

# 제34회 한말연구학회 전국학술대회

일시 : 2011년 7월 22일(금요일)

장소 : 강원대학교 인문대학 2호관 108호(제1발표장)/멀티미디어실(제2발표장)

주제 : 한국어의 이론과 실용적 접근

주관 : 강원대학교 인문과학연구소

주최 : 한말연구학회

개회식(제1발표장)		사회 : 구현정(상명대)
10:30 ~ 10:50	등록 및 접수	
10:50 ~ 11:00	개회 및 학회장 인사 리의도(한말연구학회 회장)	
특 강(제1발표장)		사회 : 최홍열(강원대)
11:00 ~ 11:50	담화에서의 운율의 역할 -한국어와 영어를 중심으로- 김남길(남가주대)	
< 점 심 >		
제1부	<제1분과> 주제: 국어 변화와 의미	<제2분과> 주제: 한국어 교육
	제1발표장 사회: 허원욱(건국대)	제2발표장 사회: 박석준(배재대)
1:00 ~ 1:40	여성지칭 접미사 '-네'와 '-댁'의 형성 과정과 원인 고찰 발표: 양영희(전남대) 토론: 김유범(고려대)	한국어 관계절의 Filler-Gap 의존성 검증 -한국어 화자와 중국인 학습자를 대상으로- 발표: 정해권(한국외대) 토론: 유승근(한림대)
1:40 ~ 2:20	중세 국어의 하향어중모음과 전이음 발표: 최병선(한양대) 토론: 최중호(동의대)	일제강점기 한국어 학습서의 단원 구성과 주요 목적 연구 -외국인 학습자를 위한 학습서를 중심으로- 발표: 고경민(건국대) 토론: 박철용(한국외대)
2:20 ~ 3:00	도시 브랜드 슬로건의 표현 방식과 내용 연구 -국내 246개 자치단체를 중심으로- 발표: 한성일(경원대) 토론: 윤재연(호서대)	한국어 교사의 언어 습득에 대한 인식 발표: 정태섭(한라대) 토론: 심혜령(배재대)
< 휴 식 >		
제2부	<제1분과> 주제: 사회와 언어	<제2분과> 주제: 국어교육과 응용
	제1발표장 사회: 강흥구(공주대)	제2발표장 사회: 김홍범(한남대)
3:10 ~ 3:50	어휘 네트워크와 사회 변화 -공기어(共起語)와 증감도 분석을 기반으로- 발표: 김일환(고려대) 토론: 박동근(건국대)	고등학생들의 논설문 독해 전략 활용 양상 분석 연구 발표: 김라연(신라대) 토론: 허재영(단국대)
3:50 ~ 4:30	신소 설에 나타난 국어 청자 높임법의 사용 양상 연구 발표: 김정호(건국대) 토론: 서은아(상명대)	자기 점검을 통한 내적 소통 양상 발표: 정성미(강원대) 토론: 전정미(상명대)
4:30 ~ 5:10	'언어'에 대한 서구적 시각의 형성과 고전의 변용 발표: 서민정(부산대) 토론: 김용경(경동대)	TA(teaching assistant) 활용을 위한 교육 원칙과 방안 -대학의 '읽기와 쓰기' 수업을 중심으로- 발표: 김남미(서강대) 토론: 이경현(한국교원대)
5:10 ~ 5:50	텔레비전 방송 프로그램명의 외래어 사용 실태 연구 발표: 양세희(고려대) 토론: 원홍연(호서대)	문법 교육에서 맥락의 수용 문제 발표: 오현아(숙명여대) 토론: 이영호(한국외대)
< 종회 및 폐회 >		

# 차 례

## 【특 강】

김남길(남가주대)	담화에서의 운율의 역할-한국어와 영어를 중심으로- ..... 7
-----------	-------------------------------------

## 【제1-1분과】

양영희(전남대)	여성지칭 접미사 ‘-네’와 ‘-택’의 형성 과정과 원인 고찰 ..... 25
김유범(고려대)	토론 ..... 41
최병선(한양대)	중세국어의 하향이중모음과 전이음 ..... 42
최중호(동의대)	토론 ..... 54
한성일(경원대)	도시브랜드 슬로건의 표현 방식과 내용 연구-국내 246개 자치단체를 중심으로- ..... 56
윤재연(호서대)	토론 ..... 73

## 【제2-1분과】

정혜권(한국외대)	한국어 관계절의 Filler-Gap 의존성 검증 -한국어 화자와 중국인 학습자를 대상으로- ..... 77
유승금(한림대)	토론 ..... 88
고경민(건국대)	일제강점기 한국어 학습서의 단원 구성과 주요 목적 연구 -외국인 학습자를 위한 학습서를 중심으로- ..... 90
박철웅(한국외대)	토론 ..... 107
정태섭(한라대)	한국어 교사의 언어 습득에 대한 인식 ..... 109
심혜령(배재대)	토론 ..... 122

## 【제1-2분과】

김일환(고려대)	어휘 네트워크와 사회 변화 -공기어(共起語)와 증감도 분석을 기반으로- ..... 127
박동근(건국대)	토론 ..... 149
김정호(건국대)	신소설에 나타난 국어 칭자 높임법의 사용 양상 연구 ..... 150
서은아(상명대)	토론 ..... 165
서민정(부산대)	‘언어’에 대한 서구적 시각의 형성과 고전의 변용 ..... 167
김용경(경동대)	토론 ..... 184
양세희(고려대)	텔레비전 방송 프로그램명의 외래어 사용 실태 연구 ..... 185
원홍연(호서대)	토론 ..... 202

## 【제2-2분과】

김라연(신라대)	고등학생들의 논설문 독해 전략 활용 양상 분석 연구 ..... 207
허재영(단국대)	토론 ..... 222
정성미(강원대)	자기 점검을 통한 내적 소통 양상 ..... 224
전정미(상명대)	토론 ..... 240
김남미(서강대)	TA(teaching assistant) 활용을 위한 교육 원칙과 방안 -대학의 ‘읽기와 쓰기’ 수업을 중심으로- ..... 242
이경현(한국교원대)	토론 ..... 261
오현아(숙명여대)	문법 교육에서 맥락의 수용 문제 ..... 262
이영호(한국외대)	토론 ..... 278

【 특 강 】

# 담화에서의 운율의 역할

-한국어와 영어를 중심으로-

1

김남길(남가주대)

## 차례

- 0. 머리말
- 1. 운율이란 무엇인가?
  - 1.1. 한국어의 운율 구조
  - 1.2. 억양
- 2. 담화 분석에서의 운율의 역할
  - 2.1. 정보 관리 기능
  - 2.2. 의사 소통 관리 기능
- 3. 운율에 대한 학습 및 교수
- 4. 맺음말
- 참고문헌

## 0. 머리말

언어를 구어(spoken language)와 문어(written language)로 나누어 볼 때 문어는 구어에 기초하여 글자를 이용하여 만들어진 언어라고 할 수 있다. 그러므로 언어의 본질을 따질 때에는 구어에 의존하게 된다. 소리 체계(sound systems)는 담화나 회화에서 의미와 화용 기능(pragmatic function)이 작용될 수 있도록 하는 수단이 된다. 만일 언어에 소리 체계가 없다면 구어가 존재하지 못함은 물론 의사 소통도 이루어질 수 없으므로 언어는 언어로서 존재하지 못함은 분명하다. 그러므로 언어 교육의 초보 단계에서부터 목표 언어의 소리 체계, 특히 발음과 각기 다른 환경에서 일어나는 언어 행동을 이해할 수 있는 능력을 키워야 한다. 언어 학습과 교수에서 소리 체계에 대한 연구와 실천은 문법, 의미, 언어의 쓰임과 같은 분야에 비해 매우 저조한 상태에 있다. 특히 운율에 대한 연구와 실천은 더욱 그러하다.

운율(prosody)은 화자가 청자에게 자기의 메시지와 의사를 적절히 전달함에 있어 매우 중요한 역할을 한다. 어린이들이 제1언어를 습득할 때 모음과 자음 습득하기 전에 운율을 습득함이 연구에 의해 밝혀졌다. 구체적인 예로 어린이들이 단어를 인지하거나 소리 마디(sound segment)를 발음하기 전에 운율에 기초하여 여러가지 언어 활동을 이해하고 있음도 연구에서 나타났다. 어른들도 제2언어 소통에 있어서 목표 언어에 대한 지식 결핍으로 의사 소통의 진정한 뜻을 잘 이해하지 못하는 경우에 운율에 의거하여 뜻을 이해하게 된다.

전통 언어 교육에 의한 발음 교육은 모음이나 자음의 소리 분별에 치중하여 왔다. 하지만 구어에 의한 효과적인 의사 소통은 목표 언어의 모음과 자음에 의존하는 것에 못지 않게 운율에도 의존해야 한다. 운율이 화자의 회화 양식(conversational style)과 청자의 추정 능력

에 영향을 주기 때문에 바른 운율은 구어 담화에서 언어 활동의 효과적인 상호 작용에 큰 영향을 준다.

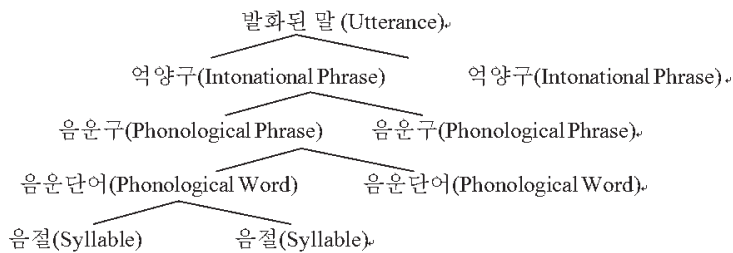
본 논문의 목적은 운율이 한국어와 영어 학습 및 교수에서 어떤 역할을 할 수 있나를 따져 보는 것이다. 그러기 위하여 본 논문에서는 우선 운율이 무엇이며 운율에는 어떤 요소가 있나를 간단히 살필 것이다. 다음으로 화자와 청자 사이의 상호 작용(interaction)과 그들 사이에서 이루어지는 담화에서 운율 요소들이 어떻게 작용하고 있나를 따져 보려고 한다. 끝으로 운율 학습과 교수를 어떻게 할 것인가에 대한 방법을 간단히 제시할 것이다.

## 1. 운율이란 무엇인가?

소리 체계는 모음·자음과 같은 소리마디로 이루어진 소리마디 체계(segmental systems)와 소리마디들의 결합이 발화될 때 동반되는 음조(pitch), 소리의 강약(즉, 스트레스), 소리 길이, 쉼(pause) 같은 요소들이 포함되는 초음절(또는 초소리마디) 체계(supra-segmental systems)로 되어 있다. 초음절은 리듬(rhythm)과 억양 곡선(intonation contour)으로 나눌 수 있는데 전자에는 음절 길이, 음절 스트레스, 쉼(pause)이 들어가며 후자에는 음절의 높낮이를 나타내는 음조가 들어간다. 이들 초음절 요소들을 총칭하여 운율(prosody)이라고 한다. 이제 이들 운율 요소들이 어떻게 작용하는지를 알기 위해 한국어의 운율 구조를 잠깐 살펴 보자.

### 1.1. 한국어의 운율 구조

한국어의 운율 구조는 다음과 같이 표시될 수 있다.



위의 도표가 보여 주는 것 같이 발화된 말의 가장 기본이 되는 단위는 음절이며, 발화된 말이 가장 큰 단위가 된다. 발화된 말을 감싸고 있는 운율은 억양구이며 억양구를 이루고 있는 구는 음운구이다. 음운구는 음운 단어로 이루어져 있으며 음절은 음운 단어를 구성한다. 후에 명시되겠지만 운율 구조를 이루고 있는 구들(phrases)은 담화의 정보 처리 기능과 밀접한 관계가 있다. 즉, 정보 처리에서 중요한 기능을 하는 의미있는 단어군(meaningful word group)들은 위의 운율구 또는 운율 단어에 해당한다.

### 음절(syllable)

음절은 한국어의 운율 구조에서 가장 작은 단위로서 소리마디, 즉 모음과 자음인 음소(phoneme)로 이루어져 있다. 한국어에서 한 음절은 한 개에서 세 개의 소리마디로 되어 있다. 예를 들면, “아차산”이란 단어는 세 개의 음절로 되어 있는데 첫째 음절은 한 개의 소리마디, 둘째 음절은 두 개의 소리마디, 셋째 음절은 세 개의 소리 마디로 되어 있다. 음절은 우리 마음 속에 존재하는 추상적인 단위이지 실제하는 눈에 보이거나 만질 수 있는 물질적 단위가 아니다. 또한 음절은 언어마다 다르다. 예를 들면 영어의 strike라는 단어는 영어 화자에게는 단음절로 된 단어이지만 한국어나 일본어 화자에게는 다섯 개의 음절로 된 단어로 여겨진다.

### 음운 단어(phonological word)

음운 단어는 음절들이 합쳐져 만들어지는데 형태 단어(morphological word)와는 다르다. 다음 예문을 보자.

#### (1) 먹을 수가 없다.

위의 예문에서 밑줄 친 부분은 형태론적인 면에서 볼 때 세 개의 단어 즉, “먹을”, “수”, “가”로 되어 있다. 그러나 음운론적인 면에서는 하나의 음운 단어로 되어 있는 것으로 본다. 그 이유는 이 단위가 발음될 때 음절과 음절 사이에서 쉼이 없이 한 개의 단위로 발화되기 때문이다. 예문에서 쉽게 추정할 수 있듯이 “먹을 수가”를 음운 단어로 만들게 하는 운율 요소는 쉼(pause)이다.

### 음운구(phonological phrase)

음운구는 음운 단어의 결합으로 이루어 진다. 다음 예문을 보자.

#### (2) 내일 올 사람은 철수다.

- (3) a. 내일/ 올/ 사람은/ 철수다.  
b. 내일/ 올 사람은/ 철수다.  
c. 내일 올/ 사람은/ 철수다.  
d. 내일 올 사람은/ 철수다.

(2)는 네 개의 음운 단어로 되어 있는 문장이다. 다음 (3)을 통하여 각 문장이 어떤 음운 구로 되어 있나를 볼 수 있다. 문장 (2)가 (3)에서 보이는 것처럼 여러가지 음운구로 된 문장으로 발화되는 것은 음운 단어의 경우와 마찬가지로 쉼이 어디에 주어지는나에 따라 가능하다.

음운구는 한국어의 음운 현상을 밝히는 데 중요한 역할을 한다. (3b, d)와 (3a,c)의 실제 발음을 비교할 때 (3b,d)의 “사람”이 “싸람”으로 발음됨을 볼 수 있다. 또 (3a, b)와 (3c,d)를 비교할 때 “내일 올”이 “내이롤”로 발음될 뿐만 아니라 “ㄹ”의 [l]이 [r]로 변함을 볼 수 있다. 이러한 음운 현상은 운율 요소의 하나인 쉼(pause) 때문에 음운구의 사이에서 일어나는 현상이다. 즉 (3a,c)에서는 “올” 다음에 쉼이 있으므로 “사람”이 된소리가 되지 않

고 그 소리대로 발음된다. 이에 비해 (3b, d)에서는 “올” 다음에 숨이 없으므로 “사람”이 “싸람”으로 발음되는 것이다. (3a, b)와 (3c,d)의 경우도 마찬가지 이유 때문이다. 이러한 음운 현상은 한국어를 학습하는 외국인 학습자에게는 틀림없이 어려운 문제가 될 수 있다. 이러한 문제의 원인은 운율에 있음을 교사는 인지하여야 할 것이며 문제의 해결은 적절한 운율 학습에 의해 가능할 것이다.

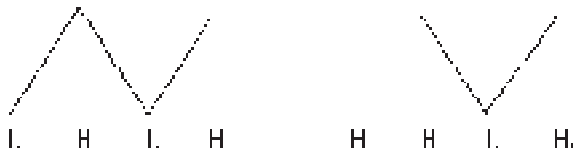
### 음조(Pitch)

한국어의 운율 학습과 교수에서 가장 중요한 운율 요소는 음조일 것이다. 한국어의 일반적인 표준 음조는 네개의 음절로 되어 있는 단어에서 낮은(Low), 높은(High), 낮은(Low), 높은(High) 음조 또는 높은(High), 높은(High), 낮은(Low), 높은(High) 음조이다. 이 음조들은 LHLH와 HHLH로 각각 표시될 수 있을 것이다.

한국어의 음조 체계의 또 다른 특징은 음운구의 첫 음절이 높은 음조 또는 낮은 음조로 시작할 것인가는 음절의 첫 자음이 어떤 자음인가에 따라 결정되는 경향이 있는 것이다. 만일 첫 자음이 된소리나 유기음 파열음(ㄱ, ㄷ, ㅃ, ㅋ, ㅌ, ㅍ) 또는 파찰음(ㅈ, ㅊ)이거나 마찰음(ㅎ, ㅅ, ㅆ)이면 첫 음절은 높은 음조를 취한다. 이 소리마디 이외에 다른 소리마디로 첫 음절이 시작되면 이 음절은 낮은 음조를 취한다. 따라서 높은 음조와 낮은 음조를 취하는 소리마디는 그 음조의 종류에 따라 그룹(group)으로 나눌 수 있으며 다음과 같은 음조 표를 가진다.

(4) 낮은 음조 그룹

높은 음조 그룹



이제 대표적인 네 음절짜리 음운구로 구성된 문장을 보자.

H H L H    L H L H    H H L H    L H H L    L H L H  
 (5) 터덜터덜    걸어가는    사람들의    발소리가    들려온다.

위의 예문에서 네 번째 음운구 “발소리가”를 제외한 다른 모든 음운구들은 (4)가 보여 주는 것 같은 표준 음조를 취하고 있음을 볼 수 있다. 네 음절로 돼 있지 않은 단어, 즉 네 음절보다 적은 또는 많은 음절로 되어 있는 단어들은 네 음절 단어가 취하는 음조에 기준하여 음조를 취한다.

한국어 학습자 또는 교사가 지금까지 보여 준 음조에 대한 지식, 즉 한국어에서 표준 음조는 (4)에서 보여주는 것 같은 음조이며 첫 음절이 높은 또는 낮은 음조를 취하는 것은 음절의 첫 소리 마디에 의해 결정된다는 사실을 안다면 학습자는 한국어 운율에 대해 더 쉽게 이해하거나 습득할 수 있을 것이며 교사는 보다 효과적으로 교수할 수 있을 것이다.

## 억양구(Intonational phrase)

억양구는 음운구로 이루어져 있다. 억양구의 범위는 발화된 말, 특히 문장 영역(sentence scope)을 포함한다. 그러므로 억양구는 억양이 실현되는 단위(unit)라고 할 수 있다. 억양의 문장 단계(sentence level)에서의 가장 두드러지는 기능은 문장 유형을 가려내는 것이다. 이 기능과 억양과 관계되는 여러가지 문제들에 대해서는 다음 절에서 다루기로 한다.

## 1.2. 억양(Intonation)

운율 학습 중에서 가장 중심을 이루는 요소는 억양이다. 억양은 운율 요소들을 모두 포함하는 종합적인 운율 요소이다. 이제 억양에 대해 살펴보기로 하자. 세계의 언어들을 억양의 관점에서 나누어 볼 때 성조 언어(tone language)와 억양 언어(intonation language)로 구분할 수 있다. 성조 언어는 억양의 높낮음이 단어에 적용되는 반면, 억양 언어는 음절의 높낮음이 발화된 말 전체에 적용된다. 성조 언어에 속하는 언어로는 아시아어인 중국어를 비롯하여 태국어, 베트남어, 아프리카어인 요루바어, 이보어, 하우사어와 미대륙의 인디언어인 나바호어, 퀘추아어 등을 들 수 있다. 한국어는 일본어, 영어, 유럽의 모든 언어들 및 아랍어들과 함께 억양 언어에 속한다 (Celce-Murcia & Olshtain 2000: 33).

영어와 한국어는 둘다 억양 언어에 속하여 억양이 올라가거나 내려가지만 그 성질이 전혀 다르다. 예를 들면 영어는 단어 단계(word level)에서 의미 분별을 하는 스트레스(stress)가 문장의 중요 음절 부분과 연결되어 굴곡이 심한 억양을 보여 준다. 한국어는 의미 분별을 하는 스트레스가 없기 때문에 단조로운 억양을 보여준다. 이러한 억양의 차이는 영어 화자나 한국어 화자가 각기 서로 다른 언어, 즉 영어 화자는 한국어를 또 한국어 화자는 영어를 학습할 때 특별히 주의해야 할 점이다.

### 1.2.1. 한국어와 영어의 억양 차이

한국어와 영어의 억양의 차이와 관련하여 특히 주목하여야 할 점은 담화나 회화(dialogue)에서 새로운 정보(new information)가 어떻게 취급되는가 하는 것이다. 영어에서는 새로운 정보가 문장 또는 발화된 말의 끝 부분에 오며 가장 강한 스트레스를 받는다. 다음의 예를 보자:

- (6) a. What did John bring?  
b. He brought the book.

L H L H H L H H L H

- (7) a. 존이 무엇을 가지고 왔니?

H L H H L H H L—

- b. 존이 책을 가지고 왔다.

위의 예문에서 서술문 (6b)의 the book이 새로운 정보에 해당하므로 가장 강한 스트레스를 받는 동시에 억양이 올라갔다 내려온다. 영어 예문에 해당하는 한국어의 서술문 (7b)에서는 새로운 정보가 동사의 앞 부분인 “책”에 옴으로 이 부분이 높음 음조와 동시에 올라



갔다 내려오는 억양을 가진다.

스트레스 또는 음조와 관련된 억양에서 한국어와 영어의 또 다른 차이점은 문장 또는 발화된 말에서 어떤 단어들이 가장 중요한 정보를 제공하는 올림 억양을 가지는가 하는 것이다. 영어는 어휘 의미(lexical meaning)를 간직한 명사, 동사, 형용사, 부사 같은 단어들이 스트레스를 받고 올림 억양을 동반한다. 반면, 관사, 전치사, 인칭 대명사, 보조 동사, 연결사 같이 주로 문법적 기능을 나타내는 단어들은 보통 스트레스를 받지 않거나 올림 억양을 동반하지 않는다.

한국어의 경우에도 억양에 있어서는 영어와 비슷한 면도 있지만 대부분의 경우 다르다. 특히 영어의 음조와 한국어의 음조는 전혀 다르다. 예를 들면 한국어의 경우 기능어에 속하는 격조사나 접속사들이 높은 음조를 가짐으로써 올림 억양 또는 내림 억양을 동반하는 것은 한국어의 운율 특징이라고 할수 있다. 그러한 예로서 다음 예문을 보자.

- H H H L H H L H H L -  
(8) a. 책 하고 연 필 이 어 디 에 있어?  
H H H L H H H H H H L --  
b. 책 하고 연 필 이 책 상 위 에 있다.

위의 예문에서 격조사 “이”와 “에” 그리고 접속사 “하고”가 높은 어조를 가지는 동시에 문장 유형에 따라 올림 억양 또는 내림 억양을 가진다. 영어 화자나 한국어 화자가 자기의 언어의 운율에 의거하여 다른 언어를 발음해 보면, 영어와 한국의 운율 차이를 확실히 느낄 수 있을 것이다.

- (9) a. 책하고 연필이 어디에 있어?  
b. 책하고 연필이 책상 위에 있다.  
(10) a. Where is the book?  
b. The book and pencil are on the desk.

(9)와 (10)의 문장을 위에서 말한 것처럼 발음을 해 보면, 한국어와 영어 문장이 어색하게 들릴 것이다. 그 까닭은 각 언어가 다른 운율 체계를 가지고 있기 때문이다. 즉, 영어는 의미 분별을 하는 스트레스가 억양과 밀접한 관계가 있는 반면, 한국어는 의미 분별이 없는 음조가 억양과 밀접한 관계가 있기 때문이다.

### 1.2.2. 억양과 문장 유형

언어 학습과 교수에 있어서 처음부터 초보 학습자들에게 주의를 기울이도록 할 점은 문장의 사용과 상황의 관계에서 억양이 중요한 역할을 한다는 것이다. 한국어의 아주 낮출 말씨 양식의 서술문, 의문문, 명령문, 청유문은 “다, 니, 라, 자” 같은 문장 종결 어미로 각각 나타난다. 또 화자가 전달하고자 하는 여러가지 미묘한 뜻을 “구나, 네, 데” 같은 다양한 문장 종결 어미로 나타낸다. 이에 비해 영어의 경우는 의문문의 보조 동사와 주어의 위치 바꿈 또는 명령문에서의 주어의 생략과 같은 약간의 구조상의 변화가 있기는 하지만 각기 다른 문장 유형들은 독특한 억양 운율을 동반한다.

한국어의 경우에 있어서도 각각 다른 문장 유형이나 미묘한 뜻을 나타내는 서술문들은 각기 문장 종결 어미가 나타내는 뜻에 적합한 억양들을 동반한다. 특히 일상 한국어 대우법 사용에서 가장 많이 사용되고 있는 말씨 양식은 예사 높임 양식인 “(어)요”이다. 예사 높임 양식 “(어)요”에 의해 네 가지 문장 유형들이 다 표시되므로 상황과 억양에 의해 그 유형이 구분된다. 만일 억양이 없다면 문장 유형 구분이 어려울 것이다. 이제 “(어)요” 양식에 의해 쓰여진 문장을 그 문장 유형별로 알아 보자.

- (11) 학교에 가요. (서술문)
- 학교에 가요? (의문문)
- 학교에 가요! (명령문)
- 학교에 가요. (칭유문)

한국어에서 문장이 주어 없이도 쓰이는 것은 정상적인 현상이며 억양은 음조와 밀접한 관계를 가지면서 진행된다. 위의 서술문 예문에서 “가요”에 “가”에 높은 음조가 놓이며 문장 끝의 억양은 내려간다. 이에 비해 의문문은 “가요”가 낮은 음조로 발화되며 문장 끝의 억양이 올라간다. 명령문에서는 “가요”가 높은 음조를 가지면서 빨리 발음되며 높은 음조로부터 내려가는 억양을 취한다. 끝으로 칭유문은 음조와 억양이 서술문이나 명령문의 중간 정도로 되는 억양을 취한다.

위의 “(어)요” 말씨 양식에서 본 것과 같이 억양 운용은 문장 유형 구분에서 중요한 역할을 한다. 하지만 음조나 억양이 각 문장 유형에서 반드시 한 가지만으로 고정되어 있는 것은 아니다. 특히 음조는 문장 중 어떤 부분이 중요한 부분인가에 따라 높은 음조가 놓이는 부분이 달라지면서 다양한 억양을 취할 수 있다. 다음 예문을 보자.

- (12) a. 지언이 뭘 해요?
- b. 지언이 노래를 해요.

일반적으로 (12a)와 같은 의문문에 대한 정상적인 대답으로 (12b)에서 보여 주는 것과 같은 “지언”은 낮은 음조로 “노래”는 높은 음조를 가진 억양으로 제시될 수 있다. 하지만 모든 서술문이 (12b)와 같은 억양을 가지는 것은 아니다. 이제 다른 예문을 보자.

- (13) A: 존이 노래를 하는 것이 맞아요?
- B: 아니요. (존이 아니고) 지언이 노래를 해요.

(12b)와 (13b)의 두 서술문을 비교할 때 (12b)의 “지언”은 다음 절에서 취급될 담화 분석에서의 운용 기능이 보여 주듯이 오래된 정보임에 비해 “노래”는 새로운 정보이다. 따라서 “지언”은 낮은 음조로 “노래”는 높은 음조를 가지는 것이다. 이외는 대조적으로 (13b)의 “지언”은 새로운 정보임으로 높은 음조를, “노래”는 오래된 정보임으로 낮은 음조를 가지고 발화된다.

다음 WH(의문사)-의문문을 살펴보자.

- (14) a. 맥스가 무엇을 써요?  
b. 무엇을 맥스가 써요?
- (15) a. What does Max write?  
b. What does Max write?

WH-의문문은 한국어나 영어에서 둘 다 서술문과 같이 올라갔다 내려가는 억양을 취한다. 서술문이 구체적인 정보 서술을 하는 것과 달리 WH-의문문의 목적은 구체적인 정보를 이끌어 내는 것이다. WH-의문문은 서술문의 경우와 마찬가지로 문장 성분 요소의 어느 부분에 초점이 주어지는가에 따라 두 개 이상의 억양을 동반한다. 따라서 위 예문이 보여 주는 것과 같이 의문문이 추구하는 바가 행동의 결과 또는 동작주(agent)인가에 따라 높은 음조 또는 스트레스를 동반하는 억양이 달라진다. 다시 말해 한국어의 경우는 (14a)가 보여 주듯이 행동의 결과를 물어보는 “무엇”이 높은 음조와 오름 억양을 가진다. 이에 반해 (14b)의 경우는 동작주가 물음의 초점이 됨으로써 “맥스”에 높은 음조와 오름 억양이 온다. 영어의 경우는 행동의 결과에 초점이 주어지는 경우 동사 “write”에 올라갔다 내려가는 억양이 놓인다. 이와 반대로 동작주에 초점이 주어지면 “Max”가 올라갔다 내려가는 억양을 취하게 된다.

WH-의문문은 영어와 한국어가 다를 수가 있다. 그것은 한국어에서는 의문사가 문장의 가운데 또는 앞에 놓일 수 있기 때문이다. 한국어의 경우는 위의 예문 (14)와 같은 억양을 가진 의문문 말고도 다음 예문 (16) 과 같은 억양을 가진 의문문이 가능하다.

- (16) a. 맥스가, 무엇을 써요?  
b. 무엇을, 맥스가 써요?

(16)에서는 문장의 앞에 오는 요소가 초점의 대상이 됨으로써 “맥스”와 “무엇”에 높은 음조가 놓이며 이들 단어 다음에 숨이 주어질 수 있다. (16)에서 콤마 표시(,)는 쉼표에 해당한다. (16)의 의문문은 (14)의 의문문과 상반되는 물음, 즉 (16a)는 동작주 그리고 (16b)는 행동의 결과를 물어보는 뜻이 된다.

의문사에 의한 의문문의 정상적인 억양은 (14)와 (15) 같이 올라갔다 내려가는 억양이지만 다음 예문 (17)과 (18)이 보여 주는 것 같이 밑에서부터 올라가는 억양도 가능하다.

- (17) a. 맥스가 무엇을 써요?  
b. 무엇을 맥스가 써요?
- (18) a. What does Max write?  
b. What does Max write?

위의 예문 (17)과 (18)의 의문문은 (14)와 (15)의 의문문과는 물론 뜻이 다르다. (17)과 (18)의 의문문들은 청자가 화자의 말을 잘 이해하지 못해서 화자에게 그 뜻을 분명하게 말해 달라거나 다시 반복하기를 요구할 때 쓰일 수 있다. 이러한 각각 다른 억양을 동반하는 발화된 말들을 정확히 이해하고 습득하기 위하여서는 초보 단계에서 부터 이들 각기 다른 억양들에 대한 운율 학습을 하여야 하며 바른 교수가 필요하게 된다.

## 2. 담화 분석 관점에서 본 운율의 역할

한국어의 운율 구조에서 우리는 발화된 말들이 단어구, 운율구, 억양구 같은 여러가지 운율구로 구분될 수 있음을 보았다. 이러한 운율구들은 이 절에서 관찰할 담화와 관계된 기능들과 매우 밀접하게 상호 작용한다. 운율은 여러가지 역할을 하지만 담화 분석 관점에서 볼 때 정보 관리 기능(information management function)과 의사 소통 관리 기능(communicative management function)을 가지고 있다. 정보 관리 기능은 두 가지 기능 작용을 하는데, 첫째는 화자로 하여금 정보를 분리하여 의미있는 단어군(meaningful word group)을 만들게 하는 것이고 둘째 기능은 화자를 도와 구정보(또는 덜 중요한 정보)와 대조되는 신정보(또는 중요한 정보)를 분리하여 나타내게 하는 것이다 (Celce-Murcia & Olshtain 2000: 36). 소통 관리 기능 중 가장 두드러진 기능은 상호 작용 관리(interaction management)이다. 담화에서는 화자뿐만 아니라 청자도 운율 체계를 사용하여 발화된 말을 의미있는 단어군으로 갈라 주어진 정보로부터 새로운 정보를 가려낸다. 이제 이들 기능이 어떻게 작용하고 있는지 보자.

### 2.1. 정보 관리 기능

정보를 의미있는 단어군으로 묶거나 분리하는 운율 요소들로는 쉼, 음조의 변화, 문장 끝에 오는 스트레스가 있는 음절의 장음화 등을 들 수 있다. 이러한 운율 요소들은 운율 구조에서 음운구와 억양구를 이루며 이 구들은 담화에서의 의미있는 단어군 또는 억양군에 해당한다.

화자의 입장에서 볼 때 화자는 운율 요소를 이용하여 발화하는 단어들을 의미있는 단어군으로 묶으며 이 묶어진 단어군들이 억양구에 의해 문장으로 발화된다. 이와 같이 운율은 담화와 분리할 수 없는 상호 작용을 하고 있음을 볼 수 있다. 다음은 화자의 입장과는 반대로 청자의 경우 주어진 정보를 어떻게 해당군으로 만들어 이해하는지 알아보자. 청자는 일련의 정보를 운율 단어로 그 다음 운율구로 분리하여 이것들을 의미있는 단어군으로 만든다. 이 단어군들이 억양구를 통하여 정보 (즉, 뜻)을 가진 문장으로 인식된다.

지금까지 본 것 같이 운율은 언어의 생산 및 이해 과정에 있어서 없어서는 안 될 필수 요소이다. 이러한 운율 요소들은 화자로 하여금 상황에 적합한 문장들을 생산하게(produce) 하고 청자를 도와 발화된 언어를 이해하게 한다. 담화의 경우 운율이 의미있는 단어군과 억양군을 만드는 기능을 보여 주는 예로서 다음의 문장을 보자.

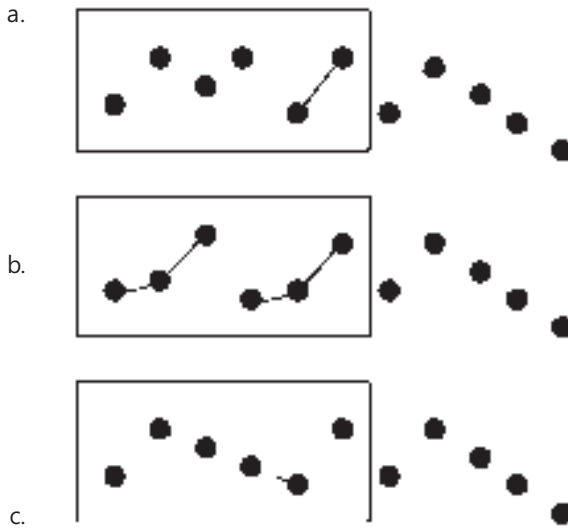
- (19) a. “Father” said mother “is late.”  
b. Father said, “Mother is late.”  
(20) a. 아버지가방에 들어가신다.  
b. (아버지가) (방에) 들어가신다.  
c. (아버지) (가방에) 들어가신다.  
d. (아버지가방에) 들어가신다.

영어의 예문 (19)에서 (19a)는 세 개의 음운구로 되어 있고 (19b)는 두 개의 음운구로 되어 있다. (19)의 예문들을 운율 요소로 분석하여 보면 (19a)는 “father”가 스트레스와 높은 음조와 함께 쉼이 있으며 “said mother”는 낮은 음조와 함께 쉼이 있다. 음운구 “is late”

는 “is”에서 낮은 음조로 시작하여 ‘late”에서 높은 음조가 되었다가 낮아지는 올라갔다 내려가는 억양을 취한다. (19b)는 “father”가 높은 음조를 “said”는 낮은 음조를 취하며 음운 구 “father said” 다음 쉼이 있다. 음운구 “mother is late”는 “mother is”가 낮은 음조 “late”는 높은 음조를 동반하는 밑에서 위로 올라갔다 내려가는 억양을 취한다.

한국어의 경우는 (20)의 예문들이 보여주는 것 같이 일련의 단어(a string of words)로 된 문장 (20a)가 쉼의 기능으로 (20 a, b, c)와 같은 각각 뜻이 다른 문장으로 됨은 잘 알려진 현상이다. (20 b, c, d)는 다음과 같은 음조를 가짐으로써 어떤 모양의 억양을 가지는 지를 쉽게 알 수 있다.

(21)



위의 음조 도표가 보여주듯이 쉼과 음조의 운율 요소는 운율 단계(prosodic level)에서 음운 구와 억양구를 만들며 이 구들을 통하여 담화 단계(discourse level)에서 의미있는 단어군이 형성되어 문장이 포함하고 있는 정보 (즉, 뜻)들이 문장으로 발화되거나 이해되는 것이다.

운율의 또 다른 정보 처리 기능은 신정보와 구정보를 구분하는 것으로 일반적으로 구정보가 포함된 언어 표현은 낮은 음조로, 이에 비해 신정보가 포함된 언어 표현은 높은 음조로 발화된다. 다음 예문을 보자.

- H H
- (22) A: 제가 우산을 잊어 버렸어요.
- H H
- B: 여자 우산인가요?
- H                      H H H
- A: 네, 별이 그려져 있는데 빨간 별이에요.

(23) A: 뭘 도와 드릴까요?

H H

B: 네, 셔츠를 하나 찾고 있어요.

H H

A: 편한 셔츠 입니까?

H H

B: 네, 털로 된 편한 셔츠입니다.

위의 예문에서 처음으로 나타나는 단어들은 신정보를 보여주는데 이들 단어들은 모두 높은 음조를 가지고 발화된다. 이 말은 신정보를 나타내는 단어들은 특별한 운율로 표시됨을 뜻한다.

## 2.2. 의사 소통 관리 기능

의사 소통 관리 기능의 예로서 언어 활동의 서로 주고 받고 하는 상호 작용 관리 (interactional management)를 들 수 있다. 상호 작용 관리는 서로 대조되는 상황이나 모순 또는 의견의 불일치 상황에서 잘 나타난다. 대조의 경우 어떤 두 사물이나 사건이 서로 대조 관계에 놓이게 되는 것은 언어 활동을 하는 화자가 주의 초점을 한 곳에서 다른 곳으로 옮기거나, 전에 존재하지 않던 대조가 현재 존재하기 때문이다. 대조되는 상황의 예로 다음 예문을 보자.

H H

(24) A: 저기요, 신선한 고추를 사고 싶은데요. 고추 있어요?

H H            H H

B: 네, 그런데 파란 고추요 빨간 고추요?

H H

A: 빨간 고추요.

위의 예문에서 A가 고추를 사려고 한다. 그리하여 고추가 화자의 주의 초점이 되며 이 부분이 높은 어조를 받게 된다. 하지만 B는 두 종류의 고추가 존재하므로 A가 어떤 종류를 원하는지 확인할 필요가 생긴다. 이때 이 두 종류의 고추는 서로 대조되는 상황에 놓이게 되며 두 화자 간의 상호 작용 초점(interactional focus)은 고추에서 고추의 종류, 즉 색깔로 옮기게 된다. 다음 마지막 단계로 두 종류의 색깔 중에서 A가 원하는 색깔로 초점이 놓인다. 이와 같이 초점이 있는 사물에 높은 음조가 가해지므로써 음조는 상호 작용 관리의 기능을 하고 있음을 볼 수 있다.

다음은 모순과 의견의 불일치가 일어나는 상황에서 상호 작용 관리가 어떻게 진행되고 있는지를 다음 예문에서 보자.

H H

(25) A: 추워.

H  
 B: 안 추워.  
 H H  
 A: 추워.  
 H  
 B: 그렇게 안 추워.

위의 예문에서 A가 춥다고 말하면서 자기가 느끼고 있는 추위를 기술하고 있다. 이 A의 의견에 대해 B가 부정형에 높은 음조를 가함으로써 상반되는 의견을 표시한다. A는 이에 지지 않고 B의 의견과 대조됨과 동시에 이에 동의하지 않는 긍정형으로 자기의 의견을 다시 표시한다. 이와 같이 사건의 모순 또는 의견의 불일치는 담화의 상호 작용의 예인데 음조 운용에 의해 이행되고 있다.

상호 활동 관리의 또 다른 예로 고침(repair)을 들 수 있다. 언어 활동에서 한 화자가 언어를 발화하였을 때 화자 본인 또는 다른 화자가 그 발화된 언어를 즉시 고치는 경우를 우리는 종종 본다. 이러한 고침은 우리가 위에서 이미 본 대조, 모순, 또는 의견의 불일치에서 나타난 것과 같은 운용의 기능에 의한 상호 작용 관리의 일종이다. 다음의 예를 보자.

H H  
 (26) A: 미국에서 왔죠? 그렇지요?  
 H H H H H  
 B: 미국이 아니고 캐나다요.

위의 예문에서 A는 B가 미국에서 온 것으로 간주하고 물어봤지만 B는 A의 추정이 사실과 다름을 즉석에서 고쳐 주고 있다. 이때 고쳐진 부분인 ‘미국’은 이미 앞에서 이야기한 정보임으로 낮은 음조를 받아야 하겠지만 고침의 기능을 하기 때문에 높은 음조를 받으며 “캐나다”는 신정보임으로 높은 음조를 받는다. 이와 같이 고침을 받는 부분은 높은 음조에 의해 상호 작용 관리가 이행되고 있음을 볼 수 있다.

### 3. 운용에 대한 학습 및 교수

학습 및 교수를 위한 방법으로 Celce-Murcia and Olshtain (2000: 43-44)은 위에서 본 것과 같은 다양한 운용을 동반한 짧지만 적절한 상황에서 이행되는 다양한 대화로부터 시작하여 실제적인 상호 작용(authentic interaction)을 나타내는 긴 담화를 연습할 것을 권한다. Celce-Murcia and Olshtain (Ibid)은 그러한 예로서 영어의 경우 테네시 윌리엄스(Tennessee Williams)의 희곡 “유리동물원(The Glass Menagerie)”에서 발췌한 다음 텍스트를 들고 있다.

Amanda: You mean you have asked some nice young man to come over?  
 Tom: Yep. I've asked him to dinner.  
 Amanda: You really did?

Tom: I did!

Amanda: You did, and did he - accept?

Tom: He did!

Amanda: Well, well - well! That's - lovely!

Tom: I thought you would be pleased.

Amanda: It's definite, then?

Tom: Very definite.

Amanda: Soon?

Tom: Very soon.

Amanda: For heaven's sake, stop putting on and tell me some things, will you?

Tom: What things do you want me to tell you?

Amanda: *Naturally*, I would like to know when he's coming.

Tom: He's coming tomorrow.

Amanda: *Tomorrow?*

Tom: Yep. Tomorrow.

Amanda: But, Tom!

Tom: Yes, Mother?

Amanda: Tomorrow give me no time.

Tom: Time for what?

Amanda: Preparation!

(위의 영어 텍스트와 비슷한 한국어 텍스트는 본 논문에서 제시하지 못 하지만 앞으로 본 논문을 확장할 때 첨가하는 과제로 남기기로 하겠다.)

운율에 대한 학습자의 실력을 향상시키기 위해서는 위의 텍스트를 연습하기 전에 우리가 앞서 살펴본 것과 같은 한국어나 영어의 운율형(prosodic patterns)과 기초 구조에 대해 적합한 지식이 학습자에게 있어야 한다. 그 까닭은 이러한 지식이 없으면 언어 활동의 상호 작용에서 행해지고 있는 언어에 나타난 음조, 스트레스, 억양과 같은 운율 요소를 예측하지 못 하여 청취하는 운율의 옳고 그름을 확인하지 못 하거나 수정할 수 없기 때문이다.

위의 영어 텍스트와 같은 텍스트를 연습함에 있어 두 가지 단계적 방법을 생각할 수 있다. 첫째 단계는 성우와 같은 전문가에 의한 녹음된 텍스트를 학습자들이 시간이나 장소의 제한 없이 마음대로 들음으로써 운율에 대한 청취 및 발화 능력을 키우는 것이다. 둘째 단계는 언어 학습 교실과 같은 환경에서 위의 테네시 윌리엄스의 희곡에서 따낸 텍스트를 연습할 때 세 학습자가 교대로 텍스트에 나오는 역할을 분담하여 대사를 자연스럽게 읽는 것이다. 이 연습에 참가하는 세 사람의 학습자들 중 두 사람은 아만다(Amanda)와 톰(Tom)의 역할을 하며, 나머지 한 사람은 코치(coach)가 되어 연습이 제대로 되는지를 확인하거나 잘못된 것을 수정한다. 이때 교사는 감독의 자격으로 학습의 적절한 수행을 확인하고 피드백(feedback)을 주면서 학습 전체를 감독한다. 만일 학습자들이 이러한 연습을 성공적으로 수행한다면 운율에 대한 학습자들의 실력과 능력은 틀림없이 향상될 것이다.

학습자가 할 수 있는 또 다른 운율 학습 활동으로 Riggerbach(1999:2-3)는 학습자가 직접 담화 분석을 하여 볼 것을 제시한다. 이 방법은 학습자가 직접 회화, TV 시트콤, 학술 강연, 전화 통화등을 녹음하거나 비데오로 촬영하여 이것들에 나타난 운율 요소들을 분석하



는 것이다. 학습자들은 담화 분석을 통하여 발화된 담화 텍스트(discourse text)의 발화된 말들(utterances)이 어떤 곳에서 쉬며, 단어의 음절에서 어떤 종류의 음조를 취하는지 또 어떤 종류의 억양을 가지는지를 알 수 있다. 학습자들은 이러한 학습 활동을 통하여 진정한(authentic) 의사 소통에서 운율이 어떻게 의미있게 작용하고 있는지를 교사 또는 전문가들을 통하지 않고 직접 손수 경험 함으로써 운율 요소들에 대해 학습할 수 있다.

위에서 본 두 운율 학습.교수 방법은 지난 20세기 말에 언어 학습.교수에 큰 영향을 준 언어 학습.교수 방법론에 부합되는데 첫째 방법은 형식 언어 학습(formal language learning)은 가능한한 자연스러운 학습으로 진행할 것을, 둘째 방법은 언어 학습에 사용되는 자료들은 가능한한 진정한 자료들(authentic materials)을 사용할 것을 강조하고 있다.

우리가 본 두 운율 학습.교수 방법의 또 다른 이점은 학습.연습의 활동들이 학습자들의 학습 과정에서 학습자들에게 학습의 주체는 교사나 전문가들이 아닌 자신들이라는 자신감을 갖게 하는 것이다. 그 까닭은 학습자들이 교사나 전문가들이 밝혀낸 것들을 맹목적으로 받아드리고 따라가기 보다는 일종의 연구가의 입장에서 직접 사실을 밝혀내고 이해함으로써 자신들이 주체가 되어 해낼 수 있다는 자시감을 가질 수 있기 때문이다. 따라서 이러한 운율 연습은 학습자들로 하여금 더욱 효과적이고 능률적인 연습을 할 수 있게 할 것이다.

#### 4. 맺음말

지금까지 우리는 운율이 담화와 매우 밀접한 관계가 있음을 살펴보았다. 언어 교육에서 교수를 게을리했던 운율이 어떤 요소와 구조를 가지고 있으며 이것들이 담화에서 정보 관리 기능과 의사 소통 기능을 함에 있어 서로 긴밀히 작용하고 있음을 보았다. 제2언어를 학습 함에 있어서도 운율에 대한 지식은 학습자로 하여금 목표 언어에 대한 이해와 학습을 촉진 할 뿐만 아니라 원어민의 발음 수준에 근접하게 하는 데 큰 기여를 할 수 있을 것이다.

## ■ 참고문헌

- Celce-Murcia, A. and E. Olsjtain (2000). *Discours and Content in Language Education: A Guide for Language Teacheres*. Cambridge: Cabridge University Press.
- Riggenbach H. (1999). *Discourse Analysis in the Language Classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Anonymous Manuscript: *The Sounds of Korean*.

# 【 제 1 - 1 분 과 】

# 여성지칭 접미사 ‘-네’와 ‘-댁’의 형성 과정과 원인 고찰

양영희(전남대)

## 차 례

- 1. 머리말
- 2. ‘-네’와 ‘-댁’ 기능의 변천 과정과 원인
  - 2.1 여성 지칭 접미사로서의 변천 과정
  - 2.2 여성 지칭 접미사로서의 변천 원인
- 3. 맺음말
- 참고문헌

### 1. 머리말

본고의 관심 대상인 ‘-네’와 ‘-댁’은 전남·북 방언권에서 다음과 같이 여성 지칭어를 만드는 데 관여하는 접미사이다.

- (1) 가. 성매떡, 절산떡, 미산떡
- 나. 영희네, 콩심이네, 춘심이네

- (2) <혼불> 등장인물의 여성호칭 체계
- ... ..

나. -댁형: 양반가의 안주인을 보통으로 부르는 말  
예. 인월댁, 율촌댁, 오류골댁

다. -네형: 평민 혹은 신분이 낮은 계층의 여성을 부르는 말  
예: 점봉이네, 콩심이네, 평순네 등

위에 소개한 예문 (1)은 필자가 거주하는 전남 방언권에서 사용하는 용례<sup>1)</sup>로, (가)는 시집오기 전에 살았던 지명에 ‘-댁’을 연결하여, (나)는 자식의 이름에 ‘-네’를 연결한다. 그런데 이러한 방식은 (2)와 같은 형식으로 전북 방언권에서도 사용하는 것으로 조사되었다.<sup>2)</sup>

여기에 더하여 강희숙(2007·2009), 왕한석(2005), 조숙정(1997) 등을 참조하면, 이 유형들은 20세기에 전국을 단위로 사용되었음을 알 수 있다<sup>3)</sup>.

어떻든 필자가 ‘-네’와 ‘-댁’에 관심을 갖는 첫 번째 이유는, 이들이 공히 여성을 지칭하는 데 관여하지만, 각각의 고유 기능은 서로 대조적이라는 사실을 주목하였기 때문이다. 즉 ‘-댁’은 양반가의 여성을 지칭할 때 사용되며, ‘-네’는 평민가의 여성을 지칭할 때 사용된다.<sup>4)</sup>

그 두 번째 이유는, 국어사적으로 볼 때 이들의 기능 변화가 적지 않다는 사실을 확인하였기 때문이다. 차후에 논의하겠지만, ‘-네’와 ‘-댁’의 기원적 기능은 각각 복수 접미사와 명사였다. 그런데 현대로 오는 어느 시점에서 위와 같은 용도로 전환하였다가, 현재는 지역 방언권의 양반 집성촌에서 70대 이상의 여성 노인층을 중심으로 사용되고 있다. 그렇다면 이들은 과거에서 현대에 이르는 동안 적지 않은 기능 변화를 겪었다는 말이 된다.

그러면 왜 이런 변화를 겪었으며 그 과정은 어떠한가? 본고는 이와 같은 궁금증을 풀어보고자 한다. 그러기 위해서는 ‘-네’와 ‘-댁’의 기원을 살펴 그것이 현대에 이르기까지 어떻게 변하였는가를 추적하면서, 그렇게 변화한 이유를 객관적인 관점에서 해석해야 할 것이다.

만약 위와 같은 목표가 성공적으로 달성된다면 그 결과는 ‘-네’와 ‘-댁’의 변천사를 정리하는 데 도움을 주고, 또 그렇게 변한 원인을 규명하는 데 도움을 줌으로써 작게나마 국어사 연구에 기여할 것으로 기대한다.

## 2. ‘-네’와 ‘-댁’의 기능 변천 과정과 원인

‘-네’와 ‘-댁’의 기능은 어떻게 변하여 왔는가. 국립국어원 편 『표준국어대사전』에서는 다음과 같이 정의하고 있다.

### (3) ‘-네’와 ‘-댁’의 사전 정의 및 용례

가. ‘-네’: ① (몇몇 명사 뒤에 붙어) ‘같은 처지의 사람’을 뜻하는 접미사. 동갑네/ 아낙네/ 여인네

② (사람을 지칭하는 대다수 명사 뒤에 붙어) ‘그 사람이 속한 무리’라는 뜻을 더하는 접미사. 철수네/ 김 서방네/ 아저씨네.

나. ‘-댁’: ① (몇몇 명사 뒤에 붙어) ‘아내’의 뜻을 더하는 접미사. 오라버니댁/ 처남댁.

② (지역을 나타내는 대다수 명사 뒤에 붙어) ‘그 지역에서 시집온 여자’의 뜻을 더하는 접미사. 안성댁/ 상주댁.

---

3) 『 』

보다시피 여기에는 여성 지칭어로서의 기능이 부각되어 있지 않다. 그래도 ‘-택’의 경우는 ‘아내의 뜻’을 더한다거나 ‘시집은 여자’의 뜻을 더한다는 설명이 있어 여성 지칭어와 관련이 있어 보이지만, ‘-네’의 경우는 여성 지칭어로서보다 동질감을 가진 어떤 특정 무리를 지칭하는 기능으로 정의되어 있다. 그리고 일반적으로 복수표시 접미사로 이해되고 있다.

만약 우리가 관심을 갖는 ‘-네’와 ‘-택’이 위에 정의된 그것들과 동음이의어적인 성격을 지닌 별개의 문법소가 아니라면<sup>5)</sup> 이들은 현재에 이르는 동안 최소한 [+여성], [±존칭]의 자질이 제거되는 변화를 경험했다고 할 수 있다. 지금부터는 이러한 변화 과정을 추적해보기로 한다.

## 2.1. 여성지칭 접미사로서의 변천 과정

위와 같은 목표를 달성하기 위해서는 ‘-네’와 ‘-택’이 어느 시기에 여성 지칭 접미사로 전환하였는가를 확인하는 작업이 무엇보다 중요한바, 여기서는 이들의 기능을 15세기부터 점검해 보기로 한다.<sup>6)</sup>

### 2.1.1. ‘-네’

#### 1) 원래 기능

‘-네’의 전신으로 간주되는 ‘-내’의 15세기 기능은 존칭형 복수 접미사였음이 다음 자료에서 확인된다.

(4) 가. 그百千 衆生을 잘 濟渡하시느 분내러시니 그 일후미 文殊師利菩薩와 觀世音菩薩와 <석상 13, 5>

나. 閻浮提와 夫人과 姪女와 臣下와 이 아기 조처 다 내야 賢聖 중님내의 <석상 24, 48>

다. 네 아드리 各各 어마님내 뵈습고 누의님내 더브리 즉자히 나가니 <월석 2,6>

위에서 ‘-내’로 연결된 대상이 존대해야 할 상대임은 이들의 행동이나 상태를 서술한 밑줄친 부분에 존대 표지 ‘-시-’가 연결되어 있다는 점을 통해서 알 수 있다. 곧 여기의 ‘보살(가), 중님(나), 어마님(다)’ 등은 화자가 존대해야 할 대상들이다. 이처럼 15세기에는 존대 대상에 대한 복수를 나타내고자 할 때 ‘-내’를 사용하였다.

5)

2) 여성지칭 접미사로서의 ‘-네’ 형성 과정

요컨대 ‘-내’의 본래 기능은 ‘존칭형 복수 접미사’였던 것이다. 그런데 16세기에서 현대에 이르는 동안 다음과 같이 변환 것으로 추정된다.

(5) ‘-네’의 기능 변화 양상

가. 존칭형> 비존칭형

나. 복수접미사> 지칭접미사

곧 ‘-내> 네’는 기원적으로 존대 대상에게 사용되다가 차츰 존대하지 않아도 될 대상들에게 사용되었으며, 또 처음에는 복수형 접미사로 사용되다가 단수형 지칭접미사로 사용된 것으로 추정된다. 그러면 지금부터 그 과정을 추적해 보기로 한다.

(1) 존칭형> 비존칭형

16세기에 들어 ‘-내’와 ‘-네’는 다음과 같이 병행되면서 비존칭형 복수 접미사로 사용되었음을 알 수 있다<sup>7)</sup>.

(6) 가. 顏氏의 가문 ㄹ르치는 글워리 닐오디 우리 지브 스승이며 화랑이며 부작하기를 말스매도 아 니호요몬 너희네 보논 이리니 요괴롭고 망녕도원 이를 호디 말라 <번소 7, 23>

나. 너희네는 吉흔 사롬이 되고져 호느나 凶흔 사롬이 되고져 호느나 <소언 5, 29 나>

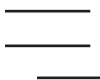
다. 제왕네 쓰실 비단도 아니며 쏘 상네 든니는 비단 아니로소니 <번박 상, 14나>

라. 형님네 언제 길 나실고 <번박 상, 8b>

마. 동심님네의 대되 요스이 엇디 겨신고 <순천김, 53>

(가)와 (나)의 ‘-네’는 ‘너희’라는 비존칭 2인칭대명사 뒤에 연결됨으로써, 비존칭 복수접미사로서의 전환을 예고하고 있다. 그러나 나머지 예문들까지를 고려할 때, 존칭형 복수 접미사의 기능 또한 여전한 것으로 간주된다. 이와 같은 혼용은 18세기까지 유지된 것으로 보인다.<sup>8)</sup>

7)



- (7) 가. 모든 얼은 손님내 네 분 와 겨셔 더러는 혼 잔식 더러는 두 잔식 자시다 <병자기, 414>  
 나. 본것 동심님내 어린 즈손들 드리오시고 의지 홀터 업서 우홀 다시 만나보옵고져 <계축일기 하, 20>  
 다. 자넛내 흐실대로 흐옵소 <첩해 초, 4, 20>  
 라. 이러튼 혼 일은 자넛내도 아릅심 계시리 <개첩해 4, 17>  
 마. 자넛내 다스리시고 쏘 우리게도 밧비 드려 쓸 터도 이셔 이리 슬오니<몽노중 6, 7>

위는 17세기와 18세기의 용례이다. 그런데 ‘-네’로 연결된 대상의 상태나 행위를 나타내는 강조한 부분을 보면 존대 표지 ‘-시-’가 연결되어 있음을 알 수 있다. 이는 곧, ‘-네’가 18세기까지 존대형 복수 표지로 사용되었음을 증명해 주고 있다.

그러다가 이 ‘-네’는 19세기 들어 비존칭형 복수접미사로서의 기능을 강화하기 시작한 것으로 확인된다. 이 시기에 들어 다음과 같이 대명사(가·나·마), 명사(라·바·사·야), 직함(다) 등 다양한 성분에 연결되면서 사용 빈도가 전대에 비하여 눈에 띄게 많아졌다는 사실을 고려할 때 그러하다.

그런데 필자로서는 이 같은 현상보다 ‘-네’가 19세기부터 비존대자에게 활용되었다는 사실이 더 주목된다. 예문 (8)을 보다시피 ‘-네’로 연결된 대상의 행동이나 감정을 표현하면서 존대 표지 ‘-시-’를 더 이상 연결하지 않았던 것이다.

- (8) 가. 즈키네가 씨달을 만흔 것이 이스면 그것으로써 만족하여 흐였다.<무정2, 340>  
 나. 즈키네는 아모 죄도 업는 사름인 줄로 알 것이라. <무정1,196>  
 다. 관인네들이 그 빅성의 뜻터로 순종 흐려고 힘쓰고 시행하여 <매신문 510, 1>  
 라. 어화 벗님네야 빈천을 한치 말아. 이러튼 노닐 적에 슬흐도다. <약산동터,137>  
 마. 이네들은 독림즈주의 권을 알아 어터를 가던지<매신문 511, 2>  
 바. 이보시오 벗님네야 통즈 운을 드라 박을 헤리라 <흥부전,14a>  
 사. 다리 없는 여편네 혼자 있으니. <흙3, 339>  
 아. 두 눈구녁만 남기고는 탈박아지처럼 분을 하얗게 뒤집어 쓴 새택네도 쉬였다. <상록수2, 239>  
 자. 병식의 택네는 어린애가 칭얼거려서 안방으로 건너갔다. <영원의미소, 109>  
 차. 옥이네는 이택의 종도 아니요 작인도 아니다. <떡, 73>  
 카. 건배는 영신을 돌려다 보며 “우리집 여편네요, 보통학교 하나는 명색 졸업이라 구 해서, 아주 맹문이는 아니지요. <상록수 1,83>  
 타. “압다, 펄두 양양거리네. 식전부터 여편네가 왜 이 모양이야.” <어머니 1, 129>  
 파. 고모는 청상과부로 친정살이를 하는 불쌍한 여인네다. <영원의미소, 158>

여기에 더하여 여성을 대상으로 한 경우에는 단순히 비존칭의 개념을 넘어 비칭으로 활용되었다는 사실도 필자로서는 주목되는 현상이다. 이런 맥락에서 다음 예문을 보면,



- (9) 가. 먼저 개똥네 집이라 하였으나 그런 것이 아니라 실상은 요 개울 건너 도삿택 소  
 유이고 개똥 어머니는 말하자면 그댜의 대대로 내려오는 씨종이었다. <떡, 72>  
 나. 옥이네는 이댜의 종도 아니요 작인도 아니다. <떡, 73>  
 다. 남순네는 계집애가 못된 중수 녀석과 좋잖은 소문을 퍼뜨리고 다닌대저 걱정을  
 하던 판이라 미력쇠네가 청혼을 하니까 얼시구나 좋다고 납채 삼십 원에 선뜻  
 혼인을 승낙했다. <쑥국새, 285>

예컨대 (가)의 ‘개똥네’는 양반가문의 종으로(강조한 부분 참조), 아들 이름인 ‘개똥’이에 ‘-네’를 연결하여 그녀를 지칭하고 있으며 (나)의 ‘옥이네’ 역시 평민에 해당하는 신분으로, 딸 이름인 ‘옥이’에 ‘-네’를 연결하여 그녀를 지칭하고 있다. 다른 예문도 모두 마찬가지이다. 이와 같은 사실은 위의 예문 (9)를 앞서 살핀 예문 (10)과 비교해 보면 더욱 분명해진다. 즉 후자를 보면 거기서의 ‘-네’는 ‘관인, 자기, 벗’ 등과 같은 대상에게 적용되었지 위치럼 종이나 그에 해당하는 신분을 대상으로 적용되지는 않았다.

물론 예문 (8. 사~하)에서도 여성에게 ‘-네’를 활용하였지만, 이들은 (9)에 등장하는 인물들과 달리 평민에 해당하는 신분이다. 여기서 잠시 노비 신분이든 평민 신분이든지 간에 남자를 지칭할 경우에는 일반적으로 ‘-네’를 사용하지 않는다는 사실도 참조할 필요가 있겠다. 확인하기는 어렵지만 이에 대응하는 남성 지칭어는 ‘-쇠’가 아닌가 한다<sup>9)</sup>. 이상의 정황을 참조할 때, 우리는 ‘-네’가 여성을 상대로 훨씬 더 활발하게 사용되었다는 사실과 함께, 그로써 연결되는 여성의 신분은 결코 존대자가 아니었다는 사실을 깨닫게 된다.

요컨대 ‘-네’는, 15세기에는 존대형 복수접미사로 사용되다가 16세기부터 비존칭형 복수접미사로 사용되기 시작하였고, 19세기에는 그러한 기능을 한층 강화한 것이다. 그러는 과정에서 여성에게 적용될 경우에는 비존대의 개념을 넘어서 비칭으로까지 확대되어 적용된 듯하다.

필자는 현재 전남 방언권을 중심으로 평민가의 여성을 지칭하는 데 관여하는 ‘-네’의 기원을 방금 살핀 예문 (8), (9)와 같은 기능에서 찾고자 한다. 그런데 현대로 오면서 반상의 구별이 없어짐에 따라 이러한 기능도 자연스럽게 소멸된 것으로 해석하고자 한다. 그러나 방언의 보수성으로 인하여 지방에서는 양반 집성촌을 중심으로 이러한 비칭의 기능이 여성 노인층을 중심으로 관습처럼 유지되고 있는 것으로 이해된다.

(2) 복수형> 단수 지칭형

지금까지 살핀 ‘-네’의 ‘존칭> 비존칭> 비칭’으로의 기능 전환과 밀접히 관련되어 있는 현상이 바로 ‘복수 접미사> 단수 지칭 접미사’로의 전환이다. 앞서 살폈듯이 그동안 존대할 대상을 복수형으로 지칭하는 데 사용됐던 ‘-네’가 19세기에 어떤 특정 여성을 지칭하는 데 사용되기 시작하였으므로 그에 따라 문법 기능도 복수 접미사에서 단수 접미사로 전환한 것으로 추정된다. 지극히 당연한 변화라 생각된다.

이런 맥락에서 여기서는 변천 양상을 자세히 다루지 않고 시대별로 몇 개의 예만을 소개하기로 한다. 그럼으로써 논지 전개의 지루함과 반복을 피하고자 함이다.

(10) 가. 二百千 衆生을 잘 濟渡하시니 분내러시니 그 일후미 文殊師利菩薩와 觀世音菩薩와 <석상 13, 5>

나. 閻浮提와 夫人과 姦女와 臣下와 이 아기 조처 다 내야 賢聖 尊님내의 <석상 24, 48>

다. 모든 얼은 손님내 네 분 와 겨셔 더러는 혼 잔식 더러는 두 잔식 자시다 <병자기, 414>

라. 본것 동심님내 어린 즈손들 드리오시고 의지 홀터 업서 우홀 다시 만나보옵고져 <계축일기 하, 20>

마. 이네들은 독립주주의 권을 알아 어딴를 가던지< 매신문 511, 2>

바. 이보시오 벗님내야 통즈 운을 드라 박을 헤리라 <흥부전,14a>

사. 먼저 개똥내 집이라 하였으나 그런 것이 아니라 실상은 요 개울건너 도삿택 소유이고 개똥 어머니는 말하자면 그택의 대대로 내려오는 씨종이었다. <떡, 72>

아. 옥이네는 이택의 종도 아니요 작인도 아니다. <떡, 73>

위 예문은 이미 전항에서 살폈던 용례들이다. 먼저 중세국어 자료인 (가), (나)의 밑줄친 부분의 ‘-네’를 보면 여기서는 여러 보살이나 여러 중들을 나타내는 복수 접미사로 사용되었다. 그런데 그 복수의 개념이 단순히 별개의 대상을 열거하는 데 그치지 않고 어떤 동질적인 집단 즉 같은 무리를 뜻하고 있다. 이점이 바로 복수접미사 ‘-눔> 들’과 차별되는 ‘-네’의 고유 기능으로<sup>10)</sup>, 이러한 기능은 근대국어(다, 라)와 현대국어(마, 바)에 그대로 어이 지고 있다.

그러다가 자식의 이름에 ‘-네’를 연결하여 신분이 낮은 여성 개인을 지칭하는 데 사용되기 시작하였고, 이 기능이 19세기에 시작하여 20세기에 꽤 활발히 작용하였던 것으로 보인다<sup>11)</sup>. 그런데 어찌하여 현대에 와서는 다시 복수 접미사로만 이해되는 것일까. 이에 대해서는 장을 달리하여 살펴보기로 하고, 여기서는 존칭형 복수 접미사가 어떤 과정을 거쳐 여성 지칭 접미사로 변천하였는가를 조감하였다는 데 의의를 두기로 한다.

## 2.1.2. ‘-택’

### 1) 원래 기능

‘-택’은 다음 용례에서 확인되듯이 16세기 『순천김씨묘출토 간찰』에서는 ‘-씩’의 형태로, 『번역박통사』에서는 ‘-택’의 형태로 사용되었는데, 전자의 경우는 관형격 ‘스’과 ‘택’의 결합으로 추정된다.<sup>12)</sup>

여하튼 다음 용례를 보면 그 당시의 ‘-택’은 접미사가 아닌 어떤 특정인의 집을 나타내는 명사로 사용되었음을 알 수 있다.

(11) 가. 채서방씩 아귀게 <순천김, 59>

나. 홍덕골 김찰방씩 아기내손디 첨장 <순천김 65>

다. 당문슈씩 사르미 브딤 흐 일로 당단 가니 <순천김 107>

라. 얼우신씩 사르미니 그지업시 절하여 흐노이다 <순천김 107>

마. 채민씩 두 누님 상장 <순천김, 64>

바. 형님하 소인이 어제 옷디과 흐 며함 두습고 오니 <번박 상 58>

먼저 (가, 나)는 신천 강 씨가 시집간 딸에게 보낸 편지로, 여기서 ‘-씩’이 연결된 ‘채 서방’은 사위이고, ‘김찰방’은 홍덕골에 사는 사돈의 직함이다. 그러므로 전자는 [채 서방 집의 아귀에게]로 후자는 [홍덕골 김찰방의 집 아귀에게 덧붙인다]를 의미하는바, 이들의 ‘씩’은 ‘○○의 집’이란 명사였던 것이다. 이러한 해석은 남편이 부인에게 보낸 편지인 (다, 라)에서도 동일하게 적용되는데, 전자는 ‘장문수의 집’으로 후자는 ‘어르신의 집’으로 통한다.

그런데 다음을 보면 당시의 ‘택’은 현대와 마찬가지로 ‘집’보다 존대의 의미를 지녔음을 알 수 있다.

(12) 가. 홍덕골 지빅 <순천김 49>/ 지빅<순천김, 51·72>

나. 홍덕골 채 싱원씩 누의님 전 상사니 <순천김 191>/ 채민씩 두 누님 상장 <순천김 64>

다. 채서방 집 답 <순천김 12·13·14·15·32>/ 수빅 집<순천김 83> 채서방 집<순천김 61>

위의 (가)는 채무이가 부인 순천 김 씨에게 보낸 편지로 보다시피 일관되게 수신자를 ‘집’으로 표현하고 있다. 이에 비하여 남동생이 누나에게 보낸 편지인 (나)를 보면, 여기서는

‘채 싱원 씩’으로 표현하고 있다. 이러한 두 사실을 비교해 보면, 16세기 당시에도 존대할 필요가 없는 대상에게는 ‘집’을 사용하였지만, 그 반대의 대상에게는 ‘택’을 사용하였다는 추론이 가능하다. 그러므로 (다)처럼 부모가 딸들에게 편지를 보낼 때에도 ‘집’으로 표현하였을 것이다.

결국 ‘택’은 처음 출현한 16세기에 ‘씩/ 딛’의 형태로 존대자의 [집]을 뜻하는 명사였던 것이다.

## 2) 여성 지칭 접미사로서의 ‘-택’ 형성 과정

그러면 ‘-택’은 어느 때 현재와 같은 기능을 구축하게 되었을까. 즉 처음 출현했을 시에는 존대해야 하는 대상의 집을 뜻하던 명사였던 ‘택’이 어느 때에 양반가의 여성을 지칭하는 접미사로 전환하였을까라는 의문이 제기된다. 여기서는 이에 대한 궁금증을 풀어보고자 한다.

### (1) 명사 [집] > 여성지칭 접미사: [존칭]

먼저 ‘택’은 17세기 이후에도 다음과 같이 존대해야 할 대상의 집을 나타내는 명사로 사용되었다.

(13) 가. 싱신 다레 형님딛의 가 디내옵고 인하여 형님딛의셔 둥명시 싱일이라 <병자기, 132>

나. 큰딛의 열여덟 근 골안딛 열두 근 다리 어미 열닷 근 널진이 열두 근 슈개 닷 근 무명을 나하 꼭라 <현풍곽, 102>

다. 어제는 딛의 간스오나 萊府의 가 계시기 문뵈옵고 空往空來를 亨연습는다 <인어대 3, 247>

라. 오상셔 딛의셔 사름이 왔는다. <낙선이, 73>

마. 소인의 다솔 식구가 택에 가서 드난밥을 먹삼고 만일 저 기생에게 반하시오면 타신 말을 소인 주기로 하십시다 <배비장전, 40>

바. 저 강도사 택 자근 사랑 나으리가, 저녁 때 잠간 만나자구 허시는테요 <상록수2, 221>

사. 당신 택에도 남편이 죽은 뒤에 소상을 치르고는 뒷동산 밤나무 가지에 목을 달아 돌아가신 이가 있다 하나이다. <흙1, 78>

그런데 다음을 보면 ‘-택’이 17세기부터 ‘○○의 아내’를 지칭하거나(예문 14) ‘○○에서 시집온 여자’(예문 15)를 지칭하는 경우로도 사용되었음을 알 수 있는데, 우리가 주목하는 용례는 바로 이들이다.

(14) 가. 홍관스딛 쇠일 와 겨시다가 월탄 가시노라 <병자기, 210>

나. 십녹 도 우 뉴좌슈딛 송감스딛 편주하여 와 보고 가시니 고맙다 <병자기, 108>

다. 너 아오와 동싱의 딛들 드러왔더니라 <한중록, 216>

- 라. 동생의 택과 아침상을 차린다. <상록수 2 262>  
 마. 병식의 택네가 문을 열고 내다본다. <영원의 미소, 108>

- (15) 가. 안악되 와 겨신되 보오라 가다 등쇼 드러오니 반갑고 든든하다 <병자기, 200>  
 나. 남원 부식 서울 가 돈녀오시니 목디평되이 초얼흔날 주그신 기별 드러니 놀라 <병자기, 108>  
 다. 문 밧 속성되으로 와 겨셔 나흔날흔 길 네여 초사흔날 들게 오시면 도흘가 시브오니 <유시정언 11>  
 라. 충쥬되 기별은 내 니즐샤 흔흔 읍 <유시정언간 26>  
 마. 상셔되 택되이시며 부인 아름다운 기질이신들 한궁곳 아니면 이위 낭쥬를 만나 시리잇가 <낙선이 77>

(14)의 경우는 남편의 신분이나 이름 등에 ‘-택’을 연결하여 특정 여성을 지칭하는 방식이어서 여성 개인에 대한 지칭이라기보다 ‘○○의 아내’라는 의미가 더 강하다. 따라서 남편의 신분엔 ‘-택’으로 연결된 여성을 존대하기도 하고 존대하지 않기도 한다. 예를 들어 (가)의 흥판사는 화자가 존대해야 할 인물이므로 거기에 ‘-택’을 연결한 그의 아내 역시 존대하고 있다. 그러나 (다)의 ‘동싱’은 존대하지 않아도 되는 인물이므로 ‘-되’를 연결한 그의 아내도 존대하지 않고 있는 것이다.

여하튼 예문 (13)의 ‘-택’은 여성 개인보다 ‘가족’ 또는 ‘집’이라는 단체의 개념이 강하지만 (14)의 그것은 여성만을 지칭한다는 점에서 차이를 보인다. 이와 같은 용도로 사용되면 ‘-택’은 여성지칭 접미사의 기능을 획득한 것으로 생각된다.

정작 우리가 관심을 갖는 방식은 예문 (15)인데, 이들에게서는 (14)의 ‘○○의 아내’라는 의미보다 ‘○○에서 시집 온 여성’이라는 의미가 더 강하게 인지된다. 곧 예문 (14)의 방식은 가족의 한 구성체로서의 여성을 표현하는 데 초점을 맞추었다고 한다면, 예문 (15)의 방식은 ‘어디 출신의 여성’이라는 여성 개인에 초점을 맞추었다고 할 수 있다.

이런 맥락에서 보면 예문 (14)의 ‘택’은 가족 단위를 나타내는 (13)의 기능에서 여성 개인을 지칭하는 (15)의 기능으로 이행하는 중간 단계라 할 만하다. 예문 (14)와 같은 용법은 여성을 지칭한다는 의미에서 (15)와 궤를 같이 하지만, 그래도 여전히 ‘가족의 한 구성원’으로서 여성을 지칭한다는 점에서는 예문 (13)과 일맥상통하기 때문이다.

그런데 예문 (15)에서 강조한 부분을 보면, ‘-택’을 취한 여성과 관련된 동작이나 상태에 존대표지 ‘-시-’가 연결되어 있음을 알 수 있다. 이는 ‘-택’으로써 지칭한 여성이 화자의 존대 대상이라는 의미로 통한다. 바꾸어 말하면 ‘-택’은 존대해야 할 여성을 지칭할 때 붙이는 접미사라는 것이다. ‘-택’의 이와 같은 의미는 그것의 기원적 기능에서 유래한다고 해도 과언이 아닌데, 그 기원으로 간주되는 명사 ‘택’ 자체부터가 ‘집’의 존칭형으로 사용되었음을 상기할 때 그러하다.

필자는 현재 전남 방언권에서 양반가의 여성을 지칭하기 위해 사용하는 ‘-택’의 기원은 여기서 유래하는 것으로 간주한다. 그런데 현대에 와서 반상의 구별이 없어졌으므로 굳이

존대의 의미를 부여하지 않고 ‘○○에서 시집 온 여자’를 뜻하는 일반적인 의미로 전환한 것으로 해석한다. 국립국어원 편 『표준국어대사전』은 이런 차원에서 정의된 것일 터이다.

요컨대 현재 전남 방언권에서 양반가의 여성에게만 적용시켰던 ‘-택’은 17세기 이후부터 사용되었는데, 사용 당시부터 존대의 기능을 지녔다고 할 수 있다.

## 2.2. 여성지칭 접미사로서의 변천 원인

지금까지 우리는 ‘-네’와 ‘-택’이 어떤 과정을 거쳐 여성접미사로서의 기능을 획득하게 되었는가를 국어사적으로 조감해 보았다. 그런데 왜 이들은 이런 기능 변화를 경험해야 했을까. 본 항에서는 이에 대해 생각해 보기로 한다.

### 2.2.1. 새로운 명칭 생성의 필요성

주지하는 대로 언어는 언중들의 일상생활과 매우 밀접하게 관련되어 있다. 그러므로 새로운 물건이 생기거나 사회의 변화로 말미암아 새로운 현상이 생겨서 그들을 표현해야 할 경우에 언중들은 반드시 그것을 명명할 만한 어휘를 창출하려 한다. 그래야 본인들의 의사소통에 장애가 없어 일상생활을 편하게 영위할 수 있기 때문이다. ‘-네’와 ‘-택’의 기능 전환도 이와 맥을 같이 하지 않나 한다.

지금까지 살핀 바에 의하면, ‘-네’는 15세기에 존칭형 복수 접미사에서 출발하여 19세기에 이르러 비존칭형 여성 지칭 접미사로 자리매김하였다. 그러다가 현대에 와서는 ‘한 무리’나 ‘집단’을 뜻하는 복수 접미사로 재정립한 것으로 결론된다. 그러면 왜 이렇게 극심한 변화를 겪어야 했을까.

먼저, 위에서 언급했던 대로 새로운 사회 현상을 반영할 새로운 명명어가 필요했으리라는 추정이 가능하다. 이런 관점에서 ‘-네’가 여성비칭 지칭 접미사로 사용되기 시작했던 시기가 사회적 격변기에 해당하는 19세기라는 사실이 새삼 주목된다.

주지하다시피 당시는 반상의 신분 차이가 무너지기 시작하였고 사회 조직이 재편됨에 따라 그전까지 미친한 신분으로 간주했던 ‘노복’이나 ‘종’의 신분일지라도 바로 호명하거나 ‘너’로 지칭할 수는 없었을 것이다. 우리 사회에서 상대방의 이름을 곧바로 호명한다는 것은 그 상대를 아주 친밀하게 생각하든지 아니면 아주 하대한다는 뜻이기 때문이다. 이에 따라 사회 변화에 발맞추어 그들을 어느 정도 존중해 주고자 하는데, 당시에 이런 의도를 반영해 줄 만한 개념어가 아직은 없었을 것으로 추정된다. 이때 언중들은 다음과 같이 자식의 이름을 이용하는 방식을 고안한 듯하다.

- (17) 가. 먼저 개똥네 집이라 하였으나 그런 것이 아니라 실상은 요 개울건너 도삿택 소  
유이고 개똥 어머니는 말하자면 그택의 대대로 내려오는 씨종이었다. <떡, 72>  
나. 옥이네는 이택의 종도 아니요 작인도 아니다. <떡, 73>  
다. 납순네는 계집애가 못된 중수 녀석과 좋잖은 소문을 퍼뜨리고 다닌대저 걱정을

하던 판이라 미력쇠네가 청혼을 하니가 얼시구나 좋다고 납채 삼십 원에 선뜻  
혼인을 승낙했다. <쑥국새, 285>

그러나 자식의 이름에 바로 호격조사를 연결하거나 그것을 그대로 지칭어로 사용하면 당  
사자와 혼동할 수 있으므로 어떤 특정 집단의 무리를 뜻하는 ‘-네’를 연결하여 자식의 어머  
니인 여성에 대한 지칭어로 사용한 것으로 해석된다. 그 아이와 같은 무리라는 의미에서이  
다. 그럼으로써 상대를 함부로 하지 않고 격식을 갖추어 존중해 준다는 의미를 전달하고자  
했을 것이다.

이처럼 상대를 2인칭으로 지칭하거나 혹은 이름을 곧바로 거명하는 것보다 3인칭으로 표  
현하는 것이 더 격식적이고 존대의 의미를 지니게 되는 것은 현재도 마찬가지이다.

(17) 가. (교수가 조교에게) 이 선생이 이쪽으로 오지.

나. (교수가 제자 교수에게) 조금 전에 김 선생이 그렇게 말하지 않았어.

곧 화자와 청자의 사회적 관계나 나이만을 고려한다면 위의 화자는 “네가 이쪽으로 오  
지.” 혹은 “조금 전에 네(미영이)가 그렇게 말하지 않았어.”라고 할 수 있다. 그러나 상대의  
사회적 위상 또는 나이를 고려하여 그를 존중하고자 한다면 상대를 바로 2인칭 대명사나  
이름으로 부르지 않고 위와 같이 직함을 이용하여 3인칭으로 간주하는 형식을 취한다. 그런  
데 근대국어 시기에는 여성의 사회적 직함이 그리 발달하지 않았으므로, 그것으로써 지칭할  
방법이 마땅치 않았을 것이다. 이때 자녀의 이름에 ‘-네’를 연결하는 형식을 택한 것으로 보  
인다. 이 접미사는 15세기 이후 존칭의 의미를 상실하면서 한편으로는 꾸준히 비존칭의 기  
능을 강화하고 있었기 때문이다.

다음과 같이 출신지명에 ‘-댁’을 이용한 여성 지칭어 역시 위와 같은 사회적 맥락으로 이  
해된다.

(18) 가. 안악뎡 와 겨신뎡 보오라 가다 들쇼 드러오니 반갑고 든든하다 <병자기,  
200>

나. 남원 부식 서울 가 든너오시니 목디평뎡이 초열혼날 주그신 기별 드러니 놀라  
<병자기, 108>

다. 문 밧 속성뎡으로 와 겨셔 나흔날흔 길 네여 초사흔날 들게 오시면 도흘가 시  
브오니 <유시정언 11>

‘-댁’은 ‘-네’와 달리 17세기부터 존칭형 여성 지칭접미사로 사용되어 현대에 이르면, 이  
는 존중의 차원에서 사용된 지칭의 방식이 양반가의 여성에게 더 먼저 적용되었음을 시사한  
다. 그만큼 양반가의 여성은 일찍부터 존중 받았던 대상이었다는 의미로도 통한다. 게다가  
‘-댁’은 기원부터 존칭의 의미를 지니고 있었으므로 언중들은 이를 이용하여 자신의 생각을  
쉽게 표현할 수 있었을 것이다.

그러나 현대에는 이러한 반상의 구별이 완전히 없어졌을 뿐 아니라 여성에 대한 지칭어가

많이 생성되어서 굳이 이런 방식을 사용할 필요가 없다. 그러다 보니 ‘-택’과 ‘-네’는 현재 지방의 양반 집성촌을 중심으로 그 명맥만을 유지하게 되었다고 할 수 있다. 국립국어원 편 『표준국어대사전』의 정의는 이와 같은 사회상을 반영한 것으로 이해된다.

### 2.2.2. ‘-네’ 기능의 재정립 결과

지금까지 살핀 대로 ‘-네’는 ‘-택’에 비하여 상대적으로 그 기능 변화가 심했음을 알 수 있는데, 이점이 바로 ‘-네’로 하여금 비칭 여성 지칭 접미사로 전환하게 하는 동인으로 작용한 듯하다. 이해와 설명의 편의를 위해 ‘-네’와 ‘-택’의 여성 지칭 접미사 과정을 먼저 표로 정리해 보면 다음과 같다.

(19) <표 1> ‘-네’와 ‘-택’의 변천 과정 정리

	"	
		"

위 표를 보면, ‘-택’은 명사에서 지칭접미사로의 변화만 있었을 뿐인데, ‘-네’는 존칭형 복수 접미사에서 비존칭형 복수 접미사로 변하고, 다시 비칭형 여성 지칭 단수 접미사로 변하였다. 필자는 이러한 변화 때문에 ‘-네’가 여성 지칭 접미사의 기능을 할 수 있었던 것으로 해석한다. 부연하면, 이 접미사가 17세기에 들어서 ‘존칭형’에서 ‘비존칭형’으로 전환했기에 그러한 기능을 획득할 수 있었다는 말이다.

주지하다시피 15세기 복수 접미사로는 ‘-똥’과 ‘-네’가 있었고 이들은 다음과 같이 ‘비칭: 존칭’이라는 대조적 기능으로 작용하였다.

- (20) 가. 百姓들 一千 사르미 <월석 2, 76>  
 나. 아희들로 히여곰 <소언 6, 6>  
 다. 그百千 衆生을 잘 濟渡호시는 분내리시니 그 일후미 文殊師利菩薩와 觀世音菩薩와 <석상 13, 5>  
 라. 네 아드리 各各 어마님내 뵘습고 누의님내 더브러 즉자히 나가니 <월석 2,6 나>

위의 용례처럼 ‘-똥’은 ‘백성, 아희’와 같은 비존대 대상의 복수형을 나타내는 데 관여하



였고(가·나), ‘-네’는 이와 반대로 존대 대상의 복수형을 나타내는 데 관여하였다(다·라). 그런데 어떤 이유에서인지 16세기 들어 ‘-네’가 비존칭형으로 사용되다가 19세기에 그 기능을 강화하기 시작하였다. 그럼으로써 ‘-네’는 ‘-뉘’와 변별력을 잃게 되었고, 그에 따라 ‘-뉘’와 생존 경쟁을 벌여야 했을 것이다.

그러나 이미 본연의 기능을 상실한 ‘-네’가 변함없이 자신의 기능을 유지하고 있는 ‘-뉘’와 경쟁해서 살아남기란 쉽지 않았을 터이다. 더욱이 ‘-뉘’은 ‘-들’의 형식으로 변하면서 존대 대상과 비존대 대상을 구별하지 않고 복수 접미사로서의 역할을 확장시켜 가고 있는 상황이기도 했다<sup>13)</sup>.

이때 ‘-네’는 개개의 복수를 나타내는 개념으로서보다 본래부터 가지고 있었던 ‘무리’ 또는 ‘집단’의 개념을 더욱 강화시킨 듯하다. 그럼으로써 자신의 존재감을 잃지 않기 위해서이다. 그러다가 19세기에 비칭 여성을 새롭게 지칭해야 할 필요성이 대두되자 그 기능을 부각시켜 비칭 여성 지칭 접미사로 전환한 것으로 결론된다.

만약 위와 같은 추정이 어느 정도 타당하다면 ‘-네’의 여성 지칭어로서의 기능은 자신의 본래 기능을 상실한 후에 스스로 생존하기 위한 전략으로 선택한 한 방법이라 하겠다.

어떻든 국어사의 입장에서 보면, ‘-네’의 이러한 변화는 긍정적으로 평가된다. 그렇게 변함으로써 ‘-네’는 비칭의 여성을, ‘-뉘’은 존칭의 여성을 지칭하는 대립적인 기능을 수행하는 데 기여한 것으로 평가되는 까닭이다.

### 3. 맺음말

본고는 전남 방언권을 중심으로 여성을 지칭하는 데 관여했던 ‘-네’와 ‘-뉘’의 기능 변천 양상과 그 원인을 밝혀보고자 하였다. 이에 관심을 보인 이유는 현재 이들의 기능이 과거 시대의 기능과 사뭇 다르다는 점을 주목하였기 때문이다. 이런 목적에서 15세기를 기점으로 하여 ‘-네’와 ‘-뉘’의 변천 양상을 조감하고 변화 원인을 추정하여 다음과 같은 결론에 도달하였다.

먼저 ‘-네’는 15세기에 ‘-내’의 형식으로 존칭형 복수 접미사로 출발하여 17~18세기에 비존칭형 복수 접미사로 기능 전환을 시도하다가 19세기 들어 자식의 이름 뒤에 붙어 존대하지 않아도 되는 여성을 지칭하는 단수 접미사로 바뀌었다. 예컨대 ‘개똥네, 옥이네’와 같은 형식으로, 여기서의 ‘개똥이’와 ‘옥이’는 자식의 이름이다. 그러다가 21세기에 들어서 이 ‘-네’는 비칭의 개념이 소멸된 ‘어떤 특정 무리’를 뜻하는 접미사로 굳어졌다.

다음으로 ‘-뉘’은 16세기에 ‘-씩’의 형식으로써 [집]의 존칭형 명사로 출발하여 17~18세기에 존칭형 여성 지칭 접미사로 사용되기 시작하였다. 시집은 지역 이름에 그것을 붙이는 ‘안골뉘, 충주뉘’ 등과 같은 형식이 바로 그 예이다. 그러나 21세기에 들어 이 역시 존칭의 개념은 소멸되고 단순히 ‘어떤 지역에서 시집은 여자’를 뜻하는 접미사가 되었다.

요컨대 ‘-네’는 「존칭형 복수 접미사> 비존칭형 복수 접미사> 비칭형 여성 지칭 접미사> 무리를 뜻하는 접미사」로 그 기능이 변하였고, ‘-댁’은 「존칭형 명사> 존칭형 여성 지칭 접미사> 어떤 지역에서 시집온 여자를 뜻하는 접미사」로 변하였다.

이들이 이렇게 변한 이유를 본 논의에서는, ‘사회 변화에 따른 새로운 명칭 생성의 필요성’과 ‘-네’ 기능의 재정립 결과’로 결론 지었다. 19세기 우리 사회는 격변기를 겪으면서 반상의 계열이 무너짐에 따라 종전에 평민이나 종의 신분에 해당하는 여성을 지칭하는 새로운 방식이 필요하게 되었다. 이 때 언중들은 비존칭 복수형으로 기능하고 있었던 ‘-네’를 자식의 이름에 붙여서 그러한 신분의 여성들에 대한 지칭어로 사용한 듯하다. 그러나 ‘-댁’은 이미 17세기부터 시집오기 전에 살았던 지명에 연결하여서 반가의 여성을 지칭하는 접미사로 사용되었으므로 19세기에도 변함없이 그 기능을 수반하였던 것으로 이해된다.

한편, ‘-네’의 기능 변화를 본고에서는 ‘-뉘’과의 경쟁에서 살아남기 위한 한 방편으로 이해하였다. 즉 15세기 복수접미사는 ‘-뉘:-내 = 비존칭:존칭’의 형식으로써 변별적으로 작용하였는데 ‘-내> -네’가 17세기에 비존칭형 복수접미사로 변하게 되어서 이들의 변별력이 상실될 수밖에 없었으므로 이때 ‘-네’가 비존칭으로 변한 기능을 부각시켜서 여성 지칭어를 만드는데 관여하였다는 것이다. 그럼으로써 자신의 생존력을 높인 것으로 해석하였다.

## ■ 참고문헌

- 강희숙 외(2007), 「전남방언 여성호칭어의 유형과 분포」, 『호남문화연구』 40, 전남대 호남학연구원, pp155-178.
- 강희숙 외(2009), 「전남방언 여성호칭어의 사회언어학적 변이와 변화에 대한 연구」, 『호남문화연구』 44, 전남대 호남문학연구원, pp167-228.
- 고영근(2006), 『표준중세국어문법론』, 집문당.
- 국립국어원 편(1999), 『표준국어대사전』, 두산동아.
- 나찬연(2009), 『중세국어 문법의 이해』, 교학연구사.
- 남기심 · 고영근(2002), 『표준국어문법론』, 탑출판사.
- 안병희 · 이광호(1992), 『중세국어문법론』, 학연사.
- 양영희(2009), 「국어 호칭 체계 수립을 위한 사적 고찰」, 『한국언어문학』 68, 한국언어문학회, pp31-58.
- 왕한석 외(2005), 『한국사회와 호칭어』, 역락.
- 왕한석(2005), 「호칭어의 주요 이론과 연구 시각」, 『한국 사회와 호칭어』, 역락, pp17-48.
- 조숙정(1997), 『비친척 관계에서의 호칭어의 구조와 사용 방식』, 서울대 석사학위논문.

## □ 토론 □

### 여성지칭 접미사 ‘-네’와 ‘-दै’의 형성 과정과 원인 고찰

김유범(고려대)

1. 이 발표는 현대의 전남 방언권을 중심으로 여성을 지칭하는 데 사용되는 두 접미사 ‘-네’와 ‘-दै’의 역사적 변천 양상과 그 원인을 살펴보았다. 중세국어 이후 국어의 역사 자료들에서 찾아볼 수 있는 관련 내용들을 제시하고 이들을 하나의 논리로 설명해 보고자 한 측면이 돋보인다. 또한 여성을 지칭하는 이러한 접미사들이 발달하게 된 원인을 추정해 본 내용도 흥미롭게 생각된다. 발표 내용과 관련해 몇 가지 궁금한 사항들에 대해 질의하고자 한다.

#### 2. 질의

##### (1) 명사와 접미사의 구분 문제

접미사 ‘-दै’과 관련해 그 이전에 존칭 명사로 쓰이던 ‘दै’이 17세기 이후 존칭형 여성 지칭 접미사가 되었다고 설명하였다. 이는 예문 (14)와 (15)를 근거로 ‘-दै’이 ‘가족’ 또는 ‘집’이 아닌 여성만을 지칭한다는 의미적 특성에 근거한 것으로 이해된다. 하지만 형태·통사적 측면에서 보면 (14)와 (15)의 ‘दै’을 일괄적으로 접미사로 처리하기는 어려울 듯하다. 그것은 이들 예문 중에는 관형어의 수식을 받는 구조를 보이는 경우들이 있기 때문인데, 특히 (15-라)의 ‘충쥬दै’은 (15)의 다른 예들과 차별되는 것으로 보인다. 그러므로 접미사로의 문법화 진행 양상을 살피는 기준이 무엇이 되어야 하는지 고민하지 않을 수 없다.

##### (2) ‘-내>-네’의 형태 변화 문제

각주 7)을 통해 ‘-내>-네’의 형태 변화가 ‘자내>자네’, ‘내>니’의 변화와 같이 ‘모음 상승 현상’을 반영한 것으로 설명하였다. 이는 결과적인 해석 차원에서는 이해될 수 있지만 그 원인 및 진행 과정과 관련해서는 여러 가지 궁금증을 불러일으킨다. 특히 ‘자내>자네’와 ‘-내>-네’의 변화 시기가 서로 차이를 보이는 것에 대한 설명과 더불어 ‘모음 상승 현상’과 ‘ㅚ, ㅟ’의 단모음화 시기 문제가 어떠한 관련성을 지니고 있는지가 국어 음운사 및 형태사의 관점에서는 반드시 해명되어야 할 문제로 생각된다.

# 중세국어의 하향이중모음과 전이음

최병선(한양대)

## 차 례

- 1. 연구목적과 방법
- 2. 중세 이중모음의 이론적 접근
  - 2.1. 훈민정음의 이론 분석
  - 2.2. 하향이중모음의 존재 근거
- 3. 이중모음과 Hiatus
  - 3.1. hiatus와 전이음 삽입 현상
  - 3.2. 하향전이음과 양음절성
- 4. 맺음말
- 참고문헌

## 1. 연구목적과 방법

중세국어의 이중모음 체계, 특히 하향이중모음 체계는 현대 국어와 현저한 차이를 보인다. 현대국어에서는 /ij/ 하나만을 인정하는 하향이중모음<sup>1)</sup>이 중세국어에서는 다양한 양상으로 나타나기 때문이다. 이 연구에서는 중세국어 이중모음의 체계를 현대국어의 그것과 대비하여 살피고, 특히 하향이중모음 형성 과정에서 확인되는 전이음(轉移音)<sup>2)</sup>의 기능과 특징을 밝히는 것을 목적으로 한다. 특별히 하향이중모음의 형성 과정과 관련지은 것은 상당수의 하향이중모음들이 다른 형태소와의 결합 과정에서 형성되는 양상, 즉 후어휘규칙과 연관되어 있기 때문이다.

한 시대의 언어 체계란 관련 요인들의 연관성을 바탕으로 구축되는 것이므로 이중모음과 관련한 15세기 중심의 이론들을 확인하고 당시 전이음에 대한 분석과 음절 구조의 특성 확인을 통하여 문제에 접근해 가고자 한다. 이 과정에서 중국어와의 연관을 고려하여 문자 창제 과정에서 유입되었을 성운학의 영향을 함께 고찰하고자 한다.

근래 연구 동향을 보면, 최적성 이론을 기반으로 한 연구 성과들이 두드러짐을 확인할 수

1

2

3

있다. 중세 이중모음의 변화를 제약과의 관련 위에서 구명하고자 한 안상철·조성문(2003)과 오정란(2005)에서는 이중모음 체계의 변화를 무표성 원리와 제약 위계의 설정 과정을 통하여 밝히고자 하였으며, 이 가운데 오정란(2005)에서는 모라(mora)와 관련지어 중세 중성자들을 구분함으로써 더욱 정밀하고 다양한 관점으로 중성 체계의 본질에 접근을 시도하였다. 이러한 몇 연구들을 제외하고는 대체로 현대어를 대상으로 이중모음 체계의 제약 위계 설정(박선우, 2007)을 중심으로 연구가 진행되거나 /의/ 모음의 발음 과정에 초점이 맞추어져 있다.

특히 음성학적 연구 방법을 도입하여 이중모음들의 특징을 밝히고자 한 연구들도 등장하고 있어서 주목할 만하다. 이 연구에서는 이러한 연구 성과들에서 밝혀진 결과들을 충분히 고려하여 논의를 전개해 가고자 한다.

## 2. 중세 이중모음의 이론적 접근

중세국어 이중모음의 연구는 당연히 훈민정음 창제자들에 의해 최초로 시작되었다. 훈민정음에서 언급하고 있는 내용들을 보면 용어 하나에도 유의한 흔적들을 볼 수 있는데 당시 이중모음들, 그중에서 특히 하향이중모음들의 특성을 확인하기 위해서는 무엇보다 창제자들의 이론을 확인할 필요가 있다.

### 2.1. 훈민정음의 이론 분석

훈민정음 제자해에서는 중성을 ‘字韻之要’라고 설명하여 중성 곧 모음들을 음절의 필수적인 요소로 인식했음을 보여준다. 이러한 설명은 Trubetzkoy(1971:170)에서 모든 언어는 모음만이 음절핵을 구성할 수 있다고 한 원칙이 문자 창제에 반영되었음을 보이는 것이다.

이것 외에 훈민정음에서는 음절과 중모음 체계에 대하여 상세한 설명들을 발견할 수 있다. 이 설명들은 制字解, 中聲解, 合字解에 각각 나뉘어져 있는데 중복된 내용들도 있지만 대체로 특별한 범주의 사항들을 설명하기 위하여 독립적인 성격을 띠고 있다.

#### (1) 훈민정음의 음절과 중모음 기술

##### a. 制字解

ㄱ與ㄴ同而起於 ㄷ ㅈ與ㅊ同而起於 ㅌ ㅍ與ㅍ同而起於 ㅍ ㅋ與ㅋ同而起於 ㅋ  
 中聲承初之生, 接終之成, 人之事也, 蓋字韻之要在於中聲, 初終合而成音

##### b. 中聲解

ㄱ與ㅌ同出於 ㄱ, 故合而爲 ㄱ, ㄱ與ㅌ同出於 ㄱ, 故合而爲 ㄱ.

ㅌ與 ㄱ同出於 ㄱ, 故合而爲 ㄱ, ㅌ與 ㄱ同出於 ㄱ, 故合而爲 ㄱ.

以其同出而爲類, 故相合而不悖也 一字中聲之與 ㄱ 相合者十, ㄱ-ㄱ ㄱ-ㄱ ㄱ-ㄱ ㄱ-ㄱ 是也

二字中聲之與 ㄱ 相合者四 ㅌ-ㄱ ㅌ-ㄱ, ㄱ 於深淺闊關之聲, 竝能相隨者, 以其舌展聲淺而便於開口也

##### c. 合字解

· 一起 ㄱ 聲於國語無用, 兒童之言, 邊野之言或有之, 當合二字而用, 如기그之類

(1)의 진술을 보면, 제자해의 경우는 이중모음의 성질과 음절 내 기능에 대하여 언급하고 있으며 증성해에서는 글자의 모양과 관련한 기술이 주를 이루고 있음을 알 수 있다.

(1a)는 제자해의 ‘中聲凡十一字’에 속하는 글자들 중, 재출자에 속하는 네 가지를 설명한 것으로 훈민정음 창제 관계자들이 단모음으로 인식한 것이 아니냐는 의문을 제기하는 부분이다. 그러나 제자해의 설명에서 보듯 ‘起於 | ’한다는 서술은 곧 조음 과정이 /이/모음의 자리에서 시작되어 뒤따르는 모음의 자리에서 마무리된다는 것을 뜻하는 것이므로 현대 음성학의 관점과 다르지 않음을 확인할 수 있다.

한편, (1)에서 주목할 내용은 창제자들이 상향이중모음은 재출자라는 표현으로, 하향이중모음은 상합자라는 표현으로 구분하여 사용하고 있다는 점<sup>3)</sup>이다. 창제자들은 상향이중모음을 ‘起於 | ’로 설명하고, 하향이중모음을 ‘與 | 相合’이라고 구분하여 두고 있다. 이러한 설명은 창제자들이 두 가지를 서로 구분하여 인식하였다는 것을 의미하는 것이다. 현재의 관점으로 본다면 on glide에 속하는 전이음과 off glide에 속하는 전이음 사이에는 조음상 그리고 음향적인 점에서 서로 차이를 보이는 것으로 인식한다고 볼 수 있다. 음향학적 실험 결과인 스펙트로그램을 분석해 보면, 모음과 모음의 연쇄인 경우는 ‘안정구간-전이구간-안정구간’으로 형성되고 전이음과 모음의 경우는 ‘전이구간과 안정구간’만으로 이루지는 것을 확인할 수 있다.(신지영, 2000:191-192)

상향이중모음의 경우, 짧은 전이구간과 안정구간으로 형성이 되는데 이를 인지하는 것이 그리 쉬운 것은 아니다. 상향이중모음에 대한 아래의 진술은 음절 부음 즉 전이음과 이중모음에 대한 음성학적 관점을 매우 명확하게 드러내 주는 예가 된다.

(2) Diphthong must in my opinion be considered as individual gliding sounds. It is convenient to represent them in writing digraphs, the first letter representing the starting point and the second indicating the direction of movement.(Jones, D.: 1962, 70-71)

(2)의 내용은 이중모음을 단일한 과도음으로 보고, 이중모음을 이루는 두 음소에 차별성을 부과하지 않았다. 다만, 앞선 문자로 표현된 음소는 발음의 출발점을, 뒤의 문자는 움직임의 방향 즉 조음점을 지시하는 것이라고 보았다. 이러한 관점은 이중모음을 모음의 연쇄 또는 전이음과 모음의 연쇄로 보는 것이 아니라 하나의 조음 과정으로 보았다는 인상이 짙다.<sup>4)</sup>

이러한 서술이 가능할 수 있는 것은 상향이중모음에서 전이음의 발음이 그 만큼 인지하기 어렵기 때문이라 여겨진다. 이에 반하여 하향이중모음의 경우는 ‘전이구간-안정구간-전이구간-안정구간’의 스펙트로그램을 가지게 된다. 안정구간 지속 후에 다시 연계되는 음의 연속이고, 음절핵에서 다시 전설쪽으로는 전이가 이루어지게 되므로 조음 상에 이질감이 생길 수 있다. 이러한 음성학적인 요인들을 감안하여 창제자들은 재출자와 상합자를 구분하였을

것이라 여겨진다.

