분과 5

한국언어문화교육 일반

사회 : 유소영(단국대학교)

중도입국·외국인가정청소년 학부모 자녀의 한국어교육에 관한 경험연구

서영선(선문대학교)

1. 서론

한국 사회는 이미 다문화 사회로 변화된 사회 구성원들과 공존하며 살아가고 있다. 한국의 다문화 사회의 선두에는 결혼이주자와 외국인 근로자가 주요 대상이었다면 지금은 중도입국 · 외국인가정 · 북한이탈주민청소년이 주요 대상이다. 교육부(2022)의 다문화교육 지원계획발표에 따르면 최근 한국 사회는 다인종 · 다문화사회로 변화하면서 자국의 학령기 인구 감소로 전체 학생 수가 감소하는 반면에 다문화가정 학생 수는 꾸준하게 증가하고 있다. 교육부에서는 전체 학생 수 2019년 546만 명, 2020년 536만 명, 2021년 533만 명 대비 다문화학생 수는 2019년 137,225명, 2020년 147,378명, 2021년 160,056명으로 지속적으로 상승하고 있다. 국제결혼으로 인한 결혼이민자와 외국인 근로자의 국내 체류로 이주배경 인구는 코로나19 팬데믹 상황에 조금 주춤하다가 현재 꾸준히 증가하는 추세를 보이고 있다. 다문화학생 유형은 국제결혼 가정의 국내 출생과 중도입국학생, 외국인 가정의 자녀, 해외에서 들어오는 이주민 가정의 자녀, 북한인탈주민의 자녀 모두 증가하고 있으며, 특히 중도입국 학생과 외국인 학생의 증가세가 뚜렷하게 나타나고 있다.[1] 그 결과에 대응한 중도입국 청소년들과 외국인가정 청소년들의 공교육 진입과 언어적 · 학습적 · 관계적 · 문화적 · 정서적 등에 적응하는 문제와 한계를 극복하도록 교육환경 조성이 필요하다. 교육부는 2013년부터 초 · 중 · 고등학교의 다문화 배경 학생을 대상으로 한국어(KSL)교육을 시행하고 있다.

Banks(2008)는 다문화교육을 실행하는 데 있어 학교를 재구조화하는 것이 필수라고 하였다. Banks가 말하는 재구조화란 모든 학생이 평등한 학습기회를 제공받기 위해 학교 내의 주요 가정과 믿음, 그리고 구조를 근본적으로 바꾸는 것을 말한다. 현재 우리나라의 공교육 안에서는 모든 학생들이 출발선이 평등하게 다문화교육 지원계획을 실행하고 있다. 다문화 친화적인 학교 문화를 만들어가는 다문화교육 정책학교가 있다. 다문화교육 정책학교에서는 가족, 종교, 문화, 성, 장애, 신체적 특성 등 다양한 배경으로 인한 차별이 없도록 각 지역의 특성과 학교 여건에 따라 교과, 창의적 체험활동, 방과 후 과정등을 통해 자율적으로 다문화교육을 추진하고 있다.

본 연구는 중도입국 청소년들과 외국인가정 청소년들의 한국어(Korean as a Second Language)교육에 대해서 재조명하고자 한다. 이를 위해 중도입국 청소년과 외국인 가정 청소년 학부모를 대상으로 심층 인터뷰하여 이들의 경험 사례를 분석하고, 중도입국 청소년과 외국인 가정 청소년의 공교육 안에서 제2 언어로서의 한국어교육에 관련된 연구들을 분석하고, 효율적인 한국어 맞춤형 교육의 방향을 모색한다.

본 연구의 목적은 중도입국 청소년과 외국인 가정 청소년의 학부모가 경험한 자녀들의 한국어 습득에 필요한 통합교육과 분리교육에 관한 특징과 문제점을 분석하고 이것을 토대로 공교육 안에서 한국어교육의 개선방안을 제언하고자 한다.

---

1) 교육부(2022),「출발선 평등을 위한 2022년 다문화교육 지원계획」

2. 이론적 배경

이 장에서는 교육부 '한국어(KSL) 교육과정'[2]과 '2022다문화교육 정책학교 운영 가이드라인'[3] 내용으로 살펴보고자 한다.

2.1. 중도입국·외국인가정청소년의 특징과 현황

중도입국·외국인가정 청소년은 다음과 같이 정의할 수 있다.

1) 국제결혼가정의 자녀 중에서 외국인 부모의 본국에서 성장하다가 청소년기에 재입국한 청소년
2) 한국인 배우자와 재혼하여 본국의 자녀가 10대로 성장해서 한국으로 데려오는 경우
3) 근로 및 학업을 목적으로 청소년기에 입국한 외국인 무연고 청소년
4) 외국인 부모와 함께 동반 입국한 자녀의 경우
5) 북한이탈주민이 외국인과 제3국에서 출생한 자녀를 데려온 경우
6) 국적 회복을 한 해외 동포 1세의 3세가 2세의 부모를 따라 입국하는 경우(유진이, 2013)

이를 바탕으로 하는 사회적 변화 현상에 따른 다양한 국적의 청소년들을 다문화 학생이라고 한다.

〈표 1〉 다문화학생 유형

국제결혼 가정	국내 출생 자녀	• 한국인과 결혼이민자 사이에서 태어나 한국에서 성장한 경우 • 한국어 구사에 어려움은 없으나, 학습에 필요한 문장이나 어휘를 이해하는 데 곤란을 겪는 경우 존재 • 사춘기에 진입하면서 다문화에 대한 고정관념에 불편함을 느끼며, 심리정서 지원 요구
	중도 입국 자녀	• 결혼이민자가 한국인과 재혼한 이후에 본국에서 데려온 경우, 한국인과 결혼이민자 사이에서 태어났으나 결혼이민자 본국에서 성장하다가 입국한 경우 등 • 새로운 가족과 한국문화에 적응하기 위한 스트레스가 발생하며, 정체성 혼란이나 무기력 등을 경험하는 경우 존재 • 한국어능력이 부족하여 공교육 진입과 적응에 어려움 발생
외국인 가정	외국인 가정 자녀	• 외국인 사이에서 태어난 경우 (한국계 중국인, 중앙아시아 고려인, 시리아 난민 등 포함) • 정주여건이 불안정하여 학업을 지속하기 어려운 경우 존재 ※유엔아동권리협약에 따라 미등록 이주아동의 교육권 보장

*출처: 2022년 다문화교육 지원계획(교육부)

2) 교육부고시 제2017-131호【별책43】
3) 국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터

2.2. 중도입국·외국인가정청소년의 한국어교육과 적응

교육부 고시 한국어 교육과정에는 학교 교육 현장에서도 언어적·문화적으로 다양한 배경을 가진 학생들의 수가 급속하게 늘어나고 이와 같은 배경을 가진 학생들은 대부분 한국어와 한국문화에 익숙하지 않아서 학교생활 적응에 많은 어려움을 겪고 있다. 학습자는 '한국어'의 학습을 통해 의사소통 역량과 학습 기초 역량, 대인관계 역량, 공동체·정체성 역량, 문화 이해 역량을 기를 수 있다.

한국어 과목은 기본적으로 한국어 의사소통 능력이 없거나 현격히 부족한 학생을 대상으로 한다. 우선 중도입국 학생이나 외국인가정 자녀 등과 같이 한국에서 태어나지 않았거나 한국어가 아닌 다른 언어를 제1언어로 하여 한국어 의사소통 능력이 없거나 현격히 부족한 학생을 대상으로 하는 과목이다. 또한 한국에서 태어나고 자랐지만 외국 출신 부 또는 모의 제한된 한국어 수준에 영향을 받은 학생, 제3국 등을 통한 오랜 탈북 과정을 거쳐 입국한 학생, 또는 오랜 해외 체류 후 귀국한 학생 중에서 한국어 의사소통 능력이 부족하여 학교생활 적응이나 한국어로 이루어지는 수업 참여에 어려움을 겪는 학생도 대상으로 삼을 수 있다.

기존의 다문화 유치원, 다문화 중점학교, 예비학교가 다문화교육 정책학교로 2019년에 통합되었다. 다문화교육 정책학교는 학교 내 모든 구성원의 다문화 인식 제고와 사회통합의 기반을 마련하고 다문화학생의 글로벌 역량 강화 및 학교 적응을 지원하며, 학교와 지역 자원 연계를 통한 통합지원체계를 확립하여 다문화 학생을 지원한다.

다문화교육 정책학교 다음과 같이 구분하고 있다.

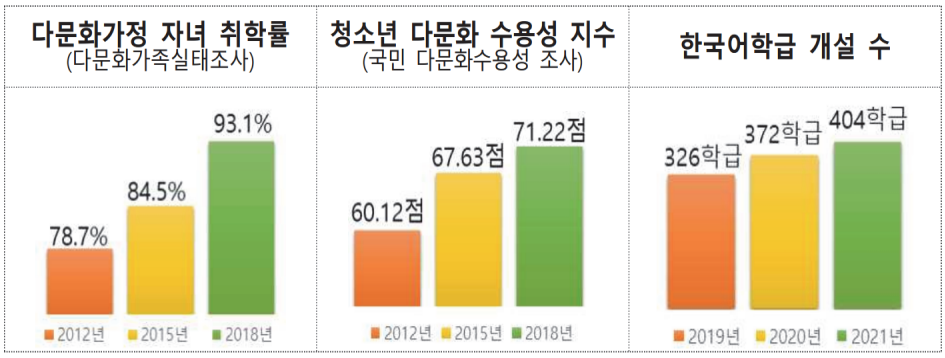
〈표 2〉 다문화교육 정책학교 유형

유형	운영내용
다문화 유치원	다문화유아의 언어발달을 통합교육 형태로 지원하고, 전체 유아 및 학부모 대상 다문화교육 운영
초 · 중등	일반 교과수업에 다문화교육 및 세계시민교육 요소를 반영하고, 프로젝트 수업 형태로 지속성 있게 다문화 교육 실시
한국어 학급 (유 · 초 · 중등)	중도입국 · 외국인학생이 다수 재학할 경우 한국어 학급을 설치하여 맞춤형 한국어교육 제공

*출처: 국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터

〈그림 1〉 에서 알 수 있듯이 한국어학급이 꾸준히 증가하고 있다.

〈그림 1〉 한국어학급의 증가



*출처: 2022년 다문화교육 지원계획(교육부)

충청북도 다문화교육정책학교 현황은 유치원 20교(원), 초·중·고 20교, 한국어학급 15교 16학급, 맞춤형강사 운영교 33교 47명 이외에 찾아가는 한국어교육이 운영되고 있다.[4] 한국어학급은 학습자가 정규수업 과목인 국어와 사회시간에 한국어교실로 와서 한국어 수업을 받는다. 맞춤형 강사는 학습자가 정규수업이 끝난 다음 방과 후 시간을 활용해서 한국어 수업에 참여한다. 찾아가는 한국어교육도 학습자의 정규수업이 끝난 방과 후 시간에 한국어 수업이 진행되고 있다.

2.2.1. 한국어학급의 개념과 유형

2021년 다문화교육 정책학교 운영 가이드라인에 한국어학급은 중도입국·외국인학생의 한국어, 한국문화교육 및 학교생활 적응을 지원하는 통합적 교육 프로그램이다. 현재 시·도교육청이 지정·공모하여 직영형과 위탁형으로 구분하여 운영하고 있다. 직영형은 일반학교 안에 상시적으로 한국어학급을 설치하여 운영하고, 위탁형은 학력인정 대안학교 및 기관 등에 위탁하여 운영한다. 그리고 학력인정 기관은 아니나 중도입국·외국인학생을 위한 교육시설로 인정받아 일부 시·도교육청에서 운영하고 있다.

〈표 3〉 한국어학급 유형

구분	직영형	위탁형
교과운영	복합(일반교과+한국어, 한국문화)	
학적생성	한국어학급(일반학급)	한국어학급(원적교)
학력인정	인정	인정

*출처: 2022 다문화교육 정책학교 운영 가이드라인

2.2.2. 한국어학급의 운영

한국어학급은 교육기본법 제4조의 교육의 기회균등과 다문화가족지원법 제10조 아동·청소년 보육·교육과 초·중등교육법 시행령 제19조 귀국 학생 및 다문화학생 등의 입학 및 전학을 운영 근거로 한다.

4) 2022 WITH, 충청북도국제교육원 다문화교육지원센터

한국어 의사소통 능력이 없거나 현격히 부족한 학생을 대상으로 한다. 중도입국·외국인학생, 난민학생 등을 우선적으로 선정하고, 한국어능력이 부족하고 학교 적응이 어려운 국내출생 다문화학생은 학교장의 요청이 있을 경우 선정 가능하다. 한 학급당 10명 내외 구성을 원칙으로 하며, 그 이상의 수가 학급에 들어올 경우 학급을 증설하여 운영한다. 교육기간은 6개월에서 4학기 이내로 직영형은 최대 4학기, 위탁형은 1년 이내에 복귀하는 것이 원칙으로 한다.

2.2.3. 찾아가는 한국어교육의 운영

한국어학급 미운영교에 편·입학한 중도입국·외국인학생에 대한 한국어교육 지원을 강화하여 사각지대 해소하기 위하여 지역다문화교육지원센터에서 운영한다. 지역다문화교육지원센터에서는 직접 중도입국·외국인학생이 재학 중인 학교에 대한 컨설팅을 실시하고, 한국어강사를 파견한다. 지역의 일부 한국어학급을 거점학교로 활용하여 한국어강사가 방문순회 교육을 할 수 있도록 지원하고 있으며, 중도입국·외국인학생이 재학하고 있는 학교에서 한국어강사를 채용하여 한국어교육을 실시할 수 있도록 예산을 지원하는 형태로 운영되고 있다.

2.2.4. 한국어 교육과정

한국어 교육과정은 한국어에 익숙하지 않은 학생들을 대상들을 대상으로 하여 그들의 한국어 의사소통 능력을 일정 수준에 이르게 하기 위하여 제공하는 일체의 교육 행위와 과정으로 생활 한국어 교육과 학습 한국어 교육으로 구성된다. 초급1~2단계에서는 '의사소통 한국어', 중급3~4단계에서는 '의사소통 한국어'와 함께 '학습도구 한국어'를 병행 교육하며, 고급5~6단계에서는 '교과 적응 한국어'를 집중 교육한다.

〈표 4〉 한국어 교육 내용 체계

구분		생활 한국어 교육	학습 한국어 교육	
		의사소통 한국어	학습 도구 한국어	교과 적응 한국어
언어 기능		듣기 - 말하기 - 읽기 – 쓰기		
언어 재료	주제	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반
	의사 소통 기능	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반
	어휘	일상 및 학교생활 어휘	교실 어휘 사고 도구 어휘 범용 지식 어휘	교과별 어휘
	문법	학령적합형 교육 문법	학령적합형 문식력 강화 문법	교과별 특정 문형
	텍스트 유형	구어 중심	구어 및 문어	문어 중심
문화		– 학령적합형 한국문화의 이해와 수용 – 학력적형 학교생활문화의 이해와 적응		

*출처: 한국어 교육과정 개정안(교육부)

2.3. 선행연구 고찰

선행연구는 '한국어(KSL)교육과정'과 '중도입국·외국인가정청소년 한국어교육'에 관련된 내용을 중심으로 고찰한다.

