

제27회 한말연구학회 전국학술대회 발표집

- 때 : 2008년 1월 25일 (금) 9:30-4:45
- 곳 : 경원대학교 새롬관
- 주최 : 한말연구학회
- 후원 : 경원대학교

*간지 뒷면

■ 학술대회 일정 ■

가. 개회 및 특강 전체 회의실 | 사회 : 전정례(건국대학교)

9:30~ 등록 및 접수
10:00~10:20 개회식, 축사, 회장 인사
10:30~11:30 <특강> 남북한에서 토(씨)를 보는 눈 : 하치근(동아대학교)

□ 점심시간 11:30~1:00

나. 분과별 발표 및 토론

【제1분과】 제1발표장(국어 문법과 국어사) : 최홍열(강원대학교)

1:00~1:35 발표 : 박철주(서강대학교) 토론 : 박찬식(경원대학교)
1:35~2:10 발표 : 안주호(위덕대학교) 토론 : 박석준(배재대학교)
2:10~2:45 발표 : 박철우(안양대학교) 토론 : 김정호(건국대학교)

【제2분과】 제2발표장(응용 언어학) : 정동환(협성대학교)

1:00~1:35 발표 : 한성일(경원대학교) 토론 : 윤재연(춘천교육대학교)
1:35~2:10 발표 : 김주희(경기대학교) 토론 : 김은영(CBS)
2:10~2:45 발표 : 이봉원(나사렛대학교) 토론 : 허재영(건국대학교)

【제3분과】 제1발표장(국어 의미 연구) : 김홍범(한남대학교)

3:00~3:35 발표 : 함희진(고려대학교) 토론 : 전정미(상명대학교)
3:35~4:10 발표 : 이동혁(포항공과대학교) 토론 : 남경완(고려대학교)
4:10~4:45 발표 : 이영주(한남대학교) 토론 : 김슬옹(성신여자대학교)

【제4분과】 제2발표장(한국어 교육) : 김용경(경동대학교)

3:00~3:35 발표 : 박형우(한국교원대학교) 토론 : 박동근(건국대학교)
3:35~4:10 발표 : 한슬기(건국대학교) 토론 : 김주연(건국대학교)
4:10~4:45 발표 : 오정미(건국대학교) 토론 : 김영만(서울시립대학교)

차 례

【특강】

하치근 (동아대학교) 남북한에서 토(씨)를 보는 눈	7
------------------------------	---

【제1분과】

박철주 (서강대학교) 대명물직해에서의 '隱'과 '段'의 통합 조건에 관한 연구	29
토론 : 박찬식 (경원대학교)	
안주호 (위덕대학교) 한국어교육에서 연결어미 {-길래}의 교수방안에 대한 연구	40
토론 : 박석준 (배재대학교)	
박철우 (안양대학교) 국어 분열문의 통사구조	54
토론 : 김정호 (건국대학교)	

【제2분과】

한성일 (경원대학교) 언어전략에 대하여	71
토론 : 윤재연 (춘천교육대학교)	
김주희 (경기대학교) 몽골 전래 동화를 활용한 한국어 어휘 지도의 실제와 분석	91
토론 : 김은영 (CBS)	
이봉원 (나사렛대학교) 언어치료학과 한국어 연구의 새 과제	109
토론 : 허재영 (건국대학교)	

【제3분과】

함희진 (고려대학교) 'N+V'형 합성동사의 형성 원리를 다시 생각함	113
토론 : 전정미 (상명대학교)	
이동혁 (포항공과대학교) 상품명의 고유명사론	127
토론 : 남경완 (고려대학교)	
이영주 (한남대학교) 상징어 의미 분류와 하위 항목	140
토론 : 김슬옹 (성신여자대학교)	

【제4분과】

박형우 (한국교원대학교) 문법 교육 연구와 교과서	155
토론 : 박동근 (건국대학교)	
한슬기 (건국대학교) 초급 단계 한국어 학습자의 문화 능력 평가 방법	173
토론 : 김주연 (건국대학교)	
오정미 (건국대학교) 한국어교육에서 문학작품 선정에 관한 문제	205
토론 : 김영만 (서울시립대학교)	

【특 강】

남북한에서 토(씨)를 보는 눈

하 치 근 (동아대학교)

*간지 뒷면

제27회 한말연구학회 전국학술대회
때 : 2008년 1월 25일 (금)
곳 : 경원대학교 새롭관

【특 강】

남북한에서 토(씨)를 보는 눈

하 치 근 (동아대학교)

□ 차 례 □

1. 머리말
2. 남북한 형태론의 연구 경향
 - 2.1. 남한의 형태론 연구
 - 2.2. 북한의 형태론 연구
3. 남북한의 토씨 체계
 - 3.1. 남한의 토씨와 씨끝의 처리
 - 3.2. 북한의 토의 처리
4. 북한의 토 설정 갈래
 - 4.1. 기본적인 갈래
 - 4.2. 구체적인 갈래
5. 맺음말

1. 머리말

이 글은 북한에서 연구한 우리말의 형태론 가운데 ‘토’를 대상으로 하여 그 연구 성과를 남한과 비교하고 이를 언어학적으로 평가해 보려고 한다.

편집위원회, 《조선문화어문법》, 1979, 과학·백과사전출판사.

이를 위해서 북한의 문법서 가운데 《조선문화어문법》을 비교의 대상으로 삼기로 한다.

문화어문법편찬위원회, 《조선문화어문법규범》, 1976, 김일성종합대학출판사.

럼종률, 《문화어형태론》, 1980, 김일성종합대학출판사.

리근영, 《조선어리론문법(형태론)》, 1985, 과학·백과사전출판사.

그리고 북한 학계 안에서도 관점 상 차이를 보이는 부문에 대해서는 주로 위의 세 책을 대상으로 하여 비교·기술하기로 하겠다.

종합적으로 북한의 토와 남한의 토씨, 씨끝 연구를 비교하되 연구 내용을 객관적으로 소개하는데 중점을 두고자 한다.¹⁾

문헌자료의 내용을 인용하거나 북한 학계의 용어를 소개하는 경우에는 북한의 맞춤법을 그대로 따르되, 이 글의 일반적인 서술은 우리 맞춤법에 따르기로 한다.

2. 남북한 형태론의 연구 경향

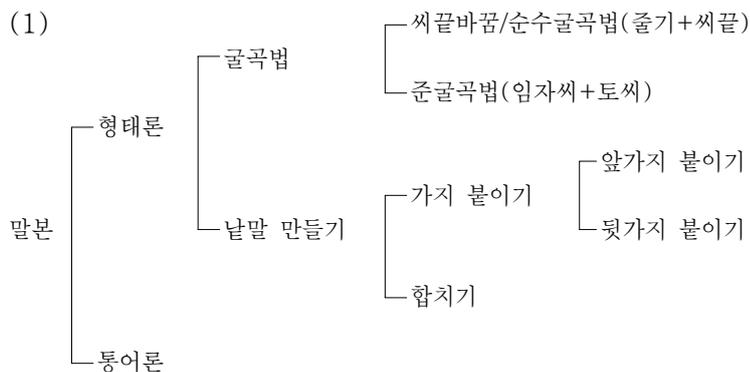
2.1. 남한의 형태론 연구

전통문법 이후로 많은 학자들이 문법론의 연구 영역 설정을 위하여 나름대로의 관점을 제기했다.

그 뒤 구조주의 언어학의 영향을 받아 이를 우리말의 특성에 맞도록 여과시킨 문법론의 영역이 허 응 선생에 의해 체계화된다.

월은 그것을 짜이루고 있는 조각들 사이에 긴밀한 짜임새를 이루고 있는데, 이 짜임새는 말본에 있어서 중요한 것으로, 이것을 떠나서는 말본은 바로 이해되지 않는다.(허 응 2000:98)

통어론은 자립형태 끼리의 짜임새와 통어적 짜임새를 연구 대상으로 하고, 형태론은 그 안에 구속형태를 가진 형태론적 짜임새를 대상으로 하여 연구한다고 하여 형태론과 통어론의 한계를 분명히 했다. 그리고 형태론의 아랫분야를 ‘굴곡법’과 ‘낱말 만들기’로 나누었다.



굴곡법에는 풀이씨의 줄기에 씨끝이 붙어 씨끝바꿈을 하는 순수굴곡법과 임자씨에 토씨가 붙어서 여러 가지 월조각의 자격을 가지는 모습을 다루는 준굴곡법으로 나누었다. 낱말 만들기에는 뿌리에 말 만드는 가지가 붙어서 새로운 낱말을 만들어 내는 가지 붙이기(파생법)와

1) 1579년에 청허 스님이 짓고 용담 스님이 역주한 《선가구감》(2005:132)에 보면, “공부가 도를 이루기 전에 남에게 자랑하고 한갓 말 재주만 부려서 서로 이기려고만 하는 것은, 변소에 단청하는 것과 같다.[學未至於道 衒耀見聞 徒以口舌辯利 相勝者 如廁屋塗丹雘]”고 했다.

뿌리에 다른 뿌리를 합쳐서 만드는 합치기(합성법)가 있다.

따라서 형태론은 굴곡의 가지가 지니고 있는 말본 뜻과 말 만드는 가지가 지닌 사전적인 뜻 따위를 연구하는 분야로써 입자씨에 토씨가 붙어서 여러 가지 월조각의 자격을 가지게 되는 모습, 풀이씨의 줄기에 씨끝이 붙어서 ‘끝바꿈’을 하는 일, 뿌리에 말만드는 가지가 붙어서 새로운 낱말을 만들어 내는 일, 굴곡의 가지의 말본뜻과 말만드는 가지의 사전적인 뜻 따위를 연구하는 분야가 형태론이다.(허 응 2000:86)²⁾

그런데 문법론의 연구 한계가 논리적으로 잘 분석되는 경우도 있지만, 때로는 한계의 설정이 어려운 경우도 자주 나타난다.

(2) ㄱ. 봄이 오니, 산에 꽃이 핀다.

ㄴ. 나는 그런 곳에 가기를 싫어한다.

ㄷ. 어머니가 아이에게 젓을 먹인다.

ㄹ. 아버님은 자주 연구실에서 원고를 쓰신다.

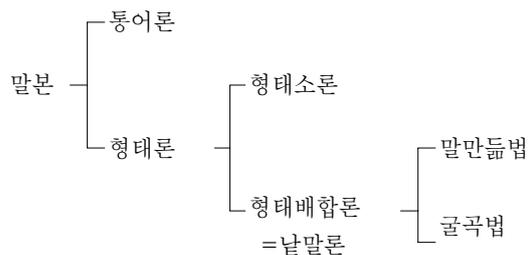
(2)ㄱ의 ‘오니’는 끝바꿈을 한 말이므로 형태론에서 다루어야 할 문제이지만, ‘오니’의 ‘-니’는 앞과 뒤의 말을 이어 주는 구실을 하므로 통어론에서도 다루어야 한다. (2)ㄴ의 ‘가기’는 끝바꿈으로는 형태론의 문제이지만, 「그런 곳에 가기」는 입자마디로, ‘싫어한다’의 부립조각이 되어 이 월에 안기어 있으므로 이 과정을 살피는 일은 통어론의 문제이다. (2)ㄷ의 ‘먹인다’는 ‘먹는다’의 하임으로 이때의 ‘-이-’는 말만드는 가지이므로 형태론의 문제인데, 스스로 움직씨(주동사) ‘먹는다’가 하임움직씨 ‘먹인다’로 바뀌면서 앞의 월조각의 배열 순서도 달라지므로 이런 과정은 통어론의 문제이다. 그리고 (2)ㄹ의 ‘쓰신다’의 ‘-시-’는 굴곡가지가 붙은 끝바꿈의 한 가지이므로 형태론의 문제인데, 이 끝바꿈은 단순히 이 말 자체에만 국한되지 않고 입자말 ‘아버님’을 높이므로 통어론적 문제이다.

요즈음 우리말에 굴곡법이 존재하는가 하는 논의를 포함하여, 토씨와 씨끝의 말본적인 현상을 밝히는 일을 형태론의 범위에 넣을 수 있는가, 그리고 형태음운론을 형태론에 포함시킬 수 있는가 하는 점에 대하여 문제를 제기하기도 한다.

이와 같은 논의들에서는, 논의의 방향이 말본의 일반적 체계성에서 벗어난 현상들을 어떻게 일괄적으로 처리해야 하는 지에 대한 문제에 접근하기보다는, 특이한 구실을 하는 말본 요소를 특이하게만 바라보는 분류적 차원에서 논의가 맴돌고 있다는 느낌을 받을 때가 있다.

문법론 연구에 있어서 한계 설정의 어려움에 대하여 허 응 선생은, “말 자체는 상당히 논리적으로 잘 짜여진 조직체이기는 하나 그 조직체는 물샐틈없는 간막이로 구성된 것은 아니다.

2) 김 석득(1991:152)에서는 문법론의 영역을 다음과 같이 설정했다.



그리하여 말을 연구하는 사람들을 괴롭히는 일이 여간 많은 것이 아니다. 이를테면 굴곡의 가지와 말만드는 가지와의 구별이 모호한 경우가 있어서, 굴곡법과 말만들기의 관계가 희미하게 되는 수가 있고, ‘날말’이 무엇인지, 그 엄격한 규정이 어려워져서 연구하는 사람을 괴롭히는 일이 많기 때문에 말본 범주의 뜻은 관용성을 베풀지 않으면 규제하기 어렵다고 했다.”(허 응 2000:91~2)

2.2. 북한의 형태론 연구

북한 문법에서 우리와 체계가 가장 다른 분야는 형태론이며, 그 중에서도 가장 큰 차이를 보이는 것은 토씨와 씨끝의 처리 문제이다.

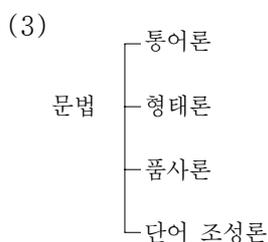
앞선 시기의 북한의 형태론은 남한과 마찬가지로 ‘단어 조성론’이나 ‘품사론’이 형태론의 연구 범위에 속했으나, 1980년대 초부터는 형태론이 ‘단어 조성론’이나 ‘품사론’과 분리되었다.

리 근영(1985:2~3)에서는 “형태론은 조선어문법에서 형태론적 현상을 체계적으로 연구서술 하면서 거기에서 이론적으로 제기되는 문제점들을 조선어의 민족적 특성에 비추어 주체성 있게 해명하는 방향에서 서술한다. 여기서 《형태론적현상》이라 하는 데는 일정한 한계가 있다. 《형태론적현상》은 단어나 또는 대상화된 일련의 단위에서 이루어지는 문법적 형태와 그것이 나타내는 문법적 의미 그리고 그것들로 구성되어 있는 형태론적인 문법적 범주와 관련된 문법적 현상을 말한다.”라고 규정했다.

품사에 관한 이론을 따로 떼어서 ‘품사론’을 설정하고 단어의 조성과 관련된 특성도 떼어서 ‘단어조성론’을 설정한 북한의 처리에 대하여, 김 석득(1991:151)은 이로 말미암아 “형태론의 한계와 연구 대상이 축소됨으로써 상대적으로 말본의 연구 분야의 세밀한 분화를 불러일으키고 이에 따라 우리말 특유의 맞물려 있는 범주(입음, 하임 따위)를 형태론과 ‘조어론’에서 따로 논의해야 하는 문제가 생긴다.”고 지적했다.

북한에서는 ‘형태론’ 연구의 대상으로 토에 의해 이루어지는 문법적형태, 문법적관계로 표현되는 문법적의미, 조선어의 문법적형태와 문법적의미에 기초하여 이루어지는 조선어의 형태론적인 문법적범주로 보고 있다.(리 근영 1985:3~4)

그러므로 북한의 형태론 연구는 토의 연구 곧 남한의 토씨와 씨끝을 대상으로 하는 문법적 형태, 문법적 의미, 문법적 범주에 대한 것이 전부이다.



3. 남북한의 토씨 체계

3.1. 남한의 토씨와 씨끝의 처리

토씨와 씨끝은 그 말본 상의 특질이 전혀 다르다. 씨끝은 그 자체가 구속형태인 줄기에만 이어지기 때문에 그 결속이 매우 강해서 도저히 서로 떠날 수 없게 되어 있다.

그러나 토씨는 의심할 여지 없이 자립적인 입자씨에 이어나기 때문에, 입자씨와 토씨의 결속은, 줄기와 씨끝의 결속에 비하면 비교가 되지 않을 정도로 자유롭다.

토씨는 이와 같이 그 앞 말과의 결속이 자유롭기 때문에, 입자씨뿐 아니라, 다른 여러 가지 자립형태에도 붙을 수 있는데, 이 자립형태의 길이에겐 제한이 없다.(허 응 2000:217~8)

(4) ㄱ. 사람-이, 나무-를, 밥-은, 집-도 ...<입자씨에>

ㄴ. 빨리-도 간다. 너무나-도 돈이 아쉬워서 ...

이젠 더-는 갈 수 없어. <어찌씨에>

ㄷ. 죽느냐 사느냐-ㄱ 문제이다.

그것이 소극적인 의의가 있느냐, 적극적인 의의가 있느냐-는, 그들이 더 잘 알 것이다. <마디에>

ㄹ. 나는 간다-ㅁ는 너는 어떻게 할 것인가? <월에>

3.2. 북한의 토의 처리

북한의 토는 우리의 토씨와 씨끝을 합친 개념이다. 우리가 토씨와 씨끝을 다른 문법범주로 처리하고 있는데 비하여 북한에서는 같은 범주로 묶고 있다.

이처럼 북한의 문법에서 풀이씨의 씨끝까지 토로 처리하고 있는 점은 주시경, 김두봉의 문법 체계에 근접하지만, 이들 모두에 낱말의 자격을 주지 않은 점은 정 렬모(1946), 김 민수(1955, 1960)의 체계와 일치한다.(최 일순 1991:16~7)

리 근영(1985:40)에서는, “조선어의 토는 단어의 말줄기에 교착되어 문법적 형태를 이루는 교착물이다. 조선어에서 《토》라는 용어는 조선어의 교착물에 대한 고유한 명칭이지 그것이 언어적인 여러 단위의 계열 속에 들어가는 일정한 언어단위를 성격짓는 용어는 아니다.”라고 했다.

그러나 용언에 붙는 서술토와 체언에 붙은 대상토는 덧붙이성에 차이가 있다고 보았다. 곧 “용언에 붙는 서술토는 철저하게 덧붙이성을 가진다. 그것이 보조적인 어떤 단어로 될 근거가 가장 없는 토이다. 이에 비하면 대상토는 서술토에 비하여 덧붙이성이 비교적 덜하다 할 수 있다. 그러나 대상토는 전반적으로 놓고 총괄해 볼 때 그것은 덧붙이성이 단어적 성격보다 강하다.”(리 근영 1985:42)

조선어의 토는 그 덧붙이성에 정도의 차이가 있을 수 있다는 것을 인정하면서도 총체적으로 보아서는 덧붙이라고 규정해야 한다고 했다.(리 근영 1985:44)

이와 같은 북한의 토 처리는, 토씨는 낱말로 씨끝은 풀이씨의 줄기에 딸린 요소로 보는 남한과는 차이가 있다. 이와 같은 차이에 대하여 “자립형에 붙는 토씨는 구속형식에 붙은 씨끝보

다 독립성을 가지며 또한 광범위한 분포적 자유성은 토씨의 경우가 씨끝보다 많다. 그리고 한편, 토는 그 자체 체언에서 씨끝바꿈의 형식을 취하지 아니하나 씨끝은 줄기에 붙어 광범위한 씨끝바꿈을 한다. 따라서 토씨의 낱말됨은 씨끝의 낱말됨보다 강하다. 또한 독립 자립형 낱말에 붙은 토를 낱말의 내속물로 본다면 씨끝도 낱말의 내속물이므로, 구속형인 풀이말 줄기도 독립 자립형으로 보아야 하는 모순도 생긴다. 토씨와 씨끝을 함께 이른바 낱말이나 《토》로 묶는다는 것은 무리다.”라고 하여 그 문제점을 지적했다.(김 석득 1981:168)

4. 북한어 토 설정 갈래

4.1. 기본적인 갈래

북한어 토의 기본적인 갈래 설정의 계기는 김 수경(1956가)이 홀로도비치의 ‘위치적’, ‘비위치적’ 개념을 받아들인 데서 비롯이 되었다.

상, 시칭, 존경을 나타내는 ‘-리-, -았-, -겠-, -시-’ 등은 비위치적인 형태부이며 격, 법, 계칭 등을 나타내는 토만을 위치적인 것으로 보았다. 그래서 김수경은 비위치적인 형태부는 토로 보지 않았고 서술성을 가진 문법 요소의 하나로 설정할 것을 제안하였다.(임 흥빈 1987:254)

《조선어문법》(1964)에서도 홀로도비치의 위치적, 비위치적 개념을 받아들여 토를 ‘위치토’와 ‘비위치토’로 나누었다.

(5) 위치토 : 격토, 종결토, 접속토, 상황토, 규정토.

비위치토 : 복수토, 도움토, 존경토, 시칭토, 서술적대상형토.

토 범주가 북한 문법에서 비교적 안정된 모습으로 문법 범주의 자격을 갖추게 된 것은 《조선어 문법》(1970) 및 《조선어》(1970)에서이다.(임 흥빈 1997:262)

여기서 토를 쓰이는 풀이에 따라 ‘체언토’와 ‘용언토’로 나누고 문장론적인 기능에 따라 ‘자리토’와 ‘자리토가 아닌 것’으로 나누었다.

《문화어문법규범》(1972), 《조선문화어문법규범》(1976)에 오면 명칭이 고유어로 바뀌고 분류도 약간 달라진다.

곧 ‘체언토’는 ‘대상토’로, ‘용언토’는 ‘풀이토’로, ‘자리토가 아닌 것’을 ‘끼움토’로 명칭을 바꾸었다.

그래서 토는 대상성을 나타내는가 대상을 풀이하는가에 따라 ‘대상토’와 ‘풀이토’로 나누고 문장 안에서 단어의 문법적 자리를 나타내는가 나타내지 못하는가 하는데 따라 ‘자리토’와 ‘끼움토’로 나누었다.³⁾

3) 북한의 ‘자리토’와 남한의 ‘자리토씨’는 전혀 다른 개념이다. ‘자리토’는 그것이 붙은 단어로 하여금 문장 안에서 일정한 문법적자리를 차지하고, 안정된 문장론적 기능을 수행하고, 단어 형태를 매듭짓는 기능을 하는 토이다. 한편 남한의 ‘자리토씨’는 원칙적으로 입자씨에 붙어서 그 말의 다른 말에 대한 관계를 나타내는 토씨이다.

4.1.1. 대상토와 풀이토

(6) 혁명의 북소리가 온 강산에 넘치고 주체형의 붉은 피가 모든 심장들에 세차게 고동친다.

(6)의 토 《의》, 《가》, 《들》, 《에》 등은 그것이 붙어있는 단어가 대상성을 가지고 있다는 것을 나타내고 있는 ‘대상토’이다. 이 토는 서술력이 없이 일정한 관계적 의미를 나타낸다. 그리고 토 《고》, 《나》, 《게》, 《나다》 등은 어떤 사실을 현상에 귀착시켜서 그렇다든지 그렇지 않다든지 하는 서술을 하는 형태인 풀이토이다. ‘풀이토’는 서술력이 관계되는만큼 서술에서 일정한 양태성이 나타난다.(리 근영 1985:94)

그런데 토 가운데는 ‘대상토’도 아니고 ‘풀이토’도 아닌 것이 있다.

(7) 모진 바람에 시달리고 눈서리에 파묻혔다가도 변함이 없이 푸른 빛을 떨치면서 새봄을 맞은 남산의 저 푸른 소나무!

여기서 토 《히》와 《였》, 《口》, 《도》 등은 ‘대상토’와 ‘풀이토’의 어느 하나에도 속하지 않는다. 곧 《히》와 같은 상토, 《시》와 같은 존경토, 《였》과 같은 시간토는 풀이형과 함께만 쓰이며 《도》와 같은 도움토는 대상형과도 함께 쓰이고 풀이형과도 쓰인다. 그리고 《口》과 같은 바꿈토는 대상형으로도 되고 풀이형으로도 된다.

(8) 가. 건설-하-口-이, 건설-하-口-을 [대상형]
나. 건설-하-口-이다, 건설-하-口-이니 [풀이형]

4.1.2. 자리토와 끼움토

토는 그것만으로 단어 형태를 끝맺어 매듭지을 수 있는가의 여부와 문장 속에서 일정한 문법적 자리를 나타낼 수 있는가, 없는가에 따라 자리토와 끼움토로 분류하고 있다. 자리토는 그것이 붙은 단어로 하여금 문장 안에서 일정한 문법적 자리를 차지하고 안정된 문장론적 기능을 수행하도록 하는 토이며 단어 형태를 매듭짓는 기능을 수행하는 토이다.

(9) 자주성은 인간의 본성적요구이며 민족의 신성한 권리이며 독립국가의 실재적기준이다.

(9)에서 토 《의》는 단어 《인간》, 《민족》으로 하여금 명사 앞에 자리잡고 그 명사를 규정하는 역할을 하고 토 《나》도 단어 《신성하》에 붙어서 《권리》앞에 놓여 어떤 권리인가를 나타내는 역할을 하도록 하고 있다. 토 《며》, 《다》는 《요구》, 《권리》, 《기준》과 같은 단어에 붙어서 그것들이 단어 《자주성》을 풀이하게 하고 있으나 토 《다》는 단어 《기준》이 문장의 끝에 오게 하고 《며》는 단어 《요구》, 《권리》가 문장의 가운데 오게 하고 있다.

토 《의》, 《며》, 《나》, 《다》 등은 또한 그것이 붙은 단어의 형태를 매듭짓는 기능을 하고 있다. 이런 토들이 붙으면 그 이상 다른 토가 붙지 않아도 단어 형태를 갖춘 것으로 되며 그

대로 문장 속에 들어 갈 수 있다. 그러므로 이러한 토들을 자리토라고 한다.

자리토에는 《의》와 같은 격토, 《다》와 같은 맺음토, 《며》와 같은 이음토, 《ㄴ》과 같은 엮음토가 있다.(조선문화어문법규범, 232~3) 끼움토는 문장론적 자리와는 관계없이 다른 관계적 의미를 나타내는 형태를 조성하는 토이다.

- (10) ㄱ. 우리들, 학생들 (복수토)
- ㄴ. 사람도, 사람에게만 (도움토)
- ㄷ. 불히다, 남기다 (상토)
- ㄹ. 말씀하시다, 가르치시다 (존경토)
- ㅁ. 받았다, 쓰겠다 (시간토)
- ㅂ. 같음, 읽기 (바꿈토)

(10)과 같이 복수토, 도움토, 상토, 존경토, 시간토, 바꿈토는 단어의 형태를 매듭짓지 못하고 문법적 뜻만 나타내는 토이다.(조선문화어문법규범, 233~6)

북한 문법에서의 토의 갈래에 대한 이해를 돕기 위하여 《조선문화어문법규범》과 《조선어리론문법》에서 제시하고 있는 분류표를 보이면 아래와 같다.

(11)

	자리토			끼움토		
	토	례		토	례	
대상토	격토	가/이에	속도전이, 복소리가 앞에, 뒤에	복수토	들	영웅들, 나라들
풀이토	맺음토 이음토 엮음토 꾸밈토	다 며 ㄴ 게	슬기롭다, 빠르다 높으며, 일하며 굳은, 뭉친 밝게, 굳세게			
그밖의 토				바꿈토 상토 존경토 시간토 도움토	ㅁ 이 시 겠 도	같음, 다름 늘이다, 쓰이다 읽으시다, 보시다 옳겠다, 바치겠다 사람도, 있어도

(《조선문화어문법규범》 1976:236)

(12)

	대상토	서술토	자리토	끼움토
격 토	○		○	
복수토	○			○
도움토	○			(○)

맺음토		○	○	
이음토		○	○	
규정토		○	○	
상황토		○	○	
상 토		○		○
존경토		○		○
시간토		○		○
강조토	(○)	(○)	○	
바꿈토		(○)		(○)

(《조선어리론문법》 1985:99)

이상에서 살펴 본 바와 같이 자리토는 남한의 자리토씨와 맺음씨끝을 포괄하는 명칭이고, 끼움토는 남한의 복수접미사, 입음·하임의 가지, 도움토씨, 이름꼴 씨끝, 안맺음씨끝 등을 포괄하는 명칭임을 알 수 있다.

4.2. 구체적인 갈래

북한 문법에서 토의 갈래 설정은 문법서마다 차이를 보이고 있다.⁴⁾

(13)

ㄱ. 《조선어 문법》1 (1960 : 124) : 4종(5종)

1)격토 2)종결토 3)접속토 4)규정토 **【5)도움토】**

ㄴ. 《조선문화어문법규범》(1976 : 236) : 11종

1)격토 2)복수토 3)맺음토 4)이음토 5)엮음토 6)꾸밈토
7)바꿈토 8)상토 9)존경토 10)시간토 11)도움토

ㄷ. 《조선문화어문법》(1979 : 225-28) : 11종

1)격토 2)도움토 3)복수토 4)맺음토 5)이음토 6)꾸밈토
7)엮음토 8)존경토 9)시간토 10)상토 11)바꿈토

ㄹ. 《문화어 형태론》(1980 : 68-69) : 9종(10종)

1)격토 2)도움토 3)복수토 4)맺음토 5)이음토 6)엮음토
7)체언형토 8)존경토 9)시간토 **【10)상토】**

ㅁ. 《조선어학개론》(1983 : 368-69) : 11종

1)격토 2)복수토 3)도움토 4)맺음토 5)이음토 6)규정토
7)꾸밈토 8)상토 9)존경토 10)시간토 11)바꿈토

4) 각 문법서마다 토의 갈래 설정에 대한 차이 및 비교 설명은 최 일순(1992:46~8)을 참조했음.

바. 《조선어리론문법》(1985 : 91) : 12종

- 1)격토 2)복수토 3)도움토 4)맺음토 5)이음토 6)규정토
- 7)상황토 8)상토 9)존경토 10)시간토 11)강조토 12)바꿈토

《조선어 문법》1(1960)은 뒤에 나온 문법서와 비교해 볼 때, ‘토’부분이 따로 분리되어 기술되지 않았는데, 상의 의미(사역 또는 피동)를 나타내는 접미사, 존칭의 의미를 나타내는 접미사, 시칭의 의미(과거 또는 미래)를 나타내는 접미사, 체언형을 만드는 접미사 등 다른 문법서에서 일부 토로 취급되는 것들이 접미사로 취급되고 있으며, 토를 체언과 용언에 두루 적용하여, ‘격토, 규정토, 접속토, 종결토’를 설정하였다.

《조선문화어문법규범》(1976)은 《문화어문법규범》(초고)(1972)를 수정하여 완성한 것인데, 《조선어 문법》1(1960)에서 접미사로 취급되었던 것들을 모두 토에 포함시켜 11종의 토를 설정하였다. 《조선문화어문법규범》(1976)에서는 품사 이름을 제외하고는 모든 문법 용어를 고유어로 바꾸었다. 그 결과 《조선어 문법》1(1960)의 종결토, 접속토, 규정토란 문법 용어는 각각 맺음토, 이음토, 엮음토로 나타나고 있다.

《조선문화어문법》(1979)에서도 《조선문화어문법규범》(1976)에서와 같이 토를 그 문법적인 뜻과 기능에 따라 11종으로 나누고 있다.

조선어학과 학생들의 전공 교재로 출판된 《문화어 형태론》(1980)에서는 토를 그 문법적 의미에 따라 9종(10종)을 설정하고 있는데, 다른 문법서와 비교해 볼 때 특이한 것은 바꿈토라는 용어를 쓰지 않은 대신 ‘체언형토’란 용어를 쓴 점과 상황토가 설정되어 있지 않은 점이다.

최 정후(1983)에서도 《조선문화어문법규범》(1976)과 《조선문화어문법》(1979)에서처럼 11종의 토를 설정하고 있는데, 여기에서는 엮음토가 규정토란 용어로 바뀌어 쓰이고 있어 《조선어 문법》1(1960)에서 쓰인 한자어 용어가 다시 쓰이고 있음을 볼 수 있다.

리 근영(1985)에서는 최 정후(1983)와 같이 엮음토가 규정토란 용어로 바뀌어 쓰이고 있을 뿐만 아니라, 꾸밈토도 상황토란 용어로 바뀌었다. 리 근영(1985)에서 가장 특이한 점은 다른 문법서에서는 볼 수 없었던 강조토가 새로 등장했다는 점이다.⁵⁾ 그리하여 리 근영(1985)에서는 토를 그 기능에 따라 12종으로 설정하였다.

여기서는 (13ㄱ)의 《조선문화어문법》에 있는 토의 갈래에 따라 분류하기로 하겠다.

5) 리 근영(1985:283)에서는, 강조토는 단어 기타의 말줄기에 교착해서 그 단어 기타의 문법적형태를 조성하는 것이 아니라 어떤 문법적형태에 교착해서 그 형태의 문법적의미를 강조하는 형태를 조성하는 토라고 했다.

- 칼로 깎다 (도구) → 갈로써 깎다.
- 피로 맺어진 우정 (수단) → 피로써 맺어진 우정
- 학생으로 그럴수 있는가? (자격) → 학생으로서 그럴수 있는가?

위에서 토 <로> 뒤에 붙은 《써》 《서》를 강조토로 보았다.

김 승곤(2003:231~3)에서는, 도움토씨는 정서적인 뜻구실을 한다. 그런데 도움토씨가 겹으로 쓰인 「까지야, 조차야, 로부터야, 까지로서야 ...」의 부름자리토씨 ‘야’는 그 앞에 자리토씨나 도움토씨가 오면 힘줄토씨의 구실을 한다. 그러나 이때의 부름자리토씨가 힘줄토의 성격을 가지지만 이는 정서적인 뜻구실을 하는 도움토씨와 비슷하다고 보았다.

4.2.1. 체언에 붙는 토

4.2.1.1. 격토

격이란 대상성을 가진 단어나 그밖의 단위가 문장속에서 다른 단어나 그 밖의 단위와 맺는 결합관계를 나타내는 문법적 범주이다. 이와 같은 문법적 범주를 실현하는 격토는 명사, 대명사, 수사 등 대상성 있는 단어나 그밖의 대상화된 단위가 다른 단위와 맺는 결합관계만을 나타내며 풀이성이 없는 것이 특징이다.(조선문화어문법, 1979:245)

(14) 모든것을 사람을 중심으로 생각하고 사람을 위하여 복무하게 하는 위대한 수령님의
영생불멸의 주체사상은 얼마나 위대한 전변, 위대한 승리를 가져다주었는가!

여기서 격토 《을(를)》은 《모든것》과 《생각하다》, 《사람》과 《생각하다》, 《사람》과 《위하다》, 《승리》와 《가져다주다》 등 단어를 결합시키고 있으며 《의》는 《영생불멸》과 《주체사상》등을 결합시키고 있다.

현행 남한의 학교문법에 있어서 격토의 갈래에는 주격, 서술격, 목적격, 보격, 관형격, 부사격, 호격의 7격이다. 그런데 북한 문법에서는 주격(가/이, 게서),⁶⁾ 대격(를/을), 속격(의), 여격(에서, 예, 께), 위격(에게서, 에서), 조격(로/으로, 로서/으로서, 로써/으로써),⁷⁾ 호격(여/이여, 야/아)의 8격이다.

리 근영(1985:116~7)의 격의 갈래에는 절대격이 따로 설정되어 있는 것이 특이하다. 절대격은 다른 모든 격들과는 달리 격표지를 가지지 않는다. 그러나 이것은 다른 격들이 각각 그에 특수한 격토를 가지는데 대해서, 아무런 격토도 가지지 않는다는 그 자체로써 한 개의 격 형태를 이룬다. 이런 형태를 ‘령형태’ 또는 ‘소극적 형태’라고 했다.⁸⁾

(15) ㄱ. 애국가의 선율이 밖에 흐른다. (속격)
 ㄴ. 애국가 선율이 밖에 흐른다. (절대격)

6) 《조선어 문법》1(1960)에서는 《게서》를 주격토로 보지 않고 도움토로 보았으며, 리 근영(1985)에서는 주격토와 위격토에 동시에 포함시키고 있다.
7) 구격의 《와, 과》는 단어와 단어, 어구와 어구 등을 병치 또는 대립시켜 줄 뿐 그 문장의 서술어와 통사적으로 연결되지 않으므로 ‘격토’로 보는 데에는 문제가 있다.(심 재기 1990 : 248)
8) 김 석득(1991:174)에서는, 리 근영(1985:143)에서 기술하고 있는 영형태를 다음과 같은 틀로 제시하고 있다.



위에서 절대격에서의 영형태는 (ㄱ)과 (ㄴ)이다. 그런데, (ㄱ)은 어떤 기본격의 수의적 변이격(변이형태로 된)이라고 봄이 타당하다. (ㄴ)은 기본 호격의 필수적 영형태라 함이 타당하다.

- (16) ㄱ. 창조와 기쁨으로 들끓는 새날이 밝는다. (주격)
 ㄴ. 창조와 기쁨으로 들끓는 새날 밝는다. (절대격)

(15ㄴ)의 ‘애국가’ (16ㄴ)의 ‘새날’은 격표지가 없는 절대격 형태인데, 이 절대격 형태는 말과 글의 맥락을 높이고, 말과 글의 민족적 특성을 높이며, 말과 글의 기능적 표현에 효과적이라고 했다.(임 홍빈 1987:302)

북한의 영토의 개념은 전혀 아무런 토도 가지지 않고 문장에 쓰이는 체언을 절대격 형태라고 할 때, 이는 남한에서 말하는 ‘영 형태소’와는 그 개념이 다소 다르다.

- (17) ㄱ. 나 - 0 - 는 (‘격’이 영토인 것)
 ㄴ. 보 - 0 - 시 - 었 - 다 (‘상’이 영토인 것)
 ㄷ. 보 - 이 - 0 - 었 - 다 (‘존경’이 영토인 것)
 ㄹ. 보 - 이 - 시 - 0 - 네 (‘시간’이 영토인 것)

우리 문법에서 말하는 ‘영 형태소’는 기능은 있으나, 형식은 나타나지 않는 것인데 반하여 북한의 절대격 표지인 ‘영토’는 형식이 없을 때는 기능이 없는 것으로 간주한다. 전혀 아무런 토도 가지지 않는 문장에 쓰이는 체언을 ‘절대격 형태’라고 하는 것은 이런 뜻이다. (임 홍빈 1989:145)

4.2.1.2. 도움토

격토는 문장속에서 다른 단어나 그밖의 단위와 문법적관계를 나타내는 토인데, 도움토는 풀이를 하지 않으면서 그것이 붙은 단어나 그밖의 단위가 《포함, 제한, 강조, 지정》 등과 같이 어떤 류사한 다른 사물이나 현상들과 맺는 일정한 관계관계를 나타내는 토이다.(조선문화어문법 1979:225)⁹⁾

북한의 도움토는 우리 학교 문법의 특수조사, 도움토씨에 해당하는데 도움토의 목록은 북한의 문법서 안에서도 많은 차이를 보이고 있다.

도움토의 한계와 범위가 문법서마다 달리 나타나고 있는 원인은 격토와 도움토 사이의 범위 설정 문제와, 도움토가 격토의 기능을 가질 경우 문법 처리 인정 여부에 있다.

4.2.1.3. 복수토

복수토는 그것이 붙은 단어나 그밖의 단위가 나타내는 대상이나 또는 세움말로 된 대상이 둘 이상임을 보여주는 대상토이며 끼움토이다.

- (18) ㄱ. 남들과 싸워서 이기자면 그만치 우리들도 힘을 길러야 한다.

9) 문법적관계는 문법적형태에 의하여 표현되는 문법적 의미의 공통성에 기초해서 추상화된 문법적현상들의 총체 또는 그 통일을 나타내는 관계를 말하고, 관계관계란 류사한 계열의 사물 현상 및 특성들 사이의 관계를 말하는데, 도움토가 문장 안에서 나타내는 관계를 말한다.(정 순기, 리 금일 2001:82~83, 87)

ㄴ. 아버지는 올해 학교에 들어가는 철수에게 연필, 지우개, 공책, 가방들을 사주었다.

ㄷ. 어디를 갔다가 이렇게 모여 들었소. 수고들 했소.

리 근영(1985:169~73)에서는 복수토 《들》이 (18ㄱ)에서는 ‘대상복수의 기능’, (18ㄴ)에서는 ‘떨거복수의 기능’, (18ㄷ)에서는 ‘주자복수의 기능’이 있다고 보았다.

곧 (18ㄱ)의 《들》은 명사 ‘만’에 붙어 대상이 복수임을 나타내고 (18ㄴ)에서는 둘이상의 대상을 떨거한 끝에 붙어서 그 떨거의 대상이 여럿임을 나타내는 것으로 보았다. (18ㄴ)의 ‘들’을 남한의 문법에서는 <앞에 들어 보인 사물 모두>를 가리키는 의존명사로 보고 있다. 그리고 (18ㄷ)을 남한 문법에서는 통용보조사로 보고 있다.

‘복수토’의 설정에서 남한 문법과의 가장 큰 차이점은, 남한에서는 《들》을 복수접미사로 처리하고 있으며 북한에서는 토의 갈래에 넣고 있는 점이다.

4.2.2. 용언에 붙는 토

4.2.2.1. 맺음토

맺음토란 동사, 형용사 또는 체언의 용언형에 쓰이며 풀이를 하면서 문장을 끝맺는 토이다. 맺음토는 풀이토이며 자리토인데, 남한 문법의 종결어미에 해당한다.

맺음토는 말법과 말차림의 문법적 뜻을 가지고 문장을 끝맺어 주므로 다른 풀이토들, 즉 이음토나 엮음토, 꾸밈토들과 구별된다.

‘말차림’이란 말하는 사람이 듣는 사람에게 어떤 예절을 차리는가 하는 것을 나타내는 문법적 범주로서 남한 문법의 ‘상대높임법’에 해당한다.

《조선어 문법》1(1960:280)에서는 ‘말차림’을 ‘계칭’이라고 하였는데 ‘존대, 하오, 하계, 해라, 반말’의 다섯 등분을 설정했다. 이러한 5등분 체계는 《조선어 문법》1(1960) 이후의 문법서에서 3등분 체계로 줄어들었는데, 럽 종률(1980)과 리 근영(1985)에서는 크게 세 등급으로 나누고 작게는 여섯 등급으로 나누고 있다.

(19)

문법서	명칭	말차림의 등급					등분
		존대	하오	하계	해라	반말	
조선어 문법1 (1960)	계칭	존대	하오	하계	해라	반말	5등분
조선문화어 문법규범 (1976)	말차림	높임		같음		낮춤	3등분
조선문화어 문법 (1979)	말차림	높임		같음		낮춤	3등분

문화어 형태론 (1980)	말차림	높임 (《하십시오》 계열 《해요》 계열)	같음 (《하오》 계열 《하게》 계열)	낮춤 (《해》 계열 《해라》 계열)	3등분 (6등분)
조선어학 개론 (1983)	말차림	높임	같음	낮춤	3등분
조선어 리론문법 (1985)	말차림	높임 (《하십시오》 계열 《하오》 계열)	같음(《하오》 계열, 《해요》 계열, 《반말》 계열)	낮춤 (《해라》 계열)	3등분 (6등분)

(최 일순 1991:68)

등급 설정은 우리 학계와 큰 차이가 없다. 남한의 학교문법에서는 격식체에 ‘해라체, 하게체, 하오체, 함쇼체’, 비격식체에 ‘해체, 해요체’의 6등급을 설정하고 있는데, 이것은 럽 종률(1980)과 일치한다.

‘말법’이란 말하는 사람이 듣는 사람에게 무슨 목적으로 가지고 말하는가 하는 것을 나타내는 문법적 범주로서 남한 문법의 ‘마침법(의향법)’에 해당한다.

말법은 언어 실천 활동의 목적에 따라 알림, 물음, 추감, 시킴의 네 유형으로 설정되어 있다.

4.2.2.2. 이음토

이음토란 동사와 형용사와 체언의 용언형에 쓰이며 풀이를 하면서 문장 안에 있는 단위들을 이어주는 토이다.

용언 특히 동사 줄기에 이음토가 붙어서 동사의 이음형이 이루어지며, 그것은 문장에서 이음술어 또는 상황토로 된다.

이음토는 풀이토이며 자리토인데 맺음토와 달리 말차림을 나타내지 않는다. 그리고 알림만을 나타낼 뿐 물음이나 시킴, 추감 등의 말법을 나타내지 못한다.(조선문화어문법 1987:283)

(20)

이 음 방 식		이 음 토
벌리는 관계로 이어 주는 것	합침	고, 며, 면서, ≒뿐더러, 거니와, 려니와
	맞섬	나, 되, 지만, 건만, 지마는, 건마는, 련만은, ㄴ데 는데, 던데, ㄴ바, 는바
	가림	나, 건, 든, 거나, 든지, 든가, 거니, ≒라
매이는 관계로 이어 주는 것	조건	면, 거든, 느라면, 더라면, ≒라면, 자연, 아도/어도/여도 더라도, ≒망정, ≒지언정, ≒지라도, 기로(서니), ㄴ들 던들, 나마, 아야/어야/여야

	원인	므로, 니, 니까, 느리니, 느라니까, 더니, ㄴ만큼 는만큼, 던만큼, 느리만큼, ㄴ즉, 기에, 길래, 거늘
	차례	다, 다가, 자, 고저
	방식, 수단	아/어, 여
	목적, 의도	려, 려고, 자고, 고저, 느라고, 러
	부정	지

4.2.2.3. 꾸밈토

꾸밈토는 동사, 형용사 또는 체언의 용언형에 쓰이며, 풀이를 하면서 다른 단어 앞에서 문법적으로 꾸미게 하는 토로서, 단어에 붙어서 꾸밈형을 이루며 꾸밈형으로 이루어진 단어는 문장에서 꾸밈말로 된다.¹⁰⁾

꾸밈토는 그 대부분이 시간토와 결합되어 쓰이는 일이 없으며 주로 동사에 붙어 행동을 꾸며주는 역할을 하므로 시간토와 많이 어울리는 이음토와는 구별된다.

이와 같은 사정으로 인하여 꾸밈토는 풀이토이기는 하나 풀이성의 정도에 있어서 이음토보다는 물론 없음토보다도 약하다고 말할 수 있다.(조선문화어문법 1979:303~4)

꾸밈토는 대부분 문법서가 《계, 도록, 듯, 듯이, ㄴ수록》을 들고 있는데 문법서마다 약간 차이가 있다. 북한은 꾸밈토는 남한의 어찌꼴씨끝, 이음씨끝에 해당한다.

- (21) ㄱ. 꽃은 붉을수록 곱다.
 ㄴ. 꽃이 붉게 피었다.

(21ㄱ)의 《붉을수록》의 이음토 《ㄴ수록》에 의하여 이어진 관계에 있는 《붉다》와 《곱다》는 그렇게 이어짐으로써 제3의 단위 《꽃은》에 대하여 공통적인 관계를 가진다고 했다.

그러나 (21ㄴ)의 꾸밈토 《게》에 의하여 맞물려진 《붉게》와 《피었다》는 그 관계가 그것으로써 완결되었다. 곧 제3의 단위인 《꽃이》에 대해서는 《피었다》와 관계를 가지지만 《붉게》는 관계를 가지지 않는다고 했다.(리 근영, 1985:186~7)

과연 꾸밈토 《붉게》가 《꽃이》와 문법적인 관계가 맺어지지 않는가?

- (22) ㄱ. 어찌 그리 뻔뻔하게 거짓말을 하는지 ...
 ㄴ. 어린 놈이 똥 견디게 귀여웠다.

‘-게’는 본디 완전한 어찌마디를 만드는 씨끝이다. 그러나 그 앞에 놓이는 월조각이 빈약한 경우에는 그 풀이말이 약해져서 그 마디 만들기가 완전하지 않게 보이는 일이 있다.(허 웅 2000:1032~5)

10) 북한 문법서 가운데 《조선어리론문법》(1985)에서는 꾸밈토를 ‘상황토’라 하고 있다. 《조선문화어문법》(1979)에서는 ‘꾸밈토’란 술어를 쓰고 있다.

(22ㄱ,ㄴ)의 ‘뻔뻔하게’, ‘못 견디게’ 따위는 그 앞에 이에 이끌리는 월조각이 없기 때문에 이것이 과연 ‘폴이힘’을 가지고 있는지 의심스럽다. 그러나 이에 이끌리는 월조각은 (23ㄱ,ㄴ) 속뜻으로 전혀 짐작할 수 없는 것이 아니다.

- (23) ㄱ'. (그 놈의 태도가) 뻔뻔하다.
 ㄴ'. (내가) 못 견디다.

이러한 말들은 마디라 부르기에 약간의 저항이 없지 않으므로 ‘불완전한 어찌마디’라고 했다. (허 용 2000:166)

4.2.2.4. 엮음토

엮음토는 동사나 형용사 또는 체언의 용언형에 쓰이며 폴이를 하면서 그 단어로 하여금 다른 대상적인 단어의 특성을 규정하게 하는 토로서, 용언적 단어에 붙어서 엮음형을 이루며 문장에서 엮음말로 된다.(조선문화어문법 1979:305)¹¹⁾

- (24) ㄱ. 수령에 대한 충실성은 찰다운 공산주의자들의 첫째가는 표상이다.
 ㄴ. 현장기사인 그는 오늘도 일터에 일찍 나갔다.

(24ㄱ,ㄴ)에서 《-ㄴ, -는》은 엮음토이다.

엮음토는 폴이를 하지만 문장을 끝맺지도, 문장 안의 여러 단위들을 이어주지도 못하므로 맺음토나 이음토와 구별된다. 엮음토는 남한 문법의 관형사형 어미에 해당된다.

(25)

시간	엮음토	엮음형이 이루어지는 품사	예
과거	ㄴ/은	동사	지나간, 읽은
과거 지속	던	동사, 형용사, 체언의 용언형	읽던, 많던
현재	는	동사	읽는
	ㄴ/은	형용사, 체언의 용언형	많은, 집인
미래	ㄹ/을	동사, 형용사, 체언의 용언형	갈, 맑을

4.2.2.5. 존경토

존경토란 말하는 사람이 행동, 상태 또는 성질의 입자에 대하여 가지는 존경의 태도를 나타내는 토로서 폴이형에 붙는 끼움토이다. 존경토에는 《시》가 있는데 남한 문법의 ‘높임 의 선

11) 《조선문화어문법》(1979)에서는 ‘엮음토’라 부르고, 《조선어 문법》1(1960), 최 정후(1983), 리 순영(1985)에서는 ‘규정토’라고 했다.

어말어미'에 해당한다.

예절 관계의 두 가지 경우, 곧 존경하는 경우와 그렇지 않은 경우를 설명하는 방법이 우리와 차이가 있다.

존경하는 예절 관계는 존경토 《시》에 의하여 나타내며 그렇지 않은 예절 관계는 영토에 의하여 나타낸다고 보았다.(조선문화어문법규범 1976:323)

- (26) ㄱ. 일하-시-다 일하-○-다
 ㄴ. 보-시-였다 보-○-았다.

북한문법에서 존경의 범주는 예절 관계를 나타내는 문법적 범주라는 점에서 말차림의 범주와 같으나, 말차림의 범주는 이야기를 듣는 사람에 대한 이야기하는 사람의 예의적 관계를 나타내고, 존경의 범주는 이야기에 등장하는 행동, 상태, 또는 성질의 주자에 대한 이야기하는 사람의 예의적 관계를 나타낸다는 점에서 존경의 범주와 말차림의 범주는 전혀 다른 문법적 범주로 다루어지고 있다.¹²⁾

우리가 주체높임법과 상대높임법을 ‘높임법’이라 하여 하나의 범주로 설정하고 있는데 대해, 북한에서는 존경의 범주와 말차림의 범주를 전혀 다른 범주로 설정하고 있다.

4.2.2.6. 시간토

시간토란 단어의 풀이형에 붙어서 말하는 시간과 사실이 있는 시간과의 관계를 나타내는 토로서 끼움토인 시간토와 자리토인 없음토에 의해 표현된다. 일부 경우 형용사의 맺음형이나 체언의 용언형의 맺음형에서만 현재의 시간이 특별한 토없이 령토로 표현되는 문법적 범주라고 보고 있다.(조선문화어문법 1979:315~6)

시간토는 시간의 문법적 범주를 나타낸다.

북한 문법에서는 시간의 범주가 없음토에 의해서도 표현되지만, 시간의 범주만을 나타내는 토는 오직 시간토 뿐임을 강조하고 있다.(리 근영 1985:264~5)

시간토가 나타내는 시간, 즉 말하는 순간을 기준으로 하는 시간을 절대적 시간이라고 하고, 없음토가 나타내는 시간, 즉 일정한 시간을 기준으로 하는 시간을 상대적 시간이라고 했다.(조선문화어문법규범 1976:327)

4.2.2.7. 상토

상토란 상의 문법적 범주를 나타내는데, 상이란 동사로 표현된 행동이 행동의 입자 및 행동이 미치는 대상 등과 맺는 관계를 나타내는 문법적 범주이다.

상의 문법적 범주에는 제힘상, 입음상, 시킴상 등 세 개의 갈래가 있다. 제힘상은 세움말로 된 대상이 동사풀이말로 표현된 행동을 스스로 한다는 것을 나타내는데 ‘령토’에 의하여 표현된다. 입음상은 보탬말로 된 대상이 동사풀이말로 표현된 행동을 하고 세움말로 된 대상에는 그 행동이 미친다는 것을 나타내며, 시킴상은 세움말로 된 대상이 보탬말로 된 대상에게 동사

12) 리 근영(1985:261) 및 최 일순(1991:93~94) 참조.

풀이말로 표현된 행동을 시킨다는 것을 나타낸다. 입음상과 시킴상은 상토에 의하여 표현된다.(조선문화어문법 1979:325~6)

남한 문법에서는 사동에 대해 어떤 동작이나 행위를 남이 시켜서가 아니라 자기 스스로 행하는 것을 주동이라 하고, 피동에 대해 남의 동작이나 행위를 입어서 되는 것이 아니라 스스로의 힘으로 행하는 행위나 동작을 능동이라 하여 주동의 개념을 도입하고 있는데 이 점을 제외하면 상범주 체계는 우리와 별 차이가 없다.

그러나 한 가지 차이를 보이는 것은 중동상의 설정이다.

(27) 자연현상이나 자동적 행동 등을 나타내는 경우

- ㄱ. 앞 내에는 어느 덧 얼음장이 풀렸다.
- ㄴ. 풀잎 끝에 방울방울 이슬이 맺힌다.
- ㄷ. 생각을 하면 지금도 아슬아슬 오금이 떨린다.

(28) 행동의 가능성을 나타내는 경우

- ㄱ. 여기서는 고기가 잘 잡힌다.
- ㄴ. 이 문은 쉽게 열린다.

이런 경우에 사용되는 입음상 구조를 《조선어 문법》 1(1960)에서는 피동상의 특별한 경우로 중동상이라고 했는데, 럽 중률(1980)에서는 입음상과는 별도로 중동상을 하나의 상으로 인정했다.

(27ㄱ-ㄷ)은 자연 현상이나 자동적 행동 등을 (28ㄱ,ㄴ)은 행동의 가능성을 나타내는 경우로서 중동상이 실현되었다고 보고 있다.(럼 중률 1980:216~7)

위의 문장에서 행동의 주체가 나타나지 않은 것은 행동의 주체가 알려져 있거나 쉽게 표현할 수 없기 때문이거나, 문맥상 아주 분명하거나, 행동의 주체에 대한 지적이 본질적인 것이 아니기 때문이다.(임 흥빈 1997:358)

리 근영(1985:253)에서는 형태론 서술에는 형태 중심의 원칙이 작용한다는 점을 내세워 중동상을 상범주 체계에서 하나의 상으로 인정하는 것은 타당하지 않다고 보았다. 즉 문법에서는 문법적 의미와 그 표현 수단이 분리되어 따로 있는 것이 아니라 늘 문법적 형태 속에 통일되어 있는 것으로, 중동상이라고 하는 것도 그 형태로 보면 어디까지나 입음상 형태인 만큼 중동상에서 서술되는 일련의 특징적인 의미-기능은 바로 입음상 안에 있는 다의적 현상이라는 시각이다.

4.2.3. 그 밖의 토

4.2.3.1. 바꿈토

바꿈토는 체언의 용언형으로 되거나 용언이 체언형으로 될 때에 붙는 토로서, 체언이나 용언이 자기의 성질을 바꾸지 않으면서 용언의 형태 또는 체언의 형태만을 떨 수 있게 한다. 대부분의 북한의 문법에서는 체언이 용언형으로 될 때 붙어 쓰이는 《이》와 용언이 체언형으로

될 때에 붙어 쓰이는 《口, 기》를 바꿈토로 설정하고 있다.

(29) ㄱ. 혁명은 단결이고 단결은 혁명이다.

ㄴ. 멀리에서 들어도 작업반 처녀들이 유쾌하게 떠들고 있음을 알 수 있다.

ㄷ. 이 옷은 입기도 편리하고 보기도 좋다.

바꿈토는 어디까지나 형식상으로 용언이나 체언을 만들어 줄 따름이지 그 단어의 어휘적 의미의 특성화까지 변경시키지는 못한다.(조선문화어문법 1979:335)

남한의 학교문법에서는 《이(다)》의 비자립적 성격을 고려하여 조사로 보고 서술격조사로 처리하고 있다.

그리고 북한의 바꿈토 《口, 기》는 우리 학교문법에서는 명사형 어미로 처리하고 있다.

지금까지 살펴 본 남북한 토씨를 비교하여 표로 보이면 아래와 같다.

(30)

북 한	남 한
대상토	토씨
풀이토	씨끝
자리토	자리토씨, 맺음씨끝, 이음씨끝, 매김꼴 씨끝
끼움토	복수접미사, 도움토씨, 입음·하임의 가지, 높임의 안맺음씨끝, 때매김의 안맺음씨끝, 이름꼴 씨끝
격토	자리토씨
도움토	도움토씨, 특수토씨
복수토	복수접미사
맺음토	맺음씨끝
이음토	이음씨끝
꾸밈토	어찌꼴 씨끝 「게, 도록, 듯, 듯이, ㄹ수록」
엮음토	매김꼴 씨끝
존경토	높임의 안맺음씨끝
시간토	때매김의 안맺음씨끝
상토	입음·하임의 가지
바꿈토	잡음씨 ‘이다’, 이름꼴 씨끝

5. 맺음말

1. 남한의 형태론은 ‘굴곡법’과 ‘낱말만들기’가 주된 연구 영역인데, 북한에서는 ‘품사론’과 ‘단어조성론’을 형태론에서 분리시키고, ‘토’를 대상으로 한 문법적 형태, 문법적 의미, 문법적 범주에 대한 연구가 형태론의 주종을 이루고 있다.
2. 북한에서는 남한의 조사와 어미를 합쳐서 ‘토’로 처리하는 종합적 체계의 문법을 기본으로 하고 있다. 그리고 ‘토’는 조선어의 교착물에 대한 고유한 명칭이며 일정한 언어단위를 성격짓는 용어가 아니라고 보았다.
3. 북한의 기본적인 토 갈래에는, 토가 대상성을 나타내는가 대상성을 풀이하는가에 따라 ‘대상토’와 ‘풀이토’로 나누고, 문장 안에서 단어의 문법적 자리를 나타내는가, 나타내지 못하는가에 따라 ‘자리토’와 ‘끼움토’로 나누었다.
4. 북한의 구체적인 토 갈래에는, 체언에 붙는 토에 격토, 도움토, 복수토와 용언에 붙는 토에 맺음토, 이음토, 꾸밈토, 엮음토, 존경토, 시간토, 상토가 있고 그 밖의 토에 바꿈토가 있다.

◇ 참고 문헌 ◇

- 고영근 외. 2004. 《북한의 문법 연구와 문법 교육》. 박이정.
- 김민수. 1985. 《북한의 국어 연구》. 고려대학교 출판부.
- 김석득. 1991. <리근영 지은 《조선어리론문법(형태론)》 평설>. 한글 제213호. 한글 학회.
- 김승곤. 2003. 《현대표준말본》. 한국문화사.
- 심재기. 1990. <북한의 문법 연구>. 국어국문학회.
- 임흥빈. 1997. 《북한의 문법론 연구》. 한국문화사.
- 정순기, 리금일. 2001. 《조선어문법편람》. 박이정.
- 청 허 지음. 용 담 역주. 2005. 《선가구감》. 효림.
- 최일순. 1991. <북한의 토에 관한 연구>. 전남대 대학원 석사 논문.
- 최정후. 1983. 《조선어학개론》. 과학·백과사전출판사.
- 하치근. 1996. 《남북한 문법 비교 연구》. 한국문화사.
- 허 용. 2000. 《20세기 우리말의 형태론》. 샘문화사.

【제1분과】

국어 문법과 국어사

*간지 뒷면

대명률직해에서의 ‘隱’과 ‘段’의 통합 조건에 관한 연구

박 철 주 (서강대학교)

□ 차 례 □

1. 들어가기
2. ‘隱’과 ‘段’의 통합
 - 2.1. ‘隱’과 ‘段’의 동일 통합 환경
 - 2.2. ‘隱’과 ‘段’의 상이 통합 환경
3. 맺음말

1. 들어가기

현대국어에는 어떠한 내용을 강조하거나 지정하거나 구별하거나 또는 조건화하기 위한 조사로 ‘은/는’이 있다. 그런데 이러한 조사가 『대명률직해』¹⁾에서도 쓰이고 있다. 바로 ‘殷’과 ‘段’이다.²⁾ 현대국어에서 ‘은/는’은 단지 어휘의 받침 유무에 의해 선택되어질 뿐 이 외에는 어떠한 제한이나 조건이 없다. 따라서 ‘은/는’은 의미상의 차이 역시 없으며 오직 음운상의 차이만 보일 따름이다.

그런데 『대명률직해』에서 이러한 조사 ‘은/는’에 해당하는 어휘가 ‘隱’과 ‘段’³⁾이므로 이들도 ‘은’과 ‘는’의 경우에서처럼 통합되는 어휘의 받침 유무에 의해 선택되어지는 것으로 생각할 수가 있다. 그러나 우리의 생각과는 달리 아래의 구문에서 보듯이 ‘隱’과 ‘段’의 통합은 현대국어와는 다르게 어휘의 받침 유무와 무관하게 통합되고 있음을 볼 수 있다.

(1) 가. 罪段 杖一百 (1:41b)

[죄는 장 일백]

나. 遷官段 他官良中 (1:16a)

1) 『대명률직해』에 대해서는 줄고(2003, 2006), 박희숙(1985), 이승재(1989), 한상인(1993), 김두황(1994) 참조.
2) 내용을 강조하거나 지정 혹은 구별하기 위한 조사에는 ‘隱’과 ‘段’ 외에 ‘乙良’도 있다. 『대명률직해』에서는 이들이 모두 쓰이고 있으나, 본 연구에서는 이들 중 ‘隱’과 ‘段’의 통합 차이에 대해서만 밝히므로 ‘隱/段’과 ‘乙良’간의 통합 차이에 대해서는 다루지 않는다. 이에 대한 분석은 후일로 미룬다.
3) ‘隱’의 뜻풀이에 있어서 장세경(2001)과 배대운(2003)은 ‘은/는’으로 보이고 있다. 마찬가지로 ‘段’의 뜻풀이에 있어서도 장세경(2001)은 ‘은/는’으로, 배대운(2003) 역시 ‘는’으로 하고 있다.

[천관은 다른 관사에]

다. 加者隱 原數良中 (1:41b)

[더하는 것은 원래의 셈에]

라. 人丁隱 數多爲遣 (5:1b)

[성년의 남성은 인원수가 많고]

더구나 이들의 음가는 ‘隱’의 경우 [은]이고 ‘段’은 [싼/썸/단]이므로 단지 초성의 ‘ㄴ’ 유무 차이만 보이는 ‘은’과 ‘는’의 경우와도 확연히 다르다. 그렇지만 ‘隱’이나 ‘段’은 주제화 기능을 가지므로⁴⁾ 이들은 모두 어떤 내용의 강조나 지정 또는 구별이나 조건이라는 의미를 공통적으로 지닌다. 이는 주제화에 의해 내포되는 의미가 그러하기 때문이다. 그런데 현대국어에서는 강조, 지정, 구별, 조건의 의미를 가진 조사로서 ‘은/는’은 사용하고 있지만 ‘단’을 사용하지 않는다. 이처럼 ‘隱’과 ‘段’ 간의 관계는 현대국어에서는 찾아볼 수 없는 관계이다. 하지만 이러한 ‘隱’과 ‘段’에 대해 학계에서는 각각 별도로 다루어 분석은 하였어도 이 둘을 연관시켜 다루는 분석에 있어서는 다소 미미한 실정이다. 즉, 예를 들어 고정희(1992)에서는 ‘隱’의 선행어로 형식명사와 일반명사가 오고 ‘段’의 선행어로 유정명사나 무정명사가 놓임을 밝혔을 뿐, 다음과 같이 동일 유형의 명사에 ‘隱’과 ‘段’이 각각 통합되는 경우에 대해서는 언급하지 않고 있다. 아래 예문에서 ‘罪’는 추상명사이거나 이에 ‘隱’과 ‘段’이 각각 통합되고 있다.

(2) 가. 罪隱[죄는] (22:7a)

나. 罪段[죄는] (1:41a)

이와 같이 ‘隱’과 ‘段’의 통합에 대해 상호 관련적인 연구는 부족한 바가 있다. 따라서 우리는 (2)의 경우에서 보는 바와 같이 둘 다 주제화의 기능을 가지는 ‘隱’과 ‘段’의 통합에 대해 이의 선택이 수의적이었는지 아니면 어떠한 제약이나 조건에 의한 것인지 명확히 알 수가 없다. 이에 본 연구에서는 『대명률직해』에서 보이는 ‘隱’과 ‘段’의 구문을 빌어 이를 구명해보고자 한다.⁵⁾

2. ‘隱’과 ‘段’의 통합

2.1. ‘隱’과 ‘段’의 동일 통합 환경

‘隱’과 ‘段’의 분석에 있어서 먼저 ‘隱’을 보면 다음의 예문에서 보는 바와 같이 구문의 첫 번째 명사구와 통합하고 있다.⁶⁾

4) ‘隱’은 남풍현(1974)과 박성중(1996)에서, ‘段’은 고정희(1992)에서 주제화의 기능을 가지는 것으로 분석하고 있다.

5) 『대명률직해』가 보이는 ‘隱’과 ‘段’의 통합 현상이 14세기의 국어 현상이라고 말할 수는 없어도 이는 30권에 달하는 자료에서 보이는 현상이므로 우리는 이의 분석을 통해 그 당시의 국어에 대해 편린적이거나 모습을 엿볼 수 있을 것이다.

6) 본고에서의 풀이는 이해의 편의를 위해 의역으로 하였다.

- (3) 가. 國大妃殿 妃子殿_隱 懿旨是如 尊稱爲白_遣 (1:42a)
 [선왕의 후비·왕후의 명령은 의지라고 존칭하옵고]
- 나. 弟子等_隱 兄弟之子以 同 (1:44a)
 [제자들은 스승의 조카와 같이 처우한다]
- 다. 人丁_隱 數多爲遣 田地少無在乙良 告官爲去等 (5:1b)
 [농사를 지을 수 있는 성년의 남성은 그 인원수가 많으나 경작지는 적거나 없을 경우 이러한 상황을 관사에 보고해 오면]
- 라. 袞裘道服_隱 不在禁限 (12:6b)
 [가사와 도복은 금함과 한정을 두지 않는다]
- 마. 外方城鎮_隱 各 減一等爲乎矣 (14:14a)
 [지방성진은 각 죄 일등을 감경하되]
- 바. 時急公事疾病產生死亡 等 事_隱 不在此限齊 (14:14a)
 [시급한 공무·질병·출산·사망 등의 일은 이처럼 제한을 두지 않는다]
- 사. 其 行狀捕亡內人名_隱 付爲遣 (15:1b)
 [여기서 체포한 도주 죄인의 여행증 내에 사람의 이름은 기입하고]

『대명률직해』에서 ‘隱’이 구문의 첫 번째 명사구와 통합하는 것은 ‘隱’이 주제화의 기능을 가지기 때문이다. 주제화는 일반적으로 구문의 첫 번째 명사구에서 일어난다. 따라서 주제화의 기능이 있는 ‘隱’이 구문의 첫 번째 명사구와 통합하는 것은 당연한 것으로 볼 수 있을 것이다. 그럼 ‘隱’과 마찬가지로 주제화의 기능을 가진 ‘段’도 ‘隱’처럼 구문의 첫 번째 명사구와 통합할 것이다. 실제로 우리의 생각대로 ‘段’은 다음에서 보는 것처럼 구문의 첫 번째 명사구와 통합하고 있다.

- (4) 가. 軍丁_段 軍官 及 軍人矣 數外 餘丁是齊 (1:13a)
 [군정은 군관 및 군인의 수 밖의 나머지 장정이다]
- 나. 軍吏_段 牌內 入屬受料 軍人亦 識字以 軍吏良中 選充爲在 人是去有亦 (1:13a~1:13b)
 [군리는 부대 내의 무리에 들어와 봉급을 받는 군인으로서 글을 아는 까닭으로 군의 아전에 발탁되어 보충된 사람인 것으로]
- 다. 遷官_段 他官良中 移差是去乃 出使是去乃 隣官良中 權知是齊 (1:16a)
 [천관은 다른 관사로 이임되거나 출사하거나 인근 관사 직책의 임시 겸임이고]
- 라. 去任_段 政滿遞還是去乃 在喪是去乃 致任 等 類是乎 事 (1:16a)
 [거임은 임기만료로 인하여 교대하는 것이거나 상중에 있거나 퇴임한 것 등의 종류인 일]
- 마. 凡 加等罪_段 杖一百 流三千里爲限是乎 等用良 至死罪良中 加至爲乎 所 不喻 是齊 (1:41b)
 [무릇 가등죄는 장 100대에 유배 3천리의 형벌로 한정되는 것인 바로써 사형에 이르도록 형벌의 등급을 더하지 않는다]
- 바. 減價_段 三十貫直爲在 馬牛乙 打殺爲乎等用良 (16:4b)
 [감기는 30관의 가격이 나가는 말이나 소 등의 가축을 죽였음으로 인하여]
- 사. 損二事_段 他矣 一日乙 毆打盲閉令是弥 又 一指乙 毆打折毀之類是齊 (20:3a)

[손이사는 남의 눈 하나를 쳐서 실명하게 하고 또 팔이나 다리 한 개를 때려서 꺾는 따위이며]

아. 毀敗陰陽段 男子矣 陰莖物乙 割斷爲弥 外腎囊乙 破損爲在乙良 (20:3a)

[훼손음양은 남자의 음경을 베어버리거나 고환을 파손한 것으로]

자. 尊屬段 父母以 同等爲在 同姓 伯叔父 及 妻果 父之姊妹 及 母矣 甥果 母矣 姊之類 (20:12a)

[존속은 부모로서, 이 외에 향렬이 동급인 같은 성씨의 백숙부모와 고모 및 외삼촌과 이모 따위를 말하며]

위 (3)과 (4)의 예문에서 보듯이 ‘隱’이나 ‘段’은 모두 구문의 첫 번째 명사구와 통합하고 있다. 따라서 이를 통사적 규칙으로 한다면 우리는 이들이 통사적으로 동일한 통합조건을 가졌다고 말할 수 있을 것이다. 이에 우리는 ‘隱’과 ‘段’의 통합은 수의적이었던 것으로 이해할 수 있을 것이다. 그러나 단지 음운만 달리하는 변이형이 아니라면 동일한 통사적 기능을 가진 조사를 굳이 두 가지나 만들어 놓고 이를 수의적으로 선택하였다고 이해하기에는 무리가 있다. 그렇다면 우리는 이를 통사적인 이유가 아닌 의미적인 이유에 의해 이들 조사가 구분 선택된 것으로 생각해볼 수도 있을 것이다. 실제로 위 (3)에서의 ‘隱’과 (4)의 ‘段’은 구문의 해석에 있어서 각각 다르게 풀이될 수 있다. 먼저 (3)의 경우를 보면 ‘隱’은 구문상 풀이에 있어서 ‘은/는’ 외에 ‘~에 대해서는’으로도 풀이될 수 있다. 그리고 이렇게 풀이하였을 경우 단지 ‘은/는’으로 풀이하였을 때보다 ‘隱’의 구문상 의미가 더욱 명확해짐을 볼 수 있다. 아래 (5)에서는 (3)의 예문 중 풀이 부분만을 대상으로 한다.

(5) 가. [선왕의 후비·왕후의 명령에 대해서는 의지라고 존칭하옵고]

나. [제자들에게 대해서는 스승의 조카와 같이 처우한다]

다. [농사를 지을 수 있는 성년의 남성에게 대해서는 그 인원수가 많으나 경작지는 적거나 없을 경우 이러한 상황을 관사에 보고해 오면]

라. [가사와 도복에 대해서는 금하고 한정함에 있지 않다]

마. [지방성진에 대해서는 각 죄 일등을 감경하되]

바. [시급한 공무·질병·출산·사망 등의 일에 대해서는 이처럼 제한하지 않는다]

사. [여기서 체포한 도주 죄인의 여행증 내에 사람의 이름에 대해서는 기입하고]

한편, (4)의 경우에는 구문상 ‘段’의 의미를 보다 더 명확하게 나타낼 수 있는 풀이를 한다면 이를 ‘~이라 함은’으로 하면 될 것이다. (6)은 (4)에서 풀이 부분만을 대상으로 하여 보인 것이다.

(6) 가. [군정이라 함은 군관 및 군인의 수 밖의 나머지 장정이다]

나. [군리라 함은 부대 내의 무리에 들어와 봉급을 받는 군인으로서 글을 아는 까닭으로 군의 아전에 발탁되어 보충된 사람인 것으로]

다. [친관이라 함은 다른 관사로 이임되거나 출사하거나 인근 관사 직책의 임시 겸임이고]

라. [거임이라 함은 임기만으로 인하여 교대하는 것이거나 상중에 있거나 퇴임한 것 등의 종류인 일]

- 마. [무릇 가등죄라 **함은** 장 백대에 유배 3천리의 형벌로 한정되는 것인 바로써 사형에 이르도록 형벌의 등급을 더하지 않는다]
- 바. [감가라 **함은** 삼십관의 자격이 나가는 말이나 소 등의 가축을 죽였음으로 인하여]
- 사. [손이사라 **함은** 남의 눈 하나를 쳐서 실명하게 하고 또 팔이나 다리 한 개를 때려서 꺾는 따위이며]
- 아. [회패음양이라 **함은** 남자의 음경을 베어버리거나 고환을 파손한 것으로]
- 자. [존속이라 **함은** 부모로서, 이 외에 향렬이 동급인 같은 성씨의 백숙부모와 고모 및 외삼촌과 이모 따위를 말하며]

우리는 (5)와 (6)을 통하여 ‘隱’과 ‘段’의 뜻풀이에 있어서 이를 ‘은/는’이 아닌 ‘~에 대해서는’과 ‘~이라 함은’으로 각각 풀이하었을 경우 구문의 의미가 보다 더욱 명확해짐을 확인할 수가 있다. 그럼 이와 같은 이들의 뜻풀이가 ‘隱’과 ‘段’의 구문상 고유한 의미가 된다면 ‘隱’과 ‘段’의 통합은 결코 수의적인 선택이 될 수 없다. 하지만 만일 ‘~에 대해서는’이란 뜻풀이가 (4)의 구문에서도 가능하고, ‘~이라 함은’이란 뜻풀이가 (3)의 구문에서도 이루어진다면 이러한 뜻풀이는 ‘隱’과 ‘段’의 구문상 고유한 의미가 아니므로 이들의 통합을 의미상 차이에 의한 분별통합이라 할 수 없을 것이다. 그러나 (7)에서 보듯이 (3)의 ‘隱’을 ‘~이라 함은’으로 풀이하었을 경우 구문은 의미상 비문이 되고 만다.

- (7) 가. *[선왕의 후비·왕후의 명령이라 **함은** 의지라고 존칭하옵고]
- 나. *[제자들이라 **함은** 스승의 조카와 같이 처우한다]
- 다. *[농사를 지을 수 있는 성년의 남성이라 **함은** 그 인원수가 많으나 경작지는 적거나 없을 경우 이러한 상황을 관사에 보고해 오면]
- 라. *[가사와 도복이라 **함은** 금하고 한정함에 있지 않다]
- 마. *[지방성진이라 **함은** 각 죄 일등을 감경하되]
- 바. *[시급한 공무·질병·출산·사망 등의 일이라 **함은** 이처럼 제한하지 않는다]
- 사. *[여기서 체포한 도주 죄인의 여행증 내에 사람의 이름이라 **함은** 기입하고]

마찬가지로 (4)의 ‘段’을 ‘~에 대해서는’으로 풀이하게 되면 이들은 구문상 비문이 되든가 어색한 풀이 내지 다른 내용이 된다.

- (8) 가. ^{*2}[군정에 **대해서는** 군관 및 군인의 수 밖의 나머지 장정이다]
- 나. ^{*2}[군리에 **대해서는** 부대 내의 무리에 들어와 봉급을 받는 군인으로서 글을 아는 까닭으로 군의 아전에 발탁되어 보충된 사람인 것으로]
- 다. ^{*2}[천관에 **대해서는** 다른 관사로 이임되거나 출사하거나 인근 관사 직책의 임시 겸임이고]
- 라. ^{*2}[거임에 **대해서는** 임기만료로 인하여 교대하는 것이거나 상중에 있거나 퇴임한 것 등의 종류인 일]
- 마. ^{*2}[무릇 가등죄에 **대해서는** 장 백대에 유배 삼천리의 형벌로 한정되는 것인 바로써 사형에 이르도록 형벌의 등급을 더하지 않는다]
- 바. ^{*2}[감가에 **대해서는** 삼십관의 자격이 나가는 말이나 소 등의 가축을 죽였음으로 인하여]

- 사. *?[손이사에 대해서는] 남의 눈 하나를 쳐서 실명하게 하고 또 팔이나 다리 한 개를 때려서 꺾는 따위이며]
- 아. *?[회패음양에 대해서는] 남자의 음경을 베어버리거나 고환을 파손한 것으로]
- 자. *?[존속에 대해서는] 부모로서, 이 외에 향렬이 동급인 같은 성씨의 백숙부모와 고모 및 외삼촌과 이모 따위를 말하며]

따라서 우리는 ‘隱’과 ‘段’은 각자 고유한 뜻풀이를 조건으로 하여 구문의 의미상 분별적으로 선택되어 통합되었다고 할 수 있을 것이다. 즉, ‘隱’과 ‘段’은 모두 어떤 대상의 설명이라는 기능을 가지나 ‘隱’의 경우에는 그 대상이 일반이고 ‘段’의 대상은 특정된다는 의미상 차이를 지닌다. 이는 (3)에서 ‘隱’과 통합되는 대상은 ‘國大妃殿/妃子殿’, ‘弟子’, ‘人丁’, ‘袈裟道服’, ‘外方城鎮’, ‘時急公事疾病產生死亡’, ‘行狀捕亡內人名’ 등으로 모두 일반적인 지칭으로서 언급되고 되지만, (4)에서 ‘段’과 통합되는 대상은 ‘軍丁’, ‘軍吏’, ‘遷官’, ‘去任’, ‘加等罪’, ‘減價’, ‘損二事’, ‘毀敗陰陽’, ‘尊屬’ 등으로서 각각 특정하여 거론하고 있음을 보아도 알 수 있다.

이와 같이 우리는 『대명률직해』에서 ‘隱’과 ‘段’이 각자 분명히 구별되는 의미를 지녔음을 명확하게 확인할 수가 있다.⁷⁾

2.2. ‘隱’과 ‘段’의 상이 통합 환경

위 ‘2.1’에서 우리는 구문에 있어서 첫 번째 명사구와 통합하는 ‘隱’과 ‘段’에 대해 살펴보았다. 이 분석에서 우리는 이들 조사가 의미의 차이에 의해 분별적으로 통합되었다는 사실을 확인하였다. 따라서 ‘隱’과 ‘段’의 통합은 수의적으로 이루어지지 않았음을 밝혔다. 한편, 이들은 구문의 의미에 따라 분별적으로 통합을 이루기 때문에 위 (2)의 예문에서 ‘罪’에 ‘隱’과 ‘段’이 각각 통합하듯이 동일 명사구일지라도 구문의 풀이에 따라 ‘隱’ 또는 ‘段’이 통합되었다. 그러므로 우리는 모든 경우의 구문에 있어서 표현하고자 하는 의미에 의해 조사를 얼마든지 ‘隱’ 또는 ‘段’으로 바꾸어 통합시킬 수 있는 것으로 생각할 수 있다. 그러나 우리의 생각과는 달리 『대명률직해』에서는 ‘隱’과 ‘段’의 통합에 있어서 경우에 따라 ‘통합어휘의 제약’, ‘문형의 제약’, ‘후행어휘의 제약’ 등과 같은 통사적 제약을 두고 있음을 볼 수 있다.

2.2.1. 통합어휘의 제약

『대명률직해』에서 ‘段’은 통합에 있어서 특정 어휘와의 통합이 제한되는 것으로 보인다. 즉, 다음에서 보이는 구문에서 ‘隱’은 ‘者’와 통합하고 있으나 이 어휘는 『대명률직해』에서 단 한

7) 한편, 『대명률직해』에서는 ‘段’의 경우 ‘~이라 함은’의 의미 외에 ‘~에 있어서는’과 같이 특정된 자격을 지정하는 의미로도 사용하였다.

凡 各 □丞段 全亦 道掌 各 □良中 往來巡檢爲乎矣(17:2a)

[무릇 각 찰방은 모든 도장의 각 역에 왕래하여 순검하되]

[무릇 각 찰방에 있어서는 모든 도장의 각 역에 왕래하여 순검하되]

*[무릇 각 찰방이라 함은 모든 도장의 각 역에 왕래하여 순검하되]

*[무릇 각 찰방에 대해서는 모든 도장의 각 역에 왕래하여 순검하되]

다만, ‘隱’의 경우에는 이러한 의미로 쓰인 예가 찾아지지 않는다.

차례도 ‘段’과는 통합되지 않았다.

(9) 가. 加者隱 原數良中 已滿爲去沙 坐罪 (1:41b)

[처벌에 있어 형벌을 더하는 것은 원래의 셈에 이미 찬 것이라야만 그렇게 처벌할 수 있다]

나. 凡 監臨亦 稱者隱 內外 官司亦 文字行移爲臥乎 所轄處所 (1:43b)

[무릇 감임이라고 일컫는 것은 중앙이나 지방의 관사가 공문서로써 조회하는 처소를 관할하는 것을 말하며]

다. 主守亦 稱者隱 大抵 文券乙 令史色負是沙 主掌齊 (1:43b)

[주수라고 일컫는 것은 무릇 문서를 담당 아전이어야만 주관하는 것을 말하며]

라. 各 律條良中 稱云 離異改正者隱 必于 逢音 宥旨有良置 (6:10b)

[각 법률의 조항에서 일컬어 말하는 이혼시키고 바르게 잡는다라는 것은 비록 마침 임금의 사면령이 있어도]

마. 病亡殘疾有事故者隱 不在此限 (14:13a)

[병으로 사망하거나 질병으로 쇠잔하거나 사고가 있는 것은 이 제한에 두지 않는다]

마찬가지로 ‘等’ 역시 『대명률직해』에서는 오직 ‘隱’만이 통합하고 있어 이 어휘에 대해서는 ‘段’의 통합이 제한되고 있다.

(10) 가. 殺一家三人爲在 人 等者隱 必于 宥旨 在白教是良置 (1:19b)

[한 가족 내에 세 사람을 살해한 사람 등은 비록 임금의 사면령이 내려지더라도]

나. 弟子 等者隱 兄弟之子以 同 (1:44a)

[제자들은 스승의 조카와 같이 처우한다]

다. 凡 闕門外 御道 及 御橋良中 侍衛官軍 及 引從官軍 等者隱 左右兩傍以 行走爲遣 (13:3b)

[무릇 궐문 밖 어도 및 어교에서 시위관군 및 인종관군 등은 좌우 양 곁으로 통행하고]

라. 織造匠人果 及 舉花文爲在 匠人 等者隱 同罪齊 (29:3a)

[직조장인과 및 꽃무늬를 수놓은 장인 등은 죄가 같으며]

이와 같은 통합어휘의 제약은 ‘段’만이 아니라 ‘隱’의 경우에서도 찾아지는데 이는 ‘緣故’의 경우에서 볼 수 있다. ‘緣故’는 ‘段’과의 통합 예만 보일 뿐 ‘隱’과의 통합은 보이지 않는다.

(11) 가. 他人矣 犯罪乙 因于 干連得罪爲乎 緣故段 犯罪人乙 遲晚覺察爲 禁約 不冬 爲於 (1:17b)

[타인의 범죄를 말미암아 간연득죄한 연고는 범죄인을 알아차리고 살펴보는 것을 더디고 느리게 하거나 급하고 단속하지 아니 하며]

나. 他人矣 犯罪良中 干連得罪爲乎 緣故段 罪人乙 隱藏爲於(1:31b)

[타인의 범죄에 연루하여 죄를 얻는 연고는 죄인을 숨겨주거나]

‘緣故’의 경우 『대명률직해』에서 두 개의 예만 보이고 있어 ‘緣故’가 ‘隱’과의 통합에 있어 제한을 받는다고 단정하기는 어려우나, (11)의 구문을 ‘연고에 대해서는’으로 풀이해도 의미상

구문이 성립함을 보아 의미의 성립 여부에 의해 ‘緣故’에 ‘隱’이 통합되었다고 보기도 어렵다. 따라서 여기서는 이를 통합어휘의 제약인 것으로 잠정적으로 처리한다.

2.2.2. 문형의 제약

『대명률직해』에서는 ‘隱’의 통합에 있어서 특정한 문형에 의해 제약하기도 하였다. 아래에서 보이는 구문이 그 예로서 오로지 ‘段’만이 오고 있는 이들 구문에서는 공통적으로 ‘~爲乎’ 문형이 쓰이고 있다.

