

표지와 같은 면지

디지털혁신시대의 한국언어문화교육 : 교사, 교수법

- 일자: 2021년 5월 29일 (토요일)
- 장소: Zoom회의실
- 주최: 한국언어문화교육학회, 인하대학교BK21FOUR글로벌다문화교육연구단
- 후원: 한국연구재단, 한글파크

시 간	내 용			
10:20-10:30	등 록			
10:30-11:00	<개회식> 개회사: 우창현(회장, 대구대) 축사: 소강춘(국립국어원 원장) 축사: 강현화(세종학당재단 이사장, 전 한국언어문화교육학회 회장)		사회: 이희정(대구대)	
<1부> 주제 특강 I				
11:00-11:50	지능 정보 시대의 한국언어문화 교육과 교육 자료의 활용		사회: 원미진(부회장, 연세대) 강연: 이승재(국립국어원)	
<2부> 주제 특강 II				
11:50-12:40	테크놀로지, 디지털 창의성 & 외국어교육 교수법		사회: 김호정(부회장, 서울대) 강연: 이상민(경희대)	
12:40-13:30	점심 식사			
<3부> 주제 발표 및 분과별 발표				
	1분과 수업 방안	2분과 말하기와 쓰기	3분과 번역과 소설	특별분과1 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정 개발1
	사회: 김명광(대구대)	사회: 조수진(서강대)	사회: 진대연(선문대)	사회: 민경모(계명대)
시 간	분과 주제 발표			
13:30-14:00	플립러닝과 학습연계글쓰기(WTL) 융합교수법을 적용한 교양 한국어 듣기 수업 사례 연구	한국어 말하기 평가 구인에 대한 교사 인식 비교 분석 연구	사회정의 관점의 다문화 교육을 위한 제재 타당성 검토: 고등학교 교과서 수록 소설 작품을 중심으로	수용 범주의 개념 설정과 특징 발표: 김선정·민경모·김성수(계 명대)
	발표: 임진숙(부산외대) 토론: 황선영(숭실대)	발표: 김다인(한국외대) 토론: 임태운(남부대)	발표: 장현정, 장성민(인하대) 토론: 윤영(호남대)	
14:00-14:30	예비 한국어교원을 위한 '한국어문법론' 수업 사례 연구: 플립드 러닝을 중심으로	한국어 말하기 평가의 측정 도구 설계 방안 연구: 채점과 과제 설계 방안을 중심으로	팬 자막과 전문가 자막 번역 양상의 비교 연구: 드라마 <태양의 후예>를 중심으로	

	발표: 이정현(선문대) 토론: 유해준(상지대)	발표: 황지유(Vanderbilt University) 토론: 이성준(서울대)	발표: 원림림(한국외대) 토론: 오지혜(세명대)	산출 범주의 특징과 구조 발표: 박동호(경희대)·김유미(aSIST)·이숙진(경희대)
14:30-15:00	한국어 교사를 위한 수업컨설팅 연구	루브릭 참조 자기 평가를 활용한 쓰기 과제 개발 연구: 그림 도구를 활용한 답화완성 과제를 중심으로	일한 번역에 나타난 시간 직시표현 연구: 히가시노게이고(東野圭吾)의 『変身』를 중심으로	
	발표: 최지현(성균관대) 토론: 김가람(전북대)	발표: 윤채빈(경희대) 토론: 정다운(한국학중앙연구원)	발표: 우메무라 마유미(한국외대) 토론: 이소희(선문대)	‘해외 초·중등학교 한국어 교육과정’ 사회언어적 능력 및 화용적 능력 범주의 특징과 구조 발표: 이해영(이화여대)·이정란(한국학중앙연구원)·황선영(숭실대)
15:00-15:30	다문화 전래동화를 활용한 이중언어교육 방안: 다문화가정 부모-자녀 간 협동학습을 중심으로	결혼이주여성을 위한 수필 교육 참여경험에 관한 사례 연구	중국 소설 대화문에 나타난 ‘요청화행’의 한국어 번역 사례 분석 연구: 바진(巴金) 소설 [가] (家) 중심으로	
	발표: 박옥현(인하대) 토론: 남부현(선문대)	발표: 남정연(인하대) 토론: 김정란(진례중)	발표: 하오디(한국외대) 토론: 박지순(연세대)	
15:30-15:40	휴 식			
	4분과 문법 교육	5분과 어휘 교육	6분과 대조 및 중간 언어	특별분과 2 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정 개발2
	사회: 오광근(성균관대)	사회: 심상민(경인교대)	사회: 백승주(전남대)	사회: 민경모(계명대)
15:40-16:10	한국어 복합문법 ‘-고 싶다’의 고찰을 통한 교육 방안 연구: 한국어 문법서와 교재 분석을 중심으로	『한국어기초사전』 감탄사 뜻풀이 네트워크 분석	과제 유형에 따른 중국인 한국어 학습자 선어말어미 시제 형태소의 중간언어 변이 연구	매개 영역의 필요성과 설정 방향 발표: 김호정(서울대)·강남옥(경인교대)·신필여(서울대)·박민신(부산외대)
	발표: 허은혜(한국외대), 한혜민(홍콩이공대) 토론: 정대현(협성대)	발표: 이창봉(연세대) 토론: 한승규(호남대)	발표: 왕현풍(전남대) 토론: 정여훈(연세대)	
16:10-16:40	한국어 교재의 유사문법 항목 기술 고찰: 한국어 중급 교재를 중심으로	학문 목적 한국어 교육을 위한 어휘 기초 자료 선정 연구: 인문·사회 전공별 비교를 중심으로	한국어와 미얀마어 파생부사 대조 연구	다중언어 및 다중문화의 개념과 활용 방향 발표: 강승혜(연세대)·조수진(서강대)·김태나(서강대)
	발표: 이지성(전남대) 토론: 이수진(안양대)	발표: 안현수(한국외대) 토론: 박수연(세종사이버대)	발표: Mya Myint Zu(Mandalay University of Foreign Languages) 토론: 공나형(광주교대)	
16:40-17:10	데이터 기반 학습(Data-Driven Learning)을 활용한 한국어 문법 교육 방안	우즈베키스탄 학습자의 한국어 언어 능력 연구	드라마 병렬말뭉치에 나타난 한·중 높임 표현 대응 양상 연구: 특수 어휘를 중심으로	
	발표: 우보의(University of Hawaii at Mānoa) 토론: 박민신(부산외대)	발표: 슬레바 딜라프루즈, 김선정(계명대) 토론: 장미경(고려대)	발표: 설문영, 김선정(계명대) 토론: 최윤곤(서원대)	
17:10-17:40	한국어 학습자의 문어 자료에 나타난 어휘적 시간 표현과 문법적 시간 표현의 사용 양상: 문법적 시간 표현과의 관계를 중심으로	한국어 학습자 논설문 글쓰기에 나타난 어휘 다양성 연구: 한자어권과 비한자어권 화자의 비교를 중심으로		
	발표: 김선영(연세대) 토론: 이수미(성균관대)	발표: 강영란(전남대) 토론: 서승아(메가원격평생교육원)		
총 회				
17:40-18:00	연구 윤리 교육		진행: 연구윤리위원장 김용경(경동대)	
18:00-18:10	<폐회식> 폐회사: 우창현(회장, 대구대)			

개회사



안녕하십니까?

한국언어문화교육학회 2021년도 춘계 학술대회에 참석하신 여러분을 진심으로 환영합니다. 코로나-19로 인해 이번 학술대회도 비대면으로 진행되어 많은 아쉬움이 남습니다. 두 분 주제 특강을 해주시는 선생님을 포함하여 기대 이상의 많은 분들이 발표를 해주시기로 하셨습니다. 발표와 토론 그리고 사회를 맡은 모든 분들께 감사드립니다.

이번 학술대회는 코로나-19 이후 변화되는 교육 환경, 그리고 급증하고 있는 국외 한국어교육 수요 등을 고려하여 ‘디지털 혁신 시대의 한국어문화교육’이라는 주제로 진행됩니다. 디지털 혁신 시대에 걸맞는 한국어교육 방법을 모색하는 것은 이제 선택이 아니라 필수가 되었습니다. 이번 학술 대회에서는 특히 ‘교사, 교수법’에 초점을 두고 교사의 역할과 교수법이 어떻게 변화해야 하는지에 대해 깊이 있는 논의가 진행될 예정입니다. 오늘 학술대회에서의 논의가 향후 실제 교육 현장에 적용될 수 있기를 기대합니다.

오늘 학술대회 주제 특강은 멀티미디어를 활용한 외국어 교육 방법에 대해 깊이 있는 연구를 진행해오신 경희대 이상민 교수님과 국립국어원에서 정보화 사업의 책임을 맡아 오랜 기간 관련 연구를 진행해오신 이승재 선생님께서 맡아주셨습니다. 귀한 시간 내주시어 특강을 해주시는 두 분 선생님께 진심으로 감사드립니다.

그리고 오늘 학술대회 여섯 개의 세션과 두 개의 특별세션에서 발표와 토론 그리고 사회를 맡아 수고해주시는 선생님들께도 진심으로 감사드립니다.

끝으로 이번 학술대회 준비위원장으로 고생하신 민경모 부회장님을 비롯한 진대연, 백승주 이사님, 그리고 강현자, 김성수 이사님, 이희정 총무이사님께도 감사드립니다. 제가 학회장을 맡고 처음 준비하는 학술대회이어서 준비위원회 노고가 더 크셨으리라 생각합니다.

고맙습니다.

2021년 5월 29일
한국언어문화교육학회 회장 우 창 현

축사



안녕하십니까? 국립국어원장 소강춘입니다.

한국언어문화교육학회 제32차 학술대회 개최를 진심으로 축하드리며, 이번 춘계학술대회에 축하의 말씀을 덧붙이게 되어 매우 영광입니다.

코로나바이러스감염증-19의 전세계적 확산으로 우리의 삶은 그 이전과 많이 달라지고 있습니다. 낯설었던 화상회의는 새로운 일상으로 우리 곁에 자리 잡았고, 비대면으로 학술대회를 개최하는 것도 어느 순간 익숙한 일이 되었습니다. 이러한 비대면 교류는 디지털 혁신이 있었기에 가능한 일이었으며, 디지털 혁신은 교육의 새로운 도전과 변화도 일으킬 것으로 보입니다.

이 시점에 ‘디지털혁신시대의 한국언어문화교육’이라는 학술대회의 주제는 매우 시의적절하며, 의미 깊다고 생각합니다. 흥미로운 발표와 토론들이 이어져, 이번 학술대회가 새로운 한국언어문화교육을 이끄는 뜻깊은 시간이 되기를 바랍니다.

올해는 국립국어원이 개원 30주년을 맞이한 해입니다. 30년이라는 세월을 씬 없이 달려오면서 국어의 발전과 국민의 언어생활을 향상에 이바지할 수 있는 여러 연구 사업을 추진하였고, 무엇보다 한국어교육 분야가 발전하는 데에 힘을 보태고자 노력하였습니다. 학습자 맞춤형 교육자료를 개발·보급하였으며, 한국어교원 자격제도를 운영하고 지난해에는 ‘한국어 표준 교육과정’을 고시하여 국가 수준에서 한국어 교육의 목표와 방향성을 제시하기도 하였습니다.

또한 4차 산업사회를 선도하는 언어자원을 제공하기 위해 ‘모두의 말뭉치’를 구축하였고, 한국어 학습자들의 생생한 언어를 담은 ‘한국어 학습자 말뭉치 나뉘터’를 운영하고 있습니다. ‘표준국어대사전’과 ‘우리말샘’뿐만 아니라 한국어 학습자들이 쉽게 사전을 이용할 수 있도록 ‘한국어기초사전’ 및 ‘한국어-외국어 학습사전(11개 언어)’을 제공하고 있습니다. 또한 ‘한국어교수학습센터’에서 다양한 교육자료와 온라인 연수 콘텐츠를 제공하고 있습니다.

한국어가 세계로 힘차게 뻗어 나가는 언어가 되는 데에는 한국언어문화교육학회의 역할이 중요할 것입니다. 디지털 혁신이 이끄는 새로운 시대에 발맞춰 국립국어원도 현장에서 필요로 하는 연구에 더욱 힘쓰겠습니다.

오늘 학술대회를 준비하느라 수고해 주신 우창현 회장님을 비롯하여 여러 임원진의 노고에 감사드립니다. 오늘 학술대회에서 주고받은 여러 학문적 견해들이 더욱 발전하여, 한국어교육의 든든한 밑거름이 되기를 기대합니다. 감사합니다.

2021년 5월 29일
국립국어원 원장 소 강 춘

축사



안녕하세요. 세종학당재단 이사장 강현화입니다.

한국언어문화교육학회 제32차 전국학술대회 개최를 진심으로 축하드립니다. 코로나19라는 어려운 상황에도 불구하고 한국어 교육 연구와 학계 발전을 위해 힘써주시는 모든 교육자분들께 감사와 존경의 마음을 보냅니다.

이번 학술대회에서는 ‘디지털혁신시대의 한국언어문화교육: 교사, 교수법’을 주제로 열린 토론회와 그 간의 연구 성과가 발표될 예정입니다. 오늘 이 시간을 통해 디지털 사회에서 한국어와 한국 문화 교육의 역할과 방향에 대해 의미 있는 해법과 창의적인 생각들이 공유되길 희망합니다.

세종학당재단도 디지털 혁신 시대에 발맞춰 한국어와 한국 문화 교육을 다양한 관점에서 바라보고 한국어와 한국 문화를 전 세계에 알리기 위해 노력하고 있습니다. 작년 온라인 세종학당을 공개한 이후 비대면 학습 콘텐츠를 계속 보급하고 있고, 지난 3월에는 인공지능 기술을 활용한 한국어 학습 앱 ‘세종학당 AI 선생님’ 앱을 출시하기도 했습니다. 이와 함께 재단은 세종학당 숙달도 평가 개발과 중·고급 학습자를 위한 통번역 과정을 시행하는 등 한국어 교육의 내실을 다지기 위해 힘쓸 예정입니다.

전 세계에 한국어·한국 문화를 보급하는 세종학당재단의 힘찬 발걸음에 오늘 이 자리에 계신 학회원 여러분들께서도 함께해 주시기 바랍니다. 마지막으로, 오늘 학술대회를 준비해 주신 우창현 학회장님과 학회 관계자님들께 감사의 말씀을 드리며 제32차 한국언어문화교육학회 전국학술대회 개최를 축하드립니다. 고맙습니다.

2021년 5월 29일

세종학당재단 이사장 강 현 화

Contents

1부 >> 주제 특강 I / 사회 : 원미진(연세대학교)

- 지능 정보 시대의 한국언어문화 교육과 교육 자료의 활용..... 3
 - _ 강연 : 이승재 (국립국어원)

2부 >> 주제 특강 II / 사회 : 김호정(서울대학교)

- 테크놀로지, 디지털 창의성 & 외국어교육 교수법..... 17
 - _ 강연 : 이상민 (경희대학교)

3부 >> 분과별 발표

제1분과 수업 방안 / 사회 : 김명광 (대구대학교)

- 플립러닝과 학습연계글쓰기(WTL) 융합교수법을 적용한 교양 한국어 듣기 수업 사례 연구..... 31
 - _ 발표 : 임진숙 (부산외국어대학교)
 - 토론 : 황선영 (송실대학교)
- 예비 한국어교원을 위한 '한국어문법론' 수업 사례 연구 -플립러닝을 중심으로-..... 45
 - _ 발표 : 이정현 (선문대학교)
 - 토론 : 유해준 (상지대학교)
- 한국어 교사를 위한 수업컨설팅 연구..... 59
 - _ 발표 : 최지현 (성균관대학교)
 - 토론 : 김가람 (전북대학교)
- 다문화 전래동화를 활용한 이중언어교육 방안 -다문화가정 부모-자녀 간 협동학습을 중심으로-..... 74
 - _ 발표 : 박옥현 (인하대학교)
 - 토론 : 남부현 (선문대학교)

제2분과 말하기와 쓰기 / 사회 : 조수진 (서강대학교)

- 한국어 말하기 평가 구인에 대한 교사 인식 비교 분석 연구..... 91
 - _ 발표 : 김다인 (한국외국어대학교)
 - 토론 : 임태운 (남부대학교)

- 한국어 말하기 평가의 측정 도구 설계 방안 연구
-채점과 과제 설계 방안을 중심으로-..... 109
 - _ 발표 : 황지유 (Vanderbilt University)
 - 토론 : 이성준 (서울대학교)

- 루브릭 참조 자기 평가를 활용한 쓰기 과제 개발 연구
-그림 도구를 활용한 담화 완성 과제 중심으로-..... 124
 - _ 발표 : 윤채빈 (경희대학교)
 - 토론 : 정다운 (한국학중앙연구원)

- 결혼이주여성을 위한 수필교육 참여경험에 관한 사례 연구..... 146
 - _ 발표 : 남정연 (인하대학교)
 - 토론 : 김정란 (진례중학교)

Contents

제3분과 번역과 소설 / 사회 : 진대연 (선문대학교)

- 사회정의 관점의 다문화 교육을 위한 제재 타당성 검토
-고등학교 교과서 수록 소설 작품을 중심으로-..... 167
_ 발표 : 장현정, 장성민 (인하대학교)
_ 토론 : 윤영 (호남대학교)
- 팬 자막과 전문가 자막 번역 양상의 비교 연구
-드라마 <태양의 후예>를 중심으로-..... 189
_ 발표 : 원림림 (한국외국어대학교)
_ 토론 : 오지혜 (세명대학교)
- 일한 번역에 나타난 시간 직시 양상 분석
-히가시노 게이고(東野圭吾) 『変身』을 중심으로-..... 201
_ 발표 : 우메무라 마유미 (한국외국어대학교)
_ 토론 : 이소희 (선문대학교)
- 중국 소설 대화문에 나타난 '요청화행'의 한국어 번역 사례 분석 연구
-바진(巴金) 소설 [가] (家) 중심으로-..... 216
_ 발표 : 하오디 (한국외국어대학교)
_ 토론 : 박지순 (연세대학교)

제4분과 문법 교육 / 사회 : 오광근 (성균관대학교)

- 한국어 복합문법 '-고 싶다'의 고찰을 통한 교육 방안 연구
-한국어 문법서와 교재 분석을 중심으로..... 233
 - _ 발표 : 허은혜 (한국외국어대학교), 한혜민 (홍콩이공대학교)
 - 토론 : 정대현 (협성대학교)

- 한국어 교재의 유사 문법 항목 기술 고찰
-한국어 중급 교재를 중심으로..... 244
 - _ 발표 : 이지성 (전남대학교)
 - 토론 : 이윤진 (안양대학교)

- 데이터 기반 학습(Data-Driven Learning)을 활용한 한국어 문법 교육 방안..... 262
 - _ 발표 : 우보의 (University of Hawaii at Mānoa)
 - 토론 : 박민신 (부산외국어대학교)

- 한국어 학습자의 문어 자료에 나타난 어휘적 시간 표현시간 표현의 사용 양상
-문법적 시간 표현과의 관계를 중심으로..... 274
 - _ 발표 : 김선영 (연세대학교)
 - 토론 : 이수미 (성균관대학교)

Contents

제5분과 어휘 교육 / 사회 : 심상민 (경인교육대학교)

- 『한국어기초사전』 감탄사 뜻풀이 네트워크 분석..... 287
 - _ 발표 : 이창봉 (연세대학교)
 - 토론 : 한승규 (호남대학교)

- 학문 목적 한국어 교육을 위한 어휘 기초 자료 선정 연구
-인문·사회 전공별 비교를 중심으로- 301
 - _ 발표 : 안현수 (한국외국어대학교)
 - 토론 : 박수연 (세종사이버대학교)

- 우즈베키스탄 학습자의 한국어 연어 능력 연구..... 321
 - _ 발표 : 솔레바 딜라프루즈, 김선정 (계명대학교)
 - 토론 : 장미경 (고려대학교)

- 한국어 학습자 논설문 글쓰기에 나타난 어휘 다양성 연구
-한자어권과 비한자어권 화자의 비교를 중심으로-..... 331
 - _ 발표 : 강영란 (전남대학교)
 - 토론 : 서승아 (메가원격평생교육원)

제6분과 대조 및 중간 언어 / 사회 : 백승주 (전남대학교)

- 과제 유형에 따른 중국인 한국어 학습자 선어말어미 시제 형태소의
중간언어 변이 연구..... 347
 - _ 발표 : 왕현풍 (전남대학교)
 - 토론 : 정여훈 (연세대학교)

- 한국어와 미얀마어 파생부사 대조 연구..... 370
 - _ 발표 : Mya Myint Zu (Mandalay University of Foreign Languages)
 - 토론 : 공나형 (광주교육대학교)

- 드라마 병렬말뭉치에 나타난 한·중 높임 표현 대응 양상 연구
-특수 어휘를 중심으로-..... 388
 - _ 발표 : 설문영, 김선정 (계명대학교)
 - 토론 : 최윤곤 (서원대학교)

Contents

특별분과 1 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정 개발 1

/ 사회 : 민경모 (계명대학교)

- 수용 범주의 개념 설정과 특징..... 405
 _ 발표 : 김선정·민경모·김성수 (계명대학교)
- 산출 범주의 특징과 구조..... 415
 _ 발표 : 박동호(경희대학교), 김유미 (aSSIST), 이숙진 (경희대학교)
- 사회언어적 능력 및 화용적 능력 범주의 특징과 구조..... 422
 _ 발표 : 이해영(이화여자대학교), 이정란 (한국학중앙연구원), 황선영 (숭실대학교)

특별분과 2 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정 개발 2

/ 사회 : 민경모 (계명대학교)

- **매개 영역의 필요성과 설정 방향**..... 433
 - _ 발표 : 김호정 (서울대학교), 강남욱 (경인교육대학교), 신필여 (서울대학교), 박민신 (부산외국어대학교)

- **다중언어 및 다중문화의 개념과 활용 방향**..... 443
 - _ 발표 : 강승혜 (연세대학교), 조수진 (서강대학교), 김태나 (서강대학교)

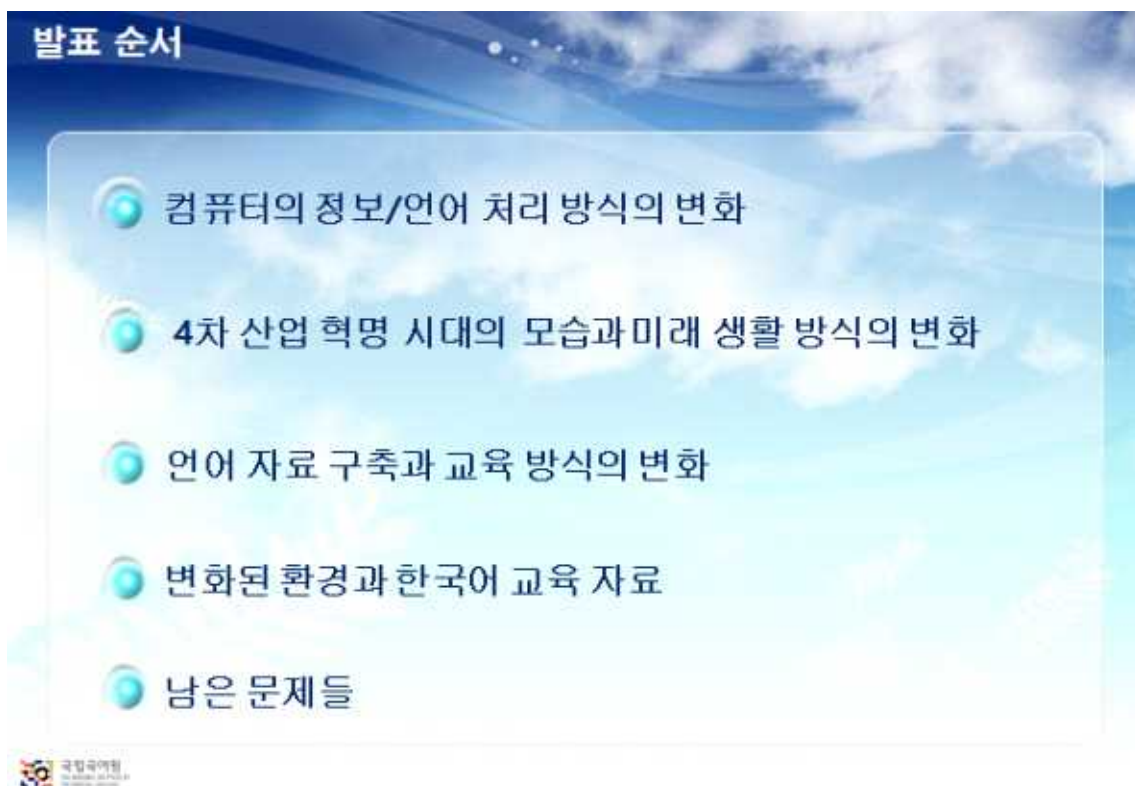
>> 2021 한국언어문화교육학회 제32차 전국학술대회 <<

1부 주제 특강 I

지능 정보 시대의 한국언어문화 교육과 교육
자료의 활용

이승재(국립국어원)

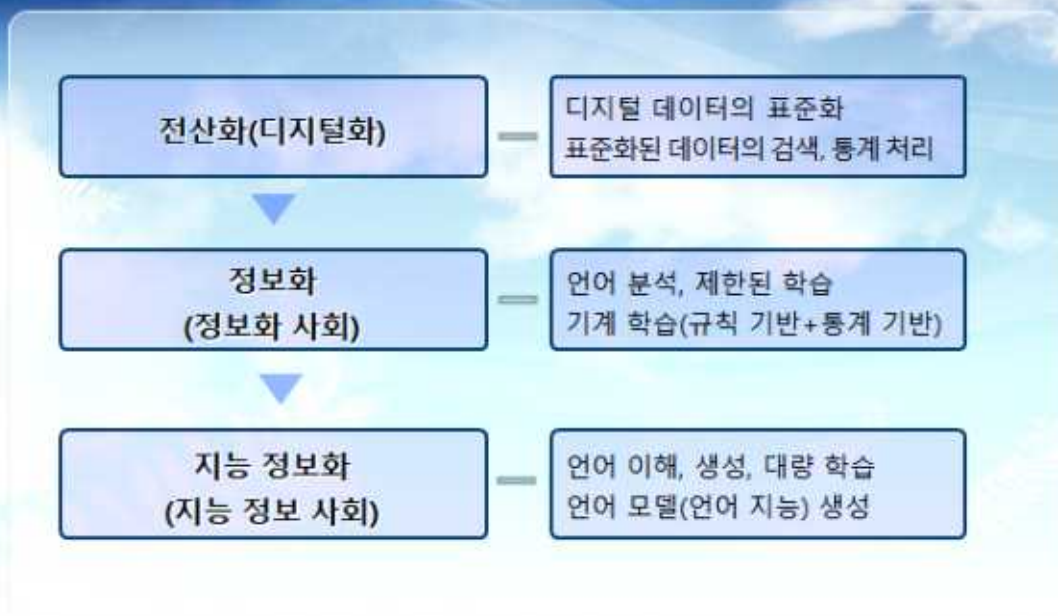




1. 컴퓨터 정보 처리 방식의 변화



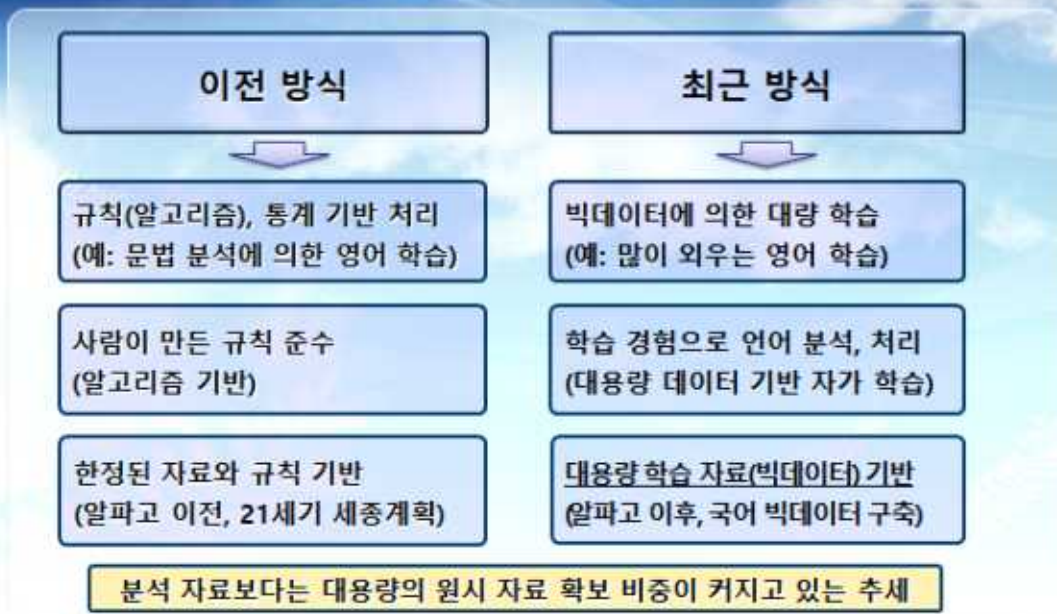
2. 컴퓨터 언어 처리 방식의 변화



3. 사람을 닮아가는 컴퓨터.



4. 달라진 언어 처리 방법



5. 최근 컴퓨터의 언어 처리 방식

연산이 가능하게 만든 후 비지도 학습 방법으로 처리

문화체육관광부
국립국어원

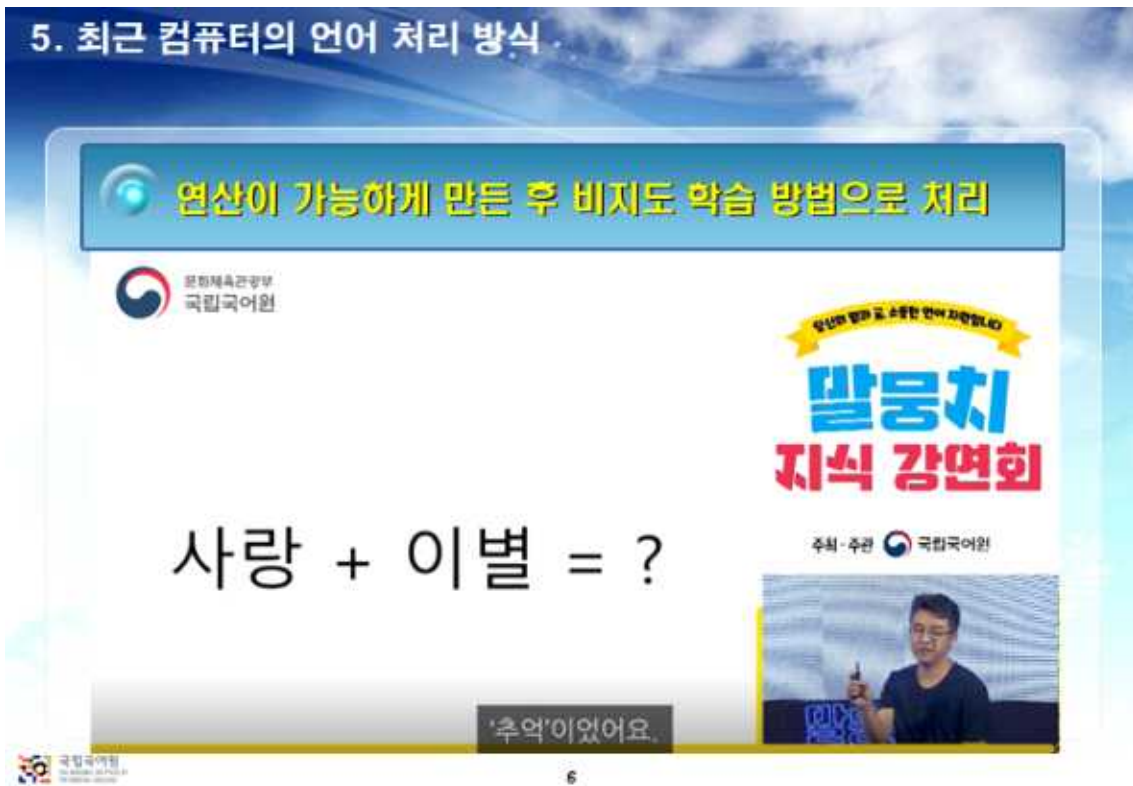
당신의 말과 글, 소중한 언어 지킴을 도와드립니다

말뭉치 지식 강연회

주최·주관 국립국어원

사랑 + 이별 = ?

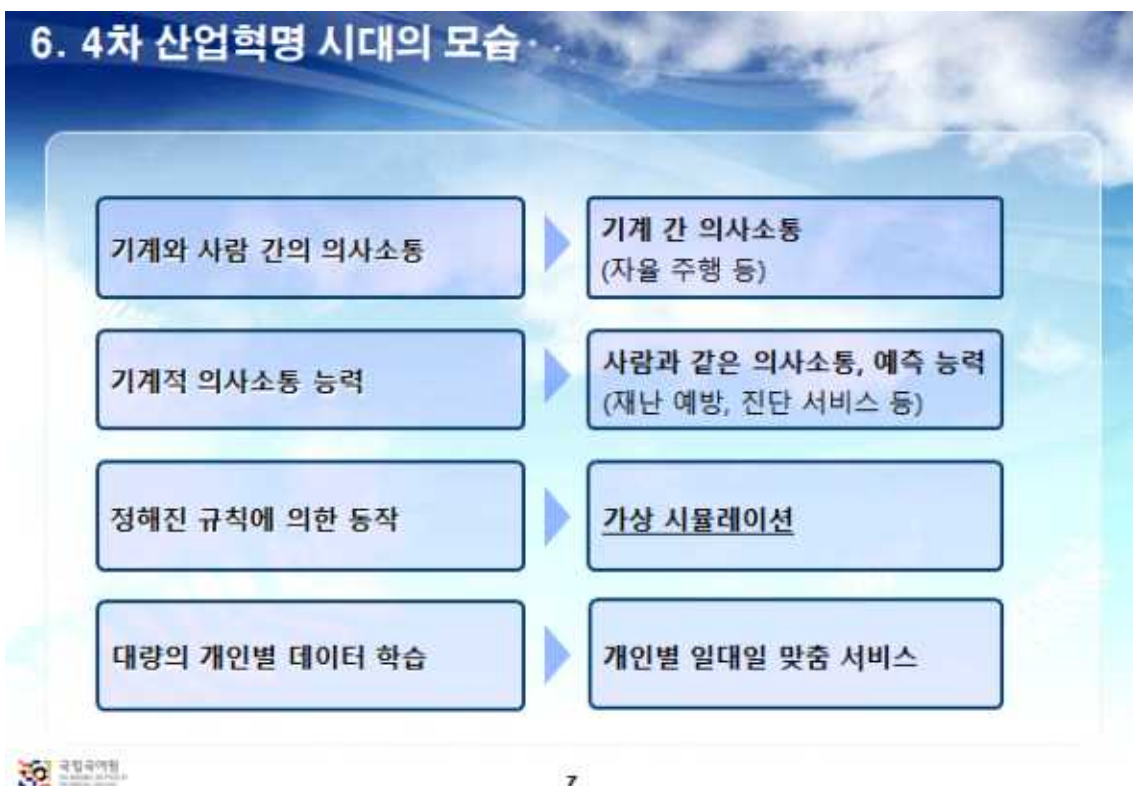
'추억'이었어요.



국립국어원
National Korean Language Commission

6

6. 4차 산업혁명 시대의 모습



7

7. 미래 생활 방식의 변화

일대일 맞춤형, 진단, 자동화 서비스의 증가

- <수많은 통계 등 수집 데이터(빅데이터) 학습 → 지능 획득, 미래 예측>
- 일대일 가정 교사: 수많은 지식과 개인의 특성 정보를 학습, 수행
 - 일대일 상담 서비스: 컴퓨터가 인간과 상담(챗봇)
 - 자동 번역: A-B 쌍으로 되어 있는 형태의 자료 변환
(한국어-외국어, 표준어-지역어, 원문-교정문, 현대어-고전 등)
-
- 자율 주행: 수많은 운전 상황 데이터를 학습, 수행
 - 요리: 수많은 조리법(레시피)과 재료의 특성, 상황 데이터 수집, 학습 조리
 - 재난 예방: 수많은 재난 상황을 학습하여 비슷한 상황을 예측

8. 언어 자료 구축, 교육 방식의 변화

대용량 학습 자료 구축 → 고성능 언어 모델 개발 → 일대일 맞춤형 자동화 서비스의 증가

- 대용량 학습 자료 구축
- <대량의 원시 말뭉치 구축 → 대량의 학습 자료 확보 → 고성능 언어 모델>
- 대량의 병렬 말뭉치 구축에 의한 자동 변환
 - . 한국어-외국어 병렬 말뭉치 → 한국어-외국어 자동 번역
 - . 오류문-교정문 병렬 말뭉치 → 오류 자동 교정 서비스
 - . 학습자 자료-교수 자료 병렬 말뭉치 → 자가 학습 서비스
 - . 표준어-북한어 병렬 말뭉치 → 남북 언어 자동 변환 서비스
 - ※ 고전-번역문 병렬 말뭉치 → 고전 자동 번역 서비스

8. 언어 자료 구축, 교육 방식의 변화

대량 학습에 의한 변환 서비스



인공지능, 한문 고전을 자동으로 번역한다.

한국고전번역원 고전정보센터 백한기 센터장

8. 언어 자료 구축, 교육 방식의 변화

대용량 대화구에 자료 구축 → 고성능 대화 모델 개발 → 일대일 맞춤형 대화 서비스의 증가

- 대용량 대화 자료 구축
<대량의 대화 말뭉치 구축 → 대량의 대화 학습 → 자연스러운 대화 모델>
 - 대량의 대화(구어) 말뭉치 구축에 의한 상담 서비스
 - . 언어 학습용/교수용 챗봇 서비스
 - . 언어 학습용/교수용 일대일 가정교사 서비스
 - . 언어 능력/학습 성취도 평가 서비스

8. 언어 자료 구축, 교육 방식의 변화

언어 모델(지능) 성능 향상을 위한 평가 데이터 공개



8. 언어 자료 구축, 교육 방식의 변화

가상 세계를 통한 간접 대면(비대면) 서비스 활성화

- 메타버스(Metaverse) 등 가상 세계를 활용한 교육 서비스 증가
 - 시간, 공간의 제약 극복
 - 가상 공간에서의 교육, 학교 활동 가능: 각종 행사(입학식, 졸업식), 강연, 토론 및 질의응답
 - . 교육자를 간접적으로 표현해 주는 아바타 활용
 - . 교육자 활동을 일정 부분 담당하는 인공지능 아바타 활용
 - 온/오프라인 학습의 혼합형 학습(Blended learning) 유형과 같이 사람을 통한 교육과 인공지능에 의한 교육을 잘 활용할 수 있는 전략 마련 필요

9. 변화된 환경을 고려한 한국어 교육 자료

인공지능 학습을 위한 기초 자료(1)

- 한국어 학습 현장의 다양한 기초 자료 수집, 구축 필요
 - 한국어 학습자 맞춤형: 챗봇, 자가학습 도구 등을 만들 수 있는 기초 자료
 - . 현재: 오류 분석 등에 기초한 검색 서비스(80만 어절 구축)
 - . 개선: 인공지능 학습을 위한 대용량의 원시 자료 수집(저작권 확보)
 - ※ 기술 개발 등을 위한 상업적 활용까지 가능한 수준으로 확보해야 함.
 - . 다양한 교수, 학습 상황을 고려한 대화 자료 필요
 - 한국어-외국어 병렬 맞춤형: 외국인 학습자들과의 소통을 위한 대화 자료 등 필요
 - 쌍방향 소통을 고려한 온라인 강의, 질의응답 콘텐츠 등 보완 필요

9. 변화된 환경을 고려한 한국어 교육 자료

인공지능 학습을 위한 기초 자료(2)

- 대용량의 맞춤치를 분석, 활용한 기초 자료 구축 필요
 - 등급별 기초 어휘 / 한국어 기초사전 등
 - . 현재: 기존 텍스트 의존성이 큰 분석 작업 진행
 - . 개선: 대용량 맞춤치 활용을 통한 인공지능 분석을 통한 작업 수행
 - ※ 상시 수집, 분석 체계로 주기적 갱신 작업 필요
 - 유의어, 어감 사전 / 신조어 구어 자료 등
 - . 대용량 맞춤치 활용을 통한 인공지능 분석 지원을 통한 작업 수행

10. 앞으로 해결해야 할 문제(1/2)

인공지능을 어디까지 신뢰할 것인가?

- 교육 수행 과정에서 인공지능 서비스의 오류는 어떻게 처리할 것인가?
 - 자연 언어 처리 초기의 엘리자(Eliza) 방식으로 처리(소극적 방식)
 - 단점: 인공지능 자동 처리 미흡, 사람이 많은 부분 개입
 - 장점: 주어진 시나리오 기반으로 처리하여 오류 최소화, 안정적 서비스
 - 인공지능 방식으로 처리하되 보조 도구로 활용
 - (상시 대량 자료 수집, 학습에 의한 지속적 성능 향상 지속)
 - 단점: 오류에 노출될 수 있어 교육 서비스의 품질 관리 부담 발생
 - 장점: 인공지능 방식의 서비스 가능, 자동 처리 장점 활용 가능
- 인공지능 서비스의 장단점을 인식하고 이를 적절히 활용하는 전략 필요

10. 앞으로 해결해야 할 문제(2/2)

변화된 환경의 장점을 얼마나 활용할 것인가?

- 인공지능 시대로의 변화는 단순한 기술 변화가 아닌 소통 방식의 변화
 - 기존 교육 서비스 → 인공지능 교육 서비스
 - 다수에게 같은 수준의 여러가지 서비스 제공 가능
 - 일대일 맞춤형 서비스 제공 가능
 - 오프라인 교육 서비스 → 온라인 교육 서비스
 - 다양한 멀티미디어, 하이퍼링크 서비스 가능. 반복 학습 가능
 - 현실 세계 교육 서비스 → 가상 세계 교육 서비스
 - 가상 현실(VR) 등을 활용한 체험 학습 가능

<참고 1> 국립국어원의 국어 빅데이터(말뭉치) 구축(1/3)

주요 사업 추진 방향

- 추진 목적: 인공지능 기술 개발 및 산업계, 학계 등 활용
- 추진 방향
 - 기술 개발 등에 활용성 높은 말뭉치 구축
 - 일상 서비스에서 많이 필요한 구어 자료 수집 비중 강화
 - 원시 자료의 저작권을 해결한 후 그 자료로 분석 말뭉치 구축
- 추진 내용: 인공지능 기술 개발 및 산업계, 학계 등 활용 가능 말뭉치 구축
 - 인공지능 산업 발전을 위한 대규모 고품질 우리말 자원(국어 빅데이터) 공급
 - 새싹기업, 중소기업 활용 등 국가 공공재로서의 우리말 자원 배포, 활용

<참고 2> 국립국어원의 국어 빅데이터(말뭉치) 구축(2/3)

사업 결과 공개(<https://corpus.korean.go.kr>)

- 분기별로 수정, 신규 자료 공개 검토
- 주로 제이슨(Json) 파일 형식으로 배포
- '20년 8월부터 배포 시작
 - 신문, 단행본, 잡지 등 문어 자료
 - 일상대화, 방송 자료, 메신저 등 온라인 대화
 - 웹(블로그, SNS 등)
 - 분석 말뭉치: 형태, 어휘 의미, 구문, 무형 대응, 개체명, 상호 참조 등
 - 기타 자료: 유사 문장, 어휘 관계, 문법성 판단, 문서 요약 등

<참고 3> 앞으로 더 많이 필요한 자료는?

더 다양하고, 더 많고, 더 정확한 자료

- 특정 분야가 아닌 일반 분야(대화)의 컴퓨터 처리는 아직도 어려움
 - 더 다양한 일상 생활과 밀접한 분야의 분석된 언어 자료(말뭉치)가 필요함
- 충분히 많은 자료가 있으면 학습 효과가 좋아짐.
 - 오류 자료가 섞여 있어도 일부 오류는 수정할 수 있는 기능 작동
 - 일정 분량의 씨앗이 될 만한 자료를 만들면 이 자료로 많은 자료 생성 가능
- 고품질 자료를 만들기 위해서는 이전 방식보다 더 정확한 자료가 필요
 - 대량 심화 학습(딥러닝) 과정은 블랙박스(결과에 대한 원인 분석 불가능)
 - 좋은 결과를 얻으려면 품질 좋고 정확한 입력 자료를 넣어 주어야 함.
 - 언어학자에 의한 맞춤형 고급 정보(의미역 등) 필요

고맙습니다.

>> 2021 한국언어문화교육학회 제32차 전국학술대회 <<

2부 주제 특강 II

테크놀로지, 디지털 창의성 & 외국어교육 교수법

이상민(경희대학교)



테크놀로지, 디지털 창의성 & 외국어교육 교수법

경희대학교 이상민

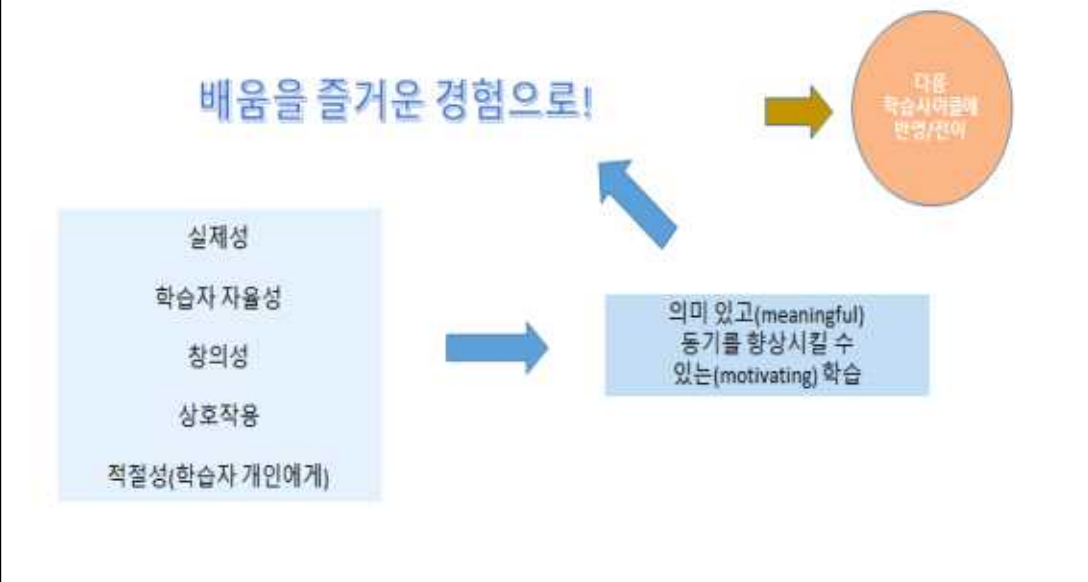
초록

21세기 들어오면서 기술이 급격하게 발달하게 되고 이는 우리 사회와 교육에서 큰 변화를 불러일으키고 있다. 이러한 변화는 거시적으로 미래의 교육목표와 목적을 제고하도록 만들고 있는 한편(예: 인공지능, 기계학습), 바로 당면한 현재에서는 교실 내의 외국어교육과 학습에서 변화를 가져오고 있다(예: 가상현실, 증강현실, 기계번역, 게임기반 학습). 디지털 네이티브(digital native)라고 명명된 오늘의 학습자들은 이미 이러한 변화에 익숙하고 생활 속에서 적극적으로 다양한 테크놀로지를 사용하고 있는데 비해 교실수업은 사회와 학습자의 변화 속도를 따라가지 못하고 있는 실정이다. OECD는 학습자가 갖추어야 할 21세기 핵심역량을 Learning skills, literacy skills, life skills 등 세 가지 영역으로 크게 구분하고 하위 역량으로 비판적 사고, 창의적 사고, 협력, 의사소통, information, media, technology, 융통성, 사회적 기술, 리더십 등을 제시하고 있다. 본 발표에서는 외국어학습에서 현재의 기술을 활용하여 학습자의 학습에 대한 동기를 높이고 외국어학습을 향상시키는 한편, 21세기 핵심역량(특히 창의성)도 함께 강화할 수 있는 테크놀로지 기반 외국어 교수법에 대해 논의하고자 한다. 이를 위하여 본 발표에서는 두 개의 연구를 중심으로 교수법을 살펴보고자 한다. 첫 번째 연구는 게임기반 Transmedia 프로젝트이며 두 번째 연구는 위치기반 증강현실 앱(location-based augmented reality app)을 활용한 디지털 스토리텔링 제작 프로젝트로서, 두 연구에서 나타난 학습결과물과 학습자 인식을 토대로 기술을 활용한 외국어 교수법의 효과성에 대하여 논의를 하고자 한다.

효과적인 외국어학습의 원칙

- 재미있고 흥미로워야함
- 실제적이어야함
- 학습자 중심
- 목표지향적
- 실제로 해보면서 하는 학습(learning by doing)
- 맥락화(contextualized)
- 개인화(personalized)
- 상호작용과 협력
- 의미 있는 학습
- 탐구중심/문제해결 중심 학습
- 창의적이고 비판적 사고

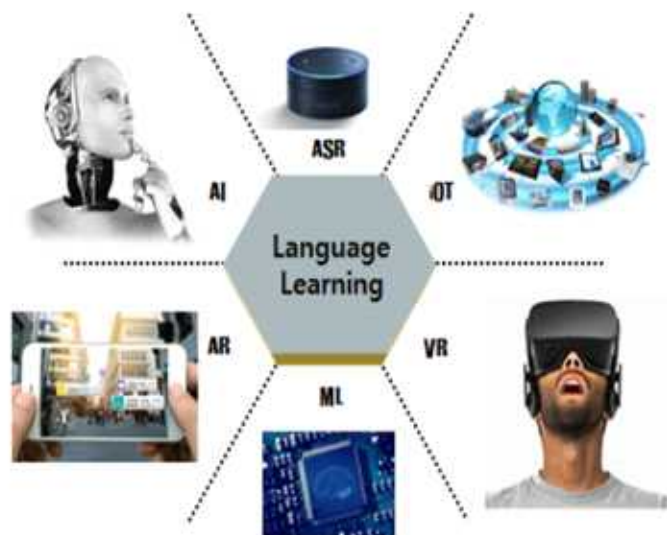
교실수업에서의 적용



21세기 핵심역량(OECD)

Learning skills	Literacy skills	Life skills
<ul style="list-style-type: none"> • Critical thinking • Creative thinking • Collaborating • Communicating 	<ul style="list-style-type: none"> • Information • Media • Technology 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibility • Initiative • Social skills • Productivity • Leadership

교육에서 활용되고 있는 기술



사례 1: 게임기반 트랜스미디어(transmedia)프로젝트



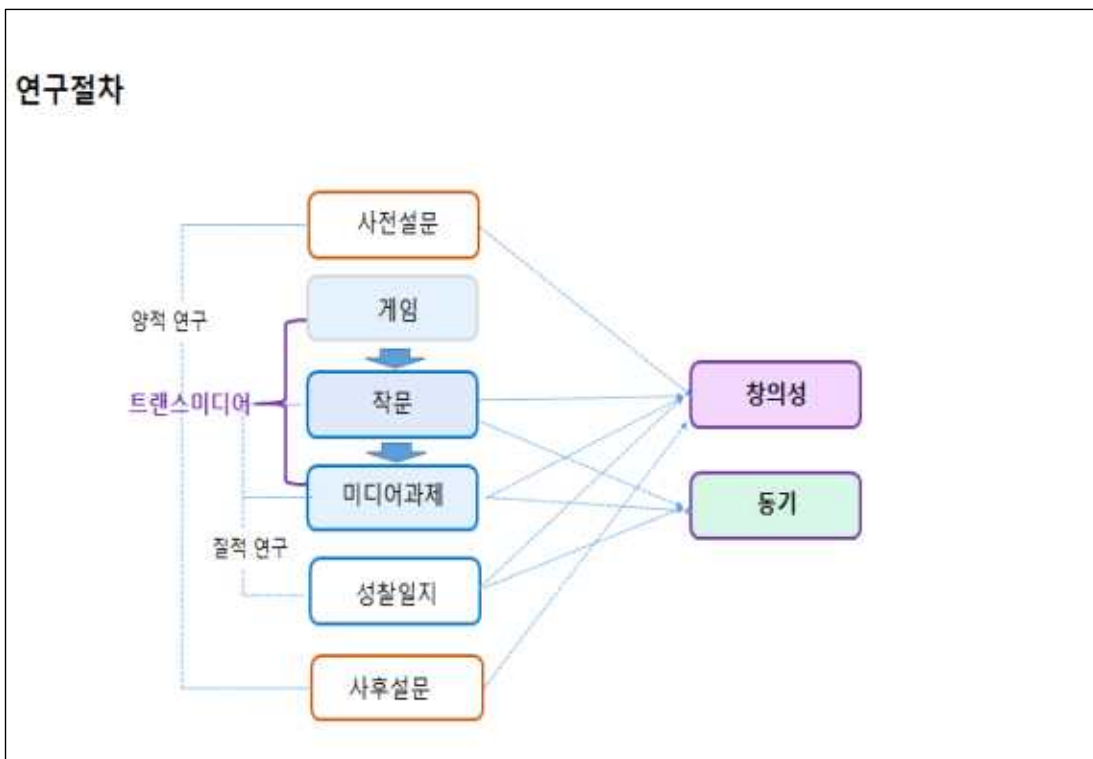
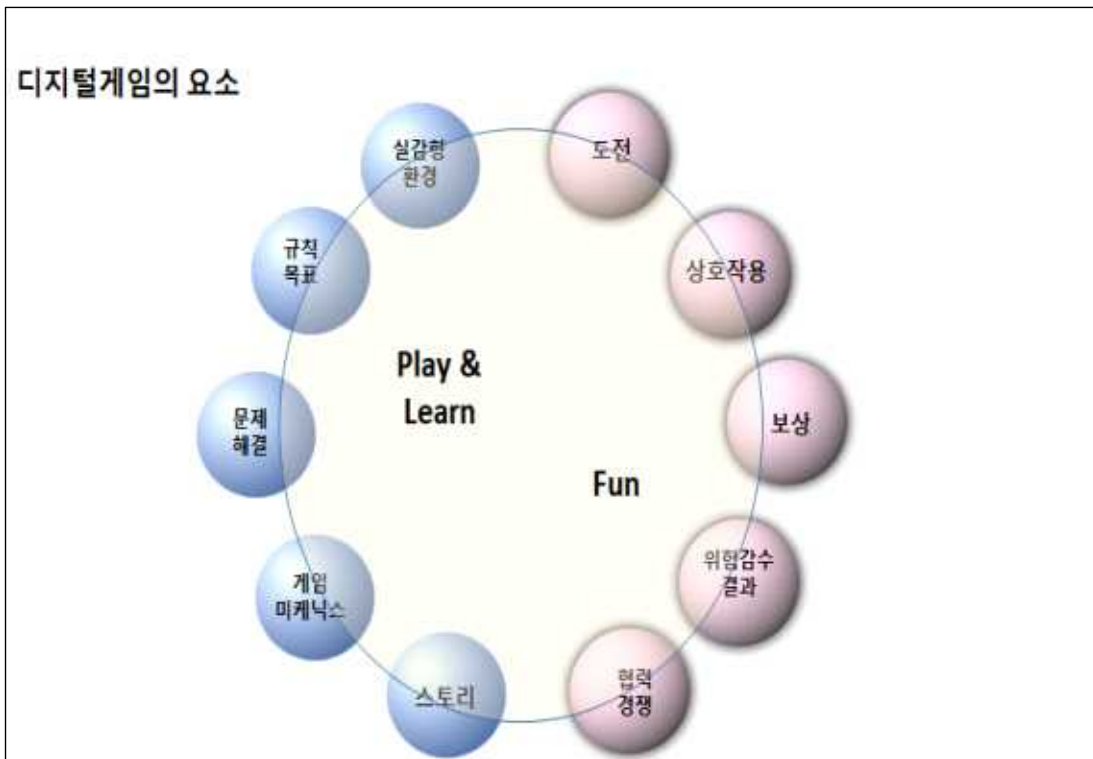
게임의 목표:
조각나있는 사건의 경찰 취조 비디오를
기반으로 어떤 사건이 있었는지,
살인자는 누구인지 밝혀냄

과업 목표:
조각나 있는 사건을 창의적으로 재구성하고
장르와 관점을 설정하여
2차 창작물 두 가지(글, 미디어)를 생성해 냄



Game-based learning vs. Game-enhanced learning

- Game-based learning: 교육용 게임을 활용
- Game-enhanced learning: 교육용 목적이 아닌 상업용 게임 활용(commercial, off-the-shelf, vernacular)
- Gamification: 실제로 게임을 활용하지 않고 게임기법이나 요소를 교육에 활용



연구목표

1. 게임기반 학습이 작문에서 어떻게 EFL 학습자의 학습을 촉진을 하였는가?
(How does *Her Story*, a digital game, motivate EFL students and facilitate their learning experiences in writing?)
2. 게임기반 학습이 어떻게 학습자의 창의성을 신장하였는가?
(How does the incorporation of a digital game in a creative EFL writing class promote student creativity?)

창의성의 4요소(Torrance)

- 독창성(originality): 새로운 아이디어나 컨셉, 방법, 연결성을 생성하는 능력
- 융통성(flexibility): 다른 관점이나 다양한 관점으로 사물을 바라보고 문제를 해결하는 능력
- 정교성(elaboration): 아이디어를 정교하게 다듬고 디테일을 구성할 수 있는 능력
- 유창성(fluency): 정해진 시간 내에 많은 아이디어를 생성할 수 있는 능력

학생 창작물 결과분석 예시 (creative writing)

영역	개념	학생 창작물
Originality	New ideas appear that are not found in the game	They were born in 1973 and were born at Glasgow Hospital, London, England. They were identical-Siamese twins who were joined at the shoulder but were separated at birth.
Flexibility	The story or ideas are presented from a different angle than in the game	My name is Hannah. I am 7 years old. Very long time ago, when my mom and the aunt were newborn babies... At the last interrogation, she confessed all about the events ...
Elaboration	Detailed information is added to the original story	The highway was stretched over and over but I don't know where I wanted to go. However, an idea was talking to me that I should go back to my house. I turned my car and headed toward the house where Simon lay dead. Whenever I arrived, [my] dumb sister Eve called the police so that the police came to my house. The police came to me and said, "Hannah Smith?"
Fluency	The number of original ideas emerging in creative writing during a timed task	NA

사례2: 위치기반 AR 앱 (location-based AR app) 프로젝트

- 위치기반과 증강현실(augmented reality) 기능을 탑재한 앱을 활용하여 디지털 스토리텔링을 제작하는 프로젝트
- 교육적 장점
 - 학습자가 다른 학습자 및 환경과 상호작용 가능
 - 맥락화(contextualization), 상황기반학습(situated learning)
 - 실제성(authenticity)
 - Formal learning과 informal learning의 간극을 좁힘
 - 능동적 학습(active learning, learning by doing)

연구질문

- 학습자가 위치기반 AR 앱 디지털 스토리텔링 과제에서 물리적 환경을 어떻게 활용하는가?
(How did the students use place (location and contextual features) when creating digital stories on the LBA?)
- 위치기반 AR 앱 기술이 의미 있는 언어교육을 어떻게 촉진시키는가?
(How did LBA technologies promote meaningful language learning?)

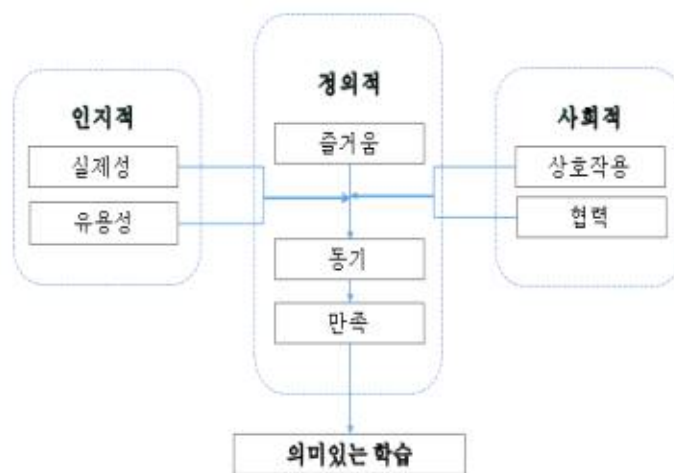
학습결과물 예시



학습결과물 분석

제목	장르	물리적 환경 Physical setting
Joyful youth	가이드	Reality
Dating spot	가이드	
Hollywood	가이드	
Be there	가이드	
How to kill time	가이드	
Fit	운동안내	
Reminiscence	회상록	
Letter to Juliet	픽션	Fiction
Wild kingdom	픽션	Blended reality
Moment to remember	미스터리	
Catch me	디랙티브	
Great escape	디랙티브	

외국어교육에 미친 LBA의 영향



참고문헌

- Lee, S-M. (2019). Her Story or their own stories? Digital game-based learning, student creativity, and creative writing. *ReCALL*, **31(3)**, 238-254. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344019000028>.
- Lee, S-M.(2019). A systematic review of context-aware technology use in foreign language learning. *Computer-Assisted Language Learning*. **First View**
<https://www.tandfonline.com/eprint/HKXXAX4JQ28IGICJXR8/full?target=10.1080/09588221.2019.1688836>
- Lee, S-M., & Park, M. (2020). Reconceptualization of the context in language learning with a location-based AR app. *Computer-Assisted Language Learning*, **33(8)**, 936-959.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1602545>

>> 2021 한국언어문화교육학회 제32차 전국학술대회 <<

3부

분과별 발표



분과

1

수업 방안

사회 김명광 | 대구대학교

- **플립러닝과 학습연계글쓰기(WTL) 융합교수법을 적용한 교양 한국어 듣기 수업 사례 연구**
 - _ 발표 : 임진숙 (부산외국어대학교)
 - 토론 : 황선영 (송실대학교)

- **예비 한국어교원을 위한 '한국어문법론' 수업 사례 연구 -플립러닝을 중심으로-**
 - _ 발표 : 이정현 (선문대학교)
 - 토론 : 유해준 (성지대학교)

- **한국어 교사를 위한 수업컨설팅 연구**
 - _ 발표 : 최지현 (성균관대학교)
 - 토론 : 김가람 (전북대학교)

- **다문화 전래동화를 활용한 이중언어교육 방안 -다문화가정 부모-자녀 간 협동학습을 중심으로-**
 - _ 발표 : 박옥현 (인하대학교)
 - 토론 : 남부현 (선문대학교)

플립러닝과 학습연계글쓰기(WTL) 융합교수법을 적용한 교양 한국어 듣기 수업 사례 연구

임진숙(부산외국어대학교)

1. 서론

의사소통 상황에서의 듣기가 결코 수동적인 듣기(hearing)가 아닌, 의도와 목적을 가진 더욱 적극적인 듣기(listening)이다. 듣기를 수행하는 청자는 정보의 일방적인 수용자가 아니라 잠재적인 화자로서 화자와 동등하게 의사소통에 참여하게 된다. 이를 위해서는 담화의 구조와 구어적 특성, 상황적 맥락, 화자의 배경 등에 대한 이해를 바탕으로 준언어적 요소와 비언어적 요소에서도 단서를 찾아 화자가 전달하고자 하는 바를 해석해야 한다. 이러한 과정에서 청자는 화자에게서 음성 정보가 도출된 시점부터 그 정보 속에서 소리와 의미를 구분하고, 의미들 속에서 원하는 정보들을 선별하고 처리하여야 한다. 그러한 과정에서는 음성 정보의 구어적 특성, 정보의 구성 방식, 어휘 및 표현 수준, 청자의 배경 지식 등 다양한 요인들이 청자의 듣기 이해에 영향을 미치게 된다.

이러한 일련의 과정은 한국어에 대한 직관을 가지지 못한 학습자에게는 쉽지 않은 작업일 것이다. 특히, 학술적이며 공식적인 학업을 수행해야 하는 학문 목적 학습자들은 듣기에서 단순히 주요 정보 찾거나 화자의 의도 파악하기에만 그치는 것이 아니라 전공 분야의 지식을 습득하거나 정보를 수집하는 것으로 이어가야 한다. 즉, 강의 듣기와 노트필기를 동시에 수행하여 이를 바탕으로 발표, 토론, 보고서 작성 등의 과제를 수행하며 자신의 지적 능력을 함양하고 다른 학습자들과 지식을 공유해야 하는 전문적이고 학술적인 학업을 수행해야 함을 의미하는 것이다.

이러한 학습자들을 위해 듣기 과정 안에서 중에 실제적 이해 능력 향상을 위한 교수 방법이 필요한데 이것이 플립러닝과 학습연계글쓰기(WTL)를 절충한 융합교수가 될 수 있다. 플립러닝은 자기주도 온라인 영상 학습방법으로 시·공간에 제약 없이 정보를 제공하여 학습자의 수준과 학습 속도에 맞춘 자기 주도 학습을 진행하며 듣기 과정에서 지식 습득과 정보 수집 등을 용이하게 할 수 있다. WTL은 학습 과정 안에 ‘글쓰기’를 강화하여 학습자가 학습 내용을 언어로 재정리하는 데 주목하는 것으로 요약이나 문제 제기 등의 정보 수집이나 화자 의도 파악은 물론이고 자신이 이해한 내용을 질문하고 중심 논의를 정리하여 상황과 맥락에 맞는 사용(use)까지 확장할 수 있다.

이에 본 연구에서는 교양 한국어 듣기 강의에 플립러닝과 학습연계글쓰기(WTL) 융합 교수법을 적용한 수업 사례를 제시하고 교육적 효과를 검증하고자 한다.

2. 앞선 연구

2.1. 한국어교육에서 플립러닝

플립러닝은 ‘Flipped learning(거꾸로 학습)’, ‘Inverted classroom (역전된 교실, 역전학습, 역진행 수업)’, ‘Flipping the classroom(교실 뒤집기)’, ‘Flipped classroom(거꾸로 교실)’ 등으로 개념화되면서 학습자 중심의 교수법으로 활발하게 적용되고 있다.

한국어교육에서도 최근의 플립러닝 적용 연구가 활발하게 진행되고 있다(박진욱, 2014; 김성수, 2017, 이경애, 2017; 김재희, 2018, 동효령, 2017; 이정연, 2016; 장희매 · 김중섭, 2019, 한운정, 2017; 임은하, 2018; 박성, 2018, 이소현, 2015; 우연희, 2017; 이경 · 윤영, 2017; 김강희, 2020; 조운경, 2020). 김은진(2020)에서는 한국어 교육에서 플립러닝 연구는 수업 설계(모형, 운영), 전략, 수업 사례(효과), 학습 효과, 교수 모형, 교육 방안, 방안 분석, 학습자 요구 분석 등의 교수 방안 연구에 편향된 경향을 보인다고 지적한 바 있다. 그런데 한국어교육에서 플립러닝은 실제적인 교육 현장에서 교수-학습의 하나의 방법으로 적용되는 부분이므로 언어 교육의 최종 목표인 언어 능력 향상을 이루기 위해서는 교수방안으로 적용될 수밖에 없기 때문일 것이다.

하지만 플립러닝이 단발적 언어 기능 향상에만 초점을 맞추어 교수-학습의 제한적 부분의 적용이 장기화된다 학습자들의 흥미 유발 저하와 학습자 중심의 자기주도 학습이 제대로 이루어지기가 어렵다는 한계가 나타나기도 한다.

이러한 플립러닝의 한계를 해결할 수 있는 교수 방안으로 플립러닝과 학습연계글쓰기(WTL)와의 절충을 제안하고자 한다. 플립러닝으로 선학습된 내용을 기반으로 동료 학습자들과 WTL 과제를 수행하기 위해 적극적으로 대화와 타협을 하는 과정의 협력 활동은 학습자들의 자기주도 학습 능력 향상에 도움이 될 것으로 본다. 또한 플립러닝으로 선학습한 배경 지식을 지속적으로 산출할 수 있는 적극적인 기회를 개인 능력 산출과 협업 과정이 접목되는 WTL로 가짐으로써 다국적 학습자의 학습 공간에서 동료 학습자들과의 대인관계 공감 능력, 교과목에 대한 문제해결 능력 향상에 도움이 될 것으로 본다.

2.2. 학습연계글쓰기(WTL)

WTL은 전공 연계 글쓰기(Writing across the Curriculum, WAC)의 하위 분야에 속하는 것으로, 격식적이고 형식적인 완전한 결과물에 초점을 두는 쓰기가 아니라 학습 과정 중에 습득한 내용 정보를 형식에 구애받지 않고 다양한 유형의 학습 도구로 쓰기를 활용한다. 서상범(2020)에서는 WTL이 인지 심리학 이론을 기반으로 하여 반추(reflection)의 한 형태 학습의 효용성을 제시하면서 학습은 부호화, 통합, 인출의 3단계를 거친다고 하였다.¹⁾ 즉, 학습으로 축적된 정보가 단기 기억에 저장되도록 부호화하여 그 정보에 의미를 부여하고 장기 기억에 저장된 지식과 연결하여 재배열한 후 통합 과정을 거쳐 다양한 유형의 간략한 쓰기

1) 학습 연계 글쓰기에서 활용할 수 있는 것으로는 읽기 저널(reading journal), 요약(generic and focused summaries), 학습일지 작성(the learning log), 쓰기일지 작성(the writing journals) 문제 기술하기(Problem statement), 실제 문제 풀이(Solving real problems), 사례들기(Using cases), 시험 예제 쓰기와 풀기(Pre-test warm-ups), 편지 쓰기(Letters), 사건 분석(Analysis of events), 등이 있다.

형태로 재정리하여 인출로 이어가는 것이다. 대학에서 글쓰기에 대한 연구가 본격화된 2000년대 초반부터 현재까지 글쓰기교육과 관련된 근본적인 관점으로부터 글쓰기 목표, 교수·학습 방법, 교육 내용, 교재, 글쓰기 윤리 등 그 주제가 다양하게 생산되면서 폭넓고 활발한 연구 진행과 성과를 도출해내고 있다고 할 수 있다(김정숙백운경, 2017). 이에 발맞추어 WAC에 대한 연구도 활발하게 진행되고 있으나 WTL에 대한 연구는 그리 활발하게 진행되지 않는 편이라고 할 수 있다. WTL은 부산외국어대학교에서 혁신적 교수법의 일환으로 권장되면서 전공 기초 과목과 글쓰기 과목에 접목하여 그 연구 성과들이 도출되기 시작했다(권경미, 2019). 전공 과목 접목에는 서상범(2019)를 들 수 있다. 그는 WTL이 인지 심리학에 기초를 두고 있으며 복습과 반추(reflection)를 활용한 러시아어 교수 학습 과정에 WTL 적용하여 학습자는 ‘부호화, 통합, 인출’의 3단계로 쓰기의 효용성을 확인할 수 있다고 하였다. 여기에서는 학습자의 기억을 자극하여 부호화하고 통합하여 학습자가 재구조화한 언어로 출력하는 사용(use)에 까지 학습 내용을 확장하였다는 데 의의가 있다. 글쓰기 교과에 WTL을 적용한 김민옥(2019)은 웹미디어 콘텐츠 기반의 쓰기에서 ‘수용-통합-인출’의 단계적 접근을 글쓰기에 적용하여 그 효과를 검증하였으며, 권경미(2019)는 교과에서 운영한 구체적인 과정과 사례를 들어 침묵의 유연화를 통해 학년별 확장이 가능함을 시사하였다. 안상원(2020)은 설문조사와 활동지 분석을 통해 학습자의 학습 상태를 전후 비교하여 학습 목표의 내면화 가능성을 제시하여 그 효과성을 검증하였고, 실제적 활동을 통해 교수자와 학습자의 상호작용이 교수 방향 설정에 도움을 줄 수 있다고 하였다.

외국인 학습자를 대상으로 한국어 교육에서는 WTL과 직접적으로 관련된 연구는 찾아보기 힘들으나 이와 유사한 연구로 ‘딕토글로스(dictogloss)’를 들 수 있다. 형태 초점(Focus on Form) 교수법의 하위 기법에 속하는 것으로 특정 어휘 및 문법 학습뿐만 아니라 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기 기능의 통합 활동으로 많은 연구에서도 유용하여 그 논의가 활발한 편이다(백재과, 2017). 한국어 듣기 교육 방법으로 김승미(2016), 김지인(2011), 박미향(2017), 박진희(2012), 서아람(2013), 손해숙(2011), 이경주(2014), 최문석(2012)에서 ‘듣고 재구성하기’, ‘듣고 다시쓰기’의 유형으로 논의가 진행되었다. 그러나 이것은 학습 내용을 언어로 재정리하여 요약하기, 질문하기, 바꿔쓰기, 느낀점 쓰기 등의 다양한 쓰기 유형 표현으로 산출하는 WTL과는 다른 교수 방법이라고 할 수 있다.

대학에서 수학하는 한국어 학습자들은 강의에서 학술적이고 전문적인 정보뿐만 아니라 담화 공동체의 관습과 그 사회의 맥락과 상황에 맞는 정보를 이해하고 분석할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 이러한 학습자들에게 강의를 듣고 이해한 내용을 쓰기로 연계하는 WTL 연습은 다국적의 동료 학습자와의 의견 나눔과 수렴 등의 과정을 거치며 대인관계 공감 능력을 향상시키고 문제해결 능력을 배양하는 데 도움이 될 것으로 본다. 플립러닝으로 선학습된 배경지식을 기반으로 교실 안 학습에서 확인하는 과정을 거치고 학습 능력이 다른 동료와 함께 상호협력 활동을 통해 서로의 의미를 협의하면서 WTL능력을 향상시킬 수 있다. 특히 개인적으로 과제를 수행하기 어려운 한국어 학습자들이 동료와 함께 WTL 과제에 접근하여 서로 다른 시각에서 의견과 방법을 나누고 정보를 공유하는 것은 언어 학습에 대한 부담감을 줄일 수 있는 방법이 될 수 있다.

3. 수업 설계

3.1 연구 대상

본 연구에서 플립러닝과 WTL 융합교수법을 적용한 수업은 부산의 B대학교에서 2020년 2학기에 개설한 ‘대학한국어 듣기 1분반’이며 외국인 유학생을 위한 교양 교과목으로 개설된 것으로 유학생을 위한 교양 한국어 듣기 수업이다. 이 수업은 총 5분 반으로 구성되어 있으며 1분 반이 한국어 수준이 가장 높은 학습자이고 5분 반이 한국어 수준이 가장 낮은 학습자이다. 1분 반은 TOPIK(한국어능력시험) 4급 수준의 중·고급반이며 학습 기간은 2년 정도로 구성되어 있다. 학기 초에 학습자들의 학습 기간이나 한국어 수준 그리고 레벨테스트를 통해 분반을 나누어 수업을 진행하고 있다.

학기 초에 교수자가 학습자들에게 한 학기 수업에 대한 오리엔테이션을 진행 하면서 플립러닝과 WTL을 설명했을 때 지금까지 교수의 강의 중심 학습에 익숙한 학습자들이 플립러닝을 통한 학습자 중심의 수업을 하는 것과 WTL이라는 부분이 쓰기와 연계되어 있다는 데에 심적인 부담을 느끼는 학습자들이 있었다. 다양한 언어권의 학습자가 모여 자국어가 아닌 목표어로 전문적이고 학술적 듣기 강의를 이수하는 점에서도 어려움이 예상되었다.

3.2 수업 운영 방법과 내용

3.2.1 수업 운영 방법

본 강의는 총 15주로 이루어져 있고, 플립러닝은 중간고사와 기말고사를 제외한 13주 모두 진행하였고, WTL은 총 11회 진행하였다.²⁾ 이번 학기는 코로나 19의 영향으로 비대면과 대면을 접목한 블렌디드 러닝으로 진행되었다.³⁾ 학기 전에 짝수 주 비대면, 홀수 주 대면 수업으로 계획하였으나 급변하는 코로나 상황으로 9주차부터 홀수 주 대면 수업을 하여 비대면 10회, 대면 3회로 진행되었으며 14주부터 코로나 확산으로 전면 비대면이 결정되었다. 이에 비대면은 플립러닝과 함께 동영상과 화상수업(zoom)을 병행하여 진행하였다. 강의 방법을 표로 나타내면 다음과 같다.

2) WTL을 1,2주차, 14주차에 진행하지 않은 것은 1,2주차에는 플립러닝을 활용한 대학 한국어 듣기 수업의 방식에 익숙해질 수 있도록 오리엔테이션에 집중한 것이며, 14주차는 이번 학기에 학습한 내용을 총정리하는 시간을 가졌기 때문이다.

3) 블렌디드 러닝(Blended Learning)은 면대면의 오프라인 강의실 수업과 온라인 이러닝(e-learning)을 혼합한 학습이다. Driscoll(2002)은 면대면 교육(오프라인)의 장점과 온라인 교육(온라인 강의, 자기 주도 학습, 협동 학습, 비디오, 오디오, 텍스트 등의 웹 테크놀로지 기반)의 장점을 혼합할 뿐만 아니라 구성주의, 인지주의, 행동주의 등의 다양한 교육학적 접근 방법들을 접목시켜 학습과 실생활의 업무를 혼합한 학습이라고 하였다. 이는 단순히 오프라인과 온라인 수업의 환경 결합으로만 여기는 것이 아니라 다양한 학습 요소의 결합을 통해 실생활에 활용할 수 있는 업무 과제 수행으로 확장되는 것으로 이해할 수 있다.

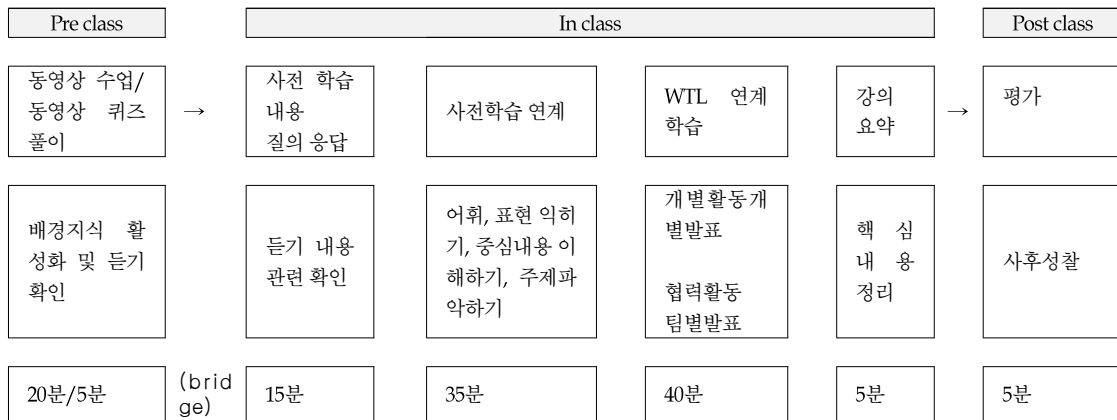
[표 1] 강의 방법

주차	강의 방법				
	1차시	2,3차시			WTL 운영
	플립러닝	대면	비대면		
		동영상	zoom		
1주차	○			○	
2주차	○		○		○
3주차	○		○		○
4주차	○			○	○
5주차	○			○	○
6주차	○			○	○
7주차	○			○	
9주차	○	○			○
10주차	○			○	○
11주차	○	○			○
12주차	○			○	○
13주차	○	○			○
14주차	○		○		

3.2.2 수업 내용

지금까지 살펴본 내용을 바탕으로 플립러닝과 WTL 융합교수법의 모형을 제시하면 다음과 같다.

[표 1] 플립러닝과 학습연계글쓰기(WTL) 융합교수법의 모형



[표 1]에서와 같이 Pre class는 듣기 내용을 파악하기 위해 배경 지식을 활성화하는 데 초점을 두어 주제와 관련된 다양한 자료를 제시하여 학습자들이 듣기 내용을 파악하는 데 도움을 주는 단계이다. 동영상 강의는 학습자의 반복 청취가 가능하므로 학습자 간의 능력 차이에 따른 수업의 어려움을 보완하고 자기 주도적 학습 능력을 향상시키는 데 효과가 있다.

동영상 시청 후 퀴즈 풀이를 통해 학습 내용을 확인하도록 하며 이러한 내용은 In class의 사전 학습 내용 질의 응답과 연결하여 교실 밖 수업과 교실 안 수업의 브릿지(bridge)가 자연스럽게 연결될 수 있도록 한다.⁴⁾ 플립러닝의 활용은 학습자의 내재화된 언어능력을 산출하고 자기주도 학습을 유도할 수 있는 장점이 있지만 플립러닝이 수업 전 활동으로만 마무리되고 수업 활동과의 유기적인 관계를 유지하지 못 하게 되면 효율적인 학습 방법이 될 수 없다. 이는 ‘수업 전 활동과 수업 활동을 연계하는 ‘브릿지(bridge)’가 중요하다’는 가장 중요하다는 의미로 해석될 수 있다(최정빈,2018). 이에 플립러닝을 통한 자기주도적 확인 학

4) 본 연구에서 In class는 대면과 비대면(ZOOM)을 포함한 것을 의미한다.

습인 퀴즈 풀이를 하고 교실 안 수업의 사전 학습 내용의 질의 응답을 자연스럽게 연계하는 과정이 중요하다고 본다. 또한 사전 학습 질의 응답은 짝 (pair work)이나 그룹(group work) 등 다양한 협력 방법을 활용하여 상호작용이나 상호 수정을 능동적으로 추진할 수 있도록 한다. 자신이 가진 정보나 협력을 통해 수용한 정보를 내재화하여 WTL의 쓰 내용 정보로 재구성할 수 있도록 하는 것이다.

다음은 플립러닝 수업 자료의 일부를 제시한 것이다.



[그림 1]플립러닝 강의 예

위의 [그림 1]은 모험가의 인터뷰를 통해 자신이 진정으로 원하는 일이나 자신의 가슴을 뛰게 하는 일을 할 수 있도록 꿈과 미래를 설계하라는 내용의 듣기이다. 플립러닝에서 교수자는 수업 전 활동 단계에서 수업 전략을 수립해야 할 뿐만 아니라 수업 자료도 제작하여야 하므로 주의를 기울여야 한다.(배도용;2015,김남익;2014)

In class인 교실 안 학습 단계는 사전 학습 단계의 내용과 유기적인 관계가 중요하다. 플립러닝에서 학습자의 사전 학습이 충분히 이루어지지 않을 경우 오히려 수업 전반의 질이 낮아지고 노력 여부에 따라 학습자 간의 능력 차이가 커질 수 있다는 점이 한계로 지적되고 있기 때문이다. 앞서 밝힌 것처럼 브릿지(bridge)가 중요한데 여기에서는 교수자의 역할이 중요하다고 볼 수 있다. 사전 학습한 듣기 내용을 확인하기 위해 질의를 준비하고 이에 응답하는 방법을 개인적 구상뿐만 아니라 짝이나 팀이 협력하여 해결할 수 있도록 다양하게 구성할 필요가 있다. 교수자는 학습자들 간 정보가 원활하게 소통되도록 분위기를 조성하고 응답에 대한 피드백을 구체화하여 제시할 수 있도록 한다. 사전 학습 내용의 질의 응답 다음 단계에는 어휘와 표현을 익히고, 중심내용과 주제 등을 파악하여 듣기 학습 내용의 전반적인 부분이 제시될 수 있도록 한다. 학습자들이 듣기 내용을 전체적으로 파악한 다음에는 듣기 주제와 내용과 연계된 주제를 제시하여 WTL을 진행한다.

다음은 듣기의 주제와 이와 연계된 WTL의 유형을 표로 나타낸 것이다.5)

[표 2] 듣기 주제와 학습연계글쓰기(WTL) 유형

강의 내용		WTL 내용
3주차	양심과 도덕 생계형 범죄 토론 듣기	찬반 의견에 대한 근거 제시하는 쓰기(생계형 범죄)
4주차	꿈과 미래에 대한 고민 에베레스트, 남극 북극 등을 모험하는 모험가의 인터뷰 듣기	꿈과 미래의 어휘 쓰기(만다르트)
5주차	꿈과 미래에 대한 고민 김치 버스 운영을 통한 한국 문화 전파 강연	자신의 가슴을 뛰게 하는 경험 소개 쓰기
6주차	문화의 정통성 히잡의 변화에 대한 듣기	히잡의 변화에 대한 듣기 텍스트 바꿔쓰기

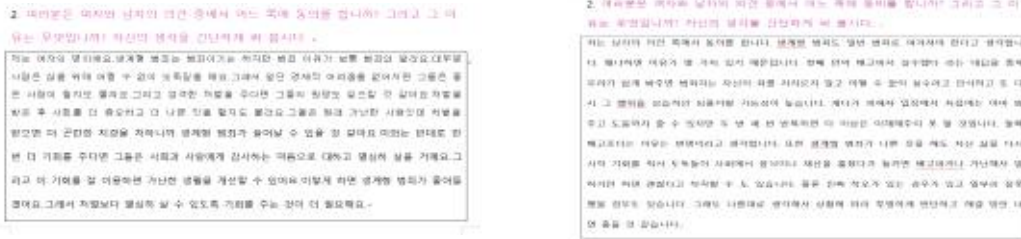
5) 본 대학한국어 듣기는 ‘바로 듣는 한국어 6 (경희대학교 출판부)’로 진행하였다.

7주차	문화의 정통성 각 나라의 금기 음식에 대한 발표 듣기	자신의 나라의 금기 음식 소개하기 자신의 나라의 금기 문화 소개하기
9주차	인류의 신비로움 바닷길 축제 뉴스 듣기	바닷길 축제에 대한 질문 쓰기
10주차	인류의 신비로움 낙타 몸의 특징에 대한 듣기	낙타의 몸의 특징 정리하기
11주차	아름다움의 추구 성형수술에 대한 찬반 토론 듣기	성형수술에 대한 찬반의견 쓰기
12주차	한국 문화 전파 한류 관광 지속에 대한 대답 듣기	한류 관광을 장기적으로 유지할 수 있는 방법 쓰기
13주차	이타적인 삶 제노비스 신드롬에 대한 대화 듣기	'제노비스 신드롬'을 듣고 느낀 점 쓰기

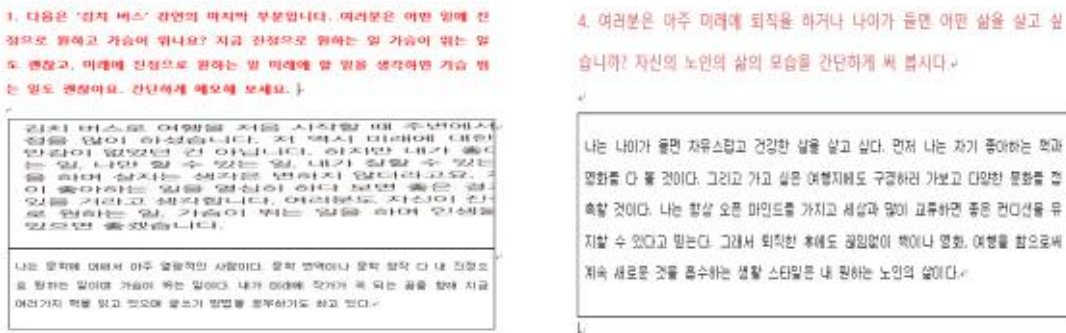
쓰기는 내적 사고 활동과 사회인지적 상황을 고려한 사회적 상호 작용으로 구성된 내용을 다양한 쓰기 지식을 활용하여 정확한 문법으로 표현하는 고차원적인 의사소통으로 외국인 학습자들에게는 부담에 되는 영역일 수 밖에 없다. 이러한 상황에서 학습자들에게 주제와 유형에 맞는 긴글쓰기를 요구하기 보다는 다양한 언어 기능 안에 제시되는 주제와 학습 내용에 맞는 다양한 유형의 WTL을 연계하여 학습자들의 심적 부담을 줄일 필요가 있다고 본다. 본 수업에서는 '찬반 의견에 대한 근거 제시하는 쓰기(생계형 범죄), 꿈과 미래의 어휘 쓰기(만다르트), 자신의 가슴을 뛰게 하는 경험 소개 쓰기, 히잡의 변화에 대한 듣기 텍스트 바꿔쓰기, 각 나라의 금기 음식 요약하기, 자신의 나라 금기 음식 소개하기, 자신의 나라 금기 문화 소개하기, 바닷길 축제에 대한 질문 쓰기, 낙타의 몸의 특징 정리하기, 성형수술에 대한 찬반의견 쓰기, 한류 관광을 유지할 수 있는 방법 쓰기, '제노비스 신드롬'을 듣고 느낀 점 쓰기, 뱀과 매의 최적화된 조건 요약해서 쓰기'의 WTL 연계 학습을 진행하였다.

화상 수업(ZOOM)과 대면 수업에서 상황에 맞게 협력활동을 진행하였으며, 과제물은 개별, 팀별 등으로 나누어 발표를 진행하기도 하였다. WTL단계에서의 학습자들 간의 협력활동을 Vygotsky(1987)의 근접 발달 영역(ZPD)의 비계(scaffold)로 볼 수 있다. 이것은 근접 발달 영역 내에서 효과적인 교수·학습 활동을 촉진할 수 있는 방안 중의 하나로 외국인 학습자가 스스로 해결하기 힘든 사회문화적 상황 맥락적 이해가 필요한 내용을 동료나 교수 등과의 사회적인 상호작용을 통해 해결점을 찾아가는 것이다. 이러한 학습 과정은 학습자들의 대인관계 공감 능력 향상과 문제해결 능력을 기르는 데 도움을 줄 것이다. 그런데 교실 안 학습에서 WTL 연계 학습 단계의 협력 활동이 잘 진행되기 위해서는 학습자 간의 상호 작용 공간이나 상황 등을 마련하기 위한 교수자의 노력이 수반되어야 할 것이다. 예를 들면 화상 수업(ZOOM)상황에서 팀별 공간을 따로 마련하여 협의의 시간을 내어주거나 다음 차시에 팀별 활동이 필요할 때 미리 전 차시에 공지하여 학습자들이 플립러닝의 선학습에서 활동을 미리 준비할 수 있도록 해야 할 것이다. 이러한 부분들은 교수자의 철저한 수업 준비가 수반되어야 함을 의미한다.

다음은 WTL결과물의 일부의 예를 제시한 것이다.



[그림 2] 생계형 범죄에 대한 찬·반의견 쓰기



[그림 3] 5주차 ‘꿈과 미래에 대한 고민’에 대한 쓰기

위의 [그림 2]는 3주차 ‘양심과 도덕’이라는 주제의 ‘생계형 범죄 토론 듣기’에 대한 WTL의 결과물이다. 생계형 범죄에 대한 처벌 문제의 토론을 듣고 개인 활동으로 찬·반의견 중 하나를 선택하여 자신의 의견을 쓰고 발표하는 수업을 진행하였다. [그림 3]은 5주차 ‘꿈과 미래에 대한 고민’이라는 주제로 진행된 수업으로 먼저 듣기 텍스트의 내용을 확인하고 그 내용 부분에서 자신의 입장을 간단하게 메모하는 과제에 대한 결과물의 예와 다음은 듣기 주제를 전체적으로 이해하고 그것에서 확장되어 미래에 다가올 ‘노년의 삶’에 대한 계획이나 희망을 간단하게 서술하는 과제이다. 5주차 2,3차시는 화상수업으로 진행하면서 WTL단계에는 4~5명의 팀을 구성하여 Zoom 안에서 학습자들이 상호적으로 의견을 나누고 수렴할 수 있는 시간을 주고 과제를 수행할 수 있도록 유도하였다.

다음은 13주차 ‘이타적인 삶’이라는 주제로 진행된 듣기의 WTL 과제 결과물의 예를 나타낸 것이다.



[그림 4] ‘제노비스 신드롬’을 듣고 느낀 점 쓰기

이 주차에는 ‘제노비스 신드롬’에 대한 듣기 학습 후 학습자들에게 인간에게 이타적인 삶은 인간다운 삶을 영위하는 방법임을 강조하고 자신이 생각하는 가치있는 삶이 무엇인지,

13주차 듣기 내용을 학습하고 느낀 점은 무엇인지에 대해 자신의 의견을 서술하도록 하는 과제를 제시하였다. 13주차는 대면으로 진행된 수업으로 강의실에서 학습자들이 자유롭게 자신의 의견을 나누고 동료 학습자들과 그 주제에 대해 충분히 토론할 수 있는 협력 활동의 기회를 부여하였다. 듣기의 내용 이해는 협력활동을 통해 진행되었으나 과제는 개별 과제로 작성하도록 하였다. 학습자들은 직접 대면을 통해 상대방의 의견에 동의하는 말하기와 근거를 제시하여 반대 의견을 말하는 방법에 대한 학습을 하고 다국적의 다문화 학습자들과 함께 학습하면서 타문화에 대한 이해와 배려를 배우게 되어 대인관계 공감 역량을 향상시킬 수 있는 기회를 부여받기도 한다. 이들은 이러한 학습을 통해 그들이 공통으로 포함되어야 하는 공동체의 관습과 규범 등을 체계화하여 공동체 구성원으로 깊숙이 흡수될 수 있을 것으로 본다. 그리고 이러한 과정을 거친 후 느낀 점을 개별로 작성하게 하여 문제해결 능력을 향상시킬 수 있도록 유도하였다.

교실 안 학습 단계에서 WTL을 마무리하면 교수자가 핵심 내용을 정리하여 강의를 요약하여 학습자들에게 전달하게 된다. 학습자들은 이러한 과정을 통해 자신들이 학습한 내용을 기억하고 재구조화하여 실제적 의사소통 기회에 출력할 수 있게 될 것이다.

사후 학습 단계는 수업 후 교실 밖에서 이루어지는 자기 점검의 과정으로 플립러닝에서는 교실 안 학습에서 이루어지는 마무리 단계뿐 아니라 교실 수업 이후에 진행되는 사후 학습 단계를 매우 중요하게 다루는 경향이 있다. 이 단계에서는 자기 점검표와 성찰일지 작성을 통해 수업 전부터 연계해 온 문제 해결 문법 학습의 내용을 상위인지적으로 정리하고, 성취한 점과 보완해야 할 점에 대하여 인지할 수 있게 유도해야 하며, 게시판의 댓글 기능 등을 통해 평가조차도 거꾸로(flipping)'될 수 있도록 사전 학습 단계부터 전(全)과정에 이르기까지의 성찰이 이루어지게 해야 한다.

4. 수업 효과 분석

플립러닝과 WTL 융합 교수법을 적용한 교과목의 교육적 효과성을 검증하기 위해 사전-사후 조사를 실시하였다.⁶⁾ 교육의 효과를 정량·정성적으로 평가하여 그 효과를 확신하기는 어려우나 학습자 스스로가 변화했다고 인식한 능력을 구조적으로 파악하는 방식은 어느 정도 가능할 거라고 판단된다.

4.1 연구의 표본구성

사전 검사와 사후 검사에 모두 참여하여 분석에 포함된 사례는 총 27명이고 빈도 분석 결과 남자가 18.5%, 여자가 81.5%로 나타났다. 소속대학은 글로벌창업융합대학(37.0%)이 가장 많았으며, 학년별로는 3학년(37.0%)이 제일 많은 것으로 나타났다.

[표 3] 사전-사후 조사에 참여한 학생 현황

6) 플립러닝과 학습연계글쓰기(WTL)를 적용한 교양 한국어 듣기 교육의 효과성 분석은 2020년 2학기에 학습센터의 도움을 받아 실시하였다. 설문조사 항목은 한국어 학습자의 수준에 맞게 문항수와 문항의 내용을 일부 수정하여 실시하였다.

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	남자	5	18.5
	여자	22	81.5
소속대학	글로벌비즈니스대학	5	18.5
	글로벌인문융합대학	7	25.9
	글로벌창업융합대학	10	37.0
	영일중대학	5	18.5
학년	1학년	6	22.2
	2학년	4	14.8
	3학년	10	37.0
	4학년	7	25.9
소계		27	100

4.2 진단도구

본 교과목을 통하여 학습자의 역량이 증진되기를 기대한 듣기 역량과 하위 요소별 문항을 다음과 같이 구성하였다.

[표 4] 교과목 역량 진단 척도의 하위요인별 문항 구성

교과목 역량	하위 요소	문항수
대인관계공감능력	의사소통능력	7
	관계형성능력	5
	대인갈등관리능력	5
	정서적공감	9
	인지적공감	6
문제해결능력	문제 명료화 및 정보 수집	3
	대안 개발 및 실행	8
	문제해결 자신감	4

4.3 사전-사후 차이 검증(대응집단 t-검증)

4.3.1 교과목 역량 평균에 대한 사전-사후 차이 검증

다음은 교과목 역량 평균에 대한 사전 - 사후 점수 차이를 나타낸 것이다.

[표 5] 교과목 역량 평균에 대한 사전-사후 차이

교과목 역량	사전	사후	t값	p값
대인관계공감능력	3.71	3.86	1.499	.145
문제해결능력	3.75	3.90	1.337	.192

*P<0.1, **P<0.05

교과목 역량 평균에 대한 사전-사후 차이를 검증한 결과 대인관계공감 능력이 사전 점수 3.71에서 3.86으로 사후 점수가 상승했고, 문제해결 능력도 사전 점수 3.75에서 3.90으로

사후 점수가 상승하여 모두 역량이 상승한 것을 알 수 있다. 이는 교양 한국어 듣기 수업에 플립러닝의 선학습과 그와 연계한 WTL 학습이 어느 정도는 교육적 효과가 있다는 것으로 해석할 수 있다. 하지만 통계적으로 유의하지는 않는 것으로 나타난 것은 아쉬움으로 남는다.

4.3.2 교과목 역량별 하위 요소 평균에 대한 사전-사후 검증

교과목 역량별 하위 요소 평균에 대한 사전-사후 검증 결과를 살펴본 결과 대인관계 공감 능력의 하위 요소인 관계형성 능력($t=2.443$)과 문제해결 능력의 하위 요소인 문제해결 자신감($t=1.890$)의 점수가 통계적으로 유의하게 상승한 것으로 나타났다.

[표 6] 교과목 역량별 하위 요소 평균에 대한 사전-사후 차이

교과목 역량	하위 요소	사전	사후	t값	p값
대인관계공감능력	의사소통능력	3.69	3.89	1.397	.173
	관계형성능력	3.40	3.74	2.443	.021**
	대인갈등관리능력	3.93	3.91	-.212	.834
	정서적공감	3.84	4.02	1.279	.212
	인지적공감	3.67	3.72	.372	.712
문제해결능력	문제명료화및정보수집	3.86	3.98	.873	.390
	대안개발및실행	4.02	4.05	.284	.778
	문제해결 자신감	3.37	3.67	1.890	.069**

* $P<0.1$, ** $P<0.05$

교과목역량별 하위 요소별 평균에 대한 사전-사후 검증을 보면, 먼저 대인관계공감 능력에서 관계형성 능력이 사전 3.40에서 사후 3.74로 상승하여 유의미한 결과를 나타냈다. 이는 학습자들이 강의를 듣고 이해한 내용을 WTL로 연계하기 위한 과정에서 다국적의 동료 학습자와의 의견 나눔과 수렴 등의 과정을 거치는 과정이 관계형성 능력에 도움을 준 것으로 이해할 수 있다. 그리고 유의미한 값을 내지는 못 하였으나, 의사소통 능력은 사전 3.69에서 사후 3.89, 정서적 공감은 사전 3.84에서 사후 4.02, 인지적 공감은 사전 3.67에서 사후 3.72로 소폭 상승하였다. 이는 In class의 WTL 단계에서 협력활동이 학습자들에게 정서적 안정감과 인지적 공감을 불러 일으켜 의사소통 능력 향상에 도움을 준 것으로 이해할 수 있다. 하지만 대인갈등관리 능력이 사전 3.93에서 사후 3.91로 소폭 낮아졌는데 이는 다양한 국적의 학습자들이 목표어로 소통이 원활하게 이루어지지 않는 불편함 등에서 비롯된 것으로 예상할 수 있을 것이다.

다음으로 문제해결 능력의 하위 요소인 문제해결의 자신감이 사전 3.37에서 사후 3.67로 나타나 유의미한 값을 나타냈다. 이는 플립러닝으로 선학습된 배경지식을 기반으로 교실 안 학습에서 확인하는 과정을 거치고 모국어가 다른 동료와 함께 상호협력 활동을 통해 서로 의미를 이해하기 위해 협의하는 과정에서 생겨난 것으로 이해할 수 있다. 또한 학습자들은 소통의 협의 과정을 거친 후 WTL로 결과물을 산출하면서 문제해결에 대한 자신감이 상승한 것으로 본다. 즉, 개인적으로 과제를 수행하기 어려운 한국어 학습자들이 동료와 함께 학습연계 쓰기 과제에 접근하여 서로 다른 시각에서 의견과 방법을 나누고 정보를 공유하는 것은 언어 학습에 대한 부담감을 줄이고 자신감을 상승시키는 방법이 될 수 있음이 확인된

다. 유의미한 결과 값을 얻지는 못하였으나 문제 명료화 및 정보 수집의 사전 점수가 3.86에서 사후 3.98으로 소폭 상승하였다. 이는 WTL의 결과물 산출을 위해 학습자는 주어진 문제 해결 방안으로 듣기 과정 안에서 지식을 습득하고 정보를 수집하여 학습한 내용을 언어로 재정리하고자 노력하였다고 이해할 수 있을 것이다.

5. 결론

본 연구는 한국어 학습에서 어려움을 겪고 있는 학습자들이 플립러닝과 학습연계글쓰기(WTL) 융합 교수법을 적용한 교양 한국어 듣기 수업의 모형을 개발하고 적용하여 교육적 효과를 검증하는 데 목표를 두었다.

수업의 모형의 Pre class에서는 듣기 내용을 파악하기 위해 배경 지식을 활성화하는 데 초점을 두어 주제와 관련된 다양한 자료를 제시하여 학습자들이 듣기 내용을 파악하는 데 도움을 주었다. In class에서는 사전 학습 내용 질의응답과 연결하여 교실 밖 수업과 교실 안 수업이 유기적인 관계를 맺을 수 있도록 유도하여 학습자들이 듣기에서 이해한 내용이나 협력을 통해 수용한 정보를 내재화하여 WTL의 쓰기 내용 정보로 재구성할 수 있도록 적극적으로 유도하였다.

교과목 역량 평균에 대한 사전-사후 차이를 검증한 결과 대인관계 공감 능력이 사전 점수 3.71에서 3.86으로 사후 점수가 상승했고, 문제해결 능력도 사전 점수 3.75에서 3.90으로 사후 점수가 상승하여 모두 역량이 상승한 것을 알 수 있다. 즉, 학습자들은 다국적의 동료 학습자와의 의견 나눔과 수렴 등의 과정을 거치며 대인관계 공감 능력을 향상시키고 문제해결 능력을 배양할 수 있다는 것을 확인할 수 있다. 이는 교양 한국어 듣기 수업에 플립러닝의 선학습과 그와 연계한 WTL 학습이 어느 정도는 교육적 효과가 있다는 것으로도 해석할 수 있을 것이다.

[참고문헌]

- 권경미(2019) “대안적 대학글쓰기 교육방향모색-부산외국어대학교 학습연계글쓰기(WTL)와 글쓰기 튜터제를 중심으로”, 『한국 문예 창작』, 18(3), 한국문예창작학회, 177-202.
- 안상원(2020) “글쓰기 교수 학습 과정에 나타난 학습연계글쓰기교수법(WTL)의 효과성 검토 -2019학년도 2학기를 중심으로-”, 『한국 문예 창작』, 19(1), 한국문예창작학회 101-129.
- 김정숙·백윤경(2017) “대학 글쓰기 교육에 대한 연구 동향의 분석과 시사점 -2005-2017년 대학 글쓰기 교육 관련 학술논문을 중심으로”, 『인문학연구』, 56(3), 충남대학교 인문과학연구소, 359~391.
- 김지인(2011) “받아쓰기와 Dictogloss를 이용한 수업이 한국어 듣기 능력에 미치는 영향 연구: 여성 결혼이민자를 대상으로”, 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민욱(2019) “웹미디어 콘텐츠를 활용한 글쓰기 교육방안”, 『한국문학논집』, 82, 한국문학회, 485~521.
- 박진희(2012) “딕토글로스를 활용한 초급 한국어 듣기 교육 방안”, 『국어교과교육연구』,

- 20, 국어교과교육학회, 87-101.
- 배도용(2015) “대학에서의 플립드 러닝 수업의 적용 사례 연구”, 『우리말연구』, 41, 우리말학회, 179-202.
- 백재과(2017) “한국어 교육에서 디토클로스 교수 효과에 대한 메타 분석”, 『학습자중심교과교육연구』, 17(22), 학습자중심교과교육학회, 515-535.
- 서상범(2020) “전공기초 교과목에서의 학습연계글쓰기 적용 사례연구”, 『동북아문화연구』, 61, 동북아문화학회, 397~414
- 이정연(2016) “플립러닝(Flipped Learning)을 활용한 토론 교육 방안 연구”, 『언어와 문화』, 12(4), 한국언어문화교육학회, 177-209.
- 임은하(2018) “학부 유학생 대상 한국 문화 수업의 플립러닝 사례 연구”, 『외국어로서의 한국어교육』, 51, 연세대학교 언어교육원 한국어학당, 141-174.
- 정주영·이미화(2020) “학습자중심 교수법의 연구 및 운영 동향 분석 - 플립러닝(Flipped Learning)을 중심으로-”, 『수산해양교육연구』, 32(1), 한국수산해양교육학회, 194-222.

‘플립러닝과 학습연계글쓰기 융합교수법을 적용한 교양한국어 듣기 수업 사례 연구’에 대한 토론문

황선영(승실대)

이 연구에서는 교양 한국어 듣기 수업에 플립러닝과 학습연계글쓰기 융합 교수법을 적용한 수업 사례를 제시하고 교육적 효과를 검증하였습니다. 연구에서도 언급된 바와 같이 학문 목적 학습자에게 중요한 역량 중 하나가 강의 듣기 능력입니다. 이 연구에서는 학문 목적 학습자를 대상으로 하는 듣기 강의에 적용한 교수법을 보여줌으로써 교육 현장에 참고할 수 있는 사례를 제시했다는 점에서 큰 의미를 지닌다고 하겠습니다. 다만 글을 먼저 읽은 독자로서, 논문을 읽으면서 궁금했던 점 몇 가지 질문드리는 것으로 토론을 갈음하고자 합니다.

먼저, 강의 내용과 주교재 선정 이유에 대해 여쭙고 싶습니다. 대학 학부 과정에서 일반 목적 한국어 교재가 많이 쓰이는 것이 현실이기는 하지만, 학문 목적 한국어 교실에서는 일반 목적 한국어 학습자와는 다른 교재를 활용하는 것이 짧은 시간 내에 좀더 효율적으로 필요한 능력을 향상시키는 데 도움이 되지 않을까 싶습니다. 이 연구에서도 학문 목적 학습자들은 ‘강의 듣기와 노트 필기를 동시에 수행하여 이를 바탕으로 발표, 토론, 보고서 작성 등의 과제를 수행하며 자신의 지적 능력을 함양하고 다른 학습자들과 지식을 공유해야 하는 전문적이고 학술적인 학업을 수행해야 한다’고 하셨는데, 그렇다면 듣기 자료나 활동이 강의 듣기나 노트 필기 등과 같은 연습을 중점적으로 하는 방향으로 이루어질 필요가 있을 것 같습니다.

그리고 플립러닝과 학습연계글쓰기 융합 교수법으로 교수하신 후 교육의 효과를 보기 위하여 사전, 사후 평가를 교과목 역량으로 한 이유가 있으신지 여쭙고 싶습니다. 교수법의 효과를 ‘대인관계공감능력’과 ‘문제해결능력’으로 설명하셨는데, 물론 강의를 궁극적으로는 대인관계능력이나 문제해결능력에 도움을 주겠지만, 교수법의 효과를 검증하기 위해서는 교수법이 좀더 직접적인 영향을 주는 항목을 보여주어도 좋을 것 같다는 생각이 들었습니다. 그리고 현재 대인관계공감능력과 문제해결능력이 향상된 것을 학습연계글쓰기에 대한 영향으로만 기술되어 있어, 플립러닝이 학생들에게 미친 긍정적인 효과도 궁금했습니다. 또한 듣기 강의이므로 학생들의 듣기 역량이 가장 강화되었을 것이라고 예상할 수 있습니다. 따라서 듣기 역량에 대한 사전, 사후 평가가 있었다면 통계적으로도 유의미한 차이가 보였을 것 같습니다. 그러면 교수법의 효과를 좀더 명확히 보여줄 수 있지 않을까 싶습니다.

혹시 잘못 이해하고 드린 말씀이 있다면 너그럽이 이해해 주시기 바라겠습니다. 감사합니다.

예비 한국어교원을 위한 '한국어문법론' 수업 사례 연구

- 플립러닝을 중심으로 -

이정현(선문대)

1. 서론

교수자는 매 학기 수업을 할 때 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 가르칠 것인가에 대해 끊임없이 고민한다. ‘무엇을’에 대해서는 일반적으로 해당 학기 커리큘럼과 실러버스를 바탕으로 그 콘텐츠를 구성한다. 짜여진 콘텐츠를 기반으로 ‘어떻게’ 교수할 것인가를 해결하기 위해서는 무엇보다 수강 대상과 선행 지식에 대해 파악한 후에 보다 학습자들이 학습동기와 흥미를 가지게끔 수업에 참여할 수 있는 방법에 대해 고민하게 된다. 학습은 교수자가 전공 지식을 잘 교수하는 것도 중요하지만 교수자와 학습자 간에 얼마나 상호작용이 충분히 일어나는지도 매우 중요한 부분이라 할 수 있다. 이는 교수자가 학습자의 선행지식을 파악하고, 진단하여 이들의 필요와 요구에 맞추어 교수 방안을 모색할 때 비로소 학습자들의 학업 성취도와 수업 만족도가 높은 수업으로 이끌어 나갈 수 있을 것이다.

최근 들어 플립러닝(Flipped Learning) 교수법은 디지털혁신시대를 맞아 ICT 발달과 함께 대학 교육에서 학습자의 자기주도적 학습과 수업 참여도를 높이기 위한 교수 방안으로 많은 관심으로 떠오르고 있다. 특히 누구도 예측하지 못한 COVID-19 상황이 장기화됨에 따라 학습의 효과를 증진하기 위한 교수법으로 대학 교육에서 보다 관심을 가지고 활용되고 있다. 이렇듯 플립러닝이 대학 교육 문화에 새로운 혁신을 일으키고 있기에 플립러닝의 효과와 적용 방안에 대한 보다 활발한 연구가 필요한 시점이다.

본 연구에서는 향후 한국어교원을 목표로 한국어교육을 전공하는 학부생들을 대상으로 ‘한국어문법론’ 수업에 플립러닝을 한 학기 동안 적용해 본 후 학습자들을 대상으로 실시한 설문조사와 인터뷰 그리고 학업 성취도를 통해 플립러닝의 학습 효과에 대해 고찰해 보고자 한다. 또한 현재 이번 학기에 운영 중인 전공 수업으로 연구 결과에 대한 최종 결론을 내릴 수는 없겠으나, 블렌디드 러닝의 한 형태로 최근 교육계에서 큰 이슈가 되고 있는 플립러닝을 대학 전공 선택 수업에 적용하여 학습 동기 유발 효과를 검증하고 한국어교육 전공 교육 현장에서의 플립러닝 활용 가능성을 타진해 보고자 한다.⁷⁾

2. 이론적 배경과 선행연구

2.1. ‘플립러닝’에 대한 이론적 배경

7) 현재 이번 학기에 수업을 하고 있는 교과목이라 연구가 진행 중인 관계로 분석에 대한 연구결과가 도출되지 않아 결론을 내리지 못하였음을 밝힌다.

플립러닝(Flipped learning)에서 Flip은 ‘뒤집히다’라는 의미로 플립러닝은 ‘플립드 클래스룸(Flipped classroom)’, ‘플리핑 더 클래스룸(Flipping the classroom)’, ‘인버티드 러닝(Inverted learning)’, ‘인버티드 클래스룸(Inverted classroom)’이라는 다양한 용어로 사용되고 있다. 국내에서는 ‘거꾸로 교실’, ‘거꾸로 학습’, ‘뒤집힌 학습’, ‘역진행 수업’ 등의 용어로 번역되어 널리 쓰이고 있다.

플립러닝은 2007년 미국 콜로라도주의 한 시골 학교의 화학 교사인 조나단 버그만(Jonathan Bergmann)과 애런 샘스(Aaron Sams)에 의해 처음 그 용어와 학습방법이 사용되었다(Hamdan et al., 2013)⁸⁾ 기존의 전통적인 수업이 교실에서 수업 내용을 듣고 집에서 과제를 수행하는 방식이었다면 플립러닝은 이를 거꾸로 진행하는 방식으로 학습자가 교실 수업에 참여하기 전에 온라인 강의와 콘텐츠를 활용하여 동영상 온라인 강의 자료의 수업 내용을 미리 사전 학습하는 것이다. 교실 수업에서는 개별적으로 학습한 내용을 기반으로 심화학습이 이루어지고, 동료 학습자들 간의 그룹별 토론, 교수자의 피드백 등과 같은 다양한 학습활동을 수행한다.

2007년에 처음으로 학습방법이 사용된 이래 지금까지 플립러닝은 미국을 비롯한 수많은 국가와 다양한 교과 영역에서 확대 실시되고 있다. 또한 국내에서도 플립러닝을 교육 현장에 적용한 연구 사례들이 계속해서 활발하게 이루어지고 있다.

이들이 제안한 플립 러닝은 매체 등을 활용하여 교실 밖에서 선행 학습한 내용을 바탕으로 수업 시간에는 교수-학습자 간 또한 동료 학습자 간 상호작용을 통해 학습의 효과를 높이고 창의적 활동 중심으로 수업을 변화시키는 방안이다. 이러한 방식에서는 학생들이 수동적으로 참여하기보다는 능동적 참여자로 전환되고 자기 주도적으로 역량을 기를 수 있다 특히 수업 시간에는 교수와 학습자 간 또는 동료 학습자 간의 상호작용을 통해 해결할 수 있는 심화된 토론 활동 등을 흥미롭게 진행할 수 있다.

아직까지는 국내 대학의 주된 수업의 방식은 교수자의 강의 중심 수업이지만 국내에서도 다양한 연구들을 통하여 플립 러닝 교수법에 대한 검토가 시작되었다. 특히 COVID-19에서 촉발된 수업 방식의 변화로 인하여 비대면 교육의 가능성이 시대적 흐름이라는 것을 고려했을 때 앞으로 플립러닝의 열풍은 보다 확산될 것으로 보인다.

플립러닝 방법을 통해 학습자는 미리 제공되는 동영상 온라인 강의를 통해 수업 전에 교과목의 이론에 해당하는 지식적인 부분을 학습하게 된다. 이때 유비쿼터스 학습 환경을 기반으로 동영상 온라인 강의를 학습할 수 있기 때문에 학습자는 모바일, PC 등 개인이 보유한 학습 도구를 사용하여 자신이 원하는 시간과 장소에서 자신의 학습 속도에 맞춰 학습할 수 있다. 이후 본 수업, 즉 교실 수업에서는 자신이 학습한 이론 지식을 바탕으로 다른 동료 학습자와 토론할 수 있으며 교수자로부터 피드백을 받거나 질의응답 시간을 가질 수 있다. 이러한 방식으로 학습자는 본격적인 교실 수업이 진행되기 전에 자기주도적인 방식으로 교과목 관련된 해당 시간의 배경지식과 정보에 대해 함양하게 되며 수업 중에서는 자신이 학습한 지식을 보다 심화하고 확장할 수 있는 기회를 충분히 가지게 된다.

2.2. 선행연구 검토

8) Handan, N., Mcknight, p., Mcknight, K., & Arfstrom, K.M. The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning, 2015/ 이소현, 앞의 논문, 225쪽에서 재인용.

위와 같은 이론적 배경에 주목하여 국내외 대학 현장에서 논의되고 있는 플립러닝의 연구에 관한 주제를 크게 다음과 같이 세 가지로 요약해 볼 수 있다. 첫째로는, 학업 성취도에 관한 연구가 있고, 둘째로, 학습 동기, 만족도, 자아 효능감과 같은 정의적 요인에 관한 연구가 있다. 그리고 마지막으로 플립러닝이 아직 적용되지 않은 분야가 존재하기에 대학의 여러 전공 분야에서 플립러닝을 어떻게 구현할 수 있을지에 대한 수업 모형을 제시한 연구가 있다.

한국어 교육 분야에서 플립러닝에 관한 연구가 2014년 처음 두 편(박진욱, 2014)⁹⁾이 나온 후, 연구량이 점차 증가하는 양상을 보이고 있다. 특히 2020년 이후 그 증가세가 뚜렷한 것을 알 수 있다. 그동안 발표된 플립러닝 관련 연구 성과를 살펴보면 학문목적 한국어교육 분야에서 주로 이루어진 것을 볼 수 있으며, 이들 연구는 크게 말하기, 쓰기 등의 언어 중심 한국어 수업에 적용한 연구와 한국 문화, 한국 현대사회 이해 등의 내용 중심 한국어 수업에 적용한 연구로 나누어 볼 수 있다.

이는 한국어 교육에서의 다각적인 연구와 그에 따른 새로운 교수·학습에 대한 연구의 요구가 커지고 있다는 것을 시사한다.¹⁰⁾ 2014년 이후 한국어교육에서도 문법, 어휘, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 다양한 언어 기능 영역에서 플립러닝 방식을 적용한 연구가 이루어지고 있다.

기존 선행연구들의 논의들을 볼 때, 한국어교육에서 플립러닝을 적용한 연구는 외국인 유학생을 대상으로 한 학문목적 한국어 교육 분야에서 활발히 이루어진 편이지만 플립러닝을 제 교육 현장에 적용하여 진행한 연구는 수적으로 많지 않음을 알 수 있었다. 또한 플립러닝을 시행한 대부분의 수업은 언어 능력 신장과 수업 만족도 면에서 긍정적인 효과가 있었음을 알 수 있다.

또한 플립러닝 기반 한국어 문법 수업에 대한 연구는 교육 방안 모색에 대한 연구와 실제 수업에 적용하여 그 효과를 검증한 연구들이 있었으며, 한국어교육 전공 또는 한국어학 전공으로 전공 문법 수업을 플립러닝으로 적용하여 수업 사례를 분석한 연구로는 이소현(2015), 정한데로(2019), 이영제(2020)¹¹⁾, 이희정(2021) 등이 있었다. 대부분의 연구는 수업 만족도와 학업 성취도 측면에서 효과가 있음을 보이며, 본 수업 사례 연구의 필요성에 그 맥을 같이 한다.

3. 플립러닝을 적용한 수업 사례 분석

3.1. 연구 대상

본 연구의 대상은 충청남도에 소재한 4년제 대학 글로벌한국학과에서 한국어교육을 전공하고 있는 한국어문법론(전공 선택 과목)을 수강하는 분반별로 합하여 총 68명의 학생들¹²⁾

9) 박진욱(2014). “대단위 한국어 수업을 위한 역진행 수업 (flipped classroom) 모형 개발 연구”, 이중언어학 57(0), 이중언어학회, 75-102.

10) 김은진(2020). 플립러닝에 관한 연구 동향 분석 -한국어 교육을 중심으로-, 2020년 하계 한국문화융합학회 학술대회 발표논문.

11) 플립러닝 교수법은 학생들의 흥미 유발에는 효과가 있었으나 학습자들의 기대 수준을 만족시키고, 성취도 향상을 이루는 데는 선결해야 할 점이 있다고 지적하였다. 초·중·등 수준의 문법 교육에서는 이와 같은 수업 혁신의 노력들이 일정 정도 성과를 거두고 있으나 고등 교육 수준에서의 국어학 및 국어 문법 교육에서는 눈에 띄는 성과가 있다고 보기 어렵다고 논의하였다.

12) 실제로 한국어문법론 전공 수업은 총 3개의 분반으로 총 100명의 학생들이 한국어문법론을 수강하고 있으나 12분반은 중간 설문 조사 참여자의 숫자가 저조하여 본 연구에서 제외하였음을 일러둔다.

이다. <표 1>에서 볼 수 있듯이, 연구 대상 전원이 11분반은 복수전공과 부전공을 하는 학생들이 수강할 수 있도록 하는 분반으로 1학년 신입생부터 4학년에 이르기까지 모든 학년이 함께 수강한다. 학년별로 제한을 두지 않았으며, 내국인 학생들과 외국인 학생들이 함께 구성되어 있는 형태를 보였다. 학과 구성 비율은 글로벌한국학과 학생들이 총 23명으로 64%이고, 국어국문학과 1명, 신학과 4명, 국제관계학과 2명, 글로벌관광학과 1명, 영어학과 2명, 일어일본학과 1명, 중어중국학과 2명 등 학생들로 이루어진 반이었다. 설문 조사 결과, 플립러닝에 대해 기존에 경험해 본 적이 있다고 답변을 한 학생이 11분반은 4명¹³⁾, 13분반은 한 명도 없는 것을 볼 때, 까지는 대학 교육에서 플립러닝이 널리 활용되고 있는 교수 방식이 아님을 유추해 볼 수 있다.

<표 1> 연구 참여 대상 학습자의 기본 정보

기준	인적사항
학년	11분반 - 총 36명 (1학년 8명, 2, 3, 4학년 28명) 13분반 - 총 32명 (1학년 32명)
전공	11분반 - 글로벌한국학과 학습자(23명), 복수전공 및 부전공(국어국문학과 1명, 신학과 4명, 국제관계학과 2명, 글로벌관광학과 1명, 영어학과 2명, 일어일본학과 1명, 중어중국학과 2명) 13분반 - 글로벌한국학과 1학년(30명), 신학과(1명), 스마트자동차공학과(1명) ¹⁴⁾
국적	11분반 - 한국인 10명 외 일본인, 중국인, 베트남인, 태국인, 말레이시아인 등 포함 26명 ¹⁵⁾ 13분반 - 내국인 학습자 28명, 일본인 학습자 3명(TOPIK 5급), 태국 학습자 1명(TOPIK 4급)

3.2. 연구 절차

플립러닝의 학습 모형은 일반적으로 수업 전 단계(Pre class) - 본 수업 단계(In class) - 수업 후(After class) 단계로 총 3단계로 나누어 이루어진다. 이러한 수업 단계로 나눈 학습 모형은 다음과 같은 장점이 있다. 수업 전에 교수자가 제시하는 수업 자료는 본 수업에서 배우게 될 기본적인 중요한 핵심 내용을 학습자 스스로 먼저 학습을 한다. 학습자는 언제 어디서나 시간과 장소에 관계없이 자신이 네트워크에 접속할 수 있는 환경에 있다면 자신의 수준과 속도에 맞추어 학습이 가능하다. 이를테면, 이해가 되지 않은 부분은 해당 부분을 반복하여 듣기도 하고, 동영상 강의를 듣다가 추가로 강의 자료에 없는 부분을 교수자가 상세히 설명을 하게 될 때 강의를 멈추고 노트 필기를 할 수도 있는 것이다.

전통적인 수업은 학습 성취도가 높고 낮음에 관계없이 동시에 학습자들이 수업의 학습 진도에 따라 학습 내용을 이해해야하기 때문에 성취도가 낮은 학습자는 계속 학습 능률이 떨어

이에 따라 본 연구에서는 참여 대상 학습자를 11분반과 13분반의 정보만을 밝혔다.

13) 그러나 이 학생들조차도 한 학기 내내 플립러닝의 교수 방식이 아니라 학기 중에 일부만이라고 답변한 것으로 보아 한 학기 동안 플립러닝을 적용한 교수 방법을 경험한 것이라고 볼 수는 없을 것이다.

14) 위 신학과 및 스마트자동차공학과 학습자 2명은 본 학과로 전과할 계획으로 글로벌한국학과 전공 수업을 신청하여 수강하고 있는 학습자들이다.

15) 이 중 상당 수는 이중 국적자도 있어 정확한 정확한 부분은 현재 파악 중에 있다. 또한 TOPIK 급수도 현재 진행 중에 있다.

어지기도 하지만, 플립러닝 교수 방법을 통한 수업에서는 한국어문법 이론에 대해 선행지식이 부족한 학습자더라도 본 수업에 참여하기 전에 동영상 온라인 강의를 충분히 듣고 선행 학습을 함으로써 본 수업(In Class) 내용을 잘 학습할 수 있을 것이라는 자신감을 갖는데 도움을 줄 수 있는 것이다.

또한 교수자 중심이 아니라 학습자가 주도적으로 수업에 참여하고 학습을 하는 방식의 자기 주도 학습은 학습자들로 하여금 능동적이고 적극적인 수업 참여로 이어지도록 하는데 이는 플립러닝 교수법의 가장 큰 장점이자 특징이라 할 수 있다. 수업 전 제공되는 학습 자료는 본 수업 단계에서의 주된 이론 내용으로 사전 수업자료 형태로 제공되는데 학습 수준이 다른 학습자들이 수준에 맞는 수업이 가능하다.

마지막으로 과제나 토론 활동을 통해 서로 상호보완이 가능하며 동료 학습자 간 협력 학습이 되는 설계 원리와 특징에도 부합된다. 플립러닝의 수업 전 단계, 본 수업 단계, 수업 후 단계 이렇게 3단계를 통해 학습자들에게 긍정적인 학습 동기를 부여할 수 있고, 이러한 영향은 학습자들의 능동적이고 적극적인 수업 참여도를 통해 보다 수업에 흥미를 가지고 집중하도록 하는데 기여할 것이다. 뿐만 아니라 수업 만족도에도 영향을 주며 제한된 수업 시간에 질의-응답, 소그룹별 토론 과정을 통해 교수자-학습자 및 동료 학습자 간의 상호작용을 촉진할 수 있으며, 과제와 토론 활동에 대한 피드백을 받을 수 있다. 이러한 수업 방식은 의미있고 효율적으로 수업을 이끌어갈 수 있도록 하는 이점이 있다.

본 연구는 <한국어문법론> 플립러닝 수업 사례를 분석하며, 동기 유인과 관련하여 학업 성취도와 수업 만족도 측면에서 얼마나 효율성이 있는지에 대해 연구하기 위해 <표 2>와 같은 절차에 따라 수업을 분석하고자 한다.

한국어문법론 교과목에 대해 플립러닝을 적용하여 수업을 설계하였는데 한 학기 시작하기에 앞서 2020년 겨울방학에 플립러닝 모형을 개발하여 플립러닝 온라인 강의를 본교 스튜디오에서 촬영하였다. 모든 강의는 25분 이상 촬영하여 과제 또는 토론 활동을 병행하여 50분 수업으로 될 수 있도록 하였고, 1시간은 온라인 강의를 수강하는 것으로 설정하였으며 2시간은 실시간 ZOOM 수업으로 운영하고 있다.

수업에 대해 두 가지 측면으로 나누어 설문조사를 시행하고자 하였다. 첫 번째로는 수업의 경험 측면으로, 수강생들을 대상으로 대학에 입학하여 플립러닝 수업 방식(온라인 사전 녹화+과제/토론 수업 포함)으로 수업에 참여해 본 경험이 있는지에 대해 설문조사를 진행하였다. 그 결과, 11분반은 4명(12%)만이 플립러닝과 같은 수업을 경험해 보았고, 13분반은 모두 1학년 신입생으로 대학에서는 수업 경험이 없는 것으로 나타났다.¹⁶⁾ 11분반은 두 번째로는 수업의 성과 측면으로 과거에 수업 활동에 적극 참여하였는지, 수업을 자기주도적 학습으로 참여하였는지, 수업에서 토론학습을 하였는지, 온·오프라인을 통해 활발한 상호작용을 하였는지, 수업을 통해 강의내용의 이해도가 높았는지 등에 대해 설문조사를 실시하였다.¹⁷⁾

뿐만 아니라 코넬식 노트 필기 양식을 안내하여 중간고사 전까지 2번, 기말고사 전까지 2번 총 4번을 노트 필기 한 파일을 작성하여 제출하도록 하고 이를 과제 점수에 반영하는 것으로 공지하였다. 이때 수강생들에게 학습 능률을 극대화할 수 있는 노트 필기 방법으로 1960년대 코넬대학에서 학생들에게 유용하게 작용할 수 있는 필기 방법을 연구하여 개발한 것이며 그 효과 또한 입증 받아 오늘날 전 세계에서 많은 사람들이 활용하고 있음을 설명하

16) 중·고등학교에서 플립러닝 수업 방식으로 수업 참여 경험은 별도로 실시하지 않아 추후에 최종 설문조사 결과 시에 반영하고자 한다.

17) 두 번째 설문조사가 수강생들 가운데 소수만 참여하여 전체 다시 시행하고자 한다.

였다. 가장 위에는 제목, 왼쪽에는 키워드, 오른쪽에는 내용 정리, 하단에는 내용 요약 이렇게 정리하는 것이 기본이지만, 연구자는 요약 아래에 칸을 추가하여 추가로 ‘질문’과 ‘인상 깊은 점’을 적도록 하였다.

코넬식 노트 정리를 해야 하는 이유는, 5R이라는 원리에 기반하여 ‘1. Record(기록): 내용 영역에 학습 내용을 기록하기, 2. Reduce(축약): 내용 영역 중 중요한 키워드나 생각을 키워드 영역에 기록하기, 3. Recite(암송): 키워드 영역을 보며 내용 영역을 암기하기, 4. Reflect(숙고): 요약 영역을 통해 학습 내용에 대한 생각 발전시키기, 5. Review(복습): 주기적으로 노트를 보며 복습하기’에 대한 내용을 학습자들에게 주지시켰다.

3단계는 수업 만족도에 대한 설문조사를 실시한 것이다. 이는 수업의 운영 측면과 수업의 만족도 측면으로 나누어 시행된 것인데, 이는 학교에서 시행하는 문항으로 대체하여 그 결과를 확인하였다.

마지막으로 4단계는 수업의 동기 유인과 관련하여 설문조사를 리커트척도로 구성하여 실시할 예정이며, 본 연구에서는 Keller(1987)를 비롯하여 여러 선행 연구를 바탕으로 학습 동기에 영향을 주는 요인들에 대해 수업 만족도와의 상관관계를 추후 분석하고자 한다. 본고에서 설문문항의 기초가 된 Keller(1987)의 ARCS모형은 학생들의 동기를 유발시키는 매력적인 수업을 설계하기 위한 가이드 라인을 제시하고 있다. 구체적으로 ARCS모형은 동기를 유발시키는 하위 요인들로 주의(Attention), 관련성(Relevance), 자신감(Confidence), 만족감(Satisfaction)의 4가지 요인들로 구성되어 있다.

<표 2> 플립러닝 적용한 수업 분석 절차

1단계	1) 한국어문법론 한 학기 수업 플립러닝 모형 개발 2) 플립러닝 온라인 강의 자료 구축 3) 13차시 플립러닝 동영상 강의 e-class 업로드
↓	↓
2단계	- 수강생들 대상으로 아래와 같은 사전 설문조사 실시 1) 수업의 경험 측면 2) 수업의 성과 측면 - 수강생들에게 코넬식 노트 필기 안내
↓	↓
3단계	- 수업 만족도 설문조사 실시 후 분석(중간 단계) 1) 수업의 운영 측면 2) 수업의 만족도 측면
↓	↓
4단계	- 수업의 동기 유인 관련 설문조사 실시 후 분석(최종 단계) 1) 주의집중 2) 관련성 3) 자신감 4) 상호작용 5) 만족감(플립러닝 교수법+강의식 수업 전체) 6) 동영상 강의 만족도(동영상 강의 질, 이용 편의성 포함)

3.3. 수업 운영

<한국어문법론> 교과목은 전공 선택 수업으로 총 3시간(3학점) 수업이다. 1일 2시간은 실시간 ZOOM 수업으로, 1시간은 동영상 온라인 강의를 듣고 토론 활동 또는 과제 학습을 하게 되는데 이를 주차별로 학습 내용 진도표를 살펴보면 <그림 1>과 같다.

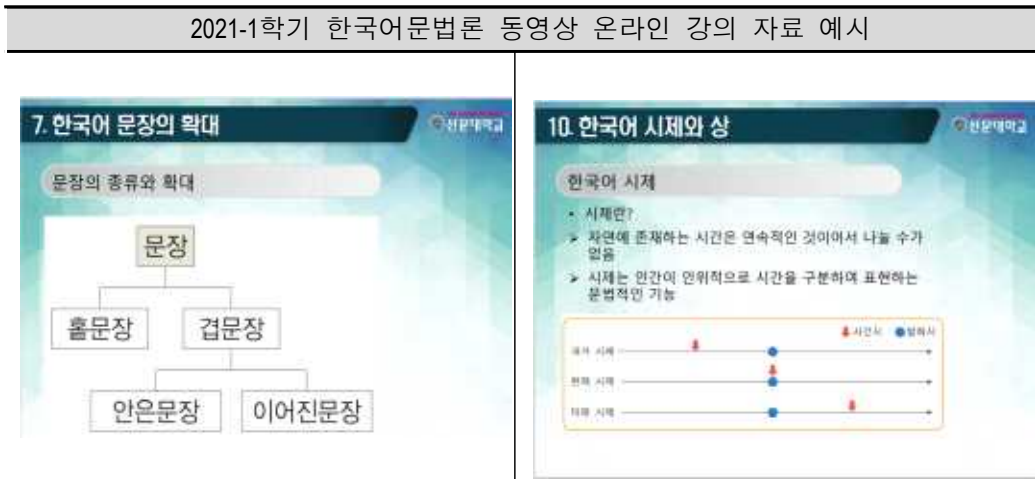
매 시간 수업을 시작할 때 동영상 온라인 강의의 핵심 내용을 2~3분 정리하고, 온라인 강의에서 이론적으로 설명하였던 내용을 ZOOM 수업을 통해 예문을 들어 상세하게 설명하는 시간을 갖는다. 또한 사전 학습 내용에 대한 질의·응답을 받은 후 이에 대한 소그룹 회의실을 통해 동료 학습자 간에 자신이 조사한 또는 수행한 과제나 토론에 대해 서로 함께 활동을 하며 진행한다. 교수자는 ZOOM 수업에서 소그룹 회의실에 각각 순회하며 얼마나 토론이 잘 이루어지고 있는지 점검하고 또한 그룹별로 질의·응답 시간을 통해 전체 수업에서 미처 질문하지 못했거나 개인적으로 과제 수행을 하면서 해결하지 못하여 궁금한 부분들에 대해 교수자의 피드백을 하는 시간을 갖는다. 마지막으로 주차별 학습 목표를 잘 달성하였는지 마무리할 때 질문하고, 마지막 질문이 없는지 확인하는 과정으로 수업을 운영한다.

<그림 1> 플립러닝을 적용한 수업의 주차별 학습 내용 진도표

[양식 #3]		한국어문법론 주차별 진도표				BL(FL)	
주차	날짜	학습 주제 (시간 : 10분 수)	온라인		오프라인		다음시간 준비
			강의 (시간)	LMS 학습활동 (시간)	강의 (시간)	교수-학생활동 (시간)	
1	03.02-04	한국어 문법 교 육에서의 한국 어문법	1. 한국어 문법론의 범위 2. 한국어 문법의 성격과 목표	한국어 문법의 특 점을 학습자 입 장에서 설명할 때 가 장 우선시되어야 하는 것은 무엇이 라고 생각하든지 이야기해 봅시다.	문법 정의 문법 범주의 개념과 특징	1. 한국어와 국어의 차 이점에 대해 구분하기 2. 한국어 문법과 외국 문법의 차이점은 무엇 인지 발표하기	2주차 수강 후 오프 수 업 참여하 기
2	03.09-11	한국어의 특징	1. 한국어의 형태 적·문사적 특징 개념 2. 한국어의 화용 적·어휘론적 특징 개념	사전 퀴즈 1. 자신이 알고 믿 는 한국어의 특징 에는 무엇이 있나 요? 다른 언어와 비교하여 설명해 봅시다?	한국어 형태적 특징 한국어 문사적 특징 한국어 화용적 특징 한국어 어휘론적 특징	1. 외래어(차용어)로 인 정되어 사전에 등재된 것물에는 무엇이 있는 지 찾기 2. 어휘론적 특징 기준 에 알상·생활 속에서 고유어와 한자어가 환 게 쓰이고 있는 단어를 찾아보기.	3주차 수강 후 오프 수 업 참여하 기
3	03.16-18	단어의 구조	1. 형태·형태소 변이형태 기본 개 념 2. 자립 형태소와 의존 형태소의 개 념과 예 3. 어휘 형태소의 문법 형태소의 개 념과 예	사전 퀴즈 강의에서는 기본개 념과 이형태에 대해 '뜻'으로 설명하 였는데 이처럼 한 글에 따라 발음이 달라지는 단어의 기본형과 이형태를 찾아봅시다.	1. 실질 형태소와 형 식 형태소의 개념과 예 2. 단어의 정의 3. 접사와 개념과 특 징 3. 단어 구조 유형에 따른 단일어와 복합 어의 종류	1. 굴절접사와 파생접사 중 어느 것이 더 실 적인지 예를 들어 각의 노브 작성하기 2. 표준 - 구조 유형에 따른 단어의 분류에서 '단일어, 합성어, 파생 어'의 예는 무엇인가?	4주차 수강 후 오프 수 업 참여하 기
4	03.23-25	단어의 길래	1. 한국어 문사의 분류의 기준 2. 기능에 따른 문 사 분류 3. 문사별 핵심 개 념	우리가 흔히 '문 사'와 '문장 성분' 을 혼동하여 사 용하는 경우가 있는데 '문사'와 '문장 성분'은 무엇이 다를까요? 예를 들어 답변해 봅시다.	1. 제안(명사, 대명 사, 수사)의 특징 2. 동언(동사, 형용 사, 이차)의 특징 3. 수식언(관형사, 부 사)의 특징 4. 관계언(조사)의 특징 5. 독립언(감탄사)의 특징	1. 표준 - 단어를 문 어 문장을 만들기 위한 규칙이 존재할까? 2. 소그룹 활동 - 학교 문법에서의 단어의 정 의와 어떤 차이점이 있 는가?	5주차 수강 후 오프 수 업 참여하 기

동영상 온라인 강의 자료는 <그림 2>와 같이 핵심 내용을 한 눈에 알아볼 수 있도록 그림과 표를 함께 삽입하였고, 내용은 핵심 이론 위주로 간략하게 요약하여 제시하였다. 수강생들이 상호작용이 없는 온라인 동영상 강의만으로도 이해하기 쉽게 구성하였으며, 수업을 집중하여 들으면서 학습자가 스스로 필기할 수 있도록 설계하였다.

<그림 2> 플립러닝을 적용한 동영상 온라인 강의 자료 예시



수업의 과제는 학습자가 매 차시 동영상 온라인 강의를 들은 후에 스스로 생각해 보고 수행할 수 있는 과제 또는 토론을 <그림 3>과 같이 제시하였다. 난도가 높지 않아 학습자들이 과제를 수행하고 실시간 ZOOM 수업에 참여하게 되면, 보다 능동적으로 참여하고, 소그룹 회의실을 통해 동료 학습자간 토론을 할 수 있다. 교수자는 소그룹 회의실을 순회하며 과제 수행하면서 어려움은 없었는지 또는 작성해 온 예문이 본 과제에 적합한지에 대해 피드백을 하고 있다.

<그림 3> 플립러닝을 적용한 수업의 과제 예시

2021-1학기 한국어문법론 동영상 온라인 강의 과제 활동 예시

문장 - 단문
 - 복문 - 이어진문장(접속문) : 문장의 연결
 예) 봄이 오니(1문장)여기저기서 꽃이 피어난다(2문장).
 - 안은문장(내포문) : 문장 속의 문장
 예) 부모님은 [내가 대학에 합격했다:하긴 문장]고 좋아하셨다.

<문장의 확대(1) 문장 연결의 유형 >

1. 나열 관계로 연결
2. 시간 관계로 연결(동시/ 순차/ 대립 대조/ 이유 근거/ 조건/ 목적 의도/ 결과/ 양보 인정/ 방법 수단/ 선택/ 전환/ 배경)

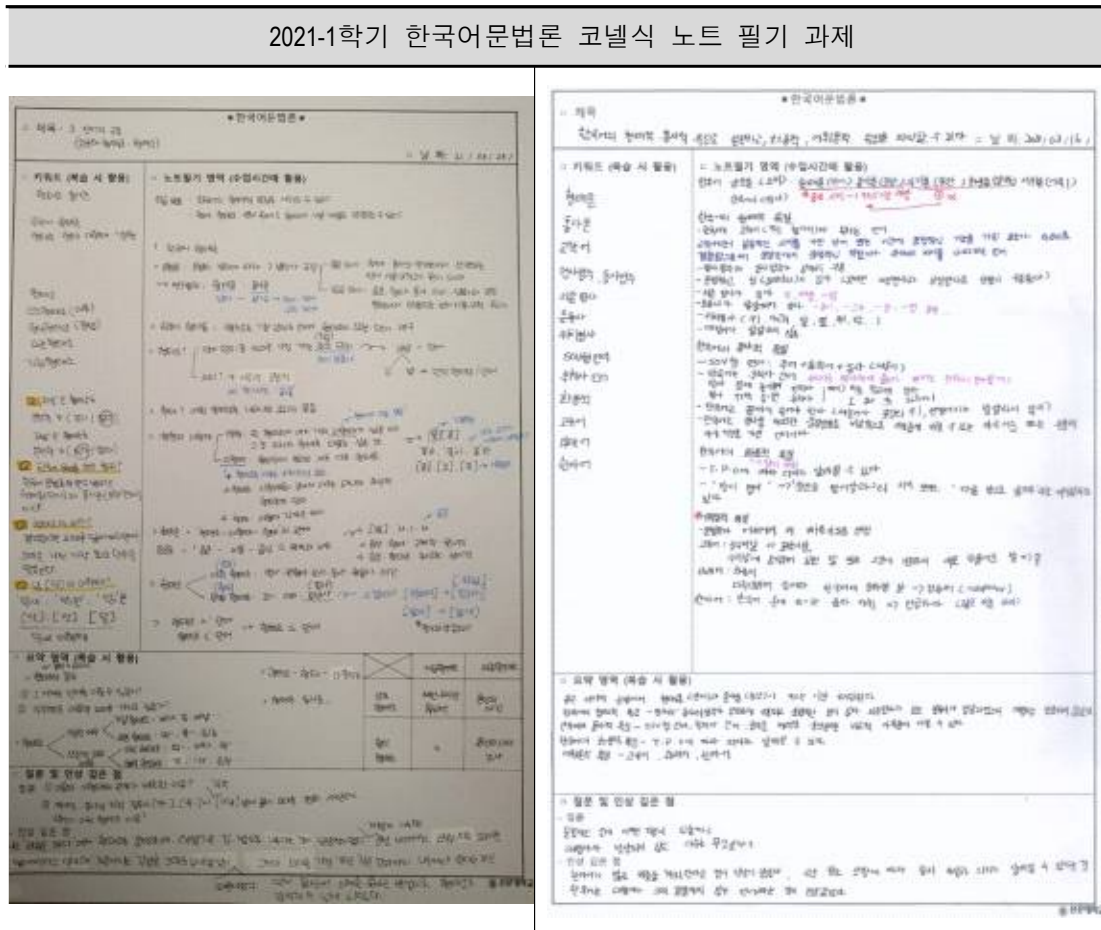
예) 나는 음악을 들으며 운동하였다.(동시)

- 문장의 확대(1) 문장 연결의 유형
- 나열 관계로 연결되는 예문 1개 만들기
- 시간 관계로 연결되는 예문 3개 만들고, 어떤 종류에 해당되는 예문인지 쓰기

학기 초에 코넬식 노트 필기를 제출하는 것을 과제 점수로 부여한다고 공지를 하였기 때문에 교수자는 실시간 필기한 것을 제출하였는지를 보고 미리 질문이나 인상 깊은 점을 보며 학습자들이 공통적으로 궁금해 하는 점을 수업 시작할 때 이에 대한 답변으로 시작한다. 또는 전체 주차별 학습 내용의 진도에 차질이 생길 수 있기 때문에 그룹별로 토론을 하는 소그룹 회의실 순회 시간에 해당 학생이 있는 소그룹 회의실에서 피드백을 하거나 답변을 주는 형태로 진행하기도 한다. 학생들의 코넬식 노트 필기의 제출 과제는 <그림 4>와 같다.

앞서 언급한 바와 같이, 동영상 온라인 강의 시청할 때 기본적으로 우측에 내용을 정리하고, 실시간 ZOOM 수업 때에는 추가로 심화되거나 확장한 내용을 보충하여 기록하도록 설명하였다. 또한 해당 주차 수업을 마치면 ‘질문’과 ‘인상 깊은 점’을 정리하도록 하여 학습자들이 키워드 영역을 보며 내용 영역을 암기하고 요약 영역을 통해 학습 내용에 대한 생각을 발전시키도록 한다. 뿐만 아니라 인상 깊었던 점은 자신이 본 수업에서 가장 흥미로웠거나 유익하였던 점을 기록하면서 그 부분을 스스로 되돌아보게 하는 데 목적이 있다.

<그림 4> 플립러닝을 적용한 수업의 과제 예시



4. 플립러닝에 대한 동기 요인

4.1. 동기 요인

동기에 관한 설문은 플립러닝을 한 학기 마치는 14주차와 15주차에 걸쳐 실시하고자 한다. 동기란 ‘특정한 목적을 향해한 개인이 투입하고 싶어 하는 노력의 세기’(J.M. 켈러, 송상호, 2001)로 정의할 수 있는데 본 연구에 사용된 설문 문항은 Keller(1987)의 ARCS모형과 더불어 여러 선행 연구를 참조하여 총 여섯 가지 동기 유발 요인(주의집중, 내용 관련성, 자신감, 상호작용, 만족감, 동영상 강의 시청 만족도)에 대한 Likert 문항 15개로 구성하였다.¹⁸⁾

<표 3> 플립러닝에 대한 동기 요인 설문 문항

동기 요인	설문 문항
주의집중	1 플립러닝은 한국어문법론에 대한 집중을 유발하는 흥미로운 점이 있었다. 2 플립러닝은 다양한 학습 활동을 통해 수업에 대한 관심을 증가시켰다.
관련성	3 플립러닝에는 지식을 사용하는 방법에 대한 설명이나 예들이 존재한다. 4 나는 플립러닝 수업 내용과 일상생활에서 내가 본 것, 한 것, 또는 생각했던 것들과 관련을 시킬 수 있었다.
자신감	5 플립러닝의 과제는 스스로 해결할 수 있는 편이었다. 6 플립러닝 학습 중 상당 부분 내용을 잘 이해할 수 있었다. 7 플립러닝이 수업 내용을 잘 학습할 수 있을 것이라는 자신감을 갖는데 도움을 주었다.
상호작용	8 본 수업을 통해 과제 및 토론 활동에 대한 피드백을 받을 수 있었다. 9 본 수업은 질의-응답, 토론 과정을 통해 교수자-학습자 및 동료 학습자 간의 상호작용을 촉진시켰다. 10 여러 활동을 통해 동료 학습자들과 함께 수업에 능동적으로 참여할 수 있도록 활발한 상호작용을 하였다.
만족감	11 플립러닝에서의 여러 과제를 수행할 때 성취감을 느꼈다. 12 본 수업은 한국어문법론에 대해 더 많은 것을 알고 싶게 만들었다. 13 향후 다른 학우에게 플립러닝을 적용한 수업을 권할 의사가 있다.
동영상 강의 시청 만족도	14 동영상 온라인 강의의 분량, 화질, 음질이 양호하였다. 15 동영상 온라인 강의의 구성 및 내용이 적절하였다.

4.2. 강의 만족도¹⁹⁾

18) 이에 대한 학습자들의 답변을 기술적 통계 방법으로 분석하고, 회귀 분석까지 실시하고자 한다.

19) 본교에서 실시하는 중간 수강 만족도로 본 연구는 기말 수강 만족도 문항으로 진행할 계획이다. 기말 수강 만족도 설문 문항은 중간 설문 문항과는 상이하며 총 11문항으로 구성되어 있다.

본교에서 실시하는 이 수업에 대한 중간 강의 만족도 설문 조사는 총 5문항에 대하여 실시되며 5점 리커트척도로 측정된다. 본 수업의 경우, 11분반에서는 36명의 학생 가운데 11명이, 13분반에서는 32명의 학생 가운데 9명의 참여하였으며 그 결과를 <그림 4>와 같이 정리하였다. 이 결과를 보면 학생들이 ‘한국어문법론’에 대한 동영상 온라인 강의를 통해 기본 개념을 탄탄히 잡을 수 있고, 이해되지 않았던 부분을 반복해서 시청할 수 있는 점을 장점으로 기술하였다.

특히, 동영상 온라인 강의에 대한 과제 또는 토론 활동을 하고 실시간 ZOOM 수업에서 소그룹회의실 활동을 통해 동료 학습자들과 함께 생각을 나누는 시간이 유익하고 도움이 되었다는 내용을 인상 깊었다고 기술하였다. 또한 동영상 온라인 강의에서 기본적인 개념과 이론을 이해하고 이 내용을 보다 심화·확장하여 교수자가 설명하여 주는 방식은 학습자들의 집중을 더 유발하고 관심을 증가시키는 데 도움을 준 것임을 확인할 수 있다. 설문조사에 참여한 학생들이 약 30%정도만이 참여하여 최종 결론을 내릴 수는 없었으나 한국어문법론 과목에 대해 플립러닝 교수법을 적용하여 운영하는 것에 대한 높은 만족도를 볼 수 있다.²⁰⁾

<그림 4> 2021-1학기 중간 강의 만족도 설문 조사 결과

2021-1학기 한국어문법론 중간 수강 만족도 설문 결과		2021년도 1학기 중간 수강 만족도 설문지 결과	
2021년도 1학기 중간수강만족도 설문지 결과 교과목명 : 한국어문법론-13 담당교수명 : 이경민 이 설문 조사는 강의의 질을 보다 높이기 위한 것으로 교수님의 교과 연구 및 강의 준비를 위한 기초자료로 활용해 주시기 바랍니다. 1. 교수는 대면식대면(즉) 수업에 내가 집중하고 적극적으로 참여할 수 있게 한다. 5 2. 교수는 학생들 관중하고 긍정하게 대해 준다. 5 3. 교수는 수업시간에 주요 내용을 명확하게 설명하고 있다. 5 4. 대면식대면(즉) 수업 상황에서 교수와 학생 간 질문응답 및 피드백이 활발하게 이루어지고 있다. 5 5. 교수는 평가기준 및 평가방법을 명확하게 전달하고 있다. 5 강의만족도 평균 5	2021년도 1학기 중간 수강만족도 설문지 결과 교과목명 : 한국어문법론-11 담당교수명 : 이경민 이 설문 조사는 강의의 질을 보다 높이기 위한 것으로 교수님의 교과 연구 및 강의 준비를 위한 기초자료로 활용해 주시기 바랍니다. 1. 교수는 대면식대면(즉) 수업에 내가 집중하고 적극적으로 참여할 수 있게 한다. 5 2. 교수는 학생들 관중하고 긍정하게 대해 준다. 4.83 3. 교수는 수업시간에 주요 내용을 명확하게 설명하고 있다. 5 4. 대면식대면(즉) 수업 상황에서 교수와 학생 간 질문응답 및 피드백이 활발하게 이루어지고 있다. 4.83 5. 교수는 평가기준 및 평가방법을 명확하게 전달하고 있다. 4.83 강의만족도 평균 4.96		
1. 학번 및 개인정보(학번, 학년) 수렴으로 개인정보 관리에 관한 설문지 작성 부탁드립니다. 수업만족도 평가가 아닌 단순 취재용 설문지임을 알리고, 온라인 강의를 통한 질문응답을 위한 이 공백하고, 내용에 대해 고소할 수 있도록 하며, 대면식대면(즉) 수업에 내가 집중하고 적극적으로 참여할 수 있게 한다. 5 그날 당일 수업에서 그날 수업의 주요 내용을 명확하게 설명하고 있다. 5 교수님께서는 동영상 강의와 더불어 수업 자료를 제공하고, 피드백을 줄 수 있도록 하는 등 수업에 대한 내용을 설명해 주실 기회가 많은 수업 시간과 대면식대면(즉) 수업에 내가 집중하고 적극적으로 참여할 수 있게 한다. 5 동영상 강의를 주요 내용과 관련해 내주시거나 수업 자료를 제공하여 수업에 대한 내용을 강의실에서 다시 보거나 할 수 있게 해주신 것 같았습니다. 5 동영상 강의는 학생들이 질문을 할 수 있는 기회를 제공하여 수업에 대한 내용을 강의실에서 다시 보거나 할 수 있게 해주신 것 같았습니다. 5	1. 학번 및 개인정보(학번, 학년) 수렴으로 개인정보 관리에 관한 설문지 작성 부탁드립니다. 학생들을 위해 노력하는 교수님입니다. 5 한국어 문법에 대해 강의가 진행되고 있는 것 같아서 질문을 할 수 있게 해주신 것 같습니다. 5 강의에 대한 평가를 할 수 있었습니다. 5 7. 앞으로 대면식대면(즉) 수업에 보다 적극적으로 참여하기 위해 제안하고 싶은 점을 적어주세요. * 5 * 5 * 5 * 5 * 5 * 5 * 5 * 5		

20) 현재 이번 학기 수업을 마치면, 추후에는 동기 요인에 대한 리커트척도로 설문조사 문항에 대한 분석을 실시하고 기술적 통계 분석 방법으로 수강 만족도와의 상관관계를 살피기 위해 회귀분석을 실시할 계획이다.

[참고문헌]

- 김세나(2019), 중국인 학습자를 위한 과제 기반 플립 러닝 한국어 교육 방안—‘수업 구성 원리’와 ‘교사 역할’을 중심으로, 한국(조선)어교육연구, 14권, 조선어교육연구학회, 171~186.
- 김성수(2017). 플립러닝을 활용한 한국어 수업 운영에 관한 연구, 『교육문화연구』 23권 1호, 인하대학교 교육연구소, 529~550.
- 김수정(2017), 문법 학습자의 태도 변화를 위한 학습자 중심 문법 교수 학습 방안 연구 - ‘거꾸로 교실’을 중심으로. 문법교육 30, 한국문법교육학회, 1-36.
- 김혜미·김정렬(2019), 블렌디드러닝과 플립러닝을 활용한 영어교육연구의 효과 비교를 위한 메타분석, 학습자중심교과교육연구, 제19권 제21호, 학습자중심교과교육학회, 241~258.
- 박진욱(2014). “대단위 한국어 수업을 위한 역진행 수업(flipped classroom) 모형 개발 연구”, 이중언어학 57(0), 이중언어학회, 75-102.
- 박현진(2019), 플립러닝 수업에 대한 수업컨설팅사례 연구 : 한국어교육 전공수업을 대상으로, 국어문학, 71권 71호, 국어문학회, 565~591.
- 이민경 외(2016), 플립러닝 이해와 실제 -대학교육 패러다임의 변화와 플립러닝. 파주: 교육과학사.
- 이소현(2015), 플립러닝을 활용한 한국어 문법 교육의 실제 -대학 학부 한국어 문법 수업을 중심으로-, 언어와 문화, 11-2, 221-262.
- 이영제(2020), 플립러닝 기반 국어문법론 교수법 사례 연구, Journal of Korean Culture 48, 한국어문학국제학술포럼, 37-74.
- 이은희(2019), 플립러닝(Flipped Learning)과 하브루타(Havruta)에 기반한 한국어 읽기 수업 모형 개발 및 적용 가능성 탐색, 교육방법연구, 31권 4호, 한국교육방법학회, 609~628.
- 이희정(2021), 대학에서의 플립러닝 기반 한국어 문법 교육 사례 연구, 한국문화융합학회, 43권 4호, 한국문화융합학회, 213~240.
- 임은하(2018), 학부 유학생 대상 한국문화 수업의 플립러닝 사례 연구, 『외국어로서의 한국어교육』, 제51집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 141~174.
- 임진숙(2021), 블렌디드 러닝(Blended Learning)을 적용한 시사 한국어 수업 사례 연구, 교양교육연구, 제15권 2호, 한국교양교육학회, 219~231.
- 정한테로(2019), 플립러닝을 활용한 대학 수업 사례 연구 -한국어학 전공을 중심으로-, 언어와 정보 사회, 37, 서강대학교 언어정보연구소, 93-138.
- 홍기철(2016), 거꾸로 교실(Flipped Classroom)의 실행에 대한 비평적 분석, 교육방법연구 28-1, 한국교육방법학회, 125-149. df
- J. M. 켈러·송상호(2014). 매력적인 수업 설계(주의집중, 관련성, 자신감 그리고 만족감). 서울: 교육과학사.
- Kang, N. & Ahn, M.(2015). Flipping a Korean university EFL classroom with teacher-crafted YouTube videos. STEM Journal, 16(3), 109-134.
- Keller, J. M.(1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. Journal of Instructional Development, 10(3), 2-10.

‘예비 한국어교원을 위한 ‘한국어문법론’ 수업 사례 연구 - 플립러닝을 중심으로-’에 대한 토론문

유해준(상지대)

본 연구는 한국어교육을 전공하는 학부생들을 대상으로 ‘한국어문법론’ 수업에 플립러닝을 한 학기 동안 적용한 후 학습자들을 대상으로 실시한 설문조사와 인터뷰 그리고 학업 성취도를 통해 플립러닝의 학습 효과에 대해 고찰하고 있습니다. 무엇보다 한 학기라는 긴 여정의 귀한 수업 사례를 공유해 주셔서 감사합니다. 본 연구 내용을 보고도 한 학기의 긴 수업 내용을 전부 이해하지 못해 궁금한 점들을 아래 질문으로 대신합니다.

1. 주차별 수업진도표에 나온 오프라인 교수-학습 활동 운영 방식을 알고 싶습니다.

p7 <한국어문법론> 교과목은 전공 선택 수업으로 총 3시간(3학점) 수업이다. 1일 2시간은 실시간 ZOOM 수업으로, 1시간은 동영상 온라인 강의를 듣고 토론 활동 또는 과제 학습을 하게 되는데 이를 주차별로 학습 내용 진도표를 살펴보면 <그림 1>과 같다.

본 연구의 주차별 진도표를 보면 온라인과 오프라인으로 나뉘어 있습니다. 3시간 영상(2시간) 수업과 실시간 ZOOM(1시간) 수업이 모두 온라인 수업이라면 오프라인 강의, 교수-학습 활동은 시간이 어떻게 구성되는 것이지요? <다음 시간 준비>에 있는 수강 후 오프 수업 참여하기라는 과정이 따로 있는 것이지요?

2. 주차별 진도표 수업 구성에서 사전퀴즈와 사후퀴즈는 어떤 차이를 가지게 되나요? 사전퀴즈는 수업 시갓 또는 중에 흥미를 이끌기 위한 과정이라면 사후퀴즈는 수업 후라면 이에 대한 확인 과정이 따로 주어지는지요? 그리고 사전퀴즈 또는 사후퀴즈 표시가 없는 LMS 학습활동은 어떤 용도인지요?

3. 본 연구에서 기술한 것처럼 플립러닝은 학습자가 교실 수업에 참여하기 전에 온라인 강의와 콘텐츠를 활용하여 동영상 온라인 강의 자료의 수업 내용을 미리 사전 학습하는 것입니다. 이러한 관점에서 플립러닝 수업과 코넬식 노트 필기의 관계가 분명하지 않습니다. 코넬식 노트 필기와 플립러닝 수업이 가지는 수업 구성 관계에 대한 추가 설명이 있었으면 합니다.

4. 수업에 대한 타당성 진단을 위해서는 학습자의 동기, 학습자 만족도, 학습자 성취도 부분이 함께 제시되면 좋을 것 같습니다. 본 수업의 학습자 성취도 결과에 대해서 알고 싶습니다.

한국어 교사를 위한 수업컨설팅 연구²¹⁾

최지현(연세대학교)

1. 서론

본 연구는 한국어 교육 현장에서의 교사 교육에 있어서 수업컨설팅을 통하여 수업을 개선함에 그 목적이 있다. 몸에 문제가 생겨서 병이 생기거나 아픔을 느끼면 병원에 가서 의사의 도움을 받듯이 교육적 문제에 대한 고민을 해결하기 위해서는 수업컨설팅을 받아야 한다. 혼자서 해결할 수 없는 문제에 대한 답을 함께 해결해나갈 수 있기 때문이다. 일반적인 수업컨설팅은 컨설턴트의 도움으로 자신의 문제점을 객관적 시각으로 볼 수 있게 하고 자기 성찰을 가능하게 하며 자신의 수업에 나타난 문제점을 컨설턴트와 상호협력하여 해결할 수 있게 한다. 수업컨설팅의 긍정적인 효과로 인하여 현재 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 대학교에서 모두 수업컨설팅이 진행 중이며 교과별 수업컨설팅도 진행 중이다. 한국어 교육에서도 수업컨설팅의 대한 관심이 나타나고 있으며 지속적인 연구가 필요하다고 생각한다. 한국어 교육에서의 수업컨설팅 개발을 위해 일반적 수업컨설팅을 살펴보고 이를 바탕으로 한국어 수업에 수업컨설팅을 적용할 수 있는 수업컨설팅 개발에 대해 연구해 보고자 한다. 또한 한국어 교육의 현실적 여건에서 비용과 시간의 문제를 고려하여 간단하며 실용적인 수업 분석 도구를 활용한 수업컨설팅에 대해 연구해 보고자 한다.

한국에서는 2000년대 이후 초·중·고등학교의 수업컨설팅과 대학교에서의 수업컨설팅이 시작되었다. 초등교육기관과 중등교육기관에서의 수업컨설팅과 각 과목별 수업컨설팅이 진행되었다. 대학교에서는 2000년 이후 교수학습센터를 운영하고 수업컨설팅을 진행하였다. 2001년 교수학습센터를 운영한 대학은 6개였으나 현재는 215개 대학에서 운영 중이다. 거의 모든 대학교에서 교수학습센터를 통해 수업컨설팅이 진행 중이다. 하지만 아직 한국어 교육에서는 수업컨설팅이 활발하지는 않다. 수업컨설팅보다는 수업장학과 수업관찰의 형태로 비슷한 맥락의 교사교육 및 재교육이 시행되고 있는 것이 현실이다. 수업 장학과 수업 관찰은 수업 컨설팅과 달리 수직적이며 강제성을 가지고 있다. 하지만 수업컨설팅은 컨설팅 당사자의 요청에 의한 수업 개선으로 컨설턴트와 수평적인 관계이며 자발적, 자율성을 가진 수업 개선 방법이다. 그리고 전반적인 수업컨설팅보다는 수업 관찰에 대한 문항을 위주로 수업 관찰 도구가 있기에 수업컨설팅을 위한 수업 분석 및 평가 목록이 부족한 것이 현실이다. 아직 한국어 교육에서의 연구의 범위는 교사 교육 및 재교육의 범주 안에서 수업 관찰 측면으로 된 연구가 있을 뿐이기에 한국어교육에서의 실용적 수업 분석도구가 포함된 수업컨설팅 방안을 마련하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 한국어 교육에 적합한 수업컨설팅 모형을 탐색해 본다. 둘째, 한국어 교육에서 사

21) 이번 발표는 최지현(2020)의 박사학위논문을 요약 정리한 것임을 밝힌다.

용가능한 수업컨설팅을 위해 수업 분석 도구를 개발한다. 수업 분석에 있어 질적 분석과 양적 분석 도구를 통해 한국어교육에서도 간단하고 실용적인 수업 분석 도구로 수업컨설팅을 진행할 수 있게 개발해 보고자 한다. 셋째, 한국어 교육 컨설팅에서 수업 전 교사의 철학, 사전지식 등에 대한 체크리스트 개발과 수업컨설팅에서의 지향하는 좋은 한국어 수업을 위해 필요한 교사의 교수 역량별 요인을 유목화 한다. 마지막으로 이를 현장 교사 대상으로 한 인식 조사를 통해 실제 수업컨설팅에 사용가능한 도구와 체크리스트를 제안하고자 한다.

이러한 과정으로 한국어 교육에서 교사를 위한 수업컨설팅에 대한 연구를 하려고 한다.

2. 이론적 배경

컨설팅의 기본적인 이론을 살펴보면 심리학에서 나온 정신역동 이론(psychodynamics)에 근거한다. 정신역동 이론은 상담 내담자 중심으로 이루어지는 내담자의 문제 해결 능력 향상을 목표로 한다. 또한 프로이트 이론 중 자아 개념에서 현실적으로 문제가 될 수 있는 행동이나 정신을 확인하고 현실적 상황에 맞게 논리적으로 변화시키는 것을 기본으로 하고 있다. 그리고 행동적 모형은 행동주의 이론에 근거하여 내담자의 문제해결을 최우선으로 한다. 행동 측정을 통해 컨설팅을 하며 측정되는 행동은 긍정적 행동의 증가, 부정적 행동의 감소를 목표로 한다. 또, 협력적 모형은 컨설턴트, 내담자의 구도를 가지며 컨설턴트와 내담자는 동등한 관계이다. 서로가 상호수용적 관계에서 문제 해결을 목적으로 하는 관계를 맺는다. 컨설팅이라는 것은 상담 내담자 중심으로 내담자의 문제 해결을 도와주며 내담자의 행동 측정을 통해 긍정적 행동의 증가와 부정적 행동의 감소를 목표로 하고 이를 위해 동등한 관계의 컨설턴트와 내담자가 상호 수용적 관계로 문제 해결을 목적으로 하는 것을 일컫는 것이다.

수업컨설팅이 대학교에 도입된 것은 1979년대 초로 미국 대학 내 교수컨설팅(instructional consultation)으로 수업에 대한 피드백을 하며 교수개발의 통합적 접근으로 시작되었다(Brinko, 1990). 미국에서는 교수컨설팅을 'instructional consultation'이나 'teaching consultant'라고 했다. 수업컨설팅은 학교컨설팅의 하위 개념으로 학생컨설팅이 아닌 교수컨설팅(instructional consultation)으로 본다. 그렇기에 수업컨설팅을 교사 교육의 일부분으로 포함하여 살펴보고자 한다. 또한 수업컨설팅의 목표는 수업 개선을 통해 학습자들의 학습을 증진시키고자 하는 것이며 이를 교사의 교수 역량 강화를 통해 이루고자 하는 것이다.

교수 역량이라는 것은 교수를 잘 할 수 있는 능력이다. 교수를 잘 할 수 있는 지식, 기술, 태도의 집합체이다. 교수역량을 구성하는 것은 하나의 요소가 아닌 다양한 요소로 구성되어 있는 것이다. 교수 역량에 대한 연구를 살펴보면 연구자에 따라 다양한 방식으로 역량을 구별하였다. 수업 전, 중, 후 혹은 지식역량과 행위역량, 강의역량, 기본역량, 준비역량, 실행역량, 평가역량, 실천역량 등으로 역량의 측면은 분류한 것을 알 수 있다. 역량의 구분은 다양하게 나눌 수 있다. 교수역량을 살펴보면 교사가 성취해야하는 교수의 수업 목표를 포함하고 있다. 좋은 수업을 위해서는 이러한 교수역량을 발휘해야 하는 것이다. 한국어 교육에서 좋은 수업을 위해 교사에게 필요한 능력이 무엇인지에 대해 연구한 선행 연구를 정리하면 교사에게 요구되는 능력에 대해 교사 자질(백봉자, 1991; 민현식, 2005; 박영순, 2010; 이진경, 2014), 교사의 특성(강승혜, 2010; 김아영, 2012), 교사의 교수 역량(노혜란·최미나, 2004; 조은정, 2006; 백순근, 2007; 임우섭·김용주, 2007; 양은하, 2010; 민혜리·김진호, 2013; 서금택·조용개·

장상필·성명국, 2019)이라는 다른 어휘를 사용하였지만 구성 요소를 살펴보면 결국 같은 의미의 어휘임을 알 수 있다. 이러한 자질, 전문성, 역량 요소 살펴보면 OECD에서 제시한 핵심역량과 요소에서 찾아볼 수 있다. 역량의 요소에 있어서는 OECD에서 2005년 제시한 “특정 맥락의 복잡한 요구를 지식과 인지적·실천적 기능뿐만 아니라 태도·감정·가치·동기 등과 같은 사회적 행동적 요소를 가동시킴으로써 성공적으로 충족시키는 것이 역량”이라는 것에서 역량을 지식과 기능, 태도와 가치의 3가지 요소로 나뉘볼 수 있다. 이의 연장선으로 OECD 2030 프로젝트에서는 지식(Knowledge), 기술(Skills), 태도·가치(Attitudes and Values)의 역량 통해 미래지향적 교육을 논했다.

