

제35회 한말연구학회 전국학술대회

일시 : 2012. 2. 10. (금)

장소 : 건국대학교 서울캠퍼스 산학협동관 107호(제1발표장), 111호(제2발표장)

주관 : 국어 어휘사와 어휘 교육

주최 : 한말연구학회

개회식(제1발표장) 사회: 허재영(단국대)	
9:00~ 9:30	등록 및 접수
특강	
9:30~ 10:20	한국어 말소리와 한글 기호의 관련성 리의도(춘천교대)
<휴식> 10: 20~10: 30	
주제 발표 사회: 강홍구(공주대)	
10:30~ 11:10	단어 개념의 역동적 구성 과정과 담론 발표: 신명선(인하대) 토론: 오현아(강원대)
11:10~ 11:50	<현대 한국어 단어족 사전> 연구 서설 발표: 김양진(고려대) 토론: 박동근(건국대)
<점심 시간> 12:00 ~ 1:30	
제1부	<제1분과> 국어학
	사회: 전정미(상명대)
1:30~ 2:00	'명사-시키다' 동사에 대한 연구 발표: 유혜원(단국대) 토론: 이동혁(부산교대)
2:00~ 2:30	『석보상절』의 협주에 나타난 선어말 어미 '-오-' 연구 발표: 정수현(건국대) 토론: 한성일(경원대)
2:30~ 3:00	색 인지와 색채 표현의 상관성-중학생을 대상으로- 발표: 이현희(고려대) · 신호철(경기대) 토론: 김일환(고려대)
제2부	<제2분과> 국어사
	사회: 허원욱(건국대)
	결말에 대한 통시적 연구 발표: 이동석(청주대) 토론: 고은숙(동국대)
	국어 명사 파생 접미사의 변천-국어 어휘집을 중심으로- 발표: 최대회(송담대) 토론: 김병진(건국대)
	가라어의 흔적을 찾아서 발표: 최중호(동의대) 토론: 김슬옹(동국대)
<휴식> 3:00 ~ 3:10	
제2부	<제1분과> 국어 교육
	사회: 허재영(단국대)
3:10~ 3:40	내용 중심의 쓰기 단원 구성 방안 발표: 이은주(경북대) 토론: 윤재연(건국대)
3:40~ 4:10	조선 시대 한글 서체의 이해와 교육적 접근 발표: 박보현(고려대) 토론: 양세희(고려대)
4:10~ 4:40	명사 의미 속성을 활용한 교육 내용 구성 발표: 고춘화(경북대) 토론: 정성미(강원대)
제2부	<제2분과> 한국어 교육
	사회: 김용경(경동대)
	어휘의 연상의미를 활용한 문화교육 방안 발표: 윤주한(한국외대) 토론: 유소영(단국대)
	여성결혼이민자의 문화 적응 스트레스 고찰과 해소 방안 연구-전래동화를 활용하여- 발표: 이오암(한국외대) 토론: 고경민(건국대)
	창의성 계발을 위한 문법교육 자료 개발 연구 발표: 김홍범(한남대) 토론: 김한샘(국립국어원)
<폐회>	

<차 례>

[특 강]

리의도(춘천교대)	한국어 말소리와 한글 기호의 관련성.....	1
-----------	--------------------------	---

[주제 발표]

신명선(인하대)	단어 개념의 역동적 구성 과정과 담론.....	17
오현아(강원대)	토론.....	33
김양진(고려대)	<현대 한국어 단어족 사전> 연구 서설.....	36
박동근(건국대)	토론.....	53

[제1-1분과]

유혜원(단국대)	‘명사-시키다’ 동사에 대한 연구.....	57
이동혁(부산교대)	토론.....	72
정수현(건국대)	『석보상절』의 협주에 나타난 선어말어미 ‘-오-’ 연구.....	74
한성일(경원대)	토론.....	84
이현희(고려대)·신호철(경기대)	색 인지와 색채 표현의 상관성.....	
	-중학생을 중심으로-	86
김일환(고려대)	토론.....	101

[제1-2분과]

이동석(청주대)	겹말에 대한 통시적 연구	104
고은숙(동국대)	토론.....	117
최대회(송담대)	국어 명사 파생 접미사의 변천 - 국어 어휘집을 대상으로-	119
김병건(건국대)	토론.....	139
최중호(동의대)	가라어의 흔적을 찾아서.....	141
김슬옹(동국대)	토론.....	153

[제2-1분과]

이은주(경북대)	내용 중심의 쓰기 단원 구성 방안.....	158
윤재연(건국대)	토론.....	170
박보현(고려대)	조선 시대 한글 서체의 이해와 교육적 접근.....	172
양세희(고려대)	토론.....	186

고춘화(경북대)	명사 의미 속성을 활용한 교육 내용 구성.....	188
정성미(강원대)	토론.....	201

[제2-2분과]

윤주한(한국외대)	어휘의 연상의미를 활용한 문화교육 방안.....	204
유소영(단국대)	토론.....	216
이오암(한국외대)	여성결혼이민자의 문화 적응 스트레스 고찰과 해소 방안 연구 -전래동화를 활용하여-	218
고경민(건국대)	토론.....	228
김홍범(한남대)	창의성 계발을 위한 문법교육 자료 개발 연구	230
김한샘(국립국어원)	토론.....	238

【 특 강 】

한국어 말소리와 한글 기호의 관련성

리의도(춘천교대)

<차례>

1. 들머리
 2. 한국어 음소와 한글 기호
 3. 한국어 음절과 한글 기호
 4. 마무리
- 참고문헌

1. 들머리

오늘날 한국어는 중요한 국제어 가운데 하나이다. 한겨레만이 아니라 세계 사람들이 함께 배우고 사용하는 언어이다. 그런데 한국어와 한글에 관한 표준이나 개념이 모호하거나 불합리한 점이 곳곳에 있으며, 그 결과로 가르치고 배우는 데에 효과를 떨어뜨리고 있다. 이러한 사정은 나라의 안팎이 다르지 않다.

이 자리에서는 그러한 문제 가운데 한국어 말소리(음소와 음절)와 한글 기호(낱자와 글자)와의 상관성과 관련된 내용에 대하여 살펴 주의를 환기하고, 몇 가지 제언을 하고자 한다. 여기서 대상으로 하는 ‘한국어’는 현대 표준 한국어이다.

2. 한국어 음소와 한글 기호

2.1. 표준 한국어의 음소

2.1.1. 자음 관련 규정 : 두루 아는 바와 같이, 「표준 발음법(1988)」에는 다음과 같은 규정이 있다. 바로 이것이 표준 한국어의 자음에 관한 유일한 규정이다. 『고등학교 문법(2002)』¹⁾에서도 이 내용대로 기술하였다.

(1) 제2항. 표준어의 자음은 다음 19개로 한다.

1) 이것은 초등학교 중등학교 교육과정 중에서 한국어에 관한 지식을 다루는 유일한 교과서였다.

(5) 현대 표준 한국어의 이중모음

반\홀	/a/	/ɛ/	/ʌ/	/e/	/o/	/ø/ㅟ	/u/	/ü/ㅟ	/w/-	/i/
/j/	ㅟ	ㅟ	ㅟ	ㅟ	ㅟ		ㅟ			
/w/	ㅟ	ㅟ	ㅟ	ㅟ						ㅟ
/ㅟ/										ㅟ

(5)에서 유의할 점은 이중모음의 영역, 곧 ‘반(홀소리)’¹³⁾ /w/ 줄에 /기/가 있는 점이다. 이것은 ‘이중모음’ /기/이다. 표에서 보다시피, 이중모음 /기/는 국제음성기호로는 /wi/¹⁴⁾로 표기되는데, 홀소리 /ü/와는 음가가 아주 다른 별개의 소리이다.

앞의 (2)에서 보았듯이, 제5항에서는 이러한 사실을 반영하지 않은 채 이중모음으로 11개를 제시한 것이다. 2.1.1에서와 같이, 이 역시 말소리와 낱자와의 불일치 사례를 놓친 결과이다.

2.1.4. 모음·이중모음과 관련한 혼동과 오류의 실상 : 2.1.3에서 규정 자체의 문제점을 지적하였거니와, 그런 규정이나마 충분히 이해하기만 하면 범하지 않을, 매우 비상식적인 오류가 많다. 비교적 흔히 접하는 오류나 혼동의 사례는 대체로 이리하다: ① 현대 표준 한국어의 /ㅟ, ㅟ, ㅟ, 기/를 ‘이중모음’이라 하는 사례, ② 현대 표준 한국어의 /ㅟ, ㅟ, ㅟ, ㅟ/를 ‘단모음’이라 하는 사례, ③ 현대 표준 한국어의 ‘단모음’ 수호를 7개나 8개나 9개로¹⁵⁾ 기술하는 사례.

지금까지 지적한 오해와 오류의 가장 중요한 원인은 한글에 대한 과도한 믿음인 것으로 파악된다. 한글은 한글이고 한국어는 한국어인데, 한글에 대한 믿음이 지나쳐서, 한국어 말소리—음소(phoneme)나 그 연쇄체—를 한글 낱자(字母, letter)와 동일시하며, 때로는 혼동하는 것이다. 다시 말하면 한글의 형태만으로 말소리를 판단해 버리는 것이다. 착각과 혼동은 인간의 특성이라 심히 탓을 것은 아니나, 국가 수준의 규정까지 그런 사정이나 문제는 가볍지 않다.

2.1.5. 모음·이중모음 규정의 개정안 : 2.1.2~2.1.4에서 논의하고 확인한 문제점을 해소하고 혼동과 오류를 줄이려면, 기본적으로 (2)에 올린 「표준 발음법(1988)」의 규정을 고칠 필요가 있다. 하나의 안을 제시하면 (6)과 같다.