(12) 가. 凡 一人亦 犯罪爲有去乙 理合減等爲乎 事段 爲從者是去等 減爲乎 事 (1:13b)

[무릇 어떤 사람이 죄를 지었으나 형벌을 감등하여 주는 것이 이치에 합당한 경우가 되는 사건은 범죄자가 중범이 되는 사람이거든 형벌을 덜어줄 일]

나. 其矣 子亦 有官職爲去等 子矣 官職以 同論爲臥乎 事段 母子亦 相絶爲乎 道理 無乎 事 (1:15a)

[부인의 아들이 관직에 있으면 그 아들의 관직과 동일하게 부인을 대우하는 것은 어머니와 아들이 서로 인연을 끊을 도리가 없는 일이기 때문이다]

다. 准枉法是如 論爲於 准盜是如 論爲臥乎 事段 枉法 及 盜罪良中 依憑准論爲 罪止杖一百 流三千里遣 (1:43a)

[법리를 굽힌 것에 견주는 것이라 말하며, 도둑에 견주는 것이라 말하는 일은 법리를 굽힌 죄 및 도둑의 죄에 의거하여 헤아려 논의하고, 처벌은 장 100대에 유배 3천리의 죄로 그치고]

마. 枉法例以 論是如 爲於 盜例以 論是如 爲臥乎 事段 並只 枉法 及 盜 眞犯人矣 罪以 同論遣 (1:43a)

[법리를 굽힌 예로써 논함이다라고 하며, 도둑의 예로써 논함이다라고 하는 일은 모두 법리를 굽힌 일 및 도둑에 있어서 진범인의 죄로써 동일하게 논의하고]

바. 次知官吏乙 犯人矣 所犯罪良中 依准爲臥乎 事段 徒罪是去等 徒令是遣 (27:4a)

[책임 관리를 범인의 범죄한 바에 의존하는 일은 도역죄이거든 도역시키고]

위의 구문 모두에는 ‘~乎 事’의 문형이 쓰였으나 이에는 오직 ‘段’만이 통합되고 있다. 그런데 이를 ‘~乎 事’ 문형에 의한 제약이 아니라 ‘事’라는 통합어휘에 의한 제약인 것으로 생각할 수도 있다. 그러나 아래에서 보는 바와 같이 ‘隱’이 ‘事’와 통합된 예가 있으므로 (12)의 경우에는 온전히 문형에 의한 조사의 제약인 것으로 보아야 할 것이다.

(13) 時急公事疾病產生死亡 等 事隱 不在此限齊 (14:14a)

[시급한 공무·질병·출산·사망 등의 일은 이처럼 제한을 두지 않는다]

더구나 (12)의 구문에서는 ‘~에 대해서는’으로 풀이해도 의미상 성립되므로 이의 구문에 굳이 ‘段’만을 통합시켜야 할 의미적 제약은 없다 할 것이다. 따라서 우리는 ‘~乎 事’ 문형에 의해 ‘隱’의 통합이 제한되고 ‘段’의 통합만이 허용된다고 할 수 있을 것이다.

2.2.3. 후행어휘의 제약

우리는 지금까지 통합어휘와 문형에 의해 ‘隱’이나 ‘段’의 통합이 제약되고 있음을 살펴보았다. 그런데 이 외에도 『대명률직해』에서는 이들 조사의 후행어휘에 의해서도 통합을 제한하고 있음을 볼 수 있다. 우리는 다음의 구문에서 ‘隱’의 뒤에 ‘必于’가 공통적으로 오고 있음을 볼 수 있다.

(14) 가. 殺一家三人爲在人等隱必于有旨在白教是良置 流配合當爲在乙 並只不赦爲乎事 (1:19b)

[한 가족 내에 세 사람을 살해한 사람 등은 비록 임금의 사면령이 내려지더라도 오히려 유배형에 처함이 합당하므로 이들은 모두 사면을 아니 할 일]

나. 各律條良中 稱云 離異改正者隱必于逢音 有旨有良置 (6:10a~6:10b)

[각 법률의 조항에서 일컬어 말하는 이혼시키고 바르게 잡는다는 것은 비록 마침 임금의 사면령이 있어도]

위 (14)에서 보듯이 ‘必于’의 앞에는 ‘段’이 쓰인 예가 없이 ‘隱’만 쓰이고 있다. 따라서 우리는 이를 후행어휘의 제약에 의한 통합이라고 볼 수 있을 것이다. 다만 (14나)의 경우 ‘者’가 쓰이고 있어서 이를 통합어휘에 의한 제약이라고 말할 수도 있을 것이나, (14가)에는 ‘者’가 전혀 쓰이지 않았으므로 이는 ‘必于’에 의한 제약이라고 보아야 할 것이다. 그러므로 (14나)의 경우는 통합어휘에 의한 제약과 더불어 후행어휘의 제약까지 주어진 것이라 할 것이다. 그런데 이처럼 통합을 제약하는 후행어휘로는 ‘必于’ 외에 ‘不’도 찾아진다.

(15) 가. 袞裳道服隱不在禁限 (12:6b)

[가사와 도복은 금함과 한정을 두지 않는다]

나. 除草爲臥乎 又槍等隱不在禁限 (14:9b)

[제초하기 위한 것 또는 창 등은 금지 및 한정을 두지 않는다]

다. 病亡殘疾有事故者隱不在此限 (14:13a)

[병으로 사망하거나 질병으로 쇠잔하거나 사고가 있는 것은 이 제한에 두지 않다]

라. 時急公事疾病產生死亡等事隱不在此限齊 (14:14a)

[시급한 공무·질병·출산·사망 등의 일은 이 제한에 두지 않는다]

마. 王旨以決斷教是臥乎 定律不得爲乎 罪囚隱不敢比引是去有乙 (28:16a)

[왕지으로써 결단하는 법률이 일정한 법률에 의한 것이 아닌 죄수는 왕지의 법률에 견주어 감히 판결을 끌어내지 못하는 것이거늘]

(15)에서는 ‘隱’의 뒤에 ‘不’가 공통적으로 오고 있음을 볼 수 있다. 따라서 우리는 ‘不’이 ‘隱’의 후행어휘로 오게 되면 이 어휘에 의해 ‘段’의 통합은 제약을 받고 ‘隱’만의 통합으로 한정된다고 할 수 있을 것이다. 그러므로 (15다)의 경우는 ‘隱’이 ‘段’과의 통합을 제약하는 ‘者’와도 통합하고 있으므로 이 구문은 두 가지의 제한에 의해 ‘段’과의 통합이 이루어지지 않은 것으로 이해할 수 있을 것이다.

3. 맺음말

『대명률직해』에서 찾아지는 조사 ‘隱’과 ‘段’은 비록 음가가 [은]과 [판/썸/단]으로서 서로 다르나 이의 풀이 뜻은 ‘은’으로서 서로 동일하다. 조사 ‘은’의 기능은 주제화이므로 이들 역시 주제화의 기능을 가진다. 그러므로 ‘隱’이나 ‘段’의 통합이 마치 수의적 선택에 의한 것처럼 우리는 구문에 따라 동일 어휘에 ‘隱’ 또는 ‘段’이 통합되어 있는 것을 볼 수 있다. 그러나 이러한 ‘隱’과 ‘段’에 있어서 이 둘을 관련지어 분석한 연구는 다소 미흡한 실정이다. 이에 본 연구에서는 ‘隱’과 ‘段’의 통합이 수의적 선택에 의한 것인지 아니면 다른 제약이나 조건에 의한 것인지를 확인하였다.

그 결과 구문상의 의미에서 조사가 ‘~에 대해서는’의 뜻으로 풀이되어야 할 경우에는 ‘隱’이 통합되었고, ‘~이라 함은’으로 풀이하여야 될 경우에는 ‘段’이 통합되었다는 것을 알 수 있었다. 그리고 이러한 의미적인 분별 통합 외에 ‘者’와 ‘等’의 통합어휘에 의한 ‘段’과의 통합 제약 및 ‘緣故’에 의한 ‘隱’과의 통합제약이 있었음을 확인할 수 있었다. 또한 이들의 통합은 문형에 의해서도 제약이 이루어짐이 확인 되었는데 그 문형은 ‘~爲乎’로서 이 문형이 구문에 쓰일 경우 ‘段’의 통합만 허용되었고 ‘隱’의 통합은 이루어지지 않았다. 이 외에 ‘隱’과 ‘段’의 통합은 조사의 후행어휘에 의해서도 제약이 주어졌는데 이의 제약은 ‘必于’과 ‘不’에 의해 이루어졌다. ‘必于’과 ‘不’이 구문에서 조사의 후행어휘로 놓이게 되면 조사는 반드시 ‘隱’만이 선택되었다.

◇ 참고 문헌 ◇

- 고정의(1992). 「대명률직해의 이두 연구」. 단국대학교 박사학위 논문.
- 김두황(1994). 「조선조 초기의 이두 연구-“대명률직해”와 “양잠경험촬요”를 중심으로-」. 경기대학교 박사학위 논문.
- 남풍현(1974a). 「고대국어의 이두 표기」. 『동양학』 4. 단국대학교 동양학연구소. pp.363-374.
- 박성중(1996). 「조선 초기 이두 자료와 그 국어학적 연구」. 서울대학교 박사학위 논문.
- 박철주(2003). 「대명률직해의 구문 연구」. 서강대학교 박사학위 논문.
- 박철주(2006). 『대명률직해의 국어학적 연구』. 서울: 일지사.
- 박희숙(1985). 「대명률직해의 이두 연구」. 명지대학교 박사학위 논문.
- 배대은(2003). 『역대 이두사전』. 서울: 형설출판사.
- 이승재(1989). 「고려시대의 이두에 대한 연구」. 서울대학교 박사학위 논문.
- 장세경(2001). 『이두 자료 읽기 사전』. 한양대학교 출판부.
- 한상인(1993). 「대명률직해의 이두의 어학적 연구」. 충남대학교 박사학위 논문.

□ 토 론 □

“대명률직해에서의 ‘隱’과 ‘段’의 통합 조건에 관한 연구”에 대한 토론문

박 찬 식 (경원대학교)

먼저 좋은 논문을 통해 공부할 수 있는 기회를 주신 박철주 선생님께 감사드립니다. 선생님께서는 “大明律直解의 構文 研究”로 박사학위를 받은 것으로 알고 있습니다. 오늘 발표한 논문 역시 대명률직해를 중심으로 ‘隱’과 ‘段’의 통합에 대한 상관적인 연구라는 점에서 그 의의가 크다 할 것입니다.

저는 『대명률직해』에 대한 공부가 짧아 학문적 수준이 높거나, 깊이 있는 토론을 하기가 어려울 것 같습니다. 그래서 제가 논문을 읽는 과정에서 이해가 되지 않는 것을 질문하는 것으로 이를 대신하고자 합니다.

1. ‘隱’ 형태는 우리의 옛 문헌에서 그 쓰임이 ‘보조사, 동명사형 어미, 선어말 어미, 음절말 음, 본동사’로 다양하게 쓰일 수 있을 뿐만 아니라, 또 표기 수단에 따라서도 보이는 용례와 생략여부의 차이가 나타납니다. 향찰의 경우에는 ‘보조사, 동명사형 어미, 선어말 어미, 음절말 음, 본동사’의 용례가 모두 보이며, 석독구결과 이두의 경우에는 ‘보조사, 동명사형 어미’가 보이며, 특히 이두에서는 이들이 생략되기도 합니다. 그런데 발표자는 ‘隱’의 통합 다루는데 있어서 그 쓰임이 다양함에도 불구하고 보조사에 국한하여 논지를 전개하고 있습니다. 물론 대명률직해의 문헌 특성상 ‘隱’이 주로 보조사로 쓰이기 때문일 것입니다. 그러나 박용식(2003)에서는 대명률직해에 동명사형 어미로 “爲在隱乙良(하거들랑)”이 또 음절말음으로 “知情爲去等隱(知情하거든)”이 보인다고 하였으며, 안병희(1987)에서는 “爲在隱乙良”의 ‘隱’을 ‘在’의 음절말음으로 보고 있습니다. 발표문의 내용에 이것들도 포함되는 것이 글의 제목과 어울릴 거란 생각이 듭니다.

2. 발표자는 ‘隱(~에 대해서는)’과 ‘段(~이라 함은)’이 현대어의 보조사 ‘은/는’과 같은 기능을 하는 것으로 보면서 그 결합은 ‘은/는’과는 달리 의미의 차이에 의한 분별통합으로 보고 있습니다. 이러한 의미에 의한 분별통합이라는 견해는 ‘隱’과 이의 강조형으로 볼 수 있는 ‘乙良’의 구별에도 적용될 수 있을 것이다. 주 7)에서 “『대명률직해』에서는 ‘段’의 경우 ‘~이라 함은’의 의미 외에 ‘~에 있어서는’과 같이 특정한 자격을 지정하는 의미로도 사용하였다.”고 하여 ‘段’이 대명률직해에서는 ‘~이라 함은’이라는 고유한 의미 외에 ‘~에 있어서는’이라는 의미로도 사용된다고 하셨는데, 대명률직해에서만 그런 이유를 여쭙고 싶습니다.

3. ‘段’이 동일 문헌에서 ‘~이라 함은’과 ‘~에 있어서는’으로 해석의 차이를 보이는 것이 단순히 해석의 문제인지 아니면 어휘나 구문 통합의 제한을 동반하는 것인지 여쭙고 싶습니다.

토론자가 『대명률직해』에 관한 깊은 이해가 없다보니 학문적인 토론이기 보다는 궁금한 것 위주의 질문이 된 것 같습니다. 발표자에게 누가 되지 않았을까 걱정입니다.

제27회 한말연구학회 전국학술대회
때 : 2008년 1월 25일 (금)
곳 : 경원대학교 새롭관

한국어교육에서 연결어미 {-길래}의 교수방안에 대한 연구 -{-길래}를 중심으로-

안 주 호 (위덕대학교)

□ 차 례 □

1. 머리말
2. 한국어 연결어미 ‘-길래’의 문법적 특성
 - 2.1. {-길래}의 특성에 대한 선행연구
 - 2.2. {-길래}의 문법적 제약
 - 2.3. {-길래}의 의미
3. 한국어 연결어미 ‘-길래’의 교수방안 연구
 - 3.1. 한국어 연결어미 {-길래}의 위계화
 - 3.2. {-길래}의 실제적 교수방안
4. 맺음말

1. 머리말

본 연구에서는 현대 한국어에서 대표적인 비표준형으로 알려져 온 연결어미 {-길래}의 문법적 특징에 대해 살펴보고, 한국어교육에서의 교수방안에 대해 살펴보도록 한다.

2. 한국어 연결어미 ‘-길래’의 문법적 특성

2.1 {-길래}의 특성에 대한 선행연구

한국어에서 [원인·이유]를 나타내는 연결어미에는 {-어서, -니, -니까, -므로, -때, -느라고, -기에, -길래, -기로} 등이 있다. 이 중 {-길래}에 대해서는 다음과 같이 기술되어 있다.

(1) ㄱ. 길래02 「어미」 '-기에02'의 잘못

ㄴ. 기예02

「어미」('이다'의 어간, 용언의 어간 또는 어미 '-으시-', '-었' 뒤에 붙어) (예스러운 표현으로) 원인이나 근거를 나타내는 연결어미.

㉑ 맛있어 보이기에 너 주려고 사 왔다./아프다고 하기에 걱정 되어서 찾아왔다./반가운 손님이 오셨기에 베풀로 달려 나갔다. (표준국어대사전, 1999)

(2) -길래 (연결어미)

① ㄱ.(어떤 사실의)결과를 보고 그 원인에 대한 물음을 나타낼 때.

어떤 사연이 있길래 자식을 고아원에 버렸을까?

② '마침)-는 것을 보고'의 뜻을 나타냄.

마침, 정선이 아버지가 물 속으로 발을 넣길래 뒤따라 왔단다.

마침 선창가에 술집들이 눈에 띄길래 나는 사내를 이끌었다.

(연세한국어사전)

{-길래}에 대해 사전에서 다룬 것은 두 가지 입장으로 나누어 볼 수 있다. (1)의 <표준국어대사전(1999, 국립국어원)>에서는 {-길래}를 {-기예}의 비표준형으로 보는 입장으로서, 이와 같은 기술은 <국어대사전 (1991, 금성출판사)>과 <우리말 큰사전(1991, 한글학회)>등에서 나타나고 있다. 두 번째 관점은 (2)와 같은 <연세한국어사전>으로 {-길래}를 {-기예}와는 다른 독립된 연결어미로 보는 관점이다. 이와 같은 기술은 <국어대사전 (1995, 민중서림)>, <새 우리말큰사전 (1989, 삼성출판사)> 등에서 보인다. 그런데 그동안의 연구에서는 별다른 설명없이 (1)과 같이 {-길래}가 {-기예}의 변이형태로 여겨진다고 하거나(서정수 1994:1227), 비표준형으로서 잘못 쓰인 사례 중의 하나로 주장되어 왔다(민현식 1996).

사전 중에 {-길래}를 독립적으로 올린 또 다른 사전 중의 하나는 <학습용 한국어조사·어미사전(2001)>로서 여기에서는 형태, 통사적 차이보다는 화자의 감정을 강하게 하는 표현이라고 하여 {-기예}와 분리시키고 있다. 특히 "'원인'이나 '이유'를 나타내는 어미에 {-므로, -기예, -길래, -기 때문에} 등이 쓰이는데, 이 중 '-기 때문에'가 가장 강한 표현이고, '-기예'는 주로 글말에 쓰인다. 그리고 '-길래'는 '-기예'의 비표준어로 규정되어 있으나, 실제로는 입말에서 많이 쓰이고 있고, '-길래'가 '-기예'보다 말하는 이의 감정을 강하게 나타내는 등의 차이를 보이므로, 서로 다른 어미로 다룬다."고 하였다.

그러나 줄고(1999)에서 다룬 바처럼 현실적으로 한국어에서 {-길래}는 {-기예}와는 다른 문법적 차이를 가지고 있다. 이 중 {-기예}와 {-길래}는 다음에서 보는 바와 같이 교체가 가능한 것으로 여겨져 왔다.

(3)ㄱ. 그 양반 비명이 들리길래/들리기에 혼이 빠져 돌아다봤죠.

ㄴ. 선생님이 화가 나셨길래/나셨기에 꾸중하셨겠지.

ㄷ. 너는 도대체 술을 얼마나 피마셨길래/피마셨기에 지금까지도 냄새가 진동을 해?

(4)ㄱ. 나도 당신으로부터 들었기에/*들었길래 알고 있습니다.

ㄴ. 이 사람은 대학 4개년 과정을 수료하고 소정의 학점을 이수했기에/*이수했길래 이 졸업장을 수여함.

ㄷ. 본인은 노동조합에 가입할 의사가 없고 조합원이 되는 일이 도움이 안 된다고 느끼기에/*느끼길래 탈퇴하고자 합니다.

ㄹ. 1등이기에/*1등이길래 할 수 있는 일.(줄고 1999)

(3)(4)는 모두 {-기에}가 쓰인 문장으로 (3)은 {-길래}로 교체가 되지만, (4)는 {-길래}로 교체될 수 없다. 연결어미 {-기에}와 {-길래}는 통사적으로 동일하지 않고 의미기능도 다르므로 다른 연결어미로 다루어야 함이 마땅하다.¹⁾ 이러한 관점은 그 후 진정란(2005)에서 담화 차원에서의 다른 [이유, 원인]을 나타내는 연결어미와 비교하여 의미를 정밀화하는데 이르렀다. 따라서 {-길래}가 {-기에}의 변이형태라는 주장은 수정되어야만 한다.

{-길래}는 [원인, 이유]를 나타내는 다른 연결어미와 비교해 보면, 구어에서 매우 생산적으로 사용되고 있어 한국어교육에서 꼭 다루어져야 할 부분이다. 그러나 <외국어로서의 한국어 문법(2005)> 등의 한국어교육 관련 문헌에서는 형태, 통사, 의미적 기능에 대해 제대로 논의되지 않고 다만 {-길래}가 이유를 말할 때에는 {-기에}와 교체할 수 있다는 정도의 설명만이 있을 뿐이다. 실제 한국어 교재에서도 {-길래}형이 다루어지지 않은 교재가 많으며, 연세대 교재 등 일부에서만 {-길래}형이 독립적으로 다루어지고 있다.²⁾

이에 본 연구에서는 먼저 {-길래}의 통사적 특성과 의미를 구분해 보고 3장에서는 실제 {-길래}의 빈도수를 바탕으로 한국어 교육에서의 적용 방안에 대해 논의하도록 하겠다.

2.2 {-길래}의 문법적 제약

{-길래}의 종류로 첫째는 형태적으로 보아서 의문사를 수반하지 않고 서술형으로만 이루어지는 {-길래1}과 의문사를 수반하여 의문문으로 사용되는 {-길래2}로 나누어 볼 수 있는데, 아래(5)는 {-길래1}의 예이며, (6)은 {-길래2}의 예이다.

- (5) ㄱ. 오늘 아침에 외사과에서 전화가 왔길래 인제 가서 가져오는 길예요.
 ㄴ. 마침 눈에 띄는 것이 있길래 주문을 했더니 이제 배달이 됐습니다.
 ㄷ. 약혼한 턱이겠조 그러길래 따님과 가티 오날 저녁에 놀러 가자구 바루 그리시든 걸요.
 ㄹ. 가정 교사를 나무랄 일이 있길래 나무래 준다는 게 좀 지나치게 뻗나 봐요.
- (6) ㄱ. 연지도 업구 눈섭먹도 업구 무엇으로 화장을 했길래 그러케 고울까?
 ㄴ. 그 사람들이 누구길래 안 선생이 이러케 간절하게 구십니까?

{-길래}는 크게 위의 (5)와 같이 완료된 상황의 근거를 묻는 경우와, (6)과 같이 의문사가 쓰인 경우로 나눌 수 있는데, 이 중 (6)과 같은 {-길래2}는 {-기에}와 자유롭게 전환이 가능하나, (5)와 같은 {-길래1}은 전환이 안 되는 경우가 많아 독립적인 연결어미로서의 지위를 확보했다고 할 수 있다. {-길래2}는 형태적, 통사적 제약이 별로 없으나, {-길래1}은 많은 제약이 있다. {-길래1}의 통사적 제약을 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 주어제약이 있어, {-길래1}의 경우에는 선행행절의 주어가 달라야 하며, 후행절의 주어가 1인칭이어야 한다.

- (7) ㄱ. (그 여자가) 요새 바짝 모양을 내구 밤이면 곳잘 구실을 맨도러 가지구 밖엘 나가구 허길

1) 이렇게 {-길래}를 {-기에}와는 다른 연결어미로 보는 것은 채연강(1985), 장관군(1999)의 논의에서도 찾을 수 있다.

2) 한국어교육에서의 현황은 3장에서 자세히 다루도록 한다.

- 래 (내가) 수상쩍다 생각은 했지만 그럼 역시 조건이 그랬든 게로군……
- ㄴ. (친구가) 그 책이 명작이라구 하길래 재밌으면 나두 한번 읽어볼 요령으루요.
 - ㄷ. 그러자 마침 이웃에서 큰 도야질 팔 령으루 한다길래, (나는) 산피(生皮)루 매근 백 五원씩 흥정을 해서 계약금 五천 원은 먼점 주구, 남겨진 열이튿날 도야질 신구 들어가서 근대루 달아서 얼마가 됐든 찾기루, 다 그렇게 약졸 해놨어요.
 - ㄹ. *한국 물건이 좋길래 친구가 물건을 많이 샀다.

이와 같이 {-길래1}은 선행절의 주어가 다르고, 후행절의 주어가 1인칭이어야 한다는 제약이 있음을 알 수 있다. {-길래2}가 쓰인 다음의 문장을 살펴보면 주어의 제약이 없음을 알 수 있다. (8)처럼 {-길래2}의 경우는 주어가 같을 수도 있으며, 다를 수도 있다.

- (8) ㄱ. 이 말에 종구는 **당신의 경우는 어땠길래 (당신이)** 두 번씩 차 버렸던 거요?
- ㄴ. 대체 그들은 지금 어데서 무얼 하고 있는 것이길래 (그들은) 편지 한 장 허는 일 없이…
 - ㄷ. 너는 어떠한 놈이며 나에게 무슨 원수가 있길래 (너는) 이같이 아닌 밤스중에 자객노릇을 하느냐?

둘째, 서술어의 제약 면은 선행절 서술어의 경우와 후행절 서술어의 경우로 나누어 살펴볼 수 있다. {-길래1}이나 {-길래2}는 선행절의 서술어에는 큰 제약이 없이 동작동사와 상태동사, 그리고 대명사, 명사, 수사에 지정사가 결합된 꼴이 모두 올 수 있다.

- (9) ㄱ.아, 궁구음 하길래 소식두 알겜 형편두 볼겜, 오늘두 낙타산엘 좀 나갔쥬.
- ㄴ.그 애가 하두 작길래 나이를 물어보았다.
 - ㄷ.대체 그들은 지금 어데서 무얼 하고 있는 것이길래 편지 한 장 허는 일 없이…
 - ㄹ. 대체 이판이 어느 판이길래, 집안의 흥망이 오락가락하는 이판에 앉어서 재수없이 방정맞게 싸움들을 하고 있단 말이냐고

(9)의 (ㄱ)은 동작동사, (ㄴ)은 상태동사, (ㄷ,ㄹ)은 명사에 ‘이다’가 결합된 형태인데 모두 가능하다. 그러나 후행절 서술어 면에서 보면 {-길래1}의 경우는 매우 제약적이어서, 상태동사가 오면 비문이 된다.

- (10) ㄱ. 아까 공장에서 노형이 강도 십오년이라길래 우아래로 훑어보아도 강도 냄새가 안 나기로 아마 복대인가 보다 하였소이다.
- ㄴ.네게 말할 것 없다고 네 친구들이 그러길래 기별도 아니하였다.
 - ㄷ.*현재의 독재는 하려고만 하면 무엇이든 할 수 *있길래 무섭다.
 - ㄹ.*그가 할일을 남겨두고 *세상을 떠났길래 (나는) 애석하고 슬프다.

예문 (10)과 같이 동작동사가 쓰인 (ㄱ,ㄴ)은 가능하나, 후행절의 서술어가 ‘무섭다, 애석하고 슬프다’와 같은 상태동사의 경우인 (ㄷ,ㄹ)은 {-길래}의 결합이 불가능하다. {-길래2}는 후행동사가 무엇이 와도 가능하다.

셋째, 후행절의 서법 면에서 {-길래}는 {-기에}보다 훨씬 제약적이어서, 서술문과 의문사를 수반한 의문문만이 올 수 있다.

- (11)ㄱ. 여기가 물건값이 싸길래 많이 샀다/샀습니다.
 ㄴ. *여기가 물건값이 싸길래 많이 샀니?/샀습니까?
 ㄷ. *여기가 물건값이 싸길래 많이 사자./사시다.
 ㄹ. *여기가 물건값이 싸길래 많이 사라./사십시오.
- (12)ㄱ. 땅은 어디서 어느 때 그렇게 많은 물스감을 먹었길래 봄이 되면 한꺼번에 그것을 이렇게 지천으로 뺏어 놓을까?
 ㄴ. 자 옛수 ... 그 어떤 애들이길래, 부모를 잃어버리구 그래 어떡허우?
 ㄷ. 너는 어떠한 놈이며 나에게 무슨 원수가 있길래 이같이 아닌밤스중에 자객노릇을 하였나?

예문 (11)처럼 {-길래1}은 후행절에 명령문, 청유문이 전혀 올 수 없으며, (12)처럼 {-길래2}는 의문사를 가진 의문문이 온다. 이것은 {-길래}의 의미가 ‘화자 자신이 이미 한 행동에 대해, 그 이유를 자신이 아닌 외부적인 것에서 취하려는 것’이기 때문에 앞으로 할 행동을 제시하는 명령문과 청유문에서는 불가능하다.

넷째, 연결어미가 결합되어 있는 문장의 시상은 ‘선행절의 상황시, 후행절의 상황시, 발화시’로 나누어 살펴 볼 수 있는데, {-길래}는 시상 제약면에서 반드시 후행절의 상황시가 발화시보다 선시(先時)적이어야 한다는 제약이 있다. 즉 시상제약을 압축시켜 보면 [후행절의 상황시 > 발화시]로 특징지을 수 있다.

- (13)ㄱ. 하,하, 요새 바짝 모양을 내구 밤이면 곳잘 구실을 맨도러 가지구 박엘 나가구 나가구 허길래 수상쩍다 생각은 했지만 그럼 역시 조건이 그랬든 게로군.....) 하고 혼자 고개를 끄떡이여 젊은 「기사」(騎士)의 처지가 좀더 거북하여졌다.
 ㄴ. 그두 그렇지만 되레 그렇길래 마나님 돌아간 뒤에 장사래두 잘 지내 들여야 도리가 되지 않겠우?
 ㄷ. 그렇길래 나는 애당초에 그걸 자식으로 치지 않았노라고 하여, 일찌기 이유없이 아들을 미워하던 사실을 합리화시킴으로써 만족을 느끼었다.
 ㄹ. 아뇨, 명작이란 말은 들었길래 재밌으면 나두 한번 읽어볼 령으루요

(13)의 문장을 통해 {-길래1}의 시상 제약을 정리해 보면, 후행절의 상황시가 발화시보다 선시적이어야 한다. 이 조건만 지키면 선행절의 상황시는 어떠한 경우에서든지 모두 가능하다. 즉 [(선행절의 상황시 >) 후행절의 상황시(>선행절의 상황시) > 발화시(>선행절의 상황시)]로 후행절의 상황시가 발화시보다 선시적이면 된다.

이와 같이 {-길래}는 {-기에}와는 다른 통사적 특징을 가지며, 또한 {-길래1}은 {-길래2}보다 훨씬 제약적으로 사용됨을 알 수 있다.

2.3 {-길래}의 의미

{-길래}의 기본적 의미는 줄고(1999)에서 다룬 바대로 ‘화자 자신의 행위에 대한 근거를 제시하는데 있어서, 화자 자신이 아닌 외부적이고 타의적인 것을 근거로 표시한다’는 것이다. 이러한 기본 의미 때문에 주어제약이나 후행절의 서술어제약, 서법제약 그리고 시상제약 등이

생긴 것으로 보인다. 특히 {-길래1}의 경우 후행절의 주어는 1인칭이어야 하며, 선행절의 주어와는 같아서는 안 된다. 또한 후행동사로 상태동사가 와서는 안 되며, 후행절의 서법이 의문사 없는 의문문이나, 앞으로의 행동을 서술한 명령문, 청유문 등은 올 수 없으며, 시상 제약 면에서도 {-길래}는 화자가 이미 완료한 행동에 대한 근거를 나타내야 하므로 후행절의 상황시가 발화시보다 앞서야 한다는 제약이 있는 것이다. 이러한 제약을 가진 {-길래1}은 ‘화자의 행위에 대한 외부적인 근거’를 나타낸다.

(14)ㄱ. 아이들이 {떠들어서 / 떠들기에 / *떠들길래} **시끄럽다.**

ㄴ. 아이들이 {떠들어서 / 떠들기에 / ???떠들길래} **(내가) 공부할 수 없다.**

ㄷ. 아이들이 {떠들어서/떠들기에/떠들길래} **(내가) 아이들을 혼내 주었다.**

(줄고 1999)

(14)에서 후행절의 서술어가 형용사인 (ㄱ)의 경우는 비문이 되고, (ㄴ)은 부자연스러우며, (ㄷ)의 경우만이 {-길래1}이 가능하다. 이것은 “화자 자신의 행위에 대해 자신이 아닌 외부적인 것으로부터의 근거”의 의미를 가지고 있기 때문이다.

따라서 {-길래}가 쓰인 유형은 크게 ‘1인칭 화자의 행위에 대한 외부적인 근거’를 나타내는 {-길래1}과 의문사를 수반한 의문문으로 쓰여 후행절의 근거를 요구하는 경우 {-길래2}로 나눌 수 있는데, (15)가 {-길래1}의 예이다.

(15)ㄱ. 애기가 하두 적길래 물어보았더니 열 여섯 살이라고 했다.

ㄴ. 이 사팔뜨기가 아들이 있었길래 망정이지 만일 안해가 없었드라면 다시 새로운 悲劇을 想定할 수 있다.

ㄷ.(시어머니가) 하도 저러시길래 (내가) 한 번 일으켜 드렸더니 어떻게 아파하시는지 참아 뵈올 수가 없었다.

ㄹ. 올 때에 친구들이 北布니 뭐니 賻儀를 주길래 아직 돌아가시지도 않았는데 이게 웬일이야 하니까

ㅁ.저 행길에 나갔드니 사람이 하도 많길래 무슨 구경이 낫느냐고 물으니까

ㅂ. 伯母는 공연히 藥물을 잡수시게 해서 그랬느니 마니 하고 자꾸 後悔를 하시길래 나는 듣기 싫어서 자꾸 술을 먹었습니다.

ㅅ. 한번은 病이 나서 신애-로 알으면서 나더러 藥물을 떠 오라길래 그것은 **迷信이라고 그랬더니** 뽀루통하는 것입니다.

{-길래2}는 의문사와 함께 의문문에 쓰이어, 후행절의 [원인, 이유]를 나타내는 것으로 (16)과 같다.

(16)ㄱ. 얼마나 倦怠에 지질렸길래 이미 胃에 들어간 食物을 다시 게워, 그 시금털털한 半消化物의 味覺을 逆說의으로 享樂하는 체 해보임이리오?

ㄴ. 그래두 어떻게든 소문이 났길래

ㄷ. 이 말에 종구는 당신의 경우는 어땠길래 두 번씩 차 버렸던거요?

ㄹ. 땅은 어디서 어느 때 그렇게 많은 물스감을 먹었길래 봄이 되면 한꺼번에 그것을 이렇 게 지천으로 뱉어 놓을까?

의문사가 쓰이는 {-길래²}의 경우에는 특별한 제약이 없이 후행절의 근거를 묻는 것이다. 따라서 구어에서 많이 쓰이고 있고, {-길래}가 {-기에}보다 통사상의 제약을 보이므로, 서로 다른 어미로 다루어야 한다.

3. 한국어 연결어미 ‘-길래’의 교수방안 연구

실제 한국어교육에서 {-길래}와 관련된 유형들의 교육방안에 대해 알아보기로 한다. 실제 <외국어로서의 한국어문법(국립국어원 2005)>에서는 {-길래}에 대한 항목의 설명이 {-기에}와 교체할 수 있는 연결어미이고, 구어체 연결어미라는 점만 기술되고 있다. 그리고 주요 한국어 교육기관에서 나온 한국어교재에서도 {-기에}와 {-길래}의 명확한 설명이 없이 교체할 수 있다는 설명만 있을 뿐, {-길래}의 문법적 제약에 관해서 분명하게 설명되어 있지 않다.

한국어교재 중 대표적인 것을 임의적으로 5개를 선택하였다. 이 중 경희대 교재, 고려대 교재, 연세대 교재, 그리고 이화여대 교재 등에는 {-길래}가 교육 항목으로 제시되어 있으나, 서울대 교재에서는 제시되지 않고 있다. 또한 제시되어 있다고 하더라도 문법적 제약이나 설명이 선명하게 되어 있지 않아 학습자들에게 많은 혼동을 준다. 특히 연결어미 {-길래}는 {-기에}와도 관련성이 있고, 이것의 차이에 대한 한국어 학습자들의 이해가 있어야만 하므로 교수방법에 치밀함이 있어야 한다. 이 장에서는 우선 {-길래}의 위계화 방안에 대해 다루고, 2장에서의 문법적 특성을 바탕으로 {-길래}의 교육 방안에 대해 다루도록 한다.

3.1 한국어 연결어미 {-길래}의 위계화

한국어 교육에서 우선되어야 할 것은 규범적인 한국어가 아닌 현실한국어이다. 한국어교육에서 문법 항목은 현실 한국어의 빈도수를 기준으로 하여 제시순서는 일반적으로 단순한 형태에서 어렵고 복잡한 형태로 나아가는 것은 주지의 사실이다. 구체적인 위계화 방안에 대해 생각해본다.

첫째는 사용빈도가 높은 것부터 제시해야 한다. 사용빈도가 높다는 것은 그 문법요소의 중요성이 높고, 사용범위가 넓다는 것을 의미한다. 둘째, 활용도가 높아야 하는데, 활용도가 높은 문법형태소를 알게 됨으로 여러 복합적 문법형태소들의 기능을 확대할 수 있게 된다. 셋째, 문법적 제약이 적은 것부터 많은 것 순으로 제시되어야 한다. 목표어의 문법설명에서 새로운 규칙을 너무 오래 설명하지 말아야 하며,³⁾ 처음 단계에서는 규칙의 존재만을 학습자에게 인식시켜야 한다. 넷째, 중심적인 의미기능부터 주변적인 의미기능을 가진 것으로 제시해야 한다. 한국어에서는 어미가 의미와 기능면에서 유사한 점이 많아 사용상 혼동되기 쉽다. 따라서 의미가 견고하고 중심 의미를 갖는 것부터 주변의 의미를 갖는 것으로 연계화시켜야 한다. 마지막으로 문어와 구어의 비율을 적절히 구성되어야 하는데, 구어자료와 문어자료는 상이한 면들이 많다. 의사소통 능력을 중시하는 한국어교육에서의 문법은 구어자료에서의 사용법이 더 도

3) 특히 전체 수업시간의 5-10%가 적절하다고 한다.(Hammerly, 1982)

움이 된다.

[원인, 이유]를 나타내는 연결어미에는 {-니까, -어서, -므로, -기에, -느라고} 등이 존재하는데, 전체 현대국어 사용빈도 조사에 따르면 {-어서 > -니까 > -므로 > -느라(고) > -기에 > -길래}로 나타나고 있다(국립국어원, 2002). 이것은 문어를 대상으로 한 연구이므로 {-길래}의 출현빈도가 낮지만, 구어를 대상으로 한 연구에서는 {-길래}가 매우 고빈도로 나타난다.

그럼 한국어교재에서 {-길래}를 문법 항목으로 어떻게 정하고 있는가를 먼저 살펴도록 한다. 한국어 교육 기관에서 나온 <한국어> 교재를 임의로 6개를 선정하여 살펴본 결과, 2개의 교재에서는 {-길래}를 문법 항목으로 두지 않고 있으며, 나머지 4개의 교재에서는 중,고급 이상의 급에서 {-길래}를 문법 항목으로 제시하고 있다.

<표1 : 각 교재에서의 {-길래}의 제시>

교재명	단원	주요예문
고려대	3급, 8과 무슨 일이 있었길래 이렇게 되었습니까?	영진씨는 어디에 <u>갔길래</u> 이렇게 안 보입니까?
	3급, 16과, 내가 요즘 좀 바쁘니?	30분 기다려도 안 <u>오길래</u> 그냥 왔어.
	4급, 14과, 오늘 따라 운이 좋았던 것 같습니다.	지난번의 가벼운 부상에다가 감기까지 겹쳐서 컨디션이 안 <u>좋길래</u> 기록이 좋지 않을 줄 알았어요.
경희대	중급2, 4과, 분실	돈도 없는데 너무 <u>속상하길래</u> 그냥 집으로 돌아와 버렸어요.
서울대	없음	없음
연세대	5급, 44과, 민속	뭘 <u>하길래</u> 방에서 꿈쩍도 안 하지?
이화여대	고급1, 6과, 연체	그 사람이 알고 싶다고 하도 <u>조르길래</u> 가르쳐 주었어요.

<표1>과 같이 임의로 교재 중 서울대 교재에서는 그 항목이 빠져 있다. 그러나 이 교재에서는 {-기에}항목이 제시되어 있고, {-길래}가 제시된 교재 중에서도 이화여대의 교재에서는 {-기에} 항목이 빠져 있다. 그리고 제시된 위의 주요예문을 보면 6개의 예문 중 (ㄱ, ㄷ)을 제외한 4개가 {-길래1}에 해당하는 것이며, (ㄱ, ㄷ)만이 {-길래2}에 해당되는 것이다.

- (17) ㄱ. 영진씨는 어디에 갔길래 이렇게 안 보입니까?
 ㄴ. 30분 기다려도 안 오길래 그냥 왔어.
 ㄷ. 지난번의 가벼운 부상에다가 감기까지 겹쳐서 컨디션이 안 좋길래 기록이 좋지 않을 줄 알았어요.
 ㄹ. 돈도 없는데 너무 속상하길래 그냥 집으로 돌아와 버렸어요.

- ㄱ. 뭘 하길래 방에서 꼼짝도 안 하지?
- ㄴ. 그 사람이 알고 싶다고 하도 조르길래 가르쳐주었어요.

제시된 예문을 보면, (ㄱ-ㄴ)은 고려대의 것으로 제시 순서가 {-길래2}부터 {-길래1}의 순으로 제시되었으며, (ㄴ)과 같이 4급 교재에서는 "-길래 -줄 알다"로 매우 한정하여 제시하고 있다. 연세대 교재인 (ㄱ)은 {-길래2}의 유형이지만, 실제 연습에서는 {-길래1}에 대한 문형제시가 함께 나타나고 있으며, 이화여대 교재인 (ㄴ)에서는 {-길래1}을 중심으로 다루고 있다.

그런데 <표2>와 같이 세종계획 말뭉치의 자료를 살펴보면 {-길래1}이 {-길래2}보다 훨씬 높은 빈도수를 차지하여 {-길래2}보다 훨씬 자주 쓰임을 알 수 있다. {-길래1}이 더 많은 통사적 제약이 있음에도 불구하고 실제 사용의 예에서는 훨씬 더 자주 사용되고 있음을 보여준다.⁴⁾

<표2: 말뭉치에서 {-길래}의 쓰임의 빈도수>

형태	{-길래1}	{-길래2}
빈도수	126회	48회

이렇게 실제 쓰임에서 빈도수를 살펴보면 {-길래1}을 먼저 제시함이 바람직하지만, {-길래1}이 제약이 많다는 단점이 있다. 이에 비해 {-길래2}를 먼저 제시하면 그전에 학습한 문법 항목인 {-기에}와 자유롭게 교체가 되므로 [원인, 이유]의 의미를 좀더 쉽게 습득할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 이는 자칫하면 {-길래1}의 문법적 특성을 간과하게 만들 수 있으므로, 먼저 {-길래1}을 제시하는 것이 바람직할 것이다. 따라서 전체 [원인, 이유]의 어미의 제시순서는 "{-어서} > {-니까} > {-니} > {-느라고} > {-므로} > {-기에} > {-길래}"의 순으로 가야 하며, {-길래}는 {길래1}에서 {-길래2}의 순으로 제시함이 마땅할 것이다.

3.2 {-길래}의 실제적 교수방안

3.2.1 목표형태의 제시

4) 특히 {-길래1} 중에서도 다음 예와 같이 선행절을 받는 '그렇길래/그러길래' 등이 자주 나타났다.
 ㄱ. 이러한 명숙이가 영선이나 그러한 소년과 같이 한 그릇의 국수를 먹으러
 청요리집으로 갔든 것은 단순한 어린이들의 호기심에서 나온 일로 그
 곳에 무슨 야비한 동기를 찾아보려는 것은 그러한 사람의 마음이 천한
 것이거니와 그렇길래 일종 야비한 생각을 가지고 덩치가 큰 삼봉이가 그 다음날 그를 「탕수육」을
 가져 유인하러 들었을 때 그는 명랑하게도 그 「초대」를 거절하여 버렸든 것이다.
 ㄴ. 신서방의 말맞다나 하마트라면 자기는 결코 목적을 이루지도 못하고 오직 돈만 험잡꾼에게 빼앗겼을
 지도 또 더 심한 경우에는 경찰서에까지 붙들려 가서 얼마동안 옥을 보았을지도 참말이지 모르는 일이
 라 생각하면 가슴이 뜨끔하였고 그렇길래 그는 신서방이 그 날 새벽에 나온 것이다.
 ㄷ. 룡서방은 어제 꼭 그럴 것만 같애 그렇길래 신서방에게 빼앗긴 돈 십원과 그 날 밤에 적지 않은 주
 식대(酒食代)까지가 아까워 견디는 수가 없는 것 이다.

(19)ㄱ. 무슨 일이 있었길래 이렇게 되었습니까? (고려대 3급, 8과)

ㄴ. 내가 요즘 좀 바쁘니?

30분 기다려도 안 오길래 그냥 왔어.(고려대 3급, 16과)

ㄷ. 오늘 따라 운이 좋았던 것 같습니다.

지난번의 가벼운 부상에다가 감기까지 겹쳐서 컨디션이 안 좋길래

기록이 좋지 않을 줄 알았어요.(고려대 4급, 14과)

ㄹ. 뭘 하길래 방에서 꼼짝도 안 하지?(연세대 5급)

ㅁ. 그 사람이 알고 싶다고 하도 조르길래 가르쳐주었어요.(고급1, 6과)

3.2.2 목표형태의 의미 전달

(20)ㄱ. 주제제시 : 약속

ㄴ. 약속이 어긋났던 과거의 경험에 대해 질문

①교사:양리(학습자)씨는 어제 왜 다나까씨를 만나지 않고 일찍 돌아 왔어요?

학습자: 다나까씨가 안 왔어요. 그냥 돌아왔어요.

교사: 다나까씨가 안 오길래 그냥돌아왔어요.

②교사: 지난주 마이클 씨는 왜 이태원에 갔어요?

학습자: 친구가 미국에서 왔어요. 내가 친구를 구경시켜 주었어요.

교사: 친구가 미국에서 왔길래 친구를 구경시켜 주었어요.

③교사: 호영씨는 어제 옷을 왜 그렇게 많이 샀어요?

학습자: 옷값이 싼어요. 많이 샀어요.

교사: 옷값이 싸길래 많이 샀어요.

④교사: 기영씨는 어제 왜 그렇게 음식을 많이 먹었지요?

학습자: 음식이 맛있었어요. 많이 먹었어요.

교사: 음식이 맛이 있길래 많이 먹었어요.

3.2.3 목표형태의 사용 환경 제시

(21) 형태적 제약

{-길래1}은 "동사, 형용사, N+이다"의 어간이나, 선어말어미 {-았-, -겠-, -시-} 등에 결합된다.

(22) 통사적 제약

ㄱ. 주어가 다르고 후행절의 주어가 1인칭이다.

*그 사람이 책이 재미있다고 하길래 그 사람이 읽고 있어요.

*친구가 한국 물건이 좋다고 하길래 그 친구가 많이 샀어요.

*{내가} 어제 늦게 잤길래 {내가} 오늘 늦게 일어났어요.

ㄴ. 선행절의 서술어는 제약이 없지만 후행절의 서술어는 동작동사만이 가능하다.

*쉬는 시간이길래 시끄러워요.

*친구가 미국에서 왔길래 지금은 바빠요.

*동생은 SAT 보았길래 떨려어요.

ㄷ. 후행절의 서법이 서술형이다.

*쉬는 시간이길래 옆 반 친구가 왔습니까?

*날씨 좋길래 옷을 더 입으십시오.

ㄹ. 시상제약이 있어 선행절은 후행절보다 항상 먼저 이루어진 것이어야 한다.

*다음 주에는 휴일이길래 경주 갈 거예요.

*다나까씨는 내년엔 동생 결혼식이 있길래 고향에 갈 거예요.

(23) 담화화용적 제약

주로 구어체에서 많이 사용되며, 화자의 행동에 대한 근거를 제시할 때 쓰인다. '따짐, 핑계'의 부수적 의미도 수반한다.⁵⁾

3.2.4 활용연습 / 담화연습

(24) 다음 문장을 연결어미 {-길래}를 사용 하여, 하나의 문장으로 만드시오.

ㄱ. 다나까씨가 안 왔습니다. (나는) 그냥 왔어요

→

ㄴ. 한국 물건이 좋습니다. (나는) 많이 샀어요.

→

ㄷ. 아침에 비가 왔습니다. (나는) 우산을 가지고 왔어요.

→

ㄹ. 친구가 이태원에 놀러가자고 해요. (나는) 이태원에 갔습니다.

→

ㅁ. 쉬는 시간입니다. (나는) 식사를 했어요.

→

(25) ㄱ. 에릭씨는 어제 왜 다나까씨를 못 만났어요?

→

ㄴ. 믹은 지난 주 일요일에 왜 경주에 갔어요?

→

ㄷ. 주영은 지난달에 옷을 왜 그렇게 많이 쇼핑했어요?

→

ㄹ. 지니씨는 어제 왜 그렇게 음식을 많이 먹었지요?

→

3.2.5 평가

(26) 연결어미 {-길래}를 넣어 다음 문장을 완성하십시오

ㄱ. 어제는 _____.

ㄴ. 지난주에는 _____.

ㄷ. 아침에는 _____.

ㄹ. 어젯밤에는 _____.

5) {-길래}의 담화의미에 대해 진정란(2005)에서는 '변명, 우감, 추궁, 피난'등으로 나누었으나, 선명하게 의미가 드러나는 것은 아니다.

4. 맺음말

◇ 참고 문헌 ◇

- 고려대학교 한국어문화연수부 편(1997), 『한국어 3,4』, 고려대학교 민족문화연구소.
고영근·남기심(공편)(1983), 『표준 국어문법론』, 탑출판사.
국립국어원(1999), 『표준국어대사전』, 국립국어원.
국립국어원(2002), 『현대 국어 사용 빈도 조사』, 국립국어원.
국립국어원(2005), 『외국어로서의 한국어 문법』, 커뮤니케이션북.
권재일(1998), 『한국어 문법사』, 박이정.
김민수/고영근/임홍빈/이승재 편(1991), 『국어대사전』, 금성출판사.
김정숙(1998), 과제수행을 중심으로 한 한국어 교육 방법론, 『한국어교육』 9-1, 국제한국어교육학회.
김중섭 외(2002), 『한국어 중급1,2』, 경희대학교 출판국.
남기심(1993), 『국어 연결어미의 쓰임』, 서광학술자료사.
남영신 편(1990), 『우리말 맞춤법·표준어 사전』, 한강출판사.
라혜민 우인혜(2001), 『한국어 중급, 고급』, 생각하는 백성.
민현식(1996), 국어 오용 어법의 예방적 지도법 연구(2), 『국어교육』 91, 한국국어교육연구회.
민현식(1999), 『국어문법연구』, 역락.
민현식(2003), 국어문법과 한국어 문법의 상관성, 『한국어교육』 14-2. 국제한국어교육학회.
박석준·남길임·서상규(2003), 대학생 구어 텍스트에서의 조사 어미의 분포와 상요 양상에 대한 연구, 『텍스트언어학』 14, 텍스트언어학회.
백봉자(2001), 외국어로서의 한국어 교육문법. 『한국어교육』 12-2, 국제한국어교육학회.
사회과학원 언어학연구소(1992), 『조선말대사전』, 사회과학 출판사(평양).
사회과학원 언어학연구소(1981/1988), 『현대조선말사전』, 도서출판:백의영인.
서울대학교 언어교육원(1993/1995), 『한국어 1-4급』, 문진미디어.
서정수(1994), 『국어문법』, 뿌리깊은나무.
서정수(2002), 외국어로서의 한국어 교육을 위한 새 문법 체계, 『외국어로서의 한국어교육』 27. 연세대학교 언어교육원.
신기철 신용철(1974/1989), 『우리말 큰사전』, 삼성출판사.
안주호(1999), 연결어미 ‘-기에/-길래’의 특성과 형성과정, 『담화와 인지』 6-1. 담화인지언어학회.
안주호(2002), [원인]을 나타내는 연결어미에 대한 통시적 고찰, 『언어학』 34. 133-158. 한국언어학회.
연세대학교 사전편찬실(1998), 『연세한국어 사전』, 두산동아.
연세대학교 한국어학당 편(1990), 『한국어 1-6급』, 연세대학교 출판부.

- 이은경(2000), 『국어의 연결어미 연구』, 태학사.
- 이희자 외(2001). 『한국어 학습용 어미조사 사전』, 한국문화사
- 장광군(1999), 『한국어 연결어미의 표현론』, 월인.
- 장광군(2001), 중국 학생을 위한 한국어 문법교육방안의 초보적 구상. 『외국어로서의 한국어 교육』, 25, 26합본, 연세대학교 언어교육원.
- 진정관(2005), 한국어 이유 표현 '-길래'의 담화문법 연구, 『담화와 인지』 12-3, 담화인지언어학회.
- 정명숙(2002), 한국어 발음교육의 내용과 방안, 『21세기 한국어교육학회 현황과 과제』, 박영순교수 회갑기념논총.
- 편찬부(1990/1995), 『새 국어사전』, 동아출판사.
- 채연강(1985), 『현대한국어 연결어미에 대한 연구』, 성균관대 박사논문.
- 최현배(1937/1965), 『우리말본』, 정음문화사.
- 한글학회 편(1947/1992), 『우리말 큰사전』, 어문각.
- 한재영 외(2005), 『한국어 교수법』, 태학사.
- 허 웅(1995), 『20세기 우리말의 형태론』, 샘문화사.
- 현윤호 외(2002), 『말이 트이는 한국어』, 이화여자대학교 출판부.
- Hopper, Paul J. 1991. On some principles of grammaticization. *Approaches to Grammaticalization 1* : ed. by Traugott, Elizabeth & Heine, Bernd. Amsterdam: John Benjamins.
- Ur Penny(1996), *A Course in Language Teaching : Practice and Theory*. Cambridge University Press.

□ 토론 □

“한국어교육에서 연결어미 {-길래}의 교수방안에 대한 연구”에 대한
토론문

박 석 준 (배재대학교)

★ 별 지 참 조 ★

제27회 한말연구학회 전국학술대회
때 : 2008년 1월 25일 (금)
곳 : 경원대학교 새롭관

국어 분열문의 통사구조

박 철 우 (안양대학교)

□ 차 례 □

1. 현상의 이해와 문제 제기
2. 분열문과 관련된 제약들
3. 분열문의 통사구조
 - 3.1. XP2 자리의 지시성
 - 3.2. 분열문의 통사구조
4. 마무리

1. 현상의 이해와 문제 제기

분열문(分裂文; cleft sentence)은 주로 중립문 내부의 특정 요소를 초점화하는 통사적 장치로 이해된다. Lambrecht(2001)을 따르면, 분열문이라는 용어를 처음으로 사용한 것은 Jespersen(1937)으로, 그는 영어의 [it is NP_i that ... NP(∅)_i ...] 형식의 구문에서 that-절을 관계절로 해석하는 경우와는 구별되는 용법이 있음을 발견하고 이를 설명하는 과정에서, 'it is'와 관계대명사 'that'는 그 문장의 의미 합성에 개입되지 않는 문법적 요소로 분석하였고, 이후 Jespersen(1949)에서 그 기능에 대해 'it is'가 뒤에 오는 NP를 '초점'으로 만들어 '대조'를 표시한다고 언급하였다 한다.

국어에서 분열문에 관한 최초의 본격적 연구는 임규홍(1986)인데, 그는 (1)을 중립문이라 칭하고, 분열문은 (2)에서와 같이 '중립문에서 어느 한 정보를 선택하여 초점화한 문장'이라는 Quirk et al.(1973)의 정의를 수용하여 제시한 바 있다.¹⁾²⁾

1) 임규홍(1986)의 "R. Quirk(1973:414)"는 Quirk, R. and S. Greenbaum (1973) A university grammar of English. London: Longman. (= A concise grammar of contemporary English. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich)을 가리키는 것으로 보인다.

2) 영어에서는 'It was John who met Mary at the cafe.'와 'The man who met Mary at the cafe was John.'과 같은 두 종류의 분열문이 있고, 후자는 일반적으로 의사분열문(pseudocleft sentence)이라 하여 달리 불린다. 국어에서는, 위의 (1)에서 괄호 속에 나타난 '것'이 사용된 문장들을 분열문이라 칭하고, '사람, 때, 곳' 등 포괄적 의미의 일반명사가 사용된 문장들을 의사분열문으로 칭하는 예(홍재성, 1987)가 있다. 여기서는 별도의 언급 없이 분열문이라 할 때는 두 경우를 아울러 칭하는 것으로 하고, 필요하면 별도의 명칭으로 구별하기로 한다.

(1) 철수는 어제 다방에서 순자를 만났다.

(2) ㄱ. 어제 다방에서 순자를 만난 사람(것)은 철수(이)다.

ㄴ. 철수가 다방에서 순자를 만난 때(것)은 어제(이)다.

ㄷ. 철수가 어제 순자를 만난 곳(것)은 다방이다.

ㄹ. 철수가 어제 다방에서 만난 사람(것)은 순자(이)다.

그는 이러한 분열문을 관계문이나 보문과 구별하기 위해 다음 (3)과 같은 제약을 제시하였다(임규홍, 1986:161). 여기서 \emptyset 는 존재하지 않는다는 뜻으로 사용되어, (3ㄷ)에서 NP₁이 표면에 나타나지 않는 것과는 무관하다.

(3) ㄱ. 관계문 : NP₁=N≠NP₂(\emptyset)

ㄴ. 보문 : NP₁(\emptyset)≠N≠NP₂(\emptyset)

ㄷ. 분열문 : NP₁>N(그것)>NP₂

그가 (3ㄷ)에서 부등호(>)를 사용한 의도는 다음의 예들을 통해 알 수 있다.

(4) ㄱ. (내가 (누구를) 좋아하는) 소녀(것)는 영리한 소녀이다. (누구 > 소녀(것) > 영리한 소녀)

ㄴ. *(내가 (누구를) 10년 동안 사귀어 온) 사람은 사람이다. (누구 > 사람(것) ≠ 사람)

임규홍(1986)의 제약은, 주어 내포절 속의 삭제되어 있는 요소(NP₁)와 머리명사(N), 그리고 '이다' 앞에 나타나는 요소(NP₂) 사이의 일정한 상관성, 즉 지시적 연결성을 지적한 것으로 이해된다. 그러나 'N'이 '것'일 때, NP₁과의 사이에 부등호 관계가 성립하는지는 의문이고, N과 NP₂의 관계에 대해서도 보다 엄밀한 설명이 필요하다.

또한, 분열문에서 분열되는 요소를 NP라고 한 것도 엄밀하지 못하다. (5)와 같은 예를 그 역시 인정하고 있는데, 그럼에도 그가 'NP'라고 한 것은 '명사성(nominality)이 강한 것일수록 분열 가능성이 높다'고 한 설명과 무관하지 않은 것 같다. (같은 논문:162-3)

(5) 영희가 결석한 것은 몸이 아파서이다.

이상을 참조하여 분열문의 전형적인 형식을 일반화하자면 (3)과 같으며, 우리는 이 형식을 기준으로 분열문에 대해 살펴보기로 한다.

(6) [_S ... XP1(\emptyset) ...]-_N N('것' 또는 실질명사)-은 XP2-이다.

이상과 같은, 현상에 대한 형식적 규정이 분열문의 모든 것을 말해 주는 것은 아니다. 이상의 형식과 제약을 벗어나지 않아도 분열문이라고 부르기 어려운 예들은 여전히 존재한다.

- (7) ㄱ. [?]어제 다방에서 순자를 만난 사람은 외국인이다.
 ㄴ. [?]그날 오후 내가 읽은 것은 두꺼운 책이었다.
 ㄷ. *김 사장이 박 군을 삼은 것은 사위였다.

본 연구에서는 단순히 형식으로 한정되지 않는 분열문의 조건에 대한 보다 구체적인 설명과 그러한 설명들이 국어 통사론에 대해 가지는 함의를 드러내는 것을 목적으로 한다.

2. 분열문과 관련된 제약들

분열문에 대한 기존의 논의들로 임규홍(1986), 장세은(1994), 김영희(2000, 2004)가 대표적인데, 이러한 연구들 역시 분열문을 구성하는 각 요소에 대한 제약을 다각적으로 검토했다.

임규홍(1986)은 중립문의 어떤 요소가 분열이 가능한지를 관찰하여, XP2의 성격에 대해 네 가지 일반화를 제시하였다. 각 경우에 대해 필요한 일부 예만 그대로 가져와서 아래에 첨부하였다. (문법성 판단도 그대로 가져왔으므로 필자의 판단과 다른 경우도 있을 수 있다.)

(8) 분열 가능성 계층(1)

- 이름씨 > 이름마디 > 풀이마디 > 어찌씨 ...
 --> 명사성(nominality)이 강할수록 분열 가능성이 높다.
 ㄱ. [?]장미가 정원에 핀 것은 아름답게이다.
 ㄴ. *장미가 정원에 아름다운 것은 피었다이다.

(9) 분열 가능성 계층(2)

- 임자자리 > 부림자리(직접부림말 > 간접부림말) > 어찌자리(장소, 시간, 도구) > 떠난 데, 바꾸임 자리, 감목(자격) 자리 > *함께자리, *견줄자리
 --> 중립문 성분 중에서 분열 가능성이 높은 정도
 ㄱ. 철수가 영희를 만난 것은 (축석루) 10시다. (장소, 시간)
 ㄴ. 만돌이가 유리를 깬 것은 돌이다. (도구)
 ㄷ. 김 선생이 철수를 충고한 것은 선배(로서)다. (감목)
 ㄹ. 철수가 온 것은 진주(에서)다. (떠난데)
 ㅁ. 김이 되는 것은 비이다. (바꾸임)
 ㅂ. *수남이가 산에 간 것은 동무이다. (함께)
 ㅅ. *철수가 큰 것(사람)은 영희이다. (견줄)

(10) 토씨 회복 가능성

- 까지, 만 > 로서 > 예 > 예게 > *을 > *이 > *도·까지
 --> 한정적인 토씨일수록 출현 가능성이 높다.
 ㄱ. 순자가 어제 국어책을 읽은 것은 10쪽(까지)이다.

- ㄴ. 어제 영화보러 간 사람은 철수(만)이다.
- ㄷ. 분이가 꽃을 준 것은 돌쇠(에게)이다.
- ㄹ. 그가 먹은 것은 밥(*을)이다.
- ㅁ. 내가 지금 해야 하는 것은 공부(*도, *까지, *마저...)이다.

(11) 분열 가능성 계층(3)

- 확정적(definite), 한정적(specific) > 확정적 > 한정적
 --> 명시적인 이름씨일수록 분열 가능성이 높다.
- ㄱ. 내가 좋아하는 것은 장미이다. (확정적)
 - ㄴ. *오후에 일어나는 사람은 {어떤, 어느} 사람이다. (한정적)
 - ㄷ. *서울로 가는 사람은 {많은, 적은} 사람이다. (한정적)
 - ㄹ. 서울로 가는 사람은 가난한 사람이다. (한정적)
 - ㅁ. *은행 돈을 훔친 것(사람)은 사람이다. (비확정)

(8)은 초점 자리(XP2)에 올 수 있는 단위가 명사/명사구, 부사/부사구인데 부사어라고 할 수 있는 것 중에는 가능한 것도 있지만(주로 시간, 이유 등), 가능하지 않은 것(평가, 양태, 정도)도 있음을 보여주며, 종결어미가 올 수 없음을 보인 것이다. 대체로 성분부사가 올 수 없는 것은 옳지만, 종결어미의 경우, 의문종결어미는 올 수도 있을 것 같다.

- (12) ㄱ. 죽느냐 사느냐가 문제이다.
 ㄴ. 문제인 것은 죽느냐 사느냐다.

- (13) ㄱ. 그가 과연 해 낼 수 있을까가 궁금하다.
 ㄴ. 궁금한 것은 그가 과연 해 낼 수 있을까다.

(9)는 문장 내의 거의 모든 성분이 분열될 수 있음을 보여준다. 다만 동반이나 비교의 역할을 하는 부사어의 경우에는 그 표지가 생략될 수 없다는 것이다.

그러나 실제로 문장 내에 출현하면서도 분열될 수 없는 요소들도 있는데, 그것들은 전체 문장에 의존한다기보다 문장 내부의 특정 성분에 의존한다고 할 수 있는 요소들이다.

- (14) ㄱ. 철수가 예쁜 여자를 좋아한다.
 ㄴ. *철수가 _ 여자를 좋아하는 것은 예쁜 것이다.

- (15) ㄱ. 선생님이 공부 잘하는 학생들을 편애하셨다.
 ㄴ. *선생님이 _ 잘하는 학생들을 편애하신 것은 영어 공부다.

- (16) ㄱ. 영희가 남자친구 앞에서 귀엽게 굴었다.
 ㄴ. *영희가 남자친구 앞에서 _ 군 것은 귀엽게였다.

이 예들은, 특히 (16)은 (8)에서 성분부사어가 분열화 되기 어려움을 보인 것과 맥을 같이 하는 것들이다. 이와 관련하여 다음 예에 대해 생각해 볼 필요가 있다.

(17) _ 집이 팔린 것(사람)은 매리였다.

장세은(1994)는 (17)을 비문으로 보고, 정문이 되기 위해서는 그 앞에 ‘자기’가 반드시 실현되어야 한다고 본다.

(18) 자기(의) 집이 팔린 것(사람)은 매리였다.

그러나 본고에서는 (17)을 비문으로 보지 않으며, (17)과 (18)이 가능한 것은 (19ㄱ)이 아니라 (19ㄴ)과 (19ㄷ)에 기인하는 것으로 본다.

(19) ㄱ. 매리의 집이 팔렸다.

 ㄴ. 매리가 집이 팔렸다.

 ㄷ. 매리가 자기(의) 집이 팔렸다.

(10)은 XP2 자리에는 조사 ‘가, 를, 도, 까지, 마저’가 올 수 없음을 보여주는 것인데, 이는 ‘는’과 함께 ‘이다’ 앞에 출현하지 못하는 것으로 알려져 있는 것들이다. 이에 대해서는 뒤에서 다시 논의하기로 한다.

(11)에 대해서도 뒤에서 다시 논의하겠지만, 박철우(2002)는 ‘지시성(referentiality)’이 문장의 보충어를 결정하는 중요한 요소로서 지적한 바 있고, (11)은 그러한 조건과 상통하는 제약이다. 다만 용어 사용에 있어서, ‘확정성(definiteness)’은 ‘한정성’, ‘한정성(specificity)’은 ‘특정성’으로 달리 사용하였었고, 본고에서는 후자의 용어를 따르기로 한다.

이후, 장세은(1994)은 국어 분열문의 종류를 (무표적인) 분열문, 도치 분열문, ‘것’-분열문(내부 초점 구문(IFC)의 일종)으로 구분하였다. (20ㄱ-ㄷ)이 각 구문의 예가 되며, (21ㄱ-ㄷ)은 그에 대해 장세은(1994)가 제시하는 통사구조이다.

(20) ㄱ. [내가 어제 읽은 것]은 이 책이다.

 ㄴ. 이 책이 [내가 어제 읽은 것]이다.

 ㄷ. pro [이 책을 내가 어제 읽은 것]이다.

(21) ㄱ. [_{IP} [_{NP} [_{CP} ... e_i ...]] XP_i-BE]

 ㄴ. [_{IP} XP_i [_{NP} [_{CP} ... e_i ...]]]-BE]

 ㄷ. [_{IP} pro [_{NP} [_{CP} XP ... [_C kes]]]]-BE]

그는 임규홍(1986)을 크게 참조하여, 각 구문에 속하는 예들에 대해 직관적 검증을 제시하였다. 여기에 분열문에 대해 그가 제시한 결과만을 가져오자면 (22), (23)과 같다(장세은, 1994:69).

(22)

	SUB	DO	IO	OBL	GEN	Obj. of Comparison
<i>kes</i> /lexical N	√	√	√	√	√(sub)	√

(√(sub)는 분열된 절의 주어 자리에 반드시 복귀대명사(resumptive pronoun)가 나타나야 함을 의미함)

(23)

	Type A	Type B	Type C	Type D
	NOM, ACC, TIME (- <i>ey</i>), and REASON (- <i>ey</i>)	DAT, LOC, INST, and [+recip] COMIT	[-recip] COMIT, BEN, <i>by</i> -agent, QUAL, and CMP	REASON (-(<i>u</i>)/ <i>lo</i>)
<i>kes</i>	-	+	+	+
lexical N	-	-	*	(±)

(22)는 임규홍(1986)의 분열 가능 계층(2)의 연장선에서 가능한 성분들을 제시한 것으로 위에서도 언급한 소유격에 대한 처리 이외에는 다른 점이 없다.

(23)은 (6)의 N 자리에 ‘것’이 나타나는 경우와 실질명사가 나타나는 경우를 나누고, 각 경우에 격 등의 기능 표지의 출현이 가능한지에 대한 여부를 표시하여 유사한 결과를 가지는 것들을 묶어 유형을 4가지로 구분한 것이다. 실질명사가 실현되는 경우는 ‘것’이 실현되는 경우와 표지의 실현이 많이 달라서 ‘이유’를 나타내는 D-유형 이외에는 아무런 표지도 ‘이다’ 앞에 실현될 수 없음을 보여주는 관찰 결과이다.

김영희(2000)은 분열된 요소(XP2)의 초점적 기능을 Dik et al.(1981)에 따라 점검한 뒤, 초점의 범위에 따라 문장 초점과 성분 초점을 가르고, 성분 초점을 다시 논항 초점과 부가어 초점으로 가르다. 이때 성분 초점의 경우가 부가어 초점의 차이는, N 자리에 ‘것’이 나타나는 분열문에서 부가어는 조사를 동반해야 하지만, 논항은 조사를 동반하지 못한다는 점이라고 주장한다.

3. 분열문의 통사구조

3.1. XP2 자리의 지시성

1절의 마지막에 제시했던 (7)로 돌아가서, 그 문장들이 분열문 답지 않았던 것은 왜일까? (7)을 중립문으로 환원하여 생각해 보자.

- (24) ㄱ. ⁽²⁾외국인이 어제 다방에서 순자를 만났다.
 ㄴ. ⁽²⁾그날 오후 내가 두꺼운 책을 읽었다.
 ㄷ. 김 사장이 박 군을 사위로 삼았다.

이 문제는 다시 (11)의 지시성과 관련된 분열 가능성 계층을 상기시킨다. 즉 (24)의 ‘외국인, 두꺼운 책, 사위’는 모두 충분히 지시적이지 못한 표현들이다. 우리에게는 어떤 표현이 지시적

이고 어떤 표현이 그렇지 못한지에 대해 판단할 수 있는 직관이 있지만, 언어 표현에서 형식적인 표현 방식이 존재하는 것은 아니다. (11)로 돌아가보면, ‘장미’는 한정적, ‘가난한 사람’은 특정적인 것으로 이해되고 있다. 한정적(definite)이라는 것은 화자와 청자에게 이미 그 지시 대상이 알려져 있는 친숙한 정보를 가리키는 것이고, 특정적(specific)이라는 것은 화자에게 지시 대상이 알려져 있지만 청자에게는 그렇게 추정되기만 하는 정보이다. ‘장미’가 한정적일 수 있는 것은 그것이 (특정 개체가 아닌) 종류의 이름으로 가리켜지고 있기 때문이며, (11c)에서도 ‘가난한 사람’이 특정적인 경우라야 (24)와 같이 어색한 문장이 되는 것을 면할 수 있다. (24)는 자연스럽게 해석되려면 모두 한정성이나 특정성을 획득하여 지시적으로 해석되어야 하며, 그런 해석이 강제된다면 (24ㄱ, ㄴ)은 (25ㄱ, ㄴ)과 같이 이해되면서 정문이 될 수 있다.

(25) ㄱ. (내가 이미 말한 적이 있는 / 그) 외국인이 어제 다방에서 순자를 만났다.

ㄴ. 그날 오후 내가 (우리가 서로 알고 있는 / 그) 두꺼운 책을 읽었다.

그런데 (24ㄴ)은 그나마도 불가능하다. 그것은 ‘삼다’와 같은 서술어를, 동일한 층위에서 논항을 세 개 가지는 용언으로 볼 수 없기 때문이다. ‘삼다’에서 ‘사위로’와 같은 도착점(goal) 성분은 어순 교체나 관계화가 불가능한 데서 알 수 있듯이, 주어나 목적어 논항과는 층위가 다른 요소이다.

(26) ㄱ. 박 군을 사위로 삼은 김 사장

ㄴ. 김 사장이 사위로 삼은 박 군

ㄷ. *김 사장이 박 군을 삼은 사위

(27) ㄱ. *김 사장이 사위로 박 군을 삼았다.

ㄴ. *사위로 김 사장이 박 군을 삼았다.

ㄷ. *박 군을 사위로 김 사장이 삼았다.

ㄹ. *사위로 박 군을 김 사장이 삼았다.

ㅁ. 박 군을 김 사장이 사위로 삼았다.

박철우(2002)는 이와 같이 ‘삼다’의 ‘사위로’ 같은 요소들의 위상을 어휘 층위 보충어라 하여, 나머지 주어나 목적어가 문장 층위에서 보충어로 성립하는 것과는 다르다고 하였으며, 김영희(2004)는 기본적으로 이러한 구분을 수용하여, 논항에 대한 분열문 검증을 할 때, 어휘 층위 요소는 논항 초점이 될 수 없다고 했던 것이다. 김영희(2004)는 다음과 같은 예들을 들어, 어휘 층위 논항과 문장 층위 논항을 구분하고 있다.

(28) ㄱ. *내가 그 아이에게 가는 것은 호감이다. <-- 나는 그 아이에게 호감이 간다.

ㄴ. *아이들이 떠는/부리는/피우는 것은 수선이다. <-- 아이들이 수선을 떤다...

ㄷ. *내가 이 옷이 드는 것은 마음이다. <-- 내가 이 옷이 마음에 든다.

- (29) ㄱ. 막내가 걸린 것은 독감이다. <-- 막내가 독감이 걸렸다.
 ㄴ. 어머니가 빗는 것은 송편이다. <-- 어머니가 송편을 빗었다.
 ㄷ. 검불이 붙은 것은 종아리다. <-- 검불이 종아리에 붙었다.

(29)는 김영희(2004)에서, ‘독감, 송편, 종아리’가 문장 층위의 논항이 된다는 증거로 사용한 예들인데, 우리는 (29ㄱ, ㄴ)에 대해서도 ‘독감’이나 ‘송편’이 분열되어 초점을 받을 만큼 한정적인 표현인지에 대해 의문의 여지를 가지고 있으며, ‘독감’은 다른 병들과 대비되어 ‘종류’로서 한정적이 될 수도 있으나, 분열문의 성격이 그렇듯이, 문맥의 뒷받침이 필요하다고 생각한다. ‘송편을 빗었다’에서 ‘송편’은 여러 ‘빗는 것들’ 중에서 대비될 가능성은 매우 적고, ‘송편을 빗다’ 자체가 연어일 가능성이 크다고 본다.

김영희(2004)의 논의의 초점은, 문장 층위 논항의 경우 분열문의 초점이 될 때 조사를 동반하지 않고, 부가어절만 조사를 동반한다는 것에 있으므로, 이 예들을 제시할 때도 조사의 출현 여부에 더 관심을 두고 있는 것 같다. 그러나 어휘 층위의 보충어나 부가어는 조사가 실현되더라도 어색하다.

- (30) *김 사장이 박 군을 삼은 것은 사위로였다.

(24ㄴ)으로 돌아가서, ‘두꺼운 책을 읽다’에서 ‘두꺼운 책’이 초점을 받을 수 없을 만큼 충분히 지시적이지 않다면, ‘두꺼운 책을 읽다’ 자체가 나름의 속성적 의미를 가지는 표현--연어이든, 관용어이든--이 될 수 있어야 할 것인데 실제로 그 표현이 그만큼 개념적으로 굳어지지 않아서 어색하다는 것이다.

요컨대, 명사구 혹은 조사구에 지시성 여부를 나타내는 형식적인 수단은 존재하지 않지만, 역발상으로 분열문의 초점 자리에 자연스럽게 올 수 있는 요소이면, 그 자리에 놓일 수 있다는 자체가 그것이 충분히 지시적이라는 반증으로 받아들여질 수 있다. 그리고 이러한 결론의 핵심은, 분열문의 초점 요소는 중립문에서는 수식어나 서술어에 속하는 요소가 아니었고, 달리 말하자면 중립문에서 수식어나 서술어에 속하는 요소는 분열문을 통한 초점화가 불가능하다는 것이다.

3.2. 분열문의 통사구조

앞 절의 논의를 단순화해보면, 우리는 다음과 같은 문장들이 보여주는 구조적 차이를 주목하게 된다.

- (31) ㄱ. 철수가 / 착하다.
 ㄴ. 착한 것은 / 철수이다.

(31ㄴ)에서 ‘철수’는 지시적이고, 그것은 중립문에서 서술어가 아닌 논항(여기서는 주어)이었어야 한다. 그러므로 분열문은 서술어 부분을 ‘이다’ 구문의 주어로 만들어 전제가 되게 하고, 문장 층위의 논항을 ‘이다’ 앞으로 옮겨 서술어이자 새로운 정보, 즉 초점으로 만들어주는

문법적 장치이다. 이것은 ‘이다’ 구문의 전형적 특징에서 파생되는 기능이다.

- (32) ㄱ. 철수가 / 학생이다.
 ㄴ. 학생은 / 철수이다.

(32ㄱ)에서 ‘학생’은 지시적이지 않고 전적으로 속성적이다. 흔히 (32ㄱ)과 같은 ‘이다’ 구문을 ‘포함 관계’에 있다고 해석하는 경우가 많다. 반면, (32ㄴ)의 ‘학생’은 지시 표현이 아니지만 지시적이다. 그것은 주어라는 자리가 그런 지시성과 관련이 있기 때문이다. 이런 구문은 ‘동일(지정) 관계’를 나타낸다고 이르곤 한다. 이런 의미 관계가 나타나는 것을 ‘이다’의 다의성에 기인한다고 보는 입장도 있지만, ‘이다’는 하나의 의미를 가지더라도 ‘이다’의 주어 자리와 보충어 자리에 놓이는 요소들의 지시성 차이에 의해 그런 두 가지 관계가 나뉘는 것으로 보일 수도 있는 것이다. 어쨌든, 주어 자리는 그 자리가 지시성을 보장해 준다. {는}에 의한 화제화는 그것을 더욱 공고히 해주지만 주어의 기능만으로도 그 지시성은 보장된다.³⁾

이상의 분석에 따라 우리는 (31)과 같은 분열문의 통사구조를 다음과 같이 상정할 수 있다.

- (33) [IP₂ [NP₂ [CP [IP₁ [NP₁ e_i] [VP₁ 착하]]_{CP}]]_{IP₂}]]_{CP}] [VP₂ XP_i-이-]

‘것’ 명사화에 의해 ‘착한 것’이 단순히 서술어 부분의 명사화로 그치는 것이 아니라 CP를 보충어로 가짐으로써 IP₁ 범주 이상의 범위를 포함할 수 있게 되어, 그것의 주어(e_i)의 존재를 전제할 수 있게 되고, 그러한 지시성은 ‘이다’의 {이}에 의해 IP₂ 범위 내에서 요구되는 것이다.

다음으로, 이에서 더 나아간다면, 사격 부사어의 분열화도 얼마든지 가능한 것에 대해 주목할 필요가 있다.

- (34) 내가 이르는 것은 다 너를 위해서다.

앞 절의 논의에 따르면 XP₂는 지시적이어야 하는데, (34)의 ‘다 너를 위해서’는 그 자체로는 지시적인지 아닌지 알기 어렵다. 그리고 분열문의 특성이 (32ㄴ)과 같이 동일 관계 구문이라는 점을 상기할 필요가 있다. 그렇다면 (34)의 XP₂는 실제로는 [(내가) 다 너를 위해서 (이르는 것)]이라고 상정할 수 있다. 그러면 (34)은 실제로는 (35)인 것이다.

- (35) [내가 이르는 것]은 [(내가) 다 너를 위해서 (이르는 것)]이다.

즉 (35)는 ‘이다’ 구문의 주부에 속하는 ‘내가 이르는 것’이라는 명제가 이미 사실로 존재함을 지시적으로 보장하고, 그 뒤를 따라오는 술부에서도 ‘다 너를 위해서’를 제외하고는 주부와 지시적으로 동일한 명제 차원의 절이 반복되지만, 표현적으로 완전히 동일한 요소들은 동일

3) 이러한 해석은 Heycock & Kroch(1999)에서도 발견되는데, 그들도 분열문(영어의 경우, 의사분열문)이 지정/동일문(specificational/equative sentence)이라는 주장을 제기하고 있다. 이상에서 볼 수 있듯이, 분열문의 통사구조는 동일 관계를 가지는 ‘이다’ 구문임을 알 수 있다.

구 삭제 원리에 의해 전부 삭제된 것으로 이해할 수 있는 것이다. 다만 ‘다 너를 위해서’는 새로 수식하는 정보로서 이런 분열문을 만들지 않고 그냥 수식할 수도 있겠지만 전체되는 부분과 구별하여, 언어적으로 독립적으로 실현되게 함으로써, 새로운 정보인 초점으로 기능하게 되는 것이다.

(36) [IP₂ [NP₂ [CP [IP₁ [NP₁ 내가1] [VP₁ 이리2]느3]ㄴ4]것5] [VP₂ [NP₂ [CP [IP₁ [너를 위해서] [IP₁ [NP₁ e1] [VP₁ e2] e3] e4] e5]-이-]]

이와 같은 해석이 주는 함의는, 분열문의 ‘것’이 특정 성분을 가리키는 것이 아니라는 것이다. 즉 ‘것’은 전체 명제를 가리키며, 관계절의 머리명사가 아니라 보문절의 머리명사라고 보아야 한다. ‘것’ 자체를 보문소로 보는 가능성도 있겠지만, 그러한 분석은 현재로서는 이론적인 논의가 아닌 실질적인 직관이나 증거가 충분하지 않은 것 같다.

그러면 우리는 앞 절의 기존 연구에서 제시된 주장들을 새로운 시각에서 설명할 수 있다. 우선, 김영희(2000)의, 논항은 조사를 동반하지 못한다는 주장에 대한 뒷받침이 가능하다. 논항은 실제로 이미 주어 내포절 속에 존재하는 것으로 전제되어 눈에 보이지 않는 미지정 대명사로서 존재하는 것이 되고, 이미 격을 할당받은 상태이다. 따라서 다시 격을 표시하는 것이 불필요하며, 격을 부여하는 서술어가 삭제되는 상황이므로 함께 삭제되는 것이다. 이러한 경향은 분열문의 통사구조를 (33)와 같은 방식으로 분석하는 데 따르는 자연스러운 결과이지만, 그것이 논항과 부가어를 가르는 절대적인 기준이 된다는 주장을 위해서는 실제로 사용된 많은 예들을 통한 검증이 필요하므로 여기서는 파생적 효과로 기대하는 정도에서 그치기로 할 것이다.

또한, 논항과 부가어의 판정과 관련하여서는, 서술어와 관련된 논항과 부가어의 경우에 대해서는 이상과 동일한 논의가 가능하지만, 시간 부사어나 이유 부사어에 대해서는 동일한 기준을 적용하기가 어렵다. 그것은 이것들이 서술어 용언과 직접 관련된 요소들이 아니기 때문이다. 시간 부사어는 동사구 이상 단위의 보충어로 사건성과 필수적인 관계에 있는 성분이므로 논항과 동일한 결과를 보일 수 있는 것이며, 이유 부사어는 동사구 이상 단위의 부가어이므로 부가어와 동일한 결과를 보이는 것이다.

이상의 논의는 또 다른 문제에 대한 설명을 요구한다. 즉 실질명사가 주어 내포절의 머리에 오는 경우에는 동일한 설명이 가능하지 않다는 것이다. 그것은 당연하다. ‘것’은 일반적인 의미를 가지므로 사건이나 상태나 대상을 모두 아울러 가리킬 수 있지만 실질명사는 그렇지 않으므로, 그런 경우 내포절은 당연히 관계절로 보아야 한다. 따라서 구체적인 의미의 실질명사가 분열문의 N 자리에 왔을 때는 분열문의 XP1과 XP2가 모두 명사구로서 동일성을 가지는 ‘이다’ 구문으로 분석하는 것이 옳다. 그러면 그럴 경우 XP2에 격 표시가 실현될 수 없는 모든 현상들에 대해 예외 없는 설명이 가능해진다. (37ㄴ)의 ‘재료’는 내포절 속의 도구로서의 사격 명사구가 아니라, 관계절의 머리명사이면서 주절의 주어일 뿐이다.

(37) ㄱ. 철수가 이 책장을 만든 것은 나무로였다.

ㄴ. 철수가 이 책장을 만든 재료는 나무(*로)였다.

‘것’은 두 가지 경우가 모두 가능하므로 때로는 중의성을 가지기도 할 것이다.

- (38) ㄱ. [그가 _ 먹은 것]은 [(그가) 홍시(를) (먹은 것)]이었다.
ㄴ. [그가 _ 먹은 것(과일)]은 홍시였다.

이러한 분석은 분열문으로 보이는 구문의 N 자리에 실질명사가 오는 경우는, 더 이상 ‘분열문’이라는 용어에 적합하지 않은 구문일 수 있음을 보여주는 것이다. 주어 내포절이 보문절이 아닌 관계절일 뿐만 아니라, ‘이다’ 앞에 오는 요소도 절이 아니라 명사구인 것이며, 그 명사구의 지시적 위상 또한 반드시 지시적이어서 동일 관계를 가질 필요도 없을 것이다. 즉 하나의 명제 내용이 분할되었다는 시각에서 그 기능을 논할 필요가 남아있지 않다는 뜻이다. 그렇다 하더라도 서술어 부분이 초점의 기능을 가질 것은 어느 구문에서나 마찬가지이다.

장세은(1994)은 이유 부사어에 대해 Type D 유형이라 하여 다른 성분들과 다른 특성을 보인다고 하였는데 이에 대한 설명도 가능하다.

- (39) ㄱ. [존이 _ 결석한 것]은 감기*(로)였다.
ㄴ. [존이 결석한 이유]는 감기(로)였다.

그가 이유 부사어가 XP2 자리에 오는 경우에 대해 관찰한 것은, 실질명사인 ‘이유’가 내포절의 머리어가 되었는데, ‘감기(로)’와 같이 격표지가 실현되는 것이 가능하다는 것이다. 이것은 우리의 입장에서는 쉽게 설명된다. ‘이유’는 관계절의 머리명사가 될 수도 있고, 보문절을 이끄는 ‘사실, 장면, 소문, 주장, ...’과 같은 명사와 같은 부류로 묶일 수도 있는 것이다. 그리고 전자의 경우에 시간 부사어와 같이 격표지 없이 실현될 수 없는 것은, 앞서도 언급하였듯이 이유 부사어가 동사구 이상 단위의 부가어이기 때문인 것이다.

4. 마무리

이상의 논의는 분열문이라는 것은 하나의 문장(명제)가 전제될 때, 그 안에서 충분히 전제될 수 있을 만한, 지시적 표현을 ‘이다’의 보어 자리에 놓아 초점화 시키는 문법적 장치임을 보여준다. 그런데 이때 ‘이다’의 보어 자리에 놓이는 요소는 그 전제된 절의 반복이며 반복되는 요소는 국어의 동일 표현 삭제 원리에 의해 삭제된 것이다. 따라서 분열문 주어의 내포절은 보문절로 보아야 한다.

이때 전제를 도입하는 것은 주어라는 구조적 위상이며 어휘적 속성은 그 제약이 될 뿐이다. 이때 초점화 될 수 있는 요소는 중립문의 논항이거나 부가어일 수 있는데, 논항은 표지 없이 실현되어야 자연스러운 경향이 있고, 부가어는 반드시 표지와 함께 실현되어야 한다.

분열문의 성격이 이와 같으므로, 수식어나 전제된 중립문 내부에서 다시 한 번 더 내포된 성격의 요소들은 분열되지 못한다. 또한 내포절의 머리명사가 실질명사인 경우는 그 절이 관계절인 것으로 보아, 포함 관계와 대비되는 지시적 동일 관계를 표시하는 성격에서 비롯된 진정한 분열문과는 다르다.