다문화 가정 자녀의 한국어 교육에 대한 초등교사의 어떤 어려움이 있는지를 교수 학습 지도안 통해 연구(정다운, 2010), 다문화가정 초등학생의 학교생활적응양상에 대해 분석한 연구(최성보, 2011), 외국인 이주 노동자 가정 자녀의 재학 학교 특성에 따른 교육 지원 실태와 문제 탐색 연구(오성배, 2011), 중도입국 청소년의 정체성 형성과정 및 적응지원 방향 모색에 관한 연구(조혜영, 2012), 초등교사의 다문화교육 인식과 실행, 그리고 그 과정에 영향을 미치는 장애요인을 심층적인 사례 연구(장인실 외, 2013), 중도입국청소년 정체성을 다룬 연구를 분석하여 '3가지 관점'[5]을 밝힌 연구(최대회, 2014), 중도입국 자녀 대상 한국어 교육 전남지역의 현황과 과제를 중심으로 연구(이효인, 2015), 중도입국(이민) 청소년에 대한 다문화 교육이 체계적이고 종합적으로 이루어지기 위해서는 이주배경 청소년 가운데 이들의 특성을 고려한 교육과 또한 한국의 전반적인 이민 정책의 큰 틀 안에서 이루어져야 하며, 이에 따른 단계와 체계적인 교육이 함께 이루어져야 한다는 내용을 연구(서은숙, 2016), 중도입국 청소년의 조기적응 프로그램 운영실태 사례 및 발전방안 연구(박성옥, 2016), 중도입국 다문화학생들을 학업수행능력 기준으로 적정학년보다 낮은 학년에 배치하는 우리나라의 방식이 다문화 학생들의 학업성취도에 긍정적인 영향을 미치고 있는지 확인하는 연구(김현철 외, 2016), 다문화 배경 학습자를 중심으로 하여 학교생활 적응을 위한 도구로서의 기본적인 의사소통 능력 외에 학업 수행을 위한 학문적 언어 능력의 향상을 위한 연구(권화숙, 2017), 한국어교사의 중도입국 학생 교육경험에 관한 연구(이춘양 외, 2017), 중도입국청소년에 관한 연구동향 분석 연구(윤새은임 외, 2017), 중도입국 청소년의 학교적응이 보다 맥락적인 차원에서 이해되어야 한다는 차원에서 개인, 가족, 다문화배경의 영역을 통합적으로 분석하여 이들의 학교적응을 향상시키키 위한 연구(장세진 외, 2018), 중도임국 청소년의 문화적응이 한국어 숙달도와 학업 성취도에 미치는 영향(김미강, 2018), 다문화 배경 초등학생이 겪는 정서적 문제에 주목하여 학생들의 정서 역량을 제고할 수 있는 교육활동 방안을 연구(오지혜, 2018), 우리나라 공교육과 대안교육 차원에서 운영되고 있는 다문화 예비학교(한국어학급)와 특별학급, 다문화대안학교를 중심으로 현재의 다문화학교들이 가지고 있는 문제점과 한계를 제도적으로 분석하였고, 좀더 구체적으로 장단점과 한계를 분석하고자 ' SWOT 분석'[6] 연구(조인제, 2019), 중도입국 청소년을 위한 교육 지원 정책 발전 방안을 위한 연구(김민수, 2019), 중도입국청소년 자기결정성 동기가 한국어 학습에 미치는 영향에 대한 연구(김소형, 2019), 4차 산업혁명 시대의 다문화가정 청소년을 위한 융합창작 프로그램 개발 연구(손태웅 외, 2019), 한국 중도입국 청소년 공교육진입의 문제점에 관한 연구(김명자, 2020), 다문화교육 핵심영역과 요소를 추출하여 초등학교 다문화교육 교과재구성을 위한 'IDEA 모형'[7]을 개발 연구(김성식 외, 2020), '학습 도구 한국어' 교수 학습 방안 연구(이미영, 2020), 다문화교육 분야의 질적 연구 동향을 분석하고 향후 연구 방향과 과제를 연구(박윤경 외, 2021) 등의 선행연구를 통해서 사회의 변화와 시간의 흐름에 따라 다문화에 관련된 정책의 변화가 있었고 다문화와 관련된 용어를 재정리할 필요가 있다.

---

5) 하나는 '진짜 한국인' 또는 주류문화를 기준으로 중도입국청소년이 한국문화 적응 유형을 분석한 동화주의적 관점이다. 둘은 이러한 동화주의적 관점에서 벗어나 있으나 디아스포라 경계인으로서 중도입국청소년의 문화정체성에 대한 관찰에는 이르지 못한다. 셋은 중도입국청소년의 정체성은 순수나 본질이 아닌, 이질성과 혼성성으로 특징지어진다고 분석하는 탈식민주의적 정체성 구상이다.

6) SWOT(Strength Weakness Opportunity Threat)분석은 특정한 조직의 내부 능력에 있어서 강점과 약점 요인분석을 통하여 강점을 활용하거나, 약점을 보완하고 외구 환경 변화에 따른 기회와 위협 요인을 분석하여 기회요인을 극대화하고 위협요인을 극소화하는 전략개발 방식을 말한다.

7) IDEA모형은 핵심영역을 정체성(Identity), 다양성(Diversity), 인권과 평등(Equity), 공존과 협력(Along with)의 4개 영역으로 하고 각각 4개의 하위 개념요소를 설정하여 최종적으로 4개의 핵심영역과 16개 하위 개념요소로 구성된다.

3. 연구 방법

3.1 연구참여자 선정

본 연구참여자는 2019년 3월부터 2022년 10월 현재 1) 한국어학급 2) 맞춤형 한국어교육 3) 찾아가는 한국어교육 학생의 학부모 7명을 참여자로 선정한다.

〈표 5〉 연구참여자

구분	국적	거주기간	자녀	유형	교육 형태
참여자1	베트남	3년	초4	중도입국	찾아가는
참여자2	필리핀	5년	중1, 초4	중도입국	찾아가는
참여자3	러시아	2년	초4	외국인	한국어학급
참여자4	카자흐스탄	2년	초6	중도입국	한국어학급
참여자5	이집트	3년	초5	외국인	맞춤형
참여자6	예멘	4년	초3	외국인	맞춤형
참여자7	몽골	1년	초1	중도입국	맞춤형

본 연구에 앞서 참여자들에게 연구에 대한 설명을 하고 연구 참여 동의서를 받은 후 심층면담을 진행한다. 심층면담은 카페나 참여자의 집에서 대면으로 진행하였다. 참여자가 동의한 후 인터뷰를 녹음하였고 그 내용을 전사하고 추가 인터뷰도 진행하였다. 연구참여자 구분은 〈표 5〉와 같이 참여자 1~7로 구분한다. 국적은 학부모의 출신 국가, 거주기간은 한국에서 생활한 연도, 현재 자녀의 교육 학년, 유형은 중도입국과 외국인가정으로 구분하고 교육형태는 찾아가는 한국어교육, 맞춤형 한국어교육, 한국어학급으로 구분한다.

3.2 자료수집 및 분석

중도입국 청소년과 외국인가정 청소년의 학부모를 대상으로 자녀들의 1) 한국어 의사소통 2) 교과 학습 3) 친구와의 관계 4) 교사와의 관계 5) 정서적 안정 6) 상호문화 이해로 심층면담을 한다.

면담은 집단면담과 개별면담으로 나누어서 진행되었는데 집단면담은 학부모들에게 연구에 대한 설명을 하는 시간과 라포(rapport)를 형성하는 시간으로 유형별 1회씩 2시간 정도 내용은 녹음과 연구자가 메모를 하면서 진행하였다. 개별면담은 7회에 걸쳐 1시간에서 2시간 정도 소요되었다. 참여자의 한국어 의사표현능력과 상황에 따라 반구조화된 면담을 실시하였다.

분석은 사례분석 방법을 활용한다.

(1) 한국어 의사소통

참여자의 자녀들은 제2 언어(KSL)로서의 한국어를 배우는 학생들이다. 한국어 말하기를 잘하는 학생들은 읽고 쓰기가 안되는 학생과 읽기와 쓰기가 훈련이 되어 있는 학생들은 말하기를 못한다. 말하기를 잘하는 학생은 한국어로 소통을 하는 언어환경이 조성되어 있다.

(2) 교과학습 적응

언어환경의 변화와 능숙하지 않은 언어능력으로 교과학습을 따라가는 것은 턱없이 부족하다. 그럼에도 불구하고 교육평등을 위해서 해당과목 어휘의 의미를 몰라도 그냥 넘어간다. 시간은 흘러가고 학생의 학년은 상급하지만 그 학년에 맞는 학습능력이 아니다.

(3) 친구와의 관계

친구와의 관계에 예민한 학생이 있다. 예멘에서 온 참여자는 친구관계에 예민하게 반응한다. 그 친구가 요구하는 모든 것을 들어주려고 한다. 그 이유는 대화를 해줄 친구가 있다는 것이다. 그 친구가 괴롭혀도 유일하게 대화를 해주는 친구를 잃어버릴까봐 전전긍긍한다. 그 안을 들여다보면 친구들은 외국인 친구들에게 배려하지 않는다. 외국인 친구는 싫어도 친구가 원하는 것이면 다 들어주려고 한다. 본인의 수업 시간임에도 그 친구를 위해서라면 자신의 필요한 시간을 버린다.

(4) 교사와의 관계

원적 학급 담임선생님의 말씀을 잘 따른다. 담임선생님을 짝사랑하는 아이들이 많다. 이런 학생들과 유대 관계(紐帶關係)가 좋은 선생님들 많다. 학생들의 학습을 염려해서 무엇이 우선인지 누구를 위한 교육인지를 아는 선생님이 많다. 이주 배경을 가진 학생들의 어려움이 한국어 의사소통에 있음을 알고 한국어교육을 집중해서 해야 한다는 것이다. 한국어 학급의 수업을 선호하고 학생들이 수업에 적극 참여 하도록 도와준다. 한국어 학급에서 무엇을 배웠는지 관심을 갖고 학생들과 이야기를 나누는 시간을 따로 갖는다.

(5) 정서적 안정

중도입국 학생은 한국어로 의사소통이 되지만 거주환경의 변화로 인한 불안감을 말을 하지 않는 것으로 표현한다. 이런 학생들은 1:1 한국어 수업을 통하여 정서적 안정을 갖게 하고 언어와 환경에 적응하는 충분한 시간이 필요하다. 정서적 안정된 시간은 원적 학급 교실에서 교과 학습에 적응할 수 있는 필요충분조건이다.

(6) 상호문화 이해

나라별 다양한 문화가 한국 문화가 충돌하는 경우는 중도입국 청소년보다 외국인가정 청소년들에게서 나타난다. 참여자 중에서 엄마가 아프면 자녀들을 학교에 보내지 않는다. 그 이유는 자녀들이 아픈 엄마를 돌보아야 하기 때문이다. 한국은 엄마가 아파도 자녀들은 학교를 보낸다. 이런 문화 사이에 관계를 확충하여 서로 이해하고 수용하는 것은 문화의 다름을 인정하는 것이다.

4. 연구결과

4.1. 중도입국·외국인가정청소년 학부모의 자녀 통합교육 경험

중도입국 · 외국인가정청소년 학부모 자녀들의 한국어교육에 있어서 통합교육과 분리교육에 대한 의견은 한국어로 의사소통이 안되는 학생들에게는 한국어교육을 급수별 분리하여 집중교육을 하고 어느 정도 수준이 향상되면 통합교육을 하는 것이 바람직하다는 것이다. 부모의 학력정도에 따라 교육에 대한 관심도의 차이가 있었다.

자녀의 성별에 따라 차이가 있었고 사교육에 대한 관심도가 높았고 주류 집단의 다문화가족에 대한 인식 개선도 필요하다. 담임선생님이 어떠냐에 따라 자녀의 학업태도가 달랐고, 학교 친구들보다 지역아동센터에서 함께하는 친구들과 더 친하다.

참여자 나라별 양육의 방식 특징은 필리핀 자유롭게 의사존중을 잘하고, 베트남은 자녀중심적 의견존중, 아랍권은 가족 모두 의무적으로 종교적인 참례를 해야 한다는 것으로 나타났다.

4.2. 중도입국·외국인가정청소년의 공교육 진입 개선점

중도입국 · 외국인가정청소년들이 공교육 진입에 있어서 개선되어야 하는 점은 아래와 같다.

첫째, 학년 배정이다. 중도입국·외국인가정청소년이 공교육의 학년 배정은 한국어의 능력에 상관없이 한국교육과정의 연령에 맞는 학년에 배정된다. 이는 한국어 구사 능력이 없음에도 불구하고 자국민 학생들과 함께 공교육에 합류하게 한다.

둘째, 공교육에 들어간 중도입국·외국인가정청소년의 한국어 학습 시간이다. 한국어 정책학급, 예비학교, 맞춤형 한국어교실, 찾아가는 한국어 등으로 구분된다. 국어, 사회 시간 수업에 한국어교실로 와서 수업을 한다. 대상자들에게는 일정기간 한국어수업에 집중할 수 있는 집중교육 시간이 필요하다. 방학에도 한국어교육 프로그램이 이어져야 한다. 한국어로 의사소통을 원활하게 하는 시간이 충분하게 제공되어야 한다.

셋째, 학생들의 언어환경 가정환경조사가 필요하다. 공교육에 진입해서 학년 배정 후 학생들의 신상은 언어 환경이 모국어를 사용하는지 한국어를 사용하는 가족 구성원이 있는지 확인해야 한다.

넷째, 한국어 교재다. 현재 의사소통 한국어와 학습한국어로 나눈 교재가 있지만 교과 학습을 따라기에는 부족하다. 한국어를 구사하는 학생들은 한국어를 잘한다는 선입견을 가지고 있고, 한국어 수업에 참여하지 않아도 된다고 스스로 판단한다.

다섯째, 학생들의 교육환경 정보를 공유할 수 있는 SNS 활용하는 방법 기본 교육이 필요하다. 이모티콘을 모르는 학생도 있다.

여섯째, 원적 학급에서 이루어지는 수행평가다. 수행평가를 하기에 한국어교육이 충분하지 않은 학생에게 문제의 지문을 누군가가 읽어주고 선택을 유도하는 것은 과연 올바른 평가가 아니다.

5. 결론

본 연구는 중도입국 청소년들과 외국인가정 청소년들의 한국어(Korean as a Second Language)교육에 대해서 재조명하기 위한 것이다.

최근 한국사회는 다인종·다문화사회로 변화하면서 저출산으로 인한 자국 전체 학생 수는 감소하는 반면에 다문화가정 학생 수는 꾸준하게 증가하고 있다. 2022년도 교육부 통계에 따르면 다문화 학생 수는 매년 증가하고 있다. 국제결혼으로 인한 결혼이민자와 외국인 근로자의 국내 체류로 다문화와 외국인 근로자와 유학생 등 이주배경 인구는 증가하는 추세이다. 그 결과 교육적인 측면에서 새로운 과제가 생성된다. 해외에서 들어오는 이주민들이 증가하면서 공교육에 입학하면서 다문화가정 학생이 증가하고 있다. 부모의 불법체류와 경제적 어려움 등으로 인해 교육의 사각지대에 있는 학생도 있다.

다문화교육과 한국어교육은 다르다. 다문화교육은 자국민과 외국인 대상의 세계시민교육이다.

한국어교육은 언어 문제다. 언어는 학습 부진의 가장 중요한 요인이 되기 때문에 학습 부진이 누적되면 학교 부적응, 중도탈락으로 이어진다. 이를 예방하는 시기가 초등학습이다.

학교에서 문화적 배경이 다른 소수의 학생과 그 사회의 주류 학생 간의 통합교육과 분리교육의 문제이다. 중도입국·외국인가정청소년들은 한국어 교실에서 먼저 분리하여 한국어 습득을 집중교육 후에 학교 정규수업에 참여하는 통합교육이 이루어져야 한다. 이주배경을 가진 학생들이 한국어로 소통하기 어려운 학생들을 학년 배정을 나이에 맞춰서 하지 않아도 된다. 자국 학생들과 이주배경 학생들의 출발선은 다르다.

■ 참고문헌 ■

교육부(2022), 2022년 다문화교육 지원계획 다문화교육 사업교육 현황,「출발선 평등을 위한 2022년 다문화교육 지원계획」
교육부(2017), 초·중등학교 교육과정 총론 [별책 43] 한국어 교육과정
출입국외국인정책본부(2022), 8월 통계월보
송정아(2021), 이주배경 아동·청소년의 학습권 보장을 위한 교육정책, 이화여자대학교 박사논문
박영수(2021), 교육부 "다문화이해교육"정책의 변화과정 분석: Banks의 다문화교육 접근법의 관점에서), 문화교류와 다문화교육 제10권 제6호, pp.23-48
장한업(2021), 교육부의 다문화교육 대책(2006~2021)에 대한 비판적 고찰 및 제언, 인하대학교 다문화융합연구소, 문화교류와 다문화교육 제10권 제6호, pp.1-21
이수자(2021), 한국의 중도입국자녀를 위한 다문화교육 개선 방안 연구 -상호문화교육의 관점에서-, 다문화사회와 교육연구 제7권, 부산외국어대학교 다문화연구소, pp.99-124
차정흔 외 (2021), 한국어 교사의 한국어교육 현장 경험과 시사점, 학습자중심교과교육연구 제21권 13, pp.423-436
김상수(2021), 한국어 수업지도안 작성 실태와 분석연구, 우리말연구 제67집, 우리말학회, pp.265-284
박석준(2020), 교육부 고시 한국어(KSL) 교육과정의 내용 체계와 언어 재료, 한국문법교육학회, 문법교육 40권, pp.1-24
김명자(2020) 한국 중도입국 청소년 공교육진입의 문제점에 관한 연구, 다문화사회와 교육연구 5권, pp.33-54
박정아(2020), 교육과정 실행 요인 관점에서 고찰한 한국어(KSL) 교육과정의 개선 방향요구, 외국어교육 제27권3호, 한국외국어교육학회, pp.121-141
유상희(2020), 학습목표에 대한 학생의 반응 중심 맞춤형 수업설계 모형 탐색, 한국어문교육 제31권, 고려대학교 한국어문교육연구소, pp.37-76
권채리(2020), 이민행정의 거버넌스 구축을 위한법제 개선방안 연구, 한국법제연구원(보고서)
이수진(2020), 다문화 배경 학생을 위한 융합 관점의 기초 문식성 교육과정 운영 방향, 국어교육연구 제72집, 국어교육학회, pp.187-214
심영택(2019), 다문화가정 학습자를 위한 국어교육 방안 연구, 다문화사회와 교육연구 3권, pp.49-72
-(2018), 동화를 활용한 다문화가정 학습자 국어교육 방안, 다문화와 인간 제7권 1·2호, 대구카톨릭대학교 다문화연구원, pp.31-58
장은영 외 (2018), 국내 다문화교육 연구 동향 분석:이중언어(교육)에 대한 고찰을 중심으로, 교육문화연구 제24집 3호, 인하대학교 교육연구소, pp.501-521
조인제(2019), 우리나라 다문화학교에 대한 제도적 분석: 다문화 예비학교(한국어학급) 및 특별학급, 다문화대안학교를 중심으로, 교육문화연구 제25권 4호, pp.771-791
-(2015), 통합교육 기반 다문화특성화학교 모델 개발 연구: 경기도 공립형 다문화대안학교 모델을 중심으로, 경기대학교 박사논문
장인실 외 (2019), 다문화학생 밀집 학교의 교육과정 운영 변화에 관한 연구 : 학교 혁신의 관점에서, 다문화교육연구 제12권 4호, pp.79-101
오지혜(2018), 다문화 배경 초등학생의 정서 역량 강화를 위한 교육활동 연구, 다문화사회정책연구소 제8권 1호, 다문화사회정책연구소, pp.142-164
강수정 외 (2017), '다문화교육'관점에 따른 한국어 교육과정(KSL)의 실행 검토 -다문화 배경 학습자를 위한 '교육과정과 교재'를 중심으로-, 학습자중심교과교육연구 제17권 12호, 학습자중심교과교육학, pp.333-367
권화숙(2017), 다문화 배경 학습자를 위한 내용 중심 학습 한국어 교수·학습 방안, 새국어교육 제113권, 한국국어교육학회, pp.119-142
이춘양 외(2017), 한국어 교사의 중도입국 학생 교육 경험에 관한 연구, 문화교류연구 제6권 4호,
윤새은임 외 (2017), 중도입국청소년에 관한 연구동향 분석, 다문화아동청소년연구 제2권 1집, pp.57-93
권현숙(2015), 아랍어권 학습자를 위한 '한국어 예비편 교재' 개발 기초 연구 -교사와 학습자의 요구 분석을 중심으로-, 한글학회 308호, 한글, pp.255-284
심혜령 외(2017), 한국어(KSL)교재 개발 기초 연구, 국립국어원