(6) 제n항. 표준어의 홀소리는 다음 10개이다.

ㅟ ㅟ ㅟ ㅟ ㅟ ㅟ ㅟ ㅟ -¹⁶⁾

12) 현대 표준 한국어의 이중모음은 모두 상승적 이중모음, 곧 ‘반모음+모음’ 연쇄체이다.
 13) ‘반홀소리’에 관해서는 3.1.3에서 다시 논의할 것이다.
 14) [wi]는 입술 모양만 바꾸어(‘등글’에서 ‘안등글’로) 발음하는 소리를, [wi]는 입술 모양의 바꿈과 함께 혀의 위치도 바꾸어 발음하는 소리를 가리킨다. 이렇게 구분한다면 한국어의 이중모음 /기/의 발음은 [wi]로 적는 것이 좀더 정확하다. 허용(1983: 63) 참조.
 15) 개별적인 연구 결과의 기술이 아니라 보통교육 중심의 기술에서는 ‘표준 한국어’에 기초해야 하리라 본다.
 16) 배열 순서는 다르게 할 수도 있다. 제n+1항의 이중모음도 마찬가지.

[붙임] 니, 기는 각각 이중모음으로 발음할 수 있다.
제 $n+1$ 항. 표준어의 이중모음은 다음 12개이다.

ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅟ ㅡ ㅣ

[붙임] ‘이중모음 기’의 음가¹⁷⁾는 ‘홀소리 기’의 음가와 다르다.¹⁸⁾

새 규정은 대체로 위와 같은 정도는 되어야 할 것으로 본다. 말글 규정 관련 종사자와 연구자들의 많은 관심을 기대한다.

2.2. 표준 한글의 낱자

2.2.1. 표준 한글의 낱자 관련 규정 : 오늘날 한글의 최소 표기소(表記素)를 ‘낱자’(자모, 字母, letter)라 하며, 그것은 원칙적으로 음소(phoneme)에 대응된다. 이 낱자에 관하여 「한글맞춤법(1988)」에서는 다음과 같이 규정하고 있다.

(7) 제4항. 한글 자모의 수는 스물넉 자로 하고, 그 순서와 이름은 다음과 같이 정한다.

ㄱ ㄴ ㄷ ㄹ ㅁ ㅂ ㅅ ㅇ ㅈ ㅊ ㅋ ㅌ ㅍ ㅎ (이름은 생략)

ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅟ ㅡ ㅣ (이름은 생략)

[붙임 1] 위의 자모로써 적을 수 없는 소리는 두 개 이상의 자모를 어울려서 적
되, 그 순서와 이름은 다음과 같이 정한다.

ㄱ ㅌ ㅍ ㅍ ㅍ (이름은 생략)

ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅟ ㅡ ㅣ (이름은 생략)

[붙임 2] 사전에 올릴 적의 자모 순서는 다음과 같이 정한다.

자음 ㄱ ㄴ ㄷ ㄹ ㅁ ㅂ ㅅ ㅈ ㅊ ㅋ ㅌ ㅍ ㅎ

모음 ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅟ ㅡ ㅣ

현대 한글 낱자의 수효, 이름, 배열 순서에 관하여 규정해 놓았다. 물론 이것은 아주 새로운 내용은 아니고, 전체적으로 보면 종래 통용되어 온 내용을 정리한 수준이다(리의도 2003). 이체는 상식처럼 되었다.

2.2.2. 낱자 규정의 문제점 : 하지만 유심히 들여다보면 (7)에도 불분명하거나 오류를 유발할 만한 점이 있다. 2.1에서 논의한 내용과 관련되는 몇 가지를 지적하면 다음과 같다.

첫째, ‘자모’의 개념과 수효가 불분명하다. 그것은 [붙임 1]의 규정에서 비롯되는데, “두 개 이상의 자모”를 어울려서 적은 ㄱ ㅌ, ㅍ ㅍ, ㅍ ㅍ, ㅏ ㅑ, ㅓ ㅕ, ㅗ ㅛ, ㅜ ㅠ, ㅡ ㅟ, ㅡ ㅣ 등이 자모인지 아닌지를 판단하기 쉽지 않다. [붙임 2]의 “사전에 올릴 적의 자모 순서”라는 표현과 그 아래 목록을 보면, 이 열여섯 기호도 자모로 해석할 여지가 있으나, 더 앞서서 본 조항에 “한글 자모의 수는 스물넉 자”라는 규정이 있으니, 그러한 해석을 유보하게 된다. 하지만 자모가 아닌 것으로 처리하자 하니 적절한 이름이 없다.¹⁹⁾

17) 각주 4 참조.

18) ‘다만 1’부터 ‘다만 4’는 논외로 한다.

19) 북쪽의 맞춤법(1988)에서는 이들 16개도 나머지와 동등하게 “조선어 자모”로 규정하고 있는데, 이러한 처리는 「조선어 신철자법(1950)」에서부터의 전통이다. 리의도(2011) 참조.

그것은 ‘복합모음’을 먼저 연상하게 하므로 혼동의 여지를 줄이기 위하여 그것과 차별화하여 ‘합성낱자’라 한다.

셋째, 낱자를 기능, 곧 지시 대상에 따라 나눌 때에는, ‘닿소리낱자’와 ‘홀소리낱자’로 2분한다.

(9) 현대 한글의 낱자— 그 지시 대상에 따라²⁶⁾

┌닿소리낱자 : ㄱ ㅋ ㄴ ㄷ ㄸ ㄹ ㄴ ㄷ ㅁ ㅂ ㅃ ㅅ ㅆ ㅇ ㅈ ㅊ ㅊ ㅋ ㅌ ㅍ ㅎ (19자)

└홀소리낱자 : ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ 그와 ㅐ ㅖ ㅙ ㅚ ㅜ ㅡ ㅝ ㅞ ㅟ ㅡ ㅣ (21자)

위에서 보듯이, 홀소리를 표기하는 낱자는 물론이고 이중모음을 표기하는 낱자까지 홀소리낱자가 된다. 다시 말하면, 닿소리로 보면 홀소리와 이중모음은 엄연히 다르지만, 낱자의 시각 형태는 한 부류로 되어 있다. 세종 임금이 훈민정음을 창제할 때부터 그러하였다. 2.1.3과 2.1.5에서 확인한 대로 이중모음은 12개이고, 홀소리와 이중모음을 합하면 22개인데, 그것을 표기하는 홀소리낱자가 21자인 것은 낱자 ㄱ이 두 가지 기능²⁷⁾을 하기 때문이다.

셋째, 위에 내용을 일람표로 나타내어 보면 다음과 같다. 가로 세로를 두루 눈여겨 볼 필요가 있다.

(10) 현대 한글 낱자의 분류

지시 대상 시각형태	닿소리낱자	홀소리낱자	모두 (자)
단일낱자	ㄱ ㅋ ㄴ ㄷ ㄸ ㄹ ㅁ ㅂ ㅃ ㅅ ㅆ ㅇ ㅈ ㅊ ㅊ ㅋ ㅌ ㅍ ㅎ	ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅣ	24
합성낱자	ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ	ㅐ ㅖ ㅙ ㅚ ㅜ ㅡ ㅝ ㅞ ㅟ ㅡ ㅣ	16
모두(자)	19	21	40

*ㄱ은 양쪽으로 쓰임.

위의 표에서 실선으로 구획된 네 개의 칸에 있는 낱자들은 필요에 따라 각각 ‘단일 닿소리자’, ‘단일 홀소리자’, ‘합성 닿소리자’, ‘합성 홀소리자’로 일컬을 수 있으며, 합성 닿소리자는 그 특성을 살려 ‘쌍닿소리자’라 해도 좋겠다.²⁸⁾ 그리고 홀소리낱자는 그 지시대상에 따라 ‘모음자’와 ‘이중모음자’로 나눌 수도 있겠는데, 세로 점선은 그것을 표시한 것이다. 이 중에서 ‘합성 닿소리자’, ‘단일 이중모음자’와 ‘합성 모음자’에 관한 오해와 오류가 매우 많다.

26) ‘닿소리낱자’는 “닿소리자, 자음자모, 자음자, consonant letter” 등으로, ‘홀소리낱자’는 “홀소리자, 모음자모, 모음자, vowel letter” 등으로 일컬을 수 있다.

27) 낱자 ㄱ은 홀소리 /i/도 표기하고 이중모음 /wi/도 표기한다.

28) 각각 ‘단일 자음자’, ‘단일 모음자’, ‘합성 자음자’, ‘합성 모음자’, ‘쌍자음자’라 할 수도 있다.

3. 한국어 음절과 한글 기호

3.1. 표준 한국어의 음절

3.1.1. 이중모음을 홀소리와 구별하지 않고 기술한, 한국어의 음절 유형 : 한국어의 음절에 관한 공식 규정은 없다. 그런데 고등학생을 위한, 한국어 문법 교과서인 『고등학교 문법(2002)』에서, 한국어의 음절 구조는 다음과 같이 네 가지 형태로 실현된다고 기술하였다.

- (11) ◦모음 단독: 아, 야, 아, 여, ……
- 자음+모음: 가, 나, 다, 라, ……
- 모음+자음: 악, 약, 억, 역, ……
- 자음+모음+자음: 강, 낱, 독, 북, ……

이 교과서의 연원은 『고등학교 문법(1985)』이다. 그것은 문교부(교육부)에서 저작한, 최초의 ‘유일본’ 한국어 문법 교과서였으니, 흔히 ‘통일문법 교과서’로 불리었다. 그 때부터 그것은 대한민국 중앙정부의 교육 부서에서 발행하는, 유일본 문법 교과서로 오늘에 이르고 있다. (11)의 내용은 그 때부터 오늘까지 그대로 실려 있으니, 그 기간이 30년에 가깝다. 이러한 사정을 감안하면, 위의 내용은 ‘표준’이라 해도 과언이 아닐 것이다.