이러한 조건들과 더불어 상향이중모음과 하향이중모음의 경우 각각의 부음으로 작용하는 전이음의 절대 길이가 ‘63 대 149.6’으로 off glide일 때가 상대적으로 훨씬 길게 나타난다는 실험 결과가 이미 드러난 바가 있다.(차재은, 1995) 이를 바탕으로 상합자의 문체를 mora와 연관시켜 재출자와 상합자의 차이를 1mora와 2mora 즉 음장의 차이로 규정하고 독립음절이면서 다만 모라의 차이로 구별될 수 있다고 보는 견해들도 있다.(오정란, 2005) 결과적으로 상합자들은 독립적인 1음절이면서 off-glide일 때의 길이와 조음상의 이질감으로 인하여 재출자들과는 구분되는 것으로 인식되었다고 여겨진다.<sup>6)</sup>

한편, (1b)에서 소위 2자 중성이라고 하여 제시하고 있는 ‘내배계계’는 음절의 중복 표기로 볼 수는 있지만, 이중모음의 체계에 포함되는 것으로 인정하기는 어렵다. 해례에서도 이들을 2음절로 인식하였음을 알 수 있는데 훈민정음의 초중중성 구분은 다분히 음절을 의식하여 이루어진 것이라 할 수 있다. 그래서 글자 1자는 곧 1음절을 의미하는 것이기 때문에 소위 ‘二字中聲’은 해례에서도 2음절 단위로 인식하여 선택한 술어라고 할 수 있다. 또한, w-계의 ‘出於 1 合字’에 해당하는 ‘ㅍ, 꺾’ 역시 2음절 단위에 포함되는 문자이다.

더욱이 이들 2자 중성들은 기저형에서 도출형으로 나오는 과정에서 음절경계삭제의 적용을 받게 되면, 꺾[jujə]의 경우처럼 음절 주음이 두 개로 나타나기 때문에 상합자처럼 1음절어로 인정할 수 없다. 곧 한 음절에서 음절 주음 구실을 하는 모음은 하나만이 존재할 수 있다는 음절구조제약<sup>6)</sup>에 비추어 2음절어인 셈이다.

이상에서 살핀 바를 바탕으로 중세국어의 이중모음들을 음절 중성의 구성과 관련지어 제시해 보면 다음과 같다.

<표-1> 훈민정음의 이중모음

	GV	Vj	GVj
j계	교 ㅈ ㅊ ㅋ	기 ㄱ ㅋ ㆁ ㆁ ( ㄱ ㄱ )	계 ㅈ ㅊ ㅋ
w계	과 ㄱ		괘 ㄱ

훈민정음 상에 나타난 중모음들의 수는 방언이나 유아어에 나타날 수 있었던 ‘ ㅁ, ㄴ ’ 등을 포함시키면 모두 20자가 되며, 이들을 제외하면 18자로 설정이 된다. 이 연구에서는 해례의 진술 과정에 나타나는 ‘國語無用’이라는 진술을 존중하여 18자를 기본으로 중세국어 이중모음의 체계를 구명하고자 한다.

## 2.2. 하향이중모음의 존재 근거

‘꺾’와 ‘ㅍ’와 같이 현대국어에서 단모음 표기에 이용되는 문자가 중세국어에서는 이중모음을 나타냈다는 사실을 밝혀낸 것은 국어사 연구에서 획기적인 것이라 할 만큼 중요한 발

6) 중국어 역시 이와 같은 음절구조제약이 반영된다. 林東錫(1993:73-75), 조문우(2007)에서 보듯 우리말의 이중모음을 중국어에서는 複合元音이라 부르며 전향복합원음, 후향복합원음으로 구분한다. 이와는 달리 <要>[iau], <外>[uai]는 三合元音 곧 삼중모음에 해당한다. 특히 중국어의 경우는 우리말에 비해 현대어에서도 하향이중모음의 수가 많아서 중세 국어 이중모음의 음성적 특징 연구에 많은 도움을 준다.



건이었다. 문헌 언어학에 속하는 통시적 연구에서는 문자가 언어의 변화에 대한 근거를 마련해 주고, 재구한 이전 시대의 언어 체계를 입증해 줄 수 있는 단서가 된다는 점도 아울러 제시한 셈이다.

중세의 이중모음 체계를 훈민정음 창제와는 다르게 설명한 예로 대표적인 것이 조선 후기의 崔錫鼎에 의해 찬집된 「經世正韻圖說」에 담겨 있다.

<표-2> 「經世正韻圖說」 - 音分關翕圖상의 모음 전사 표기

ㅏ	ㅑ	ㅓ	ㅕ
과	قا	거	귀
·	ㅣ	ㅡ	ㅡㅣ
ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅛ
ㅖ	ㅙ	ㅜ	ㅠ
과	괘	게	괘
기	ㅣㅣ	기	기ㅣ
괴	괘	기	괘

<표-2>를 보면 16세기와 17세기의 교체기에 하향이중모음에 모두 ‘伊’가 포함되어 있음을 확인할 수 있다. 만일 이들이 단모음이었다면, 한 자의 한자로 표시되어야 할 것인데도 불구하고 두 자, 혹은 세 자로 되어있다는 사실은 당시 하향 전이음이 모두 청취 가능한 음으로 단모음화가 완전히 일어나지 않았음을 단적으로 보여주는 예가 될 수 있다.

한편, 현대에 이르러 이중모음 연구의 발단과 근거를 제시한 대표적인 견해인 허용(1952)의 주장을 간략하게 제시해 보면 다음과 같다.

(3) 허용(1952)의 이중모음설

- a. 訓民正音 解例에서 現代國語에 重母音으로 남아 있는 ‘위, 의’와 單母音인 ‘애, 예, 와, ㄴ’을 동일하게 보고 있으며, ‘ㅣ가 여러 가지 소리들에 아울러 좃을 수 있다’고 한 것으로 보아 14 중성의 뒷소리는 모두 ‘ㅣ’였을 것이다.
- b. 주격조사와 지정사의 ‘이’는 ‘이, 위, 의’음 밑에서는 [i]음이 連發되기 때문에 반드시 줄어진다. ‘애, 예, 외’밑에서도 같은 현상이 일어났다.
- c. ‘이, 위, 의’와 같은 끝소리를 가진 체언에 처소격 조사 ‘-에’, 용언 어간에 어미 ‘-아/어’, 삽입모음 ‘-오/우-’가 연결되면 이 소리들은 ‘예, 야, 여, 요, 유’로 변한다. 이것은 hiatus를 피하기 위하여 [j]가 삽입된 것이다. 때로는 어간말음 ‘애, 예, 외, 익’가 뒤따르는 [i]의 영향으로 haplology(중음탈락) 현상을 일으켜 ‘아, 어, 오, 으’로 변하기도 한다.
- d. ‘괴외하다’의 ‘외’가 단모음이라면 ‘k∅hada>k∅:hada’로 변해야 하는데 ‘괴외하다>괴외하다>괴요하다’로 변하였으니 ‘괴외하다’는 [koi-oi-hada]였을 것이다.
- e. ‘이:의’, ‘애:이’, ‘예:의’의 상호 교체 현상을 설명하려면 이들 모음을 중모음으로 보는 것이 順理的이다.
- f. 최세진의 「四聲通解」와 같은 책에서 중국어를 한글로 轉寫할 때, [ai]로 발음되는 것을

‘에’로 적었다.

g. 시조창에서 ‘海’ 따위를 [he]로 읽지 않고, [hai]라고 함은 고어의 자취를 전하는 것이다.

(3)의 주장에 추가하여 명시해야 할 사항은 다른 모음과 결합되는 ‘ㅣ’는 기본 모음의 음가인 [i]를 가진 것이 아니라 전이음의 음가인 [j]를 가진다는 점이다. 표기에서나 설명에서 더러 이중모음을 단모음의 연속인 양 설명되는 점은 시정되어야 한다.

허용(1952)에서는 hiatus, haplology, 음운간 상호 교체 따위를 근거로 제시하고 있는데 이는 중세 문자 중 ‘ㄱ, ㆁ, ㄴ, ㄷ’ 따위가 이중모음이었음을 증명하는 동시에 이를 반박하는 근거들을 제공하는 단초이기도 하다. 한 예로 ‘위’의 경우는 하향이중모음으로 인정하고 설정할 수 있는 음가는 [uj]인데 이것이 뒤따르는 모음과 결합 시에 모음충돌을 일으켜 전이음이 삽입된다고 기술한 점<sup>8)</sup>은 납득하기 어렵다. 이러한 기술은 이중모음 표기를 단순한 ‘모음 연쇄’로 보게 되는 문제를 제기시키며 또다시 전이음의 위치적 변이를 [±vocalic]의 차별로 논의를 확대시키는 결과를 부를 수 있다.

한편, 이승녕(1954)에서는 Ramstedt와 河野六郎의 연구 결과들을 보완하여 중세국어 이중모음에 대하여 언급하고 있는데 주요 근거들을 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째, /i/음을 선행음으로 하는 /ie/의 경우, hiatus는 불안정한 요소이기 때문에 contraction 방지를 위하여 [j]가 삽입되는데 그 결과 ‘에/에/외’ 등에서도 이와 같은 삽입이 있다는 것이며, 둘째는 ‘에+오’처럼 삽입모음과의 결합에서도 hiatus 회피를 위해 [j]삽입이 이루어진다는 점을 들어 당시 이중모음의 존재를 설명하고 있다.

#### (4) 전이음 삽입의 예

##### a. -i 모음 뒤 전이음 삽입

狄人入서리예가사(龍飛御天歌4)/닐 윗스시예(月印釋譜7:2)

##### b. -j 뒤 전이음 삽입

눈에예일흙미드니(龍飛御天歌16)/원녁엇게예엿고(釋譜詳節6:30)/남기뻬여性命을므츄시니(月印釋譜1:7)/발취여 마마니잇고(杜詩諺解初25:21)/後入일 올뵈요리라(月印千江之曲9)

(4)의 예들에서 /j/가 삽입되는 환경들은 모두 /j/ 혹은 /i/의 뒤라는 점에서 통일성을 가진다. /i/모음 뒤에서의 첨가 현상은 별 문제가 될 수 없는 데 반하여, /j/ 뒤에서의 전이음 첨가 현상은 동음생략과 모음충돌 등 조음 관련 제약들과 관련 있는 규칙과 상반되는 모순점을 갖는다.

하향이중모음들의 단모음화 과정을 논의할 기회에서 다시 언급되어야 하겠지만 (4b)의 예들을 바탕으로 중세의 하향이중모음 뒤 전이음 삽입을 규칙화해 본다면 주요부류자질과 위치 자질이 [-syllabic, -consonantal, -anterior, +coronal]인 구개전이음과 모음 사이에 다시 구개전이음이 삽입되는 현상을 보여 준다. /i/모음 뒤에서라면 당연히 모음충돌을 피하기 위하여 전이음이 삽입될 수 있겠지만, /j/ 뒤 구개전이음 삽입의 경우라면 발음의 경제성을 무시하는 것이므로 일반적인 제약을 위배하는 결과를 부른다. 한 음소 뒤에 같은 음소가 추가된다면 오히려 축약의 과정을 거쳐서 1.5모라 정도의 길이를 갖는 장음화 현상이 될 가

능성이 높다.

한편, 박선우(2007:257)에서 제시하고 있는 지각적조음적 제약<sup>9)</sup>은 비록 상향이중모음의 체계의 설명에 주로 이용되었지만 이 논의에서 매우 유용하게 적용될 수 있다. 음절과 음절 사이에서 지각적 제약인 HEAR CLEAR와 조음적 제약인 \*EFFORT의 적용을 받는다면 두 제약을 모두 만족시키는 장음화 현상이 설명적 타당성을 제고하는 결과가 될 것이다.

### 3. 이중모음과 Hiatus

앞 장에서 중세국어의 이중모음설을 살피고, 이들이 가질 수 있는 문제점에 대하여 언급하였다. 그 중에서도 가장 문제가 되는 것은 역시 전이음 뒤에 또 전이음이 삽입되는 현상들이 표기상에 반영되어 있다는 점이다. 이 장에서는 이러한 현상들에 대하여 여러 논의들을 참고하여 살피고, hiatus와 관련하여 음절음운론의 관점에서 이러한 현상이 왜 일어났는지를 설명해 보고자 한다.

#### 3.1. hiatus와 전이음 삽입 현상

hiatus와 관련한 또 다른 문제는 VV의 구조에서 두 모음이 모두 /i/일 경우의 문제이다. 이 경우는 당연히 동음생략규칙이 개제되어야 할 것임을 예측할 수 있으며, 그 결과 음절 축약이 일어난다고 보아도 무난할 것이다. 또, VV의 구조에서 /i/가 선행 모음일 경우, 전이음화가 일어나 뒷음절의 상향 전이음으로 바뀌므로써 음절 축약이 일어날 수 있는 가능성을 상정할 수 있다.

- (5) a. 촌이스를니버리이리라(杜詩諺解初16:66)/님금金華省애지이니라(杜詩諺解初24:41)/엇대將軍의촌갈홀빌리이오(杜詩諺解初25:8)  
b. 이논벼흐논쁘디라(月印釋譜序5)/各各罪이저그며쿠브로(月印釋譜1:29)/날로부메(訓民正音序)/아사부미(杜詩諺解初9:33)

(5a)의 예들은 VV구조의 두 모음이 모두 /i/모음인 경우에서 동음생략이 일어나지 않은 예를 제시한 것이고, (5b)의 경우는 VV 구조에서 모음 탈락에 의하여 음절 축약이 일어난 예를 보인 것이다. 특히, (5b)는 전이음 개입과 상관없이 hiatus가 해결된 예가 있음을 보인 것인데 이 예들을 미루어 볼 때, (5a)의 경우도 동음생략 등의 과정을 통하여 축약이 일어나는 것이 오히려 자연스러울 것이라는 유추가 가능하다.

그러나 현대국어에서도 모음충돌을 용인하고 있는 어휘들이 존재하고 있다는 점을 고려해 볼 필요가 있다.

- (6) 아이, 오이, 사이, 가을, 개암, 나아가다, 나이, 너울, 노을, 누이, 따오기, 다음, 또아리, 마을, 무엇

(6)에 제시된 어휘들은 현실음에서도 hiatus를 보이는 것들인데, 이들 역시 몇 가지 방향으로 변화를 보인다. 대부분이 전설모음화, 전이음화, /j/탈락 따위의 변화를 거친 형태와 공존한다는 특징이 있다.

‘아이, 오이, 사이’따위는 윗라우트 형인 ‘애, 외, 새’와 공존하고 있으며, ‘노을~놀, 마을~말, 가을~갈, 다음~담’ 따위는 /j/모음 탈락 후 음절 축약을 이룬 경우들로 보인다. 그러나 이러한 예들이 매우 드물게 나타나며, 나타나더라도 음절축약형과 공존하다는 것은 이들이 예외적인 현상임을 증명하는 것이라 할 수 있다.

이러한 점을 고려해 본다면 (5)에 보인 중세국어의 예들은 모음충돌의 예외적인 현상으로 받아들여도 무방하다. 그러므로 현대국어와 중세국어에서 모음충돌회피 현상은 발음의 편의를 위한 매우 일반화된 음운현상이라 할 수 있다. 이러한 사실들이 타당성을 갖추기 위해서는 다음과 같은 몇 가지 전제들이 필요하다.

#### (7) 중세 하향이중모음의 특징

첫째, 하향이중모음에서의 하향 전이음들은 상향 전이음들보다 sonority 즉, 가청도가 높다. 이 점은 이미 음성학적인 근거와 훈민정음 해례의 분석을 통하여 밝혀진 사실이다.

둘째, 중세국어의 표기 형태들은 음성 실현이 반영된 예들이 많다. 초기 정음 문헌에 해당하는 『龍飛御天歌』, 『釋譜詳節』 따위에서는 형태음소적 표기가 이루어지지만, 이후 문헌 자료들은 대부분 음소적인 표기를 취했다는 사실을 통해 입증할 수 있는 사실이다.

셋째, 어절 단위 내에서는 형태소 경계가 음성 도출의 중간 단계에서 삭제된다. 이러한 점을 고려해 본다면, 어절 내의 자질 전이 혹은 양음절성<sup>10)</sup>이 둘째 조건과 관련하여 중세국어의 표기에 반영될 가능성이 높다.

(7)에 제시된 가청도 관련 사실과 관련한 해석으로 오정란(2005:84-92)에서는 ‘전이음 + 모음’ 즉 상향이중모음은 1모라, ‘모음 + 전이음’ 곧 하향이중모음은 2모라의 길이를 갖는 것이라 해석한 바가 있다. 이러한 견해는 동일한 전이음이 발화 위치에 따라 길이의 차이를 보인다는 해석이다.

훈민정음 창제자들이 특히 ‘起於 |’라고 진술한 ‘j-’계 이중모음들에서 포착해 낼 수 있는 사실 하나는 ‘|’라는 문자는 두 개의 음소를 포괄하고 있다는 점이다. 곧, 전설 고모음인 /i/와 경구개 전이음 /j/를 구분 없이 표시하고 있다는 것이다. 이 가운데 ‘起於 |’에서의 ‘|<sub>11</sub>’는 음절 부음으로서의 /j/임은 의심할 여지가 없다.

흔히 ‘딤이’라고 표현하는 /j/에 대하여서는 훈민정음 창제자들이 크게 /i/와 구분하여 인식하고 있다고는 보기 어렵다. 조음 위치나 방식 면에서 /i/와 큰 차이점을 찾기 어려웠을 것이기에 구별 없이 서술하였다고 볼 수 있다. 여기서 주목해야 할 사실은 왜 상향이중모음들이 ‘ㅈ, ㅊ, ㅌ, ㅍ’는 ‘起於 |’ 혹은 ‘出於 |’이면서 하향이중모음으로 여겨지는 글자들은

‘一字中聲之與 | 相合’으로 설명했느냐는 점이다. 물론, 상향모음들은 / | /로 시작되어 이질성을 느끼기 어렵고 하향모음들은 음절상의 결합도가 상대적으로 떨어지는 까닭을 바탕으로 이와 같은 설명이 가능해졌을 수도 있다.

또한, 앞서 전이음의 성격을 설명하는 데에서 보았듯이 상승의 조건에 있는 전이음의 경우는 그 과도가 지나치게 빨라서 식별해 내기 어렵다는 점을 들 수 있다. 이러한 이유들로 해서 훈민정음의 창제자들은 on glide가 포함된 이중모음들을 단모음의 영역에 포함시켰을 것이라는 추측을 가능하게 한다. 그런데, 이들을 ‘起於 | ’라고 설명하게 된 것은 상향이중모음을 발음했을 경우에 혀의 움직임은 관찰한 결과로 보는 것이 타당하다. 다른 단모음들은 구강 내의 혀의 움직임이 고정되어 있는데, 상향이중모음들은 앞선 / | /를 청취해 내기는 어렵지만 조음시 혀 움직임의 시작이 / | /모음의 조음 위치와 같다는 점에 주목하여 이러한 설명을 이끌어낸 것임을 알 수 있다.

이와 관련하여 최세화(1976:14-15)에서는 ‘起於 | ’의 ‘ | ’가 반자음 [j]라고 한다면, ‘與 | 相合’의 ‘ | ’는 그 음성적 환경으로 보아 [j]와 음성적 변이음에 속하는 반모음 [j̥]로 분리할 수 있음을 강조하고 있다. 이러한 논의는 음성학적인 설명에 상당히 이끌려 있는데 이 둘을 각각 반자음, 반모음으로 분리하였다.<sup>12)</sup> 이런 결론을 유도할 수 있는 근거는 훈민정음에서 같은 ‘ | ’를 음절 부음으로 가진 ‘ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㆁ’와 달리 중성해에서 ‘相合者’로 규정하고, 그 이유를 ‘ | 於深淺闊關之聲, 竝能相隨者, 以其舌展聲淺而便於開口也’라고 설명함으로써, 창제자들이 ‘與 | 相合字’의 ‘ | ’를 단독의 ‘이’와 그 음가에 있어 차가 없다고 인식했다고 보여지기 때문이다.

그러나 반자음이든 반모음이든 전이음들은 모음과 자음 가운데 어느 영역에도 포함될 수 없는 독자적인 부류이다. 그리고 이러한 환경적 변이는 인정할 수 있다 하더라도 중세의 전이음을 나누어 설명하는 것은 무리가 뒤따른다.

훈민정음의 설명만을 통하여 본다면 기본자에 속하는 ‘ | ’는 /i/를, 소위 ‘판 | ’는 /j/에 속함을 알 수 있다. 물론 G<sub>1</sub>VG<sub>2</sub>의 음절 구조에서 G<sub>1</sub>은 [j]로 G<sub>2</sub>는 [j̥]로 구분하여 둘 필요성도 인정한다.

(8) 놀에예(龍飛御天歌16), 윈녁엇게예(月印釋譜7:2), 홀배요리라(月印釋譜7:46), 뵤요리라(月印千江之曲9), 게여본(釋譜詳節9:3), 미운(楞嚴經診解9:72)

(8)의 예들을 보면, 모음충돌 회피가 기대되는 환경이 아니다. 오히려 동음 생략이 기대되는 환경이 된다. 특기할 것은 이들은 용언의 어간이 활용하는 단계에서 나타나는 예외들인데 이들의 환경이 하향이중모음의 뒤라는 점이다.

이들의 변화 전 환경을 보면 다음 (9)와 같음을 확인할 수 있다.

(9) [+syllabic][−syllabic, −consonantal]+ [+syllabic]

(9)와 같은 환경이라면, 모음충돌 회피가 일어나야 할 하등의 이유가 없음에도 불구하고 전이음 삽입이 일어난 셈이 된다.

(10) 하향이중모음 뒤 전이음 삽입

$$\emptyset \rightarrow \left[ \begin{array}{l} - \text{syllabic} \\ - \text{cosonantal} \\ - \text{anterior} \\ + \text{cororal} \end{array} \right] / \left[ \begin{array}{l} - \text{syllabic} \\ - \text{cosonantal} \\ - \text{anterior} \\ + \text{cororal} \end{array} \right] \text{--- V}$$

이 규칙은 결과적으로 동음 삽입이라는 결과를 나타내게 되어 언어 보편성에 기대어 볼 때 적절하지 못한 해석이 된다. 이럴 경우에 하향 전이음은 모음성을 갖고, 상향 전이음은 자음성을 갖는다는 논리는 설득력을 가질 수 있다. [+vocalic]과 [-vocalic]이 연이어 나타나는 것이 되므로, (3)에서 제시된 예들은 모음충돌회피로 새롭게 설명될 수 있기 때문이다.

그러나 한 음소가 갖는 변이음들이 환경에 따라 자음성과 모음성을 오가게 된다는 사실은 여전히 설득력이 떨어지는 설명이 된다. 음성적인 관찰로는 가능한 문제가 되더라도 음운론적인 관점에서 이 둘의 경우는 절대 한 음소의 영역에 포함될 수 없는 것이기 때문이다.

부류에 있어서 절반씩 이전 자질 체계를 따른다는 것은 상향 전이음은 [-vocalic]<sup>13)</sup>이 되며 하향 전이음은 [+vocalic]이 되어 서로 다른 분류 체계 속에 속한다는 원론상의 문제가 제기된다. 훈민정음 창제자들의 논의는 이 관점과 상당히 일치한다는 면을 보인다는 점에서 음성학적인 관점에 치우쳐 있었던 것으로 여겨진다.

이상에서 논의한 사실들을 정리하여 본다면, 훈민정음 제자해 상에 나타난 ‘起於 |’와 ‘| 相合’의 구분은 Saussure와 Jones식의 음성적인 구분이었음을 알 수 있다. 이러한 음성적인 구분은 매우 정밀하게 음성의 차이를 인식하게 해 준다는 점에서는 매우 유용한 것이다.

일반적으로 전이음 [j, w]는 음향음성학적으로나 조음음성학적으로도 모음 [i, u]와 유사한 음이다. 음절 내부에서 이중모음들이 2mora로 인정되는 것은 이들 전이음의 지속성과 공명도가 모음에 매우 가깝다는 것을 입증해 주는 사실이다.

### 3.2. 하향전이음과 양음절성

이상에서 제기된 문제들을 고려하여 보면, 모음충돌과 관련한 사실을 음절 이론으로 설명할 수 있는 근거가 마련된다. 즉, 하향이중모음에서의 하향전이음은 뒤따르는 모음과의 관계에서 양음절성을 갖는다는 사실을 가정할 수 있다. 결과적으로는 전이구간과 안정구간의 연결 중에서 하향이중모음의 off-glide가 후행 음절의 on-glide의 역할을 함께 담당하게 되어 자질전과를 이루게 되며 그 결과가 양음절성으로 나타나는 것이라 할 수 있다.

‘놀애예’의 경우를 예들 들어 설명해 보면, 기저형은 /nol \$aj+əj/의 형태로 나타난다. 이 기저형에서 어절 단위 내에서의 음절 경계 및 형태소 경계 삭제 규칙을 적용하면, /nolajəj/가 되고 이들의 최종 도출형은 [nora|j]əj)로 나타난다는 것이다. 음절 경계가 삭제되고, 이후의 음성도출과정에서 선행 음절의 전이음이 후행 음절에도 영향을 미치는 양음절성을 띠는 결과를 보인다.

선후행 두 모음에 걸치는 이러한 전이음의 발음은 위에서 제시한 ‘놀애예’류의 발음을 가능하게 하는 요소가 되며, 이러한 것들이 표기에 반영되어 흡사 전이음 삽입 현상과 같은

표기형이 문헌상에 나타난 것이라고 할 수 있다. 그러므로 이들이 단모음이었을 가능성 제시나, [±vocalic]에 의하여 on glide, off glide를 각각 달리 표현해야 한다는 주장은 설득력을 잃게 된다.

결과적으로 양음절성으로 인한 중복 발음을 인정하게 되면 후어휘규칙으로 존재하는 전이음 삽입 규칙은 존재의 의미를 잃고 오히려 ‘하향이중모음의 2mora’설이 더욱 타당성을 얻게 된다. 해례에서 제시한 2음절 표기 문자들의 음성 도출 과정을 살펴보면 이러한 사실은 더욱 명확해 진다.

이상에서 하향이중모음과 관련하여 문제시 될 수 있는 사항들을 주로 hiatus 현상과 관련하여 설명해 보았다. 음절은 적어도 국어에 있어서는 ‘발화의 최소 단위’라는 정의가 가능하다. 또한, 국어의 경우에는 문자 창제시 표기 방식으로 채택된 것이 음절 단위의 모아쓰기인 것을 보면 음절의 중요성은 제삼 강조해도 지나침이 없는 것이라 생각한다.

이러한 음절과 관련하여 볼 때, 음절음운론에서 문제 해결의 실마리를 상당수 찾을 수 있을 것인데 그 한 예가 중세 하향이중모음과 관련한 off glide의 양음절성이다. 즉, 중세국어의 음운 현상 가운데, 전이음의 자질 전파가 있었을 것이며 이 전이음의 지배 관계가 한 음절에서 두 음절로 바뀌게 되었다는 것이다. 이러한 설명은 전이음의 음성학적인 구체성까지 음운론에 끌고 오는 번거러움을 차단할 수 있다는 점과 중세 표기의 예외적인 면을 모두 해결할 수 있다는 장점을 가진다.

#### 4. 결론

중세의 하향이중모음은 현대국어의 모음 체계와 비교해 볼 때, 가장 큰 차이를 보이며 활성화되어 있던 영역이다. 구개전이음 /j/가 off glide의 역할을 담당하는 특징을 공유하며, 본래 음운으로 역할을 유지하는 것들과 후어휘규칙의 적용을 받아 생성된 것들로 나뉜다. 훈민정음의 창제자들은 특히 하향이중모음을 ‘상합자 즉 서로 합쳐진 것’이라 칭하여 상향이중모음과의 차이가 있음을 제시한 바 있다.

이러한 하향이중모음의 특징을 살피기 위하여 음절 내부에서의 하향전이음의 기능을 특히 hiatus와 관련하여 살펴보았는데 간혹 보이는 동일음 삽입 현상과 관련한 표기는 도출 과정에서의 양음절성과 관련이 있음을 확인하였다. 이 과정에서 on glide와 off glide를 다른 요소로 인식하려던 선행 연구와 하향이중모음을 두 개 모음의 연계로 분석하는 내용들을 분석해 보았다. 결과적으로 음절 연계의 과정에서 발견되는 전이음의 지배 구조 확장으로 인하여 전이음 연속, 혹은 전이음 삽입 현상인 양 표기된 것이다.

전이음과 관련한 음운 변화들은 주로 결합적인 변화가 위주가 되어 일어나는 현상들이다. 특히, 모음충돌 회피, 동음 생략 등의 과정에서 보이는 각 단계의 변이들에는 자동 규칙으로서의 음절 구조 재조정 규칙이 개입하는 것이 일반적이다. 이러한 변이 과정을 확인하기 위해서 유의할 점은 기저형과 도출형 사이의 차이점에만 지나치게 집중하여 중간 단계에 소홀하면 안 되는데 이러한 과정 상의 문제들에 대한 것은 비단선 음운론적인 요소와 결부지어 연구하여야 할 차후의 과제로 남겨 두고자 한다.

## ■ 참고문헌

- 김성렬(2001), 「현대국어 이중모음 ‘의’의 단모음화 실현에 대하여」, 『선청어문』 29, 선청어문학회.
- 김종규(2010), 「이중모음의 운율구조와 음장」, 『語文學』 110, 한국어문학회.
- 도수희(1985), 「한국어 음운사에 있어서 부음 y에 대하여」, 『한글』 179, 한글학회.
- 박선우(2007), 「한국어의 이중모음 체계에 대한 제약기반적 분석」, 『음성·음운·형태론 연구』 13-2, 한국음운론학회.
- 안상철·조성문(2003), 「하향적 이중모음의 통시적 고찰」, 『언어』 28-4, 한국언어학회.
- 양병곤(1993), 「한국어 이중모음의 음향학적 연구」, 『말소리』 21-3, 말소리연구학회.
- 오정란(2005), 「중세국어 이중모음체계의 변화와 최적성 이론」, 『음성·음운·형태론 연구』 11-1, 한국음운론학회.
- 이승녕(1954), 「十五世紀의 母音體系와 二重母音의 Kontraktion의 發達에 對하여」, 『東方學誌』 1, 연세대 국학연구원.
- 趙文字(2007), 「한·중 이중모음의 음성학적인 대조 연구」, 『中國文學研究』 제34집, 한국중문학회.
- 차재은(1995), 「중세국어의 하향이중모음과 음절구조에 대하여」, 『한국어학』 2, 한국어문학회.
- 허웅(1952), 「‘에, 애, 외, 이’의 음가」, 『국어국문학』 1, 국어국문학회.
- 배주채(2003), 『한국어의 발음』, 삼경문화사.
- 신지영(2000), 『말소리의 이해: 음성학음운론 연구의 기초를 위하여』, 한국문화사.
- 이기문(1972), 『國語音韻史研究』, 탑출판사.
- 林東錫 역(1993), 『한어음운학강의』, 東文選.
- 崔世和(1976), 『15世紀 國語의 重母音 研究』, 亞細亞文化社.
- 최병선(1998), 『중세국어의 음절과 모음체계』, 도서출판 박이정.
- Chang-bean, Park. 2009. Asymmetric occurrence of glide formation and compensatory lengthening in Korean:an OT-CC analysis. *Studies in Phonetics, Phonology and Morphology*15-3. The Phonology-Morphology Circle of Korea.
- Prince, Alan and Paul Smolensky. 1993. Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar. Report No. RuCCS-TR-2. New Brunswick:Rutgers University Center for Cognitive Science.
- Chomsky, N. & Halle, M. 1968. *The Sound Pattern of English*. Harper & Row Publisher.
- Jones, D. 1962. *The Phoneme, Its Nature and Use*. Cambridge.
- Minkova, Donka & Robert Stockwell. 2003. English vowel shifts and ‘optimal’ diphthong. *Optimality Theory and Language Change*. Kluwer Academic Publishers.
- Trubetzkoy, N. S./Baltaxe, C.(英譯). 1971. *Principles of Phonology*. University of California Press.



□ 토론 □

## 중세국어의 하향이중모음과 전이음

최중호(동의대)

이 논문은 중세국어의 하향이중모음의 특징을 살피고, 음절 내부에서 하향전이음의 기능을 hiatus와 관련하여 살펴본 것이다. 발표자는 동일음 삽입 현상과 관련한 표기는 도출 과정에서 양음절성과 관련이 있음을 확인하고, 이 과정에서 on glide와 off glide를 다른 요소로 인식하려던 선행 연구와 하향이중모음을 두 개 모음의 연계하여 분석해 보았다. 결과적으로 음절 연계의 과정에서 발견되는 전이음의 지배 구조 확장으로 인하여 전이음 연속, 혹은 전이음 삽입 현상인 양 표기된 것으로 보았다.

토론자의 의무로 몇 가지 질문을 하고자 합니다. 비록 우문더라도 양해해 주시길 바랍니다.

1. "한 시대의 언어 체계란 관련 요인들의 연관성을 바탕으로 구축되는 것이므로 이중모음과 관련한 15세기 중심의 이론들을 확인하고 당시 전이음에 대한 분석과 음절 구조의 특성 확인을 통하여 문제에 접근해 가고자 한다. 이 과정에서 중국어와의 연관을 고려하여 문자 창제 과정에서 유입되었을 성운학의 영향을 함께 고찰하고자 한다." 라고 서론 부분에 언급하고 있습니다. 그러나 중국어와의 연관성을 고려한 문자의 창제 과정이라는 것이 상당히 모호하게 서술되어 있습니다. 이 부분에 대한 언급은 각주 6)에 한정되어 있습니다. 이 성운학의 이론이(특히, 이중모음과 연관해서) 중세어의 이중 모음에 어떤 영향을 주었는지 분명하게 밝혀 주셨으면 합니다.

2. 앞서 언급한 질문과 연관성이 있습니다. 한자음이 중세어에서 실현되었을 때, 한자음의 이중모음이 한국한자음에서 그대로 적용되었는가는 의문입니다. 언급하신 <要>는 중국어에서 삼중모음입니다. 중세한자음으로는 <요>입니다. 그러나 다음의 예를 참조한다면 성운학적 지식이 중세한자음의 이중모음 연구에 절대적인 가치를 가진다고 보기는 어려울 것 같습니다. ‘索’의 음은 /삭/과 /색/으로 나타납니다.

▶

▶

□

狛

○□

○

3. "(5a)의 경우도 동음생략 등의 과정을 통하여 축약이 일어나는 것이 오히려 자연스러울 것이라는 유추가 가능하다."라고 언급하고 있습니다. (5ab)의 예를 통해서 축약이 자연스럽다고 하였습니다. 이 논의가 더욱 신뢰를 받으려면 (5a)와 동일한 구조 안에서 축약이 일

어니는 예가 있어야 한다고 생각합니다. 그러나 생략의 예는 (5a)와는 다른 예를 설정하고 있습니다. 이 과정을 통해 과연 축약이 자연스러운 것인지 확인할 필요가 있지 않을까 생각합니다.

4. 마지막으로 우문입니다만, 발표자가 말하고자 하는 이중모음을 정확하게 밝혀주었으면 합니다. 일부의 예를 가지고 전체적인 이중모음의 모습을 설명하고 있습니다. 이는 상향 이중모음과 하향이중모음의 구분에 혼란을 겪게 하고 있습니다. 따라서 본문에서 연구 대상이 되는 이중모음에 대한 정리가 있었으면 좋겠다고 생각합니다.

이상입니다. 좋은 발표문을 작성하신다고 수고하셨습니다.

# 도시브랜드 슬로건<sup>1)</sup>의 표현 방식과 내용 연구

-국내 246개 자치단체를 중심으로-

한성일(경원대)

## 차 례

1. 머리말
  2. 선행연구를 통해 본 도시브랜드 슬로건의 현황과 문제점
    - 2.1. 선행연구 개관
    - 2.2. 선행연구를 통해 드러난 문제점
  3. 도시브랜드 슬로건의 표현적 특성
    - 3.1. 표기 형식
    - 3.2. 구성 형식
    - 3.3. 영어 표현
    - 3.4. 중의성의 활용
    - 3.5. 운율을 활용한 표현
  4. 도시브랜드 슬로건의 내용적 특성
    - 4.1. 어휘의 특성
    - 4.2. 소재의 특성
  5. 맺음말
- 참고문헌

## 1. 머리말

이 연구는 국내 246개 자치단체 브랜드 슬로건의 표현 방식과 내용을 분석하는 것을 목적으로 한다.

글로벌 시대에, 세계의 모든 지역은 세계의 소비자들과 관광객들로부터 관심의 대상이 될 뿐만 아니라, 세계 기업들의 투자를 유치하기 하기 위해서 다른 지역들과 경쟁을 하고 있다. 한 나라의 경제, 문화적 발전소인 도시들은 지속적으로 국제적 경쟁의 초점이 되고 있는 것이다. 이러한 환경 속에서 지역의 경쟁력은 다른 지역과의 변별성을 확보하고 세계인들과의 소통의 창을 넓히는 데 있다. 이 같은 목적에서 지역은 기업과 크게 다르지 않다. 강력한 브랜드를 갖고 있는 지역은 그 지역에서 생산되는 상품과 서비스를 더 쉽게 팔 수 있으며, 사람과 투자를 유인할 수 있다(김성도, 2007: 311).

1) 도시브랜드는 “특정 도시가 그 지역만이 가지고 있는 자연환경, 역사적인 특징, 문화적인 매력, 행정서비스 등 다른 도시와 확연히 구별하기 위해 사용하는 도시의 명칭, 상징물, 디자인, 혹은 그들의 결합체”라고 정의할 수 있다(서울특별시, 2004) 다시 말하면 도시브랜드란 ‘도시가 가지는 다양한 환경, 기능, 시설, 서비스 등에 의해 다른 도시와 구별되는 상태’이며 ‘외부의 인지도와 도시 인상을 의미한다고 볼 수 있다.

국내에서도 1990년대 지방자치가 시작되면서 자치단체들은 지역의 특성을 효과적으로 홍보하는 데 관심을 갖기 시작했고, 2002년 한일 월드컵을 치르면서 자치단체들은 세계적인 도시로의 도약을 시도하게 되었다. 이 과정에서 각 지자체들이 도시브랜드의 가치를 높이기 위한 도시브랜드<sup>2)</sup> 방안 중 하나로 적극 개발하기 시작한 것이 도시브랜드 슬로건이다. 왜냐하면 도시브랜드 슬로건은 도시 이미지<sup>3)</sup>를 가장 간결하고 효과적으로 표현하여 도시브랜드 가치를 높이는 데 절대적이기 때문이다.

도시브랜드 슬로건은 도시이미지의 주체이자 아이덴티티(Identity) 요소이다. 도시브랜드 슬로건은 각 도시의 기관, 지역, 사업, 이벤트 등의 이미지를 하나의 요소로 집약하여 도시의 비전과 발전 등을 상징화한다. 도시는 이것을 이용하여 도시 자체를 홍보하거나 특산물 축제 등에 도시만의 정체성을 구축하고 이미지를 업그레이드 시켜 나간다.

2011년 5월 현재, 16개 광역자치단체와 230개 지방자치단체의 대다수가 도시브랜드 슬로건을 제정하여 사용하고 있다. 그러나 국내 도시브랜드 슬로건이 지역의 특성과 지향점을 제대로 표현하고 있지 못하다는 비난이 쏟아져 나오고 있는 것이 현실이다. 도시브랜드 슬로건에 대한 앞선 연구에서도 이러한 문제점들이 반복적으로 제기되어 왔다.

따라서 이 연구에서는 앞선 연구들을 통해 드러난 국내 도시브랜드 슬로건의 문제점이 무엇인지를 살피고, 246개 지방자치단체의 브랜드 슬로건의 표현 방법과 내용을 보다 다각적으로 분석하고자 한다. 이 연구 결과는 도시브랜드 슬로건 개발에 필요한 효율적 표현 전략을 마련하는 데 필요한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

## 2. 선행연구를 통해 본 도시브랜드 슬로건의 현황과 문제점

### 2.1. 선행연구 개관

도시브랜드 슬로건에 대한 연구는 주로 도시브랜드 슬로건의 현황을 외국의 도시와 비교하여 제시하고, 도시브랜드 슬로건의 제작이 큰 틀에서 어떤 방향으로 이루어져야 하는가에 대한 제안이 주를 이룬다. 기업브랜드 슬로건에 대한 연구가 다양한 각도에서 심도 있게 이루어진 것과는 대조적이다. 연구 방향은 크게 실증연구와 내용분석으로 나누어 볼 수 있는데, 대부분 내용분석에 해당된다.

먼저 실증연구에는 도시브랜드 슬로건을 디자인적 관점에서 연구한 주치수·임지수(2005)의 연구가 있다. 이 연구에서는 서울의 도시브랜드 슬로건인 'Hi Seoul'의 새로운 디자인을 제안하였다. 오익근·이미경(2007)에서는 대구브랜드 슬로건 'Colorful Daegu'가 지역특성을 반영하지 못하고 있음을 지적하면서, 이는 슬로건 개발과정에 지역 주민의 의견이 수렴되지 않았기 때문이라고 했다. 이준엽·최광환(2007)은 'Dynamic Korea'에 대한 한국 관광브랜드 슬로건 유용성 연구를 진행한 결과 슬로건이 적합성이 경제 분야에서는 높게 나타났으나, 문화측면에서는 상대적으로 낮은 것으로 분석하였다. 이런 결과를 토대로 국가브랜드 슬로건과

2) 브랜드는 '소비자에게 제품을 보다 의미 있게 만들기 위한 노력'이라고 정의할 수 있다.

3) 이미지의 중요성이 부각되면서 국가이미지, 기업이미지, 브랜드이미지 등 다양한 이미지에 관한 연구가 수행되고 제각각의 중요성들이 나타나는 가운데 볼딩(Boulding, 1956)은 처음으로 도시이미지를 지역에 대한 사람들의 주관적 마음의 세계, 경험의 종합적 결과라고 정의하였다. 이후 올포트(Allport, 1979), 코틀러(Kotler, 1986), 임창호(1995), 김훈송·윤환(2007) 등에서 도시이미지에 대한 다양한 정의와 구성요소들이 제시되었다(김종우, 2009: 10).

상호 보완 역할을 할 수 있는 한국 관광브랜드 슬로건 개발이 필요함을 지적하고 있다.

내용분석으로는 먼저 슬로건의 해외 사례 분석을 시도하여 선진국의 관광 홍보 슬로건일 수록 납득이 가능하고, 차별화 되고, 매력적인 이미지를 전달하며 나아가 구체적이고, 적절하고, 기억하기 쉽게 제작되어 활용되고 있음을 소개한 박의서(2004)의 연구가 있다. 그는 심벌과 슬로건을 활용하여 국가 브랜드 이미지를 제고시키고 관광 효과를 거두기 위해서는 다양한 시각적 상징물과 슬로건을 개발해야 함을 주장하였다.

박홍식(2005)은 국내 및 해외 도시 간 브랜드 슬로건의 비교를 통해 국내 도시들이 글로벌 마케팅을 위해 영어 슬로건을 개발하고 있으나, 외국인 고객은 거의 없고 주민들이 읽기 불편하고 뜻을 이해하기도 힘들어 오히려 친밀감과 충분한 의사전달 의미의 공유를 방해하고 있다고 주장한다. 브랜드 슬로건에 대한 기본적 학습, 인식 등이 부족한 가운데 일련의 과정이 진행되는 것을 문제점으로 지적하였다. 외국 도시의 경우 브랜드 슬로건의 적절성에 중점을 주지만 국내 도시는 'Dynamic', 'Nice', 'Clean' 등 차별화가 어려운 단어를 선호한다고 밝히면서 국내에서 도시브랜드 슬로건이 지방정부 전체에 확산되는 추세이므로 현실적 수요가 높은 점을 감안하여 신중하게 접근해야 한다고 지적하였다. 김자영(2006)은 도시브랜드 슬로건 선정 경로와 담고 있는 의미, 활용 실태 등을 연구하였다. 이 연구를 통해 도시브랜드 슬로건 제정 과정에서 지자체의 오류와 한계를 지적하였다.

이희복(2006)은 도시브랜드 슬로건의 수사적 분석을 통해 우리나라 지방자치 단체의 도시브랜드에 대한 마케팅과 커뮤니케이션에 대한 관심은 매우 높으나 전략적 운영은 미숙하다고 평가하고, 동일한 슬로건을 사용하는 경우가 발견되었음을 지적하였다. 또한 빈도분석을 통해 한글표기 우선, 대조법의 활용, 이미지 제고 중심의 메시지, 단순 정보의 제공, 문화적 장소마케팅, 정감 있는 브랜드 개성의 강조가 주된 내용으로 나타났다고 밝혔다.

최홍락(2007)은 경향 분석을 통해 도시브랜드 슬로건의 구조와 유형을 분석하였다. 이 연구에 따르면 도시브랜드 슬로건의 문장은 짧고 단항과 2항의 구조를 가지며 도시명의 포함 여부, 캠페인형과 이미지 포지셔닝형 등으로 구분된다. 브랜드 슬로건의 소재를 추상적 요소, 자연적 환경 요소, 전통이나 인문 사회적 요소로 구분해 분류하면서, 막연하고 추상적인 슬로건이 많아 지역의 고유 가치나 개성, 전통 등 독창성 창출이 어렵다는 문제점을 지적하였다.

우석진(2007)의 연구는 지방자치단체의 도시브랜드 슬로건의 내용과 표현 전략을 다양한 측면에서 분석한 점에서 큰 가치가 있다. 이 연구에서는 기존 연구자들의 분석유무를 종합하여, '언어적 기법', '전달의미 유형', '소재 유형', '브랜드개성'의 분석유무를 마련하였고, 이를 통해 104개의 도시브랜드 슬로건을 분석하였다. 언어적 기법에서는 '단체명 포함여부', '표기형식', '구성형식', '배열형식', '운율', '비유법', '인칭' 등을, 전달의미 유형에서는 슬로건의 의미를 '우위적 표현', '이미지 제고 표현', '정보적 제공 표현'으로 나누어 살폈다. 소재 유형에서는 슬로건의 소재를 '추상적 가치 요소', '자연 지리적 요소', '전통/인문 사회적 요소'로 나누어 살폈다. 브랜드 개성에서는 슬로건의 성격을 '정감', '열정', '세련', '성실'의 네 요소로 나누어 살폈다. 그런데 문제는 각 분석유목의 비율을 표로 제시하기만 했을 뿐, 각 분석유목에 해당하는 슬로건이 어떤 것인지, 또 슬로건을 각 하위 유형으로 분류한 객관적 근거를 전혀 제시하지 않고 있는 것이 문제점으로 지적될 수 있다.

변재상(2009)에서는 도시브랜드 슬로건을 도시의 이미지 전략 및 시정구호와 구분해야 함을 주장하면서 2003년 시정구호의 경향이 2009년에 어떻게 변화하였는지를 분석하고 있다. 도시브랜드 슬로건을 '경관·생태적 요인', '역사·문화적 요인', '행정·경제적 요인', '추상·감각적 요인'의 네 가지 요인으로 분류하였는데, 이 연구에 의하면 행정·경제적 요인과 추상·감

각적 요인의 어휘 사용이 많다고 한다. 그는 이를 통해 도시마케팅 전략의 흐름이 어떻게 바뀌고 있는지를 확인할 수 있다고 했다.

한성일(2011)에서는 도시브랜드 슬로건이 국가브랜드 가치 제고를 위해 필요함을 주장하였고, 도시브랜드 슬로건 선정과정에 전문가들의 동참과 이를 뒷받침할 수 있는 제도적 장치가 마련되어야 함을 주장하고 있다. 또한 현재 사용되고 있는 도시브랜드 슬로건에 대한 주민들의 태도를 심층적으로 분석하는 작업이 선행되어야 한다고 했다.

## 2.2. 선행연구를 통해 드러난 문제점

앞선 연구들은 주로 국내 도시브랜드 슬로건의 현황을 제시한 후, 도시브랜드 슬로건의 문제점과 개선 방안에 대한 제안을 하고 있다. 앞선 연구들에서 분석한 문제점은 크게 다르지 않다. 이를 간단히 정리하면 다음과 같다.

- 1) 도시브랜드 슬로건이 도시 이미지를 제대로 표현하지 못하고 있다.
- 2) 도시브랜드 슬로건이 차별화되지 못하고 있다.
- 3) 도시브랜드 슬로건에 사용된 영어 표현이 적합하지 못하다.
- 4) 도시브랜드 슬로건의 선정에 전문가들이 참여하지 못했다.
- 5) 도시브랜드 슬로건을 통합적으로 관리하는 기관이 없다.
- 6) 도시브랜드 슬로건이 도시이미지 홍보에 충분히 활용되고 있지 못하다.
- 7) 도시브랜드 슬로건이 지속적이지 못하다.

위에서 제시한 문제점 중 1)-3)은 언어표현과 관련된 문제이고, 4)-7)은 정책적인 문제에 해당한다.

도시브랜드 슬로건은 대부분 지자체 자체에서 선정하거나 주민공모를 통해 선정한다. 따라서 전문가들의 참여가 거의 이루어지지 않고 있다. 또한 각 지자체 별로 슬로건을 선정하다보니 중복되는 경우도 많고, 예산의 낭비도 그만큼 심하다. 더 큰 문제는 자치단체장이 바뀔 때마다 도시브랜드 슬로건이 바뀌는 사례가 많다는 점이다.

이러한 문제를 해결하기 위해서는 도시브랜드 슬로건을 선정하는 별도의 기구를 설립하고 여기에 관련 전문가들(국어학자, 마케팅 전문가)을 참여시키는 것이 필요하다. 문화관광부 산하에 국가브랜드 이미지 표상화 위원회(가칭) 등을 설립하는 것도 고려해 볼 만하다(한성일, 2011: 372).

도시브랜드 슬로건이 도시 이미지를 제대로 표현하지 못하고, 차별화되지 못한 것은 도시의 특성과 정체성을 정확히 파악하지 못했기 때문이며, 나아가 어휘의 선택과 구성을 효과적으로 하지 못했기 때문이다. 또한 지나치게 영어를 많이 사용함으로써 도시 이미지를 효율적으로 표현하는 데 어려움을 겪고 있는 것도 문제다.

이에 이 연구에서는 도시브랜드 슬로건의 표현 특성과 내용특성을 보다 다각적으로 분석해 보고자 한다. 앞선 연구들이 일부 지역의 슬로건만을 대상으로 한 한계를 극복하기 위해서 246개 지방자치단체 모두를 대상으로 삼았다. 슬로건은 지방자치단체 홈페이지를 방문해서 일일이 확인하는 작업을 거쳤다.

지자체 홈페이지에 브랜드 슬로건이라고 명확히 밝히고 있는 경우도 있지만, 명확히 밝히고 있지 않은 경우도 많았다. 이 경우에는 시정구호 등을 대상으로 삼았고, 홈페이지에 메인

화면에 등장하는 구호를 브랜드 슬로건으로 간주했다.

변재상(2009: 1110)에서는 ‘도시이미지 전략 및 시정구호’와 ‘도시브랜드 슬로건’을 다음과 같이 구분하고 있다.

도시이미지 전략 및 시정구호는 각 도시별로 추구하는 거시적 정책 목표로서, 예컨대 ‘빛과 예술의 도시’, ‘자연의 도시’, ‘전통이 살아있는 도시’ 등과 같이 도시의 정체성을 표현하거나 미래의 정책 방향을 시사하는 표어 형태의 짧은 문구를 말한다. 반면 도시브랜드 슬로건은 이미지 전략 및 시정구호를 함축적으로 표현한 해당 도시의 상표 혹은 브랜드로서 ‘Hi Seoul’ 등과 같이 글로벌 환경에 대응할 수 있으며 국제적 통용이 가능한, 주로 영문 형태로 제작된 극히 축약된 메시지라고 정의할 수 있다.

그러나 영어로 표현되지 않은 경우도 한 단어로 축약된 경우가 있으며, 국제적 통용이 가능한 것이 도시브랜드 슬로건의 필요조건이라고 생각되지는 않는다. 따라서 이 연구에서는 이들을 구분하지 않고 모두 도시브랜드 슬로건으로 판단하고자 한다. 이에 대해서는 좀더 논의가 필요할 것으로 생각한다.

표현 특성에서는 표기형식, 구성형식, 영어표현, 중의성의 활용 등에 대해 살피고 이러한 표현 특성이 효과적인 도시브랜드 슬로건을 만드는 데 기여하고 있는지를 따져보고자 한다.

내용 특성에서는 어휘의 특성과 소재의 특성으로 나누어 살피고자 한다. 도시브랜드 슬로건에 사용된 어휘들을 빈도수로 정리해서 이러한 어휘들이 도시의 이미지를 표현하는 데 적합한지의 여부를 따져보고자 한다. 또한 슬로건에 사용된 소재를 변재상(2009)에서 제시한 네 가지 요인, 즉 ‘경관생태적 요인’, ‘역사·문화적 요인’, ‘행정·경제적 요인’, ‘추상·감각적 요인’으로 분류해서 어떤 소재가 가장 많이 사용되고 있는지를 밝히고자 한다.

이러한 내용 분석을 통해 도시브랜드 슬로건이 지역의 특성을 잘 살리지 못하고 있으며, 중복 선정되어 차별성이 없음을 분명히 밝히고자 한다.

### 3. 도시브랜드 슬로건의 표현적 특성

경재영(2007: 83)에서는 도시브랜드 슬로건의 조건으로 6가지를 제시했다. ‘짧아야 한다’, ‘명확해야 한다’, ‘적절해야 한다’, ‘흥미 있어야 한다’, ‘독창적이어야 한다’, ‘기억하기 쉬어야 한다’ 등이다.

기억하기 쉬우면서도 명확해야 하고, 짧으면서도 도시이미지에 적절한 슬로건을 개발하는 일이 쉬운 일은 아니다. 따라서 다양한 표현 방식을 활용해서 슬로건을 만드는 노력이 무엇보다 필요하다. 현재 사용되고 있는 도시브랜드 슬로건의 표현적 특성을 살펴보고자 하겠다.

#### 3.1. 표기 형식

도시브랜드 슬로건의 표기방식은 크게 ‘한글’, ‘로마자’, ‘로마자+숫자’, ‘한글+로마자’, ‘한글+한자’ 등으로 이루어져 있다. 이를 정리하면 다음과 같다.

<표-1> 표기 형식

표기 형식	빈도(비율)	사례
한글	146개 (59.3%)	해 뜨는 강동, 희망찬 사상, 사람중심 건강 남구(울산광역시 남구), 행복특별시(의정부시), 아리아리! 정선, 녹색수도(충주시), 행복한 서산, 장하다 순창, 대숲맑은 담양, 삼국유사의 고장(군위군), 사랑해요 보물섬(남해군), 천년의 비상(전라북도)
로마자	79개 (32.1%)	the first(서울 종로구), Vitamin(강화군), Always Taebaek, Smart Asan, Good & Different(영주시)
로마자+숫자	1개	HAPPY 700(평창군)
한글+ 로마자/ 로마자+ 한글	14개(5.7%)	e-푸른성남, Yes! 의왕, Dramatic 철원, 참 좋아 YOU 보은, My 진안, 아하! Suncheon, Therapy 화순, New+ 영암, Running 문경, Dynamic 경산,
한글+한자/한자+한글	6개(2.4%)	서울의 門(동대문구), 動트는 동해(동해시), 세계속의 錦山(금산군), 사랑海요 영덕, 水려한 합천

‘한글’ 표기가 146개로 전체 59.3%를 차지하고 있고, 로마자가 79개로 32.1%를 차지하고 있다. 로마자 표기는 한 개의 영어 단어로 구성된 단어형이 대부분이었다. 기존의 구형이나 문장형의 시정구호를 좀더 간결하게 표현하려는 목적으로 한 단어로 이루어진 영어 단어를 많이 사용한 것으로 보인다. 물론 국제화시대에 세계에 통용될 목적이 가장 큰 것으로 생각된다. ‘한글+로마자’의 경우도 지역은 ‘한글’로 도시 정체성을 나타내는 표현은 ‘로마자’로 표현한 경우가 대부분이다. 이는 로마자로 모두 표기했을 경우, 지역 주민들이 이해하기 어렵다는 점이 고려된 듯하다.

### 3.2. 구성 형식

슬로건을 구성하고 있는 형식에 따라 단어형, 구형, 문장형으로 구분된다. 단어형은 한 개 이상의 명사로 이루어져 있는 형태를 말하며, 구형은 단체명을 수식하는 구조를 이루는 형태를 말한다. 문장형은 종결어미가 사용되는 경우를 말한다. 영어가 사용된 슬로건의 대부분은 단어형이었고, 고유어가 사용된 슬로건의 대부분은 구형이나 문장형이었다. 문장형은 다음의 7개였다.

- 중구는 대구의 중심입니다 (대구광역시 중구)
- 환동해의 중심 속초의 시대를 엽니다 (강원도 속초시)
- 한바탕 전주 세계를 비빈다 (전라북도 전주시)
- 함께 달리는 장흥 희망의 정남으로 (전라남도 장흥군)
- 자연을 노래하다, 청송 (경상북도 청송군)
- 사랑海요 영덕 (경상북도 영덕군)
- 사랑해요 보물섬(경상남도 남해군)



### 3.3. 영어 표현

도시브랜드 슬로건의 가장 큰 표현상의 특징은 영어의 사용이다. 시정구호 단계에서는 대부분 고유어로 표현되던 슬로건이 새롭게 제작되는 단계에서는 거의 대부분 영어로 만들어지고 있다. 글로벌 시대에 세계와 경쟁하기 위해서는 국제적으로 통용될 수 있는 영어의 사용은 불가피할 수도 있다. 그런데 문제는 이러한 영어 표현이 과연 국제적으로 통용될 수 있는지에 대해서는 의문의 여지가 많다.

먼저 영어 이니셜이 사용된 경우를 살펴보자.

대전광역시 슬로건 'It's Daejeon'은 대전이 가장 살기 좋은 도시라는 뜻이다. 영어 'It's'는 Interesting(재미), Tradition & Culture(전통과 문화), Science & Technology(과학과 기술)의 첫 글자에서 가져온 것이라고 한다. 경기도 이천시의 슬로건 'A.R.T ICHEON'에서 A.R.T는 각각 Active(활력 있는 도시), Rich(풍요로운 도시), Top(최고의 도시)를 뜻한다. 성남시의 슬로건 'e-푸른 성남'에서 'e'는 IT, 인터넷, 정보화, 첨단산업을 의미한다. 파주시의 슬로건 'G&G PAJU'에서 두 개의 'G'는 각각 'Good(살기 좋은)', 'Great(품격 있는)'을 의미한다. 전북 진안군의 슬로건 'My 진안'에서 My는 '나의'라는 원래 의미 이외에 진안군의 'M(마이산)'과 'Y(용담호)'를 의미한다고 한다. 경기도 안양시의 슬로건 'A+ Anyang'은 안양의 이니셜 A와 첨단, 예술, 환경의 트리플A를 의미한다고 한다.

이러한 영이 이니셜을 짧은 단어로 도시의 정체성을 함축할 수 있다는 장점을 지닌다. 그런데 문제는 이러한 이니셜에 함축된 의미를 해당 지자체 홈페이지의 설명을 보지 않고는 도저히 유추해 내기가 어렵다는 것이다.

다음 영어합성어에서도 같은 문제점을 발견할 수 있다.

서울 도봉구의 슬로건 'Greenpia', 대구 광역시 남구의 슬로건 'Dreampia', 경북 봉화군의 '파인토피아(Finetopia)', 경북 울진군의 'Marinepia' 등은 'Green, Dream, Fine, Marine'에 '이상향'을 뜻하는 Utopia를 결합해서 만든 표현들이다. 부산광역시 북구의 슬로건 'HuNature'는 Human과 Nature의 합성어이다.

이상향을 동경하는 한국인들의 정서 때문인지 'Utopia'를 많이 활용하고 있으나 과연 이렇게 압축된 합성어를 외국인들이 쉽게 이해할 수 있을지 의문이다.

### 3.4. 중의성의 활용

한 두 개의 짧은 단어로 도시의 특성을 적합하게 표현하는 것은 사실 어려운 일이다. 따라서 두 가지 의미를 동시에 나타내는 중의성은 슬로건에 효과적으로 활용될 수 있을 것이다. 중의성은 함축적이고 창의적 표현의 한 유형으로 언어표현의 효율성을 극대화하는 언어 전략의 하나이기 때문이다(한성일, 2008: 343).

먼저 부산광역시 수영구의 슬로건 'Seayou Suyeong'은 광안리 해수욕장이 위치한 지역의 특성을 드러내기 위해 '당신(you)의 바다(sea)'라는 의미를 전달하고 있다. 동시에 'see you'와의 동음성을 활용해 '수영에서 만나자'라는 의미를 전달하고 있다.

다음은 영어와 고유어의 동음이의성을 활용하여 중의적 의미를 나타내는 경우로 가장 많은 사례를 발견할 수 있다. 경기도 동두천시의 슬로건 '두드림 동두천'은 '(복을)두드리다'의 명사형 '두드림'을 활용해 도시의 역동성을 표현하고 있다. 동시에 '두드림'은 영어 'Do Dream'을 표기한 것으로 꿈을 이루겠다는 동두천시의 미래 비전을 제시하고 있다. 부산광

역시 동구의 슬로건 ‘Sing Sing’은 ‘노래 부르다’라는 원래 의미 이외에도 의태어 ‘쌍쌍’의 로마자 표기를 나타낸 것이기도 하다. 늘 노래 부르는 즐거운 도시라는 이미지와 역동적인 움직임을 보이는 도시 이미지를 복합적으로 드러내려는 의도에서 만들어진 것으로 보인다. 충북 보은군의 슬로건 ‘참 좋아 You 보은’은 ‘네(보은)가 좋다’는 의미를 전달하고 있는데, 이때 대명사 ‘you’는 충청도 사투리의 종결어미 ‘-유’를 의미하기도 한다. 지역적 특성을 잘 표현한 사례라고 할 수 있다. 강원도 양양군의 슬로건 ‘오래오래 양양’은 오랫동안 번성할 도시의 미래의 비전을 나타내고 있다. 동시에 스페인어 감탄사 ‘ole ole’와의 발음의 유사성을 활용하고 있는 것으로 보인다.

한자어의 동음이의성을 활용한 경우도 있다. 이는 통신 언어에서 시작되어 광고언어로 파급된 조어법의 영향을 받은 것으로 기업브랜드 슬로건에서도 많이 발견된다(한성일, 2009: 152). 경남 함천군의 슬로건 ‘水려한 합천’은 ‘수려(秀麗)’와 ‘물[水]’의 의미를 동시에 드러내고 있다. 빼어나게 아름다운 곳이라는 의미를 전달함과 동시에 ‘물’의 고장이라는 의미를 표현하고 있다. 경북 영덕군의 슬로건 ‘사랑海요 영덕’은 지역을 사랑한다는 의미와 함께, ‘바다’라는 지역 특성을 한자어 ‘海’를 사용해 표현하고 있다.

전북 장수군의 슬로건 ‘장수만세’는 장수가 최고의 도시라는 의미와 함께 ‘장수(長壽)’하는 도시라는 의미를 동시에 나타내고 있다. 노인들을 대상으로 했던 ‘장수만세’라는 제목의 텔레비전 방송프로그램이 연상된다. 전북 순창군의 슬로건 ‘장하다 순창’은 장하고 대견한 도시라는 의미와 함께 ‘장(醬)’으로 유명한 지역의 특성을 동시에 나타내고 있다.

고유어와 한자어의 동음이의성을 활용한 경우도 있다. 강원도 동해시의 슬로건 ‘動트는 동해’는 고유어 ‘동’과 한자어 ‘動’의 중의성을 활용해서 해가 가장 먼저 뜨는 동해안 바닷가의 지리적 특성과 미래를 향해 힘차게 나아가겠다는 도시의 비전을 나타내고 있다. 충남 홍성군의 슬로건 ‘未來路’는 ‘미래로 나가자’라는 도시의 비전을 나타냄과 동시에 ‘-로’라는 지향격 조사를 한자 ‘路(길)’로 표기함으로써, 홍성군 자체가 미래로 나아가는 길이 되겠다는 의지를 표현하고 있다.

### 3.5. 운율을 활용한 표현

슬로건은 기억하기 쉬워야 한다. 따라서 리듬감을 만들어 주는 것도 매우 중요한 표현 전략의 하나라고 할 수 있다. 기업슬로건에서도 다양한 운율을 활용해 리듬감을 부여하는 경우가 많다. 슬로건의 운율은 ‘압운(押韻)’에 의해서도 만들어진다. 압운에 의한 반복은 리듬감을 만들어, 슬로건이 전달하고자 하는 메시지를 읽기 쉽고, 듣기 쉽게 할 뿐만 아니라 이해하기 쉽게 해준다(한성일, 2009: 144-145). 도시브랜드 슬로건에서는 이러한 운율을 활용한 경우를 많이 발견할 수는 없었다. 그렇지만 슬로건을 선정할 때 반드시 고려해야 할 내용인 것은 틀림없다.

강원도 영월군의 슬로건 ‘Young World’는 젊은 도시라는 이미지를 전달하고 있는데, ‘영월’이라는 도시명과 발음이 유사함으로써 기억을 용이하게 하려는 의도가 엿보인다. 경남 고령군의 슬로건 ‘go go goryeong’은 두운을 이용해서 ‘고령’이라는 도시명을 쉽게 기억할 수 있도록 했다.

#### 4. 도시브랜드 슬로건의 내용적 특성

##### 4.1. 어휘의 특성

도시브랜드 슬로건의 내용 특성에서 먼저 많이 사용되는 어휘들을 빈도순으로 분류하였다. 빈도수가 높은 어휘를 추출함으로써 자치단체들이 지향하는 도시 정체성의 방향을 파악할 수 있을 것으로 생각하였다.

<표-2> 주요 어휘

순위	고유어		영어	
	빈도	사례	빈도	사례
1	24	도시	7	you(5), your(2)
2	19	희망(18)/희망차다(1)	4	new, happy
3	17	행복(8)/행복하다(9)	3	city, dynamic, go, high, sing
4	12	함께(6)/함께하다(6)	2	best, change, dream(dreampia), eco(ecopia), for, global, good, green(greenpia) hi, human, yes,
5	11	중심	1	A+, active, A.R.T, always, amazing, amenity, bright, beautiful, better, blue, bravo, central, clean, different, digital, dramatic, e, edu, energy, evergreen, excellent, fantasia, fast, first, fun, fresh, 파인토피아, great, G&G, health, hot, hub, HuNature, jump, just, lucky, life, let's, 레저, marinepia, mirpia, more, my, O2(산소), 넘버원, power, 레인보우, rising, running, star, start, sea, singgreen simile, smart, sun, sunshine, super, therapy, 투게더, top, touch, tradition, vision vitamin, viva, wave, with, wonderful, world, wow, young
6	9	사람		
7	8	문화, 새(新)		
8	7	고장, 세계, 자연		
9	6	땅, 살기 좋다		
10	5	미래, 창조, 아름다운, 풍요로운, 열다		
11	4	변화, 사랑, 섬, 시대, 잘사는		
12	3	건강, 다, 더불어, 도약, 명품, 복지, 시민, 역사, 위대한, 속, 살고 싶다, 주민, 자랑스러운 품격, 천년, 활기찬		
13	2	가득한, 감동, 꿈, 더, 따뜻한, 맑은, 매력 있는, 보물, 사는(살다), 살아, 수도, 수려한, 숨쉬는, 생명, 좋은, 웅비하는, 으뜸, 청정, 참, 휴양, 활력		

빈도수가 5회 이상인 어휘를 살펴보면, 도시(24회), 고장(7회)를 제외하면, 대부분 추상적 어휘가 대다수를 차지하고 있음을 알 수 있다.

행복, 풍요로움, 살기 좋음을 가장 최고의 가치로 여기고, 이를 위해서는 아름다운 자연이 있어야 하며, 이러한 것들이 가까운 장래에 이루어질 것이라는 ‘희망’을 가진다. 도시는 ‘중

심'이 되어야 하며 사람들은 다 함께 새로운 미래를 열어나아가야 한다.

영어 단어들의 경우도 고유어 단어와 크게 다르지 않다. 도시의 주체인 지역주민들을 나타내는 2인칭 대명사 'you'의 빈도수가 가장 많다. 이는 슬로건의 화자(자치단체)가 청자(지역주민)를 '당신'이라고 부르게 되면 '당신'이라는 청자는 동일시(identification)의 과정으로 통해 표어의 주체가 되어 화자의 요구를 능동적으로 수용하는 입장에 서게 된다(한성일, 2009: 151). 이는 고유어에서 '함께'라는 단어의 빈도수가 높음과 같은 맥락에서 이해될 수 있다.

고유어와 마찬가지로 new, happy, high, best, dream, good 등의 추상적 가치를 표현하는 어휘들이 많이 사용되었고, green, eco 등과 같이 자연과 생태환경을 나타내는 어휘들이 많이 사용되었다.

## 4.2. 소재의 특성

도시브랜드 슬로건에 반영된 도시의 요소<sup>4)</sup>들을 박홍식(2005)에서는 '추상적 가치', '자연 지리적 요소', '전통이나 인문사회적 요소'로 분류하였다. 추상적 가치에는 도시에 대한 호의적 이미지 창출을 위해 긍정적 가치, 특히 미래 지향적이고 사회에서 사용빈도가 높은 단어들 이 선호된다. 예를 들어 미래, 용기, 개척, 신뢰, 창조, 믿음, 인류, 꿈, 프라이드 등이다. 부산광역시의 'Dynamic Busan', 경상북도의 'Pride Gyeongbuk' 등은 긍정적 가치, 신뢰의 메시지를 전달하고 있다. 그러나 이러한 방법은 도시 이미지를 포괄적으로 상징하는 장점은 있으나 막연하고 추상적이어서 지역의 고유가치나 개성, 전통 등 독창성의 창출이 어렵다. 'Hi Seoul' 이 그러한 예이다. 자연지리적 요소는 지역 특유의 환경, 지리적 상징성 등을 가리키는 용어를 선택해 도시에 대한 직접적인 인상, 회상을 촉진하는 것이다. 예를 들어 바다, 산, 평야, 일출 등을 소재로 한 경우이다. 강릉시의 '솔향 강릉', 통영시의 '바다의 땅 통영' 등이 그러한 예이다. 이러한 방식은 특정 도시 이미지 연상에 뚜렷한 효과가 있다. 그러나 지리적 특성을 이용한 도시브랜드 슬로건은 활용성면에서 제약이 있어 활용시 약점이 있다. 전통이나 인문 사회적 요소는 도시브랜드 슬로건에 항구, 다리 등의 명칭을 이용한다. 고유성 확보, 구체적 의미 전달에 유리한 방법이다. 이러한 특정한 요소를 슬로건화 한 것은 미래지향성, 비전, 가치표현에 한계가 있다.

이 연구에서는 변재상(2009)에서 제시한 네 가지 요인을 활용해서 도시브랜드 슬로건의 요인을 분석하고자 한다.

첫째, 경관생태적 요인은 '자연'이나 '바다'와 같은 자연적 요소를 중요한 이미지 전략 어휘로 활용하고 있다. 나아가 생명, 청정, 휴양, eco, green와 같은 명사와 맑다, 숨쉬다, 아름답다 등의 동사를 통해 자연생태를 중요한 가치로 삼아 인간과 자연이 공존하는 도시라는 이미지를 표현하고 있는 경우이다. 둘째, 역사문화적 요인은 유구한 역사적 전통을 가진 도시, 또는 다양한 문화적 특성을 가진 도시라는 이미지를 드러내고 있는 경우이다. 셋째, 행정경제적 요인은 '세계, 미래, 창조, 변화, 건강, 명품, 복지, 풍요' 등의 어휘를 사용하고 경제적으로 풍요하고, 행정 기반이 잘 갖추어진 명품 도시의 이미지를 표현하고 있는 경우이다. 넷째, 추상감각적 요인은 '희망, 행복, 꿈, 사랑' 등의 추상적 어휘들과 '살기 좋은'과 같은 감각적 요소를 사용하여 도시의 비전을 제시하고 있는 경우이다.

4) 김종우(2009: 27)에서는 이미지의 바탕요소로 '환경', '문화', '역사', '비전'을 제시하였다.

<표-3> 도시브랜드 슬로건의 소재

소재	빈도수(비율)	사례
추상·감각	122개 (49.6%)	희망 강북(서울), 살기 좋은 북구(대구), 브라보 안산, 행복한 서산, Good 충주, YES GUMI
경관·생태	58개 (23.6%)	해 뜨는 강동(서울), 자연의 고장(용진군), 레인보우 영동 대숲맑은 담양, 나비의 고장(함평군), 아름다운 신비의 섬(울릉군), Green Wave(서울 중랑구), Blue City Geoje
행정·경제	50개 (20.3%)	서울의 중심(중구), 다 함께 만드는 명품도시 울주, 활력 있는 복지 읍성, Central Gimcheon, Jump 부자 창녕
역사·문화	14개 ( 5.7%)	삼국유사의 고장(경북 군위), 고구려의 기상, 구리시 한바탕 진주 세계를 비빈다, 아리아리 정선
기타	3개 (0.12%)	(추상+경관) HAPPY 700(평창), HuNature(부산 북구) (행정+경관) e-푸른 성남

도시브랜드 슬로건의 소재는 ‘추상·감각적 요소’가 49.6%로 절반을 차지하고 있어, 도시브랜드 슬로건의 이미지가 매우 추상적으로 제시되어 있음을 알 수 있다. 경관·생태적 요소, 행정·경제적 요소가 각각 23%와 20%를 차지하고 있다. 상대적으로 역사·문화적 요소가 차지하는 비율은 5.7%로 매우 낮았다. 도시의 역사 문화적 요소들을 적극 발굴하여 이미지화하는 작업이 시급함을 알 수 있다.

## 5. 맺음말

지금까지의 분석을 통해 얻은 몇 가지 아이디어를 제시하면 다음과 같다.

브랜드로서의 자산 가치를 생각하고 지역의 브랜드 유산, 도시의 이미지 정체성 구축, 구성원의 일체감을 형성하기 위하여 지역의 이미지에 맞게, 비전과 목표가 명확하게 설정된 도시브랜드 슬로건은 반드시 필요하다.

해외의 도시들은 도시브랜드 슬로건의 적절성이나, 슬로건의 차별성, 고유성을 핵심 요소로 개발하는 데 비해, 국내 도시브랜드 슬로건은 대부분 그렇지 못하다. 물론 편하게 듣고, 보편적이고, 긍정적 가치를 가지고, 차별성이 있고, 발음이 쉬운 슬로건을 개발하는 일은 쉽지 않다. 그러나 지역의 자연경관, 지리적 조건, 전통, 문화적 고유성, 사회적 특징 등에 대한 고찰과 세밀한 조사를 통한 고유가치에 중점을 두어서 브랜드 가치를 만들어야 할 것이다.

글로벌 마케팅을 위해 영어 슬로건을 위주로 개발하고 있으나 이미지 커뮤니케이션은 국내를 대상으로 하고 있다. 영어 슬로건을 개발하고 있으나 외국인 고객은 전혀 없고 지역주민들 입장에서 읽기 불편하고 뜻도 이해하고 어려워 친밀감, 의사전달, 의미공유의 어려움이 있다.

많은 도시들이 유행을 따라 유사한 경향의 도시브랜드 슬로건을 만드는 것은 도시마다 추구하는 정책의 차별성이 부족하다는 것을 간접적으로 시사해 준다. 따라서 슬로건 선정을

전담할 수 있는 기관의 설립이 필요하다.

도시의 문화적 특징, 비전, 전략적 접근, 브랜드 영향 조사, 연구 등에 충분한 시간의 할애를 필요로 한다. 또한 새롭고 독창적인 브랜드 슬로건을 선정하기 위해서는 관료적 절차나 지역 사회의 합의 과정이 아니라 외부 전문가 집단의 견해를 모으는 것이 필요하다.

## ■ 참고문헌

- 강수영(2010), 「브랜드 스토리 광고유형이 소비자의 태도와 구매의도에 미치는 영향: 관여도와 제품성격의 조절효과를 중심으로」, 한양대학교 석사학위 논문.
- 강태완(2002), 「공공기관 표어의 언화행위에 관한 연구」, 『한국언론학회』 46-2, 한국언론학회, pp5-32.
- 강재정 외(2003), 「제주 대표브랜드(슬로건) 개발 연구」, 제주발전연구원 정책 보고서.
- 경재영(2007), 「도시브랜드 슬로건의 표현방향에 관한 연구」, 영남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김민주(2002), 『마케팅어드벤처』, 미래의 창.
- 김성도(2007), 「도시 브랜드의 기호학적 접근」, 『텍스트언어학』 23, 한국텍스트언어학회, pp303-337.
- 김유경(2000), 「브랜드 개성의 유형과 영향요인에 관한 연구: 제품특성과 소비자 요인을 중심으로」, 『광고연구』 49, pp29-53.
- 김자영(2006), 「국내 도시 브랜드 슬로건의 현황과 과제」, 고려대학교 경영대학원 석사학위 논문.
- 김재일(2006), 『한국 브랜드의 진화 및 발전』, 서울대학교 출판부.
- 김종우(2009), 「지방자치단체의 이미지 브랜딩에 대한 연구-브랜드슬로건 개발 사례를 중심으로」, 충남대학교 행정대학원 석사학위 논문.
- 김중혁(2010), 「대학 브랜드 슬로건의 소구방식과 표현기법에 관한 연구」, 경희대학교 석사학위 논문.
- 김훈·송윤환(2007), 「도시이미지 결정요인과 도시규모별 이미지 결정요인 비교」, 『국제지역연구』 11-1, 국제지역학회.
- 박영준(2001), 「기업 슬로건의 언어적 기법에 대한 분석」, 『이중언어학』 19, 이중언어학회.
- 박영준 외(2006), 『광고언어론』, 커뮤니케이션북스.
- 박의준(2004), 「심벌과 슬로건을 활용한 관광브랜드 구축방안」, 『관광정책학연구』 10(2), pp63-83쪽.
- 박홍식(2005), 「도시브랜드 슬로건의 개발: 국내 및 해외 도시간의 비교」, 『한국거버넌스학회보』 12-2, 한국거버넌스학회, pp1-25.
- 변재상(2009), 「국내 도시 이미지 전략 및 브랜드 슬로건의 경향 분석」, 『국토계획』 44-6, 대한국토도시계획학회, pp105-121.
- 서울특별시(2004), 「세계 일류도시 서울 브랜드 구축 전략」, 내부보고서.
- 송치만·전형연(2010), 「한국 지역 슬로건의 시각적 상징성 연구-픽토그래피 슬로건에 대한 수사학적, 기호학적 분석을 중심으로」, 『한국디자인문화학회지』 16-2, 한국디자인문화학회, pp286-299.
- 알리스·로라 리스 지음/배현 옮김(2008), 『브랜딩 불변의 법칙』, 비즈니스맵.
- 오익근·이미경(2007), 「지차체 슬로건의 평가와 관광홍보수단으로서의 기대효과: Colorful DAEGU 사례」, 『관광학연구』 31-6, pp389-407.
- 오장근 외(2006), 『텍스트와 문화콘텐츠』, 한국문화사.
- 우석진(2007), 「지방자치단체의 도시브랜드 슬로건 내용과 표현전략에 관한 연구」, 홍익대학교 광고홍보대학원 석사학위 논문.

- 유미정(2008), 「도시브랜드 슬로건과 도시이미지의 상호관계에 관한 연구-서울·부산·광주를 중심으로-
- 유종희(2003), 「기업광고에서 英文 기업슬로건의 사용이 광고효과에 미치는 영향」, 연세대학교 석사학위 논문.
- 윤정인(2010), 『코리아 브랜드 파워-국가에 품격과 이미지를 입혀라』, 매일경제신문사.
- 이동훈 외(2010), 『2010 국가브랜드지수 조사 결과』, 삼성경제연구소.
- 이희복(2006), 「도시브랜드의 슬로건 분석-수사적 기법을 중심으로」, 『스피치와 커뮤니케이션』 5, pp69-102.
- 임창호(1995), 「역사 공간 및 건축물의 보존에 관한 도시이미지 창출」, 『도시문제』 30-324, 대한지방행정공제회.
- 주치수·임지선(2005), 「도시 이미지 제고를 위한 도시브랜드 디자인 연구」, 『한국브랜드디자인학회지』 5-12, pp61-85.
- 최홍락(2007), 「국내 도시브랜드 슬로건의 경향과 개발」, 『한국콘텐츠학회논문지』 7권 8호, 한국콘텐츠학회, pp174-181.
- 한성일(2008), 「언어전략으로서의 중의성 연구」, 『한국어어미학』 27, 한국어어미학회, pp341-364.
- 한성일(2009), 「표어의 응결성에 관한 연구」, 『텍스트언어학』 27, 한국텍스트언어학회, pp137-162.
- 한성일(2011), 「국가브랜드 가치 제고를 위한 사회언어학적 접근-지역브랜드 슬로건과 스토리를 중심으로」, 『한말연구』 28, 한말연구학회, pp353-376.
- Boulding, K. E.(1956), *The Image*, Ahn Arbor, MI: University of Michigan-Welsley.
- Godin, S.(2005), *All Marketers are Liars: The Power of Telling Authentic Stories in Low-Trust World*, New York: Portfolio.
- Holt, D. B. & Thompson, c. J.(2004), Man-of-Action Heroes: The Pursuit of Heroic Masculinity in Everyday Consumption, *Journal of Consumption Research*, Vol. 31, pp.425-440.
- Mulvey, M. S. & Stern, B. S. (2004), The Invisible Narrator: Attributes and Consumer Attitudes, *Advance in Consumer Research*, Vol.31, pp.178-197.
- Kotler, p.(1986), *Principles of Marketing*, Prentice-Hall.
- 국가브랜드 위원회 홈페이지 (<http://www.koreabrand.net>)
- 전국 16개 광역자치단체 홈페이지
- 전국 230개 기초자치단체 홈페이지



<부록> 국내 246개 지방자치단체 브랜드 슬로건

번호	자치단체명	브랜드 슬로건	번호	자치단체명	브랜드 슬로건
1	서울특별시	Hi Seoul	42	사상구	희망찬 사상
2	종로구	the first	43	기장군	새벽을 여는 기장 사람들
3	용산구	세계의 중심, 이제는 용산시대	44	인천광역시	FLY INCHEON
4	성동구	사람중심의 행복한 성동	45	중구	희망과 사람이 가득한 살기 좋은 중구
5	광진구	Great Gwanggin	46	동구	해맑은 인천동구
6	동대문구	서울의 門	47	남구	사람 존중의 복지도시, 문화중심의 창조 도시
7	종량구	Green Wave	48	서구	Best edu Seogu
8	성북구	사람이 희망인 도시	49	남동구	Power nandong
9	강북구	희망 강북	50	연수구	Better life Yeonsu
10	도봉구	Greenpia	51	부평구	더불어 사는 따뜻한 부평
11	노원구	넘버원 노원	52	계양구	HAPPY GREEN
12	은평구	사람과 자연이 함께하는 서울의 새로운 희망 New 은평	53	강화군	Vitamin
13	서대문구	더불어 잘 사는 품격있는 자치도시	54	옹진군	자연의 고향
14	마포구	더불어 잘 사는 복지 마포	55	대전광역시	It's Daejeon
15	양천구	다 함께 희망 양천	56	동구	With You
16	강서구	세계로! 미래로! 웅비하는 강서	57	중구	사랑해요! 중구
17	구로구	Digital GURO	58	유성구	함께 해요 행복 유성
18	금천구	눈부신 금천	59	대덕구	해피투게더
19	영등포구	내 사랑 영등포	60	서구	First
20	동작구	Lucky DONGJAK	61	대구광역시	Cobrtful DAEGU
21	관악구	산뜻한 관악	62	중구	중구는 대구의 중심입니다
22	서초구	Human city	63	동구	변화의 중심 젊은 대구
23	강남구	행복을 느끼는 강남! 세계 속의 강남!	64	서구	미래로 도약하는 살기 좋은 서구
24	송파구	먼지 없는 송파	65	남구	Dreampia
25	강동구	해 뜨는 강동	66	북구	살기 좋은 북구
26	중구	서울의 중심	67	수성구	삶의 향기가 피어나는 문화, 품격 있는 수성구
27	부산광역시	Dynabmic Busan	68	달서구	웃는 얼굴 행복한 달서
28	중구	Nice 중구	69	달성군	문화가 살아 숨쉬는 달성
29	서구	살고싶은 행복도시	70	울산광역시	Ulsan for you
30	동구	Sing Sing Dongu	71	중구	주민중심 행복도시 으뜸 중구
31	남구	Change More Nangu	72	남구	머물고 싶고 살고 싶은 문화 남구
32	북구	HuNature	73	동구	행복한 변화!주민과 함께하는 동구
33	영도구	살맛나는 영도 신바람 나는 영도	74	북구	주민과 함께하는 자랑스런 북구
34	부산진구	부산의 중심 앞서가는 부산진	75	울주군	다 함께 만드는 명품도시 울주
35	동래구	역사와 함께 동래 재생	76	광주광역시	Your partner Gwangju
36	해운대구	Sun & Fun Heaundeaa	77	동구	아시아 문화 중심 도시 꿈이 있는 동구 건설
37	사하구	Vision Saha	78	서구	위대한 서구 위대한 구민
38	금정구	Smile Geumjeong	79	남구	사람중심 건강 남구
39	강서구	Bright Gangseo	80	북구	아름다운 이웃 다 함께 잘 사는 북구
40	연제구	Excellent Yeonje	81	광산구	사람 사는 세상 더 좋은 광산
41	수영구	SeaYou Suyeong	82	경기도	GLOBAL INSPIRATION

번호	자치단체명	브랜드 슬로건	번호	자치단체명	브랜드 슬로건
83	수원시	사람이 반갑습니다 휴먼시티	124	영월군	Young World
84	성남시	e-푸른 성남	125	평창군	HAPPY 700
85	의정부시	행복특별시	126	정선군	아리 아리! 정선
86	안양시	A+ ANYANG	127	철원군	Dramatic 철원
87	부천시	Fantasia	128	화천군	풍요로운 내일과 끝없는 즐거움이 있는 곳
88	광명시	변화하는 미래도시	129	양구군	새 희망, 새 출발, 새 양구
89	고양시	Let's GO yang	130	인제군	모험과 낭만이 가득한 종합관광 휴양레저도시
90	과천시	언제나 살기 좋은 과천시	131	고성군	High Goseong
91	구리시	고구려의 기상, 구리시	132	양양군	오래오래 양양
92	남양주시	쾌한 도시 남양주	133	<b>충청북도</b>	<b>청풍명월</b>
93	오산시	Fresh Energy	134	청주시	녹색수도
94	시흥시	Wow! 시흥	135	제천시	Nice JECHEON
95	동두천시	두드림 동두천	136	청원군	잘사는 청원, 따뜻한 지역 사회
96	안산시	Bravo Ansan	137	보은군	참 좋아 YOU 보은
97	평택시	Super Pyeongtaek	138	옥천군	YOUR Okcheon
98	군포시	O2 Gumpo	139	영동군	레인보우 영동
99	의왕시	Yes! 의왕	140	증평군	살기 좋은 증평
100	하남시	즐거운 하남! 행복한 하남!	141	진천군	건강도시, 생거 진천
101	용인시	함께하는 행복한 용인	142	괴산군	활기차고 풍요로운 괴산
102	파주시	G&G PAJU	143	음성군	활력있는 복지 음성
103	이천시	A.R.T ICHON	144	단양군	행복한 단양
104	안성시	안성맞춤 도시	145	충주시	Good 충주
105	김포시	Best Gimpo	146	<b>충청남도</b>	<b>Heart of Korea</b>
106	화성시	길이 열리는 화성시	147	천안시	FAST CHEONAN
107	광주시	Clean Gwangju	148	공주시	Hi touch Gongju
108	양주시	아름다운 변화 양주	149	보령시	VIVA Boryeong
109	포천시	무궁무진 포천	150	아산시	Smart Asan
110	여주군	유구한 역사와 문화를 간직한 천혜의 땅	151	서산시	행복한 서산
111	가평군	자연과 문화가 살아 숨쉬는 에코피아	152	논산시	활기찬 논산! 행복한 시민!
112	연천군	으뜸 연천 명품 연천	153	계룡시	도약하는 계룡 매력있는 도시
113	양평군	맑은 행복 양평	154	금산군	세계속의 鎬山
114	<b>강원도</b>	<b>Lively Gwangwon</b>	155	연기군	연기군의 미래! 세계 명품도시 세종시!
115	춘천시	희망이 강물처럼 흐르는 도시	156	부여군	Tradition BUYEO
116	원주시	Healthy Wonju	157	서천군	자연과 사람이 하나되는 어메니티(Amenity) 서천
117	강릉시	솔향 강릉	158	청양군	21세기 생명의 땅
118	동해시	動트는 동해	159	홍성군	未來路 홍성
119	태백시	Always Taebaek	160	예산군	NEW START YEASAN
120	속초시	환동해의 중심 속초의 시대를 엿니다	161	태안군	아름다운 휴양도시, 희망 태안!
121	삼척시	Wonderfull Samcheok	162	당진군	새 희망 당진
122	홍천군	풍요로운 흥천! 행복한 군민!	163	<b>경상북도</b>	<b>Pride Gyeongbuk</b>
123	횡성군	다 함께 살맛나는 횡성군	164	포항시	꿈과 희망의 도시 글로벌 포항

번호	자치단체명	브랜드 슬로건	번호	자치단체명	브랜드 슬로건
165	경주시	Beautiful Gyeongju	206	<b>전라북도</b>	<b>천년의 비상</b>
166	김천시	Central Gimcheon	207	전주시	한바탕 전주 세계를 비빈다
167	안동시	품겨 높은 도시, 풍요로운 시민 '행복 안동'	208	익산시	Amazing IKSAN
168	구미시	YES GUMI	209	정읍시	시민이 행복한 자랑스러운 정읍
169	영주시	Good & Different	210	군산시	Dream Hub GUNSAN
170	영천시	Star YeongCheon	211	남원시	시민 감동시대를 여는 새 희망 남원
171	상주시	JUST Sangju	212	김제시	활기차고 신명나는 희망 김제
172	문경시	Running 문경	213	완주군	위대한 도약, 미래창조도시 완주
173	경산시	Dynamic 경산	214	진안군	My 진안
174	군위군	삼국유사의 고장	215	무주군	산지수려한 명승의 고장
175	의성군	아름답고 풍요로운 의와 예의 고장	216	장수군	장수만세
176	청송군	자연을 노래하다, 청송	217	임실군	열매의 고장
177	영양군	Hot yeongyang	218	순창군	장하다 순창
178	영덕군	사랑海요 영덕	219	고창군	TOP Gochang
179	청도군	Singgren Cheongdo	220	부안군	자연이 빛은 보물
180	고령군	go go goryeong	221	<b>전라남도</b>	<b>녹색의 땅</b>
181	성주군	Evergreen Seoungju	222	북포시	풍요롭고 살기좋은 도시
182	칠곡군	청정도시	223	여수시	세계로 웅비하는 미항
183	예천군	새천년 희망의 땅	224	순천시	아하! Suncheon
184	봉화군	파인토피아 봉화	225	나주시	생명의 땅
185	울진군	Marinepia	226	광양시	Sunshine
186	울릉군	아름다운 신비의 섬	227	담양군	대숲맑은 담양
187	<b>경상남도</b>	<b>Feel GyeongNam</b>	228	곡성군	자연속의 청정고을
188	창원시	Dynamic Change Changwon	229	구례군	자연으로 가는 구례
189	진주시	참 진주	230	고흥군	High 고흥 Happy 고흥
190	통영시	바다의 땅 통영	231	보성군	녹차수도 보성
191	사천시	Rising Sacheon	232	화순군	Therapy
192	김해시	Gimhae for you	233	장흥군	함께 달리는 장흥 희망의 정남진으로
193	밀양시	하늘이 내린 축복의 땅	234	강진군	유서깊은 역사의 땅, 찬란한 문화 예술의 고장 강진
194	거제시	Blue City Geoje	235	해남군	군민과 함께 여는 활기찬 해남
195	양산시	Active Yongsan	236	영암군	New+ 영암
196	의령군	새 희망의 도시	237	무안군	희망, 열정, 감동 동북아 국제산업도시
197	함안군	Eco Sing Sing	238	함평군	나비의 고장
198	창녕군	Jump 부자 창녕	239	영광군	천년의 빛
199	고성군	High Goseong	240	장성군	활력이 가득하고 매력이 넘치는 더 좋은 장성
200	남해군	사랑해요 보물섬	241	완도군	건강의 섬
201	하동군	새 시대 창조 뉴 하동 시티	242	진도군	보배섬
202	산청군	살고싶은 산청 자랑스런 산청인	243	신안군	희망이 샘솟는 신안
203	함양군	희망과 행복이 함께하는 함양	244	<b>제주도</b>	<b>Only Jeju ISLAND</b>
204	거창군	매력있는 창조 거창	245	제주시	변화와 혁신을 주도하는 제주시
205	합천군	水려한 합천	246	서귀포시	창조의 도시, 행복한 서귀포시

## □ 토론 □

### 도시브랜드 슬로건의 표현 방식과 내용 연구

윤재연(호서대)

신화와 역사의 도시 로마, 예술과 낭만의 도시 파리, 자유와 패션의 도시 뉴욕 등 이미 세계 최고의 브랜드를 갖고 있는 도시들이 있습니다. 이 도시들은 한 나라를 대표하는 도시들로 언제나 사람들의 선망의 대상이 될 뿐만 아니라, 이를 바탕으로 많은 관광 수입을 낳기도 합니다. 또한 세계화, 개방화가 가속화됨에 따라 국가보다는 지역 및 도시 간 경쟁력이 심화되어 도시 경쟁력이 곧 국가 경쟁력이 되는 시대가 되었습니다. 이러한 세계적인 흐름을 반영하듯, 우리나라의 경우에도 지난 2009년 1월 대통령 직속기구로서 ‘국가브랜드 위원회’가 공식 출범하여 대한민국의 국가 브랜드 가치 상승에 주력하고 있으며, 각 지방자치단체들도 도시브랜드 가치에 관심을 보이고 있습니다. 이러한 시점에서 ‘도시브랜드 슬로건의 표현 방식과 내용 연구’는 매우 시의적절한 논문이라 하겠습니다. 또한 기존의 브랜드 슬로건에 대한 연구들이 일부 지역의 슬로건만을 대상으로 한 한계를 극복하기 위해 246개 지방자치단체의 슬로건을 모두 살펴본 것 또한 가치가 있다고 생각합니다. 246개 슬로건을 모두 모아 읽는 것만으로도 충분히 흥미로운 시간이 되었습니다.

논문을 읽으며 궁금했던 몇 가지 사항에 대해 질문을 하는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

1. 발표자께서는 도시브랜드 슬로건을 개발함에 있어 국어학자, 마케팅 전문가 등 전문가들의 참여를 강조하고, 전담 기구의 성립을 강조하고 있습니다.(2.2. ‘1’~‘7’) 아래 단락 및 5. 마지막 단락) 그렇다면, 국어학자가 도시브랜드 슬로건을 만드는 데 담당할 수 있는 구체적인 역할은 무엇이라고 보시나요? 본문에서 ‘도시브랜드 슬로건이 도시 이미지를 제대로 표현하지 못하고, 차별화되지 못한 것은 도시의 특성과 정체성을 정확히 파악하지 못했기 때문이며, 나아가 어휘의 선택과 구성을 효과적으로 하지 못했기 때문이다. 또한 지나치게 영어를 많이 사용함으로써 도시 이미지를 효율적으로 표현하는 데 어려움을 겪고 있는 것도 문제다.’라고 말씀하셨는데, 이러한 내용을 바탕으로 할 때, 발표자께서는 마케팅 전문가가는 도시 특성과 정체성을 정확히 파악하는 데 기여하고, 국어학자는 어휘의 선택과 구성을 효과적으로 하는 방법을 제안하는 데 기여해야한다는 의견을 갖고 계신 것으로 이해됩니다. 만약 제가 이해한 내용이 맞는다면, 도시브랜드 슬로건에 효과적인 어휘란 어떤 것이 되어야하며, 어떤 구성을 택해야 효과적인 구성이 될 수 있을까요?

2. 발표자께서는 3.3.에서 영어 표현의 문제점을 지적하셨습니다. 틀리거나 말도 안 되는 짜깁기 영어 등의 사용으로 의사소통이 전혀 되지 않는 도시브랜드 슬로건을 상상해내는 문제는 분명 어제오늘의 일은 아닐 것입니다. 발표자께서도 살펴보셨듯이, 선행연구들에서도 이미 수차례 지적된 문제일 뿐만 아니라, 방송 등을 통해서도 언급된 바 있습니다. 지난

2009년에 방영되었던 MBC 한글날 특집 실험다큐 ‘말의 힘’(국립국어원·방송문화진흥회 공동 참여)에서는 내국인과 외국인을 대상으로 지자체의 영문 슬로건들을 이해할 수 있는지에 대해 설문한 내용을 다룬 바 있었는데, 여기서 인터뷰에 응한 내국인을 포함한 외국인들 모두는 하나같이 슬로건에 대해 이해할 수 없다는 반응을 보였습니다. 또한 “왜 이렇게 만들었을까요?”라는 인터뷰어의 질문에, “만든 담당자는 알겠죠.”라는 대답이 나오기도 하였습니다. 이 대답이야말로, 도시브랜드 슬로건의 현 주소를 단적으로 보여주는 것이 아닌가 생각합니다. 이처럼 도시브랜드 슬로건, 특히 영어 표현의 슬로건들이 문제가 있는 것은 분명합니다. 그렇다면 과연 대안은 무엇인가를 생각해보지 않을 수가 없을 것 같습니다. 발표자께서는 마지막에 몇 가지 아이디어를 제안하시면서 논문을 마무리 지으시겠다고 하였는데, 영어 슬로건과 관련하여서는 ‘친밀감, 의사전달, 의미공유에 어려움이 있다.’는 단점을 반복적으로 지적하는 데 그치고 있어 아쉬움을 줍니다. 글로벌 마케팅을 위해 영어 슬로건의 개발은 피할 수 없을 것 같은데, 의사전달, 친밀감, 의미공유를 가능케 하는 영어 슬로건이란 구체적으로 어떤 모습일까요? 검토하신 기존의 슬로건 가운데 적절하다고 생각하였던 사례가 있다면 말씀해주시는 것도 좋을 것 같습니다.

**3. 발표자께서는 3.3에서 영어 합성어를 사용한 슬로건들을 외국인들이 쉽게 이해할 수 있을지 의문이라고 하셨습니다. 발표자께서 언급하신 영어 합성어 슬로건은 일종의 ‘혼성어’로 볼 수 있으며, 두 단어에서 각각 일부를 잘라내고 결합하여 새로운 단어를 만들어내는 이러한 조어법은 영어권에서 처음 제시된 단어형성 원리일 뿐만 아니라, 현대 한국어 단어형성원리로 활발하게 사용되는 방법입니다. 엘빈 토플러가 제3의 물결에서 사용하면서 전세계적으로 널리 쓰이게 된 ‘프로슈머’(producer+ consumer)라든지, 여기서 파생된 ‘폴리슈머’(policy+ consumer)등의 단어들이 혼성어의 대표적인 예라고 할 수 있을 것이며, 요즘 우스갯소리로 사용되는 ‘개가수’(개그맨+ 가수)니, ‘텔개맨’(텔런트+ 개그맨)이니 하는 것들도 이러한 예가 될 수 있을 것입니다. 또한 이와 유사한 파생법 역시 외국에서도 자주 쓰이는 조어법입니다. 밴쿠버에서는 살기 좋고 아름다운 도시 환경 생태를 보존하고 있는 도시 계획 정책을 ‘밴쿠버리즘(Vancouverism)’이라고 명명하기도 하였습니다. 그렇다면, 3.3.에서 언급한 영어 합성어 슬로건 정도는 외국인이 그 의미 이해하는 데 크게 어려움을 느끼지 않을 수도 있지 않을까요?**

제가 가진 짧은 소견으로 귀한 논문을 제대로 이해하지 못하여 오히려 누를 끼치는 것은 아닌지 걱정입니다. 자질구레한 우문들로 토론을 대신하게 된 점을 널리 양해해 주시기 바라며 이상으로 토론을 마칠 것입니다. 감사합니다.

# 【 제 2 - 1 분 과 】

# 한국어 관계절의 Filler-Gap 의존성 검증

-한국어 화자와 중국인 학습자를 대상으로-

정해권(한국외대)

## 차 례

1. 머리말
    - 1.1. 연구의 필요성과 목적
    - 1.2. 연구 가설
  2. Filler-Gap 의존성 검증
    - 2.1. 연구 방법
    - 2.2. 한국어인 모어 화자의 읽기 시간
    - 2.3. L1 화자와 L2 학습자의 읽기 시간 비교
  3. 한국어 교육에의 응용
    - 3.1. 한국어 교재의 관계절 유형 제시
  4. 맺음말
- 참고문헌

## 1. 머리말

### 1.1. 연구의 필요성과 목적

다양한 언어들에서 관계화(relativization)는 공백화, 복귀 대명사, 관계 대명사 등에 의해 이루어지며, 한국어는 공백화에 의해 관계절을 구성한다.<sup>1)</sup> 공백화에서 공백이 발생한 자리를 Gap(공소)이라 칭하고, 원래 공백 자리에 있어야 할 명사구를 Filler(투입소, 채움어)라고 하며, 다음의 예문 (1)은 한국어 관계절에서 Filler와 Gap의 위치와 관계를 나타낸 것이다.

- (1) [철수가 \_\_\_\_\_ 좋아하는] 영희가 책을 사요.  
(Gap) (Filler)

공백화에 의해 관계화된 문장을 이해하는 데에는 Filler를 그 Gap과 어떻게 연결시키는가가 중요한 역할을 담당하며, 이를 Filler-Gap 의존성(dependency)이라 한다. 관계절에서 관계화 성분(Gap)의 위치와 주절에서 핵 명사(Filler)의 역할에 따라 해당 문장 처리의 난이도가 달라진다. 이와 관련하여 Keenan & Comrie(1977)은 문장 성분에 따른 관계화 제약이 범언어적으로 주어 > 목적어 > 사격 논항 > 소유격 등의 위계(NPAH, Noun Phrase

1) 공백화는 관계화뿐만 아니라 주제화, 초점화 등의 통사 현상에서도 나타난다.

Accessibility Hierarchy)를 갖는다고 제안하였으며, 한국어에서는 주어와 목적어의 관계화는 자유로운 편이나 사격 논항과 소유격에 대해서는 일부만 관계화가 가능하고 여러 가지 제약이 많은 편이다(김민국 2010). 한국어는 문장에서 주어와 목적어의 위치를 바꿀 수 있으므로(scrambling) 주절에서 핵 명사의 위치도 문장 처리에 영향을 미칠 수 있다.

본 연구에서는 먼저 한국어의 주어와 목적어의 관계화를 대상으로 모국어 화자들의 Filler-Gap 의존성이 어떻게 작용하는지 읽기 실험을 통해 조사하고, 동일한 관계절을 이용하여 중국인 한국어 학습자들도 동일한 처리 기제를 사용하는지 살펴봄으로써 한국어 교육에서 관계절 교육에 대한 근거를 마련하고 한다.