이상과 같은 분열문의 성격은, 국어의 정보구조와 밀접한 관련이 있다. 의미론적으로 명제는 전제 부분과 초점 부분으로 나눌 수 있는데, 전제는 전체 문장의 부정에 의해서도 사라지지 않는 참으로 인정된 명제이며, 반면 초점은 전체 문장에서 새로이 단언되는 부분이다. 그렇다고 할 때, 국어의 주어 자리는 전제된다. 그 자리에 명사 등 개체 표현이 오면 그것의 존재가 전제되며 절이 오면 명제의 참값이 전제된다. 분열문은 명제를 ‘이다’ 구문이라는 문법적 구성 속에서 전제와 초점으로 구별하여, 전제된 명제와 관련된 논항 또는 부가 요소를 초점화 하는 문법적 장치이다.

정보구조를 논하자면, 화제 문제도 관심의 대상이 될 수 있다. 이에 대해 보충적 언급이 필요할지도 모르겠다. 전제된 부분 중에서 담화나 발화 상황에서 화자와 청자 사이의 인지적 교감과 관련되는 장치가 화제로서 이것은 주로 {는}과 같은 장치에 의해 표시될 것인데, 본고에서는 그 부분까지는 언급하지 않았다.

장세은(1994)에서 제시된, 위의 (20)과 (21)은 분열문과 같은 구조적 장치 이외에, 운율적 강세에 의한 초점화가 가능한데, (20ㄴ, ㄷ)은 그 두 가지 초점 장치가 복합된 경우이다. 본고에서는 우선적으로 분열문에 집중하였다. 운율적 장치에 대한 논의는 별도의 논의가 필요하겠지만(박철우, 2003 등 참조), 본고의 분열문 논의의 연장선상에서 이해될 수 있을 것으로 본다.

◇ 참고 문헌 ◇

김영희. 2000. 쪼갬문의 기능과 통사. 어문학 69집. 한국어문학회.
 김영희. 2004. 논항의 판별 기준. 한글 266. 한글학회.
 김영희. 2005. 한국어 통사 현상의 의의. 역락.
 박철우. 2002. 국어의 보충어와 부가어 판별 기준. 언어학 제34호.
 박철우. 2003. 한국어 정보구조에서의 화제와 초점. 역락.
 박철우. 2005. 세종전자사전의 ‘이다’ 구문 기술과 표상. 한국어 계사 ‘-이(다)’의 쟁점 워크숍. 서울대학교 언어교육원·세종 전자사전 개발연구단.
 박철우. 2006. ‘이다’ 구문의 통사구조와 {이}의 문법적 지위. 한국어학 33호.
 이익섭·임홍빈. 1985. 국어문법론. 학연사.
 임규홍. 1986. 국어 분열문에 관한 연구. 어문학 제48집.
 장세은. 1994. Headed nominalization in Korean: Relative clauses, clefts, and comparatives. Doctoral dissertation. Simon Fraser Univ.
 장세은·양상백. 1998. 영어 It-분열문의 CP-지정어 분석. 언어학 6권 2호. 대한언어학회.
 허용. 1995. 20세기 우리말의 형태론. 샘 문화사.
 홍재성. 1987. 현대 한국어 동사구문의 연구. 탑출판사.
 Drubig, H. & W. Schaffar. 2001. Focus Constructions. In M. Haspelmath et als. (eds.), *Language Typology and Language Universals. An International Handbook* 20. Vol. 2. 1079-1104. Walter de Gruyter.
 Heycock, C. and A. Kroch. 1999. Pseudocleft connectedness: Implications for the LF

interface level. *Linguistic Inquiry* 30, 365–97.

Lambrecht, K. 2001. A framework for the analysis of cleft. *Linguistics* 39–3. 463–516.

Walter de Gruyter.

□ 토론 □

“국어 분열문의 통사구조”에 대한 토론문

김 정 호 (건국대학교)

★ 별 지 참 조 ★

* 페이지 맞춤 뒷면

【제2분과】

응용 언어학

*간지 뒷면

제27회 한말연구학회 전국학술대회
때 : 2008년 1월 25일 (금)
곳 : 경원대학교 새롭관

언어전략에 대하여 -중의성을 중심으로-

한 성 일 (경원대학교)

□ 차 례 □

1. 머리말
2. 언어전략의 개념과 유형
 - 2.1. 언어전략의 개념
 - 2.2. 언어전략의 유형
3. 언어전략과 중의성
 - 3.1. 중의성 연구의 현황과 문제점
 - 3.2. '적극적 언어전략'으로서의 중의성
4. 국어과에서의 중의성 교육 방안
5. 맺음말

1. 머리말

소쉬르가 언어를 랑그(langue)와 파롤(parole)의 두 가지 측면으로 설명한 이후, 언어학 연구는 랑그 차원에서 말의 논리적인 규칙을 연구하는 데에 주력해 왔으며, 실제 상황에서의 말의 사용인 파롤에 관한 규칙은 객관적으로 체계화하기 힘들다는 이유로 소외되어 왔다. 그런데 사람은 본질적으로 창의적이고 유연하기 때문에 언어를 사용하는 데 있어서 항상 문법에 맞는 말만 사용하지는 않는다. 언어를 함축적으로도, 은유적으로도, 창의적으로도 사용한다. 그러므로 진정한 의미의 언어 본질을 이해하기 위해서나 원활한 의사소통을 위해서는 언어 사용 원리와, 화자의 의도된 의미와 언어 형식과의 관계를 이해해야만 한다(박영순, 2007: 19).

이러한 문제의식에서 등장한 것이 화용론(話用論, Pragmatics)이다. 화용론은 언어의 사용 원리를 연구하는 학문으로, 언어의 사용에 동원되는 형식 및 언어 기능, 그리고 언어 사용에 참여하는 화자와 청자, 발화 상황 및 언어 사용 목적에 따른 전략 등을 연구 대상으로 하는 학문이다. 화용론이 등장한 후 언어학은 언어의 사용 원리를 밝히는 데 관심을 기울이기 시작했고, 지금은 언어학에서 큰 비중을 차지하게 되었다.

화용론에 대한 관심이 커진 것은 언어에 대한 근본적인 이해와 효율적인 교육을 위해서는

언중들이 언어를 어떻게 사용하고 있는지에 대한 체계적인 이해가 필요하다는 것을 자각했기 때문이라고 할 수 있다. 이러한 자각에서 다양한 의사소통의 원리들이 만들어졌는데, 대표적인 것이 그라이스(Grice)의 ‘대화의 격률’, 리치(Leech)의 ‘공손 격률’ 등이다. 이후 대화분석이나 텍스트언어학, 사회언어학 등이 등장하면서 언어의 사용 원리에 대한 보다 다양한 연구들이 이루어졌으며, 언어를 효과적으로 사용할 수 있는 다양한 원리들이 만들어졌다. 이러한 다양한 원리들은 의사소통의 효율적 방안으로 ‘의사소통의 원리’라고 할 수 있는데, 이 연구에서는 이들을 ‘언어전략’이라고 명명하고자 한다.

언어전략에 대한 연구는 특정 상황에서 수행되는 하위 대화에 대한 대화분석의 차원의 연구가 주를 이루었다. 대화분석은 주로 대화 유형의 구조나 구성 단위 그리고 대화의 전개 과정 및 발화의 구체적 의미 등을 분석하는 데 초점을 맞추고 있고, 일부 연구에서는 대화 참가자들의 의사소통 전략을 분석해 내는 데 초점을 맞추고 있다(이혜용, 2005: 134 각주 2). 대화 전략의 연구는 토론 대화¹⁾, 상거래 대화, 남녀 대화²⁾ 등을 그 대상으로 하고 있으며, 이러한 대화 유형들은 주로 상대방을 설득하는 것을 목적으로 하는 대화로, 설득을 위해 필요한 가장 핵심적인 전략으로 꼽히는 것이 공손전략³⁾이다. 특히 언어적 활동의 외적 형태를 조절해 주는 역할을 하는 공손원칙 내지 공손규칙은 협동원칙 및 대화격률과 더불어 언어를 효과적으로 사용해서 의사소통의 목적을 이루는 가장 효과적인 ‘언어전략’이라고 할 수 있다.

그런데 문제는 이러한 원리들과 격률들을 위배함으로써 의사소통의 목적을 이루는 경우⁴⁾도 많다는 데 있다. 유머 텍스트의 경우에도 협동의 원칙이나 격률 등을 위배함으로써 비예측성을 불러오고 이러한 비예측성이 웃음유발이라는 유머 텍스트의 목적을 달성하는 데 효과적으로 관여하고 있음을 볼 수 있다. 유머 텍스트뿐만 아니라 많은 종류의 텍스트에서 이러한 현상을 쉽게 발견할 수 있다. 언어전략에 대한 기존의 연구에서는 의사소통의 원리나 격률을 의도적으로 일탈하는 전략에 대해서는 별로 관심을 기울이지 않았다. 발표자는 이러한 전략을 ‘적극적 언어전략’이라고 명명하고, 이에 대한 심도 있는 연구의 필요성을 제기하고자 한다. 우리는 언어를 사용하면서 언어가 가진 무한한 사용가능성을 충분히 활용해야 할 필요가 있고, 이러한 사용 원리에 대한 체계적인 연구를 시도해야 한다.

이 연구에서 다루고자 하는 내용은 다음의 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 지금까지 막연하게 논의되어 온 언어전략의 개념을 보다 명확하게 규정하고, 언어전략의 유형을 세분화해 보고자 한다.

둘째, 중의성을 예로 들어 적극적 언어전략의 양상을 고찰하고자 한다.

셋째, 국어교육에서도 창의적 언어사용의 원리인 언어전략을 반영해야 할 필요성을 제기하고자 한다.

1) 토론 대화에 대한 연구로는 송경숙(1998, 2000), 박용환(2002), 유동엽(2003) 등을 들 수 있다. 특히, 텔레비전의 토론 방송이 활성화된 이후 이들을 대상으로 한 연구가 많이 나오고 있다.

2) 남녀 대화에 나타난 대화 양상과 전략에 대한 연구로는 유형선(2001), 강소영(2004) 등을 들 수 있다.

3) 공손에 대한 이론으로는 Lakoff(1977)와 Leech(1983), Brown & Levinson(1987)이 대표적이다.

4) 박성철(2001: 249)에서는 전형적인 거짓말이든 white lie든 모두 사실이 아니라고 믿는 것을 말하지 말고 충분한 근거가 부족한 것을 말하지 말라는 의사소통 원칙을 의도적으로 지키지 않으면서도 오히려 대인관계를 더 잘 유지할 수 있는 좋은 본보기라고 하면서 white lie는 구체적 상황에서 우리가 어떻게 우리가 가진 언어능력을 의사소통 파트너 및 주어진 상황에 알맞게 활용하는가를 여실히 보여주는 언어사용방식이라 했다.

2. 언어전략의 개념과 유형

2.1. 언어전략의 개념

전략(戰略, strategy)⁵⁾이란 어떤 목표를 이루기 위해 일을 이끌어 가는 방법이나 책략을 의미하고, 전술(戰術, tactics)은 전략의 하위개념으로 전략을 뒷받침하는 구체적 기술과 방법을 의미한다. 따라서 언어전략이란 의사소통의 목적을 이루기 위한 사용되는 언어의 다양한 기술과 방법을 의미한다고 우선 정의할 수 있다.

김슬옹(2003: 86)에서는 언어전략을 “언어를 통해 뭔가를 이루려는 언어실천의 총체적인 맥락”으로 정의하면서 언어행위 속에서의 언어전략은 소극적인 언어전략으로, 언어실천을 이루는 것은 보통의 언어전략으로, 그리고 언어운동을 이루게 하는 것은 적극적인 언어전략으로 세분화하고 있다. 이때 언어행위는 우리가 말하고 듣고 쓰는 모든 행위를, 언어실천은 언어 행위 중에서 특별한 의도나 목표를 가지고 실행하는 언어행위를, 그리고 언어실천을 사회 운동의 주요 전략으로 삼는 것을 언어운동으로 규정하고 있다.

언어전략이 갖추어야 할 기본 전제는 김슬옹(2003: 87)에서 어느 정도 정리되었다고 할 수 있다. 김슬옹은 언어전략의 조건으로 첫째, 목적과 목표가 뚜렷해야 한다. 둘째, 목적을 이루기 위한 중요한 수단으로 언어가 설정되어야 한다. 셋째, 사회적 의미와 효과에 대한 전망이 있어야 한다는 세 가지를 제시하고 있다. 그런데 문제는 뚜렷한 목적과 목표 없이 이루어진 언어행위가 특정한 목적과 목표를 이루는 데 영향을 주는 경우를 얼마든지 발견할 수 있다는 데 있다. 필자는 이런 경우도 언어전략으로 볼 수는 있다는 입장이다. 다만 객관적 기술의 어려움으로 이 연구에서는 의도하지 않은 언어전략에 대해서는 논의하지 않는다.

언어의 사용 원리는 언어의 기능과 직결되어 있다. 언어의 기능은 크게 통보적 기능, 친교적 기능, 설명적 기능, 설득적 기능으로 분류할 수 있는데, 이러한 다양한 기능을 가진 언어를 유효적절하게 사용하는가 하는 것은 좁게는 개인 간의 의사소통을 원활히 하고, 넓게는 인생을 얼마나 성공적으로 사느냐에까지 연결되고, 나아가서는 기관과 기관의 의사소통, 국가와 국가 간의 의사소통에까지도 영향을 미친다고 할 수 있다. 이런 관점에서 전정례·허재영(2002: 130)에서는 언어 기능을 좀더 효율적으로 익히기 위한 일종의 책략을 전략이라고 하면서 전략(strategy)을 목표에 이르는 최선의 방식에 대한 행위자의 생각과 기법으로 정의하고 있다. 이들에 따르면 언어사용 능력 향상을 위해서는 인지를 잘하기 위한 인지 전략, 기억된 내용을 재생하기 위한 재생 전략, 정서 이해에 대한 전략, 사회 문화 이해에 대한 전략 등이 다양하게

5) 전략과 책략 그리고 전술의 사전적 의미는 다음과 같다. 여러 연구에서 전략과 책략을 혼용하고 있는데 이 연구에서는 ‘전략’이라는 용어를 사용하고자 한다.

전략(戰略, strategy): 1. <군사>전쟁을 전반적으로 이끌어가는 방법이나 책략. 전술보다 상위의 개념.

2. 정치, 경제 따위의 사회적 활동을 하는 데 있어서의 책략.

책략(策略, stratagem): 어떤 일을 꾸미고 이루어 나가는 교묘한 방법.

전술(戰術, tactics): 1. <군사> 전쟁 또는 전투 상황에 대처하기 위한 기술과 방법.

장기적이고 광범위한 전망을 갖는 전략의 하위 개념.

2. 일정한 목적을 달성하기 위한 수단이나 방법.

모색될 수 있다.

이상의 논의를 통해 발표자는 언어전략을 의사소통의 목적을 이루기 위해 사용되는 언어의 다양한 기법과 그 기법에 반영된 행위자의 의도라고 정의하고자 한다.

2.2. 언어전략의 유형

언어전략은 크게 세 가지 측면에서 그 유형을 분류할 수 있다. 먼저 화자가 의식적으로 사용했느냐 아니면 무의식적으로 사용했느냐에 따라 '무의식적 언어전략'과 '의도적 언어전략'으로 나눌 수 있다. 그러나 화자가 의도했는지의 여부를 객관적으로 판단하는 것은 거의 불가능하므로 이 연구의 논의대상에서는 제외하도록 한다.

언어전략의 두 번째 유형은 전략과 전술의 차이처럼 광범위한 전망을 가리키는 '거시 언어전략'과 '미시 언어전략'이다. 그라이스의 대화의 격률이나 리치의 공손격률, 보그랑드와 드레슬러의 일곱 가지 텍스트성 등은 텍스트의 효과적 생산을 위한 광범위한 전망으로 '거시전략'으로 볼 수 있다. 이러한 격률과 텍스트성을 유지하기 위해 사용되는 다양한 세부적 방법들을 '미시전략'이라고 할 수 있다.

언어전략의 세 번째 유형은 합리적 규범을 사용한 전략이나, 아니면 이러한 규범을 의도적으로 일탈한 전략이나에 따라 '소극적 언어전략'과 '적극적 언어전략'으로 나눌 수 있다.

이러한 언어전략의 유형을 구체적으로 기술하기에 앞서 '언어전략'이라고 부를 수 있는 몇 가지 원리와 격률들을 소개하고자 한다.

1) 언어전략의 예

(1) 그라이스(Grice, 1975)의 <대화의 원리>

그라이스는 대화의 원리를 객관적으로 규명하고자 했다. 그는 근본적이고 합리적인 사고에서 출발하여 상호 협력을 목적으로 하는 대화에서 효과적이고도 효율적으로 언어를 사용하기 위해서는 대화를 하는 데 있어서 어떤 묵시적인 지침들이 필요하다고 하고, 이것을 격률(maxim)이라는 용어로 설명하였다.

(1) 대화의 원리

협동의 원리(The Co-operative)

: 대화가 진행되는 단계에서, 당신이 참여하고 있는 대화교환의 방향으로 필요 되어지는 만큼 대화하라.

격률(maxims)

- 1) 양의 격률(The maxims of Quantity)의 격률: 필요한 양만큼의 정보를 제공하라.
- 2) 질의 격률(The maxims of Quality)의 격률: 진실된 사실만을 말하라.
- 3) 관련성의 격률(The maxims of Relevance): 적합성이 있는 말을 하라.
- 4) 방법의 격률(The maxims of Manner): 모호성을 피하라, 중의성을 피하라, 간결하라, 조리 있게 순서대로 말하라.

대화의 참여자들이 협동의 원리와 그 격률을 따르는 한, 그들이 무엇을 전달할 의도를 가졌는지는 쉽게 파악된다. 그라이스의 대화의 원리는 협동원칙과 대화격률들이 구체적인 의사소통상황에서 어떻게 의사소통 참여자들의 상호 이해를 위한 구심적 역할을 수행하는가, 대화격률을 활용하여 의도하는 바를 어떻게 상대방에게 이해시키는가의 문제에 초점을 맞추고 있다. 반면에 본질상 이 원칙들을 파기하면서 이루어지는 의사소통행위들에 대해 그것들이 어떤 동기 하에 이루어지고 일반적인 대화원칙과 구별되는 어떤 다른 원칙들에 의해 조절되면 이때 그러한 원칙들은 대화원칙과 어떤 관계 하에서 작용하는가에 대해서는 관심이 없다(박성철, 2001: 238).

대화격률들을 의도적으로 위반할 경우에는 ‘대화상의 함축(conversational implicatures)’이 발생할 가능성이 커진다. 대화상의 함축은 대화에 직접 나타나지는 않았지만 대화 속에 숨어 있는 의도로, 말해진 것과는 구별되는 것으로 사람들이 어떤 의도를 암시하거나 함의할 때 전달되는 지식이다. 따라서 텍스트 생산자는 격률을 적절히 위배함으로써 자신의 의도대로 대화를 이끌어가는 전략을 택하는 경우가 많다. 격률의 의도적 이탈에서 발생하는 대화의 함축은 이 연구가 주목하는 ‘적극적 언어전략’중의 하나라고 할 수 있다.

(2) 리치(Leech, 1983)의 <공손격률(politeness maxims)>

공손은 대화 참여자 간의 힘, 신분, 친소 관계 등의 상대적 관계를 인식한 의사소통 행위라고 할 수 있다. 대화 참여자들은 대화를 할 때 갈등이나 충돌을 피해 자신의 목표를 원활하게 성취하기 위해서 공손을 사용한다고 볼 수 있다.

Leech(1983)에서는 다음과 같은 공손격률을 제시하고 있다.

(2) 공손 격률

- 1) 배려의 원칙(Tact Maxim):
 - (a) 타인의 비용을 최소화하라,
 - (b) 타인의 이득을 최대화하라.
- 2) 관대의 원칙(Generosity Maxim):
 - (a) 자신의 이득을 최소화하라,
 - (b) 자신의 비용을 최대화하라.
- 3) 인정의 원칙(Approbation Maxim):
 - (a) 타인에 대한 비난을 최소화하라.
 - (b) 타인에 대한 칭찬을 최대화하라.
- 4) 겸손의 원칙(Modesty Maxim):
 - (a) 자신에 대한 칭찬을 최소화하라,
 - (b) 자신에 대한 비난을 최대화하라.
- 5) 일치 원칙(Agreement Maxim):
 - (a) 자신과 타인 사이의 일치를 최소화하라,
 - (b) 자신과 타인 사이의 일치를 최대화하라.
- 6) 호감의 원칙(Sympathy Maxim):
 - (a) 자신과 타인 사이의 반감을 최소화하라,
 - (b) 자신과 타인 사이의 호감을 최대화하라.

이 원칙들은 서구사회에서 가장 표준적인 공손형태로서 자기 자신을 낮추고 상대방을 높여 주며 상호 친밀감을 불러일으키는 일련의 행동방식을 반영한다. Goffman(1956)은 체면을 한 사람이 다른 사람과의 사회적 접촉에서 투사하는 이미지라 정의하였는데 이를 Brown & Levinson(1987)은 Grice의 협력 원칙 및 격률을 결합시켜 공손 이론으로 발전시켰다. Brown & Levinson(1987)은 체면이란 모든 구성원이 자신에게 요구하는 공적인 자기 이미지(public self-image)라 할 수 있으며 달리 표현하면 개인의 자존심이라 하였다. 이들은 공손에 대해 두 가지 체면과 두 가지 공손 책략으로 설명하였는데 우선 자신의 욕구가 타인에게도 바람직하게 되는 욕구, 즉 이해를 받으려는 욕구인 적극적 체면과 이를 고양시키기 위한 적극적 공손 책략이 있는데, 이 책략은 화자가 청자의 욕구를 원한다는 것을 표시함으로써 청자의 체면을 '신성하게 하는' 것을 말한다. 한편, 자신의 영역과 자유 의지를 보존, 유지하고 공적인 이미지를 투사하기 위한 행동의 자유를 원하는 욕구인 소극적 체면과 이를 실현시키기 위한 소극적 공손 책략이 있다(김정선, 1999: 190-191)

여기서 주목할 만한 것은 브라운과 레빈슨이 리치와 달리 협동원칙을 합리적인 효율성에 기초한 사회 중립적인 체계로 보고, 협동원칙의 대화격률을 깬 근거를 보여주는 것을 공손이라고 보았다는 점이다. 그들이 언어적 공손을 그라이스가 말한 대화합축의 일부로 인식했다는 것은, 공손도 '적극적 언어전략'이 될 수 있음을 의미한다.

(3) 보그랑드와 드레슬러(Beaugrande & Dressler, 1981)의 <텍스트성(textuality)>

텍스트는 '의사소통을 목적으로 하는 발화체로' 그 발화체는 일곱 가지의 텍스트성을 갖추고 있는 발화체이다. 텍스트성은 하나의 텍스트를 가장 적합한 텍스트로 만드는 데 관여하는 것으로, 효과적인 의사소통의 원리라고 할 수 있다.

이들 일곱 가지의 텍스트성과 그것들의 연관성 및 모든 텍스트성의 종합적 효과를 추구하고 고찰하는 것이야말로 텍스트의 생산과 수용, 그리고 그것을 통하여 일어나는 의사소통의 모든 근본적인 문제를 해결하는 최선의 방법이라고 할 수 있다(이석규, 2007: 35).

(3) 텍스트성

- 1) 텍스트적 요인- 응결성(cohesion)과 응집성(coherence)
- 2) 심리적 요인- 의도성(intentionality)과 용인성(acceptability)
- 3) 상황적 요인- 상황성(situationality), 상호텍스트성(intertextuality)
- 4) 정보적 요인- 정보성(informativity)

텍스트는 텍스트성의 일곱 가지 기준들을 지키는 통보적 출현체이기 때문에 이 기준들 가운데 어느 하나가 지켜지지 않았다고 간주되면, 이 텍스트는 '통보적'이지 못한 것으로 간주된다(보그랑드와 드레슬러, 1981: 3). 때문에 텍스트성을 유지하지 못하는 텍스트는 비텍스트로 취급받게 되는데, 문제는 실제 통화상에서 텍스트성을 유지하지 못하는 텍스트를 흔히 발견할 수 있다는 것이다. 이때 생산자의 오류에 의해 텍스트성이 유지되지 못하는 경우에는 그 텍스트를 비텍스트로 처리할 수 있겠지만, 생산자의 의도에 의해 텍스트성이 고의로 파괴되는 경우에는 그것을 비텍스트로 단정 지을 수 없다. 의도적으로 텍스트성이 파괴된 텍스트가 오

려 텍스트의 목표를 달성하는 데 보다 효과적이기 때문이다(한성일, 2002: 88).

결국, 보그랑드와 드레슬러의 텍스트성도 의사소통을 효과적으로 하는 데 기여하는 언어전략이라고 할 수 있고, 의도적인 텍스트성의 파괴는 '적극적 언어전략'으로 볼 수 있다.

(4) 박영순(2007)의 <화용의 원리>

박영순(2007: 123-173)에서는 화용론적 규범을 포함한 언어 사용의 원리 즉 화용원리를 구체적으로 제시하고 있다. 이때 화용원리를 화자가 목표로 하는 발화 교화를 얻기 위기 위해 적용하는 원리로 때로는 무의식적으로 때로는 의식적으로 이들 원리의 전부 또는 적어도 일부는 적용하여 발화한다고 볼 수 있다. 왜냐하면 이들 원리를 모두 무시하고 발화할 경우를 상상해 본다면, 매우 부적절한 태도로 매우 부적절한 발화를 하게 될 것이고, 그렇게 되면 청자의 관계가 어색해질 뿐만 아니라 언어 사용의 목적도 달성하기 어려울 것이기 때문이다.

박영순(2007: 124)에서는 기존 연구에서 제시한 여러 의사소통의 원리를 체계화하여 다음과 같이 11가지의 화용원리를 제시하였다.

(4) 화용원리

- 1) 문법성의 원리(grammaticalness): 문법에 따른다.
- 2) 기능성의 원리(functionality): 언어의 기능을 이해하고 활용한다.
- 3) 의사소통의 원리(communicability): 의사가 소통되도록 발화한다.
- 4) 목적성 원리(goal): 언어 사용의 목적을 고려한다.
- 5) 청자성 원리(addressee): 청자가 누구냐, 화자와 어떤 관계에 있느냐를 고려한다.
- 6) 상황성 원리(context): 때와 장소를 고려한다.
- 7) 언어경제성 원리(economy): 언어를 경제적으로 운용한다.
- 8) 전략 사용 원리(strategy): 언어 사용의 목적에 따라 효과적인 전략을 사용한다.
- 9) 공손법의 원리(politeness): 공손법을 지킨다.
- 10) 체면유지의 원리(face): 화자와 청자의 체면을 유지할 수 있는 언어사용을 한다.
- 11) 자율성 및 독창성의 원리(creativity): 최종적인 언어 선택은 화자의 자율과 독창적인 아이디어에 따라 사용한다.

화용원리는 앞서 언급한 '거시 언어전략'에 해당한다고 볼 수 있고, 합리적인 규범이라는 점에서 일단은 '소극적 언어전략'이라고 볼 수 있다. 다만, 이 전략들의 의도적 이탈이 이루어지는 경우에는 언제든지 '적극적 언어전략'으로 활용될 수 있다.

(5) 이석규(2007)의 <창의적 표현>

이석규(2007:88-115)에서 제시하고 있는 '창의적 표현'도 언어전략이라고 할 수 있다. 특히 '창의적 표현'은 발표자가 주목하고 있는 '적극적 언어전략'이라는 점에서 매우 중요한 전략이다. 그는 우회성과 적확성을 극대화하기 위한 표현을 '창의적 표현'이라고 명명하고 있다. 격률을 어기고 한없이 밖으로 달려나가는 것을 '우회성'이라고 하는데 '우회성'은 의외성, 기발함, 비예측성과 같은 새로움을 창조한다. 낯설게 하기, 비유, 상징, 이미지 등은 모두 이 우회의 과

정에서 생산되는 산물이다. 이러한 우회성에 대한 생산자와 수용자의 공감은 곧 ‘적확성’이다. 적확성이 살아있을 때 비로소 우회성이 용인되고 우회의 영역에 생명이 주어지게 된다.

예를 들어 ‘한송이 국화꽃을 피우기 위해/봄부터 소쩍새는/그렇게 울었나 보다.’라는 거짓말은, 똑같이 질의 격률과 관련성의 격률을 어기고 있는데도 수용자가 속았다는 느낌이 들지 않는다. 그리고 오히려 수용자는 그러한 말에 더욱 관심을 갖고 즐거워하며 감동을 받게 된다. 그 이유는 텍스트 생산자가 구태의연하고 상투적인 표현을 피하고 보다 새롭고 독특한 표현을 하려고 노력하고 있다는 것, 질이나 관련성의 격률을 어긴다 하더라도 속이는 것 자체에 목적이 있는 것이 아니라, 보다 새롭고 의미 있는 텍스트 생산을 지향하고 있다는 인식에서 비롯된다. 그리고 그것이야말로 거시적으로 볼 때, 진실성(질, 관련성의 격률)을 지키면서 언어적 정보성을 창조하는 언어행위인 것이다(이석규, 2007: 97-98).

2) 거시 언어전략과 미시 언어전략

유동엽(2003: 308)에서 논쟁 전략을 거시 논쟁 전략과 미시 논쟁 전략으로 나누고, 전자를 논쟁 전체를 통괄하는 전략으로, 후자를 국지적인 전략으로 구분한 것처럼 언어전략도 특정 유형의 텍스트(담화)가 갖는 의사소통의 목적을 달성하기 위한 전체적 전략과 그 전략들을 이루기 위한 세부적 방안들로 구분할 수 있다. 이를 ‘거시 언어전략’과 ‘미시 언어전략’이라 명명하기로 한다. 비유컨대, 거시 언어전략은 ‘전략’이고, 미시 언어전략은 ‘전술’이라고 할 수 있다.

예를 들어 유머 텍스트의 목적은 ‘웃음 유발’이고, 이 목적을 이루기 위해 사용되는 전체적인 측면에서의 전략은 ‘비예측성’이라고 할 수 있다. 이때 ‘비예측성’을 거시 언어전략이라고 하고, ‘비예측성’이라는 거시 언어전략의 세부 방안들, 즉 이 글에서 다루고자 하는 ‘중의성의 활용’등은 미시 언어전략이라고 할 수 있다. 또한 거시 언어전략은 텍스트의 구조에 반영된다⁶⁾. 유머 텍스트의 일반적 구조인 <구조만들기>와 <급소찌르기>라는 일반적 구조를 만들어 내는 과정에 거시 언어전략이 관여하고, 그러한 거시 언어전략의 구체적 방안에서 미시 언어전략이 활용된다.

광고 텍스트의 목적은 설득을 통한 상품의 판매나 기업 이미지의 재고에 있다. 이러한 목적을 달성하기 위해 여러 전략을 사용한다. 소비자의 흥미를 유발하는 것을 목표로 하는 광고의 표현 전략은 크게 USP(unique selling proposition) 전략, 브랜드 이미지(brand image) 전략, 포지셔닝(positioning) 전략 등으로 대별된다(서범석, 1990: 30). 이러한 전략들을 거시 언어전략이라고 할 수 있고 이러한 거시 언어전략을 이루기 위해 활용되는 하위 범주의 전략들이 바로 미시 언어전략이다.

예를 들어 USP전략이란 광고를 통해 기업 제품의 차별화를 소비자에게 인식시키는 전략을 의미한다. 소비자에게 제품을 잘 인식시키기 위해서는 가능한 단순하고 오래 기억에 남을 수 있는 표현을 활용해야 하는데, 이러한 표현에 가장 적합한 것이 중의성을 활용한 표현이다. 언어체계의 일탈이 가져오는 중의성은 소비자를 낯설게 하고, 이러한 중의성을 해소하기 위해

6) 텍스트의 구조에 전략이 투사될뿐만 아니라, 생산자는 텍스트의 구조를 의도적으로 조절하기도 한다. 이를 ‘텍스트 구성 전략’이라고 할 수 있다(유동엽, 2003: 311).

광고 텍스트에 소비자들의 관심이 집중된다(한성일, 2007: 273-274). 이때 ‘중의성의 활용’은 미시 언어전략에 해당된다.

3) 소극적 언어전략과 적극적 언어전략

그라이스의 ‘대화의 원리’나 리치의 ‘공손의 격률’ 보그랑드와 드레슬러의 ‘텍스트성’ 등은 의사소통을 효율적이고 원활하게 이끄는 규범적인 지침들로 이들은 소극적 전략이라고 명명한다. 반면에 이러한 격률들과 텍스트성을 의도적으로 일탈함으로써, 대화의 함축, 비예측성 등을 통해 또 다른 화자의 의도를 표현하려는 적극적인 행위, 이석규(2007)에서 제안한 ‘창의적 표현’ 등을 ‘적극적 언어전략’이라고 한다. 이 연구에서는 바로 이러한 ‘적극적 언어전략’에 관심을 갖고, 이러한 적극적 언어전략에 대한 연구가 필요함을 주장하고 있는 것이다.

‘은유’나 ‘환유’와 같은 비유도 언어전략으로 활용되는 경우가 많다. 화자는 은유를 통해 일차적으로 추상적이고 낯선 개념이나 현상을 설명하고 모델링(modeling)하며 재개념화(reconcepturization)한다. 그러나 화자의 은유 사용은 화자와 청자의 의사소통이라는 실제적 상황에 놓이게 될 때, 사물이나 현상을 보는 화자의 관점과 신념을 논증하여 청자를 설득하거나 이를 통해 현실을 재구성하는 도구로도 작용한다(신선경, 2006: 140).

여기서 발표자가 주목하는 것은 역시 은유나 환유가 ‘적극적 언어전략’의 한 방편이 될 수 있다는 것이다. 은유나 환유는 직설적으로 개념을 그대로 표현하지 않고 다른 대상의 이름이나 이야기로 우회하고 있다. 상상력에 의해서 우회하고 새로운 의미를 부여하며 결국 의미와 사고의 영역을 넓혀 가는 것이다. 여기서 강조하고자 하는 바는 상상에 의해서 연결되어지는 비유의 세계(보조관념)는 사실의 실제의 세계가 아니며 따라서 그것은 가상 또는 거짓의 세계로 질 또는 관련성의 격률을 어기는 모습을 띠고 있다. 그러나 거시적 관점에서 앞뒤의 연결을 잘 살펴보면 아주 정확하게 연결되고 있다. 다만 우회하고 있을 뿐이다. 즉, 표면적으로는 격률을 어기고 있지만 거시적 관점에서는 격률을 어기는 것은 아니다. 따라서 비유의 세계는 외면상 우회성을 띠고 있지만, 궁극적으로는 완전한 적확성을 유지하고 있다. 보다 정확한 비유가 창의적 표현의 관건이라고 할 수 있다.

3. 언어전략과 중의성

3.1. 중의성 연구의 현황과 문제점

중의성(重義性, ambiguity)은 글자 그대로 하나의 단어나 문장이 두 가지 이상의 의미를 전달하고 해석되는 경우를 말한다. 즉 하나의 문장은 이상적으로 하나의 의미로만 전달되고, 해석되어야 하지만, 여러 가지 요인으로 인하여 두 가지 이상으로 해석되는 경우가 발생한다.

- (5) 어느 겨울날 여학생과 남학생이 즐겁게 이야기를 하며 길을 가고 있다. 그런데 갑자기 하늘에서 눈이 펄펄 쏟아졌다. “눈이 참 깨끗하다.” 여학생의 이야기에 귀를 기울이며 앞만 보고 가던 남학생은 자기 귀를 의심했다. 평소에 그 여학생에게 관심이 많

았지만, 여학생은 한 번도 자기에게 관심을 보여 주지 않았다. 그런데 그 여학생이 자기에게 관심을 가지고 눈이 깨끗하다고 하니 얼마나 반가운 일인가? “내 눈이 그렇게 맑게 보이니?”라고 하니, 소녀는 “무슨 소리야? 하늘에게 내리는 눈을 말한 것인데. 착각은 자유…….”

(5)의 대화에서는 ‘눈’이 두 가지 의미로 해석됨에 따라 대화상에 오해가 발생하고 있다. 여학생은 하늘에서 내리는 눈(雪)을 바라보며 “눈이 참 깨끗하다.”라고 한 것인데, 남학생은 여학생이 말하는 ‘눈’이 자신의 ‘눈’(眼)을 의미하는 것으로 이해해서 서로 이야기가 어긋나고 있다.

이상적인 의사소통을 위해서는 소리와 의미는 1:1이 되어야겠지만, 표현하려는 무한한 사물, 느낌 생각 등을 모두 별개의 소리로 표현한다면 낱말의 수도 무한대로 늘어나므로 비경제적이다. 그러므로 어떤 새로운 대상이나 개념이 있을 때, 이미 친숙히 알고 있고, 또, 그러한 새로운 것과 의미상으로 유사한 단어를 이용하는 것은 그것을 보다 쉽게 이해하고 표현할 수 있는 한 방법이 될 수 있다(박종갑, 2003: 125). 따라서 한 낱말이 가지는 의미의 영역이 점점 늘어나는 것은 불가피하다. 올바른 언어생활을 하기 위해서는 언어가 가지고 있는 이러한 의미들의 관계를 바르게 파악하고, 이를 효과적으로 활용해야 할 필요가 있다.

그래서인지 지금까지 ‘중의성’에 관한 연구들⁷⁾에서는 대부분 중의성을 해소의 대상으로 바라보고 그 해소 방법을 집중적으로 탐구했다. 그러나 중의성이 꼭 해소되어야 할 대상은 아니다. 중의성은 의미 전달에 오해를 불러일으켜 방해요소가 되기도 하지만, 오히려 규범의 일탈을 통해 언어표현의 효용성을 극대화하는 ‘적극적 언어전략’의 하나가 될 수 있다. 이런 관점에서 최형용(2000), 한성일(2003, 2007)등의 연구에서는 중의성을 해소의 대상이 아닌 ‘적극적 언어전략’으로 다루고 있다.

한성일(2007: 279)에서는 어휘적 중의성이 광고텍스트에서 기억효과를 높이는 중요한 표현 전략의 하나라는 점을 지적하면서 다음과 같은 예를 들고 있다

(6) 한 번 보고 두 번 보고 자꾸만 보고 싶네

<쾌변요쿠르트/파스퇴르>

(6)은 노래 가사를 활용한 광고로, ‘보다’는 ‘視’와 ‘대소변을 누다’라는 이중적 의미를 전달하고 있고, 이는 생산자의 의도적 전략의 산물이다. 자사의 상품을 먹으면 자꾸 만나고 싶은 것처럼 변을 잘 볼 수 있다는 점을 효과적으로 전달하고 있다.

3.2. ‘적극적 언어전략’으로서의 중의성

앞서 논의한 대로 중의성은 ‘적극적 언어전략’의 한 방안이라고 할 수 있다. 여기서는 중의성이 적극적 언어전략으로 활용되는 양상을 유머 텍스트와 광고 텍스트를 중심으로 살펴볼 것이다⁸⁾. 유머 텍스트와 광고 텍스트를 분석 대상으로 삼은 이유는 이들 텍스트에서 특히 중

7) 박경현(1975, 1982), 정현무(1978), 강현규(1982), 곽재용(1988), 이종선(1995), 임지룡(1997), 이영주(1999) 등의 연구가 그것이다.

8) 유머 텍스트에서의 중의성의 활용 양상은 한성일(2003)을, 광고 텍스트에서의 중의성의 활용양상은 최형용(2000)과 한성일(2007)을 참조하라.

의성이 적극적 언어전략으로 많이 활용되고 있기 때문이다.

(1) 어휘적 중의성의 활용

어휘적 중의성은 주로 동음이의어와 다의어에 의해 이루어지는데, 동음이의어와 다의어는 언어유희⁹⁾로서의 기능을 수행해 유머 텍스트에서는 수용자의 웃음을 유발¹⁰⁾한다.

(7) 어느 날 세조가 구치관이라는 사람을 새로운 정승으로 임명했다. 그런데 구치관은 전 임자였던 신숙주와 매우 불편한 관계에 있는 사람이었다. 그것을 눈치 챈 세조는 전 임자와 후임자를 어전에 불러놓고 임금의 물음에 틀리게 대답하면 벌주를 내리겠노 라고 말한 다음 두 사람을 번갈아 불렀다.

세조: 신 정승!

신숙주: 예, 전하.

세조: 내가 언제 신(申) 정승을 불렀소? 신(新) 정승을 불렀지. 자 벌주를 드시오. (신숙주가 벌주는 마신 후) 구정승!

구치관: 예.

세조: 허허, 난 구(具) 정승이 아니라 구(舊) 정승을 불렀오. 벌주! (구치관이 벌주는 마신 후) 신 정승!

구치관: 예.

세조: 또 틀렸군. 이번에는 신(新) 정승이 아니라 신(申) 정승을 불렀는데.....

(7)에서는 신(申)과 신(新), 구(具)와 구(舊)의 중의성을 활용해 자연스러운 웃음과 함께 두 사람의 어색한 관계를 화해하게 하는 고도의 전략을 사용하고 있다.

광고에서 중의성을 광고 전략으로 사용하는 것은 중의적 표현이 소비자의 흥미를 유발시켜 광고 효과를 극대화하는 데 매우 효과적이기 때문이다(한성일, 2007: 273). 중의성의 한 유형인 ‘어휘적 중의성’ 역시 여러 가지 의미를 개별 어휘에 결부시킴으로써, 결과적으로 소비자의 관심을 끌고 기억효과를 높이는 데에 기여하기 때문에 광고 텍스트에서 가장 많이 사용되는 언어전략의 하나이다.

(8) 때가 왔다.

이 남자 찌든 때

한 방에 보냈습니다, 형님

모든 때엔 세계혁명

<세계혁명/사리엔스>

(8)의 광고 텍스트는 시간을 의미하는 ‘때(時)’와 더러운 먼지를 의미하는 ‘때’의 동음이의

9) 언어유희(言語遊戯)의 개념은 다소 차이가 있으나 넓은 의미에서 첫째, pun의 개념으로 동음이의어를 활용한 말장난, 둘째, 말이나 글자를 이용해서 재미나 흥미를 주기 위한 표현, 셋째, 말이나 글자를 소재로 경합하는 놀이(word play)로 정의할 수 있다(한성일, 2005: 113).

10) 웃음 유발의 가장 근본적인 원인은 비예측성이다. 결말이 앞부분과 연관이 있으면서도 예상치 못했던 것이라야 수용자는 허를 찔리면서 ‘재미있다’라고 느낀다. 따라서 생산자는 수용자의 예상을 빗나가게 하기위해 여러 전략을 활용한다. 프로이트는 농담의 기술을 “압축”, “동일한 소재의 다양한 사용”, “이중적 의미”로 분류했는데, 이중 이중적 의미는 중의성을 의미한다(1965, 임인주 역 1997:55).

관계를 이용해 이 세계가 등장해서 ‘때(더러운 먼지)’를 없앨 ‘때(時)’가 왔다는 의미를 효과적으로 전달하고 있다.

(2) 은유적 중의성¹¹⁾의 활용

은유란 어떤 사물이나 관념을 그와 비슷한 다른 것을 끌어내어 설명하는 것으로 우리의 언어생활에서 흔히 쓰이는 표현법이다. 눈치가 더딘 사람을 ‘형광등’이라고 하고 행동이 굼뜬 사람을 ‘곰뻥이’라고 하는 것 등이 좋은 예이다. 은유는 언어 보편적인 현상으로, 한 개념을 더 구체적이고 인간에게 가까운 개념을 통해 이해하고자 하는 인간의 인지 과정을 반영한다.

이러한 은유적 표현은 직설적인 의미와 은유적 의미의 두 가지로 해석됨으로써 중의성을 유발한다. 예를 들어 “저기 있는 햇병아리들이 귀엽지 않니?”라는 문장은 “저기 있는 병아리들이 귀엽지 않니?”라는 직설적 의미와 “저기 있는 신입생은 귀엽지 않니?”라는 은유적 의미로 해석될 수 있다.

(9) 시골의 어떤 종점에서 버스가 출발을 기다리고 있었다. 시골 종점이니까 시골 아저씨, 아지매들이 한 대여섯 타 있었고 운전사는 운전석에 앉아서 시동을 걸어 놓은 채 손님들을 기다리고 있었다. 그런데 날도 더운 시골 여름에 시동만 걸어 놓은 버스가 곧 갈 것처럼 부르릉거리면서도 도대체 출발을 안 하는 것이었다. 이제나 저제나 출발만을 기다리고 있던 사람들 중 어떤 성질 급한 아지매가 참다못해 운전사한테 큰 소리로 불평을 했다. “아저씨, 이 똥차 안 가요?” 그러자 자기가 운전하는 차를 ‘똥차’라고 부르는데 열이 받은 운전사가 소리치는 말, “똥이 차야, 똥차가 가지!”

(9)의 유머 텍스트에서는 자신이 운전하는 차를 ‘고물 차’(똥차)로 몰아붙이는 손님의 공격에 대해 손님을 ‘똥’으로 만들어 버리는 운전사의 재치가 돋보인다. ‘똥차’를 ‘고물 차’라는 의미와 ‘똥을 실어 나르는 차’라는 이중적 의미로 해석함으로써 웃음을 유발하고 있다.

(10) 차를 살 때면 사람들은 왜 김삿갓이 될까?

<르노삼성자동차>

(10)은 차를 사려는 사람들을 김삿갓에 비유하고 있는 광고 텍스트의 표제부이다. 배경 사진에 삿갓을 쓴 모델을 등장시킴으로써 소비자들은 일단 직설적인 의미로 이해해서 김삿갓이라는 실제 인물을 떠올린다. 그러나 소비자는 곧바로 김삿갓이 실제 인물을 의미하는 것이 아니라, 팔도를 유랑했다는 사실에 빗대어 좋은 조건으로 차를 사기 위해 여기저기를 돌아다니는 소비자를 표현하고 있음을 알게 된다.

이러한 은유적 중의성은 소비자들을 광고에 매료시키고 제품명을 각인시키는데 매우 효과적인 언어전략이다.

(3) 관용적 중의성의 활용

11) 이 연구의 중의성의 유형은 박영순(1998:497)의 분류기준을 따랐다. 박영순에서는 중의성과 엄격히 구별해 오던, 모호성을 중의성에 포함시키고, 중의성을 7가지로 분류하였는데, 어휘적 중의성, 구조적 중의성, 논리적 중의성, 모호성에 의한 중의성, 화용론적 중의성, 관용적 중의성, 은유적 중의성이 그것이다.

관용적 표현은 두 가지 이상의 낱말이 결합해 전혀 다른 의미를 만들어 관습적으로 쓰이는 표현을 말한다. 예를 들어 ‘바늘방석’의 경우 ‘바늘로 만든 방석’이라는 의미가 아닌 ‘바늘로 만든 방석에 앉아 있는 것처럼 불편한 자리’를 의미한다. 그런데 이러한 관용적 표현은 문장을 직설적인 의미로 해석하느냐, 관용적인 의미로 해석하느냐에 따라 중의성을 유발한다.

- (11) ㄱ. 날 물로 보지마. <이온음료 2% 부족할 때>
 ㄴ. 상대방의 얼굴을 보면서 통화할 때 우리는 쇼한다고 한다.
 Show를 하라 <이동통신Show/KTF>

(11ㄱ)의 ‘물로 보지마’는 관용적 표현으로는 ‘우습게 여기지 마라’라는 의미로 쓰이나 직설적인 의미로 해석하면 ‘물이 아니라 음료수다’라는 의미다. 이 광고에서는 후자의 의미로 쓰였다. (11ㄴ)의 ‘쇼 한다’는 ‘일부러 꾸며내는 일’이라는 관용의미와 ‘보이거나 보이도록 늘어놓는 일’이라는 축자의미를 동시에 갖는다. 소비자는 ‘쇼 한다’라는 표현에서 일차적으로 관용의미를 떠올리기 쉽다. ‘쇼 한다’는 일부러 꾸미는 일을 비하하는 표현으로 광고에 이러한 표현을 사용하면 소비자의 호기심을 자극하는데 효과적이다. 이러한 호기심으로 광고를 접한 소비자는 ‘쇼 한다’가 ‘(화상전화를 통해) 상대방의 얼굴을 본다’는 축자적 의미로 사용되고 있음을 알게 되고, 제품명을 오래 기억하게 된다. 이러한 중의성의 활용 역시 고도의 언어전략이다.

(4) 화용론적 중의성의 활용

화용론적 중의성은 하나의 발화가 상황에 따라 의미가 다르게 해석되는 것을 말한다. 창문이 열려있는 교실에서 교사가 “비가 많이 내리네.”라고 말했다. 이것은 단순히 비가 내리는 상황을 표현한 것일 수도 있지만, ‘창문을 닫아라.’라는 의미일 수도 있다.

이러한 상황과 문맥에 따른 중의성은 유머 텍스트에서도 많이 활용하는데, 유머 텍스트의 생산자는 텍스트 내부에 이러한 중의성을 의도적으로 발생시켜 수용자의 혼동을 유발시키는 전략을 구사한다.

- (12) 사냥꾼 두 명이 숲 속에서 사냥을 하다가 한 명이 정신을 잃고 쓰러졌다. 그는 숨을 쉬지 않는 것처럼 보였다. 당황한 동료는 휴대전화로 긴급구조를 요청했다. 그는 “내 친구가 죽었어? 내가 어떻게 해야 하죠?”라고 소리쳤다. 상담원은 침착하게 말했다. “자, 침착하세요. 내가 도와드릴게요. 먼저, 그가 죽었는지 확실히 해야 돼요.” 잠시 침묵이 흐른 후, 총소리가 들렸다. 그 사내의 목소리가 다시 들렸다. “이제 됐어요. 다음엔 어떻게 해야 하나요?”

(12)는 ‘그가 죽었는지 확실히 해야 돼요’라는 상담원의 말이 중의적인 의미로 해석됨으로써 오해를 불러일으켰고, 그 오해로 인한 비예측적인 행동이 웃음을 유발하고 있다. “동료가 죽었는지를 확인하라”는 상담원의 의미를 “확실히 죽여라”라는 의미로 해석한 사냥꾼의 행동이 문장이 상황 문맥상 중의적으로 해석이 가능하기 때문이다. 결국 이 텍스트의 생산자는 중의적 해석을 가장해서 비예측적인 행동을 유발시키고 있고, 이를 통해 웃음을 유발시키는 전

략을 사용하고 있는 것이다.

(13) 여1: 그만 끝낼래요. 안 꺾어본 사람은 몰라요.

여2: 그럼 헤어져야지 뭐

자막: 양희은, 무릎관절염과 이혼하다.

narration: 무릎 관절염과의 이혼, 트라스트 <트라스트/SK케미칼>

(13)의 광고는 중년의 여성 모델(양희은)이 텔레비전 속의 인물로 등장해서 “그만 끝낼래요”라고 대사하고, 텔레비전을 시청하고 있는 여성 모델이 “그럼 헤어져야지 뭐”라고 맞장구치는 상황을 연출한다. 이러한 상황에서 소비자는 ‘끝낼래요’, ‘헤어져야지’를 당연히 배우자와의 이별을 결심하는 의미로 받아들여지게 된다. 그러나 다음 장면에 나오는 자막과 나레이션을 통해 배우자와의 이별이 아닌 관절염의 고통에서 해방된다는 의미임을 알게 된다. 이 광고 텍스트 역시 하나의 발화를 소비자가 상황에 따라 달리 이해하게 함으로써 호기심 유발과 제품에 대한 인지라는 광고 전략을 잘 구현하고 있다.

4. 국어과에서의 중의성 교육 방안

앞서 살펴본 것과 같이 지금까지의 중의성에 대한 연구는 중의성의 해소 방안에 초점이 맞추어져 있었으며, 국어 교육적 측면에서도 중의성을 해소하거나 중의적 표현을 사용하지 않도록 교육하는 방안이 초점이 맞춰져 있다.

현행 국어과 9학년 2학기 ‘생활국어’의 대단원 2의 소단원 (4)는 중의적 표현에 대해 알아보는 활동으로 구성되어 있다. 대단원 2는 문장의 구조를 학습하는 단원이므로, 소단원 (4)에서는 구조적 원인으로 인하여 문장이 여러 가지 의미를 갖는 경우를 알고 이를 바르게 해석하도록 가르치는 것을 학습목표로 삼고 있다.

(14) 오늘은 회진이의 생일이였다. 생일 잔치 초대장을 받은 친구들이 한 사람 한 사람 회진이네 반 복도로 모이기 시작했다. 그러나 아직 몇몇 친구의 얼굴이 보이지 않았다.

어머니께서 몇 명이나 오는지 미리 알려 달라고 하셨기에, 회진이는 잠시 연락을 하러 공중전화로 향했다.

“엄마, 친구들이 다 오지 않았어요.”

회진이가 말했다.

“어머, 그리니?”

어머니께서는 깜짝 놀라시는 듯했다. 그런데 갑자기 전화가 끊어졌다. 어머니께서 놀라시는 것이 좀 의아스럽기는 했으나, 회진이는 해야 할 말을 다 했다는 생각에 그냥 친구들이 있는 곳으로 서둘러 갔다. 그리고 모인 친구들과 같이 집으로 갔다. 앗, 그런데 이게 어찌된 일인가? 어머니는 잔치 준비를 전혀 해 놓지 않았던 것이었다. 회진이는 놀라 어머니께 그 이유를 여쭙 보았다.

“엄마, 어떻게 된 일이에요?”

“네가 다 오지 않았다고 했잖니?”

어머니께서는 당혹스러운 표정으로 희진이에게 말씀하셨다.

(14)는 실제 생활에서 흔히 겪을 수 있는 일화로, “엄마, 친구들이 다 오지 않았어요”라는 부정표현의 중의성으로 인해 엄마는 모든 친구가 안 왔다는 의미로 알고 생일 잔치를 준비하지 않았던 것이다. 이 일화를 통해 중의적 문장에 대해 생각해 보고, 또 중의적 표현을 가지고 있는 문장을 해석하는 활동을 하도록 구성되어 있다.

- (15) ㄱ. 아름다운 고향의 하늘을 생각한다.
- ㄴ. 나는 형과 아우를 찾아다녔다.

(15ㄱ)은 ‘아름다운’의 수식 범위에 따라 ‘아름다운 고향, 그 곳의 하늘을 생각한다’와 ‘고향의 아름다운 하늘을 생각한다’의 두 가지 의미로 해석 될 수 있다. (15ㄴ)은 ‘나는 형과 아우 그 둘을 찾아다녔다’와 ‘나는 형과 함께 둘이서 아우를 찾아다녔다’로 해석이 가능하다. 이것은 조사 ‘-와/가’에 의한 병렬구문의 특성 때문에 비롯된 중의성이다. 여기서는 한 문장이 여러 의미로 해석되는 이유를 문장의 구조와 관련지어 살펴보도록 구성되어 있다.

제7차 국어과 교육 과정에서는 국어과의 성격을 “한국인의 삶이 배어 있는 국어를 창의적으로 사용하는 능력과 태도를 길러, 정보 사회에서 정확하고 효과적으로 국어 생활을 영위하고, 미래 지향적인 민족의식과 건전한 국민 정서를 함양하며, 국어 발전과 국어 문화 창달에 이바지 하려는 뜻을 세우게 하기 위한 교과”로 규정하고 있다(교육인적자원부, 1999). 그러나 지금까지 살펴본 9학년의 학습내용은 중의성의 유형과 개념을 알고 그것을 해소시키는 차원에 머물러 있다. 교과서의 내용은 국어를 “정확하게” 표현하는 능력을 습득시키는 데는 적당하지만 “효과적”이고 “창의적”으로 표현하는 능력을 습득시키기에는 부족하다.

이는 중의성을 단순히 의사소통의 장애 요소로 파악하고 있는 관점이 그대로 반영되어 있는 것이다. 그러나 앞서 살핀 것처럼 중의성은 의사소통에 장애요소가 되기도 하지만, 적극적 언어전략이 될 수도 있다. 따라서 앞으로는 중의성이 언어사용에 있어 중요한 언어전략이라는 전제 아래 국어교육에서 중의성을 새로운 관점으로 교육해야만 한다. 중의성을 비롯한 언어전략을 교육과정에 반영하는 구체적 방법론은 앞으로의 연구과제로 남겨둔다.

5. 맺음말

실제 언어 사용에서 구현되는 다양한 언어전략들을 객관적으로 체계화하는 것은 말처럼 쉬운 일이 아니다. 더욱이 의사소통의 합리적 규범이라고 할 수 있는 다양한 격률과 전략들도 언어사용의 다양한 맥락 속에서 일탈되는 일이 비일비재하기 때문에 이러한 일탈에 반영된 생산자의 의도를 파악해서 ‘적극적 언어전략’의 체계를 세우는 일은 더더욱 어려운 일이다.

그럼에도 불구하고, 효과적인 의사소통의 전략을 이해함으로써, 우리의 언어사용 능력을 향상시키고, 보다 질 높은 언어생활을 영위하기 위해서는 창의적인 표현들에 반영된 적극적 언어전략에 대한 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

◇ 참고 문헌 ◇

- 강소영(2004), 남녀 대학생의 거절 전략에 관한 조사 연구, 『텍스트언어학』 17, 한국텍스트언어학회, 355-376쪽.
- 강헌규(1982), 국어에 나타난 애매성의 분석, 『논문집』 20, 공주대학교 사범대.
- 고려대학교·한국 교원대학교 국정도서 편찬위원회, 『중학교 생활국어 3-2』, 대한 교과서 주식회사.
- 고현주(2002), 광고의 교육적 활용에 관한 연구, 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 교육 인적 자원부(1999), 『중학교 교육과정 해설Ⅱ』, 대한 교과서 주식회사.
- 곽재용(1988), 국어의 중의성 연구, 영남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 구현정(2000), 『개정 대화의 기법』, 경진문화사.
- 김경석(1996), 요청, 거부, 사화 발화 행위의 전략, 『사회언어학』 4-2, 한국사회언어학회, 143-170쪽.
- 김슬옹(2003), 언어전략의 일반적 특성, 『한말연구』 13, 한말연구학회, 85-104쪽.
- 김정선(1999), 상거래 대화에서의 공손 책략, 『텍스트 언어학』 7, 한국텍스트언어학회, 179-208쪽.
- 박경현(1975), 국어 의미의 모호성 연구, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박경현(1982), 국어의 중의적 표현 구조에 대한 연구, 『논문집』 1, 경찰대학교.
- 박성철(2001), 'white lie'에 대하여- 그 개념, 동기 및 발생기제를 중심으로, 『텍스트언어학』 11, 한국텍스트언어학회, 223-251쪽.
- 박영순(1998), 중의문의 의미에 대하여, 『추상과 의미의 실재』, 박이정, 493-907쪽.
- 박영순(2000), 『한국어 은유 연구』, 고려대학교 출판부.
- 박영순(2007), 『한국어 화용론』, 박이정.
- 박영준 외(2006), 『광고 언어론』, 커뮤니케이션북스.
- 박용익(2001), 『대화분석론』, 역락.
- 박용익(2003), 『수업대화의 분석과 말하기 교육』, 역락.
- 박용한(2002), TV 생방송 토론 대화에서의 대화 전략 연구- 대화구조 지배 전략을 중심으로, 『사회언어학』 10-1, 한국사회언어학회, 169-196쪽.
- 박용한(2003), 『토론 대화 전략 연구』, 역락.
- 박종갑(2003), 『토론식 강의를 위한 국어의미론』, 박이정
- 송경숙(1998), 제15대 대통령 후보 초청 TV 합동 토론회 분석, 『사회언어학』 6-1, 한국사회언어학회, 53-88쪽.
- 송경숙(2000), TV 생방송 토론의 사회언어학적 분석, 『사회언어학』 8-1, 한국사회언어학회, 223-264쪽.
- 신선경(2006), 설득의 수단으로서의 은유- 은유의 생성과 수용에 대한 일고찰, 『한국어 의미학』, 한국어 의미학회, 139-159쪽.
- 왕문용(1999), 의사소통 기능 교육의 국어학적 원리, 『국어교육』 99, 한국 국어교육 연구회, 145-165쪽.

- 유동엽(2003), 일상대화의 논쟁 원리와 전략에 대한 연구, 『국어교육학연구』 16, 국어교육학회, 295-322쪽.
- 유형선(2001), 남녀 대화 책략에 관한 연구, 『한국어학』 13, 한국어학회, 195-216쪽.
- 유형선(2004), 대화 전략에 관한 연구- TV드라마 ‘아줌마’를 중심으로, 『한국어학』 23, 한국어학회, 147-178쪽.
- 이관규(2003), 광고와 국어교육, 『국어교육학연구』 17, 국어교육학회,
- 이석규 외(2003), 『텍스트 분석의 실제』, 역락.
- 이석규(2007), 『언어의 예술』, 글누림.
- 이성만(2005), 사과행위의 예에서 본 공손성의 제 양상- 대화커뮤니케이션에서 사과배치의 양상을 중심으로, 『텍스트언어학』 18, 한국텍스트언어학회, 145-171쪽.
- 이성희(2005), 국어의 구조적 중의성에 관한 교육 연구, 부산대 교육대학원 석사학위 논문.
- 이영주(1999), 국어에서의 통사적 중의성과 그 지도 방안, 국민대 교육대학원 석사학위 논문.
- 이원표(1998), 한보청문회에서의 질문 분석: 제도상황과 화제의 태도 표현, 『사회언어학』 6-1, 한국사회언어학회, 1-52쪽.
- 이종선(1995), 현대 국어의 중의구문 연구, 부산외대 교육대학원 석사학위 논문.
- 이창덕 외(2000), 『삶과 화법』, 박이정.
- 이혜용(2005), 예수의 대화 전략- 「누가복음」을 중심으로, 『텍스트언어학』 19, 한국텍스트언어학회, 133-160쪽.
- 임지룡(1997), 『인지 의미론』, 탐출판사.
- 전정례·허재영(2002), 『얘기 좀 할래요?- 대화의 기술』, 건국대학교출판부.
- 정헌무(1978), 모호문 연구, 부산대 교육대학원 석사학위 논문.
- 차준경(2003), 고유명사의 의미와 중의성 해소, 『한국어학』 20, 한국어학회, 265-286쪽.
- 최형용(2000), 광고 전략과 언어적 중의성, 『텍스트언어학』 9, 한국텍스트언어학회, 169-193쪽.
- 한성일(2002), 유머 텍스트의 원리와 언어학적 분석, 경원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 한성일(2003), 웃음 유발의 책략으로서의 중의성 연구, 『국어학의 새로운 조명』, 역락, 195-221쪽.
- 한성일(2005), 인터넷 언어유희에 대한 사회언어학적 연구, 『경원어문논집』 9·10합집, 경원대학교 국어국문학과, 109-132쪽.
- 한성일(2007), 광고 텍스트의 중의성 연구, 『한말연구』 20, 한말연구학회, 267-292쪽.
- Beaugrande, R. de & Dressler Wolfgang. 1981, *Introduction to Text Linguistics*, 김태욱·이현오 공역(1991), 『담화·텍스트 언어학 입문』, 양영각.
- Brown, P. & S. Levinson, 1987, *Politeness: Some universals in Language usage*, Cambridge University Press.
- Farb, P. Word Play. 이기동 외 옮김(1997), 『말: 그 모습과 쓰임』, 한국문화사.
- Goffman, E. 1956, *The Presentation of Self in Every Day Life*, Edinburgh: Edinburgh University of Edinburgh Press.
- Grice, H. P. 1975, *Syntax and Semantics, Vol.3: Speech Acts*, New York: Academy

- Press.
- Hayakawa, S. I. 1964, *Language in Thought and Action*(Second Edition), 김영준 옮김 (1994), 『의미론』, 현음사.
- Leech, G. 1983, *The principles of Pragmatics*, Longman.
- Lakoff, R. 1979, *Language and woman's place*, NewYork: Harper and Row.
- Luntz, F. 2007, *Words That Work: It's Not What you Say, It's What People Hear*. 채은진 · 이화신 옮김(2007), 『먹히는 말: 단숨에 꽃히는 언어의 기술』, 쌤앤파커스.
- Peppi cello, W. J. & T. A. Green. 1984, *The Language of Riddle: New perspectives*, Ohio State University Press. 남기탁 · 김문태 공역(1993), 『수수께끼의 언어』, 강원대출판부.
- Sowinski, B. 1998, *Werbung*, Max Niemeyer Verlag GmbH. 정동규 옮김(2003), 독일의 광고와 언어, 한국문화사.
- Yule, G. 1996, *Pragmatics*, Oxford University Press. 서재석 외 옮김(2001), 『화용론』, 박이정.

“언어전략에 대하여”에 대한 토론문

윤 재 연 (춘천교육대학교)

이 글은 진정한 의미에서의 언어의 본질을 이해하기 위해서는 의사소통의 효율적 방안으로서의 ‘언어전략’에 대한 이해가 필요함을 주장하고 있으며, ‘언어전략’ 가운데서도 의사소통을 효율적이고 원활하게 이끄는 규범적인 지침들을 의도적으로 일탈함으로써 화자의 의도를 표현하려는 ‘적극적 언어전략’에 주목하고 있습니다. 언중은 규범이나 원리에 맞는 언어를 사용하는 것 못지않게 이에 어긋나는 표현도 매우 많이 사용하고 있다는 점에서 ‘적극적 언어전략’에 대한 논의는 반드시 이루어져야 하며, 이에 대한 체계적인 접근의 시발점이라는 점에서 이 글은 매우 큰 의의를 지닌다고 생각됩니다.

또한 발표자께서는 기존의 중의성에 대한 교육이 중의성을 해소하는 방안에만 치우쳤던 것을 비판하고, 보다 적극적으로 언어를 사용하고자 하는 언어전략으로서의 중의성에도 주목해야 함을 주장하고 있는데, 이점에 대해서도 매우 공감하고 있습니다.

다만, 글을 읽으면서 몇 가지 궁금했던 부분에 대한 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 이 글에서는 ‘비예측성, 창의적 표현’ 등을 ‘적극적 전략’이라고 하였고, ‘텍스트성’이나 ‘대화 격률’ 등을 의도적으로 파괴하는 것도 ‘적극적 전략’이라고 하였습니다. ‘비예측성’이나 ‘창의적 표현’이 의사소통의 원리나 규범을 의도적으로 파괴하는 전략과 관련이 된다는 점에는 이견이 없습니다. 그러나, ‘텍스트성’이나 ‘대화 격률’ 등을 의도적으로 파괴하는 것은 일종의 방법론이지만, ‘비예측성’이나 ‘창의적 표현’은 텍스트성이나 대화의 격률 등을 의도적으로 파괴한 것의 결과로서 드러나는 특성이므로 이들 방법론과는 좀 다른 차원의 문제가 아닌가 합니다. 따라서, ‘비예측성’이나 ‘창의적 표현’을 ‘텍스트성’이나 ‘대화 격률’과 동일한 층위에서 다루는 것은 체계상의 문제를 유발하는 것 같습니다. 이에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

둘째, 이 글에서 사용된 ‘의도’라는 표현의 정확한 의미가 궁금합니다.

발표자께서는 2.1.에서 “...언어전략이란 의사소통의 목적을 이루기 위해 사용되는 언어의 다양한 기술과 방법을 의미한다...”, ①) “...언어전략을 의사소통의 목적을 이루기 위해 사용되는 언어의 다양한 기법과 그 기법에 반영된 행위자의 의도라고 정의...”라고 하였습니다. 그리고, 김슬옹(2003)의 언어전략 조건을 검토하는 과정에서, ② “... 객관적 기술의 어려움으로 의도하지 않은 언어전략에 대한 논의는 하지 않는다.”고 하였습니다. 또한 2.2.에서는 언어전략의 첫

1) ①~③의 기호는 토론자가 논의의 편의를 위해 붙인 부호입니다.

번째 유형으로서 ‘무의식적/의도적 언어전략’을 나누면서, ③“... 화자가 의도했는지의 여부를 객관적으로 판단하는 것은 거의 불가능하므로 이 연구의 논의대상에서는 제외 ...”라고 하였습니다.

그런데 여기서 ②의 ‘의도하지 않은 언어전략’이 의미하는 바가 정확히 어떤 것인지 분명하게 이해되지 않는 측면이 있는 것 같습니다. 일단, ①의 ‘언어전략’의 정의에는 이미 ‘언어전략’에 ‘의도’라는 의미가 포함되어 있어서, ‘의도하지 않은 언어전략’=‘의도하지 않은 의도’로 해석될 여지가 있기 때문입니다. 그리고 저는 이 글에서 논의하고 있는 ‘언어전략’이란, 언어의 사용에 있어서 의사소통의 목적을 이루고자하는 원리들이 존재하며, 이 원리들을 지키려는 의도를 갖느냐, 일탈하려는 의도를 갖느냐로 구분하여 파악할 수 있는 것으로 이해하였습니다. 이렇게 이해한다고 할 때, ‘언어전략’의 문제는 ‘의도가 있고 없고’의 문제는 아니라고 생각합니다. 따라서, ‘의도하지 않은 언어전략’이란 것이 과연 가능한가하는 의문이 듭니다. 이러한 모호성은 ‘무의식적/의도적 언어전략’이라는 표현에도 존재합니다.

그리고, 발표자께서는 ‘무의식적/의도적 언어전략’의 구분 기준을 ‘화자가 의도했느냐 안 했느냐’로 보고 있으면서 ③에서는 ‘의도 판단의 불투명성’을 언급했습니다. 이는 “언어전략은 ‘무의식적/의도적’으로 나눌 수 있다. 그런데, 이를 나누는 것은 불가능하다”고 말하는 것과 같은 것이어서 그 구분의 타당성을 상실케 하는 것 같습니다. 이에 대한 의견을 듣고 싶습니다.

셋째, 이 글에서는 광고 전략으로서 중의성을 사용하는 것은 중의적 표현이 소비자의 흥미를 유발하고 광고 효과를 극대화하는 데 매우 효과적이기 때문이라고 하였습니다. 물론, 중의적 표현이 소비자의 흥미를 유발한다는 점에는 전적으로 동감합니다. 다만 그것이 광고 효과를 극대화하는 데 매우 효과적이라는 견해에는 다소 이견이 있습니다. 중의적 표현이 효과적인 것이 되기 위해서는 이 글에서도 언급된 바와 같이 ‘적확성’이 뒷받침되어야 합니다. 더불어 청자의 배경지식에도 그에 대한 정보가 갖추어져 있어야 합니다. 청자가 화자와 동일한 배경지식을 가지고 있지 않다면, ‘적극적 언어전략’이 사용된 언어 표현은 오히려 의사소통에 장애가 될 뿐이라고 생각합니다. 따라서 중의성에 대한 논의에는 청자에 대한 고려도 반드시 포함되어야 할 것으로 생각되는데, 이 부분에 대한 논의를 어떻게 포함할 수 있는지 궁금합니다.

넷째, 이 글에서는 ‘거시/미시 언어전략’을 설명하는 과정에서, 광고의 경우, 소비자의 흥미를 유발하는 것을 목표로 하는 광고의 표현 전략은 크게 ‘USP·브랜드이미지·포지셔닝 전략’으로 대별되며, 이들은 ‘거시전략’이라 할 수 있고, 이러한 거시 전략을 이루기 위해 활용되는 ‘하위 범주들의 전략들’은 ‘미시전략’이라 할 수 있다고 하였습니다. 그러나 ‘USP·브랜드이미지·포지셔닝 전략’은 ‘무엇을 표현할 것인가’의 문제이며, 이에 대한 ‘하위 범주들의 전략들’은 ‘어떻게 표현할 것인가’의 문제로서 각각 내용과 형식의 차원에서 다룰 문제라고 생각합니다. 따라서 ‘무엇을 표현할 것인가’하는 내용의 차원이 ‘텍스트의 효과적 생산을 위한 광범위한 전망’으로 이해된다는 것이 쉽게 받아들여지지 않습니다. 이에 대한 의견을 듣고 싶습니다.

귀한 논문을 읽게 해 주셨는데, 가진 지식이 얇아서 귀한 논문을 제대로 이해하지 못한 점이 많습니다. 자질구레한 우문들로 토론을 대신하게 된 점을 널리 양해해 주시기 바라며 이상으로 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

제27회 한말연구학회 전국학술대회
때 : 2008년 1월 25일 (금)
곳 : 경원대학교 새롭관

몽골 전래 동화를 활용한 한국어 어휘 지도의 실제와 분석* - 재한몽골학교 학생들을 대상으로 -

김 주 희 (경기대학교)

□ 차 례 □

1. 머리말
2. 몽골 전래 동화의 특징과 한국어 어휘의 지도
 - 2.1. 몽골 전래 동화의 특징
 - 2.2. 한국어 어휘의 지도
3. 한국어 어휘 지도의 실제와 결과 분석
 - 3.1. 예비 작업
 - 3.2. 한국어 어휘 지도의 실제
 - 3.3. 한국어 어휘 지도의 결과 분석
4. 맺음말

1. 머리말

여기에 소개하는 이 논의는 재한몽골학교 학생들을 대상으로 자아존중감¹⁾을 증대시키고, 한국어 학습의 효과를 높이기 위해 몽골 전래 동화를 읽기 자료로 사용한 실험 연구이다.

재한몽골학교의 학생 대부분은 이주 노동자의 자녀들로 구성되어 있다. 그들 부모들의 많은 수가 불법 체류자로 불안한 생활을 하고 있어 학생들 또한 불안감을 느끼며 살고 있다. 또 가난한 나라에서 태어나 어렵게 살고 있다는 생각으로 학생들의 생활은 더욱 위축되고 자신감이 낮은 상태이다.

한국 사회가 여러 문화의 다양성을 인정하여 소수의 외국인에게도 그들의 인권을 인정하는

* 본고는 김주희(2005)를 수정하고 보완한 것이다. 이 논문을 위해 많은 도움을 주신 박형익 교수님께 감사드린다.

1) 자아존중감이란 개인이 자기 자신에 대해 형성하고 유지하는 평가로서 긍정적이거나 부정적인 태도로 표현되며 자신이 중요하고 유능하며 성공적이고 가치가 있다고 보는 정도이다. 즉, 개인이 자신에 대해 갖는 태도 속에 나타나는 자신의 가치판단이다(Coopersmith,1967).

성숙한 단계로 발전하려면 한국의 몽골 이주 노동자의 자녀뿐만 아니라 다른 외국 이주 노동자의 자녀들에게도 인간으로서의 기본적 권리를 누릴 수 있도록 제도적인 장치를 마련해 주어야 할 것이다.

한국에는 재한몽골학교²⁾가 설립되어 교육에서 소외된 학생들을 교육의 울타리 안으로 끌어들이고 있다. 교육을 통해 지적 능력을 키우기는 하지만 청소년기를 한국에서 보내는 학습자들이 행복하게 지내려면 삶의 바탕이 되는 정체성 확립이 중요하다. 그러나 불안정한 생활로 인한 심리적 요인으로 한국 사회 적응에 문제가 되고 있다.

학습자들 대부분은 어린 나이에 한국에 들어 와서 몽골의 역사, 문화, 사회 등 다양한 분야의 상황을 정확하게 알지 못하는 상태다. 단지 나라가 가난해서, 부모가 가난해서 돈을 벌기 위해 한국에 왔다는 생각을 하고 있어 자국에 대한 자부심이라든지 부모에 대한 존경심, 더 나아가 자신들을 존중하는 마음도 높지 않은 상태이다. 한국어를 열심히 학습하여 한국인과 의사소통이 원활하더라도 자신의 정체성과 자아존중감이 확립되지 않으면 학습의 효율적인 효과는 물론 더 높은 단계의 학습을 수행하기는 쉽지 않다고 생각한다.

지금까지 이주 노동자 자녀의 교육 문제를 다룬 논의는 찾아보기 어렵다. 게다가 이주 노동자를 대상으로 하는 한국어 교육에 관한 연구도 대부분 종교적으로 접근한 것이며, 이주 노동자들의 한국 생활의 실태 파악과 분석에 그치는 한계점을 가지고 있다.

김현덕(2003)은 이주 노동자 문제의 실태 연구 중 하위 영역으로서 국제 결혼 가정과 이주 노동자 자녀에 대한 문제 제기하였다. 이주 노동자 관련 단체의 운영 과정에서 발견된 이주 노동자 자녀의 문제를 사례 중심을 소개한 김영임(2002)의 연구가 있다. 이 논의에서는 교육의 문제를 언급하기는 했지만 실제적인 방안을 내놓지는 못했다.

홍진주(2003)는 몽골 출신 이주 노동자 자녀의 심리사회적 적응에 관련된 문제를 문화 적응 스트레스로 언급하면서 이주 노동자 자녀들의 한국 생활 부적응 현상을 사회 복지 차원에서 해결하고자 하였다. 민애경(2005)과 정은선(2005)은 이주 노동자 자녀의 우울감 감소를 위해 집단 미술 치료로 접근하였다. 의사소통의 문제를 겪는 이주 노동자 자녀 문제를 집단 미술 치료를 통해 심리적 안정감을 주고 문제 행동을 감소시킬 수 있다는 결과를 제시하고 있다. 이주 노동자 자녀들은 한국어 학습보다 모국과의 분리와 박탈, 이주 후에 부모로부터 방임, 한국과의 문화 차이 등으로 낮은 자존감과 정체성 확립의 문제가 생긴다고 볼 수 있다.

이성희(1999)에서는 한국의 설화를 통한 한국어 교육이 문화 교육에 효과적임을 주장하고, 다양한 전통 문화를 폭넓게 접할 수 있도록 하고 외국인 학습자를 위한 주제별 심화 교육을 위한 교재를 만들어야 할 것을 주장한다. 그러나 이 논의는 특수한 상황에 처해 있는 이주 노동자 자녀의 현실과는 괴리가 있는 것으로 보인다. 김성혜(2005)는 재외 교포 아동을 대상으로 한국의 전래 동화를 활용하여 한국어 교육의 방안을 제시하면서 전래 동화를 통해 한국의 옛 문화를 익히는 교육 방법을 설명하였다.

이상에서 살펴 본 연구들은 이주 노동자 자녀의 심리적 차원의 문제를 해결하는 방안을 제

2) 2005년 2월 서울시 교육청으로부터 정식 학교 인가를 받아 정식 외국인 학교가 되었다 2006년 4월에는 몽골교육부로부터 초, 중, 고등학교로 인가를 받았다.

재한몽골학교의 한국어 수업은 학생들의 한국어 능력에 따라 반이 구성되어 진행된다. 모두 A-E 5개 반으로 나뉘지고 몽골어 수업 시간에는 몽골의 학제에 따라 연령에 맞는 수업을 하는 것을 원칙으로 하고 있다. 본고의 실험 참여자는 C, D, E 반의 학생들이다. 2007년 현재 한국어 수업은 6개 반에서 진행하고 있다.

시하거나 심리적 차원을 넘어 상황 분석에 중점을 둔 것이다.

청소년기는 정신적, 신체적으로 많은 변화가 일어나는 시기다. 그런 변화와 더불어 이주 노동자 자녀들은 이중, 삼중의 고민을 안고 있다. 한국 생활 속에서 그들 인생을 풍요롭게 만드는 요인을 찾아 간다면 한국어 학습은 물론 자신의 삶을 행복하게 꾸려 나갈 수 있을 것이다.

본 논의는 재한몽골학교 학생들의 자아존중감과 정체성 확립에 도움을 주고 몽골 전래 동화를 활용하여 한국어 어휘를 지도하는 방법을 모색하고자 한다. 그리고 몽골의 전래 동화를 활용한 지도 방법이 학습자들의 정의적 영역³⁾의 여러 측면에서 증진이 된다면 한국어 어휘를 학습할 때 더욱 효과가 있다는 것을 밝히고자 했다.

몽골 전래 동화가 학습자의 정의적 영역의 여러 부분에서 학습 효과가 있었다는 것을 설문 을 통하여 확인하고, 어휘력 향상에 관한 부분도 실험을 통하여 확인했다. 실험은 사전 어휘력 검사를 실시하고, 또 사후 동일 검사를 실시하여 두 점수간의 변화를 통해 차이를 밝히고자 하였다. 통제 집단을 가질 필요가 없어 단일 집단의 사전-사후 검사(one-group pretest-posttest design)를 설계하여 실험하였다. 이 실험은 간단한 연구 설계 방법이면서 처치 효과 여부를 명확하게 검증할 수 있는 장점이 있다.

실험 대상자는 재한몽골학교 재학생이다. 한국어 능력 중·상의 학생 25명이며, 조사 기간은 2005년 1월 3일부터 2005년 9월 29일까지 총 33회의 독서 수업을 통해 이루어졌다. 방학 기간인 8월을 제외하고 일주일에 한 번, 45분 수업 시간을 이용하였다. 실험 대상자의 한국 체류 기간은 2.5년이며 남녀 비율은 13명과 12명이다. 평균 나이는 13세였다. 읽기 교재로 사용한 몽골 전래 동화는 모두 25편으로 45분 수업 시간에 활용할 수 있도록 개작했다. 한국어 어휘 중 외국인들이 학습하기 어렵다는 다의어, 의성, 의태어를 중심으로 지도를 진행하였다.

2. 몽골 전래 동화의 특징과 한국어 어휘의 지도

2.1. 몽골 전래 동화의 특징

몽골 전래 동화⁴⁾의 특징을 살펴보면 중앙아시아의 유목민 몽골 민족은 “비유가 없는 말은 없고, 슬기가 없는 웃은 없다.”고 말하며 그들의 전승 문학을 표현하고 있다. 몽골 사람들의

3) 안데르슨(Anderson, L. W. 1981)에서는 인간은 여러 가지 다양한 상황 속에서도 어떤 전형적인 사고방식, 행동 방식, 느낌의 방식 등을 나타내는 속성 또는 특질을 지니고 있는데, 이것을 인지적 영역, 심동적 영역, 정의적 영역으로 구분하고 분류하였다. 정의적 영역을 인간이 지니고 있는 전형적인 감정과 정서의 표현 방식을 나타내는 특질이라고 하였다. Tyler(1973)는 인간의 반응이 인지적, 정의적, 심동적 범주 중 어느 한 범주로 완전히 분류될 수 있는 경우는 실사 있다고 하더라도 거의 드물다고 하였다. 따라서 정의적 특성과 인간이 지니고 있는 다른 특성들을 완전히 구별하기는 어려우며 정의적 특성을 실제적인 개념이 아닌 어떤 구성 개념으로 이해하는 것이 중요하다고 하였다. 그리고 어떤 반응을 정의적이라 부르는 것은 바로 그 반응이 내포하고 있는 감정적 또는 정서적 요소만을 지적하는 것이라고 하였다.

본고에서는 정의적 영역을 학습의 흥미도, 자국에 대한 자부심, 한국어 능력에 대한 자신감으로 분류하여 학습자의 반응을 탐색하고자 한다.

4) 체런 소드넴 저, 이평래 번역(2001), 『몽골 민간 신화』, 서울: 대원사.

전래 동화의 범주는 신화, 민담, 전설을 포함한다. 서로 개념을 달리하려 구분할 필요가 충분히 있지만 본 실험에 사용된 몽골 전래 동화는 성격을 달리 구분할 필요성이 없어 구분하지 않았다.

삶에서 얻어낸 깨달음과 경험, 또한 지식으로 만들어낸 뜻 깊은 동화를 가지고 있으며 그것은 사람들로 하여금 인생의 가치관과 철학을 알게 했다.

몽골의 전래 동화의 주제는 우주, 별, 천체 동물과 식물의 기원에서부터 인간 사회의 발전과 문화와 문명에 이르기까지 다방면에 걸쳐 수많은 내용을 포괄하고 있다. 신화는 현재 비록 단편적인 상태로 남아 있지만 옛 사람들의 순박한 사고의 발자취를 왕성한 생명력으로 간직해왔다는 점에서 독특한 특징을 지니고 있다. 이와 함께 언어 예술의 장르와 마찬가지로 인간 사회의 여러 시기의 다양한 사고방식과 관념을 반영하여 왔다. 몽골 신화 가운데는 태고의 순박한 믿음에서 시작하여 샤머니즘, 마니교, 불교 등 여러 시기의 여러 관념을 담고 있는 것도 드물지 않다.

몽골 전래 동화에 자주 등장하는 가축들은 초원에서 유목 생활을 하는 몽골인에게 가족과 같은 존재들이다. 소와 말, 양과 낙타 등의 가축들과 자연에 묻혀 살아가는 몽골인의 모습을 통해 유목민들의 생활을 알 수 있다. 이 속에는 유목민들의 자연 현상이나 사회 현상, 절조 있는 언어, 노동계급의 투쟁 경험, 사상, 감정의 전형적인 표현이 발견되며 교육적인 뜻이 풍부하여 언어를 이용한 그들 나름의 문화의 결정체라 할 수 있다. 특히 동화 속에 자주 나오는 말은 그들이 아주 어릴 적부터 말타기와 활쏘기를 배우고 자라고 있다는 것을 보여준다. 등장 인물들의 성격은 수줍음이 많고 과묵하며 때론 관대한 민족성을 가지고 있다고 표현되어 학습자들이 몽골인의 특징을 이해할 때 많은 도움이 될 것이다.

몽골의 자연 환경은 국토의 40%가 산악 지대이고 호수와 강은 3천여 개가 된다고 한다. 그 중에서 바닷물 성분과 같은 호수도 있고 가끔 지진도 발생한다고 한다. 이런 자연 환경도 몽골 전래 동화의 배경이 되기도 한다. 자연스럽게 몽골의 지리적 조건들을 익히며 그 속에서 자신의 나라에 대한 경외감을 갖게 된다. 동화에 나오는 몽골 전통음악 모린쿠르는 유네스코 무형유산에 등재되었고(2003), 오르혼 계곡 문화 경관(Orkhon Valley Cultural Landscape, 2004), 우스 분지(UvsBasin, 2003)는 유네스코 문화경관에 등재된 것이다. 학습자들은 한국어로 만들어진 몽골의 전래 동화를 읽으며 자국에 대한 자부심을 갖게 되며 그것이 학습의 효과를 높이는 요인이 될 것이다.

몽골의 전래 동화에서 빼놓을 수 없는 인물이 칭기즈 칸이다. 그의 10대 조인 보포차르의 어머니가 빛을 받아 세 아들을 낳았다는 신화와 부여, 고구려의 동명, 주몽 신화가 유사성을 보이고 있다. 학습자들이 몽골 신화와 한국의 신화에서 유사점을 찾으면 그렇게 멀지 않은 나라로 한국을 생각할 것이다. 오랜 세월 동안 전해 내려온 몽골 전래 동화에서는 몽골 조상들의 생활의 지혜와 교훈, 그리고 역경을 이겨내는 힘과 용기, 신념 등이 담겨 있고 인간의 보편적인 감정에 호소하는 힘이 있다. 민족 고유의 도덕적인 교훈을 통해 몽골인의 정신, 생활 관습, 심성을 자연스럽게 이해하게 될 것이다. 대체로 학습자들은 어린 나이에 한국에 들어와서 몽골에 관련된 역사, 자연, 문화 환경들에 대해 자세하게 학습한 경험이 많지 않았다.