3.1.2. 3.1.1과 같은 음절 유형 기술의 문제점 : 한국어의 음절 구조를 위와 같이 기술하는 데에는, 2.1.1의 (2)에서 보았듯이, 이중모음도 ‘모음(홀소리, vowel)’이라는 인식이 전체되어 있다. 그런데 이 대목에는 결코 가벼이 넘길 수 없는 문제가 도사리고 있다.

첫째, 이중모음을 ‘홀소리’로 인식함은 이중모음을 ‘1개의 소리’로 본다는 것이다. 그러나 이중모음은 엄연히 2개가 합쳐진 소리인데, 그것을 하나라고 하는 것은 이성적인 처리가 아니다. 보편적인 처리도 아니다.

둘째, 현대 한국어의 이중모음 구조를 /g+q/로 나타낼 때에, 한국인은 /g/를 흔히 ‘반모음’이라 일컫지만, 그것을 ‘당소리(자음)’로 인식하는 외국인이 적지 않다. /g+q/를 /닿+홀/로 인식하는 외국인도 있는 말이다(3.1.3 참조). 그런 사람은 예컨대 /wa/와 /ka/의 음절 구조를 동일하다고 인식한다. 이러한 사실은 이중모음을 ‘홀소리’와 동일시하거나 ‘1개의 소리’로 처리하는 것이 불합리함을 보여 주는 방증이다.

셋째, 위와 같은 인식에 기초한 교수 방법은 한국어와 한글을 효과적으로 학습하는 데에 큰 장애가 된다. 한국어 모어 화자인 초등학생의 경우는 물론이고, 외국인 한국어 학습자의 경우도 마찬가지이다.

3.1.3. 이중모음을 홀소리와 구별하여 기술한, 한국어의 음절 유형 : 3.1.2에서 이미 드러났듯이, 한국어의 음절 유형을 기술하거나 설명할 때에 이중모음을 홀소리와 구별하여 처리하는 것이 합리적이다. 그렇게 하면 3.1.1에서 보인 음절 구조는 (12)의 8가지가 된다(리의도 1996 : 9).

아래에서 보듯이, 한국어 음절 구성에서 필수 요소는 홀소리(V)이며, 나머지는 모두 선택적이다.

- (12) ◦ V : /i, e, o, u, ……/ * V는 Vowel(홀소리, 모음),
 ◦ SV : /jə, jo, wɛ, wi, ……/ S는 Semivowel(반모음/반자음),
 ◦ VC : /ək, im, oŋ, ul, ……/ C는 Consonant(닿소리, 자음)를 가리킴.
 ◦ SVC : /jak, juŋ, wen, wip, ……/
 ◦ CV : /çi, kɬ, p^hu, tu, ……/
 ◦ CSV : /mjə, lju, kwa, s'wi, ……/
 ◦ CVC : /pek, sim, toŋ, nul, ……/
 ◦ CSVC : /mjut, mjəl, kwam, t^hwɛŋ, ……/

(12)에서 SV는 이중모음이니, 그것을 따로 세우지 않고 홀소리(모음)에 묶어 처리하면 앞의 (11)이 된다.²⁹⁾ 그런데 학자에 따라서는 S를 C로 처리하기도 한다. SV를 CV와 같은 유형으로, SVC는 CVC와 같은 유형으로 처리하는 것인데, 그렇게 하면 (12)의 8가지는 6가지가 된다(이호영 1996 : 130). 외국인 학습자에게 한국어를 교수할 때에는, 학습자의 음절 인식이 그렇다면, 그런 방법을 활용하는 것이 더 효과적일 수도 있을 것이다.

3.2. 표준 한글의 글자

3.2.1. 현대 한글의 글자 : 두루 알다시피, 한글은 낱자 단위로 창제하였으나, 실제 사용에서는 기본적으로 음절 단위로 덩어리를 지어서 쓴다. 그렇게 덩어리 지어서 표기한 한글 기호를 ‘글자’ 또는 ‘음절자’라 한다.³⁰⁾ 앞의 (12)에서 보인 8가지 음절 유형을 글자로 적어 보면 (13)과 같이 된다.

- (13) ◦ V : /i, e, o, u, ……/ ⇒ 이, 에, 오, 우, ……
 ◦ SV : /jə, jo, wɛ, wi, ……/ ⇒ 여, 요, 왜, 위, ……
 ◦ VC : /ək, im, oŋ, ul, ……/ ⇒ 억, 임, 응, 울, ……
 ◦ SVC : /jak, juŋ, wen, wip, ……/ ⇒ 약, 융, 웬, 워, ……
 ◦ CV : /çi, kɬ, p^hu, tu, ……/ ⇒ 지, 거, 푸, 트, ……
 ◦ CSV : /mjə, lju, kwa, s'wi, ……/ ⇒ 며, 류, 과, 쥘, ……
 ◦ CVC : /pek, sim, toŋ, nul, ……/ ⇒ 백, 심, 동, 눌, ……

²⁹⁾ 이문규(2004 106)에서는 한국어의 음절 유형을 다음과 같이 분류하여 보였다. 대체로 (11)과 (12)의 내용을 두루 고려한 셈이라 할 수 있다.

- ㄱ) ‘중성’형 ‘단순모음’ 하나로 된 것
 ‘이중모음’ 하나로 된 것
- ㄴ) ‘초성+중성’형 ‘자음+단순모음’으로 된 것
 ‘자음+이중모음’으로 된 것
- ㄷ) ‘중성+중성’형 ‘단순모음+자음’으로 된 것
 ‘이중모음+자음’으로 된 것
- ㄸ) ‘초성+중성+중성’형 ‘자음+단순모음+자음’으로 된 것
 ‘자음+이중모음+자음’으로 된 것

³⁰⁾ 음절 단위로 덩어리 지어서 표기한 한글 기호를 가리키는, 보편적인 용어가 없다. (초등학교) 교육과정에서 는 일찍부터 ‘글자’라고 해 왔는데, 확실히 정착되지는 못한 듯하다. 여기서는 그것을 눌러 쓰기로 한다.

◦ CSVC : /mjut, mjəl, kwam, t^hweg, ……/ ⇒ 문, 멀, 꺾, 땡, ……
얌, 없, 샷, 흙, ……

그런데, 음절 구조는 보지 않고, 글자의 시각 형태만을 기준으로 하면 (13)의 글자는 (14)에서 보는 바와 같이 “닿자+홀자”(가)와 “닿자+홀자+닿자”(나)의 부류로 나누어진다. 그 밖에 “닿자+홀자+닿자+닿자”(다)의 제3 부류의 글자가 더 있다.

- (14) 이, 에, 오, 우, …… (가) “닿소리자+홀소리자” (닿자 2개 모임)
- 여, 요, 왜, 위, …… (가)
- 억, 임, 응, 울, …… (나) “닿소리자+홀소리자+닿소리자” (닿자 3개 모임)
- 약, 음, 웬, 워, …… (나)
- 지, 거, 푸, 트, …… (가)
- 며, 류, 과, 쥘, …… (가)
- 백, 심, 동, 놀, …… (나)
- 문, 멀, 꺾, 땡, …… (나)
- 얌, 없, 샷, 흙, …… (다) “닿소리자+홀소리자+닿소리자+닿소리자” (닿자 4개 모임)

오래 전부터 (14)의 홀자 뒤에 오는 닿자를 ‘받침’이라 일컬어 왔으며, (나)에 쓰인 것과 같은 받침을 ‘홀받침’, (다)에 쓰인 것과 같은 받침을 ‘겹받침’이라 하고 있다. 그러니 겹받침을 포함한 (다)와 같은 글자를 ‘겹받침글자’, (나)와 같은 글자를 ‘홀받침글자’라 한다. (가)와 같이 받침이 없는 글자를 ‘민받침글자’라 한다.³¹⁾

3.2.2. 이른바 ‘기본 음절표’의 문제 : 아주 오래 전부터 한글을 가르칠 때에 다음 쪽의 (15)를 활용하여 왔는데, 지금도 그런 사정은 비슷하다. 다만 옛날에는 ‘반절표’나 ‘가갸표’라고 했는데, 광복 이후 어느 때부터 학교 교육에서 ‘기본 음절표’라고 일컫는 일이 많아졌다. 그런데 여기에는 중요한 문제가 도사리고 있다.

첫째, 제목과 내용이 일치하지 않는다. 제목은 ‘기본 (음절)’로 되어 있는데, 제시되어 있는 내용을 들여다보면 여러 유형의 음절이 섞여 있다. 이러한 사실은 옆에 나란히 제시한 (15)’—글쓴이가 (15)의 내용을 국제음성기호로 적음—를 보면 금방 드러난다. 그 속에는 V, SV, CV, CSV 형의 음절이 마구 섞여 있음을 확인할 수 있다(3.2.1 참조). 그리고 “다, 마, 바, 타, 파, …” 등 실제로 잘 사용하지 않는 음절까지 적잖게 포함되어 있다. 이런 내용을 ‘기본’이란 용어로 묶는 것은 매우 큰 잘못이다.

둘째, 목표점이 명료하지 않다. 다시 말하면, 이 표를 통하여 가르치려는 것이 한국어의 음절인지, 한글의 글자(민받침글자)인지에 대한 인식이 확실하지 않다. 그 역사를 아는 우리로서는, 한글, 그 중에서도 기본이 되는 민받침글자에 대한 교육을 목표로 했다고 이해한다. 그러니 표의 제목을 ‘기본 글자표’(나 ‘민받침글자표’)라고 해야 한다.