문장 처리(sentence processing)에 있어 동사와 논항의 문제는 일찍이 Boland *et al.*(1995)에서 논의 되었다. 이 연구에서는 영어 의문문에 대한 자기 조절 읽기 과제에서 자동사보다 타동사나 수여 동사가 시간이 오래 걸리는 것으로 나타나 논항 구조와 분명하게 관련됨을 볼 수 있다. 하지만 한국어와 일본어와 같은 언어에서는 동사가 후행하기 때문에 동사가 나타나기 전에는 논항 구조를 직접적으로 알 수 없기 때문에 영어와 같은 핵 선행 언어와 다르게 처리될 가능성도 있다. Aoshima *et al.*(2004)은 이를 일본어에서 내포절의 의문사를 문장 앞으로 자리바꿈(scrambled)된 문장들에서 의문사를 내포절(인용절)의 논항으로 연결 지으려는 경향이 내포절의 연결어미 *-to/-ka*의 처리에서 나타나는데 이를 동사 주도(Verb Driven) 또는 전체 제약 주도(Full Constraint-Driven) 접근이라고 해석하였다.

한국어의 관계절에 대한 자기 조절 읽기(Self pacing reading) 측정 연구를 정리한 김영진(1995)는 한국어 관계절 처리에 대한 8가지 문형(<표-1>)으로 분류하였고, 이전의 세 연구(김영진 1985, 강남옥 1990, 이병택 1994)의 실험 결과를 토대로 관계절 처리에 대한 가설을 제안하였으나 통사 구조에 대한 고찰이 없이 표면적인 명사와 동사 사이의 관계를 중심으로 정리하였고 Filler-Gap 의존성에 대해서는 심도 있게 다루지 못하였다. 그리고 연구에서 인용된 이병택(1994)의 실험 문장은 ‘법학자가 그 건축가가 비난한 뱃사공을 쫓아간다’와 같이 두 번째 명사구 앞에 ‘그’라는 지시 관형사가 있었으나 이에 대한 영향은 고려하지 못했다. 김영진(1998)은 또한 주절의 주어에 ‘은/는’이 첨가된 관계절에서 ‘이/가’가 첨가된 관계절과 읽기 속도에 차이가 있음을 보이며 한국어 관계절의 처리에 조사가 중요한 단서로 작용함을 보였다.

<표-1> 한국어 관계절의 문형

번호	문장유형	도치	Filler	Gap	예 문
1	[ <sub>ov</sub> ]SOV	×	주어	주어	[동생을 사랑하는] 엄마가 친구를 도와줘요.
2	[ <sub>s_v</sub> ]SOV	×	주어	목적어	[동생이 사랑하는] 엄마가 친구를 도와줘요.
3	S[ <sub>s_v</sub> ]OV	×	목적어	목적어	동생이 [누나가 싫어하는] 친구를 만났어요.
4	S[ <sub>ov</sub> ]OV	×	목적어	주어	동생이 [누나를 싫어하는] 친구를 만났어요.
5	O[ <sub>ov</sub> ]SV	○	주어	주어	친구를 [엄마를 사랑하는] 누나가 만났어요.
6	O[ <sub>s_v</sub> ]SV	○	주어	목적어	친구를 [엄마가 사랑하는] 누나가 만났어요.
7	[ <sub>s_v</sub> ]OSV	○	목적어	목적어	[누나가 싫어하는] 친구를 동생이 만났어요.
8	[ <sub>ov</sub> ]OSV	○	목적어	주어	[누나를 싫어하는] 친구를 동생이 만났어요.

강흥모(2004)도 47명을 대상으로 2×2×2 설계(도치 여부, 주절과 관계절에서 주어·목적어)의 80문장에 대해 자기 조절 읽기 실험으로 한국어 관계절의 처리 기제를 살폈다. 동사



구를 ‘만나고 있는’ 또는 ‘만나고 있었다’와 같이 두 마디로 구성하여 기존 연구와 비교하는데 제약이 있으나, 실험 결과는 명사구 중심의 통합 단위가 나타나며 문장 전체의 서술어에서 또 다른 정보 통합이 일어남을 보였다. 또한 관계절의 핵어가 주절의 주어일 때 도치 여부에 따라 서술어의 읽기 시간에 차이가 났다. 이를 바탕으로 계열 처리 모형(Serial processing model)과 지연 처리 모형(Delayed processing model)의 혼합 모형을 한국어 관계절의 처리 모형으로 제시하였다.

한편 이미선-용남석(2009)는 한국어 관계절의 Filler-Gap 의존성이 어떻게 해결되는지에 대한 가설로 Filler-주도 처리(parsing) 전략과 Gap-주도 처리 전략을 제시하고, ‘들으면서 그림 쳐다보기’ 과제에서 안구 추적 연구를 통해 가설들을 검증하였다. 42명을 대상으로 주절에서는 주어였고 관계절에서 주어와 여격어인 구성으로 16문장씩 비교하였다(어제 \_ 영희에게 꽃을 전한 멋진 철수는 기분이 좋았습니까? 어제 철수가 \_\_ 꽃을 전한 예쁜 영희는 기분이 좋습니까?). 실험 결과에서 반응 속도의 차이는 Filler나 Gap이 아니라 조사일 가능성이 있으며, Filler-Gap 의존성의 처리는 관계절 동사 이후 안구 이동 비율이 증가하고 핵어 영역에서 시선 고정 시간이 유의미한 차이로 길다고 보고하였다. 하지만 실험 문장에서 주어와 목적어가 아닌 여격어를 대상으로 하였고 핵어 앞에 ‘착한/예쁜’과 같은 수식어가 통제되지 않아 다른 결과와 비교하기 어려우나 Filler-Gap 의존성에 대한 처리 전략을 검증하였다는 데에 의의가 있다 하겠다.

한국어 관계절에 대한 제2언어 습득 연구를 살펴보면, O’Gladly *et al.*(2001, 2003)은 교포 학생과 일반 L2 학습자의 한국어 관계절의 습득을 비교하였는데, 목적격 관계절에 비해 주격 관계절에 대한 선호도가 나타났으며 이는 L1과 L2로서의 영어 습득에서 나타난 결과와 일치하는 것이었다. 이귀옥 외(2005)도 중국 동포 아동의 한국어와 중국어 발달에서 관계절의 주어와 목적어의 비대칭성을 중심으로 관계절 이해 전략을 선형적 거리(Linear distance) 가설, 구조적 거리(Structural distance) 가설, 상용절 전략(Canonical sentence strategy) 가설에 대해 살펴보고 구조적 거리 가설을 지지하는 결과를 제시하였다.

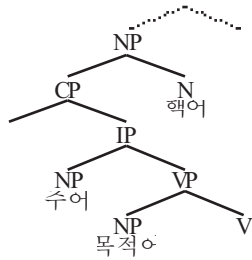
이상의 연구들에서는 자기조절 읽기 시간 측정이나 안구 추적 등의 다양한 실험들을 통하여 한국어 관계절에서 Filler-Gap 의존성에 대한 문장 처리에 대한 가설들을 제시하였으나 명확한 결론에 이르지 못하고 있음을 확인할 수 있다.

## 1.2. 연구 가설

주격 및 목적격 관계절의 이해 난이도에 대한 가설에는 선형적 거리 가설, 구조적 거리 가설, 상용절 가설 등이 있다(이귀옥 외 2005). 선형적 거리 가설은 Filler와 Gap 사이의 단어 수가 많으면 거리가 멀다고 보아 Filler-Gap 의존성을 밝히기 어렵다고 보는 가설이며, 구조적 거리 가설은 통사 구조 상에서 계산한 거리에 의해 Gap과 목적어 자리가 주어보다 이동이 어렵다고 보는 가설이며, 상용절 전략 가설은 언어의 일반 어순과 관계절의 명사구의 어순이 동일한가를 보아 한국어의 경우 목적격 관계절이 이해하기 쉽다고 보는 가설이다.

- |                                |           |
|--------------------------------|-----------|
| (2) [동생이 _ 사랑하는] 엄마가 친구를 도와줘요. | (목적격 관계절) |
| (3) [_ 동생을 사랑하는] 엄마가 친구를 도와줘요. | (주격 관계절)  |

(4)



선형적 거리 가설에 따르면 Gap과 Filler 사이의 거리가 가까운 (2)의 문장이 (3)의 문장보다 쉽게 처리된다. 따라서 자기 조절 읽기에서 (3)의 ‘엄마가’에서 (2)의 ‘엄마가’보다 지연된 처리(Filler-gap 효과)가 예상된다. 또한 상용절 전략 가설에 따르면 나타나는 명사구를 일반적인 단문 구조인 SOV 어순에 따라 해석하므로, (2)의 경우 ‘동생이 엄마를 사랑해요’로 해석되나 (3)의 경우에는 ‘동생이 엄마를 사랑해요’라는 해석과 나타나는 명사구의 어순이 비슷하므로 해석에 어려움을 겪을 수 있다. 따라서 이 가설이 맞다면 역시 (2)의 문장이 (3)의 문장보다 쉽게 처리된다.

한편 구조적 거리 가설에 따르면 (4)에 나타나는 바와 같이 구조적으로 핵어와 가까운 것이 주어이므로 (3)의 주격 관계절 문장이 (2)의 목적격 관계절 문장보다 쉽게 처리된다. 따라서 (2)의 ‘엄마가’에서 (3)의 ‘엄마가’보다 지연된 Filler-gap 효과가 나타날 수 있다.

(5) 동생이 [누나가 \_\_ 싫어하는] 친구를 만났어요.

(6) 동생이 [\_\_ 누나를 싫어하는] 친구를 만났어요.

Filler-Gap 의존성을 처리하는 기제로서 동사 주도(Verb driven) 전략, 활동적 채움(Active filler) 전략, 전체 제약 주도(Full-constraint driven) 전략 등이 있다(Aoshima *et al.* 2004, 이미선-용남석 2009). 동사 주도 전략은 동사가 나타나면 Filler-Gap을 결정하도록 지연시키는 전략으로 (5)와 (6)에서 동일하게 ‘싫어하는’과 ‘만났어요’에서 Filler-Gap 효과가 나타날 것으로 예상되나 핵 후행 언어인 한국어의 관계절에서 동사만으로 핵어의 위치를 결정할 수 없기 때문에 적절하지 않은 전략이다.

활동적 채움 전략은 Gap을 인지하면 이 Gap에 대한 가능한 한 Filler를 빨리 찾으려는 전략으로 (6)의 예문의 경우 Gap을 인지하고 동사를 만나면 앞의 ‘동생이’를 Filler로 가정할 수 있기 때문에 ‘누나를’ 또는 ‘싫어하는’에서 Filler-Gap 효과에 의한 지연이 예상된다.

전체 제약 주도 전략은 Gap과 동사, Filler가 함께 구성해 가는 전략으로 (5)와 (6)의 ‘친구들’에서 Filler-Gap 효과가 나타날 것으로 예상된다. 위와 같은 문장의 핵어에서는 읽기 시간 지연이 나타나는 Filler-gap 효과가 없을 것으로 본다. 또한 (3)의 첫 단어 ‘동생들’에서 구조를 생성하기 위한 지연이 예상된다.

본 연구에서는 이와 같은 가설들의 예상들을 통해 다음의 연구 가설을 검증하고자 한다.

연구가설 1. 구조적 거리 가설에 의한 Filler-Gap 효과가 나타날 것이다. 이는 주격 관계절보다 목적격 관계절의 핵어에서 더 읽기 지연이 발생할 것이다.

연구가설 2. 전체 제약 주도 전략 가설에 의한 Filler-Gap 효과가 나타날 것이다. 도치와 관계화에 따라 지연의 양상이 다를 것이며, 핵어와 동사에서 읽기 지연이 발생할 것이다.

연구가설 3. 외국인 학습자는 한국어 모어 화자와는 다른 전략을 사용할 것이다. 한국어 구조에 대한 습득이 이루어지지 않았다면 표면적인 선형적 거리 가설이나 상용절 전략 가설에 의한 Filler-Gap 효과가 나타날 수 있을 것이다.

이와 같은 연구 가설의 검증은 외국인을 위한 한국어 교육에서 관계절 교육의 방향을 제시할 수 있는 기초 자료로 사용될 수 있을 것이다.

## 2. 실험 연구와 결과 분석

### 2.1. 연구 방법

#### 1) 실험 대상

한국인 성인 모어 화자와 중국인 한국어 학습자를 대상으로 자기 조절 읽기 과제를 수행하였다. 한국인 18명이 실험에 참가하였으나 5명이 정답률 70%를 넘지 못하였고 1명의 자료는 읽기 시간이 (전체 평균  $\pm$  표준편차  $\times$  2)를 벗어난 아웃라이어(outlier)가 많아 제외하였고 최종 12명의 결과만 처리되었다. 중국인 학습자도 18명이 실험에 참가하였으나 제2언어 학습자인 것을 감안하여 정답률이 40%를 넘는 11명의 자료만을 분석에 사용하였다.

<표-2> 실험 참가자

한국인 L1 화자(12명)			중국인 L2 학습자(11명)			
남	여	평균 나이	여	평균 나이	평균 학습 기간	급수
3명	9명	33.83세	11명	25.4세	4.8년	4~6급

#### 2) 실험 문장

김영진(1995)의 유형 구분에 따라 한국어 관계절 구조는 핵어가 주절에서 주어인지 목적어인지, 그리고 관계절 내에서 주어인지 목적어인지, 또한 주절의 주어와 목적어가 도치되었는지의 여부에 따라 2 $\times$ 2 $\times$ 2 설계로 앞의 <표 1>과 같이 8개의 유형으로 정리할 수 있다. 각 유형에 4문장씩 모두 32문장이 사용되었다. 채우기 문장으로 8문장이 첨가되어 모두 40문장으로 구성되었으며, 각 문장 유형들을 무작위로 섞이도록 배치하였다.

#### 3) 실험 절차

실험은 개인용 컴퓨터에서 DMDX 프로그램<sup>2)</sup>을 통해 자기 조절 읽기 과제를 수행함으로써 읽기 시간을 측정하였다. 먼저 5개의 연습 문장을 통해 실험 방법에 대해 익히고 40문장의 본 실험에 들어갔다. 자기 조절 읽기는 5개의 마디 영역으로 구성된 문장을 Shift 키를 누

2) 미국 University of Arizona의 Jonathan Forster 교수에 의해 개발되어 어휘 판별 실험, 읽기 시간 측정 등에 이용되는 프로그램으로 많은 연구에 응용된 실험 관측 도구이다.

<http://www.u.arizona.edu/~kforster/dmdx/dmdx.htm> 참고.

르며 읽기를 진행하였고 각 마디의 단어가 표시되는 위치가 문장의 위치와 유사한 이동 창(Moving windows) 방식으로 진행하였다. 문장을 읽기를 마치면 이해 문제가 주어지고 질문이 읽은 내용과 일치하면 오른쪽 Shift 키를, 일치하지 않으면 왼쪽 Shift 키를 누르도록 요구하였다.

#### 4) 분석 방법

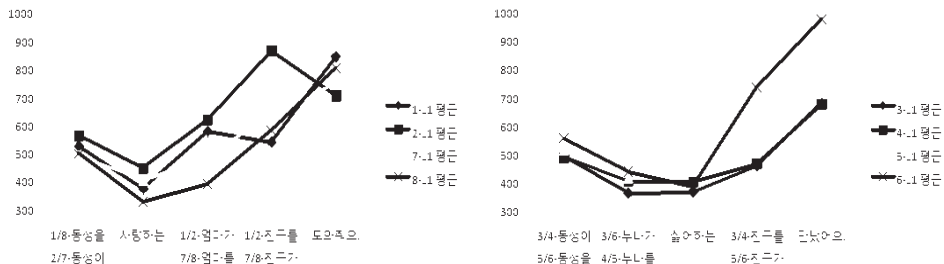
32문항에 대한 이해 질문의 정확성과 마디 영역별 읽기 시간이 측정되었다. 각 실험 참가자의 정답률이 70%를 넘지 못하면 해당 실험자의 자료는 분석에서 제외되었으며, 분석에 사용된 실험 참가자의 자료 중 틀린 문항도 분석에서 제외되었고 읽기 시간 초과(5000msec 이상)인 경우도 분석에서 제외되었다. 또한 아웃라이어(평균  $\pm$  표준편차  $\times$  2를 벗어난 값)도 분석에서 제외되었다. 각 유형의 4문장에서 각 마디별 읽기 시간의 평균값이 계산되었다.

### 2.2. 한국인 모어 화자의 읽기 시간

관계절이 문장 앞쪽에 있는 경우(<그림 1>의 왼쪽), 한국인 화자들은 2번째 마디에서 관계절을 인식하고 바로 3번째 마디의 핵어 읽기로 넘어가는 동일한 유형을 나타냈다. 그러나 3번째 마디의 핵어는 관계절에서의 문장 성분과는 관계없이 주절에서 주어일 때, Filler-Gap 효과가 나타났다. 이는 주절의 주어인 ‘엄마가’를 인식한 후, 관계절의 핵어로 주절의 문장 처리 전에 관계절 처리를 마치려는 경향으로 이해할 수 있다. 즉, ‘엄마를’의 경우 주절이 도치된 것을 인지하고 주절 처리를 위해 빠른 읽기를 진행한 것을 볼 수 있다. 이는 전체 제약 주도 전략을 사용하는 것으로 해석할 수 있다.

한편 핵어 다음의 4번째 마디에서 Gap이 목적어 자리이고 주절의 어순이 도치되지 않은 경우(2유형)에만 큰 차이의 지연이 발생했다. 목적어가 관계화된 7번 유형에서도 4번째 마디에서 약간의 지연이 나타난 것으로 보아 구조적 거리 가설을 지지하는 결과라고 하겠다.

마지막 동사구에서 지연이 크게 나타났는데 4번째 마디와 5번째 마디의 지연은 주절의 도치 여부와 상관없이 주격 관계절인지 목적격 관계절인지에 따라 차이를 보였다. 이상에서 관계절의 Filler-Gap 의존성이 핵어의 주절에서의 문장 성분보다 문장 처리에 더 중요한 요인임을 알 수 있다.



<그림-1> 한국인 모어 화자의 읽기 시간

관계절이 문장 중간에 있는 경우(<그림-1>의 오른쪽), 1번째 마디 영역에서 목적격이 나

타나면(5, 6 유형) 약간의 읽기 시간에 지연이 발생했다. 이는 전체 제약 주도 전략을 이용하여 목적격을 통해 통사적 구조를 가정하여 앞에 Gap이 있음을 인지하기 때문이라고 할 수 있다.

목적격이 두 번 나타나는 5유형의 경우 3번째 마디에서 지연이 발생했는데 이는 구조를 설정하기 어렵기 때문이다. 핵어가 나타나는 4번째 마디에서 Filler-Gap 효과가 나타났는데 주절이 도치된 경우(5, 6유형)에 읽기 지연이 크게 나타났다. 이는 5번째 마디의 읽기 지연도 마찬가지였다. 이는 전체 제약 주도 가설과 일치하는 결과로 볼 수 있다.

명사와 결합하는 조사의 조합이 다양함에도 읽기 지연에 큰 차이가 없는 것으로 보아 단순히 조사의 영향으로 해석하기는 어렵다. 예를 들어 처음 두 마디에서는 조사와 상관없이 읽기 시간에 차이가 없기 때문이다. 따라서 단순히 조사가 아니라 조사가 나타내는 구조와 Filler-Gap 의존성에 의해 지연이 발생하는 것으로 해석할 수 있다.

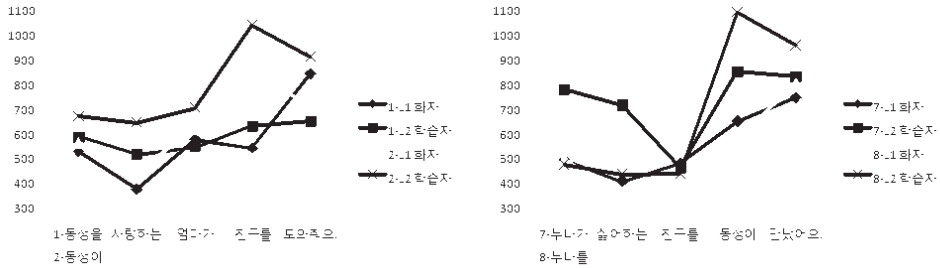
이상의 결과에서 한국인 모어 화자들은 관계절 처리에 있어 구조적 거리 가설과 전체 제약 주도 전략을 지지하는 읽기 지연을 나타낸 것을 알 수 있다.

### 2.3. L1 화자와 L2 학습자의 읽기 시간 비교

한국인 L1 화자와 중국인 L2 학습자의 각 유형별 이해 질문에 대한 정답률은 다음의 <표 3>에 나타난 바와 같다. 전체적으로 L1 화자들은 81%의 정답률을 나타냈지만 L2 학습자들은 58%의 정답률을 나타냈다. L1 화자와 L2 학습자의 정답률 경향에서 1유형과 7유형에서 차이가 나는데 이는 관계절 문장 처리에 있어 중국인 학습자들이 한국인 화자들과는 다른 전략을 사용할 가능성을 보여준다고 하겠다. 또한 3, 4유형의 정답률이 높았는데 이는 상대적으로 처리하기 쉬운 유형임을 나타낸다고 하겠다.

<표-3> L1 화자와 L2 학습자의 이해 질문에 대한 정답률과 읽기 시간 비교

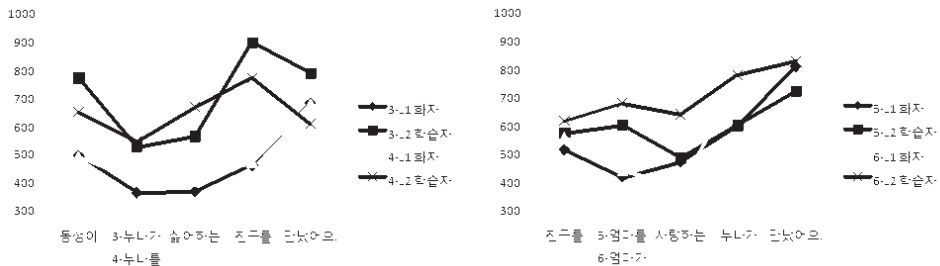
유형	대상	정답률	마디별 읽기 시간 평균									
1	L1 화자	0.90	동생	531	사랑하는	377	엄마가	584	친구를	546	도와줘요.	848
	L2 학습자	0.50										
2	L1 화자	0.77	동생이	570	사랑하는	450	엄마가	625	친구를	869	도와줘요.	711
	L2 학습자	0.45										
3	L1 화자	0.85	동생이	498	누나가	365	싫어하는	371	친구를	462	만났어요.	684
	L2 학습자	0.80										
4	L1 화자	0.90	동생이	492	누나를	409	싫어하는	407	친구를	471	만났어요.	680
	L2 학습자	0.73										
5	L1 화자	0.77	친구를	516	엄마를	419	사랑하는	474	누나가	601	만났어요.	811
	L2 학습자	0.53										
6	L1 화자	0.75	친구를	560	엄마가	442	사랑하는	392	누나가	740	만났어요.	979
	L2 학습자	0.55										
7	L1 화자	0.83	누나가	495	싫어하는	409	친구를	483	동생이	656	만났어요.	751
	L2 학습자	0.55										
8	L1 화자	0.73	누나를	503	싫어하는	331	친구를	395	동생이	588	만났어요.	808
	L2 학습자	0.53										



<그림-2> 관계절이 문장 앞쪽에 있는 경우의 시간 비교(1, 2, 7, 8유형)

1유형과 2유형은 주절의 어순이 정상적이며 관계절의 핵어가 주절의 주어인 경우이다. 다만 1유형은 관계절의 주어, 2유형은 목적어가 각각 관계화된 경우이다. 1유형의 경우 한국인 L1 화자의 경우 3번째 마디에서 지연이 발생했으나 중국인 학습자의 경우 4번째 마디에서 지연이 발생하였다. 이는 주격 관계절의 경우 관계절보다 주절 처리에서 차이가 있음을 알 수 있다. 2유형에 대한 읽기에서 중국인 L2 학습자의 상대적인 지연이 나타났으나 한국인 L1 화자와 비슷하게 3, 4번째 마디에서 Filler-Gap 효과를 보였다. 이는 목적격 관계절을 더 어려워한다는 구조적 거리 가설을 지지하는 결과라고 하겠다. 다만 주격 관계절의 경우 L2 학습자는 3~5번째 마디의 읽기를 빠르고 쉽게 읽은 것을 알 수 있는데 이는 ‘엄마가 친구를 도와줘요’가 일반적인 한국어 문형이기 때문일 것이며, 이는 상용절 전략으로 보이며 L2 학습자들이 한국인과는 달리 관계절과 주절을 분리하여 처리할 가능성을 보여준다.<sup>3)</sup>

7유형과 8유형도 1유형, 2유형과 마찬가지로 관계절이 문장의 전반부에 위치한다. 하지만 주절에서 주어와 목적어가 도치된 구조로 관계절의 핵어는 주절에서 목적어이며, 7유형에서는 목적어가 관계화되었고 8유형에서는 주어가 관계화된 구조이다. 7유형의 1번째와 2번째 마디에서 중국인 학습자의 읽기 지연이 나타났는데 이도 역시 목적어가 관계화된 구문을 처리하기 어려워하는 결과로 해석할 수 있다. 또한 L2 학습자는 4번째 마디에서 큰 읽기 지연이 나타났는데 이는 주절의 문장이 도치된 것을 인지하고 활동적 채움 전략을 사용하여 주절을 이해하려는 것으로 보인다. 반면 한국인의 경우에는 5번째 마디에서 더 큰 지연이 발생하였다.



<그림-3> 관계절이 문장 중간에 있는 경우의 시간 비교(3, 4, 5, 6유형)

3) 1유형에 대한 L2 학습자들의 이해 문제에 대한 정답률은 L1 화자와 달리 낮은 편이었다.

3유형과 4유형은 관계절이 주절의 중간에 나타나며 주절의 목적어를 수식하는 구조이다. 3유형은 목적어가, 4유형은 주어가 각각 관계화된 유형이다. L2 학습자들은 3, 4번째 마디에서 Filler-Gap 효과를 나타낸다. 3번째 마디에서 나타난 지연은 L1 화자와 차이가 있는 것으로 상용절 전략과 활동적 채움 전략을 사용하고 있음을 알 수 있다. 즉 ‘동생이 누나를 싫어하다’라는 문장으로 해석하려는 경향을 나타냈다. 4번째 마디에서 3유형의 지연이 큰 것은 목적격 관계절의 처리에 어려움을 겪는 것으로 해석할 수 있다. 한국인에게는 이런 효과가 없었으며 다만 마지막 동사구에서 두드러진 지연이 나타났다.

5유형과 6유형도 관계절이 주절의 중간에 나오나, 주절이 도치된 관계로 관계절이 주절의 주어 수식하는 구조이다. 5유형은 주어가 관계화되었고, 6유형은 목적어가 관계화된 경우이다. L1 화자는 첫 마디에서 주절이 도치된 Gap을 인지하고 2, 3번째 마디를 빠른 속도로 읽지만 4번째 명사구에서는 관계절에 대한 Filler-Gap 효과에 의해 읽기 지연이 발생하였다. 반면에 L2 학습자는 2번째 마디에서 목적격-주격의 경우가 목적격-목적격보다 더 지연되었지만 모두 Filler-Gap 효과가 나타난 것으로 볼 수 있는데 이도 역시 상용절 전략과 활동적 채움 전략을 통해 구조를 가정하기 때문일 것이다.<sup>4)</sup>

### 3. 한국어 교육에의 응용

#### 3.1. 한국어 교재의 관계절 유형 제시

앞에서 조사한 한국어 관계절에 대해 처리 기제가 한국어 교재에 학습자의 입장에서 한국어 관계절을 쉽게 이해하고 습득할 수 있도록 되어 있는지 살펴볼 필요가 있다. 교재에 나타난 유형 제시를 예문을 통해 정리하면 다음의 <표-4>와 같다.

<표-4> 한국어 교재의 관계절 유형 제시

A교재	B교재	C교재
	좀 큰 건 없어요? (p.190)	저는 마음이 따뜻한 사람을 좋아해요. (p.88)
한국어를 배우는 학생들이 많아요? (p.184)		저기 노래 부르는 사람이 누구예요? (p.130)
우리는 아침 아홉 시에 출발하는 기차를 탔습니다. (p.183)	친구가 좋아하는 꽃이에요. (p.206)	제가 자주 보는 것은 드라마예요. (p.130)
	영수 씨하고 이야기하는 사람이 정희예요. (p.208)	이번 휴가에 갈 곳은 설악산이에요. (p.131)

A교재의 경우, 학습자들이 처리가 어려운 목적격 관계절을 먼저 제시하고 있고 상대적으로 이해하기 쉬운 주격 관계절은 소수였으며, 연습 문제에서도 모두 목적격 관계절만을 제시하였다. B교재의 경우, 형용사의 관형형이 먼저 제시되어 관형형에 대한 형태론적 특징을 습득하도록 돕고 있으나 상대적으로 어려운 목적격 관계절이나 부사격 관계절을 제시하여 주격 관계절은 제시되지 않고 있었다. C교재의 경우에는 형용사를 사용하였으나 소위 ‘이중 주어’ 구문의 관계화를 제시하고 있었다. 또한 핵어가 관계절 안에서 어떤 문장 성분으로

4) 문장의 마지막 동사구에서 읽기 시간 지연이 크게 상승하여 동사 주도 전략이라고 볼 수도 있으나, 관계절 안의 동사에서는 지연이 거의 발생하지 않은 것으로 보아 동사보다는 이전의 관계들의 영향으로 볼 수 있다.

어떤 의미적 역할을 하는지 알기 어려운 ‘사람, 것’ 등을 제시하여 명사구 보문 구성과 유사한 문장들을 다수 제시하고 있다.

또한 많은 한국어 교재의 관계관형절의 제시에서 관형형 어미 ‘-은, -는, -을’의 형태(시제)를 중심으로 이루어지고 있음을 볼 수 있다. 따라서 먼저 형용사와 자동사와 결합된 형태를 먼저 제시하고 있으며 목적어가 제시된 문형에서는 목적격 관계절인지 주격 관계절인지 구분하지 않고 있었으며, 목적격 관계절과 주격 관계절의 비율이 비대칭적으로 한쪽으로만 쏠린 경우도 많았다. 이와 같은 유형 제시는 학습자들이 체계적인 문형을 익히기에 어려움이 존재할 것으로 예상된다.

#### 4. 맺음말

본 연구에서는 한국어 모어 화자와 중국인 한국어 학습자들을 대상으로 한국어 관계절의 문장 처리 전략이 무엇인지 살펴보았다. 이를 위하여 자기 조절 읽기 시간 측정을 통해 한국어 모어 화자는 구조적 거리 가설과 전체 제약 주도 가설을 사용하여 관계절을 이해하고 있음을 검증하였고, 중국인 한국어 학습자들은 상용절 전략과 활동적 채움 전략이 주로 사용되고 있음을 보였다.

연구 가설 1에 대해 구조적 거리 가설을 지지하는 다수의 결과가 있었다. 즉 목적격 관계절이 주격 관계절보다 Filler-Gap 의존성을 해석하는데 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 이는 관계절이 주절에서 주어이든 목적어이든 도치 여부에 상관없이 일관되게 나타났다. 연구 가설 2에 대해서도 역시 전체 제약 주도 가설을 지지하는 것으로 해석할 수 있다. 읽기 시간 지연이 동사구에 의해 발생하지 않는 것으로 보아 동사 주도 가설과도 맞지 않았고, 관계절 처리가 끝난 이후의 명사구 처리에서 Filler-Gap 효과에 차이가 발생하는 것을 활동적 채움 가설로도 설명하기 어렵다. 연구 가설 3에 대해 중국인 학습자는 관계절 처리에 있어서는 구조적 거리 가설에서 제안하는 바와 같이 주격 관계절을 쉽게 처리하였으며, 1유형과 7유형에서 한국인과 상반된 정답률 경향이 나타났으나 3~4 유형에 대한 정답률은 가장 높았다. 전반적으로 Filler-Gap 의존성 처리에 있어서는 한국인들과 다른 처리 기제를 나타냈으며, 문장 전반부에 관계절이 있을 경우에 관계절과 주절의 구조를 설정하는 데 어려움을 겪는 것으로 나타나 주절과 관계절의 처리가 분리되어 이루어진다고 추측할 수 있었다.

이와 같은 결과는 한국어 관계절을 배우는 외국인 학습자들에게 어떤 문형을 제시하고 연습하는 것이 쉽게 이해할 수 있는지 알 수 있을 것이며 교재와 연습에 활용할 수 있을 것이다. 그러나 본 연구에 참여한 참가자 수가 많지 않았고 정답률이 높지 않아 결과를 일반화하기에는 한계가 있다. 다만 모국어 화자와 외국인 학습자의 문장 처리 경향을 확인할 수 있었다는 데에 그 연구의 의의가 있다고 하겠다.



## ■ 참고문헌

- 강홍모(2004), 「한국어 관계절 문장의 인지적 처리 기제」, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민국(2010), 「핵어 명사의 관계화 제약에 대한 연구」, 『한국어학』 47, 한국어학회, pp131-162.
- 김영진(1995), 「한국어 관계절 문장의 이해 과정과 구조」, 『인지과학』 6-2, 한국인지과학회, pp5-26.
- 김영진(1998), 「조사 ‘는/은’이 포함된 관계절 문장의 이해 과정」, 『한국심리학회지 : 실험 및 인지』 10-2, 한국심리학회, pp119-133.
- 서강대학교 한국어교육원(2008), 『서강 한국어 1』, 서강대학교 국제문화교육원 출판부.
- 서울대학교 언어교육원(2000), 『한국어 1』, 문진미디어.
- 연세대학교 한국어학당(2007), 『연세 한국어 1』, 연세대학교 출판부.
- 이귀옥, 이선영, 이근호(2005), 「중국 조선족 아동의 한국어, 중국어 관계절 발달 -주어와 목적어의 비대칭성을 중심으로-」, 『이중언어학』 29, 이중언어학회, pp247-268.
- 이병택(1995), 「작업기억 용량에 따른 언어 이해 처리에서의 개인차」, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미선-용남석(2009), 「안구이동추적을 통해 살펴본 관계절의 통사처리 과정」, 『인지과학』 20-4, 한국인지과학회, pp507-533.
- 이화여자대학교 언어교육원(2010), 『이화 한국어 1-2』, 이화여자대학교 출판부.
- 한국외국어대학교 한국어문화교육원(2007), 『외국인을 위한 한국어 1 · workbook』, 한국외국어대학교 출판부.
- Aoshima, S., Phillips, C., & Weinberg, A. (2004), “Processing Filler-Gap Dependencies in a Head-Final Language”, *Journal of Memory and Language* 51 (1), pp. 23-54.
- Boland, J., Tanenhaus, M., Garnsey, S., & Carlson, G. (1995), “Verb Argument Structure in Parsing and Interpretation : Evidence from Wh-Questions”, *Journal of Memory and Language* 34 (6), pp. 774-806.
- Keenan, E. & Comrie, B. (1977), Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar, *Linguistic Inquiry* 8 (1), pp. 63-99.
- O’Grady, W., 추미호, 이미선(2001), “제2언어로서의 한국어 학습자의 관계절 습득 한국계/비한국계 학습자 비교 연구-”, 『한국어 교육』 12-2, 국제한국어교육학회, 283-294쪽.
- O’Grady, W., Lee, M., & Choo, M. (2003), “A Subject-Object Asymmetry in the Acquisition of Relative Clauses in Korean as a Second Language”, *Studies in Second Language Acquisition* 25 (3), pp. 433-448.

## □ 토론 □

### 한국어 관계절의 Filler-Gap 의존성 검증 토론문

유승금(한림대)

외국어/제2언어를 배우는 학습자에게 관계절은 습득하기 어려운 문법 항목의 하나이다.

실제로 한국어 교육 현장에서도 학습자들이 관계절 구조의 문장을 이해하고 사용하는 데에 많은 어려움을 겪고 있다. 또한 이 논문에서 지적한 것처럼 대부분의 교육 내용은 '관형사형 어미'에 관한 내용으로 문장 구조에 대한 이해보다는 형태에 초점을 두고 있다. 그렇기 때문에 한국어 교재나 수업 현장에서 다루어지는 내용은 관계절의 구조에 따른 통사적 난이도는 전혀 반영하고 있지 못하기도 하다.

이 논문은 한국어의 주어와 목적어의 관계화를 모국어 화자들과 중국인 한국어 학습자들을 대상으로 하여 Filler-Gap 의존성이 어떻게 작용하는지 읽기 실험을 통해 조사한 후 그 결과를 한국어 교육에 적용하고 있어 이와 관련된 연구 및 교육에 많은 도움을 줄 것으로 본다.

이 연구에서는 관계절의 Filler-Gap 의존성 검증 실험을 하기에 앞서 1)구조적 거리 가설 2) 전체 제약 주도 전략 가설 3) 외국인 학습자가 한국인 모어 화자와는 다른 전략을 사용할 것이라는 가설(표면적인 선형적 거리 가설이나 상용절 전략 가설)을 세웠다. 실험 결과 한국인 모어 화자는 구조적 거리 가설과 전체 제약 주로 사용하는 것을 검증하였고, 중국인 한국어 학습자는 상용절 전략과 활동적 채움 전략을 주로 사용하고 있는 것을 보여 주었다.

이 연구에서 보이는 몇 가지 점에 대해 질문을 하는 것으로 토론을 대신하고자 한다.

1. 실험 대상과 관련된 문제로 이 연구의 마지막에서 언급한 것과 같이 실험에 참가한 수가 많지 않았다는 것이다. 특히 피실험자 중 중국인 학습자의 경우는 한국어 숙달도에 따라 실험 결과가 달라지는 것을 보여주었다면 더 좋았을 것이라 생각하는데 이 연구에서는 평균 학습 기간을 명시하고 있어 그 차이를 알기가 어렵다. 또한 관형사형 어미는 대부분의 초급 한국어 교재에 제시되어 있다. 초급 학습자를 실험 대상에 포함시키지 않은 이유는 무엇인지 궁금하다.

하나 더 덧붙이자면 한국어와 관계절 구조가 동일한 일본인 한국어 학습자의 경우도 비교 실험을 하였다면 더 좋지 않았을까 한다.

2. 연구 방법과 관련된 질문으로 피실험자들이 주어진 문장의 마디별 읽기 시간을 바탕으로 여러 가지 전략을 사용하는 것으로 보고 있다. 주어진 문장 중 3번 유형과 7번 유형의 이해 문제가 무엇이었던지 궁금하며 같은 의미의 두 문장에서 정답률이 큰 차이가 나고 있는데 이에 대해 어떻게 보는지 궁금하다.

3. 한국어 교육에의 응용에 관한 질문으로 우선 이 논문에서는 한국어 교재의 관계절 유

형을 제시하고 있다. 이 연구의 결과를 한국어 교육에 응용하려면 우선 어느 단계에서 관계절 유형을 가르쳐야 할지를 결정해야 하며, 또한 관계절의 어떤 유형을 어떤 순서로 가르쳐야 할지가 제시되어야 할 것이다. 하지만 이 논문에서는 그 부분이 제시되어 있지 않고 있다. 연구자가 생각할 때 관계절은 어느 급에서 교육해야 적당한지, 또 연구 결과를 바탕으로 볼 때 제시된 문장(실험 문장)의 교육 순서는 어떻게 하는 것이 좋을지 말씀해 주시기 바란다.

# 일제강점기 한국어 학습서의 단원 구성과 주요 목적 연구

- 외국인 학습자를 위한 학습서를 중심으로 -

고경민(건국대)

## 차 례

1. 머리말
  2. 한국어 학습서의 단원 구성
    - 2.1. 단원의 구성이 뚜렷한 형태
    - 2.2. 단원의 성격이 희미한 형태
  3. 일제강점기 학습서의 주요 목적 및 방향
    - 3.1. 일제강점기 한국어 학습서 중 문법 중심 학습서
    - 3.2. 일제강점기 한국어 학습서 중 회화 중심 학습서
    - 3.3. 일제강점기 한국어 학습서 중 문법·회화 병행 학습서
  4. 한국어 교육사 측면에서의 교재 변천 과정의 의미
  5. 맺음말
- 참고문헌

## 1. 머리말

‘계림유사’ 나 ‘조선관역어’ 와 같이 역관을 대상으로 제작된 한국어 학습서의 역사는 근대계몽기를 지나면서 비로소 학습서로서의 뚜렷한 성격을 찾아볼 수 있게 되었다. 이전 시기에 학습서가 전혀 없었던 것은 아니지만 개화기를 지나면서 한국어 교육에 대한 수요가 늘고 연구자가 많아지면서 문법서와 회화서, 개론서를 비롯한 다양한 한국어 학습서가 편찬되었다. 이는 당시의 시대적 상황과도 맥락을 같이 하는데, 특히 일제강점기에는 일본인의 조선어 정책과 관련한 서적 편찬이 중요한 특징이라 할 수 있다. 허재영(2004:38-43)에 따르면 1910년대 조선어 교육 학습서의 특징은 우선 체제면에서는 철자법, 문법적인 설명과 어휘 중심의 편제가 주를 이루었다고 한다. 또한 구성면에서는 기존의 문법과 어휘 중심의 조선어 습득으로부터 회화, 독해, 번역 등의 영역으로 범위가 넓어지고 있다고 한다. 이를 통해 보았을 때 이전 근대계몽기와는 또 다른 면모를 확인할 수 있는데, 이전 시기의 학습서가 주로 외국인 선교사들에 의한 것이었다면 일제강점기는 전문적으로 한국어를 연구한 학자나 조선어 관련 정책을 담당하고 있는 관리들에 의해 편찬된 것이 많다.

이 시기 발행된 학습서는 총 100여권으로<sup>1)</sup> 대부분은 일본인 연구자에 의해 간행된

1) 일본인 연구자에 의한 학습서가 101권, 서양인 연구자에 의한 학습서가 6권이다. 이 중 일본인 연구자에 의한 학습서는 언어사가 20권, 어휘가 3권, 음운문자 학습서가 14권, 문법서가 5권, 사전이 12권, 학습서가 35권, 방언 및 기타 연구가 12권이다.

것이며, 국내에 발행된 것과 일본이나 기타 지역에서 발행된 학습서가 몇 권 있다.

이 시기의 한국어 교육은 일본의 조선어과 정책과 무관하다고 볼 수 없으며, 상당 부분 영향을 받고 진행된 경우도 있는데 특히 조선총독부에서 편찬한 학습서들의 경우는 대부분 학습 목적 이외의 목적도 가지고 있는 경우가 있다.

조선어과 정책에 대해서는 허재영(2008, 2009)<sup>2)</sup>에서 자세히 살펴 볼 수 있는데 특히나 주목할 부분은 일제의 ‘조선교육령’이다. 허재영(2009)에서는 조선교육령에 대해 일제의 교육 정책은 구체적으로 ‘조선교육령’으로 나타난다고 보았다. 특히 1911년 발표된 ‘조선교육령’(구교육령, 또는 제1차 교육령)이나 1922년 발표된 ‘조선교육령’(신교육령), 1938년 발표된 ‘개정교육령’은 교육 정책 및 교과서 변화와 밀접한 관련을 맺는다고 언급하고 있는데, 일제강점기 한국어 교육과 학습서의 특징도 이러한 상황과 무관하다고 볼 수 없다.

지금까지 한국어 교육의 시기적 특징과 맞물려 학습서의 변천과 구성을 연구한 내용으로는 (백봉자, 2001), (이지영, 2003, 2004), (윤여탁 외 2006), (신현숙, 2003), (민현식 외 2007) 등을 살펴볼 수 있는데 이들 연구는 근대계몽기부터 현재까지의 한국어 학습서를 두루 살피고 분석하여 한국어 학습서의 변천과정과 역사를 기술했다는 의의를 가지고 있다. 본고에서는 앞선 연구자들의 내용을 되짚어 보고, 일제강점기 외국인을 대상으로 한 한국어 학습서의 단원구성과 목적을 살펴보도록 하겠다. 이를 위해 먼저 2장에서는 일제강점기 한국어 학습서를 단원 구성을 중심으로 살펴보고, 3장에서는 목적과 방향을 고찰해 볼 것이다.

일제강점기의 한국어 학습서를 연구하는 일은 국어사적인 측면에서는 당시의 문법체계를 살펴볼 수 있는 기회가 될 것이고 한국어 교육사적인 측면에서는 한국어 학습서로서의 성격을 갖추기 시작한 당시의 학습서를 살펴으로써 한국어 교육사에서 일제강점기가 지니는 의미를 재조명해 볼 수 있을 것이다.

## 2. 한국어 학습서의 단원 구성

일제강점기에 편찬된 한국어 학습서는 위와 같이 총 100여권인데<sup>3)</sup> 본고에서는 이 중

### 2) [일제강점기 조선어 교육 학습서의 변천]

ㄱ. 교육령 시대의 학습서 : 1910년부터 1920년 사이에 일본인을 위한 조선어 교유는 내지인학교와 각종 강습회를 중심으로 이루어졌으며, 10여 종의 학습서가 발견되었다. 이들 학습서에서는 기존의 문법과 회화 영역에서 독해, 번역 등의 영역을 포함한 조선어 교육이 이루어졌으며, 외형적으로는 조선어 학습 방법의 발전이 있었던 것으로 보인다. 그렇지만 이 시기의 학습서의 내용은 식민 지배를 정당화하거나 당시의 새로운 문물과 관련된 내용들이 많이 포함되었다는 점은 주된 변화라고 할 수 있을 것이다.

ㄴ. 신교육령 시대의 학습서 : 이 시기는 외형상 조선어 교육 분야에 서도 많은 발전이 있었던 것으로 보이는 시기이다. 그 까닭은 조선총독부의 조선어 장려 정책 결과 조선어 교육 관련 저서 및 강의가 많아지기 때문이다.

ㄷ. 개정교육령 이후의 학습서 : 이 시기의 학습서는 특별한 것이 없다. 왜냐하면 이 시기는 조선어과 및 조선어 교육 자체보다는 국어 보급정책의 강화 및 국어상용정책의 강압이 이루어지던 시기이기 때문이다. 따라서 이 시기의 조선어 교육 학습서는 경찰관강습소용 학습서만이 발견되었을 뿐인데, 그 내용이나 체제는 이전 시기보다 훨씬 후퇴한 것으로 보인다.

3) 100여권에 속하는 대부분의 학습서는 현재 소실된 경우가 많으며, 국내에서 소장하고 있는 경우가 드물다. 자세한 서지 사항은 전형식(2006)을 통해 확인할 수 있다.

단원의 편제와 목적을 확인할 수 있는 14권의 학습서를 선별하였다. 분석의 대상이 되는 학습서는 아래의 표와 같다.<sup>4)</sup>

<표-1> 분석대상 학습서 14종의 서지사항

순번	저자	발행 시기	학습서명	출판 및 발행	출판지	주 언어	교육대상	내용
1	趙義淵·井田勤衛	1910	日韓 韓日言語集	日韓校友會出版所	일본	일본어	일본인	문법/회화서
2	Gale J. S.	1916	Korean Grammatical Forms, rev.ed.	The Korean Religious Tract Society	서울	영어	외국인	문법/회화서
3	朝鮮總督府	1917	朝鮮語法 及 會話書	朝鮮總督府	서울	일본어	일본인관리	문법/회화서
4	新壓貞順	1918	鮮語階梯	朝鮮總督府	서울	일본어	초급 학습자	해설서
5	崔在翊	1918	朝鮮語の先生	大阪屋號書店	일본	일본어	일본인	문법/회화서
6	朴重華	1923	日本人之朝鮮語獨學	光東書局	서울	일본어	일본인	문법/회화서
7	P.A. Eckardt	1923	Koreanische Konversations-Grammatik	Julius Groos	서울	독일어	외국인	문법/회화서
8	魯璣柱	1923	應用日在朝鮮語法詳解	博文書館	서울	일본어	일본인관리	문법서/종합개론서
9	李完應	1926	朝鮮語發音及文法	朝鮮語研究會	京城黃金町三丁目	일본어	일본인	문법서
10	鄭國采	1926	現行朝鮮語法	宮田大光堂	전라남도 광주	일본어	일본인	문법서
11	奥山仙三	1928	語法會話朝鮮語大成	朝鮮教育會 (조선총독부학무국내)	서울	일본어	일본인	문법/회화서
12	Roth, L. de.	1936	Grammatik der Koreanischen Sprache	성문도수도원	함경남도 덕원	독일어/한국어	외국인	문법/회화서
13	警察官講習所	1943	朝鮮語教科書	朝鮮總督府警察官講習所	서울	일본어	일본인경찰 고등생	문법/회화서
14	Pai, E. W.	1944	Conversational Korean	Washington, D.C.	미국	영어	외국인군인	문법/회화서

4) 학습서의 서지사항은 역대한국문법대계 (고영근·김민수, 2008) 2부의 해제를 참고하여 작성하였다.

일제강점기 한국어 학습서의 단위 구성은 근대계몽기 한국어 학습서와 크게 다르지는 않지만 단위 구성측면에서 설명과 예문을 구분하거나 연습을 따로 제시하는 등의 모습을 보이고 있다. 일제 강점기 이전 시기의 단위 편제에 대해 조사한 윤여탁 외(2006:497)<sup>5)</sup>에 의하면 대부분의 단원이 문법 위주로 편제되었다고 한다. 일제 강점기 한국어 학습서의 단위 구성을 살펴볼 때 기본적으로 단위 성격이 뚜렷한 것과 뚜렷하지 않은 것으로 큰 기준을 나눴으며, 단위 형태가 뚜렷한 것 중에서도 설명과 예문의 형태로 단원이 구성된 학습서와 연습이 첨가된 형태, 단어를 예문 앞에 따로 기술하는 형태, 기타 특이사항이 있는 부분으로 구분해 보았다.

<표-2> 일제강점기 한국어 학습서의 단위별 분류 기준

	단위 구성 형태	학습서명
단위 구성이 뚜렷한 학습서	설명 + 예문	「朝鮮語の先生」, 「日本人之朝鮮語獨學」, 「應用自在朝鮮語法詳解」, 「語法會話朝鮮語大成」
	설명 + 예문 + 연습	「日言語集日韓韓」, 「朝鮮語發音及文法」, 「現行朝鮮語法」, 「朝鮮語教科書」
	설명 + 단어 + 예문	「Korean Grammatical Forms, rev. ed.」, 「Grammatik der Koreanischen Sprache」, 「Conversational Korean」
	기타	「Koreanische Konversations-Grammatik」
단위 성격이 뚜렷하지 않은 학습서		「朝鮮語法及會話書」, 「鮮語階梯」

단위별 분류 기준에 따른 학습서별 단위 구성의 특징과 대표적인 학습서를 살펴보면 다음과 같다.

## 2.1. 단위의 구성이 뚜렷한 형태

### 2.1.1. 설명 + 예문 형태

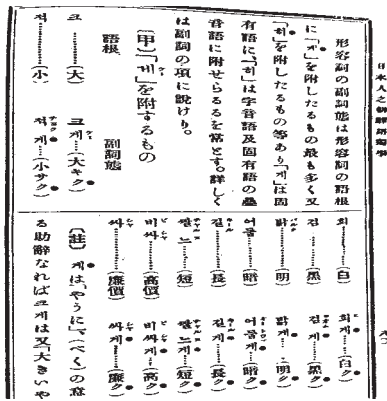
기초적인 설명이 연구자의 언어로 설명돼 있고, 간단한 예문이나 단어 형태의 사례가 더해진 형태이다. 대부분 편, 장, 절의 구성으로 학습서가 이루어졌으며, 예문을 생활표현에 근거해서 기술한 형태도 보인다.

5) 1900년 이전에 개발된 학습서의 단위 중 문법범주로 명명된 단원이 148개에 이르고, 어휘범주로 명명된 단원이 129개로 이 시기의 학습서는 문법 범주로 명명된 단원이 더 많다고 기술하고 있다.

<표-3> 설명과 예문으로 단원이 구성된 학습서의 특징

저자	학습서명	단원 구성요소 및 특징
崔在翔	朝鮮語の先生	과의 개념이 분명하고 단원 구성을 명확히 함 단원 구성은 의미와 기능에 따라 분류했으며 간단한 설명 후에 예문을 번역문과 함께 기술한 형태 회화문의 경우도 주제별로 단원을 구성했으며, 내용에 맞는 대화문을 기술
朴重華	日本人之朝鮮語獨學	편, 장, 절로 학습서의 구성을 나누고 있으며, 각과의 구성은 문법 설명, 예문의 형태로 구성되어 있다. 품사 외에도 어미에 대한 설명이 풍부하며, 비슷한 문법사항에 대한 비교표현도 들어가 있다.
魯璣柱	應用自在朝鮮語法詳解	장과 절로 단원을 구분하고 있으며, 단원 구성은 설명과 예문으로 구성되어 있다. 설명에 해당하는 예문을 생활표현에 해당하는 문장으로 구성했다는 특징이 있다.
奧山仙三	語法會話朝鮮語大成	편,장, 절의 개념으로 학습서를 구성하고 있으며, 단원 구성에 있어 특별히 구분해서 설명하고 있지는 않다. 설명과 예문이 혼합되어 있으며, 따로 연습하는 부분은 보이지 않는다. 예문의 경우 앞선 '應用自在朝鮮語法詳解'와 마찬가지로 시제를 적용해서 제시하고 있다.과의 개념은 아니지만 하나의 절 안에서 의미와 기능에 따라 순서를 정해 구분 짓고 있다.

설명과 예문으로 단원이 구성된 학습서들의 경우 아래 <그림-1>과 같이 예문 뒤에 간단한 설명이 더 붙는 경우도 있으며, 예문은 주로 생활 어휘나 빈도수가 높은 어휘를 사용하는 경우가 많다.



<그림-1> 설명과 예문으로 단원이 구성된 학습서



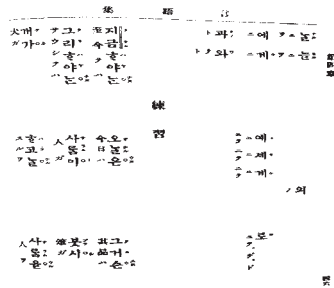
### 2.1.2. 설명 + 예문 + 연습의 형태

이 형태는 설명과 예문에 연습이 더해진 형태로 연습은 간단한 단어를 제시하거나 밑줄을 긋는 등의 활동이 대부분이다.

<표-4> 설명, 예문에 연습으로 단원이 구성된 학습서의 특징

저자	제목	단원구성
趙義淵·井田勤衛	日言語集日韓韓	장, 절의 개념으로 단원을 구성하고 있으며, 상권에서는 소리와 품사에 대한 설명을 하고 중권에서는 단어를 위주로 기술하고 있으며, 하권에서는 문법적인 요소를 다루고 있다. 단원 구성은 해당 표현을 간단히 언급하고 거기에 따른 연습을 바로 제시하고 있다.
李完應	朝鮮語發音及文法	한 줄 정도의 설명에 바로 예문을 덧붙이고, 예문이 끝나면 연습할 수 있도록 단원을 구성했다. 편, 장, 과의 개념으로 단원을 나누고 있지만 모든 단원 구성이 이러한 것은 아니고 부분적이다. 예문의 경우 해당되는 부분에 밑줄을 그어 강조하는 표현이 들어갔다.
鄭國采	現行朝鮮語法	단원구성은 비슷한 시기의 다른 학습서와 마찬가지로 설명-> 예문-> 연습으로 구성되어 있는데, 예문의 경우 단순 제시가 아닌 시제를 고려해서 제시하고 있다는 특징을 가지고 있다. 또한 연습에서도 해당되는 문법항목에 표시를 해서 학습자의 이해를 돕고 있다.
警察官講習所	朝鮮語教科書	편, 장, 과로 학습서를 구성하고 있으며, 간단한 설명과 함께 예문을 기술하는 방식으로 단원이 편성되어 있다. 다만 설명->예문->註의 형식으로 앞서 설명한 부분에 이어 '각주'를 통해 부가적인 설명을 덧붙이고 있다.

설명과 예문, 연습으로 단원이 구성된 학습서의 경우 아래 <그림-2>와 같이 예문 뒤에 연습할 수 있도록 했는데, 현대 학습서와 같이 학습자가 실제로 활동을 하기 보다는 간단히 확인하는 정도로 기술하고 있어서 활동의 개념보다는 예문 성격이 강하다.



<그림-2> 설명과 예문에 연습이 더해진 학습서

2.1.3. 설명 + 단어 + 예문

세 번째 형태는 단어가 첨가된 형태로 단어 제시는 해당 학습 내용과 관계가 있는 학습서도 있고, 학습 내용과 별개로 단어의 암기를 유도하기 위해 실린 학습서도 있다. 3권 모두 서양인 연구자에 의한 학습서라는 공통점을 가지고 있다.

<표-5> 설명에 단어와 예문이 덧붙여 구

저자	제목	단원구성
Gale J. S.	Korean Grammatical Forms, rev.ed.	문법범주에 대한 기술 위주로 학습서가 구성되어 있는데, 활용형이 계층에 따라 달라질 수 있다는 점을 명시했다. one hundred sentence(초급자대상)를 통해 간단한 표현 100가지를 소개하고 있고, 속담과, 구어표현 등을 100여개로 정리하고 있다. 내용에 따라 단원을 구성하고 있으며, 각 단원은 전체 설명->단어->예문으로 구성되어 있다.
Roth, L. de.	Grammatik der Koreanischen Sprache	문법->단어->연습의 순서로 진행하고 있는데, 큰 과를 두고(Lektion) 의미에 따라 항목을 나눠 설명하고 있다. 단어 제시는 연습에서 제시하는 문장에 포함된 단어를 제시하고 있다.
Pai, E. W.	Conversational Korean	Lesson의 개념을 도입해서 본격적인 단원 구성을 보이고 있으며, 한 단원은 설명하고자 하는 문법 사항을 예문과 함께 기술하고 해당 단원에서 학습할 단어를 제시한 후 문장을 통해 연습하고 있다. 즉, 설명->단어->예문의 형태라 할 수 있다.

간다 auch der Vater geht; - 써기로 돈을 주오 gebau Sie mir auch Geld!-나도 일한다 auch ich arbeite.

Woerter 단어.

눈	Augo	귀	Ohr
소리	Stimme, Geräusch.	코	Nase
	Wort, Laut	외롭	Riegen
풍	Fall	외출(외출)	Rennen, Laufen
빛	Licht(Sonnenlicht)	역술	Tau
저녁	Abend, Abendessen	버려	Insekt, Käfer
탈리	Arbeitsplatz	동천	östlicher Himmel
달	Mond, Monat	대시	entgegen
강물	Fluss	시장	Markt
상인	Kaufmann	천명	Himmel (relig.)
지옥	Hölle	성인	der Gute
천주	Gott	외출	Vergolzen,
장군	Offizier	다양	Hof (vor dem Hause)
군인	Soldat	세수	Waschen(Gesicht und Hände)
일본	Japan	지금	jetzt
요역	zur Zeit, in letzter Zeit	선공	gutes Werk
		학업	Studium, Gelehrten-
길	Weg	성공하다	Erfolg haben
성공	Erfolg	여름	Sommer
봄	Frühling	어린	Herbst
여	Sonnen	가을	Himmel
가을	Linkerarm	겨울	Morgen, Frühstück
겨울	Winter	하양	
눈물	Tränen(Augensasser)	아침	

<그림-3> 단어가 추가된 학습서

2.1.4. 기타 구성

Eckardt의 ‘Koreanische Konversations-Grammatik’의 경우 다른 학습서와 달리 문법부와 회화부가 한 단원에 구성되어 있다는 특징을 가지고 있다. 하지만 모든 단원이 동일한 구성을 갖는 것은 아니며, 단원에 따라 구성 요소에서 제외되는 부분도 있다.

<표-6> 문법부와 회화부가 한 단원에 구성된 학습서

저자	제목	단원구성
P.A. Eckardt	Koreanische Konversations-Grammatik	문법부->문장 읽기->연습하기->회화 익히기 부 분으로 단원 구성



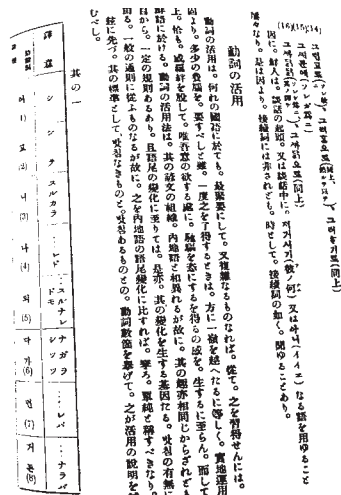
<그림-4> 문법부에 읽기와 연습하기, 회화가 첨가된 학습서

## 2.2. 단원의 성격이 희미한 형태

<표-7> 단원의 성격이 희미한 형태의 학습서

저자	학습서명	단원 구성의 특징
朝鮮總督府	朝鮮語法及會話書	크게는 1편 어법과 2편 회화로 구성되어 있으며 회화 단원의 경우 상단에는 한국어를 하단에는 일본어 형태의 번역문으로 구성되어 있다. 특별히 단원 구성은 보이지 않으며, 내용에 따라 대화문을 구성하는 형태로 기술하고 있다.
新壓貞順.	鮮語階梯	발음과 품사를 위주로 기술했으며, 단원의 성격이 약하고 설명에 간단한 예문을 덧붙이는 방식으로 단원을 구성했다.

이런 형태의 학습서는 단원에 의한 구분보다는 의미에 따른 구성 체계를 갖고 있으며, 특정한 형태가 정해져 있는 것이 아니라 설명 대상에 따라 구성이 바뀌는 모습을 보였다.



<그림-5> 단원의 경계가 뚜렷하지 않은 학습서

## 3. 일제강점기 학습서의 주요 목적 및 방향

학습서의 주요 목적 및 방향에서는 당시 학습서가 어떤 목적을 가지고 편찬되었는지를 구분해 보았다. 품사를 비롯한 문법범주를 중심으로 한 문법서의 목적을 가지고 있는 학습서와 상황별 회화 내용을 중점적으로 다룬 회화서, 두 가지 목적을 적절히 배분

하고 있는 학습서로 나누어 살필 수 있다. 윤여탁 외(2007:498)<sup>6)</sup>에서는 1900년 이후에 간행된 한국어 학습서 역시 언어학의 흐름과 발맞추어 문법범주를 중시하고 있으며, 이와 같은 현상은 문법범주를 단원명으로 제시하고 있다는 점에서 알 수 있다고 했다. 본고에서는 단원명이나 단원의 배분 보다는 전체 학습서의 특징에 비추어 학습서 제작의 목적을 살펴보았으며, 단순 번역문이라 해도 제작 목적이 회화서에 있다면 회화를 중심으로 다룬 학습서로 분류하였다.<sup>7)</sup>

<표-8> 주요 목적 및 방향에 따라 분류한 학습서

주요 목적 및 방향	학습서명
문법 목적	「日韓韓日言語集」, 「鮮語階梯」, 「Koreanische Konversations-Grammatik」, 「應用自在朝鮮語法詳解」, 「朝鮮語發音及文法」, 「現行朝鮮語法」, 「Grammatik der Koreanischen Sprache」
회화 목적	「朝鮮語法及會話書」, 「朝鮮語教科書」
문법/회화 병행	「Korean Grammatical Forms, rev. ed.」, 「朝鮮語の先生」, 「日本人之朝鮮語獨學」, 「語法會話朝鮮語大成」, 「Conversational Korean」

### 3.1. 일제강점기 한국어 학습서 중 문법 중심 학습서

앞선 연구자들에 의해 밝혀진 것처럼 근대계몽기에 간행된 많은 학습서들이 대부분 문법내용을 기술하는 데 초점을 맞추고 있는데, 일제강점기에 편찬된 학습서들 역시 앞선 시대의 영향으로 문법을 중심으로 다루는 학습서가 많았다. 대부분 앞선 시대의 문법체계를 그대로 따르는 경우이며, 일본인 연구자들의 경우 1909년에 간행된 ‘高橋亨’의 「韓語文典」에서 많은 영향을 받은 것으로 보이며, 서양인 연구자들의 경우 ‘J. Scott’의 「A corean manual or Phrase Book」이나 ‘H.G. Underwood’의 「한영문법」에서 영향을 받은 것으로 보인다.

6) 이 시기에 간행된 5권의 학습서에 실린 168개 단원 중에서 문법범주로 명명된 단원은 99%에 해당하는 167개로 이를 통하여 이 시기의 한국어 학습서가 문법에 치중되어 있음을 알 수 있으며, 특히 문법서로 개발된 한국어 학습서의 출현이 이를 뒷받침하여 준다고 설명하고 있다.

7) 분량으로 봤을 때 문법항목에 치우쳐 있다고 해도 간행목적에서 분명히 밝히고 있거나 특수한 목적으로 제작된 학습서의 경우 회화 목적의 학습서로 분류하였다.

<표-9> 문법 중심 한국어 학습서의 특징

저자	제목	주요 목적 및 교수방안
趙義淵·井田勤衛	日韓韓日言語集	특정한 기준으로 회화문을 분류한 것이 아닌 문법사항에 맞는 문형들을 배열한 형태이며, 번역문 형태로 회화를 제시하고 있다. 발음이나 품사에 비중을 둔 문법서의 성격이 강하다고 볼 수 있다.
新壓貞順.	鮮語階梯	체계적으로 기준을 세워 문법을 설명하기 보다는 문법범주에 대한 나열이 주를 이루며, 회화문은 전혀 찾아 볼 수 없다.
P.A. Eckardt	Koreanische Konversations-Grammatik	문법 중심의 품사위주 기술로 회화문이 나오기는 하지만 회화의 비중이 적고, 문법 내용을 익힌 후 문장 읽기와 연습을 중점적으로 다루고 있다.
魯璣柱	應用自在朝鮮語法詳解	본문 1장부터 7장이 문자와 발음으로 되어 있고, 20장까지는 문법, 30장까지는 단어를 다루고 있다. 대부분 앞선 연구자들의 문법 체계를 따르고 있는 전형적인 문법서의 성격을 갖고 있다.
李完應	朝鮮語發音及文法	품사 및 문법범주에 대한 기술을 중점적으로 다루고 있는데, 다른 학습서에서 찾아보기 힘든 단어의 조어법 개념이나 사잇소리 현상에 대한 언급 등 수준 높은 문법서로서의 역할을 하고 있으며, 회화 내용은 보이지 않고 생활 문장을 통해 문장의 구조를 설명하는 부분이 있다.
鄭國采	現行朝鮮語法	특별히 회화는 따로 기술한 부분이 없으며, 품사 위주로 서술했다. 발음에 대한 기술을 시작으로 겹받침이나 된소리에 대한 기술도 보이는데, 특히 개별 품사로 의미에 중점을 둔 서술이 아닌 체언, 용언 등 기능에 중점을 두고 설명하고 있다.
Roth, L. de.	Grammatik der Koreanischen Sprache	문법위주의 기술로 품사에 대한 기술이 대부분을 차지함. 회화보다는 문법을 익히는 것이 주 목적

문법 기술을 중점적으로 다루고 있는 학습서들의 공통적인 특징은 대부분이 앞선 연구자들의 체계를 따르고 있다는 점이다. 독창적인 문법 체계를 기술하는 경우는 드물며, 주로 품사에 대한 기술이 대부분을 차지한다.

●石ノ用例	完	了	是	●左ノ用例
	通	去	去	
●右ノ用例	入	入	上	●左ノ用例
	去	去	無時	

<그림-6> 문법 교수를 목적으로 한 학습서

3.2. 일제강점기 한국어 학습서 중 회화 중심 학습서

전체 14종의 학습서 중에서 2종의 학습서만이 회화를 목적으로 편찬된 학습서인데, 전문적인 회화서라기보다는 문법내용과 회화내용이 혼재하지만 주된 목적이 회화라고 판단한 경우 회화 중심 학습서로 분류하였다.

<표-10> 회화 중심 학습서의 특징

저자	제목	주요 목적 및 교수방안
朝鮮總督府	朝鮮語法及會話書	어법편도 나오고 있으나, 주된 내용은 회화로 볼 수 있는데, 회화문 내용이 일본인 관리를 대상으로 하는 것이고, 업무에 필요한 내용들 위주로 회화문을 구성했기 때문에 목적은 회화서라고 할 수 있다.
警察官講習所	朝鮮語教科書	제 1장은 언문, 2장은 어법, 3장은 회화로 이루어져 있는데 언문과 어법의 경우 앞선 학습서를 그대로 답습하였기에 특이한 사항은 없고, 회화를 중점적으로 다루었다는 특징을 가지고 있다. 특히 학습서 편찬 목적이 단기간 경찰 교습생에게 교육해야 한다는 목적을 가지고 있었기 때문에 다양한 상황의 대화문을 보여주고 있다. 경찰 교습생을 대상으로 하기 때문에 '감찰'등 직업적인 특성을 반영하는 회화문이 특징이라 할 수 있다.

회화서를 목적으로 간행된 학습서의 경우 대상이 분명히 정해져 있다는 특징을 가지고 있다. 대상이 뚜렷하지 않은 경우 회화문의 내용 선정이나 구성에도 어려움이 있을 것이고, 아무래도 공통적인 문법사항을 기술하는데 초점을 맞출 수밖에 없다. 앞선 두 학습서의 경우 ‘관리 공무원’ 이라는 특정한 직업을 대상으로 하기 때문에 대상에 맞는 회화 내용을 구성할 수 있었던 것으로 보인다.

2	오날은 맞침 잊었습니다	今日ハ生憎忘レマシタ
3	갑찰을 잊어버리고 단기는 자기가 여태있나	鑑札ヲ忘レテ行商スルモノガ 何處ニアルカ
4	집에서 급히나오느라고 있었습니다	家カラ急イテ出マシタノデ遂 忘レシマタ
5	가지기는 가졌나	持ツテ居ルコトハ持ツテ居ル カ
6	베니 바로지난달에 말았습니다	ハイツイ先月許可ヲ受ケマシ タ
7	번호는 몇호인가	番號ハ何番カ
8	생각이 아니합니까	記憶シテイマセン 二三

<그림-16> 회화 교수를 목적으로 한 학습서

### 3.3. 일제강점기 한국어 학습서 중 문법·회화 병행 학습서

문법과 회화를 병행하는 형태의 학습서들은 문법을 중심으로 기술한 후 문법내용에 대한 예문 형태의 회화문이 들어가거나 문법과 회화 단원을 절반씩 구성해서 주제별로 회화를 나눠 기술하는 형태로 세분화할 수 있다. 또한 부록 내용에 문화적 이해를 돕는 문장을 다양하게 기술한 경우도 회화 목적의 성격이 있는 것으로 분류하였다.



<표-11>문법과 회화 병행 학습서의 특징

저자	제목	주요 목적 및 교수방안
Gale J. S.	Korean Grammatical Forms, rev. ed.	문법부와 회화부를 구분하고 회화부에서는 주제별로 문장을 제시하는 1894년의 초판과 달리 구분 없이 문법범주와 내용에 따라 단원을 구성해서 문법을 익히게 하고 중요한 회화 내용은 따로 구성했다는 특징이 있다. 번역문을 중심으로 회화 부분을 구성했다.
崔在翊	朝鮮語の先生	1편과 2편에서는 발음과 문법을 주로 다루고 있지만 3편 회화와 4편 문장에서 실생활에 필요한 생활회화와 표현을 중점적으로 다루고 있다. 또한 5편 단어에서도 주제별로 분류하여 단어를 숙지할 수 있도록 기술했다. 다른 학습서에 비해 비교적 다양한 주제로 회화문을 구성하고 있다.
朴重華	日本人之朝鮮語獨學	3편까지는 문법사항을 주로 다루고 있으며, 4편에서 회화를 다루고 있는데 주제별로 총 21개로 나눠서 회화문을 실고 있다. 5편 단어에서는 4편에서 다룬 회화 속 단어를 내용별로 분류해서 기술하고 있다.
奧山仙三	語法會話朝鮮語大成	제1편이 어법, 2편이 회화, 부록으로 이루어져 있으며 부록에서는 단어와 함께 조선의 풍습을 소개하고 있다. 어법에서는 품사를 비롯한 각종 문법범주에 대한 설명이 있으며, 2편 회화의 경우 주제별로 나눠서 23개의 회화문을 구성하고 있다. 문법부와 회화부의 비중이나 성격을 봤을 때 현대의 통합학습서 성격이 강하다.
Pai, E. W.	Conversations in Korean	군사적 목적을 가지고 제작된 학습서로서 부록의 군사용어가 눈에 띄는 부분이다. 제1부에 속하는 19과까지는 품사를 위주로 문법사항을 다루고 있으며, 40과까지는 회화문을 다루고 있다. 다만 회화구성이 주제별로 나눠져 있지 않고 단순 문장을 제시하고 있어 회화연습을 위해 적절해 보이지는 않는다. 또한 한글표기가 아닌 발음을 알파벳으로 표기한 사항도 학습에 적절하다 볼 수 없다.

113 GRAMMATICAL FORMS.

To say	말하다	읽습다
To eat	먹다	잠수시다
To ask	묻다	꿈틀다
To tell	말하다	알외다
To get up	일어나다	귀청중시다
To go to bed	잠다	취침중시다
To show	보이다	잡중다
To look on	보다	하감중다
To send a letter	편지중다	강서중다
To think of	생각중다	하필중다
To be angry	성격다	진노중다
To order	색이다	분부중다
To accompany	따리다	모시다
To sleep	자다	수습시다
To die	죽다	도라가시다

241.— ONE HUNDRED SENTENCES.

(Idiomatic Korean for Beginners).

1. **얼른가보시오.**  
Go quickly and see.
2. **알아봅시다.**  
Let's find out.
3. **종보아주시오.**  
Kindly lend your help.

<첨-17> 문법과 회화 두 가지 목적을 병행한 학습서

#### 4. 한국어 교육사 측면에서의 교재 변천 과정의 의미

한국어 교재의 단원 구성과 목적을 살피는 과정은 다음의 몇 가지 의문점을 가질 수 있다. 본장에서는 본고의 논의를 더 분명히 하고, 본고의 목적을 충분히 전달하기 위해 몇 가지 논의사항에 대한 의견을 요약하였다.

첫째, 일제강점기 한국어 학습서를 살피는 일(시기적인 문제)과 한국어 교육과의 상관관계에 의문을 가질 수 있다. 일제강점기 한국어 학습서의 단원 구성을 살피는 일은 당시 한국어 학습을 주도적으로 이끌었던 외국인 연구자들의 관점과 태도를 아는데 주요한 역할을 할 수 있다. 현재의 교재가 어떤 과정을 거쳐 지금에 이르렀는지 과정을 고찰함으로써 앞으로의 교재 개발 방향을 전망할 수 있는 것이다.

둘째, 한국어 학습서의 단원 구성과 목적을 살피는 일의 중요성에 의문을 가질 수 있다. 교육을 목적으로 한 학습서를 편찬하는 과정에서 학습서의 내용적인 측면과 외형적 구성을 한눈에 볼 수 있게 해주는 것이 단원의 구성 양상이다. 단원의 구성을 살피는 과정을 통해서 저자가 어떤 방법과 내용으로 교재를 구성하려 했는지를 알 수 있게 해준다. 목적을 살피는 일 역시 단순한 한국어 교육이라는 거시적인 차원이 아닌 세부 목적을 살핌으로써 저자의 의도를 더 분명하게 알게 해주는 과정이라 할 수 있다.

셋째, 교재를 살피는 것(교재나 교재변천 과정을 연구하는 일)과 한국어 교육사와의 관계에 대한 의문이 생길 수 있다. 본고는 한국어 교육사 전체를 고찰하는 작업의 일환으로 특정 시기 교재의 변모 양상을 관찰하고 분석한 내용을 담고 있다. 교육사를 연구하는 일이 시기적 구분, 학습 대상, 교수 방법을 살피는 일과 관련이 있다고 할 때 교재를 연구하는 일 역시 교육사를 돌아보는 하나의 방법이 될 수 있다고 생각한다. 교재에는 이미 ‘교육자의 의도와 목적’, ‘교육 내용’, ‘학습자를 고려한 구성’, ‘적절한 교수방법’이 포함되어 있기 때문이다. 따라서 교재의 변천과정이나 단면을 살피는 일은 한국어 교육사라는 전체적인 차원에서의 검토를 가능하게 한다고 볼 수 있다.

#### 5. 맺음말

서종학·이미향(2007:83)에서는 개항 이후 선교를 목적으로 주로 서양인을 위해 개발된 한국어 학습서와 달리 개화기 일본어 화자를 대상으로 개발된 학습서는 차이점을 갖는다고 기술하고 있다. 개항 이전에도 ‘침해신어’, ‘교린수지’ 등 일본인을 위한 한국어 학습서는 있었으나 이는 역관들의 한국어 학습을 위한 것이었고, 개항 이후의 한국어 학습서는 일반인인 일본어 화자가 한국어를 배울 수 있는 것이므로 이전 시기의 것과 의미가 다르다고 밝히고 있다. 본고에서는 일제 강점기 한국어 학습서의 단원 구성과 주요 목적을 살펴 당시 한국어 학습서의 특징을 분석해 보았다. 2장과 3장을 통해 얻은 결론은 다음과 같이 몇 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 일제강점기 한국어 학습서의 단원 구성은 크게 세 가지 모습이며, 설명에 예문이 더해진 형태를 기본으로 단어나 연습이 추가된 경우를 보인다.

둘째, 일제강점기 한국어 학습서의 목적은 문법 항목에 대한 기술이 가장 많으며, 회화가 목적인 학습서도 있지만 문법 기술에 대부분의 분량을 할애하고 있다.

셋째, 일제강점기 한국어 학습서는 대부분이 일본인 연구자에 의해 편찬되었으며, 이전 시기 연구자의 결과에서 크게 벗어나지 않는다.

이밖에도 일제강점기 한국어 학습서는 근대와 현대를 잇는 과도기적 성격을 지니고 있는데, 이전 시기와 다음 시기 교재의 단원 구성과 비교해 보면 이러한 성격을 확인해 볼 수 있을 것이다. 이를 위해 앞으로도 일제강점기 한국어 학습서의 특성을 파악하기 위한 개별적 연구가 진행되어야 할 것이다.

## ■ 참고문헌

- 고영근(1974), 「외국어로서의 한국어 교육에 대한 연구」, 『言語教育』 Vol 6, No1, 서울대학교 어학연구소, 79-117쪽.
- 박건숙(2006), 「한국어 교재의 문법 교육 연구 -19세기 말의 교재를 중심으로-」, 『한국어교육』 Vol 17, No1, 국제한국어교육학회, 163-190쪽
- 박건숙(2006), 「한국어 교재에 나타난 학습 활동 연구 -1960~1980년대 중반까지 편찬된 교재를 중심으로」, 『국어교육연구』 Vol 17, 서울대학교 국어교육연구소, 427-480쪽.
- 백봉자(2001), 「교재와 교수법을 통해 본 한국어 교육의 역사와 과제」, 『외국어로서의 한국어교육』 Vol 25, No1, 연세대학교 한국어학당, 11-31쪽.
- 서종학·이미향(2007), 『한국어 교재론』, 태학사
- 신현숙(2003), 근현대 한국어 교재 분석 : 단원명과 단원구성의 흐름, *The Korean Language in America 8, American Association of Teachers of Korean.*
- 신현숙(2006), 「한국어 교재에 나타난 학습 활동의 현황과 변천 과정 연구」, 『한국어교육』 Vol 17, No3, 국제한국어교육학회, 111-142쪽
- 윤여탁 외(2006), 『국어교육 100년사 II』, 서울대학교 출판부
- 이지영(2003), 「근현대 한국어 교재의 단원 구성 변천」, 『국어교육연구』 Vol 13, 서울대학교 국어교육연구소, 369-410쪽.
- 이지영(2004), 「근현대 민족어문교육 기초 연구 ; 근현대 한국어 교재의 사적 고찰」, 『국어교육연구』 Vol 13, 서울대학교 국어교육연구소, 503-541쪽.
- 이지영(2008), 「한국어 교재 구성 연구」, 『한국언어문화학』 Vol5, No2, 국제한국언어문화학회, 195-223쪽.
- 전정예 외(2010), 『새로운 국어사 연구론』, 경진
- 전형식(2006), 『일본인의 한국어 연구 자료집』, 보고서
- 차윤정(2004), 「근대 조선어 학습서에 나타난 오류 표현과 원인 분석 - 『전일도인(全一道人)』, 『강화(講話)』, 『표민대화(漂民對話)』를 중심으로」, 『한국어교육』 Vol 15, No3, 국제한국어교육학회, 277-294쪽.
- 최호철 외(2005), 『외국인의 한국어 연구』, 경진
- 허재영(2007), 『(제2언어로서의) 한국어 교육의 이해와 탐색』, 보고서
- 허재영(2009), 『일제강점기 교과서 정책과 조선어과 교과서』, 경진
- 허재영(2010), 『통감시대 어문 교육과 교과서 침탈의 역사』, 경진
- 허재영(2010), 『근대 계몽기 어문 정책과 국어 교육』, 보고서

※ 참고 : 분석 교재는 『역대한국문법대계』을 참고하였으며, 목록은 논문 내 목록과 동일함.

## □ 토론 □

### 일제 강점기 한국어 학습서의 단원 구성과 주요 목적 연구

- 외국인 학습자를 위한 학습서를 중심으로 -

박철웅(한국외대)

한국어를 학습하는 외국인의 수가 지속적으로 증가함에 따라 한국어를 배우는 교재나 교수법의 제고와 새로운 방식의 구현을 필요로 하는데 반해 한국어 교육학이 학문적 체계를 갖춘지 얼마 되지 않았고 한국어 교육사에 대한 선행연구가 아직은 미흡하다는데 발표자의 노력은 매우 가치 있고, 의미 있는 연구라 생각합니다. 특히, 일제 강점기에 초점을 둔 연구로 한국어 교육사에서 지니는 의미를 살펴보고 단원구성과 문법목적, 회화 목적을 각 교재별로 구분하여 살펴볼 수 있었습니다. 다만 발표문을 읽으면서 이해가 부족하여 생긴 궁금한 점과 의견이 있어 발표자에게 몇 가지를 질의하고 발표자의 의견을 듣는 것으로 토론자의 소임을 다할까 합니다.

발표자에게 세 가지 정도의 질문을 하는 것으로 토론을 하려합니다.

첫째, 4장에서 ‘현재의 교재가 어떤 과정을 거쳐 지금에 이르렀는지 과정을 고찰함으로써 앞으로의 교재 개발 방향을 전망할 수 있는 것’이라고 서술했는데 50-60년대 청화식 교수법이 미국에서 한국으로 들어오면서 tape나 교재가 편찬되고 청화식 교수법으로 변형되었다고 본다면 이는 이전의 일제 강점기에 한국어 학습이 어떤 근거로 영향을 받았는지에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

둘째, 교재에는 교육자의 의도와 목적, 교육내용, 학습자를 고려한 구성, 적절한 교수방법이 포함되어있다고 서술했는데 이를 단원 구성으로 ‘설명+ 예문’, ‘설명+ 예문+ 연습’, ‘문법목적, 회화 목적’ 나누어 기술하는 것이 교육자의 의도와 목적, 교육내용, 적절한 교수방법에 부합이 될 수 있는지에 대해 구체적인 설명이 필요하다고 생각합니다.

일본인 학습자를 대상으로 한 한국어 교육은 일반적으로 문법 설명을 1, 2, 3형식과 같이 일본어문법서의 관점으로 하는데 이는 그 나라에서 언어를 바라보는 방식이 있다고 볼 수 있습니다.

<표-2>에서도 나타난 것을 보면 단원 구성형태가 ‘설명+ 예문’, ‘설명+ 예문+ 연습’에서는 모두 일본인을 위한 한국어 교재이고 ‘설명+ 단어+ 예문’, 기타로 나타난 것은 모두 서양어권 한국어 교재로 나누어지는 것을 볼 수 있었습니다.

이는 일본어 화자만을 위한 교재와 서양어권 학습자를 위한 교재로 양분이 되는 것으로도 생각할 수 있는데 이는 어떻게 생각하시는데 대해서도 궁금합니다.

셋째로, 일제 강점기내 일본의 조선어 정책과 무관하다고 볼 수 없다고 허재영(2008,2009)에서 기술 했는데 그러한 정책의 배경으로 인한 한국어 교육의 변화된 모습은 설명과 예문, 연습에서 어떠한 변화를 가지고 오게 되었는지 시대적 특성을 가진다면 단원

의 특성은 어떠했는지에 대한 발표자의 관점에 대해 의견은 어떠하신지 궁금합니다.

한국어 교육 발전을 위한 발표자의 일제강점기에 한국어 학습서의 단원구성과 목적, 방향에 대한 실증적인 분석에 함께 고민하고 토론을 할 수 있는 기회를 주신데 큰 감사를 드립니다.

# 한국어 교사의 언어 습득에 대한 인식

정태섭(한라대)

## 차 례

1. 머리말
  2. 한국어 교사의 위치와 역할
  3. 연구 방법
  4. 결과 분석
  5. 맺음말
- 참고문헌

### 1. 머리말

한국어 교육에 대한 연구는 궁극적으로 한국어 학습자들이 효율적으로 한국어 습득을 할 수 있도록 함을 목적으로 한다. 이를 위해서는 이론 영역에서의 연구와 실제 영역에서의 연구가 상호보완적으로 이루어져야 한다. 즉 이론 영역에서의 연구는 실제 학습 현장에서의 검증은 거쳐서 좀 더 정교하게 다듬어질 수 있고, 실제 현장 중심의 연구는 학습자의 인식을 다각도로 분석해냄으로써 이론 영역의 연구에 많은 재료를 제공해 주게 된다.

1970년대 이전에는 제2언어 교육이 주로 교사 중심으로 이루어졌다. 이는 당시 국제적 교류가 활발하지 않았기 때문에 제2언어 교육의 학습자가 많지 않았고, 언어교육에 대한 연구도 제2언어에 대한 영역으로까지 본격적으로 확대되지도 않았었다. 그러나 1970-80년대에 이르러 국제적 교류가 낫설지 않을 정도로 활발해지면서 제2언어에 대한 연구가 활발해졌고, 연구의 방향도 학습자 중심의 의사소통접근법이 주를 이루게 되었다.

학습자 중심의 의사소통접근법이 언어교육의 패러다임으로 정착하면서 그동안 소홀했던 학습자 변인에 대한 연구가 활발해졌고, 이를 근거로 교육과정 개발, 교수법 개발, 교재 개발 등 효과적인 학습 환경 조성을 위한 노력이 있어왔다. 아직 일천한 역사를 가진 한국어교육에서도 서구의 연구를 밑거름 삼아 이러한 흐름은 그대로 수용되어 연구가 이루어지고 있다.

제2언어 교육 연구에서는 ‘습득’을 전제로 하는 모어 교육과는 달리 주로 ‘학습’에 관심을 갖게 되고, 아울러 주로 특수목적의 학습자를 연구 대상으로 하므로 학습자 변인에 연구의 초점이 맞춰졌고, 많은 연구 결과물을 생산하였다. 그러나 ‘학습’에서 중요한 축을 담당하고 있는 교사 변인에 대한 연구는 상대적으로 미진하였다. 학습 현장을 설계하고 운영하는 당사자가 교사라고 한다면, ‘교사’ 변인에 관한 연구도 결코 소홀히 할 수 없다.

따라서 본 연구는 ‘교사’ 변인에 대한 연구를 통하여 효과적으로 현장 학습이 이루어지도록 그 바탕을 마련하고자 한다. 교사는 연구자들에 의해 생성된 학습이론을 그대로 학습 현장에 적용하지는 않는다. 이는 교사들의 개별적인 특성, 즉 가치, 신념, 목표, 동기, 자질, 경

험, 나이, 문화 등이 다르고 이러한 특성들로 인해 학습의 효율성이 달라질 수 있기 때문이다. 따라서 교사 변인에 관한 연구는 한국어 교육 분야의 건강성을 확보하는 일이 될 것이다.

본 연구에서는 두 가지 문제를 다루려고 한다. 첫째, 교사들의 개별적인 특성에 따른 인식의 차이는 어떻게 나타나는가? 둘째, 학계에서 두루 인정되는 이론을 교사들은 어떻게 인식하고 있는가? 이를 통해 이론을 실제에 작용하게 하는 중요한 역할의 교사에 대한 관심과 이들을 대상으로 하는 연구를 유인하고자 한다.

현재까지 학습에 관한 교사, 학습자의 개별적인 변인에 대한 연구는 한국어 교육에서 활발하지 않았다. 하지만 영어 교육에서 한국인을 대상으로 한 학습 신념에 대한 연구는 적지 않다. 학습 신념에 대해 체계적인 연구를 시작한 것은 Elaine Horwitz라고 할 수 있다. 그녀는 BALLI(Beliefs about Language Learning Inventory)라는 신념에 대한 설문문을 개발하였으며 이는 또한 그녀가 개발한 학습 불안에 대한 검사 도구인 FLCAS(Foreign Language Classroom Anxiety Scale)와 함께 많은 연구에서 널리 사용되어 왔다. BALLI는 그녀의 다년간의 연구에 의해 수정 보완되며 발전된 형태가 5개의 영역으로 구분된 34개의 문항으로 구성되었다. 5가지 영역은 1) 언어학습의 난이도, 2) 외국어 적성, 3) 언어학습의 본질, 4) 학습 및 의사소통 전략, 5) 동기와 기대로 나누어 평가한다. 이 조사에서 신념은 각 항목의 옳고 그름을 판단하지는 않는다. 단지 학습자들이 가진 학습에 대한 생각을 드러내고 조사하는 것이 그 목적이었다.

Horwitz(1988)은 프랑스어, 독일어, 스페인어를 배우는 미국 대학교 1학년 학생들을 대상으로 학습 신념을 조사하고 그룹 간의 차이를 비교하며 BALLI의 유용성에 대해 검증하였다. 목표어가 다름에도 미국 대학생 그룹 간의 신념의 차이는 크지 않았다. 이 연구는 학습자의 신념이 현실과 차이가 있을 때 학습자의 학습을 방해할 수 있음을 보였다. 예를 들어 2년 정도에 목표어를 숙달할 수 있다는 신념을 가진다면 실제 3-5년이 걸리는 현실과 차이가 있을 때 중간에 쉽게 포기할 수 있다. 따라서 학습자들이 잘못된 신념을 가지고 자기 주도적인 학습을 진행하기 전에 이를 바로 잡아주어야 할 것이다. 또한 학습자의 신념을 이해할 때 교사는 교실환경에서 학습자에게 맞는 활동을 실행하거나 보다 효율적인 학습 전략을 추진할 수도 있을 것이라고 제안한다. 다만 실질적인 교실 환경에 대한 검증이나 통계적 비교가 이루어지지 않았다는 한계가 있다.

이 연구가 주로 학습자를 대상으로 이루어지고 있으나, 학습에 있어서 개별적인 변인에 대한 연구를 시도하고, 그 방법론을 제시함으로써 교사들의 개별적인 변인이 학습에 어떻게 작용할 수 있는지에 대한 연구에도 그 실마리를 제시하였다는 의의를 지닌다.

Davis(2003)은 마카오에서 교사와 학생 간의 신념의 차이를 비교하였다. 그 결과 학생들이 교사보다 더 높은 문법 교수와 오류 수정에 대한 기대가 있음을 드러냈다. 이는 교실 상황에서 긴장과 오해를 야기할 수 있는 원인이 된다. 즉 교사는 오류 수정이 반드시 필요한 것은 아니라고 보지만 그럴 경우 학생은 교사가 신뢰할 수 없는 실력을 가진 것으로 보게 된다. 따라서 교사는 학습자들의 신념에 맞게 교실을 운영할 필요가 있다고 본다.

이 연구는 상호작용을 중시하는 구성주의의 관점에서 보면, 학생, 교사의 개별적인 변인들을 입체적인 결합으로 보임으로써 학습 현장에 크게 기여했다는 의의를 가지지만, 이 연구의 한계는 Lightbown과 Spada의 책에서 10개의 문항만을 사용했다는 것과 교사의 수가 18명으로 많지 않았다는 것이다.

한국어 교육에서의 교사 변인에 관한 연구는 최근에 와서야 조금씩 이루어지고 있다. 원미진(2009)에서는 다문화시대에 한국어교사가 갖추어야 할 능력 중에서 이문화간 소통능력



의 중요성을 인식하고, 한국어교사의 이문화간 소통능력(intercultural competence)을 측정할 수 있는 구성요인을 탐색하였다. 이 연구에서는 이문화간 소통능력을 측정하는 구성요인으로 교사의 이문화에 대한 태도, 교사의 이문화에 대한 지식과 분석력, 교사의 이문화에 대한 개방성, 글로벌 환경 하의 적응능력을 제시하였다. 한국어교사의 자질이 한국어를 가르치는 것만이 아니라 이문화간 의사소통능력이 필요함을 제시함으로써 한국어교사의 자격에 필요한 요인을 구체화하였고, 교사론 연구의 지평을 확대하였다. 다만 대학교 부설언어교육원에 근무하는 교사들만을 대상으로 연구함으로써 연구결과를 일반화하기에는 한계를 지니고 있다. 그러나 현재 한국어교사의 경우 한국어교원 자격증을 소지하는 것이 채용 조건이 아니므로 이 문제도 해결해야 할 과제로 보인다.

한편 안정민(2011)에서는 교사의 자질과 역할에 대하여 그동안의 추상적이고 당위적인 논의에서 벗어나 구체적이고 실증적인 방법으로 논의를 진행하였다. 즉 한국어교사의 자아효능감(self-efficacy)을 측정하고, 교사 효능감에 영향을 끼치는 여러 변인들과의 관계를 밝히고 있다. 이 연구에서는 교사 효능감에 영향을 주는 변인으로 교원 자격증 유무, 교사 경력 정도, 직위, 재교육 경험, 가르치는 학생 수, 직위, 동기, 외국어 능력, 기관의 유형 등 다양하게 조사하여 예비 한국어 교사 교육 및 한국어 교사 재교육에 활용할 수 있게 하였다.

이러한 학습 신념에 관한 연구는 주로 학습자에 초점을 맞추고 있다. 그리고 아직은 그 연구가 지속되어 학습 현장에 충분한 자양분을 제공해야 한다. 더불어 교사의 학습 신념에 대한 연구도 병행되어야 할 것이다.

## 2. 한국어 교사의 위치와 역할

언어교육에서 이론의 영역은 연구자의 몫으로 남게 된다. 연구자들은 자신의 특정 영역에서 심도 있는 연구를 행하고 그 결과물들을 세상에 내놓게 되면 교사는 그 내용들을 익혀서 교육 현장에 반영하게 된다. 즉 교사는 제시된 교육과정 내에서 주어진 교수요목으로, 제공되는 여러 교수법을 참고하여 학습활동을 하게 된다. 여기에 학습자의 적성, 동기, 능력, 환경 등의 개별적인 특성까지도 충분히 고려해야 하고, 경우에 따라서는 학습자의 모국어까지도 알아야 한다.

학습자와 마찬가지로 교사 또한 복잡한 개별적인 특성을 지닌 존재이다. 따라서 학습자 변인 못지않게 교사의 변인도 중요하므로 이에 대한 연구도 병행되어야 한다.

현대 교육이론에서 교사는 별로 큰 관심의 대상이 되지 못하고 있다. 교육과정 이론에서 가장 기본적인 틀을 제공하고 있는 Tyler의 경우 교육 목표, 내용, 과정, 평가의 순환적 상호작용의 관계에서 교사의 개인적인 요인은 배제되어 있다. 이 교육과정에 의한다면 모든 교사는 동일하다는 전체를 지니게 된다. 이는 교사의 인간적인 요인이 학습 현장에서 어떻게 작용하는지 인식하지도 설명하지도 않는다는 한계를 가진다. Schwab에서는 교육과정을 교사, 학습자, 교과내용, 환경의 네 가지 구성요소로 설정하고, 이 구성요소간의 끊임없는 상호작용으로 정의한다. 교사가 교육과정의 구성요소로 반영되었다는 면에서는 진일보한 인식이라고 볼 수 있으나, 교사는 학생의 교육환경이기도 하고, 교과내용일 수도 있는 등 그 위치에 비해 아직 그 중요성을 충분히 고려한 것으로 보이지는 않는다. 물론 Vygotsky의 견해는 교사가 갖추어야 할 중요한 선결조건이다. Vygotsky에 의하면 교과영역에 대한 선경험은 반드시 교사가 갖추어야 할 요건이고, 선경험은 반드시 체계화·구조화되어야 한다.

즉, 교사가 경험한 내용은 학습자에게 전달되어야 할 것으로서, 학습자에게 의미있고 이해 가능한 형식과 내용으로 조직되고 전달될 때에만 의미가 있다. 이처럼 선경험과 그 경험의 교육적 정교화 과정을 겪은 전수자를 선발달자로 규정한다. 그리고 교사의 역할은 교사 자신의 역량뿐만 아니라, 교사가 개별 학생의 이해가능한 영역, 즉 근접발달영역의 교육적 기능을 고려할 수 있을 때 극대화된다는 것이다. 학습자의 근접발달영역은 실제적 발달수준과 잠재적 발달수준의 간격으로서, 그 간격의 크기와 성격을 규명하는 것은 전적으로 교사의 역량에 달려있다. 실제적 발달수준을 결정하기 위해서 교사는 두 가지 중요한 역량을 갖추어야 한다. 첫째, 교사는 학습자의 현재 상황인 다양한 개인적 특성을 파악하고 있어야 한다. 이 특성은 모든 교육자가 강조하는 ‘학습자의 현재 상태에서 교육을 시작하라’는 교육의 중요한 원리를 반영하고 있다. 둘째, 학생이 장차 학습하게 될 지식과 기능을 사전에 경험해야 한다는 것이다. 이 요건은 잠재적 발달수준을 결정하는 데에도 중요한 요건이 된다. 그러나 잠재적 발달수준은 사전에 결정되는 것이라기보다는 교수-학습이 된다. 그러나 잠재적 발달수준은 사전에 결정되는 것이라기보다는 교수-학습 과정이 이루어지는 동안 학습자의 학습결과에 따라서 수시로 결정되는 것이다(한명희, 1995).

이러한 상황에서 Ted Aoki의 논의는 교육과정 분야에 공헌하였다. 특히 Aoki는 교육과정 이론과 교실 실제 간의 관계에 관심을 가졌다. Aoki는 이론과 실제 간의 이분법적 사고를 이론과 실제 간의 변증법적 사고로 전환할 것을 제안하고, 그 과정에서 생성되는 이론과 실제 사이의 공간에 주목했다. Aoki에 따르면 이 사이 공간은 이론과 실제가 병존할 수 있는 공간으로서 “연결과 단절 양쪽 모두를 위한 공간”이다. 그리고 교사는 그런 긴장과 갈등의 공간에 거주하면서 이론과 실제 사이에서 창조적 가능성을 열고, 가르침의 존재론적인 의미를 성찰해야 한다. 그는 기술공학적인 접근에서 소홀히 다루어지는 ‘존재’의 문제에 주목하여 교사의 기능과 역할을 논하고 있다. Aoki는 교사가 교실에서 만나게 되는 두 개의 교육과정 세계인 ‘계획으로서의 교육과정(curriculum as plan)’과 ‘생생한 경험으로서의 교육과정(curriculum as lives experience)’을 언급하고 교사의 교육적 상황을 두 개의 교육과정 세계 사이에 거주하는 일로 규정했다. ‘계획으로서 교육과정’은 학교 밖의 교육과정 전문가 집단에 의해 개발되어 학교 안의 교사에게 일괄적으로 주어지는 텍스트로서의 교육과정이다. 이를 교육과정 개발자들은 가치중립적이고 보편적인 특성을 지닌다고 주장한다. 그러나 그들의 가정과 달리 사회적으로 처방된 지식으로서의 교육과정은 개발자 집단의 관점과 이해관계를 반영한다. 이 교육과정에서는 교사를 ‘교육과정의 설치자’로 규정한다. 즉 교사는 새로운 교육과정이 개발되었을 때 교육과정 워크숍에 참여해 교육과정을 교실 안에 성공적으로 설치하기 위한 기술과 요령을 훈련받는다. 그러나 이는 복잡하고 다양한 교실 상황에서 교사의 가르치는 일은 단순한 방법론적인 전달행위를 넘어 교사의 존재론적인 경험을 반영하는 것이라는 것을 간과한 것이다. 다시 말해 가르치는 일은 단순한 방법론적인 전달행위를 넘어 교사의 존재론적인 경험을 반영하는 것이다. 이를 그는 ‘생생한 경험으로서의 교육과정’이라고 보았다. 이 교육과정에서의 교사는 학생들의 개인적인 이야기에 귀를 기울이고, 그의 교육상황을 독립된 ‘이름’을 가진 학생들로 이루어지는 세상으로 이해해야 한다. 그런데 문제는 학생들의 고유한 정체성이 교육과정 계획자의 추상적이고 탈맥락적인 언어와 마주쳤을 때 갑자기 사라져버리는 것이다. ‘얼굴없는 사람들’을 위해 계획된 일반적인 교육과정은 학생들 개인의 ‘원초적인 의식’을 억눌러 그들의 존재론적 의미를 소멸시키기 때문이다. 물론 교사에게는 주어진 공식적인 교육과정을 가르칠 책임이 있다. 그러나 교사는 또한 ‘적법한’ 텍스트로서의 교육과정이 학생들 개개인의 고유한 존재 양식을 주장하

는 획일적인 교육과정임을 비판적으로 인식해야 한다. 이것은 교사가 계획으로서의 교육과정과 생생한 경험으로서의 교육과정 사이에 위치하면서 양자 모두에 관심을 가져야 함을 의미한다. 결국 교사로서 살아가는 것은 형식적인 계획으로서의 교육과정과 교실 안의 생생한 경험으로서의 교육과정 사이에서 차이와 간극, 즉 ‘긴장(tensionality)’을 느끼는 것이다. 따라서 교사는 존재론적 관점에서 연구되어야 하는 대상이다.

한국어 교육 분야에서의 교사론은 아직 초기 단계라고 할 수 있다. 이는 아직 한국어교육의 기틀이 정착되지 못했기 때문으로 보인다. 김새롬(2010)에서는 한국어 교사의 자가 평가의 전제로서 기존의 연구에서 제시한 한국어 교사의 조건을 정리하였다<sup>1)</sup>. 이에 의하면 한국어 교사는 첫째, 교육자로서의 자질과 태도를 갖추어야 하고, 둘째, 잘 가르쳐야 하며, 셋째, 한국어에 대한 언어적 지식을 갖추어야 함과 동시에 넷째, 전문직으로 발전하기 위한 노력을 기울여야 한다.

한국어 교육에서는 아직은 당위론적인 교사론에 머물러 있지만 교사의 위치와 역할이 전체 교육과정 속에서 절대적 영향력을 가지고 있으므로 교사 변인에 대한 세밀한 연구를 통해 한국어 교육의 발전에 기여해야 할 것이다. 교사는 이론과 실제의 간극 사이에 존재한다. 이때 교사는 이론을 수용할 수도 있고, 거부할 수도 있다. 또는 변용할 수도 있다. 사실 이론은 언어 교수의 실제 속에 내포되어 있다. 이론은 실천의 바탕이 되는 가정 안에서, 연구과정의 계획 속에서, 교실의 일상적인 것들 속에서, 언어 교수에 대한 가치 판단 속에서, 교사들이 매일같이 내리는 결정들 속에서 드러난다(Stern, 2002). 그러므로 교사 변인에 관한 세밀한 연구가 필요하고, 이를 통해 교사 변인이 실제 교육 현장에서 이론이 어떻게 작용하는지 밝혀져야 할 것이다.