학습자들이 흥미로워하는 읽기의 자료⁵⁾가 한국, 몽골의 역사라는 점을 들 때 전래 동화를 교재로 사용한 것은 효과적인 학습이 될 것이다. 이것은 사회적 거리⁶⁾를 가깝게 함으로써 학

5) 학생들은 자신이 읽고 싶은 책은 역사와 관련된 것이라 했다.

6) 미국의 사회학자 파크가 제창한 개념으로, 공간에서 두 지점 사이의 관계를 나타내는 거리의 개념을 친밀감이나 적대감 등을 인간 감정에 도입하여 친근성의 정도를 나타내기 위하여 사용하였다.

예를 들어 친구 사이와 같은 인간 상호관계와 통근·통학시 버스·지하철에서의 인간관계를 비교하면, 전자 쪽이 사회적 거리가 가깝다. 또 인간의 가장 기초적인 집단인 가족을 예로 든다면, 생산의

습의 효과를 높일 수 있는 방법이기도 하다. 흥미를 고려한 읽기 자료는 다시 다른 책을 읽게 만들고 심리적 부담을 덜게 하여 자연스럽게 독서 태도를 향상시킬 수 있는 장점이 있다.

실험에 사용된 몽골 전래 동화는 (주)학은미디어에서 출판된 세계 교과서 동화 ‘몽골편’, 웅진 닷컴에서 출판된 플로랑스 레노의 글인 ‘몽골 소녀 치라’이다. ‘몽골 민간 신화’는 체렌 소드눔 글이며 대원사에서 출판되었다. 다른 교재로는 주채혁이 엮은 ‘몽골 구비 설화’로 백산자료원에서 펴냈다. 일본인 작가인 오즈카유우조의 그림책 ‘수호의 하얀 말’도 교재로 사용하였다.

교재로 사용된 몽골 전래 동화는 부분적으로 개작을 해야 할 이유를 갖는다. 교육적인 내용으로 개작을 해야 할 것과 반민주적인 관점, 여성 억압적인 관점 등 잘못된 가치관이 담겨 있는 작품은 시대에 맞게 재구성을 하였고 학습자들의 특성을 고려하여 짧은 문장으로 또는 복잡하지 않은 문장으로 표현했다.

2.2. 한국어 어휘의 지도

외국어 학습에서는 의사소통이 중요한 목적이다. 원활한 의사소통을 위해서는 정확한 발음, 문법과 어휘를 확실히 습득하고 활용할 줄 알아야 한다. 그 중에 발음과 문법은 초기에 완성될 수 있으나 어휘 학습은 끊임없이 이루어져야 하므로 의사소통에서 중요한 역할을 한다. 김광해(2003)는 인간의 언어활동에서 ‘어휘’를 이해하고 구사할 수 있는 능력이 언어활동의 전반에 걸쳐 전면적으로 작용한다고 했다. 그렇기 때문에 보다 체계적이고 효과적인 어휘 학습 방법이 필요하다.

몽골어와 한국어는 매우 유사한 문법 구조를 가지고 있다. 어순도 같으며 격조사의 사용이라든지 표현 방식 등이 서로 비슷하다. 몽골어는 어휘에 의한 높임법이 발달하였고 한국어는 몽골어보다 주체높임과 상대높임법이 발달되었다. 차용어나 같은 어휘에서 유래한 것도 쉽게 발견할 수 있다. 이런 어휘를 학습하면서 학습자들의 흥미를 높일 수 있다. 문제가 되는 것은 몽골어에 한국어에 없는 자모음이 많아 발음이 매우 어렵다는 것이다.

어휘는 언어 습득의 시작이다. 또한 단계가 높아질수록 외국어 학습이 어려워지는 것도 어휘 때문이다. 독해 및 듣기에 어려움을 겪는 학습자들의 문제는 어휘 지도가 제대로 되고 있지 않다는 증거이기도 하다. 체계적인 어휘 지도는 더욱 중요성을 갖고 있으며 몽골어와 한국어의 특징을 잘 알고 어휘 지도를 하면 학습자들이 좀 더 수월하게 학습을 할 수 있다.

몽골 전래 동화를 활용해 한국어 어휘 교육에서 우선적으로 고려할 사항은 기본 어휘를 선정하는 기준이다. 기본 어휘란 특정한 목적에 의해 조사, 정리된 어휘 목록을 가리키는데 한국어 교육용 기본 어휘는 한국어 교육을 위해서 선정된 어휘로 한국인과의 의사소통에 꼭 필요한 어휘라고 할 수 있다. 동화에 수록된 어휘가 어떤 것인가에 따라 학습자들에게는 커다란 영향이 미친다. 학습자들이 이미 구축해 놓은 어휘를 이용하여 어휘를 확장시킬 수 있는 방법

장(場)과 소비의 장이 하나로 통합되어 있는 농가의 가족과 그것들이 분리되어 있는 도시의 가족을 비교해 보면 농가의 가족 쪽이 훨씬 사회적 거리가 가깝다는 것을 알 수 있다.

사회적 거리는 수평적인 인간관계뿐만 아니라, 상사와 부하관계와 같은 상하관계, 신분이나 직업의 차이라는 사회적 지위가 다른 수직적 인간관계에 대해서도 적용되며, 집단의 집합성의 세기(결합력)를 나타내는 경우에도 사용된다. 한국의 언어, 문화, 역사 속에서 몽골과의 유사점을 발견하면 학습자들이 긍정적으로 생각하는 부분이 많아져 학습의 효과를 높일 수 있을 것이다.

을 택해야 한다. 어휘 형성의 원리에 대한 보다 체계적으로 밀도 있는 교육이 실시되어야 하며 의미 관계에 따른 다의어, 동음이의어 등에 관한 교육이 이루어져야 한다. 학습자들은 어휘 사전과 어휘 해석부를 이용해 모르는 말의 의미를 파악하게 되므로 어원이나 어휘 자체의 의미 구성을 이용하면 어휘 해석 능력을 신장시킬 수 있다고 생각한다.

본고에서는 학습자들의 한국어 어휘력을 향상시키기 위해 의미 관계에 따른 교육을 하였다. 유의어, 반의어, 다의어, 상의어, 하의어, 동음이의어, 이철자 동음이의어로 분류하여 다의어 교육⁷⁾을 위한 수업 활동 내용을 담았다. 또한 구조에 따른 교육으로 파생어와 합성어, 음성 상징어로 분류하고 의성, 의태어⁸⁾ 교육을 위한 수업의 활동을 설명하고자 한다.

3. 한국어 어휘 지도의 실제와 결과 분석

3.1. 예비 작업

실험 대상은 서울특별시 광진구 광장동에 위치한 재한몽골학교의 학생인 한국어 C, D, E 반의 25명이다. C반의 8명, D반의 9명, E반의 8명이다. 이 실험에서는 실험반과 비교반을 나눌 이유가 없어 사전 검사와 사후 검사를 통해 정의적 영역과 어휘력 향상에 관한 결과를 도출하였다.

<표1> 실험 대상자에 관한 정보

성별/명	한국 거주 평균 기간(년)	평균 나이(세)
남 13	3	14
여 12	2	13
계 25	2.5	13.5

실험 도중 여름 방학이 지나고 몽골로 간 두 명(남 1명, 여 1명)과 한국 학교로 전학을 가

7) <기초 어휘 의미 항목 갈래표>

빈도순위	어휘	총빈도수	총 의미 항목의 수
1	가다	1229	30
2	말하다	1221	5
3	읽다	1126	3
4	보다	972	37
5	생각하다	866	9

‘한국어 교육 기초어휘 빈도 사전’ 기초어휘 빈도표에서 기초어휘 빈도 순위의 동사 어휘와 중첩되는 어휘만을 가려 그에 대한 의미항목을 표로 보인 것이다. 각 어휘별 의미 항목의 기준은 연세 한국어 사전을 참고하였다.

(하화정, 2001).

학습자들에게 지도할 다의어를 위의 표에 나와 있는 것을 토대로 빈도수가 많은 것을 뽑아 사용했다.

8) 몽골인 학습자들은 언어 대조 분석에서 예측한 대로 한국어에는 있으나 몽골어에는 없는 음소에 대해 많은 발음 오류를 보였다. 자음에는 경음/ㅈ, ㅊ, ㅌ, ㅍ, ㄱ/에 대한 오류가 비교적 많았고 모음에는 /-, -/의 오류가 비교적 많았으며 이중 모음에 대한 오류도 많이 발견됐다(한경숙, 2004). 위 논문을 참조하여 학생들이 발음하기 어려운 의성, 의태어를 골라 자료를 이용하였다.

게 된 남 2명은 조사에서 제외되었다. 학교를 그만 둔 학습자들이 수업시간에 제출한 자료는 포트폴리오 형식으로 만들어 두었다. 끝까지 실험에 참가한 학습자들은 표에 제시된 25명으로 남 13명과 여 12명이다.

한국에서 가장 오래 거주 기간은 6년 동안이었고 가장 짧은 기간은 11개월이었다. 거주 기간에 상관없이 한국어 능력만으로 반을 나누었기 때문에 실험에 많은 영향을 주지 않았다. 한국 거주 기간이 짧다하더라도 배우고자 하는 의욕이나 동기가 충분히 부여되면 한국어 능력은 몰라보게 향상된다고 본다.

실험 대상 학습자 중에서 가장 나이가 많은 학습자는 16세이었고 가장 나이가 어린 학습자는 12세였다. 나이와 상관없이 한국어 능력만으로 반을 구성하였어도 서로의 능력을 존중하는 마음이 커서 수업을 진행할 때 큰 어려움이 없었다.

학습자 대부분이 한국어 수업 시간에 한국어로 만들어진 몽골 전래 동화를 접해본 경험은 전혀 없는 상태였다. 독서 수업을 통해 처음으로 몽골 전래 동화를 접한 학습자들은 교사가 가져온 책에 대단한 흥미를 보였다. 학습자들이 주로 가지고 있는 책들을 살펴보니 만화책, 명작 동화⁹⁾ 정도였다.

본 실험에 들어가기 전에 정의적 영역의 질문을 한국어에 대한 자신감, 자국에 대한 자부심, 학습의 흥미도의 세 영역으로 나누어 설문 조사를 하였다. 또한 사전 어휘 능력 검사를 실시하였다. 실험은 2005년 1월 3일부터 2005년 9월 29일까지 총 33주에 걸쳐 매주 한번씩 45분의 정규 수업을 통해 이루어졌고, 목요일 1교시부터 5교시까지 각 반에서 지도하였다.

실험에 사용한 교재는 인물, 역사, 신화, 전설, 속담의 내용을 담은 다양한 주제로 구성되었다. 한 이야기에 담고 있는 단어의 수는 400~ 650개 정도이며 면수는 2쪽 ~ 3쪽¹⁰⁾이다.

다음은 실험에 사용된 몽골 전래 동화의 단원이다.

<표2> 어휘 지도에 사용한 몽골 전래 동화 목록

번호	제목	쪽수	어휘 교육
1	타르박의 발가락이 네 개인 이유	3	다의어
2	은혜 깊은 토끼	2	의성, 의태어
3	지혜를 배운 소년	2	경어
4	염소를 타던 영웅	2	다의어
5	흰 고아 낙타	3	의성, 의태어
6	일곱 살 난 아이	2	경어
7	마법사 이야기	2	경어
8	세 개의 과일	2	다의어
9	아를	2	다의어
10	어용텍스 아들의 이야기	2	경어
11	후쉬라는 지명의 유래	3	의성, 의태어
12	수호의 하얀말	3	의성, 의태어
13	몽골 소녀 치라	3	의성, 의태어
14	머린 호로의 전설	3	다의어

9) 학습자들에 가지고 있는 책들은 한국 학생들에게도 인기가 있었던 만화책 '딱 좋아 시리즈'였고 명작 동화는 전집류가 대부분이었다. 특히 명작 동화는 그림이 조잡했고 너무 오래되고 낡은 상태였다.

10) 45분의 수업 동안 적당한 분량을 정하는 것은 어려운 작업이었다. 몇 번의 예비 작업을 거쳐 단어수와 쪽수를 정했다.

15	문명에 놀라다	3	경어
16	에르히 메르겐	2	경어
17	말이 사람의 탈 것이 된 사연	3	다의어
18	박쥐와 항가리드	3	다의어
19	곰	2	의성, 의태어
20	황금매를 살린 형제	3	다의어
21	마두금의 기원	3	경어
22	사람의 마음씨	3	다의어
23	예언가 세 명	2	다의어
24	낙타와 사슴	2	경어

○ 평가 방법

본 실험에서 사용된 평가 방법은 몽골 전래 동화 수업을 위한 정의적 영역에 대한 설문(사전, 중, 후)과 어휘력 검사(사전, 사후)를 실시하였다.

<표3> 정의적 영역과 어휘력 검사 내용

평가 방법	대상	평가 내용	시기
사전 검사	실험반	정의적 영역 어휘력	2005년 1월
사중 검사	실험반	정의적 영역	2005년 7월
사후 검사	실험반	정의적 영역 어휘력	2005년 10월

학습자들의 정의적 영역 검사의 목적은 몽골 전래 동화 중심의 학습이 한국어에 대한 자신감, 수업에 대한 흥미, 자국에 대한 자부심에 미치는 효과를 알아보기 위한 것이다. 이를 위하여 설문은 3번에 걸쳐 실시되었다. 실험 중간에 정의적 영역에 대한 설문을 하게 된 이유는 자칫 수업이 따분해지거나 자료에 대한 흥미가 떨어질 수 있다는 판단에서였다.

학습자들의 어휘력 검사는 몽골 전래 동화 중심의 독서 수업이 어휘력 향상에 미치는 효과를 알아보기 위해서 실시된 것이다. 사전 검사지는 경어에 관한 5문항, 어휘 이해력에 관한 5문항, 다의어에 관한 5문항, 의성, 의태어에 관한 5문항을 제시하였다. 텍스트 문맥 속에서 어휘 의미를 추측할 수 있는 어휘는 초등 3학년의 읽기 교과서, 한국 교육 과정 평가원에서 발행한 ‘한국어 6’¹¹⁾, ‘인물이야기’¹²⁾, ‘전래 동화’¹³⁾에서 뽑아 구성하였다. 사후 검사지¹⁴⁾는 사전 검

11) 학습자들이 한국어 수업 시간에 사용하는 교재이다. 제외동포용으로 나온 이 교재는 여섯 번째의 단계의 책으로 300~400시간 정도의 한국어 교육을 받았거나 그에 준하는 한국어 능력을 가진 아동을 대상으로 한다.

12) 햇살과 나무꾼(2003), 이순신, 어린이 중앙(115p)

13) 송언(2001), 꽃들이 들려주는 옛이야기, 한겨레 아이들(128p)

14) 문항의 예

1. 다음 중 밑줄 친 단어의 의미가 아래와 같은 것은?

점원이 들고 있는 책이 바로 내가 찾던 책이다.

(1) 이 가위는 길이 잘 들었다.

(2) 철수는 무거운 것도 잘 든다.

(3) 새 운동화를 사느라고 돈이 많이 들었다.

(4) 저 가방 속에는 무엇일 들었을까?

사지와 같은 형식으로 구성되었다.

3.2. 한국어 어휘 지도의 실제

(1) 다의어 지도

수업에 사용된 동화: 타르박¹⁵⁾의 발가락이 네 개인 이유¹⁶⁾

수업 차시: 2차시 각 45분

학습목표: ① 새로운 어휘들의 의미를 이해한다.

② 다의적 관계를 갖는 어휘를 이용해 짧은 문장을 만들 수 있다.

학습할 어휘: 보다. 잡다.

본문 내용 일부:

마을에는 딸 하나를 둔 어머니가 살고 있었어. 그 어머니는 하나 밖에 없는 딸이 궁으로 갈 차례가 되자 걱정이 되었지요.

“이것은 왕자가 너를 보고 있을 때 먹어 한다.”

..... (중략)

그 때였어요. 왕자가 소녀를 물끄러미 보는 것이었지요.

.....(중략)

돌아갈 날짜가 잡힌 소녀는 도저히 참을 수가 없어 타르박의 굴에 가서 외쳤습니다.

왕자는 소녀의 어깨를 잡고.....

지도 내용: ① 다의적 관계를 갖는 어휘를 비교한 문자를 학습자들에게 제시할 때 의미 차이를 이야기 해보도록 유도한다.

② 의미 제시는 기본 의미에서 확장하도록 한다.

③ 각 예문을 들어 다의어의 의미를 학습자들이 예측하게 한다.

④ 기본 의미에서 확장 의미의 의미 확대를 인지적 추론 또는 사회, 문화적 배경, 한국인의 의식 구조에 맞춰 설명한다.

지도 방법: 교실 활동을 통한 다의어 지도

(예문을 작성한 복사물 사용)

예문:

(1) 소녀는 배고 고파 아를을 보고 왕자는 아를이 들어가는 소년의 입을 뽀니다.

말안장이 너무 낡아 할아버지께서는 안장을 손보고 있습니다.

(2) 돌아갈 날짜가 잡힌 소녀는 참을 수가 없었습니다.

(5) 소금이 많이 든 음식은 몸에 나쁘다.

15) 타르박은 쥐과에 속하는 동물이지만 그 크기는 토끼만하다. 몽골 전통음식인 보독의 재료이며 몽골인들이 가장 좋아하는 음식중의 하나다. 맛은 여우와 비슷하고 호기심이 많은 동물이라 잡을 때 여우 꼬리를 계속 흔들게 하여 정신을 팔게 한 다음 총을 쏘서 잡는다.

16) 이 이야기는 우리나라의 ‘임금님 귀는 당나귀’와 비슷한 구조를 가지고 있어 학습자들에게도 정보를 주었다.

집으로 돌아온 소녀를 축하하기 위해 마을 사람들은 돼지를 잡았어요.
지금 막 떠난 버스를 잡으려고 털몽은 힘껏 뛰었습니다.

학습자들과 함께 돌아가며 큰소리를 동화를 읽고 수업을 시작했다. 다음은 학습자들이 직접 쓴 짧은 문장을 그대로 옮겨 적었다.

뱀바는 생일 선물로 빨간색 모자를 타다.
내 컴퓨터가 고장 나서 내 친구가 손 보고 있다.
아노는 시험에서 백점 받아 상을 타다. 챔피언 벨트를 타다.
우리 집에 있는 의자 고장 나서 아빠가 손보고 있어요.
캐인과 빅쇼가 태그팀 램프언 벨트를 타다.
내가 자침거를 손보고 있다.

학습자들은 맞춤법이 틀리는 경향이 있긴 해도 다의어의 개념을 확실히 이해하고 있었으며 활용한 능력을 보여주었다. 교사가 몸짓 언어를 통해 다의어를 설명해 주기도 하자 학습자들은 교사의 행동에 재미를 느낀다는 것을 알 수 있었다. 수업이 끝나면 다른 반 친구들에게 교사가 한 행동을 그대로 모방하여 어휘를 설명해 주고 있는 것을 보았을 때 어휘의 의미를 표현하려고 노력한다는 느낌을 받았다.

(2) 의성, 의태어 지도

수업에 사용된 동화: 은혜 갚은 토끼

수업 차시: 3차시, 각 45분

학습 목표: · 자음간의 어감 차이를 나타낸 것으로 예사소리에서 된소리, 거센소리로 갈수록 어감이 커진다는 것을 안다.

학습할 어휘: 깡충깡충, 경충경충, 뱅뱅, 뱅뱅, 뱅그르, 뱅그르, 팽그르.

본문 내용 일부:

토끼 한 마리가 할아버지에게 달려왔습니다. 그러더니 할아버지 주위를 뱅그르 돌면서 다급한 목소리로(중략).....

“산에서 깡충깡충 달려서 내려오는 토끼 한 마리 못 보았소?”

“글쎄요, 난 깡충깡충 내려오는 토끼도 경충경충 내려오는 토끼도 본 적이 없소.”(중략).....

뜻밖의 광경에 깜짝 놀란 할아버지는 꾸벅 인사하는 토끼를 보고(중략).....

수업의 실제에서는 자음간의 어감 차이를 그림 자료로 비교하면서 보여 주었다. 수업을 마치고 학습자들이 직접 어감의 차이가 나는 말들을 사용해 짧은 문장을 만들었는데, 아래에 학습자들이 쓴 글을 그대로 옮겨 적었다.

타르박은 동굴 속에서 나와 깡충깡충 뛰어 빌궁의 집으로 갔다.
 아기 토끼는 깡충, 엄마 토끼는 켑충.
 낙타는 켑충거리며 도망가고 있었다.
 타르박을 굶는 막대가 뱅그르 돌아간다.

이 수업에서 학습자들은 모음과 자음 때문에 어감이 달라지고 느낌 표현 또한 달라진다는 것을 알게 되었다. 하지만 발음이 잘 되지 않은 부분에 신경을 많이 쓰는 듯했다. 다른 문제점은 의성, 의태어를 사전으로 파악하기도 하나 그 뜻은 더욱 모호하게 느껴진다고 했다. 학습자들이 사전을 찾아 그 의미를 파악하고 다시 표현하려는 과정에서 제대로 느껴지지 않는 어휘 앞에서 학습자는 간혹 당황해 하기도 했다.

소리를 내는 사물이나 동물의 명칭을 나타내는 어휘를 학습할 때 학습자들은 재미있어하지만 실제로 이 어휘들을 사용하거나 다른 문장에서 그 뜻을 파악하는 것을 어려워했다.

의성, 의태어를 학습하는 이유는 어휘의 수를 늘리는 것만을 목적으로 하지 않는다. 학습자들이 가지고 있는 사물의 고정적인 이미지 즉 몽골 개념으로 학습한 의성, 의태어를 한국어로 학습함으로써 한국어의 살아있는 이미지로 의성, 의태어의 개념이 확대된다는 것을 의미한다. 기본적인 어감과 느낌을 파악하는 것만으로 학습의 효과를 거두었다고 할 수 있다.

3.3. 한국어 어휘 지도의 결과 분석

<표4> 사전, 중, 후 정의적 영역 평가

설문내용	내용	실험 전		실험 중		실험 후	
		응답(명)	비율(%)	응답(명)	비율(%)	응답(명)	비율(%)
한국어에 어느 정도 자신 있나요?	1. 매우 자신 있다.	7	28	8	32	10	40
	2. 자신 있는 편이다.	7	28	10	40	12	48
	3. 보통이다	11	44	7	28	3	12
	4. 자신 없는 편이다.	.	.	.	.	.	.
	5. 전혀 자신 없다.	.	.	.	.	.	.
계		25	100	25	100	25	100
독서 수업이 재미있나?	1. 매우 그렇다.	8	32	9	36	11	44
	2. 그런 편이다.	8	32	12	48	11	44
	3. 보통이다.	9	36	4	16	3	12
	4. 그렇지 않다.	.	.	.	.	.	.
	5. 전혀 그렇지 않다.	.	.	.	.	.	.
계		25	100	25	100	25	100
몽골이 자랑스러운 나라이다.	1. 그렇다	7	28	9	36	11	44
	2. 그런 편이다.	8	32	12	48	14	56
	3. 보통이다	9	36	4	16	.	.
	4. 그렇지 않다.	1	4	.	.	.	.
	5. 전혀 그렇지 않다	.	.	.	.	.	.
계		25	100	25	100	25	100

한국내의 소수자 집단인 학습자들이 자아존중감을 지니고 정체성을 찾아 가는 길은 자국의 문화와 역사를 잘 알고 이해하는 것이다.

수업을 진행하면서 교사가 정확하게 알지 못하는 몽골에 관련된 것들을 학습자들은 자세하게 설명해 주었고 교사가 이해되지 않는 듯 표정을 지으면 반복적으로 설명을 해주었다. 한 학습자의 설명이 부족하면 다른 학습자가 나와 보충 설명을 해주면서 이제껏 배운 어휘들을 활용하여 교사의 이해를 돕곤 했다. 교사가 학습자들에게 어휘의 활용에 대해 칭찬을 해주면 쑥스러워 했지만 한국어로 한국 사람을 이해시켰다는 자신감을 갖는 듯 했다. 학습자들이 한국어로 설명해 주는 몽골의 음식, 문화, 역사를 교사가 이해하지 못하면 학습자들은 자료를 찾고 사전을 찾아가며 교사를 이해시키려고 노력했다. 이러한 동안 학습자들은 자국에 대한 자부심과 더불어 학습에 흥미를 느끼게 되고 학습은 동기화될 수 있다. 정의적 영역 평가에서 주의 깊게 살펴볼 사항은 ‘몽골이 자랑스러운 나라가 아니다’라고 응답했던 학습자가 몽골 전래 동화를 활용해 학습을 한 후 자국에 대한 자부심이 상승했다는 것이다. 이 학습자는 어휘력 평가에서도 높은 점수를 받았다. 학습자들이 자국의 문화, 역사에 대해 자부심을 가지고 한국어를 학습하고 한국 문화를 접한다면 긍정적인 부분을 많이 보게 될 것이고 그것이 한국어를 학습하는데 도움을 줄 것이라는 본고의 연구 문제를 일정 부분 해결해 준 것이라 볼 수 있다.

<표5> 실험반의 사전 어휘력 평가 결과

반	인원(명)	최저 점수	최고 점수	평균	표준편차
실험반	25	45	75	58.8	8.200609

학습자들은 의성어, 의태어 문항과 다의어 문항에서 반응이 낮은 것을 분석되었다. 최저 점수는 45점이며 최고 점수는 75점으로 평균은 56.8이었다.

<표6> 실험반의 사후 어휘력 평가 결과

<The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test>

Test :W+ = 0, W- = 300, N = 24, p <= 1.944e-05

	X (before)	aX (after)	b Difference	absolute Difference	absolute rank	of S/R signed rank
1	65	70	-5	5	1.5	-1.5
2	45	70	-25	25	16	-16
3	50	70	-20	20	11	-11
4	55	70	-15	15	6.5	-6.5
5	60	70	-10	10	3.5	-3.5
6	70	75	-5	5	1.5	-1.5
7	75	75	0	0	---	---
8	55	75	-20	20	11	-11
9	50	75	-25	25	16	-16
10	60	75	-15	15	6.5	-6.5

11	65	80	-15	15	6.5	-6.5
12	50	80	-30	30	20	-20
13	60	80	-20	20	11	-11
14	65	80	-15	15	6.5	-6.5
15	50	80	-30	30	20	-20
16	70	80	-10	10	3.5	-3.5
17	50	90	-40	40	24	-24
18	55	90	-35	35	22.5	-22.5
19	70	90	-20	20	11	-11
20	70	95	-25	25	16	-16
21	55	85	-30	30	20	-20
22	50	85	-35	35	22.5	-22.5
23	60	85	-25	25	16	-16
24	60	85	-25	25	16	-16
25	55	75	-20	20	11	-11
sum	1470	1985	-515	515		-300
mean	58.8	79.4	-20.6			

W = -300
Ns/r = 24
z = -4.28
P(1-tail) <0.0001
P(2-tail) <0.0001

<표7> 분석 결과

	First Test score	Second Test score	Difference
N	25	25	25
Minimum	45	70	-40
Mean	58.8	79.4	-20.6
Maximum	75	95	0
Sum	1470	1985	-515
Std. Dev.	8.200609	7.262919	10.03328
Std. Err.	1.640122	1.452584	2.006656
95% C.L.	3.385211	2.998133	4.141737

t (95%) = 2.034 24. d.f.

t (99%) = 2.797

t (calc) = 10.266 Significant at p < 0.01

몽골 전래 동화를 활용한 어휘 지도가 학습자들의 어휘력 향상에 효과가 있는지 알아보기 위해 실험반의 사전, 사후 점수 차이를 검증하는 윌콕슨 부호순위 검정(Wilcoxon Matched-Pairs Signed-ranks test)을 실시하였다. 표에서 확인할 수 있듯이 실험반의 사전-사후 어휘력 검사 비교 결과 전체적으로 볼 때 사전 검사(평균 M=56.8)보다 사후 검사(평균 M=79.4)에서 평균 20.6 정도가 향상되었으며 p값이 0.0001이므로 실험반의 사전, 사후

어휘력의 검사에 차이가 존재한다고 할 수 있다. 따라서 몽골 전래 동화를 활용한 어휘 지도는 효과가 있다고 할 수 있다.

주목할 만한 것은 실험 참여자 (9, 11, 17, 24)의 정의적 영역 질문 중 자국에 대한 자부심이 높아짐에 따라 학습의 결과도 높아졌다는 상관관계를 찾아 볼 수 있었다.

전반적으로 정의적 영역의 질문에서 흥미도, 만족도, 자신감이 많이 향상된 것을 볼 수 있다.

4. 맺음말

“자신의 모국어와 문화를 존중하는 사람은 존경을 받는다.”는 말 속에서 학습자의 자신감을 키워 주는 것이 한국어 학습에 주요한 부분을 차지한다는 것을 알 수 있다. 자신을 존경하고 바람직하게 여기며 가치 있는 존재라고 생각한다면 자신의 모든 생활이 가치가 있고 보람이 있다고 생각할 것이다. 자신감을 가지고 행동하게 되면 원만한 한국 생활을 할 수 있고, 보다 진취적이고 활력이 넘치는 삶을 전개해 나갈 수 있다. 자신들의 나라가 더 이상 가난한 나라가 아니라 자랑할 만한 역사, 문화, 언어를 가진 나라로 인정할 때 몽골인 이주 노동자의 자녀들은 성공적인 청소년기를 보내게 될 것이다.

9개월에 걸친 33차시의 수업이 학습자들의 어휘력을 향상시키는 데 효과가 있다는 결과를 보았다. 다른 논의들을 살펴보면 효과적인 한국어 어휘 지도 방법을 제시하고 있지만 실제 학습자를 대상으로 한 검증을 거치지 못했다는 제한점을 가지고 있다. 이를 극복하기 위해 본고에서는 실제 학습자를 대상으로 이해 어휘를 표현 어휘로 전환시킬 수 있게 지도하였고, 의사소통의 문제를 중요하게 고려하여 한국어를 습득할 때에 어려운 부분을 차지하는 다의어, 의성, 의태어를 지도하여 효과적인 학습 결과를 얻을 수 있었다.

학습자의 정의적 영역의 여러 측면에서 증진을 목적으로 몽골 전래 동화를 읽기 자료로 활용한 것은 학습자 중심의 교수 방법이라 할 수 있다. 몽골인의 심성을 이해하고 관습, 미덕, 예의범절을 이해하고 몽골에 대한 전반적인 이해와 민족 정체성을 자각하기 위한 자료로 몽골 전래 동화가 적절했다는 것을 확인할 수 있었다.

이주 노동자에 대한 한국어 교육이 커다란 과제로 제기되면서 여러 논저들이 발표되고 효율적인 해결책을 마련하기 위해 노력하고 있지만 아직은 적절한 대안이 제시되지 않고 있다. 이주 노동자가 늘어 갈수록 그들의 자녀들의 수도 늘어나게 된다. 이주 노동자의 자녀들에 대한 한국어 교육은 이주 노동자의 교육 문제처럼 쉽게 풀릴 과제가 아니다. 이주 노동자의 자녀 교육 정책을 다루는 연구와 함께 다양한 한국어 교육 방법의 연구도 생각해 볼 문제이다.

이주 노동자에게 한국어는 무엇이며 그들의 자녀들 입에서 나오는 한국어는 도대체 무엇일까를 객관적으로 바라보아야 한다.

이주 노동자의 자녀들로 구성된 재한몽골학교에서 독서 수업을 하면서 좁게는 그들이 한국 생활을 조금이나마 편안하게 지내도록 하는 문제를 해결하고자 했고, 넓게는 그들이 성장해 몽골과 한국의 문화와 경제, 정치 등 다양한 분야에서 한국과 몽골 두 나라의 가교 역할을 하고, 또 한국에 우호적인 태도를 가진 몽골의 훌륭한 인재로 거듭나길 기대하는 마음을 가졌다.

◇ 참고 문헌 ◇

- 강승혜(2003), 제2언어로서 한국어 학습자의 언어 학습 전략 유형 및 결과 분석 연구, 연세대학교 박사논문.
- 강 신(2004), 『현대 몽골어 연구』, 문예림.
- 곽지영(1997), 외국인을 위한 한국어 어휘 교육, 무엇을 어떻게 가르칠 것인가?, 『말』, 22, 연세대학교 언어교육연구원.
- 구민숙(1994), 외국인 노동자를 위한 한국어교육 방안, 경희대석사논문.
- 김방한 외(1986), 『몽골어의 통구스어』, 민음사.
- 김성혜(2005), 전래 동화를 활용한 한국어 교육 방안 연구: 재외교포 아동 학습자를 대상으로, 고려대학교 석사논문.
- 김정숙(1999), 외국어로서 한국어 교육 원리 방법, 한국어학 6, 한국어학회.
- 김주희(2005), 몽골 전래 동화를 활용한 한국어 어휘 지도-재한 몽골인 학생들을 대상으로, 경기대 석사논문.
- 데, 체렌 소드놈(2001), 『몽골 민간 신화』, 대원사.
- 몽골국립대학(1992), 『몽골어 문법과 회화』, 한강 문화사.
- 바양안 툄(2004), 한, 몽 신체 관련 속담 비교 연구, 배재대 석사논문.
- 변광수(1993), 『한몽 민속 문화 비교』, 학지사.
- 송재찬(2002), 『나는 독수리 술통고스』, 두산동아.
- 안설희(2003), 이주 노동자 대상 한국어 교육 과정 개발을 위한 학습자 요구 분석, 연세대학교 석사논문.
- 양현숙(2004), 전래 동화를 활용한 창의적 독서 활동이 아동의 문해 효능감과 정서 능력에 미치는 영향, 한국 영유아 보육학 39, 한국 영유아 보육학회.
- 오즈카 유유조; 이영준역(2001), 『수호의 하얀 말』, 한림출판사.
- 이안나(2005), 몽골에서의 한국어 교육의 과제, 몽골 한국어 교육의 과제와 발전 방안, 제 4차 한국어 교육자 워크숍, 국제어교육학회.
- 이정희(2003), 『한국어 학습자의 오류 연구』, 박이정.
- 이평래 역(2001), 『몽골 민간 신화』, 대원사.
- 정순매(2005), 한국어 교육을 위한 의성, 의태어의 한, 중 대조 연구, 서울대학교 석사논문.
- 조현용(1999), 한국어 어휘의 특징과 어휘 교육, 한국어 10, 국제한국어교육학회.
- 조현용(2000), 어휘 중심의 한국어 교육 방법 연구, 경희대 박사논문.
- 주채혁(1999), 『몽골 구비 설화』, 백산 자료원.
- 최길시(2003), 『외국인을 위한 한국어 교육의 실제』, 태학사.
- 플로랑스 레노(2005), 『몽골 소녀 치라』, 웅진 닷컴.
- 한건수(2005), 이주 노동자 자녀 교육을 문화 다양성 교육으로 활용, 교육개발 32, 한국교육개발원.
- 한정숙(2004), 몽골인 학생을 대상으로 한 한국어 발음 교육 방안 연구, 춘천교대 석사논문.
- 한국 교육과정 평가원 국제 교육 진흥원, 『한국어』 1~6.

- 한금섭(2003), 이주 노동자 자녀 교육의 문제, 복지동향, 참여연대.
- 햇살과 나무꾼(2003), 『이순신』, 어린이 중앙.
- 홍세은 역(2004), 『세계 교과서 동화; 몽골편』, 학은 미디어.
- 홍진주(2004), 몽골 출신 이주 노동자 자녀의 심리 사회적 적응에 관한 연구, 이화여대 석사 논문.
- 후문옥(2003), 중국인을 대상으로 한 한국어 어휘 교육, 연세대 석사논문.
- Anderson, L. W.(1981), Assessing affective characteristics in the school, Boston: Allyn & bacon.
- Coopersmith, S.(1967), The antecedents of self-esteem, San Francisco: W.H. Freeman.
- Jack R .Fraenkel & Norman E. Wallen(2002), How to design and evaluate research in education, Boston: Mc Graw-Hill.
- Judith R. lampe & Gene R. Rooze(1996), Effects of cooperative learning among hispanic students in elementary social studies, in Journal of Educational research, vol. 9 pp.187-191.
- Shirley brice Heath(1999), Ways with Words, cambridge: cambridge university press.

□ 토 론 □

“몽골 전래 동화를 활용한 한국어 어휘 지도의 실제와 분석”에 대한 토론문

김 은 영 (CBS)

이 발표는 한국어 교육에 있어서 문화적 양상을 포함하여 정의적 영역을 고려할 때 바람직하고 효율적인 어학 교육이 될 수 있다는 것을 보여 준 글이라고 생각합니다. 우리 사회의 소수자인 이주 노동자의 자녀들의 언어 능력 중 어휘력이 단순한 언어 지식에 의한 교육으로 이루어지는 것이 아니라 정의적 영역과도 관계가 있음을 보여 주는 가치 있는 내용이었습니다. 즉, 학습자의 문화를 끌어들이어 한국어 교육에 효과적인 접근을 시도했다는 점에서 의의가 있다고 봅니다. 발표자가 몸담고 계시는 학교에서 오랜 시간동안 실험한 결과를 기술한 글이어서 친숙하고 흥미 있었습니다.

다문화 되어 가는 한국 사회에서 소수자인 이주 노동자와 그 자녀들의 문제는 현재 직면하고 있는 난제이며 이들을 위한 한국어 교육은 관심 있게 다루어야 할 주제라고 생각합니다. 반가운 것은 이러한 연구물들이 꾸준히 발표되고 있다는 점입니다.

다만 토론자의 발표를 들으면서 이해가 부족하여 생긴 궁금한 점과 의견을 달리 하는 바가 있어 발표자에게 몇 가지 질의하고자 합니다.

첫째, 제가 알기로는 정의적 영역에 대해 Krathwohl, Bloom & Masia(1964) 등은 5가지 하위 영역을 제시하였습니다. 제시한 하위 영역을 살펴보면 수용, 반응, 가치화, 조직화, 인격화가 있다고 하였습니다. 논문을 살펴보니 자아 존중감에 초점을 맞추신 것으로 아는데 가치화와 인격화가 그것에 해당하는 것으로 보여집니다. 발표자께서는 정의적 영역에 대한 질문으로 세 가지를 하셨는데 가치화나 인격화가 드러날 수 있는 질문이었는지, 그 기준은 무엇인지 의문이 들었습니다. 예를 들면 ‘독서 수업은 재미있나’의 질문은 자아 존중감에 대해 알기 보다는 정의적 영역 중 ‘수용’에 더 가까운 질문이라고 생각이 듭니다. 또 세 질문으로 정의적 영역을 평가하기에는 너무 적은 문항이 아니었는지 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

둘째, 실험참여자가 25명 중 네 명이 자국어에 대한 자부심의 증가에 따라 학습의 결과도 높아져 상관성이 있음을 언급하셨습니다. 그러나 25명 중 네 명의 증가만으로 자국어에 대한 자부심과 학습의 상관성을 이야기하거나 일반화하기에는 무리가 있지 않았나 생각이 듭니다. 그리고 발표자는 단일집단 실험으로 통제군이 필요 없다고 하셨는데 정의적 영역의 증가 없이도 교육을 통해서 학습의 향상은 있었을 것으로 생각합니다. 그러나 실제로는 대조군이 없어 실험 참여자들이 어느 정도 학습 효과가 있었는지 알 수가 없었습니다. 만약 대조군이 있었다면 네 명만으로도 그 상관성을 언급할 수 있지 않았을까 생각이 듭니다.

마지막으로, 정의적 영역의 향상으로 인한 어휘 지식의 향상에 대한 관계를 논의하셨습니다. 그러나 정의적 영역도 다루고 어휘 지식의 영역도 다루다 보니 연구 양이 많은 것으로 알고 있습니다. 그래서 좀 더 깊이 있는 연구가 되는데 방해가 되지 않았나 생각이 듭니다. 오히려 정의적 영역에 대한 연구가 한국어 학습자의 학습 태도나 독서 태도에 대한 연구로 이어졌으

면 더 연관성 있고 깊이 있는 연구가 되지 않았을까 생각해 보았습니다. 토론자의 의견에 대해 발표자의 생각은 어떠신지 듣고 싶습니다.

큰 틀을 보지 못하고 논문의 미세한 부분에 초점을 맞추어 질문 드린 것이 아닌지 걱정이 됩니다만 정의적 영역이 특히 자아 존중감이나 학습자의 가치가 한국어 학습에 영향을 준다는 생각에는 공감합니다. 또한 자아 존중감이 낮은 이주 노동자의 자녀들을 위해 다양한 방법으로 한국어 교육을 하시고 계시는 연구자의 열정에 박수를 보내며 함께 생각하고 고민할 기회를 주신 발표자에게 감사드립니다.

제27회 한말연구학회 전국학술대회
때 : 2008년 1월 25일 (금)
곳 : 경원대학교 새롭관

언어치료학과 한국어 연구의 새 과제

이 봉 원 (나사렛대학교)

□ 개 요 □

이 글은 현재 한국의 언어치료학의 발전 양상을 소개하고, 국어학 연구자들과의 협력 및 공동 연구의 가능성을 모색하기 위한 것이다. 언어치료학은 인간의 의사소통 장애와 그 평가 및 치료를 연구하는 분야로, 말과 언어의 문제로 의사소통이 어려운 사람에게 도움을 주어 의사소통을 돕는 것을 목표로 하는 학문이다. 언어치료학에 대해서는 언어교정(speech correction), 언어치료학(speech therapy), 언어병리학(speech-language pathology) 등의 다양한 명칭이 혼용되어 왔다. 언어치료사는 언어치료학적 지식을 갖추고 의사소통 장애를 다루는 전문가라고 할 수 있다. 언어치료를 수행하는 전문가도 언어치료사(speech therapist) 또는 언어병리학자(speech-language-pathologist)로 불린다. 현재 우리나라에서는 언어치료전문가협회에서 정한 언어치료사라는 직업명이 공식적으로 사용되고 있다.

언어치료학은 그 학문의 성격상 의학, 교육학, 언어학, 음성학, 음향학, 의공학 등 많은 주변 학문과 연계하여 의사소통의 문제를 진단, 치료, 연구하는 학문이다. 순수 학문의 도움을 바탕으로 이를 실제 임상에 적용하여 사람들에게 직접적인 도움을 주는 매우 매력적인 학문이라고 할 수 있다. 언어치료학에서 다루는 의사소통 장애의 영역을 살펴보면 음성장애, 조음장애, 언어장애, 유창성장애, 청각장애로 나누어 볼 수 있다. 음성장애는 목소리의 이상이 있는 경우이며, 조음장애는 발음이 이상한 경우, 언어장애는 언어발달이 지체되거나 기타 다른 이유로 언어수행능력이 제한된 장애이다. 유창성장애는 말을 더듬는 경우, 청각장애는 소리를 잘 듣지 못하여 의사소통이 어려운 장애이다. 국내의 여러 연구들에 의하면 전체 인구의 약 5% 정도가 의사소통장애를 갖고 있다고 한다. 최근 언어치료학전공 관련 학과가 대폭 증가하고 있는 것은 수요에 비해 공급이 제한적으로 이루어져 온 언어치료 서비스의 실태를 반영하는 예라고 할 수 있을 것이다.

언어치료가 학문적으로 태동한 곳은 유럽이지만 기틀을 다진 것은 미국이었다. 대학에 전공이 설치되고 본격적인 연구논문들이 나오기 시작한 것은 1930년대 후반부터이며 교육학, 심리학, 언어학과 밀접하게 관련하여 발전하였다. 한국에서도 1970년대를 전후로 일부 언어치료학 관련 강좌가 대학에 개설되거나 종합병원에 언어치료실이 개설되는 등의 움직임이 있었지만, 정규 교육과정의 개설은 1988년에 대구대학교 재활과학대학에 언어치료학과가 설치된 것이 최초이다.

1991년에는 대구대에 재활과학대학원이 개설되었으며 이후 세브란스 병원 소속으로 대학원 수준의 언어치료사 양성과정인 문을 열었다. 1995년에는 이화여자대학교에 언어병리학 협동과정으로 석/박사 과정의 대학원이 설치되었다. 이후 최근까지 약 30여 개의 대학 또는 대학원에서 언어치료학 전공 학과를 설치, 운영하고 있다. 학술단체로는 한국언어병리학회가 1986년 창립되었고, 1990년 한국언어치료학회가 창립되어 학술활동과 저변확대에 힘쓰고 있다.

언어치료학은 필연적으로 국어 연구와 밀접한 관계를 가질 수밖에 없다. 언어치료전문가협회에서 규정하고 있는 언어치료 직무 및 교육 내용에는 한국어문법과 음운론 등의 국어 지식이 포함되어 있으며, 언어치료학과의 교육과정에도 국어학 과목이 제한적으로 수용되어 있다. 언어치료학 발전의 초창기부터 언어학 연구자들이 상당수 참여하여 왔으며, 일부 대학이나 대학원은 언어학과를 언어치료학과로 개편한다든지 언어학 전공이 중심이 되어 언어치료학을 협동과정으로 개설하는 등 국어학, 언어학과 언어치료학의 관계는 매우 밀접하다고 할 수 있다. 그러나 이들 분야의 연구자들의 공동 연구 성과가 일부 있으나 아직까지는 상호 교류 및 협력의 여지가 많은 것도 사실이다.

실제 언어치료학 분야의 발전에 따라 상당한 성과가 축적되어 왔으나, 연구의 내용은 주로 진단 도구의 개발이나 장애인의 기초적인 언어 특성의 발견 등 언어병리학적 관심에 집중되어 왔다. 이들 연구는 국어학의 각종 연구 결과를 근거 자료로 삼고 있으나, 언어학적 견지에서 연구에 대한 검증과 반성은 활성화되지 않았다. 한편, 국어 연구자들에게는 언어치료학 분야의 각종 연구 성과가 잘 알려지지 않은 것이 사실이다. 언어치료학자들의 아동 언어 발달에 대한 관심으로 상당한 양의 아동 언어 발화 자료의 수집과 분석이 행해졌지만, 국어학이나 언어학 분야에서 이들 자료를 공유한 언어 분석 연구가 이루어진 예는 극히 드물다. 이런 상황은 구어 자료와 같은 실제 발화에 대한 관심과 고찰이 최근 들어서야 활성화되고 있는 한국어 연구의 경향과도 관련되며, 언어치료학 분야와 국어학 분야의 연구자들이 갖는 연구 목표의 차이가 개별 연구에서 축적된 자료를 다른 연구자들이 재사용하기 어렵게 만들고 있기 때문이기도 하다. 구어 자료에 대한 국어학적 분석의 결과를 다시 교육 현장에서 이용할 수 있도록 하는 연계 고리를 찾는 일이 시급하다.

또한 언어치료학 분야의 영역이 점차 확대되면서 인접 분야와의 관련 문제를 점검할 필요가 제기되고 있다. 언어치료학 분야는 실용 학문이므로 이 전공자들은 실제 현장에서 활동하게 되고, 따라서 여러 가지 사례와 조우하게 된다. 언어치료는 언어교육과 무엇이 다른가? 국어교육과 언어치료학의 관계, 한국어교육과 언어치료학의 관계는 어떻게 정립되어야 하는가? 등등의 한국어 전공자와 관련되는 여러 과제들이 있다. 예를 들어 외국인 노동자의 2세가 한국어 습득에 어려움을 겪는다면 이를 어떻게 해결해야 할 것인가?

※ 본 논문은 해당 논문의 '개요'이므로 이에 대한 토론문('별지' 포함)은 실지 않았습니다.

【제3분과】

국어 의미 연구

*간지 뒷면

제27회 한말연구학회 전국학술대회
때 : 2008년 1월 25일 (금)
곳 : 경원대학교 새롭관

'N+V'형 합성동사의 형성 원리를 다시 생각함

함 희 진 (고려대학교)

□ 차 례 □

1. 머리말
2. 'N+V'형 합성동사에 대한 논쟁
 - 2.1. 통사부 형성설
 - 2.2. 어휘부 형성설
3. 'N+V'형 합성동사의 형성 원리
 - 3.1. 'N+V'형 합성동사의 형태적·통사적 특성
 - 3.2. 명사포합 현상과 'N+V'형 합성동사의 형성
 - 3.3. 조사 생략 문제
4. 남은 문제들

1. 머리말

본고는 국어의 'N+V'형 합성동사의 형성 원리를 밝히고자 한 이제까지의 연구를 정리하고 비판적으로 검토하는 것을 목적으로 한다. 아울러 'N+V'형 합성동사가 명사포합(noun incorporation)에 의해서 형성된 것임을 다시 확인하고자 한다. 'N+V'형은 전체 합성동사 중에서 큰 비중을 차지하고 있고 생산성이 높은 단어 부류이지만 구조 분석 위주의 단어 연구에서 이 합성어에 대한 설명은 매우 간략하였다. 즉, 구조주의 연구에서는 이 'N+V'형 합성동사가 통사적 구성과 닮았다는 점에서 통사적 합성어라 불렀으나 그 형성 과정에 대하여 자세히 언급하지 않고 있다. 이후의 연구에서는 이 합성동사의 형성 원리를 밝히고자 하는 시도가 있었으나 대체로 'N+V'형 합성동사가 통사적 특징을 보여준다는 점에서 통사적 원리에 따라서 형성된 것이라는 입장이 지배적이었다. 하지만 'N+V'형 합성동사가 통사부와 별개인 어휘부에서 형성된 것으로 보아야 한다는 입장도 강력하다. 본고는 전자의 입장을 지지하지만 이제까지의 연구에서 N+V형 합성동사의 형성 기제에 대한 이해가 부족했다는 것을 문제로 지적하고 명사포합 현상에 대해서 더 면밀하게 검토할 필요가 있다고 판단하였다. 또한 후자의 입장에서 통사적 단어 형성을 반박하기 위해 제시한 근거들도 비판적으로 재검토해야 할 것이다.

2. 'N+V'형 합성동사에 대한 논쟁

2.1. 통사부 형성설

통사부 형성설은 'N+V'형 합성동사를 통사부에서 형성된 통사적 단어(syntactic word)로 다루는 논의를 의미한다. 김승곤(1996), 김기혁(1995), 김일병(2001) 등의 논의에서는 동사의 주어나, 목적어, 혹은 부사어이던 것이 격조사가 실현되지 않으면서(혹은 생략되면서) 하나의 단위로 굳어진 것이 합성동사가 된 것으로 보았다. 이들의 논의는 형성 원리보다 이미 형성된 합성동사를 분석하는 데 초점을 두었다면 정원수(1990)은 부정격 실현에 의해 N+V형 합성동사가 형성된 것임을 X'-이론으로 설명하고 있으며 고재철(1992), 이선희·조은(1994), 시정곤(1998), 고광주(2002)는 N+V형 구성이 통사부에서 핵이동에 의해서 형성된 것임을 밝혔다. 이 중에 이선희·조은(1994)는 'N+V'형 동사들이 통사부의 핵이동이라는 생성적 기제에 의하여 형성되었다고 주장하는 점은 다른 논자들과 차이가 없지만 핵이동에 의해서 형성된 구성은 형태론적 구성이 아니라 통사적 구성, 즉 단어의 연속체로 보아야 한다고 주장한 점에서 차이가 있다. 이러한 차이를 염두에 두고 통사부의 핵이동을 가정하고 있는 논의들을 중심으로 검토해 보자.

1) 이선희·조은(1994)는 통사부의 핵이동을 통해 형성되는 'N+V'형 구성에는 비대격동사 구성, 기능동사 구성, 지정사 '이다' 구성의 세 가지 유형이 있으며 이들 모두 통사적·의미적으로 합성어, 파생어로 다루기 어렵다고 보았다. 통사부에서 이들 구성이 분리될 수 있고 지시적 섬(referential island)을 이루지 못하는 점, 의미적으로 투명하다는 점도 일반적인 합성동사와 구분되는 특징이다. 결국 이선희·조은(1994)에서는 이러한 특징들을 종합해 보건대 핵이동에 의해서 형성된 복합 구성은 합성어, 파생어가 아니라 단지 단어의 연속체로 보는 것이 합리적이라고 주장한다. 이 논의는 비대격동사 구성, 기능동사 구성뿐 아니라 '이다' 구성도 동일한 통사 기제, 핵이동으로 생성과정을 설명하고 있다는 점에서 의의를 갖는다. 이후의 명사포함에 관한 논의도 이들의 설명에서 크게 벗어나지 않는 것으로 보인다. 하지만 다음의 몇 가지는 지적되어야 할 것이다. 첫째, 비대격 동사뿐 아니라 대격 동사도 선행 논항과 포함되어 복합 구성을 이룰 수 있다('맛보다, 겁내다, 춤추다' 등). 또한 '부사어+동사' 구성도 가능하다(앞서다, 뒤처지다, 거울삼다 등). 둘째, 핵이동에 의해서 형성된 구성 모두를 단순한 단어의 연속체로만 볼 수 없다. 명사포함에 의해 형성된 'N+V'구성이 형태적 특징을 보여줄 뿐 아니라 의미적 융합을 거쳐 단일어처럼 기능하기도 하기 때문이다. 이것은 이후에 다시 보기로 하겠다.

2) 고재철(1992), 시정곤(1998)은 [[N+V]+이]형의 복합어를 논의하는 가운데 'N+V'형 합성동사를 다루었다. 이 두 논의 모두 통사부에서 핵이동을 가정하고 있다. 전자의 논의에서는 주어-자동사 관계의 합성동사에서 나타나는 자동사가 능격동사이고, 그 합성동사는 후행동사가 타동사인 것과 구조적으로 동형성을 보인다는 것을 확인하였다. 그리고 시정곤(1998)은 선행 명사가 대상역(Theme)을 가질 때에만 동사로의 핵이동이 가능하다고 주장하였다.¹⁾ 명

사포함이 순수하게 통사론적 현상임에 반해 시정곤(1998)에서는 의미론적 제약을 제시한 것이 흥미롭다. 그러나 우리는 이 의미론적 제약이 한계가 있음을 확인할 것이다. 또한 두 논의는 모두 '부사어+동사' 관계를 갖는 합성동사에 대해서는 설명할 수 없다는 약점을 갖고 있다.

3) 고광주(2002)는 명사포함에 의해서 'N+V'형 합성동사가 형성된다고 주장한 논의이다. 그에 따르면, 'N+V'형 합성동사는 조사와 같은 요소에 의해서 분리될 수 있는 구성이며, '부가어-서술어' 관계에서는 형성될 수 없고, 또한 어휘적 단어에 비하여 생산성이 매우 높기 때문에 이 합성동사는 통사부에서 형성된 것으로 볼 수 있다. 고광주(2002)는 명사포함 이론 내에서 이 합성동사의 형성 과정을 설명하고 있으며 이때 통사부의 핵이동제약이나 공범주원리에 따라 내재논항은 동사어로 핵이동을 할 수 있지만, 외재논항이나 부사어는 동사에 핵이동할 수 없다는 것을 확인하였다. 고광주(2002)는 명사포함 이론으로 국어의 단어형성 원리를 비교적 꼼꼼하게 설명하였다는 점에서 의의를 갖는다. 또한 'N+V'형 합성동사의 선행명사가 모두 동사의 내재논항이고 주어-능력동사, 목적어-타동사 관계에 있는 합성동사가 동일한 기저구조를 갖고 있다는 것도 흥미로운 발견이라 할 수 있다. 그러나 고광주(2002)에서 제시한 형성 원리는 내재논항이 두 개 이상인 경우 어떤 논항이 핵이동할 수 있는지 밝히지 못한다는 점에서 이론상 한계가 있다.

2.2. 어휘부 형성설

N+V형 구성이 어휘부에서 형성된 것으로 판단하는 어휘부 형성설은 그 논의가 종합적으로 이루어지지는 못하였다. 그 논의는 'N+하다', 'N+이다' 구성에 한정되어 이것이 어디에서 형성되었는지 밝히고자 하는 것이 대부분이었다. 최근에는 '하다, 이다'를 통사적 원자 또는 기능동사로 다루어 'N+하다', 'N+이다' 구성이 통사부에서 형성된 것으로 보는 논의들이 적극적으로 이루어지고 있다(목정수 2007 참고). 하지만 '하다, 이다'를 제외한 나머지 일반 동사와 명사가 결합한 구성에 대해서는 그것의 형성 원리에 관하여 충분한 논의가 이루어진 것으로 보이지 않으며 일부에서는 이것을 어휘부에서 단어 형성 원리의 적용을 받아 형성된 것으로 다루고자 하는 논의들이 있었다. 안상철(1998), 최형용(1999), 최형용(2005)에서 'N+V'형 합성동사의 통사부 형성설이 강하게 부정되었다. 특히 최형용(2005)는 격조사의 생략을 전제로 한 단어 형성 원리는 이론 내적으로 합리적이지 못하다고 주장하였다. 이들의 논의를 중심으로 어휘부 형성설을 비판적으로 검토해 보겠다.

1) 안상철(1998:500-508)은 통사부의 핵이동이라는 원칙을 어휘 형성 과정에 무차별적으로 적용하는 경우 어휘의 과잉 생성 문제가 생기게 된다고 지적하였다. 핵이동의 조건을 충족하더라도 합성동사를 이룰 수 없는 경우가 있기 때문이다. 또한 명사포함 이론에서 부사어 위치에 있는 명사가 동사와 포함한 경우를 설명할 수 없다고 지적하였다.

2) 최형용(1999), 최형용(2005)는 통사부의 단어 형성을 부정하는 대표적 논의이다.²⁾ 최형

1) 핵 이동의 의미론적 조건 ; 핵인 인접 명사의 의미역이 '대상(Theme)'이면, 그 명사는 의미 결합을 위해 인접 핵인 동사로 이동할 수 있다. (시정곤 1998:354).

용(2005)는 통사부 형성설이 조사 생략 문제를 간과하였을 뿐 아니라 수많은 ‘주어+동사’ 구성이 핵이동을 통해서 단어화하지 않는다는 사실을 설명할 수 없다고 지적하였다. 그에 따르면, ‘N+V’형 합성동사의 형성 과정은 통사 구성에서 조사가 생략되어 형성된 것이 아니라 어휘부에서 핵이자 함수자(function)인 동사가 자신의 의미상의 빈자리를 채워 단일한 의미를 나타내기 위해서 선행 요소를 선택하는 것이다. 예컨대, ‘힘들다, 본받다, 앞서다’는 각각 용언 ‘들-, 받-, 서-’가 핵으로서 전체 구성을 동사로 결정짓고 의미론적 빈칸을 가지고 있는 함수자로서 선행 요소인 ‘힘, 본, 앞’을 논항으로 실현시킨 단어들이다. 또한 그는 선행 요소가 되는 명사는 비핵이며 의미론적 빈칸은 가지고 있지 않으나 후행하는 용언과의 관계를 고려한다면 의미론적 요구 관계에 있다고 할 수 있다고 가정한다.³⁾ 더 구체적으로 부언하자면, 화자들이 XY라고 하는 새로운 합성어를 접하였을 때 그 단어를 받아들일 수 있는지 없는지에 대한 직관을 갖고 있는데, 그 직관은 X와 Y가 가지는 의미론적 관계가 또한 매우 중요한 사항이 될 수 있다는 것이다.

하지만 이상의 논의로 ‘N+V’형 합성동사의 형성 원리를 설명하기에는 불충분하다. 이 합성동사의 형성에는 분명한 제약이 존재하고, 그 제약은 통사론적 원리의 지배를 받기 때문이다. 함수자가 갖고 있는 의미론적 빈칸이란 무엇인가? 의미론적 요구에 의해서 어떠한 논항을 실현시킬 수 있는지 어휘부에서 결정된 것은 없다. 다만 최형용(2005)에 따르면 완결된 의미를 갖도록 논항을 채울 수 있다고 하였으나 이것은 형식화하기가 어렵다. 어휘부에서 가정한 ‘N+V’형 합성동사의 형성 원리는 더 많은 합성동사에 대한 설명을 놓치게 하고, 그뿐만 아니라 형성이 불가능한 합성동사에 대해서 예측할 수 없다. 또한 ‘X+하다’형은 어떠한 의미론적 요구에 의해서 결합한 것으로 보기 어렵다.

3) 안상철(1998), 최형용(1999)을 비롯한 어휘부 형성설의 입장에서 통사부 형성설에 제기한 문제들을 정리해 보면 다음과 같다.

- (1) ㄱ. 과잉생성, 즉 모든 ‘주어+동사’, ‘목적어+동사’의 구성이 새로운 단어로 형성되는 핵이동의 적용을 받느냐 하는 것.
- ㄴ. 조사 생략 문제.
- ㄷ. 부사어+서술어 구조인 합성어 처리 문제.

따라서 통사부 형성설의 입장을 지지하기 위해서는 (1)의 문제 제기에 답을 달기 위해서 명사포함 이론을 보다 정교화할 필요가 있다. 본 논의는 이 문제 제기를 중심으로 ‘N+V’형 합성동사의 형성 원리를 다시 생각해 보고자 한다.

2) 따라서 본 논의는 최형용 선생님의 논의를 비판적으로 검토하는 것에 초점을 둘 것이다.
 3) 최형용(2005)에서 ‘의미론적 빈칸’과 ‘의미론적 요구’는 중요한 개념이다. 그의 논의에 따르면 의미론적 빈칸은 완결된 의미를 위해서 채워야 하는 대상이 된다면 의미론적 요구는 의미론적 상관성에 따른 의존 관계를 의미한다. 가령 ‘밥을 먹었다’와 같은 문장에서 ‘먹었다’는 그 자체로 완결된 의미를 가지지 못하고 ‘먹었다’의 의미론적 빈칸은 ‘밥’이 채웠다고 할 수 있다. 그러나 ‘밥을’과 ‘먹었다’는 서로 의미론적으로 요구한다고 볼 수 있다.

3. 'N+V'형 합성동사의 형성 원리

3.1 'N+V'형 합성동사의 형태적·통사적 특성

1) 'N+V'형 합성동사가 통사적 단어라고 보는 입장에서 제시하는 가장 큰 근거는 대응하는 동일한 의미의 통사적 구성이 존재한다는 것이다. 통사적 단어는 통사적 특징, 형태적 특징을 모두 갖고 있다는 점에서 형태론에서 골칫거리가 아닐 수 없다. 이제까지의 연구에서 이 두 가지 특징 중에서 어느 것을 부각하느냐에 따라 입장의 차이가 있었다. 이선희·조은(1994)은 'N+V'형 구성이 통사적 특징을 보이기 때문에 단어가 아니라 구(단어의 연속체)라고 본 것이고, 최형용(2005)은 통사부에서 설명할 수 없는 'N+V'형 구성의 형태적 특징을 들어서 어휘부에서 형성된 합성동사라고 본 것이다. 두 논의에서 관찰하고 있는 내용은 모두 옳다. 만일 X, Y 두 단어가 어떤 기제에 의해서 합성이 되었고, 그 결과 합성된 XY는 본래 갖고 있던 통사적 속성을 유지한 채 형태적 특징을 얻게 되었다면, 그 기제는 어휘적 단어를 형성하는 기제와는 차이가 있을 것이다. 우리는 그 어떤 기제를 명사포함이라고 보는 것이다. 명사포함은 통사부에서 형태적 구성을 만들 수 있기 때문이다. 만일 N+V형 합성동사가 어휘부에서 형성된 것으로 본다면 통사적 특징을 설명하기가 곤란하고, 이것을 단순히 단어의 연속체로 본다면 의미 융합이 일어나 합성어로서의 형태적 면모를 보이는 예들을 설명하기 어려울 것이다.

2) 먼저 이선희·조은(1994)에 따라 통사적 구성인 것처럼 관찰되는 합성어들에 대하여 생각해 보자. 'N+V'형 합성어가 모두 그런 것은 아니지만, 대체로 대응하는 통사적 구성과 의미 차이가 없다. 이선희·조은(1994)은 '힘이 나다'와 '힘나다'가 의미가 같기 때문에 후자를 합성어 목록에 추가할 필요가 없다고 하였다. 모든 'N+V'형 구성이 합성어일 필요는 없지만 그렇다고 그 구성이 모두 단어 연속체라고 할 수는 없다. 합성어로 인식되는 예들이 분명히 존재하기 때문이다.

Baker(1988)는 여러 언어에서 명사포함 이후에 단일어와 같은 음운적 변화가 일어난다고 보고하였다. 현대국어에서 '이다' 구성을 제외하고는 결합 요소 간의 음운 변화를 보이는 예를 찾을 수 없지만 중세국어에 다음과 같은 예가 존재한다.

(2) ㄱ. 智慧 기프며 나들며 힘덕 조흐며 禮法이 마즈며 <월인석보 2:23>

ㄴ. 羽旗 뒤유미 혼골을트니 萬馬 | 식식기 駙駙 호더라 <두보시언해, 초간본 24:23>

(2)의 '나들다(나이가 들다), 혼골을다(한결같다)'는 의미 결합 양상을 보건대, 두 구성 요소가 투명하게 결합되어 있고 통사적 구성과 의미차이가 없다고 판단이 된다. 하지만 이 두 단어는 형태소 경계 사이에서 음운변화를 입은 것을 확인할 수 있다. '나들다'는 '나ㅎ'와 '들-'가 결합하면서 후행 어근의 초성이 격음화된 것이고, '혼골을다'는 이는 15세기에 'ㄴ' 아래에서 'ㄱ'이던 형태가 'ㅇ'으로 표기되어 나타나는 일반적인 원칙에 따라 후행어근이 변화한 것이다. 우리는 (2)의 단어가 의미상 통사적 구라고 할 수 있으나 형태상 합성어라는 것을 인정할 수밖에 없다. 이렇듯 통사적, 형태적 특징이 한 단어에 공존하고 있는 것은 이것이 통사부

에서 형태화하는 특정한 기제에 의해 형성되었기 때문이라는 것을 방증한다.

3) 'N+V'형 합성어가 보여주는 형태·통사적 특징은 분리 현상에서 더 흥미롭게 나타난다. 'N+V'형 구성 중에 후행 동사가 '하다, 이다'인 구성은 반드시 합성동사화하는 것은 아니지만 일부 단어적 지위를 획득하여 단어화하는 예들이 존재한다. 그 예들과 함께 N+V형 합성동사의 분리 가능성에 대하여 생각해 보자. 어휘부에서 형성된 단어는 통사부에서 절대로 분리될 수 없다. 하지만 'N+V'형 합성어는 통사부에서 조사, 부정어 '안'에 의해 분리가 가능하다.

- | | | |
|---------------|---------|---------|
| (4)ㄱ. 공부하다 | 공부를 하다 | |
| ㄴ. 춤추다 | 춤을 추다 | |
| ㄷ. 엉망이다 | *엉망이 이다 | |
| (5)ㄱ. *안 공부하다 | 공부 안하다 | 공부는 안하다 |
| ㄴ. */?안 춤춰 | 춤 안 춰 | 춤은 안 춰 |
| ㄷ. *안 엉망이다 | 엉망 아니다 | 엉망은 아니다 |

(4)에서 보듯이 '하다'와 일반 동사로 구성된 N+V형 합성어는 격조사에 의해 분리가 가능하다. 통사부에서 분리가 가능한 것은 이들이 통사부에서 형성되어 단어적 경계를 기억하고 있기 때문이다. 반면에 (4ㄷ)에서 '이다'는 선행어와 분리가 불가능한데 이것은 명사포함 기제의 특수성이 아니라 이미 주지하다시피 '이다'의 접사적 성격에 기인한 것이다. (5)는 부정어에 의해서 분리되는 양상을 보인 것이다. 일반적으로 부정어 '안'은 동사구(VP)가 아니라 동사(V)에 부가된다고 본다. 'N+V'형 합성어는 그 결속력에 따라 '안' 부정어가 선행하기도 하고 후행 동사에 선행하기도 한다. 어쨌거나 'N+V'형 합성어는 부정어 '안'에 의해 분리가 가능한 것이다. 부정어 '안'이 후행 동사에 포함되면 선행명사는 '안+동사'에 포함될 수 없다. 따라서 선행 명사는 보조사나 격표지를 갖고 실현될 수 있다.

분리에 있어서 또 다른 양상을 보여주는 'N+V'형 합성어를 살펴보자.

- | | | |
|---------------|----------|----------|
| (6)ㄱ. *행복을 하다 | 행복하다 | |
| ㄴ. 안 행복하다 | *행복 안 하다 | 행복은 안 하다 |

(6)의 '행복하다'는 다른 'N+V'형 구성과 달리 격조사, 부정어 '안'에 의한 분리가 불가능하다. (6)을 어떻게 해석할 수 있는가? 우리는 두 가지 가능성을 생각해 볼 수 있다. 첫째는 (4, 5)의 동사들과 달리 '행복하다'류의 동사는 통사부에서 형성된 것이 아니라 어휘부에서 형성되었기 때문에 통사부에서 분리가 불가능하다고 가정하는 것이다. 둘째는 '행복하다'류 동사 역시 통사부에서 형성되었고, 선행명사 '행복'의 특수성에 기인하는 것으로 가정하는 것이다. 만일 첫 번째의 가정이 옳다면 적어도 우리는 (4, 5)의 단어는 통사부에서 형성된 것이라는 방증을 얻게 된다. 또한 두 번째 가능성이 옳다면 통사부에서 형성된 'N+V'형 합성어가 모두 동일한 통사적 행태를 보이는 것은 아니라는 결과를 얻게 된다.

본고는 두 번째 가능성을 지지한다. 왜냐하면 (6ㄴ)에서 보듯이 '행복하다'가 보조사에 의해 분리될 수 있기 때문이다. 통사부에서 분리될 수 있다는 것은 이것이 어휘부에서 형성된 것이

아니라는 증거가 된다. 그렇다면 ‘행복하다’는 왜 격조사와 부정어 ‘안’에 의해서 분리되는 것이 불가능한 것일까? 김의수(2005)는 ‘하다’가 선행명사에 자립격(Independent Case)으로 대격을 할당한다고 하였다. 하지만 상태성 술어명사는 이를 거부하는 것으로 관찰된다.

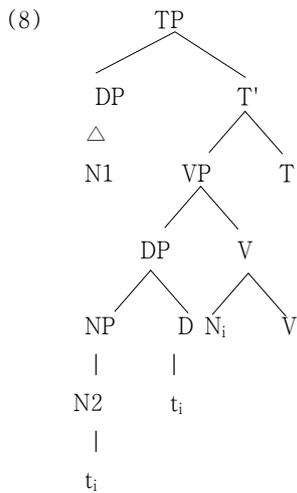
(7) 불행하다(*불행을 하다), 허무하다(*허무를 하다), 부족하다(*부족을 하다), 고독하다(*고독을 하다), 용맹하다(*용맹을 하다)

결국 (7)의 예를 통해서 ‘행복하다’류는 통사부에서 형성되지만 선행 명사의 어휘적 속성에 의해서 격조사, 부정어 ‘안’에 의해 분리되지 못하는 것으로 결론지을 수 있다.

요컨대, ‘N+V’형 합성어는 형태·통사적 특징을 모두 갖고 있다. 여기에서는 형태적 특징으로 중세국어의 음운 변화의 예를 들었으나 의미가 완전히 융합되어 분리가 불가능한 예들도 추가될 수 있다. 통사적 특징으로는 통사부에서의 분리 가능성을 제시하였다.

3.2. 명사포함 현상과 'N+V'형 합성동사의 형성

1) 명사포함(Noun Incorporation)은 Baker(1988)에서 제안한 것으로, 통사적 이동 규칙이 통사적인 최대투사범주가 아닌 어휘 범주에 적용하는 것을 말한다.



명사핵이 동사로 핵이동하기 위해서는 공범주원리(ECP)를 준수해야 하는데, ECP에 따르면 명사핵의 흔적은 고유지배되어야 한다. 따라서 동사는 자신이 고유지배하는 단어들을 포함할 수 있고 결국 동사의 최대투사 아래 있는 보충어만이 포함의 대상이 될 수 있다.⁴⁾ (8)에서 보듯이 N2는 동사로 이동할 수 있으나 N1은 이동이 불가능하다. N1은 동사의 최대투사범위를 벗어나기 때문에 N1이 이동한다 할지라도 그 흔적이 고유지배될 수 없기 때문이다.

명사포함 이론에 따르면 'N+V'형 합성동사의 형성에 관한 예측이 가능하다. 즉, 동사의 보충어만이 핵이동할 수 있으므로 주어-타동사, 주어-비능격동사 관계에 있는 합성동사는 형성이 불가능한 것이다. 고광주(2002)는 'N+V'형 동사를 목적어-타동사 관계, 주어-능격동사

4) 동사의 보충어 위치는 동사에 의해 의미역을 부여받는 위치이기 때문에 이동 후에 고유지배될 수 있다.

관계, 부사어-동사 관계로 분류하고 이 합성동사들이 모두 통사부에서 기저 구조가 같다는 것을 확인하였다. 부사어-동사 관계의 합성어에서 부사어가 문제가 될 것 같지만, 이때의 부사어는 부가어가 아니라 모두 동사의 논항 구조상 필수적으로 요구되는 논항이기 때문에 동사에 포함될 수 있다.

2) 그런데 내재논항이 두 개 이상인 경우에는 어떤 논항이 동사에 포함될 수 있는지 예측하는 것은 여전히 문제가 된다.

(9)ㄱ. 나는 실수를 거울로 삼았다.

ㄴ. 나는 실수를 거울삼았다.

ㄷ. *나는 거울로 실수삼았다.

(10)ㄱ. 연인이 눈이 맞았다.

ㄴ. 연인이 눈맞았다.

ㄷ. *눈이 연인맞았다.

(9)의 동사 '삼다'는 대상역(Theme)과 목표역(Goal), 두 개의 내재논항을 취한다. 그러나 이 두 논항이 모두 동사와 포함될 수 있는 것은 아니다. (9ㄴ, ㄷ)에서 보는 바와 같이 목표역은 동사로 핵이동이 가능하지만 대상역은 그렇지 않다. 따라서 '거울삼다'와 같은 합성동사는 형성이 가능하고 현대국어에 존재하지만 '실수삼다'와 같은 합성동사는 형성이 불가능하다. 우선 이 예만 보더라도 시정곤(1998)의 핵이동의 의미론적 제약, 즉 대상역의 논항만이 핵이동할 수 있다는 설정은 옳지 않다. (10)의 '맞다' 또한 마찬가지이다. '맞다'가 취하는 두 논항, 경험주역(Experience)과 대상역(Theme)의 논항 중에서 동사와 포함이 가능한 것은 대상역의 논항뿐이다.⁵⁾ 'N+V'형 합성동사가 어휘부에서 형성된 것이라면 왜 '실수삼다', '연인맞다'와 같은 동사는 형성될 수 없는지 전혀 설명할 수가 없다. 또한 통사부에서의 핵이동을 가정한 이제까지의 논의에서도 (9, 10)에서 관찰된 내용을 설명하기 어려웠다. 고광주(2002:각주25)는 이 문제에 대해 포함될 수 있는 명사가 의미상 총칭적이거나 비한정적인 것으로 제한된다고 가정하였다. 또한 해석상의 혼란으로 제약되는 것으로도 볼 수 있다며 이 문제를 남겨 놓았다.⁶⁾ 명사포함이 순수한 통사적 현상이라는 것을 생각한다면 의미적 제약에 따라 포함의 가능성 여부가 갈린다는 것은 납득하기 어렵다. 우리는 (9), (10)의 예를 오로지 통사적으로 설명할 수 있다면 그것이 더 합리적이라고 생각한다.

(9), (10)은 내재 논항 간에 비대칭성이 존재한다는 것을 보여준다. 이제 국어에서는 내재 논항 중에서 하나의 논항만이 동사에 포함될 수 있다고 가정해 보자. 그리고 두 개의 논항 중 당연히 동사에 가깝게 위치한 제1 자매 논항이 핵이동에서 우선권을 얻을 수 있다고 생각해 볼 수 있다. 이 가정이 옳다면 두 개의 논항 중에서 어느 것이 더 동사와 가까운지를 판단하는 것이 중요하다.

5) 두 논항 모두 통사구조상 동사의 보충어 위치에 있다. 고광주(2002)에 따르면 동사의 보충어는 ECP에 위배되지 않으므로 핵이동이 가능하다.

6) 홍용철(1994)는 '삼다'류의 동사가 소절을 논항으로 갖는 것으로 보고, 두 내재논항은 주술 관계를 이루고 대상역의 논항이 주어자리에 있으므로 격조사가 생략될 수 없다고 하였다. 이렇게 보더라도 본 논의의 주장과 대치되는 것은 아니다.

다행히 통사 구조상 의미역에 따른 논항의 위치가 결정되어 있다.⁷⁾ 즉 통사 구조에서 논항의 위치를 결정하는 것은 그 논항의 의미역 정체에서 비롯된다. 또한 의미역 간에도 위계가 존재하여서 의미역이 다른 논항들 간에는 순서가 정해져 있다. (9), (10)의 관찰대로라면 ‘경험주역>대상역>목표역’의 순으로 위계가 결정되어 있고 위계가 낮을수록 동사에 가깝다고 가정할 수 있다. 이 가정은 김의수(2005)에 의해서 지지를 받을 수 있다. 김의수(2005)는 어미 ‘-시-’에 의해서 결속되는 양상에 따라서 국어의 의미역 위계를 다음과 같이 재설정하였다.

(11) Agent > Experience/Location/Source > Recipient/Theme > Goal

이에 따르면 목표역(Goal)이 가장 위계가 낮기 때문에 다른 보충어 논항보다 동사에 가깝게 위치하게 된다. 그리고 경험주역(Experience)은 의미역 간에 상대적으로 위계가 높다는 것을 확인할 수 있다. 행위주역(Agent) 논항은 구조상 항상 외재 논항으로 나타나기 때문에 동사에 포함될 수 없다. 따라서 (9), (10)에서 관찰한 내용은 (11)의 의미역 위계에 의해서 설명이 가능하다. 다시 정리해 보면, ‘N+V’형 합성동사의 형성 과정에서 N은 동사와 가장 가까운 내재 논항이어야 한다는 결론을 얻을 수 있다.

3.3. 조사 생략 문제

1) 국어의 명사포함 이론에서 조사의 문제는 그동안 크게 조명을 받지 못하였다. 왜냐하면 Baker(1988)에서 여러 언어 자료를 통해 보고한 대로 포함된 명사는 격을 필요로 하지 않는다는 것이 전제되었기 때문이다. 홍용철(1994)은 명사포함은 국어의 격조사 탈락 현상과 관련된 것이고 보충어가 동사에 포함되면 격조사는 실현되지 않는 것으로 보았다. 또한 김의수(2005)에서 명사포함을 국어의 격 여과의 회피 기제로 제시하기도 하였다. ‘N+V’형 합성동사가 통사부에서 형성된 것으로 보는 이제까지의 연구에서도 조사에 대한 문제와 그 해결은 소략하게 제시되었다. 정원수(1990)은 동사가 논항에 배당하는 격은 그 논항과 서술어와의 긴밀성을 표현해 주는 중요한 문법 현상이지만 격실현이 반드시 격표지를 동반하는 것은 아니라고 보고 부정격이 실현되면 격표지는 음성적으로 나타나지 않는다고 하였다. 따라서 통사적 단어는 부정격이 실현된 통사 구성에서 획득된 것으로 볼 수 있다. 고재철(1992), 시정곤(1998)은 격이 S-구조에서 배당되는 것으로 보아 명사포함된 이후에 그 명사는 격 여과에 걸리지 않는 것으로 보았다. 이렇게 본다면 조사의 실현 여부와 명사포함 현상은 충돌하지 않게 된다.

그러나 최형용(1999, 2005)은 조사의 생략을 전제로 한 단어 형성 방식에 문제가 있다고 지적하였다. 국어의 조사를 바라보는 최형용(1999:256)의 입장은 다음과 같다.

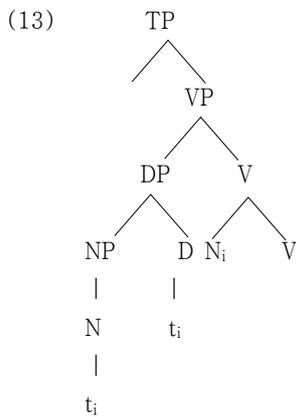
(12) ㄱ. 국어에서 '철수가'와 같은 경우는 명사구가 아닌 격조사구(KP)로 분석된다. 따라서 '철수가'의 성분 구조는 '[[철수]]NP가K]KP'와 같다.

ㄴ. 격조사와 마찬가지로 보조사(D)도 함수자이며 핵이다. 따라서 가령 '철수에게만의 승리'에서 '철수에게만의'는 '[[[[[[철수]NP]에게KP]만DP]의]KP'와 같은 성분 구조를 가진다.

7) Baker(1988)은 이것을 의미역 할당의 균일성 가설(UTAH, Uniformity of θ -Assignment Hypothesis)이라고 하였다. 이 가설에 따르면 동사와 같은 의미역 할당자가 상이한 표면 구조에 특정 의미역을 할당할 때, 그 표면 구조에 상응하는 D-구조는 언제나 동일하여야 한다.

- ㄷ. 조사는 변형과 같은 어떤 절차에 의해 도입되는 것이 아니라 다른 성분들과 마찬가지로 기저에 주어지는 것이다.
- ㄹ. 조사의 실현과 비실현은 동일한 자격을 가지고 기저에 주어지는 것이지 '생략'과 같은 단계를 거치는 것은 아니다.

(12)에 따르면 격조사는 물론 보조사는 문장에서 핵이 되며 기저부터 문장에 부여된다. 따라서 조사가 실현되는가의 여부는 애초에 결정된 것이고 이미 조사를 달고 나온 구성은 임의대로 조사를 생략할 수 없다는 것이다. 하지만 'N+V'형 합성동사가 반드시 조사가 개입된 구 구성과 대응한다고 볼 필연적 이유는 없다는 것이 본고의 입장이다.⁸⁾ D-구조에서 조사가 도입되는 것과 명사포함 현상 간에는 우열 관계가 성립할 수 없다. 어느 하나가 선택되면 다른 하나는 당연히 포기되는 것이기 때문이다.



(13)에서 DP의 핵인 D에서 격조사가 실현된다고 가정하면 위의 구조는 두 가지의 다른 형태로 나타날 수 있다. 즉 D의 격조사가 실현된 경우와 명사가 포함되어 N의 자리에 있던 음성적 실체가 V로 옮겨간 경우이다. 후자의 경우, 즉 Ni가 V로 핵이동한 경우라면 D는 실현될 수 없다.⁹⁾ 이것을 정리하면 다음과 같다.

- (14) ㄱ. N-D V : 춤을 추다, 힘이 들다, 노래를 하다
- ㄴ. NV : 춤추다, 힘들다, 노래하다

(14ㄱ)과 (14ㄴ)은 상보적 관계에 있어서 통사부에서 어느 하나만이 선택될 수 있다. (14ㄴ)과 같이 국어에서 보충어의 격조사가 실현되지 않고 동사에 포함되어 실현된 문장을 찾는 것

8) 필자는 격조사는 물론, 보조사 역시 S-구조에서 도입되는 것으로 본다. 명사구의 문법적 지위가 결정되기 전에 해당 표지를 처음부터 지니고 나타난다는 것을 합리적이지 않다. 가령 비대격 동사의 논항인 명사구가 D-구조에서 목적어 자리에 있다가 격을 받기 위해서 주어의 자리로 이동한다는 여러 가지의 통사론적 증거가 존재한다. 만일 이 명사구가 주격 조사를 달고 D-구조에 도입되었다면 이동의 이유가 사라지고, 또한 목적어 자리에는 주격 조사를 가진 명사구와 대격 조사를 가진 목적어가 모두 나타날 수 있다는 문제점을 갖게 된다. 필자의 이러한 태도는 최형용(1999, 2005)의 그것과 차이가 있지만 조사가 D-구조에서 도입된다고 하더라도 명사포함 이론 내에서는 크게 문제가 되지 않는다.

9) 조사는 선행하는 음성적 실체가 존재해야만이 실현될 수 있기 때문이다.

은 어려운 일이 아니다.

(15) ㄱ. 비오니까 첼수는 우산가지고 학교가라.

ㄴ. 우리 아버지는 영희(pause) 떠느리삼고 싶어 하셨어.¹⁰⁾

한편 어휘격 조사와 보조사는 일반적으로 기저에 도입되는 것으로 본다(이남순1998). 이 두 조사류가 기저에서 반드시 실현되어야 한다면 명사포함 이론은 다시 문제에 직면하게 된다. 그야말로 이러한 입장을 유지한다면 명사가 포함되기 위해서 어휘격 조사와 보조사는 생략되어야 하는 것이다. 그리고 최형용(1999, 2005)에서 지적한 대로 생략은 그리 간단한 문제가 아니다.

(16) ㄱ. 거울삼다, 장남삼다, 앞두다, 앞세우다, 꿈같다, 장승같다, 주옥같다,

ㄴ. 어림없다, 두말없다, 턱없다, 걸훤다, 걸늬다, 걸돌다

(16 ㄱ)의 합성동사는 선행명사의 어휘격 조사가 생략되어 형성된 것이다.¹¹⁾ 그렇다면 어휘격 조사는 어떠한 환경에서 생략이 가능한가? 이남순(1998)은 어휘격 조사의 경우, 그 논항이 자신의 가장 전형적인 위치에 놓인 것으로 판단될 때, 다른 성분의 존재로 인하여 자신의 격이 불분명해질 가능성이 없을 때는 생략될 수 있다고 하였다. 가장 전형적인 위치는 무엇을 말하는가? 이것은 의미역 위계에 따라 기저에 고정된 본래의 위치를 의미한다. 3.2에서 살펴본 대로 내재논항이 두 개인 경우, 동사와 가까운 위치에 있는 논항만이 포함될 수 있다고 하였는데, 의미역 위계에 따라 논항들이 잘 배열되어 있다면, 즉 전형적인 위치에 놓여 있다면 동사와 가장 가까운 위치에 있는 논항은 조사가 생략되어 동사에 포함될 수 있다. 따라서 (16 ㄱ)의 합성어를 설명하기 위해서 조사의 생략을 가정하는 것은 무리가 없다.

(16 ㄴ)은 문장으로 환원한다면 선행 명사에 보조사가 부착되어야 하는 것이다. 가령 ‘어림없다’에 대응하는 문장은 ‘어림이 없다’가 아니라 ‘어림도 없다’이고, ‘걸훤다’의 대응 문장은 ‘걸을 훤다’가 아니라 ‘걸만 훤다’이다. 그런데 과연 합성동사를 통해서 환원된 문장이 합성동사의 본래 기저 구조라고 보아야 하는지는 의문스럽다. 선행 명사의 어휘적 속성에서 충분히 보조사가 덧붙이는 의미를 얻을 수 있다면 이들 구성이 본래 보조사를 달고 나온 것이라고 가정할 필요는 없다는 것이 본고의 입장이다. ‘어림없다’의 ‘어림’은 ‘대강이라도 짐작할 수 없는 것’이라는 의미를 갖고 있어서 ‘어림이 없다’라고 쓰더라도 ‘어림없다’와 의미상 큰 차이가 없다. 또한 ‘걸훤다’의 ‘걸’은 ‘속이 아닌 걸’이라는 의미가 전제되어 있어서 이것 역시 ‘걸을 훤다’라고 쓰는 것이 가능하다.