이에 본 연구에서 역량이란 좋은 수업을 위해 필요한 교사의 능력으로 보고자 한다. 좋은 수업의 요소는 학자들마다 다르지만 교사의 전문성, 충실한 수업, 학습자와의 상호작용, 교수법, 적극적인 분위기, 학습자 중심의 수업, 적절한 과제, 학습 성과, 공정한 평가의 요소가 포함되어야 하는 것을 알 수 있다. 그렇기에 수업컨설팅을 통해 수업의 구성에 있어서 이러한 요소들이 반영될 수 있게 해야 한다. 좋은 수업이라는 것은 선행 연구에서 밝힌 수업 관련 요소들을 포함하여 전문성, 수업 내용의 충실함, 상호작용, 분위기, 효과적인 교수법, 학습자 중심의 수업 등이 포함되어야 하며 마이어가 제시한 수업의 명료한 구조화, 학습 몰두 시간의 높은 비율, 학습 촉진적인 분위기, 내용적인 명료성, 의미 생성적 의사소통, 방법의 다양성, 개별적인 촉진, 지능적 연습, 분명한 성취 기대, 준비된 환경도 포함되어야 한다. 하지만 우리는 명확하게 정의하기는 어렵다. 왜냐하면 수업을 구성하는 학습자와 교사가 같은 눈으로 좋은 수업의 의미를 정의할 수 없기 때문이다. 그렇기에 학습자의 입장과 교사의 입장에서의 좋은 수업의 요소가 잘 균형을 유지해야 한다. 그렇지만 좋은 수업을 위해서는 수업을 이끄는 교사의 역할이 가장 중요하다. 좋은 수업에서의 교사의 특징은 결국 좋은 수업을 목표로 하는 한정된 자원인 교사가 최대한의 역량을 이끌어낼 때 목표 달성을 할 수 있는 것이다. 이에 좋은 수업을 위해 필요한 교사의 역량에 대한 연구를 살펴보고자 한다.

성공적인 수업을 위한 교사의 역량을 정리하면 학습자의 요구를 충족하고 업무를 수행하는 데 필요한 교사의 수업지식역량, 수업에서의 기능 역할인 수업실천역량, 태도와 가치를 가동시킬 수 있는 힘은 교사의 수업태도역량이라고 정하고자 한다. 선행 연구에서 제시한 역량의 요소들을 수업지식역량은 지(知)적 능력으로 한국어와 한국 문화, 문학, 역사 등의 관한 지식과 교수법, 평가, 매체 활용 등의 지식, 학습자 지도와 상담을 위한 지식 등을 포함한다. 수업실천역량은 동적 역량으로 실행(行) 능력이다. 수업실천역량은 수업을 위한 준비, 수업 운영, 수업의 기술 등을 포함한다. 수업태도역량은 태도, 윤리와 같은 성품(性)적인 요소로 학습자와의 인간관계, 교사의 태도 등을 포함한다. 본 연구에서는 좋은 수업을 위한 교사의 역량에 대해 기존 연구에서 제시한 여러 가지 요소들이 어떻게 타당하게 유목화 되는지 살펴보고 유목화 된 교사의 교수 역량 요인과 교사들의 특성에 따른 인식의 차이를 알아보하고자 한다. 또한 교사의 교수 역량 요인에서 한국어 교사들이 중요하게 생각하는 5개의 요인을 선정하고 학습자들이 생각하는 좋은 수업을 위한 교사의 교수 역량 요인 5개를 비교해 보고자 한다. 또한 교사들이 인식하는 자신의 강점인 역량, 교사들이 어려워하는 역량, 교사들이 수업컨설팅을 통해서 기르고자 하는 역량에 대한 알아보하고자 한다.

3. 한국어 수업컨설팅 모형 개발

3.1. 수업컨설팅 모형 및 절차

모든 컨설팅은 컨설팅 모형에 근거하여 컨설팅이 진행 된다. 수업컨설팅도 예외는 아니다. West와 Idol(2001)에서는 다양한 컨설팅 모형이 존재하며 이러한 모형은 이론에 근거를 두기도 하고 비이론적이기도 하다고 하였다. 그 중 가장 많이 사용되는 세 가지 모형을 제시하였다. 정신건강 컨설팅 모형과 행동적 모형, 협력적 모형이 있다. 본 논문에서도 수업컨설팅의 모형으로 협력적 컨설팅 모형을 선정하였다. 수업컨설팅 절차는 선행 논문들의 연구를 통해 협력적 컨설팅 모형의 단계를 확장하여 진행하는 절차를 연구하였다.

수업컨설팅의 절차를 살펴보면 수업컨설팅의 절차는 컨설팅 모형의 이론을 바탕으로 설계되기도 하였고 이론에 근거한 것보다 개별 연구를 통해 절차를 설계하기도 하였다. 다양한 기관과 연구자들의 수업컨설팅의 절차를 살펴보면 수업컨설팅의 절차의 요소는 시작, 계획, 목표 설정, 실행, 수업관찰, 인터뷰, 평가 등의 요소가 포함되어 있다. 이러한 요소를 반영하여 협력적 컨설팅 모형을 바탕으로 한국어 교육에서도 3단계의 수업컨설팅 실행 단계를 설계하려고 한다. Idol(1986, 1994)에서는 협력적 컨설팅 모형을 6단계로 제시하였다. 컨설팅의 시작과 컨설팅 목표 설정, 문제 분석, 조언 개입, 조언 실행, 평가, 후속 조치로 제시하였다. 이 과정을 세분화하여 11개의 단계로 만들고 이를 기존의 연구를 바탕으로 3개로 통합하였다. 협력적 관계 체결을 위한 만남, 문제 의뢰 및 확인, 목표에 맞는 컨설팅 계획 수립을 1단계인 컨설팅의 시작 단계로 설정하고 수업 전 자료 수집, 수업 자료 수집, 자료 검토 및 분석, 문제 해결을 위한 계획 수립, 문제 해결은 2단계인 실행 단계로 설정하며 수업컨설팅 피드백 적용, 컨설팅 후 수업에 대한 재확인, 후속 조치는 3단계인 컨설팅 평가 단계로 설정하여 한국어 수업에서의 수업컨설팅을 하려고 한다.

3.2. 수업컨설팅의 단계

한국어교육에서의 수업 컨설팅의 절차는 아래의 단계로 시행하려고 한다. 3단계의 시작 단계, 실행 단계, 평가 단계를 가지고 매 단계마다 의뢰인과 컨설턴트가 함께 단계별 평가를 진행하려고 한다.

<표 57> 한국어 교육에서의 수업컨설팅 절차(I.C.E. 단계)

순서	단계	실행	실행 과제
1단계	컨설팅의 시작 단계 (Initial Stage)	1. 만남 2. 문제점 의뢰 및 확인 3. 컨설팅 계획 수립 (1차 계획 수립) 4. 1단계 평가	1. 컨설턴트와 의뢰인의 만남 2. 현재 의뢰인이 가진 문제에 대한 인터뷰 진행 3. 의뢰인과 함께 컨설팅 계획 수립 4. 1단계 평가
2단계	컨설팅의 실행 단계 (Conduct)	5. 수업 전 자료 수집 6. 수업 자료 수집 7. 자료 검토 및 분석	5. 수업 이외 내용에 대한 의뢰인과 인터뷰, 설문 조사 6. 수업 중 관찰, 촬영 등

	Stage)	8. 문제점 해결 계획 (2차 계획 수립) 9. 문제점 해결 10. 2단계 평가	7. 자료 검토와 분석 8. 문제점에 대한 2차 계획 수립 9. 문제점에 대한 해결안 제시 10. 2단계 평가
3단계	컨설팅의 평가 단계 (Evaluation Stage)	11. 수업컨설팅 피드백 확인 12. 수업컨설팅 평가 13. 후속 조치	11. 피드백 적용 12. 컨설팅 평가 13. 후속 조치

3.3. 수업컨설팅에서의 분석

수업의 분석 영역은 수업의 구성 요소인 교사와 학습 내용, 학습자에 대한 분석이 필요하다. 그리고 수업을 구성하는 수업 전체와 수업 환경에 대한 분석도 필요하다. 단순 인터뷰와 설문지로 수업컨설팅을 진행하기에 많은 정보가 필요하다. 정확한 분석이 없다면 문제 진단이나 원인 규명, 문제 해결책 찾기에 어려움을 겪을 수 있다. 이에 체계적인 분석이 필요하다. 그리고 한국어교사와 학습자들이 인식하는 좋은 수업이라는 목표점과 수업 개선이라는 수업컨설팅의 목적에 부합하고 학습자들이 중요하게 생각하는 요인, 교사가 요청하는 컨설팅의 역량 요인을 고려하여 수업 구성, 수업 분위기, 비언어적 요소 등에 대한 수업 분석이 필요하다. 또한 수업컨설팅을 하는 컨설턴트는 한국어 교육자며 컨설팅을 원하는 교사가 될 수도 있기에 쉽게 분석하고 해석할 수 있는 도구가 필요하다. 이에 한국어 수업컨설팅에서 수업 분석에 실용적으로 사용 가능한 체계적인 분석 도구를 살펴보고자 한다.

수업 분석은 양적 분석과 질적 분석이 있다. 양적 분석은 일정한 분류 체계나 분석 방법에 의해 수업 중 도출되는 의미 있는 수업 정보를 수치나 도표를 사용해서 양적으로 나타내는 방법이다(진동섭 외, 2008). 양적 분석은 형태적인 분석으로 수업 언어의 상호작용분석법인 플랜더즈(Flaanders)의 언어상호작용 분석법이 있고 필터식 수업 분석법, 평정척에 의한 분석법 등이 있다. 질적 분석은 내용적인 분석이며 주로 교과 전문가에 의해 이루어진다. 정해진 분석틀에서 주관식으로 작성할 수 있는 용이함이 그 장점이다. 보통 몇 개의 분석 내용을 해당 수업 전문가가 주관적 견해를 바탕으로 작성하는 것이다. 체계적이며 객관적인 양적 분석과 전문성을 바탕으로 한 질적 분석을 모두 수업컨설팅에 사용하는 것이 바람직하기에 수업 분석에 있어서 양적 분석과 질적 분석을 모두 고려해 보고자 한다.

수업과 관계된 수업 설계, 내용, 분위기, 과업집중도, 언어적/비언어적 요소, 시간관리비율, 수업매체 분석 등을 통해 체계적인 분석이 가능하다고 생각한다. 또한 수업에서 관찰 가능한 부분이며 수업의 가장 큰 부분인 수업 내용과 수업 전달, 교수법 등과 더불어 수업 환경에 대한 분석도 필요하며 교육철학과 같은 내용도 수업 전에 같이 논의할 수 있다. 제시한 표를 바탕으로 한국어 교육에서 한국어 교사로 활동하는 사람이라면 쉽게 이해할 수 있게 정리해 보았다. 분석표를 통해서 자신의 수업의 부족한 점을 스스로 확인하여 자신의 수업에 대해 자기 성찰과 반성이 가능하다.

한국어 교사로 수업을 진행하다 보면 수업에 문제가 발생 했을 경우 어떻게 해야 할지 몰라 그냥 지나치는 경우가 많다. 예를 들어 수업에 집중하지 않는 학습자들, 수업에 반응이 없는 학습자들, 미흡한 학습 내용 이해, 저조한 강의평가 등의 문제가 발생 할 수 있다. 이

런 경우 수업 분석 도구를 사용하여 수업 설계의 문제인지, 일관성의 문제인지, 분위기의 문제인지, 과업의 문제인지, 언어의 문제인지 등의 문제를 분석해 볼 수 있다. 또, 수업에 문제가 있지만 혼자 해결해 갈 수 없는 경우는 수업컨설팅을 진행하여 컨설턴트와 함께 문제를 해결할 수 있다. 하지만 한국어 교육 현실 상 수업컨설팅을 진행하기 힘든 상황도 있기에 자기 수업컨설팅도 가능하다고 본다. 수업의 문제점에 대해 수업 분석 도구를 활용하여 자신의 수업의 경향성을 진단해 보고 고칠 수 있다. 자신이 생각하는 자신의 수업과 실제 수업 영상으로 본 자신의 수업의 경향에 차이가 있다면 병을 치료하듯 문제점을 고치면 된다. 이러한 수업컨설팅을 한국어 교육에서도 활용한다면 수업 개선과 더불어 교사의 만족도 향상은 물론이며 컨설턴트와 교사가 같이 성장하여 수업 개선의 효과가 있을 수 있다.

4. 교수 역량에 대한 한국어 교사들의 인식에 대한 연구

한국어 교사가 인지하는 좋은 한국어 수업을 위한 한국어 교사의 역량 요인에 대해 설문 조사 후 SPSS 26.0을 활용하여 분석하였다. 먼저 역량을 3개의 역량으로 구분하고 하나의 역량에 50개 문항으로 구성하였다. 그리고 각 역량의 문항에 대해 한국어 교육 전문가 3인의 의견으로 110개의 문항으로 재선정하였다. 수업지식역량의 Cronbach-알파는 0.844, 강의 실천역량은 Cronbach-알파 0.930, 강의기본역량은 Cronbach-알파 0.904로 설문 항목의 내적 신뢰도에는 문제가 없었다. 각 역량의 평균값은 3.769, 4.418, 4.294였고 표준편차는 0.421, 0.475, 0.488이었다.

110개의 문항의 한국어 교사에게 필요한 역량에 대해 어떻게 공통 요인을 묶어서 범주화할 수 있는지 알아보기 위해 요인분석을 실시하였다. 통계 분석 중 하나인 요인 분석은 측정 항목의 공통 요인을 묶어서 체계적으로 범주화하고 몇 개의 차원으로 요약함으로써 범주화, 유형화 연구에서 활용한다. 요인분석은 설문 항목 간 상관관계가 높은 항목들을 회전방식에 의해 요인으로 묶이게 하는 방법으로 개념의 측정 지표를 개발할 경우 기본적으로 사용하는 분석방법이다(원미진, 2009). 요인분석을 통해 요인 간의 타당성을 확보하는 방법으로 한국어 교사가 가져야 하는 자질에 대한 연구를 하고 이를 바탕으로 수업컨설팅에서의 요소로 활용하고자 한다. 그리고 범주화된 요인에 대해서 각 요인과 설문대상자인 한국어 교사의 기본 특성과의 관계를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 설문 문항을 바탕으로 역량 요인과 교사의 특성(연령, 학력, 전공, 경력)을 독립 표본 t-검정 분석법과 일원배치 분산분석을 실시하여 살펴보았다.

4.1. 연구 대상 및 연구 방법

좋은 한국어 수업을 위해 교사들이 가져야 하는 교수 역량에 대해 한국어 교육 현장의 한국인 교육자 113명을 대상으로 2020년 1월~4월 온라인과 오프라인으로 동시에 설문 문항을 보고 중요도를 선택하는 설문 조사를 실시하였다. 설문 조사는 교사 변인으로 성별, 연령, 학력, 전공, 경력을 질문하였으며 한국어 교사가 인식하는 좋은 한국어 수업에 필요한 교사의 역량 문항의 중요도에 대해 리커트 척도를 이용하였고 5점 척도로 아주 중요하다(5점), 중요하다(4점), 보통이다(3점), 중요하지 않다(2점), 전혀 중요하지 않다(1점)로 진행하였다.

<표 58> 연구 절차

연구절차	내용
1단계	선행연구분석(문헌 연구) 역량 별 50개 문항 선정
2단계	전문가 타당도 검증 설문지 개발(역량별 37개, 39개, 34개 문항)
3단계	온/오프라인 설문지 배부 및 회수 설문조사 결과 정리
4단계	기술통계 요인분석 요인과 특성의 평균 비교 분석
5단계	분석 결과

4.2. 요인 분석 결과

요인 분석을 살펴보면 기본적으로 한 요인에서 적재량이 높은 문항은 요인의 설명력이 높다고 할 수 있다. 이에 좋은 한국어 수업을 위해 한국어 교사가 갖추어야 할 역량의 요인을 적재량이 높은 문항을 중심으로 이름을 명하였다.

<표 59> 수업지식역량 요인 신뢰도

수업지식역량 요인	cronbach's alpha	항목수
대조언어학 요인	0.834	6
정확한 한국어 요인	0.830	4
한자와 사전 활용 요인	0.823	3
구어와 문어 구사력 요인	0.824	4
맥락적 언어 지식 요인	0.811	4
제2 외국어 학습 요인	0.825	4
한국어의 체계적 지식 요인	0.818	4
언어 배경 지식 요인	0.814	3
응용 지식 요인	0.833	3
자기 개발 요인	0.837	2

<표 60> 수업실천역량 요인 신뢰도

수업실천역량 요인	cronbach's alpha	항목수
수업 준비와 운영 요인	0.909	8
열의와 역동성 요인	0.915	5
수업 구조화 요인	0.911	6
내용 전달과 반응 요인	0.916	6
상호 작용 요인	0.923	5
학습자 모니터링과 분석 요인	0.914	4
효율적인 교수법 요인	0.908	5

<표 61> 수업태도역량 요인 신뢰도

수업태도역량 요인	cronbach's alpha	항목수
교사 공동체 요인	0.880	6
열정과 자부심 요인	0.879	6
학습자와의 인간관계 요인	0.881	5
학습자 견인 요인	0.880	4
학습자 존중 요인	0.897	4
관용적 태도 요인	0.890	3
동기유발 요인	0.881	4
상황 대처 요인	0.898	2

수업컨설팅에서 컨설턴트는 의뢰인의 개개인의 특성을 알고 컨설팅을 진행해야 한다. 한국어교사로서 필요한 수업 역량과 더불어 개인의 특성을 고려하면 수업컨설팅의 결과를 더 끌어올릴 수 있다. 이에 한국어 교육에 있어서 한국어 교사들의 개개인의 변인에 따라 역량 요인별로 어떠한 차이가 있는지 확인하고자 한다. 연령, 전공, 학력, 경력과 같은 교사 변인에 따른 수업지식역량, 수업실천역량, 수업태도역량에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 독립표본 t-검정 분석과 일원배치분산 분석을 실시하였다. 그 결과 교사 변인 차이에 따른 중요한 요인은 아래 표와 같이 정리할 수 있다.

<표 62> 교사 변인 차이에 따른 중요한 요인

교사 변인	유의한 차이가 있는 요인
연령	<대조언어학 요인> <응용 지식 요인> <수업 준비와 운영 요인> <내용 전달과 반응 요인> <교사 공동체 요인>
전공	<수업 준비와 운영 요인 > <수업구조화 요인> <내용 전달과 반응 요인> <학습자 모니터링과 분석 요인> <학습자 견인 요인> <동기 유발 요인>

5. 수업컨설팅 활용에 있어서의 역량 요인 연구

수업컨설팅에서 역량 요인의 활용을 위해 한국어 교사와 한국어 학습자와의 역량에 대한 인식차이와 교사의 강점, 교사가 수업을 함에 있어 힘든 역량, 수업컨설팅을 통해 기르고 싶은 역량에 대한 조사를 하였다.²²⁾

22) 연구 결과의 추가적인 표와 그래프는 지면 부족으로 발표 PPT를 참고하기 바란다.

5.1. 연구 대상 및 연구 방법

좋은 한국어 수업을 위해 교사들이 인식하는 역량 요인에 대해 한국어 학습자 104명과 한국어 교육자 103명에게 2020년 5월 온라인으로 설문 조사하였다. 25개의 역량 요인 중 설명력이 가장 높은 요소를 중심으로 25개의 문장으로 문항을 작성하였다. 그리고 이를 교사를 위한 설문지와 학습자를 위한 설문지로 개발하였으며 학습자용 설문지는 영문과 중문으로 번역하여 설문조사를 하였다.

<표 63> 연구 절차

연구절차	내용
1단계	타당도와 신뢰도가 검증된 역량 요인을 25개 문항 개발
2단계	설문지 개발(학습자(영문, 중문), 교사)
3단계	온라인 설문지 배부 및 회수 설문조사 결과 정리
4단계	기술통계 개방형 질문 정리
5단계	분석 결과

5.2 분석 결과

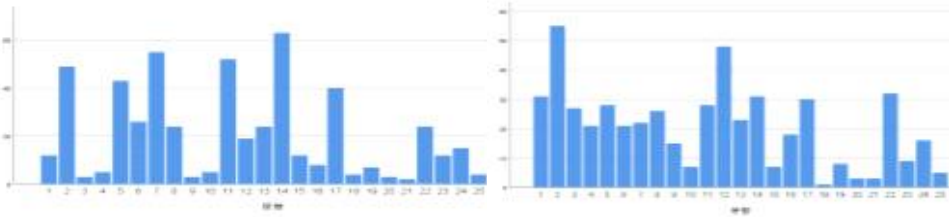
<표 64> 좋은 수업 역량 요인

문항	교사		학습자	
	빈도	비율(%)	빈도	비율(%)
대조언어학 요인	12	2.3	31	6.0
정확한 한국어 요인	49	9.5	55	10.7
한자와 사전 활용 지식 요인	3	0.6	27	5.2
구어와 문어 구사력 요인	5	1.0	21	4.1
맥락적 언어 지식 요인	43	8.3	28	5.4
제2 외국어 학습 요인	26	5.0	21	4.1
한국어의 체계적 지식 요인	55	10.7	22	4.3
언어 배경 지식 요인	24	4.7	26	5.0
응용 언어 지식 요인	3	0.6	15	2.9
자기 개발 요인	5	1.0	7	1.4
수업 준비와 운영 요인	52	10.1	28	5.4
열의와 역동성 요인	19	3.7	48	9.3
수업 구조화 요인	24	4.7	23	4.5
내용 전달과 반응 요인	63	12.2	31	6.0
상호 작용 요인	12	2.3	7	1.4
학습자 모니터링과 분석 요인	8	1.6	18	3.5
효율적인 교수법 요인	40	7.8	30	5.8

교사 공동체 요인	4	0.8	1	0.2
열정과 자부심 요인	7	1.4	8	1.6
학습자와의 인간관계 요인	3	0.6	3	0.6
학습자 견인 요인	2	0.4	3	0.6
학습자 존중 요인	24	4.7	32	6.2
관용적 태도 요인	12	2.3	9	1.7
동기유발 요인	15	2.9	16	3.1
상황 대처 요인	5	1.0	5	1.0

<그림 1> 교사 선정 좋은 수업에 필요한 교사의 교수 역량

<그림 2> 학습자 선정 좋은 수업에 필요한 교사의 역량



<표 65> 좋은 수업을 하는 교사가 인식한 5가지 주요 역량

문항	교사	
	빈도	비율(%)
대조언어학 요인	2	4.0
정확한 한국어 요인	4	8.0
맥락적 언어 지식 요인	2	4.0
제2 외국어 학습 요인	3	6.0
한국어의 체계적 지식 요인	5	10.0
언어 배경 지식 요인	2	4.0
수업 준비와 운영 요인	4	8.0
열의와 역동성 요인	5	10.0
수업 구조화 요인	3	6.0
내용 전달과 반응 요인	5	10.0
상호 작용 요인	1	2.0
학습자 모니터링과 분석 요인	2	4.0
효율적인 교수법 요인	6	12.0
교사 공동체 요인	2	4.0
학습자 존중 요인	1	2.0
관용적 태도 요인	3	6.0

주요 역량의 우선순위에 대한 학습자와 교사의 인식 차이, 강의평가 상위 교사들과 전체 교사의 자신의 강점, 수업에서 힘든 역량 부분, 수업컨설팅을 받고 싶은 역량 부분 연구를 통해 수업컨설팅에서 수업 전 자료 수집에 있어서 교사의 사전 인식에 대한 체크리스트를 만들 수 있다. 25개의 역량 요인 중 설명력이 가장 높은 문항을 중심으로 각 요인 당 하나의 문항으로 수업 전 교사의 역량에 대한 자기 점검을 위한 인식 확인을 해 본다. 이러한

사전 인식 체크리스트를 통해 컨설턴트는 의뢰인에게 필요한 역량을 알 수 있고 컨설팅에서 의뢰인의 인식에 대한 기본 자료로 활용할 수 있다. 또한 수업컨설팅이 끝난 후 다시 확인함으로써 교사는 자신의 역량의 변화를 확인할 수 있다.

<표 66> 한국어 수업컨설팅을 위한 체크리스트

수업컨설팅을 위한 체크리스트		
영역	컨설팅 체크리스트	1 2 3 4 5
수업지식 역량	1. 대조언어학에 근거한 언어교수법에 대한 지식을 갖추고 있다.	1 2 3 4 5
	2. 한국어 어휘와 발음을 정확하게 알고 사용할 수 있다.	1 2 3 4 5
	3. 한자 어휘를 학습자에 맞게 잘 설명할 수 있다.	1 2 3 4 5
	4. 문어 사용 능력이 교양인의 독서와 작문을 반영할 수 있는 수준이다.	1 2 3 4 5
	5. 맥락에 맞는 상황별 언어에 대한 지식을 갖추고 있다.	1 2 3 4 5
	6. 외국어를 학습한 경험을 통해서 외국어를 배우는 것이 어떤 것인지 잘 알고 있다.	1 2 3 4 5
	7. 한국어 발음, 문법 등 언어학적 체계를 알고 있다.	1 2 3 4 5
	8. 다양한 교수법과 사회언어학적 지식을 갖추고 있다.	1 2 3 4 5
	9. 멀티미디어 사용법, 상담 이론, 언어의 변이형 등 수업을 위한 다양한 지식을 갖추고 있다.	1 2 3 4 5
	10. 학습과 교수에 대한 최신 경향을 위해 학회와 워크숍 등에 정기적으로 참여한다.	1 2 3 4 5
수업실천 역량	11. 수업을 준비를 철저하게 하고 수업 속도를 잘 조절하여 수업을 진행한다.	1 2 3 4 5
	12. 수업 시간에 유머, 목소리, 몸짓 등을 사용하여 활기 있게 수업한다.	1 2 3 4 5
	13. 수업 내용을 잘 요약하고 앞의 내용과 뒤에 배우는 내용의 이해에 도움이 되도록 내용을 조직한다.	1 2 3 4 5
	14. 학습자를 고려해서 수업 흐름을 맞추고 수업 자료는 수준에 맞게 제시되고 적절한 피드백을 제공해 준다.	1 2 3 4 5
	15. 수업과 평가는 학습자의 내적 동기를 유발하는 기법을 사용하고 창의적 자료를 제시한다.	1 2 3 4 5
	16. 학습자의 연령과 능력을 잘 파악하고 학습자가 언제 이해에 어려움이 있는지 잘 안다.	1 2 3 4 5
	17. 수업 내용을 이해하기 적절한 예를 제시하고 체계적인 방법으로 수업할 수 있다.	1 2 3 4 5
수업태도 역량	18. 다른 교사들과 협력하여 교재와 수업 자료를 발전시킨다.	1 2 3 4 5
	19. 한국어 교사로서 사명감과 자부심을 가지고 교육의 열정을 가지고 있다.	1 2 3 4 5

20. 학습자에게 후견인, 보호자, 상담자로서의 의식을 가지고 있다.	1 2 3 4 5
21. 학습자가 목표를 계획하고 달성할 수 있게 도와준다.	1 2 3 4 5
22. 학습자들을 편견 없이 공평하게 대하고 존중한다.	1 2 3 4 5
23. 학습자들에게 인내와 관용적인 태도를 보인다.	1 2 3 4 5
24. 학습자들을 격려하고 목표 달성을 위해 도와준다.	1 2 3 4 5
25. 나는 예상하지 못한 상황에 잘 대응할 수 있다.	1 2 3 4 5

5.3. 요약

수업컨설팅을 위해 한국어교육 현장의 교사들의 교수 역량을 중심으로 주요 역량의 우선순위에 대한 학습자와 교사의 인식 차이, 강의평가 상위 교사들과 전체 교사의 자신의 강점, 수업에서 힘든 역량 부분, 수업컨설팅을 받고 싶은 역량 부분에 대해 알아보았다. 모든 부분의 교수 역량을 강화시키는 것이 가장 좋지만 한정된 시간과 자원을 통해 선택을 해야 할 경우 우선순위에 따라 역량을 강화시키는 것도 중요하다. 이에 교사와 학습자가 모두 중요하게 생각한 교수 역량을 살펴보면 정확한 한국어 요인, 수업 준비와 운영 요인, 학습자 존중 요인이다. 또한 모든 역량의 우선순위를 살펴보면 교사가 인식하는 주요 역량은 교사의 지식 관련 요소지만 학습자가 인식하는 주요 역량은 자신의 모국어 요소, 교사의 정의적 요소였다.

한국어 교사들과 강의평가에서 좋은 점수를 받은 교사들의 인식의 차이를 알아보면 비슷한 결론을 내릴 수 있다. 강의평가에서 좋은 점수를 받은 교사들은 다른 교사들과 같이 정확한 한국어 지식과 수업 준비와 운영, 내용 전달과 반응, 체계적인 지식이 중요하다고 하였다. 하지만 열의와 역동성, 효율적인 교수법 활용에 있어서는 더 중요함을 인식하고 있었다. 그리고 자신의 강점을 살펴보면 강의평가가 좋은 교사들의 경우 목소리, 열의, 학습자와의 관계, 학습자 존중, 학습자 이해, 인내심 등 교사의 정의적 역량 요소와 관계가 깊었다. 이는 학습자들이 서술한 좋은 수업을 위한 교사의 교수 역량과도 같았다. 이를 통해 교수역량에 있어 비언어적 요소와 정의적 요소의 중요성을 간과해서는 안 되며 수업컨설팅에서도 해당 부분을 점검하고 해당 역량을 강화시켜야 한다. 이러한 역량 분석을 위한 수업 분석 도구를 한국어 교육에 맞게 개발하여 사용할 수 있다. 그리고 수업컨설팅을 통해 교사의 수업, 학습자 등과의 인식의 변화가 필요하기에 위의 조사를 통해 교수 역량에 대한 체크리스트를 개발하여 사용할 수 있다.

6. 결론

수업컨설팅은 2000년 이후 유치원, 초·중·고등학교, 대학교에서 실행 중인 것은 물론이며 각 교과목별 특성을 반영한 수업컨설팅이 진행 중이다. 아직까지 한국어 교육 분야에서 수업컨설팅이라는 명시적인 연구가 진행된 것이 아주 미미하여 한국어 교육 분야에서는 수업컨설팅이 이루어지지 않았다. 이에 한국어 교육에서 한국어 교사를 위한 수업컨설팅에 대해 연구를 하였다. 기존 연구들을 바탕으로 한국어 교육에서 활용할 수 있는 내용을 논의했으며 좋은 수업에서 절대적인 요소인 교사의 역량에 대한 연구 또한 진행하였다. 그리고 한국

어 교육에서 적용 가능한 수업컨설팅에 대한 연구를 하였다. 교사의 교수 역량 연구를 바탕으로 수업 컨설팅에서 사용할 좋은 수업을 위한 한국어 교사의 체크리스트를 정리하였고 그 이외 수업컨설팅에서의 분석을 논의하였다.

한국어 교육에서의 수업컨설팅에 있어서 수업컨설팅의 진행할 때 고려해야 하는 수업컨설팅의 원리는 자발성, 자문성, 전문성, 한시성, 학습성, 상호성, 지속성, 객관성이다. 수업컨설팅을 받고 싶어하는 교사의 자발성과 교사의 수업 문제 해결을 직업 하는 것이 아닌 해결 방안을 지원하고 조언을 하는 지원활동을 해야 하며 컨설턴트는 전문성을 구비하고 있어야 하고 컨설팅 기간은 한시적으로 이루어져야 한다. 또한 컨설팅을 통해 의뢰인인 교사도 컨설팅 과정에서의 학습을 통해 향후 컨설턴트가 될 수 있고 컨설팅은 컨설턴트와 의뢰인이 상호작용하여 문제를 해결해 나가야 한다. 컨설팅을 하는 기간은 한시적이지만 결과는 지속적으로 의뢰한 교사에게 영향을 미치며 수업컨설팅을 통해 의뢰인은 객관적 시각으로 자신의 수업을 살펴볼 수 있는 기회를 가지게 되는 것이다.

수업컨설팅을 통해 지향해야 하는 수업은 교사의 전문성, 충실한 수업 내용, 학생과의 상호작용, 효과적인 수업 기술, 적극적인 질의응답 및 토론 수업, 학습자 중심 수업, 적절한 과제, 의미 있는 학습 성과, 적합하고 공정한 평가가 포함된 수업이어야 한다. 실제 학습자들과 강의평가 상위의 교사의 의견을 살펴보면 좋은 수업을 위해서는 교사는 수업 기술은 물론이고 비언어적 요소와 정의적 측면도 고려하여 수업을 진행해야 한다. 하지만 이런 것들을 혼자 살펴볼 수 없기에 수업컨설팅을 통해 체크리스트와 수업분석으로 이를 확인해야 한다.

본 연구에서는 한국어 교사를 위한 수업컨설팅을 교사의 교수 역량 중심으로 연구했다. 수업에서 학습자의 인식에 대한 추가적인 연구가 있었으면 내용적 보완이 이루어졌으리라 생각한다. 또한 한국의 현재 시기상 수업컨설팅의 내용을 실제 한국어 수업에 아직 적용하지 못한 것이 이 논문의 한계라고 할 수 있다. 현재 한국에서 비대면 수업으로 모든 과정이 진행되기에 수업컨설팅의 준비까지는 진행할 수 있지만 수업컨설팅을 진행하지 못하는 아쉬움이 있다. 이에 향후 후속 연구로 실제 수업컨설팅을 진행하고 그 결과를 정리하고자 한다.

현재 한국의 모든 교육 기관에서는 2000년 후반 이후 수업컨설팅이 진행되고 있다. 하지만 아직 한국어 교육에 도입은 미미한 현실이다. 유치원 및 기타 교과목까지 모두 진행되는 수업컨설팅이기에 그 효용성에 있어 이미 인정을 받은바 한국어 교육계에서도 추가적인 연구가 필요하다. 이 연구를 통해서 한국어 교육에서도 본 연구의 수업컨설팅 모형과 절차에 따라 컨설팅을 진행하고 수업분석도구를 활용하여 자기 수업컨설팅이 가능하고 동료 교사 혹은 전임 교사를 컨설턴트로 하는 한국어 수업에서의 수업컨설팅을 할 수 있을 것으로 본다.

*지면 제약으로 자세한 내용과 참고 문헌 생략에 대한 양해를 구한다. 발표 PPT에 일부 내용을 추가 하였기에 함께 보기를 추천한다.

‘한국어 교사를 위한 수업컨설팅 연구’에 대한 토론문

김가람(전북대)

역량중심교육에 대한 논의의 증가로 교사 역량의 강화를 강조하는 맥락에서 이 연구가 지향하는 바는 한국어 교사의 역량 강화에 큰 기여를 할 것으로 보입니다. 교사의 역량 강화는 교수학습 과정 전체의 효율성을 추동하는 핵심 요인이기에 지속적인 연구가 필요한 부분입니다. 그러나 한국어교육학 연구에서는 교사보다는 학습자에 주목하여 다양한 연구가 이루어졌습니다. 이러한 연구 경향과 달리, 한국어 교사의 역량 강화를 목적으로 수업 컨설팅의 개념을 활용한 이 연구는 한국어 교사론 연구의 지평을 확장하였다는 점에서 의의가 있습니다. 한국어교육학 분야의 연구자이자, 교육자로서 발표문을 읽으며 생긴 궁금한 점과 수업 컨설팅에 대한 발표자의 의견을 청하고자 토론자로서 몇 가지 질의를 하고자 합니다.

첫째, 연구 의의에 대한 질문입니다. 교사 전문성에 대한 선행 연구와 비교했을 때 이 연구가 지닌 고유성이 무엇인지 궁금합니다. 연구사 검토에서 논의하였듯이, 이미 한국어 교육 분야에서 교사 전문성을 구성하는 영역에 대한 많은 논의가 이루어졌습니다. 교사와 학습자의 인식을 조사하거나, 교사의 실제 수업을 분석하는 등의 다양한 접근을 통해 밝힌 교사 전문성의 핵심 지표는 본 연구에서 도출한 결론과 큰 차이가 없을 듯합니다. 연구 방법론 또한 양적 연구에 기반한 유사한 방식이 사용되었는데, 선행 연구와 차별화된 이 연구의 의의를 설명해 주시면 감사하겠습니다.

둘째, 분석 결과에 대한 질문입니다. ‘5.2 분석 결과’에서 제시한 <표 8>에 따르면 교사와 학습자 사이에 간극이 큰 요인이 존재합니다. ‘한국어의 체계적 지식 요인’, ‘내용 전달과 반응 요인’, ‘수업 준비와 운영 요인’의 경우 교사는 매우 중요한 요인으로 인식하지만, 학습자는 크게 중요하다고 생각하지 않았습니다. 반대로 ‘대조언어학 요인’과 ‘한자와 사전 활용 지식 요인’, ‘열의와 역동성 요인’에서는 학습자가 중요하게 인식한 반면 교사의 인식도는 낮게 나왔습니다. 그리고 이러한 학습자의 인식 결과는 정의적인 요인을 강조한 ‘강의 평가에서 좋은 결과를 얻은 교사’ 집단과 유사하다고 하였습니다. 이러한 차이와 동질성에 대한 결과를 어떻게 생각하시는지 연구자의 의견이 궁금합니다.

셋째, 마지막으로 수업 컨설팅의 실행에 관한 질문입니다. 수업 컨설팅을 실행한다고 했을 때 컨설턴트의 역할을 누가 해야 하는지 궁금합니다. 연구를 통해 도출한 한국어 교사의 역량 요인을 체크리스트로 제시하여 점검한다고 하더라도 한국어 교육 나아가 한국어 교사에 대한 전문성을 갖춘 컨설턴트가 그 역할을 담당해야 할 텐데 적절한 컨설턴트를 구하는 일이 쉽지 않을 것 같습니다. 특히 한국어 교사의 수업 컨설팅을 위한 I.C.E 과정을 원활하게 수행하기 위해서는 한국어 교육에 대한 전문성을 갖춘 컨설턴트가 필요해 보입니다. 본문에서 소개된 동료 교사의 경우 과연 엄격한 관점에서 정확한 컨설팅이 가능할지 의문이고, 전임 교수의 경우 수직적인 관계에서 이루어지는 기존의 수업 참관 및 평가와 차이가 없을 듯

합니다. 한국어 교사의 수업 컨설팅을 전문적으로 하는 업체가 없는 것으로 알고 있는데 누가 컨설턴트의 역할을 맡아서 진행하는 것이 바람직한 것인지 구체적인 의견을 제시해 주시면 감사하겠습니다.

각주에서 밝히고 있듯이, 이 발표는 발표자께서 작성하신 박사 논문을 요약 정리한 것입니다. 따라서 지면의 제약으로 인해 박사 논문에서 다루었던 내용들이 누락되었을 것입니다. 이로 인해 토론자가 내용을 정확하게 이해하지 못하고 질의를 하였을 수도 있습니다. 이러한 부분에 대해서 너그럽게 양해해 주시고, 박사 논문에 담겨 있는 중요한 성과들을 다시 한번 소개해 주시면 감사하겠습니다.

다문화 전래동화를 활용한 이중언어교육 방안: 다문화가정 부모-자녀 간 협동학습을 중심으로

박옥현 (인하대 다문화교육학과)

1. 서론

2019년부터 시작된 코로나는 우리의 삶을 흔들었다. 사무실 근무는 재택 근무로 바뀌었고, 면대면 수업은 비대면 수업으로 전환되었다. 2021년 여전히 코로나는 우리 곁에 있으나 우리는 새로운 환경에 빠르게 적응하고 있다. 한편 코로나 상황 속에서 변함없이 유지되는 것과 긍정적인 성장을 이루는 것이 있는데, 코로나 상황에서도 비대면 수업과 국제 학술 대회 등의 ‘ 만남’은 기존의 지역성을 탈피하며 더욱 활성화되고 있는 것이 그것이다. 특히 코로나 방역에 따른 한국의 국제적 위상은 ‘가장 일하고 싶은 나라’ 12위로 이어졌고²³⁾, BTS 등 K-POP으로 인한 한류열풍은 한국어 교육 열풍으로 이어지고 있다²⁴⁾. 이는 2000년대부터 시작된 한국 사회의 다문화 사회화 현상과 무관하지 않은데, 이와 더불어 국제결혼가정의 증가는 다문화가정 자녀의 증가로 이어지고 있다.

2020년 교육부에 따르면, 초·중·고에 재학 중인 다문화가정 학생 수는 총 147,378명으로 전체의 2.8%에 해당한다. 다문화가정 자녀 중 77.2%에 속하는 국제결혼가정 자녀는 결혼이주인 부/모와 살고 있고, 이들 중 89.8%는 외국 출신 어머니와 살고 있다. 또한 다문화 학생의 부모 출신국을 보면, 베트남 31.7%, 중국(한국계 제외) 23.7%, 필리핀 10.3%, 중국(한국계) 8.3%, 일본 5.9% 순으로 많다(교육부, 2020).

한국사회의 다인종 다문화 사회화 현상이 가속화함에 따라 다문화가정 자녀가 이중문화에 익숙하고 이중언어가 가능하다면 앞으로 글로벌 인재로 성장할 수 있을 것으로 보았다(장남혁, 2014: 278). 이중언어 교육에 있어 어머니의 모국어를 배우는 것은 매우 중요한데, 다문화 가정 자녀가 모국어를 빨리 배우는 것은 언어능력 향상은 물론이고 어머니와의 관계 향상, 자아 정체성 형성에 있어 긍정적이다(갈라노바틸노자, 박미숙, 김영순, 2016: 320). 그러나 다문화가정 자녀의 외국출신 부모의 모국어에 대한 태도를 보면, 실제 외국출신 부모의 모국어를 배우는 다문화가정 자녀의 비율은 25.1%에 불과하다(여성가족부, 2018). 즉 한국

23) 韓 ‘가장 일하고 싶은 나라’ 12위...“언어장벽 고려하면 주목할 만”, 『조선일보』, 2021.3.17. https://biz.chosun.com/site/data/html_dir/2021/03/17/2021031702193.html?form=MY01SV&OCID=MY01SV (검색일: 2021.5.10.)

24) “K-POP 열풍 타고 한국어교육 236억 투입...작년比 2배”, 『머니투데이』 2021.3.14. <https://news.mt.co.kr/mtview.php?no=2021031315251719932> (검색일: 2021.5.10.)

다문화가정 자녀에게 외국출신 부모의 모국어 교육은 환영받지 못하고 있다. 또한 전국다문화가족실태조사에 나타난 다문화가족 자녀의 부/모와의 대화시간을 보면, ‘어머니와 전혀 대화하지 않는다’는 응답이 일반 청소년(1.4%)에 비해 다문화가족 자녀(10.5%)가 월등히 높다. 이는 2015년(3.4%)에 비해 3배 가까이 증가했다(여성가족부, 2018: 498).

초기 청소년이 부모와 나누는 대화는 청소년의 시민성에 영향을 미친다는 연구(박옥현, 2017: 58-60), 부모와의 대화는 청소년의 자존감을 높여준다는 연구(안정자, 2014: 71), 다문화가정 청소년이 경험하는 차별경험은 심리적 위축을 낳는 반면, 부모와의 대화는 이를 조절한다는 연구(유지희, 황숙연, 2018: 185) 결과를 상기할 때, 위의 결과는 한국의 건강한 미래 시민으로 성장하여야 하는 다문화가정 아동 청소년에 대한 우려를 낳게 한다. 이에 따라 다문화가정 부모-자녀 간 대화를 촉진하는 화제 거리를 제공할 필요성이 제기된다.

한편 전래동화는 오랜 세월 구술 전승되어 오면서 그 나라 또는 민족의 문화적 특징을 함유하고 있다는 특징과 관용적인 표현이 많아 아동, 청소년, 성인까지 즐길 수 있는 내용으로 구성되어 있고(최운식, 김기창, 1998), 아동의 인지, 정서, 도덕성 발달에 깊은 영향을 준다(김영주, 2008: 100). 따라서 전래동화는 다문화가정 아동은 물론 이주민을 위한 한국어 교재로 제안되고 있다(구선희, 유승금, 2008; 김영주, 2008; 안부영, 2010; 엄나영, 성은주, 2010). 이러한 인식을 바탕으로 다문화가정 부모-자녀의 한국어와 모국어 교육을 위한 교재가 될 수 있고, 다문화가정 부모-자녀 간 소통을 촉진하기 위한 화제 거리로서 다문화가정 부모 나라의 전래동화를 제안한다.

다른 한편으로 다수의 다문화가정 아동은 학교에서 학습부진을 보이는데, 그 원인으로 다문화가정 부/모의 미숙한 한국어를 꼽는다(김의정, 김에화, 유현주, 2011; 장한업, 2014). 즉 다문화가정 부/모의 부정확한 한국어 발음과 충분하지 못한 한국어에 대한 언어 자극이 다문화가정 아동의 한국어 능력을 방해한다는 것이다(이춘양, 김영순, 2020: 31-35). 다문화가정 아동의 낮은 한국어 성취능력은 학교에서 다문화가정 아동의 타 교과에 미치는 영향이 크므로 타 교과에서 또한 낮은 학업성취를 보이며, 다문화가정 아동에게 학습부진이 나타난다. 또한 학습부진 다문화가정 아동을 지도한 경험이 있는 교사가 진술하는 학습부진 원인인 ‘부모와의 의사소통 부족, 관심 및 돌봄 결여(22.3%)’는 ‘한국어 능력 부족(20.5%)’, ‘낮은 성취동기(11.7%)’보다 높다(오상철 등, 2013: 77-84). 즉 다문화가정 아동의 학습부진 해결을 위해서는 한국어 능력이나 성취동기보다 중요한 것이 부모와의 의사소통임을 알 수 있다.

또한 ‘자녀에게 한글을 직접 가르치기 어려운’ 다문화가정 아동의 모(母)는 학령기에 접어든 다문화가정 자녀²⁵⁾에게 오히려 한국어를 배우거나(원순옥, 이화숙, 2015: 108), 함께 한국어를 공부하거나 또는 자녀가 모(母)에게 한국어를 가르치는 것으로 나타났다(권순희, 2009: 75; 이춘양, 김영순, 2020: 32). 이에 따라 학령기에 접어든 다문화가정 아동을 단순히 도움이 필요한 수동 학습자에서 스스로 결정하고 행동하는 자기주도적 능동학습자로 바라보는 관점의 전환을 제기한다. 이러한 인식을 바탕으로 학령기에 접어든 다문화가정 아동은 한국어 교육자가 되고, 다문화가정 아동의 부모는 모국어 교육자가 되어 이중언어를 학습하는 협동학습을 제안한다. 협동학습이란 다양성에 따른 이질적인 학습자들이 서로 이해하고 소통하며 사회적 관계를 긍정적으로 높일 수 있는 방법으로 다문화 교육론자들이 제안하는 교육방법이다(김영순 등, 2020: 237).

이에 본 연구는 다문화가정 부모-자녀에게 다문화 전래동화인 화제 거리를 제공하여 서

25) 참고: 본 연구의 참여자인 ‘다문화가정 자녀’는 학령기(만 6세-12세)의 다문화가정 아동을 말한다.

로의 강점으로 한국어와 모국어 교육을 돕는 협동학습의 방안을 탐색하려 한다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 다문화가정 부모-자녀 간 소통을 돕는 협동학습 교재로서 다문화 전래동화는 어떠한가? 둘째, 다문화가정 부모-자녀 간 협동학습은 이중언어 교육에 어떠한 도움이 되는가? 이를 통해 다문화가정 부모-자녀 간 이해와 소통의 기회를 만들고 상호 협동학습을 경험하여 이중언어 습득은 물론이고 건강한 다문화가족 구성원으로 성장할 것으로 기대한다.

2. 이론적 배경

2.1. 이중언어 교재로서 다문화 전래동화

전래동화는 전승, 전파되어 오며 조상들에 의해 같고 다듬어진 것이기에 민족의 생활과 이상이 녹아 있어 그 나라의 가치와 정서가 담겨 있다(안부영, 2010: 216). 이에 따라 한국 전래동화는 이주민의 한국어 문화를 이해하는 제재로 제안되고 있다(고경민, 2012; 고경민, 이소영, 2009; 구선희, 유승금, 2008; 조항록, 2004). 안부영(2010)은 다문화 가정 자녀들에게 한국어 교육 제재로서 전래동화가 가지고 있는 유용함으로 첫째, 이야기구조 및 문형의 반복성, 둘째, 의성어와 의태어의 반복적 사용, 셋째, 한국 문화가 드러나는 표현이나 어휘, 넷째, 이야기 구조의 유사성을 들었다.

한편 이주민을 위한 한국어, 문화교재로서 한국의 전래동화를 활용하려는 목적은 한국의 가치관과 전통을 배우도록 하여 이들을 ‘진정한 한국인’으로 동화시키려는 목적이 있다고 볼 수 있다. 그러나 다문화가정 부모-자녀에게 일방적으로 한국문화만을 받아들이게 하려는 동화 정책은 저항을 일으킬 가능성이 크다. 따라서 일반 한국인은 물론이고 이주민에게도 익숙하며 한국의 전래동화와 유사한 다문화 전래동화를 이들이 접하게 한다면 다문화가정 부모-자녀 모두에게 정신문화의 진수라 할 수 있는 전래동화를 통해 서로를 이해할 수 있어 상호문화 이해력을 키우는 데 긍정적이라 하겠다(백목원, 2018: 698).

전래동화²⁶⁾는 그 민족이나 집단의 가치관, 사상, 신앙, 정서, 생활, 습속 등의 모든 면을 포함하고 있다. 따라서 전래동화는 결혼이주여성들이 본국과의 문화사이에 존재하는 생활방식 또는 사고방식 상의 차이에서 오는 의사소통의 장애를 극복하도록 하고, 자신의 문화와 다른 한국의 문화를 자신의 판단으로 이해하고 받아들이는 과정에서 생기는 갈등을 조절하는데 도움을 줄 수 있다(고경민, 2012: 17). 전래동화를 활용하여 다문화가정 자녀들에게 이중언어 경험을 제공함으로써 어머니의 모국어에 대한 관심을 증대시키고 일상생활 속에서 어머니 모국어를 자연스럽게 구사하는 계기가 되었음이 보고되고 있다(이승숙, 광승주, 2013: 302). 따라서 다문화 전래동화를 활용한 한국어와 모국어 교육은 다문화가정 부모-자녀 간 나고 자란 문화배경의 차이에서 오는 언어, 문화상의 소통 상 장애를 극복하는데 도움이 될 것으로 기대된다.

특히 권혁래(2018)와 고경민(2012)은 아시아 전래동화에 집중하여 문화교육을 제안하였는데 그 이유는 국내 다문화이주민의 비율에 근거를 두고(고경민, 2012: 41; 권혁래, 2018:

26) 본 연구는 다문화 동화의 범위를 다문화가정 부모-자녀 간 한국어, 모국어 중심의 이중언어교육은 물론 소통과 협력, 그리고 상호문화 이해를 주목적으로 함에 따라 ‘이주민들의 모국문화가 드러나는 전래동화’로 한정한다.

41-42), 상대적으로 한국에 덜 알려졌으며, 영미권이나 동북아 국가들에 비해 상대적으로 사회, 경제, 문화적 위치가 취약한 나라에 초점을 맞추었다(권혁래, 2018: 41-42). 이는 해당 나라의 관련 자료 및 연구자가 부족한 현실에서 2010년 이후 한국 출판계가 다문화동화 및 그림책을 출판하는 경향이 나타남에 따라 가능하였다.

<표 1> 2010년 이후 한국 출판계, 다문화동화 및 그림책 출판 목록²⁷⁾

시리즈명	대상국가	출판사, 연도
색동다리 다문화 시리즈(전31권)	중국, 일본, 몽골, 베트남, 필리핀, 태국, 말레이시아, 인도네시아, 러시아, 크로아티아, 키르기스스탄, 한국, 총 12개국.	정인, 2010-2017
지구촌 다문화 그림책 이야기(전14권)	스리랑카, 인도, 이란, 네팔, 태국, 베트남, 인도네시아, 말레이시아, 중국, 몽골, 총10개국	보림, 2010-2016
다문화 이웃이 직접 들려주는 다문화 전래동화(1책 29편)	대만, 중국, 일본, 몽골, 러시아, 키르기스스탄, 우즈베키스탄, 베트남, 태국, 총9개국.	예림당, 2012
동아시아 대표동화 시리즈(전8권)	한국, 북한, 베트남, 중국, 일본, 총5개국	여유당, 2013
다문화를 배워요 | 베트남·한국의 옛이야기(전2권)	한국, 베트남	학고재, 2013
다문화그림책 시리즈(전3권)	베트남, 중국, 필리핀	단비, 2016

이들 중 본 연구자는 2012년 경인교대 다문화전문가과정을 마친 후 『다문화 이웃이 직접 들려주는 다문화 전래동화』에 집중하여 학습상담에서 본 도서를 활용하였다. 이후 다문화 가정 아동의 반응을 전하며 본 연구의 가능성을 전하려 한다. 특히 권혁래(2018: 50-52)가 제시한 본 도서의 특징과 수업 참여자의 반응을 적어보면 다음과 같다.

첫째, 본 도서는 결혼이주민들이 한국어를 배워 작품을 선정하고 글을 직접 적었다. 즉 결혼이주민의 작가참여 방식이 전면적으로 채택되고 각 작품 말미에 동화기록자의 이름과 간략한 신상정보가 기록되었다. 본 연구자가 이를 전달하였을 때, 내담자(1)는 “우리 엄마 둔데.”라며 친근감과 동질감을 표현하였다. 이는 본 도서의 작가는 한국인 남편과 결혼하고 한국에 정착한 결혼이주민들이고 그들이 한국에 정착한 사연, 자녀들, 초등학교 이중언어 강사 활동 등에 관한 기록이 있어 동질감, 친근감을 준다는 권혁래(2018: 50)의 주장과 일치한다. 이에 각국을 대표할 만한 작품 목록이 연구되지 않은 상태에서 한국에 정착한 결혼 이주민 및 현지 출판사 및 작가의 추천을 통해 작품을 선정하고, 이주민 작가가 직접 글을 쓰거나 전문번역가가 번역하는 방식이 유용하다고 적은 권혁래(2018: 45)의 주장에 공감한다.

둘째, 본 도서의 작품들은 대개 전설과 민담을 바탕으로 전래동화로 개작되었다. 특히 착한 동생은 부자가 되고 욕심 많은 형은 벌을 받는다는 한국의 『홍부 놀부』는 베트남판 『별나무 이야기』, 우즈베키스탄 『황새』에서 발견된다. 특히 우즈베키스탄 『황새』는 가난한 농부가 황새를 구해준 덕분에 부자가 되고, 욕심 많은 농부는 황새를 괴롭힌 댓가로 벌떼의 공격을 받아 죽는다는 내용으로 흡사 한국의 『홍부 놀부』의 제비를 떠올리게 한다. 이는 우즈베키스탄 결혼이주민 자녀인 내담자(2)가 본 도서의 일부를 읽고, “이거 우리나라 『홍부

27) 출처: 권혁래(2018: 42).

놀부』 짚어오” 라는 반응으로 이어졌다. 이를 통해 그는 동질감, 친근감은 물론 어머니 나라와 한국 문화에서 보편성을 확보하게 되었음을 짐작할 수 있다.

이후 내담자(1)은 해당 도서의 전편을 탐독하고 그 이야기를 부모에게 전달하였음은 물론이다. 또한 일반 한국아동보다 거대한 체구로 인해 가해자로 오해받고 있던 내담자(2)는 이후 과잉행동이 완화된 목격되었다. 이는 국내·외 전래동화 독서 활동을 통한 상호문화를 연구하고, 다문화 인식 검사 결과 중 행동적 영역에서 유의미한 변화를 보였기에 전래동화를 활용한 독서 활동이 연구참여자의 다문화 인식에 긍정적 효과가 있음을 확인하였다(백목원, 2018: 711)는 결과와 일치한다.

또한 아시아 전래동화의 비교를 통한 한국문화교육에 관한 연구(고경민, 2012)는 문화교육의 중요성을 피력하며 다음을 제시하였다. 첫째, 문화교육은 언어를 사회 문화적 맥락에 맞춰 올바르게 사용하도록 함으로써, 학습자의 의사소통 능력을 향상하며, 학습자의 지적 호기심을 자극하고 충족시킴으로써 학습 동기를 강화시키고 학습 효과를 높이는 것(조항록, 2004)이 되어야 한다. 둘째, 상호문화 간의 문화차이를 인식하고 이해하며 상대 문화를 자연스럽게 수용하고 언어는 물론이고 해당 국가의 사회 전반을 받아들일 수 있는 능력을 키우는 것이다(고경민, 2012: 19-20). 또한 그는 한국어 교육에서의 문화교육은 타인의 문화를 이해하고, 단순히 의사소통이 가능한 수준에 그쳐서는 안됨을 분명히 하였다. 예컨대 상대방의 언어로 대화할 수 있는 능력은 물론이고 상대방의 국가나 민족의 차이점을 인정하고, 이해함으로써 상호 존중과 이해의 수준까지를 제안하였다. 결혼이민자의 입장에서 한국문화에 대한 이해를 위해서는 상호작용이 필요하다는 차원에서 결혼이민자를 대상으로 하는 문화교육은 다문화교육이기보다 ‘상호문화교육’이 더 어울림을 주장하였다(고경민, 2012: 29-30). 특히 고경민(2012)은 여성결혼이민자와 자녀 간의 가장 바람직한 문화교육 방안으로 ‘더불어 학습’을 제안하고, 이를 위한 문화교육 방안으로 여성결혼이민자와 자녀가 함께 전래동화를 바탕으로 공감대를 마련할 수 있는 소재를 마련, 제시하였다. 전래동화를 활용한 다문화가정 구성원의 문화교육에서 주의할 점으로 개인 및 상호 간의 차이에 대한 ‘다양성’의 존중이 필요하고, 전래동화가 갖는 보편적 가치에 초점을 맞추어 한국문화와 자국문화에서 공통점을 중심으로 교육할 것을 주문하였다(고경민, 2012: 31-33).

2.2. 이중언어교육

‘이중언어(Bilingualism)’란 한 사람이 사용하는 두 개의 언어를 말하는데(한명숙, 2017: 306), 이중언어교육(bilingual education)은 학습자가 두 개 이상의 언어를 구사할 수 있도록 돕는 교육을 말한다(권순희, 2009: 64). 여기서 ‘이중언어’는 두 개만을 뜻한다기보다는 ‘두 개 이상’을 뜻한다고 보아야 한다. 또한 이중언어교육에는 두 가지 개념이 내포되어 있는데, 첫째는 ‘두 개의 언어능력을 가질 수 있도록 하는 교육’이고, 둘째는 ‘두 개의 언어를 통한 교육’이다. 본 연구에서 소개하는 이중언어교육에는 위의 두 개념을 모두 포함하고 있다.

또한 ‘이중언어’의 수준에 대한 견해로는 최대론자(maximalist)에서 최소론자(minimalist)까지 의견이 다양하다. 최대론(Maximalist theory)은 두 개의 언어가 거의 모국어 수준으로 구사할 수 있을 때를 이중언어로 인정하나 최소론(Minimalist theory)은 하나의 모국어와 다른 두 번째 언어에서 최소한 수동적 능력만 있어도 이중언어로 인정한다(박영순, 2005: 12). 본 연구는 한국어를 모국어로 사용하는 다문화가정 자녀가 국제결혼을 통해 한국에 이주한 부/모와 소통이 가능한 수준과 모국어를 사용하는 결혼이주 부/모가 한국어로 자녀와 소통

이 가능한 수준을 이중언어로 인정하려 한다.

덧붙여 한국사회의 언어를 볼 때 한국어라는 ‘기준언어’와 국제결혼가정 구성원들이 보유한 ‘동반언어’의 존재를 인정하고(한명숙, 2017: 309), 기존의 재외교포 자녀 등을 대상으로 하는 이중언어교육과 차별화된 국제결혼가정 자녀의 이중언어교육 접근이 필요하다. 그동안 다문화가정의 언어교육에 있어 한국어교육에 초점이 맞추어진 이유는 국제결혼가정의 가족 구성원에게 한국어는 ‘한국어만이 절대 공용어로 사용되고 있는 사회’임이 틀림없기 때문임(한명숙, 2017: 308)과 동시에 이중언어교육에 대한 언어발달 지연, 정서 불안 등 부정적인 결과에 대한 우려 때문이었다(박영진, 장인실, 2018: 228).

한편 2019년 장래인구특별추계를 반영한 내·외국인 인구전망: 2017~2040년에 따르면, 2020년 한국 인구는 총 5,178만 명으로 내국인은 5,005만 명(96.7%), 외국인은 173만 명(3.3%)이었다. 그러나 2040년 한국 인구는 총 5,086만 명으로 감소할 것으로 예상되는 반면, 내국인의 구성비는 4,856만 명(95.5%)으로 감소하고, 외국인은 228만 명(4.5%)로 증가할 것으로 예상되어 2020년과 대비하여 외국인의 구성비는 1.4배 높아질 것으로 전망되고 있다(통계청, 2020). 즉 한국의 다인종, 다문화 현상은 가속화될 것으로 전망되고 있다. 예컨대, 한국은 한국어만으로 한국의 사회구성원이 소통하는 시대를 벗어나 다국어로 소통하는 시대를 맞이하게 될 것이 예견된다. 따라서 한국 정부는 인구변화에 따른 언어교육의 변화를 요구받고 있다. 이를 예견하고 준비하여야 하는데, 이를 위한 우선 대상으로 그들의 잠재력과 가능성으로 볼 때 다문화가정 부모-자녀의 이중문화, 이중언어에 기반한 한국어교육과 다국어교육이어야 할 것으로 본다. 다문화가정 부모-자녀의 이중언어능력은 한국의 국외활동은 물론 국내 활동에서도 사회구성원의 소통과 통합에 큰 역할을 할 것으로 본다.

또한 학령기(school age, 만 6세 ~12세)란 정규 학교교육을 시작하는 초등학교 입학기부터 사춘기 전까지를 말한다(김유숙, 2008: 155). 특히 학령기는 인지적, 사회적 기술이 숙달되며 자아성장의 가장 결정적 시기로서 학교생활에서 지적인 기술의 습득과정에 몰입하며 근면성이 발달된다. 한편 자신의 학습능력이나 기술이 또래보다 부족하다고 판단될 때 열등감을 갖게 된다. 또한 학령기 아동은 타인의 조망으로부터 자신의 생각과 감정을 심사숙고 할 수 있게 되고, 자신에 대해 새롭게 지각하며, 소속감도 발달시킬 수 있다(특수교육학 용어사전, 2021)²⁸⁾. 따라서 한국어 습득에 있어 학령기에 접어든 다문화가정 아동에게 자기주도 학습자로서의 가능성을 엿볼 수 있다. 특히 만 6세 ~12세에 속하는 학령기(school age)는 초등학교에 해당되는데 초등학교생은 이중언어 발달의 결정적 시기(Critical Period)에 해당하여 가정 내 생활 언어 중심의 이중언어교육의 적기라 할 수 있다(한명숙, 2017: 304). 이러한 인식을 바탕으로 다문화가정 자녀를 한국어가 미숙한 지원대상이 아닌 능동적으로 자신의 문제를 해결할 수 있는 학습자 및 부모의 한국어 교수자로 보는 관점의 전환이 필요하다. 또한 한국의 국제결혼가정을 한국어가 미숙한 다문화가정으로 볼 것이 아니라 ‘한국어’라는 ‘기준언어’와 부나 모가 지닌 ‘동반언어’를 보유한 가정으로의 인식 개선이 필요하다. 덧붙여 어린 아동들은 언어를 유연하게 배운다. 이에 따라 다문화가정 부모-자녀 간 가정 언어 중심의 이중언어교육은 학습의 방식과 습득의 방식을 동시에 활용할 수 있는 장점을 지닌다(한명숙, 2017: 320). 이에 따라 다문화가정 부모-자녀가 서로의 강점을 기반으로 협동학습하여 한국어와 모국어를 습득하는 이중언어교육을 제안한다.

한편 교육부와 엘지(LG)연암문화재단은 2020년 12월 5일 ‘제 8회 전국 이중언어 말하기 대회’를 개최하였다(교육부, 2020)²⁹⁾. 본 대회에는 전국 시도교육청 예선에서 입상한 51명의

28) 참고: 특수교육학 용어사전, 학령기 아동 (naver.com) / 검색일: 2021.5.15.

다문화학생이 참가하여 코로나19, 진로와 계획, 사랑하는 가족 등의 다양한 주제를 가지고 한국어와 부모의 모어(중국어, 러시아어 등 13개 언어)로 발표하였다. 특히 이중언어를 통한 다문화학생의 협력과 소통능력 향상을 위해 다문화학생이 친구와 함께 짝을 지어 발표하는 특별무대가 준비되었다(교육부, 2020). 그러나 본 이중언어말하기 대회에서 다문화가정 부모-자녀가 짝을 지어 발표하는 특별무대는 없었다. 이는 다문화가정 내에서 결혼이주여성의 모국어가 환영받지 못하는 것과 맥을 함께 한다.

그 동안 한국은 한국어 기반 사회이었다. 그러나 한국 사회의 다문화 사회화 현상과 더불어 다언어 사회화 현상이 예견되고 있다. 예컨대 한국의 다문화, 다인종, 다언어 사회화는 거스를 수 없는 시대적 흐름이고, 국제결혼을 통한 다문화가정의 가족구성원으로 편입한 결혼이주여성의 대다수를 차지하는 주요국은 엄연히 실제하고 있다. 이에 대다수 결혼이주여성의 모국어가 존중되며 이들이 참여하는 이중언어교육 방안이 필요하다. 한편, 2013년부터 교육부가 주최하는 전국이중언어말하기대회는 다문화가정 학생에게 이중언어학습을 장려하고 많은 학생들에게 다양한 언어와 문화를 접할 수 있는 기회를 마련하는 취지로 해마다 열리고 있다(뉴스랩, 2020)³⁰. 특히 2013년 합천초등학교에서 열린 ‘이중언어말하기대회: 아이는 엄마말, 엄마는 한국말’에서 본 행사와 본 연구의 취지에 적합한 방안을 찾을 수 있다. 본 행사는 ‘어머니 나라의 언어와 문화를 익혀 다문화 가정의 최대 강점인 언어 활용의 긍정적인 측면을 강화하기 위해 마련’되었는데, 어머니 나라 언어는 자녀들이, 한국말은 어머니가 말하는 과정으로 진행되었다(한명숙, 2017: 323). 즉 본 연구가 제안하는 이중언어교육의 교수방안으로 협동학습이 구현된 사례라 할 수 있다.

2.3. 협동학습

사회적 동물인 인간은 사회생활에서 사회적으로 상호의존하게 된다. 사회적 상호의존은 긍정과 부정의 모습으로 나타난다. 단지 몇 명이 도달하려는 목표를 성취하기 위해 서로 대립하며 과제를 수행할 때 존재하는 부정적인 상호의존을 경쟁이라 하고, 공동의 목표를 성취하려 함께 일하는 긍정적인 상호의존을 협동이라 할 수 있다. 상호의존은 상호작용을 통해 발현되는데 이의 형식으로는 다음의 세 가지가 크게 연관되어 수많은 변화를 낳는다. 이를 적어보면 첫째, 성취를 위한 노력으로 이는 지속성, 내재적 동기, 성취의욕, 과제에 대한 시간 투자, 높은 수준이 논리력과 비판적 사고력을 포함하는데 높은 성취가 포함된다. 둘째, 긍정적인 관계로 협동정신, 관심, 도움을 주는 관계, 개인적인 사교성과 학문적 사교성, 다양성 가치와 결속력이 포함된다. 셋째, 심리적인 건강으로 심리적 적응, 자아 존중감, 사교적 기술, 사교능력, 자아 정체성, 어려운 난관에 대처하는 능력이 포함된다(김수현, 채정현, 1998: 61).

협동학습을 위해서 협동 과업을 만드는 기본 요소에 대한 이해가 중요한데 이를 적어보면 첫째는 긍정적 상호의존성으로 모둠 구성원에게 명확한 과제와 모둠이 달성해야 할 목표가 주어지고, 개인의 성공이 아닌 모둠원 모두의 성공이 진정한 성공임을 받아들일 것이 전제되어야 한다. 이후 긍정적 의존성은 타인의 성공을 자신의 것으로 여기는 헌신으로 이어진

29) 참고: “제 8회 전국 다문화 이중언어 말하기 대회 비대면 개최, 두 개의 언어로 말하는 나의 이야기” 교육부(2020.12.4.)/ <https://blog.naver.com/moeblog/222161578904> / (검색일: 2021.5.15.)

30) 참고: 경기도교육청, 전국이중언어말하기대회 참가자 모두 수상 - 뉴스랩 (newsrep.co.kr)/ (검색일: 2021.5.16.)

다. 따라서 긍정적 상호의존성의 존재 여부는 협동학습의 핵심이라 할 수 있다. 둘째는 개인적 그리고 모듈별 책임으로 협동학습의 본질적 요소라 할 수 있다. 즉 모듈 구성원 누구도 ‘무임승차자’가 되지 않도록 모듈 구성원 개인에게 주어진 일에 기여할 책임이 주어진다. 셋째는 실제 작업을 함께하며 상호작용을 증진시키는 것이다. 구성원들이 실제 작업에 참여하며 나누는 도움, 보조, 격려, 재능 등은 상호작용을 증진시키고 역동적인 대인관계 향상은 서로의 학습을 고무시킨다. 넷째는 협동학습에서 갈등은 근본적으로 연결되는데(Johnson & Johnson, 1992), 이를 긍정적으로 해결하기 위한 대인관계와 모듈 기술을 습득하여야 한다. 다섯째는 모듈화 과정인데, 토론을 통해 모듈구성원들이 주어진 시간에 효과적으로 목적을 달성할 때 형성된다(김영순, 김선정 외, 2019: 44-47). Johnson & Johnson, 1990) 또한 위의 협동학습을 위한 다섯 가지 필수요소 중에서 가장 중요한 것은 ‘긍정적인 상호의존성’이라고 하였다.

<표 2> 협동학습의 다섯 가지 요소와 특징

협동학습 요소	특징
긍정적인 상호의존성	교사는 학습자의 특성을 반영하여 명확한 과제와 공동의 목표 부여
개별적인 책임	공동목표 달성과 관련 있는 개별 과제 부여
상호작용 증진시키기	다른 사람들의 성공을 도와주기 위해 실제로 작업을 함께 하는 것
사회적인 기술들	대인관계와 활동을 위한 기술 및 인간관계
모듈화 과정	상호의존성이 효과적으로 달성될 수 있도록 하는 토론활동을 포함

가화만사성(家和萬事成)은 가정이 화목하면 모든 일이 잘 풀린다는 말인데, 고래(古來)를 막론하고 가족 구성원 간 화합과 협력을 반복의 근원으로 삼았음을 의미한다. 이처럼 가정은 가족구성원의 몸과 마음을 안정시키고 휴식을 취할 수 있는 기본적인 곳이며, 동시에 사회적 기반으로 이해되어 왔다(박정호, 2017: 373-374). 예컨대, 지난 5월 4일, 할리우드 스타 안젤리나 졸리(47세)는 한국에 대한 특별한 애정을 드러냈는데, 이는 연세대에 재학 중인 아들 매덕스와 무관하지 않다. 특히 그녀는 아들 매덕스가 한국어를 가르쳐준다는 자랑을 전하기도 하였다(스타투데이, 2021)³¹. 이와 같이 위에 제시된 협동학습의 요소가 가장 적절히 적용되고, 경험될 수 있는 관계 중 하나가 ‘가족’이라 할 것이다.

이러한 인식을 바탕으로 가족 간 협동학습 관련 연구를 보면, 청소년 초기 아동들은 부모와 가족으로부터 점차 멀어지며 자기자신과 친구에게 의존하기 시작한다. 그럼에도 여전히 부모와 강한 애착을 형성, 유지하고 있으며 부모의 정서적 승인과 지원을 필요로 하는 존재이다(김수현, 채정현, 1998: 64). 또한 여전히 이들은 시시각각 변화하는 사회의 변화 속에서 옳고 그름에 대한 가르침이 필요한 시기이나 청소년기 특유의 반항을 드러내고 있다. Glasser(1988)는 청소년기의 반항을 기본적 욕구가 충족되지 못함에서 찾았는데, 이의 해결 방안으로 기본욕구를 충족시킬 수 있는 협동학습을 제안하였다. 예컨대 친구나 교사 또는 가족으로부터 잘한다는 인정을 받거나 학교생활 또는 수업이 신날 만큼 흥미가 있기를 바라며 협동학습을 통해 서로를 격려하고 칭찬하므로 인정하게 되고 학습자가 중심이 되어 독특하고 창조적인 사고를 나누므로 수업을 신나게 할 수 있을 것으로 보았다(김수현, 채정현,

31) 참고: 스타투데이, 2021. 5. 4. 안젤리나 졸리 “아들 매덕스 한국어 알려줘...한국영화 출연하고파” / <https://www.mk.co.kr/star/movies/view/2021/05/431713/> (검색일: 2021.5.5.)

1998: 59-60).

협동이란 둘 이상의 사람 또는 단체가 서로의 마음과 힘을 모아 공동의 목표를 달성하기 위해 함께 노력하는 것을 의미하고(Johnson & Johnson, 1990; 이동원, 1995), 협동학습이란 성, 연령, 능력, 빈부의 격차 등 이질적인 구성원과 모듬이 되어 공동의 목표를 설정하고 그 목표를 달성하기 위해 서로 협력하고 책임을 공유하여 주어진 과제를 해결하고 그 보상을 공유하는 것이라 할 수 있다. 따라서 다문화가정 부모-자녀 간 협동학습은 가족 구성원임에도 출생국과 자라온 사회, 문화배경이 다른 서로에게 의지하며 서로를 이해하도록 돕는 훌륭한 학습방안이라 할 수 있다.

또한 협동학습에서 모듬원은 주어진 과제를 해결하기 위해 논의하고 긴밀히 협력하기 때문에 본 연구의 협력학습에서 모듬원인 다문화가정 부모-자녀와의 대화는 필수적이라 할 수 있다. 프로이트는 내담자가 언어로 말을 하는 순간 치료가 된다고 하였다(김진선, 2021). 예컨대 프로이트의 심리분석 원리에 따른 심리 치료든 또 다른 대화 치료법이든 대화가 심리적 증상 완화와 불안 해소, 정신을 맑게 하는데 이롭다는 것은 자명한 사실이다. 약물 치료나 단기 치료법도 효과가 있을 수 있지만 대화 상담법은 강력한 치료법이다. 이를 증명하듯 부모-자녀 간 대화는 자녀의 자존감을 높이고(안정자, 2014), 차별경험이 많은 다문화가정 자녀의 심리적 위축은 부모-자녀 간 대화가 조절한다(유지희, 황숙연, 2108). 특히 초등학교 기초학습부진학생 지도에서 ‘협동적 배움’을 주목하고 있는데, 이는 학생들이 교사의 가르침만을 통해 홀로 학습하기보다 서로의 말을 들어주는 관계형성을 통해 비로서 타자와 사물, 지식에 공감할 수 있기 때문이다(이동성, 2010: 164). 따라서 학습부진이 나타나고 있는 다문화가정 아동들이 전래동화를 통한 부모-자녀 간 협동학습에서 대화적 관계에 기초한 공감(共感)을 경험하며 서로의 다른 삶과 삶의 세계를 연결시키는 존재로 거듭날 것이며, 이는 성장으로 이어질 것으로 기대한다.

언어, 종교, 민족, 문화, 국가 및 사회적으로 다른 주민들이 함께 생활하게 되었을 때, 사회구성원들은 나름대로 공존하는 삶의 방향을 찾는 능력을 기르기 위해 상호문화교육이 필요하다(정영근, 2011: 71). 다양한 국적의 이주민이 유입된 유럽 사회는 이질성이 각인된 서로 다른 주민들이 함께 생활하게 되었다. 이에 따라 초창기 유럽의 상호문화교육은 이민자 자녀들이 가정에서 사용되는 모국어 이외에 제2언어 습득을 지원하는 것에 초점을 두었다.

특히 독일의 초기 상호문화교육은 2개 국어 구사능력을 지원하는 일 자체에 머물러 있었으나 이주민의 사회적 역할이 중요해지며 독일의 학교에서는 이중언어교육이 구상되기 시작하였다. 이에 독일은 이민배경을 지닌 다문화가정 자녀들이 부모의 언어와 독일어를 동시에 배워 2개 국어 구사능력을 갖추도록 정책적으로 지원하였다. 독일은 이주배경 학생들이 자신의 모국어를 잘 할 수 있어야 제2언어인 독일어도 잘 배울 수 있을 것이라는 전제하에 모국어와 독일어를 동시에 촉진하는 정책이 추진되기도 하였으나 2000년 PISA의 결과 이주배경 학생 절반이 독일어 능력이 부족하여 학교 수업을 따라갈 수 없다는 것이 밝혀졌다. 이후 초등학교 수업은 독일어를 능숙하게 구사한다는 전제하에 읽기, 쓰기 수업이 진행되므로 독일어 촉진 수업을 통해 학업 결손을 방지하도록 정해져 있다(정영근, 2011: 67).

한국 또한 한국어를 능숙하게 구사한다는 전제하에 설계된 교육과정에 따라 학교 수업이 진행되므로 다문화가정 아동들의 언어교육에 있어 한국어 교육이 중심에 있어야 함은 마땅하다. 그러나 이주민의 수가 증가하고 사회 구성원으로서의 역할이 부각되고 있는 한국의 현실에서 다문화가정 아동들의 모국어 교육 또한 간과할 수 없다. 이에 이중언어교육의 필요성이 재고되어야 한다. 한편 학령기에 접어든 다문화가정 아동은 부모의 한국어 교육수준

을 넘어서고 있으므로 다문화가정 자녀가 한국어 교수자로서, 다문화가정 부모는 모국어 교수자로서 협동학습을 통한 이중언어교육이 가능하며 효율성이 증가될 것으로 본다.

독일 초등학교의 상호문화교육에 관한 연구(정영근, 2011)는 상호문화 교육적 외국어 수업의 핵심적 목표는 다른 사람을 그 다른 자체로 이해하며 의사소통적 관계를 추구하는 것이라 하였다. 또한 상호문화적 외국어 수업에서 학습자가 자신의 문화에 함몰되지 않고 다른이의 경험과 삶의 체험을 공감할 수 있는 수준에 도달할 때 그 실질적 의미를 갖게 된다고 하였다. 따라서 상이한 문화 속 한국 다문화가정 부모-자녀를 위한 이중언어교육, 상호문화교육의 제재로서 한국 전래동화에 함몰될 것이 아니라 부모나라의 다문화전래동화를 통해 협동하며 서로를 이해하려는 노력이 큰 의미를 갖게 될 것으로 본다.

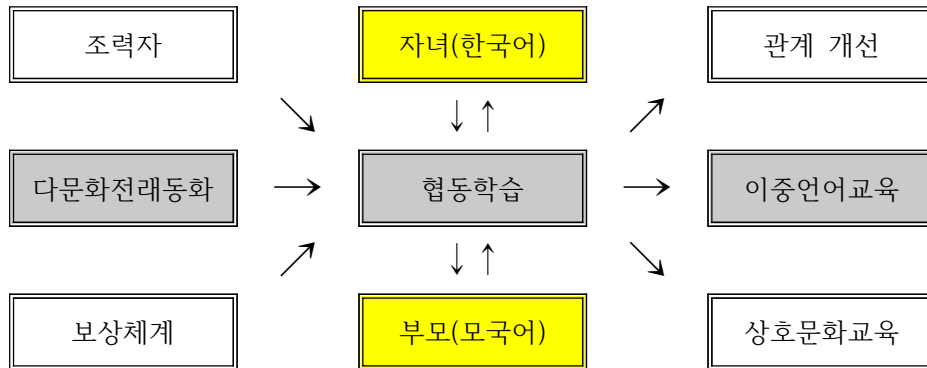
3. 결론 및 기대효과

3.1. 결론

2021년 한국사회는 다인종, 다문화사회로 변화하며 다문화가정 자녀가 증가하고 있다. 이들의 잠재력에 기반한 이중언어교육의 필요성이 대두되고 있으나 한국어 이외 모국어 교육은 환영받지 못하고 있다. 다문화가정 자녀가 어머니와 대화하지 않는 비율(10.5%)은 일반 청소년의 그것(1.4%)에 비해 월등히 높고, 부모와의 의사소통 부족과 부모의 낮은 한국어 능력은 다문화가정 자녀의 학습부진을 낳고 있다. 이에 따라 다문화가정 부모-자녀 간 소통 거리가 필요하다. 한편 학령기에 접어든 다문화가정 자녀의 한국어 능력은 부모의 그것을 넘어서고 있다. 이러한 인식을 바탕으로 본 연구는 다문화가정 부모-자녀에게 다문화 전래동화를 화제 거리로 제공하고 서로의 강점을 기반으로 한국어와 모국어 교육을 돕는 협동학습의 방안을 탐색하였다. 이를 위한 연구문제는 첫째, 다문화가정 부모-자녀 간 소통을 돕는 협동학습 교재로서 다문화 전래동화는 어떠한가? 둘째, 다문화가정 부모-자녀 간 협동학습은 이중언어 교육에 어떠한 도움이 되는가? 이었다. 결론적으로 첫째 다문화가정 부모-자녀 간 소통 및 협동학습 교재로서 다문화 전래동화는 적격임이 확인하였다. 특히 국제결혼 이주여성이 한국어를 배운 후 직접 본국의 전래동화를 한국어로 집필한 부분에서 다문화가정 아동과 부모는 친밀감과 동질감을 느끼며 학습에 적극 참여할 것으로 기대된다. 둘째, 협동학습은 이중언어 교육의 방안으로 적합함을 확인하였다. 특히 독일의 상호문화교육 사례에서 밝혀졌듯이 상호문화교육에서 언어교육은 떼려야 뗄 수 없는 관계에 있었다. 이는 한국 사회에서 한 가정의 가족 구성원으로 살아가고 있으나 다문화가정 부모-자녀 간에 엄연히 존재하는 성장 과정에서의 상이한 사회, 문화, 언어 등의 차이를 확인하게 하였다. 이에 서로의 강점으로 협력하며 이중언어를 습득하게 된다면 서로를 이해하고 소통할 수 있는 계기가 되어 줄 것으로 기대된다.

이를 통해 본 연구는 전래동화를 활용한 다문화가정 부모-자녀 간 협동학습은 이들의 관계 개선은 물론 이중언어교육과 상호문화교육에 도움이 됨을 확인하는 바 다문화가정 가족 구성원 간의 협동학습을 통한 이중언어 교육을 제안한다. 이를 통해 다문화가정 가족 구성원은 건강한 한국사회 구성원으로 성장할 것으로 기대한다. 이를 그림으로 도식화하면 다음과 같다.

<그림 1> 다문화 전래동화를 활용한 이중언어교육 방안으로서의 협동학습 모델



3.2. 기대효과

다문화가정 부모-자녀의 다문화 전래동화를 활용한 협동학습을 돕는 조력자가 필요한데, 이들은 학습상담사나 이중언어강사가 담당할 수 있다. 또한 본 교육 방안 모형에 참여자의 적극적인 참여를 위한 보상체계가 필요한데, 이중언어교육의 성과 수준에 따라 생활기록부에 활동상을 기재하여 고입 또는 대입 시 가산점 등이 반영되면 좋겠다. 이를 통해 기대되는 것은 첫째, 다문화가정 부모-자녀의 한국어와 모국어 능력 향상이다. 둘째, 다문화가정 부모-자녀 간 관계 개선 및 상호문화 이해력 향상이다. 셋째, 본 연구모형은 다문화가정 아동과 일반가정 아동 간 협동학습을 통한 상호문화교육, 이중언어교육으로 확장될 수 있다. 또한 전국다문화가족실태조사에 따르면, 결혼이민자나 귀화자들은 한국에 거주하며 출신국가족들과 초국가적 가족관계망(transnational family network)을 형성하고 있다. 이는 이민배경에 있는 가족들의 생활방식이나 자녀 양육에 중요한 영향을 미치고 있다(여가부, 2018: 148). 이에 따라 본 연구모형은 2021년 코로나로 비대면 수업과 ‘모바일 만남’이 급속히 증가하고 있는 현실에서 기존의 다문화 가족 간 초국가적 가족 돌봄과 양육방식의 진화를 불러올 수 있다. 즉 모국에 거주하는 다문화가정 부모와 친인척 또는 지인들과 소통하며 한국어와 모국어에 대한 이해를 높일 수 있다. 넷째, 국외 미개척 아시아 등의 문화와 한국문화 간 교류와 소통으로 한국을 중심으로 하는 문화부흥을 꾀할 수 있다. 예컨대 인공지능(人工知能, artificial intelligence: AI)이 딥러닝(deep learning)을 통해 스스로 진화, 성장하듯이 다문화가정 부모-자녀 간 협동학습을 통해 창출될 한국-다문화 전래동화는 한국을 중심으로 동남아시아는 물론 전 세계로 퍼져나가 한국과 세계의 사회, 문화, 경제에 막대한 영향을 미칠 것으로 기대된다. 다섯째, 본 연구의 실현을 위해 요구되는 학문적 기반 조성, 제도적 지원체계 마련, 특히 코로나19로 인해 변화하는 학습환경과 학습자의 다양한 요구에 따른 지원 방안 등에 대한 관련 기관 및 학계의 깊은 관심과 지원을 기대한다.

[참고문헌]

- 갈라노바딜노자, 박미숙, 김영순(2016). “우즈베키스탄계 고려인 결혼이주여성의 자녀이중언어 교육방식에 대한 사례연구”, 『교육문화연구』, 제 22호 2, 317-342.
- 고경민(2012). “아시아 전래동화의 비교를 통한 한국문화교육-다문화가정 구성원을 대상으로”, 『동화와번역』, 동화와번역연구소, 제24호, 15-38.
- 고경민, 이소영(2009). “다문화 가정 자녀들의 한국 문화교육 방안”, 『우리말교육현장연구』. 우리말교육현장학회, 3, 217-242.
- 교육과학부(2020), 2020년 교육기본통계, 교육안전정보국, 교육통계과, 2020, 8. 28.
- 구선희, 유승금(2008). ‘결혼이민자를 위한 한국어·문화 교육방안 연구-전래동화를 활용하여’, 『한국어교육』, 국제한국어교육학회, 19(3), 45-64.
- 권순희(2009). ”이중언어교육의 필요성과 정책제안, 『국어교육연구』, 국어교육학회, 34집, 57-115.
- 권혁래(2018). 다문화동화집 출간과 활용 연구 - 이주민들이 안고 들어온 글로컬 문학에 대해, 건국대학교 동화와번역연구소, 동화와번역, 35.
- 김영순, 김선정 외(2020), 한국 다문화사회의 교육과 복지실천, 서울: 집문당.
- 김영주(2008). “전래동화 스토리텔링을 활용한 한국어교육 방안 : 다문화 및 재외동포 가정 아동을 대상으로”, 『새국어교육』, 한국국어교육학회, 80, 97-124.
- 김유숙(2008). 아동과 청소년의 심리치료, 서울: 학지사.
- 김의정, 김애화, 유현주(2012). “다문화 가정 학생과 학습부진/학습장애 학생의 사회과 교수 학습에 관한 일반초등학교 교사에 인식”, 『학습장애연구』, 한국학습장애학회, 9(2), 29-52.
- 박영순(2005). “이중언어교육의 본질과 한국어교육의 과제”, 『이중언어학』, 이중언어학회, 제 29호, 11-33.
- 박영진, 장인실(2018). “이중언어를 구사하는 다문화가정 자녀 특성에 관한 연구”, 『다문화사회연구』, 숙명여자대학교 아시아여성연구원, 11(1), 227-260.
- 박옥현(2017). “부모의 양육태도가 초기 청소년의 공동체의식과 관용에 미치는 영향”, 한국방송통신대학교 석사학위논문.
- 박정호(2016). “아동학대에 관한 불교의 역할과 발전방향-템플스테이를 통한 심리적 안정 제시”, 『동아시아불교문화』, 26집, 373-391.
- 백목원(2018). “국내·외 전래 동화 독서 활동을 통한 상호문화교육”, 『학습자중심교과교육연구』, 학습자중심교과교육학회, 18(8), 693-716.
- 안부영(2010). “한국어 교육 제재로서 전래동화가 가지는 이점에 대하여”, 『새국어교육』, 86, 한국국어교육학회, 209~228.
- 엄나영, 성은주(2012). “전래동화를 중심으로 한 ‘자기 문화 스토리텔링’ 활용 한국어 말하기 능력 신장 방안 연구”, 『한국언어문화학』, 국제한국언어문화학회, 9(2), 179~210.
- 안정자(2014). 부모-자녀간 의사소통과 청소년 자녀 자존감의 관계 연구: 비언어적 의사소통과 대화주제를 중심으로. 한국방송통신대학교 석사학위논문.
- 여성가족부(2019). 2018년 전국다문화가족실태조사 연구, 2019, 3.
- 오상철, 이화진, 장영숙, 구영산(2013). 다문화 학습부진학생의 기초학력 향상을 위한 교수학습 지원 방안, 서울: 한국교육과정평가원.

- 원순옥, 이화순(2015). 결혼이주여성의 한국어교육경험 질적연구, 『민족연구』, 사단법인 한국민족연구원, 62, 93-119.
- 원진숙(2007). 다문화시대 국어교육의 역학, 『국어교육학연구』 30집, 국어교육학회, 23-49.
- 유지희, 황숙연(2018). 다문화청소년의 차별경험이 우울에 미치는 영향: 부모와의 대화시간의 조절효과를 중심으로, 『청소년복지연구』, 한국청소년복지학회, 20(4), 169-193.
- 이동성(2010). “초등학교 기초학습부진학생지도 경험에 대한 자문화기술지”, 『교육인류학연구』, 13(3), 141-168.
- 이승숙, 곽승주 (2013). “다문화가정 유아의 이중언어 경험 탐색: 어머니 모국어 발달 지원을 중심으로”. 『유아교육학논집』, 한국영유아교원교육학회, 17(4), 349-378.
- 이춘양, 김영순(2020). 가정해체를 경험한 이주여성의 자녀 언어학습경험에 관한 사례연구, 『열린교육연구』, 한국열린교육학회, 28(1), 19-46.
- 조항록(2004). “한국어 문화교육의 내용 구성 시론”, 『한국언어문화학』, 국제한국어문화학회, 제1권 1호, 199-219.
- 장한업(2011). 상호문화 이해하기: 개념과 활용, 마달레나 드 카를로 지음, 파주: 한울
- 정영근(2011). “독일 초등학교의 상호문화교육 —교육내용, 교수방법 및 교육프로그램을 중심으로”, 『교육의 이론과 실천』, 한독교육학회, 16(2), 55-77.
- 통계청(2020). 2019년 장래인구특별추계를 반영한 내·외국인 인구전망: 2017~2040년, 통계청, 사회통계국, 인구동향과, 2020. 10. 15.
- 한명숙(2017). “국제결혼가정 초등학생의 이중언어능력 함양 방안”, 『칭람어문교육』, 칭람어문교육학회, 64집, 303-333.
- Glasser. W. (1988, March). On students' needs and team learning: A conversation with William Glasser. Educational Leadership, 38-45.
- Johnson. D. W. & Johnson. R. T.(1990). Circles of learning : Cooperation in the classroom, Edina, Minesote: Interraction Book Company.

‘다문화 전래동화를 활용한 이중언어교육 방안: 다문화가정 부모-자녀 간 협동학습을 중심으로’에 대한 토론문

남부현(선문대학교)

연구자는 시대적 흐름에 맞고 다문화 교육적 관점에서 다문화가정에 꼭 필요한 연구를 시도하였음에 큰 가치가 있다고 사료된다. 또한, 다문화가정 아동을 단순히 수동 학습자에서 자기주도적인 능동학습자로 바라보며 부모-자녀 간 협동학습을 제안함에 의미가 크다. 그동안 다문화가정 학생 대상 이중언어 교육의 중요성은 강조되었지만, 주요 이슈와 문제들을 고민해 볼 수 있는 기회는 매우 제한적이었다. 다문화가정 자녀의 이중언어 교육은 대부분 “글로벌 인재양성”이라는 모호한 목표에 초점을 맞추며, 다문화가정 학생 교육을 위한 실제적이며 근본적인 문제에 대한 해결책은 제시하지 못한 측면이 많다. 이러한 상황에 협동학습의 관점에서 부모-자녀가 상호 학습자로서 전래동화를 활용한 이중언어 교육이 어떻게 실행되었는지 그 효과는 어떠한지를 살펴보고자 하였음에 이중언어교육의 새로운 방향성을 제시하였다.

하지만, 연구자에게 질문하고 싶은 내용은 연구문제에 대한 구체적인 답을 찾고 결과를 제시하였는가이다. 본 연구는 폭넓게 이론적 배경을 정리하며 다문화 전래동화가 가지고 있는 장점을 강조하였지만, 부모-자녀 간 협동학습을 통한 실제연구를 진행한 것이 아니며 이중언어교육의 필요성과 교육적 방안을 제안하는 연구에 그쳤음에 아쉬움이 많다.

연구문제와 관련한 질문을 하고자 한다. 첫째 연구문제는, “다문화가정 부모-자녀 간 소통을 돕는 협동학습 교재로서 다문화 전래동화는 어떠한가?” 이다. 둘째 연구문제는 “다문화전래동화를 활용한 다문화가정 부모-자녀 간 협동학습이 이중언어 교육에 어떠한 도움이 되는가?” 이다. 이 2개의 연구문제에 대한 해답을 찾기가 어려운 점이 이 연구의 문제이다. 다문화 전래동화에 대한 개념정리와 범위는 어디까지인가? 다양한 국가별 전래동화는 존재하는데, 이를 어떻게 선택하고 구성하여 이중언어교육용 교재로 활용할 수 있는지? 또한, 다문화 전래동화를 협동학습용 교재로 재구조화하는 작업은 어떻게 진행되었고 다양한 학습자의 수준을 고려하여 교육이 이루어졌는가? 이다.

토론자 입장에서 연구목적에 맞는 연구방법과 내용에 대한 논의 그리고 결과가 없다는 것을 지적한다. 연구문제에 맞는 연구방법과 결과를 찾기위한 전 과정에 대한 설명이 없어 이해하기 힘든 난해한 논문이 되었다. 결과적 측면에서는 다문화 전래동화를 활용한 협동학습이 부모와 자녀에게 실제 어떠한 효과가 있었으며, 각자에게 어떤 도움이 되었나를 측정하고 타당하고 신뢰할 만한 결과를 도출하였는지 알 수 없다.

이론적 배경에서 기존 언어문화 교육용 교재에 대한 평가, 기존 학위논문과 학술논문 목록, 기존 연구에 대한 비교와 분석 등을 제시하였다. 그리고 다문화 전래동화에 대한 논의를

5-8쪽까지 다루고 있으나, 연구수행에서 실제 학습용 교재로 활용된 교재와 교육방법은 무엇인가 지속적인 의문이 남게 하였다. 실제 어떤 수업을 수행하였는지 구체적인 내용과 방법 등을 제시하지 않고, 갑자기 7쪽에 잠시 수업참여자 1, 2가 등장한다. 이들 참여자는 권혁래(2018)의 논문에서 등장한 인물인지, 실제 본 연구의 참여자인지 추측도 불가능하였다. 본 연구의 목적과 문제에 부합하는 연구방법은 무엇이며 어떻게 무슨 결과를 도출한 것인지 그 해답을 제시해야 한다.

10쪽 6-13줄은 서론에서 제시한 연구의 필요성이 다시 재강조되었다: “다문화가정 자녀를 한국어가 미숙한 지원대상이 아닌 능동적으로 자신의 문제를 해결할 수 있는 학습자 및 부모를 도울 수 있는 교수자로의 관점의 전환이 필요하다.” 지속적으로 연구의 필요성을 강조하는 문장이 반복되며 무엇을 어떻게 진행하였고, 진행할 것인가에 대한 해답은 찾을 수 없다. 15쪽 5줄까지 “~~ 확인하는 바” 라는 문구는 이론배경에 제시한 내용들을 확인한다는 것으로 해석되는데, 구체적인 근거가 없는 문장을 제시함에 연구자가 무엇을 확인하였나 묻고 싶다. 또한, “본 연구는 다문화가정 부모-자녀에게 다문화 전래동화를 대화거리로 제공하고 서로의 강점을 기반으로 한국어와 모국어 교육을 돕는 협동학습의 방안을 탐색하였다.... 결론적으로 첫째 다문화가정 부모-자녀 간 소통 및 협동학습 교재로서 다문화 전래동화는 적격임이 확인하였다. 특히 국제결혼이주여성이 한국어를 배운 후 직접 본국의 전래동화를 한국어로 집필한 부분에서 다문화가정 아동과 부모는 친밀감과 동질감을 느끼며 학습에 적극 참여하는 계기가 되었다(이 부분에 관한 연구결과가 제시되지 않았는데, 어떻게 이러한 결론을 내릴 수 있는지?) 둘째, 협동학습은 이중언어 교육의 방안으로 적합함을 확인하였다(어떠한 근거로 ”적합하다“는 결론을 내리는지요?)”

토론자의 관점에서 본 연구는 다문화전래동화를 활용하고 협동학습을 통한 이중언어교육의 방향성을 제시한 연구로 판단이지만, 논리적이며 구체적인 방법을 활용하고 근거있는 결과를 제시한 것은 아니다. 주요 핵심 주제도 전래동화, 다문화전래동화, 이중언어교육, 협동학습, 상호문화교육으로 그 내용이 방대하다. 특히, 정연근(2011, 17)의 연구를 요약한 독일 사례를 제시한 부분은 부모의 모국어보다는 독일어가 중요함을 제시한 것으로 정착한 국가의 언어교육이 다문화가정 학생의 학업 성취에 더 필요하고 중요하다는 의미를 담고 있다.

결론으로 15쪽 그림의 협동학습 모델에서 조력자는 누가이며? 보상체계로서 무엇을? 관계개선으로 어떠한 효과가, 상호문화 이해로 무엇을 학습하는지에 대한 논의도 연구자 개인의 생각보다는 근거에 기반을 두고 논리적으로 제시해야 할 것이다. 현재의 모델은 추상적인 도식화로 실제 다문화가정 부모-자녀간 협동학습의 방법과 내용을 지도하고 안내하기에는 한계가 많다고 사료된다. 제언 내용도 연구결과를 토대로 기술되어야 하는데, 연구범위를 벗어난 거시적 차원의 제언을 제안하였다. 즉, 본 연구의 목적과 핵심주제에 맞는 다문화가정 부모-자녀 간 이중언어를 위한 협동학습에 초점을 맞추고, 현실적으로 실현 가능한 제언이 될 수 있도록 수정할 필요가 있다.

토론자 관점에서 다문화가정 부모-자녀 간 다문화 전래동화를 활용한 협동학습 제안은 매우 바람직하며 중요한 주제이다. 선행연구에 대한 전개는 연구목적과 문제에 맞게 좁히고, 핵심주제만 살려 본 연구의 목적과 방향성을 재강조하는 전개가 되어야 한다. 마지막으로 연구자는 구체적이며 타당한 연구방법을 통해 신뢰할 수 있는 결과를 도출하였는지 재질문한다. 앞으로, 다문화 전래동화를 활용한 이중언어교육이 새로운 언어문화교육의 학문영역으로 발전하기 기대하며, “다문화 전래동화를 활용한 이중언어 협동학습 모델”을 더욱 발전시킬 수 있길 바란다.

말하기와 쓰기

사회 조수진 | 서강대학교

- **한국어 말하기 평가 구인에 대한 교사 인식 비교 분석 연구**
 - _ 발표 : 김다인 (한국외국어대학교)
 - _ 토론 : 임태운 (남부대학교)

- **한국어 말하기 평가의 측정 도구 설계 방안 연구**
-채점과 과제 설계 방안을 중심으로-
 - _ 발표 : 황지유 (Vanderbilt University)
 - _ 토론 : 이성준 (서울대학교)

- **루브릭 참조 자기 평가를 활용한 쓰기 과제 개발 연구**
-그림 도구를 활용한 담화 완성 과제 중심으로-
 - _ 발표 : 윤채빈 (경희대학교)
 - _ 토론 : 정다운 (한국학중앙연구원)

- **결혼이주여성을 위한 수필교육 참여경험에 관한 사례 연구**
 - _ 발표 : 남정연 (인하대학교)
 - _ 토론 : 김정란 (진례중학교)

한국어 말하기 평가 구인에 대한 교사 인식 비교 분석 연구

김다인(한국외국어대학교)

1. 머리말

본 연구는 평가 대상이나 채점자의 배경 요인 등에 따라 한국어 말하기 평가의 평가 구인 별 중요도 인식의 차이가 있음을 밝히는데 그 목적이 있다.

한국어능력시험(Test Of Proficiency In Korean, 이하 TOPIK)은 1997년 처음으로 시행된 이후 유학, 취업, 결혼 등 다양한 이유로 시험을 준비하는 학습자들이 증가함에 따라 응시자가 매년 큰 폭으로 상승하고 있다. 4개국 14개 지역에서 총 2,692명이 응시한 제1회 TOPIK은 응시자 수가 매년 증가하여 2019년에는 82개국 282개 지역에서 375,871명이 응시하였다.³²⁾ 그러나 한국어능력시험은 수험자의 실제 한국어 능력 판별에 있어 한계가 있다는 지적을 받아왔는데 이는 읽기와 듣기, 쓰기 능력을 평가하는 지필 시험만으로는 실제 의사소통 능력을 평가하기 어렵기 때문이다. 이에 기본적으로 구어 의사소통 능력을 갖춘 학생을 선별하기 위해 이를 측정할 수 있는 평가 도구의 필요성이 증대해졌다.

말하기 능력 평가는 수험자가 주어진 평가 과제를 수행하면서 발화한 담화에 대해 채점자가 평가 준거를 바탕으로 점수를 부여하게 된다. 이러한 수행 중심의 말하기 능력 평가는 1960년대 의사소통 중심의 언어 사용 중요도 향상과 함께 평가 역시 실제적이고 직접적인 방법으로 이루어져야 한다는 논의에서 시작되었다. 즉, 말하기 영역을 가시적이고 기본적인 의사소통적 언어 영역으로 인식하고 한국어 교육에서도 말하기 교육과 말하기 평가에 대한 중요성을 논의하기 시작했다.

말하기 평가가 수행 중심의 평가로 진행될 때는 평가에 관한 수험자의 지식과 수행 과정을 포함하여 평가한다는 의미를 갖게 되며 다양하고 복잡한 형태로 나타나는 수험자의 응답을 평가할 수 있는 준거 체계를 요구하게 된다. 이와 관련하여 가장 일반적인 접근 방법은 평가 구인을 설정 및 전문적인 채점자 선정 및 양성이다. 그러나 채점자가 채점에 관한 전문성을 위해 관련된 훈련을 받는다고 해도 채점자의 인식의 차이에 따라 산출되는 점수가

32) 국립국제교육원, 한국어능력시험(TOPIK) 지원자 현황(1997-2019)

연도	회차	시행국가 및 지역	지원자
1997	제1회	4개국 14개 지역	2,692명
2000	제4회	9개국 28개 지역	5,976명
2006	제10회	28개국 73개 지역	34,028명
2012	제25~28회	52개국 171개 지역	151,166명
2019	제62~67회	82개국 282개 지역	375,871명

상이할 수 있다. 말하기 평가에서 채점 과정에 개입할 수 있는 요인들은 다양하다. 이 요인들은 채점의 진행에 영향을 미치며, 이는 채점자 사이의 상이한 평가 결과가 나타나게 하는 주된 원인이 된다.

말하기 평가에 있어서 구인의 명확한 설정은 매우 중요한데, 이는 평가 구인에 따라 평가 결과가 상이하게 나타날 수 있기 때문이다. 따라서 한국어 말하기 능력을 이루는 각각의 요소인 평가 구인이 명확히 설정되어 있으면 학습자의 한국어 말하기 능력 향상을 위해 교육해야 하는 내용과 그 방향을 설정할 수 있을 것이다. 따라서 본 연구는 채점자 영향이 평가 구인의 가중치 산정에 어떤 영향을 미치는지 크게 경력 교원과 예비 교원으로 나누어 파악하고자 하며, 과제 유형에 따라서도 평가 구인별 중요도의 차이가 나는지 교사 인식 조사를 통해 살펴보고자 한다.

2. 말하기 평가의 평가 구인

한국어능력시험의 말하기 평가 구인 틀을 구성하기 위해서는 기존에 존재하는 외국어 능력 시험의 말하기 평가 구인을 참고하는 것은 반드시 선행되어야 하는 절차이다. Bachman(2007: 66)은 평가 도구의 목적 및 실제 개발과 사용에 관련된 조건은 평가 구인의 관심도나 구인의 정의 및 범위에 영향을 미친다고 하였으며, 현행되고 있는 외국어 말하기 평가의 평가 구인 역시 언어 능력에 대한 관점 및 평가의 특성에 따라 서로 비슷한 양상을 보인다. 본 장에서는 델파이 조사에서 논의할 평가 구인 목록을 마련하고자 국내외 외국어 평가 구인을 검토하고자 한다.

2.1. 외국어 말하기 평가의 평가 구인

현재 시행되고 있는 외국어 말하기 평가의 평가 구인은 서로 비슷하나 평가 자체의 특성에 따라 차이를 보였다. 평가 구인은 말하기 능력의 정의에 따른 언어 교육의 교육학적 목표를 제시하는 하나의 지표이다. 국외 외국어 말하기 능력 평가의 각 구인을 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 외국어 말하기 평가의 평가 구인

평가 도구	평가 구인
TOEIC Speaking	<ul style="list-style-type: none"> · 발음 · 억양 · 문법 · 어휘 · 응집성 · 내용 관련성 및 내용 완성도
PET	<ul style="list-style-type: none"> · 발음 · 구어적 유창성 · 적절한 맥락과 내용 · 과제수행 능력 및 기능
ACTFL OPIc	<ul style="list-style-type: none"> · 과제수행 및 기능 · 내용과 문맥 · 정확성과 이해력 · 담화 형태
G-TELP	<ul style="list-style-type: none"> · 내용 · 문법 · 발음 · 유창도 · 어휘
IELTS	<ul style="list-style-type: none"> · 유창성 및 응집성 · 발음 · 문법 및 정확성 · 어휘

CST	· 발음 · 어휘 · 어법 · 듣기 · 표현력 · 적정성 · 논리성 · 완전성
TSC	· 발음 · 어휘 · 문법 · 유창성
JSST	· 정확성 · 내용 · 대우 표현 · 종합적 능력 · 발화 유형

제시된 평가 구인은 모두 해당 시험의 공식 웹사이트에 제시된 평가 구인이다. 본고에서 살펴본 국내외 말하기 평가는 대체로 4개에서 8개 정도의 구인으로 평가를 진행하고 있는데 각각의 구인이 평가에 따라 독립적으로 나타나기도 하고 다른 구인 안에 포함된 하위 요인으로 나타나기도 한다. 예를 들어 TOEIC Speaking은 발음, 억양, 강세를 독립된 평가 구인으로 설정하고 있지만 JSST는 정확성 안에 하위 평가 요인으로 이를 평가하고 있다. 각 평가 구인 및 구인별 세부 요인을 분석한 결과³³⁾, ‘발음, 유창성, 어휘, 내용, 과제수행 능력, 사회문화적 능력, 상호작용 능력, 조직’을 공통된 평가 구인으로 활용하고 있음을 확인할 수 있었다.

2.2. 한국어 말하기 평가의 평가 구인

한국어 말하기 능력 평가 구인에 대한 연구는 Canale & Swain(1980)의 의사소통 능력과 Bachman & Palmer(1996)의 의사소통적 언어 능력의 하위 범주를 기반으로 하여 FSI, ACTFL-OPI, CEFR(유럽공통참조기준) 등을 참조하여 말하기의 특성 및 과제에 관련된 요소들을 제시하고 있다(김정숙·원진숙, 1993; 전은주, 1997; 지현숙, 2006; 전나영 외, 2007; 김정숙 외 4인, 2006; 김정숙 외, 2010; 이승원 외, 2020). 주요 선행연구에서 제시된 한국어 말하기 능력 평가를 위한 구인은 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 선행연구의 한국어 말하기 능력 평가 구인

연구자	평가 구인
한상미(2009)	· 언어적 능력(음운, 어휘, 문법) · 화용적 능력(담화 능력, 과제·기능 수행력) · 사회언어학적 능력(공손성, 격식성, 사용역 등 사회문화적 능력)
박동호 외(2012) ³⁴⁾	· 전반적 능력 · 어휘 및 문법 · 발음 · 내용 · 조직
심재경(2014)	· 문법적 능력(문법, 어휘, 발음, 억양) · 담화적 능력(담화 요약, 구조, 표현, 결속)

33) 이승원 외(2020)는 학문 목적 한국어 말하기 평가 구인 선정을 위해 OPI, KPE, IELTS, DELF, TOEFL IBT, PTE 시험에 대한 평가 구인을 분석하고 공통된 평가 구인을 선정하였는데, 본고에서 분석된 결과와 동일한 8가지의 평가 구인을 제시하였다.

	<ul style="list-style-type: none"> · 사회언어학적 능력(자연스러운 의사소통과 상호작용) · 전략적 능력(수정 및 유지) · 과제수행 능력(학문적 질의와 대화 참여 능력) · 논리·사고력(의견 논증 능력)
김상경(2015)	<ul style="list-style-type: none"> · 문법적 능력(어휘, 문법, 발음, 억양의 정확성) · 담화적 능력(요약, 구조, 표현, 논리적인 내용구성) · 사회언어학적 능력(격식체와 경어법의 정확성) · 전략적 능력(대화 유지, 속도 등 유창성) · 과제수행 능력(과제수행 여부)
박선윤(2015)	<ul style="list-style-type: none"> · 언어적 능력(발음, 어휘, 문법, 결속 표지) · 화용적 능력(담화 구성 능력과 사회문화적 지식) · 인지적 능력(과제수행 능력과 논리·사고력)
원미진 외(2017) ³⁵⁾	<ul style="list-style-type: none"> · 정확성 및 범위(어휘 및 문법의 범위(다양도), 이들의 정확한 사용 능력 평가) · 유창성 및 발음(자연스러운 발음과 유창성 평가) · 과제수행 적절성
김윤희(2019)	<ul style="list-style-type: none"> · 과제수행 능력 · 어휘 및 문법 능력 · 내용 구성 능력 · 발음 능력 · 구어 전달 능력 · 담화 능력 · 사회언어적 능력 · 상호작용 능력
이승원 외(2020)	<ul style="list-style-type: none"> · 내용 · 조직 · 어휘와 문법 · 발음과 유창성

제시된 선행연구에서 선정한 구인을 보면, 의사소통 능력 범주를 기반으로 평가 유형이나 대상에 대한 특성에 맞는 다양한 구인을 선정한 것을 알 수 있다. 이 중 몇 가지 주요한 차이점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학문적 특수성을 반영하는 평가 구인을 선정할 때, 독립적인 구인을 추가해야 하는지에 대한 부분은 연구자마다 견해가 상이하다. 현재 한국어 말하기 능력 시험은 공인 어학 시험의 부재로 인하여 실질적으로 평가가 시행되는 것은 대학 기관의 어학당이 가장 많다. 따라서 학문 목적 학습자를 대상으로 한 연구가 활발하게 이루어졌는데, 한상미(2009)는 학문 목적 말하기 능력을 독립적인 구인으로 설정하지 않아도 의사소통 능력의 범주에서 충분히 평가할 수 있다고 보았다. 그러나 후속 연구(심재경, 2014; 박선윤, 2015; 김상경, 2015; 이승원 외, 2020)에서는 이를 과제수행 능력이나 논리·사고력으로 분리하여 독립적인 평가

34) 국립국제교육원(2012). 한국어능력시험의 CBT/IBT 기반 말하기 평가를 위한 문항 유형 개발

35) 국립국제교육원(2017). 제4차 한국어능력시험 말하기 평가 개발 연구 최종보고서

구인으로서 그 중요성을 부각하였다.

둘째, 발음과 유창성을 각각 독립된 구인으로 보는지, 병합하여 하나의 평가 구인으로서 설정하는지의 차이가 있다. 발음은 말하기 평가에서만 평가할 수 있는 요소로 대부분의 선행연구에서 모두 평가 구인으로서 발음을 언급하고 있다. 발음은 문장 단위의 발화에서 구, 어절, 단어의 발음, 악센트, 억양 등의 적절성과 자연스러움을 판단하기 위한 구인이다. 유창성은 발화 상황에서 망설이거나 더듬거리지 않고 자연스럽게 말하는 능력을 말한다. 유창성에 대한 평가는 어떤 면에서는 발음의 문제일 수도 있지만, 위의 제시된 정의대로 유창성 구인을 해석하면 내용의 문제일 수도 있다. 이러한 까닭으로 대개 유창성을 평가 구인으로서 설정한다면 내용을 구인으로 삼지 않고, 내용을 구인으로 삼는다면 유창성을 평가 구인으로서 설정하지 않는다고 하였다. 원미진 외(2017)는 한국어 말하기 능력 시험 평가를 위한 평가 구인을 설정하는 과정에서 발음을 평가 구인으로 설정하되, 독립적인 구인이 아닌 유창성을 함께 접목 시켜 ‘유창성 및 발음’을 하나의 구인으로 설정하였다. 본고 역시 발음과 유창성을 하나의 구인으로 설정하여 자연스러운 발화와 발음을 연결시켜 하나의 구인으로 설정하고자 한다.

셋째, 전략적 능력의 해석에 대한 관점의 차이가 나타난다. 한상미(2009)와 박선운(2015)은 전략적 능력을 언어 자원의 부족한 부분을 수정 및 보완하는 능력이라고 보아 중요도가 낮다고 보았다. 반면 심재경(2014), 김상경(2015), 김윤희(2019)는 전략적 능력을 전반적인 발화 상황의 유창성을 유지할 수 있게 하는 중요한 요소임을 주장하며 독립적인 구인으로서 설정하였다. 한국어 교육의 평가 구인 설정에 있어 전략적 능력은 특기할 만하다. Bachman(1990)은 언어 능력을 구조적 능력(organizational competence)과 화용적 능력(pragmatic competence)으로 나누고 이러한 언어 능력을 문맥 안에서 실제로 사용할 수 있도록 하는 것이 전략적 능력에 의한 것이라고 보았다. Bachman(1990)은 전략적 능력을 심리와 생리학적 기체로 연결되는 개념으로 제시하고 있는데, 두 가지 개념 모두 평가에서 절대적으로 드러나는 것이 아니기 때문에 평가 구인으로서 설정해야 하는지에 대해서는 연구자마다 이견이 존재한다(김윤희, 2019: 9). 본고는 기존에 제시된 선행연구의 구인을 바탕으로 해당 구인이 한국어 말하기 능력 시험에 적합한 구인인지 교사 대상의 델파이 조사를 통해 알아보하고자 하므로 연구자마다 이견이 있는 전략적 능력이 평가 구인으로서 적합한지 여부를 파악하기 위해 평가 구인에 포함하여 설문을 실시하고자 한다.

선행연구를 토대로 한국어 말하기 능력 시험의 평가 구인을 검토한 결과 의사소통 능력에 대한 하위 범주는 대체로 유사한 경향을 보인다. 그러나 이 역시 연구자마다 해석이 다르며, 그에 따라 구인 간의 층위도 다르게 나타났다. 따라서 한국어 능력 시험의 평가 구인 목록 선정 및 구인 간 중요도 판별을 위해 기존의 연구에서 제시된 평가 구인을 종합하여 대단위 구인을 구성하고 그에 따른 세부 요인을 설정하였으며 이를 토대로 교사 인식 조사를 실시할 것이다. 본고에서 사용될 평가 구인 및 각 구인별 세부 요인은 다음과 같다.

<표 3> 한국어 말하기 능력 시험을 위한 평가 구인 및 세부 요인

평가 구인	평가 구인 별 세부 내용
과제수행 능력	1. 평가 과제의 내용을 이해하고 발화의 핵심을 잘 전달할 수 있는가?
	2. 과제 수행의 완성도가 높은가?
	3. 발화 시간을 적절히 활용하는가?

어휘 · 문법 능력	1. 어휘를 다양하고 풍부하게 사용하는가?
	2. 문법적으로 자연스러운 문장을 구사하는가?
	3. 맥락에 적합한 어휘를 사용하는가?
	4. 정확한 문법적 표현을 사용하는가?
내용구성 능력	1. 내용이 논리적으로 연결되어 있는가?
	2. 내용의 근거가 명확하고 전문적인가?
	3. 내용의 타당성이 높고 적절한가?
조직	1. 전체적인 내용의 연결성이 높은가?
	2. 담화의 목적이나 특성에 맞게 내용을 조직하였는가?
	3. 문장 간 연결이 자연스러운가?
유창성 및 발음	1. 발화 속도는 적절한가?
	2. 모국어 화자가 들었을 때 정확하게 들려 자연스럽게 느낄 수 있는가?
	3. 더듬거림, 반복 등이 없이 발화를 이어나가는가?
	4. 억양, 속도, 휴지, 강세 등 초분절적 요소를 잘 활용하는가?
사회언어학적 능력	1. 과제 유형별 적절한 언어 표현을 하였는가?
	2. 경어체, 격식체 등을 적절하게 사용하였는가?
상호작용 능력	1. 청자와의 공감을 잘 표현할 수 있는가?
	2. 상황에 맞는 의사소통 전략을 구사하였는가?
담화 능력	1. 결속 장치나 전형적 표지들을 적절히 활용하였는가?
	2. 내용이 논리적으로 구성되었는가?
	3. 맥락에 맞는 일관성 있는 말하기를 수행할 수 있는가?

2.3. 말하기 평가 채점 과정의 영향 요인

2.3.1. 채점자 영향에 의한 평가 구인의 중요도 차이

채점은 일반적으로 응시자의 평가 수행 결과, 평가 구인 및 척도 등의 채점 기준과 상호작용하여 응시자의 수행에 대한 점수를 부여하는 과정이다. 이러한 과정에서 채점자가 수험자의 과제수행을 평가하는 과정에 관여하여 수준 산정 및 점수 결정에 변화를 가져올 수 있다.

백현영·양병곤(2011)은 채점 결과를 바탕으로 채점자 개별 인터뷰를 진행하였는데, 채점의 결과를 분석하였을 때 과적합 경향을 보인 채점자는 점수를 부여할 때 아주 높거나 낮은 점수를 부여하지 않았다. 부적합 경향을 보인 채점자는 평가 구인을 적용하는 과정에서 임의로 재해석하는 경향이 있다고 밝혔다. Winke, Gass & Myford(2012)는 말하기 평가 채점에서 청취자인 채점자에게 친숙한 수험자의 억양이 미치는 영향을 연구하였는데, 특정 채점자 집단에서 친숙한 특정 언어권 수험자에게 눈에 띄게 관대한 채점을 하였음을 확인하였다. 이향(2013)은 채점자 전공에 따른 채점 경향의 차이를 알아보기 위해 Facets 분석을 실시하였다. 경력 5년 이상의 채점자 중 음운론 전공자들의 발음 정확성에 대한 채점에서 엄격성이 가장 높음을 확인하였다. 박정화 외(2018)는 교사의 교육 경력을 1-3년, 3-7년, 7년 이상의 세 집단으로 분류하고, 집단별 평가 구인에 관한 인식 차이를 분석하였다. 분석 결과 경력에 따라 필수 구인, 구인별 차등 비중화, 자신감과 목소리 크기 평가 여부, 정확성 개념에서 세 집단 간의 유의미한 차이가 있음을 밝혔다.

2.3.2. 평가 과제 유형별 평가 구인의 중요도 차이

말하기 평가의 과제는 채점자의 수행과 수험자를 연결해주는 매개이며, 수험자에게 평가를 통해 점수를 부여할 수 있는 언어 사례를 도출하는 도구로서의 기능을 수행한다(Fulcher, 2003).

한국어 말하기 평가의 평가 과제 유형별 평가 구인 및 구인 간 상대적 중요도에 대한 연구는 각 기관의 언어 단계별 한국어 말하기 성취도 평가를 중심으로 이루어졌다. 이진영(2009)은 4개의 기관에서 사용하고 있는 급수별 평가 유형 및 평가 기준과 배점을 정리하였는데 인터뷰 및 발표하기 유형의 경우 초급에서 고급에 이르기까지 광범위하게 사용되고 있음을 알 수 있다.

김경선 외(2010)는 서울의 한 대학교 언어교육원 한국어과정에서 사용되는 2급 말하기 평가 문항 유형인 인터뷰, 낭독하기, 주제 발표에 대한 평가 구인을 밝혔다. 인터뷰 유형은 발음, 2급 문법 표현, 적절한 반응을, 낭독은 유창성, 발음, 억양, 자연성+이해를 평가 구인으로 설정하였으며 주제 발표의 경우 발음, 어휘력, 유창성, 내용, 정확성을 평가 구인으로 삼고 있다.

김윤희(2019)는 조사 참여자인 교사 집단 전원이 경험이 있는 평가 문항 유형을 대상으로 델파이 조사 및 AHP조사를 실시하여 핵심 평가 구인별 상대적 중요도를 밝히고자 하였다. 평가 과제 유형으로는 낭독하기, 인터뷰, 그림 보고 답하기, 주제가 있는 세부적인 질문에 대답하기, 연속된 그림 설명하기, PPT를 이용하여 발표하기를 대상으로 하였다.

제시된 선행연구를 통해 제시된 평가 문항 유형 중 가장 많이 제시된 것은 ‘인터뷰하기’와 ‘그림 보고 설명하기’이다. 그러나 동일한 평가 문항 유형이라도 각 기관마다 평가 구인과 구인별 상대적 중요도는 차이를 보인다. 따라서 본고는 평가 과제 유형별로 평가 구인의 상대적 중요도가 달라지는지 확인하기 위해 선행연구에서 가장 많이 언급된 ‘인터뷰하기’와 ‘그림 보고 설명하기’에 대해 교사 인식 조사를 실시할 것이다.

3. 연구 방법

본 연구에서는 선행연구를 기반으로 하여 제시한 8개의 평가 구인을 바탕으로 채점자 영향, 학습 목적, 평가 과제 유형별 평가 구인의 상대적 중요도 차이가 있는지 알아보고자 교사 집단을 대상으로 델파이 조사를 수행하였다. 전문가 협의라고도 불리는 델파이 기법은 집단의 의견을 통합·개선하기에 효과적인 방법으로 개방형 질문에서부터 폐쇄형 질문으로 이어지는 조사 과정을 통해 합의점을 도출하는데 그 목적이 있다.

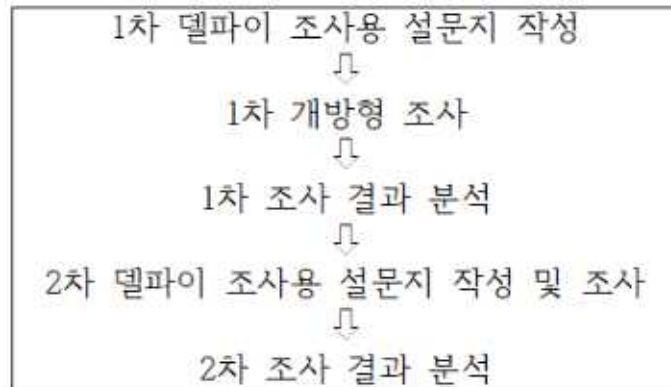
델파이 조사에 참여할 패널은 한국어 교육 경험이 있는 경력 교원과 교육 경험이 없는 예비 교원을 대상으로 진행하였는데, 이때 교육 경험이 전혀 없는 예비 교원과 응답 차이를 비교하기 위하여 경력 교원의 교육 경험을 나누는 기준을 명확히 하고자 하였다. 한국어 모어 화자의 발화와 외국인 한국어 화자 발화 자료를 바탕으로 한국어 초임 교사와 경력 교사 집단 간 유창성 인식 비교 연구를 수행한 이정희(2010)의 연구 결과, 한국어 교사로서 직관이 형성되고 향후 한국어 교사를 대상으로 한 인식 비교 연구를 수행할 만큼의 경력은 3년 이상의 교육 경력임을 확인할 수 있다. 또한, 국어기본법 시행령 제13조 및 제14조에 의거 ‘기관 또는 단체 등에서 5년 이상 근무하면서 총 2,000시간 이상 외국어로서의 한국어를 가르친 경력이 있는 사람’을 ‘한국어교원 1급’ 자격을 갖춘 교사로 인정하고 있다. 해당 교사들

은 수험자의 말하기 능력을 평가할 수 있는 숙달된 전문가라고 할 수 있으며, 이에 본고는 이정희(2010)의 연구 결과 및 국어기본법 시행령에 기반하여 경력 분류 기준을 설정하였다. 본 연구의 델파이 조사 대상 분포는 다음과 같다.

<표 4> 예비·경력 교원 집단 인식 조사 참여자 정보

		인원(명)	비율(%)
현직 여부	경력	85	81.0
	예비	20	19.0
성별	남	22	21.0
	여	83	79.0
연령	20대	62	59.0
	30대	31	29.5
	40대	10	9.5
	50대	2	1.9
학력	대학원 박사 졸업	1	1.0
	대학원 박사 수료	5	4.8
	대학원 박사 재학	1	1.0
	대학원 석사 졸업	85	81.0
	대학원 석사 수료	4	3.8
	대학원 석사 재학	9	8.6
교육 경력	예비	20	19.0
	1년 미만	15	14.3
	1~2년 미만	15	14.3
	2~3년 미만	14	13.3
	3~5년 미만	15	14.3
	5년 이상	26	24.8
재직 기관	예비	20	19.0
	대학교 어학당	55	52.0
	KOICA	10	10.0
	세종학당	10	10.0
	다문화센터	10	10.0
전체		105	100.0

한국어 말하기 평가의 평가 구인별 상대적 중요도를 알아보기 위해 실시하는 교사 인식 조사는 총 2차로 구성되어 있으며, 설문 진행 전 평가 구인 선정 및 설문지 문항 초안 구성 과정과 1차 설문 이후 분석을 통하여 2차 설문지 구성 과정이 포함되어 있다. 델파이 조사 절차에 따라 본 연구에서 실시한 교사 인식 조사의 단계별 구성은 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 델파이 조사 단계별 구성

1차 설문문의 경우 모든 문항은 응답자의 자유로운 의견 기술을 위하여 개방형 문항으로 진행되었다. 1차 설문을 통해 살펴보고자 하는 내용은 다음과 같다.

첫째, 제시된 8개의 말하기 평가 구인 중 중요하다고 생각되는 순서대로 나열해주시고, 그렇게 생각하신 이유를 기술해주시시오.

둘째, 과제 유형 중 ‘인터뷰하기’ 유형에서 중요하다고 생각되는 평가 구인을 순서대로 나열해주시시오.

셋째, 과제 유형 중 ‘그림 보고 설명하기’ 유형에서 중요하다고 생각되는 평가 구인을 순서대로 나열해주시시오.

넷째, 제시된 평가 구인에 문제점이 있다고 생각하십니까? 있다면 기술해주시시오.

4. 교사 인식 비교 분석 결과

4.1. 1차 교사 인식 비교 조사 분석 결과

본 연구에서는 선행연구 검토를 기반으로 제시한 8개의 평가 구인을 바탕으로 채점자 영향, 평가 대상의 특성 등에 따라 평가 구인의 중요도 인식의 차이가 있는지 알아보하고자 델파이 조사를 수행하였다. 1차 델파이 조사는 모두 서술형 문항으로 구성되어 있으며, 예비 교원과 경력 교원으로 나누어 비교 분석하였다.

먼저 말하기 평가 구인에 대한 중요도 인식 결과 예비 교원은 ‘어휘·문법 능력 - 과제수행 능력 - 사회언어학적 능력 - 상호작용 능력 - 담화 능력 - 내용구성 능력 - 유창성 및 발음 - 조직’ 순으로 중요도를 인식하였으며, 경력 교원은 ‘과제수행 능력 - 유창성 및 발음 - 어휘·문법 능력 - 내용구성 능력 - 상호작용 능력 - 사회언어학적 능력 - 조직 - 담화 능력’ 순으로 중요도를 인식하였다. 두 집단의 중요도 인식 비교 결과 대부분 큰 차이를 보이지 않으나 ‘유창성 및 발음’의 경우 중요도 인식의 차이가 나타남을 확인할 수 있었으며, 예비 교원보다 경력 교원이 ‘유창성 및 발음’을 더 중요하게 인식하는 것을 알 수 있었다.

다음으로 평가 과제 유형에 따른 구인별 중요도 인식의 차이를 살펴보았다. 평가 과제 유형은 선행 연구 검토를 통해 다양한 기관에서 보편적으로 사용되는 평가 과제 유형인 ‘인터뷰하기’와 ‘그림 보고 설명하기’를 선정하였다. 선정한 두 가지 평가 과제 유형은 평가 경험

이 없는 예비 교원을 제외하면 모든 경력 교원이 평가 경험이 있는 평가 과제의 유형이다. 이선영(2013:29)은 분석적 채점을 실시하는 말하기 성취도 평가의 경우 평가 범주를 다수의 평가자가 동일하게 이해하고 있어야 평가 결과의 신뢰성을 확보할 수 있다고 하였다. ‘인터뷰하기’ 유형에 대해 예비 교원은 ‘과제수행 능력 - 조직 - 유창성 및 발음 - 상호작용 능력 - 담화 능력 - 어휘·문법 능력 - 사회언어학적 능력’ 순으로 중요도를 인식하였으며, 경력 교원의 경우 ‘과제수행 능력 - 유창성 및 발음 - 내용구성 능력 - 상호작용 능력 - 조직 - 사회언어학적 능력 - 어휘·문법 능력 - 담화 능력’ 순으로 인식하며 두 집단 모두 ‘과제수행 능력’을 가장 중요한 구인으로 선정함을 확인할 수 있었다. 다음으로 ‘그림 보고 설명하기’ 유형에 대해서는 예비 교원은 ‘과제수행 능력 - 어휘·문법 능력 - 조직 - 내용구성 능력 - 유창성 및 발음 - 사회언어학적 능력 - 담화 능력 - 상호작용 능력’ 순으로 중요도를 인식하였으며, 경력 교원은 ‘과제수행 능력 - 어휘·문법 능력 - 내용구성 능력 - 유창성 및 발음 - 조직 - 사회언어학적 능력 - 상호작용 능력 - 담화 능력’ 순으로 중요도를 인식하고 있음을 알 수 있다. ‘그림 보고 설명하기’ 유형의 경우 ‘조직’과 ‘담화 능력’ 구인을 제외한 구인의 중요도 순위가 모두 일치함을 확인할 수 있었다. 두 가지 평가 과제 유형에 따른 구인별 중요도 인식 분석 결과 두 집단 모두 ‘과제수행 능력’을 가장 중요한 평가 구인이라고 하였다.

평가 구인의 문제점과 추가 구인의 필요성에 대한 질문은 2차 설문 문항 구성을 위한 문항이었다. 평가 구인의 문제점은 거의 모든 응답자가 평가 구인의 세분화 및 요인 간 중복 가능성을 문제점으로 지적하였다. 성격이 다른 평가 요인은 독립된 구인으로 분리하여야 한다는 의견이었는데 대체로 ‘유창성 및 발음’을 ‘유창성’과 ‘발음’으로 분리하여 평가하는 것이 바람직하다는 의견이었다. 또한 요인 간 중복 가능성의 경우에는 ‘조직’과 ‘내용구성 능력’이 중복된다는 의견이 다수였다. ‘조직’과 ‘내용구성 능력’은 서로 유사한 측면이 많아 이를 독립된 구인으로 설정하기보다는 ‘내용구성 능력’의 하부 요인으로 적용하는 것이 바람직하다고 응답한 비율이 높았다. 따라서 2차 설문에서는 기존의 8개의 평가 구인에서 ‘조직’ 구인을 제외한 7가지의 평가 구인으로 설문을 진행하였다.

4.2. 2차 교사 인식 비교 조사 분석 결과

1차 설문 결과를 분석한 후 이를 바탕으로 2차 델파이 조사의 폐쇄형 설문 문항을 설계하였다. 2차 설문은 1차 설문 결과를 바탕으로 평가 구인을 재구성하여 진행하였는데 ‘조직’ 구인을 ‘내용구성 능력’ 구인의 하부 요인으로 구성하여 ‘과제수행 능력, 어휘·문법 능력, 사회언어학적 능력, 상호작용 능력, 담화 능력, 내용구성 능력, 유창성 및 발음’ 7가지 구인으로 재설정된 뒤 각 구인 및 구인별 세부 요인을 구성하였다.

4.2.1. 평가 구인별 중요도 응답 결과 분석

1차 설문 조사를 기반으로 한 2차 설문에서는 추가적으로 각각의 평가 구인의 세부 요인에 대해서도 구인 간 상대적 중요도를 알아보고자 앞서 제시했던 평가 구인별 세부 항목에 대해서도 설문을 실시하였다. 각각의 구인별 세부 항목의 중요도 차이는 다음과 같다.

<표 5> 평가 구인별 중요도 응답 결과

평가 구인별 중요도	CVR(예비)	CVR(3년이 상)	CVR(3년미 만)
과제수행 능력	0.2000	0.1524	0.1591
유창성 및 발음	0.1500	0.1646	0.0909
내용구성 능력	0.2000	0.1524	0.2159
상호작용 능력	0.1750	0.1402	0.2159
사회언어학적 능력	0.1000	0.1402	0.1136
어휘·문법 능력	0.0500	0.1280	0.1705
담화 능력	0.1500	0.0793	0.1818

<표 6> 평가 구인별 세부 항목 중요도 응답 결과

과제수행 능력 세부 항목 중요도	CVR(예비)	CVR(3년이 상)	CVR(3년미 만)
평가 과제의 내용을 명확히 이해하였는가?	0.2250	0.1646	0.1705
과제수행의 완성도가 높은가?	0.0750	0.0915	0.1705
주어진 시간에 맞게 과제를 수행하였는가?	0.0250	0.0549	0.1250
사회언어학적 능력 세부 항목 중요도	CVR(예비)	CVR(3년이 상)	CVR(3년미 만)
과제 유형별 적절한 언어 표현을 하였는가?	0.1750	0.1524	0.1591
경어체, 격식체 등을 적절하게 사용하였는가?	0.1750	0.1524	0.1591

내용구성 능력 세부 항목 중요도	CVR(예비)	CVR(3년이 상)	CVR(3년미 만)
내용이 논리적으로 연결되어 있는가?	0.1000	0.2134	0.1705
내용의 근거가 명확하고 전문적인가?	-0.0250	0.1280	0.1364
내용의 타당성이 높고 적절한가?	0.2000	0.1524	0.2045

담화 능력 세부 항목 중요도	CVR(예비)	CVR(3년이 상)	CVR(3년미 만)
결속 장치나 전형적 표지들을 적절히 활용하였는가?	0.0750	0.0793	0.1591
내용이 논리적으로 구성되었는가?	0.1500	0.1280	0.1818
맥락에 맞는 일관성 있는 말하기를 수행할 수 있는가?	0.1500	0.1037	0.1705
상호작용 능력 세부 항목 중요도	CVR(예비)	CVR(3년이 상)	CVR(3년미 만)
청자와의 공감을 잘 표현할 수 있는가?	0.1500	0.0793	0.1705
상황에 맞는 의사소통 전략을 구사하였는가?	0.2500	0.1159	0.2159
청자의 이해도를 점검하며 대화를 이어나갈 수 있는가?	0.2000	0.1280	0.1591
의사소통 과정에서 의미를 협상하면서 대화를 이어나갈 수 있는가?	0.1000	0.1524	0.1591
어휘·문법 능력 세부 항목 중요도	CVR(예비)	CVR(3년이 상)	CVR(3년미 만)
어휘를 다양하고 풍부하게 사용하는가?	0.0250	0.1524	0.1477
문법적으로 자연스러운 문장을 구사하는가?	0.1750	0.1524	0.2045
맥락에 적합한 어휘를 사용하는가?	0.2500	0.1890	0.2159
정확한 문법적 표현을 사용하는가?	0.0500	0.1646	0.1591
유창성 및 발음 세부 항목 중요도	CVR(예비)	CVR(3년이 상)	CVR(3년미 만)
발화 속도는 적절한가?	0.0250	0.0305	0.0795
모국어 화자가 들었을 때 자연스럽게 느낄 수 있는가?	0.1250	0.1159	0.0455
더듬거림, 반복 등이 없이 발화를 이어나가는가?	0.1250	0.0427	0.1023
억양, 속도, 휴지, 강세 등 초분절적 요소를 잘 활용하는가?	0.0250	0.0671	0.0795

예비 교원과 경력 교원 각 집단의 CVR 값을 계산하여 구인별 상대적 중요도를 살펴보았을 때, 1차 델파이 설문 조사 결과와 2차 델파이 설문 조사의 결과가 서로 상이하다는 것을

알 수 있었다. 이는 1차 설문은 단순히 평가 구인과 그 구인의 정의만을 보고 선택하였다면, 2차 설문에서는 평가 구인 및 정의와 함께 구인별 세부 항목을 제시하였기 때문에 이로 인해 서로 상이한 결과값이 나타났다고 할 수 있다.

4.2.2. 평가 과제 유형별 평가 구인의 중요도 응답 결과 분석

<표 7> 평가 과제 유형별 평가 구인의 중요도 응답 결과

'그림 보고 설명하기' 구인별 가중치	CVR(예비)	CVR(3년이상)	CVR(3년미 만)
과제수행 능력	0.1250	0.0793	0.1705
유창성 및 발음	0.1000	0.1159	0.0682
내용구성 능력	0.1500	0.2134	0.1250
상호작용 능력	0.0250	0.0305	0.0795
사회언어학적 능력	-0.0500	0.0427	0.0682
어휘·문법 능력	0.1000	0.1000	0.1932
담화 능력	0.1500	0.1500	0.1023
'인터뷰하기' 구인별 가중치	CVR(예비)	CVR(3년이상)	CVR(3년미만)
과제수행 능력	0.2250	0.1524	0.1591
유창성 및 발음	0.2250	0.0793	0.1023
내용구성 능력	0.2250	0.1890	0.2159
상호작용 능력	0.1750	0.1159	0.1364
사회언어학적 능력	0.2000	0.1524	0.1932
어휘·문법 능력	0.0750	0.0549	0.1818
담화 능력	0.1250	0.1037	0.1364

분석 결과는 정확한 추정치를 판단하기 위해 CVR 값을 도출하였으며 교사들이 인식하는

평가 구인에 대한 중요도 값을 정량화하여 가시적으로 표현하였다. 이 중 특기할 만한 것은 ‘과제수행 능력’ 구인이다. 7개의 평가 구인 중 ‘과제수행 능력’은 모든 응답 결과에서 높은 중요도 순위를 보였다. 경력 기간에 따른 구인별 중요도 분석 결과에서 확인한 바 있듯이 ‘과제수행 능력’은 예비 교원, 경력 3년 이상 및 3년 이하의 경력 교원 모두에게 중요한 구인으로 인식되고 있다. 또한 평가 과제 유형별로 구인별 중요도 인식을 분석한 결과 역시 과제수행 능력을 중요하다고 인식하는 교사의 비중이 높았다. 따라서 과제수행 능력의 중요성은 교사 모두가 공통적으로 인지하고 있는 것임을 알 수 있다.

4.2.3. 평가 구인 문제점에 대한 응답 결과 분석

<표 8> 평가 구인 문제점에 대한 응답 결과

평가 구인의 문제점	CVR(예비)	CVR(3년이상)	CVR(3년미만)
요인 간 중복 가능성이 높다.	0.0250	0.0183	0.0455
평가 요인에 대한 정의가 포괄적이다.	0.0250	0.0183	0.0682
성격이 다른 평가 요인이 합쳐져 있다.	-0.0750	0.0305	-0.0114
실제적인 상황에 대한 평가 요인이 없다.	-0.0750	-0.0305	0.0455
평가 구인 별 중요도 차이에 따른 가중치는 중요하지 않다.	-0.1250	-0.0793	-0.0568
유창성과 발음은 다른 영역으로 나누어 보다 자세한 기준이 마련되어야 한다.	0.1000	0.0061	0.0114
평가 구인들이 너무 세분화 되어있다.	-0.1500	-0.0305	-0.0568
급수 차이에 따른 평가는 불가능하다.	-0.1500	-0.0549	-0.0341

두 가지 문항의 응답을 분석한 결과 상당수의 교원이 말하기 평가 구인에 여러 문제점이 있다고 인식함을 알 수 있었으며 이와 연계하여 추가적인 평가 구인의 필요하다고 응답하였다. 이러한 결과를 보았을 때 말하기 능력 평가 구인과 관련하여 구인 및 구인별 세부 항목에 대한 연구는 후속 연구로 지속되어야 함을 알 수 있다. 김지영(2018)은 말하기 숙달도 평가를 위한 유창성 구인에 대한 명확한 기준의 필요성을 주장하였다. 채점 경향성 실험에 참여한 채점자들이 유창성을 평가하는 과정에서 유창성 내에서 발음을 함께 측정할 때 오는 혼란과 유창성과 정확성의 변별 문제 등을 언급함을 밝히며 한국어 말하기 숙달도 평가를 위한 유창성의 개념이 명확하게 정해지고 유창성 구인에 대한 세부 항목의 필요성을 언급하였다. 원미진 외(2017)는 한국어 말하기 능력 시험 평가 개발을 위한 1차 연구에서 제시한 5개의 평가 구인에 7개의 문항을 5개 구인으로 분석적 채점을 시행하는 경우 채점자 한 명당 35번의 판단을 해야 한다는 점에서 실용성의 문제가 제기됨을 언급하며 평가 구인을 3개로

줄이는 작업을 시도하였다. 평가 구인을 ‘정확성 및 범위’, ‘유창성 및 발음’, ‘과제수행 적절성’으로 설정하였으며 5개의 구인과 3개의 구인을 사용하여 실제 채점을 진행한 후 결과를 비교 분석하는 작업을 수행하였다. 이를 통해 3개의 구인을 사용하여 채점을 진행할 때 채점자의 부담을 덜어주고 채점의 기준을 숙지하는데 더 용이하다는 것을 확인하였다. 평가의 효율을 높이기 위해서는 평가 구인과 그에 대한 하위 구인을 더욱 구체화하는 작업들이 이루어져야 한다. 앞으로 평가 구인 설정과 구인별 하위 구인 및 세부 지침 등에 대하여 한국어 교육 전문가들의 의견 합치나 후속 연구들이 활발히 이루어져야 할 것이다.

5. 결론

본 연구는 한국어 말하기 능력 평가의 채점자의 배경 요인 및 평가 대상의 특성에 따라 평가 구인 및 그 세부 항목의 중요도 인식에 차이가 있음을 밝히고자 하였다.

말하기 능력 평가는 수험자의 과제수행으로 산출된 담화를 채점자가 평가 준거인 평가 구인을 기반으로 점수를 부여하게 된다. ‘구인’(construct)은 어떤 특정 사물이나 현상을 설명하기 위한 가설 혹은 모양을 의미한다. 즉, 한국어 능력 평가에서의 구인은 한국어 말하기 능력을 구성하는 각각의 요소라고 할 수 있으며, 설정되는 구인의 유형에 따라 평가 결과는 다르게 나타날 것이다. 따라서 한국어 말하기 능력을 이루는 각각의 요소가 평가 구인으로서 설정되어 있어야만 학습자의 한국어 말하기 능력을 정확히 평가할 수 있으며 나아가 학습자의 말하기 능력 향상을 위한 교육 내용 및 방향을 설정할 수 있을 것이다.

그러나, 수험자의 응답을 평가할 수 있는 준거 체계인 구인 역시 채점자의 인식의 차이, 그리고 평가 대상인 학습자의 특성에 따라 산출되는 점수가 상이할 수 있다. 이는 평가 구인과 각 구인별 세부 항목에 대한 중요도의 인식이 서로 상이하기 때문일 것이다.

본고의 연구 결과를 바탕으로 본고의 한계점과 그에 대한 몇 가지 제언을 하고자 한다. 첫째, 평가 과제 유형별로 평가 구인 및 그 세부 항목에 대한 중요도 인식 조사가 시행되어야 할 것이다. 본고는 2차에 걸친 델파이 조사를 통해 평가 과제 유형에 따라서도 구인별 중요도가 달라질 수 있음을 검증하였다. 그러나 이는 ‘인터뷰하기’와 ‘그림 보고 설명하기’만을 대상으로 하였기 때문에 다양한 평가 과제 유형별로 구인별 중요도 인식에 차이가 있는지에 대한 연구가 활발히 이루어져야 할 것이다.

둘째, 다양한 학습자 요인을 분석 기준으로 활용하여 후속 연구가 진행되어야 한다. 학습자의 국적, 연령, 한국어 능력 수준(초급, 중급, 고급) 등 다양한 학습자 변인 요소 역시 평가 구인의 중요도 인식에 영향을 미치는 요소이므로 이에 대한 연구도 필요할 것으로 보인다.

본 연구는 그동안 평가 구인에 한정하여 채점자 영향에 대한 연구를 진행한 기존 선행연구와 달리 평가 구인과 평가 구인별 세부 항목을 선정하여 각각의 상대적 중요도를 인식 조사를 통해 밝혀낸 것에 그 의미가 있다. 본 연구가 앞으로 학습자 집단, 채점자 집단 그리고 평가 과제 유형별 말하기 평가 구인의 하위 구인별 세분화 연구들이 진행되는 과정의 마중물로서의 역할을 하기를 기대한다.

[참고문헌]

- 강승혜(2005), “한국어 고급 말하기 평가 도구 개발 기초 연구”, 『외국어로서의 한국어 교육』, 제30호, 연세대학교 한국어학당, 1-21.
- 강현주(2013), “한국어 말하기 평가의 구인으로서 상호작용 능력 연구”, 고려대학교 박사학위 논문.
- 김경선·이규민·강승혜(2010), “일반화가능도 이론을 적용한 한국어 말하기 성취도 평가의 신뢰도와 오차요인 분석”, 『한국어교육』, 제21호 4권, 51-75
- 김상경(2015), “학문 목적 한국어 학습자의 말하기 능력 평가 방안 연구”, 경희대학교 박사학위논문.
- 김유정(1999), “한국어 능력 평가 연구”, 고려대학교 박사학위 논문.
- 김윤희(2019), “한국어 말하기 성취도 평가 방안 연구-핵심 평가 구인 설정을 중심으로-”, 고려대학교 박사학위논문.
- 김정숙·원진숙(1993), “한국어 말하기 능력 평가 기준 설정을 위한 연구”, 『이중언어학』, 이중언어학회 제10호, 24-33.
- 김정숙 외(2006), “<한국어 말하기 능력 평가를 위한 기초 연구 및 평가 모형 개발 연구 최종 보고서>”, 국립국어원 한국어 세계화재단.
- 김정숙 외(2010), “<한국어능력시험 체제 개선 연구>”, 국립국제교육원
- 김정숙(2014), “한국어 말하기 능력 구인 설정을 위한 기초 연구”, 『한국어교육』, 제25호 4권, 1-21.
- 박동호 외(2012), 「한국어능력시험의 CBT · IBT 기반 말하기 평가를 위한 문항 유형 개발」, 국립국제교육원.
- 박선윤(2015), “학문 목적 한국어 말하기 평가 도구 개발 방안”, 중앙대학교 석사학위논문.
- 박정화·이지혜(2018), “한국어 말하기 평가 구인에 관한 교사 인식 연구-영어 말하기 평가 구인과의 비교를 중심으로-”, 국제한국언어문화학회 제 26차 국제학술대회, 100-123.
- 심재경(2014), “학문 목적 한국어능력시험 개발을 위한 기초 연구”, 고려대학교 석사학위논문.
- 원미진 외(2017), 「제4차 한국어능력시험 말하기 평가 개발 연구 최종보고서」, 국립국제교육원.
- 원미진·김지영(2017), “한국어 말하기 평가 개발을 위한 채점 경향 분석 연구”, 『외국어로서의 한국어 교육』, 47, 169-192.
- 이승원·조수진·이성준·홍은실·안현기·강석한·박현정·민병곤(2020), “학문 목적 한국어 말하기 평가의 구인 선정 연구-일반 목적 평가와의 비교를 중심으로-”, 『새국어교육』 0-123, 한국국어교육학회, 315-350.
- 이정희(2010). “인식 조사를 통한 한국어 구어 유창성의 개념 및 요인 연구.” 『한국어교육』, 제21호 4권, 183-204.
- 이진영(2009), “한국어 말하기 성취도 평가의 단계별 유형과 기준 연구”, 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이향(2013), “한국어 말하기 수행 평가의 발음 범주 채점에 대한 타당성 검증”, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 전나영·한상미·윤은미·홍윤혜·배문경·정혜진·김수진·박보경·양수향(2007), “한국어 말하기 능

- 력 평가 도구 개발 연구”, 『외국어로서의 한국어 교육』, 연세대학교 언어교육연구원 한국어학당, 제32호, 259-338.
- 전은주(1997), “한국어 능력 평가 : 말하기 능력 평가범주 설정을 위하여”, 『한국어학』, 한국어학회 제6호, 153-173.
- 지현숙(2005a), “한국어능력 평가에서의 의사소통 문화기술학의 적용.”, 『이중언어학』 26. 이중언어학회, 355-369.
- 지현숙(2005b), 국내 한국어 교육기관의 평가 체제 발전 방향 연구. 국제한국어 교육학회 편. 한국어교육론 1. 한국문화사.
- 한상미(2009), 학문 목적 한국어 말하기 평가 연구 - 대학 입학 전 과정을 중심으로, 『한국어 교육』, 국제한국어교육학회 제20-1호, 207-238.
- ACTEL(1999), Oral Proficiency Interview Tester Training Manual, (ed. E. Swender). NY: ACTFL, Inc.
- Bachman & Palmer(1996) Language testing in practice : Designing and developing useful language tests (Vol. 1). England : Oxford University Press.
- Bachman(2007 : 66) What is the construct? The dialectic of abilities and context in defining constructs in language assessment. In J. Fox, D. Bayliss, M.Wesche, L. Cheng, & C. Turner (Eds.), Language testing reconsidered.
- Canale&Swain(1980) Theoretical bases of communicative approaches tosecond language teaching and testing. Applied linguistics 1(1), 1-47. do i : 10.1093/applin/I.1.1
- Pollitt and Murray(1996) What raters really pay attention to. Studies in Language Testing, 3, 74-91.
- Winke, Gass & Myford (2012) The relationship between raters’ prior language study and the evaluation of foreign language speech samples. TOEFL iBT Research Report (TOEFL IBT 16). ETS.

‘한국어 말하기 평가 구인에 대한 교사 인식 비교 분석 연구’에 대한 토론문

임태운(남부대학교)

이 연구는 말하기 평가의 구인 중요도 차이가, 평가 대상이나 채점자의 배경 요인 등에 따라 차이가 난다는 것을 밝힌 연구입니다. 한국어 교육 현장에서 말하기 평가 구인에 대한 부분은 어떠한 방식으로든 항상 논의되고 있는 부분입니다.

동일한 교육 목표과 교육 과정을 가진 하나의 한국어 교육 기관이라고 해도, 말하기 평가 기준이 통일되지 않은 경우가 많습니다. 학습자 한국어 수준에 따라, 같은 수준임에도 분반마다, 같은 분반이라도 채점자에 따라 평가 구인과 채점 기준이 달라지는 경우가 많습니다.

토론자도 현장에 있을 때 항상 고민하던 것이 말하기 평가에 대한 부분입니다. 흥미로운 연구를 접할 수 있게 해 주셔서 감사합니다. 다만 이 분야에 토론자의 학식이 부족하여 선생님의 귀한 연구를 오해해서 해석하지는 않았을까 염려스럽습니다.

제 토론은 발표문을 읽으며 생긴 궁금함으로 대신하고자 합니다.

1. 선행연구에서 ‘발음과 유창성’을 독립된 구인으로 보는 것과 병합하여 설정하는지에 대한 차이가 있다고 했습니다. 그리고 1차 실험 결과 ‘유창성’과 ‘발음’을 독립된 구인으로 보고 분리해야 한다는 의견이 대체로 많았다고 하였습니다. 그러나 2차 실험에서 ‘유창성과 발음’을 분리하지 않고 실험을 진행하였습니다. 이 부분에 대해 선생님의 의견을 듣고 싶습니다.

2. 전략적 능력이 평가 구인으로서 적합한지에 대한 여부를 밝히기 위해 설문 조사를 실시한다고 하였습니다. 결과에 대해 간단한 정리와 견해를 알고 싶습니다.

3. 말하기 평가 구인 요소 중 ‘과제수행 능력’은 높은 순위를 보였습니다. ‘과제수행 능력’이라는 구인의 정의가 다른 항목을 포함할 정도로 포괄적이기에 중요도가 높게 나타날 수 있다고 생각합니다. 연구자 선생님께서는 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.

4. 결론에서 ‘학습자의 국적, 연령, 한국어 능력 수준 등 다양한 학습자 변인’에 따른 평가 구인 중요도 인식 연구가 필요하다고 하였습니다. 국적이나 연령에 따라 평가 구인 인식이 어떠한 이유에서 달라질 수 있다고 보는지 궁금합니다.

감사합니다.

한국어 말하기 평가의 측정 도구 설계 방안 연구³⁶⁾

- 채점과 과제 설계 방안을 중심으로 -

황지유(Vanderbilt University)

1. 서론

말하기 수행 평가의 측정 도구는 실제 말하기 상황을 과제(task)라는 형태로 구현하여 수험자에게 수행하도록 요구하고 수험자의 수행에 대하여 채점자가 점수를 부여하는 것을 기본 틀로 한다. 따라서 말하기 평가를 위한 측정 도구를 개발하는 것은 채점에 사용할 평가 요소와 과제를 결정하고 채점과 과제 설계의 세부적인 조건(과제와 평가 요소의 수나 배점, 과제별 평가 요소의 수나 배점, 채점 방식 등)을 결정하는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 이에 한국어 말하기 평가에 적합한 평가 요소와 과제 유형을 제안한 연구가 한국어교육 분야에서 활발하게 진행되었다. 그러나 선행 연구에는 몇 가지 한계점이 존재한다.

첫째, 대다수의 연구가 측정 도구 설계의 내용적 타당성에 초점이 맞추어져 있고 측정 이론을 활용해 객관적 근거를 수집하는 방법으로 측정의 신뢰도를 검증한 연구는 드물다는 점이다. 둘째, 한국어교육 분야에서 측정 도구의 신뢰도에 측정학적으로 접근한 선행 연구들의 논의의 대상이 한정되어 있다는 점이다. 특히 한국어 말하기 평가를 대상으로 측정 도구 설계의 조정 변인을 폭넓게 고려하여 측정의 오차 발생에 미치는 영향력과 신뢰도와의 관계에 대하여 측정학적 방법으로 검증한 연구는 찾아보기 힘들다. 셋째, 한국어 말하기 평가의 과제 설계에 관한 논의가 숙달도별 과제 유형 제안에 치중되어 있다. 그러나 이에 앞서 말하기 과제의 제시문의 특성과 예상 응답 특성을 범주화하는 기준을 이론적 논의에 근거하여 살피고 그 특성에 따라 과제의 유형을 구체화하는 작업이 필요하다. 더불어 말하기 평가에 포함된 과제의 특성이 측정 도구의 질에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 객관적 검증 역시 병행되어야 할 필요가 있다.

수행 평가의 측정 도구를 대상으로 측정의 오차에 미치는 영향력과 측정 도구의 설계 방식이 검사 신뢰도에 미치는 영향을 통계적으로 분석한 대다수의 연구는 일반화가능도 이론을 측정학적 검증 도구로 활용하였다. 수행 평가 상황에서 근본적으로 채점자의 엄격성과 과제의 난이도 등이 평가의 신뢰도에 영향을 주는 가장 큰 오차 요인이 된다는 것은 이미 여러 연구(van Weeren & Theunissen, 1987; Bachman et al., 1995; Brennan & Johnson, 1995; Chalhoub-Deville, 1995; Lynch & McNamara, 1998; Breland et al., 1999; Fulcher, 2003)에서 확인된 바 있다. 말하기 수행 평가 상황에서는 측정 도구의 신뢰도에 영향을 주는 다양한 오차원이 존재하는 것은 물론 각 오차원의 영향력 또한 상이하다. 이미 여러 연

36) 본 발표문은 연구자 본인의 연세대학교 박사 학위 논문(황지유, 2020)으로 발표한 내용을 요약하여 작성한 것이다. 보다 자세한 내용은 박사학위 논문에 제시하였다.

구(Cronbach et al., 1972; Shavelson & Webb, 1991; Brennan, 2000; Brennan, 2001; 신동일, 2001; 양지승·이규민, 2007 등)에서 전통적인 신뢰도 추정 방법은 오차의 다차원적 특성을 고려하지 못하므로 수행 평가의 신뢰도 추정 방법으로는 부적합하다는 점을 지적한 바 있으며 해당 연구들에서 고전검사 이론(classical test theory)을 대체할 수 있는 측정학적 검증 도구로 제안하는 것은 일반화가능도 이론(Generalizability theory)이다.

이에 이 연구에서는 일반화가능도 이론을 적용하여 한국어 말하기 평가 자료를 분석함으로써 측정 도구 설계의 조정 변인을 폭넓게 고려하여 채점과 과제 설계 방식이 측정 도구의 신뢰도에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 본 연구의 결과는 한국어 말하기 평가의 신뢰도를 높일 수 있는 측정 도구 설계 지침을 마련하는 데에 중요한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

본 연구의 세부 연구 문제는 다음과 같다.

1. 한국어 말하기 평가의 최적의 채점 설계 방안은 무엇인가?
 - 1-1. 채점 방식¹⁾은 검사 도구에 오차원으로서 어느 정도의 영향력이 있는가?
 - 1-2. 어떠한 채점 방식을 적용하느냐에 따라 검사 도구의 오차원이 검사 신뢰도에 미치는 상대적 영향력과 검사 신뢰도에 차이가 발생하는가?
 - 1-3. 평가 요소를 고정 국면으로 설계하였을 때와 임의 효과 국면으로 설계하였을 때 검사 도구의 오차원이 검사 신뢰도에 미치는 상대적 영향력과 검사 신뢰도에 차이가 있는가?²⁾
 - 1-4. 평가 요소에 부여되는 가중치가 검사 신뢰도에 어떠한 영향을 미치며 검사 신뢰도를 향상시킬 수 있는 평가 요소의 가중치 설계 방안은 무엇인가?
2. 한국어 말하기 평가의 최적의 과제 설계 방안은 무엇인가?
 - 2-1. 과제의 제시문의 특성과 예상 응답 특성 각각은 검사 신뢰도에 오차원으로서 어느 정도의 영향력이 있는가?³⁾
 - 2-2. 과제를 제시문의 특성과 예상 응답 특성에 따라 범주화하였을 때 각 과제 범주에서

- 1) 본 연구에서 다루는 채점 방식은 분석적 채점 방식, 총괄적 채점 방식, 절충적 채점 방식이다.
- 2) 고정 국면(fixed facet)은 시험 개발자나 의사 결정자의 결정 혹은 운용 가능한 자원(채점자, 비용 등)의 제약으로 인하여 측정 도구에 포함되는 수가 제한되는 요소를 말한다. 공립 교육 기관(초·중·고)의 학년, 대규모 평가의 문항 유형(선택형, 서답형 등) 등과 같은 것을 예로 들 수 있다. 임의 효과 국면(random effect facet)은 고정 국면과 달리 측정 도구에 포함하는 국면이 무수히 많은 표본으로 대체될 수 있는 국면을 말한다.
- 3) 본 연구에서는 국외 말하기 평가와 Brown(2004)과 Fulcher(2003), Luoma(2004)의 말하기 수행 평가 과제에 대한 논의를 바탕으로 하여 말하기 과제가 수험자에게 요구하는 예상 응답 특성을 기준으로 말하기 과제를 다음과 같이 범주화하였다.

예상 응답 특성에 따른 말하기 평가의 과제 범주(개방형과 유도형)

기준	말하기 과제 범주	특성
수험자의 '예상 응답 특성'	개방형 과제	수험자에게 응답의 자율성을 제공 정답으로 보는 수험자의 응답 수에 제한이 없어 목록화 불가
	유도형 과제	수험자가 정해진 응답을 하도록 유도 정답으로 보는 수험자의 응답 수가 제한되어 목록화가 가능

검사 도구의 오차원이 검사 신뢰도에 미치는 상대적 영향력과 검사 신뢰도에 어떠한 차이가 나타나는가?

2-3. 과제를 제시문의 특성과 예상 응답 특성을 기준으로 범주화하고 각 과제 범주에서 평가 요소의 가중치를 조정하였을 때 검사 신뢰도는 어떻게 변화하며 각 과제 범주에서 검사 신뢰도를 향상시킬 수 있는 평가 요소의 가중치 설계 방안은 무엇인가?

2-4. 검사 신뢰도를 향상시키기 위해서는 어떠한 제시문의 특성과 예상 응답 특성을 띠는 과제에 가중치를 두어 측정 도구의 과제를 설계하여야 하는가?

2. 일반화가능도 이론

2.1. 일반화가능도 이론의 장점

수행 평가의 신뢰도 검증에 있어서 일반화가능도 이론은 다음과 같은 장점이 있다.

첫째, 일반화가능도 이론은 수험자의 행동 변화와 수험자 집단의 규정 방식에 유의하여 측정 도구의 신뢰도가 달라질 수 있다고 가정한다는 점에서 고전검사 이론과 차별된다. 둘째, 일반화가능도 이론은 시험 개발자 혹은 의사 결정자가 측정의 결과를 측정 대상의 상대적인 위치를 결정하는 데에 사용하고자 하는지와 절대적인 수준에 기초한 결정을 하는 데에 사용하고자 하는지를 구별하여 신뢰도를 추정한다. 셋째, 일반화가능도 이론은 고전검사 이론보다 더욱 정밀하게 검사 신뢰도를 추정한다. 고전검사 이론은 오차를 분화되지 않는 단일한 요소로 보지만 일반화가능도 이론은 오차를 다양한 차원으로 분해될 수 있는 것으로 본다. 이러한 이유에서 수행 평가의 신뢰도 추정에 있어 일반화가능도 이론이 고전검사 이론보다 더 정확한 신뢰도 추정을 가능하게 한다.

2.2. 단변량 일반화가능도 이론과 다변량 일반화가능도 이론

단변량 일반화가능도 이론은 시험 전반에 걸친 분산성분을 추정하고 검사 신뢰도를 측정하는 데에 사용되며 후자는 시험 요소 사이에 전집점수 상관과 합성점수의 신뢰도를 최대화하기 위한 결합 조건을 알아보는 데에 사용된다(He, 2009: 16). 만약 연구자나 의사 결정자의 관심이 큰 틀에서 과제와 채점자 수의 변화가 점수 신뢰도에 미치는 영향을 조사하는 것

말하기 평가 방식에 대한 이론적 접근들(Carroll, 1961; Lado, 1961; Oller, 1979; Morrow; 1979; Lewkowicz, 1997, Brown, 2004; Luoma, 2004 등)과 IELTS, TOEFL 시험을 바탕으로 제시문의 특성에 따른 말하기 평가의 과제 범주에 대하여 다음과 같은 조작적 정의를 내렸다.

제시문의 특성에 따른 말하기 평가의 과제 범주(독립형과 통합형)

기준	말하기 과제 범주	특성
'제시문의 특성'	독립형 과제	텍스트나 담화와 같은 언어적인 자료나 그림이나 도표와 같은 비언어적인 자료 미제공
	통합형 과제	텍스트나 담화와 같은 언어적인 자료나 그림이나 도표와 같은 비언어적인 자료가 지시문과 함께 제시

에 관심을 두며 고정 국면을 고려하지 않는다면 단변량 일반화가능도 분석을 하여 분산성분 추정치와 신뢰도 계수를 확인할 수 있다. 하지만 고정 국면의 크기에 따른 합성점수 산출의 타당도를 분석하고 합성점수의 신뢰도를 최대화하면서 검사의 신뢰도를 높이기 위한 측정 조건을 알아보는 데에는 다변량 일반화가능도 분석을 하는 것이 바람직하다(Lee, 2006: 137). 그리고 각각의 측정 대상이 하나 혹은 여러 개의 고정 국면과 관련된 다수의 전집점수를 가지고 있으며 각각의 고정 국면과 관련된 임의 효과 분산성분을 가지고 있는 상황에서는 다변량 일반화가능도 이론을 적용하여 신뢰도 및 효율적인 측정 조건에 대한 정보를 분석할 수 있다(Brennan, 2001: 267). 다변량 분석은 측정 맥락에 다수의 측정 기준이 존재하는 상황에서 평가 결과에 영향을 주는 요인들을 설명할 수 있는 보다 복잡한 통계 이론(Grabowski & Lin, 2019: 54)으로 단변량 분석 모델이 확장된 것으로 볼 수 있다.

다변량 일반화가능도 분석은 단변량 일반화가능도 분석과 비교하여 다음과 같은 장점이 있다. 첫째, 언어 평가 연구에서 분석적 채점 방식을 적용할 경우 상위 요소를 구성하는 다중 평가 요소가 하위 검사 점수로 도출되는 형태로 채점이 이루어진다. 이 경우 단변량 일반화가능도 분석 방법으로는 하위 요소 즉, 평가 요소의 분산성분 추정에 개별적인 분석이 수행되어야 하지만 다변량 일반화가능도 분석으로는 동시에 가능하다.

둘째, 다변량 일반화가능도 분석으로는 고정된 국면에 속한 요소 간의 수렴적 타당도를 검증할 수 있다. 셋째, 다변량 일반화가능도 분석은 오차 요인들 사이의 관련성을 바탕으로 가장 합리적인 합성점수를 계산하는 데 필요한 최적의 가중치를 결정하는 데에 활용될 수 있다.

3. 연구 방법

3.1. 분석 자료

본 연구는 일반화가능도 이론을 적용하여 한국어 말하기 평가의 검사 신뢰도 분석을 하고자 한다. 한국어 말하기 평가에 응시한 수험자는 모두 266명으로 국내 대학 부설 한국어 교육 기관에 재학 중이거나 국내에 거주하면서 유학이나 직장 생활을 하는 외국인이었다. 수험자들은 컴퓨터와 헤드셋이 갖추어진 컴퓨터실에서 iBT 기반의 준직접 평가 방식으로 2016년 8월에 시험을 보았다. 시험에는 약 20분이 소요되었으며 시험이 종료된 후 수험자는 별도로 마련된 장소로 이동하여 시험에 대한 설문 조사에 참여하였다.

수험자의 국적 정보와 직업, 급수를 분석하여 본 결과 수험자의 표집 비율은 교육부 국가별 유학생 현황 통계(교육부, 2016)과 2016년 한국어능력시험에 응시한 수험자의 직업군 분포와 유사한 양상을 보인다. 이러한 결과를 통하여 본 시험의 수험자 표집이 시험의 결과를 일반화할 수 있도록 이루어졌음을 알 수 있었다.

다음으로는 분석 자료의 채점자 정보를 정리하여 보면 다음과 같다. 채점자는 서울 소재의 대학 기관 이상에서 최소 6년에서 최대 25년의 한국어교육 및 연구 경력을 가진 아홉 명의 전문가 집단으로 구성되었다. 채점자는 2인이 한 조로 한 조가 약 30명씩의 수험자의 응답을 총 아홉 조로 나누어 모든 평가 과제에 대한 수험자의 응답을 채점하였다.

3.2. 채점과 과제 구성

본 연구에서 사용된 말하기 평가의 과제는 다음과 같이 구성되었다.

<표 1> 연구 대상 말하기 평가의 과제

번호	수준	유형	범주(특성을 기준으로 분류)	
			제시문의 특성	예상 응답 특성
1	초급	단순 질문에 답하기	독립형	개방형
2	초급	경험이나 계획 말하기	독립형	개방형
3	초·중급	그림 묘사하기 I	통합형	유도형
4	중급	그림 묘사하기 II	통합형	유도형
5	중급	대안 제시하기	통합형	개방형
6	고급	도표/그래프 설명하기	통합형	유도형
7	고급	의견 말하기	통합형	개방형

채점은 <표 2>에 제시된 박동호 외(2012)의 채점 기준에 따라 진행되었다.