권화숙(2017), 다문화 배경 학습자를 위한 내용 중심 학습 한국어 교수·학습 방안, 새국어교육 113호, 한국국어교육학회, pp.119-142
이대식(2016), 맞춤형 교수에서의 '맞추는 것'의 본질과 성격, 통합교육연구 제7권, 한국통합교육학회, pp.187-216
최대희(2014), 중도입국청소년 정체성 연구를 위한 일고찰, 다문화와 인간 제3권 2집, pp.133-165
정남영(2014), 다문화가정 초등학생을 위한 한국어 교육용 어휘 선정 연구 : 사고도구어 선정을 중심으로,
김종훈(2014), 다문화교육 분야의 교사 관련 연구동향 분석: 현황과 향후 과제를 중심으로, 다문화교육연구 제7집 4호, 한국다문화교육학회, pp.81-100
손경미(2012), 다문화가정 초등학생의 학습 어휘 조사 연구, 한국어학 제55권, 한국어학회, pp. 173-206
조윤경(2012), 교사의 학습자 모어 사용이 교실 상호작용과 정의적 요인에 미치는 영향, 부산외국어대학교, 박사논문
최성보(2011), 다문화가정 초등학생의 학교생활적응 탐색, 다문화교육연구 제4집 2호, pp.105-130

〈토론〉 “중도입국·외국인가정청소년 학부모 자녀의 한국어교육에 관한 경험연구”에 대한 토론문

정대현(협성대학교)

이 연구는 중도입국 청소년과 외국인가정 청소년이 학교에서 겪는 학습 경험을 바탕으로 다문화교육에서의 한국어교육 방향을 제시하고자 하였습니다. 청소년과 그들의 학부모를 대상으로 인터뷰를 실시하고 이에 더 나아가 문헌 연구 결과를 귀납함으로써 연구 결과를 도출하였습니다. 연구 결과에 의하면 다문화교육은 통합교육과 분리교육이 체계적으로 이루어져야 한다는 점을 강조했고 특히 언어 능력이 일정한 궤도에 오른 후에 통합교육을 실시하는 것이 중요하다고 지적하였습니다. 다문화 사회의 주요 대상이 결혼이주자와 외국인 근로자에서 중도입국, 외국인가정의 자녀, 북한이탈 청소년으로 변화하고 있다는 점을 짚은 것은 새로운 사실의 발견이었습니다. 논문을 읽으면서 몇 가지 궁금한 점에 대해서 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 한국의 다문화 사회의 주요 대상은 결혼이주자와 외국인 근로자였는데 현재 시점에서는 중도입국 외국인가정자녀 북한이탈주민 청소년으로 변화하고 있다고 짚으셨는데 이 부분에 대한 구체적인 데이터를 말씀해 주시면 도움이 될 것 같습니다. 그리고 이런 변화가 다소 갑작스럽게 느껴지는 측면이 있기 때문에 그 변화의 배경에 무엇이 있는지 궁금합니다.

둘째, 이 논문에서 일관되게 강조하는 것 중에 하나가 맞춤형 교육을 실시해야 한다는 것입니다. 예를 들어서 학교 반배정에서는 학생의 한국어능력과 상관없이 연령을 기준으로 반을 일률적으로 배정하고 있다는 점을 문제점으로 지적하였습니다. 일반목적의 한국어교육에서는 진단 평가를 통해서 반배정을 하고 있는데 비하여 학교에서는 연령 중심의 반배정을 하고 있는 것이 의아하게 느껴집니다. 학교에서 학생의 언어 능력을 고려하지 않고 연령를 중심으로 배정하였을 때 나타나는 문제는 아마도 의사소통 문제라고 생각됩니다. 그러나 학교에서 연령을 중심으로 반을 배정하는 것에도 이유가 있을 것으로 추측합니다. 아무래도 한국에서는 나이를 중시하는 사회이고 그것을 기준으로 호칭이 달라지고 서열이 정해지기 때문이지 않을까합니다. 다시 말해서 의사소통의 중요성보다는 사회문화적인 환경을 더 중시한 결과라고 생각하는데 이에 대해서 어떻게 생각하는지 말씀해 주시기 바랍니다.

셋째, 교사 변인에 대해서 여쭤보고 싶습니다. 본문에 보면 담임 선생님의 교육 태도가 다문화 가정 자녀의 학업 태도에 직접적인 영향을 미치는 것으로 보고하였습니다. 이를 통해서 생각해 볼 때 균질한 교사를 양성하는 것이 시급한 일이라고 볼 수 있습니다. 자녀의 학업 태도를 긍정적으로 바꾸어 주는 교사의 자질은 무엇인지 궁금해집니다. 물론 자상하게 관심을 가져주는 교사일 것이라고 추측할 수 있지만 구체적으로 어떤 요소가 학습 태도에 영향을 미치는지 알고 싶습니다.

넷째, 한국어교육과 교과 학습의 연계성에 대해서 질문을 드리고 싶습니다. 학습 도구 한국어와 교과 적응 한국어라는 교육과정이 있지만 언어 능력이 낮은 학생은 교과 학습을 따라가는 것이 어렵다고 하셨습니다. 현재 KSL 한국어 교육과

정이 학생이 교과 학습을 따라가도록 하는데 있어서 어떤 점에서 개선되어야 하는지 말씀해 주셨으면 합니다. 그리고 언어 교과 이외에 영어, 수학, 사회와 같은 교과가 있을 것 같은데 자국민에게는 단계적이고 체계적으로 교육과정이 되지만, 다문화 자녀에게는 자국민 교육과정이 맞지 않을 것 같습니다. 어떤 종류의 교재 또는 교육 도구가 제공되었으면 좋을지 말씀해 주시기 바랍니다.

이 논문을 읽으면서 얼마전에 이주민 여성의 생활 수기를 읽었던 경험이 떠올랐습니다. 이주민 여성의 글을 읽으면서 그들의 삶에서 일어나고 있는 서사를 볼 수 있었는데 그 서사에서 공통적으로 빠지지 않고 등장하는 것은 한국어 선생님에 대한 고마움을 표현하는 것이었습니다. 한국어 선생님께서 자신이 다른 사람과 소통할 수 있도록 가르쳐주고 격려해 주었다는 것이고 그 소통의 힘으로 오늘을 살아갈 수 있었다는 의미일 것이라고 봅니다. 이 논문을 통해서 한국어교사의 역할의 중요성과 이를 지원해야 할 필요성이 시급하다는 점을 알 수 있었습니다.

베트남에서의 한국어 온라인 교육 효과를 높이는 방안 연구

-베트남 호치민 국립대학교 인문사회과학대학을 중심으로-

황티장(호치민 국립대학교)

1. 들어가는 말

이 연구는 현재 베트남 호치민 인문사회과학대학에서의 한국어 교원을 대상으로 하여 그들의 온라인 역량에 주목하여 보다 효과적인 한국어교육을 위한 몇 가지의 제언을 제공하는 것에 목적을 둔다. 이를 위해서 먼저 외국어 및 한국어교육에서 한국어 교사의 역상을 재검토하여 현재 호치민 인문사회과학대학에서 재학 중인 한국어 학습자 및 한국어 강의를 하고 있는 한국어 교원을 대상으로 설문조사를 실시하여 현황을 파악할 것이다.

베트남에서는 1년 동안 코로나의 지속적인 영향으로 모든 교육과정에서 강의가 온라인으로 진행되었는데 호치민 인문사회과학대학 한국학부의 한국어 수업도 마찬가지로 온라인으로 진행되었다. 온라인 수업 시작 직후 베트남 내 한국어 온라인 교육에 대한 연구들이 등장하기 시작하였는데 다소 온라인 교육 현황에 관한 연구이다(판티홍하, 2021).

한편, 갑작스럽게 온라인 교육으로 전환되면서 학생과 교사에게 많은 부담이 되었다. 온라인 교육에 있어 기술이 부족하여 수업을 제대로 진행되지 못한 경우도 있었고 온라인 수업에 활용되는 도구나 프로그램에 능숙하지 못하여 수업을 제대로 진행되지 못한 경우도 있었다. 여러 디지털 기기와 다양한 온라인 프로그램 사용에 능숙한 교사들은 온라인 수업에서 다양한 시도가 가능했겠지만, 많은 교사들은 온라인 수업 도구에 익숙해지기에 큰 부담이 되어 다양한 시도가 가능하지 못했다. 호치민 인문사회과학대학에서의 한국어 수업은 2학기 동안 온라인으로 진행되었다가 현재 거의 모든 수업들이 오프라인으로 전환되고 있다. 그러나 현재의 오프라인 수업은 코로나 전의 오프라인 수업과 같지 않다. LMS등의 수업 관리 프로그램과 온라인 수업 진행 시 활용되는 YouTube등과 같은 플랫폼의 등장 때문이다. 이로 인하여 오프라인 수업으로 전환되었지만 교사들이 여전히 온라인 도구나 프로그램을 활용하여 수업을 진행하고 있다는 것을 확인 할 수 있다.

이러한 맥락에서 이 연구에서 초점을 맞추고자 하는 개념은 교사의 역량 및 한국어 교사 역량의 개념이다. 먼저 교사의 역량(competence)은 (김종철, 1985)에서의 '가르치는 교과목에 대한 깊은 이해인데 학생, 학습에 대한 이해뿐만 아니라 가르치는 일에 대한 기쁨과 사명감이 중요하다'나 (정미경, 2011)에서의 '수업, 학생 지도, 학급 경영, 연수, 학교 교육과정 운영, 행정 사무, 학부모 관계를 포함한 대외관계'로 정의된 바가 있다. 이처럼 교사의 역량은 광범위한 개념으로 접근되는 가하면 한국어 교육의 관점에서 볼 때 한국어 교사의 역량은 강승혜(2010)에서 제시한 지식, 기술, 인성 및 태도 등의 4가지의 측면에서 확인할 수 있는데 교육학적 지식과 교과 내용 지식으로서의 한국과 한국어에 대한 지식을 겸비해야 하고 기술적인 수업 운영과 능숙한 교실 관리 능력을 핵심 역량으로 꼽았다.

또한, Mishra & Koehler (2006)에 따르면 21세기 교사는 기존의 전통적인 지식 전달의 역할에서 벗어나 다양한 교수

방법과 교육적 테크놀로지들을 어떻게 통합시켜서 학생들의 학습을 촉진하고 향상시킬 것인가에 대한 책무성을 안게 되었다. 코로나 전에 디지털기기, 온라인 수업관리 도구 및 프로그램 등이 함께 사용하는 상황을 고려해 볼 때 교사에게 '디지털 리터러시', '디지털 미디어 리터러시', '테크놀로지 리터러시' 등의 개념들이 등장한 것도 이와 같은 맥락이다. 따라서 이 연구에서는 현재의 베트남에서의 한국어 수업 상황에 초점을 맞추어 베트남인 한국어 교사에게 필요한 역량을 '온라인 교수 역량'이라는 용어로 사용하고자 하며 온라인 교수 역량에 대한 인식을 파악하여 현황을 살펴보기로 한다. 이에 이 연구에서 다음과 같이 연구 과제를 선정하고자 한다.

첫째, 한국어교육에서 교사 역량의 개념과 교사 역량의 하위 요소는 무엇인가?

둘째, 호치민 대학 한국어 교원들의 온라인 교수 역량에 대한 인식이 어떤가?

셋째, 보다 효과적인 한국어 강의를 하기 위해 어떠한 제언을 제기할 수 있는가?

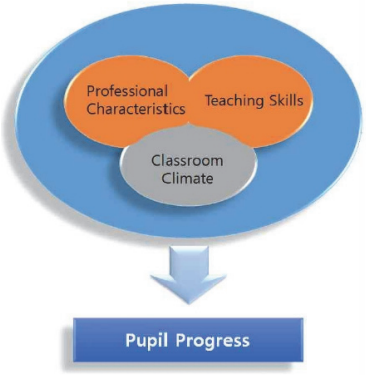
2. 온라인 교육 효과를 높이는 방안으로서의 교사 역량의 개념

1.1. 한국어 교사 역량의 개념

이 절에서는 현재까지의 선행 연구 검토를 바탕으로 한국어 교사 역량에 대한 개념을 살펴볼 것이다.

먼저 교사 역량(competence)의 개념을 영국 교육고용부DfEE(Department for Education and Employment, 2000)에서 언급한 내용을 통해 확인할 수 있는데 이기서 교사에 주목하여 학생의 발전에 큰 영향을 미치는 요인으로 교사가 통제할 수 있는 세 가지 주요 요소를 제기하였는데 전문적인 특성, 교육 기술, 교실의 분위기로 교사의 효율성을 측정할 수 있다고 하였다 (오대환, 2020: 19).

〈그림 1〉 교사의 효율성 측정 도구(DfEE, 2000:6)



위 그림을 통해 확인할 수 있듯이 교사의 효율성을 세 가지의 척도로 측정할 수 있다. 먼저 전문적인 특성은 교사의 심층 행동패턴이라고 할 수 있는데 이 전문적인 특성의 모델은 아래의 그림에 나온 바와 같이 ① 전문 직업의식(도전과 지원, 자신감, 신뢰 구축, 타인에 대한 존중), ②사고(분석적 사고, 개념적 사고), ③계획 및 배경 예상(개선 추진, 정보 탐색, 발의), ④통솔(유연성, 책임감 부여, 학생 관리, 배움에 대한 열정), ⑤다른 사람과의 관계(충격과 영향, 팀워킹, 타인에 대한 배려)로 구성된다.

〈그림 2〉 교사의 전문적 특성 모델 (DfEE, 2000: 19)

또한, 두 번째 척두인 교육 기술은 교사가 효과적인 교수 활동을 하기 위해 하는 미세 행동으로 정의할 수 있다. 수업 시간과 수업의 과정 중에서 교사는 ① 높은 기대치, ②계획, ③방법과 전략, ④학생 관리/징계, ⑤시간 및 자원 관리, ⑥ 평가, ⑦과제를 통해 학생들을 지도하는데 이 항목들이 역시 교사 역량의 세부 영역이다.

〈그림 3〉 교사의 교육 기술 (DfEE, 2000: 10)

마지막 척두인 교실의 분위기는 교사와 학생 모두에게 영향을 미치는 집단적 인식에 해당한다. 긍정적인 교실의 분위기는 교사의 행동과 학생의 학습 동기에 영향을 미치며 효과적인 학습 환경을 조성한다. 교실의 분위기를 구성하는 요소는 ① 수업 목적에 대한 명확성, ②규율을 위한 교실에서의 명령, ③무엇을 해야하는지에 대한 명확한 기준, ④편애가 없는 공정성, ⑤수업에 적극적으로 참여할 수 있는 기회, ⑥감정적으로 지원받고 있다는 느낌, ⑦안전한 교실, ⑧흥미로운 교실, ⑨깨끗하고 편안한 교실 환경 등으로 구성된다.

위처럼 교사의 역량은 영국교육고용부의 교사의 효율성 측정 도구를 통하여 확인할 수 있었다.