### 3. 연구 방법

본 연구는 교육과정의 실현과정에서 가장 영향력이 큰 교사들이 지닌 개별적인 특성이 교육이론을 실제 현장에 어떻게 작용될 수 있는지에 대한 것이다. 따라서 이론적으로 공인되었다고 판단되는 언어학습에 대한 견해를 제시하고, 이에 대한 교사들의 인식을 조사하였다.

#### 3.1. 연구 대상

한국에서 외국인을 대상으로 한국어를 가르치는 한국어 교사 92명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 한국어 교사의 평균 나이는 31.9세였으며, 20대가 45명, 30대 이상이 46명이었다. 남자 교사는 16명이었고, 여자 교사는 76명이었다. 한국어 강의 경력은 평균 2년 9개월로, 1년 미만은 33명, 1~3년이 23명, 3년 이상이 36명이었다. 교사들의 학력은 대학원 석사 및 석사 과정이 66명, 박사 과정 이상이 23명이었다. 그리고 한국어 교원자격증을 소지한 사람이 54명, 자격증이 없는 교사가 37명이었다. 본 연구의 설문조사에 참여한 한국어 교사들의 정보는 다음의 <표-1>과 같이 정리할 수 있다.

1) 한국어교육 분야에서 한국어 교사의 자질을 논한 연구로는 최길시(1998), 김중섭(2004), 윤희원(2000), 박영순(2001), 민현식(2005) 등이 있는데, 김새롬(2010)에서 이들의 견해를 총정리하였다.

<표-1> 한국어 교사 정보

나이		강의 경력			성별		학력		자격증	
20대	30대	~1년	1~3년	3년~	남	여	석사	박사	유	무
45	46	33	23	36	16	76	66	23	54	37
31.9세		33개월								

### 3.2. 연구 도구

본 연구에서 사용한 설문지는 Lightbown & Spada(2003)의 ‘How Languages are learned(제3판)’에서 제시한 언어 학습에 관한 견해 17문항으로 구성하였다. 이 문항들은 학계에서 두루 인정되는 내용이며, 이에 대한 서술은 참과 거짓을 섞어서 제시함으로써 응답자들이 지식으로서가 아니라, 실제 학습 현장에서 간접적으로 작용하고 학습에 대한 인식을 응답하도록 하였다. 각 문항의 선택지는 5점으로 된 Likert 척도로 구성되었다. 설문지에 대한 신뢰도 분석에서 크론바흐의 알파는 0.667이었다.<sup>2)</sup>

<표-2> 언어 학습에 관한 널리 알려진 견해들(Lightbown & Spada 2006:xvii~xviii)

1. 언어는 주로 모방을 통해 배운다.
2. 교사들은 보통 학생이 문법적으로 틀리면 고쳐준다.
3. 매우 머리가 좋은 사람들은 언어를 잘 배운다.
4. 외국어를 배우는데 가장 중요한 요소는 동기이다.
5. 어린 나이에 외국어를 배우면 더 잘 성공할 수 있다.
6. 외국어를 배우는 데 대부분의 실수는 모국어의 간섭 때문이다.
7. 새로운 단어를 배우는 가장 좋은 방법은 읽기이다.
8. 외국어 학습에서 각각의 소리를 잘 발음할 수 있는 것이 중요하다.
9. 대략 1000개의 단어와 기본적인 문법구조를 알고 있다면 원어민과 쉽게 대화할 수 있다.
10. 교사는 문법규칙을 한 번에 하나씩 제시하고, 다음으로 넘어가기 전에 학생은 각 예제를 연습해야 한다.
11. 교사는 복잡한 구조보다 간단한 것을 먼저 가르쳐야 한다.
12. 나쁜 습관을 형성하기 전에 학생이 틀린 것은 바로 교정되어야 한다.
13. 교사는 이미 가르쳐진 문법으로만 쓰여진 교재를 사용해야 한다.
14. 학생들 간에 자유로운 대화를 허락하면 서로 잘못된 것을 따라 배운다.
15. 학생은 가르쳐 준 것만 배운다.
16. 교사는 학생이 틀린 것에 대한 응답으로 명확한 지적보다 다시 맞게 말해주는 것이 좋다.
17. 학생은 외국어로 과목을 가르치는 수업에서 언어와 학과를 동시에 배울 수 있다.

2) 신뢰할 수 있다고 보는 크론바흐 알파 계수(Cronbach's alpha)의 기준을 0.70로 보는 논문들이 많았는데 이는 Nunnally의 1978년 저서를 참고로 한 것이다. (Nunnally의 책은 신판이 나왔는데도 불구하고 연구자들이 1978년도 책을 참고문헌에 인용한다.) 그러나 검색을 해보면 0.60으로 보는 견해도 있다. 일반적으로 0.7 이상을 신뢰할 만(reliable) 0.6-0.7을 허용할 만(acceptable)으로 본다. 0.5이상을 최소한의 값으로 본다. exploratory study라면 0.5이상이라도 괜찮다(okay)라고 하는 주장도 있다

### 3.3. 자료 분석

수집된 자료는 먼저 5점 척도 중에서 ‘중립’을 기준으로 ‘동의’와 ‘부정’의 빈도를 합산하여 비교하였다. 즉 비교되는 그룹의 평균과 함께 ‘부정’, ‘중립’, ‘동의’의 각 비율을 비교하였다. 여기에서 ‘부정’은 ‘그렇지 않다’에 해당하는 ‘A’, ‘B’에 표기한 경우이고, ‘동의’는 ‘그렇다’에 해당하는 ‘D’, ‘E’에 표기한 경우이다. 또한 SPSS(ver 12.0K)를 이용하여, *t*-검정을 통해 그룹 간의 차이가 통계적으로 유의미한 차이가 있는가를 비교하였다. 통계적 유의성의 검정은 일반적으로 사회과학에서 사용하는 유의수준 0.05를 적용하였다.

## 4. 결과 분석

### 4.1. 연구 대상

한국인 교사를 대상으로 한 설문조사는 17개의 문항과 함께 나이, 강의 경력, 성별, 학력, 자격증 소지 등에 대한 신상정보를 수집하였다.

#### 1) 나이에 의한 차이

한국인 교사는 20대와 30대 이상의 나이에 따라 13번 문항에서 *t*-검정을 통해 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 20대 교사들의 경우 “교사는 이미 가르쳐진 문법으로만 쓰여진 교재를 사용해야 한다”에 대해 거부에 대한 선택이 많은 가운데도 중립과 동의에 대해서도 각각 25% 이상의 비율로 의견을 나타낸 반면 30대 교사들은 다수가 부정에 의견을 나타냈다. 이는 상대적으로 젊은 교사들이 가르쳐진 문법으로만 쓰여진 교재로 가르치는 것을 선호하는 것으로 나타났는데, 이는 가르쳐지지 않은 문법이 교재에 나타났을 때에 대한 어려움으로 해석할 수 있으며, 나이가 많은 교사들은 상대적으로 융통성을 발휘하여 가르쳐지지 않은 문법이 교재에 나온다고 하더라도 융통성을 발휘할 수 있는 것으로 볼 수 있다.

<표-3> 나이에 따른 인식의 차이

항목	20대					30대					<i>t</i> -검정 유의확률
	평균	부정	중립	동의	합계	평균	부정	중립	동의	합계	
13. 교사는 이미 가르쳐진 문법으로만 쓰여진 교재 사용	2.73	20명	13명	12명	45명	2.17	31명	9명	5명	45명	0.017*
		44%	29%	27%	100%		69%	20%	11%	100%	

#### 2) 강의 경력에 의한 차이

한국어 교사의 강의 경력을 1년 미만, 1~3년과 3년 이상으로 구분하였을 때, 1년 미만의 교사와 1~3년의 교사 사이에는 6, 8번 문항에서 *t*-검정에 의해 통계적으로 유의미한 차이가 있었고, 1년 미만의 교사와 3년 이상의 교사 사이에서는 11번과 역시 8번에서 *t*-검정에 의해 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 1~3년의 교사와 3년 이상의 교사는 2번 문항에서 *t*-검정에 의해 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 보였다.

“교사들은 보통 학생이 문법적으로 틀리면 고쳐준다”는 의견에 대해 경력 1~3년된 교사

들은 강하게 동의하는 입장이었으나 3년 이상의 교사들은 이보다는 약한 입장이었으며 중립에도 다수가 선택했음을 볼 수 있다. 이는 경력 1~3년 차의 교사는 학습자들의 문법적 오류에 대해 고쳐줘야 한다는 의식이 강한 반면, 3년 이상의 교사들은 고쳐주는 것도 중요하지만 그렇지 않는 것도 인정하는 입장이라고 볼 수 있으며, 이는 교실 상황에서 강의 경력이 1~3년인 교사가 더 많은 오류 교정을 시도하리라고 예상할 수 있다.

강의 경력 1년 미만의 교사들은 “외국어를 배우는 데 대부분의 실수는 모국어의 간섭 때문이다”라는 주장에 대해 동의하는 응답이 많았지만, 경력 1~3년의 교사는 중립적이었다. 즉 강의 경력이 짧은 교사들은 학습자의 오류나 실수를 모국어 간섭으로 해석하려는 경향이 강했으나 어느 정도의 경력이 있는 교사들은 모국어의 영향을 부정할 수는 없지만 반드시 모국어의 영향이라고 단정하기는 어렵다는 입장을 보였다.

“외국어 학습에서 각각의 소리를 잘 발음할 수 있는 것이 중요하다”는 견해에 대해서는 경력 1년 미만의 교사와 그 외의 교사들이 확실한 견해차를 보였는데, 1년 미만의 교사들은 다수가 부정을 선택한 반면, 그 외의 그룹에서는 다수가 이 견해에 동의를 표하였다. 즉, 1년 미만의 교사들은 발음을 중요시하지 않고 의사소통에 중점을 두는 입장인 반면 경력이 이보다 오래된 교사들은 발음도 중요하게 인식하고 있다고 볼 수 있다.

복잡한 구조를 먼저 가르쳐야 한다는 11번 문항에 대해 강의 경력 1년 미만의 교사들과 3년 이상의 교사들이 모두 동의하는 입장을 표했으나 1년 미만의 교사들이 동의하는 비율이 현저히 많음을 알 수 있다. 즉 1년 미만의 교사는 구조적 복잡성에 대해 민감하다고 할 수 있으며 이에 따른 교수를 선호한다고 볼 수 있다.

<표-4> 강의 경력에 따른 인식의 차이

항목	경력 1년 미만				경력 1~3년				경력 3년 이상				t-검정 유의확률			
	평균	부정	중립	동의	합계	평균	부정	중립	동의	합계	평균	부정		중립	동의	합계
2. 학생이 문법을 틀리면 고쳐준다					3.83	1명	3명	19명	23명	3.50	1명	16명	19명	36명	0.035*	
						4%	13%	83%	100%		3%	44%	53%	100%		
6. 실수는 모국어 간섭 때문이다	3.45	4명	14명	15명	33명	2.78	7명	12명	4명	23명						0.006*
		12%	42%	45%	100%		30%	52%	17%	100%						
8. 외국어 학습에서 발음이 중요하다.	2.58	18명	8명	7명	33명	3.35	4명	7명	12명	23명	3.22	7명	14명	15명	36명	0.0036*
		55%	24%	21%	100%		17%	30%	52%	100%		19%	39%	42%	100%	
11. 복잡한 구조보다 간단한 것을 먼저 가르친다	4.21	1명	7명	25명	33명						3.74	4명	7명	24명	35명	0.042*
		3%	21%	76%	100%		11%	20%	69%	100%						

### 3) 성별에 의한 차이

한국어 교사 중 남성과 여성 교사는 11번 문항에서 t-검정을 통해 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 남성의 경우, “교사는 복잡한 구조보다 간단한 것을 먼저 가르쳐야 한다”에

대하여 ‘부정’, ‘중립’, ‘동의’에 다양한 의견 분포를 나타내는 가운데 약간 동의에 치우친 반면, 여성의 경우에는 78%의 교사가 ‘동의’에 강한 신념을 가지고 있음을 나타냈다. 이는 교실 상황에서 남자 교사보다 여자 교사가 좀 더 구조적 차이에 민감하게 제시할 것임을 암시한다. 다만 본 연구의 남자 교사의 수가 상대적으로 적어 모집단의 특성을 제대로 반영했다고 보기 어려운 한계가 있다.

<표-5> 성별에 따른 인식의 차이

항목	남성					여성					t-검정 유의확률
	평균	부정	중립	동의	합계	평균	부정	중립	동의	합계	
11. 복잡한 구조보다 간단한 것을 먼저 가르친다.	3.53	3명	5명	7명	15명	4.09	3명	14명	59명	76명	0.035*
		20%	33%	47%	100%		4%	18%	78%	100%	

#### 4) 학력에 의한 차이

석사 및 석사 과정의 한국인 교사와 박사 및 박사 과정의 학력을 가진 교사는 본 연구의 설문에 대해서는 차이가 없었다. 이는 본 연구에 참가한 교사들이 석사 과정 이상의 학력이었기 때문으로 추측된다.

#### 5) 자격증 유무에 의한 차이

한국어 교원 자격증의 소지 유무에 따라 10번 문항에서 t-검정을 통해 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. “교사는 문법규칙을 한 번에 하나씩 제시하고, 다음으로 넘어가기 전에 학생은 각 예제를 연습해야 한다”에 대해서 두 집단 모두 ‘동의’하는 방향성을 보였으나 미소지 집단이 더 강한 긍정을 나타냈다. 이는 자격증이 없는 교사들은 하나의 문법규칙을 제시하고 연습한 후 다음 문법규칙으로 넘어가는 것을 선호한다고 할 수 있다.

<표-6> 자격증 유무에 따른 인식의 차이

번호	자격증 소지					자격증 미소지					t-검정 유의확률
	평균	부정	중립	동의	합계	평균	부정	중립	동의	합계	
11. 복잡한 구조보다 간단한 것을 먼저 가르친다.	3.31	10명	21명	23명	54명	3.78	5명	6명	26명	37명	0.037*
		19%	39%	43%	100%		14%	16%	70%	100%	

이상의 실험에 의하면 나이, 성별, 자격증, 학력에 의한 차이를 보이는 것은 한 항목에서만 나타나는 등 극히 제한적이었고, 강의경력에 따른 인식의 차이만이 4개의 항목에서 나타남으로써 의미가 있었다. 다만 이 교사들의 개별적인 특성이 제2언어 습득 이론의 연구 결과와의 관련성에서 일정한 경향성을 보이지는 않았다. 따라서 유의미한 결과를 얻지는 못했다.

## 4.2. 제2언어 습득 이론과 교사 인식의 차이

<표-7> 교사의 응답과 습득 이론의 결과 (Lightbown & Spada 2006:183-194)

번호	교사의 응답		제2언어 습득 이론의 연구 결과
	부정(%)	동의(%)	
1. 언어는 주로 모방을 통해 배운다.	3	<u>67</u>	부정
2. 학생이 문법적으로 틀리며 고쳐준다	해당 없음		
3. 머리가 좋은 사람들은 언어를 잘 배운다.	17	<u>48</u>	부정(메타 언어 지식에만 부분적 인정)
4. 외국어를 배우는데 가장 중요한 요소는 동기이다.	4	<u>80</u>	부정(부분적 인정)
5. 어린 나이에 외국어를 배우면 더 성공할 수 있다.	8	<u>66</u>	부정(원어민 수준의 목표만 부분적 인정)
6. 외국어를 배울 때의 실수는 대부분 모국어 간섭 때문이다.	18	<u>35</u>	부정(부분적 인정)
7. 새로운 단어를 배우는 가장 좋은 방법은 읽기이다.	<u>38</u>	22	동의(absolutely true)
8. 외국어 학습에서 각각의 소리를 잘 발음할 수 있는 것이 중요하다.	32	<u>37</u>	부정
9. 대략 1000개의 단어와 기본적인 문법구조를 알고 있다면 원어민과 대화할 수 있다.	17	<u>39</u>	부정
10. 교사는 문법규칙을 한 번에 하나씩 제시하고다음으로 넘어가기 전에 학생은 각 예제를 연습해야 한다.	16	<u>53</u>	부정
11. 교사는 복잡한 구조보다 간단한 것을 먼저 가르쳐야 한다.	7	<u>73</u>	부정
12. 나쁜 습관을 형성하기 전에 학생이 틀린 것은 바로 교정해야 한다.	16	<u>52</u>	부정
13. 교사는 미리 가르쳐진 문법으로만 가르쳐야 한다.	<u>56</u>	19	부정
14. 학생들 간에 자유로운 대화를 허락하면 서로 잘못된 것을 배운다.	<u>54</u>	13	부정
15. 학생을 가르쳐 준 것을 배운다.	30	<u>37</u>	부정
16. 교사는 학생이 틀린 것에 대한 응답으로 명확한 지적보다 다시 맞게 말해 주는 것이 좋다.	15	<u>53</u>	동의(리캐스트)
17. 학생은 외국어로 과목을 가르치는 수업에서 언어와 학과를 동시에 배울 수 있다.	21	<u>40</u>	부분적 동의(내용 중심 교수)

제2언어 습득 이론과 이에 대한 교사들의 인식에는 커다란 차이가 나타났다. 위의 17개 항목 중에서 ‘교사는 미리 가르쳐진 문법으로만 가르쳐야 한다’와 ‘학생들 간에 자유로운 대화를 허락하면 서로 잘못된 것을 배운다’의 항목에서만 제2언어 학습이론과 교사들의 인식이 일치한다. 제2언어 습득 이론은 교사가 학습자에게 직접적으로 가르치는 교과 내용이 아니다. 그러나 이는 교사가 내면화하여 실제 학습 현장에서 간접적이지만 크게 영향을 끼칠



수 있는 것이다. 가령 1번 항목의 ‘언어는 주로 모방을 통해서 배운다’에서 교사들은 다수가 ‘동의’하였는데, 이들의 교수방법은 주로 표층적인 측면에만 머물 가능성이 크다. 이는 결국 학습자들이 효율적으로 언어를 습득하는데 방해가 될 수도 있다.

여기에서의 질문 항목들은 학계에서 두루 인정되는 습득이론들이다. 그리고 교사들은 정답을 찾아가는 것이 아니고, 자신이 실제로 인식하고 있는 대로 응답하는 것이었다. 조사대상의 교사들이 대부분 석사 이상의 학력을 가진 것으로 미루어 보아, 이 학습이론을 모르고 있다고 보기는 어렵다. 다만 실제 학습 현장에서의 인식은 이론과 다르다는 데에 문제가 있다. 그러므로 습득 이론이 실제 학습 현장에 작용하게 하기 위한 연구가 필연적으로 요구된다.

## 5. 맺음말

본 연구는 이론과 실제의 간극에서 중요한 역할을 담당하는 교사들의 개별적 특성에 따라 학계에서 두루 인정되는 제2언어 습득 이론을 어떻게 인식하는가를 연구하였다. 교사의 개별적인 특성으로는 나이, 강의경력, 성별, 학력, 자격증 유무로 분류하여 조사하였다. 그 결과 유의미한 차이를 보인 것은 강의경력이었으나, 특별한 경향성을 보이지 않음으로 해서 교사의 개별적 특성에 따른 특정한 연구의 결과물을 생성하지 못하였다. 그러나 본 연구가 조사대상이 충분하지 않았다는 한계와, 교사 개개인의 존재론적인 요소들이 설문에 포함되어 있지 않았다는 한계를 확인한 것은 중요한 수확이었다.

반면에 제2언어 습득 이론이 교사들의 인식에 과고들지 못하고 있다는 것을 확인한 것은 중요한 결과물이다. 조사대상 교사들이 대체로 석사, 박사의 학력을 지니고 있으므로 제2언어 습득이론은 교사들이 일반적으로 인지하고 있는 내용으로 보인다. 그럼에도 불구하고 대부분의 습득 이론 항목에 대해서 다르게 인식하고 있다는 것은 중요한 문제이다. 이는 이론이 실제화되는 중간과정이 부재했기 때문으로 보인다. 따라서 본 연구의 결과가 이론을 실제화하는 과정에 대한 연구에 동인이 될 수 있을 것이다.

## ■ 참고문헌

- 강이철·정성희(2005), 「Vygotsky의 교육관: 교사론, 학생론, 방법론」, 『중등교육연구』 53, pp115-139.
- 김새롬(2010), 「한국어 교사의 자가 평가 연구」, 배재대학교 석사학위 논문
- 김성훈(2008), 「Ted Aoki의 교사론 -교사와 교육과정의 관계를 중심으로-」, 『인간연구』 제15호, 카톨릭대학교 인간학연구소, pp236-255.
- 김지영·우성원(2004), 「영어학습 목표의 불일치 현상: 영어학습 신념과 영어 불안, 영어 학습 전략을 중심으로」, 『언어연구』 제21권, 경희대학교 언어연구소, pp1-27.
- 김진우(2002), 『제2언 습득연구 : 현황과 전망』, 한국문화사.
- 안정민(2011), 「한국어 교사 교육 능력 향상을 위한 교사 효능감 연구」 한국외대 석사학위 논문
- 원미진(2009), 「한국어 교사의 이문화간 소통능력 구성요인에 대한 탐색적 연구」, 『한국어 교육』 20-2, 국제한국어교육학회, pp85-105.
- 이영근(2008), 「한국어교육학의 정체성을 찾아서 -응용언어학적 관점에서 바라보기」, 『한국어 교육』 19-3, 국제한국어교육학회, pp397-401.
- 한명희(1995), 「현대교사론의 한계극복의 과제」, 『교육과정연구』 Vol.23, 한국교육과정학회.
- 허 용 외(2005), 『외국어로서의 한국어교육학 개론 개정판』, 박이정.
- Batston, R. (1994), *Grammar*, OCP. 김지홍 역(2003), 『문법』, 범문사.
- Bernat, E., & Lloyd, R. (2007). "Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning". *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, pp. 79-91.
- Braidi, S. (1999), *The acquisition of second language syntax*, Arnold. 최숙희, 김양순 역(2001), 『제2언어 통사론 습득』, 동인.
- Brown, D. (2007), *Principles of language learning and teaching*, 5th ed. Pearson Education. 이홍수 외 역, 『외국어 학습·교수의 원리』, 피어슨에듀케이션코리아.
- Celce-Murcia, M. (2001), *Teaching English as a Second or Fopreign Language*, 3rd ed. Heinle & Heinle. 임병빈 외 역(2004), 『교사를 위한 영어 교육의 이론과 실제』, 경문사.
- Davis, A. (2003). "Teachers' and students' beliefs regarding aspects of language learning", *Evaluation and Researchin Education*, 17(4), pp. 207-222.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*(2nd ed.) ,OCP.
- Hinkel, E. & Fotos, S. (2002), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Lawrence Erlbaum. 김서형 외 역(2010), 『새로운 시각으로 논의하는 제2언어 교실에서의 문법 교육』, 한국문화사.
- Horwitz, E. (1988). "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", *The Modern Language Journal*, 72(3), pp. 283-294.
- Horwitz, E. (1999). "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: s review of BALLI studies", *System*, 27(4), pp. 557-576.

- Lightbown, P. & Spada, N. (2006), *How Languages Are Learned* (3rd ed), Oxford University Press. 임병빈 역(2005), 『외국어 어떻게 배우고 가르치는가』 (2판), 범문사.
- Schulz, R. (2001). “Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instructions and corrective feedback: USA-Colombia”, *The Modern Language Journal*, 85(2), pp. 244-258.
- Stern, H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford University Press, 심영택 외 역(1995), 『언어교수의 기본개념』, 하우.
- Thombury, S. (1999), *How to Teach Grammar*. Pearson Education. 이관규 외 역 (2004), 『문법을 어떻게 가르칠 것인가』, 한국문화사.

## 한국어 교사의 언어 습득에 대한 인식

심혜령(배재대)

정태섭 선생님의 ‘한국어 교사의 언어 습득에 대한 인식’ 연구는 한국어 학습 현장에서 ‘교사’ 변인이 학습자 변인이나 학습 환경 변인에 못지않게 중요하게 인식될 필요가 있음에도 불구하고 다양한 연구가 심도 있게 이루어지지 못한 현실에서 그 중요성을 강조하고 있다는 점에서 의미가 큰 시도라고 할 수 있겠습니다.

특히 교사들의 특성, 즉 가치, 신념, 목표, 동기, 자질, 경험, 나이, 문화 등이 똑같을 수 없는 현실에서 이러한 특성들로 인해 학습의 효율성이 달라질 수 있다는 점에서 교사 변인에 관한 연구는 한국어 교육 분야의 건강성을 확보하는 일이 될 것이라는 발표자의 주장에 전적으로 동감합니다.

발표자께서는 교사 변인의 중요성을 확인하는 방법으로 국어 교사 92명을 대상으로 하여 Lightbown & Spada(2003)의 ‘How Languages are learned(제3판)’에서 제시한 언어 학습에 관한 견해 17문항으로 구성설문조사를 실시하고 있는데 이에 대해 토론자가 가지게 된 의문점에 대해 질문하는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 이 연구에서 택하고 있는 연구 방법에 대해 질문 드리고자 합니다. 발표에서 밝혔듯이 교사 변인은 가치, 신념, 목표, 동기, 자질, 경험, 나이, 문화 등 아주 다양한데 여기서 실시하고 있는 단문형 질문과 그에 대한 5점 척도 마킹이라는 방식으로 이러한 다양한 변인들이 확인될 수 있는 것일까 의문스럽습니다. 오히려 심층 면담이나 실제 교육 장면 속에서 가르치거나 반응하는 방식, 또는 학습자를 대하는 태도 분석 등을 통해 더 확실하게 확인할 수 있는 게 아닌가 싶습니다.

또한 여기서 제시된 Lightbown & Spada(2003)의 언어 학습에 관한 견해 17문항이 과연 의심 없이 사용할 만한 질문이 될 수 있는가에 대해서도 의문입니다. 발표문에 제시된 17문항을 보면 ‘보통, 주로, ~만’ 등 객관성을 담보할 수 없는 언어 표현이 사용되기도 했는데 이는 혹시 이 질문 항목들의 의의에 적절하지 않게 번역된 결과라고 봐야 하지 않을까요?

둘째, 연령, 경력, 학력, 교원자격증 소지 여부 등에 따른 인식의 차이를 통계적으로 제시하고 있는데 언어 교수 학습에 대한 인식에 더 큰 영향을 미치는 것은 교사의 전공이 무엇인가 하는 점이라고 생각합니다. 즉 한국어학, 한국어교육학, 국어학, 국문학, 외국어학, 외국문학, 비인문계열 전공 등의 차이에 따라 언어 교수 학습에 대한 현격한 차이를 보이는 것이 사실입니다. 이에 대한 고려는 하지 않으셨는지요?

셋째, 설문 결과에 대한 통계 처리와 해석의 적절성에 대해 질문 드립니다. 각 분석 결과는 결국 각각 다른 해석을 불러오고 그에 따른 한국어 교육에서의 운용에 의미있고 통일성 있는 방안으로의 전개에 도움을 주지 못할 것 같습니다. 즉 어떤 경우는 바람직한 교사군이

20대 교사가 될 수도 있고 어떤 경우는 더 이상적인 교사군이 특정 성별이 될 수 있는 등, 일관된 적용으로의 발전이 힘들지 않을까 생각합니다.

또한 각 설문 결과 안에서 다시 세분화된 결과를 해석해내어야 더 가치 있지 않을까 합니다. 즉 예를 들어 '1) 나이에 의한 차이'에서 나온 결과는 다시 세분화하여 성별, 학력별, 자격소지별로 변별될 가능성은 없는지, 그에 대해서는 고려하셨는지 알고 싶습니다.

위와 같은 몇 가지 궁금증이 토론자의 과문에서 비롯된 것일 수도 있어 조심스럽습니다. 부디 발표자 선생님의 너그러운 이해와 친절한 답변을 부탁드립니다. 발표 잘 들었습니다.

# 【 제 1 - 2 분 과 】

# 어휘 네트워크와 사회 변화

-공기어(共起語)와 증감도 분석을 기반으로-

김일환(고려대)

## 차 례

1. 머리말
  2. 방법론과 대상
    - 2.1. 대상 자료: <물결 21> 코퍼스
    - 2.2. 방법론
  3. 대상어와 공기어 분석: '가족'과 '친구'를 중심으로
    - 3.1. <가족>의 공기어 분석
    - 3.2. <친구>의 공기어 분석
    - 3.3. <가족>과 <친구>의 공기어
  4. 맺음말과 향후 과제
- 참고문헌

## 1. 머리말

이 연구는 10년 동안의 신문 자료를 기반으로 구축된 '물결 21 코퍼스'로부터 사회와 관련된 단어의 변화 양상을 대상어(target word)와 공기어(co-occurrence word) 사이의 네트워크를 통해 분석하는 것을 목적으로 한다.

단어의 변화는 필연적으로 문맥의 변화를 전제로 한다. 따라서 어떤 단어의 변화 양상을 살피는 데 있어 주변 문맥을 확인하는 과정은 필수적이라 할 수 있다. 특히 대상이 되는 단어와 특정한 환경에서 함께 사용되는 단어들의 변화 양상을 살펴봄으로써 대상어의 변화 양상을 가늠해 볼 수 있다. 아울러 이러한 대상어와 공기어의 변화는 시대적 흐름과 관심사를 반영하는 것이라고 볼 때 이들의 변화는 단순히 단어의 변화 차원을 넘어 사회적 변화의 추이를 계측해 줄 수 있는 단서가 될 수 있다.

텍스트에 나타난 언어의 사용 양상을 통해 사회, 문화적인 변이의 추세를 분석해 내려는 연구는 최근 다양한 분야에서 주목받고 있다. 국내에서는 LG경제연구원·다움커뮤니케이션(2010)에서는 개인의 블로그를 대규모로 분석하여 한국 사회의 트렌드를 밝힌 바 있으며 국외에서는 Jean-Baptiste Michel et al.(2010)의 연구가 주목되는데 여기서는 1800년대 이후 Google에서 전자화된 모든 책 가운데 약 4%에 해당하는 텍스트를 기반으로 인간의 언어와 문화 등에 대한 계량적 분석을 시도하면서 이러한 연구방법을 '컬처로믹스(culturomics)'라고 명명하기도 하였다.

## 2. 방법론과 대상

### 2.1. 대상 자료: <물결 21> 코퍼스

이 연구에서는 고려대학교 민족문화연구원에서 <물결 21> 사업(연구책임자 김홍규)의 일환으로 구축한 <물결 21> 코퍼스를 기반으로 하였다. 이 코퍼스는 2000년부터 2009년까지 조선일보, 동아일보 중앙일보, 한겨레신문의 4개 신문 기사 10년 전체를 대상으로 구성되어 있으며, 품사 정보까지 부착되어 있어 정밀한 언어학적 연구가 가능하다.<sup>1)</sup>

이 코퍼스의 규모를 제시하면 다음과 같다.

연도	기사수	어절수
2000년	231,361	39,591,435
2001년	220,109	39,001,720
2002년	214,941	41,572,150
2003년	205,635	42,283,054
2004년	200,260	39,971,067
2005년	180,413	37,416,116
2006년	162,055	36,947,492
2007년	181,493	42,179,864
2008년	176,697	41,773,224
2009년	165,060	42,787,812
총계	1,938,014	403,523,934

### 2.2. 방법론

이 연구에서는 대상어와 공기어의 연결 관계를 객관적으로 검증하기 위해 언어 추출에서 많이 사용되는 t-점수를 활용하였다. 또한 공기어의 추출 범위를 3어절 내외나 문장 단위가 아니라 문단 단위로 확장하였다. 문단 단위의 공기어 추출은 문단이 하나의 중심 생각으로 구분되는 단위라는 점을 고려할 때 대상어와 공기어의 관련 양상을 적절히 포착해 줄 수 있는 단위로 생각된다. 또한 t-점수를 기반으로 네트워크 도구인 Pajek을 활용하여 네트워크를 구현하였다. t-점수의 계산과 Pajek에 대해서는 강범모(2010), 김일환 외(2010), Nooy, W(2010) 등 등을 참조할 수 있다.

## 3. 대상어와 공기어 분석: ‘가족’과 ‘친구’를 중심으로

대상어의 선정은 방법과 관점에 따라 다양하게 이루어질 수 있다. 키워드를 대상어로 선정하는 방식도 가능하고 유의어 등을 추출하여 대상어로 삼는 방법도 있다. 그러나 이 연구에서는 사회 변화의 추세를 분석하기 위해 우선 ‘가족’과 ‘친구’만을 대상어로 한정하였다. 물론 사회 변화의 추세를 분석하는 데에 있어 이 두 단어만으로는 한계가 있지만 본고에서

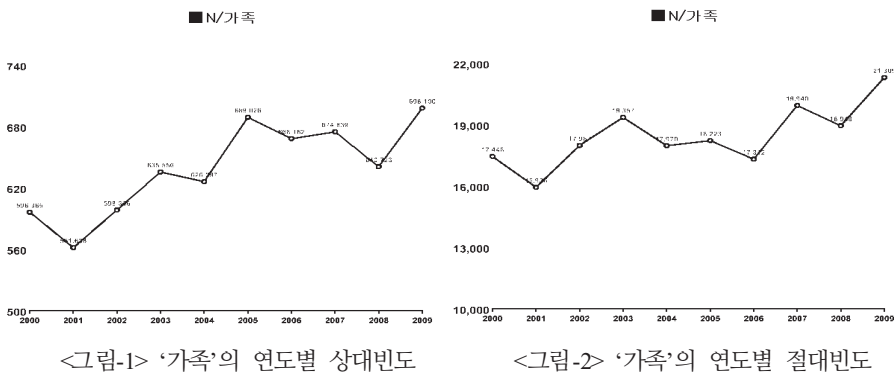
1) <물결 21> 사업에 대한 보다 자세한 설명은 김홍규강범모 외(2010), Kim, Heunggyu et al.(2011)을 참조할 것.



제한한 방법이 정당화될 수 있다면 다양한 대상어를 추가하는 것은 그리 어렵지 않기 때문이다. 또한 대상어가 비록 두 개라 하더라도 이들과 공기하는 단어들은 수만 개 이상이 될 수 있기 때문에 이들을 정밀하게 분석하기 위해서는 대상어를 한정할 필요가 있다.

### 3.1. <가족>의 공기어 분석

먼저 '가족'의 연도별 사용 빈도는 다음 그림과 같다. <그림-1>은 100만 단어 중 몇 번 출현했는지를 나타내는 상대빈도를, <그림-2>는 '가족'의 실제 출현한 빈도를 연도별로 표시한 절대빈도를 보여준다.



연도별 빈도만 가지고 볼 때 '가족'의 빈도는 부침(浮沈)이 있기는 하지만 대체로 2000년대 후반으로 올수록 사회의 관심도가 상승하고 있음을 알 수 있다.

#### 3.1.1 네트워크 분석

단어는 고립해서 쓰이는 것이 아니라 일정한 문맥 속에서 사용된다. 단어 사용 양상의 변화는 먼저 이러한 문맥의 변화로부터 촉발되는 것이 일반적이다. 본고에서 제한한 t-점수 기반의 네트워크는 문맥 속에서 대상어와 공기어의 양상을 관찰할 수 있게 해준다는 점에서 의의가 있다. 또한 이 네트워크는 대상어와 공기어의 관련 양상을 잘 포착해 줄 뿐 아니라 대상어와 공기어의 연도별 변화 양상, 허브가 되는 대상어의 추출, 대상어와 공기어 간의 연결 정도 등에 대해 폭넓은 관찰을 가능하게 해준다.

한편 네트워크는 10개의 공기어로 시작하여 순차적으로 확장해 나갈 것이다. 특히 연도별로 공기어의 연결이 생성되거나 소멸하는 과정을 통해 대상어와 공기어의 관련 양상을 설명할 수 있을 것이다.

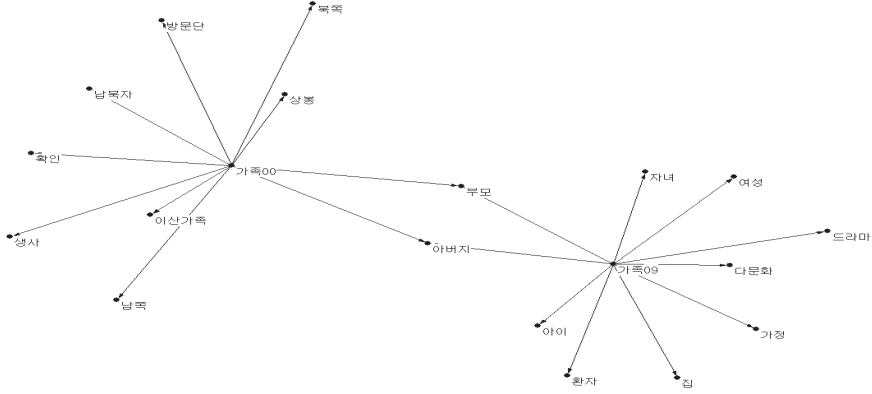
먼저 <가족>의 공기어 가운데 t-점수가 높은 상위 50개를 제시하면 다음과 같다.

<표2> <가족>의 전체 공기어 중 상위 50개의 t-점수

순위	대상어	대상어 빈도(W1)	공기어	공기어 빈도(W2)	r(W1 W2)	t-score
1	가족	184,428	아이	310,206	20,816	109.601
2	가족	184,428	길	242,051	16,760	99.305
3	가족	184,428	아버지	96,723	12,710	98.901
4	가족	184,428	가정	80,766	12,168	98.5
5	가족	184,428	자녀	79,718	11,436	94.916
6	가족	184,428	여성	287,191	16,910	94.419
7	가족	184,428	사랑	171,398	13,798	93.931
8	가족	184,428	부모	85,837	11,292	93.236
9	가족	184,428	이들	100,553	10,400	86.078
10	가족	184,428	환자	123,168	10,401	82.507
11	가족	184,428	딸	63,638	8,512	81.136
12	가족	184,428	어머니	74,887	8,524	79.243
13	가족	184,428	생활	188,637	11,078	76.346
14	가족	184,428	남편	72,105	7,955	76.152
15	가족	184,428	일	592,753	20,387	75.827
16	가족	184,428	엄마	72,053	7,851	75.491
17	가족	184,428	친구	117,163	8,966	74.733
18	가족	184,428	부부	60,658	7,407	74.697
19	가족	184,428	복지	84,676	8,066	74.605
20	가족	184,428	결혼	73,462	7,489	72.848
21	가족	184,428	여행	76,910	7,365	71.366
22	가족	184,428	사회	412,593	15,529	71.216
23	가족	184,428	이야기	154,654	9,370	71.031
24	가족	184,428	상봉	14,451	5,391	70.249
25	가족	184,428	아내	53,831	6,465	69.607
26	가족	184,428	영화	278,611	12,078	69.012
27	가족	184,428	아빠	29,088	5,649	68.918
28	가족	184,428	체험	80,803	7,071	68.591
29	가족	184,428	건강	130,039	8,372	68.577
30	가족	184,428	납북자	6,132	4,794	67.81
31	가족	184,428	단위	44,676	5,780	66.549
32	가족	184,428	어린이	119,257	7,765	66.292
33	가족	184,428	행사	247,446	10,883	66.066
34	가족	184,428	보건	48,216	5,720	65.349
35	가족	184,428	행복	49,936	5,385	62.407
36	가족	184,428	주말	55,101	5,412	61.486
37	가족	184,428	이산가족	17,419	4,185	60.349
38	가족	184,428	자신	387,792	13,102	59.823
39	가족	184,428	시간	393,512	13,179	59.515
40	가족	184,428	생각	462,344	14,520	58.616
41	가족	184,428	삶	122,698	6,805	58.503
42	가족	184,428	마음	160,817	7,704	58.222
43	가족	184,428	병원	146,050	7,329	58.095
44	가족	184,428	노인	69,959	5,295	57.261
45	가족	184,428	관계	256,447	9,780	57.071
46	가족	184,428	할머니	39,624	4,371	56.447
47	가족	184,428	치료	102,041	5,772	54.312
48	가족	184,428	부인	84,273	5,257	53.759
49	가족	184,428	프로그램	186,482	7,694	53.427
50	가족	184,428	모임	82,021	5,064	52.572

(1) 상위 10개 공기어의 연도별 비교

먼저 2000년과 2009년의 공기어 중 상위 10개를 대상으로 네트워크를 보이면 다음과 같다.

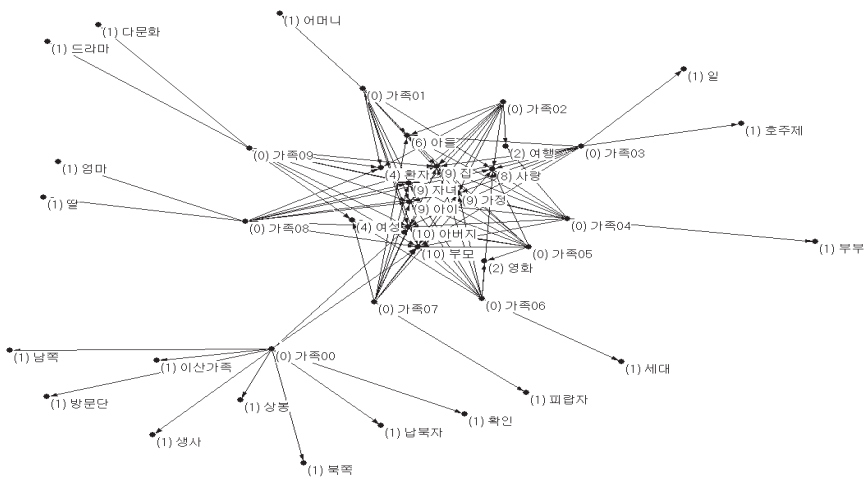


<그림-3> <가족>의 2000년과 2009년 상위 10개 공기어 네트워크

<그림-3>은 상위 10개만으로 제한된 매우 작은 규모의 공기어 네트워크지만 10년 동안 공기어 네트워크가 비교적 변화가 크다는 점을 잘 보여주고 있다. ‘부모, 아버지’를 제외한다면 다른 공기어가 모두 연결되지 않고 고립되어 있기 때문이다. 이때 두 대상어 모두와 연결되는 ‘부모, 아버지’를 허브(hub)라고 부르도록 하자.

<그림-3>을 통해 우리는 <가족>의 주요 공기어로 ‘부모’와 ‘아버지’가 추출된다는 점을 확인할 수 있다. 이는 ‘부모’와 ‘아버지’가 <가족>과 가장 밀접하게 연관된 단어라는 점, 그리고 가족과 관련해서 가장 관심이 높은 대상이라는 점을 보여 주는 것이다.

이제 네트워크를 전체 연도로 확장해 보자.



<그림 4> <가족>의 상위 10개 공기어 전체

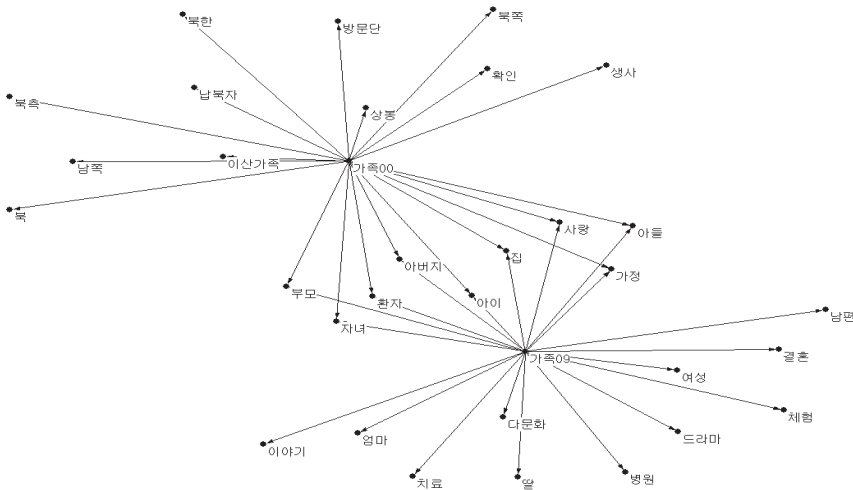
<그림-4>는 2000년부터 2009년까지 상위 10개의 <가족> 관련 공기어 네트워크이다. 이 네트워크의 허브는 '부모, 가족'으로 <그림-3>의 그것과 다르지 않다. 연도를 전체 10년으로 확장했음에도 허브가 변하지 않은 데에는 2000년도의 공기어 네트워크가 다른 것과 매우 고립되어 있다는 점에서 기인하는 것이다. '집, 아이, 자녀, 가정'은 2000년만을 제외한 모든 연도에 출현한다는 점에서 허브에 가깝다.

이들 외에 '사랑, 아들, 환자'의 연결을 주목할 필요가 있다. '사랑'은 2000년, 2009년을 제외하고는 모든 연도의 <가족>과 연결된다. 이런 점에서 <가족>과 가장 관련성이 높은 감정명사는 '사랑'으로 보인다. '아들'은 6개의 링크를 가지는데 비해 '딸'은 2008년에만 처음 공기어로 등장한다는 점에서 특징적이다. '환자'는 2001, 2002년과 2008, 2009년에 가족과 높은 관련성을 보이는데 이는 <가족>과 '환자'의 관련성이 '어머니, 엄마, 아빠' 등보다 더욱 높다는 점에서 놀랍다.

한편 네트워크에서 고립된 공기어들은 대부분 해당 연도만의 독특한 특징을 드러내주는 것으로 볼 수 있다. 2000년도의 <가족> 공기어 중에는 특히 '이산가족, 방문단, 남쪽, 북쪽' 등과 같이 이산가족의 만남과 관련된 단어들이 많이 포함되어 있는데 이는 2000년에 이산가족 관련 화제가 사회에서 크게 관심을 끌었기 때문이다. 2003년의 '호주제', 2008년의 '피랍자', 2009년의 '드라마' 등도 이와 유사한 방식으로 이해할 수 있다.

## (2) 상위 20개 공기어의 연도별 비교

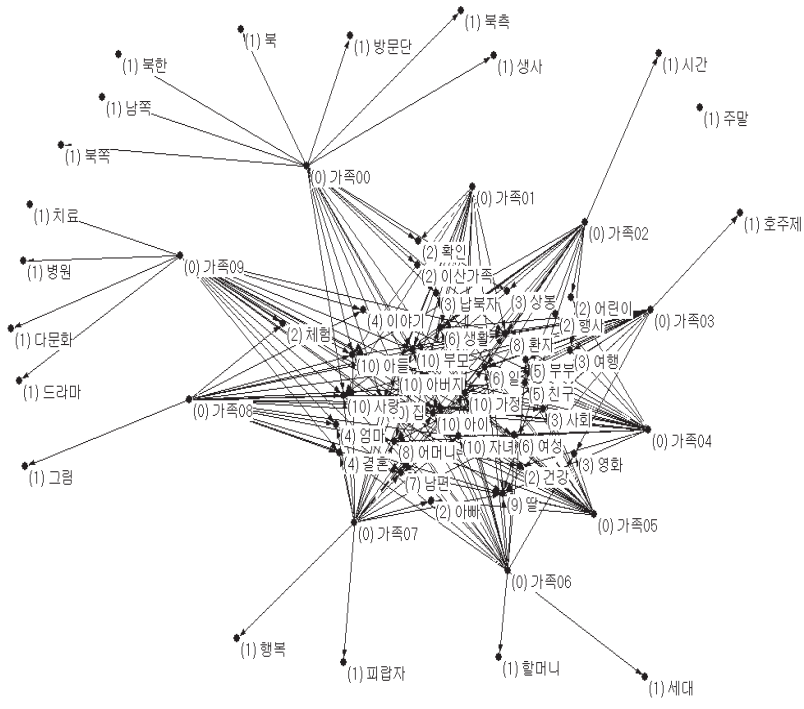
네트워크를 상위 20개의 공기어로 확장해 보자.



<그림-5> <가족> 상위 20개 공기어 네트워크(2000년, 2009년)

공기어를 상위 20개로 확장하면서 먼저 허브의 수가 증가한다. '환자, 자녀, 아이, 집, 사랑, 가정, 어른'이 2000년과 2009년에 허브로 기능하지만 여전히 두 해에는 고립된 공기어가 더 많다.

전체 연도를 대상으로 한 네트워크에서는 네트워크의 연결 정도가 조금 더 강화된다.



<그림-6> <가족> 상위 20개 공기어 네트워크 전체

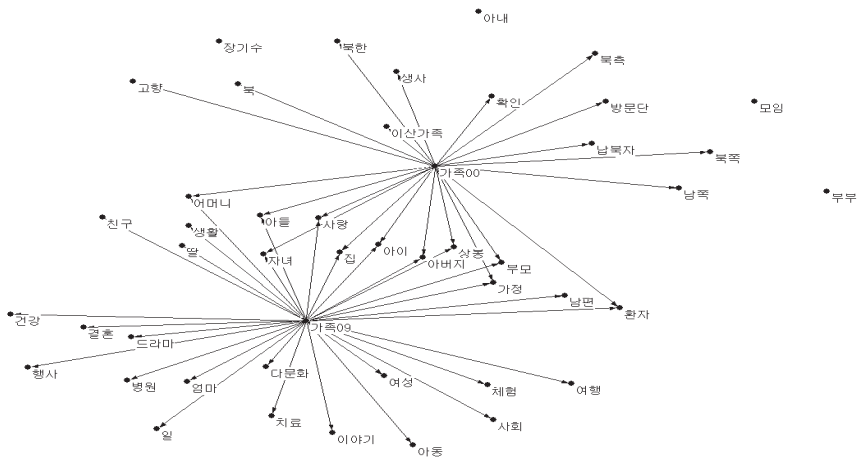
<그림-6>의 네트워크에서 허브는 모두 8개로, 상위 10개 네트워크에서 9개의 연결 노드를 가지던 ‘집, 아이, 자녀, 가정’과 ‘아들, 사랑’이 새롭게 허브로 등장하였다. 허브에 속하는 공기어 중 ‘아들, 자녀, 아이’가 모두 포함된다는 점(9개의 링크를 가지는 ‘딸’까지 포함한다면 2세와 관련한 단어가 주요 공기어의 절반까지 육박)이 주목할 만하다. 이는 우리 사회가 <가족>과 관련하여 2세들에 매우 높은 관심을 가지고 있음을 직접 보여주고 있다.

그 밖에 주요 공기어로는 ‘어머니, 환자, 남편, 일, 생활, 여성’이 높은 연결 정도를 보이며, ‘친구, 부부’도 주요 공기어에 포함(2001년부터 등장하기 시작)되었다. ‘결혼, 엄마’는 나란히 2006년부터 2009년까지 <가족>의 주요 공기어로 나타났다.

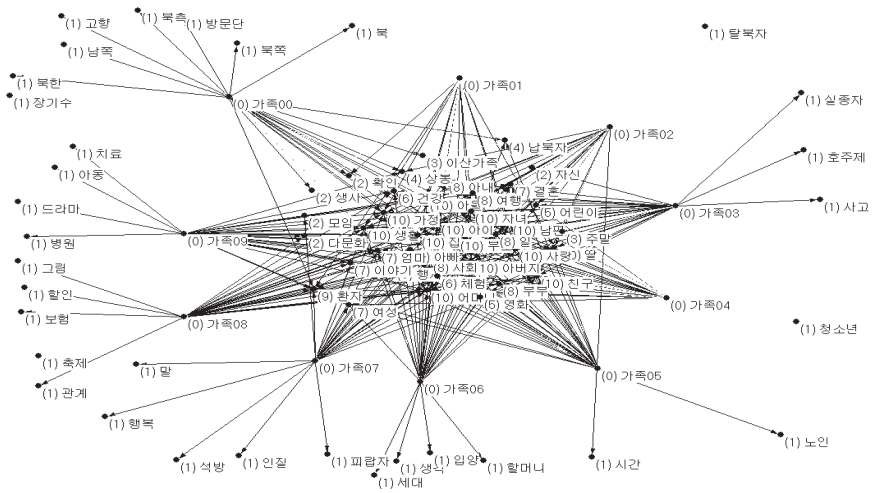
한편 고립된 공기어 중 ‘병원, 치료’ 등이 2009년에 올수록 많이 등장한다는 점에서 새로운 추세의 하나로 자리잡고 있다.<sup>2)</sup>

(3) 상위 30개 공기어의 연도별 비교  
공기어를 30개로 확장해서 살펴보자.

2) 이는 2009년에 크게 유행했던 ‘신종 플루’의 확산과도 관련이 있는 것으로 보인다.



<그림-7> <가족>의 상위 30개 공기어 네트워크(2000년, 2009년)



<그림-8> <가족>의 상위 30개 공기어 전체

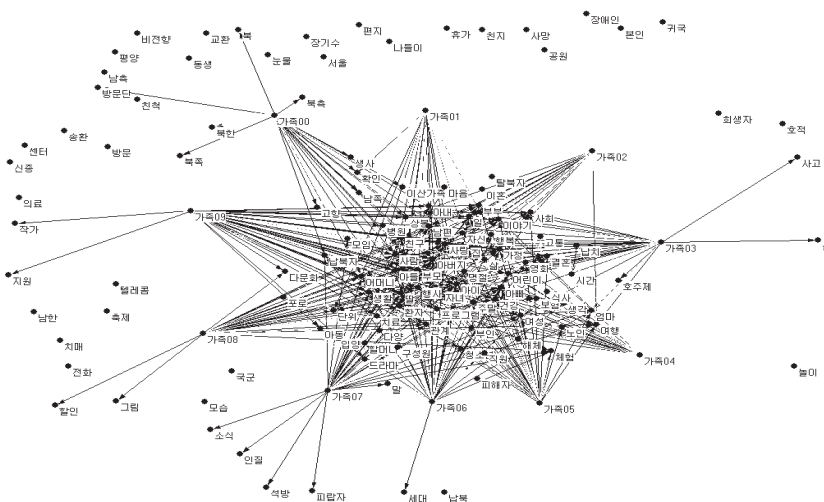
상위 30개로 공기어를 확장하면서 허브인 공기어는 8개에서 13개로 증가하였다. 즉 ‘부모, 아버지/집, 아이, 자녀, 가정, 아들, 사랑/어머니, 생활, 친구, 딸, 남편’이 허브로 기능하고 있으며 이 가운데 ‘어머니, 생활, 친구, 딸, 남편’이 새롭게 추가되었다.

허브뿐 아니라 고립된 공기어도 증가하기 시작하는데, 이들을 통해 해당 연도만의 구별되는 특징을 유추해 볼 수 있다.

2000년대 중반부터 ‘건강, 체험’과 관련한 공기어가 많이 등장하고 있다는 것은 앞의 네트워크에서도 확인된 바 있다. ‘보험, 노인, 할머니, 입양’이 <가족>의 주요 공기어로 등장하기 시작하였으며, ‘이혼’과 ‘해체’는 나란히 2003년부터 2005년까지 높은 관련을 가진다. 한편 2008년과 2009년에 이르면 ‘아동, 청소년’까지 <가족>의 네트워크에 포함된다.

#### (4) 상위 50개 공기어의 연도별 비교

<가족> 네트워크의 마지막으로 상위 50개로 공기어를 확장해서 살펴보도록 한다.



<그림-9> <가족>의 상위 50개 공기어 네트워크 전체

먼저 50개의 공기어 네트워크에서는 13개였던 허브가 20개로 증가되었는데, ‘어머니, 딸, 자녀, 가정, 아이, 아들, 사랑, 남편, 집, 부모, 생활, 친구, 아버지’에 더하여 ‘결혼, 사회, 일, 이야기, 아내, 환자, 부부’의 7개 공기어가 새롭게 허브로 편입되었다.

허브가 되는 공기어에는 가족 구성원에 해당하는 사람 관련 명사가 대다수를 차지한다. ‘아이’에 대한 지속적인 높은 관심이 주목되고 ‘할머니’는 2002, 2004, 2006, 2009에만 주요 공기어에 포함되고 있다. ‘할아버지’는 상위 50위권에서는 확인되지 않는 것으로 보여 <가족>과 ‘할아버지’는 최소한 신문 텍스트에서는 관련성이 매우 약한 것으로 드러났다.

그 밖의 주요 공기어로 ‘어린이, 엄마(9링크), 주말, 여행, 행사, 체험, 건강, 아빠(8링크)’를 들 수 있다. 이들은 공기어의 범위를 확장할 경우 허브에 포함될 가능성이 높다. 또한 이들은 2000년대 초반부터 지속적으로 관심의 대상이 높아져 왔는데, 따라서 앞으로도 이들은 <가족>과 높은 관련성을 당분간 유지할 가능성이 높다.

한편 50위의 공기어 범위 안에 포함된 감정명사로써는 사랑(허브), 행복(링크 7), 고통(링크 4)이 있다. 가족과 관련해서 ‘고통’이 포함되어 있다는 점이 특징적이다.

또한 고립된 공기어를 통해 해당 연도의 독특한 이슈를 확인할 수 있는데, 2000년의 이산가족 상봉, 2003년의 ‘사고, 실종자, 희생자’, 2007년의 ‘인질, 피랍자’, 2008년의 ‘텔레콤, 할인’, 2009년의 ‘신중(플루), 의료’ 등을 통해 해당 연도에 가족과 관련하여 크게 관심을 받았던 사건들을 유추해 볼 수 있음

### 3.1.2. 공기어의 관련성 증감도 분석

네트워크 속의 공기어들은 연도에 따라 대상어와의 관련성에 차이가 있게 마련이다. 특히

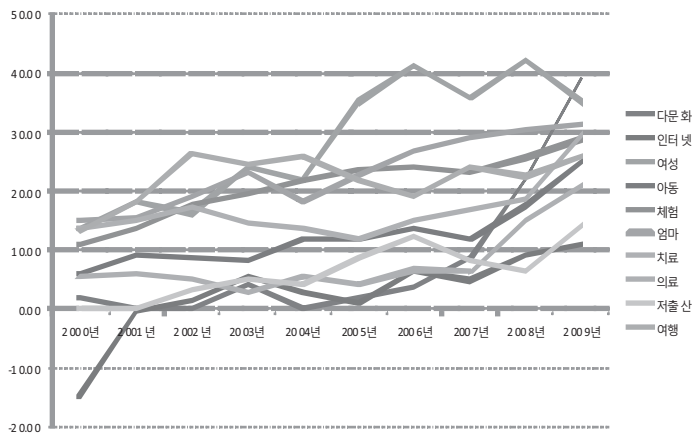
관련성의 증가나 감소가 큰 공기어들은 연도에 따른 변화의 추세를 가늠해 보게 해주는 근거가 될 수 있다.

먼저 관련성이 크게 증가한(t-점수가 증가한) 단어들을 보이면 다음과 같다.

<표-3> 증가 추세에 있는 <가족>의 공기어(지표는 t-점수)

	2000년	2001년	2002년	2003년	2004년	2005년	2006년	2007년	2008년	2009년
다문화	2.03	0.00	0.00	4.11	0.00	1.80	3.89	8.86	22.15	39.11
인터넷	-14.56	0.36	1.35	5.36	3.06	0.95	6.38	4.83	9.22	10.97
여성	13.68	18.24	16.14	24.19	21.97	35.09	41.26	35.89	42.07	35.14
아동	6.20	9.14	8.68	8.29	11.86	11.93	13.51	11.60	17.44	24.83
체험	11.09	13.42	17.85	19.45	21.62	23.44	24.14	22.97	25.59	28.83
엄마	15.01	15.35	19.05	22.95	18.34	22.61	26.67	28.88	30.39	31.12
치료	13.63	14.75	17.33	14.67	13.54	11.68	15.21	16.84	18.41	29.44
의료	5.34	6.02	5.08	2.88	5.45	4.04	6.68	6.38	15.16	20.84
저출산	0.00	0.00	3.13	5.08	4.19	8.83	12.16	8.26	6.29	14.01
여행	13.35	18.23	26.22	24.59	25.91	22.04	18.98	24.08	22.45	25.94

관련성이 가장 크게 증가한 공기어로는 단연 ‘다문화’를 들 수 있다. ‘여성, 엄마’의 급속한 증가도 주목할 만하며, ‘체험, 여행’이 최근 관련성이 더 높아지고 있다는 점, ‘의료, 치료, 저출산’ 등의 의료 관련 단어의 높은 관련성도 사회적 추세를 반영해 주는 것으로 볼 수 있다.



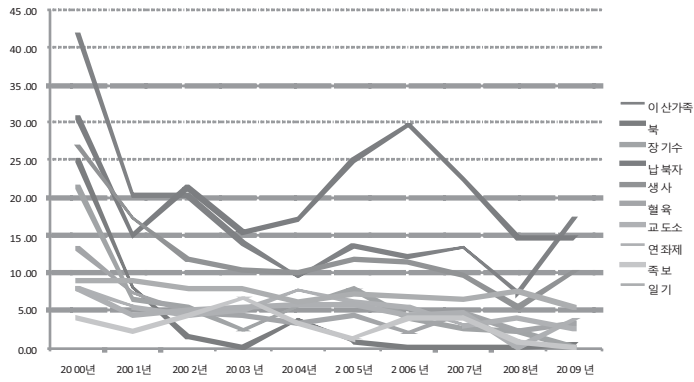
<그림-10> 증가 추세에 있는 <가족>의 공기어 그래프

관련 <가족>과 관련하여 관련성이 감소하는 단어들로는 ‘이산가족, 복’, 혈육과 같이 이산가족과 관련한 단어들이 많이 포함되어 있으며 ‘연좌제, 족보’ 등도 지속적으로 관련성이 감소하고 있어 가족과 관련한 사회적 변화의 한 국면을 확인할 수 있다.



<표-4> 감소 추세에 있는 <가족>의 공기어

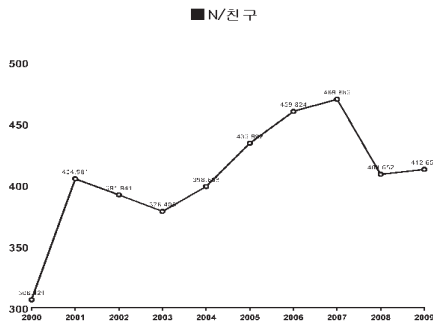
	2000년	2001년	2002년	2003년	2004년	2005년	2006년	2007년	2008년	2009년
이산가족	41.79	20.36	20.23	13.90	9.38	13.51	12.06	13.46	7.25	17.23
족	24.84	8.04	1.33	0.00	3.77	0.93	0.19	0.00	0.00	0.57
장기수	21.52	6.55	5.29	2.34	5.51	8.01	4.02	2.68	2.16	0.00
남북자	30.57	15.09	21.52	15.37	17.01	25.03	29.75	22.41	14.60	14.81
생사	26.93	17.31	11.75	10.43	9.91	11.85	11.39	9.76	5.39	10.16
혈육	13.14	7.24	4.68	4.38	3.29	4.31	2.01	4.69	2.11	3.25
교도소	7.81	5.51	4.57	5.06	7.70	6.01	5.35	3.14	3.97	2.54
연좌제	7.81	4.33	4.89	5.49	5.88	5.69	4.45	4.58	0.00	3.80
족보	4.00	2.43	4.32	6.68	3.19	1.23	4.03	3.93	0.66	0.00
일기	9.12	9.09	7.88	7.92	6.05	7.33	6.78	6.52	7.55	5.30



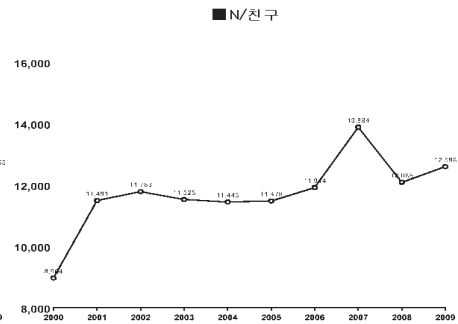
<그림-11> 감소 추세에 있는 <가족>의 공기어 그래프

### 3.2. <친구>의 공기어 분석

먼저 <친구>의 연도별 사용 빈도는 아래의 그림과 같다.



<그림-12> '친구'의 연도별 상대빈도



<그림-13> '친구'의 연도별 절대빈도

### 3.2.1. 네트워크 분석

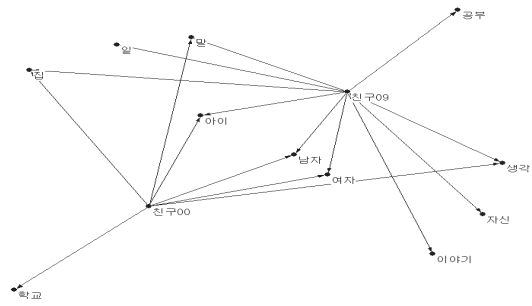
아래의 표는 <친구>의 2000년부터 2009년까지의 전체 공기어 중 상위 50개를 추출하여 t-점수와 함께 보인 것이다.

순위	W1	f(W1)	W2	f(W2)	f(W1 W2)	t-score
1	친구	117,163	아이	310206	26,216	142.515
2	친구	117,163	남자	122202	15,220	113.34
3	친구	117,163	여자	136741	14,521	109.014
4	친구	117,163	말	2009603	42,073	105.92
5	친구	117,163	집	242051	15,245	103.622
6	친구	117,163	생각	462344	18,186	100.143
7	친구	117,163	학교	318520	14,555	93.913
8	친구	117,163	일	592753	18,432	91.559
9	친구	117,163	자신	387792	14,733	89.052
10	친구	117,163	영화	278611	12,862	88.537
11	친구	117,163	공부	112442	9,322	84.759
12	친구	117,163	이야기	154654	9,988	84.272
13	친구	117,163	사랑	171398	10,272	84.228
14	친구	117,163	엄마	72053	8,063	81.67
15	친구	117,163	마음	160817	9,593	81.319
16	친구	117,163	가족	184428	8,966	74.968
17	친구	117,163	학년	86063	7,094	73.88
18	친구	117,163	시간	393512	12,022	73.307
19	친구	117,163	부모	85837	6,712	71.319
20	친구	117,163	책	245902	8,855	67.643
21	친구	117,163	선생님	41150	5,364	67.551
22	친구	117,163	아버지	96723	6,216	66.42
23	친구	117,163	학생	353676	10,205	65.572
24	친구	117,163	전화	203697	7,770	64.75
25	친구	117,163	결혼	73462	5,396	63.332
26	친구	117,163	아들	100553	5,672	61.794
27	친구	117,163	시절	107105	5,780	61.762
28	친구	117,163	돈	267857	8,181	60.465
29	친구	117,163	혼자	44189	4,407	59.646
30	친구	117,163	얘기	156005	6,232	58.934
31	친구	117,163	초등학교	73598	4,654	57.297
32	친구	117,163	딸	63638	4,432	56.895
33	친구	117,163	밤	112109	5,254	56.825
34	친구	117,163	남편	72105	4,510	56.286
35	친구	117,163	모습	195002	6,383	55.181
36	친구	117,163	어머니	74887	4,332	54.298
37	친구	117,163	생활	188637	6,120	53.816
38	친구	117,163	세상	108419	4,823	53.641
39	친구	117,163	시작	441168	9,684	53.016
40	친구	117,163	주인공	60332	3,814	51.866
41	친구	117,163	술	54098	3,697	51.795
42	친구	117,163	수업	74570	3,958	50.912
43	친구	117,163	얼굴	88780	4,176	50.712
44	친구	117,163	관계	256447	6,723	50.327
45	친구	117,163	아빠	29088	3,093	50.319
46	친구	117,163	학원	65806	3,732	50.184
47	친구	117,163	우정	12110	2,663	49.228
48	친구	117,163	선물	81762	3,865	48.853
49	친구	117,163	여행	76910	3,744	48.462
50	친구	117,163	아내	53831	3,279	47.744

(1) 공기어 상위 10개의 연도별 비교

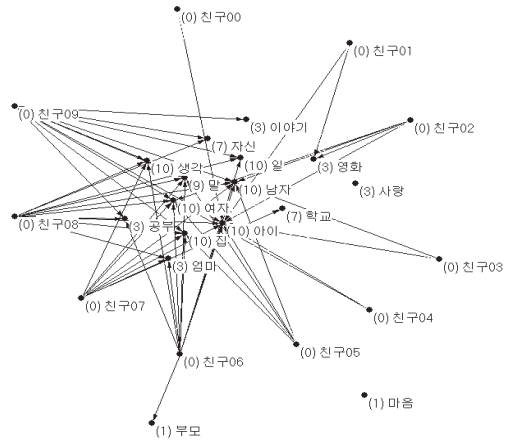
그림 14는 2000년과 2009년의 <친구> 공기어 중 상위 10개만으로 네트워크를 구성해 본 것이다. 이 네트워크는 연결 정도가 매우 강하다고 볼 수 있는데, 두 개의 공기어(학 교, 공부)를 제외하고는 모든 공기어가 공통적으로 연결되어 있기 때문이다.<sup>3)</sup>

또한 허브로 기능하는 공기어는 ‘아이, 남자, 여자’와 같은 사람과 관련된 단어, ‘말, 이야기, 생각’과 ‘일, 집, 자신’ 등이 포함되었다.<sup>4)</sup>



<그림-14> <친구>의 상위 10개 공기어 네트워크(2000년과 2009년)

이제 상위 10개 공기어가 연도에 따라 어떻게 연결되어 있는지 살펴보자. 여기서도 <친 구>의 공기어 네트워크는 강한 중앙 집중화 경향을 보이고 있다.



<그림-15> <친구>의 상위 10개 공기어 네트워크 전체

- 3) ‘가족’의 경우와 비교해 보면 ‘친구’의 높은 연결 정도가 더욱 부각된다. ‘가족’의 경우에는 단 두 개의 공기어만이 공통적으로 연결되어 있었다.
- 4) 친구 사이에서 증시되는 ‘우정’이니 ‘의리’니 하는 단어들은 주요 공기어에 포함되지 않았다.

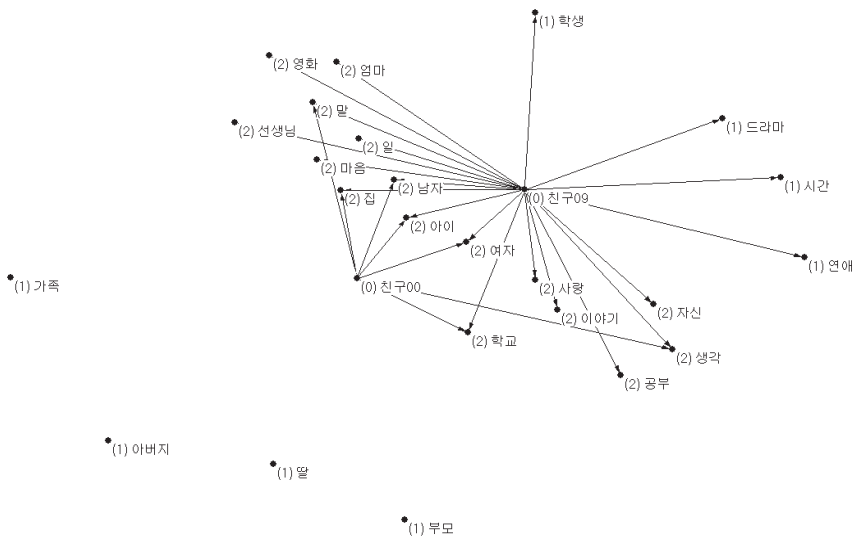
<그림-15>는 <친구>의 공기어 네트워크가 6개의 허브가 되는 ‘아이, 남자, 여자, 생각, 일, 집’을 중심으로 하고 있으며, 다른 공기어들도 서로 밀접히 연결되어 있음을 잘 보여준다(고립된 공기어로는 ‘부모’와 ‘마음’만이 있음). 특히 ‘아이’는 2001년과 2009년을 제외하고는 허브 중에서도 가장 관련성이 높은 공기어로 밝혀졌으며, ‘남자, 여자’의 높은 관련성도 주목된다. 이들은 개념적으로는 친구와의 관련성이 쉽게 떠오르지 않는다는 점에서 흥미 있는 발견이다. 더욱이 ‘남자, 여자’의 높은 관련성은 이성 친구에 대한 높은 관심을 반영한다고 볼 수 있다.

그 외에 ‘말(9 링크), 자신, 학교(7 링크)’가 높은 연결성을 보였으며, ‘사랑, 영화, 엄마, 공부, 이야기’도 관련성이 높게 나왔다. 감정명사 중에는 유일하게 ‘사랑’이 포함되어 있다는 점이 특징적이며, ‘엄마, 공부’는 2006년부터 주요 공기어로 등장하기 시작한다.

<친구>의 공기어 네트워크는 앞서 살펴본 <가족>의 네트워크와 비교해 볼 때 공기어 간의 연결 정도가 높다는 점, 그리고 고립된 공기어가 적다는 점이 가장 큰 특징 중의 하나이며 이는 공기어를 좀 더 확장해서 살펴볼 필요가 있음을 암시해 준다

(2) 공기어 상위 20개의 연도별 비교

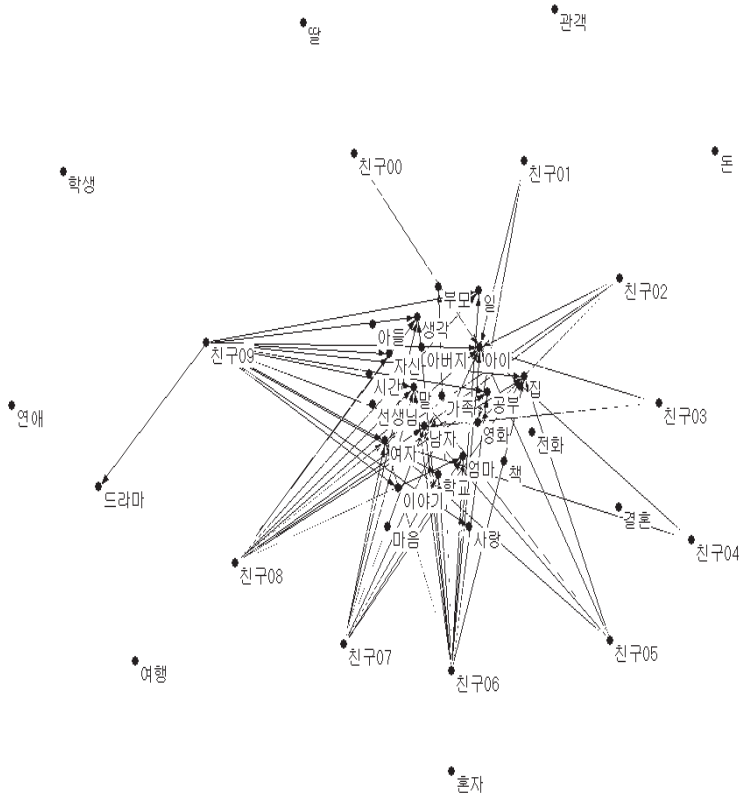
공기어의 범위를 20개까지 확장한 2000년, 2009년 공기어의 네트워크는 아래와 같다.



<그림-16> <친구>의 상위 20개 공기어 네트워크(2000년과 2009년)

공기어를 두 배로 늘리자 허브의 수도 8개에서 16개로 두 배 증가했다. 즉 허브인 공기어가 16개이고, 나머지는 모두 고립된 공기어이다. 특이한 것은 고립된 공기어가 매우 이질적이라는 점이다. 이를테면 2000년에는 ‘가족, 아버지, 딸, 부모’와 같이 가족 관련어가 포함된 데 반해 2009년에는 ‘연애, 드라마, 시간, 학생’ 등의 단어가 추출되었기 때문이다.

이제 전체 연도에 대한 상위 20개 공기어 네트워크를 살펴보자.



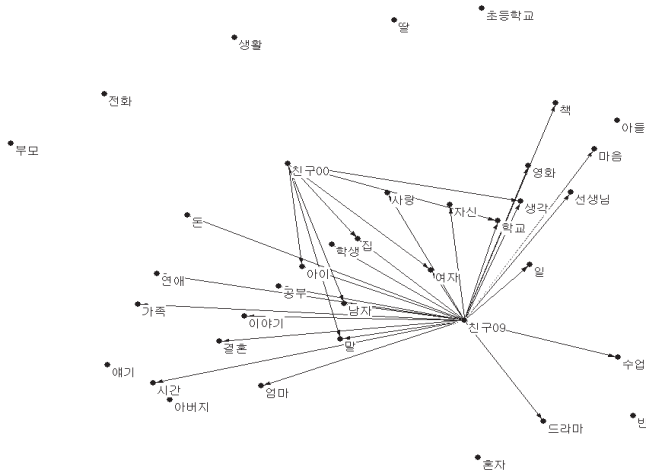
<그림-17> <친구>의 상위 20개 공기어 네트워크 전체

<그림-17>은 2000년대의 <친구> 공기어 중 상위 20개를 대상으로 한 네트워크이다. 이 네트워크는 허브(14개)가 전체 공기어의 절반 이상을 차지하고 있다는 점, 그리고 상위 10개의 네트워크보다 허브인 공기어가 두 배 이상(6개에서 14개) 증가했다는 점이 특징적이다. 허브인 공기어는 ‘여자, 남자, 아이, 마음, 엄마, 말, 사랑, 자신, 학교, 일, 집, 이야기, 공부, 생각’이며 이 외에 ‘가족, 영화(9링크), 시간(7링크)’ 등도 높은 관련성을 보인다. ‘아버지’는 2000년대 초반, ‘선생님’은 2000년대 후반(6링크)에 관련성이 높아졌다. 또한 2004년부터는 ‘책’, 2002년부터는 ‘전화’, 2003년부터 ‘결혼’ 등이 새롭게 네트워크에 포함되기 시작하였다.

<친구>의 네트워크는 중심성이 강한 만큼 고립된 공기어는 7개에 불과하다(<가족>에서는 19개). 2008년 ‘여행’, 2009년 ‘연애, 드라마’ 등의 공기어가 주목된다.

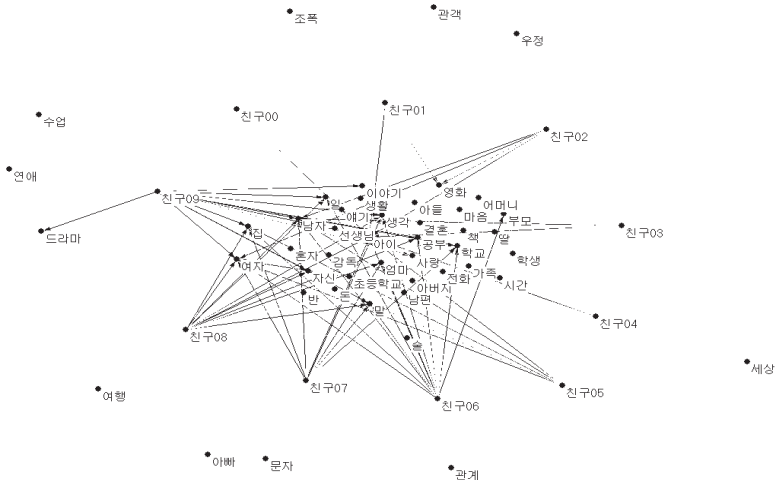
(3) 공기어 상위 30개의 연도별 비교

공기어를 30개로 확대하여도 허브의 증가는 지속된다. 먼저 2000년과 2009년에 대한 네트워크부터 살펴보자.



<그림-18> <친구>의 상위 30개 공기어 네트워크(2000년과 2009년)

<그림-18>은 30개의 공기어 중 허브에 속하는 공기어가 모두 25개나 된다는 점에서 <친구>의 공기어 집단이 밀접하게 연결되어 있음을 잘 보여준다. 연도를 전체로 확대해서 살펴봐도 이러한 양상은 지속된다.



<그림-19> <친구>의 상위 30개 공기어 네트워크 전체

<그림-19>의 네트워크는 30개의 공기어 중 허브가 20개, 9링크의 준허브가 4개나 포함될 정도로 연결의 중심화가 매우 극단적인 양상을 보인다. 이러한 허브에 속하는 공기어는 ‘여자 남자 엄마 가족 아이 자신 선생님 아버지 마음 결혼 말 사랑 시간 학교 일 영화 집 이야기 공부 생각’ 등이며, 9개의 링크를 가지는 준(準)허브에는 ‘책, 전화, 학생, 부모’ 등이

포함된다.

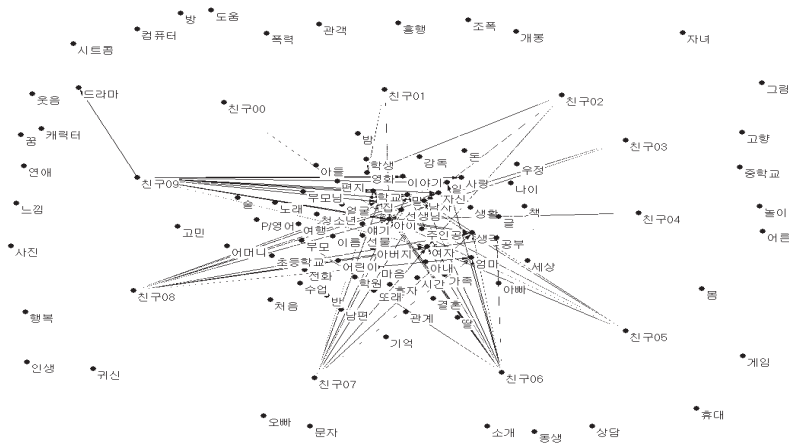
허브에 속하는 공기어들은 대체로 사람과 관련된 명사들이 높은 비중을 차지하며, ‘학교, 공부’ 등 학교 생활과 관련한 단어가 일부 포함되어 있을 뿐 문화적으로 주목할 만한 단어들은 발견되지 않는다. 그 밖의 주요 공기어로는 ‘애기, 아들(7링크)’과 ‘초등학교, 돈(6링크)’이 주목된다. 특히 ‘초등학교’는 중학교, 대학교에 비해 <친구>와의 관련성이 매우 높게 나타났다.

또 다른 공기어에는 ‘반, 혼자(5링크), 남편(4링크), 생활, 술, 딸, 어머니(3링크)’ 등이 있다. 이 중 ‘혼자’는 2001년, 2006-2009년에 높은 관련성을 보이고 있어 최근 문제가 되었던 ‘왕따’ 현상과도 연관된 것이 아닌가 추측해 볼 수 있다. ‘술’은 2003년, 2005년, 2008년에만 주요 공기어에 포함되고 있다는 점에서 기대보다 관련성이 높게 나타나지 않았다.

단절된 공기어는 11개에 불과하여 공기어를 10개 더 확장한 네트워크에서도 크게 증가하지 않았다. 이는 <가족>의 고립 공기어가 34개였다는 점과 비교할 때 <친구> 공기어 네트워크의 연결 정도가 강력함을 보여준다. 2001년 ‘관객, 조폭’은 영화의 영향, ‘아빠, 문자, 여행’ 등이 새롭게 나타난 점에 주목해 보자.

#### (4) 공기어 상위 50개의 연도별 비교

<친구>의 네트워크를 상위 50개로 확장하면 양상은 어떻게 될까?



<그림-20> <친구>의 상위 50개 공기어 네트워크

이 네트워크의 허브는 모두 31개이다.

아이 여자 남자 엄마 아버지 선생님 자신 가족 혼자 부모 아들 학생 : 반 공부 학교 생활 초등학교 책 결혼 말 전화 사랑 돈 시간 일 영화 집 이야기 생각 세상 마음

허브인 공기어들은 사람과 관련한 공기어가 허브 전체의 1/3 이상을 차지하는데(12/31) 이들은 대체로 이성(異性)이나 가족 혹은 학교와 관련이 있다는 특성을 보인다. 특히 ‘혼자’는 상위 공기어의 개수를 50개로 확장하면서 허브에 새로 추가되었는데 상위 30개를 대상

으로 한 네트워크에서는 주로 2000년대 후반에 집중되어 나타나기 시작하였다(5링크 중 2001, 2006-2009연도에 출현).

학교와 관련한 공기어는 인물 명사 이외에도 허브에 다양하게 포함되어 있다(학교, 초등학교, 반, 공부 등). 한편 허브에 포함된 감정명사로는 ‘사랑’이 유일한데 이는 단순한 친구 사이의 감정보다는 이성 친구와의 관련성이 보다 강하게 반영되어 있음을 보여준다.

허브가 될 만한 높은 관련성을 보여주는 단어에는 ‘딸, 어머니, 남편’과 ‘애기, 얼굴’이 포함된다(9개의 링크). ‘주인공’도 높은 연관성을 보여주는데 이는 영화나 드라마 등과 관련된 것으로 보인다. ‘술’(7링크)은 공기어를 확장하면서 연결 정도가 높아졌으며 ‘선물’(7링크)은 50개로 공기어를 확장하면서 새롭게 등장한 공기어임에도 연결성이 높게 나타났다. ‘학원’이 6개의 연결을 보일 정도로 <친구>와 관련되어 있다는 점이 특이하다. 이는 학교 못지않게 학원이 중시되는 세태를 반영하는 것으로 해석된다. ‘우정’은 2001년부터 2005년까지만 주요 공기어로 나타나고 이후에는 포함되지 않는다는 점이 특징적이며, ‘아빠, 영어, 여행, 밤’ 등이 주요한 공기어로 자리잡고 있는 추세로 보인다.

한편 ‘초등학교’가 허브의 위상을 가지는 데 비해 ‘중학교’는 2004년에만 포함되고 ‘고등학교’나 ‘대학교’는 50위권에 포함되지 않았다. 일반적인 인식과 달리 친구는 초등학교와 가장 밀접히 관련되는 듯하다. 2007년에 등장한 ‘문자’는 ‘문자 메시지’에서 나온 것으로 보이는데 이는 친구 사이의 소통을 위한 매체로 ‘문자’가 크게 관심을 받고 있음을 나타낸다.

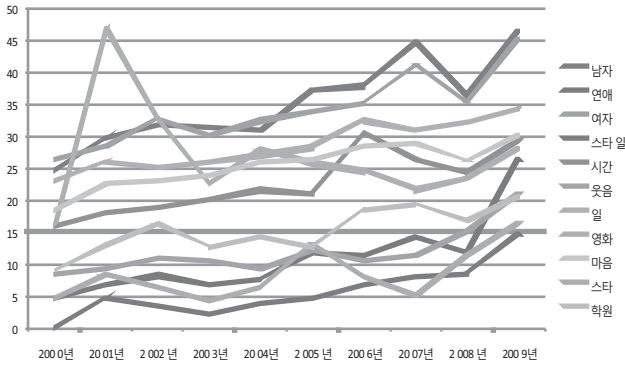
### 3.2.2. 증감도 분석

<친구>의 공기어 중 관련성의 변화가 큰 공기어들을 살펴보자. 먼저 가장 관련성이 크게 증가한 공기어로는 ‘남자’가 꼽힌다. 그 뒤를 ‘연애, 여자’가 따른다는 점에서 <친구>와의 관련성이 주로 이성친구와 관련해서 증가하고 있다고 볼 수 있다. 그 밖에 ‘학원’의 높은 증가세도 주목할 만하다. 이러한 증가 경향을 보이는 공기어들을 통해서 친구와 관련한 사회적 추이의 변화를 예측해 볼 수 있다.

<표-6> 증가 추세에 있는 <친구>의 공기어

	2000년	2001년	2002년	2003년	2004년	2005년	2006년	2007년	2008년	2009년
남자	24.816	29.914	31.857	31.564	31.18	37.36	38.014	44.834	36.323	46.547
연애	4.769	6.909	8.36	6.798	7.813	11.8	11.227	14.254	11.86	26.307
여자	26.235	28.374	32.761	30.307	32.417	33.824	35.287	41.192	35.272	45.079
스타일	0.21	4.895	3.62	2.196	3.771	4.856	6.773	7.948	8.604	14.698
시간	15.85	18.248	19.025	20.11	21.584	21.047	30.422	26.31	24.388	29.379
웃음	8.433	9.295	11.124	10.586	9.195	12.099	10.52	11.434	15.005	21.068
일	22.833	26.125	25.36	26.009	27.071	28.284	32.416	31.022	32.258	34.497
영화	16.479	46.943	32.868	22.77	28.112	25.871	24.611	21.653	23.481	28.124
마음	18.431	22.675	23.272	24.056	25.969	26.425	28.409	28.899	26.229	30.024
스타	4.843	8.517	6.607	4.465	6.565	13.382	7.969	5.275	11.346	16.42
학원	9.101	13.002	16.35	12.823	14.334	12.86	18.651	19.412	16.764	20.528



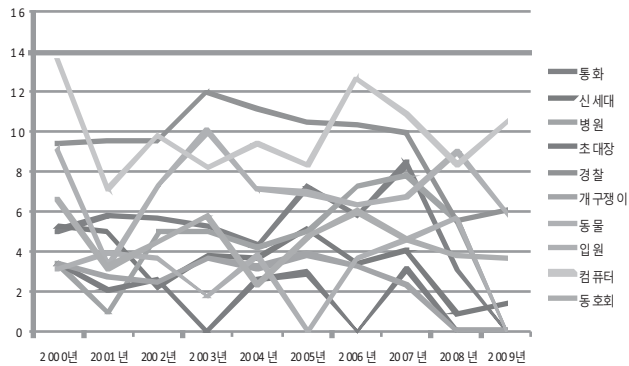


<그림-21> 증가 추세의 <친구> 공기어 그래프

한편 관련성이 감소하는 공기어로는 '신세대, 개구쟁이, 컴퓨터, 동호회' 등이 주목된다. 이들의 감소폭은 그리 크지 않지만 사회적 관심에서 멀어지고 있다는 점을 보여준다는 점에서 재미있는 발견이다.

<표-7> 감소 추세에 있는 <친구>의 공기어

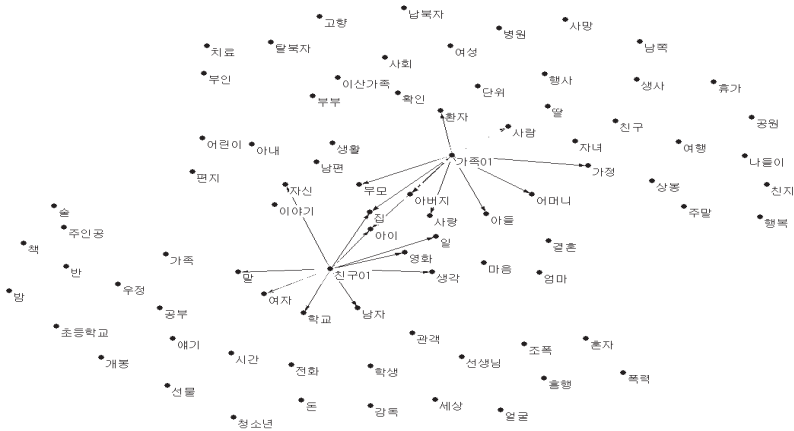
	2000년	2001년	2002년	2003년	2004년	2005년	2006년	2007년	2008년	2009년
동화	5.072	5.796	5.717	5.249	4.288	7.281	5.817	8.406	3.078	0
신세대	5.208	4.986	2.263	3.76	3.652	5.181	3.405	4.043	0.896	1.359
병원	3.385	0.948	4.946	4.951	4.201	5.028	7.246	7.845	5.517	0
초대장	3.377	2.102	2.626	0	2.628	2.944	0	3.133	0	0
경찰	9.46	9.623	9.62	11.984	11.117	10.442	10.404	9.932	5.483	6.104
개구쟁이	3.33	2.773	2.473	3.658	3.172	3.875	3.299	2.326	0	0
동물	9.109	3.305	7.311	10.029	7.098	6.966	6.389	6.774	9.025	5.942
입원	3.155	3.962	3.679	1.74	3.818	0	3.601	4.581	5.627	0
컴퓨터	13.6	7.12	9.793	8.225	9.391	8.355	12.68	10.86	8.325	10.498
동호회	6.653	3.221	4.514	5.795	2.385	4.741	5.989	4.66	3.787	3.599



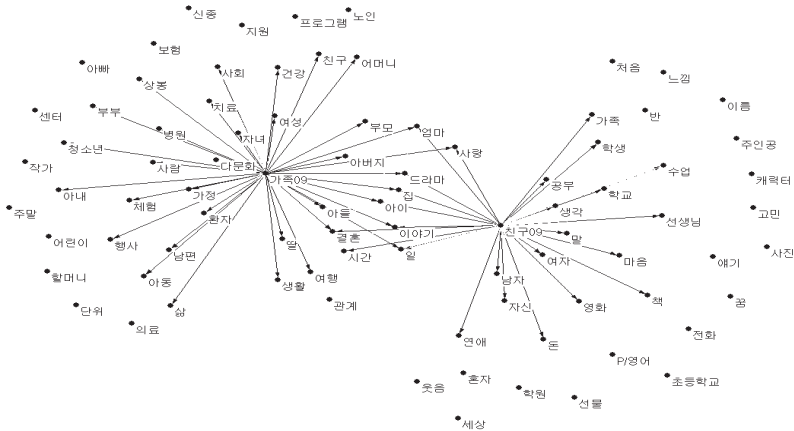
<그림-22> 감소 추세의 <친구> 공기어 그래프

### 3.3. <가족>과 <친구>의 공기어

지금까지 우리는 <가족>과 <친구>의 공기어 네트워크를 연도별로 각각 비교, 분석해 왔다. 하지만 가족과 친구는 사회 집단을 구성하는 가장 기본적인 단위라는 점을 고려할 때 두 대상어의 공기어가 보이는 연결 관계를 살펴보는 것도 흥미로운 주제가 될 수 있다. 여기서는 간략하게만 보이기로 한다.

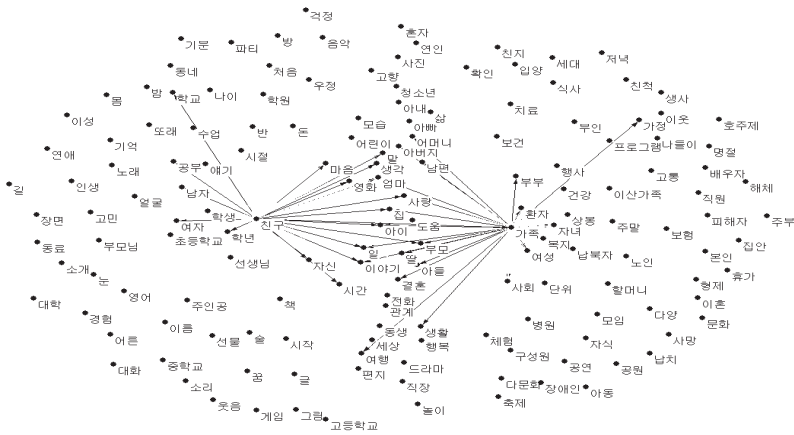


<그림-23> <가족>, <친구>의 2001년 공기어 네트워크(상위 50개)



<그림-24> <가족>, <친구>의 2009년 공기어 네트워크(상위 50개)

<그림-23, 24>는 각각 2001년과 2009년의 <가족>, <친구>의 공기어 상위 50개의 네트워크를 보인 것이다. 두 대상어와 서로 공유하는 공기어들보다는 단절된 공기어가 더 많은 양상을 보인다.



<그림-25> <가족>, <친구>의 2000년대 전체 네트워크(상위 100개)

<그림-25>는 2000년부터 2009년까지 <가족>, <친구>의 네트워크를 상위 100개의 공기로 확장해서 네트워크로 나타낸 것이다. 이들이 공유하는 공기어들과 단절된 공기어들을 비교, 분석함으로써 가족과 친구 집단이 가지는 특징적인 국면들이 발견될 수 있을 것이다. 세부적인 논의는 차후의 연구에서 다루도록 한다.

#### 4. 맺음말과 향후 과제

(생략)

## ■ 참고문헌

- 강범모(2010), 「공기 명사에 기초한 의미/개념 연관성의 네트워크 구성」, 『한국어의미학』 32, pp1-28.
- 강범모·김홍규(2009), 『한국어 사용 빈도』, 태학사.
- 김일환·이도걸·강범모(2010), 「공기 관계 네트워크를 이용한 감정명사의 사용 양상 분석」, 『한국어학』 49, pp119-148.
- 김홍규·강범모 외(2010), 『[물결 21] 신문 텍스트 기반의 장기간 언어·사회·문화 연구』, [물결 21] 사업 제1차 보고서, 고려대학교 민족문화연구원.
- 바라바시(2002), 『링크』, 강병남, 김기훈 옮김, 동아시아.
- 신우봉·김일환·김홍규(2010), 「신문 텍스트에서 나타나는 공간명사의 사용 양상과 네트워크 분석」, 『텍스트언어학』 29, pp221-250.
- Jean-Baptiste Michel et al.(2010), Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books, *Science* (Published online ahead of print: 12/16/2010)
- Kendall M.G. (1975), *Rank Correlation Methods*, Charles Griffin, London.
- Kim, Heunggyu, Kang, Beom-mo, Chung, Eugene, Lee, Do-kil and Ilhwan Kim(2011.6.), Trends 21 Corpus: A Large Annotated Korean Newspaper Corpus for Linguistic and Cultural Studies, Digital Humanities 2011 Proceedings. Stanford University.
- LG경제연구원·미디어다음(2010), 『미디어 소비를 통해 본 한국인의 관심사와 라이프스타일』, <http://media.daum.net/trendreport/2010/>.
- Meyer C. (2002), *English Corpus Linguistics*, Cambridge Press.
- Nooy, W., et tal.(2005), *Exploratory social network analysis with Pajek*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, R. (1983), *Keywords -A vocabulary of culture and society*, Fontana Paperbacks.

## □ 토론 □

### 어휘 네트워크와 사회 변화

-공기어(共起語)와 증감도 분석을 기반으로-

박동근(건국대)

신문은 시시각각으로 변하는 우리 사회의 모습을 가장 잘 함축하고 있는 텍스트입니다. 본 발표에서는 ‘가족’과 ‘친구’를 대상으로 공기어를 분석하여 사회의 변화 추세를 분석하는 방법을 모색하였습니다. 매일 매일 신문을 통해 축적되는 정보의 양이 적지 않은데, 이를 대규모의 코퍼스로 구축하여 단순히 단어의 변화 차원을 넘어 사회적 변화의 추이를 계측해 줄 수 있는 단서를 찾는다는 <물결 21>의 발상은 매우 흥미롭고도 매력적입니다. 이런 연구에 참여하여 다양한 분석을 시도해 볼 수 있다는 것 자체가 부러운 일이고 앞으로 이를 기반으로 한 많은 연구가 나올 것으로 기대합니다.

잘 구축된 코퍼스가 있더라도 이를 적절하게 가공하고 현상을 해석하는 것은 결국 연구자의 몫입니다. 이에 연구 방법이나 현상을 해석하는 부분에 있어서 몇 가지 궁금한 점을 묻고자 합니다.

첫째, 본 연구에서는 공기어의 추출 범위를 3어절 내외나 문장 단위가 아닌 문단 단위로 확장하였습니다. 이는 문단이 하나의 중심 생각으로 구분되는 단위라는 점에서 일견 타당한 기준으로 보입니다. 그러나 문단의 길이가 다소 길거나 여차피 대상어가 해당 문단의 중심 생각을 다룬 주제어(키워드)가 아닐 경우, 공기어 조사를 문단 단위로 확장했을 때 오히려 대상어와 공기어 간의 긴밀성만 떨어뜨리는 결과를 가져오지 않을까 모르겠습니다. 그러므로 가능하다면 공기어의 추출을 문단 단위로 한정하지 말고, 3어절 내, 또는 문장 단위, 문단 단위로 구분하여 조사하는 것은 어떨지 모르겠습니다.

둘째, 본 연구에서는 코퍼스 분석 결과 ‘가족’에 비해 ‘친구’의 네트워크가 강한 집중화 경향을 보인다는 점을 지적하셨는데, 특별히 이에 대해 부연 설명을 하지 않으셨습니다. ‘친구’가 강한 집중화 경향을 갖는 것은(또는 특정한 어휘가 강한 집중화 경향을 갖는 것은) 어휘론의 측면에서 해당 어휘의 어떤 특성과 관련지어 이해할 수 있을지 궁금합니다.

셋째, 앞서서도 언급했듯이 객관적인 수치가 있더라도 이를 분석하는 연구자에 따라 해석이 달라질 여지가 있습니다. 3.1.에서는 가족의 연도별 빈도가 증가한 것으로 볼 때 대체로 2000년대 후반으로 올수록 가족에 대한 사회의 관심도가 상승하고 있음을 알 수 있다고 하였습니다. 하지만 이러한 결과는 최근 가족 붕괴로 인해 오히려 가족에 대한 무관심이 높아지고 있는 사회 현상에 위배되지 않나 싶습니다. (결과론적 자료 해석의 위험성)

넷째, 본 연구에서 ‘허브어’가 갖는 어휘적 가치가 남다르지 않을까 싶습니다(의미 해석, 또는 사전 편찬). 혹시 이에 대해 부연해 주실 부분이 있으면 설명 부탁드립니다.

# 신소설에 나타난 국어 청자 높임법의 사용 양상 연구

김정호(건국대)

## 차 례

- 1. 머리말
- 2. 초면 상황
  - 2.1. 함의적 표현
  - 2.2. 전략적 표현
- 3.3. 구면 상황
  - 3.1. 상황중심국면
  - 3.2. 관계중심표현
- 4. 맺음말
- 참고문헌

## 1. 머리말

이 글은 신소설 자료를 대상으로 신소설에 나타나는 대화참여자들의 국어 청자 높임법 사용 양상을 체계적으로 정리하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 먼저 대화참여자들의 청자 높임법 사용에 관여하는 발화 상황을 정리하고, 각각의 상황에서 표현된 청자 높임법을 ‘합의된 표현’과 ‘전략적인 표현’으로 나누어 살펴보고자 한다.

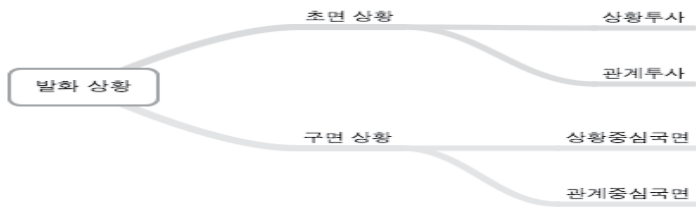
### ① 발화 상황 정리

대화참여자들은 자신과 대화하게 될 상대방에게 어떤 단계의 청자 높임법을 사용할 것인지를 결정해야 한다. 상대방과 자신의 관계를 정확하게 파악하고 청자 높임법의 단계를 결정해야만 원만한 대화를 수행할 수 있다. 이 과정에서 처음 고려해야 하는 사항은 대화 상대방이 자신이 이미 알고 있던 사람인지 아닌지를 파악하는 것이다. 우리는 대화 상대방과 처음 만나는 상황을 초면상황, 이전에 이미 관계를 맺고 있던 사람과 만나는 상황을 구면상황이라고 부르기로 한다.

초면상황에서 대화참여자는 대화 상대방에게 사용할 청자 높임법의 단계를 결정하는 과정에서 기존의 관계를 투사할 것인지 아닌지를 고민해야 한다. 예를 들어 처음 만난 상대방이 자신보다 사회적 지위가 낮은 것이 확실하다면 대화 참여자가 맺고 있었던 기존의 관계를 투사하여 사회적 직위가 낮은 사람들을 상대로 사용하던 청자 높임법의 단계를 사용할 것인지 아닌지를 결정해야 하는 것이다. 기존의 관계에서 사용하던 청자 높임법의 단계를 사용한다면 [-높임]의 등급을 사용하겠지만, 그럴 수 없는 상황이라면 [+높임]의 등급을 사용할 것이다. 이 때 기존의 관계에서 사용하던 청자 높임법을 선택하는 경우를 ‘관계투사’라

하고, 그렇지 않은 경우를 ‘상황투사’라고 부르기로 한다.