(17) ㄱ. 네가 그렇게 애써 봐야 어림이 없지.

ㄱ'. 네가 그렇게 애써 봐야 어림도 없지.

ㄴ. 영희는 실속 없이 걸을 훤는다는 게 문제야.

ㄴ'. 영희는 실속 없이 걸만 훤는다는 게 문제야.

10) 이때 ‘영희’는 후행요소에 포함된 것이 아니라 주제어라고 판단된다. 따라서 발화시에 ‘영희’ 다음에 휴지(pause)가 있어야 자연스럽다.

11) 어휘격 조사가 D-구조에 도입된 것으로 보지 않는 입장에서는 이러한 논의가 필요 없다.

려울 것이다.

◇ 참고 문헌 ◇

- 고광주(2002), 「"명사+동사"형 합성동사의 형성 원리」, 『우리어문연구』 19, 253-278.
- 고재설(1992), 「'구두담이'형 합성명사에 대하여」, 『西江語文』8.
- 김기혁(1995), 『국어 문법 연구-형태•통어론』, 박이정.
- 김승곤(1996), 『현대 나라 말본』, 박이정.
- 김의수(2006), 『한국어의 격과 의미역 : 명사구의 문법기능 획득론』(國語學叢書55), 태학사.
- 김일병(2001), 『국어 합성어 연구』, 도서출판 역락.
- 목정수(2007), 「형태론과 통사론 사이에-통사론적 단위 설정을 중심으로-」, 『한국어학』 37.
- 시정곤(1998), 『수정판 국어 단어형성의 원리』, 한국문화사.
- 안상철(1998), 『형태론』(대우학술총서), 민음사.
- 이남순(1998), 「격표지의 비실현과 생략」, 『國語學』 31, 339-360.
- 이선희·조은(1994), 「통사부의 핵이동에 대하여」, 『우리말글연구』 1, 237-263.
- 정원수(1990), 『국어의 단어형성 연구』, 충남대학교 박사학위논문.
- 최형용(1999), 「국어의 단어 구조에 대하여」, 『형태론』 1-2, 245-260.
- 최형용(2005), 『국어 단어의 형태와 통사』(國語學叢書 45), 태학사.
- 최형용(2006), 「합성어 형성과 어순」, 『國語國文學』 143, 235-272.
- 홍용철(1994), 「융합이론과 격조사 분포」, 『생성문법연구』 4-1.
- Baker, M.(1998), *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*, The University of Chicago Press.

□ 토론 □

“N+V형 합성동사의 형성 원리를 다시 생각함”에 대한 토론문

전 정 미 (상명대학교)

★ 별 지 참조 ★

제27회 한말연구학회 전국학술대회
때 : 2008년 1월 25일 (금)
곳 : 경원대학교 새롭관

'N+V'형 합성동사의 형성 원리를 다시 생각함

함 희 진 (고려대학교)

□ 차 례 □

1. 머리말
2. 'N+V'형 합성동사에 대한 논쟁
 - 2.1. 통사부 형성설
 - 2.2. 어휘부 형성설
3. 'N+V'형 합성동사의 형성 원리
 - 3.1. 'N+V'형 합성동사의 형태적·통사적 특성
 - 3.2. 명사포합 현상과 'N+V'형 합성동사의 형성
 - 3.3. 조사 생략 문제
4. 남은 문제들

1. 머리말

본고는 국어의 'N+V'형 합성동사의 형성 원리를 밝히고자 한 이제까지의 연구를 정리하고 비판적으로 검토하는 것을 목적으로 한다. 아울러 'N+V'형 합성동사가 명사포합(noun incorporation)에 의해서 형성된 것임을 다시 확인하고자 한다. 'N+V'형은 전체 합성동사 중에서 큰 비중을 차지하고 있고 생산성이 높은 단어 부류이지만 구조 분석 위주의 단어 연구에서 이 합성어에 대한 설명은 매우 간략하였다. 즉, 구조주의 연구에서는 이 'N+V'형 합성동사가 통사적 구성과 닮았다는 점에서 통사적 합성어라 불렀으나 그 형성 과정에 대하여 자세히 언급하지 않고 있다. 이후의 연구에서는 이 합성동사의 형성 원리를 밝히고자 하는 시도가 있었으나 대체로 'N+V'형 합성동사가 통사적 특징을 보여준다는 점에서 통사적 원리에 따라서 형성된 것이라는 입장이 지배적이었다. 하지만 'N+V'형 합성동사가 통사부와 별개인 어휘부에서 형성된 것으로 보아야 한다는 입장도 강력하다. 본고는 전자의 입장을 지지하지만 이제까지의 연구에서 N+V형 합성동사의 형성 기제에 대한 이해가 부족했다는 것을 문제로 지적하고 명사포합 현상에 대해서 더 면밀하게 검토할 필요가 있다고 판단하였다. 또한 후자의 입장에서 통사적 단어 형성을 반박하기 위해 제시한 근거들도 비판적으로 재검토해야 할 것이다.

2. 'N+V'형 합성동사에 대한 논쟁

2.1. 통사부 형성설

통사부 형성설은 'N+V'형 합성동사를 통사부에서 형성된 통사적 단어(syntactic word)로 다루는 논의를 의미한다. 김승곤(1996), 김기혁(1995), 김일병(2001) 등의 논의에서는 동사의 주어나, 목적어, 혹은 부사어이던 것이 격조사가 실현되지 않으면서(혹은 생략되면서) 하나의 단위로 굳어진 것이 합성동사가 된 것으로 보았다. 이들의 논의는 형성 원리보다 이미 형성된 합성동사를 분석하는 데 초점을 두었다면 정원수(1990)은 부정격 실현에 의해 N+V형 합성동사가 형성된 것임을 X'-이론으로 설명하고 있으며 고재철(1992), 이선희·조은(1994), 시정곤(1998), 고광주(2002)는 N+V형 구성이 통사부에서 핵이동에 의해서 형성된 것임을 밝혔다. 이 중에 이선희·조은(1994)는 'N+V'형 동사들이 통사부의 핵이동이라는 생성적 기제에 의하여 형성되었다고 주장하는 점은 다른 논자들과 차이가 없지만 핵이동에 의해서 형성된 구성은 형태론적 구성이 아니라 통사적 구성, 즉 단어의 연속체로 보아야 한다고 주장한 점에서 차이가 있다. 이러한 차이를 염두에 두고 통사부의 핵이동을 가정하고 있는 논의들을 중심으로 검토해 보자.

1) 이선희·조은(1994)는 통사부의 핵이동을 통해 형성되는 'N+V'형 구성에는 비대격동사 구성, 기능동사 구성, 지정사 '이다' 구성의 세 가지 유형이 있으며 이들 모두 통사적·의미적으로 합성어, 파생어로 다루기 어렵다고 보았다. 통사부에서 이들 구성이 분리될 수 있고 지시적 섬(referential island)을 이루지 못하는 점, 의미적으로 투명하다는 점도 일반적인 합성동사와 구분되는 특징이다. 결국 이선희·조은(1994)에서는 이러한 특징들을 종합해 보건대 핵이동에 의해서 형성된 복합 구성은 합성어, 파생어가 아니라 단지 단어의 연속체로 보는 것이 합리적이라고 주장한다. 이 논의는 비대격동사 구성, 기능동사 구성뿐 아니라 '이다' 구성도 동일한 통사 기제, 핵이동으로 생성과정을 설명하고 있다는 점에서 의의를 갖는다. 이후의 명사포함에 관한 논의도 이들의 설명에서 크게 벗어나지 않는 것으로 보인다. 하지만 다음의 몇 가지는 지적되어야 할 것이다. 첫째, 비대격 동사뿐 아니라 대격 동사도 선행 논항과 포함되어 복합 구성을 이룰 수 있다('맛보다, 겁내다, 춤추다' 등). 또한 '부사어+동사' 구성도 가능하다(앞서다, 뒤처지다, 거울삼다 등). 둘째, 핵이동에 의해서 형성된 구성 모두를 단순한 단어의 연속체로만 볼 수 없다. 명사포함에 의해 형성된 'N+V'구성이 형태적 특징을 보여줄 뿐 아니라 의미적 융합을 거쳐 단일어처럼 기능하기도 하기 때문이다. 이것은 이후에 다시 보기로 하겠다.

2) 고재철(1992), 시정곤(1998)은 [[N+V]+이]형의 복합어를 논의하는 가운데 'N+V'형 합성동사를 다루었다. 이 두 논의 모두 통사부에서 핵이동을 가정하고 있다. 전자의 논의에서는 주어-자동사 관계의 합성동사에서 나타나는 자동사가 능격동사이고, 그 합성동사는 후행동사가 타동사인 것과 구조적으로 동형성을 보인다는 것을 확인하였다. 그리고 시정곤(1998)은 선행 명사가 대상역(Theme)을 가질 때에만 동사로의 핵이동이 가능하다고 주장하였다.¹⁾ 명

사포함이 순수하게 통사론적 현상임에 반해 시정곤(1998)에서는 의미론적 제약을 제시한 것이 흥미롭다. 그러나 우리는 이 의미론적 제약이 한계가 있음을 확인할 것이다. 또한 두 논의는 모두 '부사어+동사' 관계를 갖는 합성동사에 대해서는 설명할 수 없다는 약점을 갖고 있다.

3) 고광주(2002)는 명사포함에 의해서 'N+V'형 합성동사가 형성된다고 주장한 논의이다. 그에 따르면, 'N+V'형 합성동사는 조사와 같은 요소에 의해서 분리될 수 있는 구성이며, '부가어-서술어' 관계에서는 형성될 수 없고, 또한 어휘적 단어에 비하여 생산성이 매우 높기 때문에 이 합성동사는 통사부에서 형성된 것으로 볼 수 있다. 고광주(2002)는 명사포함 이론 내에서 이 합성동사의 형성 과정을 설명하고 있으며 이때 통사부의 핵이동제약이나 공범주원리에 따라 내재논항은 동사어로 핵이동을 할 수 있지만, 외재논항이나 부사어는 동사에 핵이동할 수 없다는 것을 확인하였다. 고광주(2002)는 명사포함 이론으로 국어의 단어형성 원리를 비교적 꼼꼼하게 설명하였다는 점에서 의의를 갖는다. 또한 'N+V'형 합성동사의 선행명사가 모두 동사의 내재논항이고 주어-능력동사, 목적어-타동사 관계에 있는 합성동사가 동일한 기저구조를 갖고 있다는 것도 흥미로운 발견이라 할 수 있다. 그러나 고광주(2002)에서 제시한 형성 원리는 내재논항이 두 개 이상인 경우 어떤 논항이 핵이동할 수 있는지 밝히지 못한다는 점에서 이론상 한계가 있다.

2.2. 어휘부 형성설

N+V형 구성이 어휘부에서 형성된 것으로 판단하는 어휘부 형성설은 그 논의가 종합적으로 이루어지지는 못하였다. 그 논의는 'N+하다', 'N+이다' 구성에 한정되어 이것이 어디에서 형성되었는지 밝히고자 하는 것이 대부분이었다. 최근에는 '하다, 이다'를 통사적 원자 또는 기능동사로 다루어 'N+하다', 'N+이다' 구성이 통사부에서 형성된 것으로 보는 논의들이 적극적으로 이루어지고 있다(목정수 2007 참고). 하지만 '하다, 이다'를 제외한 나머지 일반 동사와 명사가 결합한 구성에 대해서는 그것의 형성 원리에 관하여 충분한 논의가 이루어진 것으로 보이지 않으며 일부에서는 이것을 어휘부에서 단어 형성 원리의 적용을 받아 형성된 것으로 다루고자 하는 논의들이 있었다. 안상철(1998), 최형용(1999), 최형용(2005)에서 'N+V'형 합성동사의 통사부 형성설이 강하게 부정되었다. 특히 최형용(2005)는 격조사의 생략을 전제로 한 단어 형성 원리는 이론 내적으로 합리적이지 못하다고 주장하였다. 이들의 논의를 중심으로 어휘부 형성설을 비판적으로 검토해 보겠다.

1) 안상철(1998:500-508)은 통사부의 핵이동이라는 원칙을 어휘 형성 과정에 무차별적으로 적용하는 경우 어휘의 과잉 생성 문제가 생기게 된다고 지적하였다. 핵이동의 조건을 충족하더라도 합성동사를 이룰 수 없는 경우가 있기 때문이다. 또한 명사포함 이론에서 부사어 위치에 있는 명사가 동사와 포함한 경우를 설명할 수 없다고 지적하였다.

2) 최형용(1999), 최형용(2005)는 통사부의 단어 형성을 부정하는 대표적 논의이다.²⁾ 최형

1) 핵 이동의 의미론적 조건 ; 핵인 인접 명사의 의미역이 '대상(Theme)'이면, 그 명사는 의미 결합을 위해 인접 핵인 동사로 이동할 수 있다. (시정곤 1998:354).

용(2005)는 통사부 형성설이 조사 생략 문제를 간과하였을 뿐 아니라 수많은 ‘주어+동사’ 구성이 핵이동을 통해서 단어화하지 않는다는 사실을 설명할 수 없다고 지적하였다. 그에 따르면, ‘N+V’형 합성동사의 형성 과정은 통사 구성에서 조사가 생략되어 형성된 것이 아니라 어휘부에서 핵이자 함수자(function)인 동사가 자신의 의미상의 빈자리를 채워 단일한 의미를 나타내기 위해서 선행 요소를 선택하는 것이다. 예컨대, ‘힘들다, 본받다, 앞서다’는 각각 용언 ‘들-, 받-, 서-’가 핵으로서 전체 구성을 동사로 결정짓고 의미론적 빈칸을 가지고 있는 함수자로서 선행 요소인 ‘힘, 본, 앞’을 논항으로 실현시킨 단어들이다. 또한 그는 선행 요소가 되는 명사는 비핵이며 의미론적 빈칸은 가지고 있지 않으나 후행하는 용언과의 관계를 고려한다면 의미론적 요구 관계에 있다고 할 수 있다고 가정한다.³⁾ 더 구체적으로 부언하자면, 화자들이 XY라고 하는 새로운 합성어를 접하였을 때 그 단어를 받아들일 수 있는지 없는지에 대한 직관을 갖고 있는데, 그 직관은 X와 Y가 가지는 의미론적 관계가 또한 매우 중요한 사항이 될 수 있다는 것이다.

하지만 이상의 논의로 ‘N+V’형 합성동사의 형성 원리를 설명하기에는 불충분하다. 이 합성동사의 형성에는 분명한 제약이 존재하고, 그 제약은 통사론적 원리의 지배를 받기 때문이다. 함수자가 갖고 있는 의미론적 빈칸이란 무엇인가? 의미론적 요구에 의해서 어떠한 논항을 실현시킬 수 있는지 어휘부에서 결정된 것은 없다. 다만 최형용(2005)에 따르면 완결된 의미를 갖도록 논항을 채울 수 있다고 하였으나 이것은 형식화하기가 어렵다. 어휘부에서 가정한 ‘N+V’형 합성동사의 형성 원리는 더 많은 합성동사에 대한 설명을 놓치게 하고, 그뿐만 아니라 형성이 불가능한 합성동사에 대해서 예측할 수 없다. 또한 ‘X+하다’형은 어떠한 의미론적 요구에 의해서 결합한 것으로 보기 어렵다.

3) 안상철(1998), 최형용(1999)을 비롯한 어휘부 형성설의 입장에서 통사부 형성설에 제기한 문제들을 정리해 보면 다음과 같다.

- (1) ㄱ. 과잉생성, 즉 모든 ‘주어+동사’, ‘목적어+동사’의 구성이 새로운 단어로 형성되는 핵이동의 적용을 받느냐 하는 것.
- ㄴ. 조사 생략 문제.
- ㄷ. 부사어+서술어 구조인 합성어 처리 문제.

따라서 통사부 형성설의 입장을 지지하기 위해서는 (1)의 문제 제기에 답을 달기 위해서 명사포함 이론을 보다 정교화할 필요가 있다. 본 논의는 이 문제 제기를 중심으로 ‘N+V’형 합성동사의 형성 원리를 다시 생각해 보고자 한다.

2) 따라서 본 논의는 최형용 선생님의 논의를 비판적으로 검토하는 것에 초점을 둘 것이다.
 3) 최형용(2005)에서 ‘의미론적 빈칸’과 ‘의미론적 요구’는 중요한 개념이다. 그의 논의에 따르면 의미론적 빈칸은 완결된 의미를 위해서 채워야 하는 대상이 된다면 의미론적 요구는 의미론적 상관성에 따른 의존 관계를 의미한다. 가령 ‘밥을 먹었다’와 같은 문장에서 ‘먹었다’는 그 자체로 완결된 의미를 가지지 못하고 ‘먹었다’의 의미론적 빈칸은 ‘밥’이 채웠다고 할 수 있다. 그러나 ‘밥을’과 ‘먹었다’는 서로 의미론적으로 요구한다고 볼 수 있다.

3. 'N+V'형 합성동사의 형성 원리

3.1 'N+V'형 합성동사의 형태적·통사적 특성

1) 'N+V'형 합성동사가 통사적 단어라고 보는 입장에서 제시하는 가장 큰 근거는 대응하는 동일한 의미의 통사적 구성이 존재한다는 것이다. 통사적 단어는 통사적 특징, 형태적 특징을 모두 갖고 있다는 점에서 형태론에서 골칫거리가 아닐 수 없다. 이제까지의 연구에서 이 두 가지 특징 중에서 어느 것을 부각하느냐에 따라 입장의 차이가 있었다. 이선희·조은(1994)는 'N+V'형 구성이 통사적 특징을 보이기 때문에 단어가 아니라 구(단어의 연속체)라고 본 것이고, 최형용(2005)는 통사부에서 설명할 수 없는 'N+V'형 구성의 형태적 특징을 들어서 어휘부에서 형성된 합성동사라고 본 것이다. 두 논의에서 관찰하고 있는 내용은 모두 옳다. 만일 X, Y 두 단어가 어떤 기제에 의해서 합성이 되었고, 그 결과 합성된 XY는 본래 갖고 있던 통사적 속성을 유지한 채 형태적 특징을 얻게 되었다면, 그 기제는 어휘적 단어를 형성하는 기제와는 차이가 있을 것이다. 우리는 그 어떤 기제를 명사포함이라고 보는 것이다. 명사포함은 통사부에서 형태적 구성을 만들 수 있기 때문이다. 만일 N+V형 합성동사가 어휘부에서 형성된 것으로 본다면 통사적 특징을 설명하기가 곤란하고, 이것을 단순히 단어의 연속체로 본다면 의미 융합이 일어나 합성어로서의 형태적 면모를 보이는 예들을 설명하기 어려울 것이다.

2) 먼저 이선희·조은(1994)에 따라 통사적 구성인 것처럼 관찰되는 합성어들에 대하여 생각해 보자. 'N+V'형 합성어가 모두 그런 것은 아니지만, 대체로 대응하는 통사적 구성과 의미 차이가 없다. 이선희·조은(1994)는 '힘이 나다'와 '힘나다'가 의미가 같기 때문에 후자를 합성어 목록에 추가할 필요가 없다고 하였다. 모든 'N+V'형 구성이 합성어일 필요는 없지만 그렇다고 그 구성이 모두 단어 연속체라고 할 수는 없다. 합성어로 인식되는 예들이 분명히 존재하기 때문이다.

Baker(1988)는 여러 언어에서 명사포함 이후에 단일어와 같은 음운적 변화가 일어난다고 보고하였다. 현대국어에서 '이다' 구성을 제외하고는 결합 요소 간의 음운 변화를 보이는 예를 찾을 수 없지만 중세국어에 다음과 같은 예가 존재한다.

(2) ㄱ. 智慧 기프며 나들며 힘덕 조흐며 禮法이 마즈며 <월인석보 2:23>

ㄴ. 羽旗 뒤유미 혼골으트니 萬馬 | 식식기 駙駙 호더라 <두보시언해, 초간본 24:23>

(2)의 '나들다(나이가 들다), 혼골을다(한결같다)'는 의미 결합 양상을 보건대, 두 구성 요소가 투명하게 결합되어 있고 통사적 구성과 의미차이가 없다고 판단이 된다. 하지만 이 두 단어는 형태소 경계 사이에서 음운변화를 입은 것을 확인할 수 있다. '나들다'는 '나ㅎ'와 '들-'가 결합하면서 후행 어근의 초성이 격음화된 것이고, '혼골을다'는 이는 15세기에 'ㄴ' 아래에서 'ㄱ'이던 형태가 'ㅇ'으로 표기되어 나타나는 일반적인 원칙에 따라 후행어근이 변화한 것이다. 우리는 (2)의 단어가 의미상 통사적 구라고 할 수 있으나 형태상 합성어라는 것을 인정할 수밖에 없다. 이렇듯 통사적, 형태적 특징이 한 단어에 공존하고 있는 것은 이것이 통사부

에서 형태화하는 특정한 기제에 의해 형성되었기 때문이라는 것을 방증한다.

3) 'N+V'형 합성어가 보여주는 형태·통사적 특징은 분리 현상에서 더 흥미롭게 나타난다. 'N+V'형 구성 중에 후행 동사가 '하다, 이다'인 구성은 반드시 합성동사화하는 것은 아니지만 일부 단어적 지위를 획득하여 단어화하는 예들이 존재한다. 그 예들과 함께 N+V형 합성동사의 분리 가능성에 대하여 생각해 보자. 어휘부에서 형성된 단어는 통사부에서 절대로 분리될 수 없다. 하지만 'N+V'형 합성어는 통사부에서 조사, 부정어 '안'에 의해 분리가 가능하다.

- | | | |
|---------------|---------|---------|
| (4)ㄱ. 공부하다 | 공부를 하다 | |
| ㄴ. 춤추다 | 춤을 추다 | |
| ㄷ. 엉망이다 | *엉망이 이다 | |
| (5)ㄱ. *안 공부하다 | 공부 안하다 | 공부는 안하다 |
| ㄴ. */?안 춤춰 | 춤 안 춰 | 춤은 안 춰 |
| ㄷ. *안 엉망이다 | 엉망 아니다 | 엉망은 아니다 |

(4)에서 보듯이 '하다'와 일반 동사로 구성된 N+V형 합성어는 격조사에 의해 분리가 가능하다. 통사부에서 분리가 가능한 것은 이들이 통사부에서 형성되어 단어적 경계를 기억하고 있기 때문이다. 반면에 (4ㄷ)에서 '이다'는 선행어와 분리가 불가능한데 이것은 명사포함 기제의 특수성이 아니라 이미 주지하다시피 '이다'의 접사적 성격에 기인한 것이다. (5)는 부정어에 의해서 분리되는 양상을 보인 것이다. 일반적으로 부정어 '안'은 동사구(VP)가 아니라 동사(V)에 부가된다고 본다. 'N+V'형 합성어는 그 결속력에 따라 '안' 부정어가 선행하기도 하고 후행 동사에 선행하기도 한다. 어쨌거나 'N+V'형 합성어는 부정어 '안'에 의해 분리가 가능한 것이다. 부정어 '안'이 후행 동사에 포함되면 선행명사는 '안+동사'에 포함될 수 없다. 따라서 선행 명사는 보조사나 격표지를 갖고 실현될 수 있다.

분리에 있어서 또 다른 양상을 보여주는 'N+V'형 합성어를 살펴보자.

- | | | |
|---------------|----------|----------|
| (6)ㄱ. *행복을 하다 | 행복하다 | |
| ㄴ. 안 행복하다 | *행복 안 하다 | 행복은 안 하다 |

(6)의 '행복하다'는 다른 'N+V'형 구성과 달리 격조사, 부정어 '안'에 의한 분리가 불가능하다. (6)을 어떻게 해석할 수 있는가? 우리는 두 가지 가능성을 생각해 볼 수 있다. 첫째는 (4, 5)의 동사들과 달리 '행복하다'류의 동사는 통사부에서 형성된 것이 아니라 어휘부에서 형성되었기 때문에 통사부에서 분리가 불가능하다고 가정하는 것이다. 둘째는 '행복하다'류 동사 역시 통사부에서 형성되었고, 선행명사 '행복'의 특수성에 기인하는 것으로 가정하는 것이다. 만일 첫 번째의 가정이 옳다면 적어도 우리는 (4, 5)의 단어는 통사부에서 형성된 것이라는 방증을 얻게 된다. 또한 두 번째 가능성이 옳다면 통사부에서 형성된 'N+V'형 합성어가 모두 동일한 통사적 행태를 보이는 것은 아니라는 결과를 얻게 된다.

본고는 두 번째 가능성을 지지한다. 왜냐하면 (6ㄴ)에서 보듯이 '행복하다'가 보조사에 의해 분리될 수 있기 때문이다. 통사부에서 분리될 수 있다는 것은 이것이 어휘부에서 형성된 것이

아니라는 증거가 된다. 그렇다면 ‘행복하다’는 왜 격조사와 부정어 ‘안’에 의해서 분리되는 것이 불가능한 것일까? 김의수(2005)는 ‘하다’가 선행명사에 자립격(Independent Case)으로 대격을 할당한다고 하였다. 하지만 상태성 술어명사는 이를 거부하는 것으로 관찰된다.

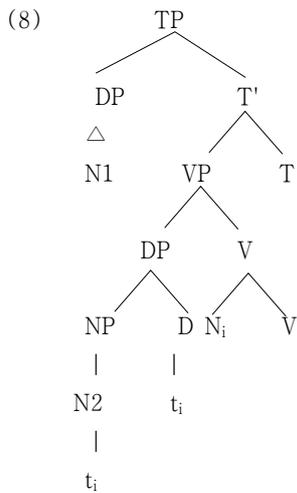
(7) 불행하다(*불행을 하다), 허무하다(*허무를 하다), 부족하다(*부족을 하다), 고독하다(*고독을 하다), 용맹하다(*용맹을 하다)

결국 (7)의 예를 통해서 ‘행복하다’류는 통사부에서 형성되지만 선행 명사의 어휘적 속성에 의해서 격조사, 부정어 ‘안’에 의해 분리되지 못하는 것으로 결론지을 수 있다.

요컨대, ‘N+V’형 합성어는 형태·통사적 특징을 모두 갖고 있다. 여기에서는 형태적 특징으로 중세국어의 음운 변화의 예를 들었으나 의미가 완전히 융합되어 분리가 불가능한 예들도 추가될 수 있다. 통사적 특징으로는 통사부에서의 분리 가능성을 제시하였다.

3.2. 명사포함 현상과 'N+V'형 합성동사의 형성

1) 명사포함(Noun Incorporation)은 Baker(1988)에서 제안한 것으로, 통사적 이동 규칙이 통사적인 최대투사범주가 아닌 어휘 범주에 적용하는 것을 말한다.



명사핵이 동사로 핵이동하기 위해서는 공범주원리(ECP)를 준수해야 하는데, ECP에 따르면 명사핵의 흔적은 고유지배되어야 한다. 따라서 동사는 자신이 고유지배하는 단어들을 포함할 수 있고 결국 동사의 최대투사 아래 있는 보충어만이 포함의 대상이 될 수 있다.⁴⁾ (8)에서 보듯이 N2는 동사로 이동할 수 있으나 N1은 이동이 불가능하다. N1은 동사의 최대투사범위를 벗어나기 때문에 N1이 이동한다 할지라도 그 흔적이 고유지배될 수 없기 때문이다.

명사포함 이론에 따르면 'N+V'형 합성동사의 형성에 관한 예측이 가능하다. 즉, 동사의 보충어만이 핵이동할 수 있으므로 주어-타동사, 주어-비능격동사 관계에 있는 합성동사는 형성이 불가능한 것이다. 고광주(2002)는 'N+V'형 동사를 목적어-타동사 관계, 주어-능격동사

4) 동사의 보충어 위치는 동사에 의해 의미역을 부여받는 위치이기 때문에 이동 후에 고유지배될 수 있다.

관계, 부사어-동사 관계로 분류하고 이 합성동사들이 모두 통사부에서 기저 구조가 같다는 것을 확인하였다. 부사어-동사 관계의 합성어에서 부사어가 문제가 될 것 같지만, 이때의 부사어는 부가어가 아니라 모두 동사의 논항 구조상 필수적으로 요구되는 논항이기 때문에 동사에 포함될 수 있다.

2) 그런데 내재논항이 두 개 이상인 경우에는 어떤 논항이 동사에 포함될 수 있는지 예측하는 것은 여전히 문제가 된다.

(9)ㄱ. 나는 실수를 거울로 삼았다.

ㄴ. 나는 실수를 거울삼았다.

ㄷ. *나는 거울로 실수삼았다.

(10)ㄱ. 연인이 눈이 맞았다.

ㄴ. 연인이 눈맞았다.

ㄷ. *눈이 연인맞았다.

(9)의 동사 '삼다'는 대상역(Theme)과 목표역(Goal), 두 개의 내재논항을 취한다. 그러나 이 두 논항이 모두 동사와 포함될 수 있는 것은 아니다. (9ㄴ, ㄷ)에서 보는 바와 같이 목표역은 동사로 핵이동이 가능하지만 대상역은 그렇지 않다. 따라서 '거울삼다'와 같은 합성동사는 형성이 가능하고 현대국어에 존재하지만 '실수삼다'와 같은 합성동사는 형성이 불가능하다. 우선 이 예만 보더라도 시정곤(1998)의 핵이동의 의미론적 제약, 즉 대상역의 논항만이 핵이동할 수 있다는 설정은 옳지 않다. (10)의 '맞다' 또한 마찬가지이다. '맞다'가 취하는 두 논항, 경험주역(Experience)과 대상역(Theme)의 논항 중에서 동사와 포함이 가능한 것은 대상역의 논항뿐이다.⁵⁾ 'N+V'형 합성동사가 어휘부에서 형성된 것이라면 왜 '실수삼다', '연인맞다'와 같은 동사는 형성될 수 없는지 전혀 설명할 수가 없다. 또한 통사부에서의 핵이동을 가정한 이제까지의 논의에서도 (9, 10)에서 관찰된 내용을 설명하기 어려웠다. 고광주(2002:각주25)는 이 문제에 대해 포함될 수 있는 명사가 의미상 총칭적이거나 비한정적인 것으로 제한된다고 가정하였다. 또한 해석상의 혼란으로 제약되는 것으로도 볼 수 있다며 이 문제를 남겨 놓았다.⁶⁾ 명사포함이 순수한 통사적 현상이라는 것을 생각한다면 의미적 제약에 따라 포함의 가능성 여부가 갈린다는 것은 납득하기 어렵다. 우리는 (9), (10)의 예를 오로지 통사적으로 설명할 수 있다면 그것이 더 합리적이라고 생각한다.

(9), (10)은 내재 논항 간에 비대칭성이 존재한다는 것을 보여준다. 이제 국어에서는 내재 논항 중에서 하나의 논항만이 동사에 포함될 수 있다고 가정해 보자. 그리고 두 개의 논항 중 당연히 동사에 가깝게 위치한 제1 자매 논항이 핵이동에서 우선권을 얻을 수 있다고 생각해 볼 수 있다. 이 가정이 옳다면 두 개의 논항 중에서 어느 것이 더 동사와 가까운지를 판단하는 것이 중요하다.

5) 두 논항 모두 통사구조상 동사의 보충어 위치에 있다. 고광주(2002)에 따르면 동사의 보충어는 ECP에 위배되지 않으므로 핵이동이 가능하다.

6) 홍용철(1994)는 '삼다'류의 동사가 소절을 논항으로 갖는 것으로 보고, 두 내재논항은 주술 관계를 이루고 대상역의 논항이 주어자리에 있으므로 격조사가 생략될 수 없다고 하였다. 이렇게 보더라도 본 논의의 주장과 대치되는 것은 아니다.

다행히 통사 구조상 의미역에 따른 논항의 위치가 결정되어 있다.⁷⁾ 즉 통사 구조에서 논항의 위치를 결정하는 것은 그 논항의 의미역 정체에서 비롯된다. 또한 의미역 간에도 위계가 존재하여서 의미역이 다른 논항들 간에는 순서가 정해져 있다. (9), (10)의 관찰대로라면 ‘경험주역>대상역>목표역’의 순으로 위계가 결정되어 있고 위계가 낮을수록 동사에 가깝다고 가정할 수 있다. 이 가정은 김의수(2005)에 의해서 지지를 받을 수 있다. 김의수(2005)는 어미 ‘-시-’에 의해서 결속되는 양상에 따라서 국어의 의미역 위계를 다음과 같이 재설정하였다.

(11) Agent > Experience/Location/Source > Recipient/Theme > Goal

이에 따르면 목표역(Goal)이 가장 위계가 낮기 때문에 다른 보충어 논항보다 동사에 가깝게 위치하게 된다. 그리고 경험주역(Experience)은 의미역 간에 상대적으로 위계가 높다는 것을 확인할 수 있다. 행위주역(Agent) 논항은 구조상 항상 외재 논항으로 나타나기 때문에 동사에 포함될 수 없다. 따라서 (9), (10)에서 관찰한 내용은 (11)의 의미역 위계에 의해서 설명이 가능하다. 다시 정리해 보면, ‘N+V’형 합성동사의 형성 과정에서 N은 동사와 가장 가까운 내재 논항이어야 한다는 결론을 얻을 수 있다.

3.3. 조사 생략 문제

1) 국어의 명사포함 이론에서 조사의 문제는 그동안 크게 조명을 받지 못하였다. 왜냐하면 Baker(1988)에서 여러 언어 자료를 통해 보고한 대로 포함된 명사는 격을 필요로 하지 않는다는 것이 전제되었기 때문이다. 홍용철(1994)은 명사포함은 국어의 격조사 탈락 현상과 관련된 것이고 보충어가 동사에 포함되면 격조사는 실현되지 않는 것으로 보았다. 또한 김의수(2005)에서 명사포함을 국어의 격 여과의 회피 기제로 제시하기도 하였다. ‘N+V’형 합성동사가 통사부에서 형성된 것으로 보는 이제까지의 연구에서도 조사에 대한 문제와 그 해결은 소략하게 제시되었다. 정원수(1990)은 동사가 논항에 배당하는 격은 그 논항과 서술어와의 긴밀성을 표현해 주는 중요한 문법 현상이지만 격실현이 반드시 격표지를 동반하는 것은 아니라고 보고 부정격이 실현되면 격표지는 음성적으로 나타나지 않는다고 하였다. 따라서 통사적 단어는 부정격이 실현된 통사 구성에서 획득된 것으로 볼 수 있다. 고재철(1992), 시정곤(1998)은 격이 S-구조에서 배당되는 것으로 보아 명사포함된 이후에 그 명사는 격 여과에 걸리지 않는 것으로 보았다. 이렇게 본다면 조사의 실현 여부와 명사포함 현상은 충돌하지 않게 된다.

그러나 최형용(1999, 2005)은 조사의 생략을 전제로 한 단어 형성 방식에 문제가 있다고 지적하였다. 국어의 조사를 바라보는 최형용(1999:256)의 입장은 다음과 같다.

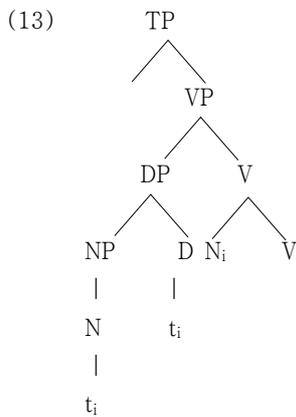
(12) ㄱ. 국어에서 '철수가'와 같은 경우는 명사구가 아닌 격조사구(KP)로 분석된다. 따라서 '철수가'의 성분 구조는 '[[철수]]NP가K]KP'와 같다.

ㄴ. 격조사와 마찬가지로 보조사(D)도 함수자이며 핵이다. 따라서 가령 '철수에게만의 승리'에서 '철수에게만의'는 '[[[[[[철수]NP]에게KP]만DP]의]KP'와 같은 성분 구조를 가진다.

7) Baker(1988)은 이것을 의미역 할당의 균일성 가설(UTAH, Uniformity of θ -Assignment Hypothesis)이라고 하였다. 이 가설에 따르면 동사와 같은 의미역 할당자가 상이한 표면 구조에 특정 의미역을 할당할 때, 그 표면 구조에 상응하는 D-구조는 언제나 동일하여야 한다.

- ㄷ. 조사는 변형과 같은 어떤 절차에 의해 도입되는 것이 아니라 다른 성분들과 마찬가지로 기저에 주어지는 것이다.
- ㄹ. 조사의 실현과 비실현은 동일한 자격을 가지고 기저에 주어지는 것이지 '생략'과 같은 단계를 거치는 것은 아니다.

(12)에 따르면 격조사는 물론 보조사는 문장에서 핵이 되며 기저부터 문장에 부여된다. 따라서 조사가 실현되는가의 여부는 애초에 결정된 것이고 이미 조사를 달고 나온 구성은 임의대로 조사를 생략할 수 없다는 것이다. 하지만 'N+V'형 합성동사가 반드시 조사가 개입된 구 구성과 대응한다고 볼 필연적 이유는 없다는 것이 본고의 입장이다.⁸⁾ D-구조에서 조사가 도입되는 것과 명사포함 현상 간에는 우열 관계가 성립할 수 없다. 어느 하나가 선택되면 다른 하나는 당연히 포기되는 것이기 때문이다.



(13)에서 DP의 핵인 D에서 격조사가 실현된다고 가정하면 위의 구조는 두 가지의 다른 형태로 나타날 수 있다. 즉 D의 격조사가 실현된 경우와 명사가 포함되어 N의 자리에 있던 음성적 실체가 V로 옮겨간 경우이다. 후자의 경우, 즉 Ni가 V로 핵이동한 경우라면 D는 실현될 수 없다.⁹⁾ 이것을 정리하면 다음과 같다.

- (14) ㄱ. N-D V : 춤을 추다, 힘이 들다, 노래를 하다
- ㄴ. NV : 춤추다, 힘들다, 노래하다

(14ㄱ)과 (14ㄴ)은 상보적 관계에 있어서 통사부에서 어느 하나만이 선택될 수 있다. (14ㄴ)과 같이 국어에서 보충어의 격조사가 실현되지 않고 동사에 포함되어 실현된 문장을 찾는 것

8) 필자는 격조사는 물론, 보조사 역시 S-구조에서 도입되는 것으로 본다. 명사구의 문법적 지위가 결정되기 전에 해당 표지를 처음부터 지니고 나타난다는 것을 합리적이지 않다. 가령 비대격 동사의 논항인 명사구가 D-구조에서 목적어 자리에 있다가 격을 받기 위해서 주어의 자리로 이동한다는 여러 가지의 통사론적 증거가 존재한다. 만일 이 명사구가 주격 조사를 달고 D-구조에 도입되었다면 이동의 이유가 사라지고, 또한 목적어 자리에는 주격 조사를 가진 명사구와 대격 조사를 가진 목적어가 모두 나타날 수 있다는 문제점을 갖게 된다. 필자의 이러한 태도는 최형용(1999, 2005)의 그것과 차이가 있지만 조사가 D-구조에서 도입된다고 하더라도 명사포함 이론 내에서는 크게 문제가 되지 않는다.

9) 조사는 선행하는 음성적 실체가 존재해야만이 실현될 수 있기 때문이다.

은 어려운 일이 아니다.

(15) ㄱ. 비오니까 첼수는 우산가지고 학교가라.

ㄴ. 우리 아버지는 영희(pause) 떠느리삼고 싶어 하셨어.¹⁰⁾

한편 어휘격 조사와 보조사는 일반적으로 기저에 도입되는 것으로 본다(이남순1998). 이 두 조사류가 기저에서 반드시 실현되어야 한다면 명사포함 이론은 다시 문제에 직면하게 된다. 그야말로 이러한 입장을 유지한다면 명사가 포함되기 위해서 어휘격 조사와 보조사는 생략되어야 하는 것이다. 그리고 최형용(1999, 2005)에서 지적한 대로 생략은 그리 간단한 문제가 아니다.

(16) ㄱ. 거울삼다, 장남삼다, 앞두다, 앞세우다, 꿈같다, 장승같다, 주옥같다,

ㄴ. 어림없다, 두말없다, 턱없다, 걸훤다, 걸늬다, 걸돌다

(16ㄱ)의 합성동사는 선행명사의 어휘격 조사가 생략되어 형성된 것이다.¹¹⁾ 그렇다면 어휘격 조사는 어떠한 환경에서 생략이 가능한가? 이남순(1998)은 어휘격 조사의 경우, 그 논항이 자신의 가장 전형적인 위치에 놓인 것으로 판단될 때, 다른 성분의 존재로 인하여 자신의 격이 불분명해질 가능성이 없을 때는 생략될 수 있다고 하였다. 가장 전형적인 위치는 무엇을 말하는가? 이것은 의미역 위계에 따라 기저에 고정된 본래의 위치를 의미한다. 3.2에서 살펴본 대로 내재논항이 두 개인 경우, 동사와 가까운 위치에 있는 논항만이 포함될 수 있다고 하였는데, 의미역 위계에 따라 논항들이 잘 배열되어 있다면, 즉 전형적인 위치에 놓여 있다면 동사와 가장 가까운 위치에 있는 논항은 조사가 생략되어 동사에 포함될 수 있다. 따라서 (16ㄱ)의 합성어를 설명하기 위해서 조사의 생략을 가정하는 것은 무리가 없다.

(16ㄴ)은 문장으로 환원한다면 선행 명사에 보조사가 부착되어야 하는 것이다. 가령 ‘어림없다’에 대응하는 문장은 ‘어림이 없다’가 아니라 ‘어림도 없다’이고, ‘걸훤다’의 대응 문장은 ‘걸을 훤다’가 아니라 ‘걸만 훤다’이다. 그런데 과연 합성동사를 통해서 환원된 문장이 합성동사의 본래 기저 구조라고 보아야 하는지는 의문스럽다. 선행 명사의 어휘적 속성에서 충분히 보조사가 덧붙이는 의미를 얻을 수 있다면 이들 구성이 본래 보조사를 달고 나온 것이라고 가정할 필요는 없다는 것이 본고의 입장이다. ‘어림없다’의 ‘어림’은 ‘대강이라도 짐작할 수 없는 것’이라는 의미를 갖고 있어서 ‘어림이 없다’라고 쓰더라도 ‘어림없다’와 의미상 큰 차이가 없다. 또한 ‘걸훤다’의 ‘걸’은 ‘속이 아닌 걸’이라는 의미가 전제되어 있어서 이것 역시 ‘걸을 훤다’라고 쓰는 것이 가능하다.

(17) ㄱ. 네가 그렇게 애써 봐야 어림이 없지.

ㄱ'. 네가 그렇게 애써 봐야 어림도 없지.

ㄴ. 영희는 실속 없이 걸을 훤는다는 게 문제야.

ㄴ'. 영희는 실속 없이 걸만 훤는다는 게 문제야.

10) 이때 ‘영희’는 후행요소에 포함된 것이 아니라 주제어라고 판단된다. 따라서 발화시에 ‘영희’ 다음에 휴지(pause)가 있어야 자연스럽다.

11) 어휘격 조사가 D-구조에 도입된 것으로 보지 않는 입장에서는 이러한 논의가 필요 없다.

려울 것이다.

◇ 참고 문헌 ◇

- 고광주(2002), 「"명사+동사"형 합성동사의 형성 원리」, 『우리어문연구』 19, 253-278.
- 고재설(1992), 「'구두담이'형 합성명사에 대하여」, 『西江語文』8.
- 김기혁(1995), 『국어 문법 연구-형태•통어론』, 박이정.
- 김승곤(1996), 『현대 나라 말본』, 박이정.
- 김의수(2006), 『한국어의 격과 의미역 : 명사구의 문법기능 획득론』(國語學叢書55), 태학사.
- 김일병(2001), 『국어 합성어 연구』, 도서출판 역락.
- 목정수(2007), 「형태론과 통사론 사이에-통사론적 단위 설정을 중심으로-」, 『한국어학』 37.
- 시정곤(1998), 『수정판 국어 단어형성의 원리』, 한국문화사.
- 안상철(1998), 『형태론』(대우학술총서), 민음사.
- 이남순(1998), 「격표지의 비실현과 생략」, 『國語學』 31, 339-360.
- 이선희·조은(1994), 「통사부의 핵이동에 대하여」, 『우리말글연구』 1, 237-263.
- 정원수(1990), 『국어의 단어형성 연구』, 충남대학교 박사학위논문.
- 최형용(1999), 「국어의 단어 구조에 대하여」, 『형태론』 1-2, 245-260.
- 최형용(2005), 『국어 단어의 형태와 통사』(國語學叢書 45), 태학사.
- 최형용(2006), 「합성어 형성과 어순」, 『國語國文學』 143, 235-272.
- 홍용철(1994), 「융합이론과 격조사 분포」, 『생성문법연구』 4-1.
- Baker, M.(1998), *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*, The University of Chicago Press.

□ 토론 □

“N+V형 합성동사의 형성 원리를 다시 생각함”에 대한 토론문

전 정 미 (상명대학교)

★ 별 지 참조 ★

상품명의 고유명사론

이 동 혁 (POSTECH)

□ 차 례 □

1. 서론
2. 고유명사의 조건
3. 상품명의 양화적 특성
4. 상품명의 지시적 특성
5. 상표법에서의 상품명 범주
6. 결론

1. 서론

이 글은 기존에 고유명사의 한 예로 다루어 왔던 상품명(商品名)이 과연 고유명사인지를 검토하는 것이 목적이다. 그간 국어학 분야에서 고유명사에 대한 연구가 거의 없었을 뿐만 아니라 상품명도 고유명사라는 사실에 대해 별로 의심이 없었던 것 같다.¹⁾ 이 글은 기존에 제시했던 고유명사의 조건을 대입하여 상품명도 고유명사에 해당하기가 어려움을 밝힐 것이고, 이에 대한 대안을 모색해 보는 논의가 될 것이다. 만일 이 논의가 생산적으로 진행된다면, 정체해 있는 고유명사의 국어학적 연구를 활발하게 할 수 있을 것이라는 의의를 추가적으로 가진다.

이 글은 다음과 같은 진행 순서를 따른다. 2장에서는 먼저 기존 국어 문법서에서 제시한 고유명사의 조건을 정리해 볼 것이다. 3장에서는 그 조건을 양화적인 성격이라 규정하고, 상품명도 어떤 양화적인 특성을 가지는지 살펴볼 것이다. 4장에서는 상품명도 지시적인 특성을 살펴볼 것이다. 그래서 3장에서 4장의 논의를 통해 상품명도 고유명사가 아니라는 사실을 밝힐 것이다. 5장에서는 상표법에서 정의한 상품명은 고유명사라는 사실을 주장할 것이다. 마지막으로 6장에서는 본문에서 주장한 바를 요약할 것이다.

1) 고유명사의 국어학적 특징을 비교적 자세하게 다룬 연구는 이경호(1998)가 거의 유일하다.

2. 고유명사의 조건

고유명사는 보통명사와 함께 명사의 한 종류로 소개된다. 고유명사와 보통명사를 하나의 종류로 삼는 까닭은 명사 표현으로 적용되는 범위의 문제이기 때문이었다. 그리고 고유명사의 성립 조건과 특성은 주로 보통명사와의 차이를 통해 설명한다. 다음은 주요한 국어 문법서에서 제시한 고유명사의 개념과 특성이다.

- (1) 가. 이관규(2002:127) : 보통 명사는 세상에서 여러 개 존재하는 일반적인 명사를 가리키고, 고유 명사는 그 수에 있어서 하나밖에 존재하지 않는 것을 지칭한다.
- 나. 남기심·고영근(1993:73) : 그런데 3(나)의 말들은 같은 성질의 대상 가운데서 어느 하나를 다른 것과 특별히 구별할 필요가 있을 때 사용되는 명사란 점에서 고유명사(固有名詞) 또는 독립명사(特立名詞), 달리 홀로이름씨라 한다. (중략) 고유명사는 특정한 대상에 대해 붙여진 이름이므로 그러한 속성을 띤 대상은 오직 하나밖에 없다.
- 다. 서정수(1996:486) : 고유 명사(proper noun)는 사람 이름이나 단체 이름, 땅, 산, 강 등의 이름을 나타내는 특정 명사를 말한다. 고유 명사가 가리키는 대상은 하나뿐이다.
- 라. 왕문용·민현식(1988:107) : 고유명사는 (3가)처럼 사물의 개체 명칭으로서 특별히 고유하게 구별하여 부르는 명사인데 특칭명사라고도 한다.
- 마. 이익섭(2005:61) : 고유명사는 사람 이름, 나라나 도시 및 강이나 산, 바다, 호수, 섬 등의 지명(地名), 회사나 상품의 이름 등 각종 이름을 나타내는 명사인 점도 여느 언어와 다를 바가 없다.
- 바. 이익섭·채완(1999) : 고유명사는 인명, 지명을 비롯하여 기관의 이름, 상표 이름 등 고유한 이름을 나타내는 명사로서 한 명사가 포괄하는 범위에서 그러한 제약이 없는 보통명사와 구별된다.

이상의 설명에서 고유명사의 조건을 추출해 볼 수 있다.

- (2) 가. 무엇을 나타내는 고유한 이름이다.

나. 그 이름은 주로 인명과 지명이고, 기관의 이름이나 상품의 이름이 될 수도 있다.

다. 그 이름이 가리키는 대상은 하나뿐이다.

(2가)는 어떤 대상에 붙는 이름이 되, 그 이름이 고유하다는 것이다. 이름이 고유하기 위해서는 그 이름으로 불리는 대상이 유일하면 된다. 이것은 (2다)의 조건으로 이어진다. 가령 서울 어느 동 몇 번지에 사는 ‘철수’라는 사람은 달리 없으며, 임진왜란 때 왜적을 물리친 ‘이순신’도 하나뿐이고 ‘신라, 경주’ 등 나라나 도시 이름도 마찬가지이다(남기심·고영근 1993:73 참조).

참고로, 서울 어느 동 몇 번지에 사는 특정한 이만 ‘철수’라는 이름을 갖지는 않는다. 부산 어느 동 몇 번지에 또 다른 이도 ‘철수’라는 이름을 가질 수 있다. 이렇게 되면 ‘철수’라는 이름이 고유하지 않다는 생각이 드는데, 이견 완전히 다른 두 개체가 우연히 ‘철수’라는 이름이 같아져서 생겨난 일일 뿐이다. 둘은 이름만 우연하게 공유할 뿐, 둘 사이에 같은 성질이 있어

서 ‘철수’라는 이름을 갖게 된 것은 아니다.

3. 상품명 의 양화적 특성

2장에서 설명한 고유명사의 고유성 조건과 유일성 조건을 증명하기 위해 교육인적자원부 (2002)에서 든 아래와 같은 검증법을 보통 사용한다.

(3) 가. 고유 명사에는 복수에 대한 표현이 어렵다.

(예) *영자들이 마구 몰려 왔다.

나. 고유 명사는 ‘이, 모든, 새’ 따위의 관형사와 결합하기 어렵다.

(예) *이 영자가 저 영자를 때렸다.

다. 고유 명사는 수와 관련된 말과 결합하지 않는다.

(예) *두 백제가, *설악산마다

그런데 ‘신라면’과 같은 상품명은 (3)의 검증법을 통과한다.²⁾ ‘주식회사 농심’이라는 회사에서 1986년 10월에 출시된 ‘신라면’은 2004년 말까지 총 138억 봉지가 팔렸다고 한다. 그렇다면 ‘신라면’이 가리키는 낱개의 대상이 하나가 아니라 적어도 138억 개는 족히 넘는다는 뜻이다. 아주 특별한 경우가 아니라면 상품은 대량으로 생산되고 판매되는 것이기 때문에 유일성 조건을 강조한 기존의 고유명사 정의로는 그 상품의 이름인 상품명은 고유명사가 될 수가 없다. 이 같은 사실은 (3)의 검증법을 확대한 다음의 예로도 증명된다.

(4) 가. 여보세요. 여기에 있던 신라면들이 다 어디에 갔어요?

나. 아니에요. 거기 신라면 두 개는 있을 거예요.

다. 여보세요. 여기 신라면 하나밖에 없어요. 좀 많이 갖다 두세요.

라. 알겠습니다. 그런데 장담할 수는 없어요. 밀가루 값이 많이 오른다고 해서 어제 한 사람이 모든 신라면을 다 사 갔나 봐요.

마. 2008년 1월 1일부터 값이 200원이 오른 새 신라면이 나온다고 해요.

바. 그는 먹어 본 신라면마다 맛이 있다고 극찬하였다.

‘신라면’은 (4가)에서처럼 복수에 대한 표현이 가능하고, (4나, 다)에서처럼 수와 관련된 말과 결합할 수도 있으며, (4라, 마)에서처럼 ‘모든’이나 ‘새’와 같은 관형사와 결합할 수도 있다. (4)와 같은 분포는 상품명 ‘신라면’이 개체로서 여러 개 존재하기 때문이고 유일하지 않기 때문이다. 따라서 이러한 증거로 ‘신라면’과 같은 상품명은 이제 더 이상 고유명사가 아니라는 잠정적인 결론을 내릴 수 있다.

고유명사의 여집합을 보통명사로 규정했으니, 그렇다면 상품명도 보통명사라는 가정을 해 볼 수 있다. (3)의 고유명사의 분포 조건은 ‘이’와 ‘새’ 등의 관형사와 결합하기 어렵다는 설명

2) 대개의 고유명사 연구에서는 (3)과 같은 검증법으로 고유명사와 보통명사를 가르고 있다. 그러나 그 검증법에 소용되는 예는 주로 인명이나 지명이었지 이상하게도 상품명은 없었다.

을 제외하곤 전부 양화(quantification)와 관련된 것이다. ‘-들’과 같은 복수 표현이 결합하기 어렵다거나, ‘모든’과 같은 관형사와 결합하기 어렵다든가, 수와 관련된 표현과 결합하지 않는다는 것은 모두 양화와 관련된 설명이다. 즉, 유일성 조건을 범주 설정의 핵심으로 하고 있는 고유명사는 양화 표현 자체가 어렵다는 뜻이다.³⁾ 반대로 보통명사는 양화가 가능하며, 그 결과로 다음과 같은 (5) 예들이 자연스러운 것이며, 같은 이유로 (4)도 성립하는 것이다.⁴⁾

(5) 가. 새로 나온 라면들이 날개 돋친 듯이 팔리고 있다.

나. 난 여기에 있는 모든 라면을 맛보았지.

다. 각 회사의 라면마다 강조하는 맛이 있어.

(5)의 밑줄 친 예는 모두 복수를 나타낸다. ‘라면’과 같은 보통명사에서 발견되는 복수화의 특징이 만약 ‘신라면’과 같은 상품명에서도 유지된다면 상품명도 고유명사가 아니라 보통명사라는 확신을 더 가질 수 있을 것이다.

익히 아는 대로 한국어의 대표적인 복수 표지는 ‘-들’이다. 그런데 한국어에서는 복수 표현이 ‘-들’ 접사뿐만 아니라 무표지로도 실현될 수 있다. 달리 말하면 한국어의 복수 표현은 ‘-들’ 복수형과 \emptyset -복수형이 가능하다. 위 예에서 (5가)는 ‘-들’ 복수형으로, (5나)는 \emptyset -복수형으로 라면에 대응하는 개체가 여러 개라는 사실을 표시한다. 이어서 ‘-들’ 복수형과 \emptyset -복수형의 형식을 상품명에 각각 적용시켜 보았다.

(6) 가. 여보세요. 여기에 있던 그 많던 신라면들이 다 어디에 갔어요?

나. 어제 롯데마트에 가 보니까, 상품 진열대에 너구리들이 엄청 쌓여 있더라.

다. 지금까지 내가 쪽 마셔온 처음처럼들만 해도 값으로 따지면 100만원은 넘을 거야.

(7) 가. 여보세요. 여기에 있던 그 많던 신라면이 다 어디에 갔어요?

나. 어제 롯데마트에 가 보니까, 상품 진열대에 너구리가 엄청 쌓여 있더라.

다. 지금까지 내가 쪽 마셔온 처음처럼만 해도 값으로 따지면 100만원은 넘을 거야.

(6)은 ‘-들’ 복수형으로 실현된 복수 표현이고, (7)은 \emptyset -복수형으로 실현된 복수 표현이다. 이상의 예를 통해 ‘-들’ 복수형과 \emptyset -복수형으로 상품명인 ‘신라면’, ‘너구리’, ‘처음처럼’의 복수 표현이 가능하다는 것을 알 수 있다. 이것은 (5)의 보통명사 ‘라면’과 같다. 그런데 ‘-들’ 복수형과 \emptyset -복수형이 둘 다 복수를 나타내기는 하지만 두 복수형에 의미의 차이가 있는 것으로 임흥빈(2000), 백미현(2002), 전영철(2004), 유현경(2007) 등에서 보고하고 있다.

(8) 가. 우리 학교는 학생이 원하는 과목을 개설하고 있습니다.

3) 한국어에서는 ‘-들/-네’ 등의 접사 표현, 분류사 구문, ‘모든’과 같은 관형사 구문 등이 양화를 나타내는 표현이다.

4) 엄밀하게 말해서, 복수화가 가능한 것은 보통명사라기보다 가산명사의 특징이라고 할 수 있다. 강범모(1999)에서는 한국어 보통명사의 의미와 관련하여 ‘-들’의 기능을 다루었는데, 일반적으로 분류사가 존재할 경우에는 가산명사와 물질명사의 구분이 나타나지 않지만, 한국어에는 분류사가 있으면서도 가산명사와 물질명사가 구분되는 특성을 보인다고 지적하였다. 따라서 이하에서 복수와 관련된 보통명사는 가산명사임을 밝혀둔다.

나. 우리 학교는 학생들이 원하는 과목을 개설하고 있습니다.

예를 들어, (8가)의 경우는 학생 전체를 염두에 둔 것이고, (8나)는 학생 각각을 따로 문제 삼는 경우이어서 두 예 사이에 의미 차이가 있다. 이것을 일반화하면, (8가)의 \emptyset -복수형의 복수 표현은 집합적(collective) 해석이 가능하고, (8나)의 '-들' 복수형의 복수 표현은 배분적(distributive) 해석이 가능하다는 것으로 풀이된다. 이를 상품명에도 적용시켜 볼 수 있다.

(9) 가. 신라면에는 고춧가루를 넣지 않는 게 좋아.

나. 신라면들에는 고춧가루를 넣지 않는 게 좋아.

(9가)는 밑줄 친 '신라면'의 \emptyset -복수형으로 '신라면 전체'를 가리켜서 집합적으로 해석되나, (9나)의 밑줄 친 '신라면들'의 '-들' 복수형으로는 '신라면 각각'을 강조하므로 배분적으로 해석되는 것 같다. 특히 집합적으로 해석되는 명사는 배분적인 의미를 나타내는 부사(어)와 공기하기가 어려운데, 가령 (10나)의 예가 부자연스러운 이유가 그 때문이다.

(10) 가. 학생들이 각각 앞으로 나와서 발표를 하였다.

나. *학생이 각각 앞으로 나와서 발표를 하였다.

상품명도 이와 마찬가지로인 듯하다. 즉, 아래 (11가)는 자연스럽지만 (11나)가 부자연스러운 이유가 (10)의 설명과 같다.

(11) 가. 철수는 식탁 위에 차려진 신라면들을 차례로 먹었다.

나. ??철수는 식탁 위에 차려진 신라면을 차례로 먹었다.

여기서 배분적인 의미를 담당하는 부사(어)는 '차례로'다. '신라면들'이 이미 배분적으로 해석되므로 (11가)는 가능하다. 그러나 \emptyset -복수형인 '신라면'은 집합적으로 해석되므로 (11나)가 부자연스럽다.

이와 같이 상품명은 보통명사와 마찬가지로 복수에 대한 표현이 가능하고, 그것은 \emptyset -복수형과 '-들' 복수형으로 실현될 수 있으며, 집합적 해석과 배분적 해석의 의미적 차이를 보이고 있다. 따라서 상품명이 고유명사가 아니라 보통명사에 속한다는 주장이 더 설득력을 얻게 된다.

4. 상품명 의 지시적 특성

임동훈(2005)에서는 '이다' 구문이 어떤 개체나 상황의 존재를 인정하기만 하고 서술력은 없는 제시문임을 주장하고, 제시문으로서의 '이다' 구문은 등치 관계, 서술 관계, 수식 관계에 의해 정언문으로 확장됨을 살펴보았다.⁵⁾

5) 임동훈(2005:122-23)에서는 Simons(2004)를 인용하여 제시문과 정언문을 다음과 같이 설명하고 있다. "누군가

- (12) 가. 철수가 김 박사이다.
 나. 김 박사가 철수이다.
 다. 알고 보니 건물의 진짜 주인은 나와 함께 아이들을 가르치는 지도교사의 아버님이셨다.
- (13) 가. 철수는 학생이다.
 나. 철수는 아직도 사춘기이다.
- (14) 나는 냉면이다.

위 예들은 임동훈(2005)에서 가져온 것들이다. (12)는 등치 관계, (13)은 서술 관계, (14)는 수식 관계에 해당한다고 설명된 예들이다. 이와 관련하여 우리가 주목할 것은 (13)과 같은 서술 관계이다. 임동훈(2005)에서는 (13)의 예가 서술 관계를 갖게 된 것을, 제시문을 형성하는 ‘이다’가 한정적이거나 특정적이지 않은 명사에 부착되면서 서술화(predication)가 발생한 결과로 해석하고 있다. 모든 명사는 비의미역 논항 R을 외부 논항으로 가지는데, 이 외부 논항은 지시(reference)나 서술화에 의해 충족되어야 한다는 게 (12)와 (13)의 차이를 설명하는 중요한 논리적 근거이다. 이 근거에 따르면, ‘이다’에 선행하는 ‘김 박사’나 ‘철수’는 그 자체로 한정적이고 특정적이기 때문에 지시에 의해 외부 논항이 충족되지만, ‘학생’과 ‘사춘기’는 한정적이고 특정적인 명사가 아니어서 지시에 의해 외부 논항이 충족될 수 없고 다른 식의 논항 충족 방식이 필요하다. 그것이 바로 서술화인데, ‘이다’ 서술화를 통해 ‘학생이-’와 ‘사춘기이-’를 술어적인 속성을 갖는 것으로 취급하여 ‘학생’과 ‘사춘기’의 논항이 ‘철수’로 충족된다고 보고 있다.

임동훈(2005)의 설명을 이 글에 대입하여 요약하면 다음과 같을 것이다. ‘X-이 Y-이다’ 구문에서 고유명사는 X 자리와 Y 자리에 올 수 있다. 단, Y 자리에 고유명사가 오게 되면, X와 Y의 관계는 등치 관계가 된다. 그러나 고유명사가 Y 자리에 와서는 서술 관계가 될 수 없다. 그 이유는 고유명사는 특정적이고 한정적이기 때문이라고 풀이할 수 있다.

이제 상품명이 Y 자리에 왔을 때 X와 서술 관계가 맺을 수 있는지를 통해 상품명의 고유명사 판단을 해 볼 수도 있을 것이다.

- (15) 가. 내가 어제 먹은 라면은 신라면이다.
 나. 신라면은 내가 어제 먹은 라면이다.
 다. *라면은 신라면이다.
 라. 이 라면이 신라면이다.
 마. 신라면이 이 라면이다.
 바. 이것이 신라면이다.
 사. 신라면이 이것이다.

‘This a is b’라고 판단할 때 이는 a를 인정하는 부분과 그것에 대해 서술하는 부분으로 구성된다. 이는 ‘All a are b’를 ‘There are a and all of them are b’와 같이 해석하는 것이다. 그리고 브렌타노는 이러한 해석을 바탕으로 ‘There is an a’나 ‘This a exists’와 같은 존재 판단을 제시적(thetic) 판단이라 부르고, 여기에 서술 부분이 결합된 이중판단을 정언적(categorical) 또는 종합적(synthetic) 판단이라 불렀다.” 즉, 제시적 판단이 실현된 문장이 제시문이고, 정언적 또는 종합적 판단이 실현된 문장이 정언문이다.

(15가)에서는 ‘내가 어제 먹은 라면’과 ‘신라면’이 등치 관계에 있다. 등치 관계에 있는 X와 Y는 서로 바꿀 수 있는데, (15나)를 보면 이러한 교환이 가능하다. 이렇게 서로 교환이 가능한 것은 임동훈(2005)의 설명대로라면 ‘내가 어제 먹은 라면’과 ‘신라면’이 동지시(co-reference) 관계에 있기 때문이기도 하지만, 이 관계에 있으려면 X와 Y 자리에 오는 표현이 특정적이고 한정적이기 때문이다.⁶⁾ 그러나 X 자리에 특정적이고 한정적인 단어나 구가 오지 않는다면 (15다)와 같이 비문이 생길 수 있다. ‘라면’ 대신에 ‘이’라는 지시어를 동반하여 특정성과 한정성을 보장한다면 (15라, 마)에서처럼 교환이 가능하게 된다. 그리고 ‘이것’과 같은 지시대명사로 특정성과 한정성을 보장해도 (15바, 사)에서처럼 교환이 된다.

하지만 ‘신라면’이 Y 자리에 와서는 서술 관계가 성립하지 않는 것 같다. 임동훈(2005)의 설명에 따르면, ‘신라면’이 특정적이고 한정적이기 때문에 지시로 외부 논항을 충족시킬 수 있기 때문이다. 특정적이고 한정적인 단어를 고유명사라고 일반적으로 가정한다면 이와 같은 분포적 특징에 따라 상품명은 고유명사일 것 같다. 문제는 이와 같은 결론이 3장에서 살펴서 나온 결론과 정면으로 배치된다는 것이다.

임동훈(2005)에서는 ‘X-이 Y-이다’ 구문이 등치 관계를 이루려면 Y 자리에 오는 표현이 특정적이고 한정적이어야 한다고 주장하였지만, 그것이 꼭 고유명사이어야 한다고 명시적으로 주장하지는 않았다. 실제로 (15나)에서처럼 한정 기술구이어도 좋고, (15마)에서처럼 지시어와 일반어의 조합이어도 좋으며, (15사)에서처럼 아예 지시대명사이어도 좋다. 한정 기술구, 지시어와 일반어의 조합, 지시대명사가 모두 특정적이고 한정적인 셈이다. 또한 (12나)에서처럼 인명의 고유명사도 특정적이고 한정적이라는 점에서는 공통적이다.

이처럼 한정 기술구, 지시어와 일반어의 조합, 지시대명사, 고유명사가 특정적이고 한정적이라는 점에서는 같지만 혹시 차이가 없는지 주목해 볼 필요가 있다.

- (16) 가. 사람은 언어로 의사소통을 한다.
 나. 그 사람은 영어로 의사소통을 잘 한다.
 다. 굴은 맛있는데, 왜 이 굴은 맛이 없을까?
- (17) 가. 아마도 그는 저곳에서 잘 살고 있을 겁니다.
 나. 그래요, 나는 이곳에서 잘 살고 있습니다.
- (18) 가. 윤빛찬란한별은 영어로 의사소통을 잘 한다.
 나. 윤빛찬란한별은 분당에서 잘 살고 있습니다.

(16가)의 ‘사람’은 특정한 개체를 지시하지 않아서 총칭적으로 해석된다. 대신 총칭적인 단어 ‘사람’ 앞에 지시어 ‘그’를 삽입한다면 지시 대상이 잠정적으로 결정될 수 있다. (16다)는 (16가)와 (16나)의 차이를 한 문장에서 잘 보여주는 예다. ‘굴’은 특정한 개체를 지시하지 않지만, ‘이 굴’은 지시어가 포함되어 지시하는 대상이 잠정적으로 결정된다. 지시어와 일반어의 조합으로 지시 대상이 완전히 결정되지 못하고 잠정적으로 결정된다고 한 까닭은, ‘그 사람’의

6) ‘내가 어제 먹은 라면’은 이른바 한정 기술구(definite description)이기 때문에 특정적이고 한정적이다.

지시체가 화자가 있는 시·공간의 위치에 따라 가변적이기 때문이다. 그래서 (16나)의 ‘그 사람’이 ‘장철수’가 될 수도 있고, ‘장준혁’이 될 수도 있다.

(17가)와 (17나)에서는 각각 지시대명사 ‘그’와 ‘나’가 사용되었다. ‘그’와 ‘나’는 화자와 청자가 공유하는 상황에 따라 지시하는 대상이 달라질 수 있다는 점에서 지시 대상이 가변적이라고 할 수 있다. (17가)의 ‘그’도 ‘장철수’나 ‘장준혁’이 될 수도 있다는 뜻이다. 그리고 (17나)의 ‘나’는 그 문장의 발화자가 ‘장철수’라면 ‘장철수’가 지시체일 테고, 그 문장의 발화자가 ‘장준혁’이라면 ‘장준혁’이 지시체일 것이다. 이 점에서 지시대명사도 지시체가 잠정적으로 결정된 것일 뿐이다. 앞에서 지시어와 일반어의 조합, 지시대명사가 특정적이고 한정적이라고 했지만, 이것은 확정적인 지시체의 성질이 아니라 어디까지나 잠정적인 지시체의 성질이다.

(18가, 나)의 ‘윤빛찬란한별’은 고유명사의 대표적인 사람 이름이다. ‘그’나 ‘나’의 지시 대상이 가변적이거나 ‘윤빛찬란한별’과 같은 인명은 지시 대상이 (모든 가능 세계에서) 특정한 하나로 고정적이다. ‘철수’와 ‘영희’가 대화하는 상황이든, ‘철수’와 ‘영철’이 대화하는 상황이든 ‘윤빛찬란한별’이 가리키는 대상은 변하지 않는다. 따라서 지시어와 일반어의 조합, 지시대명사의 지시체가 잠정적인데 비해, 고유명사의 지시체는 확정적이고 고정적이라고 정리할 수 있겠다.⁷⁾

그렇다면, 지시어와 일반어의 조합, 지시대명사, 고유명사가 특정적이고 한정적이라는 점에서는 공통적일 수 있으나 이와 같이 성질이 각각 다르기 때문에 등치 관계를 갖는 ‘X-이 Y-이다’ 구문에서 Y에 오는 단어가 반드시 고유명사라고 할 필요는 없게 된다. 특정성과 한정성이 있어서 Y 자리에 오는 것이 단어라고 하더라도 고유명사와 성질이 다를 가능성이 충분히 있기 때문이다. 이것은 곧 (15가, 라, 바)의 ‘신라면’이 특정적이고 한정적일지언정 고유명사는 아닐 가능성을 엿볼 수 있게 만든다.

(19) 가. 조금 전까지 이곳에 있었던 딱 하나 남은 라면이 바로 신라면이다.

나. 조금 전까지 이곳에 있었던 라면들이 바로 신라면이다.

다. 조금 전까지 이곳에 있었던 라면들이 바로 신라면들이다.

라. ??조금 전까지 이곳에 있었던 녀석들이 바로 장철수이다.

마. 조금 전까지 이곳에 있었던 녀석들이 바로 장철수들이다.

‘신라면’의 상품명은 단수 개체를 나타낼 수도 있고, \emptyset -복수형으로 집단적 해석을 갖는 복수의 의미를 나타낼 수도 있다. (19가)의 ‘신라면’은 단수 개체를 나타내고, (19나)의 ‘신라면’은 집단의 복수 개체를 나타낸다. 만약 (19다)에서처럼 ‘신라면들’이라고 하면, 라면 하나하나가 ‘개별적으로 신라면’이라는 배분적인 해석을 하게 된다. 그러나 인명과 같은 고유명사는 유일성 조건에 따라 복수 개체를 나타낼 수가 없다. 그래서 (19라)의 예가 부자연스러운 것이다. 반면에 (19마)가 자연스러운 이유는 ‘장철수들’로 해서 ‘장철수’라는 이름을 가진 여러 사람들을 개별적으로 가리키는 배분적인 해석이 가능하기 때문이다.

요컨대, 상품명과 고유명사는 특정적이고 한정적이다. 그러나 상품명을 곧바로 고유명사로

7) 우리는 한정 기술구에 대해서는 별도로 논의하지 않았다. 결론적으로 말해서 한정 기술구도 지시어와 일반어의 조합, 지시대명사와 마찬가지로 그것이 가리키는 지시 대상이 잠정적이라는 점에서는 같다. 고유명사와 한정 기술구의 지시 양상이 다르다는 점은 고유명사의 아주 익숙한 논의이다. 이에 대해서는 이향천(1991)과 이경호(1998)을 참고하기 바란다.

귀속시키기가 어려운 까닭이 있다. 상품명은 특정적이고 한정적인 단수 개체를 지시할 수도 있지만, 상품명은 0-복수형으로 집단적 해석을 갖기 때문에 특정적이고 한정적인 집단을 지시할 수도 있다. 이에 비해 고유명사로 한정되는 개체는 집단이 될 수 없다. 이 점이 바로 상품명과 고유명사의 중요한 지시적 특성의 차이이다.

5. 상표법에서의 상품명 범주

지금까지 우리는 상품명이 고유명사가 아니라는 사실을 살펴보았다. 그런데 상표법에서의 상품명은 조금 달리 생각해 봐야 할 필요가 있다. 참고로 상표법에서는 상표를 다음과 같이 정의한다.

(20) 상표법에서의 상표의 정의

‘상표’라 함은 상품을 생산·가공·증명 또는 판매하는 것을 업으로 영위하는 자가 자기의 업무에 관련된 상품을 타인의 상품과 식별되도록 하기 위하여 사용하는 다음 각목의 1에 해당하는 것(이하 ‘표장’이라 한다)을 말한다.

가. 기호·문자·도형·입체적 형상 또는 이들을 결합한 것

나. 가목의 각각에 색채를 결합한 것

간단히 말해서, 상표(trademark)는 자사의 제품을 경쟁자들의 것과 구별하기 위해 사용하는 문자, 기호, 도형 혹은 그들의 결합이다(손일권 2003:15). 이 글에서는 상표 대신 상품명이라고 하였는데, 상표의 정의에 근거하여 상품명은 재정의하면 “상표명은 자사의 제품을 경쟁자들의 것과 구별하기 위해 사용하는 문자기호”라고 할 수 있다. 요즘은 상표를 보통 브랜드(brand)라고 하니, 상품명은 브랜드 네임(brand name)에 가깝다.

이렇게 상표법으로 정의된 상품명은 타사 제품과 구별하는 것이 가장 중요한 기능임에 주목할 필요가 있다. 상표법으로 정의된 상품명으로 지시되는 대상은, 앞서 살펴본 상품명 지시 대상과 다르다. 상품명 지시 대상은 상품 집합일 수도 있었고 상품 낱개체일 수도 있었다.

그래서 다음 (21)의 예가 자연스럽게 쓰일 수가 있었다.

(21) 가. 이마트에 간 정현이가 이번에는 신라면을 골랐다.

나. 어제는 여기 이 신라면을 끓여 먹었으니, 오늘은 저기 저 신라면을 끓여 먹자.

(21가)는 ‘신라면’이 집합적으로 사용된 것이고, (21나)는 ‘신라면’이 개체적으로 사용된 것이다. 하지만 상표법으로 정의된 상품명은 더 이상 상품 개체를 가리키지 않는다.

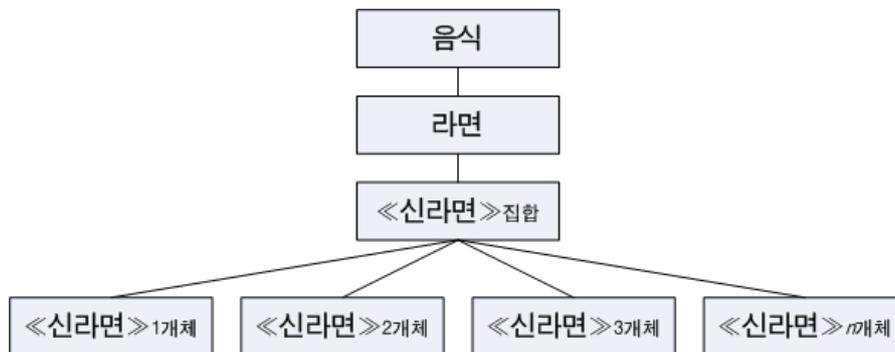
(22) 가. 이번 법원 판결로 A 주식회사에서 생산한 라면에 대해서는 신라면이라고 부를 수 없게 되었다.

나. ??어제는 이 신라면으로 명명했으니, 오늘은 저 신라면으로 이름을 붙입시다.

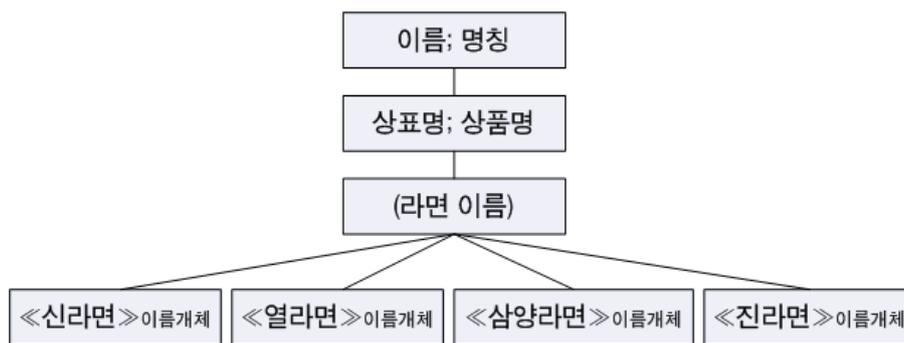
다. ??A 식품회사는 B 식품회사에서 신라면들을 1,000억을 주고 샀다.

(22나)는 (21나)의 예와 비교가 된다. (21나)에서는 ‘신라면’이 ‘이’나 ‘그’와 같은 지시어와 공기할 수 있었다. 이 경우는 ‘신라면’이 상품 개체로 사용된 것이기 때문이다. 하지만 상표법상의 상품명은 상품 개체를 지시하지 못하기 때문에 (22나)의 예가 불가능한 것이다. 또한 배분적인 해석을 갖는 ‘-들’ 복수형도 상표법상의 상품명은 (22다)에서처럼 불가능하다.

(21)의 ‘신라면’과 (22)의 ‘신라면’은 시니피앙(signifiant)이 같다. 그러나 이 둘은 시니피에(signifié)가 다르다. (21)의 ‘신라면’은 상품이지만, (22)의 ‘신라면’은 브랜드로서의 이름이다. 그래서 (21)의 ‘신라면’은 ‘라면’의 하위어일 수 있지만, (22)의 ‘신라면’은 ‘라면’의 하위어일 수 없고 ‘이름’의 하위어가 된다. 또한 (21)의 ‘신라면’은 ‘신라면’이라는 상품 집합이기도 하고 상품 개체이기도 하다. 그러나 (22)의 ‘신라면’은 그 자체가 이름으로서의 개체일 뿐, 집합이 될 수는 없다. 이런 점에서 (22)에서 쓰인 것과 같이 시니피에가 이름인 상품명은 고유명사이다. 지금까지 설명한 바를 그림으로 나타내면 다음과 같다.



[그림 1] 보통명사 ‘신라면’의 상하관계



[그림 2] 고유명사 ‘신라면’의 상하관계

우리가 3장과 4장에서 양화적인 특성과 지시적인 특성을 살펴보았던 ‘신라면’이라는 상품명은 라면에 해당하는 실제 개체물이 지시 대상이었다. 다시 말해, /신라면/이 시니피앙이라면, 시니피에는 {먹을 수 있는 음식의 일종인 라면으로서의 개체물}이었다. 그래서 시니피에의 관계를 따져 본 그림이 바로 [그림 1]이었던 것이다. 반면에 상표법상 상품명인 ‘신라면’은 ‘신라면’이라는 이름이 시니피에이다. 즉, /신라면/이 시니피앙이라면, {이름으로서의 /신라면/}이 시니피에가 된다. 이것은 이름이 곧 시니피에가 되는 경우이고, 지시 대상이 되는 경우이다.⁸⁾

그래서 이 경우에 해당하는 시니피에의 관계를 따져 본 그림이 바로 [그림 2]이었다.

그런데 비단 상표법상의 상품명만 고유명사인 것은 아니다. 확대해 보면, 이름 자체가 고유명사라고 할 수 있다. 이름은 본디 여타의 이름과 구별하기 위한 목적으로 짓는다. 그리고 시니피에의 /Name/은 언제나 {/Name/}을 시니피에로 가지기 때문에 화자와 청자가 공유하는 상황과 관련이 없이 시니피앙과 시니피에의 관계가 항상 고정적이다. 이와 같은 이름의 성질은 4장에서 살펴본 고유명사의 지시적 특성과 동일하다.

(23) 가. ??시대가 변했으니 이제 이것을 이 감자라고 부르지 말고 저 감자라고 부릅시다.

나. ??내가 어제 학교 운동장에서 외친 단어들은 감자였습니다.

그리고 이름은 집단적 복수 개체를 형성할 수가 없다. 그 때문에 (23가)와 (23나)의 문장이 부자연스러운 것이다. 이러한 면도 역시 이름이 고유명사라고 할 수 있다.

6. 결론

지금까지 상품명에 양화적 특성과 지시적 특성을 살펴봄으로써 상품명에 고유명사가 아니라는 사실을 살펴보았다. 그리고 상표법에서의 상품명은 고유명사임을 추가적으로 밝혔다. 2장에서 5장에서 살펴본 바를 요약하도록 하겠다.

1) 기존 국어 문법서에서 제시한 고유명사의 검증법은 양화와 관련된 것이었다. 고유명사는 복수 표현이 어렵고, 수와 관련된 말과는 결합하지 않는다는 것이 그것이다. 그러나 상품명은 이 검증에서 인명과 같은 고유명사와 완전히 다르다. 상품명은 보통명사와 같이 ‘-들’ 복수형과 Ø-복수형으로 복수의 의미를 드러낼 수 있다. 또 ‘-들’ 복수형은 배분적 해석이 가능하고, Ø-복수형은 집합적 해석이 가능하다는 점도 보통명사의 성질과 같다.

2) ‘X-이 Y-이다’ 구문에서 Y 자리에 특정적이고 한정적인 표현이 와서는 X와 Y가 서술 관계를 맺을 수가 없고, 등치 관계만 성립한다는 게 임동훈(2005)의 주장이었다. 이런 면에서 Y 자리에 상품명에 오게 되면 등치 관계만이 성립하기 때문에 상품명에 특정적이고 한정적인 표현은 분명하다. Y 자리에 오는 특정적이고 한정적인 표현은 한정 기술구, 지시대명사, 일반어의 조합, 지시대명사, 고유명사 등이다. 단어로서의 상품명에 이 후보 중에서 고유명사와 견주어 볼 수밖에 없는데, 이 둘 사이에는 차이가 난다. 고유명사는 특정적이고 한정적인 단수 개체이지만, 상품명은 특정적이고 한정적인 집단으로서의 복수 개체일 수도 있기 때문이다.

3) 상표법에서의 상품명은 보통명사가 아니라 고유명사이다. 1)과 2)의 상품명은 시니피에

8) 이 경우를 잘 보여주는 예가 (22다)였다. 부자연스러운 문장인 (22다)는 “A 식품회사는 B 식품회사에서 신라면을 1,000억을 주고 샀다.”로 고치면 자연스러워진다. 물론 이 문장은 중의적으로 해석된다. /신라면/이라는 시니피앙에 대해서 {라면으로서의 개체물}이 시니피에가 되기도 하지만, {이름으로서의 /신라면/}도 시니피에가 될 수 있기 때문이다. 특히 위의 수정된 문장이 {이름으로서의 /신라면/}을 시니피에로 될 수 있는 것은, 마케팅 분야에서 말하는 브랜드의 가치를 뜻하는 것이기도 하다.

가 상품 개체인데 비해, 상표법에서의 상품명은 시니피에가 이름이기 때문이다. 이름은 지시적으로나 양화적으로 고유명사의 성질을 가지기 때문에 고유명사라고 할 수 있다.

◇ 참고 문헌 ◇

- 장범모. 1999. “양화 의미: 복수, 물질, 타입.” 「형식의미론과 한국어 기술」 서울: 한신문화사, 114-156.
- 장범모. 2007. “복수성과 복수 표지: ‘들’을 중심으로.” 「언어학」 47, 3-31.
- 교육인적자원부. 2002. 「고등 학교 문법 교사용지도서」 서울대학교 국어교육연구소.
- 남기심·고영근. 1993. 「표준국어문법론」 서울: 탑출판사.
- 박수경. 2003. “우리말 상품명의 형태론적 연구: 의·식·주와 관련된 상품명을 중심으로.” 한국 교원대 석사학위논문.
- 백미현. 2002. “한국어 복수 의미 연구.” 「담화와 인지」 9-2, 59-78.
- 서정수. 1996. 「국어 문법」 서울: 한양대학교 출판원.
- 손일권. 2003. 「브랜드 아이덴티티」 서울: 경영정신.
- 왕문용·민현식. 1988. 「국어 문법론의 이해」 서울: 개문사.
- 이경호. 1998. “국어 고유명의 의미기능 연구.” 고려대 석사학위논문.
- 이관규. 2002. 「개정판 학교 문법론」 서울: 월인.
- 이동혁·이종열. 2007. “고유명사의 비유적 의미 양상에 대한 연구.” 「한국어의미학」 23, 133-159.
- 이익섭. 2005. 「한국어 문법」 서울: 서울대학교 출판부.
- 이익섭·채완. 1999. 「국어 문법론 강의」 서울: 학연사.
- 이향천. 1991. “고유 명사의 의미.” 「언어학」 11, 127-143.
- 임홍빈. 2000. “복수 표지 ‘들’과 사건성.” 「애산학보」 24, 3-50.
- 전영철. 2004. “한국어의 복수성과 총칭성/한정성.” 「언어와 정보」 8-2, 27-45.
- 정영희. 1985. “우리말 상품명의 형태론적 분석 및 조어 실태 연구.” 이화여대 석사학위논문.
- 채완. 2004a. “아파트 상품명 의 구성과 조어.” 「한국어의미학」 14, 1-29.
- 채완. 2004b. “아파트 이름의 사회적 의미.” 「사회언어학」 12-1, 231-252.
- 채완. 2006. “우리나라 상품명 의 작명 기법.” 「한민족문화연구」 18, 93-117.
- 최경봉. 1997. “국어 명사의 의미 구조 연구.” 고려대 박사학위논문.
- 최현숙. 2007. “상품명의 언어적 특성 연구: 제과·음료·라면류를 중심으로.” 건국대 교육대학원 석사학위논문.
- Kripke, S. A. 1972. Naming and Necessity. Cambridge: Havard University Press.
- Lehrer, A. 1994. “Proper Names: Linguistic Aspects.” In Collinge, N. E. (eds). *An Encyclopaedia of Language*. London and New York: Routledge, 3372-3374.

