 설비(5)	전용 강의실 및 시설 확보 여부(4)	전용 강의실 및 시설 확보 여부(오프라인)
		전용 스튜디오 확보 여부(온라인)
	행정 지원실 확보 여부(1)	행정 지원실 확보 여부
교육과정(50)	교육과정 운영의 적절성(25)	영역별 개설 교과목의 적합
		영역별 필수 이수(학점/시간) 개설 여부
		교과목별 강의계획서 내용 적합성
		수료 기준 관리의 엄정성
	수업 운영의 충실성(10)	교수자 전공 일치 교과목의 비율
		강의 계획서 제공 여부
		강의 평가 실시율
		학습관리시스템(LMS)의 적절성(온라인)
	강의 참관 운영의 충실성(8)	교수 설계자 인력 확보율(온라인)
		강의 참관 현장 확보 여부 및 적합성
		강의 참관 시수 및 참관율
		강의 참관 지도
	강의 실습 운영의 충실성(7)	강의 참관 보고서 작성 여부
		강의 실습 현장 확보 여부 및 적합성
		강의 실습 시수 및 참여율
	교원·강사(35)	전임 교원/강사 확보(15)
전임 교원 확보율		
전공 과목 강사 확보율		
전임 교원 담당 전공과목 강의 시수 비율		
영역별 전문성 확보(20)		한국어 교육기관 또는 전공 관련 기관 근무 경력을 가진 전임 교원 비율(학위 과정)
		3영역 과목 전공 일치 전임교원 확보율
		3영역 과목 전공 일치 강사 확보율
학습자 지원 관리 체제(10)	학습자 지원(4)	강의 참관 대상 교수자 및 강의 실습 담당 교수자의 한국어 교육 경력
		진로 정보 지원 여부
		학습자 상담 지원율
		수업 조교 확보율(온라인)

	행정 지원(6)	행정 전담 인력의 업무 담당률
		행정 서비스 제공 여부
		전용 홈페이지 지원 및 관리 여부

학점은행제와 관련하여서는 기관 및 프로그램 인증 결과가 곧바로 자격증 자동 취득제로 연결되며, 이는 학위 과정에 한하여 실시될 예정이라고 밝히고 있다. 그러나 자격증의 질적 관리를 위해서 전공 과목의 평균 평점이 상위 75%에 해당하는 자에 한해서 자격을 부여하는 방안을 검토 중이라고 한다.

4. 문제제기

4.1. 실습 교육 성립 조건의 ‘느슨함’

‘실습’은 누구도 부인할 수 없는 ‘한국어교육’의 꽃이다. 한국어 교원으로서의 역량은 1~5영역의 각 영역별 전공 지식의 기초가 마련된 가운데, 이를 실제로 자신의 체험으로 응용하여 발휘되는 것이기 때문이다. 학점은행제를 포함하여 기타 학위 과정이나 비학위과정의 교육과정과 그 수업 시수의 적절성 문제는 논외로 한다고 해도, 적어도 ‘실습’이 제대로 이뤄지기 위한 기초적인 뼈대는 마련될 필요가 있다고 본다.

우선 학점은행제라는 커다란 틀에서 놓고 보면 ‘외국어로서의 한국어학 전공’은 ‘문학사’를 받을 수 있는 14개 전공 가운데 하나이다. 그런데 이 중에서 실습의 비중이 높다고 판단되는 것은 오직 아동학과의 ‘보육실습’과 이 전공의 ‘한국어교육 실습’뿐이다. 기타 어문 계열에 있는 실습은 전공 필수인 경우라고 해 봐야 번역 실습, 회화 실습, 쓰기 실습 정도이다. 그러나 한국어교육은 그 특성상 사범대학에 준하거나 그 이상의 특수성을 갖고 있음에도 사범 계열의 과목이 학점은행제의 열외가 돼 있는 반면, 한국어교육은 일반 어문계열과 동일한 취급을 받고 있다. 물론 이와 관련된 요건을 바꾸거나 수정한다는 것은 쉽지 않을 것이다.

결국 이를 바로잡을 수 있는 것은 교원의 자격을 심사하고 인증하는 국립국어원 쪽에 기대는 수밖에 없다. 마침 3장에 간단히 소개한 것과 같은 평가 기준이 있으므로 여기서는 강승혜 외(2014)에 근거하여 국립국어원이 취할 수 있는 인증 기준에 대한 문제에 집중해 보도록 한다.

우선 3영역에 해당되는 과목들의 면면들은 한국어 교원으로서만이 아니라 한국어교육 전문가를 지향하는 과목들도 있다. 그러나 정작 실습 수업에 임하는 현직 강사들로부터 많이 듣는 말은 ‘수업 계획서 하나 제대로 짜지 못해서 걱정이라’는 이야기이다. 그런데 이는 수강생들의 수업 계획서가 제대로 된 수업으로서의 모양을 갖추지 못한 것을 의미하지 않는다. 수업 계획서를 한 번도 보지 못한 이들에게 수업 계획서 작성을 요구하면 이런 양식을 소개하고 그 체제를 알려줄 필요가 있는데 현실적으로 이런 수업이 이뤄지지 못하고 있다는 지적인 것이다. 그런 점에서 상기한 <표5>의 실습 평가

지표에 ‘강의 교안 작성 지도’가 포함된 것은 무척 반갑다.

그러나 전체적으로 현재 실습 교육의 요건이 매우 느슨해 보인다. 전술한 바와 같이 실습 교육은 반드시 ‘가능하면 전문적 소양을 가진 교수’로부터 ‘참관 수업은 물론, 실습 전후의 피드백을 받기만 하면 되는 식’으로 규정돼 있다. 그러나 기관 인증이든 프로그램 인증이든 현실적으로 이 실습 영역에 대한 평가 지표는 이런 사항들이 빠져 있다.

아마도 다른 토론자께서 제기할 것으로 예상되나, 실습 수업의 효율화는 담당 교수의 적절한 피드백의 유무에 달려있다고 해도 과언이 아니다. 실습 수업 시 담당 교수의 개인적 성향이나 재량과 관계없이 최소한으로 피드백을 해야 하는 사항이나 모의 실습 평가 기준이 마련되어야 하는 것은 이 때문이다. 전체적인 표준적 피드백 방안이 마련돼 있지 않다면, 최소한 기관이나 프로그램 인증 시 검토 항목에는 반드시 ‘피드백의 기준 또는 요건 마련 여부’ 등을 넣어 두어야 옳다고 본다.

그밖에도 상기한 <표5>에 제시한 인증 평가 도구에는 아쉬운 점이 더 있다. ‘실습’이 정상적으로 이뤄지고 있는지 확인이 되지도 않는 현 시점에서 위의 평가 기준은 여전히 ‘실습’에 있어서 소홀하게 다룬 기준이 적용돼 있다는 것이 가장 아쉽다. 전체 배점이 100점인데 그중 참관과 실습에 배당된 점수는 고작 15점에 불과하다. 만일 이 평가가 전체 100점 중 몇 점 이상의 조건을 만족하면 허용되는 기준으로 적용된다면, 낮은 실습 관련 배점으로 인한 실습 수업의 질적 향상은 보장 받기 어려울 것이다.

게다가 그나마 몇 개의 기준은 과연 ‘프로그램 인증’ 기준으로 볼 수 있는지 싶은 것들도 있다. 예컨대 ‘강의 참관 시수 및 참관율’이나 ‘강의 참관 보고서 작성 여부’, ‘강의 실습 시수 및 참여율’ 등은 기관이 수강생들에게 독려할 사항일 수는 있으나 기본적으로는 수강생의 자율 의지와 더 관계가 있다. 그리고 가장 문제가 많다고 한 3영역과 5영역의 부실한 문제를 이미 짐작하고 있거나 알고 있음에도 불구하고, ‘전임 교원이나 전공 일치 강사 확보율’은 오직 3영역에 국한돼 있고 실습과 참관은 한국어 교육 경력자인지만을 확인하는 ‘느슨한’ 규정이 적용돼 있다.

4.2. 온라인 학점은행제로 인해 우려되는 문제 : 과연 실습도 100% 온라인이 가능한가?

앞서 학점은행제로 인한 2급 자격증 취득자의 양산이 우려된다는 점과 관련하여, 이것이 온라인 과정으로 진행되는 학점은행제 인증 기관과 무관해 보이지 않을 것이라는 언급을 한 바 있다. 실제로 한 해에 ‘실습’ 수업까지 마친 학생이 무려 2천 명이 ‘양산’되었다는 것은 온라인을 통한 대규모 수강생의 배출을 의심하지 않을 수 없기 때문이다.

이와 관련하여 한 지인으로부터 필자가 들은 이야기는 충격적이었다. 현직 한국어 강사로서 필자의 대학원 수업에서 박사과정을 듣고 있는 이 강사는 여름 방학 한철, 주말마다 수백 명의 학점은행제 실습 수강생들을 상대했던 기억을 꺼내면서 괴로워했다.

“방학 때 토요일마다 하루 300명의 학생들을 실습했어요. 모두들 필수적으로 9학점은 이수하고 왔다고 하는데, 정말 하나도 모르는 거예요. 문법의 ‘문’자도 모르는 사람이 태반이었어요... 교안을 처음 만들어 본다면 어렵다고 봐 달라는 사람들도 있었어요... 별 수 없었죠. 기간 내에 다 끝내야 하는 걸로 학교랑 그 학원이랑 계약한 거니까. 수강생마다 5분씩 수업 시키고 피드백을 했죠... 물론 자세한 피드백은 불가능하죠. 5분 안에 피드백을 한다는 게 그게 의례적인 말 외에 뭘 더 할 수 있겠어요?... 그거 하고 나니까 정말 화가 나더라고요. 제가 교수들과 씨름하면서 어떻게 2급을 땀는데 저런 사람들이 2급을 받는다니...”(음성 녹음 후 일부 전사)

심지어 인터넷에서는 ‘한국어 교사가 되기 위해서는 어떻게 해야 하는가?’를 묻는 질문에 친절한 답변으로 다음과 같은 답변이 올라온 것도 눈에 띈다.

제 경우는 현재 해외에서 거주중인 관계로 일반대학은 패스, 사이버대학은 인식이 비싸고 해외에서 수강도 불가능 할거라고 혼자만의 판단으로 학점은행제로만 알아봤습니다. 물론 인터넷상으로 학점은 현재 광고가 많아서 그쪽 위주로 알아만 봤죠!

여러 곳을 알아보다가 인지도 있어 보이는 곳 한곳을 선택해서 작년 초 반년을 수강했습니다. 처음 수강이라 교수진이 좋고 나쁨은 모르겠으나 문제는 플래너분이 철저히 관리를 해 주신다고 했는데 기대를 주시지 말던가 해외에 있어서 그런건지 모르겠으나 연락 한통 없다가 재수강 할 경우에만 메시지가 옵니다. 제가 궁금한 점 있어서 메일 보내면 초반에 등록하기 전에는 바로바로 오던 메일이 등록 후에는 답변도 없습니다. 그래서 뻥침을 받고 울며 겨자먹기로 다니고 있던중!!

좋은 소식을 받았죠~ 이곳에서 알게된 한국분께서도 한국어교원2급을 목표로 한국에 있는 사이버대학을 다니신다는 !! 그래서 해외에도 가능하냐고 하니 가능하다고 하더군요!!(네이버 지식in 중 일부)

전체적인 학점은행제에 대한 인상이 이러하다면 ‘실습 수업’이 제대로 이뤄지고 있는지 의심할 만하다. 현재와 같은 인증을 통해서 교육과정에 대한 서류 심사만이 이뤄졌고, 담당 교수에 대한 자질의 문제도 고려하지 않는다면, 누가 수많은 수강생들을 대상으로 실습 교육을 하고 있는지도 알 수 없을뿐더러, 실습 수업의 질적인 효율성은 고사하고 제대로 된 실습은 이뤄지고 있는지 의심하지 않을 수 없을 것이다.

더욱이 온라인 학점은행제 기관에서 실습을 100% 온라인 교육으로 가능하다는 선전을 보면, 그것이 어떤 방식으로 이뤄질 수 있는지 싶다. 앞서 잠깐 말했듯이 제대로 된 실습을 보장하기 위해서 필수적인 것은 한국어교육 기관과의 협조로 이뤄지는 참관과 외국인 혹은 동료 수강생들이 ‘함께’ 모여서 이뤄지는 모의 수업이 있어야 하는데, 이런 절차가 모두 온라인이라는 방식으로 소화될 수 있을까. 더구나 온라인 학점은행제 기관이 수강생을 많이 받아들이는 경우라면 더욱 우려할 일이 아닐 수 없을 것이다.

이런 문제에 있어, 앞서 소개한 한 한국어 강사의 이야기는 <표5>에서 평가 지표로 논하고 있는 ‘강의 참관 현장 확보, 강의 실습 현장 확보 여부 및 적합성’과 관련하여서, 중요한 평가 기준이 하나 더 포함돼야 할 것임을 시사한다. 바로 수강생 대비 효율적인 강의 참관 실습 현장의 규모 문제이다. 수강생의 제한을 그을 수 없다면, 실습 수업이 가능한 공간의 규모가 함께 고려돼야 할 것이며, 담당 교수의 수도 어느 정도는 명시돼야 할 것이다.

5. 결론과 제언

이상에서 아주 거칠게나마 현행 학점은행제가 가지고 있고 가질 수 있는 문제, 그리고 강승혜 외(2014)를 중심으로 제도 개선을 위한 인증 방안이 갖는 문제점을 소략하게 살펴보았다. 그런데 필자는 이 문제를 조사하면서 이 근원이 어디에서 비롯됐는지의 문제로 시비를 가리는 것은 옳지 않다는 생각에 이르게 됐다.

한국어교원자격제도에 대한 규정이 조금씩 변화된 양상을 살펴보면, 처음 규정은 엄격한 잣대로서의 법이라기보다는 권고 사항과 같은 풀이였음을 볼 수 있다. 그러나 이후의 규정 변화를 보면 몇 가지 알려진 문제들에 대해서 다소 엄격한 규정의 형태로 바뀌거나 부연이 들어가 있다. 이러한 배경에는 애초 한국어교원자격 제도란 것이 당장의 한국어 교원 양성의 필요성과 맞물려, 비학위과정이나 학위 과정 모두 해당 기관의 형편에 맞게 양심적이고 교육적으로 운영토록 하는 데 주안을 두고 작성되었기 때문이라고 생각된다.

이는 참으로 옳다. 실로 교육 기관으로서의 능동적이고 양심적이며 교육적인 태도로 임한다면 어찌면 현재의 한국어교원 자격 제도만으로도 훌륭한 한국어 교원을 양성하는 데 큰 문제가 없을 수도 있다. 그러나 학점은행제와 관련하여 사실 기관들이 최소한의 법적 요건만을 갖추어 교사 양성에 합류하면서, 교육적 양심보다는 사업성 쪽에 더 무게가 실린 것은 아닌가 하는 생각이 든다. 그러다 보니 사업기들의 안목을 따라잡을 수 없는 학자들의 눈에는 수 년 안에 일어난 ‘2급 자격증 소유자의 급증’ 상황을 누가 예상이나 할 수 있었겠는가.

어떤 학점은행제 기관은 정말 교육적인 가치를 고려하여 심혈을 기울일 수도 있는 일이다. 필자가 모든 학점은행제 기관들을 다 살피고 깊이 관찰한 것은 아니기에, 온라인 학점은행제 기관을 특별히 짜잡아 문제라고 말할 수는 없다. 그러나 지금이라도 이렇게 분명히 예상될 만한 문제가 보인다면 그 개선안을 궁구하는 것이 옳다. 권고 사항으로서의 규정은 필수 요건으로 명문화하는 것이 필요해 보인다.

현실적으로 학점은행제가 갖는 장점을 살리는 것은 좋다. 그러나 표준교육과정까지 손대기에는 여러 모로 어려움이 보인다. 결국 개선 방향은 인증 기관으로서의 국립국어원의 평가 기준이 강화되는 수밖에 없을 것 같다. 실습 교육의 내실화와 효율화를 도모하는 방법으로 필자는 한국어교원 양성을 위한 기관 및 프로그램에 대해서 다음과 같은 기준이 첨가되어야 한다고 본다.

- 실습과 참관에 관한 인증 항목 배점을 상향 조정 혹은 필수 인증 항목으로 규정
- 실습 담당 교수에 대한 전문성 확보 규정 마련
- 실습 수업을 담당할 강사 1인당 수강생 수의 최대한도의 규정
- 기관별 규정된 실습 4시간의 운영과 관련된 보고서를 제출하도록 규정

- 온라인 기관이 자체적으로 강의 참관과 모의 실습을 하는 경우, 수강생 대비 전용 교실 확보와 담당 교수의 경력과 숫자까지 확인하는 평가 지표 마련

이와 더불어 통상의 대학과 대학원들이 실습을 한국어교육 기관과 연계하여 실시하는 것을 고려하면, 온라인 학점은행제의 실습 개선안으로서 다음과 같은 방안을 고려해 보면 어떨까 한다.

- 온라인으로 진행되는 학점은행제의 경우, 실습은 수강생 근처의 거점 오프라인 기관(기관 인증을 필한 곳)에서 연수토록 유도(해외 수강생의 경우 세종학당을 거점으로 한 실습 교육 유도?)
- 한국어교육 기관 또는 양성과정을 설치한 기관을 통해 참관 수업을 할 수 있도록 하는 방안 강구

온라인 학점은행제와 관련하여 실습 교육의 효율화를 논하는 자리에서, 필자는 사실상 효율화보다는 실습 교육이 이뤄지기 위한 개선안을 내놓고 말았다. 본디 교육이라는 순수한 항목은 효율성을 논하기보다는 그 자체의 순수한 목적과 목표를 논하는 편이 더 옳다는 것이 필자의 신념이다. 근년에 수천 명의 2급 자격증 소지자가 증가한 것이 온라인 학점은행제와 깊은 관련이 있다면, 그리고 온라인 학점은행제의 장점을 살리고 교육적 목표를 달성하기 위해서라면, 교육적 양심에 호소하는 평가 기준은 좀 더 면밀하고 엄격한 규정으로서 정립되는 것이 필요하다고 본다.

■ 참고 ■

- 강승혜 외. 2014. “한국어교원 교육기관 및 교육과정 평가 인증 방안 연구.” 국립국어원.
정희원. 2014. “한국어교원 자격 제도의 현안과 개선 방안.” 『제10회 한국어교육 학술대회 자료집』 연세대 한국어학당

학점은행제 제19차 표준교육과정 및 제21차 교수요목
국립국어원 한국어교원 누리집 kteacher.korean.go.kr
교육부 ‘학점은행제 관련 법령 정보’ 누리집 www.moe.go.kr
국가평생교육진흥원 누리집 www.cb.or.kr

주제 토론_03

한국어 교육 실습의 효율화 방안

- 비학위과정을 중심으로 -

오경숙(서강대학교)

한국어 교원 양성을 위한 과정에는 크게 학위 과정과 비학위 과정이 있는데, 여기에서는 비학위 과정을 중심으로 한국어 교육 실습의 효율화 방안에 대하여 논의해 보기로 한다.

1. 현황

한국어 교원 양성 비학위 과정은 대부분 대학의 부설 기관에서 운영하나, 공공 기관이나 민간 및 사설 교육기관에서도 일부 운영되고 있다. 2006년에 34곳에서 2012년에는 135곳으로 급증하였는데 (조태린 2012:5) 최근에는 과정 이수 후에 한국어교육능력검정시험을 치러야 한다는 절차상의 복잡함과 검정시험의 낮은 합격률, 시험이 필요 없는 학점은행제 학위 과정 도입 등의 이유로 증가세가 주춤하고 있다.

국어기본법(시행령 별표 1, 제13조 제1항)에 명시된 비학위 과정의 필수 이수 시간은 총 120시간이다. 학위 과정과 동일하게 총 5개 영역으로 세분화되어 있고 각 영역에 일정한 시간이 배정되어 있다.(<표 1> 참조) 한국어 교육 실습 영역의 과목 예시는 강의 참관, 모의 수업, 강의 실습 등이고 영역별 과목 세부 심사 기준은 ‘한국어 교육을 실제로 하거나 실제 한국어 교육 현장을 참관하는 등 한국어교육 실습을 하는 내용으로 이루어지는 것’으로 명시되어 있다.

〈표 1〉 비학위 과정의 영역별 필수 이수 시간

영역	한국어학	일반언어학 및 응용언어학	외국어로서의 한국어교육론	한국 문화	한국어 교육 실습	합계
이수 시간	30시간	12시간	46시간	12시간	20시간	120시간

한국어 교육 실습에 할당된 20시간을 운영하는 방식은 각 기관마다 차이가 있겠으나 대체로 수업 참관(직접 참관 및 동영상 시청 등 간접 참관), 강의안 작성, 강의 실습으로 구성된다.¹⁾ 국립국어원(2012:95~108)에 따르면 비학위 과정을 운영하는 대학 기관이나 기타 기관에서 가장 운영이 어려운 영역이 바로 한국어 교육 실습이었으며(조사 대상 73개 기관 중 16개 기관, 대학 내 기관 63개 중 14개가, 기타 기관 10개 중 2개가 실습 영역이 가장 어렵다고 응답함.), 그 이유는 참관이나 실습을 운영할 기관을 섭외하는 일과 강의를 실습할 한국어 학습자를 섭외하는 일이 쉽지 않기 때문이다.

2. 문제점

비학위 과정의 문제점은 한마디로 여기에서 이루어지는 실습이 양질의 한국어 교원을 양성하는 데 충분한가라는 것이다.

먼저 양적인 측면에서는 교육 실습 시간이 너무 적다. 이것은 비학위 과정 총 120시간이 양질의 한국어 교사 양성에 충분한가 하는 근본적인 질문으로 돌아간다. 비학위 과정 120시간은 한국어교육 능력검정시험을 준비하기에도 턱없이 부족할뿐더러 현장 교육 능력을 갖춘 교사를 길러내는 데에도 불충분한 시간이다. 교육 실습에 배정된 20시간은 보통 수업 참관이나 교안 작성, 수업 실습으로 구성되는데 수업 실습의 경우에도 수강자 한 명에게 주어진 시간은 $1/n$ 에 불과하므로 한 사람이 실습을 해 볼 수 있는 시간은 크게 줄어드는 셈이다. 국립국어원(2009:15-29)에 따르면, 조사 대상 비학위 과정 이수자들은 대체로 양성과정에 대해 보통 이하의 만족도를 보였고 특히, 강의 참관, 모의 수업, 강의 실습의 실습 교과목이 충분치 못했다는 응답이 다수였다(참관 횟수, 제한된 참관 기회 등).

다음으로 질적인 측면에서의 문제는 교육 실습이 어떻게 운영되어야 하는지에 대해 체계적인 가이드라인이 없다는 것이다. 교육 실습에 꼭 포함되어야 하는 내용이 무엇인지, 그것은 어떤 방식으로 이루어져야 하는지, 어떤 요건을 갖추어야 하는지 등에 대해 마련된 구체적인 규정이 없다. 또한 교육 실습에서 수행하는 과제에 대해 어떤 기준으로 평가를 해야 하는지도 정해진 것이 없는 것도 과정 운영의 질을 보장하기 어렵게 하는 중요한 문제이다. 또한 교육 실습의 체계를 세우더라도 실습에 꼭 필요한 환경(참관할 수업과 실습을 할 외국인 등)이 갖추어져야 하는데 현실적으로 그러한 환경을 갖추기가 쉽지 않는 것도 문제가 된다.

3. 방안

1) 이 가운데 수업 참관과 모의 수업이 가장 많고 그 다음이 학습자 대상 수업 실습이다. 그밖에 일대일 지도, 교안 작성법을 통한 강의 실습 등도 이루어진다. 참관은 2회를 실시한다는 기관이 가장 많고 시간으로는 8~18시간으로 그 폭이 다양하다. 자세한 내용은 국립국어원(2012:97) 참조.

비학위 과정 교육 실습의 양적, 질적 문제 해결을 위하여 보다 교육 과정의 개정을 논의하는 것도 당연히 필요하다.²⁾ 그러나 교육 실습을 포함한 교육 과정 전체 시간을 양적으로 늘리는 것은 한계가 있는 만큼, 주어진 시간을 질적으로 어떻게 효율적으로 운영할지에 대해 논의를 집중해 보고자 한다.

먼저, 비학위 과정의 특수성에 대하여 먼저 짚어보아야 한다. 비학위 과정은 학위 과정과는 달리 단기간에 진행될 뿐만 아니라 수강생들의 인원수와 구성이 기수마다 다르고 수강생 각각의 배경과 수강 목적도 다 다르다. 그러므로 실습의 최소한의 질을 보장할 수 있는 체계적 운영의 틀이 꼭 필요하다. 즉, 교육 실습의 양대 축인 참관과 수업 실습에 대하여 내용과 방식, 실습자 평가 기준이 규정되어야 한다.

〈표 2〉 비학위 과정 실습 영역 운영에 필요한 가이드라인 내용

실습 유형	항목	상세 내용
수업 참관	방식	직접적인 참관, 간접적인 참관
	대상	등급, 기능, 내용 등
	시간	최적의 참관 시간
	보고서 양식 및 평가 기준	참관 보고서 양식 및 평가 기준 등
수업 실습	방식	온라인, 오프라인/수강자 대상 모의 수업, 외국인 대상 한시 수업, 외국인 대상 실제 수업
	대상	등급, 기능, 내용 등
	시간	최적의 실습 시간(1인당)
	교안 양식 및 평가 기준	교안 작성 양식 및 평가 기준 등

또한 수업 참관 기관 섭외와 수업 실습 대상 외국인 학습자 섭외가 실습 운영에 큰 현실적 어려움이 되고 있는 상황을 고려하여 이에 대한 대안 마련이 시급하다. 직접 참관이 어려운 기관을 위해 차선책으로 간접 참관이라도 충분하게 할 수 있는 양질의 수업 동영상을 제작하여 보급하는 것도 검토할 만하다.

실습의 경우, 모의 수업의 경우에도 한 번만 실습하는 것은 충분하지 않다. 운영 기관의 여건 상 외국인 학습자 대상 수업이 어려울 경우에는 모의 수업의 기회를 여러 번 주되, 시간 확보가 어려운 것을 고려하여 다양한 방법으로 접근할 필요가 있다. 즉, 수강자를 대상으로 하는 직접 모의 수업과, 각자 수업 동영상을 촬영해 와서 함께 보면서 평가하는(간접 참관) 간접적 모의 수업을 모두 실시하

2) 국립국어원(2012:157)에서는 현행 120시간에서 180시간으로 늘리는 것을 제안한 바 있다. 이 개정안에는 실습 수업을 현행 20시간과 동일하게 배정하였는데 대신 그 20시간이 어떻게 인정되는지를 명시하였다. 즉, 최소 10일 이상의 기간 동안 참관(최소 10시수)과 실습(최소 10시수)을 이수해야 20시간을 인정한다는 내용이다.

는 것도 고려할 만하다.

■ 참고 문헌 ■

- 국립국어원(2009), 한국어교원 양성과정 운영 실태조사 보고서.(연구 책임자: 오광근)
국립국어원(2012), 한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구.(연구 책임자: 최정순)
조테린(2012), 한국어 교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구 경위와 방향, 한국어 교원 양성 및 자격 제도
개선을 위한 제4차 공청회 자료집, pp.1~9.

주제 토론_04

한국어교육 실습의 효율화 방안 토론문¹⁾
 - 학위과정(대학교) 학부 과정의 경우 -

오지혜(세명대학교)

1. 서론

국어기본법 시행령 제13조 및 제14조에서는 한국어교원을 재외동포나 외국인을 대상으로 국어를 가르치는 자로 규정하고 있으며, 이에 따르면 한국어교원은 크게 세 등급으로 나뉜다. 구체적으로 국어기본법 시행령 제13조에서는 한국어교원 자격을 다음과 같이 부여하고 있다²⁾.

가. 한국어교원 2급

■ 외국어로서의 한국어교육 분야를 주전공 또는 복수전공으로 하여 별표1에서 정한 영역별 필수 이수학점을 취득한 후 학사 이상의 학위를 취득한 사람

나. 한국어교원 3급

■ 외국어로서의 한국어교육 분야를 부전공으로 하여 별표1에서 정한 영역별 필수이수학점을 취득한 후 학사 학위를 취득한 사람.

국어기본법 시행령에 의거한 <한국어교원 자격 취득에 필요한 영역별 필수이수학점 및 필수이수시간>과 <한국어교육실습 과목에 대한 세부 심가 기준>을 살펴보면, 학부 과정에서 <한국어교육 실습> 영역은 '한국어교육을 실제로 하거나 실제 한국어교육 현장을 참관하는 등 한국어교육 실습을 하는 내용으로 이루어지는 것으로서 주전공의 경우 3학점, 복수전공의 경우 3학점을 이수하게 되어 있다. 이는 한국어학(주6학점/복수3학점), 일반언어학 및 응용언어학(주6학점/복수3학점), 외국어로서의 한국어교육론(주24학점/복수9학점), 한국 문화(주6학점/복수3학점) 영역과 비교할 때 매우 낮은 비중을 차지하는 것으로 보인다.

한편 <한국어교육실습> 교과목 운영 지침을 살펴보면, 첫째, 한국어교육실습에는 교과목 담당 교

1) 이 토론문은 본인이 참여, 수행한 바 있는 '한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구'(최정순 외, 2012)에 바탕을 두고 있음을 밝히는 바이다.

2) 여기에서는 한국어교원 1급을 제외하고 대학교 학부과정을 통해 취득 가능한 2급, 3급만을 대상으로 한다.

수의 지도와 평가가 반드시 이루어져야 하고, 둘째, 한국어교육실습은 강의참관을 필수로 하며, 강의 실습이나 모의수업 중 하나를 선택 필수로 하도록 되어 있다³⁾. 셋째, 한국어교육실습 과목은 학년 또는 학기 등으로 수강 자격에 제한을 두는 것이 바람직한 것으로 하여 학부의 경우 1, 3영역에서 8 과목(24학점) 이상 이수한 학생을 대상으로 운영하는 것을 권고하고 있다. 넷째, 강의참관과 관련하여, 실제 현장에서 이루어지고 있는 외국인 대상 한국어수업(초중고급 고루)에 참관하도록 하고 참관 보고서나 일지를 작성하도록 하고 이를 평가에 반영하도록 하고 있다. 다섯째, 강의실습은 국내외 한국어교육기관에서 외국인, 재외동포, 다문화가족구성원 대상의 수업에서 하도록 한다. 특히 강의실습 전후 실습에 대한 피드백, 평가 등 담당교수의 지도와 함께 실습기관에서 반드시 실습확인서를 발급하도록 하고 있다. 여섯째, 모의수업과 관련하여서는 한국어학습자, 동료수강생을 대상으로 1회 이상 진행하되, 교안작성, 모의수업에 대한 피드백 등에 대한 담당교수 지도가 이루어져 한다고 제시하고 있다. 이는 교과목 담당교수의 전담 지도, 수강생 자격, 강의참관을 필수로 한 강의실습·모의수업의 운영 및 평가 방식에 대한 지침이라고 할 수 있다.

한편, 기존의 ‘한국어교원 관련 실태 조사 및 개선 방안 연구’⁴⁾를 통해 대학교 학부 과정에서 한국어교육 전공 교과과정과 그 운영이 양적, 질적 측면에서 논의되고, 이와 함께 문제점과 대안이 제시된 바 있다. 특히 2012년 ‘한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구’(최정순 외)에서는 한국어교원 양성 기관들(학위과정, 비학위과정 모두)을 대상으로 하는 전수 조사와 한국어교원 자격증 소지자의 실태 조사를 통해 기관인증제 및 프로그램 인증제 실시 방안, 그리고 현행 자격제도의 문제점을 파악하여 실질적인 개선 방안을 모색하고자 하였다. 이를 위해 한국어교원 자격제도 관련하여서는 선행 연구의 분석, 한국어교원 양성기관 전반에 대한 설문 및 인터뷰 조사, 한국어교원 자격증 소지자들에 대해서는 취업 현황, 처우, 희망 사항 등을 메일을 통한 설문 조사와 온라인 설문 등을 실시한 바 있다⁵⁾. 이 과정에서 온라인 혹은 오프라인상의 학위과정, 비학위과정 모두에서 ‘한국어교육실

3) 모형1: 강의참관, 모의수업, 강의실습 / 모형2: 강의참관, 모의수업 / 모형3: 강의참관, 강의실습

4) 이들 연구는 주로 한국어교원 양성기관의 운영 실태, 한국어교원 자격증 소지자의 활동 실태에 대한 조사를 바탕으로 현행 자격제도의 문제점을 파악하고 개선 및 발전 방향을 모색하는 작업의 일환으로 수행된 것이다. 먼저, 2008년에 처음으로 “한국어교원 자격제도 개선방안 연구”(조현성 외)에서는 한국어교원 양성기관 및 한국어교육 기관에 대한 인증제도 도입, 주민 대상 교육기관의 한국어교원에 대한 한국어 준교원 자격증 제도의 도입이 제안되었다. 다음으로 2009년 “한국어교원 양성과정 운영 실태조사”(오광근)에서는 한국어교원 양성과정을 운영 중인 78개 기관에 대해 교육과정, 수업, 평가, 강사진 및 강사진 구성, 기관 운영 등을 조사하고 표준 운영 지침을 제시한 바 있다. 여기서 제안된 한국어교원 양성과정의 표준 운영 지침은 법적 근거를 기반으로 제도화되지는 못했으나 이후 수정·보완되어 국립국어원에서 발간하는 “한국어교원 자격제도 길잡이”에 권장사항의 수준으로 반영되어 있다. 또한 2011년 “한국어교원 자격제도 개선방안 연구(2)”(윤소영 외)에서는 학위과정에서의 교과목 지정 및 자동취득 방안의 도입, 비학위과정 운영기관에 대한 인증 방안 도입, 전문학사를 통한 한국어교원 자격 취득 도입 및 자격 요건 마련 등이 제안되었는데, 관련 기관의 여론 수렴 부족, 시행을 위한 제도적 장치 미비 등을 이유로 대부분 시행을 미루거나 시행하지 않기로 한 바 있다.

5) 이밖에 현장 교원들로부터 문제점을 듣고 이들의 다양한 요구들을 수렴하고자 대전(대전/충청/호남권), 대구(대구/경북권), 부산(부산/경남권), 서울(서울/경기/강원권)에서 총 네 차례의 공청회를 개최하였다. 그 외 중간 평가와 자문회의를 통해 전문가들의 의견을 듣고 반영하는 등의 연구방법과 절차로 연구 결과가 도출되었다.

습의 운영과 관련하여 기관별로 다양한 교육여건과 그에 따른 운영 방식의 차이가 드러났다. 구체적으로 이는 한국어교육실습 교과목의 운영 방식, 참관 협조 가능 연계 기관 유무, 실습수업을 위해 협조가 가능한 연계 기관의 유무, 한국어교육실습 과목의 평가 방식, 실습 과목의 수강 조건 등의 측면에서 조사한 것이다.

2. 대학 학부과정에서의 <한국어교육실습> 실제 운영 현황

대학교 학부 과정의 경우⁶⁾, 한국어교육 교과과정은 대부분이 주전공, 일부 복수전공 또는 부전공 형태로 개설되어 있다⁷⁾.

먼저 <한국어교육실습> 영역 개설 과목 수의 경우, 다음과 같이 나타났다.

<표> 학위과정(학부) 영역별 개설 과목 수(5영역)

5영역	
과목 수	과정 수
1 이하	14
2 ~ 3	6
4 이상	1
합계	21

다음으로 한국어교육실습 교과목의 운영 방식에 있어서는 학습자 대상 수업 실습과 모의 수업, 수업 참관, 이 세 가지 방식을 병행하는 과정이 21개 과정 중 13개로 가장 많은 것으로 나타났다. 기타 응답으로는 ‘해외 대학 교육실습’, ‘학기당 3학점 수강 및 3주 교육기관 실습’ 등이 있었다.

셋째, 참관 협조 가능 연계 기관 유무와 관련하여서는 미응답한 1개의 과정을 제외하고 20개의 과정이 교육실습을 위한 참관 협조가 가능한 연계 기관이 있는 것으로 나타났다.

이때 참관 협조가 가능한 연계 기관은 21개의 학부과정 중 18개 학부과정에서 내부기관인 한국어교

6) 지역별로 보면 일반 학부 과정을 운영하는 대학은 전국적으로 고른 분포를 보였다. 그런데 서울을 포함한 수도권이나 부산 등 인구 밀집 지역에 비해 인구나 대학의 비율로 볼 때 그 규모가 작은 지역에서 상대적으로 더 활성화되어 있었다. 운영 기관 현황을 살펴보면, 2012년 9월 기준으로 서울 1곳, 경기·인천 1곳, 강원 2곳, 충북 2곳 대전·충남 4곳, 전북 3곳, 광주·전남 4곳, 대구·경북 5곳, 부산·울산·경남 1곳으로 총 23곳이었으며, 이중 2개의 대학을 제외한 21개 대학을 대상으로 조사가 이루어졌다.

7) 학과 개설 시기의 경우, 각 기관의 학과 개설 시기는 한국외대(1974년), 경희대(1999년), 계명대(2003년), 배재대(2004년)를 제외하고는 2005년에서 2012년으로 대부분 국어기본법이 제정된 이후로 볼 수 있는데, 특히 2008년에 5개 대학에서 한국어교육 전공을 개설하였다.

또한 학부과정의 재학생 수를 살펴보면, 각 과정별로 차이가 크게 나타났다. 재학생이 91~120명인 과정이 6개로 가장 많았고, 적게는 30명 이하인 과정이 2개, 많게는 200명 이상인 과정이 2개에 이르는 것으로 나타났다. 구체적인 최대치와 최소치는 각각 239명과 20명이었다. 기타 외국인 유학생으로만 충원된 학과도 있었다.

육원(또는 언어교육원)의 협조를 받는 것으로 나타났다. 그밖에도 외부 기관이나 국외 기관의 협조를 받는 과정이 각각 3개씩으로 조사되었다.

넷째, 실습수업을 위해 협조가 가능한 연계 기관과 관련하여서는 미응답한 1개의 과정을 제외하고는 20개의 학부과정에서 실습 협조 가능 연계 기관이 있다고 응답하였다. 실습 협조가 가능한 연계 기관은 참관 수업의 경우와 마찬가지로 내부기관인 한국어교육원(또는 언어교육원)의 협조를 받는 과정이 전체 21개 과정 중 17개로 가장 많은 것으로 파악되었다.

다섯째, 한국어교육실습 과목의 평가 방식은 참관 보고서 제출을 기본으로 하여 여타의 평가 방식을 병행하는 과정이 가장 많았다. 특히 한국어 시강 방식이 보완적으로 많이 사용되었는데, 기타 응답으로 '교원의 평가', '실습보고서', '실습 관련 주제 논문 요약 발표' 등이 있었다.

여섯째, 실습 과목의 수강 조건의 경우 '특정 학기 이상 수강'을 조건으로 두고 있는 과정이 가장 많은 것으로 나타났다. 21개 과정 중 (복수응답을 포함해) 19개 과정에서 특정 학기 이상을 수강한 학생에게만 실습 과목의 신청을 허가하는 것으로 파악되었다. 이 경우 4학년 이상이라고 응답한 기관이 6개, 3학년 이상이라고 응답한 기관이 13개로 나타났다.

3. 학부과정에서의 <한국어교육실습> 효율화 관련 쟁점

1) 참관 및 실습의 균질화 및 강화

한국어교육실습 과목의 운영 방식 및 내용은 교육 기관별로 균질화되어 있지 않다. 참관 시수, 실습과 모의수업의 실제 참여 시간뿐만 아니라 참관 및 실습의 평가 방식에 있어서도 교육 기관별로 큰 차이가 있어 양적, 질적으로 교육 내용과 방법이 문제가 될 수 있다고 본다. 또한 한국어교육실습 영역의 현행 이수학점과 시수를 확대, 강화해야 한다. 현재 학부과정의 교육실습 과목은 필수이수학점으로서 한 학기동안 3학점을 이수하도록 하는 데 그치고 있다⁸⁾. 학부과정을 통한 한국어교원취득 필수조건에 따른 평균소요기간은 전공 또는 복수 전공의 경우, 4년간 총 45학점, 부전공의 경우, 2년간 총 21학점을 이수하게 되어 있는데, 전체 교육기간 및 학점을 고려할 때 한국어교육실습과 관련한 현재 법령은 수정될 필요가 있다고 본다.

8) <한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구>에서는 이 문제에 대해 다음과 같이 제안한 바 있다.

“그동안 취약한 교과목으로 논의되고 개선 방안 및 강화 요구가 많았던 교육 참관 및 실습 과목은 이수 학점을 유지하면서 각 과정별로 최소 기간이나 시수를 명시하고, 교육봉사를 의무화하면서 실제 교육 수준을 강화하는 효과를 기대하였다. 학위과정의 경우 “4영역의 한국어교육 참관과 실습과목은 ‘최소 10일 이상의 기간 동안 수업 참관은 최소 20시수를, 교육 실습은 최소 10시수 이상을 수행해야 2학점을 인정하고, 최종적으로 재학 기간 동안 교육봉사 40시간을 수행해야 1학점을 인정하여 최종적으로 3학점을 완료’하는 것으로 제안하고자 한다.”(최정순 외, 2012:143)

2) 교과목 운영 지침의 구체화

한국어교육실습 운영 방식에 있어서 타 언어교육에서의 교육실습제도와 비교할 때 체계적인 측면에서 미흡하다고 본다. 현행 국어기본법 시행령의 별표 1)에서는 5영역 체제 및 이수학점 수만을 제시하고 있을 뿐, 교육실습기관, 교육실습시간, 교육실습방식 및 내용, 교육실습평가방식에 있어서의 운영방식과 관련해서는 구체적으로 명시하지 않고 있다.

교사(또는 교원)를 양성하는 모든 교육과정에는 반드시 교육실습이 포함되어 있다. 사범대학에서는 4주간의 학교 현장 실습을 필수로 하고 있고 타국가의 외국어로서의 자국어교원 양성과정(외국어로서의 프랑스어 교사 양성, TESOL 교사 양성 등)에서도 4주 이상의 교육실습 과정을 거치게 되어 있다. 이에 비해 현재 한국어교원 양성에서 이루어지는 교육실습은 비교적 가볍게 운영되고 있는 실정이다. 대부분의 학위기관에서는 교육실습을 교과목으로 운영하면서 교과목의 교육과정 내에 수업 참관, 모의수업, 수업실습 등의 내용을 포함하고 있다. 자격 취득을 위한 요건에는 교육실습의 이수 요건을 학점으로 표기하고 수업 참관 필수, 모의 수업과 수업 실습 중 택1 필수라는 세부 규칙을 제시하여 권장되고 있으나 구체적인 교육 실습의 방식이나 시간 등에 대한 규정은 마련되어 있지 않다. 이러한 이유로 교육기관별로 다양한 방식으로 교육실습이 진행되고 있어 교육실습 이수자의 균등한 교원으로서의 자질 함양을 보장할 수 없어 교육실습에 대한 제도 개선의 필요성이 중요 항목으로 지적되고 있다. 따라서 양질의 실제적 실습의 보장을 위한 구체적 방안 마련에 관한 논의가 반드시 필요하다(최정순 외, 2012:23).

3) 교육실습 교과목의 인정 혹은 인증 방식

한국어교육실습 관련 교과목을 질적 접근을 통해 인정 혹은 인증하는 데 있어서 어려움이 따르고 있다. 여타 영역의 교과목에 비하여 특히 한국어교육실습 교과목은 교원양성기관과 교육현장 간의 긴밀한 협조가 월등히 요구되는 만큼 운영 내용 및 방식에서 행정적, 재정적, 제도적, 인적 여건에 크게 영향을 받으며, 유동적이기 쉽다. 이에 교육실습의 질을 담보하는 제도적 장치로서 지속적, 정기적인 인증 제도(심사)가 필요하다고 본다⁹⁾.

9) <한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구>에서는 이에 대해 다음과 같이 제안한 바 있다.

“학위과정을 대상으로 하는 ‘기관 인증제’는 최소 2년 이상의 교육과정 운영을 전제로 하는 ‘사후 심사제’를 제안하고자 한다. ‘사후 심사제’의 경우, 학위과정-학부나 대학원-을 전제하므로 본 인증제를 실시하게 될 경우 사전에 기준이나 절차 등을 최소 1년 전에 공고하여 준비할 시간을 부여해야 한다. 예를 들어, 본 제안이 수용될 경우 관련 법령안의 통과를 전제로 1여 년의 준비 기간이 있으므로 사전에 기준 및 절차를 공지하고, 다음 해에 실시할 수 있다. 학위과정이 인증 받을 경우 향후 5년간 그 자격을 인정해 주고, 혹시 보완이 필요하여 조건부인증을 해 줄 경우 운영을 하면서 2년 후 다시 심사를 받아야 한다. 5년의 인증 기간 중 최소 1회 이상의 중간 점검(평가)을 받아야 하며, 이 때 심각한 위반 사항이 있을 경우 별도의 심의를 거쳐

4) 교과목 담당교수의 전문성

〈한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구〉에서 전임 교원의 전공을 조사한 결과, 한국어교육과정이 개설된 21개 대학의 전임 교원 총 72명 중 국어학과 국문학 전공자가 각각 26명과 24명으로 가장 많았으며, 한국어교육 전공자는 11명이었다¹⁰⁾.

교육실습의 교육을 담당하는 전임 교원은 반드시 한국어교육 유경험자여야 한다. 그러나 현재 상당수의 학부과정에서 교과목 운영에 필요한 최소한의 전임 교원이 요구됨에도 불구하고 한국어교원 자격증 소지자나 한국어교육 유경험자를 전임 교원으로 확보하고 있지 않다. 한국어교육실습 교과목은 교육 현장성에 초점을 두고 있는 만큼 특히나 담당교수의 전문성은 중요하다고 하겠다.

■ 참고문헌 ■

- 국립국어원(2011), 『한국어교원 자격제도 길잡이』, 국립국어원.
 송향근(2012), 소통을 위한 한국어 교육 - 한국어 교원 자격 제도를 중심으로 -, 어문논집 65, 민족어문학회, pp.53-75.
 윤소영 외(2011) 『한국어교원 자격제도 개선 방안 연구 (2)』, 국립국어원 연구보고서.
 조현성 외(2008), 『한국어교원 자격제도 개선 방안 연구』, 국립국어원 연구보고서.
 최정순 외(2012) 한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구, 국립국어원 연구보고서.

인증을 유예하거나 철회할 수 있다.”

10) 전임교원의 수는 총 73명으로 집계되었으나 1개 기관에서 교원 1명의 전공에 대해 미응답하여 전공 분포가 파악된 경우는 72명이다.

분과 1

한국 언어문화 교수-학습의 질적 향상 방안

사회 : 심상민 (경인교대)

중국어권 학습자를 위한 자연현상 어휘 정보 - {비:雨}를 중심으로 -

계효하(상명대)

1. 연구개요

이 연구는 한국어와 중국어의 자연현상¹⁾ 명사 {비:雨}²⁾를 대상으로 어휘 정보를 살펴보는 데에 목적이 있다. {비:雨}는 실제 언어생활 속에서 사용 빈도가 높은 기초 어휘일 뿐만 아니라 다양한 상황에서 사용한다. 그리고 일반적으로 새로운 대상이나 개념에 직면할 때 최소의 단어를 이용하여 다양한 표현을 하려고 한다는 점에서 {비:雨}의 어휘 정보를 탐색한다면 각 언어의 특징을 밝히는 데에 큰 의미가 있을 것으로 생각된다. 특히 중국인 한국어 학습자들에게 도움이 될 것으로 기대한다.

이를 위해서 {비:雨³⁾}가 실현된 실제 말뭉치 자료⁴⁾와 속담 자료⁵⁾를 바탕으로 통사정보 및 의미정보를 구축하고 대조 연구를 하고자 한다. 그럼으로써 특히 중국어권 학습자에게는 자연현상 어휘 정보를 제공하고자 한다.

한국어 자연현상 어휘 정보를 제공하는 대표적인 연구를 살펴보고자 한다. 한국에서 일기예보를 중심으로 한 한국어 날씨 어휘의 구문 및 의미 정보를 언급한 연구로 박건숙(2005), 박건숙(2006), 백승희(2008) 등을 들 수 있다. 소설과 수필을 바탕으로 한 한국어와 연변방언 날씨 어휘에 대한 비교, 대조 연구로 유연(2011)이 있다. 일기예보를 한국어교육에 활용한 연구는 백승희(2008), 이대규(2012) 등을 들 수 있다. 또한 중국에서의 기후 어휘의 쓰임과 의미에 관련지을 수 있는 선행연구는

-
- 1) 신현숙(2000: 412)에서 제시한 어휘 항목 분류 기준을 참조하여 {자연현상 어휘} 이 용어를 택하였다.
 - 2) 언어 형식은 { }에 제시하고, 의미는 []으로 제시한다.
 - 3) 한국어{비}와 중국어 {雨}의 차이점을 더 뚜렷이 살펴보기 위하여 이 연구에서 중국어 {雨}와 한국어 고유어인 {비}만을 연구대상으로 선정하였다. 한자어 {우}에 대한 내용 연구는 크게 의미 있는 분석이 나오면 이 연구에 추가하고 그렇지 않으면 짧게 주석 처리할 예정이다.
 - 4) 한국어 {비}와 관련된 실제 자료는 국립국어원 현대국어 말뭉치 3,368항목 및 현대 문어 말뭉치 289,304 항목 중에 이 연구 주제와 관련된 자료 약3,938항목을 수집하였다. 그리고 北京大学中国语言学研究中心 Center for Chinese Linguistics PKU(CCL)에서 중국어 {雨}가 실현된 실제 자료 67,198항목 중에서 한국어 말뭉치의 수와 맞추기 위해서 무작위로 3,938항목을 선정하였다.
 - 5) 국립국어원 표준국어대사전에서 수집한 {비}와 관련된 한국어 속담 63항목 및 徐宗才,应俊玲(2004)에서 {雨}와 관련된 중국어 속담 117항목을 수집하여 연구 대상 범위에 넣었다.

고전 시에서 나타난 {雨}의 의미에 대한 연구로 梁德林(2001) 있다. {雨}의 합성어에 대한 연구는 张荣(2011)이 있으며 중국어와 영어 {雨:rain}에 대한 비교 연구는 张荣, 张富荣(2010) 등을 들 수 있다.

위에서 살펴본 바와 같이 지금까지 선행연구에서 한국어 {비}와 중국어 {雨}에 대한 비교 및 대조 분석을 다룬 연구는 거의 없는 실정이다. 그리고 박건숙(2006)에서 {비}의 의미자질에 대하여 [기상 현상], [양], [기간], [횟수], [시간], [장소], [지속], [세기], [반복], [감각], [속도], [전체]로 분류하며 백승희(2008)에서 {비}의 의미자질에 대하여 [계절], [계절/연속성], [성분], [때], [때/긍정], [때/양], [양], [지역/양/예측 불가능], [굵기], [모양], [알림]으로 언급했다. 하지만 한국어와 중국어 대조 분석에 초점을 맞추는 분류 기준이 달라질 수 있고 이 바탕으로 재분류할 필요가 있다는 것을 보인다. 이러한 한계점을 고려하여 한중 자연현상 어휘 {비:雨}에 관한 대조연구가 필요하다는 점을 지적할 수 있다.

이를 위하여 이 연구에서는 신현숙(2004, 2001, 2010, 2011)에서 논의한 명사의 어휘 정보에 대한 분석 방법을 참고하여 {비:雨}의 어휘 정보를 구축하고 대조 분석을 위하여 다음과 같은 단계로 전개하고자 한다.

- (1) 1단계 : 말뭉치와 사전 자료를 바탕으로 한 자료 선정 및 구축
- 2단계 : {비:雨} 통사 정보 구축 및 대조 분석
- 3단계 : {비:雨} 의미 정보 구축 및 대조 분석

앞(1)에서 제시한 바와 같이, 먼저 1단계에서 {비:雨}의 어휘 정보의 구축 및 대조 분석을 위하여, 말뭉치, CCL(<http://ccl.pku.edu.cn/>) 및 사전에서 자료를 선정하고 관련 자료를 정리한다. 2단계에서 {비:雨}의 선행요소와 후행요소에 대한 통사 정보를 살펴보고 대조 분석한다. 3단계에서는 2단계에서 논의한 통사 정보를 바탕으로 {비:雨}의 의미 정보를 구축하며 대조 분석한다. 2장과 3장에서 논의한 통사 정보와 의미 정보는 한국어 학습자 혹은 중국어 학습자가 활용할 수 있는 어휘 정보가 될 것이다.

2. {비:雨}의 통사 정보

이 장에서는 한국어 {비}와 중국어 {雨}가 어떤 구문 속에서 어떤 요소와 함께 실현되는지 선행요소와 후행요소로 나누어서 유형별로 살펴보고 이를 토대로 하여 {비: 雨}의 통사 정보를 구축하고 대조하기로 한다.

2.1. 선행요소

이 절에서는 {비: 雨}의 선행요소의 통사 범주 및 특징을 각각 살펴보고자 한다. 우선 한국어 {비}의 선행요소는 {명사(구)}, {형용사(구)}, {동사(구)}, {부사(어)}, {관형사} 및 {담화표지}의 여섯 가지 유형으로 나눌 수 있다. 다음 자료⁶⁾와 같이 살펴보기로 한다.

- (2) ㄱ. 소리 없이 **봄**비가 내리는 사월 중순의 어느 날 이른 아침 나절이다.
 ㄴ. **이슬**비가 하얗게 내려왔고 있었다.
 ㄷ. 불꽃이 하나, 둘씩 솟아올라 화사하게 피었다가 **꽃**비가 되어 내린다.
 ㄹ. 아버지는 그 **여우**비처럼 우리를 찾아오곤 했다.
 ㅁ. **땀**이 비 오듯 쏟아졌다.
 ㅂ. **사람들의 표정**이 비 내리는 하늘만큼이나 어둡고 우중충했다.

자료 (2)에 따르면, {비}의 선행요소로 다양한 명사(구)가 실현된다. (2ㄱ)에서 [시간] [계절]의 의미를 가지는 {봄}, (2ㄴ)에서 {비}와 같은 물리적인 속성이 유사한 [자연현상]에 속한 명사 {이슬} 등과 같은 어휘 항목이 있다. (2ㄷ)에서 {꽃}과 같은 성분이 {비}와 다르지만 한국어 사용자가 {꽃}이 내리는 형태가 {비}의 내리는 형태와 비슷함을 인지하기 때문에 자연스러운 결합이 되며 (2ㄹ)에서 한국어 사용자의 인지 심리적 측면에서 {비}가 내리는 [시간] 또는 [순간성] 등 특징이 {여우}와 유사성을 가지고 있기 때문에 자연스러운 선행요소로 {명사}가 실현된다. 특히 한국어 사용자가 알고 있는 세상일에 관한 지식(world knowledge)으로 [계절], [시간], [자연현상] 등 유사성 있는 명사라고 인지하면 실현 가능하다⁷⁾. 그리고 자료(2ㅁ, 2ㅂ)에 따르면, 선행요소 유형에 {명사}+{조사/어미}+{비}처럼 특이하게 나타나는 형태를 찾을 수 있다. 이는 박건숙(2006: 13)에서 지적하였듯이 {비}와 {땀}이 "물리적인 속성이 유사하기 때문에 나타는 현상이라고 할 수 있다." (2ㅂ)은 {사람들의 표정}이 {비} 내릴 때 하늘에 비유하여 겉으로 눈으로 볼 수 있는 사람의 [표정] 내지 사람의 심리적인 [느낌], [감각]으로 유사성을 공감한 것이다. 말뭉치 자료를 살펴보면, {비}의 선행요소 {명사}는 한자어보다 고유어가 주로 들어가 이루어진 특징이 있다.

- (3) ㄱ. **많은** 비가 내리는 특징을 보일 것으로 예상된다.
 ㄴ. 가뭄에 **단비** 같은 존재다.
 ㄷ. **꽃 같은** 비가 내리고 비 같은 꽃이 피어나는 곳

자료 (3)에 따르면, {형용사(구)}도 문장에서 관형어 구실을 하여 {비}의 선행요소로 쓰인다. {많다} 등과 같은 선행요소도 {비}와 결합하여 주로 {비} 오는 [양]과 관련지어 자연스럽게 쓰인다. (2ㄴ)에서 {달다}는 신현숙(2011: 210)에서 논의한 미각어의 전이(轉移) 현상을 찾을 수 있다. 이와 같은 공감각적 전이 현상은 {비}가 내리는 [양], [때], [필요성] 등에 따라서 [긍정] 의미와 가치가 있다. 말뭉치 자료를 통하여 {비}의 {형용사(구)} 선행요소가 {동사(구)} 유형보다 어휘 항목이 다양한 특징을

6) 편의상 논의에 필요한 자료만 부분적으로 제시하고, 설명에 필요한 형식은 진하게 표시한다.

7) 신현숙(2011: 208)에서 논의한 내용을 참조하였다.

밝힐 수 있었다.

(4) 2~3일 간격으로 **내리**는 비 때문에

선행요소 {동사(구)}는 자료(4)에서 보듯이 {내리다}가 사용된 문장에서 관형어로 {비}를 수식하는 역할을 한다.

- (5) ㄱ. **오늘** 비 온대.
- ㄴ. **전국적으로** 많은 비를 뿌리겠습니다.
- ㄷ. 8월11일 호리고 **때때로** 비가 뿌리다.
- ㄹ. **후둑후둑** 비 오는 소리가 우습다 보니

자료 (5)에 따르면 {부사(어)}도 {비}의 선행요소로 쓰여 {비}와 결합한 후행요소인 {동사(구)}와 관련지어 설명할 수 있다. 일기현상 어휘인 {비}가 일상생활에서 일기예보에 많이 쓰이는 특징으로 인하여 {비}의 선행요소로 {내일부터/전국적으로}등과 같은 [시간], [장소]의미를 나타내는 {부사(어)}가 실현된다. (5ㄷ)에서 [연속성], [시간]을 뜻하는 {때때로}는 등과 같은 경우는 신현숙(2011: 212)에서 제시하듯이 "부사(어) 이동으로 설명할 수 있다. {비}의 선행요소라기보다는, 문장 부사(어) 또는 후행요소와 관련지을 수 있는 부사(어)지만 강조하기 위하여 자리를 이동한 것으로 설명할 수 있다." 흉내표현 {후둑후둑}은 {비 오는 소리}와 {내리다}와 밀접하게 관련지을 수 있으며 {비 후둑후둑 오는 소리} 등과 같은 형식을 생성하는 것이다.

(6) **어느** 비 내리던 오후

자료 (6)에서 {어느}와 같은 관형사의 수식 범주는 {비}보다 {비}가 오는 {오후} 등 시간 명사가 더 적절한 것으로 보인다. 하지만 말뭉치에서 이 유형에 속하는 자료는 많지 않다.

(7) **아니 뭐**~ 비가 내린다.

자료 (7)에서 {아니/뭐} 등과 같은 {담화표지}도 {비}의 선행요소로 쓰이며 한국어 사용자가 사진 {비}에 대한 [긍정]이나 [부정]의 감정에 따라 {담화표지}를 적절한 의미로 해석하는 것이 가능하다.

지금까지 살펴본 한국어 {비}의 선행요소는 <표 1>과 같이 정리할 수 있다.

<표 1> {비}의 선행요소 통사 정보

분류	선행요소		보기
유형1	{명사(구)}	{명사}	추적추적 여름 비가 하염없이 내렸다.
		{명사}+{조사/어미}	눈에서 눈물이 비 오듯 쏟아졌다. 눈이나 비가 내리겠다네

유형2	{형용사(구)}	가뭄에 단비 같은 존재다.
유형3	{동사(구)}	지난 밤에 온 비 때문에
유형4	{부사(어)}	줄곧 비 오는 창 밖을 내다보며 술을 마셨다.
유형5	{관형사}	그런 비 오는 날
유형6	{답화표지}	아니 뭐 ~ 비가 내린다.

다음으로 중국어 {雨}의 선행요소를 {동사(구)}, {명사(구)}, {형용사(구)}, {부사(어)}, ({수사}){단위 명사} 및 {관형사}의 여섯 가지 유형으로 나누어서 통사 범주 및 특징에 대하여 살펴보기로 한다.

- (8) ㄱ. 明天要下雨。(내일 비가 올 것이다.)⁸⁾
 ㄴ. 他因淋雨患了病。(그가 비에 젖어서 병이 났어요.)
 ㄷ. 停不下来的雨(멈추지 않는 비)
 ㄹ. 雨天遇到了及时雨。(가뭄에 급시우를 만났다.)

자료 (8)에 따르면, {동사(구)}가 {雨}의 선행요소로 나타나 {雨}가 대상으로 기능하여 [-능동성]을 가지고 있다. 특히 주목해야 할 점은 중국어 기본 어순이 한국어와 달리 '주어 - 서술어 - 목적어'와 같이 서술어가 목적어 앞에 쓰이기 때문에 선행요소 {동사(구)}는 문장에서 서술어의 역할을 하고 문장의 주요 성분을 구성하는 큰 역할을 한다는 사실이다.

- (9) ㄱ. 春雨落地草苗一块儿长。(봄비가 땅바닥에 떨어져 풀과 새싹 같이 자란다.)
 ㄴ. 牛毛雨(쇠털비)
 ㄷ. 风风雨雨(풍풍우우)

이 유형은 한국어 {비}의 {명사(구)} 선행요소 유형과 비슷하여 {春(봄)} 등과 같은 비가 내리는 [계절] {명사}, [시간] {명사}가 실현된다. {비}는 선행요소 {风(바람)} 등 {비}와 같은 [자연현상] 범주에 속하는 어휘들과 자연스럽게 결합하여 (9ㄴ)에서 {牛毛(쇠털)}와 이슬비의 [형태]가 비슷하여 이미 지화되어 결합한다. 여기서 재미있는 어휘 항목 중 하나인 (9ㄷ)처럼 어투나 [시련], [소문 분분하게 퍼지다] 등 의미를 강조하기 위해서 같은 어휘가 두 번 중첩되어 표현하는 방법도 있다.

- (10) ㄱ. 飘着霏霏细雨的二月(가는 비를 흘날리는 이월)
 ㄴ. 苦雨连绵不停的雨(쏟는 비가 끊임없이 오는 비)
 ㄷ. 不时还飘下来冰冷的雨丝(종종 차가운 비가 휘날려온다.)
 ㄹ. 潇潇细雨(부슬부슬한 가는 비)

그리고 {형용사(구)}도 문장에서 관형어 구실을 하는 선행요소로 실현되어 {细(가늘다)} 등과 같은 선행요소는 주로 [양], [형태]와 관련지어 쓰인다. 특히 (10ㄷ, 10ㄹ)에서 {苦(쓰다)/冰冷(차갑다)} 등과 같은 선행요소는 한국어와 비슷하게 미각어와 감각어의 공감각적 전이(轉移) 현상을 보이며 {雨}

8) 이 연구에서 중국어 예문의 한국어 번역은 필자가 직접 한 것이다.

가 내리는 [양], [때], [필요성] 등에 따라서 [긍정]과 [부정] 의미를 나타낸다. {비}가 내리는 [모양], [소리]와 같은 흉내표현(潇潇(부슬부슬하다))은 한국어와 좀 달리 {형용사}로서 {비}를 직접 수식하는 특징을 찾을 수 있다.

- (11) ㄱ. 我国华南地区雨势强劲。(우리 나라 화남지역에 우세가 강력하다.)
 ㄴ. 时风时雨的气候(때로 바람 불다 때로 비가 오다 하는 기후)
 ㄷ. 淅淅沥沥地雨下个不停。(추적추적 비가 끊임없이 온다.)

자료 (11)에서 보듯이 {华南地区(화남지역)}/时(때로)/淅淅沥沥地(추적추적)} 등과 같은 [장소], [시간] 및 [흉내] {부사(어)}도 {雨}의 선행요소로 쓰인다. 이 유형은 강조하기 위하여 자리를 이동함으로써 {비}의 선행요소라기보다는 문장 {부사(어)} 또는 {비}와 결합한 선행요소 및 후행요소와 관련지어 설명할 수 있다.

- (12) 下了一阵雨。(비가 한바탕을 내렸다.)

실제 자료에서 자료 (12)와 같이 {一阵(한바탕)}과 같은 ({수사}{단위 명사})가 {雨}의 선행요소로 쓰이는 사례를 찾을 수 있다. 나아가 중국어에서 ({수사}{단위 명사})를 상대적으로 많이 사용하고 있으며 문장의 뜻을 더욱 명확히 전달해주는 중요한 역할을 맡고 있는 것으로 생각된다.

- (13) 这样的雨, 下得痛快极了。(이런 비, 통쾌하게 내렸다.)

자료 (13)에서 보듯이 {(这样的)이런}과 같은 관형사는 {雨}를 수식하여 선행요소로 실현된다. 하지만 이 유형에 속하는 자료는 많지 않다.

지금까지 살펴본 중국어 {雨}의 선행요소는 <표 2>와 같이 정리할 수 있다.

<표 2> {雨}의 선행요소 통사 정보

분류	선행요소	보기
유형1	{동사(구)}	明天要下雨。(내일 비가 올 것이다.)
유형2	{명사(구)}	春雨落地草苗一块儿长。(봄비가 땅바닥에 떨어져 풀과 새싹 같이 자란다.)
유형3	{형용사(구)}	外面下大雨。(밖에 큰 비가 온다.)
유형4	{부사(어)}	淅淅沥沥地雨下个不停。(추적추적 비가 끊임없이 온다.)
유형5	{(수사)}{단위 명사}	下了场雨。(비를 한바탕을 내렸다.)
유형6	{관형사}	这样的雨, 下得痛快极了。(이런 비, 통쾌하게 내렸다.)

2.2. 후행요소

이 절에서는 {비: 雨}의 후행요소의 통사 범주 및 특징을 각각 살펴보고자 한다. 먼저 한국어 {비}의 후행요소에 대하여 살펴보기로 한다. 특히 명사 범주에 속하는 {비}와 결합하는 {동사(구)} 서술어에 초점을 맞추어 논의하기로 한다.

{비}는 명사 범주에 속하는 어휘 항목이다. 따라서 한국어 특징을 반영하여 {동사(구)}가 후행요소로 실현된다.

(14) ㄱ. 비가⁹⁾ 와요.

- ㄴ. 용이 풍운 조화를 일으켜 비를 마음대로 내리게 할 수 있다는 전설
- ㄷ. 비가 그치고 햇볕이 나고 강물이 줄어든 다음에
- ㄹ. 애타게 비를 기다린다는 말을 듣고
- ㅁ. 비가 계속 내릴 것
- ㅂ. 비 주룩주룩 오는 날엔

자료 (14)에서 보듯이 {비}가 행위자로서 [능동성] 기능을 하고 {비}가 생성된 후 [+하강]¹⁰⁾ 의미를 가지고 있는 {오다/내리다} 등과 같은 후행요소가 {비}와 결합한다. 또한 {비}를 소멸시키는 [-하강] 의미를 가지고 있는 후행요소는 자료 (14ㄷ)에서처럼 {비}가 [-능동성]의 대상으로 기능한다. 행위자로 인지할 수 있는 {용/칠월 장마} 등이 {내리다} 등과 같은 어휘 항목을 통하여 {비}를 생성하는 후행요소로 실현된다. {14ㄹ}에서 {비}를 인지할 수 있는 행위자가 {기다리다} 등과 같은 후행요소를 통하여 {비}에 대한 [행동], [태도] 등도 나타내 보일 수 있다. 이에 따라, 한국어 {비}의 후행요소 {동사(구)}는 주된 구문요소로 쓰이고 표현도 다양한 특징을 보이며 한국어 사용자가 일상생활에 많이 쓰는 어휘 항목이라 실제 자료에서 {고유어}가 많이 나타나는 경향이 있는 것으로 생각된다.

또한 {부사(어)}와 {동사(구)}로 구성된 후행요소도 있다. 예컨대, {많이 와} 등과 같은 비의 [양], {계속 내린} 등과 같은 비의 [연속성] [상태]를 나타내는 {성상부사}{동사(구)}가 후행요소로 실현되기도 한다. 또한 {주룩주룩 오는} 등과 같은 비 오는 [소리] 또는 [모양]을 흉내 내는 {흉내표현}{동사(구)}로 후행요소가 실현되기도 한다.

(15) ㄱ. 6일 서해에서 발달한 강한 비구름대가 경기 북부로 들어오면서

- ㄴ. 다음 주 초까지도 비 소식은 없습니다.
- ㄷ. 비 한줄기 내리지 않았다.

자료 (15)에 따르면, {비} 뒤에 {구름/소식/한줄기}와 같은 명사가 후행요소로 실현되어 새로운 어

9) 일상 의사소통할 때 한국어 사용자가 {조사}를 생략하는 경우가 많다, 하지만 이 연구가 중국어권 학습자를 위한 어휘 정보란 점에 목적을 두기 때문에 여기서 {비}{조사}{동사(구)} 유형의 말뭉치 자료를 주로 실었다.

10) 박건숙(2006: 17)에서 제시한 {비}와 결합하는 {VP}의 의미 정보 [+하강], [-하강]을 인용하였다.

휘 항목을 만들어 내고 있다.

(16) 비가 시원찮은 것 같은데

자료 (16)에 따르면, {비}가 [상태]를 지시하는 {형용사(구)}와 자연스럽게 결합한다. 말뭉치 자료에서 {형용사(구)}를 후행요소로 실현하는 사례는 많지 않다.

앞에서 살펴본 한국어 {비}의 후행요소는 <표 3>과 같이 정리할 수 있다.

<표 3> {비}의 후행요소 통사 정보

분류	후행요소		보기
유형1	{동사(구)}	{동사(구)}	비가 와요 .
		{부사(어)}+{동사(구)}	비가 슬금슬금 뿌렸다.
유형2		{명사(구)}	다음 주 초까지도 비 소식 은 없습니다.
유형3		{형용사(구)}	비가 시원찮은 것 같은데

다음으로 중국어 {雨}의 후행요소를 {동사(구)}, {형용사(구)} 및 {명사(구)}의 세 가지 유형으로 나누어서 통사 범주 및 특징에 대하여 살펴보기로 한다. 먼저 {동사(구)}를 {雨}의 후행요소로 설정하는 자료부터 살펴보도록 한다.

- (17) ㄱ. 雨住了。(비가 멈추었다.)
 ㄴ. 雨很快停了。(비가 금방 그치겠다.)
 ㄷ. 雨淅淅沥沥地下个不停。(비가 추적추적 끊임없이 온다.)
 ㄹ. 雨下得很猛。(비가 세차게 온다.)

자료 (17)에서는 {비}가 행위자 기능을 하며 [능동성]을 가지고 있다. {비}를 소멸시키는 [-하강] 의미를 가지고 있는 [停(그치다)/住(멈추다)]의 후행요소이다. 그리고 (17ㄷ)에서는 {비}가 문장 {부사(어)}{동사(구)}{淅淅沥沥地下(부슬부슬 내리다)}와 결합한다. 특히 (17ㄱㄴ)에서는 한국어 {비}와 같이 {부사(어)}{동사(구)} 유형이 나타난다. 그리고 (17ㄷ)에서는 {비}가 내리는 [정도]에 대하여 구체적으로 보충하고 설명한 {동사(구)}{보어(补语)} 유형을 통하여 중국어와 한국어의 차이점을 드러내 보이고 있다.

- (17) ㄱ. 雨小 (비가 작다.)
 ㄴ. 雨很大 (비가 매우 크다.)
 ㄷ. 雨很密 (비가 아주 조밀하다.)

자료 (17)에 따르면, {형용사(구)}도 {雨}의 선행요소로 실현되는데, 특히 {很大(매우 크다)}/{很密(아주 조밀하다)}처럼 보통 {부사(어)}{성상형용사} 형식으로 {비}가 내리는 [양], [상태], [굵기] 등에 대

하여 구체적으로 나타낸다.

- (18) ㄱ. 但友情却是滋润心灵的雨滴。(하지만, 우정은 마음을 촉촉하게 적시는 빗방울이다.)
- ㄴ. 快乐就如生活中的阳光和雨露一样(행복은 생활 중의 햇빛과 비이슬처럼)
- ㄷ. 穿好雨衣。(비옷을 입었다.)

자료 (18)에 따르면, {雨}+{명사(구)} 유형은 한국어 {비}와 비슷하여 {雨}뒤에 {滴(방울)/露(이슬)/衣(옷) 한줄기}와 같은 명사가 후행요소로 실현되어 새로운 어휘 항목을 만들어 내고 있다.

앞에서 살펴본 중국어 {비}의 후행요소는 <표 4>와 같이 정리할 수 있다.

<표 4> {雨}의 후행요소 통사 정보

분류	후행요소		보기
유형1	{동사(구)}	{동사(구)}	雨住了。(비가 멈추었다.)
		{부사(어)}+{동사(구)}	雨很快停了。(비가 금방 그치겠다.)
		{동사(구)}+{보어(補語)}	雨下得很猛。(비가 세차게 온다.)
유형2	{형용사(구)}	{형용사(구)}	雨小(비가 작다)
		{부사(어)}+{형용사(구)}	雨很大(비가 매우 크다)
유형3	{명사(구)}		快乐就如生活中的阳光和雨露一样 (행복은 생활 중의 햇빛과 비이슬처럼)

앞에서 {비:雨}의 선행요소 및 후행요소에 대하여 살펴본 바와 같이 한국어 {비}와 중국어 {雨}는 통사 정보에서 공통점과 차이점이 각각 있다. 동형동위 유형, 한국어에만 있는 유형 및 중국어에만 있는 유형의 세 가지로 나누어서 다음과 같이 살펴보기로 한다.

위치	유형		{비} 보기	{雨} 보기
선행 요소	{명사(구)}		봄/여름/가을/겨울/아침/밤/구름/눈/바람/안개/이슬/꽃/흙	春/暮/风/云/牛毛/梨花/箭/弹/华南地区/风风
	{형용사(구)}		많다/적다/크다/작다/적당하다/달다/고맙다/차다/차갑다/긋다/서럽다(서럽다)	大/细/红/苦/喜/冰冷/及时/潇潇/蒙蒙/霏霏沙沙
	{부사(어)}		오늘/내일/줄곧/때때로/갑자기/이렇게/신선하고 청량하게/전국적으로/후둑후둑/추적추적	时/淅淅沥沥/沙沙
	{관형사}		이/그런/어느	这/这样的
	{동사(구)}		내리다/어디/흘뿌리다/재촉하다/기다리다	下/降/顶/冒/淋/避/唤/求/看
후행 요소	{동사(구)}	{동사(구)}	오다/내리다/쏟아지다/뿌리다/흘뿌리다/부슬거리다/오락가락하다/퍼붓다/집중되다/그치다/멈추다/끝이다/지나다/땀다	停/住
		{부사(어)}+{동사(구)}	많이 오다/충분하게 내리다/계속 내리다/자주 내리다/간헐적으로 퍼붓다/더욱 세게 오다/부슬부슬 내리다/찰찰 쏟아지다/슬금슬금 뿌리다/주룩주룩 오다	很快停/淅淅沥沥地下
	{명사(구)}		구름/소식/옷/한줄기/피해/비린내/핑계	滴/露/衣

	{형용사(구)}	{형용사(구)}	시원하다	大/小/密
--	----------	----------	------	-------

<표 5> {비:雨}의 동형동위 통사정보

<표 5>에서 {비:雨}의 같은 유형, 같은 위치 유형별로 묶어서 통사 정보를 정리하였다. 이를 통하여 한국어 {비}와 중국어 {雨}의 통사 정보에 공통점이 적지 않다는 특징을 밝힐 수 있었다. 이 부분에서 주목할 점은 선행요소로 나타나는 {비:雨}의 {동사(구)}의 문장성분이 다르다는 점이다. 선행요소 {동사(구)}{비} 유형에서는 {동사(구)}가 {관형어} 성분이고 {비}를 수식하는 역할을 한다. 반면에 선행요소 {동사(구)}{雨} 유형은 문장에서 주요 성분인 {서술어}의 역할을 한다. 이에 따라, 양국 언어 어순의 차이를 살펴볼 수 있다.

또한 {비:雨}의 통사 정보의 차이점은 <표 6>과 <표 7>과 같이 정리하였다.

<표 6> 한국어 {비}에만 있는 유형

위치	유형	보기
선행요소	{명사}+{조사/어미}	땀이/콧물이/눈물이/화살이 (비 오듯 쏟아져 내렸다.) 눈이나 비가
	{담화표지}	아/아니/왜/으아/뭐

<표 7> 중국어 {雨}에만 있는 유형

위치	유형	보기
선행요소	{{수사}}{단위 명사}	一阵/场 /一次
후행요소	{동사(구)}+{보어(補語)}	下得很猛
	{부사(어)}+{형용사(구)}	很大/很小/很密

앞에 제시한 바와 같이 한국어 {비}의 통사 정보에서는 {조사}가 있다는 독특한 점과 {담화표지}를 많이 사용하는 것을 볼 수 있다. 또한 중국어 {雨}에서는 {동사(구)}+{보어(補語)} 유형을 중국어 문장 성분의 한 특징으로 볼 수 있고 {{수사}}{단위 명사}를 잘 쓴다는 점도 나타났다.

3. {비:雨}의 의미 정보

이 장에서는 실제 말뭉치 자료와 속담 자료를 바탕으로 단일형식 및 복합형식의 두 측면으로 나누어 {비:雨}의 의미 정보에 대하여 살펴보하기로 한다. 따라서 문맥과 상황에 따라 다르게 나타나는 한국어 {비}와 중국어 {雨}의 여러 가지 의미가 각각 어떻게 확장되었는지, 어떤 상황에서 사용되는지를 고찰하고자 한다. 나아가 {비:雨}의 의미 정보를 바탕으로 대조 분석하기로 한다.

3.1. 단일형식

이 절에서는 단일형식 {비:雨}에 대하여 언어 사용자가 인지하는 {비}의 가치를 활용하여 살펴보기

로 한다. 먼저 한국어와 중국어 사전에 실린 사전적 의미를 살펴보면서 {비}와 {雨}의 원형의미를 설정하기로 한다. 한국어 표준국어대사전에 실린 내용은 다음과 같다.

(19) “비①

「명사」 「1」 대기 중의 수증기가 높은 곳에서 찬 공기를 만나 식어서 영기어 땅 위로 떨어지는 물방울.”

또한 중국어 現代漢語大詞典(현대한어대사전)(2006: 3120)의 {雨}에 대한 정의는 다음과 같다.

(20) “〈雨〉

从云层中降向地面的水。云里的小水滴体积增大到不能悬浮在空气中时，就下降成为雨。¹¹⁾”

자료 (19, 20)에서 살펴보듯이 한국어와 중국어 사전에서 {비:雨}에 대하여 비슷한 의미인 [대기 중의 수증기가 영기어 땅 위로 떨어지는 물방울]로 실려 있으며, 이는 [자연현상] 중의 한 종류로 분류할 수 있다. 두 사전에 실린 예문을 통하여 의미 가치를 살펴보고자 한다.