구면상황은 대화참여자가 대화 상대방과 대화 이전에 이미 관계를 맺고 있는 상황을 말한다. 이 상황에서 대화참여자들은 대화 상황을 중심으로 청자 높임법의 단계를 선택할 것인지 아니면 그 사람과의 관계를 중심으로 청자 높임법의 단계를 선택할 것인지를 결정해야 한다. 예를 들어 친구 관계에 있는 대화참여자들은 특별한 상황이 대화에 개입되지 않으면 평소대로 서로 [-높임]의 등급을 주고받을 것이지만, 회의와 같은 상황에서는 서로에게 [+높임]의 등급을 사용할 수도 있다. 이 때 회의와 같은 상황처럼 대화의 상황이 청자 높임법의 등급을 선택하는데 중요한 영향을 미치는 경우를 ‘상황중심국면’, 기존의 관계가 중심이 되는 경우를 ‘관계중심국면’이라고 부르기로 한다.



## ② ‘합의된 표현’과 ‘전략적인 표현’

흔히 국어 청자 높임법은 화자를 중심으로 개념이 이해되어 왔다. 발화 상황에서 발화 주체인 화자가 청자나 대화에 관련된 인물에 대해 어떤 태도를 취하는지 혹은 어떠한 방식으로 청자 높임법을 사용하는지에 중심을 두고 청자 높임법을 이해한 것이다. 따라서 대상과 용법에 대한 화자의 판단이 청자 높임법의 성격을 규정하는 데 있어 중심이 되었고, 발화의 객체는 그저 판단의 대상일 뿐이었다. 그러나 일상적인 대화 상황에서 대화 참여자들은 화자와 청자의 역할을 동시에 수행한다. 따라서 그들 간의 관계를 표현하는 것이 화자만의 독단적인 판단에 의한 것으로 보아서는 국어 청자 높임법이 가진 역동적인 측면을 제대로 포착하기가 어렵다.

실제의 대화 상황에서 발화 주체인 화자는 관계에 대한 판단을 독단적으로 행하지 않는다. 대화란 끊임없이 화자와 청자가 서로의 역할을 번갈아 가며 수행하는 것이기 때문에 화자는 언제든지 청자가 어떻게 반응할 것인가를 염두에 두면서 발화해야 한다. 청자가 대화 장면에서 발화의 주체가 되는 순간을 고려해야 한다는 것이다. 이 같은 상황을 고려한다면 우리는 국어 청자 높임법을 발화 주체인 화자와 그 대상인 청자의 관점에서가 아니라, 발화 주체들 간의 관계라는 관점에서 살펴볼 필요가 있다.

국어 청자 높임법 이해의 관점을 이와 같이 ‘주체-주체’의 관계로 전환할 때, 우리는 ‘합의’의 개념을 생각해 볼 수 있다. 대화 참여자들이 서로 간의 관계를 표현할 때, 서로 어떤 청자 높임법을 주고받을 것인지에 대한 ‘합의’<sup>1)</sup>가 이루어진다고 보는 것이다. 대화 참여자

1) 여기서 합의란 대화 참여자들 간의 실제적인 합의 행위를 의미하지는 않는다. 화자가 국어 높임법의 어떤 등급을 청자에게 사용할 지는 화자의 판단에 의해 결정되지만, 청자가 화자의 국어 높임법 사용에 언제든지 이의를 제기할 수 있으므로 화자는 반드시 청자와의 관계를 고려해야만 한다. 이렇게 청자를 고려한 화자의 국어 높임법이 실제 대화 상황에서 큰 문제없이 사용된다면, 청자와의 구체적인 합의 과정이 없다 할지라도 화

간에 이에 대한 원만한 합의가 없다면 그것은 대화 참여자 간의 관계에 문제가 발생하는 것이며, 이 경우 대화의 본래 목적에 접근하지 못할 것이다. 따라서 대화의 목적을 달성하기 위해 대화 참여자들은 청자 높임법을 어떻게 서로 주고받는 관계인지를 합의해야 하며, 대화 과정에서 그렇게 발화된 청자 높임법은 그러한 합의를 표현하는 것이 된다.

이러한 측면의 국어 청자 높임법 사용 원리는 일반적으로 ‘규범적’인 것으로 이해되어 왔다. 대화참여자들의 청자 높임법 사용을 ‘규범’으로 이해하게 되면 청자 높임법 사용의 역동적 측면들이 충분히 고려될 수 없다. ‘규범’이라는 개념 자체가 이미 ‘규범적인 것’과 ‘규범적이지 않은 것’을 구분할 것을 요구하는 것이며, 이 때 ‘규범적이지 않은 것’으로 평가된 청자 높임법 사용은 합리적인 분석의 틀에서 제외되고 만다. 굳이 포함시킨다 하더라도 비규범적인 혹은 잘못된 사용의 예로 전락하고 마는 것이다. 더 큰 문제는 청자 높임법 사용에 관한 통일된 규범이 있을 수 없다는 것이다. 누군가에게는 규범적인 것이 다른 이들에게는 비규범적일 수도 있는 것이다. ‘합의’의 개념은 청자 높임법을 ‘규범’으로 이해했을 때 나타나는 이러한 문제를 해결하는데 도움을 줄 수 있다.

우리는 대화 참여자들이 청자 높임법을 어떻게 사용하는지를 살펴봄으로써 당대의 사회적 규범을 읽어낼 수 있을 뿐이다. 따라서 국어 청자 높임법을 연구할 때, 이와 관련한 사회적 규범을 먼저 설정하고 이를 바탕으로 사용 양상을 평가해서는 안 된다. 대화 참여자들이 청자 높임법의 어떤 등급을 서로 교환할 것인지를 합의할 때, 물론 그 합의는 사회적 규범에 따라 이루어질 가능성이 크다. 그러나 어떤 종류의 합의가 규범적인지 아닌지를 따지는 것은, 합의가 이루어지는 양상을 세밀하게 분석한 결과를 바탕으로 제시되어야 하는 것이다. ‘합의’의 개념을 통해 국어 청자 높임법을 이해하게 되면 비규범적인 것으로 평가되었던 많은 표현들을 청자 높임법의 대인 관계 표현 기능에 정상적으로 포함시킬 수 있게 된다.

국어 청자 높임법의 사용을 이와 같이 주체간의 합의에 의한 것으로 보았을 때 우리는 또한 합의된 표현으로부터 합의되지 않은, 전략적인 표현을 구분할 수 있다. 전략적인 표현이란 대화참여자들이 자신의 의사를 효과적으로 표현하거나 대화의 주도권을 잡기 위해 서로 어떤 청자 높임법을 주고받을 것인지에 합의되지 않은 혹은 청자가 기대하는 것과는 다른 청자 높임법의 등급을 화자가 의식적으로 사용하는 것을 의미한다.<sup>2)</sup>

이상의 내용을 함께 정리하면 다음의 그림과 같다.



이 글은 이상과 같은 관점에서 다음의 신소설 작품에 나타난 대화들을 분석할 것이다.

자의 국어 높임법 사용에 양자 간의 합의가 바탕이 되었다고 볼 수 있다.

2) 청자 높임법의 전략적 특성은 이정복(1998)에서 자세히 논의된 바 있다. 이정복(1998)에서는 국어 경어법 사용의 특성으로 규범적 특성과 전략적 특성을 제시하면서 경어법 사용의 전략적 특성에 관한 정밀한 연구의 필요성을 제기하고 있다.



경세중	구마검	귀의성	금수회의록	금의쟁성
명월정	목단화	비행선	빈상설	산천초목
설중매	원양도	은세계	자유중	재봉춘
추월색	혈의루	화세계	화의혈	화중화

## 2. 초면 상황

### 2.1. 함의적 표현

#### 2.1.1. 관계 투사

##### (1) 최서방 - 중

(중) 소송 문안 드립니다

(최서방) 응, 디사, 어는 절 중이고

(중) 소송은 동네 범어사에 있습니다

(최서방) 올치 잘 만났구

    넌가 즉금 범어사에 가는 길이러니

    그리 범어사가 여긔서 얼마나 되누

(중) 어-길, 잘못 드르셨습니다,

    이 길은 랑순으로 가는 큰길이올시다

(최서방) 어- 그거 참 아니 되얏구

    디사가 범어사 중이었던 놀과 범어사로 갖치기면 내일 상급이는 만히 주지

(귀의성 하 100-101)

(1)은 ‘최서방’이 자신의 돈을 훔친 ‘양복입은 로인’을 쫓아 부산 범어사를 찾아가다가 양상 통도사에서 범어사를 찾아가는 중을 만난 장면의 대화이다. ‘중’은 본래 ‘강동지’라는 인물인데, 그는 자신의 딸 ‘춘천집’을 죽인 ‘최서방’에게 복수를 하기 위해 중으로 변장하고 있다. 이들은 서로 자신의 본색을 숨기고 전형적인 양반과 중의 관계를 나타내는 대화를 시도하고 있다. ‘강동지’는 나이가 50대이며 ‘최서방’은 30대로 연령은 ‘강동지’가 높으나 사회적 지위는 중으로 변장한 ‘강동지’의 그것이 낮다. 이 대화에서 ‘강동지’와 ‘최서방’은 사회적 신분의 차이라는 관계를 이들의 대화에 투사하여 서로 함쇼체와 하계체를 주고받는다.

##### (2) 박참봉 - 강동지

(강동지) 그러흐나 넌 쫄은 엇더케 되었습닛가

(박참봉) 익쓴다 흘 거슨 무엇 있나

    즈네 썩님은 한성병원에 가서 잇는디 아무 탈업는 모양이니 넘너말고 보고시푸

    거던 가서 보고 오게

(강동지) 아무탈 업슬 것 갖흐면 가서 불 것도 업습니다

(박참봉) 그러치, 아무탈 업는디 가볼것 무엇인나,

    넌가 엇더케 주선흐던지 집구처를 속히 훌터이니 자네 썩님은 이 집으로 다시

을 것 업시 몇칠근 병원에 잇다가 바로 집을 들게 할 거시니 그리 알고 잇게

(귀의성 상 50)

(2)의 대화 역시 사회적 신분 차이를 투사하여 대화를 나누고 있는 장면이다. (2)에서 ‘박참봉’은 ‘김승지’와 친분 관계를 가진 양반계급이며, ‘강동지’는 자신의 딸 ‘춘천집’을 ‘김승지’에게 첩으로 준 상민계급이다. 비록 나이는 ‘강동지’가 많으나 신분 차이 관계를 이들의 대화에 투사하여 서로 다른 청자 높임법을 주고받는다.

### (3) 춘천집 - 점순

(점순) 그러느 방이 이럿케 치워서 माम님도 치우시려니와 익기가 오작 칩깃습닛가

아마 나무가 귀훈 모냥인가 보이다

부리시는 하인도 업습닛가

제가 나가서 불이느 좀 썩고 드러오깃습니다

...(중략)...

(점순) माम님 저거슬 어딴 드러 노흐면 좃케습닛가

(춘천집) 저거슨 무엇이란 말인가

(점순) 물목을 적은 거슨 업습니다마는 원네가 말씀으로 옛줍갓습니다

(춘천집) 그거슨 누가 보닛섯단 말인가

(귀의성 상 83)

(3)의 대화는 성격이 조금 다르다. (3)에서 ‘춘천집’은 ‘김승지’의 첩이며, ‘점순’은 ‘김승지’ 집의 하인이다. 이들의 사회적 신분 차이가 대화에 투사되어 합쇼체와 하계체를 주고받는 모습은 (1), (2)의 대화와 비슷하다. 그러나 ‘점순’과 비슷한 지위에 있는 인물들이 주인 집의 첩을 대상으로 하오체를 사용하는 것이 일반적이기에 ‘점순’의 합쇼체 사용은 이례적이다. 그러나 ‘춘천집’이 ‘점순’의 합쇼체를 용인하면서 자연스럽게 하계체를 사용하고 있기에 두 인물 간에 청자 높임법 사용에 관한 합의가 이루어진 것으로 판단한다.

## 2.1.2. 상황 투사

### (4) 박참봉 - 춘천집

(박참봉) 지금은 좀 엇더시오

(춘천집) 세상에 사라 잇다가 고싱 더 흐란 팔자이라 죽으려 흐다가 죽지도 못흐고 몸에 아무 탈도 업는 모냥인가 보이다

(박참봉) 식벽에는 동티가 된 모냥이려니 지금은 엇더흐시오

(춘천집) 무슨 약인지 먹고 지금은 진청이 됩니다

(박참봉) 몇칠이던지 병원에서 조리를 잘 하고 계시면 그 동안에 집을 구하야 편히게 실 빡치를 하여 드릴 터이니 아무 넘너말고 계시오 닝가 오늘 아침에 전동가서 김승지령금을 만느뵈왓소, 령금이 흐도 익을 쓰시니 보기에 민망합디다

(춘천집) 령금이 너 싱각을 그럿케 흐시는 것 갓흐면 너가 이 지경에 갈 리가 잇습닛가

(박참봉) 아무 심너 말고 계시면 범사가 다 잘 될 터이니 어서 조리만 잘 흐시오

(귀의성 상 46-47)

(4)의 예문은 ‘김승지 처’의 투기 때문에 ‘김승지’의 집에 들어가지 못하고 자살을 시도한 ‘춘천집’이 병원에서 ‘김승지’와 친분 관계에 있는 ‘박참봉’과 대화를 나누는 장면이다. ‘박참봉’은 양반 계급이며, ‘춘천집’은 상민계급인 ‘강동지’의 딸이다. 똑같은 초면상황인데 예문(2)에서 ‘박참봉’은 ‘강동지’를 상대로 하계체를 사용하였지만, 그의 딸인 ‘춘천집’에게는 하오체를 사용하고 있다. 비록 사회적 신분은 낮으나 ‘춘천집’이 자신과 친분관계에 있는 ‘김승지’의 첩이며, ‘김승지’의 부탁으로 자신의 집에서 머물던 ‘춘천집’이 자살을 시도한 정황이 사회적 신분 차이를 투사하지 못하도록 하고 있기 때문이다.

**(5) 삭군 - 강동지 마누라**

(삭군) 여보 마누라님, 거름 좀 썰이 거르시오  
 나는 마누라님 기다리다가 옷 다 젖것소  
 (강동지마누라) 녀여마오 썰니 거르리다  
 (삭군) 여보 마누라님 썰니 가시는 거름이 그러하면 천천히 가시는 거름은 여드릭에 풀십  
 리도 못 가시것소  
 (강동지마누라) 여보, 윈 직축을 그리 몹시 호오  
 비 아니라 벼락이 오더리도 더 급히 갈 슈는 업소  
 (삭군) 오거늘말거늘 호시구려,  
 늘는 김승지 령감게 삭보고 왓지 마누라님께 삭바든 사름은 아니오  
 (귀의성 하 61-62)

(5)는 사회적 신분과 나이가 비슷한 ‘삭군’과 ‘강동지마누라’와의 대화이다. 이 대화는 ‘춘천집’의 시신을 발견한 ‘김승지’가 ‘삭군’을 통해 편지를 전달하고, 이를 본 ‘강동지’ 내외가 ‘삭군’을 따라 ‘김승지’를 찾아가는 길에서 이루어진 것이다. 대화참여자들의 사회적 신분이나 연령이 서로 비슷하기에 다른 사회적 관계를 투사하지 못하고 서로에게 하오체를 사용하고 있다.

**2.2. 전략적 표현**

**(6) 춘천집 - 인력거군**

(춘천집) 여보 인력거군, 인력터고 가시던 앓씨는 어딤 계신 앓씨오  
 (인력거군) .....  
 (춘천집) 너 집은 여긔서 지적이니 그 앓씨를 너 집으로 모시고 갑시다  
 용손서 여긔까지 온 삭은 너가 후이 주리다 (귀의성 상 57)

(6)의 장면은 자살을 하기 위해 한밤중에 철길에 누워 있던 ‘춘천집’을 ‘인력거군’이 미처 발견하지 못하고 넘어져 인력거를 타고 있던 손님 ‘앓씨’가 다친 상황에서 이루어진 대화이다. 신소설 자료에서 일반적으로 ‘인력거군’은 하계체나 해라체를 받고, 하나이다체나 합쇼체를 사용한다. 그럼에도 ‘춘천집’이 장면에서 하오체를 사용한 것은 자신의 잘못으로 인해 피해를 입은 ‘인력거군’에 대한 미안한 마음을 전략적으로 표현한 것이다.

**(7) 판슈 - 양복입은 로인**

(판슈) 응, 껏썸한 놈이로구 이놈이 남의 돈을 싱으로 써여 먹으러 드러  
 네, 이놈 보아라,  
 너가 입 한 번뎀 병긱하면 너는 그 돈을 먹고 식히지 못하고 쯤 단뎀이 속을겘  
 (로인) 여보 장님, 너가 잘못하얏소,  
 놈와 갓치 술집에는 가십시다  
 (판슈) 그만 두어라,  
 너가 내게 호령을 듯고 술잔안에 팔려서 너를 짜라가 네가 그 돈을 놈를 다주면 너  
 입을 봉할가,  
 (로인) 이놈 네가 이 손통뎀 업스면 올기는 무어슬 아라,  
 눈뎀 놈이 눈발근 놈을 좇츠 오깃나냐  
 너가 술집으로 가자 할 썸에 술집에 놈갓스면 술잔이나 사셔 먹엇지 남의 돈을 다  
 썸슬 욱심으로 이놈 무어시고 무어시아 (귀의성 하 80)

(7)의 예문에서는 ‘로인’의 청자 높임법 사용이 [+ 높임] 등급에서 [-높임]으로 역동적으로 전환되는 모습을 보여준다. 이 장면에서 장님 ‘판슈’는 남의 돈을 훔친 양복 입은 ‘로인’을 길에 세우고 그 죄를 추궁하고 있다. 죄를 들킨 ‘로인’이 처음에는 하오체를 사용하여 ‘판슈’를 달래려다가 ‘판슈’의 산통을 빼앗을 후에는 반말과 해라체를 사용하여 ‘판슈’를 조롱하고 있다. 처음에 나타난 ‘판슈’의 반말과 해라체, 그리고 ‘로인’의 하오체 사용은 죄를 추궁하는 사람과 죄를 지은 사람에게서 나타날 수 있는 ‘합의된 표현’이지만, 산통을 빼앗은 이후에 사용된 ‘로인’의 반말과 해라체는 ‘판슈’의 기대에 어긋난 것이기에 ‘전략적인 표현’이라고 할 수 있다.

**(8) 판슈 - 점순, 최서방**

(점순) 여보 장님  
 (판슈) 응 감아니 쯤 잇소  
 (점순) 여보 장님  
 너가 장님을 우리 아버지로 온다흔는 말이 진정으로 놈오는 말이오  
 놈를 놈으시니도 우리 부모오 놈를 슬린 사람도 우리 부모만 못지 아니흔 사람이니  
 놈는 참 장님을 우리 아버지갓치 알고 잇쇼  
 아버지, 날 살려 줘오  
 (판슈) 응, 정령 너 썸 노릇하깃소,  
 놈는 계집도 업고 즈식도 업고 아무도 업시 놈 한 몸 썸이야  
 주인 앗씨가 늘을 참부모 갓치 알고 너 몸을 공양하야 줄 지경이면 너가 주인 아씨의 일을 너일로 알고 너 가아는 터로 말하리다,  
 (점순) ○○○○○○  
 (판슈) 그러면 오날부터 너 썸 노릇 흥니다  
 (점순) ○○○○○○  
 (판슈) 주인 최서방은 너 사위노릇 할엿다,  
 최가와 점순이가 나중에는 엇지 되얏던지 당장 점질 욱심으로 장님의 말이 썸러질  
 식가 업시 디답한다, 장님은 우슴으로 판을 쓰는 사람이라 썸 썸 웃더니 참 익비나

된다시 셔슴지 아니호고 히라를 한다

(판슈) 이이 너의들 참 큰일났다

너의들이 서울 삼청동 사는 김승지 첩의 모자를 죽이고 이리 도망을 하여왔지

그 후에 네가 김승지 부인의게 편지한 일 있지

그러한디 그 편지 회편에 돈 빅 원 왔지

그후에 네가 또 편지 몇 번 부쳤지

그 편지를 김승지덕 중 계월이그 훔쳐내서 죽은 녀인의 임비를 주고 돈을 바다 먹었고는

오늘 그 편지가 한성지판소로 드러갔구는

내일을 일요일 모레 낮 전에 부산지판소로 전보가 올 터인디 그 전보가 오면 이리

로 곳 잡으러 누을 걸

(점순) 아버지 이를 엇지 혼단 말시오

이제는 썸씩 수 업시 죽엿소구려

(판슈) 응 조흔 방위로 다라누거라

(점순) 발로 가기만 하면 엇지사오,

돈 흥 푼 업시 어디 가서 드러온것스며 무엇을 먹고 산단 말시오

(판슈) 응, 조흔 도리가 있지

...(중략)...

(최서방) 응, 세상에 참별놈 다 보깃구,

너 돈을 썸씩먹고 곱게 식여 보게

그런 도적놈이 있느

남은 죽음 익을 써서 버러 노흔 돈을 그 놈이 손씻호는 썸씩 아니하고 가루차 먹어

여보 장님

앗차 참 말이 헛누갓구

장인

일이 분하깃습닛가 아니 분하깃습닛가

(귀의성 하 93-97)

(8)에서 ‘판슈’는 자신에게 살길을 애원하는 ‘점순’과 ‘최서방’에게 그 방도를 거짓으로 알려주고 있다. ‘점순’과 ‘최서방’이 ‘판슈’의 도움을 얻기 위해 딸과 사위임을 자처하자 ‘판슈’가 이를 받아들여 하오체를 해라체로 바꾸어 사용한다. 이 때 ‘점순’과 ‘최서방’은 ‘판슈’의 해라체 사용을 용인하고 ‘판슈’에게 하오체를 사용하고 있는 것처럼 보이지만 마지막 순간엔 하오체 사용이 흔들리고 있다. 이는 ‘판슈’의 해라체 사용에 대해 ‘점순’과 ‘최서방’이 온전히 합의하지 않았기 때문이다. 따라서 이들의 청자 높임법 사용은 ‘전략적인 표현’으로 판단된다.

### 3. 구면 상황

#### 3.1. 상황중심구면

##### 3.1.1. 합의된 표현

#### (9) 함진희 - 립디관

(함진희) 네 다른 소원은 아모 것도 업고 그 두 가지 썸이올시다

선친의 묘소를 흉디에 다 뵈서 화평이 비상합니다  
 즈식되야 제 화평은 고사하고 부모 빅골이 불안하시니 일사가 민망호오이다  
 (림디관) 너 역시 아모 것도 아는 것이 업스닛가 별 도리가 잇소  
 그나더나 오늘은 피곤하야 잠도 더 자야 호겡고 불일도 잇서 못 가겡스니 립일  
 이만 썩 동대문 밧 관왕묘 압으로 나오되 아모도 디리지 말고 딕 혼자 오시오  
 나는 누어 자겡소  
 어서 드리 가시오 (구마검 37)

(9)의 예에서 ‘함진희’는 양반으로 상민인 ‘림디관’에 비해 사회적 신분 차이가 높으며, 나  
 이도 더 많지만 합쇼체를 사용하고 있다. 이들의 청자 높임법 사용이 사회적 관계를 중심으  
 로 이루어 지지 않은 것은 ‘함진희’의 상황 때문이다. ‘함진희’는 늙어서 얻은 아들이 어린  
 나이에 죽고 집에 우환이 끊이질 않자, 이를 부모의 묘소를 잘못 쓴 탓이라 생각하고 용하  
 다는 지관 ‘림디관’을 찾아가 명당 자리를 청하고 있다. 이 때 ‘함진희’가 간절하게 부탁을  
 해야 하는 상황에서 사용하는 합쇼체를 ‘림디관’이 자연스럽게 받아들이고 하오체로 대응한  
 것이다. 사회적 지위 차이나 연령 차이를 넘어서 상황이라는 요소가 개입하여 청자 높임법  
 사용에 합의가 이루어진 것이다.

#### (10) 호랑이 - 회원

(호랑이) 우리 족속들이 힘이 강하고로 위엄이 잇는 종류오나 간혹 탐욕을 이기지 못하  
 야 죽는 자가 만소이다  
 드른즉 남아메리카에 부레실국이 잇는디 그 나라는 산이 적고 들이 만흔 중에  
 천五백리 되는 아마손이라 호는 강이 잇고 그 강 가에는 큰 수풀이 잇는디 그  
 수풀 가운데 님히 부레풀 꺾치 쓴쓰고 크기가 조희장과 꺾흔지라 사람들이  
 우리를 살오잡으랴면 그 님사귀를 만히 퍼놋코 호가온디 강아지를 노하 두면  
 그 소리를 듯고 탐욕 만흔 우리 호랑이가 입에 춤이 흘너서 견디지 못하야 드  
 러가서 먹고져 하다가 그 님사귀가 다리와 발에 붓는지라 제 몸이 불편함으로  
 분을 내어 썬대로 점점 붓혀 온 몸이 도모지 님사귀 덩이가 되여 움죽이지도  
 못호고 보고 듯지도 못홀 쎄에 사람들이 쫓차와서 몽둥이나 창으로 잡는다 호  
 오니 그 죽는 까닭이 두 가지로 인홀이올세다  
 무릇 동물이라 호는거시 탐호는 므음은 업슬수 업스나 탐홀 거슬 탐홀 거신디  
 설스 탐욕으로 위험흔디 짐죽 드러갈지라도 해를 당홀 디경이면 므음을 곳쳐서  
 길을 도리킬거신디 도로혀 분을 내면 더욱 해가 속호게 니르는 거시라 그럼으  
 로 이 세상에 정욕으로 탐호는 자는 브레실국 호랑이 죽듯한다 호느니 우리는  
 죽을지라도 더 인류들의게 교훈거리가 되지마는 더 인류들은 죽던지 사던지 우  
 리들의게 교훈 거리가 될만흔 거시 하나도 업습느이다 (경세종 49-51)

(10)은 전형적인 상황중심구면의 합의적 표현이다. 평소 다른 동물들에게 [-높임]을 사용  
 하는 호랑이가 숲속 동물 회의라는 상황에서 [+높임]의 등급을 사용하고 있다. 대화참여자  
 들의 관계를 넘어서 상황적 요소가 개입하였기 때문이다.

### 3.1.2. 전략적인 표현

#### (11) 호랑이 - 회원

(호랑이) 인류들의 흉다반 호는 말이 로자는 비육불포라 호더니 오늘 내가 그 문즈를 비러 쓸 수 밧긔 업도다

여러분도 아시느바어니와 나는 어려서부터 고기아니면 몇날은 굴물지언딩 다 른거슨 먹지 아니호던 장위라 졸디에 이 실과는 먹지못호겿습는다

이제 싱각호여보오니 만일 친목회가 조직이 되오면 문져 굴며 죽을놈은 나 호 나뿐이로곤 속담에 도야지는 저드려 무려보아도 물 쓰려라 한다더니 이 말이 내게 응호엿고나 허허

(양회장) 호선싱이여 엿지 그럿치아니 호오릿가 형실의 습관도 졸디에 곳치기 어렵거든 호를 며 장위의 습관이리오 그러나 호선싱을 청텃홀 썬에 육종을 마련호려호엿더니 곱곱 싱각호여분즉 금슈곤충이 친목호는 연회에 뉘고기를 쓰오릿가 만일 육종을 쓸 디경 이면 골육상식호는 거시 되겿기로 육종은 폐지호고 다만 실과로만 연슈를 예비호엿 스오니 안심호시고 잡수실수 잇는대로 잡수시기를 브라느이다

(경세종 15-16)

(11)의 예는 회의라는 상황에서 다른 대화참여자들이 기대하는 청자 높임법의 등급을 의 도적으로 사용하지 않는 예이다. 회의 진행 중 점심시간에 나온 음식들에 호랑이가 먹을 만 한 것이 없자 자신의 불만을 표현하기 위해 (10)과는 달리 [-높임]의 등급을 전략적으로 사용한 것이다.

### 3.2. 관계중심표현

#### 3.2.1. 합의된 표현

#### (12) 강동지 - 강동지 처

(강동지 처) 여보, 좀 가마니 잇쇼,

남은 경황이 업는디 우익 이리 호오

(강동지) 우익 무슨 걱정잇느

(강동지 처) 여보 자식의게 저 몫슬 노르슬 하고 걱정이 아니 된단 말이오

나는 우리 길순의 싱각을 호면 썬가 녹는 듯 호오

자식이라고는 그것 하는 뿐인디 금옥갓치 길렀다가 지금 와서 저러 호 신세가 되니 그거시 뉘 탓이오

넉 마음되로 호를 것 갓하면 가난한 집 지차자식이든지 그럿치 아니하면 부모도 업고 사름만 착실호 아회를 골느셔 다릴사위를 삼아서 평칭을 다리고 잇스려 호얏더니 그쇼원이 쓸 디 업고 스위 업는 썬 호는몬 다리고 잇게 되얏쇼

여보 령감, 낭븐 스위를 보려고 남을 입도 못 버리게 호고 풍을 칠 썬에는 그 혼인 만 호면 호늘에서 은이나 금이느 썬다지는 것 갓고 길순이느 신선이느 되는 듯 호 더니 사위덕을 얼마느 보얏쇼

(강동지) 몰 좀 느적느적하게

길순이드르리  
 덕은 작게 본 줄로 아나  
 김승지 령감이 춘천군수로 잇슬 쎄에 최덜퍽의게 빗 바든 거슨 싱억지의 돈을 바닷지  
 어딤 그러한 거시 당연이 바들 것인가  
 그나 그 써인가  
 청질은 죽게 햏야 먹었나

(귀의성 3-4)

**(13) 함진희 - 최씨부인**

(함진희) 여보 무당 판슈라 햏는 것은 다 쓸 디 업는 것이온다  
 저의들이 무엇을 알며 귀신이라 햏는 것이 더구나 허무치 안이햏오  
 누가 눈으로 보앗소  
 설혹 귀신이 잇기로 나의 전마누라 둘이 다 싱시에 심덕이 극히 착햏든 사름인  
 디 죽어졌기로 무슨 침탈을 햏겟소  
 다시는 리씨니 박씨니 햏는 부당햏 말을 고지 듯지 마오  
 (최씨부인) 죽은 마누라를 더러케 위햏시라면 쏹명구이라도 부러셔 아모쥬록 살너 디리고  
 햏로햏시지 남을 웨 디려다 성가시게 햏시오  
 누가 리씨 박씨의 귀신이 무던햏지 안이햏다오  
 귀신은 귀햏답시고 한번 만져만 보아도 산 사름의 병이 된다오  
 인져는 아모가 알튼지 죽든지 나는 도모지 상관치말니다  
 걱정마시오

(구마검 4)

**(14) 김승지 - 강동지**

(김승지) 응, 춘천집이 올라왔셔  
 그릭, 어딤 잇는  
 (강동지).....  
 (김승지) 아 교군이 이 밧게 왔는  
 미리 통기는 잇고 드러 왔더면 쥬앗슬 거슬.....  
 그것 참 아니 되얏네  
 괴왕 그러켜 되얏스니 자네ㄱ 이걸로 그 교군을 다리고 계동 박첨봉 집을 차져 가  
 셔 너 말로 춘천집을 쥬 밧타두라 햏게  
 (강동지).....  
 (김승지) 압다, 아무 녀너말고 가서 너 말디로 햏게  
 나도 곳 그리로 갈 터이니 어셔 가게  
 박첨봉의게 부딤햏야 오날로 곳 집쥬름 불러셔 조고마햏 짐이나 사게 햏고 세근빅  
 치햏여 쥬 터이니 어셔 그리로 다리고 ㄱ게  
 어 이사람 지체말고 어셔 가게  
 그러는 먼길에 쎄쳐와셔 곤햏깃네  
 시골셔 그 동안에 굶지나 아니 햏였는  
 응 걱정말기



자네 너워 두 식구째야 멋더켜 못살깃노

(귀의성 20-21)

(12)-(14)의 예들은 대화참여자들의 사회적 관계에 따라 다양하게 청자 높임법의 사용에 함의하는 모습을 보여준다. (12)에서 ‘강동지’와 ‘강동지 처’는 부부 관계이며 이들의 청자 높임법 사용은 ‘강동지’의 [-높임]과 ‘강동지 처’의 [+높임]으로 함의되고 있다. 그런데 같은 부부관계임에도 예 (13)에서 ‘함진희’와 ‘최씨부인’은 서로에게 하오체를 사용한다. 이들이 가진 신분에 의한 것으로 보인다.

예 (14)는 ‘김승지’와 ‘강동지’의 신분적 차이가 반영된 것이다. ‘강동지’는 자신의 딸을 ‘김승지’의 첩으로 주어 ‘김승지’에 대해 장인의 지위를 가지나, 양반 계급인 ‘김승지’가 사용하는 하계체를 용인하고 있다.

### 3.2.2. 전략적인 표현

#### (15) 김승지 - 김승지부인

(김승지) 아담 마누라 소원디로 흐믓밧게 쏘 엇지 흐란 말이오

춘천집이 침모의 집에 잇노업노 누구를 보노 보구려

뎡 못밧거든 마누라가 교군을 타고 가서 보던지

춘천집은 춘천으로 너리 쏘친 춘천집이 어디가 잇다고 그리 흐노지

침모는 공연흐 사름을 의심을 흐여셔 익미흐 소리를 흐니 우수은 일리로구

(귀의성 29)

(15)의 예에서는 ‘김승지’의 ‘전략적인 표현’을 볼 수 있다. ‘김승지’는 본래 자신의 처에 대해 하오체를 주로 사용하나 위의 예에서는 [-높임]을 섞어 사용하고 있다. ‘김승지’가 ‘춘천집’을 첩으로 몰래 두었다가 처에게 들통이 난 후, ‘춘천집’을 돌려보내지 않고 서울에 거처를 마련해 주었다는 의심을 품을 자신의 처에게 거짓말을 하는 장면이다.

#### (16) 최서방 - 점순

(최서방) 쓸세 우리가 김승지택 마님돈을 여근 업잇소

그러는 지는근 입은 엇더하던지 이 입입은 험후히 하여셔난 못습닌드

우리가 마님 소원디로 하면 마님이 우리 소원디로 엇더케 하여준드 합터넛가

(점순) 장 드르면서 무어슬 식습스럽게 쏘 무려

(최서방) 아니 너가 자세이 무려불 일이 잇소

(점순) 똥을하려거든 은저서하구려

원동너가 드 들리라고 웨 서서 그리하오

(최서방) 자-이문하면 얽헤 귀도 못 아라듯게 말 할 터이니 말 줌 자세 호오

(최서방) 이익 요시 얼골 죠왔고나 연저분을 발란니

(점순) 남더러 해라난 우익하여 엄체업시.....

(최서방) 요 얽체 업난 것 네가 남이나

(점순) 그럼 남이지 무엇인구

이편 계집될 사람으로 알 것 갓흐면 잘못하면 마느니오느니 흘러구

본마누라 세 버리고 나고 산드는 말도 다 건진말인 줄 알아  
 (최서방) 이이 그거슨 넘너 마라  
 내가 근다 하니 우리 마누라의게 근다는 줄 아랏더냐,  
 업다 내가 여기 아니오면 술잔 먹고 친구의 사랑에서 잘 지언정 요신는 우리집에서  
자본 적이 업어  
 ...(중략)...  
 최가 점순이더러 허오도 허다가 허라도 허다가 반말도 허논디 엇지 보면 점순이를  
 잡것 놀니듯 허는 것 갓흐나 그런 거시 아니라 점순이를 집어 습킬 것갓치 귀익  
 는 마음에서 나오는거시라

(귀의성 142-145)

(16)의 예문에서는 ‘최서방’과 ‘점순’의 변화무쌍한 전략적 표현을 볼 수 있다. 작품 전체에서는 주로 ‘점순’은 하오체를, ‘최서방’은 해라체를 주로 사용하는 것으로 보인다. 하지만 위의 예문에서 이들의 청자 높임법 사용은 [-높임]과 [+높임]을 자유로 넘나든다. ‘춘천집’을 죽일 모의를 꾸밀 때에는 하오체를 주고받으며, 서로 정분을 나눌 때는 반말과 해라체를 사용하고 있다. 대화 주제에 따라 청자 높임법을 전략적으로 표현하고 있는 것이다.

(17) 금방울 - 최칭원

(금방울) 에그 당신은 량반이시고 나는 려염사름이지마는 여러 히 친허야 숨허물 업는  
 터에 관계잇슴닛가  
 우리 인제는 의남미를 덩허십시다  
 읍바 전에는 테통을 보시노라고 설면히 구르섯지마는 어서 신발을 끌으고 방으  
 로 드리오시오  
 치우시기는 좁흐시겟소  
 읍바편히안지서서어한좁흐시오  
 (최칭원) 나갓흔 식골사름다려 남뉘를 덩허시자는 것도 황송흐디 무엇을 이러케 차려  
 주심닛가  
 (금방울) 에그 읍바도 망녕이셔라  
 손아리 누의다려 황송이 다 무엇이고 존디가 다 무엇이야오  
인저는 허소를 허십시오  
 (최칭원) 허소는 차차 흐면 못 흠닛가  
 누의님이 이처럼 하시니 너 마암은 엇더티 흘 길 업소  
 (금방울) 심이에 밧부신디 어서 다투가시오  
 톨일쑈 읍바 사시는 구경도 흘 겸 언니 상회레도 흘 겸 너가 다투가겟슴이다  
 (최칭원) 누의님께서 오실 슈가 잇슴닛가  
 우리 마누라를 디리고 올라 오시오  
 (금방울) 아오되야 너가 묻져 가 뵈와야 도리상에 당연흐지오  
 걱정 말고 다투 가시오  
 이것 변변치 안으나 신발이나 흘 켜레 사다가 우리 언니 드리시오

(구마검 47-50)

(17)에서는 ‘금방울’의 전략적 표현을 볼 수 있다. 이 작품에서 ‘금방울’은 무당이며, ‘최싱원’은 몰락한 양반이다. ‘최싱원’은 선대에서 물려 받은 작은 야산에서 나무를 베어 ‘금방울’의 집에 팔아 생활한다. 그런데 ‘금방울’이 ‘최싱원’의 그 산을 명당 자리로 속여 ‘함진희’에게 팔고자 ‘최싱원’을 꺾어 내기 위해 누의를 자처하면서 평소 사용하던 하계체를 합쇼체로 바꾸어 표현하고 있다. 이 때 ‘최싱원’이 ‘금방울’의 이러한 태도에 부담을 느끼고 있으므로 ‘금방울’의 합쇼체 사용은 ‘최싱원’과 합의가 이루어지지 않은 ‘전략적인 표현’이다.

#### 4. 맺음말

(생략)

## ■ 참고문헌

- 고영근(1974), 「현대국어의 존비법에 대한 연구」, 『어학연구』 10-2, 서울대 어학연구소.
- 김주관(1989), 「존대말 사용의 이상적 규범과 실제적 변이상-단기 사병의 언어공동체를 중심으로」, 서울대 석사학위 논문.
- 김정호(2004), 「20세기 전·후반기 국어 청자 높임법의 비교 연구」, 건국대학교 박사학위 논문.
- 김정호(2004), 「국어 높임법에 대한 체계적인 사회언어학적 접근」, 『겨레어문학』 33, 겨레어문학회.
- 김정호(2005), 「청자높임법 기능 변화에 대한 사회언어학적 연구」, 『한말연구』 21, 한말연구학회.
- 박영순(1976), 「국어 경어법의 사회언어학적 연구」, 『국어국문학』 72-73, 국어국문학회.
- 성기철(1970), 「국어 대우법 연구」, 『논문집』 (충북대)4.
- 왕한석(1984), 「Honorifics Speech Behavior in a Rural Korean Village」, UCLA박사논문.
- 이맹성(1973), 「Variation of Speech Levels and Interpersonal Social Relationship in Korean」, 『이중수박사 송수논문집』, 삼화출판사.
- 이맹성(1975), 「한국어 종결어미와 대인관계요소의 상관관계에 관한 연구」, 『인문과학』 (연세대) 33-34.
- 이익섭(1974 ㄱ), 「영동방언의 경어법 연구」, 『논문집』 (서울대 교양과정부)6.
- 이익섭(1974 ㄴ), 「국어 경어법의 체계화 문제」, 『국어학』 2, 국어학회.
- 이정복(1992), 「경어법 사용에 대한 사회언어학적 연구-하동 지역의 한 언어공동체를 대상으로」, 『국어연구』 109.
- 이정복(1994), 「계급 집단의 경어법 사용에 대한 분석」, 『사회언어학』 4-1, 사회언어학회.
- 이정복(1998), 「국어 경어법 사용의 전략과 특성」, 서울대 박사학위 논문.
- 정준영(1995), 「조선후기의 신분변동과 청자존대법 체계의 변화」, 서울대 박사학위논문.
- 최현배(1937), 『우리말본』, 정음문화사.
- 허웅(1954), 「국어 존대법 연구」, 『성균학보』 1.
- 황적륜(1976), 「한국어 대우법의 사회언어학적 기술」, 『언어와 언어학』 (한국외대)4.

## □ 토론 □

### 신소설에 나타난 국어 청자 높임법의 사용 양상 연구

서은아 상명대

지금까지 규범적인 분석의 잣대로 국어 청자높임법을 설명해왔기 때문에 비규범적인 청자 높임법을 설명할 수 없는 문제가 있었습니다. 이러한 문제를 해결하기 위하여 화자 중심으로 해석하던 청자높임법 체계를 대화 참여자들 간의 관계와 상황 중심으로 이해함으로써 청자높임법의 역동적인 사용 양상을 설명하려고 한 점에서 이 논문의 의의를 찾을 수 있습니다. 이와 관련하여 몇 가지 질문을 드리겠습니다.

첫째, '상황투사'와 '상황중심국면'의 차이점이 무엇인지 궁금합니다. 만약에 '상황투사'와 '상황중심국면'의 용어가 동일한 의미로 사용된 것이라면 '상황', '중심국면', '투사', '표현'이라는 용어의 의미를 고려할 때, [표2]에 제시한 '발화 상황'을 1단계에서 초면 상황과 구면 상황으로 구분하고 2단계에서 관계중심국면과 상황중심국면으로, 3단계에서 합의된 표현과 전략적인 표현으로 구분하는 것이 보다 체계적일 것이라고 생각합니다. 만약에 용어가 동일하지 않은 의미로 사용된 것이라면 '구면상황-상황중심국면-합의된 표현'에서 '상황투사-관계투사'가 일어나지 않는 것을 설명해야 할 것입니다.

둘째, 이정복(2001:81)에 따르면, 경어법의 전략적 용법의 구체적인 실행 전략으로 대화 참여자의 지위가 일치하지 않는 상황에서 나타나는 '지위 불일치 해소 전략', 부탁을 하거나 상대방으로부터 도움을 받았을 때 나오는 '수혜자 공손 전략', 그리고 '지위 드러내기 전략', '정체성 바꾸기 전략', '거리 조정하기 전략' 등이 있음을 지적하고 있습니다. 이 논문에서는 자신의 의사를 효과적으로 표현하거나 대화의 주도권을 잡기 위한 목적으로 전략적 표현을 사용한다고 설명하면서 세부적인 분류를 하지 않고 있습니다. 그 이유는 무엇입니까? 또한 합의된 표현과 전략적인 표현의 경우 명확한 구분의 근거가 무엇인지 듣고 싶습니다. 일반적으로 관계 중심적 대화에서는 합의된 표현이 실현되고, 과제 중심적 대화에서는 전략적인 표현이 실현될 것 같은데, 대화의 유형에 대한 고려가 필요하지 않을까요?

셋째, 구면상황의 관계중심국면에서 (12), (13), (14)의 합의된 표현에 대한 예문과 (15), (16), (17)의 전략적 표현에 대한 예문이 비규범적인 것에 치우쳐 있는데, 규범적인 것은 어디에 포함되는지 필자의 생각을 듣고 싶습니다.

넷째, 신소설 작품(20개)을 중심으로 청자높임법의 사용 양상을 살피는 것이 이 논문의 목적인데, 본문의 자료로 제시된 작품으로는 귀의성, 구마검, 경세종 세 작품뿐입니다. 따라

서 이 논문이 '신소설에 나타난 국어 청자높임법의 사용 양상'을 밝히는 것을 목적으로 삼고자 한다면, 분석 대상으로 삼은 신소설 작품에 대한 면밀한 검토가 이루어져야 할 것으로 보입니다.

# ‘언어’에 대한 서구적 시각의 형성과 고전의 변용1)

서민정(부산대)

## 차 례

1. 머리말
  2. 언어에 대한 서구적 시각 형성과 조선어의 변화
    - 2.1. 중세의 언어에 대한 시각
    - 2.2. 조선어에 대한 서구의 시각
    - 2.3. 조선어의 근대 서구 언어적 규범화
  3. 고전의 변용-훈민정음을 중심으로-
    - 3.1. ‘훈민정음’에 대한 기존 연구
    - 3.2. 15세기 『훈민정음』 서문의 의미
    - 3.3. 고전의 변용 양상
  4. 맺음말
- 참고문헌

## 1. 머리말

20세기 초를 전후한 시기는, 언어에 대한 인식이 이 이전과는 크게 달라지는 전환점이 되는 시기이다. 20세기 초 이전의 한국어와 이 시기를 거친 한국어의 다른 점은 한글이 주로 사용된다는 것 이외에도 사전의 편찬, 언어 규범의 제정, 표준어의 중심화, 문법 연구 등이 있다.

이 연구는 19C말 ~20C초의 ‘언어’를 바라보는 시각의 변화를 주목하고, 그러한 시각 변화의 큰 자극이 ‘서구’로부터 왔음을 확인하고자 한다. 그리고 그러한 시각의 변화에 따라 ‘훈민정음’과 같은 고전이 변용해서 해석되었음을 살피고자 한다.

## 2. 언어에 대한 서구적 시각 형성과 조선어의 변화

### 2.1. 중세의 언어에 대한 시각

20세기 초 그 이전에는 ‘국가’, ‘민족’의 개념보다는 ‘동일 문명권/문화권’의 개념이 더 중요한 의미를 가지는 것이었다. 또 ‘문명권’은 같은 ‘문자’를 공유해야 함을 전제한다면, 훈민

1) 이 글은 2007년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국학술진흥재단의 인문 한국(HK)지원 사업으로 수행하고 있는 “고전번역학+ 비교문화학을 통한 <소통인문학>의 창출: 주변과 중심의 횡단을 위해”라는 연구 결과의 일부이다(KRF-2007-361-AM0059). 그리고 이 글은 서민정(2009, 2010, 2011), 서민정김인택(2009, 2010)에서 제시한 자료를 기초로 수정한 것임을 밝혀 둔다.

정음 창제 당시 지식인의 거부 반응은 결국 한자 문화권에서 벗어나는 두려움으로 보아야 하며 그것은 근대적 관점의 ‘국어/국문’으로서 훈민정음을 보는 것과는 다른 관점이다. 다음은 세종실록 113권, 28년(1446) 9월 29일의 기사 가운데 ‘정인지 서문’의 일부이다.<sup>2)</sup>

- (1) ㄱ. 이로써 글을 해석하면 그 뜻을 알 수가 있으며(以是解書, 可以知其義), 이로써 송사(訟事)를 청단(聽斷)하면 그 실정을 알아낼 수가 있게 된다.  
 ㄴ. 바람소리와 학의 울음이든지, 닭울음소리나 개짖는 소리까지도 모두 표현해 쓸 수가 있게 되었다.

(1ㄱ)에서 ‘훈민정음으로 글[書]을 해석하면 그 뜻을 알 수 있다’는 것은, 훈민정음과 글[書]을 구분하고 있음을 의미한다. 그리고 훈민정음의 역할이 한문으로 되어 있는 글[書]의 해석과 (2ㄴ)에서 나타난 것과 같이 소리의 표현이다. 이것은 궁극적으로는 훈민정음이 표음문자로서 자질의 가지고 있음을 당시도 인식하고 있었다는 것인데, 그 시대가 요구하는 ‘글자’의 요건이 지금과 다르기 때문에 훈민정음이 ‘글’로서는 인정받지 못했던 듯하다. 즉 당시에는 ‘글자’의 덕목으로 글자가 어떤 ‘의미’를 가지고 있는 것인가가 중요한 것이었다면, 근대 이후 ‘글자’는 소리를 어떻게 표현해 내는가가 중요해진 것으로 시대적 가치가 다르다고 할 수 있다.

## 2.2. 조선어에 대한 서구의 시각

근대 초기의 자료 가운데 하나인 Ch. Gützlaff(1832), *Remarks on the Corean Language*의 서문에는 다음과 같은 내용이 포함되어 있다.

(2)

The Coreans confound, interchange, and transpose the letters *l, m, n, and r*. As they are a very grave people, they pronounce their language with peculiar emphasis. Their language is expressive, not on account of the great number of ideas which they can convey through this medium, for the natives are poor in thoughts, but because of its sonorous nature. We meet in it all the terms for abstract ideas which the Chinese language contains; but for many of those ideas, they have nothing more than the sound of the Chinese characters, and not an original word.

한국인의 말이 표현력이 있는 것은 한국어 토박이 화자들이 생각이 풍부하지 않기 때문에 그들이 이 언어를 통해서 전달할 수 있는 생각이 많아서가 아니라 한국어가 표현력이 좋아서이다. 중국어에 포함되어 있는 추상적인 생각에 대한 모든 말들이 한국어 안에 있었다. 그러나 그러한 많은 생각들은 원래 단어가 아니라 한자 발음에 지나지 않는다.

2) 이하 번역과 원문은 한국고전번역원 한국고전종합DB(<http://db.itkc.or.kr>)와 조선왕조실록(<http://sillok.history.go.kr>)에서 가져왔다. 여기서 인용한 번역은 부분적으로는 이 연구의 관점과 맞지 않는 부분도 있으나, 당시의 전체적인 상황을 이해하기 위해 여기에 인용하였다. 밑줄은 이 글의 논의를 위해 글쓴이가 친 것이다.



(3)

The Koreans with whom we came in contact were acquainted with the Chinese classical books: and this seemed to be the extent of their knowledge; hence we may very safely conclude, that the Koreans possess scarcely any works, except those which they have received from China.

우리가 만났던 한국인들은 중국의 고전을 너무도 잘 알고 있었다. 그리고 이것이 그들 지식의 전부인 것 같았다. 이러한 이유로 우리는 한국인들은 중국에서 받아들인 것을 제외하고는 거의 어떠한 작품도 소유하지 않는다는 결론을 확실히 내릴 수 있었다.

이 외에도 J. Scott(1887, 1893)의 서문, Ross<sup>3)</sup>(1877) 서문을 바탕으로 보면, 조선의 것은 -최소한 언어적 측면에서는- 그것이 문학작품이든지 추상적인 사과의 표현이든지 간에 아무것도 없다는 것이다.

그리고 한 가지 더 짚고 가야 할 것은 제국 지식인들이 조선어를 설명하기 위해 참고하거나 도움을 받은 것은 조선 사람의 연구가 아니라, 주로 제국 지식인의 연구라는 것이다.

(4) H.G.Underwood(1890), 한영문법(韓英文法, An Introduction to the Korean Spoken Language)

한국어의 개척자인 필자가 한국어 문법에 대해서 첫 아이디어를 얻도록 도와 준 프랑스 선교사들에게도 공이 있다.

(5) J. Scott(1893), 『한국어 지침서 또는 상용회화집』 재판(A Korean Manual or Phrase Book 2nd ed)

한국에 있는 프랑스 선교회의 신부에게 한국어의 첫 번째 사전과 문법은 공을 많이 들인 정확성과 학식을 보여주는 기념비적인 것으로 매우 탁월하다.

(6) James. Scarth. Gale(1897/1911), 한영사전(Korean-English Dictionary)

이 사전을 만들 때 프랑스 신부가 정리한 단어 목록을 기초로 사용하였다.

먼저 (4)~(6)에서와 같이 언더우드(1880), Scott(1893), Gale(1897/1911)에서는 한국어 문법을 설명하는 데 있어서 프랑스 선교사의 연구에 많은 영향을 받았음을 밝히고 있다.

물론 이 당시까지는 조선인이 쓴 조선어 연구가 없어서 어쩔 수 없었다고 할 수도 있다. 그러나 1910~1930년대에 걸쳐 주시경, 김두봉, 김윤경, 박승빈 등 활발한 연구 뒤에 나온 Ramstedt<sup>4)</sup>(1939)의 글을 통해 당시 제국 지식인의 조선과 조선어 연구에 대한 부정적 시각을 엿볼 수 있다. Ramstedt(1939)의 논의는 지금도 많은 국어학 관련 저서 특히 계통론과 관련된 논의에서 언급되는데, 이 연구가 참고로 한 연구가 小倉進平<sup>5)</sup>이었다는 것이다.

3) John Ross(1842~1815)는 1873년 이후 중국에서 활동하면서 1876년에 중국어 회화 교재인 『Mandarin Primer(田園官話入門)』를 냈고, 같은 해 봄에 의주 출신 중인 계급의 행상인 이응찬(李應贊)을 “한국어 선생”으로 삼아 공부를 시작하고 1년 만인 1877년에 『Corean Primer』를, 그리고 5년 뒤인 1882년에 이 책의 개정판에 해당하는 『Korean Speech』를 출판하였다. 자세한 것은 강남욱(2009), 「근대 초기 한국어 교재의 역동적 정착 과정-로스, 호세코, 게이일의 한국어 교재를 중심으로」, 정신문화연구 여름호 32-2(115호), 한국학중앙연구원, 193~222 참조.

4) Gustav John Ramstedt(1873~1950)는 핀란드의 동양언어학자였는데, 초대 주일대사를 지냈다. 서문에서 밝히고 있는 바와 같이 한국에서 체류하지는 않았으나, 당시 일본 도쿄에서 살고 있거나 유학한 한국인들을 통해 위의 책을 출판하게 되었다.

5) 小倉進平(1882~1944)은 향가 해석과 방언 연구를 한 일본의 대표적인 조선어학자이다. 小倉進平에 대해서는 이진호(2009), 『언어의 구축』, 제이앤씨 출판사 참조.

(7) G.J. Ramstedt(1939), 한국어 문법(A Korean Grammar)

한국인이 쓴 작은 문법 편집본은 새로운 사실도 없고 가치가 있는 것도 아니기 때문에 언급할 필요는 거의 없다. 한국어와 그것의 방언에 대한 가장 중요한 저작은 OGURA 교수의 것이다.

위의 자료의 공통점은 첫째, 모두 근대적 사고를 하고 있었던 제국의 지식인이 조선어를 설명하고자 하였다는 것이고, 둘째 참고로 하거나 영향을 받았던 선행 연구가 제국의 산물이었다는 것이다.

그런데 이러한 의식은 당대에 그리고 이후 한국 사회에서, -최소한 한국어 연구에서- 서구지향적인 태도를 가지게 되는 출발이 된다.

이와 같이 조선에 들어온 선교사를 포함한 제국 지식인들의 조선어에 대한 평가는 궁극적으로 자국어가 기준이 될 수밖에 없다. 이러한 평가에 대해 조선 지식인의 반응은 크게 두 가지로 나뉜다. 한 가지는 제국의 기준에 맞는 조선어 특히 조선글의 변화에 적극적으로 될 것이며, 다음으로 ‘국문’에 대한 필요성을 강조하고, 자부심을 강화하는 쪽으로 노력하게 되었다.

### 2.3. 조선어의 근대 서구 언어적 규범화

#### 2.3.1. 한문으로부터의 독립을 위한 노력

1888년의 박영호 ‘내정 개혁에 관한 건백서’ 8개 항 중 6항에 국문 사용과 관련된 내용이 포함되어 있다는 점이나 고종이 법률칙령 제1호에서 국문 사용에 대한 입장을 표명하고 있다는 점 등이 대변한다고 할 수 있다.

그 외에도 당시 유길준(1904)를 비롯한 여러 방면의 글들에서는 끊임없이 언어의 ‘독립’의 문제가 거론되었다.

#### 2.3.2. 근대 언어 규범의 모델: 서구적 언어

다음은 1906년 주시경 지은 『대한국어문법』과 1948년 김윤경 지은 『중등말본』 서문의 일부분이다.

(8)

1. 國語는 國家의 生命이다. 國語가 衰微하면 國家도 衰微하고, 國語가 發達하면 國家도 發達한다. 故로 國語의 發達을 圖할 時에 國語의 本質을 守하고, 國語의 本質을 守하면 國語가 發達하고, 國語가 發達하면 國家도 發達한다. 故로 國語의 發達을 圖할 時에 國語의 本質을 守하고, 國語의 本質을 守하면 國語가 發達하고, 國語가 發達하면 國家도 發達한다.

(9)

소 개 의 말

1. 본서는 中等 학교의 教科書로 쓰기 위하여 쓴 것이다.  
 2. 본서는 國語 科의 “나라 말본”에서 시작될 것을 것이다.  
 3. 國語 科의 範圍에 屬하는 國語의 本質을 “국어 본질”을 強調하여 著  
 4. 著하는 時에 (1) 국의 發達을 圖하게 되기 위한 關係를 유지 분  
 5. 國語의 本質을 守하고, 國語의 本質을 守하면 國語가 發達하고, 國  
 6. 國語가 發達하면 國家도 發達한다. 故로 國語의 發達을 圖할 時에 國  
 7. 國語의 本質을 守하고, 國語의 本質을 守하면 國語가 發達하고, 國  
 8. 國語가 發達하면 國家도 發達한다.

1906년(고종32) 12월 15일  
 서울 서대문 밖 仁興  
 仁興 崔 潤 著  
 仁興 崔 潤 著

이 둘은 40여년 정도의 차이가 있는데 그 변화는 크다. (9)의 김윤경의 글은 세로쓰기에서 가로쓰기로 바뀌었고, 띄어쓰기를 하지 않던 것에서 띄어쓰기를 하게 되었다. 그리고 최근의 글쓰기와 비교했을 때 (8)은 차이가 많이 있으나 (9)는 거의 일치한다.

이러한 변화는 이 시기에 ‘한문’을 벗어난 ‘조선어’가 ‘서구 언어적’인 모습으로 바뀌었음을 확인할 수 있는 부분이다. 즉 봉건 질서의 몰락과 함께 ‘한자’의 언어적 지배력이 상실되고 ‘한문’에서의 독립을 천명한 19세기 말에는 나라의 ‘문자’로 어떤 ‘문자’를 선택할 것인가의 문제에서 서구적 언어 규범을 받아들인 것이다.

이러한 것에는 제국 지식인의 직접적 언급이나 조선 지식인의 서구에 대한 직, 간접적 경험을 바탕으로, 조선 정부나 조선지식인들 사이에 조선어의 서구적 근대화<sup>6)</sup>에 대한 열망이 바탕이 되었을 것이다.<sup>7)</sup> 다음으로는 제국 일본의 식민지 통치의 편리성의 문제에서 촉발된 언어 개혁도 이러한 변화에 어느 정도 관련되어 있다.

### 23.3. 조선어의 서구적 변화

당시 언어에 관심이 있었던 많은 지식인들은 ‘사전’ 편찬의 필요성을 강조하였는데, 이러한 사전 편찬과 함께 어문 규범이 제정되어야 함을 인식했고, 어문 규범의 제정을 위해서는 문법 연구가 선행되거나 최소한 병행되어야 함을 깨닫게 되었다. 이규방(1923)에서도 사전 편찬의 선행 작업으로 문법의 필요성을 밝히고 있다.

#### (10) 이규방 『신찬 조선어법』(1923)

물으는말을찾어보는辭典은 學文을 하는데 가장 緊要한 곳집이라 이 곳집이 매우 時急하지만은 語法이 없어야 엇지 辭典을 만들 수 잇으리오 이는 곳 柱礎없이 집을 짓고자 함과 뿌리없는 나무에서 열음을 求함과 달음이 없도다.

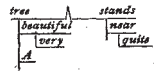
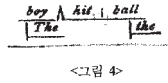
이와 같이 당시 많은 국어학자들은 사전의 편찬이나 언어 규범의 제정과 함께 문법 기술에도 많은 노력을 기울였다. 그렇다면 문법 기술에서 보이는 서구 언어 이론의 영향은 어떠한지 살펴보자.

정승철(2003)에 따르면, 주시경의 『국어문법』(1910)과 English Lessons(1903/1906)는 체제나 구문 도해를 이용한 설명 방식 등 많은 면에서 유사하다고 한다.

6) 서구중심주의(유럽중심주의)는 역사 발전에서 유럽(특히 서유럽)이 중심이었다는 사고를 바탕에 깔고, ‘서구=합리적=이성적=논리적’이고, ‘동양=비합리적=비이성적=비논리적’이라는 사고를 통해 서구는 문명화된 사회이고 동양은 야만 사회라는 인식을 하는 것이다. 이것은 문화 전반에 걸쳐 있는 사고로 최근 역사, 문학, 철학 등을 포함한 문화론적 관점에서 서구중심주의적 사고의 문제점에 대해 문제 제기를 했고 관련 논의들도 많이 진행되었다. 이 연구도 그러한 ‘문화론적’ 범위 안에서 ‘국어’와 ‘국어학’에 포함된 서구중심주의적 사고를 살펴보고자 하는 것이다. ‘서구중심주의’에 대한 더 자세한 내용은 Edward, W Said(1978, 박홍규 역 2007), Samir, Amin(1989, 김용규 역 2000), 강정인(2004) 등 참조. 한편 최근에는 미국중심주의와 일본중심주의도 언급되기도 하는데 여기서도 서구중심주의의 특성이 내재되어 있기 때문에 서구중심주의를 더 근원적인 사고의 흐름으로 보고 앞의 두 중심주의를 포함한 개념으로 ‘서구중심주의’를 사용한다.

7) 그리고 당시 근대 지식인들에 있어서 근대어 형성의 핵심은 사전 편찬과 어문 규범화이었던 것 같다. 이것은 유길준, 지식영, 주시경 등 근대 초기의 국어학자들의 많은 연구나 논설에서 확인할 수 있다.

(11)



이외에도 김희상(1927)과 홍기문(1927)<sup>8)</sup>의 서문을 통해 국어의 이론적 틀에서 ‘영문법’과 같은 서구 언어의 문법의 영향이 있었음을 확인할 수 있다.

(11) 이 제 붙어 二十七八年前에 제가 培材學堂에 通學하여 英語를 工夫하던 때 光武五年夏期放學의 休暇를 利用하여 前日에 배운 바 英語文法을 復習하기 爲하여 그 것의 全部를 우리말로 翻譯하여 보았다 그 翻譯이 다 맞치어 진 뒤에 그 翻譯한 것을 열어 번 읽어 보다가 ‘올이 말에도 이러한 것이 있었으면’하는 느낌이 스스로 일어 나왔다 (중략)當初 붙어 올이 글에 素養이 없는 저로 한 낮 英語文法番本을 가지고 올이 말 文法을 만들기에 基礎를 삼고자 한 것은 實로 蒼蒼하고 果然 漠漠한 일이었다. 저의 느낀 바 생각은 좋으나 實地로 그 생각을 이 끌어 世間에 한 낮 貢獻을 하여 붙이라고 한 것은 한 낮 妄計이요 空想이었다. (하략) (김희상, 1927: 서문 중에서)

(12) 西洋에있서서는일찍이希臘으로부터文法을研究하였었다. 勿論品詞의分類도그때에서작된것이다. 希臘의 有名한 哲學者아리스토틀(Aristotle)은 名詞와 動詞의 存在를 認定하고 또 前置詞도 되고 接續詞도 되고 副詞도 되는 一品詞의 存在를 認定하였다.

당시 대부분의 문법서들이 단어의 분류와 같은 ‘품사론’에 치우치고 있었다든가, 문법서에 포함된 내용 등은 동양적 전통이라기보다는 분명 서구 언어의 문법의 영향임은 더 이상 증명할 필요가 없을 정도이다. 물론 이것은 한국어의 특징을 반영하려고 했던 노력 그 자체를 부인하는 것은 아니다.

유길준의 일본 문법과 영문법의 영향 관계는 한재영(2004)을 참조할 수 있는데, 한재영(2004: 467~472)의 지적과 같이, 유길준의 『대한문진』(1909)에서는 명사에서 수량을 다루고 있는 점, 명사의 ‘위격(位格)’ 설정, 대명사의 설정과 하위 구분 등 서구 문법의 영향을 확인할 수 있고, 동사, 형용사의 정의, ‘단문, 중문, 복문’의 구별과 같은 문장론에서의 처리 등은 일본 문법의 영향을 받았음을 확인할 수 있다.

그리고 서구의 서사 규범을 접하면서 조선어의 쓰기 방식에도 변화가 있었다. 이를테면 한문의 영향으로 오랫동안 써오던 세로쓰기를 가로쓰기로 바꾸었다든가, 띄어쓰기에 대한 인식이 생긴 것, 그리고 음절 중심으로 모아쓰기를 해 오던 글자에 대해 풀어쓰기를 할 것을 제안하는 것 등은 지극히 서구 언어의 영향이었다. 특히 최현배의 『글자의 혁명』(1956)에서 한글을 인쇄체, 필기체, 대문자, 소문자로 제안하는 것은 그 단적인 예이다.

한편 서구 제국주의에서 국가 공용어 이른바 ‘국어’의 형성은 ‘국가’의 형성과 함께 중요한 문제였다. 그리고 근대 국가에서 ‘사전’은 국가의 의사소통 체계의 정비와 함께 모국어

8) 홍기문의 성장, 배경, 사회학적 측면에 대한 연구는 강영주(2004)를, 홍기문의 문법 연구에 대해서는 양명희(2002)를 참조할 수 있다.

규범화의 전형이었다.<sup>9)</sup> 즉 제국주의의 언어 정책은 자국의 ‘국어’의 형성, 그와 관련하여 공용어 혹은 ‘표준어’의 확정 그리고 표준어를 규범화한 사전의 편찬과 관련된다. 이것은 식민지의 언어 정책에서도 비슷하게 적용되어 식민지 언어의 표준화와 사전 편찬을 시도하게 되는데 그것은 식민지 통치의 편의성을 위한 것이었다.

이와 같이 지배국과 피지배국 관계라는 상반된 입장이었지만 ‘사전 편찬’과 ‘어문 정리’라는 영역에서 합의를 이루며 조선어는 서구적 변화를 하게 되었다.

### 3. 고전의 변용-훈민정음을 중심으로-

#### 3.1. 훈민정음에 대한 기존의 연구

우리 역사에서 세종(1397~1450)과 세종이 창제한 것으로 알려진 ‘훈민정음’<sup>10)</sup>만큼 절대적인 가치를 지니면서 그것의 권위에 조금의 의심도 가지지 않는 유산은 별로 없을 것이다. 다음은 국어학계에서 주로 전제하고 있는 ‘훈민정음’에 대한 인식이다.<sup>11)</sup>

(13) 이것은 「訓民正音」이라는 이름 그 自體가 바로 訓民正音を 制定하게 된 窮極의 目的을 表象해 놓은 것이라고 하겠다. 이 이름이 表象하는 概念에서 미루어 볼 때 訓民正音은 어디까지나 「國語의 表記」와 「國民의 敎化」를 爲한 手段으로서 制定되었음을 알 수 있는 것이다. (유창균, 1969/1982: 46)

한편, 20세기 초를 전후한 시기는 중세와는 다른 ‘근대’라는 새로운 가치와 기준으로 세계를 보기 시작한 시기이다. 그러한 ‘근대’적 시각에 따라 ‘훈민정음’이 새롭게 조명되기 시작했다. 이 연구에서 주목하는 부분이다. 20세기 초를 전후한 시기는 근대의 서구중심적 이데올로기와 제국주의와 민족주의와 같은 이데올로기들이 같이, 혹은 맞서면서 형성 심화되어 가던 시기이다. 따라서 이 시기에 기존의 고전들이 새로운 방식으로 해석될 가능성은 충분히 가지고 있다. 여기서는 『훈민정음』서문의 번역을 중심으로 고전의 변용에 대해 고찰하고자 한다.

9) 프랑스에서는 1694년 『프랑스어 사전』이 출판되었고, 영국에서는 1755년 『영어사전』이 만들어지고 1857년에서 1928년까지의 작업을 통해 『옥스퍼드 영어사전』이 만들어진다.

10) ‘훈민정음’은 알려져 있다시피, 글자로서의 ‘훈민정음’과 그것을 설명해 놓은 책으로서의 『훈민정음』을 동시에 가리킨다. 훈민정음의 여러 판본에 대한 자세한 설명은 안병희(1976), 임용기(1991) 등 참조.

11) 훈민정음 창제 의의와 그것의 국어학적인 가치에 대해서는 이승녕(1957), 강길운(1992), 김완진(1972, 1984), 이기문(1974, 1980), 남풍현(1980), 강신항(1987/1996), 이현희(1990), 강창석(1996) 등 많은 앞선 연구에서 논의되었다. 이러한 연구는 위의 (13)과 같은 관점에서 훈민정음에 대해 고찰하였다. 최근에는 역사학적 혹은 문화학적 관점에서 기존의 훈민정음에 대한 평가에 대해 비판적으로 검토하고 새로운 평가가 필요함을 제안한 논의들이 있는데, 이상혁(1999, 2008), 백두현(2009), 정다함(2009) 등이 대표적이다. 그리고 여찬영(2010)은 ‘훈민정음’에 대해 번역학적 관점에서 고찰하였고, 이영월(2005, 2009, 2010)에서는 중국언학과 관련시켜 훈민정음을 고찰함으로써 ‘훈민정음’의 창제 배경에 대해 이전과는 다른 관점에서 설명하게 되었다. 한편 훈민정음의 새로운 평가를 위한 고찰에서 자료와 예를 바탕으로 좀더 직접적인 접근을 시도한 정요일(2008)에서는 고전의 재검토의 필요성에서 훈민정음 서문의 ‘者’에 대한 새로운 해석을 내놓았다. 이러한 앞선 연구는 훈민정음의 고정된 이미지를 벗어나서 다양한 시도를 했다는 의의가 있다.

### 3.2. 15세기 『훈민정음』 서문의 의미

1443년 훈민정음이 창제되고 창제된 문자인 ‘훈민정음’으로 최초로 번역한 것이 『훈민정음 해례본』의 어제 서문과 예의부를 번역한 『훈민정음 언해본』이다.<sup>12)</sup> 여기서는 어제 서문을 중심으로 살핀다.

#### (14) 『훈민정음』 해례본 어제 서

國之語音 異乎中國 여문자不相流通 故愚民有所欲言 而終不得伸其情者 多矣  
予爲此憫然 新制二十八字 欲使人人易習 便於日用耳.

#### (15) 『훈민정음』 언해본 어제 서<sup>13)</sup>

나라말쓰미中(둥)國(국)에달아  
文(문)字(쯩)와로서르스뭇디아니홀씩  
이런전츠로어린百(백)姓(성)이니르고저홍배이셔도  
막춤내제쓰들시러퍼디뭇홍노미하나라  
내이를爲(윙)히어어엇비너겨  
새로스물여듬字(쯩)를링ㄱ노니  
사람마다히여수비니겨날로뿌메 便(뻘)安(한)키히고저홍썩르미니라

(14)에서 ‘國’과 ‘中國’은 (15)에서 각각 ‘나라’와 ‘中(둥)國(국)’으로 언해된다. 이것은 ‘國’에 대해서는 고유어로 ‘나라’가 있었으나, ‘中國’에 대한 고유어가 없었기 때문인 것으로 이해되는데, 15세기의 ‘國’과 ‘中國’은 최소한 지금 각각이 ‘국가’와 ‘China’를 가리키는 것과는 다르다.<sup>14)</sup> 이러한 설명은 다음의 정인지 서문과 홍양호 상소문의 원문을 참고로 할 수 있다.

(16) 吾東方禮樂文物, 侷擬華夏, 但方言俚語, 不與之同

(17) 六曰雜華語. 夫漢人之語, 卽中華之正音也. 一自晉代以後, 五胡交亂, 方言屢變, 字音亦僞, 而猶可因其似而求其眞矣. 我國之音, 寢近於中國.

華語와 方言, 中國 혹은 中華와 我國이 대응되는 (16), (17)에서 보면 ‘國’은 오히려 ‘方’의 개념에 닿아 있다.

한편, 어제 서문의 語音, 文字, 言은, ‘語音’은 ‘말씀’, ‘文字’는 ‘文(문)字(쯩)’, ‘言’은 ‘니르다’로 각각 언해된다. 해례본의 한자에서도 그러하고, (16), (17)의 다른 문헌에서도 ‘語音’은 ‘음성’ 혹은 ‘말소리’를 가리킨다. 따라서 (15)의 언해본의 ‘말씀’은 ‘말소리’로 현대어로 나타낼 수 있다. 그리고 (14), (15)를 보면, 글자로서의 ‘훈민정음’은 해례본이든 언해본이든 ‘文字’라고 하지 않고 ‘字’라고 했는데, 이것을 통해 당시에 ‘文字’와 ‘字’는 구분되는 개념이었고, ‘훈민정음’은 ‘文字’는 아니었음을 알 수 있다. 이러한 내용을 뒷받침하기 위해 훈민정음이 최초로 발견되는 비문으로 알려진 李允濯·安人申氏墓碣의 비문<sup>15)</sup>을 보자.

12) 여찬영(2010)에서 『훈민정음 언해본』의 번역학적 의미에 대해 현대 번역학 이론에 따라 설명하고 있다.

13) 원문에서는 한자 오른쪽 아래에 작은 글씨로 적은 것을 여기서는 괄호로 표시하였다.

14) 중세 ‘國’의 의미와 근대 ‘국가’의 의미 획득과정에 대해서는 이병근(2003), 이연숙(1996) 참조.

(18) 權知承文院副正字李公允濯 安人申氏籍高靈 合葬之墓

[東側面] 不忍碣

爲父母 立此 誰無父母 何忍毀之 石不忍犯 則墓不忍凌 明矣 萬世之下 可知免夫

[西側面] 靈碑 寧흔비라 거운 사르문 직화를 니브리라 이는 글 모르는 사름드러 알위노라

(18)에서 훈민정음으로 표기된 글은 ‘비를 해치는 사람은 재화를 입을 것’임을 경고하는 것인데 ‘이것은 글을 모르는 사람에게 알리는 것이다’라고 밝히고 있어서 당시에 ‘글’은 ‘한문’을 가리키는 것임을 짐작할 수 있다. 그래서 당시에 ‘훈민정음’은 세종대왕 스스로도 한자와 대응되는 어떤 문자체계로 인식한 것이라고 보기에는 무리가 따른다. 그래서 ‘말씀’으로 이해되는 ‘語音’은 말소리로, ‘文字’는 한자로, ‘니르다’로 이해되는 ‘言’은 말하되 해석할 수 있다.

다음으로 해례본에 나타나는 ‘民’과 ‘人’의 의미에 대해 살펴보자. ‘民’과 ‘人’은 언해본에서도 ‘百(백)姓(성)’과 ‘사름’으로 구분해서 언해하고 있다.

장현근(2009)에 따르면 중국정치사상사에서 ‘民’은 어원적으로는 노동에 종사하는 노예들로부터 출발하였으나 뒤에는 피통치자를 지칭하는 말로 의미신장을 하였으며, 나중에는 국왕 한 사람을 제외하고 정치사회의 모든 구성원을 지칭하게 되었다고 한다. 이러한 장현근(2009)의 논의를 받아들인다면 훈민정음 해례본의 ‘民’은 결국 왕을 제외한 신하와 일반 백성을 가리키는 개념으로 이해된다. 그리고 ‘人’은, 박종연(2006: 30)에 의하면 논어에서 ‘人’은 광의로는 무리, 군중을 가리키고 협의로는 ‘民’에 대립되는 개념이라고 한다. 언해본에서는 ‘民’은 ‘百(백)姓(성)’으로 ‘人’은 ‘사름’으로 구분하여 언해하고 있는데, 당시에 이 둘의 정확한 사용에 대해서는 앞으로 더 고찰되어야 하므로, 여기서는 다음의 자료를 바탕으로 이 둘을 구분해서 해석할 수 있을 가능성만 열어두고자 한다.

(19) 세종 28년 병인(1446, 정통 11) 12월26일 (기미)

이과와 이전의 취재에 훈민정음을 시험하게 하였다

이조에 전지(傳旨)하기를, “금후로는 이과(吏科)와 이전(吏典)의 취재(取才) 때에는 훈민정음(訓民正音)도 아울러 시험해 뽑게 하되, 비록 의리(義理)는 통하지 못하더라도 능히 합자(合字)하는 사람을 뽑게 하라.”하였다. 【원전】 4 집 716 면

위의 조선실록에 따르면 훈민정음은 시험의 한 과목이었는데 훈민정음이 시험의 과목으로 사용되는 것은 고위관리직의 경우는 아니었다. 그리고 일반백성들을 어떻게 가르치거나 시험하라는 내용도 포함되어 있지 않다. 만약 기존의 훈민정음의 번역대로 ‘사람마다 익혀 사용함에 편안하게 하고자 한다’라고 할 때 그 ‘사람’이 백성 전체를 가리키는 것이라면 백성들의 교육을 위한 제도나 방침이 뒤따라야 한다. 그러나 위의 경우처럼 중앙과 지방관청에서 행정실무나 잡무, 관료의 보조업무에 종사하던 서리를 뽑는 시험 등에서 사용되었다는 기록 정도만 있지, 일반 백성을 위한 교육에 대한 것은 아직은 보이지 않는다. 이것이 틀리지 않다면 『훈민정음 언해본』의 ‘사름’은 일반백성들 전체를 가리킨다고 하기에는 무리가 있다. (19)와 같은 자료를 통해서 보면, 중앙관서와 일반 백성을 연결하는 서리들이 훈민정

15) 서울시 노원구 하계동 산 12-2(노원구청, 보물 제1524호). 비 뒷면의 내용으로 중종31년(1536년)에 건립된 것으로 알려져 있다(<http://www.cha.go.kr/korea/heritage/>).

음을 알아야 한다는 것인데, 그렇다면 ‘人’을 언해한 『훈민정음 언해본』의 ‘사릅’은 ‘民’을 언해한 ‘빅성’과는 구분된다.<sup>16)</sup>

이러한 설명을 받아들인다면 새로운 문자를 정하여 ‘訓民正音’ 즉, ‘빅성을 ㄱㄷㅈㅊ는 바른 소리’라고 이름지은 것도 이해된다.<sup>17)</sup>

### 3.3. 고전의 변용 양상

20세기에 들어오면서 현대역 혹은 번역한 훈민정음 서문은 부분적으로는 조금씩 차이가 있다고 하더라도 대략 다음과 크게 다르지 않다. 여기서는 김슬옹(2009: 22)에서 제안한 번역을 제시한다.

- (20) 우리나라 말이 중국과 달라 한자와는 서로 통하지 않으므로 어리석은 백성이 말하고자 하는 바가 있어도 끝내 제 뜻을 펴지 못하는 사람이 많다.  
내가 이것을 가엾게 여겨 새로 스물여덟 글자를 만드니 모든 사람들로 하여금 쉽게 익혀서 날마다 쓰는데 편하게 하고자 할 따름이니라.

이러한 번역을 바탕으로 보면 훈민정음의 창제목적은 ‘자주정신, 애민사상, 창조정신’으로 귀결될 수밖에 없다. 이와 비슷한 관점의 글은 20세기 초부터 볼 수 있다. 다음은 조선일보에 실린 1930년의 글이다.

- (21) 世宗이 正音을 지었는지 改正하였는지간에 世宗은 正音을 全國民에게 頒布하여 國民萬代에 福利를 준 글에 대한 큰 覺者이다.(조선일보 1930.9.5.~15, 正音頒布 以後의 變貌-外國語에서 받은 衝動, 權憲奎)

훈민정음을 보는 (21)과 같은 시각은 1876년 유희의 『언문지』를 시작으로 ‘훈민정음’ 그 자체에 대한 연구들이 나오기 시작하면서 형성되는데, 이것이 ‘훈민정음’에 대한 ‘연구’적 입장이 아닌 것은 19세기말과 20세기 초의 여러 가지 시대적 상황이 설명해 준다.

근대 이전의 훈민정음에 대한 인식은 그것의 실제적인 활용에서는 편지나 소설 등 다양하게 사용되었다고는 하더라도 그것과는 상관없이 2장에서 살핀 바와 같이, 한자음을 잘 표기하는 것이었고, 훈민정음이 담아내지 못할 소리가 없을 정도로 소리를 잘 나타낼 수 있는 도구이며 쉽게 배울 수 있는 것이었다.<sup>18)</sup> 그러나 19세기 후반에 들어오면서 글자로서의 훈민정음에 대한 인식은 그 양상이 달라진다. 한자를 능가하는 문자로서의 가치를 인정받기

16) 『훈민정음』 어체 서문에서 사람을 지칭하는 것으로 해석한 것 가운데 위의 ‘人’이나 ‘民’ 이외에도 ‘者’(언해본에서는 ‘놈’)가 있다. 지금까지는 ‘者’는 ‘사람’으로 해석되어 왔는데, 정요일(2008)에서는 사람이 아니라 ‘것’으로 해석하는 것이 옳다고 논의한 바 있다. 이 연구에서도 여기서는 정요일(2008)의 논의를 받아들여 서 앞으로 더 고찰해야 할 문제로 남겨둔다.

17) 훈민정음이 조선시대 인민 통치를 위해 활용된 것에 대해서는 백두현(2009) 참조. 그리고 김슬옹(2005)에서 조선왕조실록에 나타나는 언해기사의 용도가 교화가 80%이고, 실용이 16%임을 지적한 것도 훈민정음의 창제의도나 실제 사용 용도를 확인할 수 있는 대목이다.

18) 물론 1750년(영조 26)에 신경준(1712(숙종 38)~1781(정조 5))이 지은 『운해훈민정음』과 같이 훈민정음에 대한 연구나 관심이 내재적으로 발생된 부분도 없지 않으나, 실제적으로 1880년에서 약 50여 년만에 훈민정음에 대한 관심이 폭발적으로 되는 것에는 근대적 가치관의 영향을 부정하기는 힘들어 보인다.



시작했고 그것은 ‘민족’적 자부심을 주기에 충분한 것이었다. 이러한 새로운 인식은 궁극적으로는 서구에서 온 지식인들 특히 선교사들에 의한 자극이 뒷받침되었다. 다음은 프랑스 선교사 Ridel이 쓴 『한불즈던』(韓佛字典, 1880) 서문의 일부분이다.

(22) 처음으로 한국어를 접할 때 그 느낌은 어쩌면 이집트의 상형문자나 중국 한자 혹은 표의문자를 연구하는 것처럼 느껴질지 모르지만, 사실은 그렇지 않다. 한국어의 문자에 해당하는 한글은 서양어의 알파벳과 비슷하게도 총 25개의 글자로 이루어져 있으며, 히브리어, 그리스어, 아랍어, 러시아어 등의 문자보다 배우기도 쉽고 빨리 습득할 수 있다. 아래의 익숙한 설명방법은 한국어의 체계가 얼마나 간단한가를 잘 보여준다.

그리고 그 이전까지는 ‘번역’이라고 하면 대상 텍스트가 한문으로 되어 있던 것에서 영어, 프랑스어 등으로 되어 있는 텍스트를 주로 번역하기 시작하면서, ‘한문’의 권위가 상실되어 갔고, 그에 따라 ‘서구중심적’ 시각이 형성되면서 로마자와 비슷한 방식으로 되어 있는 문자 ‘훈민정음’이 조명받기 시작하는 것은 당연한 것이었다.

이 외에도 이상혁(1999, 2008)에서도 밝히고 있는 바와 같이, 제국주의에 맞서는 민족주의라는 이데올로기도 20세기에 와서 『훈민정음』 서문이 15세기와는 다르게 이해되는데 영향을 미쳤다. 특히 1886년 한성순보를 시작으로 1896년 독립신문, 1907년 대한매일신보, 1920년 동아일보 등 신문들이 지속적으로 창간되고, 별건곤, 동광, 가정잡지 등의 잡지가 간행되었는데, 그에 따라 글자로서의 훈민정음은 ‘정음, 언문, 한글’ 등의 이름으로 진화되어 가면서 근대적 가치에 맞게 더 미화되고 미화된 채로 다양한 매체를 통해 홍보되었다.

국사편찬위원회 한국사데이터베이스(<http://db.history.go.kr>)에서 검색한 자료에 한정하더라도 1907년에서 1945년까지 대한자강회월보, 태극학보, 개벽, 동광, 별건곤, 신민, 삼천리 등 잡지에서 70여건, 동아일보, 조선중앙일보, 신한민보, 중외일보 등 신문에서 100여건이 검색된다는 것은 이 시기에 ‘훈민정음’의 폭발적인 반응을 이해할 수 있다.

앞의 (21)도 위와 같이 신문에 실린 여러 글 가운데 하나이다. (21)과 같은 훈민정음과 세종에 대한 성격의 글이 이 시기에 신문, 잡지 등에만 200여 편, 그리고 단독 출판 20여 편이었다는 것을 생각해 보면, 그 시대를 살았던 대부분의 사람들이 (21)과 비슷한 방식으로 훈민정음을 인식하는 것은 당연한 결과일 것이다.

그리고 여기서 한 가지 더 주목해야 하는 것은 1930년 조선총독부에서 ‘언문철자법’을 발표하는 전후시기에 훈민정음에 관련된 기사가 집중되어 있다는 점이다.

이러한 점들은 결국 서구적 근대 어문규범의 적용과정에서 그것이 제국의 의도에서든지 제국에 대항하는 식민의 의도에서든지, ‘훈민정음’이라는 고전이 변용되었음을 인정할 수밖에 없다.

#### 4. 맺음말

## ■ 참고문헌

### 자료

- 국사편찬위원회 한국사데이터베이스(<http://db.history.go.kr>)
- 김두봉(1916), 『조선말본』, 신문관.
- 김두봉(1922), 『김더 조선말본』, 새글집.
- 김윤경(1938), 『조선어문자급어학사』, 역대문법대계(이후 역문) 147.
- 김희상(1927), 『울이글틀』, 역문 121, 박이정.
- 독립신문(1886~1889)
- 리봉운(1897), 『국문정리』
- 문교부(1953), 『국문독본』
- 寶迫繁勝(1880), 『한어입문 상(韓語入門 上)』, 著者藏版.(김민수, 고영근(2008), 역문226, 박이정)
- 심익린(1936), 『중등학교조선어문법』, 조선어연구회.
- 안확(1917), 『조선문법』, 역문 134.
- 유길준(1909), 『대한문진』, 역문 1부 7책 102, 박이정.
- 유길준(1904), 『조선문진』, 역문 1부 7책 101, 박이정.
- 이규방(1923), 『신찬 조선어법』, 역문 1부 7책 121, 박이정.
- 이극로(1933), 「朝鮮語 辭典 編纂에 對하여」, 『한글』 1-1(창간호), 조선어학회.
- 이극로(1933), 「訓民正音의 獨特한 聲音考察」, 『한글』 1-5, 조선어학회.
- 이극로(1935), 「朴勝彬氏에게 顛末」, 『한글』 3-1, 조선어학회, 27.
- 이극로(1935), 「조선말 입자씨의 토(三)」, 『한글』 3-4, 조선어학회, 2~6.
- 이극로(1935), 「조선말 입자씨의 토(二)」, 『한글』 3-2, 조선어학회, 1~4.
- 이극로(1935), 「조선말 입자씨의 토(一)」, 『한글』 3-1, 조선어학회, 2~3.
- 이극로(1935), 「조선어학회의 발전」, 『한글』 3-6, 조선어학회, 1.
- 이극로(1936), 「辭典 編纂이 왜 어려운가」, 한글 4-2, 조선어학회, 1~2.
- 이극로(1937), 「言語의 基源設」, 『한글』 5-6, 조선어학회, 1~2.
- 이극로(1937), 「標準語와 辭典」, 『한글』 5-7, 조선어학회, 10~11.
- 이극로(1940), 「外來語 表記 統一難」, 『한글』 8.7(80호), 조선어학회.
- 이극로(1946), 「에스페란토와 民族語」, 『한글』 11.2(95호), 조선어학회.
- 정렬모(1946), 『신편고등문법』, 역문 161.
- 주시경(1910), 『국어문법』, 역문 11.
- 총독부(1936), 『간이학교 조선어독본 2』.
- 최현배(1930), 「조선어의 품사분류」, 『조선어문연구(연희전문학교문과논문집1)』
- 최현배(1937), 『우리말본』, 역문 147.
- 한국고전번역원 고전번역DB.
- 홍기문(1927), 「조선정음문전요령」, 『현대비평』 1~5.
- 홍기문(1946), 『정음발달사』(상·하), 서울신문사.
- 홍기문(1927), 「조선문전요령」, 『현대비평』 1~5.
- Ch. Dallet(1874), La Langue Coréenne, Histoire de l'église de Coréenne, Paris ; 역문 221.

- Ch. Gützlaff(1832), *Remarks on the Korean Language*  
 G.J. Ramstedt(1939), *A Korean Grammar*, Mémoires de la Société Finno-ougrienne, vol.82; 역문 218.  
 Horace G. Underwood(1890), 『韓英文法』, Kelly & Walsh; 역문 211.  
 Horace Grant Underwood, 『한영즈던』(韓英字典, A Concise Dictionary of the Korean Language), Yokohama: Kelly & Walsh, 1890.  
 J. Ross(1877), *Corean Primer*, 역문 202.  
 J. Scott(1893), *A Corean Manual or Phrase Book* 2nd ed, English Church Mission Press, 역문 209.  
 James S. Gale(1897), 『한영즈던』, Kelly & Walsh, Yokohama, Japan.  
 James Scarth Gale, 『한영대사전』(韓英大字典, The Unabridged Korean-English Dictionary), Seoul: The Christian Literature Society, 1931.  
 James Scarth Gale, 『한영즈던』(韓英字典, Korean-English Dictionary), Yokohama: The Fukuin Printing Co., LT, 1911.  
 Les Missionnaires de Corée de la Société des Missions Étrangères de Paris, 『한불즈던』(韓佛字典, Dictionnaire Coréen-Français, Yokohama: C. Lévy, Imprimeur-Libraire), 1880.

## 논저

- 강길운(1992), 『訓民正音과 音韻體系』, 형설출판사.  
 강내희(2005), 「식민지시대 영어교육과 영어의 사회적 위상」, 『안과밖(영미문학연구)』 Vol. 18, 영미문학연구회, pp262~293.  
 강신항(2006), 「훈민정음해례의 설명에 나타난 몇 가지 문제」, 『국어사 연구 어디까지 왔나』, 태학사.  
 강신항(1987/1996), 『훈민정음 연구』, 성균관대학교 출판부.  
 강영주(2004), 「국학자 홍기문 연구」, 『역사비평』 2004년 가을호(통권 68호), 역사비평사, pp 154~198쪽.  
 강정인(2004), 『서구중심주의를 넘어서』, 아카넷.  
 강창석(1996), 「훈민정음 연구 성과와 과제」, 『광복 50주년 국학의 성과』, 한국정신문화연구원.  
 고영근(1998), 『한국어문운동과 근대화』, 탑출판사.  
 고영근(1999), 『북한의 언어문화』, 서울대학교 출판부.  
 고영근(2001), 『역대한국문법의 통합적 연구』, 서울대학교 출판부.  
 고영근(2005), 「이극로의 사회사상과 어문 운동」, 한국 인물사 연구 5. 325~397.  
 고영근(2004), 「유길준의 국문관과 사회사상」, 『어문연구』 제121권, 한국어문교육연구회, pp405~426.  
 고영근(1998), 『한국어문운동과 근대화』, 탑출판사.  
 고영근(1998), 『한국어문운동과 근대화』, 탑출판사.  
 고영진·임경화 율김(2006), 『국어라는 사상』, 소명출판사. (이연숙 저(1996), 『「國語」という思想—近代日本の言語認識』, 岩波書店)  
 고영진·임경화 율김(2006), 『국어라는 사상』, 소명출판사. (이연숙, 『「國語」という思想—近代

- 日本の言語認識, 岩波書店, 1996)
- 권재일(1994), 『한국어 문법의 연구』, 서광학술자료사.
- 권태억(1994), 「갑오개혁 이후 공문서 체계의 변화」, 『규장각』 17집, 서울대 규장각.
- 김민수(1983), 「‘말모이’의 편집에 대하여」, 『동양학』 13집, 단국대학교 동양학연구소.
- 김방환(1968), 「國語의 系統研究에 關하여 -그 方法論的 反省-, 『동아문화』 8, pp249-275.
- 김슬옹(2009), 「訓民正音 세종 ‘서문’의 현대 번역 비교와 공역시안」, 『한국어 의미학』 25, 한국어의미학회.
- 김슬옹(2005), 『조선시대 언문의 제도적 사용 연구』, 한국문화사.
- 김완진(1972), 「세종의 어문정책에 대한 연구 : 훈민정음을 위요한 수삼의 문제」, 『성곡논총』 3, 성곡학술문화재단.
- 김완진(1984), 「훈민정음 창제에 관한 연구」, 『한국문화』 5, 서울대학교 한국문화연구소, 1984)
- 김용규 옮김(2000), 『유럽중심주의』, 세종출판사. (Samir Amin, Eurocentalism. Monthly Review Press, 1989.)
- 김인선(1991), 「갑오경장 전후 개화파의 한글 사용 : 독립신문에서의 한글 전용 배경」, 『주시경 학보』 8, 주시경연구소.
- 김인선(1994), 「갑오경장 전후의 국문 사용 논쟁: 그 논의를 시작한 인물들을 중심으로」, 『새국어생활』 4-4, 국립국어연구원.
- 김하수(1992), 「식민지 문화 운동 과정에서 찾아 본 이 극로의 의미」, 『주시경 학보』 10, 탑출판사.
- 김해연(2008), 「개화기 영어 어휘의 차용과 번역의 문제에 대한 의미론적 고찰과 분석」, 『언어』 33-3, 한국언어학회.
- 김형철(1997), 『개화기 국어 연구』, 경남대 출판부.
- 남풍현(1980), 「훈민정음의 창제목적과 그 의의」, 『동양학』 .
- 류대영(2004), 『개화기 조선과 미국 선교사』, 한국기독교연구소.
- 류대영-육성득-이만열 공저(1994), 『대한 성서공회사 II』, 대한성서공회, pp66~67.
- 류방란(1998), 「개화기 배재학당의 교육과정 연구」, 『교육사학연구』 8집, 서울대학교 교육사학회, pp161~200.
- 민현식(2001), 「개화기 국어 어휘 연구 방법의 재검토」, 단국대 동양학연구소.
- 민현식(1994), 「근대 국어의 문체」, 박갑수 편, 『국어문체론』, 대한교과서.
- 박병채(1994), 「홍무정운역훈해제」, 『홍무정운역훈(영인본)』, 고려대학교 출판부.
- 박영섭(2002), 「개화기 국어 어휘 연구」, 『한국어 의미학』 11, 한국어의미학회.
- 박영섭(2002), 「개화기 국어 어휘 연구」, 『한국어 의미학』 11, 한국어 의미학회, pp161~176.
- 박용규(2005), 『북으로 간 한글운동가: 이극로 평전』, 도서출판 차승.
- 박종연(2006), 『논어』, 을유문화사.
- 박지홍(1984), 『풀이한 訓民正音』, 과학사.
- 박홍규 옮김(2007), 『오리엔탈리즘』, 교보문고. (Edward W. Said, Orientalism, New York: Viking, 1978.)
- 백두현(2004), 「우리말(한국어) 명칭의 역사적 변천과 민족어 의식의 발달」, 『언어과학연

- 구』 28집, 언어과학회.
- 백두현(2009), 「훈민정음을 활용한 조선시대의 인민 통치」, 『진단학보』 108, 진단학회, pp 263~297.
- 서민정(2009ㄱ) 「주변어로서 조선어, ‘국어’ 되기」, 『코기토』 65, 부산대학교 인문학연구소.
- 서민정(2009ㄴ) 「주변부 국어학의 재발견을 위한 이 극로 연구」, 『우리말 연구』 25, 우리말학회.
- 서민정·김인택(2009), 『근대 지식인의 언어 인식 : 언어 관련 저서의 머리말 역주를 통해』, 도서출판 박이정.
- 서민정·김인택(2010), 『번역을 통해 살펴본 근대 한국어를 보는 제국의 시선』, 도서출판 박이정.
- 서민정(2010ㄱ), 「한국어 문법 형성기에 반영된 서구 중심적 관점」, 『한글』 288, 한글학회.
- 서민정(2010ㄴ), 「조선어에 대한 제국의 시선과 그 대응」, 『민족의 언어와 이데올로기』, 박이정.
- 서민정(2011), 「훈민정음 서문의 두 가지 번역-15세기와 20세기」, 『코기토』 69.
- 서민정·정진영·김인택(2009), 「개화기 우리말 기술에 반영된 서구 언어적 시각」, 『한글』 283, 한글학회.
- 송기환 역(2005) 『언어와 이데올로기(바흐쾰른 블로쉬노프 저)』, 푸른사상.
- 안병희(1985), 「훈민정음 사용에 관한 역사적 연구」, 『동방학지』 46·47·48 합집, 동방학회.
- 안병희(1976), 「훈민정음의 이본」, 『진단학보』 42, 진단학회, pp191~196.
- 양명희(2002), 「홍기문의 국어문법 연구」, 『어문연구』 제115권, 한국어문교육연구회, pp73~91.
- 여찬영(2010), 「<훈민정음 언해본>의 번역학적 연구」, 『언어과학연구』 54.
- 유소연·윤희진(2008), 『나의 서울 감옥 생활 1878(리텔)』, 살림.
- 유창균(1966/69), 『동국정운 연구(연구편)』, 형설출판사.
- 유창균(1979), 『동국정운』, 형설출판사.
- 이근수(1979), 『조선조의 어문 정책 연구』, 개문사.
- 이기문(1984), 「개화기의 국문 사용에 관한 연구」, 『한국문화』 5, 서울대학교 규장각 한국학연구원, pp65~84.
- 이기문(1974), 「훈민정음 창제에 관련된 몇 문제」, 『국어학』 2, 국어학회.
- 이기문(1980), 「훈민정음 창제의 기반」, 『동양학』 10.
- 이기문(1972), 『국어 음운사 연구』, 한국문화연구소.
- 이기문(1963/93), 『국어 표기법의 역사적 연구』, 한국연구원.
- 이병근(1988), 「개화기의 어휘정리와 사전편찬」, 『주시경학보』 1, 주시경연구소.
- 이병근(2003), 「근대국어학의 형성에 관련된 국어관」, 『한국문화』 32, 서울대 한국문화연구소.
- 이병근(1988), 「개화기의 어휘정리와 사전편찬」, 『주시경학보』 1, 주시경연구소.
- 이병근(2003), 「근대국어학의 형성에 관련된 국어관」, 『한국문화』 32, 서울대학교 한국문화연구소.

- 이병근(2001), 「서양인 편찬의 개화기 한국어 대역사전과 근대화—한국 근대 사회와 문화의 형성과정에 관련하여—」, 『한국문화』 28, 서울대학교 규장각 한국학연구원, pp1 ~ 31.
- 이병근(1977), 「최초의 국어사전 「말모이」(稿本) 《알기》를 중심으로」, 『언어』 2-1, 언어학회.
- 이병근(1977), 「최초의 국어사전 『말모이』(稿本) 《알기》를 중심으로」, 『언어』 2-1, 언어학회.
- 이상혁(1999), 「조선후기 훈민정음 연구의 역사적 변천」, 고려대학교 박사학위논문.
- 이상혁(2008), 「훈민정음과 한글의 언어문화사적 접근—문자, 문자 기능의 이데올로기적 속성을 중심으로—」, 『한국어학』 41, 한국어학회.
- 이승녕(1958), 「세종의 언어정책에 관한 연구: 특히 운서편찬과 훈민정음 제정과의 관계를 중심으로」, 『아세아연구』 1.2, 고대 아세아문제연구소.
- 이연숙(1996), 『국어라는 사상』(고영진, 임경화 옮김, 『국어라는 사상』(소명출판사, 2006)).
- 이영월(2010), 「등운이론과 훈민정음 28자모의 음운성격—창제동기와 목적을 중심으로 하여」, 『中國語文論譯叢』 第27輯, pp123~150.
- 이영월(2005), 「試論『四聲通解』音系特徵」, 『中國言語研究』 21輯.
- 이영월(2008), 「훈민정음 제자원리 재고」, 『중국언어연구』 제27집.
- 이영월(2009), 「훈민정음에 대한 중국 운서의 영향 관계 연구—삼대 어문정책을 중심으로—」, 『중국학 연구』 50집, 중국학연구회, pp255~274.
- 이영월(2009), 「훈민정음에 대한 중국운서의 영향—삼대어문사업을 중심으로—」, 『중국학연구』 50집.
- 이영월(2005), 「훈민정음의 중국음운학적 조명」, 『중국어문학논집』 35집.
- 이재봉(2007), 「국어와 일본어의 틈새, 제일 한인 문학의 자리」, 『한국문학논총』 47, 한국문학회.
- 이진호·이이다 사오리(2009), 『언어의 구축』, 제이앤씨출판사.(야스다 도시아키(安全敏朗), 『言語の構築』, 三元社, 1999.)
- 이한섭, 최경옥, 정영숙, 강성아 편저(2000), 『서유견문(어휘색인)』, 박이정.
- 이현희(1994), 「19세기 국어의 문법사적 고찰」, 『한국문화』 15, 서울대학교 한국문화연구소.
- 이현희(1990), 「훈민정음」, 『국어연구어디까지 왔나』, 동아출판사.
- 임영철(1998), 「일본의 언어 계획 및 언어정책」, 『사회언어학』 6권 2호, 한국사회언어학회.
- 임용기(1996), 「삼분법의 형성 배경과 훈민정음의 성격」, 『한글』 233, 한글학회.
- 임용기(1991), 「훈민정음의 이본과 언해본의 간행 시기에 관하여」, 『국어의 이해와 인식』, 한국문화사.
- 장윤희·이용(2000), 「서평: 유길준(1909), 『대한문전』」, 『형태론』 2-1, 도서출판 박이정, pp173 ~ 187.
- 정다함(2009), 「麗末鮮初の 동아시아 질서와 朝鮮에서의 漢語, 漢吏文, 訓民正音」, 『한국사학보』 36호, 고려사학회.
- 정달영(2007), 「세종시대의 어문정책과 훈민정음 창제 목적」, 『한민족문화연구』 22, 한민족문화학회, pp7~31.

- 정승철(2003), 「『국어문법』(주 시경)과 English Lessons」, 『국어국문학』 134권, 국어국문학회, pp73~97.
- 정요일(2008), 「『訓民正音』 「序文」의 '者'·'놈' 의미와 관련한 古典 再檢討의 必要性 論議 : '者'와 '놈', '것' 또는 '경우'를 뜻한다」, 『어문연구』 36권 3호 통권139호, 한국어문교육연구회, pp 269-295.
- 조동일(1991), 「근대화(문화적 측면에서 본 근대화)」, 『한국민족문화대백과사전』 4, 한국정신문화연구원.
- 조태린(2004), 「계급언어, 지역언어로서의 표준어」, 『당대비평』 26.
- 중앙일보사 부설 동서문제연구소(1990), 『북한 인명사전』, 중앙일보사.
- 채백(2006), 「『독립신문』의 참여 인물 연구」, 『한국언론정보 학보』 36호, 한국언론정보학회, pp135 ~ 161.
- 최경봉(2006), 『우리말의 탄생』, 도서출판 책과함께.
- 최낙복(2005), 「김희상 문법의 통어론 연구」, 『이중언어학』 28, 이중언어학회, pp391 ~ 414.
- 최낙복(1995), 「유길준 문법의 형태론 연구」, 『언어와 언어교육』 10, 동아대학교 어학연구소.
- 한재영(1996), 「19세기말부터 20세기초의 한국어문」, 『한국문화』 18집, 서울대 한국문화연구소.
- 한재영(2004), 「유길준과 『대한문전』」, 『어문연구』 제121권, 한국어문교육연구회, pp455 ~ 476.
- 허재영(1994), 『국어 교육과 말글 운동』, 서광학술자료사.
- 황화상(2004), 「김희상 문법의 재조명-『울이글들』의 품사론을 중심으로-」, 『우리어문연구』 22, 우리어문학회, pp29 ~ 53.