□ 토론 □

“상품명의 고유명사론”에 대한 토론문

남 경 완 (고려대학교)

★ 별 지 참 조 ★

제27회 한말연구학회 전국학술대회

때 : 2008년 1월 25일 (금)

곳 : 경원대학교 새롭관

상징어 의미 분류와 하위 항목

이 영 주 (한남대학교)

□ 차 례 □

- I. 머리말
- II. 상징어의 개념
- III. 기존 사전의 문제점
 - 1. 「조선말 의성·의태어 분류사전」의 의성어 항목
 - 2. 하위 항목 분류의 문제점
- IV. ‘고체와 관련하여 쓰이는 의성어’ 의미 분류 제안
- V. 맺음말

I. 머리말

다른 언어에 비해 한국어는 상징어가 발달되어 있고, 이러한 상징어가 한국인의 다양한 감정과 느낌을 표현하는 데 유용한 수단이 되고 있음은 널리 알려진 사실이다. 이런 이유로 현재까지 상징어에 대한 많은 연구들이 지속되어 왔고 최근에는 학문적 입장에서의 연구 뿐만 아니라 상징어 사전 편찬, 상징어 교육 방법 등 더 넓은 범위의 연구로 확대되고 있다.

현재 상징어의 의미 영역을 변별해 놓은 전문 사전으로는 「조선말 의성·의태어분류사전」이 있다. 그러나 전체 상징어를 800여 개의 의미 영역으로 분류하고 있는 이 사전은 그 분류가 체계적이지 못하다는 점에서 한계를 지닌다. 이러한 분류체계는 실제 사전을 이용할 때 접근성을 떨어뜨릴 수 있으므로 전문 사전으로서의 역할을 제대로 수행하기 어렵게 만든다.

따라서 본고에서는 기존 사전에서 상징어 의미 영역을 분류하는 데 있어서의 문제점을 살펴보고, 이를 토대로 합리적인 의미 영역 분류 기준에 대한 방법을 찾아 보고자 한다.

II. 상징어의 개념

사전¹⁾에서 ‘사물의 소리를 흉내 낸 말, 사람이나 사물의 모양이나 움직임을 흉내 낸 말’이라고 정의하는 의성어·의태어를 가리키는 다른 말로는 상징어(김홍범:1994), 음성 상징어(김인

화:1995), 시늬말(서상규:1995), 흉내말(박동근:1997) 등이 있다.

김홍범(1994)은 무별성인 자연이나 동물의 소리와 유별성인 사람의 음성 자체가 가지는 청각적인 영상(개념)을 그대로 분절음소로 떠베끼는 소리흉내말과 어떤 상태나 움직임 등의 모양인 시각 영상을 청각 영상으로 바꾸어 분절음소로 떠베끼는 모양흉내말을 상징어라고 보고 있다.

김인화(1995)도 이와 같은 입장으로 의미에 해당하는 감각을 음으로 모사·상징하는 어휘로서 음운교체, 첩용, 접사에 의한 파생 등의 형태적 특성을 가지는 것으로 음성상징어를 정의하고 있다.

박동근(1997)은 자연계의 소리를 그와 유사한 음성으로 모방하여 관습화된 ‘소리흉내말’과 소리 이외의 모양이나 상태를 특정한 음운으로 모방했거나, 모방했다고 인식되는 ‘모양흉내말’을 두루 일컫는 국어의 특수한 낱말군으로 흉내말을 정의하고 있다.

본고에서는 이들 중 ‘상징어’라는 명칭을 사용²⁾하며, 상징어의 하위 항목으로서 소리흉내말, 즉 의성어에 대한 의미 영역 분류 기준에 한정하여 논의하도록 하겠다.

Ⅲ. 기존 사전의 문제점

1. 「조선말 의성·의태어 분류사전」의 의성어 항목

		분류 기준	어휘 수	
의 성 어	Ⅰ. 사람과 관련하여 쓰이는 의성어	1. 사람의 코, 혀, 후두, 입에서 나는 소리	276	516
		2. 사람이 움직일 때 나는 소리	240	
	Ⅱ. 동물과 관련하여 쓰이는 의성어	1. 동물의 코, 입에서 나는 소리	197	326
		2. 동물이 움직일 때 나는 소리	129	
	Ⅲ. 기구,기계,악기 등과 관련하여 쓰이는 의성어	1. 기구, 기계와 관련된 소리	104	154
		2. 악기 소리	50	
	Ⅳ. 고체와 관련하여 쓰이는 의성어	1. 굴러갈 때 나는 소리	31	930
		2. 맞닿거나 부딪칠 때 나는 소리	355	
		3. 달라붙거나 들어붙는 소리	52	
		4. 마찰할 때 나는 소리	60	
		5. 무너지거나 흩어질 때 나는 소리	14	
		6. 문풍지가 떨 때 나는 소리	2	
		7. 물체가 공기를 가르고 나갈 때 나는 소리	4	
		8. 물체가 바람을 일으키는 소리	4	

1) 국립국어연구원. 표준국어대사전

2) 의성어·의태어의 개념에 대한 논의는 본고에서는 언급하지 않기로 한다.

		9. 물체가 물에 떨어질 때 나는 소리	51			
		10. 바닥에 떨어질 때 나는 소리	56			
		11. 부러지거나 끊어질 때 나는 소리	64			
		12. 부서지거나 깨질 때 나는 소리	52			
		13. 베어질 때 나는 소리	7			
		14. 잡아붙거나 탈 때 나는 소리	35			
		15. 종이나 깃발, 나뭇잎 같은 것이 바람에 날릴 때 나는 소리	13			
		16. 종잇장이나 책장을 넘길 때 나는 소리	8			
		17. 터지거나 튀거나 뚫어질 때 나는 소리	44			
		18. 흔들리는 소리	14			
		19. 쪼개지거나 찢어질 때 나는 소리	48			
		20. 울리어 나는 소리	16			
		V. 기체와 관련하여 쓰이는 의성어	1. 막혔던 가스나 공기가 터져나올 때 나는 소리		13	37
			2. 바람이 불어칠 때 나는 소리		14	
			3. 바람이 쇠줄이나 전깃줄에 부딪칠 때 나는 소리		10	
		VI. 액체와 관련하여 쓰이는 의성어	1. 가는 줄기로 뻗치는 소리		4	150
			2. 거품 같은 것이 일어날 때 나는 소리		7	
			3. 그릇 안의 액체가 흔들릴 때 나는 소리		12	
			4. 물 같은 것이 단단한 물체에 부딪치는 소리		19	
			5. 물 같은 것이 흐르는 소리		44	
6. 물결을 이루며 흔들릴 때 나는 소리	12					
7. 끓을 때 나는 소리	28					
8. 떨어질 때 나는 소리	24					

위의 표는 「조선말 의성·의태어 분류사전」에서 의성어 항목의 상위 개념을 정리한 내용이 다. 이 사전의 분류 원칙을 살펴보면 “3. 분류는 다음과 같은 원칙에서 하였다. 1) 의성어와 의태어를 나누어 분류하였다. 2) 의성어는 소리를 내는 주체에 따라 사람, 동물, 고체, 액체, 기체 등으로 분류하였다. 3) 의성어와 의태어를 소리의 주체에 따라 넓은 범위로 분류한 그 안에서 구체적인 어휘적 의미에 좇아 다시 세분하였다.”고 설명하고 있다.

분류 어휘집이란 어휘를 동물류, 식물류, 금속류와 같은 의미 유형별로 분류하고 각 유형마다 동류의 어휘소를 배치함으로써 기술과 참조에 용이하도록 편성한 어휘집을 말한다. 이러한 어휘집의 특징은 특정한 어휘소는 물론 그와 동아리 지워진 어휘의 위상을 한 눈에 파악할 수 있다는 점이다³⁾. 그런데 「조선말 의성·의태어 분류사전」의 분류원칙 2)항목에서 언급한 ‘소리를 내는 주체인 사람, 동물, 고체, 액체, 기체’가 같은 층위로 분류할 수 없다. 이런 원칙 때문에 필요한 항목을 찾기도 쉽지 않을 뿐 아니라 찾으려는 정보가 여러 항목에 걸쳐 나뉘어 있거나 중복되어 나타나는 경우도 있다.

3) 임지룡(1992). 국어의미론, 탑출판사,

예를 들면 사람과 동물과 관련된 의성어들을 살펴보면 사람의 말소리를 제외하면 움직일 때 나는 소리와 코와 입에서 나는 소리는 중복되는 경우가 많다. 동물과 사람을 같은 층위에 놓고 논의를 하는 것이 더 효율적인지에 대해서도 생각해 볼 문제다. 또한 고체 항목의 세부항목인 ‘2. 맞닿거나 부딪칠 때 나는 소리 (5) 바닥에 부딪쳐 울리는 소리’와 ‘10. 바닥에 떨어질 때 나는 소리’ 항목에 속한 어휘들을 살펴보면 많은 부분이 중복되고 있다. 그렇기 때문에 의미 영역을 분류하는 데 있어서 일관성 있는 기준을 토대로 의성어 전체 항목에 적용시킬 수 있는 안이 마련되어야 한다.

이중 가장 많은 어휘수가 포함되어 있는 ‘IV. 고체와 관련하여 쓰이는 의성어’ 항목을 살펴보면

2. (고체와 고체가)4)맞닿거나 부딪칠 때 나는 소리 (18. 흔들리는 소리)

- 10. 바닥에 떨어질 때 나는 소리
- 3. 달라붙거나 들어붙는 소리

위의 항목들은 소리를 내는 대상들이 인공 고체물이라는 특징과 그것들이 서로 부딪침으로 인해 나는 소리다. 따라서 2항목 아래에 3, 10, 18항목이 포함될 수 있으며, 18항목은 ‘쇠붙이 같은 것이 서로 흔들리면서 울리며 나는 소리’와 관련된 어휘 19개를 2항목에 포함해서 제시하는 것이 효율적이라 생각한다.

4. 마찰할 때 나는 소리

- 16. 종잇장이나 책장을 넘길 때 나는 소리
- 1. 굴러갈 때 나는 소리

마찰의 정의는 ‘두 물건이 서로 닿아서 비벼지거나 쓸림’이라는 사전 풀이와 같이 ‘맞닿거나 부딪쳐서 나는 소리’와는 성질이 다르다. 16항목은 마찰하는 재료의 종류에 따라 분류한 것으로 4항목 아래에서 재분류할 필요가 있다.

반면 ‘1. 굴러갈 때 나는 소리’는 소리가 나는 방법은 마찰에 속하지만, 어휘의 종류를 볼 때 ‘Ⅲ. 기구, 기계, 악기 등과 관련하여 쓰이는 의성어’의 하위 항목으로 분류하는 것이 이용자의 접근성 측면에서는 효율적일 것이라 생각한다.

- 6. 문풍지가 떨 때 나는 소리
- 7. 물체가 공기를 가르고 나갈 때 나는 소리
- 8. 물체가 바람을 일으키는 소리
- 15. 종이나 깃발, 나뭇잎 같은 것이 바람에 날릴 때 나는 소리

위 항목들은 어휘의 개수도 23(7, 8, 6항목 10, 15항목 13)개 밖에 되지 않고, 모두 ‘공기의 흐름’과 관련된 의성어이므로 하나의 항목으로 분류하는 것이 바람직하다. 어휘의 개수는

4) ()의 내용은 사전 전체의 어휘를 나열할 수 없어서 덧붙인 필자의 설명임.

15항목이 가장 많지만 ‘공기의 흐름, 이동’과 같은 포괄적인 개념을 포함한 새로운 항목을 대표로 나머지 항목을 분류하는 하는 것이 낫다고 판단한다.

9. 물체가 물에 떨어질 때 나는 소리

‘10. 물체가 바닥에 떨어질 때 나는 소리’와 연관 지을 수 있는 항목이다. 그러나 바닥에 떨어질 때 나는 소리는 바닥과 물체의 충돌로 인한 복합적인 소리의 성격을 지닌다면, 물체가 물에 떨어지는 소리의 초점은 ‘물소리’에 맞춰지므로 따로 분류하는 것이 바람직하다고 생각한다.

11. 부러지거나 끊어질 때 나는 소리

- 5. 무너지거나 흩어질 때 나는 소리
- 12. 부서지거나 깨질 때 나는 소리
- 19. 쪼개지거나 찢어질 때 나는 소리

5, 11, 12, 19는 원래 형태가 변형 혹은 파손될 때 나는 소리들을 모아 놓은 것이다. 위 항목의 개념을 사전⁵⁾에서 찾아보면 각각의 개념이 ‘-거나’라는 연결 어미로 묶을 수 없는 점도 문제다. 이 중 11항목은 가장 많은 어휘수가 포함되어 있는 만큼 나머지 항목의 어휘들과 중복되는 경우가 많다. 따라서 이 항목들을 재분류해서 다의어 항목으로 처리할 것인지의 여부를 판단하여 정리할 필요가 있다. 그러나 11항목이 나머지를 포함할 수 없는 개념이므로 ‘변형’이라는 개념을 포함하는 상위 개념을 새로 설정하여 그 아래 하위 항목으로 정리하는 것이 바람직할 것이다.

14. 잡아붙거나 탈 때 나는 소리

17. 터지거나 튀거나 뚫어질 때 나는 소리

14, 17항목은 형태가 변형되는 데 걸리는 과정과 시간이 5, 11, 12, 19항목과 다르다. 물리적 변화가 아닌 화학적 변화를 동반하므로 5, 11, 12, 19항목과는 다른 의미 영역으로 분류하여 정리할 필요가 있다고 판단한다.

13. 베어질 때 나는 소리

가위나 칼을 사용할 때 나는 의성어들의 집합으로 III. 기구, 기계, 악기 등과 관련하여 쓰이는 의성어의 하위 항목으로 옮기는 것이 합리적이다.

5) 부러지다 : 꺾이어서 둘로 잘라지다. / 끊어지다 : 한 줄로 이어진 것은 잘라 내다.
무너지다 : 포개어 쌓인 물건이 떨어져 흩어지다. / 흩어지다 : 모였던 것들이 여기저기 따로 떨어져 헤어지게 되다.
부서지다 : 단단한 물건이 깨져 여러 조각이 나다. / 깨어지다 : 단단한 물건이 부딪쳐 쪼개지거나 갈라지다.
쪼개지다 : 둘 이상으로 나뉘다 / 찢어지다 : 찢겨서 갈라지다

20. 울리어 나는 소리

이 항목은 어떠한 힘에 의한 진동으로 고체, 액체, 기체가 울리는 소리를 나타내는 어휘들이다. 따로 항목을 만드는 것 보다는 고체, 액체, 기체 항목에 나누어 재분류하는 것이 효율적이라고 판단한다.

다음으로 이들 상위항목에 따른 하위 항목을 살펴본 후, 문제점을 살펴보도록 하겠다. 이에 대한 정리는 마지막으로 표로 정리하기로 한다.

2. 하위 항목 분류의 문제점

	상위 항목	하위 항목		
IV. 고체와 관련하여 쓰이는 의성어	1. 굴러갈 때 나는 소리			
	2. 맞닿거나 부딪칠 때 나는 소리	1) 물건이 맞닿거나 부딪칠 때 나는 소리	(1) 단단한 물건	
			(2) 단단하고 작은 물건	
			(3) 단단하고 큰 물건	
			(4) 묵직한 물건	
			(5) 바닥에 부딪칠 때	
			(6) 끈지게 부딪쳐 울릴 때	
			(7) 딱딱한 물건	
			(8) 딱딱하고 작은 물건	
			(9) 딱딱하고 큰 물건	
			(10) 기타	
	2) 쇠붙이가 부딪칠 때 나는 소리		(1) 단단한 쇠붙이	
			(2) 작은 쇠붙이	
			(3) 큰 쇠붙이	
			(4) 얇은 쇠붙이	
			(5) 여러 개의 쇠붙이	
(6) 기타				
3. 달라붙거나 들어붙는 소리	1) 단단한 물체가 달라붙거나 들러붙는 소리 2) 딱딱한 물체가 달라붙거나 들러붙는 소리 3) 끈지게 달라붙거나 들러붙는 소리			
4. 마찰할 때 나는 소리	1) 가볍게 마찰할 때 나는 소리 2) 단단한 물건이거나 질기고 뻣뻣한 물건이 마찰할 때 나는 소리 3) 마른 나뭇잎 같은 것이 쓸릴 때 나는 소리 4) 문지르면서 미끄러지는 소리			

	5) 짐작 같은 것이 쓸릴 때 나는 소리	
	6) 딱딱한 물체가 마찰할 때 나는 소리	
	7) 기타	
5. 무너지거나 흩어질 때 나는 소리	1) 물체가 무너질 때 나는 소리	
	2) 여러 개의 물체가 흩어지거나 쏟아질 때 나는 소리	
6. 문풍지가 떨 때 나는 소리		
7. 물체가 공기를 가르고 나갈 때 나는 소리		
8. 물체가 바람을 일으키는 소리		
9. 물체가 물에 떨어질 때 나는 소리	1) 작은 물체가 물에 떨어질 때 나는 소리	
	2) 큰 물체가 물에 떨어질 때 나는 소리	
	3) 깊은 물에 떨어질 때 나는 소리	
	4) 얕은 물에 떨어질 때 나는 소리	
	5) 기타	
10. 바닥에 떨어질 때 나는 소리	1) 단단한 물체가 떨어질 때 나는 소리	
	2) 무거운 물체가 떨어질 때 나는 소리	
	3) 쇠붙이가 떨어질 때 나는 소리	
	4) 기타	
11. 부러지거나 끊어질 때 나는 소리	1) 단단한 물체가 부러지거나 끊어질 때 나는 소리	
	2) 밧줄이나 실 같은 것이 끊어질 때 나는 소리	
	3) 쇠붙이 같은 것이 끊어지는 소리	
	4) 감자기 부러지거나 끊어지는 소리	
12. 부서지거나 깨질 때 나는 소리	1) 검불이나 나뭇잎 같은 푸석한 물건이 바스러질 때 나는 소리	
	2) 단단한 물체가 깨어지거나 찌그러질 때 나는 소리	
13. 베어질 때 나는 소리		
14. 좋아붙거나 탈 때 나는 소리	1) 마른 나뭇잎, 나뭇가지, 종이 같은 것이 탈 때 나는 소리	
	2) 물기 있는 물체가 타거나 좋아붙을 때 나는 소리	
	3) 기타	
15. 종이나 깃발, 나뭇잎 같은 것이 바람에 날릴 때 나는 소리		
16. 종잇장이나 책장을 넘길 때		

나는 소리		
17. 터지거나 튀거나 뚫어질 때 나는 소리	1) 감자가 터지거나 튀는 소리	
	2) 구멍이 뚫어지는 소리	
	3) 콩, 깨 같은 것이 툄릴 때 나는 소리	
	4) 폭발물 같은 것이 터질 때 나는 소리	
18. 흔들리는 소리		
19. 쪼개지거나 찢어질 때 나는 소리	1) 가죽이나 천 같은 것이 찢어질 때 나는 소리	
	2) 단단한 물건이나 얼음 같은 것이 갈라질 때 나는 소리	
	3) 종이 같은 것이 찢어질 때 나는 소리	
	4) 유리가 갈라질 때 나는 소리	
20. 울리어 나는 소리		

우선 ‘2. 맞닿거나 부딪칠 때 나는 소리’ 아래 ‘1) 물건이 맞닿거나 부딪칠 때’와 ‘2) 쇠붙이가 부딪칠 때’로 하위 항목을 나누었으나 2)항목이 1)항목에 포함될 수 있기 때문에 구분하지 않는 것이 합리적이다. 이는 쇠붙이와 관련된 의성어의 숫자가 많아서 따로 하위 항목을 구분한 것이라고 판단된다.

또한 1)항목의 하위 항목의 분류 기준은 「조선말 의성·의태어 분류사전」의 분류 원칙 ‘5) 세분한 분류의 차례는 조선말자모의 차례대로 배열하는 원칙으로 하면서 개별적으로 의미상 대응 관계가 있는 것은 그 대응관계에 따라 차례로 놓았다’에 의한 것으로 보인다. 이것 역시 자의적인 기준으로 구분한 것으로 재분류 기준을 마련할 필요가 있다.

2항목처럼 ‘9. 물체가 물에 떨어질 때 나는 소리’의 하위 항목의 기준은 ‘작다, 크다, 깊다, 얇다’로 매우 주관적이다. 이는 어휘 분류 사전의 상위 개념으로는 적절하지 않으므로 이러한 것들은 어휘의 의미 자질에서 다루는 것이 합리적이다. 그리고 ‘1) 작은 물체, 2) 큰 물체’는 물에 떨어지는 대상에 초점을 둔 것이고, ‘2) 깊은 물, 3) 얇은 물’은 떨어질 때 물의 상태를 기준으로 하는 것으로 층위가 맞지 않는다.

‘10. 바닥에 떨어질 때 나는 소리’ 역시 마찬가지다. ‘1) 단단한, 2) 무거운’은 대상의 특질에 초점을 두고 분류를 한 것으로 이것 역시 의미 자질이 주관적이므로 어휘 분류 기준으로 적합하지 않다. ‘3) 쇠붙이가 떨어질 때 나는 소리’는 1), 2)의 하위 항목으로 제시하는 것이 층위에 맞으며 여기에 제시된 대부분의 단어들은 ‘2. 2) 쇠붙이가 부딪칠 때 나는 소리’와 중복된다.

다음 ‘3. 달라붙거나 들러붙는 소리’에서 하위 항목으로 ‘1) 단단한 물체, 2) 탄탄한 물체’로 구분한 것은 의미 분류의 분명한 기준이 될 수 없다. 그리고 1), 2)항목은 대상의 성질에 초점을 두었지만 ‘3) 끈지게 달라붙거나 들러붙는 소리’는 소리가 나는 과정, 방법에 초점을 둔 것이므로 서로 층위가 맞지 않는다.

‘4. 마찰할 때 나는 소리’의 하위 항목 역시 같은 문제점을 안고 있다. ‘1) 가볍게, 2) 문지르면서 미끄러지는 소리’는 방법적 측면에 초점을 둔 분류라면, 나머지 ‘2) 단단한 물건이거나

질기고 뻣뻣한 물건, 3) 마른 나뭇잎 같은 것이 쓸릴 때, 5) 짐짝 같은 것이 쓸릴 때, 6) 딱딱한 물체가 마찰할 때 나는 소리'는 마찰 대상에 초점을 둔 것이기 때문에 둘을 구분하는 기준이 다르다.

그리고 '5. 무너지거나 흩어질 때 나는 소리'항목은 '1) 물체가 무너질 때'와 '2) 여러 개의 물체가 흩어지거나 쏟아질 때 나는 소리'는 '우시시'라는 단어가 양쪽에 다 제시되어 있는 것처럼 굳이 상위 항목에서 분류하지 않아도 된다고 생각한다.

그리고 '11. 부러지거나 끊어질 때 나는 소리'는 '1) 단단한 물체'는 추상적인 대상을 지칭하는 데 반해 '2) 밧줄, 3) 쇠붙이'는 구체적 속성을 지닌 대상으로 삼았으며, 4) 갑자기 부러지거나 끊어지는 소리'는 소리가 나는 상황에 초점을 두어 각각의 층위가 다른 것이 문제점으로 지적된다.

'12. 부서지거나 깨질 때 나는 소리'는 하위 항목이 '1) 검붙이나 나뭇잎 같은 푸석한 물건이 바스러질 때 나는 소리'와 '2) 단단한 물체가 깨어지거나 찌그러질 때 나는 소리'인데 2)항목에 '찌그러지다'라는 항목이 새롭게 등장한다. 이는 '부서지다, 깨지다'와는 다른 독립된 항목으로 좀 더 포괄적인 어휘를 상위 개념으로 선정해야 할 것이다.

'17. 터지거나 튀거나 뚫어질 때 나는 소리'는 '1)갑자기 터지거나 튀는 소리, 2) 구멍이 뚫어지는 소리'는 소리가 나는 과정에서의 특징에, '3) 콩, 깨 같은 것이 될 때 나는 소리, 4) 폭발물 같은 것이 터질 때 나는 소리'는 대상의 종류에 초점을 둔 분류다. 그리고 4)항목에 '20. 울리어 나는 소리'가 포함될 수 있으므로 재분류를 생각해 봐야 할 것이다.

'19. 쪼개지거나 찢어질 때 나는 소리'는 '1) 가죽이나 천 같은 것이 찢어질 때 나는 소리, 2) 단단한 물건이나 얼음 같은 것이 갈라질 때 나는 소리, 3) 종이 같은 것이 찢어질 때, 4) 유리가 갈라질 때 나는 소리'는 '갈라지다, 찢어지다, 쪼개지다'라는 서술어와 어울리는 대표적인 소재들을 기준으로 나열한 것으로 판단된다. 이러한 소재들을 기준으로 분류하는 것이 아니라 보다 보편적인 기준으로 하위 항목을 분류해야 한다.

IV. '고체와 관련하여 쓰이는 의성어' 의미 분류 제안

대상	방법	원형보존성	구체적 소리	어휘
고체+고체	물건이 맞닿거나 부딪칠 때 나는 소리	변화 없음	2.1)(1)단단한 물건이 맞닿거나 부딪칠 때	덜경, 덜경덜경, 데격, 데격데격, 데격, 데격데격, 절거덕, 절거덕절거덕, 절커덕, 절커덕절커덕, 절꺼덕, 절꺼덕절꺼덕, 제격, 제격제격, 탕, 탕탕, 텅, 텅텅, 딱, 딱딱, 툭툭, 툭툭툭툭, 딱, 딱딱, 제격, 제격제격, 제격, 제격제격, 와각와각, 왈가닥, 왈가닥왈가닥, 왈가닥덜거덕, 왈각, 왈각왈각, 왈각덜거, 왈각왈각, 왈강달강, 왈강, 왈강덜경, 왈강왈강
			2.1)(2)단단하고 작은 물건이 맞닿거나 부딪칠 때	달가닥, 달가닥달가닥, 달가당, 달가당달가당, 달가락, 달가락달가락, 달각, 달각달각, 달강, 달강달강, 달그락, 달그락달그락, 달카닥, 달카닥달카닥, 달카당, 달카당달카당, 달각, 달각달각, 대각, 대각대각, 대그락, 대그락대그락, 대각, 대각대각, 잘가닥, 잘가닥잘가닥, 잘카닥, 잘카닥잘카닥, 잘까닥, 잘까닥잘까닥, 재까닥, 재까닥재까닥, 재각, 재각재각, 딸각, 딸각딸각, 재각, 재각재각
			2.1)(3)단단하고 큰 물건이 맞닿거나 부딪칠 때	덜거덕, 덜거덕덜거덕, 덜거덩, 덜거덩덜거덩, 덜덕, 덜덕덜덕, 덜그럭, 덜그럭덜그럭, 덜렁, 덜렁덜렁, 덜커덕, 덜커덕덜커덕, 덜커덩, 덜커덩덜커덩, 덜저, 덜저덜저, 덜경, 덜경덜경, 덜꺼덕, 덜꺼덕덜꺼덕, 덜꺼덩, 덜꺼덩덜꺼덩, 덜덕, 덜덕덜덕, 데그럭, 데그럭데그럭, 제꺼덕, 제꺼덕제꺼덕
			2.1)(4)목직한 물건 맞닿거나 부딪칠 때	터드렁, 터드렁터드렁, 팡, 팡팡
			2.1)(5)바닥에 부딪쳐 울리는 맞닿거나 부딪칠 때	쿵, 쿵쿵, 쿵, 쿵쿵, 쿵, 쿵쿵, 우당탕, 우당탕통탕, 우당탕우당탕, 와당당, 와당당통탕, 와당탕와당탕
			2.1)(6)끈지게 부딪치는	찰싸닥, 찰싸닥찰싸닥, 찰싸, 찰싸찰싸, 찰씨덕, 찰씨덕찰씨덕, 찰씨, 찰씨찰씨, 찰싸닥, 찰싸닥찰싸닥, 찰싸, 찰싸찰싸, 찰씨덕, 찰씨덕찰씨덕, 찰씨, 찰씨찰씨
			2.1)(7)땀땀한 물건이 맞닿거나 부딪칠 때	찰거덕, 찰거덕찰거덕, 찰커덕, 찰커덕찰커덕, 찰꺼덕, 찰꺼덕찰꺼덕, 찰거덕, 찰거덕찰거덕, 찰커덕, 찰커덕찰커덕, 찰꺼덕, 찰꺼덕찰꺼덕

	7. 물체가 공기를 가르고 나는 소리	윙, 윙윙, 웅, 윙윙
	8. 물체가 바람을 일으키는 소리	쌩, 쌩쌩, 쌩, 쌩쌩
	15. 종이나 깃발, 나뭇잎 같은 것이 바람에 날리는 소리	파닥파닥, 파닥파닥, 팔락, 팔락팔락, 퍼덕퍼덕, 퍼덕퍼덕, 펠럭, 펠럭펠럭, 포르르, 푸르르, 폴럭폴럭, 우시시, 와스스

앞서 문제점으로 지적한 내용들을 정리한 내용은 위 표와 같다. 소리를 내는 대상으로서 고체, 액체, 기체를 중심으로 이러한 요소들이 어떠한 방법으로 소리를 내는지 그 방법을 하위 기준으로 삼았다.

이 제안이 절대적인 기준은 될 수 없다. 이는 일반적인 상식을 기준으로 하여 사전 사용자의 접근성을 높이기 위한 방법을 모색하는 과정이라 할 수 있다. 기존 사전의 체계적이지 못한 의미 영역 분류에 대해 문제점을 인식하고 최소한의 기본 원칙 아래 의미 영역을 분류한 것이므로 세부적인 항목에 대해서는 앞으로 더 연구해야 할 과제로 남아 있다.

V. 맺음말

현재 상징어의 의미 영역을 변별해 놓은 전문 사전으로는 「조선말 의성·의태어분류사전」이 있다. 그러나 전체 상징어를 800여 개의 의미 영역으로 분류하고 있는 이 사전은 그 분류가 체계적이지 못하다는 점에서 한계를 지닌다. 이러한 분류체계는 실제 사전을 이용할 때 접근성을 떨어뜨릴 수 있으므로 전문 사전으로서의 역할을 제대로 수행하기 어렵게 만든다.

따라서 본고에서는 의성어를 중심으로 이러한 의미 분류 체계의 문제점을 구체적으로 살펴 보았으며, 이러한 문제점에 대한 인식을 바탕으로 보다 체계적인 분류 기준을 찾아보고자 했다. 아직은 상징어 의미 분류 체계의 거시적인 측면에서 접근하는 단계여서 많은 부분이 깊이 있게 다루어 지지 못하고 있다. 상징어 의미 영역 분류는 앞으로 보다 많은 연구자들이 보다 깊이 있는 연구를 지속적으로 함으로써 발전시켜 나가야 할 분야라 생각한다.

◇ 참고 문헌 ◇

- 연변언어연구소 편(1982), 조선말 의성의태어 분류사전, 연변인민출판사.
 국립국어연구원(1999), 표준국어대사전, 두산동아.
 김홍범(1994), 한국어의 상징어 연구, 연세대학교 박사학위논문.
 (1998), 한국어 상징어 사전의 편찬 방안, 「한글」 239.
 (2002), 상징어의 의미 영역 분류사전 편찬 방안, 「한말연구」 제11호.
 김인화(1995), 현대 한국어의 음성상징어 연구, 이화여자대학교 박사학위논문.
 박동근(1997), 현대국어 흉내말의 연구, 건국대학교 박사학위논문.
 (1996), 현대국어 흉내말의 통사·의미 특성 연구, 「학술논문집」 4, 건국대학교 대학원
 서상규(1993), 현대 한국어 시늉말의 문법적 기능에 대한 연구, 「조선어학보」 149.
 이문규(1996), 현대 국어 상징어의 음운·형태론적 연구, 경북대학교 대학원 박사학위논문.
 임지룡(1992), 국어 의미론, 탑출판사,

□ 토론 □

“상징어 의미 분류와 하위 항목”에 대한 토론문

김 슬 옹 (성신여자대학교)

★ 별 지 참 조 ★

* 페이지 맞춤 뒷면

【제4분과】

한국어 교육

*간지 뒷면

제27회 한말연구학회 전국학술대회
때 : 2008년 1월 25일 (금)
곳 : 경원대학교 새롭관

문법 교육 연구와 교과서 - 목표와 내용, 교수·학습 방법을 중심으로 -

박 형 우 (한국교원대학교)

□ 차 례 □

1. 서론
2. 교과서의 교육적 가치
3. 문법교육의 목표와 내용
 - 3.1. 목표와 내용에 대한 연구
 - 3.2. 목표·내용 연구와 교과서
4. 문법 교육 방법
 - 4.1. 교수-학습 방법에 대한 연구
 - 4.2. 교수-학습 방법과 교과서
5. 결론

1. 서론

국어교육 내에서 문법 교육의 위상은 그리 확고하지 못한 것으로 보인다. 이는 1990년대 이후로 변화된 국어교육학계의 흐름과 관련이 있다. 실제로 문법 교육은 학교 현장에서 학생들에게는 외울 것이 많아 부담스러운 내용이며, 실제 언어 생활에는 별다른 효용성을 갖지 못하는 과목이었고, 교사들에게는 학생들의 흥미를 유도하기는 힘들고, 문법 교육 내용 자체의 체계적 모순을 인식하면서도 그 모순점을 바로 잡기는 어려운 교육 영역이었다. 학교 상황 외적으로는 국어교육학의 정체성 논의와 맞물려 문법 교육이 왜 필요한가에 대한 명확한 답변이 필요했고, 문법 교육의 존재 가치와 가장 현실적으로 관련이 있는 대학 입시 제도의 변화로 하루아침에 그 존재의 당위성을 의심 받는 처지에 이르게 되었다. 최근의 교육과정 개정 논의에서는 그 영역의 설정 자체에 회의적인 의견이 상당수 있었던 것도 사실이다. 물론 문법 영역이 사라진다고 해서 국어교육 내에서 문법 교육 자체가 사라지는 것이라고는 할 수 없겠지만 독자적인 영역으로서의 학술 성과를 이루어내는 데에는 일정한 문제가 발생할 것으로 보인다.

문법 교육과 관련된 이러한 여러 상황과는 달리 문법 교육 연구 자체만을 본다면 1990년대

이후 많은 변화와 발전이 있었다고 말할 수 있을 것이다. 본격적으로 문법 교육 관련 박사학위 논문이 나오기 시작했고, 여러 연구서들과 논문들이 발표되었다. 과거와 비교하여 논문의 양적 증가는 물론이고, 문법 이론 자체의 설명적 타당성에 대한 논의 위주에서 문법 교육의 목표, 내용, 방법, 평가 등 문법 교육 관련 전 영역으로 논의가 확산되어 질적으로도 발전되었다고 할 수 있다.

본고는 이러한 문법 교육 연구의 상황과 그 성과의 가장 현실적 수용이라 할 수 있는 문법 영역 교과서에 대해 논의하고자 한다. 주로 현재 문법 연구의 성과와 문제점을 중심으로 이에 대한 교과서 반영상의 문제점을 검토하고 발전적인 방안을 모색하고자 한다. 다만 문법 교육 연구의 양적, 질적 성장에도 불구하고 아직 본격적인 논의가 어려워 보이는 평가와 관련한 내용은 본고에서 제외한다.

2. 교과서의 교육적 가치

서울대학교국어교육연구소(1999: 71)에서는 교과서에 대해서 다음과 같이 설명하고 있다.

각 교과가 지니는 지식 경험의 체계를 쉽고, 명확하고, 간결하게 편집해서 학교에서 학생들이 학습의 기본 자료로 사용할 수 있도록 제작한 교재이다. 교육과정과 연결지어 볼 때, 교과서는 교육 과정과 실제로 전개되는 교수-학습 과정을 연결시켜 주는 교량 역할을 담당하며, 교육 내용을 선정, 조직하고 교수 방법을 제공하는 교수-학습 활동의 보조 기능을 담당한다. 따라서 교과서의 역할은 교수-학습에 절대적인 영향을 끼친다고 할 정도로 매우 중요하다.

이러한 설명에 따르면 교과서는 학교에서 학생들이 사용하는 교재의 일종이다. 이 교과서를 통해서 학생들은 학습을 하며, 교사는 가르치게 된다. 그런데 이러한 교과서에는 교육 내용의 선정과 조직이 명시적으로 드러나게 되고, 그 선정과 조직에 따라서 사용할 교수-학습 방법이 제시된다. 뿐만 아니라 교과서에 제시된 각종 활동들은 교육 내용의 경험과 평가에도 중요한 영향을 준다고 할 수 있다. 이러한 점들을 고려한다면 결국 교과서는 교육의 목적, 교육 내용 선정, 교수-학습 방법, 교육 평가 등 교육의 전 단계에 걸쳐 매우 분명하고 정확한 내용을 제시하는 자료라 할 수 있을 것이다.

더욱이 교과서는 교육 현장에서 이론과 실제, 교수와 학습, 교사와 학생을 매개하는 실제로서 그 중요성을 더한다고 할 수 있다. 교육적 목표나 의의, 교육 내용의 선정과 배열, 교수-학습 방법의 안내, 평가 관련 내용이 잘 제시된 교육과정이 존재한다 하더라도 실제 현장에서 쓰일 교과서에 문제가 생긴다면 그 교과에 대한 교육적 효과를 기대하기는 어렵다.

이러한 실제로서의 교과서에도 일정한 한계는 존재하기 마련이다. 과거의 교과서가 ‘단한 교과서관’에 기초한 ‘정전(正典)으로서의 교과서’로 대표된다면, 현재의 교과서는 ‘열린 교과서관’에 따른 ‘자료로서의 교과서’라 할 수 있을 것이다.¹⁾ 그러므로 교과서가 제시한 내용 자체가

1) 물론 국어과의 경우에는 오랫동안 1종의 국정교과서 체제를 유지하고 있어서 타교과에 비하여 이러한 교과서관의 변화에 능동적으로 대처했다고 보기는 어렵다. 그러나 이번 7차 개정 교육과정에 따라 제작될 국어 교과서의 경우에는 초등학교 교과서를 제외하고는 검인정 제도를 따르게 되어 있어서 변화된 교과서관을 반영한

교육 현장에서 무조건 그대로 반영될 것이라고 예상하기는 어렵다. 과거에 비하여 교과서의 권위가 약화된 면을 보이고 있다고도 할 수 있으나 오히려 전체 교육의 측면에서 보면 다양성을 확보할 수 있게 된 점에서 이러한 변화는 긍정적이라 할 수 있다.²⁾ 물론 다양화된 교과서 내용 자체가 그대로 수용되는 것만도 아니다. 내용 자체의 변화뿐만 아니라, 교과서에 제시된 교수-학습 방법도 교사의 취사선택에 의해 얼마든지 변형이 가능하며, 평가의 경우도 마찬가지이다. 교사와 학생이 교과서와 만나는 상황이 일률적이지 않기 때문에 현장 적용과 관련한 일정한 변형이 일어나는 것이 오히려 자연스럽다고 할 수 있다.

이러한 측면을 고려한다고 해도 학교 현장의 교육 상황에서 교과서가 미치는 영향은 아직도 매우 강력하며, 이러한 강력한 영향이 앞에서 밝힌 교육의 전 단계에 걸친다는 것은 '자료로서의 교과서'라 할지라도 부정할 수 없는 현실이다. 그 교과서가 제공하는 경험과 활동의 실체가 학생에게 큰 영향을 미치게 되며 해당 교육의 목표 달성을 좌우하는 매우 중요한 요인이라는 것이다.

교과서는 전 교육 단계와 연결되어 있다고 할 수 있으므로 해당 교과와 관련된 모든 연구 성과는 대부분 교과서와 직·간접적으로 연결된다고 할 수 있을 것이다. 이러한 점을 고려한다면 현재까지의 문법 교육 연구의 성과물 역시 국어과의 문법 영역 교과서 제작과 심화선택과목으로서의 고등학교 '문법' 교과서 제작에 일정한 영향을 주었을 것이라는 예상을 하기에 아무런 무리가 없다. 그런데 이러한 예상과는 달리 현재의 관련 교과서를 보면 문법 교육 연구의 성과가 충실히 반영된 것인가에 대해 의심이 생긴다.

3. 문법 교육의 목표와 내용

우선 본격적인 논의에 들어가기 전에 자료 하나를 먼저 살펴볼 필요가 있다.

<표 33>

연도 영역	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	합계	백분율
성격 목표	4	3	7	1	4	1	3	2	4	2	5	4	6	8	6	60	12.0
내용	5	5	11	12	3	14	18	12	9	12	15	23	26	30	44	239	47.9
방법	10	5	5	8	9	6	5	4	6	8	9	8	6	12	9	110	22.1
평가						3	3	3	0	1	2	2	2	2	1	19	3.8
종합	1			2		6	4	4	5	5	10	5	6	12	11	71	14.2
합계	20	13	23	23	16	30	33	25	24	28	41	42	46	64	71	499	100.0

많은 교과서가 제작될 것으로 보인다.

- 2) 실제 교육 현장에서 중학교 국어과의 경우에는 교과서의 내용 중 일부를 수업 내용에서 제외하거나 학습 목표와 관련된 교과서 외의 경험 내용을 제시하여 수업을 진행하는 교사가 상당히 많다. 물론 이러한 상황은 '국어'와 '생활 국어' 2권으로 구성된 교수-학습 내용이 상당히 많고, 실제 경험과 수행을 강조하는 수업 방식으로 인해 과거에 비하여 전체 교육에 필요한 시수가 많이 부족하기 때문이기도 하다.

<표 34>

영역 \ 연도	1992~2001	백분율	2002~2006	백분율	총합	총백분율
성격 목표	31	13.2	29	11.0	60	12.0
내용	101	43.2	138	52.3	239	47.9
방법	66	28.1	44	16.6	110	22.1
평가	10	4.2	9	3.5	19	3.8
종합	27	11.5	44	16.6	71	14.2
합계	235	100	264	100	499	100.0

위의 <표 1>과 <표 2>는 이관규(2007)에 제시된 자료인데, “교육의 과정에 따른 문법 교육 관련 일반논문의 경향”에 대한 것으로 최근까지 발표된 문법 교육 관련 논문을 양적으로 통계 작업한 것이다. 이러한 통계 자료와 각각의 구체적인 논문을 중심으로 문법 교육 연구의 성과와 이와 관련된 교과서 문제에 대해서 언급하고자 한다.

일반적으로 교육의 목표와 내용의 문제는 동일한 것으로 볼 수는 없다. 그러나 문법 영역은 국어과의 다른 영역과 달리 목표의 문제와 내용의 문제가 아주 밀접하게 연관되어 있다고 할 수 있다. 과거 지식 교육의 입장에서 바라본 문법 교육에서는 목표와 내용이 매우 밀접하게 관련되어 있었다. 아직도 표면적으로는 문법 교육의 내용이 지식의 내용으로 구성되며 목표가 지식의 가치 평가에 중요한 영향을 미치기 때문에, 경험의 내용이 목표와 관련을 맺는 국어과 기능 영역의 경우와는 근본적으로 차이가 있다. 이러한 점을 고려하여 문법 교육에서는 목표와 내용의 문제를 함께 다루고자 한다.

3.1. 목표와 내용에 대한 연구

문법 교육의 목표와 내용에 대한 논의는 문법 교육 연구에서 가장 첨예한 입장 차이를 보이는 연구 분야라 할 수 있다. 국어교육사적으로 국어교육의 정체성 확립과 밀접하게 연관된 5차 교육과정 개정과 더불어 국어교육의 목표는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 관련된 언어 사용 기능의 신장이라는 주장이 소위 ‘기능주의적’ 입장에서 논의되기 시작했다. 이러한 5차 교육과정으로 인해 기존의 국어교육을 ‘문학+문법(국어학)+교육’으로 보는 시각에는 큰 변화가 온 것이 사실이다. 그런데 이러한 변화가 문법 교육에서도 새로운 논쟁을 제시하게 되었다. 과연 문법이 ‘언어 사용 기능 신장’에 어떠한 도움을 주는가에 대한 논의가 그것이다. 사실 이전까지의 국어교육에서 문법 교육의 가치는 논의할 필요가 없는 당연한 것으로 인식되었다.³⁾ 그러나 5차 교육과정으로 인해 문법 교육의 성격과 목표는 비로소 국어교육적 가치 측면에서 그 존재의 당위성 자체에 대해 의심을 받기 시작한 것이다.

이러한 의심에 대한 문법 교육 연구자들의 시각은 잘 알려진 바와 같이 크게 4가지로 분류될 수 있다. 무용론, 통합론, 포괄론, 독자론이 그것이다.⁴⁾ 이러한 논의들은 1990년대 중반 이

3) 개인적으로는 문법 교육의 가치를 당연히 인정하게 된 것은 우리 근대 역사의 특수성과 관련이 있다고 생각한다. 일제강점기에 시작된 본격적인 국어학 연구가 다분히 민족주의적 사고와 민족 독립 운동에 연관된 것이었고, 이러한 관점이 해방 이후에도 왜색 일소와 한자어 순화 등의 국어 순화라는 국어 정책으로 유지되었다. 특히 이러한 시각에서 ‘문법’이 정규 교육 과목으로 채택되면서 문법 교육에 대한 가치와 의의에 대해서 이론(異論)이 존재하기 어려웠고, 논의할 필요성조차 느끼지 못하게 되었다.

4) 이와 관련된 대표적인 논의로는 무용론을 제외하면 최영환(1995), 김광해(1997), 권재일(1995) 등을 들 수 있으며 이외에도 많은 학자들이 이 문제를 다루었다.

후로 문법 교육의 중요한 논쟁거리로 많은 논문이 나왔으나 현재까지도 문법 교육학계가 일반적으로 동의하는 대안을 마련하지는 못한 상태이다. 남가영(2007: 469~470)에서는 이러한 미완의 결과에 대해 해결이나 결정이 아니라 ‘융합’이라는 표현으로 정리를 하고 있다.⁵⁾ 사실 현재의 상황을 간단히 정리하면 문법 교육은 포괄론의 모습을 보이고 있다고 할 수 있으나 이러한 포괄론의 입장은 통합론자들로부터 ‘언어 사용 기능 신장’이라는 국어교육의 목표에 의해 계속 문제점이 지적되고 있다.

그런데 이러한 ‘융합’으로서의 포괄론은 사실상 어느 한 관점으로 인해 나타나게 된 것이 아니다. 앞에서 밝힌 네 가지 관점은 근본적으로는 두 가지 입장에서 출발한 것이다. ‘언어 사용 기능 신장’에 도움을 주는가라는 문제에 대한 답에 긍정과 부정하는 입장이 그것이다. 부정하기 때문에 필요 없다는 것이 ‘무용론’의 입장이라면 ‘독자론’은 부정하면서도 문법 교육의 필요성을 다른 측면에서 주장하는 입장이다. 또한 기능 신장에 도움이 된다는 긍정적 입장을 바탕으로 한 것이 ‘통합론’인데, ‘포괄론’의 경우에는 이러한 ‘통합론’ 관련 내용 외에 기타 내용을 더 포함시켜야 한다는 입장이다. 그런데 문제는 ‘통합론’을 주장하는 논의도 과연 어떤 문법 교육 내용이 얼마만큼 언어 사용 기능 신장에 도움을 주는가에 대한 실질적인 연구 성과를 제시하지 못한다는 점이다. 이러한 연구 성과를 제시하지 못하는 상황에서 기존의 문법 영역 교과서에 제시된 ‘포괄론’의 입장을 비판하게 되면 결국 기존의 문법 교육 내용은 대부분 언어 사용 기능 신장에 도움을 주지 못한다는 결론에 이르게 되어 결과적으로는 문법 교육 무용론으로 회귀하게 되는 것이다. 문법 교육 내용 중에서 언어 사용 기능 신장에 도움이 되는 내용을 문법 교육의 내용으로 선정하려 한 통합론의 경우, 현재 언어 사용 기능 신장에 도움이 되는 문법 교육 내용은 거의 없고, 있다고 해도 그 효용성을 논의하기 어렵다면 당연히 문법 교육의 내용 요소는 존재할 수 없는 것이다. 통합론이 ‘문법 교육 내용 중에 언어 사용 기능 신장에 도움이 되는 것이 있다’라는 전제에서 출발한 것임에도 문법 교육 무용론의 입장과 별반 차이가 없는 것처럼 느껴지는 이유가 여기에 있다.

다음으로 문제가 되는 것이 ‘독자론’이다. ‘독자론’은 과거 문법 교육 연구가 국어학자 중심으로 이루어진 시기의 연구를 그 배경으로 한다. 오히려 독자론을 주장하는 연구자들은 왜 언어 사용 기능 신장만이 국어교육의 목표이어야 하느냐고 반문한다. 그런데 문제는 5차 교육과정의 등장으로 이러한 반문이 국어교육계 내에서 무의미한 것으로 받아들여졌다는 점이다. 결국 독자론은 기능주의의 입장을 부분적으로 수용하여 실용성이 강한 어문 규정 관련 내용을 문법 교육 내용으로 포함시켰으며, 담화 상황과 관련하여 의미론, 화용론 내용을 일부 문법 교육 내용으로 수용하면서 정리되었다. 이러한 변화로 탄생한 것이 현재의 ‘포괄론’이다. 다시 정리하면 ‘포괄론’은 원리상으로는 통합론의 입장에서 그 외의 기타 교육 내용을 수용하는 것이어야 했는데 실제로는 오히려 ‘독자론’의 입장에서 일부 통합론과 관련된 내용을 수용한 구성을 갖게 된 것이다. 그 결과 ‘포괄론’은 다시 통합론자들로부터의 비판을 면치 못하게 된 것이다.⁶⁾

5) 1990년대의 논의는 정확한 결론보다는 통합론과 독자론의 ‘융합’이라 할 수 있는 포괄론으로 교육과정을 구성하는 결과를 낳게 되었다. 특히 최근에는 주세형(2006)과 신명선(2006) 등의 재논쟁이 있었으나 7차 개정 교육과정 역시 통합론이나 독자론의 어느 한 관점으로 정리되었다고 보기는 어려운 상황이다.

6) 물론 현재의 교육과정의 목표는 5차 교육과정의 것과는 일정한 차이가 있다. 일방적인 ‘기능중심주의’가 국어교육학계에서 일부 비판을 받으면서 ‘국어 문화’의 관점이 국어교육의 목표에 반영된 것이다. 그러나 이러한 관점에도 불구하고 문법 교육에 대한 통합론의 비판에는 큰 변화가 없는 것으로 보인다. 7차 개정 교육과정의

그렇다면 현재 문법 교육 연구와 관련하여 목표와 내용 측면에서 가장 필요한 성과물은 통합론이든 포괄론이든 ‘언어 사용 기능 신장’에 도움이 되는 교육 내용을 선정하는 것인데 실상은 그렇지 못하다. 우선 이러한 문제와 관련하여 이병규(2005:247~249)에서는 각 입장에서 제시한 교육 내용의 체계에 그다지 큰 차이가 없다고 비판한 바 있다. 그런데 이렇게 각각 다른 관점을 가진 논의에서 그 교육 내용으로 같은 항목을 제시한 것으로 보이는 데에는 교육 내용을 제시하는 방식에 문제의 원인이 있다. 일단 기존의 연구자들이 밝힌 교육 내용은 대단히 포괄적이고 큰 단위를 기본으로 한 제시 방식을 사용하고 있다. 그래서 제시된 내용은 구체적인 교육 내용으로서의 항목이라기보다는 교육의 ‘대상’ 정도로 파악할 수 있다. 문법 교육은 ‘한국어’를 대상으로 할 수밖에 없는 것이고 이 대상을 단위별로 분류하게 되면 통합론이든, 포괄론이든, 독자론이든 큰 차이를 보이기는 어렵다.

이러한 문제점은 사실 교육과정에서도 마찬가지로 발생한다. 일단 7차 교육과정에서 교육 내용을 제시하는 방식을 살펴보면 다음과 같다.

-국어지식-

7-(3) 형태소와 낱말의 개념을 안다.

[기본]

○ 한 문장을 여러 가지 방식으로 분석해 보고, 형태소와 낱말의 개념을 각각 말한다.

[심화]

○ 형태소와 낱말의 관계를 설명한다.

8-(4) 국어의 조어법을 안다.

[기본]

○ 낱말을 이루고 있는 요소를 알아보고, 낱말의 짜임에 따라 낱말의 종류를 나눈다.

[심화]

○ 국어의 조어법에 따라 새로운 낱말을 만든다.

-읽기-

7-(2) 내용을 메모하며 글을 읽는다.

[기본]

○ 필요하거나 중요한 내용을 메모하며 글을 읽는다.

[심화]

○ 글의 내용에 대한 자신의 생각을 메모하며 글을 읽는다.

국어과 목표를 살펴보면 다음과 같다.

국어 활동과 국어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, 국어 활동의 맥락을 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어 문화를 바르게 이해하고, 국어의 발전과 민족의 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.

가. 국어 활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 다양한 국어 사용 상황에 활용하면서 자신의 언어를 창조적으로 사용한다.

나. 담화와 글을 수용하고 생산하는 데 필요한 지식과 기능을 익혀, 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다.

다. 국어 세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여, 국어의 발전과 미래 지향의 국어 문화를 창조한다. (교육인적자원부 2007:2)

-쓰기-

8-(3) 일관성 있게 내용을 조직하여 글을 쓴다.

[기본]

○ 문장과 문장이 긴밀하게 연결되도록 여러 가지 표지를 사용하여 글을 쓴다.

[심화]

○ 글의 일관성을 높여 주는 여러 가지 방법을 알아본다.

일반적으로 언어 기능 영역의 교육 내용 제시 방식은 활동, 경험과 관련이 있는 것이 내용으로 제시되고 있다. 이에 비하면 문법 교육의 내용은 주로 개념과 관련된 지식 내용이 제시되고 있다. 좀더 구체적으로 살펴보면 ‘읽기’와 ‘쓰기’의 교육 내용의 경우에는 ‘읽는다’와 ‘글을 쓴다’라는 활동형 표현으로 서술되어 이러한 활동을 구현하기 위한 경험을 구성하는 것이 교과서 제작의 주된 작업이 된다. 그런데 문법 교육의 경우에는 ‘개념을 안다’나 ‘안다’와 같이 서술되어 이를 즉시 경험으로 구성하기가 어렵다. 우선 이러한 경우에는 단지 아는 것이 어느 정도의 ‘앎’인지에 대한 내용이 불분명하다. 하나의 교육 내용으로 보일 수도 있으나 경우에 따라서는 그 내용 안에 상당히 다양한 내용 요소로 다시 분류가 가능한 경우가 많다. ‘조어법’의 경우만 보아도 간단하게는 ‘파생법’과 ‘합성법’으로 분류가 가능하지만 파생어가 합성을 하거나 합성어가 파생을 하는 경우도 있고, 이외에도 최근에는 매우 다양한 방식으로 단어가 형성되고 있으니 우선 문법의 경우에는 교육 내용 중에서 경험으로 구성할 세부 내용을 다시 선정해야 한다. 그리고 이러한 세부 내용의 선정 이후에 다시 각 내용에 대한 교육적 경험을 어떻게 구성할 것인가를 결정해야 한다. 그런데 문제는 통합론의 입장에서 보면 문법 교육의 경우 이러한 교육적 경험의 선정과 그 구성 방법이 목표에서 말하는 ‘언어 사용 기능 신장’과 밀접하게 연결되어야 한다는 것이다. 결국 문법 교육의 경우 내용의 선정 자체보다도 오히려 이러한 경험의 선정과 구성 과정에서 ‘언어 사용 기능 신장’과의 관련 여부가 결정된다고 할 수 있다. 그러므로 교육 내용에서 통합론, 포괄론, 독자론에 큰 차이가 없는 것은 어쩌면 당연한 일이다.

또한 통합론의 입장에서는 기존의 문법 교육 내용에서 ‘언어 사용 기능 신장’에 도움이 되지 않는 내용은 과감하게 제외했어야 하는데, 그러한 내용 요소를 지적한 논의도 찾기 어렵다. 물론 문법 교육 연구자의 입장에서 교육의 대상이 되는 ‘교육 내용의 영역’을 스스로 축소하는 것은 가뜰이나 위기론이 팽배한 문법 교육의 위상을 더욱 실추시키는 일이 될 수도 있을 것이다. 또한 해당 내용 연구자들로부터의 비판을 감수해야 하는 위험한 작업일 수도 있다. 그렇지만 이렇게 내용상의 차별성을 드러내지 못한다는 것은 오히려 통합론 입장에서 제시할 수 있는 문법 교육 내용은 무엇인가에 대한 실제적인 논의가 아직 충분하지 않다는 것을 반증하는 것이라 할 수 있다. 통합론자들이 예로 제시한 일부 문법 교육 내용에서만 가능한 문법 교육이 통합론이라면 오히려 이러한 논의 자체가 문법 교육 영역의 대폭적인 축소는 물론, 무용론이라는 파국의 선봉이 될 우려가 있는 것이다. 결국 통합론만이 문법 교육의 구원자가 되기는 어렵다는 결론에 이르게 된다.

지금까지의 논의는 사실상 ‘언어 사용 기능 신장’과 문법 교육의 상관성에서 논의된 것이다. 기존의 연구 중에서 ‘성격, 목표, 내용’에 대한 것이 문법 교육 연구 전체의 절반 이상을 차지하고 있음에도 불구하고 이러한 상관성에 대한 구체적인 결론이 나지 않았다는 것은 몇 가지 시사하는 바가 있다.

우선 상관성을 증명할 실제적 연구가 부족하다는 점이다. 통합론과 포괄론, 독자론 관련 연구 중에서 실제로 ‘언어 사용 기능 신장’의 효율성을 실증적으로 파악한 논문은 거의 없다. 제시된 근거는 우리의 상황과 일정한 차이를 보이는 외국의 사례이거나, 모두 각각의 입장에서 이론적 전개를 통해 자신의 주장을 옹호하고 있을 뿐이다. 이러한 연구 상황으로 인해 실제 논쟁이 시작된 1990년대와 현재의 상황이 언어 사용 기능 신장이라는 측면에서 보면 큰 차이가 없는 것으로 보인다. 다음으로 현재와 같은 담보 상황이 ‘언어 사용 기능 신장’이라는 대전제에 문제가 있기 때문은 아닌가 하는 점이다. 현재는 ‘언어 사용 기능 신장’만이 국어교육의 유일한 목표라는 시각에서 벗어난 상황이므로 새로운 문법 교육의 목표와 관련하여 새로운 대안을 제시하는 방안을 생각해 볼 수 있다. 최근에 들어서 이와 관련된 의미 있는 연구 성과들이 일부 제시되고 있다. ‘경험 구조’ 문제와 ‘국어 인식’이라는 태도를 중심으로 문법 교육 논의를 전개한 김은성(2006)이나 남가영(2007)의 논의는 기존의 통합론, 포괄론과는 다른 차원에서 국어 문법 교육의 목표와 내용을 논의하고 있다는 점에서 참고할 수 있을 것으로 보인다.

3.2. 목표·내용 연구와 교과서

지금까지의 목표와 내용에 대한 연구 성과와 관련하여 교과서의 문제를 생각해 보고자 한다. 일반적으로 교과서에서 목표와 관련된 내용은 ‘학습 목표’로 제시되고 ‘내용’에 대한 것은 ‘학습 목표’뿐만 아니라 교과서에 서술된 구체적인 내용과 활동을 통해 확인이 가능하다. 그러나 문법 교육의 목표 관련 내용은 소단원이나 대단원 학습 목표 정도로는 우리가 앞서 논의한 거시적인 문법 교육의 목표에 대해 확인하기가 어렵다. 본장에서는 목표보다는 내용을 중심으로 살펴보고 이를 통해 목표의 문제를 다루고자 한다.

일단 앞에서 지적했던 문제 중에 가장 중요한 것이 포괄론으로의 ‘융합’이 어느 입장도 만족할 수 없는 융합이라는 점이었다. 이 문제에 대해서는 교과서 역시 마찬가지이다. 실제로 현재의 국어 교과서 내에 문법 영역 부분이나 고등학교 심화 선택과목으로서의 문법 교과서 역시 그 내용을 보면 독자론으로서의 지식 내용이 대부분을 차지하면서 통합론에서 요구한 맞춤법, 표준어 규정 등의 어문 규정 내용, 의미론, 화용론 내용 일부가 포함되어 있는 모습이다. 물론 그 서술 방식이나 활동의 면면을 보면 과거의 문법 교과서와는 일정한 차이가 있는 것이 분명하지만 역시 학습 결과로 얻게 되는 것은 ‘언어 사용 기능의 신장’이라는 측면을 명확하게 보장하기 어려운 여러 가지의 문법 지식에 관한 것이다. 몇몇 특정 활동 내용이 언어 사용 기능의 신장과 관련된 내용이라고는 할 수 있을지 모르겠지만 전체 교과서의 흐름은 역시 문법 지식의 측면을 가장 강조하고 있다고 할 수 있다. 사실 이러한 상황이 통합론을 주장하는 학자들로 하여금 끊임없이 교과서 비판을 가능하게 만드는 근본적인 원인이라 할 수 있을 것이다. 그렇지만 통합론자 역시 이러한 문제의 해결 방안, 즉 언어 사용 기능 신장과 관련이 있는지 여부를 실제적 검증을 통해 확인한 문법 교육 내용 전반에 걸친 요소를 제시하지 못하고 있다는 점에서 목표와 내용 측면에서 현재와 같은 문법 관련 교과서의 모습을 쉽게 벗어나기는 어렵다.

다음으로 생각해 볼 수 있는 것은 ‘언어 사용 기능 신장만’이라는 입장에서 일부분 벗어나서 문법 교육의 내용과 목표를 설정하는 문제이다. 물론 이 방법에는 기존의 ‘독자론’의 입장이

이미 존재한다. 그러나 문법 교육 내에서 독자론에 대한 비판은 앞에서 밝힌 바와 같이 국어 교육의 정체성과도 관련이 있다. 그러므로 ‘언어 사용 기능 신장’을 완전히 제외하고 과거의 목표와 내용으로 회귀하는 것도 매우 어려운 문제이다. 또한 앞에서 밝힌 경험과 태도를 중심으로 한 문법 교육 내용 구성 방안이 존재하지만 교과서의 내용 구성을 논의할 정도로 구체화되어 있지는 못한 상태로 보인다. 이러한 상황과 관련하여 가장 최근에 개정된 교육과정의 내용을 참고해 볼 필요가 있다. 2007년 새롭게 발표된 7차 개정 교육과정의 경우에는 기존의 7차 교육과정보다는 일부 발전적 변화를 보여 주고 있다고 할 수 있다. 8학년(중학교 2학년)의 문법 교육과정의 내용을 살펴보면 다음과 같다.

<표 35> 8학년 문법

성취 기준	내용 요소의 예
(1) 남한과 북한의 언어 차이를 비교한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 남한과 북한의 언어 차이를 비교하여 이해하기 ○ 남한과 북한의 언어 차이의 원인과 실태 파악하기 ○ 남한과 북한의 언어 차이를 극복하는 방안 찾기
(2) 여러 종류의 어휘를 비교하고 그 사용 양상을 설명한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 전문어, 유행어, 은어의 개념과 관계 이해하기 ○ 전문어, 유행어, 은어의 사용 양상 및 특성 이해하기 ○ 전문어, 유행어, 은어 사용의 효과와 문제점 파악하기
(3) 국어 단어 형성법을 이해하고 활용한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 단어 형성과 관련된 국어의 특징 이해하기 ○ 형태소와 단어 개념 이해하기 ○ 단어의 짜임(단일어, 파생어, 합성어) 이해하기 ○ 단어 형성법을 알고 창조적으로 활용하기
(4) 문장이 여러 가지 의미로 해석되는 현상을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 중의적 표현과 모호한 표현 구별하기 ○ 중의적 표현을 해석하고 표현의 장단점 이해하기 ○ 모호한 표현이 된 이유를 지적하고 정확한 표현으로 고치기
(5) 담화나 글의 의미 해석에 상황 맥락이 관여함을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 상황 맥락의 구성 요소 이해하기 ○ 상황 맥락이 담화나 글의 의미 해석에 미치는 영향 이해하기 ○ 상황 맥락을 고려하여 효과적으로 의사소통하기

7차 개정 교육과정에서는 ‘교육 내용’ 대신에 ‘성취 기준’이라는 용어를 사용하고 있는데 그 서술 방식에서도 ‘이해한다’와 같이 기존의 것과 큰 차이를 보이지 않는 것도 있으나 ‘비교한다, 설명한다, 활용한다’와 같이 능동적 활동을 전제로 한 표현이 증가한 것은 일정한 변화를 보인 것이라 할 수 있다. 물론 이 경우에도 아직 교육 대상에 대해 어떤 세부 내용으로 분류하여 각각에 어떤 경험과 관련된 활동을 구성해야 하는가에 대한 자세한 안내는 없다. 이러한 구체적인 안내까지 교육과정에 포함될 경우 교육과정의 역할이 과도하게 강조되어 창의적인 교과서 제작에 오히려 어려움을 줄 수 있다. 그렇지만 이렇게 구체적인 모습을 보이기 어려운 것이 창의적인 교과서를 위한 교육과정의 배려라고 보기는 어렵다. 구체적인 교육 내용과 그 내용이 ‘언어 사용 기능 신장’이나 ‘인식, 태도’와 어떤 관계에 있는지에 대한 명확한 설명을 현재의 문법 교육 내용 관련 연구가 충분히 밝히지 못하고 있는 상황이다.⁷⁾

7) 실제로 통합론을 주장하는 몇몇 학자들은 통합론의 방향뿐만 아니라 방법에 대해서 구체적인 예를 몇몇 제시하는 경우가 있다. 그런데 이렇게 제시된 예는 대부분 교육 현장에서 실제 학생을 대상으로 구안된 것이기보다는 연구자의 이론적 구안에 불과한 경우가 많고, 현장과 연결이 되어 있다고 해도 대학 교육과 관련된 상황을 전제로 한 것이거나 일반적인 교육 상황과 분리되는 상황을 실제로 한 경우가 많다. 또한 그 사례들이 문법 교육의 내용 중 특정 부분에 집중되는 경향이 있어서 문법 교육 전반에 걸친 연구 성과로 보기에는 어려움이 있다.

특히 이번 교육과정에서 주목해서 보아야 할 것이 ‘내용 요소의 예’라고 생각한다. 이번 개정 교육과정에서는 6차 이후로 계속 강조해 오던 ‘태도’ 관련 내용이 모두 사라졌다. 이 문제에 대해 찬성과 비판 양론이 존재하지만 일단은 ‘태도’ 자체의 문제가 완전히 사라졌다고 보기 보다는 ‘내용 요소의 예’에서 적절히 구성할 수 있는 것으로 이해하는 것이 옳을 것이다.⁸⁾ ‘언어 사용 기능 신장’과 관련한 것도 마찬가지이다. ‘성취 기준’에서는 ‘활용한다’ 정도의 표현이 이와 관련된 것으로 볼 수 있으나 이로 인해 관련 내용이 수록되지 않았거나 매우 적다고 보기 보다는 역시 ‘내용 요소의 예’의 내용으로 반영되어야 한다는 입장으로 파악해야 한다. 실제로 ‘내용 요소의 예’에 나타나 있지 않다고 하더라도 그 자체는 어디까지나 ‘예’에 불과한 것이므로 없는 경우에도 예를 더 추가하여 만들 수도 있다고 할 수 있다.

이렇게 되면 ‘언어 사용 기능 신장’, ‘국어에 대한 인식과 태도’와 관련된 내용을 국어과에서 교육할 수 있느냐 여부는 교과서 제작 단계에서 전적으로 결정된다고 할 수 있다. 어떻게 보면 교육과정의 역할이 감소되고 교과서 제작자의 재량이 확대되었을 수 있다. 그런데 문제는 이와 관련된 연구 성과가 많지 않아서 적절한 기준이나 범위 자체도 제시하지 못한다는 점이다. 이렇게 일반적인 조건마저도 제시하지 못하는 상황이라면 교과서 검정 과정에서 발생하는 검정의 기준은 어떻게 되는 것인지 또한 의문이다. 이번에 새로 나올 교과서부터는 목적과 내용이라는 측면에서의 문제점에 대해 교육과정 자체의 책임은 완전히 벗어난 듯 보이지만 이제 그 대부분의 책임을 교과서 제작자가 맡아야 할 것이다.

결국 이번에 제작되는 교과서 역시 기존의 문법 교육 내용을 벗어나기 어렵다. 다만 교과서 구성에서 제작자의 재량에 따라 적절한 세부 내용을 구성하고, 제작자의 재량으로 언어 사용 기능 신장과 연계해야 하며, 또 그 재량에 따라서 국어의 태도와도 관련을 지어야 하는 상황이다.

4. 문법 교육 방법

이관규(2007)에 따르면 문법 교육 연구 관련한 논문 중 ‘방법’에 관한 논문은 총 110편으로 ‘내용’ 다음으로 그 양이 많았다. 전체 논문 중에서 22.1%를 차지하여 두 번째로 많은 연구 성과가 있었던 부분이라 할 수 있다. 그러나 실제로 문법 교육에 대한 교수-학습 방법에 대한 연구 성과는 그리 대단하다고 보기 어렵다.

4.1. 교수-학습 방법에 대한 연구

잘 알려진 바와 같이 문법 교육의 방법과 관련하여 가장 대표적인 것이 탐구 학습이라 할 수 있다. 김광해(1997)를 비롯하여 많은 연구들이 문법 교육에서 탐구 학습의 문제를 중점적으로 다루어 왔다. 그러나 실제로 문법 교육에서의 탐구 학습 방법의 위상은 그리 대단한 것이 아니라는 생각이 든다. 이관규(2001:60)에 따르면 “국어과의 문법 단원 수업을 할 때, 탐

8) 교육인적자원부(2007:9)에 따르면 문법 영역의 교과서 편찬에 대해서 다음과 같이 언급한 내용이 있다. “‘문법’의 경우, 문법이 국어 생활을 하는 데 필요한 것임을 인식하게 하는 활동, 문법에 대한 이해와 함께 탐구 학습을 통해 지식을 생성해 내는 활동에 적합한 내용을 선정한다.” 이러한 내용으로 보아도 ‘태도’나 ‘인식’에 대한 내용이 언급되지 않았다고 하여 그와 관련된 활동이 없어도 된다고 보기는 어렵다.

구 학습 방법을 적용해 본 적이 있으십니까?”라는 질문에 대해 교사의 경우 긍정적인 답변은 22.5%에 불과하고 부정적인 대답을 한 경우가 42.5%로 두 배 가까이 더 높게 나타났다. 같은 질문에 대해 학생들의 답변은 긍정의 경우가 25%로 교사보다 높게 나왔으나 부정적인 답변 또한 교사의 경우보다 훨씬 높은 65%로 나타나 학생의 답변에서는 부정적인 답변이 긍정의 답변에 두 배를 훨씬 넘어서고 있다.⁹⁾ 물론 조사 당시와 현재는 시간적으로도 차이가 있고 계속해서 문법 교육에서 탐구 학습을 강조해 와서 일정한 변화가 있었을 것을 예측할 수도 있겠지만 막연하게 긍정적인 기대를 할 수 있는 상황은 아니다.

연구 성과가 상대적으로 많음에도 불구하고 현장에서의 반응이 이렇게 나온 것에 대해 몇 가지 생각해 볼 점이 있다. 우선은 탐구 학습으로 진행할 수 있는 문법 교육 내용에 일정한 제한이 있는 점이다. 사실 문법 교육에서 탐구 학습을 주창했다고 할 수 있는 김광해(1997:126)에 따르면 “현재 교육 과정의 언어지식(문법) 영역에서 요구하는 상당량의 학습 내용을 모두 탐구 방식으로 다루는 일은 불가능하다. 또한 실제로 탐구 방법으로 다루기 어려운 제재도 있다.”라고 밝히면서 탐구 학습 방안의 제한점을 설명하고 있다. 이렇게 되면 모든 문법 교육의 내용을 탐구 학습 방법으로 교수-학습을 진행한다는 것은 원래부터 불가능한 것이 된다. 그런데 문제는 그렇다면 어느 제재가 탐구 학습으로 적절한 것인가에 대한 안내도 없다는 점이다. 각각의 관련 논문에서 탐구 학습의 방법으로 교수-학습을 진행하는 제재들이 등장하지만 일정한 기준이나 조건을 먼저 제시하고 이에 따라 탐구 학습의 대상이 될 문법 교육 내용을 명시적으로 자세하게 지적한 논문은 거의 없다.¹⁰⁾

다음으로는 문법 교육의 교수-학습 방안으로서의 탐구 학습 연구에도 일정한 문제가 있다. 잘 알려진 바와 같이 원래 탐구 학습은 사회과학과 과학에서 주로 사용하는 교수-학습 방법이라 할 수 있다. 이러한 방법을 국어과의 문법 교육에서 원용한 것이다. 이러한 탐구 학습에 대해서 여러 학자들이 국어과 관련 교수-학습 방안으로 논의한 바 있다. 그런데 이와 관련하여 이대규(1994), 이은희(1995), 박영목 외(1995), 김광해(1997), 이관규(2001), 강명희·김새롬(2006) 등을 살펴보면 ‘탐구 학습’이 수업 모형의 일부로 포함된 경우도 있고, 탐구 학습 자체가 수업 모형인 경우도 있으며, 탐구 과정에서 가설 설정 단계가 있는 경우도 있고 그렇지 않은 경우도 있다. 이러한 다양한 유형의 탐구 학습 관련 연구는 어느 면에서는 교수-학습 방법으로서의 ‘탐구 학습’의 다양한 방안을 제시한 것으로 평가할 수도 있겠으나 실제로는 구체적이고 명확한 모형 제시가 어렵다는 것을 반증하는 것이기도 하다. 즉 국어과 문법 교육 연구에서는 현장에서 손쉽게 사용할 수 있는 확실한 ‘탐구 학습’의 모형과 실제적 전개의 예를

9) 이 설문은 교사, 학생 각각 40명씩, 전체 80명을 대상으로 한 것이다. 구체적인 응답 상황을 살펴보면 다음과 같다.

	① 매우 그렇다.	② 그렇다	③ 보통이다	④ 그렇지 않다.	⑤ 전혀 그렇지 않다.	합계
교사	0(0%)	9(22.5%)	14(35%)	14(35%)	3(7.5%)	40(100%)
학생	3(7.5%)	7(17.5%)	4(10%)	17(42.5%)	9(22.5%)	40(100%)
	3(3.75)	16(%)	18(22.5%)	31(38.75%)	12(15%)	80(100%)

10) 김광해(1995:237)에 이와 관련한 고려사항에 대해 각주에서 다음과 같이 언급하고는 있다. 그러나 이러한 고려사항에 의해 선정된 문법 교육 내용에 대한 것은 나타나지 않고 있다.

1. 초·중·고등학교 별로 학습자의 발달 단계
2. 다른 주제들과의 관련성
3. 주제가 가진 가치-다양한 목표에 기여할 수 있는 주제
4. 후속 학습을 위한 활용 가능성

제시하지 못하고 있는 것이다.

왜 탐구 학습이어야 하는가에도 의문을 제기할 수 있다. 사실 탐구 학습의 등장은 문법 교육이 ‘언어 사용 기능 신장’ 문제로 비판을 받게 되는 시기와 관련이 있다. 언어 사용 기능을 신장하도록 돕지 못하는 문법 교육에 대한 비판에 직면하게 되자 문법 교육에서 새로운 교수-학습 방법의 대안으로 제시한 것이 탐구 학습이라고 할 수 있다. 그렇다면 탐구 학습은 ‘언어 사용 기능 신장’과 관련이 있는 것인가? 사실 이러한 문제에 대해 언급한 연구는 많지 않다. 탐구 활동이 언어 사용 기능 신장을 돕는다는 보장은 사실상 없는 상태이다.¹¹⁾ 그럼에도 불구하고 탐구 학습은 문법 교육의 교수-학습 방법에 대한 새로운 대안으로 지금까지 매우 중시되고 있다. 이러한 측면을 고려한다면 ‘언어 사용 기능 신장’이라는 문제가 문법 교육에서 아주 절대적인 것은 아니라는 반증도 되는 셈이다.

또한 ‘탐구 학습’이라는 개념 자체에도 문제가 있다. 일반적으로 문법 교육에서 ‘탐구 학습’은 교수-학습 방법의 구체적인 모형 중 하나로 논의되어 왔다. 그러나 탐구 학습이 교수-학습 방법의 모형 중 일부로만 받아들이기에는 일정한 문제점이 있다. 탐구 학습을 강조한 김광해(1995:218)에서는 탐구 학습을 ‘새로운 교수 학습 방법’이라고 하면서도 다음과 같은 설명을 각주로 제시하고 있다.

탐구학습이라는 용어에는 다소 혼동이 있다. ‘반성적 사고, 문제 해결 학습, 비판적 사고, 귀납적 교육법, 발견학습’ 등과 거의 구별되지 않고 사용되는 경향이 있다. 이 용어들은 같은 개념은 아니다. 이 중 일부는 사고하는 방법에 관한 것이고 일부는 교수 방법에 관한 것이다. 그러나 이러한 교수 학습에 관한 접근법들은 공통점을 가진다. 그 공통점이란 모두 학습자가 직접 자료를 다루고 경험하도록 유도한다는 점이다. 따라서 우리가 사용하는 술어 ‘탐구’는 앞에서 거론된 여러 가지 술어들을 포괄한다(Barry K. Beyer, 한면희 외 역 (1988:160)).

이상의 내용을 참고해 보면 ‘탐구’라는 말 자체가 갖고 있는 다양한 층위를 단지 교수-학습 방법의 모형 중 하나로만 파악하는 것은 문제가 있는 접근이라 할 수 있다. “학습자가 직접 자료를 다루고 경험하도록 유도”하는 것을 모두 탐구 학습이라 한다면 이는 기존의 문법 교육에서 교수-학습 방법으로서의 탐구 학습 모형과 완전히 일치하는 것은 아니다. 사실 문법 교육에서 탐구 학습 방법에 관심을 갖게 된 것은 문법 교육에서 강조해 왔던 지식이 절대적 지식이 아니라는 점을 전제로 한 것이라 할 수 있다. 절대적 진리관에 입각한 문법 지식의 위상을 버리고 학생들이 직접 언어 자료를 통해 구성하는 지식이라는 새로운 국어 지식으로서의 문법을 주장한 것이고 이러한 전제를 바탕으로 할 때에 탐구 학습이 비로소 가치를 인정받을 수 있는 것이다. 탐구 학습은 결과 자체보다는 과정으로서의 지식이라는 성격이 더 강하기 때문이다. 그런데 이러한 기본적인 전제에 대한 인식의 전환이 현재의 문법 교육에서도 완전히 이루어졌다고 보기 어렵다.¹²⁾ 또 하나 밝혀 둘 것은 그러한 연구 성과 중에서도 탐구 학습의 교

11) 흥미로운 것은 이러한 문제와 관련하여 통합론을 주장하는 연구들도 탐구 학습에 대해서는 대체적으로 호의적이 반응을 보인다는 점이다. 물론 일반적인 주입식 수업보다는 탐구 학습을 통한 수업이 더 의미 있다는 점에는 대부분 동의할 수 있겠지만, 탐구 학습이 언어 사용 기능 신장에 도움을 준다는 명확한 증거가 없음에도 통합론을 주장하는 연구자들이 이러한 호감을 보인다는 것은 이해적이라 할 수 있다.

12) 교사 인터뷰를 해 보면 문법 교육이 오히려 다른 국어과의 영역에 비하여 쉽고 간단하다고 말하는 경우를 종종 만나게 된다. 이는 문법 교육의 내용을 전통적인 진리로서의 ‘지식’으로 인식하고 있기 때문이다. 절대적

육적 효과에 대한 실증적 연구 또한 거의 찾아보기 어렵다는 점이다.

결국 탐구 학습은 그 개념 자체가 복잡하게 혼란되어 있으며 구체적인 학습 모형으로서의 성과도 아직 미진한 상태라 할 수 있다. 문법 교수-학습 방법의 대표라 할 수 있는 탐구 학습이 실제로 학교 현장에서 적용하기에 쉽지 않다는 점은 바로 이러한 상황을 반영하는 것이다. 교사들은 탐구 학습의 과정을 통해 학습을 진행하는 데에 많은 어려움을 겪고 있으며, 탐구 학습을 진행할 시간적 여유도 없고, 굳이 탐구 학습으로 교수-학습 과정을 진행해야 할 필요를 느끼지도 않고 있다. 이러한 상황은 탐구 학습에 대한 혼란과 그 전제가 되는 '지식' 문제에 대한 인식의 공유가 충분하지 못하기 때문이다. 또한 내용과 목표에서 그렇게 중시하던 언어 사용 기능 신장과 탐구 학습이 어떤 관계인지도 불명확하다.

교수-학습 방법에 관한 연구에서 탐구 학습 이외에 문제가 되는 것이 탐구 학습 이외의 교수-학습 방법 자체에 대한 연구가 거의 없다는 점이다. 5차 교육과정 이후로 문법 교육의 위기가 논의되는 과정에서 많은 비판을 받은 부분이 기존의 문법 교육에서 교수-학습 방법으로 교사 위주의 주입식, 강의식 방법만을 주로 사용했다는 점이었다. 마치 문법 교육의 문제가 모두 강의 방법으로 인해 발생했다는 식의 이러한 비판은 결국 탐구 학습이라는 대안을 제시하게 된다. 그러나 그 대안은 앞에서 밝힌 바와 같이 모호하고 아직도 구체적인 대안으로서의 역할을 하지 못하고 있는 실정이다. 그럼에도 불구하고 문법 교육의 방법은 오직 '탐구 학습'으로만 가능한 것인 양, 관련 연구와 교육과정에서 끊임없이 '탐구 학습'만을 강조하고 있다. 탐구 학습에 대해 문제를 제기하는 것은 탐구 학습의 교육적 가치에 대해서 무시하는 것이 아니라 이러한 집중이 문법 교육의 교수-학습 방안에 대한 다양한 접근을 오히려 방해하는 것은 아닌가 하는 생각 때문이다. 실제로 이관규(2007:102)에 따르면 과거 1992~2001년까지의 연구물과 2002~2006년까지의 연구물을 양적으로 비교해 본 결과, 절대량은 증가했다고 할 수 있으나 전체 비율에서 교수-학습 방법이 차지하는 비중은 28.1%에서 16.6%로 줄어들었음을 보이고 있다. 문법 교육 관련 전체 논문이 264건에서 499건으로 오히려 짧은 기간에 더 많은 연구가 이루어지고 있지만 오히려 교수-학습 방법에 대한 연구의 비중이 줄고 있는 것은 이러한 상황을 반영한 것이라 할 수 있다. 가장 최근에 나온 국어과 교수-학습에 대한 연구물인 최지현 외(2007)을 살펴보아도 문법 교수-학습 방법으로 제시하고 있는 것은 '설명 중심, 탐구 중심, 통합 중심' 문법 수업 세 가지뿐이고 그 중 문법 교육 내용만을 중심으로 살펴보면 '설명 중심'과 '탐구 중심'의 수업 방법만을 제시하고 있다는 점이 문법 교수-학습 방법 연구의 편향성을 보여 준다고 할 수 있다.

4.2. 교수-학습 방법과 교과서

교과서는 해당 교육 내용의 대표적인 교수-학습 방법의 모델을 제시하는 역할을 한다. 과거 문법 교육이 우리가 흔히 말하는 주입식, 강의식 교수-학습 방법으로 일관되었던 것은 교과서 구성 자체가 그러했기 때문이기도 하다. 현재의 상황을 생각해 보면 우리에게서 탐구 학습이라는 대안이 있다. 그러나 그 탐구 학습은 불분명하고 불편하다. 더 문제는 이러한 탐구 학습

진리로서 문법 교육의 지식을 인정한다면 실제로 교육 현장의 문법 교육에서 탐구 학습을 사용하기가 점점 어려워진다. 미숙한 학생에게 전문가가 사용하는 학습 방식을 제공하고서 일정한 수준 이상의 결과물을 요구하는 것이 무리이기 때문이다.

의 전제라 할 수 있는 문법 지식의 ‘상대성’에 대해서 그다지 학교 현장은 큰 호응을 보이지 않고 있는 것으로 보인다.

이러한 상황에서 가능한 탐구 학습은 그 개념을 구체적인 수업 모형으로 한정하기보다는 보다 포괄적이고 광의적으로 해석하는 것이 방안이라고 생각한다. 즉 학습자가 자료를 통해 직접 얻는 경험 자체를 탐구 학습으로 보는 것이다. 이렇게 되면 탐구 학습 자체가 교과서 안에 반영되는 것이 과거에 비하여 수월해질 것이다. 하나의 모형으로 생각하여 각각의 단계를 모두 설정하고 그 단계에 따라 진행하는 다차시 모형으로서의 탐구 학습이 아니라, 하나의 학습 활동을 해결하는 과정 속에서도 자료를 대상으로 학생 스스로 문제의 해결 방안을 모색하는 과정 자체를 탐구 학습으로 인정하는 것이 좋을 것이다. 이렇게 탐구 학습을 단순화하면 전체 소단원 구성과 관련하여 교수-학습 방안을 모색하는 부담을 줄일 수 있을 뿐만 아니라 문법 교육 내용 중에서 상당 부분에 해당하는 내용에 대해서 단순화된 탐구 학습의 적용이 가능할 것으로 보인다.

물론 이러한 탐구 학습을 위해서는 학생들의 수준을 고려하여 탐구 학습으로 가능한 적절한 내용을 선정하는 일이 선행되어야 한다. 그런데 아직 이러한 선정 문제에 관련된 선행 연구는 부족한 상황이다. 그렇다면 내용 자체를 선정하는 일보다는 현재 내용의 수준을 학생의 수준과 맞추는 작업을 선행할 필요가 있다. 언어 사용 기능의 신장과 관련이 있는 탐구 과제나 국어학적으로 가치가 있는 탐구 과제로 내용을 선정하는 것도 중요하지만 그보다 우선 현재의 내용을 중심으로 학생들이 실제로 해결할 가능성이 높은 탐구 학습 과제를 제시하는 것이다. 실제로 음운이나 형태소에 대해서 가르친다고 해도 그 가르치는 내용은 수준에 따라 매우 다를 수 있다. 학생들의 수준에서 받아들일 수 있고 해결 가능한 탐구 경험을 선정하고 이에 따라 교과서를 구성하는 것이 탐구 학습을 온전하게 교과서에 끌어 들일 수 있는 관건이 될 것이다. 물론 이러한 문제는 내용 선정과 관련된 문제이기도 하지만 탐구 학습이 가능한 내용과 수준을 중심으로 본다면 오히려 교수-학습 방법으로서의 탐구 학습과 보다 밀접한 관련을 갖는 사항이라 할 수 있을 것이다.