(21) ㄱ. 비가 그치다

ㄴ. 热带地区高温多雨。(열대 지방 고온하고 비가 많이 온다.)

자료 (21)에 따르면, {비{雨}가 [대기 중의 수증기가 영기어 땅 위로 떨어지는 물방울]이라는 뜻은 원형의미 또는 일반적 의미로, 제시된 의미는 [긍정]도 아니고 [부정]도 아닌 의미 가치로 설정된다. <표 8>로 정리하면 다음과 같다.

<표 8> {비:雨}의 사전의미 및 의미 가치

사전의미	{비}	{雨}	의미 가치
대기 중의 수증기가 영기어 땅 위로 떨어지는 물방울	있음	있음	[부정/긍정] ¹²⁾

앞 <표 8>을 통하여 본 {비:雨}의 사전의미 또는 [일반적] 의미는 [긍정]도 아니고 [부정]도 아닌 의미 가치로 설정된다. 하지만 실제 자료를 살펴보면 {비:雨}가 언제나 이러한 사전적 의미를 지시하는 것은 아니다. 그러므로 단일형식 {비:雨}의 의미 정보가 어떻게 구성되어 있는지에 대하여 언어 사용자가 {비:雨}에서 인지하는 의미 가치를 [긍정]과 [부정]의 자질(features)을 활용하여 살펴보기로 한다.

{비:雨}와 관련지을 수 있는 실제 자료와 속담 자료 중에서 [부정]의 의미 가치를 지시한 예를 들

11) 운층에서 지면까지 하강한 물방울. 운층중 물방울의 체적이 커지면서 대기 중에서 더 이상 부유할 수 없을 때 떨어지는 물방울.

12) [중립적]인 의미 가치는 [부정/긍정]으로 제시한다.

면 다음과 같은 자료가 이에 속한다.

- (22) ㄱ. 복숭아야 지난 여름 비 견뎌주어서 고마워
 ㄴ. 밀가루 장사 하면 바람이 불고 소금 장사 하면 비가 온다.
 ㄷ. 비 온 뒤에 땅이 굳어진다.
 ㄹ. 잘 곳이 없으면 길바닥에 자면 되는 게야. 비 안 오시면 하늘은 천장이지.
 ㄹ. 비 맞아야 할 짓은 다 했다.
 ㅂ. 서럽디 서루운¹³⁾ 비가 내리고 가슴이 젖어 버린 아침

자료 (22)에 제시된 예문을 보면 {비}를 좋은 느낌으로 인지하기 어렵다. (22ㄱ)에서는 {비}가 많이 오면 [피해]로 인지할 수 있고, (22ㄴ)에서는 {비}가 오는 [때가 맞지 않다]는 [부정]의 의미 자질을 인지할 수 있다. 특히 (22ㄷ)에서 [시련/고통/재난], (22ㄹ)에서 [싫음], (22ㄹ)에서는 [별], (22ㅂ)에서 사람이 {비}를 보면 생기는 [슬픔] 등과 같은 [부정] 의미의 가치를 인지할 수 있다. 이와 같은 [부정] 의미 가치는 실제 자료뿐만 아니라 특히 속담 자료에서 매우 높은 비중을 차지하고 있다. 따라서 한국어 사용자는 단일형식 {비}에서 [부정]의 의미 가치를 인지하는 경향이 있다고 할 수 있다¹⁴⁾.

다음으로 중국어 {雨}에 관한 자료의 [부정] 의미 가치에 대하여 살펴보기로 한다.

- 23) ㄱ. 听风就是雨。(바람 소리를 듣고 비가 온다고 생각하다.)
 ㄴ. 被雨淋过的人是不怕露水的。(비를 맞은 사람이 이슬을 무서워하지 않는다.)
 ㄷ. 他一会儿就雨过天晴, 突然他又满意地笑了。
 (그가 잠깐 동안에 비가 온 뒤에 하늘이 쾌청하게 개고, 갑자기 만족스럽게 웃었다.)
 ㄹ. 风流云散, 一别如雨。(바람과 같이 사라지고 구름과 같이 흩어지고 이별은 비와 같다.)
 ㄹ. 呼风唤雨 (비바람을 부르다.)
 ㅂ. 白露里的雨, 落到哪里坏到哪里。(백로 때의 비가 어디에 떨어지면 어디가 썩는다.)

자료(23ㄱ)에서는 {비}를 [뜬소문]으로 인지하고 있으며, (23ㄴ)의 경우에는 한국어 자료와 같이 {비}가 오는 것을 [시련/고통/재난]이라는 [부정] 의미의 가치로 인지한다. 그리고 자료 (23ㄷ)에서는 사람의 [울음]을 {비}가 내리는 [형태]로 비유하고 나머지 (23ㄹ)에서는 [이별], (23ㄹ)에서는 [혼란]을 야기한다는 [부정]의미로 인지하고 있다. 그리고 (23ㅂ)에서는 한국어 {비}의 [부정] 의미 가치와 같이 [좋지 않은 때/사람]으로 인지하였다. 따라서 {비:雨} 사용자는 단일형식 {비:雨}에서 [부정] 의미 가치를 인지하는 경향이 있다는 공통점을 밝힐 수 있다.¹⁵⁾

13) 말뭉치에서 방언 자료도 같이 적용한 것으로 표준어 {서럽디}란 의미와 같다.

14) 한국어 속담 자료 중 63개 항목을 살펴보면, 약 29개 항목에서 [부정] 의미를 인지할 수 있다.

15) 중국어 속담 자료 117개 항목을 살펴보면, 약 52개 항목에서 [부정] 의미를 인지할 수 있다.

한국어와 중국어 사용자는 {비:雨}에서 [긍정] 의미 가치를 인지하기도 한다. 앞에서 살펴본 [부정] 의미 가치보다 실현 빈도가 낮지만 다음과 같은 자료에서 [긍정] 의미 가치가 인지되는 것을 발견할 수 있다.

(24) ㄱ. 육도천 냇물은 비 오신 뒤의 흙탕물처럼 뿌영고

ㄴ. 손은 갈수록 좋고 비는 올수록 좋다.

ㄷ. 대한 칠 년 비 바라듯

ㄹ. 비가 많이 오면 농사에 좋으나

ㅁ. 한편 이날 비는 포항과 전남에는 '고마운 비'였던

ㅂ. 며칠 전 비 덕분인가. 지난 겨울에 심은 잔디일 터인데 제법 푸릇푸릇 새 풀이 돋고

자료 (24)에서 {비}는 [긍정] 의미 가치로 인지된다. 후행요소 {좋다/바라다/덕분이다}와 선행요소 {고마운}은 {비}에 대한 [바람/기원/필요/때가 좋다] 등과 같은 [긍정] 의미 가치를 좀 더 명시적으로 드러내고 있다.

중국어 {雨}가 [긍정] 의미 가치를 지시하는 자료를 다음과 같이 살펴보기로 한다.

(25) ㄱ. 人们向社神祈求风调雨顺。(사람들이 신에게 바람과 비가 알맞은 것을 기원하다.)

ㄴ. 雨后春笋 (봄비 뒤에 빨리 자라는 죽순)

ㄷ. 落雨好补苗。(비가 오면 다시 이묘하거나 덧 파종을 하기에 좋다.)

ㄹ. 有如春风化雨者 (초목이 자라기에 알맞은 비와 바람 같은 사람)

ㅁ. 呼风唤雨 (비바람을 부르다.)

자료 (25ㄱ)에서 {雨}는 {비}와 같이 사람의 [바람/기원]이라는 [긍정] 의미 가치를 지시하고 있고, (25ㄴ, 25ㄷ)에서는 [좋은] {비}가 식물이나 농작물에게 [길러 준 은혜]를 베풀고 있다고 한다. (25ㄹ)에서는 [초목이 자라기에 알맞은 비와 바람]처럼 [양호한 교육을 하는 사람]이라는 [긍정] 의미로 쓰인다. 또한 (25ㅁ)에서는 [파워]를 명시적으로 [긍정] 의미 가치로 인지한다. 하지만 한국어와 중국어 속담 자료에서 이와 같이 의미 가치를 인지할 수 있는 자료는 [부정] 의미 가치를 인지할 수 있는 자료보다 실현빈도가 낮다¹⁶⁾.

3.2. 복합형식

16) 한국어 속담 자료 중 63개 항목을 살펴보면, 약 9개 항목에서 [긍정] 의미를 인지할 수 있으며 중국어 속담 자료 117개 항목을 살펴보면, 약 15개 항목에서 [긍정] 의미를 인지할 수 있다.

자연현상 어휘장에서 형식 결합과 의미 결합을 통하여 만들어진 다양한 어휘를 찾을 수 있다. 그 중에 {비}와 관련된 어휘가 다른 어휘와 결합되어 확장할 때 기본 의미에 다른 의미가 더해진다고 볼 수 있기 때문에 이 절에서는 복합형식 {-비:-雨}와 {비:-雨-}의 두 가지 형식으로 나누어서 의미 정보에 대하여 살펴보기로 한다.

먼저 한국어와 중국어 {-비:-雨}의 의미 정보 중 {-비}의 의미 정보에 대하여 살펴보면 다음 자료와 같이 의미 유형을 분류해 볼 수 있다.

(26) ㄱ. 밖에선 **밤비** 오는 소리가 들려왔다

ㄴ. **봄비**가 오시는 소리다

ㄷ. 예별 씨레질까지 견한 거였으나 한 부조 하느라고 때맞추어 **목비**만 두어 보지락

내려준다면 뒤에 모내기를 해도 삭갈이를 하기보다 한결 수월한...

이 유형을 [시간]과 관련지을 수 있는 [주야], [계절], [농경]이라는 세 가지 하위유형으로 재분류하여 논의하기로 한다. 말뭉치 자료에서 {밤비}가 주로 [청각적] 의미의 {소리}와 같이 쓰이는¹⁷⁾ 이유는 언어 사용자가 보통 밤에 실내에 있으면서 {밤비}가 오는 [시각적]인 장면보다 [청각적]인 {소리}부터 먼저 인지하게 되기 때문이다. 자료 (26ㄴ)에서 제시된 어휘는 [계절]의 의미를 가진다. [계절]의 기후 변화에 따라 {비}의 [양], [온도] 등도 달라진다. 예를 들어 {봄비}가 온 후에 날씨가 따뜻해지는 것은 일반적인 자연현상이라 언어 사용자가 이를 {봄소식}을 전달하는 것으로 인지하므로 말뭉치 자료에서도 [긍정] 의미 가치를 가지는 사례를 찾을 수 있는 것이다. 또한 말뭉치 자료에서 {여름비}와 관련지을 수 있는 8개 항목을 보면 후행요소로 구성된 {굵게/하얗게/내렸다/무섭게/내렸다/홍작/강을 불려버렸다/염치없다}와 선행요소로 구성된 {태풍}을 통해 {여름비}의 [양 많음], [연속성]이라는 특징으로 인하여 언어 사용자가 [부정] 의미 가치로 인지하는 경우도 있음을 볼 수 있다.

한국의 예전 농경사회에서는 {비}가 오는 [시간]이 특히 중요하기 때문에 실제 자료에서도 [알맞은 때]에 [모종에 맞춰 오는 비]인 {목비}, {모종비}와 같은 [긍정] 의미 가치를 가지는 자료를 찾을 수 있다.

(27) ㄱ. **장맛비** 피해 잇따라 9일 중부와 남부 내륙지방에

ㄴ. **소낙비**가 내리는 으스스한 밤에

자료(27)은 [연속성] 의미 유형으로 볼 수 있다. {장맛비}, {긋은비}는 [빈번]하게, [계속]해서 내리는 비라는 [+연속성]의 의미를 가지고 있다. 이 외에도 특히 {장맛비}는 [여름철]이라는 [계절]의 의미를 추가적으로 가지고 있다. 그리고 {소낙비}, {웃비}, {여우비}는 다 [잠깐 오다가 곧 그치는 비]라

17) {밤비}와 관련지을 수 있는 말뭉치 자료 중 23개 항목을 살펴보면, [청각적] {소리}와 같이 쓰이는 약 12개 항목을 찾을 수 있다.

서 [-연속성] 범주에 속한다.

(28) ㄱ. **눈비**만 피하고

ㄴ. 불꽃이 하나, 둘씩 솟아올라 화사하게 피었다가 **꽃비**가 되어 내린다.

자료(28)은 {비}와 다른 [성분]이 결합하여 나타난 어휘의 예이다. 이 중에 {눈}과 같은 어휘 항목은 {비}와 [물리적 속성 유사성]이 있는 어휘로서 {비}에 섞여 내릴 때 [+비]의 의미를 가지고 있다고 할 수 있다. 반면에 [꽃잎이 비가 내리듯 가볍게 흩뿌려지다]라는 의미의 {꽃비}는 [-비]의 [이미지 유사성]의 의미 성분을 가진다고 할 수 있다.

(29) ㄱ. **안개비** 속에 몽롱한 가운데

ㄴ. **보슬비** 내리는 가을 저녁

ㄷ. **장대비**가 쏟아지고 있었다.

자료(29)는 시각적인 [형태]의 유사성으로 구성된 의미 유형이다. 특히 {비}가 내리는 [형태]가 {비} 내리는 [양]과 직접적인 관계를 맺고 있다. 곧 [형태]를 통하여 {비}가 내리는 [양], [속도] 등과 같은 의미자질을 추측할 수 있다. {비}가 내리는 [양]에 따라서 [물리적 속성 유사성]을 가지고 있는 다른 자연현상 어휘인 {안개}나, [시각적]인 {홍내표현} {보슬}, 그리고 {굵고 거세다}라는 의미를 표현하기 위해 언어 사용자가 일상생활에서 쉽게 인지할 수 있는 사물 {장대} 등이 {비}와 결합하여 구성되고 있다.

(30) ㄱ. **단비** 내리는 이 좋은 봄날에

ㄴ. **찬비**가 지나간 듯 호젓해진다.

자료(30ㄱ)에 따르면, {단비}는 [꼭 필요한 때 알맞게 내리는 비]라는 의미를 갖고 있기 때문에 {가뭄}에 비가 와야 하는 상황에 알맞게 내리는 [때가 알맞은 비]이다. 따라서 {단비}는 [때]의 의미 자질 외에 [긍정]의 의미 가치도 가지고 있다. (30ㄴ)에 보이는 {찬비}는 언어 사용자가 [신체 감각]을 통해서 [사물에서 받는 인상이나 느낌]을 나타낸 것으로서 한국어 사용자가 [심리적인 감각]으로 인지할 수도 있다.

지금까지 살펴본 복합형식 {-비}의 의미 정보를 정리하면 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> {-비}의 의미정보

의미 유형	{-비}
-------	------

[시간]	[주야]	{아침비}, {밤비}	
	[계절]	{봄비}[봄소식/긍정], {여름비}[연속성/부정] {가을비}, {겨울비}	
	[농경]	{목비} {모종비}[때], [긍정]	
[연속성]	[+연속성]	[계절]	{장맛비}
		[-계절]	{긋은비}
	[-연속성]	[번개, 천둥]	{소낙비}
		[-번개, 천둥] [태양]	{옷비}, {여우비}
[성분]	[+비][물리적 속성 유사성]	{눈비}, {진눈깨비}, {바람비}, {구름비}, {흙비}	
	[-비][형태 유사성]	{꽃비}	
[형태]	[양]	{안개비}, {이슬비}, {보슬비}, {부슬비}, {가랑비}, {장대비}	
	[-양]	{꽃비}	
	[때][긍정]	{단비}	
	[감각] [신체→심리] [부정]	{찬비}	

다음으로 중국어 {-雨}의 의미 정보에 대하여 살펴보면 다음 자료와 같이 의미 유형을 분류해 볼 수 있다.

(31) ㄱ. 在晨雨的清凉里 (아침비의 청량 안에)

ㄴ. 乡村的孩子们正在渴望春风吹拂、渴望夏雨滋润。

(시골의 아이들은 봄바람이 스치고 여름비의 윤택하기를 간절히 바라다.)

ㄷ. 龙井茶在清明前或谷雨前采摘。(용정차는 청명 전이나 곡우 전에 채취한다.)

이 유형도 한국어 {-비}와 같이 [시간]과 관련지을 수 있는 [주야] {晨雨(아침비)}, [계절] {春雨(봄비)}, [농경] {谷雨(곡우)}의 세 가지 하위 유형으로 재분류할 수 있다..

(32) ㄱ. 她的眼睛象久雨放晴的太阳那样明亮。

(그녀의 눈이 오래 비 온 후에 갠 하늘의 햇빛처럼 밝다.)

ㄴ. 初夏梅雨季节, 雨水充沛。(초여름 매우철, 우수가 충족하다.)

ㄷ. 凄风苦雨各奔东西。(찬바람과 긋은 비가 각각 동서로 흩어졌다.)

ㄹ. 下了一小点太阳雨。(태양우가 조금 내렸어요.)

자료 (32)는 [연속성] 유형이다. 久雨(오랫동안 내리는 비)/长雨(긴 비)는 [+연속성] 의미를 가지고 있고, {梅雨(매우)}는 [매실 철에 내리는 비]라서 [농경]과 관련지을 수 있다. 반면에 [-연속성] 의미를 가지고 있는 것으로 {阵雨(취우)} [-번개, 천둥], {雷阵雨(소나기)} [번개, 천둥]이 있다. {太阳

雨(태양비))는 [태양]이 있는지 없는지를 기준으로 의미의 공통점과 차이점을 찾아볼 수 있다.

(33) ㄱ. 一个雪雨交加的深夜 (한 바람이 세차게 불고 비가 억수같이 쏟아지는 밤)

ㄴ. 16年腥风血雨的内战 (16년 비린내 나는 바람과 피가 섞여 내리는 내전)

자료(33)은 [성분] 유형으로 [+비]와 [-비]로 나눌 수 있다. (33ㄱ)의 {雪雨(눈비)}는 [물리적 속성 유사성]을 가지는 다른 자연현상 어휘인 {雪}이 {雨}와 결합한 것이다. 반면에 (33ㄴ)의 {血雨(혈우)}의 {血}에는 [비] 성분이 없으므로 [-비]의 [형태유사성]을 가지며 {雨}와 결합함으로써 새로운 의미로 확장된다.

(34) ㄱ. 有一年,一连下了七天大雨。(한 해, 7일간에 내내 큰비가 온다.)

ㄴ. 无边丝雨细如潮。(끝없는 실비가 밀물 같다.)

자료(34)는 [형태] 유형으로 [비]의 [양]을 나타내는 {大雨(큰비)}, [비]의 [굵기]를 나타내는 {丝雨(날실비)} 등을 볼 수 있다.

(35) ㄱ. 就像久旱逢喜雨一样 (장한에 희우 오듯이)

ㄴ. 你真是及时雨呀!(당신이 정말 때 알맞은 비다!)

자료(35)에서는 [때]에 알맞게 내리는 비인 [긍정] 의미 가치가 나타난다. 특히 {及时雨(때가 알맞은 비)}는 [비]로부터 [위난을 적시에 해결해 주는 사람]까지로 의미가 확장되는 현상도 보여주고 있다.

(36) 让不少在寒雨中看球的申花球迷感到失望

(차가운 비속에 축구 경기를 보는申花 팬들을 실망시켰다.)

자료(36)은 언어 사용자가 [신체 감각] [차갑다]를 통해서 [사물에서 받는 인상이나 느낌]이란 의미를 나타낸 것으로서 한국어 사용자가 [심리적인 감각]으로 인지할 수도 있다.

(37) ㄱ. 旧雨新知相聚一堂。(옛 친구와 새로 사귄 벗이 한 방에 모이다.)

ㄴ. 弹到离愁凄咽处,弦肠俱断梨花雨。

(거문고를 타면서 석별의 정이 떠오르면서 현도 끊어지고 이화우도 내린다.)

㉔. 男女之间云雨情话 (남녀 사이에 운우정담)

자료 (37)의 {旧雨(구우)}는 [오랜 친구], {梨花雨(이화우)}는 [여자가 눈물 흘리는 모습], {云雨(운우)}는 [남녀 간의 성행위]란 의미로서 [자연현상]에서부터 [사람]으로까지의 재미있는 의미 확장 현상을 보여주고 있다. 지금까지 살펴본 복합형식 {-비}의 의미 정보를 다음 <표 10>에서 정리하였다.

<표 10> {-雨}의 의미정보

의미 정보		{-비}	
[시간]	[주야]	{晨雨}, {暮雨}, {夜雨}	
	[계절]	{春雨}, {夏雨}, {秋雨}, {冬雨}	
	[농경]	{麦雨}, {谷雨}	
[연속성]	[+연속성]	[-계절]	{久雨}, {长雨}
		[계절] [농경]	{梅雨}
		[계절] [곰팡이]	{霉雨}
	[-연속성]	[슬픔]	{苦雨}
		[번개, 천둥]	{雷阵雨}
		[-번개, 천둥]	{阵雨}
	[-번개, 천둥][태양]	{太阳雨}	
[성분]	[+비] [물리적 속성 유사]	{雪雨}, {雷雨}, {风雨}, {冰雨}, {云雨}	
	[-비] [형태 유사]	{花雨}, {梨花雨}, {血雨}, {红雨}, {黑雨}	
[형태]	[양]	{微雨}, {小雨}, {大雨}, {白雨}	
	[굵기]	{丝雨}, {细雨}	
	[밀도]	{密雨}, {疏雨}	
	[완급]	{急雨}, {猛雨}	
	[때][긍정]	{甘雨}, {好雨} {喜雨}, {及时雨}	
	[감각] [신체→심리] [부정]	{寒雨}	
[사람]	[친구]	{旧雨}, {新雨}	
	[도움을 주는 사람]	{及时雨}	
	[여자가 눈물 흘리는 모습]	{梨花雨}	
	[남녀 간의 성행위]	{云雨}	

다음으로 {비-:雨-}의 의미 정보에 대하여 살펴보려고 한다. 먼저 {-비}의 의미 정보에 대한 예는 다음 자료와 같다.

(38) ㄱ. 비 한줄기 내리지 않았다.

ㄴ. 주민들은 우산과 비옷 차림으로 두 시간 동안 자리를 지켰다.

ㄷ. 다음 주 초까지도 비 소식은 없습니다.

ㄹ. 비 비린내 가득한 버스 안에 퇴근인파로 붐비고 있었으나

자료(38)은 눈으로 볼 수 있는 [구체]와 눈으로 볼 수 없는 [추상]으로 나누어본다. [구체] 의미를 가지는 {비 한줄기}는 {비}의 [양] [단위] 의미를 나타낸다. [추상] 의미에는 {비 소식} [알림], {비 비

린내} [냄새] 의미가 추가적으로 더해졌다.

- (39) ㄱ. 从树叶掉下雨滴。(나무 앞에 떨어진 빗방울)
 ㄴ. 脱下雨衣。(우비를 벗었다.)
 ㄷ. 空气中弥漫着雨的味道。(공기 중 비의 냄새가 가득 차 있다.)
 ㄹ. 大范围的暖锋导致大范围的雨雪天气。
 (광범위한 온난 전선이 진눈깨비가 내리는 날씨를 야기한다.)

자료(39)에서 {雨-}는 한국어 {비-}와 비슷하여 눈으로 볼 수 있는 [구체]와 눈으로 볼 수 없는 [추상]으로 나누어진다. [구체] 의미를 가지는 {雨滴(빗방울)}은 {비}의 [양] [단위] 의미를 나타낸다. {雨衣(비옷)}은 [-비] [-자연현상]이지만 {비}와 관련지을 수 있는 어휘 항목이다. [추상] 의미에 {雨的味道(비 냄새)} 의미가 추가적으로 더해져 {비}의 [일부]로 간주할 수 있다. 특히 (39ㄹ)에서 {雨雪(비눈)}은 한국어 {눈비}와 의미가 같지만 순서만 다르고 {雨(비)}가 먼저 나타난다.

지금까지 살펴본 바를 토대로 {비:雨}의 단일형식과 복합형식의 의미 정보에서는 차이점보다 공통점이 더욱 많이 나타난다는 특징을 밝히고자 한다. 특히 [형태] 등 의미 유형에서 한국어 {비}는 시각적인 [물리적 속성 유사성]을 가지고 있는 다른 자연현상 어휘와 자연스럽게 결합하고 한국어 사용자가 일상생활에서 쉽게 인지할 수 있는 {장대}와 같은 사물을 활용하여 구성되는 현상을 살펴보았다. 또한 [홍내표현이] 상대적으로 많고 발음 조화를 많이 고려하는 점도 표음문자의 특징으로 간주할 수 있겠다.

4. 연구결과

지금까지 한국어 {비}와 중국어 {雨}의 통사정보 및 의미 정보를 살펴보았다. 두 나라는 지리적으로 인접해 있고 역사적으로 빈번한 문화 교류에 의해서 언어 현상에 있어서 공통점이 많다는 특징을 가지고 있다. 한편 지리적 조건에서 파생된 문화적 차이와 사회 체제의 차이로 인하여 이질성도 적지 않다. 특히 구문 순서, 문장 성분 상의 차이는 {비:雨}의 통사 정보에도 반영되었다고 본다. 동시에 한국어는 표음문자를 사용하면서 구문 및 어휘 형성 과정에서 발음, 음운에 초점을 더 많이 두었다는 특징이 있다는 점과 한국어 모국어 화자의 {비}에 대한 인지방식이 중국어 모국어 화자와 동접이 있다는 점을 밝힘으로써 한국어를 배우는 중국어권 학습자에게 유용한 어휘 정보를 제공할 수 있을 것이다. 특히 한국어의 교수 학습 단계에서 수준별로 학습자의 수준에 맞추어, 공통점이 많고 시각적으로 인지하기 쉬운 항목부터 확장 의미가 나타나는 다양하고 난이도 높은 어휘 항목까지 단계적으로 어휘장이나 어휘망을 구성할 수 있을 것이다. 나아가 이를 통하여 중국어권 학습자가 일상생

활에서 상대적으로 쉽게 접근할 수 있는 일기예보뿐만 아니라 현대 한국어 내지 고전 문학작품 중에 나타나는 {비}와 관련된 내용도 효과적으로 이해하고 적극적으로 활용할 수 있을 것으로 기대한다.

■ 참고문헌 ■

- 박건숙. 2006. 자연언어처리를 위한 구문·의미 정보 구축 : 날씨어휘장의 {비}를 대상으로. 한국어 의미학 제19호 pp. 1-35. 한국어의미학회.
- 백승희. 2008. 어휘장을 활용한 한국어 어휘 교육 연구: 일기예보에 나타난 날씨어휘를 중심으로. 상명대학교 박사학위논문.
- 신현숙 외. 2000. 의미로 분류한 한국어·중국어 학습사전. 한국문화사.
- 신현숙. 2004. 어휘 정보와 문화 정보 : {옷/ 밥/ 집} = Lexical Information and Cultural Information of Korean Basic Terms : {옷/ 밥/ 집}. 국제한국언어문화학회.
- 신현숙. 2010. 한국어 학습자를 위한 어휘 정보 : 소리. 문법 교육 제13호 (2010년 12월) pp.247-279. 한국문법교육학회.
- 신현숙. 2011. 한국어 학습자를 위한 어휘 정보: {냄새}. 한국어 의미학 Vol.36. 한국어의미학회.
- 徐宗才, 应俊玲. 1994. 俗语辞典. 商务印书馆.
- 现代汉语大字典. 2006. 现代汉语大词典编委会. 上海汉语大词典出版社.

국립국어원. <http://www.korean.go.kr>.

CCL. <http://ccl.pku.edu.cn/>.

(토론) ‘중국어권 학습자를 위한 자연현상 어휘 정보:
{비:雨}를 중심으로’에 대한 토론문

정인아(서울대)

이 연구는 한국어와 중국어의 자연현상 어휘 중 명사 {비:雨}를 대상으로 어휘 정보를 살펴보는 데에 목적이 있음을 밝히고 있습니다. 이를 위해서 {비:雨}가 실현된 실제 말뭉치 자료와 사전 및 속담 자료를 바탕으로 통사정보와 의미정보를 구축하였으며 이러한 정보를 토대로 대조 연구를 하였다는 점에서 의의가 있다고 생각합니다. 또한 이 연구는 매우 흥미로운 연구로서 특히 중국어권의 한국어 학습자에게 많은 도움이 될 것으로 생각됩니다. 실제 발표를 통해 궁금한 점은 대부분 해소되리라 생각하면서 토론자의 소임을 다하기 위해 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

한국어와 중국어 어휘에 관한 대조 연구의 대상으로 {비:雨}를 선택하게 된 연유에 대해서 들을 수 있었으면 합니다. 논문에서 밝혔듯이 {비:雨}는 실제 언어생활 속에서 사용 빈도가 높은 기초 어휘이며 다양한 상황에서 사용되는 주요 어휘임에도 그동안 연구가 거의 없는 실정이었습니다. 연구자인 동시에 한국어 학습자였던 입장에서 {비:雨}에 주목하게 된 연유가 있다면 무엇인지 궁금합니다.

논문 14쪽 자료 (28)의 분석에서 {눈}은 {비}와 [물리적 속성 유사성]이 있는 어휘로서 [+비]의 의미를 가지며 {꽃비}는 [-비]의 [이미지 유사성]의 의미 성분을 가진다고 하였는데, ‘물리적 속성’과 ‘이미지’가 동시에 [+비]와 [-비]의 의미 성분을 구별하는 기준으로 대립될 수 있을지 궁금합니다. 또한 ‘이미지 유사성’은 뒤에 언급된 ‘형태 유사성’과 같은 것인지, 아니라면 어떻게 구별되는지 궁금합니다.

4장 연구결과에서 한국어가 어휘 형성 과정에서 발음, 음운에 초점을 더 많이 둔 특징이 있고 이것이 표음문자를 사용하기 때문인 것으로 설명하고 있는데, 표음문자인 한글을 사용하는 것과 한국어 자체의 어휘 형성의 특징은 달리 연구되어야 할 것이 아닌지에 대해 조금 설명이 필요할 것 같습니다.

끝으로 실제 말뭉치 자료를 토대로 한 실제적이고 흥미로운 연구와 훌륭한 한국어 실력에 대해 감탄의 뜻을 전하고 싶습니다. 발표 잘 들었습니다.

드라마를 활용한 한국어 상대 경어법 교육 방안 연구 -중국어권 중급 학습자를 대상으로-

김성월(호서대학교)

1. 들어가기

한국어는 경어법이 매우 정교하게 발달한 몇 안 되는 언어로 알려져 있다. 약 100년의 근대적 한국어 연구 역사에서 경어법 연구가 지니고 있는 위상 역시 한국어에서 경어법이 얼마나 중요한 문제 인가를 반증해 주고 있다. 경어법에 대한 연구의 관점도 역시 다양하여 형태론적 연구는 물론, 화용론적 입장이나 사회언어학적 시각에서도 중심 주제로 다루어져 왔다(이서란, 2001).

본 논문에서는 발표자의 연구(김성월, 2013)에서 이루어진 연구 내용을 바탕으로 한국 드라마에서 드러난 현대 한국어의 상대 높임법의 특성을 살펴보고, 이를 토대로 하여 한국어 교육에서 요구되는 상대 경어법의 교수-학습 방안을 논의해 보고자 한다.

드라마 텍스트는 실제 구어 담화와는 차이가 있으나 발화자의 지위와 사용 맥락이 비교적 명징하게 드러나고 구어 담화로 이루어져 있어 경어법의 사용 양상을 살펴보기에 적당한 자료가 된다. 특히 교육적으로도 학습자들의 흥미와 관심을 일으킬 수 있다는 점에서도 의미가 있다. 외국어로서 한국어를 학습하는 경우 교재에 국한된 맥락만으로는 상대 경어법을 깊이 있게 이해하고 습득하기에 어려운 점이 많다. 예컨대 선생님과 대화를 하거나 윗사람과 이야기를 할 때 어떤 경어법을 사용해야 적절할지 몰라서 많은 어려움을 겪는다. 발표자 또한 외국인으로서 한국 생활에서 만나게 되는 다양한 상황, 즉 메시지나 메일을 보낼 때, 교수님들과 대화를 할 때 등 맥락에 맞추어 적당한 경어법을 구사하는 것이 쉽지 않음을 자주 인지하게 된다.

본 논문에서는 중급 수준의 중국인 학습자를 대상으로 하여 드라마를 활용한 상대 경어법 교육의 교수-학습 방안을 모색하고자 하며, 더불어 모의수업 또는 집단 토론을 통해 교육적 수요와 이에 따른 시사점을 제시하고자 한다.

2. 연구 주제 및 방법

경어법은 어떤 대상을 어느 정도로 예우하느냐를, 즉 얼마나 높여 대우하고 낮추어 대우하느냐를 언어적으로 표현하는 체계를 말한다. 한국어의 경어법은 예우의 대상이 무엇이냐에 따라 주체 경어법, 객체 경어법, 상대 경어법으로 나뉜다. 현대국어의 상대 경어법 체계에는 주로 해라체, 해체, 하계체, 하오체, 해요체, 합쇼체를 다룬다.

해라체는 청자를 가장 낮추어 대하는 상대경어법이다. 나이 어린 손아래 사람이나 가까운 친구 사 이에 쓰인다. 따라서 나이가 어리다는 것이 이 등급을 성립시키는 가장 중요한 조건이다.

해체는 해라체보다는 상대에 대하여 덜 권위적이고, 상대를 얼마간이라도 더 조심스러워하는 말투이다. 이 점에서 해체는 해라체와 많은 경우 넘나들며 쓰이지만, 엄격히 구분하면 해라체보다 한 등급 위의 경어법이라 하지 않을 수 없다. 해체는 일반 독자를 대상으로 하는 글에서는 쓰이지 않으며 해체가 구어체 전용이라고 하는 차이가 해라체와의 큰 차이라 할 수 있다.

하계체는 상대가 나이가 꽤 들어 아랫사람이지만 함부로 대하기가 어렵다는 태도를 보이는 등급으로 교수가 학생에게, 아버지가 성년이 된 아들 친구에게 쓰면 잘 어울린다. 또 화자 스스로도 나이를 먹을 만큼 먹어야 쓸 수 있어서, 중학교 3학년 학생이 1학년 후배에게 쓰기는 부담스러운 하계체는 화자의 권위가 담겨있는 격식적인 말투이다.

하오체는 중세국어나 근세국어에는 물론 개화기까지만 해도 매우 활발히 쓰이던 경어법이며, 그때는 또 오히려 윗사람에게 쓰는 말로 널리 쓰였었다. 현대국어로 오면서 하오체가 쓰이던 자리에 해요체가 대신 자리 잡고, 하오체는 아랫사람이나 친구를 극진히 대접하는 격식성이 두드러진 말투이다. 퇴조의 길을 걷고 있는 추세 속에서도 드라마나 외국 영화의 번역에서는 하오체가 꽤 널리 쓰이고 있다.

해요체는 오늘날 일상 대화에서 가장 폭넓게 쓰이는 등급으로서 합쇼체보다는 격식을 덜 차리고 덜 정중하게 상대방을 대하는, 그만큼 친밀감을 더 느끼게 하는 경어법이다.

합쇼체는 자기보다 상위의 인물에게만 쓰는 말투이고, 해요체와 상위자의 신분에 따라 배타적으로 분포되어 쓰이는 것이 아니라 동일한 청자에게 두 등급을 다 쓸 수 있다. 많은 청증을 대상으로 하는 연설문에 널리 쓰이며, TV나 라디오 방송에서, 일반 시청자를 대상으로 하는 뉴스나 일기예보 등에 쓰인다.¹⁾

현대국어의 상대경어법을 연구하는 데는 여러 가지 방법이 있을 수 있으나 대화로 되어있는 드라마 대본을 연구하는 것도 그 중의 한 방법이 될 수 있다고 생각되어 텔레비전 드라마를 선택하게 되었다. 텔레비전 드라마는 영화와는 달리 폭넓은 연령대의 시청자를 대상으로 제작되기 때문에 일반적으로 드라마 대본에 등장하는 인물들이 연령대에 있어서 영화보다는 더 다양한 편이다. 다만 현대국어의 모습을 보여주기 힘들다고 생각되는 역사극과 지역 방언이 많이 사용되는 작품은 배제하고 대본을 선택하였다.

이경우(2001, 2003, 2004, 2008)에서는 1990년대 드라마의 상대 경어법을 살폈다. 김성월(2013)에서는 2000년대 드라마의 상대 경어법의 특징과 양상을 사회언어학적 입장에서 살폈고 1990년대 연

1) 이익섭·채완, 「국어문법론강의」, 학연사, 1999.

구와 비교하면서 경어법의 사용의 변해도 살폈다. 분석의 대상으로 삼았던 드라마는 대개 2005년부터 2011년 사이에 방영된 드라마로서 아래의 표와 같다.

〈표1〉 2005년~2011년에 방영된 드라마

N	제목	방송기간	작가	유형
1	굳세어라 금순아	2005.02~2005.09	이정선	일일드라마
2	하늘만큼 땅만큼	2007.01~2007.08	최현경	일일연속극
3	천만번 사랑해	2009.08~2010.03	김사경	주말연속극
4	인생은 아름다워	2010.03~2010.11	김수현	주말연속극
5	검사프린세스	2010.03~2010.05	소현경	월화드라마
6	웃어라 동해야	2010.10~2011.05	문은아	일일연속극

대본의 선택기준은 미니시리즈 혹은 시트콤이 아니고 등장인물이 많고 가족 간의 대화가 많은 일일연속극, 주말드라마를 선택하였다. 그러나 「검사프린세스」는 총 16부작의 월화드라마이지만 검찰청을 하나의 범주로 보고 직장 동료 사이의 관계를 살펴보기 위하여 선택하게 되었다.

김성월(2013)에서 이루어진 연구 결과를 바탕으로 발표자를 포함한 중국인 중급 학습자들의 상대 경어법 사용의 난점과 한국어 교사들이 교육 현장에서 필요한 교수-학습 방법을 모의수업이나 집단 토론을 통하여 제시하고자 한다.

3. 연구 의의 및 논의

김성월(2013)에서는 사회언어학적 관점에서 드라마 대본을 분석하여 현대국어에서 남녀 관계 중에서 애인이 되기 전의 남녀 사이와 애인 사이, 친족 관계 중에서 부모·자식 사이와 형제 사이, 자매 사이, 할머니와 손녀 사이, 혼인에 의한 친족 관계 중에서 시어머니와 며느리 사이, 장인과 사위 사이, 형부와 처제 사이, 부부 사이 그리고 회사 또는 조직 관계에서 직장 동료 사이와 상사와 부하 직원 사이에 사용하는 상대 경어법을 살펴보았다. 거의 쓰임이 사라져 가고 있는 듯이 보이는 하오체와 하계체가 드물기는 하지만 특정한 관계에서는 사용되고 있다. 예를 들면 장인이 사위에게, 직장 상사가 부하 직원에게 사용하고 있다. 그러나 중세국어시대에서 사용되었던 하소서체가 없어진 것과 같이 하오체와 하계체도 곧 없어질 등급이라는 것을 알 수 있다.

드라마 대본에 나타난 경어법의 백분율은 다음과 같다.

표〈2〉 TV방송 대본에 나타난 경어법의 백분율

	합쇼체	해요체	하오체	하계체	해체	해라체
굳세어라 금순아		20			71	9
하늘만큼 땅만큼	1.4	41	0.7	0.8	43	13.1
천만번 사랑해	1	32			57	10
인생은 아름다워	0.2	32.6			57	10.2
검사프린세스	7.2	46.2		6.5	38.1	2
웃어라 동해야	4.3	66	0.2	0.2	21.8	7.5
전체비율	1.7	38	0.2	0.6	49.5	10

분석한 여섯 작품 중 「굳세어라 금순아」, 「하늘만큼 땅만큼」, 「천만번 사랑해」, 「인생은 아름다워」에서 해체가 가장 많이 사용되었고 그 다음이 해요체이고 세 번째로 많이 사용되는 경어법이 해라체이다. 「검사프린세스」, 「웃어라 동해야」에서는 해요체가 가장 많이 사용되었고 그 다음이 해체이고 세 번째로 많이 사용되는 경어법이 해라체이다. 1990년대 드라마에서는 6등급의 경어법 체계를 골고루 다 사용하였지만 김성월(2013)에서 분석한 6개 드라마 중 3개 드라마에서 하오체, 하계체를 사용하지 않은 것으로 나타났다. 여기서 하오체와 하계체의 등급체계가 현대국어에서 거의 사용하고 있지 않는다는 것을 알 수 있다. 합쇼체의 사용도 1990년대 드라마보다 적은 것으로 나타났다. 20여 년 사이에 사회적으로 많은 변화가 있었지만 언어도 많은 변화를 경험한 것을 알 수 있다.

1997년부터 2001년까지와 2005년부터 2011년까지 약 20여 년의 시간적인 차이를 가진 현대국어의 상대 경어법의 변화를 남녀 관계, 친족 관계 즉 부모-자식 사이, 할머니와 손녀 사이의 변화를 살펴보고 혼인에 의한 친족 관계인 시어머니와 며느리 사이, 장인과 사위 사이, 형부와 처제 사이, 부부 사이 그리고 회사 또는 조직 관계 중에서 직장 상사와 부하 직원 사이, 선후배 사이, 직장 동료 사이의 상대 경어법 사용의 변화를 고찰하였다.

김성월(2013)에서 논의된 내용을 요약하여 보면 아래와 같다.

- (1) 애인이 되기 전의 남녀 사이의 대화에서는 여자는 남자에게 주로 해요체와 해체를 사용하고 비율이 적기는 하지만 해라체를 사용하고 있고 남자는 여자에게 해요체와 해체를 사용하고 가끔 합쇼체와 해라체를 사용하고 있다. 애인이 되기 전의 남녀 사이는 잘 모르는 사이여서 주로 해요체를 사용하는 것 같다. 그러다가 애인 관계로 발전하면 남자, 여자 모두 주로 해체를 사용하게 된다(이경우, 2001:169~170). 그러나 본 논문에서는 애인 관계로 발전한 뒤에도 해요체를 사용하는 것으로 나타났다²⁾.
- (2) 결혼을 약속한 20·30대 애인 사이에는 여자는 남자에게 주로 해체를 사용하고 그 다음으로 해라

2) 본 논문에서 분석한 「천만번 사랑해」 중의 주인공 강호와 은님은 애인사이로 발전한 뒤에도 해체보다 해요체를 주로 사용하는 것으로 나타났다.

체를 사용하고 있다. 남자도 여자에게 주로 해체를 사용하고 다음으로 해라체를 사용하고 있다. 애인 사이는 친밀하니까 주로 해체와 해라체를 사용하고 있는 것 같다. 1990년대 드라마에서는 해요체와 합쇼체를 사용하였지만 2000년대 드라마에서는 해요체와 합쇼체를 사용하는 것을 찾아 볼 수 없다.

- (3) 아버지와 아들 사이에는 아버지는 아들에게 주로 해체를 사용하고 해라체도 사용하고 있다. 아들은 아버지에게 주로 해요체와 합쇼체를 사용하고 있다.
- (4) 어머니와 아들 사이의 대화에서는 어머니는 아들에게 주로 해체를 사용하고 해라체도 사용하고 있다. 아들이 아버지에게 사용하는 합쇼체를 어머니에게는 거의 사용하지 않는다(이경우, 2001:170). 이와 같은 경어 사용이 일반적이거나 30대 아들이 50대 어머니에게 합쇼체(24%)³⁾를 사용하고 있고 50대 아들이 70대 어머니에게 합쇼체(1%)를 사용하고 있다. 그리고 20대 아들이 50대 어머니에게 해체(11%), 해라체(3%)를 사용하고 40대 아들이 70대 어머니에게 해체를 사용하고 있다. 또 50대 아들은 70대 어머니에게 해체와 함께 하오체(5%), 해라체(2%)를 사용하고 있다. 그만큼 아들이 어머니에게 사용하는 등급의 폭이 넓다.
- (5) 아버지와 딸 사이의 대화에서는 아버지는 딸에게 주로 해체와 해라체를 사용한다. 딸은 아버지에게 주로 해요체를 사용하고 해체도 사용하고 있다.
- (6) 어머니와 딸 사이의 대화를 보면 어머니는 딸에게 주로 해체와 해라체를 사용하고 딸은 어머니에게 주로 해요체와 해체를 사용하고 있다. 딸이 어머니에게 주로 해요체와 해체를 사용하지만 해라체(2%)를 사용하기도 한다. 1990년대 드라마에서는 딸이 어머니에게 합쇼체와 하오체를 사용하였지만 2000년대 드라마에서는 딸이 어머니에게 해요체와 해체 그리고 해라체를 사용하는 것으로 나타났다.

아버지와 어머니는 아들에게 주로 해체와 해라체를 사용하고 있다. 아들은 아버지에게 해요체와 합쇼체를 사용하고 있고 어머니에게는 주로 해요체를 사용하고 그 다음으로 합쇼체, 하오체, 해체, 해라체 등 다양한 등급을 사용하고 있다.

딸은 아버지에게 주로 해요체와 해체를 사용하고 있고 아들은 아버지에게 주로 해요체와 합쇼체를 사용하고 있다. 딸은 어머니에게 해요체와 해체를 사용하고 있고 아들은 어머니에게 주로 해요체를 사용하고 그 다음으로 합쇼체, 하오체, 해체를 사용하고 있다. 딸이 아들보다 부모와 더 친근하다 는 것을 알 수 있다.

- (7) 20·30대 형과 남동생 사이에는 형이 동생에게 해체나 해라체를 사용하고 남동생도 형에게 해체나 해라체를 사용하고 있다. 1990년대 드라마에는 해라체가 여동생이나 언니나 오빠에게 친근감의 표시로 사용하고 있는 것을 볼 수 있지만 2000년대 드라마에는 남동생이 형에게 해라체를 사용하고 있는 것을 볼 수 있다.
- (8) 40·50대 형과 남동생 사이의 대화를 살펴보면 형이 동생에게 해체나 해라체를 사용하고 있고 남

3) 「웃어라 동해야」에서 어머니(혜숙)와 아들(도진)은 모자 사이인 동시에 혜숙은 호텔의 사장 즉 상사이고 도진은 부하 직원이다. 그래서 호텔 내에서는 격식을 차려서 일반 상사와 부하 직원과 같이 합쇼체를 사용하고 있는 것 같다.

동생은 형에게 해요채, 해채 그리고 해라채(6%)를 사용하고 있다. 20·30대의 형제 사이와 비교하였을 때 동생이 형에게 해요채를 주로 사용하는 것이 다른 점이다. 여기서 나이가 들고 결혼을 하면 격식을 차리는 것을 알 수 있다.

(9) 자매(姉妹) 사이에는 언니는 여동생에게 주로 해채를 사용하고 그 다음으로 해라채를 사용하고 있다. 여동생도 언니에게 주로 해채나 해라채를 사용하고 있다. 1990년대 드라마에서는 여동생이 언니에게 주로 해채를 사용하고 하오채와 해라채도 사용하고 있지만(이경우, 2001:170) 2000년대 드라마에서는 하오채의 사용이 없어지고 해채와 해라채만 사용하고 있다. 여기서 언니와 여동생 사이의 친근함을 알 수 있다.

(10) 할머니와 손녀 사이에서는 할머니는 손녀에게 해채나 해라채를 사용하고 있고 손녀는 할머니에게 주로 해채를 사용하고 그 다음으로 해요채를 사용하고 있다. 1990년대 드라마에서는 손녀가 할머니에게 해요채와 해채를 거의 비슷하게 사용하였지만 2000년대 드라마에서는 해채의 사용이 많아진 것을 찾아볼 수 있다.

(11) 시어머니와 며느리 사이에서는 시어머니는 며느리에게 주로 해채를 사용하고 그 다음으로 해라채를 사용하고 있다. 며느리는 시어머니에게 주로 해요채를 사용하고 그 다음으로 해채와 합쇼채를 사용하고 있다. 1990년대 드라마에서는 시어머니가 며느리에게 1%정도의 하오채를 사용하였음을 볼 수 있지만 2000년대 드라마에서는 시어머니가 며느리에게 주로 해채와 해라채를 사용하고 있다. 여기서 시집에서의 며느리의 지위가 높아졌고 시어머니와 며느리 사이도 엄마와 딸 사이처럼 친하게 지내고 있다는 것을 알 수 있다.

(12) 장인과 사위 사이에는 사위는 장인에게 주로 해요채를 사용하고 그 다음으로 합쇼채를 사용하고 있다. 장인은 사위에게 주로 해채를 사용하고 그 다음으로 하계채를 사용하고 있다. 1990년대 드라마에서 사위는 장인에게 해요채보다 합쇼채를 더 많이 사용하였고 장인은 사위에게 해라채와 하계채를 사용하였다. 하지만 2000년대 드라마에서는 사위는 장인에게 주로 해요채를 사용하고 있고 장인은 사위에게 해라채는 사용하지 않고 주로 해채를 사용하고 그 다음으로 하계채를 사용하고 있다. 여기서 사위의 지위가 높아졌음을 알 수 있고 장인과의 사이가 가까워졌고 예전보다 격식을 덜 차리는 사이가 되었음을 알 수 있다.

혼인에 의한 친족 관계에서 시어머니는 며느리에게 해채와 해라채를 사용하고 있고 장인은 사위에게 해채와 하계채를 사용하고 있다. 시어머니와 며느리 사이는 어머니와 딸 사이처럼 해채와 해라채를 사용하고 있지만 장인과 사위 사이는 장인이 사위에게 하계채를 사용하는 것으로 보아 아직 서먹하고 거리가 있는 것 같다.

(13) 20·30대 형부와 처제 사이에서 처제는 형부에게 주로 해요채를 사용하고 해채도 사용하고 있다. 형부는 처제에게 해채만 사용하고 있다. 1990년대 드라마에서는 형부가 처제에게 해요채와 하계채를 사용한 것을 볼 수 있지만 2000년대 드라마에서는 해채만을 사용하고 있다. 최근에는 형부와 처제 사이도 전혀 어색하지 않고 오빠와 여동생처럼 많이 친해졌음을 알 수 있다.

(14) 30대 부부 사이에 아내는 남편에게 주로 해채를 사용하고 그 다음으로 해요채를 사용하고 적은 비율의 해라채도 사용하고 있다. 남편은 아내에게 주로 해채를 사용하고 해라채(2%~9%)를 사

용하고 있다.

- (15) 50대 이상 부부 사이에서 아내는 남편에게 주로 해요체 그 다음을 해체를 사용하고 적은 비율 이기는 하지만 해라체도 사용하고 있다. 남편은 아내에게 주로 해요체와 해체를 사용하고 있고 그 다음으로 합쇼체, 하계체, 하오체를 사용하고 있으므로 남편이 아내에게 사용하는 경어법의 등급이 더 다양하다는 것을 알 수 있다. 1990년대 드라마에서는 아내도 남편에게 하오체를 사용하는 것을 볼 수 있지만 2000년대 드라마에서는 아내는 남편에게 주로 해요체를 사용하고 그 다음으로 해체를 사용하고 있다. 여기서 하오체는 점점 없어져 가는 경어법 등급이라는 것을 알 수 있다.

30대 부부 사이에는 주로 해체와 해라체를 사용하고 있고 50대 이상 부부 사이에는 아내는 남편에게 주로 해요체와 해체를 사용하고 남편은 아내에게 해요체, 합쇼체, 하오체 등 다양한 등급을 사용하고 있다. 여기서 젊은 부부는 편하게 서로 해체와 해라체를 사용하고 있는 것을 볼 수 있고 나이 든 부부는 젊은 부부와는 달리 격식을 차려서 대화하는 것을 볼 수 있다.

- (16) 여자 직장 상사와 여자 부하 직원 사이에는 상사는 부하 직원에게 주로 해체를 사용하고 그 다음으로 해라체를 사용하고 있다. 부하 직원은 상사에게 해요체만을 사용하고 있다. 조직 내에서는 일반적으로 격식을 차린 상대경어법 체계를 많이 사용하고 있다. 합쇼체가 해요체보다 상대방을 더욱더 존경하여 표현하는 등급이지만 최근에 와서는 해요체를 많이 사용하기 때문에 여기서도 역시 주로 해요체를 사용하고 있는 것으로 나타났다.

- (17) 남자 직장 상사와 여자 부하 직원 사이에서는 남자 상사는 여자 부하 직원에게 주로 해체를 사용하고 그 다음으로 하계체를 사용하고 있다. 여자 부하 직원은 남자 상사에게 주로 해요체를 사용하고 다음으로 합쇼체를 사용하고 있다.

- (18) 남자 선배와 여자 선배 검사 사이에서는 남자 선배는 여자 후배에게 주로 해체를 사용하고 해체와 하계체도 사용하고 있다. 후배 검사는 선배 검사에게 주로 해요체를 사용하고 그 다음으로 합쇼체를 사용하고 있다.

- (19) 여자 선후배 검사 사이에서는 선배 검사는 후배 검사에게 주로 해체를 사용하고 다음으로 해요체를 사용하고 적은 비율이기는 하지만 해라체, 합쇼체, 하계체도 사용하고 있다. 후배 검사는 선배검사에게 주로 해요체를 사용하고 그 다음으로 합쇼체, 그리고 3%의 해체를 사용하고 있다.

- (20) 30대 직장 동료 사이의 대화를 보면 주로 해요체를 사용하고 있고 해체는 3%~5%정도 사용하고 있다. 직장 동료 사이에는 남녀 구별 없이 주로 해요체를 사용하고 다음으로 해체를 사용하고 있다.

회사 또는 조직 관계의 경어법 사용을 보면 상사나 선배들은 주로 해체를 사용하고 그 다음으로 해라체와 하계체를 사용하고 있다. 부하 직원이나 후배들은 주로 해요체를 사용하고 그 다음으로 합쇼체를 사용한다. 그리고 적은 비율이기는 하지만 해체와 해라체를 사용하는 것도 찾아볼 수 있다. 여기서는 점점 없어져 가는 하계체 등급의 사용을 볼 수 있다. 하계체는 주로 장인이 사위에게, 아버지가 나이가 있는 아들 친구에게 사용하고 젊은 층의 사람들은 거의 사용하지 않

는 것으로 알고 있지만 본고에 분석한 회사 또는 조직 관계에서 직장 상사나 선배들이 부하 직원 혹은 후배들에게 하계체를 사용하고 있는 것으로 나타났다.

이상으로 2005년부터 2011년 사이에 방영된 드라마 대본을 중심으로 현대국어의 상대 경어법을 남녀 관계, 친족 관계, 혼인에 의한 친족 관계, 회사 또는 조직 관계를 중심으로 살펴본 결과이다.

사회가 급속도로 변화함에 따라 상대 경어법에도 많은 변화가 일어났다. 우선은 하오체와 하계체가 사용되지 않으면서 하계체의 자리를 해체가 대신하고 하오체의 자리를 해요체가 대신한 것이다. 하지만 특정한 관계에서는 하오체와 하계체가 사용되고 있다. 예를 들면 장인이 사위에게, 직장 상사가 부하 직원에게 사용하고 있다. 그러나 중세국어시대에서 사용되었던 하소서체가 없어진 것과 같이 하오체와 하계체도 곧 없어질 등급이라는 것을 알 수 있다.

김성월(2013)에서는 총 6개의 드라마 대본을 분석하여 교육적 관점이 아닌 사회언어학적 관점에서 상대 경어법을 살펴보았다. 본 논문에서는 교육적인 측면에서 중급 수준의 중국인 학습자를 대상으로 하여 드라마를 활용한 상대경어법 교육의 교수-학습 방안을 모색하고자 한다. 더불어 모의수업 혹은 연구수업을 통해 교육적 수요와 이에 따른 시사점을 제시하고자 한다.

4. 연구수업에서 나타난 결과

학생들이 외국어로서 한국어를 학습하면서 주로 교재에 출현한 합쇼체와 해요체를 많이 사용한다. 따라서 상대 경어법을 깊이 있게 이해하고 습득하기는 어렵다.

이 장에서는 중국인 중급 학습자를 대상으로 연구수업을 진행하여 학습자들이 실제로 상대 경어법을 학습하고 사용하는 데에 어떤 어려운 점이 있는 지 알아보하고자 한다. 더불어 한국 유학 중에서 학교에서 아닌 일상생활에서 예를 들면 아르바이트를 하거나 실제 한국 사람들과 대화를 할 때 적절한 상대 경어법을 사용하고 있는지 알아보고 교육적 시사점을 제시하고자 한다.

연구수업은 아래와 같이 진행하였다.

일시: 2014. 11. 03	대상: 호서대학교 한국어학당 중급 중국인 학습자 12명
소요 시간: 90분	장소: 호서대학교 산학협동 2호관 103호
진행 방식	학생들에게 대본을 나눠 주고 대화를 보고 누구와 누구의 대화이고 어떤 상황에서의 대화인가를 알 수 있는지 물어본다. 대본은 김성월(2013)에서 분석되었던 6개의 드라마 대본 중에서 남녀 관계 ⁴⁾ , 친족 관계 즉 부모·자식 사이, 형제·자매 사이, 할머니와 손녀 사이, 혼인에 의한 친족 관계인 시어머니와 며느리 사이, 장인과 사위 사이, 형부와 처제 사이, 부부 사이 그리고 회사 또는 조직 관계 중에서 직장 상사와 부하 직원 사이, 선후배 사이, 직장 동료 사이의 대화를 그대로 선택하였다. 동영상을 보여주면 학생들이 더욱 흥미를 느껴서 연구 수업

	에 참여할 수 있을 것 같았는데 드라마를 일일이 보여주기에는 시간이 부족해서 대본을 보여주면서 진행하였다.
--	---

연구수업에서 학생들의 질문을 아래와 같이 정리해 보았다.

학생1	애인 사이의 대화에서 왜 처음에는 해요체를 쓰다가 나중에는 해체, 해라체를 사용합니까?
학생2	대화를 보면서 누구와 누구의 대화인지 잘 모르겠습니다.
학생3	우리 교재에는 해요체보다 합쇼체가 더 많이 나와 있습니다. 그런데 아버지와 아들 사이에서 해요체를 거의 사용하는 것 같습니다. 이유는 무엇입니까? 그리고 아버지와 딸의 대화에서는 합쇼체를 아예 사용하지 않고 해요체를 많이 사용하는 반면에 해체도 사용하는 것 같습니다. 그 이유도 잘 모르겠습니다.
학생4	어머니와 아들, 어머니와 딸 사이의 대화에 해체도 있습니다. 윗사람과 대화를 할 때는 존경어를 써야 한다고 배웠습니다. 그런데 왜 어머니와 대화를 할 때 해체를 사용합니까?
학생5	할머니와 손녀 사이의 대화에서 손녀가 할머니한테 존경어를 쓰지 않고 해체를 많이 쓴 이유가 궁금합니다.
학생6	장인과 사위 사이의 대화에서 사위가 장인에게 합쇼체와 해요체를 사용하는 건 이해가 됩니다. 하지만 장인이 사위에게 하계체를 사용합니다. 하계체는 한국에 와서 들어본 적이 없는 것 같습니다 언제 어떤 상황에서 사용해야 합니까?
학생7	형부와 처제 사이의 대화에서 처제가 형부에게 해체를 사용하고 있습니다. 형부는 언니의 남편인데 해체를 사용하는 것이 이해가 안 됩니다.
학생8	여자 상사와 여자 부하 직원 사이의 대화에서 부하 직원이 상사에게 합쇼체보다 해요체를 많이 사용합니다. 상사는 존대의 대상이면 합쇼체를 사용해야 할 것 같은데 해요체를 사용하고 있습니다. 이유는 무엇입니까?
학생9	직장 내에서도 하계체를 사용하는데 하계체가 어떤 상황에서 사용하는지 궁금합니다.
학생10	아르바이트를 할 때 사장님이 저한테 "일 열심히 하계!"라고 말했던 것 같습니다. 언제 어떻게 사용하는지 설명해주세요.
학생11	선생님과 대화를 할 때는 합쇼체와 해요체를 사용하면 되는데 한국 친구와 대화를 할 때는 어떻게 말을 해야 할지 모르겠습니다.
학생12	평소에 한국 사람들이 대화하는 것을 들어보면 저희가 수업 시간에 배운 문법이나 경어법을 많이 사용하는 것 같지 않습니다.

학생들은 주로 합쇼체와 해요체를 많이 사용하고 있었다. 왜냐하면 학생들이 공부하고 있는 한국어 교재에는 대체로 합쇼체와 해요체가 많이 나타난다. 그리고 처음에 한국어를 접할 때 존대어부터 배우기 때문인 것 같다. 대본을 보고 학생들은 여러 번을 읽고 나서 겨우 몇 개의 대화만 누구와 누

4) 남녀 관계에는 애인이 되기 전의 남녀 사이와 애인 사이로 나뉘어서 제시하였다.

구의 대화인지 알아냈다. 역시 한국어 교재에서 배운 부모 자식 사이의 대화였다.

드라마 대본을 이용하여 연구수업을 진행해보니 학생들이 한국어의 상대 경어법에 대하여 아직 미흡하다는 것을 알 수 있었다. 예를 들면 쇼핑을 할 때 점원과 대화를 할 때 어떤 상대 경어법을 사용해야 적절한 지, 한국 사람을 만났을 때 말을 어떻게 해야 상대방이 기분 나쁘지 않은지 숙지하지 못하고 있었다. 학생들이 평상시 한국 사람들과의 대화를 많이 피하는 경우도 있었다.

5. 결론

지금까지 상대 경어법의 특성을 살펴보고 중국인 학습자들이 상대 경어법을 공부하면서 궁금했던 점을 살펴보았다. 결론에서는 중국인 학습자를 위한 교수-학습 방안을 제시하고자 한다.

중국의 한국어 교육 현장에서 한국어를 가르치다 보면 중국어권 학습자들이 경어법 습득에 큰 어려움을 겪고 있다는 점을 알 수 있다. 그 어려움은 경어법이 다른 문법 항목과 달리 언어규칙만 습득해서는 의사소통을 할 수 없는 데서 기인된다. 즉 사회적 변인에 따른 상황에 적절한 표현을 하여야만 원활한 의사소통이 가능하기 때문이다.

외국어로서 한국어를 공부하는 학생들은 대부분 교재를 위주로 공부하고 있다. 경어법 교육은 교재에 국한된 맥락만으로 교육을 하면 학생들이 경어법을 습득하기가 어려울 것 같다. 학생들은 학교에서 공부만 하는 것이 아니라 한국에서 생활을 해야 하기 때문에 경어법을 더욱 체계적으로 일상생활에서도 사용할 수 있도록 가르치는 것이 좋을 것 같다. 실제로 드라마 텍스트를 활용하여 가르치거나 여러 등급의 상대 경어법을 다양한 방법으로 가르치면 좋겠다. 외국인 학습자들에게 한국어를 가르칠 때 문법도 중요하지만 경어법 교육도 꼭 필요하다고 생각된다.

■ 참고문헌 ■

- 김성월, 현대국어의 상대 경어법 연구, -드라마 대본을 중심으로-, 호서대학교 석사학위 논문, 2013.
 이경우, 「최근세국어 경어법연구」, 태학사, 1998.
 이경우, 현대국어 경어법의 사회언어학적 연구(1), 『인문총회』 18, 호서대 인문과학연구소, 1999.
 이경우, 현대국어 경어법의 사회언어학적 연구(2), 『국어교육』 106, 한국 국어교육 연구회, 2001.
 이경우, 국어 경어법 변화에 대한 연구(1), 『국어교육』 110, 한국 국어교육 연구학회, 2003.
 이경우, 현대국어 경어법의 사회언어학적 연구(3), 『국어교육』 113, 한국 국어교육 연구학회, 2004.
 이경우, 국어 경어법에 대한 연구(2), 『한말연구』 22, 한말연구학회, 2008.
 이서란, 현대국어 상대경어법 등급 체계 연구, -드라마 대본을 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문, 2001.
 이익섭·채완, 「국어문법론강의」, 학연사, 1999.
 허봉자, 「중국어권 학습자를 위한 한국어 경어법 교육 연구」, 박이정, 2008.

(토론) <드라마를 활용한 한국어 상대 경어법 교육 방안
연구 : 중국어권 중급 학습자를 대상으로>의 토론문

변웨이샤(세명대학교)

이 발표에서는 발표자의 석사 논문 내용을 바탕으로 현재 한국어의 상대 경어법의 특성을 살피고, 이를 토대로 중국어권 중급 학습자를 대상으로 한 상대 경어법의 교수-학습 방안을 모색하고자 하였다. 이 발표는 사회언어학적인 입장을 강조하면서 외국인 학습자가 실생활에서 적절한 경어법의 사용이 어렵다는 것을 착안하여 연구의 필요성을 제시하였다. 또한 한국 드라마의 텍스트 대본을 실험 연구수업의 자료로 활용하였는데, 이는 외국인 학습자의 흥미를 유도하는데 의미가 있다고 생각한다.

이 발표문을 읽으면서 느낀 궁금한 점과 연구에 대한 제안을 제시하여 토론을 대신하고자 한다.

첫째, 이론적 배경에 관한 것이다. 이 연구의 주제는 중국어권 학습자를 대상으로 한 경어법의 교육 방안이었지만, 선행연구는 주로 드라마에서 나타난 상대 경어법의 사용 양상이었다. 중국어권 학습자를 대상으로 한 경어법 교육에 관련된 선행연구가 발표자의 석사논문 외에 어떤 것들이 있는지, 또한 이러한 연구들이 중국인 학습자에게 경어법을 학습할 때 미치는 효과와 영향은 어떠한지 궁금하다. 중국인 학습자 대상으로 한 경어법 교육에 관한 여러 연구가 있었고 드라마를 통한 연구가 아니더라도 이런 선행연구들을 다 살펴봐야 연구의 깊이와 발전을 더 향상시킬 수 있다. 관련 선행 연구를 보완해서 이 연구의 든든한 이론적 배경의 기반이 되었으면 좋겠다.

둘째, 연구대상의 선정기준과 연구방법에 관한 것이다. 이 연구에서는 중국어권 중급 학습자를 대상으로 삼았는데 왜 '중급'을 대상으로 삼았는지에 대한 설명이 필요하다. 발표에서 제시한 드라마 대본의 선정기준이 "등장인물이 많고 가족 간의 대화가 많은 일일연속극, 주말드라마"라고 하였는데, 과연 중급학습자가 실생활에서 이런 가족들 간의 대화가 필요할까? 라는 의문이 듭니다. 학습자가 한국인과 결혼을 했을 때는 이러한 교육이 필요하겠지만, 해당 학습자에 대한 정보가 없는 상태에서 중급학습자에게 가족 간의 한국어 대화가 얼마만큼 필요한가에 대한 의문이 듭니다. 발표문 2~7페이지에서는 현대국어의 상대경어법을 해라체, 해체, 하계체, 하오체, 해요체, 합쇼체 6가지로 나누어서 이에 관한 쓰임을 대해 설명하였다. 또한 분석 대상을 삼았던 6개 드라마 대본에서 경어법이 나타난 백분율을 표로 제시하였고 발표자가 석사논문에서 논의된 경어법의 사용 현상을 한 20가지로 잘 요약해 놓았는데, 이를 기초로 이 연구에서 중국인 학습자를 대상으로 어떤 연구 절차와 방법으로 모의수업을 진행하는지에 대해 언급하지 않았다. 뒤에 4장의 내용을 보면 연구수업에서 발표자가 속해 있는 대학교에서 한국어학당의 12명 학생들을 실험 대상으로 삼고 대본을 나눠 주고 질문을 던지면 발표자가 학생들이 이 과정에서 주로 사용하는 경어법 현상을 살펴보았다. 이렇게 모의수업을 설계하는 방식에 대한 근거와 타당성에 대해 궁금하다. 아울러 이 연구에서는 분석 대상을 삼았던 드

라마 대본에서 나타난 상대 경어법을 실제 수업에서 구체적으로 활용하여 학생들에게 교육을 적용시키는 것이 더 중요하지 않을까 생각한다.

넷째, 교육 방안의 제시에 관한 것이다. 결론 부분에서는 중국어권 학습자를 위한 교수-학습 방안을 제시하고자 하였는데 구체적인 방안이 아직 나오지 않아서 논의하기가 힘들다. 학습자의 모국어가 한국어 학습에 어떻게 영향을 미치는지에 대한 다양한 요인을 고려하여 중국어권 학습자에게 적절한 상대 경어법의 교육 내용과 범위의 설정, 구체적인 교수법, 실제의 교수 모형에 대한 구체적인 방안을 제시해주는 연구가 될 것임을 기대해본다.

다섯째, 논문의 형식에 대한 제안인데, 발표문 4~7페이지에서 발표자가 석사논문에서 논의된 내용을 20가지로 요약하는 부분이 있다. 이를 서술하는 것보다 표를 정리하는 것이 더 보기 좋을 것 같다. 또한 참고문헌을 배열할 때 일반적으로 필자, 년도, 논문제목, 학회지명, 호수, 학회명의 순서로 격식을 맞게 작성하였으면 좋겠다.

좋은 발표해주신 발표자에게 감사드리며, 이상으로 토론을 마치고자 한다.

한국어교사 대상 한국 전통문화교육 수업모형 개발 '우리말 뜻풀이를 통한 한국 전통문화 읽기'

권주영(한국외대)

1. 들어가며

한류가 한국드라마(K-Drama), 한국대중가요(K-Pop)를 넘어 한국문화(K-Culture) 전반으로 그 영역이 확장되어 가고 있는 가운데, 정부는 한류의 지속적인 경쟁력을 확보하는 방안을 모색하면서 한국의 전통문화를 한류 확산에 이바지할 전략적인 요소로 보고 여러 가지 지원책을 마련하고 있다. 문화체육관광부는 지난 2012년 1월 30일 한류의 지속적인 성장을 위한 『전통문화의 창조적 발전 전략』을 발표하고 단기 및 중장기 핵심 과제를 선정해 2015년까지 전통문화 분야의 국가브랜드 순위를 현재 35위에서 20위권으로 끌어올리려는 계획을 세우기도 했다.¹⁾

이러한 상황에서 한국의 전통문화를 직접 가르치는 국내외 한국어교육 현장이 한류 확산의 전략적 장소로 기대되면서 그 중요성이 더욱 커지고 있다. 문화체육관광부에서도 이러한 중요성을 인식하고 세종학당을 한국어교육과 한국문화체험의 진원지로 활용해 한류 확산을 도모할 계획이라고 밝힌 바 있다.²⁾

그러나 한국어교육 현장에서 이루어지고 있는 한국 전통문화교육은 여러 가지 문제점들을 안고 있어 개선이 필요한 상황이다. 현재 한국어교육 내 한국 전통문화교육은 교실 안에서는 교재에 포함된 전통문화요소들을 가르치고 교실 밖에서는 문화체험을 통해 이루어지고 있는 것이 대부분이다. 그런데 교실 안에서의 수업과 교실 밖 체험 수업 간에 깊은 연관성이 없어 강의는 지식 전달의 수준에서 그리고 문화체험은 흥미 위주의 탐방의 수준에서 그치고 있다. 이러한 방식의 교육으로는 외국인 학습자들에게 우리 문화의 독특한 가치를 전달할 수 없게 되고 그들로 하여금 우리 문화에 지속적으로 관심을 갖게 하기가 어려워진다. 게다가 한국 전통문화를 가르치는 한국어교사들 자체가 전통문화에 대한 지식이 얇고 그 중요성이나 가치에 대한 인식이 낮으며 우리 문화의 독특함에 대한 이해가 부족하다는 점은 교육 방법의 문제보다도 더 근본적인 문제라고 판단된다. 필자는 한국어교육 현장을 한류 확산의 전략적 장소로 기대할 수 있으려면 교육 현장에서 우리의 전통문화가 제대로 가르쳐져야 하고 그러기 위해서는 전통문화의 직접적인 전달자인 한국어교사들이 먼저 우리 전통문화에 대한

1) 문화체육관광부(2012:1,7)

2) 공감코리아, <http://www.korea.kr/policy/cultureView.do?newsId=148729365>

깊은 이해를 갖고 있어야 한다고 생각했다.

본 연구는 어떻게 하면 한국어교사들을 한국 전통문화의 독특함을 아는 교육자로 양성할 수 있을지, 그리고 어떻게 하면 한국 전통문화에 대한 단순한 지식이 아니라 그 정신과 가치를 전달하는 교육자로 양성할 수 있을지에 대한 고민에서 출발하였다. 그리고 한국어교사들이 서양과도 다르고 동양의 중국, 일본과도 다른 우리 문화만의 독특함을 이해하게 된다면 좀 더 효과적으로 우리의 말과 문화를 전달할 수 있게 될 것이라고 생각하면서 언어 속에 문화가 담겨 있다는 일반적인 지식에 착안하여 우리말을 사용해 문화를 가르치는 방법에 대해 고민하였다. 이에 철저히 우리의 말과 글을 사용하여 학문을 했던 다석(多夕) 유영모의 이론과 그 정신을 이어받은 후속 연구들을 근거로 하여 한국어교사들을 대상으로 하는 한국 전통문화교육 수업모형 개발 연구를 진행하였다.

2. 이론적 배경

2.1. 다석(多夕) 유영모³⁾의 우리말글 주제 철학

다석은

“글자 한 자에 철학개론 한 권이 들어 있고, 말 한 마디에 영원한 진리가 숨겨 있어요.”⁴⁾

라고 말하면서 우리의 말 속에 우리 민족의 얼이 담겨 있다고 보고 우리의 얼을 찾으려면 우리의 말을 연구해야 한다고 주장했다. 다석은 주로 글자를 파자하고 풀이해서 글자 하나에 담긴 깊은 뜻을 밝혀내기도 하고 일상적인 우리말에 깊은 뜻을 부여하는 등 말놀이를 통한 우리말 뜻풀이의 세계를 열어보였다. 예를 들면 우리말 숫자를

“한은 나뉘지 않은 큰 것, 하실을 뜻하고 둘은 맞닿, 셋은 섬, 넷은 네모, 다섯은 다 섬, 여섯은 이어 섬, 일곱은 이룸(일곱), 여덟은 여둘(업) 아홉은 없한(한업), 열은 열다.”⁵⁾

라고 풀이하였다.

한편 다석은 한글의 구조를 풀이하며 한글이 소리글자(표음문자, 表音文字)일 뿐 아니라 깊은 철학 원리에 따라 만들어진 뜻글자(표의문자, 表意文字)라고 하였다. 다석은 한글의 기본 모음인 '·

3) 유영모(柳永模, 1890년 3월 13일 ~ 1981년 2월 3일, 서울 출생)는 한국의 개신교 사상가이며 교육자, 철학자, 종교가이다. 조만식, 김교신 등과 같은 세대로, 함석헌, 김홍호, 박영호, 이현필 등의 스승이다. 호는 다석(多夕)인데 많은 세 끼(多)를 다 먹지 않고 저녁(夕) 한 끼만 먹는다는 뜻이다. 한국어 위키피디아.

<http://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%A5%98%EC%98%81%EB%AA%A8>

4) 김홍호(『다석일지 공부』 7권, 2001:168, 181-182)

5) 김홍호(『다석일지 공부 4권』, 2001:185)

ㅣ ㄱ가 하늘과 사람, 땅을 나타낸다는 세종대왕의 창제원리에 천지인⁶⁾ 합일 철학⁷⁾이 담겨 있다고 보았으며 자음의 경우도 해례본에서 제시한 창제원리에서 한 걸음 더 나아가 그 형태에 담긴 뜻을 확장하고 심화시켰다. 예를 들면 훈민정음 해례본에는 자음 ‘ㄱ’이 소리를 낼 때 혀가 입천장에 닿는 모양을 그린 것이라고 했는데 다석은 이를 ‘어금니 깊은 속으로부터 크게 내밀어 벌힌 꼴을 보이는’ 글자라고 하면서 ‘ㄱ’에 움직임과 생명력을 부여했다. 또 ‘ㄱ’을 사람의 머리 모양과 연결시키며 사람은 머리를 하늘에 두는 존재고 하늘에 둔 머리를 그린 꼴이 바로 ‘ㄱ’이라고 해석했다. 그리고 ‘ㄴ’은 ‘아래턱 안 바닥으로 가라앉은 혀바닥의 꼴을 그린 것’이며 ‘발바닥이 땅바닥을 디딘 신’이라고 풀이하고 자음의 첫 두 글자인 ‘ㄱ, ㄴ’이 ‘하늘과 땅, 위와 아래, 머리와 발’을 나타낸다는 철학적인 의미를 부여했다.⁸⁾

어원을 밝히기도 하고 새로운 뜻을 부여하기도 하는 식의 이러한 우리말 풀이는 아직 학문적으로 검증되거나 확인된 것은 아니지만 박재순(2013)은 우리말과 글에 새로운 뜻을 새겨 넣는 다석의 창조적 행위가 우리말과 글을 더 깊고 풍성하게 만들었다고 평가한 바 있다.

2.2. 우리말로 학문하기 운동

다음으로 우리의 말과 글로 사유해야 한다는 다석의 정신을 이어받아 우리말로 학문하기를 실천하고 있는 운동도 본 글의 이론적 배경으로 삼았다. 우리말로 학문하기 운동의 연구 성과는 여럿 있지만⁹⁾ 여기서는 실제로 본 연구에 사용한 연구물만 설명하고자 한다.

먼저 우리말로 학문을 하려는 학자들의 모임인 ‘우학모(우리말로 학문하기 모임, 이하 ‘우학모’)가 발행한 4권의 학술지¹⁰⁾를 들 수 있다. 2001년 만들어진 ‘우학모’는 남의 말을 우리말로 고쳐 그 뜻을 제대로 새기고, 우리말에서 비롯되는 학문을 펼치기 위한 노력을 주로 기울여온 단체¹¹⁾로 학문적 사유와 표현을 우리말과 글로 하자는 기본적인 목적을 가지고 있다. 그러나 다양한 분야에서 연구를 하는 회원들이 우리말로 학문하는 방법과 내용을 저마다 다르게 받아들이고 있어 우리말로 나타내기, 우리말로 연구하기, 우리말문화를 연구하기, 우리 방법과 이론 개척하기 등 다양한 층위에서 연

6) 천지인(天地人)은 동양 철학에서 말하는 우주를 구성하는 요소로, 각각 하늘·땅·사람을 뜻하며 이를 삼재(三才)라고도 한다. 한글의 모음은 이 천지인과 음양의 원리를 바탕으로 만들어졌다. 한국어 위키피디아,

<http://ko.wikipedia.org/wiki/%EC%B2%9C%EC%A7%80%EC%9D%B8>

7) 유환희(1988), 천지인 합일 철학은 천지자연과 삶의 법칙을 해명하는 심오한 조선철학의 기본사상으로 '하늘과 땅과 인간은 하나이다.'라는 명제로부터 출발하여 1-하늘과 같은 인간의 존엄한 지위와, 2-땅위의 모든 만물을 생하게 하고 다스리는 영험한 능력과, 3-천지와 하나가 되어 영생불멸한다는 사상을 담고 있다.