□ 토론 □

## ‘언어’에 대한 서구적 시각의 형성과 고전의 변용

김용경(경동대)

얼마 전까지 20세기는 우리가 살고 있었던 시대 그 자체였고, 언제나 친숙한 개념이었다. 그러나 21세기가 되면서 이미 과거가 돼 버린 20세기는 심정적으로 멀게 느껴지기도 한다. 더구나 20세기 초의 한국어 또는 한국어 연구는 더욱 그러하다. 그러나 이 시기의 한국어와 한국어 연구는 근대 국어와 현대 국어를 이어주는 다리 역할을 해 준다는 면에서 체계적인 연구가 절실하다.

이 연구는 이러한 필요성을 잘 파악하고 방대한 자료와 다양한 연구 결과를 참고로 하여 논의를 전개하고 있어 그 의미가 크다고 본다. 또 연구의 관점을 언어학적인 면에서만 바라보지 않고 당시의 시대적 상황과 언어 이론의 수용 과정 전체를 파악해 보려는 점도 돋보이는 면이다. 다만, 토론자의 입장에서 몇 가지 의문점도 제시해 보고자 한다.

첫째, 사용된 용어의 개념이 명확할 필요가 있다. 우선, ‘조선어’라는 용어는 어떠한 개념으로 사용되었는지가 궁금하다. 조선 시대에 사용된 언어를 말하는지, 개별언어로서의 ‘한국어’를 말하는지가 불분명합니다. 때로는 ‘문자 언어’, ‘언어 규범’, ‘표기 방법’ 등을 말하는 것처럼 보이기도 한다.

- 2.1. 중세의 언어에 대한 시각(제목) : 조선어 대신 쓰임
- 2.2. 조선어에 대한 서구의 시각(제목) : 조선어
- ‘한문’을 벗어나 ‘조선어’가 ‘서구 언어적’인 모습으로 바뀌었음을 확인(2.2 중) : 표기 방식(가로쓰기, 띄어쓰기, 문체)
- 2.3.3. 조선어의 서구적 변화(제목) : 서구 문법 이론의 수용

또 ‘제국’, ‘서구’, ‘변용’ 등의 의미도 의미가 불분명하거나 다르게 해석될 여지가 많기 때문에 이에 대한 분명한 규정이 있어야 한다.

둘째, 논의에 대한 구체적인 근거가 부족한 부분도 있다. 이 연구의 이해를 돕기 위해서는 적어도 ‘언어’에 대한 서구적 시각이 어떤 것인지를 총괄적으로 밝혀 주는 것이 필요하다. 그리고 2장과 3장이 담고 있는 담론의 크기가 매우 달라서 이 둘을 대등하게 다룰 수 있을 지도 의문이다. 2장에 대한 구체적인 예로 다룰 수 있을 것 같다. 또, 2.2의 맨 마지막 부분에 ‘제국 지식인들의 조선어 평가에 대해 조선 지식인의 반응은 크게 두 가지로 나뉜다.’는 부분에는 이에 대한 설명이 나 주 처리가 전혀 없다. 또, 2.3에서 제시한 박영효(1888)의 근거 자료는 외국인들의 주요 논저가 1890년 이후에 나온 것이어서 시기상으로도 맞지 않는다.

이 분야에 대한 지식을 잘 갖추지 못하고 토론에 임해서 부끄럽게 생각하며 훌륭한 논문을 발표하신 서민정 선생님께 다시 한 번 감사하며 토론을 마칩니다.



# 텔레비전 방송 프로그램명의 외래어 사용 실태 연구

양세희(고려대)

## 차 례

1. 머리말
  2. 외래어의 개념과 범위
  3. 외래어의 사용 실태
    - 3.1. 어종별
    - 3.2. 문자별
    - 3.3. 장르별
    - 3.4. 표기 오류
  4. 맺음말
- 참고문헌

## 1. 머리말

국가 간의 교류를 통해서 다른 언어가 국어에 들어온 역사는 아주 오래 전부터이기 때문에 오늘날 국제화 시대에 외래어가 다량 유입되는 현상은 특기할 만한 변화는 아니다. 그러나 외래어가 들어오거나 널리 사용되기까지의 경로는 분명히 다른 점이 있다. 그것은 바로 대중매체의 영향력에서 찾아볼 수 있다. 특히 텔레비전은 많은 사람들이 정보 전달이나 오락 수단 등 다양한 목적에 따라 일상생활에서 쉽게 접하고 익숙하게 사용할 수 있는 대중매체로서, 언중들의 국어의 사용에 큰 영향을 미칠 수 있는 매체이다. 뿐만 아니라 텔레비전은 현실 세계를 바탕으로 하기 때문에 언중들의 국어 사용 양상을 잘 보여준다. 마찬가지로 외래어 역시 텔레비전을 통해 사람들에게 알려지고 널리 사용될 수 있을 뿐만 아니라, 텔레비전을 통해 현재 사람들이 사용하고 있는 외래어의 사용 실태를 보여주기에 충분하다.

이러한 텔레비전의 특징에 주목하여 본 연구에서는 텔레비전 방송 프로그램명에서 나타나는 외래어의 사용 실태를 살펴봄으로써 외래어의 사용에 대한 현주소를 밝혀보고자 한다. 그간 텔레비전 방송 언어를 국어와 관련시켜 논의한 연구물들은 화법 차원 또는 언어 순화와 관련된 것들이 주를 이루었으며, 일상생활의 언어 자료를 통해 외래어의 사용 실태를 살펴본 연구물들은 상호·상표, 옥외 광고물, 옥외 간판, 영화 제목 등 다양하게 이루어져 이루어졌다.<sup>1)</sup> 텔레비전 방송 프로그램명을 대상으로 외래어 사용에 대한 문제를 살핀 연구물들은 이주행(2000), 임규홍(2004), 최인호 외(2007) 등이 있다. 그런데 이주행(2000)에서는 텔레비전 방송 프로그램 제목에 대한 사용 실태 외에도 조어법이나 띄어쓰기 문제점, 어원

1) 전자에 속한 연구로는 서덕현(1999), 장소원(2000), 이현복(1986), 박갑수(1986) 등이 있으며, 후자에 속한 연구로는 이선영(1998), 윤혜정(2000), 장영희(2001), 강범모(2009) 등이 있다.

등을 분석하였으며, 임규홍(2004)에서도 텔레비전 방송 프로그램 제목에 대한 의미 또는 조어법을 파악하였기 때문에 본 연구의 목적과는 다른 점이 있다. 오히려 최인호 외(2007)가 본 연구의 목적과 가장 부합하는 것인데, 사용 실태 조사라는 측면에서 조사 대상이 되는 프로그램의 수는 그 신뢰성을 확보하는 데 매우 중요한 요인이 되므로 최인호 외(2007)에서의 자료 수집 방법을 취하고자 하였다.<sup>2)</sup>

따라서 본 연구는 국어 사용에 있어서 큰 영향을 미치면서도 실제 국어 사용 양상을 보여 줄 수 있는 텔레비전 방송 프로그램명을 대상으로 외래어 사용 실태를 파악하는 데 목적이 있다. 조사 대상 시기는 1999년과 2009년으로, 시기별 비교를 하되 각 연도 별로 1년 간 방송된 프로그램명을 자료로 사용하고자 한다. 이러한 시기별 외래어 사용 실태 조사는 어종별, 문자별, 장르별 분석을 통해 이루어지며, 덧붙여 방송 프로그램명에 나타난 외래어의 표기 오류에 대해 살펴볼 것이다.

## 2. 외래어의 개념과 범위

외래어의 사용 실태를 조사하기 위해서는 외래어의 개념과 범위에 대해 규정할 필요가 있다. 외래어는 차용어, 외국어 등 비슷한 속성을 지닌 용어들과 함께 논의되고 있어 그 개념과 범위를 어떻게 정하느냐에 따라 외래어의 사용 실태에 대한 분석 결과가 달라질 수 있기 때문이다. 그러므로 외래어의 개념과 범위에 대한 여러 논의들을 살피고 본고의 연구 목적에 맞게 그 개념과 범위를 한정하고자 한다.

외래어에 대한 개념은 대표적으로 이희승(1959)과 김민수(1973)에서 찾아볼 수 있다. 이를 정리하면 다음과 같다.

(1) 이희승(1959: 261-262): 새 말을 받아들여지게 되면, 그 當時에는 그것이 外國語다. 그러나 그 言語團體의 生活이 새로 얻은 文化와 漸漸 熟觀해 갈수록, 거기에 따라온 말도 外國語라는 느낌이 없어지고, 그 社會의 內生語(그 言語團體語 속에서 생겨서 本來부터 가지고 있는 말을 外來語에 對立시켜 일컫는 名稱)와 같이 親密하게 되어, 조금도 서투른 맛이 없이 日常使用하게 된다. 이러한 말이 곧 外來語라는 것이다.(띄어쓰기만 필자가 수정)

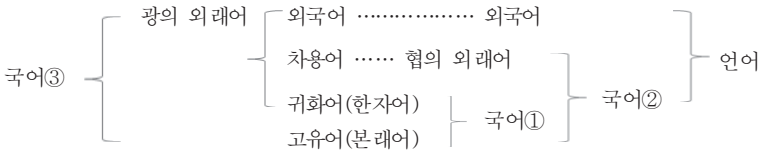
(2) 김민수(1973: 103-104): 첫째, 外國에서 들어와야 한다. 둘째, 輸入되어야 한다. 셋째, 제 國語 속에 들어와야 한다. 넷째, 使用되어야 한다. 다섯째, 單語라야 한다.(뒷받침 설명은 필자가 생략)

두 논의에서 공통적으로 이끌어낼 수 있는 외래어에 대한 개념은 ‘외국에서 들어온 언어’이고, ‘국어 속에서 사용되는 언어’라고 정의할 수 있을 것이다.

한편, 외래어와 비슷한 속성을 지니는 용어로 차용어를 들 수 있는데, 이 두 용어에 대해서는 관점이 같지 않다. 임홍빈(2008)에서는 ‘외래어’를 언어학적으로 ‘차용어(a borrowed word)’라 함으로써 두 용어의 구별이 없음을 밝히고 있다. 그런데 김민수(1973), 정희원(2004)에서는 외래어와 차용어를 구별하고 있다.

2) 이주행(2000)에서는 1999년 10월 18일부터 1999년 10월 24일까지 1주일분과 2000년 8월 21일부터 8월 27일까지 1주일분 텔레비전 제목을 조사 대상으로 하였고, 임규홍(2004)에서는 2003년 6월 30일에서 7월 5일까지 1주일분 텔레비전 제목을 조사 대상으로 하였으며, 최인호 외(2007)에서는 1986년부터 2006년까지 매해 1년분의 텔레비전 제목을 조사 대상으로 하였다.

(3) 외래어의 범위(김민수, 1973: 107)



(4) 외래어, 차용어, 귀화어의 구분(정희원, 2004:21)

	외국어 어원	널리 사용됨	동화 과정 완료	언중의 외국어 인식
외래어	+	+	±	+
차용어	+	+	+	+
귀화어	+	+	+	-

(3)은 외국어가 국어 속에 유입되는 귀화 과정을 단계별로 설명한 것으로, 광의의 외래어와 협의의 외래어를 구분함으로써, 광의의 외래어에는 귀화어, 차용어, 외국어를 포함시키고 차용어를 협의의 외래어로 보고 있다. (4)는 차용어를 널리 사용되면서도 동화 과정이 완료된 것으로 보는 반면에, 외래어는 널리 사용되면서도 국어로 굳어진 낱말뿐만 아니라 동화 과정에 있는 외래 어휘들까지 포함하는 것으로 의미를 확장하고 있다.

여기에는 외래어와 외국어의 문제도 포함되어 있다. (3)에서 알 수 있듯이 외국어라는 의식이 뚜렷한 단계가 ‘외국어’라면, 발음이나 형태의 어떤 점이 국어적인 것으로 변화한 모습이 생기고 차차 익숙해진 채 두루 쓰여 생소한 의식이 없어진 단계가 ‘차용어’, 즉 협의의 외래어로 보았다. (4)에서 외래어의 개념을 외국어 중에서 동화의 과정을 겪고 있는 예비 차용어 정도로 보았다.

외래어와 외국어의 구별은 임흥빈(1997)에서 제시한 ‘동화의 조건’과 ‘쓰임의 조건’을 통해 보다 명확해질 수 있다.<sup>3)</sup> 동화의 조건은 정도의 문제를 불러오고, 일반적인 쓰임의 조건은 범위의 문제를 불러온다.<sup>4)</sup> 그러므로 외래어는 동화의 정도에서 차등을 보이며, 우리말 문맥에서 외국어를 말하거나 글로 적는 것으로 동화 단계는 시작되었다고 볼 수 있다는 것이다. 그런데 아무리 생소한 외국어라 하더라도 그 단어 사용의 중요성이 증가하면 필요성이 예측되고, 이에 의하여 외래어의 일반적인 쓰임의 조건이 충족되게 되며 동화의 조건이 갖추어야 할 조건으로 작용하게 된다고 한다. 이러한 점은 정부·언론외래어심의공동위원회에서 외국어의 인명, 또는 지명 등에 대한 우리말 표기법을 심의 결정하는 하는 것에서 알 수 있다. 그러므로 임흥빈(1998: 13)에 의하면, 외국어의 유일한 대상을 지칭하는 말이 우리말에 들어올 때는 한국어 문맥에서 소리 차용되는 것만으로 외래어의 범위에 들게 된다.

외래어는 국어의 어종으로 분류되어 있기 때문에 국어로서 인식하느냐에 대한 문제가 매우 중요할 것이다. 그렇지만 ‘외래(外來)’라는 명칭에서 보여주듯이 외국어라는 인식이 어느 정도 있는가 하는 것도 빼놓을 수 없다. 즉, 외래어의 개념과 범위를 규정하는 데는 외래어

3) 임흥빈(1997)에서는 ‘외국어’를 ‘외국어 단어’라고 해야 한다고 지적하고 있다. ‘외국어’는 언어 체계이며, ‘외래어’는 어휘적 요소이기 때문에 언어 체계와 어휘적 요소를 대등한 위치에 놓고 비교할 수 없다는 것이다. 이러한 점을 인정하기는 하나 여기에서는 용어 사용의 일관성을 유지하기 위해 ‘외국어’로 바꾸어 기술하도록 하겠다.

4) 예를 들어, ‘노다지, 남포’는 우리말에 완전히 동화하여 다른 형식의 단어는 성립하지 않지만, ‘라디오, 램프’는 규범적인 형식 외에도 ‘레이디오, 래디오, 램프, 램프’ 등의 다른 형식이 쓰일 수 있기 때문에 우리말에 완전히 동화했다고 보기 어렵다는 것이다.

에 대한 ‘인식’의 문제가 가장 필요한 것으로 보인다. 어떤 외국어가 유행어로서 널리 사용된다 해도 그것을 대신할 우리말이 충분히 존재하고 외국어라는 인식이 강하다면 그것은 국어의 일부로서 볼 수 없기 때문에 ‘사용’의 측면보다는 ‘인식’의 측면이 보다 우선시되어야 할 것이다. 특히 본 연구의 목적이 고유어나 이미 국어로서 받아들여진 지 오래된 한자어에 대비되는 것으로서 외국에서 들어온 말이 텔레비전 방송 프로그램명에서 얼마나 사용되고 있는가를 살펴보는 것이기 때문에 더욱 그러하다.

따라서 김민수(1973)의 ‘차용어’는 외국어에 대한 인식이 남아 있기 때문에 외래어에 포함될 수 있어도 ‘귀화어’는 외국어에 대한 인식이 남아 있지 않기 때문에 외래어에 포함될 수 없을 것이다. 한편, 임흥빈(1997)에서 이미 우리말 문맥에서 외국어를 사용하게 되었다면 동화의 정도는 낮다 하더라도 외래어로 볼 수 있다는 점을 받아들여 외래어의 실태 조사 대상에 포함하고자 한다. 그러나 엄격한 의미에서는 외국어라는 인식이 강한 단어의 경우 외래어라는 명칭을 붙이기는 어렵기 때문에 조사 대상에는 포함하더라도 외래어와 외국어의 구별을 분명히 해야 할 것이다. 현재는 외국어라는 인식의 정도를 판단할 수 있는 뚜렷한 기준이 없다. 그러므로 『표준국어대사전』에 등재되어 있는 단어는 국어의 범위에 속하는 단어로써 인정받은 것이기 때문에 외래어로 분류하고 그렇지 않은 단어는 외국어로 분류하고자 한다.

### 3. 외래어의 사용 실태

텔레비전 방송 프로그램명은 공중파 방송 중에서 KBS1, KBS2, MBC, SBS 네 개에 한정하였다. KBS1과 KBS2는 같은 방송사이기는 하나 방송의 성격이 다르다고 판단되어 분리하여 실태를 살펴보았다. 조사 대상 시기는 1999년과 2009년으로서, 10년의 시간차를 두어 시기별 비교를 전제로 하였다. 1999년 방송 프로그램명은 네이버 디지털 뉴스 아카이브에서 동아일보 편성표를 참고하였으며, 2009년 방송 프로그램명은 각 방송사 홈페이지에 있는 편성표를 참고하였다. 일반적으로 어종 분류는 고유어, 한자어, 고유어와 한자어의 혼합, 외래어 및 외국어, 모든 어종이 혼합된 혼종어 다섯 가지로 나누었다. 이 분류 체계에 따라 하나의 프로그램명의 어휘 조합이 어떻게 구성되어 있는지를 파악하고, 프로그램명 개수를 단위로 하여 수치를 산출하였다. 기술한 내용을 정리하면 다음과 같다.

(5) 텔레비전 방송 프로그램명 사용 실태 조사 개요

<b>분석 대상 방송사</b>	KBS1, KBS2, MBC, SBS
<b>비교 시기</b>	1999년(1.1.~12.31.)과 2009년(1.1.~12.31.)
<b>자료원</b>	동아일보 디지털 뉴스, 각 방송사 홈페이지 편성표
<b>어종 분류</b>	고유어, 한자어, 고유어 + 한자어, 외래어 및 외국어, 혼종어
<b>자료 산출 방법</b>	한 프로그램 당 단어 조합을 분석함. 프로그램명 개수를 단위로 하여 산출함.

그런데 방송 프로그램명을 분석하는 데 있어서 다음의 기준을 일괄적으로 적용하였다.

첫째, 1회성에 해당하는 영화 제목이나 만화 제목은 제외하였다. 왜냐하면 방송 프로그램명이라기보다는 영화나 만화를 만든 제작 차원에서 붙여진 것이므로 방송 프로그램명 실태

로 보기 어렵기 때문이다.

둘째, 재방송의 경우에는 중복 산출되기 때문에 제외하였다. 단, 연도가 다른 시기에 방영했던 프로그램이 조사 대상 시기에 다시 방송된 경우에는 포함하였다. 이 경우 ‘앙코르’ 또는 ‘결작’ 등 어떤 용어를 사용하는지를 파악할 수 있다는 데 의미가 있기 때문이다.

셋째, 생방송, 중계방송과 같은 용어는 생방송임을 부각시키고자 하는 경우에는 제목에서 보여주거나 하는 의도가 보이므로 제목으로 포함시키고, 해외 스포츠 중계방송, 청문회 중계방송 같이 굳이 중계방송임을 밝히지 않아도 알 수 있는 경우에는 제목으로 굳이 포함시키지 않았다.

넷째, 정규 방송 프로그램이 특별한 날에 방영될 경우 붙는 제목 즉, ‘신년특집’ 또는 ‘성탄특집’과 같은 용어는 제외하였다. 단, 1회성 프로그램의 경우에는 제목으로 포함하였다.

다섯째, 다큐멘터리나 토론, 스포츠 등의 프로그램이 정규 방송이 아닌 특집 방송일 경우에는 내용이 무엇인지 보여주는 부제의 특성을 갖는 것까지 포함하여 프로그램명으로 보았다. 예를 들어, 2009년에 방송된 ‘MBC 스페셜’은 내용이 매주 달라지므로 부제 역시 매주 달라지더라도 정규 방송에 속하기 때문에 ‘MBC 스페셜’만을 프로그램명으로 삼지만, 2009년에 방송된 ‘특집 다큐 세상의 모든 국수’는 다큐멘터리의 내용이 무엇인지 보여주는 부분에 해당하는 ‘세상의 모든 국수’까지 프로그램명으로 본다는 것이다.

여섯째, 어종을 분석하는 조사이므로 표기에 해당하는 숫자나 문장 부호, 기호 등은 프로그램명에서 제외하였다. 예를 들어 ‘도전! 1000곡’은 ‘!’, ‘1000’을 제외하고 ‘도전’과 ‘곡’만 분석 대상에 속한다.

이러한 기준을 적용하여 방송 프로그램명을 어종 분류에 따라 어떤 양상을 보이고 있는지 1999년과 2009년 두 시기를 비교하고, 이를 다시 문자별, 장르별로 분석하여 어떤 특징을 나타내고 있는지를 살펴볼 것이다. 끝으로 방송 프로그램명에 나타난 외래어의 어문 규정상 표기 오류를 살펴볼 것이다.

### 3.1. 어종별

#### 3.1.1. 시기별 비교

텔레비전 방송 프로그램명을 앞서 제시한 다섯 가지 어종 분류 체계에 따라 하나의 프로그램명의 어휘 조합이 어떻게 구성되어 있는지를 파악한 후, 프로그램명 개수를 단위로 하여 수치를 산출하였다. 예를 들어, ‘무한도전’은 고유어 및 한자어에 속하고 ‘클래식 오디세이’는 외래어 및 외국어에 속하며 ‘퀴즈 육감대결’은 혼종어에 속한다.

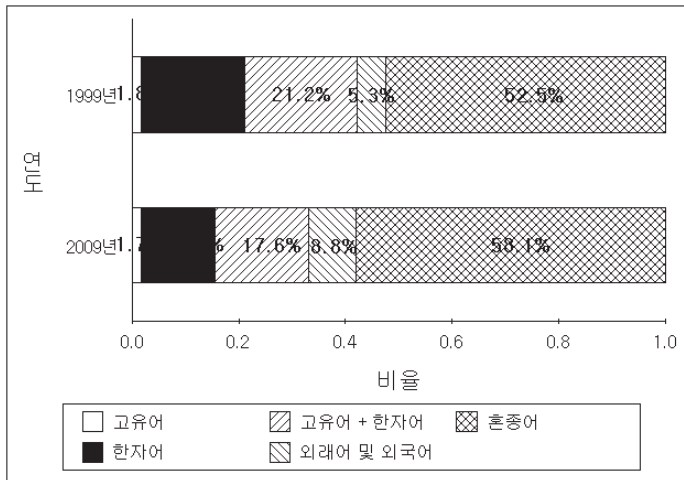
그런데 방송 프로그램은 해마다 편성이 달라지기 때문에 방송 프로그램의 개수가 똑같은 않는다. 그러므로 비교하고자 하는 수치는 어종 분류에 따른 프로그램명 개수가 아니라 비율이어야 한다.

1999년과 2009년에 각각 방송된 방송 프로그램명의 어종 분류 결과는 (6)과 같다. (6)을 쉽게 파악하기 위해 그래프로 제시하면 (7)과 같다.

(6) 텔레비전 방송 프로그램명 어종 분류 결과

연도	프로그램명 어종별 개수 및 비율					합
	고유어	한자어	고유어 + 한자어	외래어 및 외국어	혼종어	
1999년	27	293	322	80	800	1,522
	1.8%	19.3%	21.2%	5.3%	52.6%	100.0%
2009년	22	179	228	114	753	1,296
	1.7%	13.8%	17.6%	8.8%	58.1%	100.0%

(7) 텔레비전 방송 프로그램명 어종 분류 결과 그래프



2009년에는 1999년에 비해 고유어와 한자어, 고유어와 한자어가 함께 쓰인 경우의 비율이 줄어들고 외래어 및 외국어의 비율과 혼종어의 비율이 늘어났다. 순수하게 외래어와 외국어로만 쓰인 경우가 3.5%, 외래어와 외국어가 섞여 쓰인 경우가 5.6% 증가한 점을 보았을 때, 텔레비전 프로그램명에서 외래어 및 외국어를 선호하는 추세임을 알 수 있다.

그런데 순화하기 어려운 외래어와 외국어가 다수 포함되어 있다는 점을 염두에 둘 필요가 있다. 예를 들면, 외래어의 경우에는 골프, 테니스, 마라톤과 같은 스포츠 종목명이나 시드니, 브라질, 이집트 등의 국가명 등과 같은 고유명사가 있으며, 외국어의 경우에는 KBS, MBC, SBS, BBC와 같은 방송국명이나 LPGA, PGA와 같은 스포츠 용어, 마이클 잭슨, 엘리자베스 여왕과 같은 실존 인물의 이름 등이 있다. 이를 고려하여 순화해야 할 외래어 및 외국어만을 계산한다면 위와는 상당히 다른 값을 예상할 수 있을 것이다. 또한 ‘특집’이라는 단어를 제외하거나 ‘일화드라마’, ‘주말드라마’ 등과 같은 제목을 제외하고 순수하게 다큐멘터리 또는 드라마 제목만을 대상으로 한다면, 외래어나 외국어 사용 비율이 증가하고 있는가에 대해서는 다른 값을 예상할 수 있을 것이다.<sup>5)</sup>

5) 이에 대해서는 3.1.3.에서 좀 더 자세히 다룰 것이다.

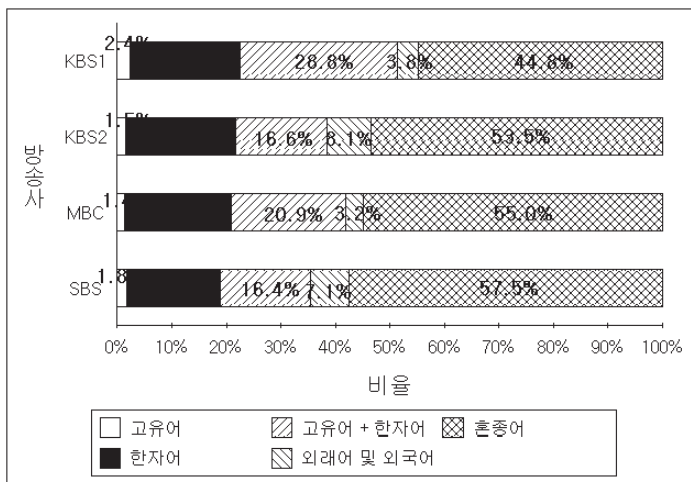
### 3.1.2 방송사별 비교

방송 프로그램명의 어종별 분류를 방송사별로 제시하면 (8)과 같다. (9)는 그래프로 제시한 것이다.

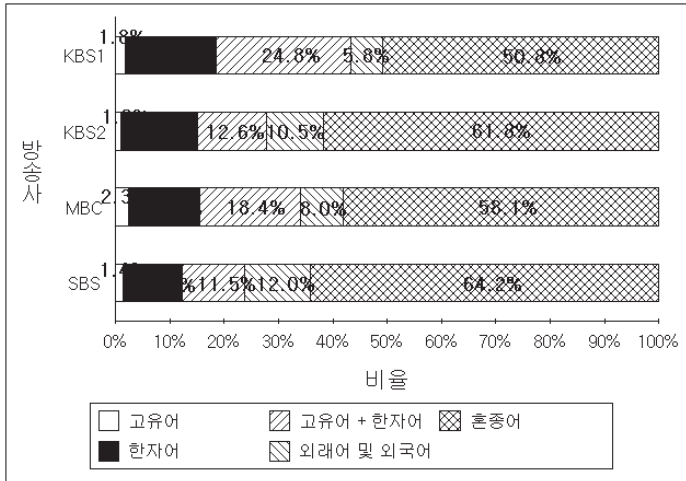
(8) 텔레비전 방송 프로그램명 방송사별 어종 분류 결과

방송사	어종 분류	고유어		한자어		고유어 + 한자어		외래어 및 외국어		혼종어	
		개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율
KBS1	1999년	10	2.4%	85	20.2%	121	28.8%	16	3.8%	188	44.8%
	2009년	7	1.8%	67	16.8%	99	24.8%	23	5.8%	203	50.8%
KBS2	1999년	4	1.5%	55	20.3%	45	16.6%	22	8.1%	145	53.5%
	2009년	2	1.0%	27	14.1%	24	12.6%	20	10.5%	118	61.8%
MBC	1999년	6	1.4%	85	19.5%	91	20.9%	14	3.2%	239	54.9%
	2009년	8	2.3%	46	13.2%	64	18.4%	28	8.0%	202	58.1%
SBS	1999년	7	1.8%	68	17.2%	65	16.4%	28	7.1%	228	57.5%
	2009년	5	1.4%	39	10.9%	41	11.5%	43	12.0%	230	64.2%

(9) 텔레비전 방송 프로그램명 방송사별 어종 분류 결과 그래프  
<1999년>



<2009년>



1999년이나 2009년 모두 KBS1에서의 고유어나 한자어의 사용 비율이 가장 높으며, SBS는 1999년, 2009년 모두 외래어와 외국어, 또는 혼종어 사용 비율이 다른 방송사에 비해 높다는 것을 확인할 수 있다. KBS1이 고유어나 한자어 사용 비율이 높은 것은 방송 특 징상 어떤 장르의 프로그램이 더 많이 편성되었기 때문인지 그 관계를 따져볼 만하다. 한편, 1999년에 비해 2009년에 외래어 및 외국어의 사용 비율이 가장 많이 증가한 방송사는 MBC와 SBS이며, 혼종어의 사용 비율이 가장 많이 증가한 방송사는 KBS2이다.

### 3.1.3. 외래어 및 외국어 사용 양상

외래어 및 외국어 사용 실태를 통해 당시의 시대적 특징을 파악할 수 있다는 점이 흥미롭다. 이를테면 ‘IMF, 오바마, 올림픽, 월드컵’ 등이 그러하다. 여기에서는 각 시기별로 어떤 외래어 및 외국어가 많이 사용되었는지를 파악해 보고자 한다.<sup>6)</sup>

우선, 프로그램명으로 사용된 외래어와 외국어가 몇 개인지 단어 단위로 계산해 본다면 외래어와 외국어의 사용이 1999년에 비해 2009년에 늘어났다는 사실을 확인할 수 있다. 1999년에는 외래어의 사용 개수가 846개이고 외국어의 사용 개수가 570개인데 비해, 2009년에는 외래어의 사용 개수가 862개이고 외국어의 사용 개수가 768개이다. 각 시기별로 가장 많이 사용된 외래어와 외국어의 빈도수를 상위 10개만 제시하면 다음과 같다.<sup>7)</sup>

6) 『표준국어대사전』을 기준으로 외래어와 외국어를 분류하였기 때문에 같은 나라 이름이라 하더라도 ‘러시아’나 ‘네팔’ 등은 외래어로 볼 수 있는 반면, ‘동티모르’는 외국어로 볼 수밖에 없다. 이러한 점은 외래어와 외국어의 구별 문제가 여전히 풀어야 할 문제임을 간접적으로 보여준다 하겠다.

7) 여기에서는 문자별 구별을 하지 않았다.



(10) 외래어 및 외국어 사용 빈도수 순위<sup>8)</sup>

<1999년>

외래어	개수	외국어	개수
다큐멘터리	73	TV	34
프로	48	밀레니엄	26
드라마	42	스페셜	26
골프	36	MBC	24
시리즈	27	코리아	19
뉴스	26	KBS	19
스포츠	25	LPGA	19
컵	24	미니시리즈	17
쇼	23	슈퍼	14
오픈	19	SBS	10

<2009년>

외래어	개수	외국어	개수
다큐멘터리	130	KBS	135
스포츠	101	SBS	62
드라마	41	스페셜	59
뉴스	32	MBC	55
스타	25	TV	31
양코르	20	코리아	15
리그	18	미니시리즈	11
콘서트	18	WBC	9
프로	18	월드	9
쇼	18	K	8

그런데 이 자료에서 유의할 점은 순화하기 어려운 국가명, 지역명, 스포츠 종목, 실존 인물 등의 고유명사를 외래어 및 외국어 개수에 포함하여 산출했다는 점이다. 전체 개수에서 고유명사가 차지하는 비율을 살펴보면, 외래어에서는 1999년에 19.9%, 2009년에 13.2%이며, 외국어에서는 1999년에 25.6%, 2009년에 39.7%이다.<sup>9)</sup> 따라서 이러한 결과를 통해서 외국의 지역 또는 인물에 대한 내용을 다루거나 외국에서 개최하는 스포츠를 중계방송하는 경우가 많아졌다는 것을 추정해 볼 수 있을 것이다.

한편, 1999년에 비해 2009년에 외래어 및 외국어, 혼종어 사용 비율이 늘어났다고 해서 사용된 외래어 및 외국어의 종류가 더 늘어난 것은 아니다. 외래어는 1999년에 205개, 2009년에는 197개가 사용되었고 외국어는 1999년에 274개, 2009년에는 261개가 사용되었다.

어종별 분류를 통해 방송 프로그램명 실태를 조사한 결과 외래어 및 외국어를 사용하는 경우가 많아지고 있는 추세임을 알 수 있다. 대중매체의 영향력을 고려한다면 텔레비전 방송 프로그램명에서도 순화하기 어려운 고유명사를 제외하고는 외래어 및 외국어를 순화하는 방향으로 나아가야 할 것이다. 따라서 『표준국어대사전』에서 제시한 순화어 또는 국립국어연구원(2003)에서 제시한 순화어를 참고하여 순화어를 바꿀 수 있는 외래어 및 외국어를 제시하면 다음과 같다. 이들에서 제시되지 않은 국제기구의 경우 공식적으로 불리고 있는 우리말로 바꾸어 보았다.

(11) 방송 프로그램명에 사용된 외래어 및 외국어에 대한 순화어(순화어는 괄호 안에 병기)

개그(제담), 갤러리(화랑), 게임(경기, 내기, 놀이), 그랑프리(대상, 최우수상), 그랜드슬램(세계 4대 대회 석권), 그룹(단체, 동아리), 글러브(장갑), 넘버원( 으뜸), 네트워크(방송망, 통신망), 노트(공책), 논픽션(실화), 뉴스(새 소식), 다큐멘터리(기록영화), 데스크(취재 책임자), 데이트(교제), 드라마(극), 디지털(수치형, 숫자식), 라운드(회전), 라인(선), 랭킹(서열), 레일(철도), 레저(여가 활동), 로그인(접속), 로

8) '다큐'의 경우 '다큐멘터리'의 콩글리시 표기이므로 '다큐멘터리'로 바꾸어 함께 산출하였다.

9) 순화 가능한 국제기구명이나 스포츠 협회명 등은 제외하였다. 고유어나 한자어로 대체하기 어려운 '카메라, 스피커, 아나운서' 등은 다른 문제인 것 같다. 고유명사에 비해 이러한 단어들은 굳이 선택하지 않아도 프로그램명을 충분히 만들 수 있기 때문이다.

드쇼(길거리쇼, 거리 공연), 로비(막후교섭), 루트(통로), 르포(보고 기사, 현장 보고), 리더십(지도력, 통솔력), 리듬(박자감), 리포트(보도), 링(고리), 마스터(숙달, 통달), 마운트(흡무덤), 메이크업(마무리, 화장), 멜로디(가락), 몽타주(인물 추정화), 미디어(대중매체), 미스(아가씨), 미스터리(추리), 밴드(악단), 뱀파이어(흡혈귀), 버그(오류), 베이스볼(야구), 베일(장막), 벤처(개척 기업), 벨(종), 복싱(권투), 브랜드(상표), 비엔날레(격년 미술 잔치), 비전(이상, 전망), 사이클(자전거), 세레나데(소야곡), 센스(감각, 분별력), 센터(본부, 중앙), 서터(여닫개), 슛(쏘기), 스캔들(추문), 스케치북(사생첩), 스타일(맵시), 스토리(이야기), 스튜디오(녹음실, 제작실), 스페이스(공간, 여백), 스포츠(운동), 스피드(속도, 빠르기), 시나리오(영화 각본), 시리즈(연속물), 시즌(계절), 실크로드(비단길), 아마(비전문가), 아이디어(고안, 생각), 앙케트(설문 조사), 앙코르(재청), 애니메이션(만화영화), 앨범(사진첩), 에세이(수필), 엑스포(만국 박람회), 엘리트(우수), 오페라(가극), 옴니버스(복합, 엮음), 유네스코(국제연합교육과학문화기구), 유머(우스개, 익살), 인큐베이터(보육기), 인터내셔널(국제), 인터뷰(면접), 재테크(재산관리), 점프(도약), 정글(밀림), 제로(영, 零), 주니어(청소년, 중급자), 채널(경로, 통로), 캠페인(선수권자, 으뜸 선수), 체리(머찌), 카메라(사진기), 카페(차집), 칼럼(기고란, 시사 평론), 캠퍼스(교정), 캠페인(계몽 홍보, 홍보), 캠프(야영), 커플(부부, 쌍), 컬렉션(수집), 컴백(복귀), 코드(기호), 코미디(희극), 콘서트(연주회), 콘테스트(경기, 대회), 쿠션(완충 작용, 허리받이), 퀴즈(문답), 크리스마스(성탄절), 클래식(고전적인), 클럽(모임), 클리닉(진료소), 키스(입맞춤), 타워(탑), 타이틀(제목, 표제), 터치(접촉), 테러(폭력), 테마(주제), 토크(화제), 팀(조, 편), 파워(권력, 힘), 파이팅(힘내자), 파일(서류철), 파일럿(조종사), 파트너(동료), 퍼레이드(행진), 페스티벌(잔치, 축전), 포럼(공개 토론회), 포인트(강조), 퓨전(융합, 혼합), 프로(전문가, 직업), 프로듀서(제작사, 연출자), 프로젝트(연구 과제), 플러스(더하기), 플레이오프(연장전), 하모니(조화), 하이라이트(강조, 주요 부분), 헤드라인(머리기사, 표제 기사)

AFC(아시아축구연맹), APEC(아시아태평양양경제협력체), C40(세계도시기후정상회의), CEPA(포괄적 경제동반자 협정), FA(잉글랜드·웨일스 축구협회), FIFA(국제축구연맹), FIS(국제스키연맹), HD(고선명), IBRD(세계은행), IFBA(국제여자복싱협회), IMF(국제통화기금), IOC(국제올림픽위원회), ISSF(국제사격연맹), ISU(국제빙상연맹), KEB(외환은행), KOREA(대한민국), MC(진행자), NGO(비정부기구), OECD(경제협력개발기구), OST(삽입음악), PD(제작자, 연출자), SF(공상과학 영화), SIFAC(서울국제 패션컬렉션), Today(오늘), TV(텔레비전), US(미국), 갈라(축제), 고스트(유령), 굿모닝(안녕하세요), 글로벌(세계적, 세계화), 나이트(밤), 뉴(새로운), 뉴이어(새해), 닥터(박사, 의사), 댄스(춤), 데이(날, 일), 드림(꿈), 러브(사랑), 로펌(법률 회사), 리얼(실제), 리퀘스트(요청), 메모리(기억, 추억), 버라이어티(호화쇼), 밀레니엄(새 천년), 베스트(최상), 브리티시(영국), 블랙(검정색), 블록버스터(홍행 대작), 블루(파랑색), 비즈니스(사업), 사이버(가상), 서바이벌(생존), 쇼킹(충격), 슈퍼(초대형), 스탠더드(표준), 시네마(영화), 시티(도시), 실버(은색), 아듀(안녕), 어드벤처(모험), 에이전트(대리인, 대행인), 월드(세계), 인비타셔널(초청), 컨추리(시골, 전원), 크리스탈(수정), 클래스(등급, 부류), 파트너십(친선), 패밀리(가족), 포커스(초점), 포켓(호주머니), 푸드(요리), 프라이드(공지, 자부심), 프라임(우대, 황금), 하이웨이(고속도로), 해피(행복), 휴먼(인간)

### 3.2. 문자별

외래어라 하더라도 한글로 쓰는 것이 일반적이기는 하지만 텔레비전 방송 프로그램명에서 로마자를 노출하여 사용하고 있는 현상을 종종 발견할 수 있다. 이것은 언어 단위에 따른 차용 중에서 문자 차용에 해당한다.<sup>10)</sup> 여기에서는 외래어 사용 실태를 파악하는 것이 목적이기 때문에 방송 프로그램명이 한글로만 이루어진 것과 로마자로만 이루어진 것, 한글과

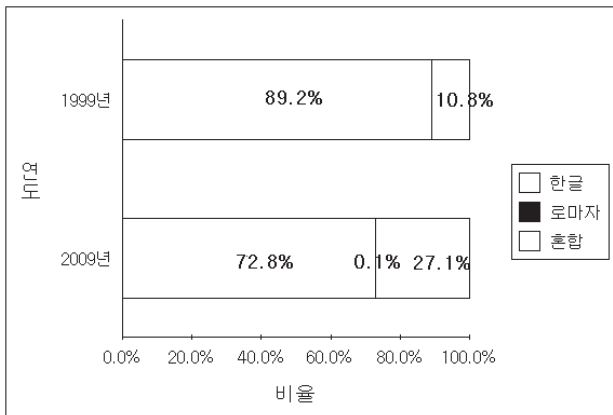
10) 민현식(1999)에 의하면, 언어 단위에 따른 차용 유형은 음소의 차용, 형태의 차용, 어휘의 차용, 통사의 차용, 문자의 차용으로 나눌 수 있다.

로마자 혼합으로 이루어진 것으로 나누어 살펴보았다. 분석한 결과를 보이면 다음과 같다.

(12) 텔레비전 방송 프로그램명 문자별 어종 분류 결과

문자별	1999년		2009년	
	개수	비율	개수	비율
한글	1357	89.2%	944	72.8%
로마자	0	0.00%	1	0.1%
혼합	165	10.8%	351	27.1%
합	1,522	100.0%	1,296	100.0%

(13) 텔레비전 방송 프로그램명 문자별 어종 분류 결과 그래프



1999년에는 로마자로만 이루어진 프로그램명은 보이지 않았으나, 2009년에는 ‘W’라는 프로그램 1개만 파악된다. 또한 한글과 로마자 혼합으로 이루어진 방송 프로그램명이 1999년에 비해 2009년에는 세 배 가까이 늘어났다는 점을 주목해 볼 수 있다. 그렇다면 주로 사용된 로마자 표기가 어떤 것들이 있는지 제시하면 다음과 같다.

(14) 텔레비전 방송 프로그램명에 주로 사용된 로마자 표기

<1999년>

TV, MBC, KBS, LPGA, SBS, IMF, WBC, LG, MC, APEC 등

<2009년>

KBS, SBS, MBC, TV, WBC, K, BBC, ISU, V, CEO 등

### 3.3. 장르별

텔레비전 방송 프로그램명은 장르에 따라 어종별 분포가 달라질 수 있다는 가정을 해 볼 수 있다. 따라서 여기에서는 장르별 어종 분류를 통해 어떤 장르에서 외래어 사용이 많은지를 파악하고자 한다. 장르 분류는 네 개의 방송사 홈페이지에서 장르 분류한 것을 참고하여 다양화하였다. 그리하여 ‘뉴스(보도), 시사교양, 드라마, 연예오락(예능), 스포츠, 어린이’ 6개의 분야로 나누었다. 각 프로그램을 장르별로 분류하는 것은 방송사에서 분류한 방법을 따

르되, 정규 방송 이외의 프로그램의 경우에는 분류되어 있지 않기 때문에 프로그램의 목적을 고려하였다.<sup>11)</sup>

장르별로 어종을 분류한 결과를 제시하면 (15)와 같다.

(15) 텔레비전 방송 프로그램명 장르별 어종 분류 결과  
<1999년>

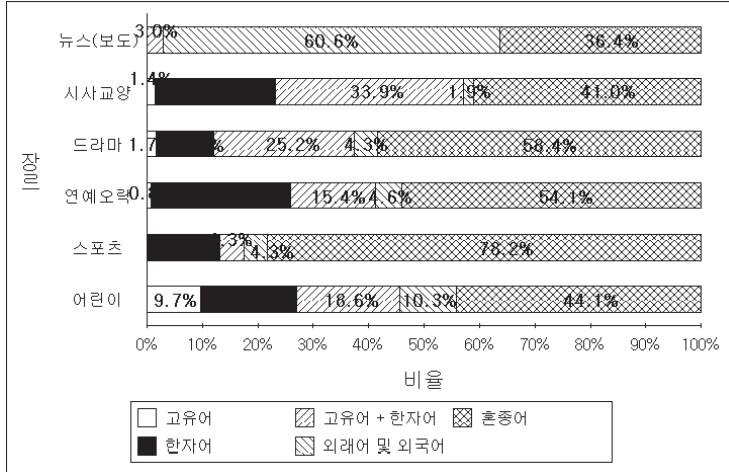
어종 분류 방송사	고유어		한자어		고유어 + 한자어		외래어 및 외국어		혼종어	
	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율
뉴스(보도)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.0%	20	60.6%	12	36.4%
시사교양	8	1.4%	126	21.8%	196	33.9%	11	1.9%	237	41.0%
드라마	2	1.7%	12	10.4%	29	25.2%	5	4.3%	67	58.3%
연예오락	3	0.8%	93	25.1%	57	15.4%	17	4.6%	200	54.1%
스포츠	0	0.0%	37	13.2%	12	4.3%	12	4.3%	220	78.3%
어린이	14	9.7%	25	17.2%	27	18.6%	15	10.3%	64	44.1%

<2009년>

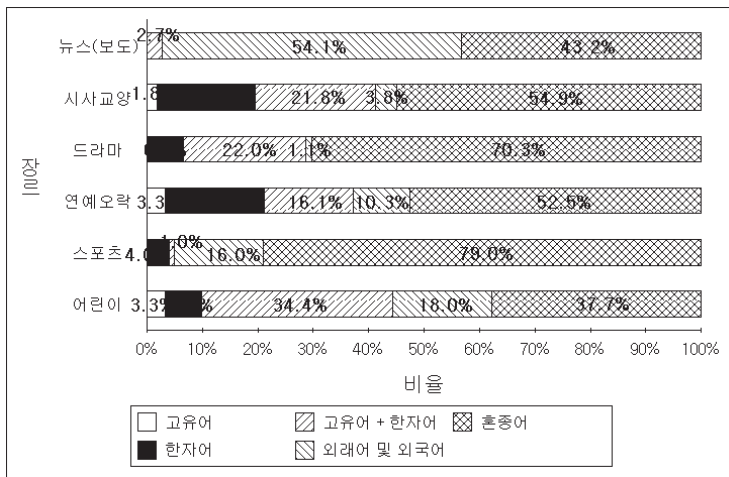
어종 분류 방송사	고유어		한자어		고유어 + 한자어		외래어 및 외국어		혼종어	
	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율
뉴스(보도)	0	0.0%	0	0.0%	1	2.7%	20	54.1%	16	43.2%
시사교양	12	1.8%	118	17.7%	145	21.8%	25	3.8%	365	54.9%
드라마	0	0.0%	6	6.6%	20	22.0%	1	1.1%	64	70.3%
연예오락	8	3.3%	43	17.8%	39	16.1%	25	10.3%	127	52.5%
스포츠	0	0.0%	8	4.0%	2	1.0%	32	16.0%	158	79.0%
어린이	2	3.3%	4	6.6%	21	34.4%	11	18.0%	23	37.7%

11) ‘TV 특종 놀라운 세상과 ‘세상에 이런 일이’는 놀라운 사실을 보여준다는 점에서 비슷한 성격을 지니나, 전자는 MBC에서 오락으로 분류하였고 후자는 SBS에서 다큐멘터리로 분류하였기 때문에 방송사의 분류 방법을 따랐다. 또한 가수들이 노래하는 프로그램이라 하더라도 기금 마련과 같은 목적을 띠는 프로그램의 경우에는 시사교양으로 분류하였다.

(16) 텔레비전 방송 프로그램명 장르별 어종 분류 결과 그래프  
 <1999년>



<2009년>



고유어나 한자어가 다른 장르에 비해 높은 비율을 차지하는 것은 대체로 시사교양과 연예오락, 어린이 분야이고 낮은 비율을 차지하는 것은 뉴스와 드라마, 스포츠 분야이다. 반대로 외래어 및 외국어가 높은 비율을 차지하는 장르는 뉴스이고 혼종어가 높은 비율을 차지하는 장르는 스포츠 분야이다. 앞서서 KBS1에서 고유어나 한자어 사용 비율이 다른 방송사보다 높은 것에 대해서 방송 특성상 특정 장르의 프로그램 편성과의 관계를 따져볼 수 있다고 하였다. 통념상 KBS1이 다른 방송사에 비해 시사교양 프로그램이 더 많이 편성되었다는 점을 생각하여 고유어나 한자어에 대한 선호 까닭이 시사교양 프로그램과 그 상관성을 추측해 봄직도 하지만 (16)을 통해 꼭 그렇지만은 않다는 것을 확인할 수 있다.<sup>12)</sup>

12) 시사교양 프로그램명만 어종 분류한 결과를 방송사별로 제시하면 다음과 같다.

시기별로 비교하면, 고유어 사용 비율이 드라마 분야가 3.3% 높아진 것을 제외하고는 모두 낮아졌고, 한자어 사용 비율 역시 모두 낮아졌으며, 고유어와 한자어의 혼합 사용 비율은 어린이 분야에서 15.8% 높아진 것을 제외하고는 모두 낮아졌다. 반면에 순수하게 외래어 및 외국어만을 사용한 비율은 뉴스와 드라마 분야를 제외하고는 모두 높아졌고, 혼종어의 사용 비율은 연예오락과 어린이 분야를 제외하고는 모두 높아졌다.

외래어와 외국어에 대한 선호도를 비교하고자 했을 때 순수하게 외래어 및 외국어만을 사용한 비율과 혼종어 비율을 합쳐서 그 결과를 살펴본다면, 모든 분야에서 증가세를 파악할 수 있을 것이다. 그 증가율이 가장 낮은 분야는 뉴스 분야인데, 뉴스라는 외래어를 주로 사용할 수밖에 없는 상황 때문에 그렇다. 그 뒤를 이어서 어린이 분야가 가장 증가율이 낮은데, 어린이를 대상으로 하는 프로그램 특성상 어린이에게 낯선 외래어나 외국어 사용을 자체하려는 의도로 짐작된다. 연예오락 분야는 4.2% 증가하였는데 장르 특성상 일찍부터 프로그램명에 사용되는 어휘 선택에 있어서 제약이 없었던 듯하다. 그런데 드라마, 시사교양, 스포츠 등의 분야에서는 외래어나 외국어에 대한 선호도가 두드러지게 높아지고 있음을 확인할 수 있다.

### 3.4. 표기 오류

텔레비전 방송 프로그램명에서 표기 오류는 소수 발견되어 외래어 표기법이 대체로 잘 지켜지고 있는 것으로 나타났다. 발견된 표기 오류를 제시하면 (17)과 같다.

- (17) 텔레비전 방송 프로그램명의 외래어 표기 오류(올바른 표기는 괄호 안에 병기)  
 칸추리(컨트리), 후라이보이(프라이보이), 발렌타인(밸런타인), 헬로우(헬로), 떼루아(테루아)  
 그린랜드(그린란드), 미찌꼬(미치코), 아끼꼬(아키코), 쏘나타(소나타)

위에서 인명에 해당되는 ‘미찌꼬’와 ‘아끼꼬’는 일본어로 각각 ‘みちこ’, ‘あきこ’로 쓰는데, 외래어 표기법 제1장 제3항에는 “과열음 표기에는 된소리를 쓰지 않는 것을 원칙으로 한다.”라고 하였으므로 ‘미치코’, ‘아키코’라고 표기해야 할 것이다. 표기법을 지킨 ‘유키 구라모토’와 대비되는 부분이라 하겠다.

## 4. 맺음말

문화 교류가 일어나면서 반드시 수반되는 새로운 언어의 유입은 본래 사용하는 언어를 풍부하게 만들면서도 변화시키기도 한다. 새로운 물건이나 사상 등이 들어오면서 그것들과 관

<1999년>

	고유어	한자어	고유어 + 한자어	외래어 및 외국어	혼종어
KBS1	6	51	93	3	95
KBS2	0	18	22	3	19
MBC	1	32	50	2	76
SBS	1	25	31	3	47

<2009년>

	고유어	한자어	고유어 + 한자어	외래어 및 외국어	혼종어
KBS1	7	56	78	3	125
KBS2	0	9	6	4	19
MBC	4	32	39	8	97
SBS	1	21	22	10	124

런된 언어가 함께 들어오는 것은 필요에 따른 것이기 때문에 국어를 풍부하게 만들지만, 이미 해당되는 국어가 존재하는데 외래어가 주로 사용된다면 그 외래어는 순화해야 할 대상이 된다. 그런데 외국어라는 인식이 강함에도 불구하고 외래어를 습관적으로 사용하는 경우가 만연해 있는 실정이다. 이러한 실태를 파악해 보고자 본 연구는 언중들의 국어 사용 양상이 잘 나타나면서도 국어 사용에 많은 영향을 미치는 대중매체인 텔레비전에 주목하였다.

1999년과 2009년의 텔레비전 방송 프로그램명을 비교해 본 결과 1999년에 비해 2009년에는 방송 프로그램명에서 외래어나 외국어를 많이 사용하고 있음을 알 수 있었다. 그런데 외래어로 쓸 수밖에 없는 고유명사들을 차치해 두더라도 외래어나 외국어 사용 비율이 높아지고 있다는 점은 분명한 사실이다. 이는 텔레비전의 특성을 고려할 때 언중들의 외래어 또는 외국어 사용에 대한 선호도가 높아졌다는 것을 미루어 짐작할 수 있을 뿐만 아니라, 텔레비전 프로그램명에서 외래어나 외국어의 사용 비율이 높아지고 있는 추세는 언중들의 국어 사용에 큰 영향을 미칠 수 있기 때문에 염려되는 점이라 할 수 있겠다.

외래어가 국어 사용에 있어서 필요성을 지니고 국어의 일부로서 제 역할을 하는 것과, 외국어라는 인식마저 사라질 정도로 외래어를 과용하게 될 때 오히려 대체 가능한 국어가 사라지게 되는 것이 아닐까라는 걱정이 들게 하는 것은 구별해야 한다. 본고에서는 외래어와 외국어의 뚜렷한 구분 기준을 정하기 어렵기 때문에 『표준국어대사전』의 등재 여부로 정하였으나, 이 시점에서 우리는 『표준국어대사전』에 ‘디스플레이’와 ‘헤어밴드’가 등재되어 있다는 사실을 대해서 꼼꼼이 생각해 보아야 할 것이다.

## ■ 참고문헌

- 강범모(2009), 「한국 영화 제목의 어휘론: 특히 외래어 사용의 변천과 관련하여」, 『한국어학』 42, 한국어학회, pp27-73.
- 국립국어연구원(1999), 『표준국어대사전』, 두산동아.
- 국립국어연구원(2003), 『국어 순화 자료집 합본』, 국립국어연구원.
- 국립국어연구원(2004), 『외래어 표기 용례집: 인명』, 국립국어연구원.
- 김민수(1973), 『국어정책론』, 탑출판사.
- 김하수(1999), 「한국어 외래어 표기법의 문제점」, 『배달말』 25, 배달말학회, pp247-259.
- 문화관광부(2007), 『국어 어문 규정집』, 대한교과서주식회사.
- 민현식(1998), 국어 외래어에 대한 연구, 『한국어 의미학』 2, 한국어의미학회, pp91-133.
- 민현식(1999), 『국어 정서법 연구』, 태학사.
- 박갑수(1986), 「국민의 언어생활과 방송언어」, 『방송통신연구』 17, 방송통신위원회, pp46-56.
- 서덕현(1999), 「국어화법과 방송언어」, 『화법연구』 1, 한국화법학회, pp221-248.
- 심재기(2008), 「외래어표기법의 문제점과 그 해결책」, 『새국어생활』 18(4), 국립국어원, pp105-124.
- 윤혜정(2000), 「옥외 광고물의 외래어 사용 실태 연구」, 『한국어 의미학』 7, 한국어의미학회, pp87-114.
- 이관규(1995), 「학교 문법, 한글 맞춤법, 표준 발음법, 외국어 표기법, 국어의 로마자 표기법에 나타난 상치점」, 『새국어교육』 51, 한국국어교육학회, pp37-58.
- 이선영(1998), 「상호·상표 분야의 외래어 사용」, 『새국어생활』 8(2), 국립국어원, pp103-119.
- 이주행(1999), 「텔레비전 자막에 쓰인 언어에 관한 연구」, 『화법연구』 1, 한국화법학회, pp201-220.
- 이주행(2000), 「텔레비전 방송 프로그램 제목에 관한 연구」, 『국어교육』 103, 한국어교육학회, pp187-207.
- 이현복(1986), 「방송매체의 언어순화운동」, 『방송통신연구』 18, 방송통신위원회, pp186-192.
- 이희승(1941), 「외래어 이야기」, 『춘추』 2(3), 조선춘추사, pp258-273.
- 이희승(1959), 『국어학 논고 제1집(재판)』, 을유문화사.
- 임규홍(2004), 「한국 텔레비전 방송의 외래어 프로그램 이름에 대한 언어학적 분석」, 『한글』 263, 한글학회, pp157-188.
- 임홍빈(1997), 「외래어의 개념과 그 표기법의 형성과 원리」, 『한글맞춤법 무엇이 문제인가』, 태학사.
- 임홍빈(1998), 「외래어의 개념과 범위의 문제」, 『새국어생활』 18-4, 국립국어원, pp5-32.
- 장소원(2000), 「방송인의 언어 사용 실태와 문제점」, 『방송통신연구』 51, 방송통신위원회, pp255-283.
- 장영희(2001), 「옥외 간판 외래어 실태 조사 연구」, 『국어교육』 104, 한국어교육학회, pp167-190.
- 정희원(2004), 「외래어의 개념과 범위」, 『새국어생활』 14-2, 국립국어원, pp5-22.
- 최인호 외(2007), 『방송 프로그램 제목 언어사용 실태 조사 보고서』, 국립국어원.



## 참고 누리집

네이버 디지털 뉴스 아카이브 <http://dna.naver.com/search/searchByDate.nhn#>

KBS 한국방송 <http://www.kbs.co.kr>

MBC 문화방송 <http://www.imbc.com>

SBS 서울방송 <http://www.sbs.co.kr>

## 텔레비전 방송 프로그램명의 외래어 사용 실태 연구

원흥연(호서대)

이 발표문은 1999년과 2009년에 방송된 텔레비전 프로그램 이름의 외래어 사용 실태를 비교한 것으로 외래어 사용 실태와 그 변화를 한 눈에 보여주고 있다. 또한 단순한 개수의 통계가 아닌 전체와 부분의 비율을 보여주는 표와 그래프는 외래어 사용 실태를 보다 구체적이고 편리하게 이해할 수 있게 하였다. 토론자도 발표문에 제시하고 있는 표와 그래프를 통해 본 발표문을 보다 쉽게 이해할 수 있었으며, 외래어 사용 실태를 좀 더 구체적으로 확인할 수 있는 좋은 시간을 갖게 되었다. 발표문을 읽으면서 생긴 몇 가지 질문을 통해 이번 토론을 대신하겠다.

첫째, 2장 외래어의 개념과 범위에서 김민수(1973), 임흥빈(1997) 등을 들어 외국어, 외래어, 차용어, 귀화어를 제시하고 있다. 그러나 본 발표문에서는 결론적으로 외래어에 대한 개념과 범위를 정의하지 않고, 『표준국어대사전』에 등재되어 있는 단어는 외래어로 그렇지 않은 단어는 외국어로 분류하고 있다. 발표자는 이 부분을 어떻게 생각하며, 귀화어와 한자어를 어떻게 보고 있는가?

둘째, 3.1.1. 시기별 본문에서 두 번째 문장-예를 들어, ‘무한도전’은 고유어 및 한자어에 속하고 ‘클래식 오디세이’는 외래어 및 외국어에 속하며 ‘퀴즈 육감대결’은 혼종어에 속한다.-에 ‘무한도전’을 고유어 및 한자어에 속한다고 하고 있다. 발표문 (5)에서와 같은 분류에 따르면 ‘무한도전’은 한자어로 볼 수 있다. 발표자는 어떤 의도로 서술하였는가?

(5)

<b>어종 분류</b>	고유어, 한자어, 고유어 + 한자어, 외래어 및 외국어, 혼종어
--------------	-------------------------------------

셋째, 3.1.1. (6)과 3.1.2. (8) 표에서 1999년과 2009년 각각 고유어와 한자어의 비율이 낮아지고 있다. 여기서 토론자는 두 해의 한자어의 사용 비율의 차이가 고유어의 사용 비율의 차이보다 더 높다는 것을 주목해 보았다. 이는 한자어의 사용이 점점 줄어드는 것으로 해석할 수 있을까? 발표자의 의견은 어떠한가?

넷째, 각주6)에서 『표준국어대사전』을 기준으로 외래어와 외국어를 분류하였기 때문에 같은 나라 이름이라 하더라도 ‘러시아’나 ‘네팔’ 등은 외래어로 볼 수 있는 반면, ‘동티모르’는 외국어로 볼 수밖에 없다고 하였다. 외래어와 외국어의 구별에 관한 문제가 해결되어야 함을 토론자도 동의하지만 이 문제는 외래어와 외국어의 근본적인 문제는 아닌 것으로 보인다. 이는 『표준국어대사전』에는 없지만 외국 지명을 표현한 것으로 토론자는 신어자료집

과 원흥연(2009)에서 제시한 외래어 판정 기준 셋째 필요성(유일성) 등에 따라 외래어로 볼 수 있다고 생각한다. 발표자의 의견은 어떠한가?

다섯째, 3.1.3. (11)에서 외래어 및 외국어를 단순히 『표준국어대사전』과 국립국어연구원(2003)을 근거로 ‘개그’를 ‘재담’으로 바꾸어 제시하였다. 과연 ‘개그’를 ‘재담’으로 대체할 수 있을지 궁금하다. 외래어 및 외국어를 아름다운 우리말로 바꾸어 사용하는 것은 토론자도 동의하지만, 현 시점에서는 외래어의 의미를 충분히 표현할 수 있는 순화어를 다시 찾아보는 노력이 있어야 한다고 생각한다. 이러한 것을 발표자는 어떻게 생각하는가?

마지막으로 여섯째, 지면의 부족으로 간단하게 제시된 3.2.(문자별)와 3.4.(표기 오류), 뱃음말 등에서 발표자가 미처 제시하지 못한 의견이 있다면 듣고 싶다. 예를 들면 (14)에서처럼 방송 및 언론 매체에서 로마자 표기가 많이 쓰이고 있는데 이러한 문제들을 어떻게 해석하며 앞으로 어떻게 사용할 것인가? 표기 오류에서는 일본어의 경우만을 해석하고 있는데 다시 재고할 표기 문제점은 없는가? 발표자가 제시한 『표준국어대사전』에 ‘디스플레이’와 ‘헤어밴드’가 등재되어 있다는 사실을 어떻게 생각하는가? 등이다.

좋은 자료와 논문을 읽을 수 있는 기회를 주셔서 감사합니다.

# 【 제 2 - 2 분 과 】

# 고등학생들의 논설문 독해 전략 활용 양상 분석 연구

김라연(신라대)

## 차 례

1. 유능한 학습자를 대상으로 한 독해 전략 연구의 어제
  2. 연구 방법
    - 2.1. 연구 문제
    - 2.2. 연구 대상
    - 2.3. 연구 자료
    - 2.4. 연구 방법 및 분석
  3. 논설문 읽기에서 나타난 독해 전략 활용 양상
    - 3.1. 글의 구조에 따른 독해 전략 활용 양상
    - 3.2. 초인지적 측면에서 살펴본 독해 전략의 운영 양상
  4. 연구를 통한 시사점
- 참고문헌

## 1. 유능한 학습자를 대상으로 한 독해 전략 연구의 어제

많은 독서 연구자들은 전략적 독자인 텍스트에 대한 의미 구성을 촉진시킬 수 있는 이해 전략, 초인지 전략, 그리고 평가 전략을 갖춘 독자로 상정하였다. 그리고 교육의 주요 임무는 독자들에게 텍스트에 대한 의미 구성을 촉진시키는 읽기 전략을 가르치는 것이라고 인식하였다(Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985). 미국의 ‘한 아이도 뒤처짐 없이(NCLB, No Child Left Behind)’이라는 초중등학교 법안에서도 학생들의 독해 기능, 전략에 대한 발달이 독서 수업의 긍정적인 결과로 인식하고 있다. 이처럼 최근까지 이루어진 독서 지도 연구는 학생들에게 독해에 필요한 유용한 전략을 가르치는 것을 주요 목표로 삼고 있다.

독해 전략이란 텍스트에 대한 의미를 효과적으로 구성하기 위해 독자가 수행하는 의식적인 행위를 지칭하는 것으로, 읽기 전략(reading strategy), 읽기 독해 전략(reading comprehension strategy), 인지 전략(cognitive strategy)과 혼용되어 사용되고 있다. 일부 연구자들이 독해 전략과 인지 전략을 구분하여 사용할 것을 주장하였지만<sup>1)</sup>, 지금은 독해 지

1) 일부 연구자들은 독해 전략(reading comprehension strategy)과 인지 전략(cognitive strategy)을 구분해야한다고 주장한다. 인지 전략은 수학, 과학 분야의 문제를 해결하기 위해 사용되는 정신적 과정과 관련된 것이며, 독해 전략은 독해라는 특정 목표를 달성하기 위해 사용되는, 특별히 독해 과정을 지칭할 때 사용하는 용어라는 것이다. Weinstein과 Mayer(1986)은 인지 전략은 독자의 조절 과정에 사용되는 것이며, 독해 전략은 교사가 학생들에게 텍스트를 이해시키는 과정에서 그 목적을 달성하기 위해 사용하는 전략을 가리키는 것이라고 주장한다. 즉, 독해 전략은 독해 과정에서 교사가 학생들을 안내하기 위하여 사용하는 절차를 말하며, 인지 전략은 독해를 더 효율적으로 하기 위하여 독자가 사용하는 절차를 지칭하는 것이라고 구분하고 있다.

도를 위하여 교사가 사용하는 전략과 독자가 실제 독해 과정에 사용하는 전략 모두를 아우르는 포괄적인 개념으로 독해 전략이라는 용어를 사용하고 있다. 독해 전략은 의식적인 노력으로, 전략의 실제 활용에서 융통성과 적응성이 필요하며, 폭넓게 적용 가능하지만, 적절할 때에만 사용 가능하다는 특징을 가진다. 독자는 글의 의미를 처리하기 위하여 여러 가지 전략들을 사용한다. 그렇다면 유능한 독자는 독해 과정에서 어떤 전략들을 사용하는가?

많은 연구자들은 유능한 독자들의 독해 과정을 분석하는 연구를 통해 유능한 독자들이 사용하는 독해 전략을 밝혀내기 위하여 노력하였다. Brown과 Day(1983), Afflerbach(1987)는 능숙한 독자들이 텍스트의 의미를 구성하는 과정을 조사한 결과를 바탕으로 능숙한 독자들이 단락이나 글의 중심 생각을 구성할 때 사용하는 전략을 정리하였으며<sup>2)</sup>, Palinscar & Brown(1984)는 유능한 독자들은 요약하기, 정보 연결하기, 평가하기, 질문과 가설 만들기 등의 적절한 독해 전략을 사용하며, 이해 점검을 하기 위한 초인지 전략을 중시한다는 점을 보고하였다. Wittrock(1990)은 두 명의 학생에게 물과 토지 오염을 다루는 과학책의 한 장을 학습하는 과정을 관찰한 결과를 바탕으로 능숙한 독자가 학습 과정에서 사용하는 전략을 목록화하였다<sup>3)</sup>.

Pressley와 Afflerbach(1995), 그리고 Almasi(2003)는 해석적인 사고와 전략적인 행동을 학습할 수 있도록 기능화 된 읽기에 대하여 다년간 연구를 수행한 결과, 전문가의 독서 모형이라 할 수 있는 ‘구조적 반응 독서 모형(Constructively Responsive Reader Model, Pressley & Afflerbach, 1995)<sup>4)</sup>’ 과 ‘좋은 전략 사용 모형(Good Strategy User Model, Almasi, 2003)’ 을 정립하였다. 이 모

호면, Tierney와 Cunningham(1984)은 학생들의 텍스트 이해를 도와주는 지도인지, 아니면 많은 텍스트를 해석하게 하는 지도인가의 구분을 중요한 판단의 준거로 삼았다. 학생들을 지도하기 위해 사용하는 것이 독해 전략이며, 텍스트를 읽는 과정에서 학생들이 사용하는 전략은 인지전략이라는 것이다. 독해 전략의 경우, 학생들이 혼자 독해 과정을 할 때 사용할 수 있다는 점을 전혀 고려하지 않고 구안된 것으로, 이러한 전략은 학생이 아닌 교사가 사용하는 전략이라는 점을 강조하였다.

최근에는 독해 전략을 교사가 사용하는 전략과 독자가 사용하는 전략 모두를 아우르는 개념으로 사용되고 있다. National Reading Panel(NRP, 2000)에서는 인지 전략을 협동 학습, 그래픽 조직자 등과 같이 교사가 사용하는 전략과 독해 과정에서 사용되는 전략들을 모두 포함하는 상위 개념으로 사용하고 있다.

- 2) 관련이 없거나 중요하지 않은 정보는 삭제한다.
  - .항목이나 활동의 목록에 대한 범주를 일반화한다.
  - .중심 문장이 나와 있을 때에는 그것을 선택한다.
  - .중심 문장이 나와 있지 않을 때에는 직접 구성한다.
- 3)제목, 머리말, 부제 달기
  - .중요하거나 문제적인 단어 및 문장에 밑줄 긋기, 동그라미 치기, 표시하기
  - .질문 만들기
  - .핵심 아이디어를 자신의 말로 바꾸기
  - .텍스트를 개인적인 경험과 관련짓기
  - .아이디어 간에, 그리고 텍스트를 가로지르는 내적인 관계 짓기
  - .텍스트의 전반적인 구조 파악하기
  - .보기, 유추, 은유 만들기
  - .예측, 추론, 결론 만들기
  - .어려운 내용에 대해 그림, 표, 그래프 만들기
  - .문제 풀기, 새로운 문제 만들기
  - .새로운 상황에 원리 응용하기
- 4) 목표 인식하기
  - .목표와의 연관성을 결정짓는 텍스트 훑어보기
  - .목표와 관련된 부분에 초점을 맞추어 선택적으로 읽기
  - .선행지식과 새로운 아이디어 연관 짓기
  - .추측, 가정하고 그 다음 필요한 경우 수정하기

형들은 능숙한 독자의 특징을 학문적인 지식과 비학문적인 지식 동원, 자신의 독해 과정을 모니터링하며, 도전적인 텍스트를 읽을 경우, 자신의 목표를 직접 설정한다는 점으로 설명하였다.

Brown(2008)은 유능한 독자가 사용하는 전략을 다음과 같이 정리하였다. 첫째, 유능한 독자는 배경지식에 근거하여 연결하고 추론한다. 텍스트와 개인적인 경험, 세계에 관한 지식과 그 밖의 다른 텍스트를 연결짓는 것은 독자가 자신이 읽는 것에 대하여 더 잘 이해할 수 있게 도와준다. 독해란 텍스트 안의 정보와 독자의 머릿속에 저장된 지식을 결합시키는 것인데, 연결짓기(making connection)가 이를 가능하게 도와주기 때문이다.

둘째, 유능한 독자는 텍스트의 다음에 이어질 내용을 예측한다. 예측하기는 독자가 읽기의 목적을 상정하게 해주며, 독자가 역동적으로 읽기를 할 수 있게 도와준다.

셋째, 유능한 독자는 글의 내용을 시각화시킨다. 설명된 내용을 심적 이미지화시키는 것은 독자가 글 속의 단어와 자신의 배경지식을 연결시키는데 도움을 준다. 이 과정은 읽은 내용을 보다 더 잘 이해할 수 있도록 도와준다.

넷째, 유능한 독자는 내용 이해가 어렵거나 혼란스러울 경우, 자기 질문(self-question)을 한다. 읽기를 하는 도중 질문을 하는 것은 독자가 자신의 독해 과정을 조절하는데 도움을 준다. 이 과정에서 독자는 이 질문에 답을 하기 위해 사용할 수 있는 다른 전략들도 생각하는데, 혼란스러운 부분에 대하여 질문을 하는 것은 독자가 텍스트에 집중을 하고 동기를 지속하는데 도움을 준다.

다섯째, 유능한 독자는 중요한 정보를 요약하거나 요점 파악을 잘한다. 이들은 요약을 하기 위해 다양한 텍스트 구조에 대한 지식을 이요하기도 한다. 이야기 문법과 같은 서사적 구조, 비교나 대조, 원인과 결과와 같은 설명적 텍스트 구조를 사용하여 글의 가장 중요한 내용을 정리한다. 유능한 독자는 이와 같은 구조를 활용하여 요약하기를 수행한다.

여섯째, 유능한 독자는 의미를 제대로 이해하지 못하거나 잘 모르는 단어가 나올 경우에는 문제-해결 전략, 명료화 전략을 활용한다. 그들은 건너뛰기, 추측하기, 맥락이나 그림 단서 활용하기, 다시 읽기 등의 전략을 사용한다. 이와 같은 전략은 독자들이 다른 도움을 받지 않고 자기 스스로 문제를 해결할 수 있게 도와준다.

그 밖의 여러 연구들에서 유능한 독자가 독해 과정에서 배경지식 활성화하기, 독해의 과정 점검하기, 질문 생성하기, 질문에 답하기, 추론하기, 심적 이미지 형상화하기, 글에 사용된 텍스트 구조 파악하기, 요약하기와 같은 전략을 사용한다고 주장한다(National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; Presley, 2000; Smolkin & Donovan, 2002).

이상에서 살펴본 유능한 독자의 독해 전략을 많은 시사점을 제공해준다. 이 연구들을 통해 우리는 유능한 독자의 독서 과정과 결과에 대한 종합적인 정보를 얻을 수 있다. 그러나 이 결과를 우리의 독서 교육 상황에 바로 반영시키기는 어렵다. 구성주의 관점에서 볼 때, 독자에 따른 읽기 결과의 차이는 독자 개인이 지닌 스키마의 형태와 양, 그리고 각자가 정보를 이해하고 수용하여 자신만의 정보를 확장해나가는 상황적 특수성으로 설명해야 한다(김경주, 2003, p.53).

이와 같은 결과를 얻기까지는 방대한 자료를 수집, 정리하는 노력과 시간, 비용이 소요된다.

- 
- .새로운 아이디어와 이전의 지식 사이의 논리 유지하기, 텍스트상의 부정확한 이전 지식, 텍스트로부터 이전지식시도가 모순되어 거부된 새로운 생각들 교정하기
  - .단어의 새로운 의미 발견하기
  - .중심생각을 기억하며 다시 읽거나 노트하기
  - .작가와 상상적 대화를 한다는 견지에서 텍스트에 대하여 질문하고 해석하고 부연하기
  - .텍스트의 구조와 질 평가하기
  - .재검토하기
  - .추후에 이 정보를 어떻게 사용할지 생각하기

아직까지 우리나라에서는 이와 같은 연구가 구체적이고 체계적인 방법으로 이루어지지 못하고 있다. 그런 까닭에 독해 전략과 관련된 정보를 외국 연구 결과에 의존하고 있는 실정이다.

그렇다면 과연 우리나라의 경우, 유능한 독자는 어떠한 전략을 구사하고 있는가? 성인 독자가 아닌 고등학생 수준의 독자는 어떤 독해 전략을 어떻게 사용하고 있는가? 특히 논설문을 효과적으로 독해하는 과정에서 어떤 전략을 사용하는가? 본 연구는 이와 같은 문제에 대한 해답이 무엇인지를 고민하는 한 과정으로, 고등학교 국어과목의 상위권 학생들을 대상으로 논설문 독해에서의 전략 활용 양상을 관찰, 분석해보고자 한다. 이들이 독해 전략을 어떻게 사용하는가의 구체적인 양상을 살펴보기 위하여 사고 구술(think-aloud)의 연구 방법을 사용할 것이다. 사고 구술의 방법은 학생의 독서 과정과 결과에 관한 종합적인 정보를 제공할 것이다. 아울러 이 방법을 통해 학생들이 지닌 개별 독서 기능과 전략, 그리고 그것들이 독서라는 행위 속에서 어떻게 발달되고 조화를 이루어나가는지를 조사할 수 있을 것이다. 우수한 독자들이 어떻게 독해 전략을 활용하는지를 안다면, 우리는 어리고 미숙한 독자들로 하여금 그렇게 학습할 수 있도록 도와줄 수 있을 것이다.

## 2. 연구 방법

### 2.1. 연구 문제

본 연구에서는 대학수학능력시험 언어 영역 2등급의 고등학교 3학년 학생 6명을 대상으로 하여 논설문을 읽어나가는 과정을 사고 구술을 통해 살펴보고자 한다. 언어 영역 2등급 정도의 수준은 국어 과목과 관련하여 우수한 능력을 갖추었다고 볼 수 있다. 국어 과목에서 우수한 능력을 인정받은 학생들은 실제 독해 활동에서 어떤 전략을 활용하는가? 학생들은 독해 전략에 대하여 어느 정도의 지식을 가지고 있으며, 실제 독해 과정에서 이러한 전략들을 어떻게 사용하고 있는가? 연구자는 이를 구체적으로 살펴보기 위하여 특별히 설득의 성격이 강한 논설문을 자료로 삼아 글 전체의 독해 과정을 사고 구술을 통해 살펴볼 것이다. 12년간 국어과 교육과정을 이수한 학생들의 독해 양상을 통해 학생들의 학습 과정을 반성할 수 있는 계기를 마련해줄 것이다.

### 2.2. 연구 대상

연구자는 2010년 대학수학능력시험을 끝낸 시점에서 언어 영역 2등급을 받은 고등학교 3학년 6명을 대상으로 자신의 독해 사용 전략을 사고 구술하도록 하였다. 이 학생들은 부산과 경남에 소재한 고등학교 3학년 재학생이었다. 동일한 등급 안에 속한 학생들이지만, 이들의 독해 과정은 각기 다른 양상을 나타내었다. 연구자는 먼저, 참여자들의 사고 구술 양을 바탕으로 2개의 집단을 구분할 수 있었다. 독해 전략에 대한 사고 구술의 양이 많았던 ‘대한’이와 ‘민국’, 그리고 ‘만세’를 A집단으로, 다소 소극적인 독해 활동을 수행한 ‘믿음’, ‘소망’, 그리고 ‘사랑’이를 B집단으로 상정하고, 이 두 집단의 독해 전략 활용 양상을 면밀히 분석하였다. 6명의 학생의 이름은 참여자의 요구에 의해 가명을 사용하였다.



### 2.3. 연구 자료

이 학생들은 고등학교 1학년 때 이미 국어 교과서를 통해 ‘나의 소원’이라는 글을 학습한 바 있다. 이 글은 ‘나의 소원’이라는 제목 아래 ‘민족 국가’, ‘정치 이념’, ‘내가 원하는 우리나라’의 세 부분으로 이루어져 있다. 7차 고등학교 국어 교과서에서는 이 중 ‘정치 개념’을 뺀 ‘민족 국가’와 ‘내가 원하는 우리나라’만을 소개하고 있다. 본 연구에서는 국어 교과서에 수록된 글과 동일한 형태의 글을 자료로 사용하였다.

이 글은 각 소제목별로 서론, 본론, 결론의 구조를 갖추고 있다. 서론에서는 소원의 내용을 표현하였으며, 본론에서는 다양한 근거를 들어 이를 구체화하고 있다. 그리고 결론에서는 긍정적인 전망과 당부의 말을 제시하는 형식을 취하고 있다.

시인 고은은 자신의 인생을 바꾼 한 권의 책으로 <백범일지>를 꼽고 있다. 그리고 많은 지식인들이 이 글을 좋은 글로 평가하고 있다. 그러나 이 글을 실제 학습하는 학생과 교사의 반응은 사뭇 다르다. 학생들은 국어 교과서에 수록된 글 중 가장 학습하기 힘든 글 중 하나로 인식하고 있었으며, 교사들 또한 학생들을 지도하기에 내용적으로 어려운 글로 인식하고 있었다. 1940년대의 시대적 상황을 바탕으로 주장을 내세운 글을 학생들이 독해하는 데에는 많은 제약과 어려움이 따를 것이다. 학생들은 이 시대와 상황에 대한 배경지식이 부족할 뿐만 아니라, 문체 면에서도 익숙하지 않은 글의 양식이다.

본 연구에서 굳이 이 글을 사고 구술의 자료로 선택한 것은, 어려운 글을 택해야 학습자들이 독해 과정에서 의미를 구성하기 위하여 더 많은 인지적 노력을 기울일 것이기 때문이다. 아울러 교사와 학생이 모두 기피하는, 하지만 좋은 글로써 학습의 대상으로 의미를 가지는 ‘나의 소원’을 효과적으로 독해할 수 있는 가능성을 모색해볼 것이다.

### 2.4. 연구 방법 및 분석

연구자는 6명의 참여자에게 ‘나의 소원’을 독해하게 하였으며, 이 과정을 사고구술하게 하였다. 그리고 그 내용을 전사하여 각 반응들에 어떤 독해 전략이 사용되었는가를 분석하였다. 특히 논설문 읽기에서 나타나는 독해 전략 양상을 파악하기 위하여 ‘나의 소원’ 단락 중 주장이 분명하게 드러나는 단락, 주장과 근거가 함께 제시된 단락을 분석 대상으로 선정하였다. 그리고 논설문 읽기에서 초인지 전략의 활용 양상을 파악하기 위하여 이 글에서 가장 긴 형식 단락을 선정하였다. 본 연구에서 사용된 독해 전략 분석 기준은 다음과 같다.

<표-3> 전략 사용 양상 분석 기준

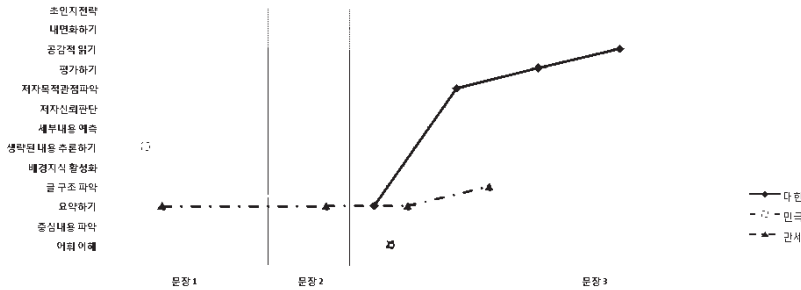
어휘 이해	배경 지식 활성 화	사실적 읽기		글 구조 파악 하기	추론적 읽기		비판적 읽기			감상적 읽기		초인 지전 략
		중심생 각 찾기	요약 하기		생략 내용 추론	세부 내용 예측	사실 의견 구분	저자 신뢰 판단	저자 어조 목적 파악	평가 하기	공감 적 읽기	

### 3. 논설문 읽기에서 나타난 독해 전략 활용 양상

#### 3.1. 글의 구조에 따른 독해 전략 활용 양상

##### 3.1.1. “주장” 으로 구성된 단락의 독해 전략 활용 양상

‘나의 소원’ 중 <민족국가> 8단락은 필자의 주장으로만 구성된 단락이다. 크게 ‘첫 번째 주장 + 첫 번째 주장에 대한 부연 설명 + 두 번째 주장’의 3문장으로 구성되어, 우리 민족이 수행해야 할 최고의 임무는 ‘완전한 자주 독립 국가를 수립’하고 ‘평화와 복락의 사상을 창조하고 실현’하는 일임을 주장하고 있다. 이 단락에서는 필자의 주장을 보다 분명하게 제시하기 위하여 ‘첫째’, ‘둘째’와 같은 표지어를 사용하고 있다. 연구자는 이 단락의 독해 양상을 통해 참여자들이 필자의 주장을 이해해나가는 과정과 함께 단락의 중심내용을 파악하는 과정을 살펴볼 수 있었다.



<그림-1> 민족국가 9단락 : A집단의 독해 전략 활용 양상>

이 단락의 독해 전략 활용 양상은 참여자마다 각기 다른 양상을 나타내었다. 대한이의 경우, 문장 수준의 독해를 하기보다는 문단 수준의 독해를 수행하고 있었다. 즉, 이 문단의 내용을 다 읽은 다음, 이 단락의 내용을 이해하기 위하여 다양한 독해 전략을 활용하고 있다.

<자료 1> 대한이의 ‘민족국가 9단락’ 사고구술 내용

“① 김구가 주장한 우리 민족으로서 해야 할 최고의 임무는 첫째는 완전한 자주 독립의 나라를 세우는 것이고, 둘째는 평화와 복락을 누릴 수 있는 사상을 우리나라에 먼저 실현하는 것이라고 했어. ②너무 큰 바람을 하고 있지 않나 생각되긴 한데, ③그만큼 우리나라를 꿈쩍이 생각하고 잘 되길 바라는 김구의 마음을 한번 더 느낄 수 있었어.”

<자료 1>의 사고구술 자료에서 보듯이, 대한이는 중심내용 파악하기 전략과 저자의 의도와 목적 파악하기 전략을 사용한 다음, 평가하기 전략과 공감적 이해하기 전략을 사용하였다. 이 과정에서 대한이는 필자의 주장을 분명히 찾기 위하여 ‘첫째’, ‘둘째’라는 표지어에 동그라미를 그려 중요 내용이 위치해있음을 표시하였다. 전체적으로 대한이는 사실적 이해를 한 뒤, 이 내용을 바탕으로 자신의 생각을 바탕으로 한 비판적 이해와 공감적 이해로 확장해나가고 있었다. 민족이의 경우, 각 문장을 읽으면서 중심내용을 파악하는 전략을 지속적으로 사용하고 있었다.

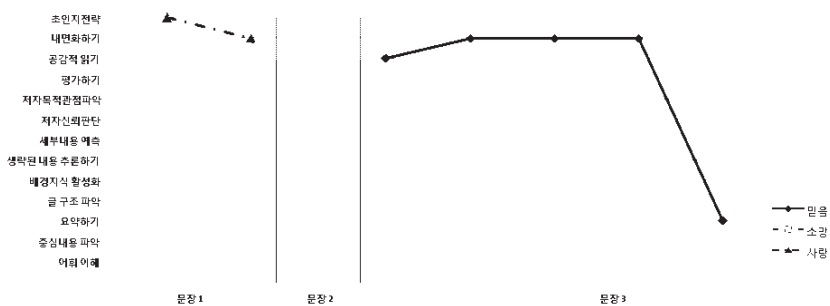
<자료 2> 민국이의 ‘민족국가 9단락’ 사고구술 내용

“다시 한 번 우리 민족의 임무가 자주독립의 나라를 세우는 일임을 강조하고 있어.”  
 “국가를 세운 뒤에는 우리의 문화를 이루어야 된다는 것을 계속 주장하고 있구나.”  
 “결국 그것이 인류 평화를 가져다주는 사상이고 그것이 앞에서 말한 빛나는 문화 중 하나  
 겠지. 음……계속 똑같은 주장이나 내용이 확대, 심화되어서 계속 반복되고 있구나.”

<자료 2>의 내용에서 보듯이, 민국이는 단락에 제시된 필자의 주장을 정확하게 파악하는 데 초점을 맞추고 있다. 텍스트에 제시된 중요 내용을 그대로 받아들이기보다는 자신의 말로 주장 내용을 다시 요약하여 말하는 전략을 사용하고 있다. 이 과정은 민국이가 글 내용을 적극적으로 이해하기 위해 적극적인 인지적 노력을 기울이고 있음을 보여준다. 이와 같은 사고구술의 결과를 도출하기 위해, 민국이는 글 내용 중 중요한 내용이 무엇인지를 판단하였으며, 필자가 말하고 있는 내용이 무엇인지를 완전히 이해하려고 노력하였다. 그 결과 자신의 말로 핵심 내용을 요약하여 말할 수 있었다. 텍스트의 내용을 자신의 말로 요약하는 전략은 내용의 기억에 긍정적인 영향을 준다는 결과는 이미 선행 연구들을 통해 입증된 바 있다.

한편, 만세의 경우에는 이 단락을 이해하기 위해 적극적으로 독해 전략을 사용하지 않고 있었다. 문장의 의미를 이해하기 위하여 ‘생략된 내용 추론하기 전략’과 ‘어휘 이해 전략’ 정도를 활용하고 있었다. 단락의 중심내용이 무엇인지를 파악하려 하거나 필자의 의도가 무엇인지를 구체적으로 탐색하려는 노력이 보이지 않는다. 만세는 이 단락에서 필자가 말하려고 하는바가 글 속에 분명하게 제시되어 있기 때문에, 더 많은 노력을 할 필요가 없다고 반응하였다.

다음은 ‘B집단’에 속한 학생들의 독해전략 활용 양상을 나타낸 그래프이다. <그림-2>에서 보듯이, 독해 전략의 활용에 매우 소극적임을 알 수 있다. 사랑이의 경우, 문장 1을 독해하는 데에 독해 전략을 사용했으며, 소망이의 경우에는 아무런 전략도 사용하지 않고 눈으로만 읽어나갔다.



<그림-2> 민족국가 9단락 : B집단의 독해 전략 활용 양상

세 학생 중 민음이가 가장 적극적으로 독해 전략을 사용하고 있었다. 그러나 주로 사용한 전략이 공감적 이해를 위한 전략에 한정되어 있으며, 문단을 다 읽은 뒤, 문단을 마무리하기 위해 전략을 사용하고 있다.

<자료 3> 믿음이의 사고 구술 자료

“민족으로서 해야할 임무를 다시금 생각하게 되네. 나는 우리나라의 한 민족으로서 뭘 할 수 있을까? 이때까지는 나는 조국을 위해 뭘 해왔다. 반성하자. 한 민족으로서 부끄럽지 않은 내가 되어야지. **이 당시 김구 선생님께서 생각했던 민족을 위한 임무는 완전한 자주독립 국가를 세우고 인류를 위해서 행동하는 것인 것 같다.**”

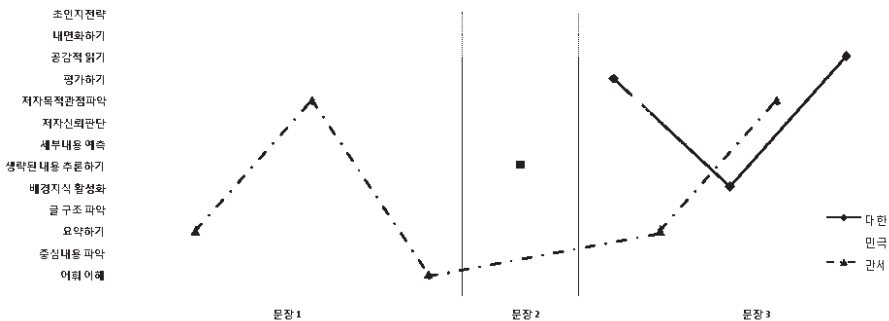
<자료 3>에서 보듯이, 믿음이는 단순히 읽어나가는 전략을 통해 단락의 내용을 파악하였다. 그리고 글을 다 읽은 뒤에는 읽은 내용을 자신의 상황에 적용해보고, 필자의 생각에 공감하는 활동에 집중을 하였다. 그리고 마지막으로 단락의 중심 내용을 자신의 말로 요약하였다. 그러나 ‘인류를 위해서 행동하는 것인 것 같다’라고 모호하게 진술함으로써 중심 내용을 정확하게 제시하지 못하고 있다.

믿음이는 이 단락에서 우리 민족이 담당해야할 임무로 필자가 제시하는 내용을 분명히 이해하려는 노력을 기울이지 않고 있다. 단지 읽은 것만으로 내용 파악이 된다고 생각하고 있었지만, 정작 그 전략적인 사용이 되지 못하고 있다.

전반적으로 B집단의 학생들은 단순히 읽는 것으로 글을 이해하려는 경향을 보였다. 읽는 것만으로 내용 파악이 된다고 생각하였으며, 텍스트에 제시된 내용을 자신의 지식을 만들려는 노력을 기울이지 않았다. 이는 필자의 주장을 글 속에서 쉽게 찾을 수 있는 구조를 갖추었다는 점에서도 원인을 찾을 수 있다. 글 속에 선명히 주장이 드러나 있다는 점에, 참여자들은 독해를 위한 의식적인 인지적 노력을 많이 기울이지 않고 있었다.

1.2. “주장 + 근거”로 구성된 단락의 독해 전략 활용 양상

<민족 국가> 5단락은 주장과 근거로 구성된 단락이다. 우리 나라가 다른 나라의 연방에 편입되어서는 안 된다는 주장을 제시한 뒤(1문장), 2문장과 3문장에서 주장에 대한 이유를 제시하고 있다.



<그림-3> 민족국가 5단락 : A집단의 독해 전략 활용 양상

대한이의 경우, 9단락의 독해 과정에서와 마찬가지로, 문단을 다 읽은 다음 정리하는 차원으로 독해 전략을 활용하고 있다. 문단을 다 읽은 뒤, 글 내용의 이해를 위하여 평가하기 전략과 배경지식 활성화 전략, 그리고 공감적 읽기 전략을 사용하고 있다.

<자료4>

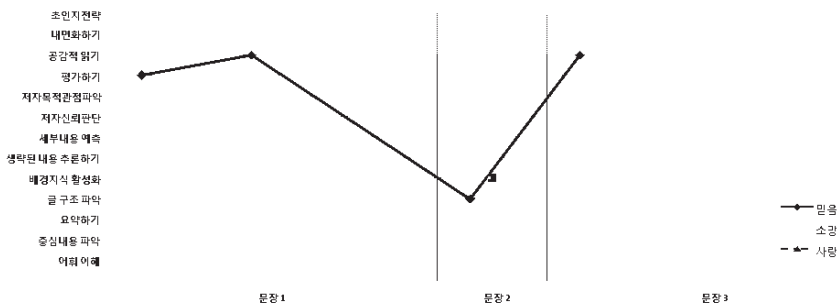
“이 부분은 지금 세계화가 되고 있는 이 시대와는 부합되지 않는 말 같다. 근데 그 당시에는 일본이 허락 없이 우리 나라에 들어와 침략질을 하였으니 이런 말을 할 만해.”

개별 문장에 대한 독해보다는 문단 차원의 독해에 초점을 맞추고 있다. 그리하여 이 문단을 다 읽은 뒤, 현재와 연관 지어 생각해보기, 배경지식 활성화하기, 내용의 적절성 평가하기 전략을 사용하여 내용 이해의 폭을 넓히려고 노력하고 있다. 그러나 가장 기본이 되는 사실적 이해를 위한 노력은 보이지 않는다. 이 단락을 통해 필자가 말하려고 하는 핵심에 근간을 둔 확장적 읽기라고 보기 어렵다.

반면, 민국이와 만세는 이 단락에서 필자의 주장을 정확하게 파악하려는 노력을 기울이고 있음을 알 수 있다. 이 단락의 경우, 글의 요지가 분명하게 드러나 있지 않기 때문에 ‘중심 내용 찾기’ 전략만으로는 글의 핵심 내용을 파악하기가 힘들다. 그래서 이들은 문장별 독해 과정에서 ‘글쓴이의 의도, 목적 파악하기’ 전략과 자신의 말로 정리하여 말해보는 ‘요약하기’ 전략을 집중적으로 사용하였다. 이와 같은 전략을 사용한다는 것은 독해 과정에서 중심 내용 파악이 매우 중요하다는 것을 인식하고 있다는 증거라 하겠다.

그런데 민국이의 경우, 저자의 의도나 목적을 먼저 파악한 뒤, 중심 내용을 요약하는 전략을 사용한 반면, 만세는 글 내용의 중요한 요지를 자신의 말로 먼저 정리를 한 다음, 저자의 의도나 목적을 파악하는 전략을 사용하고 있다. 이 두 전략 중 어느 전략을 먼저 사용하는 것이 좋은가에 대한 정답은 존재하지 않는다. 다만, 민국이는 저자의 의도나 목적을 제대로 알아야 중심 내용을 제대로 요약할 수 있다는 입장이고, 만세의 경우에는 텍스트에 제시된 중심 내용을 정확하게 알아야 저자의 의도나 목적을 분명하게 알 수 있다는 인식의 차이를 확인할 수 있었다.

B집단의 경우에는 A집단과 독해 전략 활용에 있어 다른 양상을 보이고 있다. 사랑이의 경우, 이 단락을 조용히 읽기만 하였다. 믿음이와 소망이의 경우에도 이 단락에서 필자가 주장하는 바가 무엇인가를 분명하게 이해하려는 노력은 보이지 않는다.



<그림-4> 민족국가 5단락: B집단의 독해 전략 활용 양상

믿음이의 경우, “김구 선생님은 연방 편입을 무척이나 반대하셨구나.”(문장 1)라고 하거나 “명령, 복종의 문제, 그래, 지금도 이게 문제야.”(문장 3)와 같은 공감하기 전략을 많이 사용하면서 독해를 수행해나가고 있었다. 그밖에도 글 구조를 파악해보거나 평가하기 전략을 사용하였지만, 이 전략들의 사용을 통해 형성된 의미들이 문단의 중심 내용을 향해 수렴되기

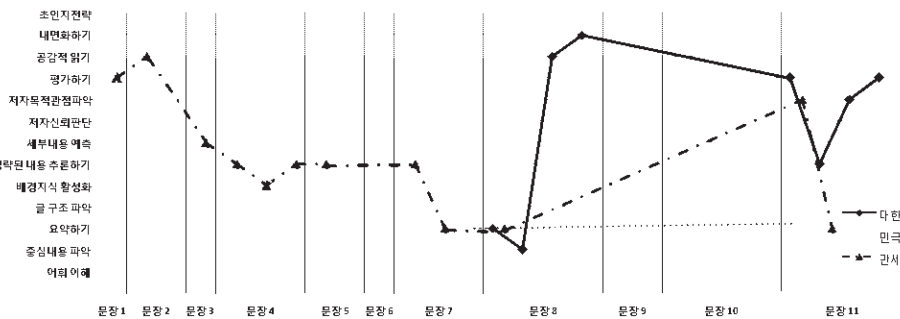
보다는 중심 내용과 관련성이 없는 개별적 사고에 그치고 있다. 소망이의 경우에도 추론하기 전략, 배경지식 활성화 전략, 그리고 저자의 목적 관점 파악하기 전략 등을 활용하고 있지만, 믿음이의 경우와 마찬가지로 중심 내용 파악과 관련성이 적은 전략 활용을 하고 있었다.

전반적으로 B집단의 참여자들의 독해 전략 활용은 이 단락의 중심 내용, 즉 필자의 주장이 무엇인가를 정확히 알고자 하는 노력과 관련이 적었다. 그보다는 글을 읽어나가면서 자신이 관심이 있고, 배경지식이 있는 부분에 한정하여 단편적으로 독해 전략을 구사하고 있었다. 그리하여 개별 독해 전략을 활용하고 있지만 이 전략들의 활용이 궁극적으로 달성하려는 목표가 무엇인지를 분명히 인지하기 어려웠다.

### 3.2. 초인지적 측면에서 살펴본 독해 전략의 운영 양상

전반적으로 참여자들은 개별 독해 전략에 대한 지식과 활용 방법에 대해서는 상당 수준의 인지를 하고 있었으며, 그 전략들을 적절히 활용하고 있음을 관찰할 수 있었다. 그러나 단순히 전략들을 많이 사용하고, 그 전략들을 제대로 사용한다는 것만으로 독해를 잘 수행해 나간다고 말하기는 어렵다. 가장 중요한 핵심은, 이러한 전략들을 활용함으로써 궁극적으로 도달하려고 하는 목표일 것이다.

이에 연구자는 ‘나의 소원’이라는 글 중, 가장 긴 문단으로 구성된 ‘내가 사랑하는 우리나라’ 6문단을 바탕으로 초인지적 측면에서 참여자들의 독해 전략 활용 양상을 살펴보고자 한다. 이 문단은 11개의 문장으로 구성된 다소 긴 단락으로, 우리 민족의 자세에 대하여 이야기를 하고 있다. 필자의 주장과 근거, 그리고 주장의 강조 등 논설문이 갖추어야 할 내용 요소를 모두 갖추고 있는 문단이기 때문에 논설문을 읽는 과정에서의 초인지 전략이 어떻게 발현되고 있는가를 집중적으로 관찰할 수 있었다.



<그림-5> 내가 사랑하는 우리나라 6단락 : A집단의 독해 전략 활용 양상

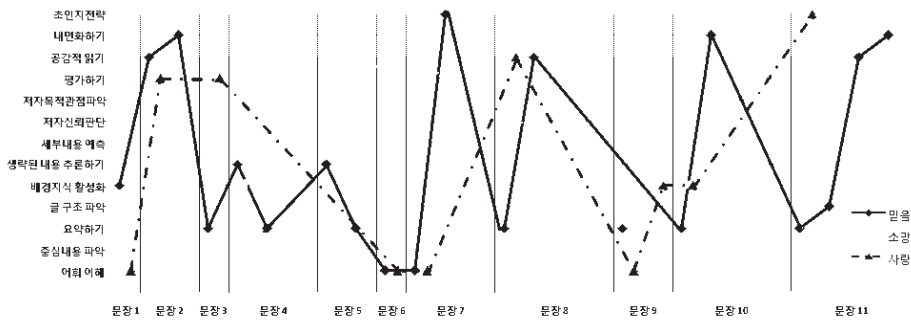
대한이의 경우, 문장 1에서부터 문장 7까지는 중요한 단어에 밑줄을 긋는 전략을 사용하면서 글을 읽었다. 그리고 문장 8과 문장 11을 읽으면서 본격적으로 독해 전략을 활용한 이해 활동을 수행하고 있다. 대한이는 이 두 문장이 단락에서 가장 중요한 부분으로 인식하고 있었다. 문장 8에서는 요약하기와 중심 내용 파악하기 전략을 활용하여 필자의 주장을 정확하게 이해한 다음, 그 내용에 대한 공감적 읽기를 하였다. 그리고 문장 11은 비유의 방

법을 사용하여 다시 한 번 강조를 한 부분이기 때문에 추론적 이해 전략과 비판적 이해 전략을 동원하여 심층적인 이해를 하려고 노력하였다.

민국이의 경우에도 필자의 주장이 나타나기 시작하는 문장 7, 문장 8, 그리고 문장 11을 독해하는 과정에서 요약하기 전략을 활용하여 사실적 이해를 충실히 하려는 노력을 기울이고 있다. 만세의 경우, 문장 1에서부터 문장 6까지는 추론하기 전략과 배경지식 활성화 전략, 세부 내용 예측하기 전략 등을 동원하여 필자가 제시한 근거를 충분히 이해하려는 노력을 기울였으며, 필자의 주장이 제시된 문장 7, 문장 8, 문장 11에서는 요약하기 전략을 사용하고 있었다.