<표 2> 연구 대상 말하기 평가의 평가 요소

채점 방식		평가 요소		세부 내용
절충적 채점	총괄적 채점	1	전반적 능력 (overall ability)	<ul style="list-style-type: none"> 수험자의 실제 발화 행위를 통해 관찰되는 전체적인 말하기 능력
	분석적 채점	2	어휘 및 문법 (vocabulary & grammar)	<ul style="list-style-type: none"> 어휘와 문법 사용의 정확성 수험자가 동원할 수 있는 어휘 목록의 범위 문장 구조와 의미에 관한 문법적 정확성(어순, 문형, 연결어미, 절, 시제, 부정문 등)
		3	발음 (pronunciation)	<ul style="list-style-type: none"> 구, 어절 또는 개별 단어의 발음, 억양 및 악센트 등의 명료성, 정확성과 적절성, 자연스러움. 효과적인 의미 전달력
		4	내용 (content)	<ul style="list-style-type: none"> 요구 받은 과업에의 적절한 전달력
		5	조직 (organization)	<ul style="list-style-type: none"> 말의 시작과 전개, 마무리 등을 명확하게 하는 능력 담화 내용의 일관성과 적절성- 응집성 <ul style="list-style-type: none"> -초급(단순문의 연속적 발화) -중급(연관성 있는 문장 배열, 간단한 문단 구성) -고급(문단을 조직적으로 연결하여 이야기 구성, 학술적 담화 구성)

채점을 거친 데이터는 다음의 <표 3>과 같은 형태로 엑셀에 정리하였다. c (construct)는 평가 요소를, t (task)는 수행 과제를, r (rater)은 채점자를, r' (rating)은 채점점수를, G (group)는 채점 조를 의미한다.⁴⁾

4) 말하기 평가의 채점 자료는 모든 채점자가 모든 수험자의 응답을 채점하지는 않았으며 2인 1조로 구성된 채점조가 수험자의 응답을 일부 중복하여 채점하는 방식을 취한다. 본 연구에서는 Bachman, Lynch & McNamara(1998), Lee(2006), Huang(2012)과 같이 채점자(r)가 아닌 채점점수(r')를 임의 효과 국면으로 보는 방식을 취하였다.

<표 3> 연구 대상 말하기 평가의 채점 자료 구조

		$r'1$							$r'2$						
		$r1$							$r2$						
		$t1$	...	$t7$	$t1$	...	$t7$	$t1$	...	$t7$	$t1$	...	$t7$	
		$c1$	...	$c5$	$c1$	...	$c5$	$c1$	...	$c5$	$c1$	...	$c5$	
G1	$p 1$	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	$p 2$	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	...	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	$p 29$	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
		$r'2$							$r9$						
		$r2$							$r9$						
		$t1$	...	$t7$	$t1$	...	$t7$	$t1$	...	$t7$	$t1$	...	$t7$	
		$c1$	...	$c5$	$c1$	...	$c5$	$c1$	...	$c5$	$c1$	...	$c5$	
G2	$p 30$	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	$p 31$	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	...	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	$p 60$	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
		$r8$							$r9$						
		$r8$							$r9$						
		$t1$	...	$t7$	$t1$	...	$t7$	$t1$	...	$t7$	$t1$	...	$t7$	
		$c1$	...	$c5$	$c1$	...	$c5$	$c1$	...	$c5$	$c1$	...	$c5$	
G9	$p238$	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	$p 239$	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	...	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	$p 266$	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	

3.3. 분석 방법

본 연구에서 채점 설계와 과제 설계의 측면에서 진행하고자 하는 일반화가능도 분석 설계를 정리하면 다음과 같다.

<표 4> 일반화가능도 분석 설계

연구 문제	일반화가능도 분석 설계	분석 도구
최적의 채점 설계 조건 탐색	1-1. 채점 방식의 오차원의 영향력 확인 $p \times (c:m) \times t \times r'$	urGENOVA 2.1
	1-2. 채점 방식에 따른 검사 도구의 오차원의 영향력과 검사 신뢰도 비교 <ul style="list-style-type: none"> 총괄적 채점- $p \times t \times r'$, $p \times T \times R'$ 분석적 채점, 절충적 채점 각각 $-p \times c \times t \times r'$, $p \times C \times T \times R'$ 	GENOVA 3.0
	1-3. 평가 요소의 국면 설정 방식에 따른 검사 도구의 오차원의 영향력과 검사 신뢰도 비교 <ul style="list-style-type: none"> 평가 요소가 임의 효과 국면인 검사 도구 $-p \times c \times t \times r'$, $p \times C \times T \times R'$ 평가 요소가 고정 국면인 검사 도구 $-p' \times t' \times r''$, $p' \times T' \times R''$ (v=평가 요소) 	GENOVA 3.0 mGENOVA 2.1
	1-4. 평가 요소가 고정 국면인 검사 도구에서의 최적의 가중치 조합 탐색 $p' \times T' \times R''$ (v =평가 요소)	mGENOVA 2.1
최적의 과제 설계 조건 탐색	2-1. 과제의 특성의 오차원의 영향력 확인 $p \times (t:q) \times r'$	urGENOVA 2.1
	2-2. 과제 범주별 검사의 오차 <ul style="list-style-type: none"> 제시문의 특성에 따라 독립형과 통합형 범주 과제에 각각- 	mGENOVA

원의 영향력과 검사 신뢰도 비교	$p^* \times t^* \times r^{**}, p^* \times T^* \times R^{**}$ (v =평가 요소) • 예상 응답 특성에 따라 개방형과 유도형 범주 과제에 각각- $p^* \times t^* \times r^{**}, p^* \times T^* \times R^{**}$ (v =평가 요소)	2.1
2-3. 과제 범주별 최적의 평가 요소 가중치 조합 탐색	• 제시문의 특성에 따라 독립형과 통합형 범주의 과제에 각각- $p^* \times T^* \times R^{**}$ (v =평가 요소) • 예상 응답 특성에 따라 개방형과 유도형 범주의 과제에 각각- $p^* \times T^* \times R^{**}$ (v =평가 요소)	mGENOVA 2.1
2-4. 과제 범주가 고정된 검사 도구를 대상으로 한 최적의 과제 범주 가중치 조합 탐색	• 제시문의 특성 기준 과제 범주(독립형/통합형) 고정 $-p^* \times T^* \times R^{**}$ (v =과제 범주) • 예상 응답 특성 기준 과제 범주(개방형/유도형) 고정 $-p^* \times T^* \times R^{**}$ (v =과제 범주)	mGENOVA 2.1

4. 분석 결과

본 연구에서는 한국어 말하기 평가의 채점과 과제 설계 방식이 측정 도구의 오차원의 영향력과 신뢰도에 미치는 영향을 일반화가능도 분석을 통하여 확인하여 보았다. 채점 설계와 과제 설계의 측면으로 나누어 연구 문제에 따라 분석 결과를 요약하면 다음과 같다.

4.1. 채점 설계 방안이 평가 도구의 오차원의 영향력과 신뢰도에 미치는 영향

채점 설계의 방안이 한국어 말하기 평가의 오차원의 영향력과 신뢰도에 미치는 영향력을 살펴본 결과는 다음과 같다.

첫째, 채점 방식이 검사 도구에 오차원으로서 어느 정도의 영향력이 있는지를 확인하여 본 결과 채점 방식의 차이가 검사 도구에 오차로서 영향을 주는 영향이 매우 낮게 나타났으며 채점 방식과 관련된 모든 효과에 의한 오차 분산 역시 매우 낮게 나타났다. 이를 통하여 채점 방식이 달라지더라도 측정의 정확성이나 일관성에는 큰 차이가 발생하지 않았다는 것을 알 수 있다.

둘째, 채점 방식에 따라 말하기 평가의 오차원의 영향력과 검사 신뢰도를 비교해 보았다. 총괄적 채점 방식과 분석적 채점 방식, 절충적 채점 방식으로 각각 다른 채점 방식을 적용하였을 때 공통되게 가장 큰 영향을 미치는 검사 도구의 오차 요인은 과제의 난이도의 차이로 나타났다. 이는 언어 수행 평가를 대상으로 일반화가능도 분석을 한 연구들(Linn & Burton, 1994; Brennan & Johnson, 1995; Choi, 2001; Xi & Mollaun, 2006; In'nami & Koizumi, 2016; 남명호, 1996; 조재윤, 2008 등)과 한국어 말하기 평가를 대상으로 한 연구(김경선 외, 2010)의 결과와 일치한다. 그러나 어떠한 채점 방식을 적용하였느냐에 따라 과제 효과의 오차 분산의 크기에 약간의 차이가 관찰되었다. 총괄적 채점 방식을 적용하였을 때 과제의 난이도 차이에 의한 오차 발생이 가장 컸으며 분석적 채점 방식을 적용하였을 때 과제 효과에 의한 오차가 가장 적었다. 채점 방식이 다른 세 검사 도구 모두에서 채점점수 분산은 매우 작게 나타나 채점자 간에 일관성 있는 평가가 이루어졌음을 알 수 있었다. 과제 난이도 차이 다음으로 검사 도구에 큰 오차를 준 것은 수험자가 과제의 난이도의 차이를

다르게 인식한 정도로 나타났다. 이는 언어 수행 평가를 대상으로 일반화가능도 분석을 진행한 연구들(Linn & Burton, 1994; Brennan & Johnson, 1995; Xi & Mollaun, 2006; In'nami & Koizumi, 2016 등)의 연구 결과와 같다. 그러나 과제 난이도 차이에 의한 오차와 마찬가지로 해당 오차 효과 역시 채점 방식의 차이에 따라 검사 도구에 약간의 차이가 있었다. 해당 오차 분산이 가장 큰 채점 설계 조건은 분석적 채점 방식을 적용하였을 때였으며 총괄적 채점 방식을 적용하였을 때는 상대적으로 낮았다. 전체적으로 과제와 관련된 오차 효과의 합이 가장 높은 것은 총괄적 채점 방식을 적용한 채점 설계였으며 이는 분석적 채점 방식이 총괄적 채점 방식보다 과제와 관련된 오차 분산을 더욱 높일 수 있다고 한 Lee(2005)의 연구와는 일치하지 않는다.

세 검사 도구의 검사 신뢰도는 모두 양호한 수준으로 나타났으며 가장 높은 신뢰도를 보인 것은 분석적 채점 방식을 적용하였을 때였으나 그 차이는 미미하였다. 이는 초등학교 쓰기 수행 평가를 대상으로 한 김보라·이규민(2012)과 한국어 말하기 평가의 발음 범주를 대상으로 한 이향(2012)의 연구와 일치한다. 최적의 채점 방식 설계 조건을 탐색하기 위하여 가장 높은 신뢰도를 보인 분석적 채점 방식을 적용하여 과제와 채점점수, 평가 요소의 국면수를 조정하면서 검사 신뢰도 변화를 확인하여 본 결과 채점점수와 평가 요소의 수의 증가는 검사 신뢰도의 변화에 큰 영향을 주지 않았으며 상대적으로 과제 수 증가는 신뢰도에 미치는 영향이 컸다. 이는 과제 국면을 포함한 분산성분이 채점점수 국면과 평가 요소 국면을 포함한 분산성분보다 매우 컸기 때문이다. 그리고 분석적 채점 방식으로 검사 신뢰도와 실효성을 동시에 확보할 수 있는 측정 설계 조건은 두 개의 채점점수와 일곱 개의 과제, 세 개의 평가 요소로 채점하는 것임을 알 수 있었다.

셋째, 평가 요소를 고정 국면으로 설계하였을 때와 임의 효과 국면으로 설계하였을 때의 오차원의 영향력과 검사 신뢰도에 차이가 있는지를 살펴보았다. 우선 분석적 채점에 포함된 어휘 및 문법, 발음, 내용, 조직의 네 개의 평가 요소의 관계적 특성을 파악하여 본 결과 내용과 조직이 매우 높은 상관을 보였다. 이러한 결과를 바탕으로 내용과 조직을 내용 및 조직으로 병합하고 어휘 및 문법과 발음을 포함한 세 개의 평가 요소를 각각 임의 효과 국면과 고정 국면으로 설계한 후 분석 결과를 비교하여 보았다. 분석 결과 평가 요소를 임의 효과 국면으로 설계하였을 때 과제의 난이도 차이에 의한 오차 발생이 가장 큰 것으로 나타났다. 이와 달리 평가 요소를 고정 국면으로 설계하였을 때는 오차 분산보다는 수험자의 능력 차이에 의하여 검사 결과가 달라지는 정도가 더 크게 나타났다. 평가 요소를 고정 국면으로 설계하였을 때는 채점자가 과제의 난이도를 인식하는 정도의 차이가 검사 도구에 가장 큰 오차를 발생시키는 요인으로 나타났다. 해당 오차의 영향력은 내용 및 조직에서 가장 컸으며 발음에서는 상대적으로 낮았다. 이는 채점자가 과제의 난이도를 인식하는 정도의 차이가 내용 및 조직에서 가장 컸다는 것을 의미한다. 세 평가 요소의 개별 신뢰도는 모두 매우 높은 수준으로 나타났으나 상대적으로 내용 및 조직의 신뢰도가 낮았다. 이를 통하여 Schoonen(2005)의 연구와 마찬가지로 평가 요소 간 오차원의 영향력이 다를 게 나타날 수 있음을 알 수 있었다.

평가 요소의 국면 설정 방식에 따른 검사 신뢰도를 비교하여 본 결과 평가 요소를 고정 국면으로 설계하였을 때가 임의 효과 국면으로 설계하였을 때에 비하여 상당히 높았다. 이는 고정된 국면이 전집점수 분산을 높이고 오차 분산을 낮춰 검사 신뢰도를 높인다는 Li & Brennan(2007)의 연구와 같은 결과이다. 이러한 결과를 통하여 평가 요소를 고정 국면으로 설정하는 것이 측정의 정확성을 더 높일 수 있음을 객관적으로 검증하여 볼 수 있었다.

넷째, 평가 요소를 고정 국면으로 설계하고 평가 요소에 부여되는 가중치가 검사 신뢰도에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보았다. 이를 위하여 어휘 문법, 발음, 내용 및 조직의 평가 요소를 고정 국면으로 설계하고 각 평가 요소에 부여되는 가중치를 조정하여 보았다. 그 결과 상대적으로 측정의 정확성이 떨어지는 평가 요소인 내용 및 조직에 더 큰 가중치를 둘수록 검사 신뢰도가 낮아지기는 하였으나 가중치 변화에 따른 신뢰도 변화는 크지 않았다. 그리고 세 평가 요소에 동등한 가중치를 줄 때 가장 높은 검사 신뢰도를 확보할 수 있음을 알 수 있었다. 이에 대해서는 세 평가 요소가 모두 높은 수준으로 정확한 측정을 하였기 때문으로 해석할 수 있다.

4.2. 과제 설계 방안이 평가 도구의 오차원의 영향력과 신뢰도에 미치는 영향

다음으로 과제 설계 방안이 한국어 말하기 평가의 오차원의 영향력과 신뢰도에 미치는 영향을 분석한 결과를 살펴보려고 한다.

첫째, 과제의 특성이 검사 도구에 오차원으로서 어느 정도의 영향력이 있는지를 살펴보았다. 과제의 제시문의 특성이 검사 도구에 미치는 영향력은 모든 오차 효과 중 가장 크게 나타났다. 이는 제시문의 특성의 차이가 검사 도구에 오차로서 작용하였음을 의미한다. 이러한 결과는 독립형 과제와 통합형 범주의 과제가 하나의 검사 도구에 포함될 때 오차 분산이 높아지면서 검사 신뢰도가 낮아진다는 Xi & Mollaun(2006)과 In'nami & Koizumi(2016)의 연구 결과와 맥을 같이 한다. 이를 통하여 과제의 제시문의 특성의 차이를 고려하여 검사 도구 설계에 주의를 기울여야 함을 알 수 있다. 과제의 예상 응답 특성이 검사 도구에 미치는 영향력과 관련된 상호작용에 의한 오차 효과는 음수로 검사 신뢰도에 거의 영향을 주지 않았다. 그러나 예상 응답 특성이 다른 개방형 범주의 과제와 유도형 범주의 과제에 포함된 과제의 난이도 차이에 의한 오차 효과는 매우 크게 나타나 개방형과 유도형 범주에 포함된 과제 간 난이도 차이가 크며 이러한 차이가 검사 신뢰도에 큰 영향을 주었음을 알 수 있었다.

둘째, 과제의 특성을 기준으로 과제를 범주화하여 과제 범주별로 오차원의 영향력과 과제 신뢰도에 차이가 있는지를 살펴보았다. 제시문의 특성을 기준으로 독립형 범주와 통합형 범주로 나누어 분석한 결과 독립형 범주의 과제에서는 수험자 분산보다 오차 분산이 더 높게 나타났고 통합형 범주의 과제에서는 오차 분산보다 수험자 효과 분산이 더 컸다. 이를 통하여 상대적으로 통합형 범주의 과제가 수험자의 순위를 더 정확하게 변별하였음을 알 수 있었다. 통합형 범주의 과제에서는 채점자가 과제의 난이도를 인식하는 정도의 차이가 거의 단일한 오차원이었다. 독립형 범주의 과제에서는 채점자가 수험자의 순위를 인식하는 정도의 차이가 주요한 오차를 구성하기는 하였으나 수험자가 과제의 난이도를 인식하는 정도의 차이와 채점자의 엄격성의 차이 역시 상당한 오차로서 영향을 주는 것으로 나타났다. 해당 오차들은 통합형 범주에서는 오차원로서의 영향력이 상대적으로 낮았다. 이를 통하여 독립형 범주의 과제에서는 통합형 범주의 과제보다 측정 과정에서 더욱 크고 다양한 오차가 발생하였음을 알 수 있다.

수험자가 과제의 난이도를 다르게 인식하는 정도를 의미하는 수험자와 과제의 상호작용 분산은 선행 연구(Schoonen, 2005; In'nami & Koizumi, 2016)에서의 연구 결과와 같이 평가 요소 간 오차원의 영향력에 차이가 나타나기는 하였으나 내용과 조직에서 상대적으로 낮게 나타나 쓰기 수행 평가를 대상으로 하여 어휘나 문법과 같은 언어적 요소에서 해당 오차가

낮게 나타난다고 한 Schoonen(2005)의 연구와는 상반된 결과를 보였다.

예상 응답 특성을 기준으로 개방형 범주의 과제와 유도형 범주의 과제로 나누어 과제 범주별 오차원의 영향력을 분석한 결과 개방형 범주의 주요 오차원은 과제의 난이도 차이였으며 유도형 범주의 주요 오차원은 채점자가 과제의 난이도를 인식하는 차이로 나타났다. 해당 오차의 영향력은 내용 및 조직에서 다른 평가 요소에 비하여 컸다. 이를 통하여 채점자가 내용 및 조직의 채점에서 과제의 난이도를 다르게 인식하여 채점의 정확성이 떨어지는 정도가 다른 평가 요소보다 더 컸다는 것을 알 수 있었다. 개방형 범주의 과제에서는 과제의 난이도 이외에도 채점자의 엄격성의 차이나 수험자가 과제의 난이도를 인식하는 정도의 차이도 검사 도구에 상당한 오차로 영향을 주었다. 이를 통하여 유도형 범주의 과제와 달리 개방형 범주의 과제에서는 전체적으로 수험자의 능력보다 오차가 검사 결과에 더 큰 영향을 주었음을 알 수 있었다. 개방형 범주에서 주요 오차원인 과제의 난이도 차이에 의한 오차 발생 정도가 가장 큰 평가 요소는 어휘 및 문법으로 나타났다. 이러한 결과는 개방형 범주의 과제에서 주요한 오차가 내용 및 조직에서 상대적으로 더 큰 것과는 다른 결과이다. 이를 통하여 예상 응답 특성에 따라 과제의 오차원의 영향력과 평가 요소 간 오차원의 영향력에도 차이가 발생할 수 있음을 확인할 수 있었다.

과제 범주별 과제의 신뢰도를 분석하여 본 결과 제시문의 특성을 기준으로 독립형 과제보다 통합형 과제가, 예상 응답 특성을 기준으로 유도형 범주의 과제가 개방형 범주의 과제에 비하여 더 높은 신뢰도를 보였다. 독립형 과제와 개방형 범주의 과제는 .6 이하의 낮은 신뢰도를 보였으며 통합형 범주의 과제와 유도형 범주의 과제는 .9 이상의 매우 높은 수준의 신뢰도를 보였다. 이를 통하여 과제의 특성에 따라 오차원의 영향력은 물론 과제의 신뢰도 역시 달라짐을 확인할 수 있었다.

셋째, 과제 범주별로 최적의 평가 요소의 가중치를 탐색하여 보았다. 먼저 과제를 제시문의 특성에 따라 독립형과 통합형의 범주로 나누어 각 범주에 포함된 평가 요소의 개별 신뢰도를 확인하여 보았다. 그 결과 독립형 범주의 과제에서 세 평가 요소는 모두 .6 이하의 낮은 수준의 신뢰도를 보였고 통합형 범주의 과제에서는 세 평가 요소 모두 .9에 가까운 매우 높은 수준의 신뢰도를 보였다. 독립형 범주의 과제에서 가장 신뢰도가 높은 평가 요소는 발음이었으며 통합형 범주에서는 어휘 및 문법의 신뢰도가 가장 높았다. 각 범주의 과제에 대하여 세 평가 요소에 부여하는 가중치를 조정하면서 신뢰도를 변화를 확인하여 본 결과 통합형 범주의 과제에서는 세 개의 평가 요소에 동등한 가중치를 부여하였을 때 가장 높은 신뢰도를 확보할 수 있었고 가중치 조정에 따른 신뢰도 변동 폭은 크지 않았다. 이와 달리 독립형 범주의 과제에서는 어휘 및 문법에 .2, 발음에 .7, 내용 및 조직에 .1로 각 평가 요소에 부여하는 가중치에 차등을 둘 때가 동등 가중치 부여 조건보다 더 높은 신뢰도를 확보할 수 있었고 신뢰도 변동 폭도 상대적으로 컸으나 여전히 낮은 수준의 신뢰도를 보였다. 이러한 결과를 통하여 과제의 제시문의 특성이 다른 두 범주의 과제는 최적의 신뢰도를 확보할 수 있는 평가 요소의 가중치 설계 방식이 다를 수 있음을 알 수 있었다.

다음으로는 예상 응답 특성에 따라 과제를 개방형과 유도형 범주의 과제로 나누어 각 범주에 포함된 평가 요소의 개별 신뢰도를 확인하여 보았다. 개방형 범주에서의 세 평가 요소의 신뢰도는 .5에 가까워 낮았고 유도형 범주에서의 세 평가 요소의 신뢰도는 .8 이상으로 높았다. 개방형 범주와 유도형 범주에서 모두 상대적으로 발음의 신뢰도가 높게 나타났다. 각 범주의 과제에 대하여 세 평가 요소에 부여하는 가중치를 조정하여 본 결과 유도형 범주의 과제에서는 모든 가중치 조합에서 .9 이상의 높은 신뢰도를 보였으며 동등 가중치 조건

에서 가장 높은 신뢰도를 보였다. 이와 달리 개방형 범주의 과제에서는 어휘 및 문법에 .1, 발음에 .8, 내용 및 조직에 .1의 가중치를 두었을 때 가장 높은 신뢰도를 확보할 수 있었으나 여전히 신뢰도는 낮았다. 이러한 결과를 통하여 과제의 예상 응답 특성이 다른 두 범주의 과제는 최적의 신뢰도를 확보할 수 있는 평가 요소의 가중치 설계 방식이 다르며 이것은 과제의 제시문의 특성을 기준으로 한 분석 결과에서도 확인할 수 있는 것이었다.

넷째, 과제 범주가 고정 국면으로 설계된 검사에서 과제 범주에 부여되는 가중치가 검사 신뢰도에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보았다. 먼저 말하기 과제를 제시문의 특성을 기준으로 독립형과 통합형 범주로 고정하여 본 결과 검사 신뢰도는 .9 이상으로 매우 높았다. 과제 범주의 최적의 가중치 조합을 탐색하여 본 결과 독립형 범주의 과제보다는 통합형 범주의 과제에 더 높은 가중치를 부여하는 설계 조건에서 더 높은 신뢰도를 확보할 수 있었다. 이러한 결과를 통하여 통합형 범주의 과제 수나 배점을 독립형 범주의 과제보다 더 많거나 높게 설계하는 것이 더 높은 신뢰도를 확보할 수 있는 말하기 평가의 과제 설계 방식임을 알 수 있었다. 다음으로 과제를 예상 응답 특성을 기준으로 개방형과 유도형 범주로 고정하여 검사 신뢰도를 확인하여 본 결과 신뢰도는 .7 이상으로 양호하였다. 그리고 유도형 과제 범주에 부여하는 가중치가 높고 개방형 과제 범주에 부여하는 가중치가 낮을 때 더 높은 검사 신뢰도를 보였다. 따라서 예상 응답 특성을 고려하여 말하기 과제를 설계할 때 유도형 범주의 과제 수를 더 많이 포함하거나 배점을 더 높게 두는 방식이 더 높은 수준의 검사 신뢰도를 확보할 수 있는 과제 설계 방식임을 확인할 수 있었다.

5. 결론

본 연구는 일반화가능도 이론을 적용하여 말하기 평가의 실제 자료를 분석함으로써 신뢰도와 실효성을 확보할 수 있는 최적의 측정 도구 설계 방안을 모색하기 위한 경험적 자료를 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 물론 본 연구는 연구 대상으로 사용된 말하기 평가를 기반으로 정보를 제공하고 있으므로 다른 말하기 평가에서의 측정 조건에 일반화하기는 어렵다는 제한점이 있다. 또한, 본 연구에서 사용한 일반화가능도 분석 방법은 개별 과제나 채점자에 대한 구체적인 정보를 제공하지 않는 한계가 있고 이러한 연구 방법의 한계가 본 연구의 한계로 남는다. 이에 후속 연구에 대한 제언으로 개별 과제나 채점자에 대한 정보를 제공하는 다국면라쉬모형을 활용한 분석이 진행된다면 본 연구에서 제시한 내용과 더불어 말하기 평가의 과제와 채점 설계의 중요한 지침을 제공할 수 있을 것이다. 그리고 본 연구는 한국어교육에 통찰력을 갖춘 전문가로 구성된 시험 개발진과 외부 전문가의 자문을 받아 개발된 측정 도구를 대상으로 하였다. 이에 측정 도구가 일정 수준 이상의 내용 타당도를 확보하고 있다는 것을 전제로 하였으나 향후 측정 이론을 적용한 통계적 분석이 더해진다면 측정 도구의 타당도에 대한 이론적 근거뿐만 아니라 객관적 근거 역시 제공될 수 있을 것으로 보인다.

[참고문헌]

- 김경선, 이규민, 강승혜. (2010). 일반화가능도 이론을 적용한 한국어 말하기 성취도 평가의 신뢰도와 오차요인 분석. *한국어 교육*, 21(4), 51-75, 국제한국어교육학회.
- 김보라, 이규민. (2012). 일반화가능도 이론을 적용한 초등학교 쓰기 수행 평가의 총체적 채점과 분석적 채점 방식 비교. *교육학연구*, 50, 49-76, 한국교육학회.
- 남명호. (1996). 수행 평가에 있어서 일반화가능도 이론의 활용. *교육평가연구*, 9, 73-93, 한국교육평가학회.
- 박동호, 김유미, 김현정, 신동일, 우창현, 이영식, 조수진, 지현숙. (2012). 제1차 한국어능력시험 말하기 평가 개발 연구 보고서, 국립국제교육원.
- 신동일. (2001). 일반화가능도 이론 적용을 중심으로 한 말하기 평가 도구 타당도 검증 연구. *응용언어학*, 17(1), 199-221, 한국응용언어학회.
- 양지승, 이규민. (2007). 일반화가능도 이론을 적용한 단위검사 구성 검사점수의 신뢰도 추정. *교육평가연구*, 20, 119-139, 한국교육평가학회.
- 이향. (2012). 말하기 수행 평가에서 발음 범주 채점의 최적화 방안 연구-일반화가능도 이론을 활용하여. *한국어 교육*, 23(2), 301-329, 국제한국어교육학회.
- 조재윤. (2008). 일반화가능도 이론을 이용한 말하기 평가의 과제와 채점자 요인 최적화 조건에 관한 연구. *고려대학교 국어교육학과*. 박사학위 논문.
- Bachman, L. F., Lynch, B. K., & Mason, M. (1995). Investigating variability in tasks and rater judgments in a performance test of foreign language speaking. *Language Testing*, 12, 238-257.
- Breland, H. M., Bridgeman, B., & Fowles, M. E. (1999). Writing assessment in admission to higher education: Review and framework. *ETS Research Report Series*, 1999(1), i-37.
- Brennan, R. L. (2001). *Generalizability Theory*, Springer-Verlag Berlin Heidelberg, New York.
- Brennan, R. L., & Johnson, E. G. (1995). Generalizability of performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 9-12.
- Brown, D. H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. NY: Pearson Education.
- Carroll, J. B. (1961). Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. *Testing the English Proficiency of Foreign Students*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics: 30-40.
- Chalhoub-Deville, M. (1995). A contextualized approach to describing oral language proficiency. *Language Learning*, 45, 251-281.
- Choi, Y. H. (2001). GENOVA and FACETS analysis of an English writing test: Tasks, raters, and scales. *ENGLISH TEACHING(영어교육)*, 56(2), 125-142.
- Grabowski, K. C., & Lin, R. (2019). Multivariate generalizability theory in language assessment. *Quantitative Data Analysis for Language Assessment Volume I: Fundamental Techniques*, 54.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Harlow: Pearson Professional

Education.

- He, Q. (2009). Estimating the reliability of composite scores. *Ofqual, QCA*.
- Huang, C. (2009). Magnitude of task-sampling variability in performance assessment: A meta-analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 887-912.
- In'nami, Y., & Koizumi, R. (2016). Task and rater effects in L2 speaking and writing: A synthesis of generalizability studies. *Language testing*, 33(3), 341-366.
- Lado, R. (1961). *Language testing*. New York: McGraw-Hill.
- Lee, Y. W. (2005). Dependability of scores for a new ESL speaking test: Evaluating prototype tasks. *Monograph Series MS-28*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Lee, Y. W. (2006). Dependability of scores for a new ESL speaking assessment consisting of integrated and independent tasks. *Language Testing*, 23(2), 131-166.
- Lewkowicz, J. A. (1997). The integrated testing of a second language. *Encyclopedia of language and education*, Vol. 7, 121-130.
- Li, D., & Brennan, R. (2007). A multi-group generalizability analysis of a large-scale reading comprehension test. In annual meeting of the
- Linn, R. L., & Burton, E. (1994). Performance-based assessment: Implications of task specificity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 13(1), 5-8.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Ernst Klett Sprachen.
- Lynch, B. K., & McNamara, T. F. (1998). Using G-theory and many-facet Rasch measurement in the development of performance assessments of the ESL speaking skills of immigrants. *Language Testing*, 15, 158-180.
- Morrow, K. (1979). Communicative language testing: Revolution or evolution. *The communicative approach to language teaching*, 143-157.
- Oller, J. W. (1979). *Language tests at school*. Harlow, UK: Longman.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language testing*, 22(1), 1-30.
- Van Weeren, J., & Theunissen, T. J. J. M. (1987). Testing pronunciation: An application of generalizability theory. *Language Learning*, 37(1), 109-122.
- Xi, X., & Mollaun, P. (2006). Investigating the utility of analytic scoring for the TOEFL Academic Speaking Test (TAST). *ETS Research Report Series*, 2006(1), i-71.

‘한국어 말하기 평가의 측정 도구 설계 방안 연구’에 대한 토론문

이성준(서울대)

이 연구는 수행 평가로서의 한국어 말하기 평가에서 평가 결과의 정확성을 나타내는 신뢰도와 관련하여 일반화가능도 이론을 적용하여 결과 산출에 영향을 미치는 검사 구성 국면(facets)(과제 특성, 채점 준거(평가 요소, 구인), 채점 방법(총체적, 분석적, 혼합식)에 따라 관찰 점수에 포함된 오차 점수의 성분을 면밀하게 살피고 있습니다. 이러한 접근은 평가를 통해 피험자가 발휘한 실제적인 능력을 의미하는 진점수(true score)가 갖는 불명확성을 극복하는 시도라는 점과 특히 한국어 말하기 평가 연구사에서 집중되어왔던 평가 과제에 대한 문제를 실증적으로 다루었다는 점에서 그 의의가 있다고 볼 수 있습니다. 토론자의 역할로서 발표문을 읽으면서 들었던 몇 가지 궁금한 점과 관련하여 질문을 드리고자 하며, 발표문을 오독하여 잘못된 질문이 있다면 바로 잡아 주시기를 정중히 부탁드립니다.

첫째, 먼저 이 연구에서 사용된 채점 자료 분석 기법인 ‘일반화가능도 이론’과 관련하여 질문을 드립니다. 발표문 2.1에서 “일반화가능도 이론은 오차를 다양한 차원으로 분해될 수 있는 것으로 본다.”고 하시면서 이를 고전검사이론보다 더 정확한 신뢰도 추정을 가능하게 한다고 하셨습니다. 그런데 고전검사이론과 일반화가능도 이론에 기반한 신뢰도 접근 모두 공통적으로는 관찰 점수에 기반한다는 점에서는 차이가 없다고 보입니다. 따라서 오차의 의미가 명세해지는 이점이 많겠으나, 검사(관찰 점수)의 용도와 그에 따른 해석과의 연관성이 확보되어야 접근 모형으로서의 가치가 드러날 것이라고 판단됩니다(Haertel, 2015: 169). 그런 점에서 이 연구에서 상정하고 있는 ‘한국어 말하기 평가’는 일반화가능도 이론을 적용한 결과에 따라 어떤 목적과 대상, 과제 및 채점 설계를 지향한다고 볼 수 있는지요?

둘째, 이 연구에서 채택한 분석 모형(<표 4>)을 보면, 채점을 수행한 채점자(r)가 아니라 채점 점수(r')를 오차원으로 상정하고 있습니다. 관련하여 이와 같은 처리를 하였다고 밝히신 Huang(2012)에서도 이렇게 처리하였음을 연구의 한계로 지적하고 있었습니다. 이러한 접근은 채점 설계로 인해 결정하신 것인지, 아니면 채점자 효과를 고려하는 것이 부적절하다고 판단하신 다른 이유가 있으신 것인지 궁금합니다.

셋째, 평가 요소로 설정하신 것 가운데 ‘발음’과 관련하여 발표문 8쪽에서는 “오차의 영향력은 내용 및 조직에서 가장 컸으며 발음에서는 상대적으로 낮았다. 이는 채점자가 과제의 난이도를 인식하는 정도의 차이가 내용 및 조직에서 가장 컸다는 것을 의미한다.”고 하셨습니다. 이러한 해석으로 보았을 때 왜 ‘발음’에서는 과제의 난이도를 인식하는 정도의 차이가

적었다고 보시는지요? 그리고 ‘발음’이 과제 난이도에 따른 변화가 적은 평가 요소라고 본다면, ‘발음’을 복수의 말하기 과제에서 반복적으로 평가할 필요가 있다고 보시는지 궁금합니다.

넷째, 4.2에서 제시하신 과제 유형에 따른 오차원의 분석 부분은 이 연구의 백미라고 볼 수 있습니다. 결과 해석과 관련하여 제시하신 내용 중에 10쪽을 보면, 개방형 과제에서 오차 발생 정도가 가장 큰 평가 요소로 어휘 및 문법이 나타났다고 하셨는데, 혹시 이러한 이유가 개방형 과제가 산출된 말 자체를 평가하는 특성이 두드러지는 과제이기 때문이라고 볼 수는 없을런지요? 다시 말해서 과제 수행 조건을 고려해야 하는 유도형 범주에 비해 개방형 범주는 고려하는 측정 구인이 달라지기 때문에 평가 요소를 다르게 구성하여 측정하는 것은 가능하다고 보시는지요?

마지막으로 발표문에서 자주 반복된 표현 가운데 하나인 ‘높은 신뢰도’(8회 출현)는 분석 과정에서 고려한 평가 국면의 여러 조합 과정에서 나타난 결과라고 볼 수 있을 것입니다. 그런데 이러한 신뢰도가 의미하는 정확성을 확보하는 과정에서 평가 공정성의 측면에서 놓칠 수 있는 부분이 있다고도 생각합니다. 그런 관점에서 교육적으로 높은 신뢰도를 지향하는 과정에서 주의해야 할 점은 무엇이 있을런지요?

<참고문헌>

Haertel, E. H. (2015). 신뢰도. In R. L. Brennan (Ed), 교육측정 1(한국교육평가학회·재미한인교육자협회 역)(pp. 131-207). 서울: 학지사. (원서출판: 2006년)

루브릭 참조 자기 평가를 활용한 쓰기 과제 개발 연구 : 그림 도구를 활용한 담화 완성 과제(Discourse Completion Task)중심으로

윤채빈(경희대학교)

1. 서두

1.1. 외국어으로써 한국어 쓰기 평가에 관한 이슈 & 문제점 제시

세계화로 인하여 한국어 학습자들이 증가함에 따라 이들을 대상으로 하는 교육도 다양해져야 한다.

한국어 교육 분야에서는 주로 의사소통 중심으로 발전해왔으며 화용 능력에 대한 연구는 한정적으로 개발되어지고 있다. 즉, 한국어 교육에서의 화용 능력에 대한 연구는 구어적 담화 분석, 텍스트 언어학, 쓰기 내 구조적 능력으로 정의되어 이론적 타당성에 대한 연구는 많으나 실제 교육 현장에서 쓰일 수 있는 평가 연구는 미비하다. 또한 교육 연구의 목적은 이론적 타당성을 넘어 실제적인 교육 현장에서 학습자들을 더 나은 방법으로 이끌기 위함이다. 그러므로 실제 맥락을 제공하여 화행 능력을 구현할 수 있는 쓰기 과제 개발에 대한 필요성이 제기된다.

본 연구의 목적은 한국어 학습자의 화행 능력을 향상시키기 위해 분석적 루브릭(평가 준거표) 참조 자기 평가를 활용하여 만화 담화 완성 과제를 개발하는 것이다. 즉, 학습자의 화행 능력을 향상시키는 숙달도 평가 과제와 평가 도구를 개발시키는데 의의가 있다. 또한 일반 목적 한국어 학습자를 대상으로 교실 밖에서 이루어지는 화용적 능력을 과정 중심 평가를 통해 규명하는데 의의가 있다. 규명하는 문제를 구체적으로 제기하면 아래와 같다.

(1) 교실 밖에서 이루어지는 쓰기 능력이란 무엇인가?

텍스트 언어학에 대한 연구는 많이 이루어지고 있지만 실제적인 학습자의 화용 능력은 측정하기 어렵다. 특히, 한국어 학습자의 실제적인 화용적 능력을 측정하는 것은 쉽지 않다. 그 이유는 다양한 국적을 가진 한국어 학습자를 대상으로 학습자의 모국어와 한국어를 대조하고 공통된 언어 구조를 파악하는 것은 쉽지 않다. 또한 대조 분석을 통해 두 언어 간 비교를 하였다 해도 언어 능력을 측정하여 학습자를 교육하는 것은 더욱 더 쉽지 않다. 그러므로 본 연구에서는 측정하고자 하는 쓰기 구인 능력을 현실적으로 정의하고 의사소통을 넘어 맥락 속 언어의 적절성을 실현화 할 수 있는 화용적 능력을 실현화 하고자 한다.

김성숙 (2011)에서는 Bachman & Palmer (1996)의 이론을 사용하여 학술 담론에 필요한 쓰기 평가 준거를 정의하고 타당성을 검증하였다. 세부적으로 구조화 지식(Organizational Knowledge)아래 문법적 지식(Grammatical Knowledge)과 맥락적 지식(Textual Knowledge)은 학술적 양식 관련 쓰기 지식 범주 아래 양식의 정확성과 양식의 격식성으로 간주한다. 또한 화용적 지식(pragmatic knowledge)은 학술적 쓰기 구조의 적절성으로 정의한다.

하지만 Bachman & Palmer (1996)에 의하면 화용적 지식은 기능으로써 지식(Functional Knowledge)이다. 기능으로써 지식은 조작적 기능(Knowledge of manipulative functions), 발견적인 기능(Knowledge of heuristic functions), 상상적 기능(Knowledge of imaginative functions)을 하위 범주로 정의하고 있다.

영어는 특정 문법이나 문장 구조를 통해 내용을 다양하게 표현할 수 있다. 하지만 한국어는 문장 구조와 형식이 아니더라도 다양한 표현과 비유법 등을 사용하여 창의적이고 풍부한 내용을 구성할 수 있다. 특히, 한국어는 특정 맥락에 다양한 언어 사용을 할 수 있으며 맥락에 상응하는 의미 해석을 강조하는 언어이다. 그러므로 쓰기에서의 기능적 지식(Functional Knowledge)은 구조의 적절성이 아닌 쓰기 내용의 적절성으로 간주해야 한다. 학습자들은 상상적 내용, 발견적 내용, 조작적 내용을 통해 맥락에 상응하는 언어를 구현할 수 있어야 한다.

또한 이러한 의미 해석을 강조하는 한국어의 특성으로 인해 한국어를 배우는 외국인이 겪는 화행 실패는 학습자로 하여금 언어 불안으로 이어져 언어적 발달을 지연시킨다. 이러한 어려움을 해결하기 위해 한국어 학습자의 화행 능력을 쓰기를 통해 구현하고 이를 향상시킬 수 있는 방안에 대하여 논의가 필요하다. 본 실험에서는 실제적 맥락 또는 실제와 유사한 맥락을 제시하고 학습자가 적절한 언어 사용을 할 수 있는지 여부를 검증하기 위해 담화 완성 과제 쓰기를 제시하고자 한다. 이를 통해 문법적으로 완벽한 언어 구사 능력보다는 중간 언어로써 한국어 화용 언어를 산출하는데 의의가 있다.

(2) 교실 밖에서 이루어지는 과정 중심 평가는 무엇인가?

교실 밖에서 이루어지는 과정 중심 평가는 자기 평가이다. 자기 평가란 학습자들이 자신들의 쓰기 능력을 관찰하고 판단하여 수정이 이루어지는 과정이다. 즉, 학습자는 자기 평가를 통해 잘하는 점과 부족한 부분을 토대로 자기 성찰이 이루어진다. 하지만 제2언어 학습자의 자기 평가는 평가의 객관성과 신뢰도가 떨어진다는 점에서 교육현장에서 사용하기 어려운 점이 있다. 이러한 단점을 보완하고자 본 연구에서는 루브릭을 사용하고자 한다. 루브릭 참조 자기평가는 명시적으로 제시된 평가 준거와 척도를 사용하여 학습자 스스로 평가하고 수정할 수 있도록 하는 과정중심평가이다. 즉, 루브릭은 평가하고자 하는 쓰기 구인을 정의하고 평가 범주를 나타내는 표이다.

(3) 교실 밖에서 이루어지는 쓰기 평가를 통해 의도한 결과는 무엇인가?

과정 중심 평가를 실시한 선행연구의 특징은 다음과 같다. 우선, 한 학기 동안 또는 특정 기간을 정해 놓고 학습자의 쓰기 능력을 측정하였다. 또한, 교실 안에서 이루어지는 과정 중심 평가는 학습자의 수준이 비슷하거나 또는 학습자의 배경이 같은 경우를 전제로 한다. 하지만 교실 밖 형성평가는 다양한 학습자를 대상으로 하며 학습자의 선행 지식이자 주제 지식(topical knowledge)이 다양하여 객관적인 실험 지표로 사용하기 어렵다.

또한 숙달도에 따른 화행 능력을 측정 한 선행 연구들(한상미 2005; 이선명, 2009; 염수, 김 영주 2012)의 결과에 기대어 보면, 숙달도와 화행 능력의 상관성은 미비한 것으로 나타났다. 다시 말해서, 고급 학습자라고 하더라도 화행 능력이 높은 것은 아닌 것을 알 수 있다. 왜냐 하면 학습자의 선행 지식과 문화 환경이 다르므로 해당 문맥을 해석하는 능력 여부에 따라 달라지기 때문이다. 그러므로 본 연구에서는 학습자의 주제 지식을 제외한 쓰기 능력을 측정을 전제로 하여 기계적 쓰기 능력이 아닌 학습자의 실제적인 쓰기 능력을 측정하는데 의의가 있다.

실제적인 쓰기 능력을 평가하는 것은 교실 안에서 배운 내용을 평가하거나 학습자가 해당 주제에 대하여 얼마나 많이 알고 있는지 평가하는 성취도 평가가 아니다. 즉, 성취도 평가가 아닌 숙달도 평가(proficiency tests)를 사용하여 학습자가 실제적인 언어 능력을 평가하고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 학습자가 해당 주제의 선입견 또는 정보 차이를 줄이기 위해 그림 도구(picture prompts)를 사용하여 한국어 학습자의 쓰기 능력을 평가하였다.

(4) 교실 밖에서 이루어지는 쓰기 능력 중 화용적 능력을 측정하기 위한 과제는 무엇인가?

교실 밖에서의 수행 평가(performance assessment)는 학습자의 실제적 언어 수행을 측정하고자 한다. 이러한 평가는 실제적인 과제(Authentic materials)를 필요로 한다. 실제적인 과제란 예측 불가능하지만 주어진 문제를 자신만의 방법으로 해결해야 하는 특성을 가지고 있다. 즉, 실제적인 평가 과제는 예측 불가능한 맥락을 제공하고 학습자가 맥락에 상응하는 언어를 필요로 한다. 그러므로 학습자가 맥락 속에서 적절한 언어 사용을 할 수 있는지 여부를 검증하기 위하여 담화 완성 과제(Discourse Completion Tasks)를 사용해야 한다.

영어교육에 따르면 화행적 지식을 측정하기 위하여 편지 작성과 같은 담화 완성 과제를 제시하였다.

그러므로 본 연구에서는 화행적 능력을 사용할 수 있는 맥락을 제시하고 설명문 형식의 쓰기 과제를 제안하였다. 이를 통해 한국어 학습자의 문제 해결 능력을 키우고 학습자가 스스로 주어진 상황을 해석하고 다양하게 언어를 수행할 수 있도록 하기 위함이다.

(5) 쓰기 능력과 루브릭 참조 자기 평가 간에 관계가 있는가?

본 연구에서는 교실 밖에서도 한국어 학습자가 자신의 쓰기 능력을 향상시키는 목적을 실현하고자 한다. 루브릭을 활용한 대학생 글쓰기 능력을 향상시킨다는 이인영 (2010)연구와 루브릭을 통한 과학 교과에서의 쓰기 능력을 향상시킨다는 손진순(2012) 윤미영, 홍영식(2014)연구가 있다. 윤미영, 홍영식(2014)에 의하면 중위 집단학생들이 상위 집단 학생들보다 글쓰기 능력 향상에 효과적임을 나타내었다. 하지만 선행 연구에 의하면 모두 한 학기 동안 이루어졌으며 학습자들이 해당 교과에 따른 지식 능력을 평가하는 도구로 사용되었다는 점이 한계점으로 남는다.

윤미영,홍영식(2014)의 결과와는 다르게 예비 실험에서는 중급 수준의 한국어 학습자 자신의 글을 평가하는데 어려움이 존재하였고 자기 평가 점수에 있어서도 낮은 점수를 부여하였다. 반면 고급 수준의 한국어 학습자가 평가한 루브릭 자기 평가는 한국어 채점자와 비슷한 정도의 결과를 제시하였다. 즉, 자기 평가의 신뢰성을 확보하는 것은 중요한 문제이다. 학습자가 루브릭 참조 자기 평가를 했음에도 불구하고 자기 평가를 객관적으로 수정하지 못하면 평가 도구로써 유용성이 떨어진다. 그러므로 본 연구에서는 한국어 학습자의 쓰기에 루브릭

참조 자기 평가가 전문가와 비교하여 객관적으로 평가되는지 검증하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1 쓰기 능력이란

본 연구에서 실시한 언어 평가의 목적은 학습자의 언어 능력을 측정하기 위함이다. (Bachman & Palmer, 1996) Bachman (1990)에 의하면 언어 능력이란 언어적 지식과 전략적 지식을 의미한다. 언어적 지식에는 구성적 지식 (Organizational Knowledge)과 화용적 지식 (Pragmatic Knowledge)으로 나뉜다. 중간언어의 화용론 (Inter-language pragmatics) 또는 학습자의 화용적 능력 (Pragmatic ability)을 측정하는 것은 제2언어 학습자들의 실제적 언어 사용과 언어적 행동 패턴을 측정하기 위한 것이다.

2.2 쓰기 평가 구인

2.2.1 화용적 능력을 활용한 쓰기 평가 구인

본 연구에 사용된 쓰기 평가 구인은 Bachman & Palmer(1996)의 언어 능력을 쓰기에 맞게 재구성하였다.

Language Knowledge	Organizational Knowledge	Grammatical Knowledge	Vocabulary	언어 사용
			Syntax	
			Phonological/Graphological	
		Textual Knowledge	Cohesion	문장 유창성
			Rhetorical organization	
			Ideational	
	Pragmatic Knowledge	Functional Knowledge	Manipulative	창의적 내용
			Heuristic	
			Imaginative	
		Sociolinguistic Knowledge	Dialect	언어 사용
Register				
Naturalness				
Cultural references and figurative language				
Strategic Competence	Metacognitive strategy	Goal setting	과제 완성도	
		Assessment		
		Planning		

2.3. 그림 도구(Picture Prompts)를 사용한 쓰기 평가 과제

2.3.1. 담화 판단 과제

본 연구에는 한국어 화용적 능력을 평가 할 수 있는 방법 중 하나로 ‘담화 완성 과제’(Discourse Completion Tasks)를 제안하고자 한다. 담화 완성 과제는 학습자가 수행 발화를 이해한 정도를 출력하는 학습 과제이다. 즉, 인지적으로 상호작용하는 맥락 속에서 학습자는 자신의 언어 능력을 표현 할 수 있는 과제 형태이다. 학습자의 실제 수행 능력을 완전하게 예측하고 평가 할 수 없다는 우려에도 불구하고 과제를 통해 미리 조건화된 실제 상황 속 학습자의 수행 능력을 평가함으로써 학습자들의 화행 언어학적 지식 (pragmalinguistic knowledge)을 측정할 수 있는 이점이 있다. 담화 완성 과제의 하위 유형으로는 선다형 문형, 역할극, 그림 도구, 비디오 도구 등이 있다.

2.3.2. 그림을 이용한 담화 판단 과제

이인영(2010)에서 루브릭을 활용한 학술적 쓰기는 효과가 미비하다고 주장하였다. 즉, 학술적 쓰기는 전문적인 쓰기 영역으로 교사의 개입을 필요로 한다. 그러므로 본 연구에서는 상황적 그림을 제시한 후 그림을 설명하고 이전 상황과 이후 상황을 이야기로 구성하도록 하였다.

그림 도구를 사용하여 만화 담화 완성 과제(Cartoon Discourse Completion Tasks)를 실시하였다. ‘담화 완성 과제’는 학습자가 자유로운 쓰기 과제를 수행하는 것이 아니라 그림을 통한 텍스트를 실현화 시키는 유도된 쓰기 과제이다. 즉, 학습자가 상황의 흐름을 글로 표현해보는 활동이다. 이 활동은 기존의 한국어 교육에서 주로 사용하고 있는 기능 통합 쓰기 과제를 넘어 한국어 학습자의 화행 언어학적 지식을 측정할 수 있는 과제로 구안되었다.

2.4 루브릭을 사용한 평가

루브릭이란 평가하고자하는 언어 능력을 평정 척도와 수행 기준으로 기술한 평가표이다.(Bachman, 1991), 즉, 과제를 완성 할 수 있는 평정척도(rating scale), 수행기준(performance standard), 언어 능력이 포함되어 있는 표이다. 루브릭을 활용하여 과제를 수행하였을 때 학습자들은 자신의 과제 수행 목표를 인지한다.

본 연구에서 사용된 루브릭은 분석적 루브릭 (Analytical rubric)으로 쓰기 구인을 상세하게 적혀있어 학습자 스스로 자신의 글을 평가할 수 있도록 고안되었다. 이를 통해 학습자들은 루브릭을 활용하여 자신의 글을 평가하고 수정할 수 있는 능력을 갖출 수 있다.

학습자의 쓰기 수행에 대하여 루브릭 효과를 다룬 논문들이 발표되었다.(Andrade et al., 2008, 2009,2010; Goodrich Andrade & Boulay, 2003)

3. 선행 연구

3.1 자기 평가를 활용한 평가

영어 교육에서 대표적인 자기 평가와 동료 평가를 비교한 실험이 주로 이루어지고 있다. 조수경(2014)에 의하면 대학생 29명을 대상으로 쓰기에 대한 교사 평가에 비해 자기 평가와 동료평가가 어떠한 효과가 있는지 알아보았다. 실험 대상자는 기본 쓰기 과정을 이미 수강하였으며 영문학을 전공으로 하여 평균 이상의 영어 실력을 갖춘 학습자를 대상으로 한 학기 동안 쓰기 능력 변화를 검증하였다. 3개의 쓰기 과제를 과정중심 쓰기를 통해 쓰기 능력을 평가하였다. 그 결과 자기 평가가 통계적으로 유의미하게 나타났다. 세부적으로 자기 평가에서 기능과 문제점을 적도록 하였다. 자기 평가의 필요성에 대하여 부정적으로 응답한 4명의 학습자를 대상으로 심층 분석을 실시하였다. 그 결과 자기 피드백에 관한 개수는 줄어들지 않았지만 차후 쓰기에서 수정된 쓰기 과제를 제시하였다.

한국어 교육에서의 자기 평가는 유철우(2016)를 들 수 있다. 유철우(2016)에 의하면 대만 고급 학습자를 21명을 대상으로 동료 피드백 및 자기 평가 활동을 중심으로 쓰기 능력 향상을 검증하였다. 동료 피드백과 자기 평가에서 피드백의 유형을 형식 피드백과 의미 피드백으로 나누고 피드백의 개수 차이를 알아보았다. 동료 피드백에서는 주로 형식 피드백이 평균 12.962개, 의미 피드백은 4.048개로 통계적으로 유의미하게 나타났다. 자기 평가에서도 형식 피드백을 평균 8개, 의미 피드백은 평균 5개로 형식 피드백이 의미 피드백보다 더 많이 제공되었으며 통계적으로도 유의미한 결과를 제시하였다. 자기 평가에서 제공한 피드백 내용을 수정하여 반영하는 경우는 76.37%로 나타났지만 동료 피드백을 받은 학습자들은 수정하여 반영하는 비율이 50.14%에 불과하였다. 이를 통해 자기 평가의 필요성을 제시하고 있다. 하지만 학습자의 사전 사후 쓰기 능력 변화를 검증한 결과 과제 수행, 글의 내용과 표기 부분에서 자기 평가 보다 동료 피드백이 더 큰 효과를 주었으며 글의 구성 영역에서만 자기 평가 집단이 더 큰 효과를 나타내었다. 또한 총점에서도 동료 피드백 집단이 자기 평가 집단보다 더 큰 형상이 되었다. 그러므로 자기 평가가 동료 평가에 비해 수정하는 비율이 높지만 사후 쓰기 변화는 동료 피드백이 더 효과적임을 나타내었다.

자기 평가는 학습자가 자신이 쓴 글을 객관적으로 평가할 수 없는 한계점이 있다. 학습자의 수행에 대한 객관적인 판단이 이루어질 수 없다면 후속 학습을 위한 수정이 이루어질 수 없다. 이를 보완하기 위해 본 연구에서는 루브릭을 활용하여 자기평가를 진행하였다.

3.2 루브릭을 사용한 쓰기 평가

Andrade & Boulay (2003)에 의하면 중학교1학년 2학년을 대상으로 쓰기에서 루브릭 효과를 검증하고자 하였다. 실험에서는 ASAT 점수를 기반으로 통제 집단과 비교 집단으로 나누고 2개의 쓰기 과제를 1달 간격으로 수행하도록 하였다. 첫 번째 쓰기 평가에서는 3개의 쓰기 평가 구인 (아이디어와 내용, 구성, 단락)으로 구성하였지만 두 번째 쓰기 평가에서는 초안 쓰기 과정 이후 2번의 자기평가를 통해 쓰기를 평가하도록 하였다. 그 결과 루브릭참조 자기 평가는 쓰기 능력을 향상에 유의미한 결과를 제시하였다. 이후에도 대상을 달리하여 학습자의 쓰기 수행에 대하여 루브릭 효과(Andrade et al., 2008, 2009, 2010)에 관한 논문들을 발표하였다.

이인영(2014)에서는 대학 글쓰기 강좌를 수강하고 있는 사회과학계열 1학년을 대상으로 쓰기와 자기 효능감에 관한 연구를 실시하였다. 즉, 실험집단 22명 통제집단 21명 총 43명을 대상으로 실험하여 루브릭 참조 자기 평가의 유무에 따른 자기 효능감 차이를 검증하였다. 그 결과, 학술적 글쓰기를 판단할 수 있는 루브릭의 효과는 입증하기 어려웠지만 실험집단의

사후 쓰기 효능감은 통제집단보다 3배 높아짐을 나타내었다. 즉, 루브릭 사용이 대학생들의 학술적 글쓰기 수행에 대한 자신감 및 태도의 변화에 중요한 영향을 끼쳤다는 것을 의미한다.

윤미영, 홍영식(2014)에 의하면 초등학교 4학년을 대상으로 한 학기 동안 루브릭 유무에 따른 과학 글쓰기 능력 향상을 검증하였다. 그 결과 학습자들은 한 학기동안 루브릭을 사용한 실험 집단에게서 통계적으로 유의미한 수준으로 향상되었으며 상위수준의 학생보다 중위수준의 학생들이 가장 큰 향상을 보인 것으로 나타났다.

강란숙(2018)에서는 학문목적 외국인 대학생을 대상으로 루브릭 개발을 통해 발표 문화 활성화를 주장하였다. 평균적으로 토픽 4-5급 정도의 대학(원)생을 대상으로 전공 교재를 읽고 요약하여 발표하는 활동을 통해 학습자가 녹음된 자신의 발표 능력을 평가하도록 하였다. 교사 중심에서 벗어나 학문목적 학습자가 스스로 연습할 수 있는 3/3/3 기법을 개발하고 발표에 관한 루브릭을 교육현장에 적용시킬 수 있다는 점에서 의의가 있다. 하지만 루브릭 참조 자기 평가 적용 방안 모색에 대한 연구로 남아 한계점으로 남는다. 이에 본 연구에서 객관적인 지표로 사용될지에 대한 실험 검증이 이루어질 것이다.

3.3. 쓰기 평가 구인과 관련된 선행 연구

국가 공인 한국어능력 시험인 TOPIK 쓰기 시험은 분석적 채점 척도를 사용하고 있다. TOPIK 평가 범주는 내용 및 과제 수행, 글의 전개 구조, 언어 사용을 쓰기 평가 구인으로 설정하였다.

선행 연구를 통해 쓰기 평가 구인을 설정하고 쓰기 능력에 대한 조작적 정의를 내렸다. 본 평가에서 사용된 평가 도구인 분석적 루브릭은 Andrade Du & Mycek⁵⁾ (2010)과

김진숙 (2014)에서 제시한 루브릭을 기반으로 Bachman & Palmer(1996)의 이론으로 평가 구인을 재구성하였다. 본 루브릭은 학습자의 자기 평가와 채점자의 채점 도구로 사용되었다.

3.4. 쓰기 과제에 관련된 선행 연구

영어교육에서 제2언어 학습자를 대상으로 담화 완성 과제를 통해 담화적 능력을 측정하였다. (장복명, 2003; Andrew, 2006; Moon, Young-in & Jung, Sung-hyun, 2007; Kyung Suk Kim, 2007)

장복명(2003)에 의하면 중학생 50명과 대학생50명의 영어 학습자를 대상으로 담화 완성 과제를 통해 담화적 능력을 측정하였다. 즉, Aston의 대화문을 통해 학습자의 특정 담화를 이끌어 낼 수 있는지 여부를 검증하였다. 이를 통해 담화 교수요목을 학교 내에서 실현화할 필요성을 제시하였다.

Andrew(2006)에 의하면 미국대학에 재학 중인 외국어로서 한국어 학습자를 대상으로 담화 완성 과제 중 담화 질문지를 사용하여 담화 능력을 검증하였다. 학습자의 화용 언어적 능력(pragmalinguistic awareness)과 사회화용적 능력(sociopragmatic awareness)을 검증하기 위해 모국어 데이터 분석과 제2언어 데이터 분석을 하였다. 그 결과 사회적 거리가 먼 경우

5) Andrade Du & Mycek (2010)에서는 쓰기 평가 항목으로 주제와 내용, 단락 구성, 글의 어조, 단어 선택, 문장 유창성, 언어 사용으로 총 6개 범주로 구성하였다. 김진숙(2014)에서는 과제 완성도, 내용, 단락 구성, 언어 사용으로 구성하였다.

[-거리감]을 의미하며 서로간의 모르는 사이일 경우 [+거리감], 청자와 발화자 사이의 지위 상태가 낮으면 [-power] 지위 상태가 같으면 [+power] 지위 상태가 높으면 [+power]이라고 표현하였다. 한국어의 요청하기에 [거리감]과 [힘]의 관계를 집중적으로 분석 할 필요성을 제시하였다.

즉, 앞서 살펴본 기존 연구들을 통해 화용적 능력을 담화 완성 과제를 통해 측정되어지는 것을 확인하였다. 이어서 이러한 과제를 사용하여 쓰기 능력을 검증하고 실제로 사용할 수 있는 방안을 제안한다.

영어교육에서는 그림도구를 사용한 쓰기 연구가 많이 이루어지고 있다. 정주은, 배정옥(2013)에서는 사진 속 전 상황과 후 상황 (Image Before and After)에 대하여 창의적으로 이야기를 구성하는 과제를 실시하였다. 이를 참고하여 본 논문에서는 전 후 상황에 대하여 학습자가 글을 구성할 수 있도록 하였다.

4. 연구 방법

4.1. 연구 목적

본 연구는 교실 밖 한국어 학습자가 쓰기 능력을 향상시키는 것을 목적으로 한다. 즉, 학습자가 스스로 자신의 글을 관찰하고 판단하여 자기 수정이 가능한지 검증하기 위해 실시되었다. 중급 한국어 학습자를 대상으로 루브릭 유무에 따른 쓰기 변화를 검증하고자 한다. 즉, 쓰기 사전 사후 쓰기 변화를 검증하고자 한다.

4.2. 연구 필요성

김성숙(2016)에 의하면 한국어 교육과정에서 쓰기 교수요목이 체계적으로 정립되지 않아 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상되어지지 않는다고 주장한다. 체계적이고 지속적으로 쓰기 능력을 개선시키기 위해 교실 밖에서도 한국어 학습자가 자신의 글을 평가하여 수정하고 개선하도록 평가 도구의 개발을 필요로 한다.

4.3. 연구 절차

한국어 학습자가 개별적으로 자신의 컴퓨터 기반 쓰기를 작성하도록 하였다. 학습자의 주제 지식을 제외한 쓰기 수행 능력을 평가하기 위해 그림 도구를 활용한 이야기 쓰기 과제를 선정하였다.

우선, 피험자의 쓰기 능력 수준을 확인하기 위해 예비과제를 활용하였다. 예비 쓰기 과제를 활용하여 평가 준거와 루브릭 사용법을 교수하였다. 예비 쓰기 과제를 통해 학습자의 동질성을 확보하였다.

본 쓰기에서는 루브릭을 활용하여 과정중심 쓰기를 15분 동안 진행하였다. 한국어 학습자는 1차 쓰기 과제를 루브릭 평가표에 근거하여 과제완성도, 창의적 내용, 개념적 내용, 문장 유창성, 언어 사용 영역을 근거로 평가하고 성찰하였다. 5분의 휴식시간을 가진 후 15분 동안 2차 쓰기를 진행하였다. 2차 쓰기도 1차 쓰기와 동일하게 15분 동안 진행되었다. 그 이후

학습자 스스로 자신의 2차 쓰기 과제를 동일한 방법으로 채점하였다. 본 쓰기 과정 중에는 질문하지 않도록 하였으며 모든 점수는 학습자 스스로 판단해서 기록하도록 지시하였다.

4.4. 예비 연구

본 예비 연구에서 사용된 피험자는 K대학교 대학원에 재학 중인 6급 한국어 학습자와 4급 한국어 학습자 2명을 대상으로 총 10명으로 구성되었다. 학습자 개별 컴퓨터를 사용하여 쓰기 능력을 측정하였다. 또한 루브릭 참조 자기 평가를 활용하여 자신의 글을 관찰하여 장점과 단점을 파악하고 루브릭을 통해 자신의 글을 객관적으로 평가하여 글을 수정할 수 있는지 여부를 검증하였다.

<표1> 피험자 정보

한국어 급수		국적		한국어 공부 기간		한국어 쓰기 시험 평가 경험 여부		채점표를 활용한 자기 평가를 경험 여부	
4급	2명	중국	7명	2년-3년	3명	Yes	3명	Yes	0명
				3년-4년	0명				
6급	8명	베트남	2명	4년-5년	4명	No	7명	No	10명
		홍콩	1명	6년 이상	3명				

4.4.1 예비 연구 결과

<그림1>예비 쓰기 과제

본 실험은 교실 밖에서 쓰기 능력을 평가하고 수정하여 향상시키는 것을 목적으로 합니다. 즉, 학습자가 자신의 글을 평가하고 자신의 **글의 장점과 단점이 무엇인지** 알아보고자 합니다. 그러므로 **과제완성도, 창의적 내용, 개념적 내용, 문장 유창성, 언어 사용**에 대한 평가 결과는 학습자의 글이 어떤 부분이 부족하지 판단하는데 사용됩니다. 주어진 문제를 읽고 성실한 쓰기 부탁드립니다. 감사합니다.

과제 완성도	<조건>을 충족한 시킬 수 있는 능력
창의적 내용	맥락 속에 제시 되어있지 않는 내용을 적을 수 있는 능력
개념적 내용	제시되어있는 상황을 설명 또는 묘사할 수 있는 능력
문장 유창성	모국어와 같은 자연스러운 언어 능력
언어 사용	어휘의 적절성, 구두법, 문법, 철자와 같은 언어 사용 능력

[예비 쓰기]

다음 <조건>을 읽고 조건에 맞게 상황을 설명하세요.



<그림2> 4급 학생의 예비 과제 예시

이 그림에는 세 마리의 북극곰이 있다. 한 마리의 엄마곰과 두 마리의 아기곰이 있다. 아기곰들이 엄마곰에게 엮드려 얼음집으로 돌아갈 준비를 하고 있지만, 그들은 몸이 너무 커서 들어갈 수가 없어서 방 밖에 그대로 머물러 있어야 했다. 그들의 표정을 보니까 되게 슬퍼하는 것 같다.

<그림3> 6급 학생의 예비 과제 예시

←
 ◦지구온난화로 인한 북극곰의 생활환경을 악화되고 있다. ◦빙하가 점점 녹으면서 북극곰새끼의 생명도 위험하고 있다는 사실은 충격적이다. ◦더 충격적인 것은 먹을 것 없어서 사람한테 공격도 하고 사람 사는 마을에 가서 먹을거 찾기도 한다. ◦우리는 북극곰을 위해서 무엇을 할 수 있을까요. ◦지구 환경을 위해서 무엇을 할 수 있을까요? ◦나부터 지구를 지킵시다.↵

<그림4> 예비 과제 채점 예시

◦지구온난화로 인한 북극곰의 생활환경을 악화되고 있다. ◦빙하가 점점 녹으면서 북극곰새끼의 생명도 위험하고 있다는 사실은 충격적이다. ◦더 충격적인 것은 먹을 것 없어서 사람한테 공격도 하고 사람 사는 마을에 가서 먹을거 찾기도 한다. ◦우리는 북극곰을 위해서 무엇을 할 수 있을까요. ◦지구 환경을 위해서 무엇을 할 수 있을까요? ◦나부터 지구를 지킵시다.↵

평가 항목	예비 쓰기	1차 쓰기	2차 쓰기
과제 완성도	5	3	4
창의적 내용	5	5	5
개념적 내용	5	5	5
문장 유창성	4	3	4
언어 사용	3	2	3
총점	22/25점	18/25점	21/25점

본 연구에서 사용된 예비 쓰기 과제는 그림도구를 사용하여 상황을 설명하도록 하였다. 시간제한은 두지 않았으나 4문장 이상이라는 조건을 두고 학습자의 쓰기 능력을 측정하고자 하였다. 학습자는 주어진 상황을 설명하는 글을 쓴 이후 루브릭을 통해 자신의 글을 구두로 평가하도록 하였다. 또한 평가 항목에 대한 이해를 돕기 위해 구두로 그 항목에 대한 설명과 점수 부여 방법을 교수하였다. 이를 통해 학습자의 쓰기 능력에 대한 동질성을 확보하고 학습자에게 루브릭 사용법을 알 수 있도록 하였다. 그 결과, 4급 학습자들은 그림에 제시된 부분만 제시하였지만 6급 학습자는 그림에 제시되지 않은 내용으로 쓰기를 구성하였다. 예를 들면, 6급 학습자 경우에는 ‘지구 온난화’라는 주제를 통해 내용을 표현하였다. 즉, 중급 한국어 학습자는 자신만의 내용을 구성하지 못하는 점을 알 수 있다. 그러므로 본 연구에서는 중급 한국어 학습자를 대상으로 쓰기에 대한 주제 지식 부족이 아니라 쓰기를 다양하게 표현 할 수 있도록 구성하고자 한다.

<그림5> 본 쓰기 과제

본 실험은 교실 밖에서 쓰기 능력을 평가하고 수정하여 향상시키는 것을 목적으로 합니다. 즉, 학습자가 자신의 글을 평가하고 자신의 글의 장점과 단점이 무엇인지 알아보고자 합니다. 그러므로 **과제완성도, 창의적 내용, 개념적 내용, 문장 유창성, 언어 사용**에 대한 평가 결과는 학습자의 글이 어떤 부분이 부족하지 판단하는데 사용됩니다. 주어진 문제를 읽고 성실한 쓰기 부탁드립니다. 감사합니다.

과제 완성도	<조건>을 충족한 시킬 수 있는 능력
창의적 내용	맥락 속에 제시 되어있지 않는 내용을 적을 수 있는 능력
개념적 내용	제시되어있는 상황을 설명 또는 묘사할 수 있는 능력
문장 유창성	모국어와 같은 자연스러운 언어 능력
언어 사용	어휘의 적절성, 구두법, 문법, 철자와 같은 언어 사용 능력

[본 쓰기]

다음 <조건>을 읽고 조건에 맞게 이야기를 만들어 보세요.

<조건>



<상황A>
<상황B>
<상황C>

5. <상황B>에 대해서는 미래 시제를 사용하여 내용을 예측할 것

<그림6> 본 쓰기 과제 채점 예시

[1차 쓰기 15분]

어제 여자 친구와 약속이 있었는데 야근을 해야 했기 때문에 밤 11시 넘도록 집에 왔다. 여자 친구가 약속이 취소되어서 저에게 화를 냈다. 여자 친구에게 새벽 2시까지 통화할 하느라 늦게 잠을 잤다. 그래서 오늘 아침에 알람 소리가 못 들리고 늦게 일어났다. 출근 시간이 9시인데 10시가 되어야 회사에 도착할 수 있었다. 보통 네가 경실한 편이라서 이렇게 1시간이나 늦는 것은 그동안 노력해 온 것을 망하게 했다고 생각이 들었다. 회사에 도착하자마자 사장님이 출입문에 서 있는 모습을 보고 걱정했다. 빨리 사장님께 사과를 드리고 이유를 솔직히 설명했다. 여자 친구 때문에 늦게 잠을 잤다는 이유는 너무 유치하여 사장님이 믿지 않을까 봐 걱정했다. 다행히 사장님은 내가 껴였을 때 여자 친구와 많이 싸웠다고 하며 동감한 눈으로 나를 보고 아무 말 없이 사무실에서 나갔다.

[2차 쓰기 15분]

어제 여자 친구와 약속이 있었다. 오래만에 여자 친구를 만나지 않으므로 많이 기대했다. 그러나 회사에 일이 생기는 바람에 야근을 해야 하고 밤 11시 넘도록 집에 왔다. 여자 친구가 약속이 취소되어서 저에게 화를 냈다. 그래서 새벽 2시까지 여자 친구와 통화를 했다. 늦게 잠을 잤기 때문에 오늘 아침에 알람 소리가 못 들리고 늦게 일어났다. 출근 시간이 9시인데 10시가 되어야 회사에 도착할 수 있었다. 보통 네가 경실한 편이라서 이렇게 1시간이나 늦는 것은 그동안 노력해 온 것을 망하게 했다고 생각이 들었다. 회사에 도착하자마자 사장님이 사무실 출입문에 서 있는 모습을 보고 걱정했다. 왜냐하면 우리 사장님은 성격이 까다로운 편이기 때문이다. 사무실에 들어가자마자 사장님께 사과를 드리고 이유를 솔직히 설명했다. 여자 친구 때문에 늦게 잠을 잤다는 이유는 너무 유치해서 사장님이 믿지 않겠다고 생각했다. 다행히 사장님은 내가 껴였을 때 여자 친구와 많이 싸웠다고 하며 동감한 눈으로 나를 보고 자리에 가서 일을 시작하라고 한숨을 쉬고 사무실에서 나갔다. 그래서 내가 처음으로 1시간이나 늦는 것은 사장님에게 욕도 먹지 않고 하루 종일 편안하게 지나갔다.

<표2> 피험자 루브릭 참조 자기 평가

평가 항목	1 차 쓰기	2차 쓰기
과제 완성도	5	5
창의적 내용	2	3
개념적 내용	2	2
문장 유창성	4	4
언어 사용	3	3
총점	16 /25점	17 /25점

<표3> 채점자 루브릭 참조 평가

평가 항목	예비 쓰기	1차 쓰기	2차 쓰기
과제 완성도	4	4	4
창의적 내용	2	5	5
개념적 내용	3	3	3
문장 유창성	2	4	4
언어 사용	2	4	4
총점	13/25점	20/25점	20/25점

5. 결과 분석

본 연구에서는 루브릭 참조 자기평가를 활용한 쓰기 수행평가의 신뢰도를 분석하기 위해 다국면 라쉬 모형을 사용하였다. 분석 국면으로는 자기 평가를 실시한 피험자 국면, 채점자 국면, 루브릭의 채점 척도 구면을 설정하였다.

<표4> 측정 할 수 있는 데이터 요약

Cat	Score	Exp	Resd	SdRes	
4.30	4.30	4.29	.00	.01	Mean (Count :240)
.80	.80	.43	.69	.99	S.D. (Population)
.80	.80	.43	.69		S.D. (Sample)
Global Pearson chi-squared				234.2613	
Approximate Pearson degrees of freedom				194	
Pearson chi-squared significance prob				.0255	
				Count	Mean
Responses non - extreme estimable				240	4.30
Count of measurable responses				240	
Raw - score variance of observations				0.642	100%
Variance explained by Rasch measures				0.169	26.40%
Variance of residuals				0.472	73.60%

본 실험에서는 고급 학습자 8명의 피험자가 총 2개의 과제를 쓰기 수행평가 실시하였고 3명의 채점자가 채점하였기에 모든 반응이 240개로 측정되었다. 또한 측정으로 설명될 수 있는 변인(Variance explained by Rasch measures)이 26.40%이고 자유도는 194이며 유의확률은 .0255이다. Rasch 모형에 의해 설명될 수 있는 본 실험의 변인이 26%로 적은 변인이 측정분석 결과에 의해 설명될 수 있다.

5.1 피험자 국면 출력 정보

본 실험에 참여한 피험자는 모두 한국어 6급에 해당하는 고급 학습자들이 참여하였다. 피험자는 채점자와 동일한 평가 준거 표를 사용하여 자기 평가를 실시하였다.

<표5> 피험자 국면 출력 정보

수험자 번호	능력 추정치	측정 오류값	내적합		외적합		Correlation	
			MnSq	ZStd	MnSq	Zstd	PtMea	PtExp
1	-.50	0.24	1.01	.10	1.06	0.3	0.45	0.50
2	0.10	0.28	1.49	1.5	1.40	1.3	0.38	0.45
3	0.10	0.28	1.00	0.1	.97	0	0.39	0.45
4	0.74	0.33	0.78	-0.6	0.62	-1.1	0.64	0.39
5	-0.93	0.22	1.25	0.9	1.26	1.0	0.33	0.54
6	.18	0.28	1.16	0.6	1.06	0.2	0.33	0.44
7	0.44	0.30	0.58	-1.5	0.65	-1.1	0.58	0.42
8	-.12	0.26	0.74	-0.9	0.78	-0.7	0.60	0.47
고정된 카이검정		28.1	d.f.	7	유의도	0.00		
무선 카이검정		5.6	d.f.	6	유의도	0.46		
분리		1.46	분리신뢰도		0.68			

피험자의 국면 출력 정보를 통해 피험자의 엄격성과 신뢰성을 알아보았다. 우선 능력 추정치를 통해 엄격한 정도를 파악하였다. 가장 엄격한 학생 채점자는 4번 피험자이며 가장 관대한 자기 평가자는 5번 피험자인 것으로 나타났다. 두 사람 모두 베트남사람으로 쓰기 평가자 경험과 자기 평가 경험이 없는 공통점을 가졌지만 상이한 결과를 나타낸다. 즉, 평가의 엄격한 정도는 학습자 개별 특성 요인에 의한 것으로 추정할 수 있다.

내적합 지수(Infit MnSq)와 외적합 지수(Outfit MnSq)를 살펴보면 자기 평가를 한 피험자의 적합도를 판정할 수 있다. 본 실험에 참여한 8명 모두 0.5이상이며 1.5미만에 속하므로 과적합한 자기 평가자도 부적합한 자기 평가자도 없는 것으로 해석할 수 있다.

피험자의 자기 채점이 모두 같은 엄격성을 가졌는지 검증해볼 수 있다. 즉, 고급 한국어 학습자가 자기 채점을 할 경우 같은 엄격한 정도로 자기 평가를 실시하는지 가설을 검증할 수 있다. 본 실험에서는 카이 검정 값이 28.1 자유도 7로 P=.00으로 가설이 기각됨을 나타낸다. 이는 6급 학습자는 모두 같은 엄격성을 가지고 있다고 해석할 수 없다.

5.2 채점자 국면 분석

본 실험에서는 박사수료, 석사수료, 석사 재학 중인 채점자가 채점하였다. 채점자는 채점 유의사항을 읽고 쓰기를 채점하도록 하였다. 본 표는 실험에 참여한 채점자 국면에 관한 정

보를 나타낸다. 채점자들의 적합도를 알아보면 내적합 표준화값(Infit ZStd)과 외적합 표준화값(Outfit ZStd)이 +2이상일 경우 해당 채점자에 채점은 부적합으로 간주되며 -2일 경우 해당 채점은 과적합한 점수로 간주된다. 또한 내적합 지수(Infit MnSq)와 외적합 지수(Outfit MnSq)가 1.5이상일 경우 부적합 채점자로 0.5미만일 경우 과적합 대상임을 나타낸다.

<표5> 채점자 국면 출력 정보

채점자	능력 추정치	측정 오류값	내적합		외적합		Correlation	
			MnSq	ZStd	MnSq	Zstd	PtMea	PtExp
A	-1.99	0.17	0.97	-0.1	0.86	-0.7	0.66	0.50
B	-1.55	0.15	1.19	1.1	1.15	0.8	0.43	0.54
C	-2.11	0.17	0.88	-0.6	0.92	-0.3	0.40	0.49
평균	-1.88							
표준편차	0.24							
고정된 카이검정		6.7	d.f.	2	유의도	.03		
무선 카이검정		1.5	d.f.	1	유의도	.21		
분리		1.05	분리신뢰도		0.52			

능력 추정치는 채점자의 엄격한 정도를 나타낸다. 즉, 채점자가 엄격할수록 능력 추정치가 높아진다. 본 실험에 참여한 채점자 중 채점자B가 가장 엄격한 것으로 나타났다. 또한 가장 관대한 채점자는 채점자C로 나타났다. 이는 자기 평가의 경험도 없고 쓰기 평가 경험도 없는 채점자C가 가장 관대하게 쓰기를 채점하였다.

채점자의 적합도를 알아본 결과 3명의 채점자 모두 부적합하게 채점하거나 과 적합하게 채점하는 경우는 없었던 것으로 해석할 수 있다.

카이제곱 검정 결과를 통해 채점자 국면에서 모든 채점자가 같은 엄격성을 가지고 있는가 라는 가설을 검증하였다. 이러한 가설을 유의도 값을 통해 기각할지를 결정한다. 그 결과 카이검증 값이 6.7에 자유도2에 대한 유의도p값이 0.03이다. 유의 수준이 0.05이하에서는 기각되므로 본 실험에 참여한 채점자들이 같은 엄격성을 가지고 있지 않다고 해석할 수 있다.

5.3 평가 과제 국면 분석

본 실험에서 사용된 과제 유형은 상황 설명하기와 특정 언어 사용을 사용하여 상황 설명하기이다. 과제 국면에 관한 정보는 다음 표와 같다.

<표6> 평가 과제 국면 출력 정보

과제번호	능력 추정치	측정 오류값	내적합		외적합		Correlation	
			MnSq	ZStd	MnSq	Zstd	PtMea	PtExp
1	0.28	0.14	1.19	1.3	1.15	1.0	0.48	0.53
2	-0.28	0.13	0.81	-1.2	0.80	-1.3	0.54	0.47
평균	0	0.14						
표준편차	0.28	0.01						

고정된 카이검정	8.6	d.f.	1	유의도	00		
분리	1.82	분리신뢰도		0.77			
관찰된 일치도	67 = 55.8%		기대된 일치도		53.0 = 44.1%		

과제 평균 곤란도가 0으로 설정되어 0보다 큰 로짓은 어려운 과제로 간주되며 음수로 측정값이 나올 경우에는 쉬운 과제로 간주되어진다. 능력추정치로 보면 과제1은 상대적으로 과제 2보다 어려웠던 것으로 나타난다. 보통, 쉬운 과제와 어려운 과제를 분리할 때 2의 분리도와 신뢰도 0.8정도가 요구되어진다. 분리도는 1.82이며 분리 신뢰도는 0.77이다. 즉, 다국면 라쉬 모형에 의하면 두 과제 서로 다른 난이도를 가진 과제라고 해석할 수 있다. 또한 신뢰도가 0.

본 실험에 사용된 과제 적합도는 각각 1.08과 .93으로 기본적인 적합도 범위인 0.5~1.5사이에 위치함을 알 수 있다. 이를 통해 두 과제 모두 변별력 있는 과제로 쓰이고 있으며 평가 범주에 대하여 독립적으로 서로 다른 난이도의 과제라고 해석할 수 있다.

5.4 평가 범주 국면 분석

본 실험에서 쓰기 평가 범주를 5개로 나누었다. 과제 완성도, 창의적 내용, 개념적 내용, 문장 유창성, 언어 사용으로 나누어 쓰기를 평가하도록 하였다.

<표7> 평가 범주 국면 출력 정보

평가 범주	능력 추정치	측정 오류 값	내적합		외적합		Correlation	
			MnSq	ZStd	MnSq	Zstd	PtMea	PtExp
과제 완성도	-.99	.29	1.02	0.1	0.98	0	0.19	0.31
창의적 내용	-.07	.22	1.76	2.8	1.54	2.1	0.47	0.39
개념적 내용	-.33	.23	0.77	-0.9	0.73	-1.1	0.57	0.37
문장 유창성	.47	.19	0.81	-0.9	0.76	-1.1	0.43	0.44
언어 사용	.92	.18	0.89	-0.4	0.87	-0.6	0.29	0.47
관찰된 평균 값	4.30	조정된 평균 값	4.33					
표준편차	.30	표준편차	.29					
고정된 카이검정		42.3	d.f.	4	유의도	.00		
무선 카이검정		3.6	d.f.	3	유의도	.30		
분리		2.74	분리신뢰도		.88			

적합도 판정은 기존의 채점자 판정에서의 기준을 사용하여 판정하였다. 적합도 판정에서 창의적 영역의 내적합 지수가 1.76으로 나타난다. 즉, 1.5이상으로써 부적합한 평가 범주로 간주된다. 예상치 못한 반응 (Unexpected Responses)을 살펴보면 평가자B가 과제1에 대한 평가에서 피험자2번과 피험자6에 대하여 예상한 점수보다 높은 점수를 부여하였다. 이는 내적 일관성이 부족하여 모형이 예측한 점수에서 벗어난 채점을 한 경우를 의미한다.

	5	4	3	2	1
과제 완성도 (5점)	-조건 5개를 모두 완성한 경우	-조건 4개를 모두 완성한 경우	-조건 3개를 모두 완성한 경우	-조건 2개를 모두 완성한 경우	-조건 1개를 모두 완성한 경우
창의적 내용 (5점)	-이 야 기 가 며 적 이 시 각 으 로 새 로 운 내 용 으 로 전 개 함	-내 용 이 창 의 적 이 지 만 새 로 운 시 각 으 로 내 용 을 구 성 함	-주 어 지 는 상 황 한 해 서 예 에 한 한 해 서 창 의 적 인 내 용 으 로 구 성 함	-예 측 할 수 있 는 내 용 으 로 구 성 하 지 만 내 용 이 재 미 있 게 구 성 함	-일 반 적 으 로 예 측 할 수 는 아 지 만 재 미 있 게 구 성 함
개념적 내용 (5점)	-상 황 속 인 사 물 관 계 와 묘 사 를 아 주 잘 함 -상 황 속 특 정 인 사 물 이 있 는 사 용 언 어 를 잘 아 함 (예: 사 과 하 기)	-상 황 속 인 사 물 관 계 와 묘 사 를 적 절 하 게 함 -상 황 속 특 정 인 사 물 이 있 는 사 용 언 어 를 잘 아 함 (예: 사 과 하 기)	-상 황 속 인 사 물 관 계 와 묘 사 를 적 절 하 게 함 -상 황 속 특 정 인 사 물 이 있 는 사 용 언 어 를 잘 아 함 (예: 사 과 하 기)	-상 황 속 인 사 물 관 계 와 묘 사 를 적 절 하 게 함 -상 황 속 특 정 인 사 물 이 있 는 사 용 언 어 를 잘 아 함 (예: 사 과 하 기)	-상 황 속 인 사 물 관 계 와 묘 사 를 적 절 하 게 함 -상 황 속 특 정 인 사 물 이 있 는 사 용 언 어 를 잘 아 함 (예: 사 과 하 기)
문장 유창성 (5점)	-문 장 간 연 결 이 잘 되 어 자 연 으 로 쓰 이 는 문 장 이 적 절 하 게 사 용 함 -하 나 의 문 장 내 단 어 양 이 적 당 하 여 읽 기 쉬 음 -다 양 한 문 장 구 조 를 사 용 함	-문 장 간 연 결 이 잘 되 어 자 연 으 로 쓰 이 는 문 장 이 적 절 하 게 사 용 함 -하 나 의 문 장 내 단 어 양 이 적 당 하 여 읽 기 쉬 음 -이 해 가 능 한 문 장 구 조 를 사 용 함	-문 장 간 연 결 이 잘 되 어 자 연 으 로 쓰 이 는 문 장 이 적 절 하 게 사 용 함 -하 나 의 문 장 내 단 어 양 이 적 당 하 여 읽 기 쉬 음 -이 해 가 능 한 문 장 구 조 를 사 용 함	-문 장 간 연 결 이 적 절 하 게 사 용 함 -하 나 의 문 장 내 단 어 양 이 적 당 하 여 읽 기 쉬 음 -이 해 가 능 한 문 장 구 조 를 사 용 함	-문 장 간 연 결 이 부 족 함 -하 나 의 문 장 내 단 어 양 이 적 당 하 여 읽 기 쉬 음 -이 해 가 능 한 문 장 구 조 를 사 용 함
언어 사용 (5점)	-맞 춤 표, 표 따 오 표 등 을 적 절 하 게 사 용 함 -적 절 한 문 체 와 시 제 를 사 용 함 -다 양 한 어 휘 와 비 유 적 표현 을 사 용 함	-맞 춤 표, 표 따 오 표 등 을 적 절 하 게 사 용 함 -적 절 한 문 체 와 시 제 를 사 용 함 -적 절 한 어 휘 의 쓰 임 과 다 양 한 표현 이 사 용 됨	-맞 춤 표, 표 따 오 표 등 을 적 절 하 게 사 용 함 -적 절 하 지 문 체 와 시 제 를 사 용 함 -적 절 한 어 휘 가 사 용 됨	-맞 춤 표, 표 따 오 표 등 을 적 절 하 게 사 용 함 -적 절 하 지 문 체 와 시 제 를 사 용 함 -어 휘 는 다 양 한 어휘 의 쓰 임 이 적 절 하 지 못 함	-맞 춤 표, 표 따 오 표 등 을 적 절 하 게 사 용 함 -적 절 하 지 문 체 와 시 제 를 사 용 함 -반 복 적 인 어 휘 를 사 용 하 며 표현 능 령 이 부 족 함

[참고 문헌]

2. 이론적 배경

2.1 쓰기 능력이란

Bachman, L.F. and Palmer, A.S. 1996: Language testing in practice: designing and developing useful language tests. Oxford: Oxford University Press

2.2 쓰기 평가 구인

Bachman, L.F. and Palmer, A.S. 1996: Language testing in practice: designing and developing useful language tests. Oxford: Oxford University Press

2.3 그림 도구(Picture Prompts)를 사용한 쓰기 평가 과제

Mc Namara T and Roever C, Language Testing: The Social Dimension, Black Well Press

3. 선행 연구

3.1 자기 평가

[국내 논문]

유철우 (2016), 대만 고급 학습자를 위한 한국어 쓰기 교육 연구 : 동료 피드백 및 자기 평가 활동을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문

조수경 (2014), Alignment of Self-assessment and Peer-assessment with Teacher-assessment in a University EFL Writing Classroom, 영어학, 14(1), 125-147

[국외 논문]

L. Kathy Heilenman (1990), Self-assessment of second language ability, Language Testing, 7(2), p174-201

3.2 루브릭 참조 자기 평가를 활용한 평가

[국내 논문]

강란숙(2018), 학습자 중심 발표 수행평가를 위한 루브릭 개발 연구 - 대학에 재학 중인 학문목적 외국인 유학생 대상에 적용 방안 모색 -, 문화와 융합, 40(8), 127-166

김자경 · 김지훈 · 정세영 · 구자현 (2011), 루브릭 평가를 활용한 과정중심 쓰기 교수가 쓰기 학습장애 아동의 쓰기 능력과 쓰기 효능감에 미치는 영향, 특수아동교육연구, 13(4), 513-535

김진숙(2019), Effects of Rubric-Referenced Self-Assessment Training on Korean High School Students' English Writing, 영어교육, 74(3), p 79-111

이인영(2010), 루브릭이 대학생들의 글쓰기 능력 신장에 미치는 효과, 우리말 글, 48, p29-53

이인영(2014), 루브릭이 학술적 글쓰기의 쓰기 효능감에 미치는 효과, 비평문학, 51, p161-187

정선주(2018), Use of Rubric-referenced Self-assessment in EFL Instruction, 학습자중심교과교육연구, 18(10), p767-789

[국외 논문]

- Andrade, H. G.(2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Andrade, H. G. & Boulay. B. A (2003). The Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write, *The Journal of Educational Research*, 97, 21-30.
- Andrade, H. G. (2008). Self-assessment through rubrics, *Educational Leadership*, 65(4), 60-63.
- Andrade, Heidi L; Wang, Xiaolei; Du, Ying; Akawi, Robin L (2009), Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing, *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302.
- Andrade, H. & Du, Y., & Mycek, K (2010), Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education*, 17 (2), 199-214.
- Anthony Becker (2016), Studnet-generated scoring rubrics: Examining their formative value for improving ESL students' writing performance, *assessing writing*, 29, 15-24.
- Ernesto Panadero & Anders Jonsson (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Education Research Review* 9, 129-144.
- Heidi Goodrich Andrade & Beth A. Boulay (2003). Role of Rubric-Referenced Self-Assessment in Learning to Write. *The Journal of Education Research*, 97(1), 21-30.

3.3 쓰기 평가 구인과 관련된 선행 연구

김성숙 (2011). 학문 목적 기초 한국어 쓰기 능력 평가 척도 개발과 타당성 검증, 연세대학교 박사학위 논문.

3.4 화행 능력 및 담화 완성 과제

이선명 (2009). 중국인 한국어 학습자의 화용 능력 발달 연구 : 요청 화행 실현 전략을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위 논문.

장복명 (2003). An Evaluation of Discourse Competence of Korean EFL students Using Discourse Completion Tasks, *Modern English Education*, 4(2), 168-184.

한상미 (2005). 한국어 모어 화자와 비모어 화자 간의 의사소통 문제 연구: 영어권 한국어 학습자의 화용적 실패를 중심으로, 연세대학교 박사학위 논문.

한상미 (2011), 담화 및 화용과 한국어 교육 연구, *이중 언어학*, 47, 507-551.

염수, 김영주 (2012). 중국인 학습자의 한국어 숙달도와 화용 능력 연구, *한국어 의미학*, 38, 57-79.

Andrew Sangpil Byon (2006). Developing KFL Students' Pragmatic Awareness of Korean Speech Acts: The Use of Discourse Completion Tasks, *Language Awareness*, 15(4), 244-263.

Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.). (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.

Byon, A. S. (2006). Developing KFL Students' Pragmatic Awareness of Korean Speech Acts: The Use of Discourse Completion Tasks, *Language Awareness*, 15(4), 244-263.

Kim, Kyung Suk. (2007). A study of the problems of discourse completion tests, *English Teaching*, 62(4), 241-256.

3.5 그림 도구를 사용한 쓰기 과제

정주은, 배정옥 (2013). The Influence of Picture Prompt Variation on Writing Performance: 'Series' vs. 'Imagine Before and After' *영어교육연구*, 25(2), 27-46.

‘루브릭 참조 자기 평가를 활용한 쓰기 과제 개발 연구: 그림 도구를 활용한 담화 완성 과제(Discourse Completion Task) 중심으로’에 대한 토론문

정다운(한국학중앙연구원)

본 연구에서는 연구의 목적을 한국어 학습자의 화행 능력을 향상시키기 위해 분석적 루브릭 참조 자기 평가를 활용하여 담화 완성 과제를 개발하는 것이라고 이야기하고 있습니다. 학습자 스스로 자신의 쓰기 능력을 객관적이고 체계적으로 평가할 수 있다는 점에서 분석적 루브릭 참조 자기 평가 방법을 교육에 활용한다는 점은 의의가 있다고 생각합니다. 따라서 본 연구에서 가장 중요한 점은 학습자들의 화행 능력을 향상시킬 수 있는 적절한 분석적 루브릭 참조 자기 평가의 개발이라고 할 수 있을 것입니다. 또한 본 연구에서는 이러한 자기 평가를 활용한 담화 완성 과제를 어떻게 개발해야 하는 것인지도 중요한 초점이 될 것이라고 생각합니다. 그러나 현재 발표문에서는 이러한 내용에 대한 설명이 구체적으로 되어 있지 않습니다. 지면의 제약으로 인해 설명을 다하지 못하신 부분이 있으시리라 생각되어 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 분석적 루브릭 자기 평가 개발

본 연구에서는 쓰기 평가 구인을 Bachman & Palmer(1996)의 언어 능력을 쓰기에 맞게 재구성하여 사용하고 있습니다. Bachman & Palmer(1996)의 연구에서 문법적 지식을 ‘언어 사용’으로 텍스트 지식을 ‘문장 유창성’과 ‘개념적 내용’으로 기능적 지식을 ‘창의적 내용’으로 사회언어학적 지식을 ‘언어 사용’으로 ‘초인지 전략’을 ‘과제 완성도’로 정리하고 있습니다. 그리고 이러한 내용을 통해 분석적 루브릭에서는 과제 완성도, 창의적 내용, 개념적 내용, 문장 유창성, 언어 사용의 항목을 제시하고 있습니다.

이 내용과 관련하여 첫째 Bachman & Palmer(1996)의 언어 능력을 이렇게 정리할 수 있을지 의문이 듭니다. 왜 이런 용어를 사용하여 정리를 한 것인지 학습자의 쓰기 평가 구인을 위와 같이 설정하는 것이 적절한 것인지 이에 대한 추가적인 설명이 필요할 것으로 생각합니다. 그리고 ‘개념적 내용’이 현재 텍스트 지식에 들어가 있는데 이 부분은 기능적 지식으로 정리가 되어야 하는 부분으로 생각됩니다.

둘째, 본 연구에서는 쓰기 능력에 대해서도 명확한 정의를 내리지 않고 있습니다. 쓰기 능력에 대한 명확한 정의와 함께 쓰기 평가 구인과 관련된 다양한 연구들을 참조하여 분석적 루브릭을 결정하는 것이 적절하지는 않았을지 의문이 듭니다.

2. 쓰기 과제 개발

본 연구의 쓰기 과제를 화행 능력 향상을 위한 과제라고 이해한다면 예비 쓰기 과제와 본 쓰기 과제가 모두 화행 능력과 관련된 쓰기 과제가 주어져야 할 것이라고 생각합니다. 그러나 현재 예비 쓰기 과제는 그림만 하나 주고 4줄 이상 쓰라고만 되어 있습니다. 이 과제는 무엇을 목표로 하는 것이지요? 예비 쓰기 과제를 현재처럼 준 이유에 대해서 설명을 해주셨으면 합니다. 다음 본 쓰기 과제의 경우도 ‘요청하기’와 ‘사과하기’를 사용하여 그림을 보고 상황을 설명하도록 되어 있습니다. 그러나 현재의 그림을 통해서 ‘요청하기’의 내용이 나올 수가 없을 것 같습니다. 또한 본 쓰기 과제로 제시된 과제는 그림을 하나 주고 그 그림의 앞에 오는 상황과 뒤에 오는 상황을 상상해서 써야 하는데요. 과제를 이렇게 제시한 이유도 궁금합니다.

다음 쓰기 과제의 목적에서는 중급 한국어 학습자를 대상으로 루브릭 유무에 따른 쓰기 변화를 검증하고자 한다고 했는데 실제 피험자는 중급과 고급 학습자로 구성이 되어 있고 실제 수행 평가를 실시한 학습자는 고급 학습자였습니다. 이러한 부분에 대해서 설명이 필요할 것으로 생각합니다.

그리고 실제로 분석 결과 루브릭 유무에 따른 쓰기 변화가 있었는지요? 본 연구에서는 이에 대한 설명이 없어서 실제 분석적 루브릭 자기 평가가 쓰기 능력 향상에 어떤 능력을 미치고 있는지가 궁금합니다.

혹시라도 제가 잘못 이해한 부분이 있다면 너그럽이 양해해 주시길 바라면서 이상으로 제 토론을 마치고자 합니다.

결혼이주여성의 수필교육 참여경험에 관한 사례 연구

남정연(인하대)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

결혼이주여성들은 특별한 사유가 없는 한 대한민국의 국적을 가지고 대한민국에서 평생 동안 살아갈 한국사회 구성원이다. 사회 구성원으로서 일상생활을 영위해 나가기 위해서는 원활한 의사소통 능력이 절대적이라고 할 수 있다. 아울러 문화를 알아가고 체득하는 것은 원활한 의사소통과 함께 삶의 질을 향상시킨다고 볼 수 있다. 결혼이민자라는 상황에 주눅 들지 않고 당당히 자신을 드러내며 살아갈 때 그들이 느끼는 삶의 행복감과 삶의 질은 높다고 본다.

본 연구는 결혼이주여성들이 자신을 표현하며 살아가는 방법으로 문학적 연관성, 문학 장르 중에서 접근하기 쉬운 수필교육에 초점을 맞췄다. 문학을 통해 자신의 삶을 되돌아보고 정서를 표출하는 내면화 단계에 이르려면 기초적인 한국어 의사소통 수준에서 벗어난 중급 수준 이상의 단계는 되어야 한다. 따라서 한국어 교육을 받는 장소를 분석한 홍훈아(2013: 26)에 근거하여 S시 소재 다문화가족지원센터에서 한국어 교재로 사용하고 있는 <결혼이민자와 함께 하는 한국어 3, 4, 5>⁶⁾와 지역단체인 S시 외국인복지센터⁷⁾에서 사용하는 <열린한국어 중급 1, 2, 3>⁸⁾을 ‘읽기’ 위주로 분석하였다.

분석결과 <결혼이민자와 함께 하는 한국어 3, 4, 5>에서는 수필을 포함한 문학적 텍스트가 거의 없었다. 문학 텍스트는 동화 ‘짧어지는 샘물’이 유일했다. <열린한국어 1, 2, 3> 역시 문학작품은 미미하였고 수필은 한 편도 없었다. 즉 결혼이주여성의 자기표현과 내면화에 초점을 맞췄을 때 이를 위한 문학 장르가 없음을 알 수 있다. 결혼을 통해 자신의 나라를 떠나와 아이를 낳고 양육하며 또한 언어와 문화가 다른 곳에서 살아가야 하는 삶 속에서

6) <결혼이민자와 함께 하는 한국어>는 국립국어원에서 편찬하였고, 1-6권까지 구성되었다. 1-2는 초급, 3-4는 중급, 5-6은 고급 수준이다. 본고에서는 중급수준 이상이 그 대상이므로 3-5까지 교재 분석하였다.

7) 기독교한국침례회 중앙교회가 운영하는 사회복지법인 S중앙복지재단이 S시로부터 위탁을 받아 운영하고 있다.

8) <열린한국어>는 한국국제교류재단(Korea Foundation)에서 후원하는 국제교류자원봉사의 한국어교실에서 직접 사용하고 있는 교재를 한국어 교육의 단계에 맞춰 초급과 중급의 고빈도 문법을 엄선하고 영역별 언어 기능을 보강하여 수정·편집한 것이다.

많은 희로애락을 겪었을 수 있다. 이를 자기표현에 의해 잘 드러내고 내면을 안정시키고 성장시킬 수 있는 장치가 필요하다. 이에 본 연구에서는 결혼이주여성들의 자기표현과 내면화를 통해 삶의 가치를 충족시키고 삶의 질을 향상시킬 수 있는 방법으로 수필교육을 통한 한국어교육을 연구하고자 한다.

2. 선행연구의 시사점

결혼이주여성에게 문학교육의 필요성을 제기한 선행연구는 다양하다. 표를 통해 살펴보면 다음과 같다.

<표 1> 한국어교육 내 문학교육 관련 연구 경향

연구자	연구범주
윤여탁(2013), 신윤경(2007)	의사소통의 배양 능력 향상
원순옥(2015), 안선희(2016)	의사소통 이상의 것 추구
윤민주(2017), 이정엽(2011)	다양한 문해교육 및 자녀교육
안선희(2016)	문학적 카타르시스, 내면적 성장
구모아(2014), 안선희(2016), 정연숙(2012), 김정원 외(2009)	문학작품을 활용한 교수학습 방안 연구

결혼이주여성에게 있어 한국어교육은 일상생활을 살아가는데 필요한 의사소통 능력을 키우고 한국사회에 잘 정착하는 데 의심할 나위 없다. 그러나 거기에 국한되어서는 안 되며 그 이상의 것을 추구해야 한다(원순옥2015: 113). 이런 논지를 뒷받침하듯 연구참여자들은 일상적인 생활용어 그 이상을 한국어교육을 통해 배우고 싶다고 밝혔다. 이와 같은 연구 결과는 윤민주(2017)에서도 비슷하게 나타난다. 다문화가족지원센터에서는 한국어교육을 1-4 단계까지 실시한다. 4단계를 마친 연구참여자들은 일상적인 의사소통을 넘어 다양한 어휘와 문법 그리고 쓰기 영역에 학습욕구가 있음을 밝혔다. 이에 따라 학습자들은 고급 단계를 포함한 다양한 문해교육 과정과 자녀교육 그리고 취업에 이르기까지 다양한 과정의 프로그램을 원한다고 말하고 있다(윤민주, 2017: 47-48).

또한 결혼이주여성들은 “일정기간 머물다가 본국으로 돌아가는 다른 국내 체류 외국인들과는 달리 결혼을 통해 한국에 뿌리를 내린” ‘한국인’이다. 따라서 이들은 한국사회에 적응하고 순응하는 것을 넘어 사회에 동참하고 사회를 변화시키는 당당한 한국사회의 구성원으로서 자리매김할 수 있어야 할 것이다(윤민주, 2017: 70). 그러기 위해서는 다각적인 한국어교육이 결혼이주여성에게 필요함을 알 수 있다.

문학교육을 통한 의사소통의 배양 능력을 주장한 선행연구는 윤여탁(2013)과 신윤경(2007)이 대표적이다. 즉 언어의 사회 문화적 이해를 넘어 언어교육에서 목표로 하는 듣기, 쓰기, 말하기, 읽기 등을 통합적으로 실현할 수 있다고 했다(윤여탁, 2013: 157; 신윤경2007:

460).

안선희(2016: 2-3)은 중·고급 학습자들이 문학텍스트를 읽는 즐거움을 통하여 보다 높은 수준의 언어생활을 누릴 수 있을 뿐 아니라, 서로 다른 배경의 여러 학습자들끼리 감상의 소통을 나누면서 문학의 카타르시스를 느낄 수 있다고 하였다. 이러한 문학적 카타르시스, 즉 내면 성장을 이루는 것이 문학의 궁극적인 목표라고 말한다.

구모아(2014)는 복합적인 언어활동을 필요로 하는 고급 학습자를 대상으로 문학 교육 방안을 구안하였다. 눈에 띄게 특징적인 점은 1990년에서 2000년대의 시간 순으로 여러 논문을 통해 문학 작품의 교수 학습 방안의 실체를 살펴보았다는 것이다. 한국어 문학 작품을 분석하기 위해 나름의 분석 기준을 세웠다.

안선희(2016)은 중급학습자를 대상으로 수필을 활용한 교수방안을 제시하였다. 이는 수필이 다른 문학 장르보다 접근성이 용이하기 때문이라고 밝혔다. 수필을 감상할 수 있는 단계적 교수방안을 제시하였다는 것에 의의가 있다. 그 방법으로는 언어, 문화, 문학 능력을 모두 포함하는 교육 방법이다. 그리하여 학습자의 학습 목적에서 더 필요한 부분을 중점적으로 교육할 수 있다고 한다. 장영희의 「괜찮아」와 정호승의 「10년 뒤에 내가 무엇이 되어 있을까를 지금 항상 생각하라」의 두 작품을 선정하여 읽기의 3단계를 통한 쓰기활동까지 제시하고 있다. 다만 쓰기활동은 수업방안이 제시되지 않아 주 목표가 “읽기”에 국한됨을 알 수 있다.

정연숙(2012)는 문학텍스트를 제재로 한 한국어교육에 대한 현황을 각 대학 기관의 교재를 중심으로 연구 분석하였다. 대학기관 11곳의 교재와 기타 문화 교재 총 80권을 대상으로 실시하였다. 이를 통해 어휘·문법 학습 활동, 한국어의 기능통합 활동, 문학교육 활동, 문화학습 활동 및 한국어의 이해를 목적으로 한 활동 등으로 한국어교육에서 문학텍스트의 제시 목적을 분석하였다.

이주여성들과 그림책 읽기 프로그램을 통해 그들의 다양한 반응을 분석한 김정원 외(2009)는 한국어 배우는 것을 다른 성인학습자들과 마찬가지로 삶의 의미가 있는 맥락에서 그들의 관심을 끌 수 있는, 보다 재미있는 방법으로 학습하기를 원하였다고 밝히고 있다. 즉 효과적인 한국어교육을 위해서는 그들의 실제생활과 연결하여 더욱 흥미와 관심을 끌 수 있는 교수학습을 활용해야 한다는 것이다.

이정엽(2011: 132-135)은 결혼이주여성의 감성 이해와 표현을 위한 방안으로 한국 현대시 수업을 설계 및 활용했다. 결혼이주여성이 기능위주의 언어학적 학습에서 문학을 비롯한 다차원적 학습으로 나아가야 하는 또 하나의 이유로 그들의 자녀교육을 꼽았다. 한국 학제로 들어와 교육을 받고, 그 속에서 자연스럽게 문학을 접하게 될 자녀들과의 원활한 소통과 문학적 대화를 하기 위해서는 결혼이주여성들도 문학적 접근이 필요하다는 분석이다.

선행연구에서 알 수 있듯이 한국어교육에서의 문학교육은 의사소통 배양과 함께 문학적 카타르시스 즉 내면의 성장을 이루는 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있다. 여러 문학 장르 중에서도 수필 텍스트를 선택한 것은 그 소재가 신변잡기적인 것이므로 접근의 용이함이다.

II. 이론적 배경

1. 결혼이주여성 현황

결혼이주여성은 1990년 초부터 한국사회에 집중적으로 증가하였다. 그 이유로 농촌 총각 장가보내기 사업, 한국경제의 급속한 성장 및 세계화로 인한 외국인 근로자의 증가, 탈북주민의 이주 등이 국제결혼의 주요 요인이 되었다(김철희, 2017: 432).

2019년 우리나라의 국제결혼 건수는 23,643건으로 전년 대비 945건, 4.2% 증가하였다. 이는 한국인의 전체 혼인 중 외국인과의 혼인 비율이 전년보다 9.9% 차지하는 셈이다. 이중 결혼이주여성은 17,687건으로 전년 대비 6.5% 증가하였다. 국제결혼 비율은 2015년 13.5%를 정점으로 점차 감소하고 있으나, 2019년 통계청자료에 의하면 여전히 8-10% 내외를 유지하고 있다.⁹⁾

이처럼 ‘한국인’의 구성원으로 살아가는 결혼이주여성은 의사소통적 단계에서 벗어나 그들의 정체성을 찾고 자아를 실현하며 목소리를 낼 수 있는 교육 프로그램이 필요하다고 판단했다. 현재 결혼이주여성을 위한 한국어교육은 각 지자체의 다문화가족지원센터 및 외국인복지센터 등에서 여러 가지 프로그램으로 실현되고 있다. 그러나 의사소통적 교육에서 머물러 있다는 것이 한계이다. 이에 본 연구는 한국어교육에 수필교육을 통한 자신을 표현하고 나아가 우리 사회 구성원으로서 삶의 만족도를 향상시킬 수 있는 방법을 모색하고자 한다.

2. 수필교육

한국어교육의 문학수업에서 수필교육에 관한 선행연구는 그동안 꾸준히 진행되어 왔다(안선희, 2016; 오정훈, 2014; 최희명, 2011 등). 수필은 형식이 시나 소설과 달리 어렵거나 정형화되지 않은 문학 장르이다. 일기나 편지 그리고 기행문 등 누구나 일생 동안 단 한 번 정도는 써봤을 법한, 대하기에 부담 없는 문학 장르이다. 시는 고도의 응축미를 지향한다. 내용에 있어 언어의 나열이 아닌 주제와 소재가 잘 맞물려 응집성 있게 표현해야 한다. 작품 속에 걸어놓은 장치를 헤쳐 가며 숨은 속 뜻(주제)을 알아갈 때는 묘미를 느끼기도 하지만 그와 반대일 경우 독자로서 읽기에 곤욕스러운 작업이 될 수 있다. 소설 역시 긴 분량이 한국어 학습자에게 부담감으로 작용할 것이다. 이러한 문학 장르와 달리 수필은 길이든, 문학적 구성요소든 상대적으로 자유로워 창작과 감상에서 편안함 가지게 되는 것이다(오정훈, 2014: 148).

한국어교육의 문학수업에서 수필교육의 필요성을 다음 몇 가지로 정리할 수 있겠다. 첫째, 형식에 있어 자유로움이다. 자국에서 일기나 편지, 기행문 등을 접해본 학습자들은 수필이라는 장르를 모를 뿐 그 형식에 대해서는 큰 거부감이 없다. 따라서 어려운 문학적 형

9) 통계청 홈페이지(http://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=2430), 자료확인 2021. 05. 17(최근 갱신일 : 2020-07-22)

식이 필요 없는 수필은(안선희, 2016:17) 문학적 감수성과 미학적 속성을 가지면서도 자유로운 형식과 내용을 지향하기에 학습자들에게 친숙한 문학의 하위 갈래로 다가갈 수 있다(오정훈, 2014:148).

둘째, 언어적으로 쉬운 난이도이다. 일반적으로 수필의 제재는 일상생활의 재재인 작가의 신변잡기적 경험이 많다. 따라서 수필에 나오는 어휘 또한 일상용어로 비교적 친숙하고 쉬운 언어를 사용하게 된다. 문학적 표현 양식은 물론 비문학이 추구하는 직접적인 언술도 병행하는 문체적 특징(김태길, 1991)¹⁰⁾을 보이기에 독자에게(또는 학습자에게) 좀 더 가깝게 다가가게 되는 것이다.

셋째, 분량의 단편성이다. 분량이 짧은 문학 장르로는 시를 배제할 수 없겠지만 앞서 밝혔듯이 시는 그 형식과 언어의 난이도에 있어 일반인들이 쉽게 다가가기 힘든 문학 장르이다. 언어적 난이도뿐 아니라 길이가 짧은 수필은(안선희, 2016: 14) 학습자들이 읽고 감상하는 데에 부담감이 적을 것이다.

넷째, 보편성이다. 수필의 제재는 일상생활을 겪으며, 작가의 현실적 삶을 기반으로(오정훈, 2014: 146) 보고 듣고 느끼는 것을 소재로 삼는다. 그런 만큼 수필은 누구나 느낄 수 있는 보편성을 가진 문학 장르이다. 보편성은 학습자와 공감대 형성이 용이하다(안선희, 2016: 18). 공감대 형성으로 학습자는 열린 마음으로 작품을 대할 수 있으며 교수-학습에 있어서도 시너지 효과를 발휘할 수 있다.

다섯째, 문학적 감수성이다. 수필은 작가의 문학적 소양이나 개성적인 문체에 따라 얼마든지 다양한 문학적 표현이 가능하다. 언어를 이용하여 현실 세계를 더욱 실감나게 하는 이러한 문학적 형상화¹¹⁾는 독자로 하여금 다양한 미적 감수성과 상상력, 그리고 감동과 정서적 충만감을 얻게 한다(오정훈, 2014: 147).

여섯째, 깨달음과 가치 추구로 인한 자신의 내면화이다. 수필은 작가 자신의 삶의 경험을 제재로 한다. 그 삶 속에서 발견한 깨달음과 가치를 문학적 형상화를 통해 작품 속에 드러낸다(오정훈, 2014: 146). 삶의 다양한 가치(성기조, 1994)¹²⁾는 학습자 자신의 삶을 되돌아보게 하고 이를 통해 가치의 내면화에 도움이 되는 문학 갈래가 될 수 있다(오정훈, 2014: 148).

이상으로 한국어교육에서 수필교육이 왜 필요한지를 알아보았다. 다음으로 그러한 수필교육의 장점 또는 학습효과를 알아보겠다.

수필을 활용한 한국어교육의 이점을 밝힌 최희명(2011)은 앞서 제시한 수필의 필요성과 중복된 부분이 여럿 있다. 그만큼 한국어교육에서 수필교육은 꼭 필요하며 학습자들에게 유의미한 시간이 될 수 있다는 것을 방증한다. 아울러 지금까지 한국어교육에서 수필교육이 시나 소설과 같은 다른 문학 장르와 달리 활발하게 활용되지 않았다는 점 또한 시사한다. 이와 같은 현실은 앞으로 많은 후속 연구들을 통해 한국어교육에서 수필교육이 널리 활용되기를 기대한다.

한국어교육에서 수필교육의 장점을 말한 최희명(2011)에서 주목할 점은 학습자의 배려와 학습효과를 기대한 부분이다. 즉 ‘평범한 사물이나 일상의 소소한 사건에 의미를 부여할

10) 오정훈(2014)에서 재인용

11) 출처: daum 사전(<http://100.daum.net/encyclopedia/view/v101ha110a3>)

12) 오정훈(2014: 148)에서 재인용

수 있다는 것을 새삼 느끼는 계기를 마련' 함으로써 수필이 어려운 문학 장르가 아님을 학습자 입장에서 배려하는 것이다. '붓 가는 대로 쓰는 것'이 수필이라고 하지만 수필 또한 나름의 구조적 특성을 가지고 있다. '대상의 발견, 의미부여, 유기적 표현의 과정'으로 진행되는 짜임새 있는 구조이다. 학습자들은 읽기를 통해 이러한 구조를 파악하고 익숙해지면서 이후 말하기·쓰기 활동까지 연계할 수 있다. 또한 문화적인 측면이 글 속에서 자연스럽게 드러나 문화학습에도 유용하는 등 학습효과에도 뛰어나다.

3. 결혼이주여성들을 위한 수필문학

결혼이주여성들이 한국어학습을 위해 가장 많이 활용하고 있는 곳은 지역의 다문화가족지원센터이다. 다음으로 지역의 단체였는데 S시 소재 위의 두 곳¹³⁾의 한국어 교재를 분석한 바 문학작품이 거의 없었고 그로 인해 본 연구참여자들은 한국문학교육을 받지 않는 것으로 드러났다.

다문화가족지원센터에서 현재 한국어교재로 사용하고 있는 중급 수준의 세 권 교재 중 문학작품은 '젊어지는 샘물'(<결혼이민자와 함께하는 한국어 3>에 수록)이라는 동화 한 편이 전부였다. 이마저도 동화 전문이 아닌 짧게 요약된 글이었다. 지역의 민간단체에서 사용하는 한국어교재는 그나마 조금 나은 양상을 보였다. <열린한국어 중급 1>에 서양의 구두쇠 영감 '스크루지'와 한국의 구두쇠 영감 '놀부'를 비교하는 글이 수록되었다. 각각 두 사람에게 이메일을 써보는 활동으로 마무리 되었다. <열린한국어 중급 3>에는 '우산'이라는 노랫말과 '겨울밤'이라는 시가 수록되어 감상 후 노랫말이나 시를 써보는 활동으로 마무리되었다.

이처럼 결혼이주여성들이 한국문학교육을 받는 기회는 좀처럼 찾기 힘든 상황이다. 기능적인 의사소통에서 벗어나 문학을 배우고 자신을 표현하며 문학작품으로 읽고 쓰며 소통할 때에 진정한 자아관이 형성된다. 윤민주(2017; 12)는 파울로 프레이리¹⁴⁾의 말을 인용하여 문해교육의 목표를 강조하고 있다.¹⁵⁾ "읽고 쓰는 능력을 획득한다는 것은- 실존 세계와 관계없는 무생물인 - 문장들, 단어들, 음절들을 기억하는 일이 아니다. 그것은 자신의 상황을 창조하고 재창조하는 태도요, 바로 자아의 변혁인 것이다." 이는 문학을 통해서 나아가 자신의 삶을 아우르는 수필 문학을 통하여 더욱 구체적으로 완성되어간다.

결혼을 통하여 낯선 나라로 와서 살게 된 결혼이주여성들은 자신들의 삶을 이야기하고 싶고 나누고 싶고 그 속에서 위로받길 원한다. 그러면서 건강한 자아관이 형성되어가는 내면화가 이루어진다. 문학작품은 이러한 자신의 내면화에 큰 도움이 되며 가치관 재정립에도 긍정적인 역할을 한다. 수필은 삶의 모든 것들이 소재가 된다. 그만큼 표현할 수 있는 폭이 다양하여 다가가기 편하다. 작품을 통해 교훈적인 가치관을 얻을 수 있고 학습자 자신의 의식변화를 경험할 수 있을 것이다. 이주민과 여성이라는 점에서 이중적 차별과 소외를 경험

13) '연구 필요성 및 목적'에서 언급한 다문화가족지원센터와 외국인복지센터이다.

14) 브라질의 성인 문해교육학자.

15) 윤민주(2017)은 결혼이주여성 학습자들과 문해교사들이 어떻게 문해교육을 인식하는지에 대해 연구한 논문이다. 그러나 프레이리 말처럼 '자신의 상황을 창조하고 재창조하는 태도요, 바로 자아의 변혁'이 본고의 취지와 적합하여 인용하였다.

하는 결혼이주여성(윤민주, 2017: 2)이 읽고 쓰는 언어의 숙달을 넘어 자신을 표현할 수 있다는 것은 자신뿐 아니라 사회적으로도 건강한 에너지를 제공하는 것이다.

결혼이주여성은 한국에 뿌리를 내린 ‘한국인’이다. 따라서 이들은 한국사회에 적응하고 순응하는 것을 넘어 사회에 동참하고 사회를 변화시키는 당당한 한국사회의 구성원으로서 자리매김할 수 있어야 할 것이다. 거듭 강조하지만, 자신을 표현하는 것만큼 건강한 자아를 형성하는 좋은 방법도 없을 것이다. 그중에서도 언어로 표현하는 것은 그들의 삶을 보다 윤택하게 한다(윤민주, 2017: 57). 그러므로 수필교육을 통한 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기는 좋은 교재가 될 수 있다.

한국어에 능통하지 않더라도 결혼이주여성은 성인이다. 따라서 그들의 정서까지 아동 수준으로 상정하는 것은 바람직하지 않다고 양영희(2013: 159)에서는 주장하고 있다. 언어능력과는 별개로 문학을 감상할 수 있는 능력이 성인에게는 존재한다는 것이다. 이러한 이유로 중급수준의 결혼이주여성이 수필교육에 참여한다는 것은 이례적인 일도 아닐뿐더러 당연히 좋은 기회라고 본다. 결혼이주여성들은 타국에서의 결혼생활, 출산과 양육 등 다양한 경험과 배경을 지니고 있다. 이러한 점을 토대로 내면화 단계에서 여러 갈래의 표현이 적극적으로 나올 것으로 기대한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구개요

본 연구는 질적연구방법의 하나인 사례연구(Case Study)를 활용하였다. 사례라 함은 ‘경계 지어진 체계’ 또는 ‘연구의 대상’을 뜻하는 것이다. 연구하고자 하는 특정한 사례가 시간과 장소에 의해 제한된 범위를 갖는, 경계 지어진 체계(bounded system)를 연구하는 것이 사례연구이다(Stake, 1995). 이를테면 특정한 개인, 가족, 집단, 지역사회 조직, 문화 사건 등의 대상에 대한 철저하고 체계적인 조사를 의미하는 것으로 사람과 사람과 환경, 사건, 집단 등이 어떻게 기능하는지에 대한 이해를 위해 충분한 정보를 체계적으로 수집하여 대상의 특징이나 문제를 종합적이고 심층적으로 기술, 분석하는 연구를 말한다(조성남 외 2011: 181). 특히 본고는 연구참여자인 결혼이주여성과 개별적 심층면담으로 진행된 개별(individual)사례연구¹⁶⁾임을 밝힌다.

본 연구에 사례연구를 사용한 까닭은 연구자로 하여금 경계 지어진 체계(사례)에 집중하도록 함으로써 연구하고자 하는 현상을 분명하게 볼 수 있게(김영순 외, 2018) 하기 때문이다. 아울러 이러한 사례연구는 특정적·기술적·발견적·귀납적이라는 특징을 가진다.

특정적(particularistic)은 사례연구가 특정한 상황, 사건, 프로그램, 현상에 초점을 둠으로써 일상생활에서 발생하는 실제적인 문제, 상황, 현상을 전체적으로 조망하고 특별한 그룹의 사람이

16) 어느 정도까지 폭넓게 사회적 삶의 영역을 다룰 것인가를 결정하는 것이 중요한데, 단일 인터뷰인 경우는 길고 심도 있게 다루고, 다수의 인터뷰인 경우는 인터뷰 외에 현장노트, 저널이나 일기, 다른 형태의 보충자료가 필요하다(조성남 외 2011: 182-183)

구체적인 과제에 어떻게 대면하는지에 관심을 가지는 것을 의미한다(김영순 외, 2018: 270). 연구 참여자인 결혼이주여성인 수필텍스트라는 ‘구체적인 과제’를 읽고 보이는 반응, 향후 자신과 세상에 ‘어떻게 대면하는지’ 연구하는 데에 적절한 방법이라고 판단했다.

기술적(descriptive)이라 함은 사례연구에 의한 최종 결과물은 조사된 사건, 또는 요소에 대하여 자연적 상태에서 밀도 있게 기술함을 의미한다(조성남 외 2011: 181; 김영순 외, 2018: 270). 이를 위해 면담이나 관찰, 문서, 보고서, 시청각 자료 등과 같은 다양한 자료원을 제시하여 입증하여 더욱 가시적인 상황을 분석할 수 있다(김영순 외, 2018: 270에서 재인용). 연구참여자와의 면담을 통해 분석된 결과를 표나 보고서를 통해 기술하였다.

발견적(heuristic)이라는 것은 사례연구가 어떠한 현상에 대해 독자의 이해를 선명하게 한다는 것을 의미한다. 이로써 독자는 새로운 의미를 개발하고 경험을 촉진하고 기존의 지식을 더욱 확고하게 정돈시켜주는 주는 특징을 갖는다(조성남 외 2011: 181; 김영순 외, 2018: 270). 수필교육은 일반인뿐만 아니라 결혼이주여성들에게 내면적 안정과 나아가 자기효능·자아실현의 계기가 될 수 있음을 본 사례연구를 통해 발견할 수 있었다.

마지막으로 귀납적(inductive)은 사례연구의 일반화 개념과 가설 등은 현상에서 수집하는 증거자료에 의하여 기술되고 해석되고 논의되는 특징을 갖는다. 이는 질적연구의 궁극적인 목적과 같은 속성을 지니기도 한다. 즉 이론을 검증하는 것이 아니라 감추어져 있던 현상 혹은 대상을 드러내어 발견하는 귀납적 속성인 것이(조성남 외 2011: 181다).

본 연구에서 다룬 수필텍스트는 창작수필이다. 그러나 문학텍스트로서의 역할을 감당한다고 있다고 전제한다. ‘문학텍스트가 지녀야 하는 네 가지 요소’¹⁷⁾를 본 연구 수필 텍스트에 적용하여 살펴보고자 한다.

첫째 언어 측면이다. 원문 수필 텍스트를 여러 단계의 개작을 통해 수준에 맞는 어휘와 문형으로 제시하였다. 둘째 주제 측면이다. 한국인의 정신문화, 역사문화 즉 여러 가지 문화요소를 포함하는 것이 좋은데 본 연구에서는 한국의 현대 레저문화를 소개하고 있다. 등산이 일상화되고 보편화 된 만큼 외국인 학습자에게 학습이 필요한 소재가 될 수 있다. 셋째 감상의 측면이다. 작품의 화자는 처음으로 혼자 하는 여행을 통해 자아성찰을 하는 계기를 갖는다. 불안한 마음으로 출발하였지만 이내 자신감을 갖고 일상으로 복귀하며, 일상의 소중함을 다시금 깨닫는 내용이다. 화자와 함께 여행지를 따라다니며 화자의 정서에 공감하며 여행지에서 느끼는 감상 등을 통해 전체적인 느낌들을 파악할 수 있을 것이다. 넷째, 문학적 측면이다. 본 연구에 활용된 수필텍스트는 여행문이다. 시간과 장소의 추이에 따라 구성되어져서 그 흐름을 어렵지 않게 이해할 수 있다.

본 연구의 수필 텍스트는 2018년 12월 한 문학지에 실린 글임을 밝힌다. 출처는 수원 소재 대학교의 부속기관인 평생교육원에서 20년 동안 운영되고 있는 문예창작반이다. 1년에 한 번씩 정기적으로 출판되는 동인지 형식이며 텍스트의 저자는 《한국수필》 회원이다.

17) 문학텍스트가 지녀야 할 네 가지 요소(심재휘, 2016: 104)

- ① 언어의 측면: 수준에 맞는 어휘와 문형을 포함하여야 한다.
- ② 주제의 측면: 한국인의 정신문화, 역사문화 등 다양한 문화요소를 포함하는 것이 좋다.
- ③ 감상의 측면: 정서적 공감, 느낌의 파악 등 문학적 소양을 키우는 데 용이해야 한다.
- ④ 문학양식의 측면: 문체나 구조의 변화, 문학의식의 변화 등, 한국문학의 흐름을 이해하도록 단계별로 구성하는 것이 바람직하다.

창작수필은 관점에 따라서 신용도가 떨어지는 텍스트가 될 수도 있다. 우선 잘 알려진, 전문 작가가 쓴 글이 아니라는 점이다. 그로 인하여 어휘나 문법 나아가 글의 흐름이 전문 작가의 글에 수준이 못 미칠 수 있다. 그러나 어디까지나 그 또한 선입견이 될 수 있음을 지적한다. 글을 업으로 삼는 전문작가나 기성 작가의 글이 훌륭한 것은 사실이지만 그렇지 않은 작가의 글도 충분히 문학텍스트로 삼을 수 있다. 다만 초보 작가라 해도 글쓰기 훈련을 통해 쓰고자 하는 글의 특성과 구성을 아는 작가임을 전제로 한다. 창작 문학텍스트는 학습자들에게 학습자 자신도 쓸 수 있다는 동기부여가 되고, 친숙하게 다가갈 수 있다는 점이 가장 큰 이로운 점이다.

텍스트를 정한 다음에는 학습자의 여러 변인¹⁸⁾을 고려해야 하므로 원문을 개작했다. 한국인을 대상으로 한 읽기 자료를 외국인을 대상으로 한 교육에서 활용한다면 다소 난해할 수 있다. 숙달도에 따라 어휘와 표현을 수정하는 것은 필수적이라고(강현화 외, 2016: 143)에서는 밝히고 있다.

한상미(2018: 125) ‘한국어 강좌 개작 방법’을 토대로 본고 수필 텍스트는 네 번에 걸쳐 개작을 하였다. 먼저 어휘와 분량 위주로 ‘삭제 · 수정하기(deleting or omitting)’와 ‘수정하기(modifying)’ 그리고 ‘단순화하기(simplifying)’의 개작방법을 사용하였다. 어휘 부분에 있어 고급 어휘를 중급에 해당하는 어휘로 교체하는 작업을 했다. 이 때 국립국어원 홈페이지의 <교수학습센터> ‘어휘 내용 검색’에서 각 단어를 중급인지 또는 고급인지 일일이 대조하여 수정했다. 다음으로는 접근하기 어려운 문제를 다룬 단락은 단락 전체를 삭제했다. 수필텍스트가 제시하는 주제에서 크게 벗어나지 않았고, 오히려 단순성으로 인해 집중도가 높아졌다. 세 번째는 수정되고 생략된 글이 매끄럽게 유지되기 위해서는 텍스트 전체적으로 재배열이 필요했다. 마지막으로 수정된 어휘와 문장의 흐름을 살펴서 학습자가 이해하기 쉽도록 수정이 필요한 문장 전체는 다시쓰기를 하였다. 본고에서는 단계별로 개작하였지만 순서는 상관 없다. 모든 개작 방법들이 전 방위적으로 활용될 때 오히려 글의 내용과 흐름이 자연스러울 수 있기 때문이다.

2. 연구참여자

본고는 2019. 3. - 2019. 6. 까지 약 4개월 동안 결혼이주여성 다섯 명을 대상으로 한 연구이다. 연구참여자들은 한국에서 거주한 지 평균 10년 이상 된 중급 수준의 숙달도를 지녔다. 이들 다섯 명의 연구참여자들 참여자 A, B, C, D, E로 구분한다. 결혼이주여성들인 연구참여자의 특성과 가족의 사회·인구학적 정보는 다음 <표 1>에서 제시하였다.

<표 1> 연구참여자 특성¹⁹⁾

18) 학습자 관련 요인은 교사가 세심하게 고려해야 하는 부분으로, 여기에는 학습자의 나이, 학습자의 성격 및 성향, 학습자의 성별(본 연구에서는 그 대상이 결혼이주여성이라는 ‘여성’에 한정되었기에 제외될 수 있는 요인이나 일반적으로는 중요하게 적용되는 요인이다.), 숙달도 수준, 학습 목적, 사회·문화적 배경 등이 있다(강현화 외, 2016: 239-240).

19) 표는 윤민주(2017: 40)을 참고했다.

번호	이름	나이	출신 국가	한국 거주 기간	한국어 교육 기관	한국어 교육 기간	직업	가족 관계
1	참여자 A	38	베트남	10년	S다문화가족 지원센터	2~3년	생산직 근무	남편, 딸(10) 딸(8)
2	참여자 B	34	베트남	10년	A다문화가족 지원센터	2~3년	다문화교육 강사	남편, 아들(9) 아들(7)
3	참여자 C	35	베트남	9년	S다문화가족 지원센터	현재 진행 중 (주말)	생산직 근무	남편, 아들(8) 딸(6)
4	참여자 D	46	필리핀	19	S다문화가족 지원센터	1~2년	영어강사 (초등학교, 유치원)	남편, 딸(19) 딸(18) 딸(17)
5	참여자 E	27	몽골	4	D대학교 한국어센터	4년	대학생	없음

3. 자료 수집 및 분석

본 연구에서는 **결혼이주여성의 수필교육 참여경험**을 사례 내 분석과 사례 간 분석을 통하여 상세한 기술과 분석을 전개하였다. 사례 내 분석은 사례가 포함하고 있는 세부적인 정보나 구체적인 내용들을 분석하는 것이다(윤현희, 2017). 즉 연구참여자들의 개별적인 사례에 대한 전체적인 맥락을 파악하여 요약 기술하는 것을 의미한다(김영순 외 2018). 본 연구에서는 연구참여자별 수필교육 경험을 하나의 사례로 보고 사례 안에 담겨진 연구참여자 수필교육 참여경험, 고향 이야기, 수필교육 참여경험을 통해 이후 하고 일 등 종합적 분석을 수행하였다.

사례 간 분석은 사례 내 분석에 이어 진행되며, 여러 사례를 통해 도출된 특성이나 사례별로 차이가 나는 특성들을 파악함으로써 연구주제에 관한 다양한 해석을 가능하게 한다(윤현희, 2017). 즉 각각의 주제 안에서 사례들의 공통 경험과 서로 다른 경험들을 비교하거나 대조하면서 유사한 주제들을 결집하여 공통주제로 전환한다(김영순 외 2018).

<표 1>과 같이 학습자A는 한국에서 거주한지 10년 된 여성이다. 센터에서의 한국어 교육기간은 2-3년으로 그 기간이 길지 않지만, 능숙하게 의사소통을 하며 자녀들에게 동화책을 읽어주는 등 중급학습자 수준에 준하였다.

자신의 결혼과 출산에 대한 이야기, 남편과 시댁식구들의 세세한 이야기까지 조리 있게 이야기를 잘 했다. 또한 한국에서 만났던 친구와 가장 친한 친구가 되기까지의 과정과 직장 동료들과 있었던 일 등을 ‘비원어민의 발음과 억양에 익숙하지 않은 한국인’인 연구자도 쉽게 이해할 수 있을 정도로 말을 했다.

학습자A는 자녀들에게 동화책을 읽어주는 등 ‘소재가 쉬우며 길이가 짧은 문학 작품을 읽고 대강의 내용을 이해’하는 활동을 통해 중급 수준의 읽기가 가능함을 확인할 수 있었다. 자녀의

학교에서 오는 알림장이나 각종 문서 등의 ‘비교, 대조, 나열 등이 사용된 설명문을 읽고 글의 내용을 이해’ 할 수 있었다. 이러한 일련의 과정들을 통하여 학습자A를 본 연구 대상에 포함시켰음을 밝힌다.

학습자B는 토픽 5급을, 학습자C는 토픽 3급을 그리고 학습자E는 토픽 4급을 보유하고 있으므로 본 연구 대상 선정에 적합하다. 학습자D의 경우 결혼 기간과 함께 한국에서의 체류 기간이 19년이다. 현재 초등학교, 유치원 등의 방과 후 영어교사로 재직 중이다. 따라서 각종 공문들을 접함으로써 문서들을 읽고 이해하는 능력이 있다고 간주한다. 다른 학습자와 비교 시 상대적으로 한국에서의 긴 체류기간과 공공기관에서 재직하는 점을 이유로 들어 학습자D를 본 연구 대상에 포함시켰다.

교수학습에 있어서는 집합교육이 아닌 개별학습을 선택했다. 각기 다른 수준과 배경을 지닌 학습자들이기에 개별적 만남과 수업이 효율적이라고 판단했다. 또한 다섯 명의 학습자 모두가 직장을 다니고 있었으므로 동일한 시간과 장소를 정하여 수업하기란 현실적으로 어려움이 많았기 때문이다.

수업 장소는 때에 따라 본 연구자의 집과 조용한 커피숍에서 이루어졌다. 학습 후 간단한 설문 양식을 통해 학습자들 스스로 자체평가를 실시했다. 수필텍스트를 활용한 한국어 읽기 수업이 결혼이주여성에게 효용성이 있다는 전제하에, 어떠한 효과가 있는지 살펴본다.

IV. 연구 결과

1. 사례에 따른 분석 결과

본 연구에서 다룬 문학 장르는 수필이다. 수필은 개인의 삶과 밀접한 관련이 있는 장르인 만큼 연구참여자의 정의적 관점에 접근했다. 수필교육을 통해 자신의 삶을 되돌아보고 깨달은 점을 이야기할 수 있다. 다시 말해 결혼 후 한국에 와서 겪었던 여러 가지 기쁘거나 슬펐던 경험들을 여과 없이 나눌 수 있다. 그럼으로써 카타르시스를 느낄 수 있도록 하는 것이 본 연구의 목적이다. 내재화 단계에서 안선희(2016: 43-63)을 참고하여 작성한 테마별 질문을 연구참여자들에게 제시한다. 내용은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 내재화 단계 테마별 질문내용

내재화 단계	
인생에 관한 질문	미래와 꿈에 관한 질문
·나를 기쁘게 했던 사람은 누가 있나요? ·소중하게 간직하고 싶은 물건은 무엇인가요? ·어렸을 적 내게 특별했던 장소가 있나요?	·가족과 함께 가고 싶은 국내 여행지는 어디인가요? ·앞으로 1년밖에 살 수 없다면 무엇을 하고 싶나요?

1) 수필교육의 부재 및 필요성

연구참여자 전원에게서 공통적으로 나타난 사항은 수필교육의 부재였다는 것이다. 그러나 수필교육의 필요성은 더욱 확실시됐다. 이는 연구참여자들의 고백에서 알 수 있었다.

2) 연구참여자의 자아성찰

참여자A는 한국에서 산 지 10년이 넘었지만 한국어를 자유롭게 구사하거나 고급 어휘를 표현하는 데는 무리가 있었다. 그러나 의사소통이 가능하며 간단한 읽기 텍스트를 읽고 느낌을 표현할 수는 있었다.

수필 텍스트를 읽는 데 다소 시간이 걸렸으나 읽고 난 후 참여자A는 눈물을 흘리며 느낀 점을 얘기했다. 베트남에서 한국으로 와 살았던 초창기의 본인 모습이 생각났다고 했다. 한국말을 할 수 없어 밖에 나가는 게 두려웠고 친구도 없어 고립되었다. 그로 인해 우울증까지 겪었지만 점차 한국말을 잘 할 수 있고 자녀를 낳으면서 조금씩 좋아졌다고 했다. 지금은 직장까지 다니며 그 모든 것들을 다 극복했음을 밝혔다. 작품과 학습자 삶의 내용은 다르지만 어렵고 힘든 과정을 지나 현실의 감사와 소중함을 깨닫는 귀결점이 참여자에게 큰 공감의 된 것으로 해석된다.

참여자B는 연구자가 대학교 한국어교육센터에서 한국어강사로 근무했을 당시 만났으며 베트남 학생들을 위한 통역강사였다. 한국어 숙달도 토픽5급인 참여자B는 수필 텍스트를 읽는 데 어려워하지 않았다. 어휘뿐 아니라 문법에 있어서도 익숙한 표현이 많다고 하였다. 잠자기 전 그날에 있었던 일을 돌이켜보며 하루를 정리하는 의미에서 글을 쓰고 싶다고 했다. 또 새로운 사업을 계획하고 구상하는 과정에서 그 과정을 일목요연하게 작성해보고 싶다고 밝혔다. 수필교육을 통해 연구참여자A가 삶의 모습들을 기록하고 싶은 동기를 만드는 것은 본 연구의 큰 의의이자 효과라고 할 수 있겠다. ‘내재화 단계’의 ‘우리나라(참여자 고향)의 소개해주고 싶은 여행지’에서는 베트남 다낭을 소개했다. 다낭은 근래에 한국인들이 많이 찾는 관광지이다. 유명관광지가 된 다낭을 다시 가게 된다면 여행문을 써 볼 것이라고 밝혔다.

참여자C는 결혼한 지 9년 된 베트남 출신의 결혼이주여성이다. 평일에는 직장을 다니고 주말에는 지역 센터에서 한국어를 공부한다. 일상생활에서 의사소통이 충분히 가능한 수준이지만 자녀들의 교육을 위해 계속 한국어공부를 한다고 밝혔다. 수필교육을 처음 접하기는 참여자C도 마찬가지였다.

한국 문학 작품을 활용한 수업을 받은 적이 없었던 참여자C는 수필에 관심을 보였다. 한국에서 살며 느낀 점들을 쓰면 좋을 것 같다며 스스로 적용점을 찾았다. 내재화 단계에서 ‘나를 기쁘게 했던 사람은 누가 있나요?’를 물었을 때 ‘딸’이라고 대답했다. 동화책을 읽을 시 이해하기 힘든 부분이 있으면 딸이 설명을 잘 해준다고 하였다. 참여자C 역시 수필교육을 통해 자신을 표현하고 싶은 것들이 많았음을 깨달았고, 이는 또 다른 문학 장르로 관심을 가지는 등 긍정적 영향을 미칠 것이라고 본다.

참여자D는 한국에서의 체류기간은 가장 길지만 상대적으로 다른 학습자에 비해 언어구사 능력은 가장 낮은 학습자이다. 이는 한국에서 영어 강사를 하므로 한국어의 필요성을 크게

느끼지 못 했다고 판단된다. 어휘와 문법 표현에 있어 어려워하는 부분이 많았다. 그러나 다른 참여자에 비해 그 수준이 낮을 뿐 의사소통은 충분히 가능했다. 읽고 내용 파악하는 단계에 비해 읽기 후의 내재화 단계에서는 참여자 자신의 의사를 분명히 전달하는 모습을 보였다. 내재화 단계의 질문 중 ‘앞으로 1년밖에 살 수 없다면 무엇을 하고 싶나요?’라는 물음에 수필의 내용처럼 혼자 여행을 떠나고 싶다고 하였다. 낯선 곳에서 바쁘게 살며 혼자 어딘가로 여행을 한다는 건 좀처럼 생각하기 힘든 일이다. 그러나 수필 텍스트를 읽고 함께 대화를 나누는 과정 중에 자신을 되돌아 보는 계기가 되었다.

마지막으로 참여자E는 연구자가 대학 부속기관의 한국어 센터에서 한국어 강사로 재직했을 시 만났던 학생이며, 당시 토픽 4급에 합격한 상태였다. 따라서 수필 텍스트를 읽고 그 내용을 파악하는 것은 그리 어렵지 않았다. 어휘나 문법 표현에 있어서도 평이함을 드러냈다. 시, 소설을 포함한 에세이 형식의 글을 많이 접했으며, 이는 수필교육의 이해를 도와주는 역할을 했다. 내재화 단계의 ‘나를 기쁘게 했던 사람은 누가 있나요?’의 물음에는 남편을 꼽았다. 외롭고 힘든 한국생활에서 자신을 구해준 사람이 남편이라고 생각되어 그와 같은 대답을 했다고 밝혔다.

연구참여자들 대부분은 혼인 기간이 긴 만큼 한국에서의 체류 기간도 길었다. 평균 10.4년의 기간 동안 한국에서 생활한 셈이다. 그러나 직장을 다니며 가사를 돌보는 등 집중적이고 지속적인 한국어 교육을 받지 못하는 상황에서 쓰기 영역은 여전히 어려운 과제였다. 따라서 본 연구에서는 수필교육을 읽고 말하기 활동으로 연계하였다.

참여자들은 수업에 적극적으로 임했다. 이는 수필교육이 연구참여자 자신의 내면을 들여다보고(자아성찰) 그것을 밖으로 표출하도록(내재화) 돕는 역할임을 방증한다. 나아가 문학적 카타르시스를 느끼고 자존감 회복에 기여를 하는 수필교육은 본 연구의 취지에 부합한다고 할 수 있다.

V. 논의 및 제언

본 연구가 갖는 의의는 수필 텍스트를 활용한 한국어 읽기 교육이 결혼이주여성들에게 효과가 있다는 것을 입증하였다는 것이다. 자신에게 집중하여 자아성찰을 하고 내면화하는 단계를 통해 자아가 건강해지는 정의적 차원이다. 나아가 대한민국 사회구성원으로서 긍지와 자부심을 가지고 살아가는 또 하나의 계기가 될 것이라고 본다. 한편 수필텍스트 선정에 있어 검증 절차가 누락 됐다는 한계성을 지닌다. 비록 문학단체 동인지에 수록된 작품이지만 교재에 실리지 않아 공공성을 갖지 않았다.

위에서 나열한 본고의 한계점과 의의를 통해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

결혼이주여성 대상의 교재에 수필을 비롯한 다양한 문학작품이 수록되길 바란다. 결혼이주여성이 수필을 포함한 문학수업을 받을 기회는 현저히 낮은 것이 지금의 상황이다. 또한 작품 선정에 있어 편중 현상이 심하지 않도록 다양한 문학작품이 반영되어 질 좋은 수업을 할 수 있기를 바란다. 이러한 논의들이 앞으로 꾸준히 연구되어 결혼이주여성의 한국어 교육뿐 아니라 그들의 삶에 기여할 수 있기를 바란다.

참고문헌

1. 연구보고서

국립국어원(2017), 「국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구」, 국립국어원.

2. 사이트

여성가족부 홈페이지(<http://mogef.go.kr/>)

통계청(<http://kostat.go.kr/wnsearch/search.jsp>)

3. 저서

강현화 외(2016), 『한국어 교원을 위한 한국어교육학』, KNOUPRESS.

국립국어원(2011), 『결혼이민자와 함께하는 한국어3』, 도서출판 하우.

국립국어원(2011), 『결혼이민자와 함께하는 한국어4』, 도서출판 하우.

국립국어원(2011), 『결혼이민자와 함께하는 한국어5』, 도서출판 하우.

나병철(1994), 『문학의 이해』, 문예출판사. 쪽수.

변영계(2005), 『교수·학습 이론의 이해』, 학지사, 305쪽

이은하(2013), 『문학과 상상력』, 동문사, 44-46쪽.

조성남 외(2011), 『질적연구방법과 실제』, 도서출판 그린, 181쪽

김영순 외(2018), 『질적연구의 즐거움』, 창지사, 269-283쪽

한국어교육열린연구회 저(2011), 『열린한국어 중급1』, 도서출판 하우.

한국어교육열린연구회 저(2011), 『열린한국어 중급2』, 도서출판 하우.

한국어교육열린연구회 저(2011), 『열린한국어 중급3』, 도서출판 하우.

Mikhail Bakhtin, 김희숙·박종소 옮김(2006), 『말의미학』, 도서출판 길.

Jack C. Richards, 강승혜 외 옮김(2017), 『언어 교육과정 개발 -이론과 실제-』, 한국문화사, 284-285쪽.

4. 논문

권미정(1999), 「외국어로서의 한국어 읽기 교육

- 독해 전략을 통한 효율적인 읽기 방안-」, 12-20쪽.

권성미(2007), 「한국어 읽기 교재 분석을 위한 분석모형 개발- 4급 읽기 교재의 구성 요건고찰을 통한 연구 -」, 『언어와 문화』 제3권 1호, 한국언어문화교육학회.

구모아(2014), 「한국어 고급 학습자를 위한 한국어 문학 교육 방안」,

한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

김승희(2016), 「한국어교사의 한국 문학교육에 대한 인식 제고」, 『한민족문화연구』 55, 한민족문화학회, 272-290쪽.

김정원 외(2009), 「그림책 읽기 프로그램의 적용 과정에서 표출된 다문화가정 이주여성의 반응 양상」, 『어린이 문학교육 연구』, 한국어린이

학교교육학회.

김철희 외(2017), 「다문화 결혼이주여성의 한국생활문화 경험 연구」, 『한국사상과 문화』 제86권, 한국사상문화학회, 432쪽.

김희경(2010), 「읽기 텍스트 유형에 따른 교재 구성 방식 연구」, 한성대학교 박사학위논문, 11-15쪽.

박혜경(2010), 「여성결혼이민자 대상 한국어 교재의 읽기 텍스트 구성 방안」, 한성대학교 석사학위논문, 12-15쪽.

백미경(2010), 「여성 결혼이민자 대상 창작동화를 활용한 한국어 읽기 교육 방안」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문, 51-53쪽.

신윤경(2008), 「한국문화 교육을 위한 문학수업」, 국제한국어교육학회 제17차 국제학술대회, 460쪽.

심재휘(2016), 「한국어교육과 문학텍스트」, 『국어교육학연구』 제51집, 제3호, 국어교육학회, 101-111쪽.



이정엽(2011), 「여성 결혼이민자의 감성 이해와 표현을 위한 한국 현대시 수업 모형 설계 연구」, 『우리말글』, 우리말글학회, 52, 132-135쪽.

정덕엽(2017), 「대학축제의 체험요소가 대학생의 자아실현에 미치는 영향」, 동아대학교 문화예술대학원 석사학위논문, 10-12쪽.

정연숙(2012), 「문학텍스트를 이용한 한국어 교육의 양상」, 『국어교과교육연구』 제21호, 국어교과교육학회.

최현욱 외(2009), 「다문화가정 이주여성의 한국어능력이 자녀의 한국어능력 발달에 미치는 영향」, 『특수교육저널: 이론과 실천』 제10권, 4호.

최희명(2011), 「수필 문학 텍스트를 활용한 한국어교육 방안 연구 -읽기·쓰기 통합 교육을 중심으로-」, 한성대학교 석사학위논문

한경선(2014), 「수필을 활용한 단계적 한국어 교육 방안」, 우석대학교경영행정문화대학원.

한상미(2018), 「대중 공개 온라인 강좌(MOOCs)를 위한 한국어 교재 개작 원리 연구- ‘Learn to Speak Korean1’ 사례를 중심으로-」, 『외국어로서의 한국어 교육』 제48집, 연세대학교 언어연구교육원, 114-125쪽.

홍훈아(2013), 「결혼이주여성을 위한 한국어 교육 정책 연구」 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문, 26쪽.

‘결혼이주여성의 수필교육 참여경험에 관한 사례 연구’에 대한 토론문

김정란(진례중학교)

본 발표는 ‘결혼이주여성의 수필교육 참여경험에 관한 사례연구’로 국제 결혼을 한 5명의 여성 외국인에게 수필을 읽은 후 정의적 관점에서 자아의 성찰과 내면화에 대한 경험을 사례 분석한 질적연구입니다. 한국어교육 분야에서 대상자인 결혼이주여성이나 영역분야에서 문학 작품, 특히 수필을 다룬다는 측면에서 새로운 주제로 접근을 시도했다는 점은 연구 주제의 참신성과 독창성을 느끼게 합니다. 그러나 전반적으로 논의 전개 과정에 있어서 구체성이나 타당성에 의문이 있어 발표자에게 몇 가지 질문과 조언으로 토론자로서 소임을 하고자 합니다.

첫째, 발표자가 사용한 수필교육과 참여경험이라는 용어가 이 발표문에서 어떠한 범주와 의미로 사용되었는지 궁금합니다. 결혼이주여성을 대상으로 하는 수필교육 참여경험이라고 했을 때 수필교육과 참여경험이란 용어가 주는 모호성과 다루는 영역에 대한 범위가 분명해야 한다고 봅니다. 토론자가 발표문 읽기 전 제목을 보고 예측했을 때 결혼이주여성이 수업 현장에서 학습자 입장에서 수필교육을 지도 받은 경험, 직접 쓰는 경험, 수필 읽기 경험, 또는 수필교육과 관련된 설문이나 심층 면담으로 예측했습니다. 또한 참여경험이라고 했을 때 참여가 경험이라는 용어속에 내재된 속성이라 볼 것인지 경험의 분류 기준의 하위 항목인지, 아니면 경험의 과정적 요소로 봐야 하는지에 대한 궁금증이 생겼습니다. 발표문에서는 결혼이주여성이 한국어로 쓰여진 수필을 읽고 정의적 관점으로 문학적 카타르시스를 느끼게 하는 게 목적이라고 했지만 그 내용과 절차가 연구 제목과 부합하지 않음을 느낍니다. 단어가 규정하는 의미에 따라 연구의 내용과 접근 방법이 달라지기 때문에 수필교육과 참여경험이란 용어 규정과 초점화가 필요하다고 봅니다.

둘째, 연구의 필요성과 연구 문제가 정확하게 무엇인지 궁금합니다. 연구의 필요성 및 목적에서는 결혼이주여성의 수필교육을 통해 삶의 가치를 충족하고 삶의 질을 향상시킨다는 일반적 사항만 언급되어 있을 뿐 결혼이주여성과 수필교육(읽기)의 관련성과 당위성이 초점화되어 언급되어 있지 않습니다. 발표자는 자기표현과 내면화를 위한 것이라고 했습니다. 자기표현적 글쓰기는 문학적과 비문학적 장르로 구분되는데 문학의 하위 장르인 수필장르를 선택한 이유 또한 궁금합니다. 문학적 글자체가 가치 경험을 문학 작품을 통한 간접적인 체화(體化)라는 점과 작품에 나타난 서술적인 요소를 통한 간접적인 가치 내면화라는 점에서 직접적인 외국인들에게 어렵게 느껴지진 않을까 하는 의구심입니다. 또한 말하기 쓰기가 아닌 수필 읽기라는 이해영역을 다룸으로써 한국인 독자가 아닌 외국인 독자가 제2언어를 이

해(단어의 축자적 이해)하는데 더 많은 심리적 부담을 지니는 입장인데 읽기의 최종 단계라 하는 심미적 단계까지 도달할 수 있는지 의문입니다. 그 과정을 연구 과정에서 밝혀주시면 좋겠습니다. 외국인 입장이라면 자신의 본국과 우리나라의 사회 문화차이는 존재합니다. 한국인 글쓰기가 한국어로 한국 예상독자에게 수필을 읽게 한 것과 예상 독자를 외국인 결혼이주여성을 예상 독자로 선정하면 가치화나 내면화, 자기표현 방식은 다를 것입니다. 왜냐하면 동일 집단에서는 사회에서 공인된 유대를 통한 감동과 삶의 성찰 공유가 용이하겠지만 외국인이 예상 독자라면 국가나 문화차이에 따라 경험을 통한 가치판단 기준이 달라질 수도 있기 때문입니다. L1에서 L2로 변환하고 전환되는 과정에 학습자 개개인의 수많은 변인이 영향을 미칠 것입니다. 발표 원고에는 개개인의 수필 읽은 참여 경험에 대한 사례(국가별 베트남 3명, 필리핀 1명, 몽골 1명)가 천착되어야 할 것으로 봅니다.

셋째, 질적 연구는 타당성있는 객관적인 입증 과정과 연구 윤리 확보가 관건입니다. 질적 연구 중 사례 대상자 선정의 기준, 연구 방법과 연구 대상자의 연구 윤리 확보를 위해 어떠한 점이 고려되었는지 궁금합니다. 발표 원고에서 사례의 선정은 사례에 대한 정보를 수집하기 위한 의도적 표본추출 전략을 따른 것으로 표본 선택 전략 중에서 최대편차 사례의 방식을 적용한 것 같은데 우리가 배울 수 있는 것이 명확성하게 드러나는 최대화된 사례를 선정했는지에 대한 의문이 듭니다. 원고에서는 사례자들의 간단한 배경 정보만 주어진 상황과 시간과 장소, 연구 과정, 어떠한 사건(수필 속 이야기)에서 ‘무엇을’, ‘어떻게’가 명확하지 않아 사례 내 연구와 사례 간의 심도성과 차별성을 찾아 보기 힘듭니다. 수필 내용의 어떠한 내용과 어떠한 방법으로 자아성찰과 내면화를 입증했는지 답변바랍니다. 또한 참여자들이 익명성을 보장하더라도 자신의 삶을 공개적으로 노출해야 되는 입장이므로 참여자들 간의 상호호혜적 관계 형성과 보상 부분, 충분한 연구 설명과 연구 동의 부분에 대해서 어떻게 노력했는지 부가적 설명 바랍니다.

마무리를 하자면 결혼이주여성과 수필교육의 당위성, 수필읽기의 어떠한 내용이 외국인 학습자들에게 자아성찰을 가능하게 했는지, 참여경험에서 다루는 범주나 내용 요소, 질적 연구의 객관성 확보와 같은 전반적인 입장에서 발표문을 작성했습니다.

토론자 역시 한국어 교육 분야에서 공부하는 시작 단계입니다. 발표 원고를 읽으면서 결혼이주여성과 수필과 같은 문학 작품의 관련성을 생각해 볼 수 있는 좋은 기회였습니다. 또한 한국어 교육 분야는 외국인 학습자들에 대한 대상자에 대한 연구가 절실히 필요하다고 봅니다. 결혼이주여성에 대한 논의는 가족지원, 다문화, 사회 복지와 같은 분야에 치중되어 있어서 한국어 교육분야에서는 연구가 미진한 상황인데 국제결혼이주여성과 관련된 부분은 한국어교육 영역에서도 체계화되어야 될 부분으로 봅니다.

발표자께서 한국언어문화교육학회에서 발표를 결심한 용기에 경의를 표하며 학회에서 같이 고민하고 공부하면서 함께 성장할 수 있으면 좋겠습니다. 수고 많으셨습니다.

번역과 소설

사회 진대연 | 선문대학교

- 사회정의 관점의 다문화 교육을 위한 제재 타당성 검토
-고등학교 교과서 수록 소설 작품을 중심으로-
 - _ 발표 : 장현정, 장성민 (인하대학교)
 - 토론 : 윤영 (호남대학교)

- 팬 자막과 전문가 자막 번역 양상의 비교 연구
-드라마 <태양의 후예>를 중심으로-
 - _ 발표 : 원림림 (한국외국어대학교)
 - 토론 : 오지혜 (세명대학교)

- 일한 번역에 나타난 시간 직시 양상 분석
-히가시노 게이고(東野圭吾) 『変身』을 중심으로-
 - _ 발표 : 우메무라 마유미 (한국외국어대학교)
 - 토론 : 이소희 (선문대학교)

- 중국 소설 대화문에 나타난 '요청회행'의 한국어 번역 사례 분석 연구
-바진(巴金) 소설 [가] (家) 중심으로-
 - _ 발표 : 하오디 (한국외국어대학교)
 - 토론 : 박지순 (연세대학교)

사회정의 관점의 다문화 교육을 위한 제재 타당성 검토

- 고등학교 교과서 수록 소설 작품을 중심으로 -

장현정(인하대 다문화교육학과 박사과정), 장성민(인하대 국어교육학과 교수)

사회정의 관점의 다문화 교육을 위한 제재 타당성 검토 - 고등학교 교과서 수록 소설 작품을 중심으로

공동 연구 : 장현정 (인하대 다문화교육학과 박사과정)
장성민 (인하대 국어교육학과 교수)

1. 서론
2. 이론적 배경
3. 연구 방법
4. 연구결과
5. 결론

1. 서론 - 연구의 목적

- 다문화 사회정의교육 관점(Social justice education)에서 고등학교 교과서에 실린 소설 제재의 타당성을 분석하고자 함.
- 국어과 다문화 교육 제재 분석에서 주로 사용 된 개인적 성찰 차원의 다양성, 정체성, 배려, 협력 이해와 존중에 대한 교육의 단계에서 한 단계 더 나아가 학습자들에게 현재 사회를 비판적으로 인식하고 성찰하는 사회정의교육을 실시하는 수단으로서 고등학교 문학 교과서에 실린 제재를 사용한다는 데 의의가 있음.



1. 서론 - 연구의 필요성

- 다문화 사회정의 교육에 대한 논의는 주로 사회과나 도덕과 그리고 교사를 위한 사회정의 교육에 집중되어 있음. 이들 논의에서는 우리사회가 단순히 타문화를 인정하고 배려하는 것을 넘어 다양한 문화가 문화 공동체 구성원들의 삶에서 실현될 수 있도록 해야 함을 강조. 다문화 사회정의 교육을 통해 다양한 구성원들의 실질적 융합을 강화 할 수 있음.
(박진석, 2010; 조현희, 2018; 최수진, 2014)
- 다문화 사회정의 교육에 대한 논의를 국어과로 가지고 왔을 때 교육적 효과와 효율성을 더 높일 수 있을 것이라고 판단함. 이는 다문화 사회에서 문화적 차이를 지닌 구성원들이 서로에 대해 이해하고 공감하기 위한 도구로서 국어교육의 역할에 주목한 선행 연구를 통해서도 알 수 있음. 문학 작품을 매개로 상호문화적 감수성(intercultural sensitivity)를 함양하고, 자아 성찰, 타자이해의 과정을 거쳐 다문화 바람직한 공동체 문화를 형성하는 문학의 생활화를 이룩할 수 있음.
(선주원, 2017; 원진숙, 2017; 장현경·우신영, 2019)



1. 서론-연구의 필요성

- 국어과 다문화 교육 제재 분석에 대한 논의는 '다문화 문식성'에 주목하여, 읽기와 쓰기 영역에서 '다문화 제재 선정 방안'에 관한 논의로 시작(최속기, 2007b).
- 구체적인 제재 선정의 원리를 '한국 문화에 대한 이해를 도울 수 있는 작품', '소수자들의 출신 국가의 문화를 이해하는 데 필요한 작품', '한국인인 작가가 소수자로서 경험한 문화적 갈등이 포함된 작품', '다문화적 주제가 간접적으로 담긴 문학 작품'으로 분류하여 제시(김미혜, 2010).
- 상호문화 교육의 관점에서 다수자에 대한 소수자의 이해 교육을 중시하며 '다양성, 배려, 정체성'을 핵심 내용 요소로 삼는 제재 분석 기준을 제시(김규훈·김건우·김혜숙, 2014).
- 단일언어만 사용하는 기존의 일반 학습자 외에 다양한 문화적 배경을 지닌 소수의 학습자가 함께하는 '다문화 배경 국어 공동체' 개념을 제시하며 문식성을 함양하는 다문화 제재 선정과 활동 구성 방안을 제시(원진숙, 2015).



1. 서론-연구 문제

다문화 사회정의교육(Social justice education)에 관한 논의를 국어과 다문화 교육을 위한 제재분석에 적용하여 다음과 같은 연구문제를 다루고자 한다.

1. 사회정의 관점에서 교과서 다문화 소설은 어떠한 기준을 충족해야 하는가?
2. 현행 고등학교 교과서에 실린 소설은 그러한 기준을 충족하는가?



2.1. 다문화 교육에서 사회정의(Social Justice) 담론의 의의

2.1. 다문화 교육에서 사회정의(Social Justice) 담론의 의의

사회정의에 대한 정의는 다문화 교육 안에서 중요한 담론으로서 다문화 교육 모델이 지향해야 최종 형태로 중요하게 다루어지며 이에 대한 학자들의 논의도 활발함.

연구자	담론의 내용
Sleeter&Grant(2007)	다문화 교육 모델을 5가지로 구분 ㉠문화적으로 다른 특수한 학생들에 대한 교육(teaching the exceptional and the culturally different), ㉡인간관계(human relations), ㉢단일 집단 연구(single group studies), ㉣다문화 교육(multicultural education), ㉤다문화 사회 정의 교육(multicultural social justice education) 제시 최종 ㉤모델에서 평등과 정의 개념에 중심을 두고 사회 체계를 비판적으로 바라보며 문화적 차이 안에서의 결속을 이야기하는 비판적 다문화주의를 강조
Banks and Banks(2007)	다문화 교육 모델을 4가지 ㉠기여적 접근(the contributions approach), ㉡부가적 접근(the additive approach), ㉢변혁적 접근(the transformation approach), ㉣사회적 행동 접근(the social action approach) 사회정의 교육과 관련해서는 ㉣가 해당. 다양한 배경의 학생들이 사회적으로 수용되고 학문적으로 보상받을 수 있도록 전체 학교 문화를 변화하고 발전시키는 것이 포함됨.

2.1. 다문화 교육에서 사회정의(Social justice) 담론의 의의

연구자	담론의 내용
Bennett(2007)	<p>다문화 교육 모델을 4가지로 구분 ㉠평등지향 교수법, ㉡다양한 관점에서의 교육과정 재검토, ㉢다문화적 역량 - 문화 간 상호작용의 기초로서 자신의 문화적 관점뿐만 아니라 타인의 문화적 관점도 이해하는 과정, ㉣ 사회정의를 지향하는 가르침</p> <p>사회정의를 지향하는 가르침(teaching toward social justice)을 다문화 교육의 핵심능력이라고 주장. 이를 통해 학생들에게 인종차별주의, 성차별주의, 계급차별주의에 대한 이해력을 높이고 그와 관련된 적절한 태도와 사회적 행동기술을 배우도록 함.</p>
장인실(2008)	<p>다문화 교사교육을 위한 모형 단계를 위계화하여 제시 1단계 인종, 민족, 문화, 성별에 대한 지식 습득, 2단계 지구 상황과 세계적 역학 관계 인식 3단계 자아와 민족 정체성 확립, 4단계 차별과 편견 없는 태도 형성, 5단계 교육과정 개혁을 위한 다문화적 능력 배양 단계, 6단계 사회정의를 향한 행동기술 습득 단계</p> <p>6단계에서 사회의 문제를 비판적으로 인식할 수 있는 능력을 기르며, 이를 바탕으로 사회변화를 위한 구체적인 행동 방안과 이를 실제 실천하는 방안을 논의</p>

2.1. 다문화 교육에서 사회정의(Social justice) 담론의 의의

*논의들에 대한 종합

- 다문화 교육의 이상적 지향점은 다양성 배려, 이해와 존중을 바탕으로 인간성을 회복하고 더 나아가 사회와 체계를 비판적으로 인식하며 평등과 정의를 구하는 것에 있다고 요약할 수 있음.
- 다문화 교육의 범위를 단순히 인종, 문화적 차이뿐만 아니라 종교, 성별, 성적 정체성 등 까지 확대해서 보았을 때, 본질적인 다문화 교육의 목적은 다양성이 인정되며 모두가 평등하게 함께하는 정의로운 사회를 만드는 것.
- 바람직한 다문화 교육의 방향은 자아와 타자, 자아와 사회의 긴밀한 연결 관계를 이해하고, 사회정의를 확대하는 방향으로 의식, 삶에 대한 태도를 넘어 사회의 변화를 위해 나아가는 과정이 되어야 함.(최수진, 2014)

2.2. 다문화 사회정의교육(Social justice education) 의원리

*본고에서 논의 하고자 하는 사회정의 교육의 방향

사회정의를 위한 교육(teaching for social just)

- 사회를 비판적으로 인식하고 억압과 불의를 바꾸자는 교육자들의 구호

▶ 사회정의교육(social justice education)

- 예비교사 및 청소년들에게 불평등에 대한 비판인식과 사회행동기술을 가르치는 것
- 모든 인간은 자유와 정의에 올바른 기준을 갖고 있어야 하며, 그 어떤 왜곡이나 압력, 불의(injustice)에 맞서서 사회적 약자를 위할 수 있는 역량을 가르치는 것
- 그 안에는 자각, 민주주의, 실천주의, 참여 등이 포함되어 앞서 이야기한 공정한 분배와 불합리하고 억압적인 사회체계에 대한 비판적 인식과 개선에 목표를 두는 것 (Wade, 2007).



2.2. 다문화 사회정의교육(Social justice education) 의원리

*본고에서 논의 하고자 하는 사회정의 교육의 방향

▶ 사회정의 교육의 목표 - Bell(2007, p2)

사회정의 교육의 목표는 개인이 폐쇄 사회 안에서 자신을 억압하는 사회구조의 특징과 그 안에서 자신의 사회화 과정을 이해하는데 필요한 **비판적이고 분석적인 도구를 개발하는** 것이다.

그리고 이를 통해 자신과 자신이 참여하는 기관 및 공동체를 변화시킬 수 있는 **주체성과 역량을 발전**시키는 것이다.