8) 박재순(2013:185-192)

9) ‘우사연(우리사상연구소)’이 발행한 『우리말 철학사전』 1-5, ‘우학모(우리말로 학문하기 모임)’가 간행한 학술지 4권 등이 대표적이다.

10) ‘우학모’는 지금까지 회원들이 연구해온 소논문을 엮어 『우리말로 학문하기의 사무침(2008. 푸른 사상)』, 『우리말로 학문하기의 고마움(2009, 채륜)』, 『우리말로 학문하기의 용틀임(2010.채륜)』, 『우리말로 학문하기의 날갯짓(2011, 채륜)』 등 총 네 권의 학술지를 발행했다.

11) 한겨레 뉴스, 2010.10.6., <http://www.hani.co.kr/arti/culture/religion/442543.html>

구가 이루어지고 있다.¹²⁾

둘째로는 다석의 사상에 힘입어 우리말로 철학하기를 시도한 이기상(2006)의 『다석과 함께 여는 우리말 철학』을 들 수 있다. 이기상(2006)은 참된 한국의 것을 찾아 세계인이 공감할 수 있는 형태로 제시하는 것이 진정한 세계화에 동참하는 길이라고 주장하며 다석의 독창적인 우리말 뜻풀이의 방식으로 철학을 시도하고 우리의 말 속에 담긴 한국인의 세계관, 인간관, 생명관 등을 찾아 제시했다.

3. 한국 전통문화교육 수업모형 개발

3.1. 문화항목 선정 기준 제시

우리가 문화라고 이름 지을 수 있는 것들이 매우 광범위하기 때문에 문화교육을 하고자 할 때는 어떤 문화를 가르쳐야 할지 항목 선정의 기준을 정하고 그 기준에 따라 항목화하는 문제가 우선적인 과제가 된다. 지금까지 한국어교육 내 문화교육 분야에서는 주로 기존 교재를 분석하거나 대상 학습자들의 요구를 조사하는 설문조사 방식을 통해 문화항목을 선정하는 기준을 정해 왔다. 여기서는 앞서 설명한 이론들을 바탕으로 대상을 한국어교사들로 한정하여 문화항목의 선정 기준을 다음과 같이 제시하였다.

3.1.1. 보이지 않는 문화를 기준으로 한다.

지금까지의 연구물들을 보면 문화항목 기준을 정할 때 눈에 보이는 문화(언어문화, 생활문화, 전통문화, 예술문화, 제도문화, 과학기술문화 등)를 기준으로 분류하거나 아니면 보이지 않는 문화(정신문화 혹은 가치문화)와 눈에 보이는 문화를 서로 다른 항목으로 분류하는 경향을 보이고 있다. 그러나 눈에 보이는 문화요소들은 사실 보이지 않는 문화적 가치들이 가시적으로 드러난 것이기 때문에 보이지 않는 문화 요소가 우선적 기준이 되어야 하며 두 요소를 서로 다른 항목으로 분류하는 것은 무리가 있다. 여기서는 철학의 기본적 개념을 바탕으로 존재론, 세계관, 신론, 인간관, 예술관 등으로 분류하도록 한다.

3.1.2. 우리말 뜻풀이에서 문화의 가치를 찾는다.

12) 우학모(2009:76-80)

보이지 않는 문화 가치를 제시함에 있어 그 근거를 우리말 뜻풀이에서 찾는다. 언어는 문화 그 자체이면서 동시에 특정한 문화를 반영하고 있다는 생각은 서양의 언어문화 이론에서도 찾아 볼 수 있다.¹³⁾ 우리말글 사상이 다석도 “우리 글자 한 자에 철학개론 한 권이 들어있고, 말 한 마디에 영원한 진리가 숨겨져 있다.”라고 하면서 언어와 문화의 긴밀성을 주장했다. 우리 고유의 문화가 우리의 말과 글에 담겨있다는 사실을 전제로 하여 학자들이 이룩해놓은 우리말 뜻풀이에서 가치를 찾아 제시하도록 한다.

3.1.3. 한국 문화의 독특함과 가치를 담고 있어야 한다.

한국어교사들이 반드시 알아야하는 것은 우리 문화의 독특함이다. 즉, 서양의 문화와도 구별되고 중국이나 일본의 그것과도 구별되는 우리 고유의 것에 대해 이해하고 있어야 한다는 것이다. 예를 들어 가족주의, 공동체주의와 같은 가치들은 유교문화권 국가들이 보편적으로 가지고 있는 것들이지만 한국어교사들은 이러한 요소들이 특히 우리나라, 우리 민족에게 어떻게 나타나고 있는지를 알고 있어야 한다.

3.1.4. 시대적 요청에 응답할 수 있는 것이어야 한다.

한국어교사들이 한국문화를 배우는 목적은 궁극적으로 외국인 학습자들에게 우리의 문화를 전달하기 위함이다. 그렇다면 우리에게만 의미가 있는 문화가 아니라 외국인 학습자들, 즉 이 시대를 살아가는 세계인에게도 유의미한 문화 가치여야 한다. 문화항목에는 세계인이 공감할 수 있는 시대적 요청이 담긴 가치들이 제시되어야 한다.

3.1.5. 전통 및 현대 문화요소들이 함께 제시되어야 한다.

문화라는 것은 고정된 것이 아니기 때문에 동일한 가치일지라도 시간의 흐름에 따라 서로 다른 모습으로 구현되게 마련이다. 우리말 뜻풀이를 통해 찾아낸 가치가 우리의 전통 사회와 현대 사회에서 어떤 모습으로 나타나고 있는지를 찾아 함께 제시할 때 그 가치가 정말 우리의 것임을, 우리의 생활 세계에 뿌리박고 있음을 증명할 수 있게 될 것이다.

3.2. 우리말 뜻풀이 찾기

이제 다석과 우리말로 학문하기 운동의 연구들에서 우리말 뜻풀이를 찾아보고 철학의 기본 개념들

13) Brown(1994:165)은 “언어는 문화의 일부이며 문화 또한 언어의 일부이다. 즉 이 둘은 밀접하게 얽혀 있어서 언어든 문화든 그 중요성을 잃지 않으면서 둘을 떼어낼 수는 없다.”라고 했다.

과 연결해보고자 한다.

3.2.1. ‘사이에 있는 존재’¹⁴⁾, ‘사람’¹⁵⁾

다석은 인간을 ‘사이에 있는 존재’라고 규정했다. 이것은 서양 사람들이 ‘인간은 이성적 동물’이라고 했던 것과는 전혀 다른 해석이다. 서양 사람들이 인간을 이성적인 동물이라고 규정하면서 세상의 모든 것을 정복하고 다스리는 소유 중심의 존재라고 생각해왔다면 다석은 인간이란 사람들 사이에서 함께 살아가는 존재, 그리고 하늘과 땅 사이에 있으면서 그 안에 있는 모든 것들과 함께 살아가는 관계적인 존재라고 사유했던 것이다.

본래 서양인들은 분석적인 사고에 익숙하고 우리 동양인들은 관계적인 사고에 익숙하다. 서양인들은 계속 무엇인가를 쪼개고 쪼개는 방식의 사유를 해왔기 때문에 인간을 바라볼 때에도 더 이상 쪼갤 수 없는 독립된 존재라는 생각을 한 것이다. 그러나 한국인은 관계적인 사고를 바탕으로 인간을 바라본다. 즉 인간이란 독립된 개체가 아니라 우주라는 커다란 그물망 속에 있으면서 모든 것들과 관계를 맺고 있는 그런 존재라는 것이다. 때문에 한국 사람들은 ‘나’라는 개인보다도 ‘공동체’를 더 중요하게 생각한다. 우리에게 ‘독립된 나’라는 사고가 아예 없었기 때문에 표현을 할 때도 ‘내 남편’이라고 하지 않고 ‘우리 남편’이라고 하고 ‘내 아내’도 ‘우리 아내’라고 한다. 이런 것들이 다석이 말한 ‘사이에 있는 존재’의 의미와 연결된다.

또한 이기상(2006)은 인간에 해당하는 우리말인 ‘사람’이라는 말을 풀어 다석과는 또 다른 해석을 시도했다. 이기상은 ‘살다’라는 동사가 ‘사르다’라는 동사에서 나왔다고 보고 ‘살다’라는 것은 결국 자신의 에너지를 사르는 것이라고 풀이했다. 그렇다면 ‘살다’의 사동사인 ‘살리다’는 다른 생명을 살게 하기 위해 자신의 에너지를 사르는 행위를 뜻하게 되는데 이 ‘살다’와 ‘살리다’의 명사형인 ‘삶’과 ‘살림’을 아는 존재가 바로 사람(‘삶’ 또는 ‘살림’+‘삶’)이라고 해석했다. 이렇듯 우리말 ‘사람’이라는 말 속에는 생명의 의미와 다른 생명을 살린다는 관계적 의미가 깔려있다고 볼 수 있다.

3.2.2. ‘없이 계신 하느님’, ‘하나님, 한늘님, 한얼님’¹⁶⁾

다석은,

“하느님은 본디 이름이 없다. 하느님에게 이름을 붙일 수 없다. 하느님에게 이름을 붙이면 이미 신이 아니요 우상이다.”¹⁷⁾

14) 이기상(2006:28-30, 192-216)

15) 이기상(2006:179-191, 346-379)

16) 이기상(2006:260-299, 380-417)

17) 이기상(2006:274)

라고 하였다. 서양 사람들은 신이 ‘있음’ 자체이며 최초의 존재라고 생각했지만 다석은 반대로 하느님이 ‘없음 그 자체’라고 하였다. 즉, 서양 사람들이 존재하는 것들의 원인을 끝까지 찾아가다 보면 더 이상 다른 원인을 가리키지 않는 제일의 원인, 즉 절대근거가 있고 바로 그것이 신이라고 설명하는 것에 반해 다석은 이 세상에서는 절대로 볼 수 없는 것, 존재하는 모든 것들의 바탕인 허공(虛空)이 바로 신이라고 설명하며 우리의 신을 ‘없이 계신 하느님’이라고 명명하였던 것이다.

또한 다석은 신에게 본래 이름을 붙일 수 없다고 했지만 인간의 입장에서는 어떻게든 신에게 이름을 부르게 마련이기에 우리 한국인들이 신에게 어떤 이름들을 붙여 불렀는지를 찾아 그 속에 담긴 우리의 신에 대한 관념과 태도를 밝히려 했다. 다석은 ‘하나님’, ‘한님’, ‘한얼님’이라는 세 가지 표현을 찾아 우리 민족의 신에 대한 개념을 풀이했다.

첫째, ‘하나님’이라는 말 속에서 ‘·, 한, 한아, 한 나’라는 단어들을 찾았다. 우리말에서 ‘한’이라는 것은 ‘하나’인데 이는 아주 큰 것 또는 전체를 의미한다. ‘한글’이라고 할 때의 바로 그 ‘한’이다. 즉, ‘하나님’이란 존재하고 있는 모든 것들을 둘러싼 전체, 그리고 우주라는 것이 생기기 이전의 바탕, 또한 아무런 갈라짐이나 나뉘어 있는 완전한 하나, 바로 그것을 신, ‘하나님’이라고 불렀다고 했다. 그래서 우리에게 신이란 존재가 아니라 어떤 것이 있기 위한 유래로서의 ‘없음’이며 모든 것이 비롯되기 위한 절대적 원천이라고 했다.

둘째, ‘한님’이라는 말을 찾아 그것이 ‘한’과 ‘님’이라는 말이 합쳐진 것이라고 했다. ‘한’은 위에서 말했듯이 큰 것, 전체, 온통을 뜻하는 공간적인 개념이며 ‘님’이라는 것은 한자의 ‘항상’에 해당하는 말로 절대적인 시간, 무한대의 시간을 뜻한다. 즉 ‘한님’이라는 이름 속에는 무한 공간과 무한 시간을 품고 있는 존재이자 그 절대공간과 절대시간 안에서 일어나는 모든 사건들을 돌보는 존재라는 뜻이 담겨있다는 것이다. ‘하나님’이라는 이름 속에서 변하지 않는 온전한 존재라는 뜻을 끌어냈다면 ‘한님’이라는 이름 속에서는 모든 변하는 것들과 함께하는 존재라는 의미를 끌어낼 수 있다. 다석은 이렇게 말했다.

“대우주 전체는 언제나 자기가 아니면서 자기다. 자기가 아니라는 것은 계속 변해간다는 말이다. 계속 변하여 자기가 없어지지만 대우주는 여전히 대우주라는 것이다. (중략) 하느님은 변하지 않는 무와 변하는 유의 양면을 가졌기에 전체로는 변하지 않고 변하지 않으면서 변한다.”¹⁸⁾

셋째, 우리가 신에게 붙인 세 번째 이름인 ‘한얼님’은 ‘한’과 ‘얼’이 합쳐진 말로 가장 큰 얼을 뜻한다. ‘한얼’은 이 우주의 무한 공간과 무한 시간을 채우고 있는 거룩한 얼, 신령한 힘을 의미한다고 보았다. 다석은 우리 인간은 이 ‘한얼’의 얼을 받은 ‘얼나’로서 솟아야 한다고 말한다. 인간이 거룩한 신과 소통하려면 몸의 차원(몸나)이나 마음의 차원(맘나)으로는 불가능하고 얼의 차원(얼나)에서 즉, 얼의 눈으로만 그 거룩함과 만날 수 있다고 하였다. 그리고 인간의 최대의 목적이 바로 이 한얼과 일치되는 것이라고 했다.

다석은 우리말에 나타난 신관을 기독교의 삼위일체 교리에 적용하여 ‘하나님’이 성부 아버지에게 해

18) 이기상(2006:281)

당하고 ‘한늘님’은 성자로서 우주 생성과 변화 역사의 정점에 나타난 그리스도이며 ‘한얼님’은 성령님이라고 풀이하기도 했다.

3.2.3. ‘아름다움’, ‘어울림’¹⁹⁾

최봉영(2008)은 ‘아름다움’이라는 단어를 ‘아름’과 ‘다움’의 합성으로, 또 ‘아름’은 특정 범주에 속하는 낱말의 개체를 뜻하는 ‘알’과 개체가 지니고 있는 속성을 가리키는 명사형 토시 ‘음’이 합쳐진 것이라고 보았다. 한국인의 일상어에서 ‘아름’이라는 것은 ‘한 아름’, ‘두 아름’처럼 한 사람이 두 팔을 벌려 어떤 것을 껴안았을 때 포함되는 둘레의 크기를 말한다. 그런데 사람마다 몸통과 팔의 길이가 다르기 때문에 ‘아름’이라는 말에는 특정한 개체를 기준으로 어떤 것을 헤아린다는 뜻이 담겨있는 것이다. 또한 ‘다움’이라는 말은 일상어 속에서 ‘부모답다’, ‘학생답다’, ‘남자답다’로 쓰이는 ‘답다’라는 말의 명사형이며 이는 본디의 성질을 다한 상태가 좋게 드러나고 있다는 뜻을 지니고 있다고 해석했다. 즉, ‘아름(개체의 특성)’이 ‘다움(그 본디의 성질을 다해 좋게 드러남)’의 상태에 있는 것을 한국인들은 아름답다고 본다는 것이다. 더 나아가 한국인들은 어떤 것이 주변의 것들과 어울릴 때 아름다움을 느끼는데 ‘어울림’에서 ‘어’는 이것과 저것으로 이루어진 짝을 말하고²⁰⁾ ‘울림’은 말 그대로 울리는 상태라고 했다. 이러한 뜻풀이를 통해 한국인은 개체의 특성이 드러나 있으면서도 그것이 주변의 것들과 조화를 이룰 때 아름답다고 느낀다는 것을 알 수 있다.

3.2.4. ‘있음’²¹⁾

서양 사람들이 생각하는 ‘존재’를 일본어 번역어로 ‘현전(現前)’이라고 하는데 이는 ‘그 자리에 있음’ 또는 ‘눈앞에 있음’을 의미한다. 서양 철학에서 존재에 해당하는 개념들인 ‘실체’라든가 ‘이데아’ 등과 같은 단어들도 변하지 않고 그 자리에 딱 버티고 있음을 일컫는 개념들이다. 즉 서양 사람들에게 존재란 ‘무언가를 차지하여 점유하고 소유하는 존재’라고 정리해 볼 수 있을 것이다.

그렇다면 한국인들이 생각해 온 존재의 의미는 무엇이었을까? 존재에 해당하는 우리말은 ‘있음’이다. 이기상(2006)은 ‘있음’은 ‘잇음’ 즉 ‘잇다’라는 동사에서 온 것으로 보았다. 즉, 우리의 ‘있음’은 서양의 ‘현전’처럼 그 자리에 지속적으로 계속 놓여 있는 그런 존재가 아니라 없음과 없음 사이를 잠깐 잇다가 다시 그 없음 속으로 사라져버리는 순간적인 ‘있음’이라는 것이다. 또한 이기상은 ‘있음’을 일상어에서 사용되고 있는 쓰임새의 의미와 차원에 따라 ‘사이에 있음’, ‘나타나 있음’, ‘사르고 있음’, ‘되고 있음(되어 있음)’ 등 네 가지 열개로 정리하고, 결국 한국인에게 ‘존재’라는 것은 우주 사이에

19) 최봉영(2008:195-227)

20) 최봉영(2008:195-227), 우학모(2009:423), ‘어’가 이쪽과 저쪽이 짝을 이루고 있음을 드러내는 것은 쌍(雙)을 뜻하는 ‘어우러이/어우렁/어우렁이’에 잘 드러나 있다. 여기서 ‘어’는 짝을 말하고 ‘우러이/우렁/우렁이’는 짝을 이루고 있음을 말한다. 부모를 ‘어이/어시’라고 하고 소작인을 ‘어울이’라고 했던 것을 보아도 ‘어’가 짝을 뜻함을 알 수 있다.

21) 이기상(2006:303-345)

나타나서 자신을 사르면서 무엇으로 되어 가는 존재, 즉 움직이고 변화하는 ‘생명’이라고 해석했다. 이러한 해석은 동양의 관계론적 시각과도 서로 통하며 다석의 인간관인 ‘사이에 있음’과도 연결된다.

3.3. 문화항목 선정

앞서 제시한 문화항목 선정 기준에 따라 우리말 뜻풀이를 철학의 기본 개념 분류에 위치시키고 관련 문화요소들을 연결하여 다음과 같이 문화항목을 선정하였다.

표 1. 문화항목

항목	우리말 뜻풀이와 가치	관련 문화요소
세계관	훈민정음 천지인, 민본사상	세종대왕, 훈민정음, 집현전, 해례본, 간송미술관, 주시경, 최현배, 조선어학회 사건, 국립한글박물관, 세종학당, 한글날, 유네스코 세종대왕상, 유네스코 세계기록문화유산, 천지인 키패드, 천지인 한글오피스, 단군신화, 대종교
존재론	‘있음’, ‘없음’ 존재는 곧 생명이다	화랑도 세속오계 중 ‘살생유택’, 동학 ‘인내천’ 사상, 한옥, 한복, 김아타, 송효상, 김지하
신관	‘하나님’, ‘한글님’, ‘한얼님’, ‘없이 계신 하느님’ 전체성, 영원성	단군신화, 삼신할머니, 한국의 기독교
인간관	‘사람’ ‘사이-존재’	정기용-다큐멘터리 <말하는 건축가>, 이순신, 유관순, 독립기념관
예술관	‘아름다움’, ‘어울림’ 개성, 사회성	조각보, 솟대, 비빔밥, 백남준, 윤이상, 이용노

본 문화항목은 문화항목 선정 기준에서 첫 번째로 제시했듯이 보이지 않는 문화를 기초로 하였다. 그리고 이 가치를 우리말 뜻풀이를 통해 찾아 제시함으로써 언어요소와 문화요소가 결합된 형태의 문화교육을 지향하였다. 또 오른쪽 문화요소 항목에는 보이지 않는 문화적 가치들이 가시화된 형태의 다양한 전통, 현대 문화 요소들을 배치하였다.

3.4. 수업모형 ‘우리말 뜻풀이를 통한 한국 전통문화 읽기’

위에서 제시한 문화항목을 활용하여 강의와 체험이 통합된 형태의 다양한 수업을 구상해 볼 수 있다. 기본적으로 우리말 뜻풀이에서 찾아낸 우리 문화 가치는 강의로 진행하고 연결하려는 문화요소의 양상에 따라 그림이라면 감상으로, 장소라면 탐방으로, 또 드라마나 영화 등 동영상이라면 시청으로, 작품이나 음식이라면 직접 만들어보거나 먹어 보는 체험 형태로 연결 진행하는 것이 가능하다. 그러나 어떠한 형태의 수업이든 먼저는 우리말을 풀이하는 것으로 수업이 시작되기 때문에 구체화된 수업의 이름을 ‘우리말 뜻풀이를 통한 한국 전통문화 읽기’라고 하였다. 여기서는 국내에서 이루어지

고 있는 학위과정 한국어교원양성과정²²⁾ 프로그램의 한국 전통문화 수업을 기준으로 하여 수업을 설계하였으며 수업모형 구성은 다음과 같다.

3.4.1. 수업모형

표 2. 한국 전통문화교육 수업모형



3.4.2. 수업 예시 [‘아름다움’과 ‘어울림’에 담긴 한국인의 예술관]

다음으로는 제시된 수업모형에 따라 ‘예술관’을 예로 들어 학습 목표를 세우고 수업 진행 과정과 간략한 지도안을 제시해보고자 한다.

(1) 학습 목표

- ① 강의를 통해 ‘아름다움’과 ‘어울림’의 뜻을 안다.
- ② ‘아름다움’과 ‘어울림’에 담긴 개성과 사회성을 이해한다.
- ③ 한지 조각보 만들기 체험으로 한국인의 아름다움을 직접 느껴본다.

(2) 수업 진행

학습단계	단계별 목표	학습내용
도입	동기 유발	- 도입영상 시청
	배경 이해	- 다양한 언어의 아름다움에 대한 정의 제시
전개	내용 이해	- 우리말 ‘아름다움’의 의미 추측하기

22) 강승혜(2011:88), 학위과정은 대학교에 개설된 (외국어로서의) 한국어교육 학부 과정과 대학원에 개설된 외국어로서의 한국어교육 석사, 박사 과정이며 비학위과정은 대학 내 부설 한국어교육 기관이나 사설 기관에서 운영하는 한국어교원양성과정 프로그램을 말한다.

		<ul style="list-style-type: none"> - '아름다움'과 '어울림'의 뜻풀이 배우기 - 두 단어 속에 담긴 가치 이해하기 - 한국인이 생각하는 아름다움의 가치가 가시화된 문화요소 찾아보기
	내용 체험	<ul style="list-style-type: none"> - 한지 조각보 만들기
정리	감상 정리	<ul style="list-style-type: none"> - 한지 조각보 전시, 감상하기 - 느낀 점 나누기

(3) 간략 지도안

학습 단계	학습요소	교수-학습 활동	준비물	시간
도입	마음 열기	<ul style="list-style-type: none"> - 준비한 도입영상(한국의 아름다움 관련)을 시청한다. - 아름다움에 해당하는 외국어 단어(美, beauty)의 뜻풀이를 설명한다. 	동영상 피피티	30
전개	어휘 학습 조별 활동	<ul style="list-style-type: none"> - 질문을 통해 우리말 아름다움의 단어 뜻을 추측한다. - '아름다움'과 '어울림'의 뜻풀이를 알려준다. - 뜻풀이를 통해 발견한 가치를 나타내고 있는 한국의 문화요소들을 함께 찾아본다. 	피피티	60
	체험활동	<ul style="list-style-type: none"> - 만들기 활동 전에 조각보에 대한 정보를 제공한다. - 한지 조각보 만드는 법을 알려준다. - 준비물을 나누고 만들기 활동을 한다. 	피피티, 조각보 도안, 한지, 풀, 가위, 꽃잎 등	60
정리	감상 마무리	<ul style="list-style-type: none"> - 교실 안에 조각보를 전시하고 감상한다. - 느낀 점을 나눈다. 	전시 공간	30

4. 나가며

한류 3.0시대, 한국어교육 현장은 한국의 전통문화를 알릴 수 있는 중요한 거점이 되었다. 그러나 현재 한국어교육 안에서 이루어지고 있는 전통문화교육 방법과 내용에 개선이 필요하고 무엇보다도 전통문화 전달자인 한국어교사들이 한국의 전통문화에 대한 이해가 부족하다는 점을 문제로 의식하면서 이러한 문제점을 보완할 수 있는 한국어교사 대상 한국 전통문화교육 수업모형을 구상하였다.

본 연구에서는 다석 유영모의 우리말글 주체 철학과 그 정신을 이어 받은 우리말로 학문하기 운동의 연구들을 이론적 배경으로 삼았다. 이를 바탕으로 하여 문화항목부터 새롭게 설정하고 강의와 체험이 통합된 형태, 그리고 언어요소와 문화요소가 결합된 형태의 '우리말 뜻풀이를 통한 한국 전통문화 읽기'라는 수업모형을 제시하였다.

우리말을 사용하여 문화를 가르치는 것은 그 말 속에 숨겨져 있는, 또한 뜻풀이 과정 중에 발견된 우리의 독특한 문화를 배울 수 있다는 점에서 매력적이다. 또한 우리말을 풀이하는 과정은 강의로 진행하고 관련 문화요소들을 체험 형태로 진행하면서 단절되어 있던 교실 안과 교실 밖의 교육과정

을 연결시키려고 했다는 점에서 새로운 문화교육방법이 된다.

그러나 이러한 방식의 한국 전통문화교육 수업모형이 한국어교육 내에서 활용되기 위해서는 우선 학자들 사이에서 우리말의 뜻을 풀이해내는 창조적 과정에 대한 학문적 검증과 합의가 이루어져야 한다. 또한 한국어교사들의 요구조사를 통해 문화항목 선정 기준을 다듬을 필요가 있다. 더불어 한국 문화 전문가들에 의해 우리말 뜻풀이로 찾아낸 가치를 담고 있는 다양한 문화요소들을 찾아 연결하는 작업 역시 병행돼야 한다. 이러한 과정들이 통합적으로 그리고 지속적으로 이루어질 때 하나의 문화교육 모형으로 자리 잡을 수 있게 될 것이다.

■ 참고문헌 ■

1. 국문문헌

- 강승혜(2011), 한국어 교원 양성 과정의 현황과 과제, 『새국어생활』 제21권 제3호, 83-97쪽.
 김은지(2012), 한국어교사 대상 문화 교육과정 연구 : 일반대학원 문화 교육과정을 대상으로, 연세대학 대학원 석사학위논문
 김홍호(2001), 『다석일지 공부』 4권, 서울: 솔
 김홍호(2001), 『다석일지 공부』 7권, 서울: 솔
 박재순(2013), 『다석 유영모의 철학과 사상』, 서울: 한울아카데미
 우학모(2009), 『우리말로 학문하기의 고마움』, 서울: 채륜
 우학모(2010), 『우리말로 학문하기의 용틀임』, 서울: 채륜
 유환희(1988), 『우리 하늘 우리 땅 우리의 조선철학』, 서울: 장원
 이기상(2003), 『다석과 함께 여는 우리말 철학』, 서울: 지식산업사
 최봉영(2008), 한국인에게 아름다움은 무엇인가?, 『정신문화연구』 제31권 제4호(통권 113호), 195-227쪽.

2. 영문문헌

Brown(1994), *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall Regents, 1

3. 기타

- 문화체육관광부(2012), 전통문화의 창조적 발전전략,
http://www.mcst.go.kr/web/s_data/deptData/deptDataView.jsp?pSeq=107
 공감코리아(<http://www.korea.kr/policy/cultureView.do?newsId=148729365>)
 위키피디아(<http://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%A5%98%EC%98%81%EB%AA%A8>)
 위키피디아(<http://ko.wikipedia.org/wiki/%EC%B2%9C%EC%A7%80%EC%9D%B8>)
 한겨레 뉴스 2010년 10월 6일자.,(<http://www.hani.co.kr/arti/culture/religion/442543.html>)

(토론) 한국어교사 대상 한국 전통문화교육 수업모형 개발
- ‘우리말 뜻풀이를 통한 한국 전통문화 읽기’ 토론문

신윤경(인천대학교)

본 논문은 한국어교육에서 문화교육의 일환으로 ‘우리말 뜻풀이’를 활용했다는 점과 한국어교사를 대상으로 수업모형을 제안했다는 점에서 의의가 있다. 단순한 지식이 아니라 우리 문화의 가치와 의미를 전달할 수 있는 교사의 전문성은 그 어느때보다 중요하며, 교육 내용도 같은 맥락에서 중요성을 간과할 수 없다. 따라서 논문의 완성도를 더욱 높이고 토론자의 임무를 다하기 위해 몇 가지 질문과 제안을 하고자 한다.

먼저, 필자는 다석의 우리말글 주체철학 이론을 배경으로 우리말 뜻풀이에 담겨있는 가치나 의미에 초점을 두고 있다. 이것은 아주 중요한 논의일 수 있지만 이것이 문화교육을 위한 문화요소 항목 선정과 교육으로 연결되는 맥락은 모호하다. 3.1의 문화항목 선정기준과 3.2의 우리말 뜻풀이 찾기의 연결요소를 찾기 어렵다. ‘존재론, 세계관, 신문, 인간관, 예술관’이 선정기준의 하나로 제시되고 있으나 그것은 우리말 뜻풀이를 위한 기준으로 보이며, ‘한국문화의 독특함과 가치’나 ‘시대적 요청에 응답할 수 있는 것’과는 어떤 연관성이 있는지 명확하지 않다.

둘째, 3.3에서는 문화항목을 ‘우리말 뜻풀이와 가치’에 따라 선정하고 관련문화 요소를 제시하고 있다. 그런데 그 제시된 문화요소들에 ‘김아타, 승효상, 김지하, 정기용’ 등과 같은 인물들은 어떤 근거와 목적으로 제시하고 있는지 명확하지 않다. 그들이 물론 한국문화를 대표할 수 있는 인물이기는 하지만, 기타 다른 인물들 중에서 그들만을 선정한 근거는 무엇인지, 또한 그들 자체가 문화요소가 될 수 있는지, 문화수업을 위한 활용 자료와 어떤 차이점이 있는지 궁금하다. 특히, 활용 자료라는 인상을 주는 요소들은 인물 외에도 ‘간송 미술관, 국립 한국박물관, 독립기념관, 조각보’ 등이 있어 선정의 근거가 궁금하다.

셋째, 3.4의 한국어교사를 위한 수업 모형은 일반적인 체험 수업과의 차별성이 없다. 조각보를 만들기 전에 조각보에 내포되어 있는 ‘아름다움’에 대해 강의를 듣는다는 것 외에는 현재 일반적으로 진행되는 문화 수업과 비슷하기 때문이다. 또한, 이 수업의 목적에 교사들이 이 수업을 들은 후에 학습자들을 대상으로 실제 실시해 볼 수 있는 것까지 포함시킬 수 없다면 그 의미가 감소될 것이다.

마지막으로 본 연구의 의의를 살리고자 한다면 우리말의 뜻풀이를 문화교육으로 확장하기 전에 한국어교사들을 위한 우리말 뜻풀이 어휘를 선정하고, 그 의미를 정리하여 기초자료로서 구축할 것을 제안한다. 한국어교육을 위한 의미 있는 양질의 자료는 많으면 많을수록 큰 자산이 되기 때문이다.

융합형 국어교육의 창의 인성 교수-학습 방법 연구

- 방법론 정립을 위한 시론(試論) -

김규훈, 김혜숙(동국대학교)

1. 연구의 목적과 필요성

이 연구는 미래 국어교육의 모습을 가늠하고 그에 적합한 교수-학습 방법을 실천적으로 탐색하는 작업의 일환이다. 미래 국어교육의 모습 가운데 하나는 영역과 과목의 통합뿐만 아니라 교과 간 결합을 중심에 둔 ‘융합형 국어교육’이다. 융합형 국어교육은 하나의 단편적인 교수-학습으로 실행될 수 없으며 복합성의 체계를 실천할 수 있는 방법적 기제가 요청된다. 이것이 바로 ‘창의 인성의 교수-학습 방법’이라고 할 수 있다. 이처럼 이 연구는 융합형 국어교육과 창의 인성 교수-학습 방법에 대한 이론적 고찰을 바탕으로 교수-학습의 실재를 탐색하는 데에 집중하고자 한다.

융합형 국어교육은 국어교육의 융복합적 내용 구성과 실천을 아우르는 명제이다. 융복합(convergence)은 융합과 복합의 합성어이다.¹⁾ 융합(fusion)이 두 대상 간 질적 혹은 화학적인 만남이라면 복합(complex)은 두 대상 간 양적 혹은 물리적인 만남을 의미한다. 이에 융복합은 두 대상의 질적 혹은 양적 결합을 두루 아우르는 용어이다. 이때 교육 담론에서 융복합이 사용될 때에는 하나의 교과에서 일어나는 결합이 아닌 교과와 교과의 결합을 뜻한다(김성원 외, 2012: 394). 이와 같이 융합형 국어교육은 국어 교과를 중심으로 다른 교과와의 내용적 결합을 도모하고 이를 어떻게 실천할 것인가에 대한 국어교육의 새로운 명제인 것이다. 이렇게 볼 때 이 연구는 현재 교육계를 관통하고 있는 창의·융합형 인재 육성이라는 정책적·담론적 화두에 적실히 부응하며 국어교육의 미래 지향적 논의로서 반드시 필요하다.

이때 융합형 국어교육은 창의 인성 교수-학습으로 실행되는 것이 타당하다. 그것은 위에서 볼 수 있듯이 융합형 국어교육이 교과 간의 융복합을 중심에 두고 있기 때문이다. 교과 간의 융복합을 중심에 두기에 결코 하나의 국어교육적 교수-학습 방법으로는 교육 내용의 실행이 온전히 이루어질

1) 이와 관련하여 차운경 외(2014)와 김시정·이삼형(2012)의 융복합에 대한 개념 논의를 바탕에 둔다. 한편 융복합은 실제 교수-학습의 과정에서 융합과 복합으로 정확하게 나누어지기 어려우며, 그야말로 융복합적으로 실행됨을 간과해서는 안 된다. 교수-학습 방법에 대한 논의를 진행하고자 하는 이 연구에서 이를 분명히 전제하고자 한다.

수 없다. 이에 본질적으로 교과 통합적이면서 체험 적용적인 창의 인성 교수-학습 방법이 적극 도입되어야 한다. 주지하다시피 창의 인성 교수-학습은 새로움의 발현이라는 창의성이 올바른 덕목과 실천을 중시하는 인성과 연계되어야 함을 강조한다. 여기에 융복합의 교육적 테제가 가미된다면, 보다 역동적인 창의 인성 교수-학습에 대한 담론화가 가능하리라 본다.²⁾ 구체적으로 교과 간 결합의 다채로운 양상과 더불어 창의성과 인성, 그리고 이들의 총체적 발현인 체험 학습이 연계될 수 있다. 특히 국어교육의 창의 인성 교육은 이러한 맥락에서 일련의 담론이 형성되어 있는바,³⁾ 융합형 국어교육의 새로운 명제와 결합하는 보다 다양하면서도 실천적인 창의 인성 교수-학습 방법을 논구한다는 점에서 담론적 의의를 지닌다고 하겠다.

요컨대 이 연구는 미래 지향적인 국어교육 논의로서, 융합형 국어교육의 창의 인성 교수-학습 방법을 이론·실천적으로 탐구하고자 하는 데 초점이 놓인다. 이를 위해 먼저 융합형 국어교육의 의미를 정리하고 교육 방향에 대하여 확인하고자 한다. 시의적으로 촉발되고 있는 융복합 교육에 관한 이론을 바탕으로 한 국어교육적 전이에 집중할 것이다. 다음으로 융합형 국어교육과 창의·인성 교수-학습이 맺고 있는 친연성의 스펙트럼을 펼치고자 한다. 이는 융합형 국어교육의 교육 방향과 국어과 창의·인성 교수-학습이 갖고 있는 교집합을 극대화하는 작업이다. 끝으로 융합형 국어교육의 창의·인성 교수-학습을 실제로 보이고자 한다. 구체적으로 다양한 교수-학습 가능성을 가늠하고 특히 ‘국어-수학-미술’의 융복합에 초점을 맞추어 실제 교수-학습 방안을 제시해 볼 것이다.

2. 융복합의 개념과 융합형 국어교육의 방향

시의적으로, 교육에서 ‘융합’은 뜨거운 화두이지만 아직 세부 교과 영역에서 정밀한 담론화는 이루어지지 않은 상태이다. 이에 ‘융합형 국어교육’ 혹은 ‘융복합적 국어교육’을 핵심어로 둔 국어교육적 논문은 아직 풍부하게 발표되지는 않았다. 이러한 점에서 융합형 국어교육의 의미를 찾기 위해서는 먼저 ‘융합형’의 기본 의미를 파악하고 ‘융합형(융복합적) 교육’의 특성에 대하여 확인해야 한다. 그런 다음 국어교육의 중핵적 명제를 확인하여 융합형 국어교육이 어떠한 방향으로 연구·실천되어야 하는지 살펴야 한다.⁴⁾

2) 박인기(2009: 318-322)에서는 교과의 생태와 교과의 진화를 논하면서 ‘결합을 통한 역동적 진화’가 필요함을 언급하였다. 국어 교과의 논리와 창의·인성의 논리가 결합하는 것은 새로움의 역동성을 발현한다고 할 수 있다. 이는 곧 융복합적 국어교육이 지향하는 지점과 맞닿아 있다.

3) 국어과 창의·인성 교수-학습과 관련하여 우한용(2010: 50-51)에서는 인문학적 사유를 바탕으로 두고 국어교육에서의 창의·인성이 어떻게 관계되는지 그 요소를 밝히고 있다. 이는 주로 ‘내러티브’를 중심에 둔 창의·인성 교육 방안이다. 한편 김규훈·김혜숙(2013: 429)에서는 국어과 창의·인성 교수-학습을 핵심 역량의 실현태로 보고 ‘창의성 본래 속성으로서의 사고’, ‘창의성 발현으로서의 발견과 해결’, ‘인성 덕목으로서의 관계적 태도’를 국어과 창의·인성 교수-학습에서 강조하고 있다.

4) 융복합 교육은 앞으로 국어교육에서 매우 중요한 핵심어가 될 것이라고 본다. 그것은 국어교육의 울타리를 확장한다는 테제가 융복합 교육의 의미에 내포되어 있기 때문이다. 자칫 이것이 교육 현장이나 대학 교육에서 교육 방법이나 하나의 프로그램이나 교육 모델을 형성하는 데 그쳐서는 안 된다. 따라서 국어교육에서 융

‘융복합’의 개념은 국어교육에서 활발히 논의된 ‘통합’의 개념을 바탕으로 추적할 수 있다.⁵⁾ 통합은 둘 이상의 영역이나 과목 간 내용 요소의 질적 관계 맺기를 말한다. 여기에서 중요한 것은 내용 요소가 질적으로 관계를 맺는다는 사실이다. 이것은 통합이 이루어지기 위해서는 통합을 시도하는 대상 간 교집합, 즉 핵심 내용 요소를 공유해야 함을 의미한다. 통합의 유형은 위에서 언급했듯이 영역 간 통합, 과목 간 통합이 대표적이다. 물론 하나의 영역이나 과목 내에서 세부 내용의 질적 관계성을 따지는 것 역시 포함된다. 한편 이러한 통합의 개념과 유형은 통합이라는 의미역의 차이에 따라 그 층위가 다르게 적용된다. 가령 이론에서의 학문적 통합, 교육과정에서의 통합, 그리고 실행 차원, 즉 교과서나 교수-학습의 통합 등으로 세분화된다.

융복합은 기본적으로 이와 같은 통합의 개념과 층위의 의미역을 공유한다. 곧 융복합 역시 둘 이상의 ‘대상’ 간 내용 요소의 질적 관계 맺기가 증시된다는 뜻이다. 융복합이 융합과 복합의 합성어임을 직시할 때, 질적 관계의 정도성이 큰 것이 융합이고 그 정도성이 작은 것이 복합이라고 할 수 있다.⁶⁾ 그리고 융복합 역시 학문과 교육과정, 그리고 실제 수업 적용 차원에서의 논의가 다르게 나타나고 있다. 학문에서는 주로 대학 교양 교육의 입장에서, 학교 교육과정과 관련해서는 내러티브 혹은 혁신적인 모형을 활용한 교육과정 개발을, 실제 수업 적용 차원에서는 소위 융합형 수업이라는 명명하에 논의되고 있는 것이다.

그런데 융복합은 통합의 유형을 ‘뛰어넘는다.’ 여기에서 뛰어넘는다는 표현은 ‘대상’의 문제와 관련된다. 융복합의 대상은 영역이나 과목이 아닌 교과(course; subject matter)이다. 곧 국어과를 예로 들자면 국어과 안에서 여러 과목들의 통합이 아닌, 교과와 교과의 통합을 의미하는 것이 바로 융복합이다. 이때 중요한 것은 국어과를 중심에 둔 융복합은 국어과와 어울리는 다른 교과에 대한 고민을 수반해야 한다는 점이다. 가령, ‘국어와 미술’, ‘국어와 음악’ 등은 충분히 어울리는 교과 간 결합 양상이지만, ‘국어와 체육’은 다소 어울리지 않는 것과 같은 논리이다. 이렇게 본다면, 교과 교육에서 융복합의 개념을 아래와 같이 정립할 수 있다.

복합 교육의 명제는 꾸준히 연구되고 또한 깊이 있는 담론으로 형성되어야 할 것이다.

- 5) 통합의 개념과 특성에 대해서는 다음 논의를 참고할 수 있다. 민현식(2010: 2-5)에서는 국어교육의 통합 개념 정립을 위하여 영어교육의 통합 개념을 살펴보았는데, 그 양상을 ‘총체적 언어교수법, 내용 중심 교육, 문법 강화 의사소통 교육’으로 제시하였다. 진은주(2010: 91)에서는 국어과 교육에서 그간 사용해 온 ‘통합’의 개념은 영역 간, 영역 내 혹은 교과목 간의 ‘교육 내용’이 ‘수평적으로 유기적 관계를 맺는 것’이라고 하였다. 김명순(2004: 66-67)은 통합을 ‘분리가 아닌 포함’으로 볼 수 있다고 하면서, Harris & Hodges(1989: 158)을 바탕으로 ‘분리된 여러 부분이나 특성 등을 하나의 통일되고 기능적인 총체로 묶는 것’이라고 하였다. 주세형(2006: 29)에서는 문법교육의 통합성을 제시하고 있는데, 이는 그저 문법교육 담론에만 국한된 것이 아니라 국어교육의 총체성과 관련이 있다고 하겠다. 한편 교육과정 담론에서 김주환(2010: 73-77)은 Tyler의 교육과정 내용 조직의 원리 가운데 하나인 ‘통합성’을 근거로 국어과 교육과정의 통합성을 ‘영역 간 혹은 영역 내 교육 내용 요소 간의 수평적 관련성’이라고 하였다. 그리고 김평원(2010: 52-55)에서는 Foragy의 교육과정 통합론을 바탕으로 ‘교육과정 교과 내, 교과 간, 학습자 간 통합’의 양상이 존재함을 언급하고 있다.
- 6) 둘 이상의 교과나 지식 체계 등이 만나 전혀 새로운 제3의 지식 체계나 교과를 형성하는 것을 융합 교육이라고 한다면, 교과나 지식 체계 간의 결합을 통해 하나의 교과로 마련되나 본래 결합의 대상이 되었던 것들이 그 본래적 성격을 유지할 때 복합 교과라는 용어를 쓸 수 있을 것이다(김시정·이삼형, 2012: 129).

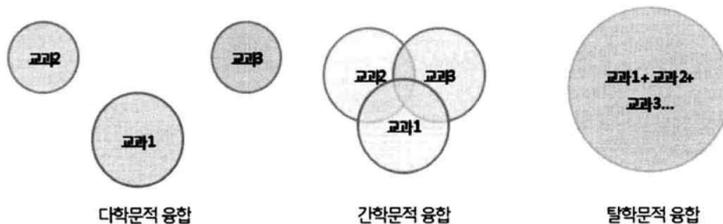
융복합은 교과와 교과 간 내용 요소의 질적 결합 양상을 의미한다. 질적 결합의 정도에 따라 융합과 복합으로 나눌 수 있고, 융복합의 적용 층위 또한 이론, 교육과정, 실제에 이르기까지 다층적이다.

이러한 융복합의 개념은 교육 담론에서 주로 유형에 따른 적용 모형으로 논의된다. 대표적으로 Drake(2007)은 융복합 교육의 유형을 세 가지로 나누고 있다. ‘다학문적 통합, 간학문적 통합, 탈학문적 통합’이 그것이다.⁷⁾ 다학문적 통합은 말 그대로 한 학문을 축으로 다른 학문의 연계성을 고려하는 것이다. 간학문적 통합은 학문 간 수평적인 위상을 중시하여 융합을 피하는 것이다. 탈학문적 통합은 학문 간 경계가 허물어지고 그야말로 실생활 맥락에서 융합을 실천하는 것이다. 이들 융합의 방식은 어떤 것이 더 좋다고 할 수 없다. 물론 탈학문의 관점에서 실생활 맥락을 중심으로 융합이 이루어지는 것이 온전한 ‘융합(fusion)’의 의미에 가깝다고 할 수도 있다. 다만 이는 다학문적이고 간학문적인 융합을 토대에 두고 이루어질 수 있는 지점이기도 하다. 이에 이들 세 융합의 방식 혹은 적용 모형은 단계적으로 이해할 필요가 있다.

그렇다면 중등학교 현장에 적용할 수 있는 융합의 적용 모형은 무엇일까? 이들 셋 가운데 어떤 것이 가장 적합하다고 할 수 있을까? 주지하다시피 중등학교 현장은 일반 대학의 교양 교육과는 달리 교과의 범주가 분명하다.⁸⁾ 전통적으로 해당 교과의 내용이 중시되어 온 것이다. 이와 같은 현실에서의 적용 가능성을 중시한다면 아직 탈학문, 즉 탈교과적 융합은 이상론에 지나지 않을지도 모른다. 다학문적 통합이나 간학문적 통합을 고려하는 것이 바람직하다. 다만 교과의 위상을 존중하는 입장에서 융복합 교육의 현장 실효성을 전제한다면, 다학문적 통합을 중심으로 간학문적인 융합을 지향하는 것이 타당하다고 본다. 혹자는 다학문적 통합이 소극적인 융합이라고 할지라도 교과와 유리되지 않는 융복합 교육을 지향하는 입장에서, 특히 교과 교육에서 본격적으로 융복합 교육을 논의하기 위해서는 다학문적 통합에 시의적으로 집중해야 한다.

위에서 언급했듯이 다학문적 통합은 한 교과를 중심에 두고 다른 교과와의 내용적 결합을 피하는 것이다. 국어교육의 융복합을 이와 같은 관점으로 생각한다면 당연히 ‘국어’ 교과가 중심을 이루면서 국어와 융복합이 가능한 다른 교과를 탐색해야 한다. 이때 중요한 점은 국어와 융복합이 가능한 교과의 ‘접점(connection)’을 무엇에 둘 것인지에 대한 고민이다. 이를 위해서는 융복합의 중심에 위치

7) 참고로 김성원 외(2012: 395)에서는 이들 세 적용 모형에 대하여 아래와 같이 명시하고 있다.



8) 이러한 이유에서 일반 대학 교양 교육에서 융복합이 활발히 논의되고 있다고 본다. ‘교양’이라는 의미 자체에 이미 융복합적 내용 자질이 내포하고 있는 것이다. 한편 ‘전공’ 과목에도 이러한 융복합의 적용 시도가 반드시 필요하다고 본다. 중등 교육에서의 융복합은 이러한 전공 학문적 융복합의 논의와 일정 부분 맥을 같이 한다고 할 수 있다.

한 국어교육의 본질이 무엇인지 다시 돌아볼 필요가 있다. 그리고 자명하게도 이것은 ‘텍스트의 수용과 생산’임을 주지할 수 있을 것이다.

국어교육은 텍스트를 비판적으로 수용하고 창의적으로 생산하는 일련의 과정에서 작동하는 국어를 질료로 한 사고와 소통, 그리고 문화의 학문이자 교과이다.⁹⁾ 이에 국어교육의 핵심은 ‘텍스트’의 ‘소통’이다. 범박하게 말하면 다양한 목적을 가진 ‘텍스트’가 사용된다. 여기에서의 목적은 언어 사용역(register)이자 장르(genre)의 개념까지 포섭한 것으로 국어 활동, 문법, 문학에 따라서 다르게 개념화될 수 있다. 그리고 이들 텍스트는 반드시 ‘소통’된다. 일반적으로 말하는 의사소통의 작은 개념역이 아닌 사회문화적 맥락을 공유한, 이른바 ‘사회문화적 소통’의 의미이다. 국어 활동에 중요하게 작동하는 맥락, 문법이 국어 활동에 기여하는 통합론과 생활 문법, 문학의 심미적 소통 등은 이와 같은 의미이다. 이러한 ‘텍스트’, 그리고 ‘소통’에서 융복합을 염두에 둔다면 단연 ‘텍스트’의 융복합적 자질을 가장 중요하게 고려해야 한다. 그에 따라 ‘소통’의 양상은 융복합적으로 다채롭게 나타날 것이기 때문이다.

결국 국어교육에 ‘텍스트 소통’의 명제를 중핵적으로 갖고 있다고 할 때, 국어교육을 중심에 둔 융복합 교육은 텍스트에 대한 융복합적 재개념화에서 비롯된다고 하겠다. 이 연구에서는 이와 같은 텍스트의 재개념화가 융합형 국어교육이 앞으로 나아가야 할 방향 가운데 가장 중요한 지점이라고 본다. 텍스트의 문제가 해결되지 않는 이상 소통의 문제는 공허한 울림에 불과할 수도 있는 것이다. 이를 염두에 두고 텍스트의 융복합적 재개념화를 고려한 융합형 국어교육의 방향을 아래 세 가지로 제시한다.

〈융합형 국어교육의 방향〉

- ▶ 텍스트의 수평적 개념역 확장
- ▶ 주제 중심의 텍스트 선정 논리 마련
- ▶ 상호텍스트성을 고려한 융복합적 내용 구성

첫째, 융합형 국어교육은 텍스트의 수평적 개념역 확장을 전제에 둔다. 텍스트의 개념은 좁게는 말과 글에서부터 넓게는 다양한 복합 양식에 이르기까지 그 개념역을 지닌다.¹⁰⁾ 그런데 이와 같은 텍스트의 개념역 확장은 시대의 변화 혹은 텍스트언어학적 관점의 변화에 따른 것이다. 이는 학문의

9) ‘소통, 사고, 문화’는 국어교육을 나타내는 핵심 성격 내지 정체성으로 학계에서 대체로 인정하고 있다. 다음과 같은 논의에서의 진술 역시 이와 같은 점을 이미 전제하고 있음을 알 수 있다. “국어 활동은 국어로써 사고하고, 의사소통하며, 문화를 형성·발전시키는 활동이다(김창원, 2004: 100).” “공통 과목의 세 과목은 국어교육이 추구하는 대표적인 핵심 역량(사고력, 소통능력, 문화소양)을 중심으로 구성하고, 선택 과목은 공통 과목을 연계·심화하되 영역별 특화가 이루어지는 구조이다. 사고력, 소통능력, 문화소양은 국어과의 특정 영역과 대응된다기보다 국어과의 모든 영역이 추구하는 세 가지 목표 차원이라고 할 수 있다(박순경 외, 2014: 80).

10) 이는 텍스트의 구조적인 특성과 더불어 기능적인 역할의 확장을 두루 포괄한다. 하이퍼텍스트의 발달은 복합 양식에 대한 관심을 국어교육에서 크게 불러일으켰다(조국현, 2005: 388-393).

흐름이나 시대 맥락의 변화를 담고 있다는 점에서 수직적 개념 확장이라고 할 만하다. 텍스트의 융복합적 재개념화는 이와 달리 텍스트의 수평적 개념역 확장을 요청한다. 그것은 국어교육에서 주목하는 다양한 수직적 텍스트 개념에 접점을 이루는 다른 교과 텍스트 양식을 국어교육의 텍스트 개념에서 함께 언급하는 것이다. 다만 여기서 오해하지 말아야 할 것은 이와 같은 텍스트의 개념역 확장이 다른 교과의 텍스트를 포괄한다는 의미는 결코 아니다. 예를 들어, 수학적 기호, 그림, 음악 등도 하나의 텍스트이지만 이를 국어교육의 텍스트 범주에 넣을 수는 없다. 문화재나 공연 예술이 총체적인 텍스트이지만 이를 국어교육의 텍스트라고 할 수 없는 것과 마찬가지로의 논리이다. 무엇보다 중요한 점은 국어교육의 텍스트가 다른 교과의 텍스트와 접점이 형성됨을 개념적으로 명시해 주어야 한다는 사실이다.¹¹⁾

둘째, 융합형 국어교육은 주제 중심의 텍스트 선정 논리를 마련해야 한다. 국어교육의 중심축이 텍스트이듯이 융합형 국어교육 역시 텍스트 선정에 대한 정밀한 논리가 세워져야 한다. 이때 융복합을 가능하게 하는 텍스트는 융복합이 가능한 공통 주제를 중심으로 선정되어야 한다. 예를 들어, ‘인물의 외양과 심리’라는 주제를 설정한다면 여기에 맞는 소설 텍스트를 생각해 볼 수 있다. 이는 국어과의 텍스트인데, 가령 ‘운수 좋은 날(현진건)’을 선정했다고 가정한다면, 미술 교과와의 결합을 생각할 수 있다. 그것은 운수 좋은 날의 주인공 ‘김첨지’의 거리에 따른 외양 변화와 심리 상태를 파악하는 것이 중요하기 때문이다. 이렇게 볼 때 교과 간의 결합을 고려한 공통 주제의 설정은 자연스럽게 해당 교과의 중심 텍스트에 대한 고민으로 이어지며, 이는 궁극적으로 각 교과에서 어떠한 내용을 융복합시켜야 하는지에 대한 지점까지 나아갈 수 있다. 위의 예를 다시 들면, 국어 교과에서는 학습 목표로서 “인물의 거리에 따른 심리 상태를 파악할 수 있다.”를, 미술 교과에서는 “심리를 고려하여 인물에 대하여 발상과 표현을 할 수 있다.”를 제시할 수 있는 것이다. ‘발상과 표현’이라는 미술 고유의 교육 내용이 국어교육과 융합된 경우라고 할 수 있다.

셋째, 융합형 국어교육은 상호텍스트성을 고려하여 실질적인 융복합적 내용을 구성해야 한다. 주지하다시피 상호텍스트성은 텍스트와 텍스트 사이에서 나타나는 다양한 언어적이지 맥락적인 자질에 대한 텍스트성(textuality) 가운데 하나이다. 주제 중심의 융복합 텍스트를 선정한 다음에는 각 교과의 해당 텍스트 사이에서 작용하는 다양한 상호 관련성을 고민하지 않을 수 없다. 이는 국어과가 융합형 국어교육의 중심이라고 해도 실제 교육 대상으로서의 텍스트는 국어과의 텍스트, 그리고 융복합을 이루는 다른 교과의 텍스트를 모두 다루어야 한다는 의미와 같다. 이렇게 해야 텍스트 소통을 중심에 두는 국어교육에서 진정한 융복합적 내용을 구성할 수 있다. 보다 확장된 텍스트 개념역에 따라 다른 교과의 텍스트를 소통하는 과정에서 융복합적인 내용이 마련될 수 있기 때문이다. 위에서 든 예인 ‘운수 좋은 날(현진건)’이라는 텍스트를 바탕으로 국어와 수학의 결합을 모색한다면, 수학의 텍스트는 ‘원과 거리’ 혹은 ‘상대적 거리의 개념’을 도입하여 대상의 움직임에 기하학적으로 파악하는 교수-학습이 융복합 내용으로 충분히 설정될 수 있는 것이다.

지금까지 융복합의 개념을 정립하고 그 적용 모형을 살핀 다음, 융합형 국어교육의 방향을 텍스트

11) 가령 “국어교육의 텍스트는 구조적, 기능적, 하이퍼텍스트적 개념역을 지니면서 동시에 교과 융복합적 접점을 찾을 수 있는 형태와 의미의 연결된 의미 연속체이다.”라는 텍스트의 개념을 생각해 볼 수 있다.

를 중심에 두고 설정해 보았다. 거듭 강조하건대 텍스트의 융복합적 재개념화에 대한 노력 없이는 융합형 국어교육은 그저 하나의 보여주기에 지나지 않을지도 모른다. 이제 텍스트의 문제에 대한 인식을 토대로 ‘소통’에 집중해 보자. 융복합적으로 재개념화된 텍스트는 자연스레 소통의 양상에 대한 변화를 수반할 것이다. 어떻게 텍스트를 수용하고 생산할 것인지에 대한 복합적인 접근이 필요하다고 하겠다. 그리고 이러한 접근에서 융합형 국어교육을 어떻게 교수-학습할 것인가에 대한 문제 역시 여기에 포함된다.

3. 융합형 국어교육의 창의 인성 교수-학습 방법론

융합형 국어교육은 텍스트의 융합적 재개념화와 그러한 텍스트의 소통을 통해 이루어진다. 비교적 자명한 이 명제에서 소통의 문제는 텍스트의 재개념화와 함께 다시 한 번 생각해 볼 중요한 사항이다. 여기에는 “텍스트를 어떻게 소통할 것인가?”에 대한 다양하고 다층적인 고민을 담아야 한다. 이 연구에서는 융합형 국어교육에 대한 교수-학습에 중점을 두고 있기 때문에, 이 문제에 대한 교수-학습 방법론을 마련해 보고자 한다.

국어교육에서 다루는 교수-학습 방법 혹은 모형은 많다. 직접 교수법에서부터 창의적 문제 해결 학습법에 이르기까지 국어과 하위 영역별 혹은 실제 수업 상황별로 적합한 교수-학습 방법을 적용할 수 있다. 일견 융합형 국어교육 역시 이와 같은 방법을 적절히 활용할 수 있을 것이다. 어떠한 수업 맥락이 주어지는가에 따라 융통성 있게 활용할 수 있는 방법이기 때문이다. 그런데 문제는 융합형 국어교육이 다루는 다른 교과와 텍스트와 결합적 내용 요소에 대한 것이다. 이들은 결코 국어교육에서 주로 논의되어 온 교수-학습 방법을 적용하기에는 무리가 있다.¹²⁾ 보다 더 확장적이고 특히 범교과적인 교수-학습 방법에 대한 고민이 필요하다.

이러한 시각에서 생각해 볼 수 있는 교수-학습 방법이 바로 ‘창의 인성 교수-학습’이다. 창의 인성 교수-학습은 창의성과 인성의 융합적 실천 방법이다.¹³⁾ 창의성의 진정한 발현은 인성 덕목과 역량이 바탕을 이룰 때 가능하다는 점을 전제하고 있다. 이러한 창의 인성 교수-학습은 범교과적으로

12) 물론 직접 교수법, 현시적 교수법, 문제 해결 학습법, 창의성 개발 학습법 등이 국어과에서만 사용되는 교수-학습 방법은 아니다. 다만 이들이 범교과적 교수-학습 방법이라고도 단언할 수는 없다. 가령 탐구 학습법이나 반응 중심 학습법은 국어과의 특색을 담아 재구성한 것이기 때문이다. 다른 교과 역시 이와 같은 독특한 교과별 교수-학습 방법이 존재할 것이다. 융복합을 지향하는 교육은 보다 확장적이고 범교과적인 관점에서 교수-학습 방법에 대한 고민이 필요하다.

13) ‘창의 인성 교육’이라는 교육적 테제는 거대 담론이지만 이는 이론이나 교육과정적 논의라기보다는 실천적 방안에 더 가깝다. 그것은 한국과학창의재단에서 주도한 교과별 창의 인성 교육 방안 연구의 기초에서도 알 수 있듯이, 기존의 교과 내용에서 창의성과 인성의 요소를 추출하여 이를 어떻게 융합적으로 가르칠 것인지에 대한 모델을 제시하는 것에 중점을 두고 있기 때문이다. 이 연구를 이를 계승하여 창의 인성 교육이라는 말 대신 창의 인성 교수-학습이라는 말이 더욱 타당함을 주장한다. 궁극적으로 융합형 국어교육은 국어교육의 지향적 테제이고, 융합형 국어교육에서는 핵심 역량을 기반에 둔 교과 간 결합의 핵심 지식을 가르쳐야 하며, 그 방법적 실현은 반드시 창의 인성 교수-학습으로 실천되어야 한다고 본다.

강조되는 것이며 시의적으로는 핵심 역량(key competence)과 관련하여 교과별 공통 핵심 지식 (common contents; big idea)의 방법적 실현 방안으로서 주목받고 있다. 그럼에도 한 가지 간과하지 말아야 할 점은 창의 인성 교수-학습이 전혀 새로운 교수-학습 방법이 아니라 지금까지 교과 교육에서 다루어 온 창의성과 인성의 요소를 강조하고 체계화하는 것이라는 사실이다. 따라서 창의 인성 교수-학습이 융합형 국어교육의 방법이라고 할 때, 창의성과 인성의 요소를 조망하여 그 방법적 실천에 대한 고민으로 이어나가야 함을 명심해야 한다.

이를 위해서는 일반적인 창의성과 인성의 요소 대신 특히 국어과 창의 인성 교수-학습의 요소가 무엇인지를 확인할 필요가 있다. 그것은 융복합에 관한 다문화적 통합의 관점에서 국어과를 중심으로 한 융복합 교육의 실현이기에 국어과에서 중시하는 창의 인성의 교수-학습 요소를 주목하지 않을 수 없기 때문이다.

이와 관련하여 김규훈·김혜숙(2013)에서는 국어과 핵심 역량과의 관련성 속에서 문용린(2010)의 창의 인성 교육 일반 요소를 바탕으로 국어과 창의 인성 교육 요소를 추출하고 있다.¹⁴⁾ 무엇보다 국어과의 본질을 ‘사고, 행위, 태도’로 구체화하고 이들 각각에 맞는 창의 인성 교육의 일반 요소를 대응시키고 있다. 그 결과 국어과 창의 인성 교육의 요소에는 ‘사고: 창의성 본래 속성으로서의 사고’, ‘행위: 창의성 발현으로서의 발견과 해결’, ‘태도: 인성 덕목으로서의 관계적 태도’가 있음을 언급하고 있다(김규훈·김혜숙, 2013: 429). 이 가운데 사고와 행위는 국어과 창의성 담론에서 강조하는 ‘창의적 사고와 문제 해결 능력’과 부합한다(김은성, 2004: 195; 정혜승, 2004: 136). 그런데 국어과 인성 요소와 관련해서는 국어교육의 내용 요소 가운데 하나인 ‘태도’에 집중되어 인성 개념이 본연적으로 지닌 개념역이 축소된 인상이 있다. 더욱이 ‘관계적 태도’가 무엇인지에 대해서 아직 구체화되지 못하였기에 국어과의 인성 요소가 무엇인지 불분명하다.

이에 국어과의 인성 요소에 대하여 보다 실질적인 담론화가 요청된다. 융합형 국어교육이 지닌 교과 간 결합의 확장된 개념역을 감당하기 위해서는 더욱 그러하다. 우선 기본적인 인성의 개념을 생각해 볼 필요가 있다. 매우 다양한 논자에 따른 다른 정의가 존재하는데, 이들 사이에서 공통적으로 상정할 수 있는 개념은 ‘정의적 자질과 사회적 실천성’이 인성에 내포하고 있다는 점이다.¹⁵⁾ 여기에서 정의적 자질은 ‘태도, 동기, 습관, 가치관’ 등을 포괄하는 개념이다. 이때 단순한 태도, 동기, 습관

14) 문용린(2010: 24-25)에서는 창의 인성 교육의 요소에 대하여 아래와 같이 제시하고 있다. 참고로 여기에는 창의성과 인성의 교육 요소만을 제시하였는데 이와 더불어 이들을 둘러싼 문화 및 풍토 요소도 존재한다.

구분	요소		
창의성	인지적 요소	사고의 확장	확산적 사고, 상상력/시각화 능력, 유추/은유적 사고
		사고의 수렴	논리/분석적 사고, 비판적 사고
		문제해결력	문제 발견, 문제 해결
교육	성향적 요소	개방성	다양성, 복합적 성격, 에메모호함에 대한 참을성, 감수성
		독립성	용기, 자율성, 독창성
	동기적 요소	호기심, 흥미, 몰입	
인성교육	인간관계 덕목	정직, 약속, 용서, 배려, 책임, 소유	
	인성 판단 능력	도덕적 예민성, 도덕적 판단력, 의사결정능력, 행동 실천력	

15) 참고로 천세영 외(2012: 42-45), 양정실 외(2013: 12)에서는 인성에 관한 다양한 개념을 확인할 수 있다.

이나 가치관이 아니라 이들의 바람직한 상태를 지향함을 간과해서는 안 된다. 그리고 사회적 실천성은 인성의 덕목을 개인 내적으로 함유하고 있는 것뿐만 아니라 이들을 바른 행위로 실천하는 것을 중시함을 의미한다. 이와 같은 인성 개념의 중요한 두 축을 바탕으로 융합형 국어교육을 감당하기 위해서는 특히 실천성이 강조되어야 한다. 이를 ‘역량 중심의 인성 개념화’라고 명명할 수 있다. 양정실 외(2013: 14)에서는 이러한 맥락에서 인성을 ‘인간다운 바람직한 삶을 영위하는 데 필요한 도덕성과 시민윤리를 바탕으로, 인간의 참된 본성과 전이성의 토대 위에 미래 사회를 위한 도덕적, 사회적, 감성적인 소양을 일상생활 속에서 실천해 낼 수 있는 역량을 갖춘 상태’라고 정리하고 있다.

이를 바탕으로 국어과 창의 인성 요소는 아래와 같이 보다 구체화될 수 있다. 그리고 이를 통해서 융합형 국어교육과의 친연성을 확보할 수 있다.

〈국어과 창의 인성 요소〉

- 창의성 요소: 창의성 본질로서의 내적 사고
창의성 발현으로서의 문제 해결 능력
- 인성 요소: 도덕적, 사회적, 감성적 소양과 실천 역량
- 창의 인성 요소: 창의적 사고를 바탕으로 한 문제 해결 능력과
그 과정에서 실천되는 도덕적, 사회적, 감성적 소양

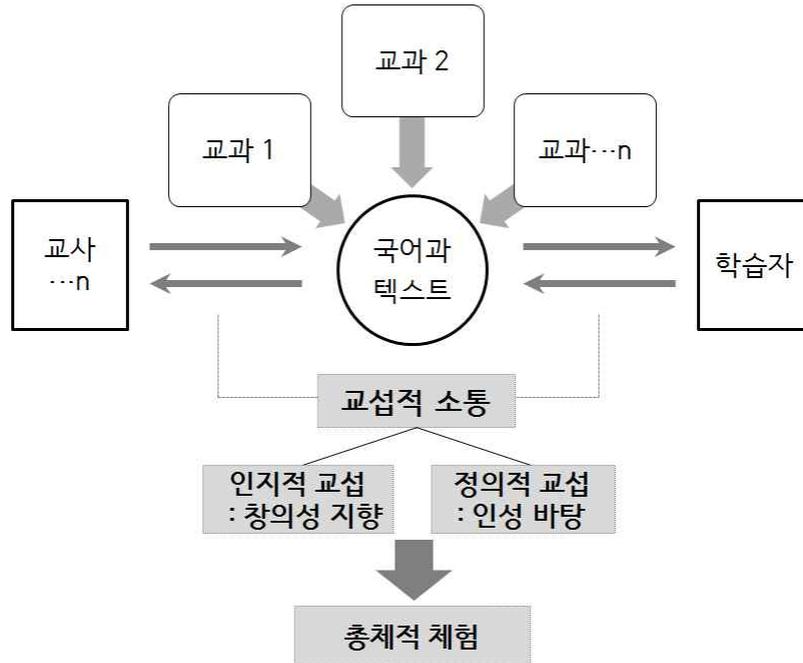
위에서 특히 주목할 바는 인성 요소인 ‘도덕적, 사회적, 감성적 소양(양정실 외, 2013: 14)’은 바른 가치 판단뿐만 아니라 심미적 정서의 측면도 여기에 포함된다는 사실이다. 예를 들어 과업 수행 과정의 흥미와 몰입, 예술 작품을 감상할 때 느끼는 공감의 감정 등은 인성의 중요한 요소 가운데 하나라고 할 수 있다.¹⁶⁾

융합형 국어교육은 이와 같은 국어과 창의 인성 요소와 일정한 교집합을 형성하며 실행된다. 다시 융합형 국어교육의 명제를 떠올려 볼 때, ‘융복합 텍스트의 소통’의 기본 명제는 이러한 소통의 양상이 창의 인성 교수-학습의 일환이어야 함을 알 수 있다. 이것은 융합형 국어교육이 지닌 국어과 중심의 교과 간 결합과 그 결합이 갖는 ‘새로움의 발현’에 기인한다. 이 현상에 대하여 창의 인성 교수-학습이 연계될 수밖에 없는 이유를 의사소통론에서 말하는 ‘교섭(transaction)’에 비추어 보면 쉽게 찾을 수 있다. 주지하다시피 의사소통에서의 교섭은 참여자(participants) 간의 역동적 의미 구성 행위로서 특히 상호작용에 의한 끊임없는 새로운 의미 생성에 그 특징이 놓여 있다.¹⁷⁾ 이러한 교섭은 융복합 텍스트의 소통에서 소통의 의미 구성을 드러내는 핵심적인 속성으로서 자리매김한다. 이질적인 둘 이상의 교과가 같은 주제를 공유하면서 결합될 때 드러나는 시너지에 대해서 간과할 수 없기

16) 아직 구체적인 창의성, 인성 요소 각각의 개념과 특성에 대한 논의는 부족하다. 국어과 창의성, 인성의 요소에 대한 실천적인 담론화가 절실히 요청된다.

17) 선조적 관점의 전달 이론(passing theory), 상호작용적 관점의 핑퐁 이론(ping-pong theory)와 교섭적 관점을 비교하면 교섭의 특징을 쉽게 파악할 수 있다. Reardon(1997)의 유명한 찰흙 비유는 교섭의 대표적인 예라고 하겠다.

때문이다. 보다 명시적으로 융합형 국어교육이 지닌 교섭의 특성에 따라 국어과 창의 인성 요소가 어떻게 작동되는지 제시해 보면 다음 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 융합형 국어교육의 창의 인성 교수-학습 구도
: 융복합 텍스트의 교섭적 소통

결국 융합형 국어교육이 창의 인성 교수-학습으로 실행되어야 한다는 사실은 ‘융복합 텍스트의 교섭적 소통’을 전제로 삼고 있다. 위 [그림 1]이 말하고 있는 교섭의 인지적이고 정의적인 특성과 그 총체적 실천으로서의 체험이 이를 암시하고 있다.

우선 융합형 국어교육은 교과 간 결합이 갖는 교섭적 소통을 지향한다. 국어과의 교육 내용과 다른 교과의 교육 내용이 만날 때 드러나는 새로움에 대하여 학습자의 능동적인 탐구를 유도한다. 이러한 교섭적 소통은 자연스레 교육에서 그간 강조해 온 ‘학습자 중심성’의 명제를 더욱 강화한다.

다음으로 융합형 국어교육의 교섭적 소통은 인지적인 분면과 정의적인 분면으로 나누어 구체화된다. 쉽게 말해서 인지적인 교섭과 정의적인 교섭이 일어난다는 점이다. 인지적인 교섭은 교과 내용의 결합에 따라 새로운 내용을 소통하는 차원이다. 정의적인 교섭은 그러한 내용을 소통할 때 드러나는 학습자의 정의적인 자질, 가령 흥미와 동기, 태도, 참여와 몰입 등을 의미한다. 이렇게 볼 때 국어과 창의성의 요소는 인지적인 교섭에, 국어과 인성의 요소는 정의적인 교섭과 일정 부분 같은 맥을 형성한다.¹⁸⁾ 이에 따라 융합형 국어교육은 단순히 교과 내용의 결합을 이루었다고 해서 모든 교육적

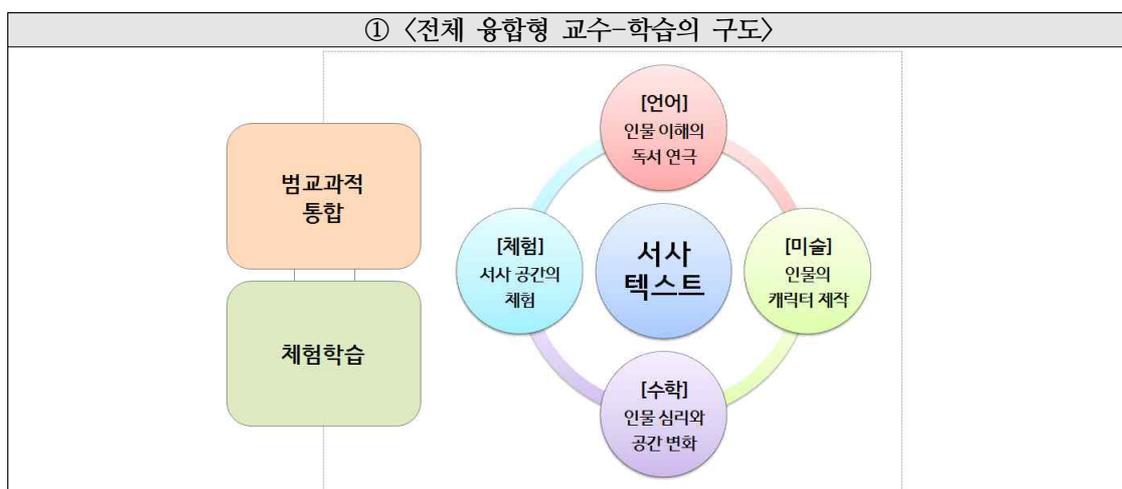
18) 물론 창의성과 인성 각각이 인지와 정의에 일대일로 대응되는 것은 결코 아니다. 그럼에도 지금까지 창의성은 인지적인 속성이 강하고 인성은 정의적인 속성이 강하다는 담론이 많다. 물론 ‘정서 창의성, 문화적 창의성’ 등 창의성의 개념역이 확장되는 측면에 있어 창의성에 대한 재개념화를 요할 필요가 있다.

장치가 마련된 것이 아니다. 오히려 교과 내용의 결합이 어떠한 창의성의 요소와 인성의 요소를 포함할 수 있는지에 대한 심도 있는 고민이 실제 교수-학습의 설계에서 반드시 필요하다.

끝으로 융합형 국어교육의 인지·정의적 교섭은 총체적 체험으로 실천될 수 있다. 여기에서 ‘체험’을 어떠한 개념으로 규정하는지에 따라 이 의미가 달라진다. 모든 텍스트의 소통을 체험으로 보면 굳이 총체적 체험(whole experience)을 다시 언급할 필요는 없다. 다만 창의 인성의 교수-학습이라는 교육적 방법론의 입장을 중시할 때, 체험은 교과 내용의 결합과 창의적이고 인성적인 내용 요소의 발현을 총체적으로 묶어 주는 실제 실천의 차원에서 다시 조명할 필요가 있다. 예를 들면 ‘체험 학습’의 형태로 교과에서 배운 내용과 창의 인성의 요소를 한데 합하여 실제 물리적인 시 공간을 탐방해 보는 것을 의미한다. 혹은 ‘연극’과 같은 종합 예술의 형태도, ‘팀 프로젝트’와 같은 종합 학습 탐구의 형태 또한 가능할 것이다.

요컨대 융합형 국어교육은 융복합 텍스트의 교섭적 소통의 과정이며 이 과정에서는 반드시 창의 인성의 요소가 발현된다. 인지적이자 정의적인 교섭으로서의 창의성, 그리고 인성에 대한 교수-학습을 텍스트의 교섭적 소통 과정에서 포함시키며, 궁극적으로는 총체적 체험이 가능한 교수-학습을 지향하는 것이다. 이제 이러한 지향점을 품고 있는 실제 융합형 국어교육의 창의 인성 교수-학습을 제시해 보고자 한다. 이를 통해 이 연구에서 주장하는 교수-학습 방법을 환원적으로 체계화해 볼 것이다.

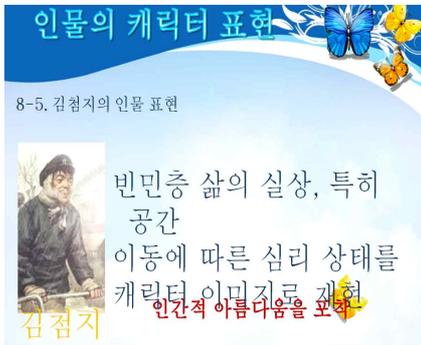
4. 실제 교수-학습의 설계와 환원적 고찰¹⁹⁾*



* 발표지 분량의 제한으로 인해 여기에서는 설계한 융합형 국어교육의 교수-학습 실재를 단편적으로 제시만 하고자 한다. 추후 논문화 과정에서 이를 풀어 설명할 것임을 밝혀둔다. 참고로 여기에서 보이는 교수-학습 실재는 2013년 D대학교에서 개발하여 사범대학 및 교육대학원 학생들에게 모의 적용한 것임을 밝혀 둔다. 융복합 대상 교과는 ‘국어-수학-미술’이었으며, 중심 텍스트는 ‘운수 좋은 날(현진건)’이었다.

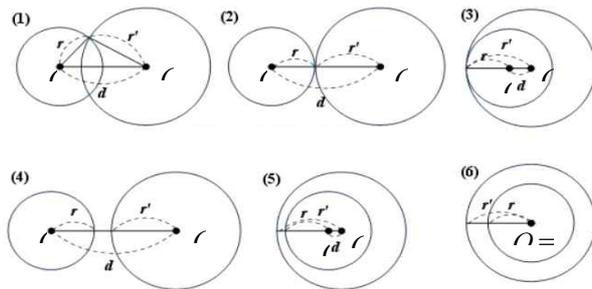
② <국어+미술>

- 발상과 표현이란
- 발상과 표현 유형
 - 1) 고정관념을 깨고 새로운 용도를 제시해 본다.
 - 2) 서로 관련이 적은 사물의 공통점을 찾아낸다.
 - 3) 기존의 지식, 정보, 경험을 찾아낸다.
- 시각 디자인의 발상과 표현 유형: 부정적 소재의 활용, 기존의 소재를 변형, 왜곡, 두 가지 또는 그 이상의 소재를 합성, 크기의 확대나 축소, 동일한 소재의 반복, 소재의 상징화, 낯설게 하기, 색상의 변용 등
- <운수 좋은 날> 등장인물 이해: 운수 좋은 날의 등장인물은 김첨지와 치삼 정도가 핵심적이라고 할 수 있다. 이들의 외양 묘사에 대한 텍스트를 통해서 인물의 성격을 사실적으로 구현 가능
- 김첨지의 캐릭터 표현의 실제



③ <국어+수학>

- 원의 위치관계에 따른 상대적 공간의 산출: 김첨지의 공간 이동과 심리 갈등



- 인물이 처한 상황성을 바탕으로 인물의 관계를 나타내는 ‘수학적 개념’이 소설 교수-학습의 과정에서 적용

- ‘운수 좋은 날’에의 적용: 김첨지의 내적 갈등이 ‘집’과의 원근을 통해 기복을 보이고 있음을 확인

원의 개념

- 평면 위의 고정된 한 점(중점)에서부터 같은 거리에 있는 점들의 모임
- 두 점에서 자취(단, 1:1)는 점들의
- 두 점을 각각 만나는 점들 수직으로

‘운수 좋은 날’

○ (2) 를 하다가, 욕심전에 인하였다. 인력기가 무거하게도 가벼워졌다. 그 위치니 몸은 다시금 무마음조차 초조해온다. 집

옛 광경이 자꾸 눈 앞에 어른() 계 요행을 바라 여유도 없었다. 나뭇 고 제 것 같지도 않은 다리를 팽질팽 뛰는 수밖에 없었다. (사동- 집)

③ <총체적 체험>

* 운수좋은 날의 공간적 배경은 동소문을 중심으로 이해할 수 있다. 즉 동소문 안에서 인력거꾼 노릇을 하는 김침지의 이동이 곧 이 소설의 공간적 배경이 되는 것이다. 그래서 동소문이 곧 해화문이므로 해화문을 체험학습의 출발점으로 삼았다.