세 참여자 필자의 주장이 제시된 부분에서는 요약하기 전략을 사용하고 있었으며, 논거가 제시된 부분에서는 읽기만을 수행하거나, 추론적 이해 전략들을 활용하여 논거의 내용을 이해하려는 노력을 하고 있었다. +

<그림-6>은 B집단의 참여자들이 사용한 독해 전략의 활용 양상이다. 이전의 독해 전략 활용 양상에 비해 매우 적극적으로 독해에 임하고 있음을 알 수 있다. 그러나 문제는 전략을 얼마나 효율적으로 활용하고 있는가 하는 점이다.



<그림-6> 내가 사랑하는 우리나라 6단락 : B집단의 독해 전략 활용 양상

민음이의 경우, 생략된 내용 추론하기를 한 뒤, 요약하기 전략을 사용하여 중심 내용을 파악하고 있었으며(문장 4, 문장 5), 이후에는 요약하기를 한 다음 이를 바탕으로 공감적 이해의 폭을 확장시켜 나가는 전략을 사용하고 있었다. 민음이의 독해 과정은 필자의 주장을 충실히 파악하고, 이를 바탕으로 공감적 읽기를 수행하는 데 목표를 두고 있음을 확인할 수 있었다.

반면 소망이는 배경지식 활성화 전략, 공감적 읽기 전략, 생략된 내용 추론하기 전략 등을 필요한 문장에서만 활용하고 있었으며, 단락의 끝 부분에서 “공동을 위한 자유”라는 중심문장을 구성하였다. 전반적으로 공감적 읽기 전략 사용을 가장 적극적으로 하고 있었지만, 공감적 이해에 독해의 목적을 둔 것은 아니었다. 전반적으로 독해 전략의 사용에 연속성과 일관성이 보이지 않으며, 무엇보다 독해 목적을 분명하게 상정하지 않고 읽어나가고 있다는 문제점이 발견되었다.

사랑이의 경우는 각 문장을 읽으면서 이해가 되지 않는 어휘에 반응을 많이 하였다. 그러나 어휘의 뜻을 질문하는 데 그칠 뿐, 실제 그 어휘의 뜻을 알아내려는 노력은 기울이지 않고 있다. 전반적으로 글을 읽어나가는 목적이 분명하지 않으며, 독해의 과정에서 당면한 문제 상황을 해결하려는 적극적인 노력도 부족하였다.

#### 4. 연구를 통한 시사점

연구자는 고등학교 3학년 학생 중 국어 능력이 우수하다고 평가되는 학생 6명을 선발하여 이들의 독해 전략 활용 양상을 분석해보았다. 국어 능력의 우수성을 객관적으로 증명하기 위해 수학능력 시험 언어 영역의 점수와 등급을 준거로 삼았다. 참여자 6명은 모두 언어 영역에서 2등급을 받은 학생들이었다.

그런데 언어 영역 등급이 그 학생의 독해 능력을 그대로 반영하는 것은 아니었다. 같은 2등급 안에서도 독해 전략을 사용하는 양상에는 상당한 차이를 나타내었다. 우선 독해 전략을 사용하는 빈도와 전략 사용의 다양성 면에서 개인차를 많이 보였다. 연구자는 참여자들의 독해 전략 사용 빈도를 기준으로 2개 집단을 구분한 뒤, 각 집단별 전략 활용 양상을 분석해보았다. 그 결과 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있었다.

첫째, 논설문 읽기의 기본이 되는 독해 전략의 연습이 집중적으로 이루어질 필요가 있다. 논설문은 텍스트 생산자와 수용자 간의 견해 차이나 갈등을 전제로 하기 때문에 이 대립되는 견해와 갈등을 해결해야 한다. 그러므로 텍스트 수용자는 먼저 텍스트 생산자가 제시하고 있는 주장이 무엇인지를 정확하게 파악할 필요가 있다. 이를 위해 필수적으로 요구되는 독해 전략은 중심 내용 파악하기 전략, 요약하기 전략, 그리고 추론하기 전략일 것이다.

Hock과 Mellard(2005)은 성인들을 대상으로 한 독해 전략 활용 양상 분석에서, 요약하기 전략과 추론하기 전략이 가장 중요한 독해 전략으로 사용되고 있음을 발견하였다. 설명적 텍스트와 서사적 텍스트를 읽을 때 요구되는 전략은 각기 다름에도 불구하고 이 두 전략은 가장 중요한 독해 전략으로 인식되고 있었다. 그런데 연구 과정에서 참여자들은 중심내용을 파악하기 위한 사실적 이해 전략과 추론하기 전략을 비중 있게 사용하고 있었지만, 이것이 자동화, 습관화의 단계에까지 이르지 못하는 못하고 있었다.

둘째, 다양한 독해 전략의 지식 및 활용 방법에 대한 집중적인 지도가 필요하다. 유능한 독자는 텍스트에 대한 의미를 효과적으로 구성하기 위하여 다양한 읽기 전략을 가지고 있어야 한다. 그래야만 자신의 목적에 부합되는 읽기 전략을 선택하고 적용함으로써 글에 대한 이해도를 높일 수 있게 되기 때문이다. 그런데 참여자들은 독해 전략의 개념과 활용 방법 등에 대한 지식은 가지고 있으면서도, 실제 그 전략의 사용 측면에서는 효율적인 결과를 도출하지 못하는 경우가 많았다. 잘못된 전략의 사용은 자칫 내용에 대한 오해로 이어질 수 있다. 자신이 사용한 전략이 내용 이해에 도움을 주지 못했다는 경험은 다음 기회에 이 전략을 선택, 사용할 동기를 저하시킬 것이다. 결과, 독해 과정에 사용할 수 있는 전략의 선택 폭이 줄어들게 된다.

현행 지도되고 있는 독해 전략에 대한 지도가 충분하지 않다. 교사들이 사용하고 있는 독해 전략 교수법은 교사 자신뿐만 아니라 학생들에게 우리가 지금 가르치고 배우고 있는 것이 무엇인가에 대하여 철학적으로 사고하고 변화하게 하기보다는 조직화된 절차의 묶음이라는 오해를 하게 만들고 있다(Santa, 2006; 469). 사실, 독해 전략 학습의 기초가 되는 교수, 학습 원리에 대한 충분한 이해 없이 하나의 전략을 가르친 뒤 또 다른 전략을 이어 가르치고 있는 실정이다. 학생들이 특정 독해 전략이 학습의 관점에서 왜 이로운지 그 이유를 찾아낼 수 없다면 그들은 학습한 그 전략을 사용하고 싶지 않을 것이다. 효과적인 교수 전략이 되기 위해서는 학생들에게 자신들의 사고 과정이 어떠한 모습으로 작용하는지를 관찰할 수 있는 기회를 제공해줄 필요가 있다.

셋째, 초인지적 전략의 학습 능력을 강화할 필요가 있다. 독해 전략을 많이 사용한다는



것은 그만큼 집중력을 가지고 독해를 수행해나감을 의미하는 것이다. 그런데 개별 독해 전략들을 산발적으로 사용하는 것은 효과적인 독해에 도움을 주지 못한다. 그러므로 이들을 통제하고 조절할 수 있는 상위 차원의 인지 전략, 즉 초인지적 전략이 필요하다.

초인지적 독서 전략은 크게 세 가지로 범주화할 수 있다. 첫째, 독자 자신의 배경지식을 바탕으로 하여 글을 읽기 전에 자신의 읽기와 관련한 제반 과정 및 상황 등을 예측하고 계획하는 활동, 둘째, 읽기 중 자신의 읽기 과정이 읽기 목적에 부합하는지 또는 의미 처리 과정에서 어떤 문제가 없는지 점검, 조절, 수정하는 활동, 셋째, 글을 읽은 후에 내용의 적합성이나 신뢰성을 평가하기 위해 사용하는 일련의 의식적, 의미 구성적 정신 작용이다(조병영, 2007, p.285)

그런데 참여자들은 논설문을 독해하는 과정에서 목표 지향적이 아니라 정보 지향적(data driven)인 전략을 활용하고 있었다. 그들은 텍스트를 읽기 전에 텍스트를 읽을 목적을 설정하고, 어떤 전략을 사용하여 읽는 것이 효과적일지에 대한 고민을 거의 하지 않았다. 어떤 구체적인 독서 목적을 설정하지 않고 기계적으로 텍스트를 읽어나가는 것이다. 이러한 경향은 모든 학생들에게서 거의 동일하게 관찰된 내용이었다. 즉, 계획과 점검, 조절과 같은 초인지적 전략의 활용이 거의 사용되지 못하고 있었다.

독서 교육의 목표는 학생들을 유능한 독자로 길러내는 것이다. 학생들을 유능한 독자로 이끌기 위해 학생들에게 꼭 지도해야 할 중요한 내용이 독해 전략일 것이다. 보다 효과적인 독해 전략을 지도하기 위해서는 무엇보다 학습자에 대한 이해가 선행되어야 한다. 연구자는 이번 연구를 통해 학습자의 독해 능력을 향상시키기 위해서는 개인별 독해 능력에 대한 구체적인 정보를 파악하는 것이 매우 중요하다는 것을 알 수 있었다. 그리고 개인이 사용하는 독해 전략은 학습자의 성향과 능력, 배경지식의 양 등에 의해 같은 전략이라도 매우 다르게 구현되고 있었다. 그러므로 독해 전략의 지도에서는 개별 전략에 대한 지도와 더불어 초인지적 능력을 길러주는 것이 매우 중요함을 알 수 있었다.

동일한 논설문을 읽어나가는 과정에서 각 개인이 보여준 전략 활용은 상이한 모습을 보여주었지만, 그 속에서 우리가 모델을 삼을 수 있는 전략 활용의 양상을 발견할 수 있었다. 이와 같은 실제적인 자료는 우리가 학생들에게 독해 전략을 어떻게 지도해야 할 것인가에 대한 지도 모델을 마련할 때 매우 중요한 자료가 될 것이다. 그러므로 학습자를 대상으로 한 독해 전략의 인지적, 정의적 측면의 연구는 꾸준히 이루어져야 할 것이다.

## ■ 참고문헌

- 선주원(2008), 「사고구술을 활용한 서사이해능력 증진 방법 연구」, 『청람어문교육』 37, pp269-307.
- 이성영(2010), 「초등 읽기 지도의 한 방안: ‘처럼 읽기’를 중심으로」, 『독서연구』 23, pp229-256.
- 조병영(2007), 「인터넷 환경에서의 초인지적 독서 전략 - 사고 구술 연구로부터의 증거들」, 『국어교육』 124, pp.281-316.
- 천경록(2004), 「사고 구술 활동이 초등학생의 독해에 미치는 효과」, 『국어교육학연구』 19집, pp513-544.
- Afflerbach, P.(2000). Verbal reports and protocol analysis. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr(Eds.), *Handbook of reading research*(Vol. 3, pp.163-179). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Almasi, J.F.(2003). *Teaching strategic process in reading*. New York: Guilford.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington, DC: National Institutes of Education.
- Baumann, J.F., Font, G., Edwards, E. C., & Boland, E.(2005). In E. H. Hiebert & M. Kamil(Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bring research to practice* (pp.179-205). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Biancarosa, G., & Snow, C.(2004). Reading Next- A vision for action and research in middle and high school literacy. A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Brown, R.(2008). The road not yet taken: A transactional strategies approach to comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 61(7), 538-547.
- Calfee, R.C., & Patrick, C.L.(1995). *Teacher our children well: Bringing K-12 education into the 21st century*. Stanford, CA: Stanford Alumni.
- Curtis, M. (2002). Adolescent reading: A synthesis of research. Retrieved July 21, 2004, from <http://216.26.160.105/conf/nichd/synthesis.asp>.
- Dole, J., Duffy, G., Rodhler, L., & Pearson, P.(1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Gaskins, I.W.(2003). Taking charge of reader, text, activity, and content variables. In A.P. Sweet & C.E. Snow(Eds.). *Rethinking reading comprehension* (pp.141-165). New York: Guilford.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J., & Baker, S.(2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Graves, M. F.(2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York: Guilford Press.
- Kamil, M.(2003). *Adolescent and Literacy: Reading for the 21st century*. Washington, DC:

Alliance for Excellent Education.

- Keene, E.O., & Zimmerman, S.(1997). Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kymes, A.(2005). Teaching online comprehension strategies using think-aloud, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 492-500.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L.(1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Presley, M.(2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson. & R. Barr(Eds.) *Handbook of Reading Research*(vol.3, pp. 545-562). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Afflerbach, P.P.(1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- RAND Reading Study Group.(2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Santa, C.M.(2006). A vision for adolescent literacy: Ours or theirs?, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 466-476.
- Unrau, N.(2004). Content area reading and writing: Fostering literacies on middle and high school cultures. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

## 고등학생들의 논설문 독해 전략 활용 양상 분석 연구

허재영(단국대)

이 논문은 고등학생들의 논설문 독해 방식을 분석하여 전략적 접근을 시도하고자 한 실험적인 논문으로 보입니다. 국어과 교육에서 독해 이론을 바탕으로 모형을 개발하거나 실천적 전략을 찾는 일은 어떠한 노력이든 가치 있는 일이라고 생각합니다. 더욱이 이 논문에서는 독해 양상을 분석하여 전략을 적용할 수 있는 가능성을 열고 있다는 점에서 가치를 인정받을 수 있을 것으로 기대합니다. 다만 논문 작성 과정에서 제기할 수 있는 몇 가지 의문점이 있어 이에 대한 질문으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 이 논문에서 사용하는 ‘전략’이라는 용어의 성격이 다소 혼란스러운 느낌을 줍니다. 전략이란 ‘책략’과 마찬가지로 “의도적으로 일을 수행해 나가는 방법”을 의미합니다. 이 논문에서는 다수의 독해 전략 이론을 소개하였는데, 전략에 대한 이론 소개 과정을 통해 도출해 낸 실체가 무엇인지 잘 이해되지 않습니다. 다시 말해 연구자가 생각하는 전략 및 다루고자 하는 전략의 범위가 무엇인지 뚜렷이 밝혔으면 합니다. 예를 들어 ‘교사의 독해 지도 전략’과 ‘독자의 독해 전략’을 구분하고, 후자의 경우도 독해 지도를 받기 전에 일반적으로 사용하는 전략(지도 이전의 실태 조사 대상으로 판단됨)과 전략적 독해 지도를 받은 이후에 사용하는 독해 전략을 나눌 수 있지 않을까 생각됩니다. 특히 III의 1의 1.1.에서 논의한 “주장”으로 구성된 단락의 독해 전략 활용 양상”은 ‘지도 이전의 전략’인지 아니면 ‘지도 이후의 전략 활용 양상’인지 쉽게 이해되지 않는데 어느 쪽인지 여쭙고자 합니다.(만약 전자라면 전략적 독해 지도를 통해 전략 활용 능력을 높이는 데서 의의를 찾을 수 있을 것이며, 후자라면 전략에 대한 학습자의 수용 능력 향상에 의미를 부여할 수 있을 듯합니다.)

둘째, 이 논문의 본문에 해당하는 III이 ‘글의 구조에 따른 독해 전략 활용 양상’과 ‘초인지적 측면에서 살펴본 독해 전략의 운영 양상’인데, ‘전략 활용 양상’과 ‘전략 운영 양상’의 관계도 모호합니다. ‘활용’과 ‘운영’은 어떻게 다른지요? 그리고 ‘독해 전략 활용’의 준거가 되는 요인이 ‘글의 구조’ 이외에는 없는 것인지, 있다면 다른 요인을 제외하고 ‘구조’ 요인만을 고려한 이유는 무엇인지 등도 제시되어야 필연성이 높아지지 않을까 생각됩니다.

셋째, 사용한 텍스트에 대한 질문입니다. 제7차 교육과정의 <고등학교 국어>(상)에 수록된 “나의 소원”은 ‘민족 국가’와 ‘내가 원하는 우리 나라’ 두 부분입니다. 교과서를 편찬할 때 어느 정도에서 윤문을 했는지는 확인해 보지 않았으나 II의 3에 서술한 연구 자료만으로는 연구자가 지칭한 제8단락, 제9단락 등이 어느 부분을 뜻하는지 확인하기 어렵습니다.(III의 타당성을 검증하기 위해서는 연구자가 지칭한 단락을 파악하는 일이 필수적인데 현상대로는 도무지 파악이 되지 않습니다.)

이밖에도 실험의 대상이 되는 표본이 6명으로 한정된 점, 실험하고자 한 대상이 독자의

독해 전략 사용 실패인지 아니면 독해 지도 시 중점적으로 사용할 수 있는 독해 전략이 있는지 등도 뚜렷하지 않기 때문에 'IV. 연구를 통한 시사점'에서 제시한 세 가지 결론의 인과적 필연성을 본론으로부터 도출해 내는 데는 언뜻 동의하기가 쉽지 않아 보입니다. 물론 결론에서 제시한 세 가지 사항은 일반적으로 공감할 수 있는 사항으로 볼 수 있습니다.

끝으로 토론자가 연구자의 실험적 연구에 대해 심층적인 이해를 하지 못한 점도 있으리라 판단합니다. 이 점은 토론자로서 죄송스러운 마음을 갖습니다. 토론을 들어 주셔서 고맙습니다.

# 자기 점검을 통한 내적 소통 향상<sup>1)</sup>

정성미(강원대)

## 차 례

- 1. 머리말
- 2. 방법 및 절차
- 3. 자가설문지에 의한 자기점검
- 4. 강의저널에 의한 자기점검
- 5. 맺음말
- 참고문헌

### 1. 머리말

본고의 연구목적은 소통이 자신의 소통의 문제를 점검하므로 이루어지며, 자신과의 소통이 남과의 소통을 이루는 중요한 자원이 될 수 있다는 점을 전제로 자신의 의사소통행위의 문제들에 대한 내적 소통 양상을 살펴보는 것이다.

언어학에서의 소통의 정의는 음성적 또는 비음성적인 메시지로 표현된 느낌이나 생각을 주고, 받고 이해하는 의식적, 무의식적, 의도적, 우연적인 과정의 총체이다. 뇌과학에서는 소통이란 단절 너머에 있는 타인의 마음을 이해하려는 뇌의 행위라고 정의하기도 한다.

인문과학연구소 편(2009:22)에서는 소통 장애를 나와의 소통에서 문제가 생긴 경우와 남과의 소통에서 문제가 생긴 경우로 나누었다. 본고는 자신과의 소통에 대한 연구로, 이를 내적소통이라고 한다.

고대 그리스인들이 삶의 문제 해결을 위해 아폴론 신전에 신탁을 받으러 갈 때, 그 신전 현관 기둥에 ‘너 자신을 알라’를 새겨 놓고 그 경구의 의미를 되새겼다고 한다<sup>2)</sup>. 이는 모든 문제 해결의 시작이 자신에서부터 시작된다는 것을 깨우쳐 주기 위함이 아닐까. 본고에서는 언어 소통 역시 내적 소통에 대한 이해를 통해 소통의 문제 해결이 시작된다는 생각에서 출발하였다.

본고는 두 부분으로 구성된다. 첫 번째 부분(3장)에서는 수업 중에 이루어진 자가 설문지, 언어활동에 따른 자료들을 분석해서 정리하였다. 분석자료들은 현재 수업에 참여한 학생들의 경향을 파악하는 정도의 의미만 있겠지만, 지속적인 데이터의 축적을 통해 표준화 작업이 이루어지면 언어 소통의 기본 태도에 대한 객관적인 점검 근거를 마련할 수 있을 것이다.

두 번째 부분(4장)에서는 강의저널에 표현된 학생들의 의사소통에 대한 자기분석 내용을

1) 2011년 인문치료국내학술대회에서 발표한 내용을 수정·보완한 연구입니다.

2) 채연숙(2010:15).

정리하였다. 본고에서의 강의저널은 자유로운 형태의 기록으로, 학생들에게 강의저널에 대하여 공지하여 매주 진행하였다.

## 2. 방법 및 절차

### 1) 연구대상

본 연구는 ○○대학교에서 2010년 3월 7일부터 4월 28일까지 8주 동안 교과과목인 ‘대인관계와 언어활동’을 수강한 남녀 54명(남:30명, 여:24명)을 대상으로 이루어졌다.

### 2) 연구방법

본고의 연구방법은 자가설문지에 의한 자기점검방법과 강의저널에 의한 자기점검방법에 의해 자기점검의 내용을 분석하는 것이다.

객관적 점검은 비언어 점검표, 듣기 설문지, 자아공개와 피드백을 나타내는 조해리의 창, 자아개념에 대한 문장점검표에 의한 학습자들의 자료를 분석하여 결과에 대한 정보를 피드백을 주어서 학습자가 자신의 언어행위를 인지하도록 하는 것이다.

강의저널에 의한 주관적 점검을 통해서 언어 소통에 대한 자기와의 소통을 하게 한다. 강의저널은 일주일에 1-2회 작성을 원칙으로 하여 대부분의 학생들이 10회 이상의 강의저널을 작성하였다. 강의저널은 일정한 형식이 없으며, 강의저널에 대한 부담감을 줄이기 위해서 몇 단어로 압축해서 표현하는 방법이나, 그림을 이용하여 표현하는 방법 등 글쓰기 형식에 대해서는 자유롭게 하도록 하였다. 강의저널은 수업이라는 상호소통이 제한된 공간에서 학생들에게 자기표현의 기회를 제공하게 된다. 본 연구는 강의저널에 표현된, 의사소통에 대한 자기를 분석하는 질적연구방법으로 진행되었고, 학생들이 자신과의 소통을 어떻게 진행시키고 있는지를 고찰하였다.

강의저널은 글쓰기가 지닌 이점에 기대어 있다.

첫째 글쓰기는 말하기보다 좀 더 자아-의존적(Emig, 1983)이라는 점이다.

둘째 글쓰기는 느린 속도로 행해지면서 경험에 대한 분석과 종합을 중간에서 조절하여 사고를 발달시킨다.

셋째 구체적 경험을 지금-여기의 초기 단계로 되돌아보게 한다(Shout, 1993:37 재인용). 따라서 과거, 현재, 미래의 세 가지 시점을 상호 관련지으며 조절하여 의미를 구성할 수 있는 장점을 지닌다.

본고에서의 강의저널은 글쓰기의 이러한 강점을 살려, 강의 이후에 의사소통에 대하여, 자신과 나누는 소통 일지이다.

교육 분야에서는 저널의 형태를 활발히 활용하고 있다. 교육 분야의 저널은 성찰저널, 반성적 글쓰기(손지현, 2007), 학습일기(김선희, 2009), 포트폴리오 등 다양한 이름으로 불리면서 학습자들이 학습을 진행해나가는 데 있어서 부족한 것과 개선해야 할 것에 대한 인식이나 확인 등과 같은 문제해결 능력, 또는 자기조절 능력(홍유나 외 4인, 2010)과 성찰적 사고과정을 개발시키는 데 활용된다.(홍유나 외 4인, 2010:23). 성찰저널은 학습도구(권성호·유명숙, 2006)로, 평가방법(강인에, 1997)으로 활용되고 있다(강인에·정은실, 2009 재인용).

본고에서의 강의저널은 교육 분야에서의 활용되는 성찰저널과는 유사한 점과 상이한 점이 있다.

우선 유사한 점을 보면 다음과 같다.

- 첫째 성찰저널과 강의저널은 학습자들이 자신의 적극적 사고과정이나 자신과의 의사소통, 내면의 과정에 관한 것이라는 점이다.
- 둘째 성찰저널과 강의저널은 글쓰기 능력을 강화하기 위한 것은 아니다. 성찰저널이나 본고에서의 강의저널은 글을 잘 쓰기 위한 글쓰기가 아니다.
- 셋째 성찰저널과 강의저널은 글쓰기 형식에 대한 평가나 검열을 하지 않는다.

본고의 강의저널과 성찰저널의 차이점은 다음과 같다.

첫째 성찰저널은 내용에 있어서 구조화된 형식을 취하는데, 간단한 질문을 제공하는 형식을 취하거나, 필수 항목을 제시하는 형식을 취하는데, 이는 글쓰기의 막막함에서 오는 거부감(홍유나 외 4인, 2010:26)을 줄이기 위한 방법이다. 내용적인 부분은 성찰저널을 활용하는 분야에 따라 다르다. 강의저널은 강의 후에 진행되는 저널이지만 강의 내용보다는 강의를 통해 자신에게 일어나는 생각이나 느낌에 더 치중하는 자신과의 소통 글쓰기로 글쓰기 치료적인 성격을 지닌다.

둘째 성찰저널은 내용적인 측면에서 평가도구로서 활용된다. 성찰저널은 글쓰기교육에서의 잘 쓰는 글에 대한 부담감에서 어느 정도 자유로울 수는 있지만 내용적인 검열이 있기 때문에 글쓰기에 대한 부담감이나 거부감은 여전히 클 수밖에 없다. 그러나 강의저널의 내용적인 검열은 ‘의사소통에 대한’ 이라고 해서 최소화하였다. 이를 표현하는 방법은 자유롭게 하도록 열어놓았다. 간단한 몇 단어로 자신의 생각이나 느낌을 압축해서 표현해도 되고, 그림으로도 가능하며, 몇 개 문장으로도 가능하다. 이는 강의저널이라는 결과보다는 강의저널을 쓰는 동안 이루어지는 ‘의사소통’에 대한 자신의 생각과 느낌의 소통과정이 더 중요하기 때문이다.

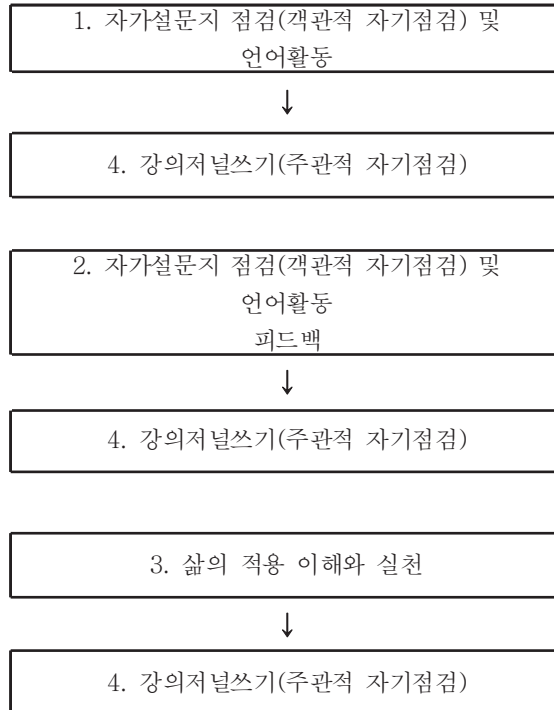
정리하면, 강의저널의 글쓰기는 검열과 평가를 최소화하고 자신과의 소통을 통해 자기를 발견하고 탐색해 가는 글쓰기 치료적 저널쓰기이다. 지금까지 내용을 도표로 정리하였다.

	목표	의사소통관련여부	글쓰기이론	평가특성	오류수정
글쓰기 교육	글쓰기능력 강화	의사소통과 관련 별로 없음	제시	평가가 있다	검열(오류수정)
글쓰기 치료	자기 탐색, 자기 발견, 자기이해, 정신 건강	의사소통과 관련 있음(내적소통, 대 인관계에 대한 정 리 및 객관화)	비제시	평가가 없다	무검열 (오류수 정 안함)
교육전략으로 서의 글쓰기	반성적 사고 비판적 사고 함양	의사소통과 관련 있음	비제시	글쓰기에 대한 평가는 아니지 만 평가도구로 활용	검열(내용차원)

### 3) 수업절차

수업절차는 다음 도표와 같이 진행된다.





첫째, 의사소통과 관련된 자극으로 강의와 자가설문지를 통한 객관적 자기점검, 발표 등의 언어활동을 통해 의사소통에 대한 자극을 주게 된다.

둘째, 의사소통과 관련된 자극으로 자가설문지와 언어활동을 분석하여 교수자가 학습자에게 제공하는 것이다.

셋째, 의사소통의 점검에 따른 결과로서 삶에서의 적용, 시도를 하는 것이다.

넷째, 첫째와 둘째에 관련되거나, 연상되는 자신과의 소통의 흐름을 저널로 작성하거나 삶에 적용한 것을 저널로 작성하는 것이다.

### 3. 자가설문지에 의한 자기점검

본고에서 자가설문지에 의한 자기점검은 자가설문지, 자가 점검표 등을 작성해서 자신을 객관적으로 점검해 보는 것을 의미한다. 학습자의 주관적인 판단을 통해 이루어지기 때문에 주관적인 성향이 많지만 다른 사람들과 비교를 비교적 용이하게 할 수 있다.

3장에서는 비언어 자기 점검표, 듣기 유형의 자가 설문지, 자아공개와 피드백을 시각화한 조해리의 창, 자아개념 문장 점검표의 자료를 분석하였다.

#### 1) 비언어 점검

비언어(nonverbal communication)란 인간의 의사소통에 있어서 구어적(spoken), 혹은 문어적(written)인 메시지를 제외하고 교환하는 모든 메시지이다.

메러비안(Albert Mehrabian)은 몸의 움직임, 안면표정, 음성 등을 연구한 캘리포니아 대학 연구자로 전체 커뮤니케이션 가운데 언어는 불과 7%를 차지하고 나머지 93%<sup>3)</sup>는 비언어적 메시지라고 하였다.(Berko 외2,2003:122) 또한 홀(Hall, 1990)은 비언어 커뮤니케이션 분야 체계화 시킨 사람으로 1950년대 초 국무성에서 정부 관계자의 이문화 트레이닝에 관여했던 사람이다.

이들의 비언어를 토대로 비언어의 유형에 대한 설명을 하고, 대상자들에게 자신의 비언어를 아래의 표에 작성하도록 하는 활동을 하였다. 비언어 점검표는 Berko 외(2003), 구현정·전영옥(2007), 이경우·김경희(2006), 김상준(2007)의 비언어 항목을 참고하였다.

<표-1> 비언어 점검표

감각	비언어유형	특이사항	
청각	음성	음색	
		성량	
		발음	
		고저/강세	
		속도	
		쉬기	
시각	손짓 몸짓	설명	
		조절	
		적응	
		감정표현	
	얼굴표정		
	눈짓		
촉각	접촉		
공간	개인의 공간		

<표-2>는 음성과 관련된 점검사항들을 정리하여 얻은 결과이다.

<표-2> 비언어-음성(백분율)

성량		발음		고저 강세		속도		쉬기	
보통	13	정확	15	고저강세弱	33	빠르다	38	별로 안 쉽	31
작다	30	부정확	78	고저강세强	48	보통	27	적절히 쉽	11
크다	41					느리다	20	길게 쉽	19
상황	7					상황	13	상황	7
공란	7	공란	7	공란	19	공란	2	공란	30
오분류	2							오분류	2

음성과 관련하여 성량은 ‘크다’가 41%, 발음에서는 부정확하다가 78%, 고저강세를 비교적 잘 표현한다가 48%이고, 말의 속도는 빠르다가 38%, 다른 사람의 말에 반응하는 쉬기

3) 버드위셀(Ray L. Birdwhistell, 1979) 동작학 창설자. 언어적 메시지와 비언어적 메시지가 전체 커뮤니케이션에서 차지하는 비율 35%와 65%로 분류.

정도는 별로 안 쉬고 바로 말한다가 31%로 높은 비율을 차지했다.

발음의 경우는 자신의 발음에 대해 부정확하다는 인식이 78%로 가장 높게 나왔다.

쉬기의 경우는 공란 처리가 많은 것으로 보아, 쉬기에 대한 인지를 잘 하지 못하고 있음을 볼 수 있었다.

<표-3>은 시각적 비언어 중 몸짓, 손짓의 기능에 따른 것을 점검한 것이다.

<표-3> 비언어-기능에 따른 몸짓(백분율)

몸짓 손짓							
설명		조절		적용		감정표현	
손짓몸짓사용	78	조절(긍정)	51	머리	25	긍정	7
적당	2	조절(부정)	11	손	19	부정	35
사용별로 안함	7	인지못함	7	다리	14	중립	11
상황	4	기타	9	기타	25	잘 안한다	26
공란	9	공란	18	공란	13	공란	17
		오분류	4	오분류	4	오분류	4

설명의 기능을 하는 몸짓, 손짓은 사용한다가 78% 높은 비율을 차지했고, 조절의 몸짓은 사용한다가 62%이고, 그 중에서 타인을 지지하는 긍정적인 의미로 사용하는 조절의 몸짓이 51%로 나타났다. 적용의 몸짓은 공란과 오분류를 제외하고는 모두 사용한다에 해당되는데, 83%에 해당한다. 또한 적용의 몸짓으로 사용하는 몸의 부분에 따라 다시 분류한 것을 보면 적용의 몸짓으로 머리를 25%, 손을 19%, 다리를 14%, 두 부분을 동시에 이용하거나 기타 다른 몸을 이용한 몸짓이 25%에 해당된다. 감정표현의 비언어는 51%가 사용하는 것으로 보이며, 긍정적인 표현보다는 부정적인 표현이 더 높은 비율로 나타났다.

다음 <표-4>의 비언어는 얼굴표정, 눈짓과 접촉, 공간에 대한 비언어이다.

<표-4> 비언어-얼굴표정, 눈짓, 접촉, 거리(백분율)

얼굴표정		눈짓		접촉		공간	
감정(긍정)	38	눈(긍정)	46	접촉긍정	53	공간확보	46
감정(부정)	42	눈(부정)	32	접촉부정	30	예민하지않음	11
무표정	18	눈(중립)	7	중립	8	상황	22
기타	2	기타	7	기타	1	기타	0
공란	0	공란	4	공란	7	공란	21
		오분류	4	오분류	1		

얼굴표정의 경우는 80%가 표현하는 것으로 보이며, 무표정하다는 18%에 해당하는 것으로 나타났다. 긍정적인 감정과 관련된 얼굴표정이 38%, 부정적인 감정과 관련된 얼굴표정이 42%로 나타났다.

눈짓의 경우는 85%가 표현하는 것으로 나타났으며, 긍정적인 의미를 전달하는 눈짓이 46%, 부정적인 눈짓의 경우는 32%, 중립적인 눈짓은 7%에 해당한다.

접촉의 비언어는 긍정적인 태도가 53%로 부정적인 태도보다 높게 나왔다. 접촉에 대한 부정적인 태도는 30%에 해당한다.

공간의 비언어는 공간의 의미를 중요하게 여기는 것으로 공간 확보가 46%로 높은 비율을 차지했다. 공간에 별로 개의치 않는 사람은 11%로 대상자들이 공간의 의미를 중요하게 여기는 것으로 파악되었다. 상황에 따라 달라지는 경우가 22%로 나타났다. 공란이 21%로 높은 비율을 차지한 것은 공간의 의미에 대해서 인지하지 못한 경우를 반영한 것으로 보인다.

## 2) 듣기유형 점검

Larry Barker·Kittie Watson(2006:84-88)의 듣기성향 점검표(20문항)를 통해 자신의 듣기성향 유형을 살펴보았다. 또한 듣기성향을 중심으로 대인관계를 파악하기 위해 좋아하는 사람의 듣기유형과 싫어하는 사람의 듣기유형을 각 유형의 특징을 살펴서 점검하도록 하였다. 그 결과 <표-5>의 결과를 얻을 수 있었다.

<표-5> 듣기유형(백분율)

성별	성격		나의 듣기유형		좋아하는 사람의 듣기유형		싫어하는 사람의 듣기유형	
	남	여	외향	내성	행동	내용	시간	행,시
	29	43	사람	60	사람	58	사람	2
	27	48	행동	5	행동	11	행동	18
		4	내용	4	내용	2	내용	20
		5	시간	2	시간	0	시간	39
			행,시	4	행,시	2	행,시	9
			사,행	7	사,행	14		
			사,내	2	사,내	9		
			사,시	7	사,시	2		
			사,행,내	5	사,행,내	2		
			사,내,시	4				
							행,내	3
							내,시	9

자신의 듣기유형은 ‘사람지향>행동지향>내용지향>시간지향’ 순으로 나타났고, 좋아하는 사람의 듣기 유형은 ‘사람지향>행동지향>내용지향>시간지향’ 순으로 나타났다. 싫어하는 사람의 유형은 ‘시간지향>내용지향>행동지향>사람지향’ 순으로 나타났다. 이는 자신의 듣기유형과 유사한 듣기유형의 사람을 선호하는 것을 의미하고, 싫어하는 사람의 경우는 역순으로 나타났다.

분석한 내용을 대상자들에게 공지하여 자신의 듣기유형과 보편적인 듣기유형을 비교할 기회를 주었다.

## 3) 자기공개와 피드백 점검

Joseph Luft와 Harry Ingham에 의한 고안된 조해리(JoHarry)의 창은 자아인식을 통한 자아성장을 위해 고안된 것이다<sup>4)</sup>. 조해리의 창은 자기공개와 피드백의 축으로 구성되어 있

는데, 이를 기준으로 네 개의 영역이 구획되어진다.

<표-6> 조해리의 창  
피드백을 얻는 정도

		내가 아는 것	내가 모르는 것
자 기 공 개 의 정 도	남이 아는 것	열린 영역	가려진 영역
	남이 모르는 것	숨겨진 영역	알 수 없는 영역

열린 영역은 나도 알고 있고 다른 사람에게도 알려져 있는 나에 관한 정보를 의미한다. 나의 행동, 태도, 감정, 희망, 욕구와 같은 정보나 이름, 피부색, 성별, 나이, 종교, 직업과 같은 정보가 포함된다. 가려진 영역은 나는 모르지만 다른 사람은 알고 있는 나의 정보를 뜻한다. 사람은 이상한 행동습관, 특이한 말버릇, 독특한 성격과 같이 '남들은 알고 있지만 자신은 모르는 자신의 모습'이 있는데, 이것이 가려진 영역이라고 할 수 있다. 숨겨진 영역은 나는 알고 있지만 다른 사람에게는 알려지지 않은 정보를 의미한다. 나의 약점, 비밀, 자신만의 감정, 동기, 공상, 비밀, 부끄러운 점 등이 이에 해당된다. 나도 모르고 다른 사람도 모르는 부분으로 심층적이고 무의식적인 욕망이나 두려움 등이다.

평가방법은 아래의 두 질문을 통해 자기공개와 피드백의 정도를 표시하게 한다.

<표-7> 조해리의 창을 위한 질문과 평가방법

질문 1	1) 나는 다른 사람에게 나에 관한 이야기를 잘 하는가? 나는 다른 사람에게 나를 나타내 보이는가? 나는 다른 사람에게 나의 속마음을 잘 내보이는가?														
질문 2	(2) 다른 사람이 나에 대해 어떤 생각을 가지고 있는지 알고 노력하는가? 나는 나에 관해서 하는 말에 귀를 기울이는가? 다른 사람이 나를 어떻게 평가하고 있는지 아는가?														
평가 방법	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>전혀아니다</td> <td>약간그렇다</td> <td>어느정도그렇다</td> <td>상당히 그렇다</td> <td>매우그렇다</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> </tr> </table>	전혀아니다	약간그렇다	어느정도그렇다	상당히 그렇다	매우그렇다	1	2	3	4	5	6	7	8	9
전혀아니다	약간그렇다	어느정도그렇다	상당히 그렇다	매우그렇다											
1	2	3	4	5	6	7	8	9							

4) 이경우·김경희(2006:174)

조해리의 창을 통해 얻은 결과를 정리하면 <표-10>과 같다. 58%의 대상자가 열린 영역이 가장 넓은 영역으로 나왔으며, 숨겨진 영역이 18%, 가려진 영역이 13%, 두 개의 영역이 비슷하게 나온 결과는 7% 정도에 해당된다.

<표-8> 조해리의 창 분석결과

조해리의 창	
열린 영역	58%
가려진 영역	13%
숨겨진 영역	18%
알지 못하는 영역	2%
열린 영역, 숨겨진 영역	5%
숨겨진 영역, 알지 못하는 영역	2%
공란	2%

#### 4) 자아개념 점검

구현장-전영옥(2007)에서 제안한 자아개념을 파악하기 위한 활동을 하였다. 자아개념 활동은 '나는 누구인가'라는 문장에 15개의 문장으로 답하는 활동이다. 이렇게 작성된 문장을 긍정적 자아개념과 부정적 자아개념, 중립적 자아개념 등으로 분류해 보게 하였다. 그 결과 아래 표와 같은 결과가 도출되었다.

<표-9> 자아개념(긍정,부정) 분포

	백분율
긍정적 자아개념이 많은 사람	44%
긍정적, 부정적 자아개념이 동일한 사람	13%
부정적 자아개념이 많은 사람	43%

긍정적 자아개념과 부정적 자아개념 중 더 많이 나온 사람의 수를 전체수로 나눈 백분율이다. 긍정적 자아개념과 부정적 자아개념이 많은 사람의 비율은 비슷했으며 중립적인 자아개념이 더 많이 나온 인원수는 전체의 13%에 해당하였다.

자아개념 중 다섯 개 이상 나온 자아개념의 내용을 정리하면 다음과 같다.

공통의미	구체적 표현	인원수
감정적인 사람	감성적인 사람, 감수성이 많은 사람, 감수성이 풍부한 남자, 감정의 동물, 감정이 앞서는 아이, 감정이 풍부한 사람 등	12
게으른 사람	게으른 남자, 게으른 사람, 게으른 수험생, 게으른 학생	7
공부하는 사람	공부를 싫어하는 사람, 공부를 잘하고 싶은 사람, 공부해보고 싶은 것이 많은 사람 등.	5

긍정적인 사람	긍정적인 사람, 긍정적인 생각을 하는 긍정녀, 어려운 일에 부딪쳐도 낙천적이고 긍정적인 사고를 하는 사람	6
엄마아빠의 자녀	엄마, 아빠의 귀한 딸, 엄마를 섬뜩하게 만드는 딸, 어머니와 형을 가장 사랑하는 사람. 사랑하는 우리 엄마, 아빠 딸	20
남을 배려하는 사람	남에게 배려하려고 노력하는 사람.남에게는 잘해주고 나에게는 엄격하고 자 하는 사람, 남에게 칭찬을 잘 하는 사람 등	7
남자	군대갔다운 진정한 남자, 남자다운 남자 중 한 명, 남자다워지고 싶은 청년, 남자답지 못한 남자,	10
낮을 가리는 사람	낮을 가리는 사람, 낮을 많이 가리지만 친해지면 편한 사람	9
운동을 하는 사람	운동을 좋아하는 사람, 운동신경이 둔한 사람 등	5
웃는 사람	웃을 때 예쁜 사람, 웃음이 많은 사람, 잘 웃고 웃음소리가 큰 사람, 잘 웃는 사람, 평소에 잘 웃는 사람,	14
형제, 자매	동생에게 잘 해주려고 노력하는 누나, 동생을 아끼고 사랑하는 인간, 동생의 형, 동생이란 친한 누나, 두동생의 형, 무뚝뚝한 동생, 좋은 동생	12
소심한 사람	소심쟁이, 소심한 사람, 소심한 AB형, 소심한 O형, 약간 소심한 사람, 은근히 소심한 사람, 많이 소심한 사람	11
술을 좋아하는 사람	술은 너무 좋아했던 사람, 술을 좋아하는 사람, 멈추지 않는 술고래, 술을 잘 못 마시지만 마시는 걸 좋아하는 사람	5
시간을 아끼는 사람	시간관리에 철저한 시간관리형 인간, 시간이 나면 제대로 활용하려고 노력하는 학생	5
이기적인 사람	이기적으로 생각하는 사람, 이기적인 딸, 이기적인 누나, 이기적이고 자기 중심적인 아이, 이기적인 여자친구 등.	9
재미있는 사람	재미있는 얘기 많이 해주는 과외선생님, 재밌는 것을 좋아하는 사람, 재밌는 친구, 재미있는 사람, 친구들과 재미있게 지내는 사람	5
좋은 사람	좋은 동생, 좋은 딸이 되고 싶은 사람, 좋은 친구, 좋지 못한 아들 등.	7
착한 사람	착한 선배, 착한 아들, 착한 딸, 착한 남동생	10
친구를 좋아하는 사람	친구들과 재미있게 지내는 사람, 친구들과의 관계를 유지하려는 사람, 친구에 내 인생 올인하는 사람,	9

#### 4. 강의 저널에 의한 자기점검

매 수업을 하고 나서 수업 후 강의저널을 쓰게 하였다. 강의저널에 대한 부담감을 덜고 자유롭게 쓰게 하기 위해 분량은 자유로, 어떤 내용이든 상관없이 강의를 듣고, 또는 강의 중 이루어진 자가 설문지나 언어활동 이후에 든 느낌이나 생각을 쓰게 하였다.

글쓰기에 대한 부담을 최소화하기 위해 몇 가지 원리를 제시하였다.

부담이 되는 대상자에게는 몇 단어로 표현해도 된다고 언급하였다. 쓰지 않는 것으로 자신을 표현할 수도 있다고 하였다.

강의저널에는 강의 전반에 걸친 다양한 기록들과 강의 중 자신의 생각과 느낌에 대한 것, 소통의 다양한 시도들에 대한 기록들이 있었다. 이를 내용으로 구분해서 정리하였다.

강의저널을 통해 대상자들이 겪게 되는 자기점검의 양상을 다섯 가지로 구분하였다. 자기 관찰, 자기인식, 자기조정, 자기반성, 자기변화이다. 자기관찰은 강의 시간에 자가 설문지나 언어활동 등을 하며 자신에게 일어난 심리 상태나, 행동, 태도를 살펴보는 것이다. 자기인식은 설문지와 언어활동을 통해 자기 자신에 대해 새롭게 인지하거나, 의식하지 못한 채 습관화 되어 있던 것을 발견하는 것이다. 자기조정은 자가설문지 등을 통해 얻은 사실과 자신이

알고 있는 자신과 다른 결과를 얻었을 때, 자신이 주관적으로 판단, 선택하는 과정 또는 그 과정을 통해 얻은 결론을 일컫는다. 자기반성은 설문지와 언어활동을 통해 과거 자신에 대한 생각이나 행동에 대해 잘못을 돌이켜 보거나 인정하는 것을 의미한다. 자기변화는 잘못된 자신을 바꿔보려고 시도하거나 바뀐 경우를 일컫는다.

## 1) 자기관찰

①에서 ⑥은 의사소통에 대한 자기 관찰로, 언어행위를 할 때 외적, 내적인 상태에 대해 관찰을 그대로 기술하는 것이다.

- ① 예상도 못했던 자기소개 시작. 내 차례가 올까봐 두근두근. 결국 자기소개 내 차례가 오고 말았다. 얼굴이 화끈거리고 심박수 무한 증가. 기다릴 때 생각했던 말들 다 까먹고 흐지부지하고 끝내버렸다. 으~ 발표하는 사람만 봐도 내가 떨렸다.(채●●)
- ② 무슨 말을 하면 좋을지 생각하는 사이 내 차례가 되고. 두근거리는 가슴을 안고 이야기하고 자리에 들어오면 내가 무슨 말을 했는지 어리벙벙할 때도 있고, 이러한 얘기를 해야 하는데 하는 후회도 한다. 오늘도 역시 잔뜩 긴장해서 우물쭈물하다가 몇 마디 하지 못하고 자리에 들어왔다. (기●●)
- ③ 듣기 시작하는데 처음 부분만 듣다가 집중이 분산되면서 결국 받아쓴 건 한 줄이었다.(박●●)
- ④ 나에게 대해 왜 이렇게 모르는 것일까? 나는 누구인가? 는 질문에 다른 사람들은 칩칙 써 나아가는데 비해 난 펜을 돌릴 수가 없었다. 근데 더 심각한 건 그걸 알고서 생각해봐도 잘 모르겠다는 것이다. (박●●)
- ⑤ "나는\_\_인가" 을 종이에 적는데 엄청 신경 쓰였다. "나는\_\_다" 를 쓰는 내내 옆 사람이 볼까 눈치를 살피고 머릿속에는 나는 무엇일까란 고민을 하는데 잘 떠오르지 않았다. 지금 와서 생각해보니 정말 정말 소심한 사람이라는 게 떠오른다.(이●●)

①②는 발표 전후의 자신의 마음의 상태나 태도를 관찰해서 쓴 것이다. ③은 듣기활동에서 집중이 분산되는 자신의 상태를 관찰하였다. ④는 자기개념에 대한 표현 활동을 할 때, 잘 쓰지 못하는 자신을 관찰하고 있다. ⑤는 자기개념 표현 활동 시 옆 사람이 볼까 눈치를 살피는 자신을 관찰하고 있다.

## 2) 자기인식

자기인식은 새로운 인식과 재인식으로 개념을 구분하여 분류하였다. 새로운 인식이란 자신에 대해 새롭게 알게 된 것을 의미한다. 객관적 점검이나 언어활동을 통해 자신도 인지하지 못했던 것을 찾게 된 부분에 해당한다.

- ① 교수님께서 불러주시는 내용을 받아 적으면서 '이 정도면 다른 사람들 들은 만큼은 받아 적었겠지' 했는데 저는 다른 사람들에 비해 5분의 1도 안 되는 분량만 적은 것입니다. 그것을 느끼고 난 후에 평소 저를 되짚어보니 끌라드는 경향이 너무 강했던 것입니다.(박●●)
- ② 질문을 예상하고 답변하거나 비위를 맞춰준다거나 내 얘기만 하는 나의 잘못된 습관에 대해서도 알게 되었다.(이●●)
- ③ 활동을 하다 보니 뒤로 갈수록 잘 기억하지 못하고 세세한 사건에 기울여 사건의 순서를 잘 기억하지 못하는 나의 듣기 문제를 파악할 수 있어서 좋았다. 매일매일 사용하는 중요한 기술이자 필요한 정보를 얻을 수 있는 듣기. 아직 개선을 하지 못했지만 문제점을 알기에 실마리를 찾은 것 같아 무엇인가를 얻은 듯한 기쁨을 맛볼 수 있다.(기●●)
- ④ 잘 듣는다고 생각한 내 생각과는 달리 무의식적으로 이야기의 흐름이 뒤로 갈수록 집중력이 떨어진다는 것을 알게 되었다. 이 수업을 마친 후, 사람들과 얘기할 때 이야기의 끝 부분에도 집중하려고 했고, 듣는 것의 중요성을 알게 되었다.(이●●)
- ⑤ 나는 다른 사람과 조금 자주 소통이 안 된다는 느낌이 들 때가 있는데, 그건 아마 다른 사람의 말을 집중해서 듣지 않았기 때문이라고 이번 강의를 통해 다시 한 번 깨달았다. 여러 가지 이유 중에서 생략을 해서 듣는 내 습관이 영향을 많이 미친다고 생각이 들었다.(김●●)
- ⑥ 비언어의 경우는 목소리가 제법 큰 편이며, 말을 할 때 빨리 조금씩 말하는 성향인 것을 인지하게 되었다.(정●●)
- ⑦ 생각보다 나는 비언어를 많이 쓰고 있다는 것을 알게 되었다. 손도 잘 휘두르고 눈짓도 해가면서...(장●●)



①-⑤는 듣기에 대한 새로운 인식으로 ①은 듣기활동을 한 후 자신의 듣기능력에 대해 다른 사람과의 비교를 통해 자신의 듣기 능력에 대한 새로운 인식을 한 것이다. ②-④는 다른 사람의 말을 듣지 않지 않는 잘못된 듣기 습관에 대한 새로운 인식이다. ②는 질문을 예상하거나 비위를 맞추거나 내 얘기만 하는 습관이고, ③은 세부사항은 잘 듣는 것에 비해 사건의 순서는 귀담아 듣지 못하는 습관이고, ④는 남의 말을 들을 때 후반부에 집중력이 떨어진다는 인식이고, ⑤는 다른 사람과 소통의 안 된 원인이 듣기 태도에 따른 것에 대한 인식이다. ⑥은 목소리가 크고, 조금씩 말하는, 자신의 음성적 특징에 대한 새로운 인식이다. ⑦은 손짓과 같은 비언어 사용에 대한 인식이다.

재인식은 자신에 대해 알고 있었으나 잘 인식하지는 못하고 지내다가 다시 상기하게 된 것을 의미한다.

- ⑧ 내 자신을 평가해봤을 때 내가 상대방이 말할 때 잘 듣지 않는다는 식으로 나왔다. 내가 자신들의 말을 잘 안 듣는다 했었는데 이렇게 내 자신을 점검해 보니(이●●)
- ⑨ 경청하기를 배우면서 남의 이야기에 귀 기울이는 법을 배웠다. 이제껏 나의 듣기 방식에는 '지레 짐작하기'와 '넘어가기', '비위 맞추기' 등의 안 좋은 습관들이 있었는데, 이것들이 안 좋은 듣기 방법이라는 것을 생각하지 못하고 있었다(최●●).
- ⑩ 내가 너무 말을 끼어들고 억양을 높이는 성향이 있었는데 남자의 언어적 특징을 공부하면서 내가 그러긴 하구나 생각하였고(문●●)
- ⑪ 늘 타인과의 접촉을 잘 못하고 충분한 개인공간이 있어야 마음이 편안한 나에 대해 다시 한 번 생각해 보았다. (이●●)

⑧은 자신이 평소에 잘 듣지 않는다는 것을 알고 있었는데, 상대방의 말을 잘 듣지 않는다는 것을 다시 인식한 것이다. ⑨는 자신의 듣기 습관에 대해서 알고 있었는데, 이 습관의 부정적인 면에 대해서 인식하게 된 것이다. ⑩은 말하기 습관에 대해 재인식하는 것이고, ⑪은 타인과의 접촉이나 공간이 있어야 편안해 하는 자신에 대해 다시 생각해 보는 것이다.

### 3) 자기비판

자기비판이란 자신이 알고 있는 자신과 객관적 점검의 결과가 다를 경우에 이에 대해 스스로 어떤 것이 더 자신에게 부합되는 특징인지를 선별해서 정리하는 것을 의미한다.

- ① 강의 시간 실습할 때는 열린 영역으로 개방형의 성향이 나왔지만 개인적으로 자신을 보면 자기주장형에 가까워 '나 잘났다'라는 듯이 지내 온 것 같습니다.(박●●)
- ② 사람을 특정 범위로 정의한다는 게 꼭 좋은 것만은 아니다. 그러나 내가 어떤 유형의 듣기 유형을 가지고 있는지를 알게 되면, 그러한 듣기 방식의 장 단점을 파악할 수 있고, 보완을 통해 더 좋은 듣기를 할 수 있다.(유●●)
- ③ 자아에 대해 배우면서 4가지 유형으로 나누었는데, 나는 신중형이라는 생각이 많이 들었다. 하지만 사람을 4가지로만 나누는 것은 어디까지나 이론이라는 생각이 들기도 했다.(김●●)
- ④ 자기 점검을 하면서 내가 시간지향적이고, 개방적인 사람이란 것을 알았다. 실제로도 나는 시간을 꽤 잘 지키며 다른 사람이 느리게 말하거나 그러면 답답함도 느끼고 가끔은 화도 나기도 한다. (양●●)
- ⑤ 내가 인식하지 못했던 손짓, 표정, 눈짓 등을 발견할 수 있었으며 나에 관해 가지고 있던 생각들에 대해 좀 더 고민해보고 어느 부분에서는 좀 더 확고하게, 또 어느 부분에서는 의구심을 가지면서 나 자신과 적절한 피드백을 하게 되었다.(김●●)

①은 조해리의 창을 통해 '개방형'의 성향으로 나왔지만, 자신을 보면 자기주장형에 가깝다고 조정해서 받아들이는 것을 볼 수 있다. ②는 자가설문지를 통해 듣기 유형을 나눈 것에 대해 유형화에 대한 장점과 단점에 대한 비판적 사고를 보여준다. ③은 조해리의 창에서 '신중형'이라는 생각하면서도 듣기유형에 대해 비판적 사고를 보여준다. ④는 듣기 유형에서는 시간지향적이고, 조해리의 창에서는 개방적인 사람이라는 검사결과에 대해 실제 자신의 삶에서 자신의 특징과 비교해 보고 받아들이는 태도를 취한다. ⑤는 의사소통에 대한

비판적 태도를 갖고 있음을 표현하고 있다.

이러한 유형의 기술은 많이 보이지는 않았다. 의사소통과 관련된 자기설문지나 언어활동을 통해 자신의 의사소통적 특징을 살필 때, 결과를 그대로 비판적인 사고를 거치지 않고 수용하는 경우가 대부분이어서 자기 설문지를 사용할 때나 언어활동을 할 때 자신의 주관적인 판단과 타인의 피드백 등을 통해 조정하는 과정이 필요하다.

#### 4) 자기반성

자기반성이란 객관적 점검이나 언어활동을 통해 인식된 자신의 특징에 대하여 깊이 생각하고 자신의 태도에 대한 잘못이나 부족함이 없는지 돌이켜 보거나 인정하는 것이다.

- ① 나 같은 경우는 사람들의 얘기는 듣지 않고 내 맘만하고 나와 다른 의견이 있으면 이성적으로 생각하지 않고 무조건 반대하기만 했는데 자기 점검을 통해 이렇게 행동한 것이 대인과의 의사소통에서 잘못된 것이란 걸 깨닫고 고치려고 노력을 했고 그랬더니 의사소통에 약간의 변화가 왔다.(최●●)
- ② 남들이 칭찬을 해주어도 그냥 빈말로 하는 것 같고 그래서 더 공감하기가 쑥스럽고 민망하다. 하지만 이 수업을 듣다보니 나는 매우 나쁜 태도를 가진 것이라는 걸 느낄 수 있었다. 아무리 잘났지만 자존감이 낮아 불평이 많고 자신감이 없는 사람보다 잘나지 않아도 자존감이 높아서 삶을 긍정적으로 바라보고 즐겁게 사는 사람이 더 행복할지도 모르겠다는 생각이 들었다.(양●●)
- ③ 일단 발음을 너무 대충해서 상대방이 “뭐?” 하는 경우가 많았는데, 수업을 들으면서 생각해보니 내가 발음을 너무 대충했다. 그리고 속도도 너무 빠르했던 것 같다. 그러므로 이 두 가지가 합쳐지니 상대방이 알아들을 수 없었을 것이다. 앞으로 신경 써서 말해야겠다.(김●●)
- ④ 수업을 마친 후에도 과한 반응으로 친구를 놀려주었지만 혼자서 곰곰이 생각할 때마다 나의 듣기 태도가 다른 친구들에게 어떻게 느껴졌을지 미안하기도 하고 걱정도 되었다.(기●●)

①은 자신에 듣기 태도에 대한 반성을 통해 자기변화를 한 예이다. ②는 남의 칭찬을 받지 못하는 자신의 태도에 대한 반성을 통해 생각을 수정한 예이다. ③ 자신의 음성적 특징을 고려하여 타인들이 잘 이해할 수 있게 말하겠다고 생각을 수정하였다. ④는 자신의 듣기 태도에 대한 감정을 표현한 것이다.

#### 5) 자기변화

자기변화는 자기 설문지나 언어활동을 통한 자기점검을 통해 자신의 생각을 새롭게 바꾸고 행동까지 변화시키는 것을 의미한다. 모기 겐이치로(2006:108)는 자기 자신이 변하는 것이 창조성이 발로되는 최고의 형태라고 하였고 창조성은 자기발견 프로세스와 연결된다고 하였다.

강의저널에 나타난 자기변화는 삶으로의 실천 여부에 따라 생각의 변화와 행동의 변화로 분류하여 보았다. ①에서 ⑧은 생각의 변화와 관련된 예문이다.

- ① 별로 신경 쓰지도 않았던 몸짓이나 눈짓 같은 것도 신경 쓰게 되었고 리액션 같은 것들도 더욱 적극적이거나 활기차게 하면서 예전보다 조금일지는 모르지만 상대방과 즐겁고, 당당하게 의사소통을 할 수 있는 것 같았다.(이●●)
- ② 그래서 저의 가치를 어떻게 생각하느냐에 저는 자존감이 높은 줄 알았지만 허황된 생각 뿐이고 자존감 높은 척하는 낮은 몸뿐이었습니다. 다른 사람 칭찬하는 것에 내색하며 자기 칭찬하는 것을 겉으로는 받아들이는 척 했지만, 속으로는 그 사람을 의심하고 있던 것이었습니다. 자존감이 높은척하지 말고 높아지자라는 결심을 먹고 주위사람들에게 대해 보니 그 사람이 나를 바라보는 시선은 달라졌을지 모르겠지만 제가 다른 사람을 바라보는 시각도 확실히 달라졌습니다.(박●●)
- ③ 자아 개념 수업을 듣고서는 내가 알지 못했던 ‘나’의 장점과 단점을 발견하고 그것을 어느 방향으로 나에게 유리하게 이끌어갈지 생각해 보는 계기가 되었다.(김●●)
- ④ 자아개념. 이 부분은 매일 내가 생각하는 것이다. ‘난 남자다.’ ‘20살이다.’ 등등 날 객관적으로 바라보고 어떻게 대처할지 고민 많이 한다.(유●●)
- ⑤ 특히 ‘자존감을 키우자’가 요즘 내 목표이다. 수업 시간에 자존감이란 얘기를 들었을 때 정말 가슴에 와 닿았다. 현재 내 상태는 중간이다. 하지만 이제 문제가 무엇인지 알게 되었고 해결책도 세웠다.

- 나를 사랑하고 가치 있게 생각하는 것이 중요하다.(유●●)
- ⑥ 한 가지 바뀐 것이 있다면, 나의 비판적인 성격을 조금이나마 앞으로를 위해 고치고 싶다는 생각을 하게 되었다.(장●●)
- ⑦ 이렇게 긴장하는 발표자들을 보면 이렇게 하면 더 좋을 텐데 하는 아쉬움도 들고, 이를 알면서도 정작 나는 잘 고치지 못한 부분들이 많은 것 같아 괜히 머쓱하기도 하고, 발표자들에게 동병상련이랄까, 왠지 나와 비슷함에 친밀감도 생기고 어딘가 부족함에 부담스럽지 않은 편안함도 느껴진다.(기●●)
- ⑧ 듣기에 있어서는 나의 말, 주장이 너무 앞서서 듣는 사냥은 하고 있지만 실상 주의 깊게 듣기를 하지 못하고 듣기의 중요성에 대해 망각하고 있던 나를 발견하게 되었다. 나와 성격이 정반대인 남자 친구가 아니었다면 아직까지 남자친구에게 답답함을 느끼며 내 얘기만 옳다고 우기고 있었을 것이다. 비언어와 자아개념에서 또한 나의 성격이 고스란히 나타났다. 상대방을 무시하는 비언어 활동과 자존감은 높으나 지나친 자기 보여주기로 상대방에게 부담감을 안겨줄 수 있다는 것!(김●●)

①은 자신의 비언어 등을 적극적으로 활용함으로써 당당한 의사소통에 대한 자신감에 대해 기술하고 있다. ②에서 ⑥은 긍정적 자아개념에 대해 자기 생각을 수정하거나(②), 생각을 다시 해보거나(③), 대처방안을 생각하는 긍정적 고민(④)을 하거나, 자신의 자존감에 대한 문제에 대해 해결책을 세우거나(⑤), 자신의 비판적인 태도를 수정하고 싶은 바람(⑥)을 기술하였다. ⑦, ⑧은 타인에 대한 이해의 폭도 넓어지는 것을 볼 수 있다. ⑦은 자신의 언어의 한계를 근거로 발표에 미숙한 타인에 대해서도 동질성을 느낀다고 하였다. ⑧은 듣기 활동을 통해 자신의 듣기에 대한 이해를 통해 남자친구에 대한 이해를 새롭게 했다는 내용이다.

다음은 강의와 언어활동을 통해 강의저널을 쓰면서 시도한 행동의 변화에 대한 기술이다.

- ⑨ 그 결과로 주위 친구들은 전보다 표정이 밝아지고, 말할 때나 들을 때 자주 웃는다고 한다. 나의 비언어적 특징은 얼굴이 붉어지기 쉽고 뜻대로 되지 않을 때 입술을 깨물기도 하며, 자주 무표정해지는 데 대인관계나 의사소통에서 무표정해지는 것보다 좀 더 반응하고 감정을 담아내려 노력중이다.(박●●)
- ⑩ 비언어적인 표현에서도 내가 원래 비언어적 표현(손짓, 몸짓)등을 잘하는 편이 아니었는데 그런 표현을 많이 하다 보니 더 대화가 수월해지는 것을 느꼈다.(최●●)
- ⑪ 적절한 손동작으로 이해를 돕고, 표정으로 내 기분을 강조하는 등 비언어의 특징 중 ‘언어 커뮤니케이션이선이랑 상호작용한다란 것처럼 나도 요즘 비언어 커뮤니케이션을 적절히 활용하고 있다.(유●●)
- ⑫ 그리고 대화하는 이마다 각자 말할 때 어떤 비언어를 사용하는지 유심히 보게 되었고(김●●)
- ⑬ 사람들과 얘기할 때 이야기의 끝 부분에도 집중하려고 했고, 듣는 것의 중요성을 알게 되었다.(이●●)
- ⑭ 친구들과 얘기할 때 가끔 멍 때리기도 하는데 그럴 때마다 ‘아 맞다’ 이러면서 고개를 끄덕이기도 한다.(양●●)
- ⑮ 답들에 대한 태도도 많이 바뀌었다. 먼저 판단하고 넘겨질지 않고 마음을 비우고 열린 마음으로 들으니 훨씬 더 객관적이고 효율적이고 이치에 맞는 의사결정을 하게 되었다.(배●●)
- ⑯ 다른 사람과 의사소통할 때 상대방의 말에 대해 경청하게 되었고, 상대방의 얘기가 길어지면 중간에 대구를 하며 상대방이 말한 내용을 정리해보는 습관을 갖게 되었다.(김●●)
- 듣기 활동 후 내가 듣기를 잘 못하는 이유를 생각해보니 딴 생각 하기와 판단하기 두 가지가 가장 문제인 것 같은 생각이 들어 집중해서 들으려고 노력하고 상대방을 편견이나 주위에서 들은 말로 판단하지 않으려고 해보니 실제로 싫어하던 얘가 있었는데 좋게 생각하며 그 아이의 말을 들어보니 때도 별로인 애 같지는 않다는 생각이 들었다.(양●●)
- ⑰ 이전의 나는 남의 고민을 듣고 성급한 원인 분석과 해결책을 내놓는 ‘조언하기’의 잘못된 경청 태도를 보였는데 상대가 원하는 건 해결책이 아니라 적절한 공감과 위로라는 점에서 놀랐고 실제로도 어려움을 겪은 친구에게 해주었더니 그 전보다 오히려 더 깊고 진실한 이야기를 나눌 수 있었다.(배●●)
- ⑱ 비언어를 배우면서 비언어가 오해할 수 있다는 점을 많이 느꼈습니다. 평소 손가락으로 가리키며 말하는 습관이 있는 지로써 상대방은 삿대질로 받아들이는 경우가 다반 있었습니니다. 말에서도 어눌하게 말하는 습관이 있다 보니 주위에서는 저의 말에 집중도 잘 안되고 신뢰감이 떨어진다는 것을 알았습니다. 그래서 부드럽고 차분하게 말하는 연습도 많이 했고 지금도 하고 있습니다.(박●●)
- ⑲ 나 같은 경우는 사람들의 얘기는 듣지 않고 내 말만하고 나와 다른 의견이 있으면 이성적으로 생각하지 않고 무조건 반대하기만 했는데 자기 점검을 통해 이렇게 행동한 것이 대인과의 의사소통에서 잘못된 것이라곤 걸 깨닫고 고치려고 노력을 했고 그랬더니 의사소통에 약간의 변화가 왔다. 자기점검을 하기 이전에는 대화가 내 쪽에서 일방적으로 흘렀는데 자기 점검을 통해 남의 얘기를 들으려고 노력해보니 내 쪽에서 일방적인 대화가 흐르지 않고 나와 그쪽에서 서로서로 상호간의 대화를 하게 되었다. 그렇게 상호간에 대화를 하니 서로에 대해 잘 알게 되었고 그래서 관계가 더 돈독

해지게 되었다. 또한 나와 다른 의견이 있어도 관심 있게 들어주고 이성적으로 접근하니까 상대방이 의견을 편히 제안해서 서로서로의 의견에 대해 더 많이 알고 상대방을 더 이해하게 되었다.(최●●)

⑳ 나 같은 경우에는 낮을 좀 가리는 편이다. 상대방이 낮을 가리면 그 상대방이랑 쉽게 못 친해졌었는데 이제는 그것이 나의 단점인 것을 깨닫고 내가 적극적으로 다가가서 말을 걸고 하니까 그 사람과의 관계가 전 보다는 훨씬 좋아진 것을 느낄 수 있었다.

⑨-⑫는 비언어에 관한 언급으로 비언어에 대한 시도로 대인관계와 의사소통이 원활해짐을 표현하고 있고 특히 ⑫는 남의 비언어에 대해서도 관찰을 하는 모습을 확인할 수 있다. ⑬-⑰은 듣기에 관한 내용으로, ⑬, ⑭는 듣기 태도를 수정하여 시도하거나, 새롭게 인식해서 수정하는 모습을 확인할 수 있다. ⑮, ⑯은 수정된 듣기 태도로 효율적이고 이치에 맞는 의사결정을 하고, 새로운 습관이 형성되었다고 한다. ⑰, ⑱은 수정된 듣기로 인해 타인에 대한 새로운 이해를 하고, 진실 되고 깊은 이야기를 할 수 있었음을 밝히고 있다. ⑲-⑳은 말하기 연습에 관한 것으로, ⑲은 부드럽고 차분하게 말하기 연습에 대하여 ⑳는 듣기를 통해 말하기의 활성화가 이루어져 돈독한 관계를 맺고 상대방을 더 이해할 수 있었다는 것이다. ㉑도 말하기를 통한 좋은 관계를 맺기에 대해 언급하였다.

## 5. 맺음말

소크라테스는 ‘검토하지 않은 인생은 살 가치가 없다’고 하였다. 자신의 의사소통에 대한 점검은 객관적인 점검을 통한 소통의 이해와 주관적인 점검을 통한 소통의 이해가 절충되어야 한다. 자기설문지를 통한 자기점검과 글쓰기를 통한 주관적 자기점검을 통해 자기 언어의 소통의 장애요인을 확인하고 소통의 의지를 갖고 소통을 실천해 나가는 것은 자아찾기의 길이기도 하다<sup>5)</sup>.

특히 강의저널은 소통에 초점을 맞춘 자신과의 소통일지이다. 소통을 실천하면서 겪게 되는 경험에 대한 기록은 소통의 중요성을 깨닫게 하는 기회가 되고, 그러한 깨달음은 대인간의 소통에 더 신중한 태도와 타인에 대한 이해의 지평을 열어준다.

본고에서 보완할 점은 다음과 같다.

첫째 자가 설문지와 언어활동에 대한 객관적 데이터 축적이 성별, 나이별로 다양하게 축적되어야 한다.

둘째 사전, 사후 검사를 통해 강의저널이 자신과의 관계 혹은 대인 관계에서의 소통에 미치는 효능을 입증해야 한다.

셋째 강의저널이 글쓰기 치료적인 접근을 통해 글쓰기에 대한 부담을 덜어주려고 했지만 근본적으로 자기 내적인 검열과 교수자의 검열의 문제에 대한 해결 방법을 고안해야 한다.

넷째 인문치료 대상자에게 소통의 객관적 점검에서 오는 부정적인 영향에 대한 대안을 마련해야 한다.

---

5) 모기 켄이치료(2006:108)

## ■ 참고문헌

- 강인애·정은실(2009), 「성찰저널이 지닌 교육적 의미에 대한 탐구: 대학에서의 수업사례」, 『교육방법연구』 제21권, pp.93-117.
- 구현정·전영옥(2007), 『의사소통의 기법』, 박이정.
- 권성호·유명숙(2006), 「멀티리터리시 학습을 위한 성찰지원도구의 개발」, 『교육공학연구』, Vol.22 No.1. 한국교육공학회.
- 권호인·권정혜(2003), 「폭식 행동을 보이는 여대생의 인지행동 집단치료 효과」, 『인지행동 치료』, Vol.3 No.1, 한국인지행동치료학회, pp.27-42.
- 김민정(2009), 「대학 글쓰기 교육에서의 ‘반성적 쓰기’의 활용과 의의」, 『한국문학이론과 비평』 Vol.13.No.4, 한국문학이론과비평학회.
- 김상준(2007), 『스피치 커뮤니케이션』, 역락.
- 이경우·김경희(2006), 『커뮤니케이션과 대인관계』, 보고사.
- 인문과학연구소 편(2009), 『인문치료』, 강원대학교출판부.
- 장해순·한주라·강태환(2007), 「말하기, 듣기 스타일과 갈등관리유형 간의 관계」, 『한국방송 학보』, 한국방송학회, pp.276-310.
- 정기철(2010), 「글쓰기 능력 향상을 위한 자기표현 글쓰기-‘내 슬픔에 대해 글쓰기’를 중심으로」, 『한국언어문학』 제74집, pp.529-558.
- 채연숙(2010), 『글쓰기치료-이론과 실제』, 경북대학교출판부.
- 최현섭 외(2007), 『상생화용, 새로운 의사소통 탐구』, 커뮤니케이션북스.
- 홍경자(2008), 『의사소통의 심리학』, 학지사.
- 홍유나 외 4(2010), 「전문대학 공학계열 수업에서의 성찰저널 적요 사례연구」, 『전자공학 회논문지-IE』 Vol.47. No.1, 대한전자공학회.
- Berko·Wolvin·Wolvin. 이찬규 역(2003), 『언어 커뮤니케이션』, 한국문화사.
- Larry Barker·Kittie Watson. 윤정숙 역(2006), 『마음을 사로잡는 경청의 힘』, 이아소.
- Rosemarie Meier-Dill' Olivo. 박여명 역(2010), 『나를 일깨우는 글쓰기』, 시아.
- Sheppard B. Kominars. 임옥희 역(2008), 『치유의 글쓰기』, 홍익출판사.
- Winifred Gallagher(2010), 『몰입, 생각의 재발견』, 오늘의책.
- 모기 겐이치로. 김혜숙 역(2006), 『뇌와 창조성』, 눈과마음.

## □ 토론 □

### 자기 점검을 통한 내적 소통 양상

전정미(상명대)

일반적으로 의사소통이라고 하면, 다른 사람과의 의사소통을 먼저 생각하게 되고 또 관련 연구도 타인과의 의사소통에 필요한 요소를 중점적으로 다루게 됩니다. 그런데 이 논문에서는 자신의 내적 의사소통이 다른 사람과 의사소통 하는 것의 기반이 된다는 점을 바탕으로 의사소통의 중요성을 강조하고 있습니다. 특히 자기 점검을 통해 자신의 특성을 확인하고 이를 통해 더 나은 의사소통의 방법을 모색할 수 있다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있겠습니다.

현재 연구가 진행되고 있는 상황이고 결론 부분에서도 앞으로 이 연구에서 더 보충해야 할 것들이 언급되어 있습니다. 아마도 이 연구가 마무리될 때에는 내적 의사소통에 관한 훌륭한 업적이 완성될 것이라고 생각합니다. 그러나 토론자의 말은 소임도 있고 선생님께서 연구를 진행하시는 과정에 대해 궁금한 부분도 있어 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 발표하신 연구 제목에 의하면 “내적 소통”이라는 것이 이 연구에서 가장 핵심이 되는 부분이라고 생각합니다. 그런데 이 연구는 내적 소통보다는 “자기 점검”에 초점이 맞추어져 있습니다. 따라서 이 연구에서 시행하고 있는 자기 점검이 과연 내적 소통에는 어떻게 영향을 끼칠 수 있고 또 어떤 가지적인 결과가 나타날 수 있는지에 대한 분명한 목표 설정이 필요할 것입니다.

둘째, 내적 소통에 대한 정의도 명확하게 규정되어야 할 것입니다. 예를 들어 내적 소통에서 나타나는 비언어적인 요소는 화가 났을 때 뒷목이 뻗뻗해지는 등의 신체적 변화를 느끼는 것인데 이런 것이 스스로 자신의 감정 상태를 확인한다는 점에서 비언어적 방법의 내적 소통이라고 할 수 있습니다. 그런데 자기점검표에 첫 번째로 실시하는 비언어적 요소의 점검 내용을 보면 내적 소통과는 관련이 없어 보입니다. 타인과의 의사소통에서 나타나는 자신의 비언어적 요소에 대한 점검표이므로 이와 같은 점검이 내적 소통과 어떤 관련을 맺을 수 있는지가 더 중요하게 다루어져야 할 것입니다.

셋째, 3장의 자가 설문지의 점검표의 응답은 객관적인 자기 평가라고 하셨는데 결과를 보면 발음은 ‘정확, 부정확’으로, 속도는 ‘빠르다, 보통, 느리다’ 등으로 표시되고 있습니다. 척도 자체가 정도성을 나타내는 용어이기 때문에 과연 이런 평가 척도가 객관적이라고 할 수 있는지 궁금합니다. 또한 본인 스스로 느끼는 정도를 표시하는 것이므로 주관적인 평가로 보입니다. 오히려 자기 점검의 결과와 다른 사람의 평가 결과를 비교해 본다면 어느 정도 객관적으로 평가했는지 확인 할 수 있는 방법을 찾을 수 있을 것 같습니다. 또한 듣기에서도 사람지향, 행동지향, 시간지향 등등은 무엇인지, 또 <표5>를 통해서 어떻게 자신의 듣기 유형과 유사한 사람을 선호한다는 결론이 나올 수 있는지 발표요지에 나와 있는 것만으로는 이해가 잘 가지 않습니다. 그 부분에 대한 보충 설명을 듣고 싶습니다.

넷째, 4장의 주관적인 자기 점검(즉 저널 점검)의 내용이 제시되어 있는데 이러한 글쓰기가 내적 소통에 어떤 영향을 미치는지에 대해 보충 설명을 부탁드립니다. 또한 혹시 주관적 자기 점검은 외부적인 영향을 받지 않는지 알고 싶습니다. 예를 들면 교수가 다시 본다는 것을 알기 때문에 쓰게 되는 부분도 있고 또, 그 이유 때문에 안 쓰는 부분도 생길 수 있을 것입니다. (쓰지 않는 것도 상관없다고 하셨지만...) 특히 연구 대상이 학생들이고 이와 같은 점검이 수업 시간에 이루어지는 활동이기 때문에 과연 실험으로서의 타당성을 확보할 수 있는지 궁금합니다.

다섯째, 연구 대상으로 삼은 인원이 남녀 대학생 54명입니다. 결론 부분에서도 언급하시고 추가로 인원을 확대해 나가겠다고 하셨는데 그렇다면 얼마나 인원이 확대될 수 있는 것인지, 그리고 인원수만이 아니라 표본이 되는 집단의 다양성은 어느 정도 확장될 수 있는지 궁금합니다. 특히 표준화라는 점에 적합하려면 어느 특정 집단에 국한되기보다는 좀 더 다양한 변수를 가진 대상이 확보되어야 할 것입니다.

마지막으로, 서론에서 계속적인 데이터의 축적을 통해 “표준화 작업”이 이루어질 수 있음을 언급하셨습니다. 여기에서 말하는 “표준화”란 무엇의 표준화를 의미하는 것입니까? 점검 항목의 표준화인지, 아니면 내용의 표준화인지 궁금합니다. 그리고 표준화 작업의 의의가 무엇이고 내적 소통에 표준화 작업의 결과가 어떻게 활용될 수 있는지 설명해 주시길 부탁드립니다.

# TA(teaching assistant) 활용을 위한 교육 원칙과 방안

-대학의 '읽기와 쓰기' 수업을 중심으로-

김남미(서강대)

## 차 례

1. 머리말
  2. TA 활용
    - 2.1 TA 활용의 필요성
    - 2.2 TA 활용 사례
  3. TA 교육
    - 3.1 TA 교육 원칙
    - 3.2 TA 교육 방안
  4. 맺음말
- 참고문헌

### 1. 머리말

대학 교양 수업의 목표는 비판적 사고와 창의적 사고를 갖춘 인재를 양성하는 것이라고 말해진다. 많은 대학에서 학습자들이 비판적 사고와 창의적 사고를 함양할 수 있는 시스템을 구축하기 위하여 교양교육을 개편하고 있다. 그 속에서 교육 당사자들은 교양교육을 위한 이론을 연구하고 다각적인 수업 운영 방식을 시도하고 그 효과를 검증하여 이를 수업에 반영하려는 연구가 진행 중이다.

읽기, 쓰기, 말하기 등의 의사소통을 개선하기 위한 수업에서 학습자들은 비판적 사고와 창의적 사고를 활용할 수 있는 전략을 배운다. 이 중 글쓰기는 고차원적인 사고를 전제하기 때문에 학습자들의 사고의 변화를 꾀할 수 있는 과목이다. 주제를 선정하고 자료를 모으고 선정하며 개요를 짜고 서술하는 전 과정에서 비판적 사고와 창의적 사고가 활용된다. 그래서 대학 내에서는 기초교육원, 의사소통센터, 전인교육원 등의 기구를 마련하여 학습자들의 글쓰기 능력을 계발하고 발전시키기 위한 노력을 기울이고 있는 현황이다. 실제로 작문 교육 프로그램의 다양화, 교수법의 다각화, 교재 개발 등에 대한 연구가 이러한 기구들을 중심으로 진행되어 왔고 다양한 학회를 통해 연구 성과가 집적되어 왔다.

이 논문은 그러한 작업의 일환으로 TA(teaching assistant: 이하 TA)<sup>1)</sup>를 교육하여 활용

1) 이 논문에서 사용하는 TA라는 용어는 일반적으로 사용되는 '조교'라는 개념과는 다르다. 이 논문에 사용하는 TA는 '수업 내에서 교육활동을 돕는 사람'을 의미한다. 원칙적으로 조교라 용어는 이 논문에서 사용하는 TA라는 개념보다 범위가 넓다. 수업 내에서 학생을 지도하는 일을 'tutoring'라 하고 이를 담당하는 사람을 'tutor'라고 하므로 이 용어를 사용하는 것이 알맞다는 반론이 제기될 수 있다. 그러나 'tutor'는 조교만이 아니라 동료집단이나 비전문가 등을 포함할 수 있는 개념이다. 이 논문에서는 선발된 조교들이 글쓰기를 피드백하고 학습자의 개선 상황을 지도하는 활동에 대해 논의함으로써 꼭 필요한 경우가 아니면 'tutoring'이나 'tutor'



하는 방안을 제안하는 것을 목적으로 한다. 학습자들이 비판적 사고와 창의적 사고를 함양할 수 있도록 지도하기 위해서는 체계적 전략이 필요하고 이를 훈련할 수 있는 절대적 시간이 필요하다. 교수들은 한편으로 ‘체계적 전략’을 위한 이론과 실체를 수업에 반영하는 연구를 진행해야 하는 동시에 한편으로는 학생들의 발달 단계를 수시로 확인하는 과정을 거쳐야 한다. 그 과정들 중 학습자들이 거쳐야 하는 작문 훈련들에 투입될 수 있는 인적 자원이 TA다. 이들을 효과적으로 교육하고 활용하여 수업에 투입할 수 있다면 의사소통 관련 수업의 결과를 개선하는 데 기여할 수 있을 것이다. 이 논문에서는 의사소통 수업의 개선에 기여할 수 있게 하기 위해 TA를 어떻게 활용할 수 있으며, 어떻게 교육하여야 하는가에 대한 구체적인 논의를 진행하려 한다. 2장에서는 TA 활용의 필요성과 활용 영역에 대해 논의할 것이고 3장에서는 이들을 효과적으로 교육하는 방안에 대하여 기술해 나갈 것이다.

## 2. TA 활용

### 2.1. TA 활용의 필요성

글쓰기에 대한 기존 연구들은 학습자들의 글쓰기 능력을 개선하는 데 수정 과정이 중요하다는 사실에 동감한다.<sup>2)</sup> 글을 수정하는 과정을 통해 학습자들은 자신의 사고 과정이나 결과를 확인하고 이를 질적으로 개선하는 방안을 모색하게 된다. 때문에 학습자들이 자신의 글을 수정하는 기회를 늘릴수록 창의적 사고와 비판적 사고를 함양할 수 있는 기회가 증대된다. 여기서 학습자의 수정에 기여할 수 있는 지도 방식이 피드백<sup>3)</sup>이다. 학습자들이 피드백을 받을 수 있는 기회를 증대시킬 수 있다면 학습자의 작문 능력 신장에 기여할 수 있다.

그러나 대학의 학습자들에게 다양한 피드백을 제공하기에 수업 내외적 한계 상황이 따른다. 일단 교양 교육을 담당한 교강사의 일인당 과목 수, 학생 수가 많다는 사실이 장애가 된다. 학습자들의 글쓰기에 대한 첨삭을 하는 데도 많은 시간이 소요되며<sup>4)</sup>, 대면 상황에서 학습자를 피드백 할 수 있는 장소나 시간에 제한이 있는 경우가 많다.<sup>5)</sup> 교양 강좌를 담당

---

라는 용어를 사용하지 않는다. 이 용어를 활용한다면 이 논문에서 대상으로 삼는 TA는 ‘tutoring을 담당하는 조교’라고 말할 수 있다. 이러한 의미의 TA는 서강대학교 인문세미나와 고전세미나 강좌에서 활용된 용어를 차용한 것이다. 보다 직확한 용어에 대한 연구는 이후의 연구로 미룬다.

- 2) Flower(1986)을 비롯하여 최근의 논의에 이르기까지 이에 대한 논의가 이어져 왔다. 수정의 중요성에 대한 최근 논의로는 강숙희(2007), 오택환(2007), 정희모(2008), 주민재(2008), 이은자(2008) 등이 있다.
- 3) 기존 논의의 피드백의 유형과 종류에 대한 정리는 김형진(2004:116)를 참조할 수 있다. 피드백에 대한 초기 논의인 Ausubel(1968)은 피드백을 학업 수행에 관한 정보로 규정하고 의미와 연합 확충하는 과정으로서, 오답반응을 교정하고, 숙달 여부를 확인하면서 학습자의 확신의 증진하는 과정이라 말하였다. 학습의 종류에 따른 피드백 방안은 Smith & Ragan(1993)을 참조할 수 있다.
- 4) 오택환(2007)에서는 첨삭의 중요성을 인정하나 1인당 학생수가 장애요소가 된다는 사실을 지적하고 있다. 이 논문에서는 115명의 학생을 첨삭 지도할 경우 9시간 35분이 필요하다는 구체적인 사실을 들어 첨삭 지도가 교사에게 부담이 될 수 있음을 말하고 있다. 위의 논문은 대학의 학습자를 대상으로 한 것은 아니지만, 대학 교강사의 부담 역시 비슷한 수위일 수 있다. 교강사가 40명 4개 반을 가르칠 경우 160명의 학습자를 가르치게 된다. 지면 피드백을 1학기에 4번 할 경우 산술적으로 640개의 글쓰기 결과물을 첨삭해야 한다.
- 5) 이러한 제약들을 극복하기 위한 다양한 피드백 방법이 기존의 연구를 통해 제안되어 왔다. 그 중의 하나가 학습자들 간에 글쓰기 결과물을 상호 수정하는 ‘동료 평가(동료 피드백)’ 방식이다. 이에 대한 초기 논의로는 Beaven(1977), Bruffee(1978), DiPardo & Freeman(1988), Gere(1987), Nystrand & Brandt(1989), Sharan & Shachar(1988), Slavin(1983) 등을 최근 논의로는 Long(2007) 등의 논의를 참조할 수 있다. 대학

한 교수자의 연구실이 확보되어 있지 않은 경우가 대다수이고, 여러 과목을 담당하거나 다수의 학교에 재직하고 있는 경우, 학생들과 면담 시간을 맞추는 것도 쉬운 일이 아니다.

이러한 제한에 도움을 줄 수 있는 것이 TA의 활용이다. 글쓰기 수업 내에 TA를 투입함으로써 피드백이나 강평 등의 활동을 보조하도록 하는 것이다. 글쓰기 수업에서 TA를 활용하는 것이 어떤 측면에서 도움이 되는지 학습자, TA 자신, 교수, 학교의 측면으로 나누어 논의 하기로 하자.

먼저 학습자의 입장에서 살펴보자. 글쓰기 수업 내의 TA의 활용은 학습자가 다양한 수업 맥락에 놓일 수 있는 상황을 제공하게 한다. 교수자뿐만 아니라 TA도 수업 주체나 피드백 주체로써 수업 현장에 참여하게 된다. 또, 개별 피드백의 강화를 통해 학습자의 글쓰기 개선에 기여할 수 있다는 강점이 있다. 학습자들은 교수자가 제공하는 피드백 이외에 TA가 주는 개별 피드백이나 강평, 면담을 받을 수 있게 되기 때문이다. 피드백 기회의 확대는 학습자들이 자신의 작문 능력을 증대하는 데 기여할 수 있게 된다.

둘째 글쓰기 수업 내의 TA의 활용은 TA 자신에게도 도움이 된다. TA는 학문 후속 세대이고 차후 교양강좌를 담당하게 될 잠재적 자원이다. 이들이 학습자들을 대하는 과정을 제공하는 것은 TA가 스스로 교수 능력을 배양할 수 있는 기회가 된다. 또 TA들은 자신이 공부하고 있는 학문적 특성을 글쓰기를 가르치는 과정에서 활용할 수 있는 능력을 계발하는 기회를 맞이할 수 있게 된다. 이 과정에서 TA 스스로 비판적, 창의적 사고를 증진할 수 있는 기회가 됨으로서 자신의 학문적 성과가 증대될 수 있는 기회로 삼을 수 있다.

셋째, 교강사의 입장에서는 TA의 보완으로 수업의 질 향상을 통해 교육의 체계성, 탄력성을 강화할 수 있게 된다. 또 TA가 학습자를 분석하는 일을 보조할 수 있음으로써 학습자 분석을 위한 새로운 통로로 삼을 수 있게 된다. 다차원적인 학습자 분석은 학습자와 교수자의 원활한 소통을 이끌어 낼 수 있게 하고 교수의 교수법 개선에 기여할 수 있도록 한다. 일반적이고 반복적 훈련을 TA가 담당함으로써 교수법의 체계적 연구 개발에 집중 가능할 수 있다는 강점이 있다. 또한 학습자-TA-교강사라는 체계 구성으로 수업 방식의 다각화 실현할 수 있는 기회로 삼을 수 있다. 또한 TA라는 새로운 학습자를 대상으로 한 강의를 통해 심도 있는 교수법 개발하고 이를 다른 강사들과 공유가 가능하다는 강점도 있다. 이는 연구 성과로서의 글쓰기 수업의 피드백 방안 및 교수법을 더욱 체계화 공고화 할 수 있는 기반이 될 수 있다.

마지막으로 학교 차원에서는 TA 경험자들이 잠재적 우수 교강사가 될 수 있다는 이점을 갖는다. 결국 교사 자원의 인프라를 형성할 수 있게 된다는 의미이다. 또 학습자들이 창의적 사고와 비판적 사고를 함양한 우수한 인재가 될 수 있다는 점도 지적할 수 있다.

## 2.2. TA 활용 사례

교양과정의 글쓰기 수업에서 TA를 언제, 어떻게 활용할 수 있는가에 대한 논의를 진행하기로 하자. TA들이 할 수 있는 1차적 역할은 학생글을 등급별로 구분하고 분석하여, 이를 개선할 수 있는 방법과 방향에 대해 피드백하는 작업이 된다. 대학 글쓰기 수업에서 TA를 활용하는 수업 사례를 소개함으로써 TA 활용 방안을 구체화해 보기로 하자. 먼저 TA를 활용한 16주 총 32차시 수업안을 먼저 보이고 이 강좌에서 언제, 어떻게 TA를 활용하는가에 대해 논의하기로 한다. 아래의 <표-1>은 2011년 1학기에 개설된 ‘읽기와 쓰기’ 강좌의 주

---

에서의 동료 평가 활용에 대한 최근 논의로는 줄고(2009)를 참조할 수 있다.

차별 수업안이다.<sup>6)</sup>

<표-1> 주차별 강의안

주	내용	학습자 수행활동	독서과제
1주	오리엔테이션/ 글과 생각		
2주	어휘와 문장		
3주	개요 짜기		독서과제1
4주	단락과 표현	개요짜기1	
5주	요약의 방법 및 활용	개요의 수정1	
6주	확장의 방법 및 활용	글쓰기1	독서과제2
7주	글쓰기 피드백 1,2	자기글 수정1/개요짜기2	
8주	중간고사		
9주	서두 쓰기 이론과 실제	개요의 수정2	독서과제3
10주	사례 들기 이론과 실제	글쓰기2	
11주	나열식 쓰기 이론과 실제	개요짜기3	
12주	문제 해결형 글쓰기 이론과 실제	글쓰기3	독서과제4
13주	반론형 글쓰기 이론과 실제	동료평가1	
14주	글쓰기 피드백3, 4	자기글 수정2	
15주	강좌 정리	강좌 피드백	
16주	기말고사		
-	기말 리포트		

이 강좌에서 학생들이 쓰게 되는 글은 크게 둘로 나뉜다. 첫째는 위 표의 ‘학습자 수행활동’란에 보인 수업 내 글쓰기이고<sup>7)</sup> 다른 하나는 ‘독서과제’와 관련된 글쓰기이다. 먼저 첫 번째 글쓰기에 대해 간략하게 살펴보기로 하자.

학습자들은 주어진 과제를 중심으로 개요를 작성하고 이를 수정하고 글을 완성하고 수정하는 활동을 거치게 된다. 이 활동에서 학습자들은 세 가지 방식의 피드백 과정을 경험할 수 있다. 먼저 자신의 개요나 글을 스스로 수정하는 과정을 거치게 된다. 둘째는 동료 피드백으로 자신의 글을 동료들이 수정하거나 수정 방법을 제안하는 과정이다. 셋째는 교수의 피드백이다. 주차별 계획서의 7주차와 14주차에 제시된 글쓰기 피드백은 교수가 학생들에게 제공하는 피드백이다. 학습자들의 글을 개별적으로 대면 첨삭 및 피드백을 하는 과정이 된다.

문제는 위의 수업 과정에서 제공되는 개별 피드백이 충분하지 않다는 데 있다. 학습자들이 교수로부터 공식적 대면첨삭이나 지면 첨삭을 받을 수 있는 기회가 1~2회로 한정되기

6) 이 주차별 계획서는 서강대학교에서 매 1학기에 개설되는 ‘읽기와 쓰기’ 수업안이다. 서강대 교양국어과정에서는 매학기 4개 이상의 독서 과제를 부여하고 있으며 이를 보조하기 위한 대학원생을 투입하고 있다. 이 강좌는 1학년생을 대상으로 하고 있으며, 이공자연계열, 경제경영계열, 인문계열, 제외국민만 학생들을 구별하여 분반한다. 담당학습자 수는 반별로 35명으로 제한되어 있다.

7) 휴일, 학교 일정 등의 사안으로 수업 결손이 일어나는 경우에 그 주차의 수행활동은 과제로 전환된다.

때문이다.8) 동료평가나 자기 수정 등의 방식을 통해 피드백 방식을 다양화 한다 할지라도 학습자에게는 보다 많은 피드백 기회가 필요하다. 이러한 요구를 충족하기 위해 TA 활용 방안이 제안되었다. TA를 활용한 피드백 기회의 강화 활동은 앞서 본 글쓰기 중 두 번째로 보였던 독서 과제와 관련된다. 독서 과제와 관련된 TA 활동의 예시를 <표-2>로 보였다.

<표-2> TA 활용 예시

주	TA의 역할				
	개별 피드백		전체 피드백	평가 및 보고	
	지면 피드백	대면 피드백			
1주			과제 OT9)		
2주					
3주	과제1 침삭			각 과제별 상중하 평가 및 보고	
4주					
5주					
6주	과제2 침삭	면담 1			
7주					
8주					
9주		면담2	강평1		
10주	과제3 침삭				
11주					
12주		면담3			
13주	과제4 침삭				
14주					
15주		면담4	강평2		
16주					

1학기 동안 이루어지는 TA활동을 대별하면 피드백 과정과 평가 및 보고의 과정으로 나뉜다. 먼저 피드백 과정에서 TA들은 학습자들에게 지면침삭이나 대면침삭 그리고 전체 강

8) 여기서 ‘공식적’이라는 말을 사용한 이유는 학습자 수행활동 중에 제공되는 대면 침삭이나 지면 침삭을 제외 한다는 의미이다. 이 강좌에서는 학습자들이 개요를 짜거나 개요를 수정하는 과정, 동료 평가 활동 시, 글쓰기 수정 과정을 거치는 동안 교수는 개별학생이나 팀별활동에 개입하여 피드백을 제공하는 과정이 수시로 제공 된다. 이 경우에 학습자들의 수행활동의 속도나 완성도에 따라 피드백 내용과 방식이 달라진다. 또 75분이라는 수업 시간 내에 모든 학생이나 팀에 피드백을 줄 수 없기 때문에 일부 학생들은 피드백을 받지 못하게 된다. 이러한 수행 활동 중 이루어지는 교수 피드백을 편의상 비공식적 피드백이라 할 수 있을 것이다.

9) 독서과제에 대해 오리엔테이션을 하는 과정이다. (이하 OT)

평을 제공하게 한다. 각각에서 이루어지는 활동을 개괄적으로 살펴보자.<sup>10)</sup> 첫 번째로 지면 피드백 과정에서 TA들은 학습자들이 제출한 4번의 독서 과제물에 대한 지면 첨삭을 하게 된다. 지면 첨삭은 학습자 모두의 글이 그 대상이 된다.<sup>11)</sup> TA들은 과제 제출 후 1주일 내에 학습자들이 자신의 글에 대한 첨삭 결과를 받아 볼 수 있도록 준비한다.

위 표의 두 번째 항목으로 제시된 대면 피드백의 방식은 보다 다양하다. 가장 평이한 방식은 전체인원을 4개로 나누고 각각의 학생들을 기수별 개별 면담에 참여하게 하는 방식이다. 모든 학생들이 개별 면담에 참여한다는 강점을 있는 방식이다. 하지만 최초 면담 집단은 이후의 글에 대한 첨삭을 받을 수 없다는 문제점을 지닌다.

또 다른 대면 첨삭 방식은 각각의 면담 시기별로 면담 대상을 정하여 TA가 면담을 할 수 있도록 설계하는 방식이다. 예를 들어 하위 30%에 해당하는 학생들에 대한 개별 면담을 한 다든지, 기수별 작문 결과물의 개선 정도가 우월한 학생들이나 열등한 학생들을 선별하여 면담을 한 다든지 하는 방식이다. 특정 기수에는 면담 요청을 받고 이들에 대한 면담을 수행 할 수도 있다.<sup>12)</sup>

TA들이 전체 학생을 대상으로 수업에 참여하게 되는 경우는 두 가지로 나눌 수 있다. TA가 독서 과제 전반에 대해 설명하는 오리엔테이션과 학습자 전체를 대상으로 피드백을 주는 전체 강평이 그것이다.

독서 과제 오리엔테이션에서 TA는 독서 과제의 목록과 각 기수별 주제를 제시한다. 동시에 과제 제출 일시와 방법, 제출 시 유의점들에 대해 강평한다. 이 때 TA가 과제를 평가하는 기준과 방법이 설명된다.

독서 과제에 대한 전체 강평은 학생들 전체에게 제시하고자 하는 피드백 내용을 TA가 가르치는 방식으로 이루어진다. 각 기수별 우수 과제나 그 반대 급부의 과제들을 선별해 제시하기도 하고, TA가 지향하는 과제 해결 방식이 제시되기도 한다. 각 과제가 진행되면서 학습자들이 보여준 진전 상황이나 미진한 상황에 대해 지적할 수도 있다.

아래에 제시된 <그림-1>은 전체 강평에 활용된 TA 유인물의 일부를 소개한 것이다.

---

10) 각각의 활동의 구체적 사례는 3.2의 교육 방안에서 제시하였다.

11) 지면 첨삭 방식은 담당 교강사에 따라 달라질 수 있다. 또 독서과제를 어떻게 수거하는가에 따라 달라지기도 한다. 학습자들의 글을 웹 사이트로 받는 경우에는 웹 문서 상에 첨삭하는 방식을 채택할 수 있다. 이때는 피드백 내용을 주로 처리하거나 한글 문서의 첨삭 기능을 사용할 수도 있다. 학습자들이 자필로 쓴 글을 제출하는 경우나 출력물을 제출하는 경우에는 그 결과물에 펜으로 직접 첨삭하는 방식을 사용하기도 한다. 필자는 전자의 방법을 주로 활용한다. 그 이유는 세 가지 정도로 들 수 있다. 첫째, 학습자들이 웹 문서 작성에 더 익숙해지고 있다는 점과 사이버 캠퍼스 등의 과제물 프로그램을 활용할 수 있다는 장점을 지닌다. 이는 과제 제출 시한 등의 수거에 관련된 복잡한 사정들을 해결하는 데 용이하다. 둘째, 학습자들에게 피드백 결과물을 내 준 이후에도 웹문서가 보관되어 있어 학습자의 글쓰기 능력의 진전 과정을 확인하는 데 용이하다. 또 동일한 글을 수정하는 경우에 수정 이전의 글과 수정 이후의 글이 각각의 자료로 보관되므로 학생들 스스로 각각의 저작물을 비교 검토하고 변화 상황을 확인하는 데 활용하기가 용이하다. 셋째, 웹을 통해 제출된 학생들의 글을 축적할 수 있어 연구 자료 등의 기초 자료로 활용할 수 있다는 강점도 있다.

하지만 웹 상의 문서는 표절이 훨씬 쉽다는 문제를 갖는다. 또한 웹 문서에 나타나는 글쓰기 결과물이 손글씨로 쓰는 글쓰기 결과물과 차이가 난다는 문제도 제기되고 있다. 이들을 해결하기 위한 방안 또한 연구과제가 될 수 있을 것이다.

12) 4회의 대면 첨삭 중 일부를 웹상의 첨삭이나 메신저의 활용으로 대체하는 경우도 있다

**해당 작품명**

피티 드러커, 『피티 드러커 자서전』, 한국경제신문, 2005 : 528~607쪽

**계열별글쓰기 (독서 과제 3기) 강평 자료****1. 총평**

## ① '서론-본론-결론' 구성의 안정성 향상

→ 1기, 2기에 비하여 전체 글 구성력이 안정적입니다.

특히, 개요 작성이 전반적으로 좋았습니다.

→ 점차 발전되어 가는 모습입니다. ♪

## ② 맞춤법, 띄어쓰기 오류가 많이 줄어들

→ 2기는 1기에 비해 나아진 모습이 없어 많이 걱정했습니다만, 3기에는 맞춤법, 띄어쓰기 오류가 급격히 줄어들었습니다.

→ 강평 때 언급된 맞춤법, 띄어쓰기 실수가 반복되는 경우는 감점 조치하였습니다.

## ③ 텍스트 외적인 내용을 비중 있게 다룬 글 다수

→ 도입 부분에서 지나치게 텍스트 밖의 사항을 제시한 경우는 감점하였습니다.

→ 전체 글 전체 과정에서 텍스트 내용이 아닌 외적 형식 등에 초점을 둔 경우도 감점하였습니다. (예, 독특한 자서전 형식에만 초점을 둔 경우)

## ④ 일부 학생의 글은 단순 경험만을 기술

→ 2기 강평 때 예고한 대로 다소 엄격하게 적용하였습니다. (2번 기준)

관련 주제에 대해 간단한 경험 및 줄만 제시한 경우는 △입니다.