2.2. 다문화 사회정의교육(Social justice education) 의원리

• 다문화 사회정의 교육을 위해 선택한 이론적 틀

Feldman & Tyson(2007)

- 사회정의를 위한 교육을 할 때 가장 중요한 것은 무엇을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 명확한 이론적 틀을 갖추는 것

▶ Picower(2012)- 사회정의교육(social justice education)에서 다루어야 할 목표와 내용

- 1단계 **자기애와 자아지식(self-love and knowledge)**- 고정관념이나 부정적 관념을 탈피하여 자아정체성에 관련하여 인식
- 2단계 **타인 존중 (respect for others)**- 타인의 경험에 대한 경청과 공감을 바탕으로 다양성에 대해 존중, 이해
- 3단계 **사회 불의문제(issues of social injustice)**- 다양한 사회의 억압이 과거부터 현재까지 사람들의 삶에 어떠한 영향을 주었는 지와 연결하여 생각
- 4단계 **사회운동과 사회변화(social movement and social change)**- 억압과 불의에 도전한 사회 운동 사례를 가르치고 평범한 사람들이 힘을 모아 사회를 변화시켰다는 것을 가르침
- 5단계 **의식 일깨우기(awareness raising)**- 자신이 배운 것을 다른 사람에게 가르쳐주고 이슈화함
- 6단계 **사회행동(social action)**- 사회 문제를 발견하고, 정의하고 사회변화를 실현하기 위한 전략을 세움



3. 연구방법

1) 연구 대상 - 2011 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정이 적용된 고등학교 문학 교과서

2011 개정 교육과정	2015 개정 교육과정
	문학의 본질
문학의 수용과 생산	문학의 수용과 생산
한국 문학의 범위와 역사	한국 문학의 성격과 역사
문학과 삶 <ul style="list-style-type: none"> • 문학과 자아 • 문학과 사고 • 문학과 삶의 다양성 • 문학과 공동체 	문학에 대한 태도 <ul style="list-style-type: none"> - 핵심개념 • 자아 성장 • 타자의 이해와 소통 • 문학의 생활화 - 내용요소 • 자아 성장, 타자 이해 • 공동체의 문화 발전



3. 연구 방법

1) 연구 대상 - 2011 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정이 적용된 고등학교 문학 교과서

교육과정	출판사	대단원	소단원	작품명
2011	미래엔(은여탁)	Ⅵ. 문학과 상생	1. 문학과 공동체	나마스태(박범신)
	비상(한철우)	Ⅲ. 문학과 삶	2. 문학과 우리 (1) 공동체와의 소통	완득이 (김려령)
	비상(우한용)	7. 문학과 공동체	02. 더불어 사는 삶	코끼리 (김재영)
	상문(김대용)	Ⅱ. 문학과 삶	3. 삶의 터전과 문학 (1) 공동체와 문학	완득이(김려령)
	천재(정재찬)	Ⅲ. 문학과 삶	2. 문학과 공동체 (2) 문학과 공동체 의식	명랑한 밤길(공선옥)
2015	신사고(이송원)	V. 문학에 대한 태도	2. 문학의 생활화	명랑한 밤길(공선옥)
	금성(류수열)	6. 문학을 대하는 우리의 태도	(1) 자아 성찰과 타자 이해를 향하여	신짜오. 신짜오 (최은영)

3. 연구 방법 - 다문화 사회정의의 교육 관점의 소설 텍스트 분석 기준

핵심영역	기준 충족 여부의 확인 질문	약호
1. 자기애와 자아정체성 인식	자신이 누구이며 문화적 뿌리가 무엇인지 이해하고 있는가?	1-㉠
	자아정체성에 대한 편견이나 고정관념과 같은 부정적 인식에서 벗어나고자 하는 노력이 나타나는가?	1-㉡
2. 타자에 대한 존중	타자의 문화적 배경에 대한 지식을 이해하기 위한 노력이 나타나는가?	2-㉠
	타자의 경험과 정체성에 대해서 이해하고 공감하기 위한 과정이 나타나는가?	2-㉡
3. 사회 불의의 문제	우리 사회의 인종차별, 종교탄압, 외국인혐오증 등의 사례가 나타나는가?	3-㉠
	사회 불의에 대한 인식이나 성찰의 과정이 나타나는가?	3-㉡
4. 사회운동과 사회변화에 대한 이해	억압과 불의에 도전했던 사회운동의 모습이 나타나는가?	4-㉠
	평범한 사람들이 힘을 모아 변화를 만들어 온 과정이 나타나는가?	4-㉡
5. 의식 고양	인물이 사회의 변화를 위해 공동체의 의식을 변화시키고자 노력하는 모습이 나타나는가?	5-㉠
6. 사회적 행동	인물이 공동체의 사회 문제를 해결하기 위한 행동에 참여하고 있는가?	6-㉠

4. 1. 나마스테

교과서 수록 부분에 대한 설명과 요약

- 박범신이 2005년 발표한 장편 소설로 교과서에는 소설의 발단 부분을 싣고 있다. 이 작품은 배경을 2000년대 경기도 부천으로 설정하며 한국에서 일하고 있는 이주 노동자의 현실을 사실적으로 다루며 현실 비판적 성격을 띤다. / '나의 카밀의 목소리를 떠올리며 그를 그리워하는 주인공이 둘의 첫 만남을 떠올린다. 4월의 어느 봄날, '나의 집에 상처 입은 네팔인 카밀이 찾아온다. 그에 대한 인상과 기억을 서술하는 부분이 수록되어 있다.

학습 목표에 적용된 분석 기준 - 핵심영역 2번 '타자에 대한 존중'의 확인 질문 2-㉠, 2-㉡
 핵심영역 3번 '사회의 불의 문제'의 확인 질문 3-㉠

- 이 작품은 한국에 온 네팔 남성과 한국 여성의 국적을 초월한 사랑을 다룬 소설이다.
- 우리 사회의 다문화 문제에 대해 생각하여 작품을 읽어보자.



4. 1. 나마스테

교과서 수록 부분에 적용된 분석 기준 1 - 핵심영역 2의 확인 질문 2-㉠, 2-㉡

낯선 타국에서 온 카밀을 피부색이나 어색한 한국어 실력으로 평가하거나 편견을 대하지 않고 그가 가진 모습 그대로 받아들이며 그의 문화를 존중하고 인정함.

'나마스테'는 안녕하세요, 안녕히 가세요, 어서 오세요, 건강하세요, 행복하세요, 다시 만나요 등의 광범위한 뜻을 가진 네팔 말이라는 걸 나는 나중에 알았다. 만남의 의미이자 사람과 사람 사이에 아름다운 다리를 놓는 소통의 시작이 그 말에서 비롯되었다고 했다. 그는 히말라야에서 온 사람이었다. 히말라야는 산스크리트어로 '눈의 보금자리'라는 뜻을 지녔다. 눈의 보금자리니 밤낮없이 얼마나 고요하고 청결하고 환하겠는가.

카밀의 말이 정확히 무슨 뜻인지에 상관없이 '나'는 언어에 담긴 의미를 이해했고 그의 의도에 공감함. 이 장면을 통해 학습자는 타자를 이해하는 '이심전심'의 자세를 배울 수 있고 이는 인종이나 언어, 문화의 차이와는 상관없는 타자에

4. 1. 나마스테

교과서 수록 부분에 적용된 분석 기준 2 - 핵심영역 3의 확인 질문 3-㉔

당시 우리 사회에서 일어나던 외국인 노동자에 대한 차별과 불평등한 처우 등을 묘사하고 있음. 카밀은 불법체류자였기 때문에 병원에 가지 못하고 제대로 된 치료도 받지 못한다. 그의 안타까운 모습에 대해서 작가는 작품 안에서 상처 입은 카밀의 모습을 '나의 말을 빌려 '그의 뒷모습은 환하고, 동시에 피어린 산인(山人)의 이미지'라고 표현.

"괜찮아요. 119에 전화할게요."
 그의 눈에 한순간 섬광이 지나갔다. '워라고, 틀리지 않는 말을 하면서 필사적으로 그가 고개를 저을 때, 간신히 내 귓속에 "둘"이라는 낱말이 불현듯 들어 왔다.(중략)
 "바지 공장에서..... 선장에서 일, 일하는데요. 샌드기에 잘못해서 맞, 맞아 가지고
 아, 이렇게 된 거예요.(중략)
 "병원에 가야겠네요, 그렇."
 "괜, 괜찮아요. 말, 멀리서 쓴 걸 맞았거든요. 피, 피, 피부만 조금 닳았으니까
 소, 소독만 해 주면 돼요."
 "소독약도 여긴 없는데."
 "호이나, 아, 아닙니다. 괜찮아요."
 그가 황급히 손을 내저었다.



4. 1. 나마스테

▶ 문제점

- 소설의 중후반부를 교과서에서 실었더라면, 다문화 사회정의 교육 기준이 적용된 실제 행동이 중시되는 **핵심영역 5번 '인식의 계고'**나 **핵심영역 6번 '사회적 행동'**도 볼 수 있었을 텐데 이점은 현재 수록부에서는 찾을 수 없음.
- 교과서에서는 다문화 사회의 실제 문제를 다룬 부분이나 비극적 결말은 뒷부분 줄거리를 요약하며 제시할 뿐임.
- 다문화 사회정의교육 관점에서 보았을 때, 학습자들이 문학적 상상력 안에서 우리가 다문화 사회에 겪는 차별과 불평등에 대한 해결책을 고찰할 기회가 제한되었다는 점이 안타까움. **핵심영역 2-3 번에 머물러서는 다문화 사회 정의교육의 효과가 실제적 힘을 얻기 부족함.**



4. 2. 명량한 밤길

교과서 수록 부분에 대한 설명과 요약

- 이 작품은 공선옥이 2006년에 발표한 단편 소설로 2007년 동명의 소설집에 수록된 작품이다. 제재의 전체적인 줄거리를 요약하면 다음과 같다. 스물한 살의 간호조무사인 주인공 '나'는 치매기를 보이는 어머니와 돌이서 시골 마을에서 살고 있다. 언니 오빠 모두 자신들의 생활을 핑계로 '나'와 어머니를 외면한다. 매일 도시로 탈출을 꿈꾸며 살다가 도시에서 온 세련된 작가를 좋아하게 되고 그와의 관계를 지속하고자 한다. 그러나 그는 '나'가 직접 농사 지은 무궁해 농산물을 던지고 그녀를 모욕한다. 절망에 빠져 집으로 돌아오는 길에 만난 외국인 노동자들의 순수한 대화를 들으며 자신의 마음을 달래고 위로 받으며 용기를 낸다.

2015 교과서 학습 목표에 적용된 분석 기준

- 표면적: 핵심영역 2번 '타자에 대한 존중'의 확인 질문 2-㉔

- 이면적: 학습자가 스스로 핵심영역 3번 '의식 고양'을 일깨울 수 있도록 유도

- 2015(신사고-이) 사랑에 실패한 여성과 외국인 근로자들의 삶을 연결 지은 소설이다. 상호 존중감과 유대감을 지니는 것이 공동체의 문화 발전에 어떠한 영향을 미치는지 생각하며 작품을 감상해 보자.



4. 2. 명량한 밤길

교과서 수록 부분에 대한 설명과 요약

- 이 작품은 공선옥이 2006년에 발표한 단편 소설로 2007년 동명의 소설집에 수록된 작품이다. 제재의 전체적인 줄거리를 요약하면 다음과 같다. 스물한 살의 간호조무사인 주인공 '나'는 치매기를 보이는 어머니와 돌이서 시골 마을에서 살고 있다. 언니 오빠 모두 자신들의 생활을 핑계로 '나'와 어머니를 외면한다. 매일 도시로 탈출을 꿈꾸며 살다가 도시에서 온 세련된 작가를 좋아하게 되고 그와의 관계를 지속하고자 한다. 그러나 그는 '나'가 직접 농사 지은 무궁해 농산물을 던지고 그녀를 모욕한다. 절망에 빠져 집으로 돌아오는 길에 만난 외국인 노동자들의 순수한 대화를 들으며 자신의 마음을 달래고 위로 받으며 용기를 낸다.

4. 2. 명랑한 밤길

교과서 수록 부분에 적용된 분석 기준 1 - 핵심영역 3의 확인 질문 3-㉔

짧은 대화 내용이지만 외국인 노동자를 대하는 한국 사회의 현실의 문제가 다양하게 드러남. 외국인 노동자에 대한 폭언, 임금 체불, 열악한 노동 현장에서 일어나는 산업재해 문제 등 **외국인 노동자들이 겪는 고통과 어려움이 사실적으로 잘 나타남**. 단적인 부분이지만 한국인 형수가 도망갔다는 부분을 통해 **다문화 가정의 가족해체 문제도** 함께 보여주고 있음.

두 사람의 서투른 한국어로 분위기를 밝게 가져가고 있지만 그 안에 담긴 그들의 현실과 삶이 고통은 절대 가볍지 않음. 이를 통해 학습자들은 우리 사회의 무엇이 잘못되었는지를 인식할 수 있으며 **공동체의 문제를 해결하기 위한 바람직한 대안은 무엇인지** 모색할 수 있다는 데 의미가 있음.

"난 사장 죽도록 미쳤어. 깡꾸, 너 때문에 오늘 일 다 망친거야."
 "난 사장님, 뜯겨 소리 못 하겠어. 사장 뜯 없어 몸 아파. 어머니 아파. 사장 슬퍼." (중략)
 "여동생이 한국 사람과 결혼했어. 서울이야. 동생이 남편한테 맞았어. 동생 많이 슬퍼. 형이 한국 여자랑 결혼했어. 형 여자 도망갔어. 조카 있어. 형이랑 조카 많이 슬퍼. 부모님 돌아가셨어. 우리나라, 방글라데시 가도 나는 아무도 없어. 한국에 다 있어. 난 갈 수 없어. 형 다쳤어. 손가락 잘렸어. 조카 살려야 해." (중략)
 "싸부딘, 난 한국에서 술을 때 노래했어. 한국 발라드야. 사장이 막 욕해. 나 여기, 심장 딱 뛰어. 손가락 막 떨어져. 눈물 막 흘러. 그럼 노래했어. 사랑 못 했어. 억울했어. 그러면 또 노래했어. 그러면 잠이 왔어. 그러면 꿈속에서 말을 썼어. 크고 아름다운 넬팔 달이야."



4. 2. 명랑한 밤길

교과서 수록 부분에 적용된 분석 기준 2 - 핵심영역 '타자에 대한 존중' 2-㉔

핵심영역 3의 확인 질문 3-㉔가 적용되는 부분이 먼저 나오고 이를 통해 주인공이 느끼는 공감함을 통해 핵심영역 '타자에 대한 존중' 2-㉔가 적용됨.

주인공 '나'가 외국인 노동자들의 대화를 통해 그들의 처지를 이해하고 공감하며 타자에 대한 존중 2-㉔ 단계를 적용할 수는 있지만 이는 다문화 사회에서 갖추어야 할 진정한 자세에 대해서 논하는 것은 아님.

오히려 이는 Bennett&Bennett(2004)의 상호문화적 감수성 발달 모형(Depvelopmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)을 참고했을 때 인류 보편적 특성으로 다문화 사회의 문화적 차이를 이해하는 자세인 '문화적 차이에 대한 최소화(minimization)' 단계에 속한다고 할 수 있음.

Bennett에 따르면 이 단계에 속하는 사람들의 인식 수준을 자민족 중심주의에 속한다고 평가할 수 있으며, 이들에게 문화적 차이에 대한 교육을 진행하여 문화적 상대주의 단계로 의식을 함양할 필요가 있는 단계라고 할 수 있음.

나는 정미소를 나셨다. 나는 빗속에서 악을 썼다. 눈에서는 눈물이 쏟아졌다. 그러나 나는 노래 불렀다. 저기, 넬팔의 설산에 떠오른 달이 보인다. 나는 달을 향해 나아갔다. 비를 맞으며 천천히, 두벅두벅, 명랑하게.



4. 2. 명량한 밤길

▶ 문제점

- 외국인 노동자의 대화 내용을 통해 주인공 '나'가 공감하고 자신의 처지를 위로받는 행위 그 자체는 '인류애'라는 **보편성**을 보여주는 교육적 내용을 함의하고 있다. 그러나 이를 다문화 사회정의교육 관점에서는 '다문화 교육'의 제재로 선정하기에 부적합한 작품이 되는 것이다.
- 한국 다문화 사회에서 일어난 불의의 문제가 시골 여성이 겪는 **일반적인 사랑의 아픔과 등가관계로** 다루어 지는 것은 다문화 교육의 교육적 함의를 흐릴 수 있기에 부적절함. 다문화 사회의 문제를 보편적 인류의 문제로 인식하고 접근하는 학습 목표와 제재 속 인물의 모습은 학습자들의 **다문화 사회 현실 인식에 저해 요소가 될 수 있다.**



4. 3. 씬짜오, 씬짜오

교과서 수록 부분에 대한 설명과 요약

- 이 작품은 최은영이 2016년에 발표한 소설집 『소코의 미소』에 수록된 단편 소설이다. 다른 수록 소설 제재들의 창작 시기가 주로 2004 ~ 2008 년에 집중된 것과 비교하면 가장 최근에 창작된 작품이다. 또 현재 우리나라 다문화 사회를 배경으로 하여 다문화 사회에서 일어나는 문제를 다루는 것이 아니라 작품 속 주인공이 어릴 적 독일에서 살 때 겪었던 일을 중심 사건으로 다루고 있다는 것도 다른 제재들과의 차별점이다. 주인공의 아버지가 독일에 근무할 때 전해진 베트남 가족과 베트남 전쟁에 대한 관심의 차이로 갈등하는 장면과 화해를 암시하는 내용을 담담하고 간결한 문체로 서술하고 있다. 제목 '션짜오'는 베트남어로 안녕이라는 뜻을 가진 인사말로 소설의 마지막 부분에서 두 가족의 화해를 암시하며 여운을 주는 역할을 하고 있다. 교과서에는 소설의 전개-위기-절정 부분이 수록되어 있다.

학습 목표에 적용된 분석 기준 - 핵심영역 2번 '타자에 대한 존중'의 확인 질문 2-㉠, 2-㉡

- 다문화 사회에서 일어날 수 있는 다양한 갈등 상황에 대해 생각하며 읽습니다.
- 타자를 이해하고 상호 소통하는 자세의 중요성을 느끼며 읽습니다.



4. 3. 씌짜오, 씌짜오

교과서 수록 부분에 적용된 분석 기준 1 - 핵심영역 2번 '타자에 대한 존중의 확인 질문 2-㉔, 2-㉕

이 장면이 주는 교육적 함의는 이문화 간에 나타나는 문화적 차이에 대한 진정한 이해와 공감에 없는 인식은 오히려 소수자에게 상처와 고통을 줄 수도 있다는 점이다.

확인 질문 2-㉕ 타자의 경험과 정체성에 대한 이해와 공감 없이 2-㉔, 타자의 문화적 배경에 대한 지식을 피상적으로 이해하는 것은 부정적 효과를 가져올 수 있음. 학습자에 대한 교육적 의의와 더불어 **교수자의 상호문화적 감수성(다문화 효능감)에 따라 교육의 질이 달라진다는 사실도 간접적으로 보여줌.**

다수의 학습자와 교수자는 유럽 중심의 사고방식을 가지고 그들에게 영향을 끼치지 않은 유럽 이외의 지역에서 많은 사상자가 발생한 전쟁을 고려하지 않는다. 베트남인인 투이와 그 가족들에게 베트남전은 지금도 가시지 않은 아픔이자 상처인데 선생님도 친구들도 **베트남전을 '학습해야 할 지식'으로만 여길 뿐** 그에 대한 진정한 이해와 공감은 나타나지 않기 때문에 이 점이 투이에게는 더 상처가 됨.

그리고 선생님과 교실의 다수 학습자의 이런 무심경한 모습은 투이의 입장에서 공감하고 함께 아파하는 주인공 '나'의 모습과 대비되며, 학습자가 다문화 사회에서 올바른 사회 인식이 무엇인지 스스로 성찰할 수 있도록 유도함. **또 타자의 아픔과 상처에 대한 진정한 이해와 공감 없이는 다문화 사회정의교육도 이루어질 수 없다는 것을 보여주고 있음.**



4. 3. 씌짜오, 씌짜오

교과서 수록 부분에 적용된 분석 기준 1 - 핵심영역 2번 '타자에 대한 존중의 확인 질문 2-㉔, 2-㉕

"다행히 2차 대전 이후로 이처럼 대규모의 살상이 일어난 전쟁은 없었다."
투이가 손을 들어 선생님의 말을 끊었다. "아닌데요." 그게 투이의 첫마디였다.
"뭐가 아니라는 거지?"
"베트남에서 전쟁으로 사람들이 많이 죽었어요. 저희 할아버지, 할머니, 고모, 이모, 삼촌 모두 다 죽었어요. 군인들이 와서 그냥 죽였어요. 아이들도 다 죽였다고. 마음이 없어졌다고 했어요. 저희 엄마가 얘기하는 걸 들었어요." 투이가 말했다.
"그래, 투이 말이 맞다. 베트남 전쟁에 대해 너희는 들어 본 적 없을 거야. 투이가 더 얘기해 볼래?" 선생님은 투이가 자기 의견을 말했다는 것에 만족했지만, 그 때는 반사적으로 말한 것처럼 보였다. 투이의 얼굴이 곧 울 것처럼 붉어졌기 때문이다. 그 때는 무슨 말을 하려다가 입을 다물고 고개를 숙였다.
"투이, 더 말해 봐. 우리들도 모두 알아야 하잖아." 그 때는 고개를 저었다. 나는 그 모든 상황이 부당하게 느껴졌지만 당시에는 그 감정 of 이유에 대해 알지 못했다.
그때 반장 인가가 손을 들었다. "베트남은 전쟁으로 미국을 이긴 유일한 나라예요. 미군만 육만 명이 죽었고 군인 아닌 베트남 사람들도 이백만 명 죽였대요. 텔레비전에서 봤어요. 미군이 비행기로 폭탄을 떨어뜨리고 나무를 죽이는 악도 부렸고요." 반장의 얼굴에 자랑스러운 미소가 떠올랐다. 나는 빨갛게 달아오른 투이의 작은 귀를 바라봤다.
선생님은 반장의 말이 정확하다고 칭찬하고는 미국이 베트남전에 참전한 배경과 전쟁 과정에 대해 설명했다. 그리고 그 일이 미국 정부의 실책이었고, 미국으로서 아무런 독도 보지 못한 전쟁이었다고 결론 내렸다. 투이가 말하고 싶었던 건 그런 게 아니었으리라고. 그 예를 앞에 두고 그런 식의 설명을 하는 건 가슴 아픈 일이라고 말하고 싶었지만 어떤지 입을 열 수 없었던 기억이 난다. 투이는 분명 교실에 있었지만 그 순간만큼은 그곳에 없는 사람으로 취급된 것 같았다. 나는 등을 구부리고 앉아 있는 그 예의 뒷모습을 바라봤다. 너희들은 투이의 마음을 조금도 짐작하지 못했지, 독일 여들에게 회미한 분노마저 느꼈던 기억도.



교과서 수록 부분에 적용된 분석 기준 2 - 핵심영역 2번 '타자에 대한 존중의 확인 질문 2-6'

"한국 군인들이 죽었다고 했어." 루이가 말했다. 작은 목소리였지만 식탁의 분위기를
 얼려 버리기에 충분했다. (중략)
 "너 신경 쓸 것 없어. 너와는 관계없는 일이야." 응웬 아줌마의 말은 루이의 말이
 사실이라는 걸 확인시켜 줄 뿐이었다. "정말로 신경 쓸 일 아니야?"
 어린 마음에 후회 상처를 입었을까 걱정하는 아줌마의 두 눈은 내가 결코 잊지 못할 얼굴.
 루이의 말이 진실이라는 걸 나는 응웬 아줌마의 그 얼굴을 보고 이해했다.
 그때 내가 상처를 받았다면 그건 응웬 아줌마의 상처에 대한 가책 때문이었을 것이다.
 "네가 태어나기도 전에 일어난 일이야." 아줌마가 속삭였다.
 "저는 정말 몰랐어요." 엄마가 말했다. "응웬 씨가 겪었던 일, 저는 아무것도 모르지만
 그래도 죄송하다고 말씀드리고 싶어요. 죄송합니다."
 엄마는 또 아버지과 응웬 아줌마에게 고개 숙였다.
 "저는 모든 걸 제 눈으로 다 봤습니다. 루이 나이 때였죠." 그렇게 말하고
 또 아버지는 붉어진 눈시울로 애써 웃었다. "하지만 그렇게 말씀해 주셔서 감사합니다."
 (중략)
 "당신도 무슨 말 좀 해 봐." 엄마가 한국어로 아빠에게 말했다.
 "내가 무슨 얘길 해? 그럼, 우리가 잘못했다고 말해야 돼? 왜 당신이 나서서
 미안하다고 말해? 당신이 뭐대?" 아빠가 한국어로 받아쳤다.
 (중략)
 "저희 형도 그 전쟁에서 죽었습니다. 그때 형 나이 스물이었죠. 응웬일 뿐이었어요."
 (중략)
 "태어난 지 고작 일주일 된 아기도 베트남으로 보냈을까요. 거동도 못 하는 노인도
 베트남으로 보냈을까요?"
 "전쟁이었습니까?"
 "전쟁요? 그건 그저 구역질 나는 학살일 뿐이었어요." 응웬 아줌마가 말했다.
 어떤 감정도 담기지 않은 사무적인 말투였다.
 "그래서 제가 무슨 말을 하길 바라시는 겁니까? 저도 형을 잃었다고요. 이미
 끝난 일 아닙니까? 잘못했다고 빌고 또 빌어야 하는 일이라고 생각하세요?"



4. 3. 씌짜오, 씌짜오

▶ 문제점

- 앞에서 밝힌 바와 같이 이 부분은 다문화 사회적 문제에 대한 문화적 인식 차이라고만 판단할 수 없는 부분이다. **베트남 전쟁에서 벌어진 참혹한 학살은 어떠한 이유를 댄다고 하더라도 도덕적으로나 법적으로나 명백한 죄.**
- 이러한 문제를 가지고 주인공 아버지가 보이는 태도는 **인식 차이에서 오는 갈등으로만 볼 수 없고, 윤리적으로 교육적으로도 옳지 못한 행동이다.** 이 상황을 통해서 타자에 대한 진정한 이해와 소통의 중요성을 논하는 것은 부적절한 교육적 접근이라 할 수 있다.
- (실제로 이 교과서의 학습활동에서는 '응웬 아줌마'네 가족들의 참상을 대하는 엄마와 아빠의 태도 중 자신은 어느 쪽을 지지하는지 그 이유와 의견을 밝혀보라고 묻고 있다. 이러한 교육 내용은 학습자에게 명백한 한국인의 잘못에 관해서 이유가 있었다고 변명하는 식의 사고방식을 유도하는 결과를 낼 수 있기에 옳지 못하다.)



4. 4. 완득이

교과서 수록 부분에 대한 설명과 요약

- 이 작품은 공선옥이 2006년에 발표한 단편 소설로 2007년 동명의 소설집에 수록된 작품이다. 제재의 전체적인 줄거리를 요약하면 다음과 같다. 스물한 살의 간호조무사인 주인공 '나'는 치매기를 보이는 어머니와 둘이서 시골 마을에서 살고 있다. 언니 오빠 모두 자신들의 생활을 핑계로 '나'와 어머니를 외면한다. 매일 도시로 탈출을 꿈꾸며 살다가 도시에서 온 세련된 작가를 좋아하게 되고 그와의 관계를 지속하고자 한다. 그러나 그는 '나'가 직접 농사 지은 무궁해 농산물을 던지고 그녀를 모욕한다. 절망에 빠져 집으로 돌아오는 길에 만난 외국인 노동자들의 순수한 대화를 들으며 자신의 마음을 달래고 위로 받으며 용기를 낸다.

상문(김) 학습 목표에 적용된 분석 기준 - 핵심영역 3 '사회 불의의 문제'의 확인 질문 3-㉔

- 이 작품은 다문화 가정을 소재로 한 소설이다. 다문화 문제에 대한 우리들의 인식을 성찰하며 읽어보자.



4. 4. 완득이

교과서 수록 부분에 대한 설명과 요약

비상(한) 학습 목표에 적용된 분석 기준 -

- 표면적 : 핵심영역 3 '사회 불의의 문제'의 확인 질문 3-㉔
 이면적 : ① 바람직한 공동체의 모습을 생각하며 학습자가 핵심영역 5번 '의식 고양'을 일깨울 수 있도록 유도함.
 ② 교과서 저자들이 학습 목표에서 직접 제시하지는 않지만 주인공 완득이의 청소년기 성장 서사를 통해 핵심영역 1 '자기애와 자아정체성 인식'의 확인 질문 1-㉔와 1-㉕까지 적용.

이 작품은 다문화 사회의 문제와 청소년의 자아정체성이 잘 드러나는 소설이다. 작가가 생각하는 바람직한 공동체의 모습은 무엇일지 생각하며 작품을 감상해 보자.



4. 4. 완득이

교과서 수록 부분에 적용된 분석 기준 1 - 핵심영역 1 '자기애와 자아정체성 인식'의
확인 질문 1-㉔와 1-㉕

다음에서 인용하고 있는 장면에는 **핵심영역 1과 3이 함께 적용되어 복합적으로** 나타나고 있음.
주인공 완득이가 그간 몰지 않았던 **엄마의 존재를 알게 되고** 그분이 베트남 사람이라는 것을 알게
되는 과정에는 핵심영역 1 '자기애와 자아정체성 인식'의 확인 질문 1-㉔를 적용할 수 있음.
아버지와 어머니가 헤어질 수밖에 없었던 원인과 어머니가 외국인이라는 이유로 한국 사회에서
받는 처우에서는 핵심영역 3 '사회 불의의 문제'의 확인 질문 3-㉑가 적용됨.
그리고 이를 바탕으로 핵심영역 1의 확인 질문 1-㉕에 해당하는 자아정체성에 대한 편견이나
고정관념과 같은 부정적 인식에서 벗어나고자 하는 인식 과정이 드러남.
청소년 성장 서사 안에서 주인공 완득이가 어머니의 존재를 알기 전까지는 인식하지 못했던 한국
다문화 사회의 문제를 인지하며 왜, 무엇이 잘못되었는지를 비판적으로 성찰하는 모습이 학습자가
이해하기 쉽게 형상화되고 있음.



4. 4. 완득이

교과서 수록 부분에 적용된 분석 기준 1 - 핵심영역 1 '자기애와 자아정체성 인식'의
확인 질문 1-㉔와 1-㉕

"그 사람, 나라가 가난해서 그렇지, 거기서는 배를 만큼 배운 사람이다."
"가, 가, 각설이랄도, 흥 배웠구나."
삼촌이 진지하게 고개를 끄덕였다.
"이혼도 아니던데요."
"보내 봤지."
"왜요?"
"카바레에서 춤추는 걸 이해 못 했어."
"그게 다예요? 그랬다고 보내 줘요?"
"숙소 사람들이 그 사람을 팔려 온 하녀 취급하는 게 싫었다. 내 부인이 아니라,
자기를 뒤처리나 해 주는 사람으로 말더러, 가는 모습 봤는데, 못 참았다."
"세탁소 다녀올게요."
"천천히 말겨도 되는데."
후련하다. 안젠가는 해야 할 말이었고 듣게 될 말이었다. (중략)

가난한 나라 사람이, 잘사는 나라의 가난한 사람과 결혼해 여전히 가난하게 살고 있다.
똑같이 가난한 사람이면서 아버지 나라가 그분 나라보다 조금 더 잘산다는 이유로
권소리조차 내지 못한다. 한국인으로 귀화했는데도 다른 한국인에게는 여전히 외국인
노동자 취급을 받는 그분이 내가 버렸는지 먹었는지 모를 음식만 해 놓고 가는 그분이,
개천 길을 내려간다.



4. 4. 완득이

▶ 문제점

- 교과서 수록 부분에는 없지만 완득이의 담임 동주 선생이 외국인 노동자들의 인권과 처우 개선을 위해 사람들과 협동하여 실제적 행동을 하는 과정을 담은 장면은 **핵심영역 5 '의식 고양'**과 **핵심영역 6 '사회적 행동'**이 적용된다.
- 서로 다른 교과서의 저자들이 같은 부분을 실은 것에는 분명히 어떠한 목적과 이유가 있을 것이다. 그러나 이를 다문화 사회정의 교육의 관점에서 평가하면 **실제적인 문제의식이 부족하다**는 아쉬움이 남는다. 동주 선생의 실제적 행동과 외국인 노동자들이 겪는 부당한 모습을 통해 학습자들은 사회 문제에 대한 성찰과 함께 실제 문제 해결을 위해 어떠한 대안과 실천이 필요한지를 고찰할 수 있기 때문이다.



4. 5. 꼬끼리

교과서 수록 부분에 대한 설명과 요약

- 이 작품은 김재영이 2004년에 발표한 첫 소설집에 있는 단편 소설이다. 아버지는 네팔인이고 어머니는 조선족인 '나(아카스)'의 시선을 통해 외국인 노동자들의 고된 삶을 사실적으로 묘사한 소설이다. 이 작품에는 네팔, 스리랑카, 러시아 등 다양한 국가에서 온 노동자들이 등장한다. 그들은 이 땅에 새로운 꿈과 희망을 품고 들어왔으나 가혹한 현실 속에서 비참한 삶을 겪으며 절망하는 모습으로 그려진다. 교과서에 수록된 부분은 소설의 발단-전개-위기의 일부분으로 어린 서술자의 시선에서 외국인 노동자들의 절망적인 삶을 묘사하고 있다. 이 작품을 통해 학습자들은 사회의 실제 변화에 따라가지 못하는 한국인들의 편견과 외국인 혐오를 정면으로 마주하고 바람직한 공동체 모습에 대해서 고찰할 수 있다.

학습 목표에 적용된 분석 기준 - 핵심영역 3번 '사회의 불의 문제'의 확인 질문 3-③ 이면적 : 학습자가 스스로 핵심영역 5번 '의식 고양'을 일깨울 수 있도록 유도

- 작품 속에 담긴 우리 공동체의 문제 상황이 무엇인지 파악하고, 이와 같은 문제를 해결하기 위해 우리들이 가져야 할 자세에 대해 생각하며 소설을 감상해 보자.



4. 5. 코끼리

교과서 수록 부분에 적용된 분석 기준 1 - 핵심영역 3의 확인 질문 3-㉔

교과서에서 주로 다루는 중심 장면은 외국인들이 한국 사회에서 겪는 차별과 부당한 대우, 혐오 섞인 폭언과 폭력이 나오는 부분임. 이 부분은 현실적이기 때문에 오히려 학습자에게 **외국인 노동자에 대한 부정적 인식, 편견을 줄 수 있다는 점을 고려해야 함.** 이를 위해 **교수자가 사회에서 일어나는 현상에 대한 균형적 시선을 가져야 함을 알려주는 세심한 지도가 필요함.**

지하 방에서 휴일도 없이 하루 열여섯 시간씩 일하다가 한밤중에 창문으로 도망쳤다는 그의 몸은 시퍼런 멍과 상처로 얼룩져 있었고 화덕처럼 뜨거웠다. (중략)

돈을 벌여 귀국하겠다는, 한 달에 오십만 원을 벌여 반쯤 저축하겠다는, 딱 삼 년만 참으면 된다는 순진한 믿음 같은 (중략)

"한국 사람들은 단일 민족이라 외국인한테 거부감을 갖는다고? 그래서 이주 노동자들한테 불친절한 거라고? 웃기는 소리 마. 미국 사람 앞에서는 안 그래. 너도 알잖아 좀 하얏다면 미국 사람처럼 보일 텐데....." (중략)

지나봄에 단속반을 피해 뒷산으로 도망치다가 발목을 뺏어 결국 잡고 만 토야 아씨는 스키링카로 추방된 뒤 돌아오지 못하고 있다. 혼자 남은 토야 엄마는 집에서 기계 부품에 나사를 뒀어 버는 문으로 연명하는 눈이다. (중략)

"난 한국으로 돌아가야 돼. 거기 내 가족이 있어. 제발, 보내 줘. 일자리도, 이웃도, 내 정춘도 다 거기 두고 왔단 말이야. 제발.....!" 잠꼬대 끝에 몸을 벌떡 일으키는 아버지는 매번 황급히 사방을 둘러본다.



4. 5. 코끼리

교과서 수록 부분에 적용된 분석 기준 2 - 핵심영역 1 '자기애와 자아정체성 인식'의 확인 질문 1-㉔, 1-㉕

한국에서 태어나 한국인 친구들과 함께 학교를 다니지만 그들은 아스카를 차별하며, 폭력과 폭언을 일삼음. 아스카는 그 안에서 주류집단과 비슷해 보이고 싶어 **탈색제라는 극단적인 선택을 하게 되는 장면.**

학습자는 교과서에서 이 부분을 접하며 **차별이 왜 나쁜 것인지 그것이 타자에게 어떤 상처를 주는지 배우고 자신의 태도를 성찰하고 반성할 수 있음.**

위 장면이 표면적으로는 주인공의 자아정체성을 담은 부분이지만 이는 한국 사회가 취하고 있는 이주민에 대한 차별적 태도와 정책에 대한 비판으로 분석 제재 기준 3-㉔에 해당한다고 볼 수도 있음.

나는 저녁마다 물에 탈색제 한 알을 풀어 세수했고 저녁이면 내가 얼마나 하얗졌나 보려고 거울 앞으로 달려갔다. 푸른 새벽 공기 속에서 하얗게 각질이 떨어진 내 얼굴을 볼 때면 가슴이 설렘었다. 내가 바라는 건 미국 사람처럼 되는 게 아니었다. 그냥 한국 사람만큼만 하얗게, 아니 노랗게 되기를 바랐다. (중략)

난..... 태어난 곳은 있지만 고향이 없다. 한국에 네발 대사관이 없어 아버지는 혼인 신고를 못 했다. 그래서 내겐 호적도 없고 국적도 없다. 학교에서조차 정감생일 뿐이다. 살아 있지만 태어난 적이 없다고 되어 있는 아이..... (중략)



4. 5. 꼬끼리

▶ 문제점

- 제재 안에는 다문화 사회정의교육 핵심질문 4-6에 해당하는 부분은 나타나지 않는다. 하지만 앞서도 언급한 바와 같이 교과서 수록 부분에서 핵심질문 1-3에 이르는 부분을 충분히 묘사하고 있기 때문에 **핵심질문 4-6에 해당하는 부분을 학습자가 스스로 모색할 수 있도록 유도한다.**
- 이를 구체화하기 위해서는 학습 목표에서 제시한 다문화 사회 문제의 해결책을 다문화 사회정의교육 관점에 바탕을 두고 학습활동을 구안해야 한다.



5. 결론

1. 자아정체성, 존중, 이해와 공감, 배려 등의 치우쳐 다문화 사회의 실제적 문제를 다루지 않거나 소략하게 다룸.
2. 다문화 사회정의의 문제를 인류 보편의 문제로 접근하여 문화적 차이로부터 기인하는 사회적 문제의 특수성을 제대로 다루지 못함.
3. 이주 노동자나 다문화 가정 청소년의 삶에 대한 과장된 묘사가 자칫 학습자들에게 부정적 편견을 심어 줄 수 있음.



‘사회정의 관점의 다문화 교육을 위한 제재 타당성 검토 -고등학교 교과서 수록 소설 작품을 중심으로-’에 대한 토론문

윤영(호남대학교)

이 연구는 ‘사회정의 교육’이라는 관점에서 고등학교 문학 교과서에 실린 다문화 소설의 제재를 비판적으로 검토하여 타당성을 검증하고 있습니다. 다문화 사회로의 진입이 가속화되고 있는 한국의 현 상황을 고려할 때 이 연구는 매우 의미가 있습니다. 또한 새로운 시각으로 한국의 다문화 소설들을 검토했다는 점에서 흥미로운 연구라고 할 수 있습니다. 다만 발표문을 읽으며 몇 가지 궁금한 점, 또 함께 논의하고 싶은 부분이 있어 이에 대해 질문을 드리고자 합니다.

1. 발표자께서는 ‘다문화 사회정의 교육’의 관점에서 소설 텍스트 분석 기준을 6가지로 제시하고 있습니다. 그러나 이러한 분석 틀이 나오게 된 과정, 그리고 이 분석 기준의 근거 등은 발표문에 제시되지 않아 알 수가 없습니다. 아마도 앞 장에서 살펴본 Picower(2012)의 이론적 틀을 가져오신 것 같은데 이 이론을 선택한 이유와 근거에 대해서도 궁금합니다. 또한 6개의 핵심 영역에 해당하는 확인 질문이 1개~2개로 제시되어 있는데 이러한 확인 질문은 어떻게 구성한 것인지도 궁금합니다. 또한 ‘핵심 영역’을 사회정의 교육의 관점에서 ‘특정 소설이 갖추어야 할 핵심 내용, 혹은 목표’라고 본다면 각 항목의 층위도 다시 한번 고려해보면 어떨까 합니다. 즉 ‘00 인식, 00 존중, 00 이해, 00 고양’ 등은 추구해야 할 목표와 지향점이 명시적으로 드러나 있으나 ‘00 문제, 00 행동’ 등은 그렇지 않습니다. 이를 ‘00문제 인식’, ‘00행동 참여’ 등으로 구체화해야 하지 않을까 싶습니다.

2. 발표자께서는 문학 교과서에 실린 총 5편의 다문화 소설을 검토하여 ‘학습 목표 및 교과서에 수록된 부분’에 적용된 분석 기준을 살펴보고 문제점을 제시하고 있습니다. 그러나 사회정의 교육이라는 관점만으로 기존 교과서에 제시된 부분과 학습 목표에 ‘문제점’이 있다고 지적하는 것은 조금 조심스러워 보입니다. 예를 들면 작품 ‘나마스테’의 경우 교과서에 소설의 중후반부를 실었다더라면 핵심 영역 5번 ‘인식의 제고’나 6번 ‘사회적 행동’들을 볼 수 있었을 텐데 그 부분을 찾을 수 없음을 문제점으로 제시하고 있으며 학습자들이 다문화 사회에서 겪는 차별과 불평등에 대한 해결책을 고찰할 기회가 제한되었다고 주장하고 있습니다. 그러나 제한된 지면에 특정 부분만 발췌하여 신는 경우 다양한 이유가 고려되었을 것이므로 이를 문제점이라고 지적하기보다는 ‘분석 결과 정리 및 제언’이라 하여 사회정의 교육적 관점에서의 분석 결과를 정리하고, 부족한 점이나 아쉬운 점이 있는 경우 이를 실행하기

위한 구체적인 방법을 추가로 제안해 주면 어떨까 합니다. 예를 들면 교과서에 ‘나마스테’ 소설의 중후반부가 실리지 않아 핵심 영역 5, 6번을 다룰 수 없다면 이를 학습 활동이나 과제, 토론 등으로 제시하여 다룰 수도 있으므로 이러한 방법을 구체적으로 제안해 주면 어떨까 합니다.

3. 마지막으로 실제 교육현장에서 발표자가 분석한 다문화 소설들을 ‘사회정의 교육’이라는 관점에서 다룰 수 있을지 궁금합니다. 추후 기회가 된다면 수업 모형을 구성하여 수업에 적용해 본 후 학습자의 반응까지 살펴 연구의 실제성과 타당성을 확보할 수 있으면 좋겠습니다. 혹시 이러한 연구를 진행할 계획이 있는지도 궁금합니다.

팬 자막과 전문가 자막 번역 양상의 비교 연구

- 드라마 <태양의 후예>를 중심으로 -

원림림(한국외국어대학교)

1. 들어가는 말

정보통신 기술 발전에 의한 인터넷의 보급과 중국의 문화 콘텐츠 수입 정책 변화로 인하여 중국 시청자들이 한국 드라마를 접하는 방식은 크게 변화되었다. 한국 드라마의 시청 매개체는 방송국에서 인터넷 동영상 플랫폼을 거쳐, 비공식 사이트나 모바일 어플리케이션으로 변화되었다. 1992년 한·중 수교 이후 중국 시청자들이 CCTV를 비롯한 국영방송에서 한국 드라마를 접하게 되었²⁰⁾으며 21세기 초기에 들어 한국 드라마의 수입 형태가 점점 방송국 수입에서 주요 동영상 플랫폼²¹⁾ 수입으로 전환되면서 중국 시청자들이 한국 드라마를 접하는 방식이 처음으로 변화되었다²²⁾. 그러나 2014년에 중국 미디어 검열을 담당하는 국가광전총국(SARFT)에서 인터넷을 통해 방송되는 외화 영화나 드라마에 대해 심사와 검열을 거쳐 허가증을 발급 받아야 방송할 수 있다는 규정을 발표²³⁾한 이후, 중국 동영상 플랫폼의 한국 드라마 수입과 제작이 활발하게 이루어지지 못하였다. 그 이후 2015년 1월 21에 ‘한외령’²⁴⁾으로 칭하는 외화 검열 정책의 정식 시행으로 인하여 외국 문화콘텐츠의 수입이 큰 타격을 입었고 YOUKU, IQIYI, TENCENT VIDEO을 비롯한 동영상 플랫폼으로 새로운 한국 드라마를 접하는 것이 거의 불가능해 졌다.

한편, 중국 국가광전총국의 엄격한 심사로 인한 콘텐츠 내용의 의도적인 편집과 삭제에 대하여 불만을 갖는 팬들은 스스로 콘텐츠 번역 및 공유 활동을 활발하게 시작하게 되었다²⁵⁾ 다양한 한국 콘텐츠를 생산해 내면서 자막번역의 주력군이 되었다. 이로부터 중국 내 시청자들은 과거의 한국 드라마 시청 매개체에서 벗어나 비공식 사이트나 모바일 어플리케이션의 팬자막²⁶⁾을 통하여 다양한 한국 드라마를 접하게 되었다. 현재, 이러한 사이트나 모바일 어플리케이션은 이미 중국 시청자들이 한국 드라마를 접하는 주요 매개체가 되었으며,

20) 강완장·위군·이현송, 「중국 내 한국 콘텐츠 팬서브(Fansub)공동체에 관한 연구」, 『글로벌 문화콘텐츠학회 학술대회』, 2017, p.75.

21) 중국의 3대 동영상 플랫폼으로 YOUKU, IQIYI, TENCENT VIDEO가 있다.

22) 陳洁, 「國內視頻网站海外劇引進模式分析」, 『齊魯藝苑』 第150期, 2016, p.108.

23) http://www.nrta.gov.cn/art/2014/9/5/art_113_4803.html 참조.

24) ‘한외령’은 온라인으로 방송될 외화 영상물에 대하여 방송 전에 검열하는 정책이다. 중국 국가광전총국에서 2014년에 발표한 외화 검열 정책에 대한 강화책으로서 2015년 1월 21일에 정식으로 시행되었다.

25) 강완장·위군·이현송, 앞의 논문, p.74.

26) 팬자막(Fansub, Fan-subtitled의 줄임말)은 팬들에 의해 번역되고 제작된 영화나 TV 프로그램의 자막을 말한다.

이에 팬자막도 인터넷 상에서 폭넓게 소비되고 있다.

또한, 곤잘레스(Gonzalzes 2006), 강완정·위군·이현송(2017)은 팬자막 및 팬자막 공동체²⁷⁾의 적극적인 역할을 인정해 주고, 박정윤(2014)은 공동체 작업으로 이루어지고 여러 차례의 검수와 수정을 거쳐서 자막번역 작업을 수행하는 팬자막을 단순히 비전문가에 의한 수준이 낮은 번역으로 단언할 수 없다고 밝혔으며, 김순영·정희정(2010)은 활동이 매우 활성화되어 있고 상당한 영향력을 가지고 있는 팬자막은 더 이상 학문적 연구의 관심권 밖에 머무르도록 해서는 안 된다고 설명하였다. 이러한 점을 감안하면 본고는 위법성 문제와 번역 품질 문제 등 태생적인 한계로 인하여 학술적인 논의에서 제외되었던 팬자막에는 학술적인 접근이 필요하다고 본다.

기존 팬자막과 관련된 선행연구를 살펴보면 논즈(1999), 다이즈 신타스(2005), 페레르 사이모(2005) 등이 있다. 중국의 경우, 팬자막은 외국 영상물을 접하는 데 매우 흔한 현상임에도 불구하고 학계에서 큰 주목을 받지 못하였다. 한국의 경우, 팬자막 특성 연구 7편²⁸⁾, 한국어 팬자막 수용성 연구 5편²⁹⁾, 팬서브 공동체 연구 2편³⁰⁾, 팬자막과 전문가·공식 자막 번역 사례 비교 연구 6편³¹⁾, 그리고 팬 번역과 관련된 기타 연구 3편으로³²⁾ 총 7가지 줄기로 연구가 이루어져 있다. 한국 드라마의 중국어 팬자막을 대상으로 한 연구가 없는 것으로 조사되었다.

중국어 팬자막을 사례 분석 측면에서 다루는 연구에는 김가희·최릉우(2015a), 김가희·최릉우(2015b)가 있으나 이들도 한-중 번역이 아닌 영-중 번역을 중심으로 이루어진 연구들이다. 때문에 그 연구 결과를 한-중 번역에 적용하기에는 한계가 있어 보인다.

외화 검열 정책으로 인하여 한국 드라마의 정식 수입이 어려운 이 시기에 팬자막이 널리 소비되고 있음에도 불구하고 한-중 번역에 대한 사례분석 연구가 이루어지지 않았다는 사실을 감안하여 팬자막의 기술적 향상을 위한 전문가 자막과의 비교 분석은 매우 필요한 연구라고 본다. 본 연구는 한-중 번역을 다루는 최초의 연구라는 점에서 가치가 있을 것이라고 판단되었다.

본 연구는 한국 드라마의 중국어 팬자막과 전문가 자막을 비교, 분석하며, 번역기법을 기준으로 한국 드라마의 중국어 팬자막과 전문가 자막이 어떠한 면에서 어떠한 차이점이 있는지를 고찰하는 데 목적을 두고 있다.

2. 분석 대상과 방법

본 연구는 2016년 중국 동영상 플랫폼 IQIYI에서 수입된 드라마 <태양의 후예>를 연구 대상으로 선정하고자 한다. <태양의 후예>는 2015년 1월 21일에 중국 국가광전총국에서 ‘한외령’을 정식으로 시행한 뒤에 100% 사전 제작으로 완성되고 중국 정부의 검열을 거쳐 한국과 중국에서 동시 방영된 첫 번째 드라마이다. 또한, 마지막 화 방영이 끝난 후의 시청 횟

27) 팬자막을 제작하고 해당 콘텐츠를 공유하는 단체를 일컫는다.

28) 정희정(2008a), 정희정(2008b), 김순영·정희정(2010), 정희정(2010), 이지민(2015a), 이지민(2015b), 서유경(2016)

29) 박경리(2013), 김선영(2013), 오정민(2019a), 오정민(2019b), 최진실(2020)

30) 김호영·홍남희(2012), 강완정·위군·이현송(2017)

31) 박정윤(2014), 박현일(2014), 김가희·최릉우(2015a), 김가희·최릉우(2015b), 민나래(2015), 이지민(2021)

32) 조성은·조원석(2015), 오정민·김순영(2019), 박소영(2019)

수 통계 데이터를 기준으로 <태양의 후예>는 26억 8500만 번의 시청 횟수로 2013년에 수입된 <별에서 온 그대>의 13억 시청 횟수를 초과하여 역대 최고 시청률을 기록하였다.³³⁾ 이 밖에 중국 3대 동영상 플랫폼인 YOUKU, IQIYI, TENCENT VIDEO를 조사한 결과, 2016년 9월에 ‘한한령’³⁴⁾이 실시된 이후 한국 문화콘텐츠의 수입이 급속히 줄어들어 <태양의 후예>처럼 큰 인기를 끄는 드라마는 더 이상 나타나지 않았다. 이에 <태양의 후예>는 현재까지도 공식적으로 수입된 한국 드라마 중 최고의 시청률을 차지하고 있다.

<태양의 후예>가 2015년 1월 21일에 외화 검열 정책이 정식으로 시행된 이후에 수입된 가장 큰 반향을 일으켰던 마지막 드라마이기에 팬자막과 전문가 자막을 비교, 분석하기에 가장 적절한 콘텐츠라 판단되었다. 따라서 이와 같은 이유를 감안하여 <태양의 후예>를 본 연구의 연구 대상으로 삼았다.

<태양의 후예>의 팬자막은 ‘HANMI’자막팀³⁵⁾의 자막을 선정하였다. 이 자막팀을 선정 이유는 ‘HANMI’자막팀은 중국에서 활동하고 있는 여러 자막팀 중 번역 품질이 팬들의 인정을 받는 팬자막 공동체이기 때문이다³⁶⁾.

사례 분석은 팬자막과 전문가 자막을 비교하고 대조하는 방식으로 먼저 두 가지 버전의 자막에 대하여 번역 방식에서 경향의 차이가 드러나는 부분을 골라내고 이들이 번역 기법에서 어떠한 차이가 드러나는지를 살펴보고자 한다.

여기서 말하는 ‘번역 기법’은 비네와 다블네(Vinay, J.P. and J. Darbelnet)의 모델을 기준으로 삼고자 한다. 비네와 다블네는 비교 문체론적 분석을 수행함으로써 불어와 영어 두 언어 간의 차이점에 주목하고 직접 번역(direct translation)과 간접 번역(oblique translation)이라는 2가지 번역 전략과 이에 따른 7가지 절차를 규명하였다. 직역(literal)의 동의어로 제시된 직접 번역에는 1)차용, 2)모사, 3)직역이 해당되며, 5가지 상황에 의한 직접 번역이 불가능한 경우 사용되는 간접 번역에는 4)치환, 5)변조, 6)등가, 7)번안이 포함된다.

따라서 본고는 위의 7가지 번역 기법을 사례분석에 적용하고 팬자막과 전문가 자막이 각각 어떠한 면에서 어떠한 번역 양상이 나타나는지, 번역 기법에 있어서 이들의 차이점이 무엇인지를 살펴보고, 그 결과를 중국 외화 검열 정책과 관련지어 고찰해보고자 한다. 외화 검열 정책이 작용하지 않은 번역 양상에 대하여 언어적인 차원, 즉, 번역 기법을 중심으로 이를 분석하고, 해당 번역 양상이 나타나는 원인과 번역 효과를 논의할 것이다.

3. 자막 비교 분석

이 부분에서는 비네와 다블네의 7가지 절차를 기준으로 팬자막과 전문가 자막을 비교 분석을 하고 이들이 번역 양상에 있어 어떠한 차이점이 드러나는지를 고찰하며, 이러한 번역 양상이 나타나는 원인과 번역 효과를 분석하고자 한다. 한국어 대사 원문을 ST로 표시하고, 팬자막을 TT1으로 표시하며 전문가 자막을 TT2로 표시한다. 이해를 돕기 위하여 TT1과 TT2를 역번역을 해서 괄호 안에 표시해 놓았다.

33) <https://www.yicai.com/news/5003160.html> 뉴스 참조.

34) ‘한한령’ 즉 한류 금지령이다. 2016년에 중국 국가광전총국에서 새로운 한국 드라마와 예능프로그램 등과 관련된 중한 협력 프로젝트의 진행을 금지한다는 명령을 내린 바가 있다.

35) 한국에서는 ‘팬자막 공동체’라고 부르고 중국에서는 ‘자막팀’으로 칭하고 있다.

36) 중국에서 품질이 높다고 팬들의 인정을 받는 자막팀에는 ‘TSKS’, ‘HANMI’, ‘XIAOWANJU’가 있으나 <태양의 후예>를 번역한 자막팀은 ‘HANMI’와 ‘SHENDAO’만 있는 것으로 조사되었다. 이 중에는 ‘HANMI’자막팀의 번역 품질이 가장 높다고 알려져 있다.

먼저 분석 기준인 비네와 다블네의 7가지 절차에 대하여 설명하고 자막 비교 분석에 들어갈 것이다.

직접 번역에 해당되는 기법에는 차용, 모사, 직역이 있다. 차용(borrowing)은 “SL의 단어는 그대로 TL에 전이”되는 번역 현상을 말하며 외래어의 번역에서 많이 사용되는 기법이다. 예컨대, 중국 화폐 단위 ‘元’를 발음 그대로 ‘위안’으로 적는 경우, 영어의 ‘computer’를 한국어 발음 그대로 ‘컴퓨터’로 번역하는 경우, 이와 같이 원천 텍스트의 단어를 수정하지 않고 그대로 빌려와 목표 텍스트로 옮기는 번역을 차용이라고 한다. 비네와 다블네는 “차용이 TL에서의 의미 간극을 메우기 위해, 이국적 분위기를 가미하기 위해 의도적으로 사용된다.”³⁷⁾라고 하였다. 모사(calque)는 특별한 종류의 차용으로서 SL의 특정 표현이나 구문이 그대로 TL에서 사용된다는 것이다³⁸⁾. 차용과 달리 모사는 출발어의 단어, 구, 절을 옮기면서 발음을 따르지 않고 그 의미를 살려 번역하는 기법이다. 이는 ‘good morning’과 ‘좋은 아침’을 예로 들 수 있다. 직역(literal translation)은 단어 대 단어의 번역으로 축어역이라고도 한다, 이는 출발어의 단어와 어순이 도착어에 그대로 옮겨지는 경우를 말한다. 비네와 다블네는 구조적, 메타 언어적 요구와 의미가 완전히 보존될 경우에만 직역을 사용해야 한다고 지적하였다.

비네와 다블네는 ‘a. 다른 의미가 된다. / b. 말이 되지 않는다. / c.구조적인 이유 때문에 불가능하다. / d. TL의 메타 언어적 경험 내에서 대응되는 표현이 없다. / e. 어떤 것과 상응하긴 하지만, 층위가 동일하지 않다’³⁹⁾라는 5가지 상황에 의해 직접 번역이 불가능한 경우, 간접 번역에 해당되는 치환, 변조, 등가, 번안을 사용해야 한다고 설명하였다.

치환(transposition)은 하나의 품사를 의미를 바꾸지 않고, 다른 품사로 대체하는 방식이다⁴⁰⁾. 예를 들어, ‘to my delight(기쁘게도)’를 ‘~하여 기쁘다’로 번역하는 것은 부사를 동사로 옮기는 치환의 예이다. 변조(modulation)는 언어표현들을 중심으로 이루어지는 기법으로 이를 사용할 때 SL의 의미와 관점이 변하게 되며, 직역이나 치환이 문법적으로는 정확하나 도착어에서 부적절하거나 관용 어법에 어긋나거나, 어색할 때 사용한다⁴¹⁾. 예컨대, 영어의 ‘lost and found’와 한국어의 ‘분실물 센터’는 한 종류의 변조이다. 등가(equivalence)에 대하여 비네와 다블네는 동일한 상황을 묘사하면서도 언어에 따라 서로 다른 문체론적 또는 구조적 수단들을 이용하는 경우에 ‘등가’라는 술어를 사용한다⁴²⁾고 설명하였다. 등가는 특히 관용어구나 속담, 감탄사 등을 번역할 때 자주 쓰는 기법이다. 번안(adaptation)은 원천 문화의 특정한 상황이 목표 문화에 존재하지 않는 경우, 그러한 문화적 지시물을 바꾸는 것을 일컫는다⁴³⁾. 번안은 ST에 언급된 맥락이 TT에 존재하지 않을 때 사용하는 절차로 일종의 재창조의 형태이다. 예컨대, 한국의 ‘네이버’와 중국의 ‘바이두’가 여기에 해당한다.

다음으로 <태양의 후예>의 팬자막과 전문가 자막에서 나타난 번역 기법 상의 차이점을 다음과 같이 제시하고 이를 비교, 분석한다.

37) Jeremy Munday, 정연일·남원준 역, 『번역학 입문: 이론과 적용』, 한국외국어대학교 출판부, 2006, p.73.

38) 위의 책, p.73.

39) 위의 책, p.74.

40) 위의 책, p.74.

41) 위의 책, p.75.

42) 위의 책, p.76.

43) 위의 책, p.76.

1) 직역 VS 생략⁴⁴⁾

예문(1)

ST : 군대에서 쓰던 총 생각하고 막 만지고 그러면 고장 나요 고장TT1: 不要把這当成你們在軍隊時用的隨便亂用 這樣會坏掉的 會坏掉 (이를 군대에서 쓰던 총 생각하고 막 쓰지 마세요 이르면 고장 나요 고장)TT2: 不是你們當兵時用的那種槍 隨便亂摸會坏的 (군대에서 쓰셨던 총이 아니에요 막 만지면 고장 나요)

위 예문에서 볼 수 있듯이 TT1은 밑줄 친 부분을 그대로 직역하였고, TT2는 ‘고장’에 대한 번역을 생략하였다. ST에서 ‘고장’의 반복적인 사용은 극 중 인물의 불쾌와 상대방에 대한 불만을 표출하였다. 따라서 두 번째 ‘고장’에 대한 번역을 생략하는 것은 인물의 어투와 태도를 살리는 면에서 적절하지 않다고 판단되었다. 이러한 번역 현상에 대하여 공식이자 전문가 자막인 TT2는 자막번역의 시간 및 공간적 제약을 고려해서 최대한 간결하게 번역하였지만, 펜자막인 TT1은 이러한 제한을 잘 받지 않고 자유롭게 번역한 것으로 사료된다. 아울러, 공식자막으로서 정중하고 공적인 표현을 사용하는 것이 적당하다는 판단에서 TT2는 반복적으로 나오는 ‘고장’을 삭제했으리라 추측되었다. 이로 인해 TT2는 딱딱하고 경직된 번역인 반면 TT1은 생동감이 넘치는, 극 중 인물의 어투와 태도를 잘 살려주는 번역이 되었다.

예문(2)

ST : 원무과에 진료비 수납하고 가세요

TT1: 到院務科交一下治療費再走吧 (원무과에 진료비 수납하고 가세요)

TT2: 把醫藥費交了再走 (진료비 수납하고 가세요)

‘원무과’가 의료 문화와 관련된 어휘로서 중국에서도 대응되는 어휘를 찾을 수가 있으며 이를 ‘醫務科(의무과)’로 사용하고 있다. TT2는 원문 의미를 크게 해치지 않는 전제에서 ‘원무과’에 대한 번역을 생략하고 최대한 간결하게 표현하려는 번역 양상이 드러났다. 이는 또한 앞에 예문(1)에서 논의한 것처럼 전문가 자막이 시공간적 제약이라는 자막번역 규범의 제한을 더 많이 의식해서 의도적으로 한 번역이라고 추측되었다. TT1은 대응되는 중국어 표현이 있음에도 불구하고 이를 한자어로 직역하였다. 그러나 ‘원무과’는 한국 문화를 모르는 중국인 시청자 입장에서 매우 생소한 표현이기에 ‘院務科’로 직역하면 시청자들의 빠른 이해를 방해할 것이다. 이러한 점을 고려했을 때 이와 대응되는 중국의 병원 부서, 즉 ‘醫務科’로 옮기는 것이 더 적절하다고 본다.

2) 변조 VS 직역

예문(3)

ST : 다시는 오지 말라면서 진술하게 주는데 그럼 거절합니까?TT1: 他給了娃娃誠懇的拜託我們不要再光顧小店 我難道要拒絕嗎 (인형을 주면서 다시는 오지 말라고 진술하게 부탁하는데 그럼 거절합니까?)

44) 예문(1),(2)의 TT2는 비네와 다블네가 제시한 7가지 번역 절차인 차용, 모사, 직역, 치환, 변조, 등가, 변안 그 어느 하나에도 해당되지 않는다. 본고는 박윤철(2011)에 따라 이를 시공간적 제약이라는 자막번역 규범에 의한 생략 양상으로 보고 ‘생략’이라는 용어를 사용하였다.

TT2: 說別再來 這麼真誠地送給我 怎好意思拒絕 (다시는 오지 말라면서 이렇게 진솔하게 주는데 그럼 거절합니까?)

앞에서 언급한 바와 같이 변조는 관점을 달리하는 언어표현들을 중심으로 이루어지는 번역 기법이고, 비네와 다블네는 이 기법에서 “SL의 의미나 관점이 변하게 된다.”라고 설명하였다. 또한, 이승권(2001)은 변조를 “등가의 의미에 대한 표현 방법의 차이를 파악해서 번역하는 방법”이라고 보았다. 보통 직역이나 치환이 문법적으로는 정확하나 목표언어와는 잘 어울리지 않아 어색할 때 변조를 사용한다. TT1은 중국어에 맞게 어순을 바꿔서 번역하였으며, 이는 ‘변조’ 기법을 사용한 번역이다. TT2는 한국어 어순 그대로 직역한 번역이다.

TT1은 부사구 ‘진솔하게’가 수식하는 동사의 차이로 인하여 약간 오역을 초래하였으나 어순을 바꿈으로써 자연스러운 중국어 표현으로 번역하였다. 그러나 TT2는 한국어 어순 그대로 직역을 하는 바람에 문장 의미의 논리성을 떨어지게 하였고, 자연스럽지 않은 중국어 표현이다. 이에 도착어의 논리성과 자연스러운 정도에서 봤을 때 TT1이 더 나은 번역이라 판단되었다.

3) 직역 VS 변조

예문(4)

ST : 가든 말든 손님 마음 아닙니까?

TT1: 走不走不應該是客人自願的嗎 (가든 말든 손님 마음 아닙니까?)

TT2: 要不要治療是客人自己的意願 (치료를 받든 말든 손님 자신의 마음입니다)

도둑질로 다친 환자가 입원하였고, 병원을 탈출하다가 다시 병원으로 잡아넣는 장면이다. TT1은 ST대로 의문문으로 직역하는 반면 TT2는 표현의 초점을 바꾸는 변조 기법을 사용하였다. 여기서 두 가지 변조가 있다. 하나는 ‘가든 말든’을 ‘치료를 받든 말든’으로 번역하는 변조이고, 다른 하나는 의문문을 평서문으로 바꾸는 변조이다. 여기서 두 번째, 즉 의문문을 평서문으로 번역하는 변조에 초점을 두고 논의하고자 한다.

인물의 감정과 심리적인 상태를 표현하는 데 TT1과 TT2는 큰 차이를 나타내고 있다. 이는 의문문과 평서문의 감정 표현 강도 차이에 기인한 것이다. 화자의 입장에서 ‘가든 말든 손님 마음 아닙니까?’라는 의문문은 ‘치료를 받든 말든 손님 자신의 마음입니다.’라는 평서문에 비해 감정 표현에 있어 더 강한 표현이고, 청자의 입장에서 전자(의문문)가 후자(평서문)보다 더 강한 압박감을 청자에게 줄 수 있다. TT1은 원문에 충실하게 의문문으로 번역함으로써 환자의 초조한 심리 상태와 화난 감정을 잘 표현 해냈다. 그러나 TT2에서 이를 평서문으로 바꾸면서 환자의 심리 상태 및 감정에 대한 표현을 살려주지 않았고, 오히려 감정의 표현 강도를 낮추게 하였다. TT1이 더 나은 번역이라 판단되었다.

이는 전문가 자막이 팬자막에 비해 품질이 떨어지는 번역 양상이며, 팬자막과 전문가 자막품질에 대한 일반적인 인식과는 다른 번역 양상이다.

예문(5)

ST : 보니까 오토바이에서 떨어질 때 측방낙법도 칠 줄 알던데 뭐

TT1: 我看他從摩托車上摔下來的時候還會用側方落法 (측방낙법)

TT2: 我看他從摩托車上摔下來的時候還知道要側倒地 (측도지)

‘측방낙법’에 대한 번역을 살펴보면 TT1은 대응된 한자어로 직역하는 반면, TT2는 중국어와 잘 어울리는 표현인 ‘側倒地’로 번역하였다. 앞에서 언급한 바와 같이 SL의 의미나 관점을 다르게 바꾸어 번역하는 방법은 변조 기법이다. 한국에서 ‘측방낙법’이라고 표현하고 중국에서 이를 ‘옆으로 넘어지다’라는 뜻으로 ‘측도지’를 사용한다. TT2는 바로 관점을 달리 하는 언어표현을 중심으로 이루어지는 변조에 의한 번역이다.

‘側方落法(측방낙법)’이 중국 시청자의 입장에서 상당히 생소하고 자연스럽지 않은 표현이기 때문에 TT1처럼 단어 대 단어 식으로 직역하는 것보다 TT2와 같이 변조를 해서 중국어 언어관습에 맞게 번역하는 것이 적절하다.

베누티(Venuti)의 이국화 및 자국화에 관한 주장에 따라 ‘번역 행위 자체가 이미 모종의 자국화 작업을 수행하는 것이다’라는 전제에서 이국화 요소를 어느 정도 첨가하는 것은 번역사의 선택이다. 다만, 자막번역에서 목표언어권 시청자들의 빠른 이해를 위하여 적절하고 자연스러운 도착어 표현의 선택은 번역자의 의무라고 본다. 그럼에도 불구하고 TT1은 출발어 표현을 그대로 직역하였다. 이는 번역사의 선택이라고 하기보다는 적당한 도착어 표현을 선택하도록 노력하지 않는 탓에 이루어진 팬자막의 번역 양상으로 보인다. 이와 같은 직역으로 인해 목표언어권 시청자들에게 매우 생소하고 자연스럽지 않은 표현을 만들게 되는 번역 양상으로는 극 중에 나타난 ‘보호자’, ‘소지품’, ‘동기’ 등 어휘 층위의 번역, 그리고 문장 층위의 번역을 들 수 있다.

4) 차용 VS 변안

예문(6)

ST : SNS에 동기들 사진 쪽 있습니다

TT1: SNS上有她的同期所有人照片 (SNS)

TT2: 朋友圈里還有很多她同事的照片 (위챗 모멘트)

위 예문에서 밑줄 친 부분은 외래어에 대한 번역 양상이다. SNS는 영어에서 오는 표현으로 한국어뿐만 아니라 중국어에서도 그대로 사용하고 있다. 이러한 현상은 비네와 다블네가 제시한 ‘SL의 단어가 그대로 TL에 전이되’는 차용이다. TT1은 영어의 표현을 그대로 차용하였고, TT2는 이를 원천 문화에서 없는 ‘위챗 모멘트’로 옮겼다. 비네와 다블네는 변안에 대하여 “원천 문화의 특정한 상황이 목표 문화에 존재하지 않는 경우, 그러한 문화적 지시물을 바꾸는 것을 일컫는다.”라고 설명하였다. TT2의 번역은 비네와 다블네가 말하는 변안 개념과 약간 거리가 있으나 본고는 원천 문화에서 없는 문화적 지시물로 바꾸는 번역이라는 점에서 TT2의 번역을 ‘변안’으로 간주하고자 한다.

TT2는 이국적인 요소를 완전히 제거함으로써 TT1보다 목표언어권 시청자와의 거리를 한층 더 줄이고 목표언어권 시청자 입장에서 더 친숙한 번역이 되었다. TT2는 ‘SNS’라는 영어 약칭을 모르는 시청자들도 있을 거라는 판단에서 이렇게 번역했을 것이다. 다른 외래어에 대한 전문가 번역도 TT2와 같은 번역 영상이 나타났다. 이와 같이 외래어 번역에서 드러난 번역기법 상의 차이는 시청자 집단의 연령 차이에 기인한 것일 수도 있다. 공식자막은 팬자막보다 더 많은 연령층의 시청자를 겨냥하고 있으며, 팬자막의 주요 소비층에는 젊은 사람이 더 많기 때문이다.

5) 직역 VS 변안

예문(7)

ST : 하여간 이것들 씩 다 군대 보내버려야 정신 차리지

TT1: 這些家伙都得送到軍隊才能清醒一些 (이것들 씩 다 군대 보내버려야 정신 차리지)

TT2: 把這幫家伙全送到軍隊里去才知道洗心革面 (이것들 씩 다 군대 보내버려야 철저하게 회개하여 새 사람이 되려고 하지)

위 예문은 의사인 강모연이 도둑질을 범하고 치료를 거부한 환자에게 한 대사이다. TT1은 ‘정신 차리다’를 원문에 충실하게 번역했으나, TT2은 이를 ‘洗心革面’라는 완전 다른 단어로 번역하였다. ‘洗心革面’는 ‘철저하게 회개하여 새 사람이 된다’라는 뜻으로 ‘정신 차리다’에 비해 더 강한 혐오 감정을 내포하고 있다. 번역을 배제하고 어휘의 사용 상황으로 봤을 때 위 드라마 속의 상황에서는 ‘洗心革面’와 ‘정신 차리다’를 모두 사용할 수 있다. 도둑질을 하는 환자에게 ‘정신 차리다’보다 ‘洗心革面’의 사용을 통하여 도둑 행위를 강렬하게 견책하는 목적에서 TT2는 이를 의도적으로 번안을 한 것이리라 추측되었다.

이는 중국 국가광전총국에서 정한 10가지 영상물 검열 규정에 따라 내려진 판단이다. 이 규정의 7번에는 ‘범죄 행위를 사주하는 내용’이 상영될 수 없다고 명시하였다. 도둑질을 범하는 극 중 인물의 존재 자체는 ‘옳지 않은 예’가 될 우려가 있기에 이를 가볍게 평가하면 적절하지 않다는 판단이 TT2의 번역 고려 사항에 들어갈 가능성이 커 보인다.

예문(8)

ST : 그럼 뒤져봐야 개털인데

TT1: 把他搜遍了 也分文沒有 (씩 다 뒤져봐야 한 푼도 안 나오는데)

TT2: 和他交易没什么好處 (개랑 거래해 봤자 좋을 거 없는데)

깡패들이 조직에 탈퇴하려던 김기범에게 폭력을 행하면서 탈퇴비를 내라고 하는 장면에서 깡패들이 쫓아오는 유시진과 서대양에게 한 대사이다. TT1은 거의 직역을 하였으나 TT2는 이를 완전 다른 의미로 번역하였다. 특히, ‘뒤져보다’를 ‘거래하다’로 모호하게 처리한 것은 흥미롭다. 중국 국가광전총국에서 정한 10가지 영상물 검열 규정을 살펴보면 역시 7번에는 ‘폭력을 선전 혹은 전파하는 내용’이 상영될 수 없다고 규정하였다. 위 대사가 노골적인 폭력적인 표현으로서 검열의 대상이 될 우려가 있으므로 TT2는 이를 모호하게 처리한 것이리라 추측할 수 있다.

4. 비교 분석 결과

대체적으로 팬자막은 직접 번역에 치중하고, 전문가 자막은 간접 번역과 생략, 삭제 기법을 많이 사용한다.

상술한 팬자막 번역 양상은 예문(3)을 제외하고 나머지는 모두 직접 번역에 해당되는 것이다. 이는 팬자막 공동체 번역 현황에 기인한 것으로 추측되었다. 한 기사⁴⁵⁾에 따르면 사이트의 조회수를 위해 자막팀들 간에 번역 속도의 경쟁이 벌어지고 있다. 자막을 더 빠르게 생산하는 측은 더 많은 조회수를 얻을 수 있기 때문이다. 심지어 3시간 안에 한 화의 자막을 생산해 내야 된다는 규정도 있다. 이 3시간 안에는 번역뿐만 아니라 교정, 편집, 제작 절

45) ‘한국드라마자막팀 현황 공개’ <http://www.15lu.com/shijie/10810.html> 참조.

차까지 모두 끝내야 한다. 이러한 시간적인 제약으로 인해 팬자막은 적절한 도착어 표현을 골라내는 데 많은 시간이 소요되는 간접 번역에 비해 시간을 상대적으로 절약할 수 있는 직역을 더 많이 하게 되었다. 따라서 목표언어권 시청자들의 입장에서는 자연스럽게 않고 매우 생소한 표현을 자주 목격한다. 반면, 전문가 자막은 의사소통 차원에서 목표언어권 시청자를 위해 변조, 변안 등 간접 번역을 사용하여 자연스러운 도착어 표현으로 번역하는 양상이 드러났다. 이와 관련하여 팬자막 번역자들이 번역에 대한 책임감을 강화할 필요가 있다고 본다. 앞에서 논의하였듯이 자막번역에서 목표언어권 시청자들의 빠른 이해를 위하여 적절하고 자연스러운 도착어 표현의 선택은 번역자의 의무이다. 원문을 직역하는 것보다 적당한 도착어 표현을 선택하도록 노력해야 한다는 책임감을 가지고 번역한다면 이와 같은 번역 문제는 현저하게 줄어들 수 있다.

그러나 예문(3)처럼 모든 상황에서 팬자막이 직역하고 전문가 자막이 자연스러운 간접 번역을 선택한 것은 아니다. 때로는 팬자막이 ‘어순 바뀌기’와 같은 변조 기법을 사용해서 전문가 자막에 비해 더 자연스러운 도착어 구사를 하고 있다. 이는 전문가 번역은 팬번역에 비해 시공간적 제약 등 자막번역 규범의 제한을 더 많이 의식해서 의도적으로 간결하게 번역하다가 초래한 결과라고 추측할 수 있다.

의외로 팬자막에서 전문가 자막보다 품질 높은 번역 양상이 종종 나타났다. 이는 수차례의 감수 및 수정이 이루어지는 공동체 작업을 통하여 실현된 것이다. 위에 언급한 예문(3) 밖에 예문(1)과 예문(4)도 해당 번역 양상이다. 예문(1)은 원문에 충실하게 번역함으로써 생동감이 넘치는 표현으로 극 중 인물들의 어투와 태도를 잘 살려주었으며, 예문(4)는 원문의 의문문을 그대로 유지하는 것을 통해 환자의 심리적 상태와 감정을 잘 표현해 냈다. 이러한 번역 양상은 직역의 선호가 반드시 나쁜 번역 효과를 일으키지는 않는다는 것을 입증하였다. 팬자막의 이러한 번역 효과는 한국어 어기조사 ‘아’의 번역 및 중국어 어기사 ‘ㄹ’의 활용에서도 확인될 수 있다. 반면, 전문가 자막은 변조 등의 기법으로 인해 어기조사와 일부 반복적으로 나오는 어휘를 생략하거나 예문(4)처럼 문장 유형을 바꾸는 바람에 극 중 인물의 태도, 어투, 심리, 감정 등을 잘 표현하지 못하였다.

결론적으로 팬자막은 인물의 감정, 태도, 어투 등을 적극적으로 살리기 위해 생동감이 있는 중국어 표현으로 번역하는 양상이 많이 발견되었고, 전문가 자막은 공식 자막의 입장에서 격식을 갖추는 공적이고 정중하면서도 딱딱한 중국어 표현으로 번역하는 양상이 많이 나타났다.

이밖에 예문(2)처럼 문화와 관련된 어휘에 대하여 팬자막에서 이를 직역하고, 전문가 자막에서 이를 생략하는 번역 양상이 발견되었다.

아울러, 예문(6)처럼 외래어에 대하여 팬자막은 출발어에 있는 단어를 그대로 전이하는 차용 기법을 사용하는 것이 일반적이지만 전문가 자막은 변안 기법으로 이를 도착어 문화권에 가장 일반적인 문화적 지시물로 대체하는 것을 선호한다.

또한, 전문가 자막, 즉 공식 자막에서 중국 외화 검열 정책에 의한 ‘변안’ 양상을 발견하였다. 앞에 논의한 예문(1)~(6)은 외화 검열 정책과 관련된 번역 양상에 해당되지 않으나 예문(7)과 예문(8)이 이에 해당된 번역 양상으로 확인되었다. TT1은 검열 규제를 받지 않아서 직역을 하는 반면 TT2는 검열 대상에 속하는 표현들을 의도적인 변안으로 원문과 다르게 번역하였다. 이외에 성과 관련된 표현의 번역도 변안으로 처리하였다. 또한, 번역의 범위에 속하지 않지만 검열로 인해 완전히 삭제된 드라마 장면도 확인되었다. 드라마 첫 화에 등장하는 한국 특전사들이 비무장지대 군사분계선을 넘어온 북한군 특작부대와 싸우는 장면이

삭제되었다. 검열 정책에 의한 번역 양상이 많지 않았으나 중국의 이러한 외화 검열 정책이 어느 정도 자막 번역에 영향을 미쳤다는 결론을 내릴 수 있다.

5. 맺는 말

본 연구는 드라마 <태양의 후예>를 대상으로 사례 분석을 통하여 팬자막과 전문가 자막에서 드러난 번역 양상의 차이점을 번역 기법에 맞추어 살펴보고 그 분석 결과를 중국 외화 검열 정책과 관련지어 고찰하였다. 외화 검열 정책이 작용되지 않은 번역 양상에 대하여 번역 기법을 중심으로 이를 분석하고, 해당 번역 양상이 나타난 원인과 번역 효과를 논의하였다.

본 연구의 의의는 팬자막과 전문가 자막 비교 연구 분야에서 지금까지 이루어지지 않은 한-중 번역에 대한 최초의 연구로 관련 분야 연구의 단초를 제공한다는 데 있다. 다만, 한 작품으로는 단정적인 결론을 내리기에 양적으로 불충분하다. 향후 팬자막과 전문가 자막의 비교 분석 연구가 필요한 것으로 본다. 특히, 한중 관계 및 중국 정책으로 인하여 한국 드라마의 정식 수입이 어려운 현 시국에서 팬 번역의 기술적 향상을 위한 전문가 번역과의 비교 분석 등은 매우 필요한 연구라고 본다. 또한, 외화 검열 정책에 의한 번역 양상을 번역 기법이라는 틀에서 다루는 것은 다소 부적절한 면이 있기 때문에 정책 만에 맞춰서 심층적인 연구가 이루어질 필요가 있어 보인다. 이 부분에 대해서는 후속 연구를 통해 보완할 예정이다.

[참고문헌]

- 강완정·위균·이현송(2017), “중국내 한국 콘텐츠 팬서브(Fansub)공동체에 관한 연구”, 『글로벌문화콘텐츠학회 학술대회』, 글로벌문화콘텐츠학회, 73-77.
- 김가희·최릉우(2015), “중국 팬서브, 공식자막보다 더 신뢰할 수 있는가? -외화 『어벤져스』의 번역 비교 분석을 중심으로-”, 『동아시아문화연구』 제61집, 한양대학교 동아시아문화연구소, 251-274.
- _____(2015), “중국 검열이 자막번역에 미친 영향 분석”, 『인문과학연구논총』 제36권 2호, 명지대학교 인문과학연구소, 39-65.
- 김선영(2013), “팬 자막(Fansubs)의 독자 반응 조사 연구”, 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순영·정희정(2010), “인터넷 기반 비전문가 자막번역(Fansubs)에 대한 연구의 필요성 고찰”, 『번역학연구』 제11권 4호, 한국번역학회, 75-97.
- 김호영·홍남희(2012), “전지구적 미디어 텍스트 유통과 팬 문화 자본의 역할: 미국드라마 팬 자막(fansub) 제작자를 중심으로”, 『한국언론학회 학술대회 발표논문집』, 한국언론학회, 318.
- 민나래(2015), “전문가 자막번역과 팬자막 번역의 비교 연구”, 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 박경리(2013), “미국 드라마 팬자막 이용자의 선호도 조사”, 『번역학연구』 제14권 5호, 한국번역학회, 117-141.
- 박소영(2019), “이베로아메리카 한류와 번역 - 방탄소년단 콘텐츠의 스페인어 팬 번역을 중

- 심으로-”, 『한국언어문화』 69권 0호, 한국언어문화학회, 91-116.
- 박정윤(2014), “영화 엮기적인 그녀 한불자막 번역 분석: 팬자막을 중심으로”, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 박헌일(2014), “평가어(Appraisal Systems) 사용에서 나타난 팬자막과 전문가 자막의 비교: 태도(Attitude) 및 강도조절(Graduation)을 중심으로”, 『통번역교육연구』 제12권 3호, 한국통번역교육학회, 53-70.
- 서유경(2016), “러시아 한류 콘텐츠의 팬번역 양상과 특징 연구: 한국 드라마를 중심으로”, 『통번역학연구』 제20권 3호, 한국외국어대학교 통번역연구소, 1-26.
- 오정민(2019), “슈퍼히어로 장르영화 자막번역의 수용양상 연구 - 팬들이 제기한 번역 문제를 중심으로”, 『번역학연구』 제20권 3호, 한국번역학회, 289-291.
- _____ (2019), “슈퍼히어로 장르 영화 자막번역의 수용양상 연구”, 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 오정민·김순영(2019), “슈퍼히어로 장르영화 자막번역의 상호텍스트성 - 팬들이 문제제기한 자막번역을 중심으로”, 『통역과 번역』 제21권 3호, 한국통역번역학회, 101-124.
- 이지민(2015), “팬자막과 전통 영상번역은 과연 다른가? - 다중기호성을 반영한 영상번역 정의와 자막 형태, 자수제한, 이국화 전략 탐구”, 『번역학연구』 제16권 2호, 한국번역학회, 165-186.
- _____ (2015), “전통 영상번역과 팬자막 비교 연구: 문화 관련 어휘 번역을 중심으로”, 『통번역학연구』 제19권 2호, 한국외국어대학교 통번역연구소, 135-158.
- _____ (2021), “TED 강연 자막의 양적 축소 전략 연구: 팬자막과 전문가 자막 비교”, 『통번역학연구』 제25권 1호, 한국외국어대학교 통번역연구소, 141-176.
- 정희정(2008), “인터넷을 통한 비전문가 자막 번역의 특성에 관한 소고”, 『통번역교육연구』 제6권 1호, 한국통번역교육학회, 181-196.
- _____ (2010), “팬자막(Fansubs)의 특성 연구”, 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 조성은·조원석(2015), “웹툰 팬번역 양상 연구 - 『신의 탑』 팬덤의 정서적 특징을 중심으로”, 『통번역학연구』 제19권 3호, 한국외국어대학교 통번역연구소, 239-263.
- 최진실(2020), “번역의 적극적 수용 형태로서 아마추어 자막번역”, 『한국통번역교육학회 학술대회 자료집』, 한국통번역교육학회, 46-51.
- 박윤철(2011), 『영상자막 번역과 두 줄의 미학』, 한국문화사.
- Jeremy Munday, 정연일·남원준 역(2006), 『번역학 입문: 이론과 적용』, 한국외국어대학교 출판부.
- 王俊榮·楊穎(2016), ““限外令”环境下境外劇的引進策略 - 以韓劇《太陽的后裔》爲例”, 『青年記者』 第24期, 79-80.
- 陳洁(2016), “國內視頻网站海外劇引進模式分析”, 『齊魯藝苑』 第150期, 107-112.
- 중국 국가광전총국 ‘온라인 외화 영화와 드라마 관리 규정 강조’
http://www.nrta.gov.cn/art/2014/9/5/art_113_4803.html
- 뉴스 ‘태양의 후예> 총 시청량은 26억 8500만 번...’
<https://www.yicai.com/news/5003160.html>
- 뉴스 ‘한국드라마자막탑 현황 공개’ <http://www.15lu.com/shijie/10810.html>

‘팬자막과 전문가 자막 번역 양상의 비교 연구 - 드라마 <태양의 후예>를 중심으로 -‘에 대한 토론문

오지혜(세명대학교)

이 발표는 한국 드라마의 중국어 팬자막과 전문가 자막을 비교, 분석하며, 번역기법을 기준으로 한국 드라마의 중국어 팬자막과 전문가 자막이 어떠한 면에서 어떠한 차이점이 있는지 그 양상을 밝히는 것을 내용을 하고 있습니다.

발표자께서 말씀하신대로, 팬 자막과 전문가 자막을 대상으로 한 최초의 한-중 번역 연구라는 점에서 흥미롭게 읽었습니다.

신 한류의 흐름과 함께 대표적인 한류 콘텐츠로서 한국 드라마 텍스트를 중심으로 수용자이자 또 다른 의미의 생산자로서 팬 또는 팬 공동체 간 상호 관계의 한 측면을 살펴볼 수 있어서 의미가 있었습니다. 발표문을 읽으면서 든 몇 가지 궁금한 점을 여쭙고자 합니다.

우선 번역 자막 비교의 궁극적인 목적이 궁금합니다. 팬 또는 팬 공동체 그리고 전문가 간의 번역을 비교한다면, 번역의 어떤 지향점이 있는 것이지요. 다른 말로 바꾸자면, 좋은 번역은 무엇이며, 그 기준은 무엇이라고 생각하시는지요.

다음으로, 팬 자막의 특징에 관한 것입니다. 말씀하셨듯이, 팬 자막은 팬 개인뿐만 아니라, 일군의 공동체 내의 조정을 거쳐 이루어지는 ‘과정적’ 활동입니다. 동시에 이는 동일한 언어를 공유하는 언어 공동체의 창작물이기도 합니다. 그렇다면 팬 자막이라는 과정적 텍스트에 대한 접근과 평가가 단순하지 않을 것 같습니다. 이와 함께 공동체라는 특성상 문화적 측면에 대한 고려가 중요하게 다루어져야 할 듯합니다. 발표문에는 차용, 모사, 직역, 치환, 변조, 등가, 번안의 표현 측면에 대한 분석이 주를 이루고 있는데, 7가지 표현 번역 양식에 내재한 문화적 의미에 대한 해석도 궁금합니다. 이와 관련하여 발표자 선생님의 추가 설명 부탁드립니다.

일한 번역에 나타난 시간 직시 양상 분석: 히가시노 게이고(東野圭吾) 『変身』을 중심으로

우메무라 마유미(한국외대)

1. 서론

우리는 커뮤니케이션 장면에서 눈에 보이지 않는 추상적 ‘시간’을 어떻게 개념화하고 표현하는 것일까? 이런 물음에서 본 연구는 출발하였다. 일반적으로 시간은 과거부터 현재를 거쳐 미래로 이동하는 ‘수평적 구조’를 가진다는 인지 방식, 즉 ‘과거가 앞, 미래는 뒤’에 흐른다고 널리 알려져 있다. 그러나 실제 발화상황에서 그렇게 표현하지 않는 경우가 있다.

[예 1]

- a. 今後ともよろしくお願いします。
- b. この先もよろしくお願いします。

[예 1]은 한국어 ‘앞으로도 잘 부탁드립니다’와 등가가 이루어진 일본어 표현이다. 그러나 좀 더 깊게 들여다보면 미래 시간을 a는 ‘後’, b는 ‘先(‘앞’과 동의)’로 보고 있다. 언어적 커뮤니케이션에 있어 화자(저자)가 특정한 지칭 표현을 사용하여 대상을 규정하고자 하면 그 내용뿐만 아니라 언어 외적 의미, 이를테면 화자의 주관적 시점(視點 viewpoint)이나 심리적 상황에 대한 주관적 정보도 함께 전달되기 때문에 언어표현에 차이가 나타난 것이다. 이러한 발화상황에서 언어표현과 화자의 인지적 측면을 구명하려는 언어론이 화용론이며, 그 대표적인 연구의 하나가 직시(deixis)이다.

직시는 번역연구에도 중요한 역할을 한다. 왜냐하면 출발어(source language, SL)와 도착어(target language, TL) 사이에 나타난 언어표현 차이에 대하여 어떠한 현상이 있는지, 차이가 있다면 그 원인이 무엇인지, 그리고 그것을 어떻게 도착텍스트(target text, TT)에 재현할 수 있는지 등 이러한 물음에 대응하기 가능한 틀을 제공해 주기 때문이다.

그런데 직시에 관련된 국내 기존 연구를 살펴보면 직시 전반에 대한 이론적 연구, 직시 선택에 관여하는 인지·심리적 요인과 그 양상 연구, 직시와 비직시적 용법 연구 등 비교적 진행되고 있다. 한편, 번역과 관련된 연구는 한정은(2005), 박소영(2010), 한미애(2013), 한미애·조의연(2020), 우메무라 마유미(2020), 구상본(2021) 등 많지 않다.

<표 1> 번역분야 기존 직시 연구

연구자	분석텍스트	언어쌍	직시 종류
한정은(2005)	영상 자막	중국어·한국어	인칭

박소영(2010)	희곡 대본	스페인어·한국어	인칭·시간·장소
한미애(2013)	소설	한국어·영어	인칭
한미애·조의연(2020)	시	한국어·영어	인칭
우메무라 마유미(2020)	소설	일본어·한국어	인칭
구상본(2021)	소설	한국어·영어	인칭·장소

<표 1>을 보듯이 모든 연구자가 인칭 직시를 다루고 있다. 이것은 인칭 직시가 그 언어를 둘러싸는 문화적 화용의 특징 요인에 영향을 받아 화자, 청자, 그리고 화제를 가리키는 시점에 따라 뚜렷한 차이가 나타나기 때문이라고 생각된다. 한편, 장소 직시와 시간 직시연구는 인칭 직시에 비하여 드문 편이다.

이러한 상황을 감안해 본고는 기존 연구를 보완하기 위한 시도로서, 시간 직시를 바탕으로 언어표현과 의미, 언어표현과 인지와의 관계를 고찰하면서 한국어와 일본어 사이에서 시간을 지칭할 때 어떤 유사점, 또는 차이가 있는지를 살펴보는 것을 본 연구의 목적으로 한다. 또한 출발 텍스트(source text, ST)와 TT를 대조하면서 원저자의 시점과 시간 표현에 내재하는 의미를 번역자가 어떻게 TT에 반영하려고 했는지 논할 것이다. 본 연구를 통하여 직시에 근거한 분석이 시간 표현 번역의 다양성, 즉 번역자의 시점과 인식에 따른 번역어 선택의 다양성을 나타낼 수 있다는 점에서 적합하다고 생각한다.

2. 이론적 배경

2.1 화자의 시점과 공간개념으로 결정되는 직시적 시간 체계화

트라고트(Traugott 1978)는 시간은 ‘전·후’ 관계를 가리키는 공간 용어에 의하여 언어적으로 널리 차용될 수 있다고⁴⁶⁾ 하여(Gentner 2001: 203-204), 직시적(또는 화용론적) 시간의 관점에서 과거와 미래를 시각적으로 규정한다. 발화시(현재)를 기준으로 화자의 시점과 공간의 배열, 그리고 이동과 정지를 바탕으로 ‘시간 이동형 모델(moving time model)’과 ‘주체 이동형 모델(moving ego model)’을⁴⁷⁾ 제시한다.

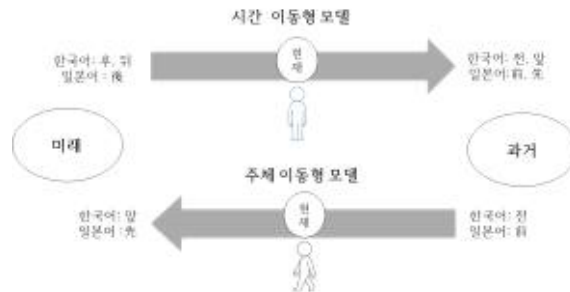
시간 이동형 모델은 고정된 공간을 시간이 통과해 간다는 관점이다. 시간은 현재를 향해 다가오고 과거로 사라져 간다(小泉保 1998: 18). 한편, 주체 이동형 모델은 시간을 움직이지 않는 공간으로, 주체(화자·청자)가 그 공간을 나아간다(우메무라 마유미 2017: 63). 이러한 시점은 미래가 주체의 눈앞에 있고, 지나간 시간은 주체의 뒤쪽으로 점점 사라져 간다, 즉 시간은 과거에서 와서 미래로 지나간다고 보는 것이다.

트라고트의 모델을 바탕으로 한국어와 일본어의 시간 흐름 개념을 체계화하면 다음과 같이 나타낼 수 있다.

46) 우리가 지닌 공간지각(space perception)을 통하여 언어 현상을 해석하려는 공간개념(space concept)을 기반으로 생각한 것이다.

47) ‘주체 이동형 모델’은 ‘공간 이동형 모델’, ‘자아 이동형 모델’이라고도 한다.

<그림 1> 트라고트(1978)의 모델에 의거한 한·일 시간 흐름 체계



<그림 1>에서 알 수 있듯이 시간 이동과 주체 이동은 상호 역방향성(이수련 2001: 61)을 나타낸다. 따라서 시간을 구성하는 ‘전, 앞/前, 先’과 ‘후, 뒤/後’를 시간이라는 공간이 움직이는 것으로 파악하느냐, 또는 시간이라는 공간 안을 주체가 움직이는 것으로 파악하느냐에 따라 ‘과거’와 ‘미래’의 시간 흐름 방향이 바뀐다. 어느 쪽이든 시간 흐름 파악하는 데 있어 화자의 시점을 통한 이해가 요구된다.

2.2 시간 직시

2.2.1 한국어와 일본어의 시간 직시 표현

시간 직시는 어떤 사건이 발생하거나 어떠한 상황이 존재하는 시점(時點)과 기간을 문법 화함으로 체계화할 수 있다. 한국어와 일본어의 경우 아래와 같이 ①직접 지시하는 척도(measure) 단어인 시간명사나 수식어인 시간 부사(이하 직시적 시간 부사)⁴⁸⁾를 이용한 직시, ②사건이 일어난 시간의 전·후 관계에 관여하는 시간 단위와 시점을 구분하는 표현을 결합한 직시, ③화자의 공간적(spatial), 심리적(psychological) 위치에 따른 지시어⁴⁹⁾ ‘이/こ, 그/そ, 저/あ’와 (의존)명사를 결합한 직시⁵⁰⁾ 등을 이용하여 발화시의 관계에서 시간을 지칭한다.⁵¹⁾

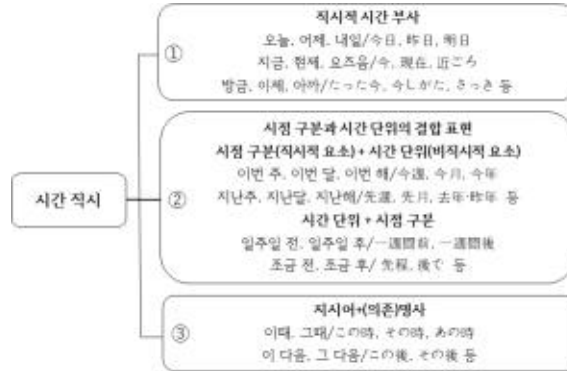
48) ‘시간 부사’는 일본어 문법에서는 ‘시·상(時·相) 부사’(益岡隆志·田窪行則 1992: 57)라고도 하나, 본 연구는 ‘시간 부사’라는 용어를 통일하여 사용한다.

49) 엄밀히 말하면 ‘이, 그’는 발화 현장 혹은 문맥 속에 존재하는 대상을 가리키는 ‘지시관형사’(나찬연 2007: 217)이다. 그러나 일본어에는 ‘지시관형사’라는 품사가 원래 존재하지 않기 때문에 ‘こ(の), そ(の)’를 지시관형사라는 품사로 묶어 취하는 것이 어렵다고 생각한다. 따라서 어떤 대상을 지시한다는 의미로 ‘지시어’라는 용어를 편의상 통일하게 사용하기로 하였다. 지시어라는 용어는 강계천(1992)을 비롯하여 모리모토 가쓰히코(森本勝彦 2009), 서나래(2014) 등도 사용하고 있다.

50) ‘지시어+(의존)명사’의 직시 유형은 담화의 시간적 직시, 수위 ‘조용’ 혹은 ‘문맥지시’이라고 불리는 형태로 나타나는 경우가 많다. 원래 이미 언급된 어떤 표현을 의미의 중복을 피하기 위하여 다른 표현으로 지시하는(조용) 점에서 직시와 다르다. 그러나 한국어와 일본어의 경우, 지시어가 직시 및 조용의 기능을 둘 다 갖추기 때문에 영어처럼 완전히 구분하는 것이 불가능하다. 따라서 본고는 이러한 점을 감안해 직시에 나타난 하나의 현상으로 시간 직시에 포함하기로 하였다.

51) 그밖에 발화시를 기준으로 동사의 굴절형태로 나타나는 시제나 달력상(calendrically) 측정 유형과 직접 지시하는 비달력상 측정 유형과의 상호적용, 시간의 제한을 받은 인사표현 등, 시간 직시에 속한다.

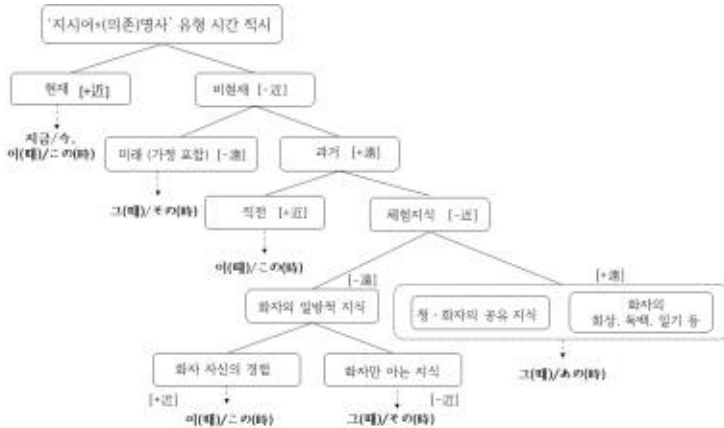
<그림 2> 한·일 시간 적시 유형



2.2.2 심리적 거리가 관여하는 ‘지시어+(의존)명사’ 적시

한국어와 일본어의 지시어는 의미적 및 형태적으로 화자에게 가까운 ‘이/こ’과 청자에게 가까운 ‘그/そ’ 그리고 청·화자 둘 다에서 멀리 떨어진 ‘저/あ’의 3-계열로 구분된다. 이것은 공간개념을 기반으로 대상과의 실제적인 거리에 의하여 결정하기 때문이다. 특히 추상적 개념인 시간일 경우, 화자의 시점(視點)과 화자가 시간을 인식하는 심리적 거리[±近/±遠]에 의해서도 선택되는 지시어가 달라진다는 복잡한 구성을 이룬다.52)

<그림 3> 화자의 심리적 거리에 따른 한·일 지시어 변이



한국어가 ‘이, 그’의 이분법적 대립으로 나타나는 한편, 일본어는 ‘こ, そ, あ’의 삼분법적 대립 형태로 나타난다. 그 차이는 일본어가 ‘청·화자의 공유지식’ 또는 ‘화자 자신의 회상, 독백, 일기’ 등을 ‘あ’-계열로 표현하는 데 있다. 이러한 현상은 공간과 시간이 연관되는 단순한 문제가 아니라 일본인이 전통적으로 지니는 고유한 공간개념인 ‘안·밖(ウチ・ソト)’이 ‘친(親)·소(疎)’ 관계를 기반으로 시간을 구분하려는 화자의 심리가 언어에 직접 영향을 미쳐 (牧野成一 2018: 77-78) ‘あ’가 문맥 내에서 독립된 영역을 확보하여 사용되고 있기 때문이다(姜桂千 1992: 68). 한편 한국어의 경우, 일본어 ‘あ’에 해당하는 ‘저’ 용법이 없기 때문에 지시 대상을 화자가 공간적으로 먼 존재라고 느껴지면 모두 ‘그’가 대응된다.

52) 유계도(柳濟權 1984), 시마모리 레이코(島守玲子 1991), 강계청(姜桂千 1992), 송만익(宋晩翼 2008), 모리모토 가쓰히코(森本勝彦 2012) 등 기존 연구를 참고로 작성하였다.

3. 분석 텍스트 및 분석 방법

3.1 연구 분석 텍스트

본 연구는 히가시노 게이고(東野圭吾)의 『変身』(1991)을 분석 텍스트로 한다. 이 작품을 선택하게 된 이유는 첫째, 이 소설은 시간을 생긴 순서 그대로 그려지지 않아⁵³⁾, 소설을 독해하는 데 시간 파악이 중요한 열쇠가 된다고 생각하였기 때문이다. 둘째, 번역의 다양성을 알아보기 위하여 재번역되어 있는 작품을 선택하였다. 이것은 문학작품 번역에서 르페베르(Lefevre 1992)가 제시한 번역을 통제하는 요인들⁵⁴⁾을 염두에 두었기 때문이다. 마지막으로 소설의 시점(視點 viewpoint)⁵⁵⁾을 고려하여 1인칭 시점 작품을 택하였다. 1인칭 시점은 화자의 내면세계, 즉 심리적 내부 의식을 효과적으로 묘사하기 때문이다. 본 연구의 분석텍스트는 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 분석텍스트

원저자 및 번역자		작품 제목	출판사	출간 연도
ST	東野圭吾	変身	東京: 講談社	1991
TT1	이선희(여)	변신	서울: 창해	2005
TT2	권일영(남)	사소한 변화	과주: 비채	2019

3.2 분석 방법

본고는 커뮤니케이션을 가능하게 하는 마음의 움직임과 문맥을 기반으로 번역을 논한 구트의 접근법(Gutt 1989: 249-298)을 본 연구의 분석 방법으로 택하였다. 그는 스피버와 윌슨(Sperber & Wilson 1986)이 개발한 ‘관련성 이론(Relevance Theory, RT)’⁵⁶⁾을 주축으로, 번역은 원저자, 번역자 및 TT 독자의 세 영역을 포함한 특별한 형태의 커뮤니케이션 전달행위이며, 다른 언어와 문화의 경계를 넘은 해석적 용법(interpretive use)⁵⁷⁾에 의하여 설명할 수 있다고 한다(井原紀子 2004: 18). 이러한 견해를 바탕으로 하여, 구트는 번역 현상을 직접 번역(direct translation)과 간접 번역(indirect translation)의 두 가지로 유형화한다.

53) 주인공이 뇌 이식수술을 받은 후에 일어나게 된 인격 변화를 고쳐하면서 그러한 증상 원인이 도너에 의한 것인지, 또는 원래부터 자신이 지니고 있었던 것인지를 찾으려고 한다. 그 과정에서 현재와 과거의 시공간을 왕복하는 형식으로 구성되어 있다.

54) 번역을 통제하는 세 가지 중요 요소로 ‘문학시스템 안에 전문가(professional)’, ‘문학시스템 바깥의 후원자(patron)’, ‘시학(poetics)’을 제시하였다(우메무라 마유미 2019: 163-164에서 재인용).

55) 어떤 사태를 묘사하려고 할 때, 화자의 공간적(spatial), 시간적(temporal), 심리적(psychological) 위치에 초점을 둔 것이다. 따라서 화자가 어디에서, 무엇에 초점을 맞추어 어떻게 표현하는지와 직접 관련되기(이도열 2009: 73) 때문에 효과적 커뮤니케이션을 수행하기 위하여 화자의 시점 파악은 불가피한 요소이다.

56) ‘Relevance Theory’는 ‘관련성 이론’ 이외에 ‘적합성 이론, 관여성 이론, 인지적 화용론’ 등 다양하게 번역되어 있다. 본고에서는 ‘관련성 이론’으로 통일하여 사용하기로 한다.

57) 해석적 용법이란 발화의 의미 내용의 유사성(resemblance)에 근거한 용법(東森勳, 吉村あき子 2003: 103)를 말한다.

직접 번역방법은 해석적 유사성에 의존하여 ST의 명시적 내용, 또는 문체적 특성을 충실하게 TT에 재현된 번역 유형이다. 따라서 ST와 TT는 해석적으로 완전한 유사성을 가진다. 한편 간접 번역방법은 이(異) 언어 간의 해석적 용법이 필요한 번역이다(Baker & Saldanha 2013: 164). 번역텍스트로 느껴지지 않도록 가독성이나 인지적 효과(cognitive effect)⁵⁸⁾를 중시하는 번역이라고 할 수 있는데, TT 독자가 쉽게 이해할 수 있도록, 또한 SL과 TL 간의 인지환경⁵⁹⁾ 간격을 채우기 위한(양창현 2015: 31-33) 번역 유형이다.

본고는 번역 양상을 자세히 알아보기 위하여 간접 번역을 다시 하위유형화하였다. 왜냐하면 어떤 언어를 다른 언어로 번역하려고 하면 번역자 임의로 TT 독자가 이해하기 쉽게 재현하거나, ST의 어떤 부분을 생략하거나, 또는 무엇인가를 추가하는 작업이 꼭 발생하기 때문이다. 이에 본 연구는 <표 3>과 같은 유형을 통하여 텍스트에 나타난 시간 직시 표현을 살펴볼 것이다.

<표 3> 구트의 번역 처리방법 유형

번역 유형		번역 처리방법	
직접 번역	설정한 상황 아래, ST의 해석적 유사성에 완전히 의존 의미와 표현 형식을 보존	D→D	ST 직시의 명시적 내용, 문체적 특성을 완전히 유사하게 TT에서 유지하는 방법
간접 번역	ST의 속성을 유지하기보다는 ST의 내재적 의미 부연 번역자가 생각하는 모든 변경 사항을 포함	D→D'	ST의 의미(원저자의 의도와 메시지)를 바꾸지 않고 가독성이나 인지적 효과를 중시한 번역 TL의 일반적 표현 또는 동일한 이미지로 대치하는 방법
		∅→D	ST의 의미(원저자의 의도와 메시지)를 바꾸지 않고 자연스러운 TL 표현을 이루기 위하여 ST에 나타나지 않는 직시를 TT에서 복원, 첨가하는 방법
		D→∅	ST의 의미(원저자의 의도와 메시지)를 바꾸지 않고 자연스러운 TL 표현을 이루기 위하여 ST 직시를 TT에서 생략하는 방법

4. 분석 결과 및 사례분석

4.1 분석 결과

본 연구는 히가시노 게이고 『変身』의 한국어 출판번역본 두 권을 대상으로, 번역텍스트에 나타난 시간 직시를 직접 번역과 간접 번역의 측면에서 분석하였다. 텍스트에 나타난 시

58) ‘문맥적 효과(contextual effect)’라고도 한다. ‘인지적 효과’는 발화(혹은 글)를 통하여 얻게 된 신정보(new information)가 구정보(old information)에 추가되는 인지 상태의 변화를 말한다(橋高眞一郎2008: 140).

59) ‘인지환경’은 우리가 인식하고 있는 사실만이 포함되는 것이 아니라 어떤 물리적 환경에 속한 사실들에 대한 인식까지도 포함한다(Sperber and Wilson 1993: 56).

간 직시는 앞서 <그림 2>에서 제시한 유형으로 하였다. 텍스트를 통하여 추출한 시간 직시는 총 760개다. 텍스트별 번역방법 분석 결과는 다음과 같다.

<표 4> 텍스트별 번역방법 분석 결과

직시 유형		TT1				TT2			
		직접	간접			직접	간접		
		D→D	D→D'	∅→D	D→∅	D→D	D→D'	∅→D	D→∅
직시적 시간 부사	517	320	58	104	35	412	60	23	22
시점 구분+시간 단위	50	35	14	-	1	36	13	-	1
시간 단위+시점 구분	45	19	16	9	1	28	14	3	-
지시어+(의존)명사	148	66	41	32	9	94	30	11	13

<표 4>에서 알듯이 TT1 및 TT2 둘 다 간접 번역방법보다 직접 번역방법을 사용한 비율(TT1: 57%, TT2: 75%)이 높았다. 또 간접 번역방법에서는 TT1에서 시간 부사를 복원하는 ∅→D형 번역방법을 취한 비율이 직시 전체의 19%를 차지한 것은 주목할 만하다. 또한 전체 비율을 보면 TT1은 ST 직시를 생략하는 D→∅형 번역방법도 TT2보다 높았다. 이와 같이 TT1과 TT2를 비교하면, TT1은 서로 다른 SL과 TL 사이에서 생기는 차이를 극복하려는, 즉 TL이나 도착어 문화(target culture)에 동화시키려는 번역자의 의도가 TT2보다 더 강한 경향이 있다고 볼 수 있다.

다음은 분석텍스트 사례를 통하여 번역양상을 살펴보고자 한다.

4.2 시간 직시 사례분석

4.2.1 직접 번역

직접적 번역(D→D형)이란 해석적 유사성에 의존하여 ST의 명시적 내용, 문체 등을 그대로 충실하게 TT에 재현하거나 의미적으로 완전히 유사한 번역 유형이다.

원저자와 번역자 사이에서 시간 개념화 체계가 같으면 직접 번역으로 나타난다. [예 2]는 시간 이동형으로 시간을 개념화하고 있다.

[예 2]

ST: 母親が亡くなったのは、それから一週間後のことさ。(242)

TT1: 엄마가 돌아가신 건 그로부터 일주일 후야. (284)

TT2: 엄마가 돌아가신 건 그로부터 일주일 뒤였지. (257)

ST와 동일하게 시간을 개념화해도 번역어 선택은 번역자에게 달려 있기 때문에 서로 다른 번역어가 나타나기도 한다. ST ‘後’에 대하여 TT1은 한자어 ‘후’, TT2는 고유어 ‘뒤’를 번역어로 선택한다.

‘지시어+(의존)명사’ 직시 ‘その時/그때’는 미래를 나타낸다. ‘その時/그때’는 선행문 ‘明日~내일~’을 가리킨다. ‘明日/내일’이라는 말에서 알듯이 ‘その時/그때’는 미래에 일어날 사건을 지시한다.

[예 3]

ST: 本当に、またいらして下さい。その時には戀人の女性も是非御一緒に。(223)

TT1: 정말로 또 놀러오세요. 그때는 꼭 애인과 같이 오시기 바랍니다. (261)

TT2: 정말 다시 들리주세요. 그때는 애인분도 꼭 함께. (238)

‘その時/그때’는 앞에서 이미 이야기한 시간의 어떤 점이나 부분을 가리킬 때 사용한다. ‘その時/그때’는 선행문 ‘또 놀러올 때, 다시 올 때’를 가리킨다. 따라서 시간은 미래다.

또 화자의 일방적인 지식, 청자가 모르는 사실을 전달할 때도 ‘その時/그때’를 사용한다. [예 4]는 선행문의 사건을 가리킨다.

[예 4]

ST: 京極の母親は昨年風邪をこじらせて死んだのだが、その時に復讐することを決めたらしいな。(77)

TT2: 교고쿠의 어머니는 작년에 감기가 심해져서 세상을 떠났는데 그때 복수하기로 마음먹은 모양이야. (82)

ST ‘このところ’는 지시어와 공간어휘가 결합한 말로, ‘얼마 되지 않은 과거에 시작한 어떤 일이 현재까지 계속되고 있다’는 긴 시간적 범위를 지시한다. 한국어에서는 어의적으로 ‘최근’, ‘요즈음(요즘)’이 이에 해당한다.

[예 5]

ST: 俺はこのところ他人と接するのを極力避け、機械だけに囲まれた空間で黙々と作業を繰り返している。(326)

TT1: 최근 들어 나는 되도록 사람들을 피하고, 기계로 둘러싸인 공간에서 묵묵히 작업을 계속하고 있다. (381)

TT2: 나는 요즘 다른 사람과 접촉하는 일을 최대한 피하며 기계로 둘러싸인 공간에서 묵묵히 작업을 반복하고 있다. (342)

4.2.2 간접 번역

1) D→D' 형

D→D'형은 ST에 담긴 원저자의 의도와 이미지를 바꾸지 않고 가독성이나 인지효과를 고려한 번역이며, TL의 일반적 표현 또는 동일한 의미로 대치하는 방법을 말한다.

한·일 양언어에서 같은 한자어 시간 부사가 있어도 그와 비슷한 의미를 가진 어휘를 번역어로 선택하는 경우가 있다. ‘후일(後日)’, ‘선일(先日)’이 그것이다.

[예 6]

ST: 先日彼女に、しばらく繪は描かないといったからだ。(142)

TT1: 며칠 전에 앞으로 한동안 그림을 리지 않겠다고 말했기 때문이다. (168)

TT2: 지난번 메구미에게 한동안 그림을 그리지 않겠다고 했기 때문에 변명처럼 느껴졌다. (155)

ST ‘後日’, ‘先日’은 언제부터 언제까지의 기간을 가리키는지 명확한 기준이 없는 말이다. 일반적으로 ‘後日’은 발화시, 또는 사건시 이후의 미래 시간을 말하고, ‘先日’은 발화시를 기준으로 가까운 과거의 어느 날을 말한다. 한국어에도 ‘先日’을 나타내는 ‘선일, 요전날’, ‘後日’을 나타내는 ‘후일’, ‘과일’이라는 어휘가 있으나, 어의적으로 일본어와 거리가 있다. 따라서 번역자는 TT 독자의 처리노력과 인지효과를 고려하여 비슷한 의미를 가진 ‘나중에’, ‘몇 질 전’, ‘지난번’을 번역어로 대치한 것이다.

시간을 바라보는 번역자의 시점 차이, 즉 시간이 이동하는 것인지, 또는 주체가 이동하는 것인지에 따라 선택되는 번역어가 달라진다. 이러한 현상은 [예 7]처럼 TT 사이에서도 일어난다.

[예 7]

ST: 問題は、今後どうなるかだ。(138)

TT1: 문제는 앞으로 어떻게 되느냐다。(163)

TT2: 문제는 앞으로 어떻게 하느냐다。(150)

[예 8]

ST: 退院が二日後に迫っている。(82)

TT1: 퇴원이 이틀 후로 다가왔다。(96)

TT2: 퇴원이 이틀 앞으로 다가왔다。(88)

ST [예 7-8]은 시간 이동형으로 시간을 개념화하고 있는 한편, [예 7] TT와 [예 7] TT2는 주체 이동형으로 개념화하고 있다. [예 8] TT는 서로 다르게 개념화하고 있는데, TT1은 시간 이동, TT2는 주체 이동형으로 개념화하고 있다. 이러한 시간을 인지하는 방식 차이에 따라 가져오게 되는 번역어에 차이가 난다. 이때 TT2가 간접 번역 D→D'형에 해당하고 TT1은 ST의 명시적 내용을 재현된 것임으로 직접 번역이 된다.

한·일 사이에 나타난 언어사용의 차이는 번역에 직접 영향을 미친다. [예 9]는 화자뿐만 아니라 청자에게도 지시대상이 알려져 있는 공유지식을 나타낸 예이며, ‘あの時/그때’는 주인공이 충을 맞은 날을 가리킨다.

[예 9]

ST: 「あの時の、あの方……ですか」 「そうだ」と俺はいった。「あの時のあの男だ」(282-283)

TT1: “그때의 그분……인가요?” “그래. 그때 그 사람이야.”(329-330)

TT2: “그때…… 그 분이십니까……?” “그래. 그때 그 사람이다.” 내가 말했다。(297)

다음 [예 10]은 [예 9]와 마찬가지로 ‘あの時/그때’가 대응어로 사용되어 있으나, 이 경우는 ‘화자의 회상’을 지시한 것이다.

[예 10]

ST: 博士はこのスケッチブックを見て、資料として是非コピーさせてほしいといった

のだ。あの時の博士の目は…… (86)

TT1: 박사는 이 스케치북을 자료로써 복사하게 해달라고 했다. 그때 박사의 눈은……(101)

TT2: 박사는 이 스케치북을 보더니 자료로 쓰게 복사해주면 좋겠다고 했다. 그때 박사의 눈빛은……(91-92)

<그림 3>에서 한국어에는 공유지식 및 화자의 일방적 지식[-遠]을 대응하는 지시어의 구별은 없다. 따라서 TT 독자가 TT를 읽고 얻은 느낌과 ST 독자가 ST를 읽고 얻은 느낌이 다를지도 모른다. 이러한 표현 차이는 TT 독자가 최대한 인지적 효과를 얻기 위하여 처리하는 데 드는 노력이 더욱 필요한 표현이다.

2) ∅→D 형

자연스러운 TL 표현을 이루기 위하여 ST에 나타나지 않는 직시를 TT에서 복원, 첨가하는 방법이다. ST에 나타나지 않는 어떤 요소를 복원, 또는 첨가하면 그것을 강조하는 특별한 효과(益岡隆司, 田窪行則 1992: 203)를 가져올 수 있다.

TT1은 SL과 TL의 간격을 채우도록 ST 문맥에 나타나지 않은 직시를 시간 부사를 사용하여 복원시키는 방법을 다양하게 취하였다. 이러한 번역행위는 발화 내용을 TT 독자에게 더 효과적으로 강한 인상을 가져다 주는(佐久間まゆみ 外 1997: 59) 번역자의 의도가 보인다.

[예 11]

ST: 「おかえりなさい」 「∅ 仕事を休んだのかい」 (93)

TT1: “어서 오세요.” “오늘은 화방에 안 갔어?” (110)

TT2: “어서 와.” “오늘 화방 쉬는 날이야?” (101)

[예 12]

ST: 「本当に、またいらして下さい。その時には戀人の女性も是非御一緒に」

「……そうですね」 「∅ 残念だったなあ。かわいい人なんでしょうね」 (223)

TT1: “정말로 또 놀러오세요. 그때는 꼭 애인과 같이 오시기 바랍니다.”

“……그렇게 하죠.” “오늘은 못 만나서 정말 유감이군요. 아름다운 분이던데.” (261)

TT2: “정말 다시 들리주세요. 그때는 애인분도 꼭 함께.”

“……아, 예.” “오늘 뵙지 못해 아쉽네요. 참 예쁜 분이시던데.” (238-239)

ST에 나타나지 않은 직시 표현을 복원하면 복원된 부분과 그 외 부분과의 관계를 더욱 명확히 의식하게 되는 것으로 이어진다. [예 11]은 TT 독자에게 지시대상 ‘오늘’을 강조하게 한다. [예 12]는 ST에서 나타나지 않은 직시 ‘오늘’을 복원할 뿐만 아니라 내용을 보충설명하고 있다. 이러한 방법은 TT 독자가 정보를 처리하는 데 드는 노력을 줄일 수 있기 때문에 최대한 인지적 효과를 이끄는 친절한 번역이라고 할 수 있다.

또 공간(장소) 직시로 표현된 ST가 TT에서 시간 직시로 전이된 직시 변이가 일어났다.

[예 13]

ST: ここで斷ったところで、また何らかの形で招待してくるに違いないのだ。(206)TT1: 지금 거절하면 다음에 또 초대할 게 분명하다. (241)TT2: 지금 거절해봐야 또 다른 식으로 초대할 게 틀림없다. (221)

화자가 공간을 삼차원으로 인지하는지,⁶⁰⁾ 아니면 이차원으로 인지하는지에 따라 선택되는 직시는 다르게 나타난다. 시간개념과 공간개념은 밀접한 관계가 있으며, 공간 안에 있는 것은 반드시 시간 속에 있다고 주장한 기본(Givón 1981: 375-376)의 설을 뒷받침하는 예이다.

3) D→∅ 형

문맥상 예측이 가능하거나, 이미 화제로 나온 요소, 즉 청자도 그 시점에서 공통한 화제로 간주하는 요소는 생략이 가능하다(益岡隆司, 田窪行則 1992: 200).

[예 14]는 미래(가정), [예 15]는 화자의 회상을 나타낸다. 한국어는 미래와 화자의 회상 및 청·화자의 공유지식은 지시어 ‘그’가 대응된다.

[예 14]

ST: 兄が入ってきてても、やはり人間的に看護してもらえますか.....じゃあその時には、よろしくお願いします。(302)TT1: 형이 입원해도 역시 인간적으로 간호해주시나요?..... 그럼 ∅ 잘 부탁드립니다. (354)TT2: 형이 입원해도 인간적으로 간호받을 수 있을까요?.....그럼 입원하게 되면 잘 부탁드립니다. (316-317)

[예 15]

ST: 俺は恵とのことを思いだした。あの時もこんなふうだっただろうか。(211)TT1: 나는 메구미를 떠 올렸다. 그녀를 처음 초대했을 때도 이런 감정에 휩싸였을까? (247)

<그림 3>에서 제시했듯이 일본어의 지시어는 지시대상이 청·화자의 경험적 공유지식인지 혹은 가정될 일인지에 따라(송만익 2008: 94-95) ‘あ’, ‘そ’를 나누어 쓰는 반면, 한국어에서는 이러한 지시대상은 모두 ‘그’가 대응된다. 그 때문에 TT 독자는 의미를 이해하는 데에 어려움을 겪을지도 모른다. 따라서 [예 14] TT1은 TT 독자가 문맥상 추론함이 가능하다고 보아, 거기에 필요한 정보처리 노력을 줄이도록 ST에 나타난 시간 직시 표현을 생략했다고 해석한다. 또 [예 14] TT1과 [예 15] TT2는 TT 독자가 최소한 처리노력으로 최대한 인지적 효과를 얻기 위하여 직시 표현 대신에 부연하는 방법을 취하였다.

발화상황에서 화자 또는 저자는 자신의 감정이나 정신을 붙여넣거나, 대상으로부터 느낌을 직접 받아들여 대상과 자기가 서로 통한다고 느꼈을 때 말을 반복한다. ST는 전자의 경우다. 원저자는 직시 표현을 반복함으로 제보적 의도를 강조하고 있다. 그러나 이러한 기술은 때로는 용장(冗長)한 표현이 되어(佐久間まゆみ 外 1997: 40-41) 독자의 가독성이 떨어질

60) 따라서 ST는 시간 직시가 아니라 장소 직시를 취한 것이다. 본 연구는 시간 직시를 분석 대상으로 삼았기 때문에 [예 13]과 같은 경우, 시간 직시가 나타나지 않았다고 판단하였다.

수도 있다. 따라서 [예 30]과 같은 인지적으로 지시 대상이 단기기억(short-term memory)⁶¹⁾ 속에 있는 경우는 직시 표현을 생략하는 것이 가능하다.

[예 16]

ST: 激しい憎惡の氣持が僕の中に湧き上がってきた。...(中略)... 今の自分の心の動きを説明できなかった。今、自分は何をしようとしたのだ? (127)

TT1: 마음속에서 격렬한 증오가 솟구쳤다. ...(중략)... 지금의 내 마음을 어떻게 설명해야 좋을까? \emptyset 나는 무슨 짓을 하려던 걸까? (149)

TT2: 정신이 펄떡 들었다. ...(중략)... \emptyset 마음의 동요를 설명할 수 없었다. 지금 내가 무슨 짓을 하려고 했던 거지? (137)

생략행위는 번역자의 임의에 따라 일어나는 현상이다. 어느 쪽을 생략하는지는 번역자의 ST 해석에 따른, 즉 번역자가 어느 쪽에 초점을 두는지에 따라 달라지기 때문에 TT1과 TT2 사이에서 생략된 직시 위치에 차이가 났다.

5. 결론

시간은 인간 세계에 있어 적어도 절대적인 기준이며, 우리 인식의 기초를 이루는 것이다. 그러나 시간이 눈에 보이지 않는 추상적인 개념이기 때문에 시간적 의미를 가진 다양한 표현들이 존재하며, 그 표현방식은 언어에 따라 다르고, 공동체 내에서도 다르게 표현하기도 한다. 이것은 언어 외적 요인, 이를테면 화자의 시점이나 심리적 상황에 대한 주관적 요소가 언어표현에 영향을 미치기 때문이다.

이에 본고는 한국어와 일본어의 시간 표현에 나타나는 유사점과 차이를 알아보기 위하여 시간 직시를 통하여 살펴보기로 하였다. 직시는 화자의 시점과 심리적 상황을 반영하여 언어표현의 틀을 제공해 주기 때문이다. 분석은 히가시노 게이코 『変身』 한국어 출판번역본 두 권을 대상으로, 시간 직시를 추출하고, 그것을 구트(1989)의 접근법을 통하여 번역양상을 고찰하였다. 본 연구를 정리하면 다음과 같다.

첫째, TT1 및 TT2 둘 다 간접 번역방법보다 직접 번역방법을 사용한 비율이 높았다. 이것은 한·일 양언어에서 사용하는 시간 표현은 의미적, 언어 표현적으로 유사한 양상을 지닌다고 할 수 있다. 둘째, D→D형 번역은 TT가 의미적, 문체적으로 ST와 일치한 번역과 ST의 명시적 의미에 완전히 유사한 번역의 두 가지 유형이 나타났다. 셋째, 한국어와 일본어 사이에 어의적 범위에 차이가 있는 경우, 문법적 사용에 차이가 있는 경우, 원저자와 번역자 사이에서 시간 개념화 차이가 있는 경우 등은 D→D'형 번역방법을 취하였다. 넷째, \emptyset →D형 번역방법은 ST에 명시적으로 나타나지 않은 직시를 복원, 또는 첨가하는 번역 유형인데, TT1과 TT2에서 공통적으로 나타난 예로 직시적 시간 부사 '앞으로', '이제'를 비교적 많이 첨가함을 확인하였다. 다섯째, 청·화자가 이미 알고 있는 화제인 경우, 하나의 문맥 속에서 같은 직시가 반복해서 나타나는 경우는 D→ \emptyset 형 번역방법을 취하였다.

이렇듯이 한·일 양언어에서 시간 표현은 유사한 점이 많지만, 차이도 있다. 따라서 번역자

61) 단기기억에 속한 대상은 대화 상황에서 주고받으면서 얻게 된 것이다.

들은 원저자가 글에 담은 의도나 생각을 살릴수록 다양한 번역방법으로 재현하려고 하고 있었다.

지금까지 번역연구에서 직시를 다룬 연구가 많지 않은 가운데 본 연구는 의의가 있다고 생각한다. 그러나 분석은 히가시노 게이코 『変身』에만 제한된 것임으로 일반화하는 데에는 한계가 있을 것이다. 향후 본 연구를 보완하고 폭넓은 직시 연구가 진행되기를 기대한다.

[참고문헌]

- 강계천(1992) “韓·日 兩國語의 指示語 對照比較”, 『日本語教育』, 8-1, 한국일본어교육학회, 45-74.
- 김대옥, 이현호(1993) 인지적 화용론: 적합성 이론과 커뮤니케이션(원저: Relevance: Communication and Cognition, Sperber, Dan and Deirdre Wilson(1986), Oxford: Basil Blackwell), 파주: 한신문화사.
- 나찬연(2007) 『단어』, 서울: 제이앤씨.
- 송만익 (2008) 『지시사 '고소아' 용법과 지도연구』, 서울: 어문학사.
- 우메무라 마유미(2017) “한국 대중가요와 일본어 번안곡에 나타난 한국인·일본인의 ‘사랑’ 표현 연구: 신승훈 노래를 중심으로”, 한국외국어대학교대학원 석사학위논문.
- _____ (2019) “한일 ‘다시쓰기’에 나타난 번역자의 이미지 변이: 윤동주 《序詩》를 둘러싼 논쟁을 중심으로”, 『언어와 문화』 15-2, 한국언어문화교육학회, 159-182.
- 이기동 옮김(1981) 문법 이해론(원저: On Understanding Grammar, Givón, Talmy(1979), New York: Academic Press). 서울: 범한서적.
- 이도열(2009) “日本語 다이크시스(deixis)의 視點(viewpoint) 考察”, 『日本語文學』, 1-42, 한국일본어문학회, 71-89.
- 이수련(2001) 『한국어와 인지』, 서울: 박이정.
- 이익환, 권경원(1992) 화용론(원저: Pragmatics, Levinson, Stephen(1983), Cambridge: Cambridge U.P.), 파주: 한신문화사.
- Gentner, Dedre.(2001). “Spatial metaphors in temporal reasoning”, In M. Gattis (Ed.), Spatial schemas and abstract thought, The MIT Press, 203-222.
- Gutt, Ernst-August(1989) Translation and relevance: Cognition and context. Oxford: Black well.
- 井原紀子(2004) “翻譯における話法: 異化·同化ストラテジーの観点から”, 神戸大學大學院博士學位論文.
- 小泉保(1998) “空間と時間における直示の体系”, 『言語研究』, 94, 日本言語學會, 1-24.
- 橋高眞一郎(2008) “關連性理論による文學性の考察”, 『文學部論集』, 92, 佛教大學文學部, 137-149.
- 佐久間まゆみ, 杉戸清樹, 半澤幹一(1997) 『文章·談話のしくみ』, 東京: おうふう.
- 東森勳, 吉村あき子(2003) 『關連性理論の新展開: 認知とコミュニケーション』, 東京: 研究社.
- 牧野成一(2018) 『日本語を翻譯するという事: 失われるもの、残るもの』, 東京: 中公新書.
- 益岡隆司, 田窪行則(1992) 『基礎日本語文法 改訂版』, 東京: くろしお出版.

‘일한 번역에 나타난 시간 직시 양상 분석: 히가시노 게이코(東野圭吾)의 『変身』을 중심으로’ 에 대한 토론문

이소희(선문대학교)

본 연구는 히가시노 게이코의 소설 『変身』의 원작과 번역본을 비교하여 한국어와 일본어의 시간 직시 표현에서 나타나는 유사점과 차이점을 알아보는 데 그 목적이 있습니다. 시간 직시에 관한 연구가 미미한 현 상황에서 이러한 연구는 시간 표현 번역의 다양성을 제공했다는 점에서 큰 의의가 있다고 생각합니다. 또한 언어표현에 있어 화자의 심정이나 심리적 상황과 같은 주관적 요소는 번역의 양상에 큰 영향을 준다는 연구자의 말에 동감하며 후속 연구에 도움이 되기를 바라는 마음에서 다음과 같은 질문을 드립니다.

첫째, 한·일에서 나타난 시간 직시 표현 중에 가장 두드러진 차이가 있는 ‘지시어+(의존)명사’와 관련된 질문을 드리고 싶습니다. 본 연구에서는 일본어의 ‘あ’와 ‘そ’에 해당하는 용법이 한국어에서는 모두 ‘그’로 대응된다고 하였습니다. 이에 따라 일한 번역 시 이해에 어려움이 있을 것으로 예상하셨습니다. 하지만 본 질문자는 한국어에서는 그 용법이 하나로 통일되고 일본어에서 상황에 따라 두 가지 용법으로 나뉘기 때문에 오히려 한일 번역에 있어 어려움이 있을 것으로 보이는데 일한 번역을 분석 대상으로 하신 이유가 무엇인지 궁금합니다.

둘째, 번역자는 TT 독자의 가독성과 인지적 효과를 고려하여 번역자 임의로 ‘대치, 복원, 첨가, 생략’ 등을 한다고 하였습니다. 연구자는 이러한 다양성을 그대로 인정하는 것인지, 혹은 기준이 필요하다면 어떠한 기준을 제시해 줄 수 있는지 연구자의 견해를 듣고 싶습니다.

셋째, 연구 분석 작품의 선택 기준에서 르페베르(Lefevre 1992)가 제시한 ‘번역을 통제하는 요인’들을 염두에 두었다고 하였는데, 이는 TT1과 TT2에서 나타나는 번역자와 번역자의 성별, 출판사 혹은 출간 연도의 차이를 고려하여 말하는 것인지 이에 대한 구체적인 설명을 듣고 싶습니다.

넷째, [예]4와 [예]15에서 각각 TT1과 TT2 부분이 제외된 것으로 보입니다. 이는 내용이 완전히 일치하기 때문인지 혹은 연구자의 다른 의도가 있는 것인지 이에 대한 내용을 표기해 주셨으면 좋겠습니다. 또한 결론의 넷째 부분에서 직시를 ‘복원, 첨가’하는 번역 유형에 공통적으로 ‘앞으로, 이제’와 같은 직시적 시간 부사를 비교적 많이 첨가하였다고 하셨는데 분석 결과에 이 부분에 관한 예시가 없습니다. 이러한 부분을 반영해 주시면 본 연구를 이해하는 데 더욱 도움이 될 것 같습니다.

일한 번역에 나타난 시간 직시 양상을 세분화하여 분석한 과정에서 공감되는 부분과 새롭게 알게 된 사실에 흥미로웠습니다. 의미 있는 발표에 토론자로 참여할 수 있는 기회를 주셔서 감사드립니다.

중국 소설 대화문에 나타난 '요청화행'의 한국어 번역 사례 분석 연구 - 바진(巴金) 소설 [가] (家) 중심으로 -

하오디(한국외국어대학교)

1. 서론

본 연구는 번역학 관점에서 중국어 소설 대화문에 나타난 요청 행위를 수행하는 발화(utterance)의 언어 형식적 구조 특징을 고찰하며, 한국어 번역 판본에서 찾아볼 수 있는 해당 발화의 번역문을 찾아 비교하여 한국어 번역과정에서 구조 표현별로 중국인 번역자가 참고할 만한 점을 기술하는 것을 목적으로 한다.

중국 문학 작품에서 요청행위가 수행되는 발화를 다른 언어로 번역하는 것은 간단한 일이 아니다. 처음으로 ST의 정보를 정확하게 해석 및 도출을 해야 한다. 요청행위의 수 행동사나 관습적 언어 표기가 들어가는 직접적인 요청 발화는 청자가 함축적인 의미를 추론하지 않아도 요청 내용을 쉽게 이해할 수 있다. 그러나 고맥락 문화 사회에 속한 중국인들이 실제 발화할 때 인간관계와 사회환경에 따라 서로의 체면을 고려하여 직접 요청하지 않는 편이다. 예를 들면 중국어에 화자는 요청화행 표기 수 행동사를 사용하지 않고 요청할 행동이 지배하는 대상물, 그리고 요청행위과 관련된 물건만을 언급하여 관습적으로 간접적인 요청하기 발화하는 경우가 있다. 화자가 “水!(물)”만 말한다. 수 행동사가 없이 명사 ‘물’이라는 단어만 나왔다. 이런 경우는 화자가 어떠한 행위 속에서 이러한 한 단어만 사용하는 문장을 발화하였는지 잘 알아야 한다. 발화 맥락을 고려하여 화자가 청자에게 물을 가지고 와달라고 요청하고 있다고 알 수 있다.

다만 발화가 유일한 의미로 이해될 수 있다는 것은 아니다. 만약에 청자는 상처가 입혀서 물을 묻히면 안 되는 상황이라면 화자가 “물을 조심하세요!”이라는 요청하는 내용의 뜻을 전달할 수도 있다.

또한 중국어 다양한 요청화행 표기가 지니는 화용적 조절기능도 번역할 때 주의해야 하는 것이다. 중국인 실제 요청하는 발화 내용에서 행위가 지배하는 대상물과 청자가 동시에 나오는 경우도 많다. 예를 들어 화자가 “小花, 電話.(샤오화 전화!)”를 말한다. 화자가 사장님이고 청자인 샤오화가 비서라는 경우 사장님이 샤오화에게 전화를 받아 달라고 요청하는 의미로 이해할 수 있다. 화자가 샤오화의 남자친구이고 화장실에 있다면 샤오화에게 전화를 주 달라고 요청하는 것으로도 이해할 수 있다. 위와 같은 발화를 듣고 화자와 청자가 친한 관계를 가지고 있거나 화자가 청자보다 사회 지위가 높은 사람이라는 것도 알아볼 수 있다. 따라서 이 발화를 한국어 높임법을 사용해서 같은 명령 요청문 “샤오화, 전화를 받으세요.”

“샤오화, 전화를 주세요.”로 번역하면 ST 원문에 함축된 친숙한 관계를 제대로 표현하지 않는다.

중국어와 한국어 요청화행과 관련된 선행연구를 살펴보면 왕옥영(2018), 양영(2016), 마후이(2013), 신선혜(2019), 채영주(2010) 등 교육학 분야에 중-한 요청화행 대조연구가 많이 이루어지고 있다. 번역학 연구는 교육학 연구와 연계된 부분이 있지만 번역자들이 실제 번역할 때 간단하게 번역이 수용 문화권의 언어만으로 내용을 재표현하면 된다는 일이 아니다. Holmes(1988b/2000: 173)이 번역학은 번역 현상 및 번역과 관련된 복합적인 문제를 연구하는 것을 지저하였으니 단순한 ‘문자적 대조 및 전환’만 연구하면 부족하기 때문이다. 또한 중국이나 한국에서 번역학 시작으로 중-한 번역 사례 연구가 많지 않다. 김현아(2009), 박미준(2015), 신지원(2012, 2014)는 영어와 한국어 언어 쌍 번역을 중심으로 연구하였다. 김혜림(2017) 신문 사설 요청표현의 한중 번역 변이를 고찰하였다. 분석 대상 텍스트 장르가 다르기 때문에 일반 문학 작품 대화문에 있는 요청화행의 번역에 적용 못한 경우가 있다.

중국어 문학 작품을 한국어로 번역할 때 중국인 번역자들에게 ST(source text)에서 정확한 정보를 도출하는 것은 중요한 만큼 한국인 번역자들이 생산하는 결과물을 분석하는 것도 중요하다. 결과물을 통해서 한국인 번역자들이 인지과정이나 한국 문화를 반영할 수 있는 문자적 특징을 모두 알 수 있기 때문이다. 또한 문화시스템 이론을 따라 영향력이 있는 번역자들도 번역자에 영향을 미칠 수는 중요한 요소이기 때문에 한국인 번역자들이 어떻게 번역하는지를 고찰하는 작업이 중국인 예비 번역자에게도 가장 중요한 일이다. 하지만 같은 ST 발화의 여러 가지 한국인 번역한 번역문을 대조분석하는 번역학적 연구가 거의 없다.

필자는 위에서 제기한 단점을 보완하고자 본 논문에서 다음과 같은 문제를 해결하려고 한다. 중국어 요청화행 대화문을 한국어로 번역할 수 있는지, 번역할 수 있다면 번역할 필요가 있는지, 번역해야 한다면 한국인 번역자들이 어떻게 번역하였는지, 그리고 해당 한국어 번역문들은 공통점과 차이점이 무엇인지이다. 상기한 네 가지 질문을 해결하기 위해 4가지 한국어 번역판본에 나타난 번역 양상을 정리하여 고찰하였다.

본 연구는 제1장에서 요청화행 번역 사례 분석 연구의 중요성과 필요성을 제시하였고, 제2장에서 중국어 요청화행을 한국어로 번역할 수 있다는 가능성을 설명하여 요청화행의 적정성 조건과 중국어 소설에 나타난 요청 행위를 수행하는 발화의 언어 형식적 구조 특징을 기술하였다. 이에 제3장에서 번역학 시각으로 강계철(1985), 박난영(2006), 최보섭(1985), 해누리(1994) 4가지 한국어 번역 판본에서 찾아볼 수 있는 해당 발화의 번역문을 찾아 비교하여 한국어 번역과정에서 구조 표현별로 번역문의 특징과 번역자가 접근한 다양한 번역 방식을 기술하였다.

2. 요청화행 및 번역

요청하기란 화자가 청자에게 어떤 일을 하도록 요구하거나 부탁하는 발화행위이다. 노주현(2001)에서는 명령 요청 청유, 권유, 금지, 경고, 등 청자로 하여금 어떠한 행위를 하도록 혹은 하지 않도록 요구하는 발화수반 행위들을 포함하였다. 정민주(2003)에서는 화자와 처자의 체면위험행위를 고려한 발화를 모두 요청 화행으로 보고, 구체적으로는 부탁하기, 금지하기, 요구하기, 정보 구하기, 조언 구하기, 도움 요청하기 등으로 들었다. 본 연구에서 상기한 두 연구에서 정의한 범위를 기반으로 소설에서 해당 발화를 찾아 고찰하였다.

발화 행위는 문자 그대로의 의미, 즉 축어적 의미 literal meaning를 표현하는 것이다. 그러

나 발화에는 문자 그대로의 의미만 있는 것이 아니라는 것을 알고 있다.

화자가 무엇인가를 말하면서 동시에 행하는 다른 행위를 그 말의 발화 수반행위라고 부른다. 발화수반 행위는 그 발화의 문장에 문자상으로 드러나 있지 않고 그 속에 들어 있는 화자의 의도, 즉 발화에 수반된 요점을 암시적으로 보여주는 행위이기 때문에 문장에 쓰인 단어들의 사전적 의미만으로 알 수 없고 화용적 추론의 과정이 필요하다. 따라서 본 연구는 중국 문학 작품 <가> (家) 62) 의 발화로 수행되는 리얼 행위⁶³⁾에 대해 한국인 번역자들이 어떻게 처리하였는지 초점이다.

2.1. 요청화행 번역 가능성

한 언어와 문화에서 표현되는 언어 수반 행위는 그 언어문화에 속하고 있다. 그러나 다른 문화에 있는 사람들이 이 수반 행위를 상상할 수 있으며 내용상 결손이 나타낼 수 밖에 없지만 어느 정도에서 다른 언어간 번역을 실행될 수 있다.⁶³⁾(Sandor.G.J.Hervey)

Blum Kulka(1989) 실시하였던 "다문화간 언어 행위 실현 프로젝트(Cross Culture Speech Act Realization Project, CCSARP)"에서 다문화간 요청화행 언표차이가 존재하고 있는 것을 불구하고 "관습적이고 간접적인 요청 표현"과 같은 다른 언어간 보편적 언표구조가 존재한다고 제기하였다. 이거 바로 CCSARP 보편적 원리라고 한다. CCSARP 원리는 처음으로 서양 언어 8종을 포함하였지만 최근에 중국어 분야에 原坤陽、康燦輝、李柏승 (2012) , 張邵杰、王曉彤 (1997) 등 중국어 학자들이 말뭉치 분석하는 방식으로 이런 보편적 언표구조 원리가 중국어에도 적용된다는 사실을 입증하였다. (한국어의 요청 특징) 이러한 보편적 가설이 있으므로 먼저 중국어와 한국어간의 요청화행을 수행하는 언어표현을 서로 번역할 수 있다고 가정할 수 있다.

다른 언어 행위의 발화 구조와 마찬가지로, 요청행위 발화 또한 일정한 형식적 구조를 갖고 있다. 요청 언어 행위 발화의 주요부는 요청의 핵심 내용을 포함하는 부분으로서 그 부분만 말해도 요청 행위는 성립될 수 있고, 이 부분이 생략될 경우, 요청 행위가 모호해진다. 요청 화행의 주요부에서 블룸-쿨카(Blum-Kulka)는 간접성의 정도에 따라 1) 직접적인 단계, 2) 관습적으로 간접적인 단계, 3) 비관습적으로 간접적인 단계로 나눈다.⁶⁴⁾

62) 바진(巴金)은 1904년 사천성 성도시에서 출생하여 빠르게 변화하는 20세기를 보내면서 소설 산문집, 번역문학 등 현대 중국문학에 큰 기여를 한 중국 대표 작가이자 번역자이다. 1931년부터 1937년 사이에 바진은 중편소설 10편, 단편소설 53편, 그리고 산문집 6권을 완성하여 출판하였다.

바진巴金の 현실주의 소설 《家》는 당시 중국청년들을 각성하게 한 작품이자 당시의 시대상과 사회문제를 잘 반영한 작품으로 중국 현대소설에서 중요한 위치를 차지하고 있다. 《가》는 5.4 운동 후기를 시대적 배경으로 한 봉건시대 가정이 몰락해가는 과정에서 일어나는 기쁨과 슬픔의 이야기를 그리고 있다. 봉건가정 내에서 구세대와 신세대 간의 갈등, 혼인 문제 등 그 당시의 사회적 반향을 묘사해 많은 젊은이들에게 공감을 불러 일으켰다. (曹之瑛, 2010,2) 작가인 巴金은 《寒夜》(차가운 밤)와 《家》를 비롯한 유명한 소설 작품 내용에서 자연적 배경과 사회적 배경을 묘사할 때 은유법을 많이 사용하는 것을 볼 수 있다. 많은 대화를 사용함으로써 당시 소설 속의 시화 문화 배경과 소설 인물간 관계를 생생하게 독자에게 보여준다.

64) Blum-Kullka and Olshtain(1984)

1. 직접적인 단계 direct level, 요청이라는 발화수반적 의도 illocutionary intent를 명시적으로

(Blum-Kulka, 1989:39)

셀(1975)은 간접성이 들어간 언어 행위는 간접 언어행위라고 정의하였다. 요청 언어 행위 중 간접성이 들어간 상기한 2), 3)번 요청 언어 행위도, 셀의 정의에 따르면 간접 언어행위라고 볼 수 있다. 그리고 셀은 반드시 다른 언어 행위의 존재 하에 간접 언어행위가 가능하다고 본다. 즉, 간접 언어 행위란 어떤 A라는 언어 행위를 함으로써 간접적으로 수행되는 B라는 또 다른 언어 행위이기 때문에 A에 기생해서 전달되는 것이라고 할 수 있다.(이성범, 2015:332) ‘여기 추워요’라는 진술의 언어 행위를 보고 동시에 화자가 추운 것을 원치 않는다는 것을 청자가 알고 있다면 이는 화자가 청자에 대해 난방 장치를 가동하라는 요청 행위의 간접 언어 행위를 한 것으로 이해된다.(리치 1983:39, 이성범, 2015:332 재인용)

물론 B라는 간접 언어 행위는 문자적 의미의 토대 위에, 맥락에 의해서 결정되는 함축적 의미를 전달하는 것이기 때문에 의미가 예측 가능한 A에 비해 B의 의미는 맥락을 모르거는 가늠할 수 없다. (이성범, 2015:333) 그러므로 다른 문화 배경을 가진 문학작품 번역에 있어서, 간접성이 들어간 요청화행의 주요부 번역에 대하여 주의가 요구된다.

또한 직접 요청하기와 관습적 간접 요청 화행의 언어적 표현이 한정된 반면에 비관습적 간접 요청 화행의 언어적 표현은 무한한 것이다. 따라서 번역자나 외국어 교육자도 SL에 나오는 이러한 요청화행에 대해 정확하게 분석하여 발화수반 행위를 잘 파악해야 한다.

실제 대화에는 요청 행위를 수행할 수 있는 주요부만 있는 것은 아니며 요청 행위에 대한 화자의 심정적 태도나 요청의 이유 등을 설명하는 보조적인 부분도 항상 주요부 전후에 나타난다. 이 부분은 바로 발화 행위 구조 중의 주변부이다. 이는 요청 행위가 성립하기 위해 필수적인 것은 아니지만 그래도 중요한 기능을 담당하는 부분으로서 그것이 존재여부에 따라 소통의 결과, 즉 요청 행위의 결과가 달라 질 수 있다. 주변부는 화자가 청자와의 상호 관계를 고려하여 전략적으로 선택되고 그 세부 구조가 결정된다. 요청 행위 발화의 주변부에는 주로 1) 이유 표현, 2) 준비 표현, 3) 무장해제 표현이라는 세 가지 표현이 존재한다. (이성범, 2015:) 중국과 한국의 문화 차이로 인하여 요청행위를 수행하기 위하여 상기한 세 가지 주변부 표현의 사용도 다르다. 따라서 주요부만큼이나 주변부 번역도 신중하게 접근해야 한다.

의사소통에서 언어행위 수행에 관련되는 언어외적인 맥락과 언어내적인 맥락이 모두 고려 대상이 된다⁶⁵⁾. 맥락도 요청화행 번역과 친밀한 관계를 가지고 있는 것도 사실이다.

요청화행 언표 장치의 화용적 조절기능을 목표 언어에서 어떻게 효율적으로 전달될

표현하는 단계이다. 즉 화자가 요청의 내용과 목적을 청자가 별다른 추론 없어도 바로 알수 있도록 직접적인 방식으로 나타내는 단계이다.

2. 관습적으로 간접적인 단계 conventionally indirect level,-요청이라는 발화수반적 의도를 발화 의미로부터 직접 추론할 수 있도록 정형화된 문형을 사용하는 단계인 관습적으로 간접적인 단계이다.

3. 비관습적으로 간접적인 단계 non-conventionally indirect level-그 발화 상황에 정형화된 문형의 사용이 없으므로 발화 자체만으로는 화자의 발화수반적 의도를 파악할 수 없고 발화 상황에 비추어 그때마다 화용적 추론해야 하는 경우로서 보다 추정어 강한 경우과 덜 강한 경우가 있다.)

65) 언어외적인 맥락에서 화행 수행 양상에 가장 직접적으로 영향을 미치는 것은 대화 상대자와 관련된 것이다. 즉 상대방의 사회적인 지위와 나이, 친소 정도가 화행을 수행하는 데 있어서 직접적으로 관여하는 화용론적인 변인이 된다.(오경숙, 2020)

수 있는 것도 번역할 때 주의해야 할만한 부분이다. 중국어 경우는 요청 화행의 언어적 구조 중 주변부, 그리고 주요부에 나오는 특정한 표현들을 통해서 조절기능을 수행할 수 있다. 이 조절기능은 실제 발화 환경이나 발화가 속한 문화에 영향을 많이 받는다.

2.2. 요청화행 적정성 조건

본 연구 예문을 선택하는 기준은 쉘(1969)이 설정한 요청행위의 적정성 조건이다. 쉘(Searle 1969:66):은 요청행위가 성립하기 위한 적정 조건을 다음과 같이 설정한다.

1. 명제 내용 조건 : 화자가 청자에게 요청한 일은 바화 시점이후에 일어날 일이다.
2. 예비적 조건-a. 청자는 그 행위를 할 능력이 있다. 또는 화자는 청자가 그 일을 할 수 있을 거라고 믿는다. 즉 화자가 청자에게 무언가를 해 달라고 부탁을 할 경우 그 부탁의 내용은 청자가 할 수 있는 범위 안에 있어야 한다.
b.-화자가 그 말을 하지 않으면 청자는 그 일을 하지 않을 것이라고 화자는 믿는다.
이 조건은 쉘(1975)이 삭제하였다. 화자가 요청을 해더라도 청자는 그 일을 하지 않을 것이라고 화자는 믿는 경우도 있기 때문이다.

3. 성실성 조건: 화자는 청자가 그 행위를 하길 원한다.
이 성실성 조건 충족 여부는 겉으로 드러난 화자의 문장만으로 결정해서는 안되며, 화자의 말에 함축된 뜻까지 포함하여 고려해야 한다.

4. 근본적 조건- 화자의 발화는 청자가 그 행위를 하게끔 유도하는 것으로 여겨진다.
화자의 말의 톤이라든지 표정등을 고려할 때 일종의 반어법 irony을 구사하여 겉으로는 요청이 아니라고 하면서 근본적 조건을 무시하고 있지만 속으로는 이것이 정말 바라는 것이라고 요청하는 화자의 발화수반적 의도를 간파할 수 있기 때문에 표면적인 적정 조건의 위해도 불구하고 적정한 요청 행위 발화로 볼 수 있다.

2.3. 중국어 요청화행을 수행되는 언어 표기와 번역

본 연구는 李軍(1998)선생님께서 정리하신 중국어 요청화행의 형식적 구조와 기능을 기반으로 소설 대화문에 있는 발화에 대해 분석하였다. 중국어 요청화행을 수행되는 언어적 구조는 주로 세가지가 있다. 독립적 호칭어, 요청화행 주요부, 그리고 요청화행 주변부이다. 자세한 내용은 다음과 같이 설명하고자 한다

[표1] 독립적 호칭어

醒示语 독립적 호칭어	
인칭 호칭어	유형: 이름, 친척, 직무, 대명사, 특별 감정색깔 호칭어 화용적 기능: 사화 관계와 감정 거리를 조절 가능
리마인드 호칭어	유형: 喂, 嘿, 唉 화용적 기능: 예의가 없으므로 아는 사이에 쓰면 친절함을 나타낼 수 있는 반면에 모르는 사이에 쓰면 무리하고 예의가 없는 태도가 나타낼 수 있음.
강조시키 호칭어	看着! 听着! 注意了! 走着瞧! 등

	화용적 기능: 청자의 주의를 환기시킬 수 있으며 강조와 경고하는 기능이 있음.
--	---

중국어 요청화행 언표 장치 중에서 “醒示語”(李軍; 1998)라는 표현이 중요한 화용적 기능을 담당하고 있다. “醒示語”는 한국어 통사 성분인 ‘독립어’와 대응된다. 일상 발화에서 화자가 청자를 하여금 요청하는 행위나 내용을 주의하도록 이런 친척 호칭어만 사용하고 있다. 중국어 이러한 요청화행 장치인 호칭어가 주로 두 가지 화용적 조절기능을 가지고 있다. 첫 번째는 사회나 감정 거리를 줄릴 수 있으며 예의 수준이 높아질 수 있는 것이다. 즉 화자는 청자와 비교적인 친밀한 호칭어, 그리고 존대하는 호칭어를 선택함으로써 청자를 하여금 요청한 내용을 부인하거나 거절하지 못하고 적극적으로 하도록 한다. 이것은 언어 행위 주변부 수식 표현 중 무장해제 표현⁶⁶⁾으로 보일 수 있다.

예2

가. 給我点儿錢。(太直白, 不礼貌)

나. 媽, 給我点儿錢吧。(平常, 關係挺親, 他媽應該定期給他錢。)

다. 媽媽, 給我点儿錢吧。(撒嬌, 目的性更強, 可以拉近關係)

위에 예문은 모두 아기가 엄마에게 용돈을 달라고 하는 요청 발화이다. 중국어 “醒示語” 중 ‘친척 호칭어’ “媽“, ”媽媽“(엄마)를 사용하였다.

가) 예문에서 호칭어를 사용하지 않는다. 이런 경우는 화자가 청자를 친하지 않거나 화자는 예의가 없는 사람이라는 것을 추론할 수 있다. 2나, 다, 라 예문에서 모두 호칭어 ‘엄마’를 사용하였는데 나타난 인간관계와 화자의 태도도 다르다. 나)는 단음절 형식인 ‘媽’만 쓴다. 화자가 청자인 엄마와 관계가 친하다는 것을 느낄 수 있다. 다)는 애교를 부릴 때 많이 사용하는 호칭어 “媽媽”를 사용한다. 애교를 부리는 방식으로 청자인 엄마와 관계를 일부러 친하게 만들어 엄마로 하여금 돈을 달라는 요청을 거부할 수 없도록 한다.

[표2] 요청화행 주요부

중국어 요청화행 주요부	
직접 요청하기	1. 직접 명령형 요청
	2. 의무 기술형 요청
	3. 화자 희망형 요청
관습적으로 간접적인 요청하기	1. 일반 의문문 형식
	2. 반문문 형식
비관습적으로 간접적인 요청하기	1. 강한 암시 요청 (직접 관련)
	2. 약한 암시 요청 (간접 관련)

1. 직접 요청하기:

a. 직접 명령형 요청 :

청자를 하여금 어떠한 행동을 하도록 직접 요청하는 경우이다. 이런 경우에도 두가지 행위 유형이 있다. 완전 형식과 생략 형식. 완전 형식이란 발화에서 요청대상, 요청 행동, 요청 수행동사 등 요소가 모두 나오는 요청 발화 형식이다. 예를 들면: “媽媽, 請給我一杯水。”(엄마, 저에게 물을 한 잔 주세요.) 생략 형식이란 발화 내용에서 요청 발화 요소들 중 하나만 나오는 경우를 일으킨다. 예를 들면 “快走!(빨리 가!)” “快吃!(빨리 먹어)” 등 행위 동사만

66)

나오는 요청 발화이다.

b. 의무 기술형 요청

청자가 이런 일을 할 의무나 책임을 알려주는 발화이다. 중국어 발화에서 항상 의무나 책임을 나타내는 조동사“應該……; 必須……”를 사용한다. 예를 들면 “你應該學習漢語了。”(너 중국어를 배워야 해.). 즉 화자가 청자가 이제부터 중국어를 배워야 할 책임이 있다고 알려주고 중국어를 배운다는 내용을 요청한다.

c. 희망형 요청

요청할 행위 내용의 앞이나 뒤에서 “我希望, 我想, 我覺得你最好, ……就好了”등 화자의 희망을 나타내는 표현이 쓰인다. 이런 발화는 청자를 존경하는 태도를 가지고 있으므로 청자를 하여금 요청할 행위를 더 적극적으로 수행하도록 할 수 있다.

2. 관습적으로 간접적인 요청하기

李軍(1998)는 중국어에서 관습적으로 간접적인 요청할 수 있는 발화 문형은 의문문이라고 지저하였다. 의미적 기준으로 질문하는 기능이 뿐더러 간접적으로 요청할 수도 있기 때문이다. 중국어 의문문에서 요청행위로 쓰일 수 있는 두가 형식은 바로 일반적인 의문문 형식과 반문문 형식이다.

a. 일반 의문문 형식: 일반 의문문 형식으로 청자가 요청할 행위를 할 의지, 능력, 그리고 가능성이 있는지 물어보는 질락이다. 예를 들면“你不能不抽煙嗎?”(너 담배를 피우면 안 되요?” 화자는 청자가 담배를 피우지 않을 수 있는 가능성이 있느냐 질문함으로 청자가 담배를 배우지 말라고 요청한다. “你能說韓語嗎?”(너는 한국어를 말할 수 있나?” 청자가 한국어를 말할 수 있는 능력이 있는지를 물어보고 실제 청자가 한국어를 말할 하도록 요청하는 뜻이다.

b. 반문문 형식 : 중국어에서 반문문 형식으로 문자적 의미를 부정함으로 청자에 간접적으로 요청할 수 있는 것이다. 예를 들면 “人家給你送了這麼多錢, 你好意思拒絕他嗎?”그 사람이 너에게 이렇게 많은 돈을 줬는데 네가 그 사람을 거절할 수 있겠냐?” 실제로는 청자가 그 사람을 거절하지 않도록 요청하는 뜻이다.

3. 비관습적으로 간접적인 요청하기

비관습적으로 간접적인 단계에서는 중국인이 많이 사용하는 강한 암시 표현과 약한 암시 표현 두가지가 있다. 강한 암시 표현중 대표적인 표기는 인칭 호칭어만 사용하는 것이다. 예를 들어 설명한다. 이런 요청 발화는 화자가 발화에서 다른 동사나 문장 성분을 사용하지 않고 청자만 부르므로 요청하는 행동을 하도록, 아니면 그만하도록 하는 발화 방법이다.

예2 가)

大媽: “我這女兒, 就是……”(우리딸은 그냥...')

小花: “媽!”(엄마!)

大媽: “好, 好, 不說了。”(알아서 알아서 말하지 않을게')

나)

: 小花: “媽!”(엄마!)

大媽: “說吧, 要多少?” (얼마나 필요하냐?)

위와 같은 두 예시에서 화자 小花는 모두 '媽 (엄마)'라는 호칭어만 사용하여 발화하였다. 그러나 발화가 발생하는 맥락을 고려하면 두 발화 모두 요청하기라는 행위로 보일 수 있지만 실제로 요청하는 내용이 다르다. 가)에서 엄마가 다른 사람에게 딸 샤오화와 관련 이야기를 하려고 했는데 샤오화가 '엄마, 더 이상 말하지 말아요'라는 내용을 엄마에게 요청하였다. 나) 에서 전제적 내용을 알아야 알 수 있는 대화내용이다. 샤오화는 매달말마다 엄마에게 용돈을 달라는 행위가 있으며, 엄마의 말을 통해서 발화 당시에 이미 용돈을 달라는 시간이라는 것을 알 수 있다. 따라서 샤오화가 여기에서 '엄마, 용돈을 주세요'라고 요청하고 있다고 알 수 있다. 이 두 예시를 통해서 실제 중국어 대화에서 요청화행의 수행동사가 없어 호칭어만 사용해도 요청행위를 수행할 수 있으며 맥락과 전제적 내용에 따라 같은 호칭어이더라도 다양한 요청 내용으로 표현할 수 있다는 것을 알 수 있다. .

[표3] 중국어 요청화행 주변부: 단어만 쓰이지 않는다.

중국어 요청화행 주변부 구조 :	
요청 이유 설명하기	因为我累了，你去打扫吧。
가능성과 편의성을 물어보기	你手头宽裕的话，给我借点钱吧。(청자 존경)
청자 승낙을 얻기	你愿意帮我一个忙吗？
이익과 보상을 주기	请给我借10块钱吧，我下个礼拜给你还100块。
우려나 불만을 없애 버리기	给我借点钱，下个礼拜就还你。
요구를 제시하기	这次业绩一定要达到100万，大家都加班吧！
결과를 제시와 위협하기	此处不准扔垃圾，违反者罚款100！
조건과 전제를 제시하기	如果你有空，陪我上趟街吧。

3. 사례 분석

3.1 요청 화행 호칭어 번역 사례

ST1: -”陳姨太，你去把他大哥，還有克明，給我一起喊來！“祖父停止了咳嗽，又說。

TT1 (강계철 역):

‘어서 가서 큰아이와 크어밍을 불러 오라니까……’ 조부는 기침을 멈추고 다시 말했다. (82)

TT2 (박난영 역):

“이 사람아. 가서 애 큰형을 불러오라니까. 커밍도 함께 불러오게.’ 할아버지의 기침은 이미 멎어 있었다. (114)

TT3 (최보섭 역):

‘진이태, 가서 큰애를 불러오라니까.’ 할아버지의 기침은 멎어 있었고 목소리도 아까보다는 평정을 되찾은 듯했다. (68)

TT4 (연변인민출판사 편집부):

“이 사람아. 가서 애 큰형을 불러오리니까! 극명이도 함께 불러오게. “ 조부의 기침은 이미 멎어 있었다.(116)

이 발화는 할아버지가 너무 화가 나서서 작은 아내 ”陳姨太“에게 말하는 내용이다. 발화

에서 “給我”이라는 요청 화행 표기가 있으므로 이 발화는 직접 요청 화행으로 보일 수 있다. 그러나 발화가 발생하는 사회 환경 특징과 소설 속에 할아버지가 가장이고 “陳姨太”를 부를 때 “성+직위”라는 존칭 형식 호칭어를 사용한다. 여기서 “陳姨太”는 바로 중국어 요청 화행 구조 중 ‘독립적 호칭어’이다. 이 요청 내용 앞에 나온 호칭어를 통해서 화자가 청자를 존경하는 태도가 가지고 있는 것을 알 수 있다. 뒤에서 요청하는 내용이 청자 기분이 나쁘게 만들기 않기 위해 사용하기 때문이다. 한국인 번역자들 중에서 TT1은 요청 화행 호칭어를 생략하였고, TT2와 TT4는 모두 ‘이 사람아’로 번역하였다. 이렇게 번역하면은 청자를 존경하는 느낌이 없어질 수도 있다.

3.2 관습적 간접 요청을 부정형 의문문으로 번역 사례

ST2: “三弟，過來下棋好嗎？”嫂嫂底聲音從隔壁的房里傳過來。“好，我就來。”我這樣回答她。

TT1(강계철 역): “세째 도련님, 건너와서 장기 두지 않으실래요?” 하는 형수님의 목소리가 건너방으로부터 들리 왔다. 나는”좋아요. 곧 가지요.하고 대답했다.(110)

TT2(박난영 역): 작은 도련님! 와서 장기나 두지 않겠어요?” 건너방에서 형수가 부르는 소리가 들렸다. “예! 곧 가지요.” 나는 이렇게 대답은 했지만 실상은 가고 싶은 생각이 없었다.

TT3(최보섭 역): “도련님, 장기 두러 오지 않으실래요?” 형수의 목소리가 옆방에서 들리 왔다. 상냥한 목소리였다. “예, 곧 가겠습니다. “나는 대답은 했으나 장기따위는 두고 싶지가 않았다. (87)

TT4(연변인민출판사 편집부): “작은 도련님! 와서 장기나 두시지 않으실래요?” 옆방에서 형수의 부르는 소리가 들려왔다. “예! 곧 가겠습니다.”(152)

이 대화는 화자인 형수님이 청자인 ‘나’와의 대화이다. 화자와 청자의 관계는 서로 존경하고 친한 관계이며 추후 소설 내용을 보면 청자 ‘나’가 형수님을 좋아하는 마음도 가지고 있다. 여기서 화자 형수님이 “三弟”라는 친근한 호칭어를 사용하는 것도 뒤에서 ‘나’가 형수님과 친해진 이유가 될 수 있다. 그리고 친근한 호칭어를 사용하여 뒤에서 나올 행위의 내용을 청자가 부인하거나 거절하지 못하도록 한다. 보시다시피 4가지 한역판본에서 모두 존대호칭을 사용하였다. 미묘한 인간 관계 차이가 나타난다.

중국어 발화문을 보면 형수님이 “過來下棋好嗎?”은 가능성을 물어보는 방식으로 청자에게 장기 두러 와 달라고 요청한다. 이 발화는 바로 상기한 주요부 관습적으로 간접적인 요청하기 발화이다. 4가지 번역문을 비교해 보면 모두 주요부 내용일반의문문 “過來下棋好嗎?“을 “-지 않으실래요?“,“-지 않겠어요?” 부정형 양태로 번역하였다. 중국어 가능성을 물어보는 관습적으로 간접적인 요청하는 발화를 한국어 부정형 의문문으로 번역할 수 있다는 것으로 보인다.

3.3 비관습적 간접적 요청 행위를 직접 요청 행위로 번역 사례

ST3:…等四叔出去了，祖父底疲倦的暗黃臉上露出一點笑容，他低了一本線裝書給我，一面說：“你可以拿去仔細讀几遍。”...