* 동소문을 출발한 김침지는 동광학교(종로구 수송동 소재), 동대문 정거장(홍인지문 일대), 남대문 정거장(지금의 서울역), 인사동, 창경원(창경궁) 등지를 두루 돌아다니면서 그야말로 운수좋은 날을 만끽하고 있다. 이 코스가 지금에는 서울성곽 체험길로 꾸며져 있어 지금의 코스를 답사하면서 여러 학습목표를 수행하는 과정을 통해 학습자가 당대의 삶을 이해하고 그것을 오늘날의 현실과 비교하는 학습을 수행할 수 있도록 하였다.



5. 연구의 요약과 전망

지금까지 융합형 국어교육의 창 의 인성 교수-학습 방법에 대하여 시론적으로 논의해 보았다. 융합형 국어교육은 융복합적 텍스트의 소통을 지향한다. 다학문적 융합의 관점을 바탕으로 국어과를 중심에 두되 다른 교과와의 결합을 꾀한다. 이는 융복합적 텍스트의 확장적 개념화가 중요함을 시사한다. 자연스레 이러한 텍스트의 소통은 기존의 교수-학습을 넘어서 복합적이다. 이는 교과 간 결합에 따른 보다 복잡한 교섭적 소통의 양상이 되며, 여기에는 이질적인 교과의 결합에 따른 새로움의 발현과 그 바탕을 이루는 정의적 특성이 반드시 수반된다. 이들은 시의적 담론에서 각기 창의성과 인성이라고 할 수 있다. 그리고 창의성과 인성의 결합에 따른 교수-학습은 궁극적으로 학습자의 총체적 체험으로 이행되어야 한다. 이에 교섭적 소통의 현상에 융합형 국어교육은 창 의 인성 교수-학습의 총체적 실천태를 수반한다. 국어교육의 자명한 명제인 ‘텍스트 소통’은 ‘융복합적 텍스트의 교섭적 소통’으로 확장되며, 이것이 곧 융합형 국어교육의 창 의 인성 교수-학습의 방법적 원리인 것이다.

‘융복합(convergence)’에 대한 논의는 국어교육에서 확장될 것으로 보인다. 문이과 통합형 교육과정 개발이라는 시의적인 화두 또한 이와 밀접하게 관련되어 있다. 단순히 교육 정책의 문제뿐만 아니라 ‘통섭(consilience)’의 학문을 지향하는 입장에서 융복합은 국어교육에서 불가피할 것으로 보인다. 사고와 소통, 그리고 문화의 화두는 함께 논의되어야 하는 것이다. 다만 아직 국어교육에서 융복

합을 전문적으로 다룬 논의는 많지 않다. 일반 교육학의 융복합 이론을 국어교육으로 전이하는 작업 또한 풍부하지 못하다. 교양 교육에서 말하는 융복합과 차별점을 확보하면서 교과 중심의 융복합에 대한 풍부한 담론화가 필요하다. 동시에 이것이 그저 단발성의 보여주기식 교수-학습이어서도 안 될 것이다. 진정한 방법론에 대한 담론화가 꾸준히 지속되어야 하는 이유이다.

이런 입장에서 이 연구가 비록 시론적인 논의이기는 하지만 일정 부분 의의가 있다고 본다. 무엇보다 교과 중심의 융복합 교육에 대한 논의를 촉발하기를 의도하고 있기 때문이다. 이는 교과를 벗어나지 않는, 창의 인성 교육과 핵심 역량 등과 동궤를 형성할 수 있다는 장점이 있다. 추후 이 연구를 바탕으로 보다 다양한 융복합 양상에 대한 논의를 제시하고 각각의 구현 원리를 규명하는 데 천착하고자 한다. 그리고 그야말로 국어과를 중심에 둔 학문의 융복합 생태를 구축하여 융합형 국어 교육의 지형을 그려보고자 한다. 이 연구가 그러한 길의 작은 섬돌이 되길 기대해 본다.

■ 참고문헌 ■

- 김규훈 · 김혜숙(2013), 국어과 창의 · 인성 교육의 실행 원리 탐색 -국어과 핵심 역량의 개념화를 바탕으로-, 『국어교육』 140, 한국어교육학회, 409-448쪽.
- 김명순(2004), 독서 작문 통합 지도의 전제와 기본 방향, 『독서연구』 11, 한국독서학회, 61-81쪽.
- 김성원 외(2012), 융합인재교육(STEAM)을 위한 이론적 모형 제안, 『한국과학교육학회지』 32-2, 한국과학교육학회, 388-401쪽.
- 김시정 · 이삼형(2012), 융복합 교육의 양상에 대한 국어교육적 접근, 『국어교육학연구』 43, 국어교육학회, 125-153쪽.
- 김은성(2004), 국어과 창의성 교육의 기본 개념, 『국어교육』 113, 한국어교육학회, 175-202쪽.
- 김주환(2010), 국어과 교육과정의 통합성 연구, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, 71-96쪽.
- 김창원(2003), 창의성 중심의 국어과 교육과정 구성 방향, 『국어교육학연구』 18, 국어교육학회, 97-127쪽.
- 김평원(2010), 프로젝트 수행법을 위한 융합교육과정의 설계 -화법과 작문을 반영한 수레바퀴모형을 중심으로-, 『교육과정평가연구』 13-3, 한국교육과정평가원, 49-78쪽.
- 문용린(2010), 창의 · 인성 교육 총론, 『2010 인천교육 심포지엄 자료집』, 한국과학창의재단.
- 민현식(2010), 통합적 문법 교육의 의의와 방향, 『문법 교육』 12, 한국문법교육학회, 1-37쪽.
- 박순경 외(2014), 『국어 교육과정 총론 개선을 위한 기초 연구(연구보고 CRC 2014-1)』, 한국교육과정평가원.
- 박인기(2009), 교과와 생애와 교과와 진화 -교과의 개념에 대한 패러다임의 변화와 국어교과의 진화 조건-, 『국어교육학연구』 34, 국어교육학회, 309-343쪽.
- 양정실 외(2013), 『교과교육을 통한 인성교육 구현 방안(연구보고 RRC 2013-6)』, 한국교육과정평가원.
- 우한용(2010), 인문영역 창의 · 인성 교육의 실제: 국어교과를 중심으로, 『2010 인천교육 심포지엄 자료집』, 한국과학창의재단.
- 전은주(2010), 화법과 문법의 통합 교육 내용 구성, 『문법 교육』 12, 한국문법교육학회, 87-116쪽.
- 정혜승(2004), 국어적 창의성 계발을 위한 교재 구성 방안 연구, 『한국초등국어교육』 24, 한국초등국어교육학회, 125-164쪽.
- 조국현(2005), 텍스트언어학의 탈언어학화 -한국 텍스트언어학의 미래에 대한 단상-, 『텍스트언어학』 19, 한국텍스트언어학회, 365-393쪽.
- 주세형(2006), 『문법교육론과 국어학적 지식의 지평 확장』, 역락.
- 차윤경 외(2014), 『융복합 교육의 이론과 실제』, 학지사.
- 천세영 외(2012), 『인성교육 비전 수립 및 실천 방안 연구(정책연구 2012-14)』, 교육과학기술부.
- Drake(2007), *Creating Standards-Based Integrated Curriculum: Second Edition*, 유제순 외 역(2012). 통합 교육과정 개발과 평가의 기초. 교육과학사.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E.(1989), *A dictionary of reading and related terms*, IRA.
- Reardon, K.(1997), 임철성 역, 『대인 의사소통』, 한국문화사.

분과 2

한국 언어문화 교재의 질적 향상 방안

사회 : 장향실 (상지대학교)

한국어 교재에 나타난 ‘가다’ 의 의미빈도와 그 등급별 분포

김보영(연세대학교)

1. 서론

인간의 언어생활에서 사용되는 단어는 하나의 의미에 국한되지 않고 다양한 의미로 확장되어 사용된다. 예를 들어, ‘먹다’라는 단어는 『연세 한국어 사전』을 검색하면 ‘밥을 먹다’, ‘우유를 먹다’, ‘약을 먹다’, ‘마음을 먹다’, ‘나이를 먹다’, ‘욕을 먹다’, ‘별점을 먹다’, ‘욕을 먹다’ 등 다양한 의미로 사용되고 있음을 알 수 있다. 이처럼 사전에는 한 단어의 다양한 의미들이 기술되어 있지만, 어떤 의미가 더 중요하며 일상적으로 많이 사용되는지에 관해서는 알 수 없다.¹⁾

한국어 교육 현장에서 외국인 학습자들은 한 어휘의 다의성에 대한 직관이 없고 한국어 어휘의 다의성이 학습자의 모국어와 상이하게 나타나는 경우들이 많기 때문에(강현화 2005:672-673), 한국어의 개별 어휘가 가지는 다양한 의미들을 습득하기란 쉬운 일이 아니다. 게다가, 교재에 따라 동일한 다의어가 다른 등급에 속해있거나 의미의 제시 순서가 체계적이지 않아서 기본의미보다 확장의미가 먼저 제시되기도 하고 때때로 사용 빈도가 높은 의미 항목들이 누락되는 경우도 있다(강현화 2005:679, 박서향 2006:2).

따라서, 본 연구는 초급 한국어 교재에서 고빈도로 사용되는 다의어의 다양한 의미 항목이 한국어 교재에서 등급간에 체계적으로 제시되었는지 살펴보는 것을 목적으로 시도되었다. 이 논문은 일종의 파일럿 연구로서 연세대학교, 이화여자대학교, 한국외국어대학교에서 출판된 『한국어』(1권) 본문에 제시된 동사와 형용사 중에서 고빈도 어휘 항목으로 선정된 ‘가다’를 대상으로 연구를 진행하였다. ‘가다’의 의미 항목은 서상규(2014)의 『한국어 기본어휘 의미빈도 사전(이하 ‘의미빈도 사전’이라 약칭)』에 제시된 기술을 따랐다.²⁾ 이는 초급 학습자들이 단계적으로 심화된 학습 과정을 통해 ‘가다’의 의미를 어떤 식으로 확장하고 있는지 검토할 수 있는 기회가 되며, 아울러 현장에서 사용되는 교재의 난이도 및 학습 단계를 재고해보는 기회가 될 것이다.

1) 서상규(2013:222) 참고.

2) 서상규(2014)의 『한국어 기본어휘 의미빈도 사전』은 한국어 교육을 위한 100만 어절의 균형 말뭉치를 바탕으로 하였고, 『연세 한국어 사전』(연세대 언어정보연구원, 1998)에 제시된 개별 올림말의 어깨번호와 품사, 의미 항목 번호를 기준으로 말뭉치의 용례별로 하나하나 주석하여 한 어휘가 가지는 다양한 의미 항목들의 빈도를 제시한 의미 빈도 사전이다. 『연세 한국어 사전』에 실리지 않은 올림말을 설정한 경우에는 대표 올림말에 윗첨자[◆]로 어깨번호를 붙이는 등 『연세 한국어 사전』과 밀접하게 관련을 맺고 있다. 목정수(2014:333)는 10여 년에 걸쳐 씨름해 온 이 사전의 작업 과정은 국어정보학의 발달 과정과 사전편찬의 역사를 보여주는 문화유산으로 남을 것이라고 언급하였다.

2. 기존 연구 및 문제 제기

다의어 동사 ‘가다’의 의미 빈도에 대한 구체적인 연구로는 허화정(2001), 박서향(2006), 윤정화(2013) 등이 있다. 이들은 한국어 학습자들을 위한 다의어 교육 방안을 수립하는 것을 목표로 한국어 교재 말뭉치에서 다의어들의 의미 항목이 어떻게 제시되고 있는지 검토하였다. 위 네 논문은 연구 방법과 대상에 있어서 1) 다의어 어휘 선정 과정과 선정된 어휘 목록, 2) 분석에 사용한 한국어 교재의 종류와 수, 3) 의미 항목의 기준들에 있어서 다음과 같은 차이점이 존재한다.

표 1. 기존 연구의 연구방법 및 대상 비교

	하화정(2001)	박서향(2006)	윤정화(2013)
1) 선정 어휘	가다, 오다, 보다	하다, 보다, 가다, 오다, 알다, 살다, 모르다, 만들다, 나오다, 먹다, 받다, 들다, 주다, 따르다, 찾다	가다, 오다
2) 선정 과정	『한국어 교육을 위한 기초 어휘』 ³⁾ 에서 고빈도 동사 추출 후 『한국어 교육 기초 어휘 의미 빈도 사전의 개발』사업 보고서 ⁴⁾ 의 의미 빈도 참고	『한국어 교육 기초 어휘 의미 빈도 사전의 개발』사업 보고서의 고빈도 동사 중 총 빈도수가 1000이상이고 의미 빈도수 백분율이 지나치게 편중되지 않으며, 사전의 의미 항목 수가 10개 이상인 동사	다의 동사와 관련한 선행연구 기반
3) 분석 교재	총 3종 6권 (서울대, 고려대, 선문대의 한국어 교재)	총 8종 44권 (경희대, 고려대, 서강대, 선문대, 성균관대, 연세대, 서울대, 이화여대의 한국어 교재)	총 6종 49권 (경희대, 고려대, 서강대, 서울대, 연세대, 이화여대의 한국어 교재)
4) 의미 항목 분석틀	연세한국어사전	연세한국어사전	표준국어대사전

기존 연구에서는 『연세한국어사전』이나 『표준국어대사전』에 제시된 어휘의 의미 항목을 기준으로 가다를 포함한 고빈도 다의어의 의미 항목이 한국어 교재에서 어떻게 제시되었는지를 살펴보았으며, 실제 구어 생활의 양상과 비교하기 위해 서상규 외(2000)에 제시된 각 어휘의 의미 빈도의 분포율과 비교하였다. 서상규 외(2000)에서 제시된 어휘들의 의미빈도는 연세대학교 한국어사전의 의미항목을 기반으로 하였으므로 허화정(2001)과 박서향(2006)의 연구방법은 일관성이 있다 하겠지만, 2005년 이전에 출판된 한국어 교재를 대상으로 하였기에⁵⁾ 최근의 한국어 교재에 대한 분석이 필요하다고 본다. 반면, 윤정화(2013)은 2005년 이후 발간된 한국어 교재를 분석하였다는 점에서 의미

3) 1999년 연세대학교 언어정보개발원의 총 100만 어절의 표준적 한국어 교육용 말뭉치를 분석하여 추출된 자료임(하화정 2001:26)

4) 문화관광부에서 펴낸 서상규·강현화·유현경(2000)의 한국어 교육 기초 어휘 의미 빈도 사전의 개발(한국어 세계화 추진을 위한 기반 구축 사업 결과 보고서)를 의미한다.

5) 허화정(2001)에서 서울대와 고려대 교재는 1990년 대 초에 출판된 것이며, 선문대 교재는 2000년 대 초에 출판된 것임을 밝히고 있다.

있는 연구이지만 큰 틀에서 볼 때, 표준국어대사전의 의미 항목 구분을 따라 교재에 제시된 ‘가다’와 ‘오다’의 의미 항목의 분포를 고찰하였으며, 이를 다시 서상규 외(2000)에 제시된 ‘가다’와 ‘오다’의 의미 빈도 양상과 비교하고 있어 의미 항목의 분석 기준에 있어 일관성이 부족하다. 이에 본 연구는 2013년에 개정된 연세대학교의 한국어 교재와 2007년에 출판된 한국외국어대학교의 한국어 교재 전문을 대상으로 ‘가다’의 다양한 의미 분포를 살펴본다. 의미 항목의 분석틀은 서상규(2014)의 『의미 빈도사전』을 기반으로 하여 실제 문어와 구어 자료에서 ‘가다’의 의미 분포가 어떻게 실현되는지 살펴보고 한국어 교재에 얼마나 반영되었는가를 고찰할 것이다. 여러 다의어 중 ‘가다’를 분석 대상으로 삼은 것은 한국어 초급교재에서 가장 많이 사용되며 중요한 고빈도 어휘들의 다양한 의미가 한국어 교재에 체계적으로 제시되었는지 객관적으로 살펴보기 위함이다.

3. 한국어 교재 말뭉치에서의 ‘가다’의 지위

의미 빈도의 분포를 살펴보기 위한 출발은 어떤 어휘를 대상으로 분석할 것인지를 정하는 것이다. 이를 위해 본고에서는 정규 한국어 교육 기관을 운영하고 있는 연세대학교와 한국외국어대학교, 이화여자대학교에서 각각 발간된 초급 교재인 『연세 한국어』 1-1, 『연세 한국어』 1-2, 『(외국인을 위한) 한국어』 1, 『이화 한국어』 1-1, 『이화 한국어』 1-2를 대상으로 각각의 교재에 사용된 동사와 형용사 중에서 가장 많이 사용된 어휘가 무엇인지를 분석하였다.

표 2. 분석에 사용된 초급 한국어 교재의 기본 정보

서명/저자/출판사	권	출판연도	서명/저자/출판사	권	출판연도	서명/저자/출판사	권	출판연도
연세한국어/연세대학교 한국어학당/연세대학교 출판부	1-1	2013 (개정)	외국인을 위한 한국어 /한국외대 한국어문학교육원/한국외국어대학교 출판부	1	2007	이화한국어/이화여자대학교 언어교육원/이화여자대학교 출판부	1-1	2010
	1-2	2013 (개정)					1-2	2010

『연세 한국어』 1-1 교재에서는 ‘이다’ > ‘있다’ > ‘가다’ > ‘먹다’ 등의 순서로 고빈도 어휘가 추출되었으며, 『연세 한국어』 1-2의 분석 결과, ‘이다’ > ‘하다’ > ‘가다’ > ‘있다’ 등의 순서로 나타났음을 알 수 있다.

표 3. 『연세 한국어』 1-1, 『연세 한국어』 1-2에 사용된 빈도 5 이상의 동사, 형용사 목록

목록	『연세 한국어』1-1		『연세 한국어』1-2	
	Token=103, Type=28		Token=195, Type=66	
	어휘	빈도	어휘	빈도
1	이다	26	이다	27
2	있다	13	하다	16
3	가다	10	가다	15

4	먹다	6	있다	11
5	하다	6	주다	11
6			좋다	7
7			사다	6

한편, 『이화 한국어』 1-1 교재에서는 ‘이다’ > ‘있다’ > ‘하다’ > ‘가다’ > ‘안녕하다’ 등의 순서로 고빈도 어휘가 추출되었으며, 『이화 한국어』 1-2의 분석 결과, 가장 많이 사용된 동사는 ‘이다’ > ‘가다’ > ‘있다’ > ‘하다’ 등의 순서로 나타났음을 알 수 있다.

표 4 『이화 한국어』 1-1, 『이화 한국어』 1-2에 사용된 빈도 5 이상의 동사, 형용사 목록

목록	『이화 한국어』1-1		『이화 한국어』1-2	
	Token=195, Type=66		Token=446, Type=108	
	어휘	빈도	어휘	빈도
1	이다	52	이다	58
2	있다	21	가다	53
3	하다	19	있다	30
4	가다	14	하다	25
5	안녕하다	6	먹다	19
6	재미있다	6	되다	15
7	공부하다	5	주다	13
8	만나다	5	보다	13
9			좋다	13
10			오다	12
11			않다	8
12			어떻다	8
13			싶다	7
14			타다	6
15			배우다	6
16			준비하다	5
17			찍다	5
18			맛있다	5
19			좋아하다	5

마지막으로, 한국외국어대학교의 『한국어』 1 교재에서는 ‘이다’ > ‘가다’ = ‘있다’ > ‘하다’ > ‘어떻다’의 순서로 고빈도 어휘가 추출되었으며, ‘가다’와 ‘있다’가 동일한 빈도로 나타났음을 알 수 있다.

표 5. 『한국어』 1의 빈도 5 이상의 동사, 형용사 목록

목록	『한국어』1	
	Token=343, Type=77	
	어휘	빈도
1	이다	56
2	가다	37
3	있다	37
4	하다	19
5	어떻다	11
6	싶다	9
7	좋다	9
8	그렇다	8

9	많다	7
10	없다	6
11	먹다	6
12	주다	5
13	재미있다	5
14	사다	5

표 6는 표 3과 표 4에서 제시되었던 『연세 한국어』 1-1, 『연세 한국어』 1-2 및 『이화 한국어』 1-1, 『이화 한국어』 1-2의 분권을 합하여 빈도를 추출한 결과이다. 분석 결과, 『연세 한국어』 1(통합)과 한국외국어대학교의 『(외국인을 위한) 한국어』 1, 『이화 한국어』 1(통합)의 세 교재 공통으로 가장 높은 빈도로 출현한 어휘는 지정사 ‘이다’이며, 그 다음으로 ‘가다’ > ‘있다’ > ‘하다’의 순서로 고빈도 어휘가 추출되었다.

표 6. 『연세 한국어』 1(통합)과 『(외국인을 위한) 한국어』 1, 『이화 한국어』 1(통합)에 출현한 동사의 상위 20개 목록

목록	『연세 한국어』1 (통합)		『한국어』1		『이화 한국어』1 (통합)	
	Token=298	Type=79	Token=343,	Type=77	Token=642,	Type=129
	동사	빈도	동사	빈도	동사	빈도
1	이다	53	이다	56	이다	110
2	가다	25	가다	37	가다	67
3	있다	24	있다	37	있다	51
4	하다	22	하다	19	하다	44
5	주다	13	어떻다	11	먹다	19
6	좋다	9	싫다	9	되다	16
7	어떻다	7	좋다	9	보다	15
8	보다	7	그렇다	8	좋다	14
9	사다	6	많다	7	주다	13
10	먹다	6	없다	6	오다	12
11	좋아하다	6	먹다	6	어떻다	9
12	맛있다	4	주다	5	만나다	8
13	오다	4	재미있다	5	않다	8
14	많다	4	사다	5	재미있다	8
15	그렇다	4	공부하다	4	좋아하다	8
16	타다	4	않다	4	공부하다	7
17	전화하다	3	맛있다	4	배우다	7
18	안녕하다	3	괜찮다	4	사다	7
19	계시다	3	구경하다	4	싫다	7
20	걸리다	3	오다	4	안녕하다	6

지금까지 『연세 한국어』, 『(외국인을 위한) 한국어』, 『이화 한국어』의 3종의 1급 한국어 교재를 분석해보았다. 그 결과, 3종 공통으로 고빈도를 차지한 어휘는 ‘이다’였다. 그러나, 지정사 ‘이다’는 선행 체언과 결합해야만 그 의미가 드러나며, 활용의 측면에서 형용사와 공통된 특징이 있으나 그 품사적 지위를 명확히 하기에 어려움이 존재한다. 따라서 이 글에서는 3종의 한국어 교육 교재에서 두 번째로 높은 빈도로 사용된 동사 ‘가다’를 선정하여 그 의미 빈도가 한국어 교육 교재에서 어떤 양상으로 나타나는지 고찰해본다.

4. ‘가다’의 의미 항목별 빈도와 분포

서상규(2014)의 『한국어 기본어휘 의미빈도 사전』은 100만 어절의 한국어 균형 말뭉치를 사용하여 총 218개 글과 대화의 텍스트 중 10개 이상의 텍스트에 나타남과 동시에 빈도수가 15회 이상인 7,203개의 낱말을 올림말로 하고 있다(서상규 2014:3). 또한 의미 빈도를 조사하기 위해 『연세 한국어 사전』(연세대 언어정보연구원, 1998)의 뜻갈래를 기반으로 하여 말뭉치에 나타난 실제 용례를 구분하였다(서상규 2014:3).

여기서는 총 12권의 『연세 한국어』 교재와 총 4권의 『(외국인을 위한) 한국어』 교재 전문에서 ‘가다’를 포함하는 문장을 추출하여 분석하였다. 먼저는 『의미 빈도 사전』에 기술된 ‘가다’ 의미 양상과 빈도 분포를 살펴본다. 뿐만 아니라, 한국어 교재의 등급과 난이도에 따라 ‘가다’의 의미 빈도 양상이 어떻게 나타나는지도 함께 살펴볼 것이다.

4.1 『의미빈도 사전』과 한국어 교재에서 ‘가다’의 의미항목별 빈도와 분포

먼저 『의미빈도 사전』에 기술된 ‘가다’의 빈도는 5,718개이며, 『연세 한국어』, 『(외국인을 위한) 한국어』 교재에서 ‘가다’의 빈도는 각각 845개, 649개로 나타났다. 각각의 자료에서 ‘가다’의 쓰임을 ‘가다1’(동사)와 ‘가다2’(보조동사)의 비율로 나타냈을 때, 『의미빈도사전』에서보다 한국어 교재에서 ‘가다1’(동사)의 비율이 큰 폭으로 나타난다. 이것은 한국어 교재에 ‘가다2’(보조동사)의 쓰임이 비교적 제한적으로 나타나고 있음을 반영하는 것이다.

표 7. ‘가다1’과 ‘가다2’의 빈도 및 비율

	『의미빈도사전』		『연세 한국어』		『(외국인을 위한) 한국어』	
	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율
가다1	4,819	84.3	816	96.6	648	99.8
가다2	899	15.7	29	3.43	1	0.15
합계	5,718	100%	845	100%	649	100%

한편, 『의미빈도사전』에서 올림말 ‘가다1’은 의미가 명시되지 않은 한 개의 항목을 제외하고 총 53개의 의미 항목을 나타내고⁶⁾, ‘가다2’는 2개의 의미 항목을 가진다. 『의미빈도사전』과 『연세 한국어』, 『(외국인을 위한) 한국어』에서 각 의미 항목은 다음과 같은 비율로 분포를 이룬다.⁷⁾

- 6) [표 8]의 의미항목 중 관용어 다음에 가위표(×)로 제시된 항목은 제외하였다. 서상규(2014:6)는 “어떤 낱말이 문맥이 주어지지 않아서 여러 동형어 중의 어느 것인지 판단할 수 없을 때에 가상적인 올림말(어깨번호를 윗첨자 ‘x’로 표시함. 예: 가^x)을 설정해서 그 빈도수를 표시하였다”고 언급하였다.
- 7) 『의미 빈도 사전』에서는 ‘가다’를 가다¹(동사)과 가다²(보조동사)로 구분하고 있다. ‘가다¹’의 빈도는 4,819개이고 ‘가다²’의 빈도는 899개로서 ‘가다’의 전체 빈도는 5,718개이다. 비율을 제시함에 있어 사전은 ‘가다¹’과 ‘가다²’를 구분하여 분석하였으나, 본 연구에서는 ‘가다’의 전체 빈도를 기준으로 ‘가다¹’ 및 ‘가다²’에 나타난 여러 뜻 갈래를 합하여 분석하였기에 표면상의 수치는 달라졌으나 근원적인 의미에서의 비율 분포는 동일하다.

표 8. '가다'의 각 의미 항목에 대한 『의미빈도사전』과 『한국어(연세)』, 『한국어(외대)』의 빈도
율

'가다'의 의미 항목	『의미빈도사전』	『한국어(연세)』	『한국어(외대)』
1-I① 어디에 가다	55.1	54.8	67.1
1-I② 학교에 가다	8.73	14.3	10.9
1-I③ 대학에 가다	2.36	1.18	0.46
1-I④ 미국지사로 가다	0.23	0.24	-
1-I⑤ 통일로 가는 길	0.38	0.12	-
1-I⑥ 끝까지 가보다	0.03	0.12	-
1-I⑦ 광화문으로 가는 길	1.03	-	-
1-I⑧㉠ 손잡이가 위로 가다	0.21	0.12	-
1-I⑧㉡ 그쪽으로 눈길이 가다	0.03	0.12	-
1-I⑨ 불쌍한 사람에게 가야 할 돈	0.05	-	-
1-I⑩ 지갑이 어디로 가다	0.31	0.24	-
1-I⑪ 후반부로 가면서 더 재미있다	0.7	0.12	-
1-I⑫ 말년에 가서 성공을 거두다	0.77	-	-
1-I⑬ 모임/회의에 가다	0.12	3.67	1.23
1-II① 길을 가다가 친구를 만나다	2.08	1.18	0.15
1-II② 여행을 가다	5.09	18	19.2
1-II③ 시집을 가다	0.94	0.24	-
1-II④㉠ 나라에서 첫째가는 부자	0.4	0.36	-
1-II④㉡ 값이 얼마나 같까?	-	-	-
1-II⑤ 꽃이 오래 가다	0.24	-	-
1-III① 시간이 빨리 가다	1.63	0.12	0.62
1-III② 어두운 세월이 시대가 가다	0.16	-	-
1-III③ 성한 눈마저 가다	-	0.12	-
1-III④ 전화 신호가 가다	0.05	0.12	-
1-III⑤ 중고차인데도 잘 가다	0.16	-	-
1-III⑥ 평생 가난하게 살다가 가다	0.33	0.12	-
1-III⑦ 이대로 가면 점점 어려워지다	0.24	0.12	-
1-IV① 소식이 가다	0.05	-	-
1-IV② 유리컵에 금이 가다	0.09	-	-
1-IV③ 그에게 마음이 가다	0.35	0.12	-
1-IV④ 이해가 가다	0.44	-	-
1-IV⑤ 피해가 가다	0.03	-	-
1-IV⑥㉠ 손이 안 간 살림이 없다	0.02	-	-
1-IV⑥㉡ 잡채 만들 때 손이 많이 가다	0.07	0.24	-
1-IV⑥㉢ 음식에 손이 안 가다	0.03	-	-
(관) 가끔 간혹 가다	0.03	-	-
(관) 가는 말이 고와야 오는 말이 곱다	0.03	0.36	-
(관) 간 곳이 없다	0.03	-	-
(관) 간에 기별도 안 가다	-	-	-
(관) 갈 곳 없는	0.03	-	-
(관) 갈수록	0.07	-	-
(관) 골로 가다	-	-	-
(관) 끝 간 데를 모르다	0.02	-	-
(관) 맛이 가다	0.05	-	-
(관) 물이 가다	-	-	-
(관) 백년 가도	0.07	-	-
(관) 뽕 가다	-	-	-
(관) 안녕히 가세요	0.61	0.24	0.15
(관) 오고 가다	0.17	-	-

(관) 오나 가나	-	-	-
(관) 오도 가도 못하다	-	0.12	-
(관) 저리 가라 할 숨씨	0.03	-	-
(관) 손에 힘이 가다	0.02	-	-
X	0.07	-	-
2-① 두 달이 되어 가다	12.3	1.89	0.15
2-② 예를 들어 가며 설명하다	3.46	14.3	-
합계	100%	100%	100%

『의미빈도 사전』에서는 전체 55개의 의미 항목 중에서 47가지의 다양한 의미로 ‘가다’가 사용되고 있음이 확인된다. 『연세 한국어』와 『(외국인을 위한) 한국어』의 경우에는 ‘가다’의 의미가 각각 27가지, 9가지로 사용되었다. 의미의 분포라는 측면에서는 『연세 한국어』 교재가 『(외국인을 위한) 한국어』에 비해 ‘가다’의 다양한 의미가 보다 잘 반영하고 있다고 할 수 있을 것이다. 그렇다면 『의미빈도 사전』과 한국어 교재에서 주로 사용되는 ‘가다’의 의미는 무엇인가? 그리고, 어느 정도의 비율로 사용되고 있는가?

표 9. 『의미빈도 사전』과 한국어 교재에서 ‘가다’의 고빈도 의미 항목의 상위 10위 순위 목록

순 위	『의미빈도 사전』	비율	『한국어(연세)』	비율	『한국어(외대)』	비율
1	1-I① 어디에 가다	55.1	1-I① 어디에 가다	54.8	1-I① 어디에 가다	67.1
2	2-① 두 달이 되어 가다	12.3	1-II② 여행을 가다	18	1-II② 여행을 가다	19.2
3	1-I② 학교에 가다	8.73	1-I② 학교에 가다	14.3	1-I② 학교에 가다	10.9
4	1-II② 여행을 가다	5.09	2-② 예를 들어 가며 설명하다	14.3	1-I⑬ 모임/회의에 가다	1.23
5	2-② 예를 들어 가며 설명하다	3.46	1-I⑬ 모임/회의에 가다	3.67	1-III① 시간이 빨리 가다	0.62
6	1-I③ 대학에 가다	2.36	2-① 두 달이 되어 가다	1.89	1-I③ 대학에 가다	0.46
7	1-II① 길을 가다가 친구를 만나다	2.08	1-I③ 대학에 가다	1.18	2-① 두 달이 되어 가다	0.15
8	1-III① 시간이 빨리 가다	1.63	1-II① 길을 가다가 친구를 만나다	1.18	1-II① 길을 가다가 친구를 만나다	0.15
9	1-I⑦ 광화문으로 가는 길	1.03	(관) 가는 말이 고와야 오는 말이 곱다	0.36	(관) 안녕히 가세요	0.15
10	1-II③ 시집을 가다	0.94	1-II④㉙ 나라에서 첫째가는 부자	0.36	-	-

『의미빈도 사전』과 『연세 한국어』와 『(외국인을 위한) 한국어』에서 가장 많이 사용되고 있는 의미는 바로 ‘어디에 가다’이며, ‘여행이나 휴가를 가다’, ‘학교에 가다’의 의미 역시 『의미빈도 사전』과 한국어 교재에서 공통적으로 높은 빈도를 보이고 있음이 확인된다. 비교적 한국어 화자의 일상적인 언어 사용을 보여주는 『의미빈도 사전』에서는 보조 동사의 용법인 ‘두 달이 되어 가다’의 의미 또한 12.3%로서 두 번째로 높은 빈도를 보여주는 것에 비해 『연세 한국어』와 『(외국인을 위한) 한국어』 교재에서는 상대적으로 0.15~1.89%의 저빈도로 사용되고 있음을 알 수 있다. 한편, 상위 10개의 순위 목록에서 『의미 빈도사전』에서 제시된 6개의 고빈도 의미 항목이 『연세 한국어』와 『(외국인을 위한) 한국어』 교재에서도 동일하게 제시되고 있다는 점은 일상생활에서 주로 사용되는 ‘가다’의 기본 의미가 한국어 교재에서 충실하게 반영되었음을 시사한다. 고빈도 의미항목에 해당하는 ‘예를 들어가며 설명하다’는 『연세 한국어』 교재에서는 제시된 반면, 『(외국인을 위한) 한국어』 교재에서는 제시되지 않았는데 한국어 교재 제작에 있어서 『의미빈도 사전』의 고빈도 항목을 우선적으로 반영하는 것이 필요하리라 본다.⁸⁾

4.2 한국어 교재에 사용된 ‘가다’의 등급별 의미빈도 분포

위에서 살펴본 것처럼, 한국어 교재에서 사용되는 ‘가다’의 의미는 일상생활에서 보다는 용법의 쓰임이 제한적으로 나타나는 것이 사실이다. 그러한 한계에도 불구하고, 한국어 교재에서 ‘가다’는 여러 다양한 의미 항목으로 분석될 뿐 아니라, 등급에 따라서 그 빈도의 분포가 달리 나타난다. 여기서는 『연세 한국어』와 『(외국인을 위한) 한국어』 교재에서 ‘가다’의 의미는 각 등급에 따라 어떠한 의미 분포를 보이는지 살펴보고자 한다.

표 10. 『한국어(연세)』 교재에서 ‘가다’의 등급별 의미 빈도율의 분포

의미	등급	한국어(연세)						합계 (빈도)	전체 비 율(%)
		1	2	3	4	5	6		
1-I① 어디에 가다		61.1	67.1	51.5	44.8	42.9	40.9	464	54.8
1-I② 학교에 가다		19.2	14.2	12.1	10.3	20	11.4	121	14.3
1-I③ 대학에 가다		-	0.89	0.61	2.3	1.43	4.55	10	1.18
1-I④ 미국지사로 가다		-	0.44	-	0.57	-	-	2	0.24
1-I⑤ 통일로 가는 길		-	-	-	-	-	2.27	1	0.12
1-I⑥ 끝까지 가보다		-	-	-	0.57	-	-	1	0.12
1-I⑧㉠ 손잡이가 위로 가다		-	0.44	-	-	-	-	1	0.12
1-I⑧㉡ 그쪽으로 눈길이 가다		-	-	-	-	1.43	-	1	0.12
1-I⑩ 불쌍한 사람에게 가야 할 돈		-	-	-	-	-	-	2	0.24
1-I⑪ 지갑이 어디로 가다		-	-	1.21	-	1.43	-	1	0.12
1-I⑬ 모임/회의에 가다		0.6	4	6.06	5.75	-	2.27	31	3.67
1-II① 길을 가다가 친구를 만나다		-	0.89	1.82	2.3	-	2.27	10	1.18
1-II② 여행을 가다		18.6	11.6	40	24.7	12.9	6.82	152	18
1-II③ 시집을 가다		-	-	-	-	-	4.55	2	0.24
1-II④㉠ 나라에서 첫째가는 부자		-	-	-	0.57	1.43	2.27	3	0.36
1-III① 시간이 빨리 가다		-	-	-	-	1.43	-	1	0.12
1-III③ 성한 눈마저 가다		-	-	-	-	-	2.27	1	0.12
1-III④ 전화 신호가 가다		-	-	-	-	-	2.27	1	0.12
1-III⑥ 평생 가난하게 살다가 가다		-	-	-	-	1.43	-	1	0.12
1-III⑦ 이대로 가면 점점 어려워지다		-	-	-	0.57	-	-	0.12	0.12
1-IV③ 그에게 마음이 가다		-	-	-	-	1.43	-	1	0.12
1-IV⑥㉡ 잡채 만들 때 손이 많이 가다		-	-	2	-	-	-	2	0.24
(관) 가는 말이 고와야 오는 말이 곱다		-	-	1	1.15	-	-	16	0.36

8) 『의미빈도 사전』에서 ‘시간이 빨리 가다’의 의미 역시 고빈도 의미 항목에 해당한다. 『(외국인을 위한) 한국어』 교재에서 5번째로 높은 순위로 제시되고 있으며 『연세 한국어』에서는 상위 10위의 고빈도 의미 항목 목록에는 포함되지 않았으나 0.12%의 비율로 21번째 순위에 올라있다.

(관) 안녕히 가세요	0.6	0.44	-	-	-	-	13	0.24
(관) 오도 가도 못하다	-	-	-	-	1.43	-	3	0.12
2-④ 두 달이 되어 가다	-	-	1	1.15	10	13.6	2	1.89
2-② 예를 들어 가며 설명하다	-	-	-	5.17	2.86	4.55	1	14.3
합계 (비율%, 빈도)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	845	100%
	(167)	(225)	(165)	(174)	(70)	(44)		

『연세 한국어』 1-6급 교재를 통틀어서 가장 높은 빈도율을 보이는 ‘어디에 가다’의 의미는 1급에서 6급으로 갈수록 그 빈도율이 감소되는 것이 특징이다. 또한 ‘가다1’의 경우, 구체적인 의미(I)에서 확장된 추상적 의미(Ⅱ,Ⅲ,Ⅳ)들이 3급이나 4급에서 하나 둘 제시되기 시작함을 알 수 있다. 보조 동사인 ‘가다2’의 의미(예: 두 달이 되어 가다) 역시 3급에서부터 출현하여 6급에 이르면서 그 빈도율이 큰 폭으로 증가하는 것이 확인 가능하다.

표 11. 『한국어(외대)』 교재에서 ‘가다’의 등급별 의미 빈도율의 분포

의미 항목	등급	한국어(외대)				합계 (빈도)	비율 (%)
		1	2	3	4		
1-I① 어디에 가다		62.6	74.6	60.3	66.4	436	67.1
1-I② 학교에 가다		16.6	8.77	13	5.47	71	10.9
1-I③ 대학에 가다		-	-	2.29	-	3	0.46
1-I④ 모임/회의에 가다		1.23	0.44	2.29	1.56	8	1.23
1-II① 길을 가다가 친구를 만나다		-	-	-	0.78	1	0.15
1-II② 여행을 가다		19	15.8	19.8	25	125	19.2
1-III① 시간이 빨리 가다		-	0.44	2.29	-	4	0.62
(관) 안녕히 가세요		-	-	-	0.78	1	0.15
2-④ 두 달이 되어 가다		0.61	-	-	-	1	0.15
합계 (비율%, 빈도)		100%	100%	100%	100%	649	100%
		(163)	(228)	(131)	(128)		

『(외국인을 위한) 한국어』 교재에서 ‘가다’ 의미는 비교적 제한된 9가지의 의미 항목이 제시되어 있는데, 개별 의미 항목의 빈도율이 등급의 증가에 따라 일정한 증감 현상이 관찰되지는 않는다. 또한 보조동사 용법의 확장 의미이지만 일상적으로 많이 사용되는 의미인 ‘두 달이 되어 가다’는 1급에 제시된 것과 달리 역시 일상생활에서 사용하는 인사말인 ‘안녕히 가세요’가 4급에 제시되어 있어서 난이도에 따라 의미 항목의 제시가 일관성 있게 이루어졌다고 보기는 어렵다. 오히려 한 가지 특징이라면 교재의 난이도에 관계없이 1-4급에서 모두 ‘어디에 가다’ > ‘여행을 가다’ > ‘학교에 가다’ > ‘모임에 가다’ 로 빈도율 순서가 유지되고 있다는 사실이다. 이는 『(외국인을 위한) 한국어』 교재에 사용된 ‘가다’의 전체 의미 항목의 수가 적다는 한계에 기인하는 것이라 생각된다.

5. 결론

이 글에서는 한국어 교육의 여러 분야 중 어휘 교육의 측면에서 단일 어휘가 가지는 여러 가지 의미 항목 중 어떤 의미가 가장 많이 사용되며 각 의미 항목은 얼마만큼의 빈도율을 가지는지를 조명할 수 있게 하는 어휘의 의미 빈도의 개념을 다루고 있다. 이를 위해, 먼저 『연세 한국어』, 『(외국인을 위한) 한국어』, 『이화 한국어』의 1급 교재의 본문에서 고빈도 동사(2위)인 ‘가다’을 분석 어휘로 선정하였으며, ‘가다’ 의미 빈도가 12권의 『연세 한국어』와 4권의 『(외국인을 위한) 한국어』 교재 전문에서 어떤 분포를 이루는지를 고찰하였다. 뿐만 아니라, 각 결과가 100만 어절의 ‘한국어교육 표준말뭉치’에 기반을 둔 『한국어 기본어휘 의미빈도 사전』의 분석 결과와 어떠한 유사점과 차이점을 가지는지도 분석하였다.

그 결과, 한국어 교재에서 ‘가다’의 의미 항목의 수는 『한국어 기본어휘 의미빈도 사전』에 제시된 것에 비해서는 비교적 제한적으로 소개되어 있었으나, ‘가다’의 여러 의미 중 기본적으로 중요할 의미라 할 수 있는 『의미빈도 사전』의 상위 10개의 고빈도 의미항목이 『연세 한국어』와 『(외국인을 위한) 한국어』 교재의 상위 10위의 고빈도 의미항목에 각각 7개, 6개가 제시되었다는 점을 확인할 수 있었다. 일상생활에서 주로 사용되는 ‘가다’의 기본 의미는 한국어 교재에서 충실하게 반영된 편이었으나 한국어 교재를 기획함에 있어서 초급에서 고급으로 갈수록 기본의미에서 확장의미로의 제시가 충분히 이루어지지 않는다는 점도 확인되었다. 일상생활에서 많이 사용되는 고빈도 의미 항목부터 초급 교재에 반영함으로써 다의어의 다양한 의미들을 교재의 등급과 난이도에 따라 체계적으로 제시될 수 있도록 구성하는 방안이 필요하리라 본다.

본 연구는 서울대, 이화여자대학교, 서강대에서 최근에 출판된 한국어 교재 분석을 보강한 후속 작업을 통해 ‘가다’의 의미 빈도에 따른 분포가 등급별, 난이도별로 체계적으로 이루어져있는지 심화하여 연구하고자 한다. 이는 일상생활에서 다양한 의미로 많이 사용되는 한국어 기본 어휘들을 의미 항목의 빈도에 기반을 두어 한국어 교재에 배열함으로써 학습자들로 하여금 효과적이고 체계적인 다의어 학습을 도모한다는 점에서 유용한 접근이 될 수 있다.

■ 참고문헌 ■

[논문 및 단행본]

- 강현화(2001b), 다의어 분석과 교수 방안, 국어 문법의 탐구 5, 태학사, 671-689.
- 서상규(2013), 한국어 기본어휘 연구, 한국문화사.
- 서상규·강현화·유현경(2000), 한국어 교육 기초 어휘 의미 빈도 사전의 개발(한국어 세계화추진을 위한 기반 구축 사업 결과 보고서), 문화관광부.
- 목정수(2014), 사전과 코퍼스 두껍게 읽기 - 서상규, 『한국어 기본어휘 의미빈도 사전』 (한국문화사, 2014) -, 어문총론 60, 한국문학언어학회, 331-346.
- 하화정(2001), 외국인을 위한 한국어 다의어 교육 연구 - 동사 ‘오다, 가다, 보다’를 중심으로 -, 경희대학교 교육대학원.
- 박서향(2006), 한국어 교재의 의미 분석을 토대로 한 다의어 교육 연구, 연세대학교 대학원.
- 윤정화(2013), 한국어 학습자의 다의어 교육을 위한 교재 분석 연구 - ‘가다’, ‘오다’를 중심으로-, 송실대학교 교육대학원.

[사전류]

- 서상규(2014), 한국어 기본어휘 의미빈도 사전, 한국문화사.
- 연세대 언어정보연구원(1998), 연세 한국어 사전, 두산동아.

[한국어 교재]

- 연세대학교 언어교육원(2013), 『연세 한국어』 1-1~6-2, 연세대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2010), 『이화 한국어』 1-1~1-2, 이화여자대학교 출판부.
- 한국외국어대학교 한국어문화교육원(2007), 『외국인을 위한 한국어』 1~4, 한국외국어대학교 출판부.

김보영

서울시 서대문구 연세로 50 연세대학교 일반대학원 국어국문학과
010-3056-1961
larche7@naver.com

(토론) 〈한국어 교재에 나타난 ‘가다’의 의미빈도 와 그 등급별 분포〉의 토론문

박진철(이화여자대학교)

한국어 학습자가 증가하고 학습자의 요구가 다양해짐에 따라 영역별 교수에까지 영향을 미치고 있습니다. 그동안 한국어 교육을 위한 교재는 앞서 말씀드린 것처럼 한국어 교육의 외연이 넓어진 만큼 그 구성면이나 내용면에서 매우 다양하게 발전되어 왔습니다. 또한 현재도 다양한 교재들이 편찬되고 있습니다. 그럼에도 불구하고 교재 편찬에 기본이 되는 어휘 자료는 만족할 만큼 다양화되지 못한 것이 사실입니다. 그런 측면에서 이번 발표는 한국어 교육 기관에서 사용 중인 교재에서 고빈도로 쓰인 다의어의 다양한 의미 항목이 한국어 교재에서 등급 간에 체계적으로 제시되었는지 살펴봄으로써 향후 개발될 한국어 교재에 객관적인 자료로 활용할 수 있다는 점에서 높게 평가하고 싶습니다.

훌륭한 연구에 감사드리며 토론이라기보다는 논문에서는 알기 어려웠던 몇 가지를 선생님께 여쭙는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 발표문에서 밝힌 바와 같이 일부 선행 연구에서는 연세대학교 한국어사전의 의미항목을 기반으로 하여 연구 방법은 일관성이 있지만 2005년 이전 출판된 한국어 교재를 대상으로 하여 최근 한국어 교재에 대한 분석이 필요하다고 하였습니다. 따라서 2013년 개정된 연세대학교 한국어 교재와 2007년에 출판된 한국외국어대학교의 한국어 교재를 대상으로 ‘가다’의 다양한 의미 분포를 살펴 보았는데 분석 대상인 두 교재도 개정 또는 출판된 시기 차이가 존재하고 또한 그 2005년 이후 출판된 통합 교재가 많다는 점을 생각할 때 ‘가다’의 분석 대상 교재를 연세대학교와 외국어대학교의 한국어 교재로 국한한 이유는 무엇인지 또한 대상 어휘 선정 시에는 추가로 이화여대 교재인 이화 한국어를 포함하여 각 교재에서 사용된 동사와 형용사 중에서 가장 많이 사용된 어휘를 분석하였는데 선정 이유를 알고 싶습니다.
2. ‘예를 들어가며 설명하다’와 같이 고빈도 항목이지만 일부 분석 대상 교재에서는 제시되지 않았기 때문에 교재 제작에 있어서 『의미빈도사전』의 고빈도 항목을 우선적으로 반영하는 것이 필요하다고 보았습니다. 한국어 교재 제작에 있어 비록 교재에는 수록되어 있지 않지만 교사에 의해 의도적으로 제시 또는 노출되는 부분이나 핸드아웃 같은 다양한 부교재, 워크북 등과 같이 다양한 방법으로 다의어가 제시되는 경우가 많은 점을 생각하면 과연 한국어 교재 제작에 있어 『의미빈

도사전』의 고빈도 항목을 수록하는 것이 바람직한 것인가를 생각해 보게 되었는데 이에 대해 발표자께서는 어떻게 생각하시는지 말씀해 주셨으면 좋겠습니다.

3. 본 발표자의 연구와는 다소 거리가 멀 수도 있겠습니다만 특정 교재에서 수록하고자 하는 특정 고빈도 다의어가 선정된 주제나 내용에 적합하지 않는 경우도 발생하기 마련일 겁니다, 이 때 오히려 의도적으로 노출하고자 한 표현 때문에 문맥이 자연스럽지 않게 되는 경우도 흔히 접할 수 있습니다. 특정 다의어가 단순히 제시 또는 나열되는 것도 바람직한 방법이 아니라는 점도 분명히 공감하고 있을 겁니다. 따라서 교재 제작에 있어 고빈도 다의어를 수록하는 문제와 함께 어떤 영역이나 내용에서 어떻게 제시하느냐도 중요한 문제가 아닌가 생각해 보았습니다. 이에 대한 발표자의 의견이 있다면 듣고 싶습니다.

특정 교재에서의 어휘 사용 양상은 유사한 목적을 가진 교재라고 하더라도 그것만으로 우수성 여부를 판단하는 근거로는 활용될 수 없을 것입니다. 이러한 연구를 통해서 현재 한국어 교육용 교재의 거시적인 특성을 파악하고 이를 향후 교재의 수정, 보완, 편찬 등에 활용될 수 있기를 진심으로 바랍니다. 토론자는 오늘의 발표가 더 심화되고 발전해 한국어 교재 개발 및 편찬에 크게 이바지할 수 있게 되기를 기대하면서 토론을 마치고자 합니다. 감사합니다.

한국어 읽기 교재 개발을 위한 기초 연구 및 모형 제시

하채현(전주대)·김지우(한국외대)

1. 서론

이 글은 실제 교재 개발 사례를 토대로 읽기 교재 모형을 제시하기 위한 것이다. 교재는 교수학습 자료의 중핵이다. 교수학습 자료는 수업을 위해 필요한 모든 것들이 포함되므로 상당히 넓은 범주의 것들이 해당한다. 이렇게 넓은 범주의 교수학습 자료 중에서 교재는 수업을 실행하기 위한 주축이 되는 틀이기에 실상은 편의적으로 채택하는 경우가 많다.¹⁾ 한국어 교육의 경우 통합 교재 형태인 대학 출판 교재를 사용한다.

그동안 읽기 교재에 관하여 여러 접근이 시도되었다. 이는 두 가지로 대별되는데 읽기 교재를 구성하기 위한 선결 과제인 텍스트 유형에 대한 이론적 접근이 그 중 하나다. 이종진(2009)은 연세대학교 한국어 읽기를 텍스트 언어학적으로 분석하였다. 먼저 텍스트 유형을 6가지로 분류하고 읽기 교재를 분석한 결과 어떤 텍스트 유형은 있고 어떤 텍스트 유형은 없어서 다양한 텍스트를 읽기 교재가 갖추지 못하였음을 지적하였다.²⁾ 우형식(2011)은 한국어 읽기 텍스트가 교재에 실을 때에 가하는 수정과 보완에 대하여 논의하였다. 이를 실제성과 단순화라 칭하여 한계와 개선점을 설명하였다.³⁾ 특히 초급 교재에 해당하는 논의다. 본고에서는 실제성의 기준에서 텍스트를 노출하는 것에 동의하는 입장이다. 텍스트 노출뿐만 아니라 수용적 측면까지 살핀 연구가 주옥파(2004)에 의해 논의되었다. 그는 읽기 관점의 변화에 주목하면서 읽기에서 독자의 능동적인 역할을 강조하고 텍스트의 난이도가 어휘 량과 학습자의 배경 지식 등에 의해서 결정된다고 하여 본고에 시사점을 제공한다. 특히 여기서는 읽기를 ‘단순한 사실만을 이해하는 능력뿐만 아니라 더 나아가 텍스트 내에 주어진 정보를 분석하고 종합하여, 새로운 생각을 창출할 수 있는 능력까지 필요로 하는 복합적이고 다각적인 사고 과정’으로 정의하고 있어 참조가 된다.⁴⁾ 이와 같은 접근은 본고가 읽기에 대하여 주목하는

1) 교재와 교과서는 다시 세분화된 다른 뜻이 있지만 대체로 같은 개념으로 쓰인다. 참조문의 ‘교과서’를 ‘교재’로 바꾸어 제시한다. 나정연 하채현(2014), 『조선어독본』을 통해서 본 문학교육, 『영주어문』 28집, 227쪽.

2) 이종진(2009), 「한국어 읽기교재의 텍스트 구성 방안」, 『이중언어학』 40, 이중언어학회, 127-151쪽 참조

3) 우형식(2011), 「한국어 읽기 텍스트의 실제성과 단순화에 대한 반성적 접근」, 『우리말연구』 28, 우리말학회, 285-314쪽.

4) 주옥파(2004), 「고급 한국어 학습자를 위한 읽기 교육에 관한 연구」, 『한국어 교육』 15-1, 국제한국어교육학

부분이다.

읽기 교재에 대한 다른 논의는 기존 읽기 교재를 비판적으로 검토하고 대안적 교재 모형을 제시하는 논의다. 이러한 연구는 김정숙(2006), 김해옥(2012), 장문정(2010)에 의해 논의되었다. 김정숙(2006)은 세 권의 고급 읽기 교재를 분석하고 고급 읽기 교재의 선정 방안과 활동 유형을 제시하였다.⁵⁾ 특히 읽기 과제 구성의 예로 보여 준 학습자의 수준을 넘어서는 실제적 자료의 활용은 고급 단계 읽기의 특징적 면모를 보여준다. 엄밀히 말하여 문화 교재 개발에 대한 논의인 김해옥(2012)의 논의는 문화 교재가 읽기 영역의 부분이라는 점에서 살펴 볼 수 있다. 여기서는 2006년 이후 문화 교재 출간 빈도가 꾸준히 상승하고 있다는 점과 문화 교재, 언어문화 교재, 문화 이론 교재의 내용과 모습을 가늠할 수 있다.⁶⁾ 텍스트의 목적에 따른 읽기 전략을 내세우고 있는 장문정(2010)의 논의는 7개의 교재를 분석하여 교재 구성 방안을 제안하고 있다.⁷⁾ 여기서는 읽기 교재 개발 연구가 부진함을 지적하면서 전공 내용 중심적인 교재 구성은 더러 있으나 학문 목적 학습자들에게 모국어 화자가 아니어도 교양 및 전공과목을 이수해 나갈 수 있도록 도와주는 교양 한국어 수준의 읽기 교재 개발의 필요성을 강조하고 있어 본고가 주목할 만하다.

논의를 위하여 두 가지로 나누었지만 실상 읽기 교재는 읽기 자료의 선정과 별개가 아니다. 어떤 관점에서 읽기 자료에 접근하느냐는 곧 읽기 교재 구성의 중점 방향이 된다. 기존 교재를 분석하던 읽기 요소나 전략 혹은 텍스트 유형이나 실제성의 기준에서 다루든 본질적으로 읽기 교재의 역할은 읽기 학습자가 읽기 능력을 신장하도록 돕는 일이다. 즉 읽기 대상의 범위를 정하고 그들의 읽기 목적에 맞게 읽기 자료를 제공하는 것이 읽기 교재에서 가장 중요하다는 것을 선행 연구를 통해서 알 수 있다.

1997년 제1회 시험이 시행된 한국어능력시험⁸⁾이 2014년 7월 전면적으로 재편되었다. 그동안 변모가 없었던 것은 아니지만⁹⁾ 이번처럼 대대적으로 변화된 적은 없었다. 한국어능력시험 관련 연구¹⁰⁾에 따르면 2010년 새로운 평가 유형 개발이 시작되어 지금까지 체계적인 과정을 거쳐 새로운 체제로 변형된 것으로 보인다. 17년만의 토픽의 대대적인 재편은 학습자 층의 변화와도 관련이 있다. 지속적인 한국어 학습자의 증가는 토픽의 등급별 응시자 분포¹¹⁾를 통해 확인할 수 있다. 유학과 취업

회, 167-171쪽 참조

5) 김정숙(2006), 「고급 단계 한국어 읽기 자료 개발 방안」, 『이중언어학』, 이중언어학회, 139-158.

6) 김해옥(2012), 「한국 문화 교육 교재 개발 현황과 과제」, 『언어와문화』 8-3, 한국언어문화교육학회, 123-145 참조

7) 장문정(2010), 「학문 목적 학습자를 위한 읽기 교재 구성 방안」, 『국제한국어교육학회 제20차 국제학술대회 발표자료집』, 414-422 참조

8) 본고에서는 ‘한국어능력시험’을 이후 ‘토픽(topik)’과 동의어로 사용한다.

9) 토픽은 2006년 제10회부터 6종의 문제를 3종으로 바꿨고, 제11회부터 평가 문항의 틀을 고정하였다. 또한 연 1회 실시하다가 2008년 연 2회, 2010년 연 4회로 시행 횟수를 확대하였다.

10) 국립국제교육원(2011), 『한국어능력시험 개선 방안 연구』, 116쪽 <그림 4-6>에 제시된 ‘중장기 마스터플랜 집행 일정’ 참조

11) 김정숙(2011)의 <그림 2, 3, 4>에 의하면 토픽 등급별 응시자 분포도는 피라미드형에서 종형으로 다시 단지형으로 변화되었다. 단지형이란 초급 응시자에 비해 중급과 고급의 응시자가 증가했다(중급) 고급) 초급)는 의미다. 제18회(2010년 시행, 응시자 수 36,183명)의 경우, 초급(19.8%), 중급(51.2%), 고급(38%)의 응시율을 보인다. 「시행 결과를 통해 본 한국어능력시험의 발전 양상 연구」, 『이중언어학』 46, 이중언어학회,

목적의 응시자가 늘어난 것과 실력 확인 등의 응시 목적이 아니라 다양한 목적의 한국어 학습자의 지속적인 증가는 읽기 교재 개발의 중요성을 부각시킨다. 특히, 토픽은 학문목적 한국어 학습자나 직업 목적 학습자에게 필수 항목에 해당한다. 이에 따라 기존 한국어 교육 기관에서 토픽 관련 수업을 추가로 배정하는 경우가 많다. 이는 학습자의 필요에 의해 교수요목을 조정한 경우이다. 이처럼 한국어 교수요목이 다양해지고 있는 시점에서 한국어 학습 기관에서 토픽의 영역별 학습은 시행과 조정 단계에 있다고 생각할 수 있다. 따라서 본고는 읽기 시험 대비를 가능하게 하면서 무엇보다 수업의 교재로 사용 가능할 것, 그리고 근본적으로 학습자의 읽기 능력 향상을 담보할 수 있는 형태의 읽기 교재 모형을 제안하고자 한다. 이를 위하여 본고는 한국어 읽기 교재 현황 검토를 통하여 읽기 교재 개발의 필요성을 재고하고 개발 절차를 실제 교재 개발 경험을 토대로 기술할 것이다.

2. 한국어 읽기 교재 현황

말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 네 영역의 언어 기능을 익히는 외국어 학습에서 읽기는 다른 세 가지 언어 기능을 뒷받침해 주는 기초적이고 중요한 기능이라고 여겨져 왔다.¹²⁾ 읽기는 많은 양의 언어 입력(풍부한 어휘와 문법)이 제공될 수 있으므로 효과적인 언어 습득을 용이하게 만들고 동시에 다양한 지식과 정보가 학습자에게 제공되기 때문에 언어 교육에서 줄곧 중요한 분야로 다루어져 왔다. 그럼에도 불구하고 지속적으로 읽기 능력과 독해 능력을 담보할 수 있는 읽기 교재를 떠올리는 것은 힘든 형편이다.¹³⁾ 교재의 철학과 지향점에 따른 주제가 있는, 혹은 다양한 구성을 부각시킨 교재들이 절실하다. 다음은 검색된 ‘토픽 읽기’ 교재와 ‘한국어 독해’ 교재 목록이다. 검색어 ‘한국어 읽기’는 대학 통합 교재에 포함된 경우이므로 제외한다.

RISS 검색어: TOPIK 읽기¹⁴⁾

- 1) (한국어뱅크) 합격의 신 New TOPIK II : 읽기 : 한국어능력시험 II 중·고급(3~6급), 변영희, 동양books, 2014
- 2) TOPIK 유형별 한국어 읽기 : 중급, 김성애, 소통, 2013
- 3) 한국어 읽기 연습, 신은경 외, 교육진흥연구회, 2009

9-10쪽 참조

- 12) 영역으로서 읽기 능력에 대한 논의는 주옥파(2004)의 논의가 본고의 논의와 상통하는 부분이 있기에 본고에 수정하여 옮겼다. 주옥파(2004), 앞의 글, 166쪽.
- 13) 다른 외국어 교재를 생각하면 한국어 교재와 극히 대별된다. 영어나 일본어, 중국어, 프랑스어, 독일어 등의 언어 학습서 중 독해 교재는 유명세를 타는 교재가 있다. 영어 학습서 중 『Reading RX Book』(one, two~six), publish: Lingua Forum)는 영어 학습자들에게 사랑받는 읽기 교재로 알려져 있다.
- 14) 검색은 2014년 9월 기준으로 실시하였다. 그밖에 토픽 전 영역을 다루면서 그 중에 읽기가 포함된 책 두 권이 있다. 『TOPIK 적중특강 중급 : 문법·쓰기·읽기』(성하춘, 한글파크, 2011)와 『S-TOPIK 실전문제집 한 번에 패스하기 : 중급 . 2교시 , 이해 영역: 듣기·읽기』(권지영, 한글파크 랭기지플러스, 2010)

4) (한국어 능력시험) 읽기 초급/중급, 한선경, 박이정, 2007

RISS 검색어: 한국어 독해

가) (재미있다!) 한국어 독해, 박근형, 소통, 2010

나) (쉽게 배우는) 한국어 독해 : 중급, 이양혜, 한글파크, 2009

다) (외국인 유학생을 위한) 한국어 독해, 최윤곤, 한국문화사, 2007

라) 한국어독해 : 중급Ⅱ, 부산외국어대학교, 부산외국어대학교 출판부, 2007

마) (고급 한국어 학습자를 위한) 한국어 독해, 한국어교육원, 배재대학교 출판부, 2007

토픽 읽기 교재의 경우 1)과 2)는 새로운 토픽 시험의 유형을 반영했다. 토픽 교재 네 권 모두 문제 유형별 교재다. 문제 유형을 잘 파악하면 시험에서 고득점을 올릴 수 있다. 그러나 이러한 유형별 학습이 비록 고득점 획득에 기여할 수 있더라도 본질적으로 학습자의 읽기 능력을 향상시키는 학습 인지에 대해서는 더 생각해 볼 일이다. 시험을 잘 보는 비결은 시험을 잘 보는 비결일 뿐 실제 읽기 능력과는 별개일 수 있다. 만일 문제 유형별 읽기 교재로 공부한 학습자가 다른 유형의 시험¹⁵⁾에 응시한다면 그 읽기 시험에서는 고득점을 얻지 못할 수 있다. 문제 풀이 방법이 다르기 때문이다. 읽기 시험 대비가 읽기 능력의 향상을 바탕으로 할 때 읽기 교재로서의 역할을 수행한다고 말할 수 있다.

독해 교재는 위에 검색한 목록 이외에도 연세대학교나 이화여자대학교의 교재들¹⁶⁾도 있다. 대체로 이와 같은 읽기는 학문목적 학습자인 유학생을 위해 만들어지게 된다. 그러다 보니 대학생활이나 한국생활 등 유학생 학습자의 요구에 부합하기 위한 주제, 한국의 문화적 특징을 강조하는 방향으로 접근하게 된다. 그러나 교실에서 이루어지는 읽기 수업은 대상 학습자의 상황을 확정할 수 없다. 따라서 읽기 교재는 불확정 영역을 넓히고 다양한 접근을 허용하는 것이 적절하다.¹⁷⁾ 한국어 교육의 성숙과 더불어 한국어 학습자의 다양성도 그 폭이 확장 추세에 있는 것은 사실이기 때문이다.

15) 만일 토픽이 아닌 다른 시험에서의 읽기 시험은 어떻게 할 것인가. 현재 토픽 이외에 YBN에서 시행하는 외국어 대상 한국어 능력 시험이나 그 밖의 사설 기관의 시험들이 개발되고 시행되거나 준비 단계에 있는 것으로 알려져 있다.

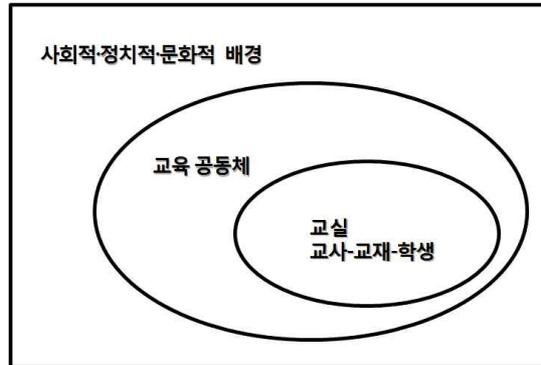
16) 대학교 출판물로서 '유학생을 위한 읽기 교재'가 이에 속한다.

17) 김정숙(2006)은 각주 1)과 2)에서 본고가 주목할 만한 논의를 포함하였다. 먼저 각주 2)에서는 '같은 교육 과정 하에서 공부하는 학습자들이라고 해서 관심을 가지는 분야가 동일한 것은 아니므로 실제 교육 분량보다 더 많은 주제를 선정하여 읽기 자료를 구성한 후 학습자의 관심도에 따라 선택적으로 사용하는 것도 학습자의 요구를 반영한 읽기 교재 개발 방안의 한 방안이 될 수 있다'고 하여 본고에서 추구하는 다양한 학습자를 주요 독자로 상정하고자 하는 본고의 입장을 대변한다. 다음으로 각주 1)에서는 주제의 편향성에 대해서 지적하였다. 그는 고급 단계 읽기 교재 중 한 권을 분석하면서 개발자의 책 개발 목적이 '고급 과정의 한국어 학습자에게 필요한 읽기 이해 능력을 제고하고 한국 문화 이해 능력을 제고하는 것을 목표로 설정'하여 주제의 편향성을 드러낸다고 하였다. 이러한 논의는 편향적인 주제가 아닌 다양한 주제로 학습자의 읽기 능력을 신장하고자 한 본고의 시각과 상통한다. 김정숙(2006), 앞의 글, 144-146쪽 참조

3. 읽기 교재 개발 절차

교수학습 자료로서 읽기 교재는 다음과 같은 위상¹⁸⁾을 지닌다.

〈그림 14〉 교재의 위상



한국어 교육의 교재는 교육 공동체의 신념보다는 사회적·정치적·문화적 배경과 교실의 위상이 강조된다. 특히 교실 상황에 대한 강조는 극대화되어 있는 것으로 보인다. 그러다가 점차 한국어 교육의 교육과정 논의가 심화되면서 바깥 층위의 위상을 강조하는 방향으로 진화하고 있다. 본고는 한국어 읽기 교재를 〈그림 1〉과 같은 관점에서 생각해야 한다고 본다.

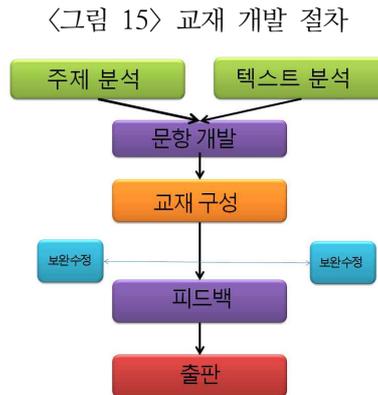
무엇보다 읽기 교재는 읽기의 사회적·정치적·문화적 배경으로서의 위상을 담아야 한다. 이를 위하여 읽기 철학 및 신념을 반영하기 위한 방안을 모색하였다. 그것은 꼭 이론으로 정립되어 학습자에게 전달되어야 하는 것은 아니다. 학습자에게 전달 가능한 형태의 실제적인 차원이어도 무방하다. 실제적인 차원이란 본문과 활동에서 읽기 철학과 이념을 녹여 전달한다는 의미다. 기초 조사는 읽기 교재에 적절한 모형을 찾기 위한 탐색 과정이다. 한 편 교수학습 모형을 개발하고 교재를 구성하는 단계에서 교실에서 이루어지는 교사와 학생의 매개체로서의 역할에도 관심을 두었다. 이것이 본고의 3.3 항에 해당한다.

3.1. 기초 조사와 분석

문항을 개발하기 전 단계에 기초 조사와 분석을 실시한다. 이 절차는 다음과 같은 읽기 교재 개발에서 활용 가능한 것이다. 첫째, 토픽 시험을 준비하면서 문제 유형별 교재가 아닌 독해력 향상에 중점을 두고자 하는 읽기 교재. 둘째, 학문 목적 학습자뿐만 아니라 다양한 국면에서 한국어를 학습하고 있는 학습자를 위한 읽기 교재. 셋째, 독해에 관한 지속적인 교재를 개발하여 제공하고자 하는 읽

18) 아래 그림은 정혜승, 「미국의 국어교과서 분석 연구」, 『독서연구』 14호, 한국독서학회, 2005, 339쪽의 〈그림 1〉을 수정한 것이다.

기 철학을 생산하고자 하는 읽기 교재의 개발 절차다. 아래 논의는 그 한 예로서 중급·고급¹⁹⁾ 대상 읽기 교재 개발 과정에 대한 것이다.



주제 분석과 텍스트 유형 분석이 기초 조사라고 할 수 있다. 이에 대하여 소절로 나누어 상세히 할 것이다.

3.1.1. 주제 분석

한국어 읽기 교재는 입시 파행을 피할 필요가 있다. 주제별 읽기는 근본적인 읽기 학습이 될 수 있다.²⁰⁾ 전반적인 학습자의 읽기 능력 향상을 가장 중시하기 때문이다. 지문(텍스트) 선정은 가장 문제적인 사항 중 하나다. 주제는 텍스트 선정에 미치는 영향이 크다. 그러므로 선행 자료에서 주제를 선정하는 것이 최소한의 공신력을 얻고 위험을 피할 수 있다. 처음으로 돌아가 좋은 읽기 교재는 학습자의 기본적인 읽기 능력을 신장시키면서 학습자가 혼자서도 시험에 대비할 수 있어야 한다. 시험 중 토픽만큼 광범위하게 알려진 시험은 아직 없다. 해결은 토픽 안에서 가능할 수 있다. 그래서 읽기 지문의 주제는 토픽 초급/중급/고급 3종 문제의 시험이 시행된 10회부터 32회까지²¹⁾ 중급 읽기 660 문항을 가지고 그 안에서 선정하였다. 분석 틀은 읽기 주제 등급화한 연구물을 기준 삼는다. 그것은 국제 통용 한국어 교육 표준 모형²²⁾으로 그곳에 제시되어 있는 목록을 참고한다면 주제 분석이 가능하다.

19) 2014년 7월 시행인 제 34회부터 토픽은 중급과 고급을 묶어 ‘토픽Ⅱ’라 한다.

20) 그런 까닭에 ‘유학생을 위한 한국어 읽기’ 형태의 교재는 대부분 주제별 구성이다.

21) 토픽은 10회 이전까지는 모색기로 시행 기관이나 시행 방법 혹은 문제 유형 등에서 다양한 변화가 있었다. 토픽 사이트에서 9회부터 기출문제 자료를 제공한다.

22) 주제 분석은 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형’ 21-22쪽을, 텍스트 유형 분석은 55-58쪽을 참고하였다. 이후 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형’은 ‘표준 모형’이라 쓴다.

<그림 16> 주제 등급화 (1), (2)

범주	주제	구분						
		1급	2급	3급	4급	5급	6급	7급
가죽	가죽 소재	●						
	인간피	●	●	●	●	●	●	●
선물	백인 선물	●	●	●	●	●	●	●
	기념 선물	●	●	●	●	●	●	●
과학	과학	●	●	●	●	●	●	●
	과학 기원	●	●	●	●	●	●	●
교육	학교 생활	●	●	●	●	●	●	●
	원주 장노, 인내의 의미	●	●	●	●	●	●	●
뉴스 시시	이전 시시, 미래	●	●	●	●	●	●	●
	특별주제	●	●	●	●	●	●	●
미디어	신문	●	●	●	●	●	●	●
	신문의 역할	●	●	●	●	●	●	●
생활	생활	●	●	●	●	●	●	●
	생활의 의미	●	●	●	●	●	●	●

위 표준 모형을 참조하여 주제 분류 방법을 연습하였다. 연습을 하면서 중급 수준의 주제 분류를 조정하였다. 표준 모형의 주제는 1급부터 6급까지 전체를 다루다 보니 조정이 필요하다. 기실 완벽한 분류표를 만드는 것은 어려운 일이며 지향점과 접근의 시각에 따라 다양한 주제 분류가 가능하다. 또한 어떤 텍스트를 접할 때 사람마다 다른 스키마가 작용하기 때문에 집중하는 담론이 달라지고 그렇게 되면 같은 글을 보고도 전혀 다른 주제를 찾게 된다. 따라서 가장 객관적인 태도로 가장 일반적인 시선으로 접근하는 것이 주제를 분류하는데 중요한 덕목이라 하겠다.

토픽 문항이 정착기에 접어든 10회(2006년 시행)부터 최근까지 분석하면서 읽기 분리 교재, 시험 대비 교재에 나타난 주제 범주와도 비교하여 조정하였다. 그런 과정에서 주제 분석에 대하여 논의한 결과의 예는 다음과 같다.

<표 41> 주제 분석 논의 1단계

번호	범주 재설정	구분		
		주제 통합	하위 분류 정리	주제 삭제
1	'뉴스 기사 문제 범주의 하위 분류 '공공성(公公性)'을 분리하여 범주 차원으로 설정한다. 토픽 읽기에 나오는 안내문 가운데 공공기관의 안내문이 많이 나타나고 있어 분리하여 대범주로 구분할 필요가 있다.	표준 모형에서 제시한 범주에서 '과학은 '전문 분야(과학)'으로 이동 배차한다	'생활' 범주는 하위 분류를 (말회) 안에 같이 짝는다. 다만 하위 분류에 넣기 어려운 내용은 '생활 범주'로만 표시한다. <예> 생활 생활 (음식 요리, 생활(봉사) - '전문 분야' 범주 역시 하위 분류를 (말회)안에 같이 짝는다. 그리고 하위 분류에 '동물'을 추가할 필요가 있다.	'수', '인사', '책과 문학' 범주 삭제한다. 중급에서 다루지 않을 주제다.

			다	
2	토픽 알기에 나오는 내용 가운데 음식 봉사 관련된 것들이 많이 있기 때문에 구분할 필요가 있다	'한글과 한국어 배우는 '전문 분야'로 이동 배치한다		
3		'예술 배우의 하위 분류 '공연과 감상, '미술, '영화와 '취미' 여가 배우의 하위 분류 '야구, '취미, '스포츠, '개인적 관심사, '문화생활 '휴일 배우의 하위 분류 '주말, '여행 숙박, '자라장보, '휴일 방학 을 접하는 주제가 있어 명확하게 재 구분 살상이 필요하다		

제시한 논의 1단계는 예에 불과하다. 2단계, 3단계 그 후도 여러 차례의 조정 기간이 필요하다. 표준 모형을 참고로 하여 주제를 분석할 때 발생한 문제점을 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 겹치는 주제가 많아서 통일성이 떨어진다. '학교생활', '하루생활', '일상생활', '직장생활' 등은 교집합을 가지고 있어서 겹치는 경우가 많다. 둘째, 하위 분류가 너무 복잡해서 구분하기가 어렵다. 예를 들면 '문화생활'과 '공연과 감상'이 다른 범주와 분류로 되어 있는데 실제로는 구분이 안 된다. 셋째, 하위 분류가 다시 겹치기 현상이 있어 다시 구분을 설정하는 것이 필요했다. 예를 들면 범주 '전문 분야'의 경우 모든 하위 분류가 다른 분류와 겹쳤다. 결과적으로 대범주와 하위 범주로 나누다 보니 더 복잡해진다. 결과적으로 표준 모형에서 중급만을 생각할 때 주제의 범주 구분은 그다지 효용성이 적었다.²³⁾ 따라서 범주를 삭제하고 하나의 분류 틀로 고정해 나간다.

표준 모형과는 별도로 주제 분류에서 혼란을 야기한 사항은 지문의 소재를 주제로 오해하는 경우다. 토픽 문항 중 비교적 짧은 텍스트는 주제를 찾기가 불편하고 그럴 경우 소재를 주제라고 생각하는 오류가 많았다. 이 점에 대한 확인과 더불어 여러 가지 중층 주제가 뽑아질 경우 그 지문마다 별도의 토론을 진행했다. 그러면서 주제 선정의 틀이 갖추어지기 시작했다. 이렇게 해도 정리가 안 될 경우, 한국어 읽기 분리 교재와 영어를 비롯한 다른 외국어 읽기 교재의 주제 분류를 참조할 수 있다.²⁴⁾ 이렇게 30문항 씩 포함되어 있는 10회부터 32회까지 중급 읽기 660문항을 검토하여 다음과 같은 주제를 선정하였다.