다음으로 교과서와 관련하여 교수-학습 방법에서 중요한 것이 탐구 학습 이외의 새로운 교수-학습 방법의 개발과 정착이다. 모든 내용을 탐구 수업으로 할 수도 없고 그렇게 하는 것이 모든 문법 교육 문제의 해결일 수는 없다. 학습 내용이나 대상, 또는 수업 조건에 따라서는 효과적인 강의식 수업이 문법 교육에 도움이 될 수도 있을 것이다. 특히 최근에 강조되고 있는 국어에 대한 인식이나 태도를 중시하는 문법 교육은 반드시 탐구 수업만으로 해결될 수 있는 것은 아닐 것이다. 우리는 일반적으로 인식이나 태도의 변화를, 책을 읽거나 노래를 듣거나 강연을 들으면서 경험하게 되기도 하고, 때로는 어떤 행위를 함으로써 경험하게 되는 일도 있으며, 사색을 통해서 경험하기도 한다. 이러한 점들을 고려한다면 새로운 교수-학습 방법의 모색은 문법 교육 내용의 콘텐츠 개발과 같이 병행하는 문제라 할 수 있을 것이다. 문법 교육과 관련한 새로운 콘텐츠의 개발과 수용이 교과서에서 새로운 교수-학습 방법을 유도하는 전제 조건이 되는 셈이다.

5. 결론

지금까지의 내용을 살펴보면 현재까지의 문법 교육 연구의 방향을 어느 정도 정리할 수 있을 것 같다.

우선 문법 교육 연구는 그 가치와 목적을 설정하는 데에 매우 큰 노력을 해 왔다. 언어 사용 기능 신장이라는 문제와 상관성을 증명하기 위한 노력이 문법 교육의 정체성 확립에 매우 중요한 문제였기 때문이다. 그러나 이러한 논의는 경우에 따라서는 오히려 문법 교육의 무용론으로 회귀하는 기현상을 초래하기도 했다. 현재는 새로운 관점에서 이를 극복하기 위한 방안이 모색되고 있으나 현실적으로는 목표 이상을 벗어나 구체적인 내용을 제시하는 단계에는 이르지 못하고 있는 실정이다. 이러한 내용 구상이 어느 정도 안정적인 때 이와 관련된 교과서의 제작이 큰 혼란 없이 진행될 수 있을 것이다. 그러나 현재의 상황에서는 내용 자체의 선택 문제보다는 존재하는 내용 항목을 보다 의미 있는 경험으로 구성하는 방안에 대해서 더 많은 고려가 필요하다.

이러한 상황과 깊이 관련된 것이 문법 교육에서 교수-학습 방법에 대한 논의이다. 이 분야에 대한 논의는 탐구 학습을 위주로 이루어졌으나 탐구 학습을 오히려 고정화시켜서 교과서를 비롯한 실제 학습 상황에 적용하기 어렵게 만든 면도 있다. 최소한의 의미로 탐구 학습을 규정하고 이에 따라 다양한 학습 방안을 모색하는 것도 도움이 될 수 있을 것이다. 또한 탐구 학습 이외의 다양한 교수-학습 방법의 개발도 함께 모색되어야 한다. 이러한 방법의 모색은 사실상 새로운 문법 교육의 콘텐츠 개발과 관련되어 있다고 생각한다.

본고에서는 논의하지 않았지만 교과서와 관련하여 평가 부분에서도 많은 연구 성과가 필요하다. 많지는 않지만 대개의 '평가' 관련 논문들이 문법 내용의 특정 부분에 평가의 대상이 한정되거나 평가 일반론에 대한 내용이다. 일부는 대학입시 제도와 관련된 문법 영역의 평가 문제를 다룬 경우도 있다. 그런데 이러한 연구 성과의 큰 특징은 현장의 문법 교수-학습 과정과 관련된 것이 많지 않다는 것이다. 교수-학습 과정의 일부로서 교정 지도와 피드백(feedback)을 위한 평가 관련 연구가 많지 않다. 이는 우리의 평가 연구가 주로 선발적 교육관에 치우친 평가관을 전제로 진행되고 있기 때문은 아닌지 모르겠다. 앞으로 이 분야에도 새로운 연구 성과들이 나타나 교과서 제작과 관련한 많은 이론적 보완이 이루어지길 기대한다.

◇ 참고 문헌 ◇

- 강명희·김새롬(2006), “중등 국어수업에 적용된 커뮤니티기반 탐구학습모형의 효과,” 教育方法 研究 18권 1호, pp. 23~41.
- 교육부(1998), 『국어과 교육과정』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부(2007ㄱ), 『국어과 교육과정』, 교육인적자원부 고시 제2007-79호.
- 교육인적자원부(2007ㄴ), 『중학교 검정도서 편찬상의 유의점』, 교육인적자원부.
- 권재일(1995), “국어학적 관점에서 본 언어 지식 영역 지도의 내용,” 국어교육연구 2, 서울대 국어교육연구소, pp. 159~175.
- 김광해(1995:237), “언어 지식 영역의 교수 학습 방법,” 국어교육연구 2, 서울대 국어교육연구

- 소, pp. 209~254.
- 김광혜(1997), 『국어지식 교육론』, 서울대학교출판부.
- 김은성(2006), “국어 문법교육의 태도 교육 내용 연구,” 서울대학교 박사학위논문.
- 남가영(2007), “문법교육론 자리매김의 두 방향,” 국어교육연구 19, 국어교육학회, pp. 469~506.
- 박영목 외(1995), 『국어과 교수 학습 방법 탐구』, 교학사.
- 서울대학교국어교육연구소(1999), 『국어교육학사전』, 대교출판.
- 신명선(2006), “통합적 문법 교육에 관한 담론 분석,” 한국어학 31, 한국어학회, pp. 245~279.
- 이관규(2001), “학교 문법 교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구,” 국어교육 106, 한국어교육학회, pp. 31~63.
- 이관규(2007), “문법 교육 연구의 현황과 새로운 방향,” 국어교육 123, 한국어교육학회, pp. 93~130.
- 이대규(1994), “文法 授業設計의 方法,” 先淸語文 22, 서울대학교 국어교육과, pp. 415~455.
- 이병규(2005), “국어 지식 교육의 성격과 국어과 교육의 영역 체계,” 국어교육학연구 22, 국어교육학회, pp. 243~274.
- 이은희(1995), “언어 지식 영역 교수 학습 방법 연구,” 국어교육 87·88, 한국어교육학회, pp. 143~161.
- 주세형(2006), 『문법교육론과 국어학적 지식의 지평 확장』, 역락.
- 최영환(1995), “언어 능력 신장의 관점에서 본 언어 지식 영역의 지도 내용,” 국어교육연구 2, 서울대 국어교육연구소, pp. 177~208.
- 최지현 외(2007), 『국어과 교수·학습 방법』, 역락.

“문법 교육 연구와 교과서”에 대한 토론문

박 동 근 (건국대학교)

학교에서의 문법교육에 대한 지위가 여전히 표류하는 상황에서도 오히려 관련 학회의 창립과 활발한 활동이 시사하듯, 최근 문법교육론에 대한 관심이나 연구 열의는 그 어느 때보다 뜨겁다고 생각합니다. (최근 한국어 교육에 대한 관심이 문법 교육에 대한 관심을 높이는 데도 한 몫을 했다고 봅니다.)

그러나 오늘 발표자께서는 이러한 일련의 연구 성과들이 현재의 관련 교과서에 충실히 반영된 것인지에 대한 문제와 탐구 학습 위주의 교수-학습에 대해 문제점을 잘 지적해 주셨습니다.

전체적인 내용에 대해서 토론자도 모두 공감하는 바이며, 다만 몇 가지 사소한 내용에 대해 보충 질문과 개인적인 생각을 부연하는 것으로 질문을 드리도록 하겠습니다.

1. 국어교육의 목표와 내용에 대한 연구 문제에서, 많은 연구들이 언어 사용 기능 신장과 문법 교육의 상관성에 대해 논하고 있지만 구체적인 결론을 내리지 못하고 있는 이유로 ①언어 사용 기능의 신장의 효율성을 실증적으로 파악한 논의가 거의 없다는 점과 ②언어 사용 기능 신장이라는 교육 목표 자체의 문제를 지적하셨는데, 특히 발표자께서는 ②언어 기능 신장이라는 교육 목표에 대해서 회의적인 듯합니다. 교과서의 문제로는 교과서의 구성과 내용이 언어 사용 기능의 산장이라는 측면을 명확하게 보장하기 어렵다는 점을 지적하고 여기서도 역시 앞에서 지적한 언어 사용 기능과 관련성이 있는지에 대한 실제적 검증의 문제점을 들고 언어 사용 기능 신장만을 고려하는 교육 내용의 목표 수정을 조심스럽게 밝히고 계십니다. 그러나 ② 문제는 현재의 국어 교육이 언어 사용 기능 신장이라는 목표를 달성하고 있는지의 여부가 관건이 되리라 보는데 그 실증적 실효성을 파악하고 있지 못하다는 것은 마찬가지로 그 것이 실효성이 없다는 증거 또한 없다는 것입니다. 그 결국 언어 기능 신장이라는 목표의 수정은 언어 사용 기능 신장의 효율에 대한 연구 성과가 있는 후에 다시 논의가 될 수 있는 건 아닌지 모르겠습니다.

2. 교수-학습의 문제로, 문법 교육의 대표적인 방법으로 제시되고 있는 탐구 학습 방법에 대해서도 전반적으로 회의적인 입장을 보여 주셨습니다. 즉 탐구 학습 개념 자체의 문제, 실제 현장에서 적용하는 데 어려움, 탐구 학습만을 강조하는 문제 등을 지적해 주셨습니다. 또한 탐구 학습이 언어 사용 기능 신장에 어떤 도움을 주는지 불명확하다는 점도 다시 강조하였습니다. 그러나 마찬가지로 어떤 대안적 교수 방법이 마련되어 있지 않은 상황에서 탐구 학습이 언어 신장에 도움을 주지 않을 것이라는 연구도 없는 것은 앞에 제기한 것과 같습니다.

3. 발표자께서는 문법 교육의 문제가 강의의 문제만은 아니라고 지적하고 계십니다. 이는 토론자도 전적으로 동감하는 바입니다. 결국 문법 교육이 제대로 지위를 부여 받지 못하는 것은

교수자나 학습자가 모두 문법 교과에 대한 호기심을 갖지 못하며, 필요성 또한 크게 인식하지 못하는 것이 본질적인 문제라고 생각합니다.

4. 발표자의 발표를 보면, 문법 교육의 목표 내용, 교수-학습 방법, 교과서 등 문법 교육은 총체적인 문제점을 갖고 있는 듯합니다. 그래도 그 가운데 좋게 봐 줄만한 것이 있다면 어느 것을 들 수 있는지 궁금합니다.

5. [부연] 개인적으로는 문법 교육이 담당해야 할 영역이 국문법에 한정되어서는 안 된다고 생각합니다. 수학, 물리, 화학 등 기초 과목의 내용 구성이 특정한 나라에 매여 있지 않듯이 국어 문법 교육이 인문기초 과목으로서의 위상을 갖기 위해서는 한국어라는 제한된 틀을 떠나 상위 범주인 언어에 대한 일반적 이해에 바탕에 두어야 한다고 생각합니다. 특히 ‘문법’의 기초 개념을 영문법 학습을 통해 익히게 되는 우리 실정에는 더욱 그런 듯합니다. 적지 않은 사람들이 국어의 형용사와 관형어를 구분하지 못합니다. 명사를 꾸며주면 다 형용사라고 생각합니다. (‘아름다운’은 형용사라고 말하면서도 정작 국어의 ‘아름답다’가 무엇인지 잘 모릅니다.) 영문법이든 국문법이든 어느 쪽에서든 이에 대한 설명이 필요하다고 생각합니다.

제27회 한말연구학회 전국학술대회
때 : 2008년 1월 25일 (금)
곳 : 경원대학교 새롭관

초급 단계 한국어 학습자의 문화 능력 평가 방법

한 슬 기 (건국대학교)

□ 차 례 □

1. 들어가기
2. 문화 능력과 문화 능력 평가
 - 2.1. 문화와 언어 능력
 - 2.2. 한국어 교육에서의 문화 능력 구성 요소
 - 2.3. 문화 능력 평가
3. 평가 방법 개발 및 평가
 - 3.1. 문화 능력 평가의 목적 및 내용
 - 3.2. 평가 대상
 - 3.3. 문화 능력 평가 방법
 - 3.4. 평가 결과
4. 맺음말

1. 들어가기

최근 한국어 교육에 대한 관심이 증대되면서 다양한 분야에서 많은 연구들이 활발히 이루어지고 있다. 특히 많은 연구자들이 한국어 교육에서의 문화교육을 강조하기 시작하였다. 그로 인하여 한국어 교육계에서 문화 교육에 대한 논의가 주목받고 있다. 그러나 이러한 많은 논의에도 불구하고 실제 한국어 교육 현장에서는 이러한 논의들이 아직 부분적으로만 반영되고 있는 실정이다. 이러한 현상에 대하여 조항록(2005)은 논의가 몇 가지에만 치중되어 매우 제한적이고, 실제 교육에 반영되기까지의 속도가 느리고, 인접 학문과의 연계 노력의 부족이 문제라고 지적했다.

실제 교육 현장에서 효과적이고 다양한 문화 교육을 시도하려고 노력은 하고 있지만 많은 어려움을 겪고 있다. 우선 교재 개발을 할 때 어떤 문화 항목을 어떻게 제시해야할지 그 기준이 모호하여 각 교재마다 제각각 다르게 제시하고 있다. 또한 실제 수업에 다양한 수업 방법을 적용시키려고 해도 실제 수업 환경에는 맞지 않는 경우가 많다. 그리고 다양한 문화 수업의 결과나 효과에 대한 평가가 제대로 시행되고 있지 않아서 수업에 대한 수정, 보완이 없이

매학기 비슷한 형태의 수업이 이루어지고 있다.

연구자가 속한 대학의 언어교육원에서도 교재 및 부교재를 통한 문화 교육 외에도 특별 수업 형태로 다양한 문화 교육을 하고 있지만 과연 그 수업들이 학생들에게 얼마나 효과적인지에 대한 평가는 거의 못하고 있다. 따라서 본 연구에서는 기존의 문화 수업, 문화 능력에 대한 평가 방법을 검토하고 적절한 평가 방법을 개발하여 실제 초급 단계의 학습자를 대상으로 평가하는 것을 목표로 한다. 그리고 이 평가 결과를 토대로 좀 더 구체적이고 다양한 형태의 평가를 제안하고자 한다.

2. 문화 능력과 문화 능력 평가

2.1. 문화와 언어 능력

현재 한국어 교육계에서는 문화 학습의 중요성을 강조하며 다양한 형태의 문화 수업이 시행되고 있는데 평가를 위해서는 우선 학습 결과로 나타날 수 있는 것들에 대해서 살펴보아야 한다.

문화 학습의 결과는 언어 교수 현장뿐만 아니라 특별 수업, 다문화 교육, 교양 교육 등 다양한 형태로 시행되고 있지만 그 결과는 몇 가지로 중복되어 나타난다. 이에 Patrick R. Moran (정동빈 외 역, 2004)은 문화 학습결과를 다음과 <표1>같이 6가지 항목으로 정리하였다.

<표 1> 문화 학습 결과

결과	강조(중요성)	예
특정 문화 이해	지적인 통찰력과 특정 문화에 대한 공감	- 역사, 문화, 예술 - 지역연구 - 산물, 관행, 전망, 사회, 사람
일반 문화 이해	문화의 일반적인 개념과 문화 학습에 대한 통찰력	- 비판적인 사건의 분석 - 가치 정화 연습 - 문화 모조품
능력	구두에 의한 것과 비구두에 의한 문화적 행동과 기술	- 언어 숙달 - 의사소통 능력 - 문화적 능력 - 이종 문화 간의 능력
적응	특정 문화에 참가, 적응	- 통합 - 동화 - 문화변용
사회적 변화	목표 문화에 대한 비판적인 사고와 행동	- 사회적 정의 - 문화적 변화

정체	학습자의 자기 개념에서의 변환	-제 2 언어 “자기 자신” -이중 언어사용 -다문화상태
----	------------------	---------------------------------------

위에서 나타난 6가지 항목 중에 본 연구의 목적인 문화 능력 평가가 포함된 능력 범주를 자세히 살펴보면 이 범주에 포함된 결과들은 모두 문화에 대한 행동을 중심으로 한다. 이러한 능력에 관한 모형이 여러 언어 교육 연구자에 의해 나타났는데 이들 모형은 언어와 문화를 결합하는 형태로 계속 발전하고 있다.¹⁾ 각 모형별로 강조하는 점이 다르게 나타나고 있지만 문화에 참여하는 정도에 따라 그 결과가 다르게 나타난다는 점은 공통적인 특징으로 나타난다. 여러 연구자의 능력에 대한 견해를 Patrick R. Moran(정동빈 외 역, 2004)은 다음 <표2>와 같이 정리하고 문화능력은 서로 연관된 네 경험의 상호작용으로부터 나온다고 하였다. 그 네 가지 경험이란 첫째는 대상을 아는 것으로 이는 문화적인 정보 자체와 그것을 수집하는 활동을 의미한다. 두 번째는 방법을 아는 경험으로 모든 종류의 문화적인 실행과 참여를 의미하며, 세 번째는 이유를 아는 것으로 문화의 모든 영역에 스며들어 있는 인식, 신념, 가치관, 태도에 관한 이해를 증진 시키는 것이다. 마지막은 자기 자신을 아는 것으로 타문화를 경험하는 주체로서 자기 자신의 가치, 의견 등에 대한 이해를 증진시키는 것이다. 이것을 설명한 Patrick의 도표를 김창원(2007)은 언어문화 능력으로 변환하여 다음 <그림1>과 같이 제시하였다.

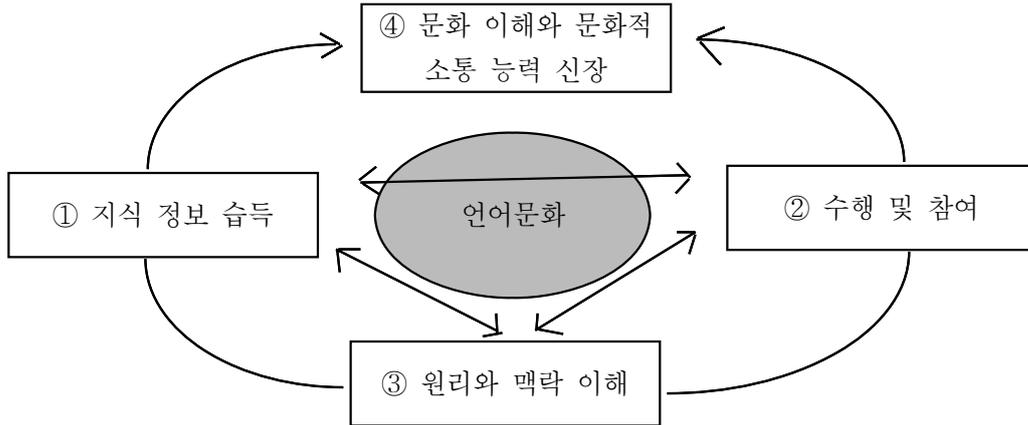
<표2> 외국어교육에서의 능력에 대한 견해

능력	강조	지지자
언어 숙달도	제 2언어의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에서의 유창성과 정확성을 발달시킴 목표로써 교육받은 원어민 화자와 함께 의사소통 목적을 위한 언어 사용에 대한 강조	ACTFL Proficiency Guidelines (Omaggio-Hadley, 1993)
의사소통 능력	목표 언어와 그 문화의 문화적 상황 안에서 효과적이고 적절한 의사소통을 위한 언어능력을 발달시킴. 다른 특정한 언어능력(문법적, 사회언어학적, 담회, 전략적)을 포함	Canale and Swain(1980) Savignon(1983)
문화적 능력	목표 문화에서 적합하게 의사소통하면서 적절하게 수행할 수 있는 능력을 발달시킴 제스처, 몸동작, 비언어적 인사와 같은 행동의 연속, 식사예절, 문화적 산물의 조작	Steele and Suozzo(1994) Damen(1987) Stern(1983)
이중 문화 간의 능력	수반되는 문화와 관계없이, 이중 문화 간의 상황 속에서 효과적이고 적절하게 상호작용할 수 있는 능력을 발달시킴	Lusting and Koester(1999) Samovar, Porter, and Stein(1998) Fantini(1999)

1) Byram(1997) 문화적인 이해와 정체성을 포함할 수 있는 능력으로 개념을 확장

이종 문화 간의 의사소통 능력	이종 문화 간의 능력과 의사사통적인 능력을 발달시킴	Byram(1997)
---------------------------	---------------------------------	-------------

<그림 1> 언어문화와 관련된 경험의 총체성



김창원(2007)은 위의 <그림1>을 지식과 수행을 기반으로 하여 한국어 문화의 원리와 맥락을 이해함으로써 포괄적인 문화 이해와 문화적 소통 능력 신장으로 이어진다는 관점으로 설명하고 이러한 것을 가능하도록 하는 능력 또는 그로부터 생성되는 능력이 한국어 문화 능력이라고 언급했다.

2.2. 한국어 교육에서의 문화 능력 구성 요소

문화 능력을 구성하는 요소는 결국 학습자에게 교수할 문화 교육의 내용이라고 할 수 있는데 문화의 모든 항목이 그 대상이 되기에는 그 범주가 모호하다. 따라서 연구자들은 문화적 접근 방법에 따라 기본적인 항목을 제시하고 학습자의 요구, 배경, 학습 목표, 수준 등에 따라 가감하여 설정할 것을 제의하였다. 한국어 교육에서의 문화 능력을 구성하는 요소에 대해서는 여러 연구자에 의해서 분류화 되어 논의되어 왔는데 이들 분류는 문화 능력을 바라보는 관점에 따라 거시적 관점, 미시적 관점으로 나누어 볼 수 있으며 여기에 최근 들어 종합적 관점이 추가되었다. 이런 관점들을 기준으로 선행 연구자들이 제시한 문화 능력 구성 요소를 김창원(2007)은 정리하여 표로 제시하였다. 그러나 같은 연구자라도 관점의 변화로 예전의 분류와 다른 새로운 관점의 분류를 제시한 경우가 있는데 이들이 같이 제시되어 혼란을 야기할 수도 있고 누락된 연구자의 분류도 있어서 이들을 추가하여 다음 <표3>과 같이 다시 정리해 보았다.

<표 3> 한국어교육에서 다루어야 할 문화 능력의 구성 요소

관점	학자	문화 능력의 구성 요소
거시적 · 문화적 관점	강승혜(2002)	현대 일상문화>전통문화>역사>정치>경제
	배현숙(2002)	의식주, 문화 명소, 무형 문화재, 사고방식
	우인혜(2003)	초급 :인사/사과/감사 등의 예절, 경어법, 전화 받기 중·고급 : 관용적 언어 부분(속담/관용어/4자 성어/수수께끼) 전통문화 예술 부분(음식/명절/유적지)
	조항록(2004ㄱ)	의식주 문화, 역사 문화, 민속 문화, 사상 문화, 관념과 가치관, 일상생활 문화, 제도문화, 예술 문화, 문학
미시적 · 언어적 관점	박영준(2000)	유래, 어원, 차용관계, 조어법, 사용 의미, 사용 맥락, 관점의 차이
	이석주(2002)	언어생활에 투영된 ‘언어 예절’, 단어와 문법에 투영된 ‘언어내용’
	김대행(2003)	생활문화(호칭, 인사, 질문, 답변, 반응, 놀이, 농담, 신문, 방송 광고, 비유), 예술문화(노래, 이야기, 극)
	조현용(2003)	한글과 한국문화(한글 창제 과정, 한글 창제 원리, 한글과 한자의 관계), 비언어적 의사소통(한국인의 비언어적 행위, 몸짓언어, 관용 표현), 언어 예절(경어법, 호칭과 지칭, 명령형과 청유형), 한국인의 사고와 표현(음운, 수, 의성어와 의태어, 색채어, 순우리말과 한자어, 표준어와 방언, 은어, 비속어, 금기어, 작명, 속담, 어원)
	민현식(2004)	문자 문화, 역사 언어문화, 매체 언어문화, 대중 언어문화, 영상 언어문화, 의사소통 문화, 방언 문화, 국제 한국어 문화
	박영순(2004)	정신문화, 언어문화, 생활문화, 예술문화, 제도문화, 과학기술 문화 *언어문화 : 한글 문자와 문화 교육, 한국어 경어법과 한국문화, 속담과 한국문화, 관용어, 문화어(한국을 상징하는 것, 한국을 대표하는 문화인물, 한국의 특징적인 산물, 한국인의 생활 문화 어휘, 한국인의 정서적 문화 어휘)
조항록(2004ㄴ)	언어 자체, 문화 어구1(단일 어휘), 문화 어구2(구절/문장), 언어 예절, 언어와 사고방식, 언어의 산물, 방언, 이름, 비언어적·반언어적 의사소통, 매체와 언어, 언어와 사회 1(일상생활), 언어와 사회2(문물)	
종합적 관점	조창완(2006)	언어 문화적 요소, 한국의 전통 문화

각 연구자 별로 다양한 방법으로 문화 능력 배양을 위한 교육 내용을 분류하였지만 어떤 기준과 방법으로 분류했는지에 대한 설명이 모호하여 선택에 어려움이 따른다. 따라서 학습자의 특성과 교육 과정의 특징에 따라 적절한 항목을 접목시켜야 할 것이다. 또한 어떤 항목을 언제 제시할지에 대한 의견도 분분하여 한국어 교육 표준화를 통한 항목의 분류와 제시 기준의 마련이 시급하다고 생각된다.

2.3. 문화 능력 평가

앞에서도 언급한 바와 같이 한국어 교육에 있어서 문화 교육의 중요성 및 그 방법에 대한 연구는 활발한 반면 평가에 대한 연구는 거의 없는 실정이다. 최근 들어 평가에 대한 논의도 생겨나고 있지만 아직 평가의 필요성에 대한 제안 단계에 머물러 있고 구체적인 평가 방법이나 평가 사례의 연구는 한국어 교육 관련 서적에서도 듣기, 말하기와 같은 다른 영역에 비해 간략하게 소개되어 있고 심지어는 한국어 평가를 주제로 다루는 책인데도 불구하고 전혀 언급이 안 된 경우도 있다. 이는 아직 한국어 교육 분야에서는 문화 능력 평가라는 것이 생소하기 때문이라 생각되고 향후 문화교육의 중요성에 대한 인식이 확산됨과 더불어 평가에 대한 논의도 더 활발해 질 것이라고 본다.

한국어 문화 능력 평가 방법에 대한 논의는 박영순(2006)과 허용 외(2006)의 책에서 찾아볼 수 있었다. 박영순은 문화 교육 평가는 목표 문화의 내용에 대한 인식과 활용 능력을 평가하는 것이 바람직하다고 보고 문화인지도 평가라는 용어로 문화 교육 평가를 설명하였다. 그는 문화에 대한 이해력, 의식 구조 이해력, 생활 문화 이해력, 법과 제도 이해력, 예술 문화 이해력 등으로 나눌 수 있고 이러한 이해에 그치는 것이 아니라 실제로 수행이 뒤따라야 하는 사항도 많다고 하였다. 또한 문화 능력 평가는 주관식과 객관식, 직접평가와 간접평가, 이해평가와 수행평가 등으로 나눌 수 있으며 평가 방법은 다른 영역의 시험과 마찬가지로 지필검사, 구두 시험, 실기 시험 등으로 나눌 수 있다고 하였다. 이들 시험은 다시 주관식과 객관식으로 나눌 수 있으며 이들 평가의 평점은 A·B·C와 같은 등급화나 수·우·미·양·가나 1·2·3·4·5등급 등으로 절대 평가를 하는 것이 좋다고 했다. 또는 단순히 주어진 문화 사항을 아는지 모르는지를 확인하기 위하여 yes, no로 평가할 수도 있지만 어느 정도 우열은 분명히 존재할 것이므로 적어도 3등급 이상으로 구분하는 것이 좋다고 했다.

허용 외(2006)에서는 문화 평가의 유형을 성취 문화에 관한 것과 일상 문화에 관한 것으로 나누어 생각할 수 있다고 하며 다음 6가지로 제시하였다.

① 지리적인 위치 묻기

대표적인 도시나 장소 등이 지리적으로 어디에 위치해 있는지를 묻는 방식으로 지도를 이용하거나 줄로 연결하게 한다.

② 위인과 그 업적 연결하기

대표적인 위인과 그 업적을 연결하게 하거나 짝짓게 한다.

③ 생활 예절 묻기

의식주와 관련된 생활 예절에 관한 것을 묻는 방식으로 예를 들어 식사 예절로 옳은 행동이나 잘못된 행동을 찾게 하는 것 등이다.

④ 가치나 태도 묻기

사고방식 속에 깊숙이 자리 잡은 가치나 태도에 관한 것을 묻는 방식으로 경로사상이나 직업에 관한 생각, 남녀에 관한 생각 등 종교나 미신, 유교 사상에 관해 질문한다.

⑤ 인사 예절 묻기

여러 가지 상황에서 어떤 인사말을 하는지, 새해 인사, 생일 축하 인사, 승진 인사, 문상 시의 인사 등에 관해 질문한다.

⑥ 언어 사용 예절 묻기

상대방에 따라 화계를 달리 해야 하는 한국어의 특성상, 어떤 상황에서 상대방에게 어떻게 말하는 게 좋은지에 관해 질문한다.

그 외에도 조항록(2005)에서는 문화 능력 평가와 관련하여 평가원리, 평가 방법, 평가 내용을 중심으로 다음과 같이 제안하고 몇 가지 평가 문항을 예시로 제시하고 있다.

첫째, 기본적으로 문화 능력의 평가는 문화 교육의 목표와 관련을 가져야 한다. 즉 한국어 교육에서 도입되는 문화 교육의 목적이 학습자의 한국어로의 의사소통 능력을 키우는 것이면 평가는 어휘나 문법 사용의 사회적 맥락을 대상으로 삼아야 한다. 반면 목표가 의사소통 능력의 신장에 그치지 않고 배경 사회에 대한 이해까지를 목표로 한다면 평가 내용도 이해 수준에 맞추어져야 한다.

둘째, 문화 능력의 평가는 학습 내용이 같다 하더라도 학습자 변인, 과정의 목표 등에 따라 그 수준이 다르게 설정되어야 한다. 그러나 학습 내용을 바탕으로 해야 하며 학습자의 상식을 묻기보다는 어휘, 문법 등과 같이 학습 내용에 대한 이해, 태도 등을 묻는 것이 중요하다.

한국어 교육 이외의 분야에서 문화 능력 평가에 대한 연구로는 일본인 연구자인 마키노²⁾(2003)의 문화능력기준 시안이 여러 외국어 교육 분야에서 최근 들어 주목받고 있다. 마키노 세이이치는 American Council on the Teaching of Foreign Languages(ACTFL)를 중심으로 구두능력시험인 OPI(Oral Proficiency Interview)에서 사용되는 역할 놀이에 언어적인 과업뿐만 아니라 문화적인 과업을 추가하여 문화능력기준 시안을 제시하였다.³⁾

<표 4> 마키노 세이이치의 문화 능력 시안

	과업(Task)	장면 / 내용
초급(超級)	추상적 인지 중심인 고토(事), 소토적 포스트 서바이벌 능력	형식적/비형식적인 상황에서 포스트서바이벌 문화(인지)행동 가능
상급(上級)	구체적 모노(物), 우치적 포스트 서바이벌 능력	상당한 소토적 장면에서 상당한 포스트 서바이벌 문화(인지)행동 가능
중급(中級)	언어를 병행한 우치적 서바이벌 능력	우치적 장면에서 우치적 서바이벌 문화 행동 가능, 대중문화적 행동 가능
초급(初級)	언어 이전의 우치적 프리 서바이벌 능력	우치적 장면에서 서바이벌 문화 행동 가능

2) 마키노 세이이치 (2003) 「문화능력기준작성은 가능한가」 『일본어교육』 118호 2003. 7 일본어교육학회 p13
 3) 마키노는 자기 자신의 ‘우치와 소토’ 개념과 ACTFL의 문화 능력 기준을 참고하여 문화능력기준시안을 만들었다. ‘우치와 소토’ 개념의 ‘우치(內)’는 자신이 속한 내부 범주로 가족이나 같은 반 학생 등 심리적으로 가까운 사람이나 속한 그룹을 말하고 반대로 ‘소토(外)’는 외부적인 것으로 심리적으로 먼 경우를 의미한다. 그는 물리/공간적인 ‘우치’와 그 주변을 ‘서바이벌 기준’으로 놓고 이는 외국어로 의사소통을 가능하게 하고 서바이벌을 위한 가장 기본적인 최소한의 필요사항 및 요구사항으로 집안의 물건과 그 곳에서의 행동, 집 주변과 그 곳에서의 행동을 포함한다고 했다. ‘소토’는 ‘포스트 서바이벌 기준’으로 이는 서바이벌을 넘어선 단계의 것으로 사회, 심리적인 문화의 이해와 제도, 기구, 조직적인 것과 문학, 신화, 역사, 예술, 과학, 학문 일반과 그 관점의 이해를 포함한다고 했다.

마키노의 문화 능력 평가 기준은 구체적인 것과 추상적인 것으로 나누어서 평가하는 것이라는 점에서 기존의 분류 방법을 더 추상적인 형태로 설명했을 뿐 평가 대상 문화 항목도 모호하여 실제 평가에 이용하기에는 어려움이 많다고 생각된다. 그러나 각 단계의 문화적 과업을 수행하기 위해서는 실증적인 제2 문화습득이 필요하다고 한 점에서 제 2언어 습득론과 관련하여 생각해 볼만한 문제라고 여겨진다.

또 하나 주목할 만한 언어 능력 평가 방법은 CEF⁴⁾의 언어능력 레벨인 Common Reference Level의 측정을 위한 능력 기술문에 의한 평가이다. 유럽평의회에 의해 제정된 CEF는 유럽에서의 외국어교육의 교육과정, 교수요목, 교과서, 시험 및 학습자의 능력평가의 공통 기준이 되는 것이다. 또한 외국어에 의한 의사소통에서 학습자는 어떤 지식과 언어운용능력이 필요한가를 광범위하게 다루어서 자세하게 규정해 놓았다. 여기서 학습자의 단계를 나누는 평가 방법으로 쓰이는 ‘Can-Do- Statements’는 ‘교사가 무엇을 가르치는가?’가 아닌 ‘학습자가 무엇을 할 수 있는가?’에 초점을 맞추고 있다. 즉 학습자 주체의 목표 설정으로 학습자가 학습한 내용을 가지고 무엇을 할 수 있는지 그 능력을 측정하는 방법이다. 이 평가 방법은 학습자 자신이 무엇을 배워야할지 목표를 세우기 쉽게 하며, 평가에 이미 목표 설정이 되어 있으므로 교사는 수업 결과 및 효과 확인이 쉽고, 목표 설정도 용이 하다. 또한 다른 기관으로 전학을 가거나 상급 학교로 진학할 경우도 학생의 능력을 쉽게 확인할 수 있으며, 여러 기관이 서로의 기준을 비교할 수 있어서 정보 교류가 활발하게 이루어질 수 있다. 이는 한국어 표준화가 시급한 현 한국어 교육에서 주의 깊게 살펴볼 만한 특징이다.

CEF의 ‘Can-Do-Statements’는 행동 목표의 형태인 ‘~을/를 할 수 있습니까?’형식으로 질문을 한다. 이 질문들은 외부 기관이나 학생들이 쉽게 이해할 수 있도록 간단한 질문으로 구성되어야 하며 가르치는 항목이 아니라 할 수 있게 되는 숙달(Proficiency)에 관한 질문이어야 한다. 또한 질문들은 교사들 간의 교류를 통하여 작성하고 교재나 활동의 구체적인 내용과 관련하여 구성해야 한다. 따라서 질문할 내용을 평가하고자 하는 문화 항목으로 구성하면 충분히 학습자의 문화 능력 숙달도를 측정할 수 있다. 이러한 평가 방법은 시험 성적은 높게 나왔지만 실제 상황에서 전혀 발화를 할 수 없거나, 실제 상황에 배운 내용을 적용하지 못하는 경우를 설명할 수 있을 것이다.

3. 평가 방법 개발 및 평가

3.1. 문화 능력 평가의 목적 및 내용

위에서 한국어 교육에 있어서 여러 가지 문화 능력 평가 방법을 살펴보았지만 정확하게 이것이 가장 좋다고 단언하기에는 학습자와 수업 환경의 변인이 너무나도 많다. 따라서

4) CEF(Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment)
 CEF의 목적은 두 가지로 하나는 목표, 내용, 방법을 명확하게 기술하여 공통된 기반을 규정하여 교육과정, 교수요목, 자료의 투명성, 외국어교육 분야의 국제교류를 추진하는 것이다. 또 다른 목적은 언어달성도를 나타내는 객관적인 기준을 설정함으로써 다른 학습 환경에서 취득한 자격을 상호 인정하는 것을 용이하게 하여 결과적으로 유럽 안에서의 사람들의 이동을 촉진시키는 것이다.

교사는 자신이 평가하려고 하는 학습자 및 수업의 여러 가지 요인들을 충분히 고려하여 적절한 평가 방법을 선택해야 한다. 이에 본 장에서는 연구자가 담당하고 있는 학급의 한국어 학습자에게 맞는 평가 방법을 개발하고 그 평가 방법을 이용하여 평가한 결과에 대해 살펴보도록 하겠다.

평가의 목적은 학습자의 2급 과정 중 다루어진 문화 항목에 대한 이해와 그것을 이용하여 무엇을 할 수 있는지 숙달도를 알아보고 향후 수업 개선을 위하여 분석하는 데 있다. 이를 위한 평가 대상 항목은 2급 교재에서 다루어진 것 뿐 만아니라 특별 수업⁵⁾ 형태로 제시한 것들도 포함하였다. 교재에서 다루어진 구체적인 문화 내용 및 기능은 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 한국어 2(건국대학교)에서 나타난 문화 내용

단원	주제 및 상황	문화 내용	기능
1	인사	자기 소개하기, 자기소개 글쓰기	자기소개하기 변화의 결과 표현하기
2	고향소개	한국의 지역별 특산물 및 유명한 것	고향 소개하기 비교하기 감탄 표현하기
3	직업	한국 초등학생들의 희망 직업	의도 및 의지 표현하기 이유 설명하기
4	여가생활	여러 가지 여가 생활	이유, 방법 설명하기 취미 설명하기
5	영화	영화관 (조조할인)	자신의 생각이나 추측말하기 정보 구하기
6	외모	구전 동요	외모 설명하기 상태 표현하기
7	기분	지하철 분실물 센터	보고 난 느낌 설명하기 기분 표현하기
8	성격	성격이나 외모를 설명하는 표현	성격 표현하기 비유 및 유사
9	결혼	결혼, 음식궁합	경과된 시간 표현하기 당위성 표현하기
10	친구	돌잔치, 반말, 하숙집, 편지쓰기	반말로 표현하기 편지 쓰기
11	생일파티	메시지 남기기, 생일, 수수께끼	서술문 표현하기

5) 건국대학교 언어교육원의 1학기는 하루 4시간, 일주일에 5일, 총 10주 동안 200시간이며 2급 과정에서는 한 학기당 발음 수업, 전체 행사, 문화 수업, 길 찾기 수업이 특별 수업 형태로 각각 하루씩 있다. 발음 수업은 매 학기 거의 비슷하지만 다른 수업들은 재수강을 하는 학생들도 있어서 중복되지 않도록 계절이나 상황에 따라 조금씩 바뀐다.

12	설날	설날	순서 표현하기 방법, 수단, 이유 표현하기
13	요리	한국인이 선호하는 옛날과 오늘날의 간식 비교, 떡국과 김치찌개 만들기, 한국음식	요리법 익히고 설명하기 재료 설명하기
14	예절	한국의 생활 예절, 겸양법	실수 표현하기 추측 표현하기 감탄 표현하기
15	습관	한국 생활에 대한 평가	진행 과정 표현하기 판단이나 생각 표현하기
16	건강	문화센터, 여가생활 운동 (태보, 요가, 에어로빅..)	경험 말하기 제안하기
17	지각	한국의 사과 표현	사과하기 이유 설명하기
18	계절	한국의 사계절, 숙담 (보기에 좋은 떡이 먹기에도 좋다)	기호 설명하기 최상급 표현하기 기준 말하기
19	규칙	여러 가지 구인광고, 교환 및 환불 이메일 주소, 전화번호	추측 표현하기 소망, 바람 말하기 한정 표현하기
20	치과	병원, 여러 가지 약 (건강 보조제, 피로회복제 등)	증상 표현하기 약속, 결심 표현하기
21	우체국	우체국	소포 보내기 상태 지속 표현하기
22	회사방문	전화, 회사방문, 격식체, 한국의 부모, 집들이	방문하기 진행 과정 표현하기 가정의 결과 표현
23	만남	분식, 한국의 주부가 남편에게 바라는 것	이유 설명하기 차선책 말하기 희망 표현하기
24	길 찾기	매장의 안내 방송, 길 찾기	길 설명하기 의심 표현하기
25	지하철	지하철, 노약자석 서울의 지역별 볼거리 및 유명한 음식	의도, 목적 설명하기 완료 표현하기 결과 표현하기
26	택시	택시, 버스, 한국의 출근문화	간접화법 표현하기 (평서형 현재)
27	여행	안동, 여러 가지 여행 방법	약한 의도 표현하기 간접화법 표현하기 (평서형 과거, 미래)
28	시장	지불방법, 시장	간접화법 표현하기 (의문, 청유, 미래)
29	인터넷	인터넷 이용, 온라인 쇼핑	나열 표현하기

30	수료식	환송회, 편지쓰기	타인의 감정 표현 차선책 표현하기
	발음수업 (특별 수업)	한글의 창제자, 시기, 방법, 배경 문자, 음운 체계 및 음운 규칙	한글 창제에 대해 이해하기 한글의 특징 이해하기 한글의 음운 규칙 이해하기
	전체행사 (에버랜드)	놀이공원 소풍	한국의 놀이 공원 경험하기 한국의 소풍 경험하기
	문화수업 (경복궁 수업)	민요배우기, 도자기 만들기	한국의 가락, 리듬 이해하기 도자기의 만들어 보기
	길 찾기 (특별 수업)	예술의 전당, 한옥마을, 인사동, 서울숲	서울의 각 지역 찾아가기 그 지역의 특정 정보 찾기
	* 당일 여행 ⁶⁾ (과정 외 활동)	교사와 주말에 양떼 목장, 주문진 수산시장, 소돌 해안을 패키지여행으로 가기	한국의 패키지여행 이용하기 한국의 시장문화 경험하기 한국인과 같이 여행하기 등

3.2. 평가 대상

평가 대상은 연구자가 속해 있는 대학의 언어교육원의 총 6급으로 구성된 단계 중 2급 1학급 13명으로 하였다. 2급을 대상으로 한 이유는 초급에 해당하는 단계인 1, 2급에서 1급은 한글의 자모 교육과 기초적인 한국어 어휘, 문법 위주의 단계인 것에 비해 2급은 더 다양한 방법으로 한국 문화 학습이 제공되고, 학습자가 어느 정도 자신의 의견을 한국어로 표현할 수 있는 단계이기 때문에 본격적인 평가가 가능한 단계라고 생각되기 때문이다.

학습자의 연령은 만 19세 ~ 27세로 평균 22세이다. 성별 분포를 살펴보면 여자가 8명, 남자는 5명이다. 한국어 학습 기간은 학습자 대부분이 6~9개월이었으며 4명의 학생은 1년 정도로 나타났다.⁷⁾ 학습자들 중 4명은 한국 거주 기간이 3개월 미만이었고 다른 학생들은 한국어 학습 기간과 비슷하거나 같았다.

3.3. 문화 능력 평가 방법

2급 학습자를 대상으로 하는 문화 능력 평가 방법은 듣기, 읽기, 쓰기, 어휘, 문법 등을 다루는 지면 평가와 인터뷰 및 역할놀이를 통한 말하기 평가, 2~3명이 한조로 주어진 문제를 해결하고 각자 정리하여 발표하는 프로젝트형 평가, 'Can-Do- Statements'를 활용한 문화 능

6) 정규 교과 과정 외에 교사와 학생들이 주말을 이용하여 여행사에서 운영하는 패키지여행을 갔다. 교사는 학생들과 같이 온라인을 이용하여 여러 가지 여행 상품을 검색하고 예약했다. 학생들은 다른 한국인 관광객과 같이 버스로 이동하며 관광지를 둘러보고 수산시장에서 물건을 흥정하여 사보거나 회, 조개구이, 호떡, 튀김, 엿, 직접 숯불에 생선 구워먹기 등 평상시에 접하기 힘든 한국 음식을 먹어 보고 단풍놀이, 엿장수, 사투리 등 새로운 한국 문화를 직접 접할 수 있었다. 학생들의 대부분이 기숙사에 살며, 평상시 한국어말로 대화하는 상대는 교사나 같은 반 친구인 경우가 대부분이라서 교사 이외에 다른 여러 한국인과 실제로 대화해 본 적이 거의 없었는데 여행 가이드, 한국인 관광객, 시장 상인, 식당 주인 등 다양한 한국인과 대화를 해 보았다.

7) 2명은 중국에서 한국어 학원을 각각 10개월, 1년 동안 다니다가 2개월 전부터 한국에서 공부하고 있으며, 1명은 조선족 학생이라서 듣기와 말하기는 성장 과정에서 부모님에 의해 어느 정도 배웠지만 쓰기 능력은 많이 부족하여 2개월 전부터 한국에서 공부하고 있다. 나머지 1명은 일본 학생으로 시험점수 미달로 유급하여 1급을 2번 수강하고 2급도 2번 째 수강하고 있어서 거의 1년 가까이 공부하고 있다.

력 숙달도 평가로 총 4가지 평가로 구성했다. 보다 정확하고 유의미한 평가를 위하여 다양한 방법으로 평가하였으며 각 평가 방법 별로 문항 수는 학생들의 부담을 줄이기 위해 25문제 이하로 제한하였다.

3.3.1. 지면 평가

필답시험은 총 25개 문항으로 읽기, 쓰기, 듣기로 구성하였다. 문제의 유형은 4지선다, 맞는 것 고르기, 괄호 넣기, OX문제, 서술형, 자유 작문, 알맞은 것끼리 연결하기 등 초급 단계에 맞는 유형으로 다양하게 구성하였다. 문항별로 자세히 살펴보면 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 문화 능력 평가를 위한 필답시험 문항

문항 번호	평가 내용	평가 영역	문제 유형
1	한국 현대 생활, 노래방	듣기	4지선다형
2	다이어트 열풍	듣기	4지선다형
3		듣기, 쓰기	서술형
4	하숙집 구하기	듣기	맞는 것 고르기
5	한국의 음식	듣기	4지선다형
6	관용 표현	듣기	OX문제
7	한국의 날씨	듣기	4지선다형
8	한국의 4계절	듣기	4지선다형
9		듣기	빈칸 넣어서 문장 완성하기
10	돌잔치	쓰기	서술형
11		듣기	연결하기
12	결혼	듣기	괄호 넣기
13		읽기	어휘 문제
14		듣기	어휘 문제
15	격식체로 인사하기	쓰기	주어진 문법사항으로 문장 만들기
16	식사예절	듣기, 쓰기	서술형
17		듣기	빈칸 넣어서 문장 완성하기
18	생활예절	쓰기	서술형
19	새해 인사	읽기, 쓰기	빈칸 넣어서 문장 완성하기
20	명절 음식	쓰기	어휘 문제
21	한글 창제자, 원리, 배경	쓰기	서술형
22	문화센터	쓰기	서술형
23	반말, 경어법	읽기	4지선다형
24		읽기, 쓰기	반말로 바꿔 쓰기
25	문화 수업 소감	쓰기	서술형

듣기 문제는 백봉자 외(2006)의 「한국 언어문화 듣기집」 중에서 평가 항목과 관련 있는 문항을 평가 대상 내용과 학습자의 수준을 고려하여 편집하여 사용하였다.

3.3.2. 말하기 평가

말하기 시험은 2급 과정에서 배운 문화 내용들에 대하여 묻는 질문에 대답하거나 역할놀이를 통한 담화, 미리 주어진 주제에 대하여 조사하여 발표하기, 인터뷰 형식으로 구성하였다. 현재 연구자가 속한 언어교육원 2급 과정에서는 학생 발표가 10주의 수업 과정 중 4번 시행되며 각 2회씩 중간시험과 기말시험에 반영된다. 학생들은 제시된 6~8가지 주제 중에서 자유롭게 하나를 고르거나 제비뽑기로 주제를 부여받아서 발표하는데 이번 학기의 말하기 주제 중 문화와 관련 없는 일반적인 주제로 발표한 경우도 많아서 새로운 주제를 주고 다시 평가하였다. 각 5분~10분 정도의 시간 동안 발표를 하였는데 기존의 말하기 시험의 평가 기준인 발음, 유창성, 문법의 정확성 등에 문화 항목의 이해도를 추가하여 평가 하였다. 주제는 총 5가지의 주제 중에서 자유롭게 선택하도록 하였으며 학습자가 2급 과정에서 배운 문법과 어휘를 기초로 필요하면 사전을 이용하여 발표문을 준비하고 암기해서 발표한 것을 평가하였다. 5가지 주제는 다음과 같다.

- ① 한국의 유명한 곳을 소개하세요. (음식, 문화, 가는 방법 등)
- ② 고향의 설날과 한국의 설날 비교하여 설명하세요.
- ③ 한국에서 시간이 나면 어떤 것을 할 수 있어요? (취미, 배울 수 있는 곳 등)
- ④ 한국 음식 중에 하나를 골라서 만드는 방법을 설명하세요.
- ⑤ 처음 한국에 온 친구에게 한국에서 생활하면서 꼭 지켜야 할 것들을 소개하세요.

역할놀이는 특정한 상황 및 배경을 설정하고 학습자에게 각각의 역할을 주고 대화하도록 하였다. 제시한 상황의 배경은 크게 병원, 우체국, 회사, 백화점, 길에서이고 주어진 역할은 반말과 존댓말을 적절하게 구분하여 사용할 수 있는지도 측정하기 위해 친구, 할아버지, 선생님 등 다양하게 구성하였다.

- ① 병원 : 의사와 병원을 찾은 환자 (병원의 종류는 학생들 자유 선택)
- ② 우체국 : 편지나 소포를 보내기 위해 찾은 손님과 우체국 직원의 대화
- ③ 회사 : 회사에 어떤 사람을 찾아 갔는데 없어서 다른 직원과 대화
- ④ 백화점 : 물건 사기 및 지불, 환불, 교환에 대한 직원과 손님의 대화
- ⑤ 길 : 길을 물어보고 대답하기 (물어보는 사람은 친구, 선생님, 할아버지)

학습한 문화 내용을 이해하고 있는지에 대한 질문과 학생들의 생각을 묻는 인터뷰 형식의 평가는 교사와 1:1로 시행된다는 점에서 같이 진행해도 무리가 없을 것 같아서 동시에 시행하였다. 교사가 질문을 할 때 질문 내용을 단도직입적으로 묻는 것이 아니라 자연스럽게 대화로 이끌어 나가면 결국 질의응답 평가는 인터뷰 형식이 되기 때문이다. 질문 내용은 2급 교과 과정에서 다룬 내용을 중심으로 한 10문항과 교과 과정 이외에 교사와 여행에 간 학생들을⁸⁾ 대상으로 여행과 관련된 질문을 1문항 추가하였다. 질문 문항은 질문지 그대로 질문을 한 것이

8) 총 13명 중 10명

아니라 학생들이 긴장하지 않도록 대화를 통하여 자연스럽게 노출시켰다. 평가 소요 시간은 한 사람당 15분 이상 30분 이하로 제한하여 평균적으로 20~25분 정도였다.

- ① 지하철 안에 노약자석이 있어요. 이것은 무엇입니까?
- ② 친구가 이사를 했어요. 집에 초대했는데 무엇을 사가지고 가야해요? 왜 그래요?
- ③ ‘길 찾기’수업을 하는 날 어디에 갔었어요? 그 곳은 어떤 곳이었어요?
그 곳까지 가는 길을 설명해 주세요.
- ④ 문화 수업을 받으러 갔어요. 어디에 갔지요? 그 곳에서 무엇을 배웠나요?
노래를 불러 보세요. 재미있었어요? 왜 그래요?
- ⑤ 한국은 무엇으로 유명해요? 어디가 가장 그것으로 유명해요?
맛있는 것을 먹고 싶어요. 어디에 가서 무엇을 먹으면 좋아요?
- ⑥ “보기 좋은 떡이 먹기도 좋다.”라는 말이 있어요. 어떤 뜻이에요?
- ⑦ 떡국과 참치김치찌개 중에서 어떤 것을 만들 수 있어요?
만드는 방법을 설명해 주세요. 다른 한국 음식도 괜찮아요.
- ⑧ 같이 먹으면 잘 어울리는 음식과 같이 먹으면 몸에 좋지 않은 음식들이 있어요.
어떤 음식이 있는지 이야기해 보세요.
- ⑨ 한국의 초등학생들은 어른이 되어서 어떤 일을 하고 싶어 해요?
왜 그런 것 같아요? ___씨의 나라는 어때요?
- ⑩ 이번 학기에 배운 한국 문화 중에 ___씨 고향의 문화와 비슷한 것과 다른 것을 이야기 해 주세요.

* 학교 수업 외에 선생님과 여행을 갔었어요. 어디에 갔었어요?
어떤 것이 제일 좋았어요? 불편했던 점은 없었어요? 여행에서 새로 알게 된 한국 문화가 있어요? 무엇이에요?

3.3.3. 프로젝트형 평가

프로젝트형 평가는 현재 정규 과정에서 길 찾기 수업 평가로 이용하고 있다. 2~3명이 한조로 주어진 장소를 찾아가서 정보를 찾고 이를 보고서 형태로 정리하여 제시하는 것인데 3가지 문항은 공통 과제이며 길을 설명하고 약도를 그리는 것은 학생들마다 다르다. 주어지는 장소와 과제는 매학기 조금씩 다르며 학생들은 길 찾기 수업 당일 아침에 준비물을 통하여 과제를 부여받고 출발한다. 해당 장소에서 필요한 정보를 수집하면 현지에서 교사의 확인을 받고 귀가한 후 각자 정리하여 보고하는 방법으로 진행하는데 구체적인 과제의 예는 다음과 같다.

※ 남산골 한옥마을에 가세요. 전통공예관을 찾아보세요.

이름 : _____, _____, _____

- ① 남산골 한옥마을에는 전통 집이 모두 몇 개 있습니까?
- ② 전통공예관에서는 어떤 것을 전시하고 있습니까?

③ 타임캡슐은 무엇입니까?

학생1 : 건국대학교 언어교육원에서 인사동 “남산골 한옥마을”까지 어떻게 갑니까?

학생2 : 충무로역에서 “남산골 한옥마을”까지 어떻게 갑니까?

학생3 : “남산골 한옥마을” 입구에서 “전통공예관”까지 어떻게 갑니까?

①번~③번 문항은 공통 질문이고 아래의 질문은 학생들마다 다르며 각각 길을 찾아가는 방법을 쓰고 약도도 그려야 한다.

3.3.4. 능력기술안(Can-Do-Statements) 평가

문화능력 평가를 위한 또 다른 방법인 Can-Do-Statements는 행동목표와 습득에 초점을 두고 평가하는 방법인데 2006년도에 일본 나고야 대학 유학생센터에서 일본어코스 수강생을 대상으로 담화, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 5가지 영역을 평가한 보고서를 토대로 작성하였다. 9) 나고야대학에서는 2006년부터 일본어교사에 의해 각 코스의 클래스 수준을 능력기술에 의한 것으로 바꾸기 위한 검토가 거듭되고 있어서 많은 실험과 연구가 계속되고 있다. 그러나 나고야 대학은 연구자가 속한 기관과 교육 과정 운영 방식과 레벨을 나누는 방식이 다르다. 또한 본 연구에서는 언어 전반적인 능력이 아니라 문화능력을 집중적으로 평가하는데 그 목적이 있으므로 형식만 참고로 하고 문항은 새롭게 구성하였다. 질문은 총 20문항이며 학습한 문화 능력을 토대로 가능한 행동을 학습자 스스로 진단하여 4단계로 평가하도록 하였다. 또한 할 수 있게 되면 좋겠다고 생각하는 사항은 ()안에 표시를 하도록 하여 향후 수업 개선에 도움이 될 수 있도록 하였으며 자세한 질문 항목은 다음과 같다.

* 여러분은 한국말로 다음과 같은 것을 할 수 있습니까? O로 표시하세요.

그리고 잘 할 수 있었으면 좋겠다고 생각하는 것은 ()안에 O로 표시하세요.

1. 전혀 할 수 없다 2. 조금 할 수 있다 3. 어렵지만 할 수 있다 4. 쉽게 할 수 있다¹⁰⁾

1	한국말로 길을 묻고 설명할 수 있다.	1....2....3....4 ()
2	아플 때 혼자 병원이나 약국에 갈 수 있다.	1....2....3....4 ()
3	버스나 지하철을 혼자 탈 수 있다.	1....2....3....4 ()
4	방을 같이 쓸 친구나 언어 교환 친구를 찾는 글을 쓸 수 있다.	1....2....3....4 ()
5	한국말로 부재중 메시지를 남길 수 있다.	1....2....3....4 ()
6	한국말로 인사를 할 수 있다. (설날, 생일, 결혼 등)	1....2....3....4 ()
7	반말과 존댓말을 잘 구분해서 쓸 수 있다.	1....2....3....4 ()

9) 무라카미 료코 (2007) 「학습자는 일본어로 무엇이 가능하게 되는가」 2007년 11월 건국일본문화언어학회 제4회 국제학술 심포지엄 발표

10) 나고야대학의 4단계 분류는 ‘4) 쉽게 할 수 있다 3) 그러저럭 할 수 있다 2) 별로 잘 못한다 1) 너무 어렵다’ 이지만 2급 학습자의 수준과 왼쪽에서 오른쪽으로 쓰는 한국어의 특징을 고려하여 변형하였다.

8	한국 사람의 집들이 파티에 갈 수 있다.	1....2....3....4 ()
9	한국말로 편지를 쓸 수 있다.	1....2....3....4 ()
10	문화센터에서 배우고 싶은 것을 배울 수 있다.	1....2....3....4 ()
11	한국의 어른들과 같이 식사할 수 있다.	1....2....3....4 ()
12	우체국에서 편지나 물건을 보낼 수 있다.	1....2....3....4 ()
13	택시를 혼자 탈 수 있다.	1....2....3....4 ()
14	한국 음식을 혼자 만들 수 있다.	1....2....3....4 ()
15	시장에서 물건을 살 수 있다.	1....2....3....4 ()
16	한국말로 인터넷을 이용할 수 있다.	1....2....3....4 ()
17	한국민요(전통 노래)를 부를 수 있다.	1....2....3....4 ()
18	한국말로 이유를 설명하며 사과할 수 있다.	1....2....3....4 ()
19	한국의 유명한 곳을 다른 사람에게 한국말로 소개할 수 있다.	1....2....3....4 ()
20	한국에서 혼자 여행을 갈 수 있다.	1....2....3....4 ()

3.4. 평가 결과

1주일 동안 4차에¹¹⁾ 걸쳐 평가를 시행한 결과를 분석해 본 결과 흥미로운 점을 많이 찾을 수 있었다. 정규 과정의 시험 점수와 실제 문화 능력 평가 결과는 다르게 나타난 경우가 많았기 때문이다. 이에 각 평가별로 그 결과를 구체적으로 살펴보기로 하겠다.

3.4.1. 지면 평가 결과

지면 평가 중 4지선다형이나 OX문제는 채점이 용이하였지만 서술형 문항의 채점을 어떻게 할지 혼란스러웠다. 학생들이 쓴 답을 보면 문화 내용에 대해서는 이해하고 있으나 문법이나 맞춤법이 틀린 경우가 많기 때문이다. 그러나 본 연구는 문화 능력 평가에 초점을 두고 있으므로 문화능력 평가와 각 다른 언어 능력 평가의 접목 및 병행 문제는 후속 연구로 제안하도록 하겠다. 따라서 정확한 어휘를 묻는 문항에서만 맞춤법 오류를 오답으로 처리하고 다른 서술형 문항은 문화 내용의 이해 정도를 중심으로 평가하였다. 다음 <표 7>은 각 문항별 정답률과 오답 유형을 나타낸 것이다. 이를 살펴보면 학생들이 잘 이해한 문화 내용과 이해하지 못한 문화내용을 분별할 수 있다.

<표 7> 지면 평가 문항별 정답률 및 오답 유형

문항 번호	평가 내용	정답률 정답/전체	정답	오답 유형
----------	-------	--------------	----	-------

11) 1차 : 지면 평가, 2차 : 말하기 평가(인터뷰, 질의응답, 역할놀이), 3차 : 개인 발표, 4차 : 프로젝트 결과물 제출 및 능력기술안 평가

1	한국 현대 생활 노래방	13/13	노래방	-
2	다이어트 열풍	12/13	다이어트	음식(여5)
3		12/13	한국에 와서 보니까 한국 여자들이 다 날씬하고 예뻐서	예뻐졌어요. 좋아요.(남4)
4	하숙집 구하기	12/13	1)지하철에서 가깝다. 2)값이 싸다. 3)혼자 쓰는 방을 찾고 있다.	1), 2)번 무응답 (남4)
5	한국의 음식	13/13	-	-
6	관용 표현	10/13	1) 데릭은 요즘 입맛이 별로 없다. (O)	오답(남2, 남3) 지시문 오해(여3)
7	한국의 날씨	13/13	-	-
8	한국의 4계절	13/13	-	-
9		10/13	한국의 봄과 가을은 덥지도 않고 춥지도 않아서 지내기가 좋아서 그래요.	부분 정답(여5) 무응답(남2, 여8)
10	돌잔치	13/13	-	-
11		13/13	-	-
12	결혼	11/13	토요일 한시	부분응답((남4, 여2) 맞춤법 오류(9명), 무응답(여2) 한국(여3), 데릭(여5)
13		1/13	청첩장(남1 정답)	정통(남1, 여7) 전통(여5, 여6)
14		9/13	(한국) 전통 결혼식	정통(남1, 여7) 전통(여5, 여6)
15	격식체로 인사하기	8/13	행복하게 사시기를/살기를 행복하기를 -바랍니다.	행복해 살기를(남1) 신혼이 축하하기를(남4) 무응답(남2, 여3, 여6)
16	식사예절	5/13	어른들께서 먼저 (수저를) 드셔야 해서	한국 문화를 배워서(남1) 어름(여4), 먼저 술을 드셔요(여6) 어린 사람이 먼저 식사를 시작하지요(여7), 숙제를 드셔야 해요(여8) 무응답(남4, 여2, 여5)
17		12/13	학교에서	한교(여3)
18	생활예절	11/13		무응답(여6, 여7)
19	새해 인사	1)4/13 2)3/13 3)3/13	1) 세배 2) 새해 복 많이 받으세요. 3) 세뱃돈	1) 맞춤법 오류(5명) 인사(남1, 남2), 무응답(여3, 여5) 2) 행복을 많이 받으세요(남1)오래오래 건강하세요(남2, 남3, 여3) 많이 복이 받으세요(여2, 여4) 건강하게 오래 살으세요(남5) 무응답(남4, 여5, 여6) 3) 맞춤법 오류(8명), 돈(여2, 여5)

20	명절 음식	1)3/13 2)0/13 3)8/13	1) 떡국, 2) 송편 3) 미역국	1) 미역(남1), 맞춤법 오류(2명) 떡(여2, 여3, 여4, 여7) 무응답(남5, 여5, 여6) 2) 떡(4명), 정자(남2) 맞춤법 오류(3명), 무응답(5명) 3) 맞춤법 오류 (5명)
21	세종대왕, 한글 창제원리, 배경, 한글의 특징	8/13		불충분한 답(남2, 여2, 여4) 오답(여5) 무응답(남4)
22	문화센터	3/13		한국 전통 문화를 배우는 곳(9명) 무 응답(여6)
23		13/13	-	-
24	반말, 경어법	11/13	잘 할 수 있을 거야	잘 할 수 있을 거예요(남1) 잘 할 수 있을 거랴(여1)
25	문화 수업 소감 및 희망 사항	소감: 도자기 만들기 재미있었어요. 민요 배우기는 재미없었어요. 길 찾기 문제 쉬웠어요. 한국 학생과 같이 배우고 싶어요. 배우고 싶어요: 태권도, 한복, 음식 만들기, 전통 결혼식, 일상생활		

위의 표에서 학습자의 정답률을 살펴보면 몇몇 문항이 현저히 낮은 것을 알 수 있다. 13번 문항의 ‘청첩장’은 교재에서는 ‘초대장’으로 나와 있는 데 어휘 확장을 통하여 제시한 단어이다. 학생들의 오류가 주로 ‘처정장, 청첩상, 청정장, 청적장’과 같이 맞춤법 오류가 대부분인 것으로 미루어 보아 문화 내용에 대한 학습은 이루어 졌으나 정확한 어휘 학습이 불충분하여 생긴 오류로 볼 수 있다. 이와 비슷한 오류는 14번의 ‘전통’¹²⁾, 19번의 ‘세배’와 ‘세뱃돈’¹³⁾, 20번의 ‘미역국’¹⁴⁾에서도 볼 수 있다. 반면 문화 내용을 전혀 이해하지 못해서 틀린 문항도 있었는데 20번의 명절 음식 중 ‘떡국과 송편’, 22번의 ‘문화센터’가 그 예이다. ‘떡국’은 교재의 본문에 만드는 방법까지 나와 있는데도 불구하고 정답률이 낮았고¹⁵⁾, ‘송편’은 교육 과정 중 추석연휴가 있어서 직접 먹어보면서 학습한 단어인데도 정답을 답한 학생이 한 명도 없었다.¹⁶⁾ 또한 ‘문화센터’도 교재에 본문과 함께 어떤 곳인지 자세하게 설명되어 있고 실제 문화센터 프로그램을 보여주며 설명했는데도 대부분의 학생이 ‘한국 전통 문화를 배울 수 있는 곳’으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.¹⁷⁾ 오답이 많았던 또 다른 문항은 상황에 맞는 인사를 할 수 있는지를 묻는 문항들이었는데 결혼 축하 인사는 비교적 많은 학생들이 맞는 답을 썼지만 새해 인사인 ‘새해 복 많이 받으세요.’는 문제에 할아버지, 할머니라는 단어가 나와서 그런지 많은 학생들이 건강과 관련하여 답했다. 한국의 식사 예절을 묻는 문항에서는 ‘수저를 들다’라는 새로운 표현이 나와서인지 ‘숙제’, ‘술’이라는 단어를 쓴 학습자들도 있었고, 내용을 이해하지 못하여 잘 못 답했거나 답을 쓰지 못한 학습자도 많았다. 세종대왕과 한글 창제의 배경 및 한글의 특징 등을 묻는 문항에서는 비교적 많은 학생들이 내용을 이해하고 있었지만 일

12) 정통(남1, 여7), 전통(여5, 여6)

13) 세배(남4, 남5, 여7), 세배(여4), 세뱃돈(남1, 남4, 남5, 여7), 세배돈(남2, 여4), 셋배돈(여3), 새해돈(여1)

14) 미약구(남2), 미역구(남4), 미약국(여3), 미역국(여4), 미역탕(여7), 무응답(남5, 여5, 여6)

15) 미역(남1), 떡(여2, 여3, 여4, 여7), 맞춤법 오류 따구(남2), 떡구(남4), 무응답(남5, 여5, 여6)

16) 떡(남1, 남3, 여3, 여6), 정자(남2), 맞춤법 오류 서풍(여1, 여2), 송편(여7), 무응답(남4, 남5, 여4, 여5, 여8)

17) 남2, 남3, 남4, 남5, 여2, 여3, 여5, 여7, 여8, 무응답(여6)

부 학생들은 전혀 모르고 있거나 알아도 ‘세종대왕’ 정도의 부분적인 내용만 이해하고 있는 것으로 나타났다. 그리고 ‘세종대왕’의 맞춤법 오류도 심각하여 ‘새전대왕, 세종대왕, 성중대왕, 제중대왕’ 등 많은 오류가 보였다.

위에서 살펴본 바와 같이 교사는 충분히 설명했다고 생각하는 내용들도 학습자들은 잘 못 이해했거나 전혀 이해하지 못 한 경우가 많다. 이 부분에서 문화 능력 평가의 중요성이 잘 나타나는데 교사들은 이러한 현상을 방지하고 학습자에게 정확한 내용 전달과 학습을 제공하기 위하여 다른 언어 능력 평가와 더불어 문화 능력 평가도 반드시 실시하여야 할 것이다.

3.4.2. 말하기 평가 결과

말하기 평가는 발표, 역할놀이 관찰, 인터뷰 총 3가지로 시행했다. 우선 발표는 학습자 스스로 주제를 선택하도록 해서 그런지 몇 가지 주제에만 치중되어 있었다. 가장 많이 선택한 주제는 한국 음식에 대해서 만드는 방법을 설명하는 주제였는데 5명의 학생이 이 주제를 선택했고 선택한 요리도 교재에 요리 방법이 소개된 떡국이 3명, 참치김치찌개가 1명이었다. 그리고 나머지 한 명은 라면을 설명하였다. 두 번째로 많이 선택한 주제는 한국의 설날과 학습자 고향의 설날을 비교하여 설명하는 것인데 중국인 학습자 4명이 이 주제를 선택해서 발표 내용이 비슷하였다. 한국의 유명한 곳을 소개하는 주제는 3명의 학습자가 선택했으며 1명은 교재에 나오는 안동을 소개하고 나머지 2명은 교사와 같이 간 양떼목장과 주문진을 소개했다. 처음 한국에 온 친구에게 한국에서 생활하면서 꼭 지켜야 할 것들을 소개하는 주제는 단 1명이 선택하였으며 그 내용은 기숙사 생활을 하면서 지켜야할 규칙들이었다. 이것 역시 교재에 나온 내용을 조금 바꿔서 발표했다. 한국에서의 여가 생활에 대해서 발표한 사람은 한 명도 없었는데 현재 학생들 자신의 생활이 기숙사와 학교로 한정되어 있고 여가생활을 못 하고 있어서 설명에 어려움을 느끼는 것 같았다. 실제로 질문해 보았는데 거의 대부분의 학생들이 한국어 이외에 무엇인가를 배우고 싶지만 한국어를 아직 잘 못해서 두려워하는 것으로 나타났다. 아직 초급 단계의 학습자들이라서 교사 이외의 한국 사람과 대화하는 것에 대한 부담이 크고 무엇든지 교사와 함께 해야 안심하는 것 같았다.

발표 내용은 미리 발표 내용을 준비하여 발표했기 때문에 큰 문법적 오류나 어휘상의 문제는 없었지만 거의 대부분의 학생들이 교재의 지문을 조금 바꿔서 발표 내용을 작성했다. 물론 이미 학습한 내용을 활용하여 발표하는 것도 좋지만 좀 더 학습자가 스스로의 생각과 느낌을 발표할 수 있는 문항과 방법을 찾는 것이 앞으로의 과제라고 생각된다.

역할 놀이 관찰 평가에서는 학생들이 전반적으로 교재에 나온 대화문을 잘 활용하여 대화하는 것을 살펴볼 수 있었다. 그러나 교재에서 벗어난 형태로 상황을 제시하면 학생들은 긴장하는 모습이 보였고 문법, 어휘의 오류도 많아졌다. 제시한 상황 중 특히 어려워 한 것은 길에서 나누는 대화로 대화의 대상이 할머니, 할아버지와 같이 연장자로 제시할 경우 가장 많은 오류를 보였다. 이는 겸양어를 학습한 상대라 겸양어를 이용하여 대화를 해야 한다는 부담감에 대화의 다른 부분에서 실수를 범하는 것으로 여겨진다. 그리고 겸양어 사용에 지나치게 주의를 기울여서 사용하지 않아도 될 사물에도 겸양어를 사용하는 오류를 범하는 경우도 많았다. 역할 놀이 평가의 궁극적인 목적은 실제와 비슷한 상황을 주고 그 안에서 학습한 문화적, 언어적 능력을 발휘하여 대화를 하는 것이다. 그러나 학습자들은 교재의 지문을 외워서 말하는 경

우가 많아서 역할 놀이를 이용하여 실제 상황에서 대처할 수 있는 능력을 평가하기에는 무리가 있었다. 따라서 교사는 실제 상황과 최대한 비슷한 상황에서 자연스러운 발화가 이루어질 수 있도록 상황, 배경을 충분히 설명하고 편안한 분위기를 조성할 수 있도록 노력해야 할 것이다.

인터뷰 평가는 학습자가 이미 정규과정의 정기 시험인 중간, 기말 말하기 시험 등을 통하여 소개되어진 방법이다. 그래서 대부분의 학습자들은 편안하게 교사의 질문에 대답하거나 자신의 생각을 말했다. 그러나 몇몇 학생들은 시험, 평가라는 부담감에 긴장하여 평상시 수업시간 보다 더 한국말로 말하는데 어려움을 보였다. 교사가 이러한 학습자들이 편안하게 말할 수 있도록 이끌기 위해서 농담도 하고, 학습자가 좋아하는 것들을 중심으로 대화를 시작했지만 몇몇 학생은 인터뷰가 끝날 때까지 변화가 없었다. 18)역할놀이와 마찬가지로 인터뷰 평가에서도 학생들은 교재에 나온 지문을 외워서 말하는데 급급하였다. 그리고 평가 대상자들은 일본인 1명과 중국인 12명으로 모두 비슷한 문화권에서 와서 그런지 교사가 질문한 한국 문화 내용을 비교적 잘 이해하는 것처럼 보였다. 하지만 실제 자신의 생각을 말한 학생들은 거의 없었기 때문에 실제로 이해하고 있는지는 다른 평가 결과를 참고로 통합적으로 분석해 봐야 할 수 있을 것이다. 또한 질문 내용이나 평가 시행 방법에 문제가 있었는지 검토해보고 학습자들의 문화 능력을 확인할 수 있는 문항을 개발하여 보다 효과적인 평가가 될 수 있도록 해야 한다.

3.4.3. 프로젝트형 평가 결과

프로젝트형 평가는 길 찾기 수업의 보고서 형태로 실시하였는데 제시한 문제가 너무 쉬웠는지 학습자 대부분이 큰 어려움 없이 주어진 과제를 해결하고 보고서를 작성하여 제출했다. 그러나 길을 설명하는 부분의 문법적 오류가 심각하여 교사의 피드백을 거쳐 다시 정리해서 제출하도록 하였다. 이번 프로젝트형 평가의 가장 큰 문제는 주어진 과제가 너무 쉬워서 별다른 노력 없이 수행했다는 점과 장소를 찾아가는 것에 치중하여 그곳에서 할 수 있는 다른 추가 과제가 부족했다는 것이다. 앞으로 이런 문제점을 보완하여 보다 효과적인 평가로 발전시키거나 새로운 프로젝트를 다양하게 개발하는 것이 필요하다고 여겨진다.

3.4.4. 능력기술안(Can-Do-Statements) 평가 결과

능력기술안 평가의 결과를 학습자와 문항별로 정리해 보면 다음 <표 8>과 같이 나타났다.

<표 8> 능력기술안(Can-Do-Statements)의 평가 결과

문항 번호	남1	남2	남3	남4	남5	여1	여2	여3	여4	여5	여6	여7	여8	숙달 희망자 수	평균
1	3	3	3	2	4	3	3	3	2	2	2	2	3	12	2.7
2	2	2	4	2	4	3	2	3	2	2	1	2	2	10	2.4
3	1	4	4	3	4	3	4	3	4	4	2	4	4	11	3.4
4	3	3	4	2	4	4	2	3	3	4	1	3	4	12	3.1
5	3	2	3	1	4	2	2	2	2	3	1	1	1	12	2.1

18) 여3, 여7

6	3	4	4	2	4	4	4	3	4	4	3	3	4	13	3.5
7	3	2	2	2	3	4	2	3	2	3	3	2	4	12	2.7
8	3	1	3	2	3	3	1	4	1	4	2	2	1	10	2.3
9	3	2	4	2	3	3	2	4	3	3	1	3	4	12	2.8
10	3	4	3	1	3	2	1	4	3	3	2	3	1	8	2.5
11	2	4	3	2	3	3	2	4	2	4	3	2	3	10	2.8
12	3	1	4	3	3	4	3	3	3	2	1	3	2	9	2.7
13	4	3	4	2	3	3	4	4	3	3	2	2	4	11	3.2
14	1	4	3	1	3	4	3	3	2	3	1	1	1	10	2.3
15	4	4	4	2	3	3	4	4	4	3	4	4	4	10	3.6
16	2	2	4	1	3	2	3	4	2	4	2	3	4	11	2.8
17	1	2	2	2	3	2	2	4	2	3	2	1	4	5	2.3
18	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	4	12	2.8
19	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	1	4	12	2.5
20	3	1	3	3	3	2	2	3	2	3	1	1	1	12	2.2
평균	2.6	2.7	3.3	2	3.3	3	2.6	3.4	2.6	3.1	1.9	2.3	3		2.7

평가 결과를 살펴보면 전체 평균이 2.7로 주어진 상황에서 어렵지만 그럭저럭 할 수 있다고 생각하는 것으로 나타났다. 평균 점수보다 낮은 항목들을 찾아보면 병원 이용하기(2.4), 부채 중 메시지 남기기(2.1), 집들이에 초대 받아 가기(2.3), 문화센터 이용하기(2.5), 택시 이용하기(2.3), 민요 부르기(2.3), 한국의 유명한 곳 소개하기(2.5), 한국에서 혼자 여행하기(2.2)를 확인할 수 있다. 특히 부채중 메시지 남기기과 혼자 여행하는 것을 가장 어려워하는 것으로 나타났는데 이 두 항목 모두 12명의 학습자가 잘 하게 되고 싶다고 응답한 것으로 미루어 보아 이들의 학습 요구에 맞는 교육이 될 수 있도록 교수 방법이나 내용 등을 검토해 봐야할 필요성이 있다. 반면 가장 높은 점수가 나온 항목은 여러 상황에서 한국말로 인사하는 것(3.5)과 시장에서 물건 사기(3.6)인데 한국말로 인사하기 항목은 지면 평가 결과와는 대조적으로 나타났다. 지면 평가에서는 학습자의 오류가 많았던 항목이었는데 학습자들은 스스로가 잘한다고 생각하는 것으로 나타나 눈여겨 봐야할 부분인 것 같다.

학습자가 잘하게 되고 싶다고 대답한 것들 중 가장 낮은 항목은 문화센터 이용(8)과 우체국 이용(9), 민요 부르기(5)였다. 문화센터 이용은 지면 평가에서도 알 수 있듯이 학습자들이 문화센터가 무엇을 하는 곳인지 잘 모르고 있기 때문에 자기평가점수와 숙달 희망자 수가 모두 낮게 나온 것으로 추측할 수 있다. 우체국 이용은 현재 학습자들이 우체국 이용의 필요성을 못 느끼고 있어서 나타난 결과라 생각되고 민요 부르기는 경북궁에서의 민요 수업이 지루하고 재미없었기 때문에 민요 자체에 대해 거부 반응을 보이는 학생이 많아서인 것 같다.

능력기술안 평가 결과를 분석하면서 주목할 만한 특이 사항을 발견했는데 그것은 다음 <표 9>에서도 알 수 있듯이 학생들의 실제 교육 과정 동안에 실시한 정규 시험 성적과 자기 평가 결과가 다르게 나타났다는 것이다.¹⁹⁾ 학습자는 스스로 할 수 있다고 생각하지만 실제로는 할 수 없거나 반대로 잘 못한다고 생각하지만 잘 하는 경우도 있었다. 이는 아직 경험한 적이 없는 사항에 대해서는 판단하기가 어렵고 학습자가 교실 활동과 관련하여 생각하고 답했기 때문이라고 생각된다. 즉 평가의 객관성의 문제인데 이와 관련하여 Thomson(무라카미 2007 재인

19) 여5는 중간고사 시험은 평균 63점이지만 능력기술안 평가 점수는 3.1인데 여6은 중간고사는 평균 82점이지만 능력기술안 평가 점수는 1.9점으로 나타났다. 전체 능력기술안 평가 점수 중에 여3이 3.4로 가장 높게 나타났다지만 실제 중간고사 평균 점수는 74점이다.

용)은 일본어 교육에서의 자기평가는 문화적 배경에 따라서 학습자가 자신의 일본어능력을 과대평가하거나 과소평가하는 경향이 보인다고 지적하였다. 이는 일본어 교육에서 뿐만 아니라 자기 평가 전반에 걸친 문제라고 생각된다. 그리고 또 다른 능력기술안 평가의 문제점은 문항의 이해와 관련되어 생각할 수 있는데 학습자가 무엇을 기준으로 ‘할 수 있다’라고 생각하는지 그 기준이 모호하다. 학습자마다 다른 기준으로 생각하고 대답할 수도 있기 때문에 <표 9>와 같은 차이가 발생할 수 있다.

<표 9> 중간고사 시험 성적과 능력기술안 평가 결과 비교

학습자	능력기술안 평가 점수	읽기	쓰기	듣기	말하기	평균
남1	2.6	92	84.4	80	81	84.4
남2	2.7	88	63.5	68	86	76.4
남3	3.3	100	90.8	96	84	92.7
남4	2	80	79.2	84	83	81.6
남5	3.3	100	77.9	92	91	90.2
여1	3	92	98.1	92	89	92.8
여2	2.6	100	84.7	88	94	91.7
여3	3.4	80	59.8	76	80	74
여4	2.6	60	71.1	84	87	75.5
여5	3.1	72	48.9	64	67	63
여6	1.9	76	79.9	88	84	82
여7	2.3	92	88.2	96	82	89.6
여8	3	96	94.9	100	86	94.2

위에서 언급한 문제점을 해결하기 위하여 교사는 질문 문항을 작성할 때 학습자가 문항을 통하여 구체적인 상황을 떠올릴 수 있도록 문항을 구성해야 할 것이다. 학습자마다 문항의 해석 방법이 달라서 발생할 수 있는 차이를 최소화하기 위하여 ‘언제’, ‘어떠한 상황에’, ‘누구에게’, ‘무엇을’과 같이 자세하게 상황을 설명한 문항으로 평가하도록 노력해야 한다. 그렇게 되면 학습자들도 질문 문항을 통하여 자신이 한국어로 할 수 있는 일과 없는 일을 스스로 진단하고 구체적인 학습 목표를 세울 수 있을 것이다.

4. 맺음말

문화 수업의 중요성이 강조됨으로 인하여 다양한 방법으로 문화 교육을 하려고 시도하고 있지만 교육의 결과에 대한 평가가 없으면 효과적인 교육을 제공할 수 없다. 따라서 연구자는 선행 연구를 토대로 초급 단계의 학습자에게 맞는 다양한 문화 능력 평가 방법을 개발하여 실제 학습자를 대상으로 시행해 보았다. 지금까지 구체적인 문화 능력 평가 방법에 대한 논의가 거의 없었던 점으로 미루어 보아 본 연구는 앞으로의 문화 능력 평가 방법 연구에 기초가 될 수 있을 것이라 기대된다.

그러나 문화 능력 평가에 대한 자료가 불충분하여 이론적 근거가 충분한 평가 방법을 개발

하는데 어려움이 있었으며 여러 명의 교사와의 논의 없이 연구자 단독으로 개발하여 타당도와 신뢰도 부분에서 문제점이 많으리라 짐작된다. 실제로 학습자의 평가 결과를 분석하는 과정에서 여러 문제점이 보였는데 앞으로 여러 교사와 연구자가 이러한 부분을 수정·보완하고 개선해 나간다면 학생들의 문화 능력을 보다 정확하게 측정할 수 있는 평가도구를 개발할 수 있을 것이다. 이러한 문화 능력 평가 도구의 개발은 학습자의 능력을 측정하고 그에 맞는 양질의 교육을 제공하는 것뿐만 아니라 나아가 CEF처럼 범세계적인 한국어 능력에 대한 객관적인 기준을 마련하는데 기여할 수 있을 것이다. 그러나 아무런 기준이 없이 평가 방법을 개발하기에는 어려움이 많으므로 한국어 교육의 표준화를 통한 일정한 기준 마련이 가장 시급한 문제라고 생각된다.

평가는 끝이 없는 연구 분야이다. 효과적인 한국어 교육, 유의미한 문화 교육을 위하여 지속적인 문화 능력 평가 방법 연구를 제안하는 바이다.

◇ 참고 문헌 ◇

강승혜 외(2006), 『한국어평가론』, 서울: 태학사.

건국대학교 언어교육원(2007), 『한국어2』, 서울: 건국대학교 출판부.

김대행(2003), 한국어교육과 언어문화, 『국어교육연구』 12, 서울대 국어교육연구소.

김영아(1996), 『외국어로서의 한국어 능력 평가 연구』, 고려대학교 대학원 박사논문.

김정은(2005), 문화교육의 연구사와 변천사, 『한국어교육론 2』, 서울: 한국문화사.

김중철(2005), 문화교육의 과제와 발전 방향, 『한국어교육론 2』, 한국문화사.

김중섭(2005), 외국인을 위한 한국문화교육 연구의 현황 및 과제, 『이중언어학』 15, 이중언어학회.

김창원(2007), 한국어 학습자를 위한 문화 능력의 평가 방안, 『한국어 교육』 18-2, 국제한국어교육학회.

민현식(1996), 국제 한국어 교육을 위한 국어 문화론의 내용 구성 연구, 『한국말 교육』 7, 국제한국어교육학회.

박노자(2000), 한국 문화 교육의 현황과 문제점, 『한국어 교육』 11-2, 국제한국어교육학회.

박영순(2004), 『외국어로서의 한국어 교육론』, 도서출판 월인.

(2006), 『한국어 교육을 위한 한국문화론』, 한림출판사.

박영준(2000), 한국어 숙달도 배양을 위한 문화적 어휘·표현의 교육, 『한국어교육』 11-2, 국제한국어교육학회.

배현숙(2002), 한국어 교육에서 문화교육의 현황 및 문제점, 『이중언어학』 5, 이중언어학회.

백봉자 외(2006), 『한국 언어문화 듣기집』, 도서출판 하우.

성기철(2001), 한국어 교육과 문화 교육, 『한국어 교육』 12-2, 국제한국어교육학회.

윤여탁(2003), 문화교육과 한국어교육, 『한국어 교육』 14-1, 국제한국어교육학회.

이석주(2002), 한국어 문화의 내용별·단계별 목록 작성 시고, 『이중언어학』 21, 이중언어학회.

이선이(2007), 『외국인을 위한 한국 현대 문화』, 한국문화사.