TT1(강계철 역): : 할아버지께서는 실로 엮은 책 한 권을 나에게 건네 주시면서 이렇게 말씀하셨습니다. “이것을 가지고 가서 몇 차례 자세히 읽어 보도록 하거라.”내가 “네”하고 대답하면서 나오려 할 때 마침 다섯째 숙부께서 오셨다. (107)

TT2(박난영 역): 셋째 숙부가 나간 후 할아버지는 몹시 피로해 보이는 거무충충한 얼굴에 웃음을 지으며 실로 제본한 책 한 권을 나에게 주셨다. “이걸 가지고가서 몇 번이고 잘 읽어봐라” 내가 “예”하고 막 나오려는데 넷째 숙부가 들어왔다. (143)

TT3(최보섭 역): 할아버지는 지친듯한 검은 얼굴에 웃음을 띠며 선장본 한 권을 내게 주었다. 그러면서 “가지고 가서 잘 읽어봐라”하고 말씀하십니다. 내가 “예”라고 대답하고 막 나오려는데 다섯째 숙부가 들어왔다. (84)

TT4(연변인민출판사 편집부): 셋째 삼촌이 나간 후 할아버지는 몹시 피로해 보이는 거무충충한 얼굴에다 웃음으로 지으며 사장으로 된 책 한 권을 나에게 주시면서 “옛다! 이걸 가지고 가서 몇 번이고 잘 읽어 봐라!”하고 말씀하셨습니다. 내가 그 책을 받아들고 나오려는데 넷째 삼촌이 들어왔다.

썰의 요청화행의 적정성 조건을 따르면 할아버지의 발화를 요청화행으로 볼 수가 없다. 성실성 조건과 근본성 조건을 만족하지 않기 때문이다. 문자적으로 보면 원문 할아버지의 발화는 청자에게 제안을 주는 것이다. 그러나 전후 맥락을 같이 고려하여 여기서 할아버지가 청자인 '나'에게 이 책을 읽어달라고 요청하고 있다는 것을 볼 수 있다. 4가지 번역판본에서 모두 직접적인 요청 발화로 번역하였다. 특히 TT4에서 호칭어“옛다!”를 사용하였다.

ST4-“同學們，安靜点，秩序，我們要保持秩序！”一个代表大聲地叫。

”秩序！”秩序！”一部分人相應地叫

”管他什麼秩序！先冲進去再說！”有人這樣叫

”不行！他們有槍！”又有人這樣回答。

”秩序，秩序！听代表說話！”大部分的人都這樣叫。

TT1 (강계철 역).

”여러분! 좀 조용히 하세요! 우리는 질서를 유지해야 합니다.!” 대표 하나가 크게 소리질렀다

.”질서 유지! “”질서 유지!” 몇몇 학생들이 호응하며 크게 소리쳤다.

“질서 유지가 무슨 소용이 있어? 먼저 뚫고 들어가서 얘기하자!” 어떤 학생은 이렇게 외쳤다.

“안 돼! 그들에게는 총이 있다구!” 어떤 학생은 또 이렇게 소리쳤다. “질서 유지, 질서 유지! 대표의 말을 들어라!”

TT2 (박난영 역)

“여러분. 조용히 합시다. 질서를 지킵시다. 우리는 질서를 지켜야 합니다. “ 대표 한 사람이 큰 소리로 외쳤다.

“질서를 지킵시다!”“질서를 지킵시다.”일부 학생이 거기에 호응했다.

“질서가 다 뭐냐! 우선 들어가놓고 보자!”한 학생이 이렇게 부르짖었다.

“안 돼. 저들은 총을 가지고 있단 말이야!” 이렇게 대답하는 학생도 있다. “질서를 지킵시

다! 질서를! 대표의 말을 들읍시다!” 대부분의 학생들은 이렇게 외쳤다.

TT3 (최보섭 역)

“모두들 조용하시오! 질서가 있어야 하오. 우리 질서를 지켜야 합니다!” 대표 가운데 한 학생이 큰 소리로 외쳤다.

“질서를 지키자!” “질서다!” 일부 학생들이 그 말에 호응했다.

“무슨 질서란 말이냐. 뚫고 들어가서 담판하자!” 누가 그렇게 외쳤다.

“안돼, 그들은 총을 갖고 있어!” 군중 가운데서 한 학생이 대답한다. “질서를 지켜야 한다. 대표의 말을 들어 보자!” 대부분의 학생이 그렇게 외쳤다.

TT4 (연변인민출판사 편집부)

“여러분! 조용합시다! 질서를 지킵시다. 우리는 질서를 지켜야 합니다.” 대표 한 사람이 큰 목소리로 외쳤다.

“질서를 지킵시다! 질서를 지킵시다!” 일부 사람들이 거기에 호응하였다.

“질서라는 게 다 뭐야? 우선 밀고 들어가 놓구 볼 판이다!” 이렇게 부르짖는 사람이 있었다.

“안 돼! 저것들은 총을 가지고 있단 말이야!” “질서를 지킵시다! 질서를 ! 대표의 말을 들읍시다.” 대부분의 사람들이 이렇게 외쳤다.

이 예시는 중국어 비관습적으로 간접적인 요청화행 한국어 번역의 대표적인 예시이다. 여기서 화자인 학생 대표들이 요청 내용과 관련된 명사“秩序”만 발화하여 실제로 청자들이 질서를 유지하도록 요구하고 있다. 한국인 번역자들이 여기에서 모두 요청 수행동사가 들어간 완전한 직접적인 요청발화-“질서를 유지하세요”로 번역하였다. 전후에 강한 암시하는 맥락 내용이 있더라도 한국인 번역자들이 수행동사를 사용하여 한국어 직접 요청화행 발화로 번역한 것으로 보일 수 있다.

3.4. 비관습적으로 간접적인 요청 행위 유지하는 번역 사례

ST5: 琴回過頭看他一眼，抱怨道：“三表弟，你總愛開玩笑，人家再說正經話。”

“好，我不再開口了，”覺會笑答道.....

TT1(강계철 역):

“애, 넌 무슨 농담을 그렇게 하니? 우리는 심각하게 이야기하는 중이잖아.

“알았어. 알았어. 다신 그러지 않을게.(21)

TT2(박난영 역):

쥬에후이는 언제나 농담밖에 몰라. 남은 진지하게 말하는데!“

“좋아. 그럼 난 다시는 입을 열지 않을 거야.”쥬에후이가 웃으며 대답했다. (33)

TT3(최보섭 역):

“애, 각혜야. 너 농담하는 거니? 지금 진지한 얘기하고 있는데.”

“그렇담 입을 다물지.”각혜는 웃으면서.....(19)

TT4(연변인민출판사 편집부):

“각혜는 언제나 농담밖에 몰라! 남은 속이 상해서 그러는 데두!”

“좋아. 그렇다면 난 다시는 말을 하지 않을래요!” 각혜는 웃기만 하였다. (28)

화자 친은 청자가 다른 사람이 진지한 이야기를 할 때 농담을 한 것을 원망하는 강한 암시 발화 내용이다. 직접 요청하지 않으며 간접적으로 장난을 치지 않도록 청자에게 요청한다. 이러한 발화는 대표적인 비관습적으로 간접적인 요청 발화이다. 이어서 청자가 바로 화자의 요청 내용을 이해하여 화자가 기대하는 '더 이상 장난 치지 않겠다'는 대답을 하였다. 비교를 보면 TT1, TT3는 모두 요청발화 주요부 내용을 의문문으로 번역하였다. TT2, TT4 중국어원문중 '總是'라는 부사를 강조하여 "...밖에 몰라"를 사용하였다. 공통점은 4가지 번역판본에서 간접적인 요청 발화 방식을 유지하여 한국어 간접적인 요청화행으로 번역한 것이다. 이 사례는 위에서 직접적인 요청 발화로 바뀌서 번역하는 경우와 달리 요청 내용이 비교적 많은 편이라서 한국어에서도 대응되는 발화 습관이 있다. 따라서 이런 발화 뒤에서 요청내용과 관련되는 대답 발화가 있으면 한국인 번역자들이 비관습적으로 간접적인 요청발화의 주요부 내용을 유지하여 그대로 간접적인 발화로 번역하였다.

4. 결론

본 연구는 실제 번역문 대조 및 분석을 통해서 한국인 번역자 강계철(1985), 박난영(2006), 최보섭(1985), 해누리(1994) 모두 중국어 대화문에서 나타난 요청화행을 번역한 것을 확인하였다. 각 번역자가 접근한 번역 방법이나 전략이 다를 수 있지만 중국어 요청행위가 수행되는 대화문을 한국어로 번역할 수 있다는 것을 입증할 수 있다.

문화작품에 있는 대화문을 번역할 때 번역자가 먼저 원문에 있는 인물들의 대화에 나타난 발화 행위와 발화 수반 행위를 모두 잘 파악해야 한다. 특히 발화 수반 행위를 이해하는 것은 가장 중요하다. 이에 목표언어에서 풍부한 표현 방식으로 해당 의미를 전달하도록 한다. 이러한 번역 과정에서 반드시 정보 결손 현상이 생길 수밖에 없지만 번역자가 원작품에 있는 인물들의 발화 특징을 목표언어에서 재표현하도록 노력해야 한다.

화용론 차원으로 보면 어떤 상황에서도 번역 전략은 한 정답으로 정의하면 안 되며 번역자들이 맹목적으로 따라하는 해석도 아니다. 어떤 언어나 문자 차원 나타난 번역상 문제들을 해결하기 위해 각종 선택이나 대신하는 방법을 생각해야 한다.

사례 분석을 한 결과는 다음과 같은 한국어 번역문의 공통적 특징을 정리하였다.

첫째, 중국어 요청화행에서 중요한 역할을 담당하는 호칭어에 대한 번역은 번역자 개인 이해와 생각대로 번역하는 경우가 많다. 인간 관계등 중요한 화용적 조절기능을 바꿀 수 있기 때문에 더 신중하게 번역해야 한다고 생각한다.

둘째 한국인들이 실제 요청할 때, 직접적인 요청하거나 간접적인 요청할 때 의문문 방식과 같은 완곡화법을 많이 사용하는 것을 분석 사례에서 인증을 하였다. 중국인보다 한국인들이 요구하거나 명령할 대상자에게 선택권을 주는 것을 좋아하는 편이다. 한국 문화권에서 이러한 완곡화법을 사용해야 청자를 하여금 요청할 내용을 더 쉽게 받아들일 수 있게 만들고 더 적극적으로 일을 하도록 할 수 있다고 생각하기 때문이다. 특히 분석한 번역문들 중에서 "부정+의문문" 형식으로 질문하는 방식으로 요청하는 경우가 많다.

셋째 중국어 비관습적으로 간접적인 요청하기 발화를 수행동사나 요청표현이 들어가는 직접 요청하기 발화로 번역하는 예시가 많다. 다만 전후 대문화를 통해서 독자가 이 해당 발화 수반한 행위는 요청행위로 추론할 수 있다는 경우, 한국인 번역자가 직접 요청화행 발화

로 바뀌지 않는다.

마지막, 선행연구 결과과 달리 한국어 번역문에서 간접요청 화행 발화가 직접 요청보다 많이 나타난다. 또한 한국어 해당 양태 의미가 요청 시나리오의 각 하위 부문과 관련되기 때문에 양태표현이 핵심적인 역할을 담당하고 있다 번역문에 대한 분석을 통해 입증하였다.

본 연구를 통해 중국인 번역자들이 실제 대화문을 번역하는 과정에서 좋은 번역을 하기 위해서 ST의 발화 수반적 의미를 잘 이해해야 할 뿐만 아니라 목표 언어에서 합리적이고 한국인 발화 문화와 어울리는 TT 잘 만들어서 언어외적인 의미를 전달해야 한다는 것을 알 수 있다. 다시 말하자면 자연스러운 한국어 문장을 만들어 중국어 원문의 언어외적 의미를 전달할 수 있는 것은 중국인 번역자들이 추구해야 할 목표이다.

본 연구의 한계점이 다음과 같다. 먼저 발화 행위 중 발화 결과 행위도 있는데 본 연구에서 토론하지 않는다. 또한 분석 대상과 사례 데이터가 한계성이 있다. 파급 소설이 문화가치 및 연구 가치가 있는 것은 사실이지만 한역판본 수량은 다른 중국 문학 작품 한역판본과 비하면 적은 편이다. 마지막으로 중국 문학 작품에서 나타내는 비요청화행 발화를 한국어에서 요청화행으로 번역된 경우도 있는데 본 연구에서 언급하지 않았으니 앞으로 보완하도록 연구하고자 한다.

[참고문헌]

- 강승혜(2005) “학습자 요인 측면에서 본 한국어 학습자 분석”, 『이중언어학』, 제27호, 이중언어학회, 1-20.
- 구현정(2005). “담화 맥락에서 조건표지: 조건에서 공손으로”, 『담화와 인지』 12
- 김미옥(2016) “중국인 한국어 학습자의 다중지능 연구”, 『외국어로서의 한국어 교육』, 44집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 53-84.
- 김정은(2006) “한국어와 중국어의 요청표현 대조 분석”, 『중국어문학논집』 (41): 173-192
- 김혜림(2017), “신문 사설 요청표현의 한중 번역 변이 고찰”, 『번역학연구』, 제18권 3호, 95-117
- 박선옥(2005). “요청화행과 공손성 표현의 사용에 대한 텍스트 비교연구”, 『언어 과학 연구』 34
- 박재연(2015), “양태와 관습적 간접 화행의 환유적 연계-요청 화행을 중심으로-”, 『國語學』 제73호(2015,3)
- 신선혜(2019) “중국어권 한국어 학습자의 발화개시 담화표지 사용 양상과 그 전략 고찰” 중양대학교 대학원 석사학위논문
- 오경숙(2011), “한국어 거절 화행 교육의 방안 중급 단계 학습자를 대상으로”, 『서강인문논총』 30, 2011.04, 179-206, 28
- 채영주(2010). “요청 대화에 나타난 공손 표현 사용 연구-한국어 모어 화자와 중국인 학습자의 비교를 중심으로-”, 석사학위논문; 이화여자대학교 교육대학원
- 최수진(2008) “한국어와 중국어의 요청화행 대조 분석 연구” 『Journal of Korean Culture』 10, 160-186
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989) “Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies, Norwood, NJ: Ablex Publishing
- Searle, John R. (1975) Indirect speech acts. In: P. Cole and J.L. Morgan (eds.). Syntax and semantics. Volume 3: Speech acts, 59-82 New York: Academic Press
- 李軍 (1998) “漢語使役性言語行爲的話語解构及其功能 (上) 【J】”, 『語文建設』 1998 (5), 8-10
- 李軍 (1998) “漢語使役性言語行爲的話語解构及其功能 (下) 【J】”, 『語文建設』 1998 (6), 17-19
- 교재:
『The Pragmatics of Translation』 (英) 히키 (Hickey, L.), 上海外語教育出版社, (2001), 10-24
- 『소통의 화용론』 이성범 지음, 한국문화사, 2015 1쇄

‘중국 소설 대화문에 나타난 ‘요청화행’의 한국어 번역 사례 분석 연구’에 대한 토론문

박지순(연세대학교)

이 연구는 제2의 창작이라고 여겨지면서도 원문에 충실할 것을 요구 받는 문학 작품의 번역의 세부 사항에 대해 구체적으로 사례를 들어 분석함으로써 번역자들에게 통찰을 제공하고자 하셨다는 점에서 매우 의미 있는 연구라고 생각합니다. 연구의 취지와 의의에 깊이 공감하면서 연구 내용에 대해 몇 가지 의문을 질문으로 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

우선, 가장 궁금한 점은 결론에 언급되어 있듯이 이 연구의 목적이 중국인 번역자들이 중국 문학 작품을 한국어로 번역하는 것을 염두에 두고 요청 화행의 번역 방법을 고찰하는 것인지입니다. 이 연구에서 분석하고 있는 바진의 소설 ‘가(家)’의 번역본은 각각 강계철(1985), 박난영(2006), 최보섭(1985), 해누리(1994) 4가지로서 모두 한국인에 의한 번역으로 보이기 때문입니다. 한국인에 의한 중국어 요청 화행 번역에 문제가 있다면, 이것은 비단 중국인 번역자에게만 해당하는 문제라기보다는, 번역자와 관계없이 한중 요청화행 번역 전반의 문제로 보아야 하지 않을까 싶습니다.

두 번째로, 분석 내용과 관련하여 연구자께서는 선행 연구를 따라 중국어 요청화행의 형식적 구조를 독립적 호칭어, 요청화행 주요부, 그리고 요청화행 주변부로 나누셨고, 주변부에 따라 요청 행위의 결과가 달라질 만큼 주변부의 기능도 주요부에 못지않게 중요하다고 하셨는데, 연구 내용에서는 호칭어, 주요부에 대한 분석만 있고 주변부에 대한 분석이 없어 요청 화행의 구조 전반을 모두 살폈다고 보기에는 어려움이 있을 것 같습니다. 혹시 주변부를 살펴보지 않으신 이유가 있으신지요?

세 번째는 사례 분석의 일반화 가능성에 대한 것입니다. 3장 사례 분석에서의 번역 사례를 요청 화행 호칭어 번역 사례, 관습적 간접 요청을 부정형 의문문으로 번역 사례, 비관습적 간접적 요청 행위를 직접 요청 행위로 번역 사례, 비관습적으로 간접적인 요청 행위 유지하는 번역 사례의 네 가지로 나누어 분석하셨는데, 각각의 케이스에 대한 사례가 한두 가지씩 제시되어 분석 결과를 일반화할 수 있을지 의문입니다. 게다가 분석 대상 소설 작품 역시 중국 문학 작품 <가>(家) 한 가지에 국한되어 있습니다. 그리고 직접 요청의 사례는 분석하지 않으신 특별한 이유가 있으신지 궁금합니다.

마지막으로, 세부적인 내용에 대한 질문입니다. 비관습적 간접적 요청 행위를 직접 요청 행위로 번역 사례의 예문인 “你可以拿去仔細讀几遍”이라는 문장은 강한 암시 요청과 약한 암시 요청 중 어디에 해당하는 것이지요? 비관습적으로 간접적 요청하기의 예로 7쪽에서 제시하신 사례와 3장에서 드신 사례로는 판단이 어렵습니다.

문법 교육

사회 오광근 | 성균관대학교

- **한국어 복합문법 '-고 싶다'의 고찰을 통한 교육 방안 연구**
-한국어 문법서와 교재 분석을 중심으로-
 - _ 발표 : 허은혜 (한국외국어대학교), 한혜민 (홍콩이공대학교)
 - 토론 : 정대현 (협성대학교)

- **한국어 교재의 유사문법 항목 기술 고찰**
-한국어 중급 교재를 중심으로-
 - _ 발표 : 이지성 (전남대학교)
 - 토론 : 이윤진 (안양대학교)

- **데이터 기반 학습(Data-Driven Learning)을 활용한**
한국어 문법 교육 방안
 - _ 발표 : 우보의 (University of Hawaii at Mānoa)
 - 토론 : 박민신 (부산외국어대학교)

- **한국어 학습자의 문어 자료에 나타난 어휘적 시간**
표현시간 표현의 사용 양상
-문법적 시간 표현과의 관계를 중심으로-
 - _ 발표 : 김선영 (연세대학교)
 - 토론 : 이수미 (성균관대학교)

한국어 복합문법 ‘-고 싶다’의 고찰을 통한 교육 방안 연구

- 한국어 문법서와 교재 분석을 중심으로 -

한혜민·허은혜(홍콩이공대학교 전임강사·한국외국어대학교 강사)

1. 서론

이 연구의 목적은 한국어 교육의 기초 문법 가운데 하나인 ‘-고 싶다’의 문법적 특성을 고찰하고, 한국어 문법서와 한국어 교재 분석을 통하여 효과적인 교육 방안을 모색하는 데에 있다. 의사소통이 중요시되는 한국어 교육에서는 두 개의 언어 형태가 결합한 덩어리 표현이 주요 문법 항목으로 여겨진다. 이러한 덩어리 표현은 한국어 교육에서 표현, 표현문형, 표현항목 혹은 통어적 구문 등으로 일컬어져 왔다. 본고는 하나의 문법형태에 또 다른 어휘 형태가 결합하여 이루어진 덩어리 표현을 복합문법이라고 부르고자 한다.⁶⁷⁾

‘-고 싶다’는 연결어미 ‘-고’와 보조형용사 ‘싶다’가 결합한 복합문법으로서 희망과 바람을 나타내며 다양한 희망 표현 가운데 가장 빈번하게 사용된다.⁶⁸⁾ 이러한 의미는 각각의 구성 요소에서 기인한 것이 아니라 두 형태가 결합한 ‘-고 싶다’의 자체의 의미이며 이처럼 내적 마음 상태를 표시하므로 결합 가능한 주어는 1인칭이다. 만약 주어가 2인칭인 경우는 청자의 희망을 물어보는 의문 형태로 나타나며 주어가 3인칭인 경우에는 ‘-싶다’에 ‘-어 하다’가 결합한 ‘-고 싶어 하다’를 써야 정문을 구성할 수 있다.

초급 학습자들은 ‘-고 싶다’를 인칭과 시제에 따른 종결어미 형태로 학습하며 다양한 동사와 결합하여 비교적 쉽게 학습하는 편이다. 그러나 초급 단계에서 ‘-고 싶다’의 결합 정보인 연결어미 ‘-고’와 보조형용사 ‘싶다’가 결합되었다는 설명까지는 다루고 있지 않아 이후 ‘-고 싶다’를 결합하여 활용하는 문법 학습에 많은 오류가 나타나고 있다. 본고는 학습자들에게 효과적으로 ‘-고 싶다’를 교육하기 위해 먼저 한국어 문법 교육을 위해 개발된 문법서에서 ‘-고 싶다’를 어떻게 설명하고 있는지를 분석하고 문법서에 포함되어 있는 정보들이 한국어 교재에는 얼마나 반영되어 있는지를 살펴보고자 한다.

67) 김의수·허은혜(2017)는 한국어 교육에서 교수되는 문법 가운데 단일한 형태의 문법을 ‘단일문법’으로 두 가지 요소로 구성된 문법을 ‘복합문법’으로 대별하였으며 이러한 용어가 교사들뿐만 아니라 학습자들이 쉽게 그 개념을 이해하는 데 도움이 될 것이라고 하였다.

68) 김서형(2007)은 교육용 구어 말뭉치를 분석한 결과 7가지 희망 표현(-고 싶다, -었으면 좋겠다, -었으면 하다, -으면 좋겠다, -으면 하다, -었으면 싶다, -으면 싶다) 가운데 ‘-고 싶다’의 출현이 약 70%로 매우 높음을 밝혔다. 최애녕(2012)도 세종 구어 말뭉치에서 희망을 표현하는 문장 504개를 살펴본 결과 ‘-고 싶다’가 포함된 문장이 210개로 41.67%를 차지한다고 하였다.

2. 선행연구

‘-고 싶다’의 의미와 문법적 특징을 고찰하기 위하여 ‘싶다’의 의미와 문법적 특징을 다룬 선행연구를 살펴보겠다. 성광수(1993)는 ‘싶다’를 보조용언으로 규정하고 통사구조적 특징과 의미해석의 문제를 고찰하였고, 변정민(2001)은 ‘싶다’의 의미를 기대성과 주관적 확실성으로 구분하여 결합하는 어미에 따라 생산되는 문맥적 의미를 살펴보았다. 이 연구에서는 ‘-고 싶다’가 갖는 희망이나 바람의 의미는 ‘싶다’에 있는 것이 아니라 ‘-고’의 진술 완료의 의미에 ‘싶다’의 의미 자질인 기대성이 결합하여 희망이나 바람의 의미가 생성된 것이라고 주장하였다. 안주호(2006)에서는 ‘싶다’의 의미를 희망과 추측으로 구분하여, ‘싶다’와 결합하는 복합문법의 특징을 주어의 제약, 선행용언의 제약, 부정의 범위 면에서 살펴보고 중세 국어에서 형성 과정을 고찰하였다. 하성금(2021)은 ‘싶다’ 구문을 ‘용언+연결어미+싶다’ 유형, ‘용언+선어말어미+연결어미+싶다’ 유형, ‘용언+종결어미+싶다’ 유형, ‘의존명사+싶다’ 유형으로 나누어서 주어의 실현 양상을 분석하였다. 이 가운데 ‘-고 싶다’는 첫 번째 유형으로 ‘하다’, ‘생각하다’ 류의 동사와 교체 가능하다고 밝혔다. 반면, 천성호(2020)은 ‘싶다’의 범주를 보조용언과 양태 용언으로 구분하였고 보조 용언 ‘싶다’가 가지는 의미를 희망으로 양태 용언 ‘싶다’는 소극적 확실성으로 파악하였다.

김서형(2007)은 ‘싶다’를 희망 표현의 일부로서 다루고 있는데, 이 중 ‘-고 싶다’의 결합 제약을 분석하면서 한국어 학습자들을 위해 단계별로 제시해야 하는 문법 정보를 제시하였다. 이 논문은 한국어 교육적 측면에서 희망 표현의 의미-통사적 특성을 고찰하였다는 점에서 본고와 맥락을 같이 한다.

선행연구 분석 결과, 대부분 ‘-고 싶다’는 ‘싶다’구문의 하위로 다루어지고 있고 한국어 교육적 시각에서 학습자를 위한 교육 방안 제시에 대한 연구는 거의 없다. 따라서 이 연구는 ‘-고 싶다’를 한국어 교육의 측면에서 접근하여 문법서 및 교재를 분석하고 교육 방안을 제시한다는 점에서 기존 연구와의 차별성을 가진다.

3. 한국어 문법서 분석

한국어 문법서는 한국어 교사들이 문법 교수 시 필요한 지식을 심도 있게 연구하는 데에 도움을 주고자 개발된 것이다. 따라서 한국어 문법서에는 한국어 교사에게 필요한 구체적인 문법 정보가 포함되어 있으므로 일차적으로 분석할 필요가 있다. 본고는 이러한 문법서를 분석함으로써 ‘-고 싶다’ 교수 시 한국어 교사가 숙지하고 있어야 하는 정보가 무엇인지 살펴보고자 한다. 본고에서는 총 5종의 문법서를 살펴보았으며 분석 대상은 다음 표와 같다.⁶⁹⁾

<표 1> 분석 대상 한국어 문법서

69) 현재 출판되어 있는 문법서는 매우 다양하다. 정선화(2014)가 교사들이 수업 준비 과정에서 가장 많이 참고하는 문법서가 무엇인지 조사한 결과 『외국인을 위한 한국어 문법2』가 과반수를 차지하였고 그 뒤를 『외국어로서의 한국어 문법 사전』이 이었다. 김인규·강남옥·김호정(2014)의 연구에서도 이 두 문법서가 현재 가장 널리 사용되고 있음을 밝히고 있다. 본고는 이 두 권의 교재 이외에도 한국어 교육 현장에서 교사들이 참조하는 몇 권의 문법서를 추가하여 분석하였다.

교재명	출판 연도	저자	출판사
외국인을 위한 한국어 문법 2	2005	국립국어원	커뮤니케이션북스
외국어로서의 한국어 문법 사전	2006	백봉자	하우
Korean Grammar in use	2010	안진명	다락원
한국어교육 문법-자료편	2016	강현화 외 5명	한글파크
외국인을 위한 한국어 문법과 표현-초급	2018	양명희 외 5명	집문당

한국어 교육을 위해 개발된 문법서 5종에서 ‘-고 싶다’에 대해 어떠한 정보들을 제시하고 있는지 살펴보면 다음과 같다.

<표 2> 한국어 문법서에 제시된 ‘고 싶다’ 구문 정보

	외국인을 위한 한국어 문법 2	외국어로서의 한 국어 문법 사전	Korean Grammar in use	한국어교육 문법-자료편	외국인을 위한 한 국어 문법과 표현
범주	표현	보조 동사	희망 표현	의존어구성: 종결어미	표현
구성 성분 분석	O	△	X	X	X
인칭 제약	1인칭	O	O	O	O
	2인칭	O	O	△	X
	3인칭	O	O	O	O
선행 용언	동사	O	O	O	O
	형용사	O	O	O	O
제약	이다	X	O	X	△
선어말어미 결합	O	X	X	O	O

각각의 항목에 대해 자세히 보면, 첫 번째로 5종의 문법서마다 ‘-고 싶다’의 범주가 다르다는 것을 알 수 있다. 『외국인을 위한 한국어 문법 2』와 『외국인을 위한 한국어 문법과 표현』은 ‘-고 싶다’와 같은 덩어리 표현을 ‘표현’이라고 불렀다. 이와 달리 『외국어로서의 한국어 문법 사전』은 ‘-고 싶다’를 ‘보조 동사’라고 정의하였다. 『한국어교육 문법-자료편』은 두 개 이상의 언어 형태가 결합한 덩어리 표현을 ‘의존어구성’이라고 하고 ‘-고 싶다’와 같은 의존어구성을 ‘의존어구성-종결어미’라고 하였다. 이와 달리 『Korean Grammar in use』는 ‘-고 싶다’의 의미에 집중하여 이를 ‘희망 표현’이라고 불렀다.

앞서 언급하였듯이, 한국어 교육에서는 두 개 이상의 언어 형태가 결합한 덩어리 표현을 하나의 문법으로 교수하므로 본고는 이를 ‘문법’이라고 하겠다. 그리고 ‘-고 싶다’처럼 두 개 이상의 언어형태가 결합한 문법은 ‘-고’와 같이 단일형태로 되어 있는 ‘단일문법’과 대조되므로 이를 ‘복합문법’이라고 정의하고자 한다.

‘-고 싶다’는 연결어미와 보조형용사가 결합한 복합문법으로서 이러한 구성에 대한 설명이 문법서에 포함되어 있는지 여부를 살펴보았다. 문법서 5종 가운데 2종에서는 구성 요소에 대한 설명이 있었는데 먼저 『외국인을 위한 한국어 문법 2』는 ‘-고 싶다’를 어미 ‘-고’와 형용사 ‘싶다’가 함께 쓰인 표현이라고 설명하였고 『외국어로서의 한국어 문법 사전』은 연결어미 ‘-고’와 ‘싶다’가 결합하였음을 밝히고 있다.

학습자들은 ‘-고 싶다’의 ‘싶다’가 보조형용사임을 인지하지 못해 오류문을 생성하는 경우가 많다. 예를 들어 ‘-고 싶다’에 연결어미 ‘-은데’를 결합시켜야 하는데 ‘싶다’를 동사로 인지하여 ‘-는데’를 결합시키는 오류가 빈번하게 나타난다. ‘-고 싶다’ 자체가 하나의 의미를 가

진다고 해도 이것이 다른 문법과 결합하는 경우 ‘싶다’의 품사가 중요하다. 다시 말해, 학습자들이 ‘싶다’가 보조형용사라는 것을 인지해야 오류 없는 문장을 생성할 수 있다. 따라서 『외국인을 위한 한국어 문법 2』처럼 ‘싶다’의 품사에 대한 정확한 정보가 문법서에 포함되어 있어야 할 것이다.⁷⁰⁾

다음으로 인칭 제약을 살펴보면 ‘-고 싶다’는 일반적으로 화자의 희망과 바람을 나타내므로 주어는 1인칭 즉, 화자이다. 주어는 2인칭(청자)인 경우는 의문 형태의 문장으로 나타난다. 3종의 문법서 『외국인을 위한 한국어 문법 2』, 『외국어로서의 한국어 문법 사전』, 『외국인을 위한 한국어 문법과 표현』은 주어의 인칭과 문장 유형을 연결시켜 상세히 설명하고 있다. 『Korean Grammar in use』는 주어는 1인칭과 2인칭임을 명시하고 있으나 주어의 변화에 따른 문장 유형 변화에 대한 언급은 없다. 『한국어교육 문법-자료편』은 주어가 주로 유정물이며 3인칭 주어와 결합하지 않는다는 정보만을 제공할 뿐이다.

한편, 5종의 문법서 모두에 주어는 3인칭 경우 ‘-고 싶다’에 ‘-어 하다’가 결합함을 명시하고 있다. 『외국인을 위한 한국어 문법 2』는 ‘-고 싶어 하다’를 따로 하나의 문법 항목으로 제시하고 있기도 하다. 그러나 띄어쓰기 문제가 보인다. 일부 문법서에서는 ‘-고 싶어 하다’를 ‘-고 싶어하다’로 썼고 하나의 문법서 내에서 두 개의 형태를 혼용하여 쓰는 경우도 있었는데 이러한 문제는 추후 수정되어야 할 것이다. ‘-고 싶다’는 선행 용언의 받침 유무에 따른 형태 변화가 없어 비교적 쉬운 문법이라고 할 수 있다. 그러나 학습자들의 올바른 문법 사용을 위해서 주어의 인칭과 문장 유형을 연결시켜 설명하는 것이 좋을 것이다.

다음으로 모든 문법서는 선행 용언 제약에 대해 설명하고 있다. 다시 말해, ‘-고 싶다’가 ‘동사’와 결합함을 밝혔으며 이와 함께 형용사와 결합이 불가능함을 기술하고 있다.⁷¹⁾ 그리고 『외국인을 위한 한국어 문법 2』와 『Korean Grammar in use』, 『외국인을 위한 한국어 문법과 표현』은 형용사에 ‘-어지다’가 결합한 경우 ‘-고 싶다’와 함께 쓰일 수 있음을 밝히고 있다.⁷²⁾ 이와 함께 『외국어로서의 한국어 문법 사전』과 『한국어교육 문법-자료편』은 ‘-고 싶다’가 ‘이다’와 결합하지 못한다는 설명을 덧붙였다.⁷³⁾ 학습자들이 문법을 올바르게 사용하기 위해서는 문법과 결합 가능한 용언을 함께 알고 있어야 한다. 한국어 수업 현장에서 학습자들이 문법과 결합하는 용언을 제대로 알지 못해서 오류문을 만들어 내는 경우를 빈번하게 볼 수 있으므로 이러한 정보는 필수적으로 제공되어야 한다.

마지막으로 ‘-고 싶다’와 선어말어미 결합에 대한 정보를 몇몇 문법서에서 찾을 수 있다. 먼저 과거의 희망을 표현하기 위해 ‘-고 싶다’에 시제 선어말어미 ‘-었-’이 결합함에 대해 『외국인을 위한 한국어 문법 2』는 “과거에 원하거나 바랐던 내용을 나타내고 싶을 때 ‘-고 싶었다’를 사용한다.”고 설명하고 있다. 『외국인을 위한 한국어 문법과 표현』에도 “과

70) 『외국어로서의 한국어 문법 사전』의 경우 ‘-고’가 연결어미임을 명시하고 있으나 ‘싶다’의 품사에 대한 언급은 없어 설명이 다소 부족한 듯하다.

71) 『외국어로서의 한국어 문법 사전』은 ‘형용사’ 대신 ‘상태 동사’라는 용어를 사용하고 있다. 아직까지 한국어 교육에서는 형용사와 상태 동사라는 용어를 혼용하여 쓰고 있다. 이는 학습자들이 문법을 이해하는데 부정적인 영향을 미칠 수 있으므로 해당 개념을 정확하게 설명해 줄 수 있는 용어를 선정하고 사용하는 것에 대한 연구자들 간의 합의가 이루어질 필요가 있다.

72) 『외국인을 위한 한국어 문법과 표현』은 규범적인 표현은 아니지만 긍정적 의미의 일부 형용사와 ‘-고 싶다’가 결합하여 관용적으로 쓰이기도 한다는 것을 밝히고 있다. 예를 들어 한국 사람들은 ‘건강하고 싶다’, ‘행복하고 싶다’와 같은 문장을 구사한다.

73) 『한국어교육 문법-자료편』은 ‘-고 싶다’가 ‘이다’와 결합하여 관용적인 표현으로 쓰이기도 한다고 밝히고 있다. 예를 들어 한국 사람들은 ‘나는 당신에게 좋은 남편이고 싶다’와 같은 문장을 발화한다는 것이다.

거를 나타내고자 할 때는 ‘싶-’에 ‘-었-’을 붙이고 ‘-고’ 앞에 ‘-었-’을 붙이지 않는다.”는 설명이 있다. 다음으로 『한국어교육 문법-자료편』에는 ‘-고 싶다’가 선행 용언과 결합할 때 ‘-었-’과 개재되기 어렵다고 하면서 ‘나는 세계 모든 나라에 다 가 봤고 싶다’의 문장이 성립되지 않는다고 하였다.

추측을 나타내는 선어말어미 ‘-겠-’과의 결합에 대해서 『외국인을 위한 한국어 문법 2』는 추측의 의미를 나타내는 경우 ‘-고 싶겠다’, ‘-고 싶었겠다’를 사용하고 이 경우 주어가 1인칭이 아닌 다른 사람을 주어로 쓸 수 있다는 것을 밝혔다. 『외국인을 위한 한국어 문법과 표현』에도 추측을 나타내는 경우 선어말어미 ‘-겠-’이 붙으면 이때는 내가 아닌 다른 사람이 바라는 것을 추측하는 의미로 사용되므로 1인칭 주어가 불가능하다고 하였다. 『한국어교육 문법-자료편』은 앞서 ‘-었-’과 마찬가지로 선행 용언과 ‘-겠-’의 결합이 불가능함을 제시하였다. 한국어에 대한 직관이 없는 학습자들은 선어말어미가 본용언에 붙는 보조형용사 ‘-싶다’와 결합하는지를 스스로 판단할 수 없으므로 이에 대한 정보 역시 문법서에 포함되어 있어야 할 것이다.

4. 한국어 교재 분석 및 교육 방안

이 장에서는 한국어 교재에서는 ‘-고 싶다’가 어떻게 설명되어 있는지, 학습자들에게 필요한 문법 정보가 충분히 제공되어 있는지를 살펴보고자 한다. 현재 출판되어 있는 다양한 한국어 교재 가운데 먼저 통합교재를 살펴보고자 한다. 통합교재는 한국어 교육에서 가장 활발하게 사용되는 교재로서 한국어 교육의 전모를 보여줄 수 있을 것이다. 그리고 그 가운데서도 한국어 교육 역사가 긴 대학 기관에서 편찬한 교재를 우선으로 선정하였다. 이러한 교재는 한국어 교육 경험이 풍부한 집필진에 의해 개발되었으므로 신뢰도가 상대적으로 높다고 할 수 있다.⁷⁴⁾ 마지막으로 한 번 이상 전반적인 교재 개편이 이루어진 교재를 분석 대상으로 고려하였다. 왜냐하면 이러한 개편을 통해 이전 교재의 문제점이 수정 보완되어 교재의 완성도가 높아졌을 것이기 때문이다.

<표3> 분석 대상 한국어 교재

기관명	출판 연도	교재명	저자	출판사
고려대	2008	재미있는 한국어	고려대학교 한국어문화교육센터	교보문고
이화여대	2010	이화 한국어	이화여자대학교 언어교육원	Epress
서울대	2013	한국어	서울대학교 언어교육원	투판즈
연세대	2013	연세 한국어	연세대학교 한국어학당	연세대학교출판부
한국외대	2016	외국인을 위한 한국어	한국외국어대학교 한국어문화교육원	하우

앞서 살펴본 문법서에서 제시한 ‘-고 싶다’의 정보 및 통사 제약과 동일하게 한국어 교재에 나타난 ‘-고 싶다’의 정보를 분석하면 다음 <표 4>와 같다.

74) 고경민(2016)은 현재 출판되어 있는 한국어 교재의 유형을 살펴보았는데 약 39%가 통합교재이고 이러한 통합교재의 저자로는 대학의 언어 기관이 약 60%를 차지한다고 하였다. 이처럼 많은 교재가 개발되어 있다는 것 역시 통합교재를 일차 분석 대상을 삼는 근거가 될 수 있다.

<표4> 한국어 교재에 제시된 ‘-고 싶다’ 정보

범주		고려대	이화여대	서울대	연세대	한국외대
범주		문법	문법	문법과 표현	문법	문법
인칭 제약	1인칭	○	○	○	△	○
	2인칭	○	△	○	△	△
	3인칭	○	X	○	○	○
선행 용언 제약		○	○	○	○	○
선어말어미 결합		X	X	△	△	X
영어 번역	문법 설명	○	○	○	○	○
	예문	△	X	X	○	X

한국어 교재에서 ‘-고 싶다’는 하나의 문법 항목으로 제시되어 있는데 이를 통해 한국어 교육에서 덩어리 표현이 하나의 문법으로 여겨짐을 알 수 있다. 그러나 앞서 살펴본 문법서와 달리 한국어 교재에서는 ‘-고 싶다’의 구성 요소에 대한 설명은 찾아볼 수 없다. 한국외대만이 ‘the structure acts as a descriptive verb’라고 설명하고 있는데 이러한 설명은 추후 학습자들이 발생시킬 수 있는 오류를 예방하는 데 도움이 될 것이다. 앞서 언급하였듯이, 학습자들이 ‘싶다’가 보조형용사인지를 알지 못해 발생하는 오류가 많다. 예를 들어 학습자들이 ‘-고 싶다’를 ‘-은데/는데’ 또는 ‘-다/는다’와 결합시켜 사용할 때 ‘싶다’가 ‘보조형용사’인지 알지 못해 비문을 만든다. 한국어를 배우는 많은 학습자들은 대부분 성인 학습자들이므로 적절한 문법 용어 사용과 분석적인 교육 방식이 효율적인 학습이 이루어지는 데 도움이 될 것이다.⁷⁵⁾ 또한 ‘-고 싶다’는 일반적으로 ‘싶다’가 포함된 문법 가운데 가장 초기에 등장하므로 이때 정확한 학습이 이루어져야 학습자들의 오류를 예방할 수 있을 것이다.⁷⁶⁾

다음으로 ‘-고 싶다’를 올바르게 사용하기 위해서는 주어의 인칭에 대한 정확한 정보가 필요하다. 한국어 교재는 이러한 인칭 제약에 대해 직접적으로 설명을 하거나 예문을 통해 간접적으로 설명을 하고 있다. 후자의 경우 수업 시간에 한국어 교사의 추가 설명이 요구된다.⁷⁷⁾ 대부분의 교재는 문법 설명을 통해 주어가 1인칭임을 밝히고 있으며 예문을 통해 주어가 2인칭인 경우 의문문으로 쓰임을 보여 준다. 또한 주어가 3인칭인 경우 ‘-고 싶어 하다’로 형태 변화가 이루어져야 함을 명시하고 있다. 그러나 문법서와 마찬가지로 한국어 교재에서도 띄어쓰기 문제가 보인다. 예를 들어 한국외대와 연세대는 ‘-고 싶어하다’로 표기하여 ‘싶어’와 ‘하다’를 띄어 쓰지 않고 있다. 문법서와 마찬가지로 이러한 문제는 추후 교재 개편 시 개선되어야 할 부분이다.

앞서 언급하였듯이, 학습자들에게 문법을 교수할 때는 이와 결합하는 선행 요소에 대한 정보를 함께 제공해 줄 필요가 있다. 따라서 ‘-고 싶다’가 ‘동사’와만 결합이 가능함을 명시적으로 보여주어야 하는데 모든 한국어 교재는 이러한 정보를 제공하고 있다. 그러나 교재마다 선행 용언을 부르는 용어가 상이하었는데 고려대, 이화여대, 서울대는 ‘V(동사)’로, 연

75) 한송화(2010)는 한국어 교사와 학습자를 대상으로 수업 중 문법 용어 사용에 대한 인식 연구를 하였다. 설문 조사 결과 교사에 비해 학습자들이 문법 용어 사용에 더 긍정적임을 알 수 있었다. 또한 교사보다 훨씬 많은 학습자들이 문법 설명 시 문법 용어 사용이 도움이 된다고 하였다.

76) 김서형(2007)은 학습자들이 ‘-고 싶다’를 ‘못’이나 ‘-(으)리 수 있다’와 비슷한 시기에 학습하여 ‘나는 복어를 못 먹고 싶어요’, ‘나는 복어를 먹을 수 있고 싶어요’같은 오류를 범한다고 밝혔다.

77) 현재 한국어 교육은 의사소통 중심으로 교재를 구성하므로 문법에 대한 설명을 최대한 간단하게 하고 있는 듯하다. 예문을 통한 설명은 온전한 설명이라고 할 수 없으므로 ‘△’로 표시한다.

세대와 한국외대는 'AV(동작 동사)'로 표시하고 있다. 이러한 차이는 학습의 혼란을 야기할 수 있으므로 용어 대한 합의가 우선적으로 이루어져야 할 것이다. 문법서와 달리 한국어 교재에는 '형용사' 또는 '이다'와 '-고 싶다'가 결합 가능한지 여부에 대한 설명이 없다. 이는 '-고 싶다'가 학습 초기에 교수되므로 결합에 대한 복잡한 설명이 오히려 학습자들의 이해를 방해하기 때문일 것이다. 그러나 이후 '-어지다' 학습이 이루어질 때 '형용사'와 '-어지다'가 결합한 후 다시 '-고 싶다'와 함께 쓰일 수 있음을 교육할 필요가 있다. 이러한 나선형 교육을 통해 학습자들은 자신의 배운 여러 문법들을 자유롭게 결합시켜 사용할 수 있게 될 것이다.

다음으로 '선어말어미'와의 결합에 대한 설명이 있는지 여부를 살펴보면 5종의 교재 모두에서 선어말어미 결합과 관련된 설명을 찾아볼 수 없었다. 연세대와 서울대에만 '-고 싶다'에 선어말어미 '-었-'이 결합한 예문이 제시되어 있었다. '-고 싶다'와 추측을 나타내는 선어말어미 '-겠-'의 결합은 상대적으로 초급 학습자들이 이해하기 어려울 수 있어 제시하지 않는 편이 학습에 도움이 될 것이다. 그러나 초급 수준의 문법인 과거 시제 선어말어미 '-었-'과 '-고 싶다'의 결합에 대해서는 예문을 통해서라도 학습이 이루어져야 할 것이며 이러한 예문을 통한 교육이 오류를 예방하는 데 도움이 될 것이다.⁷⁸⁾

초급 단계의 교재는 학습자들의 이해를 돕고자 문법에 대한 영어 설명을 제시하고 있다. 그러나 영어로만 문법 설명을 할 시 비영어권 학습자들에게 오히려 부담이 될 수도 있다. 따라서 서울대처럼 한국어와 영어 설명을 함께 제시하는 것이 좋을 것이다. 그리고 대부분의 교재는 문법 설명을 영어로 하고 있으나 예문은 영어로 번역하지 않고 있다. 단 2종의 교재에서만 예문을 영어로 번역해 놓았는데 고려대는 예문의 일부를, 연세대는 모든 예문을 영어로 번역하고 있다. '-고 싶다'의 영어 표현으로는 'want to'와 'would like to'가 등장하는데 '-고 싶다'가 가진 복합문법으로서의 특징에 대한 서술이 배제되어 있어 초급 이후 학습자들이 오류를 저지르는 원인이 될 수 있다.⁷⁹⁾

마지막으로 한국어 교재에는 '-고 싶다'가 종결어미 형태로 쓰인 예문이 가장 많이 등장한다. 이때 대부분의 예문은 현재형과 긍정형이며 과거형과 부정형 예문은 각각 1종의 교재에서 한 번 등장한다. 또한 '-고 싶다'가 연결어미와 결합하여 문장 중간에 등장하는 예문도 쉽게 찾을 수 없다. '-고 싶다'의 예문이 한정적인 이유는 이것이 비교적 초기에 학습이 이루어지기 때문에 다양한 예문을 제시하기 어렵기 때문일 것이다. 그러나 학습자들이 문법을 제대로 이해할 수 있도록 다양한 형태와 통사 정보를 제공해 줄 수 있는 예문에 대해 조금 더 깊게 고찰할 필요가 있을 것이다. 또한 앞서 언급하였듯이 '-고 싶다'는 희망 표현 가운데 압도적으로 많이 사용되는 문법이므로 이후 '-은데/는데'같은 연결어미나 '-다/는다', '-다/는다고 하다'와 같은 종결어미 교육 시 '-고 싶다'와 결합한 예문을 제시할 필요가 있다.

78) 최애녕(2012)은 '-고 싶다'가 포함된 여러 오류문을 보았는데 그 가운데 '어릴 때부터 나는 바다와 가까운 집에 살고 싶다.'처럼 과거형을 써야 하는 상황에서 현재형을 사용하여 발생하는 오류도 있다고 하였다. 한국어 직관이 없는 학습자들에게는 본용언과 보조용언 가운데 어디에 선어말어미를 결합하는지 교육이 이루어질 필요가 있다.

79) '-고 싶다'를 'want to/ would like to V'로 인식하게 되어 나타나는 오류의 예로는 관형형 표현 생성 시의 오류로 '먹고 싶은 음식', 간접화법 문장 생성 시 오류로 '음식을 먹고 싶다고 했어요' 등이 있다

5. 결론

본고는 한국어 교육의 기초 문법 가운데 하나인 '-고 싶다'를 효율적으로 교육하고자 한국어 문법서와 한국어 교재를 분석하였다. 일차적으로 한국어 문법서 분석을 통해 '-고 싶다' 교육 시 인칭 제약, 선행 용언 제약, 선어말어미와의 결합, 문법을 구성하는 요소에 대한 설명 등이 필요함을 확인할 수 있었다. 그러나 한국어 교재 분석을 통해 이러한 정보들이 교재 내에 충분히 제공되어 있지 못하다는 것을 알 수 있었다.

학습자들이 '-고 싶다'를 제대로 사용할 수 있게 하기 위해서는 구성 요소의 품사에 대한 정확한 정보를 제공해 주어야 하며 주어 제약과 선행 용언 제약에 대해서도 구체적인 설명이 필요할 것이다. 또한 다양한 예문을 통해 선어말어미와의 결합, 부정문으로 어떻게 만드는지 등을 보여 주어야 한다. 이와 더불어 '-고 싶다'는 사용 빈도가 매우 높은 문법이므로 이후 다른 문법을 교육할 시 '-고 싶다'와의 결합에 대한 설명이 이루어져야 할 것이다. 이러한 나선형 교육을 통해 학습자들은 문법을 내재화할 수 있다.

본고에서는 한국어 문법서와 한국어 교재 분석만을 진행하였는데 향후 중급 학습자들을 대상으로 실험을 실시함으로써 학습자들이 '-고 싶다'를 얼마나 잘 이해하고 있는지를 살펴보고자 한다. 이와 더불어 '-고 싶다'를 교육하는 방안에 대해 조금 더 체계적으로 살펴보고자 한다.

[참고문헌]

1. 논문

- 고경민(2016), 한국어교재의 편찬 동향 분석, 『국제어문』 71, 국제어문학회, 297-319.
- 김서형(2007), 한국어 교육을 위한 희망 표현 연구, 『한국어 교육』 18-1, 국제한국어교육학회, 23-48.
- 김의수·허은혜(2017), 복합문법의 차원을 통한 한국어교재 분석 연구, 『언어과학연구』 81, 언어과학회, 1-19.
- 김인규·강남옥·김호정(2014), 한국어 교사를 대상으로 한 교육용 문법서 활용 현황 및 개선 요구 조사, 『동악어문학』 63, 동악어문학회, 443-483.
- 변정민(2001), ‘싶다’의 의미 연구, 『한국어학』 13, 한국어학회, 171-193.
- 성광수(1993), ‘싶다’구문의 보문구조와 의미해석, 『한국학연구』 5, 고려대학교 한국학연구소, 7-37.
- 안주호(2006), 현대국어 ‘싶다’ 구문의 문법적 특징과 형성과정, 『한국어 의미학』 20, 한국어의미학회, 371-391.
- 정선화(2014), 한국어 문법서 기술 방식에 관한 교사 인식 및 선호도 연구, 『우리어문연구』 49, 우리어문학회, 353-386.
- 천성호(2020), 한국어 ‘싶다’의 범주 및 특성, 『The Journal of Studies in Language』 36-2, 한국현대언어학회, 163-181.
- 최애녕(2012), 한국어 학습자를 위한 희망 표현 교육 내용 연구, 서울대학교 석사 학위 논문.
- 하성금(2021), ‘싶다’ 구문의 의미-통사적 특성과 주어 실현 양상 분석, 『한중인문학연구』 70, 한중인문학회, 251-268.
- 한송화(2010), 한국어 문법용어에 사용에 관한 교사, 학습자의 인식 연구, 『한국어 교육』 21-4, 국제한국어교육학회, 361-391.

2. 단행본

- 강현화·이현정·남신혜·장채린·홍연정·김강희(2016), 『한국어교육 문법-자료편』, 한글파크.
- 고려대학교 한국어문화교육센터(2008), 『재미있는 한국어 1』, 교보문고.
- 국립국어원(2005), 『외국인을 위한 한국어 문법 2』, 커뮤니케이션북스.
- 백봉자(2006), 『외국어로서의 한국어 문법 사전』, 하우.
- 서울대학교 언어교육원(2013), 『한국어 1』, 투판즈.
- 안진명(2010), 『Korean Grammar in Use 초급』, 다락원.
- 양명희·이선웅·안경화·김재욱·정선화·유해준(2018), 『외국인을 위한 한국어 문법과 표현-초급』, 집문당.
- 연세대학교 한국어학당(2013), 『연세 한국어 1』, 연세대학교출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2010), 『이화 한국어 1』, Epress.
- 한국의국어대학교 한국어문화교육원(2016), 『외국인을 위한 한국어 1』, 하우.

‘한국어 복합문법 ‘-고 싶다’의 고찰을 통한 교육 방안 연구, - 한국어 문법서와 교재 분석을 중심 으로-’에 대한 토론문

정대현(협성대학교)

이 연구는 ‘-고 싶다’를 목표 문법으로 교수하기 위해서 필요한 문법적 특성을 고찰하고 주요 문법서와 한국어교재에서 담고 있는 내용에 대한 분석을 통해서, 이 문법을 교수할 때 교사가 간과하기 쉬운 교육 내용을 적극적으로 드러내었다. 한국어 문법 교육에서 ‘-고 싶다’는 형태, 의미, 통사적인 측면에서 학습하기에 용이한 문법으로 인식하고 있는 것이 사실이고, 이렇다 할 수 있는 학습자 오류가 심각하지 않은 것으로 의식하고 있는 상황에서, 이 문법이 여러 가지 측면에서 주의하여서 교수해야 할 문법이라는 점을 시사하고 있다는 점에서 의미가 크다. 다만, 몇 가지 사항에 대해서 궁금한 점에 대해서 질문을 드리고자 한다.

먼저 이 연구에서는 ‘-고 싶다’를 ‘복합문법’이라는 용어를 사용하였는데 이 용어의 특징이라고 할 수 있는 ‘복합’은 어떤 의미에서 사용한 것인지 궁금하다. 이 문법은 연결어미 ‘고’와 보조형용사 ‘싶다’가 ‘1+1’로 결합한 것으로 본다면 이중문법이라고 부르는 것도 가능할 것으로 보인다. 그러나 이 연구에서는 복합이라는 용어를 사용하고 있는데 이는 이 문법이 ‘1+1=2’ 이상의 의미를 가지고 있을 것으로 짐작할 수 있기 때문이다. 이 문법을 ‘이중문법’과 같은 용어가 아닌 ‘복합문법’으로 부르는 이유가 무엇인지에 대해서 질문을 드린다.

다음으로 ‘-고 싶다’는 보조용언으로 구체적으로는 보조형용사에 해당한다. 그렇기 때문에 ‘-고 싶다’ 뒤에 명사가 결합할 경우(예: 보고 싶은 사람), ‘-은데’와 결합하여야 하지만 직관이 없는 학습자는 ‘보고 싶은 사람’과 같은 오류가 발생한다. 이 연구에서는 오류의 원인이 학습자가 ‘싶다’의 품사를 ‘동사’로 인식하였기 때문이라고 짚었다. 학습자가 ‘싶다’를 ‘동사’로 인식하는 이유가 무엇인지 궁금하다. 그리고 ‘보조’라는 용어를 학습자에게 교수하였을 때 이 문법 용어가 학습에 부담을 줄 수 있을 것 같은데 이에 대한 의견을 구한다.

다음으로 한국어교재와 문법서에서 ‘-고 싶어 하다’, ‘-고 싶어하다’를 혼용하고 있기 때문에 이를 수정할 것을 제안하고 있다. 한글 맞춤법 제47항을 찾아보면 보조 용언은 띄어쓰기를 원칙으로 하되, 경우에 따라 붙여 쓰기도 허용한다고 되어 있다. 언어 현실에서는 ‘-어하다’를 ‘-어지다’처럼 붙여 쓰기도 하지만 구 단위에 붙는 ‘-어하다’는 이론적으로 말해 붙여 쓰기 어려운 면이 있다. 예를 들어서 ‘마음에 들어 하다’는 ‘마음에 들-’이라는 구와 ‘-어 하다’가 결합한 것인데 이론적으로는 띄어 쓰는 것이 맞지만 ‘마음에 들어하다’와 같이 붙여 쓰는 것이 실제성을 더 높이기 때문에 허용할 수 있는 것으로 보인다.

마지막으로 ‘-고 싶다’는 주로 평서문, 의문문으로 사용하고 청유문, 명령문으로 쓰기 어렵다. 예를 들어서 “학교 앞 새로 생긴 서점에 가고 싶자.”와 같이 청유문으로는 사용할 수 없

다. 따라서 학습자에게 문장 유형을 규칙으로 설명할 것을 제안하였다. 그러나 외국인 학습자가 이 문법을 청유문이나 명령문으로 사용하는 경우는 많지 않을 것이라고 본다. 왜냐하면 ‘-고 싶다’는 기본적으로 ‘희망’의 의미를 가지고 있기 때문에 여기에 청유 혹은 명령을 더하는 것이 어렵기 때문이다. 다시 말해서 희망을 청유하거나 희망을 명령한다는 것이 일반적으로 허용되기 어렵다는 생각이 든다.

한국어교재의 유사 문법 항목 기술 고찰

- 한국어 중급 교재를 중심으로 -

이지성(전남대학교)

1. 서론

본 연구는 한국어 교재에서 유사 문법 항목을 기술하는 방식과 문제점을 살펴보는 데에 목적이 있다. 현재 한국어 기관에서 사용하고 있는 한국어 교재는 담화적 기능을 중심으로 나선형식으로 문법 항목을 제시한다. 따라서 초급 단계에서 학습한 문법 항목과 같은 담화 기능에 속한 문법 항목이 중급 단계나 고급 단계에서 새롭게 제시될 수 있다. 이런 경우, 중급 학습자는 이미 익숙해진 초급 문법 항목과 새로 배운 문법 항목의 차이점을 명확히 인지하여 상황에 맞는 표현을 사용해야 하고자 한다. 이러한 유사 문법 항목에 대한 학습이 제대로 이루어지지 않을 경우, 학습자는 익숙한 문법 항목만을 고착화하여 사용할 우려가 있다. 따라서 학습자에게 유사 문법 항목에 대한 명시적인 교육과 충분한 연습이 이루어져야 하지만, 한정된 수업 시간과 정해진 수업량 때문에 간단히 언급만 하고 넘어가는 경우가 많다. 그러다 보니 학습자는 주로 교재에 기대 유사 문법 항목을 공부하게 된다. 이에 본고에서는 한국어 교재에서 유사 문법 항목을 어떻게 기술하고 있는지, 학습자가 기술된 내용만으로 유사 문법 항목들을 구분할 수 있는지 살펴보았다.

본고에서는 기관에서 수업 중에 사용하고 있는 한국어 교재에서의 문법 설명 기술 방식과 내용에 대해 살펴보려고 한다. 시중에 이미 출판된 교재 중에서 문법 설명에 초점을 맞춘 교재도 있지만 분석 대상을 한국어 교육 기관의 교재로 한정된 이유는 다음과 같다. 첫째, 모든 학습자가 모국어로 된 문법 참고서를 구할 수는 없다. 둘째, 문법 참고서는 학습자가 한국어를 공부하는 데에 필수 요소가 아니다. 학습자가 문법 항목을 이해하고 적절히 사용할 수 있도록 연습 및 교육하는 과정은 기본적으로 교사와 교재에 의해서 이루어진다. 셋째, 최근 출간된 문법 참고서 중에는 메타언어를 적게 사용하고 학습자의 언어 수준에 맞춰 문법 항목에 대한 내용을 설명하기도 하지만 대부분의 문법 참고서는 학습자의 언어 수준에서 이해하기 어려운 메타언어와 영어 표현을 사용하는 경우가 많다. 이러한 이유로 본고는 가장 널리 사용되는 기관 교재인 『서울대 한국어』, 『연세 한국어』, 『이화 한국어』, 『서강 한국어』의 네 가지 교재에 제시된 유사 문법 항목에 대한 설명을 검토하였다.

이와 함께 중급 한국어 학습자를 대상으로 설문조사를 실시하여 한국어 교재의 문법 항목 설명이 학습자가 해당 문법 항목의 의미를 파악하는데 도움을 주는 지 알아보려고 한다.

2. 유사 문법 항목 선정

유사 문법 항목이란 같은 의미를 가진 문법 항목으로 정의할 수도 있지만⁸⁰⁾ 이지용(2017)에서는 의미나 기능뿐만 아니라 음운, 형태, 통사적 특징 등이 비슷한 문법 항목을 통칭하는 개념으로 정의하였다. 즉 문법의 의미적 유사성만 고려한 것이 아니라 음운, 형태, 통사 등 문법 항목의 구성 요소 중 한 부분이라도 유사성을 가진 경우, 두 문법 항목을 유사 문법 관계라고 보았다.

그러나 본고에서는 음운적 유사성은 제외하고 통사적 유사성과 의미적 유사성을 가진 문법 항목을 중심으로 살펴보겠다. 이때 통사적 유사성은 문법적 기능의 유사성을 의미하고 의미적 유사성은 담화적 기능의 유사성을 의미한다.

본고에서 살펴볼 한국어 교재는 대학에서 출판한 것으로 주요 한국어 교육 기관에서 주교재로 사용되고 있다. 이들 교재는 의사소통 능력 향상을 위해 담화 기능을 중심으로 교수요목을 구성하고 있으며 초급 단계와 동일한 담화 기능을 가진 유사 문법 항목이 중급 단계에서도 제시된다. 진정란(2005)는 한국어 교재에서 제시되는 유사 문법 항목을 다음과 같이 정리하였다.

[표 38] 진정란(2005)의 유사 문법 항목

	초급	중급	고급
나열/ 첨가	-고(연결), -는데다가	-고도, -고는, -에다	
상태	-고 있다, -아 있다	-아 놓다	
이유	-기 때문에, -니까, -아서, -아 가지고	-고 해서, -느라고, -거든요, -는 김에 -는 바람에, -는 다기에, -으로인해, -므로	
추측	-(으)르 거예요, -(으)니 것 같다, -(으)니 모양이다, -(으)니 가 보다	-(으)르 걸요	
시간	-은 후에	-고 나서	
미래/ 의지	-을 거예요	-을게요	-을래
의도/ 계획	-으러, -으려고 하다	-을까하다, -고자 하다	-려들다
시간	-을 때, -는 동안, -으면서		
조건	-면, -는 대로	-거든, -는 날엔	
청유	-읍시다, -을까요?		-세나, -꾸 나

80) 진정란(2005), 류혜진(2013)은 이러한 의미로 '유사 문법 항목'이 아니라 '유의 문법'이란 용어를 사용하였다. 그러나 본고에서는 이지용(2017)의 논의에 따라 의미뿐만 아니라 형태나 음운적 특성도 문법 항목의 특징에 포함된다고 판단하여 '유사 문법 항목'이라는 용어를 사용하였다.

변화	-아지다, -게 되다		
양보	-지만, -아도		-기로서니, -던들
결과	-게	-도록	-게끔

『서울대 한국어』는 본고에서 살펴본 교재 중에서 유일하게 유사 문법 항목을 제시하고 있다. 이를 참고하여 교재에서 비교되지 않은 문법 항목도 담화 기능에 따라 분류하였다. 『서울대 한국어』는 총 6단계로 나뉘어져 있으며 이 중 고급 단계에 속한 5, 6권은 문법 항목을 따로 제시하지 않고 있다. 따라서 『서울대 한국어』 1권부터 4권까지의 문법 항목을 담화 기능별로 분류하면 다음과 같다.⁸¹⁾

[표 39] 『서울대 한국어』 1권~4권 담화 기능별 유사 문법 항목

단계	담화 기능	유사 문법1	유사 문법2	유사 문법3	유사 문법4
초급	선후 관계	V-아/어서	V-고		
초급	의도	V-(으)려고 하다	V-(으)르 거예요	V-(으)르 게요	V-(으)르 래 요
초급	능력	V-(으)르 줄 알다	V-(으)르 수 있다		
초급/ 중급	이유	A/V-(으)니까	A/V-아/어서	A/V-기 때문에	A/V-더니 V-왔/였더니
초급/ 중급	조건	V-(으)려면	V-(으)면	A-다면, V-는다면	A/V-거든
초급	진행	V-는 중이다	V-고 있다		
초급	유일함	N밖에	N만		
초급	시간 (순간)	A/V-왔/였을 때	A/V-(으)르 때		
중급	추측	A-(으)ㄴ가 보다 V-나 보다	A-(으)ㄴ 것 같다 V-는 것 같다	A-(으)ㄴ 모양이다 V-는 모양이다	
초급/ 중급	나열	A/V-고	A/V-으며		
중급	차선	N(이)라도	N(이)나		
중급	회상	A/V-던	V-(으)ㄴ	A/V-왔/였던	
중급	기회	V-는 길에	V-는 김에		
중급	안타까움	V-고 말다	A/V-아/어 버리다		

81) 담화 기능은 문법 항목 기술 내용과 강현화 외(2017)을 참고하여 정리하였다.

초급/ 중급	대립	A/V-지만	V-는 반면(에)	A/V-(으)나	
중급	발견과 결과	V-다 보니(까)	A/V-다 보면	A/V-아/어 보면	A/V-다가는
중급	양보	A/V-더라도	A/V-아/어도		
초급/ 중급	상태	V-(으)ㄴ 채(로)	V-(으)면서	V-(으)며	
초급/ 중급	과거	A/V-았/었-	A/V-았었/었었		
중급	시간 (동시)	V-는 사이(에)	V-는 동안(에)		
중급	시간 (즉시 순차)	V-기(가) 무섭게	V-자마자		
중급	극단	N까지	N마저		

[표 2]에서 확인할 수 있는 것처럼 『서울대 한국어』에는 총 55개의 유사 문법 항목이 22개의 담화 기능으로 나뉘어 제시되는데 유사한 담화 기능을 가진 문법 항목은 2개~5개씩 나타난다. 다음으로 3장에서는 이러한 유사 문법들이 교재에서 어떻게 기술되는지 살펴보겠다.

3. 한국어 교재의 유사 문법 항목 기술 현황

3.1. 교재의 문법 항목 기술 현황

한국어 교재의 문법 기술 양상을 알아보기 위해 『서울대 한국어』, 『연세 한국어』, 『이화 한국어』, 『서강 한국어』의 전권을 살펴보았다. [표2]에서 정리한 유사문법 항목은 『서울대 한국어』를 참고하였기 때문에 [표2]에 정리된 문법이 모든 한국어 교재에 있는 것은 아니다. 다음은 각 교재에서의 문법 항목 기술 예시이다. 문법 항목 기술 방식을 비교하기 위해 중급 문법 항목 중에서 모든 교재에 있는 ‘V-았/었더니’를 예시로 내용을 정리하였다.

[표 3] 교재별 ‘V-았더니/었더니’ 설명 기술 방식

교재	문법 항목	문법 설명								
『서울대 한국어』	V-았더 니/었더 니	의) 과거에 한 행동 다음에 일어난 상황이나 결과를 표현할 때 쓴다. 주로 선행절의 내용이 후행절의 원인이 된다. When expressing the result or situation that occurs after a past action. Most often, the past action is the cause of their result.								
		통) 동사와 결합한다. combines with verbs.								
		<table border="1"> <tr> <td></td> <td>ㅏ, ㅑ</td> <td>하다</td> <td>ㅓ, ㅕ, ㅣ...</td> </tr> <tr> <td>동사</td> <td>가다 → 갔더니</td> <td>하다 → 했더니</td> <td>먹다 → 먹었더니</td> </tr> </table>		ㅏ, ㅑ	하다	ㅓ, ㅕ, ㅣ...	동사	가다 → 갔더니	하다 → 했더니	먹다 → 먹었더니
	ㅏ, ㅑ	하다	ㅓ, ㅕ, ㅣ...							
동사	가다 → 갔더니	하다 → 했더니	먹다 → 먹었더니							

		<p>예) 아침에 일찍 학교에 갔더니 아무도 없었다. 겨울에 동물원에 갔더니 동물이 별로 없었다. 바나나 껍질로 가죽점퍼를 닦았더니 얼룩이 생겼다. 딱딱한 의자에 오래 앉아 있었더니 허리가 아프다. 언니 몰래 언니 옷을 입고 나갔더니 언니가 화를 냈다.</p> <p>기) 선행절과 후행절의 주어는 서로 다르다. Each clause has a different subject. 예) (동생이) 머리가 아파서 병원에 갔더니 (의사가) 컷속에 벌레가 들어가서 그런 거라고 했다.</p> <p>기) 보통 선행절의 주어는 1인칭이 되는 경우가 많다. The subject doing the past action is often 1st person. 예) (내가) 교과서를 사러 갔더니 (책이) 다 팔리고 없었다.</p> <p>기) 자신의 상태를 나타낼 때는 후행절의 주어가 1인칭이 될 수 있다. When the first person subject is included in the situation or result, the second clause can have the same subject. 예) (내가) 등산을 오래 했더니 (내가) 피곤했다.</p>
『연세 한국어』	-있더니/ 왔더니/ 였더니	<p>동사에 붙어서, 앞 문장의 행위를 완료한 후에 뒤 문장의 결과가 나타난 것을 회상하여 보고할 때 쓴다. 앞 문장의 주어는 대개 1인칭이고 뒤 문장에는 3인칭이 온다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 찬 것을 너무 많이 먹었더니 배가 아파요. • 어제 늦게 갔더니 아침에 일어나기가 정말 힘들었어요. • 며칠 동안 화분에 물을 안 주었더니 꽃이 다 시들었어요. • 일 좀 도와달라고 친구에게 전화했더니 친구가 시간이 없다면서 거절하더군요. • 오늘 집에서 조금 늦게 나왔더니 차가 밀려서 한 시간이나 늦게 도착했어요.
『이화 한국어』	-왔/였더니	<p>‘V+왔/였더니’는 과거에 한 행동에 뒤이어 새로운 사실이나 상황이 있음을 나타낸다. 예) 빵을 사러 가게에 갔더니 아직 문을 안 열었더라고요. Tip) ‘V+왔/였더니’는 과거에 한 일이 뒤 문장의 결과를 낳는 원인이 됨을 나타내기도 한다. 예) 어제 오랜만에 운동을 했더니 오늘 팔다리가 쭉셔요. 어제 높은 구두를 신고 하루 종일 걸었더니 다리가 너무 아파요.</p>
『서강 한국어』	-왔/였더니①	<p>1. MEANING ‘-왔/였더니①’ is used when explaining that a certain result in the present is caused from a certain action which the speaker experienced in the past and is reflecting on now. After ‘-왔/였더니①’, a result follows which wasn’t anticipated when the speaker was doing the action.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>E.g. A 무슨 일 있어요? 얼굴이 안 좋아 보여요. B 점심을 급하게 먹었더니 소화가 안 돼요.</p> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;"> </div>

	<p>There is a time difference between the preceding action of ‘-았/었더니 ①’ and the following action.</p> <p>E.g. <u>어제</u> 너무 많이 먹었더니 <u>지금까지도</u> 배가 불러요. (어제) 등산했더니 (지금) 다리가 아파요.</p> <p>The clause following ‘-았/었더니’ contains a description of a condition rather than an action.</p> <p>E.g. ① 운동을 많이 했더니 <u>힘들어요</u>. ② 어제 늦게 잤더니 <u>좀 피곤해요</u>.</p> <p>2. FORM ‘-았/었더니①’ is used with verbs and ‘있다’.</p> <p>3. RESTRICTIONS ON USE The subject in the preceding clause of ‘-았/었더니①’ is always the first person(“I”)</p> <p>E.g. <u>동균</u> 씨가 너무 급하게 밥을 먹었더니 배가 아파요. (X) <u>제가</u> 너무 급하게 밥을 먹었더니 배가 아파요. (O)</p> <p>4. EXAMPLES</p> <p>① A 무슨 일 있어요? 좀 피곤해 보여요. B 어제 잠을 못 잤더니 좀 졸려요.</p> <p>② A 피곤하지 않으세요? B 아니요, 지난 주말에 푹 쉬었더니 괜찮아요.</p> <p>③ A 목소리가 이상한데 왜 그래요? B 노래방에 가서 노래를 많이 불렀더니 목이 아파서 그래요.</p> <p>④ A 어디 아프세요? B 창문을 안 닫고 잤더니 감기에 걸렸어요.</p>
--	--

‘V-았/었더니’는 각각 『서울대 한국어3B』 12과, 『연세 한국어4』 3과, 『이화 한국어4』 2과, 『서강 한국어3B』 3과에서 다루어진다. 『서울대 한국어』는 책 뒷편에 실린 ‘부록’에서 문법 항목을 설명해 놓았고 『연세 한국어』는 각 과의 마지막 부분에서 문법 항목을 정리해 놓았다. 『이화 한국어』는 문법 항목이 다루어지고 있는 페이지에 문법 항목의 의미와 쓰임까지 기술해 놓았고 『서강 한국어』는 따로 『서강 한국어 문법·단어 참고서』를 만들어서 교재에서 배운 문법 항목과 어휘를 정리해 놓았다.

각 교재의 문법 항목 설명은 공통적으로 의미 정보와 결합 정보, 예문 등이 포함되어 있지만 설명 방식은 다양했다. 『연세 한국어』와 『이화 한국어』는 서술식으로 모든 정보를 제시했고, 『서울대 한국어』와 『서강 한국어』는 의미 정보, 결합 정보, 예문, 기타 정보들을 기호를 사용⁸²⁾하거나 여러 개의 부분 텍스트로 구성하여 제시하였다. 『서울대 한국어』는 시각적 기호를 사용하여 내용의 종류를 구분하였고 『서강 한국어』는 특별한 시각적 기호는 없지만 MEANING, FORM, EXAMPLES 등으로 내용을 나누었다. 이와 함께 『서강

82) 『서울대 한국어』에서는 압정보양의 기호로 의미정보를 제시하였고 체인모양으로 결합정보와 형태교체 정보를 제시하였다. 그리고 ■모양으로 기타 정보나 사용상 유의점을 제시하였다.

한국어』는 예문이나 기타 정보를 제시하기 위해서 글상자에 색을 칠하거나 BONUS, NOTE 등의 기호를 사용하여 설명 내용을 시각적으로 구분하였다.⁸³⁾ 이러한 내용 구분은 정보 제공의 규칙성을 유지하여 학습자가 자신이 원하는 내용을 용이하게 찾을 수 있도록 돕는다는 측면에서 교재의 완성도를 높이는 요소가 된다.

문법 항목을 설명하기 위해 사용하는 언어도 각 교재마다 달랐다. 모든 교재가 초급에서는 공통적으로 영어를 사용했다. 그러나 『서울대 한국어』와 『서강 한국어』가 중급까지 영어 설명을 지속적으로 사용하고 있는 데에 반해 『연세 한국어』와 『이화 한국어』는 각각 4단계, 3단계부터 영어 설명없이 오직 한국어로만 문법 항목을 설명하고 있다.⁸⁴⁾ 본고에서 살펴본 모든 교재들이 메타언어를 사용하거나 학습자의 수준보다 어려운 어휘나 표현을 사용하고 있었는데 『서울대 한국어』는 초급 단계에서부터 한국어와 영어를 함께 사용한 설명을 제공하여 학습자가 고급 단계에 가서 메타언어 이해에 인지적 어려움을 겪지 않도록 구성하였다. 그러나 『연세 한국어』와 『이화 한국어』, 『서강 한국어』는 초급에서 영어만을 사용하다가 갑자기 한국어로만 기술된 문법 항목 설명을 제공하기 때문에 학습자가 문법 항목 설명에서 쓰인 메타언어나 의미 표현들을 인지하는 데에 어려움을 겪을 가능성이 크다. 실제로 『연세 한국어4』의 문법 항목 설명에서 ‘준말’, ‘부사’, ‘명령형’, ‘청유형’, ‘인용’, ‘연결할 때’ 등의 표현들이 쓰이는데 이러한 표현들을 따로 배우지 않은 학습자가 4단계 교재에 제시된 설명을 이해하기는 쉽지 않을 것을 것이다. 그리고 『연세 한국어』에서처럼 문법 항목을 설명할 때 서술식으로 제시하는 방식도 학습자가 문법 항목을 이해하기 위해서 처음 보는 어휘와 표현을 사용하여 새로운 읽기를 해야 한다는 측면에서 인지적 부담이 클 수밖에 없다.

[표 3]에서 살펴본 바와 같이 ‘V-았더니/었더니’의 설명 내용에서는 모든 교재가 의미 정보와 결합 정보를 제시하고 있다. 그러나 학습자가 원인을 나타내는 담화 기능을 가진 문법 항목을 초급 단계에서부터 계속 배워왔다는 점에서 해당 문법 항목의 설명이 ‘V-았더니/었더니’의 통사적 규칙이나 제약, 의미 차이를 설명하는 데에 충분한지는 의문이다. 그렇기 때문에 학습자에게는 선행 학습된 유사 문법 항목을 함께 제시해 줌으로써 두 문법 항목의 차이를 명시적으로 보여 줄 필요가 있다.

본고에서 살펴본 한국어 교재 중에서 유사 문법 항목을 명시적으로 제시한 교재는 『서울대 한국어』와 『서강 한국어』 뿐이었는데 『서강 한국어』는 주로 형태적으로 유사한 문법만을 명시적으로 비교했고 비교 내용도 『서울대 한국어』에 비해 단순했다. 담화 기능이 유사한 문법 항목은 NOTE부분에서 서술식으로 비교하고 예문을 함께 제시했다. 따라서 본고에서 살펴본 교재 중에서 유사 문법 항목을 가장 잘 제시한 것은 『서울대 한국어』라고 할 수 있다.

[표 4] 『서울대 한국어』의 유사 문법 내용 기술 예시

V-았/었더니	• 선행절에서 한 행동 다음에 오는 결과를 표현한다.
---------	-------------------------------

83) 『서강 한국어』 1단계에서는 문법 항목에 대한 내용을 기술할 때, MEANING, FORM 등의 소제목없이 말머리 표시로 제시하였다. 5단계 이상에서는 [의미], [사용]으로 내용을 구분하고 1), 2), 3) 등의 숫자를 사용하여 내용을 정리하였다.

84) 고급 단계에 속하는 『서울대 한국어』 5단계와 6단계 교재에는 따로 문법 항목에 대한 설명이 있지 않기 때문에 초급 교재와 중급 교재를 중심으로 비교하여 살펴보았다. 그러나 『서강 한국어』도 고급단계인 5단계에서는 영어 대신 한국어로만 내용을 기술하고 있다.

	<p>Used when expressing an action, and its result. 예) 요즘 밤에 많이 먹었더니 살이 많이 찼다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 대조의 의미로 사용하지 않는다. <p>Not used when expressing a contrast. 예) 어제는 기운이 없었더니 오늘은 기운이 넘치는 구나(X)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 선행절의 주어는 주로 1인칭이다. <p>Used mainly with 1st person subjects in the first clause. 예) (내가) 도서관에 갔더니 문이 닫혀 있었다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 선행절과 후행절의 주어가 다르다. <p>Each clause has a different subject. 예) 내가 선물을 주었더니 친구가 고맙다고 했다.</p>
V-더니	<ul style="list-style-type: none"> • 과거 행동의 관찰 후 상황을 연결하여 말할 때 쓴다. <p>Used when expressing looking back on an action, and then a related situation that occurred after that action. 예) 누나가 열심히 태권도를 배우더니 태권도 선수가 되었다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 대조의 의미로 사용한다. <p>Used when expressing a contrast. 예) 어제는 기운이 없더니 오늘은 기운이 넘치는구나.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 선행절의 주어는 주로 2인칭이나 3인칭이다. <p>Used mainly with 2nd and 3rd person subjects in the first clause. 예) (넌/가, 아이가) 어제는 밥을 잘 먹더니 오늘은 밥을 잘 안 먹네.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 선행절과 후행절의 주어가 같다. <p>Both clauses have the same subject. 예) 동생이 열심히 공부하더니 (동생이, 넌/가) 시험을 잘 봤다.</p>

[표 4]는 『서울대 한국어』에 제시된 유사 문법 항목 비교 표이고⁸⁵⁾ 실제로 본고에서 중급 학습자를 대상으로 설문 조사를 할 때 사용한 문법 항목이다.⁸⁶⁾ 『서울대 한국어』는 유사 문법 항목을 비교할 때 공통점을 먼저 제시한 후에 각각의 차이점이나 제약을 제시한다. 공통점을 먼저 제시하는 기술 방식은 유사 문법 항목의 정보를 각각 가지고 있던 학습자가 정보를 정리하고 처리할 수 있는 인지적 배경을 만들어준다. 그 후에 각각의 차이점을 제시함으로써 학습자가 각각의 문법 항목을 언제 사용하고 어떻게 사용해야 하는지 이해할 수 있도록 한다. 또한 각 문법 항목의 내용을 제시할 때도 의미 차이, 형태 결합 차이 등을 무작위로 나열하지 않고 각 문법 항목의 정보 범주를 나누어 동일한 차례로 제시하고 있다.

그러나 설명하는 방식이나 어휘 및 표현 사용 등을 볼 때, 학습자에게 실질적으로 도움이 되는지는 미지수이다. 담화 기능이 유사한 문법 항목에서 중요한 것은 형태 차이도 있지만 양태적 차이도 있다. 중급 문법 항목으로 다루어지고 있는 ‘A/V-다면’과 ‘A/V-(으)면’의 경우, 실현 가능성 여부가 두 문법 항목의 차이점으로 제시되고 있고 ‘A/V-았/었었-’과 ‘A/V-

85) 실제로는 행에 문법 항목을 적고 옆에 공통점이나 차이점을 기술하지만 본고는 제시된 문법 항목의 설명이 길다는 점 때문에 가독성을 위해 행과 열을 바꾸었다.

86) 유사 문법 항목을 비교할 때 비교 문법 항목은 이미 배운 문법 항목이어야 한다. 학습자의 수준에 맞게 교수 내용을 제시하는 것은 당연하지만 그렇지 않을 때는 학습자의 학습 부담감이 크게 증가하기 때문에 교재에서 문법 항목을 제시하거나 교사가 설명할 때도 조심해야 한다.

았/었-'도 상태의 완료나 과거 사실 여부가 차이점으로 제시된다. 그러나 이러한 설명만으로는 학습자가 유사 문법 항목을 이해하는 데에는 한계가 있다. 게다가 설명을 할 때 아직 배우지 않은 어휘와 학습자 수준에 맞지 않은 복잡한 문장 구조나 표현이 사용되는 경우가 많고, 영어 설명이 간략하게 제시되어 정보량이 부족한 경우도 많다. 그리고 상황이 제공되어야만 차이를 설명할 수 있을 때도 한 문장의 예문만 제시해 각 문법 항목이 쓰이는 상황 맥락을 이해하기 어려울 때도 있었다. 이와 관련하여 교재에서는 비문이라고 처리했음에도 불구하고 중의성을 가지거나 상황에 따라 옳은 문장이 될 수도 있는 사례가 발견되기도 하였다.

이를 종합적으로 정리할 때 현재 문법 항목 기술 방식의 문제점은 다음과 같다. 첫째, 문법 항목 기술 언어가 영어이거나 한국어로만 제시되는 경우가 있다. 학습자의 모국어가 다양하고 전세계에서 가장 영향력이 높은 언어가 영어라는 점에서 한국어 외에 선택할 수 있는 언어는 영어가 될 것이다. 그러나 모든 학습자가 영어에 능통한 것은 아니다. 게다가 중급 단계나 고급 단계에서는 영어 설명마저 없는 경우도 많다. 한국어 수준이 높은 학생이라고 하더라도 문법 항목을 설명하는 데에 쓰이는 전문적인 용어와 표현은 인지적으로 부담이 될 수 밖에 없다. 둘째, 문법 항목 설명에 사용된 용어가 '선행절', '청자', '주어', '행위', '연결어미' 등의 언어적 지식이 필요한 메타언어이기 때문에 영어에 능통한 학습자에게도 어렵게 느껴질 수 있다. 또한 한국어 설명이 영어로 제대로 번역되지 않아 정보가 충분히 전달되지 못하는 경우가 많다. 또한 문법 항목의 의미 설명에서 학습자가 아직 배우지 않은 표현도 많이 사용된다. 새로 배우는 문법 항목을 설명하는 데에 불가피하게 배우지 않은 표현이나 어휘를 사용해야 하는 경우가 있을 수 있지만 학습자의 수준에 비해 그 양이 너무 많거나 지나치게 복잡한 문장 구조가 사용되면 학습자는 해당 문법 항목의 의미 정보를 정확하게 파악하기 어렵다. 셋째, 문법 항목 설명에서 양태적 의미 차이가 명확하게 드러나지 않는다. 이를 보완하기 위해 예문을 함께 제시하고 있지만 맥락이 제거된 채 단일 문장으로 제시된 예문으로는 유사 문법 항목 간의 의미 차이를 인지하기 어렵다. 넷째, 앞선 문제점들을 보완할 추가적인 설명 도구가 부족하다. 학습자가 문법 항목의 의미를 정확하게 파악하지 못한 채, 비슷한 담화 기능을 가진 다른 문법 항목을 배우게 되면 학습자는 혼란을 겪게 되고 선행된 문법 항목만 사용하게 된다. 그러나 학습자가 하나의 문법 항목만 사용할 경우, 두 문법 항목 간에 차이가 분명히 존재하기 때문에 오류를 발생시킬 가능성이 높다. 이를 방지하기 위해 각 문법 항목이 사용되는 상황이나 맥락이 예문이나 그림들을 통해 제시되어야 하지만 대체로 문법 항목이 쓰인 예문만 제시하는 데에 그치기 때문에 학습자가 해당 문법 항목의 정확한 쓰임을 이해하고 익히는 데에 어려움을 겪을 수 있다. 더불어 교재에서 제시하고 있는 예문이 중의성을 가지고 있는 경우도 있어서 상황 맥락이 없는 예문은 오히려 학습자의 혼란을 야기할 수 있다. 다섯째, 통사적 제약이나 담화 기능 상의 제약을 설명하면서 서로 다른 문장을 사용해 유사 문법 항목을 비교하는 경우가 있다. 서로 다른 문법 항목의 의미 차이를 설명할 때 동일한 예문을 사용하지 않으면 학습자가 의미 차이의 발생 원인을 다른 곳에서 찾기 쉽다. 특히 연결어미를 비교할 때 후행절의 문장 종류가 달라지면 의미의 차이가 아니라 통사적 규칙에 의한 차이라고 오해하기 쉽다.

3.2. 학습자의 유사 문법 항목 인식 조사

본고는 유사 문법 항목 기술의 문제점을 정리한 후 실제로 중급 한국어 학습자가 유사 문

법 항목 비교표를 보고 차이점을 이해할 수 있는지 알아보고자 설문조사를 실시하였다. 설문 조사 대상은 국내외 3급 이상의 한국어 학습자로 중국인 학습자 23명, 베트남인 학습자 21명으로 총 44명이 설문 조사에 참여하였다. 피험자들의 한국어 학습 기간은 1년 이상 ~ 3년 미만이 36명으로 가장 많았다. 설문 조사는 피험자들에게 하나의 문장을 주고 문장의 의미에 맞는 유사 문법 항목을 고르는 형식으로 진행하였다. 설문 조사에서 사용한 유사 문법 항목은 『서울대 한국어』를 기준으로 3B~4B에 제시된 문법 항목으로 선정하였으며 사용한 유사 문법 항목과 질문은 다음과 같다.

[표 5] 설문 조사에 사용한 유사 문법 항목과 문항

V-고 보니 V-아/어 보니	4-1) 친구와 어제 싸웠는데 (생각하고 보니/생각해 보니) 제가 잘못된 것 같아요. 4-2) 유명한 식당이라고 해서 왔는데 (도착하고 보니/도착해 보니) 문이 닫혀 있었어요. 4-3) 아침에 (일어나고 보니/일어나 보니) 문자메시지가 많이 와 있었어요. 4-4) 물건을 (사고 보니/사 보니) 고장이 나 있었어요.
V-았/었더니 V-더니	5-1) 아침부터 바람이 많이 (불었더니/불더니) 비가 오기 시작하네요. 5-2) 친구가 일을 (했더니/하더니) 많이 피곤해 해요. 5-3) 학생 10명에게 질문(했더니/하더니) 모두 시험이 어렵다고 했어요. 5-4) 작년에는 (추웠더니/춥더니) 올해는 따뜻하네요.
A/V-았/었었- A/V-았/었-	6-1) 옛날에 제주도에 간 적이 (있었었는데/있었는데) 아주 좋았어요. 6-2) 민호씨, 지금 사장님께 전화 (왔었는데/왔는데) 받을 수 있어요? 6-3) 아침에 (지각했었지만/지각했지만) 선생님께 혼나지 않았어요. 6-4) 한국에 처음 왔을 때는 한국어를 못 (했었어요/했어요). 그런데 지금은 잘해요.

설문조사는 동일한 집단을 대상으로 두 차례에 걸쳐 실시되었다. 1차 설문지에는 유사 문법 항목에 대한 설명없이 문장만 제시하여 고르게 하였고, 2차 설문지에는 동일 문항에 한국어와 영어로 된 설명을 함께 제시하여 정답을 고르게 하였다. 이때 유사 문법 항목 설명은 『서울대 한국어』의 문법 항목 설명 부분을 인용하여 구성하였다. 그리고 조사 방법 및 문항과 관련없는 항목은 중국어와 베트남어로 번역하여 각각 PDF와 구글설문지로 만들어 배포하였다.

설문조사를 두 차례에 걸쳐서 한 이유는 1차 설문지에서 고른 문법 항목과 2차 설문지에서 고른 문법 항목 간에 차이가 발생하였는지 확인하기 위함이며 유사 문법 항목에 대한 설명이 도움이 되었다면 2차 설문지에서 정답을 고른 학생 수가 유의미하게 많아질 것이라고 예상했다.

설문 조사 결과는 다음과 같다.⁸⁷⁾

87) 음영처리한 문법 항목이 정답이고 설문 조사 참가자에게는 두 가지 문법 항목이 모두 가능하다고 판단될 경우, 복수 정답으로 체크하도록 안내하였다.

[표 6] 설문조사 결과

	1차 설문지		2차 설문지	
	빈도	퍼센트	빈도	퍼센트
문항4-1 생각하고 보니	17	38.6	19	43.2
	27	61.4	25	56.8
	44	100.0	44	100.0
문항4-2 도착하고 보니	24	54.5	24	54.5
	20	45.5	18	40.9
	0	0.0	2	4.5
	44	100.0	44	100.0
문항4-3 일어나고 보니	18	40.9	20	45.5
	26	59.1	22	50.0
	0	0.0	2	4.5
	44	100.0	44	100.0
문항4-4 사고 보니	26	59.1	30	68.2
	18	40.9	14	31.8
	44	100.0	44	100.0
문항5-1 불었더니	14	31.8	14	31.8
	30	68.2	30	68.2
	44	100.0	44	100.0
문항5-2 했더니	20	45.5	17	38.6
	23	52.3	27	61.4
	1	2.3	0	0.0
	44	100.0	44	100.0
문항5-3 했더니	29	65.9	29	65.9
	15	34.1	15	34.1
	44	100.0	44	100.0
문항5-4 추웠더니	16	36.4	19	43.2
	28	63.6	25	56.8
	44	100.0	44	100.0
문항6-1 있었었는데	14	31.8	21	47.7
	30	68.2	21	47.7
	0	0.0	2	4.5
	44	100.0	44	100.0
문항6-2 왔었는데	7	15.9	16	36.4
	37	84.1	28	63.6
	44	100.0	44	100.0
문항6-3 지각했었지만	12	27.3	27	61.4
	32	72.7	14	31.8
	0	0.0	3	6.8
	44	100.0	44	100.0
문항6-4 했었어요	28	63.6	32	72.7
	16	36.4	12	27.3
	0	0.0	0	0.0
	44	100.0	44	100.0

[표 6]의 결과를 살펴보았을 때, 1차 설문 조사와 2차 설문 조사 간의 정답률 차이가 거의 없으며 오히려 1차 설문 조사에서는 정답에 체크한 학생들이 2차 설문 조사에서 오답에 체크

크한 경우도 있었다. 특히 ‘A/V-았/었었-’, ‘A/V-았/었-’을 조사한 문항 6번의 경우, 최소 9명, 최대 18명까지 정답에서 오답으로 답을 바꿨으며 문항 6-4번에서는 복수 정답을 고른 학생이 아무도 없었다. 설문 조사를 진행하면서 해당 문법 항목을 배운 적이 있는지도 함께 물어보았는데 문항 4번은 65%가 배웠다고 응답했고 문항 5번은 84%가 배웠다고 응답했다. 문항 6번도 61%가 배웠다고 응답하여 학습자의 과반수 이상이 설문 조사에서 사용된 문법 항목을 배운 것으로 조사되었다.

2차 설문 조사에서는 문법 항목 비교표를 제시하였기 때문에 이에 대한 추가적인 질문을 하였는데 ‘문형 설명이 도움이 되었는가?’라는 질문에서는 13명이 ‘매우 도움이 되었다.’, 19명이 ‘조금 도움이 되었다.’, 12명이 ‘보통이다’를 선택하였다. ‘영어 문형 설명을 이해할 수 있었는가?’에서는 18명이 ‘어느 정도 이해할 수 있었다’, 12명이 ‘보통이다’를 선택한 데에 반해 7명은 거의 이해할 수 없거나 전혀 이해할 수 없다고 응답했다.

문형을 잘 이해하지 못한 이유는 주관식으로 서술하게 했는데 총 17개의 응답 중에서 ‘영어를 잘 이해하지 못하겠다’(7명)는 응답이 가장 많았다. 이 외에 ‘한국말을 잘 못해요’, ‘비슷해 보여요.’, ‘조금 이해했어요.’, ‘예문이 있으면 더 좋겠어요.’, ‘어휘를 잘 모르겠어요’ 등의 의견도 함께 있었다. 이상에서 언급한 바와 같이 『서울대 한국어』는 유사 문법 항목을 비교하여 제시한 유일한 교재라는 점에서 높이 평가되지만 새로운 문법 항목을 설명하기 위해 사용한 어휘와 표현이 학습자의 수준에 맞지 않아 결과적으로 도움이 되지 못했다는 아쉬움이 있다.

4. 유사 문법 항목 기술 방안

유사 문법 항목의 기술 방안에 대한 논의는 진정란(2005), 양명희(2016), 유혜영(2016), 이지용(2019), 탕이잉(2020) 등에서 이루어져 왔다. 여러 선행연구와 3장에서 살펴 본 유사 문법 항목 기술의 문제점을 살펴보았을 때, 다음 다섯 가지의 기술 방안을 제안해 볼 수 있다.

첫째, 학습자가 이해할 수 있는 쉬운 용어와 표현을 사용해야 한다. 이제 막 한국어를 배우기 시작한 학습자가 접해야 하는 문법 설명임에도 현재 많은 기관에서 이용하고 있는 교재는 전문적인 용어와 표현을 많이 사용한다. 약속, 소개, 제안 등 의미 기능은 마땅히 대체할 단어가 없지만 ‘청유문’ ‘명령문’, ‘선행절’, ‘화자’, ‘청자’, ‘시제’ 등은 ‘제안할 때’, ‘부탁할 때’, ‘말하는 사람’, ‘듣는 사람’, ‘-았/었-’, ‘-겠-’, ‘과거’, ‘미래’ 등으로 대체할 수 있다. 대체하는 말도 초급 학습자에게는 어려울 수도 있지만 언어적 지식이 필요하지는 않기 때문에 사전을 이용하거나 어느 정도 선행된 문법적 지식이 있으면 훨씬 수월하게 이해할 수 있을 것이다.

둘째, 유사 문법 항목을 비교할 때는 명확하게 의미 차이를 설명해야 한다. 형태가 같더라도 의미가 전혀 다른 경우, 학습자는 해당 문법 항목들을 사용하는 데에 어려움을 겪지 않는다. 그러나 의미가 같은 경우에는 형태가 다르더라도 학습자들이 문법을 사용하는 데에 혼란을 겪는다. 의사소통을 한다는 것은 곧 문법 항목과 어휘를 화자의 의도와 상황에 맞게 사용하는 것이기 때문이다. 앞서 살펴본 교재들의 문법 항목의 의미 설명은 어휘나 표현도 어렵지만 의미 설명도 추상적인 경우가 많았다.

(1) ㄱ. 두 가지 사건을 그 시간적 선후 관계에 따라 순차적으로 나열할 때 사용한다.

()

(『서울대 한국어1』 ‘V-고’)

- 나. 어떤 일이 의도하지 않은 상태에서 일어났거나 어떤 일을 힘들게 이루어냄을 나타낼 때 사용한다.

(Used when expressing an occurrence without intention, or when expressing an achievement that took effort.) (『서울대 한국어3B』 ‘V-고 말다’)

- 다. 두 가지를 비교하여 하나가 다른 하나에 미치지 못함을 나타낼 때 사용한다.

(Used when comparing two things and expressing that one does not come up to the level of the other.) (『서울대 한국어4B』 ‘N만 못하다’)

- 라. This pattern indicates that one action was immediately followed by another action. It is used when one is narrating something that one witnessed. It is a useful way to vividly describe past events in the order that they occurred.

(『서강 한국어4A』 ‘-더니’)

- 모. 전에 경험하여 알게 된 사실이나 상황과 달라진 새로운 사실이나 상황을 대조적으로 연결할 때 쓴다.(『연세 한국어4-1』 ‘-더니’)

- 바. 어떤 대상을 보고 그 상태를 짐작함을 나타낸다.

(『이화 한국어3-1』 ‘-아/어 보이다’)

영어권 화자가 아닌 외국인 학습자에게는 영어도 한국어도 결국 외국어로 된 설명일 뿐이며 문장이 길고 추상적일수록 해석하면서 오류가 생길 가능성이 많아진다. 그렇기 때문에 ‘어떤 일을 이루고자 하는 강한 의지’, ‘과거의 어떤 일이 일어났으면 좋았거나 일어나지 않았으면 좋았다고 가정해 보며 아쉬움을 나타낼 때’ 등의 추상적인 표현이나 ‘선행절’, ‘용모 묘사’, ‘미치지 못하다’, ‘대조적으로’, ‘짐작함’ ‘순차적으로’ 등의 학습자 수준에 맞지 않는 어휘나 표현은 되도록 지양해야 한다. 대신에 구체적인 상황을 제시해 주거나 학습자의 수준에 맞는 문장 길이와 표현으로 제시해 주어야 한다.

셋째, 유사 문법 항목 간에 양태적 차이가 있을 때는 전형적인 예문을 사용하거나 그림이나 추가적인 배경 설명 등으로 상황을 먼저 제시해야 한다. ‘-아/어 버리다⁸⁸⁾와 ‘-고 말다⁸⁹⁾처럼 비슷한 담화 기능을 수행하며 동일한 동사가 보조 용언으로 쓰일 때는 학습자가 문장의 뉘앙스까지 완벽하게 이해하기 어렵다.

특히 ‘-아/어 버리다’는 긍정적으로도 쓰이고 부정적으로도 쓰이기 때문에 ‘길을 가다가 넘어져 버렸다’나 ‘돈을 잃어버렸다’처럼 화자의 심리가 명확한 예문을 사용하거나 ‘친구가 나를 기다리지 않고 가 버려서 속상했다.’나 ‘남은 음식을 내가 다 먹어 버렸다. 그래서 동생이 울었다.’처럼 화자의 심리나 분위기를 알려줄 수 있는 내용을 덧붙이는 것이 좋다. 특히 유사 문법 항목을 비교할 때는 다양한 상황에 맞는 예문을 제시하거나 대화형 예문을 사용함으로써 학습자가 상황을 먼저 이해하면서 문법 항목을 익힐 수 있도록 해야 한다. 또한 [표 3]의 『서강 한국어』처럼 도식이나 그림을 함께 제시하여 시간의 흐름이나 상태 변화 등을 시각적으로 알려주는 것도 좋은 방법이다.

넷째, 문법 항목의 정보는 의미 정보와 통사 정보, 기타 정보 등을 구분하여 제시해야 한

88) 어떤 일의 결과가 화자에게 아쉬운 기분이 들게 하였거나 어떤 행위를 다 끝내서 부담을 덜게 되었음을 나타낸다. (『서울대 한국어2A』)

89) 어떤 일이 의도하지 않은 상태에서 일어났거나 어떤 일을 힘들게 이루어냄을 나타낼 때 쓴다. (『서울대 한국어3B』)

다. 『연세 한국어』와 『이화 한국어』는 문법 항목의 정보를 서술식으로 제시했으며 의미 정보와 통사 정보도 문법에 따라 순서가 바뀌거나 아예 없는 경우도 있었다. 교재의 문법 항목 설명은 학습자의 읽기 능력을 향상시켜 주는 자료가 아니며 오히려 학습자에게 빠르고 정확하게 정보를 제공해야 한다. 문법 항목을 설명할 때 공통적으로 영어를 사용한 이유도 이 때문일 것이다. 그렇기 때문에 문법 항목을 설명하는 부분은 깔끔하게 정리되어야 하고 『서울대 한국어』처럼 시각 기호 등을 이용해 학습자가 빠르게 원하는 정보를 찾을 수 있도록 해야 한다. 또한 문법 항목의 의미 기능을 제시할 때도 전문적인 용어를 굳이 사용할 필요는 없다. 오히려 문장 구조가 단순해지고 시각적인 자료를 사용한다면 학습자가 내용을 읽고 이해하는 데에 경제적일 수도 있다.

다섯째, 선행 학습한 문법 중 통사적 유사성과 의미적 유사성을 가진 문법 항목이 있을 때는 되도록 함께 비교 제시해 준다. 학습자가 해당 문법 항목을 습득하기 위해서는 통사적 규칙뿐만 아니라 의미 정보와 제약까지도 알아야 하기 때문에 문법 교육은 학습자에게 부담일 수밖에 없다. 특히 단계가 올라갈수록 비슷한 형태거나 유사한 담화 기능을 가진 문법 항목에 노출되면서 학습자는 유사 문법 항목들을 같은 담화 기능을 하는 문법 항목으로 인식한다. 그 결과 가장 습득하기 쉽고 익숙한 문법 항목만을 사용하거나 유사 문법 항목 간의 명확한 차이를 찾지 못해 스트레스를 받는 경향도 있다. 따라서 교재에서 유사 문법 항목을 비교 설명해 주어야 한다. 이때 공통점을 먼저 제시하고 차이점을 제시하여 학습자가 차이점에 집중할 수 있도록 해야 하며 다양한 상황을 담은, 동일한 예문을 제시하여 문법 항목 간의 통사적, 의미적 차이점을 보여 주는 것이 좋다.

본고에서 제안한 유사 문법 항목 기술 방안이 완전한 것은 아니지만 현재 한국어 교재에서 유사 문법 항목을 기술하는 경우가 드물고 기술하더라도 학습자의 수준에 맞지 않은 경우가 많다는 점에서 논의의 의의를 찾을 수 있었다. 또한 한국어 교사가 수업에서 유사 문법 항목을 비교 제시할 때도 기준이 될 수 있을 것으로 본다.

5. 결론

지금까지 한국어 교재 4종에서 문법 항목을 어떻게 기술하고 있는지, 유사 문법 항목 기술 여부를 살펴보았다. 그리고 설문 조사를 통해 교재에서 기술하고 있는 유사 문법 항목 설명이 학습자의 수준에 맞지 않는다는 점을 지적하였다. 유사 문법 항목은 수업에서 교사가 직접 제시해 줄 수도 있고 학습자가 문법 참고서를 구입하여 사용할 수도 있다. 하지만 수업에서 목표 문법 항목 외에 다른 문법 항목까지 모두 살펴보거나 충분히 학습자에게 관련 내용을 전달할 수 없다는 점과 문법 참고서를 구할 수 없는 경우도 있다는 점에서 본고는 교재의 문법 항목 기술 방식을 연구 대상으로 삼았다. 본고에서 살펴본 한국어 교재가 다양하지는 않았으나 많은 한국어 교육 기관에서 사용하는 대표적인 교재라는 점에서 연구 대상으로서 의의가 있다. 또한 각 교재의 문법 항목 기술 방식이 동일하지 않거나 부족한 내용이 있음을 밝히며 유사 문법 항목 기술 방안을 제안하였다. 이 논의가 추후에 해당 교재를 사용하여 수업을 구성하는 교사에게도 도움이 되길 바란다.

[참고문헌]

- 강현화(2017), 한국어 교육 문법 항목의 담화 기능 연구 -코퍼스를 통한 귀납적 분석을 중심으로-, 『언어와 문화』 13-2, 한국언어문화교육학회, 27-52쪽.
- 강현화, 이현정, 남신혜, 장채린, 홍연정(2017), 『담화 기능에 따른 한국어 유사 문법 항목 연구』, 한글파크.
- 김재욱(2003), 외국어로서의 한국어 문법 교육 -한국어 교육 문법의 제시 원리와 체계를 중심으로-, 『이중언어학』 22, 이중언어학회, 163-180쪽.
- 김제열(2001), 한국어 교재의 문법 기술 방법 연구, 『외국어로서의 한국어교육』 25-1, 연세대학교 한국어학당, 203-229쪽.
- 민진영, 안진명(2011), 『Korean Grammar in use Intermediate』, 다락원.
- 박근희(2019), 한국어 유사 문법 연구 동향 분석, 『학습자중심교과교육연구』 19-8, 학습자중심교과교육학회, 465-493쪽.
- 박석준(2019), 한국어 교육에서 문법 항목의 학습 단계 설정에 관한 연구 -‘난이도’의 개념과 적용을 중심으로-, 『문법교육』 37, 한국문법교육학회, 35-57쪽.
- 서강대학교 한국어교육원(2008), 『서강 한국어2』, 서강대학교 국제문화교육원.
- 서강대학교 한국어교육원(2008), 『서강 한국어3』, 서강대학교 국제문화교육원.
- 서강대학교 한국어교육원(2015), 『서강 한국어4』, 서강대학교 국제문화교육원.
- 서강대학교 한국어교육원(2007), 『서강 한국어5』, 서강대학교 국제문화교육원.
- 서강대학교 한국어교육원(2015), 『서강 한국어6』, 서강대학교 국제문화교육원.
- 서울대학교 언어교육원(2013), 『서울대 한국어1』, 투판즈.
- 서울대학교 언어교육원(2013), 『서울대 한국어2』, 투판즈.
- 서울대학교 언어교육원(2015), 『서울대 한국어3』, 투판즈.
- 서울대학교 언어교육원(2015), 『서울대 한국어4』, 투판즈.
- 서울대학교 언어교육원(2012), 『서울대 한국어5』, 투판즈.
- 서울대학교 언어교육원(2015), 『서울대 한국어6』, 투판즈.
- 안진명(2010), 『Korean Grammar in use Beginning』, 다락원.
- 양명희(2016), 한국어 유사 문법 항목에 대한 기초 연구 : 조사를 중심으로, 『한국언어문화교육학회 학술대회』 5, 한국언어문화교육학회 137-147쪽.
- 양명희(2017), 한국어교육에서의 유사 문법 연구, 『국제한국어교육』 3-2, 국제한국어교육문화재단, 253-278쪽.
- 연세대학교 한국어학당(2013), 『연세 한국어1』, 연세대학교 출판부.
- 연세대학교 한국어학당(2013), 『연세 한국어2』, 연세대학교 출판부.
- 연세대학교 한국어학당(2013), 『연세 한국어3』, 연세대학교 출판부.
- 연세대학교 한국어학당(2013), 『연세 한국어4』, 연세대학교 출판부.
- 연세대학교 한국어학당(2013), 『연세 한국어5』, 연세대학교 출판부.
- 연세대학교 한국어학당(2013), 『연세 한국어6』, 연세대학교 출판부.
- 유해준(2015), 유사 기능의 한국어 문법 교육 내용 연구, 『語文論集』 61, 중앙어문학회, 515-538쪽.
- 유해준(2018), 한국어 교육 유사 문법 개념 연구 -음운·형태·통사·의미·화용적 관계를 중심으로, 『語文論集』 76, 중앙어문학회, 317-339쪽.

- 유혜영(2016), 한국어 유사 문법 교육을 위한 수업 단계별 교육 방안 연구 - 심층 면접을 통한 학습자 요구 분석을 중심으로-, 고려대학교 석사학위논문.
- 이미혜(2005), 『한국어 문법 항목 교육 연구』, 박이정.
- 이지용(2017a), 한국어 유사 문법 항목의 개념 연구, 『인문사회21』 8-1, 아시아문화학술원, 1019-1036쪽.
- 이지용(2017b), 한국어 유사 문법 항목의 유형 분류 연구, 『영주어문』 36, 영주어문학회, 277-306쪽.
- 이지용(2019), 한국어 유사 문법 항목의 내용 기술 방안 -‘-으면/-면’과 ‘-거든’을 중심으로, 『한국문법교육학회 학술발표논문집』 1, 한국문법교육학회, 107-127쪽.
- 이화여자대학교 언어교육원(2013), 『이화 한국어2』, Epress.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011), 『이화 한국어3』, Epress.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011), 『이화 한국어4』, Epress.
- 이화여자대학교 언어교육원(2012), 『이화 한국어5』, Epress.
- 이화여자대학교 언어교육원(2012), 『이화 한국어6』, Epress.
- 정미진(2012), 외국인 학습자용 한국어 문법 교재의 문법 제시 방안 연구 - 담화·맥락 정보를 중심으로, 『한국어교육』 23-1, 국제한국어교육학회, 307-329쪽.
- 진정란(2005), 유의표현 ‘-느리고, -는 바람에, -거든’의 교육문법 정보, 『언어와 문화』 1-2, 한국언어문화교육학회, 179-200쪽.
- 탕이잉(2020), 한국어교육을 위한 유사 문법 항목의 비교 기술 방안 연구 -추측 표현 ‘-르 것 같다’, ‘-나 보다’를 중심으로, 『한국어교육』 31-1, 국제한국어교육학회, 137-172쪽.

‘한국어교재의 유사 문법 항목 기술 고찰 - 한국어 중급 교재를 중심으로 -’에 대한 토론문

이윤진(안양대학교)

이 연구는 한국어 교재(대학 부설 기관 교재 총 4종)를 중심으로 유사 문법 항목 기술하는 방식과 문제점을 살펴보는 데에 목적을 둔 논의입니다. 이를 위해 먼저 중급 한국어 학습자 대상의 설문조사를 통해 교재 속 문법 항목 설명이 해당 문법 항목의 의미 파악에 도움을 주는지 파악하고자 하였습니다.

의미·기능이나 형태 등의 측면에서 유사성을 지닌 문법 항목들의 경우, 한국어 교수·학습을 촉진시킬 수도 있는 반면에 한국어 교수·학습에 혼란을 초래하기도 합니다. 한국어 교육 현장에서 노출된 두 개 이상의 문법항목에서 유사성을 보일 때 “선생님, 문법 A와 B는 뭐가 달라요? 바꿔 써도 돼요?”와 같은 학습자의 질문을 종종 접하게 됩니다. 명쾌한 답변을 기대하는 학습자에게 교사는 학습자의 수준과 기학습 문법 항목 배열(주교재 기준) 등을 종합적으로 고려해서 최대한 적절한 설명을 제공하고자 노력합니다. 물론 유사 문법 항목 비교에 대한 학습자의 돌발 질문이 초보 교사를 당황하게 하는 일도 적지 않을 것입니다. 이러한 점에서 유사 문법 항목에 대한 연구는 지금까지 많은 연구자/교수자들의 관심을 받아 왔으며 그 성과가 상당히 축적되어 있습니다. 또한 앞으로도 관련 주제를 다룬 논의가 계속될 가치가 있다고 판단됩니다. 다만 기존 연구에서 아직 다루지 못했거나 더욱 심화된 논의가 필요한 부분이 무엇인가에 대한 예리한 포착이 있어야 할 것입니다. 토론자로서 소임을 다하기 위해 몇 가지 질문과 의견을 드리고자 합니다.

첫째, 분석 대상에 대한 질문입니다. 이 연구에서 살펴본 교재(4종) 중에서 유사 문법 항목을 제시한 교재는 『서울대 한국어』가 유일하다고 밝히고 있습니다. 그렇다면 유사 문법 항목을 제시하지 않은 다른 교재들(3종)이 이 연구의 분석 대상으로서 과연 적절한 것인가에 대한 의문을 갖게 됩니다. 또 다른 교재 가운데 유사 문법 항목을 제시한 것이 있다면 그것을 대상으로 선택하는 것이 바람직하지 않았을까 생각됩니다.

둘째, 결론 부분에서 발표자께서는 “각 교재의 문법 항목 기술 방식이 동일하지 않거나 부족한 내용이 있음”을 지적하고 있습니다. 여기에는 ‘한국어 교재에는 유사 문법 항목에 대한 기술이 반드시 존재해야 한다’, ‘모든 한국어 교재의 문법 항목 기술의 방식이 동일해야 한다’라는 전제가 있는 것으로 느껴집니다. 만약 대학 부설 기관 교재(특히 주교재)에 유사 문법 항목의 기술이 필수적이라고 보신다면 각 단원별 체제 중에서 어느 부분에 위치하는 것이 좋을지, 유사 문법 항목이 제시되지 않는 다른 단원과의 분량 균형 문제(수업 시간 및 차시 문제 포

함). 일관성 문제는 없을지에 대한 선생님의 의견이 궁금합니다. 또한 ‘모든 한국어 교재의 문법 항목 기술의 방식이 다르다’는 점은 교재 구성의 다양성 차원에서 보면 긍정적으로 볼 수도 있을 것입니다. 선생님께서 생각하시는 교재 속에서 준수해야 할 ‘유사 문법 항목 기술의 일관성’이란 어떤 것인지 보충 설명을 부탁드립니다.

한국어의 유사 문법 항목 기술의 원리, 방향성, 형식, 내용, 범위 등은 한국어 교육 자료의 유형, 사용자, 개발 목적 등에 따라 정교하게 차별화되어야 하지 않을까 생각됩니다. 대학부설 기관의 한국어교재라는 대상에 국한시키지 않고 좀 더 거시적으로 ‘한국어 유사 문법 항목의 기술’에 대해 조망해 보는 작업을 먼저 진행해 보신다면 그 이후에 교육 자료별 범주화도 가능해지지 않을까 제안드려 봅니다. 선생님의 연구 의도를 제대로 파악하지 못했거나 발표문의 오독이 있었다면 널리 이해해 주시기를 바랍니다.

데이터 기반 학습(Data-Driven Learning)을 활용한 한국어 문법 교육 방안

우보의(하와이주립대학교)

1. 서론

최근 급속도로 발전하고 있는 인공지능(AI)과 로봇 관련 기술은 우리의 삶의 여러 분야에서 유례 없는 변화를 일으키고 있다. 그 중에서도 교육 분야를 살펴보면 교육 매체, 자료 뿐만 아니라 교육 방식도 변화돼 교실에서 이루어지던 전통적인 교육 방식에서 벗어나 시·공간을 초월한 교육이 이루어지고 있는 것이다. 이러한 변화에 발맞추어 온라인 교육 환경에서 다양한 도구와 플랫폼의 활용 및 새로운 방식을 적용한 교육 방안이 요구 되고 있다. 이 중에서도 언어학과 언어 교육 분야에서는 컴퓨터에서 언어 현상을 분석할 수 있도록 만든 말뭉치를 활용한 연구가 하나의 대안으로 주목받고 있고 한국어 교육 분야에서도 한국어 학습자의 한국어 사용 양상과 오류를 살펴본 연구가 활발히 진행되고 있다. 그러나 선행 연구를 살펴보면 말뭉치를 활용한 한국어 교육 방안에 대한 연구는 부족한 실정이다.(문금현, 2004; 엘리스 주·신성철, 2016; 오선영, 2018; 박유진, 2019; 엄진숙, 2019)

특히, 데이터 기반 학습(Data-driven learning, DDL)이라는 언어 교육 접근 방안이 Tim John(1991)에 의해 개발되어 해외에서 효과적인 언어 교육 접근법으로 논의 되고 있지만 한국어 교육 분야에서는 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 교육에 대한 논의가 활발히 다루어지지 않았다. 이에 이 연구에서는 기존의 데이터 기반 학습에 대한 선행 연구를 살펴보고 한국어 문법 교육 방안을 제시하고자 한다. 이 연구를 통하여 데이터 기반 학습을 적용한 한국어 문법 교육 방안이 널리 활용되기를 기대한다.

다음 장에서는 데이터 기반 학습에 대한 배경을 살펴 보겠다. 그리고 데이터 기반 학습을 바탕으로 한 한국어 교육 방안을 제시하겠다. 또한 이 연구에서 제안한 한국어 문법 교육 방안을 바탕으로 수업을 진행한 후 전문가 그룹과 한국어 학습자 그룹을 대상으로 설문 조사를 실시하겠다. 마지막으로 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육 방안의 개선점 및 후속 연구에 대해 논의하고자 한다.

2. 배경

2.1. 데이터 기반 학습(Data-driven learning, DDL)

언어 교육에 있어 말뭉치를 활용한 방안에 대한 최초의 연구는 John(1991)에 의해 진행되었다. 그는 데이터 기반 학습에 있어 교사와 학습자, 학습 매체인 컴퓨터의 역할을 설명하였

는데 학습 매체인 컴퓨터의 역할을 “정보 제공자”로, 교사의 주요 역할은 “감독자”로 보았으며 특히나 학습자를 한 명의 “연구자”로서 말뭉치의 용례 색인에서 언어 규칙과 패턴을 찾는 일을 수행하게 하였다. 그는 데이터 기반 학습이 학습자 스스로 반복되는 패턴을 찾아서 언어 규칙을 일반화하는데 도움을 준다고 하였으며 이에 따라 전통적인 문법 교육이 재평가될 수 있다고 하였다.(John, 1991)

2.2. 데이터 기반 학습을 활용한 외국어 문법 교육 방안 연구

데이터 기반 학습에 관한 기존의 해외 연구를 살펴보면 언어 기술 중 쓰기, 어휘, 문법의 교육 방안을 구체적으로 제시하고 있다.(Boulton, 2010; Comelles et al., 2013; Cotos, 2014; Lessard-Clouston & Chang, 2014; Meunier, 2002; Seidlhofer, 2002; Trebits, 2009; Tyne, 2012; Vyatkina, 2016; Vyatkina, 2018) 그 중에서도 Seidlhofer(2002), Trebits(2009), Tyne(2012), Comelles et al.(2013), Vyatkina(2016)는 데이터 기반 학습을 활용한 외국어 문법 교육 방안 연구하였다. 우선 Seidlhofer(2002)은 타임지를 활용한 언어 수업 활동에 대해 연구하였는데 학습자가 타임지를 읽은 후 요약문과 감상문을 쓰면 교사가 이를 모은 후 하나의 말뭉치를 만들고 활동 수행 방안에 대해 설명하였다. 그리고 학습자는 그 말뭉치에서 단어의 빈도와 용법을 분석하였다. 비슷한 방법으로 Tyne(2012)에서는 문법 교육에 짧은 뉴스를 활용하였다. 교사는 뉴스를 포함한 텍스트를 학습자에게 주고 학습자가 패턴을 찾고 질문에 답하게 하였다.

Trebits(2009)에서는 네 가지 활동 방안을 제시하였는데 문장에서 접속사 사용 방법 알아보기, 문장에서의 접속사의 위치 찾기, 용례 색인에서 여러 접속사의 위치 비교하기, 접속사와 결합 동사의 형태 찾기이다. Comelles et al.(2013)에서는 교사가 학습자에게 과제 수행 방법을 제시하고 학습자에게 말뭉치에서 문장을 선택하여 분석하도록 하였다. 그리고 교사는 학습자에게 수형도(tree diagram)를 그리게 한 후 피드백을 제공하였다.

마지막으로 Vyatkina(2016)에서는 “동사-전치사 결합”에 관한 데이터 기반 학습 자료를 제시하였는데 이 교육 자료에는 학습자가 “동사-전치사 결합”에 관한 특징과 제약에 대한 자료를 보고 질문에 대한 답과 예문을 찾도록 하였으며 용례 색인에서 특정한 단어와 결합하는 전치사를 찾고 그 사용 규칙을 알아보도록 하였다.

위에서 언급한 데이터 기반 학습을 활용한 언어 교육의 사례를 살펴보면 말뭉치와 데이터 기반 학습이 학습자의 외국어 습득과 만족도에 긍정적인 결과를 미친다는 것을 알 수 있다.(Koosha & Jafarpour, 2006; Braun, 2007; Boulton, 2010; Comelles et al., 2013; Vyatkina 2016) 특히나 데이터 기반 학습의 효과를 알아보기 위해 대조군과 실험군으로 나누어 사전 검사와 사후 검사의 결과를 비교한 결과 실험군의 성적이 더 높은 것으로 나타났다.(Koosha & Jafarpour, 2006) 또한 설문지 분석 결과 데이터 기반 학습이 전통적인 학습 방식에 비해 학습자들로부터 더 좋은 반응을 얻었다.(Boulton, 2010)

2.3. 말뭉치와 한국어 교육

서두에 언급하였듯 말뭉치를 바탕으로 한 연구가 한국어 교육 분야에서 논의 되었는데 말뭉치를 분석하여 한국어 교육 방안에 관한 교육적 함의나 구체적인 교수법을 제시한 연구가 있다. 특히 문금현(2004)에서는 언어와 관련된 유의어의 차이를 알아보고 중급 한국어 학

습자를 대상으로 한 교수법을 제시하였다. 박유진(2019)에서는 한국어 교과서, 작문, 말뭉치 자료를 분석하여 한국어 초급과 중급 학습자를 대상으로 한 ‘지금’과 ‘이제’의 교육 방안을 제안하였다. 엘리스 주·신성철(2016)에서는 한국어 학습자의 오류를 분석하여 한국어 철자법에 관한 교육적 함의를 제시하였으며 오선영(2018)과 엄진숙(2019)에서는 한국어 학습자 말뭉치 자료에서 각각 주격 조사 ‘이’, ‘가’와 선어말 어미 ‘-시-’를 분석하여 교육적 함의를 제공하였다.

3. 연구 방법

지금까지의 선행 연구를 살펴보면 데이터 기반 학습의 장점에도 불구하고 한국어 문법 교육 연구 있어서 이러한 접근이 다루어지지 않았음을 알 수 있다. 이에 이 연구에서는 먼저 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육 방안을 제시하고자 한다. 그리고 전문가 그룹과 한국어 학습자 그룹으로 나누어 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육을 실시하겠다. 전문가 그룹은 해외에서 한국어를 가르치는 교사와 대학원의 한국어 전공자로 총 6명으로 구성되었으며 한국어 학습자 그룹은 해외 소재 대학교에서 중·고급 수준의 한국어 수업을 수강하는 학습자 총 11명이다. 줌(Zoom)을 활용하여 실시간 온라인 수업으로 한국어 문법 수업을 두 차례 진행한 후 각각 두 그룹의 의견을 모아 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 수업의 개선 방향에 대해 알아보겠다.

4. 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육 방안

4.1. 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육의 실제

이 장에서는 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육의 구체적인 방안을 학습 단계에 따라 제시하고자 한다. 학습 대상은 해외 소재 대학교에서 한국어를 수강하는 중·고급 수준의 학습자이고 학습 단계는 [도입] - [기능과 규칙 찾기] - [설명] - [개인 과제] - [그룹 활동] - [마무리]의 여섯 단계로 나누었다. 한국어 학습자가 학습할 문법 항목은 ‘-(으)ㄴ/는지요?’로 이와 비슷한 기능을 가진 문법으로 초급 단계와 중급 단계에서 학습한 ‘-(으)세요?’와 ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’도 그 의미의 차이를 비교할 수 있도록 학습 내용에 포함시켰다.⁹⁰⁾ 학습 단계에 따른 한국어 문법 교육 방안은 다음과 같다.



90) ‘-(으)세요?’는 한국어 초급 단계의 문법 항목으로 Integrated Korean: Beginning 1(Cho et al., 2019)의 3과에 제시되어 있으며 Integrated Korean: Intermediate 2(Cho et al., 2020)의 12과에 ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’가 Integrated Korean: High Intermediate 1(Chang et al., 2019)의 7과에 ‘-(으)ㄴ/는지요?’가 제시되어 있는데 ‘-(으)ㄴ/는지요?’와 ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’ 그리고 ‘-(으)세요?’는 모두 상대방에서 질문을 할 때 사용하는 문법으로 기능적인 측면에서 유사하여 한국어 학습자가 혼동하기 쉽다. 이에 한국어 학습자가 말뭉치에서 그 기능과 규칙을 구별하여 학습할 수 있도록 문법 교육 시 함께 제시하고자 한다.

<그림 1> 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육의 학습 단계

4.1.1. 도입

도입 단계에서는 교사가 수업 목표를 한국어 학습자들에게 제시한다. 예를 들어 한국어 수업에서 학습자가 한국어 어말어미인 ‘-(으)ㄴ/는지요?’, ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’, ‘-(으)세요?’를 배운다면 학습 목표로 ‘한국어를 사용하여 질문할 수 있다.’와 ‘다양한 상황에서 한국어 어미를 활용할 수 있다.’ 등을 학습 목표로 설정할 수 있다. 그 후 교사는 수업 순서를 학습자에게 간단히 설명한다.

4.1.2. 기능과 규칙 찾기

수업 목표와 순서를 설명한 후 교사는 학습할 문법 항목과 말뭉치에서 추출한 문장에서 문법 항목의 기능과 규칙을 찾는 방법을 학습자에게 설명한다. 그리고 그룹을 만들어 학습자를 그룹에 배정하고 말뭉치의 용례 색인에서 발췌한 문장을 학습 자료로 제공한다. 학습자는 그룹의 다른 학습자와 상의하여 주어진 문장에서 ‘-(으)ㄴ/는지요?’, ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’, ‘-(으)세요?’의 기능과 규칙을 찾는다. 교사는 학습자들에게 발견한 문법의 규칙과 기능에 대해 물어 본다.⁹¹⁾

4.1.3. 설명

학습자들이 토론한 내용을 발표한 후 교사는 ‘-(으)ㄴ/는지요?’, ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’, ‘-(으)세요?’의 기능과 용법 그리고 규칙의 차이에 대해 자세히 설명한다. 특히 한국어는 용언의 종류와 받침 여부에 따라 다른 형태를 취하여 한국어 학습자가 혼동하기 쉽다. 따라서 교사는 구체적인 예시와 함께 문법 규칙의 차이에 대해 추가적으로 안내할 필요가 있다. 추가적인 설명이 끝난 후에는 학습자가 설명한 문법 내용을 연습할 수 있도록 한다. 문법 연습 방법으로 빈칸 채우기, 용언의 기본형 활용하기, 한국어로 문장 바꾸기 등을 제공할 수 있다.

4.1.4. 개인 과제

교사는 한국어 학습자의 문법 연습이 끝난 후에 개인 과제를 제공한다. 학습자는 개인 과제를 통해 ‘-(으)ㄴ/는지요?’, ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’, ‘-(으)세요?’를 다양한 상황에 적용한다.

91) 말뭉치의 용례 색인에서 발췌한 문장의 예는 다음과 같다.(고려대학교 민족문화연구원, 2021)

- ① 첫 내한공연으로 알고 있습니다.
한국에 대해 아는 것이 있는지요?
"이번이 한국은 처음이고 아쉽게도 한국에 대해서는 많이 알지 못합니다.
- ② 사토 : 한국은 온돌이 있어서 좋군요.
이 : 일본에는 온돌방이 전혀 없나요?
사토 : 네. 하지만 최근엔 한국처럼 바닥 난방을 하는 집이 늘고 있어요.
이 : 저도 일본에서 살 때 온돌이 없어서 전기 담요나 전기 카펫을 이용했어요.
- ③ 의사: 규칙적으로 운동을 하세요?
엄마: 아니요, 도무지 운동할 시간을 낼 수가 없어요.
의사: 이제부터는 운동을 하기 위해 시간을 내셔야 합니다.

학습자는 이러한 개인 과제를 수행하여 문법을 습득하고 쓰기 능력을 향상 시킬 수 있다. ‘-(으)ㄴ/는지요?’, ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’, ‘-(으)세요?’를 적용한 개인 과제로 질문 만들기과 질문에 답하기, 대화 완성하기 등의 개인 과제를 제공할 수 있다.

4.1.5. 그룹 활동

그룹 활동으로 학습동기와 학습자들 간의 상호 작용을 증진시킬 수 있다. 또한 그룹 활동을 통해 학습자의 의사 소통 능력을 향상 시키고 학습한 문법을 내재화하는데 도움을 줄 수 있다. ‘-(으)ㄴ/는지요?’, ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’, ‘-(으)세요?’를 활용한 그룹 활동의 예로는 학습자 간의 대화 만들기, 역할극 하기 그리고 인터뷰하기가 있다.

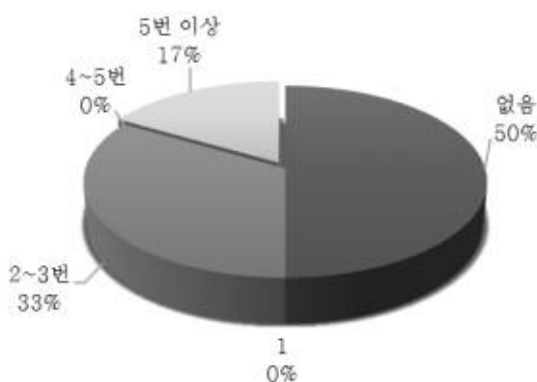
4.1.6. 마무리

마지막으로 교사는 학습자가 수행한 그룹 활동을 발표하게 하고 이에 대한 피드백을 제공한다. 그리고 교사는 ‘-(으)ㄴ/는지요?’, ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’, ‘-(으)세요?’의 기능과 규칙을 학습자가 상기할 수 있도록 다시 설명한다. 마지막으로 ‘-(으)ㄴ/는지요?’, ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’, ‘-(으)세요?’를 복습할 수 있도록 개인 과제를 제공하며 수업을 마무리 한다.

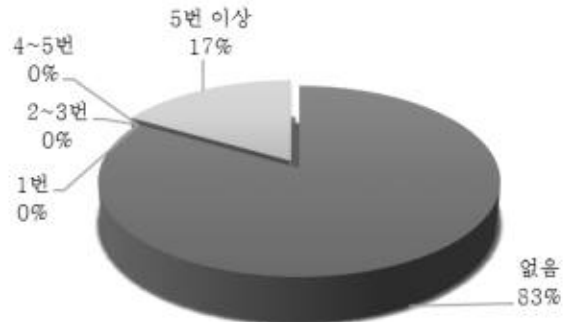
4.2. 설문 조사 결과

4.2.1. 전문가 그룹

데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육 방안에 대한 의견과 개선점을 알아보기 위해 전문가 그룹 그리고 한국어 학습자 그룹으로 나누어 설문 조사를 실시하였다. 우선 한국어 교사와 한국어 전공자로 구성된 전문가 그룹에서는 50%의 응답자가 말뭉치를 연구의 목적으로 사용한 경험이 있는 것으로 나타났으나 대부분의 응답자는 말뭉치를 한국어 교육에 사용한 경험이 전무하였다.



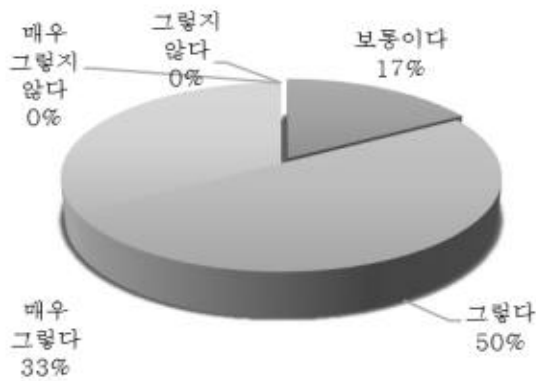
<그림 2> 한국어 관련 연구에서의 말뭉치 활용



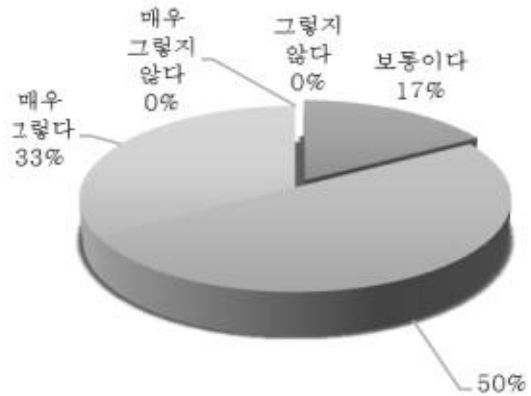
<그림 3> 한국어 교육에서의 말뭉치 활용

또한 수업에서 사용된 말뭉치 문장의 난이도에 대해서 대부분의 학습자가 적절하다고 판

단하였다. 그리고 말뚱치를 바탕으로 한 학습 자료에 대해서도 대부분의 응답자가 말뚱치를 활용한 교육 자료가 학습자의 한국어 문법 능력을 향상시키는데 도움이 될 것이라고 예상했다.

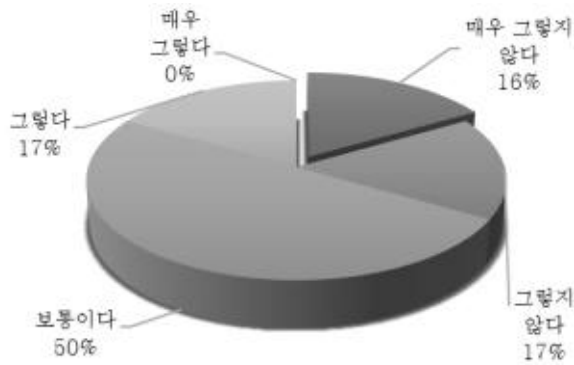


<그림 4> 말뚱치 문장의 난이도

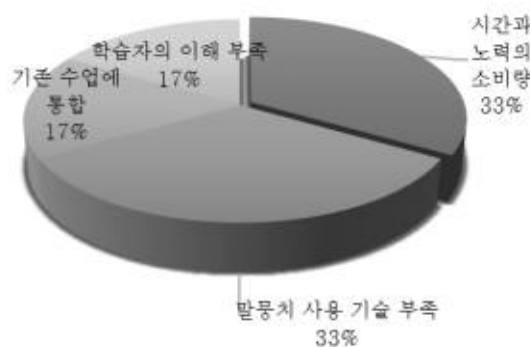


<그림 5> 수업에서 말뚱치의 효과

그러나 한국어 수업에 데이터 기반 학습을 통합 시키는 것에 관한 질문에 대해서는 17%의 응답자만이 용이하다고 판단하였고 33%의 응답자는 용이하지 않다고 생각하였다. 데이터 기반 학습을 한국어 수업에 통합 시키는 것이 용이하지 않다고 생각하는 이유에 대해서는 말뚱치를 다루는 기술의 부족과 시간과 노력의 소비량이 과반 이상을 차지하였으며 한국어 학습자의 학습 방법에 대한 이해 부족과 기존 수업에 통합시키는 문제가 각각 17%를 차지하였다.



<그림 6> 수업에서 말뚱치 활용의 용이성



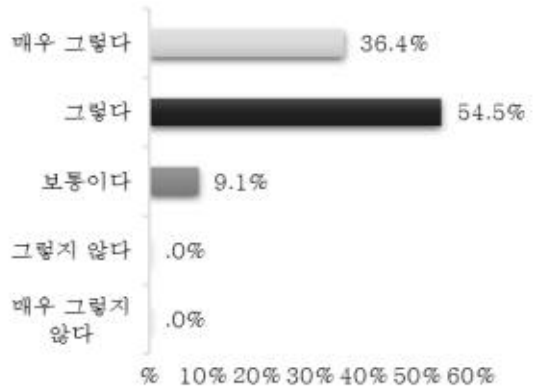
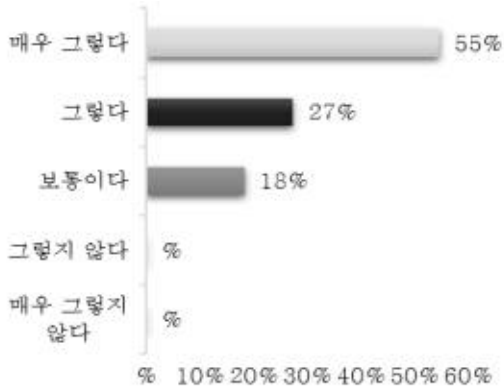
<그림 7> 수업에서 말뚱치 활용 어려움의 원인

응답자에게 주관식 답변으로 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육의 장점에 대해서는 물어본 결과 “활동”, “수업 구성과 학습자가 함께 할 수 있는 구글 파일 공유의 사용”을 장점으로 답하였으며 “각 학습자가 참여할 수 있고 매우 상호 작용을 할 수 있어서 좋았다.”라는 의견과 “(수업에) 몰두할 수 있다는 점과 온라인 도구와 자료를 사용할 수 있다는 점이 좋았다.”라는 의견이 있었다. 또한 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육의 장

점에 대해 “발표자가 개인적 그리고 소규모 그룹에서 연습할 수 있도록 많은 예를 제공했다.” 라고 답했다.

4.2.2. 한국어 학습자 그룹

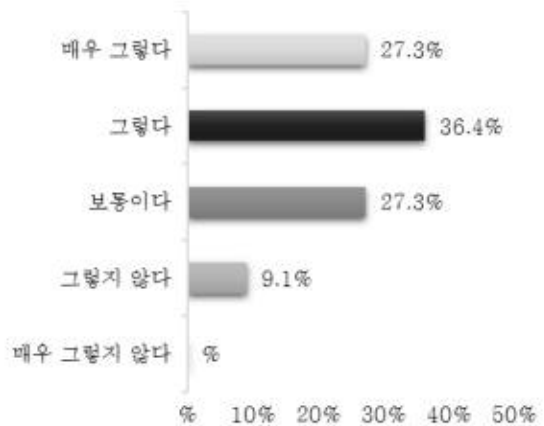
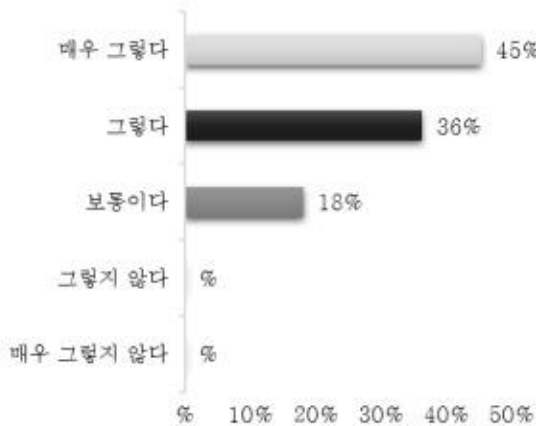
데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 수업 후 한국어 학습자를 대상으로 실시한 설문조사 결과에서는 대부분의 학습자가 말뭉치에서 발췌한 문장에서 규칙과 패턴을 찾을 수 있는 것으로 나타났다. 55%의 학습자는 ‘매우 그렇다’라고 답했으며 27%의 학습자는 ‘그렇다’라고 답하였다. 또한 대부분의 학습자는 말뭉치에서 발췌한 문장이 문법 규칙을 찾는 데 도움이 되었다고 답하였다. 36%의 학습자는 ‘매우 그렇다’라고 답하였으며 ‘그렇다’라고 답한 학습자는 55%였다.



<그림 8> 말뭉치 문장에서 규칙과 패턴 찾기

<그림 9> 말뭉치 문장의 유용성

과제와 활동에 관한 질문에서는 학습자의 응답이 다른 결과를 보였는데 개인 과제에 관한 질문에서는 대부분의 학습자가 개인 과제가 한국어 문법을 습득하는데 도움이 되었다고 답하였으며 18%의 학습자는 이에 대해 중립적인 입장을 보였다. 그룹 활동에 관해서는 한국어 문법 습득에 도움이 된다는 의견이 과반을 넘었으나 9%의 학습자는 부정적인 입장을 보였다.



<그림 10> 개인 과제 효과

지금까지 설문 조사를 살펴본 결과 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육은 한국어 학습자에게 다음과 같은 긍정적인 측면이 있다는 것을 알 수 있다. 첫째, 말뭉치 자료를 한국어 문법 수업에 활용하면 한국어 학습자가 다양한 상황에 따른 문법 사용 방법을 배울 수 있다는 장점이 있다. 전문가 그룹의 주관식 질문에 대한 응답 결과 수업의 장점으로 많은 예를 제공한다는 점을 들었는데 이는 보조 자료 없이 한국어 교과서로만 수업할 경우 한국어 학습자는 제한된 수의 예문을 접하게 되어 여러 문맥과 상황에 따른 문법의 기능과 규칙을 숙지하지 못할 가능성이 있다. 따라서 한국어 문법 수업에서 말뭉치에서 발췌한 문장을 사용하면 이러한 문제를 해결하여 한국어 학습자의 문법 습득에 도움을 줄 수 있다.

둘째, 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육 방안은 한국어 학습자 간의 상호 작용을 증진 시켜준다. 전문가 그룹의 주관식 답변에서 학습자의 참여와 상호 작용이 가능하다는 점을 장점으로 꼽았는데 이는 문장에서 기능을 찾고 문법의 규칙을 알아가는 과정에서 서로 토론하고 의견을 교환할 수 있고 학습자 간의 말하기 활동을 통해 참여도를 높일 수 있기 때문이다.

셋째, 학습자가 스스로 문장 내에서 문법의 기능과 규칙을 찾아가는 과정에서 학습자 중심의 교육 환경을 만들 수 있다. 한국어 학습자 그룹을 대상으로 한 설문 조사 결과 대부분의 학습자가 말뭉치에서 발췌한 문장에서 규칙과 패턴을 찾을 수 있다고 보았으며 말뭉치 문장이 문법 규칙을 찾는 데 도움이 된다고 하였다. 이로써 교사가 문법 규칙을 먼저 제시하고 학습자가 연습 및 활용을 하는 방식에서 벗어나 학습자가 중심이 되어 문법 규칙을 이해할 수 있다는 점에서 학습자 중심의 교육을 이끌 수 있다.

반면 전문가 그룹과 한국어 학습자 그룹의 설문 조사 결과를 바탕으로 개선 방향을 살펴보면 다음과 같다. 우선, 말뭉치 사용과 데이터 기반 학습에 대한 교사 교육을 실시해야 한다. 전문가 그룹 대상 설문 조사 결과 데이터 기반 학습을 한국어 문법 교육에 적용시키는 것이 용이하지 않다는 의견이 용이하다는 의견에 비해 더 많았는데 그 이유에 대해서 기술의 부족을 들었다. 따라서 한국어 교사가 말뭉치와 데이터 기반 학습 방법을 숙지할 수 있도록 교육 프로그램을 제공하거나 관련 자료를 배포할 필요가 있다.

또한 한국어 교육 자료로 활용될 수 있는 말뭉치가 만들어 져야 한다. 말뭉치를 교육 자료로 활용하기 위해서는 교사가 말뭉치의 용례 색인에서 학습자의 수준에 맞는 문장을 발췌해야 하는데 이에 따라 교사의 추가적인 시간과 노력이 요구된다. 이는 전문가 그룹을 대상으로 한 설문 조사 결과에서도 확인되었다. 따라서 학습자 수준별 한국어 학습자를 위한 교육용 말뭉치가 제작된다면 이러한 교사의 부담을 덜 수 있다.

마지막으로 한국어 문법 학습 효과를 높일 수 있는 그룹 활동에 대한 개발이 필요하다. 한국어 학습자를 대상으로 한 설문 조사 결과 그룹 활동에 대해 효과적이라고 느끼지 않은 학습자가 있었음을 알 수 있다. 이에 대한 추가 연구와 조사를 통해 그룹 활동의 효과를 높이기 위한 과제를 제공해야 할 것이다.

5. 결론

최근 과학 기술의 발전은 우리 삶뿐만 아니라 교육의 방식도 변화시키고 있다. 그러한 변화 중의 하나는 언어학과 언어 교육 분야에 있어서 말뭉치의 활용이다. 특히 데이터 기반 학습이 Tim John(1991)에 의해 도입되고 언어 규칙과 기능을 스스로 찾는 “연구자”로서의

학습자의 역할이 강조되었다. 그 후 후속 연구를 통해 데이터 기반 학습이 학습 결과와 학습자의 만족도에 긍정적인 영향이 있는 것으로 밝혀졌다.(Koosha & Jafarpour, 2006; Braun, 2007; Boulton, 2010; Comelles et al., 2013; Vyatkina 2016)

그러나 한국어 교육 분야에서 기존의 선행 연구를 살펴보면 데이터 기반 학습을 바탕으로 한 한국어 문법 교육 방안이 논의되지 않고 있다. 이에 이 연구에서는 [도입] - [기능과 규칙 찾기] - [설명] - [개인 과제] - [그룹 활동] - [마무리]의 여섯 단계로 나누어 중·고급 수준의 학습자를 대상으로 한 한국어 교육 방안을 제시하였다. 도입 단계에서 교사는 한국어 학습자에게 학습 목표 및 순서를 소개하고 기능과 규칙 찾기 단계에서는 학습자가 그룹별로 주어진 문법의 기능과 규칙을 찾는다. 그 후 설명 단계에서 교사가 목표 문법의 기능과 용법 그리고 규칙을 추가적으로 안내한다. 개인 과제에서는 질문 만들기, 질문에 답하기, 대화 완성하기 등의 과제를 수행하고 그룹 활동 단계에서는 대화 만들기, 역할극 하기, 인터뷰하기 등을 통해 의사 소통 능력을 향상시킨다. 마지막으로 마무리 단계에서 교사는 목표 문법을 다시 설명하고 과제를 제시한다.

이와 같이 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 수업을 진행한 후 전문가 그룹과 한국어 학습자 그룹으로 나누어 설문 조사를 진행하였다. 그리고 데이터 기반 학습을 적용한 한국어 문법 교육 방안에 대한 응답자의 의견 및 개선 방향을 알아본 결과 이 연구에서 제시한 교육 방안으로 여러 상황과 맥락에 따른 문법 사용 방법을 학습할 수 있고 한국어 학습자 간의 상호 작용을 증진시킬 수 있으며 학습자 중심의 언어 교육 환경을 만들 수 있다는 장점이 있었다. 그러나 개선해 나가야 할 방향으로 교사를 대상으로 한 교육 프로그램 개설 및 자료 배포, 한국어 학습자 교육용 말뭉치의 제작, 효과적인 그룹 활동 개발이 있음을 알 수 있었다. 앞으로 이 연구에서 제시한 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육 방안이 널리 활용되기를 기대하며 대규모의 실험 연구를 통해 그 교육적 효과가 규명되기를 기대한다.

[참고문헌]

- 고려대학교 민족문화연구원. (n.d.). 웹 기반 코퍼스 분석 도구::CAT-T21. 웹 기반 코퍼스 분석 도구. Retrieved September 30, 2020, from <http://corpus.korea.ac.kr/>
- 문금현(2004). 한국어 유의어의 의미 변별과 교육 방안. *한국어 교육*, 15(3), 63-92.
- 박유진(2019). ‘지금’과 ‘이제’의 의미 변별과 교육 방안 연구. *우리말 글*, 83, 65-98.
- 엘리스 주, 신성철(2016). 영어권 한국계 한국어 학습자가 범한 철자 오류의 유형적 특징. *한국어교육*, 27, 1-36.
- 엄진숙(2019). 한국어 학습자의 높임 선어말어미 ‘-시-’ 사용 양상 연구. *韓民族語文學*, 84, 9-50.
- 오선영(2018). 한국어 구어 교육을 위한 조사 ‘이/가’의 실현 및 비실현에 관한 연구. *한국어 의미학*, 61, 133-167.
- Boulton, A. (2010). Data-Driven Learning: Taking the Computer Out of the Equation. *Language Learning*, 60(3), 534-572. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00566.x>
- Braun, S. (2007). Integrating corpus work into secondary education: From data-driven learning to needs-driven corpora. *ReCALL*, 19(3), 307-328. <https://doi.org/10.1017/S0958344007000535>
- Chang, S., Jeong, H. J., Sohn, H. M., & Yoon, S. S. (2019). *Integrated Korean: High Intermediate 1*. University of Hawaii Press.
- Cho, Y. M., Lee, H. S., Schulz, C., Sohn, H. M., & Sohn, S. O. (2019). *Integrated Korean: Beginning 1*. University of Hawai'i.
- Cho, Y. M., Lee, H. S., Schulz, C., Sohn, H. M., & Sohn, S. O. (2020). *Integrated Korean: Intermediate 2*. University of Hawai'i Press.
- Comelles, E., Laso, N. J., Forcadell, M., Castaño, E., Feijóo, S., & Verdaguer, I. (2013). Using online databases in the linguistics classroom: dealing with clause patterns. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.658407>
- Cotos, E. (2014). *Enhancing Writing Pedagogy with Learner Corpus Data*. Digital Repository. Iowa State University.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. *Classroom Concordancing*. Birmingham.
- Koosha, M., & Jafarpour, A. A. (2006). *Data-driven learning and teaching collocation of prepositions: The case of Iranian EFL adult learners*.
- Lessard-Clouston, M., & Chang, T. (2014). Corpora and English Language Teaching: Pedagogy and Practical Applications for Data-Driven Learning. *TESL Reporter*, 47(1-2), 1-20. <http://search.proquest.com/docview/1684415714/>
- Meunier, F. (2002). The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching. *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 119-141. <https://doi.org/10.1075/llt.6.10meu>
- Seidlhofer, B. (2002). Pedagogy and local learner corpora Working with learning-driven data. *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign*

Language Teaching, 213-235.

- Trebits, A. (2009). Conjunctive cohesion in English language EU documents - A corpus-based analysis and its implications. *English for Specific Purposes (New York, N.Y.)*, 28(3), 199-210. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.04.004>
- Tyne, H. (2012). Corpus work with ordinary teachers: Data-driven learning activities. *Input, Process and Product: Developments in Teaching and Language Corpora*, Masaryk University Press, 114-129.
- Vyatkina, N. (2016). Data-driven learning for beginners: The case of German verb-preposition collocations. *ReCALL*, 28(2), 207-226. <https://doi.org/10.1017/S0958344015000269>
- Vyatkina, N. (2018). Language corpora for L2 vocabulary learning: Data-driven learning across the curriculum. In P. Ecke & S. Rott (Eds.), *Understanding vocabulary learning and teaching: Implications for language program development* (pp. 121-145). Boston, MA: Cengage Learning.

‘데이터 기반 학습(Data-Driven Learning)을 활용한 한국어 문법 교육 방안’에 대한 토론문

박민신(부산외국어대학교)

이 발표에서는 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육 방안을 제시하고, 실제 교육에 참여한 교수자와 학습자가 그 과정에서 경험한 바를 설문조사를 통해 조사하여 이를 토대로 의의와 개선 방안을 도출해냄으로써 데이터 기반 학습을 활용한 한국어 문법 교육의 실천 가능성을 논의하였습니다. 기존의 한국어 문법 교육의 교수자 주도로 진행되어 옴으로써 학습자의 역할이 문법 지식의 수용과 적용에 그칠 수밖에 없었던 것과 달리 학습자가 주도적으로 문법의 탐구 과정을 경험하게 함으로써 문법적 사고력을 기르고, 장기적으로 교실 밖 전이를 통해 학습자의 문법 능력 향상에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 유용한 문법 교육 방안으로서의 가치를 확인할 수 있었습니다. 발표자의 문제의식에 적극 공감하며, 발표자의 논지를 명확하게 이해하고자 다음과 같은 질문을 드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 데이터 기반 학습을 활용한 문법 수업을 [도입] - [기능과 규칙 찾기] - [설명] - [개인 과제] - [그룹 활동] - [마무리]의 여섯 단계로 구안한 것은 별도의 인용이 없는 것으로 미루어 볼 때, 발표자께서 개발한 것으로 짐작됩니다. 문법 수업을 이와 같은 여섯 단계로 구안한 근거는 무엇인지요? 그리고 설문조사 결과 학습자 집단에서 그룹 활동 단계의 효과에 대해 상대적으로 부정적으로 응답하였는데, 그 결과가 수업 모형 개발에 어떠한 방식으로 반영이 된 것인지요? 발표자가 실험연구임을 밝히고 있지는 않지만, 연구의 흐름상 일반적으로 수업 모형을 개발하는 과정에서 설문조사 혹은 관찰의 결과는 1차적으로 개발된 수업 모형을 수정·보완하는 데 활용되고, 이 결과가 최종 수업 모형으로 제시될 것으로 기대됩니다. 그러나 발표문에서는 설문조사의 결과가 반영되지 않고 1차 수업 모형이 그대로 제시되고 있어 그 근거에 대한 부연 설명을 듣고 싶습니다.

둘째, 실제 교실 현장에서 문법 수업이 진행되는 동안 학습자 간, 학습자-교사 간에 어떠한 상호작용이 이루어졌는지 궁금합니다. 현재 발표문 상에서는 수업의 절차에 대한 간략한 소개와 설문조사 결과만이 제시되어 학습자들의 각 단계별 과제 수행의 양상을 확인할 수 없습니다. 예를 들어 기능과 규칙 찾기에서 학습자들이 상대적으로 발견하기 쉬운 형태적 규칙 이외에 ‘-(으)ㄴ/는지요?’, ‘-(으)ㄴ가요?/-나요?’, ‘-(으)세요?’ 각각의 기능이 무엇이라고 발견해 내었으며, 그 과정에서 학습자가 발견한 내용이 타당하지 않을 때 교수자의 교육적 처치는 어떠했는지 등 수업의 실제 양상을 판단할 수 있는 사례를 제시할 필요가 있습니다. 현재 교수자 6명, 학습자 11명이라는 제한된 수로 구성된 집단을 대상으로 한 설문조사 결과만으로 수업의 유용성과 개선 방안을 제안하려고 함으로써 생기는 논리적 공백이 실제 수업의 양상 관찰 및 분석을 통해 보완이 될 필요가 있습니다.

한국어 학습자의 문어 자료에 나타난 어휘적 시간 표현의 사용 양상⁹²⁾

- 문법적 시간 표현과의 관계를 중심으로 -

김선영(연세대학교)

1. 연구 문제의 설정

본 연구는 Dietrich, R., Noyau, C., & Klein, W.(1995)과 Bardovi-Harlig, K.(1992)에서 제시한 제2언어 학습자의 시간성 언어 습득 양상, 특히 시간 부사를 중심으로 하는 어휘적 시간 표현의 습득 양상 결과가 한국어 학습자에게서도 같게 나타나는가 하는 의문에서 시작되었다. 해당 연구에서는 영어, 독일어, 네덜란드어, 프랑스어, 스웨덴어 학습자의 종적 연구를 통해 그들의 시간성 습득 양상에 대해 설명하고 있다. 이 중에서 본 연구자의 관심을 끌었던 것은 2장 5절의 ‘시간 부사’에 대한 내용이었다. 이 절에서는 문법적 표지를 통해 시간성을 나타내는 것보다 다양한 시간 부사를 사용하여 시간성을 나타내는 것이 범언어적인 현상이기 때문에 이것이 시간 표현에 더 기본적인 요소라고 말하고 있다. 또한 시간 부사의 유형을 네 가지(위치, 기간, 빈도, 대조)로 나누고, 이 중 세 가지 유형은 학습 초기에 매우 일찍 나타나며, 뒤로 갈수록 정교해지는 양상을 보이는 반면, 네 번째 유형은 더 뒤의 단계에서 나타나기 시작하지만 그 후에는 정기적으로 사용되고 있음을 보고하였다(Dietrich, R., Noyau, C., & Klein, W., 1995:25). Bardovi-Harlig, K.(1992)에서는 제2언어 학습자의 중간 언어에서 과거 시제 형태소의 출현이 증가함에 따라 시간 부사의 사용이 감소하는지에 대해 연구하였었다. 연구 결과 시제 형태소가 체계를 갖춰감에 따라 시간 부사의 사용이 줄어들었으며, 높은 수준으로 가면 시간 부사는 시간성을 지시하는 것뿐만 아니라 다른 기능을 담당하게 된다고 하였다. 본 연구에서는 위의 두 연구 결과를 바탕으로 크게 두 가지 연구 문제를 제시하고자 한다.

연구문제 1. 한국어 학습자의 언어 자료에서 어휘적 시간 표현은 어떻게 사용되는가?

- 1-1. 한국어 학습자의 언어 자료에서 어휘적 시간 표현의 유형은 학습자의 수준에 따라 다르게 나타나는가?
- 1-2. 한국어 학습자의 언어 자료에서 어휘적 시간 표현은 학습자의 수준이 높아짐에 따라 더 복잡성을 띠는가?

92) 본 발표는 한국어 학습자의 언어 자료에서 나타나는 어휘적 시간 표현의 사용 양상을 알아보기 위한 연구 과정 중에 수행되는 것으로, 이를 통해 연구 문제 설정의 타당성과 주요 개념에 대한 논의 및 분석 방법에 대한 조언을 얻고자 하는 목적을 가지고 있습니다.

연구문제 2. 한국어 학습자의 언어 자료에서 어휘적 시간 표현과 문법적 시간 표현은 어떤 관계가 있는가?

2-1. 한국어 학습자의 언어 자료에서 어휘적 시간 표현은 문법적 시간 표현보다 먼저 사용되는가?

2-2. 한국어 학습자의 언어 자료에서 문법적 시간 표현의 사용이 늘어날수록 어휘적 시간 표현 사용이 줄어드는가?

두 연구는 모두 소수의 학생의 종적 자료를 대상으로 연구하여 습득 양상을 추적하였는데, 본 연구에서는 종적 자료가 아닌 대규모의 학습자 말뭉치를 활용하여 유사종적 연구를 진행하고자 한다. 따라서 본 연구는 한국어 학습자의 어휘적 시간 표현의 습득 양상을 알아본다기보다는 한국어 학습자 말뭉치에서 나타나는 어휘적 시간 표현의 사용 양상을 알아보는 것을 목적으로 하는 것이 더 맞을 것이다. 두 연구와 마찬가지로 소수의 한국어 학습자의 종적 자료를 바탕으로 연구하는 것도 의미가 있겠으나, 종적 연구에서 나온 결과를 대규모의 학습자 자료를 통해 검증해 보는 것도 의미가 있다고 본다.

2. 시간 표현의 범주

시간성이 자연어로 나타나는 방법에는 여러 가지가 있는데, 시상형태소를 문법적 표현 방법, 다양한 유형의 시간 부사의 활용, 중국어의 완료상 표지 ‘了’와 같은 특수 조사, 동사의 고유한 시간적 특성, 구나 절과 같은 복잡한 구성을 통한 방법 등이 있다(Dietrich, R., Noyau, C., & Klein, W., 1995:17). 이런 언어의 시간성을 연구하는 관점에 있어서 형태 지향적 연구는 시간을 표현하는 개념으로 문법 표지를 중점적으로 연구했다면, 의미 지향적 연구⁹³⁾에서는 문법 표지 외에도 시간성을 표현하는 다양한 언어 장치들을 연구하여 시간성의 개념을 확장시켜 접근하는 방법이라고 할 수 있다(Bardovi-Harlig, K., 2000:17). 따라서 본 연구는 의미 지향적 관점을 가지고 학습자의 시간 표현을 연구하는 것이라고 할 수 있겠다.

2.1. 어휘적 시간 표현의 범주

학습자의 언어에서 어휘적 시간 표현을 본격적으로 살펴보기 전에 먼저 어휘적 시간 표현의 범주를 어디까지로 설정할 것인가에 대한 문제가 있다. 한국어의 어휘적 시간 표현에 대해서 다룬 연구로는 민현식(1990), 우인혜(1991), 홍종선(1991), 서정수(1994), 임채훈(2003), 봉원덕(2004), 문숙영(2009), 전후민·이주현(2012), 이지혜(2016), 조은경(2016) 등이 있다. 주로 시간 부사에 중점을 둔 연구들이 많은데, 많은 시간 부사들은 문장 안에서의 쓰임에 따라 명사로 볼 수도 있고 부사로 볼 수도 있고, 시간성을 지닐 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다. 따라서 같은 단어라고 하더라도 그 어휘를 시간 표현의 수단으로 볼 것인지 분석에서 제외시킬 것인지는 문장안에서의 쓰임에 따라 판단하고자 한다. 예를 들어, 다음과 같은 문

93) 의미 지향적 연구는 개념 지향 접근법(von Stutterheim & Klein, 1987), 의미 지향적 접근법(Giacalone Ramat, 1992), 기능적 문법적 관점(Skiba & Dittmar, 1992), 개념적 관점(Berretta, 1995), 기능-형태 연구(Long & Sato, 1984; Sato, 1990; Trévisé & Porquier, 1986)을 포함하여 다양한 이름으로 알려져 있다(Bardovi-Harlig, K., 2000:22 재인용).

장에서 (1가)와 (1나)의 ‘오늘’과 (1다)의 ‘여름’은 모두 문장 안에서 시간을 나타내는 어휘적 표현이라고 볼 수 있으나 (1라)의 ‘여름’은 시간을 표현한다고 볼 수 없기 때문에 분석 대상에서 제외되어야 할 것이다.

- (1) 가. 오늘 비가 많이 왔어요.
- 나. 오늘은 친구를 만날 거예요.
- 다. 여름에 팥빙수가 인기가 많아요.
- 라. 저는 여름을 좋아해요.

본 연구에서는 Dietrich, R., Noyau, C., & Klein, W.(1995)에서 제시한 시간 부사의 유형을 기본으로 따르지만 선행 연구들에서 제시한 한국어 시간 부사의 분류를 참고하여 그 범주를 수정하거나 확대시키고자 한다. 먼저 Dietrich, R., Noyau, C., & Klein, W.(1995)에서 제시한 시간 부사의 유형을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 49> 시간 부사의 유형(Dietrich, R., Noyau, C., & Klein, W., 1995:25)

유형	설명	예시
TAP (Temporal Adverbials Position)	발화시와 같은 다른 시간 범위와 연계하여 시간 축에서 <u>시간 범위의 위치</u> 를 지정함	now, then, yesterday at six, two weeks ago, on 1st June, 1992.
TAD (Temporal Adverbials Duration)	<u>시간 범위의 기간</u> (또는 시간 범위의 가능성이나 경계)를 지정함	for many days, all week, from 3 to 5
TAQ (Temporal Adverbials Quantity)	<u>시간 범위의 빈도</u> 를 지정함	twice, quite often, hardly ever
TAC (Temporal Adverbials Contart)	<u>기능이 다소 다른 (“작지만 중요한”)</u> 여러 부사들로 구성되는데 이 중 다수는 <u>대조 표시</u> 를 하는 역할을 함	again, still, yet, already

한국어 시간 부사의 유형을 의미적으로 분류한 선행연구에서(최현배, 1937, 조은경, 2016 재인용; 홍중선, 1991; 서정수, 1994, 이계현, 2014 재인용, 임채훈, 2003; 봉원덕, 2004; 황현숙, 2014; 이지혜, 2016) 공통적으로 나타나는 한국어 시간 부사의 유형은 다음과 같다.

1. 시점(순간, 방향 포함)

: 시간 축 상에서의 위치를 나타내는 것으로 TAP 유형과 비슷하다고 할 수 있다. 어휘적 시간 표현의 많은 부분이 이 유형에 해당한다. 순간적인 시점을 나타내는 ‘갑자기, 곧, 문득’과 같은 부류를 따로 분류한 연구도 있었고, 기준시 이전과 이후에 대한 방향성을 준거로 ‘아직, 미리, 먼저’와 같은 부사를 ‘방향’ 또는 ‘상대적 전후 시점’과 같은

유형으로 분류한 연구도 있었다. 그러나 이것들도 큰 틀에서 보면 모두 시점을 나타내는 것으로 볼 수 있기 때문에 본고에서는 하나의 유형으로 분류하도록 하겠다.

2. 지속(또는 시역, 기간)

: 시간의 간격이나 지속성을 나타내는 것으로 TAD 유형과 비슷하다고 할 수 있다. 선행연구에서 ‘순간성’을 지닌 부사들을 따로 분류하고 하나의 유형으로 본 경우도 있지만 이 유형에서는 ‘항상, 그동안, 밤새도록, 일주일’ 처럼 시간이 지속되고 일정한 기간을 나타내는 것에 초점을 두고 이런 의미를 나타내는 부사들을 포함시키는 것이 더 바람직하다고 본다.

3. 빈도(반복)

: 시간 범위가 반복되는 빈도를 나타내는 것으로 TAQ 유형과 비슷하다고 할 수 있다. 이 유형에 해당하는 시간 부사는 영어의 빈도 부사에 해당하는 것으로 ‘가끔, 때때로, 종종, 자주, 또’와 같은 것이 있다.

선행연구의 유형들과 Dietrich, R., Noyau, C., & Klein, W.(1995)의 네 가지 유형에서 접점을 찾기 어려운 것이 TAC 유형이었다. 이 연구에서 제시한 TAC 유형의 예시들은 선행연구에서 나타난 세 가지 유형에 분류되어 포함되는 경우가 많았기 때문이다. 따라서 본고에서는 TAC 유형을 제외한 세 가지 유형으로 어휘적 시간 표현을 분석하고자 한다. 단, TAC 유형에 해당하는 표현들을 별도로 표시하여 Dietrich, R., Noyau, C., & Klein, W.(1995)의 연구 결과처럼 다른 유형의 표현들보다 더 높은 수준에서 나타나기 시작하는지를 확인해 볼 필요는 있을 것이다. 이 외에도 ‘천천히, 빨리’와 같은 부사를 속도를 나타내는 유형으로 분류하거나, ‘매번, 세번 째’와 같이 차례를 나타내는 표현을 빈도에 포함시켜 분류하는 연구들도 있었으나 본고에서는 모두 분석 대상에서 제외하였다.

어휘적 시간 표현의 범주를 설정할 때 또 하나 고려해야 할 사항은 비화시적 수단을 분석 대상에 포함시킬 것인가에 대한 문제이다. 박진호(2011:290)에서는 사태의 발생을 나타내는 어휘적 수단을 화시적 수단과 비화시적 수단으로 구분하였다. 화시적 수단은 ‘지금, 아까, 방금, 내일, 작년에, 예전에 등’과 같은 것을 말하고, 비화시적 수단은 ‘지구가 생겨났을 때’와 같이 주로 관형절의 수식을 받는 명사의 형태로 나타나는 시간 표현을 말한다. 대부분의 선행연구에서는 시간 부사를 중심으로 다루었기 때문에 비화시적 수단에 대해 언급한 사항이 많지 않았다. 또한 이것은 시간 표현을 나타내는 관형사형 문법표지가 포함되는 것으로 문법적 수단으로 볼 수도 있을 것이다. 그러나 초점을 달리하여 그 뒤에 오는 명사를 주목해서 본다면 여러 어절로 구성된 시간 표현의 어휘적 수단으로 여겨 분석 대상으로 삼는 데에 큰 문제가 되지 않을 것이라고 본다. 따라서 본고에서는 비화시적 수단을 분석 대상으로 포함하여 학습자 언어에서 더 폭넓은 어휘적 시간 표현의 사용 양상을 살펴보고자 한다.⁹⁴⁾ 전후민·이주현(2012:140)에서는 시간명사를 다루는 여러 선행연구에서 다루었던 시간명사를 다음과 같이 제시하고 있다.

(2) 김, 녀, 동안, 때, 무렵, 사이, 순간, 적, 제, 즈음, 지, 찰나, 차, 참

이 연구에서는 ‘때, 적, 무렵, 즈음’을 시점 시간 명사로 분류하고 ‘순간, 찰나, 사이, 동안’을 시점 시간 명사로 분류하였는데, 본고에서는 순간성을 지닌 시간 부사를 TAP유형에 포

94) 관형사절의 수식을 받는 명사뿐만 아니라 ‘-기 전’과 같은 형태도 포함할 것이다.

함하였기 때문에 ‘순간, 찰나’와 같은 명사가 포함된 구를 TAP유형으로 분류하고자 하고 ‘동안, 사이’와 같은 명사는 TAD 유형에 포함시키도록 하겠다. 의존 명사 ‘김’은 ‘-은/는 김에’ 구성으로 쓰이는데 이 구성이 시간을 표현하는 것으로 보기에 는 무리가 있어 보이므로 본고의 분석 대상에서는 제외하도록 하겠다. 이와 더불어 ‘-기 전에, -은 후에, -은 다음에’와 같은 구성도 TAP유형의 시간 부사구로 포함할 것이다.

앞에서 논의한 내용을 바탕으로 본고에서 분석대상으로 삼는 어휘적 시간 표현을 정리하면 다음과 같다.