한편, 위 교사역량의 개념을 바탕으로 한국 연구자의 교사 역량 정의를 살펴보면 다음과 같다. 김진실(2007)에서는 교사 역량은 자신이 맡은 소임을 수행할 수 있는 행동특성으로 역할을 수행하는 데에 요구되는 지식, 기술, 태도의 총체로 정의되었다. 이용일(2021)에서도 같은 정의를 내린 바가 있다. 이는 '교사가 교육 활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 지식, 기술, 자질, 태도, 가치관'이라는 정의이다. 이처럼 교사의 역량은 광범위한 개념으로 접근할 수 있음을 확인할 수 있다.

이처럼 한국에서의 교사의 역량에 대한 정의는 광범위한 개념으로 접근할 수 있음을 확인할 수 있다. 그러면 한국어 교사의 역량 정의는 어떻게 되는 것인가? 강승혜(2010)을 통해 확인할 수 있다. 이 논문에서 한국어 교사의 전문성을 지

식적 측면, 기술(기능)적 측면, 인성 및 태도의 측면으로 나누어 살펴보았는데 실제 논의에서는 기술(기능)적 측면은 지식적 측면의 내용을 바탕으로 이루어지는 것으로 함께 다루어졌다. 여기에서 지식적인 측면은 일반 교육학적 지식과 교과 내용 지식으로서 한국어에 대한 지식과 한국에 대한 지식, 수업 운영과 관련되는 지식을 말한다. 인성 및 태도의 측면에서는 학생의 눈높이에서 칭찬과 같은 긍정적 피드백을 주고 공감하는 능력과 같은 교사의 정의적 능력이 필요하다고 이야기하였다 (정다운, 2019: 459). 여기서 한국어 교사의 전문성에서 인성 및 태도의 측면을 매우 강조하고 있다. 또한, 박민신•윤여탁(2019)은 역시 비슷한 주장을 보여주고 있다. 이 논문에서 한국어 교사에게 필요한 역량을 교수 역량 (교과 내용 지식 활용 역량, 일반 교수학적 지식 활용 역량, 교육 맥락 지식 활용 역량), 자기 성찰 역량이라고 제시하였다. 또한, 교수 학습 현장에서 한국어 교사가 수행해야 하는 역할을 성공적으로 해낼 수 있도록 '복잡한 요구를 충족시키기 위한 지식, 기능, 태도와 가치를 가동시킬 수 있는 힘(OECD, 2018:5, 이상은, 소경희, 2019: 146에서 재인용)'인 역량에 대한 이해가 우선되어야 한다고 주장하였다. 박민신•윤여탁(2019)의 주장에 따르면 한국어 교사가 학습자들의 요구를 충족시키기 위해 교사가 먼저 본인의 역량에 대한 이해 자세를 가져야 한다는 것을 확인할 수 있다.

또한, 원진숙(2012)에서는 언어적, 문화적, 인종적 다양성을 특징으로 하는 한국어 교수 학습 상황에서 만나게 되는 여러 문제들에 직면해서 적절하고 효과적으로 대응할 수 있는 실천적 교수 능력으로서의 '다문화적 한국어 교수 역량' 개념을 다문화적 인식과 태도, 한국어 교수 지식, 한국어교수 기능으로 제시하였다 (정다운, 2019: 459).

위 주장을 통합해보면 교사의 역량에 대한 정의는 광범위한 범위로 정의할 수 있는데 이 개념은 교사의 교수 활동에 영향을 줄 수 있고 성공 여부를 결정할 수 있는 모든 측면인 지식, 기능, 태도, 교수 환경 등이 포함된다고 할 수 있다. 그리고 무엇보다도 교사가 이에 대하여 우선적으로 인식하고 이해되어야 하는 것이다. 따라서 한국어 교사 역량은 '한국어 교사가 한국어 교육 활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 지식, 기술, 자질, 태도, 가치관이며 복잡한 요구를 충족시키기 위한 이러한 지식, 기능, 태도와 가치를 가동시킬 수 있는 힘을 이해하는 것'으로 할 수 있으며 이 연구에서 추구하고자 하는 '한국어 온라인 교수 역량'은 한국어 교육 활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 온라인 자원을 활용하는 지식, 기술, 자질, 태도, 가치관이며 이를 가동시킬 수 있는 힘을 이해하는 것'으로 정의하고자 한다.

1.2. 한국어 교사 온라인 역량의 구성 요소

앞에서 이 연구에서는 한국어 온라인 교수 역량은 '한국어 교사가 한국어 교육 활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 온라인 자원을 활용하는 지식, 기술, 자질, 태도, 가치관이며 복잡한 요구를 충족시키기 위한 지식, 기능, 태도와 가치를 가동시킬 수 있는 힘을 이해하는 것'으로 정의하고자 하였다. 이 절에서는 온라인 및 기술을 활용하는 새로운 학습 환경에 입각하여 한국어 교사 온라인 역량의 구성 요소를 살펴보고자 한다.

먼저 선행 연구를 통해 현재까지 연구된 교수 역량의 구성 요소를 알아볼 것인데 우선 성공적인 교육 활동을 위해 교사에게 필요한 능력이 무엇인지 정리해준 선행 연구인 박민신•윤여탁(2019)의 내용을 살펴보겠다.

〈표 1〉 교사 자질/전문성/역량의 구성 요소 (박민신•윤여탁, 2019: 331에서 재인용)

유형		구성 요소							
자질 (feature)	민현식 (2005)	언어적 자질			언어교육자적 자질			교육자적 자질	
	이진경 (2014)	언어적 자질		교육자적 자질		한국어 교육자적 자질		문화적 자질	
전문성 (professionality)	강승혜 (2010)	지식/기능(기술)적 측면				인성 및 태도의 측면			
	김아영 (2012)	지식 기반 요소(인지적)			기술 기반 요소 (행동적)			신념 기반 요소 (정의적)	
역량 (competence)	서상영 (2011)	한국어 교직 전문 역량			한국어 교육 전문 역량			한국어 학습 지원 역량	
	정다운 (2017)	교수 역량	평가 역량	상호작용 역량	공동체 역량	교육과정 운영역량	행정업무 역량	생활지도 역량	신념과 태도 역량

위 표에서 제시되는 바와 같이 교사에게 요구되는 능력은 자질, 전문성, 역량 3가지로 나눠서 살펴볼 수 있을 것인데 그 중 역량은 다양한 구성 요소로 구성될 수 있는데 교수 역량, 평가 역량, 상호작용 역량, 공동체 역량, 교육과정 운영 역량, 행정업무 역량, 생활지도 역량, 신념과 태도 역량 등이다.

박민신•윤여탁(2019)에서는 서상영(2011)과 정다운(2017) 제시한 구성 요소를 바탕으로 한국어 교사의 교수 역량을 제안하였다. 이는 교수학적 내용 지식(subject matter knowledge), 일반 교수학적 지식(general pedagogical knowledge), 교육 맥락 지식(knowledge of educational contexts)을 활용할 수 있는 역량으로 구성된다. 아래 표와 같이 한국어 교사 역량은 교수 역량뿐만 아니라 교수 역량과 함께 자기 성찰 역량도 필요하다고 주장하였다.

〈표 2〉 한국어 교사 역량

교수 역량 (teaching competence)			자기 성찰 역량 (intrapersonal competence)
교과 내용 지식 활용 역량	일반 교수학적 지식 활용 역량	교육 맥락 지식 활용 역량	
한국어, 한국 문학•문학 지식, 영역별 효과적인 교수법 및 평가 지식, 매체 활용 지식 등을 이해하고 교수 과정에서 사용할 수 있는 능력	학급 운영, 학생•학부모 상담, 생활 지도 관련 지식 등을 이해하고 교수 과정에서 사용할 수 있는 능력	교육 환경, 교육 기관의 특성에 대한 지식, 학습자의 반달 단계 및 개인 특성에 관한 지식 등을 이해하고 교수 과정에서 사용할 수 있는 능력	자신의 교수 역량, 학생 및 학생의 모문화에 대한 태도, 교육 활동에 대한 태도, 동료 교사와의 협력적 태도 등을 성찰하고 계발할 수 있는 능력
인지적/행위적 능력			정의적 능력

위처럼 박민신•윤여탁(2019)에서는 한국어 교사 역량의 구성요소로는 크게 인지적/행위적 능력과 정의적 능력으로 하였다.

또한 오대환(2020)에서는 한국어 교사의 역량 연구를 다음과 같이 정리한 바가 있다.

〈표 3〉 한국어 교사의 역량 구성 요소 (오대환, 2020: 29–30에서 재인용)

학자	주제	구성요소
이재분 외(2009)	다문화가정 자녀 교육지원 역량	① 한국어능력 ② 자녀양육지도능력 ③ 관계형성능력 ④ 정보활용능력
강승혜(2010)	좋은 한국어 교사의 특징	① 한국어능력 ② 자녀양육지도능력 ③ 관계형성능력 ④ 정보활용능력
양영희•서상준(2011)	한국어 교사평가 준거와 도구 마련	① 전문성: 수업 운영 능력(전문지식, 교수 방법), 학생 관리 능력(학습 성취, 학습 태도) ② 한국어 교사로서의 다문화에 대한 이해 정도: 문화에 대한 지식, 문화에 대한 태도
원진숙(2012)	다문화적 한국어 교수 역량	① 다문화적 인식과 태도 ② 한국어 교수 지식 ③ 한국어 교수 기능
신호철•이현희(2014)	한국어 교원 능력	① 전문성에 대한 능력: 한국어 교육에 대한 제반 지식과 한국어 교사의 인성 요소–교육(강의, 상호작용) ② 책무성에 대한 능력: 학사 관련 제반 업무 능력
방성원(2016)	한국어 교사 전문성의 구성 요소와 자원	① 지식 기반 요소(일반 교육학적 지식, 언어 교육학적 지식, 한국어 교육 내용 지식, 한국어 교수학적 지식, 문화 지식, 언어 사용 지식)–인지적 차원 ② 신념 기반 요소(태도, 가치관, 인성, 도덕성, 소명의식, 전문성 의지, 실천 의지)–정의적 차원 ③ 기술 기반 요소(상황 지식, 수업 실행 능력, 학습 운영능력, 학습자 상담 능력, 자료 개발 능력)–행동적 차원
이주희(2018)	교사 역량 요인들의 위계	① 수업 운영 ② 의사소통 및 상담 ③ 교수학습 설계와 개발 ④ 평가 및 교수전략 ⑤ 이해관계자 관리 ⑥ 학급 경영 ⑦ 학교 행정 ⑧ 교직 전문성 개발
이미혜(2019)	예비 교사와 교사의 역량 필요도의 차이	① 지식 역량 및 실행 역량 ② 학습자와의 소통 역량 ③ 이문화 이해 역량 ④ 열의, 사명감, 자기 계발 역량
정다운(2019)	재외동포 대상 한국어 교사의 핵심 역량	① 교수역량 ② 평가역량 ③ 상호작용역량 ④ 공동체역량 ⑤ 행정업무역량 ⑥ 생활지도역량 ⑦ 한국어 교사의 신념과 태도 역량
이해영 외(2020)	국외 한국어 교원의 교육 역량 제고	① 교수지식(PK) ② 내용지식(CK) ③ 내용교수지식(PCK) ④ 테크놀로지 내용교수지식(TRACK)

특히 이해영 외(2020)에서 국외 한국어 교원의 교육 역량 제고를 위해 역량의 중요도와 향상도를 분석하였다. 분석 결과, 교수지식(PK), 내용지식(CK), 내용교수지식(PCK)의 융합적인 교육이 필요함과 동시에 테크놀로지 내용 교수 지식(TRACK)의 교육도 이루어져야 함을 밝혔다(오대환, 2020: 29). 또한, 이 논문에서 최근 학습자의 적극적인 참여를 유도하고 테크놀로지를 수용하기 쉬운 방향으로 변모해나가고 있는 한국어 교실(이해영, 2019)에서 테크놀로지의 활용은 디지털 세대를 위한 교육에 있어 필수적인 영역으로 인지되고 있으며 교과 과정 준비부터 실제 교수 학습에 이르기까지 전영역에 걸쳐 중요하게 고려되어야 할 요소로 자리 잡아가고 있다(Eady & Lockyer, 2013; Shyamlee1, 2012 이해영, 2020: 154에서 재인용)며 매체를 활용한 다양한 수업 방식에 대한 고찰과 이를 실질적으로 체화하기 위한 교육과정의 도입은

필수적이라고 할 수 있다고 주장하였다.

현재까지 진행해온 선행 연구의 결과를 종합해 볼 때 이 연구에서 정의하고자 하는 '한국어 온란이 교사 역량'의 하위 요소로는 ①교수학적 내용 지식(subject matter knowledge), ②일반 교수학적 지식(general pedagogical knowledge), ③교육 맥락 지식(knowledge of educational contexts) ④테크놀로지 내용교수지식 4가지의 하위 요소로 구성하고자 한다.

3. 호치민 국립대학교에서의 교사 온라인 역량 현황

3.1. 연구 방법

호치민 국립대학교에서의 교사 온라인 역량 현황을 살펴보기 위하여 현재 재학 중인 한국어 학습자와 한국어 교육을 담당하고 있는 한국어 교원을 피험자로 선정하였다. 먼저 한국어 수업에 대한 학습자들의 요구를 살펴보기 위한 100명의 학습자 및 11명의 한국어 교원을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 교원의 역량을 살펴보고자 하되 학습자들의 요구도 파악하고자 하여 학습자도 피험자로 선정하였다.

설문조사에 최종 응답한 학습자 인원은 총 126명이고 교원 인원은 11명이다. 설문조사 참가 학습자와 교원에 대한 배경 정보는 다음 표와 같이 정리할 수 있다.

〈표 4〉 참가 학습자 관련 정보

구분		인원수 (명)	백분율
성별	여자	8	6.3%
	남자	118	93.7%
학년	1학년	49	38.9%
	2학년	13	10.3%
	3학년	20	15.9%
	4학년	44	34.9%

〈표 5〉 참가 교원 관련 정보

구분		인원수 (명)	백분율
성별	여자	9	81.8%
	남자	2	18.2%
연령	20–30세	1	9.1%
	31–40세	8	72.7%
	41–50세	2	18.2%
한국어 교육 경력	5년 미만	6	54.5%
	5년–10년미만	2	18.2%
	10년 이상	3	27.3%

전공	한국학-한국경제	4	36.3%
	한국학-한국문화	1	9.1%
	한국어교육	3	27.2%
	한국어문학	2	18.1%
	인류학	1	9.1%

이처럼 학습자 집단과 교원 집단을 대상으로 각각 설문조사를 실시하였다. 집단별 소자 내용은 다음과 같다.

〈표 6〉 학습자의 요구 확인을 위한 학습자 대상 조사 내용

문항	내용
1, 2	개인 정보: 학년, 성별
3, 4	한국어 수업 경험: 현재 학습 형태, 온-오프라인에 대한 선호도
5, 6, 7	테크놀로지 도입 강의 인식: 현재 수업에 테크놀로지 도입 충분성, 만족도 평가, 효과적인 테크놀로지 도입 강의 형태

〈표 7〉 교원의 인식 확인을 위한 교원 대상 조사 내용

구분	문항수	내용
개인정보	4	개인 정보: 성별, 연령, 한국어교육경력, 전공
강의에 테크놀로지 도입 인식	2	테크놀로지 도입의 중요성 인식
강의 관리 프로그램 사용	4	수업 관리 프로그램 사용 빈도, 목적, 지식 진단, 문제 해결
테크놀로지 사용 현황	4	테크놀로지 사용 빈도, 목적, 지식 진단 등

3.2. 연구 결과 분석

3.2.1. 학습자 대상 설문 조사 분석 결과

[연구 문제1] 현재 어떠한 형태로 한국어 수업을 듣고 있는가?

연구 문제 1은 현재 오프라인 수업으로 전환되고 있는 상황에서 학습자들이 온라인 강의도 함께 받고 있는지 파악하기 위한 것이다. 학습자들의 답은 다음과 같다.

구분	백분율
온라인 강의 듣고 있다	0.8%
오프라인 강의 듣고 있다.	48%

온-오프라인 강의 동시 듣고 있다	61.1%

[연구 문제2] 온라인 수업과 오프라인 수업 중 어느 형태의 수업을 더 선호하는가?

연구 문제 2은 다소 온라인 강의 학습 경험이 있는 학습자들이 현재 오프라인 수업으로 전환되고 있는 상황에서 어느 형태의 강의를 더 선호하는지 파악하기 위한 것이다. 학습자들의 답은 다음과 같다.

구분	백분율
온라인 강의 더 선호하다	30%
오프라인 강의 더 선호하다	46.2%
온-오프라인 강의 동시 듣고 있다	23.8%

[연구 문제3] 오프라인 수업에 도입해야 하는 테크놀로지나 온라인 요소가 무엇인가?

연구 문제 3은 현재 오프라인 수업으로 전환되고 있는 상황에서 학습자들이 요구하는 테크노로지나 온라인 요소가 무엇인지 파악하기 위한 것이다. 학습자들의 답은 다음과 같다.

구분	백분율
PPT 같은 프레젠테이션 자료	39.7%
YouTube 같은 온라인 플랫폼의 동영상	42.9%
한국어로 된 페이지(온라인 신문, 네이버 뉴스)	6.3%
온라인 한국어 교육 페이지나 프로그램	10.3%
PPT 같은 프레젠테이션 자료 및 한국어로 된 온라인 페이지(온라인 신문, 네이버 뉴스)	0.8%

[연구 문제4] 현재 한국어 강의의 테크놀로지나 온라인 요소 도입에 만족한가?