〈표 42〉 선정 주제

번호	주제명
1	건강
2	교육
3	환경문제

23) 표준 모형은 단계별로 연구되고 있어서 활용할 가치가 있다. 그러나 여전히 주제 분석과 텍스트 유형 분석에서 제외되어야 할 부분들이 있다. 실제 분석은 표준 모형을 기준으로 하되 조정하고 분화하는 과정이 필요하다.

24) 한국어 이외의 다른 언어 교수를 위한 읽기 교재들은 유용한 지침을 주기도 하였음을 밝힌다.

4	물건
5	매체
7	음식
8	봉사
10	취미와 여가
11	예술
12	경제
13	심리
14	과학
15	정치
17	종교
18	언어
19	인물
20	일상생활
21	직업

주제 중에서 6, 9, 16은 논의를 통해서 새롭게 주제의 명칭을 찾아 개발한 경우다. 교양·상식 주제의 경우 다른 항들과 겹쳐서 논의되는 경우가 종종 있었는데 여러 번 반복적으로 살펴보니 교양·상식 범주는 통시적 관점으로 서술된 것이라는 합의점에 도달하였다. 또한 동물 항목이 필요하다고 주장하는 경우도 있었는데 동물 관련 지문을 ‘환경문제’ 항에 포함하는 것에 합의하였다.

3.1.2. 텍스트 유형 분석

표준 모형에 따르면 텍스트 유형은 가지치기가 얼마든지 가능하다. 대분류 4가지의 수준으로 되어 있다. 1수준 정보전달과 이해를 위한 텍스트(중분류 14, 소분류 55), 2수준 문화적 반응과 표현을 위한 텍스트(중분류 14, 소분류 25), 3수준 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트(중분류 9 소분류 39), 4수준 사회적 상호작용을 위한 텍스트(중분류 7, 소분류 28)의 7가지 형태로 압축하였다. 그러나 이러한 분류가 독해 능력과 직접적인 연관이 있는지 확이 과정이 필요하다. 만일 ‘주제’를 키워드로 할 것이라면 텍스트 유형에 집착하지 않아도 자료 선정에 무리가 없을 것이다. 오히려 텍스트 유형에 대한 세심한 고려는 지문 선정을 어렵게 할 수 있다. 하여 토픽 660문항을 분석하면서는 시중에 출간된 문항 유형별 토픽 교재의 범박한 텍스트 유형 분류를 따르기로 하였다.

〈표 43〉 텍스트 유형 분석

번호	유형	기타	횟수	비율(%)
1	광고문	.	49	9.3
2	기사문	.	56	10.6
3	논설문	칼럼, 사설 등	94	17.8

4	수필·문학	수필, 편지, 기행문, 일기 등	43	8.1
5	설명문	.	181	34.3
6	안내문	제품설명서 등	83	15.7
7	표·그래프	.	22	4.2

〈표 3〉에서 보는 바와 같이 설명문이 34.3%로 가장 비율이 높고 그 다음으로 논설문(17.8%)과 안내문(15.7%)의 비율이 높았다. 새로운 토픽은 중급과 고급이 통합되고 읽기의 난이도가 좀 더 높은 문항이 포함되었다. 따라서 새 토픽에서는 안내문보다는 논설문의 비중이 강조될 수밖에 없다. 그 밖에 텍스트 유형과 주제와의 상관성에 대해 고민이 필요하다. 특정 주제에 대하여 특정 텍스트 유형이 존재할 수 있다.²⁵⁾ 중급 차원에서 특정 텍스트 유형과 특정 주제를 연결되지 않았다. 그러나 이 문제는 더 생각해 볼 사항이다.

3.1.3. 어휘

읽기와 어휘의 상관성에 대해서 많은 논의들이 있다.²⁶⁾ 풍부한 어휘 능력이 읽기 이해에 미치는 영향은 따로 설명이 필요하지 않을 만큼 일반적이다. 때문에 본고는 읽기 교재에 어휘를 제시하고 어휘 학습을 제시하는 것이 타당하다고 본다. 읽기 교재에 포함해야 한다는 것에 이견이 있을 수 없다. 그런데 어떻게 제시할 것인가에 대해서는 약간의 논의가 필요하다. 어휘력이란 어휘를 간략하게 기억하는 것만이 아니라 그 어휘와 관련되어 연상되는 많은 지식을 알게 되는 것이다.²⁷⁾ 따라서 읽기 교재에 어휘 항목은 필요하되 예문 형태로 제시하는 것이 적합하다. 어휘 기억은 간략한 기억이 아니라 연상 기억이기 때문이다. 어휘 연습은 Gass의 모델을²⁸⁾ 참고하여 유형화하였다. 알아차리기-

25) 이에 대해서는 더 많은 고민이 요청되며, 이 원고에서 포괄할 수 없다. 다른 원고에서 다룰 것이다.

26) 어휘에 대한 지식과 읽기 능력의 관계에 대해서 높은 상관관계가 있다는 논의로는 Thondike(1973), Stanovich(2000), Carver(2003)가 있다. 제2언어나 외국어로 된 글을 제대로 이해하기 위해 L2 독자가 어느 정도의 어휘력을 갖추어야 하는가는 읽기의 목적과 글의 종류에 따라 다르다. 그러나 기본적인 읽기 교육을 위해서는 일반적인 글의 80% 정도를 차지하는 약 2,000단어 이상을 익혀야 한다(Nation, 1990)는 주장은 널리 알려져 있다. 또 학문 목적 (EAP: English for Academic Purpose) 학습자는 2,000 내지 3,000 단어보다 훨씬 더 많은 단어를 익혀야 한다(Jordan, 1997)고 보는 것이 일반적이다. 읽기의 여러 요소 중 어휘는 가장 중요하고 강력한 영향을 미치며, 어휘 지식은 읽기 능력의 기반이 된다. 어휘의 난이도는 전체 읽기 능력의 가장 중요한 예측 요소가 되는데, 난이도의 평가 방법에는 어휘 빈도나 친근성, 단어 길이 등이 주된 기준이 되는 이유이기도 하다. 자주 나타나는 고빈도 어휘, 긴 것보다 짧은 어휘를 포함하는 문장은 더 잘 읽을 수 있다. 이러한 내용은 강현화 외, 『한국어 이해교육론』, 국제한국어교육학회, 형설출판사, 2009, 158-159쪽, 허용 외, 『외국어로서의 한국어교육학 개론』, 박이정, 2005, 161쪽, 최연희 전은실, 『영어 읽기 교육론: 원리와 적용』, 한국문화사, 2006, 81-83쪽 참조

27) 최영환(1993), 「읽기 교육에서 어휘 지도의 위상: 서론」, 『한국국어교육연구회논문집』 50, 한국어교육학회, 129쪽

28) 읽기 지문을 이용한 어휘 연습에 대한 상세한 설명은 다음과 같다. Paribakht and Wesche(1996)은 읽기

이해하기-수용하기-통합하기-출력하기에 해당한다. 이 모델을 이론적 배경으로 하여 몇 가지 문형을 지문에 따라 선별한 후 교재에 적용한다면 학습자의 지문 학습을 돕고 읽기 능력 신장에 견인차 역할을 할 것이다.

3.2. 읽기 학습 모형 제시

효과적인 읽기는 전략적 읽기다. 무턱대고 읽는다고 잘 읽을 수 없다. 여기서 어떤 ‘전략’이냐에 대해서는 여러 가지 논의가 가능할 것이다. 학습자에 따라서 혹은 읽기 목적에 따라서 아니면 교사에 따라서 사회적 분위기에 따라서 읽기는 다른 파장을 지닐 수 있다. 한 마디로 변수가 다방면에서 작동한다. 따라서 읽기 전략은 상황에 따라 다층적일 수밖에 없다.

읽기 전략이 읽기 교재를 만들기 위한 선택의 과정이라면 이때의 읽기 전략은 학습자가 좋은 지문을 제대로 읽기다. 이러한 읽기 전략은 당연지사지 굳이 ‘전략’이라고 말하기가 어색할 수 있다. 그러나 자고로 선대(문자라는 것이 생성되어 기록된 후)부터 좋은 글을 많이 읽은 사람이 뛰어난 읽기 능력을 갖춘다는 사실은 잘 알려져 있다. 이러한 읽기 전략 아닌 읽기 전략은 읽기 교재가 한 순간의 유행에 좌지우지되지 않고 향상성을 지니며 언제나 독자들의 필요를 충족시키는 형태를 지녀야 한다는 개발자의 목적에서 볼 때 유효한 측면이 있다.

읽기 전략에 대한 향상성을 강조하는 입장에서 교수학습 모형을 좀 더 구체화할 필요가 있다. 언어 교수에서 많이 활용되는 교수학습 모형²⁹⁾은 창의성 개발 모형이나 대화 중심 모형 등이라고 할 수 있다. 읽기 교재가 독해집이면서 읽기 시험 대비서가 되기 위해서는 문제 해결 모형이 적절하다.

텍스트 뒤에 이어지는 어휘 연습의 유형을 분류하기 위해 Grass(1988)의 입력을 통한 다섯 가지 학습 단계를 이용하였다. 이 분류는 어휘 연습을 학습이 일어날 것 같은 조건들과 관련시키고 있다. 다섯 가지 단계는 다음과 같다. 1. Gass의 가장 기본 단계는 ‘인식된 입력(apperceived input)’, 혹은 알아차리기(noticing)라고 부른다. 알아차리기 조건(선택적 주의)을 이용한 어휘 연습에는 텍스트 앞부분에 주목해야 할 어휘를 배열해 놓거나 텍스트 내에 강조 표시를 하는 방법이 있다. 어휘 주석도 동일한 효과가 있을 것이다. 주요 효과는 의식 고양으로, 단어를 다시 만났을 때 그 단어가 눈에 띠도록 하는 것이다. 2. Gass의 두 번째 단계는 ‘이해된 입력(comprehended input)’이다. 이 단계는 수용적 회상을 향한 첫 번째 단계이다. 이 단계에서는 목표 단어를 L1이나 L2 동의어, 정의, 혹은 그림과 연결시키는 어휘 활동을 한다. 3. 세 번째 단계는 ‘수용(intake)’이다. 이 단계에서는 목표 단어를 재구조화(재배열)하기 위해 형태소 분석을 하고 이를 통해 목표 단어의 문법적 카테고리를 바꾸거나 어간이나 접사를 이용하여 단어를 구축하는 활동을 한다. 4. 네 번째 단계는 ‘통합(integration)’이다. 이 단계에서는 문맥에서 의미 추론하기, 목표 단어와 연어 연결하기, 목표 단어와 동의어 연결하기, 단어 집합에서 특이한 단어 골라내기 등의 어휘 활동을 한다. 5. 마지막 ‘출력(output)’ 단계에서는 적절한 새로운 문맥에서 목표 단어를 재생해서 산출한다. 이 단계에서는 라벨달기 활동, 개방형 빈칸 채우기 연습, 목표 단어를 사용하여 질문에 답하기 등의 활동을 한다. 이에 대한 전후 맥락과 다른 사항 등은 Nation, I.S.P. *Learning vocabulary in another language*, Cambridge Univ. Press, 2001.(김창구역, 『I. S. P. Nation의 외국어 어휘의 교수와 학습』, 소통, 2012) 6장, 7장? 참조

29) 교수학습 모형의 상세한 유형과 설명은 최지현 외, 『국어과 교수학습 방법론』, 역락, 2007 참조

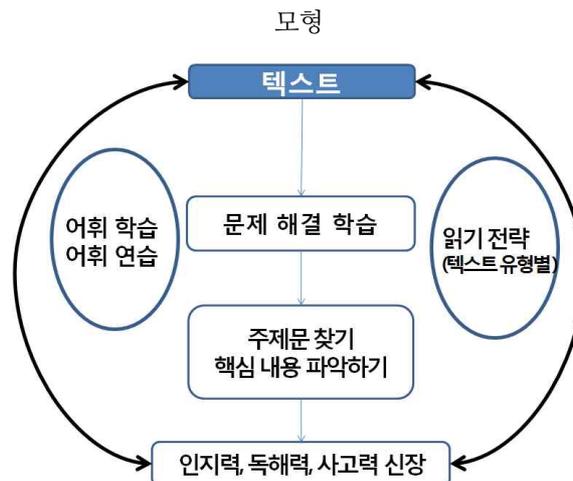
〈표 17〉 문제 해결 학습 모형 일반 사항

교수학습 과정	주요 활동
문제 확인하기	-문제 진단 및 확인 -가설 설정
문제 해결 방법 찾기	-문제 해결 방법 탐색 -학습 계획과 학습 절차 확인
문제 해결하기	-문제 해결 활동 -원리 터득 -전략 습득 여부 확인
일반화하기	-전략의 적용과 연습 -적용상의 문제점 추출, 대안 제시 -전략의 정착 및 일반화

읽기 시험에서 문제³⁰⁾는 주어지는 것이다. 문항들은 지각적이고 개념적 과제이며, 학습자가 자신의 지식이나 상황 조직 능력을 통하여 이해할 수 있다. 학습자가 해결을 즉시 찾아낼 수 없는 것이지만 처음에는 단순하지 않지만 결국에는 해답을 얻을 수 있는 것이다.

이 밖에 텍스트 유형에 따른 읽기 전략을 구상하여 보조적으로 제시한다. 학습자가 읽어 나갈 때 텍스트 유형을 깨닫는 것은 어휘 능력만큼은 아니어도 그 다음으로 학습자에게 요구되는 능력이다. 만일 어떤 학습자가 뛰어난 어휘 능력을 갖추고 있더라도 한국어 읽기 내용들의 텍스트 유형을 파악하지 못한다면 문항을 해결하는데 더 많은 시간을 필요로 할 것이다. 텍스트 유형별 읽기 전략은 텍스트 출현 빈도가 높은 설명문, 논설문, 수필·문학, 기사문 순³¹⁾으로 정리하여 제공한다.

〈그림 4〉 텍스트 주제에 따른 문제 해결 학습



30) 문제가 주어진다든 점에서 학생들에게 선택하게 하는 일반적인 문제 해결 모형과 차이가 있다. 그러나 문제 해결 학습 모형은 다른 점에서 활용할 만하다. 앞으로 ‘문제(問題 Question)’를 ‘문항(問項: 문제의 항목)’과 동의어로 사용한다. 읽기 시험의 경우 하나의 지문에 여러 문제를 달거나 하나의 형태로 두 개의 문제를 보여 주는 경우가 많으므로 ‘문항’이라는 용어를 사용하는 것이 더 적절한 면이 있다. 단 교수학습 모형은 통용되는 용어인 ‘문제 해결 모형’이라고 쓴다.

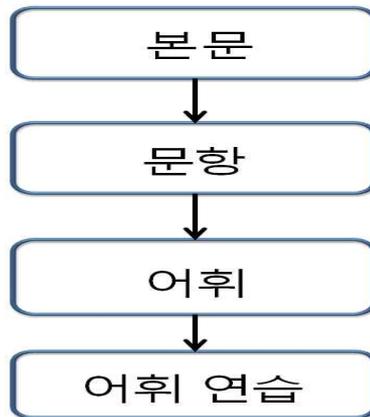
31) 실제 분석에서는 안내문의 비율이 높게 나왔다. 그러나 읽기가 중급과 고급이 통합된 후 안내문은 기사문에 비해 중요성이 떨어졌다. 따라서 기사문의 읽기 전략을 채택한다.

이는 한국어 읽기 교재의 다양화 추구, 기본적인 읽기 능력인 인지력, 독해력, 사고력 향상과 더불어 실용적인 목적에서 읽기 시험 고득점을 목표로 하는 교재의 모형이다.

3.3. 문항 개발과 교재 구성

문제 해결 학습 모형에 따라 교재의 주요 틀은 다음과 같다.

〈그림 5〉 교재 구성 방안



이와 같은 교재 구성 모형은 상당히 전략적인 모형이라고 할 수 있다. 왜냐하면 다른 교재의 구성과 견주어 볼 때 명료하게 드러나는 사실이 있다. 본문부터 시작하는 모형은 없다. 통상적으로 교재의 구성은 ‘학습 목표-도입-본문-활동-보충 및 심화’ 단계로 이루어진다. 목표는 본문 학습과 긴밀히 연계되며 전체 읽기 학습을 주도한다. 그리고 도입은 학습자의 스키마 작용을 독려한다. 그런데 본고에서 제시하는 모형에는 학습 목표나 도입이 없다. 이것이 주제별 읽기 전략의 모형이다. 물론 학습자는 본문의 주제는 알고 시작한다. 학습자는 주제를 확인하고 해당 주제에 대한 좁혀지지 않는(상당히 넓은) 스키마가 작동하는 가운데 본문 학습에 들어간다. 주제에 따른 읽기 전략은 주제 학습을 통해 사고력, 인지력, 독해력 신장을 담보한다. 따라서 이 읽기 전략은 본문부터 시작한다.

본문은 주제에 따라서 분야별로 3개의 지문을 선정하고 그에 따른 문항은 토픽 문항과 동일하게 한다. 본고는 문제 유형별 분석에 대하여 논의하지 않았다. 문제 유형은 따로 분석하여 문항 개발에 활용한다. 지문에 따른 2개~5개의 문항은 토픽 문항을 활용한다.³²⁾ 이때 지문의 적합성에 대해서는 충분히 검토되어야 한다. 해당 주제로 누구나 인정할 만해야 한다. 지문 선정 시 다음과 같은 사항에 유의한다. ① 주제에 부합하는 지문인가(주제 적합성), ② 지문이 누가 봐도 적절한 내용을 담고 있는가(객관성), ③ 학습자가 흥미로워 하는 요소를 포함하고 있는가(흥미도), ④ 문항을 개발하기에 쉬운가(용이성) 등을 고려하였다.

32) 문항 분석 결과, 토픽 읽기 문항에서 학습자에게 가장 많이 요구하는 능력은 ‘핵심 내용 파악하기’와 ‘주제 문 찾기’다.

- 화제 거리가되 논란을 일으킬 소지가 없는 지문
- 가능한 범국가적 지문
- 긍정적 내면화에 기여하는 지문
- 시대적 제약을 받지 않는 지문

〈그림 7〉 어휘 학습과 어휘 연습의 예

1 어휘

- ~와/과 더불어
 - ㉠ 아버지의 건강 비결은 규칙적인 식사, 철저한 운동과 더불어 충분한 수면을 취하는 것이다.
- 신의
 - ㉡ 믿음, 의리
 - ㉢ 끝까지 신의를 지키는 친구가 진정한 친구라고 할 수 있다.
- 위정자
 - ㉣ 정치가
 - ㉤ 위정자의 역할은 오직 국민의 소리에 귀를 기울이는 것이다.
- 실련 ~다 해도
 - ㉥ 실사/실록/혹시/혹/가령/비록 ~다 해도
 - ㉦ 실령 실패한다 해도 또 다른 도전을 두려워하지 않을 것이다.
- 몰다
 - ㉧ 운전하다
 - ㉨ 차를 과속으로 몰다가 결국 교통사고를 내고 말았다.

어휘 연습

1. 밑줄 친 곳에 알맞은 어휘를 쓰십시오.

1) 정치 및 사회 환경과 _____ 그 나라의 문화를 이해하는 것 또한 중요하다.
 2) 최선을 다했다면 _____ 실패한다 해도 후회는 없을 것이다.

2. 밑줄 친 단어와 의미가 비슷한 것을 고르십시오.

_____ 명허중을 파고 나서 배일감이 여기저기 차를 몰고 다닌다.

① 꾸미고	② 운전하고
③ 부딪치고	④ 자랑하고

주제에 따라 지문이 선정되면 중급 이상의 어휘를 수집한다. 수집된 어휘는 그대로 주제별 어휘로 사용할 만하다. 어휘는 예문을 통해 학습하도록 하며, 유의어와 반의어, 그리고 때에 따라서 참고 사항을 제시한다. 어휘 학습에는 어휘 연습이 포함된다. 어휘 연습은 일정한 유형의 연습 모형을 정하고 각 지문과 어휘에 필요한 어휘 연습 유형을 선별하여 학습자에게 제공한다. 텍스트별 읽기 전략은 텍스트 유형의 빈도대로 적절히 배치하여 교재에 포함한다.

4. 한국어 읽기 교재 개발 방향과 과제

지금까지 한국어 읽기 교재에 관한 논의를 하였다. 이 논의는 실제 읽기 교재 개발 경험을 바탕으로 읽기 교재를 개발할 때 필요하다고 생각하는 쟁점 사항들을 위주로 전개하였다. 처음 읽기 교재를 개발하자는 의견은 학습자에게 필요한 읽기 자료와 읽기 교재가 부족하다는 실질적인 갈등 때문이었다. 개발 과정에서 이리저리한 교재들을 검토하고 다른 외국어 학습서들을 접하면서 한국어 읽기 교재의 전반적인 부진을 몸으로 절감할 수 있었다.

본고는 읽기 교재 개발을 위하여 출간된 읽기 교재의 현황을 검토하고 검토를 통하여 주제별 읽기를 읽기 전략으로 내세웠다. 또한 읽기 학습에서 어휘 능력에 관한 이론을 검토하였다. 토픽의 지문들을 표준 모형을 기준으로 분석하고 그것을 토대로 효과적인 읽기 교수학습 모형을 산출하였다. 그 모형을 가지고 다양한 읽기를 위한 교재 구성의 방안을 제안하였다. 이 방안은 학습자의 기본적인 읽기 능력을 신장하게 하는 것이다. 산출된 교수학습 모형과 교재 구성의 방안을 가지고 개발한 교재의 모습을 사례로 제시하였다.

읽기는 외국어 학습에서 기본에 충실한 경우에만 터득할 수 있는 기능 중의 하나다. 왕도는 없다. 좋은 지문을 많이 읽도록 안내하는 것이 중요한데 그러기 위해서는 다양한 지문을 통한 훈련이 필요하다는 것이 이 글에서 표명하는 결과론적인 입장이다. 그러기 위한 읽기 전략으로 다양한 주제의 읽기를 강조하였다. 다양한 읽기는 학습자의 인지력, 독해력, 사고력을 신장하며, 어떤 형태의 읽기 시험에서도 고득점을 획득할 수 있게 한다. 본고에서 제안하는 읽기 교재는 실제 학습자에게 도입 없이 본문부터 제시한다. 다양한 읽기를 배려하는 교재가 분야마다 풍부하게 제공되어야 한다. 특정 전략적 이론만으로 해결할 수 없는 영역이 읽기다.

한국어 교육은 나날이 발전하고 있다. 많은 교사와 연구자가 배출되고 있으며, 재단의 출범과 더불어 많은 사업이 기획되어 실행되고 있다. 이러한 가운데 다양한 국면의 학습자를 위한 다양한 교재 개발이 성행하길 바란다.

■ 참고문헌 ■

- 국립국어원(2011), 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계』
 국립국제교육원(2009?), 『한국어능력시험(TOPIK) 개선 방안 연구』
 『Reading RX Book』(one, two~six), publish: Lingua Forum
 강현화 외(2009), 『한국어 이해교육론』, 형설출판사, 158-159쪽
 김정숙(2006), 「고급 단계 한국어 읽기 자료 개발 방안」, 이중언어학 32, 이중언어학회, 139-158.
 김정숙(2011), 「시행 결과를 통해 본 한국어능력시험의 발전 양상 연구」, 『이중언어학』 46, 이중언어학회, 1-17.
 김해옥(2012), 「한국 문화 교육 교재 개발 현황과 과제」, 『언어와문화』 8-3, 한국언어문화교육학회, 123-145.
 나정연·하채현(2014), 「『조선어독본』을 통해서 본 문학교육」, 『영주어문』 28, 225-249.
 우형식(2011), 「한국어 읽기 텍스트의 실제성과 단순화에 대한 반성적 접근」, 『우리말연구』 28, 우리말학회, 285-314.
 이종진(2009), 「한국어 읽기 교재의 텍스트 구성 방안」, 이중언어학 40, 이중언어학회, 127-151.
 장문정(2010), 「학문목적 학습자를 위한 읽기 교재 구성 방안」, 국제한국어교육학회 20차 국제학술대회 자료집, 국제한국어교육학회, 415-422.
 주옥파(2004), 「고급 한국어 학습자를 위한 읽기 교육에 관한 연구」, 『한국어 교육』 15-1, 국제한국어교육학회, 165-188.
 최연희 전은실, 『영어 읽기 교육론: 원리와 적용』, 한국문화사, 2006, 81-83.
 최영환(1993), 「읽기 교육에서 어휘 지도의 위상: 서론」, 『한국어교육학회논문집』 50권, 한국어교육학회, 113-134.
 허용 외(2005), 『외국어로서의 한국어교육학 개론』, 박이정, 161.
 Nation, I.S.P. Learning vocabulary in another language, Cambridge Univ. Press, 2001.(김창구 역, 『I. S. P. Nation의 외국어 어휘의 교수와 학습』, 소통, 2012).

한국어 학습자를 위한 문학 텍스트 재구성 방안 연구

- 초급, 중급을 위한 문학 텍스트를 중심으로 -

김명권(선문대학교)

1. 서론

한류 3.0시대에 접어들게 되면서 한국어 교육 분야가 활성화되면서 각 여러 분야의 연구도 활발해지고 있다. 특히, 노래, 드라마나 영화 등 한류 상품을 중심으로 하는 콘텐츠는 당연 앞서가는 효자상품일 것이다. 이에 따라 학습자의 요구에 맞추어 노래, 드라마, 영화 등을 활용한 한국어 교육 분야의 연구는 지속적으로 늘어나고 있는 실정이다. 또한 한국어 학습자들의 학습 수준이 높아지면서 예전에는 초급반을 중심으로 반이 편성되었다면 최근의 학습자들은 고급반이나 심지어는 최고급반까지 만들어질 정도로 보다 수준 있는 수업이 필요해지기도 한다.

그러나 아직까지도 한국어는 영어나 중국어 등 다른 외국어에 비해서 그 비중이 높지 않다. 그러나 최근 18위에서 13위로 상향 조정되었지만, 아직까지 한국어의 위상은 아직 높은 편은 아니다.¹⁾ 단일어족으로서는 상당히 높다고 생각할 수 있지만, 다른 아시아 언어들과 비교할 때 언어 경쟁력에서 뒤처지고 있는 편이다. 또한 외국어로서의 한국어를 평가하는 한국어능력시험(TOPIK)의 응시자 인구²⁾를 볼 때에는 지속적으로 늘어나고 있는 있지만, 유학을 위한 학습자들의 목표 수준은 한국어능력시험 3급³⁾이고, 이주민의 경우에는 한국어능력시험 1급을 요구하고 있기 때문에 고급 수업에 대한 수요는 그리 높지는 않다.

그러나 한국어 학습에 있어서 외국어로서의 한국어 교육 자료는 여타 외국어 교육 분야와 비교해볼 때 교육 텍스트(Text)는 물론, 드라마, 시트콤, 뉴스, 뮤직비디오 등 각종 매체를 활용한 교수법 개발이 지속적으로 필요하다.

한국어 교육 분야에서 활용하고 있는 텍스트 자료도 그 구성을 보면 신문 기사, 설명서, 광고 등으로 실생활에 활용할 수 있는 정보적 측면에 집중되어 있고, 시, 소설, 수필 등과 같은 문학 작품들은 대부분 고급 수준에서만 제한적으로 활용되고 있는 실정이다. 이는 문학 작품이 지니

1) <http://www.ethnologue.com/language/kor>에서 제출된 통계로 2014년 현재 한국어 사용인구는 77,166,230명으로 총 5개국에서 사용되고 있다. 언어 사용인구 순위는 13위이다.

2) http://www.korea.kr/policy/societyView.do?newsId=148777475&call_from=naver_news 정책 브리핑 “한국어능력시험 응시자 역대 최다” : 2014년 4월 20일 34회 시험까지 총 1,259,467명이 응시하였으며, 35회 응시인원은 22,629명, 36회 응시인원은 68,626명을 포함하여 현재(2014년 11월 1일)까지 1,350,722명이 응시하였다는 것을 확인할 수 있었다.

3) 현재 외국인들의 한국어 능력에 대한 대학교의 입학 요구 수준은 3급이고, 이공계 학생은 2급이다.

고 있는 난이도에 대한 접근성 및 활용성에 기인한다.

그러나 문학 텍스트를 활용하여 난이도에 따라 초급, 중급, 고급 수준 별로 읽기 자료를 구축한다면 한국어 교육 현장에서 교육할 수 있는 텍스트 선택의 폭이 넓어짐은 물론 학습자들 또한 자기주도 학습을 통하여 다양한 읽기 텍스트를 섭렵함으로써 읽기 능력을 지속적으로 향상시킬 수 있을 것이다.

2. 연구 방법 및 구성

2.1. 연구의 필요성(재구성의 필요성)

일반적으로 읽기 텍스트 구성을 하기 위해서는 해당 수준에 맞게 텍스트를 재구성하는 것이 필요하다. 실제로 한국어 교재에서 중급의 읽기 같은 경우는 뉴스 기사의 내용을 중급 어휘 및 문법의 수준에 맞게 재구성하고 있다. 그러나 문학 작품, 특히 소설의 경우에는 작품의 길이와 어휘 및 문법 수준에 맞는 내용의 전달력, 그리고 표현력을 고려하여 구성하여야 하는 복잡한 구성 방법을 가지고 있어 아직까지 한국어 교육 현장에서 수준별 적용이 제대로 되고 있지 않은 실정이다.

학습자들이 한국어 능력의 향상을 위해서는 읽기 능력의 신장이 필요하다. 이러한 읽기 능력을 신장시킬 수 있는 방법으로는 문학 작품 읽기를 그 한 방법으로 들 수 있다. 문학 교육은 윤여탁(2007)⁴⁾에서 ‘외국어교육을 받으면서 교재에 수록되어 있는 문학 작품이 주었던 감동’과 ‘ESL 과정의 언어와 문학 등을 학습하여 기초 능력을 함양’부분에서도 그 필요성을 인지할 수 있다. 이러한 부분과 관련되어 한국어 교재에서도 문학 작품을 선정하여 교육을 하고 있지만, 대부분 고급 수준에 한정되어 있어 실제로 어학원에서 문학 수업을 받는 학습자들의 비중은 높지 않다. 어학원생들 중 높은 비율이 대학 및 대학원 진학을 목적으로 학습하는 경우가 많기 때문에 3급 취득 후에 진학을 하기 때문이다. 통계청의 자료에 따르면 실제로 어학 연수생에서 유학 비자로 변경하는 비율은 20%정도⁵⁾로 나타나는데, 이 자료를 봤을 때, 한국 문학을 배우는 외국인들은 많지 않은 것을 확인할 수 있다.

문학 교육의 필요성은 앞서 주지했다시피 외국인들에게 있어서 필요한 것이다. 단순히 언어만 배운다면 한국을 모두 이해하지 못 하는 것이다. 그러나 문학 작품의 난이도는 고급에 속한다. 한국어 교육 분야에서 문학을 활용한 한국어 교육 방안에 대한 연구를 다각도에서 접근하고 있지만, 문학 작품을 그대로 활용하는 교육 방안이 대부분이다. 그러나 문학 교육은 현재 한국어 교육에서 가장 높은 비율을 차지하고 있는 초급과 중급에서도 행해져야 한다. 이제 본고에서는 초급 및 중급에서 활용할 수 있는 한국 문학 텍스트의 개발에 대한 필요성을 제안하고자 한다.

4) 윤여탁(2007), 외국어로서의 한국문학교육, 한국문화사.

5) http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_1FD0001&conn_path=I2 체류자격별 체류자격 변경여부 자료 (2012년~2014년)

문학 작품 구성 방법 중, 어휘 및 문법 수준은 해당 수준에 맞게 구성하여야 학습자가 그 텍스트를 이해할 수 있다. 기본적으로 학습자가 텍스트를 이해하기 위해서는 적어도 해당 텍스트의 70%⁶⁾가 알고 있는 어휘 및 문법으로 구성되어 있어야, 학습자가 그 텍스트를 읽을 수 있는 것이다.⁷⁾

그렇다면 어휘는 수준별로 어떻게 구성을 해야 하는지 그에 따른 연구가 필요하다. 이에 대해 영어 교육 출판으로 잘 알려진 Penguin Readers에서는 다음과 같이 책을 구성하고 있다.

수 준	표 제 어	등 급	누적 표제어
easy starts	200 headwords	easy start	200
level 1	300 headwords	beginner	500
level 2	600 headwords	elementary	1,100
level 3	1,200 headwords	pre-intermediate	2,300
level 4	1,700 headwords	intermediate	4,000
level 5	2,300 headwords	upper-intermediate	6,300
level 6	3,000 headwords	advanced	9,300

〈표 1〉 Penguin Readers에서 제시하는 수준별 표제어 목록

또한, Oxford Bookworms Library에서도 수준별 표제어를 제시하고 있는데 그 구성을 보면 다음과 같다.

수 준	표 제 어	등 급	누적 표제어
easy starts	250 headwords	easy start	250
level 1	400 headwords	beginner	650
level 2	700 headwords	elementary	1,350
level 3	1,000 headwords	pre-intermediate	2,350
level 4	1,400 headwords	intermediate	3,750
level 5	1,800 headwords	upper-intermediate	5,550
level 6	2,500 headwords	advanced	8,050

〈표 2〉 Oxford Bookworms Library에서 제시하는 수준별 표제어 목록

이 두 기준을 비교해 봤을 때, 초급(Elementary)까지에서는 Penguin Readers에서는 1,100개의 표제어이고, Oxford Bookworms Library에서는 1,350개의 표제어를 선정했다는 것을 확인할 수 있다. Oxford Bookworms Library에서 제시하는 표제어가 250개가 더 많다. 그에 반해 중급

6) Singer and ruddell(1984). .김용현(1997), 의미지도 그리기를 통한 어휘력 신장 방안 연구, 한국교원대학교, pp18-19, 재인용.

윤종원(1999), 신문을 활용한 독해력 신장 방안 연구, 한국교원대학교, P2.

7) http://www.teps.or.kr/TepsUpload/File/WebZine/08/teps_special.htm?vol=8의 TEPS 사이트의 "영어의 네 가지 영역에 대한 상관관계 분석"에 따르면 독해 영역의 어휘 상관관계는 0.8236으로 나타났다.

(Intermediate)까지 비교했을 때 Penguin Readers에서는 4,000개의 표제어를 선정했고, Oxford Bookworms Library에서는 3,750개의 표제어를 선정하여 오히려 Oxford Bookworms Library의 표제어가 250개가 더 적어졌다는 것을 알 수 있다. 전체적인 교재를 살펴보면, Penguin Readers는 초급에서는 가능한 쉽게 구성을 하고, 고급으로 갈수록 어휘 수준을 높이고, 많이 제시하여 어휘 학습이 이루어지도록 했다는 것을 알 수 있는 반면에 Oxford Bookworms Library는 초급에서 기초 어휘 실력 학습에 중점을 두어 어휘 학습량을 늘리고 고급으로 갈수록 이해 맥락으로 이해시키도록 구성을 했다는 것을 확인할 수 있었다. 고급의 Penguin Readers와 Oxford Bookworms Library를 비교하면 1,250개의 누적 표제어 차이가 있다. 그러나 본 연구에서 구성하려고 하는 수준은 초급 및 중급이기 때문에 초급과 중급의 표제어 수준에 맞추어 구성하기로 한다.

2.2. 한국어 초급 어휘 및 문법 기준의 설정

이러한 기준과 비교하여 TOPIK 사이트⁸⁾에서는 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’에서 초급 어휘를 제시하고 있다. 초급어휘목록에서 제시하는 어휘는 총 1561개로 상당히 많다고 생각할 수 있다. 그러나 Penguin Readers와 Oxford Bookworms Library에서 제시하는 것은 표제어이고, 초급 어휘 목록에서 제시하는 것은 표제어가 아닌 어휘이다. 표제어는 어휘를 포함하는 더 넓은 개념이다. 표제어이자 어휘인 것이 있다. 그러나 어휘는 될 수 있으나, 표제어의 범주에는 들어갈 수 없는 것도 존재한다. 그렇기 때문에 표제어든지 어휘든지 한 기준으로 제시하여야 한다.

표제어의 기준으로는 정희원(1995)의 기준⁹⁾을 따르기로 하는데, TOPIK에 제시된 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’의 초급어휘목록은 국립국어원의 표제어로 모두 등록되어 있다. 그렇기 때문에 1561개를 모두 표제어로 지정하여 비교할 수 있다. Penguin Readers의 Elementary에 제시되어 있는 누적 표제어를 봤을 때에는 1,100개의 표제어를, Oxford Bookworms Library의 Elementary에 제시되어 있는 누적 표제어를 봤을 때에는 1,350개의 표제어를 익힌다는 것을 확인할 수 있다. 즉, 어휘 기준 상의 표제어 개수는 Penguin Readers의 표제어와는 461개, Oxford Bookworms Library의 표제어와는 211개의 차이가 있다는 것을 확인할 수 있다. 그러나 실제 제시된 어휘를 살펴보면 영어와 한국어의 표제어 기준에 차이¹⁰⁾가 있기 때문에 TOPIK에

8) <http://www.topik.go.kr>

9) 정희원(1995), 「표제어 선정의 제 문제」, 『새국어생활』, Vol 5, No.1, 국립국어연구원, pp79-82.

기준 :: 명백한 통사구조 제외, 불투명한 성분 포함, 의미 변화 수반, 전문용어나 명칭의 기준 설정.

10) 예를 들어 표준국어대사전에는 합성어의 경우에도 하나의 명사 의미가 될 수 있다면 표제어로 인정되지만, Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary에서는 각각 별개의 표제어로 나눈다. 또한 한국어에는 ‘그거’와 ‘그것’이 각각 표제어로 선정되어 있지만, 영어에는 구어 표현인 ‘그거’에 대한 표제어가 제시되어 있지 않다. 이밖에도 언어적 차이에 의한 표제어 기준도 달라질 수밖에 없다. 그러나 위의 예에서도 나

제시된 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’의 표제어가 더 많을 수밖에 없는 것이다.

문법 수준은 읽기에 있어서 많은 비중을 차지하지는 않지만, 의미에 영향을 주는 문법은 인지를 하고 있어야 읽는 데에 지장이 없다. 이 부분 역시 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’의 문법 목록의 문법을 중심으로 재구성한다. 학습자의 수준에 맞지 않는 내용을 구성하고 있을 때에는 아무리 쉬운 어휘로 구성되어 있다고 해도 학습자가 이해를 할 수가 없기 때문이다. 물론 Penguin Readers나 Oxford Bookworms Library에서도 문법 항목에 대한 부분을 제시하고 있다. 다음은 Penguin Readers에 제시된 East Starts부터 Elementary까지의 문법 제시 정보이다.

East Starts	<p>Nouns Singular forms and plural forms with s Common irregular plural forms Possessive form (s) Transparent compounds</p> <p>Pronouns Personal, subject and direct object Demonstrative: this, that (also as determiners) Interrogative: Who? What? It (+ be) in impersonal expressions</p> <p>Determiners Articles: a, an, the or zero + noun (phrase) Cardinal numbers (also as pronouns): 1-100 Ordinal numbers (for dates): 1st-31st Possessives Quantifiers: some, any Distributives: every, all + noun</p> <p>Adjectives Simple adjectives (attributive and predicative)</p>	<p>Verbs Parts of be, have, have got: There is/are Positive imperative forms Positive, negative and question forms Short answers Present simple (except negative questions) Present continuous with present meaning (except negative questions) can for ability and permission: Let's</p> <p>Adverbs Some adverbs of frequency, place and time Adjective +ly Interrogatives: Where? When? Why?: How (much/many)? Intensifier: very Additive: too</p> <p>Conjunctions and, but, or to join words, phrases, clauses</p> <p>Sentences Simple one-clause sentences Two clauses joined with and, but or or Direct speech + noun/pronoun + say/as</p>
Beginner	<p>As previous level plus</p> <p>Nouns Possessive form (s') Gerunds for activities and pastimes</p> <p>Pronouns As indirect objects Possessive Demonstrative: these, those (also determiners) Interrogative: Which? (also determiner)</p> <p>Determiners Cardinal numbers (also as pronouns): 101-1,000 Demonstrative: these, those (also pronouns) Quantifiers: a little, a lot of, much, many Interrogative Which...? (also pronoun)</p>	<p>Verbs There was/were Negative imperative forms Present continuous with future meaning Past simple of listed regular verbs Irregular past forms: came/did/had/ said/was/were/went going to for prediction and intention can for possibility would like + noun phrase -ing forms after like, stop Infinitive forms after want, start, like</p> <p>Conjunctions because</p> <p>Sentences Two clauses joined with because</p>
Elementary	<p>As previous level plus</p> <p>Pronouns Indefinite: some-, no-, any-, every- (body/thing)</p>	<p>Adverbs Adjective + (i)ly How + adjective Irregular adverbs of manner Comparative: as...as too + adjective Indefinite: somewhere, nowhere, anywhere,</p>

타나는 것처럼 한국어의 표제어가 더 많은 것을 인정하기 때문에 대체로 표제어의 수는 더 많아진다.

<p>Determiners Ordinal numbers: first - hundredth Quantifiers with more Distributives: another, other, each</p> <p>Adjectives Comparative: -er/more + adjective...than, as ... as Superlative: the -est (in/of), most + adjective better, best, worse, worst, more, most</p> <p>Verbs Negative questions Past simple of listed irregular verbs will for offers, requests, and with future meaning could for past ability and possibility have to for obligation would like + infinitive Common phrasal verbs with transparent meanings -ing forms after go, verbs of (dis)like</p>	<p>everywhere</p> <p>Conjunctions so, before, after, when</p> <p>Sentences Two clauses joined with so, before, after, when Direct speech + subject/verb inversion Reported speech with present tense reporting verb know, think, hope etc + that clause</p>
--	---

<표 3> Penguin Readers에서 제시하는 수준별(East Starts~Elementary) 문법 제시 정보

위의 표에서도 확인할 수 있듯이 문법의 개념이나 제시 방법 자체가 TOPIK이나 한국어 교육 현장에서 제시하는 기준과 많은 차이가 있다는 것을 확인할 수 있다. 이것은 각 언어에 따른 문법 특징에 기인하는데, <표 3>의 부분을 한국어에 적용시킬 수 없기 때문에 본 연구에서는 TOPIK에서 제시하는 문법 기준에 따라 재구성을 하기로 한다.

2.3. 한국어 중급 어휘 및 문법 기준의 설정

TOPIK 사이트¹¹⁾에서는 ‘한국어능력시험_중급어휘목록_공개용’에서 중급 어휘를 제시하고 있다. 중급어휘목록에서 제시하는 어휘는 총 2,870개이다. 그러나 이 중급어휘목록의 어휘는 초급 어휘목록의 수를 포함하지 않기 때문에 1,561개를 포함하여야 한다. 그렇게 된다면 중급까지 4,431개의 어휘목록을 가진다는 것을 알 수 있다.

중급에서도 초급과 마찬가지로 표제어를 기준으로 하여 중급어휘목록에 대한 기준¹²⁾을 다시 설정하여 제시했을 때, 역시 국립국어원의 표준국어대사전에 제시된 표제어와 일치한다는 것을 확인할 수 있다. 이렇게 하면 중급어휘목록까지의 누적 표제어는 4,431개가 나온다. 그에 비해 Penguin Readers의 Elementary에 제시된 누적 표제어를 봤을 때에는 4,000개의 표제어를, Oxford Bookworms Library의 Elementary에 제시된 누적 표제어를 봤을 때에는 3,750개의 표제어를 확인할 수 있다. 초급의 기준과 마찬가지로 영어와 한국어의 표제어 기준에 차이가 있기 때문에 중급에서도 Penguin Readers의 Elementary와 Oxford Bookworms Library의 Elementary에 제시된 표제어보다 더 많은 표제어로 나타난다.

11) <http://www.topik.go.kr>

12) 정희원(1995), 「표제어 선정의 제 문제」, 『새국어생활』, Vol 5, No.1, 국립국어연구원, pp.79-82.

기준 :: 명백한 통사구조 제외, 불투명한 성분 포함, 의미 변화 수반, 전문용어나 명칭의 기준 설정.

문법 항목 역시 초급의 상황과 크게 다르지 않기 때문에 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’과 ‘한국어능력시험_중급어휘목록_공개용’의 문법 목록의 문법을 중심으로 재구성한다.

2.4. 작품의 선정 기준

한국어 문학 텍스트의 선정은 여러 가지를 고려하여 신중하게 선택해야 한다. 기존의 선정 기준으로는 학습자들이 이해할 만한 난이도가 쉬운 작품과 문학사적으로 높이 평가되는 작품을 우선으로 해야 한다는 의견이 주를 이룬다. 그에 반해 한국어 교재에 수록할 작품 선정의 기준으로는 학습자들의 한국어 수준으로 이해할 수 있는가의 난이도 여부와 학습자의 흥미와 동기를 유발할 수 있는가의 여부를 중심 의견으로 제시하고 있다.¹³⁾ 연구자의 관점에 따라 선정 기준은 달라질 수 있지만 본 연구에서는 ‘이해할 만한 난이도’에 있어서는 작품의 언어적 수준¹⁴⁾에 대한 난이도가 아니라, ‘내용에 대한 난이도’를 중심으로 텍스트를 선정하고자 한다. 문학 작품에 있어서의 수준은 대부분 고급 이상의 언어적 수준을 요구하기 때문에 이 부분은 초급 수준에 맞게 재구성하여 언어적 수준에 대한 난이도를 해소하기로 한다. 또한 수록할 작품의 기준에서는 난이도와 흥미와 동기 유발에 대한 의견이 있는데 역시 난이도 부분은 앞서 말한 바와 같이 해소할 수 있다. 문제는 흥미와 동기 유발에 대한 의견이 있는데, 이 부분이 교실 수업에서 가장 중요한 요소로 작용한다는 의미가 된다.

결과적으로 작품의 선정은 문학사적으로 높이 평가되는 작품을 선정하고, 학생들의 흥미와 동기 유발을 하되, 내용적으로는 급별 수준에 맞게 재구성된 텍스트가 되어야 한다는 의미가 된다. 이것은 한국어 교재뿐만 아니라 읽기 텍스트 선정에서도 같은 기준에 준할 수 있을 것이다. 교실 수업, 수업 교재는 아니지만 읽기 텍스트 역시 흥미를 이끌어야 독자가 선택을 하기 때문이다.

이와 관련하여 Penguin Readers에서는 학생들의 흥미를 이끌기 위해서 장르와 유형을 고려하여 기준을 정해 놓고 있다. 물론 모든 것이 문학 작품은 아니다. 간단한 동화에서부터 소설, 시나리오까지 수준에 맞게 재구성을 하고 있는 것이다. 본 연구에서는 소설 작품을 중심으로 작품을 선정하기 때문에 모든 분야를 다룰 필요는 없다. 그러나 Penguin Readers에서는 CLASSIC과 ORIGINAL에 많은 소설 작품을 배치해 놓고 있다. 그 장르를 봤을 때 ○일부(Auto/Biography, Business World, Non-Fiction, Teenage Appeal)를 제외한 대부분의 장르에 전반적으로 걸쳐 있는 것을 확인할 수 있다. Penguin Readers에 나타난 유형과 장르의 기준에 제시된 소설 작품을 보면 다음과 같다.

GENRE	CLASSIC	CONTEMPORARY	ORIGINAL	FILM & TV
-------	---------	--------------	----------	-----------

13) 윤여탁(2007), 『외국어로서의 한국문학 교육』, 한국문화사, pp.127-129.

14) 본고에서 언어적 수준이라는 것은 초급, 중급, 고급과 같은 단계에 따른 수준을 말한다.

Adventure	○		○	
Animal Stories	○		○	
Auto / Biography				
Business World				
Crime / Mystery / Spy / Thriller	○		○	
Cultural and Social Issues	○		○	
Ghosts / Spine Chillers / Horror	○		○	
Non-Fiction				
Plays	○		○	
Romance / Historical Novels	○		○	
Science Fiction / Fantasy / Future	○		○	
Short Stories	○		○	
Teenage Appeal				

<표 4> Penguin Readers에 나타난 유형과 장르의 기준에 제시된 소설 작품

이러한 기준을 바탕으로 작품을 선정했을 때, 윤여탁(2007)에서는 설문 응답자들의 추천 작품과 실제 한국어 교재에 수록된 작품을 중심으로 볼 때 가장 많은 추천을 받은 작품과 많이 실린 작품을 『소나기』¹⁵⁾로 선정하였다. 또한 윤여탁(2007)의 수록할 작품의 기준과 관련하여 흥미를 유발할 수 있는 작품을 선정하는 것도 고려해야 한다. 이에 학습자들의 흥미를 유도할 만한 작품으로 김유정의 『동백꽃』을 선정하였다. 이 『동백꽃』은 내용이 해학적이면서도 어렵지 않은 내용을 지니고 있기에 설문 조사의 결과를 반영한 작품이라고 보았다.

그러나 멀리 봤을 때에는 아직까지 한국어 교재에 문학 작품이 많이 제시되어 있지 않기 때문에 가능한 많은 작품을 다루는 것이 좋다. 작품 구성을 위한 질 향상도 좋지만, 기준이 되는 문학 작품조차도 찾기 어렵기 때문에 많은 작품들을 만드는 것이 최우선이다.

본 연구에서는 황순원의 『소나기』 작품을 초급 수준의 읽기 텍스트로 선정하여 음절 및 어절, 어휘, 그리고 문법을 분석해 보기로 한다. 나아가 분석한 결과를 바탕으로 초급 수준에 맞는 읽기 텍스트로 작품을 재구성하고자 한다. 또한 중급에서는 김유정의 『동백꽃』 작품을 중급 수준의 읽기 텍스트로 선정하여 음절 및 어절, 어휘, 그리고 문법을 분석해 보기로 한다. 역시 분석한 결과를 바탕으로 중급 수준에 맞는 읽기 텍스트로 작품 재구성도 할 것이다.

2.5. 문학 작품의 재구성 방법

마지막으로 문학 작품이 갖는 특성 중의 하나인 문학 작품 고유의 표현과 학습자의 수준을 일치시켜야 한다. 문학은 어휘에 대해 실생활에서의 의미가 아닌 고유의 의미를 가지고 있는 부분이 많다. 학습자가 해당 의미를 알고 있다고 해도, 문학 작품에서 나타나는 고유의 의미를 알지

15) 윤여탁(2007), 『외국어로서의 한국문학 교육』, 한국문화사, P137.

본 작품은 비교적 많은 외국인 학생들을 대상으로 한국어교육을 실시하는 한국어 교육기관(서울대, 연세대, 고려대, 이화 여대, 경희대, 서강대, 선문대)의 교재에 실린 작품의 빈도에 따른 것임.

못 한다면, 그 작품을 이해하기가 어렵다. 이 부분은 특히 시 작품에서 두드러지게 나타나는 부분이다. 이것 또한, 학습자의 수준에 맞게 재구성을 해야 하는 것이다. 이 부분이 가장 어려운 부분인데, 이 부분은 내포적 의미를 갖는 부분은 각주로 설명하여 대체하기로 한다. 그러나 본 작품에서는 문학적 표현이 내포되어 있는 부분은 나타나지 않기 때문에 예외로 한다.

본 연구에서 어휘의 재구성 방법으로는 크게 세 가지의 방법을 사용하는데 대체, 문형 결합, 삭제의 3가지 방법을 사용한다. 말 그대로 대체는 의미가 상통하는 다른 어휘로 바꾸는 것이다. 문형 결합은 어휘로만으로는 의미 전달이 쉽지 않을 때, 다른 문법을 사용하여 그 의미가 같도록 보완해주는 것이다. 마지막으로 삭제는 앞의 두 방법이 여의치 않을 때, 문맥의 흐름에 지장이 없는 한도에서 해당 어휘를 삭제하는 것이다. 앞서 말한 바와 같이 본 연구의 목적은 학습자들의 수준에 맞는 텍스트를 재구성하는 것이기 때문에 문학적 표현을 보존하는 것보다는 학습자의 읽기 능력 신장을 위한 방법 제시에 더 큰 의미를 둔다. 이 부분은 문법 재구성에서도 같다. 문법 재구성은 대체의 방법 한 가지를 사용하게 되는데 해당 문법이 하위 문법으로 대체시켜 같은 의미를 전달할 수 있도록 하는데 목적이 있다.

본 연구에서는 한국어 형태소 분석기(HLX)와 지능형 형태소 분석기 2.0(문화관광부)를 사용하여 작품의 품사 및 문법 구조를 분석하였다. 그에 따른 결과를 깜짝새(SynKDP) 프로그램으로 빈도를 추출하였다. 이것을 TOPIK(Test of Proficiency in Korean)의 초급 및 중급 어휘 및 문법에 따라 수준별 구성을 하도록 하였다. 어휘 목록은 TOPIK 사이트에서 ‘한국어능력시험_초급 어휘목록_공개용’, ‘한국어능력시험_중급어휘목록_공개용’ 파일의 공개 어휘 목록을 중심으로 하고, 고유 명사 및 문화적 특성을 가지고 있는 명사는 주석(번역)으로 대체하였다. 이 주석처리를 할 수 있는 것은 학습용 교재가 아닌 읽기 텍스트이기 때문이다. 문법 목록 역시 TOPIK 사이트에서 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’, ‘한국어능력시험_중급어휘목록_공개용’ 파일의 공개 문법 목록을 중심으로 작품을 구성하였다.

3. 초급 텍스트를 위한 『소나기』 작품 분석

3.1. 작품

『소나기』의 작품 분석을 하기 위해서 먼저 작품의 길이와 어휘의 빈도 및 구성에 대해서 통계를 낸다. 작품의 길이는 전체 어절 분석을 통해 분량을 가능하여 읽기 능력 향상을 위한 시간 파악을 첫째 목적으로 하고, 추후 듣기 자료 녹음을 위한 시간 계산을 그 둘째 목적으로 한다. 또한, 어휘의 빈도 및 구성은 어려운 어휘의 높은 삽입 여부 및 빈도 파악을 첫째 목적으로 하고, 수준별 표제어 제시 구성을 그 두 번째 목적으로 한다.

본 작품에서 나타난 어절, 어휘, 음절에 대한 분석은 다음과 같다.

어 절	수	어 휘	수	음 절	수
전체 어절 수	2,180 어절	전체 어휘 수	1,976 어휘	전체 음절 수	5,858 음절
어절 종류	1,449 어절	어휘 종류	755 어휘	음절 종류	628 음절

〈표 5〉 작품에 나타난 어절, 어휘, 음절 분석

먼저 어절 분석을 보면 전체 어절 수는 총 2,180 어절로, 중복 어절을 뺀 어절은 1,449어절이다. 30% 정도는 중복되어 있다는 것이다. 즉 70%만 정확히 이해를 하고 있으면 100% 이해할 수 있다. 분량은 A4용지 10 point의 7장 정도의 분량이다.

이현경(2010)¹⁶⁾에서는 성인을 대상으로 말속도와 발화길이간의 상관을 본 Malecot et al.,¹⁷⁾의 연구 결과 2-5음절의 짧은 발화에서는 평균 말속도가 분당 323음절이고, 6-9 음절의 중간 발화에서는 말속도가 분당 343음절, 10-50음절의 긴 발화에서는 분당 354음절로 발화길이가 길어지면 말속도가 빨라지고 발화길이가 짧으면 말속도가 느려진다. Malecot은 그 이유가 짧은 문장에서는 쉽 길이가 긴 반면 긴 문장에서는 상대적으로 쉽 길이가 짧아지기 때문이라고 하였고 또한 Johnston & Kizziar은 과제 유형과 문장 길이에 따른 말속도 영향을 연구한 결과 자발 화와 읽기 모두에서 문장의 길이가 길어질수록 쉽 길이는 줄어드는 것으로 나타났다고 하였다.

이로 미루어 볼 때, 5,858음절인 작품의 긴 발화 화자를 기준으로 볼 때, 16분 30초정도가 걸린다는 것을 계산할 수 있다. 물론 소설 같은 아주 긴 문장을 기준으로 할 때에는 20분을 잡으면 읽기 및 듣기 분량을 잡기에는 충분하다고 생각된다. 이것을 읽기 및 듣기를 학습하는 학습자들을 위한 오디오북 및 음성 파일로 제작을 한다면 20분의 오디오북이 완성될 수 있는 것이다. 이것은 학습자들에게도 무리가 되지 않는 분량으로 학습을 위해서 사용할만하다고 생각되는 바이다.

또한 어휘는 총 1976회의 어휘 빈도가 나타났고, 상위 30 어휘 수는 580개로 나타났다. 이것 역시, 어절과 비슷하게 전체 어휘의 29.4%를 차지하는 분량으로 30개 어휘가 모두 초급 어휘 목록에 포함되어 있어 학습을 하는 데에는 큰 무리가 없음을 알 수 있다.

순위	어휘	빈도	% (비율) ¹⁸⁾	순위	어휘	빈도	% (비율)
1	소녀	71	3.59	16	그렇다	13	0.66
2	하다	65	3.29	17	내다	13	0.66
3	소년	49	2.48	18	생각	13	0.66

16) 이현경(2010), 『말더듬 성인과 정상 성인의 읽기속도와 쉽 특성』, 이화여자대학교 석사학위논문, P12.

17) Malecot, A., Johnston, R. & Kizziar, P. A.(1972), *Syllabic rate and utterance length in French*, *Phonetica* 26, 235-251.

18) %(백분율)는 소수점 세 자리에서 반올림함.

4	있다	47	2.38	19	같다	11	0.56
5	것	22	1.11	20	나다	11	0.56
6	한	21	1.06	21	앉다	11	0.56
7	저	19	0.96	22	오다	11	0.56
8	가다	18	0.91	23	손	10	0.51
9	그	18	0.91	24	이	10	0.51
10	않다	18	0.91	25	전	10	0.51
11	보다	17	0.86	26	꽃	9	0.46
12	날	15	0.76	27	달리다	9	0.46
13	속	15	0.76	28	말	9	0.46
14	물	14	0.71	29	물다	9	0.46
15	가	13	0.66	30	알다	9	0.46
합계	총 어휘 빈도 수 : 1,976 (100%)			빈도 합계 : 580		비율 합계 : 29.4 %	

〈표 6〉 『소나기』의 상위 30 어휘 분석

또한 문화 및 고유 명사 등은 주석으로 넣어 읽기 학습을 도울 수 있도록 하였다. 이 어휘들은 총 62개로 중급뿐만 아니라 고급 어휘에서도 배우기 힘든 단어로 구성되었다. 『소나기』의 경우는 문화 및 고유 명사를 지칭하는 어휘가 8.21%로 다소 높은 편이지만 주석을 달아 읽기에 지장이 없도록 한다. 여기에서는 그 주석을 영어로 한다.

3.2. 어휘 분석

본 작품에서 중급 이상 난이도를 보이는 어휘는 147개에 해당하는데 그 백분율은 총 19.47%를 차지한다. 그 중에서 난이도 조절에 있어서 중급 난이도에서 초급 난이도로 바꿀 수 있는 어휘는 모두 95개로 이 부분은 초급 어휘로 모두 교체할 수 있다고 판단된다. 여기에서 제시된 어휘 95개는 TOPIK 사이트의 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’ 파일의 공개 어휘 목록에 제시된 어휘들로 대체하기로 한다. 이에 해당하는 백분율은 12.58%에 해당한다. 그리고 그 외에 모두 중급 어휘 이상에 해당하는 어휘이지만, 초급으로 바꾸기에 어렵거나 불가능한 어휘는 본문에서 밑줄로 표시하였다. 그 어휘는 총 52개로 6.89%를 차지한다. 그렇기 때문에 학습자에게 있어서 6.89%의 어휘, 즉 52개만 학습한다면 작품을 읽는데 큰 무리가 없음을 알 수 있다.

읽기 자료를 제공하는데 있어서 학습자에게 모든 어휘를 제공해 줄 수는 없다. 자료마다 특성을 가지는 어휘가 존재하기 때문에 학습할 수 있는 어휘 범주는 10%내외로 두는 것 바람직하다. 이 10%는 작품을 읽는데 있어서도 큰 무리를 주지 않고, 어느 정도 학습할 수 있는 욕구를 북돋울 수 있는 것이다. 이 부분은 효율적 학습을 위해 해당 어휘의 의미를 색인에 넣어 사전 없는 즉각적인 학습이 가능하도록 한다.

결론적으로 총 어휘 수 755개 가운데 상위 빈도 30개의 초급 어휘가 총 빈도의 1,976개 중 29.4%를 차지한다는 것은 학습 난이도가 상당히 쉽다는 것을 알 수 있고, 중급 이상의 어휘 수는 209개로 27.68%를 차지하지만, 문화 용어 및 고유 명사 62개, 중급 난이도이지만 초급 난이도 어휘로 바꿀 수 있는 어휘 95개를 제외하면 학습해야 할 어휘는 52개로 6.89%를 차지한다. 이는 무리 없이 학습할 수 있는 어휘 범주 10%내외로 두어, 단순히 읽기 연습이 아닌 추측을 통한 어휘 및 문형 파악과 같은 학습자의 읽기 능력 향상에 도움이 될 수 있도록 한다.

3.3. 문법 분석

작품의 어휘를 수준에 맞추어 분석을 했다고 하여도 해당 문법에 초급 수준에 맞지 않는다면 학습자는 자료를 이해하기 어려울 수밖에 없다. 물론, 어휘만으로도 어느 정도는 이야기의 흐름을 파악할 수는 있겠으나, '여간 [동]지 않다'처럼 이야기의 흐름에 직접적으로 관여하는 문법의 경우 학습이 되어 있지 않다면, 작품을 잘못 이해하게 되는 것이다. 그렇기 때문에 『소나기』의 문법을 초급 수준에 맞추어 재구성할 필요가 있다.

『소나기』의 초급 작품 구성을 위해서 '한국어능력시험_초급어휘목록_공개용'의 문법과 『소나기』의 문법을 비교한 표를 보면 다음과 같다.

초급 총 문법 수	111	소설 총 문법 수	107
공통 문법 수	72	소설 새로운 문법 수	35

<표 7> '한국어능력시험_초급어휘목록_공개용'의 문법 수와 『소나기』의 문법 수 비교

<표 7>를 분석해 보면 공통 문법 수는 72개로 초급 학습자들에게 이 문법이 나왔을 경우에는 읽기에 무리가 없을 거라는 것을 알 수 있다. 그러나 중급 수준에서 나올만한 문법이 35개가 제시된다는 것을 분석할 수 있었고, 그것을 초급 수준의 학습자에게 맞게 대체 문법을 제시해야 한다는 것을 알 수 있었다. 다음은 '한국어능력시험_초급어휘목록_공개용'의 문법 목록에 제시되지 않은 새로운 문법 목록과 그 문법의 대체 문법을 목록화한 것이다. 그 표는 다음과 같다.

항 목	대 체 문 법	항 목	대 체 문 법
[동]자	[동]ㄴ/은 후에, [동]ㄹ/을 때	[동](으)런?	[동]ㄹ/을래?
[명]에다	[명]에	[동]아/어/여 대다	계속 [동]다
[동]듯(이)	[동]는 것 같다(이)	[동]아/어/여다 보니	[동]니까
[동]더니	[동]고, [동]ㄴ/은 후에	[동][형]니?	[동][형]아/어/여?
[동]아/어/여 버리다	[동]다	[동]은 줄 모르다	[동]는 것을 모르다

[명]라도	[명]이/가, [명]을/를	[동][형]단다	[동][형]아/어/여
[동]리라	[동]는 것 같다	[동]아/어/여지다	[동]게 되다
[동]아/어/여 거리다	[동]았/었/였다	[동]르/을 수밖에 없다	[동]아/어/여야 하다
[동]며	[동]면서	[동]는대로	[동]는 것을 그대로
[명]뿐, [동]르/을뿐	[명]만, [명]만 [동]았/었/였고	[명]마저	[명]까지
[동]르/을수록	계속 [동]르/을때마다	[동]는가 싶다	[동]는지
[동]던	전에 [동]ㄴ/은	[동]는 길에	[동]고 있는데
[동]고 말다	[동]다	[동]던데요	[동]는 걸 봤어요
[동]구나	[동]군(요)	[동]ㄴ/은 셈이다	[동]ㄴ/은 것과 같다
[동]아/어/여 내다	[동]다	여간 [동][형]지 않다	아주 [동]다
[동]/[형]니	[동]/[형]니까	[명]더러	[명]에게, [명]한테
[동]는 체하다	[동]는 것처럼 하다	간접화법	대화문으로 바꿈
[동]본 일이 있다	[동]ㄴ/은 적이 있다		

<표 8> 초급 목록의 어휘에 제시되어 있지 않은 문법과 그 대체 문법

대체 문법은 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’의 문법 목록에 제시된 문법으로 바꾸어 초급 학습자들이 책을 읽는데 무리가 없도록 하였다. 다만 간접화법의 경우에는 직접적인 대화문으로 바꾸어 초급 독자들이 따로 문법을 학습하지 않고도 이해할 수 있도록 하였다.

3.4. 원문과의 비교 및 구성의 실제

여기에서는 원문과의 비교를 통해 어떠한 방식으로 변화되었는지 확인해 보고자 한다. 먼저 어휘의 변화를 보면 다음과 같다.

한참 세수를 하고 나더니, 이번에는 물 속을 뻥히 들여다 본다. 얼굴이라도 비추어 보는 것이 리 라. 갑자기 물을 움켜 낸다. 고기 새끼라도 지나가는 듯. 소녀는 소년이 개울둑에 앉아 있는 걸 아는지 모르는지 그냥 날째게 물만 움켜 낸다. 그러나, 번번이 허탕이다. 그대로 재미있는 양, 자꾸 물만 움킨다. 어제처럼 개울을 건너는 사람이 있어야 길을 비킬 모양이다.

<표 9> 『소나기』의 원문 예시

오랫동안 세수하고 나서, 이번에는 물속을 계속 들여다본다. 얼굴을 비추어 보는 것 같다. 갑자기 물을 움켜 낸다. 고기라도 지나가는 것 같다. 소녀는 소년이 개울둑¹⁹⁾에 앉아 있는 걸 아는지 모르는지 그냥 빨리 물만 움켜 낸다. 그러나 계속 못 잡는다. 그대로 재미있는지 자꾸 물만 움킨다. 어제처럼 개울을 건너는 사람이 있어야 길을 비키려고 하는 것 같다.

<표 10> 『소나기』의 재구성본 예시

원문과 재구성본을 비교해 보면 일부 어휘가 바뀌어 있는 것을 확인할 수 있다. 앞서 제시한 바와 같이 중급 어휘 147개 중 어휘 95개를 초급 어휘로 바꾸어 제시한 것이다. <표 9>와 비교하여 <표 10>에서 바뀐 어휘의 목록을 보면 다음과 같다.

원문	재구성본	원문	재구성본
한참	오랫동안	날쌔게	빨리
뻘히	계속	번번이	계속
고기 새끼	고기	허탕이다	못 잡는다

<표 11> 『소나기』의 재구성 어휘의 목록 예시

원문과 재구성본을 보면 크게 두 가지의 부분으로 변화를 시도하였다. 하나는 원문의 어휘와 최대한 의미가 비슷한 부분의 어휘로 대체한 것과, 다른 하나는 내용에 지장이 없는 한에서 일부 어휘를 삭제한 것이다. 이것은 읽기를 진행하는 데 있어 부담이 되지 않도록 하는 하나의 방법이 된다. 이와는 별도로 허탕이다를 재구성하기 위하여 문법 ‘못’과 ‘잡다’를 넣어 새롭게 구성을 하기도 하였다.

또한 ‘비추다’와 ‘움키다’는 목표 어휘로 삼아 밑줄로 넣어 색인에 넣도록 하는 것도 읽기 전략으로 넣었다. 그 외에 ‘개울둑’과 같은 문화어는 주석으로 넣어 번역을 넣도록 하였다.

<표 9>와 <표10>을 비교하였을 때, 바뀐 문법도 파악할 수 있는데, 바뀐 문법의 목록을 보면 다음과 같다.

원문	재구성본	원문	재구성본
하고 나더니	하고 나서	재미있는 양	재미있는지
보는 것이리라	보는 것 같다	비킬 모양이다	비키려고 하는 것 같다
지나가는 듯	지나가는 것 같다		

<표 12> 『소나기』의 재구성 문형의 목록 예시

19) bank

초급에서는 문법이 111개밖에 되지 않기 때문에 대체할 수 있는 문법이 한정적이다. 그러나 소설의 흐름에 큰 지장을 주지 않고 의미상에서도 통용이 될 수 있다면 반복되는 부분이 있다 하더라도 문법으로 치환하였다.

4. 중급 텍스트를 위한 『동백꽃』 작품 분석

4.1. 작품

역시 중급을 위한 텍스트인 『동백꽃』의 분석도 초급과 동일한 방식으로 진행한다. 『동백꽃』의 작품 분석을 하기 위해서 먼저 작품의 길이와 어휘의 빈도 및 구성에 대해서 통계를 낸다. 작품의 길이는 전체 어절 분석을 통해 분량을 가늠하여 읽기 능력 향상을 위한 시간 파악을 첫째 목적으로 하고, 추후 듣기 자료 녹음을 위한 시간 계산을 그 둘째 목적으로 한다. 또한, 어휘의 빈도 및 구성은 어려운 어휘의 높은 삽입 여부 및 빈도 파악을 첫째 목적으로 하고, 수준별 표제어 제시 구성을 그 두 번째 목적으로 한다.

본 작품에서 나타난 어절, 어휘, 음절에 대한 분석은 다음과 같다.

어 절	수	어 휘	수	음 절	수
전체 어절 수	1,787 어절	전체 어휘 수	1,239 어휘	전체 음절 수	4,818 음절
어절 종류	1,209 어절	어휘 종류	763 어휘	음절 종류	563 음절

〈표 13〉 작품에 나타난 어절, 어휘, 음절 분석

먼저 어절 분석을 보면 전체 어절 수는 총 1,787 어절로, 중복 어절을 뺀 어절은 1,209어절이다. 34% 정도는 중복되어 있다는 것이다. 즉 66%만 정확히 이해를 하고 있으면 100% 이해를 하는 것도 어려운 일은 아니다. 분량은 A4용지 10 point의 5장 정도의 분량이다.

중급에서도 역시 이현경(2010)²⁰⁾에서는 성인을 대상으로 말속도와 발화길이간의 상관을 본 Malecot et al.,²¹⁾의 연구 결과를 바탕으로 4,818음절인 작품의 긴 발화 화자를 기준으로 볼 때, 13분 36초정도가 걸린다는 것을 계산할 수 있다. 이것을 긴 문장을 기준으로 할 때에는 15분 분량으로 녹음을 진행하면 충분할 것이다. 즉, 읽기 및 듣기를 학습하는 학습자들을 위한 오디오 북 및 음성 파일로 제작을 한다면 15분 분량의 오디오북이 완성될 수 있는 것이다. 초급보다도 더 짧은 분량으로 크게 무리가 가지 않을 것이다.

또한 어휘는 총 1,239회의 어휘 빈도가 나타났고, 상위 30의 어휘 수는 534개로 나타났다.

20) 이현경(2010), 『말더듬 성인과 정상 성인의 읽기속도와 씬 특성』, 이화여자대학교 석사학위논문, P12.

21) Malecot, A., Johnston, R. & Kizziar, P. A.(1972), *Syllabic rate and utterance length in French*, *Phonetica* 26, 235-251.

어휘 빈도는 어절의 비율보다 훨씬 높은 전체 어휘의 43%를 차지하는 분량으로, 상위 30개 어휘 중 36개는 중급 어휘 목록에 포함되어 있다는 것을 확인할 수 있었다. 이 부분은 중급의 어휘가 초급을 포함하고 더 많은 어휘를 제시하고 있는 것이라는 것을 추측할 수 있다. 초급 및 중급 어휘에 포함되지 않은 어휘는 점순, 수탉, 계집애, 째므로 나타났다. 이 중에서 점순은 사람의 이름이므로 이해하는데 그리 어렵지 않을 것이라 생각되고, 수탉, 계집애, 째은 따로 주석으로 제시할 필요가 있어 보인다.

순위	어휘	빈도	% (비율) ²²⁾	순위	어휘	빈도	% (비율)
1	한다	55	4.44	16	너	12	0.97
2	나	55	4.44	17	되다	12	0.97
3	것	41	3.31	18	계집애	11	0.89
4	닭	30	2.42	19	눈	11	0.89
5	점순	26	2.1	20	소리	11	0.89
6	없다	22	1.78	21	그리고	10	0.81
7	그	19	1.53	22	놓다	10	0.81
8	보다	19	1.53	23	먹다	10	0.81
9	그렇다	19	1.53	24	이	9	0.73
10	또	18	1.45	25	아니다	9	0.73
11	우리	18	1.45	26	죽다	9	0.73
12	가다	18	1.45	27	와서	9	0.73
13	집	16	1.29	28	이것	9	0.73
14	수탉	15	1.21	29	그러나	8	0.65
15	않다	15	1.21	30	쌈	8	0.65
합계	총 어휘 빈도 수 : 1,239 (100%)			빈도 합계 : 534		비율 합계 : 43 %	

〈표 14〉 『동백꽃』의 상위 30 어휘 분석

또한, 문화 및 고유 명사 등은 주석으로 넣어 읽기 학습을 도울 수 있도록 하였다. 또한 사투리나 해학적·문학적 표현을 위한 어휘가 제시되어 있어 이 부분은 표준어로 재구성한다. 이러한 작업 후 새롭게 제시된 어휘들은 총 39 개로 중급뿐만 아니라 고급 어휘에서도 배우기 힘든 단어로 구성되었다. 『동백꽃』의 경우는 문화 및 고유 명사를 지칭하는 어휘가 3.15%로 그리 높은 편은 아니다. 물론 중급의 수준이기에 어휘 범위를 더 넓게 잡을 수 있는 부분이 큰 요소로 작용한다. 이 부분에는 주석을 달아 읽기에 지장이 없도록 한다. 여기에서는 그 주석을 영어로 한다.

22) %(백분율)는 소수점 세 자리에서 반올림함.

4.2. 어휘 분석

본 작품에서 중급 이상 난이도를 보이는 어휘는 46개에 해당하는데 그 백분율은 총 3.71%를 차지한다. 그 중에서 난이도 조절에 있어서 고급 난이도에서 중급 난이도로 바꿀 수 있는 어휘는 모두 27개로 이 부분은 중급 어휘로 모두 교체하거나 문맥상의 문제가 없어 삭제할 수 있다고 판단된다. 여기에서 제시된 어휘 27개는 TOPIK 사이트의 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’과 ‘한국어능력시험_중급어휘목록_공개용’ 파일의 공개 어휘 목록에 제시된 어휘들로 대체하기로 한다. 이에 해당하는 백분율은 2.18%에 해당한다. 그리고 그 외에 모두 고급 어휘 이상에 해당하는 어휘이지만, 중급 이하의 어휘로 바꾸기에 어렵거나 불가능한 어휘는 본문에서 밑줄로 표시하였다. 그 어휘는 총 19개로 1.53%를 차지한다. 그렇기 때문에 학습자에게 있어서 1.53%의 어휘, 즉 19개만 학습한다면 작품을 읽는데 큰 무리가 없음을 알 수 있다.

결론적으로 총 어휘 수 763개 가운데 상위 빈도 30개의 중급 어휘가 총 빈도의 1,239개 중 43%를 차지한다는 것은 학습 난이도가 상당히 쉽다는 것을 알 수 있고, 문화어를 포함한 고급 이상의 어휘 수는 85개로 6.86%를 차지하지만, 문화 용어 및 고유 명사 39개, 고급 난이도이지만 중급 난이도 어휘로 바꿀 수 있는 어휘 27개를 제외하면 학습해야 할 어휘는 19개로 1.53%를 차지한다. 이는 무리 없이 학습할 수 있는 어휘 범주 안에 있기 때문에, 단순히 읽기 연습이 아닌 추측을 통한 어휘 및 문형 파악과 같은 학습자의 읽기 능력 향상에 도움이 될 수 있도록 한다.

해당 어휘를 사용하여 원문과 재구성된 부분을 비교해 보면 다음과 같다.

4.3. 문법 분석

작품의 어휘를 수준에 맞추어 분석을 했다고 하여도 해당 문법에 중급 수준에 맞지 않는다면 학습자는 자료를 이해하기 어려울 수밖에 없다. 물론, 어휘만으로도 어느 정도는 이야기의 흐름을 파악할 수는 있겠으나, 이야기의 흐름에 직접적으로 관여하는 문법의 경우 학습이 되어 있지 않다면, 작품을 잘못 이해하게 되는 것이다. 그렇기 때문에 『동백꽃』의 문법을 중급 수준에 맞추어 재구성할 필요가 있다.

『동백꽃』의 중급 작품 구성을 위해서 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’, ‘한국어능력시험_중급어휘목록_공개용’의 문법과 『동백꽃』의 문법을 비교한 표를 보면 다음과 같다.

중급 총 문법 수 ²³⁾	299	소설 총 문법 수	108
공통 문법 수	84	소설 신 문법 수	24

〈표 15〉 ‘한국어능력시험_중급어휘목록_공개용’의 문법 수와 『동백꽃』의 문법 수 비교

<표 15>를 분석해 보면 공통 문법 수는 84개로 초급 학습자들에게 이 문법이 나왔을 경우에는 읽기에 무리가 없을 거라는 것을 알 수 있다. 그러나 고급 수준에서 나올만한 문법이 24개가 제시된다는 것을 분석할 수 있었고, 그것을 중급 수준의 학습자에게 맞게 대체 문법을 제시해야 한다는 것을 알 수 있었다. 다음은 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’, ‘한국어능력시험_중급어휘목록_공개용’의 문법 목록에 제시되지 않은 새로운 문법 목록과 그 문법의 대체 문법을 목록화한 것이다. 그 표는 다음과 같다.

항 목	대 체 문 법	항 목	대 체 문 법
[동]을 양이다	[동]을 모양이다	[동]아/어/여 보고(야)	[동]고 나서(야)
[동]으려니까	[동]으려고 하니까	[동]을 수도 없는 노릇이다	[동]을 수도 없다
[동][형]으랴	예상했던 대로 (어휘적 치환)	[동]을 적마다	[동]을 때마다
[동]자니	[동]으려고 했는데	[동]면 [동]을수록	계속 [동]을수록
[동][형]口/입에 틀림 없다	[동][형]ㄴ/은 것이 확실하다	[동]자면	[동]면
[동][형]ㄴ/은체만칙	[동][형]ㄴ/은척만칙	[동][형]는 고로	[동][형]기 때문에
[동][형]으려면	[동][형]지만	으레 [동]을 것을 알다	당연히 [동]을 것을 알다
[동]ㄴ/는단다 [형]단다 [명]란다	[동]ㄴ/는다고 한다 [형]다고 한다 [명]라고 한다	[동]지 않을 수 없다	[동]해야 한다.
[동]는 것이 아니냐 [형]ㄴ/은 것이 아니냐	[동]는 것이 아닌가 [형]ㄴ/은 것이 아닌가	[동]는 데 뭘 것이 아니다	[동]는 데 비교할 것이 아니다
[동][형]ㄹ/을지언정	[동][형]더라도	[동][형]으리라	[동][형]을 것이다
[동]려고 들다	[동]려고 하다	[동][형]을 대로 [동][형]아/어/여서	아주 [동][형]아/어/여서
[명]나 [동]면 모른다 마는	[명]나 [동]면 모르겠지만	[명]도 [동][형]거니와	[명]도 [동][형]고

<표 16> 중급 및 초급 목록의 어휘에 제시되어 있지 않은 문법과 그 대체 문법

대체 문법은 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’, ‘한국어능력시험_중급어휘목록_공개용’의 문법 목록에 제시된 문법으로 바꾸어 중급 학습자들이 책을 읽는데 무리가 없도록 하였다.