<표 50> 본 연구의 어휘적 시간 표현의 유형

유형	예시
TAP(시점)	2021년 5월 5일, 금요일, 옛날에, 오늘, 방금, 아직, 미리, 먼저, 갑자기, 이제부터, 오후 8시, 어렸을 때, 집을 나가는 순간, 학교 가기 전, 졸업한 다음, 운동한 후 등
TAD(지속)	일주일 내내, 1년 동안, 여전히, 계속, 항상, 늘, 오래, 잠깐, 밥을 먹는 동안, 집을 비운 사이 등
TAQ(빈도)	또, 다시, 자주, 가끔, 때때로, 매월, 격일로 등

2.2. 문법적 시간 표현의 범주

한국어에서 시간 표현을 나타내는 문법적 표지에 대한 개념도 어휘와 마찬가지로 학자마다 다른 견해를 가지고 있고, 그 범주를 달리 보고 있다. 그러나 본고는 어휘적 시간 표현을 중심으로 학습자의 언어를 분석하고, 어휘적 수단과의 관계성에 따른 문법적 시간 표지의 사용 양상을 살펴보는 것을 목적으로 하고 있으므로, 이에 대한 심도있는 언어학적 논의를 하기보다는 선행연구의 틀에 기대어 연구의 기준으로 삼고자 한다. 본고에서 문법적 시간 표현의 범주로 삼을 대상은 김선영(2019)에서 제시한 시간 표현 표지와 의미 기능이다. 여기에서는 5 종의 사전과 선행연구의 견해를 종합한 후에 예비 분석에서 나타난 학습자의 언어에서 나타나는 시간 표현 표지의 의미 기능을 더하여 다음과 같은 틀을 제시하였다.

<표 51> 한국어 학습자 중간언어의 시간 표현 분석을 위한 시간 표현 표지와 의미 기능(김선영, 2019:76)

표지	의미 기능
----	-------

1	∅ (-는-)	[현재 사태], [가까운 미래/예정된 미래], [보편적 사실/진리], [역사적 현재], [습관적으로 반복되는 사실], [선어말어미 제약(절대 시제)], [현재 사태(절대 시제)], [관용적 표현에의 사용]
2	-었-	[과거 사태], [미래의 일에 대한 확신/단정], [완료(지속)], [(관용적)현재의 어떤 사실]
3	-었었-	[(과거의 어느 시점에 완료된)현재와는 다른 사태], [(과거의 어느 시점에)완료], [과거의 사태에 대한 강조]
4	-겠-	[미래 사태], [추측/추정], [의지/의도], [가능성/능력], [완곡한 표현], [(관용적)확인], [(수사 의문문)강조], [(관용적)인사말], [(의문문)상대방의 의향]
5	-을 것이-	[미래 사태], [추측/추정], [의지/의도], [(의문문)상대방의 의향]
6	-어 있-	[완료(지속)]
7	-고 있-	[완료(지속)], [진행]
8	-은	[과거 사태], [완료(지속)], [과거 사태(절대 시제)], [현재 사태], [현재 사태(절대 시제)], [단순 수식], [관용적 표현에의 사용]
9	-는	[현재 사태], [가까운 미래/예정된 미래], [보편적 사실/진리], [습관적으로 반복되는 사실], [단순 수식], [현재 사태(절대 시제)]
10	-을	[미래 사태], [추측/추정], [의지/의도], [가능성/능력], [단순 수식]
11	-던	[미완료], [회상], [(과거의 어느 시점까지)지속]

이와 같이 문법적 어휘 표현을 시제나 상으로만 구분하지 않고, 그 표지가 수행하는 세부적인 의미 기능을 함께 분석하는 것은 본고가 취하고 있는 의미 지향적 연구 관점에도 잘 부합하는 것방법이라고 생각한다.

3. 분석 방법 및 기대 결과

3.1. 분석 자료

본 연구에서는 국립국어원의 한국어 학습자 말뭉치 나눔터⁹⁵⁾에서 제공하는 ‘한국어 학습자 말뭉치’의 자료 중에 영어권 학습자의 문어 자료를 대상으로 분석할 것이다. 영어권 학습자의 언어 자료는 중국어권이나 일본어권 학습자의 언어에 비해 상대적으로 연구 수가 많지 않고, 구어는 해당 말뭉치 에서의 구축 양이 문어보다 상당히 적기 때문에⁹⁶⁾ 문어 자료를 대상으로 분석하고자 한다. 본고의 학습자 언어 자료는 다음과 같이 구성되어 있다.

<표 52> 분석 자료의 구성

학습 단계	1급	2급	3급	4급	5급	6급	총계
표본 수	72	54	36	41	39	33	275
문장 수	1,026	769	550	525	508	443	3,821
절 수	1,477	1,970	1,640	1,889	1,993	1,792	10,761
문장당 평균 절 수	1.4	2.6	3.0	3.6	3.9	4.0	2.8
어절 수	5,032	5,982	4,802	5,237	5,591	5,394	32,038
자료 구성 비율	15.7%	18.7%	15.0%	16.3%	17.5%	16.8%	100%

모두 275개의 표본을 분석 자료로 선정하였으며, 32,038어절로 되어 있다. 표본의 수는 학습 단계별로 차이가 있지만 어절 수를 기준으로 보면 1급부터 6급까지의 구성 비율이 비교적 골루 분포되어 있음을 알 수 있다.

3.2. 분석 방법

먼저 텍스트 파일로 되어 있는 학습자의 자료를 엑셀에 문장별로 옮긴 후에 문장에서 나타나는 어휘적 시간 표현과 문법적 시간 표현을 분석한다. 어휘적 시간 표현에서는 유형을 구분하여 태깅하고, 문법적 시간 표현에서는 앞 뒤에 결합하는 요소와 표지의 의미 기능을

95) <https://kcorpus.korean.go.kr/>

96) 2021년 5월 현재 원시 말뭉치 기준을 기준으로 문어는 91.5%, 구어는 8.5%의 비율로 구성되어 있다.

태깅하여 분석하도록 할 것이다. 아래 그림은 분석 분석틀과 분석 내용에 관한 예시이다.

표본ID	한국어 어휘적 표현	유형	용언(동1, 형2, 이앞)	학습자	필수	뒤(중결1, 의미 기능)	문장
5798	2급 18년 동안	지속	살다1	있	0	아서2	선어말어미제약(18년 동안 로스엔
5798	2급 0		대하다1	0	0	아서2	관용적인 표현(18년 동안 로스엔
5803	4급 0		가다1	은	은	류리탄	과거 사태(1960년 유럽에서
5803	4급 0		었다2	있	있	다1	과거 사태(1960년 유럽에서
5803	4급 1960년	시점	타다1	0	0	고2	선어말어미제약(1960년 유럽에서
5803	4급 1960년	시점	하다1	0	0	다1	현재 사태(1960년 류리탄들
5803	4급 0		먹다1	있	있	다고2	과거 사태(1960년 류리탄들
5804	6급 1995년 7월 4일	시점	태어나다1	있	있	다1	과거 사태(1995년 7월 4일)
2885	5급 19세기와 20세기	지속	있다2	있	있	지만2	과거 사태(19세기와 20세기
2885	5급 0		었다2	있	있	다1	과거 사태(19세기와 20세기
2204	1급 0		공부하다1	은	은	것	과거 사태(1급에 한국어를 ;
5750	1급 1년 후에 계속	시점, 지속	공부하다1	을것	을것	입니다1	의지/의도(1년 후에 계속 의
5553	2급 0		오다1	0	0	다1	습관적으로 반복(1년마다 영화 축)
5553	2급 1년마다	반복	있다2(생략)	생략	0	기 때문2	현재 사태(1년마다 영화 축)
5796	1급 1월부터 3월까지	시점	출다2	0	0	지만2	보편적 사실/진리(1월부터 3월까지
5796	1급 0		따뜻하다2	어지	0	다1	보편적 사실/진리(1월부터 3월까지
5796	1급 1월에		보다1	0	0	어요1	가까운 미래/예정(1월에 봐요.
2362	1급 1일전에		먹다1	을것	을것	예요1	의지/의도(1일 전에 부모님)
6695	6급 0		이다3	0	0	다1	현재 사태(2 우선, 예천과 -
6696	6급 거부한다거나 할 때		죽다1	어가	는	사람들	현재 사태(2. 왜냐하면 굶어

<그림 153> 분석틀과 분석 내용 예시

‘학습자’는 학습자 자료에서 나타난 표현을 그대로 쓴 것이고, ‘필수’라고 되어 있는 것은 학습자 언어의 정확도와 상관없이 문맥에서 필수적으로 나타나야 하는 시간 표지를 분석한 것이다. 이는 추후 분석 결과를 통해 학습자 시간 표현을 나타내고자 할 때 어휘적 시간 표현과 문법적 시간 표현의 선택에 있어 서로가 어떤 영향을 미치는지를 설명할 수 있는 근거를 마련해 줄 것이라고 본다.

3.3. 기대 결과

1장에서 설정한 연구 문제는 영어 학습자들의 언어를 분석한 종적 연구에서 어느 정도 일치되는 해답을 얻은 질문들이라고 볼 수 있다. 국내에서도 한국어 학습자를 대상으로 한 연구가 몇 차례 수행되었지만 아직 그 결과의 신뢰성을 확보하기에 양적으로 부족함이 있다고 본다. 말뭉치를 활용한 연구에서 선행 연구와 일치되거나 비슷한 경향을 보이는 연구 결과가 도출된다면 제2언어 학습자의 어휘적 시간 표현 사용 및 습득에 대한 또 하나의 근거를 제공할 수 있을 것이다. 더 나아가 3.2.에서 실시한 문법적 표지의 필수경우분석⁹⁷⁾과 의미 기능 분석의 활용으로 새로운 연구문제 3을 설정하고 어휘적 시간 표현이 문법적 시간 표현의 정확도와 변이형 선택에 미치는 영향까지 설명할 수 있기를 기대한다.

97) 필수 경우 분석(Obligatory occasion analysis)은 학습자가 생산한 오류뿐만 아니라 정확하게 사용한 부분까지 연구의 범위에 포함함으로써 학습자 중간 언어의 양상을 더 폭넓게 살펴 볼 수 있는 방법이라고 할 수 있다.

[참고문헌]

- 김선영(2019) “한국어 학습자 중간언어의 시간 표현 체계 및 변이 양상”, 연세대학교 대학원 박사학위 논문.
- 문숙영(2009) 『한국어의 시제 범주 연구』, 국어학총서 66, 태학사.
- 민현식(1990) “국어의 시상과 시간부사 - 시제, 상, 서법의 3원적 해석론-”, 『국어교육』, 69, 한국국어교육연구회, 15-42.
- 박진호(2011) “시제, 상, 양태”, 『국어학』, 60, 국어학회, 298-322.
- 봉원덕(2004) “국어 시간부사의 통사·의미적 특성 연구”, 경희대학교 대학원 석사학위 논문.
- 우인혜(1991) “우리말 시제/상 표현과 시간 부사”, 『한국언어문화』, 9, 한국언어문화학회, 161-200.
- 이계현(2014) “유의어군을 활용한 어휘력 신장 연구 : 초등학생 시간표현 부사를 중심으로”, 한남대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이지혜(2016) “한국어 ‘시제와 상’ 습득 양상 연구 - 구어를 중심으로”, 숙명여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 임채훈(2003) “시간부사의 문장의미 구성”, 『한국어 의미학』, 12, 한국어의미학회, 155-170.
- 전후민·이주현(2012) “시간명사 구문 연구 : 관형사절의 시제와 관형사형어미의 의미와의 관련을 중심으로”, 『한국어 의미학』, 38, 한국어의미학회, 135-163.
- 조은경(2016) “시간 부사와 시제 표지의 공기에 관한 말뭉치 기반 시간 지향성 해석”, 『담화와 인지』, 23, 담화·인지언어학회, 207-228.
- 황현숙(2014) “중국인 학습자의 한국어 시간 표현 사용 양상 연구: 어휘적 실현을 중심으로”, 계명대학교 대학원 석사학위 논문.
- 홍종선(1991) “국어의 시간어 연구: 시간부사를 중심으로”, 『민족문화연구』, 24, 고려대학교 민족문화연구소, 223-245.
- Bardovi-Harlig, K.(1992) The Use of Adverbials and Natural Order in the Development of Temporal Expression. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 30(4), 299-320.
- Bardovi-Harlig, K.(2000) *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*. Oxford: Blackwell.
- Dietrich, R., Noyau, C., & Klein, W.(1995) *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- 국립국어원 표준국어대사전 <https://stdict.korean.go.kr/main/main.do>
- 국립국어원 한국어 학습자 말뭉치 <https://kcorpus.korean.go.kr/>

‘한국어 학습자의 문어 자료에 나타난 어휘적 시간 표현의 사용 양상 - 문법적 시간 표현과의 관계를 중심으로 -’ 에 대한 토론문

이수미(성균관대학교 학부대학)

이 연구는 한국어 학습자의 문어 자료에 나타난 어휘적 시간 표현은 어떻게 사용되는지, 한국어 학습자의 문어 자료에서 어휘적 시간 표현과 문법적 시간 표현의 상관성 즉, 어휘적 시간 표현이 문법적 시간 표현보다 먼저 사용되는지, 문법적 시간 표현의 사용이 늘어날수록 어휘적 시간 표현의 사용은 줄어드는지를 살피고자 한 것으로 이러한 종단적 연구-초, 중, 고급의 학습자가 동질하다는 가정 하에 자료를 표집하여 분석하는 방법-가 많지 않다는 점에서 한국어교육에 시사하는 바가 크다고 생각합니다. 이 연구는 현재 진행 중인 것으로 보입니다. 따라서 연구 결과에 대한 궁금함과 연구 진행에 대한 궁금함을 질문함으로 토론문을 작성하고자 합니다.

첫째, 현재 연구가 어느 정도까지 진행되었는지요? 이런 진행을 통해 얻은 결과는 연구문제 1, 2로 제시한 것 중 흥미로운 결과물이 있는지 궁금합니다.

둘째, 연구 문제 1로 제시한 것은 한국어 학습자의 언어 자료에서 어휘적 시간 표현의 유형은 학습자의 수준에 따라 다르게 나타나는가와 어휘적 시간 표현은 학습자의 수준이 높아짐에 따라 더 복잡성을 띠는가에 대한 부분인데요, 전자는 한 학습자의 종단적 발달 연구가 아니므로 표집의 양이 많아야 할 것으로 보입니다. 양이 확보되지 않는다면 어휘적 시간 표현은 배우는 순서, 작문이므로 주제와 관련이 깊을 것으로 보입니다. 현재 분석하려고 하는 문장 수가 1급 1026문장, 2급 769문장, 3급 550문장, 4급 525문장, 5급 508문장, 6급 443문장으로 양적으로 분석하기에는 많지 않은 문장 수가 아닌가 하는 생각도 듭니다. 1급과 2급을 묶어 초급, 3급과 4급을 묶어 중급, 5급과 6급을 묶어 고급으로 설정하여 분석하는 것도 방법일 것 같기도 합니다. 다른 측면에서는 학습자 수입입니다. 몇 명의 학습자가 쓴 작문 자료인지도 궁금합니다. 6급의 443문장은 몇 명의 학습자가 생산한 문장 수인지도 궁금합니다. 이러한 종단적 연구는 학습자 수 즉 초급 50명, 중급 50명, 고급 50명이 쓴 작문 자료의 문장 수에서 나타난 어휘적 시간 표현의 양상을 기술하는 것이 논지 전개가 분명해 주지 않을까 하는 생각이 들었습니다. 후자는 어휘적 시간 표현은 학습자의 수준이 높아짐에 따라 더 복잡성을 띠는가에 대해 분석하신다고 했는데 여기에서 말하는 ‘복잡성’은 무엇을 의미하는지 설명해 주시면 논지를 이해하는데 도움이 될 것 같습니다.

셋째, 이 연구에서 연구자가 상정한 두 번째 문제 의식은 어휘적 시간 표현과 문법적 시간 표현과의 관계인데요. 여기에서 첫 번째로 상정한 ‘어휘적 시간 표현이 문법적 시간 표현

보다 먼저 사용되는가'라는 부분은 양으로 구분을 한다는 것이지요? 어휘적 시간 표현 중 오늘, 일요일 등 시점과 관련된 빈도가 높은 시간 표현 어휘와 연구자가 잡은 과거 시제 '-었-'의 경우는 초급에서 배우는 것이라 빨리 나타날 것 같은데 이런 각각의 표현을 어떻게 선후 관계로 설정하여 결과로 나타낼 수 있는지가 궁금합니다. 시간 표현 어휘와 문법적 시간 표현을 다시 초, 중, 고급으로 나누실 것이지요? 두 번째 연구 문제로 제시한 것은 문법적 시간 표현의 사용이 늘어날수록 어휘적 시간 표현 사용이 줄어드는가에 대한 부분인데요. 이는 문법적 시간 표현이 늘어난다는 전제가 있어야 가능한데 연구자가 이렇게 설정한 이유가 궁금합니다. 이러한 연구 가설은 기존의 선행 연구 결과를 바탕으로 한 것이지가 궁금합니다. 제2 영어 교육에서는 이러한 결과가 있는지요?

마지막으로 어휘적 시간 표현이나 문법적 시간 표현의 사용에는 오류가 있을 텐데 학습자가 사용한 오류는 이 연구에서 어떤 관점으로 적용했는지도 궁금합니다.

한국어 학습자의 말뭉치를 활용하여 종단적 연구를 진행하였다는 점에서 재미있는 연구 결과가 기대됩니다. 연구 결과를 기대하는 마음으로 토론문을 갈무리하고자 합니다.

분과

5

어휘 교육

사회 심상민 | 경인교육대학교

- 『한국어기초사전』 감탄사 뜻풀이 네트워크 분석
 - _ 발표 : 이창봉 (연세대학교)
 - _ 토론 : 한승규 (호남대학교)
- 학문 목적 한국어 교육을 위한 어휘 기초 자료 선정 연구
-인문·사회 전공별 비교를 중심으로-
 - _ 발표 : 안현수 (한국외국어대학교)
 - _ 토론 : 박수연 (세종사이버대학교)
- 우즈베키스탄 학습자의 한국어 연어 능력 연구
 - _ 발표 : 솔레바 딜라프루즈, 김선정 (계명대학교)
 - _ 토론 : 장미경 (고려대학교)
- 한국어 학습자 논설문 글쓰기에 나타난 어휘 다양성 연구
-한자어권과 비한자어권 화자의 비교를 중심으로-
 - _ 발표 : 강영란 (전남대학교)
 - _ 토론 : 서승아 (메가원격평생교육원)

『한국어기초사전』 감탄사 뜻풀이 네트워크 분석

이창봉(연세대)

1. 서론

이 연구는 『한국어기초사전』의 감탄사 표제어와 뜻풀이를 대상으로 키워드 네트워크 분석을 실시하여 감탄사의 의미를 입체적으로 조망하는 것에 목적이 있다. 감탄사는 화자의 느낌이나 의지를 나타내는 전통적인 정의에서 말버릇이나 담화에서의 특정한 기능을 하는 담화표지로서의 자격으로까지 의미가 확장된 어휘이다. 이러한 의미 구조가 어떻게 구성되었는지 살펴보기 위해 『한국어기초사전』의 감탄사 표제어 및 뜻풀이를 연구대상으로 선정하였다. 『한국어기초사전』은 한국어 학습자를 위해 한국어 기초어휘와 기본어휘 그리고 한국어 교재 말뭉치에서 정제된 5만 어휘를 등재하고 있다. 뜻풀이 또한 『한국어기초사전』에 등재된 어휘로 통제하여 구성하였다는 특징이 있다. 이러한 특성은 독립적이고 완성된 닫혀있는 텍스트의 성격을 갖게 한다.⁹⁸⁾ 이 연구는 『한국어기초사전』 감탄사 표제어 뜻풀이를 하나의 텍스트로 설정하여 어휘 네트워크분석을 실시하였다. 키워드 네트워크분석은 기존의 통계적 빈도 분석을 발전시킨 연구방법으로 뜻풀이문을 하나의 문서로 가정하고 각 문서에서 등장하는 어휘가 같은 문서에 등장하는 유사도를 기반으로 키워드 네트워크를 형성한 것이다. 이러한 키워드 네트워크는 키워드 간의 관계를 어휘 지도로 보여줘 통계 빈도에서 포착할 수 없었던 여러 의미 관계를 확인할 수 있다는 이점이 있다. 『한국어기초사전』 감탄사 표제어 뜻풀이의 유사도 네트워크 분석을 통해 확장이 진행된 감탄사의 의미를 구성하는 어휘가 어떤 관계를 맺고 있고 이러한 구성에서 어떤 함의를 이끌어낼 수 있는지에 대해 살펴보았다.

2. 감탄사 의미 유형

화자의 느낌이나 의지를 독자적으로 나타내는 감탄사를 주시경(1910:28)에서는 ‘놀기’라 하여 ‘놀라거나 느끼어 나는 소리를 이르는 기’라고 정의하며 ‘아’, ‘하’, ‘참’을 예로 들었다. 이러한 정의는 감탄사를 감정을 느꼈을 때 나는 소리로 한정하였다는 특징이 있다. 이에 반해 최현배(1971:607)은 감탄사를 마디나 월 앞에 서서 그 뒤의 마디나 월을 꾸미는 씨이며 그 뜻이 항상 느낌을 나타낸다고하여 느낌씨라 하였다(최현배, 1971:194). 최현배(1971)에서 느낌씨는 크게 감정적 느낌씨와 의지적 느낌씨로 분류했으며 감정적 느낌씨에는 기쁨(허, 하하), 성냄(엇, 에잇), 슬픔(애고, 예구), 놀람(저런, 예구) 등을 제시하였고, 의지적 느낌씨에는

98) 이기황·이재윤(2010:219)은 언어 사전의 텍스트가 특별한 구조적, 형식적 특성을 지니고 있다고 설명한다. 이러한 특성은 사전의 올림말과 올림말에 대한 일정한 형식적 틀에서 작성된 사전적 기술로 특징지어진다고 제시하였다.

단념(에라, 앓어라), 주의(쉬), 꺾임(자), 재촉(그래), 어름(이눔) 등을 제시하였다. 의지적 느낌씨는 화자의 의지를 상대방에게 표현하는 측면에서 단순한 느낌을 나타내는 감정적 느낌씨와 구별된다. 품사의 형태를 중요시하는 허웅(1995)에서는 역시 느낌씨의 꼴에 대한 정의를 먼저 내리고 있다. 느낌씨는 꾸밈씨나 이음씨와 같이 그 꼴을 바꾸는 일이 없으며 자격으로는 홀로말 한 가지의 자격을 가질 수 있을 뿐이라고 정의한다(허웅, 1995:416). 홀로말의 자격과 꼴로 이음씨와 혼동되지만 뜻에 의해 서로 구분된다고 한다. 느낌씨는 ‘느낌’이나 ‘부름’, ‘대답’ 따위를 나타내는 것이라고 최현배(1971)의 정의를 따르고 있다. 고영근 외(2009:135)에서는 감탄사를 화자가 자신의 느낌이나 의지를 개념적인 단어를 이용하지 않고 직접 나타내는 품사라고 정의하며 최현배(1971)과 마찬가지로 감정 감탄사와 의지 감탄사를 포함하고 있다. 하지만 여기에 ‘어’, ‘저’ 등의 화자의 입버릇이나 더듬거림을 감탄사에 포함하고 있어 기존의 감탄사 분류와는 차이를 보인다. 고영근 외(2009)에서 분류한 의지감탄사는 발화 현장에서 상대방으로부터 요구를 하는 것과 상대방의 말에 자신의 태도를 표현하는 것으로 구체적인 정의를 내리고 있으며 그 예로는 ‘자’, ‘여보세요’, ‘이봐’, ‘네’, ‘아니오’, ‘그래’, ‘천만에’ 등을 들고 있다. 입버릇 및 더듬거림에는 특별한 뜻이 없이 쓰이는 감탄사라고 정의하며 별다른 느낌 없이 버릇처럼 섞어 내는 것과 말이 얼른 나오지 않을 때 더듬는 모양으로 아무 뜻 없이 내는 소리(고영근 외, 2009:138)로 정의한다. 후자 같은 경우는 말이 얼른 나오지 않을 때 시간을 번다는 담화상의 기능을 하기에 이러한 기능을 단순히 말버릇으로 포함시키지 않고 담화 표지로서 새로운 문법 요소로 분류한 연구가 있다. 김선희(1995:6)에서는 감탄사가 담화 표지가 될 수 있는 가능성을 제시하며 그 조건 중 하나가 “그 자체의 의미를 가지지 않거나 또는 불분명한 의미를 가질 경우”로 감탄사가 대부분 화석화된 것들로 내재적 의미가 없거나 본래 있던 어휘적 의미가 소멸된 것을 들고 있다.

이상으로 감탄사의 정의를 선행 연구를 통해 살펴보았다. 초기 연구에서 감탄사는 화자의 느낌을 표현하는 문장 성분으로 정의되었으며 느낌을 세부적으로 순수한 감정인지 아니면 화자의 의지가 개입되어 있는지에 따라 구체적으로 갈래를 지었다. 이러한 감탄사는 의사소통과 담화에 대한 연구가 활발하게 진행된 현대 문법에서 담화 표지 요소로까지 외연이 확장되었다. 감탄사가 상관적 장면에서도 사용된다는 점은 이미 담화 차원에서의 기능을 함의하고 있음을 나타낸다고 판단된다. 이처럼 선행 연구에서는 문장 차원을 넘어 담화 차원까지 분석 범위를 확장하여 감탄사의 기능을 분석하고 있음을 확인할 수 있다. 감탄사의 의미 확장은 사전에서 감탄사 뜻풀이에도 반영되었을 것으로 자연스럽게 추측할 수 있다.

- (1) 아니 - 1. 놀라거나 감탄스러울 때 또는 의심스럽고 이상할 때 하는 말.
2. 아랫사람이나 나이나 지위 등이 비슷한 사람이 물어 보는 말에 대해 부정하여 대답할 때 쓰는 말.

(1)은 『한국어기초사전』의 감탄사 ‘아니’의 뜻풀이이다. 느낌의 표현과 부정적 의지의 표현 의미를 모두 갖고 있다.

- (2) 아 - 1. 놀라움, 당황함, 초조함, 다급함의 느낌을 나타낼 때 내는 소리.
2. 기쁨이나 감동의 느낌을 나타낼 때 내는 소리.
3. 걱정, 근심, 안타까움, 한탄의 느낌을 나타낼 때 내는 소리.
4. 남에게 말을 걸거나 주의를 끌 때, 말에 앞서 내는 소리.

5. 모르던 것을 깨달았음을 나타낼 때 내는 소리.

(2)는 감탄사 ‘아’의 뜻풀이이다. 느낌의 표현(1, 2, 3, 5)과 담화 표지(4)의 의미를 모두 포함하고 있음을 확인할 수 있다.

3. 연구 방법 및 결과

강현화 외(2010:19)에 따르면 『한국어기초사전』은 학습용 어휘(7만), 학습자 사전(10만), 한국어 교재, TOPIK 말뭉치(2만)의 어휘를 정제하여 약 5만 표제어를 선정하였다. 표제어 뜻풀이 또한 기초사전의 어휘로 구성되었기에 『한국어기초사전』의 뜻풀이 자체가 학습자를 위한 좋은 어휘집이라고 간주할 수 있다. 이 연구의 분석 대상은 『한국어기초사전』의 표제어 감탄사의 뜻풀이이다. 사전 뜻풀이는 표제어의 의미 정보를 제시하는 텍스트의 특성상 다양한 구문의 메타 표현이 등장할 것이라고 추측된다. 앞서 제시한 예시인 (1), (2)를 살펴보면 ‘-르 때 내는 소리’, ‘-르 때 하는(쓰는) 말’이라는 일정한 유형의 표현이 사용되고 있음을 확인할 수 있다. 범위를 확장하여 하나의 뜻풀이에 등장하는 어휘를 분석하여 등장 어휘 간의 관계를 파악하고 이를 통해 한국어 감탄사의 의미 특성을 살펴보기 위해 키워드 네트워크 분석을 실시하였다. 키워드 네트워크 분석을 위해 먼저 『한국어기초사전』에서 감탄사 표제어 266개와 뜻풀이를 UTaggerWR을 이용하여 형태분석을 한 후 [그림1]과 같이 Excel 데이터로 정리하였다. [그림1]의 표제어는 다의어번호를 표제어 옆에 표시하여 표제어 간 의미를 구분하였다.

표제어	뜻풀이
가만	다른/MM 사람/NNG 의/JKG 말_01/NNG 이나/
거봐	어떤/MM 일_01/NNG 이/JKS 자기_04/NP 말
거시기	말_01/NNG 하/XSV 는/ETM 중_04/NNB 예/J
거참	안타까움/NNG 이나/JC 아쉬움/NNG /SP 놀라
경례	윗사람/NNG 이나/JC 선생님/NNG /SP 국기__
고형지	틀림없이/MAG 고형/VA 다는/ETM 뜻/NNG 으
곤지곤지	젓먹이/NNG 예게/JKB 왼손/NNG 손바닥/NNG
그	하_01/VV 려던/ETM 말_01/NNG 이/JKS 잘_
그거참	안타까움/NNG 이나/JC 아쉬움/NNG /SP 놀라
그것참	안타까움/NNG 이나/JC 아쉬움/NNG /SP 놀라
그래1	/SS 그형/VA 게/EC 하_01/VV 겠/EP 다/EC /
그래2	상대편/NNG 의/JKG 말_01/NNG 예/JKB 대하
그래3	다시_01/MAG 묻_03/VV 어/EC 강조_02/NN

[그림 1] 『한국어기초사전』 감탄사 표제어 및 뜻풀이

본 연구에서는 텍스트 데이터 처리를 위해 CYRAM에서 개발한 NetMiner 4(이하 넷마이너)를 사용하였다. 넷마이너는 사회연결망 분석을 위한 소프트웨어로 관계 데이터에 대한

시각화 작업을 실행할 수 있다.⁹⁹⁾ 다양한 학문 분야에서 활용되고 있으며 언어학에서는 뉴스기사, SNS, 보고서나 서지정보에서 키워드를 추출하여 키워드 간 네트워크 분석에 주로 이용되고 있다. 넷마이너의 가장 큰 장점은 데이터 분석을 위해 키워드 추출과 추출된 키워드 인덱싱 작업 등의 전처리를 자동으로 처리해준다는 점이다.

3.1. 『한국어기초사전』 빈도 분석

이 연구에서는 『한국어기초사전』의 감탄사 뜻풀이를 분석하기 위해 참조 사전으로 『표준국어대사전』을 선정하였다. 한국어 모어화자를 대상으로 편찬된 『표준국어대사전』과의 비교를 통해 한국어 학습자를 대상으로 한 기초사전의 어휘 통제를 살펴볼 수 있을 것이라고 판단되었다. 기초사전에 등재된 감탄사 표제어 266개를 『표준국어대사전』에서 검색하여 뜻풀이를 [그림1]과 같은 방식으로 Excel 데이터로 정리하였다. [표1]은 각 사전의 뜻풀이 키워드 빈도 분석 결과이다. 키워드 분석에서 사용한 품사는 ‘명사’, ‘동사’, ‘형용사’, ‘부사’, ‘관형사’이다.

[표1] 『한국어기초사전』, 『표준국어대사전』 감탄사 표제어 뜻풀이 키워드 빈도 분석

	한국어기초사전			표준국어대사전		
	단어	품사	빈도	단어	품사	빈도
1	때	명사	225	때	명사	214
2	말	명사	163	소리	명사	145
3	소리	명사	146	말	명사	143
4	내다	동사	116	내다	동사	119
5	하다	동사	85	하다	동사	71
6	쓰다	동사	47	쓰다	동사	50
7	일	명사	34	뜻	명사	46
8	않다	보조동사	33	일	명사	38
9	뜻	명사	32	놀라다	동사	30
10	놀라	동사	31	부르다	동사	22
11	나타내다	동사	24	대답하다	동사	18
12	매우	부사	22	있다	형용사	15
13	부르다	동사	21	몹시	부사	15
14	생각	명사	20	남	명사	15
15	것	명사	20	가볍다	형용사	15
16	사람	명사	19	어떤	관형사	14
17	마음	명사	19	사람	명사	13
18	대답	명사	19	상대편	명사	12
19	어떤	관형사	17	대하다	동사	12
20	들다	동사	16	나타내다	동사	12

『한국어기초사전』과 『표준국어대사전』은 뜻풀이가 매우 유사하다. 『한국어기초사전』이 『표준국어대사전』의 뜻풀이를 기초로 작성되었다는 점을 알 수 있다. 뜻풀이에 자

99) 위키백과
<https://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%84%B7%EB%A7%88%EC%9D%B4%EB%84%88>

주 등장하는 고빈도 단어는 두 사전에서 비슷하게 나타났다.

	표제어 ‘글썸’의 뜻풀이
한국어기초사전	상대방의 물음이나 요구에 대하여 분명하지 않은 태도를 나타낼 때 쓰는 말.
표준국어대사전	남의 물음이나 요구에 대하여 분명하지 않은 태도를 나타낼 때 쓰는 말.

‘글썸’의 뜻풀이를 살펴보면 두 사전의 뜻풀이가 유사하다는 것을 확인할 수 있다. 두 사전이 다른 점은 『표준국어대사전』에서 사용된 ‘남’이 『한국어기초사전』에서는 ‘상대방’으로 교체된 점 정도이다. 266개 감탄사 표제어 중 ‘-때 쓰는 말’로 풀이되는 표제어는 42개였으며 ‘내는 소리’로 풀이되는 표제어는 112개였다. 전체 표제어 중 반 이상이 고정된 구 형태의 메타 표현으로 풀이되고 있음을 확인할 수 있다. 빈도 순 11위부터는 빈도의 범위가 좁아 『한국어기초사전』과 『표준국어대사전』에 등장하는 단어의 양상에 차이를 보였다.

두 사전의 뜻풀이 빈도 분석에서 분명한 차이를 보이는 것은 『한국어기초사전』에서 보조동사 ‘않다’가 고빈도로 등장한다는 것이다. 『표준국어대사전』에서 7회만 등장한 것에 비하면 그 사용에 있어 특이할 만한데 보조동사 ‘않다’는 19회 등장한 ‘마음’, 16회 등장한 ‘들다’와 함께 메타표현을 이루어 뜻풀이에 사용되었다.

에이	속이 상하거나 마음에 들지 않을 때 내는 소리.
으음	마음에 들어 긍정할 때 내는 소리.
으응	마음에 들지 않거나 짜증이 날 때 하는 말.
하하	마음에 들지 않는 일을 당했을 때 걱정하거나 나무라는 뜻으로 가볍게 내는 소리.

명사 ‘마음’은 동사 ‘들다’, 보조동사 ‘않다’와 함께 ‘마음에 들지 않-’과 같은 구 표현으로 뜻풀이에서 사용되고 있음을 확인할 수 있다.

또한 『한국어기초사전』은 어려운 감정 어휘를 쉬운 말로 풀어내기 위해 부사 ‘매우’를 적극적으로 사용하는 경향도 확인되었다.

표제어	한국어기초사전	표준국어대사전
아아	크게 감동하거나 매우 속상하여 한숨을 쉴 때 내는 소리.	감격하거나 탄식할 때 내는 소리.
에구구	매우 마음이 상하거나 슬플 때 한숨을 쉬며 다급하게 지를 때 내는 소리.	몹시 절망하거나 좌절하거나 탄식할 때 내는 소리.
어휴	매우 힘들거나 기가 막히거나 좌절할 때 내는 소리.	몹시 힘들거나 기가 막히거나 좌절할 때 내는 소리.

‘아아’의 뜻풀이를 보면 『표준국어대사전』에서의 ‘탄식’을 『한국어기초사전』에서는 ‘매우 속상하여’로 바꿔 의미풀이를 하였다. ‘몹시 절망하거나’를 ‘매우 마음이 상하거나’로 바꾸는 것처럼 쉬운 표현에 ‘매우’가 사용되었으며 단순히 ‘몹시’를 ‘매우’로 바꿔 뜻풀이에 사용

하는 경우도 다수 발견되었다. 이러한 경향은 뜻풀이 전반에서 보이고 있는데 『한국어기초사전』과 『표준국어대사전』의 뜻풀이에 나타나는 단어 빈도가 차이 나는 이유도 『한국어기초사전』이 최대한 사전 내의 표제어로 뜻풀이를 하기 위해 어휘통제를 하였기 때문으로 보인다.

표제어	한국어기초사전	표준국어대사전
경례	윗사람이나 선생님, 국기에 대하여 예의를 나타내는 인사를 하라는 구령.	상급자나 국기 등에 경의를 표하라는 구령.
그래	다시 물어 강조할 때 쓰는 말.	다잡아 묻거나 강조할 때 쓰는 말.

표제어 ‘경례’의 뜻풀이를 보면 『표준국어대사전』에서 뜻풀이에 나타난 ‘상급자’나 ‘경의’와 같은 어려운 의미의 단어를 『한국어기초사전』에서는 ‘윗사람’, ‘예의’와 같은 초급 수준의 단어로 바꿔 풀이하고 있음을 알 수 있다. 표제어 ‘그래’의 경우 ‘다잡아’라는 단어를 ‘다시 물어’의 단어로 쉽게 풀이하는 것을 확인할 수 있다. 이와 같이 고급 수준의 단어를 초급 수준의 단어로 교체한 뜻풀이 처리는 뜻풀이 키워드 빈도에서 차이를 발생시키며 보다 자세히 풀어 쓰다보니 뜻풀이가 상대적으로 길어진다는 차이가 발생한다.



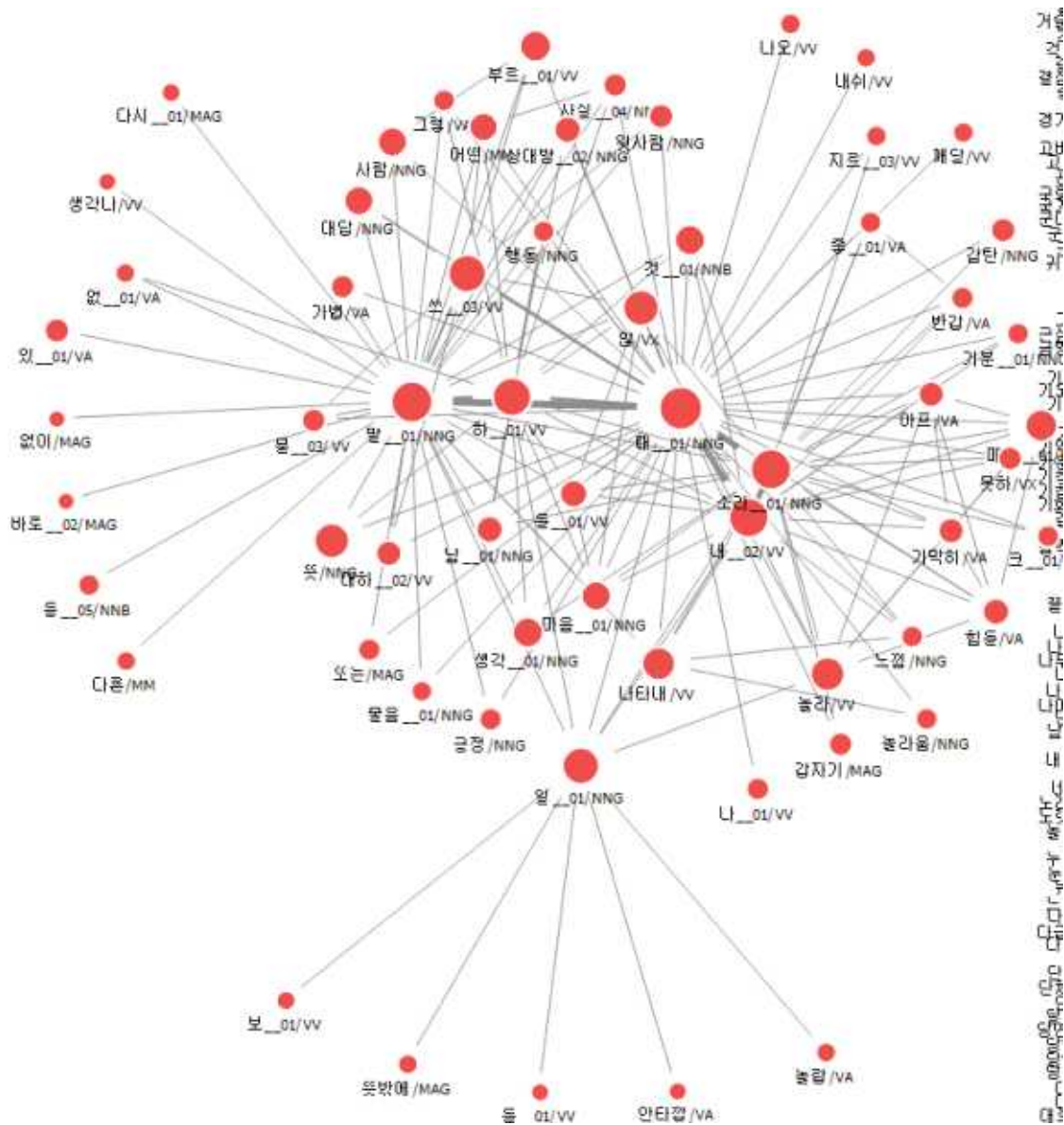
[그림2] 『한국어기초사전』 감탄사 뜻풀이 키워드 클라우드

넷마이너는 워드클라우드로 처리된 키워드의 빈도를 시각화시켜준다. [그림2]를 보면 ‘때’, ‘말’, ‘소리’, ‘내다’, ‘하다’가 다른 키워드보다 눈에 띄는 것을 살펴볼 수 있다.

3.2. 표제어 뜻풀이 간 네트워크

『한국어기초사전』의 감탄사 표제어는 총 266개이다. 표제어 각각의 뜻풀이를 품사별로 (조사, 어미 제외) 분석한 결과 2,128개의 키워드가 분석되었다. 감탄사 표제어 266개의 뜻풀이 키워드는 2,128개이며 키워드가 같은 뜻풀이에서 등장한 횟수를 기준으로 유사도를 측정하였다. 함께 등장하는 횟수가 많으면 유사도가 높다고 해석된다. [그림3]의 각 키워드의 점을 노드(node)라고 하며 노드의 크기는 뜻풀이 등장 횟수를 의미한다. 키워드 간에 연결된 선은 링크(link)라고 하며 키워드 ‘말’과 ‘없이’가 같은 뜻풀이에서 나타나면 링크로 연결된

다. 링크의 굵기는 연결된 노드 키워드가 함께 등장한 횟수와 비례한다. 유사도 네트워크의 전체 노드 수는 3,364개이며 전체 노드를 대상의 네트워크 구현은 복잡도가 높아 유사도도 100) 7이상 전체 노드의 95.6% 내의 172개 키워드를 대상으로 네트워크를 구현하였다. 유사도 네트워크의 밀도(density)는 0.002이고, 평균 링크연결은(average degree) 0.829, 포함도(inclusiveness) 0.149, 연결중심성지수(degree centralization index)는 0.114이다.



[그림3] 『한국어기초사전』 감탄사 뜻풀이 유사도 네트워크 분석

100) 유사도 측정 방법은 Correlation 유형의 Inner Product를 사용하였다. Inner Product는 두 키워드가 뜻풀이에 등장한 횟수를 기반으로 유사성을 측정하는 방식이다. 0 이상의 정수로 나타나며 두 키워드가 동시에 등장한 문서가 많고, 동일 문서에서 등장횟수가 많아야 값이 커진다. Inner Product = (A의 등장횟수 * B의 등장횟수)의 합

뜻풀이에서 분석된 키워드의 유사도 네트워크를 보면 크게 ‘말’과 ‘때’, ‘소리’, ‘내다’, ‘하다’를 중심으로 키워드가 분산되었음을 확인할 수 있다. 이러한 특성은 앞에서 살펴봤듯이 감탄사의 의미적 분류에 기인한 바가 크다고 할 수 있는데 의지를 표현하는 감탄사의 뜻풀이에는 ‘-때 하는 말’로 느낌을 표현하는 감탄사의 뜻풀이는 ‘-때 내는 소리’로 고정된 메타 표현이 사용되었기 때문이다.

[표2] 감탄사 뜻풀이 네트워크 중심성 분석

1	연결중심성		매개중심성	
	키워드	가치	키워드	가치
1	때	0.115942	때	0.010126
2	말	0.089372	말	0.007244
3	소리	0.062802	일	0.003421
4	내다	0.048309	소리	0.002
5	하다	0.043478	내다	0.000978
6	일	0.02657	하다	0.000736
7	쓰다	0.024155	쓰다	0.000106
8	않다	0.019324	나타내다	0.000093
9	놀라다	0.019324	놀라다	0.00007
10	힘들다	0.016908	않다	0.000018

유사도 네트워크에서의 키워드 분포를 살펴보기 위해 키워드 중심성을 분석하였다. 연결 중심성은 각 노드에 링크가 직접 연결된 정도를 의미한다. 직접 연결된 이웃 노드가 많을수록 연결 중심성이 높아지고 영향력이 커진다. ‘때’, ‘말’, ‘소리’, ‘내다’, ‘하다’가 다른 키워드보다 많은 수의 링크가 연결되었음을 확인할 수 있다. 연결 중심성이 높은 키워드는 단지 연결된 링크가 많다는 것이지 전체 네트워크에서 중심성이 높다고 할 수는 없다. 따라서 전체 네트워크의 중심성을 확인할 필요가 있는데 이럴 때 확인해야 할 중심성이 매개중심성이다. 매개중심성은 다른 노드 간의 최단 경로에 많이 등장할수록 중심성이 높아지는데 이러한 지수가 높을수록 전체 네트워크에서 가지는 영향력이 크다고 해석된다. 매개중심성은 ‘때’, ‘말’, ‘일’, ‘소리’, ‘내다’의 순으로 중심성이 높게 분석되었다. 두 중심성 모두에서 ‘말’, ‘때’, ‘소리’는 중심성이 높은 것으로 분석되었다. 메타표현에서 나타나듯이 ‘때’는 키워드 ‘말’과 ‘소리’ 모두에서 발견되는 경향이 크다. 따라서 감탄사 분류에 따른 의미 차이를 확인하기 위해서는 네트워크 지도에서 키워드 ‘때’를 제외한 ‘말’과 ‘소리’와 연결된 키워드의 분포를 살펴볼 필요가 있다. [표3]은 ‘말’과 ‘소리’와 연결된 키워드를 정리한 것이다.

[표3] 감탄사 뜻풀이 키워드 ‘말’, ‘소리’ 관련 링크 유형별 키워드

링크 유형별 키워드						
1링크	말		다시, 없이, 바로, 다른, 등, 생각나다, 있다	소리		
2링크	말	때	물음, 긍정, 또는, 가볍다	소리	때	감탄, 갑자기, 지르다, 크다
		하다	없다			
3링크	말	때	부르다	소리	때	내다
			쓰다				윗사람, 묻다, 대하다

		하다	뜻, 그렇다				
--	--	----	--------	--	--	--	--

[표3]의 ‘말’, ‘소리’와 연결된 키워드들은 서로 배타적인 분포를 이룬다. 배타적인 분포를 이루는 키워드를 비교하면 감탄사 뜻풀이의 중요 메타어휘인 ‘말’과 ‘소리’로 구분되는 감탄사의 뜻풀이 성격을 확연히 드러낼 수 있을 것으로 판단하였다. 먼저 [표2]의 1링크는 키워드 유사도 네트워크에서 키워드 ‘말’과 한 번만 링크로 연결된 키워드이다. 2링크는 ‘말’과 다른 한 개의 키워드와 연결된 키워드를 의미하며 3링크는 같은 식으로 말과 다른 두 개의 키워드와 연결된 키워드를 의미한다. 링크가 연결되었다는 의미는 연결된 키워드만 뜻풀이에 나타난다는 것은 아니다. 링크가 연결되지 않은 키워드 또한 뜻풀이에 나타나지만 유사도 측정 지표인 Inner Product 도출식에서 보듯이 같은 뜻풀이 안에 여러 번 동시에 등장한 키워드가 더 높은 유사도를 갖는다. 예를 들어 ‘말’의 1링크인 ‘바로’가 등장하는 뜻풀이는 다음과 같다.

- (1) 예6 - 말을 시작하기 전이나 말하기를 망설일 때, 또는 말하는 도중에 뒷말이 바로 나오지 않을 때 내는 군소리.

표제어 ‘거시기’의 뜻풀이를 보면 ‘바로’와 링크로 연결되지 않은 ‘때’가 등장한다. 그렇지만 유사도 6 이상에 해당되지 않아 유사도 네트워크 분석 지도에서 링크로 연결되지 않은 것이다. ‘바로’는 ‘말’과 유사도가 높게 나타났는데 ‘거시기’의 뜻풀이 말에서 ‘말’은 총 3회나 등장한다. 이처럼 같은 뜻풀이에서 여러 번 등장하여 유사도를 높인 것으로 판단된다. 그럼에도 불구하고 [표3]과 같이 링크 분류를 한 이유는 몇 가지 뜻풀이 유형을 확인할 수 있을 것으로 판단하였기 때문이다. 먼저 ‘말’과 1링크된 키워드는 뜻풀이 ‘A-말’에서 A의 상황 제시에 해당하는 키워드로 명사로는 의존명사 ‘등’이 나타났고, 부사와 관형사에는 ‘다시, 없이, 바로, 다른’이 나타났다. 서술어는 ‘생각나다, 있다’가 나타났다. 반면 소리와 1링크된 키워드는 없었다.

- (2) 가. 거시기 - 말하는 중에 갑자기 하려는 말이 금방 **생각나지 않거나** 바로 말하기가 곤란할 때 하는 말.
- 나. 저1 - 할 말이 얼른 **생각나지 않을** 때 쓰는 말.
- 다. 그래3 - **다시 물어** 강조할 때 쓰는 말.
- 르. 네3 - 윗사람의 말을 **다시 물을** 때 쓰는 말.
- 마. 그럼 - **말할 것도 없이** 당연하다는 뜻으로 대답할 때 쓰는 말.
- 바. 아무려면 - **말할 필요도 없이** 그렇다는 뜻으로, 상대방의 말에 강한 긍정을 보일 때 하는 말.

‘생각나다’는 ‘생각나지 않-’의 메타표현으로 사용되었고 ‘없이’는 ‘말할 것(필요)도 없이’의 메타표현으로 사용되었다. 부사 ‘다시’와 ‘없이’는 그 자체만으로는 의지감탄사와 관련이 적어 보이지만 ‘다시 묻-’, ‘말할 필요도 없이’ 등의 메타표현을 구성하여 화자의 의지를 확연하게 설명하기 위한 뜻풀이 표현으로 사용되었음을 확인할 수 있었다.

키워드 ‘말’과 2링크된 키워드에는 크게 키워드 ‘때’와 ‘하다’와 연결된 키워드로 분류할 수 있었다. 2링크 키워드의 구조는 ‘A-때-말’, ‘A-하다-말’의 형태로 뜻풀이를 구성되며 상황제

시 A에 해당하는 키워드 중 명사는 ‘물음, 긍정’이 나타났고 부사에 ‘또는’이 서술어에는 ‘가볍다, 없다’가 나타났다.

- (3) 가. 글썩1 - 상대방의 **물음이나 요구**에 대하여 분명하지 않은 태도를 나타낼 때 쓰는 말.
 나. 네2 - **윗사람의 물음이나 명령** 등에 긍정하여 대답할 때 쓰는 말.
 다. 뭐5 - 더 이상 여러 말 할 것 **없다는 뜻**으로 어떤 사실을 체념하여 받아들이며 하는 말.
 라. 아무리 - 결코 그럴 리가 없거나 믿을 수 **없다는 뜻**으로 하는 말.

2링크 키워드에서는 ‘물음’과 ‘없다’가 특정한 메타표현을 구성하였다. ‘물음’은 ‘물음이나’의 형태로 비슷한 층위의 개념을 나열하면서 사용되었고 ‘없다’는 ‘없다는 뜻’의 형태로 사용되었다. ‘물음’은 그 자체로 ‘없다’는 ‘없다는 뜻’의 메타표현의 형태로 화자의 의지를 표현하는 감탄사의 뜻풀이에서 사용되었다.

3링크 키워드에서는 ‘A-때-B-말’의 구조로 뜻풀이에서 나타났다. B에 해당하는 키워드에는 ‘부르다, 쓰다, 하다’의 키워드가 등장하였다. 상황제시인 A에 해당하는 키워드도 이 세 가지 키워드와 연결되는 경향을 보였다. 3링크의 키워드 중에서 일정한 패턴을 보이는 키워드의 예문은 다음과 같다.

- (4) 가. 뭐2 - 다른 **사람의 부름**에 왜 그러냐는 뜻으로 대답하는 말.
 나. 야2 - 어른이 아이를 부르거나 나이가 비슷한 **사람들이 서로를 부르는** 말.
 다. 예1 - **윗사람**의 부름에 대답할 때 쓰는 말.
 라. 네2 - **윗사람**의 물음이나 명령 등에 긍정하여 대답할 때 쓰는 말.
 라. 경례 - **윗사람이나 선생님, 국기에 대하여** 예의를 나타내는 인사를 하라는 구령.
 바. 아냐 - 묻는 **말에 대하여** 강조하며, 또는 단호하게 부정하며 대답할 때 쓰는 말.
 사. 그것참 - 안타까움이나 아쉬움, **놀라움의 뜻을 나타낼 때** 하는 말.
 오. 까짓 - 무엇을 대단하게 생각하지 **않는다는 뜻**으로 하는 말.

예문 (4가), (4나)을 보면 ‘사람’은 ‘부르다’와 관련된 키워드와 함께 사용되는 경향이 보였다. 같은 ‘부름’이라도 (4다)처럼 ‘윗사람’이 주체이면 ‘하는 말’이 아닌 ‘쓰는 말’로 바뀌었다. ‘윗사람’이 주체인 뜻풀이에는 모두 ‘쓰는 말’로 문장을 마치고 있었다. ‘대하다’는 ‘-에 대하여’의 꼴로 사용되었으며 ‘뜻’은 ‘-의 뜻을 나타낼 때’나 ‘-다는 뜻으로’의 메타표현으로 사용되었다.

이번에는 ‘소리’와 링크된 키워드를 살펴보겠다. 먼저 ‘소리’와 1링크로 연결된 키워드는 유사도 네트워크 맵에서 발견되지 않았다. ‘소리’와 링크된 키워드는 모두 ‘때’와 연결된 것으로 분석되었는데 2링크 키워드는 ‘A-때-소리’, ‘때-B-소리’의 구조로 뜻풀이에서 분석되었다. ‘소리’, ‘때’와의 2링크 키워드 중 명사와 부사는 ‘감탄, 갑자기’이며 서술어에는 ‘지르다’와 ‘크다’가 분석되었다. 2링크 키워드는 그 자체가 화자의 감정과 관련되었음을 추측할 수 있다.

- (5) 가. 어머 - 주로 여자들이 예상하지 못한 일로 갑자기 **놀라거나 감탄할 때** 내는 소

- 리.
- ㄴ. 어찌면 - 따지거나 감탄할 때 내는 소리.
- ㄷ. 깜짝이야 - 갑자기 놀랐을 때 나오는 소리.
- ㄹ. 억 - 갑자기 놀라거나 쓰러질 때 내는 소리.

예문 (5)와 같이 ‘감탄’은 특정한 감정이나 행위와 보조사 ‘거나’로 나열되어 사용되는 경향이 보였다. ‘갑자기’는 ‘놀라다’를 수식하여 ‘갑자기 놀라-’의 메타표현으로 사용되었다.

‘소리’와 3링크된 키워드는 ‘A-때-내다-소리’의 구조로 뜻풀이에서 발견된다. 키워드 중 명사인 ‘기분’은 자체로 화자의 감정과 관련되었음을 확인할 수 있다. ‘못하다’에 대한 예문은 다음과 같다.

- (6) ㄱ. 아하 - 미처 **생각하지 못한 것**을 깨달았을 때 내는 소리.
- ㄴ. 어머 - 주로 여자들이 **예상하지 못한 일**로 갑자기 놀라거나 감탄할 때 내는 소리.
- ㄷ. 어어1 - **생각하지 못한 일**이 발생했을 때 놀라거나 당황해서 내는 소리.

3링크 키워드 ‘못하다’는 주로 ‘-하지 못한 일(것)’의 꼴로 사용되어 어떤 일을 하지 못했을 때 느끼는 감정을 표현하기 위한 감탄사의 뜻풀이로 사용되었다.

[표4] 감탄사 뜻풀이 키워드 ‘말’, ‘소리’ 관련 링크 유형별 표제어

		링크 유형별 표제어					
1 링크	말		그래3, 글썸2, 네3, 예3, 응3, 그림, 아무럼, 아무려면, 거시기, 차렷, 가만, 머2, 무어2, 뭐2, 여보세요1, 웁소, 저1, 여보1, 여보게1, 여봐라	소리			
2 링크	말	때	글썸1, 글썸다, 글썸요, 네2, 예2, 오나2, 응2, 그래1, 아무려면, 아무럼, 그래2, 머3, 무어3, 뭐3, 아주, 아쭈	소리	때	어머, 어머니, 어머머, 어찌면, 어쩔, 참3, 하하1, 깜짝이야, 아야1, 악1, 억, 이야, 악2, 우1, 우2, 으악, 아아1, 후유1, 후유2, 휴1, 휴2	
		하다	머5, 무어5, 뭐5, 아무리				
3 링크	말	때	부르다	소리	때	내다	아유2, 아이3, 아이고2, 예7, 예잇, 원, 흠1, 흠2, 아하, 어머, 어머니, 어머머, 어어1, 어허1, 원, 음3
			쓰다				네1, 네2, 네3, 네4, 아뇨, 아니요, 예1, 예2, 예3, 예4, 아냐, 아니야, 글썸1, 글썸다, 글썸요
			하다				그거참, 그것참, 그런, 빌

				어먹을, 세상에, 아무려면, 아무렴, 요런, 우라질, 쟈 장, 이런, 저런, 천만에, 그 래1, 아서라			
--	--	--	--	--	--	--	--

[표4]는 [표3]의 링크별 키워드로 구성된 뜻풀이를 해당 표제어로 정리한 것이다. [표4]의 작업은 사전 뜻풀이를 키워드로 분석하여 유형별로 정리한 것을 다시 종합적인 시각으로 바라보기 위해 표제어로 환원한 것인데 이러한 작업을 통해 몇 가지 사실을 확인할 수 있었다. 먼저 ‘말’과 연관된 1링크 키워드의 표제어에는 윗사람이나 상대방의 말에 대한 화자의 응답으로 사용된 표제어가 많이 등장하였다. ‘네3’, ‘응3’ 같은 경우는 상대의 말을 다시 물을 때 사용하는 감탄사 표제어이다. ‘글쎄2’, ‘그럼’, ‘뭘2’, ‘웁소’ 또한 상대의 말에 대한 응답인데 각기 기능상에 차이를 보인다. ‘글쎄2’는 자신의 주장을 강조할 때 사용되며 ‘그럼’이나 ‘웁소’는 상대의 의견에 동조하는 의미의 감탄사이다. ‘부르다-때-말’과 연결된 3링크 키워드의 표제어에는 모두 상대를 부를 때 사용하는 감탄사 표제어가 해당되었다. ‘하다-때-말’과 연결된 3링크 키워드 표제어에서는 크게 두 가지 경향을 보였는데 먼저 비속어인 ‘벌어먹을’, ‘젠장’, ‘우라질’에서 ‘욕으로 하는 말’이라는 메타표현으로 ‘하다’가 등장한다는 것이다. 다른 경향은 ‘그거참’, ‘그런’, ‘세상에’, ‘요런’, ‘이런’과 같은 표제어는 화자가 놀라움의 뜻을 나타내는 37개의 표제어 중 8개의 표제어이다. 29개의 표제어는 화자가 놀랄 때 쓰는 ‘소리’로 뜻풀이에 나타나는데 여기에서의 3링크 표제어는 ‘때 하는 말’로 끝난다. 이 표제어 또한 감정감탄사에 해당한다고 판단되는데 놀라는 감정을 나타내거나 그러한 생각을 나타낼 때 사용되기 때문이다. 앞서 ‘소리’로 풀이되는 표제어를 감정감탄사라고 하였지만 화자가 놀랄 때 하는 8개의 표제어는 예외라고 판단하였다. ‘말’로 풀이되는 8개 표제어는 원래의 의미가 확장되어 감정을 표현하는 감탄사로 사용된 것이라고 파악된다.

4. 결론

본 연구는 한국어 감탄사의 의미 구조를 파악하기 위해 『한국어기초사전』의 감탄사 표제어와 뜻풀이를 대상으로 키워드 네트워크 분석을 실시하였다. 『한국어기초사전』을 분석 대상으로 선택한 이유는 한국어 학습자를 위해 편찬된 학습용 사전으로 어휘 의미를 기초 어휘로 통제하여 뜻풀이를 하였기 때문이다. 이러한 텍스트적 특성에 대한 네트워크 분석은 기존의 통계 빈도 작업으로 살펴볼 수 없었던 감탄사의 의미를 입체적으로 제공할 수 있을 것으로 기대하였다. 먼저 참조 사전인 『표준국어대사전』을 대상으로 빈도 분석을 하였다. 『한국어기초사전』은 『표준국어대사전』의 뜻풀이를 기초로 작성되어 고빈도 단어가 비슷하게 분석되었다. 반면 『한국어기초사전』은 『표준국어대사전』의 뜻풀이를 어휘통제를 통해 쉬운 단어로 풀이하여 뜻풀이 구조에 있어 차이를 보였다. 뜻풀이 단어 빈도분석에서는 단어 간의 구조를 빈도라는 통계적 도구로 분석하여 1차원적인 단순 비교밖에 결과물을 얻지 못하였다.

『한국어기초사전』 감탄사 뜻풀이 키워드의 유사도 네트워크분석 결과 키워드 ‘말’과 ‘소리’의 중심성이 높은 것으로 분석되었으며 이 두 키워드를 기준으로 의미 분석을 시도하였다. ‘말’과 ‘소리’와 연결된 링크 수로 1링크, 2링크, 3링크 키워드를 각각 정리하여 비교분석을 시도하였다. 분석을 통해 각 링크별 일정한 메타표현의 특징들을 확인할 수 있었다. 링크

별로 정리한 키워드를 다시 그에 해당하는 표제어로 환언하여 링크별 표제어 유형을 분석하였다. 이러한 작업을 통해 각 키워드가 포함된 뜻풀이 감탄사의 분포를 확인할 수 있었다.

본 연구는 어휘 네트워크 분석의 가능성을 파악하기 위한 시도로 『한국어기초사전』의 감탄사 표제어와 뜻풀이를 대상으로 분석을 실시하였다. 266개의 표제어라는 상대적으로 적은 표본의 수와 네트워크 기초 수준의 분석으로 심도있는 분석을 실시하지 못했다는 한계가 있다. 특히 감탄사 표제어의 구조는 ‘상황제시 + 때 하(쓰, 내)는 소리(말)’의 구조로 이루어졌는데 ‘상황제시’ 부분에 대한 분석이 충분히 이루어지지 않았음을 인정한다. 문장을 상황제시 부분과 서술어 부분으로 구분하여 네트워크분석을 실시하면 보다 깊이있는 결과가 얻어질 것으로 예상된다.

[참고문헌]

- 강현화, 신자영, 원미진(2010) “한국어 학습자 사전 표제어 선정을 위한 자료 구축 및 선정 방법에 관한 연구”, 『한국사전학』, 16, 한국사전학회, 7-29.
- 김선희(1995) “담화표지의 의미연구”, 『목원대학교 논문집』, 제27집, 5-26.
- 이기황, 이재윤(2010) “한국어 사전 어휘의 네트워크 분석”, 『한국사전학』, 16, 한국사전학회, 218-243.
- 고영근, 구분관(2009) 우리말 문법론, 서울 : 집문당
- 주시경(1910) 國語文法, 京城 : 博文書館
- 최현배(1971) 우리말본, 서울 : 정음사
- 허웅(1995) 20세기 우리말의 형태론, 서울 : 샘 문화사

Excel v.2104

NetMiner 4

- 위키백과 <https://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%84%B7%EB%A7%88%EC%9D%B4%EB%84%88>
『표준국어대사전』 <https://stdict.korean.go.kr/main/main.do>
『한국어기초사전』 <https://krdict.korean.go.kr/mainAction>

‘『한국어기초사전』 감탄사 뜻풀이 네트워크 분석’ 에 대한 토론문

한승규(호남대)

이 연구는 『한국어기초사전』의 감탄사 표제어의 뜻풀이를 분석하였다. 먼저 감탄사의 의미 유형을 감정감탄사와 의지감탄사로 구분하였고 그 외에도 감탄사를 담화 표지로 기능하는 담화적 영역으로 확대하여 정리하였다. 이 연구에서는 이러한 감탄사 부류를 『한국어기초사전』에서의 뜻풀이를 중심으로 살펴보고 1차적으로 『표준국어대사전』의 뜻풀이와의 키워드를 비교하였다. 이후 『한국어기초사전』의 감탄사 뜻풀이를 네트워크 분석을 하여 뜻풀이 키워드의 중심성과 다중 링크 키워드의 특성을 살펴보았다.

이 논문은 첫째, 사전 뜻풀이 텍스트를 활용하여 네트워크 분석을 시도하였다는 점에서 의의가 있다. 사전 텍스트는 표제어와 의미적 연관성이 강한 어휘들로 구성이 되었다는 것을 전제로 할 때 네트워크 분석 시 불필요하고 잉여적인 노드와 링크들이 비교적 적게 나타난다고 할 수 있다. 사전 뜻풀이 텍스트는 비교적 네트워크 분석에 적합한 유형의 텍스트이며 키워드의 개념과 의미 관계를 연구할 때 이러한 연구 방법은 활용할 만하다. 다만 의미 관계와 무관한, 사전 풀이말 형식으로 쓰이는 메타 어휘를 어떻게 처리할 것인가에 대한 고민이 필요할 것이다.

둘째 『표준국어대사전』을 기초로 뜻풀이를 변경한 『한국어기초사전』을 활용하였다는 점도 의의가 있다. 『표준국어대사전』은 1999년 발간 이후 현재까지 널리 사용되고 있는데 2008년 개정 이후 대대적인 개정 작업이 이루어지고 있지 않다. 『한국어기초사전』은 한국어 학습자를 위해 표제어를 선별하고 뜻풀이를 쉽게 바꾸었기 때문에 어찌 보면 『표준국어대사전』을 수정·보완한 것으로 볼 수 있다. 이 연구에서도 두 사전의 감탄사 뜻풀이 비교를 통해 『한국어기초사전』이 보다 단순한 구조와 형식, 어휘를 사용한 것을 볼 수 있다. 이 연구는 이러한 『한국어기초사전』의 특성이 사전의 취지에 맞게 학습자에게 적합한지에 대해 분석 방법론을 통해 논의해 보는 것도 고려해 볼 필요가 있다.

마지막으로 이 연구에서는 감탄사의 유형에 대해 언급을 하였는데 이 연구의 분석 방법을 통해 각각의 감탄사 유형을 정리해 볼 수 있지 않은지 살펴볼 필요가 있다. 2링크 이상의 다중 링크는 공기 관계로도 볼 수 있는데 뜻풀이 어휘의 공기 관계의 패턴을 밝혀 해당 감탄사가 어떤 유형으로 쓰이는지 화용적으로도 살펴볼 수 있을 것이다.

학문 목적 한국어 교육을 위한 어휘 기초 자료 선정 연구

- 인문·사회 전공별 비교를 중심으로 -

안현수(한국외국어대학교)

1. 서론

1.1 연구 목적 및 필요성

1.1.1 연구 목적

본 연구는 국내 대학의 인문 사회 계열 그중에서도 외국인 유학생의 진학률이 높은 경영 경제학, 한국어교육학, 언론정보매체학 전공에서 수학하고자 하는 학문 목적 학습자를 위한 학술 일반어휘와 학술 전문어휘를 선정 및 분석하는 데 그 목적이 있다. 선정된 어휘를 대상으로 연어 관계 및 용례를 분석함으로써 학문 목적 한국어 교육 과정을 위한 어휘 교수의 기초 자료를 제시하고, 외국인 유학생들의 성공적이 학업 수행에 도움이 되고자 한다. 학술 어휘가 특정 맥락에서 어떻게 사용되고 있는지, 그리고 어떠한 어휘들과 함께 어울려 쓰이고 있는가에 대한 분석을 통하여 실제 수업에서 교육 내용으로서 활용될 수 있는 기초적인 어휘 자료 구축을 제안하고자 한다.

1.1.2 연구 필요성

(1) 학문 목적 학습자의 증가

교육부의 통계 자료에 따르면, 최근 5년간 학위 및 어학연수를 하고자 하는 유학생의 수가 2016년 10만 4천여 명, 2020년에는 15만 3천여 명으로 2016년 대비 약 5만여 명 정도가 증가한 것으로 나타났다.¹⁰¹⁾ 이러한 통계적 수치를 통해 학문 목적 한국어 학습자의 수요가

101) 한국교육개발원 교육통계서비스. 연도별 국내 외국인 유학생수. <https://kess.kedi.re.kr>

구분	전체	학위과정	비학위과정
2016	104,262	63,104	41,158
2017	123,858	72,032	51,826
2018	142,205	86,036	56,169
2019	160,165	100,215	59,950

여전히 증가하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 그리고 저출산으로 인한 학령인구의 감소에 따른 각 대학의 외국인 유학생 유치 노력, 한국 대중문화 확산으로 인한 국가 브랜드 가치의 상승 등 국내외적 요인이 복합적으로 작용하여 이 추세는 한동안 지속될 것으로 보인다. 구체적으로 대학과정 내 학과계열별 외국인 유학생 수를 살펴보면 경영·경제 계열(경영학, 무역·유통학, 경제학 등), 언어·문학 계열(국어·국문학, 영미어·문학 등), 그리고 사회과학 계열(언론·방송·매체학 등)이 포함된 인문·사회 계열에서 공부하고 있는 유학생 수가 전체 계열의 약 70% 이상을 차지하고 있다.

<표 1> 학과계열별 외국인 유학생 수

계열	학생 수(단위: 명)	전체 비율(단위: %)
인문 계열	12,441	18.3
사회 계열	36,036	53.0
교육 계열	542	0.8
공학 계열	7,125	10.5
자연 계열	3,161	4.6
의학 계열	460	0.7
예체능 계열	8,264	12.1
합계	68,029	100

1) 한국교육개발원 교육통계서비스, <https://kess.kedi.re.kr>

2) 조사 기준일: 2020년 4월 1일

(2) 전공 수업과 연계된 교육과정의 필요성

일상생활에 사용되는 한국어는 능숙한 편임에도 학문 도구로서 필요한 한국어를 발달시킬 기회가 부족하여 외국인 유학생들이 대학 입학 후 교양이나 전공 수업에 적응하지 못하는 경우가 많다. 외국인 유학생이나 다문화 배경의 학습자에게 어휘 공백(lexical gap)이 학업을 중도에 포기하는 가장 큰 요인으로 작용하기도 한다. 더 나아가 한국 사회에 적응하여 직업을 가지고 생활하는 온전한 사회인으로 자리매김하기 위해서도 적절한 어휘 습득은 간과할 수 없는 부분이다. 다시 말해 이러한 어휘의 결핍이 한국 사회에 정착하는 데 장애물이 되지 않도록 이들에게 필요한 체계적인 교육을 구상하고 계획해야 할 것이다.

1990년대 이후 한국어교육 분야 연구에서 학문 목적 학습자를 위한 특별 교육과정의 필요성에 대해 공감하고 있지만, 실제 교육 기관에서 진행하고 있는 한국어 교육과정은 아직 일반 목적을 가진 생활 한국어에 치중되어 있다(이해영, 2004). 그 결과 한국 유학 생활에서 어려움을 느끼는 요인으로 언어 문제, 학업 관련이라 답한 응답자 수가 가장 많았다.¹⁰²⁾ 또한 학습자 요구조사를 통해 학생들이 어휘의 필요성, 그중에서도 특히 전공 어휘 및 표현에 대한 학습이 부족하다고 느끼고 있음을 알 수 있다(김인규, 2003; 이덕희, 2004; 정연숙, 2018). 박석준(2010)에서는 학문 목적 한국어 교육에서 어휘 자료 구축이 중요함을 강조하며, 효율적 교수 자료 구축 방안을 제시하였다. 이를 바탕으로 합의된 교육과정 또는 교재

2020	153,695	113,003	40,692
------	---------	---------	--------

102) 통계청(2017). 2017년도 이민자 체류실태 및 고용조사. <https://kostat.go.kr>

개발이 이루어지기 위해서는 학술 말뭉치 구축, 학술 어휘 목록의 선정 등이 뒷받침되어야 함을 알 수 있다. 이렇듯 학문 목적 교육과정에서는 언어 교수의 내용이 실제 학업에서의 내용과 연계되어야 하며, 이와 관련하여 전공별 어휘 목록 연구도 이루어져야 한다(이덕희, 2004). 또한 구축된 어휘 목록에 대한 면밀한 분석을 바탕으로 학문 목적 학습자를 위한 어휘의 교육 내용과 방법이 마련되어야 할 것이다.

1.2 학술 어휘의 개념과 분류

학술 어휘(academic vocabulary)란 광범위한 학술 텍스트에서 빈번하게 등장하는 어휘 항목으로서 학문적 대상에 대한 탐구 과정을 나타내며(Barber, 1962), 사고 및 논리를 전개하는 틀을 제공한다(Higgins, 1966). Nation(1990)에 따르면 학술 텍스트에 나타나는 어휘를 ‘고빈도어, 학문적 어휘, 전문용어, 저빈도어’의 네 가지 유형으로 분류할 수 있다. 이들 유형 중 신명선(2006)은 ‘저빈도어’를 제외하고 한국어 교육에서 다루어야 하는 어휘를 ‘기초 어휘, 사고도구어¹⁰³⁾, 전문어’로 보는 것이 타당하다고 보았다. 김유미·강현화(2008)에서도 Nation(1990)의 분류에 기초하여 ‘일반 기초어휘, 학술 기본어휘, 학술 전문어휘, 일반어휘’로 나누었고, 학술 기본어휘와 학술 전문어휘를 ‘학술 어휘’로 다시 묶어 다른 어휘들과 구분하였다.

본 연구에서는 Hiebert & Lubliner(2008)를 참고하여¹⁰⁴⁾ 학술 텍스트 내에 등장하는 어휘를 기초 어휘, 학술 일반어휘, 학술 전문어휘로 분류하였다. 그리고 Nation(2001)의 ‘전문성의 정도’를 기준으로, 학술 전문어휘를 다시 범위 3과 4에 해당하는 어휘인 전문성이 낮은 ‘범용’ 전문어휘와 범위 1과 2에 속하는 어휘인 전문성이 높은 ‘특수’ 전문어휘로 구분하였다. 따라서 전문성이 비교적 낮은 어휘까지를 모두 포괄하여 해당 어휘가 나타나는 분야와 그 어휘가 가진 의미가 항상 특별한 것이 아니더라도 특정 분야에서 다루고자 하는 중요한 개념을 담고 있는 경우 이 또한 ‘학술 전문어휘’로 분류할 수 있다고 보았다.

범주 1: 특별한 학문 분야 외에서는 거의 나타나지 않음.

범주 2: 특별한 분야에서도 나타나고 그 외 분야에서도 나타나는데, 양쪽에서 사용되는 단어의 의미가 다름.

범주 3: 특별한 분야에서도 나타나고 그 외 분야에서도 나타남. 반드시 그렇지는 않지만 대부분 어떤 학문 분야에서 특별한 의미를 갖게 되는 경우가 많으며 그 의미는 일상 언어 사용의 예를 통해 추론할 수 있음.

범주 4: 학문 분야에서 잘 나타나기는 함. 섬세한 의미를 갖고 있음에도 불구하고 의미의 특수성은 거의 없음.

103) 신명선(2000)은 academic vocabulary를 여러 학문 분야에 두루 나타나면서 사고 및 논리 전개 과정을 담당하는 단어로 정의하고 ‘사고도구어’로 번역하여 사용하였다.

104) Hiebert & Lubliner(2008)는 학술 텍스트에 등장하는 어휘들은 다음과 같이 4가지 유형으로 분류하고 있다.

- ① general academic vocabulary (예) affect, conditions, experienced
- ② literary vocabulary (예) blizzard, hollered, burrowed
- ③ school task vocabulary (예) preview, statement, summarize
- ④ content-specific academic vocabulary (예) geography, democracy, photosynthesize

<표 2> 학술 텍스트 어휘 유형

유형 1	유형 2	유형3	
기초 어휘	학술 일반어휘	학술 전문어휘	
		범용 전문어휘	특수 전문어휘

2. 학술어휘의 선정

2.1 선정 과정

2.1.1 텍스트 선정 및 말뭉치 구축

학술 어휘를 선정하기 위한 말뭉치로는 학술 텍스트가 대표적이고 그 예로는 실제 대학에서 사용되고 있는 교재나 단행본, 논문 등이 이에 해당된다. 본 연구에서는 그중 전공 개론서가 대학 입학 후 외국인 유학생들이 전공 강의에서 바로 마주하게 되는 교재라는 점에서 전형성(Typicality)을 가지는 대상으로 판단하였다.

<표 3> 선정된 텍스트 목록

전공 영역	교재 명	어절 수	페이지 수
경영경제학	경영학원론, 형설출판사	62,616	404
	마케팅원론 7판, 학현사	95,791	558
	경제학원론 5판, 문우사	159,208	961
한국어교육학	외국어로서의 한국어교육학개론, 박이정	73,591	472
	한국어 교육학의 이해와 탐구, 한국문화사	45,848	368
	한국어 이해교육론, 형설출판사	48,941	245
	한국어 표현교육론, 형설출판사	37,560	290
언론정보매체학	뉴미디어와 정보사회 2판, 나남	93,678	528
	대중문화의 이해 2판, 한올아카데미	67,685	430
	저널리즘의 이해, 한올아카데미	64,551	392
	커뮤니케이션 핵심 이론, 커뮤니케이션북스	58,868	342

2.1.2 텍스트 정제 및 형태소 분석

형태소 분석에 앞서 말뭉치 분석의 정확도를 높이기 위하여 텍스트 정제(cleaning) 과정을 진행하였다. 이를 위하여 R studio에서 gsub() 함수를 활용하여 텍스트로부터 일괄적으로 특수 문자, 알파벳, 한자 등 불필요한 기호들을 제거하는 작업을 실시하였다.

말뭉치에서 용도에 맞게 토큰(token)이라 불리는 단위로 텍스트를 나누는 작업을 ‘토큰화’라고 한다. 일반적으로 토큰의 단위는 문장, 단어 또는 구, 어절, 형태소 등 의미 있는 단위로 정의된다. 한국어의 경우 교착어라는 특성상 독립적인 단어로 구성되는 것이 아니라 조사가 붙어 있는 경우가 많아 단어보다 작은 단위인 형태소를 기준으로 토큰화를 수행해야 한다. 본 연구에서는 이러한 형태소 분석을 위하여 Utagger 2.2.1 프로그램을 사용하여 품사

주석을 부착하였다.¹⁰⁵⁾

2.1.3 어휘 추출 및 분류

형태소 분석 말뭉치로부터 어휘(type) 및 사용 빈도(token)를 추출하기 위하여 본 연구에서는 R 프로그램의 table() 함수를 활용하였다. 추출한 어휘는 빈도(Frequency)와 범위(Range)를 기준으로 선정하여 다시 학술 일반어휘와 학술 전문어휘로 분류하였다. 이러한 어휘 분류를 위한 세부 단계는 다음과 같다. 첫째, TOPIK 초·중급 어휘 목록과 대조하여 기초 어휘를 제거하였다. 외국인 유학생들이 대학에 입학하기 위해서 요구되는 최소 기준이 한국어능력 3~4급이므로 해당 시험에 등장하는 어휘들은 학문 목적 학습자라면 어느 정도 숙지하고 있다고 보았기 때문이다. 둘째, 신명선(2000)의 사고도구어 목록을 기준으로 하여 학술 일반어휘를 분류하였다. 셋째, 학술 전문어휘를 선정하기 위하여 1차 범위 조건에 따라 해당 전공의 단행본 중 절반 이상의 범위에서 등장하는 어휘를 포함시켰다. 또한 2차 의미 검증은 위하여 국립국어원의 표준국어대사전과 우리말샘 전문 영역 어휘를 참고하였다.

2.2 선정 결과

빈도수에 근거하여 1차적으로 선정된 어휘들은¹⁰⁶⁾ 다시 기초 어휘, 학술 일반어휘, 학술 전문어휘로 분류한 결과, 각 어휘 유형이 차지하는 비율은 전공별로 차이를 보였다. 먼저 ‘기초 어휘’는 약 40% 정도의 비율을 차지하고 있었고, 그 다음으로는 ‘학술 일반어휘’가 30% 전후의 비율로 나타났다. 전체 어휘 중 ‘기초 어휘’의 비율이 가장 높기는 하나 실상 전공 텍스트에 등장하는 전체 어휘 수의 절반에도 미치지 못하는 수준이다. 이를 통하여 TOPIK 초·중급 수준의 기초 어휘만 알고 있을 경우 어휘 공백이 여전히 크므로 학습자들이 텍스트의 내용과 맥락을 이해하는 데 어려움을 겪을 것으로 예상할 수 있다. 그러므로 전공 텍스트에 대한 학습자들의 이해를 돕기 위해서는 대학 입학 전후 단계적으로 학술 일반어휘와 학술 전문어휘에 대한 체계적인 교육이 이루어져야 한다.

2.2.1 어종별 구성

(1) 학술 일반어휘

선정된 학술 일반어휘는 168개의 ‘한자어’와 8개의 ‘외래어’로 구성되어 있어 한자어의 비율이 약 95%로 가장 큰 비중을 차지했다. 이러한 결과는 고급 어휘의 특성¹⁰⁷⁾과 사고도구어의 특성이 모두 반영된 결과로 해석할 수 있다.

<표 4> 전공별 학술 일반어휘 내의 외래어

105) KoNLP라는 패키지를 설치하여 형태소를 분석하는 동시에 명사를 추출하는 기능(extractNoun 함수)을 간편하게 실행할 수 있으나 예비 분석 결과 Utagger의 작업 정확성이 높게 나타났다.

106) ‘텍스트 점유율(Coverage)’ 기준에 따라 학술 텍스트에 나타난 명사 어휘 중 출현 비율 95% 이내의 어휘를 1차 선정 대상으로 삼았다.

107) 우리말샘 사전통계의 ‘일상어와 전문어의 원어 현황’에 따르면 일상어에 비해 전문어에서 한자어(33%<58%)와 외래어(1%<17%)의 비율이 확연히 높게 나타난다.

전공	외래어
경영경제학	데이터, 모델, 시스템, 에너지*, 패턴, 프로그램
한국어교육학	모델, 프로그램
언론정보매체학	데이터, 메커니즘*, 모델, 시스템, 패러다임*, 패턴, 프로그램

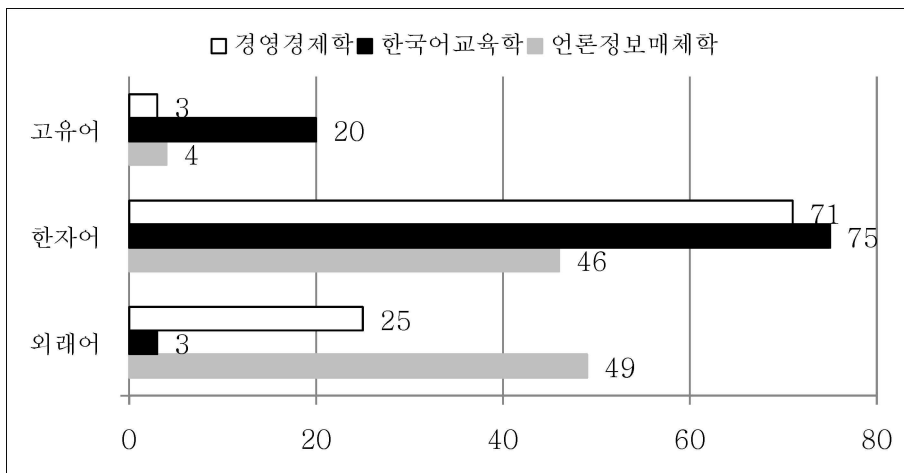
1) 특정 전공에서만 등장한 학술 일반어휘는 *로 표시함.

(2) 학술 전문어휘

학술 전문어휘의 어종을 분석한 결과, 각 전공의 특성에 따라 ‘한자어’와 ‘외래어’가 차지하는 비율 측면에서 유의미한 차이를 보였다. 경영경제학과 한국어교육학 두 전공에서는 ‘한자어’가 70% 이상으로 높게 나타난 반면 언론정보매체학 전공에서는 ‘외래어’가 49%로 가장 높은 비율을 차지했다. 이를 통해 학문 목적 학습자가 현재 소속된 또는 수학하고자 하는 전공이 무엇인가에 따라 어휘 교육의 구체적인 방향성도 달라져야 함을 유추할 수 있다.

학문 목적 학습자의 요구가 높은 학술 어휘는 일상 어휘에 비해 한자어 또는 외래어의 비율이 현저히 높은 특징을 보이므로 ‘숙달도’에 따른 더 나아가서는 ‘전공’에 따른 한자어 및 외래어 교육 측면에 있어서 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

<그림 1> 전공별 학술 전문어휘 간의 어종 비율 비교



2.2.2 빈도 및 범위

(1) 학술 일반어휘

세 전공에서 공통적으로 등장한 학술 일반어휘의 타입(type) 수는 모두 176개였다. 각 전공별로는 경영경제학 130개, 한국어교육학 105개, 언론정보매체학 149개 타입의 학술 일반어휘가 나타났다. 이중 모든 전공에서 공통적으로 등장한 학술 일반어휘는 모두 78개였다. 빈도가 높게 나타난 상위 15개의 어휘를 비교해 보면 전공의 특성에 따라 빈번하게 사용되는 학술 일반어휘가 존재함을 알 수 있다. 특히 모든 전공에서 공통적으로 등장하는 어휘는 ‘개념, 방법, 필요, 형태’로 학술 텍스트의 특성을 반영하는 핵심적인 어휘들이라 할 수 있다.

<표 5> 전공별 상위 15개 학술 일반어휘

순위	경영경제학	한국어교육학	언론정보매체학
1	생산	교육*	개념
2	조직	방법	변화
3	수준	목표	생산
4	방법	표현	프로그램*
5	목표	형태	조직
6	변화	언어*	형태
7	균형*	차이	기존*
8	차별*	수준	방법
9	필요	필요	차이
10	한계*	개념	관련*
11	개념	문항*	특정*
12	효율*	서술*	표현
13	가능*	접근*	갈등*
14	시스템*	기본*	욕구*
15	형태	특징*	필요

1) 상위 15개 목록 중 특정 전공에서만 등장한 학술 일반어휘는 *로 표시함.

(2) 학술 전문어휘

각 전공 텍스트에 나타난 학술 전문어휘의 타입(type) 수를 살펴보면 경영경제학 전공 88개, 한국어교육학 전공 86개, 그리고 언론정보매체학 전공에서 165개 타입의 어휘가 나타났다. 세 전공 텍스트에 공통적으로 등장한 어휘로는 ‘학습, 매체, 책임, 이미지, 훈련, 피드백, 웹’ 등이 있었다. 경영경제학 전공과 언론정보매체학 전공에 등장한 어휘는 ‘미디어, 마케팅, 커뮤니케이션, 소득, 산업, 브랜드’ 등 54개로 가장 많은 반면 경영경제학과 한국어교육학 전공에 나타난 어휘는 ‘협동, 포트폴리오’ 2개뿐이었다. 이는 전공 내용 간의 유사성 정도가 반영된 결과로 해석할 수 있다.

<표 6> 전공별 상위 15개 학술 전문어휘

순위	경영경제학	한국어교육학	언론정보매체학
1	화폐	듣기	언론
2	환율	쓰기	매스미디어(mass media)
3	이자	높임	저널리즘(journalism)
4	탄력성	형용사	담론
5	인플레이션(inflation)	요목	이슈(issue)
6	재무	채점	폭력
7	투입	음절	콘텐츠(contents)
8	마케터(marketer)	음	이데올로기(ideology)
9	리더십(leadership)	입말	민중
10	믹스(mix)	역양	블로그(blog)

11	편익	어말	범죄
12	점포	모어	한류
13	보험	받침	침해
14	포지셔닝(positioning)	읽기	프레임(frame)
15	처분	피동	소셜(social)

3. 어휘 기초 자료의 분석

먼저 분석 대상 어휘를 선정하기 위하여 교육용 조어 단위를 선정한 연구(원미진, 2014; 유미상, 2008)를 참고하여 빈도와 범위, 그리고 생산성을 그 기준으로 삼았다. 구체적인 분석 기준은 다음과 같다. 첫째, 단어 형성 원리에 따라 크게 단일어, 파생어, 복합 구성(합성어, 구 단위 포함)으로 분류하였다. 둘째, 언어 정보를 분석하기 위하여 품사와 관계없이 선행 어휘와 후행 어휘와의 결합을 관찰하였다.¹⁰⁸⁾ 마지막으로 용례를 살펴봄으로써 맥락 내에서의 어휘가 사용되는 언어적 환경과 그 안에서의 정확한 의미를 파악하고자 하였다.

3.1 학술 일반어휘

3.1.1 생산(生産)

‘생산’은 2,345의 빈도로 가장 높은 출현 빈도를 보이고 있는 학술 일반어휘이다. 사전의 뜻풀이에 따르면 ‘생산’은 자원을 이용하여 인간의 생활에 필요한 물건을 만들어 낸다는 의미이다. 그러나 ‘생산’이라는 어휘가 등장하는 텍스트 맥락을 살펴본 결과, ‘생산’과 관련된 [주체] 또는 [대상]이 무엇인가에 따라 사전적 의미보다 훨씬 다양한 범주가 포함되는 것을 발견할 수 있었다. 먼저 경영경제학 텍스트에서의 ‘생산’은 ‘제조하다’라는 뜻을 가진 영어의 ‘manufacture’, 한국어교육학과 언론정보매체학 텍스트 맥락에서는 ‘만들어 내다’ 또는 ‘산출하다’라는 뜻의 ‘produce’와 유사한 의미로 주로 사용되고 있음을 알 수 있다.

(1) ‘생산’ 관련 파생어

가. 접두 파생어: 비생산, 재생산, 총생산

나. 접미 파생어: 생산가, 생산당, 생산량, 생산력, 생산론, 생산물, 생산비, 생산성, 생산자, 생산재, 생산지, 생산품 / (재)생산되다, 생산하다

(2) ‘생산’ 관련 복합 구성

① 서술적 구성

가. N1[목적어] 생산 : N1을 생산하다 예) 상품 생산, 뉴스 생산

나. N1[부사어] 생산: N1으로 생산하다 예) 대량 생산 / N1에서 생산하다 예) 국내 생산

108) 임상은·강현화(2017)의 명사 복합 구성 유형에 근거하여 귀납적으로 언어의 의미 관계를 분석하였고, 해당 기준에 의해 분류되지 않는 복합 구성은 연구자의 판단에 따라 의미 관계 분석을 시도하였다.

특히 경영경제학 전공에서는 ‘생산’을 중심으로 ‘한계생산, 대량생산, 국내총생산, 생산자잉여’ 등의 복합 구성 형태가 다양하게 나타났다. 이러한 어휘들은 어휘 구성소의 의미로 전체 의미를 유추할 수 있는지의 여부에 따라 그 난이도가 확연하게 달라지게 된다. 예를 들어 ‘대량생산’은 ‘대량’과 ‘생산’의 뜻을 알면 그 전체 의미를 쉽게 추측할 수 있는 반면 ‘한계생산’의 경우 ‘한계’와 ‘생산’의 의미를 알고 있다 하더라도 전체 의미를 알아차리기 힘들다. 이때 의미의 투명성이 낮다고 할 수 있고 교사는 어휘 간의 결합뿐만 아니라 결합된 어휘 또는 구가 가진 의미를 설명하기 위하여 요구되는 배경지식을 함께 제시할 필요가 있다.

(3) ‘생산’ 관련 결합 정보

① 경영경제학 전공

가. N1 + ‘생산’ : 국내, 대량, 상품, 한계~

나. ‘생산’ + N2 : ~가능, 경제, 곡선, 공정, 과정, 관리, 기술, 능력, 능률, 단가, 단계, 라인, 목표, 방식, 비용, 수단, 수준, 시설, 시스템, 업자, 업체, 원가, 자원, 조직, 중단(점), 체제, 함수

② 한국어교육학 전공

가. N1 + ‘생산’ : 구어, 글, 발화, 언어, 의미, 텍스트~

나. ‘생산적’ + N2: ~사용, 수업, 어휘, 활동

③ 언론정보매체학 전공

가. N1 + ‘생산’ : 뉴스, 대중문화, 메시지, 이데올로기, 콘텐츠~

나. ‘생산’ + N2 : ~과정, 관계, 관행, 계급, 방식, 수단, 양식, 주체

(4) ‘생산’ 관련 용례

가. 한 경제에 주어지 있는 생산자원의 양이 고정되어 있는 상황에서, 각 상품의 생산자들은 당연히 그 상품의 생산에 적합한 생산자원을 우선적으로 생산과정에 투입하게 된다.

나. 생산성이 강한 주요 접두사와 접미사 목록을 가르치거나 생산성이 있는 접사를 따로 교수에 활용할 수 있다.

다. 그러나 이런 생산과정에도 불구하고 뉴스의 최종 생산물은 실제적 세계의 진실을 결코 객관적으로 보여주지 못한다.

3.1.2 목표(目標)

‘목표’는 1,527의 빈도로 경영경제학과 한국어교육학 텍스트에서 높은 빈도로 등장하고 있는 학술 일반어휘이다. 사전의 뜻풀이에 의하면 ‘목표’란 목적을 이루고자 도달하려는 대상 또는 특정 활동을 통해 이루려는 대상이라고 할 수 있다. 학술 텍스트 내에서 ‘목표’의 의미를 살펴본 결과 ‘목표’의 [주체]나 [대상] 그리고 ‘목표’를 이루기 위하여 행하는 [활동]이 각 전공의 특성에 따라 상이하게 나타나고 있었다. 또한 ‘N1+목표’의 구조에서는 영어의 ‘goal’이나 ‘objective’와 유사한 의미로 쓰인 반면 ‘목표+N2’ 구조에서는 ‘표적 대상’을 가리키는 ‘target’과 같은 의미로 사용됨을 유추할 수 있다.

(1) ‘목표’ 관련 파생어

가. 접미 파생어: 목표량, 목표물, 목표별, 목표어, 목표제, 목표치 / 목표하다

(2) ‘목표’ 관련 복합 구성

① 서술적 구성

가. 목표 N2[서술어] : 목표를 N2하다 예) 목표 관리

② 의미적 보충 구성

가. N1[주체] 목표 : N1이 갖고 있는 목표 예) 기업 목표

나. N1[활동] 목표 : N1 활동을 통해 이루고자 하는 목표 예) 교육 목표

다. 목표 N2[대상] : 목표로 하는 N2 예) 목표 언어

세 전공에서 공통적으로 목표의 [범위] 또는 [단계]에 따라 ‘전체, 전반적, 상위, 하위, 세부, 초기, 중간, 최종, 궁극적’ 등의 어휘가 선행하고 있었다. 그리고 한국어교육학 전공에서는 파생어 형태로 ‘목표어’라는 어휘가 자주 사용되고 있는데 이는 외국어 학습에서 학습 대상이 되는 언어 또는 번역할 때 번역의 결과물 언어라는 전문적 의미를 포함하고 있다.

(3) ‘목표’ 관련 결합정보

① 경영경제학 전공

가. N1 + ‘목표’ : 가격, 경영, 광고, 기업, 단기, 매출, 조직, 집단, 판매, 판촉~

나. ‘목표’ + N2 : ~가격, 관리, 달성, 설정, 이익, 지점, 함수

② 한국어교육학 전공

가. N1 + ‘목표’ : 과정, 과제, 교육, 수업, 학습, 측정~

나. ‘목표’ + N2 : ~문법, 문화(권), 발음, 언어

③ 언론정보매체학 전공

가. N1 + ‘목표’ : 공동, 매체, 저널리즘, 정책, 캠페인, 커뮤니케이션~

나. ‘목표’ + N2 : ~수용자, 시장, 지향성

(4) ‘목표’ 관련 용례

가. 목표관리에 있어서 중요한 사항은 목표설정, 목표설정 과정에서의 부하의 참여, 그리고 업무수행상황에 대한 ... 피드백에 있다.

나. 이주 목적 학습자는 ... 목표 문화 전반에 대한 지식과 목표 언어 화자들의 문화 방식에 대해 학습할 필요가 있다.

다. 매체 목표와 목표 시장을 확인한 후 이들을 대상으로 메시지를 언제, 어디서, 얼마나 자주 분배할 것인지를 결정해야 한다.

3.1.3 조직(組織)

‘조직’은 1,330의 빈도로 경영경제학과 언론정보매체학 텍스트에서 높은 빈도로 등장하고 있는 학술 일반어휘이다. ‘조직’의 사전적 의미는 크게 두 가지로 구분할 수 있는데, 첫 번째 의미는 엮거나 짜서 만드는 것 그리고 두 번째 의미는 목적을 달성하기 위해 집단을 이루는 것 또는 그 집단을 가리킨다. 학술 텍스트 내에서의 ‘조직’이라는 어휘가 등장하는 맥락을 살펴본 결과, 한국어교육학에서는 주로 무언가를 엮거나 짜서 만든다는 첫 번째 의미로 사용되는 반면 경영경제학과 언론정보매체학에서는 체계적인 집단 또는 그러한 집단을 이룬다는 두 번째 의미로 사용되고 있음을 알 수 있었다.

(1) ‘조직’ 관련 파생어

가. 접두 파생어: 비조직적, 제조직

나. 접미 파생어: 조직도, 조직론, 조직상, 조직성, 조직적, 조직체, 조직화 / 조직(화)되다, 조직(화)하다

(2) ‘조직’ 관련 복합 구성

① 서술적 구성

가. N1[대상] 조직: N1을 조직하다 예) 내용 조직

② 의미적 보충 구성

가. N1[주체] 조직: N1이 이루고 있는 조직 예) 관료 조직

나. N1[활동] 조직: N1 활동을 하는 조직 예) 영업 조직, 언론 조직

이에 따라 ‘조직’을 이루는 [주체] 또는 조직되는 그 [대상]도 각 전공의 특성에 따라 상이하게 나타났다. 먼저 경영경제학과 언론정보매체학 두 전공에서 공통적으로 ‘(비)공식, (비)영리, (비)정부’ 등 조직의 [속성]을 보여주는 어휘들을 선행어로 가지고 있다. 또한 한국어 교육학에서는 조직되는 [대상]으로서 ‘글, 내용, 개념’ 등의 언어적 요소가 선행어로 나타나고 있었다. 이때의 ‘조직’은 체계적인 하나의 통일체를 이룬다고 하는 ‘구성(construct)’의 뜻과 유사하게 쓰이는 것을 발견할 수 있다.

(3) ‘조직’ 관련 결합정보

① 경영경제학 전공

가. N1 + ‘조직’ : 경영, 관료, 구매, 기업, 마케팅, 영업, 판매, 하부~

나. ‘조직’ + N2 : ~갈등, 개발, 개편, 관리, 구성원, 구조, 문화, 변화, 설계, 성과, 환경, 형성

② 한국어교육학 전공

가. N1 + ‘조직하다’ : 개념, 글, 내용, 도식~

나. ‘조직’ + N2 : ~과정, 능력, 방식, 체계, 형태

③ 언론정보매체학 전공

가. N1 + ‘조직’ : 뉴스, 미디어, 사회(단체), 시민, 언론, 정치, 취재~

나. ‘조직’ + N2 : ~운영, 커뮤니케이션, 통제

(4) ‘조직’ 관련 용례

가. 새로운 조직문화가 개발되려면 우선 조직체 내외 환경으로부터 조직문화의 변화압력이 존재하여야 한다.나. 담화적 능력은 ... 텍스트의 전개 방법에 관한 것으로 나타내고자 하는 내용을 조직적으로 제시하는 수사적 조직 능력, ... 구조적 긴밀성에 대한 능력 등으로 구분된다.다. 뉴스조직은 조직의 자원인 기자들을 조직화해야 한다.

3.1.4 변화(變化)

‘변화’는 1,269의 빈도로 경영경제학과 언론정보매체학 텍스트에서 높은 빈도로 등장하고 있는 학술 일반어휘이다. 사전적 뜻풀이에 의하면 ‘변화’란 사물이 가진 모양이나 상태, 성질

등이 바뀌어 달라지는 것을 말한다. 학술 텍스트 내에서 ‘변화’가 등장하는 맥락을 살펴본 결과 ‘변화’되는 [대상]이 각 전공의 특성에 따라 다르게 나타나는 것을 알 수 있었다.

(1) ‘변화’ 관련 파생어

가. 접두 파생어: 다변화, 대변화

나. 접미 파생어: 변화기, 변화율 / 변화되다, 변화시키다, 변화하다

다. 기타: (불)변화사, 변화무쌍하다

(2) ‘변화’ 관련 복합 구성

① 의미적 보충 구성

가. N1[대상] 변화: N1의 변화 예) 어형 변화, 환율 변화

‘변화’에 선행하는 어휘는 대부분 변화의 [대상]이 되는데 특히 한국어교육학에서는 ‘음운, 의미, 상태’ 등 문법적인 요소들이 주로 나타나는 것을 알 수 있다. 이들은 실제로 해당 전공 내에서 하나의 단어처럼 쓰이며 전문적인 개념을 담고 있다. 그리고 ‘변화’에 후행하는 어휘를 통해 특정 전공이 ‘변화’의 어떤 측면에 집중하여 서술하고 있는가를 짐작할 수 있다. 먼저 경영경제학 전공에서는 변화의 ‘과정’ 또는 그 ‘크기’에 초점을 맞추고 있다. 한국어교육학에서는 변화의 ‘여부’에 관심을 두고 있다. 마지막으로 언론정보매체학에서는 변화가 일어난 ‘원인’이 무엇인가 더 나아가서는 이러한 변화를 가져온 ‘주체’가 누구인가에 주목하고 있다고 해석할 수 있다.

(3) ‘변화’ 관련 결합정보

① 경영경제학 전공

가. N1 + ‘변화’ : 가격, 경영, 공급량, 기술, 물가, 수요량, 시장, 이자율, 통화량, 환경, 환율~

나. ‘변화’ + N2 : ~과정, 비율, 속도, 양상, 추세, 추이, 폭, 현상

다. ‘변화’ + V : ~대응하다, 대처하다

② 한국어교육학 전공

가. N1 + ‘변화’ : 높낮이, 상태, 어순, 어형, 음운, 의미, 형태~

나. ‘변화’ + V : ~가능하다, 나타나다, 일어나다

③ 언론정보매체학 전공

가. N1 + ‘변화’ : 관행, 사회, 여론, 인식, 태도, 패러다임, 행동~

나. ‘변화’ + N2 : ~계기, 조짐

다. ‘변화’ + V : ~가져오다, 설명하다, 시작하다, 주도하다

(4) ‘변화’ 관련 용례

가. 외부로부터 강한 변화의 압력에 부딪히면 뒤늦게나마 환경변화에 대처하려고 노력하고 정책변경을 시도하는 경우이다.

나. ... 경음이나 격음, 혹은 모음이 포함되어 있거나 음운 변화를 수반해서 발음이 표기와 다른 경우가 많다.

다. ... 매스미디어가 어떠한 정치적 입장을 대변하느냐에 따라 사회변화의 방향이 결정되므로 이 과정에서 매스미디어는 근본적 사회변화를 야기할 만큼 ...

3.1.5 형태(形態)

‘형태’는 1,083의 빈도로 모든 전공 텍스트에서 높은 빈도로 등장하고 있는 학술 일반어휘이다. ‘형태’의 사전적 의미는 일정한 구조나 체계를 가진 모양을 말한다. 학술 텍스트 내에서 ‘형태’라는 어휘는 무엇[대상]의 형태인가 또는 ‘형태’가 가진 [속성]이 무엇인가에 따라 선·후행 어휘가 다르게 나타나고 있었다.

(1) ‘형태’ 관련 파생어

가. 접미 파생어: 형태론, 형태상, 형태적, 형태화

나. 기타: 이형태, 형태소

(2) ‘형태’ 관련 복합 구성

① 의미적 보충 구성

가. N1[대상] 형태: N1의 형태 예) 경영 형태, 문장 형태

② 관형적 수식 구성

가. N1[속성] 형태 예) 디지털 형태

한국어교육학 텍스트에서는 특히 ‘계약, 초점’ 등의 어휘들이 후행하는 것을 볼 수 있는데 여기서 ‘문장형태계약, 형태 초점 교수법’처럼 해당 전공 내에서 하나의 단어처럼 쓰이는 전문적 용어를 발견할 수 있다. 또한 언론정보매체학 전공에서는 선행어로 ‘디지털, 아날로그’와 같은 어휘가 결합하여 ‘형태’가 가진 [속성]이라는 의미를 더해주시기도 한다.

(3) ‘형태’ 관련 결합정보

① 경영경제학 전공

가. N1 + ‘형태’ : 경영, 경쟁, 기업, 소득, 소비, 소유, 시장, 유통, 점포, 지급, 지배~

② 한국어교육학 전공

가. N1 + ‘형태’ : 대화, 문법, 문장, 변이, 복합, 시험, 어휘, 언어, 축약~

나. ‘형태’ + N1 : ~정보, 계약, 초점

다. N1 + ‘형태소’ : 문법, 실질, 어휘, 의존, 자립, 형식~

라. ‘형태’ + V : ~바뀌다, 변화하다, 사용하다

③ 언론정보매체학 전공

가. N1 + ‘형태’ : 광고, 기사, 디지털, 보도, 아날로그, 신문, 정보, 커뮤니케이션~

나. ‘형태’ + V : ~자리잡다, 갖추다, 떠다

(4) ‘형태’ 관련 용례

가. 일반적으로 기업형태는 법률적 형태와 경제적 형태로 크게 분류할 수 있다.

나. 형태 초점 교수법은 의사소통 활동 중에 학습자의 주의를 언어 형태로 유도하는 교수법이다.

다. 문화적 소프트웨어의 표현 형태는 더욱 실감나고 자유로운 형태로 확대·진화하고 있으며, 궁극적으로는 표현 형태의 제약 없이 ...

3.2 학술 전문어휘

앞서 살펴본 학술 일반어휘 뿐만 아니라 전문성이 높은 학술 전문어휘를 대상으로 파생 또는 연어 관계를 분석하여 관련 어휘 정보를 제시할 수 있을 것이다. 다만 어휘의 ‘전문성’이 높아질수록 해당 어휘를 전공 내용지식으로부터 독립적으로 가르치는 것이 어려우므로 교사는 언어 교육과 동시에 내용 교육의 측면까지 모두 고려하여 교육 현장에 적용할 수 있는 방안을 모색해야 한다. 아래 제시된 표의 학술 전문어휘들의 결합 정보 예시를 살펴보면 전공 내용과 연계된 어휘 교육의 필요성이 더욱 분명해진다.

<표 7> 학술 전문어휘의 결합 정보 - 경영경제학 전공

순번	중심어	선행 어절	후행어절	
			명사(구)	동사
1	화폐	~금속 ~상품 ~전자	~가치 ~공급(량) ~단위 ~수량 ~수요(량) ~시장	~고/저평가되다 ~교환하다 ~대체하다 ~발행하다 ~보유하다 ~유통하다
2	환율	명목~ 실질~ 균형~	~고정 ~변동 ~변화 ~상승	~(불)안정 ~제도 ~하락 ~내려가다 ~올라가다
3	이자율	국채~ 시장~ 균형~ 연간~ 실질~ 중장기~	~변화 ~상승 ~정책	~차이 ~탄력성 ~평가
4	인플레이션 (inflation)	단기/장기~ 비용상승~ 수요견인~	~정책 ~갭 ~세금	~발생하다 ~예방하다 ~예상하다
5	재무		~구조 ~레버리지 ~비용 ~상태 ~시장 ~예산	~위험 ~유동성 ~제표 ~탄력성 ~회계 ~계획하다 ~관리하다 ~분석하다 ~통제하다
6	투입	자본~ 자원~	~비용 ~수준 ~요소 ~월가	
7	편익	한계~ 제품~	~감소분 ~극대화 ~곡선	~계산 ~비용 ~전달하다 ~제공하다 ~추구하다

<표 8> 학술 전문어휘의 결합 정보 - 한국어교육학 전공

순번	중심어	선행 어절		후행어절		
				명사(구)	동사	
1	듣기	강의~ 방송~ 상/하향식~ 상호~ 수동적~ 수준별~	실제적~ 양/일방향적~ 일반 목적의~ 외국어~ 제2언어~ 학문 목적의~	~경험 ~지도 ~능력 ~자료 ~전략	~평가 ~활동 ~훈련	
2	쓰기	과정 중심의~ 결과 중심의~ 모방~ 실제적~ 외국어~ 유도~	장르 중심의~ 제2언어~ 제도적~ 창조적~ 학문적~ 한국어~	~결과물 ~과정 ~과제 ~교수 ~교육 ~기술 ~능력 ~단계 ~문항	~방법 ~산출물 ~수업 ~영역 ~유형 ~전략 ~평가 ~활동	
3	교수요목	개별~ 과정 중심의~ 과제 중심의~ 내용 중심의~ 상황 중심의~	다중~ 문법~ 문화~ 어휘~ 화제 중심의~		~개발하다 ~설계하다 ~작성하다 ~적용하다	
4	음절			~강세 ~경계 ~구성 ~구조 ~단위	~위치 ~초성 ~축약 ~하위 ~핵	~인식하다 ~발음하다 ~취하다
5	음(音)	구개~ 양순~ 마찰~ 파열~ 파찰~ 장애~ 분절~ 불파~ 변이~ 유성~				~적용하다 ~실현하다 ~습득하다 ~수반되다
6	역양	문장~ 문말~ 문미~		~교수 ~교육 ~식별 ~습득 ~연습 ~지도		~달라지다 ~익히다 ~내려가다 ~높아지다 ~파악하다 ~인지하다
7	모어	유아~ 학습자~ 한국어~		~간접 ~발달 ~배경	~영향 ~습득 ~화자	

<표 9> 학술 전문어휘의 결합 정보 - 언론정보매체학 전공

순번	중심어	선행 어절		후행어절		
				명사(구)	동사	
1	언론	공산주의~ 군소~ 권위주의~ 독립~ 대안~ 보수/진보~ 자유주의~ 주류~		~기관 ~영향력 ~기업 ~윤리 ~노조 ~자유 ~매체 ~재벌 ~법제/제도 ~정책 ~보도 ~취재 ~부패 ~체제 ~수용자 ~폭력	~개혁하다 ~검열하다 ~탄압하다 ~통제하다	
2	담론	거대~ 경제~ 문화~ 미디어~ 사회~ 진보~	저항~ 정보화~ 주류~ 정책적~ 정치적~ 포스트~	~구조 ~양상 ~방향 ~의미 ~분석 ~주체 ~생산 ~지형 ~쇠퇴 ~체계		
3	이슈 (issue)	뉴스~ 사회~ 정책~ 정치~ 환경~	갈등적~ 국제적~ 논쟁적~ 도덕적~ 법적~	~관리 ~보도 ~검증 ~제기 ~등장 ~해석 ~모사 ~형성	~개발하다 ~다루다 ~인식하다 ~부각되다	
4	콘텐츠 (contents)	광고~ 디지털~ 문화~ 방송~ 영상~	시장~ 음악~ 잡지~ 장르~ 전문~	~가치 ~소비 ~개발 ~수출 ~경쟁력 ~업계 ~부족 ~요금 ~사업/산업 ~유료화 ~선택 ~표준화	~공유하다 ~생산하다 ~유통하다 ~입수하다 ~제공하다 ~제작하다	
5	이데올로기 (ideology)	근대화~ (반)노동~ 부르주아~	영화~ 지배~	~강화 ~재생산 ~기제 ~전파 ~내면화 ~조작 ~도구 ~지배 ~대립 ~체제		
6	범죄	모방~ 유사~ 청소년~		~발생률 ~사건 ~피해 ~수법 ~용의자 ~혐의자	~피의자 ~피해 ~행위 ~혐의	~수사하다
7	침해	개인정보~ 권리~ 사생활~ 언론자유~	인격권~ 저작권~ 초상권~	~가능성 ~방지 ~사례 ~소송	~위험 ~정도 ~행위 ~현상	

4. 결론

본 연구에서 관심 대상으로 하는 학문 목적 학습자는 중고급 단계의 숙달도를 가진 외국인 유학생이라는 특성을 가진다. 일정한 양의 기초 어휘를 축적한 중급 단계로서 이미 알고 있는 어휘를 바탕으로 하여 어휘부를 점차 확장해 나가야 하는 시점이다. 따라서 단어가 형성되는 원리와 개별 단어 요소를 통해 새로운 단어의 의미를 추측할 수 있는 전략을 학습해야 한다. 따라서 학술 텍스트 내에서의 어휘 사용 양상을 분석함으로써 단어의 형성 원리 및 언어 관계를 활용하여 학술 어휘 교육을 위한 기초 자료를 제시하고자 하였다. 과생어를 통하여 학습자들이 접사와 어근이라는 단어 구성 요소를 인식하게 되고, 해당 접사나 어근의 의미를 알고 있다면 처음 접하는 어휘일지라도 전체 의미를 유추할 수 있다. 이와 마찬가지로 복합 구성에서도 학습자가 단어 요소 중 일부의 의미를 알고 있다면 단어 전체 의미를 쉽게 유추할 수 있게 된다. 따라서 학문 목적 학습자의 유창성과 정확성을 높이기 위해서는 어휘를 문맥 환경 내에서 가르치고 학습하는 것이 훨씬 효과적이라 할 수 있다.

이를 학문 목적 어휘 교육에 적용하기 위하여 전공 텍스트 내에서의 용례를 관찰하고, 과생 또는 언어 관계 등 결합 정보를 분석한 결과 각 전공의 특성에 따라 ‘어휘를 사용하는 방법’ 측면에서 유의미한 차이를 발견할 수 있었다. 동일한 어휘일지라도 전공 텍스트의 맥락 내에서 다른 의미로 사용되거나 함께 어울려 쓰이는 어휘들이 상이하게 나타났기 때문이다. 또한 어휘를 구성하고 있는 요소의 의미를 알고 있을지라도 전체 의미를 유추하기 힘든 의미의 투명성이 낮은 어휘들도 찾아볼 수 있었다. 예를 들어 ‘한계생산’이라는 어휘는 ‘한계’와 ‘생산’의 뜻을 알고 있더라도 해당 어휘를 처음 접하였을 때 그 전체 의미를 파악하기가 쉽지 않다. 이렇듯 배경 지식 없이는 이해하기 어려운 특징을 가지므로 교사는 어휘 형태적 지식을 넘어서 사회문화적 지식 또는 전공 지식까지도 함께 가르쳐야 한다. 본고의 학술 어휘 사용 양상에 대한 분석 결과는 학문 목적 학습자를 위한 어휘 교육의 내용을 구성할 때 각 전공의 특성을 반영할 필요가 있음을 시사한다고 할 수 있다. 그러나 이러한 어휘 자료는 추후 전문가 판단 및 어휘의 의미관계나 의미 투명성에 대한 면밀한 분석을 통하여 중요도 판정, 그룹화 등 교육용 자료에 적합한 형태로 가공해야 할 과제가 남아있다. 또한 학술 어휘의 특성상 내용적인 면과 독립적으로 다루기에 어려움이 존재하므로 실제 전공 내용과 연계하여 교육 현장에의 적용에 대한 제안이 후속되어야 할 것이다.

[참고문헌]

- 강현화(2015) “한국어교육용 복합어의 조어 단위 연구”, 『언어와 문화』, 11(3), 45-72
- 김유미·강현화(2008) “학술 전문어휘 선정과 교수 방안 연구 - 한국어·문학, 경영학, 컴퓨터 공학 전공을 대상으로”, 『한국어 교육』, 19(3), 89-112
- 김은영(2008) “한국어 교육용 학술어 선정과 공기관계 연구 - 명사 분포를 중심으로”, 석사학위논문, 연세대학교
- 박석준(2008) “국내 학문 목적 한국어 교육 현황 분석 - 입학 후 과정을 중심으로”, 『한국어 교육』, 19(3), 169-200
- 박석준(2010) “학문 목적 학습자를 위한 한국어 교수 자료 구축 방안: 어휘 자료 구축 방안을 중심으로”, 『한국어교육』, 35, 23-50
- 신명선(2000) “국어 사고도구어 교육 연구”, 박사학위논문, 서울대학교
- 신명선(2006) “학문 목적의 한국어 학습자를 위한 어휘 교육의 내용 연구”, 『한국어 교육』, 17(1), 237-264
- 윤세롬·김영규(2017) “한국어 학술어 목록의 학술 텍스트 점유율에 관한 연구”, 『외국어로서의 한국어교육』, 47, 193-212
- 이현정(2013) “경영학 전공의 한국어 학습자를 위한 전공 기본어휘 선정 연구”, 석사학위논문, 연세대학교
- 임상은·강현화(2017) “한국어 어휘 교육을 위한 명사 복합 구성 유형 연구”, 『문법교육』, 29, 271-296
- 정연숙(2018) “학문목적 한국어 교육에 대한 외국인 유학생 인식 조사 - 한국어 어휘를 중심으로”, 『교사교육연구』, 57(4), 481-498
- 정희정·한송화(2007) “한국어 교육을 위한 한국어 연어 사전의 편찬”, 『한국사전학』, 10, 115-137
- 한송화·강현화(2004) “연어를 이용한 어휘 교육 방안 연구”, 『한국어 교육』, 15(3), 295-318
- Hill, J.(2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), Teaching collocation: Further developments in the lexical approach(pp. 47-69). London: Language Teaching Publications.
- Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G. C.(2010) Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension, Reading in a Foreign Language, 22(1), 15-30
- Nation, I.S.P.(1990) Teaching and Learning Vocabulary, New York: Newbury House
- Nation, I.S.P.(2001) Learning Vocabulary in Another Language, Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Hiebert, E.H., & Lubliner, S.(2008). The nature, learning, and instruction of general academic vocabulary. In S.J. Samuels & A. Farstrup (Eds.), What research has to say about vocabulary (pp. 106-129). Newark, DE: International Reading Association.
- Hwang, K. & Nation, I.S.P(1995) “Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin?”, System, 23(1), 35-41

‘학문 목적 한국어 교육을 위한 어휘 기초 자료 선정 연구 - 인문·사회 전공별 비교를 중심으로 -’ 에 대한 토론문

박수연(세종사이버대학교)

<학문 목적 한국어 교육을 위한 어휘 기초 자료 선정 연구>는 외국인 유학생이 꾸준히 증가하는 시점에서 유학생이 가장 많이 선택하는 계열별(경영·경제, 언어·문학, 사회과학) 학술 어휘를, 말뭉치를 구축하여 살펴보았다는 점에서 매우 의미 있는 논의라고 생각합니다. 특히 TOPIK 3-4급 정도의 한국어 능력으로 대학 수학에 필요한 능력을 갖추는 것은 쉽지 않으며 교양/전공 수업에 적응하지 못하여 중도 탈락하는 유학생이 있는 점을 감안한다면 학문 목적 한국어 교육에 필요한 연구라고 할 수 있습니다. 발표문을 읽으면서 들었던 궁금증을 질의하는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 연구 방법에서 학술 어휘를 선정하기 위해 각 전공 영역별로 전공 서적을 선정하여 말뭉치를 구축하였는데 여러 전공 서적들 중 이를 선택한 이유나 기준이 궁금합니다. 대학의 교과목 강의계획서를 검토한 것인지, 검토했다면 몇 개 대학 정도를 참고한 것인지, 학부 교재인지 대학원 교재인지에 따라 교재가 지니는 그 대표성을 다를 수 있기 때문입니다. 또한 어휘 분류의 세부 단계에서 ‘셋째, 학술 전문어휘를 선정하기 위하여 1차 범위 조건에 따라 해당 전공의 단행본 중 절반 이상의 범위에서 등장하는 어휘를 포함시켰다. 또한 2차 의미 검증을 위하여 국립국어원의 표준국어대사전과 우리말샘 전문 영역 어휘를 참고하였다’고 하였는데 특별히 50%이상의 범위를 기준으로 삼은 이유가 있는지 그리고 사전과 우리말샘을 참고하였다는 것은 전문어로 제시되어 있는지 확인하였다는 것인지 구체적으로 알려 주시면 감사하겠습니다.

2. 연구 결과에서 ‘2.2.2 빈도 및 범위 (2) 학술 전문어휘’에서 경영경제학과 언론정보매체학, 경영경제학과 한국어교육학은 둘씩 묶어서 비교가 되어 있는데 언론정보매체학과 한국어교육학에 대한 언급은 없습니다. 공통적으로 등장한 어휘가 없어서

제시하지 않은 것인지 궁금합니다. 그리고 ‘3.1 학술 일반어휘’에서 ‘생산, 목표, 조직, 변화, 형태’가 제시되고 ‘3.2 학술 전문어휘’에서는 각 전공별 어휘가 선정되었는데 이전 연구들과 비교하여 차이가 나는 어휘가 있는지 반대로 공통된 어휘가 있는지가 비교·대조되어 제시된다면 학문 목적 한국어 교육에 큰 도움이 될 것으로 보입니다.

3. 또한 연구 결과의 측면에서 한국어교육학의 경우, 듣기/쓰기는 빈도가 높은 반면 말하기/읽기는 선정되지 않았는데 이러한 결과가 나타난 원인으로 추측되는 연구자의 의견이 있을까 합니다. 한편 ‘한계생산’처럼 의미의 투명성이 낮아 어휘 학습이 꼭 필요한 학술 어휘가 한국어교육에서도 발견되었는지, 있다면 어떤 것이 있는지 예를 들어 주시면 실제 현장에서 한국어 교수 시 유용할 것으로 보입니다.

토론자의 능력이 부족하여 발표문의 내용을 온전하게 이해하지 못해 질의한 내용이 있을 수 있습니다. 너그럽게 이해해 주시고, 자세한 설명을 통해 발표문의 내용을 보완해 주신다면 보다 완성도 높은 연구가 될 것입니다. 귀한 발표 감사드립니다.

우즈베키스탄 학습자의 한국어 연어 능력 (Collocational Competence) 연구

솔레바 딜라프루즈·김선정¹⁰⁹⁾

1. 서론

1.1 연구 목적 및 필요성

본 연구는 우즈베키스탄 한국어 초급 단계 학습자의 의사소통 능력 향상을 위해 교수·학습에 필요한 연어 목록을 선정한 후, 선정된 학습용 연어 목록을 바탕으로 한국어와 우즈베크어의 연어를 대조하고, 나아가 우즈베크인 학습자들의 한국어 연어 능력(collocational competence)을 분석함으로써 학습자들에게 연어를 교수·학습에 있어 요구되는 효율적인 교육 방안을 제언하는 데 목적이 있다.

제2 언어를 학습할 때 어휘 교육은 유창하고 정확한 의사소통 능력 함양을 위해 큰 역할을 한다. 즉 어휘가 의사소통에서 가장 핵심적인 요소라고 할 수 있다. Wilkins(1972)는 어휘를 모르면 비언어(non-language)를 활용하지 않는 한, 대부분의 경우 의사소통 자체가 불가능하다고 하였다.¹¹⁰⁾ 이것은 외국어 학습에서 어휘는 필수적인 것을 보여 준다. 따라서 어휘교육을 통해 실제 의사소통에서 유창하게 사용할 수 있도록 어휘의 의미와 함께 적절한 사용빈도 동시에 가르쳐야 한다. 이러한 맥락에서 미루어 볼 때 어휘 교육에서 어휘 사용을 위한 필수적인 것은 ‘연어(collocation)’라고 할 수 있다.

우즈베키스탄 모어 화자는 한국어가 모어와 어순이 같아 모어 그대로 한국어 문장을 생성하기 때문에 어휘·연어적 측면에서 문제들이 발생한다. 그렇게 때문에 우즈베크어권 학습자에게 정확하고 유창한 한국어를 구사할 수 있도록 한국어 어휘를 교수할 때 연어로 제시하여 가르치는 것이 매우 중요하다. 아울러, 연어에 대한 학습이 잘 이루어지지 못한다면 학습자는 부자연스러운 언어를 구사하거나 오류를 범하게 된다.

따라서 본 연구는 우즈베크인 초급 학습자를 대상으로 하는 한국어 연어 교육에 있어 한국어와 우즈베크어의 연어 표현 차이와 실제 의사소통에서 학습자들의 연어 이해력과 표현력을 알아내고자 한다. 이를 위해서 연어 교육에서 가장 큰 비율을 차지하고 있는 ‘체언+용언’¹¹¹⁾형 연어, 연어 관계 중에서 주술관계, 목적관계 연어를 연구 대상으로 삼고, 우즈베크인을 위한 한국어 교육용 연어를 추출하는 것이 1차적인 목표이다. 그 다음 한국어와 우즈

109) 계명대학교 대학원, 글로벌한국어문화교육학과

110) 이선웅 외, 2019, p. 13

111) 연어 유형을 ‘체언+용언’으로 한정하는 이유는 연어 구성의 대다수가 ‘체언+용언’을 차지하고 있기 때문이다. 김진해(2000)는 7,400개의 연어를 추출하였는데 그중에서 ‘체언+용언’형 연어가 6,100개로 나타난 것을 밝은 바 있다. 또한 「21세기 세종계획 전자사전」에서도 8,370개가 ‘체언+용언’형 연어로 구성되어 있다.

베크어 연어의 대응 양상을 살피고, 실제 한국어 연어 능력(collocational competence)에 대해 실험을 통해 알아보고, 우즈베크인 학습자들을 대상으로 하는 효율적인 한국어 연어 학습 방안을 제언하고자 한다.

1.2 선행 연구

한국에서 연어에 관한 연구는 연어 연구 방법론의 차이로 인해서 연어의 정의와 개념, 유형과 범위, 특성에 대한 순수언어학적(국어학) 관점에서의 연구로부터 시작되면서 응용언어학, 사전 편찬 나아가 한국어 학습자를 중심으로 하는 한국어 교육 분야에서 논의들은 주로 연어의 개념에 의미를 두기보다는 교재, 학습자, 교육 방안 등의 다각적인 연구가 활발하게 진행되고 있다. 이렇듯 한국에서 이론적 측면과 실용성 측면에서 가치 있는 연구들이 많이 이루어지고 있다. 국어학적 관점에서 활발하게 진행된 대표적인 연어 연구들로는 이회자(1994), 강현화(1997), 김진해(2000), 임홍빈(2002), 임근석(2002, 2006), 이동혁(2003, 2004) 등이 있다. 이들 논의들은 연어의 개념, 유형과 범위에 대한 견해가 다르다. 이것은 각 연구자의 연구 목적과 방법이 서로 다르기 때문이다. 또한 연어를 통사, 형태, 의미적으로 보다 종합적으로 검토하고 해결 방안을 모색했다는 점에서 의의를 가진다. 한국어 교육학적 연어 연구는 또한 다양한 방법으로 진행되어 왔다. 연어 교육을 위한 연어 선정, 언어권별 연어 대조 연구, 연어 사용 양상 오류 분석, 연어 교육 방안 제언 등 그의 예이다. 따라서 한국어 교육학적 관점에서의 대표적인 연구들로는 문금현(2002), 한송화·강현화(2004), 송대현·윤정아(2015) 등이 있다. 이들 논의는 사용 빈도가 높은 연어 교육용 연어 목록을 도출하고 이를 적절하게 사용하기 위해 교육 방안을 마련하려는 시도들이 있었다. 한국어 연어 교육을 위해 언어권별 대조 분석하는 논의들도 보다 다양하게 진행되고 있다. 언어권을 대상으로 한정했을 경우 31%로 중국인 학습자를 중심으로 한 연구들이 가장 높은 비율을 차지했다. 그 다음 일본어권, 영어권, 러시아어권, 몽골어, 태국어, 프랑스어, 베트남어 등 학습자를 대상으로 한 논의들이 이루어지고 있다. 반면에 우즈베크인 학습자를 대상으로 하는 연어 교육 관련 연구는 아직 진행되고 있지 않는 것으로 파악되었다. 따라서 우즈베크인 학습자를 위한 한국어 연어 연구가 필요한 시점이다.¹¹²⁾

2. 이론적 배경

2.1 연어의 개념

국어학적 관점에서 연어의 개념은 학자의 연구 목적에 따라 조금씩 다르지만 공통적으로 연어는 ‘동일한 문맥이나 문장에서 나타나는 어휘들의 공기 관계 또는 어휘 간의 결합 제약으로 중심으로 정의하고 있다. 강현화(1997)에서는 연어를 “말뭉치(corpus)에서 하나의 어휘 항목은 다른 몇 개의 어휘 항목과 함께 나타나는 경향이 많은데 이러한 어휘 항목의 긴밀하고 고정적인 공기 관계”, 그리고 김진해(2000)에서는 광의의 연어와 협의의 연어로 분류하였다. 전자는 “통사, 의미적으로 관련을 맺고 있는 어휘가 동일한 문맥에서 동시에 나타나는

112) 대표적 대조 및 대응 양상 연구들로는 이소영(2004), 신자영·이만기(2007), 이치노미야 나옴(2009), Fan Qiuhui(2010), 기단봉(2010), Hu Meng(2012), 왕효위(2012), 인진원(2013), 이가라시 유카코(2014), 유문명(2016) 등이 있다.

어휘들의 공기 관계”라면 후자는 “특정 어휘가 다른 어휘를 요구함으로써 발생하는 어휘소들 간의 제한적 공기 관계”라고 정의하였다.

2.2 연어의 유형

임흥빈(2002)은 구성 요소의 통사 성분에 있어서 다섯 가지 유형을 하위분류한 것이다. ‘명사+동사(김을 먹다)’, ‘명사+형용사(쓰쓰이가 헤프다)’, ‘부사/부사어+동사(까르르 웃다)’, ‘부사/부사어+형용사(아득히 멀다)’, ‘명사+속격 조사+명사(각고의 노력)’ 등. 또한 임근석(2006)에서는 어휘적 연어를 ‘체인적 연어(명사+명사, 명사+관형사, 동사/형용사+명사)와 용언적(명사+동사/형용사, 부사+동사/형용사)’ 연어로 분류하였다. 임근석(2002)에서는 어휘적 연어를 통사적 기준에 따라 ‘주술관계, 목술관계, 부사-서술어 관계, 수식관계’로 분리하였는데 수식관계를 3가지 유형으로 나누었다. 한편 문금현(2002)에서는 어휘적 연어를 통사적 기준에 따라 ‘주술관계, 목술관계, 수식관계’로 분리하였으며 그중에서 수식관계 연어를 5가지 유형으로 나누었다.

3. 연구 대상 및 방법

본 연구에서는 『국제통용 2017』을 기초 자료로 삼고 ‘체인+용언’형 주술·목술관계 한국어 연어를 총 693개를 1차적으로 선정하였다. 2차적으로 국내 3군데 대학교 한국어 교재 총 10권을 가지고 분석 작업을 진행하였다. 따라서 분석 결과 교재에서 출연하지 않는 연어 200개를 『국제통용 2017』의 목록에서 제외시켰으며 총 493개의 어휘 목록을 얻었다. 신뢰성 있는 연어 목록을 추출하는 것이 중요하다고 판단되었으며 최종적으로 한국어 분야 전문가 및 한국어 교사의 주관적 판정을 통해 목록을 보완하였다. 따라서 국내 여러 교육 기관에서 10명의 한국어 교사를 모집하여, 10명의 한국어 교사 사용빈도를 5회로 정하고 연어를 선정하여 목록화하였다. 그 결과 105개의 연어를 얻었으며 최종적으로 한국어 연어목록을 추출하였다. 따라서 선정된 한국어 연어를 우즈베크어로 번역할 때 최대한 축자적이고 직역이 가능한 대응 표현을 선택하였다. 이와 같이 연구자의 언어적 경험을 바탕으로 한국어 연어의 우즈베크어 대응쌍을 완성하였다.

4. 한국어와 우즈베크어의 연어 대조

4.1 주술관계 연어의 대응 양상

한국어의 주술관계 연어의 구성 요소는 ‘주어+서술어’로 실현된다. 이것은 한국어 문법적 격에서 주격을 나타내는 ‘이/가’에 의해서 표시된다. 그러나 우즈베크어에서는 격표지가 있지만 주격을 표시하는 형태가 존재하지 않고, ‘무표지격- \emptyset ’이라 한다. 우즈베크어 주격은 한국어와 형태적으로 다르지만 기능상 한국어 주격과 대응된다. 우즈베크어에서는 문장에서 인칭어미¹¹³⁾가 서술어에 붙어서 주격- \emptyset 표지의 일정한 규칙에 따르고 주격을 표시해주기 때

113) 우즈베크어는 인칭어미가 발달된 언어이다. 위에서 언급했지만 서술어에 붙어서 주어의 행위자를

문이다.

4.1.1 대응 일치 연어

한국어 연어 체언과 용언이 같은 통사법주로 대응되는데 연어의 의미도 일치하더라도 용언에 따라 기본 의미는 서로 상이할 수도 있다. 이를 다음 예문(1)을 통해서 살펴보자.

(1) 한국어 명사+동사/형용사 → 우즈베크어 명사+동사/형용사

- ㄱ. 땀이 나다-ter chiq-moq (ter-땀-∅, chiq-moq나다)
- ㄴ. 소리가 나다-ovoz chiqmoq (ovoz-소리-∅, chiq-moq나다)

(1)의 ‘ㄱ,ㄴ’에서 제시된 연어는 주어인 명사와 서술어인 동사는 통사법주가 동일하게 대응되는 경우이다.

다음은 한국어 연어 의미적 측면에서의 대응 양상을 자세히 살펴보도록 한다. 여기서 규정한 ‘대응 일치’유형이란 한국어 연어의 구성 요소가 즉 ‘체언과 용언’이 우즈베크어 대응 표현의 각 구성 요소와 의미적으로 일치하는 경우를 말한다. 주술관계 연어 목록 33개 중 총 14개가 ‘대응 일치’ 유형에 해당한다.

(2) 화가 나다

- {체언} 흥미, 짜증, 용기 따위의 감정이 일어난다
- {용언} 몹시 못마땅하거나 언짢아서 나는 성.

각 구성 요소는 즉 ‘체언과 용언’의 의미는 우즈베크어와 대응 일치하는 경우이다. 한국어 연어 구성 요소 체언인 ‘화’, 용언인 ‘나다’가 우즈베크어로 체언 ‘jahli’, 용언 ‘chiqmoq’와 동일하게 대응된다.

4.1.2 대응 불일치 연어

통사 대응 불일치는 통사적으로 한국어 연어와 우즈베크어 연어는 서로 다른 구성을 나타내는데, 이는 같은 품사로 대응되지 않는 경우이라고 할 수 있다. 이를 다음 예문(3)을 통해서 살펴보자.

(3) 한국어 명사+형용사 → 우즈베크어 명사+동사

- ㄱ. 배가 부르다-qorni to'ymoq (qorni-배-∅, to'y-moq만족하다)

나타내는 어미이다.
 예: **Men** maktab-ga bora-**man**
 (men-1인칭 단수 대명사) (maktab-학교, ga-여격표지) (bor-가, a-미래시제어미, man-1단수 인칭 어미)
 내가 학교-에 간다.
 (홍사만, 2009: 578) 참조).

(3)의 ‘ㄱ,’ 경우는 한국어 명사+형용사 연어 구성은 우즈베크어로 명사+동사로 대응되는 것을 보여주고 있다.

의미적 대응 유형은 한국어 연어 구성 요소의 의미가 우즈베크어와 차이를 보이는 경우이다. 한국어 연어 구성 요소의 의미적 차이를 자세히 살펴보기 위해서 양 언어 구성 요소 각각 의미를 아래와 같이 제시하고 분석할 것이다.

1) 체언 불일치

(4) 배탈이 나다

【한국어-의미】 {체언}: 먹은 것이 체하거나 설사를 하는

배 속 병을 통틀어 이르는 말

【우즈베크어-의미】 {체언}: 배 속 병 또는 위병의 뜻.

(4)의 경우 한국어 연어 체언인 ‘배탈’은 우즈베크어로 ‘배, 위, 속’이라는 표현으로 대응된다. ‘배탈이 나다’의 전체적인 의미를 우즈베크어로 표현하면 ‘속이 가다, 배가 아프다’가 된다. ‘배탈’의 전체 의미는 우즈베크어로 용언과 관련지어서 그 의미를 나타낼 수 있다.

2) 용언 불일치

(5) 단풍이 들다

(Xazonrezgi-단풍, bo'l-moq되다)

용언: 물감, 색깔, 물기, 소금기가 스미거나 배다

(5)의 용언 ‘들다’는 ‘색깔 등이 배다’라는 뜻으로 해석이 된다. 우즈베크어 대응 표현은 ‘되다’이다. 이것은 우즈베크어로 단풍이 일어나는 현상을 의미한다. 결합되는 동사의 차이로 불일치 유형을 보인다.

3) 한 어휘로 실현

다음은 한국어 연어 구성 요소가 우즈베크어로 한 어휘로 실현해서 대응연어 구성을 이루지 못하는 경우이다.

(6) 고장이 나다

(buzil-moq-고장되다, 망가지다)

【의미】 가구나 기계가 제대로 움직이지 못하게 되는

기능상의 장애

(6)의 경우는 ‘고장이 나다’가 한국어 연어가 우즈베크어로 ‘buzilmoq-망가지다’처럼 한 어휘로 실현된다.

4.2 목술관계 연어의 대응 양상

한국어 목술관계 연어의 대응 양상을 제3장에서 추출한 연어를 중심으로 분석한다. 105개

의 언어 목록 중에서 73개는 목술관계의 언어 목록이다. 한국어의 목술관계 언어의 구성 요소는 ‘목적어+서술어’로 실현된다. 우즈베크어의 ‘ni’ 목적격 표지는 한국어 ‘을/를’과 대응된다. 목술관계 언어의 대응 일치 경우를 다음 예문(7)을 통해서 살펴보자.

4.2.1 대응 일치 언어

(7) 한국어 목적어+동사 → 우즈베크어 목적어+동사

- ㄱ. 가방을 들다-sumka-ni ko'tar-moq(sumka-가방,
ni-목적격, ko'tar-moq들다)

4.2.2 대응 불일치 언어

한국어는 목적격 표지는 자동사문에서도 사용할 수 있는 반면에 우즈베크어는 한정적이다. 즉, 목적어 표지 ‘을/를’은 타동사문에서만 사용할 수 있다.

(8) 한국어 경우

- ㄱ. 소풍-을 가다/ㄴ. 아빠-를 닦다

일반적으로 ‘가다, 닦다’ 등이 목적어를 취하지 못한다. 그러나 예문 8에서 볼 수 있듯이 한국어에서는 ‘가다’가 자동사인도 목적어를 취하고 있다. 또한 (8의 ㄴ)처럼 용언 ‘닦다’는 목적어를 취하고 있다. 그러나 우즈베크어에서는 ‘가다’, ‘닦다’가 목적어를 취하는 경우가 없다.

(9) 우즈베크어 경우

- ㄱ. 소풍-에 가다 (piknik-ga bor-moq)
ㄴ. 아빠-에 닦다 (dadasi-ga o'xshamoq)

예문 8에서처럼 ‘소풍을 가다’에 우즈베크어 대응 표현이 ‘소풍에 가다’ 되고, ‘출장을 가다’ 또한 ‘출장에 가다’처럼 다른 격표지에 의해 실현된다. 따라서 (9)‘ㄱ와 나’에서는 여격표지 ‘ga’가 사용된다. 또한 한국어에서는 ‘누구 닦다, 누구-를 닦다’가 가능하지만, 우즈베크어에서는 ‘누구-에 닦다’처럼 표현할 수 있습니다. 이렇듯 우즈베크어 목적격표지는 타동사가 아닌 경우 나타나지 않는다. 이런 면에서 한국어와 차이를 보인다.

1) 체언 불일치

(10) 낮잠을 자다

(kunduzi-낮에, uxlamog자다)

체언: 낮에 자는 잠

(10)에서의 체언인 ‘낮잠’은 우즈베크어로 ‘낮’으로만 대응된다. 원래 ‘잠을 자다’가 우즈베크어로 ‘uxlamog’처럼 한 어휘로 실현되어 용언인 ‘자다’가 ‘잠’을 포함하고 있기 때문이다.

2) 용언 불일치

(11) 값을 깎다

(narx↓, ni-을 tushirmoq내리다)

용언: 값이나 금액을 낮추어서 줄이다

(11)의 ‘값을 깎다’가 우즈베크어로 ‘값을 내리다(싸게 하다)’로 표현한다. 원래 용언인 ‘깎다’의 한국어 기본 의미는 ‘칼 따위로 물건의 거죽이나 표면을 얇게 벗겨 내다’라는 뜻이다. 한국어에서는 상품의 가격을 낮출 때 ‘깎다’를 쓴다. 반면에 우즈베크어에서는 비싸게 느껴지는 상품의 가격을 깎을 때 ‘내리다’라는 표현을 쓴다.

3) 한 어휘로 실현

(12) 대화를 나누다

(suhbatlashmoq대화하다)

체언: 마주 대하여 이야기를 주고받음.

용언: 말이나 이야기, 인사 따위를 주고받다

(12)의 ‘대화를 나누다’가 우즈베크어로 ‘대화하다suhbatlashmoq’처럼 한 어휘로 실현된다. 한국어에서의 체언과 용언의 의미에서 나타나고 있는 것처럼 이야기, 인사 따위를 서로 주고받는 것이다. 우즈베크어 ‘suhbat-lash-moq’에서의 ‘-lash’ 어미는 두 명 이상 사람의 행위를 나타낸다. 이러한 점에서 불일치 현상을 보인다.

[참고문헌]

- 이희자(1994) “현대 국어 관용구의 결합 관계 고찰”, 『한국정보과학회 언어공학연구회』, 학술발표 논문집, Vol.-10
- 강현화(1997) “체언+용언 꼴의 연어 구성에 대한 연구”, 『사전편찬학 연구』, 연세대학교 언어정보개발원, Vol.-8. No.1
- 김진혜(2000) “국어 연어 연구”, 박사학위논문, 경희대학교
- 문금현(2002) “한국어 어휘 교육을 위한 연어 학습 방안”, 『국어교육』, 한국어교육학회, Vol.-No.109
- 임근석(2002) “현대 국어의 어휘적 연어 연구”, 석사학위논문, 서울대학교
- 임홍빈(2002) “한국어 연어의 개념과 그 통사·의미적 성격”, 『국어학』, 국어학회, 279-320
- 임근석(2006) “한국어 연어 연구”, 박사학위논문, 서울대학교
- 이소영(2004) “한국어와 우즈베크어의 격표지 기능 비교 연구”, 석사학위논문, 경북대학교
- 신자영, 이만기(2007) “한국어와 스페인어 연어 유형 대조 연구: 신체어를 중심으로”, 『스페인어문학』, 한국스페인어문학회
- 인진원(2013) “한국어와 미얀마어 나다의 연어표현 대조”, 석사학위논문, 경희대학교
- 이가라시 유카코(2014) “한·일 신체 증상에 관한 연어 대조 연구”, 석사학위논문, 경희대학교 대학원
- 송대현·윤정아(2015) “한국어 학습자를 위한 연어 교육 내용 연구-‘일상생활’과 관련된 어휘를 중심으로”, 『국제어문』, 제64집, 323~348
- 유문명(2017) “중국인 학습자를 위한 한국어 연어 구성 대조 연구”, 박사학위논문, 연세대학교 대학원

‘우즈베키스탄 학습자의 한국어 연어 능력 연구’에 대한 토론문

장미경(고려대학교)

이 연구는 우즈베키스탄어와 한국어의 연어 대응 양상을 살펴, 우즈베키스탄 학습자들의 한국어 연어사용 능력이 향상될 수 있도록 효과적인 교수법을 개발하기 위해 진행된 연구입니다. 개인적으로도 항상 많은 관심을 가지고 있던 ‘한국어 연어’ 관련 연구에 대해 토론할 수 있는 기회를 가지게 되어 흥미롭게 읽었습니다. 한국어의 연어가 우즈베크어에서 어떤 방식으로 대응되는지를 상세하게 유형화 한 결과는 향후 우즈베키스탄 학습자 대상 한국어 교육 현장에 크게 도움이 되리라 기대합니다.

한국어 교육계에서의 연어 연구는 최근 “한국어 연어 연구 동향 및 과제”를 논하는 연구사가 발표될 정도로 지난 20년 간 꾸준히 관심을 받아 온 분야입니다. 특히, 국가별·언어권별 학습자의 연어 사용 양상이나 언어 간 연어 대조 연구도 지속적으로 확대되고 있으나, ‘우즈베키스탄 학습자’의 한국어 연어 사용에 대해서는 연구가 거의 없었다는 점에서 이번 연구는 매우 시의적절하다고 생각합니다. 보내 주신 발표문을 읽으면서 궁금하게 생각했던 부분에 대해 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

먼저, ‘연구 대상 선정’에 대한 부분입니다. 서론에서 “‘체언+용언’형 연어, 연어 관계 중에서 주술 관계, 목술 관계 연어를 연구 대상으로 삼고, **우즈베크인을 위한 한국어 교육용 연어를 추출하는 것이 1차적인 목표**”라고 언급하였습니다. 그 다음으로 한국어와 우즈베크어 연어의 대응 양상을 살핀다고 하여, ‘우즈베크인을 위한 연어 추출 방식’이 구체적으로 어떤 기준이나 절차에 의해 이루어지는가가 궁금했습니다. 그런데, 이후 3장에서 기술한 연어 목록 선정 절차는 “‘체언+용언’형 주술·목술 관계 한국어 연어 총 693개를 1차로 선정, 한국어 교재 목록과 비교하여 200개 제외, 마지막으로 한국어 교사의 빈도 관련 주관적 판정 절차에 따라 최종 105개를 선정”한 것으로 되어 있어 특정 언어권을 고려했다기보다 일반적인 ‘필수 연어 목록’을 선정하기 위한 절차로 이해됩니다. 또한, ‘한국어 교사 10인의 5회 이상 빈도’라는 기준이 다소 모호해 보이는데, 연구자가 생각하시는 ‘우즈베크인을 위한 한국어 교육용 연어 추출’의 의미에 대해 좀 더 상세히 설명해 주시기 바랍니다.

두 번째로, ‘연어 대조 양상에 따른 교수법의 차이’에 대한 부분입니다. 발표자가 정리한 한국어와 우즈베크어의 연어의 대응 양상을 보면 흥미로운 내용이 많습니다. 주술 관계/목술 관계 모두 대응이 일치하는 경우와 불일치하는 경우로 구분되고 있습니다. 특히, 한국어에서는 연어 형태이나 우즈베크어에서는 한 어휘로 나타나는 예들도 있습니다. 이러한 대응

양상의 차이는 학습자들이 한국어 연어를 이해하거나 사용하는 데에 중요한 차이를 가져오게 될 것입니다. 따라서, 대응 일치형과 대응 불일치형 연어 목록 유형에 따라 교수법을 달리 적용하는 것이 필요해 보이는데, 연구자가 계획하고 있는 효율적인 연어 교수법에 대해 말씀해 주시기 바랍니다.

마지막으로, ‘**한국어 연어 능력의 구성 요소**’에 대한 부분입니다. 연구자는 서론에서 학습자의 한국어 연어 능력을 분석함으로써 효율적인 교육 방안을 제공하겠다고 밝히고 있습니다. 연어 능력을 분석하려면, 그 하위 구성 요소는 무엇으로 설정할 것인지 또한 각 구성 요소마다 능력 발달 단계를 어떻게 측정할 것인지가 상세히 정리되어 있어야 할 것입니다. 그러한 기준표가 있어야 학습자의 연어 능력을 평가하고, 부족한 부분이 무엇인지 파악하여 그에 대해 보완하는 구체적 교수법을 제공할 수 있을 것입니다. 연구자가 생각하는 ‘한국어 연어 능력’의 하위 구성 요소는 무엇인지, 연어 능력을 분석하는, 혹은 능력을 평가하는 기제는 어떻게 구성할 것인지 등에 대한 계획을 말씀해 주시기 바랍니다.

연구자가 발표문에 쓰신 것과 같이 ‘연어란 어휘 교육에 있어 어휘 사용을 위해 필수적인 것’이라는 점에 전적으로 동의합니다. 특히, 연구자 본인이 우즈베크어 모어 화자로서 한국어 연어 표현을 유창하게 사용하게 되기까지의 과정을 거친 경험을 살려, 우즈베키스탄 학습자들이 좀 더 효과적으로 한국어 연어 표현을 익히고 사용할 수 있도록 돕는 교수법을 개발하는 데에 적임자라고 생각합니다. 오늘의 발표와 토론 내용을 바탕으로 우즈베키스탄 학습자들을 대상으로 효과적인 연어 교수법이 개발되고, 나아가 그러한 교수법의 실질적 효과를 검증하는 후속 연구로까지 이어지기를 기대하며 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

한국어 학습자 논설문 글쓰기에 나타난 어휘다양성 연구

- 한자어권과 비한자어권 화자의 비교를 중심으로 -

강영란(전남대)

1. 서론

본 연구는 한국어 학습자들이 작성한 논설문 글쓰기에 나타난 어휘다양성을 한자어권과 비한자어권 화자로 분류하여 학습자의 모어가 한국어 어휘 학습에 영향을 미치는지 알아보고 언어숙달도에 따라 차이가 있는지를 살펴보고자 한다.

Selinker(1972)가 Weinreich(1953)의 ‘언어 간(interlingual)’이라는 용어를 차용하여 제2언어 학습자의 언어체계가 모어와 목표 언어 둘 다와 다르며 구조적으로 이 두 언어의 중간에 위치한 독립적인 체계를 가진 ‘중간언어(interlanguage)’라는 용어를 사용하여 학습자의 제2언어 체계의 정당성을 강조하였다. 중간언어를 분석하기 위한 가장 분명한 접근은 학습자의 발화와 쓰기, 즉 학습자 언어(learner language)를 연구하는 일인데(James 1990, Lightbown & Spada 2006, Adamson 2008), 이러한 말하기와 쓰기로 표출되는 언어 자료는 실증적으로 관찰할 수 있으면서도 학습자의 언어적 기저 능력을 반영하여 시간이 지남에 따라 언어적인 형태의 발달적 변화를 드러내기 때문이다(Brown 2014: 243).

대조분석(Contrastive Analysis; CA)에서 다루어지지 않았던 중간언어는 제2언어 학습자들의 모어 전이 여부와 언어발달 변화를 파악할 수 있기 때문에, 이러한 점에 초점을 두어 학습자의 중간언어에 대한 대조분석(Contrastive Interlanguage Analysis; CIA)이 Granger(1996:43)에 의해 제안되었다. Granger(1996: 44-47)는 코퍼스를 기반으로 제2언어 학습자의 모어와 중간언어의 비교뿐만 아니라 중간언어끼리도 비교함으로써 CA를 통하여 나타난 언어적 차이를 CIA를 통해 확인하였다.

이처럼 제2언어 학습자의 중간언어는 비교적 체계적으로 발달하기

어로서 한국어 학습자를 대상으로 교차 언어적 영향의 주요 요인으로 거론되는 모어 전이와 언어 숙달도 변인의 영향을 범언어적으로 검증한 연구를 찾아보기 어렵다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 한국어 학습자의 글쓰기 자료에 나타난 어휘의 다양성을 측정하여 한자어권 학습자가 비한자어권 학습자와 한국어 어휘 능력이 차이가 있는지를 검증하여 모어 전이에 의한 영향을 확인하고자 한다. 또한 언어숙달도에 따라 한자어권 화자와 비한자어권 화자의 어휘 다양성이 차이가 있는지도 살펴볼 것이다. 이를 통해 한자어권 학습자의 모어가 한국어 어휘 습득에 영향을 미치는지를 검증하여 향후 한국어 어휘 학습 교수에 필요한 기초자료를 제공하고자 한다.

2. 선행 연구

제2언어 학습자의 생산적인 과제를 수행하기 위한 어휘 사용 능력은 일반적으로 어휘 풍부성(lexical richness)이라고 한다(Lili Zhai 2016: 753). Lili Zhai(2016)에 의하면, 어휘 사용 평가는 어휘 독창성(lexical originality; LO), 어휘 밀도(lexical density; LD), 어휘 정교화(lexical sophistication ; LS), 어휘 다양성(lexical variation; LV)의 네 가지 항목으로 산출되는 어휘 풍부성에 의해 측정된다. 어휘 독창성은 한 학습자의 텍스트에서 다른 학습자가 사용하지 않은 어휘의 백분율이다¹¹⁴. 즉, 한 학습자의 사용한 고유한 어휘 수를 측정한다. 그러나 학습자가 속한 그룹이 변경되면 색인 목록도 변경되므로 신뢰할 수 없다(Laufer 1994). 어휘 밀도는 한 학습자의 텍스트에서 명사, 동사, 형용사, 부사와 같은 내용어 어휘의 백분율이다¹¹⁵. 사용된 기능어에 반영되는 구문적, 응집적 속성에 의존하기 때문에 타당성에 문제가 있다. 어휘 정교화는 텍스트에서 고급 단어의 백분율이다¹¹⁶. 그러나 고급의 정의는 연구자에 따라 다르기 때문에 신뢰할 수 없다. 어휘 다양성은 한 텍스트의 서로 다른 유형의 어휘와 전체 어휘 수 사이의 비율로 어휘 다양도(Type-Token Ratio; TTR)로 측정한다. 결국, 어휘 풍부성은 어휘 다양성에 의해 측정될 수 있고 이것은 언어발달과 중요한 관계를 가지고 있다.

$$TTR = \frac{\text{서로 다른 유형의 어휘 수(type)}}{\text{전체 어휘 수(token)}} \times 100$$

TTR은 가장 광범위하게 사용되는 척도로 이를 통해 한국어 학습자가 작성한 텍스트에서 얼마나 다양한 어휘를 알고 표현하는지를 알 수 있는데, TTR 값이 클수록 더 다양한 어휘를 사용한 것이다.

배도용(2012)는 베트남, 일본, 중국어권을 배경으로 하는 학습자 각 2명씩 모두 6명의 여학생을 연구 대상으로 선정하여 학생들이 쓴 과제(‘민족과 국가’)를 분석하였다. 언어권별로

114) LO(%) = 저자(학습자) 한 명의 고유한 토큰 수 / 총 토큰 수 × 100

토큰(token)은 텍스트의 전체 어휘 수이며, 텍스트에서 두 번 이상 발생하는 개별 어휘가 사용될 때마다 계산된다.

115) LD(%) = 내용어 어휘 토큰 수 / 총 토큰 수 × 100

116) LS(%) = 고급 어휘 토큰 수 / 전체 어휘 토큰 수

파악할 때, 베트남어권(30.17%), 일본어권(32.58%), 중국어권(35.33%) 순으로 TTR이 높았다. 그러나 언어권을 대표하기에는 피험자 수가 적은 한계가 있다.

박정은(2014)은 한국어 고급 학습자의 작문에 나타난 어휘의 다양성을 분석하기 위하여 계승어로서의 한국어 학습자와 외국인 한국어 학습자에게 시간과 주제가 통제된 쓰기 과제를 실시하여 이들의 작문에 나타난 어휘를 분석하였고 한국인 모어 화자의 작문 자료와도 비교·분석하였다. 어휘의 다양성을 살펴봤을 때 집단 간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았으나, 한 집단 내 서로 다른 주제에 대하여 생산한 두 작문 간에는 계승어 학습자 집단을 제외한 다른 집단에서 유의미한 차이를 보였다. TTR의 단점을 보완하기 위해 의미 부류별로 세부적인 어휘 사용을 확인하였지만, 자료의 양이 충분하지 못해 결과를 일반화하기 어려우며 언어 숙달도별로 어휘의 다양성이 어떻게 나타나는지를 확인하는 과정이 필요하다고 본다.

한국어 중급 학습자의 작문에 나타난 어휘 다양성을 살펴본 구다영(2017)은 다문화가정 자녀 20명, 외국인 학습자 20명, 한국어 모어 화자 20명을 대상으로 세 가지 유형의 작문 과제를 수집하여 분석하였다. 다문화가정 자녀 집단은 한국인 모어 화자 집단과 세 가지 과제 중 두 가지 과제에서 비슷한 수준의 어휘 다양성을 지니고 있었으며, 이에 반해 외국인 학습자 집단은 한국인 모어 화자 집단과 그래프 보고 기술하는 과제를 제외하고는 모두 차이가 있음을 확인할 수 있었다.

이정현(2017)은 외국인 유학생(중국인 30명, 일본인 30명)과 한국인 대학생(60명)의 작문에서 나타난 어휘 다양성을 분석한 결과, 중국인 유학생 집단이 일본인 유학생보다는 어휘 유형이 더 적은 것으로 나타났고 한국인 대학생 텍스트와 외국인 유학생 텍스트에서 산출한 어휘의 다양성은 거의 차이가 없었다. 다만, 가장 두드러진 차이점은 외국인 유학생 텍스트가 한국인 대학생 텍스트에 비해 변화 폭이 매우 심하다는 점이다. 즉 다양한 어휘를 생산해 내는 학습자와 그렇지 못한 학습자의 격차가 존재함을 보여주었다. 그러나 이러한 결과는 외국인 유학생의 언어 숙달도를 고려하지 않은 결과로 볼 수도 있다. 먼저 중국인 유학생 집단의 TOPIK 등급은 중급 과정의 학생 수가 고급 과정보다 상대적으로 많고 일본인 유학생 집단은 고급 과정의 학생 수가 상대적으로 많기 때문에 중국인 유학생 집단이 일본인 유학생보다는 어휘 유형이 더 적은 것으로 나타날 수 있다. 또한, 외국인 유학생의 한국어 숙달도는 TOPIK 3급에서 6급까지 분포가 다양하다. 이것은 외국인 유학생 텍스트의 변화 폭에 영향을 줄 수 있어 학습자의 격차가 존재하는 원인이 될 수 있기 때문이다.

한국어 학습자의 문어 산출에 나타난 어휘 다양성을 한국어 모어 화자와 비교하여 어휘 발달 양상을 알아본 남주연·김영주·김양희(2017)에서는 그 결과를 남주연·김영주(2014)의 구어 어휘 다양성 발달과의 차이도 살펴보았다. 어휘 다양성을 동등한 기준으로 비교한 결과, 중급 수준에서 문어를 통해 점차 다양화되었다가 고급 수준에서 다시 구어로 발달이 전환되었다. 이를 통해 어휘 다양성은 제2언어 학습자의 언어 숙달도 및 언어 산출과 밀접한 상관관계를 보인다는 결과를 보여주었다(남주연·김영주·김양희 2017: 2).

선행 연구를 정리해 보면, 모어와 중간언어의 CIA에 대한 연구가 중간언어 간의 연구보다 상대적으로 많았다. 또한 대부분 한자어권 학습자를 대상으로 연구가 이루어졌다. 특히 중간언어 간의 연구는 실험자 수가 적거나 언어숙달도에 따른 변인을 고려할 필요가 있었다.

이에 본 연구에서는 한국어 학습자가 얼마나 많은 한국어 어휘를 다양하게 사용하는지를 학습자가 작성한 텍스트에서 어휘 다양성을 측정하여 학습자의 어휘 사용 능력을 평가할 것

이다. 측정된 어휘의 다양성을 언어숙달도에 따라 한자어권과 비한자어권 학습자로 분류하여 이들의 중간언어 간의 CIA를 진행하고자 한다.

3. 연구 방법

연구를 진행하기 위해 국립국어원에서 제공한 학습자말뭉치를 살펴보았다. 국립국어원에 서는 한국어 학습자가 2015년부터 2018년간 작성한 자료를 수집하고 정리하여 학습자말뭉치를 구축하였다. 구축된 학습자말뭉치는 구어(7.26%)보다는 문어 산출 자료(92.74%)가 상대적으로 많았고, 자료 유형에서는 논설문 글쓰기 자료가 전체 문어 말뭉치의 17.7%로 1위인 생활문(55.3%) 다음으로 많았다. 또한, 논설문은 어떤 문제에 대한 자기의 주장을 논리적으로 증명하여 독자를 설득하는 글이기 때문에 설명문보다 학습자의 언어적 기저 능력을 반영하고 언어 숙달도¹¹⁷⁾에 따른 변화를 더 드러낼 것으로 보였다. 이에 본 연구에서는 학습자의 문어 산출 자료에서 논설문 글쓰기 자료를 연구 자료 유형으로 선정하였다.

학습자말뭉치의 논설문 글쓰기 자료는 총 15,983명의 한국어 학습자가 산출한 자료이다. 연구 대상을 선정하는 과정에서 정확도를 높이기 위해 다음의 요인들을 통제하였다.

첫째, 국내기관에서 수업 중인 외국인 학습자만을 선정하였다. 학습자 유형이 국내기관과 이주민 학습자로 분류되어 있어서 이주민 학습자는 제외하였다. 또한, 교포는 계승어의 영향으로 학습기간과 거주기간이 짧은데도 불구하고 언어 숙달도가 높게 나오기 때문에 제외하였다.

둘째, 국적이 한국어거나 모어가 한국어인 학습자는 제외하였다. 본 연구가 한자어권과 비한자어권 학습자를 대상으로 한국어 어휘 사용 능력에 모어 전이의 영향이 있는지에 대한 연구이기 때문에 한국어를 사용한 경험이 변인으로 작용할 수 있다고 보았다.

셋째, 언어 숙달도 등급에서 2급인 학습자는 총 4명으로 사례 수가 너무 적어 분석대상에서 제외하였다. 이것은 대부분의 학습 기관에서 논설문 글쓰기는 초급 과정의 학습자에게 어려운 과제이고 선행 연구에서도 중급 이상의 학습자를 대상으로 연구를 진행하였다.

넷째, 학습자들의 국적과 모어를 살펴본 결과, 한자어권 학습자에 대한 분류에 어려움이 있었다. 예를 들면, 싱가포르의 모어가 영어인데 중국어나 광둥어를 대부분 사용하고 있기 때문에 중국어나 광둥어가 제2외국어인지, 계승어인지, 아니면 이중언어인지의 구분이 명확하지 않았다. 또한, 과거에 한자어권에 있었지만 지금은 한자어를 사용하지 않는 베트남, 몽골, 태국과 같은 나라들이다. 따라서 본 연구에서는 이러한 나라들을 한자어 영향권으로 분류하고 연구 대상에서 제외하였다.

다섯째, 한자어권 학습자 중에서 모어가 비한자어권 언어인 학습자는 제외하였다. 예를 들면, 국적이 중국인 학습자 중에서 모어가 몽골어나 영어인 학습자나 국적이 홍콩인데 모어가 구자라트어인 경우의 학습자는 제외하였다.

여섯째, 비한자어권 학습자 중 모어가 한자어권이거나 한국어 외에 가능한 외국어에 한자어권 언어가 포함된 경우에는 분석에서 변인으로 영향을 미칠 수 있기 때문에 대상에서 제

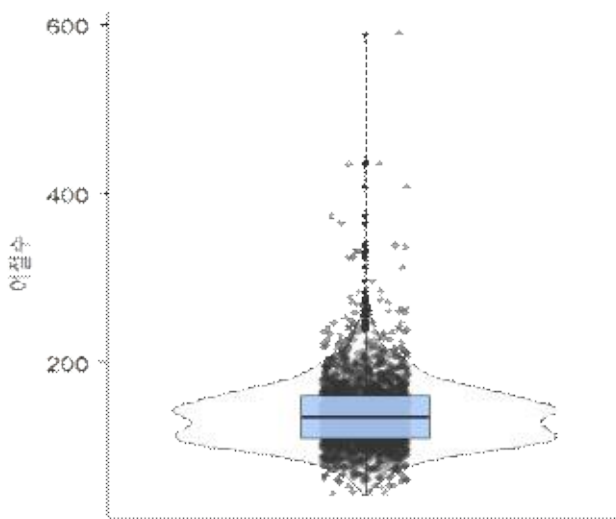
117) 국립국어원에서 구축한 학습자말뭉치의 한국어 능력 등급은 객관화를 위해 학습자가 속한 기관에서의 한국어 능력 등급과 TOPIK 등급, 그리고 별도의 등급 평가를 위한 평가지 결과 등을 고려하여 선정하였다. 이후 본고에서는 한국어 능력 등급은 한국어 숙달도와 관련이 있기 때문에 많은 연구에서 표현한 언어 숙달도로 서술하고자 한다.

외하였다.

마지막으로 어절 수이다. 남주연·김영주(2014)에서 TTR이 텍스트 길이가 길어질수록 어휘의 다양성이 낮아진다는 문제점을 제시하였기 때문에 이를 해결하기 위해 어절 수를 통제할 필요가 있다. 이를 위해 jamovi 1.1.9.0 통계 프로그램을 실행하여 통제 요인을 제거한 자료의 기술통계와 사분범위인 25~75% 구간의 Plots 모형을 살펴보았다.

<표 1> 어절 수에 대한 통제 전 기술통계

전체 학생수	평균	중앙값	최소값	최대값	25%	75%
2215	139	136	44	589	111	161



[그림 1] 어절 수 통제 전 Plots 모형

Plots 모형에서 자료 분포선(violin)을 자세히 살펴보면, 평균(Mean)과 중앙값(Median)의 밀도가 높은 것을 알 수 있다. 이를 근거로 전체 평균 어절 수를 기준으로 -17명과 +17명 범위의 35개 자료를 선정하여 전체 평균과 같으면 선택된 35개의 자료를 선정하였고, 다른 경우는 범위를 조정하여 전체 평균과 같게 하는 범위의 자료들을 선택하였다. 그런데 언어 숙달도 3급의 비한자어권 화자 집단은 전체 평균 139어절보다 1어절 적거나 많았다. 이러한 문제점을 해결하기 위해 총점이 다른 집단의 총점의 차와 적은 범위의 자료 즉, 다른 집단의 총점과 근사한 평균인 140어절 범위의 자료를 선정하였다. 따라서 TTR의 단점인 텍스트 길이의 영향을 최소화하였다. 이를 통해 언어 숙달도와 한자어권과 비한자어권 화자에 따라 각각 35명씩, 한자어권 140명과 비한자어권 140명으로 총 280명의 학습자가 작성한 논설문 자료를 연구 대상으로 선정하였다. 연구 대상으로 선정된 한자어권과 비한자어권 화자의 국적과 모어를 정리하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 대상 정보

언어권	학생 수	국적(모어)
한자어권	140	중국(중국어), 대만(중국어), 홍콩(중국어·광둥어), 일본(일본어)

비한자어권	140	노르웨이(노르웨이어), 독일·스위스·포르투갈(독일어), 러시아(러시아어), 마다가스카르(마다가스카르어), 말레이시아(말레이어·영어), 미국·영국·캐나다·호주·케냐·나이지리아·필리핀·가나·우간다(영어), 미얀마(버마어), 브라질(포르투갈어), 사우디아라비아·튀니지아(아랍어), 스리랑카(싱할라어), 아제르바이잔(아제르바이잔어), 아프카니스탄·이란(페르시아어), 에스토니아(에스토니아어), 에콰도르·파나마·콜롬비아·아르헨티나(스페인어), 우즈베키스탄(우즈베크어·러시아어), 우크라이나(우크라이나어), 이디오피아(암하라어), 이탈리아(이탈리아어), 인도네시아(인도네시아어·자바어·힌디어), 카자흐스탄(카자흐어·러시아어), 캄보디아(크메르어), 키르기스스탄(키르기스어·러시아어), 터키(터키어), 폴란드(폴란드어), 프랑스·코트디부아르(프랑스어)
-------	-----	---

다음으로 연구 대상으로 선정된 한국어 학습자가 작성한 논설문을 언어 숙달도에 따라 한자어권과 비한자어권 집단으로 나누어 산출한 어절 수의 평균과 표준편차를 정리하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 언어 숙달도에 따른 한자어권과 비한자어권 화자의 어절 수

언어 숙달도	언어권	N	평균	표준편차	최소값	최대값
3급	한자어권	35	139	9.53	122	157
	비한자어권	35	140	23.9	103	177
4급	한자어권	35	139	3.21	135	145
	비한자어권	35	139	19.6	117	187
5급	한자어권	35	139	1.34	137	141
	비한자어권	35	139	5.62	128	147
6급	한자어권	35	139	1.55	137	142
	비한자어권	35	139	15.2	115	162

연구 대상으로 선정된 자료는 국립국어원에서 원시말뭉치, 형태말뭉치, 오류주석말뭉치로 분류되어 있지만 형태말뭉치와 오류주석말뭉치가 없는 자료가 있어서 형태말뭉치로 변환하는 과정이 필요하다. 그리고 국립국어원의 형태말뭉치는 동음이의어가 구분되지 않기 때문에 선정된 자료의 원시말뭉치를 동음이의어가 구분되는 울산대에서 만든 형태소 분석기 UTagger-TCM 프로그램으로 태깅을 하여 형태말뭉치를 재구축하였다. 구축된 형태말뭉치는 AntConc 3.5.8 프로그램을 사용하여 Type과 Token 수를 산출한 후, 어휘 다양도(TTR)를 측정하였다. 측정된 TTR은 SPSS 21 프로그램을 실행하여 통계분석을 진행하였다.