- 정혜경(2005), 문화능력의 교육과 평가를 위한 제안 - 목야(牧野)의 문화능력기준시안의 검토를 중심으로 -, 『일본학보』 64, 한국일본학회.
- 조항록(2000), 초급 단계에서의 한국어 교육과 문화 교육, 『한국어 교육』 11-1, 국제한국어 교육학회.
- 조항록·강승혜(2001), 초급 단계 한국어 학습자를 위한 문화 교수요목 개발(1), 『한국어 교육』 12-2, 국제한국어교육학회.
- 조현용(2003), 한국어 문화교육 방안에 대한 연구, 『이중언어학』 22, 이중언어학회.
- 허용 외(2006), 『외국어로서의 한국어 교육학 개론』, 박이정.
- Moran, Patrick R./정동빈 외 역(2004), 『문화교육』, 경문사.
- Brown, H. Douglas./이영식 외 역(2006), 『외국어 평가 : 원리 및 교실에서의 적용』, 피어슨에듀케이션코리아.
- Brown, H. Douglas./권오량 외 역(2006), 『원리에 의한 교수 : 언어 교육에의 상호작용적 접근법』, 피어슨에듀케이션코리아.
- 牧野成一(2003), 文化能力基準作成は可能か, 『日本語教育』 118号, 日本語教育学会. p13
- 村上京子(2007), 学習者は日本語で何ができるようになっていくのか, 『제4회 국제학술 심포지엄 자료집』, 건국일본문화언어학회.

◇ 참고 자료 ◇

유럽의 일본어교육사정과 Common European Framework of Reference for Languages,
http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/euro/index.html

■□ 부 록 1 - 지면 평가

문화 능력 평가 -----

나이 :	세	성별 :	남	여	이름 :
------	---	------	---	---	------

* 잘 듣고 대답하세요.

1. 사람들은 식사를 한 다음에 어디로 갔어요?

- 1) 커피숍 2) 노래방 3) 수지 집 4) 식당

(2번~3번)

2. 미경 씨와 수지 씨는 무엇에 대하여 이야기하고 있어요?

- 1) 음식 2) 영화배우 3) 텔레비전 4) 다이어트

3. 수지 씨는 왜 다이어트를 하려고 해요?

4. 데릭 씨가 찾는 하숙집에 O표 하세요.

- 1) 지하철에서 (멀다 / 가깝다)
2) 값이 (싸다 / 비싸다)
3) (혼자 / 같이) 쓰는 방을 찾고 있다.

(5번~6번)

5. 수지 씨와 데릭 씨는 어떤 음식을 먹기로 했어요?

- 1) 비빔밥 2) 칼국수 3) 갈비 5) 불고기

6. 맞으면 O, 틀리면 X하세요.

- 1) 데릭은 요즘 입맛이 별로 없다. ()
2) 데릭은 비빔밥을 먹고 싶다. ()

(7번~9번)

7. 오늘 날씨는 어때요?

- 1) 더워요 2) 따뜻해요 3) 추워요 4) 눈이 와요

8. 데릭은 어떤 계절을 좋아해요?

- 1) 봄, 가을 2) 봄, 여름 3) 봄, 겨울 4) 겨울만

9. 왜 그래요?

한국의 _____과 _____은 _____지도 않고 _____지도 않아서 지내기가 좋아서 그래요.

(10번~11번)

10. 돌잔치는 언제 하는 파티예요?

11. 돌잔치의 물건과 그 뜻을 연결하세요.

- | | |
|------|-------------|
| 돈 * | * 공부를 잘 한다. |
| 연필 * | * 부자가 된다. |
| 실 * | * 오래 산다. |

(12번~15번)

12. 지나 씨는 언제 결혼해요?

이번 달 마지막 주 ()요일 ()시

13. 이것은 무엇입니까?

_____은 결혼식에 손님을 초대할 때 쓰는 카드입니다. 결혼식 날짜와 시간이 있어요. 그리고 신랑과 신부의 이름도 있어요. 길을 잘 모르는 사람들을 위하여 지도도 있습니다.

14. 지나 씨는 어떤 결혼식을 합니까? _____결혼식

15. 여러분이 지나 씨의 친구라면 지나 씨에게 어떻게 말할 거예요?

_____기를 바랍니다.

(16번~18번)

16. 데릭 씨는 왜 먼저 식사를 시작하지 않았어요?

17. 데릭 씨는 어디에서 한국 예절을 배웠어요? _____에서 배웠습니다.

18. 한국에서 지켜야 할 예절 중에 아는 것을 써 보세요.

* 잘 읽고 써 보세요.

19. 설날에는 할아버지, 할머니 그리고 부모님께 _____를 합니다.

이 때 “_____-(으)세요.”라고 말합니다.

그러면 어른들은 우리에게 _____을 주십니다.

■ □ 부 록 2 - 인터뷰 평가 문항

1. 지하철 안에 노약자석이 있어요. 이것은 무엇입니까?
2. 친구가 이사를 했어요. 집에 초대했는데 무엇을 사가지고 가야해요? 왜 그래요?
3. ‘길 찾기’수업을 하는 날 어디에 갔었어요? 그 곳은 어떤 곳이었어요?
그 곳까지 가는 길을 설명해 주세요.
4. 문화 수업을 받으러 갔어요. 어디에 갔지요? 그 곳에서 무엇을 배웠나요?
노래를 불러 보세요. 재미있었어요? 왜 그래요?
5. 한국은 무엇으로 유명해요? 어디가 가장 그것으로 유명해요?
맛있는 것을 먹고 싶어요. 어디에 가서 무엇을 먹으면 좋아요?
6. “보기 좋은 떡이 먹기에도 좋다.”라는 말이 있어요. 어떤 뜻이에요?
7. 떡국과 참치김치찌개 중에서 어떤 것을 만들 수 있어요? 만드는 방법을 설명해 주세요.
8. 같이 먹으면 잘 어울리는 음식과 같이 먹으면 몸에 좋지 않은 음식들이 있어요. 어떤 음식이 있는지 이야기해 보세요.
9. 한국의 초등학생들은 어른이 되어서 어떤 일을 하고 싶어 해요? 왜 그런 것 같아요?
여러분 나라는 어때요?
10. 이번 학기에 배운 한국 문화 중에 여러분 고향의 문화와 비슷한 것과 다른 것을 이야기해 주세요.

* 학교 수업 외에 선생님과 여행을 갔었어요. 어디에 갔었어요? 어떤 것이 제일 좋았어요?
불편했던 점은 없었어요? 여행에서 새로 알게 된 한국 문화가 있어요? 무엇이에요?

■□ 부록 3 - 프로젝트 평가의 예 (학생1)

※ '남산골 한옥마을'에 가세요. '전통공예관'을 찾아보세요.
이름 : _____, _____, _____
1) '남산골 한옥마을'에는 전통 집이 모두 몇 개 있습니까?
2) '전통공예관'에서는 어떤 것을 전시하고 있습니까?
3) '타임캡슐'은 무엇입니까?

1. 건국대학교 언어교육원에서 남산에 있는 '남산골 한옥마을'까지 어떻게 갑니까?

▶ 약도를 그려 보세요.

★ 11시 50분에 한옥마을 입구에서 선생님을 만나세요.

담당 확인	
-------	--

프로젝트 평가의 예 (학생2)

※ '남산골 한옥마을'에 가세요. '전통공예관'을 찾아보세요.

이름 : _____, _____,

- 1) '남산골 한옥마을'에는 전통 집이 모두 몇 개 있습니까?
- 2) '전통공예관'에서는 어떤 것을 전시하고 있습니까?
- 3) '타임캡슐'은 무엇입니까?

1. 충무로역에서 '남산골 한옥마을'까지 어떻게 갑니까?

▶약도를 그려 보세요.

★ 11시 50분에 한옥마을 입구에서 선생님을 만나세요.

담당 확인	
-------	--

□ 토 론 □

“초급 단계 한국어 학습자의 문화 능력 평가 방법”에 대한 토론문

김 주 연 (건국대학교)

이 발표는 한국어 교육 현장에서 실시되고 있는 문화 교육이 얼마나 효과적으로 이루어지고 있는지 객관적으로 살펴보기 위하여 실제 초급 한국어 학습자들을 대상으로 하여 다양한 평가 방법을 사용하여 학습자들의 문화 능력을 평가한 것입니다.

문화 교육은 기본적으로 의사소통 능력을 향상시킨다는 점에서 의의가 있습니다. 그러나 의사소통을 위한 다른 영역의 평가 연구에 비해 지금까지 문화 교육에 대한 평가 연구는 미흡한 실정입니다. 이 발표는 문화 능력 평가의 구체적인 방법을 제시하고 있다는 데 의의가 크다고 하겠습니다.

본인은 한국어 교육 현장에서 한국어를 가르치는 교사의 입장에서 이 발표 내용에 대해 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 1990년대에 들어서면서 외국어 습득에 언어적 능력뿐만 아니라 사회문화적 능력, 형식화의 능력, 비언어적능력, 담화 능력 등이 포함되면서 한국어 교육 현장에서는 어떠한 형식으로 문화 교육을 해야 할 것인지에 관한 논의가 지속적으로 이루어지고 있으며 실제로 교재 제작 시 문화와 관련된 내용을 첨가한다든지 수업 시간 이외에 문화 체험을 한다든지 하는 다양한 형태로 문화 교육이 이루어지고 있는 것으로 알고 있습니다. 그러나 발표자도 언급하였듯이 과연 어떠한 문화를 교육 내용으로 할 것인가 하는 것에 대해서는 그 분류의 방법과 기준이 모호하여 선택의 어려움이 있습니다. 먼저 한국어 교육에서 이루어지고 있는 문화 능력에 대한 평가를 하기 위해서는 그 기준을 명백히 할 필요가 있다고 생각합니다. 이 논문에서는 한국어 교육에서 다루어야 할 문화 능력 요소를 <표 3>에서 제시하고 있는데 기존의 한국어 교육에서 다루어지고 있는 문화 교육 요소와 <표 3>에서 제시하고 있는 문화 능력 요소와의 차이는 무엇이며 발표자가 생각하는 문화 능력 요소의 기준은 무엇인지 의견을 듣고 싶습니다.

둘째, 문화 능력 평가 방법 중 지면 평가에 관한 것입니다. 지면 평가 항목 중 일부는 문화 능력 평가라고 보기에 어려움이 있었습니다. 예를 들어 12번 문제의 경우는 문화 능력의 평가라기보다는 전형적인 듣기 문제로 세부 정보의 확인을 위한 단순한 언어 능력 평가라고 생각됩니다. 문화 능력 평가를 위해서 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 영역의 평가 방법을 활용할 수는 있지만 ‘한국적 소재와 내용’을 포함한 지문이라고 해서 모두 문화 능력 평가 항목이라고 하기에는 한계가 있습니다. 문화 능력을 평가하는 항목들이 문화 능력 없이도 풀 수 있는 문항이거나 언어의 다른 기능을 평가하는 문항인 경우 이러한 평가를 문화 능력 평가로 볼 수 있는지 발표자의 견해를 알고 싶습니다.

셋째, 문화 능력 평가 방법 중 말하기에 관한 것입니다. 먼저, 인터뷰 내용 중에 ‘노약자석’에 대한 질문이 있는데 그것이 무엇인지 하는 질문으로는 문화와의 연계성이 부족하다고 생각됩니다. 지하철에 사람들이 많은데도 한국 사람들이 왜 그 자리에 앉지 않느냐든지 한국 사람

들이 왜 그 자리를 중요하게 생각하나든지 하는 학습자의 문화 능력을 끌어 낼 수 있는 보다 구체적인 질문이 필요하다고 생각합니다. 인터뷰를 할 때 질문에 대한 난이도의 기준을 어떻게 상정하고 계신지 말씀해 주시기 바랍니다. 또한 말하기 평가 중 역할 놀이가 있는데 아직 기초적인 문법이나 어휘 능력이 부족한 초급 단계의 학습자들에게 사용하는 평가 방법으로는 무리가 있어 보입니다.

넷째, 문화 능력 평가 방법 중 능력 기술안 평가에 관한 것입니다. 4번과 9번의 경우는 쓰기 평가 항목과 겹치고 1번을 비롯한 몇몇 항목의 경우는 말하기 평가 항목과 겹치는 것을 알 수 있습니다. 능력 기술안 평가는 언어의 다른 영역에서도 이루어지고 있기 때문에 문화 언어 능력 평가만을 위한 문항 선정이 필요하다고 생각합니다. 이것을 위해 발표자는 어떤 견해가 있으신지 말씀해 주시기 바랍니다.

다섯째, 이 발표에서는 초급 단계의 학습자를 대상으로 문화 능력 평가 방법을 제시하였습니다. 이러한 연구를 시작으로 해서 앞으로 한국어 교육 현장에서 문화 능력을 학습 단계별로 실시하고 그에 따른 구체적인 평가 항목이나 평가 도구의 개발에 대한 연구가 지속적으로 진행되어야 할 것이라고 생각합니다. 문화 능력을 단계별로 나누어 교육하기 위해서는 어떠한 기준이 필요한지 발표자의 견해를 듣고 싶습니다.

제27회 한말연구학회 전국학술대회
때 : 2008년 1월 25일 (금)
곳 : 경원대학교 새롭관

한국어교육에서 문학작품 선정에 관한 문제

오 정 미 (건국대학교)

□ 차 례 □

1. 서론
2. 문학 작품 선정 현황과 문제점
3. 한국어교육 문학작품으로서 설화 <선녀와 나무꾼> 살피기
 - 3.1. 세계적인 서사 속의 한국 문화 : 선녀 승천형
 - 3.2. 한국적인 서사 속의 한국 문화 : 나무꾼 지상 회귀형
4. 선정기준으로서 ‘보편성’과 ‘특수성’의 문제
5. 결론

1. 서론

전 세계적으로 한국어교육은 각 대학 및 사설 교육기관에서 실행되고 있으며 국내에서도 수많은 대학에서 언어교육원을 설립하여 외국인들에게 한국어교육을 강의하고 있다. 현재 한국어 교육은 양적 질적 측면에서 발전을 이루며 문학교육에 관한 논의가 학계에서도 여러 방면으로 이루어지고 있다. 특히, 외국인을 위한 한국어교육에서 문학교육은 언어교육과 문화교육 차원에서 논의가 활발하다.¹⁾ 그 중에서 윤여탁은 한국어교육에서 현대 문학 작품에 한정하여 설문조사를 통해 작품 선정에 관한 문제를 논의했다.²⁾ 이외에도 논의의 주제는 다르지만 몇몇의 전문가들이³⁾ 한국어교육에서 문학교육의 필요성을 인정하고 실제화해야 함을 주장하였다.

1) 황인교, 「문학 교육의 연구사와 변천사」, 『한국어교육론 2』, 한국문화사, 2005, 277쪽
2) 윤여탁, 「한국어교육에서 현대 문학 정전 연구」, 『국어교육연구』 10집, 2002
3) 김경선, 「중국의 한국어교육에서 문학 활용의 현황과 과제」, 『국어교육연구』 14집, 2004
김해옥, 『문학교육과 어휘교육』, 국학자료원, 2005
박혜주 외, 『해외 한국학대학 문학교재 개발 연구』, 한국문학번역원, 2006
신주철, 『한국어교육에서의 한국문학 교육의 이론과 실제』, 커뮤니케이션북스, 2006
우한용, 『문학교육과 문화론』, 서울대학교출판부, 1997
윤여탁, 「문학을 활용한 한국어 교육 방법」, 『국어교육 연구』 6집, 1999
「한국어 교육에서 문화의 위상과 역할」, 『국어교육 연구』 7집, 2000.
「한국어교육에서 문학 교육 방법 연구」, 『국어교육 연구』 14집, 2004,
「한국어 문학교수-학습방법의 현황과 과제」, 『국어교육 연구』 18집, 2006
이성희, 「설화를 통한 한국어 문화교육 방안」, 『한국어교육』 10-2, 1999

문학을 통한 문화교육은 일회적인 이벤트성 교육이 아니기에 성인이 주 대상인 외국인 학습자에게 ‘삶’이라는 문화를 체득하게 하고, 체득된 문화의 힘은 감정이 교류될 수 있는 담론적인 언어능력을 향상시켜 준다. 머릿속에 상황과 서사로 인지된 새로운 어휘는 단순한 암기를 통한 어휘보다 더욱 긴 시간 명확하게 학습자의 뇌리에 남는다.

즉 한국어교육에서의 문학교육은 문화교육과 언어교육을 통합하는 교육이며, 우선 문화를 큰 범주에 두고 그 안에 언어교육이 실행되는 모형의 문학교육이다. 선택의 문제가 아닌 범주의 문제로 상정하여 문학수업은 언어 수업을 포함한 문화수업에 그 교육목표를 두는 것이다.

기존의 문학교육 현황을 보면, 실제적인 교육 현장과 여러 학자들의 논의의 중심은 언어교육이며 상대적으로 한국문학 교육은 뒤떨어져 있다. 이에 대해 교사들이 말하는 주요 원인은 외국인 학습자를 대상으로 한 문학교재의 부재 때문이다. 문학교재가 딱히 존재하지 않는 상황에서 적절한 문학 작품의 선정은 교사의 숙제가 되고, 수업의 질과 연결되었다. 그러나 작품의 선정은 교재의 구성과 수업방안 등을 마련하기 위한 기본적인 요소로 모두가 함께 검증하고 확인할 사안이다. 외국인 학습자의 학습목표가 작품 선정을 위한 기준마련에서 가장 중요한 요소이다. 한국인을 대상으로 하는 한국문학교육과 외국인을 위한 한국문학교육은 같은 한국문학이지만 그 대상이 다르다는 점에서 구별될 수밖에 없다.⁴⁾ 이러한 변별성 때문에 학습자 중심의 문화수업의 목적은 문학작품 선정에서 중요한 부분인 것이다.

따라서 이 글에서는 한국어교육에서 문화교육을 주된 목적으로 둔 문학작품을 선정해 작품 선정의 타당성이 있는 기준을 마련하고자 한다. 특히, 고전문학 작품을 통해 작품 선정의 기준을 마련하고자 하는 것은 고전문학이 상대적으로 한국의 전통 문화를 가르치는데 효과적일 것이라 판단되기 때문이다.⁵⁾ 구체적인 문학 작품의 선정은 실제적인 현장에서 이론뿐 아니라 방안으로까지 활용이 되고, 이를 바탕으로 외국인 학습자를 대상으로 한 문학교육이 문화와 언어를 아우르는 정체성을 가진 한국어교육이 될 것이다.

2. 문학작품 선정 현황과 문제점

작품 선정의 기준이 마련되지 않은 상황은 문학수업을 일회적이고 비효율적인 교육으로 만들었다. 당연히 학습자는 문학수업에 대한 필요성을 절실히 인식할 수 없는 상황이 되었고, 교사의 경우도 성과가 미미한 문학수업에 대해 소극적 태도를 취할 수밖에 없게 되었다. 현장에서 교육하는 대부분의 교사들이 문학수업에서 가장 난해하게 여기는 문제는 ‘너무도 다양한 문학 작품에서 어떤 작품을 수업에 활용해야 학습자에게 효과적인가’이다. 따라서 이 질문에 대한 답을 구하기 위하여 현재의 문학 작품의 현황과 문제점에 대하여 고찰해보도록 하겠다.

정병헌, 「외국인을 위한 한국문학 교육의 현황과 개선방안」, 『어문연구』 44집, 2004
황인교, 위의 논문

- 「외국인을 위한 문학교육론」, 『이화어문논집』 22집, 2004

- 「외국어로서의 한국문학교육의 기능대」, 『외국어로서의 한국어교육』 25·26집, 2001

황인교·김성숙·박연경, 「집중적인 한국어교육과정의 문학교육」, 『외국어로서의 한국어교육』 29집, 2004

국제한국어교육학회편, 『한국어교육론 2』, 한국문화사, 2005

4) 정병헌, 위와 같음

5) 현대문학까지 포섭할 수 있는 작품 선정의 기준 마련은 다음 기회로 미루고자 한다.

우선, 문학작품 선정의 가장 큰 문제는 장르의 편중이다.

문학은 고전문학과 현대문학으로 크게 구분이 되는데 외국인 대상의 한국어교육에서 문학교육의 대부분은 현대문학이 학습되고 있다.

고전문학은 현대문학에 비해 상대적으로 ‘옛것’이라는 편향된 사고에 지배받아서 그만큼 어렵고 난해할 것이라는 선입견을 갖게 되었다. 그러다보니 고전문학은 도외시되고 현대문학만이 문학교육의 주된 대상이 되었다. 현대문학에 비해 위축된 고전문학은 ‘춘향전’과 같은 몇몇 대표 작품만이 외국인 학습자에게 소개되고, 아직까지 고전문학교육의 당위성은 문학교육의 필요성만큼 인정받지 못하고 있다. 그런데 외국인을 위한 한국어 교육에서의 문학교육은 앞서 말했듯이 내국인 학습자와는 다른 층위의 문학교육인데, 그것은 언어교육을 포섭한 문화교육이다. 문화는 다시 말해, 그 민족의 삶으로 고전문학의 옛 이야기는 우리 민족의 응축된 삶을 원형적인 모습으로 보여준다. 특히 짧은 서사가 문학수업에서 주요한 요소로 작용하는 한국어 교육에서 ‘설화’는 수업의 실제적인 진행을 가능케 하는 주요한 문학 장르이다. 짧은 분량의 설화는 제한된 수업시간에서 다양한 작품 소개가 가능하고 상징적인 화소들은 학습자에게 강하게 이미지화되어 효율적인 학습을 보장할 수 있다. 특히 개인 작가의 작품이 아닌 민중의 힘으로 만들어진 설화는 민족의 가치관, 생활양식 등을 더욱 진솔하고 담백하게 형상화하였다는 장점을 가지고 있다. 또한 대부분의 설화에서 존재하는 다양한 이본은 정형화되지 않은 복잡한 우리 민족의 문화를 소개할 수 있다. 뿐만 아니라, 전 세계적으로 퍼진 광포설화는 학습자에게 자국 문화와 한국 문화의 차이와 공통점을 인식하게 만들어서 학습자가 적극적인 수업의 태도를 가질 수 있도록 이끌어 준다.

이와 관련된 구체적인 현황을 살펴보면 다음과 같다. 아래의 표는 실제로 문학수업이 이루어지는 연세대학교의 문학 수업 목차이다.⁶⁾

<표 1>

문학반 자료집 목차			
장르	작가	작품	관련자료
수필	정호승	내가 쓴 연애편지	문익환, <동주형의 추억>
	최인호	눈물 삼대	
	피천득	나의 사랑하는 생활	
시	윤동주	서시	이외수, <섬>
	이상화	빼앗긴 들에도 봄은 오는가	
	정지용	향수	
	정현종	섬	
	박덕규	섬	
	함민복	섬	
	김광규	동서남북	
	신동엽	껍데기는 가라	

6)황인교·김성숙·박연경, 「집중적인 한국어교육과정의 문학교육」, 『외국어로서의 한국어교육』 29집, 2004. 246쪽

	김춘수 오규원 장정일 김수영	꽃 꽃의 때로디 라디오같이 사랑을 끄고 켤 수 있다면 풀	
소설	주요섭 이상 김영하 은희경	사랑손님과 어머니 날개 호출 빈처	

현대문학 작품으로 구성된 자료집에는 상대적으로 시가 많이 선정되었다. 소설이나 수필보다 시가 더 많이 선택되는 것은 여러 가지 이유 중에서도 현장에서 주어지는 짧은 수업시간 때문이다. 그러나 다양한 장르의 선택은 작품 선정에 앞서 효율적인 수업을 위해 주요한 부분이다. 여러 가능성이 있는 다양한 장르의 문학수업은 직접적으로 다양한 문화소개와 연결되기 때문이다. 한국어교육의 문학수업에서 시가 다른 장르보다 교육적인 효과가 뛰어난가는 검증해 볼 필요가 있다. 물론, 시 수업을 통해 얻을 수 있는 성과를 부정하는 것은 아니지만, 다양한 장르에서 타당성 있는 작품을 선정하는 것은 문학수업을 위해 간과하지 말아야 할 부분이다.

둘째, 교재에 편성된 문학 작품의 수준별 선정 문제와 내용적인 측면의 문제이다. 대부분대학에서 문학 작품을 교재에 편성하고 있으나 그 양상은 크게 두 가지로 나뉜다. 독립된 장르로 체계화하여 문학작품을 교재에 편성한 경우와 참조하며 읽을거리 정도로 문학작품을 편성한 경우이다. 전자는 문학 수업을 적극적으로 한국어교육에 활용한 경우이고 후자는 소극적으로 한국어 교육에 활용한 경우이다. 그런데 대부분이 중급반 이상에서 문학수업을 다루고 있는데 구체적인 작품 선정의 기준이 수준별 교재에서 불분명하다. 학습자의 언어적인 능력에만 초점이 맞추어져 있을 뿐, 문학 작품의 서사적인 측면을 토대로 한 작품 선정이 아닌 것이다. 외국인 학습자의 언어적 능력은 간과될 수 없는 부분이기도 하나, 그것이 문학 작품 선정의 주된 기준이 될 수는 없다. 학습자의 한국 문화에 대한 이해도는 반드시 작품 선정에서 고려해야 할 부분이다.

만약, 한국의 시집살이를 직·간접적으로 경험해보지 못한 외국인 학습자에게 우리의 민요 ‘진주낭군가’를 작품으로 제시한다면 학습자는 서럽고 구슬픈 노래로 감상하기가 쉽지 않다. ‘무엇이 머느리를 목매달아 죽게 만들었는지’, ‘여러 민요 중에서도 <진주낭군가>는 오랜 시간 전승되어 온 힘은 무엇인지’는 문화의 이해가 없이는 전달이 불가능한 것이다. 비교적 짧은 서사이고 어렵지 않은 어휘일지라도 문학 작품을 이해하기 위해서는 ‘문화’를 관통해서 ‘문학’을 접했을 때, 문학의 감상이 이루어진다. 즉 문학을 통해 문화를 교육하고자 함은 역으로 생각해 볼 때, 문화의 수준 이해도에 따라 문학 작품 선정이 가능하다는 것이다. 마치, 언어교육이 단계가 있듯 문학교육도 단계가 필요한 것이다.

다음으로 각 단원에 편성된 작품을 통해 문화수업을 위한 문학수업이 교육되고 있는가를 살펴해보겠다.

범박하게 말하자면, 대부분의 대학은 언어 교육에 중심을 두고 교재가 편성되어 교육된다. 그러다보니 문학수업이 정체성을 잃어 학습목표가 문화교육인지, 또는 문화교육과 함께 언어

교육까지 통합하는 문학 교육인지 불분명하다. 여기에서 언어교육에만 목표를 두는 문학교육은 제외시킨다. 굳이 언어 교육만이 학습 목표라면, 문학보다도 광고 글과 같은 실용적인 글들이 더욱 합당해 보이기에 문학 작품을 교재에 구성할 필요는 없다.

따라서 아래 <표 2>에는 문학 작품을 통해 문화와 언어교육을 통합하여 교재화한 ‘성균관대 성균어학원’의 교재를 살펴보겠다.

<표 2>

	제목	목표	구체적 구성
3급	<혹부리 영감님>	1)한국의 재미있는 옛날이야기를 알고 있습니까? 2)여러분 나라의 재미있는 옛날이야기를 해 주세요.	1)읽고 답하기 2)표현 익히기: 예)피동 3) 연습문제
4급	옛날이야기: <먹여 주고 재워 주고 입혀 주면 되지요>	1)한국어의 사동사는 두 가지 의미가 있습니다.	1)읽고 답하기 2)문법과 표현: 예) 사동사 3) 연습문제
5급	춘향전 이야기를 해주세요 <춘향전>	1)춘향전의 내용을 알고 있습니까? 2)여러분 나라의 사랑 이야기를 해 봅시다.	1)이야기해보세요. 2)문법과 표현 1)읽고 답하기 2)문법과 표현 3)연습문제
6급	<서당개 삼 년에 풍월을 읊는다>	1)속담이란 무엇입니까? 2)자주 인용하는 속담이 있나요?	1)단어 읽히기 2)확인학습 3)심화학습 및 작문 연습 4)연습문제

위의 표를 보면, 1-6급까지 수준별 교재 중에서 3급 과정부터 6급 과정까지 고전문학 작품이 편성되어 있다. 설화에서 소설까지 고전문학이 교재에 편성되었으나 학습목표 속 문화의 이해는 단편적으로 보인다. 대부분의 학습자가 성인으로 구성된 한국어교육에서 작품 서사를 통한 문화의 이해는 입체적인 의미의 분석이 필요하다. 언어적인 제약을 고려해도 5,6급의 고급반에서는 한국의 문화에 대한 깊이 있는 성찰이 가능하다. 문학수업이 단지 줄거리 전달과 작품 소개로 끝이 난다면 한국어교육에서 문학 수업은 정체성을 잃고 만다.

특정 문학 작품을 선정했을 때는 그 문학 작품이 내포한 문화의 이해가 교육목표여야 하며 수준별 학급에 맞게 맞춤교육이 필요하다. 이러한 문제점은 비단 특정 대학의 한국어 교재의 문제가 아니며 한국어교육 전반에서 나타나는 문학 수업의 문제점이다.

3. 한국어교육 문학작품으로서 설화 <선녀와 나무꾼> 살피기

3.1. 세계적인 서사 속의 한국문화: 선녀 승천형

설화 속에는 여러 가지 인생사에 대한 사유형식이 복잡하게 존재하여 때로는 시·공간을 뛰어넘어 비슷한 주제에 대해 이야기하는 경우를 종종 발견할 수 있다. 어느 이야기가 어떤 경로로 험난한 과정을 극복하고 서로에게 영향을 주었는가는 분명히 알 수 없지만, 민족성을 뛰어넘어 그 이야기가 전하는 삶의 주제는 대부분이 공감하는 이야기이다. 다양한 인류에게 전해지고 되풀이되는 것은 그 주제가 대부분이 공감할 수 있는 우리의 이야기이기 때문이다. 따라서 시·공간을 뛰어넘어 대부분이 공감할 수 있는 작품을 보편적인 서사로 규정한다. 이러한 관점에서 한국의 설화 <선녀와 나무꾼>의 '선녀승천형'은 세계적으로 널리 분포되어 있다. 몽골의 <허리 투메드>와 <허리어대 메르갱>설화와 중국의 <곡녀전설>, 일본의 <우의전설>, 서양의 <백조 소녀(Swan maiden)>는 모두 유사한 유형의 설화이다. 이와 같은 유사한 이야기는 비교문학적으로 보면 세계인이 함께 공유한 문제, 즉 보편성의 문제로 본 한국의 문화로 의미해석이 가능하다. 한국인들도 거시적으로 보면 큰 우주 속에 하나의 구성원으로 세계인들과 같은 의식 속에 삶을 살아간다. 외국인 학습자에게 자신들과 유사한 한국인의 문화가 훌륭한 문화교육이기도 한 것이다. 특수한 한국문화만이 외국인 학습자에게 학습효과를 부여하지는 않는다. 오히려 외국인 학습자는 자국의 이야기와 유사한 한국의 서사를 통해 한국에 대해 더욱 친밀감을 느낄 수 있고, 그들이 학업을 하는데 있어 자신감을 북돋아 줄 수 있다. 또한 학습자 개인의 성장을 위해서도, 익숙한 서사의 옛이야기는 학습자가 문화의 차이로 느끼는 정신적인 어려움을 극복하도록 돕는다. 이처럼 세계인과 비슷한 보편적인 한국문화도 특수한 한국문화만큼 교육적 가치가 있는 우리의 문화인 것이다.

□ 금기의 문제

<선녀와 나무꾼>은 다양한 이본이 한국에 있다.⁷⁾

- ①선녀 승천형 / ②나무꾼 승천형 / ③나무꾼 천상 시련 극복형 / ④나무꾼 지상 회귀형 / ⑤나무꾼 시신 승천형 / ⑥나무꾼과 선녀 동반 하강형

이 중에서 세계적으로 보편적인 서사는 '선녀 승천형'이다. 남녀 주인공인 나무꾼과 선녀가 공간을 달리하면서 전개하는 또 다른 이야기들이 한 겹씩 덧붙여 새로운 유형을 이룬다.⁸⁾ 그에 따라 여러 이본이 생성되는데, 대부분의 이본에서 나타나는 표준화된 화소는 금기이다.

우선, 기본적이며 보편적인 구조인 '선녀 승천형'은 다음과 같다.

가. 나무꾼이 사슴의 목숨을 구해준다.

나. 사슴이 구명의 보답으로 나무꾼에게 선녀와 혼인하는 방법을 알려 준다.

다. 천상의 선녀가 하늘로 돌아갈 수 없어 지상의 나무꾼과 결혼하였다.

라. 나무꾼은 금기를 어기고 선녀에게 날개옷을 보여준다.

마. 선녀는 아이들을 데리고 승천하고 나무꾼은 지상에 홀로 남겨지게 되었다.

7) 배원룡, 『나무꾼과 선녀 설화 연구』, 집문당, 1993

8) 위와 같음, 47쪽

위의 서사 속에서 전 세계적으로 되풀이 되는 중요한 공통 화소가 ‘금기’의 화소이다. 금기는 서사적 재미 외에 ‘의미’의 측면과 긴밀한 연관을 맺고 있거니와, 그 의미는 인간과 세계의 비밀에 얽혀 있는 본질적인 것이다.⁹⁾ 금기의 유형과 형식만 다를 뿐, 중국에는 금기가 지켜지지 않고 그로인해 주인공이 시련과 고난을 감수 하는 이야기 형식은 세계적으로 거의 흡사하다. <선녀와 나무꾼>의 경우도 동서양을 뛰어넘어 ‘날개옷을 보여주지 말라’는 금기는 세계 공통적이며 주요한 사건이다. 대표적으로 비교할 수 있는 중국 수신기의 ‘천아 처녀형’에 <선녀와 나무꾼>과 한국의 <선녀와 나무꾼>에서도 주요 공통적인 금기는 비슷하다.

결국, 금기의 파괴는 주인공에게 예정된 시련을 던져주기에, 나무꾼도 가족과 분리되어 혼자 지상에 남게 되는 시련을 겪게 된다. 여기서 금기는 <선녀와 나무꾼>을 어떻게 이해하는가와 연결되는 여러 가지 주제 의식을 담고 있다. 금기의 내용인 ‘선녀에게 아이를 둘 이상 낳기 전에는 선녀 옷을 돌려주지 말라’를 통해 선녀와 나무꾼의 결합이 정당하게 이루어진 결합이 아님을 시사해 준다. 즉 부부의 문제 또는 남녀의 문제로까지 연결이 되는 시사점을 내포한 금기로, 금기의 역할은 보편적이다. 우선, 금기 내용 자체는 이 이야기의 모순 또는 갈등이 무엇인지를 ‘-하지 말라’라는 형식을 통해 각인시켜준다.

갈등은 ‘남녀의 갈등’ 또는 ‘신분차이의 갈등’ 등으로 다양하게 해석되는데, 중국의 경우 <선녀와 나무꾼>에서 ‘선녀승천형’이 현재에까지 전승되어 온 힘은 여성들의 희망 때문이었다. 즉 과거에 남편들에게 부당한 대우를 받아도 갈 곳 없던 여성들이 날개옷을 입고 갈 수 있는 ‘천상’의 공간을 꿈꾸었고, 그만큼 그 전승력은 강했다고 한다.¹⁰⁾ 우리나라의 경우도 여성들의 입장에서 생각해 본다면, 충분히 가능성이 있는 추론이며, 국가를 넘어서 <선녀와 나무꾼>이 전승될 수 있었던 힘일 수도 있다.

근래에 들어서는 <선녀와 나무꾼>을 심리학적으로 남성의 아니마가 투영된 작품으로 해석한다. 남성들은 천상의 존재인 ‘선녀’를 그들의 아내로 맞고 싶은 욕망의 대상으로 전이시킨 것이다.

이처럼 <선녀와 나무꾼>의 서사 속의 ‘금기’는 다양한 해석이 가능하며, 사람들은 금기를 통해 통합적인 의미를 발현하고 있다. 금기는 언제나 지켜지지 않고, 그로인해 안타까운 결말을 보여주지만 그 속에는 수많은 가치관이 함유되어 있는 것이다. 어쩌면 대중들은 처음부터 그 금기가 지켜지지 않기를 원하며 이야기를 전승시켰을지도 모른다. 그만큼 문학 작품 속 금기는 변형되지 않고 그대로 보존되어 시공간을 넘어서 전승되었다. 이 점이 <선녀와 나무꾼>의 금기가 가진 공통의 보편적인 성격이다.

□ 남녀의 문제

<선녀와 나무꾼>은 남성의 아니마와 여성의 아니무스가 그대로 녹아있는 세계적인 옛 이야기이다. 앞서 말했듯이 중국의 경우, 많은 혼인생활이 불행한 여인들의 환상을 그린 이야기라고 한다. 이와 같은 해석이 가능한 이유는 금기와 연결된 선녀와 나무꾼의 갈등 구조 때문이다. 애초에 선녀와 나무꾼의 결연은 나무꾼 혼자만의 독단에서 비롯된 것이며, 그로인해 선녀

9) 신동훈, 「설화의 금기 화소에 담긴 세계인식의 층위」, 『비교민속학회』 33집, 2007, 418쪽

10) 정옥근, 「중국의 천아 처녀형 이야기와 한국의 ‘선녀와 나무꾼’ 이야기 비교 연구」, 『대한 중국학』 27집, 296쪽

가 날개옷을 다시 획득하자 천상으로 날아간다. 즉 선녀 승천형의 모습은 한국을 비롯한 세계적으로 보여주는 서사이며, 이 서사를 통해 여성들은 자신들의 꿈을 이야기하고 있는 것이다. 그래서 특정 국가만의 서사가 아닌 세계적인 서사로 남겨지게 된 것이다.

구체적으로 선녀가 날개옷을 되찾고 천상으로 회귀하는 서사를 살펴보면 다음과 같다.

① 한국: <나무꾼과 선녀>¹¹⁾

그래 시긴 대로 할껀디, 사흘만에 또 가서,

“이 곳을 보른 당신 알겠느냐?”고.

그래 그 처자가 깜짝 놀래거든.

“옛날에 내 클 작에 저 옷을 입고, 내가, 선녀가 내리와서 모욕을 했는디 말이지, 저 옷이 오이서(어디서) 나타났냐?”고 깜짝 놀래거든.

“그런 수가 있다고.”

“그럼 좋은 수가 있다고, 그 옷을 넬로(나에게)저라.”이래.

“주믄 안 된다.”고.

그만 도로 뺏들아 가뻘거든, 딱 갖다 인자 갖다 심켜 왔다.

(중략)

나무를 해 간계, 고마 마느래가 없어. 옷을 숨겨 놓았는디, 그마 없는기라. 그마 득천을 해가 가 아버리고 없어. [청중: 옷 그거 가갖다?] 갖고 갔는지, 이기 둔갑을 해가 갔지. 뭐. 옷 그거 주믄. 이래 그마 올라가뻘기라, 하늘로 올라가뻘다. 하모 옛날에 그런 이 얘기 있어.

② 몽골: <호리투메드 호릴다이 메르겐>¹²⁾

아내는 또다시 간절하게 말했다.

“내 백의를 꺼내 주십시오. 한 번만 입어 봅시다. 제발 한 번만 입어 봅시다. 내 옷을 꺼내 주세요.”

호리 투메드는 생각했다.

‘정말 아내에게 백의를 입혀 보면 어떨까?’

이윽고 그는 아내의 백의를 꺼내 주었다. 아내는 상자에서 옷을 꺼내 입자마자, 백조로 변해 상석에 앉아 날개를 가다듬었다. 그러다가 한순간 펄쩍 날아 천창을 통하여 날아갔다. 깜짝 놀란 남편이 외쳤다.

“어이, 당신 그만두시오! 그만두시오!”

그는 검댕이 묻은 손잡이로 백조의 두 다리를 붙잡았다. 아내를 막 놓치는 순간 그가 외쳤다.

“당신, 갈 테면 가시오! 그러나 열한 명의 자식들의 이름을 지어주고 가시오!”

몽골의 민간신화에서의 ‘아내’와 한국의 <선녀와 나무꾼>에서의 ‘선녀’의 모습은 이름만 다를 뿐, 같은 처지와 행동을 보여주고 있다. 지상에서 새로운 가정을 꾸렸음에도 불구하고 아내이자 선녀는 날개옷을 보자, 남편을 버리고 하늘을 택한다. 그것은 남편과의 혼인이 일종의 약탈혼과 같은 형식으로 맺은 관계이기 때문이다. 혼인은 가장 직접적인 남녀의 문제로 일방적인 관계로는 행복한 결말을 보장받을 수 없다. 그러기에 세계 공통으로 모든 선녀(아내)는 날개옷을 되찾자, 자신의 고향인 천상으로 향한다. 이와 같은 ‘선녀천상형’은 <선녀와 나무꾼>의 중심서사이면서 동시에 세계 여인들이 이야기를 공유한 보편적인 서사이기도 하다.

그렇다면 선녀가 천상으로 다시 돌아간 서사가 여성들의 환상을 담은 서사라면, <선녀와 나

11) 박성예(여,56) 구연, 나무꾼과 선녀, 『한국구비문학대계』 8-14, 경남 하동군 설화, 347-350쪽

12) 이평래 옮김, 『몽골 민간 신화』, 대원사, 2001, 226쪽,

나무꾼>에 남성들의 환상은 어디에 있는 것일까. 선녀가 여성들을 대표하는 서사 속의 존재라면 나무꾼은 남성을 대표하는 존재로 해석된다. 즉 나무꾼의 입장을 보면 남성들의 환상을 이해할 수 있다. 한국의 <선녀와 나무꾼>을 보면, 그는 가난하며 홀어머니와 사는 외로운 노총각이다. 다른 나라의 서사 속에서도 직업만 다를 뿐, 가난하며 어려운 처지의 신분으로서 살아간다. 이러한 상황에서 나무꾼에게 천상의 존재이며 아름다운 아내와 산다는 것은 행복한 낙원이며 유토피아이다. 따라서 눈앞에 벗은 몸의 아름다운 선녀는 감히 거부할 수 없는 욕망의 대상이 된다. 선녀의 옷을 숨기고 그녀를 아내로 삼는 과정은 다시 말해, 나무꾼의 입장에서는 선녀를 통해 꿈을 성취하는 것이다. 그는 이미 선녀가 받았을 아픔은 헤아리기 어렵다. 타자보다는 자신의 원초적인 욕망을 따라가는 나무꾼의 모습이 또 하나의 인간의 모습이기 때문이다. 따라서 애초에 나무꾼은 선녀에게 아픔을 주고자 했던 것은 아니며 그의 욕망에 따라 중국엔 단란한 가족의 모습을 꿈꿨을 것이다. 즉 한 여인을 탐한 것에 그치지 않고 욕망은 더욱 커져서 선녀를 영원한 가족으로서 곁에 두고 싶은 것이다. 외로운 그에게 육체적인 욕망보다 더욱 근원적인 욕망은 외로움을 극복하는 것이며, 그것은 새로운 가족의 형성이다. 이것을 증명하는 서사가 앞서 말한 금기의 내용이다. 구조자가 나타나 말한 금기의 내용은 ‘선녀가 아이를 둘(셋) 낳을 때까지 절대 날개옷을 보여주지 말라.’는 것이다. 그러나 구조자가 말해 준 금기는 나무꾼이 스스로에게 건네는 자기최면일 수도 있다. 즉 선녀를 잃어버릴까봐 걱정이 되는 나무꾼은 선녀가 둘 또는 셋의 자녀를 출산함으로써, 그 불안을 떨쳐버릴 수 있는 것이다. 마치, 현실에서 남편들이 가족의 의미를 자녀의 출산과 연결하는 모습과 일치한다. 남편들은 아내의 출산 후, 이전보다는 가정에 대한 긴장과 불안에서 멀어지고 편안함을 느끼게 된다. 더 이상 아내는 나의 여자뿐 아니라, 아이들의 어머니이기 때문이다. 즉 나무꾼이 처음에 날개옷을 빼앗아 육체적인 부부의 관계를 만들었다면, 자녀의 출산은 나머지 정신적인 부부의 관계까지 온전히 채우는 역할을 하게 된다. 나무꾼의 욕망을 채우기 위해 날개옷이 1차적인 수단이라면 자녀들은 2차적인 수단이 된다. 그러므로 비천하고 외로운 나무꾼이 아름다운 천상의 존재인 선녀와 가정을 꾸리는 서사는 남성들의 환상이 담긴 서사이다.

이처럼 남녀의 문제로 생각해 본 <선녀와 나무꾼>은 남·녀 모두의 소망을 내포한 서사로 문화의 태두리 안에서 형성된 환상이다. 이 환상은 세계인들이 가진 ‘가치체계’라는 문화가 녹아있다. 그것은 한국만의 문화는 아니며 답이 나지 않는 세계인들의 문제이고 과거에서부터 현대에까지 늘 이슈화되는 이야기이다. 옛이야기 속에 숨겨진 서사의 비밀은 한국어교육에서 대부분의 학습자가 성인으로 구성된 점을 감안할 때, 가능한 문학수업이다. 너무나 익숙한 서사이기에 의식 속으로 떠올려 고민해 보지 못한 옛이야기에는 이처럼 사람들의 고민이 숨어있다. 어린 시절에 <선녀와 나무꾼>은 그저 아름다운 사랑이야기로 읽혀졌고, ‘선녀가 왜 떠났을까’라는 의문은 염두하지 못했다. 그러나 동서양을 비롯해 전 세계적으로 비슷한 구조의 이야기가 전승되어 온 것은 사랑이야기만이 아니었던 선녀의 슬픔과 해방, 그리고 나무꾼의 꿈의 실현과 좌절 때문일지 모른다.¹³⁾ 따라서 서사의 이해는 문화의 이해라는 교육효과를 얻게 되며, 그 문화의 이해는 단편적인 파편이 아니기에 효율적일 수 있다. 대부분의 공감할 수 있는 보편적인 서사에는 인류가 함께 공유한 보편적인 문화가 숨겨 있으며, 그것을 발견하고 교

13) 특히, 외국인 학습자 중에서도 가난으로 인해 한국으로 시집 온 외국국적의 아내들에게 <선녀와 나무꾼>은 문학 치료적인 효과를 기대해 볼 수도 있다. 그녀들에게 필요한 것은 언어만큼 낯선 문화에 대한 친밀감으로서 문학은 그것을 실현시켜 준다.

육하는 것이 한국어교육에서 문학을 통한 문화교육이다.

3.2. 한국적인 서사 속의 한국문화: ‘나무꾼 지상 회귀형’

□ 가족의 문제

비교문학 및 여성학적인 의의로 볼 때 주목이 되는 유형이 ‘나무꾼 지상 회귀형’이다. 특히, 우리나라에서 최초로 채록된 <나무꾼과 선녀> 설화의 유형은 ‘나무꾼 지상 회귀 수탑 유래형’이라고 한다.¹⁴⁾ 한국에서 <선녀와 나무꾼-나무꾼 지상 회귀형>은 세계적으로 보편적인 ‘선녀 승천형’보다도 많은 채록이 이루어졌고 동화책 등으로 재화되었다. 또한 다른 이본들과는 달리 ‘나무꾼 지상 회귀형’은 지금까지 중국에서는 발견되지 않는 서사¹⁵⁾이며, 문학적인 측면을 살펴 볼 때에도 서사의 완결성과 미학이 뛰어나다. 이러한 여러 특징을 볼 때, ‘나무꾼 지상 회귀형’은 한국인들이 사랑하는 서사를 가지고 있으며, 그것은 한국적인 특수한 문화를 바탕으로 생성되었다. 그렇다면 오랜 시간 한국인들이 사랑한 그 특수한 서사는 무엇이며, 어떠한 문화를 배경으로 한 것일까.

다양한 이본 중에서도 ‘나무꾼 지상 회귀형’이 주목받게 된 것은 나무꾼과 선녀의 이중구조에서 노모까지 발전된 삼자의 구조 때문이다. 다른 이본과 달리 노모는 서사 속에서 중요한 역할을 담당하고 있고, 한국인들은 이러한 노모의 역할을 부정하지 않는다. 이를 반영하듯 재화된 동화와 번역물 그리고 현대적 변용된 출판물에도 ‘나무꾼 지상 회귀형’이 선택된다.

‘나무꾼 지상 회귀형’의 특이한 이야기 구조는 다음과 같다.

- 가. 천상으로 간 나무꾼은 지상의 노모를 그리워하여 선녀가 준 천마를 타고 하강한다.
- 나. 선녀는 나무꾼에게 ‘말에서 내리지 말라’라는 금기를 부여한다.
- 다. 지상에 내려 온 나무꾼은 노모가 준비한 호박죽을 천마에게 옆질러, 놀란 천마가 나무꾼을 지상에 떨어뜨린다.
- 라. 지상에 남겨진 나무꾼은 천상에 두고 온 가족을 그리워하다 죽어서 수탉이 되었다.

지상에 두고 온 노모를 위해 천상에서 지상으로 다시 돌아온 나무꾼은 지상에 땅을 밟으면 안 되는 금기를 어긴다. 결국 천상에 두고 온 아내와 아이들과 생이별을 하게 된다. 노모의 존재가 부각되는 서사로 나무꾼의 행동은 유교적인 가치관 아래서 가능한 이본 양상이다. 그 구체적인 서사는 다음과 같다.

그래가지고 꿈에도 그리던 어머님을 인제 만났지. 그래 어머님도,
“얼매 너를 걱정했는지 모른다고 얘야. 나는 니가 어디간나하고 얼매나 걱정했는지 모른다. 하늘나라에 갔다왔다니 참 다행이구나. 어서 방으로 들어가자.” 어머니가 이른다.
“어머니 사실은 이 용마는 하늘에서 내 준것인데 땅에 내리면 안된다.”
고 얘기를 했지. 그래 인제 아들이 어머니한테 죄송한 생각이 들었지. 그래 어머니는 외로운 생각이 들었어. 늙은 어미는 이렇게 혼자 놔두고 자기 혼자 하늘나라에 갔다와 갔고 말에서 내리면 안된다고 거기서 인제 얘기를 하는기라.

14) 배원룡, 위의 책, 35-36쪽

15) 이진성 외, 『한·중민간설화 비교연구』, 보고사, 2006, 239쪽

그러면,

“이렇게 어머니를 뵈고 갔다가 다시 인제 선녀와 아이들을 데리고 다시 오겠다.”

고 그러니까,

“애야, 니가 언제 울지 모르고 내가 그때까지 살아 있을지 죽을지 모른다.”

그러며 울면서,

“니가 좋아하는 호박죽 썬 냐으니까, 그래 호박죽을 먹고 가라.”

고 그랬어. 그래가지고 금방 호박죽 끓인 게 막 뜨거웠거든. 그래가지고 그걸을 이제 받아 들다가 어떻게 너무 뜨거워 가지고 말 등에 호박죽이 똑 쏟아졌어. 그러니까 뜨거워서 말이 막 움질일 거 아냐? 그래서 무심코 앉아 있던 나무꾼이 밑에 똑 떨어졌다. 땅으로, 그러니까 말이 한번 크게 울고는 하늘로 올라가 버렸어. 그래가지고 이제는 정말 하늘나라에 올라갈 수도 없고 선녀도 볼 수 없고 아이들도 볼 수 없고 그래가지고 뭐 하늘을 탄식해도 소용이 없는 거야. 인제 올라가 죽었거든. 근데 나무꾼이 죽은 후에 나무꾼 지붕 마루에 수탉 한 마리가 올라가 갔고 하늘을 보고 맨날 목을 길게 빼갔거 우는기라. 나무꾼이 죽어 갔고 넓이 되었고 닭은 높은 곳에 올라가서 울거나 한다.¹⁶⁾

가족의 구도를 부부와 자식의 문제로만 보지 않고, 늙은 부모까지 포함시킨 구도는 특수한 한국 문화의 특성 중 하나이며 전통적인 한국 가족의 구도이다. 아들은 홀로 남겨진 어머니를 위해 위험을 무릅쓰고 지상으로 내려오고, 어머니는 아들이 좋아하는 호박죽을 준비해서 그것을 맛보게 하려다 결국 그의 발목을 잡게 된다. 이러한 서사를 가진 이본이 가까운 나라인 중국과 일본에서조차도 발견되지 않는 것은 그만큼 한국에서의 특별한 가족관계, 즉 한국의 특수한 문화를 보여주는 것이다.

‘나무꾼 지상회귀형’의 서사를 현실의 삶과 연결시켜 고민해 보면, 유난히도 고부간의 갈등이 강한 한국의 가족 구조를 떠올릴 수 있다. ‘효’의 이념이 강하게 작용하는 문학작품을 우리가 흔히 볼 수 있는 것도 한국의 문화권 안에서 볼 수 있는 특징이다. 따라서 혼인 후에도 모자의 관계가 중요한 가족 구조인 우리 사회에서 ‘나무꾼 지상 회귀형’의 서사는 한국의 가족의 문제를 형상화하고 있다. ‘효’의 가치관 아래서 나무꾼의 선택은 한국에서 발견되는 특수한 서사인 만큼, 문화 또한 한국적이며 특수한 문화이다. 외국인 학습자는 나무꾼의 선택을 자칫 어리석게 볼 수도 있지만, 내국인 학습자는 문화의 테두리 안에서 자연스러운 이해가 가능하다. 그래서 한국의 문화에서 민중은 나무꾼의 행동에 대해 질책하기보다 그저 안타까워 할 뿐 민족의 정서로 이해한다. 그 모습을 반영한 것이 ‘수탉’으로 변모한 나무꾼의 모습이다. 지붕에 올라가 하늘을 보고 우는 수탉의 모습이 나무꾼의 모습이라는 한국인들의 상상력은 나무꾼에 대한 연민에서 기인한 환상이다. 나무꾼은 늘 아내와 어머니 사이에서 갈피를 잡지 못해 고뇌하는 우리들의 남편이자 아들의 모습이기도 한 것이다. 자칫, 왜곡된 시선으로만 이해할 수 있는 고부간의 갈등, 또는 남편들의 우유부단한 모습을 <선녀와 나무꾼>은 문학이라는 장치를 통해 그것의 본질을 이야기하고 있다. 그래서 한국에는 ‘효자’와 ‘불효자’에 관한 이야기가 많기도 한 것이다.

광포설화인 <선녀와 나무꾼>은 보편적인 이야기이면서도 한국적인 감성과 문화가 오랜 시간 민중의 목소리로 녹아있는 이야기이다. 가장 보편적이면서도 또한 가장 한국적인 특수함이 묻어나오는 이야기가 <선녀와 나무꾼>인 것이다. 따라서 <선녀와 나무꾼>의 두 가지 다른 이본은 한국의 양면적인 문화를 모두 교육할 수 있는 문학의 힘을 보여주고 있다.

16) 배영옥(여, 33세)구연, 경북 상주군, 배원룡, 위의 책, 388-389쪽

4. 선정기준으로서 ‘보편성’ 과 ‘특수성’ 의 문제

대부분의 한국인들이 알고 있는 대표 이야기 중에 하나인 <선녀와 나무꾼>은 보편성을 획득한 세계적이며 가장 한국적인 서사의 하나이다. <선녀와 나무꾼>은 다양한 이본을 생성하였고, 교육목표와 환경에 따라 다양한 주제를 이끌어내는 문학의 원형성을 소유한 작품이다. 금기의 문제, 남녀의 문제, 가족의 문제는 세계인들의 문제이면서 한국인의 문제이다. 그러나 그 공통의 문제는 서사의 변이에 따라 층위가 다른 이야기도 함께 하고 있다. 즉 서사의 이본에 따라 변형된 이야기는 언뜻 보아서는 같은 이야기 같지만, 실상은 민족의 다른 사유구조를 형상화한다. 새로운 서사는 보편성과 함께 특수성이 내재되어 있는 것으로, 설화의 다양한 이본을 통해 인간으로서의 보편적인 문화와 한민족으로서의 특수한 문화를 다함께 보여주는 것이다.

한국어교육에서 설화 <선녀와 나무꾼>¹⁷⁾을 선택해 보편성과 특수성을 작품선정의 기준으로 삼아 서사를 통한 한국문화를 해석했다. 그렇다면 과연, 작품 선정기준으로 ‘보편성’과 ‘특수성’은 문화교육을 위하여 얼마나 효율적인가에 대하여 검증해 볼 필요가 남아 있다.

문화에는 보편성과 특수성의 문제가 뒤따른다. 함께 공유할 수 있는 것은 보편적인 문화이고, 새로우며 이질적이라면 특수한 문화의 범주에 들어간다. 하나의 이야기가 시대와 공간을 떠나 읽힐 수 있다는 것은 보편성의 문제이고, 지배적인 장르가 시대에 따라 변하는 것이나, 한 민족 또는 한 국가의 문학을 말할 수 있는 것은 특수성의 문제이다.¹⁸⁾ 이러한 관점에서 과거에서 현재까지 대중성을 인정받으며 전해오는 설화는 보편적이며 특수한 문화를 모두 내재화하고 있다. 설화를 통해 문화를 배울 수 있는 요소는 설화 전체의 주제일 수도 있고, 줄거리 맥락의 서사일 수도 있고, 또는 작은 화소일 수 있다. 학습자가 수용할 수 있는 문학을 통한 문화교육은 연구자들이 생각하는 효과 이상일 수 있다. 학습자가 문학의 어느 지점에서 한국의 보편적인 문화와 특수한 문화를 인지하고 학습할 수 있을지는 상상불허이기 때문이다.¹⁹⁾ 다만, 연구자와 교육자는 그들에게 효율적인 학습을 위한 환경을 제시해 주어야 하며, 그런 점에서 서사를 통한 보편성과 특수성은 문화교육을 위한 문학 작품의 선정 기준으로 중요한 문제이다.

우선, 보편적인 문화와 특수한 문화, 모두가 한국의 문화이며 문학을 통한 문화교육은 학습자의 필요에 따라 수준별 교육이 가능하다. 문학 선정의 기준인 ‘보편성’ 과 ‘특수성’은 문화교육을 위한 문화교육으로서 다음과 같은 수업방안이 가능할 수 있기 때문이다.

첫째, 특수 집단이 아닌 순수한 학습을 목적으로 한 외국인 학습자의 경우이다. 그들은 마치 초·중·고의 학습자들처럼 단계적인 문화수업이 가능하다. 즉 초급, 중급, 고급반에 보편성과 특수성을 기준으로 한 작품을 교육자가 학습자의 수준에 따라 체계적으로 수업을 구성할 수 있다.

문화의 한 부분인 먹거리에 경우, 내국인의 입맛에 맞춘 매운 음식을 생각해 보면 쉽게 답

17) 특히, <선녀와 나무꾼>은 실제적으로 수업의 활용을 위해 다양한 번역본이 존재한다는 것도 큰 장점이다. 동화책이 국외에서 영어 본으로 출판되고, 국내에서도 다양하게 한국어 본으로 출판되어 있는 상황이다.

18) 김정란·한용택, 『동화 속의 문화, 문화 속의 동화』, 건국대학교출판부, 2004, 21쪽

19) 미국에서 접한 학습자는 <단군신화>를 접하면서, “왜 한국인들이 ‘마늘’을 좋아하는지, 음식 문화를 이해했다.”고 밝혔다. 학습자는 웅녀가 마늘을 먹고 인내하여 인간으로 변한 서사에 주목하였고, 그로 인해 한국인들의 마늘사랑 문화를 이해했다고 밝혔다. 무척 엉뚱한 이야기였지만, 문학을 통한 문화의 이해에 대한 단상이었다.

이 나온다. 어느 정도 한국 음식의 맛에 익숙한 외국인들은 내국인 이상으로 매운 음식을 사랑할 수 있지만, 처음 한국 음식을 접하는 대부분의 외국인들은 ‘맛있다(delicious!)’라는 호평을 내리기가 어렵다. 이처럼 외국인 학습자를 대상으로 한 문학교육에도 언어교육처럼 수준별 교육 방안이 필요하다. 그러나 실제로 수행되는 대부분의 문학 작품 선정은 내국인 학습자처럼 역사적 시기에 따른 ‘문학사 교육’ 또는 ‘한국적인 것’에 초점을 둔 한국의 문학 교육에 따라 작품이 선정된다. 전자의 경우가 상고시대부터 조선시대까지 시기별로 나누어 대표 장르를 소개하는 교육이고, 후자의 경우가 외국인 학습자에게 한국만의 특수성을 강조한 교육이다. 그러나 언어능력이 고급반의 수준인 학습자일지라도 한국의 생소한 형식과 내용의 문학 수업은 이해하기가 어렵다. 문학의 수용 능력은 단지 언어의 능력만으로 해결되는 문제가 아니며, 문화의 이해가 반드시 뒤따라야만 하기 때문이다.

이처럼 문학수업에 혼란이 생기는 것은 작품 선정의 기준이 외국인 학습자라는 특성을 반영하지 못한 결과이다. 한국어교육에서 문학수업은 내국인 학습자와는 다른 층위의 학습 목표가 가능하다. 학습의 목표에 따라 문학작품의 선정 기준은 다를 수 있는 문제로 여기에서는 언어교육과 특히 문화교육에 주안점을 둔 문학교육이다. 문학을 통해 문화교육을 외국인 학습자에게 실천하고자 하는 것은 지속적인 한국어교육의 발전을 위해서 반드시 필요하다. 한국의 문화와 격리된 언어교육은 최종적인 목표인 담화론적인 대화가 불가능하기 때문이다. 따라서 제한적인 경험밖에 할 수 없는 외국인 학습자에게 문학교육은 안전하게 한국인의 문화를 경험할 수 있는 기회를 주게 되며 담화론적인 대화의 장으로 문을 열어준다. 이러한 관점에서 한국어교육에서 문화교육은 언어교육과 상호적인 관계로 문학교육은 통합적인 교육이 된다. 따라서 ‘보편성’과 ‘특수성’은 직접적으로 서사와 문화를 연결하는 특성으로서 작품 선정의 기준으로 타당한 것이다.

구체적으로 살펴보면, 한국 문학 및 문화에 낯선 학습자에게 특수한 성격의 문학작품보다는 보편적인 서사의 문학작품이 상대적으로 효율적인 수업이 된다. 같은 유형의 설화권 안에서도 설화 <선녀와 나무꾼-천상회귀형>처럼 세계적인 보편성을 가진 이야기는 고전문학 나아가 한국문화에 낯선 학습자에게 서사의 전달이 용이하다. 적어도 한국의 문학이 난해하다고 느껴서 교육 현장에 입문을 꺼리는 학생들에게 대중화 효과를 기대할 수 있다. 마치 한국의 드라마로 인해서 한국어 열풍이 생긴 것처럼, 익숙한 서사의 보편적인 한국의 옛이야기는 학습자가 완전히 닫아버린 한국의 문학에 대하여 흥미를 유도할 수 있는 것이다.

그리고 학습자가 어린 시절에 자국에서 한번쯤 들어 본적이 있는 서사는 비록 서투른 한국어 실력일지라도 문학수업에 대한 자신감을 가질 수 있게 만들고, 그 자신감은 한국에 대한 친밀도를 형성시켜 한국과의 문화 거리가 한층 가까워지는 효과를 기대할 수 있다. 이것은 한국적인 것의 타자화 작업이기도 한 것으로 보편적인 성격의 우리 이야기를 통해 잘못된 민족주의와 국수주의를 지양하게 만든다. 우리가 자국의 것을 객관화하여 타자화할 수 있을 때, 신뢰감이 가는 문학수업이 가능한 것이다. 그러므로 상대적으로 초·중급 단계의 학습자에게는 보편적인 서사에 비중을 둔 수업을 하는 것이 효과적이다. 물론, 특수한 서사를 함께 병행해서 교육하는 것은 교육자의 몫이지만, 교육자는 설화 <선녀와 나무꾼>을 통해 각 수준별 학습자에게 수준별 문화 수업을 기획할 수 있는 것이다. 모든 교육에 단계가 있듯, 문학을 통한 문화교육에서도 보편성과 특수성은 작품선정의 기준이면서 동시에 학습효과를 위한 수준별 문화수업의 교육 방안이 된다. 따라서 이본에 따라 다른 층위의 문화해석이 가능하고, 서사 속의 보

편적이고 특수한 문화는 다양한 수준의 학습자에게 단계적 학습이 가능하다.

둘째, 교육자는 보편성과 특수성의 기준 아래 선택적 교육을 할 수 있다. 다문화시대에 나타나는 특수한 외국인 학습자의 경우로 여성 결혼 이민자 또는 외국인 노동자 등이다.

여성 결혼 이민자들의 경우를 살펴보면, 그녀들이 가장 절실히 요구하는 문화교육은 특수한 한국의 가족문화이다. 공중과 방송에서 여성 결혼 이민자들에 관한 프로그램이 마련될 만큼, 그녀들은 더 이상 소수의 집단이 아니다. 그래서 여성부 또는 자치 관할부서에서 자원봉사의 형태로 한국어교육이 실행되고 있지만, 여전히 해결되지 않는 부분이 문화 교육이다.

문학 선정의 기준을 보편성과 특수성의 문제로 볼 때, 여성 결혼 이민자들이 절실히 필요한 문화교육은 특수한 서사 속의 한국문화이며 그 안에서도 가족의 문화이다. 즉 그녀들에게는 특수성의 문제로 본 '선녀와 나무꾼-지상회귀담'의 서사가 한국의 독특한 가족문화를 이해하는데 도움을 줄 수 있다. 의사소통을 위한 한국어 교육만큼 문학을 통한 문화교육은 그녀들이 새로운 한국생활을 하는데 반드시 필요한 교육이다. 지상으로 돌아와 수탉이 된 나무꾼의 모습과 좋아하는 죽 한 그릇을 먹이려다 아들을 더욱 힘든 처지에 놓이게 만든 노모의 모습은 그녀들이 생활에서 접할 수 있는 남편과 시어머니이다. 이와 같이 한국의 가족문화를 문학 속 서사를 통해 이해시키는 것은 문학 본연의 역할을 담당하는 것이기도 하다.

따라서 보편성과 특수성의 문제는 외국인 학습자에게 문학작품 선정의 기준으로서 효율적이다. 학습자의 학습목표에 따라 단계적 또는 선택적 교육이 가능한 보편성과 특수성의 문제는 문화교육과 가장 직접적으로 연결된 문제이며, 삶과 연결된 문제이기도 하다. 물론, 보편성과 특수성은 그 기준이 명확하지 않은 한계를 가지고 있으나, 서사의 비교를 통해 어느 정도 그 기준은 확보된다. 시공간을 넘어서 같은 맥락의 서사라면, 인류학적인 관점에서 민족성을 뛰어넘어 세계인이 함께 공감한 이야기이다. 이와 같은 서사는 경험·직관적으로 볼 때, 보편성의 범주에 들어가는 한국의 문화가 된다. 반면, 비교문학적 관점에서 쉽게 찾아 볼 수 없는 서사는 특수성의 범주에 들어가는 한국의 문화가 된다. 이처럼 특정 시대 대표 형식의 고전문학만이 한국 문화의 특수성을 알릴 수 있는 것이 아니다. 오히려 보편적인 옛이야기가 여러 유형의 이본을 통해 이질감이라는 부작용 없이 용이하게 한국인의 정서와 문화를 알릴 수 있다. 그 이야기 속에는 '세계인'이 함께 공감할 수 있는 '보편적인 문화'가 투영되어 있기도 하고 때로는 '한국인의 삶'이라는 '특수한 문화'가 녹아있기도 하다.

양면적인 문화의 층위는 문학수업을 통해서 교육되고, 이것은 다시 언어적인 효과까지 발현된다. 모든 교육이 상호적인 관계 속에 있기에 문학을 통한 문화교육은 언어교육에도 그 역할을 담당한다. 문학을 통한 학습자의 문화교육은 실용적 회화가 줄 수 없는 정서가 포함된 담화 맥락의 대화가 가능하다. 보편성을 바탕으로 한 서사는 한국어가 서투른 학습자에게도 자국의 비슷한 이야기를 연상하게 하며 구체적인 서사의 이해를 가능하게 돕는다. 그래서 학습자의 언어 교육적인 측면에서도 개별의 단어를 학습하는 것보다 전체 서사 속에서 연상학습을 가능케 하고 나아가 담화 맥락의 어휘를 신장시킨다. 특수성을 바탕으로 한 서사는 문화의 충격을 완화시켜 우리의 정서까지 학습자에게 전달한다. 학습자는 문학을 통해 관념적이고 추상적인 어휘를 익힐 수 있으며, 비사전적인 언어까지도 함께 습득할 수 있다. 특히, 고급 화자의 경우는 모국어 화자만큼 유창한 실력으로 발전하기 위해 문화의 이해는 필수적이다. 이벤트성의 문화체험은 고급 화자들에게는 언어교육과는 무방한 일회적인 문화교육이지만 문학을 통한 문화체험은 어휘의 신장 이상의 발전을 줄 것이다.

따라서 문화수업과 언어수업을 위한 문학수업으로서 ‘보편성’과 ‘특수성’의 문제는 문학 작품 선정의 기준으로 효율적이다.

5. 결론

한국어교육에서 문학교육은 일반적인 문학교육과는 다른 특성을 가질 수밖에 없다. 그것은 문학교육이 언어교육을 포함한 문화교육으로 작품 서사가 문화교육을 위한 텍스트가 된다는 점이다. 그래서 이러한 특징아래, <선녀와 나무꾼>을 첫 번째 작품으로 선정해 작품 선정의 기준을 고찰하였다. 작품 선정의 기준이 정립되어야, 정체성과 효율성이 확보된 수업이 가능하기 때문이다.

이러한 관점에서 2장에서는 현재 문학 작품 선정 현황을 살핀 후, 그 문제점에 대하여 논하였다.

그리고 3장에서는 광포설화<선녀와 나무꾼>의 두 가지 다른 이본을 통해 한국문화의 이해를 시도해보았다. 우선, 세계적으로 널리 전승된 ‘선녀승천형’은 세계 속의 한국문화를 이해하기 위한 서사이다. 시대와 공간을 뛰어넘은 서사는 인류 보편의 문화로 해석이 가능하기 때문이다. 이러한 관점에서 인류가 함께 공감하고 소통하는 ‘선녀와 나무꾼-선녀승천형’은 ‘보편성’에 지배되는 세계 속의 한국문화였다. 반면, ‘나무꾼 지상회귀형’은 중국 및 일본 등 주변 국가에서조차도 흔히 발견되지 않는 특이한 이본으로 한국에서 가장 재화가 많이 되는 서사이다. 지상에 두고 온 노모로 인해 수탉이 되어 지상에 남겨지는 나무꾼의 모습은 ‘특수성’의 문제로 생각할 수 있는 한국의 문화이다. 한국인들의 ‘효’와 ‘가족’ 등의 가치관이 응축되어 새롭게 구전되어 온 ‘선녀와 나무꾼-나무꾼 지상회귀형’은 특수한 한국문화로 해석된다. 이처럼 문학 속 서사는 같은 이야기도 이본에 따라 문화의 이해방향이 다른 층위로 해석이 가능하다.

마지막으로 4장에서는 설화 <선녀와 나무꾼>이 보여주는 두 가지 다른 서사와 문화의 이해를 통해 ‘보편성’과 ‘특수성’의 문제를 고찰해 보았다. 보편성과 특수성은 문화교육을 위한 문학작품 선정으로서 그 기능을 발휘할 수 있으며 효과적이다. 보편성과 특수성을 바탕으로 선정된 문학작품은 학습자에게 수준별 수업방안으로 활용이 가능하다. 학습자의 한국 문화의 이해도에 따라 수업을 설계할 수 있도록 보편성과 특수성은 문학수업을 위한 작품 선정의 기준이 되기 때문이다. 그 외에도 특수한 여건의 학습자의 경우는 학습자의 학습목표에 따라 선택적인 문학수업이 가능하다. 예를 들면, 여성 결혼 이민자들의 경우는 문학을 통해 필요한 특수한 가족문화를 체득할 수 있게 된다. 즉 학습자의 필요에 따라 맞춤 문학 수업이 가능한 것이다.

지금까지 이러한 논의를 펼친 것은 한국어교육에서 효율적인 문학수업을 마련하기 위함이었다. 무엇보다도 가장 중요한 것은 학습자를 위한 수업이어야 한다는 점에서 한국어교육에서 문학작품의 선정에 관한 문제는 기존의 틀을 벗어나야 한다. 이를 마련하기 위해 많은 문제점이 발견될 것을 예상하면서도 시급한 문제를 해결하고 효율적인 문학수업을 마련하고자 논의를 펼쳤다. 작품 선정을 위한 타당성 있는 기준의 마련과 그에 따른 구체적인 작품 선정의 필요성은 누구나 아는 사실이며 그것을 계속적으로 시도하고 연구하는 것은 연구자의 몫이다. 이러한 시도가 한국어교육의 발전을 위한 밑거름이 되고자 한다.

◇ 참고 문헌 ◇

- 김경선(2004), 「중국의 한국어교육에서 문학 활용의 현황과 과제」, 『국어교육연구』 14집,
김대숙(2004), 「나무꾼과 선녀 설화의 민담적 성격과 주제에 관한 연구」, 『국어국문학』 137
집,
김대행(2007), 「국어과 교재론의 발전방향」, 『국어과 교재의 발전방향』 2차,
김정란·한용택(2004), 『동화 속의 문화, 문화 속의 동화』, 건국대학교출판부,
김하지, 『외국인을 위한 고전문학교육 방안』, 아주대학교 대학원 석사논문
김해옥(2005), 『문학교육과 어휘교육』, 국학자료원,
박혜주 외(2006), 『해외 한국학대학 문학교재 개발 연구』, 한국문학번역원,
배원룡(1993), 『나무꾼과 선녀 설화 연구』, 집문당.
신동훈(2007), 「설화의 금기 화소에 담긴 세계인식의 층위」, 『비교민속학』 33집,
신주철(2006), 『한국어교육에서의 한국문학 교육의 이론과 실제』, 커뮤니케이션북스,
신태수(2005), 「<나무꾼과 선녀> 설화의 신화적 성격」, 『한국어문학』 89집,
우한용(1997), 『문학교육과 문화론』, 서울대학교출판부,
유소영(2003), 「우리나라 전래동화연구의 서지적 고찰」, 『한국문헌정보』 37권,
윤여탁(1999), 「문학을 활용한 한국어 교육 방법」, 『국어교육 연구』 6집,
(2000), 「한국어 교육에서 문화의 위상과 역할」, 『국어교육 연구』 7집,
(2002), 「한국어교육에서 현대 문학 정진 연구」, 『국어교육연구』 10집,
(2004), 「한국어교육에서 문학 교육 방법 연구」, 『국어교육 연구』 14집,
(2006), 「한국어 문학교수-학습방법의 현황과 과제」, 『국어교육 연구』 18집,
이상구(1998), 『학습자 중심 문학교육 연구』, 한국교원대학교 박사학위논문,
이성희(1999), 「설화를 통한 한국어 문화교육 방안」, 『한국어교육』 10-2,
이소영(2007), 「여성 결혼이민자를 위한 한국어 교재의 분석과 과제」, 『국어과 교재의 발전
방향』 2차,
이진성 외(2006), 『한·중민간설화 비교연구』, 보고서,
이평래 옮김(2001), 『몽골 민간 신화』, 대원사,
장두식(2003), 「몽골의 <백조소녀>형 설화의 전승양상 연구」, 『한국몽골』 15호,
정병현(2004), 「외국인을 위한 한국문학 교육의 현황과 개선방안」, 『어문연구』 44집,
조항록(2000), 「초급 단계에서의 한국어 교육과 문화교육」, 『한국어교육』 11-1집,
정옥근(2006), 「중국의 천아 처녀형 이야기와 한국의 ‘선녀와 나무꾼’이야기 비교 연구」,
『대한 중국학』 27집,
최운식·김기창(2003), 『전래동화 교육의 이론과 실제』, 집문당,
최인학(2003), 『이야기로 보는 한국인과 한국문화』, 민속원,
최인학·아세아설화학회(1999), 『한·중·일 설화비교연구』, 민속원,
한명숙(2007), 『이야기문학교육론』, 박이정, 2007
황경숙(1995), 「<나무꾼과 선녀> 설화의 심리학적 시론」, 『국어국문학』 32집,

황인교(2005), 「문학 교육의 연구사와 변천사」, 『한국어교육론 2』, 한국문화사,
황인교·김성숙·박연경(2004), 「집중적인 한국어교육과정의 문학교육」, 『외국어로서의 한국
어교육』 29집.

“한국어교육에서 문학작품 선정에 관한 문제”에 대한 토론문

김 영 만 (서울시립대학교)

이 논문은 외국어로서의 한국어 교육에서 문학 교육의 중요성을 강조하면서 기존의 문학 교육에서 지양해야 할 점을 지적하고 보다 효과적인 문학 교육의 방향을 제시하고자 한 점에서 큰 의의를 지닌다고 하겠습니다. 먼저 발표자께서는 지금까지의 문학 교육이 현대 문학 중심으로 이루어왔던 점, 그리고 특정 장르가 다른 장르에 비해 많이 다루어져 왔던 것에 대해 지적하면서, 고전 문학 작품도 그 내용과 구성 등을 잘 살펴서 한국어 수업에 적용한다면 보다 효과적인 문학 교육 자료로 활용될 수 있다는 점을 역설하였습니다.

특히 <선녀와 나무꾼> 설화는 전 세계적으로 보편성을 띤 내용을 지니며, 여러 가지 이본이 존재하므로 한국적인 특성을 띤 이본과 보편성을 지닌 내용을 각각 수업에 활용한다면 보편성과 특수성의 두 가지 측면을 교육할 수 있다는 점을 주장하였습니다. 보편성을 띤 내용은 학습자 자국의 문학에 대한 이해를 바탕으로 수업에 임하기 때문에 부담 없이 작품을 대할 수 있게 해 주며, 한국에 존재하는 이본을 사용한 수업에서는 한국인만의 특수한 정서나 사고방식 등을 이해하도록 하는 데에 큰 도움이 되리라 생각합니다.

아울러 이 논문을 읽으면서 문학 교육에 대한 새로운 시각을 가지게 된 것에 감사를 드립니다. 그리고 문학 교육 자료 선정에 있어서 보다 세심한 장르 배분이 이루어져야 할 것이라는 것도 공감하였습니다.

또한 논문을 읽어 나가면서 몇 가지 궁금한 사항을 가지게 되었는데, 이에 대해 발표자에게 질문을 드림으로써 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 문학 작품을 지도할 경우에 수준별 교육이 필요하다는 것에 대해서 공감합니다. 그리고 발표자께서는 문학 작품의 보편성과 특수성을 수업에서 활용할 작품 선정의 하나의 기준으로 생각하시는 것 같습니다. 그러나 문학 작품을 수업 자료로 선정하는 데에는 이러한 기준 이외에도 다른 기준들이 적용 가능할 것이라고 봅니다. 만약 다른 기준을 마련한다면 어떠한 것이 바람직하다고 보시는지 여쭙고 싶습니다.

둘째, 현대 문학 작품과 고전 문학 작품을 교육할 경우에 차이가 있다면 어떤 점에 유의하여 학습자들을 지도하는 것이 좋은지 의견을 듣고 싶습니다.

셋째, 이 논문은 문학 작품 선정에 초점을 맞춘 것이기 때문에 문학 작품의 구체적인 지도 사례 등은 다루지 않고 있습니다. 물론 교사들이 문학 작품 선정 기준을 이해하고 그것을 자신이 맡은 수업에 알맞게 적용하는 것도 필요하지만, 보다 구체적인 학습 지도안의 필요성도 높다고 생각합니다. 문학 작품 교육을 위한 교사지침서나 학습지도안 제작에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

문학 교육에 대해서 그다지 잘 알지 못하면서 귀한 논문에 대한 토론을 맡다보니, 발표자의 의도와 집필 목적을 제대로 이해하지 못한 점이 있을 줄 압니다. 널리 양해해 주시기를 바라면서 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

【부록】

학회 연구윤리규정

학회 연구윤리규정

제1장 총칙

제1조 (목적) 이 연구윤리규정(이하 '규정'이라 함)은 한말연구학회(이하 '학회'라 함)의 건전한 연구 윤리 풍토를 조성하기 위하여 저자와 편집위원회와 심사 위원의 연구 윤리를 규정하며, 이에 따른 일들을 관장할 연구윤리위원회의 구성과 운영에 관한 사항을 정하는 것을 목적으로 한다.

제2조 적용 대상) 이 규정은 한말연구학회 회원(이하 '회원'이 함)을 비롯하여 이 학회에서 발간하는 학술지와 이 학회에서 주최하는 학술대회에 직접·간접적으로 관련되는 모든 이에게 적용한다.

제3조 (적용 범위) 연구윤리 확립 및 연구진실성 검증과 관련하여 다른 특별한 규정이 있는 경우를 제외하고는 이 규정에 의한다.

제4조(서약) ① 이 학회에 가입하고자 하는 사람은 이 규정에 따른 것을 서약해야 한다.

② 이 규정 발효 시점의 회원은 이 규약을 따르기로 서약한 것으로 본다.

제2장 연구윤리규정

제1절 저자의 윤리규정

제5조(표절 금지) ① 연구자는 투고, 제안, 수행 결과 보고나 발표 등에서 자신이 하지 않은 연구나 주장을 자신의 연구 결과이거나 주장인 것처럼 제시하지 않는다.

② 연구자는 출처를 밝히지 않고 다른 사람의 연구 결과를 유용하지 않는다.

제6조(중복 게재나 이중 출판 금지) 저자는 국내외에서 이미 게재된 자신의 논문에 대해 이를 언급을 하지 않고 새로운 논문인 것처럼 이중으로 투고해서는 안 된다.

제7조(명목상 저자 불인정) 연구자는 자신이 실제로 수행하거나 이바지한 연구에 대해서만 저자의 권리를 가지며, 자신이 직접 참여 또는 이바지한 바가 없는 연구에 대해서는 자신을 저자로 올려서는 안 된다.

제2절 편집위원회의 윤리규정

제8조 (투고자 존중) 편집위원회는 투고된 논문의 게재 여부를 결정하는 책임을 지며, 그 저자의 인격과 학자로서의 독립성을 존중해야 한다.

제9조 (엄정·공정한 집행) 편집위원회는 투고된 논문의 심사, 게재 여부 결정 등, 모든 과정을 정해진 규정에 따라 엄정하고 공정하게 집행해야 한다.

제10조 (심사 위원 선정) 편집위원회는 심사 위원을 선정할 때에 학술 활동, 전문성 등을 고려하여 해당 분야의 전문가 중에서 선정하되, 투고자의 소속 기관, 나이, 개인적인 친분 등을 고려하여 치우침이 없도록 해야 한다.

제11조 (심사 위원 비공개) 편집위원회는 투고된 논문의 게재 여부와 관계없이 그 저자에게 심사한 사람의 신상을 공개해서는 안 된다.

제3절 심사 위원의 윤리 규정

제12조(성실한 심사) ① 심사 위원은 편집위원회로부터 의뢰 받은 논문을 심사규정에 따라

엄정하게 심사해야 한다.

② 본인이 심사자로서 책임이 아니라고 판단될 경우에는 편집위원회에 바로 알려야 한다.

제13조(투고자 존중) 심사위원은 논문 심사 과정에서 저자의 인격과 학문적 독립성을 존중해야 하며, 저자를 비하하거나 모욕해서는 안 된다.

제14조(비밀 보장) ① 심사 위원은 투고된 논문이 심사를 통과하여 학회지에 게재될 때까지 저자와 논문의 내용을 밝혀서는 안 된다.

② 심사 위원은 심사한 논문의 내용을 저자의 동의 없이 인용해서는 안 된다.

제3장 연구윤리위원회

제15조(설치) 학회의 연구 윤리와 관련된 제반 사항을 관장하기 위해 학회 내에 연구윤리위원회(이하 '위원회'라 함)를 둔다.

제16조(구성과 임기) ① 위원회는 5인으로 구성하며, 이사회의 추천을 받아 회장이 위촉한다.

② 위원회 위원의 임기는 2년으로 하며, 연임할 수 있다.

③ 위원회에는 위원장 1명과 서기 1명을 두며, 위원 중에서 호선한다.

④ 위원장은 위원회를 통괄하며, 서기는 위원회의 기록과 실무를 담당한다.

제17조(역할) 위원회는 학회의 윤리에 관한 제반 사항을 관리하고, 이 규정에 위반되는 회원의 행위에 대해 심의하고 의결한다.

제18조(회의 및 의결) ① 위원회 회의는 위원장이 소집하고 그 의장이 된다.

② 위원장은 회원이나 이해 당사자, 학회의 회장 또는 연구윤리 위원 3인 이상의 요청 있을 때에 회의를 소집한다.

③ 회의는 재적 위원 과반수 출석으로 개최하며 출석 위원 과반수의 찬성으로 의결한다.

④ 위원회의 회의와 의사록은 공개하지 않는 것을 원칙으로 한다.

제4장 시행 지침

제19조(심의 요청) ① 회원이나 이해 당사자는 위원회에 서면으로 연구윤리규정 위반 여부에 관한 심의를 요청할 수 있다.

② 심의 요청서가 접수되면 위원장은 학회의 회장에게 알리고 조속히 위원회를 소집한다.

제20조(심의 절차) ① 위원회는 접수된 사안에 대한 심의에 들어가기 전에 외부 심의 위원의 참여 여부 등 심의 절차를 결정할 수 있다.

② 위원회는 심의 대상자의 연구 결과에 대한 충분한 검토를 거쳐 연구윤리규정 위반 여부를 결정한다. 위원회는 심의에 필요한 경우 관련자의 면담을 요구할 수 있다.

③ 위원회는 심의 대상자에게 충분한 소명 기회를 주어야 한다. 소명이 없을 경우 연구윤리규정 위반으로 간주할 수 있다.

④ 위원회는 최종 결정이 내려질 때까지 심의 대상자의 신분이나 회의 진행 사항을 외부에 공개하지 않는다.

⑤ 위원회는 심의의 모든 과정을 문서로 작성하고, 심의 결정문은 심의 위원 전원의 서명을 받아 보존한다.

제21조(결과 보고) ① 위원회는 다음 사항을 포함한 심의 결과서를 작성하여 즉시 회장에서 제출하여야 한다.

1. 연구윤리규정 위반 내용
2. 심의 절차
3. 심의 결정의 근거와 관련 증거
4. 심의 대상자의 소명과 처리 절차

제22조(징계 절차 및 내용) ① 위원회의 심의 결과서를 접수하면, 회장은 이사회를 소집하여 징계 여부 및 징계 내용을 최종적으로 결정한다.

② 위반의 내용과 정도에 따라 다음과 같은 징계를 내리며, 중복 징계할 수 있다.

1. 해당 논문의 게재를 취소한다.
2. 해당 발표를 취소한다.
3. 학회의 학술지에 일정 기간 논문 투고를 금지한다.
3. 학회의 학술대회에서 일정 기간 발표를 금지한다.
4. 회원의 자격을 일정 기간 정지하거나 영구 박탈한다.
5. 학회의 가입 자격을 일정 기간 정지하거나 영구 박탈한다.
6. 주의 또는 경고 서면을 발송한다.

제5장 부칙

제23조 ① 이 규정은 이사회의 의결로 개정할 수 있다.

② 이 규정이 수정되었을 때에는 바로 공고하고 일정 기간 이의가 없을 경우 기존 회원은 추가적인 절차 없이 새로운 규정을 따르기로 한 것으로 본다.

제24조 이 규정은 2007년 11월 30일부터 시행한다.