4.4. 원문과의 비교 및 구성의 실제

여기에서는 원문과의 비교를 통해 어떠한 방식으로 변화되었는지 확인해 보고자 한다.

먼저 어휘의 변화를 보면 다음과 같다.

23) 중급의 총 문법은 ‘한국어능력시험_초급어휘목록_공개용’에 제시되어 있는 초급의 문법을 포함한다.

이걸 가만히 내려다보자니 내 대강이가 터져서 피가 흐르는 것 같이 두 눈에서 불이 번쩍 난다. 대뜸 지게 막대기를 메고 달려들어 짐순네 닭을 후려칠까 하다가 생각을 고쳐먹고 헛매질로 떼어만 놓았다.

이번에도 짐순이가 씹을 붙여 놔을 것이다. 바짝바짝 내 기를 올리느라고 그랬음에 틀림없을 것이다. 고놈의 계집애가 요새로 들어서 왜 나를 못 먹겠다고 그렇게 아르릉거리는지 모른다.

<표 17> 『동백꽃』의 원문 예시

이걸 가만히 내려다보려고 했는데 내 머리가 터져서 피가 흐르는 것 같이 두 눈에서 불이 번쩍 난다. 즉시 지게²⁴⁾ 막대기를 메고 달려들어 짐순네 닭을 때릴까 하다가 생각을 바꿔 헛매질로 떼어만 놓았다.

이번에도 짐순이가 싸움을 하도록 해 놔을 것이다. 나를 화나게 하려고 그런 게 확실할 것이다. 그 계집애가 요새 들어서 왜 나를 못 괴롭혀서 그러는지 모른다.

<표 18> 『동백꽃』의 재구성본 예시

원문과 재구성본을 비교해 보면 일부 어휘가 바뀌어 있는 것을 확인할 수 있다. 앞서 제시한 바와 같이 고급 어휘 46개 중 어휘 27개를 중급 어휘로 바꾸어 제시한 것이다. <표 17>와 비교하여 <표 18>에서 바뀐 어휘의 목록을 보면 다음과 같다.

원문	재구성본	원문	재구성본
대뜸	즉시	내 기를 올리느라고	나를 화나게 하려고
후려칠까	때릴까	고 놈의	그
고쳐먹고	바꿔	못 먹겠다고	못 괴롭혀서
씹	싸움	그렇게 아르릉거리는지	그러는지
붙여	하도록 해		

<표 19> 『동백꽃』의 재구성 어휘의 목록 예시

원문과 재구성본을 보면 원활한 읽기를 위한 방법으로 어휘를 다른 어휘로 대체한 부분과, 내용의 편의를 위한 삭제 방법을 들 수 있다. 또한 어휘를 재구성하는 데 있어 다른 문법과 결합하여 제시한 것도 있는데, ‘붙여’는 ‘하도록 해’로 ‘내 기를 올리느라고’는 ‘나를 화나게 하려고’로 하여 어휘만 교체한 것이 아닌 문법도 같이 교체를 하여 문맥을 부드럽게 하였다.

<표 17>와 <표18>을 비교하였을 때, 바뀐 문법도 파악할 수 있는데, 바뀐 문법의 목록을 보면 다음과 같다.

24) Korean A-frame (carrier/backpack)

원문	재구성본
내려다보자니	내려다보려고 했는데
그랬음에 틀림없을 것이다	그런 게 확실한 것이다

<표 20> 『소나기』의 재구성 문형의 목록 예시

중급에서는 초급은 포함한 문법이 299개이다. 그렇기 때문에 대체할 수 있는 문법도 많지만, 실제로 교체가 이루어지는 문법은 그리 많지 않다. 그만큼 문법들이 작품의 대부분의 문법을 포함하고 있다는 의미이다. 그러나 제시되지 않은 문법 24개는 중급 수준에 맞추어 학습자들이 문법 이해에 어려움이 없도록 재구성하는 것이 필요하다.

5. 결론

지금까지 한국어 교육 분야가 비약적으로 발전하면서 한국어 학계에서는 주로 대학 기관을 주축으로 교육 자료 및 도구로서 한국어 교재 개발에 치중해온 것이 사실이다. 그러나 외국인 학습자들의 한국어 실력을 보다 효과적으로 향상시키기 위해서는 가르치기 위한 교재 개발에만 큰 관심을 쏟기보다는 교재 이외의 한국어 교육용, 또는 학습자용 자료 개발로 눈을 돌려야 한다.

여타의 영역보다도 특히 읽기 영역에서는 각 수준별 읽기 학습 자료를 다양하게 개발함으로써 학습자들의 읽기 능력 향상을 위한 기회를 폭넓게 제공하는 것이 매우 필요하다. 그에 따라 본고에서 시도한 것과 같은 방식으로 단지 문학 장르뿐만이 아니라, 다른 여러 분야에도 적용하여 수준별 읽기 텍스트를 개발한다면 다양한 읽기 텍스트를 확보할 가능성은 한층 밝다고 볼 수 있겠다.

아직은 읽기 텍스트가 독립적으로 개발되어 있는 것이 많지 않고, 교재에 수록되는 경우가 대부분이다. 그러나 읽기 텍스트는 읽기 텍스트 나름대로 학습자의 기호를 고려하되 수준별 문학 텍스트가 다양하게 개발되어 집중적으로 읽기 능력을 향상을 도모할 수 있도록 읽기만을 위한 교재로 활용하는 것이 바람직하다. 그에 더하여 단편 소설만을 대상으로 할 것이 아니라, 장편 소설도 수준별로 구성하여 한국어 학습자들에게 한국 문학의 우수성을 알리고 읽기 능력을 질적으로나 양적으로 향상시킬 수 있도록 해야 한다.

■ 참고문헌 ■

□ 단행본

- 신주철(2006), 『(한국어 교육에서)한국문학 교육의 이론과 실제』, 커뮤니케이션북스.
 윤여탁(2007), 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사.
 이창식(2009), 『(다문화시대 한국어교육을 위한) 한국문학의 이해』, 박이정.
 강현화(2002), 『한국어 문화 어휘의 선정과 기술에 대한 연구』, 21세기 한국어교육학의 현황과 과제
 박영순 편, 한국문화사.

□ 논문

- 김명권(2011), 「한국의 新 문화상징 선정에 대한 연구」, 『한류연구』 제1호, 한류연구.
 김명권 외(2013), 「한국 문화 교육 항목 선정에 대한 고찰 : 외국인 단기 체류자를 중심으로」,
 『한국언어문화학』, Vol.10 No.2., 한국언어문화학회.
 김순자(2009), 『한국어교육에서 소설 텍스트 교육 연구』, 부산외국어대학교 박사학위논문.
 김용현(1997), 의미지도 그리기를 통한 어휘력 신장 방안 연구, 한국교원대학교 석사학위 논문.
 소강춘(2004), 기획논문: 「문학 텍스트의 정보처리 방안에 대한 연구」, 『한국어학』. Vol.25. 한국어학회.
 신영지(2011), 「한국어 문학 교육의 실제 : 유학생 전용 교과목으로서의 전망」, 『우리말교육현장연구』
 Vol 5 No.1, 우리말교육현장학회.
 심혜령(2009), 「한국어 학습자를 위한 ‘문화기반어휘’ 연구(1) : 고급명사를 중심으로」,
 『언어와 문화』 제5권 2호, 한국언어문화교육학회.
 양명희(2009), 「한국어 교재의 읽기 텍스트 종류」, 『우리말글』 제46집, 우리말글학회.
 우혜경(2012), 『문학 텍스트를 활용한 다문화 학습자의 한국어 교육』, 한국교원대학교 대학원 박사학위
 논문.
 유혜준(2008), 「학문 목적 한국어교재의 읽기 텍스트 분석」, 『어문론집』 제39집, 중앙어문학회.
 윤종원(1999), 신문을 활용한 독해력 신장 방안 연구, 한국교원대학교 석사학위 논문.
 이가원(2012), 「문학텍스트를 활용한 한국어교육방안연구 -외국인 유학생을 대상으로 한 패러디(Parody)
 활동 중심으로」, 『한국문예비평연구』 Vol.38, 한국현대문예비평학회.
 이남성(2002), 「읽기교수의 새로운 전략」, 『Foreign Language Education』 Vol.9 No.1, 한국외국어교육
 학회.
 이선이(2003), 「문학을 활용한 한국문화 교육 방법」, 『한국어교육』 제14권 1호, 국제한국어교육학회.
 이수미(2009), 「한국어 읽기 텍스트 구성 원리 연구」, 『어문연구』 Vol.37 No.2, 한국어문교육연구회.
 이종진(2009), 「한국어 읽기 교재의 텍스트 구성방안」, 『이중언어학』 Vol.40, 이중언어학회.
 이향주(2011), 『외국어로서의 한국어 문화 어휘 선정 및 교육 방법 -초급단계를 중심으로』, 선문대학교
 석사학위논문.
 이현경(2010), 『말더듬 성인과 정상 성인의 읽기 속도와 습 특성 비교』, 이화여자대학교 언어병리학협동
 과정 석사학위 논문.
 장문정(2007), 「한국어 교육의 읽기 텍스트 분석 연구」, 『고풍론집』 Vol.41, 경희대학교 대학원 원우
 회.

- 정옥년(2003), 「읽기 지도에서 수준별 텍스트 활용」, 『독서연구』 제9호, 한국독서학회.
- 정희원(1995), 「표제어 선정의 제 문제」, 『새국어생활』 Vol.5 No.1, 국립국어연구원.
- 주은정(2002), 『문학텍스트를 활용한 한국어교육 연구 : 초급 학습자를 중심으로』, 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 한재남(2009), 「읽기를 통한 세계화 교육」, 『인문학지』 Vol.39, 충북대학교 인문학연구소.
- 황효명(2012), 『한국어 학습자를 위한 문학교육 전략』, 전남대학교 대학원 석사학위 논문.
- Malecot, A. Johnston, R. & Kizziar, P. A.(1972), “*Syllabic rate and utterance length in French*”.
Phonetica 26.
- Singer and ruddell(1984)

□ 웹사이트

- <http://www.ethnologue.com/language/kor> : Ethnologue
- http://www.korea.kr/policy/societyView.do?newsId=148777475&call_from=naver_news : 책 브리핑 “한국어능력시험 응시자 역대 최다”
- http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_1FD0001&conn_path=I2 : 체류자격별 체류자격 변경여부 자료
- http://www.teps.or.kr/TepsUpload/File/WebZine/08/teps_special.htm?vol=8 : TEPS WEBZINE
- <http://www.topik.go.kr> : 한국어능력시험(TOPIK 사이트)
- Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary (Naver 탑재)
- <http://www.korean.go.kr> : 표준국어대사전 인터넷판
- <https://elt.oup.com/> : Oxford Bookworms Library
- <http://www.penguinreaders.com> : Penguin Readers

(토론) 한국어 학습자를 위한 문학 텍스트 재구성 방안 연구
초급, 중급을 위한 문학 텍스트를 중심으로 - 〈토론문〉

최권진(인하대학교)

이 발표문은 제목에서 알 수 있듯이 초급과 중급의 한국어 학습자를 대상으로 읽기 능력을 향상하기 위해 문학 텍스트를 재구성하는 방안을 다룬 연구입니다. 노래, 드라마, 영화 등 다양한 소재를 활용한 한국어 교육용 교육 자료가 개발되는 상황에서 문학 작품을 폭넓게 사용하고자 제안하는 이 연구는 참신성이 돋보입니다. 현재 이루어지는 한국어 교육에서 문학 작품의 활용을 중급 이상에서 취급하는 상황에서 그 활용 범위를 초급까지 확대하자는 주장은 긍정적인 의미에서 도전적이기까지 합니다. 토론자의 입장에서 이 발표문에 대한 소견을 피력하고자 합니다.

먼저 이 발표문의 상당한 부분을 차지하고 있는 영어권 자료의 분석입니다. 이 부분은 수준별 표제어의 수와 포함된 문법을 살펴보고자 제시한 것으로 판단되지만, 영어권 교재의 편집 유형이 다르고 영어와 한국어의 문법이 상이하여 문법의 위계화가 다른 상황에서 이렇게 세부적으로 언급되는 것이 전체적인 연구의 방향 제시하고 수준을 높이는 것과는 무관하다는 생각입니다. 따라서 2.1과 2.2.는 요약하여 ‘한국어 초급/중급 어휘 및 문법 기준의 설정’을 논의하면서 각주로 처리하여 한국어 교육에 대한 논지를 강화하는 보충자료로 설명하는 것이 더 적절해 보입니다.

작품의 선정 기준과 관련해서도 짧게 말씀드릴 것이 있습니다. 문학 작품을 선정할 때는 ‘문학사적으로 높이 평가되는 작품, 학생들의 흥미와 동기를 유발하는 작품’이어야 하며, ‘내용적으로는 급별 수준에 맞게 재구성된 텍스트가 되어야 한다’라고 하셨습니다. 제가 생각하기에는 한국어 교육에서 문학 작품을 활용하는 근본적인 이유는 문학 작품을 통해 한국어 실력을 향상하는 것이 1차적인 목표가 되어야 할 것이고, 작품의 내용을 이해하면서 ‘감상’하는 측면도 고려를 해야 될 것으로 생각합니다. ‘감상’하는 측면이 고려되지 않으면 다른 텍스트가 아닌 문학 텍스트를 굳이 활용할 이유가 보이지 않기 때문입니다.

〈소나기〉를 초급용 작품으로 그리고 ‘동백꽃’을 중급용 작품으로 선정한 근거가 부족해 보입니다. ‘소나기’는 한국어 교재에 많이 수록되지만, 고급 학습자용으로 제시됩니다. 원작의 난이도가 고급 학습자에게 맞기 때문입니다. 이 작품이 한국어 교육용으로 많이 추천이 되고 한국어 교재에 많이 실린다고 하여 이를 바로 초급용으로 재구성하는 것이 타당한지 여쭙고 싶습니다. 〈동백꽃〉을 선정한 이유도 해학적이면서 어렵지 않은 내용을 지니고 있기 때문이라고 하셨는데 개인적인 판단인지 아니면 설문 조사를 진행한 결과인지 궁금합니다.

〈소나기〉와 〈동백꽃〉 전체를 각각 초급용과 중급용으로 재구성하셨으면 그것을 제시하여 주시면 고맙겠습니다. 그리고 이를 실제로 교육에 활용하신 적이 있으면 이에 대해서도 언급해 주시면 고맙겠습니다.

한글능력검정시험 대책을 위한 모바일 러닝

Euijin KIMa and HyejinKIMb

^a Faculty of Engineering , Tohoku Gakuin University, Japan

^b Faculty of Liberal Arts, Tohoku Gakuin University, Japan

kim@mail.tohoku-gakuin.ac.jp

1. 서론

일본의 대학생들이 한국어를 공부할 때 학습 동기를 유발하고 또 유지하기 위해서 필자들은 일본 내에서 실시되는 한글능력검정시험[1] 에 합격이라는 것을 수업시간에 목표 중 하나로 내세우고 있다. 또한 시험 직전까지 학생들의 학습의욕을 끊임없이 유지시키기 위해서 필자들은 이전에 한글능력검정시험용 학습 어플리케이션[2]을 개발하여 수업중에 배부하였다. 이 어플리케이션은 학생들에게 시간적으로나 공간적으로나 제약이 거의 없는 모바일 학습환경이었다. 이 수업에서는 매번 어휘나 예상문제를 중심으로 종이에 인쇄된 문제지의 형식으로 한글능력검정시험을 준비하고 있었다. 시험 문제를 실시한 후에 교원은 다음 수업시간까지 시험문제의 채점을 하고 각 학생들에 대한 점수를 기록하여 그 결과를 다음 수업시간에 학생들 한 명 한 명에게 피드백을 하였다. 이러한 피드백은 수업시간에 학생들의 학습의욕을 유지시켜준다. 그러나 이러한 교육지도는 교원에게 있어서 수업후의 학습기록의 관리나 채점등의 부담이 많고, 학생들에게도 많은 인쇄물의 정리와 관리가 필요하여 복습할 때에도 어려움이 있다.

이러한 문제에 대해 종래에는 Web서버, 모바일PC , 무선LAN 등이 갖추어진 강의실과 온라인 자동집계 채점 시스템을 이용하여 그 자리에서 학생의 채점과 집계를 실시하였다[3]. 최근에는 좋은 기능을 가진 스마트폰의 급속한 보급으로 인하여 종래의 PC용 이러닝을 스마트폰용으로 재설계하고 운용하는 사례도 보고되어 있다[4-9]. 그러나 이러한 선행연구는 모두 학습용 전용서버와 이용 공간 내에서의 통신설비에 의한 네트워크 환경을 필수 기반으로 하고 있다. 즉 통신 인프라를 이용할 수 없는 교실에서 모바일 단말을 사용할 경우 종래와 같은 학습지원 시스템의 활용은 어려워진다.

따라서 본고에서는 모바일 단말의 Bluetooth와 SQLite을 사용한 모바일 한국어 학습지원 시스템을 제안하려고 한다. 제안하려는 시스템은 네트워크 환경과 학습용 서버는 필요하지 않으며 이 점이 종래와 비교하여 큰 차이점이다. 이러한 장점에 의하여 제안할 학습 시스템은 통신 인프라가 없는 교실에서도 충분히 활용할 수 있다고 생각된다. 따라서 교원은 제안 시스템을 사용함으로써 일반적인

보통의 교실에서도 학생들의 학습의욕을 유지시키고 수업준비를 위한 부담이 줄어드는 것을 기대할 수 있다. 평가실험에서는 정규의 한국어 수업에서 한글능력검정시험을 준비하는 학생 28명을 대상으로 하며 약 2개월간 (2013년 9월부터 11월 시험일까지) 실시했다. 그 평가결과로 필자들은 제안한 학습 시스템이 차세대를 위한 새로운 교육 서비스로 이용할 수 있다고 생각한다.

2장에서는 개발한 한글능력검정시험 대책 모바일 교육툴의 설명을 하고, 3장에서는 평가실험과 시험결과에 대해서 설명하겠다. 마지막 4장에서 본문을 정리하고 앞으로의 연구 계획에 대해서 언급하겠다.

2. 한글능력검정시험용의 모바일 한국어 교육툴

필자들이 개발한 모바일 한국어 교육지원 시스템은 그 사용 목적에 따라 교원과 학생 그리고 릴레이 이용의 어플리케이션으로 구성되어 있다. 교원과 학생들이 데이터를 송수신할 때에는 모바일 단말에 기본 사양으로 장착되어 있는 Bluetooth 무선 센서를 이용하여 실행한다. 또 교원과 학생들용으로 SQLite 데이터 베이스를 기반으로 한 여러가지 교육지원 기능과 학습자료가 내장되어 있다.

2.1. Tree형 네트워크[10]

필자들은 이전에 Android 단말기를 이용하여, 네트워크 환경과 학습관리 서버도 필요없는 학습지원 시스템을 제안하였다[11]. 그러나 예비실험에서 아래와 같은 문제점이 나타났다.

- ① 모바일 단말의 트러블에 의해 사전에 정한 접속장소가 없다면, 그때마다 학생들은 복잡한 과정의 재접속을 해야 하는 점.
- ② 교원은 학생들의 전체적인 접속 상황을 파악할 수 없으므로 돌발적인 문제 상황에 신속한 대응이 어려웠던 점.
- ③ 데이터의 용량이 무거우면 엔도단말까지의 송신시간이 길어진 점, 등 네트워크에 관한 과제가 나타난 점.

이러한 과제를 개선하기 전까지는 일반적인 보통 강의실에서 학습지원 시스템의 원활한 실천적 활용은 어려웠다. 따라서 본문에서는 기존의 직선상 네트워크를 재검토하여 복수의 PicoNet을 이용한 Bluetooth 트리형 네트워크를 제안하였다.

종래에도 휴대단말의 Bluetooth를 이용한 동일한 네트워크가 검토되어 설계되었지만 실제 기기에 적용되는 개발까지는 이루지 못하였다.

예비 실험에서 밝혀진 통신환경에 관한 과제를 개선하기 위해서 필자들은 Wi-Fi Direct를 사용하여 통신속도와 장애내성에 강한 메쉬형을 검토하였으나, Wi-Fi Direct는 아직도 불안정한 통신과 대

응되는 단말도 적기 때문에 종래와 같은 Bluetooth를 사용하기로 했다.

단말기기를 접속하기 위해 개발된 Bluetooth는 메쉬형의 구축은 할 수 없으나, 1대 다수접속(최대 7대)인 PicoNet는 구축할 수 있다. 제안법에서는 이 PicoNet의 접속법을 활용하기로 한다.

제안 방법에서는 교원단말 (T라고 한다) 과 학생단말 (S라고 한다) 을 잇는 릴레이 단말 (R이라고 한다) 을 새롭게 늘려 구축된 복수의 PicoNet을 사용한다.

구체적으로는 그림 1과 같이 피코넷 (PicoT로 생략) 은 마스타 (T) 대 다수접속 슬레이브 (R) 로, 피코넷 PicoR은 마스타(R) 대 다수접속 슬레이브 (S) 로 구축할 수 있다. 즉 R은 마스타와 슬레이브의 모든 기능을 시행할 수 있으나, S는 엔도단말이 되는 트리형 네트워크가 가능하다. 피코넷을 구성하는 T, R, S 사이에서의 페어링 인증절정은 다소 복잡하지만 처음에만 실시하는 설정으로 이후에는 각 피코넷에서 자동으로 접속된다. 마지막으로 불특정 S가 고장이 나도 전체 통신상에 영향은 끼치지 않는 하나의 트리형 Bluetooth 네트워크를 구축할 수 있다.

한편 PicoT의 T대 최대접속 R은 7대이며, PicoR의 R대 최대접속 S는 6대이다. 대학에서의 어학 수업은 30명 정도가 정원인 경우도 많이 있으므로, 실천적으로 활용할 때는 하나의 PicoT로 충분하다고 생각된다 (그림 2) . 또한 이러한 네트워크는 한정된 네트워크가 구축되므로 보안성이 뛰어나다.

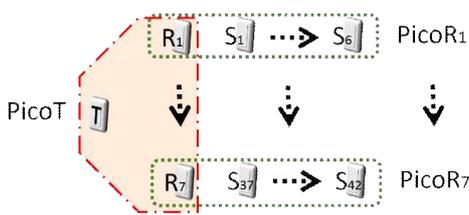


그림 1 피코넷

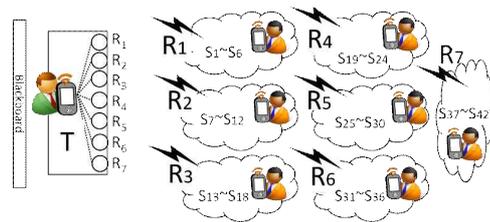


그림 2 전체활용의 예

2.2. 교원과 릴레이용 어플리케이션

본 연구의 분석 대상인 시험은 한글능력검정시험 (4급) 으로, 60점 이상 (100점 만점) 이 합격 기준이다. 이 시험 (4급) 의 레벨은 60분 수업을 80회 수강한 정도이다. 이 한글능력검정시험에 합격하기 위한 대책으로는, 제한된 사용단말의 화면에서 학습의 편리성을 높이기 위하여 적극적으로 유저 인터페이스를 이용했다. 교원용 어플리케이션은 단어시험과 모의시험에 관한 2개의 기능으로 구성되어 있다. 이러한 시험은 2.1에서 설명한 Bluetooth를 이용한 Tree형 네트워크를 통하여 개개인의 수강자 단말에 전송된다. 또 교원용 어플리케이션 안에는 이미 수업중에 사용한 지정 교과서에 수록되어 있는 모든 어휘와 모의시험 데이터(음성 데이터도 포함)가 SQLite 데이터베이스에 등록되어 있다. 그림3이 교원용 어플리케이션의 메인화면이다. 좌열과 우열의 아이콘은 각각 단어시험과 모의시험에 관한 학습 매니지먼트가 가능한 기능을 가진다. 교원은 처음에 그림3 ①의 Bluetooth를 off에서

on으로 전환함으로써 자동적으로 복수의 릴레이 단말과 접속이 가능해진다. 그 후 학생은 릴레이 단말과 접속을 한다. 그림4에 보이는 것처럼 릴레이 단말의 화면에는 해당되는 학생 단말의 접속상황이 표시된다. 여기서 릴레이 단말은 Bluetooth 통신을 이용하여 ①교원 단말에서 송신되는 문제 데이터의 신호 및 학생 단말에서 송신되는 답안 데이터의 경우 ②학생 단말의 단말 정보를 교원 단말에 송신 및 접속 절단의 통지, 라는 두 가지 기능을 가진다. 아래에 교원 어플리케이션의 각 기능에 대해서 상세히 설명하겠다.



그림3 교원용 메인화면



그림4 릴레이 단말의 접속상황

【단어시험 부분】

그림3의 아이콘②의 기능은 학생들에게 단어 시험의 시작을 알리는 것이다. 그림5(a)에 나타나 있는 표시부에서 실행하고 싶은 단어 시험의 횟수를 선택하면 그 신호가 학생단말에 알려져서 학생단말의 화면에 단어시험이 표시된다. 단어시험은 지정교과서에 수록된 약1,000개의 어휘중에서 랜덤으로 선택된 문제이며, 1회분의 단어시험에는 20문제가 출제된다. 그림3의 아이콘③은 단어시험의 개인별 학습기록을 확인할 수 있는 기능을 가진다. 그림5(b)에 나타난 것처럼 개인의 학생들의 학습기록(실시된 문제의 평균정답율, 횟수)가 표시된다. 또 이 화면에서는 학번과 성적에 따른 정렬기능도 있다. 여기서 만약 교원이 특정 학생을 선택하면 그 학생의 단어시험에 대한 전체성적을 그래프 (그림5(c)) 나 횟수별 정답율 (그림5(d)) 로 확인할 수 있다. 여기서 통상적인 정답율 이외에도 필자들은 최대정답율과 최저정답율을 나타내었다. 최대와 최저의 정답율이라는 것은 오답 또는 정답이었지만 고민하여 선택을 바꾼 문제에 대한 정답율을 수치화한 것이다. 예를들면 어떤 문제에 대해서 처음에는 정답을 선택했으나 고민하여 정정했으나 틀린 경우를 정답율에 포함시킨 것이 최대정답율이 된다. 또 어떤 문제에 대해서 처음에는 틀린 예문을 선택했으나, 고민하여 정답을 선택한 경우를 정답율에 반영한 것이 최저정답율이 된다. 개인의 학습기록을 보다 더 상세하게 조사할 경우에는 그림5(d)의 횟수란을 선택하면 시험 문제별 학생의 학습기록이 상세히 표시되며 교원의 개인별 학습이해 파악은 그림5(e)에서 보이는것 처럼 간단하다. 그림3의 아이콘④은 갑자기 네트워크에 차질이

발생했을 때 QR코드 (그림5(f)) 에 의한 단어시험의 신호를 학생단말에 보내는 기능이다. 그림3의 아이콘⑤은 교원용 어플리케이션에 수록된 단어시험 문제를 확인할 수 있는 기능이다.



(a) 시험개시 기능

個人別		
月	3 [95 %]	2 回
宮山	56255 [69 %]	7 回
梅	110 [99 %]	10 回
大	111 [95 %]	8 回
長田	1256112 [92 %]	7 回

(b) 개인별 학습기록



(c) 성적 그래프



(d)

合わせる 登る, 上がる, 乗る	
2問目 학기	[正解]
[選択]대根	
1983年生まれ	
9問目 비바람	[不正解]
[選択]注意する(される) (料理としての)魚	
4問目 옷 한 벌	[正解]
[選択]やはり	

(e)



(f)

그림 5 단어시험의 일례

【모의시험 부분】

그림3의 오른쪽에 있는 아이콘 기능은 단어시험과 비교하여 문제의 내용만 틀리고 같은 역할을 하고 있다. 그림3의 아이콘⑥은 학생이 모의시험을 개시할 수 있는 기능이다. 이 표시부분에서 실시하고 싶은 모의시험의 횟수부분을 선택하면 그 신호가 학생단말에 와서 학생단말의 화면에 모의시험이 표시된다. 모의시험은 필자들이 작성한 독자적인 듣기시험 문제이다. 모의시험의 분량은 5회분을 준비하였으며 점수는 한글능력검정시험과 같은 40점만점으로 하였다. 그러나 학생단말에 표시될 때에는 알기 쉽게 100점만점으로 환산된 점수로 표시했다. 그림3의 아이콘⑦은 모의시험 볼 때 학습기록을 확인할 수 있는 기능을 가진다. 여기서 교원이 특정의 학생을 선택하면 그 학생의 단어시험의 전체성적이 그래프나 횟수별 정답율까지도 확인할 수 있다. 개인의 학습기록을 보다 상세히 알기 위해서는 해당하는 횟수란을 선택하면 시험문제별 학생의 학습기록이 자세히 표시되므로 교원의 개인별 학습이해도 파악이 용이하다. 그림3의 아이콘⑧은 갑자기 네트워크에 차질이 발생할 경우 QR코드에 의한 모의시험의 신호를 학생단말에 보내는 기능이다. 그림3의 아이콘⑨은 교원용 어플리케이션에 수록된 모의시험 문제를 확인할 수 있는 기능이다.

이러한 기능에 의하여 교원은 종래와 같은 종이에 인쇄된 시험용지의 배부와 회수등의 과정이 생략된다. 특히 모든 학생이 시험 채점이 시험실시 직후에 자동적으로 채점되므로 실시간으로 학생에게 피드백이 가능한 학습기록을 확인할 수 있으므로 수업내에서 학생의 이해도 파악에 많이 도움이 된다.

2.3. 학생용 어플리케이션

학생은 자신의 단말에서 학생용 어플리케이션을 기동시킬 때 해당되는 릴레이 단말과의 접속 설정처리를 처음에 실행하지 않으면 안된다. 또 그림 6(a)에 나타냈듯이 학생은 자신의 개인정보를 초기화면에 기입하여 교원 단말과의 인증 설정을 할 필요가 있다. 이러한 처리가 끝나면 그림 6(b)에 나타냈듯이 수업중의 학습과 자습학습의 두 가지 기능을 가진 메인화면이 나타난다. 수업중의 학습에는 교원이 준비한 단어시험과 모의시험에 관한 학습항목이 준비되어 있다. 자습학습에는 짧은 휴식시간이나 통학시에 이용하도록 지정 교과서의 모든 어휘가 수록되어 있다. 아래에 이러한 기능에 대하여 상세하게 설명하겠다.

2.3.1. 수업에서의 학습

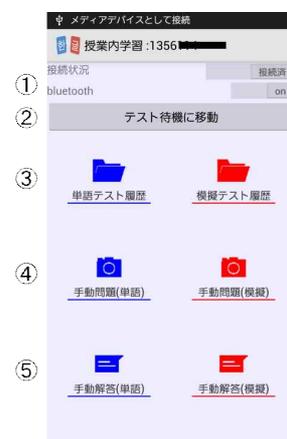
그림6(c)①은 릴레이 단말에 접속을 했을 때이다. 학생과 릴레이 단말과의 접속 설정 작업은 초기 설정시에 한 번만 해 둔다. 두 번째 이후부터는 Bluetooth 버튼을 on으로 하기로 하면 자동적으로 릴레이 단말에 접속된다. ①에서 릴레이 단말과 접속 처리가 정상적으로 되면, ②에서 보는 것처럼 “시험 대기로 이동”이라는 버튼부분이 표시된다. 이 버튼을 누르면 학생 단말의 화면은 교원이 송신한 시험의 신호 수신 대기상태로 전환된다. 교원이 학생들에게 시험의 신호를 송신하면 학생 단말의 화면은 대기상태에서 시험화면으로 전환된다. 예를들면 단어시험의 신호를 받은 학생 단말은 그림 6(d)에 나타난 화면으로 표시된다. 모의시험의 신호를 받은 학생 단말은 그림 6(e)에 나타난 화면이 표시된다. 그 후 시험 개시 버튼을 누르면 학생은 시험을 받을 수 있다. 그림 6(f)에 모의시험의 문제 일부를 나타내었다. 시험이 끝난 후 학생은 해답 송신 버튼을 눌러 자신의 답안을 교원의 단말에 전송하고 동시에 자신의 단말에서도 자동채점 된 시험결과를 확인할 수 있다.



(a) 초기 설정화면



(b) 메인



(c) 수업중 학습의 메인화면



그림 6 학생용 어플리케이션 수업중 학습의 일례

아이콘③은 학생 자신이 실시한 모의시험의 학습기록에 대한 확인 기능이다. 학습기록의 표시는 그림 5(c),(d),(e)와 같이 가시화된 그래프나 문제의 상세로 나타난다. 아이콘④는 돌발적으로 네트워크에 차질이 생겼을 경우 교원이 제시하는 2차원 QR코드로 학생이 직접 단어 또는 모의시험의 신호를 자신의 단말에 수신하는 기능이다. 아이콘 ⑤는 수동으로 받은 시험에 대하여 시험이 끝난 후 자신의 해답을 2차원 QR코드로 변환시켜 교원에게 보내는 기능이다, 이러한 아이콘④와 ⑤가 있기에 만일 학생 단말에서 일부 네트워크에 차질이 생겨도 시험을 볼 수 있게 된다.

2.3.2. 자습학습

학생용 어플리케이션에서 자습학습의 메인화면에는 그림 7(a)에 나타났듯이 단어 리스트 ①, 자습 학습의 확인 ②, 전체 학습내용 ③ 의 세가지 기능이 있다. 아래에 각각의 내용을 설명하겠다.



(c) 문제작성 화면



(a) 자습학습의 메인화면 (b) 단어리스트의 화면 (d) 모의시험의 일부
그림 7 자습학습 기능의 일례

【단어 리스트】

· 지정 교과서에 나온 약 1,000개의 어휘(음성 데이터도 포함)가 수록되어 있다. 단어 리스트①을 선택하면 그림 7(b)의 화면이 표시된다. 그림 7(b)의 ①에서 학생은 단어의 표시를 전환(일본어→한국어, 한국어→일본어) 할 수 있다. 그림 7(b)의 ②의 기능은 학생 본인이 단어시험을 설정할 수 있는 기능이다. 이 기능을 선택하면 그림 7(c)가 표시되어 7(c)의 ①로 학생은 품사별로 분류된 출제 영역을 선택할 수 있다. 또 그림 7(c)의 ②에서 출제 문제의 문제수도 설정할 수 있다. 마지막으로 그림 7(c)의 ③을 누르면 그림 7(d)에 나타나듯이 단어문제가 표시되어 학생은 자신의 학습 성과를 확인할 수 있다. 그림 7(b)의 ③은 ①에서 선택된 모드에 의해 단어 내용이 표시된다. 여기서 자습한 단어시험의 정답율도 동시에 표시되므로, 학생은 자신이 자주 틀리는 단어를 확인할 수 있다. 모든 단어에는 ④의 스피커 모양의 버튼으로 한국어 음성 데이터도 확인할 수 있다. 이러한 기능에 의하여 학생들은 통학 시간이나 짧은 휴식시간에도 단어 학습을 쉽고 간단하게 할 수 있다.

【자습학습의 확인】

· 단어 리스트의 기능으로 자습한 내용은 모두 데이터베이스에 등록된다. 그림 7(b)에 보이는 자습시험의 학습기록②을 선택함으로써 학생은 그림 8에 나타나듯이 실시한 날짜와 점수가 횡수별로 그래프와 상세내용을 확인할 수 있다.



(a) 자습시험의 학습기록



(b) 횡수별 학습기록의 상세
자습시험의 학습기록 일례



(c) 횡수별 성적그래프

【전체 학습내용】

자습학습의 메인화면 ③에서는 학생들 본인이 현재까지 실시한 학습기록(총횟수, 정답율, 최대와 최저의 정답율)을 나타내고 있다.

3. 실천적 활용 및 시험 결과

3.1. 실천적 활용

한글능력검정시험 대책을 위해 개발한 학습물은 2013년도 A대학 언어문화학과 1학년 과목인 「한국어 커뮤니케이션」을 수강한 28명의 학생을 대상으로 실천적으로 활용하였다. 학생들은 재수강생 3명을 제외하면 모두 처음으로 한국어를 대학에서 공부하는 25명의 1학년이었다. 대다수의 1학년들은 1주일에 세 과목의 한국어 수업을 수강하면서, 1학기에는 한글능력검정시험5급을, 2학기에는 4급 합격을 목표로 하고 있다. 1학기과 2학기 모두 1주일에 세 과목의 한국어 수업이 있었으며, 본 연구의 실천적 활용은 그 중에서 「한국어 커뮤니케이션」이라는 수업에서 실시했다. 필기시험 대책을 하고 있는 다른 수업이 있었으므로, 「한국어 커뮤니케이션」 수업에서는 듣기시험 대책을 하기로 했다.

본 연구의 실천적 활용은 2013년도 2학기 수업부터 시작하였으며 기간은 약2개월간으로 첫 번째 수업부터 일곱 번째 수업까지 실시했다. 실천적 활용의 스케줄과 실시한 내용을 아래의 표1에 정리하였다.

표 1 . 실천적 활용의 스케줄

횟수	실시일	실시내용
1 회	9월18일 (수)	단말 배부 및 초기설정, 단어음성시험1, 2
2 회	9월 30일 (월)	단어음성시험3, 4, 5
3 회	10월 7일 (월)	단어음성시험 6, 모의시험 1
4 회	10월15일 (화)	단어음성시험 7, 모의시험 2
5 회	10월21일 (월)	단어음성시험 8, 모의시험 3
6 회	10월28일 (월)	단어음성시험 9, 모의시험 4
7 회	11월 6일 (수)	단어음성시험10,모의시험 5
	11월10일 (일)	한글능력검정시험 추계시험일
	11월11일 (월)	양케이트 실시, 단말 회수

【첫 번째 수업】

학생들에게 모바일 단말과 이어폰을 배부하여 초기설정을 실시했다. 모바일 단말은 타블렛용 Nexus7이 10대, 핸디용 ISW13HT, SC-04D, Evo 3D가 각각 10대, 2대, 1대였다. 3명은 본인이 가지고 있는 단말에 학생용 어플리케이션을 직접 인스톨했다. 모바일 단말의OS는 Android로 통일했

다. 또 그림9에 보이는 것처럼 교원용과 릴레이 단말은 ISW13HT와 같은 기종으로 하였다. 사용한 릴레이 단말은 6대였다. 릴레이 단말 1대에 학생 5명정도가 접속할 수 있도록 배정했다. 수업 후반에는 시험적으로 단어시험을 실시하면서 학생들에게 학습 어플리케이션의 사용법등을 알려주었다.

【두 번째 수업】

교원은 학생들의 이해도를 파악하기 위해서 한글검정시험대책 단어음성시험 3,4,5를 실시했다.

【세 번째 ~일곱 번째 수업】

교원은 수업 초반에는 단어음성시험을 실시하였고, 그 후에 모의시험을 실시했다. 모의시험을 실시한 후에 교원은 집계된 학생들의 채점 결과를 토대로 학생들에게 상세한 해설을 했다.

모바일 단말을 사용한 수업 풍경을 그림 10에 사진으로 나타내었다.



그림 9 교원용과 6대의 릴레이 단말(교탁위)



그림 10 . 수업중에 모바일 단말을 사용하는 학습 풍경의 일부

3.2. 검정시험의 결과

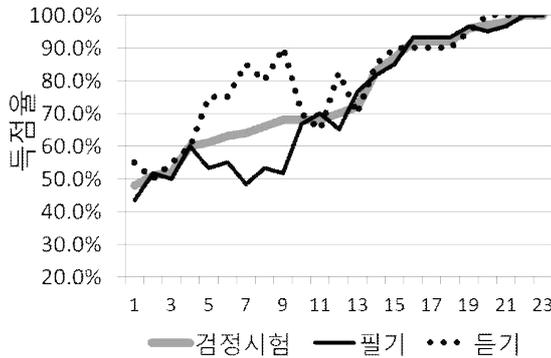


그림11 수험자의 득점율

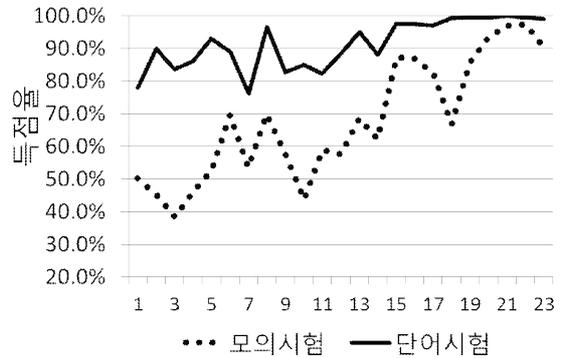
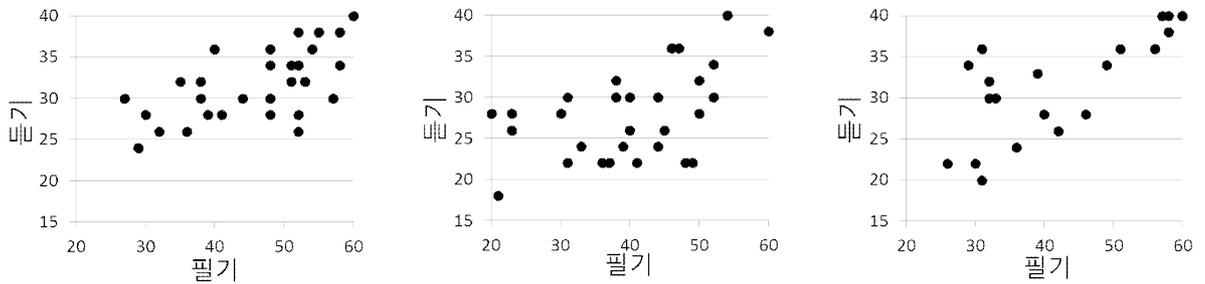


그림12 단어와 모의시험의 득점율

28명의 학생중에서 추계한글능력검정시험(4급)에 응시한 학생수는 23명(이하 수험자라고 부른다)이었다. 35회 한글능력검정시험(4급)의 전국 평균 득점율은 74%로 필기시험과 듣기시험의 득점율은 각각70%(42점)과 80%(32점)이었다. 한편 수험자의 평균 득점율은 76%로 필기시험과 듣기시험의 득점율은 각각73%(43.8점)과 80.5%(32.2점)이었다. 수험자의 득점율은 전국의 득점율과 비교하여 조금 높았지만, 수험자의 합격율 (87%) 은 전국 (79%) 과 비교하여 높았으며 20명의 수험자가 합격했다.

수험자들의 득점 순서대로 필기시험과 듣기시험의 득점율을 그림11에 나타내었다. 또한 수험자의 단어시험과 모의시험의 평균 득점율은 각각91.4%와 67.9%로, 그림11과 같은 순서로 각 수험자들의 득점율을 그림12에 나타내었다. 수험자간의 단어시험 득점율에서는 큰 차이가 없었으나, 모의시험의 득점율에서는 불규칙한 양상을 보였다. 이 결과에 따라 4급 레벨의 어휘능력에 따른 수험자간의 차이는 없으나 4급의 합격라인 [1]에 있는 「①정해진 문구를 사용하여 다양한 장면에서 인사나 맞장구, 질문을 할 수 있고, 사실을 서로 전할 수 있다. ②레스토랑에서 주문이나 간단한 쇼핑을 할 때에 의뢰나 간단한 권유등을 할 수 있다. 」와 같은 종합적인 레벨까지는 도달하지 않았다는 것을 알 수 있다. 즉 평상시에 한글능력검정시험 공부를 하였던 합격자는 모의시험에서도 어느 정도의 득점율을 나타내었다. 다음으로 과거의 한글능력검정시험(4급) 결과 데이터를 토대로 수험자의 학습 효과에 대해서 고찰하였다. 그림13에 나타난 것은 2011년 (n=29) 과 2012년 (n=29) 의 필기시험과 듣기시험의 점수의 상관도이다. 2011년과 2012년의 상관계수는 각각 0.61과 0.50으로 필기시험과 듣기시험의 점수간에서는 상관관계를 볼 수 있었다. 한편 이번 모바일 학습시스템으로 듣기공부를 한 수험자의 필기시험과 듣기시험의 점수간의 상관관계는 0.77로 강한 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 모바일 한국어 학습시스템을 사용함으로써 필기시험과 듣기시험의 득점율에서 균형을 유지했다고 생각할 수 있다.



(a) 2011년
상관계수 0.61

(b) 2012년
상관계수 0.50
그림13 필기와 듣기의 상관관계

(c) 2013년
상관계수 0.77

4. 결론

본 논문에서는 한글능력검정시험(4급)의 대책용 모바일 학습툴을 제안하면서 약2개월간 정규수업에서 실천적으로 활용하였다. 본고에서 제안하는 모바일 학습툴의 특징은 학습전용 서버와 통신 인프라가 필요없으므로 일반적인 보통의 교실에서도 운용이 가능하다는 점이다. 통신 인프라의 대응으로 Bluetooth를 이용하여 교원과 학생사이의 데이터 송수신을 가능하게 하였다. 또한 본고에서 제안하는 모바일 학습툴을 사용하게 되면서 교원은 지금까지 불편하였던 학습준비와 학습관리 그리고 학습기록등과 같은 사무적인 작업이 자동화되었다. 학생들도 모바일 학습툴을 언제나 들고 다니면서 학습을 할 수 있으므로 한글능력검정시험(4급)에서 듣기점수의 성적이 향상되었다고 생각한다.

앞으로의 연구는 본고의 실천적 활용의 학습에서 얻어진 양케이트의 데이터를 통하여 모바일 학습툴의 이용빈도와 편리함 그리고 학습의욕등을 통계적인 수법으로 분석하여 명확하게 모바일 학습의 유효성을 검토할 예정이다.

■ 참고문헌 ■

- ハングル能力検定試験, <http://www.hangul.or.jp/>
- 金義鎭, 金惠鎭, “韓国語検定試験のための自習用モバイル学習教材の開発と評価”, 教育システム情報学会論文誌, Vol. 30, No.4, pp.248~253, 2013.
- H. Morita. (2011). A Study on the Practice of Programming Education Using ICT, Journal of the educational application of information and communication technologies, Vol.14, 26-30.
- Y. Suzuki. (2011). The Effect of Seamless Combining Digital Textbooks and e-Learning, Journal of the educational application of information and communication technologies, Vol.14, 31-35.
- J. White and H. Turner. (2011). Smartphone Computing in the Classroom, IEEE Pervasive Computing, Vol. 10 (2), 82-86.
- V. Nguyen and V. Pham. (2012). CAMLES: An adaptive mobile learning system to assist student in language learning, Proc. of IEEE Conf. WMUT in Education, 72-76.
- M. Wang and J. Ng. (2012) Intelligent Mobile Cloud Education, Proc. of IEEE Conf. Intelligent Environments, 149-155.
- C. Chi, C. Kuo, and K. Lin. (2012). A Design of Mobile Application for English Learning, Proc. of IEEE Conf. Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Educations, 238-241.
- W. Ahmad, A. Shaarani, and S. Afrizal. (2012). Mobile Language Translation Game, Proc. of IEEE Conf. on Computer & Information Scie
- E. Kim, T. Sugawara and H. Kim: "A Proposal of the Paperless Korean Learning Support System Using the Bluetooth and Android Devices", IEEJ, Vol.133, No.4, pp.816-817, (2013)
- E. Kim : " Network Environment of the Learning Support System using a Tree-type Bluetooth Network", IEEJ, Vol.134, No.11, pp.1765-1766, (2014)

분과 3

한국 언어문화 교육 일반

사회 : 나삼일 (대전대학교)

한국어 관용표현의 화용적 특징 연구 : 변이 양상을 중심으로

김선영(연세대학교)

1. 서론

한국어 관용표현의 사용은 문어보다는 구어에서 많이 나타나고, 격식 있는 말하기 보다는 비격식 말하기에서 많이 사용된다. 또한 구어나 문어의 구분 없이 그것이 사용되는 문맥이나 상황에 따라서 자유로운 변이 양상을 보인다(문금현, 1996: 84-88). 특히 문어에서보다는 구어에서 훨씬 자유롭게 나타난다고 할 수 있다. 문금현(2000)에서는 구어적 관용표현과 문어적 관용표현을 나누고, 구어적인 성격이 강해서 상대적으로 구어 자료에 출현 빈도가 높은 관용표현을 구어적 관용표현으로 지시하고 있다. 또한 구어적 관용표현의 화용론적인 특징으로 표현 양상이 자유롭고 화자의 나이에 따라 사용상의 차이를 드러낸다는 것을 들었다. 그러나 구어적 관용표현의 전반적인 특징을 다루면서 그 변이 양상에 대해서는 구체적으로 다루지 않았다. 권경일(2005, 2009)에서는 관용구의 변이형에 대해 자세히 다루고 있지만 구어자료를 통해 살펴 본 것이 아니기 때문에 구어에서 관용표현의 변이 양상에 대해 알기에는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 구어자료 중에 대표적인 예라고 할 수 있는 텔레비전 드라마의 대본에서 나타나는 관용표현의 변이 양상을 중심으로 한국어 관용표현의 화용적 특징을 알아 볼 것이다. 먼저 국립국어원의 <표준국어대사전>에 등재된 관용표현과 미등재된 표현을 구분하여 구어에서 관용표현의 변이 양상이 어떻게 나타나는지 분석한다. 또한 관용표현의 빈도를 분석하여 가장 많이 사용하고 있는 구어적 관용표현의 목록을 제시하고, 변이 양상을 가장 많이 나타내는 관용표현이 무엇인지 알아 볼 것이다. 관용표현에 대한 개념이나 범위에 관한 논의는 일찍부터 많이 되어왔기 때문에 본고에서는 그에 대해 별도로 다루지 않고, 문금현(1996)과 민현식(2003)을 따라 ‘관용표현’이라는 용어를 사용하고¹⁾, 관용표현의 범위 중에 ‘관용구’와 ‘속담’을 대상으로 삼고자 한다. 관용구와 속담으로 판단하는 기준은 <표준국어대사전>에 있는 관용구와 속담 목록을 기준으로 하고 목록에는 없지만 반복적으로 나타나 관용표현처럼 사용되는 표현들은 따로 분류해서 그 특징을 분석했다. 한국어 구어 말뭉치가 잘 구축되어 있지 않다는 한계가 있기 때문에 준구어 말뭉치인 텔레비전 드라마 대본을 분석 대상으로 삼는다. 드라마 대본은 만들어진 말하기 자료이기는 하지만 비격식적인 일상

1) 권경일(2005: 11-12)에 나와 있는 표 참조.

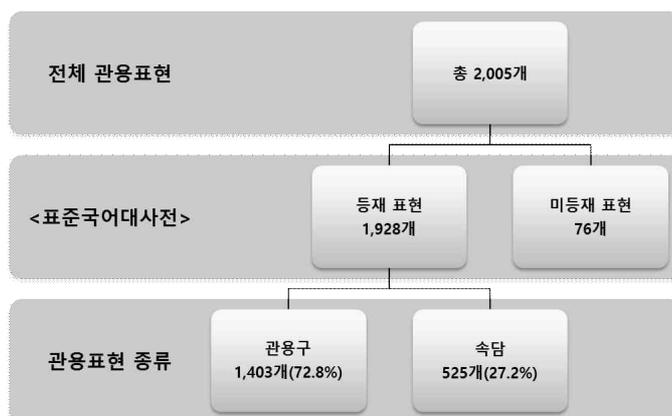
대화를 대부분으로 포함하고 있기 때문에 분석 대상으로써 적합하다고 할 수 있다.

2. 구어자료의 분석

분석 대상은 총 18개 작품의 762편의 드라마 대본이다. 지시문과 내레이션부분 혹은 독백 부분, 내용이 반복되는 회장 장면 등을 제외하고 실제적으로 화자와 청자의 대화가 이루어지는 부분만을 분석했다. 대본에서 추출한 관용표현을 국립국어원의 <표준국어대사전>에서 찾아 표제어를 표시하고, 관용표현이라고 판단된 것 중에 사전에 없던 표현들은 따로 분석하기로 한다.

2.1 관용표현의 빈도

자료 분석 결과 총 2,005개의 관용표현이 추출되었고, 이 중에 <표준국어대사전>에 등재되어 있는 표현은 1,928개, 사전에서 찾을 수 없는 표현이 76개였다. 빈도분석의 대상은 사전에 등재되어 있는 1,928개를 대상으로 한다. 이중에 관용구는 1,403개로 관용표현의 72.8%를 차지했고, 속담은 525개로 27.2%를 차지했다. 구어에서 관용표현은 관용구가 절대적으로 많이 사용된다는 것을 알 수 있다.



〈그림 53〉 구어자료에서 나타난 관용표현의 개수

구어에서의 관용표현은 사전에 나와 있는 표제어를 그대로 사용하기 보다는 그때의 대화 맥락에 맞게 바꾸어 사용하게 때문에 그 변이형 하나하나를 대상으로 빈도를 분석하기 보다는 기본형이라고 할 수 있는 사전의 표제어를 기준으로 분석했다. 1,928개의 관용표현 중에 같은 표현이라고 볼 수 있는 중복 항목을 제거하자 762개의 서로 다른 표현이 쓰인 것을 알 수 있었다. 각 표현들은 1~33개의 빈도를 나타냈다. 상대적으로 빈도가 높은 표현들은 구어적 관용표현에 해당한다고 할 수 있다. 762개 중에 한번만 나타나는 관용표현이 385개로 절반 정도를 차지한다. 이 중에는 (1)과 같이 요즘에는 거의 사용하지 않는 관용표현도 있지만 (2)처럼 실제적인 대화에서 많이 사용하는 표현들도 있다. 이는 빈도가 높은 표현들과 비교했을 때 상대적으로 연령이 낮은 세

대에서 많이 사용하는 관용표현들이다. 분석 대상인 드라마 대본의 대부분이 가족 드라마이기 때문에 연령이 높은 화자의 대사 비중이 많아서 이렇게 나타난 것으로 보인다.

- (1) ㄱ.곶감 뽑아 먹듯
 ㄴ.그 나물에 그 밥
 ㄷ.까마귀 고기를 먹다
 ㄹ.과김치(가) 되다
- (2) ㄱ.눈이 낮다
 ㄴ.분위기 있다
 ㄷ.품(을) 잡다
 ㄹ.머리(를) 쓰다

다음 표는 빈도 10 이상을 나타내는 관용표현을 정리한 것이다.

순번	관용표현	빈도
1	면목(이) 없다	33
2	속(을) 씹이다	32
3	정신(을) 차리다	23
4	속(을) 끓이다	20
5	바람(을) 쐬다	18
6	등골(을) 빨아먹다[빼먹다]	17
7	배(가) 아프다	15
8	발목을 잡다	14
9	팔자(를) 고치다	14
10	눈에 콩깍지가 씌었다	13
11	속(이) 시원하다	13
12	손발(이) 맞다	13
13	코빼기도 내밀지[나타나지] 않다	13
14	뒤통수 맞다	12
15	하나부터 열까지	11
16	김칫국부터 마신다	10
17	눈 하나 깜짝 안 하다	10
18	눈치를 보다	10
19	뒤통수(를) 때리다	10
20	생사람 잡다	10

21	손에 장을 지지다	10
----	-----------	----

〈표 31〉 빈도 10 이상을 나타내는 관용표현 목록

빈도가 높다고 해서 변이형이 다양하게 나타나는 것은 아니다. 빈도가 높아도 표제어 그대로 사용되는 관용표현들이 있고, 빈도가 낮아도 변이형으로 더 많이 쓰이는 관용표현들이 있다. 변이형에 관한 내용은 뒤에서 더 자세하게 다룰 것이다.

2.2 관용표현 변이 유형 빈도

앞에서 언급한 대로 빈도가 높은 관용표현이 많은 변이형을 가지는 것은 아니다. 예를 들면 관용구 ‘면목(이) 없다’는 가장 높은 빈도를 보였지만 ‘불 낮이 없다’ 하나의 변이 양상만 나타났다. 32번은 모두 표제어 ‘면목(이) 없다’의 형태로 사용되었다는 것을 알 수 있다. 반면 관용구 ‘코빼기도 내밀지[나타나지] 않다’는 13번 모두 ‘코빼기도 안 비치다’, ‘코빼기도 안 보인다’, ‘코빼기도 안 내밀다’ 등의 변이형으로 사용하고 있었다. 이는 구어에서 많이 사용하는 관용표현이라고 할 지라도 어떤 표현들은 그 맥락이나 상황에 상관없이 고정성이 강한 것들이 있고, 어떤 표현들은 화자의 의도에 따라 변이형을 많이 만들어서 사용하는 것들이 있음을 말해 준다.

(3) ㄱ.어멈헌티는 내가 불 낮이 없구나.

(4) ㄱ.참.. 정임이 요새 코빼기도 안 비치네!

ㄴ.엄마? 아유, 엄마- 는 무슨 얼어 죽을 엄마야! 코빼기도 안 보여주고.

ㄷ.그렇게 목을 빼고 기다리시더니...코빼기도 안 내미는 자식들..오는지 가는지 모르는 게 나올 거예요.

1,928개 중의 관용표현 중에 변이 양상을 보인 표현은 447개로 전체의 23%에 해당한다. 447개 중에 역시 중복 표현을 제거하고 244개의 서로 다른 관용표현 목록을 도출했다. 각 표현들은 1~13개의 빈도를 나타냈다. 이 빈도는 해당 관용표현이 몇 번의 변이 양상을 보였는지를 나타내는 것으로 변이형의 개수와는 무관하다. 예를 들어 관용구 ‘뒤통수(를) 때리다’의 경우 아홉 번의 변이 양상을 보였는데, 그 중에 변이형 ‘뒤통수(를) 치다’가 아홉 번, 변이형 ‘뒤통수를 확 날려버리다’가 한 번 나타난다. 반면 관용구 ‘눈에 콩깍지가 썩었다’의 경우, ‘뒤통수(를) 때리다’와 마찬가지로 아홉 번의 변이 양상을 보였지만 변이형으로 ‘콩깍지가 벗겨지다’, ‘콩깍지가 썩다’, ‘눈에 뒤통가 썩다’, ‘콩꺼풀이 썩다’, ‘콩깍지가 끼다’와 같이 더 다양한 변이형을 가진다.

(5) ㄱ.감히 우리 수영이 뒤통수를 쳐?

ㄴ.어느 날 갑자기 내가 형 뒤통수를 확 날려버릴지?

(6) ㄱ.실망했다는 건 콩깍지가 벗겨졌다는 거고...한마디로 애정이 식은 거지.

ㄴ.그런 걸 콩깍지가 씌었다고 하지.

ㄷ.당신 눈에 뭐가 씌었겠지.

ㄹ.열이면 열 개가 다 딸리는데도 불구하고 매니저님은 눈에 콩꺼풀을 뒤집어쓰구
완전 공주대접을 하잖니!

ㅁ.당연하죠. 콩깍지가 끼었는데 보이겠어요?

다음은 변이 양상을 보이는 관용표현 중에 빈도 5 이상을 나타내는 관용표현의 목록이다.

순 번	관용표현	빈도	가장 많이 나타나는 변이형	빈도
1	코빼기도 내밀지[나타나지] 않다	13	코빼기도 안 비치다	6
2	뒤통수(를) 때리다	10	뒤통수(를) 치다	9
3	골치(를) 앓다	9	골치 아프다	7
4	눈에 콩깍지가 씌었다	9	콩깍지가 씌다	3
5	눈이 시뻘겋다	8	눈이 새빨갳다	6
6	정신(을) 차리다	7	정신 바짝 차리다	3
7	간도 쓸개도 없다	6	간 쓸개를 빼놓다/간 쓸개를 내놓다	2/2
8	누울 자리 봐 가며 발을 뻗어라	6	누울 자리를 보고 다리를 뻗어라	4
9	발(을) 뻗고[펴고] 자다	6	두 다리 뻗고 자다	3
10	손발(이) 맞다	6	손발이 안 맞다	4
11	입이 떨어지다	6	입이 안 떨어지다	6
12	팔이 들어굽지[안으로 굽지] 내굽내[밖으로 굽내]	6	팔은 안으로 굽는다	5
13	꿈자리가 사납더니	5	꿈자리가 뒤숭숭하다	4
14	속(이) 뒤집히다	5	속을 뒤집다	5
15	입이 귀밑까지 찢어지다(이르다)	5	입이 귀에 걸리다	4
16	핏줄이 당기다[쓰이다]	5	피가 당기다	5

<표 32> 변이 양상을 보이는 관용표현 중에 빈도 5 이상을 나타내는 관용표현의 목록

3. 관용표현의 변이 양상

관용표현의 중요한 특성으로 고정성²⁾을 들 수 있는데, 실제 자료에서 보면 다양한 변이형의 형태로 실현된다. 본고에서는 구어자료 분석을 통해 나타난 관용표현의 변이 양상을 크게 어휘적 변이와 구조적 변이로 나누어 보고자 한다. 어휘적 변이는 체언이나 용언이 다른 체언이나 용언으로 대체되는 경우, 관형어와 부사어가 대체되거나 첨가되는 경우, 조사가 대체되거나 생략되는 경우가 해당한다. 구조적 변이는 관용표현에 부정부사가 첨가되거나 빠지게 됨으로써 변이가 일어나는 경우, 관용표현에 다른 문장성분이 첨가되거나 표현의 일부만 발췌하여 사용되는 경우, 문장성분의 도치로 형태에 변화가 생기는 경우가 해당한다. 마지막으로 ‘변형’으로 분류한 관용표현들이 있는데 이는 기본 관용표현의 의미는 지니고 있으나 그 형태가 완전히 변하여 변이형으로 볼 수 없는 것들이다. 이는 뒤에서 더 자세히 다루기로 한다. 대부분 하나의 유형에 해당하는 변이 양상을 보이지만 두 가지, 세 가지, 많게는 네 가지의 유형에 해당하는 표현들도 있었다. 여기에서는 변이 양상을 뚜렷하게 제시하기 위하여 한 가지 변이 양상을 보이는 관용표현들을 주된 예로 들어 설명하고자 한다. 그 외에 필요한 경우에 여러 변이 유형들이 동시에 일어나는 경우들을 언급할 수도 있다. 관용표현의 변이가 일어나는 이유는 여러 가지가 있겠지만 주로 다양한 표현 효과를 나타내기 위해서라고 할 수 있다. 특히 구어에서는 이는 이미 존재하는 관용표현 만으로는 전달하거나 표현하기 힘든 화자의 의도나 감정을 전달하기 부족하기 때문에 많은 변이형들을 사용하는 것이다.



<그림 2> 어휘적 변이 유형



<그림 3> 구조적 변이 유형

3.1 어휘적 변이

3.1.1 용언과 체언

용언과 체언의 대체로 인해 변이 양상이 일어나는 경우는 가장 많고, 다양하게 일어나는 변이 유형들이다. 용언의 변이는 기본형에 나오는 용언의 뜻이 유사한 어휘로 대체되거나 구어에서 더

2) 고정성은 구성 요소의 결합이 제한되거나 활용형이 제한되는 형식적인 고정성과 관용표현이 특정한 표현적 기능을 목적으로 가진다는 의미적 고정성으로 나누어 생각해 볼 수 있다(권경일, 2009: 235).

말하기 쉬운 쪽으로 변이 되는 경우가 많다. (1ㄱ)을 보면 ‘앓다’가 ‘아프다’로 대치 된 것을 볼 수 있다. (1ㄴ)에서 ‘웨이다’와 ‘끼다’는 엄연히 뜻이 다르지만 대치해서 쓰기에 어색하지 않고 ‘끼다’의 발음이 훨씬 쉽기 때문에 구어에서 더 많이 쓰이고 있다. 또한 (1ㄷ)의 경우 ‘놓아라’가 아닌 ‘놔라’로 바꾸어서 사용하고 있는데 이는 같은 어휘가 구어적 표현으로 실현된 것임을 알 수 있다. 실제로 대화를 하거나 포털 사이트에서 검색하면 ‘감나라 배나라’의 형태로 알고 쓰는 사람들도 많이 있다.

(1) ㄱ.골치(를) 앓다: 시누이가 많으면 골치 아픈데.

ㄴ.코가 웨이다:어린 것들이 철모르고 한 불장난인데 그것 땀에 코껴서 인생 망치게 하고 싶지 않아요.

ㄷ.남의 잔치[장/제사]에 감 놓아라 배 놓아라 한다: 내가 남의 일에, 것도 남녀관계에 뭐, 감 놔라, 배 놔라 하는 건 좀 그런데...

체언의 변이는 다른 변이들에 비교적 간단한 양상을 보인다. 용언의 변이와 마찬가지로 기본형에 나오는 체언의 의미와 유사한 어휘로 대치되는 경우가 가장 많다. (2ㄱ)에서는 ‘핏줄’이 ‘피’로 바뀌었다. 구어에서는 ‘당기다’보다는 ‘땅기다/땡기다’로 발음하여 사용되는 경우가 많다. 다른 경우는 구어에서 관용표현 사용의 특징이라고 할 수 있는 비속어와 같은 어휘의 사용이 나타난다는 것이다. (2ㄴ)을 보면 알 수 있듯이 ‘사람’이라는 어휘를 ‘놈’으로 바꿈으로써 비속어를 사용하여 자신의 감정을 더욱 강하게 나타내고 있다. 지금은 많이 사용하지 않는 어휘를 현대에 많이 사용하는 어휘로 바꾸어 사용하는 경우도 있다. (2ㄷ)을 보면 ‘뒷간’은 현대에 많이 사용하지 않는 어휘이기 때문에 ‘화장실’로 바뀌어서 사용하고 있다.

(2) ㄱ.핏줄이 당기다[쓰이다]: 이런 경우 보는 순간 피가 확 땡긴다고 하던데, 아무 느낌 없어?

ㄴ.고기도 먹어 본 사람이 많이 먹는다: 이래서 고기도 먹어본 놈이 먹는다고.. 내가 뭘 놀아봤어야지.

ㄷ.뒷간에 갈 적 마음 다르고 올 적 마음 다르다: 화장실 갈 때 다르고 나올 때 다르다 이거죠 뭐.

3.1.2 관형어와 부사어

관형어와 부사어의 변이는 각각은 적지만 수식어라는 큰 틀에서 보면 결코 적은 변이 유형이 아니다. 체언이나 용언을 수식하는 어휘가 교체되거나 기본형에는 없던 어휘가 첨가되면서 관용표현, 더 나아가 화자가 전달하고자 하는 말의 의미를 강하게 표현하고 싶을 때 나타난다. (3ㄱ)과 (3ㄴ)은 관형어의 변이를 보여주는 예들이다. (3ㄱ)은 ‘높은’이 ‘무서운’으로 바뀌면서 하늘이

높은 줄 모르고 그렇게 기고만장하다가는 하늘에서 벌을 내릴 것이라는 함의를 전달하고 있다. (3ㄴ)에서는 화자가 사투리를 구사하는 사람이기 때문에 ‘뜨신’으로 표현되기는 했지만 ‘더운’이 ‘따뜻한’으로 바뀌고 ‘식은’이 ‘썬’으로 바뀌어 사용했다. 식은 상태를 지나서 썬기까지 했다는 것으로 정도를 극대화하기 위해 바꾸어 사용한 것으로 보인다. 부사어의 변이는 (3ㄷ)과 (3ㄹ)에서 보는 것처럼 부사어를 첨가하여 뒤에 나오는 용언의 상태나 행동을 강조하는 효과가 있다.

- (3) ㄱ.하늘 높은 줄 모르다: 하늘 무서운 줄도 모르는 것들!
 ㄴ.더운 밥 먹고 식은 소리 한다: 내가 뜨신 밥 먹고 뭐 하러 썬 소릴 하?
 ㄷ.어깨가 처지다[낮아지다/늘어지다]: 그게 뭐냐, 어깨가 축 처져 가지고.
 ㄹ.정신(이) 나다: 너같이 주제도 모르는 녀석은 정신이 번쩍 나게 해줘야 한다구.

3.1.3 조사

조사의 변이는 다른 조사로 바뀌거나 생략되는 경우가 많은데, 기본형에서 조사만 단독적으로 바뀌는 경우는 없었다. 앞의 체언이 바뀌거나 뒤의 용언이 바뀜으로 해서 그에 맞는 조사가 대치되거나 생략되는 것이 대부분이었다. (4ㄱ)에서는 ‘눈’이 ‘얼굴’로 바뀌면서 조사 ‘에’가 ‘이’로 함께 대치되었다. (4ㄴ)은 ‘한 치 앞을’이라고 표현할 때 보다 ‘한 치 앞도’라고 표현함으로써 조사 ‘도’가 가지고 있는 의미³⁾를 더해 말의 의미를 훨씬 강조하고 있다. (4ㄷ)에서는 조사 ‘에게’가 ‘한테’로 바뀌어 나타났는데 이는 ‘한테’가 ‘에게’보다 더 구어적 표현이라는 점을 생각하면 자연스러운 변이 양상이라고 할 수 있다. 구어에서 관용표현이 변이 하면서 조사가 생략된 표현이 더 많이 사용되는 현상을 볼 수 있는데 (4ㄹ)이 그런 예라고 할 수 있다.

- (4) ㄱ.눈에 밝히다: 징계를 하자니... 민석이 아저씨 얼굴이 밝히고 그러네요...
 ㄴ.한 치 앞을 못 보다: 그런데 인생 참.. 한 치 앞도 모르는 겁니다.
 ㄷ.고양이에게 생선을 맡기다: 고양이한테 생선가게 맡긴 거지.
 ㄹ.훈수를 들다: 옆에서 자꾸 훈수두기 시작하면 못써.

3.2 구조적 변이

3.2.1 부정형과 긍정형

3) 도¹⁵⁾: 「4」 극단적인 경우까지 양보하여, 다른 경우는 더 말할 필요도 없이 그러하다는 뜻을 나타내는 보조사. <표준국어대사전>

관용표현에 부정부사가 첨가되거나 빠지게 됨으로써 변이가 일어나는 경우들이 있다. 이는 화자가 말하는 목적에 맞게 원래의 표현을 긍정문으로 바꾸거나 부정문으로 의도적으로 바꾸는 것이다. 대개는 긍정형에 부정부사를 첨가하여 부정형으로 바꾸어 사용하는 경우가 많고 부정형을 긍정형으로 바꾸어 사용하는 경우는 거의 드물다. 우리가 구어에서 관용표현을 사용할 때는 대부분 상대를 비난하거나 비꼬는 경우, 혹은 혼잣말로 자신의 신세를 한탄하는 경우에 많이 사용하기 때문에 이 같은 결과가 나오는 것으로 보인다. (5ㄱ)은 원래는 부정형이었던 관용표현이 부정부사 ‘안’이 빠지면서 긍정형으로 바뀌어서 사용되는 예이다. 이 관용표현이 사용되는 문장이 평서문으로 서술될 경우에는 ‘눈 하나 깜짝 안 하다’의 형태가 더 많이 사용되지만 보기와 같이 반문에서는 ‘눈 하나 깜짝 하다’의 긍정형으로 쓰이는 것이 더 자연스럽다. (5ㄴ)~(5ㄹ)의 예시들은 모두 긍정형의 관용표현을 부정형으로 바꾸어 사용하는 것들이다. ‘안’, ‘못’, ‘말다’를 활용하여 부정형으로 사용함으로써 화자가 말하고자 하는 의도를 더욱 강하게 전달하고 있다. ㄹ의 경우는 ‘들다’가 ‘들 수 없다’로 바뀌었지만 ‘없다’를 관용표현을 부정형으로 만드는 요소로 보고 이곳에 포함시켰다.

- (5) ㄱ.눈 하나 깜짝 안 하다: 니가 이런다고 내가 눈 하나 깜짝 할 줄 알았나?
 ㄴ.입이 떨어지다: 막상 그이 얼굴 보니까 입이 안 떨어져요.
 ㄷ.정신(을) 차리다: 이 녀석아, 나는 애가 끊어죽겠는데, 넌 어찌든 이렇게 정신을 못 차리냐.
 ㄹ.김칫국부터 마신다: 내가 언제 니들한테 과수원 물려준다고 그랬어? 김칫국부터 마시지 말라니까?
 ㄹ.얼굴을 들다: 니 아버지가 개헌티 헛 짓을 생각하면 너나 나나 얼굴두 들 수가 없는 죄인이여, 죄인중이 중죄인이다 그 말여!

3.2.2 첨가형와 발췌형

관용표현에 다른 문장성분이 첨가되거나 표현의 일부만 발췌하여 사용하면서 변이 양상을 일으키는 경우가 있다. 기본형에 다른 문장성분을 첨가하게 되면 관용표현이 좀 더 구체적인 표현이 되거나 듣는 사람에게 더 강한 표현으로 다가오게 된다. 기본형에 연어⁴⁾처럼 자연스럽게 붙어서 자주 함께 쓰이는 것들이 있는데, (6)의 예를 통해 잘 알 수 있다.

- (6) ㄱ.똥구멍(이) 찢어지다[깨지다]: 아주 똥구멍이 찢어지게 가난한 데두 지 아빠가 재벌이라 개똥치고 있는 거예요.
 ㄴ.마른하늘에 날벼락[생벼락]: 마른 하늘에 날벼락도 유분수지.

4) 말뭉치에서 하나의 어휘 항목은 다른 몇 개의 어휘 항목과 함께 나타나는 경향이 많은데 이러한 어휘 항목의 긴밀하고 고정적인 공기 관계를 연어라고 한다(강현화, 1998:193).

- ㄷ.입술에 침이나 바르지: 애개개개개, 입에 침이나 바르구 거짓말 하쇼.
 ㄹ.줄행랑(을) 놓다[부르다]: 흥, 집안 보잘 거 없으면 아마 그 남자 먹고 살 숨통
 쪼여서 지발로 삼십육계 줄행랑치게 만들 겠?

관용표현의 의미를 강조하고 표현을 강렬하게 만들기 위해 첨가되는 것이 있는데 주로 용언의 뒤에 ‘죽다’⁵⁾라는 표현을 첨가하는 것을 알 수 있다. 예를 들어 ‘배고파 죽겠다’, ‘졸려 죽을 것 같다’, ‘예뻐 죽네’ 등과 같은 것들이 있는데 우리는 이런 말들을 입버릇처럼 사용하고 있다. (7)의 예들도 관용표현 뒤에 ‘죽다’ 혹은 ‘죽기’를 첨가해서 그 의미를 강조하고 있다.

- (7) ㄱ.접시 물에 코를 박게 되다: 접시 물에 코 박고 죽기라도 해야 하니?
 ㄴ.피가 마르다: 들어가면 나 피말라 죽을거야. 맘대로 해. 자기 마누라 말려 죽일려
 면 들어가든가.
 ㄷ.혀를 깨물다: 에미가 이 자리에서 혀를 깨물고 죽어야 정신차리겠냐?

3.2.3 도치형

관용표현의 변이 양상에는 문장성분의 도치로 형태에 변화가 생기는 유형이 있다. (8ㄱ)과 (8ㄴ)은 단순히 앞과 뒤의 문장성분이 순서만 바뀌고 그 의미에는 아무런 변화가 일어나지 않는다. 반면 (8ㄷ)과 (8ㄹ)의 경우에는 문장성분이 도치되면서 ‘체언+용언’의 형태가 ‘관형어+체언’의 형태로 바뀌어 사용되는 것을 볼 수 있다. 이는 말하는 이가 관용표현을 통해 강조하고 싶은 부분이 다르기 때문에 나타나는 것이다. ‘발등에 불(이) 떨어지다’나 ‘손이 놀다’를 사용할 경우에는 불이 떨어진 상태, 손이 놀고 있는 상태를 강조하기 위함이고, ‘발등에 떨어진 불’이나 ‘노는 손’라고 표현할 때에는 ‘불’ 자체, ‘손’ 자체를 강조하기 위해서라고 할 수 있다. 예를 들면 (8ㄷ)에서는 김서방 생일보다 발등에 떨어진 불에 해당하는 ‘칭자의 일’이 더 급한 일이라는 것을 강조하고 있는 것이다.

- (8) ㄱ.똥이 무서워 피하나 더러워 피하지: 그래, 입마 말 잘했다. 더러워서 피하지, 무서워서 피하겠냐?
 ㄴ.죽이 끓는지 밥이 끓는지 모른다: 우리 집에서 밥이 끓는지 죽이 끓는지 형님이 관심이나 있겠어요?
 ㄷ.발등에 불(이) 떨어지다: 김서방 생일이야 내년에도 돌아오지만 지금은 니 일이 발등에 떨어진 불이다.
 ㄹ.손이 놀다: 그리구 집에 노는 손 하나 늘었는데. 뭐 시키실 일 있음 시켜요.

5) 죽다⁰¹: 「보조형용사」 ((형용사 뒤에서 ‘-어 죽다’ 구성으로 쓰여)앞말이 뜻하는 상태나 느낌의 정도가 매우 심함을 나타내는 말.<표준국어대사전>

4. 관용표현의 변형과 사전에 등재되지 않은 표현들

변이와 다르게 기존 관용표현의 구조는 남아 있으면서 대치된 어휘가 전혀 유사성이 없이 새로운 표현으로 나타나는 경우를 관용표현의 변형으로 분류하였다. 또한 핵심 어휘는 바뀌지 않았지만 문장 구조가 새롭게 만들어진 표현들도 있다. 그러나 변형의 경우에도 기본 관용표현의 의미를 그대로 가지고 있게 된다. 분석 대상에서 뽑았던 관용표현의 목록 중에는 사전에 등재되지 않은 표현들이 다수 있었다. 많이 쓰고는 있지만 아직 그 관용성을 인정받지 못한 표현들도 있고, 사전에 등재되어 있는 관용표현과 의미적으로 유사한 표현들도 있다. 이 표현들은 현대 구어에서 많이 사용하는 관용표현들로 판단된다. 앞으로 더욱 많이 사용하게 되고 시간이 흘러 역사성을 갖게 되면 추후에 사전에 등재될 가능성도 있을 것이다.