31) 더러 ‘무받침글자’라고 하는데, 적절하지 않은 것 같아 리의도(1996)에서 ‘민글자’를 제안한 바 있다.

(15) 기본 음절표

	ㄱ	ㅋ	ㆁ	ㄷ	ㅌ	ㅇ	ㅈ	ㅊ	ㅍ	ㅑ	ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅣ
ㄱ	가	까	갸	갓	갓	갓	갓	갓	갓	갓	갓	갓	갓	갓	갓	갓	갓	갓
ㄴ	나	까	냐	냐	냐	냐	냐	냐	냐	냐	냐	냐	냐	냐	냐	냐	냐	냐
ㄷ	다	까	다	다	다	다	다	다	다	다	다	다	다	다	다	다	다	다
ㄹ	라	까	라	라	라	라	라	라	라	라	라	라	라	라	라	라	라	라
ㅁ	마	까	마	마	마	마	마	마	마	마	마	마	마	마	마	마	마	마
ㅂ	바	까	바	바	바	바	바	바	바	바	바	바	바	바	바	바	바	바
ㅅ	사	까	사	사	사	사	사	사	사	사	사	사	사	사	사	사	사	사
ㅇ	아	까	아	아	아	아	아	아	아	아	아	아	아	아	아	아	아	아
ㅈ	자	까	자	자	자	자	자	자	자	자	자	자	자	자	자	자	자	자
ㅊ	차	까	차	차	차	차	차	차	차	차	차	차	차	차	차	차	차	차
ㅋ	카	까	카	카	카	카	카	카	카	카	카	카	카	카	카	카	카	카
ㅌ	타	까	타	타	타	타	타	타	타	타	타	타	타	타	타	타	타	타
ㅍ	파	까	파	파	파	파	파	파	파	파	파	파	파	파	파	파	파	파
ㅎ	하	까	하	하	하	하	하	하	하	하	하	하	하	하	하	하	하	하

(15)'

	ㄱ	ㅋ	ㆁ	ㄷ	ㅌ	ㅇ	ㅈ	ㅊ	ㅍ	ㅑ	ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅣ
ㄱ	ka	kja	kΛ	kjΛ	ko	kjo	ku	kju	kι	kι								
ㄴ	na	nja	nΛ	njΛ	no	njo	nu	nju	nι	nι								
ㄷ	ta	tja	tΛ	tjΛ	to	tjo	tu	tju	tι	tι								
ㄹ	la	lja	lΛ	ljΛ	lo	ljo	lu	lju	lι	lι								
ㅁ	ma	mja	mΛ	mjΛ	mo	mjo	mu	mju	mι	mι								
ㅂ	pa	pja	pΛ	pjΛ	po	pjo	pu	pju	pι	pι								
ㅅ	sa	sja	sΛ	sjΛ	so	sjo	su	sju	sι	sι								
ㅇ	a	ja	Λ	jΛ	o	jo	u	ju	ι	ι								
ㅈ	ča	čja	čΛ	čjΛ	čo	čjo	ču	čju	čι	čι								
ㅊ	č ^h a	č ^h ja	č ^h Λ	č ^h jΛ	č ^h o	č ^h jo	č ^h u	č ^h ju	č ^h ι	č ^h ι								
ㅋ	k ^h a	k ^h ja	k ^h Λ	k ^h jΛ	k ^h o	k ^h jo	k ^h u	k ^h ju	k ^h ι	k ^h ι								
ㅌ	t ^h a	t ^h ja	t ^h Λ	t ^h jΛ	t ^h o	t ^h jo	t ^h u	t ^h ju	t ^h ι	t ^h ι								
ㅍ	p ^h a	p ^h ja	p ^h Λ	p ^h jΛ	p ^h o	p ^h jo	p ^h u	p ^h ju	p ^h ι	p ^h ι								
ㅎ	p ^h i																	
	ha	hja	hΛ	hjΛ	ho	hjo	hu	hju	hι	hι								

셋째, 어려우며 실용성이 낮다. 그것은 한국어의 음절 유형을 고려하지 않은 데에서 비롯된 결과이다. 이 표가 글자 교육용이라 하더라도 마땅히 한국어 음절의 사정을 반영해야 한다. 왜냐하면 한글은 진공 속에 따로 존재하는 것이 아니고, 기본적으로 말소리를 표기하는 것이기 때문이다. 현실의 말소리를 반영하면 실용적인 문자 학습이 되어, 학습의 효과도 배가될 것이다.

3.2.3. 새로운 ‘글자표’ 제안 : 이른바 ‘기본 음절표’가 안고 있는 문제의 근원은 한국어와 한글을 혼동한 데에 있다. 그러니 문제를 해소하려면, 두 개념을 분별하여 이해하는 데에서 출발해야 하며, (15)와 같은 표는 기본적으로 입문기의 ‘한글’ 교육용임을 분명히 인식해야 한다. 그리고 더욱 중요한 것은 한글 교육도 한국어의 말소리를 바탕으로 해야 한다는 점이다.

이런 점을 두루 감안하고 반영하여, 입문기의 한글 교육용 자료로 (16)과 같은 표를 제안한다. 이 표의 특징 몇 가지를 들어 보면 다음과 같은데, 각 글자의 지시 대상, 곧 음절을 국제음성기호로 표기한 (16)’을 참고하면 쉬이 수긍할 수 있을 것이다.

첫째, 이 표는 한글 글자 교육용 자료이다. 하지만 한국어 음절 교육에도 이용할 수 있는데, 그럴 때에는 표의 제목을 ‘한국어 음절표’라고 해야 한다.³²⁾

둘째, 이 표는 표준 현대 한국어의 닿소리 18개³³⁾와 홀소리 10개를 중심으로 구성되어 있다. 다만, 이중모음으로 발음되는 경우가 많은 ㄴ와 ㄷ 열은 학습자의 상황을 고려하여 뒤—예컨대 ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ의 교육 순서도 적절히 조정할 수 있다.

셋째, 이 표에 등장하는 모든 글자의 지시 대상은 CV형 음절이다. 다만 V형의 음절이 한 줄

32) 표의 제목에 ‘기본’을 앞세울지는 더 생각해 보아야 할 문제이다. 다만 여기에 필요에 따라 ‘민발침글자’와 ‘열린음절’이라 상세화할 수 있을 것이다.

33) /h/은 낱말의 첫머리에 쓰이는 일이 없으므로 제외할 수밖에 없다.

는 데에 힘써야 할 것이다.

■ 참고 문헌

- 김정수(1990), 『한글의 역사와 미래』, 열화당.
- 김진우(2001), 『언어』 집더판, 탑출판사.
- 김차균(1988), 『나랏말의 소리』, 태학사.
- 리의도(1993.04), 『오늘이 국어 무엇이 문제인가』, 어문각.
- 리의도(1996.12), “현대 한글의 낱자와 글자에 대한 고찰”, 교육연구 제14집, 춘천교육대학교 초등교육연구소.
- 리의도(1999.12), “우리 말글살이의 현실 문제에 관한 종합적 연구”, 한글 제246호, 한글학회.
- 리의도(2003.03), “한글 낱자에 대한 통시적 고찰”, 한글 제259호, 한글학회.
- 리의도(2004.10), 『이야기 한글 맞춤법』, 석필출판사.
- 리의도(2005.10), 『올바른 우리말 사용법』, 예담.
- 리의도(2011.05), “한국어 한글 표기법의 역사적 흐름”, 전국 국어학 학술 대회 발표 논문집, 한글학회.
- 배주채(2003), 『한국어의 발음』, 삼경문화사.
- 이문규(2004), 『국어 교육을 위한 현대 국어 음운론』, 한국문화사.
- 이호영(1996), 『국어 음성학』, 태학사.
- 채준기·박영수(1980), 『영어 언어학』, 형설출판사.
- 허웅(1983), 『국어학』, 샘문화사.
- 허웅(1985), 『국어 음운학』, 샘문화사.
- KBS 한국어 연구회(1987), 『방송언어 변천사』, 한국방송사업단.
- 박창해(1961), 기술언어학 개론, 경문사. H.A. Gleason(1955), *An Introduction to Descriptive Linguistics*.
- 이현복(1980), 표준 영어 발음, 과학사. John Trim(1971), *English Pronunciation Illustrated*.
- 허발 등 3인(1990), 현대 음운론, 도서출판 여하. Gottfried Meinhold und Eberhard Stock(1982) *Phonologie der deutschen Gegenwartssprache*.

【 주제 발표 】

단어 개념의 역동적 구성 과정과 담론

신명선(인하대)

<차 례>

1. 서론
 2. 단어의 개념과 백과사전적 의미관
 3. 단어의 개념과 담론 구성
 4. 어휘 선택과 담론 구성 전략
 5. 결론
- 참고문헌

1. 서론

<연구 목적>

인지의미론의 백과사전적 의미관에 기대어, 단어의 개념 구성 과정과 담론 구성 과정의 관계를 고찰함.

<연구 내용>

백과사전적 의미관을 중심으로 본고의 관점을 제시한 후(2장), 담론에서 단어의 개념 구성 양상을 유형화하고(3장), 담론에서 어휘 선택이 갖는 전략적 측면을 제시함(4장).