자신의 경험과 더불어 그에 대한 성찰과 고민이 함께 표현된 경우는 ○입니다.

단, 평가자의 단순 중등 수준의 글쓰기는 지양합니다!

텍스트 형식 사후에 대한 "내화성 대응" 진지한 성찰이 필요합니다! [2기 강조 사항]

## ㉞ 구체적인 자신의 경험 등을 제시한 글, 고민이나 성찰 등이 표현된 글에 높은 점수 부여.

독창적인 방식으로 접근하려고 시도한 글에 높은 점수 부여.

[1, 2기 기준과 일치]

## ㉞ [3기] 몇 가지 글쓰기 유형

## 1 한 인물(엘프레드 슬론)을 중심으로 장단점 정리, 장점 부각, 단점 비판.

→ 다수의 글, 다소 평이한 구성과 전개.

- 장점 - 리더십, 신념, 다양성, 상호 존중, 사람 중심적 사고, 개성 존중, 철저한 자기 관리(플랜클린 비교)

- 단점 - 공적 책임 회피, 기업의 사회적 책임 회피, 지나친 공사 구분

## 2 GM을 이끈 이사들의 특징을 각각 분석, 인상적이었던 인물을 평가.

## 3 피티 드러커의 자서전 형식 특징에 초점.

(예, 관찰자적 형식의 독특함, 주변 사람을 보면 글쓴이를 알 수 있다는 접근 등)

→ 텍스트 내용에 대한 비중이 매우 낮아, 형식 등 외적인 부분에만 집중한 경우는 감점.

## 1 기타 - 소설 형식의 글

**<그림-1> TA 강평 자료 예시**

TA들은 각 기수별로 제출된 과제를 상중하로 등급화하고 학습자들 과제에 나타나는 일반적 문제점이나 경향에 대해 담당 교수에게 보고하는 것 역시 TA활동의 일부가 된다. 이 때 문제점에 대한 해결 방식이나 학습자 글쓰기의 개선 방법을 모색하는 데 교수자의 보조자

역할을 하기도 한다.

지금까지 글쓰기 수업 내외에서 TA들이 언제 그리고 어떻게 활용될 수 있는가에 대한 논의 해 왔다. TA들은 학습자의 글을 분석하고 이에 대해 개별적으로든 전체적으로든 대면 상황이든 비대면 상황이든 학습자에게 피드백을 제공하여 학습자의 발전에 기여할 수 있다는 사실에 대해 논의해 왔다. 이 시점에서 TA의 활용이 얼마나 학습자들의 발전에 기여할 수 있는가에 대한 문제가 제기될 수 있다. 이 문제는 TA의 질을 담보할 수 있는가에 대한 논의와 관련된다. 수업 내에서 다양한 피드백이 더 많이 제공될 수 있는 것이 학습자의 진전에 기여한다 하더라도, 피드백 주체의 질에 따라 그 성과는 달라질 것이기 때문이다.

앞서 살펴본 TA 활용 과정은 TA들이 이전보다 더 적극적이고 능동적인 주체가 되어 학습자의 변화에 관여할 수 있도록 하는 과정이었다. 부분적이기는 하지만 TA들은 피드백의 주체인 동시에 피드백을 학생 전체에게 전달하는 교수자가 되어야 한다. 또한 학습자들의 글을 평가하는 주체가 되기도 한다. 교사의 질이 수업의 만족도와 학습자의 변화 정도에 관여하듯이 TA의 질 역시 학습자의 수업 만족도와 학습자 변화 정도에 관여하게 된다. 또 학습자들이 TA의 피드백과 평가를 신뢰할 수 있도록 만드는 것 또한 중요한 문제로 떠오르게 된다. TA의 전문성에 따라 평가 결과나 피드백 방법 및 효과가 달라질 수 있다면<sup>13)</sup> 학습자의 신뢰도를 기대하기 어려울 뿐만 아니라 교수자가 기대하는 학습 효과 또한 기대하기 어렵게 된다.

결국 전문성을 담보한 TA를 양성하기 위해 교육 원칙을 세우고 교육 방안을 마련하는 것이 그 다음의 과정이 된다. 다음 장에서는 TA 교육의 원칙과 방안에 대한 논의를 진행할 것이다.

### 3. TA 교육

#### 3.1. TA 교육의 원칙

TA들이 글쓰기 수업에서 긍정적인 기여를 할 수 있도록 교육하기 위해서는 몇 가지 교육 원칙을 세울 필요가 있다.

TA 교육의 첫 번째 원칙은 교강사는 교과와 학습목표를 담당 TA와 공유할 수 있도록 교육하여야 한다는 것이다. 이 논문에서 다룬 수업 예시의 학습목표는 두 가지 측면으로 구분된다. 하나는 담당 교과 자체가 갖는 학습 목표이고 나머지는 교과 내의 일부인 TA가 담당하는 영역이 갖는 학습목표이다. 이 두 가지를 앞서 다룬 수업 사례에 적용해 본다면, ‘읽기와 쓰기’라는 수업을 통해 교강사가 이루고자 하는 목표가 큰 틀에서의 학습 목표가 된다. 학습자들의 창의적 사고, 비판적 사고의 함양이나 의사소통 능력의 진장 등 교양국어의 목표뿐만 아니라 글쓰기와 관련된 방법론의 습득 및 활용 등이 이에 해당한다. 나머지 학습 목표는 ‘독서 과제’ 자체에 대한 이해력, 분석력을 개발해야 한다는 목표와 주어진 과제를 논리적이고 창의적으로 해결할 수 있어야 한다는 목표, 또 앞선 두 가지를 글로 표현하는 구성 능력, 표현 능력 등의 개발이 학습 목표가 된다.

13) 김라연(2007)에서는 평가 전문성의 차이가 평가 결과의 차이를 이끌어 낸다는 통계적 수치를 보인 바 있다. 이 논문에서는 현직 국어교사와 예비 국어 교사, 고등학생 등의 평가 결과를 비교하여 이 같은 결론을 보였다. TA가 학문 후속세대로서 향후 대학의 교강사가 될 수 있다는 점을 고려한다면 이와 같은 결과는 이 논문에도 유의미하다고 할 수 있다. 평가 결과에 관여하는 요인에 대한 기존 논의는 박영만·최숙기(2009: 125-127)를 참조할 수 있다.

TA 교육의 두 번째 원칙은 학습 목표에 도달하기 위해 수업 내에서 활용되고 있는 방법론을 TA가 이해할 수 있도록 교육해야 한다는 것이다. 이 원칙에 따르면 TA는 교수자가 설계한 수업의 전체 틀과 각각의 부분에 활용되고 있는 방법론을 개략적으로 이해할 수 있어야 한다. 이 과정은 TA가 담당한 독서과제 영역이 수업의 나머지 부분과 어떻게 연계되는지에 대해 명확히 이해할 수 있게 된다. 방법론에 대한 이해는 앞선 학습 목표의 공유와 함께 독서 자료를 선정하고 과제에서 요구하는 바를 분명히 하는 데도 도움을 준다.

이러한 방법론 중에는 학습자들의 전체적 결과물에서 일반화 해 낼 수 있는 작문의 특성을 추출해 내는 것도 포함된다. 이러한 과정은 다음 독서과제에서 학습자들이 어떤 결과물을 낼 수 있는가에 대한 결과의 예측과 이어질 수 있다. 이러한 일반화와 예측 과정에 대해 교수자와 끊임없이 상호소통하면서 이루어져야 한다. 학습자들의 결과물로부터 일반화된 문제점을 교수자와 공감하고 이에 대한 해결 방안의 공유하는 가운데 TA 스스로도 질적으로 우수한 교수자의 자질을 기를 수 있게 된다.

TA 교육의 세 번째 원칙은 TA가 학습자의 글에 대한 평가 기준을 명확히 세울 수 있도록 교육되어야 한다는 점이다. TA가 공론화된 글쓰기 능력에 대한 평가 기준을 이해하고 담당 학습자들의 특성에 따라 특수화되어야 할 평가 기준을 마련할 수 있도록 교육하여야 한다는 의미다.<sup>14)</sup> 그래야 학습자의 글쓰기에 대해 평가할 수 있게 되고 이에 대한 피드백 방안을 모색하는 것도 가능해진다.

TA 교육의 네 번째 원칙은 TA 교육이 과정이 진행되는 동안 지속적으로 이루어져야 한다는 것이다. 수업이 진행되면서 학습자들의 글쓰기 결과가 축적되고, 학습자의 독서 과제도 취합되는 과정에서 교수자와 TA가 풀어야 할 과제들이 산출되게 된다. 그러한 과제를 풀기 위해 교수자와 TA가 문제 해결 방식을 풀어나가는 과정 자체가 TA 교육의 일부가 되어야 한다는 원칙이다.

마지막으로 덧붙일 사안은 TA 교육 상황에서 피교수자가 되는 TA의 위상에 대한 언급이다. TA와 교수자 모두 TA가 학습자들에게 교수자라는 점을 확정하고 TA가 그 위상에 걸맞은 피드백 및 평가 그리고 강평을 수행할 수 있도록 교육해야 한다. 이러한 원칙은 TA 교육에서 뿐만 아니라 수업 전체에서 학습자들에게 전달될 필요가 있다. 오리엔테이션이나 독서과제 오리엔테이션에서 뿐만 아니라 강평, 피드백, 면담의 과정에서 TA가 학습자들에게 신뢰할 수 있는 교수자임을 드러낼 수 있도록 양자 모두 노력해야 한다.

### 3.2. 교육 방안

이 장에서는 TA를 실제로 교육하는 방안에 대해서 논의해 나갈 것이다. 수업의 진행에 따른 TA 교육 일정을 소개하면서 각 항목에 대한 자세한 사항을 기술해 보자.

14) 작문의 평가 기준에 대한 논의는 원진숙(1995), 박영목(1999), 오윤호(2008), 이은자(2009) 등을 참조할 수 있다. 박영목(1999)는 일반적 국어 교과에서 작문의 평가 기준의 세 가지 분야로 나누고 하위 항목을 아래와 같이 구분한 바 있다.

- 내용 창안 범주: 내용의 풍부성, 내용의 정확성, 내용 사이의 연관성, 주제의 명료성과 타당성, 사과의 참신성과 창의성
  - 조직 범주: 글 구조의 적절성, 문단 구조의 적절성, 구성의 통일성, 구성의 일관성, 세부 내용 전개적 적절성
  - 표현 범주: 어휘 사용의 적절성, 문장 구조의 적절성, 효과적 표현, 개성적 표현, 맞춤법, 띄어쓰기, 글씨
- 대학 글쓰기의 효과적인 피드백 방안을 다루고 있는 오윤호(2008:147)에서 제시한 ‘주제, 내용, 표현, 구성’에 대한 하위 항목들 역시 글쓰기의 평가 기준으로 해석할 수 있을 것이다.



<표-3> TA 교육 일정

주	TA교육	TA 활동 진행 상황
-2주 15)	① 학습 목표 공유 글쓰기 이론/ 침삭 및 피드백 방법	
-1주	② 독서 과제 선정 OT 자료 피드백	
1주	③ 과제 OT 피드백	과제 OT
2주		
3주		
4주		과제1 침삭
5주	④ 1차 과제 결과 분석	
6주	⑤ 1차 면담 결과 보고	면담 1
7주		과제2 침삭
8주	⑥ 2차 과제 결과 분석	
9주	⑦ 2차 면담 결과 보고	면담2 강평1
	⑧ 1차 강평 자료 피드백	
	⑨ 강평 촬영 및 모니터링	
10주	⑩ 1차 강평 피드백	과제3 침삭
11주		면담3
12주	⑪ 3차 과제 결과 분석	
13주	⑫ 3차 면담 결과 보고	과제4 침삭
14주		
15주	⑬ 4차 과제 결과 분석	면담4 강평2
	⑭ 2차 강평 자료 피드백	
	⑮ 강평 촬영 및 모니터링	
16주	⑯ 4차 면담 결과 보고	
	⑰ 2차 강평 피드백	
17주	⑱ TA 활동 전체 피드백	평가 결과 보고 및 TA 보고서
18주	⑲ 학습자 평가 결과 및 TA 보고서 피드백	

위 표의 항목 ①에 대한 교육은 1시간 ~ 2시간의 강의와 토론으로 이루어진다. 교강사는 TA에게 전반적인 글쓰기 이론을 가르치고 침삭 및 피드백의 방법론을 가르친다. 이 과정에서 TA와 교강사가 각각 어떤 글을 좋은 글이라고 생각하는가에 대해 토론하게 된다. 그 과정에서 ②의 독서 과제를 선정하기 위한 기준을 합의하고 어떤 문제를 제시할 것인가에 대한 논의를 진행하게 된다. 그리고 TA가 지켜야 할 일반원칙에 대해 공유하는 과정으로 삼는다. 아래의 자료는 TA 교육을 위해 활용된 자료의 일부이다.

**TA교육자료 【1】**

• TA가 지켜야 할 일반원칙

- 전 교과과정에 대한 이해를 분명히 한다.
- TA의 역할과 의무를 분명히 한다.
- 담당교수와 연계를 분명히 한다.
- 학생들을 지성적으로 인격적으로 대한다.

15) TA 활동 이전에는 'TA의 선발'이라는 항목이 존재 되어 있다. TA로 선발되기 위해서 응시자들은 글쓰기 평가에 대한 지필 시험을 치르고 교수와 면담하는 과정을 거친다.

- 자신이 하고 있는 일에 대한 소신을 갖는다.
- 궁극적으로 우수한 강사가 되기 위한 중간과정임을 항상 인지한다.
- 학생들이 과제들의 의미와 가치를 이해할 수 있도록 최선을 다해 돕는다.
- 학생들의 인격을 존중한다.
- 분석, 평가, 강평, 대면 등의 과정을 자료로 축적하여 시스템을 구축할 수 있는 자료로 삼는다.
- 구축된 자료를 향후 자신의 강의를 위한 기반 자료로 활용한다.

②의 독서 과제 선정의 방식은 두 가지로 나눌 수 있다. 이전에 TA 활동을 많이 해왔던 TA의 경우에는 스스로 독서 과제를 선정하고 이를 제시된 문제와 함께 교·강사에게 보고하고 수정을 받는 방식을 취할 수 있다. 그러나 대개의 경우는 교·강사가 독서 과제를 선정하고 선정 목적과 피드백 방식에 대해 TA에게 교육하는 방식을 택하는 경우가 많다. 양자를 융합하여 도서 목록을 선정하고 각자가 선정 의도를 설명하면서 합의하는 방법을 채택할 수도 있다.

독서 과제 도서 목록이 선정되고 주어진 문제가 확정되면 TA에게 OT 자료를 만들어 제출하게 하고 이에 대해 교·강사가 피드백 하는 과정이 이루어진다. 이 OT 자료 안에는 독서 과제 수행의 목적이 제시된다. 그리고 도서 목록과 과제의 구체적 내용과 제출 방식, 평가 기준 등이 포함될 수 있도록 한다. OT 자료에 기반하여 학습자들을 대면할 때 어떠한 방식을 취할 수 있는가에 대한 논의가 이루어질 수 있다.

③의 과정은 TA가 OT 과정에서 학습자들에게 보였던 태도나 전달 방식에 대해 피드백 하는 과정이다. 교수 내용에 대한 피드백뿐만 아니라 비언어적 요소 등에 대한 피드백을 줄 수 있는 과정이다. 보다 구체적인 교수 방법은 ⑩과 ⑰의 강평 피드백 과정에서 이루어질 것이기 때문에 ③의 과정에서는 TA가 보다 자신감을 갖고 강평에 임할 수 있는 방법론을 중심으로 피드백하는 방법을 취한다. TA 강의의 일반원칙을 보인 교육 자료의 일부를 소개 하면 아래와 같다.

## TA교육자료 【2】

### • TA 강의의 차원

- 학생들과의 원활한 의사 소통을 추구한다.
- 강의목적과 학습 방법을 사전에 공유한다.
- 다양한 사고를 유도할 수 있는 질문을 준비한다.
- 학습자가 부담을 해소할 수 있는 전략을 마련한다.
- 학습자들을 공평하게 대우한다.
- TA가 교수와 학생 간의 중간다리를 할 수 있는 역량이 있음을 확인시킨다.
- 자신만의 교수법을 확보할 수 있는 소중한 기회로 삼는다.

④, ⑥, ⑪, ⑬의 과정에 해당하는 각 기수별 과제 결과 분석이란 학습자들이 제출한 글을 첨삭하면서 일반화한 경향을 교·강사에게 보고하는 과정에서 교·강사와 학습자 특성에 대해 논의하고 첨삭 결과에 대한 피드백을 하는 과정에 해당한다. 또한 ①에서 배운 첨삭 방법을 실제 글에 적용할 수 있는 기회가 된다. 아래의 내용은 학생 자료를 첨삭할 때 TA가 지켜야 할 원칙을 정리한 것으로 TA 교육 자료에서 발췌한 것이다.

**TA교육자료 【3】**

• **학생자료 분석 시의 TA 원칙**

- 글쓰기의 원리와 방법을 충분히 인지한다.
- 미시적인 부분보다 거시적 틀을 먼저 살핀다.
- 문제를 지적하기보다는 문제를 해결하는 방안을 먼저 생각한다.
- 학습자들이 문제를 스스로 해결할 수 있는 질문을 모색한다.
- 글쓰기에 나타난 성과에 관한 사고를 추적한다.
- 다각적, 심층적으로 확대할 수 있는 방향을 모색한다.
- 학생들의 성과물의 성취도 증진을 확인한다.
- 학생글 첨삭 방안을 다양화한다.
- TA 활동을 통해 획득한 성과들을 교수와 공유하고 이를 교수법에 반영할 수 있는 계기로 삼는다.

첨삭의 첫 번째가 되는 ④의 과정에서는 TA 첨삭 결과물 표본을 상 중 하 3개 정도를 미리 받아 본 이후에 이를 피드백하여 첨삭에 반영하도록 하는 것이 좋다. 아래의 그림은 TA가 첨삭을 수행하기 이전에 표본으로 미리 첨삭하여 보낸 결과물 중의 하나이다.

읽기와 쓰기 3번  
주제은행제1 2011CC 경CC  
\*왼쪽으로, 더 왼쪽으로\*

가요

1단락: 텍스트 요약  
- 탈민족 담론, 권위주의적인 독가는 역사론 해부할 수 있음

2단락: 역사 해곡이 일어나는 근본적인 이유  
- 사람마다 보는 관점이 다르기 때문어

3단락: 역사 해곡을 어떻게 기양해야 하는가  
- 여러 시각을 비교하여 보편타당한 관점이 어디 있는지 알아야 함

<다양성에서 객관성으로>

객차는 역사 해곡이 어떻게 일어날 수 있는지에 대해 다룬다. 우선 탈민족 담론이 역사론 해부할 수 있음을 말한다. 탈민족 담론은 이전까지 도명되지 않았던 소수자들에게 친화적이기 때문에 특이적 거저림 보일 수 있으나, 역사적 맥락을 무시한 채 탈민족 담론이 진행된다면 오히려 지배자들의 논리를 합리화하는 도구가 될 위험성이 있다는 것이다. 또한 독가는 문단을 세분화·총괄·적별·감시하는 등의 폭력적인 중앙 집권적인 통제권 하며, 의합의 권위적인 독가는 역사에도 관여하여 과거의 부끄러운 면을 덮어버리려 애쓰는 등의 해곡의 소지가 다분하다는 것이다.

보다 근본적으로 역사 해곡이 일어나는 이유는 사람마다 도명하고자 하는 관점이 각자 다르기 때문이라고 생각한다. 독가는 독민의 자공심을 드러시킨다는 점이 초점을 맞출기 때문에 그 나라의 역사에서 나타나는 부끄러운 점을 축소하거나 삭제시키는 등의 해곡이 나타난 것이다. 탈민족 담론을 주장하는 이들은 그 동아시아 주류 위주의 역사에서 탈피하고자 했던 점이 힘겨워 역사적 맥락을 축소평가하다보니 결국엔 지배자들의 논리를 합리화하는 데까지 이룰 수 있는 것이다.

사람마다 다양한 시각이 존재할 수밖에 없고 우리는 이러한 다양성을 인정하고 존중해야 한다. 그러나 자신의 관점이 너무 치우치다보면 위와 같이 역사 해곡이란 상황에 직면할 수 있게 된다.③ 역사 해곡이란 뜻이 빠지지 않기 위해선 자신만의 것이 아닌 여러 관점들을 상호 비교하고 분석하는 가운데 그 속어 보다 더 객관적이고 보편타당한 시각이 어디에 있는지 알아볼 필요가 있다. 그리하여 자신의 시각이 너무 증단적이거나 왜곡되어 있지는 않은지 검토할 수 있어야 한다. (317자)4)

---

1) 동안의  
2) 첫 문장에 대한 부연설명이 이 문단 안에 있어야 합니다. 혹은 세 번째 문단의 내용과 연결되는 지점이 있으면 문단 구성을 달리 하시는 것이 좋을 것 같습니다. 또는 첫 문장의 '사람마다'를 다른 단어로 바꾸면 좋을 것 같습니다. '각각의 상황마다', '각 분야의 입장에 따라' 등.  
3) 이 문장은 결론에 위치하기에 부적절합니다.  
4) 한 문단 안에 하나의 중심생각이 위치해야 합니다. 문단 구성에 신경쓰시고, 어느 측면의 이야기보다는 자신이 생각하는 역사해곡이란 무엇인지 좀 더 자세히 언급하는 것이 좋겠습니다. B

<그림-2> TA 첨삭 자료 예시

초보적인 TA들은 첨삭을 할 때 주로 형식적인 요건에 얽매이는 경향을 보여 준다. 단락

구성이나 비문, 맞춤법이나 띄어쓰기에 대한 지적을 하는 경우가 많다. 초보적인 TA들은 보이는 또 다른 특성은 수정되어야 할 사안이 무엇인지에 대해 단정적으로 제시해 보여 주는 경향이 많다는 것이다. 교수자는 학습자들이 첨삭 결과를 통해서 문제를 인식할 수 있도록 하는 열린 질문을 해 주는 것이 필요하다는 관점을 TA와 공유하는 것이 필요하다. 아래는 위의 TA 첨삭 결과를 피드백 하기 위해 교수자가 첨삭 항목을 덧붙인 자료이다.

읽기와 쓰기 5판  
문제은행1 2011○○ 정○○  
\*왼쪽으로, 더 왼쪽으로!

개요

1단락: 텍스트 요약  
-탈민족 담론, 권위주의적인 국가는 역사관 왜곡할 수 있음

2단락: 역사 왜곡이 일어나는 근본적인 이유  
-사람마다 보는 관점이 다르기 때문어1)

3단락: 역사 왜곡을 어떻게 기양해야 하는가?  
-여러 시각을 비교하여 보였타당한 관점이 어디 있는지 알아야 함

<다양성에서 객관성으로>3)

저자는 역사 왜곡이 어떻게 일어날 수 있는지에 대해 다룬다. 우선 탈민족 담론이 역사관 왜곡할 수 있음을 말한다. 탈민족 담론은 이전까지 조명되지 않았던 교수자들에게 친화적이기 때문에 특민 것처럼 보일 수 있으나, 역사적 맥락을 무시한 채 탈민족 담론이 진행된다면 오히려 지배자들의 논리를 합리화하는 도구가 될 위험성이 있다는 것이다. 또한 국가는 국민을 세뇌·혼용·격별·감시하는 등의 폭력적인 중앙 집권적인 통제권 하며, 이같이 권위적인 국가는 역사에도 관여하여 과거의 부끄러운 면을 덮어버리려 애쓰는 등의 왜곡의 소지가 다분하다는 것이다.

보다 근본적으로 역사 왜곡이 일어나는 이유는 사람마다 조명하고자 하는 관점이 각각 다르기 때문이라고 생각한다. 국가는 국민의 자긍심을 고취시킨다는 점에 초점을 맞췄기 때문에4) 그 나라의 역사에서 나타나는 부끄러운 점을 축소하거나 삭제시키는 등의 왜곡이 나타난 것이고, 탈민족 담론을 주장하는 이들은 그 통아의5) 조류 위주의 역사에서 탈피하고자 했던 점이 원래와 역사적 맥락을 과소평가하다보니 결국엔 지배자들의 논리를 합리화하는 데까지 이를 수 있는 것이다6).

사람마다 다양한 시각이 존재할 수밖에 없고 우리는 이러한 다양성을 인정하고 존중해야 한다. 그러나 자신의 관점이 너무 치우치다보면 위와 같이 역사 왜곡이란 상황에 직면할 수 있게 된다.7) 역사 왜곡이란 뜻이 빠지지 않기 위해선 자신만의 것이 아닌 여러 관점들을 상호 비교하고 분석하는 가운데 그 속이 보다 더 객관적이고 보였타당한 시각이 어디에 있는지 알아볼 필요가 있다.8) 그리하여 자신의 시각이 모두 중단적이거나 왜곡되어 있지는 않은지 검토할 수 있어야 한다. (317자)9)

---

1) 이것으로 충분인가? 다른 관점에는 어떤 것이 있을 수 있는가?  
2) 위 문장 '어떻게'에 주특하는가?  
3) 새로운 전적 글의 내용을 드러내는 게 충분한가?  
4) 위 문장과 밀접적 인과관계에 있는가?  
5) 동안의  
6) 위 문장에 대한 부연설명이 이 문단 안에 있어야 합니다. 혹은 세 번째 문단의 내용과 연결되는 지점이 있으므로 내용 구성을 달리 하시는 것이 좋을 것 같습니다. 또는 첫 문장의 '사람마다'를 다른 단어로 바꾸면 좋을 것 같습니다. '각각의 상황마다', '각 분야의 입장에 따라' 등.  
7) 이 문장은 결론에 위치하기에 부적절합니다. 역사 왜곡이 주특기 될 수 있는 사람과 일반적인 사람이라는 구분을 동등으로 다루고 있는 것은 아니거든요.  
8) 이 문장의 주체인 '국가'와 관련된 '어떻게'에 대해 더 많이 고민해야 합니다.  
9) 한 문단 안에 하나의 중심생각이 위치해야 합니다. 문단 구성에 신경 쓰시고, 어느 측면의 이야기보다는 자신이 생각하는 역사왜곡이란 무엇인지 좀 더 자세히 언급하는 것이 좋겠습니다. B

<그림-3> TA 첨삭 자료 피드백 예시

⑤, ⑦, ⑫, ⑯에서 이루어진 면담 결과 보고는 TA가 학습자들을 면담하면서 겪게 되는 다양한 상황을 교강사가 공유하는 과정이 된다. TA가 제시한 평가 결과에 대한 학습자들의 반응이 어떠한지, 면담 상황에서 제시된 문제들은 무엇이었는지에 대한 논의가 이루어질 수 있다. 이 과정에서 교수자는 TA가 경험한 상황이 일반적인 상황인지 아닌지에 대해 설

명하고 문제 상황을 해결할 수 있는 방안들을 함께 모색한다. 초보 TA인 경우에는 면담을 수행하기 이전에 해당 면담자의 글쓰기에 대해 면담하는 상황을 TA에게 시연해 보일 수 있다. 또 학습자 특성이나 학급의 특성, 또 TA의 특성에 따라 면담의 일부를 교수자가 직접 면담하는 방식을 채택할 수 있다. 이 경우에 교수자는 학습자 면담과정을 통해 얻은 학습자의 특성을 TA와 공유함으로써 차후의 면담 상황에 대비하게 한다.

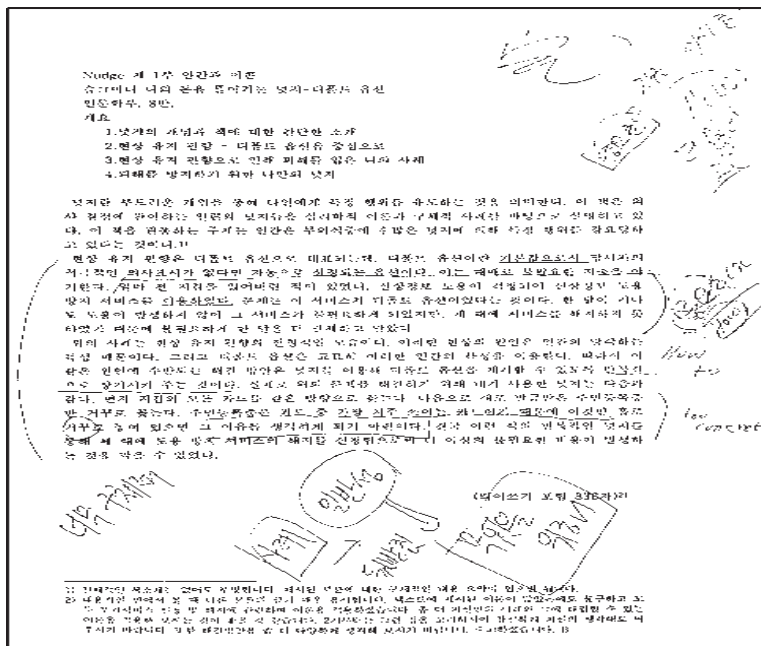
아래에 제시된 내용은 TA 교육 자료에 나타난 대면 피드백 상황에서 TA가 유념하여야 할 내용이다.

**TA교육자료 [4]**

**• 성과물 대면 피드백의 차원**

- 학습자들과 지성적으로 소통할 수 있는 기회로 삼는다.
- 열린 질문을 통해 TA와 학습자 모두 발전할 수 있는 기회가 되도록 한다.
- 면담 전에 반드시 면담자의 첨삭 내용의 원칙을 다시 확인한다.
- 학습자와 의사소통을 깊이 진행할 수 있는 방안을 모색한다.
- 대면 피드백의 방식을 체계화, 다양화한다.
- 대면 피드백 대상, 방식 등을 담당교수와 논의한다.

아래에 제시된 그림은 TA의 첨삭 결과로 교수자가 학습자를 직접 면담한 자료들 중의 하나이다. 이러한 면담 상황에서는 TA의 첨삭 결과가 나오게 된 이유가 무엇인지에 대해 학습자에게 추론하여 말하도록 하는 방식을 채택할 수도 있다. 이런 방식을 채택할 경우에는 교수자가 TA의 권위를 훼손하지 않도록 주의할 기를 기울여야 하기 때문에 이전에 교수자가 TA의 첨삭 결과에 대해 충분히 이해하는 과정을 거쳐야 한다.



〈그림-4〉 TA 첨삭 기반 면담 자료 예시

⑪, ⑰에서 TA의 강평에 대해 피드백 하기 위해서는 두 가지 측면을 고려하는 것이 필요하다. 첫째는 ⑧, ⑱에서 보인 바와 같이 TA의 강평 자료를 교수자가 검토하고 다각적으로 피드백하는 과정을 거쳐야 한다. 또 예상되는 문제 상황에 대해 TA와 공유하는 과정을 거쳐야 한다는 점이다. 이러한 과정은 TA가 수업 자료를 만드는 활동을 배울 수 있는 좋은 기회가 되는 동시에 진행 중인 수업의 피드백 효과를 높이는 과정이 된다. 아래의 내용은 TA의 강평 자료를 준비하는 데 필요한 원칙이다. 역시 TA 교육 자료의 일부이다.

**TA교육자료 【5】**

• TA 강의의 준비의 차원

- 강의 목적과 방법을 분명히 한다.
- 강의 원칙을 분명히 한다.
- 학생들의 성과물에 대한 일반성을 분명히 짚어 낸다.
- 학생들의 성과물 중 특수성을 보이는 것들을 확인한다.
- 각각의 강평 시기에서 강조하고자 하는 지점을 확실히 한다.
- 사전 강의 연습을 통해 강의 능력을 증진한다.
- 수업 시 활용할 수 있는 질문을 준비한다.
- 수업 시 나올 수 있는 학습자 질문에 대비한다.

TA 강평을 피드백 하기 위해 두 번째로 갖추어야 할 요건은 모니터링을 할 수 있는 기초 자료를 확보하는 것이다. 여기서 활용할 수 있는 방법이 ⑩과 ⑮와 같이 TA의 강의를 촬영하는 과정이다. TA의 강의를 촬영하여 자료로 남기는 과정은 TA 스스로 자신의 강의를 모니터링 하여 장단점을 수정하는 계기로 삼을 수 있다는 점에서 유용하다. 여건 상 촬영이 어려운 경우에는 교수가 TA가 강의하는 수업에 참여하여 모니터링 하는 방식을 채택할 수 있다. 이 경우에는 학습자들이 교수가 TA를 평가하고 있다는 인상을 갖지 않도록 분위기를 조성하는 것이 중요하다. 학습자들이 TA에 대한 신뢰가 떨어지는 계기가 될 수도 있기 때문이다. 학습자들의 반응을 구체적으로 알고자 하는 것이 목적이라면, 촬영을 하면서 동시에 교강사가 수업을 관찰하는 방식을 채택할 수도 있다. 아래의 그림은 TA가 강평을 하는 영상을 보인 것이다.<sup>16)</sup>



<그림-5> TA 강평 촬영 자료 예시

16) 자료의 활용을 허락해 준 정한데로 TA에게 감사드립니다.

⑩과 ⑮와 같은 자료를 기반으로 TA의 강의에 대한 피드백을 주는 과정이 ⑩, ⑰의 강평 피드백이 된다. 이 과정에서 교강사는 TA의 강평 과정에 나타난 교수법 상의 특성에 대해 긍정적 피드백이나 부정적 피드백을 제공한다. 앞서 ③의 과정에서 보였던 일반적인 강의 원칙뿐만 아니라 특정 주제에 대한 강의 방식의 효과 및 개선 방안에 이르기까지 폭 넓은 논의가 이루어지는 과정이다. 이 강평 피드백의 경우 동일 강좌를 운영하는 교강사나 다른 분반을 담당하고 있는 TA들과 함께 워크숍의 형식으로 진행되는 것이 강의를 담당했던 TA나 다른 교강사나 TA들에게도 좋은 경험이 될 수 있다. 상호 간에 다양한 조언을 수용하고 교수방법을 개선할 수 있는 기회가 되기 때문이다.

마지막으로 ⑱, ⑲의 과정은 학기가 종료 되고 난 후에 이루어지는 과정이다. 전체 피드백과 보고서 제출은 TA 활동 전반을 총괄적으로 되돌아보고 사정하는 과정이 된다. 이 과정을 통해 TA는 자신이 경험했던 교육 방법이나 내용을 일반화 할 수 있는 계기를 마련하게 되고 교강사는 수업 내 TA 활용의 성과를 되짚어 보는 계기가 될 수 있다.

#### 4. 결론

지금까지 대학의 글쓰기 수업의 효과를 증대하기 위해 교육 인적 자원으로서의 TA를 어떻게 활용할 수 있으며, 어떻게 교육하여야 하는가에 대한 논의를 진행하여 왔다.

2.1에서는 학습자 입장에서 다양한 수업 맥락에 놓일 수 있는데, 피드백 기회를 증대시키고, TA입장에서 자신을 개선할 수 있는 기회가 된다. 또한, 교강사의 입장에서 수업의 질을 상승시킬 수 있는 기회가 된다. 이로써 수업 방식의 다각화를 꾀할 수 있다.

2.2에서는 교양 글쓰기 수업에서 TA를 활용하는 시기와 방법에 대한 논의를 진행하였다. 이 논문에서 제안한 수업 사례 안에서 TA는 총 4회의 침삭과 총 4회의 학습자 면담을 하게 된다. 두 과정 모두 학습자들의 글을 분석하고 침삭하며 이를 기반으로 학습자를 만나 개별 피드백을 주는 상황이다. TA는 수업내의 강의의 주체로 교강사를 보조하는 역할을 하기도 한다. 학습자 전체를 대상으로 학습자 글의 일반적 경향이나 문제점에 대해 강평하는 수업을 2회 담당하게 된다. 또 각 과제에 대해 평가하고 이를 담당 교수자에게 보고하는 역할도 담당한다. TA가 수업에서 담당하게 되는 영역은 독서과제 영역에 한정되지만 이 영역 안에서 TA는 평가 주체인 동시에 피드백 주체이면서 강의 주체가 될 수 있다.

3.1에서는 TA 교육의 원칙 4가지를 짚어 보았다. 첫째, 교강사와 TA는 교과목표를 공유할 수 있도록 교육하여야 한다. 둘째, 학습목표에 도달하기 위한 교수 방법론에 대해 TA가 개괄적으로 이해할 수 있도록 교육하여야 한다. 셋째, TA가 학습자의 글에 대한 평가 기준을 명확히 세울 수 있도록 교육되어야 한다. 넷째, TA 교육 과정은 수업이 진행되는 과정을 따라 지속적으로 이루어져야 한다. 마지막으로 교수자이자 피드백 주체로서의 TA의 위상이 유지될 수 있도록 하여야 한다.

3.2에서는 TA 교육 과정에 대해 구체적으로 논의하였다. 교육 내용이나 과정을 순서대로 제시하면 아래와 같다.

- ① 학습 목표 공유  
글쓰기 이론/ 침삭 및 피드백 방법
- ② 독서 과제 선정

OT 자료 피드백

- ③ 과제 OT 피드백
- ④ 1차 과제 결과 분석
- ⑤ 1차 면담 결과 보고
- ⑥ 2차 과제 결과 분석
- ⑦ 2차 면담 결과 보고
- ⑧ 1차 강평 자료 피드백
- ⑨ 강평 촬영 및 모니터링
- ⑩ 1차 강평 피드백
- ⑪ 3차 과제 결과 분석
- ⑫ 3차 면담 결과 보고
- ⑬ 4차 과제 결과 분석
- ⑭ 2차 강평 자료 피드백
- ⑮ 강평 촬영 및 모니터링
- ⑯ 4차 면담 결과 보고
- ⑰ 2차 강평 피드백
- ⑱ TA 활동 전체 피드백
- ⑲ 학습자 평가 결과 및 TA 보고서 피드백



## ■ 참고문헌

- 김남미(2009), 「대학 글쓰기수업에서의 동료평가 결과 연구」, 『한민족문화연구』 30, 한민족문화학회,
- 김라연(2007), 「총체적 쓰기 평가와 분석적 쓰기 평가의 상관 연구-고등학생의 논설문 평가를 중심으로」, 『이중언어학』 35, 이중언어학회, pp.103-126.
- 김성숙(2007), 「미국의 대학 글쓰기 교육과정과 평가」, 『작문연구』 6, 한국작문학회, pp.99-125.
- 박영목(1999), 「작문 능력의 평가 방법과 절차」, 『국어교육』 99, 한국국어교육연구회,
- 박영목(2002), 「협상을 통한 의미구성과 협동 작문」, 『국어교육』 107, 한국어교육학회, pp.101-133.
- 박영민(2006), 「반성적 쓰기를 활용한 작문 평가 방안」, 『새국어교육』 73.
- 박영민·최숙기(2009), 「현직 국어교사와 예비 국어교사의 쓰기 평가 비교 연구」, 『교육과정평가연구』 12-1, pp.123-143.
- 석주연(2005), 「학술적 글쓰기의 평가에 대한 일고찰-대학 신입생의 논증문과 조사보고서를 중심으로」, 『어문연구』 33-1, pp.379-409.
- 손용주(1995), 「교양교육과정 개편에 따른 대학교양국어와 어문정책의 방안」, 『한국어문연구』 9, 한국어문연구학회, pp.67-91.
- 송기중(1999), 「글의 분석과 평가-대학 작문교육의 효과적 방법을 개발하기 위한 시론」, 『신청어문』 27-1, 서울대학교 국어교육과.
- 오윤선(2009), 「이공계 대학생의 학술논문쓰기 교육과 평가항목」, 『국제어문』 45, 국제어문학회, pp.303-334
- 오운호(2008), 「대학 글쓰기의 효과적인 피드백 방안」, 『한민족문화연구』 25, 한민족문화학회, pp.139-164.
- 원진숙(1995), 「논술 평가 기준의 설정 연구」, 『한국어학』 2, 한국어학회,
- 원진숙(1999), 「쓰기 영역 평가의 생태학적 접근-대안적 평가 방법으로서의 포트폴리오를 중심으로」, 『한국어학』 10, 한국어학회
- 원진숙(2005), 「대학생들의 학술적 글쓰기 능력 신장을 위한 작문 교육 방법」, 『어문논집』 51, 민족어문학회, pp.55-86.
- 이명실(2007), 「대학 글쓰기 교육에서의 '평가' 방법 재고」, 『작문연구』 6, 한국작문학회, pp.68-93.
- 이은자(2008), 「」, 『새국어교육』 80, 한국국어교육학회, pp.361-382.
- 이은자(2009), 「교사첨삭 피드백의 원리와 방법」, 『작문연구』 9, 한국작문학회, pp.123-152.
- 전향진, 김광수(2010), 「온라인에서의 글 수정전략과 성찰저널 작성 여부가 대학생의 글 수정과 글쓰기에 미치는 효과」, 『사고개발』 6-2, pp.145-164.
- 정희모(2005), 「대학 글쓰기 교육과 사고력 학습에 관한 연구」, 『한국문학연구』 25, 한국문학연구회, pp.425-456.
- 정희모(2008), 「글쓰기에서 수정(Revision)의 절차와 방법에 관한 연구」, 『현대문학연구』 34, pp.333-360.
- Bruffee, K. (1978), The Brooklyn Plan: Attaining intellectual growth through peer

- group tutoring. *Liberal Education* 64, pp.447-468
- Gere, A. (1987), *Writhing Groups: History, Theory and Implication*, Carbondale  
:Southern Illinois University Press.
- Long, E. C.(2007), *Resources for Writers with Readings*, Pearson Education, Inc.
- Nystrand, M. & Brandt, D. (1989), Response to writing as a context for learning to  
write, C. Anson(Ed.), *Writing and Response: Theory, Practice and  
Research*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Schenck, M. J.(1988), *Read, Write, Revise*, St. Martin's Press.
- Sharan, S. & Shachar, C. (1988), *Language and Learning in Cooprative Classroom*,  
New York: Springer.
- Slavin, R. E. (1983), *Cooperative Learning*, New York: Longman.
- Smith, P. L. & Ragan, T. J.(1993), Designing Istructinal Feedback for Different  
Learning Outcomes, ; Ed. Dempsey, J. V. & Sales G. C. *Interactive  
Instruction and feedback*, pp. 75-104, Educational Technology.

## □ 토론 □

### TA(Teaching Assistant) 활용을 위한 교육 원칙과 방안

#### - 대학의 '읽기와 쓰기' 수업을 중심으로 -

이경현(한국교원대)

보내주신 소중한 글을 읽으며, 학부 때 겪었던 '쓰기'의 어려움이 떠올랐습니다. 초입 연구자 혹은 표현력을 갖춘 사회인이 되기 위해 준비하는 대학생들에게 실질적 도움을 제공하고자 하는, 진정성을 갖춘 연구물이라는 생각이 들었습니다. 따라서 한 글자 한 글자 곱씹어가며, 밑줄 그어 정성들여 읽지 않을 수 없었습니다. 그리고 읽는 동안 이렇게 좋은 연구물의 토론자가 될 수 있는 기회를 주신 분들께 무한한 기쁨과 감사의 마음을 표합니다.

다만 아쉬운 것은 부지의 소치가 우려되는 제가 논고에 제시된 연구물들을 다 읽지 못하고 토론을 하게 되어, 선생님의 논의 전개에 작은 도움이나마 될 수 있을까 하는 것입니다. 그러면 제가 '이는 한'에서 드리는 우문(愚問)에 선생님의 현답(賢答)을 기대하며 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

#### 1. 연구의 목적 - 비판적 사고와 창의적 사고

서론에서 대학의 교양수업의 목표를 위와 같다고 밝히셨습니다. 물론 논의의 중점은 TA에 집중되어 있지만, 결국 학습자에게 일어난 성과가 최종의 목표가 되는 것이 아닌가 하는 생각이 들었습니다. 따라서 연구를 진행하시면서 대학생들의 비판적이고 창의적 사고의 진보가 어떤 면에서 구체적으로 드러났는지를 알고 싶습니다.

#### 2. 독서 평가와 학문적 과제 평가의 관계

여기서는 독서 과제에 대상을 국한하셨습니다. 실제 대학생들의 과제나 평가에는 대부분 학문적인 논의들을 대상으로 하는데, 독서 과제를 통한 TA의 활용이 실제 다른 '글쓰기'에 긍정적 전이가 어떻게 일어났는지 알고 싶습니다.

#### 3. 대학생의 '쓰기' 중심 수업

부제로 '읽기'가 제시가 되었는데, TA의 활용이 주로 나타난 부분은 주로 '쓰기'가 아닌가 하는 생각이 듭니다.

#### 4. 교수자와 TA의 역할과 지도 주안점

본문에서 제시된 TA 교육자료의 'TA 강의의 준비와 원칙'에는 주로 정의적인 측면 위주로 제시되어 있습니다. 따라서 TA 교육에 인지적 준거들을 보다 구체적으로 알고 싶습니다.

# 문법교육에서 맥락의 수용 문제

오현아(숙명여대)

## 차 례

- 1. 머리말
  - 2. 교육과정 차원에서의 ‘맥락’의 수용 문제
    - 2.1. 맥락의 개념과 유형
    - 2.2. 2007 개정 교육과정에서 내용 체계 범주명으로서의 ‘맥락’
    - 2.3. 2011 개정 교육과정 시안에서 ‘지식’ 범주에 포함된 ‘맥락’
  - 3. 국어교육 영역별 ‘맥락’의 수용 문제
  - 4. 문법 영역에서의 맥락의 구현 방향
    - 4.1. 언어적 맥락에서 사회적 맥락을 강조하는 방향으로
    - 4.2. 이해 차원에서 표현 차원을 강조하는 방향으로
    - 4.3. 인지적 차원에서 정의적 차원을 강조하는 방향으로
  - 5. 맺음말
- 참고문헌

### 1. 머리말

- 2011 개정 교육과정 작업이 한창 진행되어 결과물을 목전에 두고 있음.
- 2007 개정 교육과정에서 국어 교육과정 내용 체계 범주로 새롭게 등장했던 ‘맥락’(지식, 기능, 맥락)이 자취를 감추고, ‘지식, 기능, 태도’의 내용 체계 범주로 바뀌게 되었음.
- 그렇다면, 2007 개정 교육과정에서 강조했던 ‘맥락’ 내용 체계 범주는 국어교육 내에서, 그리고 문법 교육 내에서 그 의미가 충분히 잘 구현되고 있는가? 그리고 2007 개정 교육과정에서 강조했던 ‘상황 맥락’과 ‘사회문화적 맥락’은 충분히 영역별로 구현되어 그 목표를 달성했다고 볼 수 있는가?
- 여기서부터 본고의 논의는 시작됨. 1) 2007 개정 교육과정에서 강조되었던 ‘맥락’은 과연 무엇이고, 그 특성이 어떠한가에 2011 개정 교육과정에서 ‘지식’ 범주에 포함될 수 있었던 것인지, 2) 그렇다면 맥락은 국어교육 내 영역별로 어떠한 수용 양상을 띠는지, 3) 그리고 문법 교육에서는 이 맥락을 어떠한 방향으로 구현해야 할 것인지를 모색해 보고자 함.

### 2. 교육과정 차원에서의 ‘맥락’의 수용 문제

#### 2.1 맥락의 개념과 유형

- 맥락은 언어학, 사회언어학, 체계기능언어학, 담화 분석, 화용론 등의 언어과학에서 사용

되는 개념임.

- 언어학에서 맥락의 사용 층위는 크게 언어 맥락과 사회 맥락으로 나누는데,  
언어 맥락 : 표현에 영향을 미치는 방식(단어, 문장, 대화 차례, 화행 등)  
사회 맥락 : 계급, 성, 혹은 인종처럼 사회적 변인임
- 사회언어학에서는 맥락의 사용 층위 중 사회 맥락에 주목해 계층, 성, 인종에 따른 언어 사용 양상에 주목한 것이라 할 수 있음.
- 그리고 Halliday의 체계 기능언어학에서는 맥락의 유형을 크게 언어적 맥락(텍스트적 맥락)과 비언어적 맥락으로 나누고, 다시 언어적 맥락을 텍스트내 맥락과 텍스트간 맥락으로, 비언어적 맥락을 상황 맥락, 문화 맥락으로 구분함.
- 담화분석과 화용론에서는 화자나 청자의 가정된 지식이 언어나 의미에 어떻게 영향을 미치는가에 초점을 두어 맥락을 정의함.
- 언어 사용 혹은 담화에 대한 맥락 변인의 영향은 대개 언어 변이(language variation), 수사(style) 혹은 사용역(register)의 관점에서 연구됨.  
여기서의 전제는 언어 사용자가 현재의 의사소통 상황에 그들의 언어 사용 자질(억양, 어휘선택, 통사 혹은 조합의 다른 양상)을 적용한다는 것임. 이때, 언어 사용 혹은 담화는 주어진 맥락에 다소 '적절하다'고 볼릴 수 있음.

□ 맥락이란 과연 무엇인가?

· 언어는 그 성질상 실체(substance), 형식(form), 장면(situation)을 전제로 하여 성립하는데, 맥락이란 형식과 장면 사이의 관계(relation)를 말한다. 즉, 추상적인 형식을 장면이라는 언어외적 형식(non-linguistic feature)과 결합시키는 중간적 층위이다. 이 중간적 층위를 맥락의미(contextual meaning)라고도 말한다.

맥락 또는 맥락의미란 특정한 문법적·어휘적 형식과 관계된 장면실체(situation-substance)의 변별적 특성에 대하여 말하는 중간적 층위에서 보통 'meaning'의 뜻으로 받아들여진다. 그러나 Halliday의 이론에서는 'meaning'이라는 단어는 형식적 의미(formal meaning)도 포함하기 때문에, 맥락 또는 맥락의미는 'meaning'의 일부분에 불과하다.(이정민 외, 1987:181)

· 발화의 표현과 해석에 관여하는 정보, 또는 그러한 정보를 제공하는 언어적·물리적·사회적·문화적 요소. 언어적 표현은 전후에 또 다른 언어 요소들과 인접하여 존재하는데, 이 때 인접한 언어요소들로 된 언어적 맥락(이를테면 linguistic context, literary context, co-text, environment 등), 화자, 청자를 포함한 시간·공간 등의 물리적 상황인 상황적 맥락(context situation), 그 밖에 언어 표현이 속한 세계의 사회적 맥락, 문화적 맥락 등 여러 유형의 맥락이 있다. 초기에는 이러한 물리적·사회적·문화적 요소가 바로 맥락으로 인식되었으나, 뒤에 맥락은 이들 요소에 제공하는 해석에 관여하는 정보를 뜻하게 되었다....맥락은 고정되어 있다고 보는 관점에서 확대된다고 보는 관점으로 발전하였으며, 주어지는 시점과 관련해서도 맥락이 해석 이전에 주어져 있다고 보는 관점과, 해석 과정에서 선택된다고 보는 관점이 있다. (서울대 국어교육연구소, 1999:231~232)

⇒ 1) 맥락을 언어 외적인 요소로 볼 것인가, 해석 형성과 추론의 핵심 개념으로 볼 것인가?

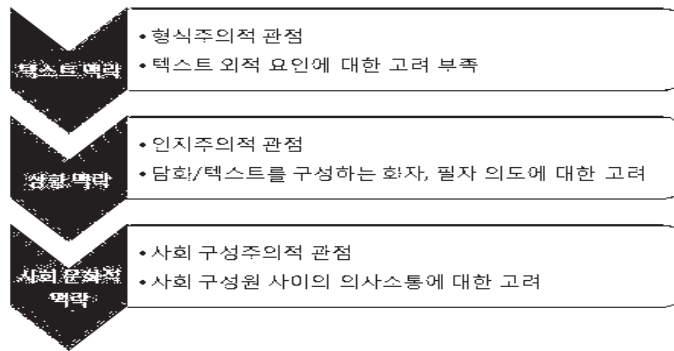
2) 맥락은 고정되어 있는 것인가, 유동적인 것인가?

3) 맥락은 해석 이전에 주어졌던 것인가, 해석 과정에서 선택되는 것인가?

□ 본고에서는 ‘맥락’을 담화/텍스트 형성에서부터 해석 과정에 이르기까지 폭 넓게 관여하는 중요한 요소로, ‘언어 형식과 장면의 관계를 통해 실제적인 의사소통을 가능하게 하는 것’으로 정의하고, 그 하위 유형을 할리데이(1989)에 기반해 언어적 맥락(텍스트 맥락), 상황맥락(context of situation), 문화 맥락(context of culture)으로 구분하고자 한다. 그리고 이러한 맥락들은 화자 혹은 필자의 의미 형성 과정과 청자 혹은 독자의 의미 해석 과정에서 함께 작용하는 것으로, 때에 따라 표현 차원과 이해 차원으로 나누어 구분할 필요가 있다.

□ 이때, 상황맥락이란 텍스트의 사용역(register)을 구체화하는 화자의 의도, 발화의 내용, 발화의 형식, 발화의 목적 등의 자질로 구성되며, 문화 맥락은 텍스트의 소통 과정에서 해석의 제약을 가할 수 있는 해석 공동체의 정신적 배경을 의미한다.

□ 본고에서 바라보는 텍스트 맥락, 상황 맥락, 문화 맥락의 관계 설정



## 2.2. 2007 개정 교육과정에서 내용 선정 범주명으로서의 ‘맥락’

□ 2007 개정 교육과정에서 교육 내용 면에서 달라진 점

- 1) 내용 체계가 ‘내용’ 중심에서 ‘실제(텍스트의 수용과 생산)’ 중심으로 바뀐 것
- 2) 영역별 내용 선정 범주가 ‘본질/원리/태도’에서 ‘지식/기능/맥락’으로 바뀐 것
- 3) ‘담화/글의 수준과 범위’가 제시된 것
- 4) ‘교육 내용’이 ‘성취 기준’으로 바뀌고, ‘내용 요소의 예’가 제시된 것
- 5) ‘매체 관련 내용 요소’가 추가된 것

□ 2007 개정 교육과정 해설서 상에서의 ‘맥락’에 대한 설명

· ‘맥락 범주의 설정은 언어활동에 시간성, 공간성을 부여함으로써 언어활동을 역사적 맥락, 사회적 맥락에서 성찰할 수 있는 계기를 마련했다는 의미를 갖는다. 그 동안 국어과 교육과정은 텍스트, 기능, 전략에만 몰두한 채, 이들에 작용하는 맥락을 소홀히 다룸으로써 자신의 언어행위를 역사적 맥락, 사회적 맥락에서 사고하고, 성찰하는 길을 열어주지 못하였다. 모국어 사용자는 정확하고 유창한 언어 행위에 만족할 수 없고, 자신의 언어활동을 역사적, 사회적 맥락에서 성찰할 수 있는 태도와 능력을 가져야 하며 이것이 맥락 범주를 설정한 이유이다(한국교육과정 평가원, 2006:5)

· 국어과 교육과정에서는 내용 선정 범주(지식, 기능, 맥락)를 규정하고 통어하는 범주로 ‘실

제' 범주를 설정함으로써 지식, 기능, 맥락을 통합하여 지도할 수 있는 틀을 마련하였다. 담화/글(텍스트) 생산·수용 과정에서 지식, 기능, 맥락은 서로 분리되지 않는다. 국어과 교육과정에서는 텍스트(정보전달, 설득, 사회적 상호작용, 정서표현)를 1차 조직자로, 텍스트 생산·수용 과정에서 요구되는 내용(지식, 기능, 맥락)을 2차 조직자로 설정함으로써 지식, 기능, 맥락이 텍스트 생산·수용 과정에서 상호 조화되고, 협력하는 존재임을 분명히 하였으며, 텍스트 생산·수용 과정에서 다양한 지식, 기능, 맥락이 통합, 교섭되는 경험을 하도록 내용 체계를 구성하였다.(한국교육과정 평가원, 2006:56)

· '텍스트(담화/글) 생산·수용 활동에서 고려해야 할 사회·문화적 배경(한국교육과정 평가원, 2006:62)

⇒ 기능, 전략 중심의 국어 교육에 대한 반성으로 '맥락' 범주 제안되었음.

⇒ '실제'를 중심으로 (결코 분절적이지 않은) 총체적 언어활동 속에서의 언어 사용자의 언어 사용 시 맥락에 대한 인식과 고려를 강조하고 있음.

#### □ 2007 개정 교육과정 해설서 상에서의 '태도'에 대한 설명

· '제7차 교육과정에 포함되어 있던 '태도'를 개정 교육과정에서는 내용 선정 범주에서 삭제하였음. 태도 범주에 포함된 '동기', '흥미', '습관', '가치'를 학년별, 영역별로 제시함으로써 언어활동에 대한 바람직한 태도가 특정 학년, 영역에서 형성될 수 있다는 잘못된 인식을 심어 줄 수 있음. 또한 동일한 내용이 계속 반복되는 문제를 안고 있음. 언어활동에 대한 바람직한 태도의 형성은 모든 학년, 모든 영역에서 지속적으로 강조되어야 한다는 측면에서 볼 때, 태도 형성 관련 내용을 성격, 목표에서 강조하는 것이 타당하다고 생각했음'(한국교육과정 평가원, 2006:10)

⇒ 태도가 특정 학년에서 강조될 것이 아니며, 동일한 내용 반복의 문제를 '태도' 범주 삭제 근거로 들고 있음.

⇒ 그렇다면, '태도' 범주와 '맥락' 범주의 관계는 어떻게 보아야 할 것인가? 이에 대한 문제는 국어교육에서 맥락의 수용과 양상과 교과서 상의 맥락 관련 교육 내용 구현 양상을 통해 3장에서 구체적으로 다시 고려해 볼 필요 있음.

### 2.3. 2011 개정 교육과정 시안에서 '실제' 혹은 '지식' 범주에 포함된 '맥락'

#### □ 2011 개정 교육과정에서 교육 내용 면에서 달라진 점

##### 1) 영역별 내용 선정 범주가 '지식/기능/맥락'에서 '지식/기능/태도'로 바뀐 것

2) '실제' 범주에서 '사회적 상호 작용을 위한 활동'과 '정서 표현을 위한 활동'을 '친교 및 정서 표현을 위한 활동'으로 합하여 제시하는 것

3) '태도' 범주에서 '가치와 중요성', '동기와 흥미' 이외에도 영역의 특성에 따라 '듣기·말하기'나 '쓰기' 영역에서는 '듣기·말하기의 윤리', '쓰기의 윤리'와 같이 윤리 문제를 요소로 포함한 것.

#### □ 2011 개정 교육과정 시안 공청회 자료집에서의 '맥락'에 대한 설명

· 2007 개정의 '맥락(context)'과 '실제'를 아우르는 용어로 '문화'를 택함. 국어 활동이 수행

되는 미래 국어 사회가 한국어 문화와 외래 다문화가 공존을 추구하는 상생적 사회 문화 맥락이란 점, 국어활동의 결과 생성되는 다양한 국어 자료가 국어문화 맥락을 반영한다는 점에서 문화 맥락과 실제 언어문화 자료를 포괄할 수 있는 용어로 ‘문화’를 선택하였다. ‘맥락과 실제’라는 표현도 검토 중이다.(2011 개정교육과정 연구진, 2011.04:11)<sup>1)</sup>

· 2011 개정 교육과정에서는 내용 요소 범주에서 ‘맥락’ 범주를 삭제하고 이를 ‘지식’ 범주에 포함하였다. 이는 영역별로 ‘맥락’에 대한 해석이 다양하여 실제 교육과정에서 구현하는데 어려움이 있었다는 판단과, 원래 맥락이란 넓은 의미에서 ‘지식’의 성격을 가지고 있다는 판단 때문이었다.(2011 개정교육과정 연구진, 2011.06:18, 2011 개정교육과정 연구진, 2011.07:20에 동일)<sup>2)</sup>

- ⇒ 맥락 범주의 성격을 규정하는 과정에서 ‘실제’, ‘지식’ 범주에 통합하고자 하는 시도가 이루어졌음.
- ⇒ 이는 곧 영역별로 ‘맥락’ 범주의 개념과 성격을 규정짓기가 쉽지 않음을 단적으로 보이는 사례라 할 수 있음.

□ 2011 개정 교육과정 시안 공청회 자료집에서의 ‘태도’에 대한 설명

· ‘태도’ 영역을 듣기.말하기.읽기.쓰기처럼 독립시키는 방안과 문법.문학처럼 통합하는 방안에 대해 검토중이다.(2011 개정교육과정 연구진, 2011.04:11)

· ‘태도’는 ‘가치와 중요성’, ‘동기와 흥미’ 이외에도 영역의 특성에 따라 ‘듣기.말하기’나 ‘쓰기’ 영역에서는 ‘듣기.말하기의 윤리’, ‘쓰기의 윤리’와 같이 최근 문제가 되고 있는 윤리 문제를 요소로 포함하는 등 국어 교육을 둘러싼 환경의 변화에도 적극적으로 대응하고자 하였다.(2011 개정교육과정 연구진, 2011.06:19, 2011 개정교육과정 연구진, 2011.07:21에 동일)

- ⇒ ‘맥락’과 마찬가지로 ‘태도’ 범주를 한계 짓기가 쉽지 않음을 짐작할 수 있음.
- ⇒ ‘태도’ 범주와 ‘맥락’ 범주의 관계는 3장에서 구체적으로 다시 고려해 볼 필요 있음

<b>문화</b>								
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 듣기.말하기의 가치와 중요성</li> <li>· 듣기.말하기의 맥락</li> <li>· 다양한 목적의 듣기.말하기               <ul style="list-style-type: none"> <li>-정보전달을 위한 듣기.말하기</li> <li>-설득을 위한 듣기.말하기</li> <li>-자기 표현과 소통을 위한 듣기.말하기</li> </ul> </li> </ul>								
1)	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;"><b>지식</b></td> <td style="text-align: center;"><b>기능</b></td> <td style="text-align: center;"><b>태도</b></td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 듣기.말하기의 개념과 특성</li> <li>· 듣기.말하기의 유형</li> <li>· 듣기.말하기와 매체</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 상황 설정</li> <li>· 표현과 전달</li> <li>· 추론과 평가</li> <li>· 소통과 상호 이해</li> <li>· 듣기.말하기 과정의 점검과 조정</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 동기와 흥미</li> <li>· 자세와 습관</li> <li>· 듣기.말하기의 윤리</li> </ul> </td> </tr> </table>	<b>지식</b>	<b>기능</b>	<b>태도</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 듣기.말하기의 개념과 특성</li> <li>· 듣기.말하기의 유형</li> <li>· 듣기.말하기와 매체</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상황 설정</li> <li>· 표현과 전달</li> <li>· 추론과 평가</li> <li>· 소통과 상호 이해</li> <li>· 듣기.말하기 과정의 점검과 조정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 동기와 흥미</li> <li>· 자세와 습관</li> <li>· 듣기.말하기의 윤리</li> </ul>	
<b>지식</b>	<b>기능</b>	<b>태도</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 듣기.말하기의 개념과 특성</li> <li>· 듣기.말하기의 유형</li> <li>· 듣기.말하기와 매체</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상황 설정</li> <li>· 표현과 전달</li> <li>· 추론과 평가</li> <li>· 소통과 상호 이해</li> <li>· 듣기.말하기 과정의 점검과 조정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 동기와 흥미</li> <li>· 자세와 습관</li> <li>· 듣기.말하기의 윤리</li> </ul>						
<b>실제</b>								
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다양한 목적의 듣기.말하기               <ul style="list-style-type: none"> <li>-정보를 전달하는 말</li> <li>-설득하는 말</li> <li>-친교 및 정서 표현의 말</li> </ul> </li> <li>· 듣기.말하기와 매체</li> </ul>								
2)	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;"><b>지식</b></td> <td style="text-align: center;"><b>기능</b></td> <td style="text-align: center;"><b>태도</b></td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 듣기.말하기의 본질과 특성</li> <li>· 듣기.말하기의 유형</li> <li>· 듣기.말하기와 맥락</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 상황 이해와 내용 구성</li> <li>· 표현과 전달</li> <li>· 추론과 평가</li> <li>· 상호 작용과 관계 형성</li> <li>· 듣기.말하기 과정의 점검과 조정</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 가치와 중요성</li> <li>· 동기와 흥미</li> <li>· 공감과 배려</li> <li>· 듣기.말하기의 윤리</li> </ul> </td> </tr> </table>	<b>지식</b>	<b>기능</b>	<b>태도</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 듣기.말하기의 본질과 특성</li> <li>· 듣기.말하기의 유형</li> <li>· 듣기.말하기와 맥락</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상황 이해와 내용 구성</li> <li>· 표현과 전달</li> <li>· 추론과 평가</li> <li>· 상호 작용과 관계 형성</li> <li>· 듣기.말하기 과정의 점검과 조정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 가치와 중요성</li> <li>· 동기와 흥미</li> <li>· 공감과 배려</li> <li>· 듣기.말하기의 윤리</li> </ul>	
<b>지식</b>	<b>기능</b>	<b>태도</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 듣기.말하기의 본질과 특성</li> <li>· 듣기.말하기의 유형</li> <li>· 듣기.말하기와 맥락</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상황 이해와 내용 구성</li> <li>· 표현과 전달</li> <li>· 추론과 평가</li> <li>· 상호 작용과 관계 형성</li> <li>· 듣기.말하기 과정의 점검과 조정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 가치와 중요성</li> <li>· 동기와 흥미</li> <li>· 공감과 배려</li> <li>· 듣기.말하기의 윤리</li> </ul>						



### 3. 국어교육 영역별 '맥락'의 수용 문제

□ 그렇다면, 국어교육의 6개 영역별 '맥락'의 수용 양상은 과연 어떠한가? 그 양상을 비교해 보기 위해 1) 맥락의 특성에 따라 언어적 맥락을 강조하며 다루었는지 혹은 사회적 맥락을 강조했는지, 2) 의사소통 유형에 따라 이해 차원에서의 맥락을 강조했는지 혹은 표현 차원에서 맥락을 강조했는지, 3) 지식의 성격에 따라 인지적 차원의 지식을 강조했는지 혹은 정의적 차원의 지식을 강조했는지에 따라 구분해 보고자 한다. 이를 위해 2007 개정 교육 과정에 따른 7학년 교과서(23종)를 대상으로 국어교육 내 각 영역에서 '맥락'의 내용 요소가 어떻게 구현되고 살펴보고자 한다.

#### □ 2007 개정 교육과정 내용 중 '내용 요소'에 대한 설명 부분

· '내용 요소'는 해당 성취기준에 도달하기 위하여 교수·학습 상황에서 배우고 가르쳐야 할 학습 내용을 의미한다. 내용 요소는 내용 선정 범주인 '지식', '기능', '맥락'에서 선정한 것이다. 하나의 범주에서 1개 이상의 내용 요소를 선정하는 것을 원칙으로 하였으나, 성취기준 및 텍스트의 성격, 특성에 따라 선정되지 않은 경우도 있다. 내용 요소는 성취 기준 당 3~4개를 제시하는 것을 원칙으로 하였으며, 제시 순서는 '지식→기능→맥락'의 순서를 따라고 있다. 내용 요소는 하나의 예시로서 교과서 개발 단계, 교실 단위의 교수·학습 장면에서 구체화, 상세화, 간략화가 가능하며 교체·통합·변형도 가능하다(한국교육과정 평가원, 2006:63)

⇒ 위의 기술에 따라 성취 기준의 내용 요소를 지식, 기능, 맥락의 내용 선정 범주로 구분하였음.

#### ■ 2007 개정 교육과정에서 각 영역별 맥락 관련 내용 요소 추출(7학년)

<듣기 영역>

	성취기준	지식	기능	맥락	맥락의 유형
듣기	(1) 수업을 듣고 교과 특성을 고려하여 중요한 내용을 메모한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 학습을 목적으로 하는 듣기의 특성 이해하기</li> <li>○ 예고 강조, 요약 등에 사용되는 담화 표지 알기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 담화 표지를 활용하여 중요한 내용 파악하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 교과별로 수업의 중요한 내용 정리하기</li> </ul>	상황 맥락
	(2) 광고를 보거나 듣고 설득의 전략을 파악한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 광고의 특성 이해하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 언어 표현이나 이미지 구성 방식 파악하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 아이디어 생성 과정 및 기획 의도 추론하기</li> <li>○ 광고의 신뢰성과 타당성 판단하며 듣기</li> </ul>	상황 맥락
	(3) 주변 인물과 면담을 하고 결과를 분석한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 면담의 목적과 의도 이해하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 면담 대상에 대한 정보 수집하기</li> <li>○ 매체의 특성을 고려하여 면담하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 면담 결과를 목적에 따라 정리하고 분석하기</li> </ul>	언어적 맥락

	(4) 재담에 나타난 재미 있는 말의 발상과 의미를 파악한다.	○ 재미있는 말의 종류와 <b>사회적 기능</b> 이해하기	○ 재미있는 말의 발상 파악하기	○ 재미있는 말에 적절하게 반응 하면서 듣기	상황 맥락
--	------------------------------------	----------------------------------	-------------------	--------------------------	-------

□ 듣기 영역에서는 상황 맥락 중심으로 맥락 관련 교육 내용이 선정되어 있음.

□ 지식과 기능 내용 선정 범주에서도 ‘맥락’ 관련 교육 내용이라 볼 수 있는 내용 요소가 포함되어 있음.(예 : 학습을 목적으로 하는 듣기의 특성 이해하기[상황 맥락], 면담의 목적과 의도 이해하기[상황 맥락-참여자 요인], 재미있는 말의 종류와 사회적 기능 이해하기[상황 맥락-참여자 요인])

<말하기 영역>

	성취기준	지식	기능	맥락	맥락의 유형
말 하 기	(1) 대상의 특성을 살펴 주변의 인물이나 관심사를 인상 깊게 소개한다.	○ <b>소개할 대상의 특성에 맞게</b> 내용 조직하기 ○ <b>대상을 인상 깊게 기억할 수 있는 표현</b> 활용하기		○ 자신의 관심 대상을 다른 사람과 능동적으로 공유하기	상황 맥락
	(2) 대화 상대의 공감을 이끌어 낼 수 있도록 호소력 있게 말한다.	○ <b>상대의 처지</b> 이해하기	○ <b>공감을 이끌어 낼 수 있는 내용</b> 생성하기 ○ <b>상대와 상황에 알맞은 표현</b> 과 어조로 말하기	○ 정서적 공감과 인격적 감화의 중요성 이해하기	정의적 차원
	(3) 인터넷 게시판의 내용을 비판적으로 분석하고 인터넷 토론에 주제적으로 참여한다.	○ 인터넷 매체의 상호작용적 특성 이해하기	○ 게시판의 내용을 비판적으로 분석하기 ○ 논제에 대한 자신의 입장을 적극적으로 개진하기	○ 언어 예절, 인권, 초상권 등을 고려하기	정의적 차원
	(4) 말의 내용이나 말하기 방식의 차이를 고려하여 대화를 나눈다.	○ 관계 중심 대화와 정보 중심 대화의 특성 이해하기	○ <b>상대를 고려하여</b> 화제 선정하기 ○ <b>상대에 따라</b> 말하기 전략을 달리하기		상황 맥락

□ 말하기 영역에서는 상황 맥락과 정의적 차원의 태도 중심으로 맥락 관련 교육 내용이 선정되어 있음.

□ 지식과 기능을 구분하기 힘든 동시에 ‘맥락’ 관련 교육 내용이라 볼 수 있는 내용 요소가 포함되어 있음. (예 : 소개할 대상의 특성에 맞게 내용 조직하기[언어적 맥락-주제 요인], 대상을 인상 깊게 기억할 수 있는 표현 활용하기[언어적 맥락-청자 요인])

□ 기능과 맥락을 구분하기 힘든 동시에 ‘맥락’ 관련 교육 내용이라 볼 수 있는 내용 요소가 포함되어 있음. (예 : 상대를 고려하여 화제 선정하기[언어적 맥락-청자 요인], 상대에 따라 말하기 전략을 달리하기[언어적 맥락-청자 요인])

<읽기>

	성취기준	지식	기능	맥락	맥락의 유형
읽	(1) 읽기의 개념, 특성,	○ 읽기의 개념과	○ 읽기의 원리 파	○ 글의 특성에 맞	정의적 차원

기	원리, 방법을 안다.	특성 이해하기	악하기 ○ <b>맥락을 고려 하</b> 면서 글을 읽는 방법 파악하기	는 읽기 방법을 활용하여 글 읽 는 태도 기르기	
	(2) 독자의 관점, 입장, 지식 등에 따라 글의 내용이 다르게 이해될 수 있음을 안다.	○ 글의 다양한 이해 가능성 이해하기	○ <b>글을 다르게 이해 하게 되는 원인</b> 파악하기 ○ 자신의 이해와 다른 사람의 이해 비교하기	○ 다른 사람이 이해한 바를 존중하는 태도 기르기	정의적 차원
	(3) 건의하는 글을 읽고 주장의 합리성과 수용 가능성을 평가한다.	○ 건의하는 글의 목적과 특성 이해하기	○ <b>문제 상황과 요구 사항</b> 파악하기 ○ <b>주장의 합리성과 수용 가능성</b> 판단하기	○ 합리적인 문제 해결 방안을 찾는 태도 기르기	정의적 차원
	(4) 특별한 경험을 기록한 글을 읽고 글쓴이의 경험에 비추어 자신의 삶을 성찰한다.	○ 독서를 통한 간접 경험의 특성 이해하기	○ <b>가치 있고 감동적인 경험</b> 에 공감하기 ○ 경험을 기록한 글을 읽고 <b>자신의 삶</b> 을 성찰하기	○ 글쓴이가 속해 있는 공동체와 자신이 속해 있는 공동체의 가치관과 윤리 비교하기	사회 문화적 맥락
	(5) 영화에 등장하는 인물의 가치관이나 사고방식을 비판적으로 이해한다.	○ 영화의 매체 특성 이해하기	○ 영화의 서사 구조 파악하기 ○ 주요 인물의 성격 및 인물 형상화 방식 파악하기	○ 영화에 나타난 인물의 가치관이나 사고방식에 대해 토론하기	사회 문화적 맥락

□ 읽기 영역에서는 정의적 차원의 태도와 사회 문화적 맥락 중심으로 맥락 관련 교육 내용이 선정되어 있음.

□ 기능 내용 선정 범주에서도 ‘맥락’ 관련 교육 내용이라 볼 수 있는 내용 요소가 포함되어 있음.(예 : 맥락을 고려하면서 글을 읽는 방법 파악하기[언어적 맥락-장르 요인], 글을 다르게 이해하게 되는 원인 파악하기[언어적 맥락-독자 요인], 문제 상황과 요구 사항 파악하기[상황적 맥락], 주장의 합리성과 수용 가능성 판단하기[상황적 맥락], 가치 있고 감동적인 경험에 공감하기[정의적 차원], 경험을 기록한 글을 읽고 자신의 삶을 성찰하기[정의적 차원])

<쓰기>

	성취기준	지식	기능	맥락	맥락의 유형
쓰기	(1) 다양한 매체에서 내용을 선정하여 통일성 있게 설명문을 쓴다.	○ 설명문의 특성, 통일성의 개념 이해하기	○ 다양한 매체에서 내용 선정하기 ○ <b>통일성 있게</b> 내용 정리하고 표현하기	○ 통일성을 고려하여 고쳐쓰기	언어적 맥락
	(2) 절차와 결과가 드러나게 보고서를 쓴다.	○ 보고서의 목적, 특성, 구성 요소 이해하기	○ 사실, 자료, 생각을 기록하며 관찰·조사·실험	○ 관찰·조사·실험 및 보고의 윤리 지키기	정의적 차원

			하기 ○ 절차와 결과를 중심으로 내용 정리하기		
(3) 문제 해결 방안이나 요구 사항을 담아 건의하는 글을 쓴다.	○ 건의하는 글의 특성 이해하기		○ 문제 및 해결 방안을 중심으로 쓸 내용 정리하기 ○ 간결하고 명확하며 진지하게 표현하기	○ 건의하는 글이 소통되는 일반적인 맥락 이해하기	상황 맥락
(4) 여러 가지 표현 전략을 사용하여 격려하거나 위로하는 글을 쓴다.	○ 격려나 위로가 필요한 상황을 이해하기		○ <b>독자에게 영향을 미치는 다양한 표현 전략</b> 이해하기 ○ 비유나 강조 등 다양한 표현 전략을 사용하여 쓰기	○ 주제에서 벗어난 내용과 상투적인 표현을 찾아 고쳐쓰기	언어적 맥락
(5) 자신의 생활 체험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.	○ 수필의 내용적·형식적 특성 이해하기		○ <b>생활 체험에서 독자에게 감동이나 즐거움을 줄 수 있는 내용</b> 선정하기 ○ <b>개인적인 생활 체험이 잘 드러나도록</b> 표현하기	○ 생활 체험을 공유하지 못한 독자 고려하기	상황 맥락

□ 쓰기 영역에서는 언어적 맥락과 상황 맥락 중심으로 맥락 관련 교육 내용이 선정되어 있음.  
□ 기능 내용 선정 범주에서도 ‘맥락’ 관련 교육 내용이라 볼 수 있는 내용 요소가 포함되어 있음.(예 : 통일성 있게 내용 정리하고 표현하기[언어적 맥락-주제 요인], 독자에게 영향을 미치는 다양한 표현 전략 이해하기[언어적 맥락-독자 요인], 생활 체험에서 독자에게 감동이나 즐거움을 줄 수 있는 내용 선정하기[언어적 맥락-독자 요인], 개인적인 생활 체험이 잘 드러나도록 표현하기[언어적 맥락-필자 요인])

<문법>

	성취기준	지식	기능	맥락	맥락의 유형
문법	(1) 다양한 매체에 나타난 언어 사용 방식의 차이점을 파악한다.	○ 언어의 기능과 특성 이해하기	○ 다양한 매체에 나타난 언어 사용 방식 비교하기	○ 매체의 특성을 고려하여 음성 언어와 문자 언어 사용하기	표현 차원
	(2) 관용 표현의 개념과 효과를 이해한다.	○ 속담, 명언, 관용어 등의 개념 이해하기	○ <b>관용 표현 사용의 효과</b> 를 알고 적절하게 활용하기	○ 관용 표현이 사용되는 상황 이해하기	상황 맥락
	(3) 품사의 개념, 분류 기준, 특성을 이해한다.	○ 품사의 개념 이해하기	○ 품사의 분류 기준 발견하기 ○ 품사 분류하기	○ 품사의 종류와 특성 설명하기	언어적 맥락
	(4) 표현 의도에 따라 사동·피동 표현이	○ 사동·피동 표현의 개념 이해하기	○ <b>사동·피동 표현에 따라 의</b>	○ 사동·피동 표현을 사용하는 심	상황 맥락 사회 문화적

	달리 사용됨을 안다.	기	<u>미 해석이 어떻게 달라지는지</u> 이해하기	리·적·사·회·적 특성 이해하기	맥락
	(5) 지시어가 글의 구조와 의미에 미치는 영향을 분석한다.	○ 지시어의 개념 이해하기	○ <u>답화 또는 글에서 지시어가 어떻게 사용되고 있는지</u> 분석하기	○ 지시어가 답화 또는 글 전체 구조에 끼치는 의미 관계 파악하기	언어적 맥락

- 문법 영역에서는 언어적 맥락과 상황 맥락 중심으로 맥락 관련 교육 내용이 선정되어 있음.
- 기능 내용 선정 범주에서도 ‘맥락’ 관련 교육 내용이라 볼 수 있는 내용 요소가 포함되어 있음.(예 : 관용 표현 사용의 효과를 알고 적절하게 활용하기[상황 맥락-언어적 요인], 사동·피동 표현에 따라 의미 해석이 어떻게 달라지는지 이해하기[상황 맥락-언어적 요인], 답화 또는 글에서 지시어가 어떻게 사용되고 있는지 분석하기[언어적 맥락])

<문학>

	성취기준	지식	기능	맥락	맥락의 유형
문 학	(1) 문학 작품에 드러난 인물의 심리 상태와 갈등의 해결 과정을 파악한다.	○ 소설이나 희곡에서 갈등 구조 이해하기	갈등의 해결 과정 파악하기	○ 갈등의 해결 과정에 따라 인물의 심리 상태가 어떻게 변하는지 파악하기	언어적 맥락 (텍스트 내 맥락)
	(2) 문학 작품의 전체적인 정서와 분위기를 파악한다.	○ 작품의 정서와 분위기를 파악하는 방법 이해하기	○ 작품의 정서와 분위기 파악하기	○ 작품의 정서와 분위기를 중심으로 작품 감상하기	정의적 차원
	(3) 역사적 상황이 문학 작품에 어떻게 나타나는지 이해한다.	○ 작품에 드러난 시대 상황 파악하기	○ <u>작품에서 인물이 시대 상황에 대응하는 방식</u> 파악하기	○ 작품 속에 드러난 시대 상황과 오늘날의 현실 상황 비교하기	사회 문화적 맥락
	(4) 시어와 일상어의 관계에 대한 이해를 바탕으로 노랫말을 쓴다.	○ 시어와 일상어의 특징 이해하기	○ <u>노래에서 음악적 효과가 나타나는 표현을 찾아</u> 운율을 살려 낭송하기	○ 시적 표현과 운율의 효과를 살려 노랫말 쓰기	언어적 맥락 (텍스트 내 맥락)

- 문학 영역에서는 언어적 맥락(텍스트 내 맥락)과 사회 문화적 맥락 중심으로 맥락 관련 교육 내용이 선정되어 있음.
- 기능 내용 선정 범주에서도 ‘맥락’ 관련 교육 내용이라 볼 수 있는 내용 요소가 포함되어 있음.(예 : 작품에서 인물이 시대 상황에 대응하는 방식 파악하기[텍스트 내 맥락-상황 요인], 노래에서 음악적 효과가 나타나는 표현을 찾아 운율을 살려 낭송하기[언어적 맥락-텍스트 내 맥락])

□ 2007 개정 교육과정에서 각 영역별 맥락 관련 내용 요소 분석 양상(7학년)

	맥락 특성별			의사소통 유형별		지식의 성격별	
	언어적 맥락	상황 맥락	사회 문화적 맥락	이해	표현	인지적	정의적
듣기							
말하기							
읽기							
쓰기							
문법							
문학							

- 맥락 범주에서만 나타난 경우
- 지식이나 기능 범주에서 맥락 관련 교육 내용이 제시된 경우
- 맥락 범주와 지식이나 기능 범주에서 동시에 나타난 경우

- 듣기 영역 : 상황 맥락 중심, 이해 차원 중심
- 말하기 영역 : 상황 맥락 중심, 정의적 차원 중심
- 읽기 영역 : 사회문화적 맥락 중심, 정의적 차원 중심
- 쓰기 영역 : 상황 맥락 중심, 언어적 맥락 중심
- 문법 영역 : 상황 맥락 중심, 언어적 맥락 중심/ 표현 차원 미미
- 문학 영역 : 사회문화적 맥락 중심, 언어적 맥락 중심
- 대부분의 영역에서 표현 차원보다는 이해 차원 중심 내용이 더 비중이 높음.
- 정의적 차원의 맥락 관련 내용을 다룬 영역은 말하기와 읽기 영역에 한정됨.

#### 4. 문법 영역에서의 맥락 관련 교육 내용 구현 방향

##### 4.1 언어적 맥락에서 사회 문화적 맥락을 강조하는 방향으로

- 문법 영역에서는 ‘정확성 중심’ 문법 교육관이 주류를 이루다 서서히 ‘적절성 중심’, ‘효과성 중심’의 문법 교육관으로 이동하고 있는 중이라 할 수 있음.
- 지시어 교육 내용은 언어적 맥락을 강조하면서 ‘정확성’ 중심의 문법 교육관이 반영된 사례라 할 수 있음.
- 언어적 맥락을 강조하면서 ‘정확성’ 중심의 문법 교육관이 반영된 지시어 교육 내용 구현의 예(7학년 생활국어 1-1, 교학사, 167쪽)

[활동 2] 어느 초등학생이 쓴, 다음 글을 읽고, 활동을 해 보자.

우리 반 아이들은 대부분 청소를 열심히 한다. 그런데 어떤 아이들은 청소 시간에 청소를 하지 않고, 선생님 몰래 교실 밖에서 놀거나 도망친다. 나는 이런 아이들이 정말 알밋다. 이런 아이들은 열심히 청소를 하는 착한 친구들에게 스스로 고개를 숙이고 잘못된 것을 깨달아야 하는데, 도리어 약을 올리는 식으로 실컷 놀리다가 책가방을 들고 후다닥 집으로 가 버린다. 나는 그럴 때마다 이런 아이들에게 할 말이 없다.

1. 밑줄 친 표현이 누구를 가리키는지 말해 보자.
2. 이 표현을 어떻게 고치면 뜻이 더 분명해질지 말해 보자.

- 지시어 형태에 대한 이해를 묻는 학습활동과 잘못된 지시어 표현을 교정하도록 유도하는 활동 구성

□ 피/사동 표현 교육 내용은 사회 문화적 맥락을 강조하면서 ‘효과성’ 중심의 문법 교육관이 반영된 사례라 할 수 있음.

□ 사회 문화적 맥락의 강조가 잘 구현된 피/사동 표현 교육 내용 구현의 예(7학년 생활국어 1-1, 미래엔컬처(윤), 77쪽)

## 활동 4

### 사동·피동 표현을 사용하는 심리적·사회적 특성 이해하기

우리의 생활 속에서 사동·피동 표현이 사용되고 있는 자료를 찾아보고, 이렇게 표현한 의도를 말해 보자.

· 이곳에는 이끼한 음식도 허용되지 않습니다. (안내문)  
· 의도: 음식용 허용하지 않음: 주체가 능동인지를 드러내지 않고, 음식용 가져오지 말라는 의미만 표현한다.  
경고문 또는 안내문

□ ‘정확성 중심’ 문법 교육관 속에서 언어적 맥락을 강조하던 데서 ‘효과성 중심’의 문법 교육관으로 이동하여 사회 문화적 맥락이 강조된 문법 교육 내용을 모색할 필요가 있음.

#### 4.2 이해 차원에서 표현 차원을 강조하는 방향으로

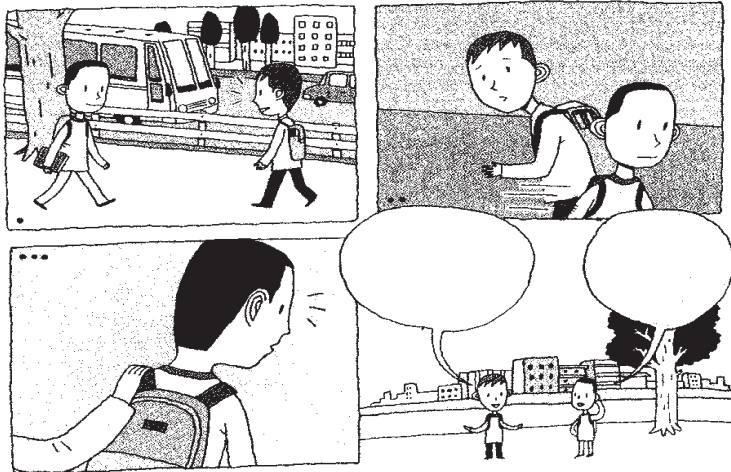
□ 대부분의 문법 교육 내용이 언어적 맥락을 강조하면서 ‘이해 차원’에 머물러 있는 경우가

많았음.

□ 2007 개정 교육과정 문법 교육 내용 중에서는 ‘매체의 특성을 고려하여 음성 언어와 문자 언어 사용하기’가 유일하게 표현 차원에 해당하는 교육 내용임.

□ 표현 차원의 강조가 잘 구현된 문법 교육 내용 구현의 예(7학년 생활국어 1-2, 창비, 68쪽)

☞ 다음 만화를 살펴보고 제시된 활동을 해 보자.



1) 이 만화에 나오는 두 사람의 관계를 추측하여 말해 보자.

2) 두 사람의 관계를 고려하고 음성 언어의 특성을 살려 말풍선을 채워 보자.

□ 실제 의사소통 상황에서 문법 교육 내용이 기여할 수 있도록 표현 차원을 강조하는 문법 교육 내용이 확대될 필요가 있음..

#### 4.3. 인지적 차원에서 정의적 차원을 강조하는 방향으로

□ 대부분의 문법 교육 내용이 언어적 맥락을 강조하면서 ‘인지적 차원’에 머물러 있는 경우가 많았음.

□ 정의적 차원의 강조가 잘 구현된 문법 교육 내용 구현의 예(7학년 생활국어 1-1, 디딤돌(김), 159~160쪽)



## 활동 4

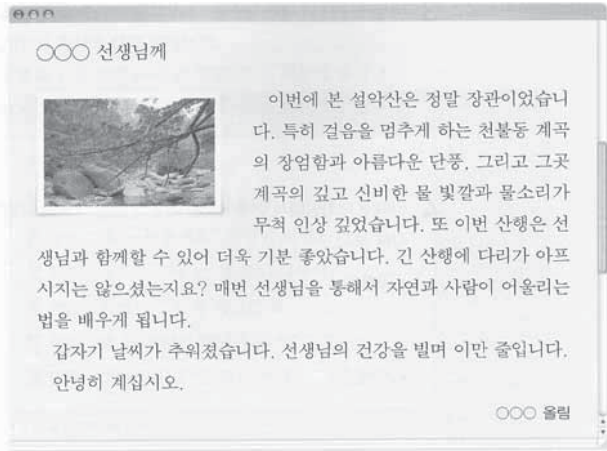
### 전자 우편 써 보기

#### 알아 두기

전자 우편의 특징  
전자 우편은 일반 편지와 달리 보내는 즉시 상대방이 받을 수 있어 세계 어느 곳에서나 실시간으로 의견 교환이 가능하다. 또한 글은 물론 그림, 사진 등과 동영상도 담긴 편지를 전송할 수 있으며, 많은 사람에게 동시에 보낼 수도 있다.

다음 글과 전자 우편을 읽고, 이와 유사하게 가까운 사람에게 보내는 따뜻한 전자 우편을 한 편 써 보자.

사람들의 의사소통 수단은 편지에서 전화로, 인터넷 전자 우편이나 휴대 전화 쪽지로 다양해지고 있다. 물론 전자 우편이나 휴대 전화 쪽지를 통한 의사소통은 전화나 편지에 비해 인간적인 정이 덜 느껴진다는 사람도 있다. 그러나 전자 우편의 발달은 그동안 전화에 자리를 빼앗겼던 편지의 세계를 되찾아 주는 일에 기여할 수 있다. 전화는 아무래도 편지만큼 자기의 속 깊은 감정이나 문학적인 분위기를 전달하기에 마땅치 않다. 편지 쓰는 일의 번거로움으로 인해 잃어버렸던 아름다운 세계를 편리한 전자 우편으로 되찾아 매마른 현대 생활을 운택하게 할 수 있다. 그런데 어떻게 하면 전자 우편이 편지의 장점까지 갖출 수 있을까? 아래는 그런 편지의 장점을 지닌 인터넷 전자 우편의 예이다. 간결하면서도 예의를 갖추고 정감이 흐르는 전자 우편을 읽으며 그 답을 찾아보자.



□ 인지적 차원에서 벗어나 정의적 차원을 강조하는 문법 교육 내용이 확대될 필요가 있음..

## 5. 맺음말

□ 남은 과제 : 맥락 관련 교육 내용의 위계화 방안은 없는가? 언어적 맥락, 상황적 맥락, 사회 문화적 맥락이 하나의 위계화 기준으로 작용할 가능성은 없는가?

□ 문법 영역에서 맥락 관련 교육 내용의 위계화 가능성 탐색

언어적 맥락 : 언어 사용자의 의도에 맞게 적절한 언어 형식을 취하고 있는가?

상황적 맥락 : 청자 혹은 독자를 고려해 상황에 적절한 발화 형식을 취하고 있는가?

사회 문화적 맥락 : 자신이 속한 언어 공동체의 언어 관습을 파악해 이를 적절히 활용하고 있는가?

## ■ 참고문헌

- 김상욱(2009), 「2007 개정 국어과 교육과정 속 문학 영역의 비판적 검토」, 『국어교육』 128, 한국어교육학회.
- 김슬옹(2009), 「2007년 개정 국어과 교육과정 ‘맥락’ 범주의 핵심 교육 전략」, 『국어교육학 연구』 36, 한국어교육학회, pp255-286.
- 김재봉(2007), 「2007년 개정 국어과 교육과정과 맥락의 수용 문제」, 『새국어교육』 77, 한국국어교육학회, pp69-97.
- 박병철(2003), 「비트겐슈타인과 문법」, 『철학』 77, 한국철학회, pp103-124.
- 서울대 국어교육연구소(1999), 『국어교육사전』, 대교출판.
- 손영애(2007), 「새로운 국어과 교육과정 시안에 대한 몇 가지 소론」, 『국어교육』 122, 한국어교육학회, pp117-144.
- 신명선(2008), 「개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 31, 한국어교육학회, pp357-392.
- 이정민 외(1987), 『언어학사전 3판』, 박영사.
- 임천택(2007), 「새 국어과 교육과정의 내용 선정 범주 ‘맥락’의 현장 소통 방안」, 『청람어문교육』 36, 청람어문교육학회, pp109-141.
- 장경희(2009), 「국어 연구의 현황과 전망」, 『한국어학』 45, 한국어학회, pp1-26.
- 전영주·서혁(2007), 「텍스트 기반 문장종결 표현 교수·학습 방법」, 『교과교육학연구』 11-2, 이화여대 교과교육연구소, pp583-604.
- 정혜승(2007), 「2007년 개정 국어과 교육과정의 비판적 점검」, 『우리말교육현장연구』 1, 우리말교육현장학회, pp163-188.
- 조운형(2006), 「국어과 교육과정 해석의 상황과 양상 연구-구건설화 제재 활용 단원을 중심으로」, 『문학교육학』 20, 한국문학교육학회, pp169-198.
- 주경희(2003), 「학교 문법 용어 검토-의미론·화용론 준야를 중심으로」, 『국어국문학』 134, 국어국문학회, pp99-122.
- 주세형(2007), 「텍스트 속 문장 쓰기와 문법」, 『한국초등국어교육』 34, 한국초등국어교육학회, pp409-443.
- 주세형(2008), 「교실 문화 개선을 위한 문법 교수 학습 방법 개발의 방향」, 『청람어문교육』 38, 청람어문교육학회, pp67-104.
- 진선희(2009), 「국어과 교육 내용 ‘맥락’의 구형 방향」, 『국어교육연구』 45, 한국어교육학회, pp245-286.
- 최웅환(2009), 「문법 교육에서의 교수적 변환」, 『국어교육연구』 45, 한국어교육학회, pp321-346.
- 한국교육과정평가원(2006), 국어과 교육과정 개정 시안 수정·보완 연구, 2006년도 교육과정 개정 연구 위탁 과제 답신.
- 2011 개정교육과정 연구진(2011.04), 2011 국어과 교육과정 개정을 위한 교육과정 개발 방향 토론회 자료집, 교과부 공모 사업.
- 2011 개정교육과정 연구진(2011.06), 2011 국어과 교육과정 개정을 위한 교육과정 개발 방향 3차 토론회 자료집, 교과부 공모 사업.
- 2011 개정교육과정 연구진(2011.07), 2011 국어과 교육과정 개정을 위한 교육과정 개발

방향 공청회 자료집, 교과부 공모 사업.

- Arthur C. Graesser & Keith K. Millis & Rolf A. Zwaan (1997), Discourse Comprehension, *Annual Review of Psychology* vol. 48, pp163-189.
- Givón, Talmy (2005), Context as Other Minds, John Benjamins.
- van Dijk (1994), Context models in discourse processing In Herre van Oostendorp & Susan R. Goldman, *The construction of mental representations during reading*, L. Erlbaum Associates, pp123-148.
- van Dijk (1997), Cognitive Context Models and Discourse In Maksim Stamenov ed., *Language structure, discourse, and the access to consciousness*, pp189-226.
- Eyal Sagi (1992), Context and the Processing of Discourse: Priming and Discourse Comprehension, (Ed.) *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*.
- Zwaan, Rolf A. & Radvansky, Gabriel A. (1998), Situation Models in Language comprehension and memory, *Psychological Bulletin*, Vol. 123(2), pp162-185.

□ 토론 □

## 문법교육에서 맥락의 수용 문제

이영호(한국외대)

교육과정 개정 작업이 언제나 그러하듯이 이번 2011 개정 과정에서도 역시 크고 작은 이슈에 대한 열띤 토론이 이어졌는데 그 중 하나가 ‘맥락’의 처리 문제였습니다. 내용 체계표상의 내용 범주명에서 ‘문화’라는 포괄적인 용어를 내세워서 녹여내는 안, ‘맥락과 실제’로 명시적으로 드러내는 안 등이 제안되었다가 최종 공청회 자료(2011.07)에서는 ‘지식’ 범주의 하위 요소로 배치되었습니다. ‘맥락’ 범주가 처음 등장했던 2007 개정 교육과정기부터 그 모호한 성격으로 인해 토론의 주요 대상이 되었고 또 후속 연구가 비교적 활발하게 이루어졌음에도 불구하고 아직도 ‘맥락’이 학계에서 합의된 안정적 지위를 얻고 있는 못하는 실정을 보여준다고 할 수 있을 것입니다.

이 발표문에서는 이 점에 주목하여 국어교육 각 영역별로 맥락이 어떻게 수용되었는지 살펴보고 특히 문법 영역에서 맥락을 어떻게 다루어야 할 것인지에 대해 제안하고 있습니다. 교육과정 개정 및 이에 따른 새 교과서 개발을 앞두고 있는 시점에서 본 논의가 매우 생산적인 파급력을 가지게 될 것으로 기대하며 논문을 읽으면서 궁금했던 점에 대해서 발표자에게 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하도록 하겠습니다.

### 1. ‘내용 요소의 예’에서 ‘맥락’ 관련 내용 요소를 추출하는 문제

영역별 맥락의 수용 양상을 ‘내용 요소’를 기준으로 살펴보는 것이 과연 적절한지 의문입니다. 교육과정 해설서에 언급된 대로 ‘내용 요소는 하나의 예시’이고 ‘지식→기능→맥락’의 순서를 따르고 있다고 하지만 뒷부분에 언급된 내용을 기계적으로 ‘맥락’으로 처리하면서 맥락의 구현 양상을 밝히기에는 다소 무리가 있어 보입니다. 발표문에서도 ‘지식과 기능 내용 선정 범주에서도 맥락 관련 내용이라 볼 수 있는 내용 요소가 포함되어 있음’이라고 하면서 예를 들고 있는데, 이는 애초에 ‘내용 요소의 예’로 선정된 것들이 엄격하게 각각의 내용 범주를 엄두에 두고 있지 않았기 때문이고, 그러므로 이것을 토대로 영역별 맥락의 구현 양상을 밝히기에는 어렵지 않을까 하는 의문이 조심스럽게 들었습니다.

### 2. ‘지식’, ‘기능’, ‘맥락’을 동일 층위에서 처리하는 문제

1번과 관련하여 더 근본적인 의문은 6~11쪽의 표가 ‘지식’, ‘기능’, ‘맥락’을 대등하게 동일 층위에 놓고 구분하고 있는 것으로 보인다는 점입니다. 2007 개정 교육과정 내용 체계표<sup>3)</sup>에서 내용 범주의 배치를 보면 ‘지식’, ‘기능’, ‘맥락’의 관계를 중층적으로 제시하면서 점선으로 표현하여 ‘맥락’이 ‘지식’, ‘기능’과 분리되어 존재하는 것이 아닌 통합적으로 존재



하며 실제적인 텍스트 수용·생산의 맥락 속에서 자연스럽게 지식과 기능이 학습되도록 하고자 하는 의도를 표현하고 있다 하겠습니다. 물론 이 발표문은 각 영역별로 ‘맥락’이 교육과정에서 어떻게 수용되고 있는지 그 양상을 밝히는 것을 목적으로 하고 있으므로 ‘맥락’을 다른 것들과 분리시켜 살펴보는 것이 필요하지만 제시된 표와 같은 방식은 ‘맥락’이 마치 ‘지식’, ‘기능’과는 본질적인 별개의 어떤 것이라는 왜곡된 인상을 줄 수도 있어 보입니다.

### 3. 문법 영역에서 고유하게 설정된 ‘맥락’ 범주의 하위 요소를 간과한 문제

2007 개정 교육과정에서 의도했던 ‘맥락’이 구체적으로 무엇을 의미하는지 살펴보기 위해서는 체계표 상에 드러난 하위 요소를 염두에 둘 필요가 있을 것입니다. 말하기/듣기/읽기/쓰기 영역에서는 ‘상황 맥락’과 ‘사회·문화적 맥락’으로, 문법 영역에서는 ‘국어 의식’과 ‘국어 생활 문화’로 달리 설정하고 있는데, 본 발표문에서는 이에 대한 언급이 전혀 없이 동일하게 처리하고 있는 것 같습니다. ‘문법 교육에서 맥락의 수용 문제’라는 논문 제목으로 보면 문법 영역에 초점을 맞추었을 것으로 기대했는데, 전체 영역을 두루 살펴보느라 초점이 조금 흐려진 것 같습니다.

### 4. 그 밖의 것들

서론에서 2007 개정에서 ‘내용 범주’였던 ‘맥락’이 어떤 특성이 있기에 2011 개정에서는 ‘지식’ 범주에 포함된 것인지에 대한 논의를 하는 것으로 밝히고 있으나 II-2,3장에서 각각의 특징에 대한 내용만 있고, 이 둘의 연관성에 대한 구체적인 언급은 없어서 아쉬웠습니다<sup>4)</sup>.

IV-1장에서 문법 영역에서 맥락 관련 교육 내용 구현 방향으로 ‘정확성 중심’의 문법 교육관과 ‘효과성 중심’의 문법 교육관을 대비하고 사회 문화적 맥락(효과성 중심)이 강조된 문법 교육 내용을 모색해야 한다고 역설하고 있습니다. 이 두 문법 교육관은 일면 배타적인 성격이 있기도 하지만 ‘정확성’이 ‘효과성’의 바탕이 되므로 교육관을 ‘이동’할 것이 아니라 ‘정확성’과 ‘효과성’ 모두 문법 교육에서 지속적으로 강조되어야 하는 것이라는 생각이 들었습니다.

완성된 원고가 아니라 아직 진행 과정 중에 있는 핵심 내용 요약 형식으로 된 발표문을 바탕으로 토론문을 쓴 것이라 미숙한 토론자가 발표자의 뜻을 왜곡하여 이해한 부분이 많았을 것 같습니다. 학술발표대회 현장에서 선생님의 생생한 발표를 통해 더 많이 배우고 궁금한 점들이 해결되리라 기대합니다.

---

4) ‘맥락’이 ‘지식 범주’의 하위 영역으로 들어간 것에 대해 토론자의 개인적인 생각은 임천택(2007)과 유사합니다.

맥락을 지식이나 기능과 동일 수준의 변별성을 가지는 내용으로 보기는 어렵다. 맥락은 ‘존재하는 것’이지만, 지식은 ‘아는 것’, 기능은 ‘하는 것’이다. 언어 수행에 작용하는 것은 크게 아는 것(지식)과 하는 것(기능) 두 가지로 나눌 수 있다. 맥락은 이도저도 아닌 ‘알아야 할 대상’으로 존재한다. 지식과 기능은 인식 기준이 ‘주체’이지만, 맥락은 인식 기준이 ‘객체’이다. 맥락은 이해나 탐구의 ‘대상’으로서 학습자가 지식의 형태로 가져야 하는 것이지 그 자체를 내면화할 수 있는 것은 아니다. 따라서 ‘맥락에 대한 이해는 ‘지식’으로 대체가능하므로... (하략)’. (임천택, 2007:123)