연구 문제 4은 현재 강의 진행 중 테크놀로지나 온라인 요소 도입에 관련하여 교사가 제공하는 수업에 학습자들이 만족한지 알아보기 위한 것이다. 학습자들의 답은 다음과 같다.

구분	백분율
도입되지 않아 불만족하다.	2.4%
도입된 테크놀로지나 온라인 요소가 있으나 적다.	53.2%
도입된 테크놀로지나 온라인 요소가 있으나 효과적이지 않다.	14.3%
테크놀로지나 온라인 요소가 효과적으로 도입된다.	30.2%

[연구 문제5] 어떠한 형태의 테크놀로지나 온라인 요소 도입된 강의를 원하는가?

연구 문제 5은 보다 효과적인 강의를 위해 강의에 테크놀로지나 온라인 요소를 도입하는 관점에서 학습자들이 원하는 강의 형태가 무엇인지 알아보기 위한 것이다. 학습자들의 답은 다음과 같다.

구분	백분율
다양한 연습과제 제공 (Kahoot 등)	34.1%
한국어 듣고 말하기 연습할 수 있는 동영상	63.2%
오프라인 강의를 녹화하여 재시청	2.7%

3.2.2. 교원 대상 설문 조사 분석 결과

한국어 교원 대상 설문조사의 내용은 크게 9가지 연구문제로 구성되었다.

[연구 문제 1] 한국어 수업에 테크놀로지나 온라인 소요 도입할 필요가 있는가?

연구 문제 1은 한국어 교원의 현재 진행 중인 한국어 수업에 테크놀로지나 온라인 요소 도입의 필요성에 대한 인식을 파악하기 위한 것이다. 교원들의 답은 다음과 같다.

구분	백분율
필요하다	100%
필요없다	0%

[연구 문제 2] 오프라인 강의를 징행하는 데 강의 관리 프로그램을 사용하는가?
[연구 문제 3] 강의 관리 프로그램을 어떤 목적으로 사용하는가?

연구 문제 2과 연구 문제 3은 현재 오프라인 강의를 진행하고 있는데 교원들이 강의 관리 프로그램을 사용하는지 그리고 사용하는 경우, 어떠한 목적으로 사용하는지 알아보기 위한 것이다. 교원들의 답은 다음과 같다.

구분		백분율
사용 빈도	가끔 사용한다	36.4%
	자주 사용한다	36.4%
	항상 사용한다	9.1%
	거의 사용하지 않는다	18.2%
사용 목적	수시 평가 (퀴즈, 과제 제공)	36.4%
	오프라인 강의의 PPT자료 올리기	63.6%

[연구 문제 4] 강의 관리 프로그램 사용하는 데에 충분한 지식을 가지고 있다고 생각하는가?

[연구 문제 5] 강의 관리 프로그램에 오류나 문제가 발생 시 처리 가능한가?

연구 문제 4과 연구 문제 5은 강의 관리 프로그램 사용에 충분한 지식을 가지고 있는지, 프로그램에 오류나 문제가 발생할 경우, 처리 가능한지 알아보기 위한 것이다. 교원들의 답은 다음과 같다.

구분		백분율
프로그램 사용 지식	전혀 없다.	9.1%
	기본 지식만 가진다.	27.3%
	사용하기에 어려움 없이 적당한 지식을 가진다.	45.5%
	다양한 성능을 사용할 수 있는 충분한 지식을 가진다.	18.2%
프로그램 오류나 문제 해결 지식	전혀 해결 불가능하다.	9.1%
	아주 간단한 문제만 해결 가능하다	27.3%
	기본 문제만 해결 가능하다.	54.5%
	다소 문제를 해결 가능하다.	9.1%

[연구 문제 6] 강의 중 테크놀로지 (디지털 기기, 보조 기기 등) 사용하는가?

[연구 문제 7] 강의 준비 시 프로그램 (PPT 작성 프로그램, 동영상 편집 프로그램, 음성 전환 프로그램 등) 사용하는가?

[연구 문제 8] 강의 준비 시 인터넷에 온라인 자원을 검색하여 사용하는가?

연구 문제 6, 7, 8은 강의 준비과 진행 중에 교원들이 테크놀로지, 보조 프로그램과 온라인 자원을 활용하는지 알아보기 위한 것이다. 교원들의 답은 다음과 같다.

구분		백분율
디지털 기기, 보조 기기 사용	항상 사용한다.	63.6%
	자주 사용한다.	27.3%
	가끔 사용한다.	9.1%
보조 프로그램 (PPT 작성 프로그램, 동영상 편집 프로그램, 음성 전환 프로그램	항상 사용한다.	45.5%
	자주 사용한다.	27.3%
	가끔 사용한다.	27.3%
인터넷에 온라인 자원 검색하여 사용	항상 사용한다.	36.4%
	자주 사용한다.	27.3%
	가끔 사용한다.	36.4%

[연구 문제 9] 테크놀로지, 보조 프로그램, 인터넷에 온라인 자원 검색하는 데 충분한 지식 및 사용 기능을 가진다고 생각하는가?

연구 문제 9은 강의 준비과 진행 중에 교원들이 테크놀로지, 보조 프로그램 사용과 인터넷에 온라인 자원 검색하는 데에 충분한 지식을 가지고 있는지에 대한 인식을 알아보기 위한 것이다. 교원들의 답은 다음과 같다.

구분	백분율
기본 지식만 있어 가끔 어려움을 겪고 있다.	18.2%
강의 준비 및 진행하는 데에 큰 지장이 없는 정도 적당한 지식을 가지고 있다.	54.4%
다양한 지식을 가지고 있다.	27.3%

4. 맺음말 (생략)

■ 참고문헌 ■

김진실(2007), 전문계고등학교 전문교과 교사의 역량 분석: 2007년도 서울대학교 농생대 중등교육연수원 연수 참여자를 중심으로, 농업교육과 인적자원개발 39-4.

박미신•윤여탁(2019), 한국어 교사의 역량 강화를 위한 교사 재교육의 실태와 개선 방향: 온라인 한국어 교사 재교육 프로그램을 중심으로, 교육문화연구 25-6, 교육문하학회.

오대환(2020), 한국어 교사의 역량 강화를 위한 재교육 프로그램 연구 -학습자별 수준에 따른 교사의 필요 역량을 바탕으로, 호서대학교 박사학위논문.

이용일(2021), 실시간 쌍방향 수업 환경에서 초등교사를 위한 디지털 리터러시 평가지표 개발 연구, 서울대학교 석사학위논문.

이해영, 정혜선(2019). 미래 매체와 한국어 교육, 한국어교육학회 학술발표논문집 2019-1, 한국어교육학회.

이해영·김수현·정혜선(2020), 국외 한국어 교원의 교육 및 연구 역량 제고를 위한 역량 중요도-역량 향상도 분석, 이중언어학 78, 이중언어학회.

정다운(2019), 재외동포 대상 한국어 교사의 핵심역량 탐색, 어문론집 78, 중앙어문학회.

판티홍하(2021), 비대면 시대 베트남 남부 지역의 한국어교육 실태 및 전망 -호찌민 시를 중심으로, 국제한국어교육학회 학술대회논문집, 국제한국어교육학회.

DFEE(2000), Research into Teacher Effectiveness - A Model of Teacher Effectiveness Report- by Hay McBer to the Department for Education and Employment-june 2000.

Eady, M. J., & Lockyer, L. (2013). *Tools for learning: technology and teaching strategies: Learning to teach in the primary school*. Queensland University of Technology, Australia. pp. 71-89.

〈토론〉 “베트남에서의 한국어 온라인 교육 효과를 높이는 방안 연구 -베트남 호치민 국립대학교 인문사회과학대학을 중심으로-”에 대한 토론문

정성헌(호서대학교)

코로나19를 겪으면서 전 세계적으로 온라인 교육의 수요가 급증한 것은 주지의 사실입니다. 이제 한국과 베트남의 한국어 수업은 대부분 오프라인 수업으로 전환되었지만, 연구자도 언급한 바와 같이 동일한 오프라인 수업이라고 해도 코로나 이전의 오프라인 수업과는 같지 않을 것입니다. 코로나 19로 인한 온라인 수업의 도입 과정에서 다소 시행착오가 있긴 했겠지만 교사도, 학습자도 온라인 수업의 효율성과 편의성을 경험한 상태에서 앞으로도 한국어 수업에서 직접적이든, 간접적이든 온라인 수업 방식에 대한 요구는 지속될 것이라 봅니다.

이에 베트남 현지 한국어 교원의 온라인 교수 역량에 대한 이러한 연구는 꾸준히 축적되어야 할 가치 있는 연구로 기대됩니다. 바쁘신 가운데 귀한 연구 결과를 공유해 주신 연구자의 노고에 진심으로 감사드리며, 연구 결과가 좀 더 발전적으로 완성되기를 바라는 입장에서 저는 발표자의 논의에 몇 가지 질문을 하는 것으로 토론자의 소임을 대신하고자 합니다.

첫째, 연구자가 ‘한국어 온라인 교수 역량’의 하위 요소‘로 제시한 ’교수학적 내용 지식, 일반 교수학적 지식, 교육 맥락 지식, 테크놀로지 내용 교수 지식’이 ‘한국어 온라인 교수 역량’과 각각 어떤 관련이 있는지 궁금합니다. 현재 발표문에는 각각의 역량에 대한 구체적인 정의나 설명이 없고, 조사 내용과 연구 결과도 연구자가 제시한 네 가지 지식과 각각 어떠한 관련이 있는지에 대해 설명이 없습니다.

명칭을 봤을 때 ‘테크놀로지 내용 교수 지식’은 온라인 교수 역량과 직접적인 관련이 있는 것으로 판단되며, ‘교수학적 내용 지식’은 선행 연구를 참고했을 때 일정한 연관성이 보입니다(이해영 외 2020). 다만, ‘일반 교수학적 지식, 교육 맥락 지식’은 ‘온라인 교수 역량’과 어떤 관련성이 있는지 구체적인 추가 설명이 필요해 보입니다. 또한 이 연구에서 설문조사한 9개의 연구문제가 위 네 가지 지식 중 각각 어떤 항목에 포함되는 것인지 궁금합니다.

둘째, 연구자가 발표문에서 논의하고 있는 ‘온라인 수업’은 실시간 온라인 수업인지, 녹화 영상 수업인지 궁금합니다. 온라인 수업이라는 공통점이 있지만, ‘줌(ZOOM) 등을 이용한 실시간 화상 수업’과 ‘수업 영상을 사전에 녹화하고 공유하여 진행하는 수업’은 ‘수업과 평가 방식’, ‘학습자와 의사소통 방식’ 등에서 상당한 차이가 있습니다. 이 연구에서 주로 논의하고 있는 온라인 수업 방식이 어떤 것인지 구체적인 설명이 필요합니다.

또한 베트남 현지 대학에서 주로 활용하고 있는 온라인 수업 방식과 환경은 어떠한지에 대해서도 궁금합니다. 설문조사의 연구 문제를 살펴보면, 현지에서는 주로 LMS를 활용하여 수업 자료(PPT) 및 수업 영상, 평가 자료를 공유하고 교사에게는 LMS 활용 역량, PPT 제작 및 동영상 편집, 인터넷 자료 검색 역량 등이 요구되는 것으로 추측할 수 있는데,

연구자께서 ‘현지 온라인 교육 환경 및 실태’에 대해서 설명을 해 주신다면, 발표문에 대한 이해에도 도움이 될 것 같습니다.

셋째, 이 연구에서 조사에 참여한 11명의 교원의 ‘연령, 교육 경력, 전공’이 다양했습니다. 혹 ‘연령, 교육 경력, 전공’에 따른 온라인 교수 역량의 차이는 없었는지 궁금합니다. 가령 20~30대 교원이 40~50대 교원보다 온라인 수업 도구의 활용률이 더 높을 수도 있고, 교육학 전공자가 일반 한국학이나 경제학 전공자보다 교육적 자료 제작 역량이 더 높을 것으로 예상되는데, 이에 대한 유의미한 차이가 있었는지 궁금합니다. 이러한 부분은 향후, 베트남 현지 한국어 교원의 재교육을 위해서도 중요한 정보라 판단됩니다. 또한 연구자의 생각에 베트남 현지의 교사 집단과 학습자 집단 간에 ‘온라인 수업’에 대한 인식 차이가 큰 부분은 무엇인지, 공통적인 필요가 있는 부분은 무엇인지에 대해서도 궁금합니다. 특히, 베트남 현지 교원과 학습자들이 인식하는 한국어 수업에서의 어려운 점, 장점이 무엇인지도 연구자로서 궁금합니다.

아마 주어진 짧은 시간 내에 발표하시다 보니, 충분히 설명을 못하신 부분이 있을 것 같습니다. 제 질문과 관련해서 추가적으로 설명을 하실 부분이 있으면 해 주시면 감사하겠습니다.

언어화자의 〈사태파악〉 차이를 반영한 한국어교육

서민정(쇼와여자대학교)

1. 서론

같은 사태를 언어로 표현할 때 화자의 모어가 다르면 표현 방식이 다를 수 있다. 이것은 누구나 잘 알고 있는 사실이다. 급한 용무로 갑자기 가게를 쉬어야 할 때 가게 주인이 이를 알리는 종이를 가게 문에 붙일 때 일본어에서는 "本日は休ませて頂きます", 한국어에서는 '오늘 휴업' 또는 "오늘 쉽니다"라고 쓰는 것이 일반적이다. 앞서 말한 일본어 문장을 그대로 한국어로 직역하면 "오늘은 쉬게 하여 받겠습니다"와 같은 문장이 되는데, 이러한 문장은 한국어로서 자연스럽다고 할 수 없을 것이다. 또 전사(戦死)한 사람에 대해 말할 때 영어 화자는 "He was killed in the war"라고 말하는데 한국어와 일본어 화자는 보통 "그는 전쟁에서 죽었다/彼は戦争で死んだ"라고 말한다. 이와 같은 경우에 한국어, 일본어,영어의 표현 방식이 다른 배후에는 각 언어 화자마다 동일한 사태에 대해 다른 의미를 부여하고 파악하는 인지적 활동이 있다고 추정된다. 이같이 화자가 〈인지 주체〉로서 문제가 되는 사태와 자신과의 관계에 따라 몇 가지의 다른 인지적인 파악을 하고, 다른 의미를 부여하고, 거기에 맞춰 언어화하는 능력을 가지고 있는 것은 어느 언어의 화자도 가지고 있는 공통된 특징이라고 할 수 있다. 어느 언어의 화자라도 같은 사태라도 몇 가지 다른 방식으로 파악하고 다른 방식으로 표현하는 능력을 가지고 있으며, 때와 경우에 따라 그것들을 구분해 사용하는 보편성과 어떤 사태를 인지적으로 어떻게 파악하고 언어화할 것인가-그 때의 〈선호하는 표현〉(fashions of speaking: cf. Whorf, 1956)에 관해서는 언어에 따라 화자의 취향에 차이가 인정된다는 상대성을 가지고 있다.

최근 일본의 인지언어학에서는 〈사태파악〉과 언어 표현 형식에 관한 연구가 언어유형론적인 관점에서 활발히 이루어지고 있는데, 각각의 언어 화자가 선호하는 표현 형식의 대부분이 〈사태 파악〉의 경향의 차이로 귀결된다는 것을 알게 되었다. 이와 관련하여 일본어 교육에서 활발히 이루어져 있고, 그 수는 많지 않으나 영어 교육에서도 서서히 나타나고 있다. 본고에서는 동일한 사태를 언어화할 때 영어, 한국어, 일본어 화자가 선호하는 표현에 관해서 인지언어학의 〈사태파악〉과 관련하여 살펴보고 한국어 교육의 관점에서 생각해 보고자 한다.

먼저 제2장에서는 이 연구의 이론적 틀로서 이용하는 〈인지언어학〉의 〈사태파악〉과 그것과 관련된 〈선호하는 표현〉이라는 개념에 대해 논하고, 제3장에서는 구체적인 언어적 지표로서 ①BE 언어 vs. HAVE, ②,자동사 구문 vs.타동사 구문, ③인간주어 vs.무생물주어, ④자신의 제로화 vs.자신의 언어화, ⑤화자중심 vs.동작주 중심, ⑥화자와의 관련성 vs. 객관적인 사태 묘사를 중심으로 고찰해 보기로 한다. 마지막으로 제4장에서는 한국어 교육에 시사하는 바를 말하고자 한다.

2. 사태파악[1)]

인지언어학에서 '화자'는 발화에 앞서 인지 주체(cognizing subject)로서 보는 관점을 취하고 있다. 즉, 화자는 발화에 앞서 먼저 언어화하려고 하는 〈사태〉의 어느 부분을 언어화하고 어느 부분을 언어화하지 않는가, 언어화하는 부분에 대해서는 어떤 시점에서 언어화하는가라는 인지적인 활동을 행한다는 것이다. 이러한 과정을 인지언어학에서는 〈사태파악〉(construal)이라고 부른다.