<연구 자료>

MBC 100분 토론 자료

2. 단어의 개념과 백과사전적 의미관

○ 기존 의미론에서의 단어 의미

: 스테레오타입 (stereotype)과 핵심 의의 (core sense), 그리고 의사소통

1) 단어 의미 (Meaning)

단어의 외연은 사회적으로 결정되는 경향이 있다. 이 때 ‘사회적으로’라는 말은 첫째, (‘일정한 자질의 필요충분조건인 합’처럼 엄격하게 결정된다기보다는) 어떤 일정한 기준에 의해 그 사용이 인가되는 방식(indexically, 즉 token-reflective)으로, 둘째, 당대의 패러다임의 지배를 받는 방식으로, 셋째, 실제 세계의 속성에 의해 결정된다는 의미이다. 즉 단어의 ‘외연’은 ‘사회’와 ‘실제 세계’라는 두 가지 요소의 영향을 받는다.

의미는 외연이나 내포에 의해 구별될 수 없다. 그렇다면 내포(의미)가 외연을 결정하지는 않지만 의미는 결정한다고 볼 수 있을까?! 아니면 의미를 실체(외연 중의 어떤 것)의 순서

쌍(ordered pair)로 구별할까? 비교적 분명한 것은 외연의 결정을 설명하는 것은 사회언어학적이고 개인의 능력을 기술하는 것은 심리언어학적이라는 점이다.

2) 스테레오타입(stereotype)과 의사소통

사람들은 대개 스테레오 타입에 근거해 소통한다. 통사적 규칙이 있는 것처럼 ‘의미적 체계’ 혹은 ‘최소한의 기준’을 제공하는 의미 규칙이 존재하며 그것은 문화, 화제 의존적이다. 스테레오 타입은 보통 관습적이다. 그런데 어떤 단어의 스테레오타입 중 어떤 자질은 의무적으로 꼭 알아야 하고 또 어떤 것은 그렇지 않고 선택적(option)이다. 경우에 따라 스테레오타입이 의사소통이나 실제 세계를 제대로 이해하게 하는 것을 오히려 방해할 수도 있다.

3) 의미적 표지(Semantic Marker)

호랑이가 동물이라는 속성과 줄무늬를 갖는다는 속성은 서로 다르다. 전자는 매우 중핵적이거나 보편적(centrality or universality)인 것으로서, 분류 체계에 영향을 미친다. 이것은 범주-지시자(category-indicators)이거나 의미적 표지이다. Katz & Forder는 범주 지시자와 구별자(distinguisher)를 구별했는데 전자는 핵심적인 자질이고 후자는 핵심적인 자질을 제외한 남은 자질들이다. 핵심적 자질들이 스테레오타입으로 드러나며 스테레오타입은 관습적, 사회적으로 결정되는 경향이 있다. 그리고 그것들이 의미적 표지(semantic marker)가 된다.

4) 핵심 의의(core sense)와 의사소통

예컨대 물이 갖는 다양한 자질들(현대 과학으로 밝혀내지 못한 것도 있을 수 있음)이 그 물의 의의(sense)가 될 수 있다. 그러나 모든 자질들이 의의가 되는 것이 아니라 사람들이 특별히 주목한 것만 의의가 된다. 사람들은 경우에 따라 핵심 의의(core sense)와 관계는 있지만 분명히 아닌 경우에도 그 단어를 사용한다(예: 플라스틱 호랑이를 가리켜 ‘저 호랑이 좀 봐’). 사람들이 어떤 물건의 어떤 자질에 관심을 갖느냐가 중요하다. 그것은 그 물건의 한 부분으로서 보통 구조적으로 중요한 것이다. 그것이 의미에 결정적인 영향을 미친다. 어떤 대상이 갖고 있는 모든 속성을 우리는 알 수 없다. 그 중 중요하게 간주되는 자질(indexical feature)을 중심으로 말할 뿐이다.

○ 인지의미론에서의 단어 의미: 백과사전적 의미관

1) 단어의 의미는 개념으로서, 그것은 백과사전적 의미와 결부되어 있다.

← 이는 인지의미론자들의 기본적인 가정이다.

← Fillmore & Atkins(1992)와 Langacker(1987)은 낱말이 절대로 문맥과 독립적으로 제시되지 않는다고 보면서 낱말이 항상 틀(frame)²⁾이나 영역(domains)³⁾과 관련해서 이해된다

1) 쌍둥이 지구에 있는 물의 분자식이 XYZ일 경우 지구의 물과 동일하다고 볼 수 있느냐 없느냐에 대한 의미론적 논란이 있었던 것은 잘 알려져 있다. 엄격한 관점(rigidity)에 의하면 동일한 물로 볼 수 없겠지만 사용 맥락 중심적(indexically) 관점에서 본다면 동일한 물일 수 있다. 한편 이 예에서 알 수 있듯이 단어의 내포가 외연을 결정하기는 어렵다.

2) Fillmore(1985)에 따르면 틀(frame)은 경험의 도식화(지식 구조)로서 개념적 층위에서 표상되고 장기 기억 속에 들어 있다. 틀은 인간 경험에서 나온 문화적으로 고정되어 있는 특정한 장면과 연상되는 요소와 실체를 관련짓는다.

3) Langacker(1987:147)에 따르면 영역(domains)은 필연적으로 인지적 실체, 즉 정신적 경험, 표상적 공간, 개념, 개념적 복합체이다.

고 주장한다. 틀이나 영역은 경험의 도식화를 나타내는데 그것은 지식 구조와 유사하다. 그것은 개념적 층위에서 표상되고 장기기억 속에 있으며 문화적으로 고정된 인간 경험의 특정한 장면이나 상황, 사건과 연상되는 요소와 실체를 관련시킨다.

← 백과사전적 지식은 구조화되어 있는데 이것은 어휘 항목의 의미 잠재력(meaning potential)(Allwood, 2003)이나 요지(purport)(Cruse, 2000)이 된다.

← 백과사전적 지식은 크게 ‘개별 지식’과 ‘공유된 지식’으로 구분 가능하며 이 때 ‘공유된 지식’으로는 ‘관습적 지식’을, ‘개별 지식’으로는 ‘총칭적 지식, 내재적 지식, 특징적 지식’을 들 수 있다.⁴⁾

2) 단어의 개념은 동적으로 구성되며 변화한다.

← Fillmore & Atkins(1992)와 Langacker(1987)은 낱말이 절대로 문맥과 독립적으로 제시되지 않는다고 하면서 단어의 개념은 구성되며 변화한다고 본다.

← “낱말은 장기기억에 저장되어 있는 비교적 잘 고착된 의미를 가지지만 언어에서 낱말의 의미는 본질적으로 변화무쌍하다. 낱말의 의미는 낱말이 사용되는 문맥에서 ‘온라인으로’ 구성된다. 인지의미론자들은 낱말이 의미를 휴대하고 있는 ‘그릇’이 아닌 의미 구성을 위한 ‘촉진제’라고 주장한다(Evans & Green 지음, 임지룡·김동환 옮김, 2008:229).

3) 단어의 개념은 구조적인 연결망을 갖고 있다.

← 단어의 개념이 백과사전적 지식과 결부되어 있고 변화하지만 무질서한 것은 아니고 구조적이다.

4) 전경-배경(Fillmore, 1985) 혹은 윤곽-바탕(Langaker, 1987)처럼 해당 개념 중 특정한 개념이 특정 문맥에서 더 활성화된다. 단어가 구체적인 의사소통에서 사용시 활성 지역(active zone)(Langaker, 1987)이 있다.

← 특정 문맥에서 단어의 모든 개념이 활성화되는 것은 아니다. 어떤 단어에 연상되는 의미는 그것이 사용되는 문맥의 결과로 ‘조종(modulation)’을 겪는다. 이것은 전형적으로 실체에 부여된 윤곽의 한 부분만이 특정한 발화 내에서 적절하거나 활성화된다는 것을 뜻한다.

← ‘이 빨간색 펜은 빨간색이 아니다.’의 의미가 해석되는 것은 앞의 ‘빨간색’과 뒤의 ‘빨간색’의 활성 지역이 다르기 때문이다. 예컨대 전자는 잉크색을 가리키며 후자는 펜대를 가리킬 수 있는데 이는 전자와 후자의 활성 지역이 다를 것을 의미한다.

→ “돈을 쉽게 쓰지 않는 사람은 stingy(인색한)나 또는 thrifty(검소한)으로 묘사된다. 이 두 낱말은 서로 다른 평가를 내리는 서로 다른 배경 틀과 관련하여 이해된다. 전자는 베품과 나눔이라는 평가 틀을 배경으로 부정적 평가를 나타내는 데 반해, thrifty는 자원 관리라는 틀과 관련이 있으며 이로 인해 긍정적인 평가를 나타낸다(Evans & green 지음, 임지룡·김동환 옮김, 2008)”

5) 인간은 시뮬레이션(simulation)(지각적 경험의 재연(enactment)을 가리킴) 능

⁴⁾ 관습적 지식: 널리 알려진 지식, 총칭적 지식: 본질상 특정적 지식이 아닌 일반적 지식, 내재적 지식: 해당 실체나 관계의 형태로부터 도출되는 지식, 특징적 지식: 해당 실체나 관계의 특유한 지식 (이상 Langaker, 1987에 근거함)

력을 갖고 있다. 시뮬레이터(simulator)는 관련된 상정을 통합하고 통일시키는 정신적 표상으로서 일종의 체계인데 이로 인해 우리는 단어의 개념을 시뮬레이션할 수 있다.

○ 본고의 전제와 자료

1) **전제:** 기존 의미론적 개념을 계승하지만 단어의 개념을 인지의미론의 백과사전적 의미관에 근거하여 이해함. 특히 단어의 개념이 유동적이어서, 구조적, 백과사전적으로 구성되며(구성되는 과정에 있으며), 단어의 개념이 어떤 방식으로 구성될 수 있는지를 인간은 시뮬레이션할 수 있고, 단어의 개념 중 특정 부분이 현저하게 부각될 수 있다는 점이 전제될 때, 담론의 구성 과정이 어떤 경우에는 단어 개념의 구성 과정이 될 수 있음.⁵⁾ 예컨대 토론은 담론을 구성해 가는 과정인데, 이 때에 단어의 개념이 논제에 따라서는 토론 진행 과정에 영향을 미치는 경우가 존재할 수 있음.