이에 본 연구에서는 다음의 같은 연구 과제를 제시하고자 한다.

- 1) 한자어권 화자와 비한자어권 화자의 논설문 글쓰기에 나타난 어휘의 다양성은 차이가 있는가?
- 2) 언어숙달도에 따라 한자어권 화자와 비한자어권 화자의 어휘의 다양성은 차이가 있는가?

4. 연구 결과

본 연구에서 제시한 연구 과제를 해결하기 위해 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실행하였다. 먼저 집단 간에 통계적 유의미성을 검증하려면, TTR에 대한 각 집단의 등분산성 가정이 충족되어야 한다. Levene의 등분산 검정 결과, $p = .375(p > .05)$ 로 등분산성 가정이 충족된다. 따라서 이원분산분석을 실행한 결과를 F 통계값과 유의확률(p)을 가지고 해석할 수 있다.

<표 4> 언어 숙달도와 한자어권에 따른 TTR에 대한 분산분석 결과

분산원	제공합	자유도	평균 제곱	F	p	η^2
언어 숙달도	.048	3	.016	7.508***	.000	.076
한자어권	.006	1	.006	2.750	.098	.010
언어숙달도 * 한자어권	.002	3	.001	.325	.807	.004
오차	.574	272	.002			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

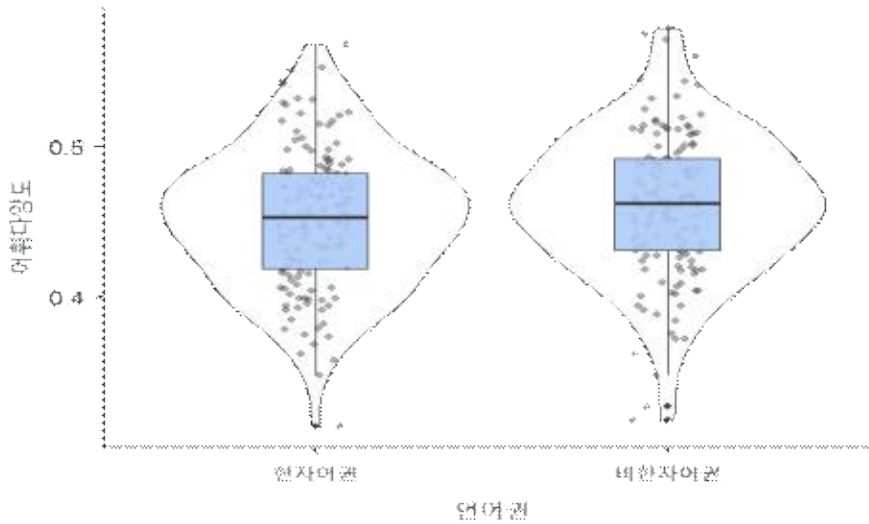
4.1. 한자어권 화자와 비한자어권 화자의 어휘의 다양성

<표 4>의 결과에서 한자어권과 비한자어권 두 집단 간의 어휘 다양도(TTR)에 유의미한 차이가 나타나지 않았다($F = 2.750$, $p = .098(p > .05)$). 이러한 결과는 백영경(2013)에서 비한자어권 학습자의 일본어 학습 경험이 제3언어로서의 한국어 어휘 습득에 미치는 영향을 분석 결과를 통해 예상했던 결과와 다르다고 할 수 있다. 즉, 일본어 학습 경험이 제3언어로서의 한국어 어휘 습득에 영향을 미친다면 모국어가 한자어권인 화자는 한자어권 학습 경험이 없는 비한자어권 화자보다 다양한 어휘를 사용하여 논설문 글쓰기를 작성할 것이라고 예측할 수 있었다.

<표 5> 한자어권과 비한자어권 TTR의 기술통계

언어권	N	평균	표준편차	중앙값	최소값	최대값
한자어권	140	.452	.047	.453	.314	.568
비한자어권	140	.461	.048	.462	.318	.579
합계	280	.458	.053	.458	.314	.579

<표 5>의 한자어권과 비한자어권 화자의 어휘의 다양성에 대한 기술통계를 살펴보면, 비한자어권 화자의 TTR 평균이 한자어권 화자에 비해 약간 높다. 그러나 이러한 결과가 전체 비한자어권 화자인 모집단이 전체 한자어권 화자의 모집단에 비해 어휘의 다양성이 높다는 것을 의미하지는 않는다. 또한, 사분범위인 25~75% 구간의 Plots 모형을 [그림 2]에서 살펴보면, 언어권별 두 모형이 유사한 것을 볼 수 있다. 따라서 한자어권 화자와 비한자어권 화자의 논설문 글쓰기에 나타난 어휘 다양성에는 두 집단 간에 차이가 나타나지 않았다고 할 수 있다.



[그림 2] 한자어권과 비한자어권 TTR의 Plots

그러나 언어 숙달도별 집단 간에는 유의미한 차이가 나타났다($F = 7.508, p = .000(p < .001)$). 이러한 차이가 어떤 집단 간의 차이에 의한 것인지 알아볼 필요가 있다.

<표 6> 언어 숙달도별 TTR의 기술통계

언어 숙달도	N	평균	표준편차	중앙값	최소값	최대값
3급	70	.442	.049	.439	.318	.561
4급	70	.448	.043	.448	.314	.574
5급	70	.462	.043	.468	.327	.552
6급	70	.475	.049	.477	.375	.579
합계	280	.457	.048	.458	.314	.579

<표 6>의 언어 숙달도별 기술통계 결과를 살펴보면, 언어 숙달도가 높아질수록 어휘 다양도도 증가하는 것을 알 수 있다. 그런데 한국어 숙달도가 높아질수록 집단 간의 평균 간격의 차가 점점 감소하는 것을 볼 수 있다. 즉, 3급과 4급에서는 .6, 4급과 5급에서는 .4, 5급과 6급에서는 .3으로 감소하고 있다. 또한 한국어 능력 등급에 따라 3급과 4급은 중급 과정, 5급과 6급은 고급 과정으로 분류하고 있다. 이를 근거로 언어 숙달도에 따른 집단 사이와 한국어 중급 집단과 고급 집단 간에 유의미한 차이가 있는지 계획비교분석을 실행하였다.

<표 7> 언어 숙달도별 계획비교 결과

분산원	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p	η^2
3급 대 4급	.001	1	.001	.635	.426	.002
4급 대 5급	.007	1	.007	3.347	.068	.012
5급 대 6급	.006	1	.006	2.917	.089	.010

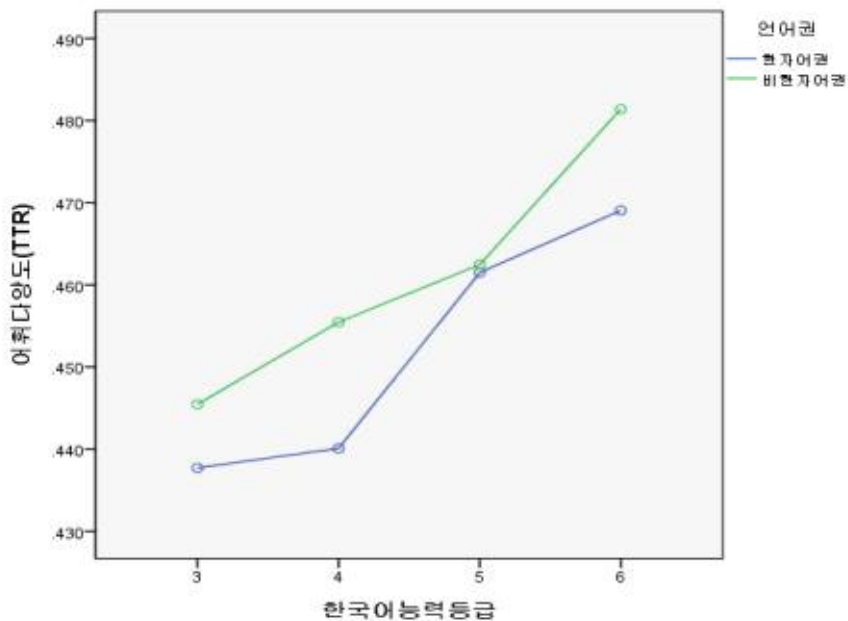
중급 대 고급	.040	1	.040	18.995***	.000	.064
---------	------	---	------	-----------	------	------

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

위의 결과 <표 7>을 통해 알 수 있듯이 한국어 중급 단계와 고급 집단 간에만 유의미한 차이가 나타났다($F = 18.995$, $p = .000$ ($p < .001$)). 따라서 고급 집단이 중급 집단보다 다양한 어휘를 구사하여 논설문을 작성하였다고 할 수 있다. 그러나 TTR에 대한 한국어 숙달도의 설명력을 나타내는 η^2 에 의하면 중급과 고급 집단 간에는 6.4%가 언어 숙달도에 의해 설명되고 있다. 따라서 고급 집단이 중급 집단보다 다양한 어휘를 사용하지만 TTR이 많은 영향을 미치는 것은 아니라고 볼 수 있다.

4.2. 한국어 숙달도에 따른 한자어권과 비한자어권 화자의 어휘의 다양성

<표 4>의 이원분산분석 결과를 통해 언어 숙달도에 따른 언어권별 상호작용 효과는 나타나지 않은 것을 알 수 있었다($F = .325$, $p = .807$ ($p > .05$)). 즉, 언어 숙달도에 따라 한자어권 화자와 비한자어권 화자에 대한 차이가 나타나지 않은 것이다. 이에 대한 기술통계 결과를 그림으로 나타내면 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 언어 숙달도에 따른 언어권별 어휘의 다양성 도표

[그림 3]에서 언어 숙달도에 따른 언어권별 TTR의 변화를 살펴보면, 전체적으로 비한자어권 화자가 한자어권 화자에 비해 TTR의 평균이 높은 것을 볼 수 있다. 그러나 이러한 결과가 언어 숙달도에 따라 전체 비한자어권 모집단이 전체 한자어권 모집단에 비해 다양한 어휘를 사용한다고 할 수는 없다. 하지만 비한자어권 집단은 한국어 숙달도가 점차적으로 증가하고 있는 반면, 한자어권 집단은 중급 과정에서 고급 과정으로 가면서 뚜렷하게 어휘의 다양성이 증가하는 것을 볼 수 있다.

5. 결론

본 연구는 한국어 학습자를 모어가 한자어권인 화자와 한자어권 언어에 대한 경험이 없는 비한자어권 화자로 분류하여 어휘의 다양성에 차이가 있는지를 알아보고 언어 숙달도에 따라 차이가 나는지도 살펴보았다. 이를 위해 외국인 학습자의 논설문 글쓰기 자료의 어휘 다양도(TTR)를 측정하였다. 또한 TTR의 단점인 텍스트 길이의 영향을 최소화하기 위해 전체 평균 어절 수를 기준으로 -17명과 +17명 범위의 35명의 자료를 언어권별로 언어 숙달도에 따라 각각 선정하였다.

먼저 한자어권 화자와 비한자어권 화자의 논설문 글쓰기에 나타난 어휘의 다양성은 차이가 있는지를 살펴보았다. 그런데 모어가 한자어권인 화자임에도 불구하고 비한자어권 집단과 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 게다가 비한자어권 집단이 한자어권 집단보다 평균이 약간 높았다. 또한, Plots 모형을 통해 두 집단의 분포 모형이 유사한 것을 알 수 있었다. 따라서 한자어권 화자와 비한자어권 화자의 논설문 글쓰기에 나타난 어휘 다양성은 차이가 없다고 할 수 있다. 하지만 언어 숙달도에 따른 어휘의 다양성에는 유의미한 차이가 나타났다. 그런데 언어 숙달도가 높아질수록 집단 간의 평균 간격의 차가 점점 감소하는 것과 중급과 고급 집단 간의 차이에 관심을 가지고 계획비교분석을 실행하였다. 그 결과, 중급과 고급 집단 간에만 유의미한 차이가 있었다. 또한 TTR에 대한 언어 숙달도의 설명력을 나타내는 η^2 의 값이 작기 때문에 고급 집단이 중급 집단보다 다양한 어휘를 사용하지만 TTR이 언어숙달도의 차이에 많은 영향을 미치지 않는 것을 알 수 있었다.

다음으로 언어 숙달도에 따른 한자어권과 비한자어권 화자의 어휘의 다양성의 차이를 살펴보았다. 언어 숙달도에 따라 한자어권 집단과 비한자어권 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 언어 숙달도에 따른 한자어권과 비한자어권 집단의 TTR 평균을 살펴보면, 전체적으로 비한자어권 화자가 한자어권 화자에 비해 TTR의 평균이 높은 것을 볼 수 있었다. 또한 비한자어권 집단은 언어 숙달도가 점차적으로 증가하고 있는 반면, 한자어권 집단은 중급 과정에서 고급 과정으로 가면서 뚜렷하게 어휘의 다양성이 증가하는 것을 볼 수 있었다.

본 연구의 결과를 통해 외국어 또는 제2언어 한국어 학습자가 한자어권의 언어인 한국어의 어휘를 다양하게 사용하여 텍스트를 작성하고 한국어 어휘 사용 능력을 향상시키는 데 학습자의 모어 전이가 영향을 미치지 않는 것을 확인할 수 있었다. 또한 언어 숙달도가 높아질수록 한국어 어휘 사용 능력도 증가하지만 모어 전이에 의한 영향은 나타나지 않았다. 결과적으로 본 연구는 한국어 학습자가 한국어 어휘를 습득하는 과정에서 학습자의 모어 전이에 의한 영향이 나타나지 않는다는 것을 범언어적으로 확인하였다는 데에 의의가 있다.

[참고문헌]

- 강정희(2020), “한국어 학습자의 어휘 능력 연구: 쓰기 텍스트의 어휘 풍요도를 중심으로”, 동국대학교 대학원 박사학위 논문.
- 구다영(2017), “한국어 중급 학습자의 작문에 나타난 어휘 다양성 연구: 다문화가정 자녀와 외국인 학습자를 대상으로”, 경희대학교 대학원 석사학위 논문.
- 구효정(2015), “장르 중심의 한국어 논설문 쓰기 수업 연구”, 『리터러시연구』 14, 한국리터러시학회, 77-102.
- 김선정(2012), “여성 결혼 이민자의 한국어 발화 특성: 평균발화길이와 어휘다양도를 중심으로”, 『언어와 문화』 8(1), 한국언어문화교육학회, 1-17.
- 김영주 · 이선영 · 남주연 · 이선희(2012), “프랑스인 학습자의 한국어 습득과 인지, 심리적 요인 간의 상관성 연구”, 『한국어학』 56, 한국어학회, 29-62.
- 김영주 · 백준오 · 이선진 · 오진희 · 정혜원(2017), “한국어 학습자의 심리적, 사회적 요인과 구어 통사 복잡도 간의 상관관계”, 『한국어 교육』 28권 2호, 국제한국어교육학회, 1-36.
- 남주연(2015), “한국어 학습자의 구어 복잡성 연구: 통사 및 어휘 복잡성을 중심으로”, 경희대학교 대학원 박사학위 논문.
- 남주연 · 김영주(2014), “한국어 학습자의 구어에 나타난 어휘 다양성 측정: D값을 중심으로”, 『한국어 의미학』 45, 한국어의미학회, 69-97.
- 남주연 · 김영주 · 김양희(2017), “한국어 학습자의 문어 어휘 다양성 연구: 구어 어휘 다양성과의 비교를 중심으로”, 『한국어 의미학』 55, 한국어의미학회, 1-28.
- 남주연 · 유종원 · 김영주(2019), “한국어 학습자의 구어 어휘 다양성과 학습자의 심리적, 사회적 요인 간의 상관관계”, 『우리말글』 83, 우리말글학회, 27-63.
- 박정은(2014), “한국어 고급 학습자의 작문 분석을 통한 어휘의 다양성 연구”, 경희대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박정은 · 김소현 · 김영주(2013), “해외 선교사 자녀의 한국어 능력과 변인 연구”, 『이중언어학』 51, 이중언어학회, 81-110.
- 배도용(2012), “한국어 학습자의 쓰기에 나타난 어휘의 다양도 및 어휘 밀도 연구”, 『언어과학』 19권 1호, 한국언어과학회, 99-117.
- 백영경(2013), “비한자어권 학습자의 일본어 학습 경험이 제3언어로서의 한국어 어휘 추측에 미치는 영향”, 이화여자대학교 국제대학원 석사학위 논문.
- 이유림(2016), “한국어 학습자의 어휘 학습 전략이 표현 어휘력 향상에 미치는 효과 연구”, 경희대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이정현(2017), “대학생 작문에 나타난 어휘 다양성 연구: 외국인 유학생과 한국인의 비교를 중심으로”, 『리터러시연구』 19, 한국리터러시학회, 61-91.
- 장아남 · 김영주(2014), “한국어 학습자의 L2 학습 동기, 불안 및 자아 간의 상관관계 연구”, 『외국어로서의 한국어교육』 40, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 310-337.
- 최지영(2017), “한국어 · 중국어 이중 언어 사용 아동의 어휘 다양성”, 『한국어 교육』 28권 4호, 국제한국어교육학회, 245-271.
- Brown, H. Douglas(2014), *Principles of Language Learning and Teaching: A course in second language acquisition*, Sixth Edition, Pearson Education.

- Granger S.(1996), From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. 37-51.
- Lili Zhai(2016). "A Study on Chinese EFL Learners' Vocabulary Usage in Writing". *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 752-759.
- Selinker, L.(1972), Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209-231.

‘한국어 학습자 논설문 글쓰기에 나타난 어휘다양성 연구’에 대한 토론문

서승아(메가원격평생교육원)

발표자님께서 연구를 위해 자료를 수집하시고 처리하시느라 애를 많이 쓰셨으리라 생각합니다. 고등교육기관에서 학습자들이 많이 접할 논설문을 분석하면, 그들의 한국어 능력을 알 수 있다는 관점에는 토론자도 공감합니다. 차후, 이 연구의 결과를 기대하면서 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론문을 구성하고자 합니다.

1. 연구 목적에 대하여

먼저, 제목에 ‘논설문 글쓰기’로 되어 있어 ‘논리적 글쓰기’를 의미하는 것일지, ‘논설문 쓰기’를 의미하는 것일지 궁금했습니다. 후자로 판단하고 발표문을 읽었을 때, 논설문 쓰기와 어휘력의 관계를 생각해 보게 되었습니다. 그런데 발표자께서 논설문 쓰기에 어휘 사용 능력이 효과적임을 주장하시려는 것인지, 논설문 쓰기를 통해 어휘 학습을 하면 효과적임을 주장하시려는 것인지 알기 어려워 보충 설명을 요청합니다. 결론의 끝 문단에는 “언어숙달도가 높을수록 한국어 어휘 사용 능력도 증가하지만 모어 전이에 의한 영향은 나타나지 않았다. 결과적으로 본 연구는 한국어 학습자가 한국어 어휘를 습득하는 과정에서 학습자의 모어 전이에 의한 영향이 나타나지 않는다는 것을 범언어적으로 확인하였다”라고 맺고 있어, 논설문 쓰기와 관련된 발표자님의 주장을 듣고 싶습니다.

- 4쪽, 국어원 말뭉치 자료에 외국인 학습자들의 생활문이 가장 많은 것을 언급하셨음에도 굳이 논설문을 대상으로 하신 까닭이 연구 목적에 있으리란 짐작을 하게 됩니다. 같은 쪽에, “논설문은 어떤 문제에 대한 자기의 주장을 논리적으로 증명하여 독자를 설득하는 글이기 때문에 설명문보다 학습자의 언어적 기저 능력을 반영하고 언어 숙달도에 따른 변화를 더 드러낼 것으로 보았다”고 제시하셨습니다. ‘학습자의 언어적 기저 능력’과 ‘언어 숙달도에 따른 변화’에 대해 보충 설명이 필요합니다. 또 설명문과 비교하셨는데, 국어원 말뭉치에 생활문이 많은데도 논설문을 선정하셨으므로 생활문에 비해 논설문이 연구대상으로 더 적절하다고 판단하신 이유도 듣고 싶습니다.

2. 연구 초점에 대하여

선행 연구에서 어휘 사용 능력을 평가하는 항목으로 4가지(어휘독창성, 어휘밀도, 어휘정교화, 어휘다양성)를 제시하셨고, 그중에서 어휘다양성에 한정하신 까닭은 무엇입니까? 더욱이 논설문 쓰기에서 어휘다양성을 살펴보시려는 이유도 보충 설명해주시면 감사하겠습니다.

- 어휘다양성을 분석하신 근거(서로 다른 유형의 어휘 정보)는 무엇인지 발표문에 드러나 있지 않아서 질문합니다. 학습자들이 쓴 논설문은 어떤 주제, 어떤 유형의 어휘로 구성

되었는지 소개해 주시면 발표문을 이해하는 데에 도움이 될 것 같습니다.

3. 연구대상에 대하여

연구대상군에서 배제하신 학습자들이 눈에 띄는데, 그 배제하신 이유가 논설문을 구성하는 것과 어떤 관련이 있음을 발견하신 것 같아서 이에 대해 보충 설명을 부탁드립니다. 또 <표 2>에서 연구대상의 인구통계학적 정보(예: 연령, 성별 등)도 궁금합니다. <표 2>와 <표 3>을 같이 볼 수 있도록 <표 2>를 보충해 주시면 이해가 더 쉬울 듯합니다.

4. 4.2.

<그림 3> 아래 본문, “비한자어권 화자가 한자어권 화자에 비해 TTR 평균이 높은 결과가 언어 숙달도에 따라 전체 비한자어권 모집단이 전체 한자어권 모집단에 비해 다양한 어휘를 사용한다고 할 수 없다” 부분에 대한 질문입니다. 결과 해석에 평균이 유의미한 정보가 될 수 없는 이유는 무엇입니까? 다른 변인은 무엇입니까?

한편 두 집단의 TTR이 한국어능력등급에 따라 높은 것을 확인하셨는데, 앞에서 언어권별 상호작용 효과가 나타나지 않았다고 보신 것은 무엇 때문입니까? 9쪽 <그림 3> 윗부분 본문에서 언어숙달도에 따라 한자어권 학습자와 비한자어권 학습자에 대한 차이가 나타나지 않았다고 하셨습니다. 이에 대해 언어권별 상호작용 효과가 나타나지 않은 것을 확인하셨다고 하셨습니다. 이 부분은 <그림 3>에 대한 설명인데, 언어권별 상호작용 효과에 대해 보충 설명을 요청합니다.

한국어교육을 향한 발표자님의 노고에 감사드리며 발표문이 좋은 성과로 산출되기를 진심으로 바랍니다. 토론자로서 발표자님의 뜻을 이해하지 못한 부분이 많아 송구합니다만, 현명한 답변을 부탁드립니다. 학회에 소중한 발표로 참여해 주셔서 대단히 감사합니다.

분과

6

대조 및 중간 언어

사회 백승주 | 전남대학교

- 과제 유형에 따른 중국인 한국어 학습자 선어말어미
시제 형태소의 중간언어 변이 연구
 - _ 발표 : 왕 현 풍 (전남대학교)
 - 토론 : 정 여 훈 (연세대학교)

- 한국어와 미얀마어 파생부사 대조 연구
 - _ 발표 : Mya Myint Zu
(Mandalay University of Foreign Languages)
 - 토론 : 공 나 형 (광주교육대학교)

- 드라마 병렬말뭉치에 나타난 한·중 높임 표현 대응
양상 연구
-특수 어휘를 중심으로-
 - _ 발표 : 설문영, 김선정 (계명대학교)
 - 토론 : 최윤곤 (서원대학교)

과제 유형에 따른 중국인 한국어 학습자 선어말 어미 시제 형태소의 중간언어 변이 연구 ‘-는-, -었-, -겠-, -(으)르 것, -더-’를 중심으로

왕현풍(전남대학교)

1. 서론

본 연구는 중국인 학습자를 대상으로 과제 유형과 숙달도에 따른 선어말 어미 시제 형태소의 중간언어 변이 양상을 살펴보는 데 목적을 둔다.

주지하다시피 한국어 다양한 문법 범주 가운데 한국어를 학습하는 중국인 학습자들이 뚜렷한 오류를 나타내고 학습에 어려움을 겪고 있는 중의 하나가 시제라고 할 수 있다.¹¹⁸⁾ 한국어의 시제는 정확하게 구별되어 표현되지 않는 문법 범주이기 때문에 이를 능숙하게 사용하는 한국어 모어 화자들조차 그들의 의미 기능을 정확하게 설명하지 못하며 오류를 나타내기도 한다. 그러나 발화 내용의 시간적 위치를 나타내는 시제는 의사소통의 측면에서 매우 중요할 뿐만 아니라 학습자의 유창성이나 숙달도 향상에서도 결정적인 요소가 될 것임은 자명한 사실이다(김윤신, 2018: 30). 이런 까닭으로 시제는 한국어 교육 관련 연구에서 중요한 주제가 되었다. 그러나 한국어 시제 습득에 대한 기존 연구를 살펴보면 몇 가지 문제점을 발견할 수 있다. ¹¹⁹⁾

첫째, 지금까지 한국어 시제의 습득 연구는 대부분 오류 분석이나 특정 문법 형태소에 집중하여 진행되어 왔다. 우리는 오류 분석을 통하여 학습자가 목표언어에 얼마나 접근했는지를 알 수 있고 앞으로 학습할 내용이 무엇인지를 알게 해 주므로 제2언어 습득에 기여하는 부분이 많으나, 이러한 오류 분석은 오류의 많고 적음을 단계화의 기준으로 삼았기 때문에 학습자 언어의 발달 과정이나 문법적 규칙의 체계화 과정을 단계적으로 보여주는 연구로 보기는 어렵다(김정은, 2003:30). 그리고 특정 문법 형태소에 대한 연구는 시제 습득 연구에 중요한 자료로 작용하기에 그 자체로도 충분한 가치를 가지지만 학습자의 시제 체계에 관한 습득 양상을 살펴보기 위하여 분석 대상을 시제 형태소 전반으로 확대시킬 필요가 있다고 생각한다.

둘째, 학습자의 자료 수집에 있어서 기존에 이미 구축되었던 말뭉치 자료를 분석하거나 통제된 환경에서 특정 형태의 습득을 유도하는 형태로 진행된 경우가 대부분이다. 따라서

118) 강현화·조민정(2003:18)에서는 시제 범주에서 나타나는 오류가 61.39%로 가장 높은 오류율을 보인다고 지적하였다.

119) 시제 습득에 대한 연구는 이정희(2001)를 비롯하여 이해영(2003, 2004), 김재욱(2005), 김정남(2006), 박선희(2009), 강남욱(2011), 박성희(2013), 박성현(2013, 2015), 유해준(2017), 김보영(2018) 등이 있다.

연구 목적에 맞는 제2언어 학습자들의 실제적인 언어 자료를 수집하여 시제 형태소의 의미 기능과 언어적 맥락에 따른 형태의 적절성을 살펴본 연구가 상대적으로 많지 않다. 그러나 제2언어 학습자, 특히 자연스러운 환경에서 한국어를 학습하는 학습자들의 경우 문어 자료보다 더 비중 있게 살펴봐야 할 것이 구어 자료이다. 학습자 중간언어의 전반적인 습득을 문어 자료만으로 파악하는 데 한계를 가지고 있기 때문에 구어 자료에 관한 연구도 함께 다루어야 할 필요가 있다.

셋째, 형태 사용 정확성을 바탕으로 습득 양상을 분석하는 결과 제시 방식에 치중하였다. 대부분의 시제 습득 연구들이 해당 문법 형태를 얼마나 정확하게 사용하는가에 중점에 두었다. 그 결과는 자료 분석과 제시의 측면에 있어서 목표 문법 사용의 정확성을 추정하여 습득 양상을 분석한 경우가 적지 않다. 그러나 정확성이 곧 습득을 반영하지 않는다는 점을 고려한다면 이처럼 결과만 제시한 것으로 학습자의 언어 습득 양상을 밝히기 쉽지 않다. 특히 목표 형태를 정확하게 사용하는 학습자가 언어적 맥락이 다르게 나타났을 때 변이형을 왜 사용하는지에 대한 원인이나 해석이 불가능하다.

본 연구는 이상 문제점을 극복하는 일환으로 중간언어의 관점에서 학습자의 언어 자료를 고찰할 것이다. 중간언어는 완전하지 않은 중간에 위치한 유동적인 언어 체계이기 때문에 여러 가지 변이에 의해 다양하게 나타나다(홍수민, 2018:155). 이에 본 연구는 학습자의 중간언어를 체계적인 변이에 속하는 ‘상황적 맥락’에 초점을 두어 살펴보고 이를 바탕으로 산출하는 중간언어의 변이를 경우에 따라 ‘언어적 맥락’과 심리 언어학 맥락을 통해 분석할 것이다. 과제 유형은 형태를 중심으로 한 문법 판단 테스트와 번역과제 및 맥락·상황을 중심으로 한 구두 인터뷰를 중심으로 언어 자료를 수집하고 분석할 것이다.

2. 이론적 배경

2.1. 학습자의 중간언어

중간언어(interlanguage)라는 용어는 Selinker(1972)가 Weinreich(1953) ‘언어간(interlingual)’에서 차용하여 처음 사용되었는데, 제2언어 학습자의 언어 체계가 모국어와 목표언어와 다르며 구조적으로 이 두 언어의 중간에 위치한 독립적 체계라는 것을 의미한다(홍수민, 2018:156). 중간언어의 특징에 있어서는 Selinker(1972:215-221)에서는 체계성(systematicity), 상호 이해성(mutual intelligibility) 및 안정성(stability)을 밝혔다, Ellis(1985:95)에서는 변화성(permeability), 역동성(dynamic), 체계성(systematicity)을 언급하였다. 또한, 김정은(2003:33)에서는 Ellis(1985)가 언급한 ‘역동성’은 중간언어가 고정되지 않은 유동적 상태에 있는 언어를 나타내기 때문에 ‘변화성’의 범주에 포함시키는 것이 가능하고 Selinker(1972)의 ‘상호 이해성’은 제2언어 학습자들이 다양한 언어 환경에서 목표언어를 습득할 때 동일하거나 유사한 과정에 의해 언어를 학습한다는 것으로 이는 ‘보편성’으로 통합이 가능하다고 하였다. 이상 논의를 정리하면 중간언어의 특징을 ‘보편성’, ‘체계성’, ‘독자성’, ‘안정성’, ‘변화성’ 등 5가지를 다시 요약할 수 있다.

한편, 학습자 언어의 변이는 다양하게 나타나는데 Ellis(1994:134)는 학습자의 중간언어 변이의 체계를 공시적 변이(synchronic variation)와 통시적 변이(diachronic variation)를 이분하여 밝혔다. 공시적 변이는 다시 학습자 내 변이(intra-learner variation)와 학습자 간 변이

(inter-learner variation)를 구분하였다. 학습자 내 변이는 또다시 체계적 변이(systematic variation)와 비체계적 변이(non-systematic variation)를 구분하였는데 체계적 변이는 언어적 맥락(linguistic context), 상황적 맥락(situational context), 심리 언어학 맥락(psychological context)에 의해서 다르게 나타났다. 언어적 맥락은 학습자들이 하나의 맥락에서 일정한 형태를 사용하고 다른 맥락에서는 교환 가능한 다른 형태를 사용하면서 이를 통해 하나의 언어학적 형태가 다른 형태의 사용을 촉진하는 것과 관계가 있다. 상황적 맥락은 학습자들이 발화 상황에 의해서 언어학적 형태를 변화시키는 것과 관계가 있다. 심리 언어적 맥락은 언어의 사용과 습득에 수반되는 심리 구조와 과정에 대한 것으로 의사소통 전략, 언어 전이, 처리 작용, 의식의 역할 등을 말한다. 이러한 세 가지 맥락에 따른 변이는 또다시 형태-기능 변이(form-function variation)로 실현된다.

본 연구에서는 학습자의 중간언어를 체계적인 변이에 속하는 ‘상황적 맥락’에 초점을 두어 살펴보고 이를 바탕으로 산출하는 중간언어의 변이를 경우에 따라 ‘언어적 맥락’과 ‘심리 언어학 맥락’을 통해 분석할 것이다.

2.2. 선어말 어미 시제 형태소에 대한 기존 논의

선어말 어미 ‘-는-, -있-, -겠-, -(으)르 것-, -더-’는 전통적으로 시제 요소로 여기면서 순서대로 ‘현재, 과거, 미래, 회상’을 표시하는 것으로 논의되어 왔다. 이 절에는 각각 시제 형태소에 대한 기존 논의를 살펴보도록 한다.

선어말 어미 ‘-는-’은 일반적으로 현재시제를 나타내는 형태소로 논의되어 왔다. 최현배(1985(1937))에서는 ‘-는-’을 이적나아감(현재 진행)으로 보고 또 진리와 보편적 사실에도 쓰일 수 있다고 하였다. 나진석(1971)에서는 ‘-는-’을 이적나아감과 이적되풀이(현재 반복)으로 해석하였다. 남기심(1972)에서는 ‘-는-’을 지속상이나 미완료상으로 보고 논의하였다. 서정수(1976)에서 ‘-는-’을 현재 상태, 현재 사건, 미래 등으로 나누어 논의하였다. 김석득(1981)에서 ‘-는-’이 주체동작의 지속상을 나타낸다고 하며 시간적으로는 이적과 올적의 두 가지가 있다고 하였다. 이석규(1983)에서는 ‘-는-’을 비과거로 보고 전통적인 시제 범주인 과거, 현재, 미래의 삼분체계를 ‘-는-’이 쓰이느냐 쓰이지 않느냐에 따라서 과거와 비과거의 이분체계로 수정해야 한다고 주장하였다.

선어말어미 ‘-있-’에 대한 연구는 지금까지 가장 많이 이루어진고 할 수 있다(나진석, 1971; 남기심, 1972; 김석득, 1974; 김차균, 1980; 이익섭·임홍빈, 1983; 최동주, 1995; 한동완, 1996; 이재성, 2001; 고영근, 2004; 문숙영, 2009 등). 한국어 교육에서 ‘-있-’은 과거시제를 나타내는 것으로 교수되지만 국어학에서 ‘-있-’의 의미는 과거시제(김차균, 1980; 문숙영, 2009), 완료상(남기심, 1972), 기본 의미인 과거시제와 부차적인 의미인 완료상(최동주, 1995), 과거시제와 완료상의 혼합(이재성, 2001), 과거, 완료와 확실성 양태(고영근, 2004), 상황시의 선시성(한동완, 1996) 등 그 의미가 다양하게 해석되어 왔다.

선어말어미 ‘-겠-’은 미래시제부터 양태에 이르기까지 다양한 범주와 관련하여 논의되어 왔다. 최현배(1985(1937))에서는 ‘-겠-’을 ‘미래시제’로 보고, 나진석(1971)에서는 ‘-겠-’을 ‘추량, 추단, 미확인’로, 남기심(1972)에서는 ‘-겠-’을 ‘미확인법’으로, 서정수(1977)에서는 ‘-겠-’을 ‘추량, 의도’로, 이남순(1981)에서는 ‘화자의 청자와 제3자에 대한 배타적인 판단’으로, 김차균(1980)에서는 ‘-겠-’을 ‘불확실(미확정)’으로, 임철성(1991)에서는 ‘-겠-’을 ‘비확정적인 서술태도’, 최동주(1995)와 문숙영(2009)에서는 ‘-겠-’을 ‘추정, 의도’로, 이재성(2001)에서는 ‘-

겠-'을 '추정'으로 해석하였다.

한편, 문법 형태소는 아니지만 '-겠-'과 함께 미래시제를 나타내는 형태로는 '-(으)르 것-'이 있다. 둘을 의미와 기능을 비교하는 연구들이 많이 이루어졌는데, 서정수(1978)에서는 '-겠-'과 '-(으)르 것'의 차이를 네 가지 나누어 논의하였다. 첫째, 추측의 의미를 나타내는 경우에 '-겠-'은 인칭과 용언어에 따라 제약이 있는 반면 '-(으)르 것'은 일반적으로 인칭이나 용언의 종류에 따라 제약이 없다. 둘째, '-겠-'은 화자의 주관에 바탕으로 '짐작'을 표현하며, '-(으)르 것'은 일반적으로 객관적인 근거를 바탕으로 '짐작'을 나타낸다. 셋째, '-(으)르 것'은 '-겠-'보다 더 확실한 추측을 나타낸다. 넷째, 화자 자신이 행동자가 된 경우에 '-(으)르 것'은 '기어이' 따위에 의한 기필성을 띤 특별한 상황에만 '의도'를 나타내는 반면 '-겠-'은 그런 상황이 아니더라도 일반적으로 화자의 의도를 나타낸다. 이남순(1981)에서는 '-겠-'은 청자나 제3자의 판단이 개입되지 않는 배제적 판단을 나타내며, '-(으)르 것'은 청자나 제3자의 판단이 개입될 수 있는 포괄적 판단을 나타낸다고 하였다. 전혜영(1995)에서 '-겠-'은 발화의 현장에서 '화자의 태도'를 비확정적으로 나타내는 반면에 '-(으)르 것'은 '객관적 사태'에 관한 불확실함을 나타내는 것이라고 논의하였다. 이익섭·채완(1999)에서는 '-겠-'은 사유주체인 화자가 자신의 행동이나 상태를 사유의 근거로 삼은 경우 사용하고, '-(으)르 것'은 타인이나 일반적인 사례에 근거하여 추측하는 경우가 사용한다고 하였다.

선어말어미 '-더-'의 의미 기능과 관련해서도 여러 가지 견해들이 존재한다. 최현배(1985(1937))에서는 '-더-'의 의미 기능을 '도로 생각 때때김(회상 시제)'으로, 나진석(1971)에서는 '-더-'를 '과거, 미완'으로, 남기심(1972)와 고영근(2004)에서는 '-더-'를 서법의 일종인 '회상법'으로, 서정수(1976)에서는 '-더-'를 '보고'로, 김차균(1980)에서는 '-더-'를 '기준 시점의 이동'으로, 최동주(1995)에서는 '-더-'를 '인식시의 시점'으로, 한동완(1996)에서는 '-더-'를 '인식시의 전시성'으로, 문숙영(2009)에서는 '-더-'를 '과거 지각 혹은 과거 인식'으로 등 다양하게 해석하였다.

이상 기존 논의를 살펴보면 선어말 어미 '-는-, -였-, -겠-, -(으)르 것-, -더-'는 기본 의미인 시제를 제외하고 상적 의미와 양태적 의미도 포함한다는 것을 확인할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 그들의 시제외의 다른 상적 요소, 양태적 요소도 인정하여 같이 살펴보고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 참여자

본 연구에서는 다양한 언어권의 학습자를 연구 대상으로 삼기보다는 중국어를 모국어로 하는 학습자를 연구 대상으로 삼았다. 그 이유는 크게 두 가지로 볼 수 있다. 첫째로는 시제라는 문법 범주는 중국인 학습자에게 생소한 분야라서 목표언어인 한국어를 사용할 때 많은 변이 양상을 나타내기 때문이다. 둘째로는 다양한 언어권의 학습자를 연구 대상으로 하면 인터뷰를 실행하는 데 의사소통적인 어려움으로 인해 실제적이고 구체적인 언어 자료를 얻지 못할 것으로 예상되기 때문이다. 그렇게 돼 버리면 본 연구의 의미 자체를 잃게 될 것이어서 특정 언어권인 중국인 학습자만 연구 대상으로 하였다.

본 연구의 조사 대상은 광주광역시 소재 3개 대학(전남대학교, 조선대학교, 호남대학교)

기관에서 공부하고 있는 중국인 한국어 학습자 80명을 선정하였으며, 한국의 한국어 능력 수준에 따른 중급 40명, 고급 40명으로 구성하였다.¹²⁰⁾ 이처럼 다양한 기관에서 조사 참여자를 선정한 이유는 특정 기관의 학습자만을 대상으로 연구를 한다면 그 기관에서 사용하고 있는 교재의 영향으로 특정 문법 항목에 대해 상이한 결과를 나타낼 수 있기 때문이다(이해영, 2004:259). 이에 본 연구에서도 다양한 기관의 중국인 한국어 학습자를 조사 대상으로 연구를 진행하였다. 본 연구의 조사 대상의 정보는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 조사 대상의 정보

기본 사항		빈도	백분율(%)
성별	남자	32	40
	여자	48	60
한국어 능력 수준별	중급	40	50
	고급	40	50
교육 기관	전남대학교	60	75
	조선대학교	12	15
	호남대학교	8	10
한국어 학습 기간	1년 이하	0	0
	1년~2년	19	23.75
	2년~3년	15	18.75
	3년 이상	46	57.5
합계		80	100

3.2. 연구 자료 및 방법

본 연구에서는 선어말 어미 시제 형태소 사용에 관한 중국인 학습자 중간언어를 알아보기 위하여 문법 판단 테스트, 번역 과제와 구두 인터뷰 순으로 나누어 실험을 진행하였다. 본 연구에서 사용한 문법 판단 테스트, 번역 과제와 인터뷰는 연구의 목적에 맞게 문항을 구성한 것이다. 이해영(2004:256-257)에서 이미 지적한 바와 같이 범용 말뭉치를 자료로 이용할 경우 특정 목적을 위해 수집된 것이 아니라 일반적인 작문이나 발화 자료를 광범위하게 수집하여 구축한 ‘범용적인’ 말뭉치이기 때문에 연구하고자 하는 특정 항목에 대해서는 출현 빈도가 낮거나 거의 없으므로 자료로 이용하기에 부적합하다. 이에 본 연구에서는 범용 말뭉치의 이런 단점을 극복하기 하고자 이미 구축되어 있는 말뭉치를 이용하지 않고 연구 목적에 맞는 문항을 구성하여 자료를 구축하였다.

또한, 본 연구는 한국어 학습자가 산출한 시제 형태소의 변이 양상을 분석하기 위해 빈도 분석을 시행하였다. 빈도 분석(Frequency Analysis)은 학습자 언어의 변이와 밀접하게 관련이 되어 있다. 학습자의 언어를 살펴보면 같은 형태를 사용하거나 기능을 수행할 때 한 문

120) 조사대상에서 초급 한국어 학습자를 배제한 이유는 공부하지 않은 문법 항목에 대해서는 정확성이 떨어지고 인터뷰를 실시할 때 발화 빈도가 낮거나 거의 없기 때문에 연구하고자 하는 문법 항목에 대해 이미 공부한 학습자를 피험자로 선정하여야 정확한 자료를 구할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 조사대상에서 초급 학습자를 배제시켰다.

장 안에서도 오류와 비오류가 함께 나타나는 경우가 있다. 또한, 학습자의 언어는 모어 화자의 언어보다 더 다양하고 넓은 범위의 변이를 보인다. 학습자 중간언어 분석을 위해서는 이를 모두 인식할 필요가 있다. Cancino 외(1978)는 빈도 분석을 통해 특정한 기능을 수행하기 위하여 학습자가 사용하는 다양한 형태적 장치를 검증함으로써 학습자 언어에 내재된 변이를 설명할 수 있다고 하였다(김선영, 2019:69).

한편, 본 연구에서는 한국어 학습자가 산출한 언어 자료를 바탕으로 SPSS 21.0 통계 프로그램을 사용하였다. 과제 유형에 따른 숙달도별 정확도의 차이에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났는지 알아보기 위해 기술통계량(Descriptive statistics), 대응표본 t-검정(Response sample t-test)을 사용하였다. 대응표본 t-검정은 두 모집단의 평균 차이를 검정하는 방법으로 일반적 t-검정과 비슷하지만 본 연구에서 문법 판단 테스트와 번역 과제, 구두 인터뷰의 평균을 비교할 때, 세 가지 과제를 본 실험자 집단이 동일하므로 대응표본 t-검정을 사용하였다.

4. 과제 유형에 따른 선어말 어미 시제 형태소의 변이 양상

4.1. 선어말 어미 시제 형태소의 숙달도별 정확도

먼저 중·고급 학습자 전체의 과제 유형에 따른 선어말 어미 시제 형태소의 정확도에 대한 결과를 살펴보고자 한다. 그 결과를 제시하면 <표 2>과 같다.

<표 2> 과제 유형에 따른 선어말 어미 시제 형태소의 정확도(%)

과제 유형	N	최소값	최대값	평균	표준편차
문법 판단 테스트	80	56.67	100	85.25	9.17
번역 과제	80	40.00	100	69.31	11.38
구두 인터뷰	80	21.67	100	44.48	12.32

<표 2>를 살펴보면 중국인 학습자들의 선어말 어미 시제 형태소의 정확도는 ‘문법 판단 테스트(85.25%) > 번역 과제(69.31%) > 구두 인터뷰(44.48%)의 순으로 나타나고 있었다. 형태의 주의 집중도를 비교적 낮게 요구하는 구어 과제에서는 문어 과제보다 선어말 어미 시제 형태소의 정확도가 큰 차이를 보였지만 문어 과제 내에서는 선어말 어미 시제 형태소의 정확도에 큰 차이를 보이지 않고 있었다. 이를 통하여 중국인 학습자들은 구어에서 선어말 어미 시제 형태소의 습득과 산출에 있어서 올바르게 이루어지지 않고 있다는 것을 확인할 수 있다. 이러한 차이가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위하여 대응표본 t-검정을 통하여 분석하였다.

<표 3> 과제 유형에 따른 선어말 어미 시제 형태소의 대응표본 t-검정

		대응차		t	자유도	유의확률 (양쪽)
		평균	표준편차			
대응 1	문법 판단 테스트 - 번역 과제	15.94	11.69	12.19	79	.000 *
대응 2	번역과제 - 구두 인터뷰	24.83	14.23	15.61	79	.000 *
대응 3	문법 판단 테스트 - 구두 인터뷰	40.77	12.40	29.41	79	.000 *

* p<.05

<표 3>을 살펴보면 대응 1에서 t값은 12.192, 대응 2에서 t값은 15.611, 대응 3에서 t값은 29.412로 나타났으며 대응 1, 대응 2, 대응 3 모두 유의확률이 .000으로 나타났다. 이를 통하여 대응 1의 문법 판단 테스트와 번역 과제에서, 대응 2의 번역 과제와 구두 인터뷰에서, 대응 3 문법 판단 테스트와 구두 인터뷰에서 과제 유형의 차이가 모두 유의미하게 나타났다는 것을 알 수 있다. 이는 중국인 학습자들은 선어말 어미 시제 형태소의 습득과 산출에 있어서 문법 판단 테스트와 번역 과제 및 구두 인터뷰에서 차이를 나타낸다는 것을 의미한다.

다음에 과제 유형에 따른 숙달도별 선어말 어미 시제 형태소의 정확도가 어떻게 다르게 보이는지를 살펴보고자 한다. 다음 <표 4>는 중급 학습자의 과제 유형에 따른 선어말 어미 시제 형태소의 정확도에 대한 결과이다.

<표 4> 중급 학습자의 과제 유형에 따른 선어말 어미 시제 형태소의 정확도(%)

과제 유형	N	최소값	최대값	평균	표준편차
문법 판단 테스트	40	56.67	96.67	79.92	9.07
번역 과제	40	40.00	85.00	64.88	11.12
구두 인터뷰	40	21.67	56.67	38.46	8.64

<표 4>를 살펴보면 중급 학습자의 선어말 어미 시제 형태소의 정확도는 ‘문법 판단 테스트(79.92%) > 번역 과제(64.88%) > 구두 인터뷰(38.46%)’순으로 나타났다. 이를 통하여 중급 학습자의 선어말 어미 시제 형태소의 정확도는 문법 판단 테스트에서 가장 높게 나타났으며, 구두 인터뷰에서의 정확도가 가장 낮게 나타났다는 것을 확인할 수 있다. 여기서도 문법 판단 테스트는 학습자들의 형태에 주의를 많이 기울이기 때문에 정확도가 높게 보였다고 할 수 있다. 반면에 구두 인터뷰의 정확도가 가장 낮게 나타났다는 것은 중국인 학습자가 중급 단계에 들어가더라도 한국어를 학습하는 과정에서 말하기보다는 여전히 문법과 어휘에 초점을 두기 때문에 오히려 자유롭게 이야기할 수 있는 구두 인터뷰에서 그들에게 큰 부담을 느끼게 한 가능성이 있다. 다음 <표 5>는 고급 학습자의 과제 유형에 따른 선어말 어미 시제 형태소의 정확도에 대한 결과이다.

<표 5> 고급 학습자의 과제 유형에 따른 선어말 어미 시제 형태소의 정확도(%)

과제 유형	N	최소값	최대값	평균	표준편차
문법 판단 테스트	40	80.00	100	90.58	5.44
번역 과제	40	55.00	100	73.75	9.92
구두 인터뷰	40	26.67	100	50.50	12.59

<표 5>를 살펴보면 고급 학습자의 정확도는 ‘문법 판단 테스트(90.58%) > 번역 과제(73.75%) > 구두 인터뷰(50.5%)’ 순으로 나타났다. 이를 통하여 고급에서도 문법 판단 테스트에서 선어말 어미 시제 형태소의 정확도가 가장 높게 보인다는 것을 알 수 있다. 고급 단계에서는 한국어의 숙달도가 높아지는 단계이며, 문장의 정확도보다는 유창성에 더 초점을 두고 있다. 따라서 고급 학습자들은 자유롭게 발화할 수 있는 구두 인터뷰에서 문법 형태의 정확성에 주의를 많이 기울이지 않고 내용의 유창성에 더 기울이면서 선어말 어미 시제 형태소의 활용이나 대치의 변이 빈도가 높게 나타났다. 그러므로 구두 인터뷰에서 선어말 어미 시제 형태소의 정확도가 가장 낮게 보였다는 것이라고 할 수 있다. 더불어 고급 단계 학습자들의 정확도가 중급 단계 학습자보다 조금 높게 나타났지만 고급 중국인 학습자들에게 있어서 의사소통능력이 아직도 부족하다는 사실을 확인할 수 있다. 다음 <그림 1>은 과제 유형에 따른 숙달도별 선어말 어미 시제 형태소의 정확도를 정리하여 그래프로 나타낸 것이다.



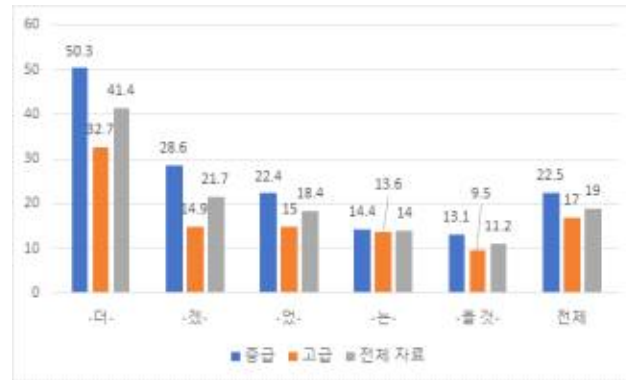
<그림 1> 과제 유형에 따른 숙달도별 선어말 어미 시제 형태소의 정확도(%)

<그림 1>을 살펴보듯이 과제 유형에 따른 숙달도에서도 차이가 나타났다는 것을 알 수 있다. 이를 통하여 과제 유형에 따른 숙달도에서도 다른 변이 양상을 보인다고 할 수 있다. 특히 구어 과제에서 낮은 정확도를 나타내는 이유는 자유롭게 발화할 때 학습자들이 심리적 부담을 가지고 의사소통을 제대로 이루지 못하거나 관련 문법 배경 지식에 대한 이해와 파악이 아직도 충분하지 않다는 것이라고 판단한다.

4.2. 선어말 어미 시제형태소의 숙달도별 변이 양상

이 절에서는 중국인 학습자들이 과제 유형에 따라 나타난 자료를 바탕으로 선어말 어미

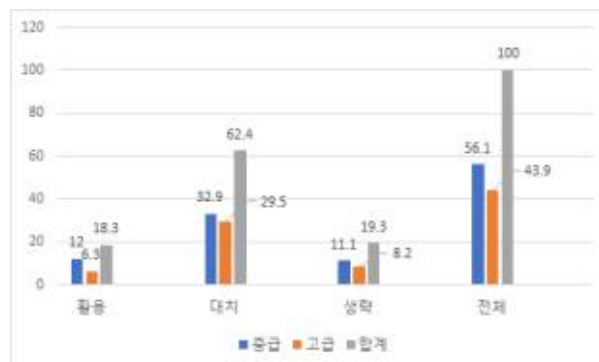
시제형태소의 변이 양상으로 어떤 변이형들이 산출했는지를 살펴보고자 한다. 변이 양상은 선어말 어미에 대해 명확한 오류를 나타내는 문장뿐만 아니라 선어말 어미와 대치가 가능한 문법적·의미적으로 타당하게 사용한 문장까지 모두 살펴볼 것이다. 학습자들은 과제 유형에 따라 다양한 변이가 나타났다. <그림 2>는 숙달도별 선어말 어미 시제형태소의 변이율을 나타낸 것이다.



<그림 2> 숙달도별 선어말 어미 시제 형태소의 변이율(%)

<그림 2>를 살펴보면 중국인 한국어 학습자의 중간언어에서 전체 변이율이 가장 높은 선어말 어미 시제 형태소는 ‘-더-’으로 41.4%를 나타냈다는 것을 알 수 있다. 그 뒤로 ‘-겠-’(21.7%) > ‘-었-’(18.4%) > ‘-는-’(14.0%) > ‘-을 것-’(11.2%) 순으로 나타났다. 숙달도별에 따라보면 학습 단계가 높을수록 학습자의 중간언어의 변이가 낮아진다는 것을 확인할 수 있다. 그리고 선어말 어미 시제 형태소 ‘-더-’의 변이율이 많이 나타난다는 것은 중급 학습자가 ‘-더-’에 대한 문법 배경 지식과 인식이 부족해서 아직까지 제대로 활용하지 못하고 있기 때문이라고 판단한다. 더불어 고급 단계에 들어가더라도 ‘-더-’의 사용에 있어서 고급 학습자들도 어려움을 겪고 있다고 할 수 있다. 따라서 ‘-더-’를 교육시킬 때 단순히 ‘-더-’가 과거 회상이라는 의미를 가진다고 해서 안 되고, 학습자에게 왜 그렇게 사용하는지, 문맥상 어떻게 제대로 활용되어야 하는지를 체계적으로 설명해야 할 필요가 있다.

다음으로 중국인 학습자 중간언어에서 산출한 전체 선어말 어미 시제형태소의 변이 유형에 대해 살펴보고자 한다. 먼저 중국인 학습자가 산출한 전체 선어말 어미 시제 형태소 표지의 변이 유형 빈도를 숙달도별로 정리하면 다음 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 숙달도별 전체 선어말 어미 시제 형태소의 변이 유형 빈도(%)

<그림 3>을 살펴보면 선어말 어미 시제 형태소의 전체 변이 유형에서는 대치(62.4%)로 가장 많이 나타났고 그 다음으로는 생략(19.3 %) > 활용(18.3%)의 순으로 나타났다. 대치는 선어말 어미 시제 형태소와 의미 기능 관계의 영향을 받는 것이고, 활용은 선어말 어미 시제 형태소의 앞이나 뒤에 공기하는 용언이나 어미의 영향을 받는 것이라고 할 수 있다. 학습자의 중간언어에서 활용의 유형보다는 대치의 유형이 더 많이 나타난 것으로 보아 중국인 학습자들이 목표어와 다른 변이형을 사용할 때 시제 의미 기능의 영향이 통사적인 제약보다는 더 많이 받는다는 것을 확인할 수 있다. 또한 생략은 필수 맥락에서 선어말 어미 시제 형태소를 사용하지 않은 경우를 말하며, 여기서 생략 유형이 나타난 것은 중국인 학습자들이 시제 개념을 나타낼 때 자신이 확인하지 못하거나 잘 모르는 부분에 대해서 언어 사용 회피하는 심리를 가진다고 판단한다.

다음은 선어말 어미 시제형태소의 변이 유형에서 가장 많이 나타난 것을 중심으로 언어학적 맥락과 숙달도별에 따른 선어말 어미 시제형태소의 변이 양상을 자세히 살펴보고자 한다.

가. ‘-는-’의 변이 양상 분석

‘-는-’표지는 대치와 활용의 두 가지의 변이 유형만 나타났다. 먼저 두 변이 유형 중에서 가장 많이 나타난 대치 유형부터 살펴보고자 한다. 다음 문장들은 대치 유형에서 ‘-는-’의 변이형에 대한 예시들이다.

- (1) 가. 지금 날씨가 정말 좋더라(→ 좋다).
 나. 우리는 지금 출발하자(→ 출발한다).
- (2) 가. 나는 사는 도시에 매운 것을 잘 안 먹어요. 그래서 여기(한국) 와서 매운 것이 많이 있어서 이 점은 나한테 좀 차이점이었어요(→ 차이점이예요).
 나. 중국에는 버스에서 내릴 때 반드시 기사님한테 ‘나는 내릴 거예요.’ 이렇게 말해야 되는데 한국에는 그냥 버튼을 눌러서 이것이 내린다는 뜻이었어요(→ 뜻이예요).
 다. 여름에는 음식을 먹어도 편하고 그 특히 옷도 그렇게 두껍게 입지 않아서 가장 좋아했어요(→ 좋아해요).
 라. 한국 음식은 기름이 많이 없고 그렇게 짜지 않은 것 같아요. 중국 음식은 볶음류가 한국보다 더 많았어요(→ 많아요).
 마. 중국 음식을 보면 여러 가지 요리가 나왔(→ 나오)는데 한국에서는 요리가 하나 나오고 나머지 반찬들이 많이 있거든요.

예문(1)은 번역 과제에서 나타난 대치의 경우이다. (1가)에서는 ‘Ø’이 쓰여야 할 자리에 ‘-더-’가 나타났는데 이 경우는 변이형의 대치가 일어났다고 볼 수 있다. 문장에서 학습자가 ‘과거 회상’을 나타내고자 할 것이라면 ‘-더’을 변이형으로 볼 수 없겠지만 ‘지금’이라는 시간 부사가 있기 때문에 학습자가 나타나고자 하는 표지의 의미 기능이 명확하다고 할 수 있다. (1나)에서도 ‘-ㄴ’이 쓰여야 할 자리에 ‘-자’가 나타났으나 이 경우는 변이형의 대치가 일어

났다고 볼 수 있다. 여기서 ‘-자’는 어떤 행동을 함께 하자는 뜻을 나타내는 종결어미인데 중국어(我們現在出發)를 살펴보면 분명히 ‘청유’라는 의미가 나타나지 않다¹²¹⁾. 따라서 ‘-자’와 ‘-ㄴ’ 간의 변이가 나타났다는 것을 알 수 있다.

예문(2)는 중국인 학습자의 발화 내용 전사 자료 중에서 일부를 발췌한 것이다. (2ㄱ~ㄴ)의 예들을 살펴보면 학습자들이 모두 ‘-었-’을 현재 상태 ‘Ø’와 대치하여 나타났다는 것을 알 수 있다. (2ㄱ)에서는 중·한 음식 차이점을 단순하게 나타낸 문장인데 학습자가 한국에 온 후에 이러한 차이점을 현재와 과거를 통해 비교·설명하였기 때문에 이러한 대치가 일어났다고 할 수 있다. (2ㄴ)에서는 한국 버스 안의 버튼의 역할에 대한 설명인데 학습자가 한국에 온 후에 역시 이러한 발견을 과거로 나타낸 것이라고 할 수 있다. (2ㄷ)에서는 학습자가 여름이 이미 지나간 계절을 착각하였기 때문에 이러한 대치가 일어났다는 것이라고 짐작할 수 있다. (2ㄹ)에서는 학습자가 중국 볶음류 음식이 한국보다 많다는 사실이 이미 일어난 일이라고 생각해서 나타난 것이다. (2ㅁ)에서는 중국 음식이 먼저 여러 가지 나오는 사실을 착각해서 나타난 것이다. 이를 통하여 중국인 학습자들이 자유 발화 과정에서 의미 기능 간의 영향을 많이 받았다는 것을 다시 증명할 수 있다.

받침의 유무나 용언의 품사 등에 따라서 ‘-는-’, ‘-ㄴ-’, ‘Ø’의 형태를 다르게 사용해야 하는데 중급 단계에서는 변이형을 선택할 때 이런 통사적 제약들에 대한 고려가 상대적으로 부족하기 때문에 많이 나타난 것으로 알 수 있다. 다음은 활용 유형에서 ‘-는-’의 변이형에 대한 예시들이다.

- (3) ㄱ. 가: 민지씨, 지금 무슨 일을 해요?
나: 저는 학생예요(→ 학생이에요), 지금 학교에 다녀요.
ㄴ. 가: 진수야, 밖이 덥어(→ 더워)?
나: 아니야, 바람이 불어서 아주 시원해.
ㄷ. 가: 매일 배드민턴을 치어(→ 쳐)?
나: 응, 매일 하지.
- (4) ㄱ. 해가 동쪽에서 뜨고 서쪽으로 지는다(→ 진다).
ㄴ. 그는 항상 친구와 같이 밥을 먹다(→ 먹는다).
- (5) ㄱ. 제 고향이 길림성 장춘시이예요(→ 장춘시예요). 장춘시는 중국 북쪽에 있어요. 거기 너무 추워요.
ㄴ. 한국에서 매우는(→ 매운) 것 많아요. 중국에서 기름이 많아요.
ㄷ. 겨울이 추워요, 추우는(→ 추운) 겨울을 싫어해요. 그래서 나는 봄을 좋아해요.

예문(3)은 문법 판단 테스트에서 중급 학습자가 나타난 활용 예시들이다. 학습자가 초급 단계에서 중급 단계로 넘어갈 때 각종 복잡한 문법이 출현함에 따라 많은 혼란을 초래하게 되었다. 따라서 중급 단계 학습자들이 의미 가능 간의 관계보다는 통사적 제약을 더 많이 받고 있다고 할 수 있다. (3ㄱ)에서는 받침의 유무에 따라 나타난 활용의 경우라고 할 수 있다. 여기서 ‘학생’라는 명사가 받침이 있기 때문에 활용할 때 뒤로 ‘-이다’를 붙여야 했는데 이런 결합 규칙을 지키지 않은 것이다¹²²⁾. (3ㄴ)에서는 ‘ㅂ’불규칙용언을 활용할 때 나타난

121) 여기서 ‘청유’라는 의미를 실현하려면 어기조사 ‘吧’만 붙이면 된다. 즉 我們現在出發吧(우리가 지금 출발하자).

경우이다. 자음 ‘ㅂ’으로 끝나는 동사나 형용사가 모음으로 시작되는 어미 앞에서는 탈락시켜야 하는데 학습자가 기본형을 그대로 사용한 것이다. (3ㄷ)에서는 모음 ‘이’로 끝나는 동사나 형용사의 경우 모음 ‘이’ 앞에 ‘ㅈ, ㅊ, ㅉ, ㄹ, ㅅ’ 등의 자음이 오면 반드시 축약을 시켜야 하는데 여기서 (3ㄴ)과 같이 기본형을 사용하여 활용한 것이다. 이를 통하여 중급 학습자들이 문법 활용에 대해서 불안정한 상태에 처하고 있다는 것을 알 수 있다.

예문(4)는 번역 과제에서 나타난 활용 예시들이다. (4ㄱ)에서는 ‘-ㄴ다’가 사용해야 할 자리에 ‘-는다’를 사용한 경우이다. ‘-ㄴ다’와 ‘-는다’는 모두 ‘현재 사태’라는 기능을 수행할 수 있으나 ‘지다’는 받침이 없기 때문에 ‘진다’로 나타난 것이 더 자연스럽다. (4ㄴ)에서는 ‘-는다’가 사용해야 할 자리에 ‘Ø’가 나타났는데 이 역시 동사 ‘먹다’에 의해 선택되는 변이기 때문에 활용에 해당한다고 할 수 있다.

예문(5)는 학습자의 발화 전사 자료 중에서 일부를 발췌한 것이다. (5ㄱ)은 (3ㄱ)과 마찬가지로 받침의 유무에 따라 나타난 예시이다. ‘장춘시’라는 도시 이름이 받침이 없기 때문에 활용할 때 뒤로 ‘Ø’를 붙여야 했는데 ‘이다’가 사용한 경우이다. (5ㄴ, ㄷ)에서는 모두 ‘-ㄴ’가 사용해야 할 자리에서 ‘-는-’이 나타난 예들이다. 이는 역시 규칙을 정확히 인식하지 못하는 것을 알 수 있다. 그러므로 이와 같은 문법 지식을 교수·학습할 때 체계적인 입력을 해주는 외에 학습자들의 실제 변이 자료를 많이 보여주어 이런 변이를 나타내지 않도록 해야 할 것이라고 생각한다.

나. ‘-었-’의 변이 양상 분석

‘-었-’ 표지는 ‘-는-’과 마찬가지로 대치와 활용만 나타났다. 먼저 가장 많이 나타난 대치 유형부터 살펴보고자 한다. 다음 문장들은 대치 유형에서 ‘-었-’의 변이형에 대한 예시들이다.

(6) ㄱ. 가: 이 곳은 옛날에도 우리집 땅이죠(→ 땅이었죠). 맞죠?

나: 당연하지. 옛날부터 살았잖아.

ㄴ. 가: 이따가 너 학교에 가면 선생님에게 훈났겠어/훈났을 거야(→ 훈났어).

나: 왜? 무슨 일인데 그래?

ㄷ. 가: 어제 2시쯤 샤오미는 집에서 잠을 잤어요(→ 자고 있었다).

나: 어쩐지 어제 전화해도 안 받더라고요.

ㄹ. 앞으로 나도 마운처럼 돈이 많이 있을 것이라면/있는다면(→ 있었으면) 좋겠다.

(7) ㄱ. 그는 아빠를 좀 닮는다/비슷하다(→ 닮았다)

ㄴ. 너 오늘 죽다/죽겠다/죽을 거야(→ 죽었다)

ㄷ. 너 선생님이 되려면 아직 멀다/멀어요(→ 멀었다)

(8) ㄱ. 처음에는 경영대 마케팅을 선택하려고 한(→ 했)는데 너무 어려울 것 같아서 전자상거래를 선택했어요.

122) ‘이다’에 대해서는 학계에 서술적 조사로 보는 견해, 의존 형용사로 보는 견해, 지정사로 보는 견해, 접미사로 보는 견해 등등 있는데, 본고에서는 쉽게 이해할 수 있기 위하여 학교 문법의 관점, 즉 서술적 조사로 보는 견해를 따라보고자 한다.

- ㄴ. 처음 한국에 왔을 때 한국에 대해 아무것도 몰라서 너무 신기해요(→ 신기했어요).
- ㄷ. 옛날에 중국에 있(→ 있었)을 때 한국말을 좀 배웠는데 더 잘 하려고 해서 한국에 유학하러 왔습니다.
- ㄹ. 한국에 와서 우리 교수님이 나한테 잘해주는 것이 가장 감동해요(→ 감동했어요).
- ㅁ. 대학교에 다녔을 때 한국 사람들이 되게 많이 잘해줘요(→ 잘해줬어요).

예문(6)은 문법 판단 테스트에서 나타난 대치의 예시들이다. (6ㄱ)에서 ‘-었’은 ‘문장이 나타나는 사건이나 상황이 과거에 이미 발생했지만 그 결과가 현재까지 지속하거나 혹은 현재에도 영향을 미친다’라는 의미 기능을 나타낼 수 있는데 학습자들이 이런 ‘-었’의 용법을 잘 이해하지 못하였기 때문에 이러한 대치가 일어났다고 할 수 있다. 이곳은 지금 우리 집에 소유되어 있으니 당연히 ‘이곳은 우리 집 땅이다’라고 하는 것이 맞고, ‘옛날에도’라는 시간 부사어가 공기되었음에도 불구하고 ‘이곳은 우리 집 땅이었다.’라고 하면 ‘지금 이곳은 우리 집 땅이 아니다’는 뜻이라는 잘못된 생각에서 중국인 학습자들이 이러한 변이를 나타낸 것으로 분석이 된다. (6ㄴ)에서 어떤 일이 멀지 않은 미래에 꼭 일어날 거라고 굳게 믿을 경우에 ‘-었’이 사용하는 예인데, 학습자가 미래를 표현하는 부사 ‘이따가’가 문장에 들어가 있기 때문에 당연히 ‘미래 추측’을 나타내는 ‘혼났겠어’나 ‘혼났을 거야’가 더 적절하다고 생각할 수 있다. 그러나 여기서 ‘미래 추측’을 나타낸 것이 아니라 ‘이따가 학교에 가면 선생님이 분명히 혼이 나는 일이 일어날 것이다’라는 의미를 나타냈기 때문에 ‘혼났어’가 사용하는 것이 더 자연스럽다. (6ㄷ)에서는 문장에 ‘어제’라는 시간 부사만 보면 당연히 ‘과거 사태’를 나타낸 ‘졌어요’가 사용할 수 있지만 전체 맥락을 분석할 때 샴오미가 제 전화를 받지 않은 원인은 그녀가 2시쯤에 잠을 자고 있었다는 사실을 짐작할 수 있다. 이를 통하여 학습자들이 단순 시간 부사만 보고 문맥을 자세히 파악하지 않았기 때문에 이러한 대치가 나타났다고 알 수 있다. (6ㄹ)은 (6ㄴ)과 마찬가지로 ‘미래의 일에 대한 화자의 확신’을 타낸 대치의 경우이다. 여기서 ‘있다’라는 단어가 그 특징 중 한 가지는 형용사와 같고 다른 한 가지는 동사와 같은 특징을 나타낸다. ‘앞으로 나도 마운처럼 돈이 많이 있다’라는 문장에서 ‘있다’가 분명히 형용사와 같은 역할을 하고 있다는 것을 확인할 수 있다. 따라서 형용사로의 ‘있다’는 ‘-는’이나 ‘-을 것’과 결합해서 쓸 수 없다.

위의 예문들을 통하여 중국인 학습자가 단순한 과거 사태를 잘 습득하는 반면, 서법이나 상적 의미에 대한 습득은 아직 제대로 이루어지지 않고 있다는 것을 알 수 있다. 이로 인해 ‘-었’의 사용에 있어서 제약이 나타날 수 있으며, 문맥을 올바르게 분석하지 못하는 경우도 있다.

예문(7)은 번역 과제에서 나타난 대치의 예시들이다. (7ㄱ)에서 사용된 ‘-었’은 발화시 이전에 어떤 일이 일어났다는 것을 표현하는 과거시제의 일반적인 기능을 하는 것이 아니라 ‘현재의 일이 완료’나 ‘완료된 동작이 지속됨’을 나타낸다. 누가 누구와 다툰 것이 지금 현재의 상황이기 때문에 당연히 현재를 표현하는 ‘났는다’가 적절하다고 생각해서 이러한 대치가 나왔다고 할 수 있다. (7ㄴ, ㄷ)은 모두 화자가 그러한 일이 앞으로 발생할 것임을 확실히 인식하고 있다는 것을 나타낸 예인데, (7ㄴ)에서 ‘-겠’이나 ‘-을 거’이 ‘미래 추측’ 의미로 사용할 수 있지만 화자가 상대방을 너무 미워서 나중에 일단 잡으면 분명히 상대방을 죽일 것임을 확실하게 인식하고 있기 때문에 ‘죽었다’가 사용하는 것이 더 자연스럽다. (7ㄷ)에서의 ‘-었’은 지금까지 상대방이 선생님이 되려면 갖춰야 할 능력이나 자질이 분명히 부족하

다는 것임을 인식한 표현이기 때문에 ‘멀다’를 사용하는 것이 어색하다고 할 수 있다.

예문(8)은 학습자의 발화 전사 자료 중에서 일부분을 발췌한 대치의 예들이다. (8ㄱ~ㄴ)에서 ‘했는데, 신기했어요, 있었을 때, 감동했어요, 잘해줬어요’는 ‘처음에’나, ‘옛날에’나 ‘한국에 와서’나 ‘대학교에 다녔을 때’ 등과 어울려 과거의 상황을 나타내야 했는데 모두 과거시제 ‘-었-’을 사용하지 않고 현재 사태로 나타나고 있다. 이는 실제 발화 과정에서 학습자들이 문장 형태의 정확성보다는 의사 전달하는 것을 더 선호하였기 때문이라고 판단한다.

다음은 활용 유형에서 ‘-었-’의 변이형에 대한 예시들이다.

(9) ㄱ. 가: 어젯밤에 술을 많이 마셔서 그런지 오늘 아침에 일어나 보니까 얼굴이 많이 붓었어요(→ 부었어요).

나: 그러니까 술을 끊으세요.

ㄴ. 가: 지수씨, 지금 몸이 어때요?

나: 어제보다 많이 좋아지었어요(→ 좋아졌어요).

ㄷ. 가: 맨날 안 먹어서 그런지 몸이 많이 마랐어(→ 말랐어).

나: 아니야, 지금이 딱 좋아.

ㄹ. 가: 어제 중·한 배드민턴 경기를 봤어? 아주 재미있었는데.

나: 아니, 어제 기말 과제를 준비하느라 시간을 놓치었어(→ 놓쳤어).

(10) 왕단아, 감기기 다 나왔어(→ 나왔어)?

예문(9)는 문법 판단 테스트에서 나타난 활용의 예들이다. (9ㄱ)에서는 어간이 자음 ‘스’로 끝나는 동사가 모음으로 시작되는 어미 앞에서 탈락시켜야 하는데 학습자가 ‘스’를 그대로 사용하였기 때문에 이러한 활용 변이가 나타났다고 할 수 있다. (9ㄴ)에서는 어간이 모음 ‘이’로 끝나는 동사나 형용사가 모음 ‘이’ 앞에 ‘ㅈ’이라는 자음이 오면 반드시 축약을 시켜야 하는데 여기서 축약을 시키지 않고 바로 어간 뒤에 ‘-었-’을 붙여 활용한 경우이다. (9ㄷ)에서는 어간이 ‘르’로 끝나는 동사나 형용사가 ‘아/어’로 시작하는 어미 앞에서 ‘으’가 탈락시키고 ‘ㄹ’이 덧붙여야 하는데 여기서 ‘으’가 탈락시켰지만 ‘ㄹ’이 덧붙이지 않았기 때문에 이런 활용 변이가 나타난 것이다. (9ㄹ)은 (9ㄴ)과 마찬가지로 어간이 모음 ‘이’로 끝나는 동사나 형용사가 모음 ‘이’ 앞에 ‘ㅈ’이라는 자음이 오면 반드시 축약을 시켜야 하는데 여기서 축약하지 않아서 나타난 경우이다.

예문(10)은 번역 과제에서 나타난 활용의 예시인데 (9ㄱ)과 마찬가지로 어간이 자음 ‘스’로 끝나는 동사가 모음으로 시작되는 어미 앞에서 탈락시켜야 하는데 여기서 ‘스’를 탈락시키지 않아서 나타난 경우이다.

이상 예시들을 통하여 중국인 학습자들이 불규칙용언의 활용에 대해서 아직도 큰 혼란을 겪고 있었다는 것을 알 수 있다. 따라서 등급에 관계없이 위와 같은 변이를 나타냈음을 감안할 때, 불규칙용언을 활용할 때의 기본형에 관한 인식을 다시 한 번 환기시킬 필요가 있으며, 체계적인 입력을 통하여 각 활용별 규칙을 알려줄 필요가 있다고 생각한다.

다. '-겠-'의 변이 양상 분석

'-겠-'의 표지는 대치만 나타났기 때문에 이 절에서 대치 변이를 중심으로 살펴보고자 한다. 다음은 대치 유형에서 '-겠-'의 변이형에 대한 예시들이다.

(11) 가. 가: 구름이 낀 것을 보니 비가 곧 내릴 거예요(→ 내리겠어요). 우산을 챙기세요.

나: 알려줘서 감사해요.

나. 가: 가: 나 노란색 옷을 입으면 예쁠 거니(→ 예쁘겠니)?

나: 미인과 같아.

다. 가: 저기요, 따뜻한 물 한 잔 주세요(→ 주시겠어요)?

나: 네, 잠시만요, 바로 갖다 드릴 게요.

라. 가: 노래 한 곡 불러 주시면 정말 감사합니다(→ 감사하겠습니다).

나: 네. 알겠습니다. 지금 바로 부르겠습니다.

마. 가: 쉬지 않고 일을 하니 정말 힘들어 죽었어요(→ 힘들어 죽겠어요).

나: 무리하지 마세요. 힘들면 잠깐 쉬세요.

(12) 가. 나는 배가 고파 죽는다/ 죽었어(→ 죽겠다).

나. (시계를 보니 벌써 8시55분이네요.) 시험에 늦을 것이다/(→ 늦겠다)

예문(11)은 문법 판단 테스트에서 나타난 대치의 예시들이다. (11가)에서는 '-을 것-'과 '-겠-'이 모두 '추측'을 나타낼 수 있지만 '-을 것-'은 일반적으로 객관적 판단 혹은 원래 가지고 있던 판단 등을 표현하고 '-겠-'은 주관적 판단 혹은 현장 근거를 바탕으로 새로 가지게 된 판단을 표현한다. 여기서 화자가 구름이 낀 것을 보면서 현장 근거를 바탕으로 비가 내리겠다는 것을 추측하였기 때문에 '-을 것-'보다는 '-겠-'을 사용하는 것이 더 자연스럽다. (11나)에서는 '-을 것-'이 평서문에서 추측을 나타낼 수 있지만 청자의 추측을 묻는 의문문에서 사용할 수 없다. 왜냐하면 '-을 것-'은 객관적 표현이라서 청자의 판단이나 의도를 나타내지 못하기 때문이다. (11다)에서는 상대방에게 따뜻한 물 한 잔 주라는 청유를 나타낼 때 사용할 수 있지만 상대방에게 따뜻한 물 한 잔 주려고 하는 의도가 있느냐를 물었기 때문에 '-을 것-'을 사용하는 것이 자연스럽지 않다. (11라)에서는 '-겠-'이 사용되어 '완곡'의 의미를 표현하는 경우이다. 즉 '노래 한 곡 불러 주라'는 화자의 의도가 담겨져 있는데 직접적으로 이야기하면 상대방에게 불쾌하게 느끼할 수 있어서 '-겠-'을 사용하게 된 것이다. (11마)의 문장은 자유 발화에 상당히 빈번하게 표현하는 경우인데, '실제로 그러한 지경에 이르지 않았지만 거의 그런 정도이다'는 의미를 나타내고 있다. 따라서 여기서 '-었-'보다는 '-겠-'의 사용은 문맥과 더 잘 어울린다고 할 수 있다. 또한 이런 문장이 서술어가 항상 '죽다, 미치다, 알다, 모르다' 등 동사로 되어 있는 것도 특징이다.

예문(12)는 번역 과제에서 나타난 대치의 예시들인데 (12가)은 (11마)과 마찬가지로 그런 상대가 될 것 같음을 표현하기 때문에 '-었-'보다 '-겠-'을 사용하는 것이 더 자연스럽다. (12나)에서는 시험에 늦겠다는 판단과 근거가 모두 현장에서 이루어지기 때문에 '-을 것-'보다는 '-겠-'이 더 잘 어울린다.

라. '-을 것-'의 변이 양상 분석

'-을 것-'의 표지는 '-겠-'과 마찬가지로 대치만 나타났기 때문에 이 절에서 대치 변이를 중심으로 살펴보고자 한다. 다음은 대치 유형에서 '-을 것-'의 변이형에 대한 예시들이다.

(13) 가. 가: 왕 선생, 이번에 교장님 표창은 누가 받는 것으로 되어 있나요?

나: 영어 2반 양명 선생님이 받겠습니다(→ 받을 것입니다).

나. 가: 내가 장학생 명단을 미리 봤거든. 네가 이번에 장학금을 받겠어(→ 받을 거야).

나: 정말요?

다. 가: 이 비빔밥 좀 맛보세요. 우리 어머니가 직접 만드셔서 아주 맛있겠어요(→ 맛있을 거예요).

나: 예, 잘 먹겠습니다.

르. 가: 내가 알고 있기로 샤오란은 아마 아직 전력 공사에 일하겠어(→ 일할 거야).

나: 그래?

(14) 가. 걱정하지 마, 다 나아지겠어(→ 나아질 거야).

나. 내가 의학적 판단에 따르면 네 감기는 모레가 되어야 좋아지겠다(→ 좋아질 것이다).

다. (일기예보를 본 다음에) 내일 눈이 내리겠다(→ 내릴 것이다).

예문(13)은 문법 판단 테스트에서 나타난 대치의 경우이다. (13가)에서는 '-겠-'은 추측의 의미로 표현할 수 있는데, 여기서 이미 정해진 상황을 물어본 것이어서 대답할 때 '-을 것-'을 사용하는 것이 더 자연스럽다. (13나)은 (13가)과 마찬가지로 장학금을 받는 것이 이미 정해진 사실이기 때문에 '-겠-'보다는 '-을 것-'의 사용이 더 자연스럽다. (13다)의 '-겠-'은 화자가 현장에서 자신의 직관이나 느낌에 따라 추측할 때 사용할 수 있지만, 여기서 화자가 자신의 직·간접 경험을 바탕으로 어머니가 만든 비빔밥이 맛있다는 것을 추측하였기 때문에 '-겠-'의 사용이 자연스럽지 않다. (13르)에서는 판단과 판단 근거를 이미 옛날부터 가지고 있던 경우라서 '-을 것-'가 더 자연스럽게 사용할 수 있다.

예문(14)는 번역 과제에서 나타난 대치의 예시들인데, (14가)에서는 '걱정하지 마'라는 문장을 보면 이 상황은 상대방을 위로한 경우라고 알 수 있다. 위로의 상황에서는 일반적으로 현장에 존재하는 직접적 근거를 갖지 못하고 화자가 자신의 기존의 지식이나 과거의 경험을 바탕으로 한 막연한 판단을 나타낼 뿐이기 때문에 '-겠-'보다는 '-을 것-'의 사용이 문맥과 더 잘 어울린다고 할 수 있다. (14나)은 화자가 자신이 예전에 배웠던 의학 지식을 판단 근거로 하여 현장에서 추측한 경우라서 '-을 것-'이 더 자연스럽게 사용할 수 있다. (14다)에서 화자가 일기예보를 통하여 내일 눈이 내릴 것을 추측한 경우인데, 일기예보의 정보가 화자가 자신의 감각 경험을 통해 얻은 것이 아닌 지극히 객관적 근거에 의해 얻은 정보이기 때문에 '-을 것-'의 사용이 더욱 문맥과 잘 어울린다고 할 수 있다.

이상을 통하여 '-겠-'과 '-을 것-'의 추측 의미의 차이는 현장 근거에 의한 추측 판단이나, 혹은 비현장 근거에 의한 추측 판단이나에 달려 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 실제 조사 과정에서 중국인 학습자들이 '-겠-'과 '-을 것-'의 기본 의미 '미래 추측'이나 '의도'을 알 뿐

이고 서로 간의 구체적인 의미 차이가 무엇인지에 대해 항상 큰 혼란을 겪고 있다. 따라서 학습자들이 ‘-겠-’과 ‘-을 것-’을 정확하게 습득할 수 있도록 문맥에 따른 산출한 학습자 변이 자료를 바탕으로 체계적인 훈련을 시켜야 할 필요가 있다.

마. ‘-더-’의 변이 양상 분석

‘-더-’표지는 대치와 생략의 두 가지의 변이 유형만 나타났다. 먼저 두 변이 유형 중에서 가장 많이 나타난 생략 유형부터 살펴보고자 한다. 다음 문장들은 생략 유형에서 ‘-더-’의 변이형에 대한 예시들이다.

- (15) ㄱ. 지난주 서울에 한 번 가았는데 정말 큰 것 같다(→ 크더라)
 ㄴ. 그때는 제가 정말 웃고 싶었다(→ 웃고 싶더라).
 ㄷ. 밖에 비가 내리는 것을 봤을 때 내 기분이 너무 안 좋았다(→ 안 좋더라).
 ㄹ. 꿈에 내가 울고 있다(→ 울고 있더라).

예문(15)는 번역 과제에서 나타난 생략의 예시들이다. 생략은 필수 맥락에서 ‘-더-’ 표지를 사용하지 않은 경우를 말하는 것이다. ‘-더-’는 학교 문법에 따르면 과거의 경험을 회상하여 이야기하거나 과거의 경험을 전달할 때 쓰일 수 있다. 즉 ‘-더-’는 화자가 과거의 어느 시점에 자신이 직접 경험했거나 들어서 알게 된 사실을 회상하여 말할 때 사용하거나, 혹은 청자에게 경험한 사실을 회상하여 말해줄 것을 요청할 때 사용될 수 있는 것이다. (15ㄱ~ㄹ)에서는 모두 해당 중국어 표현 ‘來着’을 제시했음에도 불구하고 학습자들이 여전히 많은 생략 변이를 나타내고 있다. (15ㄱ)은 서울이 크다는 것을 추측하는 것이 아니라 화자가 직접 서울에 가서 서울이 아주 크다는 느낌을 회상하여 이야기하는 경우이다. (15ㄴ, ㄷ)은 단순히 화자의 과거 심리상태를 나타낼 때 사용할 수 있지만 여기서 화자가 자신이 스스로 경험한 심리 상태를 회상하여 상대방에게 전달하였기 때문에 ‘-더-’의 사용이 더 자연스럽다. (15ㄹ)은 단순히 꿈에서 울고 있다는 것이 아니라 화자가 자기를 먼저 객관화시켜 꿈에 울고 있다는 경험을 회상하여 청자에게 전달하였기 때문에 ‘울고 있다’의 사용이 문맥과 잘 어울리지 않다. 이에 대해 이창덕(1988)에서는 행위자가 자신의 과거 행위를 진술할 때 현재와 다른 과거 심리상태나 자신의 행위지만 무의식적으로나 피동적으로 행한 경우, 과거의 특정 시점에 의식이 변한 경우, 사진이나 일기 등 객관화할 수 있거나 남의 일처럼 말할 수 있을 경우에는 얼마든지 1인칭 주어문의 경우도 ‘-더-’가 결합되어 쓰일 수 있다고 해석한다(선광용, 2011:49-50).

다음은 대치 유형에서 ‘-더-’의 변이형에 대한 예시들이다.

- (16) ㄱ. 가: 어제 친구와 같이 무등산에 갔는데 경치가 정말 아름다웠더라(→아름답더라).
 나: 정말? 나도 한 번 가고 싶어.
 ㄴ. 가: 이명(李明)이 다음 주에 중국에 돌아갔겠어(→ 돌아간다더라).
 나: 벌써? 나는 그런 말 못 들었는데.
 ㄷ. 가: 대학 때 찍은 사진을 보니 나도 미인이었겠어(→ 미인이었더라).
 나: 됐어, 또 허튼소리를 하네.

예문 (16)는 문법 판단 테스트에서 나타난 대치의 예시들인데, (16ㄱ)의 ‘아름다웠더라’는 과거에 화자가 무등산이 아름다운 경치를 직접 보았고 그 상황을 회상하여 청자에게 그 정보를 전달할 때 사용될 수 있지만 여기서 현재에 화자가 무등산이 아름다운 경치를 직접 보았고 그 상황을 회상하여 청자에게 전달하는 경우뿐이기 때문에 ‘아름답더라’의 사용이 더 자연스럽다. (16ㄴ)의 ‘돌아갔겠어’는 과거 추측 의미로 사용될 수 있지만 여기서 화자가 멀지 않은 미래에 이명이 중국에 돌아간다는 사실을 확실히 알고, 그 사실을 청자에게 전달하는 경우뿐이기 때문에 ‘돌아갔겠어’의 사용이 문맥과 잘 어울리지 않는다. (16ㄷ)은 (16ㄴ)과 마찬가지로 화자가 대학 때 자기가 미인이었다는 사실을 회상하여 청자에게 전달하는 경우라서 ‘미인이었더라’의 사용이 더 자연스럽다.

5. 결론

본 연구는 중국인 학습자를 대상으로 과제 유형과 숙달도에 따른 선어말 어미 시제형태소의 중간언어 변이 양상을 살펴보았다. 그 분석 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 과제 유형에 따른 중국인 학습자 선어말 어미 시제 형태소의 정확도는 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다. 또한 중국인 학습자가 문어 과제에서 구어 과제보다 높은 정확도가 나타났다. 이러한 결과가 나타난 것은 문어 과제가 넉넉한 시간이 주어지고 형태에 주의를 많이 기울이는 과제이기 때문에 구어 과제보다는 정확도가 높게 나타난 반면, 구어 과제는 질문하는 동시에 바로 답장해야 함으로써 오류를 정정하는 시간이 거의 없기 때문에 문어 과제보다는 정확도가 낮게 나타난다고 할 수 있다. 이를 통하여 과제 유형에 따른 선어말 어미 시제 형태소의 정확도가 다르게 나타난다는 것을 확인할 수 있다.

둘째, 과제 유형에 따른 중국인 학습자들의 숙달도별 선어말 어미 시제 형태소의 정확도를 살펴본 결과 모든 과제에서 고급 학습자가 중급 학습자보다 정확도가 높게 나타났다. 이를 통하여 과제 유형에 따른 숙달도에서도 차이가 나타난다는 것을 알 수 있다. 또한, 숙달도 상관없이 구어 과제에서 모두 낮은 정확도를 나타낸 것은 자유롭게 발화할 때 학습자들이 심리적으로 부담을 가지고 의사소통을 제대로 이루지 못하거나 관련 문법 배경 지식에 대한 이해와 파악이 아직도 충분하지 않다는 것이라고 판단한다.

셋째, 중국인 학습자의 중간언어에서 변이율이 가장 높은 선어말 어미 시제 형태소는 ‘-더-’(41.4%)이고 그 뒤로 ‘-겠-’(21.7%) > ‘-었-’(18.4%) > ‘-는-’(14.0%) > ‘-을 것-’(11.2%)의 순으로 나타났다. 숙달도별에 따라보면 학습 단계가 높을수록 학습자의 중간언어의 변이가 낮아진다는 것을 확인할 수 있다.

넷째, 학습자 중간언어 전체 변이 유형을 살펴보면 ‘대치 유형’(62.4%)이 가장 많이 나타났고 그 뒤로 ‘생략 유형’(19.3%) > ‘활용 유형’(18.3%)의 순으로 나타났다. 이를 통하여 중국인 학습자들이 목표어와 다른 변이형을 사용할 때 시제 의미 기능의 영향이 통사적인 제약보다는 더 많이 받는다는 것을 확인할 수 있다. 또한 생략 유형이 나타난 것은 중국인 학습자들이 시제 개념을 나타낼 때 자신이 확인하지 못하거나 잘 모르는 부분에 대해서 언어 사용 회피하는 심리를 가진다고 판단한다.

다섯째, ‘-는-’ 표지의 변이 양상에서 고급 단계에 들어가서도 ‘-는-’ 표지를 사용해야 할 자리에 끊임없이 ‘-었-’으로 나타난 것을 보면 중국인 학습자에게 있어서 화석화될 가능성

이 있다고 할 수 있다. ‘-었-’ 표지의 변이 양상에서 일부 학습자가 불규칙 용언 활용에서 좀 혼란을 겪고 있었지만 대부분 학습자들이 시제 의미 기능의 관계를 잘못 판단하여 대치하는 경우가 많이 나타났다. ‘-겠’과 ‘-을 것-’ 표지의 변이 양상에서 ‘추측’ 의미 기능을 수행할 때 학습자들이 판단 근거가 주관적인지 객관인지, 또는 현장 근거인지 비현장 근거인지를 항상 헷갈려서 대치하는 경우가 많이 나타났다. ‘-더-’ 표지의 변이 양상에서 학습자가 ‘-더-’의 습득이 제대로 이루어지지 않기 때문에 생략하는 경우가 많이 나타났다.

그러나 본 연구에서는 연구 참여자를 중국인 학습자로만 한정하였기 때문에 모든 학습자들의 시제 형태소의 습득 양상으로 일반화시킬 수 없다. 따라서 향후 후속 연구에서 더 많은 언어권의 학습자를 대상으로 중간언어 관점에서 시제 형태소의 사용에 대한 연구가 이어져, 이를 바탕으로 한국어 학습자들의 중간언어 체계를 구축하여 교재의 구성이나 교수·학습 설계에 좋은 자료가 많이 나올 수 있기를 기대한다.

[참고문헌]

- 강남옥(2011) “한국어 학습자의 시제 개념 습득 연구 - 과거시제 형태의 습득 양상을 중심으로-”, 『국어교육연구』, 제49권, 국어교육학회, 239-268.
- 강정은(2003) “한국어교육에서의 중간언어와 오류분석”, 『한국어교육』, 제14권 1호, 국제한국어교육학회, 29-50.
- 강현화·조민정(2003), “스페인어권 한국어 학습자의 어미·조사 및 시상, 사동 범주의 오류 분석”, 『한국어교육』, 제14권 2호, 국제한국어교육학회, 1-23.
- 고영근(2004), 『한국어의 시제, 서법, 동작상』, 태학사.
- 김보영(2018), “한국어 학습자의 과거시제 형태소 ‘-었-’ 습득 양상 - 시간 부사와의 상호 관련성을 중심으로-”, 『언어와 문화』, 제14권 1호, 한국언어문화교육학회, 27-49.
- 김석득(1974), “한국어의 시간과 시상(時相)”, 『한글연구』, 제1권, 연세대학교 한글문화연구소, 97-145.
- 김석득(1981), “우리말의 시상”, 『애산학보』, 제1집, 애산학회, 25-70.
- 김선영(2019), “한국어 학습자 중간언어의 시간 표현 체계 및 변이 양상”, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김윤신(2018), “한국어 교육의 시제와 상 교육 내용에 관한 연구”, 『외국어교육연구』, 제32권 4호, 한국외국어대학교 외국어교육연구소, 29-56.
- 김재욱(2005), “한국어 학습자의 시제 표현 문법형태의 용법별 중간언어 연구”, 『언어과학연구』, 제32권, 언어과학회, 89-108.
- 김정남(2006), “한국어 학습자의 오류 유형에 대한 연구 - 시제 및 연결어미 표현을 중심으로”, 『이중언어학』, 제32권, 이중언어학회, 115-138.
- 김차균(1980), “국어의 시제형태소의 의미 - 회상 형태소 [더]를 중심으로-”, 『한글』, 제169권, 한글학회, 263-298.
- 나진석(1971), 『우리말 때때김 연구』, 과학사.
- 남기심(1972), “현대국어 시제에 관한 연구”, 『국어국문학』, 제55권 57호, 국어국문학회, 213-238.
- 문숙영(2009), 『한국어의 시제 범주』, 태학사.
- 박선희(2009), “중국인 한국어 학습자의 과거시제 습득 연구”, 『한국어 교육』, 제20권 3호, 국제한국어교육학회, 79-110.
- 박선희(2013), “한국어 ‘-었-’의 상적 의미와 일본인 학습자의 오류 양상 연구”, 『한국어와 문화』, 제14권, 숙명여자대학교 한국어문화연구소, 33-51.
- 박성현(2013), “중국인 학습자의 시제 오류: 중·고급 학습자의 작문 자료와 질문지 조사를 바탕으로”, 『언어학』, 제65권, 한국언어학회, 111-144.
- 박성현(2015), “중국인과 몽골인 학습자의 한국어 과거시제 표현 사용 오류에 대한 계량적 비교”, 『언어학』, 제71권, 한국언어학회, 221-259.
- 서정수(1976), “국어 시상표현의 의미 분석 연구”, 『문법연구』, 제3권, 문법연구회, 83-158.
- 서정수(1977), “‘-겠-’에 관하여”, 『외국어로서의 한국어교육』, 제2권, 연세대학교 언어연구교육원, 63-87.
- 서정수(1978), “‘-르것’에 관하여 -‘-겠-’과의 대비를 중심으로-”, 『국어학』, 제6권, 국어학회, 85-110.

- 서정수(1996), 『국어문법』 (수정증보판), 한양대학교.
- 선광용(2011), “중국어권 학습자를 위한 한국어 선어말 어미 교육 연구”, 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 유해준(2017), “중국어 학습자를 위한 한국어 시제 교육 방안”, 『어문논집』, 제71권, 중앙어문학회, 325-342.
- 이남순(1981), “현대국어의 시제와 상에 대한 연구”, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이석규(1983), “현대국어의 시제 연구 -‘-는-’, ‘-았-’, ‘-겠-’을 중심으로-”, 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 이수득(2003), “국어 선어말 어미의 의미와 해석에 관한 연구 - 시제, 상, 양상성을 중심으로 -”, 서강대학교 대학원 박사학위논문.
- 이익섭·임홍빈(1983), 『국어문법론』, 학연사.
- 이익섭·채완(1999), 『국어문법론강의』, 학연사.
- 이재성(2000), “국어의 시제와 상에 대한 연구”, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 이정희(2001), “한국어 학습자의 시제 오류 연구”, 『이중언어학』, 제18권 18호, 이중언어학회, 259-278.
- 이해영(2003), “한국어 학습자의 시제표현 문법항목 발달패턴 연구 - 구어 발화 자료 분석을 토대로-”, 『이중언어학』, 제22권, 이중언어학회, 269-298.
- 이해영(2004), “과제 유형에 따른 한국어 학습자의 중간언어 변이 - 영어권 학습자의 한국어 시제표현 문법항목 습득을 대상으로-”, 『이중언어학』, 제25권, 이중언어학회, 255 - 283.
- 임칠성(1991), “현대국어의 시제 어미 연구”, 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 전혜영(1995), “한국어 공손현상과 ‘-겠-’의 화용론”, 『국어학』, 제26권, 국어학회, 125-146.
- 최동주(1995), “국어 시상체계의 통시적 변화에 관한 연구”, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 최현배(1985), 『우리말본』, 정음문화사.
- 한동완(1996), 『국어의 시제 연구』, 태학사.
- 홍수민(2018), “과제 유형에 따른 베트남 학습자의 중간언어 변이 양상 연구: 조사 ‘은/는’을 중심으로”. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Ellis, R.(1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Ellis, R.(1994), *The Study of Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Selinker, L.(1972), “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 201-231.

‘과제 유형에 따른 중국인 한국어 학습자 선어말 어미 시제 형태소의 중간언어 변이 연구 -‘-는-, -었-, -겠-, -(으)르 것, -더-’를 중심으로-’에 대한 토론문

정여훈(연세대학교)

한국어교육을 비롯한 외국어 교육 분야에서 연구자들은 학습자들의 중간언어에 끊임없이 관심을 가져왔고 중간언어에 대한 연구도 꾸준히 이루어져 왔습니다. 그동안 한국어교육 분야에서 학습자들의 중간언어에 대한 연구는 크게 두 가지 관점에서 이루어졌다고 볼 수 있는데, 먼저 학습자 중간언어의 일반적인 개념과 다양한 특징에 대해 밝히고자 한 연구들이 있고, 둘째 한국어 학습자들이 생산해낸 구어나 문어 자료에서 오류를 찾아내어 분석하는 오류 분석에 대한 연구들이 이루어졌다고 볼 수 있겠습니다. 이러한 연구들은 한국어 학습자들이 생산해 낸 중간언어의 양상이나 중간언어의 특징을 밝히고 오류를 체계적으로 분석하였다는 점에서 의의가 있겠으나, 본 연구에서도 언급하고 있는 바와 같이, 한국어 학습자 중간언어가 가지는 과정적인 측면 혹은 학습자 언어 발달 과정을 종합적으로 논의한 연구들은 상대적으로 충분히 이루어지지 못했다고 생각합니다. 이러한 현실을 고려하였을 때, 중국어 모어 학습자들을 대상으로 과제 유형별 ‘-는-, -었-, -겠-, -(으)르 것, -더-’와 같은 시제 형태소의 사용 양상을 분석하여 그 변이 양상을 체계적으로 기술하고자 한 본 연구의 의의는 매우 크다고 볼 수 있겠습니다. 이 연구의 목적과 필요성에 전적으로 공감한다는 점을 말씀 드리면서 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론자의 역할을 다하려고 합니다.

첫째, 본 연구의 제목에서 ‘시제 형태소’라는 용어를 사용하셨는데 연구의 본문에서는 이러한 선어말 어미의 기본 의미인 시제뿐만 아니라 상적 의미와 양태적 의미도 인정하여 연구를 진행하겠다고 밝히셨습니다. 그렇다면 본 연구의 방향뿐만 아니라 앞으로 계획하시는 후속 연구들에서도 연구의 대상이 되는 범주를 ‘시제’에 국한시킬 것이 아니라 위 선어말 어미들의 상적인 의미 혹은 양태 범주까지도 확대하여야 할 것으로 생각이 됩니다. 중국인 학습자들을 대상으로 상 혹은 양태 범주 관련 변이 양상까지 연구 주제를 확장하실 계획이 있으신지 여쭙고 싶습니다.

둘째, 과제 유형을 문법 판단 테스트, 번역 과제, 구두 인터뷰의 3가지로 선정하여 연구를 진행하셨고 그 결과 구두 인터뷰에서의 정확도도 가장 떨어졌다는 연구 결과를 말씀해 주셨습니다. 그리고 이러한 결과는 문법 테스트보다는 구두 인터뷰에서 정확성에 주의를 덜 기울였기 때문인 것으로 해석하셨습니다. 그런데 흥미로운 것은 중급 학습자들의 경우 문법 판단 테스트에서의 정확도가 구두 인터뷰의 정확도보다 2배 이상 높게 나타난 반면, 고급 학습자들의 경우에는 정확도가 2배에 못 미친다는 연구 결과가 나왔다는 점입니다. 혹시 이 부분에 대해서는 연구자께서 어떤 견해를 가지고 계시는지 궁금합니다.

셋째, ‘-더’의 빈이율이 41.4%로 가장 높다는 연구 결과를 말씀해 주셨고 그 뒤로 그 뒤로 ‘-겠-’(21.7%) > ‘-였-’(18.4%) > ‘-는-’(14.0%) > ‘-을 것-’(11.2%)의 순으로 나타났다고 하셨습니다. 이러한 연구 결과는 중국인 학습자들에게 한국어를 교육할 때 선어말 어미를 어떠한 순으로 제시해야 하는가 하는 부분, 그리고 어떠한 방식으로 교육하는 것이 효과적인가 하는 부분에 대한 기준이 됨과 동시에 아까 말씀드렸던 상이나 양태 범주를 어떠한 단계에 따라 제시해야 하는가 하는 부분에 대해서도 의미 있는 기준이 될 수 있으리라 판단됩니다. 혹시 선생님께서 생각하고 계시는 교수 방안이나 방향성이 있다면 대략적으로라도 공유해 주실 수 있으신지요?

혹시라도 연구자의 관점을 잘못 이해하여 적절하지 않은 질문을 드린 것은 아닌지 걱정이 됩니다. 학습자 중간언어 양상을 살펴보고 시제를 나타내는 한국어 선어말 어미의 교수 방안에 대해 생각해볼 수 있는 기회를 마련해 주신 발표자께 감사의 인사를 드립니다. 감사합니다.

한국어와 미얀마어 파생부사 대조 연구

Mya Myint Zu(만달레이 외국어대학교)

1. 서론

본 연구는 한국어의 고유어 파생부사와 미얀마어의 파생부사를 형태론적인 측면에서 대조하여 양 언어의 부사 파생 접사에 의한 단어형성법의 공통점 및 차이점을 밝히는 데 목적을 두었다. 한국어는 알타이어족에 속하며 미얀마어는 시노 티베트어(Sino-Tibeto)족에 속해 계통이 다르다. 그런데 양 언어는 첨가어적인 특성이 있다는 점에서는 동일하다. 첨가어 혹은 교착어¹²³⁾는 실질 형태소에 형식 형태소가 붙음으로써 문법적인 기능을 담당하는 말이다. 양 언어가 가진 첨가어적인 특징은 단어를 형성하는 방법 중의 하나인 파생법에서 볼 수 있으며 양 언어의 파생어 형성에 주목하고자 한다.

한국어처럼 미얀마어도 파생법이 발달한 언어이다. 이러한 공통점이 있는데도 한국어와 미얀마어에 대한 대조 연구는 거의 없는 것으로 보인다. 따라서 이 연구는 한국어를 배우는 미얀마인 한국어 학습자를 위해 체계적인 단어형성법 대조 연구의 필요성에 근거하여, 한국어와 미얀마어의 파생부사를 대조하고자 한다. 이는 한국어와 미얀마어의 파생법을 대조하여 그 특징을 파악하는 데 도움이 되기 때문이다.

양 언어에 단어형성을 할 수 있는 요소는 합성법과 파생법이 있다. 합성법은 어근과 어근이 결합하여 하나의 단어가 된 과정을 말하며 파생법은 일반적으로 어근에 접사를 붙여 새 단어를 만드는 과정을 말한다. 접사는 단어형성에 적극 참여하여 새로운 단어를 만들 수 있으며, 파생법을 통해 파생명사, 파생동사, 파생형용사, 파생부사를 형성할 수 있다. 양 언어의 첨가어적인 특성이 강하므로 접사에 의해 새 단어를 만드는 파생법을 대조하기로 하였다.

대조하는 품사로 부사를 선정하게 된 이유로는 부사는 다른 품사인 명사, 동사, 형용사처럼 그 수가 많지 않기 때문이다. 게다가 문장 구성에서도 필수적인 항목이 아니지만 부사를 사용하면 문장이 더 생동감이 있고 활력이 있어서 실제 상황에서 부사를 활발히 사용하고 있기 때문이다. 다시 말하여 외국인으로서 한국어를 학습하기에 부사라는 항목이 부수적이지만 원활한 의사소통이 이루어지기 위해서는 부사는 꼭 알아두어야 할 항목이다. 그리고 부사를 형성하는 과정을 살펴봄으로써 부사의 생산 과정을 한눈에 파악할 수 있게 될 것이다. 한국어와 미얀마어의 파생부사가 가지는 유형 및 특성을 단어생산 과정을 통해 대조하

123) 류퓨아웅(2019)에서는 한국어와 미얀마어는 서로 다른 어족에 속하며 언어학적인 특징도 매우 다르다. 한국어는 알타이어족(Altaic Languages)에 속하고 교착어(Agglutinative Language)인 반면, 미얀마어는 중국-티베트어족(Sino-Tibetan Languages)에 속하고 교착어(Agglutinative Language)와 고립어(Isolating Language)의 특징을 동시에 가지고 있는 언어이며 세 개의 성조를 가지고 있다.

여 이해도를 높일 수 있게 될 것으로 판단된다.

본고에서 다루고자 하는 한국어와 미얀마어의 파생접사는 아주 방대하므로 대상을 파생부사에 한정하고자 한다. 파생부사를 선정하기 위해 여러 가지 기준이 있는데 접사로서의 어휘성을 띠는 것, 의존성을 띠는 것, 그리고 생산력이 가장 높은 것에 의한 파생부사의 목록을 제시하였다. 한국어의 경우 고유어¹²⁴⁾접사에 의한 파생부사와 미얀마어의 파생부사를 형성하는 접사를 중심으로 하여 공통점 및 차이점을 파악하고자 한다. 파생부사는 단어형성이 가지고 있는 형식상의 변동을 가장 잘 보여준다. 이러한 점을 고려해서 선행연구를 토대로 한국어와 미얀마어의 파생부사를 형성하는 접사를 대상으로 하여 접사 설정 기준을 정하고 그에 대해 살펴보았다. 이러한 작업은 한국어와 미얀마어의 파생부사, 더 나아가 한국어와 미얀마어의 단어형성에 대한 이해에 있어 사전 작업이나 많은 분야에 도움이 될 수 있다고 판단된다.

2. 한국어와 미얀마어 접두사에 의한 파생부사

2.1. 한국어 접두사에 의한 파생부사

명사, 동사, 형용사는 파생법에 의해 보편적으로 형성된다.¹²⁵⁾ 그리고 부사도 파생법에 의해 형성된다.¹²⁶⁾ 즉, 파생법은 한국어 부사뿐만 아니라 다른 품사를 만들 수 있다. 파생법은 일반적으로 어근에 접사가 첨가되어 단어를 파생시키는 과정이다. 접사의 위치에 따라 다시 접두파생법과 접미파생법으로 나뉜다. 접두파생법에 의해 형성된 부사는 접두파생부사이고 접미파생법에 의해 형성된 부사는 접미파생부사이다. 이 절에서 파생법으로 생성된 한국어 부사에 대해 살펴보도록 한다.

먼저 이익섭(1996:61)에서는 국어의 파생접두사는 단어의 품사를 바꾸지 못하고 그 의미만 바꾸는 역할을 한다. 접두파생법은 어근의 앞에 접두사가 붙어서 새로운 단어를 형성하는 과정이다. 이러한 방법으로 부사를 만드는 접사는 그리 많지 않다. 최현배(1971:669)에 따르면 부사 앞에 붙을 수 있는 접두사는 다른 품사보다 드물다고 한다. 접두사에 의한 부사 파생법에 대한 연구자의 견해를 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 한국어 부사 파생 접두사 및 파생부사 목록

학자	부사 파생 접두사	파생부사	비고
김정은(1994)	X		0
황화상(2011)	외-, 연(連)-	외따로, 연거푸	2
한길(2006)	드-, 맞-, 연(連)-, 외-	드높이, 맞바로, 연거푸, 외따로	4
고창운(2006)	대-, 댕-, 매(每)-, 애-, 재-	대번, 댕바람, 매번, 애초, 재빨리	5
배주채(2010)	제(第)-	제일	1
박지연(2011)	고유어: 맞-, 외-, 줄-	맞바로, 외따로, 줄곧	13
	한자어: 대(大)-, 무(無)-, 한(限-), 가(加)-, 도(都)-, 미(未-)	대관절(大關節), 무조건(無條件), 한중일(限終日), 한평생(限平生), 가일층(加	

124) 한자어가 한국어 어휘 목록에 상당히 많이 포함되어 매우 생산적이고 빈도가 높다 하더라도 고유어와는 체계가 다르기 때문에 제외하였다.

125) 남기심,고영근(2008:198)에서 접두파생법에 의해 형성되는 품사에는 명사, 동사, 형용사가 있다.

126) 최현배(1971:669)는 '어찌씨 앞에 붙는 앞가지가 매우 드문 모양이다'라고 한다.

	혼종어: 생(生)-, 정(正)-, 연(連)-	一層), 도대체(都大體), 미상불(未嘗不) 생(生)판, 정(正)말, 연(連)거푸	
최형용(2016)	연(連)-, 외-	연거푸, 외따로	2
구분관(2018)	X		0

이러한 부사 파생 접두사는 무엇보다도 접두사의 정의나 개념, 또는 접두사의 설정 기준이나 그 기준의 적용에서 여러 학자들이 차이가 보인다. 일정한 접두사의 설정 기준을 정하기 위해서 이재성(1999)¹²⁷⁾, 김정은(2000)¹²⁸⁾,과 송철의(2001)¹²⁹⁾, 박형우(2004)¹³⁰⁾의 접두사 선정 기준을 들 수 있다.

접두사 설정은 연구자마다 다른 경향이 있더라도 접두사는 의존적이고 단어형성을 하며 생산성이 있어야 한다는 점은 동일하다. 파생부사에 대해 고유어¹³¹⁾를 대상으로 하여 접두사에 의한 파생법을 살펴보고자 한다. <표 1>에서 제시하였던 고유어 부사 파생 접두사는 자립적으로 쓰이지 않으며 의존적으로 쓰일 수 있으므로 접두사로 볼 여지가 있는데, 그의 의미가 원래의 뜻에서 벗어나지 않았다. 그리고 새로운 단어를 형성하는 데에 생산적으로 참여하지도 않아서 접두사로 인정하기가 어렵다.¹³²⁾

본고는 접두사에 의한 파생부사를 설정하기 위해서 접두사는 의존적이고 어휘성이 있는 데다가 단어형성에 적극 참여하여 생산성이 높아야 한다는 기준으로 따져보기로 한다. 위에 제시한 선행연구를 바탕으로 하여 생산성이 높은 접사를 대상으로 파생부사를 살펴볼 것이다. 따라서 생산력을 갖지 못한 접사는 논의 대상에서 제외하기로 한다.

2.2. 미얀마어 접두사에 의한 파생부사

미얀마어의 파생법은 어근에 접사를 첨가하여 원래 동사에서 다른 동사, 원래 명사에서 다른 명사로 바꾸어 생산하는 것이다. 단어의 결합으로 새로운 단어가 형성되는데 그 단어가 품사를 바꾸지 않는 파생법과 품사를 바꾸는 파생법 두 가지가 있다. 이 절에서 접두사가 어떤 어근에 결합하여 부사를 형성하는지에 대해 살펴보기 위해서는 접두사의 목록을 우선 설정해야 한다. 『Myanmar Language Dictionary(2015)』에 실려 있고 접두사로서의 기

127) 명사에 붙을 수 있는 접두사의 기준 설정으로 ①후속 어근 제한성, ②성상관형사와의 결합 가능성, ③의존명사 ‘것’과의 결합이 불가능성, ④대치 불가능성, ⑤변화 의미의 비독립성이라고 지적하였다. 동사나 형용사에 붙는 접두사는 ①이동 불가능성, ②생략 가능성, ③‘-하고’와의 결합 불가능성, ④보조사 결합 불가능성, ⑤의미적 단절성의 기능을 담당한다고 하였다.

128) 접두사 설정 기준을 형태, 분포, 기능, 의미의 4가지 측면에서 제시하였다. ①의존성, ②분포 제약, ③비분리성과 수식의 제한, ④실질형태소가 의미변화를 겪어 추상화된 단위.

129) 어휘 자료 처리를 위한 파생접사 연구, 연구 보고서 참조.

①단어형성 요소이어야 한다, ②어휘형태소가 아니어야 한다, ③분포가 제약적이어야 한다, ④분리성이 없어야 한다, ⑤독자적인 의미를 가져야 한다, ⑥생산성이 있어야 한다.

130) 형태적 비자립성, 어근 결합상의 분포 제약, 그리고 동일 형태 어근의 부재 등을 그 기준으로 삼는다.

131) 한국어의 접두사는 어원적으로 고유어 접두사와 한자어 접두사로 나누는데 이들은 기능상의 차이를 가진다. 한자어 접두사의 경우 어근과 접사의 구분이 모호하여 접사라고 할 만한 공통 자질을 찾아보기가 어려워 접사 설정 기준을 객관화할 수 없고, 한자어 자체가 고유어에 완전히 동화되지도 못했기 때문에 한자어 접두사 설정 문제는 쉽게 단정을 내릴 수 없다.

132) 접두사는 문법적인 의미를 가져 의미적인 의미를 가지는 어근과 구별되지만 실제로 그 차이가 크지 않아 연구자에 따라 동일한 요소에 대해 접두사 혹은 어근으로 달리 파악하는 경우가 많다.

능을 담당할 뿐만 아니라 부사로의 자질을 더하는 것을 주로 설정하였다. 게다가 생산성이 강하고 단어형성에 적극적으로 참여하는 접두사를 대상으로 제시되었다. 먼저 부사 파생 접두사의 목록을 제시하면 다음과 같다.

<표 2> 미얀마어 부사 파생 접두사 목록

동사 어근	기타
ၵ-/a/	ၵ-/a-/
ၵ-/ta/	ၵ-/ta-/

미얀마어의 접두사 ‘ၵ-/a/’는 동사 어근이나 명사 어근의 앞에 쓰일 수 있다. 명사 어근의 앞에 붙는 접두사 ‘ၵ-/a/’는 접두사로서의 기능을 담당하지 않고 더 이상 쪼갤 수 없는 단어이기도 한다. 그래서 명사 어근에 붙는 접두사는 접사로서의 자질을 담당하지 못하므로 제외하기로 하였다.

그런데 <표 2>에 제시하였던 접두사 ‘ၵ-/a/’는 부사를 만들기 위해서 동사 어근이나 다른 어근에 붙으므로 단어형성에 참여해 주고 쪼개어도 원래 어근의 의미자질을 담당하는 접두사이다. 우선, 동사 어근에 붙어서 부사로 파생시킬 수 있는 접두사로는 ‘ၵ-/a/’와 ‘ၵ-/ta/’이 있고 그의 기능을 살펴보자 한다.

	접두사	+	동사 어근	=	파생부사
(1) 가.	ၵ-	+	ၵ ၵၵ	=	ၵၵ ၵၵ
	/a/		/chaung/		/a chaung/
			간단하다		간단하게
나.	ၵ-	+	ၵၵ :	=	ၵၵၵ :
	/ta/		/saung/		/ta saung/
			기울이다		기울이게

접두사 ‘ၵ-/a/’와 ‘ၵ-/ta/’는 동사 어근에 붙어서 어근의 품사를 바꿔서 부사를 형성한다. 이 접두사 ‘ၵ-/a/’는 부사 파생 접두사로서의 기능만 담당할 뿐 더 이상 의미자질을 변동시킬 수가 없다. (1가)처럼 ‘ၵၵ/a tu/133), ၵၵၵ/a ti/134), ၵၵၵၵ /a te/135), ၵၵၵၵ /a paing/136)’도 접두사 ‘ၵ-/a/’가 동사 어근에 붙어서 파생된 부사들이다. (1나)는 동사 어근에 붙는 접두사 ‘ၵ-/ta/’는 동사에서 부사로 파생되는 기능을 담당한다. 그도 의미자질을 변동해 주지 못하고 문법자질만 바꿔주는 접두사이다. (1나)처럼 ‘ၵၵၵ/ta na/137)’와 ‘ၵၵၵၵ/ta lwae/138)’도 동사 어근의 앞에 접두사가 붙어서 파생되는 부사이다.

둘째, 다른 반복 어근에 접두사 ‘ၵ-/a/’와 ‘ၵ-/ta/’가 결합하는 현상에 대해 알아보려고 한다. 반복 어근에 접두사 ‘ၵ-/a/’가 붙어서 만드는 파생부사는 앞에 제시하였던 동사 어근에 붙는 접두사 ‘ၵ-/a/’의 기능과 완전히 다르다. 즉, 형태상으로는 같다고 볼 수 있지만 의미상의 기능으로는 다르다.

133) 같다→갈게, 같이
 134) 정확하다→정확하게
 135) 정직하다→정직하게
 136) 차지하다→(내 것으로)차지하게
 137) 확실하다→확실하게
 138) 어긋나다→어긋나게

	접두사	+	반복 어근	=	파생부사
(2) 가.	ᄃ-	+	ᄃᄃᄃᄃ	=	ᄃᄃᄃᄃᄃᄃ
	/a/		/sint sint/		/a sint sint/
			‘놓다’의 반복		여러 단계
나.	ᄃ-	+	ᄃᄃᄃ	=	ᄃᄃᄃᄃ
	/ta/		/si si/		/ta si si/
			‘나란하다’의 반복 어근		계속 소리가 시끄럽게
다.	ᄃ-	+	ᄃᄃᄃ ᄃᄃ	=	ᄃᄃᄃ ᄃᄃ
	/ta/		/seint seint/		/ta seint seint/
			‘쌀쌀하다’의 반복 어근		(의태어)

이 현상은 파생부사로 형성할 수 있는 접두사가 반복 어근에 결합할 때 어근의 뜻과 완전히 다르고 새로운 의미를 나타내는 것이다. (2가)와 마찬가지로 ‘ᄃᄃᄃᄃᄃ/a naing naing/139), ᄃᄃᄃᄃ/a lo lo/140), ᄃᄃᄃᄃ/a tu tu/141)’는 반복 어근에 붙어서 파생된 부사들이다. (2나)는 반복 어근에 접두사가 결합되어 만든 파생부사는 ‘어떠한 소리’라고 해석할 수 있고 (2다)는 ‘어떠한 상태’라고 해석할 수 있다. (2나)와 마찬가지로 ‘ᄃᄃᄃᄃ /ta phyu phyu/’, ‘ᄃᄃᄃᄃᄃᄃ/ta phote phote/’도 ‘바람이 계속해서 부는 소리’, ‘계속해서 끊임없이’, ‘하나씩 하나씩 떨어질 때 나는 소리’를 나타낸다. 그리고 (3다)는 ‘추운 상태’를 나타내는 부사이고 ‘계속 끊임없이(추움)’의 의미를 나타낸다. ‘ᄃᄃᄃᄃ 142)/ta ngwe ngwe/, ᄃᄃᄃᄃᄃᄃ143)/ta soot soot/, ᄃᄃᄃᄃᄃᄃᄃ:144) /ta hnote hnote/’ 등도 마찬가지로 상태를 나타내는 부사들이다.

이상에서 살펴보았던 바와 같이 미얀마어에 있는 부사 파생 접두사로는 접두사 ‘ᄃ-/a/’와 ‘ᄃ-/ta/’이 동사 어근에 붙을 때 품사를 바꿀 뿐 다른 의미를 나타낼 수 없으며 반복 어근에 붙을 때에는 다른 의미상의 기능을 담당한다는 사실을 알 수 있다.

3. 한국어와 미얀마어 접미사에 의한 파생부사

3.1. 한국어 접미사에 의한 파생부사

이 절에서는 접미파생법에 대한 논의로 접미사의 특징, 접미사의 설정 기준에 대해 밝히고자 한다. 접미사도 역시 접두사와 마찬가지로 단어형성 요소이므로 문장형성에 직접 참여하지 않으며 어근과 비교해 붙 때 문법적인 의미를 나타낸다. 그런데 접미사는 접두사와 달리 어근의 품사를 바꾸는 기능이 있다.¹⁴⁵⁾ 접미파생법은 어근의 뒤에 접미사가 붙어서 새로운 단어를 형성하는 과정이다. 접미사는 어근의 의미만 더해 주는 것이 아니라 상황에 따라 어근의 문법적 성질을 바꾸는 기능도 있다.¹⁴⁶⁾ 접미사는 접두사에 비하면 종류가 많은데다가 접미사에 의해 파생된 단어는 접두사에 의해 파생된 단어보다는 훨씬 다양하다. 이러한

139) ‘이기다’의 반복 어근 -> 겨우 힘껏
 140) ‘필요하다’의 반복 어근 -> 저절로
 141) ‘같다’의 반복 어근 -> 함께
 142) ‘덥다’의 반복 어근 -> 연기가 나는 상태
 143) ‘따다’의 반복 어근 -> 자꾸 부탁하는 상태
 144) ‘소리가 나다’의 반복 어근 -> 아주 힘차게
 145) 구분관 외(2018), 한국어 문법 총론 I, pp: 132-152, 참조.
 146) 송철의(2001), 어휘 자료 처리를 위한 파생접사 연구, 연구보고서, 참조.

방법으로 부사를 만드는 데 연구자마다 파생법에 대해 다른 견해를 가지고 있다, 이를 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 3> 한국어 부사 파생 접미사 및 파생부사 목록

학자	부사 파생 접미사	파생부사	비고
김정은 (1994)	명사 어기: -껏, -내, -이, -소(수)	힘껏, 끝내, 나날이, 손수	19
	동사 어기: 오(우), -음	너무, 마침	
	형용사 어기: -것, -스, -사리, -오(우), -이	실컷, 그릇, 쉽사리, 바로, 게을리	
	부사 어기: -끔, -내, -오(우), -욱, -장, -암치, -에(애), -이	이따끔, 마침내, 마구, 더욱, 곧장, 일찌감치, 방그레, 더욱이	
	불완전어기: 오(우), -이, -껏	거꾸로, 모름지기, 기껏	
황화상 (2011)	명사 어근: -껏	마음껏	7
	형용사 어근: -이	많이	
	부사 어근: -껏	여태껏	
	불규칙적 어근	조용히	
한길 (2006)	명사 어근: -이 -여, -코, -내, -껏, -로	겹겹이, 행여, 결단코, 겨우내, 마음껏, 정말로	6
	형용사 어근: -사리, -이, -리, -우	쉽사리, 같이, 게을리, 자주	4
	동사 어근: -오, -우	비로소, 고루	2
	관형사 어근: -리, -로, -다지	이리, 새로, 이다지	3
	부사 어근: -여, -코, -내, -씩	혹여, 단연코, 마침내, 조금씩	4
고창운 (2006)	명사 어근: -갓, -껏, -나, -내, -수	한갓, 마음껏, 얼마나, 겨우내, 손수	27
	형용사 어근: -사리, -추, -죽, -히	쉽사리, 낮추, 넓죽, 밝히	
	동사 어근: -우, -추, -죽, -히	넘우, 낮추, 넓죽, 발히	
	부사 어근: -이나, -끔, -군다나, -장	가뜩이나, 다시끔, 더군다나, 곧장	
	파생명사: -스레	맛깔스레	
	파생형용사: -암치, -이	늦적암치, 갑작스레이	
	파생관형사: -만, -다지, -냥, -쫓록	고만, 이다지, 그냥, 아무쪼록	
	파생부사: -이나, -시리, -스레	가뜩이나, 빨리시리, 빨리스레	
배주채 (2010)	명사 어근: -적	비교적	10
	대명사 어근: -냥, -리, -튼	그냥, 그리, 아무튼	
	형용사 어근: -이, -히	가까이, 가만히	
	부사 어근: -욱, -한	더욱, 또한	
	다른 어근: -기, -히	갑자기, 열심히	
박지연 (2011)	고유어: -스레, -히, -이, -껏, -이, -쫘	갑작스레, 끈끈히, 나날이, 눈치껏, 두말없이, 이쫘	14
	한자어: -적(的), -상(上)	가급적(可及的), 사실상(事實上)	
	혼종어: -이, -히, -스레, -코, -혀, -껏	간간(間間)이, 능(能)히, 맹랑(孟浪)스레, 분명(分明)코, 전(全)혀, 정성(精誠)껏	
최형용 (2016)	-이/-히, -껏, -코	많이, 극히, 마음껏, 결단코,	4
구본관 (2018)	-이, -히, -오/우	길이, 가만히, 너무	3

부사 파생 접미사에 대해 연구자들의 견해가 다르게 나타나는 것은 접미사에 대해 설정 기준이 동일하지 않기 때문이다. 따라서 접미사의 설정 기준으로 고영근(1972)¹⁴⁷⁾, 김정은(2000)¹⁴⁸⁾, 하치근(2011)¹⁴⁹⁾를 들 수 있다.

147) 의존성을 띤 접미사, 특수성을 띤 접미사, 어휘성을 띤 접미사, 조사나 어미와의 통합에 제약이 없는 것.

148) 의존성, 통사범주의 변화, 분포의 제약, 의미 제약.

연구자마다 접미사에 대한 설정 기준은 다르지만 접미사는 어근의 뒤에 결합하고 의존성, 어휘성, 생산성이 있다는 점은 비슷하다. 본고는 고유어 접사를 대상으로 하여 파생부사를 실현할 수 있는 접미사를 설정하기 위해서는 의존성이 띤 것, 어휘성이 강한 것, 그리고 생산성이 있는 것이라는 세 가지 기준점을 삼으면서 부사 파생 접미사의 목록을 제시하기로 한다. 한국어에는 부사를 형성하는 접미사 중 생산력이 높은 접미사로는 여러 가지가 있는데 그 중 접미사 ‘-이’와 ‘-히’를 살펴보고 어휘성과 의존성, 생산성이 있는 부사파생접미사 ‘-내’와 ‘-껏’에 대해 제시하고자 한다.

본고는 한국어 고유어 접미사에 의한 파생부사를 형성하는 접미사 ‘-내’, ‘-껏’, ‘-이’, ‘-히’를 품사별로 나누어 자세히 제시하겠다.

<표 4> 한국어 부사 파생 접미사 목록

명사 어근	형용사 어근	부사 어근	기타
-내	-이 -히	-내 ¹⁵⁰⁾ -껏 ¹⁵¹⁾ -이	-이(반복 어근)

먼저 명사 어근에 붙는 접미사 ‘-내’에 대해 살펴보고자 한다. 접미사 ‘-내’는 주로 시간이나 때를 나타내는 명사 뒤에 붙어서 ‘처음부터 끝까지’의 의미로 해석된다.

$$(3) \quad \begin{array}{ccccc} \text{명사 어근} & + & \text{접미사} & = & \text{파생부사} \\ \text{봄} & + & \text{-내} & = & \text{봄내} \end{array}$$

예문 (3)의 ‘봄내’는 ‘봄 철 동안 내내’의 의미를 나타내므로 의미를 더해주는 기능이 있다. 그리고 명사에서 부사로 바뀌주는 문법적인 특성이 있다. 접미사 ‘-내’는 때를 나타내는 명사 뒤에 결합하여 ‘여름내, 저녁내, 일년내, ...’처럼 부사를 만들 수 있는 접미사이다.

둘째, 형용사 어근에 접미사가 결합되는 현상이다. 형용사 어근에 붙어서 부사로 파생되는 접미사는 접미사 ‘-이’와 ‘-히’가 있다. 접미사 ‘-이’, ‘-히’는 파생부사를 만들 수 있는 가장 생산적인 접미사들이다. 이에 대해 살펴보면 다음과 같다.

$$(4) \quad \begin{array}{ccccc} \text{형용사 어근} & + & \text{접미사} & = & \text{파생부사} \\ \text{가.} & \text{많-} & \text{-이} & = & \text{많이} \\ \text{나.} & \text{느긋하-} & \text{-이} & = & \text{느긋이} \\ \text{다.} & \text{가깝-} & \text{-이} & = & \text{가까이} \\ \text{라.} & \text{게으르-} & \text{-이} & = & \text{게을리} \\ \text{마.} & \text{밝-} & \text{-히} & = & \text{밝히} \\ \text{바.} & \text{가난하-} & \text{-히} & = & \text{가난히} \end{array}$$

(4가~라)는 접미사 ‘-이’에 의해 만든 파생부사이며 (4마, 바)는 접미사 ‘-히’에 의해 만든 파생부사이다. (4가)는 어근이 형용사인 것이고 어근의 품사를 고려하면 ‘길이, 높이, 같이,

149) ①조어력(파생력), ②분포, 뜻, 기능상에서 특수성, ③어휘성, ④씨끝이와 토씨와의 통합에 제약이 없는 접미사, ⑤뿌리와 접미사 사이에 분리성이 없는 접미사, ⑥의존성, ⑦월 안에서 어휘성.

150) 서정수(1996:775)에서는 ‘끝내, 끝끝내, 봄내, 여름내, 마침내, 하우내, 저녁내, 아침내, 가오내, 겨우내, 내내’ 등을 모두 부사로 처리하였다. (양명희(1998) 재인용).

151) 김창섭(2008)에서는 ‘-껏’ [미] ‘있는 대로 다하여’의 뜻. 예: 정성껏, 힘껏.

...'와 같은 형용사에 '-이'가 첨가하는 과정이다. (4나)는 어근이 '-하-'와 결합하여 형용사를 만들 수 있는 것인데 그 자체로는 어근의 자격을 가지는 것이다. '깨끗이, 따뜻이, 느긋이, ...'와 같은 비자립적 어근에 접미사가 결합한다. 이는 비자립적 어근 '깨끗하-'와 같은 형용사에 접미사 '-이'가 결합하는 과정에서 '-하-'가 탈락한 것으로 볼 수 있다. (4다)에서 보면 형용사 어근 '가깝-'에 접미사 '-이'가 결합할 때 'ㅂ'불규칙 형용사라서 'ㅂ'이 탈락하여 '가 까이'라는 부사를 만든다. '가벼이'도 이와 마찬가지로이다. (4라)는 '남달리, 구슬피, 슬피, 가빠, 바빠'처럼 형용사 어근에 접미사 '-이'가 결합하는데 접미사 '-이'의 어원이 음운이 변하여 각각 '-리, -피, 빠'로 바뀌어 파생된다. 이렇게 접미사 '-이'는 형용사 어근에 붙어 있을 때 단순한 형용사 어근, 비자립적 어근, 'ㅂ'불규칙 형용사 어근, '-'로 끝나는 형용사 어근에 첨가하여 부사로 파생시킨다.

(4마)와 (4바)는 형용사 어근에 부사 파생 접미사가 붙어서 실현되는 과정이다. (4마)는 '밝히, 익히, ...'처럼 형용사 어근에 접미사가 붙어서 파생된다. (4바)의 부사처럼 '가만히, 고요히, 조용히, ...'같은 부사들은 모두 '-하-'결합된 형용사 어근에서 파생된 것이다. 파생부사는 대개 접미사 '-이'와 '-히'로 끝나는 단어가 많지만 어떤 어근이 접미사 '-이'를 취하고 접미사 '-히'를 취하여 부사를 만드는지 구분하기가 몹시 어렵다.¹⁵²⁾

셋째, 부사 어근에 붙어서 부사로 파생할 수 있는 부사 파생 접미사로는 접미사 '-내, -껏, -이'가 있는데 그의 과정은 다음과 같다.

	부사 어근	+	접미사	=	파생부사
(5) 가.	마침	+	-내	=	마침내
나.	지금	+	-껏	=	지금껏
다.	일찍	+	-이	=	일찍이

(5가)에서 보면 '마침내, 끝내, 겨우내'처럼 접미사 '-내'는 부사 어근에 결합하여 만든 파생부사이다. 접미사 '-내'는 주로 시간이나 때를 나타내는 부사 뒤에 첨가하여 '그때까지'의 의미로 특수화가 일어난다. (5나)의 접미사 '-껏'은 '때를 나타내는 몇몇 부사 뒤에 첨가하면서 '그 때까지 내내'의 의미로 해석된다. 예를 들어, '지금껏, 아직껏, 여태껏'처럼 부사와 결합하여 의미를 더해 주는 역할을 한다. (5다)는 '일찍이, 더욱이'등은 접미사 '-이'가 부사 어근에 결합하여 부사를 파생한 것이다. 지금까지 부사의 어근에는 부사를 만드는 접미사에 대해 살펴보았다.

마지막으로 접미사 '-이'가 반복 명사 어근에 붙어서 파생되는 현상이다. 이를 살펴보면 다음과 같다.

	반복 명사 어근	+	접미사	=	파생부사
(6)	집집-	+	-이	=	집집이

'집집이, 일일이, 겹겹이, 곳곳이'처럼 명사가 반복된 어근에 접미사 '-이'가 결합하여 부사를 형성한 예이다. '집집이'는 '집집마다'의 뜻으로 해석되어 반복 명사 어근에 '-이'가 결합될 때 '마다'의 뜻을 더해 준다. 앞에서 살펴본 것처럼 접미사 '-이'는 형용사 어근, 부사 어근, 반복 명사 어근에 붙어서 파생부사를 만들 수 있는 기능이 있다. 생산적인데다가 단어 형성에 적극 참여해 주는 접미사이다.

152) 위키낱말사전, 맞춤법/접사 -이, -히

3.2. 미얀마어 접미사에 의한 파생부사

미얀마어에서 파생부사를 만들 수 있는 접미사들은 한국어 접미사처럼 다양하지 않다. 미얀마어의 부사 파생 접미사는 명사 어근, 동사 어근, 형용사 어근에 붙어서 만든다. 미얀마어의 접미사는 어떠한 기능을 담당하는지 살펴보기 위해 접미사의 목록을 제시한다.

<표 5> 미얀마어 부사 파생 접미사 목록

명사 어근	동사 어근	형용사 어근
-oŋ/sin/ -oŋɛ:/tine/	-o ɔ/swar/ -oŋɛ:/tine/	-o ɔ/swar/

먼저 명사 어근에 붙을 수 있는 접미사로는 접미사 ‘-oŋ/sin/’가 있는데 접미사 ‘-oŋ/sin/’는 명사 어근 ‘နာ -/nae/’ 뒤에 붙어서 ‘နာ oŋ/nae sin/’라는 부사를 형성한다. 이 접미사 ‘-oŋ/sin/’는 ‘언제나’의 의미로 해석된다. ‘နာ oŋ/nae sin/’는 ‘날마다’라는 의미로, 의미를 더해 주는 역할을 담당하며 품사 범주를 바꿔주는 역할을 담당한다. ‘လoŋ/la sin/153), အoŋ/a pat sin/154)’도 접미사 ‘-oŋ/sin/’가 붙어서 파생된 부사들이다.

그리고 ‘-oŋɛ:/la tine/’는 명사 어근 ‘လ/la/’에 접미사 ‘-oŋɛ:/tine/’가 결합하여 만든 부사이며 ‘매월’로 해석된다. ‘နာ oŋɛ:/nae tine/155), အoŋɛ:/a pat tine/156)’도 있다. 그 접미사는 접미사 ‘oŋ/sin/’와 마찬가지로 의미를 더해주고 문법 자질을 담당한다.

	명사 어근	+	접미사	=	파생부사
(7) 가.	နာ /nae/ 날	+	-oŋ /sin/	=	နာ oŋ /nae sin/ 날마다
나.	လ /la/ 월/달	+	-oŋɛ: /tine/	=	လoŋɛ: /la tine/ 매월

이 접미사 ‘-oŋ/sin/’와 접미사 ‘-oŋɛ:/tine/’는 한국어의 접미사 ‘-마다’와 동일하다. 그렇다고 접미사 ‘-oŋ/sin/’와 접미사 ‘-oŋɛ:/tine/’가 동일하다는 것은 아니다. 기능상이나 의미상으로 같지만 접미사 ‘-oŋ/sin/’는 문어체에 쓰이는 접미파생부사이며 접미사 ‘-oŋɛ:/tine/’는 구어체에 쓰이는 부사 파생 접미사라는 점에서 차이가 있다.

다음은 동사 어근에 접미사가 붙어 파생되는 현상이다. 동사 어근에 붙는 접미사의 기능을 살펴보면 다음과 같다.

	동사 어근	+	접미사	=	파생부사
(8) 가.	ခင်စင် /khin min/ 친절하다	+	-o ɔ /swar/ -게	=	ခင်စင်o ɔ /khin min swar/ 친절하게

153) 달 → 달마다

154) 주 → 주마다

155) 날 → 날마다

156) 주 → 주마다

나.	ဟုတ်	+	-တိုင်း	=	ဟုတ်တိုင်း
	/hote/		/tine/		/hote tine/
	맞다		마다		맞다고

(8가)의 ‘ခင်းခင်း ၊/khin min swar/’는 동사 어근 ‘ခင်းခင်း-/khin min/’에 접미사 ‘-တိုင်း ၊/swar/’가 결합한 파생부사이다. 이는 동사 어근에서 부사로 파생시킬 뿐이고 의미 기능을 바꿔주지는 못한다. 한편 접미사 ‘-တိုင်း/tine/’는 동사 어근 ‘ဟုတ်/hote/’뒤에 붙어 ‘ဟုတ်တိုင်း/hote tine/’라는 부사를 형성한다. 이 접미사 ‘-တိုင်း/tine/’도 접미사 ‘-တိုင်း ၊/swar/’와 마찬가지로 의미 변동을 하지 못하고 문법 범주를 바꿔주는 기능을 한다.

다음은 형용사 어근에 접미사가 붙어서 파생된 현상이다. 이러한 현상으로 파생된 부사는 의미 변동을 하지 않고 부사의 역할만 수행한다.

(9)	형용사 어근	+	접미사	=	파생부사
	ပင်းထန်	+	-တိုင်း	=	ပင်းထန်တိုင်း
	/pyin htan/		/swar/		/pyin htan swar/
	심각하다		-게		심각하게

예문(9)의 ‘ပင်းထန်တိုင်း ၊/pyin htan swar/’처럼 형용사 어근에서 부사로 파생되는 단어가 훨씬 많다. ‘ကမ်းတန်း ၊/kyan tan swar/’, ‘ပျော့ ၊/pyaw shwin swar/’등도 형용사 어근에 붙어서 부사로 파생시킬 수 있다.

4. 접요사와 접환사에 의한 파생부사

미얀마어에는 파생부사를 만들 수 있는 접사로는 접두사, 접미사, 접요사, 접환사가 있는데(157) 한국어에는 접두사와 접미사가 있다. 접요사는 2음절 동사를 첫 음절과 마지막 음절로 나누어 그 사이에 접요사를 넣어 파생시킨다. 그리고 접요사가 붙을 수 있는 동사는 더 이상 쪼갤 수 없는 동사이어야 한다(158). 그리고 그 동사는 접요사가 없으면 의미 역할을 담당하지 못한다. 즉, 단독으로 쓰일 수 없고 2음절이 있는 동사가 되어야 결합할 수 있다는 제약이 있다.

(10) 가.	동사 어근	+	접요사	+	동사 어근	=	파생부사
	ယာ	+	-က-	+	ယာ	=	ယာ က ယာ
	/pyar/		/ka/		/yar/		/pyar ka yar/
							번거롭게
나.	ယုတ်	+	-တ-	+	ယုတ်	=	ယုတ်တယုတ်
	/yote/		/ta/		/yet/		/yote ta yet/
							갑자기
다.	ယိ	+	-ရ-	+	ယိ	=	ယိ ရ ယိ
	/si/		/ya/		/yi/		/si ya yi/
							나란히

예문(10)은 2음절 동사의 첫 음절과 마지막 음절의 사이에 접요사를 넣어서 파생부사를

157) Than Than Nwet(1984), "Morphology of Myanmar Language", 참조,

158) 쪼개어 따로 쓰면 아무런 의미가 없다.

실현하는 과정이다. (10가)에서 보면 ‘ $\text{ပိတ်တင်}/\text{pyar ka yar}/$ ’는 동사 어근 ‘ $\text{ပိတ်}/\text{pyar}/$ ’와 ‘ $\text{-တင်}/\text{yar}/$ ’의 사이에 접요소 ‘ $\text{-တင်}/\text{ka}/$ ’를 붙여서 파생된 부사이다. ‘ $\text{ပိတ်တင်}/\text{pyar yar}/$ ’라는 동사는 그 사이에 접요사가 있어야 ‘번거롭게’라는 부사를 만든다. ‘ $\text{ထိတ်တိတ်}/\text{ti ka yi}/$ ’도 이와 마찬가지로이다. 그리고 (10나)의 경우 ‘ $\text{ရုတ်တုတ်}/\text{yote ta yet}/$ ’는 동사 ‘ $\text{ရုတ်}/\text{yote yet}/$ ’에서 파생된 것이 아니다. ‘ $\text{ရုတ်}/\text{yote yet}/$ ’라는 동사가 없으면 아무런 의미가 없다. 동사 어근 ‘ $\text{ရုတ်}/\text{yote}/$ ’와 ‘ $\text{-တုတ်}/\text{yote yet}/$ ’ 사이에 접요소 ‘ $\text{-တုတ်}/\text{ta}/$ ’가 첨가되어야 ‘ $\text{ရုတ်တုတ်}/\text{yote ta yet}/$ ’라는 부사가 되고 ‘갑자기’의 의미를 나타낸다. 그리고 (10다)의 접요소 ‘ $\text{-ရ}/\text{ya}/$ ’는 접요소 ‘ $\text{-တ}/\text{ta}/$ ’의 기능과 동일하다. ‘ $\text{စိတ်}/\text{si yi}/$ ’ 같은 동사가 없으며 ‘ $\text{စိတ်}/\text{si}/$ ’와 ‘ $\text{ရ}/\text{yi}/$ ’사이에 접요소 ‘ $\text{-ရ}/\text{ya}/$ ’가 들어와 ‘ $\text{စိတ်}/\text{si ya yi}/$ ’라는 부사를 만든다.

접환사에 의해 파생된 부사에 대해 살펴보기 전에 접환사의 기능에 대해 살펴볼 것이다. 접환사는 어근에 접사 두 개를 사용하여 동시에 결합하여 새로운 단어로 파생시킬 수 있는 접사이다. 접사 두 개가 동시에 결합이 가능한 방법으로는 4가지¹⁵⁹⁾가 있다.

- ① 접두사 + 어근 + 접두사 + 어근
- ② 접두사 + 어근 + 접요소 + 어근
- ③ 접두사 + 어근 + 접미사
- ④ 어근 + 접미사 + 어근 + 접미사

파생부사를 형성할 때의 접환사는 ②의 유형을 취해 만들어진다. 어근의 첫음절 앞에 접두사를 놓으며 마지막 음절 앞에 접요사를 동시에 넣어 부사를 파생시킨다. 다른 세 가지로는 파생부사를 실현시킬 수가 없다.

부사를 형성할 수 있는 접환사는 여러 가지가 있지만 접사로서 성질이 강하고 생산적인 몇 가지를 살펴보기로 한다. 접두사와 접요사가 동시에 결합할 수 있는 접환사로는 ‘ $\text{အ-အ}/\text{a a}/$, ‘ $\text{အ-တ}/\text{a ta}/$, ‘ $\text{အ-မ}/\text{a ma}/$, ‘ $\text{တ-တ}/\text{ta ta}/$ ’ 등이 대표적이다.

	접두사	+	동사 어근	+	접요소	+	동사 어근	=	파생부사
(11) 가.	အ- /a/	+	-ပိတ် /pyin/	+	အ- /a/	+	-တင် /htan/	=	အပိတ်အတင် /a pyin a htan/ 심하게
나.	အ- /a/	+	-လှော် /lant/	+	-တ /ta/	+	-ကယ် /kyar/	=	အလှော်တကယ် /a lant ta kyar/ 놀랍게
다.	အ- /a/	+	-ဆတ် /sat/	+	-မ /ma/	+	-ပတ် /pyat/	=	အဆတ်မပတ် /a sat ma pyat/ 끊임없이
라.	တ- /ta/	+	-ရိတ် /yin/	+	-တ /ta/	+	-နီ /nee/	=	တရိတ်တနီ /ta yin ta nee/ 친절하게

(11가)에서 보면 ‘ $\text{အပိတ်အတင်}/\text{a pyin a htan}/$ ’는 접두사 ‘ $\text{အ-}/\text{a-}/$ ’와 접요소 ‘ $\text{-အ-}/\text{a}/$ ’가 동사 어근 ‘ $\text{ပိတ်}/\text{pyin htan}/$ ’에 첨가하여 파생된 부사이다. 그것을 ‘ $\text{အပိတ်}/\text{a pyin}/$ ’, ‘ $\text{အတင်}/\text{a htan}/$ ’처럼 따로 나누어 쓸 수가 없다. (11나~다)도 이와 마찬가지로이다. 이것은 미얀마어 부사 파생 접환사가 가지는 독특한 현상이다.

159) Shwe Pyi Soe(2010), 『Aspects of Myanmar Language』, 참조.

5. 한국어와 미얀마어 파생부사 대조 분석

앞 장에서는 한국어의 부사 파생 접두사 및 미얀마어의 부사 파생 접두사, 한국어의 부사 파생 접미사 및 미얀마어의 부사 파생 접미사, 그리고 미얀마어의 부사 파생 접요소와 부사 파생 접환사에 의한 파생부사를 간략히 제시하였다. 이제부터 본격적으로 한국어와 미얀마어의 파생부사를 대조 분석을 하고자 한다.

먼저 한국어와 미얀마어의 접사의 차이에 대해 정리하고자 한다. 한국어와 미얀마어의 접사 및 어근의 결합에 관련하여 가장 보편적인 차이점으로는 양 언어가 가진 접사 종류에 있다고 할 수 있다. 한국어의 접사는 어근의 앞과 뒤에 붙는 접사만 존재하나 미얀마어에는 그 외에 접요소와 접환사가 존재한다. 미얀마어는 한국어보다 접사가 발달한 언어이다.

그리고 파생접사의 기능에 대해 간단히 제시하기로 한다. 한국어와 미얀마어에 있는 대부분 파생접사들은 어근과 결합할 때 형태 변화가 일어나지 않는 경우가 많다. 그런데 한국어의 부사 파생 접미사 ‘-이’는 형용사 어근에 붙어 있을 때 형태 변화가 일어나는 것도 있고 그렇지 않을 것도 있다. 이것을 한국어 부사 파생 접미사 ‘-이’의 독특한 현상이다. 그런데 미얀마어에 있는 파생부사를 실현하는 접사들은 형태 변화를 하지 않는다. 그리고 한국어와 미얀마어의 접두사와 접미사는 모두 의존성이 강하다는 점에서 공통점이 있다. 한국어의 파생부사를 형성하는 접사는 어휘성이 강한 반면에 미얀마어의 접사는 어휘성이 없다는 점에서 차이점이 있다.

한국어에는 고유어 접두사에 의해 형성된 파생부사는 존재하지 않지만 미얀마어의 접두 파생부사로는 접두사 ‘ $\text{ə-}/a/$ ’와 ‘ $\text{ə-}/ta/$ ’가 있다. 이 접두사 ‘ $\text{ə}/a/$ ’와 ‘ $\text{ə-}/ta/$ ’는 동사 어근에 붙어서 파생될 때 의미상의 기능을 담당하지 못하지만 반복 어근에 붙어 있을 때에는 의미상의 기능을 담당한다. 같은 접두사인데도 결합되는 어근의 종류가 다르면 의미에 대한 역할도 달라진다는 점을 알 수 있다. 한국어에는 접미사는 명사 어근, 형용사 어근, 부사 어근이나 기타 어근에 붙어서 파생부사를 형성하는데 미얀마어에는 접미사는 명사 어근, 동사 어근이나 형용사 어근에 붙어서 파생부사를 형성한다. 한국어에는 부사에서 부사로 파생시키는 현상이 존재하지만 미얀마어에는 부사에서 부사로 파생시키는 현상이 없다. 이것은 미얀마어의 파생부사를 만드는 접사는 한국어의 접사보다 문법성이 강하기 때문이다.

다음으로 한국어와 미얀마어의 파생부사를 대조하기 위해 다음과 같은 6가지로 나누어 제시하기로 한다.

- ① 형태와 의미가 유사한 파생부사
- ② 형태는 다르지만 의미가 유사한 파생부사
- ③ 형태는 유사하지만 의미가 다른 파생부사
- ④ 한국어의 파생부사와 그에 대응되는 미얀마어의 합성부사
- ⑤ 한국어의 부사와 그에 대응되는 미얀마어의 파생부사
- ⑥ 한국어의 부사형어미와 그에 대응되는 미얀마어의 파생부사

첫째, 한국어와 미얀마어는 파생부사를 형성하는 과정으로 접두사, 접미사에 의해 파생되는 과정이 같지만 형태와 의미가 유사한 파생부사는 좀 드물다. 한국어의 ‘ 땡이 ’는 미얀마어의 ‘ $\text{ə } \text{ə} / \text{myar swar}'$ 처럼 형용사 어근에 접미사가 붙어 파생된 부사이다.

둘째, 한국어와 미얀마어의 파생부사가 가지는 형태가 다르더라도 의미가 유사한 파생부사를 대조하기로 한다. 한국어의 파생부사 ‘ 같이 ’는 접미사에 의해 파생되지만 그와 대응되는 미얀마어의 ‘ $\text{ə } \text{ə} / a \text{ tu}, \text{ə } \text{ə} / a \text{ tu tu}, \text{ə } \text{ə} / a \text{ tu ta kwa}'$ 가 있는데 이는 접두사나 접

환사에 의해 파생된다는 점에서 차이가 있다. 그리고 한국어의 ‘-히’로 파생된 부사 ‘특히’는 미얀마어의 ‘အထူး/a htoo/, အထူးတလလ /a htoo ta lel/, အထူးအထူး/a htway a htoo/’와 의미가 유사하다. 그런데도 ‘특히’는 접미사에 의한 파생부사이다. 반면에 미얀마어의 ‘အထူး/a htoo/’는 접두사에 의한 파생부사이며 ‘အထူးတလလ /a htoo ta lel/, အထူးအထူး/a htway a htoo/’는 접환사에 의한 파생부사이다. 그리고 ‘빨리’와 대응되는 ‘အမန် /a myan/, အလလအမန် /a hlin a myan/, အဆာတလလလ /a saw ta hlyin/’도 형태는 다르지만 의미가 유사한 파생부사이다. 이처럼 한국어와 미얀마어의 파생부사는 의미가 동일하지만 파생되는 과정은 다르다.

셋째, 양 언어에는 형태가 유사하나 의미가 다른 파생부사는 존재하지 않는다.

넷째, 한국어의 파생부사이지만 그에 대응되는 것이 미얀마어의 합성부사가 된다. 한국어의 접미사에 의해 파생된 ‘가까이, 가난히, 마침내, 일찍이’는 미얀마어의 합성부사와 대응된다는 점을 알 수 있다.

다섯째, 한국어에는 부사로 인정하지만 미얀마어에는 파생부사로 인정하는 것에 대해 정리하고자 한다. 미얀마어의 ‘အိန္ဒိယ /a sin ta site/, အဆာတမာတ /a sat ma pyat/, အမာမာတ /a myae ma pyat/’는 동사 어근의 첫 음절에 접두사, 그 첫 음절과 마지막 음절 사이에 접요사를 넣어 부사가 된 것이다. 이 파생부사와 대응되는 것은 ‘계속’인데 ‘계속’은 접사에 의해 파생되는 부사가 아니다. 그리고 ‘서로’는 미얀마어의 ‘အပြန်အလှန် /a pyan a hlan/, အတူတူညီညီ /a tone a hlat/’와 의미가 동일하다. ‘겨우’는 ‘အနိစ္စနိစ္စ /a naing naing/’, ‘우연히’는 ‘အမာတမာတ /a hmat ma htin/’, ‘저절로’는 ‘အလိုလို/a lo lo/’로 해석이 동일하지만 형태는 각각 다르다.

여섯째, 미얀마어의 파생부사는 한국어의 부사형어미와 대응이 된다는 점이다. ‘အပြန်အလှန် /a pyan a hlwar/, အလလတလလ /a law ta kyil/’는 ‘급하게’처럼 동사 어근에 부사형어미가 붙어서 만드는 것과 동일하다. 그리고 ‘အတိကျ /a ti/’는 ‘정확하게’, ‘အကျမာတ /a kyan pa tan/’는 ‘거칠게’, ‘အတိုအလ /a htite a hlout/, အတန်အသင့် /a tan a tint/’는 ‘적당하게’로 해석이 가능하다. 이것은 미얀마어는 접사에 의한 파생된 부사이지만 한국어에는 부사형어미로 만든 단어임을 알 수 있다.

<표 6> 한국어와 미얀마어 파생부사 대조 분석

		한국어	미얀마어
1.	형태와 의미가 유사한 파생부사	많이	မာသဝ် /myar swar/
2.	형태는 다르지만 의미가 유사한 파생부사	같이	အတူ/a tu/ အတူအတူ/a tu tu/ အတူတကွ /a tu ta kwa/ အထူး/a htoo/
		특히	အထူးတလလ /a htoo ta lel/ အထူးအထူး/a htway a htoo/
		빨리	အမန် /a myan/ အလလအမန် /a hlin a myan/ အဆာတလလ /a saw ta hlyin/
		3.	형태는 유사하지만 의미가 다른 파생부사
4.	한국어의 파생부사와 그에 대응되는 미얀마어의 합성부사	가까이	နိနိနိနာနာ /ni ni nar nar/ နိနိနာနာ /ni ni kat kat/
		가난히	ဆင်းဆင်းရဲရဲ/sin sin ye ye/
		마침내	တိုက်တိုက်ဆိုင်ဆိုင် /tite tite sine sine/
		일찍이	စောစော/saw saw/ စောစောစော/saw saw si si/

5.	한국어의 부사와 그에 대응되는 미얀마어의 파생부사	계속	အစဉ် တစိုက် /a sin ta site/ အဆက် မပတ် /a sat ma pyat/ အမဲမပတ် /a myae ma pyat/
		서로	အပုန့် အလုန့် /a pyan a hlan/ အတံ့အလှည့် /a tone a hlat/
		겨우	အနိုင်း နိုင်း /a naing naing/
		우연히	အမတ် မထင် /a hmat ma htin/
		저절로	အလိုလို /a lo lo/
6.	한국어의 부사형어미와 그에 대응되는 미얀마어의 파생부사	급하게	အပူ အလှည့် /a pyay a hlwar/ အလှည့်အလှည့် /a law ta kyit/
		정확하게	အတိ /a ti/
		거칠게	အကပ် မ :ပတ် /a kyan pa tan/
		적당하게	အတိုက် အလှည့် /a htite a hlout/ အတင့် အညင့် /a tan a tint/

6. 결론

한국어와 미얀마어에 파생부사를 형성하는 접사를 대상으로 하여 단어형성 과정을 살펴보고 대조 분석을 진행하였다. 한국어와 미얀마어는 다른 어족이지만 첨가어적인 특성이 있다. 단어형성법 중 파생법으로 새 단어를 만들 때 양 언어의 양상 및 형태를 제시하였다. 한국어와 미얀마어의 접사 개념 차이로는 한국어에서는 접사가 주로 접두사와 접미사가 있는데 미얀마어에는 접두사, 접미사, 접요소, 접환사가 있다. 미얀마어는 한국어보다 접사가 발달한 언어라고 할 수 있다.

접사의 기능으로는 한국어의 접사는 형태변화를 하는 것도 있고 형태변화를 하지 않는 것도 있는데 미얀마어에는 파생법으로 단어형성을 할 때에는 형태변화를 하지 않는 경향이 있다. 한국어와 미얀마어는 의존성이 있다는 점에서 공통점을 발견할 수 있지만 한국어의 부사 파생 접사는 어휘성이 있는데 반해 미얀마어의 부사 파생 접사는 문법성이 있다는 점에서 크게 차이가 있다.

한국어의 고유어 접두사에 의한 파생부사는 어휘성, 의존성, 생산성의 기준으로 따져보면 존재하지 않는데 미얀마어의 부사 파생 접두사는 동사 어근이나 반복 어근에 붙어서 단어를 형성한다. 미얀마어의 접두사는 동사 어근에 붙어 있을 때, 부사로서의 자격만 담당할 뿐 의미 변동을 해 주지 못한다. 그런데 반복 어근에 붙을 때에는 어근의 품사도 바꿔주는 데다가 의미 역할을 담당한다는 특징이 있다.

그리고 한국어의 접미사에 의한 파생부사는 접두사에 설정했던 기준처럼 따져볼 때 명사 어근, 형용사 어근, 부사 어근, 기타 어근에 붙어서 단어형성을 하며 미얀마어의 부사 파생 접미사는 명사 어근, 동사 어근, 형용사 어근에 결합하여 단어형성을 한다. 미얀마어의 접사들은 문법성이 강한 접사라서 부사 어근에서 부사로 파생시킬 수가 없다. 또한 미얀마어의 접요사는 동사 어근 사이에 들어가서 부사를 실현하며 접환사는 동사 어근의 앞이나 동사 어근 사이에 들어가 동시에 결합하여 부사를 실현한다.

본고는 선행연구를 바탕으로 하여 생산성이 있는 접사를 대상으로 파생부사의 과정을 살펴보고 대조하였다. 따라서 생산력을 갖지 못한 접사는 연구 대상에서 제외하였다. 외적 파생부사에 대한 논의를 중심으로 하여서, 내적 파생부사에 대한 논의는 아직 이루어지지 못한 것을 후속 과제로 남긴다.

[참고문헌]

- 고창운(2006), 『국어 형태론의 기초』, 서울: 푸른사상.
- 구본관 외(2018), 『한국어 문법 총론 I』, 집문당.
- 김정은(2000), 『국어 단어 단어형성법 연구』, 박이정.
- 감창섭(2008), 『한국어 형태론 연구』, 태학사.
- 박지연(2011), 『한.일어 부사의 조어법 대조 연구』, 가톨릭대학교 박사학위논문.
- 박형우(2004), “고유어 접두사 설정의 기준”, 『청람어문교육』 28, 청람어문교육학회.
- 배주채(2010), 『한국어 기초어휘집』, 한국문화사.
- 서정수(2008), 『한국어의 부사』, 서울대학교출판부.
- 송철의(2001), “어휘 자료 처리를 위한 파생접사 연구”, 연구보고서.
- 양명희(1998), “부사의 사전적 처리에 대하여 I”, 『한국어학』 8, 한국어학회.
- 이재성(1997), “접두사 설정 기준에 대하여”, 『연세어문학』 29, 연세대학교 국어국문학과.
- 조남신 외(2002), “국어와 러시아어 부사의 조어적 대조 분석”, 『슬라브어 연구』 7, 한국슬라브어학회.
- 최형용(2016), 『한국어 형태론』, 도서출판: 역락.
- 퓨퓨아웅(2019), “미얀마인 학습자를 위한 한국어 중성 발음 교육 방안 연구”, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 하치근(1983), “국어 접미사 설정의 몇 가지 문제”, 『國語國文學』 27,釜山大學校 人文大學國語國文學科.
- (2011), 『우리말 파생형태론』, 도서출판: 경진.
- 한길(2006), 『현대 우리말의 형태론』, 도서출판: 역락.
- 한영목 외(1994), 『형태론』, 태학사.
- 황화상(2018), 『현대국어 형태론』, 지식과 교양.
- Aye Aye Maw(2010), “An Analysis of compound words in Myanmar In the view of semantic”, Yangon University in Myanmar.
- Phyo Ma Ma Khaing(2012), “The Word Formation in Myanmar Language”, Yadanarbon University in Myanmar.
- Shwe Pyi Soe(2010), 『Aspects of Myanmar Language』, Pyinnyartansaung Press.
- Than Than Nwet(1984), “Morphology of Myanmar Language”, Mandalay University in Myanmar.
- Zin Min Phyo(2015), “한국어와 미얀마어의 접사형성 비교 연구”, 양곤 외국어대학교 석사학위논문.

{사전}

- 국립국어원(1999), 『표준국어대사전』, 두산동아.
- Myanmar Language Dictionary(2015), “Myanmar Language Dictionary”.

{Website}

<https://ko.wikipedia.org/wiki/%EC%9C%84%ED%82%A4%EB%82%B1%EB%A7%90%EC%82%AC%EC%A0%84>

<https://opendict.korean.go.kr/main>

‘한국어와 미얀마어 파생부사 대조 연구’에 대한 토론문

공나형(광주교대)

이 연구는 미얀마어¹⁶⁰⁾와 한국어의 부사어 형성을 대조 언어학적 관점에서 논의하고 있습니다. 한국어를 배우고자 하는 학습자의 국적이 다양해지며 미얀마 국적의 학습자들 또한 그 수가 증가하고 있습니다만, 이에 대한 한국어 교육적 논의는 그리 많지 않은 실정입니다. 이러한 아쉬운 사정을 고려하였을 때 해당 논의는 앞으로 미얀마 학습자를 대상으로 한 학습자 언어 연구에서 유의미한 참고가 될 것이라 생각합니다. 미얀마어는 매우 복잡한 문자·음운 체계를 지니는 언어이고, 해당 언어에 대한 지식이 부족한 위치에서 얼마나 생산적인 도움을 드릴 수 있을지 걱정스럽지만, 개인적으로 궁금한 사항을 여쭙는 것으로 토의를 진행하고자 합니다.

첫째 발표자께서는 <표 3>을 근거로 연구 대상으로 삼고자 하는 부사 파생 접사를 선정 하셨습니다. 최종적으로 ‘-내’, ‘-껏’, ‘-이’, ‘-히’를 선정하셨는데, 이와 관련한 구체적인 기준이 궁금합니다. 발표문에서는 ‘의존성’, ‘어휘성’, ‘생산성’을 고려하였다고 하셨는데, 세 가지 속성을 기준으로 선정한 까닭과 고려한 정도에 차이가 있는지 궁금합니다. ‘-이/-히’는 생산성은 높지만 어휘성은 낮고, 이외의 것은 어휘성이 상대적으로 높는데, 어휘성 측면에서만 보면 ‘-스레, -쯤’이 더 높지 않은 것이지요? 세 가지 측면을 모두 고려하였다고 하기에는 ‘-이/-히’의 어휘성이 낮아서 선정 기준에 대한 구체적인 생각이 궁금합니다. 덧붙여 생산성이 높은 요소로 ‘-이, -히’만을 드셨는데, ‘-오, -우’를 제외한 까닭은 단순히 통시적인 이유인지요?

둘째, 발표자께서는 각주를 통해 ‘한자어가 한국어 어휘 목록에 상당히 많이 포함되어 매우 생산적이고 빈도가 높다 하더라도 고유어와는 체계가 다르기 때문에 제외하였다’라고 하며 고유어 접사만을 대상으로 하셨는데요, 구체적인 이유가 궁금합니다. 한자어 접사로 형성된 어휘의 경우 표기라든지 발음 측면에서-예를 들어 신라[실라]. 건단력[결탄력]- 고유어의 경우와 다르기 때문에 어휘적 속성이 강하다는 측면에서 물론 차이가 있습니다. 그러나 한자어 접사를 함께 살펴보아야 좀더 포괄적인 부사 형성 양상을 살필 수 있지 않을까 싶습니다. 만약 타당한 이유가 있을 경우 이를 기재해 주시면 글을 이해하는 데 더욱 도움이 될 것 같습니다.

셋째, ‘접요사가 붙을 수 있는 동사는 더 이상 쪼갤 수 없는 동사이어야 한다’라고 기재된 문장이 있습니다. 이 ‘동사’는 접요사가 없으면 의미 역할을 담당하지 못한다고 하셨는데요,

160) 현재 국립국어원의 외래어 표기법에서는 ‘버마/버마어’로 기재하고 있으나 본 토의문에서는 발표자의 발표문에 따라 ‘미얀마/미얀마어’로 표기하도록 하겠습니다.

단일어를 말씀하시는 것이지요. 토의자의 소견으로는 접요사가 후행할 수 있는 요소는 단일어와 같은 개념은 아닌 것 같은데요, 접사로 보지 않고 기능 동사로 보았을 때의 ‘하다’ 등으로 이해해도 무방한지 궁금합니다. 덧붙여 만약 제 이해가 맞다면, <표 10>에서는 ‘동사 어근’이라는 부분은 수정되어야 하지 않을까 생각합니다.

마지막으로 <표 3>의 ‘비고’는 예시의 수를 기록하신 것이지요. 해당 접사에 의한 파생 부사 목록은 더 많을 것 같기 때문에 만약 예시의 수라면 삭제를 하여도 무방할 것 같습니다.

이상으로 부족한 토의문을 마치도록 하겠습니다. 감사합니다.

드라마 병렬말뭉치에 나타난 한·중 높임 표현 대응 양상 연구: 특수 어휘를 중심으로

설문영·김선정(계명대학교)

1. 서론

본문의 연구 목적은 한·중 드라마 병렬말뭉치(parallel corpus)를 통해 한국어 특수 어휘에 의한 높임 표현이 중국어에서 어떻게 실현되는지 그 양상을 살펴보는 데 있다. 중국과 한국은 둘 다 예의를 중시하는 유교문화권에 속하지만 교착어인 한국어와 고립어인 중국어는 높임에 대한 표현 방식이 많이 다르다. 문법적인 높임 체계가 발달된 한국어와 어휘 중심으로 높임 표현을 사용하는 중국어의 차이로 인해 중국인 한국어 학습자가 한국어의 높임법을 배울 때 겪는 어려움은 적지 않다고 하겠다.

한국어의 높임법과 중국어의 높임법에 관한 연구는 많이 이루어지고 있지만 한국어와 중국어의 높임에 관한 대조 연구는 그다지 많지 않은 편이다. 특히 실생활 자료를 활용해 진행하는 연구가 많지 않다. 이에 본고에서는 한국인의 언어생활이 잘 드러나는 12편의 드라마 총196회를 연구대상으로 삼았다. 드라마는 자유 발화를 녹음한 구어 자료는 아니더라도 한국인의 언어생활을 포함한 일상생활이 잘 드러나 한국어 높임법의 실현 양상을 연구하는 데 적절한 자료가 될 것이라고 판단했기 때문이다. 더욱이 중국인 한국어 학습자를 위한 한국어 높임법을 교육할 때 중국인이 선호하는 한국어 드라마는 학습자들의 흥미를 유발할 수 있을 뿐만 아니라 드라마에서 높임 표현이 실현되는 장면을 통해 등장인물의 사회적 지위와 친소관계 등이 어떻게 높임법의 실현에 작용하는지 학습자가 스스로가 파악해 볼 수 있기 때문이다. 또한 한국인의 실제적인 발화 자료인 한·중 드라마 병렬말뭉치를 분석하여 도출한 연구 결과는 한국어 교육 현장에서 교사 및 학습자에게 유용한 자료로 활용될 수 있다고 생각된다.