4.1 변형 양상

관용표현의 변형은 변이형의 하나라고도 볼 수 있고, 기존의 관용표현과는 별개로 의미가 유사한 새로운 표현이라고 볼 수도 있을 것이다. 여기에서는 의미가 유사한 서로 다른 표현이라고 보고 그것이 어떻게 사용되는지 보도록 하겠다. (1ㄱ)~(1ㄷ)의 예들은 기존의 관용표현과 같은 구조를 가지면서 유사성이 없는 전혀 다른 어휘들을 대치하여 새로운 표현을 만들어낸 경우이다. (1ㄱ)은 '~도 ~본 사람이 ~하다'의 구조에 '고기-먹다', '돈-쓰다', '여행-다니다'와 같이 새로운 어휘들을 넣어서 얼마든지 새롭고 다양한 표현들을 만들어 낼 수 있다. 이는 관용표현이 가지고 있는 무한한 생산성을 보여주는 예라고 할 수 있다. (1ㄴ)역시 '~ 앞에서 ~하다'의 구조를 가지고 '잘하는 것과 그 앞에서 그보다 못한 무엇인가가 그 행위를 한다는 틀'을 유지한다. 실제로 '공자 앞에서 문자 쓴다'보다는 '번데기 앞에서 주름 잡는다'라는 표현이 보다 널리 쓰이고 있다(조남호, 2008:118). 본래의 관용표현보다 변형된 관용표현이 더 많이 쓰이는 또 하나의 예로 (1ㄷ)을 들 수 있다. 문어나 공식적인 말하기에서는 잘 쓰이지 않지만 구어나 비공식적인 말하기에서는 '귀신 쫓나락 까먹는 소리'보다는 '개 풀 뜯어먹는 소리'가 더 많이 쓰인다. (1ㄷ)과 (1ㄱ)의 예들은 기존 관용표현이 가지고 있는 핵심 어휘를 제외하고 표현이 전체적으로 변형되어 사용된 것들이다. (1ㄷ)의 '별이 보이다'는 용언이 교체된 어휘적 변이형으로 볼 수도 있겠지만 '보이다'와 '왔다 갔다 하다'가 의미적 유사성이 없기 때문에 변형으로 분류하였다. (1ㄱ)은 각각 '입이 삐뚤어지다'와 '입이 터지다'의 대응이 있고, '말은 바로 해'와 '말이라고 해'의 대응을 보이고 있다. 전체 관용표현이 의미는 유사하지만 문장의 구조가 전혀 다르다. 구어에서는 상대방이 어이없는 소리를 했을 때 "그걸 말이라고 해?"라고 많이 쓰는데 관용표현의 변형된 형태에서 다시 부분만 발췌하여 사용하는 것으로 볼 수 있다.

- (1) ㄱ.고기도 먹어 본 사람이 많이 먹는다: 고기도 먹어본 사람이 먹고 돈도 써본 사람이 쓴다고, 여행도 다녀본 사람이 다니나봐.
- ㄴ.공자 앞에서 문자 쓴다: 니 뻘디 앞에서 주름잡나?
- ㄷ.귀신 씻나락 까먹는 소리: 개 풀 뜯어먹는 소리하구 자빠졌네.
- ㄹ.별이 보인다: 그 앞집 아주머니 아저씨가 내 시부모님인 거 알았을 때 나.. 눈앞에서 막 별이 왔다 갔다 했었거든?
- ㅁ.입은 비뚤어져도 말은 바로 해라[하랬다]: 미친놈!...터진 입이라고 그걸 말이라고 해 지금??

4.2 사전 미등재 표현 빈도 및 특징

구어자료에는 사전에 등재되어 있지는 않지만 우리가 일상대화에서 자주 사용하는 표현들이 많이 등장한다. 이들을 아직 관용표현이라고 확정할 수 있는 기준은 없지만 사용역이 증가하고 사람들이 오래오래 사용하다보면 관용표현으로 굳어질 수도 있는 것들이다. 이들 중에도 다른 표현보다 더 반복적으로 나타나는 표현들이 있었고 그렇지 않은 것들도 있었다. <표3>은 자료에서 두 번 이상 나타난 표현들의 목록이다. 이들 중에 몇 개를 예를 들어 그 특징을 살펴보고자 한다.

순번	표현	빈도
1	개나 소나	4
2	버선발로	4
3	떡이 되다	3
4	북치고 장구 치고	3
5	짜고 치는 고스톱	3
6	축이 좋다	3
7	다 차려놓은 밥상에 숟가락만 얹다	2
8	말(꼬리)이(가) 짧다	2
9	뿌린 대로 거둔다	2

<표 33> 빈도 2 이상의 사전 미등재 표현 목록

‘개나 소나’라는 말의 본래적 의미를 보면 동물인 ‘개’와 ‘소’의 의미로 이해되어야 하지만 (2)의 예들을 보면 단순히 동물의 의미로 쓰인 것이 아니다. 이는 ‘개나 소나’라는 말이 비유적 의미로 관용적으로 반복적으로 쓰이면서, 그 표현 형태가 고착된 것이기 때문이다. ‘국립국어원 누리집, 온라인 가다나’에서는 이 말에 대해서 ‘적합한 사람이든 그렇지 않은 사람이든/어울리는 사람이든 그렇지 않은 사람이든/관계가 있는 사람이든 그렇지 않은 사람이든’ 등의 의미로 쓰이고 있다

고 했지만 실제로는 그렇지 않다. 앞의 설명을 보면 ‘그 누구든 상관없이 아무나’의 의미로 쓰이고 있다고 나오지만 (2)에서 쓰인 맥락을 보면 ‘개나 소’는 적합한 사람도 아니고, 어울리는 사람도 아니고, 관계가 있는 사람을 말하는 것이 아니다. 오히려 적합하지 않은 사람, 어울리지 않는 사람, 관계가 없는 사람을 비유하는 말로 쓰이고 있다. 한마디로 무엇인가에 대해 그럴 자격이 없는 사람을 칭하는 말로 부정적인 맥락에서 ‘개나 소’에 해당하는 사람을 비하할 때 사용하는 표현이라고 할 수 있다. 비슷한 말로 ‘개나 고등이나’라는 말이 있는데 ‘개나 소나’보다 많이 사용되지는 않는 표현이다. 분석한 구어 자료에서는 나오지 않았지만 (3)과 같이 다른 드라마 대본에서 그 예를 찾을 수 있었다.

(2) 개나 소나

- ㄱ.이게 개나 소나 하는 건 줄 아나?
- ㄴ.아니 뭐 이런 거 했다고 섭외하면 개나 소나 무대 다 오르지
- ㄷ. 개나 소나 다 되는 게 가순 줄 알아
- ㄹ.학교 홍보모델은 진짜 개나 소나 다 한다니까.

(3) 개나 고등이나: 개나 고등이나 뭐 하기만 하면 프로그래머냐.(KBS, <아이언맨>)

‘떡이 되다’라는 표현은 <표준국어대사전>에서 찾을 수 있는 말이다. 사전에 나와 있는 의미는 ‘크게 곤욕을 당하거나 매를 많이 맞다’이다. 그러나 (4)에서 확인할 수 있듯이 요즘에는 ‘술’과 관련된 말로 ‘술이(에) 떡이 되다’, ‘떡이 되도록 마시다’ 등과 같이 많이 쓰고 있다. 본래 의미에서 곤욕을 당하고 매를 많은 사람의 몸 상태가 좋지 않고 축 늘어져 맥을 못 추는 모습을 뜻하는 것으로 그 의미가 확대된 것이다. 신조어 중에 ‘떡(이) 되다’와 실신이 합쳐져 만들어진 ‘떡실신’이라는 말도 같은 맥락으로 이해할 수 있을 것이다.

(4) 떡이 되다

- ㄱ.애가 완전이 술이 떡이 됐네...
- ㄴ.웬일이야 우리 엄마? 완전 떡이 됐네?
- ㄷ.내가 어저께 술이 떡이 됐었지? 그치?

(5) 떡실신: 지금은 집에 가면 바로 떡실신이에요.(MBC, <별바라기>)

(6)에 쓰인 ‘축이 좋다’는 말은 ‘예감이 잘 맞는다’ 혹은 ‘눈치가 빠르다’라는 의미로 해석할 수 있다. 여기에서 ‘축(觸)’은 ‘촉각(觸角)’을 줄여 쓰는 말로 생각할 수 있다. ‘촉각’은 ‘주위에서 일어나는 각종 변화를 감지하는 능력을 비유적으로 이르는 말’이다. 이런 능력이 좋기 때문에 상황 판단을 빨리 할 수 있고, 추후 사태를 잘 예측할 수 있다는 의미를 포함하고 있다.

(6) 축이 좋다

- ㄱ.내가 좀 쓸데없이 신중하고 축이 좋잖아요.
- ㄴ.역시 나는 축이 좋다니까?
- ㄷ.역시 당신은 축이 좋아!

(7ㄱ)과 (7ㄴ)은 구어자료에 나온 ‘말(꼬리)이(가) 짧다’라는 표현이 쓰인 예들이다. 이는 ‘반말하다’와 같은 의미로 구어에서 상대방에게 이야기 할 때 “말이 짧다?”와 같이 반문의 형식으로 많이 쓰인다. 즉, ‘왜 반말을 하느냐?’고 묻는 대신에 ‘말이 짧다’라는 표현을 사용하면서 상대방에 대한 반감을 드러내고 비꼬는 태도를 더 효과적으로 표현하기 위한 것이라고 할 수 있다. (7ㄷ)은 반문의 형태는 아니지만 앞에 ‘반말을 못 하는데’를 통해 ‘말을 짧게 하는 것’이 어떤 의미 인지를 알 수 있게 해주는 적합한 예라고 할 수 있다.

(7) 말(꼬리)이(가) 짧다

- ㄱ.궁금한 게 있는데요...식당에 오는 손님들한테도 그렇게 말 꼬리가 짧으세요?
그럼 손님들이 기분 나빠 안 해요?
- ㄴ.지금은 나는 선생님이고 너는 학생인데 말이 너무 짧다?
- ㄷ.제가 반말을 못 하는데 상대방이 말을 짧게 하면 고압적인 느낌이 들어요.(MBC, <라디오스타>)

‘~(앞에) 장사없다’와 같은 구조를 여러 어휘를 통해 변형시켜 사용하는 표현들도 나타났다. (8)을 보면 ‘세월’, ‘돈’, ‘노력’의 자리에는 무엇인가 사람의 능력으로는 어쩔 수 없는 강력한 무엇인가를 뜻하는 어휘가 오게 되면서 그것의 절대적인 힘을 강조하는 표현으로 쓰이고 있다. 이는 특정한 어휘보다는 특정한 구조가 반복적으로 사용되면서 관용표현과 같은 역할을 하고 있는 것으로 보인다.

(8) ㄱ.세월 앞에 장사 없다고 그 신수 좋던 냥반이 완전히 맛이 갔대요.

- ㄴ.돈 앞엔 사장 없는 법이지.
- ㄷ.아..좋은 자세! ...노력 이기는 장사 없어요! ...노력! 파이팅!

이 밖에도 실제로 많이 사용하고 있지만 아직 관용표현으로 사전에 등재 되지 않은 표현들이 여럿 나타났다. 그 중 몇 가지를 분석 대상에서 도출된 예들과 다른 구어 자료에서 찾은 예들을 함께 제시하기로 하겠다.

- (9) ㄱ.어린 자식이 벌써부터 간이 배 밖으로 나왔어?
 ㄴ.봉준호의 진정한 장점은 간이 배 밖으로 나온 것 같은 모험심입니다.(GEEK JOURNAL, 2013.09.01.)
- (10) ㄱ.처음부터 니 결혼 반대하지 못한 거 내 발등을 찍고 싶다.
 ㄴ.내 발등을 찍고 싶을 정도로 후회합니다.(SBS, <힐링캠프>)
- (11) ㄱ.내가 놀면서 그런 거 아니잖아요? 몸이 열두 개라도 모자랄 판이에요!
 ㄴ.집안일에 영화까지 몸이 열두 개라도 모자라요.(티브이데일리, 2014.09.30.)
- (12) ㄱ.왜 그랴? 꽃 꽃은 넌처럼 실실?
 ㄴ.저, 머리에 꽃 꽃았습니다.(영화, <웰컴 투 동막골>)
- (13) ㄱ.무슨 똥개 훈련시켜?
 ㄴ.아니, 셔틀버스가 다니더만 왜 꼭 걸어가! 이유가 뭐야! 똥개 훈련시키는 거여 뭐여!”(tvN, <꽃보다 할배>)
- (14) ㄱ.암만해도 자은이 가가 꼬리가 여러 개 달린 백여시가 맞기는 맞나벼.
 ㄴ.그 언니는 보통 여우가 아니야. 꼬리 아홉 개 달린 불여우야.(JTBC, <유나의 거리>)

5. 결론

지금까지 구어자료에 나타난 한국어 관용표현의 변이 양상에 대해서 살펴보았다. 관용표현이나 변이형들의 빈도를 통해 구어적 관용표현의 목록을 제시하고, 관용표현의 변이 양상을 어휘적 변이와 구조적 변이로 나누어 분류하였다. 어휘적 변이는 용언과 체언, 부사어와 관형어, 조사의 변이로 분류하였고, 구조적 변이는 부정형과 긍정형, 첨가형과 발췌형, 도치형으로 분류하였다. 변이와 다르게 관용표현의 변형 유형을 따로 두었고, <표준국어대사전>에 등재되지 않았지만 구어자료에 나타난 반복적으로 쓰이는 말들의 특징에 대해 알아보았다. 본 연구를 통해 분석한 한국어 관용표현의 화용적 특징을 요약하자면 다음과 같다.

첫째, 구어에서의 관용표현은 화자의 감정이나 의도를 강조하기 위해 사용하고, 이를 더 효과적으로 전달하기 위해 기존의 관용표현을 그대로 사용하지 않고 자유롭게 여러 변이와 변형을 만들어 낸다는 것이다.

둘째, 구어에서 관용표현은 말의 편리성이나 경제성을 고려하여 변이형을 만들게 된다. 이는 발음이 더 편하거나 쉬운 어휘로 대체되거나 긴 관용표현에서 핵심적인 요소를 발췌한 부분을 주로 사용한다.

셋째, 구어에서 관용표현은 예전에는 많이 사용했지만 지금은 사용하지 않는 어휘를 현대에서 같은 의미로 사용하는 어휘로 대체하거나 신조어와 결합하여 새로운 표현을 만들어 내는 데 있어서 문어에서보다 자유롭다.

넷째, 구어에서 관용표현은 비슷한 의미의 다른 표현을 만들어 낼 때, 보다 비속어적인 표현을 사용하고 같은 말이라도 구어적 표현으로 대체하여 사용한다.

본 연구는 관용표현의 변이 양상을 통해 한국어 관용표현의 화용적 특징을 밝히기 위해 실제 담화 자료가 아닌 준구어 자료인 드라마 대본을 대상으로 했다는 것과 문어에서의 관용표현과 비교하지 못 했다는 한계를 갖는다. 앞으로는 실제 담화자료에서 나타나는 관용표현의 사용을 분석하고, 문어에서 나타나는 관용표현의 쓰임과 비교하여 관용표현의 또 다른 화용적 특징을 밝힐 수 있는 연구가 필요하다.

■ 참고문헌 ■

- 강현화(1998) 「체언+용언 꼴의 연어 구성에 관한 연구」, 『언어정보와사전편찬』 8. 연세대학교언어정보 연구원.
- 권경일(2005) 『국어 관용구 연구』, 연세대학교 박사학위 논문.
- 권경일(2009) 「한국어 관용구의 어휘적 변이형에 관한 연구」, 『돈암어문학』 22. 돈암어문학회.
- 문금현(1996) 「관용 표현의 생성과 소멸」, 『국어학』 28. 국어학회.
- 문금현(1996) 『국어의 관용표현 연구』, 서울대학교 박사학위 논문.
- 문금현(2000) 「구어적 관용표현의 특징 연구」, 『언어학』 25(1). 한국언어학회.
- 민현식(2003) 「관용표현의 유형과 구조」, 『텍스트 분석의 실제』. 열락.
- 조남호(2008) 『속담활용글쓰기』, 랜덤하우스코리아.

네이버(www.naver.com)

국립국어원 표준국어대사전(<http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp>)

국립국어원 온라인 가나다(http://www.korean.go.kr/09_new/minwon/qna_list.jsp)

결혼여성이민자의 한국사회 적응을 위한 프로그램의 적절성 연구

황미혜(부산외대)

1. 서론

법무부 출입국외국인정책본부 통계자료에 따르면 우리나라에서 국제결혼은 연 3만건 내외로 꾸준히 이루어지고 있으며, 결혼여성이민자가 차지하는 비중도 높아지고 있다(법무부, 2013). 2020년의 결혼이민자는 2010년의 20배에 가까운 규모로 증가할 것으로 예측하였다(설동훈 외, 2009). 이에 따라 결혼이민자에 대한 연구는 꾸준히 이루어지고 있다.

한편 사회통합을 위한 사회적 개입으로서 가장 효과적인 교육 프로그램의 경우 다양한 연구에서 그 효과가 측정되는데 결혼여성이민자¹⁾에게 한국어 능력은 한국사회의 이해 적응에 소통하는 기술이므로(최운선, 2007; 황미혜, 2012) 그 중요성은 아무리 강조하여도 지나침이 없다. 무엇보다도 결혼여성이민자 실태조사²⁾에 따르면 한국사회 적응에서 한국어 교육이 한국사회 적응에 도움이 된다는 응답이 83.4%로 나타났다. 또한 결혼여성이민자를 위한 한국어교육 프로그램은 법무부의 사회통합프로그램과 여성가족부의 한국어교육프로그램에서 단계별로 시행이 되어 지고 있다.

반면 한국어 교육 외에 결혼여성이민자들의 한국사회 적응을 위한 프로그램을 살펴보면, 2012년 전국다문화가족 실태조사에 따르면 실제 결혼이민자 및 귀화자들에게 5점 만점으로 개별 교육 및 지원서비스의 필요성을 질문한 결과 현재 제공되는 지원서비스와 그들의 요구가 상이했다. 이 설문 결과에서는 일자리 교육, 일자리 연계(3.56점)의 필요성이 가장 높게 나왔고 이에 이어서 자녀 생활 및 학습 지원(3.23점), 가정 방문을 통한 각종 교육(3.06점)의 순으로 나타났다.

이러한 요구에 따라 정부는 한국어교육 외에 결혼여성이민자 한국사회적응을 위한 대표적인 프로그램으로는 법무부의 외국인등록 3개월 이전의 결혼이민자를 대상으로 하는 결혼이민자 조기 적응프로그램³⁾과 한국어과정 4단계 완료 후 테스트를 거쳐 5단계 과정인 한국사회적응프로그램인 한국사회이해과정을 이수할 수 있다. 한국사회회 시행 되고 있다. 또한 여성가족부는 다문화가족통합교육프로그램의 사업으로 전환하여 총60시간 이상 공통필수와 선택으로 운영된다. 즉 결혼여성이민자들의 거주 시기별을 고려하지 않았고 한국어교육 프로그램처럼 체계적이지 않고 한

1) 정부의 공식 용어는 결혼이민자로 정의하고 있으나 본고는 결혼을 전제로 한국으로 이민 온 여성으로 본 바 결혼여성이민자라 정의함

2) 한국보건사회연구원: 2009년 전국다문화가족실태조사

3) 법무부 결혼이민자 조기적응프로그램(구 해피스타트):체류, 국적 등 출입국관련 업무, 기초생활정보 및 결혼 이민자 지원 정책 등 안내, 선배결혼이민자와 만남

시적으로 이루어진다는 것이다. 다문화가족지원센터 2014년 사업운영계획에서 나와 있듯이 한국어교육 외에 한국사회 적응교육은 결혼여성이민자가 한국사회 적응에 필요한 입국시기 별 교육 프로그램과 국가별 특성을 고려한 교육이 아니라 포괄적인 다문화가족 통합교육프로그램으로 운영된다는 것이다(여성가족부, 2014).

이에 본 연구는 현재 시행되고 있는 한국사회 적응교육이 실제 한국사회 적응에 도움이 되는지에 밝히는데 목적이 있다. 이에 따라 한국사회 적응프로그램의 효과를 구체적으로 연구하기 위해 먼저 기초자료 수집단계를 위해 조사 대상자는 입국 후 한국어 및 한국사회 적응 교육을 받았고, 입국한 지 5년 이상 되었고, 현재 우리 사회 다양한 취업 활동을 활발히 하고 있는 결혼여성이민자로 선정하였다. 이들이 받은 교육 경험을 중심으로 결혼이민자들에게 거주 시기별로 적합한 교육프로그램과 시기별로 요구되는 프로그램이 어떤 것인가에 대하여 개별 심층 인터뷰를 실시하여 결혼여성이민자들의 한국사회 적응을 위해서 한시적이고 포괄적 대상인 아닌 거주 시기별로 단계적이고 체계적인 한국사회 적응 프로그램 개발의 필요성을 제언하고자 하는 것이다.

2. 선행연구 고찰

2.1. 사회적 약자

사회적 약자(vulnerable population)는 경제적으로 어려움을 겪는 인구집단만을 의미하지 않는다. 경제적으로 어렵고 사회적 배제(social exclusion)의 위험성이 높은 인구집단이기도 하다. 사회적으로 차별대우를 받거나 격리됨으로써 빈곤(poverty)과 박탈감(deprivation)을 동시에 경험할 가능성이 높은 집단으로서 단순한 사회복지서비스 대상그룹과는 차이가 있다(Percy-Smith, 2000; Sen, 2000; 허만형, 2011 재인용). 사회적 약자 4대 사회복지 서비스 그룹에 속하면서 사회적 배제(social exclusion)의 가능성이 높은 집단이 사회적 약자이다(Sen, 2000). 넓은 의미의 사회적 배제는 일반시민의 정상적 활동(normal activities of citizens)에 제한을 받는 상태(Buchardt et al., 1997)를 의미한다.

한국 사회도 이민자의 증가에 따른 다문화 수준이 높아지면서 다양화의 수준에 따른 사회적 약자 그룹도 다양화되고 있다. 국가인권위원회에서는 다문화 가정도 4대 사회복지서비스 그룹 이외의 사회적 약자로 분류하여 그 인권이 보호되어야 함을 강조하고 있다. 사회복지 서비스 대상으로 장애인, 노인, 아동청소년, 그리고 여성을 대상으로 한 연구는 많은 편이지만 종합적 시각에서 사회적 약자를 주제로 다룬 국내의 선행연구는 많지 않았다. 사회적 약자로서 다문화 가정의 문제를 다룬 논문도 많았지만 다문화가족의 사회적 배제에 관한 실증 연구(김진옥, 2011)를 제외하고는 지역적 주제가 대부분이었다. 사회적 관점에서 지역사회 적응문제를 다룬 논문(곽병선·김희숙, 2009)은 한 편 정도 찾아볼 수 있었고, 또한 사회복지 서비스 전달과정에 대한 연구(정광호·최슬기·장윤희, 2009)도 있었지만 대체로 부부간의 문제, 자녀의 적응문제(김순규, 2011) 등을 다루고 있었다.

사회적약자로서 다문화 지원프로그램의 유형에는 두 가지가 있었다. 다문화가족 지원 조례로 명명한 지역에서는 대체로 7개 사업 단위로 나누어 지원하고 있었다. 결혼이민자에 대한 사회적응

정보 제공과 교육 및 직업훈련 사업, 다문화가족에 필요한 보건의료서비스 지원 사업, 등 그리고 일부 지역에서는 결혼이민자 중에서 모범된 가정을 선발하여 친정 보내주기 항공료 경비를 지원 하는 사업도 병행하고 있었다(허만형, 2011 43p). 또한 사회적 약자로서의 다문화 가정에 대한 지원은 정착지원 성격의 프로그램이라고 분석하였다. 그렇지만 단지 사회적 약자 배제완화 프로그램으로서의 적합성만을 분석했기 때문에 이들의 정착에 필요한 구체적인 프로그램의 내용 분석에는 한계가 있다.

결혼여성이민자의 경우 외국인일 뿐만 아니라, 현재 사회적 약자의 위치에 있을 가능성이 상당하기 때문에, 결혼이민자들에게 시행되고 있는 현재의 한국사회 적응교육은 시기별로 구분하여 일시적인 교육이 아니라 체계적인 매뉴얼을 갖추어 실시하여야 한다.

2.2. 한국사회 적응

지금까지 결혼이민자에 대한 다양한 연구가 수행되어 왔다. 정기선(2008)은 결혼이주여성들의 출신국가별로 한국으로의 이주 특성을 파악하고, 이러한 특성이 이들의 한국사회 적응에 어떻게 영향을 미치고 있는지를 분석하여 이주여성들이 한국사회에 적응하고 동화되기 위해서는 다양한 특성을 고려한 사회문화 적응 프로그램의 개발과 보급이 필요함을 주장하고 있다. 또한 이러한 적응 프로그램은 국가 및 지역사회의 정책적 배려 하에 수행되어야 하고, 적극적인 사회적 지지체계가 마련되어야 한다고 결론을 내리고 있다. 또 다른 유형의 연구는 결혼이민자의 삶의 만족도 및 정체성과 관련되는 영향 요인들을 주제로 다루고 있다(김오남, 2005; 정경운, 2007; 정주연, 2008; 고은주, 2009; 이정숙, 2010). 이러한 연구들은 개인 내적 요인인 자아존중감, 자기 정체성, 우울 및 불안 등 정신건강 상태가 삶의 만족도에 영향을 미친다고 하였다. 또한 가족 및 친척의 지지체계 및 이들과의 관계에 기인한 스트레스, 사회적 지지 수준에 따라 결혼이민자의 사회적 통합과 동화 및 삶의 만족도가 달라진다는 것을 밝혔다.

한편, 결혼여성이민자의 적응에 영향을 미치는 요인에 대한 연구는 심리·사회적 부적응 문제(박근우, 2007), 문화적응스트레스(이승중, 1996; 이해경, 2007; 임은미 외, 2010; 안준희·조정희, 2011), 가족관계스트레스(추현화, 2008), 사회적지지(김경옥, 2010)의 다양한 요인들을 사회통합의 영향으로 다루고 있다. 이러한 선행연구들은 결혼여성이민자의 한국사회 적응은 현 시대의 과제임이 분명하기 때문에 사회통합을 위한 제반 정책과 제도 등이 구축되어야 한다는 것을 역설하고 있다. 또한 결혼여성이민자의 한국사회 적응에 영향을 미치는 요인을 자아존중감, 정신건강, 스트레스, 적응 프로그램의 개발 등으로 분류하여 연구한 바 있다. 그러나 이 연구들은 대부분 단순한 사회통합 방안, 사회적응 및 통합정책 등 일반적인 변수를 주제로 하고 있다.

사회적응의 경우 사회적응에 필요한 모든 요인을 습득한 후 순차적으로 사용하는 것이 아니라 하나의 요인에 대한 적응이 이루어진다면 다음 단계로의 적응을 위해 도움이 되는 프로그램 요소가 나타날 수 있다. 적응기간별로 한국사회 적응프로그램의 요구는 세밀하게 분석되어야 한다. 뿐만 아니라 다양한 출신국가의 성향도 고려되어야 한다.

3. 결혼여성이민자 사회적응 프로그램

3.1. 다문화프로그램 현황

현재 결혼여성이민자들이 한국사회 적응을 위해 실시되고 있는 프로그램에 대해 살펴보면 다음과 같다.

우선 가족통합교육 프로그램으로 <표1>과 같이 다문화가족 통합교육과 다문화가족 취업연계 및 교육지원, 방문교육프로그램을 실시하고 있다.

<표1>가족통합교육 프로그램

구분 영역	공통필수	선택(예시)	비고
다문화가족 통합교육 (60시간 이상)	<ul style="list-style-type: none"> - 가족의사소통 프로그램 - 가족관계향상 프로그램 - 부부·배우자교육프로그램 - 아버지교육 - 다문화 이해 및 인식교육 - 법률과 인권교육 	결혼과 가족의 이해 가족의 의미와 역할 배우자이해프로그램 예비·배우자교육프로그램 부모-자녀관계 및 자궁심향상프로그램 부모역할교육, 자녀건강지도 자녀생활지도 이중언어 가족환경조성 프로그램 한국사회적응교육, 소비자·경제교육 등	연간 필수 25시간 선택 35시간 이상
다문화가족 취업연계 및 교육지원	<ul style="list-style-type: none"> - 취업기초소양교육 - 워크넷 등록 및 연계 - 새일센터·고용센터 연계 		워크넷, 새일센터·고용 센터 등 취업훈련 전문기관 연계 5건 이상
방문교육	<ul style="list-style-type: none"> - 한국어교육서비스 - 부모교육서비스 - 자녀생활서비스 		

그리고 법무부 출입국외국인정책본부에서는 사회통합프로그램(KIIP: Korea Immigration and integration program)을 전국적으로 홍보 및 운영하고 있다. 사회통합프로그램은 이민자의 한국어능력, 한국사회 이해 정도 등을 측정하기 위하여 기본소양의 사전평가 및 이수 레벨지정, 사회통합프로그램을 이민자에게 직접 제공할 운영기관 또는 교육기관 지정, 운영기관에서 사회통합프로그램 강의 및 다문화이해 등을 지도할 전문 인력 양성 및 관리 등으로 구성된다.

<표2>사회통합프로그램(KIIP)

□ 교육과정

- 한국어과정: 면제 ~ 최대 415시간
- 한국사회이해과정: 50시간 공통

단계 구분	0단계	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
과정	한국어 기초	한국어 초급1	한국어 초급2	한국어 중급1	한국어 중급2	한국사회 이해
이수시간	15시간	100시간	100시간	100시간	100시간	50시간
사전평가 점수	구술 3점 미만 (지필점수무관)	3점 } 20점	21점 } 40점	41점 } 60점	61점 } 80점	81점 } 100점

□ 참여 대상자

- 동포, 유학생, 외국인근로자, 결혼이민자, 난민, 전문 인력 등 대한민국에 체류하는 이민자
- 대한민국 국적을 취득한 날로부터 3년 이내의 국민

□ 혜택: 귀화, 영주자격, 체류자격 변경

- ① 귀화필기시험 및 면접심사 면제
- ② 점수제에 의한 우수전문 인력(F-2)자격 변경 시 가점 부여
- ③ 일반 영주자격(F-5) 변경 시 한국어시험 점수 제출 면제
- ④ 특정활동(E-7)변경 시 한국어 시험 점수 제출 면제
- ⑤ 장기체류 외국인의 거주자격(F-2) 변경 시 한국어시험 점수 제출 면제
- ⑥ 국민의 배우자 및 미성년자녀 영주자격(F-5-1)취득 시 한국어능력 입증 면제
- ⑦ 일반귀화대상자 동포의 영주자격(F-5) 취득 시 한국어능력 입증 면제
- ⑧ 모든 과정 종료 후, 종합평가에 합격할 경우 '한국이민귀화적격시험(KINAT: Korea Immigration & Naturalization Aptitude Test) 합격증' 발급

(자료: 출입국 외국인정책본부, 사회통합정보망 자료)

그리고 다문화가족지원센터도 한국어교육, 가족통합교육, 가족생활상담사업, 한국문화이해교육, 가족생활교육, 정보화교육, 취업교육, 자조집단 운영 등을 실시하고 있다. 또한 지역 특색 및 수요에 맞춘 특화사업으로 문화정서지원사업, 역량강화 지원 사업, 다문화인식 개선 사업, 자녀 지원 사업, 찾아가는 서비스, 지역사회 내 유관기관과의 네트워크, 협의체 구성 등 다양하게 지원하고 있다. 아래의 <표3>은 현재 부산지역의 거점기관인 부산남구다문화가족지원센터에서 결혼여성이민자들에게 실시되고 있는 교육 프로그램이다.

<표3> 부산남구다문화가족지원센터 프로그램

◆다문화가족 통합교육	*가족교육	▷시시: 연중수시 ▷대상: 결혼이민자 및 다문화 가족
	*배우자 부부 교육	▷시시: 연중수시 ▷대상: 다문화 부부
	*부모자녀 교육	▷시시: 연중수시 ▷대상: 다문화 가족
	*다문화이해교육	▷시시: 연중수시 ▷대상: 결혼이민자 및 다문화 가족
◆방문교육 서비스	*다문화가족 한국어교육 서비스	▷운영: 연중 ▷대상: 남구 거주 입국 5년 이하 결혼이민자 및 만 19세 미만 중도입 국 자녀(재혼가정자녀 한정)
	*다문화가족 부모교육서비스	▷운영: 연중 ▷대상: 임신부 및 만 12세 이하 자녀를 양육하는 결혼이민자 ▷서비스 기간: 생애주기별 각 1회 지원(최대 15개월, 총 3회 지원) 20 주 주2회 2시간 ① 임신·신생아기(임신중~생후 12개월 이하) ② 유아기(12개월 초과 ~ 48개월 이하) ③ 아동기(48개월 초과 ~ 만 12세 이하)
	*다문화가족 자녀생활서비스	▷운영: 연중 ▷대상: 만 3세~12세 이하 초등학교 ▷서비스 기간: 1회(10개월까지) 원직, 40주 주2회 2시간
◆취업연계 및 교육지원	*구직등록 및 취업지원 연계	▷시기: 연중수시 ▷대상: 결혼이민자
	*정보화 교육	▷시기: 연2회 ▷대상: 결혼이민자
	*취업기초소양 교육 (집단상담 프로그램)	▷시기: 연2회 ▷대상: 결혼이민자
◆문화사업	*결혼이민자 자원봉사단	▷시기: 연중수시 ▷내용: 체류 및 출입국 관계, 가정폭력 및 이혼대처 방안 등
	*다문화가족을 위한 재능기부봉사단	▷시기: 연중수시 ▷내용: 결혼 이민자 한글지도, 외국어 통역, 자녀과외 (학습지도, 예제 능) 등

(자료: 부산남구다문화가족지원센터 홈페이지 자료)

이외에도 한국이주여성인권센터나 사회복지공동모금회 같은 민간단체에서도 결혼여성이민자들이 한국사회 적응을 위한 교육 프로그램을 진행하고 있다. 이와 같이 표<1><2><3>의 내용을

살펴보더라도 결혼여성이민자들의 거주시기를 고려하지 않은 포괄적인 프로그램으로 한시적으로 진행되고 있으며, 단계별로 체계적으로 구성되어 있지 않다는 점이다.

3.2. 연구방법

본 장에서는 이미 한국사회에 정착하여 자기 일을 하고 있는 결혼이민자들이 한국어와 한국사회 적응 프로그램에 참여하면서 시기별로 어떠한 교육프로그램을 경험하였고, 이러한 경험들을 바탕으로 현재 시행되고 있는 한국사회 적응 프로그램에 대한 적절성에 대한 검토를 하는데 목적이 있다. 이를 위하여 질적 연구방법의 하나인 현상학적 인터뷰(phenomenological Interview)를 활용하였다. 현상학적 인터뷰 방법은 개인의 경험들을 기초로 하나의 세계관을 형성하게 되는 방법들을 연구하는 학문인 현상학에 바탕을 둔 심층면접법의 일종이다(Thompson, 1997). 본 연구에 채택한 것은 결혼여성이민자는 한국사회의 정착이민집단이라는 상황적 맥락을 고려하여 그들의 교육 참여 경험의 체험적 의미를 그들의 살아 있는 목소리를 통한 정확한 기술에 의거하여 있는 그대로의 경험을 탐구할 수 있다는 점에서 적절한 것이다. 이에 따라 인터뷰를 실시하여 처음 한국에 왔을 때 한국사회 적응에 필요한 어떤 교육을 받았으며, 이러한 교육의 경험에 따라 어떤 교육프로그램이 필요했는지와 현재 한국사회에 거주하고 있는 결혼이민자들에게 필요한 프로그램은 무엇인지 등을 이끌어 내고자 하였다.

3.2.1 조사대상 선정기준

본 연구에서는 연구의 질을 담보하기 위하여 현재 한국사회 조기 정착하여 안정적인 한국생활을 하고 있는 결혼이민자 4명을 대상으로 한국사회 적응 프로그램에 관한 인터뷰를 진행하였다. 이들이 처음 한국사회 왔을 때 받았던 프로그램이 무엇이었고, 향후 한국사회 결혼이민자로 유입될 것이고 또는 현재 우리 사회 거주하고 있는 결혼이민자들에게 가장 필요한 프로그램은 무엇인지에 대해 인터뷰해 보았다.

<표4> 인터뷰 응답자 프로파일

	한국 거주 기간	직업	출신국
A	9년	통번역사	인도네시아
B	6년	폴리텍 대학 재학	베트남
C	12년	초등학교 방과후강사	중국
D	14년	보험설계사	중국

3.2.2. 심층인터뷰 조사 분석

인터뷰 진행과정은 연구자가 결혼이민자 근무지 근처로 직접 가서 근무지근처 카페에서 차를 마시거나, 또는 함께 식사를 하면서 자연스럽게, 가벼운 분위기로 인터뷰를 진행하였으며, 인터뷰 진행방식은 결혼이민자들과 개별 인터뷰를 진행하였다. 또한 인터뷰 전에 본 연구의 내용과, 활용 가치에 대해 충분한 얘기를 한 후 자연스럽게 인터뷰를 진행하자 결혼이민자들은 연구자와의 오랫동안의 친분과 자연스러운 분위기가 어우러져 적극적으로 인터뷰를 응해, 인터뷰 결과를 도출해 내기에는 그렇게 어렵지 않았다. 그리고 진행자의 개입을 최소화하였으며, 인터뷰 대상자들의 목소리를 그대로 담아내기 위해 녹음과 필기를 병행하였고, 인터뷰 시간은 평균 1시간을 할애하였다. 또한 녹음내용은 연구 이외의 목적으로 사용하지 않는다는 것을 인터뷰대상자에게 공고히 하였고, 윤리적 고려를 위해 연구의 목적, 익명성, 비밀보장에 관한 내용과 연구진행 중에 인터뷰대상자가 원치 않으면 언제든지 인터뷰를 끝낼 수 있다는 것 등을 사전에 충분히 설명한 후 서면동의를 얻어 인터뷰를 진행하였다.

인터뷰 질문은 현재 우리사회 미리 정착하여 안정적으로 사회생활을 하고 있는 결혼이민자들을 대상으로 결혼이민자들이 한국사회 적응을 위한 프로그램에 관하여 인터뷰해 보았고, 질문내용과 결혼이민자들의 인터뷰 내용은 다음과 같다.

<표5> 인터뷰 내용

1. 한국사회 적응에 있어서 한국어교육 외에 받았던 프로그램은 무엇입니까?

“현재 아들과 딸이 있고, 한국에 온지 9년째이고, 통번역 업무와 다문화 강사를 하고 있습니다. 저는 2005년 4월에 한국에 와서 3개월 후인 7월부터 한국어를 배웠습니다. 그리고 한국에 와서 사회통합프로그램(KIIP)과 출입국관리사무소에서 실시하는 교양아카데미프로그램을 받았고, 부산국제교류재단에서 한국어교육을 받았습니다.(A)”

“저는 한국에 와서 요리와 다문화통합강사교육프로그램, 다문화 어린이강사교육프로그램, 컴퓨터 워드와 파워포인트 프로그램 등을 받았습니다.(B)”

“저는 중국에서 어렸을 때부터 한국어를 조금 공부했기 때문에 한국에 와서는 의사소통하는데 크게 문제가 되지 않았습니다. 그래서 저는 한국에 왔을 때 사회통합프로그램과 이중언어 강사 등 여러 가지 프로그램 수업을 받았습니다.(C)”

“저는 한국에 2001년도에 왔는데, 한국에 오기 전에 한국문화를 알고 있었기 때문에 한국에 온지 얼마 되지 않아 한국어 수업과 사회통합프로그램, 조리사자격증 교육을 받았고, 방송통신대학교에도 입학했었습니다. 그리고 얼마 후 개인적으로 강사자격증 프로그램도 신청해서 교육 받았습니다.(D)”

1-1. 받았던 프로그램이 한국사회 적응에 있어서 적절했습니까?

“한국적응 프로그램과 한국어 수업을 6년 동안 배워서 그런지 한국 생활 적응에 도움이 많이 되었습니다.(A)”

“정말로 만족합니다. 그리고 개인적으로 제가 받았던 프로그램이 더 많아지고, 한 단계 더 업그레이드되었으면 좋겠습니다.(B)”

“도움이 많이 되었는데, 특히 다문화센터에서의 공부에 도움이 많이 되었고, 나중에는 출입국 관리사무소를 알게 되어서 도움을 많이 받았습니다.(D)”

1-2. 만약 적절하지 않았다면 아래와 같이 단계별로 나누었을 때, 한국사회 적응에 필요한 교육이 어떤 것이 절실하게 필요했으며, 그리고 개설되었으면 하는 프로그램이 무엇이라고 생각합니까?

◆ 초기단계:

“대부분의 결혼여성이민자들은 한국생활 초기에 임신을 하거나, 출산을 합니다. 그렇기 출산과 육아에 필요한 프로그램이 생겼으면 합니다. 다문화센터에는 육아보육에 관한 프로그램이 없습니다. 주민 센터·구청·시청 등 공공기관에 가도 육아관련 프로그램이 없어서 힘들었습니다. 특히나 배우자가 있을 때는 괜찮지만 없을 때는 너무 힘들었습니다. 보육관련 프로그램이 문화센터에 있지만 한국어로만 강의를 하기 때문에 힘듭니다. 그래서 다국어로 된 육아에 관한 프로그램이 필요하다고 생각합니다. (A)”

“초기단계에서는 한국사회 생활과 관련된 교육이 필요하다고 생각합니다. 한국에 오면 언어도 중요하지만, 한국에서의 일상생활에 꼭 필요한 교통문화, 병원이용 방법, 은행이용 방법 등의 교육프로그램이 필요하다고 생각합니다.(C)”

“결혼여성이민자들이 초기에 필요한 교육은 한국의 기본 법률 교육이 꼭 필요하다고 생각합니다. 저도 한국에 와서 실수한 경험이 있는데, 한국의 일상생활에 이용되는 기본적인 법률을 몰라서 벌금도 내고, 혼도 난 경우가 많이 있었습니다. 대부분의 결혼여성이민자들은 한국의 기본 법률을 모르고 이민을 오기 때문에 그들에게 한국 생활에 꼭 필요한 기본 법률 교육프로그램이 필요하다고 생각합니다.(D)”

◆ 중간단계:

“어린이집에 보내는 걱정입니다. 보통의 결혼여성이민자 가정은 아이가 두 명인 가정이 많습니다. 그래서 작은 애가 있기 때문에, 큰 애를 혼자 어린이 집에 보내는 것이 불안합니다.

지금은 멘토링이라 해서 선생님이 직접 가정 방문을 하는 제도가 있어서 좋지만, 예전에는 혼자 하기에는 너무 힘들었습니다. 멘토링제도가 좀 더 활성화 되었으면 합니다.(B)”

“중간단계에서는 어느 정도 한국어도 대화가 가능한 시기라고 생각되기 때문에 사회적 활동을 할 수 있는 프로그램이 생겼으면 좋겠습니다. 많은 결혼여성이민자들이 한국생활에 어느 정도 적응이 되면 일을 하고 싶어 하기 때문에 취직과 관련된 프로그램이 생겼으면 좋겠습니다.(C)”

“육아와 한국생활, 가정에 대한 스트레스가 많이 쌓이는 단계이기 때문에 힐링할 수 있는 장소나 문화 공간, 또는 관련 프로그램이 있었으면 좋겠습니다.(D)”

◆ 현재:

“한국어는 계속해서 꾸준히 배울 필요가 있다고 생각합니다. 친구들과의 일상생활에서의 한국어는 괜찮지만, 모임이나·공식자리에서 하는 한국어는 평소에 쓰는 한국어와 많이 다르기 때문에 중요한 그 때 사용하는 전문적 용어나, 상황에 맞는 한국어(고급)를 계속해서 배우고 싶습니다. 지금은 한국어가 정체되어 있는 느낌이고, 발음과 억양도 지금 보다 더 잘 하고 싶습니다. 그리고 나중에 애들이 성장하면 그 때 부모로서의 자녀 교육을 제대로 하고 싶은 마음도 있기 때문에 한국어를 좀 더 고급스럽게 배울 수 있는 프로그램이 있었으면 합니다.(A)”

“개인적으로 한국 사회생활과 관련된 고급 정보와 스스로 자신을 업그레이드 될 수 있는 교육(대부분의 결혼여성이민자들은 교육 수준이 한국사회 여성들보다 떨어지기 때문에)프로그램이 필요하다고 생각합니다.(C)”

“제 주변에 있는 결혼여성이민자들이 하루하루 살아가는 것이 답답해 보이고, 다문화가정의 자녀들이 학교생활도 뒤쳐진다고 생각됩니다. 그렇기 때문에 초등학교 입학 전에 부모 교육이 절실하게 필요합니다. 그래서 저는 초등학교 입학을 앞 둔 아이가 학교적응 방법에 관한 결혼여성이민자들을 대상으로 한 교육프로그램이 필요하다고 생각합니다. 잘못하면 아이가 학교생활을 잘 하지 못해 나쁜 길로 빠지게 되면 나중에 큰 사회적 문제로 발생할 가능성이 크다고 생각합니다.(D)”

2. 그 외 한국사회 적응교육 프로그램에 관하여 하고 싶은 말이 있다면 무엇입니까?

“다양한 프로그램도 좋지만 이러한 프로그램이 취업까지 이어져서 프로그램을 다 끝마치면

취업과 연결이 되어줬으면 좋다고 생각합니다.(A)”

“결혼여성 이민자나, 외국인 근로자 등 다문화와 관련된 사람만 교육할 것이 아니라 이들과 같이 생활하는 가족(예를 들면 남편, 시부모님, 친척 등)도 교육하는 프로그램이 있었으면 합니다.(B)”

“교육프로그램이 단순 교육프로그램만으로 끝날 것이 아니라, 일자리와 즉 취업과 연계되는 시스템이나 제도가 필요하고, 언어와 관련된 대학이 있어서 결혼여성 이민자들도 대학에 쉽게 입학해서 공부했으면 좋겠습니다.(C)”

“결혼여성 이민자를 대상으로 한 한국사회 적응교육 프로그램이 결혼여성 이민자를 이용하고, 단순 사업에 그칠게 아니라, 책임을 지는, 진정성 있는 다문화 사업이 되었으면 좋겠습니다.(D)”

3.2.3. 연구결과

결혼여성 이민자들을 대상으로 인터뷰를 진행한 결과 결혼여성 이민자들이 한국사회 적응을 하기 위해 우선적으로 필요한 교육프로그램은 다음과 같다.

첫 번째는 출산과 육아보육에 필요한 프로그램, 두 번째는 한국사회에서 거주 시기별로 생활에 필요한 교육프로그램, 세 번째는 기본 법률 교육프로그램, 네 번째는 취업과 관련된 프로그램, 다섯 번째는 현재 각 분야에서 취업 활동을 하고 있고, 취업 준비를 하고 있는 결혼여성 이민자를 대상으로 한국어를 좀 더 고급스럽게 배울 수 있는 프로그램의 요구이다. 즉 전문적인 한국어나 상황에 맞는 한국어 교육프로그램, 그리고 마지막으로 자녀가 초등학교 입학할 앞 둔 결혼여성 이민자들을 대상으로 한 학교 적응 교육프로그램이 필요하다고 조사되었다. 그리고 인터뷰를 진행한 모든 결혼여성 이민자들이 공통적으로 현재 진행되고 있는 한국사회 적응 프로그램이 단순 교육프로그램만으로 끝날 것이 아니라, 일자리와 즉 취업과 연계되는 시스템이나 제도가 필요하다고 하였다. 아울러 결혼여성 이민자들 뿐만 아니라 그들의 한국가족들(남편, 시부모 등)에게도 단계적으로 교육하는 프로그램이 있었으면 좋겠다고 하였다. 또한 다문화와 관련된 사업들이 결혼여성 이민자들에게 한국사회에서 자립할 수 있도록 정부와 민간단체들이 관심과 노력을 기울이기를 희망하였다.

인터뷰의 내용에도 나와 있는 바 결혼여성 이민자들의 한국사회 적응을 위한 프로그램은 시기별로 단계적으로 진행되어야 한다는 것이다. 이에 따라 현 시기는 결혼여성 이민자들의 한국사회 적응을 위한 적절한 프로그램의 개발을 위해 이에 요구되는 후속 연구가 절실히 필요하다는 것을 역설하고 있다.

4. 결론

결혼여성이민자에 대한 다각적인 접근에도 불구하고 한국사회는 전시적이며 관행적인 접근으로 결혼여성이민자의 한국사회에서의 적응이 어렵고 인권보장이 크게 미흡하다는 평가를 받고 있다. 특히 국내 체류 이민자가 국민의 2%를 차지하여 이들에게 한국생활에 적응하는데 필요한 한국의 역사·제도·가치·풍습·다문화 등 기본소양을 함양하도록 지도하여 이민자가 한국사회에서 주체적인 사회구성원으로서 참여할 수 있도록, 이민자의 사회통합 과정에 능동적으로 기여함과 동시에 이민자와 국민이 다양한 커뮤니티를 구성하여 함께 살아가기 위한 다문화사회 기본소양 등 다문화사회 시민교육을 담당할 전문 인력 및 프로그램 개발이 필요하다.

이에 본 연구는 현재 시행되고 있는 한국사회 적응교육이 실제 한국사회 적응에 도움이 되는지에 알아보았고, 한국사회 적응프로그램의 효과를 구체적으로 연구하기 위해 우리나라에 입국 후 한국어 및 한국사회 적응 교육을 받았고, 입국한 지 5년 이상 이고, 우리 사회 다양한 취업 활동을 활발히 하고 있는 결혼여성이민자를 선정하여 거주 시기별로 적합한 교육프로그램과 시기별로 요구되는 프로그램이 무엇인지에 대한 단계별 프로그램의 적절성에 따른 개별 심층 인터뷰를 실시했다. 그리고 결혼여성이민자들은 인터뷰를 통해 실질적으로 적응에 필요한 교육 프로그램이 무엇인지 다음과 같이 알 수 있었다.

우선 첫째, 출산과 육아보육에 필요한 프로그램, 둘째, 한국사회에서 생활에 필요한 교육프로그램, 셋째, 기본 법률 교육프로그램, 넷째, 취업과 관련된 프로그램, 다섯째, 한국어를 좀 더 고급스럽게 배울 수 있는 즉, 전문적인 한국어나 상황에 맞는 한국어 교육프로그램, 그리고 마지막으로 자녀가 초등학교 입학할 앞 둔 결혼여성이민자들을 대상으로 한 학교 적응 교육프로그램이 필요하다고 조사되었다. 그리고 인터뷰를 진행한 모든 결혼여성이민자들이 공통적으로 현재 진행되고 있는 교육프로그램이 단순 교육프로그램만으로 끝날 것이 아니라, 일자리와 즉 취업과 연계되는 시스템이나 제도가 만들어지기를 희망하였다.

이제 우리사회는 세계화에 따른 국제이주의 증가로 인해, 외국인의 한국 내 정착이 증가하고 있고, 국제결혼을 통한 다문화가족의 증가로 다문화사회 진입은 거스를 수 없는 사회현상이 되었다. 현재 우리나라에서 진행되고 있는 다인종, 다민족화 현상은 단기간에 빠른 속도로 진전되고 있어서 다문화사회에 대한 충분한 이론적 논의나, 사회적 토론을 할 여유 없이 변화된 사회문제에 직면하고 있는 것이 현실이다. 따라서 본 연구를 통해 결혼여성이민자의 효과적인 적응을 위한 방안으로 이들에게 한국 적응에 적합한 적응 프로그램 정책을 세우는데 도움이 되어야 하겠다. 마지막으로 본 연구의 한계점은 먼저 인터뷰에 참여한 대상자의 문제이다. 프로그램의 적절성 연구는 거주 시기별로 현재 한국사회적응 프로그램에 참여하고 있는 결혼여성이민자들을 대상으로 하여 거주 시기별로 나누어 진행하여야 하나 시간상으로 부족하여 이미 한국사회에 거주한 지 오래된 결혼여성이민자들의 지난 경험을 위주로 인터뷰를 진행하였다는 것에 한계가 있었다. 추후 연구에서는 이러한 점을 반영하여 질적이든 양적이든 후속 연구가 필요할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 김경옥(2010), 국제결혼이주여성의 사회통합에 영향을 미치는 요인에 관한 연구, 목포대학교 대학원 박사 학위논문.
- 김순규(2011), 다문화가정 자녀의 심리사회적 적응, 『청소년학연구』 vol. 18 no. 3, 한국청소년학회, 247-272쪽.
- 김오남(2006), 국제결혼이주여성의 부부갈등 결정요인 연구, 『가족과 문화』 vol. 18 no. 3, 한국가족학회, 63-106쪽.
- 김진옥(2011), 다문화가족의 사회적 배제에 관한 연구, 『2011년 한국정책학회 동계학술대회 발표논문집』.
- 고은주(2009), 결혼이주 여성의 문화적 적응 스트레스, 가정폭력, 사회적 지지, 자아 존중감, 외상 후 스트레스와 심리건강의 관계, 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 곽병선·김희숙(2009), 다문화가족의 지역사회 적응 지원방안 고찰: 전북 군산지역을 중심으로, 『지역발전연구』 vol. 8 no. 2, 한국지역발전학회, 1-22쪽
- 권구영·박근우(2007), 국제결혼 이주여성의 정신건강에 영향을 미치는 요인: 전라남도 거주 국제결혼 이주 여성을 중심으로, 『사회연구』 vol. - no. 125, 한국사회조사연구소, 187-219쪽.
- 법무부 출입국외국인정책본부(2011), 『재한 외국인 사회통합 지표 및 지수 측정』.
- 출입국 외국인본부 (2012), 『2000~2011년 각 연도별 출입국 통계연보』.
- 설동훈·서문희·이삼식·김명아 (2009), 다문화가족의 중장기 전망 및 대책연구, 『보건복지가족부 연구보고서』.
- 안준희·조정희(2011), 결혼이주여성의 문화적응 스트레스의 영향요인 분석: 충청남도 지역을 중심으로, 『한국가족복지학』 vol. 17 no. 2, 한국가족사회복지학회, 137-176쪽.
- 이승종(1996), 문화이입과정 스트레스와 유학생의 신념체계 및 사회적 지지와의 관계, 『연세 교육학연구』 vol. - no. 9, 연세대학교 교육연구소, 157-176쪽.
- 이유진(2007), 캐나다 연방정부의 브로드밴드 전략에 관한 연구- 제도적 요인을 중심으로: 캐나다 연방정부의 브로드밴드 전략에 관한 연구, 『신아시아』 vol. 14 no. 4, 신아시아연구소, 192-216쪽.
- 이유진(2009), 캐나다 이민자 통합정책 레짐에 대한 연구: 온타리오 주를 중심으로, 『다문화사회연구』 vol. 2 no. 1, 숙명여자대학교, 5-187쪽.
- 이정숙(2010), 결혼이주여성의 결혼만족도 영향요인 분석, 원광대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이혜경(2007), 이민정책과 다문화주의: 정부의 다문화 정책 평가, 『한국사회학회 기타간행물』 vol. - no. -, 한국사회학회, 219-250쪽.
- 임은미·정성진·이수진(2010), 여성 결혼이민자의 문화적응 유형과 문화적응 스트레스, 『상담학연구』 vol. 11 no. 3, 한국상담학회, 957-973쪽.
- 여성가족부(2014), 『다문화가족지원 사업안내』.
- 정광호·최슬기·장윤희(2009), 다문화 가정을 위한 사회서비스 전달과정 분석: 위탁과 바추어 방식의 비교, 『한국공공관리학보』 vol. 23 no, 한국공공관리학회, 231-255쪽.
- 정기선(2008), 결혼이주여성의 한국이주특성과 이민생활적응: 출신국가별 차이를 중심으로, 『인문사회과학연구』 vol. 20 no. 4, 호남대학교 인문사회과학연구소, 69-104쪽.
- 정경운(2007), 이주여성의 사회문화적 정체성에 관한 연구, 『아시아여성연구』 vol. 46 no. 1, 숙명여자대학교 아시아여성연구소, 97-139쪽
- 정주연(2008), 베트남 국제결혼 이주여성의 삶의 만족에 영향을 미치는 요인 연구, 『사회복지 학생연구논총』 vol. 1 no. -, 이화여자대학교 사회복지연구소, 228-262쪽.
- 추현화(2008), 국제결혼이주여성 배우자의 가족스트레스, 사회적 지지가 결혼적응에 미치는 영향, 순천대학

교 석사학위논문.

- 최운선(2007), 국제결혼 이주여성의 사회문화 적응에 관한 연구, 『아시아여성연구』 vol. 46 no. 1, 숙명여자대학교 아시아여성연구소, 141-181쪽.
- 한국보건사회연구원(2008), 『다문화시대를 대비한 복지정책방안 연구』.
- 한국보건사회연구원(2009), 『전국다문화가족실태조사』.
- 허만형(2011), 지방자치단체의 사회적 약자 지원 프로그램, 『지방행정연구』 vol. 25 no. 4, 한국지방행정연구원, 25-52쪽.
- 황미혜(2012), 한국의 이민자 사회통합정책에 관한 연구, 동아대학교 국제대학원 박사학위 논문.
- Burchardt, Tania, Julian Le Grand, David Piachaud(1999). *Social Exclusion in Britain 1991-1995*. *Social Policy and Administration*, 33(3), 227-244.
- Percy-Smith, Janie.(2000). *Introduction: The Contours of Social Exclusion*. In: Janie Percy-Smith. *Policy Responses to Social Exclusion: Toward Inclusion?* Buckingham, UK: Open University Press. pp. 1-21.
- Sen. Amartya. (2000). *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny*. Manila, Philippines: Asian Development Bank.
- Thompson, C. J (1997), "Interpreting Consumers: A Hermeneutical Framework for Derkvkng Marketing Insights from the Text of Consumers Consumption Stories," *Journal of Marketing Research*, 34, 438-455.
- <http://www.iom-mrtc.org/network/network02.php>

황미혜

부산외국어대학교 일반대학원 다문화교육학과

부산광역시 금정구 금샘로485번길 65

609-815

전화번호: 010-2601-9168

전자우편: hmh68@bufs.ac.kr

다문화가정 자녀 학습 지원 멘토링에 참여한 대학생 멘토의 인식 변화에 관한 연구

방현희 · 홍정훈(인하대)

1. 서론

한국사회의 다문화가족은 2000년 이후 급격한 양적 증가를 보이고 있으며, 이에 한국은 다문화사회로의 진입이 목전이라고 할 수 있게 되었다. 일부 보고서에서 한국이 이미 다문화국가로 분류된다고 보고하는 경우도 있다. 다문화가족의 증가는 여성결혼이민자와 외국인 근로자의 증가로 인한 것으로 파악되며 근래에 들어서는 외국인 유학생의 증가도 가세하고 있다. 급격히 증가하던 여성결혼이민자의 수는 2010년을 정점으로 다소의 감소세를 보이고 있으나, 다문화가정 자녀의 수는 2007년 44,258명에서 2012년 168,573명으로, 5년 동안 3.8배가 증가하였다. 시간이 지남에 따라 학령기에 다다른 다문화가정의 아동의 수가 크게 증가하여 다문화가족의 학교 재학생 수도 증가하고 있다. 이러한 상황에서 교육부에서는 2006년에 ‘다문화가정 학생 교육 지원계획’을 마련하였다. 한국장학재단에서는 2009년부터 다문화가정 초등학생들의 학업성취능력 향상과 심리·정서적 성장을 목적으로 교육사범대학에 재학 중인 대학생을 멘토로 선발하여 다문화가정 멘토링을 시작하였다. 2011년부터 교육사범대학을 포함하는 전국 대학으로 확대하였으며 수혜 대상도 초등학생에서 중·고등학생에 까지 확대 시행하고 있다.

본 연구자는 한국장학재단에서 시행하고 있는 ‘다문화·탈북가정 자녀 멘토링 사업’에 2011년부터 2013년까지 대학원생으로서 튜터로 참여하여, 멘토링에 참여한 대학생 멘토들을 지속적으로 관찰할 수 있는 기회가 있었다. 이 과정에서, 멘티를 위한 멘토링 활동이 멘토들에게도 큰 영향을 미치는 것을 볼 수 있었다. 강현민(2013)의 연구에서도 멘토링이 멘티의 학업과 사회심리적 적응을 도와주는 프로그램이지만, 멘토의 다문화 감수성 등의 다문화 인식을 높이는 매개체가 된다고 하였다. ‘튜터’란 인천광역시 소재 I대학교에서 ‘다문화·탈북가정 자녀 멘토링 사업’에 참여하면서, 다문화교육전공의 석·박사 과정에 있는 대학원생을 활용하여 멘토의 멘토로서 세미 슈퍼바이저의 역할을 하도록 하였다.

멘토링과 관련한 연구를 살펴보면, 이상호 외(2006), 김종관(2010), 김해룡 외(2013), 백승영 외(2013) 등의 멘토의 역할과 역량에 관한 연구가 가장 많은 비중을 차지하고 있으며, 김정주(2012), 박서영 외(2012) 등의 멘토의 효능감에 대한 연구가 있고, 김민정 외(2009), 박혜원 외(2010), 손수

진(2010) 등은 멘토와 멘티와의 관계에 대해 연구하였다. 또한 멘토의 특성에 관해서도 이지은 외(2012), 이미정 외(2012), 박경규 외(2010)의 연구 등 많이 찾아 볼 수 있다. 이상과 같이 멘토와 관련한 연구들 중에는 멘토의 역할과 역량, 멘토의 효능감, 멘티와 멘토의 관계 등에 대한 연구가 주를 이루고 있었으며 멘토링 활동이 멘토에게 미치는 영향을 탐색한 연구는 찾아 보기 어려웠다.

본 연구자는 멘토링의 목적은 멘티의 교육·심리·정서적인 지원이지만, 멘토링의 기능이 멘티와 멘토 상호 모두에게 긍정적인 효과를 보일 것으로 예상하였다. 김남숙(2011)은 멘토링이 멘티의 성장과 변화에 도움이 되지만 멘토에게도 유익한 경험이 된다고 하였다. 김영순(2010)은 다문화 감수성이 문화공존을 위한 상호협력에 필요한 필수요소라고 하였다. 이에 본 연구에서는 다문화멘토링에 멘토로서 참여한 대학생들의 멘토링 참여 경험이 참여 대학생들에게 미치는 영향을 파악하고, 그들 자신의 사회적, 정서적인 면에서의 인식변화를 확인하는데 연구의 목적을 두었다. 이러한 연구의 목적을 이루기 위하여 한국장학재단에서 실시하고 있는 다문화·탈북가정 자녀 멘토링에 대하여 문헌을 통한 기초 조사 후, 멘토로 참여한 경험이 있는 대학생들을 대상으로 심층인터뷰를 실시하고자 한다. 이를 통하여 다문화멘토링에 멘토로서 참여한 대학생들의 멘토링 참여 경험이 그들의 다문화 인식과 자아존중감에 어떠한 변화를 야기하는지를 탐색하고자 한다. 이러한 연구를 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 다문화멘토링 사업에 참여한 대학생 멘토의 다문화적 인식은 어떠한가?

연구문제 2. 다문화멘토링 사업에 참여한 대학생 멘토에게 멘토링 활동의 의미는 무엇인가?

멘토링에 참여한 멘토의 긍정적 인식변화는 멘토 개인의 학교 생활을 비롯하여 그들의 삶에 전반적으로 긍정적인 영향을 줄 것으로 예상하며, 이러한 영향이 멘토링 사업의 효과성 증대와 다문화가족에 도움이 되기를 기대한다

II. 이론적 배경

1. 다문화사회와 다문화인식, 자아존중감

다문화사회란 다양한 문화적 배경을 가진 사람들이 함께 어울려 사는 사회를 말한다. 2000년대 들어서면서 인터넷 등의 정보통신기술과 교통기반이 발달로 인하여 국가 간 인구의 이동이 더욱 증가하고 있다. 1990년부터 2000년대까지 2.9%이던 세계 전체 인구 대비 이주자 비율이 2005년 3.0%, 2010년 3.1%로 점차 증가하고 있다(조혜영, 2012). 이러한 이동은 문화의 이동을 동반하게 되어 다문화사회를 형성하게 된다. 한국도 예외 없이 초국적 인구이동의 영향에 의해 다문화국가 가 되어 가고 있다.

다문화란 각기 다른 특징을 지닌 여러 집단의 문화가 한 사회에 모임면서 또 다른 하나의 문화가

나타나는 현상을 말한다. 문화는 한 사회와 집단을 구성하고 있는 구성원들이 지니고 있는 가치, 태도, 규범 및 행동양식을 말하며, 각기 다른 사회와 집단은 각기 다른 고유한 문화를 지니고 있다고 할 수 있다. 다문화의 수용과정은 저항이나 부정으로 시작하여 적대감, 단념, 수용과정을 거쳐 이해하고 존중하게 된다(안병환, 2012). 다문화에 대한 인식은 자문화의 이해를 바탕으로 타문화를 이해, 수용, 존중의 과정을 거쳐 형성될 것이다. 따라서 다문화인식을 파악하기 위해서는 다문화 감수성, 다문화 수용성, 다문화 존중성의 과정을 살펴보아야할 것이다.

또한 건전한 다문화인식은 탄탄한 자아존중감을 기반으로 완성될 수 있다. Bennett은 자신의 건전한 민족 정체성과 자아존중감이 있어야 타민족을 수용하고 인정할 수 있다고 하였다(장인실, 2011). 자아존중감은 자신의 가치에 대해 스스로의 평가로 인간이 인간적인 생활을 긍정적으로 영위할 수 있게 하는 개념이다. 자아존중감의 하위요소는 학자마다 조금씩 다른 견해를 보이고는 있으나, 일반적으로 사회적 자아존중감, 일반적 자아존중감, 학업적 자아존중감, 가정적 자아존중감으로 분류한다(김주남 외, 2011). 본 연구에서는 연구참여자들이 대학교에 재학 중인 학생들로 가정적인 면을 학교 외적으로 보아 일반적 자아존중감과 통합하여 사회적 자아존중감, 일반적 자아존중감, 학업적 자아존중감으로 분류하였다.

2. 다문화·탈북 가정 학생 멘토링에 대한 개략

다문화·탈북학생 멘토링은 다문화가정과 탈북가정 자녀를 대상으로 학교생활 적응 강화 및 기초학력 향상과 대학생의 다문화 감수성 제고를 목적으로 한국장학재단에서 각 시·도 교육청과 연계하여 2009년부터 시행하고 있는 국가 차원의 장학사업이다. ‘다문화·탈북 가정 학생 멘토링’은 초기에는 13개 교육사범대학을 통하여 초·중학교에 재학 중인 다문화가정자녀의 멘티에 대한 멘토링을 진행하였으며, 2011년부터 전국의 모든 대학으로 확대되었다. 2012년에는 고등학교에 진학하는 다문화가족 자녀 수의 증가에 따라 멘티 선발 대상이 초·중학교에서 고등학생으로 확대되었으며, 탈북자가정까지 다문화가정의 범주에 포함하여 ‘다문화·탈북가정 학생 멘토링 사업’으로 명칭이 바뀌게 되었다. 다음의 <표 1>은 연도별 다문화·탈북가정 학생 멘토링 사업 현황을 정리한 것이다.

<표 1> 다문화·탈북가정 학생 멘토링 사업 현황

사업 년도	참여 대학 수	참여 멘티 수	I대학교 참여 멘토 수
2009년	13개 교육사범대학	3,457명	-
2010년	13개 교육사범대학	2,335명	-
2011년	42개 대학교	3,736명	41명
2012년	47개 대학교	4,540명	40명
2013년	52개 대학교	4,897명	50명
2014년	82개 대학교(88개 캠퍼스)	약 6270명	100명

출처: 2014년 다문화·탈북학생 멘토링 사업 현황보고서

〈표 1〉에 의하면 초기에는 13개 교육사범대학만 참여하여 초·중학생을 대상으로 하던 멘토링사업이 2011년 전국대학교로 확대되었으며, 이 때부터 I대학교도 멘토링에 참여하고 있음을 알 수 있다. 또한 2014년에는 2013년 대비할 때, 참여 멘티의 수가 약 1.3배 증가한 것에 비하여 I대학교의 참여 멘토 수는 2배가 된 것을 확인할 수 있다.

III. 연구 내용

1. 연구동기

본 연구자는 교육과학부와 한국장학재단이 연계하여 시행하고 있는 ‘다문화·탈북가정 자녀 멘토링 사업’에 2011년부터 2013년까지 다문화교육학과에 재학중인 대학원생으로 ‘튜터’로서 참여하여, 멘토링에 참여한 대학생 멘토들을 3년간 지속적으로 관찰할 수 있었다. 이 과정에서, 멘티의 학습과 정서적 안정을 목적으로 하는 멘토링 활동의 영향이 멘티 뿐만이 아니라 멘토들에게도 크게 영향을 미치는 것을 볼 수 있었다.

멘토링에서의 ‘튜터’란 멘토에 대한 슈퍼바이저의 필요성에 대한 방안으로 인천소재 I대학교에서 활용하고 있는 역할로 멘토링 시스템 관리자의 업무상 조력자이며 멘토의 정서적 지원자로서 시스템의 중간 매니저의 역할을 한다(방현희 외, 2013). 인천광역시 소재 I대학교에서 중·고등학생을 대상으로 ‘다문화·탈북가정 자녀 멘토링 사업’에 참여하면서, 석·박사 과정에 있는 대학원생을 ‘튜터’로 활용하여 멘토에 대한 지원을 하도록 하였다. ‘멘토의 멘토’, ‘세미 슈퍼바이저’의 역할로서 자리를 잡고 있다. 이와 같이 본 연구자가 튜터로서 멘토들과 가깝게 활동하였기 때문에 멘토링활동으로 인한 멘토들의 인식변화를 관찰할 기회가 있었으며, 멘토들의 개인적, 사회적 인식의 변화에 대한 연구의 필요성에서 이 연구를 시작하였다.

2. 연구참여자

본 연구는 다문화멘토링에 멘토로서 참여한 대학생들의 멘토링 참여 경험이 다문화적 인식과 자아 존중감에 대한 인식변화에 미치는 영향을 알아보고 멘토링에 참여하게 된 동기 또는 멘토링 활동 참여의 적극성의 차이가 그들의 인식변화 어떠한 차이로 나타나는지를 탐색하는 연구이다. 이를 위하여 다문화·탈북가정 자녀 멘토링에 멘토로 참여한 대학생을 대상으로 심층인터뷰를 하였다. 인터뷰 대상은 본 연구자가 튜터로 활동한 해당 조의 조원이었던 멘토 중에서 선정하였으며, 이는 접근성의 용이함도 있었지만, 서로가 익숙한 상태이므로 따로 라포 형성을 위한 노력이 필요하지 않다는 이점이 있기 때문이었다. 처음에는 7명의 연구참여자를 대상으로 인터뷰를 시작하였으나, 활동시간이 120시간에 미달하는 멘토의 경우는 인터뷰 내용에서도 유의미한 의견이 나타나지 않아 이들의 의견을 배제하였다. 이러한 이유로 2명의 인터뷰 내용을 제외하여 5명의 연구참여자의 인터뷰 내용에서 결론을 추출하였다.

〈표 2〉 연구참여자의 일반적 특성

구 분	학 과	학년	성별	멘토링 참여동기	멘토링 경험유무	멘토링 활동시간
연구 참여자 1	언론정보학과	3	여	봉사	유	156
연구 참여자 2	건축공학과	4	남	봉사	무	120
연구 참여자 3	아태물류학과	2	남	봉사	무	203
연구 참여자 4	문화콘텐츠학과	4	여	봉사	무	251
연구 참여자 5	건축공학과	4	남	새로운경험	무	239

〈표 2〉에 나타난 연구참여자들의 멘토링 참여동기는 대부분 봉사활동으로 나타나고 있다. 새로운 경험을 하고 싶다고 한 연구참여자 5의 경우도 평소에 교회 등지에서 지속적인 봉사활동을 하고 있었으며, 다양한 봉사활동 중에 새로운 경험을 다양하게 하고 싶다는 생각을 지니고 있었다. 이로 미루어 볼 때, 멘토링에 참여하는 학생들이 봉사활동과 봉사활동을 통한 새로운 경험을 목적으로 멘토링에 참여하는 경우가 많은 것으로 생각할 수 있겠다.

3. 자료수집 및 자료분석

심층인터뷰를 통한 멘토들의 다문화적 인식 변화를 보기 위하여, 사전 자료 조사의 결과를 기초로 하여 다문화인식과 자아존중감에 대한 개방형 질문지를 준비하였다. 본 연구자가 다문화·탈북 학생 멘토링에서 튜터로 활동하였으므로 별도의 라포(rapport)형성을 위한 노력이 필요하지 않았다. 인터뷰 내용은 연구참여자의 동의 하에 녹취를 하였으며, 녹취된 자료는 전사하여 결과 도출에 활용하였다. 연구 결과는 개방형 질문지의 질문 항목에 따라 분류하여 도출하였다. 질문 내용을 아래의 〈표

3)에 정리하였다.

〈표 3〉 질문지 내용

분 류	개 념	내 용
연구참여자일 반적 특성	일반적 특성	학과, 학년, 성별
	멘토링 관련 특성	멘토링 참여동기, 멘토링 경험 유무, 멘토링 활동시간
다 문화 인식 측면	다문화 감수성	다문화사회와 다문화가족에 관련하여 어떠한 경험이 있습니까?
	다문화 수용성	다문화가족 멘토링에 참여하면서 다문화가족을 만난 경험이 다문화가족에 대한 나의 인식 변화에 어떤 영향을 주었습니까?
	다문화 존중성	타문화를 얼마나 인정하고 존중할 수 있었습니까?
자 아 존 중 감 측면	사회적 자아존중감	멘티와의 관계에서 자신은 어떠한 멘토가 되고자 하였습니까?
	일반적 자아존중감	멘토링 활동이 스스로에게 어떤 의미가 있습니까?
	학업적 자아존중감	멘토링 활동이 자신의 학교생활에 영향을 주었습니까?

〈표 3〉에는 연구참여자의 일반적 특성과 함께 다문화인식과 자아존중감에 대한 질문이 나타나 있다. 다문화인식은 다문화적 감수성, 수용성, 존중감으로 분류하였으며, 자아존중감은 사회적 자아존중감, 일반적 자아존중감, 학업적 자아존중감으로 나누었다.

본 연구는 연구참여자를 대상으로 심층인터뷰를 한 연구로서 연구참여자 개인과 연구참여자의 의견에 대한 신뢰와 윤리적인 면을 매우 중요하게 생각하였다. 인터뷰 시에 녹취를 시작하기 전, 연구의 목적과 취지를 상세히 설명하였으며 녹취한 자료는 본 연구 이외에는 사용하지 않을 것임을 확인하고 ‘연구참여동의서’에 동의를 받았다. 또한 연구참여자의 익명성을 위하여 인터뷰 중에 실명 등의 개인적인 정보가 노출되지 않도록 노력하였으며 사전에 이에 대해 충분히 설명하였다. 연구 자료의 신뢰성을 위하여 녹취한 자료를 전사하여 당사자의 확인을 받아 본 연구에 인용하였다.

IV. 연구 결과

본 연구에서는 대학생 멘토들과의 인터뷰에서 나타난 멘토링 경험에서 비롯된 다문화 인식과 자아정체감에 대하여 알아보았다. 다문화인식은 다문화 감수성, 다문화 수용성, 다문화 존중성으로 나누었으며, 자아존중감은 사회적 자아존중감, 일반적 자아존중감, 학업적 자아존중감으로 분류하여 정리하였다.

1. 다문화 인식 측면.

다문화에 대한 인식은 자신이 속한 집단의 문화적 정체성을 기반으로 타집단의 문화에 대한 이해,

수용, 존중하는 과정이라 할 수 있다. 그러므로 다문화인식을 다문화 감수성, 다문화 수용성, 다문화 존중성의 과정으로 살펴보았다. 다문화감수성이란 다문화에 대한 개방성으로 다문화 접촉 경험에 대한 인식으로 연구참여자들의 경험을 통하여 알아보았다. 다문화수용성은 다문화민감성으로 표현할 수도 있으며 다문화를 이해하는 과정에서 만들어지는 인식이며, 대학생들이 다문화·탈북 가정 학생 멘토링에서 또 다른 다문화가족을 접하는 경험에 의한 인식의 변화로 살펴보았다. 마지막으로 다문화 존중성은 다른 사람의 문화를 무조건적 존중하는 것이 아닌 나의 문화적 정체성이 확립된 상태에서 비판적 맥락에서의 존중이 요구되고 있다.

1) 다문화 감수성 - 내가 알고 있는 ‘다문화’는요?

자신들이 지니고 있는 ‘다문화’에 대하여 연구참여자들은 매우 다른 경험을 이야기하고 있었다.

들은 적은 있죠. 근데 정확히 어떤 느낌인지는 그게 자세히는 몰랐 몰랐는데 다문화 가정이라는 게 점점 중요한 추세에 있다. 아~ 그리고 중요성이 부각되고 있다. 그런 느낌은 알고 있었어요. 그 전에.....뉴스나 매체 같은 거를 통해서요. (연구참여자 2, 2014. 4. 3)

저희어머니가 농사 지으시거든요. 그래서 많이 보고 저도 중학교 때 같이 일하시는 데 저는 그 일하시는 분들 막 보면 다 외국인이 많지는 않았어요. ...중략... 친하게 지냈었고 이질감을 못 느꼈었거든요. (연구참여자 1, 2014. 4. 1)

교회에 필리핀이나 베트남에서 온 다문화 가정이 되게 많아요. 그분들 이랑도 얘기도하고, 또 저 영어 그거 할 때 다문화가정 출신 어머님들이 오셔가지고 저하고 같이 일도하시고...(이하 생략). (연구참여자 5, 2014. 4. 12)

다문화가족에 대한 접촉경험에서 오는 다문화감수성은 다양하게 나타나고 있다. 연구참여자 2는 막연히 뉴스나 미디어 등을 통해서 들은 경험이 있다고 하였으며, 연구참여자 1과 같이 어린시절 농사를 지으시던 어머니를 도와 주던 이주노동자의 기억을 가지고 있는 경우도 있었다. 연구참여자 5는 다니고 있는 교회에서 결혼이주여성들을 접하는 경우가 많다고 하였다.

2) 다문화 수용성 - 내가 생각하던 다문화가족이랑 다르더라고요.

다문화가족 멘토링에 참여한 연구참여자들 중의 다수가 “아이들은 그냥 다 같은 아이들이다.” 그리고, 다문화가족은 도움의 대상이 아니었어요.”라는 맥락의 답변을 하였다. 이러한 면은 다문화가족을 향한 편견에 대한 변화로 이해할 수 있겠다.