→ 부언하면>>

토론은 경쟁적 말하기 방식의 일종이지만 궁극적으로는 어떤 논제에 대한 해결책을 찾아 가는 과정임. 그런데 그러한 논쟁 과정에서 단어의 개념은 여러 가지 방식으로 토론의 진행에 영향을 미칠 수 있음. 예컨대 단어 개념에 대한 불일치는 논란의 단초가 되거나 이후 논의할 내용의 선택 등 토론의 진행 방향에 영향을 미칠 수 있음. 여기에는 해당 단어를 어떤 틀(Frame) 혹은 영역(domains)에서 바라보고 있는지, 어떤 부분만을 활성화하고 있는지(활성지역의 문제)의 문제도 포함됨. 또한 토론 과정 자체가 새로운 개념을 구성해 가는 과정이 될 수도 있음. 그 구체적인 양상은 실제 토론 자료에 대한 분석을 통해 밝혀야 함.

→ 이러한 측면에서 단어의 개념 구성과 담론의 진행은 일정한 관계를 맺을 수 있음. 본고에서는 단어의 개념 구성 및 그 과정과 관련이 있는 논제에 대한 토론을 실제로 분석해 봄으로써 단어의 개념이 담론의 구성에 어떤 영향을 미치는지(혹은 단어 개념이 담론 구성 시 이용되는 양상을) 살펴보고자 함. 또한 단어 선택 자체가 담론 구성 전략으로 작용할 수 있는지도 살펴보고자 함.

2) **분석 자료:** 분석 자료는 MBC 100분 토론 자료임. 실제 아래에서 이용되는 주 자료는 각각 <대마초 논란>(2005. 3. 10), <성범죄자 전자팔찌 논란>(2005. 4. 28), <체벌 논란>(2006. 7. 6.) 등.

3. 단어의 개념과 담론 구성

이 장에서는 단어의 개념이 담론 구성에 어떤 영향을 미치는지를 다음의 세 가지 양상을 중심으로 살펴보고자 함. (단어 개념이 담론 구성에 이용되는 세 가지 양상을 제시함.)

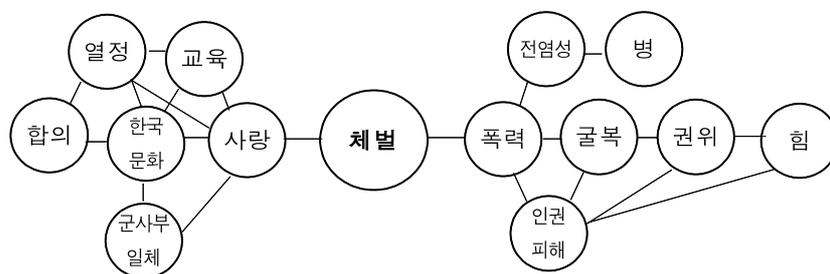
1) 단어의 개념 중 특정 구성 개념 강조: 일부 틀 강조

- 이해를 돕기 위해 산술적으로 도식화하면 이 경우는 '예컨대 단어 A를 구성하는 개념

5) 전문 영역의 논의 결과가 결국은 전문어로 수렴되는 현상도 고려할 수 있다.

a와 b가 있다고 할 때 A(a+b) 중 a 혹은 b만 강조하는 경우임'(A(a+b) → A(a) 혹은 A(b) 강조)

어떤 단어에 대한 개념 중 일부는 해당 언중들이 일정한 함의에 의해 공통적으로 갖고 있지만(전술한 스테레오타입(stereotype) 같은 것) 개별적으로 차이가 나기도 한다. ‘체벌’에 대해 우리 사회 언중들이 갖고 있는 개념은 여러 가지 백과사전적 지식과 연결되어 있는데, 이 개념은 특히 다음 그림처럼⁶⁾ 두 가지 틀(frame)과도 관련을 맺는다. 즉 우리는 ‘체벌’이 학생들에 대한 사랑 안에서 교육적 목적으로 이용될 수 있다고 생각하면서도 ‘체벌’은 교사의 권위와 힘에 의해 학생들을 폭력으로 다스리는 인권 피해의 한 예라고 생각하기도 한다. 머릿속사전(lexicon)에서 체벌과 관련된 개념망은 매우 복잡하여 다양한 틀과 관련되어 있을 텐데 그 중 ‘사랑’과 ‘폭력’이라는 두 가지 틀 안에서 다음과 같은 양상을 보일 수 있다. 그림에서 드러나듯 ‘사랑’과 ‘폭력’이라는 틀은 다시 ‘교육’이나 ‘의학’과 같은 다른 틀과 관련을 맺을 수 있다.



[그림1] ‘체벌’의 개념망 중 일부(예시)

‘체벌’이라는 하나의 개념이 ‘사랑’과 ‘폭력’이라는 두 가지 틀로만 확장을 해도 위치럼 복잡한 양상을 보이기 때문에 ‘체벌이 필요하다’와 같은 명제가 주어지면 이에 대한 생각은 사람마다 다를 수 있다. 즉 ‘체벌이 필요한가?’와 같은 명제에 대해 어떤 이들은 ‘그렇다’고 생각하는데 그 이유로 ‘체벌은 사랑의 매로서 교육적으로 유용하기 때문에’라고 대답할 것이고 또 어떤 이들은 ‘그렇지 않다’고 대답하는데 그 이유로 ‘체벌은 폭력의 예로서 학생들의 인권을 침해하기 때문에’라고 응답할 것이다. 이와 같은 담론의 형성 과정에서 ‘체벌’에 대해 각 개인이 갖고 있는 개념은 각 개인의 생각을 결정하는 데 일정한 영향을 미칠 수 있다.

물론 ‘체벌’에 대해서는 다양한 담론이 형성될 수 있는데, ‘체벌’에 대한 각 개인의 개념이 체벌이 필요한지 여부에 대한 논쟁 과정에 영향을 미치는 사례로 MBC 100분 토론 <체벌 논란>(2006. 7. 6.)을 들 수 있다. 이 토론의 논제는 ‘체벌은 금해야 한다’였는데, 이 토론에서 찬성자와 반대자가 ‘체벌’에 대해 갖고 있는 생각은 매우 달랐다. 이는 ‘체벌’이라는 단어 개념에 대한 근본적 인식 차의 반영이기도 했다.

체벌을 금해야 한다고 주장하는 찬성자 측의 논의를 살펴보면 전반적으로 ‘체벌은 곧 폭력이다’는 틀로 체벌을 언급하고 있다. 분량 관계상 주요 부분을 예시하면 다음과 같다.

6) ‘체벌’에 대해 갖는 개념은 2장의 논의에서 이미 드러난 것처럼 문화적으로 일정한 함의가 존재할 수 있으나 실제로는 사람마다 다르다. 이 그림은 우리 사회 언중들이 대개 ‘체벌’에 대해 갖고 있다고 상정할 수 있는 개념의 가능태를 도식화해 본 것에 불과하다. 이하 제시되는 단어 개념망 그림들도 모두 동일한 가정 하에 그려진 하나의 예시일 뿐이다.

<예시1>

① 하병수 / 토평중학교 교사

-상략- 교직 생활 10년인데 10년의 경험 속에서도 주변에 많은 선생님들이 정도의 차이는 있겠지만 일상적인 **폭력**을 간혹 행사하는 경우를 여러 번 봤습니다.

<예시2>

● 하병수 / 토평중학교 교사

-상략- 학생들 입장에서 이미 그것에 대한 상처를 받고 일단 교사에 대한 거부감을 느끼고 그것들이 알게 모르게 **폭력을 스스로 정당화하는 부분으로 발전된다** 라면 그건 이미 일반적인 사회 입장에서 **폭력의 속성**과 크게 다르지 않습니다. 그래서 흔히 성추행도 가해자 입장보다는 피해자 입장에서 성추행에 대한 판단을 하듯이 학교에서 이루어진 체벌의 교육적 효과가 없다 라고 한다면 **그것이 갖고 있는 아주 성스러운 사랑의 매라 하더라도 학생들 입장에서는 소위 말하는 폭력을 느끼는 경향성이 농후합니다. 그렇기 때문에 사실상의 폭력이라고 저는 규정하고 싶습니다.**

위의 대화 내용을 보면 <예시1>에서는 ‘체벌’을 아예 ‘폭력’으로 치환하여 사용하고 있으며 <예시2>에서는 ‘체벌은 곧 폭력이다’는 자신의 생각을 논증하고 있다. 이에 반해 체벌이 필요하다는 입장을 가진 경우에는 체벌을 ‘사랑의 매’라고 부르면서 체벌이 사랑과 열정을 담은 교육적 행위임을 강조하고 있다.