한국어 높임 표현을 실현하는 방법은 문법적 방법과 어휘적 방법이 있는데 본 고에서는 어휘적 높임 표현을 중심으로 살펴볼 것이다.

2. 선행연구

대표적인 한국어와 중국어의 높임 표현에 대한 대비 연구를 선과용(2007), 오영(2010), 허봉자(2008), 晁娜(2014), 김청룡(2014), 진즈(2015), 尹翡翠(2016), 祖迪(2017) 등이 있다. 시준

연구에서 높임법에 관한 연구 방법은 주로 설문조사, 교재분석, 구문분석, 사전 기술 등이 있다. 최근에 들어서는 드라마 대본 등 실제 구어에 가까운 준구어 텍스트로 구축된 말뭉치를 이용해서 높임법을 대조하는 용례들도 나타난다. 다음으로 드라마를 활용한 높임법에 관한 연구들을 살펴보겠다.

황정정(2013)은 드라마 대본을 활용하여 드라마 병렬말뭉치를 구축하였다. 그리고 상대높임법 사용 양상을 연구 대상으로 두고 상대높임법이 실제로 어떻게 실현되고 있는지 살펴보고 상대높임법의 각 등급 간 혼용 현황의 사회적인 원인을 밝혀내었다.

문아(2015)는 드라마 속에 나타나는 상대높임법을 교육 내용으로 정하고, 상대높임법의 특징과 사용 양상을 분석하여 교육 내용과 방안을 마련하였다.

동정정(2018)은 드라마 <별에서 온 그대>의 대본을 통해 한국어와 중국어의 높임법을 대조 분석하였다. 그러나 사회적 지위나 나이 등의 변인이 복합적으로 나타나는 한국어 높임법의 실현 양상을 총 21부작으로 구성된 한 편의 드라마를 통해 분석하였다는 점에서 한계가 있어 보인다. 또한 한국어와 중국어의 높임법 대조분석에서 몇 가지 오류가 나타났다. 그러므로 한국어와 중국어의 높임법에 관한 대조분석이 보다 정확해야 한다고 생각한다. 또한 위의 선행연구 중 황정정(2013), 문아(2015)와 같이 상대높임법만 다룬 연구들이 있어 아쉬움이 있다. 그러므로 한국어 높임법의 전체 체계를 다루는 것이 필요하다고 본다.

무엇보다 드라마 대화는 실제 일상생활과 아주 가깝지만 작가의 개인적 특징이나 드라마 내용과도 관련되어 있으므로 실제 대화와 차이가 있을 수밖에 없다. 따라서 이를 극복하기 위하여 본 연구에서는 다양한 소재의 드라마를 연구 대상으로 삼았다. 예를 들어, 직장생활을 반영한 드라마, 가정생활이 반영된 드라마, 사회생활을 반영한 드라마 등을 모두 포함시키고자 하였다. 본고가 연구대상으로 한 12편의 드라마에는 다양한 소재가 포함되어 있어 한국 사람들의 생활 모습을 어느 정도 반영할 수 있다고 판단된다.

3. 연구대상과 연구 방법

한국 드라마 대본과 중국어 번역본을 선택해서 병렬말뭉치를 구축하였다. 선정된 드라마를 제시하면 다음과 같다.

한국어 드라마 대본	중국어 번역본	방송사	년도	사용분량
<아름다운 그대에게>	《致美麗的你》	SBS	2012	1-12회
<괜찮아 사랑이야>	《沒關係啊，是愛情》	SBS	2014	1-16회
<별에서 온 그대>	《來自星星的你》	SBS	2014	1-8회
<미생>	《未生》	tvN	2014	1-20회
<태양의 후예>	《太陽的後裔》	KBS2	2016	1-16회
<도깨비>	《鬼怪》	tvN	2016	1-16회
<이번 생은 처음이라>	《今生是第一次》	tvN	2017	1-16회

〈내 ID는 강남미인〉	《我的ID是江南美人》	JTBC	2018	1-16회
〈멜로가 체질〉	《浪漫的體質》	JTBC	2019	1-16회
〈봄밤〉	《春夜》	MBC	2019	1-32회
〈슬기로운 의사생활〉	《机智的医生生活》	tvN	2020	1-12회
〈사랑의 불시착〉 ¹⁶¹⁾	《愛的迫降》	tvN	2020	1-16회

본 고의 한·중 드라마 병렬말뭉치의 구축 과정이 다음과 같다.

1. 공식 사이트에서 선정된 드라마를 찾기¹⁶²⁾
2. 한국어와 중국어의 자막을 전자 파일로 제작¹⁶³⁾
3. Tmxmall online ¹⁶⁴⁾정렬시행
4. Excel로 통계

4. 한국어 높임 표현과 중국어 높임 표현

4.1 한국어 높임 표현

분류	한국어 높임 표현
어휘적 실현 요소	<ul style="list-style-type: none"> ○ 접두사(고-, 귀-, 옥-, 등)로 표현하는 방식 ○ 호칭에 의한 의존명사 '씨'로 표현하는 방식 ○ 호칭에 의한 접미사 '님'/의존명사 '님'으로 표현하는 방식 ○ 높임 명사(택, 진지 등) ○ 높임 동사(드리다, 뵙다 등) ○ 인칭대명사(택, 당신, 저, 저희 등) ○ 높임 형용사(아프시다, 편찮으시다 등) ○ 높임 부사/의존명사 등

161) 드라마 〈사랑의 불시착〉에서는 북한말이 많이 사용되고 있어 본고에서는 일부분의 북한말이 사용하는 문장들은 제외하기로 한다. 제외한 경우는 본 절 뒤에 자세히 설명하였다.

162) 韓劇韓文字幕网(한국 드라마 한글 자막 제작 사이트 <http://www.hanwenzimu.com>)는 2005년에 시작해서 지금 중국에서 제일 큰 한국 드라마 자막 제작 사이트이 유료 회원수가 6만 명이 고 조회수가 2000만이 는다. 이렇듯 한국드라마를 번역해서 중국으로 도입하는 사이트 중 가장 사랑 받는 사이트다. 이 사이트를 활용해 한국어 개인 공부나 대학교 수업에서 교육 자료로 활용하고 있는 사람들이 많다.

163) 본 전자 문서는 개인 논문 분석 자료로 쓰는 용도로만 사용하므로 저작권 관련 문제가 없다.

164) Tmxmall online 정렬 사이트: <http://www.tmxmall.com/aligcer>

4.2 중국어 높임 표현

분류	중국어 높임표현
어휘적 실현 요소	○명사 敬辭(高見, 貴校, 雅號 등)
	○명사 謙辭(賤內, 舍眷, 小人 등)
	○호칭어('성+직위', '姓+老', '老+姓', '직위', '성명+통칭')
	○인칭대명사 尊稱(您, 您老 등),
	○인칭대명사 謙稱(小人, 鄙人, 我們 등)
	○동사 敬辭(謹謝, 拜服, 惠賜, 愛, 賜 등)
	○동사 謙辭(愛, 愛, 伏望, 失陪, 獻茶 등)
	○부사 敬辭(特意地, 特地, 謹 등)
	○부사 謙辭(斗胆, 敢, 窃, 忝, 无任 등)
	○형용사 敬辭(慈愛, 良善, 英明, 偉大, 和藹 麻煩 등)
	○謙恭의 뜻을 가지는 어휘(光臨, 勞駕, 恭候 등)
	○양사 敬辭(位)

5. 병렬말뭉치에 나타난 어휘적 높임 표현의 중국어 대응 양상

5.1 대응 결과

높임 표현의 어휘 항목		한국어 원문		중국어 번역문	
		사용수	비율(%)	사용수	비율(%)
명사(체언)	말씀	287	2.39%	5	0.10%
	진지	1	0.01%	0	0
	연세	3	0.03%	3	0.06%
	댁 ¹	21	0.18%	2	0.04%
	생신	1	0.01%	0	0
	성함	9	0.08%	0	0
접미사/ 의존명사	-님	4905	40.88%	4905	94.45%
의존명사	씨	912	7.60%	9	0.17%
	분	936	7.80%	187	3.60%
동사(용언)	주무시다	50	0.42%	0	0
	돌아가시다	32	0.27%	32	0.62%
	잡수시다	3	0.03%	0	0
	뵙다	78	0.65%	1	0.02%
	여쭙다	26	0.22%	9	0.17%
	드리다	846	7.05%	0	0
	말씀하다	160	1.33%	3	0.06%
	말씀드리다	181	1.51%	5	0.10%
	계시다	353	2.94%	0	0
모시다	60	0.50%	31	0.60%	
인칭대명사	저	2031	16.93%	0	0

	저희	478	3.98%	0	0
	당신	617	5.14%	1	0.02%
	댁 ²	9	0.08%	0	0
형용사	편찮으시다	1	0.01%	0	0
총계		12000	100%	5193	100%

5.2 대응 형태

높임 어휘 (한)	번역된 높임 어휘 (중)	대표 예문	출처	
명사	말씀	命令 한: <u>말씀</u> 잘 받겠습니다. 나리 중: 我會遵從您的命令老爺	<도깨비06>	
		報 한: 제가 차장님한테 <u>말씀</u> 을 드릴 건데 살짝 힘들지 않을까 싶은데요. 중: 我會報給次長的, 但好像有点困難。	<미생15>	
		指示 한: 사령관님께서 전하란 <u>말씀</u> 전한다. 중: 轉達司令官指示	<태양의 후예 13>	
		誇獎 한: <u>말씀</u> 감사하지만 중: 多謝(您的)誇獎	<태양의 후예>	
		久仰大名 한: <u>말씀</u> 많이 들었어. 중: 久仰大名	<멜론은 체질 06>	
	연세	年歲 한: 아버님이 <u>연세</u> 도 있으시고 중: 你年歲已大	<슬기로운 의사생활09>	
		貴庚 한: 실례지만, <u>연세</u> 가 어떻게 되는지 여쭙봐도돼요? 중: 冒昧地問一句 您今年貴庚啊	<내 ID는 강남 미인05>	
	댁	府 한: 내일 일곱 시에 <u>댁</u> 앞으로 모시러 갈게요 중: 明天早上 7點去府上接您	<미생12>	
	의존명사	분	位 한: 고객님의 어느 <u>분</u> 이 입으실 겁니까? 중: 您好 請問是哪位要穿的?	<미생01>
		씨	先生/小姐 한: 아이고, 됐습니다, 우수지 씨. 중: 哎喲, 算了吧, 禹秀智小姐。	<이번생은 처음이라 12>
동사	돌아가시	過世 한: 결국 <u>돌아가셨어</u> . 중: 他最終還是過世了	<슬기로운 의사생활01>	

5.3 대응 양상

5.3.1 높임 명관마생관사륵임

‘연세’, ‘택’, ‘생신’, ‘성함’이 있다. 그러나 그들은 중국어 번역문에서 높임 표현으로 번역되는 경우가 많지 않다. ‘성함’의 중국어, ‘진지’, ‘생신’, 번역문에서 높임 표현으로 번역하지 않고 일반 명사로 번역하였다. ‘말씀’, ‘연세’, ‘택’은 일부분만 중국어 번역문에서 높임 표현으로 번역하였다. 이 절에서는 이들이 드라마 병렬말뭉치에서 나타난 대응 양상을 살펴보겠다.

5.3.1.1 ‘말씀’에 관한 중국어 대응 양상

(1)¹⁶⁵ 가: 말씀 잘 받잡겠습니다. 나리 (아랫사람→윗사람)

가’ : 我會遵從您的命令老爺

(1가)에서 볼 수 있듯이 화자인 아랫사람이 청자인 윗사람을 존경하기 위해서 제일 높임 등급의 ‘하십시오체’를 사용하였다. 또한 청자를 높이는 것뿐만 아니라 청자가 하는 말까지 일반 명사 ‘말’ 대신 높임 명사 ‘말씀’으로 사용하였다. 중국어 번역문 (1가’)를 보면 ‘命令(명령)’은 ‘말씀’에 상응하는 번역이다. 중국어에서 ‘命令’은 두 가지 의미가 있다. 하나는 윗사람이 아랫사람에게 지시를 내리는 뜻이고 다른 하나는 윗사람이 아랫사람에게 지시가 있다는 뜻이다. 명확한 사용 순위가 있어서 ‘命令’이 아랫사람이 윗사람에게 높임을 표현하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 (1가)에서의 높임 표현 ‘말씀’은 중국어 번역문 (1가’)에서 ‘命令’이라는 높임 표현으로 번역하는 것을 확인할 수 있다.

.....생략

5.3.1.2 ‘연세’에 관한 중국어 대응 양상

(2)¹⁶⁶ 가: 아버님이 연세도 있으시고 (간호사→환자의 아버지)

가’ : 你年歲已大

(3)¹⁶⁷ 가: 실례지만, 연세가 어떻게 되는지 여쭙 봐도 돼요?(배우→혜성)

가’ : 冒昧地問一句, 您今年貴庚啊?

5.3.1.3 ‘택’에 관한 중국어 대응 양상

(4)¹⁶⁸ 가: 내일 일곱 시에 택 앞으로 모시러 갈게요. (직원→과장)

165) 출처: <도깨비 06> 참여자: 할아버지→김신(아랫사람→윗사람)장소: 집

166) 출처: <슬기로운 의사 생활 09> 참여자: 간호사→환자의 아버지 장소: 병원

167) 출처: <내 ID는 강남미인 05> 참여자: 배우→혜성 (처음 본 사이)장소: 식당

168) 출처: <미생 12> 참여자: 직원→과장 장소: 사무실

가' : 明天早上7点去府上接您。

5.3.2 높임 동사에 의한 중국어 대응 양상

5.3.2.1 '돌아가시다'에 관한 중국어 대응 양상

(5)¹⁶⁹ 가: 결국 돌아가셨어. (신경외과장→채송화 교수)

가' : (他)最終還是去世了

나: 김동혁 환자 잘못됐어요? (채송화 교수→신경외과장)

나' : 金東赫病患出了什么事嗎?

다: 무슨 소리야? 회장님 돌아가셨다고

(신경외과장→채송화 교수)

다' : 你在說什麼? 會長去世了

5.3.2.2 '뵙다'에 관한 중국어 대응 양상

5.3.2.3 '여쭙다'에 관한 중국어 대응 양상

(6)¹⁷⁰ 가: (과장님께) 좀 여쭙볼 게 있는데요. (직원→과장)

가' : 我有事想要請教您

5.3.2.4 '말씀하다'에 관한 중국어 대응 양상

(7)¹⁷¹ 가: 장그래 씨.(부장→장그래)

가' : 張克萊

나: 네. 부장님 말씀하신 서류 다 챙겼고요. (장그래→부장)

나' : 是。部長您指示的文件都準備好了

5.3.2.5 '말씀드리다'에 관한 중국어 대응 양상

(8)¹⁷² 가: 우린 찍히면 안 되는 사람들입니다.(병사→의사)

가' : 我們嚴禁拍照。

169) 출처: <슬기로운 의사생활 01> 참여자: 신경외과장→채송화 교수 장소: 병원(통화)

170) 출처: <미생 05> 참여자: 직원→과장 장소: 사무실(통화)

171) 출처: <미생 02> 참여자: 장그래(직원)→부장 장소: 사무실

172) 출처: <태양의 후예 03> 참여자: 병사↔의사 장소: 외국 주재 부대

나: 왜 찍히면 안되는데요?(의사→병사)
 나': 爲什麼不能拍照呢
 다: 규정상 말씀드릴 수가 없습니다.(병사→의사)
 다': 按規定无可奉告

(9)173) 가: 그 계약이랑 다른 일정은 어떻게 할 생각이야?(부사장→과장)
 가': 合約和其他行程你打算怎麼辦?
 나: 다음 일정은 조율을 거친 후에 (부사장님께) 말씀드리겠습니다.(과장→부
 사장)
 나': 我們排完其他日程后就跟您報告。

(10)174) 가: 담당선생님께 말씀드리겠습니다. (윤세리→리정혁)
 가': 我去跟主治医生匯報。

5.3.2.6 '모시다'에 관한 중국어 대응 양상

(11)175) 가: 이쪽으로 모시겠습니다. (회관직원→고객들)
 가': 往這邊請
 (12)176) 가: 이제부터 제가 모시겠습니다. (하인→장군)
 가': 從現在起便由我來侍奉您
 (13)177) 가: 따님을 평생 공주님처럼 모시고 살겠습니다. (예비 사위→예비 장인)
 가': 我會一輩子像公主一樣服侍您女儿
 (14)178) 가: 저희 켈론에서 한국 모델은 처음 모시는데 최고의 여배우님이 수락해 주서
 정말 영광으로 생각합니다. (켈론 대표→여배우)
 가': 我們凱倫第一次邀請韓國模特,能邀請到最佳的女演員我感到
 很榮幸。
 나: 제가 영광이죠. 저녁도 맛있게 잘 먹었고요. 감사합니다.(여배우→켈론 대표)
 나': 我也感到很榮幸. 晚餐也吃的很愉快, 謝謝

5.3.3 '님', '씨', '분'에 의한 중국어 대응 양상

5.3.3.1 접미사 '님'에 관한 일반 친족 호칭의 경우.

173) 출처: <미생 13> 참여자: 과장→부사장 장소: 사무실(통화)
 174) 출처: <사랑의 불시착 07> 참여자: 윤세리(여주인공)→리정혁(남주인공) 장소: 병원
 175) 출처: <미생 08> 참여자: 회관직원→고객들 장소: 화관 문 앞에
 176) 출처: <도깨비 06> 참여자: 하인→장군 장소: 묘지
 177) 출처: <이번생은 처음이라 05> 참여자: 예비 사위→ 예비 장인 장소: 예비 장인 집
 178) 출처: <내 ID는 강남미인 05> 참여자: 켈론 대표↔여배우 장소: 식당

- (15)179) 가: 아드님 한국대 입학 축하드립니다.(스님→도상원 의원)
가': 祝賀您兒子考上韓國大學。
- (16)180) 가: 따님 기다리시겠어요. (의사→환자)
가': 令媛應該在等你了。
- (17)181) 가: 이모님이 소시지 2개 지 말라 그랬는데.(병원 동료→병원 동료)
가': 餐廳阿姨交代香腸不能給超過兩根。

5.3.3.2 접미사 '님'에 관한 일반 직위 호칭의 경우.

- (18)182) 가: 다들 인사해, 손범수 감독님 알지?
가': 大家打個招呼吧, 都認識孫范秀導演吧?
- (19)183) 가: 부장님, 저 동식인데요. (동식→부장)
가': 部長, 我是東植
- (20)184) 가: 부장님 (임작가→부장)
가': 部長先生
나: 응? (부장→임작가)
나': 欸?
다: 드라마 얘기하시죠? (임작가→부장)
다': 咱們還是談電視劇的事吧

5.3.3.3 의존명사 '님'에 관한 호칭의 경우.

- (21)185) 가: 육희관님, 퇴원 축하드립니다.
가': 陸希寬先生, 恭喜你出院
- (22)186) 가: 아이고, 됐습니다, 우수지 씨. (상구→지호)
가': 哎喲, 算了吧, 禹秀智小姐。

179) 출처: <내 ID는 강남미인 04> 참여자: 스님→ 도상원 의원 장소: 절
180) 출처: <슬기로운 의사생활 09회> 참여자: 의사 → 환자 장소: 병원
181) 출처: <슬기로운 의사생활 02회> 참여자: 병원 동료→병원 동료 장소: 식당
182) 출처: <멜로가 체질 01> 참여자: 정작가→보조작가들 장소: 작가 사무실
183) 출처: <미생 01회> 참여자: 대리 → 부장 장소: 사무실(통화 중)
184) 출처: <멜로가 체질 05> 참여자: 임작가→ 부장 장소: 방송국
185) 출처: <슬기로운 의사생활 03회> 참여자: 의사 → 환자 장소: 병원
186) 출처: <이번생은 처음이라 12> 참여자: 상구→지호(친구 사이) 장소: 사무실

6.3.3.4 의존명사 ‘분’에 의한 중국어 대응 양상

(23)187) 가: 고객님, 어느 분이 입으실 겁니까? (매장 직원→고객)

가’: 您好 請問是哪位要穿的?

6. 결론

분류	한국어 높임 어휘	중국어 번역문의 대응 형태
명사	말씀	命令
		報
		指示
		誇獎
		(久仰)大名
연세	年歲	
	貴庚	
दै	府	
의존명사	분	位
	씨	小姐/先生
동사	돌아가시다	過世/去世
	뵙다	拜訪
	여쭙다	請教
	말씀하다	指示
		吩咐
	말씀드리다	奉
		報
		匯報
	모시다	請
		侍奉
		服侍
		邀請
供奉		
聘請		
인칭대명사	당신	伺候
		您
접미사	친족 호칭어+님	一般親屬稱謂語
		表敬親屬稱謂語
	직위/지위/관직/외교적인 호칭+님	職位/地位/官職/外交稱呼
의존명사	성+이름+님	姓+名字+先生/女士/小姐

본 연구에서는 높임 표현의 어휘적인 형식을 바탕으로 병렬말뭉치의 한·중 번역 양상을 분석하였다. 본고에서 드러난 결과적 사항이 한국어와 중국어 학습자가 양국의 높임 표현을 정확하게 사용할 수 있고 효율적으로 의사소통을 진행하는 데 도움이 될 것으로 기대한다.

187) 출처: <미생 01> 참여자: 매장 직원→고객 장소: 양복매장

또한 다양한 텍스트 유형에 따라 한국어가 중국어로 번역할 때, 높임 표현을 가지고 있는 의미 기능을 고려하여 정확한 번역을 하는데 도움이 되기를 기대한다. 이 외에도 중국인 한국어 학습자와 한국인 중국어 학습자를 위한 효율적인 교수·학습 방법을 제시할 때 말뭉치를 토대로 한 객관적인 기초 자료를 제공할 수 있을 것으로 기대한다.

[참고문헌]

- 강현화(2000) “외국인을 위한 한국어사전과 말뭉치”, 『응용언어학』, 제16호, 99-117.
- 고영근·구분관(2008) “우리말 문법론”, 파주: 집문당
- 남기심·고영근(1985) “표준국어 문법론”, 서울: 탑출판사. p332
- 동소몽(2020) “한국어와 중국어의 시간 표현에 대한 번역 양상 대조 연구-한·중 병렬말뭉치 분석을 중심으로”, 박사학위논문, 건국대학교.
- 동정정(2018) “한·중 높임법 대응 연구-드라마 〈별에서 온 그대〉와 중국어 번역본을 중심으로”, 석사학위논문. 배재대학교.
- ...생략

‘드라마 병렬말뭉치에 나타난 한·중 높임 표현 대응 양상 연구’에 대한 토론문

최윤곤(서원대)

한국어 높임 표현은 문법적(-시-, 께서), 어휘적(진지 ...), 담화적(화자와 청자와 관계), 문화적 요소가 복잡하면서도 체계적인 구조를 가지고 있다. 한국어 교수·학습 과정에서 학습자들은 ‘높임 표현’을 ‘왜 사용하는가? 언제 사용하는가? 어떻게 사용하는가?’에 대한 단계별 질문을 가지게 된다. 가장 중요한 점은 ‘왜’라는 질문이다. 언어권별로 문화적 배경으로 다르기 때문에 첫 번째로 ‘왜 높임 표현을 써야 하는가?’에서 시작한다. 화자와 청자가 동등한 위치에서 높임은 그다지 활발히 사용되지 않고, 계층, 나이, 계급 등의 차이로 인해 높임 표현은 사용되는데 이를 인지 또는 인식하고 높임 표현을 사용해야 하는 기제가 작동해야 하는데 ‘작동’을 알리는 인지 단계가 우선되어야 한다. 이는 문화적 배경이 크게 작용한다고 볼 수 있다.

한국어 높임 표현을 교수·학습 과정에서 학습자의 특성을 몇 가지로 구분할 수 있다. 첫째 문화적 요소를 가지고 있는 경우(중국)인데 문법-어휘적 요인이 발달하지 않았지만, 문화적 요소가 있기 때문에 문법과 어휘를 학습하고 높임 표현의 수용과 생산이 뛰어난 학습자들이 있다. 둘째 문법-어휘-담화-문화적 요인이 발달 경우(일본)인데 높임 표현이 모어에서 발달한 학습자는 한국어 높임 표현을 쉽게 수용하고 오히려 겸양의 표현까지도 자연스럽게 사용하는 학습자가 있다. 셋째 문법-어휘-담화적 요소뿐만 아니라 문화적 요소까지도 발달하지 않는 경우(서양어권)이다. 언어 체계와 문화적으로 높임 표현이 발달하지 않은 언어권 학습자로 한국어 교수·학습하는 과정에서 많은 어려움이 있다.

다음은 본 발표문에 관련된 구체적인 질문을 진행하겠다.

첫째, 본 발표문은 병렬 말뭉치를 이용해서 어휘적 높임 표현만을 연구 대상으로 삼고 있다. 높임 표현은 전통적 다루고 있는 주체-객체-상대 높임법에 대한 부분은 다루지 않고, 어휘적인 내용만 기술하여 말뭉치를 활용한 노력에 비해 결과물이 매우 소략하다. 따라서 제목을 포괄적 의미의 높임보다는 어휘적 높임이라고 한정할 필요가 있다.

둘째, 병렬 말뭉치로 사용한 <http://www.hanwenzimu.com>에 대한 신뢰도 문제이다. 각주 2)에서 기술한 바에 대해서 어느 정도 이해할 수 있지만, 번역자에 명시적으로 등장하지 않는 경우에는 번역의 신뢰도가 떨어질 수밖에 없다. 특히 이런 한국 드라마 자막에 대한 신뢰를 얻기 위해서는 자막 번역자의 실명이 필요하거나 확인할 수 있어야 한다. 이들 번역자들을 ‘까다로운’ 절차를 거쳐 선발하는 것으로 알는데, 이 말뭉치가 최선의 선택인지 의문이다. 한국 소설의 중국어 번역본, 한국 신문의 중국어판, 인민 일보의 조선어판, 네이버 파

파고 등도 활용할 필요가 있다.

셋째, 대응 표현에 대한 높임 자질의 확인 절차가 필요하다. 본문 중에서 ‘말씀’이라는 단어를 대상으로 연구 방법론에 대한 문제이다.

중국어	대표 예문
命令	한: 말씀 잘 받겠습니다. 나리 중: 我會遵從您的 命令 老爺
報告	한: 제가 차장님한테 말씀을 드릴 건데 살짝 힘들지 않을까 싶네요. 중: 我會 報告 給次長的, 但好像有点困難。
指示	한: 사령관님께서 진하란 말씀 진한다. 중: 轉達司令官 指示
夸奖	한: 말씀 감사하지만 중: 多謝(您的) 夸奖
久仰大名	한: 말씀 많이 들었어. 중: 久仰大名

위와 같이 단순한 대응형만이 있는 것이 아니라 유형적 분류가 필요하다. 중국어 ‘命令, 報告, 指示, 夸奖’ 등이 1:1로 ‘말씀’에 대응하는 것이 아니라 담화상 대응하는 중국어로 이들 단어에 [+높임]의 자질이 있는지 의문이다. 또한 ‘久仰大名’ 관용적으로 쓰이는 중국어로 ‘(처음 만날 때) 말씀 많이 들었다.’라는 관용적 표현이다. 결국 이러한 대응형은 사전적인 풀이로 기술할 수 없는 예측 불가능한 대응 표현일 뿐이다.

넷째, 한국어 ‘말’의 [+높임] 자질을 가지고 있는 ‘말씀’과 같이 중국어에서도 ‘話, 說’의 [+높임]의 자질을 갖고 있는 대응형 제시할 필요가 있다. 연구 방향이 단순히 말뭉치에서 담화상에서 제시된 대응형이 아니라 한국어와 같이 중국어에서도 높임 자질[+높임]을 확인할 필요가 있다. 즉 ‘你’의 [+높임] 자질을 갖고 있는 ‘您’과 같은 대응형의 높임 자질을 검증하여 제시해야 한다.

특별분과

1

해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정 개발1

사회 민경모 | 계명대학교

□ 수용 범주의 개념 설정과 특징

- 발표

김선정·민경모·김성수 (계명대학교)

□ 산출 범주의 특징과 구조

- 발표

박동호 (경희대학교), 김유미 (aSSIST), 이숙진 (경희대학교)

□ 사회언어적 능력 및 화용적 능력 범주의 특징과 구조

- 발표

이해영 (이화여자대학교), 이정란(한국학중앙연구원)

황선영 (숭실대학교)

수용 범주의 개념 설정과 특징

김선정, 민경모, 김성수(계명대학교)

1. 머리말

해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정은 현지 외국어 교육과정과의 정합성과 청소년 대상 한국어교육이라는 특수성을 고려하여 개발될 필요가 있다. 이는 ‘한국어 표준 교육과정’¹⁸⁸⁾의 내용 체계와 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정의 내용 체계가 달라질 수 있음을 시사한다. ‘한국어 표준 교육과정’의 내용 체계는 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식으로 설정되어 있다. 그리고 숙달도 등급(1급-6급)별 총괄 목표를 제시하고 있으며, 언어 기술(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)별 세부 목표와 성취 기준을 기술하고 있다. 이와는 달리 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정이 준용하고 있는 “유럽공통참조기준 (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*)”¹⁸⁹⁾의 내용 체계와 기술은 상당 부분이 다르다. CEFR에서는 의사소통적 언어 활동과 전략(communicative language activities and strategies), 다중언어 및 다중문화 능력(plurilingual and pluricultural competence), 의사소통적 언어 능력(communicative language competences), 신호 능력(signing competences)의 4개 대범주를 설정하였다. 의사소통적 언어 활동과 전략에서는 소범주로 수용, 산출, 상호작용, 매개 범주를 다루고 있으며, 의사소통적 언어 능력과 신호 능력(signing competences)에서는 소범주로 언어적 능력, 사회언어학적 능력, 화용적 능력을 동일하게 설정하여 기술하고 있다. ‘한국어 표준 교육과정’과 CEFR의 범주 설정만 비교해 보더라도 두 교육과정 문서에는 큰 차이가 있음을 예측할 수 있다. 본고에서는 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정이 준용하고 있는 CEFR의 ‘의사소통적 언어 활동과 전략’의 하위 범주 중의 하나인 ‘수용(reception)’을 중심으로 수용 범주의 개념 설정과 특징을 살펴보고자 한다.

2. 수용 범주의 개념 설정 및 특징

2.1. CEFR2001¹⁹⁰⁾, CEFR2018¹⁹¹⁾, CEFR2020¹⁹²⁾ 수용 범주 체계

188) ‘한국어 표준 교육과정’ 고시 제정(안) 참조.

189) 이하 CEFR로 기술함.

190) “*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001)*”을 CEFR2001이라 칭하기로 함.

191) “*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors (2018)*”을 CEFR2018이라 칭하기로 함.

192) “*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching,*

CEFR2001의 업데이트 버전이 CEFR2018이다. CEFR2020은 CEFR2001의 업데이트 버전인 CEFR2018을 바탕으로 하고 있다.

CEFR의 ‘수용’ 범주는 입력을 받아들이고 처리하는 것과 관련되며 스키마 활성화를 포함한다. 언어활동의 전통적인 네 범주(읽기, 듣기, 쓰기, 말하기) 대신 의사소통 방식에 따른 네 범주(‘수용’, ‘산출’, ‘상호작용’, ‘매개’)가 하나로 설정되었으며, 전통적 용어인 ‘이해(understanding)’를 사용하지 않고 ‘수용(reception)’이라는 용어를 사용하는 것이 특기할 만하다.

‘수용’ 범주와 관련하여 CEFR2020 버전에는 기존 버전과는 다른 다음과 같은 변화가 있었다.

- 기존 척도(scales)에서 듣기와 읽기에 대한 기술의 정교화
- A1 및 C 수준, 특히 C2에서의 기술 보완
- 새로운 기술 문항 척도(illustrative descriptor scales)의 개발
- 기술 문항(descriptors)을 성 중립적(gender-neutral)이며 수화를 포함하는 다양한 의사소통 양식을 포함하도록(modality-inclusive) 조정

위의 마지막 내용과 관련하여 ‘수용’ 범주의 ‘listening’이라는 용어는 모두 ‘oral’로 대체되었는데, 이는 청각 장애인 커뮤니티에서 수화 기호(sign)가 ‘oral’이라는 용어로 이해되는 것을 고려한 것이다.

CEFR2001, CEFR2018, CEFR2020에 수용 범주 체계가 각각 어떻게 기술되고 있는지 살펴봄으로써 수용 범주 체계의 변화를 알 수 있을 것이다. 아래 표¹⁹³⁾는 CEFR2001, CEFR2018, CEFR2020의 수용 범주 체계를 하나의 표로 정리한 것이다¹⁹⁴⁾.

assessment – Companion volume (2020)”을 CEFR2020이라 칭하기로 함.

193) CEFR2001과 CEFR2018 간의 차이는 음영으로 표시하였으며 CEFR2018과 CEFR2020 간의 차이는 빗금으로, CEFR2001, CEFR2018, CEFR2020의 중범주와 관련된 차이는 세로줄로 표시함.

194) 원문의 의미를 손상시키지 않기 위하여 ‘listening’, ‘reading’, ‘comprehension’, ‘understanding’을 각각 ‘듣기’, ‘읽기’, ‘이해’, ‘이해하기’로 일관되게 기술하였음.

CEFR2001		CEFR2018		CEFR2020			
범주		범주		범주			
수용 활동	청각적 수용	듣기 이해	듣기 이해 총괄	듣기 이해 총괄	구어 이해	구어 이해 총괄	
			원어민 간의 대화 이해하기	타 화자 간의 대화 이해하기		타인 ¹⁹⁵⁾ 간의 대화 이해하기	
			청중의 일원으로 듣기	청중의 일원으로 듣기		청중의 일원으로 이해하기	
			안내 방송과 지침 듣기	안내 방송과 지침 듣기		안내 방송과 지침 이해하기	
			라디오 방송과 녹음 내용 듣기	오디오 매체 및 음원 듣기		오디오 매체 및 음원 이해하기	
	시각적 수용 - 읽기	수용 활동	읽기 이해	읽기 이해 총괄	읽기 이해 총괄	시청각 이해	TV, 영화, 비디오 보기
				서신 읽기	서신 읽기		
				훔어 읽기	훔어 읽기		
				정보 및 논점 읽기	정보 및 논점 읽기		
				지침 읽기	지침 읽기		
	시청각 수용	수용 활동	시청각 수용	취미활동으로서의 읽기	취미활동으로서의 읽기	읽기 이해	읽기 이해 총괄
				TV, 영화, 비디오 보기	TV, 영화, 비디오 보기		서신 읽기
							훔어 읽기
							정보 및 논점 읽기
							지침 읽기
수용 전략	수용 전략	수용 전략	단서 파악 및 추론하기(spoken and written)	단서 파악 및 추론하기(spoken and written)	수용 전략	단서 파악 및 추론하기(spoken, signed and written)	

<표 112> CEFR2001, CEFR2018, CEFR 2020의 '수용' 범주 체계의 변화

CEFR2001, CEFR2018, CEFR2020의 수용 범주 구성을 살펴보면 크게 세 가지 측면에서의 변화 추이를 알 수 있다. 먼저 중범주를 기술하는 용어 사용에 변화가 있음을 알 수 있다. 아울러 각각의 중범주의 하위 범주를 기술하는 표현도 달라지고 있음을 알 수 있다. 다음으로 하위 범주가 추가되거나 하위 범주의 내용에 새로운 내용이 추가되고 있음을 알 수 있다. 마지막으로 중범주를 기술하는 순서에 변화가 있음을 알 수 있다.

195) CEFR2018 원문에서는 'other speakers'로 기술되었으며 CEFR2020의 원문에서는 'other people'로 기술되어 있음. 본고에서는 각각 '타 화자', '타인'으로 기술하였음.

CEFR2001과 CEFR2018, CEFR2018과 CEFR2020을 위의 세 가지 측면에서 비교해 보면, CEFR2001의 ‘청각적 수용’과 ‘시각적 수용(읽기)’은 CEFR2018에서 각각 ‘듣기 이해’와 ‘읽기 이해’로 표현이 바뀌었다. 그리고 CEFR2018에서의 ‘듣기 이해’는 CEFR2020에서 ‘구어 이해’로, ‘시청각 수용’은 ‘시청각 이해’로 기술되었다. CEFR2018에서는 대범주에 사용된 ‘수용’이라는 표현은 ‘시청각 수용’만 그대로 유지하고 ‘이해’라는 표현을 사용함으로써 학습자 개인을 중심으로 기술하고 있음을 알 수 있다. CEFR2001과 CEFR2018에 사용된 ‘시청각 수용’이라는 표현은 CEFR2020에서 ‘시청각 이해’로 기술됨으로써 모든 중범주가 ‘이해’로 기술되고 있음을 알 수 있다. 하위 범주에서도 기술되는 표현에 차이를 보인다. CEFR2001에서의 ‘원어민(native speakers) 간의 대화 이해하기’는 CEFR2018에서는 ‘타 화자(other speakers) 간의 대화 이해하기’로, CEFR2020에서는 ‘타인(other people) 간의 대화 이해하기’로 기술되었다. 원어민이 아니더라도 해당 언어로 대화하는 ‘타인 간의 대화 듣기’가 가능한 것이 현실이다. 이를 CEFR에 적극적으로 반영함으로써 ‘원어민’에 국한되었던 화자를 ‘타 화자’로 그리고 ‘타인’으로 점점 화자의 범위를 확대하였음을 알 수 있다. 또한 CEFR2001에서의 ‘라디오 방송과 녹음 내용 듣기’는 CEFR2018, CEFR2020에서 각각 ‘오디오 매체 및 음원 듣기’와 ‘오디오 매체 및 음원 이해하기’로 기술되었다. 라디오가 아니더라도 다른 매체를 통해 듣는 활동이 가능하기 때문에 라디오 방송을 오디오 매체로 확대했다고 볼 수 있다. CEFR2001에 기술된 ‘녹음 내용’이라는 표현도 CEFR2018, CEFR2020에서는 ‘음원’이라는 표현으로 기술되었는데 이 역시 동일한 맥락으로 이해할 수 있을 것이다. 그리고 CEFR2018에서 하위 범주(청중의 일원으로 듣기, 안내 방송과 지침 듣기, 오디오 매체 및 음원 듣기)를 기술하는 데 사용된 ‘듣기’라는 표현은 CEFR2020에서 ‘이해하기’로 표현이 바뀌었다. 즉 청중의 일원으로 이해하기, 안내 방송과 지침 이해하기, 오디오 매체 및 음원 이해하기로 기술된 것이다. 이는 중범주의 표현이 ‘듣기 이해’에서 ‘구어 이해’로 바뀌면서 ‘구어를 듣는다’는 하위 범주가 적합하지 않으므로 CEFR2018의 하위 범주 기술에 사용되었던 ‘듣기’라는 표현이 CEFR2020에서는 ‘이해하기’로 기술된 것으로 볼 수 있다. 이에 대한 근거로 ‘읽기 이해’에 해당되는 하위 범주의 표현이 CEFR2018과 CEFR2020에서 바뀌지 않고 동일하게 유지되고 있다는 점을 들 수 있겠다. 하위 범주가 추가된 부분도 발견되는데 CEFR2018과 CEFR2020의 ‘읽기 이해’ 범주에 CEFR2001에는 기술되지 않았던 ‘취미활동으로서의 읽기’가 추가되었다. 그리고 CEFR2001의 ‘시청각 수용’ 범주에 ‘TV 및 영화 보기’라는 하위 범주가 있는데 CEFR2018과 CEFR2020에는 TV와 영화 외에 비디오가 추가되어 있다. 마지막으로 위의 표에서 주목해야 할 점은 중범주의 배열 순서이다. CEFR2020의 중범주는 CEFR2001과 CEFR2018과 달리 ‘구어 이해’, ‘시청각 이해’, ‘읽기 이해’의 순으로 배열되어 있다. 이는 ‘시청각 이해’ 범주가 ‘읽기 이해’보다는 ‘구어 이해’ 범주에 가깝기 때문에 하위 범주의 수와 기술되는 내용의 양과 관계없이 배열 순서를 조정한 것으로 볼 수 있겠다.

2.2. CEFR2001과 CEFR2020의 능력 기술문 변화 양상

CEFR2001과 CEFR2020의 능력 기술문을 비교해 보면 하위 범주별 능력 기술문이 새로 개발되거나 보완되었다는 사실을 알 수 있다. CEFR2001과 CEFR2020의 능력 기술문의 양적 변화를 표로 정리하면 다음과 같다.

범주(CEFR2020 기준)		CEFR2001	CEFR2020	증가율(배)	
수용 활동	구어 이해	구어 이해 총괄	12	16	1.3
		타인 간의 대화 이해 하기	5	14	2.8
		청중의 일원으로 이해 하기	5	18	3.6
		안내 방송과 지침 이 해하기	8	16	2.0
		오디오 매체 및 음원 이해하기	6	13	2.1
	시청각 이해	TV, 영화, 비디오 보기	8	14	1.7
	읽기 이해	읽기 이해 총괄	8	10	1.2
		서신 읽기	6	18	3.0
		훑어 읽기	8	20	2.5
		정보 및 논점 읽기	8	26	3.2
		지침 읽기	6	14	2.3
취미활동으로서의 읽기		0	18	18	
수용 전략	단서 파악 및 추론하기(spoken, signed and written)	5	18	3.6	
합계		85	215	2.5	

<표 113> CEFR2001과 CEFR 2020의 능력 기술문의 양적 변화

위의 표를 살펴보면 CEFR2001에 비해 CEFR2020에서는 하위 범주별 능력 기술문이 두 배 이상 많아졌음을 확인할 수 있다. 능력 기술문의 증가가 가장 눈에 띄는 범주는 구어 이해 범주의 ‘청중의 일원으로 이해하기’와 수용 전략의 ‘단서 파악 및 추론하기’로 CEFR2001에 비해 능력 기술문이 3.6배 증가하였다. 이를 통해 CEFR2020에서는 사회적 행위자(social agent)로서의 학습자의 역할이 중요하게 다루어지고 있음을 알 수 있다. 이어서 이해 읽기 범주의 ‘정보 및 논점 읽기’와 ‘서신 읽기’가 각각 3.2배, 3배 증가하여 다른 하위 범주보다 중요하게 다루어지고 있음을 알 수 있다. 증범주인 구어 이해와 읽기 이해 범주를 비교해보면 읽기 이해 범주에서의 변화의 폭이 더 크게 나타나고 있음을 확인할 수 있다.

2.3. 수용 범주의 개념 설정과 특징

앞서 살펴보았듯이 수용은 입력된 정보를 수신하고 처리하는 것을 포함할 뿐만 아니라 근본적인 의사소통 의도에 대한 가설을 세우는 것은 물론 표현된 의미를 설명할 수 있는 스키마를 활성화시키는 것을 포함한다. 구어 수용 활동에서의 수용은 한 명 또는 여러 명의 화

자가 제공하는 구두 정보를 수신하고 처리하는 것을 의미한다. 수용에 포함된 구어 이해의 측면은 단방향 듣기의 다른 유형이다. 상호작용의 참가자로서 상호작용 활동에 해당되는 '대화 상대자를 이해'하는 것은 제외된다. 일방적 청취자의 역할 또는 관객의 역할, 청중의 일원으로서 역할 또는 미디어를 통한 랜선 청중의 일원으로서의 역할로 이해하는 과정이 수용이라고 할 수 있다. 그리고 눈으로 보는 수용 활동 즉 읽기에서의 수용은 한 명 또는 여러 명의 작가가 쓴 텍스트를 수신하고 처리하는 것을 의미한다.

구어 이해의 하위 범주에 해당하는 '타인 간의 대화 이해하기'는 두 가지 주요 상황과 관련이 있다. 첫 번째 상황은 그룹의 화자들이 학습자에게 직접 말하지 않고 화자들끼리 서로 이야기를 하는 경우이다. 두 번째 상황은 학습자가 단순한 청취자인 경우이다. 이때 학습자는 옆에 있는 두 사람의 대화를 듣는다. 두 상황 모두 학습자에게 직접 말할 때보다 이해하기가 어려운데 그 이유는 세 가지로 볼 수 있다. 즉 화자가 '수용' 환경에 있는 학습자의 이해를 돕기 위해 할 수 있는 것이 아무것도 없기 때문이며, 화자들이 화자들끼리 경험을 공유하면서 대화를 이어갈 수 있고, 언어 변형을 사용할 수 있기 때문이다. 또한 학습자에게 직접 말한 것이 아니기 때문에 학습자는 설명, 반복 등을 요청할 '권리'가 없으므로 더 어렵다고 할 수 있다.

'청중의 일원으로 이해하기'는 회의나 세미나, 강연, 가이드 투어, 결혼식이나 다른 축하연에서 청중에게 연설하는 것을 듣는 것에 관한 것이다. 청중의 일원으로 무엇을 듣고 이해한다는 것은 학습자가 대화에 직접 참여하는 것이 아님에도 불구하고 위에서 살펴봤던 '타인 간의 대화 이해하기'보다 훨씬 쉽다고 볼 수 있다. 그 이유는 화자가 청중들의 반응을 살피면서 청중들이 잘 이해할 수 있도록 하기 때문이다.

'안내 방송과 지침 이해하기'는 특정한 정보를 포착하는 것을 목적으로 한다. 장내 방송 시스템으로 내용이 전달되거나 먼 곳에 있는 화자가 뭔가를 말할 경우에는 또 다른 종류의 집중된 듣기를 하게 되는데 '안내 방송과 지침 이해하기'는 이를 포함한다.

'오디오 매체 및 음원 이해하기'는 방송 매체와 메시지, 일기 예보, 내레이션된 이야기, 뉴스, 인터뷰, 다큐멘터리 등의 음원 자료를 포함한다.

이상으로 구어 이해에 대해 살펴보았다. 이어서 시각적 수용에 해당되는 읽기 이해에 대해 살펴보려고 한다. 읽기 이해 범주는 읽기 목적과 특정 기능을 가진 특정 장르 읽기가 혼합된 것이다. 읽기 목적의 관점에서, '훑어 읽기'와 '정보 및 논점 읽기'에는 근본적인 차이가 있다. 훑어 읽기는 검색 읽기라고 불리기도 하며, 글을 제대로 읽을지를 결정하기 위해 대각선으로 빠르게 읽는 스킴밍(skimming)과 특정 정보를 찾기 위해 빠르게 훑는 스캐닝(scanning)이 이에 속한다. 정보 및 논점 읽기는 버스나 기차 시간표와 같은 실제적인 내용을 읽는 방식이기는 하나 특별히 무언가를 찾기 위해 긴 산문 텍스트를 읽는 경우도 있다. 그리고 정보 및 논점 읽기와 '취미활동으로서의 읽기'에는 근본적인 차이가 있다. 정보 및 논점 읽기 - 자세히 읽기-는 당면한 목적과 관련이 있다고 판단한 텍스트를 주의 깊게 읽는 것을 말하며 주로 학업이나 직업 생활과 관련이 있다. 취미활동으로서의 읽기는 논픽션을 포함할 수 있지만 반드시 문학이어야 하는 것은 아니다. 잡지와 신문, 블로그, 전기 등이 포함되고 관심사에 따라 업무 또는 학습 목적으로만 읽을 수 있는 텍스트도 가능하다. 취미활동으로서의 읽기는 관심사에 따라 창의적인 텍스트, 다양한 형태의 문학, 잡지 및 신문 기사, 블로그, 전기 등 픽션과 논픽션이 모두 포함되는 것으로 CEFR2018부터 새롭게 추가된 범주이다.

읽기 이해 범주에는 '지침 읽기'와 같은 특정 방식으로 읽는 텍스트가 있다. 지침 읽기는

정보 읽기의 특수한 형태로 간단한 통지 및 간단한 지시에 대한 일상적인 금지에서부터 익숙하지 않은 것에 대한 상세한 조건 및 복잡한 지시에 이르기까지 다를 수 있다. ‘서신 읽기’는 사적인 서신과 공적인 서신 모두를 포함한다. 다른 사람과의 관계에서 비롯되는 읽기 이해 범주에 해당되므로 읽기 이해 범주에서 제일 먼저 제시되고 있다.

시청각 이해 범주의 하위 범주인 ‘TV, 영화, 비디오 보기’에는 라이브 및 녹화된 비디오 자료나 영화를 보는 것이 해당된다.

수용 전략의 하위 범주에는 ‘단서 파악 및 추론하기’가 있다. 상향식이나 하향식 이해 처리 과정을 조합적으로 활용할 수 있고, 스키마를 활성화시켜 이해를 도울 수 있다. 일러스트, 형식, 제목, 부제, 텍스트의 위치 등을 활용하거나 언어 문맥에서 의미를 추측하거나 숫자나 고유 명사와 같은 언어 단서를 활용하는 추론 전략을 사용할 수도 있다.

이상에서 설명한 수용 범주를 중심으로 CEFR2001과 CEFR2018·CEFR2020의 범주별 등급을 비교해 보면 다음과 같은 몇 가지 특징을 발견할 수 있다. 첫째, CEFR2001이 A1 등급부터 시작되었던 것과 달리 CEFR2018·CEFR2020에는 A1 등급 이전에 Pre-A1 등급을 두고 있다. Pre-A1의 수준은 CEFR2001의 A1 등급의 중간 수준까지를 다루고 있다. 등급별로 제시되는 능력 기술문의 경우 ‘타인 간의 대화 이해하기’와 ‘청중의 일원으로 이해하기’ 범주에는 Pre-A1에 해당되는 능력 기술문이 없다. CEFR2001에서는 ‘타인 간의 대화 이해하기’¹⁹⁶⁾의 경우 A1 등급에 능력 기술문이 기술되어 있지 않으며 ‘청중의 일원으로 이해하기’의 경우 A1과 A2 등급에 능력 기술문이 기술되어 있지 않다. CEFR2001과 CEFR2018·CEFR2020의 비교를 통해 ‘청중의 일원으로 이해하기’가 ‘타인 간의 대화 이해하기’보다 다소 어려운 범주임을 예측할 수 있다. 그리고 CEFR2001에는 없던 플러스 레벨(plus levels)이 새롭게 설정되었으며 이 플러스 레벨은 다음 기준 레벨에 대한 최소한의 기준에 아직 도달하지 않은 수준을 가리키며 해당 등급 바로 위의 레벨의 특징이 나타나기 시작한다는 특징이 있다.

CEFR에 기술된 능력 기술문은 수화에도 동일하게 적용할 수 있도록 하였으며 다양한 의사소통 양식을 포함하도록 하고 있다는 특징이 있다.

3. 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정의 ‘수용’ 범주

해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정의 ‘수용’ 범주는 CEFR의 내용 체계를 준용하고 있으나, 능력 기술문에 있어서는 다음과 같은 차이가 있다.

CEFR for YLs(11-15)¹⁹⁷⁾의 연령 적합성을 참조하여 총 67개의 능력 기술문에 교육 대상인 청소년을 고려한 기술을 추가하였다.

196) CEFR2001에는 ‘원어민 간의 대화 이해하기’로 기술되어 있으나 CEFR2020을 기준으로 하위 범주를 기술하였음.

197) “Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 2: Ages 11-15(2018)”을 CEFR for YLs(11-15)라 칭하기로 함.

범주(CEFR2020 기준)		청소년 고려 기술 추가	교육과정 능력 기술문 수	
수용 활동	구어 이해	구어 이해 총괄	5	16
		타인 간의 대화 이해하기	5	14
		청중의 일원으로 이해하기	11	18
		안내 방송과 지침 이해하기	4	16
		오디오 매체 및 음원 이해하기	2	13
	시청각 이해	TV, 영화, 비디오 보기	6	13
	읽기 이해	읽기 이해 총괄	3	10
		서신 읽기	4	18
		훑어 읽기	7	20
		정보 및 논점 읽기	2	25
		지침 읽기	3	14
		취미활동으로서의 읽기	6	18
수용 전략	단서 파악 및 추론하기(spoken, signed and written)	9	17	
합계		67	212	

<표 114> 범주별 청소년을 고려한 기술 추가 능력 기술문의 수

청소년 대상의 한국어교육에 적합하도록 능력 기술문을 구성하였으며, 특히 주제, 텍스트 유형, 배경 지식의 세 가지 측면에서 능력 기술문에 청소년 대상 교육에 필요한 예들을 포함하고자 하였다. ‘구어 이해’와 ‘읽기 이해’의 하위 범주별로 청소년을 고려한 기술이 추가된 능력 기술문의 예를 하나씩 들면 다음 <표 4>, <표 5>와 같다.

구어 이해	
구어 이해 총괄	
B2	<ul style="list-style-type: none"> • 학업 관련 분야의 전문적 토론이나, 일반적인 발화로 수행되는 내용적으로나 언어적으로 복잡한 발언의 주요 내용을 이해할 수 있다.
타인 간의 대화 이해하기	
B2	<ul style="list-style-type: none"> • 청소년들의 관심사나 일상생활과 관련된 주제로 학교에서 또는 친구들 간에 명확하고 일반적인 발화로 진행되는 토론에서 논쟁이나 아이디어의 찬성 또는 반대의 이유를 파악할 수 있다.
청중의 일원으로 이해하기	
B2+	<ul style="list-style-type: none"> • 발표자가 일반적인 구어로 발화하면 발표 주제(예: 교과목, 관심사, 학업, 학교생활 등)에 대한 발표자의 관점을 이해할 수 있다.
안내 방송과 지침 이해하기	
A1	<ul style="list-style-type: none"> • 말하는 사람이 천천히 조심스럽게 발화하면 중요한 지침(예: 학교 규칙 등)을 이해하고 짧고 간단한 지시를 따를 수 있다.
오디오 매체 및 음원 이해하기	
B2+	<ul style="list-style-type: none"> • 청소년의 사회생활, 학교생활, 학업과 관련된 상황에서 접할 수 있는 일반적 언어 형식의 녹음 내용을 이해하고 정보의 내용뿐만 아니라 화자의 관점이나 태도를 파악할 수 있다.

<표 115> ‘구어 이해’의 하위 범주별 청소년을 고려한 능력 기술문의 예

읽기 이해	
읽기 이해 총괄	
B1	• 자기 자신의 학업 또는 관심사(예: 음악, 스포츠, 여행 등)와 관련된 주제의 간단한 사실적 텍스트를 만족스러운 수준으로 읽을 수 있다.
서신 읽기	
A1	• 카드와 엽서의 짧고 간단한 메시지를 이해할 수 있으며 교실에서 서면으로 주어지는 메시지나 코멘트(예: ‘잘했어요.’, ‘오늘의 숙제’ 등)를 이해할 수 있다.
훔어 읽기	
A1	• 일상생활이나 학교생활에서 볼 수 있는 단순한 알림(예: 교실 명칭, 과학 도구 라벨, 목록 내의 이름, 사진 속의 단어, 간판, 포스터, 브로슈어의 간단한 문장 등)에서 익숙한 이름, 단어, 가장 기본적인 표현을 인식할 수 있다.
정보 및 논점 파악 읽기	
C1	• 학교생활, 학업과 관련된 분야에서 접하게 되는 다양한 종류의 길고 복잡한 텍스트(예: 교과목이나 취미 관련 주제의 텍스트 등)를 자세하게 이해할 수 있으며, 필자의 태도 및 명시적 혹은 암시적 의견을 포함한 미세한 세부 사항을 파악할 수 있다.
지침 읽기	
A2+	• 간단한 언어로 표현되어 있으면 안전 수칙, 숙소 또는 학교 규칙과 같은 규정을 이해할 수 있다.
취미활동으로서의 읽기	
C1	• 교과목이나 취미와 관련된 일반적 언어 형식의 현대문학 텍스트와 논픽션을 암시적 의미와 작가의 생각을 감상하면서 큰 어려움 없이 읽을 수 있다.

<표 116> ‘읽기 이해’의 하위 범주별 청소년을 고려한 능력 기술문의 예

4. 맺음말

CEFR의 ‘수용’ 범주의 개념 설정은 ‘한국어 표준 교육과정’의 ‘듣기’와 ‘읽기’의 언어기술과는 그 개념이 다름을 살펴보았다. 언어 교육 종사자들 역시 ‘수용’의 개념을 ‘듣기’와 ‘읽기’로 한정시키는 경향이 있다. 그러나 CEFR에서는 ‘수용’의 개념을 ‘듣기’와 ‘읽기’로 이분법화하여 설정하지 않고 수용 활동에 구어 이해 활동, 문어 이해 활동, 시청각매체 이해 활동을 두어 수용 활동과 관련된 세부 활동들을 기술하고 있다. 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정 개발에서도 CEFR을 기준으로 수용 범주의 개념을 설정하고 능력 기술문을 기술하였으며, 학습 주체가 청소년임을 감안하여 청소년 수준에 적합한 내용으로 능력 기술문을 구성하였다. 수용 범주의 두드러진 특징으로는 청중의 일원으로 이해하기, 안내 방송과 지침 이해하기, 오디오 매체 및 음원 이해하기뿐만 아니라 타인 간의 대화 이해하기가 구어 이해 활동으로 구성되어 있다는 특징이 있다.

[참고문헌]

- 김선정·이동은·공동관·민경모(2010) 해외 초·중등학교 한국어 표준교육과정 개발 연구, 교육과학기술부.
- 유럽평의회 편(2010). 언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준(김한란 외 역), 한국문화사.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, Cambridge, available at <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Goodier T. (ed.) (2018). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners - Resource for educators, Volume 2: Ages 11-15*. Education Policy Division, Council of Europe, available at <https://rm.coe.int/16808b1689>.

산출 범주의 특징과 구조

박동호(경희대)·김유미(서울과학종합대학원)·이숙진(경희대)

1. 서론

해외에서의 한국어교육은 1999년 미국 현지 학교에 한국어반이 최초 개설된 이래, 2020년 기준 해외 39개국, 1,699개 학교에서 이루어지고 있다. 교육부는 이러한 한국어교육의 열풍을 이어가기 위해 2022년까지 40개국 2,000개교에 한국어반을 개설하고 한국어 교재 개발 작업, 한국어 교원 확대 파견, 현지 정규 초·중등학교 교원 자격 소지자의 한국어 교원(강사) 양성을 위한 국제 교류 협력 및 한국어교육 학위과정 개설 지원 등의 한국어교육 확대를 위해 다양한 지원 방안을 수립, 추진할 예정이라고 발표했다.¹⁹⁸⁾

이와 같은 한국어교육 발전 방안 수립과 추진을 위해서는 무엇보다 해외 각국의 교육과정 체제의 특성 및 목표 학습자 요구를 고려한 한국어 교육과정의 개발이 선행되어야 한다. 체계적인 교육과정이 갖추어졌을 때 이를 바탕으로 해외 각국의 정규 초·중등학교 학습자를 대상으로 단계적이고 균등한 양질의 한국어 교육이 이루어질 수 있으며 해당 국가의 외국어 정책 및 교육 제도에 부합하는 맞춤형 교육과정과 교재 개발이 이루어질 수 있기 때문이다.

본 연구의 목적은 해외 각국의 초·중등학교 학습자를 대상으로 하는 범용 한국어 교육과정의 일부를 구성하는 산출 범주의 특징과 구조를 구체적으로 설명하는 것이다. 본 연구는 다음과 같은 순서로 진행된다. 2장에서는 산출 범주의 특징과 구조를 설명하기에 앞서 해외 초·중등학교 한국어 교육과정을 개괄적으로 살펴볼 것이다. 3장에서는 산출 범주의 특징과 구조를 밝힐 것인데 이를 위해 우선 산출 범주가 속해 있는 의사소통적 언어 활동과 전략을 간략하게 설명하고 다음으로 산출 범주의 정의와 특징, 산출 범주의 구조와 세부 내용에 대해 설명할 것이다. 그리고 4장에서는 본 연구의 결론을 제시할 것이다.

2. 해외 초·중등학교 한국어 교육과정

2.1. 성격과 목표

한국교육과정평가원(2021)의 『해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정 개발 연구』 보고서에 따르면 2020년 기준으로, 조사 대상이 된 해외 17개국 121개 학교 중에서 8개국 31개 학교(25.6%)가 한국어를 정규 과목으로 지정, 운영하고 있고, 외국어로서의 한국어가 선택

198) 교육부 ‘2021년 한국어교육 지원 사업 기본계획 발표’, 보도자료, 2021.3.21.

과목으로 편성, 운영되는 경우는 58.1%, 필수 과목으로 편성, 운영되는 경우는 41.9%로 나타났다. 또한 121개 학교를 기준으로 학교별 평균 한국어 학급 수는 10.6개, 학교별 평균 한국어 학습자 수는 197.4명, 학급별 평균 한국어 학습자 수는 29.7명으로 나타났다.

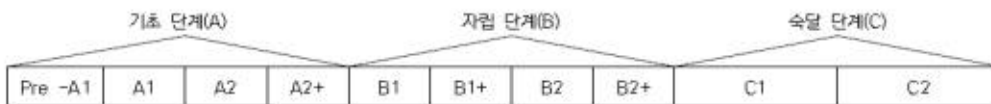
이처럼 국가에 따라 한국어교육의 이수 시기나 수업 시수 등이 큰 차이가 있기 때문에 교육단계별 위계를 특정하는 것은 어려움이 있다. 따라서 한국교육과정평가원(2021)에서는 유럽공통참조기준(CEFR)의 등급 체계를 변용하여 학습자의 성취 수준을 고려한 등급별 위계를 제시하고, 특정 국가가 아닌 해외 전역의 초·중등학교에서 활용 가능한 범용 한국어 교육과정을 설계하고자 하였다. 이는 이미 외국어 교육 정책에 유럽공통참조기준을 적극 도입하고 있는 국가가 많은 만큼 유럽공통참조기준의 활용을 통해 국제적 통용성을 확보하고 해외 각국의 외국어 교육 정책 및 교육과정 체제와 부합하기 위함이며 또한 국가별 다양한 교육 환경에 맞는 개별 교육과정 및 교재 개발에서 광범위하고 유연하게 적용하여 참조할 수 있는 범용적 지침서 역할을 하기 위함이다.

해외 초·중등학교 한국어 교육과정은 다음과 같은 목표를 지향한다. 첫째, 자신의 언어뿐 아니라 둘 이상의 언어와 문화 레퍼토리를 구축하여 세계 시민으로서의 다양한 시각을 활용할 수 있다. 둘째, 한국어로 상호작용하는 의사소통 맥락에서 사회적 행위자로서의 역할을 수행할 수 있다. 셋째, 자신의 언어적, 사회 언어적, 화용적 능력 등 의사소통 언어 능력을 구현하기 위하여 한국어와 한국 문화에 대한 지식을 활용할 수 있다. 넷째, 다중언어 및 다중문화적 관점에서 다양한 유형의 매개와 상호작용을 주도할 수 있다. 마지막으로 한국과 한국어에 대한 상호문화적 관점의 태도를 기를 수 있다.

2.2. 등급 및 내용 체계

해외 초·중등학교 한국어 교육과정에서는 성취 수준을 고려한 등급 체계로 해외 각국의 상황에 맞게 한국어 교육과정을 유연하게 적용하는 데 적합하도록 CEFR과 같은 등급 체계를 구성하였다. 유럽공통참조기준(CEFR)에서는 분지적 접근법(branching approach)을 적용하여 기초 단계 및 자립 단계를 세분화한 10등급 체계를 설정하여 등급 체계를 규정하고 있다. 즉 등급 체계를 A, B, C 세 등급으로 나누고, A(A1, A2)는 기초 단계(basic level), B(B1, B2)는 자립 단계(independent level), C(C1, C2)는 숙달 단계(proficient level)로 구분한다. 여섯 단계의 숙달도 등급은 다시 세분화할 수도 있다. 각 등급의 기준 등급(criterion levels, A2, B1)과 플러스 등급(plus levels, A2+, B1+)으로 구분하는 것이다.

한국어교육의 경우 해외 현지의 초·중등학교 상황을 고려할 때 단계를 Pre-A1부터 B2+ 까지 설정할 수 있다. A1 이하의 단계, Pre-A1을 설정한 이유는 A1 등급에 이르기 전에 극히 제한적인 범위의 한국어를 사용하여 초보자에게 요구되는 능력으로 아주 단순하고 일반적인 과제를 수행할 수 있기 때문이다. 또한 해외 초·중등학교에서 도달할 수 있는 등급이 대개 기초 단계 수준을 목표로 하는 경우가 많고 숙달 단계에 도달하는 학습자는 많지 않을 것으로 예상되므로 최대 B2+ 수준까지의 단계를 설계하였다.



출처: 김선정 외(2010, p.113) 일부 수정

<그림1> 해외 초·중등학교 한국어 교육과정 적용 모형

또한 해외 초·중등학교 한국어 교육과정은 CEFR의 관점과 내용 체계에 기초하여 의사소통적 언어 활동과 전략, 다중언어 및 다중문화 능력, 의사소통적 언어 능력 범주 등을 기본 범주로 설정, 조직하였다.

첫째, 의사소통적 언어 활동(communicative language activities)과 전략(communicative language strategies)을 상위 범주로 설정, 조직하고 수용(reception)과 산출(production), 매개(mediation), 상호작용(interaction) 등을 하위 범주로 설정, 조직하였다.

둘째, 다중언어 및 다중문화 능력 범주를 주요한 내용 범주 중 하나로 설정하였다. 해외 각국의 교육과정 체제 및 언어 문화 맥락 속에서 외국어 과목의 하나로 한국어교육이 수용될 수 있도록 구성하였다. 언어 학습 측면에서는 학습자의 다중언어 구사 능력에 초점을 맞추어 다양한 의사소통 상황과 맥락에서 사회적 행위자로 역할을 수행한다. 문화 학습 측면에서는 언어와 문화의 다양성 및 확장에 초점을 맞추어 한국 문화 교육을 다중문화 교육의 하나로 학습할 수 있도록 다중문화주의적 관점에서 교육과정을 구현하였다.

셋째, 의사소통적 언어 능력은 의사소통 활동에 필요한 기초 능력이자 지속적으로 신장시켜야 할 언어 능력으로 언어 활동과 유기적으로 연계되어 있다. 의사소통적 언어 능력 범주를 언어적 능력, 사회 언어적 능력, 화용적 능력으로 구분하고 어휘, 문법, 음운, 정서법 등을 언어적 능력의 범주 속에 포괄되도록 설정하였다.

넷째, 내용 범주별로 상세하고 구체적인 능력 기술문을 다수 개발하고 제시하고 있다. 구체적인 능력 기술문은 다양한 상황과 맥락 속에서 이루어질 한국어 교수학습의 설계와 내용 선정, 교수학습 자료 개발에 기초적인 참조 기준으로 기능할 수 있다.

3. 산출 범주의 특징과 구조

3.1. 의사소통적 언어 활동과 전략

해외 초·중등학교 한국어 교육과정은 유럽공동참조기준(CEFR)의 관점과 내용 체계를 참고하여 다음과 같이 의사소통적 언어 활동과 전략, 다중언어 및 다중문화 능력, 의사소통적 언어 능력 범주로 구성되어 있다.

그중 의사소통적 언어 활동과 전략은 수용(reception), 산출(production), 매개(mediation), 상호작용(interaction) 등 4개 하위 범주로 조직되는데 이러한 구분은 기존의 한국어교육에서 논의해 온 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 언어 기능을 중심의 교육과정과 차별성을 가진다.

의사소통적 언어 활동과 전략은 실생활의 언어 사용 맥락에 쓰이는 의사소통 방식에 근거하며 다중언어 및 다중문화 능력과 의사소통적 언어 능력에 영향을 미친다. 따라서 한국어 교수학습은 의사소통 중심의 목표지향적, 문제해결적 언어 활동과 전략을 향상시키는 데 중점을 두고 설계된다.

본 연구에서는 의사소통적 언어 활동과 전략 중 ‘산출’ 범주를 상세화하고 구체적인 능력 기술문을 제시하고자 한다. 이러한 능력 기술문을 통해 해외 초·중등학교에서 교실 상황과 학습자 요구 등에 따라 학습 교수 내용을 자율적 선택, 축소 또는 확대 변용할 수 있을 것이다.

3.2. 산출 범주의 정의와 특징

산출(production)은 전통적 언어 활동 분류인 말하기, 쓰기 등의 상위 범주(표현)로 설정하지 않고 산출 활동이라고 하였다.¹⁹⁹⁾ ‘표현’은 화자와 청자 사이의 상호작용까지를 포함하는 넓은 범주의 개념이다. 그러나 산출은 상대방에게 의견이나 의사, 감정을 전달하기 위해 **언어를 생성하고 표현하는 활동**에 초점을 맞춘 것이다. 예를 들어, 구어 산출에서 상대방과 직접 이야기하는 대화 상황에서 청자와 주고받는 상호작용적 대화가 아니라 화자가 자신의 발화 목적에 따라 언어를 생성하고 그것을 지속해서 표현하는 행위까지를 산출이라고 한다.

산출 능력은 개인의 학습과 경험을 통해 습득되고 산출의 유창성과 정확성이 강조되는데 특히, 격식적인 상황이나 특정 장르에서 산출할 때 고정화된 격식을 갖추어야 한다는 것이 강조된다. 이런 산출의 정교화에 산출 전략(production strategies)이 사용된다. 즉, 산출 범주는 언어를 출력하는 것과 이와 관련하여 출력하고자 하는 산출물을 정교화하기 위한 산출 전략까지 포함한 것이다.

본 교육과정에서는 사회적 행위자인 학습자가 구어 산출이 이루어지는 구체적인 현실 상황, 즉 상대방과 직접 이야기하는 대화에서의 ‘지속적인 독백 상황’과 다수를 대상으로 말하는 ‘공지나 발표 상황’으로 구분하였다. 문어 산출은 주제, 텍스트의 구조, 언어 형식, 기능의 내용을 등급별로 구분하여 기술하였다. 또한 본 교육과정에서는 플러스 등급을 설정하고 있는데, 산출 범주에서는 플러스 등급의 능력 기술문은 별도로 기술하지 않고 기준 등급과 같은 경우도 있고, 그렇지 않은 경우도 있다. CEFR에서 설정한 등급을 참조하여 본 교육과정이 개발되었으나 기준 등급과 플러스 등급을 구분한다면 각각에 대해 능력 기술문을 제시하는 것이 바람직하다.

3.3. 산출 범주의 구조와 세부 내용

산출 활동은 구어 산출과 문어 산출로 구분하고 산출 전략을 독립적 범주로 산출 활동과 더불어 주요 하위 범주로 설정하였다. 산출 범주에 구어 산출과 문어 산출은 총괄 범주를 두어 총괄적인 능력 기술문을 제시하였고 산출 전략은 총괄 기술 없이 세 개의 소범주로 설정하였다.

3.3.1. 구어 산출

구어 산출(spoken production)은 주제, 텍스트의 구조, 언어 형식, 의사소통 기능의 종류, 문장 언어의 사용 등을 등급별로 구분하여 능력 기술문을 제시하였다. 구어 산출 범주를 설명하면 다음과 같다. 우선, 구어 산출 총괄(overall spoken production) 범주는 하위 범주 전체를 아우르는 총체적인 수행 산출 능력에 관한 기술이며 음성 언어로 상대방에게 자신의 의견, 의사, 감정 등을 표현하는 활동이다.

구어 산출의 소범주로는 ‘지속적 독백(sustained monologue)’, ‘공지하기(public announcements)’, ‘발표하기(addressing audiences)’로 구분하는데 ‘지속적 독백’은 다시 ‘경험 기술하기(describing experience)’, ‘정보 제공하기(giving information)’, ‘논리적 주장하기

199) 전통적으로 사용해 온 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 언어 기능을 중심으로 내용 체계를 구성하지 않고 수용과 산출 활동이라고 범주를 설정한 것은 기존 한국어 교육과정과 차이가 있다.

(putting a case)’로 세분된다.

‘경험 기술하기’는 이야기 혹은 설명할 수 있는 수행 능력으로 자신 또는 친숙한 사람들에 대해 설명하거나 일상생활과 학교생활에 대한 경험과 느낌을 묘사하는 능력을 말한다. 본 교육과정에서는 C1 등급에 대한 능력 기술문은 학습자들이 경험을 말하는 데에 있어 최고 등급의 능력으로 간주하여 C2 등급에 해당하는 능력 기술문은 제시하지 않았다.

‘정보 제공하기’는 청자에게 정보를 제공할 수 있는 수행 능력이며 수용자가 반복 설명을 요청하면서 산출자의 발화를 방해할 수 있지만, 정보가 한 방향으로만 흐른다는 점에서 ‘상호작용(interaction)’과는 구별된다. 정보 제공하기는 사물이나 그림에 대한 설명, 학교생활에 대한 정보(교실 크기, 자신이 좋아하는 과목), 일의 절차에 대한 지침 등을 제공하는 산출 활동이다. 정보 제공하기는 숙달도가 낮은 Pre-A1 등급에서는 수행하기 어려운 범주이므로 A1부터 능력 기술문을 제시하였으며 대상 학습자가 청소년이고 일상생활과 학교 생활에 대한 정보만을 제공한다는 점에서 C1 등급까지만 능력 기술문을 제시하였다.

‘논리적 주장하기’는 논쟁을 지속할 수 있는 수행 능력으로 간단한 직접 비교 능력에서부터 체계적 주장 전개, 관점의 확장, 대화자의 관점을 고려한 효과적 강조 능력까지를 포함한다. 논리적 주장하기는 숙달도가 낮은 A1 이하 등급에서는 수행하기 어려운 범주이므로 A2부터 능력 기술문을 제시하였으며 C1 이상의 등급은 청소년 학습자의 언어 능력을 벗어나므로 B2+까지 능력 기술문을 제시하였다.

‘공지하기’는 중요 정보를 일군의 사람들에게 전달할 수 있는 매우 전문화된 수행 능력으로 등급이 높아지면, 공지 원고를 미리 준비하지 않고 명확하게 정보를 공지하는 것을 목표로 한다. 공지하기는 숙달도가 낮은 A1 이하 등급에서는 수행하기 어려우므로 A2 등급부터 능력 기술문을 제시하였으며 청소년 학습자가 전문적 내용의 복잡한 공지를 해야 하는 상황의 가능성은 낮다는 점에서 목표 도달 등급을 B1+까지로 하였다.

‘발표하기’는 공식적인 상황에서 구두로 발표할 수 있는 수행 능력이며, 발표 후에 청중들의 즉흥적 질문에 대답하거나 청중의 요청에 따라 반복 설명해야 하므로 발표뿐만 아니라 답변 능력도 포함했다. 등급이 높아짐에 따라 미리 준비하지 않아도 원활하게 발표할 수 있어야 하며, 청중의 요청에 따라 반복 설명하거나 청중의 질문에 답변할 수 있어야 한다. 발표하기는 숙달도가 낮은 Pre-A1 등급에서는 수행하기 어려우므로 A1에서 C2까지 능력 기술문을 제시하였다.

3.3.2. 문어 산출

문어 산출(written production)은 문자 언어로 상대방에게 자신의 의견, 의사, 감정 등을 표현하는 활동이다. 문어 산출 범주에서도 문어 산출의 하위 범주 전체를 아우르는 총체적인 수행 산출 능력에 관한 기술을 문어 산출 총괄(overall written production)에 기술하였다.

본 교육과정에서는 문어 산출을 ‘창의적 글쓰기(creative writing)’와 ‘학문적 글쓰기(written reports and essays)’로 구분하였다.

‘창의적 글쓰기’는 다양한 유형의 텍스트를 개인적이며 창의적인 표현을 사용하여 작성할 수 있는 수행 능력이다. 구체적으로는 학교 수업, 학교생활(학교 활동, 친구와의 관계), 문화 행사(연극, 영화, 콘서트) 등에 대해 쓰거나 문학 작품에 대한 비평적 리뷰를 상세하게 구조화하여 텍스트로 표현할 수 있는 능력을 말한다. 창의적 글쓰기의 등급별 기술에는 단어에

서 어구, 절, 문장, 텍스트까지 이르는 담화의 복잡성을 기준으로 능력 기술문을 제시하였다. 일반적으로 구어 산출 활동보다 문어 산출 활동이 상대적으로 더 어려우므로 청소년 학습자의 도달 목표는 A1에서 C1 등급까지만 기술하였다.

‘학문적 글쓰기’는 상호 피드백과 평가적 글쓰기와 관련된 문어 산출 수행 능력이며, 익숙한 주제에서부터 복잡한 일반적, 학문적, 전문적 주제와 관련된 글쓰기까지 포함된다. 학문적 글쓰기에서는 등급에 따라 전형적 구조에 맞춰 작성된 정보 전달 보고서나 포스터에서부터 논리적 논설문, 제안서, 문학 작품의 비평적 감상문까지의 작성 능력에 따라 등급이 구분된다.

초·중등학교 학습자에게는 학문적 글쓰기가 창의적 글쓰기보다 어려움 범주이므로 등급을 A2부터 C1까지 기술하여 창의적 글쓰기와 최상위 등급을 맞추었다.

3.3.3. 산출 전략

산출 전략(production strategies)은 산출을 정교화하기 위해 사용하는 의사소통 전략인데 계획(planning), 보완(compensating), 검토와 수정(monitoring and repair)으로 구분된다. ‘계획’을 통해 격식과 형식을 갖추 수 있으며 ‘보완’을 통해 부족한 부분을 채우고 ‘검토와 수정’으로 산출의 완성도를 높일 수 있다.

‘계획’은 산출 활동의 정신적 준비 단계와 관련하여 산출 내용을 어떻게 만들어낼지 의식적으로 생각해 보는 전략으로 리허설과 초안이 여기에 해당한다. 보조적인 도움(사진, 자료) 없이 자발적 연습을 할 수 있는 A2 등급부터 능력 기술문이 제시된다.

‘보완’은 산출 표현이 생각나지 않을 때 의사소통을 유지하기 위해 사용하는 전략이다. 보완 전략에는 제스처 사용하기, 우회적 표현 사용하기, 바꿔 설명하기(환언 표현, 모국어 사용, 외국어 표현), 회피하기, 완곡과 비유 표현 사용하기 등이 있다. 언어가 아닌 제스처를 사용하는 것도 전략적 능력이므로 Pre-A1부터 C2 등급까지 구분하여 능력 기술문을 기술하였다.

‘검토와 수정’은 오류를 범했거나 문제에 부딪혔을 때 자발적 인식 아래 자신의 산출 표현을 스스로 다시 수정하는 전략이다. 산출 내용이 정확한지 혹은 적절한지 수용자에게 직접 물을 수도 있고 언어의 쓰임과 형식에 대해 질문할 수도 있다. 학습자가 산출 활동을 할 수 있을 정도의 목표 언어에 대한 지식을 가지고 있어야 하므로 낮은 등급에서는 검토와 수정 전략을 사용할 수 없다. 따라서 등급 기술은 B1부터 C2 등급까지 제시된다.

4. 결론

본 교육과정은 의사소통 접근법을 한국어 교수학습 실천의 기초로 전제하였고 행위 지향적 접근법을 주요한 참조 기준으로 삼아 의사소통적 언어 활동과 전략을 구분하여 교육 내용 범주에 포함했다. 의사소통적 언어 활동과 전략에서 산출이 수용, 상호작용, 매개와 함께 의사소통을 구성하는 중요한 언어 활동이며 학습자에게 언어 산출 기술이 필수적이라는 점에서 교육과정에 산출 범주를 설정하였다.

본 교육과정에서는 산출 활동과 전략의 세부 범주별로 구체적이고 다양한 능력 기술문을 등급별로 제시하였다. 한편, 청소년 학습자들의 인지적 측면과 학교생활의 상황과 맥락을 고

려하여 기준 등급과 플러스 등급을 설정하였으나 능력 기술문은 기준 등급과 동일하게 설정한 경우가 있는데 등급을 구분했다면 등급 차이가 있다는 것을 전제하므로 심도 있는 연구와 분석을 통해 능력 기술문을 제시하는 것이 바람직하겠다.

본 교육과정이 해외 정규 초·중등학교에서 자국의 한국어 교육과정과 한국어 교재를 개발할 수 있도록 참조할 수 있는 범용 한국어 교육과정을 지향하므로 가능한 한 다양하고 구체적으로 능력 기술문이 풍부하게 제시되어야 할 것이다. 한편, CEFR도 확정된 교육과정이 아닌 언어권별로 계속해서 내용이 추가, 삭제, 확대되는 진화하는 교육과정이므로 본 교육과정도 이와 유사한 과정을 거쳐 발전 완성될 수 있을 것인데 궁극적으로 본 교육과정이 한국어교육 체계화와 한국어 과목의 내실화 및 한국어교육의 저변을 확대하는 데 기여하기를 기대한다.

[참고문헌]

- 김선정·이동은·공동관·민경모(2010). 해외 초·중등학교 한국어 표준교육과정 개발 연구. 교육과학기술부.
- 한국교육과정평가원(2021), 『해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정 개발 연구』, 주태국 한국교육원, 교육부.
- Council of Europe(2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, Cambridge. Available at <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe(2018a). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Available at <https://www.coe.int/lang-cefr>.
- Council of Europe(2018b). Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners(Volume 1: Ages 7-10, Volume 2: Ages 11-15). Available at <https://www.coe.int/lang-cefr>.
- Council of Europe(2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Available at <https://www.coe.int/lang-cefr>.

‘해외 초중등학교 한국어 교육과정’ 사회언어적 능력 및 화용적 능력 범주의 특징과 구조

이해영(이화여대), 이정란(한국학중앙연구원), 황선영(숭실대)

1. 들어가기

언어 사용은 언어공동체의 사회문화적 맥락 안에서 수행된다. 따라서 한국어 학습자를 언어 사용자로 본다면 언어 학습 과정에서 사회언어적 능력과 화용적 능력은 필수적으로 배양해야 하는 능력이라 할 수 있다. 이에 ‘해외 초중등학교 한국어 교육과정’에서는 그동안 강조되지 않았던 사회언어적 능력과 화용적 능력을 언어 능력의 한 범주로 설정하여 사회언어적 능력과 화용적 능력의 중요성을 교육과정에 드러내도록 개발하였고, 이를 통해 한국의 사회문화적 특징과 실제적 언어 사용 능력에 초점을 둔 한국어교육을 유도하고자 하였다. <표 1>은 ‘해외 초중등학교 한국어 교육과정’의 범주를 나타낸 것으로, 의사소통적 언어 능력 안에 사회언어적 능력과 화용적 능력이 포함되어 있음을 볼 수 있다.

<표 1> ‘해외 초중등학교 한국어 교육과정’의 범주

대범주		중범주
의사소통적 언어 활동 및 전략	의사소통적 언어 활동	수용
		산출
		상호작용
	의사소통적 언어 전략	매개
		수용
		산출
일반적 능력 및 언어 능력	의사소통적 언어 능력	상호작용
		매개
	다중언어 및 다중문화 능력	언어적 능력
		사회언어적 능력
		화용적 능력
	일반적 능력	다중문화 레퍼토리 구축
		다중언어적 이해
	다중언어 레퍼토리 구성	
	지식, 기술, 태도, 학습	

연구에 따라서는 사회언어학적 능력과 화용적 능력을 묶어 하나의 범주로 다루기도 하고, 담화적 능력을 분리하여 다루기도 한다. 본 교육과정에서는 사회문화적으로 적절하게 언어를 사용할 수 있는 능력은 사회언어적 능력으로 분리하여 다루고, 화용적 능력에서는 담화적 능력을 포함한 언어 사용 능력을 제시하였다. 언어 사용은 담화 및 텍스트 구성 과정이라 할 수 있고, 그 과정에서 상호작용이 발생하기 때문이다. 본 발표에서는 ‘해외

초중등학교 한국어 교육과정’에서 제시하는 사회언어적 능력과 화용적 능력의 특징 및 구조에 대해 설명하고자 한다.

2. 사회언어적 능력의 특징 및 구조

본 교육과정은 유럽공통참조기준(2018, 2020)과 청소년 학습자들을 위한 참고 자료인 ‘Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed For Young Learners’(2018)을 종합적으로 분석하여 한국어교육의 특징, 국외 초·중등과정 학습자의 학습 상황에 맞게 적용한 것이다. 본 장에서는 사회언어적 능력 범주의 정의 및 특징, 구조에 대해 기술하고, 세부 영역의 내용과 예시를 제시하도록 하겠다.

2.1. 사회언어적 능력의 정의 및 특징

사회언어적 능력은 목표어의 사회문화적 특징을 고려하여 언어를 적절히 사용할 수 있는 능력을 의미한다. 앞에서 기술한 바와 같이 유럽공통참조기준(2018, 2020)에서는 행위중심접근법에 기반하여 학습자를 언어 사용자의 관점으로 보고 있는데 본 교육과정에서도 이러한 관점에 동의하는바, ‘사회언어적 능력’을 설정하여 한국의 사회문화적 특징을 고려한 한국어교육을 유도하고자 하였다. 언어 사용은 언어공동체의 사회문화적 맥락 안에서 수행되므로 능숙한 언어 사용을 위해서는 사회언어적 능력을 배양할 필요가 있기 때문이다.

유럽공통참조기준(2018, 2020)에서는 사회언어적 능력 범주에서 공손성, 언어사용역, 사회문화적 함축 등을 다루고 있다. 본 교육과정에서도 기본적으로는 이러한 내용을 참조하되, 국외에서 한국어를 배우는 초·중등과정 학습자에게 적합하도록 내용을 기술하였다. 내용이 범언어적이거나 보편적일 경우 유럽공통참조기준의 능력기술문을 일부 의역하여 활용하기도 하였으나 대부분 개작(adapting)하거나 새로 생성하여 제시하였다.

먼저 본 교육과정에서는 교육 대상이 국외 초·중등과정 학습자임을 고려하여 담화 요소를 설정하고, 대상에 적합한 기술 및 예시를 제시함으로써 초·중등 교육 현장에서의 활용도를 높였다. 예를 들면, 담화 참여자를 친구 혹은 선생님으로 설정하거나 담화 상황을 교실에서의 토론, 선생님과의 면담 등으로 제시하였다. ‘사회언어적 적절성’의 C1등급에서 학교생활을 고려하여 담화 상황을 설정한 예는 다음과 같다. 즉, ‘친구와의 대화’, ‘교실 발표’, ‘교사와의 면담’ 등 학교생활에서의 구체적인 담화 맥락을 제시함으로써 교육 현장에서의 활용을 용이하게 하였다.

<표 2> 학교생활에 맞추어 개작한 능력기술문의 예시

사회언어적 적절성	
C1	· 친구와의 대화, 소그룹 토론, 교실 발표, 교사와의 면담 상황 등에서 사회적 맥락에 맞게 언어 사용역과 문체의 격식성 수준을 조정할 수 있다. 즉 격식적, 비격식적 표현이나 일상 표현을 적절하게 사용하고, 언어 사용역을 일관성 있게 유지할 수 있다.

또한 높임법 및 호칭 등 한국어의 사회언어적 특징을 반영하여 기술하고, 관용 표현 등 구체적인 한국어 예시를 제시함으로써 기술을 상세화하여, 교육 내용으로서의 활용 가능성을 높였다. 예를 들면, ‘사회언어적 적절성’ B2+ 및 C1 등급의 능력기술문을 한국어의 사회언어적 특징을 반영하여 개작한 예를 제시하면 다음과 같다.

<표 3> 한국어 교육 내용을 적용하여 개작한 능력기술문의 예시

사회언어적 적절성	
C1	<ul style="list-style-type: none"> · 유머, 반어, 문화적 함축을 이해할 수 있고, 억양에 따라 의미가 달라지는 말(예: ‘잘한다’ 등)들의 의미와 뉘앙스를 알 수 있다. · 속어나 유행어, 관용 표현(예: ‘열 받다’, ‘입이 무겁다’ 등)이 많이 등장하는 영화나 드라마를 이해할 수 있다. · 비판적인 발언이나 강력한 반대 의견을 완곡하게 표현할 수 있다. (예: ‘그것도 좋은데’, ‘그렇기는 하지만’ 등)
B2+	<ul style="list-style-type: none"> · 호칭에 내포된 사회문화적 단서를 인지하고 이해하며, 상황에 적절하게 표현하기 위해서 언어 형식을 수정할 수 있다. (예: ‘선배’라고 소개를 받았을 때)

위의 <표 3>에서 제시한 바와 같이 억양에 따라 의미가 달라지는 말이나 완곡하게 반대 의견을 표현하는 말, 호칭어를 통해 사회문화적 단서를 포착할 수 있는 예 등 다양한 한국어 예시를 통해 등급별 교육 내용을 예측할 수 있게 하고 직접 활용도 가능하도록 제시하였다.

2.2. 사회언어적 능력의 세부 영역 능력 기술

유럽공통참조기준(2018, 2020)에서는 사회언어적 능력의 세부 영역으로 ‘사회언어적 적절성’만 제시하였다. 유럽공통참조기준(2001)에서는 그 이유에 대해 개발 과정에서 사회언어적 능력을 척도화하기 어렵다는 결과가 나왔으며, 척도화할 수 있었던 항목들은 ‘사회언어적 적절성’ 영역에서 언급하고 있다고 밝힌 바 있다(유럽평의회 편, 2010:147). 사회언어적 능력은 여러 세부 영역으로 분류하여 필요한 능력을 기술하기에는 매우 광범위하므로 본 교육과정에서도 유럽공통참조기준(2018, 2020)을 참조하되, 한국어교육의 특징, 국외 초·중등과정 학생을 대상으로 하는 점 등을 고려하여 세부 영역의 능력을 기술하였다.

<표 4> 사회언어적 능력의 세부 영역

세부 영역	정의	등급	예시
사회적 적절성	공손성에 대한 인식, 적절한 언어 기능 수행, 적절한 언어사용역의 선택, 한국의 사회문화적 특징을 고려한 언어 사용 등	Pre-A1 등급은 사회언어적 적절성을 수행하기에 언어적 어려움이 있는 단계이므로 A1부터 기술	<ul style="list-style-type: none"> · 학교에서 생길 수 있는 격식적 상황과 비격식적 상황에 대처하여 상황과 대상에 적절하게 자신 있고 분명하며 공손한 표현을 사용할 수 있다.(B2+) · 호칭 표현(예: ‘OO아/야’), 일상적으로 사용되는 인사(예: ‘밥 먹었어요?’, ‘어디 가요?’ 등)나 말 걸기, 예의 있는 표현 등을 사용해서 아주

			짧은 사교적인 대화를 할 수 있다.(A2)
--	--	--	-------------------------

3. 화용적 능력의 특징 및 구조

상술한 바와 같이 본 교육과정에서 화용적 능력은 담화 및 텍스트 구성할 때 필요한 실제적인 언어 사용 능력을 의미한다. 본 장에서는 화용적 능력 범주의 정의 및 특징, 구조에 대해 기술하고, 세부 영역의 내용과 예시를 제시하도록 하겠다.

3.1. 화용적 능력의 정의 및 특징

화용적 능력에서는 전달 내용의 구성이나 조직, 의사소통 기능의 수행, 상호작용과 협력에 대한 능력을 다루고 있다. 본 교육과정에서는 유럽공통참조기준(2018, 2020)과 비교했을 때 ‘명제적 정확성(propositional precision)’은 포함하지 않았다. 유럽공통참조기준(2018, 2020)의 ‘명제적 정확성’에는 명제 내용의 정확한 전달을 다루고 있는데, 그 내용이 전반적으로 화용적 능력과 상관성이 떨어지고 언어적 능력 등에서 충분히 설명될 수 있는 부분이기 때문이다. 가령, ‘명제적 정확성’ A1 등급의 ‘개인적 신상에 대한 기본적인 정보와 구체적인 요구 사항을 간단한 방법으로 전달할 수 있다’와 같은 능력기술문은 화용적 능력과는 거리가 멀다. 단, 일부 필요한 부분은 ‘상호작용’ 범주에서 포괄적으로 기술하였는데, 예컨대 ‘표현력이 부족하긴 하지만 더 부담이 되는 상황에서도 핵심적인 내용을 전달할 수 있다’와 같은 능력은 ‘상호작용 활동’에서 포함하였다.

본 교육과정에서는 대상이 국외 초·중등과정 학습자임을 고려하여 학교생활에 맞게 상황 및 주제를 설정하고, 대상에 적합한 기술 및 예시를 제시하여 현장에서의 활용 가능성을 높이고자 하였다. 예를 들면, ‘유연성’에서는 학교에서 생길 수 있는 다양한 발화 상황과 대화상대자를 기술하고 있는데, 이러한 예를 제시하면 다음과 같다.

<표 5> 학교생활에 맞추어 개작한 능력기술문의 예시

유연성	
B2+	· 발화 내용이나 형식을 상황(예: 일상 대화, 교사 면담, 수업 토의, 발표 등)이나 상대방(예: 친구, 선생님, 선배, 낯선 사람 등)에 맞게 조절할 수 있으며, 상황에 따라 적절하게 예의를 갖추어 표현할 수 있다.

위의 <표 5>를 보면, 발화 상황으로 교사와의 면담, 수업에서의 토의 및 발표를 제시하거나 대화상대자로 친구, 교사, 선배 등 다양한 사람을 제시함으로써 학교생활에 적합한 한국어 발화 상황을 연습시키기에 용이하도록 하였다.

또한 화용적 능력의 각 세부 영역에 적절한 한국어 예시를 제시함으로써 기술을 상세화하고, 현장에서 교육 내용으로 활용할 수 있도록 하였다. 가령, B2 등급 ‘순서 교대’ 영역의 능력기술문을 한국어 상황에 맞도록 내용을 개작한 예를 제시하면 다음과 같다.

<표 6> 한국어 교육 내용을 적용하여 개작한 능력기술문의 예시

순서 교대	
B2	<ul style="list-style-type: none"> · 적합한 언어를 사용하여 학교에서의 토론에 적절하게 개입할 수 있다. (예: ‘잠깐만요’, ‘그게 아니라’, ‘그런데요’ 등) · 담화 표지를 사용하여 효과적으로 말차레를 획득하고 대화를 시작, 유지, 종료할 수 있다. (예: ‘그렇지만’, ‘그러니까’, ‘그러게’, ‘내 말이’ 등) · 항상 능숙한 것은 아니지만 오름조, 낮내림조 등 적절한 억양이나 휴지 등을 사용해서 담화를 시작하고 적절하게 말차레를 얻고 필요한 때에 끝낼 수 있다. · 적절한 표현을 사용하여 시간을 확보하고 말차레를 계속 유지할 수 있다. (예: ‘제 생각에는’, ‘음’, ‘그게’ 등)

위의 <표 6>에서는 B2 등급 수준에서 토론에 개입하거나 말차레를 유지할 때, 대화를 시작하거나 종결할 때 사용할 수 있는 다양한 한국어 표현을 예시로 제시함으로써 현장에서 교육 내용으로 참고할 수 있도록 하였다.

3.2. 화용적 능력의 세부 영역 능력 기술

본 교육과정에서는 화용적 능력에서의 세부 영역으로 ‘유연성’, ‘순서 교대’, ‘주제 전개’, ‘응집성과 응결성’, ‘유창성’을 제시하였다. 한국어교육의 특징, 국외 초·중등과정 학생을 대상으로 하는 점 등을 고려하여 기술한 세부 영역의 내용을 제시하면 다음과 같다.

<표 7> 화용적 능력의 세부 영역

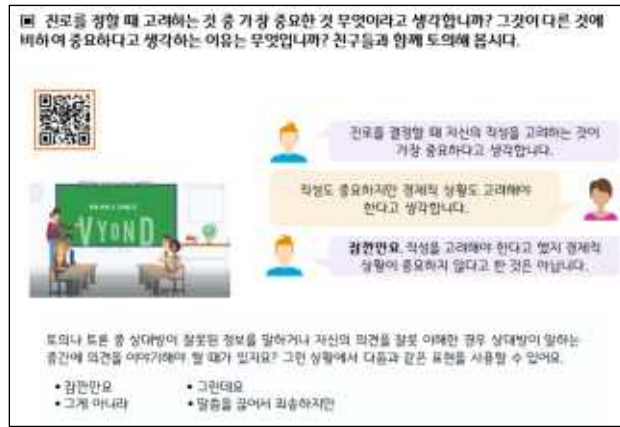
세부 영역	정의	등급	예시
유연성	언어 사용 상황에 자신이 학습한 언어를 적용하고 다양한 방식으로 활용하는 능력	언어적 자원이 부족한 낮은 등급에서는 어려워므로 A2부터 제시	· 접속 표현(예: ‘더구나’, ‘한편’ 등)이나 다양한 수사법을 사용하여 주제를 강조하거나 설명할 수 있다.(B2) · 단순한 대응 표현(예: ‘이렇다’, ‘그렇다’, ‘저렇다’ 등)을 상황에 맞게 잘 사용할 수 있다.(A2)
순서 교대	담화의 시작, 유지, 종결과 관련된 능력	낮은 등급에서는 수행이 어려우므로 A2부터 제시	· 적합한 언어를 사용하여 학교에서의 토론에 적절하게 개입할 수 있다. (예: ‘잠깐만요’, ‘그게 아니라’, ‘그런데요’ 등)(B2) · 일상에서 자주 접하는 상황(예: 친구와의 대화, 슈퍼마켓, 영화관 등)에서 간단한 대면 대화를 시작, 유지, 종료할 수 있다.(A2+)
주제 전개	화자의 생각이 논리적으로 표현되고 조직적으로 구조화하는 능력과 관련되며, 담화 및 텍스트를 확장시키거나 논증을 전개하는 것을 포함	낮은 등급에서는 수행이 어려우므로 A2부터 제시	· 학교에서의 토론 중에 자신의 의견을 적절한 근거나 예로 뒷받침하여 명확하게 논증할 수 있다.(B2) · 자기 성격의 장점과 단점 비교, 학교와 집에서 지켜야 하는 규칙 비교 등 내용을 비교, 대조할 수 있다. (예: ‘-(으)ㄴ/는 반면에’, ‘에 비해’ 등)(B1+)
응집성과 응결성	담화 및 텍스트의 개별 요소들을 일관성 있게	간단한 접속부사 사용이 가능한	· 내용적인 관계(예: 주장과 근거, 찬성과 반대 등)를 명확하게 하기 위해, 접속부사(예: ‘한편’

	연결하는 능력에 대한 능력	A1부터 제시	등), 연결어미(예: ‘-(으)며’, ‘-(으)므로’ 등), 덩어리 표현(예: ‘이와 달리’ 등) 등의 다양한 접속 표현을 효과적으로 사용할 수 있다.(B2+) · 단순한 접속 표현을 사용해서 문장 성분을 연결할 수 있다. (예: ‘먼저’, ‘다음으로’, ‘마지막으로’, ‘-(으)ㄴ/는데’, ‘왜냐하면’ 등)(A2)
유창성	긴 발화를 구성하고 유지하는 능력	pre A1부터 제시	· 학교생활이나 관심 있는 주제에 대해 비교적 일정한 속도를 유지하며 언어를 산출할 수 있다. 경우에 따라 담화 유형이나 표현을 찾기 위해 담화 표지(예: ‘그거 있잖아’, ‘그래 가지고’, ‘하 여튼’, ‘아무튼’, ‘어쨌든’ 등)를 사용하며 머뭇거리도 눈에 띄 정도로 오랫동안 멈추지는 않는다.(B2) · 친숙한 주제에 대해 오랫동안 자유롭게 언어 산출을 할 때, 문법이나 어휘를 떠올리거나 수정하기 위해서 멈추는 경우가 있지만, 적절한 전략(예: 풀어 설명하기, 유의어 사용하기, 외국어에 기대기 등)을 사용하여 상대방이 이해할 수 있게 표현하면서 발화를 지속할 수 있다.(B1)

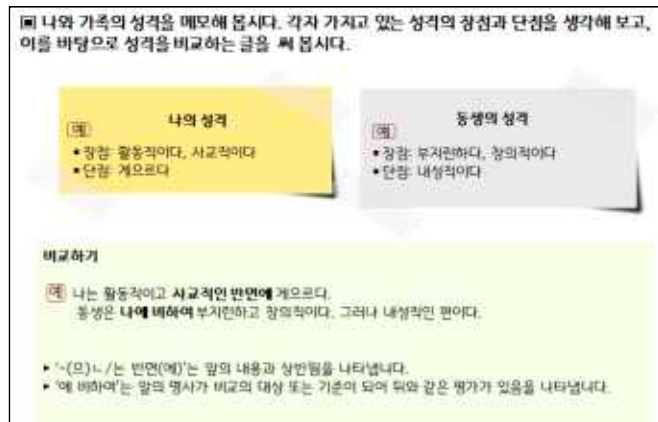
4. 나가기

‘해외 초중등학교 한국어 교육과정’의 사회언어적 능력과 화용적 능력의 범주와 특징에 대해 알아보았다. 사회언어적 능력과 화용적 능력은 의사소통적 언어 능력의 하위 범주로, 사회언어적 능력은 사회적으로 적절하게 언어를 사용하는 능력을 의미하고, 화용적 능력은 담화적 능력을 포함한 언어 사용 능력을 의미한다. 사회 언어적 능력은 사회적 적절성에 대한 내용을 다루며, 공손성, 언어사용역, 사회문화적 함축 등을 포함한다. 화용적 능력은 유연성, 순서 교대, 주제 전개, 응집성과 응결성, 유창성을 포함한다. 본 교육과정에서는 기존의 교육과정과 달리 언어 사용에 초점을 두어 이를 교육과정에 포함시키고, 세부적인 능력기술문을 제시했다는 점에서 의의가 있다. 더불어 국외 중등과정 한국어 학습자에게 적합한 담화 상황을 구체적으로 제시하고 교육 내용으로 다룰 수 있는 한국어 표현을 포함함으로써 현장에서의 적용가능성을 높였다는 점에서도 본 교육과정의 차별성을 찾을 수 있을 것이다.

이와 같이 개발된 교육과정이 교육 현장에 보다 용이하게 적용되기 위해서는 능력기술문을 바탕으로 한 교육 자료의 제작이 필요할 것이다. 이에 화용적 능력의 능력기술문을 교육 자료로 구현한 사례를 제시하고자 한다.



<그림 1> 순서 교대 영역의 능력 기술문을 바탕으로 제작한 교육 자료



<그림 2> 주제 전개 영역의 능력 기술문을 바탕으로 제작한 교육 자료

<그림 1>은 화용적 능력의 순서교대에 대한 내용 중 B2 등급의 능력기술문인 ‘적합한 언어를 사용하여 학교에서의 토론에 적절하게 개입할 수 있다. (예: ‘잠깐만요’, ‘그게 아니라’, ‘그런데요’ 등)’를 적용하여 교육 자료를 제작한 예이다. 그리고 <그림 2>는 화용적 능력의 주제 전개에 대한 내용 중 B1+ 등급의 능력기술문인 ‘자기 성격의 장점과 단점 비교, 학교와 집에서 지켜야 하는 규칙 비교 등 내용을 비교, 대조할 수 있다. (예: ‘-(으)ㄴ/는 반면에’, ‘에 비해’ 등)(B1+)’를 적용하여 제작한 예시 교육 자료의 한 부분이다.

이와 같이 기존에 강조되지 않았던 사회언어적 능력과 화용적 능력을 강조함으로써 학습자들이 다양한 상황 및 맥락 속에서 한국어를 연습할 수 있는 환경을 만들 수 있을 것이다. 그리고 궁극적으로는 한국어를 사용하여 사회적 행위자 (social agent)로서의 역할을 능동적으로 수행하는 학습자를 양성할 수 있을 것이라 기대한다.

[참고문헌]

- 유럽평의회 편(2010). 언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공동참조기준(김한란 외 역.). 한국문화사.
- Council of Europe(2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Council of Europe(2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Goodier T. (ed.) (2018). *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed For Young Learners - Resource for educators, Volume 2: Ages 11-15*. Education Policy Division, Council of Europe.

특별분과

2

해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정 개발2

사회 민경모 | 계명대학교

□ 매개 영역의 필요성과 설정 방향

- 발표

김호정 (서울대학교), 강남욱 (경인교육대학교)

신필여 (서울대학교), 박민신 (부산외국어대학교)

□ 다중언어 및 다중문화의 개념과 활용 방향

- 발표

강승혜 (연세대학교), 조수진·김태나 (서강대학교)

“매개(mediation)” 영역의 필요성과 설정 방향

김호정(서울대) · 강남욱(경인교대) · 신필여(서울대) · 박민신(부산외대)

1. 서론

외국어 교육 정책은 다원화되는 지구촌 곳곳의 세계화 흐름에 부응하려는 목적에 따라 입안, 시행되곤 한다. 유럽공동체는 ‘휴머니즘, 다양성, 보편성을 지향하는 공동체와 이를 실현할 수 있는 시민 양성을 목표’(서울대학교 인문학연구원 1993:171)로, 더 나아가 국가 간 평화로운 공존을 가능하게 하는 ‘평화교육’의 일환으로 외국어 정책을 수립하고 교육을 실시해 왔다(권오현 2019:156). 서로 다른 언어, 문화를 가지고 있는 유럽연합 회원국들 간에 국가별 차이를 인정하면서도 통합을 꾀할 수 있는 다중언어문화 이념(plurilingualism · pluriculturalism) 실현을 목표로 외국어 교육을 실천해 온 것이다(유럽평의회(CoE), 2001). 한국에서도 국가의 언어 자원을 다양화하고 정치 · 경제 · 문화 차원의 외교의 장을 넓히려는 목적하에 수립한 외국어 교육 정책에 따라 영어, 독일어, 불어 등의 다양한 외국어를 교육해 왔다(김경석 2003, 최희재 2017 등).

이처럼 국가 차원의 외국어 교육은 해당 국가의 대외적(對外的)인 정치, 경제, 문화, 외교 정책의 흐름과 궤를 같이한다. 개인이 아닌 국가 차원의 교육 계획의 일부라는 점에서 해당 국가의 교육 제도와 정책의 영향을 받기 마련이다. 해외 현지 학교에서 이루어지는 외국어 교육도 각국이 수립한 교육 제도와 외국어 교육 정책에 따라 실시되고 있음을 파악할 수 있다. 따라서 해외 초·중등학교에서 한국어가 채택, 교수 · 학습되는 경우, 해당 국가의 외국어 교육 체계와 틀에 관한 이해가 선행되어야 하며, 이를 위해서는 국가별 외국어 교육과정의 지역성(地域性) 문제를 고려함과 동시에 전 세계 외국어 교육에서 통용될 수 있는 범용성(汎用性)의 참조 기준과 체계를 보다 면밀하게 고찰할 필요가 있으며(김호정 · 신필여 · 강남욱 2020:48), 여기에서 더 나아가 이들 참조기준 및 체계와 호환이 가능한 한국어 교육 목적의 참조 기준, 즉 프레임워크를 개발하여 제공할 수 있어야 할 것이다.

한국의 교육부 · 주태국한국교육원 · 한국교육과정평가원에서는(이하 ‘교육부 외(2021)’) 이와 같은 필요성을 인식하고 2021년 2월 <해외 초 · 중등학교 한국어교육과정>의 개발을 새롭게 시도하였다. 이 교육과정은 해외 국가에서 이루어지고 있는 외국어 교육의 동향과 프레임워크의 개발 추세를 살피고 그 결과에 기초하여 해외 외국어 교육 프레임워크와 통용될 수 있는 ‘유럽공동참조기준(Common European Framework of Reference for Languages, 이하 CEFR)’ 기반의 교육과정으로 개발되었다는 점에서 기존의 교육과정과 차별화된다.

이와 같은 <해외 초 · 중등학교 한국어 교육과정 개발 연구>(2021)의 상황과 맥락을 배경으로 본 연구에서는 교육과정의 하위 영역 중 하나로 구성된 ‘매개(mediation)’²⁰⁰ 설정의 필요성과 방향성을 논의해 보고자 한다. 이를 위해 한국어 교육과정 개발의 토대가 되는 CEFR에서 매개 영역이 어떠한 맥락에 기초하여 설정된 것인지를 우선적으로 살펴볼 것이

200) 그간 ‘mediation’은 ‘중재’, ‘중개’, ‘매개’ 등의 여러 가지 용어로 번역되어 왔다. 대화자나 텍스트 사이의 의미 중계(中繼)를 넘어서서 기록, 요약, 비평 등의 활동을 포괄한다는 관점에서 본 연구는 ‘매개’라는 번역어를 사용하고자 한다. 이와 같은 용어 사용 및 의미에 관해서는 2, 3장에서 상술할 것이다.

다. 이를 통해, 한국어 교육에서 매개 활동이 갖는 의미와 의의를 이해하고, 설정의 방향을 정립해 보고자 한다.

2. ‘매개’의 개념

매개(mediation)는 수용, 산출, 상호작용과 함께 언어 간에 또는 하나의 언어 내에서, 타자 간 또는 자신과 타자 사이에서 다각적으로 의미를 공동 구성하는 사회적 행위자로서 수행하는 언어활동이다. 언어활동으로서의 매개는 1996년/1998년 CEFR(2001)의 초안을 개발하는 개발진에 의해 제안된 이래로 CEFR(2001)에서 구체화되고, CEFR 보충판(2018/2020)에 이르러 본격적으로 심도 있는 내용 전개가 이루어지게 된다.²⁰¹⁾

CEFR(2001)에서는 표면적으로 ‘보이는 것(performance)’과 ‘내재된 것(competence)’을 상징하는 촘스키 언어학에 근거하여 학습자의 언어 수행을 ‘표현(expression)’과 ‘이해(comprehension)’로 구분하였던 이분법적 방식에서 벗어나²⁰²⁾ 언어 사용자(학습자)를 능동적인 사회적 행위자(social agent)로서 바라보는 행위 지향적 접근법(action-oriented approach)을 취하였다. 이러한 관점의 전환으로 ‘산출’과 ‘수용’이 ‘상호작용’이라는 언어 사용의 맥락 안에서 드러나게 될 때, ‘매개’의 설정은 필연적이 된다.

처음 CEFR(2001)에서 매개가 수용, 산출, 상호작용과 더불어 언어활동으로 설정될 당시만 해도 매개의 개념은 공통적으로 사용할 수 없는 언어의 부재로 인해 직접적인 의사소통이 불가능한 제3자 간의 소통을 돕는 통역과 번역, 그리고 전문가가 비전문가를 위한 의미의 정확한 해석이나 요약에서 크게 벗어나지 않았다. 그러나 외국어 교육을 포함하는 ‘교육’의 본질에 주목하면서 매개의 개념은 확장되고 재정의된다. Coste & Cavalli(2015)²⁰³⁾에 의하면 학습자 혹은 사회적 행위자는 다른 공간/세계로의 ‘이동(mobility)’을 통해 그들이 ‘다름(otherness)’으로 인식하는 이질적이거나 익숙하지 않은 행동, 이해할 수 없는 전문적 지식 등을 경험하게 된다. 이때, 인지적 다름에 대한 지각 및 조정, 새로운 ‘공동체’에의 참여 과정을 통해 학습이 이루어지며 더 나아가 정체성이 구축되고, 발달이 이루어지는데, 이 과정에서 전제되는 문화적 · 언어적 적응 능력은 매개에 의해 촉진된다.

201) 이와 관련해서 CEFR(2018:50)에서는 매개 활동과 영역이 광범위해졌음을 설명하고 있다. 자세한 내용은 원문을 참고(원문의 밑줄은 연구자가 강조한 부분임).

The approach taken to mediation is broader than that presented in the CEFR book. In addition to a focus on activities to mediate a text, scales are provided for mediating concepts and for mediating communication, giving a total of 19 scales for mediation activities. Mediation strategies(5 scales) are concerned with strategies employed during the mediation process, rather than in preparation for it.

202) CEFR 보충판(2018:32; 2020:34)에서는 그간의 촘스키 식(式) 언어능력 및 숙달도 접근 방식에 대해서 ‘(hidden) competence’, ‘(visible) performance’라는 언급을 붙이면서 CEFR은 그러한 전통적인 구분으로부터 벗어나 있다는 점을 기술하고 있다.

203) CEFR(2001)의 첫 개발 이후 능력기술문을 정교화하고 보충해 온 동시에, 한편으로는 사회적 행위자의 학습 궤적과 개인 개발에 대한 보다 포괄적인 관점에서 기존의 모델을 재구조화하는 연구가 진행되었다. 후자의 관점에서 진행된 Coste and Cavalli(2015)에서는 교육의 본질적 책무성에 주목하여 이동과 매개를 핵심 개념으로 하는 언어 교육 정책에 대한 동적인 관점을 제안하면서 매개 영역의 가치를 재발견하고 탐구하는 데 집중하였으며, CEFR 보충판(2018/2020)의 매개 개념과 범주 설정은 이 연구에 기반하고 있다.

이러한 관점에서 매개는 더 이상 제3자 간의 소통을 돕는 언어활동이라는 제한적 개념이 아니라 “긴장감이 있는²⁰⁴⁾ 다름의 양극단(또는 그 이상의) 간의 거리를 줄이기 위해 주어진 사회적 맥락에서 설계된 절차, 조정 또는 행동(앞의 책, p.27)”으로 확장되고, 그 본질적 가치와 중요성이 증대된다. 매개는 긍정적이고 협력적인 환경을 조성하기 위하여 대인관계를 수립하고 관리하는 과정인 ‘관계적 매개’와 개인이 개념의 낯섦 그리고/또는 언어적 또는 문화적 장벽 때문에 직접 접근할 수 없을 때 지식과 개념에 대한 접근을 용이하게 하는 과정인 ‘인지적 매개’로 크게 구분되며, 이들은 모두 용어, 텍스트 및 담화 장르를 다루는 ‘언어 매개’의 한 형태인 언어와 기호의 재구성을 통해 실현된다.

이와 같이 확장된 매개의 개념은 CEFR 보충판(2018/2020)에서 매개 영역의 위상을 공고히 하는 데에 반영된다. CEFR(2020:35)에서는 매개를 “단순히 메시지를 전달하는 것이 아니라 ‘언어하기(languaging)’라고 칭해지는 하나의 생각을 발전시키거나 이해와 의사소통을 촉진하는 것”으로 규정하고, 다음과 같이 다양한 언어활동을 포함하는 것으로 정의한다.

이렇게 새롭게 그 의미를 확장한 매개의 개념은 ‘A 언어’를 그대로 ‘B 언어’로 옮기는 통역과 번역에 제한되지 않는다. 매개하는 ‘A 언어’와 ‘B 언어’는 서로 다른 두 언어일 수도 있고, 한 언어의 두 변이형 혹은 레지스터 또는 이 모든 것의 임의의 조합일 수 있다. 또한 매개는 회의에 참석하지 않은 동료들 위해 회의록 작성하기와 같이 동일한 언어를 사용하더라도 직접 정보에 접근할 수 없는 제 3자를 위한 텍스트의 재표현/재구성과 같은 텍스트 매개하기, 전문 용어의 개념을 이해하는 과정에서 이루어지는 정교화와 같은 개념 매개하기, 모둠 활동 과정에서 발생하는 의견 차이 조율하기와 같은 의사소통 매개하기를 포함하는 폭넓은 언어활동으로 이해된다. 뿐만 아니라 매개는 언어 간 매개와 사회적 및 문화적 매개뿐만 아니라 의사소통 및 학습과 관련된 개념의 매개를 포함하는 언어활동으로 상호작용에 기반하여 협력적으로 지식을 구성해 가는 학습 과정에서 필수적인 부분으로 인식된다. 이렇게 확장되고 심화된 매개 개념은 CEFR의 개정에 중추적인 역할을 하게 되었으며 사회적 행위자의 개념에 대한 언어를 다시금 중요하게 인식할 수 있게 해 주었다.

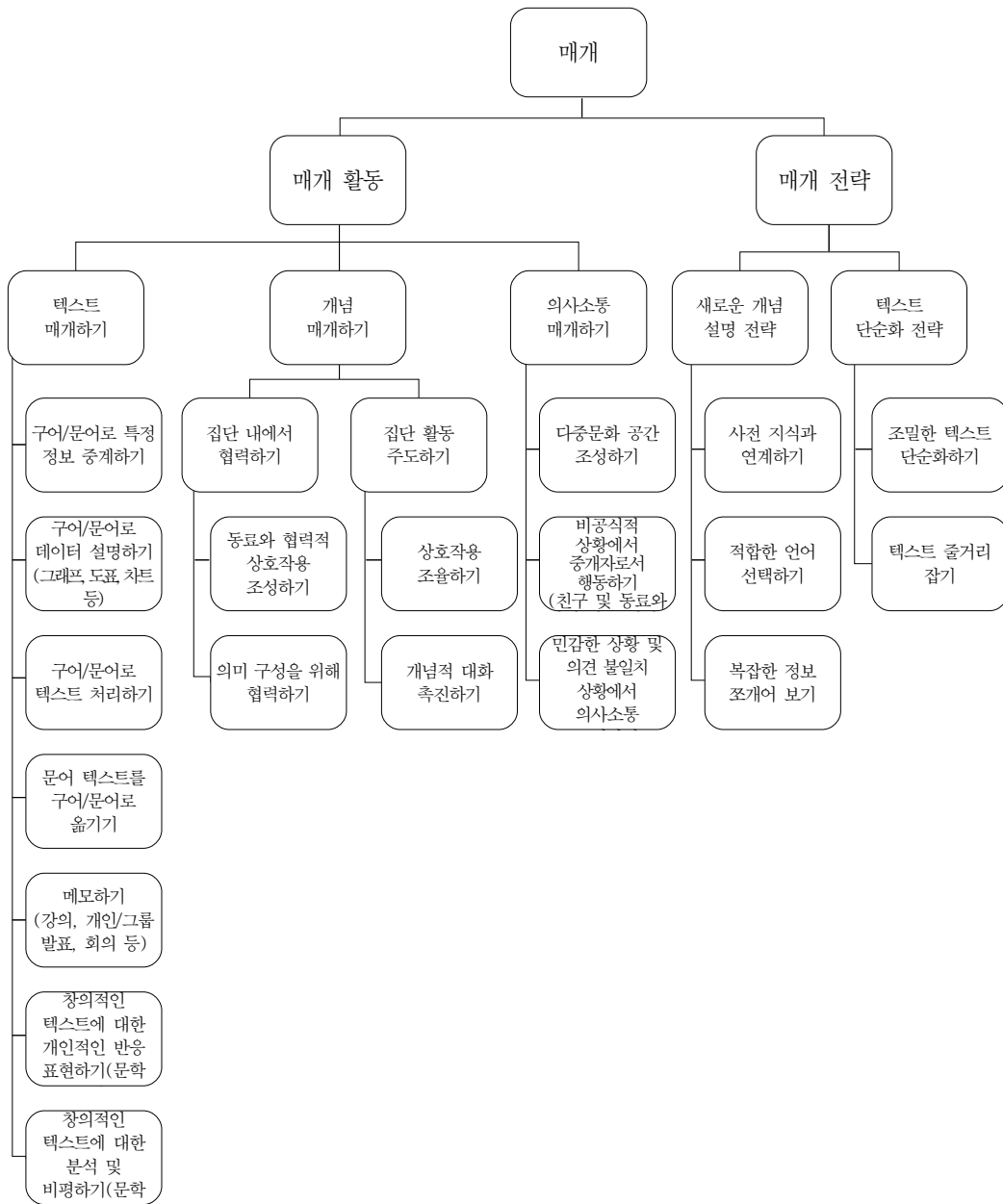
언어활동으로서의 매개는 직접 접근할 수 없는 텍스트를 재구성(reformulating)하고, 개념이나 아이디어를 정교화하며, 타자와 의견을 조율하고 협력하는 행위 등을 포함한다. 즉, ‘매개’는 [언어 간 매개]와 [사회적 · 문화적 매개]뿐만 아니라 [의사소통 및 학습과 관련된 개념의 매개]를 포함하는 언어활동으로 상호작용에 기반하여 협력적으로 지식을 구성해 가는 학습 과정에서 필수적인 부분으로 인식된다. 학령기 한국어 학습자들에게는 학교라는 공간에서 의사소통이나 학습을 위한 공간과 조건을 만드는 것, 새로운 의미를 구성하기 위해 협력하는 것, 다른 사람들이 새로운 의미를 구성하거나 이해하도록 장려하는 것, 적절한 형식으로 새로운 정보를 전달하는 것과 같은 과정에서 이루어지는 언어활동 영역의 역할, 즉 “매개하기(mediating)”²⁰⁵⁾의 중요성을 강조할 필요가 있다.

204) 이러한 긴장은 당사자 중 하나가 상대방의 요구 사항을 충족시키지 못하거나, 이해하지 않거나, 무시하거나, 현상, 내용, 규칙, 규범 등과 충돌하거나 익숙하지 않기 때문에 유발될 수 있다(Coste and Cavalli, 2015:27).

205) 근래 사회언어학, 언어교육학, 문법론 등 일군의 언어학계에서는 소위 ‘언어하기(languaging)’, ‘문법하기(grammaring)’와 같은 논의들이 활발하다. 객관적 체계 또는 이상적 실체로 언어와 문법을 접근하는 것이 아니라, 언어를 사용하는 주체가 능동적으로 자신이 가진 현 시점의 자원을 조직하고 재구성하며 반응을 통해 재수정하는 일련의 과정(process)은 고정된 것이 아니라 동적(動的) 속성을 가지고 있다는 것이다. 본 연구에서 제시한 ‘매개’의 개념은 ‘매개하기(mediating)’와 동일하게 보아도 무방할 만큼 본래적(本來的)으로 사회적 주체가

3. ‘매개’ 영역의 구조와 세부 내용

매개에는 수신과 산출 그리고 종종 상호작용이 포함되어 의사소통이나 학습을 위한 공간이나 환경을 조성하고 ‘새로운 의미, 새로운 지식, 새로운 개념, 서로 다른 것, 알려지지 않은 것’에 대한 의미 구성을 하는 것에 접근하거나 타인이 그렇게 하도록 돕는 것이 중요하다. 매개 영역은 크게 매개 활동과 매개 전략으로 범주화된다. 전체적인 구조와 하위 범주는 다음 [그림]과 같다.



[그림] 매개 범주의 구조 (CEFR, 2020:90의 내용을 바탕으로 재구성)

실천하는 주변과의 상호작용의 능동성과 맥락성을 전제하고 있다.

3.1. 매개 활동

매개 활동은 언어적, 문화적, 기술적인 장벽이 있는 다양한 상황에서 내용을 의미에 맞게 재구성하여 구어/문어로 중계하고, 개념과 지식을 이해하기 위해 개인 및 집단 안팎에서 긍정적인 촉진을 하거나 그것을 유지하면서 아이디어를 개발하고 정교화하기 위한 인지적인 활동을 한다. 또 다양한 문화적 차이점들을 인식하여 소통 상황에서 발생할 있는 문제점들을 해결하고 합의점에 도달하는 전반적인 활동을 말한다. 매개 활동은 ‘텍스트 매개하기, 개념 매개하기, 의사소통 매개하기’로 범주화할 수 있다.

3.1.1. 텍스트 매개하기

텍스트 매개하기는 언어적, 문화적, 의미론적 또는 기술적 장벽으로 인해 접근할 수 없는 텍스트의 내용을 전달, 재구성하는 언어활동이다. 이 활동은 전문 번역가나 전문 통역가 수준의 능력에 도달하기 위한 역량을 키우는 것이 목표가 아니다. 비격식적인 일상적인 상황에서 사용자/학습자가 이 영역에서 무엇을 할 수 있는지를 고려한 언어능력에 초점을 맞춘다. 텍스트 매개하기는 크게 7개의 하위 영역으로 구분되는데 구체적인 내용은 ‘문어/구어로 특정 정보 중계하기, 구어/문어로 데이터 설명하기, 구어/문어로 텍스트 처리하기, 문어 텍스트를 구어/문어로 옮기기, 메모하기(강의, 세미나, 회의 등), 창의적인 텍스트에 대한 개인적인 반응 표현하기(문학 포함), 창의적인 텍스트에 대한 분석 및 비평하기(문학 포함)’으로 설명된다.

3.1.2. 개념 매개하기

개념 매개하기는 사용자/학습자들이 언어를 통해 개념과 지식을 이해하기 위해 개인 및 집단 안팎에서 상호협력적인 학습활동을 하면서 긍정적인 촉진을 하거나 유지하면서(관계적 매개) 아이디어를 개발하고 정교하는(인지적 매개) 활동이다. 개념 매개하기에서 사용자/학습자가 언어를 통해 지식 및 개념에 접근하게 하기 위해 두 가지를 중요하게 간주한다. 첫째, 아는 것이 더 많은 누군가(조력자나 교육 담당자 등)의 역할로 상호작용을 관리하거나 그룹 구성원으로서 동료들과의 과제 협력 상호작용을 촉진하며 학습 조건을 설정한다. 둘째, 아는 것이 더 많은 누군가(조력자나 교육 담당자 등)의 대화나 그룹 구성원으로서 의미를 구성하기 위해 정교화 과정을 통해 새로운 개념적인 토대를 마련하는 것에 긍정적인 역할을 한다. 개념 매개하기는 크게 먼저 두 개의 하위 영역인 집단 내에서 협력하기와 집단 활동 주도하기로 나누어지며 전자는 다시 동료와의 협력적 상호작용 조성하기와 의미 구성을 위해 협력하기로 후자는 상호작용 조율하기와 개념적 대화 촉진하기로 범주화된다.

3.1.3. 의사소통 매개하기

다양한 문화적 차이점들을 인식하여 소통 상황에서 야기될 수 있는 문제점들을 해결하고 합의점에 도달하는 전반적인 활동이다. 텍스트를 이해할 수 있게 매개를 생각했다 할지라도 친숙함의 부족으로 이해의 어려움에 봉착할 수 있다. 또 누군가를 이해한다는 것은 자신의 관점 및 다른 사람의 관점을 모두 생각하면서 자신의 관점을 다른 사람의 것으로 바꾸는 노력이 필요하다. 이를 위해 제3자 또는 제3의 공간이 필요한데 의사소통 매개는 먼저 이것과

관련이 있다. 그리고 이해와 의사소통을 위한 조건을 조성하기 위해서는 미묘한 상황 또는 긴장과 의견 차이를 증대할 수 있어야 하는데 이것 또한 의사소통 매개하기에서 중요한 요소가 된다. 이와 관련하여 의사소통 매개하기는 ‘다중문화 공간 조성하기’, ‘비공식적 상황에서 중개자로서 행동하기’, ‘민감한 상황 및 의견 불일치 상황에서 의사소통 조성하기(친구 및 동료와 함께 하는 상황)’, 이렇게 세 개의 하위 범주로 구성된다.

3.2. 매개 전략

매개 전략은 의사소통 맥락의 관습, 조건 및 제약과 관련해 의미를 명확하게 하고 이해를 쉽게 하기 위해 사용되는 기술과 관련되어 있다. 매개자로서 사용자/학습자는 매개 맥락에서 사람들 간, 텍스트 간, 담화 유형 사이, 언어 양식 사이를 자유롭게 넘나들 수 있어야 한다. 매개 전략은 수신자를 위해 원본이 처리되는 방식과 관련이 있으며 이를 사람들이 잘 이해할 수 있도록 돕는 것을 중요하게 여긴다. 이에 원본을 정교하게 설명하는 것, 압축해야 하는 것, 바꾸어야 하는 것, 단순화시켜야 하는 것, 은유나 시각적으로 설명해야 하는 것 등과 연관이 되어 있다. 매개 전략은 크게 새로운 ‘개념 설명하기’와 ‘텍스트 단순화하기’로 나눌 수 있다. 전자는 다시 ‘사전 지식과 연계하기, 적합한 언어 선택하기, 복잡한 정보 쪼개어 보기’로 나눌 수 있으며, 후자는 ‘조밀한 텍스트 단순화하기, 텍스트 줄거리 잡기’로 나눌 수 있다.

4. 한국어 교육과정에서 매개 영역 설정의 필요성 및 능력기술문의 개발 방향

앞서 2장에서 ‘매개’ 개념의 정의와 이 영역을 설정하게 된 근거들에 대해서 어느 정도 살펴봤지만, 이 근거가 어떤 필요성에 의한 것인지, 그리고 이것이 해외 초·중등학교의 한국어교육에서 (혹은 범용적인 차원의 한국어교육 전반에 이르기까지) 필요한 이유와, 한국어교육의 장(場)으로 도입하게 된 근본적인 취지를 좀더 면밀하게 살펴보아야 할 것이다. 본 4장에서는 한국어교육에서 ‘매개’ 영역을 설정하여야 하는 필요성과 함께, 교육부 외(2021)에서 ‘매개’ 영역을 수용하면서 준용하고자 한 방향성을 소개하고자 한다.

4.1. 한국어교육에서 매개 영역의 필요성

매개는 한국어교육의 이론과 현장에서 어떤 역할을 할 수 있으며 그 필요성은 무엇이라고 할 수 있는가? 주지의 사실이지만, 교육부 외(2021)의 결과물이 등장하기 전까지 기존의 한국어교육에서 특별히 매개 영역을 설정한 사례는 없었다.²⁰⁶⁾ 그렇기 때문에 예컨대 ‘회의에

206) 참고로 아래 교육과정의 구성 요소를 제시하여 둔다.

(1) 교육부 KSL 교육과정(2017)의 내용 체계: ‘생활 한국어(의사소통 한국어)’, ‘학습 한국어(학습 도구 한국어/교과 적용 한국어) 양분형(兩分型) 갈래 하위 ① 언어 기능(㉠ 듣기, ㉡ 말하기, ㉢ 읽기, ㉣ 쓰기), ② 언어 재료(㉠ 주제, ㉡ 의사소통기능, ㉢ 어휘, ㉣ 문법, ㉤ 텍스트 유형), ③ 문화

(2) 국제통용 표준 한국어교육과정(2017, 4단계 기준): ① 주제, ② 기능 및 과제, ③ 언어 지식(㉠ 어휘, ㉡ 문법, ㉢ 발음), ④ 언어 기술(㉠ 듣기, ㉡ 말하기, ㉢ 읽기, ㉣ 쓰기), ⑤ 텍스

참석하여 회의를 참석하지 않은 사람들을 위해 회의록을 작성하는 장면’, ‘베트남어를 모국어로 하는 사회적 주체가 한국어로 된 제품 설명서를 읽고, 한국어를 잘 모르는 사람에게 베트남어로 요약하여 설명하는(혹은 메모하여 주는) 장면’과 같은 상황과 더불어, ‘그룹 활동을 하는 과정에서 의사진행을 하거나 상호작용을 조정하고 관리하는 장면’이라든지 ‘문학 작품과 같은 텍스트를 읽고 반응하거나 평론을 하는 장면’ 등등 언어 사용역(register)을 달리 하면서 일어나지만 어떻게 보면 우리의 일상생활에 더욱 빈번하게 일어날 만한 언어활동을 담아내는 데에는 오히려 한계가 있었고, 교육적 차원으로 다루는 데에도 부담이 있었다. 한국어교육에서 ‘매개’의 개념을 수용해 볼 만한 가치와 필요성이 있다는 점은, 단순히 새롭다는 이유로 도입해야 할 필요성이 있는 것이 아니라 이러한 취지에서 비롯된다고 할 수 있다. 특히 국외의 초·중등 교육과정에서는 (대부분 동일 모국어 집단 간) 또래 집단 간의 소통, 소통의 태도와 화법, 다매체 활용, 언어 사용역 간 전환이 더 활발하게 일어나고 있고, 이를 교육적으로 촉진해야 할 필요가 있기에 그 의미는 더 분명해진다고 할 수 있겠다. 해외 초·중등 교육과정 한국어교육을 포함하여, 한국어교육 영역에 ‘매개’ 개념을 설정해야 할 필요성은 다음의 여섯 가지로 정리해 볼 수 있다.

① 다중언어, 다중매체, 다중 사용역에 대한 능동적·실천적 대처

매개 개념은 1990년대 후반에 다중언어 사용역의 전환의 상황을 담아내기 위해 처음 제안된 개념이지만 이를 확장하여 보면 오늘날과 같이 다중 미디어(매체)의 환경 속에서 다중언어뿐만 아니라 다중적인 사용역을 오가는 언어활동을 담아낼 수 있는 미래지향적인 측면²⁰⁷⁾을 가진 개념이라 할 수 있다. 예컨대, 유튜브와 같은 영상 플랫폼에서 일어나는 언어적 반응(댓글)은 다중적인 언어로 나타나고, 영상 내용에 대한 해석이나 설명을 요구하는 경우가 있는데, 이 상황에서 양 언어가 사용 가능한 능동적인 참여자들은 핵심을 요약하거나 배경을 설명하는 등의 적극적인 언어적 활동을 보이기도 한다.

② 번역, 통역과는 다른 형식의 전환적 언어활동에 대한 구체적 범주의 근거 제공

위에서도 살펴보았지만, 매개 개념에서 가장 중요한 핵심어 중 하나는 ‘중계(하기)(relaying)’이다. 중계 행위는 언어(개별 언어 외에도 문어와 구어, 방언 또는 변이형 포함), 전달 매체(미디어), 생각과 견해의 차이, 개념 이해의 불균형 등 서로 직접 의사소통할 수 없는 사람들 사이의 의사소통을 가능하게 하는 행위 전반을 가리킨다. 이때 텍스트의 전달만을 가리키는 완성된 형태의 옮김(통역과 번역)이 아닌, 사회적 행위자의 해석을 통한 의역과 요약 행위를 수용하고, 강의 노트 작성, 프레젠테이션 자료 작성, 회의록과 발제문 작성과 같이 장르를 전환하는 적극적인 언어활동을 촉진하는 것이다. 이전의 외국어교육 이론에서 이는 단순히 메모하기, 요약하기 등의 쓰기 활동으로 틀이 갇혀 있거나 과업이나 주제 등으로 분산이 되어 있었다면 이러한 언어활동을 매개라는 개념하에 하나로 묶어낸다는 점에서도 의미가 있으며, 중계가 수반되는 전환적 언어활동에 대한 구체적 범주의 근거를 제공한다는 점에서도 그 필요성이 확보된다.

트, ⑥ 문화

(3) 한국어 표준 교육과정(2020): 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 각 의사소통 기능의 하위에 ① 주제, ② 맥락, ③ 기술 및 전략, ④ 텍스트, ⑤ 언어지식 영역의 성취기준 구성

207) CEFR(2018:32; 2020:34)에서는 ‘매개’ 개념을 가리켜 ‘대단히 시대를 앞서서 전망한(very forward-looking)’ 개념이자 용어였음을 기술하고 있다.

③ 의사소통식 언어교수법에 국한하지 않는 장르 및 (전공) 분야와의 연계성

매개 개념을 수용함으로써 특히 학교 교육 안에서 이루어지는 장르 및 교과(전공) 분야와 외국어 학습과의 연결 고리를 마련하는 근거를 확보할 수 있게 된다. 예컨대 “KSL 교육과정”과 같은 이주자의 의사소통과 언어 숙달도를 확보하는 교육과정을 구성함에 있어 굳이 ‘생활 언어’와 ‘학습 언어’를 나누지 않더라도 매개라는 개념을 통해 양자를 조화롭게 조망할 수 있게 된다. 예컨대 과학 교과에서 나오는 새로운 개념을 다른 언어를 쓰고 있어서 쉬운 설명이 필요할 경우, 가급적 일상의 말로 풀어서 전달하는 과정, 주어진 설명을 도식이나 도표로 요약하고 적절한 매체를 구사하는 과정, 함께 문제해결을 위해 협의하는 조정의 과정 등이 매개의 개념으로 포괄이 되기 때문에 학교 교육 안에서의 제2어 교육이나 외국어 교육의 내용론으로 다루어야 할 내용들을 제안하는 데 수월함을 주고, 다른 교과(전공)과의 연계에도 언어활동의 차원에서 수행해야 할 것들을 가려내는 데 도움을 준다. 매개 설정의 유리함은 비단 학교 교육에서뿐만 아니라 학업 목적이나 직업 목적 한국어교육과 같은 경우에서도 확장적으로 도모해 볼 수 있을 것이다.

④ 언어 교육에서 ‘태도’ 교육으로 처리된 불분명한 언어적 활동의 포괄과 명시

그간 언어 교수-학습을 다룸에 있어 ‘태도’ 또는 ‘태도 교육’은 정의, 내용 설정, 교수-학습의 방법, 평가 등에서 모호성이 적지 않아 그 필요성과 교수 내용론 구성에 있어 오래 동안 논란이 되어 왔다. 그런데 매개 개념은 이러한 견지에서 볼 때 사회적 행위자로서의 주체가 인지적으로 언어를 해석하고 재구성하여 전달하는 과정 안에서 이 태도의 문제를 좀더 조직적이면서도 구체적으로 도출할 수 있는 통찰을 던져준다. 특히 매개의 하위 개념 중 ‘개념 매개’는 언어 공동체 집단 안에서 아이디어 개발, 의견의 조정과 정교화와 관련한 화법 내지는 태도와 관련지어볼 수 있고, ‘의사소통 매개’는 문화다양성(이문화수용성) 등의 태도와 관련하여 문화적 소통과 관련한 내용들을 담아볼 수 있는 여지를 얻을 수 있다.

⑤ 교실 내 활동, 특히 그룹 활동을 촉진하기 위한 외국어교육학적 지향점 제시

매개 개념은 교실 내 활동을 촉진하기 위한 다양한 외국어교육학적 지향점을 제시한다는 점에서 한국어교육, 특히 초·중등 교육과정에 적용할 수 있는 적합성을 지니고 있다. CEFR(2020:36)에서도 매개 개념이 이 부분에 의미가 크다는 점을 강조하였다. 학습자 중심 수업, 소그룹을 활용한 협력적 수업의 효과와 교수법 등에 대해서는 이미 다수의 연구 결과들이 제시·제안되어 있어 그 의의에 대해서는 부연하지 않아도 될 듯하다. 매개의 설정은 이러한 학습자 중심의 수업에 언어활동과 관련한 다양한 하위 구분, 성취 수준 등에 대한 근거를 마련한다는 점에서 그 역할을 기대해 볼 만하다.

⑥ 문학의 비평과 수용과 관련한 외국어교육학의 대안

마지막으로 매개 영역에서는 ‘문학’ 영역에 대한 이해, 해석, 반응, 수용, 감상, 비평 등에 대한 다양한 수준과 세부 능력기술문을 별도의 영역으로 다룸으로써 그간 문화 영역에서 모호한 위상을 가지고 있는 문학 텍스트에 대한 외국어교육학적 접근 방안으로서 의미 있게 활용해 볼 수 있을 것이다. CEFR 보충판(2018/2020)의 틀과 준거에 따라 교육부 외(2021)에서도 ‘텍스트 매개’의 하위에 [창의적 텍스트에 대한 개인적인 반응 표현하기(문학 포함)]와

[창의적 텍스트에 대한 분석 및 비평하기(문학 포함)]의 두 세부 항목을 설정하고 있으며, 여기에 ‘좋아하는 구절을 선택하여 인용할 수 있다(개인적인 반응 표현하기, A2)’와 같은 능력기술문에서부터 ‘문체의 미묘한 차이, 수사적 효과 등을 인식할 수 있다(분석 및 비평하기, C2)’와 같은 능력기술문을 설정하여 학교 교육과정에서 의미 있게 다루는 예술 텍스트로서 문학 작품에 대한 반응과 수용, 감상의 내용을 보다 구체적으로 기술할 수 있다.

4.2. 매개 영역 능력기술문의 설정과 수용의 방향

앞서 언급한 바와 같이, CEFR에서는 ‘행위 지향적 접근법’에 의거하여 ‘사회적 행위자’로서 언어 학습자가 구체적인 현실 상황 맥락에서 ‘수행해야 하는(수행할 수 있는) 의사소통적 언어능력’을 숙달도의 본질로 보고, 이를 능력기술문을 사용하여 상세하게 기술하고 있다. 다양한 모국어 배경을 가진 이주자가 여러 국가를 이동하며 생활하는 것이 자유로운 유럽 공동체 안에서 일어날 수 있는 구체적인 장면과 언어 수행의 가짓수를 미세하게 나누고 조건과 장면 따라, ‘-할 수 있다’는 긍정형 진술로서 세세하게 나열되는 ‘수행 점검을 위한 해설적 능력기술문(illustrative can-do descriptors)’을 꾸준히 수정, 보충해 왔다.

매개 영역에 기술된 CEFR(2018/2020)의 기존 능력기술문을 보면, 학령기 학습자를 위한 외국어교육에서 상대적으로 다른 영역에 비해 상세한 연구 결과가 많은 것은 아니다. 하지만 매개의 본질적인 속성이 전문성을 요하는 높은 수준의 통역과 번역에 제한되지 않고 ‘노트 필기’, ‘데이터(도표, 그래프 등) 설명하기’, ‘문학 작품 비평하기’ 등 학령기 학습자들이 교수-학습 상황에서 빈번히 접하게 되는 의사소통 언어활동의 상당 부분을 포함하고 있음을 확인할 수 있다. 따라서 이 과정에서 요구되는 매개 능력의 중요성을 인식하고 학습자 특성과 언어 사용 맥락에 부합하는 능력기술문을 개발할 필요가 있다. 한국교육과정평가원(2021; 교육부 외(2021) 개발을 위한 공청회 자료)에서는 매개 영역의 능력기술문 개발과 기술에 있어서, CEFR을 기본적으로 준용하였지만 다음의 두 가지 사항을 고려하고 이를 개별 능력기술문에 반영하는 과정을 거쳤음을 밝히고 있다.

① 아동 및 청소년 학습자(Young Learners)의 언어 사용 맥락에 대한 고려

교육부 외(2021)이 국외 현지 초·중등학교 한국어 교과의 근간이 되는 교육과정 설계를 토대로 이루어졌기 때문에 우선적으로 고려했던 사항은 ‘아동 및 청소년 학습자(YL)의 언어 사용 맥락에 대한 고려’였다. 이를 원칙으로 아동 및 청소년 학습자에게 적합한 주제와 텍스트 유형을 별도로 보충하여 제시하였다.

② 한국어를 학습하게 되는 맥락과 학습 환경(학교 상황, 장면 등)을 고려

다음으로 한국어를 학습하게 되는 맥락(학습자의 수업 장면, 한국어 사용 맥락 등)과 학습 환경(학교, 학령기 교과 교육) 등을 고려하여 능력기술문을 재구성하였다.

이상과 같은 내용을 통해, 교육부 외(2021)에서는 매개 개념을 구현하는 능력기술문의 수용에 있어 연령과 환경(언어, 교실 맥락) 등을 고려하고 이를 반영하고자 하는 과정을 거쳤음을 확인할 수 있었다. 그러나 이 고려할 만한 사항들을 도출하고 조건화하는 것은 충분한 근거나 자료를 바탕으로 하기에는 여건이 부족하였고, 다양한 지역별 상황들을 반영하기에

도 모자람이 있는 것으로 보인다. 무엇보다 매개 개념을 수용하고 적용하는 차원에서 거시적이자 근본적인 학술 논의가 아직 성글고 충분히 이루어지지 않았기 때문에 이렇게 이루어진 토대를 바탕으로 총론과 각론 양자에서 여러 가지 논의들이 지속적으로 이어져야 할 것으로 보인다.

5. 결론

상기(上記)한 바와 같이, 교육부 외(2021)는 세계 여러 각국이 입안한 외국어 교육 정책과 상황·맥락의 개별성을 고려하되 국제적인 통용성을 갖춘 한국어 교육과정 개발의 필요성을 인지하고 CEFR에 기초한 <해외 초·중등학교 한국어교육과정>을 개발하였다. 이에 본 연구에서는 한국어 교육과정의 하위 범주인 매개 영역 설정의 필요성과 방향성을 논의하였다.

청소년 한국어 학습자를 위한 <해외 초·중등학교 한국어교육과정>은 이상에서 제시한 논거를 종합적으로 고려해 볼 때 개발의 의의와 타당성을 지닌다. 하지만 CEFR을 비롯해서 여타 교육과정의 개발 과정을 되돌아보면, 교육과정 개발이란 일회적으로 완성될 수 있는 작업이 아니며 현장 적용에 이어 피드백 과정을 통해 수정·보완되는 순환적인 과정을 요구한다. 그러한 견지에서 <해외 초·중등학교 한국어교육과정>도 현장 적용을 위한 준비 단계를 거쳐 실질적으로 적용하는 과정을 필요로 하며, 그 결과를 토대로 한 단계 진일보하는 과정이 필요하다. 매개는 의사소통과 언어 학습 측면에서 중요성이 더욱 부각되고 있으나, 그간 연구와 교육 과정 중에 가장 소홀했던 영역이기도 하다. 그러한 측면에서 향후 매개 영역의 본격적인 현장 적용을 위한 노력이 절실하다.

참고문헌(생략)

다중언어 및 다중문화의 개념과 활용 방향

강승혜(연세대)·조수진(서강대)·김태나(서강대)

1. 서론

문화는 언어와 떼려야 뗄 수 없는 관계에 있기 때문에 한국어교육에서 문화를 어떻게 다루어야 할 것인가에 대해서는 그 동안 많은 논의가 있어왔다. 한국어교육에서 다루어야 할 문화의 범위가 어디까지인지, 문화를 다루는 방식이 어떠해야 할 것인지, 모어와 목표언어의 문화에 대해 서로의 관계를 어떻게 인식하고 소통하게 할 것인가 등에 대해 간단하게 고찰하고 이 논문에서는 한국어교육에서 다중언어와 다중문화의 개념을 좀더 상세히 살펴보고 이를 한국어교육에서 어떻게 활용할 것인가에 대해 논의하고자 한다.

2. 다중언어 및 다중문화의 개념

2.1. 한국어교육과정에서 문화에 대한 접근

한국어교육과정에서 다중언어 및 다중문화의 개념과 활용에 대해서 논의하기에 앞서 지금까지 언어와 문화에 대해 어떻게 이해하고 접근했는지에 대해 살펴볼 필요가 있다. 여러 연구와 한국어교육과정 관련 문서에서 문화는 문화지식이나 문화 능력과 이해라는 측면에서 언어와 함께 체험하고 비교함으로써 습득할 수 있는 것으로 생각해왔다.

해외 초·중등한국어교육과정(김선정 외, 2010)에서 문화는 문화 지식과 문화 이해로 나누면서 한국어와 한국 문화에 대해 흥미와 관심을 갖게 하는 데 목표를 두고 있으며 한국인의

단계	문화 항목
A1	인사, 호칭, 경어법 등 언어 예절, 가족, 학교생활, 음식, 복장, 한국의 지리, 날씨, 수도 등
A2	한글과 세종대왕, 식사 예절, 가족 제도, 한복, 상징(태극기, 애국가, 태권도 등), 국보와 보물 등 문화유산 등
B1	한국 문화와 관련 있는 표현, 가정생활, 놀이와 축제 등 여가 생활, 명절과 명절 문화, 언어 예절
B2	다양한 관용 표현, 생활 풍습, 관혼상제
C1	모임 등 대인관계, 사회 제도
C2	우회적 표현과 공손법, 경제 생활, 공공 생활, 정치 및 제도 문화

그림 177 해외초중등한국어교육과정 문화항목(김선정 외, 2010)

생활 방식에 대해 전체적이고 포괄적으로 이해를 하는 데 중점을 두면서 학습자의 목표 문화인 한국문화에 대한 지식을 함양하도록 하였다. 이러한 관점에서 문화항목을 선정하였기 때문에 학습자들이 알아야 할 한국문화에 대한 것이 주를 이루었으며 각각의 내용을 한국어 혹은 학습자의 모어로 설명해주는 방식으로 접근하였다.

ACTFL(2018)에서는 문화 이해는 산물과 관점의 관계, 문화 능력은 실행과 관점의 관계를 살피고 설명하기 위해 언어를 사용하는 것으로 본다.



WORLD-READINESS STANDARDS FOR LEARNING LANGUAGES

GOAL AREAS	STANDARDS		
COMMUNICATION Communicate effectively in more than one language in order to function in a variety of situations and for multiple purposes.	Interpersonal Communication: Learners interact and negotiate meaning in spoken, signed, or written conversations to share information, reactions, feelings, and opinions.	Interpretive Communication: Learners understand, interpret, and analyze what is heard, read, or viewed on a variety of topics.	Presentational Communication: Learners present information, concepts, and ideas to inform, explain, persuade, and narrate on a variety of topics using appropriate media and adapting to various audiences of listeners, readers, or viewers.
	Relating Cultural Practices to Perspectives: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the practices and perspectives of the cultures studied.	Relating Cultural Products to Perspectives: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the products and perspectives of the cultures studied.	
CULTURES Interact with cultural competence and understanding.			

그림 178 ACTFL의 문화(2018)

그러나 문화간 의사소통에 대한 연구가 활발해지면서 언어와 문화를 분리하지 않고 문화적 능력의 바탕에서 의사소통 능력을 신장시킨다는 인식이 대두되었다. 국제통용한국어교육과정(김중섭 외, 2017)에서도 문화 지식과 문화 실행, 문화 관점의 측면에서 한국문화를 다루면서 한국어와 한국문화를 이해하고 지식을 쌓음으로써 문화적 능력을 기르고 의사소통할 수 있다는 접근 방식을 보여준다.

분류	특징
문화 지식	<ul style="list-style-type: none"> • 한국 문화에 대해 선언적 지식을 교수·학습 내용으로 삼음. • 주로 한국어 교사가 주도하는 교실 수업을 통해 전달됨. • 교재의 문화란, 읽기듣기 텍스트에 교육 내용으로 포함됨.
문화 실행	<ul style="list-style-type: none"> • 한국 문화에 대해 절차적 지식의 실행을 교수·학습 내용으로 삼음. • 한국어 교사나 문화 전문가(강사)가 주도하는 교실 밖 수업을 통해 전달됨. • 체험, 행사, 견학 등의 내용으로 포함됨.
문화 관점	<ul style="list-style-type: none"> • 한국 문화와 자국, 세계 문화를 상호문화적 관점에서 교수·학습함. • 주로 한국어 교사가 주도하는 교실 수업을 통해 전달됨. • 문화 비교에 대한 말하기나, 쓰기 등과 같은 기능 수업의 내용으로 포함됨.

그림 179 ‘문화 지식, 문화 실행, 문화 관점’의 특징(김중섭 외, 2017)

이러한 관점은 학습자의 모어와 목표언어(한국어)를 이분법적 관계로 파악하는 것인데 현재의 언어 사용 패러다임에서는 모어와 목표언어 이외에도 다양한 언어가 존재한다. 학습자들은 다양한 언어와 문화에 노출되어 있으며, 자신의 경험하고 사용할 수 있는 언어와 문화 능력에는 차이가 있다. 그렇기 때문에 문화가 언어 학습에 호기심을 불러일으키고 일정 수준 이상을 학습하면 문화를 이해하고 수용하는 수준이 높아진다고 보던 관점과 달리 다양한 수준의 언어와 문화를 경험한 학습자들이 자신의 경험을 통해 얼마나 더 능숙하게 새로운 언어와 문화를 학습하고 습득할 수 있는가가 중요해졌다. 이것이 유럽공통참조기준(이하 CEFR)에서 제안하는 다중언어와 다중문화의 개념인데 이러한 문화에 대한 관점은 정서적·인지적·행동적 차원에서 문화 능력을 상정하고 자기 문화에 대한 자신감을 기르면서도 다른 문화에 대한 존중과 문화 간 학습을 위한 태도를 기른다는지 다른 문화를 이해하고 소통하기 위한 능동적 참여와 행위를 포함한다. 그렇기 때문에 해외초중등학교 한국어교육과정에서도 이러한 개념을 적용하여 다중언어와 다중문화에 대한 경험을 통해 ‘다름(otherness)’을 유연하게 처리함으로써 협력적인 의사소통을 도모한다. 과거의 의사소통은 학습자의 모어와 문화에서 목표어로 이동하는 것이었다면 다중언어 및 다중문화적 경험이 있는 학습자는 모어와 목표어의 중립지대로 한 발 나아가 있는 상태에서 목표어와 문화의 영역으로 들어가기 보다는 목표어를 이해하고 수용하면서 주도적으로 언어와 문화를 사용할 수 있도록 하는 것이다. 그렇기 때문에 발화나 담화의 상황에서도 목표어만 사용하게 하는 배타적인 태도가 아니라 다양한 언어를 최대한 활용하는 개방적이고 탐구적인 태도를 통해 언어와 문화에 대한 인식을 확장하고 언어와 문화를 사용할 수 있게 한다. 따라서 문화 영역의 구성에 해당하는 문화 내용 범주로 주제를 다루는 반면 다중문화적 접근에서는 문화적 의사소통 능력을 강조한다.

2.2. 다중언어와 다중문화의 범주와 세부 내용

과거 두 개의 언어에 모두 능숙한가를 다루던 이중언어의 관점에서 목표언어에 능숙해지기 위해서 문화간 의사소통의 개념이 도입되었는데 다중언어와 다중문화의 개념은 다양성이라는 전제 하에서 다른 것을 받아들이고 자율적으로 학습할 수 있도록 하는 것이라 할 수 있다.

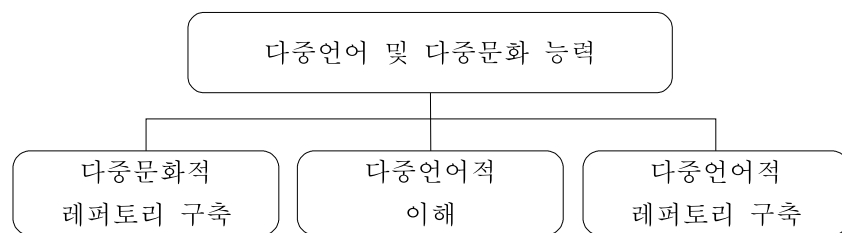


그림 180 다중언어 및 다중문화 능력 범주의 구조

다중언어 및 다중문화 능력은 언어 학습자가 경험한 여러 언어에 대한 지식을 새로운 목표 언어의 학습에 적용하는 개념이다. 다양한 언어의 어휘나 문법에 대한 지식과 숙달도가 새로운 언어를 학습하는 데 개방성과 유연함을 발휘하게 되고 맥락이나 장르 등에 대해 단서를 활용하고 언어들 간의 유사점을 활용하고 분석함으로써 학습을 용이하게 한다. 그리고 언어에 대한 숙달도가 높아질수록 문화에 사회문화적 매개자(agency)로서의 역할을 수행할

수 있게 된다.

또한 학습자는 다중언어와 다중문화에 대한 레퍼토리를 구축함으로써 새로운 언어와 문화 학습에 기여할 수 있다. 다중언어를 사용하는 상황에서 다른 사람들과 공통 언어를 매개하지 않더라도 효과적으로 의사소통하기 위해 모든 언어 자원을 활용하고 공동체 구성원 간의 의사소통과 이해를 촉진시키기 위한 주도적인 역할을 수행할 수 있다.

이러한 다중언어와 다중문화 레퍼토리는 텍스트 및 개념 매개하기와도 구별된다. 텍스트 및 개념 매개하기는 다양한 텍스트와 참여자를 연결하고 지식 및 개념에 접근하기 위해 사전 지식이나 인지활동을 주도하는 데 초점이 있는 반면 다중 언어 레퍼토리를 구축한다는 것은 다양한 언어와 문화에 대한 지식과 경험을 바탕으로 공통점과 차이점을 인식하고 이를 활용하여 적절한 행동과 표현을 할 수 있게 되는 것이다.

3. 다중언어 및 다중문화 활용

앞서 언급한 것처럼 일방향적인 목표언어와 문화에 대한 학습이 아니라 다중언어 및 다중문화를 활용하기 위해서는 학습자가 자기주도적으로 자신의 언어와 문화 자원을 활용하고 학습하는 것이 중요하다. 그렇기 때문에 자신이 경험한 언어와 문화 자원이 무엇인지 정확하게 인식하고 목표언어에 적용할 수 있는 경험을 제공하는 것이 중요하다. 다중언어 및 다중문화 능력의 세 가지 범주에 대해 다음과 같이 활용 방향에 대해 제안할 수 있다.

3.1. 다중문화 레퍼토리의 구축과 활용

언어를 학습하지 않더라도 점점 사회문화적 교류가 활발해지면서 다른 나라를 여행하는 일도 많아졌지만 텔레비전이나 인터넷 등을 통해서 내가 만나거나 가보지 않은 나라의 언어와 문화에도 수없이 노출된다. 그러한 과정에서 학습자들은 모어의 언어와 문화와는 다른 맥락이나 표현, 행위 등에 대해 공통점과 차이점을 인식하게 되는데 이를 새로운 목표 언어와 문화에서 다시 확인할 수 있도록 학습 내용을 구성하거나 경험을 제공할 필요가 있다.

해외초중등한국어교육과정의 경우 A수준에서는 문화의 차이를 깨닫고 당황하지 않고 반응하는 수준이다. B수준에서는 학습자가 자신의 문화와 목표 문화를 비교하고 이야기함으로써 차이에 대해 당황하지 않고 유연하게 대응할 수 있다. C수준에서는 언어와 문화가 다른 여러 참여자 사이에서 충돌을 일으키지 않고 개방적이고 유연한 태도로 대응할 수 있으며 중재의 역할을 수행할 수도 있다. 학습자는 다름을 인식하고 다름에 대해 말해봄으로써 다름을 유연하게 받아들일 수 있을 뿐만 아니라 동료 학습자들도 그러한 태도로 학습할 수 있게 한다. 이러한 과정에서 학습자는 문화적 다양성을 존중하는 태도를 기르고 자신의 문화와 정체성에 대해 명확하게 인식할 수 있다 수준에 따라 다중문화 레퍼토리 구축의 몇 가지를 예를 제시하면 다음과 같다.

C2	<ul style="list-style-type: none"> • 대화나 토론 시 상대방의 문화적 배경이 다름을 알고 문화 충돌이나 오해를 막기 위해 자신의 행동이나 표현 방식을 적절하게 조절하면서 대화를 이끌어 나갈 수 있다. (예: '그렇게 생각할 수도 있습니다만', '~의 관점에서 보면' 등)
----	--

C1	• 다른 문화권의 사람들과 만나 대화할 경우 또는 읽기 자료, 시청각 자료(영화) 등에 드러나는 문화적 가치와 관습이 어떤 배경에서 나온 것인지를 면밀하게 해석하여 설명하거나 토론할 수 있다. (예: ‘명절을 보내는 방식’, ‘가정에서 부모와 자녀가 나누는 대화의 주제’ 등)
B2	• 다른 문화권의 텍스트나 사건을 해석하고 설명할 수 있으며 이를 자기 문화 또는 자기에게 친숙한 문화권의 텍스트나 사건과 연결지을 수 있다. (예: ‘함축적인 광고의 사회적 맥락’, ‘시민 운동의 계기가 된 사건’ 등)
B1	• 다른 사회문화적 맥락에서 자신에게 ‘이상해 보이는 것’이 그 문화권에 속한 사람들에게는 어떻게 지극히 ‘정상적인 것’으로 보이는지에 대해 간단하게 토론할 수 있다. (예: ‘밥그릇을 상에 놓고 먹는 문화’, ‘더치페이와 대접 문화’ 등)
A2	• 일상적 사회 교류에 관한 기본적인 문화 관습(예: ‘인사법’, ‘호칭’ 등)을 알고 의사소통에 적용할 수 있다.
A1	• 구체적인 상황이나 정보 교환의 일상적 대화에서 아직 자유롭게 활용하기는 어려우나 번호 매기기, 거리 재기, 시간 말하기 등의 방법이 언어마다 다름을 알 수 있다. (예: ‘10 이상의 숫자 표현’, ‘손가락으로 숫자 세기’ 등)

표 128 다중문화 레퍼토리 구축하기

3.2 다중언어의 이해와 활용

기존의 한국어교육 현장에서는 교실에서 목표 언어 이외의 언어를 사용하지 않도록 학생들에게 독려해왔다. 한국어를 배울 때는 한국어만 사용하고 한국어로 사고하는 것이 한국어 실력을 키우는 길이라고 강조해왔다. 그렇지만 다중언어에 대한 관점은 이와는 사뭇 다르다. 학습자가 능숙하지는 않더라도 자신이 알고 있는 여러 언어와 언어 학습 경험을 바탕으로 목표언어의 구조(문법)와 어휘의 의미 등을 파악하는 데 활용하는 것이다. 단어 하나를 몰라서 문장 전체를 이해할 수 없는 것이 아니라 텍스트의 의미를 파악하고 학습하는 과정에서 자신의 언어 자원을 충분히 활용함으로써 전체의 메시지를 파악하고 학습을 용이하게 만들 수 있다. 예를 들어 문법을 완벽하게 몰라도 다른 언어로 된 텍스트에 대한 지식과 경험을 통해 몇 개의 단어만으로도 전체의 메시지를 추론할 수 있다. 수준에 따라 다중언어 이해에 대한 몇 가지를 예를 제시하면 다음과 같다.

B2	• 자기가 구사할 수 있는 언어들(다중언어 레퍼토리)에서 관습적인 장르별 구조와 유형적으로 굳어진 텍스트 구조에 대한 지식을 목표 언어를 이해하는 데 활용할 수 있다. (예: ‘공적인 이메일과 사적인 이메일의 표현 차이’ 등)
B1	• 같은 주제에 대해 다른 언어로 된 텍스트(예: ‘간략한 뉴스’, ‘박물관 안내 책자’, ‘인터넷에 있는 짧은 평이나 상품평’ 등)에서 이해한 내용을 바탕으로 텍스트가 주는 메시지를 추론할 수 있다.
A2	• 다른 언어로 제공된 자료를 바탕으로 목적을 분명하게 알 수 있는 짧은 안내문이나 지시 사항을 이해할 수 있다. (예: ‘공원의 금지 행동 안내판 등의 픽토그램을 보고 안내문 내용 추론하기’ 등)

A1	<ul style="list-style-type: none"> • 차용어(외래어)나 다른 언어들에서 공통으로 사용되는 어휘를 알고 다음과 같은 것을 할 수 있다. <ul style="list-style-type: none"> - 간판이나 간단한 표지판, 안내문 등의 의미 추론하기
----	---

표 129 다중언어 이해

A2에서 ‘다른 언어로 제공된 자료를 바탕으로 목적을 분명하게 알 수 있는 짧은 안내문이나 지시사항을 이해할 수 있다.’와 관련하여 다음과 같은 자료를 활용할 수 있다. 일본어를 알거나 여행 경험이 있는 학습자라면 한국어로 된 표지판 안내문의 어휘와 표현을 학습할 때 일본에서 흔히 사용되는 표지판의 픽토그램이나 표현 등을 떠올리면서 내용을 추론할 수 있다. 학습자가 전체의 메시지를 파악한 다음 어휘나 표현, 문법 등에 대해 공부하는 방식으로 언어를 활용한다면 더 효과적으로 학습이 이루어질 수 있다.



그림 5 다중언어 이해의 예

3.3. 다중언어 레퍼토리의 구축과 활용

다중언어의 이해는 ‘언어적 지식(예: 공통 어휘, 어원, 문법구조, 기능적 표현 등)’에 한정된 것이라면 다중언어 레퍼토리 구축하기는 ‘상황(예: 일반 및 기본, 예상 범위 내에 있거나 예상 밖의 것, 교류, 거래, 토론, 상호작용 등)’ 혹은 맥락이 반영된 것이라는 차이가 있다. 그렇기 때문에 초급인 A수준에서는 단어나 표현 한두 개를 모르더라도 다른 언어의 표현을 활용하는 방식으로 의사소통할 수 있다. B수준에서는 자신이나 다른 참여자가 목표언어에 대한 자원이 부족하더라도 다른 언어자원을 서로 활용하여 의사소통을 원활하게 할 수 있다. 보다 전문적이고 복잡한 주제에 대해서도 여러 언어 자원을 충분히 활용하는 것에 대해 다른 대화참여자의 동의를 얻고 요구에 부응하면서 대화를 성공적으로 상호작용할 수 있다. 수준에 따라 다중언어 레퍼토리 구축하기의 몇 가지를 예를 제시하면 다음과 같다.

C2	<ul style="list-style-type: none"> • 다언어 맥락에서 필요에 따라 그때그때 다른 언어로 말하는 것이 왜 나오지 설명해 가면서 자기가 구사하는 언어(다중언어 레퍼토리)를 유연하게 활용하여 추상적이고 전문적인 주제에 대해 상호작용할 수 있다. (예: ‘예를 들면’, ‘다른 말로 하면’ 등)
C1	<ul style="list-style-type: none"> • 자기가 구사하는 언어(다중언어 레퍼토리) 중 두 개 이상의 언어로 바뀌 가며 잘 대처하고 대화 참여자의 요구와 언어 기술에 맞춰 효과적인 대화를 나눌 수 있다. (예: ‘간단하게 말하면 -다는/자는/라는/냐는 말이에요’ 등)
B2	<ul style="list-style-type: none"> • 자기가 구사하는 언어들(다중언어 레퍼토리)을 적절하게 섞어 사용함으로써 다른 사람들이 스스로 편한 언어를 사용하도록 배려하고 독려할 수 있다. (예: ‘영어로/중국어/일본어로 할까요?’, ‘영어가/중국어/일본어가 편하세요?’ 등)
B1	<ul style="list-style-type: none"> • 일상적 의사소통 상황에서 제한적이거나 자기가 구사하는 언어(다중언어 레퍼토리)의 표현들을 순발력 있게 응용하여 예상을 벗어나 발생하는 일반적이지 않은 상황에 대처할 수 있다. (예: 다양한 상황에서 ‘그럴까요?’, ‘글쎄요’, ‘알겠어요’, ‘먼저 하세요’ 등의 표현으로 대화 참여자에게 반응하기)
A2	<ul style="list-style-type: none"> • 일상적 상황에서 지금 말하고 있는 언어로 적당한 표현이 떠오르지 않을 때 자기가 구사하는 언어(다중언어 레퍼토리) 중 하나의 어휘로 자기가 말하고자 하는 바를 이해시킬 수 있다. (예: ‘영어/중국어/일본어로 말해도 돼요?’ 등)
A1	<ul style="list-style-type: none"> • 대화에 우호적인 대화 참여자와 함께 기본적인 일상적인 구체적 상황에서 구사할 수 있는 다른 언어(레퍼토리)를 매우 제한적으로 사용해서 간단하고 일상적인 대화를 통해 정보를 주고 받을 수 있다. (예: ‘이거 얼마예요?’, ‘이거 하나 주세요’ 등)

표 130 다중언어 레퍼토리 구축하기

4. 결론

한국어교육에서 문화에 대한 관심은 언어와 불가분의 관계에 있는 문화에 대해 지식을 학습하고 체험함으로써 실제적으로 한국어 모어 화자와의 의사소통 능력을 신장시킬 수 있다는 관점이었다. 그렇지만 교통과 통신 수단이 발달하면서 이동과 문화 교류가 과거와 비교할 수 없이 활발해지면서 학습자들은 보다 다양하고 복잡한 언어와 문화적 배경을 갖게 되었다. 이러한 상황에서 언어지식을 습득하고 문화의 산물을 이해하며 실행할 수 있는지가 중요한 것이 아니라 새로운 언어와 문화에 어떻게 적응하게 할 것이냐가 더 중요한 문제가 되었다. 학습자들은 다른 문화의 사람들과 의사소통 하면서 내적 호기심 때문에 문화를 경험하고 발견할 때, 그리고 자신과 다른 문화 사이를 중재하는 새로운 태도들을 강화할 때 활동적으로 참여하게 된다. 따라서 한국어교육에서 학습자가 한국어와 한국어를 배우기 이전에 경험했던 모든 언어와 문화적 자원을 최대한 활용하고 의사소통 과정에서 한국어만을 배타적으로 고집하는 것이 아니라 더욱 효과적인 소통이 이루어질 수 있도록 학습자 스스로가 주도적으로 활용할 수 있도록 해야 할 것이다.

[참고문헌]

- 김선정, 이동은, 공동관, 민경모(2010). **해외 초중등학교 한국어 표준교육과정 개발 연구**. 교육과학기술부.
- 김중섭, 김정숙, 이정희, 김지혜, 박나리, 박진욱, 이수미, 강현자, 장미정, 홍혜란(2017). **국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구**. 국립국어원 2017-01-54.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. www.coe.int/lang-cefr.
- Council of Europe (2018). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners*. www.coe.int/lang-cefr.

2021 한국언어문화교육학회 제32차 전국학술대회 기획팀

학술대회장 : 우창현

학술대회 준비위원장 : 민경모

학술대회 준비위원 : 이희정, 진대연, 백승주, 강현자, 김성수

간사 : 김찬미, 조동호

☒ 전자우편: klaces@naver.com

☒ 홈페이지: www.klaces.or.kr/

→ 발표 전문(full-text)은 홈페이지 자료실에서 내려 받으실 수 있습니다.