2.1 〈객관적 파악〉과 〈주관적 파악〉

〈사태파악〉에는 〈주관적 파악〉과 〈객관적 파악〉이라는 두 가지 형태의 대립이 있다(Langacker 1985, 1990, 1991). 다음의 세 문장으로 확인해 보자. 먼저 (1a)와 (1b)는 둘 다 동일한 테이블을 사이에 두고 Vanessa와 화자가 앉아 있는 상황을 묘사한 문장이다. 이 두 문장의 차이는 언어화할 때 〈참조점〉(reference point)이 화자(1b)인가, Veronica(1a)인가라는 점이다.

(1) a. Vanessa is sitting across the table from Veronica.
b. Vanessa is sitting across the table from me.
c. Vanessa is sitting across the table.
(Langacker 1990:17,20,밑줄은 필자)

(1b)와 (1c)는 둘 다 화자 자신이 〈참조점〉인 점은 같지만 (1b)에서는 〈참조점〉으로서의 화자가 명시화되어 있는 것에 반해, (1c)에서는 명시화되어 있지 않다. 이처럼 언어상에 명시화되어 있는가, 그렇지 않은가는 화자의 파악 방법이 어느 정도 주관적 또는 객관적인가에 따라 〈도상적〉(iconic)으로 반영된다(Langacker 1985). 구체적으로 말하면, 표현상으로 볼 때 (1a)의 문장과 평행하는 형태인 점에서도 알 수 있듯이, (1b)는 마치 3인칭 Veronica를 바라보듯이 화자가 자기 자신을 객관적으로 인식하는 입장이다. (1c)는 화자가 언어화되어 있지 않는데, 이처럼 화자가 〈제로화〉되는 것은 화자가 사태 안에 몸을 두고 〈사태파악〉을 하고 있기 때문이라고 Langacker는 말한다. (1a)와 같이 (1b)가 〈객관적 파악〉이고, (1c)와 같은 경우가 〈주관적 파악〉이다.

Langacker는 영어라는 하나의 언어에서 〈주관적 파악〉과 〈객관적파악〉의 대비를 제시하고 있는데, 이케가미(池上 2003, 2004, 2006,2009,2011,Ikegami 2015)는 "어떤 언어의 화자가 특히 〈선호하는 표현(好まれる言い回し)〉(fashions of speaking)이 고도로 체계적인 형태로 인정되는 경우가 있다"라고 지적하며, 일본어와 영어를 비교하였다. 여기에서 말하는 〈선호하는 표현〉이라는 것은 구체적인 구(句)나 숙어를 말하는 것이 아니라 사태가 언어로 표현될 때 그 언어 화자가 선호하여 취하는 표현 방식을 말하는데, 이 〈선호하는 표현〉의 배후에는 〈사태파악〉이라는 인지적 활동이 있다는 것이다. 이케가미는 Langacker의 〈주관적 파악〉과 〈객관적 파악〉이라는 구별에 대해 화자가 언어화하려고 하는 사태를 얼마나 〈자기 중심적〉(ego-centric, ego-centered)으로 행하는가하는 관점에서 재고찰하였다. 이케가미(池上2011)의 〈주관적 파악〉과 〈객관적 파악〉의 정의는 다음과 같다.

---

1) 〈사태파악〉(construal)은 인지언어학에서 사용되는 중요한 개념의 하나이다. 영어 'construal'은 한국어로 '해석', '파악방법'으로 번역되고, 일본어로는 '事態把握' 이외에 '把握', '解釈', '捉え方' 등으로도 번역되는 말인데 일본의 인지언어학에서는 〈事態把握(사태파악)〉 이라는 용어가 정착되었다. 이 논문에서는 서민정(2010,2019)에 따라 '사태파악'으로 부르기로 한다.

〈객관적 파악(客観的把握)〉(objective construal)

화자가 언어화하려고 하는 사태 밖에 자신의 몸을 두고 자신이 지각하는 사태를 〈객체화〉하고 〈객관적〉인 자세로 묘사하려는 파악.

〈주관적 파악(主観的把握)〉(subjective construal)

화자가 언어화하려고 하는 사태 안에 자신의 몸을 두고 자신이 지각하는 사태를 자신의 체험으로 〈자기 중심적〉인 자세로 묘사하려는 파악.

2.2 〈사태파악〉에 관한 언어유형론적 연구

〈사태파악〉을 둘러싼 지금까지 연구동향[2)]을 보면 영어, 중국어, 한국어, 터키어, 러시아어, 독일어, 프랑스어 화자가 〈사태파악〉을 할 때 〈선호하는 표현〉의 유사점과 차이점에 대해 고찰을 시도한 여러 연구가 있다. 일본어와 영어를 비교하여 일본어화자는 〈주관적 파악〉이 강하고, 영어화자는 〈객관적 파악〉이 강하다는 것을 주장한 이케가미를 필두로, 일본어와 영어의 〈사태파악〉에 관한 연구는 활발히 진행되어 왔다(井原2016, 黒滝,2005,2013,2014, 田中2013 등). 일본어와 다른 언어를 비교대조한 연구는 영어가 가장 많은데, 두번째로 많은 언어는 중국어로, 중일비교도 활발히 이루어지고 있고(徐 一平,2018, 白 晶2013, 韓 涛2011, 徐 愛紅2011, 梁 爽2009, 盛2006), 또 그 수는 많지 않으나 러시아어(松井(2010)터키어(Tekmen Ayse Nur2010, 2016), 독일어/프랑스어(大月2016, 大薗2016)와 일본어를 〈사태파악〉 관점에서 비교한 연구들도 서서히 나타나고 있다. 이들 선행연구에 의하면 일본어화자는 영어화자와 중국어화자, 러시아화자, 독일어(프랑스어)화자, 터키어 화자에 비해 〈주관적파악〉의 경향이 강하다는 것이다.

영어와 일본어, 일본어와 중국어, 한국어와 영어 등 유형이 다른 언어 사이의 비교는 그 차이가 비교적 명확하여 상이점을 뽑아내는 것이 그다지 힘들지 않다. 하지만 일본어와 한국어는 유형론적으로 비슷한 언어이므로 차이점보다 유사점이 많다는 것을 쉽게 예상할 수 있는데, 일본어와 언어유형론적으로 가까운 한국어와의 비교를 통해서도 일본어 화자 쪽이 한국어 화자보다 〈주관적파악〉에 치우쳐져 있다는 것이 확인되었다(徐珉廷2010,2013a~b,近藤·姫野·足立2014,2015,鄭在熹2019). 지금까지 연구결과를 종합하면 언어유형론적 관점에서 〈주관성〉의 정도를 볼 때 일본어가 가장 〈주관적 파악〉을 하는 경향이 높다는 것이 일관되게 확인되고 있다.

3. 모어 화자의 〈선호하는 표현〉: 동일한 사태, 다른 표현

어떤 언어의 화자가 〈사태파악〉에 대해 몇 가지의 다른 선택을 할 수 있고, 그 중 어느 것을 주체적으로 고른다는 것은 보편적이라고 할 수 있는데, 특정한 〈사태파악〉을 하고 그 사태를 표현할 때 그 언어의 화자가 어떤 선택을 일반적으로 할 것인가는 화자의 언어에 따라 차이가 나타난다. 이케가미(池上2003, 2004, 2006a~c)는 어떤 언어의 화자가 특히 〈선호하는 표현〉이 고도로 체계적인 형태로 인정되는 경우가 있다고 지적하며, 일본어와 영어를 대조연구를 행했다. 여기에서 말하는 〈선호하는 표현〉이라는 것은 구체적인 구(句)나 숙어를 말하는 것이 아니라 사태가 언어로 표현될 때 그 언어 화자가 선호하여 취하는 표현 방식(池上1999:84)을 말하고, 어떤 언어에도 〈선호하는 표현〉이라고 불릴만한 것이 있다는 것이다. 다음의 3.1~3.3에서는 일본어/한국어가 유사하여 영어와의 대비를 보이는 경우를 논하고, 3.4~3.7에서는

2) 일본의 '사태파악'을 둘러싼 연구 동향은 서민정(2019)을 참조.

〈객관적 파악〉인 영어에 비해 일본어와 한국어는 〈주관적 파악〉을 선호하는 경향을 보이지만 그 정도가 다른 경우를 살펴본다.

3.1. BE언어 vs. HAVE언어

BE언어란 '소유의 관계를 표시할 때 본래 존재를 나타내는 데 사용되는 동사를 사용하는 언어'를 말하며, (2b)(3b)[3]의 일본어와 (2c)(3c)의 한국어가 해당된다.이 경우 인간은 〈(어떤 것이 존재하는) 장소〉로서의 파악에 그친다.한편 HAVE 언어란 '소유의 관계를 표시할 때 소유를 나타내는 동사를 이용하는 언어'를 말하며, (2a)(3a)의 영어가 해당한다.

(2) a. I have two children. / There are two children.
b. (私には)子供が二人います。
c. (저-는) 아이-가 두 명 있어요.

(3) a. This room has two windows. / There are two windows in this room.
b. この部屋には窓が二つあります。
c. 이 방에는 창문이 두개 있습니다.

〈소유〉의 표현 형식에서는 〈인간〉을 나타내는 항이 주어로 전경화되어 HAVE라는 타동사를 통해 소유물을 나타내는 항을 직접 목적어로 하고 있으며, 〈소유자〉로서 그것을 직접 지배하는 주체라는 구도로 파악되고 있다(池上 2006).

또 이케가미(池上2006)는 다음의 (4)와 같이 두통을 호소하는 경우에도 〈BE 언어〉 대 〈HAVE 언어〉라는 차이를 볼 수 있다고 한다.

(4) a) I have a headache.
b) (私は) 頭が痛い。
c) (나는) 머리 아파.

이케가미는 영어 쪽에서는 두통이 있다는 상태를 '…HAVE…'라는 표현 형식으로 나타내고, 일본어는 '(나로서는) 머리가 아프다(라고 하는 상태가 있다)'고 고쳐 보면, 〈어떤 장소에, 어떤 것이 존재한다〉는 〈BE 언어〉를 특징짓는 표현이라고 말하고 있다.이 점에 있어서는 한국어도 마찬가지다.즉, 같은 상황을 언어화하면서 영어는 HAVE 언어, 일본어와 한국어는 BE 언어의 대비를 볼 수 있다.

3.2. 자동사 구문 vs. 타동사 구문

다음 (5)(6)에서는 영어는 see, 일본어와 한국어는 '보인다', '들리다'와 같은 동사로 지각행위를 나타낸다[4].일본어와 한

3) 예문(2)~(15)는 池上(2006),本田(2005)에서 인용,한국어는 필자에 의함.
4) 〈지각〉을 나타낼 때 영어는 see/look, hear/listen 등 어휘 항목으로 구별을 나타내는데 반해, 일본어와 한국어는 자동문/타동문의 구문으로 구별된다(池上2006참조).
별이 보인다/星が見える－I see a star.
별을 본다/星を見る－I look ata star.
바람 소리가 들린다/風の音が聞こえる-I hear the wind.

국어는 자동사가 사용되는 반면 영어는 타동사가 사용되고 있다[5].

(5) a. I see several stars.
b. （私に）星がいくつか見える。
c. 별이 몇 개 보인다.
(6) a) I hear the wind.
b) 風の音が聞こえる。
c) 바람소리가 들린다.

일본어와 한국어의 '보이다', '들리다'와 같은 동사는 화자의 의사와 관계없이 사물이나 소리 등의 시각적, 청각적 자극이 자연스럽게 눈이나 귀에 들어오는 사태를 나타낸다.사태의 현장에서의 파악을 나타내고 있으며, 인지 주체인 화자는 제로화되어 자동사 구문이 이용된다.한편 영어는 이러한 사태도 현장 밖에서 객체적으로 포착되어 화자가 주로, 시각적/청각적 자극이 목적어로 언어화되어 타동사 구문으로 나타난다(都築 2020).

다음 예문(7)은 영어는 타동사의 수동태(be killed), 일본어 화자는 자동사(死ぬ)를 사용한 예인데, 이 경우 한국어는 일본어와 마찬가지로 자동사(죽다)로 나타낸다.

(7) a) He was killed in the war.
b) 彼は戦争で死んだ。
c) 그는 전쟁에서 죽었다.

영어 화자는 전사라는 사태에는 가해자로서의 적이 존재하므로 그런 종류의 기인의 존재를 은근히 언급하는 듯한 표현을 선호하는 반면 일본어 화자와 한국어 화자는 기인과는 분리해서 일어난 일에 대한 언급에만 그치고 있다.

영어와 일본어/한국어의 이 같은 대립은 다음 (8)과 같이 마음의 움직임에 대해 말하는 표현의 경우에도 나타난다.

(8) a) I was surprised at the news.
b) 知らせを聞いて驚きました。
c) 소식을 듣고 놀랐어요.

(8)에서는 한국어/일본어의 자동사 '놀라다/驚く'가 영어의 타동사의 수동태인 'be surpriseed'로 나타나는데, 이는 '흥분하다/興奮する-'be excited', '실망하다(낙담)하다/がっかりする · 落胆する'-'be dis appointed' 등 일관성 있는 대립으로 나타난다.

3.3 인간 주어 vs. 무생물 주어

(9)~(10)는 동일한 상황에 대해 말하고 있으면서, 영어 표현에서는 극히 관용적으로 〈무생물주어〉 구문이 나오는 반면, 일본어와 한국어는 일관되게 〈인간주어〉 구문이 선호된다.

바람 소리를 듣는다/風の音を聞く-I listen to the music.

5) Hinds(1986)에서도 일본어는 자동사 구문이, 영어는 타동사 구문이 선호되고 우선되는 경향이라고 지적하고 있다.

(9) a) Hello, john. What brings you here ?
b) やあ、ジョン。どうしてこんな所に来てるの。
c) 여어, 죤. 여기서 뭐해?
(10) a) This medicine will make you feel better.
b) この薬で気分がよくなるでしょう。
c) 이 약으로 기분이 좋아질 거예요. /이 약을 먹으면 기분이 좋아질 거예요.

이케가미(2006)는 영어에서 무생물 주어를 선호하는 이유에 대해 다음과 같이 설명한다. 영어에서는 기인 쪽에 더 큰 관심이 있을 경우, 그 기인을 눈에 띄는 주어의 위치에 두어 (9)와 같은 표현을 할 수 있는데, 이때 서술어에는 사역동사(또는 행위동사라도 사역동사적인 성격이 현저한 동사)가 사용되는 것이 보통이라는 것이다. 같이 이유로 (10)도 medicine이라고 하는 〈물건〉이 주어로 세워져 있는데, 이 경우는 기인보다는 수단에 가깝다. 기인이든 수단이든 영어에서는 무생물이 주어인데, 일본어와 한국어에서는 인간이 주어라는 대비가 보인다.

3.4 자기 제로화 vs . 자기 타자화

(11a)의 영어 화자는 말하자면 자신을 벗어나 헤매고 있는 자신을 마치 누군가 망설이고 있는 타인을 보는 것처럼 객체화하여 파악하고 있다.즉, 영어 화자가 “Where am I?”라고 할 때의 발상은 “Where is she?”라고 할 때와 같으며, 어느 경우에도 화자는 주체로서 스스로의 언어화하려는 사태를 객체화하고, 그것과 대립하는 입장을 취하고 있다.한편, (11b)의 일본어 화자는 〈자기〉는 〈자기〉이며, 그 〈자기〉는 지각의 원점으로서 지각의 대상이 되지 않으며, 따라서 발화 안에서 언어화되지 않거나 〈제로〉로 표시된다.(11c)의 한국어는 일본어와 비슷한 표현 “여기 어디예요?”가 사용된다[6].

(11) a) Where am I? / cf . Where is he/she?
b) ここはどこですか。
c) 여기 어디예요?

그림1은 예 (11)을 설명할 때 이케가미(池上2006)가 제시한 그림을 참고로 그린 그림이다. 그림 오른쪽이 자기 제로화로 화자가 문제의 장면에 자기 자신의 몸을 두고 체험의 장(場)인 ‘지금/여기’에 〈시좌(視座)〉를 두고 사태파악을 하므로 자기 자신은 언어화되지 않는다. 그림 왼쪽은 문제의 장면에서 빠져 나와 밖에서 보고 있는 자기 타자화이다[7].

---

6) 이러한 관점에서 일본어교재 제1과에서 자기소개를 할 때 거의 나오는 “私は田中です”(저는 다나카입니다)라는 표현은 다른 사람과의 대비가 강하게 느껴진다. 특별한 상황이 아닌 이상 보통 일본어에서는 화자 자신은 언어화되지 않고(즉 자기 제로화) 편이 “田中です”(다나카입니다)라고 말하는 것이 자연스럽다. 최근 일본어교육에서는 일본어의 주어 생략의 원점은 일본어 화자의 〈주관적 파악〉이라는 인지언어학점인 지견이 반영된 일본어 교재 개발이 이루어지고 있다(池上 · 守屋2010,近藤 · 姫野2012 등).
7) 참고로, 예문 (11)과 동일한 장면에서 자연스런 영어(Natural English)로는 어떻게 말하는지를 일본인 대학생(국제학부 50명)을 대상으로 조사했는데 그 결과, 일본어를 그대로 직역한 “Where is here?”가 19명, 영어식으로 표현한 “Where am I?”가 20명, 기타 표현 이 11명이었다. 이와 같이 일본어화자 영어학습자가 산출하는 영어에는 목표 언어와 학습자의 모국어의 〈사태파악〉의 차이가 보였다. 앞으로 영어화자, 한국어화자, 일본어 화자 및 각 학습자를 대상으로 한 실증연구를 해 나갈 예정이다.