예시3)

● 두영택 / 남성중학교 교사

먼저 그 답변을 하기 전에 저도 체벌이라는 단어를 쓰고 싶지 않습니다. 왜 그러냐 하면 하나의 사랑의 매로 계속 그걸 통일하고 싶은데 제가 학교 현장에서 사랑의 매가 있어야 된다고 주장하는 사람으로 보통 사람들이 지금 우리 하병수 선생님 같이 봤을 때 저 같은 사람은 **폭력교사나 또는 힘에 의존하는 교사**가 아닌가, 이런 선입견을 가질 수 있습니다. 하지만 저는 -하략

<예시4>

● 두영택 / 남성중학교 교사

-상략- 솔직히, 같은 교사로서 왜 저런 행동을 할까, 이런 울분을 느꼈습니다만 그런 일부분의 선생님들을 제외하고는 지금 현장에 어떤 체벌을 가한다든지 나름대로의 **학생들한테 그걸 제약을 가할 때 굉장히 용기와 나름대로의 열정이 있어야 됩니다.** 왜, 지금 현재 학교 현장에서 잘못된 예를 하나만 키우고 둘만 키우는 이런 입장에서 선생이 자기가 체벌이 아니라는 정도의 강도를 갖고 있는데 학생은 체벌이라고 생각할 수도 있고 학부형도 그것이 체벌이라는 생각을 갖고 있기 때문에 닥쳐올 교사로서 닥쳐올 뒷감당을 하기가 굉장히 힘듭니다. 그래서 그런 부분들을 생각한다면 선생님들이 체벌하는 부분에서 **두려움과 또 나름대로의 생각이 있습니다.**

체벌을 ‘폭력’으로 개념화하고 있는지 아니면 ‘사랑’으로 개념화하고 있는지 여부는 체벌의 필요성 여부를 결정하는 담론 구성 과정에 매우 결정적인 영향을 미쳤다. 이는 100분 토론을 진행하는 사회자의 발언을 통해 구체화되기도 한다.

<예시5>

● 손석희 / 진행

알겠습니다. 두 갈래로 접근해서 들어가 보겠습니다. 두 분께서 제시한 문제이기 때문이에요. 뭐냐 하면 가장 기본적인 쟁점은 **이것이 폭력이나 아니냐 하는 문제인데** 그것 가지고 먼저 얘기하고요.

그 다음에 아까 처음에 신해철씨가 제시하신 학교와 사회와 또 가정이 하나의 **폭력의 연결고리로 존재할 수 있다**, 이런 부분에 대해서 쟁점이 형성되는 것 같은데요. 우선 이게 정말 아까 두 선생님께서 말씀하실 때는 **사랑의 매라고 주장**하셨는데 사랑의 매냐 아니면 자칫 이것이 폭력에 속할 수 있느냐, 물론 사랑의 매도 존재하겠죠. 그러나 그것이 자칫 또 폭력으로 변질될 가능성도 현장에서는 충분히 있을 수 있다고 우리 하 선생님께서 말씀하셨기 때문에 그 부분에 대해서 얘기를 했으면 좋겠습니다. 우선 하 선생님께 기회 드리겠습니다.

이 토론에서 핵심 쟁점 중의 하나는 ‘체벌이 폭력이나 사랑이냐’ 여부를 판가름하는 것이었다. 이것은 ‘체벌’을 ‘폭력’이라는 틀로 개념화하느냐 ‘사랑’이라는 틀로 개념화하느냐의 문제로서 이러한 개념화의 틀은 자연스럽게 폭력이나 사랑과 연결되는 또 다른 틀을 불러일으킬 수 있다. 이는 인간의 머릿속사전에서 이들 단어들이 서로 일종의 연결망을 구축하고 있기 때문이다.

체벌은 곧 사랑이기 때문에 필요하다는 주장을 갖고 있는 경우 ‘사랑’과 자연스럽게 연결될 수 있는 ‘마음’, ‘열정’, ‘교감’ 등과 같은 단어들이 거론된다(<예시6> 참조). 그리고 그것은 한국적 교육 문화⁷⁾나 유교 문화(군사부일체 등)의 틀을 불러일으킬 수 있다(<예시7>).

<예시6>

● 두영택 / 남성중학교 교사

그렇게 말씀하시면 말입니다. **사랑의 매는 우리가 사회적으로 통상적으로 그렇지 않습니까? 감정은 서로가 전달되는 겁니다. 내 마음과 자기의 마음이 교감되는 겁니다.** 예를 들어서 우리 같은 경우 나의 단점을 누구보다도 약점과 단점을 내 스스로가 잘 알고 있어요. 학생이 잘못을 했을 때 자기가 그 잘못을 했는지 안 했는지를 자기 스스로 잘 알고 있다 이 말입니다. 하지만 그것을 선생님이 물어서 아니면 그걸 찾으러 와서 등등해서 했을 때 이 선생님이 아니면 우리 담임이 **나에 대한 애정과 사랑이 있다고 학생들은 감정으로 교감할 수 있어요.** 그랬을 때 나를 위해서 선생님이 이렇게 애를 써주는구나 했을 때 너 몇 대 맞을래, 정말 이걸 맞고 고쳐보자, 이렇게 했을 때 그 학생은 진정으로 선생님 저 몇 대 맞겠습니다. 이럴 수 있다고 난 봅니다. 그래서 이것을 완전히 사랑의 매가 되느냐, 폭력이나, 이 범주에서는 나중에 또 말씀, 인권 차원을 말씀하시겠습니다만 그걸 떠나서 일단 교육적으로 **선생님들의 주관을 갖고 애들한테 애정과 열정을 가진 선생님들이 그렇게 하는 것이지 굳이 결론을 말씀드리면 사랑의 매는 가능하다고 봅니다.**

<예시7>

● 하윤수 / 부산교대 교수

그렇습니다. 꽃으로도 체벌을 하지 말라는 일부 학부모 단체의 입장이 있습니다만 누가 선생님께서 체벌을 원해서 체벌하는 선생님이 어느 선생님이 있겠습니까, 전국에. 저는 그렇게 생각하지 않습니다. **선생님들이 교육의 열정을 담고 지금까지 우리 교육관습, 교육조례 해서 해왔던 이러한 부분이라고 저는 생각하고 교사는 일반 분들이 아닙니다.** 교사는 교육의 전문가 집단입니다. 교육의 전문가 집단으로서 체벌을 아까 우리 두영택 선생이 이야기한 바대로 **사랑의 매로 우리가 이렇게 인식을 해주십시오 하는 이야기고요.** 체벌을 보는 각도에 따라서 결국 체벌을 인정하는 쪽에서는 보면 결국 우리 교사 쪽에서 볼 때도 폭력이다 라는 이런 쪽에서 보는 부분은 방금 앞에 두 분 쪽에서 바라다보는 이런 시각인데 결국은 이 부분도 보는 시각에 따라 차이가 있긴 합니다만 **교육의 진정한 목적성에 들어가 보면 결국 체벌의 이 부분은 우리가 인정 기준이 아주 제한돼 있고 엄격하게 돼 있어요.** 이것을 무한대로 선생님께서 막무가내 식으로 체벌하는 게 아닙니다. 지금 상당히 이런 부분

7) 내 아이를 기르는 마음으로 학생을 기른다는 유교 문화 내에서 학생을 때려서라도 올바른 방향으로 이끈다는 체벌 문화 논의가 가능하다. 이는 학생이 잘못하면 교칙대로 처리할 뿐이라는 서구식 문화와 다르다.

에서 호도를 하는 부분들이 많은데요. 체벌이라는 것은 앞서 제가 설명한 바대로 아주 엄격한 규정에 의해 가지고 그러면 우리 대법원 판례에서도 아주 엄격하게 규정을 제한을 해두고 있습니다. 이러한 부분에서 우리 현장에서 지금까지 내왔던 교육의 관습, 이 부분을 갖다가 어느 순간에 막을 수가 없다 라는 걸 제가 말씀을 드리는 겁니다.

반면 체벌을 폭력으로 개념화하고 있는 경우에는 폭력을 힘과 권위에 의한 인권 침해의 한 예로 보면서 이를 다시 전염성이 강한 병적 존재로 틀 짓기 하였다. 다음 예시를 보면 ‘합의’ 대신 ‘굴복’이라는 용어를 사용하고, ‘연결 고리’ 대신 ‘전염성’이라는 용어를 사용하고 있음을 알 수 있다. ‘굴복’이나 ‘전염성’ 등과 같은 용어는 폭력이라는 단어의 개념망과 밀접한 관련을 맺어 머릿속사전에 훨씬 더 긴밀하게 연결되어 있을 가능성이 높다.

<예시8>

● 하병수 / 토평중학교 교사

-상략- 내가 학생 입장이라도 ‘너 맞을래 안 맞을래’ 하면 안 맞겠다고 그러면 더 때리거든요. 그래서 맞겠다고 해야지 맞수가 줄기 때문에 그것을 합의를 했다 라고 얘기하긴 어렵죠.

● 손석희 / 진행

강제된 합의라는 말씀이지요?

● 하병수 / 토평중학교 교사

굴복했다라고 보는 게 좋을 것 같습니다

<예시9>

● 신해철 / 가수

그럴 수 없다고 봐야겠죠. 체벌이라는 것이 폭력이라는 것의 특유의 전염성과 여러 가지 특성을 가지고 있어서 오늘의 기본적인 토론의 의제에서 벗어나지 않기 위해서 간단히 제가 이 주제를 줄여서 얘기하겠습니다만 저는 가정폭력과 사회폭력과 학교 내에서 자행되는 폭력들이 연결고리를 가지고 있다고 봅니다. 또한 우리가 옛날부터 군사부일체라고 해서 유교에서 가부장적인 제도를 인정하고 스승과 부모의 위치가 같이 대등하게 되도록 했던 것, 그런 것을 세로 축으로 가로축으로 볼 때 이런 것들은 같은 문제를 가지거든요. 그렇다면 우리가 폭력을 컨트롤 할 때 폭력의 기본적인 속성이 전염되고 점점 더 세지고 그리고 효과가 약해지기 때문에 점점 강한 폭력을 불러오게 되고 이런 여러 가지 특성을 생각한다면 폭력을 사용하는 체벌을 처음서부터 완전히 제한하고 바르게 갈 수 있는 방법이 없는가를 모색한 다음에 체벌을 이야기해야되는데 우리나라는 현재 1차적인 방법으로 체벌이 도입되고 있다는 이야기죠.