맨 처음에 기대감을 특별하게 가졌다가 아~ 결국은 똑같은 아이구나. 그게, 그게 큰 거였죠 저는. 아~ 외국 학생아이라고 해서 다른 것도 아니고 그게 연장선되서 세계 어느 사람 만나도 이게 모

문화적인 차이는 있겠지만 본질은 그냥 인간..... (연구참여자 5, 2014. 4. 12)

그 분들은 조금 그래도 우리보다는 못 사시는 분들. 이런 생각이 깔려있었어요. 그래서 내가 다문화멘토링을 시작한다고 하면 당연히 아 그런 분들의 아이를 내가 도와주고 지도해 주는 거겠구나 그런 생각을 하고 있었는데 000을 만났는데, 공인회계사 일본인 아버지였다가 아 에 모..... (연구참여자 1, 2014. 4. 1)

가난한 이주노동자에 대한 기억이 있는 연구참여자 1은 멘토링에서 아버지가 일본인인 부유한 멘티를 만나면서 다문화가족이 모두 가난하고 무조건 도움을 주어야 하는 대상이 아니었다는 것을 알게 되었다고 하였다. 위의 연구참여자 5는 외국인가정이라는 특별함에 대한 기대를 가지고 멘토링 활동을 시작하였으나, 멘티와의 만남을 가지면서 “아이들은 그냥 다 똑 같은 아이들이다.”라는 생각을 하게 되었다고 한다.

3) 다문화 존중성 - 피해가 가지 않는 선에서는 서로 존중을 해야죠

다음의 연구참여자들은 건드리면 안 될 부분은 존중해 주면서 남에게 피해가 가지 않는 선에서 자신의 문화를 고집하는 것은 허용할 수 있다는 민주주의적인 다문화 존중감을 보여주고 있다.

우리가 신경 쓸 거는 건드리면 안 될 부분이 있다는 거 다른 건 다 똑 같죠..... 굳이 이 사람들만 핸디캡이 있을 것이다, 이 사람들은 그거에 대해 상처가 있을 것이다... 이거는 뭔가 비정상적이지요. (연구참여자 5, 2014. 4. 12)

피해가 가지 않는 선에서는 서로 존중을 해야죠. 남에게 피해가 가거나 이러면 그거는 얘기를 해야죠. (연구참여자 4, 2014. 4. 3)

연구참여자 4는 민주주의적 존중에 대하여 이야기 하고 있으며, 연구참여자 5는 나와 다른 사람 간의 차이를 존중해야 한다는 점을 강조하고 있다. 이러한 의견은 민주주의를 바탕으로 하는 다문화 인식으로 이해할 수 있겠다.

2. 자아존중감

자아존중감의 하위요소로 사회적 자아존중감, 일반적 자아존중감, 학업적 자아존중감으로 분류하였다. 멘토로써 멘티와의 관계에서 보여지는 사회성에서 사회적 자아존중감을 알아 보았다. 전반적인 멘토링 프로그램 참여 과정에서 발생하는 멘티 자신에 대한 멘토링활동의 의미에서 일반적 자아존중감을 확인하였다. 학업적 자아존중감은 멘토의 역할이 자신의 학업에 대하여 내면적으로 미치는 영향을 통하여 유추하였다.

1) 사회적 자아존중감

멘토들은 학습멘토링의 목적대로 멘티에게 단순히 학습지도만 하지 않고, 진정한 멘토로서 형과 누나, 선배로서의 역할을 하고자 하였다.

언니요. 그냥 언니가 되주려고 했어요. (연구참여자 4, 2014, 4. 7)

큰형. 그냥 형은 아니고 큰형. (연구참여자 5, 2014, 4. 3)

앞으로 고등학교 대학교 학업적인 것 뿐만이 아니라 앞으로 모 심리적으로 이게 흔들릴 수 있는 불안정한 시기에 있는데 그때 이제 그때 긍정적인 방향 좋은 쪽 방향으로 이렇게 터널을 만들어준다...(이하 생략). (연구참여자 2, 2014, 4. 3)

대부분의 연구참여자들은 정서적으로 불안정한 시기를 겪고 있는 동생같은 멘티에게 학습 뿐만이 아닌 선배로서, 심리적 지원과 삶의 안내자로서의 역할을 하고자 노력하였다고 한다. 이것은 우리의 멘토들이 안내자, 후원자, 조력자의 멘토로서의 역할에 충실하고자 노력하였음을 보여준다.

2) 일반적 자아존중감

다음의 연구참여자들은 자신의 노력으로 멘티가 기뻐하고, 기뻐하는 멘티를 통하여 같이 기쁨을 느끼는 경험을 할 수 있었다고 하였다.

남을 위해서 이렇게 계획을 하고 참여도 하고, 기뻐하고, 또 보람 있다. 그러니까 더 꼼꼼해지고 하니깐 제가 준비한 거에 보람을 느끼니까..... 그냥, 그게 기뻐서 잘한 거 같아요. (연구참여자 3, 2014, 4. 3)

누군가를 좋아하게 하고, 기뻐하게 하고. 그런~ 뭐랄까 저 같은 경우, 그냥 저 혼자 살았거든요. 그 전까지는 내 기준 따로 따로..... (연구참여자 2, 2014, 4. 3)

단순히 활동을 계획하고 참여한 것이 어린 학생에게 변화할 수 있도록 영향을 주고 도움이 되는 것에 기쁘고 보람을 느낀다고 하였다. 이는 '상호작용'과 '소통'의 중요성의 깨달음에 대한 표현이라고 할 수 있다.

3) 학업적 자아존중감

형식적이고 가식적인 조언자가 될 것을 염려하다 보니, 자신도 언행일치의 모범을 보이고자 노력했다는 답변을 한 연구참여자가 있었다.

'내가 이렇게 공부하라고 조언해주면서 정작 내가 공부를 하지 않는 상황은 너무나도 모순적이다.'

라고 생각이 들었어요. 그래서 부끄럽지 않은 멘토가 되기 위해 저도 공부만 시키는 멘토가 아닌 ‘공부를 같이 하는 멘토’가 되려고 했어요. (연구참여자 1, 2014, 4. 1)

이제 대학을 복학하고 그 전에 군대를 막 전역을 하고 처음으로 활동을 시작하게 첫 활동 되가지고 ...(중)략... 저는 1년 전이랑 지금이랑 매우 달라요. (멘토링활동을 하면서)다양한 사람도 만나고 멘티들 끼리도 만나고 했잖아요 그런 부분에서 대화를 해야하고(연구참여자 3, 2014, 4. 3)

멘토링활동이 나를 되돌아 보고 노력하는 계기가 되었다고 한다. 연구참여자 1의 경우는 자신의 말에 대한 신뢰성 때문에 자신도 공부를 하였다고 하고 있으며, 군대 제대 후 바로 복학하게 된 연구참여자 3은 멘토링 활동을 통해서 어린 학생과의 대화가 자신의 학교생활 적응에 도움이 되었다고 한다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 한국장학재단에서 실시하고 있는 다문화·탈북가정 자녀 멘토링에 멘토로 참여한 대학생들을 대상으로 심층인터뷰를 실시하여, 멘토로서의 멘토링 참여 경험이 참여 대학생들에게 미치는 영향을 파악하였다. 다문화멘토링에 참여한 경험이 멘토 자신에 대한 인식변화에 어떠한 영향을 주었는지를 다문화적 인식 측면과 자아존중감 측면에 대하여 알아보았다. 다문화적 인식 측면의 하위요소는 다문화감수성, 다문화 수용성, 다문화 존중성으로 분류하였으며, 자아존중감 측면은 사회적 자아존중감, 일반적 자아존중감, 학업적 자아존중감으로 하위요소를 분류하였다.

다문화 인식의 측면에서 다문화감수성은 다문화에 대한 개방성으로 다문화사회와 다문화가족에 대한 연구참여자들의 접촉경험을 알아 보았다. 직접적인 경험이 없이 미디어에 의해 의도된 정보만을 접하고 막연하게 ‘그런가 보다...’라고 알고 있던 경우, 어린 시절의 주변 환경에서 노동이주자를 가깝게 접했던 경험을 지닌 경우, 현재 일상 생활에서 다문화가족을 지속적으로 만나고 있는 경우로 다양한 나타나고 있었다. 다문화수용성은 다문화민감성이라고도 하며, 대학생들이 다문화·탈북 가정 학생 멘토링 경험을 통하여 다문화를 이해하는 과정에서 만들어지는 인식의 변화로 살펴보았다. 연구참여자들은 공통적으로 자신이 알고 있던 다문화가족과는 또 다르더라고 하였다. 다문화가족은 우리가 도움을 주어야만 하는 대상이 아니었으며, 문화적인 차이는 있지만 본질적으로는 모두 같은 인간이라는 것을 깨닫게 되었다고 하였다. 다문화존중성의 면에서는 모든 문화마다 건드리면 안 될 부분이 존재하며, 남에게 피해가 가지 않는 선에서 그들의 문화를 존중할 수 있다는 의견이 있었다. 무조건적 존중하는 것이 아닌 나의 문화적 정체성을 기반으로 하는 비판적 맥락에서의 존중으로 민주주의적인 다문화존중성을 보여주고 있다

이와 함께 자아존중감 측면의 사회적 자아존중감은 멘토로서 멘티와의 관계에서 확인하였다. 단순히 학습적인 도움을 주는 관계가 아닌, 형과 언니, 선배로서 안내자, 후원자, 조력자로서의 멘토의

역할을 수행하고자 노력하고 있었다. 일반적 자아존중감은 전반적인 멘토링 프로그램 참여 과정에서 발생하는 멘티 자신에 대한 멘토링활동의 의미로 보았으며, 멘토들은 자신의 노력으로 멘티가 기뻐하는 모습에서 보람을 느끼고 '상호작용'과 '소통'을 체감하였다고 한다. 그리고, 학업적 자아존중감은 멘토의 역할이 자신의 학업에 대하여 내면적으로 미치는 영향으로, 그들은 멘티에게 부끄럽지 않은 멘토가 되고자 언행일치의 모범을 실천하려고 노력하였다고 한다. 노력한 결과 자신의 학업과 학교생활에도 긍정적인 변화가 있었다는 점에 만족하고 있었다.

멘토링 활동은 근본적으로는 멘토가 멘티를 지원해 주는 시스템이지만, 멘토도 멘티로부터 배울 점이 많은 소중한 경험이 된다. 대학생 멘토에게 어린 멘티와의 만남은 '나를 되돌아 볼 수 있는 계기'가 되었으며, '소통의 중요성'을 깨닫게 해주었다. 긍정적인 사고를 전해주는 과정에서 스스로가 긍정적으로 사고하고 있음을 발견하였으며, '서로 교감하는 법'을 배웠다. 또한 다문화가정에 대한 선입견과 편견으로부터 자유로워질 수 있어 미래의 다문화 세계에서 살아가게 될 젊은 대학생들에게는 매우 유용한 경험이라고 할 수 있다.

■ 참고문헌 ■

- 강현민, 『다문화멘토링 참여자의 다문화역량 함양 과정에 관한 연구』 (인천 : I대학교 대학원 다문화학과 다문화교육전공, 석사학위논문, 2013)
- 김남숙, “아동청소년멘토링 활성화를 위한 멘토 FGI 연구” 『한국경영교육학회지』 2011, 387-402.
- 김민정·박지혜, “멘토들에 대해 프로테제가 느끼는 만족이 조직시민행동에 미치는 영향 및 개인특성과의 상호작용효과 연구”, 『조직과 인사관리연구』 33(1), 2009, 1-30.
- 김영순, “다문화사회와 시민교육 : 다문화역량을 중심으로” 『시민인문학』 18, 2010, 33-59.
- 김정주, “유아교육기관 멘토교사의 멘토링 기능과 직무만족이 멘토효능감에 미치는 영향” 『한국영유아보육학』 72, 2012, 401-418.
- 김종관·김민정, “멘토 역량이 프로테제(protége) 태도에 미치는 영향, 한국인사관리학회” 『조직과 인사관리연구』 34(4), 2010, 61-86.
- 김주남·윤선아(2011), 선행연구 고찰을 통한 자아존중감의 의미와 필요성 : 아동기를 중심으로, 『뇌교육 연구』, 3(7), 89-108.
- 김해룡·권영해, “멘토의 슈퍼리더십이 멘토링 기능과 멘티의 셀프리더십 및 태도에 미치는 영향에 관한 연구” 한국산업경영학회, 『2013년도 통합학술대회 발표논문집』 2013, 48-73.
- 박경규·이규만, “멘토특성과 멘토링 기능 및 구성원의 태도간의 관계” 『대한경영학회지』, 23(5), 2010, 2841-2859.
- 박서영·김성웅, “멘토의 자기효능감이 멘토링 프로그램 만족도에 미치는 영향 ; 코디네이터 역할의 조절효과 검증” 『청소년학연구』, 19(6), 2012, 129-147.
- 박현희·이승민, “멘토링 기능이 패션 관련 학과 대학생의 학과적응에 미치는 영향 -자기효능감과 멘토역량의 조절효과-” 『한국의류학회지』 36(10), 2010, 77-87.
- 박혜원, 장원섭(2010). 기업 내 공식적, 비공식적 멘토링 유형에 따른 멘토와 멘티의 관계적 특성이 멘토링 기능에 미치는 영향. 직업교육연구, 29(4), 329-347
- 방현희·박미숙, “다문화학생 멘토링에서 튜터의 역할과 기능에 관한 연구” 한국국제문화교류학회, 『문화교류연구』 2(1), 2013, 131-152.

- 백승영·유진은, “공식적 동료멘토링 활동이 멘토의 셀프리더십과 학업성취도에 미치는 영향” 『한국열린교육학회 춘계학술대회 논문집』 2013, 209-215.
- 손수진, “공식적 멘토링에서 프로테제의 멘토에 대한 신뢰가 직무만족, 그리고 직무몰입에 미치는 영향에 관한 연구” 한국인적자원관리학회, 『경영교육연구』 26(3), 2010, 29-47.
- 안병환, “고등학교 학생들의 다문화교육에 대한 인식과 태도 연구” 『홀리스틱교육연구』 16(2), 2012, 43-66.
- 이미정·박미숙, “멘토의 개인적 특성에 따른 멘토링 운영 연구” 한국다문화교육연구학회, 『다문화교육』, 3(2), 2012, 101-123.
- 이상호·이만기(2006), 멘토역량과 멘토링기능에 관한 모델연구” 『』 9(1), 2006, 229-262.
- 이지은·이수진, “멘토링 효과에 영향을 미치는 대학생 멘토의 요인” 국민대학교 교육연구소, 『교육논총』 31, 2012, 55-74.
- 장인실, “Bennett 모형에 근거한 다문화교육 프로그램이 다문화 인식과 자아존중감에 미치는 영향” 『교육연구』 50, 2011, 123-143.
- 조혜영, “중도입국청소년의 정체성 형성 과정 및 적응지원 방향 모색에 관한 연구” 『청소년복지연구』 14(4), 2012, 311-335.
- 통계청, 『2013년 전국다문화가족실태조사 보고서』 2013 .

주저자, I대학교 다문화교육학과 박사과정, hhhbang60@hanmail.net

공동저자, I대학교 다문화교육학과 석사과정, jung1hun@naver.com

(토론) <다문화가정 자녀 학습 지원 멘토링에 참여한 대학생 멘토의
의식 변화에 관한 연구>의 토론문

박주영(디지털서울문화예술대학교)

2014년 현재 외국인주민의 수는 약 157만 명으로 전체의 3.1%에 달하고 있다. 이는 한국 인구 100명 중 3명이 이주 배경을 가지고 있다는 의미이며, 이들은 일정기간 동안 체류 후 출국을 하든 정주를 하든 한국사회에서 구성원으로 역할을 하고 있는 것이기도 하다.

한국의 다문화사회로의 변화에 따른 논의의 중심은 유입되는 외국인주민들이었다. 그러나 이들을 받아들여야 하는 수용사회에 대한 논의도 분명하게 있어야 한다. 그런 의미에서 예비사회인들인 대학생들이 다문화 멘토링 사업을 통해 겪게 되는 변화에 대한 논의는 의미 있는 연구라 하겠다. 토론자의 입장에서 발표 내용에 대한 몇 가지 궁금한 사항을 질문하고자 한다.

- (1) 논문은 I대학교에서 중·고등학생을 대상으로 하는 ‘다문화·탈북가정 자녀 멘토링 사업’에 참여한 대학생들의 의식변화에 대한 연구입니다. 사업은 멘토링을 통해서 다문화 가정 자녀들의 학습을 돕고, 멘토인 대학생들에게는 다문화를 접할 수 있는 기회를 주기 위한 목적으로 설계된 사업이라고 할 수 있습니다. 그렇다면 논문에서 논의하고자 했던 다문화 감수성, 다문화 수용성, 다문화 존중성에 긍정적인 효과가 나오도록 계획이 되었다고 할 수 있지 않을까 합니다. 멘토링 사업에서 이를 위한 어떤 장치들이 있었는지 궁금합니다.
- (2) 멘토링에서 가장 중요한 것은 멘토와 멘티의 인간관계이다. 멘토와 멘티들의 살아온 과정이 다르므로 이러한 차이점으로 인해 인간관계에 영향을 줄 가능성이 있음을 지적합니다.(Benisjek et al.,2004) 이러한 이유로 멘토링에 대한 긍정적인 결과가 대부분이지만 일부 부정적인 경험도 보고되고 있습니다. 멘토가 가졌던 다문화나 멘토링에 대한 부정적인 경험이 있었는지 알고 싶고, 이에 대한 대처는 어떤 방식으로 진행이 되었는지 궁금합니다.
- (3) 다문화 존중성에서 ‘우리가 신경 쓸 거는 건드리면~’ 참여자의 이러한 의견에 대해 다문화 존중성이라고 할 수 있는 근거는 무엇인지 궁금합니다.

재외동포 한국어 교육 정책 연구

- 중앙아시아 3개국을 중심으로 -

박소연(가톨릭대)

1. 서론

세계 각지에 거주하는 재외동포는 약 720만 명¹⁾이다. 이러한 재외동포의 인구는 남북한 전체 인구의 약 10%에 해당되는 큰 규모이며, 중국, 이탈리아, 이스라엘, 인도에 이어 세계 5위이다. 인구대비 비율로는 이스라엘, 이탈리아에 이어 3위에 해당한다. 720만 명의 재외동포는 ‘한민족의 소중한 국가적 자산’이며 세계화 시대에 고국과 해외의 연결 고리일 뿐만 아니라 네트워크의 근간이 된다고 볼 수 있다. 이들의 역량을 결집하여 모국 발전의 자원으로 쓰기 위해서는 이들이 한민족으로서의 정체성을 갖고 모국과의 관계를 긴밀하게 갖도록 할 필요가 있다.

우리 정부의 재외동포에 대한 교육 정책은 정치적 관심에서 시작되었지만 2000년대 들어서 민족적 정체성을 확립하기 위한 목표에 초점을 두고 있다. 재외동포를 위한 한국어 교육은 민족적 정체성을 확립하는 것(박갑수:2007, 서영훈:2005)²⁾뿐만 아니라 재외동포 거주 지역의 특수성을 반영한 교육 철학과 목표의 설정에 대한 깊이 있는 연구 위에 교육 정책의 방향을 확립하는 것이 중요한 과제이다. 제2언어 교육이 학습자의 모어와 학습 환경에 따라 그 방법이 달라져야 한다는 것은 주지의 사실이고 한국어 교육 또한 다르지 않다. 이러한 견해를 받아들인다면 한국어 교육이 이루어지는 개별 국가 및 학습자의 사회, 문화, 언어적 배경에 관해 정확히 알고, 그 현지의 사회, 문화, 언어적 상황과 한국어 교육의 현황 및 특징을 파악하는 일은 당해 지역의 한국어 교육의 발전을 위한 기초 자료가 될 뿐 아니라, 한국어 교육 방법론의 폭을 넓히는 데에도 기여하는 바가 크리라고 본다. 한국어

1) 외교통상부(2013) 조사 자료로 총계 7,268,771명이다.

2) 박갑수(2007:371)는 ‘민족어’로서의 한국어를 논의한 바 있는데 여기에서 민족이란 언어·문화의 공통성을 지니는 사회집단이라고 하였으며, 민족어를 교육하는 것은 민족의 정체성을 확보해 주는 것이고 민족어 교육의 첫 번째 목표는 민족 정체성 확보에 있다고 주장하였다. 더 나아가 재외동포의 교육은 세계 문화 발전에 자긍심을 가지고 참여할 수 있는 한민족으로 성장하게 하는 열린 교육으로서 다양한 세계문화 창조에 기여할 수 있는 교육이어야 함을 강조하고 있다. 또한 서영훈(2005:37)에서는 재외동포 교육이 주력해야 할 부분으로 민족의 정체성과 자부심을 길러주기 위한 한국의 언어, 문화, 역사 교육 지도 방법 연구를 언급하면서 더욱 힘써야 할 것이 21세기 세계화시대에 지혜롭고 모범적인 세계 시민으로서의 자질과 소양을 기르는 것임을 언급하였다. 송향근(2005:2)은 재외동포들에게 한국어 교육은 단순한 언어 교육 차원이 아닌 민족적 정체성의 문제와 관계가 있다고 하였고, 조항록(2004:200)도 재외동포들에게 한국어 교육은 한민족으로서 한민족이 사용하는 언어, 즉 민족어로서 배우고자 할 때 민족적 정체성을 갖추게 된다고 하였다.

교육 정책의 실효를 거두기 위해서 정책 수혜 당사자의 실질적인 언어 사용 양상과 태도, 의식을 그들의 사회, 정치, 문화적 맥락 안에서 살펴보는 연구 방법은 더 나아가 다른 지역 재외동포에 대한 연구 방법론 모색에 토대가 될 수 있을 것이다.

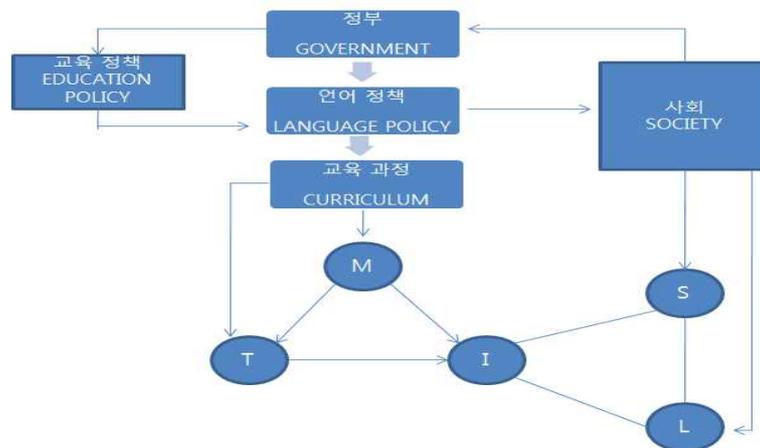
따라서 본 연구는 중앙아시아 지역의 재외동포인 고려인들의 한민족 공동체 의식과 언어 체계가 실체화되는 언어 행동과 언어생활 양상 및 한국어 교육 실태에 대한 연구를 통하여 사회언어학적 문제점들을 심도 깊게 분석하고, ‘국가의 소중한 해외 인적 자원 개발 활용’ 측면에서 재외동포의 한국어 교육 정책 방안을 제안하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1 교육 정책 개념과 언어 교육 정책

한국어 교육 정책이라 함은 국가가 정한 목적을 실현하기 위하여 한국어 교육 대상자에게 행하는 제반의 행정 행위라고 할 수 있다. 이스트만(1983:7)은 언어 정책 수립 과정을 정책의 입안(Formulation), 정책의 체계화(Codification), 정책의 확대(Elaboration), 정책의 실행(Implementation)이라는 네 단계로 나누어 설명하고 있다. 그는 정책 입안을 결정할 때 심의하고 결정하는 과정을 거쳐 성문화하는 일련의 과정을 거치는데 이때 정책 입안자뿐만 아니라 정책 수용자의 감정, 태도, 선호도, 가치, 관습 등도 중요시해야 한다고 주장한다. 즉 언어 정책 수용자가 처한 환경적 요소를 중시하고 정책 수용자의 사회문화적인 배경을 정책 수립에 반영해야 함을 강조한 것이다.

언어 교육은 국가 차원의 교육 정책 안에서 계획하고 실현되어야 한다. 특히 국가 경계를 넘어 재외동포의 한국어 수행 능력과 한국 문화에 대한 의식을 일깨우는 한국어 교육 정책은 언어 그 자체보다는 사회, 정치, 문화적인 맥락 안에서 고려되어야 한다. 맥케이(Mackey)의 <그림 2-1> ‘언어학습, 교수, 정책의 상호작용 모형’에서 보여주듯이 한국 정부의 재외동포에 대한 한국어 교육 정책은 그 현지 사회의 사회, 문화, 언어적 상황과 한국어 교육의 현황 및 특징을 파악하여 수립되어야 한다. 일반적으로 언어 정책 수립은 조사 및 설문, 민족지학적 관찰, 언어에 대한 태도의 분석 및 측정, 언어 간 거리의 측정, 평가 활동, 비교 및 수량화 방법의 연구 활동 결과에 근거하여 수행된다고 한다(Eastman, 1983). 이처럼 일련의 언어 정책 실행화 과정은 사회, 문화적 맥락 안에서 발생하므로 정책의 실효를 이루기 위해서는 정책 수용자의 실질적인 언어 사용 양상을 그들의 사회, 정치, 문화적 맥락 안에서 살펴보는 과정이 반드시 필요하다.



〈그림 2-1〉 Mackey의 언어학습, 교수, 정책의 상호작용 모형³⁾

2.2 재외동포를 위한 각 기관별 한국어 교육 사업

〈표 2-1〉 재외동포 한국어 교육 지원 기관과 관련 업무 내용⁴⁾

사업유형	주무기관	내용
국외 교육 운영	문화부 세종학당재단 (2012년 10월부터)	세종학당 운영
	교육부 재외동포교육과	한국학교, 한국교육원 운영
	외교부 재외동포재단	한글학교 운영
국외 파견 연수	문화부 국립국어원	전문가 파견 현지 교원 교육
	문화부 세종학당재단	한국어 교원 해외 파견(2012년 20명 파견, 2013년 24명 파견 예정)
	교육부 국립국제교육원	국외 현지 교원 연수
	교육부 한국학중앙연구원	한국학 강의 교수 파견
	외교부 한국국제교류재단	한국어 교수직 설치·강사 고용 지원 한국어 교수 공모·파견
외교부 한국국제협력단	한국어 분야 해외 봉사단 파견	
국내 초청 연수	문화부 국립국어원	재외문화원·세종학당 등 교원 초청 재외문화원·세종학당 등 성적 우수자 초청
	문화부 세종학당재단	성적 우수자 초청(국어원 위탁 사업) 한국어 교육 전문가 초청
	외교부 한국국제교류재단	한국어 fellowship 한국어 교수 요원 장학사업
	외교부 재외동포재단	한글학교 교사 연수 지원 및 초청 워크숍

3) H. H. Stern(1983:40)에서 재인용. M(Method and material variables)은 교수법과 교재 변인으로 교재, 테이프, 필름, T(Teacher variables)는 교사 변인으로 교사의 행위, I(Instruction variables)는 수업 변인으로 학습자가 학습하는 것, S(Sociocultural variables)는 사회문화 변인으로 환경적 요인, L(Learner variables)은 학습자 변인으로 학습자가 하는 행위를 나타내는 것이다.

	외교부 한국국제협력단	개발도상국 공무원 초청 국내 대학 위탁 연수
교재 개발·보급	문화부 국립국어원	한국어 교재 초급 5개 국어 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 개발·보급 『세종한국어』 초급 개발 완료(4권), 2013년 중급, 고급 교재 개발 예정
	문화부 세종학당재단 (2012년 10월 개시)	한국어 교재 수집 14개국 451권 (2008년 7월 기준) 세종학당 교육과정 표준화 세종학당 표준 교재 보급
	교육부 국립국제교육원	재외동포용 교재 개발 및 보급 러시아판 한국어 교재 개발
	교육부 재외동포교육진흥재단	한글학교 교재 발간 및 보급, 재외동포 교육자료 지원
	교육부 한국교육과정평가원	재외동포용 한국어 교재 개발 (국제교육진흥원 위탁 사업) 재외동포 한국어 교육 과정 개발
	외교부 한국국제교류재단	해외 교육 현장 및 일반인 대상 교육 자료 개발 KB 국민은행 지정기부 사업 4개국 초, 중급 한국어 교재 개발·보급
	한국어 관련 시험	노동부 한국산업인력공단 교육부 재외동포교육과 /국립국제교육원
온라인 지원	문화부 세종학당재단 (2012년 12월 개시)	온라인 한국어 학습 시스템 ‘누리-세종학당 (www.sejonghakdang.org)’ 운영(구U-세종학당) -온라인 한국어 강좌 및 교육관리시스템(LMS) -멀티미디어 디지털 한국어·한국문화 교육자료 -11개 언어 서비스 제공 현지 교원 대상 한국어 교원 양성과정 운영
	교육부 국립국제교육원	온라인 한국어 학습(KOSNET) 운영
	외교부 재외동포재단	-온라인 한국어 교육 누리집 (Study Korean) 운영 -스터디코리안 스마트앱 운영
일반 지원	문화부 세종학당재단	현지 교원 대상 한국어 교원 양성과정 운영 세계한국어교육자대회 개최 세종학당 문화교육프로그램 지원 -우수 학습자 초청 문화 체험 한마당 개최-우수 세종학당 한국문화교육 프로그램 지원
	외교부 한국국제교류재단	해외 지역별 한국어 교육자 공동연수 개최 해외 대학 한국어과 교육자 연수, 연례학술회의 지원 한국어 말하기 대회 지원
	외교부 한국국제협력단	중국 조선족 학교 및 CIS 지역 민족학교 지원

4) 오문경(2013)의 내용과 재외동포 교육을 중심으로 최근 변경된 정책 내용을 참고하여 수정하였다.

3. 설문 조사

3.1 연구 설계 원리

다언어사회에서 언어 보존과 전환이라는 대조적인 양상은 거주국의 언어 정책뿐만 아니라 그 언어 공동체의 태도와도 밀접한 관련이 있다. 중앙아시아 지역은 백이십 여 개의 다민족들이 다양한 언어를 사용하며 살아가는 나라로 잘 알려져 있다. 그 안에 살고 있는 고려인 재외동포들은 스탈린의 강제 이주 이후 자치주의 부재와 급속한 도시화로 러시아에 동화되었고, 한국어 교육 중단과 한국어 사용 금지로 인해 언어 전환이 이루어졌다. 또한 구소련에서 독립한 각 공화국의 체제에서 다문화다언어의 복잡한 환경 속에서 정체성의 혼란을 겪으며 살아가고 있다. 그러나 소련 붕괴와 한국기업들의 진출, 학문적 교류의 확대 등이 활발해진 현재에는 고려인들의 언어 보존 양상이 변모했을 것이며, 한민족 공동체 의식 또한 변화되었을 것이라는 관점에서 출발하여 중앙아시아 지역 고려인들의 한민족 공동체 의식과 한국어 사용에 대한 양상을 살펴본다.

설문 문항은 고려인의 한민족 공동체 의식 측면과 언어 이해, 태도, 언어 사용의 언어생활과 생활 실태 측면, 한국어 교육 양상의 측면으로 나누어 구성되었다. 한민족 공동체 의식을 나타내는 정체성은 '개인의 특유성에 대한 자각(conscious sense of individual uniqueness)', '경험의 연속성을 위한 무의식적 노력(unconscious striving for a continuity of experience)', '집단의 가치에의 결속(a solidarity with a group's ideal)'으로 정의(에릭슨, 1986:208)할 수 있다. 이러한 정체성은 다민족 국가 속에서 살아가는 소수민족으로서는 타민족에 대한 상대적인 개념으로 그 환경에 따라 주어지는 산물이라고 볼 수 있다. 우리 정부가 재외동포 교육정책에서 목표로 삼고 있는 한민족 정체성 회복은 인적 재산 가치로서의 재외동포를 세계화의 첨병으로 인식한 결과이다. 그러므로 그들의 한민족 정체성 의식 양상을 진단하는 것은 미래지향적 한국어 교육의 목표를 실현하기 위한 것이다. 언어는 민족 정체성 확립의 요인으로 중요한 상징적 역할을 한다. 이중다중언어 사회에서 분리된 개별 소수 언어는 그들을 둘러싼 사회 환경적 요인이나 화자에 의해 선택되고 사용되며 민족어로서 유지될 수 있다. 고려인 동포들의 언어에 대한 태도나 언어 사용 양상을 살펴보고 한국어 교육에 대한 문제점을 진단해 보는 일은 한국어 교육을 활성화시킬 수 있는 구체적인 대안을 마련할 수 있는 일이 된다. 이러한 원리에 의해 공동체 의식을 파악하기 위한 문항 7개와 언어·전통문화 유지 생활에 대한 문항 25개, 한국어 교육에 관한 문항 14개로 설문지를 완성하였다.

설문 조사는 2013년 3월부터 7월까지 예비조사와 본조사를 실시하여 총 437부의 설문 응답지를 확보하였다. 수집된 총 509부의 응답지는 일차 점검 과정을 거쳐 일부 문항이 누락된 응답지나 성실하게 답변하지 않은 응답지 72부를 제외한 437부⁵⁾를 통계 처리하였다. 응답 결과는 엑셀을 이용하여 코딩 작업을 한 후 입력된 데이터는 유형에 따라서 SPSS로 결과를 산출한 후 엑셀을 이용하여

5) 응답지는 우즈베키스탄 199부, 카자흐스탄 146부, 키르기스스탄 75부, 기타 17부로 총 437부를 분석 대상으로 하였다.

그래프로 표시하였다. 5점 척도식⁶⁾ 문항은 기술통계의 방식으로 경향을 파악하였고, 순위형 문항은 각 문항별로 순위에 번호를 정하여 응답자들의 우선 순위 결과를 비교하였으며, 단순선택형과 선택형 문항은 빈도와 비율을 구하여 분석하였다. 변수간의 차이를 검증하기 위한 방법으로 SPSS의 교차분석 즉 카이제곱검정(Chi-Square Test)과 독립표본 T검정(Independent Samples T-Test), 일원분산분석(One way ANOVA)을 이용하였다. 결측치 값은 연구 결과에서 제외하였으며, 각 변수간의 통계적 유의미수준은 $p < .05$ 로 설정하였다. 사후검증으로 Scheffe의 방법을 사용하였다.

3.2 연구 결과

3.2.1 한민족 공동체 의식

	문항	결과
전반적 공동체 의식	심리적 동일성	고려인들은 자신이 한민족의 일원이라고 느끼는 심리적 동일성에서 강한 정체성을 보이고 있다. 이는 한류의 영향 및 한국의 위상 강화로 고국에 대한 심리적 일체감이 고조된 것이다. 이러한 심리적 동일성은 연령이 높아짐에 따라 더 긍정적으로 표출되었다.
	독자성	고려인들은 한민족의 핏줄을 이어 받았다는 데에 대해 강한 자긍심을 지니고 있다. 이는 다민족 사회에서 소수민족으로 살아가는 고려인들이 타민족에 대해 상대적으로 느끼는 혈연적 공동체 의식의 형성이며, 정부의 한국교육원 지원, SNS 유튜브 등 새로운 소셜미디어·스마트폰으로 형성된 글로벌 네트워크를 통한 한류의 파급 효과라고 볼 수 있다.
	지속성	한민족의 전통이나 문화, 규범 등을 보존 계승하는 지속성의 의식에 있어서 긍정적인 응답을 하였다. 그러나 이주 4, 5세대로 내려온 고려인들에게 전통 계승은 현지 동화와 도시화로 인해 많이 희석되었다고 할 수 있다.
측면적 공동체 의식	동포애	동포애는 공보처의 조사 당시보다 낮은 긍정적 응답을 나타냈다. 이는 고려인 동포들은 이미 거주지역의 시민적 동화단계에 이른 정체감을 지니고 있고, 한민족에 대한 정체성은 심리적이고 상징적인 것이지 구체적이고 실제적인 것은 아니라고 볼 수 있다.
	혈연의식	한민족을 형제자매라고 느끼는 혈연의식은 높은 긍정적 의식을 나타냈다. 고려인들은 다민족 집단 속에서 러시아의 한인 즉 ‘고려인’이라는 독특한 소수민족으로서 자신의 정체성을 지니고 살아가고 있다.
	소속감	한민족으로서의 소속감은 공보처의 조사보다 낮은 긍정적 응답을 하였으나 동포애에 대한 의식보다는 높은 긍정적 응답을 나타냈다. 이는 고려인 재외동포의 민족정체성과 국민정체성의 갈등 양상을 표출한 것으로 그들의 국민정체성은 거주국 정체성을 지녔다고 볼 수 있는 것이다.
	언어	한국어의 우수성에 대한 인식은 상당히 긍정적인 의식을 지니고

6) 5점 척도식 문항은 총 22문항으로 구성되어 있으며, ‘전혀 그렇지 않다(1)’, ‘그렇지 않다(2)’, ‘보통이다(3)’, ‘그렇다(4)’, ‘매우 그렇다(5)’의 5점 척도를 선택할 수 있도록 하여 평균값이 높을수록 ‘매우 그렇다’의 긍정적 의사에 대한 응답이고 평균값이 낮을수록 강한 부정적 의사에 대한 응답이라고 볼 수 있다.

	있다. 이는 한류의 영향과 한국의 위상 고조, 한국 대기업의 진출 등으로 인한 취업 기회의 확대가 한국어 교육으로 연계되면서 우리 언어에 대한 인식의 변화가 나타났음을 보여준 것이다.
--	--

3.2.2 언어·전통문화 유지 생활

	문항	결과
언어 전통 문화 유지 생활	언어 이해· 표현 능력	고려인의 한국어에 대한 이해 능력은 듣기보다 읽기가 더 높게 나타났으며, 표현 능력은 말하기보다 쓰기가 더 높게 나타났다. 언어의 각 기능별로는 쓰기, 읽기, 말하기, 듣기의 순서로 자신감을 표출하였다. 이러한 결과는 한국어 실력이 부족한 고려인 교원에게 한국어를 배우는 학습 환경의 영향으로 의사소통식 교수법보다 문법번역식 교수법에서 통용되는 읽기, 쓰기 능력 신장에 주력하였기 때문이다. 언어 수행 능력은 키르기스스탄 고려인의 능력이 낮게 평가되었다.
	언어 태도	언어 태도는 한 공동체의 언어를 지탱하는 요건이 될 수 있다. 고려인들은 자신에 대한 언어 능력 향상 기대보다 타인에 대한 기대가 높고, 후손에 대한 기대가 더 높아 언어 전승 의지가 강하게 나타났다. 또한 10대 20대의 차세대 동포들에게 민족어 향상 의지가 강하게 나타나고 있다는 점은 한국어 교육의 활성화를 기대해 볼 수 있을 것이다. 언어 능력의 기대 태도는 카자흐스탄이 높은 평균을 보이고 있다.
	전통문화 유지 태도	전통문화 유지에 대한 태도에서 음식 문화를 보존하려는 의지는 강하게 나타나지만, 의복이나 명절에 대한 계승 의지는 점점 희박해져 가고 있는 것으로 보인다.
	언어 사용	고려인들은 모든 상황에서 러시아어를 사용하고 있으며, 자신 있게 할 수 있는 언어도 러시아어라고 응답해 완전한 러시아어로의 동화가 이루어졌다. 언어 사용 환경에 관계없이 러시아어가 선택되고 있다. 언어 유지를 위한 한국 매체의 언어접촉 환경은 인쇄 매체보다도 텔레비전 매체의 접촉이 높은 것으로 나타나고 있다.

3.2.3 한국어 교육 실태

	문항	결과
한국어 교육 관련 양상	학습자 측면	설문 응답자의 70% 이상이 한국어 교육을 받아본 경험이 있었으며, 한국어를 배운 이들 중 70% 이상은 한국어 학습 시 문제점이 있었다고 응답하였다. 그 문제점은 교재와 교원에 대한 것이 가장 큰 비중을 차지하였다. 고려인들이 한국어를 배우는 이유는 민족어이기 때문이라는 정체성 문제와 깊은 관련이 있는 것으로 나타났다. 따라서 지금이 한류 문화의 확산과 한국의 위상 강화, 한민족 정체성 확립 의지가 조화를 이루어 한국어 교육을 활성화시킬 수 있는 적기이다.
	교원 측면	고려인 재외동포 한국어 교원들이 교육 현장에서 느끼는 한국어 지도 시의 문제점은 교재 문제가 가장 큰 비중을 차지하였고, 다음이 교육과정 부재의 문제를 언급하였다. 또한 한국어 교원으로서 가장 필요한 것이 교원 재교육과 한국어 교육 자료라고 응답하였다.

4. 중앙아시아 3개국 고려인을 위한 한국어 교육 정책 제안

4.1. 표준 교육과정 설계

4.1.1 표준 교육과정 목표와 다양화

설문 조사 결과 고려인 재외동포들이 한국어를 배우는 이유는 학문이나 취업이 목적이기도 하지만 무엇보다 자신이 고려인이기 때문이라는 자신의 뿌리를 회복하려는 것이다. 따라서 정체성 함양은 중요한 교육과정 목표가 되어야 한다.

재외동포용 교육과정 목표는 이주 역사의 시간만큼 잃어버린 한민족의 언어와 문화를 회복하여 한민족 공동체 의식을 함양할 수 있도록 하는 데 주된 목표를 두어야 한다. 이러한 한민족 공동체 의식은 한민족 간의 의사소통 능력 함양으로 이어져야 한다. 즉 언어를 통해서 개인적인 감정이나 느낌을 자유롭게 표현하고, 학문적 학습 전략이나, 업무 전략을 적극적으로 활용할 수 있어야 한다. 또한 한민족 간 의사소통은 물론 한국어·문화 교육은 조국 이해 능력 신장에도 기여하여 한민족의 자산 가치로서의 재외동포를 양육할 수 있어야 한다. 측면적 공동체 의식인 동포애의 조사 결과 고려인 동포에게 있어서 한국은 ‘외국’이고 자신이 거주하는 곳이 곧 ‘조국’이라는 심리적이고 상징적인 공동체 의식을 한국어 교육을 통해 혈연적 조국에 대한 이해로 이어지게 하여야 한다. 그리고 소수민족으로서 거주국의 한 일원으로서 다문화적 감수성을 향상시키고 미래 사회의 새로운 문화를 창조해낼 수 있는 능력도 개발할 수 있도록 조직되어야 한다. 거주국에서의 성공적 정착 능력을 배양하고, 세계 시민으로 성장할 수 있는 의식을 함양하는 교육과정 목표를 설정하면 이는 자연히 세계 속에서 자긍심이 높은 한국인상을 구현할 수 있을 것이다.

고려인 재외동포의 경우 10대, 20대의 언어능력은 읽기, 쓰기 능력보다 말하기, 듣기 능력이 부족하다. 이러한 학습자들을 위한 한국어 말하기, 듣기 집중 과정 편성으로 수요자들의 요구를 반영한 교육과정 세분화가 이루어져야 한다. 특히 심층면담과 설문 조사 결과 10대, 20대의 차세대 고려인 학습자들은 의사소통능력 신장 제고, 이중언어 구사 등의 한국어 기능 신장에 더 많은 관심을 갖고 있는 것을 알 수 있다. 황바채슬랍(2011), 이소영(2010)의 연구 결과⁷⁾와 본 연구 결과에서 보여주듯이 중앙아시아 고려인들은 한국어를 학습하는 목적이 한국이나 거주지에서 취업을 하고자 하는 것과 한국으로의 유학인 경우가 많다고 할 수 있다. 즉 이러한 요구를 반영한 취업 목적, 학문 목적 의사

7) 황바채슬랍(2011)의 연구에서는 키르기스스탄의 4개 대학 대학생 40명을 대상으로 한국어 학습을 하는 이유를 조사한 결과 37.5%는 한국에 유학을 가기 위해서, 32.5%는 한국 회사에 취업을 하기 위해서라고 응답하였다. 또한 김병호(2010)에서는 키르기스스탄의 5개 대학 대학생 50명을 대상으로 한국어 학습 목적을 조사한 결과 한국 유학이 36%, 취업이 20%의 높은 비중을 나타냈고, 이소영(2010)의 민족정체성 연구에서도 우즈베키스탄과 카자흐스탄 고려인 재외동포의 한국어 학습 목적은 65%는 민족어이기 때문에, 16.8%는 좋은 직장을 얻기 위해서, 13.1%는 유학을 위해서라는 결과를 보여주었다. 2011년, 2012년 연구자가 ‘CIS지역 한국어 교원 초청 연수(한양대학교 에리카 캠퍼스에서 실시)’에서 한국어를 강의하면서 CIS 지역의 대학, 한글 학교, 세종학당, 한국교육원 등에서 한국어를 가르치는 한국어 교원 70명을 대상으로 조사한 결과 그들이 가르치는 한국어 학습자들의 학습 목표는 취업 52%, 유학 41%라고 응답하였다.

소통 능력 신장을 위한 교육과정을 설계하여야 한다. 또한 중앙아시아 3개국은 유치원과 교회, 쉬콜라의 한글학교에서 어린 학습자를 중심으로 한국어 교육이 실행되고 있는 현실을 고려한 학습자 중심의 교육과정이 운영되어야 한다.

4.1.2 교과

교육과정은 그 목표를 중심으로 모국에 대한 자긍심을 느낄 수 있도록 하는 다양하고 신축성 있는 교과 내용으로 개발해야 한다. 현재 중앙아시아 3개국의 한국교육원에서는 한국어를 주요 교과목으로 운영하고 있으며, 태권도, 사물놀이, 무용 등의 한국문화와, IT교육이 주를 이루고 있다. 이는 교육부(2009)의 '재외 한글학교용 표준 교육과정(총론 및 각론) 연구'에서 표준 교육과정을 한국어, 한국역사, 한국문화로 편재⁸⁾한 것과는 달리 중앙아시아 3개국은 역사 교육보다는 IT교육에 주력을 다하고 있는 상황이다. 중앙아시아 국가들은 구소련에서 독립하여 자본주의 시장경제로 전환하면서 국가 경제발전을 중요시하고 있다. 따라서 거주국의 산업발전과 산업인력 양성에 기여할 수 있는 실질적인 기술교육이 교육과정에 필요한 것이다. 이는 한국의 선진 기술을 차세대 동포들에게 전수하여 거주지에서 안정적이고 성공적인 정착을 도모하도록 한다는 재외동포 교육의 목표와 취지를 같이 하는 입장이다. 이러한 입장은 역사 교육이 중요하지 않다는 것보다 실제적이고 실용적인 교육을 통해 한국을 이해시키고 관념적인 정체성이 아닌 구체적인 정체성을 확립시켜야 하는 고려인 동포들의 현실을 직시하자는 것이다. 따라서 표준 교육과정도 이러한 사회적인 배경이 충분히 반영된 것이라야 한다.

다음은 교과에 따른 시수 배당을 볼 때 교육부(2009)에서 제안한 한국어 수업의 최소 시간은 60시간으로 되어 있으며 한국문화나 한국역사를 포함한 연간 70시간에서 105시간(각주 122참조) 수업으로 구성되었다. 이는 한국의 학제에 따라 수업 시수를 12년제에 맞춘 것으로 중앙아시아 지역의 실정과는 현실적으로 맞지 않는다. 방과 후 형태의 수업으로 이루어지고 있는 쉬콜라의 경우 9년의 학제이며 최대 주 2회 3시간 수업을 구성한다면 90시간(3시간×2학기×15주)⁹⁾으로 계산된다. 이는 최소 일주일에 1회 수업의 경우 45시간으로 줄어들며, 교육부의 최소 수업시수로 배당된 시수와 비교해 25시간에서 60시간의 큰 편차를 보이게 되는 것이다. 따라서 더욱 세분화된 시수 배정을 하여

8) 교육부(2009) 표준 교육과정 영역 및 단계별 시간 배당 기안.

영역 \ 단계	표준 교육과정 단계									전문 특별 과정 단계		
	초급 교육 단계				중급 교육 단계			고급 교육 단계				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
한국어	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
한국역사	-	-	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
한국문화	10	10	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
계	70	70	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105

9) 중앙아시아의 쉬콜라는 보통 1교시를 40분이나 45분씩 수업을 하는 곳이 많으며 15주를 한 학기로 계산하고 있다.

야 한다. 교회나 각종 단체에서 수업이 실시되는 경우 기관마다 상황에 따라 다르지만 주 1회 수업이 많은 상황을 고려했을 때 교육부에서 정한 시간 배당과 교육 단계는 초등학교 4년을 중심¹⁰⁾으로 이루어지는 중앙아시아의 한국어 교육 현실에서는 초급 단계에서 한국어 교육이 끝날 수밖에 없다. 또한 현재 한국교육원에서는 한국어를 한 강좌에 80분 수업으로 주 2회 한 학기 15주로 운영하고 있고, 총 교육과정이 3년으로 되어 있는 실정이다. 한국교육원에서 지원하고 있는 한글학교가 50%를 넘는¹¹⁾ 상황을 고려할 때 교육부가 설정한 교육단계별 위계보다는 등급별 위계가 적용에 유리할 것이다. 그렇지 않을 경우 결국 수업은 문법번역식 수업이 되어 언어지식적인 면으로 이어지기 쉽고, 의사소통 능력 향상을 원하는 학습자들의 기대에 부응하지 못하는 결과를 낳는다. 이러한 상황을 고려하여 프랑스의 알리앙스 프랑세즈나 독일의 괴테-인스티투트가 기준으로 삼고 다목적(multi-purpose)과 융통성(flexible)을 기준¹²⁾으로 한 유럽공통참조기준(CEFR¹³⁾)과 한국어능력검정시험(TOPIK) 숙달도 기준을 교육 과정 설계에 도입하여 재외동포용 교육과정 단계와 시수를 제안해 보면 다음과 같다.

〈표 4-1〉 재외동포용 표준 교육과정 단계 및 시수

영역 \ 단계	표준 교육과정 단계											심화과정 특별단계
	일반과정											
	초급					중급				고급		
	1A	1B	1C	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	
한국어	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
특별활동	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
계	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45

〈표 4-1〉은 국제적으로 통용되고 있는 CEFR의 6단계 구성을 더욱 세분화하여 예시적으로 제안한 대안적 모형이다. 교육 단계를 ‘초급-중급-고급’ 세 등급의 일반과정으로 나누고 각 등급을 다시 초급은 5단계의 하위체계로 ‘초급:1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 중급:3A, 3B, 4A, 4B, 고급:5A, 5B 단계’의 체제를 취하였으며 심화과정의 특별단계로 6A를 설정하였다. 각 등급은 초등·중등·고등학교에 적용하였으나 중앙아시아 지역이나 그 외 한글학교에서는 유치원 과정부터 한국어 교육이 이루어지고 있는 실정을 감안하고 초등 과정에서 한국어 수요가 많은 상황을 반영하여 초등단계를 더욱 세분화

- 10) 우즈베키스탄, 카자흐스탄의 쉬콜라에서 한국어 수업을 담당하고 있는 고려인 한국어 교원들은 학습자들이 중등과정으로 올라갈수록 입시 준비로 한국어 학습 참가율이 저조하다고 입을 모았다.
- 11) 안여경(2012: 66)에 의하면 타슈켄트 한국교육원이 직·간접적으로 지원하고 있는 각급 사회교육기관에서 한국어를 공부하는 학습자는 12,741명으로 전체 학생수의 절반이 넘는 51.1%라고 한다.
- 12) 이에 대해서는 김선정 외(2010)에서도 해외 초·중등학교 한국어 표준교육과정 개발 연구에 이 기준을 적용한 바 있다.
- 13) CEFR은 ‘Common European Framework of Reference for Language’의 약자이며, 그 등급체계는 총 6단

기초단계		자립단계		숙달단계	
A1	A2	B1	B2	C1	C2

계로 기초 단계(A1)부터 숙련 단계(C2)까지로 다음과 같이 구분하고 있다.

하였다. 따라서 1A는 유치부 학습자를 위한 기초 과정으로 운영하고 1B 단계부터 2B까지를 초급 단계로 설정하며 심화과정은 특별단계로 학습자의 요구에 따라 맞춤형 과정으로 확대 편성할 수 있도록 구성한다. 이러한 모형은 교육 시수 확보에 따른 등급 운영을 고려한 교육과정의 위계화라고 할 수 있다.

위의 표준 교육과정의 45시간은 최소 이수 시간으로 운영하는 것이므로 수업 시수 90시간을 배정할 경우는 각 단계를 둘로 나누어 운영하여 단계 간 간극을 좁힐 수 있다. 또한 특별활동 내용은 총 시수의 3분의 1을 배정하여 다양한 변인에 의하여 시수를 가감할 수 있으며 그 내용에 있어서는 문화, 역사, IT 수업 등 다양하게 변용하여 운영할 수 있다.

중양아시아 지역 대학의 한국어 수업은 주 5회 80분 수업, 주 2-4회 80분 수업이 30%(김병호, 2010:123)를 차지하고 있는 실태이다. 따라서 이러한 실태와 실제 적용사례를 반영한 실제적이고 실용적인 표준 교육과정을 구축하여야 한다. 이론적 수준에서 수행되는 정책은 실효성을 갖기 힘들다. 다양한 현지 실태가 조사 분석된 토대 위에 연구가 실행되어야 현지 실정에 맞게 재구성될 수 있는 것이다. 더 나아가 한국어, 한국문화 등의 교육내용의 유기적인 결합과 학습자들의 학습 단계에 맞는 교육과정에 대한 연구가 지속적으로 수행되어야 한다. 재외동포를 위한 한국어 교육은 이제 단순한 '보급'이 아닌 '교육'의 측면에서 전문성과 효율성을 높여야 한다.

4.1.3 학습자

중양아시아 지역에 일고 있는 한류의 영향과 한국의 위상 강화, 방문취업제도 실시는 고려인 재외동포들의 한국어 학습의 활성화로 이어졌다. 10대에서 30대에 이르는 차세대 동포들이 새롭게 조국을 이해하고 언어를 통해 한민족이라는 긍지와 자부심을 키워가고 있다.

우즈베키스탄에서는 초·중등학교 쉬콜라 졸업시험 과목으로 한국어가 채택되어 한국어과목을 이수한 학생이 우즈베키스탄 사범대학교와 동방대학교 한국어과에 진학할 경우 대입 시험에서 외국어시험이 면제되게 되었고, 카자흐스탄에서는 교육부에서 주관하는 세계언어올림픽아드에 2012년 2월에 한국어를 신설함으로써 한국어 교육의 열기를 고조시키고 있다. 또한 키르기스스탄에서는 교육부가 2011년부터 5개의 쉬콜라에 한국어를 제2외국어로서 정식과목으로 승인함에 따라 중양아시아 3개국의 한국어 교육은 10대 청소년을 주축으로 하는 학습자를 대상으로 범위를 넓혀가고 있다. 게다가 우즈베키스탄 내의 12개 유치원 등 취학 전 기관에서도 464명의 한국어 학습자 아동이 있으며, 한국 교육원에서 수강하고 있는 고려인 재외동포들도 10대와 20대가 70%~90%를 차지하고 있는 실정을 고려할 때 이러한 어린 학습자를 대상으로 한 표준 교육과정이 구축되어야 한다. 그러한 교육과정은 그들의 관심과 흥미를 유발할 수 있는 한국 드라마, K-Pop¹⁴⁾과 같은 교육내용을 기반으로 해야 한다. 자국어 보급을 위해서 문화 교류를 교육 목표로 들고 있는 기관은 일본 국제교류기금과 중국의

14) 재외동포재단 신문 기사(2013. 4.24일자)에 의하면 키르기스스탄에서 지난 4월 23일 한국어 노래만 부를 수 있는 K-Pop 대회에 300명의 신청자가 참가하고 예상을 뛰어넘은 2,000여명의 인파가 몰려 뜨거운 한류 열기를 실감하였다고 한다.

공자학원, 독일 괴테-인스티투트가 있다. 그들은 소프트 파워(soft power)¹⁵⁾로서의 문화적 역량¹⁶⁾에 주목할 필요가 있음을 시사하고 있다. 그리고 중앙아시아 지역에 불고 있는 한류 바람과 한류에 열광하는 10대와 20대 청소년 학습자에게 주목해야 한다. 그들의 호응을 이끌어낼 수 있는 교육과정은 한국어 교육의 효과를 배가시킬 수 있는 기회가 될 것이다. 이를 위해서 교육 전반의 체계적이고, 효율적인 개선과 표준 교육과정 구축이 필요하다.

4.2 지역 특성 맞춤형 교재 개발

중앙아시아 지역 재외동포를 위한 교재는 우즈베키스탄과 카자흐스탄을 중심으로 일기 시작한 한류의 열풍을 고려해서 K-pop이나 한국 드라마 등의 ‘한류 콘텐츠’를 활용¹⁷⁾하여 한국어 교육과 문화 내용을 접목시킨 교육 프로그램을 구축하여 개발하면 학습자의 동기 유발뿐만 아니라 한국어 교육의 활성화에도 큰 역할을 할 것이다. 이는 한국어 학습에 대한 부담감을 줄일 수 있을 뿐만 아니라 문화의 접근성을 높일 수 있으므로 폭넓은 교육적 효과를 기대할 수 있다고 본다. ‘한류 콘텐츠’는 한국의 정체성을 기반으로 하면서 쉽게 접근할 수 있는 장점이 있어서 한국어 학습을 활성화하고, 지원할 수 있는 중요한 요소이다. 일본을 비롯한 중국, 세계의 강대국들이 자국어 보급을 위해 소프트파워의 외교 정책에 주력하고 있는 시점에서 문화 중심의 한류 콘텐츠를 접목시킨 교재 개발은 그 효과를 배가시킬 수 있을 것이다.

이와 함께 이주 4, 5세대가 중심이 되고 있는 고려인 재외동포들의 한국어 교육은 한국의 생활문화와 정신문화만이 아닌 시대의 흐름을 반영한 문화교육을 통해 한민족 공동체 의식을 배양시켜야 한다. 본 연구에서 고려인 재외동포의 공동체 의식 중 동포애와 소속감이 가장 낮은 긍정성을 나타낸 것처럼 한국 사회의 현 시대 정황이 잘 반영된 문화내용을 교재에 가미하여 현실적이고 구체적인 정체성 형성에 힘써야 한다. 이러한 문화 반영은 상호 호혜적 관점에 입각한 문화 교류에 바탕을 둔 내용이어야 한다. 또한 앞에서 나타난 결과와 그들의 요구처럼 말하기, 듣기의 기능이 강화되고, 교재가 사용되는 현지의 문화적 특성을 고려한 지역적으로 친숙한 삽화를 배경으로 하여 등장인물도 현지인들 중심으로 현장감을 높여야 한다. 재외동포들의 성공적인 정착을 위해 이러한 교재들이 현지어와 러시아어로 동시 번역되어 다중언어 능력자로 성장할 수 있도록 돕는 역할을 해야 한다. 나아가서 취업 목적 학습자를 위한 의사소통능력 향상을 위한 교재도 개발되어야 한다. 그리고 자격증

15) 하버드대학교 케네디 스쿨의 조지프 나이(Joseph S. Nye)가 처음 제창한 용어로 정보기술(IT), 문화·예술 등이 행사하는 영향력으로 정치력, 외교력, 경제력 등의 물리적으로 표현되는 힘인 하드 파워(hard power)에 대비되는 힘으로 문화를 파악한 것이다. 강제력보다는 매력력을 통해 명령이 아닌 자발적 동의에 의해 축적되는 능력을 말하는 것이다.

16) 특히 중국은 단순한 언어 보급 정책을 넘어 문화 외교 전략으로 장기간의 계획 하에 언어 정책을 펼치고 있다.

17) 박지영·유소영(2010)의 「이준기와 함께하는 안녕하세요 한국어1」은 한류스타인 영화배우 이준기가 참여하여 생활 속에서의 한국어를 학습하기 위한 교재와 DVD로 구성되어 있으며, 천성욱·최진욱·정미진(2013)의 「거침없이 한국어1」도 시트콤을 활용하여 한국인의 정서와 문화적 웃음 코드를 이해하도록 하는 멀티미디어 교재이다.

을 갖고 있지 않거나 전문가가 아닌 교원들을 위해서 교원용 지침서나 참조용 자료서와 유의어, 동의어, 연어 등의 사전도 꼭 함께 제작하여야 한다.

이와 함께 인터넷 사용 환경이 좋지 않은 중앙아시아 3개국의 실정을 고려하여 한류 콘텐츠를 담은 한국어 교육용 CD나 DVD 등 다양한 시청각 자료¹⁸⁾를 제작하여 대도시 이외의 지역이나 시간이 부족한 직장인들의 한국어 교육을 위한 교재의 역할을 할 수 있도록 지원하여야 한다. 향후 스마트폰에 익숙한 차세대 동포를 위해 한국어 앱¹⁹⁾을 개발하여 한국어 교육을 활성화하는 방법도 고안해야 한다.

4.3 한국어 교원 연수 프로그램

한국 초청 5주 연수의 경우 참가자들이 한국어 능력 면에서 다양한 능력과 배경을 가지고 있으므로 언어 능력에 따른 수준별 분반을 세분화하고, 한국어 수업 시수를 현 시수보다 더 많이 배정하여야 한다. 고려인 교원들은 한국어 능력이 TOPIK 초급이나 중급 정도의 수준이어서 연수 프로그램은 어휘나 문법 등의 실제적인 한국어 기능 신장에 도움이 되는 것과 의사소통 능력 신장 중심의 내용이어야 한다. 또한 일반적인 교수법이나 어문 규범이 아니라 러시아어의 배경적 특성이 반영된 한국의 언어문화, 발음, 경어법 등의 실제적인 교수 방법론을 개발해야 하고, 실습 위주의 연수가 제공되어야 한다. 이러한 한국 초청 연수는 교원 전문성 강화를 위해서 2, 3년에 한 번 정도 참가할 수 있도록 해야 한다. 따라서 향후 몇 년 동안은 예산을 확보하여 한국 초청 장기 연수를 이원체제로 1년에 두 번 실시하는 방안을 강구해 볼 필요가 있다. 현행 5주 연수는 그대로 실행하고 재교육 개념의 10주가량의 연수로 연수자들이 한국 가정에서 홈스테이를 하면서 한국 문화를 충분히 몸에 익히고 대학 기관의 한국어 교육 과정에 참여하여 언어와 교수법을 배울 수 있는 연수 프로그램을 개발하는 것이다. 한국 초청 7박 8일의 연수는 한국어 교원 당사자의 한국 문화체험도 중요하지만 이러한 문화를 어떻게 수업에 적용할 것인지에 대한 방법적인 내용의 교수법이 주 내용이 되어야 한다.

중앙아시아 현지 연수는 현지 교육 현장의 특성에 맞는 교원의 요구(needs)를 파악하여 이를 연수 프로그램에 반영하여야 한다. 한국에서 파견되는 강사는 현지 대학의 한국어 교육학 학위를 갖고 있는 교원과 공동으로 연수를 진행할 수 있도록 사전 연수 내용을 개발하고, 강의는 다양한 민족의 한국어 교원이 수강하므로 러시아어와 현지어를 사용하여 대조 설명할 수 있도록 해야 한다. 특히 한국 초청 연수보다 경제적으로 효율적인 현지 연수를 여름과 겨울 두 번 실시하는 것이 바람직하다.

18) 재외동포재단(2013. 4.24일자 기사 내용)의 기사에 의하면 키르기스스탄에서는 한국 드라마를 복제한 DVD가 유입되기 시작해 ‘대장금’, ‘비밀의 화원’, ‘아이리스’ 등이 공중파 방송을 타면서 한류가 시작되었고, 지난해에는 현지 영화제작자가 ‘구준표와 결혼하는 방법’이라는 한국드라마 주인공을 소재로 한 영화를 제작하면서 한류가 더욱 확산되어 이것이 한국어 교육으로까지 이어졌다고 한다.

19) 아이티투데이(2012. 5.22일자 기사 내용)의 보도에 따르면 민간 기업들이 개발한 앱이 일본에서 큰 판매 수익을 올리고 있다고 하였다. 한류 열풍에 힘입어 코윈이 ‘카라 한국어 여행’, 워터베어소프트가 ‘미남이시네요 한국어 배우기’ 등의 애플리케이션(앱)을 개발하여 소비자로부터 인기 가수나 배우의 팬심을 자극시켜 콘텐츠 구매에도 상당한 영향력을 미치고 있다는 것이다.

연수에서 다루어진 내용들은 교재로 제작하여 연수를 받은 교원이 다른 동료 교원을 연수시킬 수 있도록 ‘동료 교원 연수제’를 실시하여 성과급을 주는 방법을 고안해 보아야 한다. 또한 ‘주말 교원 연수제’를 병행하여 중·소도시나 농촌 지역의 한글학교 교원들의 전문성 강화에도 힘써야 한다. 현재 중앙아시아의 교원에 대한 처우가 좋지 못하고 강사료도 낮은 형편이어서 이러한 성과급제도는 효과가 있을 것이다.

중앙아시아 지역 교원 연수 프로그램은 사실상 턱없이 부족한 형편이다. 특히 고려인 교원의 경우는 교사로서의 한국어 능력이 떨어지는 편이고, 고려말을 사용해 왔기 때문에 발음과 표현에 있어서 자신감이 없는 상태이다. 또한 현지에서 채용된 유학생이나 종교 관련 교원들은 전문성이 많이 부족한 형편이다. 대학에서 한국어를 가르치는 교수조차도 한국어 교육에 대한 체계적인 교육을 받은 적이 없는 사람도 있다. 이러한 한국어 교원의 전문성 강화와 질적 향상을 위해서 현행 재외동포재단 지원의 초청 연수와 현지 연수는 2회 이상으로 늘려서 실행하고, 시설과 규모를 갖춘 현지 한국교육원을 거점으로 교원 집중 양성과정 프로그램을 개발하도록 해야 한다. 또한 교원 인증제²⁰⁾를 실시하여 자격증을 갖추도록 하며, 자격증이 있는 교원에 대해서는 인센티브를 적용할 수 있도록 제도를 마련해야 한다. 고려인 교원의 형편상 한국에서의 연수나 양성과정 참여가 쉽지 않은 현실을 고려할 때 한국에서 강사를 파견하여 실시하는 것이 많은 교원이 참여할 수 있고, 경제적으로도 효율적이라고 본다. 한국에서 실행되고 있는 온라인 양성과정²¹⁾의 방법도 고려해 볼 수 있지만 중앙아시아 지역은 인터넷 사용이 비싸고, 인터넷 환경이 취약하여 온라인 수업이 자유롭지 못하다. 따라서 각 지역의 한국어학과 대학 교수들과 협조체제를 구축하여 한국에서 파견된 강사가 수업을 진행하며 일정 과목에 대해서는 온라인 연수의 수업 내용을 CD나 DVD로 제작하여 활용하는 방법을 개발해야 한다.

마지막으로 ‘CIS지역 한국어교원연합회(가칭)’를 결성하여 네트워크 구축²²⁾을 통한 한국어 교원간의 실질적인 네트워크를 형성하여 교육 자료의 정보를 공유하고, 교수법에 대한 노하우를 제공할 수 있도록 지원해야 한다.

20) 중국은 대외한어교육을 위한 전담 부서가 교육부 내에 설치되어 대외한어(외국어로서의 중국어) 정책을 총괄하도록 하고 있으며, 외국인에게 한어를 가르치는 교원과 해외에 파견되는 한어 교원은 반드시 2급 이상의 자격증서가 있어야 수업을 할 수 있다. 영국의 경우 외국인 교원을 위한 인증제를 COTE(Certificate for Overseas Teacher of English)와 DOTE(Diploma for Overseas Teachers of English) 두 종류의 과정을 운영하여 국외 영어 교원에게 자격을 인증함으로써 교육의 질을 향상시키고 있다. 일본은 1989년 재단법인 ‘일본어교육진흥협회’와 국제 교류 기금의 ‘일본어국제센터’를 부속기관으로 설치하여 일본어 교원의 양성 및 연수를 실시하여 일본어 교육의 질적 향상을 도모하고 있다. 이렇듯 각국이 자국의 언어와 문화를 보급하기 위해 중장기적인 정책 관점에서 운영되고 있으며 지속적인 교원 연수와 재교육 사업을 실행하여 교원들을 민간 외교 사절단으로 활동하도록 계획적으로 지원하고 있음은 시사하는 바가 크다.

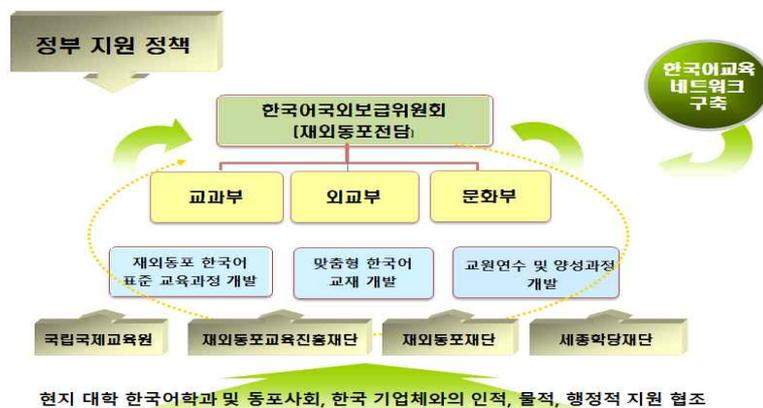
21) 2009년부터 디지털서울문화예술대학교에서 재외동포재단의 위탁 사업으로 실시하는 재외한글학교 교원 온라인 양성과정 프로그램이 있으나 2013년 재외동포재단 내부 자료에 의하면 CIS 지역 수강자는 3명으로 러시아, 우크라이나, 벨라루스의 한국 국적 수강생뿐이다. 그것은 고려인 교원이 이 강의를 수강하기에는 수업 내용이 어렵고, 경제적으로도 큰 부담(개인 부담금 20만원 정도)이 되기 때문이다.

22) 한국어 교육자 네트워크 구축 방안에 대해서는 조항록(2011)을 참조하기 바란다. 그는 한국어 교육자 네트워크 구축 방안에 대한 전반적인 논의와 함께 추진 방식과 관련한 활동 체계도에 대한 안을 제시하고 있다.

5. 결론 및 제언

재외동포 한국어 교육에 대한 지원 정책 방안은 <그림 5-1>과 같이 정책 협력, 조정, 통합의 단계를 거쳐 한국어 교육을 활성화 시켜나가야 한다. 이는 정부의 교육과정 구축과 교재 개발, 교원 연수 등과 같은 구체적인 정책에 대한 예산 확보 지원이 전제가 되어 미래지향적인 교육 정책을 추진하여야 한다. 각 지원부서 간의 유기적인 협조체제를 구축하고, 지역별 특수성과 교육 대상별 요구 조사를 반영한 장기적이고 전문적인 정책 수립을 확립해야 한다. 이를 위해서 현지 대학의 한국어 전문가, 동포사회 단체, 현지 한국기업체가 산·학·연 협력 체제를 이루어 다양한 교육 프로그램을 개발하고 지원하는 형태가 되어야 한다. 그리고 한국어 교육 네트워크를 구축하여 정보 교류는 물론이거니와 학습자에게는 학습 기회의 장으로 교원에게는 연수와 재교육의 장으로 활용될 수 있는 시스템을 고안하도록 지원해야 한다.

재외동포의 해외 인적 자산화, 한국어 교육의 세계화를 위해서는 정부의 정책적 의지와 전폭적 재정 지원, 한국어 교육계의 전문성과 열의, 민간단체의 관심이 조화를 이루어야 할 것이다.



<그림 5-5> 재외동포를 위한 한국어 교육 정책 지원 방안

■ 참고문헌 ■

<보고서>
 공보처(1995), 『광복50주년 한민족 공동체 의식조사』, 한국궐립조사연구소.
 국립국어원(2010), 『언어 정책』, 국립국어원 개원 20주년 기념 국제학술대회자료.
 김경근 외(2008), 재외 비정규 한글학교용 표준교육과정 체제 개발 연구, 교육과학기술부.
 김중섭 외(2010), 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발』, 국립국어원.
 박경래 외(2012), 『재중 동포 언어 실태 조사』, 국립국어원.
 송향근 외(2009), 『국내외 한국어 교재 백서』, 국립국어원.
 문화체육관광부(2010), 『한국어 교육기관 실태 및 수요 조사』.
 문화체육관광부·관계부처 합동(2012), 『제2차 국어 발전 기본계획(2012~2016)』.
 임영철 외(2011), 『국의 동포 언어 실태 조사 기초 연구』, 국립국어원.

〈논저〉

- 강영덕(1992), 「중국조선족학교에서의 이중언어 교육의 실태와 과제」, 이중언어학, 9호, 194-207쪽.
- 강재식(2001), CIS체제 이후 중앙아시아 지역 고려인의 생활 문화와 민족 정체성, 아태연구, 8권 1호, 105-131쪽.
- 박갑수(2007), 「재외동포 한국어 교육의 오늘과 내일」, 이중언어학, 33호, 365-393쪽.
(2012), 『한국어 교육의 원리와 방법』, 역락.
- 박소연(2012), 「재외동포를 위한 한국어 교육 보급 현황과 발전 방안」, 우리말교육현장연구, 제6집 1호, 269-300쪽.
- 박지영·유소영(2010)의 「이준기와 함께하는 안녕하세요 한국어1」, 마리북스.
- 송향근(2005), 「재외동포 한국어 교육의 현황과 과제」, 비교문화연구, 제17집, 1-26쪽.
(2007), 「국어 발전 기본 계획의 한국어 세계화」, 새국어생활, 제17권 제2호, 국립국어원, 67-77쪽.
- 서영훈(2005), 「광복 60년의 민족사적 교훈과 미래사회 재외동포교육의 비전」, 제4회 재외동포교육 국제 학술대회 기조연설, 27-38쪽.
- 이광규(2000), 『재외동포』, 서울대학교출판부.
- 오문경(2013), 「한류 콘텐츠를 활용한 한국어 국외 보급 정책 연구-한류 기반 잠재적 학습자를 대상으로-」, 외국어대학교 박사학위논문.
- 윤인진(1997), 「중앙아시아 한인의 언어와 민족 정체성」, 한국사회학회, 256-261쪽.
- 조항록(2002), 「한국정부의 재외동포 정책 연구: 한국어 교육을 중심으로」, 동국대학교 박사학위논문.
(2004), 「재외동포를 대상으로 하는 한국어 교육 정책의 실제와 과제」, 한국어 교육, 제15권 2호, 199-232쪽.
(2010), 『한국어 교육 정책론』, 한국문화사.
- 황 바채슬랍(2011), 「키르기스스탄 지역 한국어학과의 한국어 교육 과정 연구」, 배재대학교 석사학위논문.
- Baker, Colin.(2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- Brown, H. D.(2000). *Principles of language learning and teaching*. (이홍수, 박매란, 박주경, 이병민, 이소영, 최연희 번역). 서울: Pearson Education Korea.
- Eastman, Carol M.(1983), *Language planning, an introduction*, San Francisco: Chandler & Sharp.
- Stern H. H.(1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press.

(토론) “재외동포 한국어 교육 정책 연구: 중앙아시아 3개국을 중심으로”에 대한 토론문

최은경(동국대학교)

이 연구는 재외동포의 한국어 교육을 활성화하기 위한 정책 수립의 방향을 제시하는 데 목적을 두고 있습니다. 갈수록 그 규모가 커져가고 있는 재외동포가 세계화 시대에 한국의 중요한 인적 자산이라는 인식하에, 전체 재외동포의 한국어 교육 양상과 문제점을 바탕으로 한국어 교육의 불모지처럼 여겨지고 있는 중앙아시아의 우즈베키스탄, 카자흐스탄, 키르기스스탄 3개국 고려인들의 한민족 정체성과 언어생활 및 한국어 교육 실태를 분석하고 한국어 교육 정책의 발전 방향을 제시하였습니다. 고려인 재외동포의 한국어 교육의 과거를 정리하고 현재를 진단하기 위하여 심세하고 깊이 있는 문헌 연구와 설문 조사 및 면접 조사의 양적 연구를 진행하였으며, 이를 토대로 과학적 분석을 통해 ‘중앙아시아 3개국 고려인을 위한 한국어 교육 정책’을 제안하였습니다. 이미 2014년 2월 가톨릭대학교 일반대학원 한국어교육학과 박사학위논문으로 발표된 것이므로 연구의 완성도에 있어서도 토론의 여지가 없는 연구라고 생각합니다. 다만, 토론자의 소임을 다하기 위하여 발표문을 읽으면서 갖게 된 몇 가지 궁금한 점에 대해 박소연 선생님의 말씀을 듣는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째로, 현지 교육 실태에 대한 질문입니다. 설문조사 분석 결과 고려인의 한국어에 대한 이해 능력은 듣기보다 읽기가 더 높게 나타났고, 표현 능력은 말하기보다 쓰기가 더 높게 나타났으며 이것은 한국어 실력이 부족한 고려인 교원에게 한국어를 배우는 학습 환경의 영향으로 의사소통식 교수법보다는 문법번역식 교수법에서 통용되는 읽기, 쓰기 능력 신장에 주력하였기 때문이라고 분석하셨습니다. 그리고 현지 고려인 교원의 한국어 능력이 TOPIK 초급이나 중급 정도의 수준이라고도 하셨습니다. 그곳에서 이루어지고 있는 한국어 교육 현장의 모습에 대해 말씀을 듣고 싶습니다. 혹시 실제 수업을 참관·경험하신 내용이나 그곳에서 현재 사용하는 교재에 대해서도 가능한 범위 안에서 말씀을 청해 듣고자 합니다.

둘째로, 교육과정에 대한 질문입니다. ‘재외동포용 표준 교육과정 단계’를 초급(5단계): 1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 중급(4단계): 3A, 3B, 4A, 4B, 고급(2단계): 5A, 5B, 그리고 심화과정의 특별단계로 6A를 제시하셨습니다. 각 단계마다 한국어 30시간과 특별활동 15시간을 두고, 특별활동으로는 ‘문화, 역사, IT’ 등 수업을 다양하게 운영할 수 있다고 하셨습니다. 교육부(2009)에서 제안한 표준 교육과정에는 없는 ‘IT’를 중앙아시아 지역의 현실적 필요성을 고려하여 포함하셨고, 현재는 그 지역에서 주력하고 있지 않는 ‘역사’도 포함하셨는데요, 특별활동 15시간에서 이들 ‘문화, 역사, IT’를 어느 정도로 나누어 교육과정을 구성해야 할지에 대해서 말씀을 듣고 싶습니다. 단계마다 이 세 과목의 비

율이 달라지거나 선별적으로 선택될 수도 있겠다는 생각도 들었습니다.

셋째로, 지역 특성에 따른 맞춤형 교재 개발의 필요성에 대한 질문입니다. 중앙아시아에 일기 시작한 한류의 열풍을 고려하여 한국어 교육과 문화 내용을 접목하여 ‘한류 콘텐츠(K-pop이나 한국 드라마)’를 교재에 적극적으로 활용할 것을 제안하셨는데요, 이것은 어느 정도를 의미하시는 것인지 여쭙고 싶습니다. 또한 시기적으로도 ‘초급 1A’부터 한류 콘텐츠를 활용하여 구성하는 것을 의미하시는 것인지 아니면 한국어 기초 단계를 거친 후 일정 단계부터를 의미하시는 것인지 구체적인 내용에 대해 말씀을 듣고 싶습니다.

감사합니다.