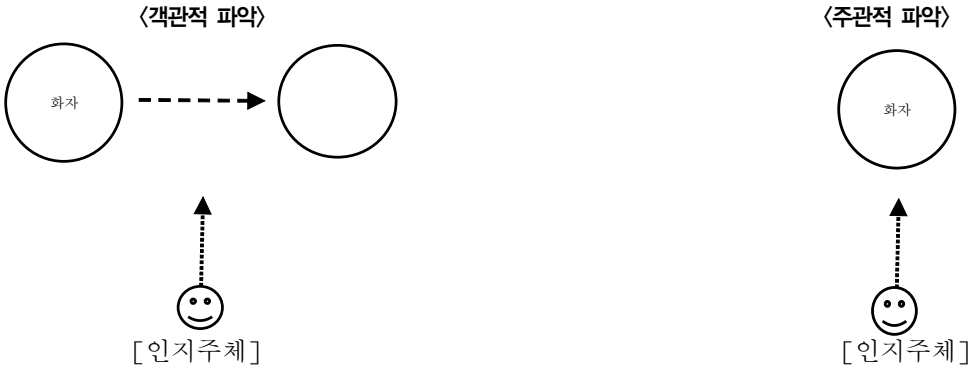


그림1 〈사태파악〉의 두가지 유형

다음의 (12) 는 자신 외에 아무도 없는 방 안의 모습을 누군가 거기에 없는 사람에게 전하는 경우인데 이 경우, 일본어와 한국어로는 b)와 c)와 같이 "아무도 없어요"라고 말할 것이다.영어에서는 'except me'라며 자신을 명시화하는, 이른바 자기의 타자화[8], 일본어와 한국어는 관찰자로서의 자신이 관찰 대상에 들지 않아 자기의 제로화를 볼 수 있다.

(12) a) Nobody's here except me.
b) (ここには) 誰もいません。
c) 아무도 없어요.

또한 이같은 일본어 화자의 자기 제로화는 확장되어 문학 작품에서도 볼 수 있다. 가와바타 야스나리의『설국』의 첫머리 부분인데 일본어 원문에 없는 The train이 영어에서는 번역되어 있는데 이 또한 일본어의 〈주관적 파악〉, 영어의 〈객관적 파악〉의 대비로 볼 수 있다. 한국어 번역은 모두 영어처럼 기차를 언어화하지 않아 다른 자신이 사태를 보고 있다는 객관적 파악이라고 보기 어렵고, 오히려 일본어처럼 기차 안에서 말하는 듯한 느낌이다.

(13)[9] a. 国境の長いトンネルを抜けると雪国であった。(川端康成『雪国』の冒頭)
b. The train came out of the long tunnel into the snow country. (E.G Seidensticker 1957역)
c. 국경의 긴 터널을 빠져 나오자, 눈의 고장이었다. (유숙자 2002역)

3.5 화자 중심 vs. 동작주 중심

능동문과 수동문은 '주인이 도둑을 잡다'와 '도둑이 주인에게 잡히다'와 같이 동일한 사항을 나타내는 표현이며, 화자가 어느 시좌에서 보느냐에 따라 언어 표현이 다르다.이러한 표현의 차이는 화자가 문제의 사태를 일어난 사태만을 객관적으로 전달하는가(능동문), 그 사태와 화자 자신을 중심으로 파악하고 있는가(수동문)에 따라 달라진다. 한국어, 영어, 일본어의 수동표현의 구문과 특징을 보면 능동문의 목적격(-을/를)과 여격(에게)의 명사구를 수동문의 주어로 하는 '직접수동'은

8)
9) 川端康成(1971)『雪国』新潮文庫.
E.G Seidensticker,tr. (1957)Snow Country, Vintage .
유숙자역(2002)『설국(세계문학전집61)』민음사.

세 언어가 같다. 이에 비해 자동사 수동인'간접수동'[10]은 일본어 특유의 시점이 고정된다는 특징과 관련된 수동이며,한국어와 영어에는 나타나지 않는다. 鄭在喜(2019)에 의하면 한국어 수동표현은 그 생산성이 낮아 동작주 중심의 〈객관적 파악〉의 경향이 강하게 나타난다.

표1 한국어,영어,일본어의 수동표현

鄭在喜(2019)를 참고하여 작성

<table>
<tr><td rowspan="4">수동표현</td><td></td><td></td><td>일본어</td><td>한국어</td><td>영어</td></tr>
<tr><td>직접수동</td><td>유정물수동</td><td rowspan="3">• ―(ら)れる
• 수동적인 의미를 가지는 어휘
예:
与える(주다) · 受ける(받다) 등</td><td rowspan="2">• 수동접미사 '이/히/리/기'
• 구문적 수동표현인 보조수동형태 '-(아/어)지다'
• 어휘적 수동표현인 접미사 형태 '―되다', '―받다', '―당하다'
• 수동적인 의미를 가진 어휘
예: 혼나다, 맞다</td><td>• 제3형식
• 제4형식</td></tr>
<tr><td rowspan="2">간접수동</td><td>소유물수동</td><td rowspan="2">없음</td></tr>
<tr><td>비소유물수동</td><td>없음</td></tr>
</table>

鄭在喜(2019)는 만화를 이용한 스토리텔링 방법으로 일본어화자, 한국어화자, 영어화자에게 각각 한영일의 자작만화를 보여 준 후, 산출한 데이터를 토대로 수동표현에 나타나는 〈사태파악〉을 분석한 결과, 한국어화자가 일본어 화자보다 〈객관적 파악〉의 경향이 있지만, 영어화자와 비교하면 한국어 화자의 객관적 파악의 정도는 낮다고 고찰하고 있다.또한 같은 방법으로 한국어를 모어로 하는 일본어상급학습자를 대상으로 한 조사 결과, 상급학습자는 모어와 학습언어의 〈사태파악〉에 차이가 존재해도 그다지 모어 영향을 받지 않는다고 분석했다.

다음의 (14)는 지갑을 도난당했다고 신고한 경우의 예인데, 일반적으로 영어는 능동문, 일본어는 수동문으로 표현될 것이다.이케가미(2006)는 (14a)의 영어에서는 (마치 남의 일처럼) 일어난 사태만을 객관적으로 전달하는 반면, (14b)의 일본어에서는 그 사태로 인해 자신이 피해를 입고 있다는 의미를 전면적으로 드러내고 있다고 한다. 이 경우, 한국어에서는 수동성을 가지는 동사 '맞다'로 표현될 수 있는데 동사 '맞다'는 '① (자동사/타동사) 때림을 당하다, ② (타동사) 도둑, 야단, 퇴짜 따위를 당하다, ③ (자동사) 틀리거나 어긋남이 없다' 등의 여러 가지 의미가 있지만, 여기에서는 '맞다'가 가지는 수동의 의미에 주목하고 싶다.

(14) a) Someone stole my wallet.
b) 財布を盗まれました。
c) 지갑을 도둑 맞았어요.

---

10) 일본어의 수동문은 '직접수동'과 '간접수동'으로 크게 나눌 수 있는데, 후자의 '간접수동'이 '피해수동'으로 불린다. '직접수동'은 능동문의 「ヲ」(을/를)격과 「ニ」(에게)격의 명사구를 수동문의 주어로 하는 타입으로, 영어 등과 같다. 또한 '직접수동'은 의미적으로 '중립수동'으로 불리는 경우도 있다.
• 능동문:兄が弟をしかる (형이 동생을 혼내다)
• 수동문:弟が兄に叱られる (동생이 형에게 혼나다)
이에 비해 '간접수동'은 능동문에 없는 명사구가 수동문의 주어가 되는 유형으로, 주어는 그 행위에 의해 어떤 영향(피해나 폐)을 받는 존재로서 나타난다. 이러한 성질 때문에 '피해수동'이라고부른다(庵·高橋·中西·山田)2000:294-295).
• 능동문:隣の人が騒ぐ(옆 사람이 떠들다)
• 수동문:私は隣の人に騒がれる(*나는 옆사람에게 떠들어지다)

다시 말해서 (14)의 경우, 일본어 화자와 같이 한국어 화자도 문제가 되는 상황에서 자신이 피해를 입은 것을 전면적으로 나타내는 〈주관적 파악〉이 엿보인다. 일본어의 간접수동이 한국어나 영어에서는 능동문으로 나타나므로, 한국어 화자는 일본어 화자보다 〈객관적 파악〉의 경향이 있다고 볼 수 있으나 (14)와 같이 한국어화자는 영어 화자보다는 〈주관적 파악〉으로 기울어져 있음을 볼 수 있다[11].

3.6 화자와의 관련성vs. 객관적인 사태 묘사

3.6.1. give/receive 동사

영어의 수수동사(授受動詞)가 'give, receive'의 2항 대립인데 비하여 일본어의 수수동사의 대표적인 동사를 보면 'あげる, くれる, もらう'의 3항대립으로 생각할 수 있다[12]. 한국어는 주다, 받다외에'달다[13]'가 있기 때문에 영어의 'give, receive'와 같이 단순한 2항 대립이라고는 말하기 어렵다. 수수표현은 사태 속에 있는 화자로부터 본 방향성을 내장하고 있기 때문에 이들 표현의 사용 여부는 화자가 당사자로서 사태를 파악하고 있는지를 나타내는 전형적인 〈주관적 파악〉 지표이다(近藤 · 姫野 · 足立 · 王2010).

다음의 (15)와 같이 발음 방법을 가르쳐 주었을 때 영어는 사실만을 말하는데, 일본어와 한국어는 '~아/어 주다/てくれる'를 붙이지 않고 ?発音の仕方を教えてありがとう、?발음 방법을 가르쳐서 감사합니다라고 표현하면 부자연스러운 표현이 된다.

---

11) 일본인 대학생 중상급 학습자(토픽 4급에서 6급) 15명을 대상으로 예문(2) ~(15)와 같은 장면에서 자연스런 한국어로 어떻게 말하는가 조사하였는데, 학습자의 산출된 한국어에는 일본어화자의 〈주관적파악〉이 반영되었다. 그런데 흥미롭게도 (14)의 경우에만 다음과 같이 〈객관적 파악〉이 6명, 〈주관적 파악〉이 7명(2명은 무효)이라는 결과가 나왔다.
객관적 파악: 누군가가 제 지갑을 훔쳤어요. /나의 지갑을 누군가 가져 버렸어요./지갑을 훔쳤어요(3).
주관적 파악:지갑이 없어졌어요(3). /제 지갑이 없어졌습니다./지갑이 도둑에 맞았어요/지갑을 빼앗겼는데요./지갑이 도둑 당했어요./
이는 정재희(2019)에서 지적하였듯이 모어의 영향을 조사하는 대상으로서 언어학습자가 산출한 목표언어로 모어의 〈사태파악〉을 검토하는 방법에는 한계가 있다는 점을 시사한다. 언어 화자의 〈사태파악〉과 목표언어와 차이가 보일 경우, 학습자의 중간언어로 전이(transfer)가 나타나지 않을까에 대한 검토는 향후 과제로 남아 있다.

12) 이 점에 대해서 모리야마(森山新2007)는 ① 피동작주보다 동작주 쪽에 시점이 놓이기 쉽다, ② 참여자에 화자가 포함되어 있는 경우에는 화자에게 시점이 놓여지기 쉽다라는 원칙에, ③ 파악의 주관성과, ④ 의미와 형식의 대응을 고려에 더하는 것으로 설명이 가능하다고 주장한다. 이 중, ③의 원칙이 일본어의 'give 동사'에 왜 두 가지의 동사가 존재하는가,하는 물음에 답하는 중요한 열쇠가 된다고 지적한다. 즉, 〈객관적 파악〉의 영어에서는 '나'와 '타인'은 동일하게 객관화하므로 '나'와 '타인'과의 구별이 없고, 그 결과 '인지주체로서의 나'에게 보이는 것(의미)은 거의 같은데, 〈주관적 파악〉의 일본어에서는 '인지주체로서의 나'에게 보이는 것(의미)이 あげる에서는 물건이 나에게서 멀어지고 くれる에서는 물건이 나에게 다가온다는 '나(화자)에게의 의미'가 크게 다르다고 한다. 따라서 〈객관적 파악〉에서는 ④의 원칙에 따라 같은 범주(category)로 묶이고, 'give'라는 동일한 동사를 공유하여 쓰이지만, 〈주관적 파악〉에서는 같은 범주로 묶는 것은 문제가 있으므로 'あげる'와 'くれる'가 필요하고 설명하고 있다.

13) 동사 '달다'는 항상 그 행위의 방향이 화자에게로만 향하여만 하므로 일본어의 'くれる'와 그 성질이 비슷하다. 하지만 '달다'는 그 활용이 자유롭지 않아 '달라, 다오'의 두 가지 형태밖에 존재하지 않는 '불구동사'이다. 이 때문에 '달다'의 쓰임은 지극히 제한되어 있고 그 자리에 '주다'가 쓰이게 된다. 요시모토(吉本1996)가 지적한 것과 같이 '달다'가 완전동사였다면 한국어의 수수수동사의 체계는 일본어와 같이 3항대립이었을 것이다. 이러한 지적은 서울대학교 어학연구소(2002, 272-274)에서도 볼 수 있다. 서울대학교 어학연구소(2002)는 일본어의 수수동사는 'やる, あげる, さしあげる, くれる, くださる, もらう, いただく'형, 한국어의 수수동사는 '주다, 드리다, 주시다, 드리시다, 받다, 받으시다, 달라'형으로 하고 있다.

(15)〔発音の仕方を教えてもらって〕
a) Thank · you · for · teaching · me · how · to · pronounce · the · word.
b) (その語の)発音の仕方を教えて下さって、ありがとう。
c) (그 말-의) · 발음 방법을 · · 가르쳐 · · 주셔서 · 감사합니다.

또한, 일본어와 한국어의 give/receive 동사 중 유일하게 보조동사'てもらう'가 대응하는 못한다. 'てもらう'는 'てくる'와 같이 시좌가 항상 화자를 향한다는 〈직시성〉을 가지는데 대응하는 형식인 '어 받다'가 있으나 거의 쓰이지 못하고, '어 주다' '어 달라' 등 다른 형식으로 표현되거나 생략된다(林八龍1980, 鄭惠先2002, 徐珉廷2008). 이러한 점을 통해서도 일본어 화자와 한국어 화자의 〈사태파악〉의 차이를 엿볼 수 있다. 일본어 화자는 〈주관적 파악〉을 하는 경향이 강하기 때문에 보조동사 'てもらう'를 붙여서 사태 자체보다는 자신과의 관계를 전면적으로 나타낸다. 그러나 일본어보다 〈객관적 파악〉을 하는 경향이 있는 한국어에서는 단지 물건의 이동을 나타내고 객관적으로 나타낸다. 중립표현의 허용이 일본어보다 한국어에서 높다고 말할 수 있다.

3.6.2 이동보조동사

영어의 이동동사 'come'은 도달점에 기울어져 있지만(Goal-oriented) 'go'는 출발점에 기울어져 있거나(Source-oriented) 기울임(orientation)에 관해 중성적인데(Fillmore1972,1997), 이는 일본어와 한국어도 같다. 그러나 다음의 점에서 영어와 일본어/한국어는 다른 점이 보인다. 'go/行く/가다'는 화자가 도달점에 없고 출발점에만 위치한다는 동일한 성질이 있다. 한편, 'come'은 도달점에 화자 또는 청자가 있을 수 있지만 '来る'와 '오다'는 화자만이 있을 수 있다(大江1975, 久野1978, 山添 2004, 徐珉廷2013). 이러한 이동동사는 보조동사로도 쓰이는데, '어떤 장소로의 이동'에서 '어떤 행위로의 이동' 그리고 '어떤 상태/사태로의 이동'으로 확장된다.이동하는 주체는 은유를 통해 전형적인 인간에서 시간 등 화자가 움직이는 것으로 간주하는 것으로 확장되고, 이동하는 공간은 전형적인 장소에서 시간, 신체 등으로 확장되어 다양한 확장용법이 나타난다.

서민정(2010, 2013)은 일본어와 한국어의 이동보조동사를 비교분석하여 공간용법보다 확장용법[14] 에서 그 차이가 현저히 나타난다고 밝혔다. 여기에서는 〈상태 변화〉의 용법을 나타내는 'ていく/くる'와 거기에 대응하는 한국어 표현과 영어 표현의 경우를 보도록 하자. 이케가미(池上2006a)는 일본어의 "日ごとに暖かくなってくる"가 영어에서는 "It's getting warmer day by day"라고 나타나는 것에 대해 '따뜻해지는 상황이 당사자에게 있어 점차 관여성을 증가하고 있는 의미를 읽을 수 있다'(p.174)라고 언급하고 있다. 이 경우, 한국어에서는 "날마다 따뜻해진다"라고 나타내고 일본어와 같이 "??날마다 따뜻해져 온다"라고는 나타낼 수 없다. 즉, 한국어에서는 화자와의 관련성이 일본어와 같이 표현되지 않는다. 다음의 (16)에서도 동일한 것을 말할 수 있다.

---

14) 한국어와 일본어의 이동동사를 연구한 서민정(2010,2013)은 '-아/어 오다'보다 '~てくる'의 사용이 많고, 공간용법보다 확장용법에서 현저하게 대응하지 않는다는 점에 주목하며, 그 요인은 한일 양국 언어 화자의 〈사태 파악〉에 기인한다고 논하고 있다. 예를 들면, 일본어 화자에게 있어서는 「雨が降ってきた(??비가 내려왔다)」, 「赤ちゃんが生まれてくる(??아기가 태어나온다)」등 「くる」의 보조 동사 용법은 지극히 자연스럽고, 거기에는 문제가 되고 있는 사태가 화자와의 어떠한 관계가 있는 것으로 파악된다는 의미를 느낄 수 있다. 동일한 사태에 대해 한국어 화자는 보조동사 '오다'를 사용할 수 없고, '비가 내린다' 또는 '비가 내리기 시작했다.', '아기가 태어난다.'라고 표현하는 것이 보통이다. 즉, 일본어 화자에 비해 한국어 화자는 중립적, 객관적으로 사태를 파악한다고 고찰하였다.

(16)[15] a.「今にぱっと燃えてくる」 【神の54】
b.「곧 확 하고 불타오를 걸세.」 [신의59]
c. "I just know. It's going to flare up." [after 26]

(16a)에서 일본어의 '燃えてくる'는 '화자 자신 쪽으로 다가온다'라는 의미로 화자와의 관계에서 사태를 보고 있지만, (16b)(16c)의 '불타오르다', 'flare up'은 단지 불길이 피어오르는 것을 객관적으로 묘사하고 있다는 의미를 엿볼 수 있다.

4. 결론

이 논문에서는 언어 화자로서의 인간이 발화할 때 그 전제가 되는 인지적인 활동, 즉 언어화 대상이 되는 〈사태〉를 자신과 관련해서 의미부여하고 거기에 따라 언어화하는 과정 및 그때 언어에 따라 〈선호하는 표현〉(fashions of speaking)을 한다는 관점에서 구체적 언어적 지표-①BE 언어 vs. HAVE 언어,②자동사 구문 vs.타동사 구문, ③인간주어 vs.무생물주어, ④자신의 제로화 vs.자신의 타자화,⑤화자 중심 vs.동작주 중심(수동/능동), ⑥화자와의 관련성vs. 객관적인 사태 묘사(give/receive동사, 이동보조동사)를 들어 살펴 보았다. 그 결과, 영어 · 일본어 · 한국어 화자의 선호하는 표현과 〈사태파악〉을 정리하면 다음의 표2와 같다.

표2 영어 · 일본어 · 한국어 화자의 선호하는 표현과 〈사태파악〉

	영어	일본어	한국어
①BE 언어 vs. HAVE 언어	HAVE 언어	BE 언어	BE 언어
②자동사 구문 vs.타동사 구문	타동사 구문	자동사 구문	자동사 구문
③인간주어 vs.무생물주어	무생물주어	인간주어	인간주어
④자신의 제로화 vs.자신의 타자화	자신의 타자화	자신의 제로화	자신의 제로화 일부 자신의 타자화
⑤화자 중심 vs.동작주 중심	동작주 중심	화자 중심	동작주 중심 일부 화자 중심
⑥⑦화자와의 관련성vs. 객관적인 사태묘사	객관적인 사태 묘사	화자와의 관련성	객관적인 사태묘사 일부 화자와의 관련성
사태파악	**객관적 파악**	**주관적 파악**	**주관적 파악(△)**

물론 이 연구에 의해 영어 화자, 일본어 화자와 한국어 화자의 〈사태파악〉에 관한 모든 측면의 특징이 밝혀진 것은 아니다. 하지만 단지 언어현상의 기술로 끝나는 것이 아니라 형식적인 차이의 배경에 있는 각각의 언어 화자의 인지적인 자세의 상이까지 고찰했다는 데 그 의의가 있다. 언뜻 보기에는 관계 없이 보이는 듯한 문법형식 항목이라고 하더라고 그 언어를 사용하는 화자의 인지적인 활동까지 들어가 생각해 보면 실은 동일한 기인에 의한 것이라는 인식을 얻을 수 있다. 이러한 점에서도 표면적인 형식의 유사점과 차이점에 그치는 것이 아니라 그 형식들을 다루는 인간의 인지적인 자

15) 村上春樹 (2000)『神の子どもたちはみな踊る』新潮文庫.
김유곤역(2000)『신의 아이들은 모두 춤춘다』문학사상가.
Jay Rubin,tr. (2002), after the quake, Vintage) .

세에 주목하는 형태로 교육을 해 나가야 한다는 중요성을 확인해 두고 싶다. 앞으로의 한국어 교육에서는 이러한 자세를 반영한 교수법이나 교재 개발 등이 필요하다.

또한 일본어를 모어로 하는 한국어 학습자의 발화나 산출문에서 어색한 한국어를 종종 볼 수 있는데, 부자연스러운 한국어라고 해도, 분명히 문법적, 어법적으로 부적절하다고 알 수 있는 것부터 말을 초월한 문화적 배경이 관련된다고 생각되는 것까지 다양한 단계의 것이 포함되어 있다. 이른바 학습자의 오용분석에서는 〈문법〉만의 문제-〈의미〉의 문제-〈어법〉의 문제-〈사용역〉(regiser) 문제까지는 분석하고 있지만, 앞으로는 더욱 심도 있게 화자의 인지적 활동-〈사태파악〉의 문제까지 파고 들어 고찰할 필요가 있다고 생각한다.

■ 참고문헌 ■

서 민정(2010),『〈사태파악〉의 한일대조연구－‘ていく/くる’와 ‘어 가다/오다’의 보조동사 용법을 중심으로－』, 제이앤씨.

서 민정(2019),「일본의 ‘사태파악’」임지룡 외『인지언어학 탐구의 현황과 과제』한국문화사,581-604.

Fillmore, Charles J. 1997. Lectures on Deixis. Stanford, Calif.: CSLI publications.

Hinds, John. (1987), ‘Reader versus Writer Responsibility’ in U. Connor and R.B. Kaplan, eds: Writing across Languages: Analysis of L2 Texts, Reading, MA: Addison-Wesley.141-152.

Ikegami,Y.(2015) “Subjective Construal” and “Objective Construal” : A Typology of How the Speaker of Language Behaves Differently in Linguistically Encoding a Situation.『認知言語学研究』Vol.1,1-21,Tokyo,開拓社.

Langacker,Ronald.(1985),“Observation and Speculations on subjectivity.” Iconicity in Syntax, ed. by John Haiman. Amesterdam: John Benjamins, 109-150.

Langacker, Ronald.(1990),“Subjectification.” Cognitive linguistics 1:5-38.

Langacker, Ronald.(1991), Concept, Image and Symbol.: the cognitive basis of grammar. Berlin; Mouton de Gruyter.

Whorf, Benjamin Lee.(1956), Language, Thought, and Reality. Cambridge, MA: MIT Press（有馬道子訳(1978)『〔完訳〕言語・思考・実在』南雲堂、池上嘉彦訳(1993)『言語・思考・現実』、講談社）.

池上 嘉彦（2003）,「言語における＜主観性＞と＜主観性＞の言語的指標（1）」,『認知言語学論考』3:1-49, ひつじ書房.

池上 嘉彦（2004）,「言語における＜主観性＞と＜主観性＞の言語的指標（2）」『認知言語学論考４』4:1-60, ひつじ書房 .

池上 嘉彦（2006）,『英語の感覚・日本語の感覚－〈ことばの意味〉のしくみ』,日本放送出版協会,NHKブック

池上 嘉彦・守屋 三千代(2010),『自然な日本語を教えるために－認知言語学をふまえて』,ひつじ書房.

池上 嘉彦(2011),「日本語話者における〈好まれる言い回し〉としての〈主観的把握〉(〈特集〉主観性とパースペクティブ)」『人工知能学会誌』26(4):317-322,人工知能学会.

井原 奉明(2016),「日本語と英語の感情・感覚表現 --事態把握・人称制限--」」『學苑』906：30-42, 光葉会.

林・八龍（1980）「日本語・韓国語の受給表現の対照研究」『日本語教育40号』pp.113-120、 日本語教育学会 .

上原 聡(2016),「ラネカーのsubjectivity 理論における「主体性」と「主観性」－言語類型論の観点から」中村 芳久・上原 聡(編)『ラネカーの(間)主観性とその展開』, 開拓社.

大江三郎（1975)『日英語の比較研究－主観性をめぐって』・南雲堂 .

大月 実(2016),「英語・ドイツ語・フランス語に依る事態把握の特性について」『外国語学研究』(17):53-59, 大東文化大学大学院外国語学研究科.

大薗 正彦(2016),「構文の適用可能性 ： 日独語の好まれる事態把握との関連において」『Sprachwissenschaft Kyoto』(15):1-22, 京都ドイツ語学研究会.

韓 涛（2011）,「現代中国語における方向補語"来""去"の用法に関する一考察--主観的事態把握と「遠/近」の整列対応の観点から」『愛知工業大学研究報告』(46):43-47, 愛知工業大学.

黒滝 真理子(2005),『DeonticからEpistemicへの普遍性と相対性－モダリティの日英語対照研究』,くろしお出版.

黒滝 真理子(2013),「日英語の事態把握と間主観的モダリティ ： Potentiality,状況可能とEvidential Modalityの観点から」『認知言語学論考』(11):313-345, ひつじ書房.

近藤 安月子・姫野 伴子(2012),『日本語文法の論点43』－「日本語らしさ」のナゾが氷解する－』研究者.

近藤 安月子・姫野 伴子・足立 さゆり(2014),「韓国語母語日本語学習者の事態把握 ： 日韓対照言語調査の結果から」『日本認知言語学会論文集』14:373-382, 日本認知言語学会.

近藤 安月子・姫野 伴子・足立 さゆり(2015),「日本語学習者と日本語母語話・の事態把握の傾向差と相対的距離 ： 中国語母語および韓国語母語学習者を対象に」『日本認知言語学会論文集』15:447-457, 日本認知言語学会.

盛・文忠（2006)「翻訳に見る日中両言語の事態認識の差異」『日本語学研究16』pp.114-123、学苑出版社 .

徐・珉廷（2008)「日本語話者の好まれる言い回し『てもらう』 －それに対応する韓国語表現との比較・対照を通して」『言語文化教育研究』No.2、pp.53-64、言語文化教育学会 .

徐・珉廷(2013a),『〈事態把握〉における日韓話者の認知スタンス－認知言語学の立場から見た補助動詞的な用法の「ていく/くる」と「e kata/ota」の主観性－』ココ出版.

徐 珉廷(2013b),「日韓母語話者と韓国人日本語学習者の 〈事態把握〉 －シナリオ作成法調査の結果から－」『學苑』871:51-65, 光葉会.

徐 愛紅(2011),「〈事態把握〉から見た中日両言語の語り--語順を中心に」『日本語日本文学』(21):57-68, 創価大学日本語日本文学会.

徐 一平（2018）,「「ナル表現」と「スル表現」から見た日本語と中国語（国際連語論学会 連語論研究(8))」『研究会報告』（42):3-11, 日本語文法研究会.

田中 優美子(2013),「日本語話者が好む公共広告の表現 ： 日英〈事態把握〉の観点から」『日本認知言語学会論文集』13:450-460, 日本認知言語学会.

鄭・ 惠先 (2002a)「日本語と韓国語の人称詞の使用頻度－対訳資料から見た頻度差とその要因」『日本語教育』第114号、pp.30-39、日本語教育学会 .

Tekmen Ayse Nur(2016),「トルコ語のOl-動詞と日本語の「なる」動詞の比較（日本語・韓国語・トルコ語の〈事態把握〉と「ナル表現」)」『日本認知言語学会論文集』16:593-598, 日本認知言語学会.

Tekmen Ayse Nur(2010),「トルコ語の「語り」における空間の構築（ワークショップ 「私たち」の〈事態把握〉と「語り」--「語り」の空間の構築と共有)」『日本認知言語学会論文集』10:728-731, 日本認知言語学会.

鄭在喜(2019)『韓国語の事態把握と日本語学習に及ぼす影響－受動表現の産出を中心に－』溪水社.

都築雅子(2020)「日英語間の事態把握の傾向の違いを意識した英語教育」『日本認知言語学会論文集』20:502－507,日本認知言語学会.

白 晶（2013,「中国語母語話者の表出する日本語が不自然に聞こえる原因分析 ： 事態把握の視点から」『中国研究論叢』（13)：145-153, 霞山会.

本多・啓(2005),『アフォーダンスの認知意味論－生態心理学から見た文法現象』,東京大学出版会.

松井一美(2010),「日本語母語話者とロシア語母語話者の日本語発話データにみる〈主観的把握〉と〈客観的把握〉」,『日本認知言語学会論文集』10:107-117,日本認知言語学会 .

梁 爽(2009),「〈事態把握〉と「語り」をめぐる日中両国語話者の相違--「笑い」を中心に （〈イマ・ココ〉にこだわる日本語話者の「語り」)」,『日本認知言語学会論文集』9:584-587, 日本認知言語学会.

〈토론〉 “언어화자의 〈사태파악〉 차이를 반영한 한국어교육”에 대한 토론문

성지연(고려대학교)

이 연구는 한국어 화자나 일본어 화자가 발화를 할 때 그 전제가 되는 인지 활동에서 영어 화자와는 다른 ‘주관적 파악’이라는 기제가 있음을 주장하고 그러한 인지적 경향성이 몇 가지 선호 표현으로 드러나는 현상을 설명하고 있습니다. 선생님께서 결론에서 밝히신 바와 같이 한국어에 대한 표면적인 이해나 비교에서 그치는 것이 아니라 그 이면에 언어 형식을 다루는 인간의 인지적인 자세에 주목하는 형태로 교육을 하는 것도 중요하다는 것에 동의를 합니다. 선생님의 이와 같은 연구가 활발하게 이어져 ‘왜 한국어에서는 이렇게 표현할까’를 궁금해 하는 교사와 학습자들의 궁금증을 해소하고 한국어와 그 이면의 한국인의 사고방식을 이해할 수 있게 하는 데 도움이 되기를 바랍니다. 토론자임에도 인지언어학에 대한 공부가 부족하여 선생님의 발표문을 읽으면서 이해하지 못하였던 점을 몇 가지 질문하는 것으로 저의 토론을 대신하겠습니다.

1. 발표문에서는 한국어와 일본어에서 보이는 ‘주관적 파악(subjective construal)’이란 화자가 사태 안에 자신의 몸을 두고 자신이 지각하는 사태를 자신의 체험으로 ‘자기 중심적’인 자세로 묘사하려는 파악이라고 이케가미(2011)의 정의를 가져와 기술하고 있습니다.

   (11) a) Where am I?(자기 타자화)
   c) 여기 어디예요?(자기 제로화)
   (12) a) Nobody’s here except me.(자기 타자화)
   c) 아무도 없어요.(자기 제로화)

   (11c), (12c)와 같은 언어 표현은 인지 주체가 상황 밀착형의 시점을 가지기 때문에 나타나는 현상으로 보이는데 이것을 자기 중심적으로 사태를 파악하는 인지적 경향성이 드러난 것이라고 보는 것이 맞을까하는 의문이 듭니다. 아마도 논문에 대한 저의 이해가 부족하기 때문인 것 같은데 선생님의 ‘주관적 파악’, ‘자기 중심적 묘사’의 개념을 좀 더 설명해 주셨으면 합니다.

2. 각주 6의 자기소개 장면의 언어를 보면 한국어와 좀 다른 일본어의 특징을 언급하셨는데 한국어로 자기소개를 하는 상황에서는 ‘저는 김영민입니다,’와 같이 화자 자신을 주어 자리에 명시적으로 제시하고 이름을 소개하는 것이 일반적입니다. 일본어에서는 그런 문장이 다른 사람과의 대비가 느껴져서 ‘다나카입니다’로 말하는 것이 일반적이라고 하시면서 일본어 화자의 주관적 파악이라는 언급을 하셨습니다. 한국어 화자에 비해 더 주관적으로 사태를 파악하는 것이 드러나는 언어 표현을 좀 더 예를 들어 주시면 일본 학습자들을 이해하는 데 도움이 될 것 같습니다.

3. 한국어에서 주어가 생략된 문장이 많습니다. 맥락적으로 화청자 사이에 공유되고 있는 주어는 생략하는 것이 일반적이라고 학습자들에게 설명해 왔는데 선생님의 주관적 사태 파악의 개념으로 한국어의 주어 생략 현상 중에 설명될 수 있는 것이 있는지 궁금합니다.