체벌이 무엇인가에 대한 개념화 방식의 차이는 다음과 같이 실제 토론 과정에서 논의되기도 한다. <예시10-12>에서 드러나듯 체벌이 필요하다는 입장에서는 ‘체벌’을 ‘폭력’과 동일시해서는 안 된다는 주장을 지속적으로 하면서 체벌을 폭력으로 개념화하는 방식의 문제점을 지적하고 있다.

<예시10>

● 하운수 / 부산교대 교수

지금 앞에서 하병수 선생님하고 우리 신해철 선생님께서 말씀하시는 체벌을 거의 폭력수준으로 바라보고 폭력으로 해석해서 금지해야된다 라는 이 부분에 대해서는 저는 일체 동의를 하지 않습니다. 엄연히 학교의 체벌과 폭력은 엄연히 구분돼 있는 겁니다. 우리가 조선시대 5백년의 역사를 보더라도 결국 교육의 힘은 어디서 나왔습니까? 결국 교육의 힘은 어디에서 나왔습니까? -하략-

<예시11>

● 하윤수 / 부산교대 교수

자꾸 우리 신해철님의 말씀을 들어보면 폭력과 체벌을 혼동하고 있는 것 같아요. 체벌이 곧 폭력이다 라는 연장선상에서 지금 이야기가 되고 있는 것 같습니다. 방금 두영택 선생님께서 미국 이야기를 했습니다만 지금 신해철님이 미국 사례를 구체적으로 한번 정확하게 실태 조사 내지 실증적 연구를 하셨는지 모르겠는데 미국의 경우에는 35개 주의 경우 인정을 하고 있습니다. 인정하는데 아까도 말씀한 바대로 미국은 다원화된 사회 아닙니까? -하락-

<예시12>

● 하윤수 / 부산교대 교수

-상락- 이게 어디 선생님이 어떤 무작위로 신체적 고통을 가하는, 린치를 가하는 이것은 바로 폭력이지요. 체벌 아닙니다. 체벌이라는 것은 엄연하게 구분이 아까도 말했듯이 준거기준에 의해서 합당하게 해 가지고 3자간에 합의에 의해서 이루어지는 어떤 관점, 그것이 우리 교육 관습으로 터잡아 왔던, 조류로서 터잡아 왔던 이 부분을 이걸 체벌이라고 하지 그 영역 부분과 혼동해 가지고 아까 가정 영역 부분으로 나가는 부분, 이것하고는 분명하게 구분해야 됩니다.

‘체벌은 폭력이다’나 ‘체벌은 사랑이다’ 등과 같은 명제는 그 자체가 하나의 주장이다. 그런데 이러한 주장은 ‘A=B이다’와 같은 문장 형식에서 드러나듯 ‘체벌’이 무엇인가에 대한 개념화의 방식일 수 있으며 그러한 개념화의 과정은 ‘체벌’이라는 단어의 개념을 어떻게 이해하고 있느냐와 깊은 관련을 맺는다. 백과사전적 의미관을 선택할 때 체벌이라는 단어의 개념은 매우 복잡한 다른 단어(혹은 개념)들과 연결되어 있다. 실제 의사소통 과정에서는 체벌이 갖고 있는 복잡한 개념들이 모두 거론되기보다는 특정한 부분이 활성화될 수 있고 이 때 특정 부분의 활성화를 통해 자신의 주장을 강화하거나 새로운 담론을 형성하는 것은 가능하다. 위의 ‘체벌 논란’ 토론에서는 체벌이 갖고 있는 다양한 개념망 중 특히 ‘폭력’과 ‘사랑’이라는 두 가지 틀이 활성화되었다. 실제 머릿속사전에서는 ‘폭력’이나 ‘사랑’ 외 다양한 개념들이 ‘체벌’이라는 단어와 연결되어 있을 터인데 특히 ‘폭력’과 ‘사랑’이라는 두 가지 틀의 활성화가 체벌을 완전히 서로 다른 두 가지 상반된 개념으로 규정화하는 데 기여하고 있다. 그리고 이것이 토론의 쟁점으로 기능하고 있음을 알 수 있다. 도식화의 위험을 무릅쓰고 이해를 돕기 위해 이를 산술적으로 표시하면 ‘체벌’이라는 단어는 여러 가지 개념망을 갖고 있는데 이 중 ‘체벌=폭력+사랑(+...)’인데 이를 ‘체벌=폭력’임을, 또는 ‘체벌=사랑’임을 강조함으로써 논지를 강화하는 담론이 성립됨을 알 수 있다.

2) 단어의 전체 개념 틀의 변화: 틀의 개조 시도

- 이해를 돕기 위해 산술적으로 도식화하면 이 경우는 ‘단어 A를 구성하는 개념 a와 b가 있다고 할 때 단어 A(a+b)의 개념을 A(a'+b')로 변화시키려는 경우임’(A(a+b) → A'(a'+b') 등으로 변화)

단어의 개념은 가치와 관련을 맺는다. 어떤 단어에 대해서는 긍정적 가치가 어떤 단어에 대해서는 부정적 가치가 수반될 수 있다. 인지의미론자들은 이것이 인간의 신체적 경험에서 비롯된다고 본다.⁸⁾ 어떤 단어가 긍부정적 가치를 갖는 이유는 그 단어가 갖는 개념망과 관

8) 예컨대 인간의 신체적 경험상 ‘위’와 ‘앞’은 긍정적인 것으로 ‘아래’와 ‘뒤’는 부정적인 것으로 이해되는 경향이

런이 있다. 그리고 그러한 개념 형성은 일상적 의사소통 경험을 통해 강화되거나 약화될 수 있다.

‘대마초’는 대개 ‘마약’의 틀 내에서 이해된다. 특히 ‘대마초’와 같은 단어의 경우 대개의 사람들은 이를 접해볼 기회가 없기 때문에 이에 대해 다양한 백과사전적 지식을 갖기 어렵다. 대마초를 접해보지 못한 사람들에게 이 단어의 개념망은 일상적 의사소통 경험이 훨씬 더 풍부할 수 있는 다른 단어들 예컨대 ‘체벌’, ‘학교’, ‘책’ 등에 비해 빈약하기 쉽다. 특히 이 단어가 ‘마약 검거’와 같은 ‘수사’나 ‘범죄’ 등의 개념과 결부되어 사용되는 경우가 많기 때문에 이 단어에 대한 일상적 이해 방식은 부정적이기 쉽다.

만일 ‘대마초를 피우는 것은 죄가 아니다’라든가 ‘대마초를 맘대로 피울 수 있도록 해야 한다’라고 주장하고자 한다면, ‘대마초’를 마약의 틀이 아닌 취향이나 기호의 틀로 바라볼 수 있어야 한다. 대마초를 마약의 틀로 개념화하고 있는 사람에게 위와 같은 주장은 설득력이 떨어질 것이기 때문이다.

<대마초 논란>(2005. 3. 10)을 다룬 100분 토론의 사례에서, 대마초를 ‘합법화/비범죄화해야 한다’를 주장하는 측은 지속적으로 대마초에 대한 언중들의 일상적 개념화 방식을 의식하면서 대마초에 대한 부정적 가치를 없애려 노력하는 모습을 보이고 있다. 이 토론은 먼저 ‘비범죄화’와 ‘합법화’의 차이가 무엇인지를 규정하면서 토론을 시작하였는데 다음과 같은 예를 보자.

<예시13>

● 유지나 / 동국대 연극영상학부 교수 :

저는 사실 비범죄화라는 용어가 채택되는 순간부터 제 이름을 내면서 가담했습니다. 1차 9월 달은 아니고 최근에 했던 것부터 ‘비범죄화’라는 용어를 쓰면서 이 운동을 시작했는데요. 제가 상식적으로 저도 법조계에 있는 분들한테 자문 구하면서 이해한 게 합법화 그러면 법 상식에서 이것이 좋은 것이니까 모두가 하자, 이렇게 권유하는 것처럼 사람들이 느끼는 것 같아요. 너무 크게 들리는 거죠. 반면 비범죄화는 우리 주 선생님도 말씀하셨는데 대마거래는 처벌하든 어떻게 하고 다시 재규정해서, 대마 흡연은 비범죄화 하자, 그래서 분리해야 되는 문제가 논의를 해야 되는 것으로 들어옵니다.

<예시14>

● 유지나 / 동국대 연극영상학부 교수 :

상당 부분 동의를 하구요. 그런 점에서 용어에 대한 상식선이 있으니까, 그런데 단 비범죄화 이런 논의를 할 때 제가 언뜻 듣기에 대마를 모든 마약과 동일한, 아주 강력한 것과 동일한 걸로 말씀을 하시는 건 아닌가, 우리가 오늘 논의하는 건 모든 마약이 아니라 대마초만을 한다는 것을 말씀드리고 싶습니다. 모든 마약이 아니라는 거죠.

위의 토론 내용을 보면 토론자가 ‘합법화는 권유하는 것 같다(즉 대마초를 합법화하자고 하면 웬지 대마초 피우는 것을 권유하는 것 같다)’, ‘비범죄화는 범죄는 아니라는 거니까 권유까지는 아니다(즉 대마초를 피운다고 범죄는 아니지만 그렇다고 권유하는 것은 아니다)’는 방식의 논지를 펴고 있다. 특히 위 토론자는 ‘합법화’가 아니라 ‘비범죄화’라는 단어를 쓸 때부터 대마초 비범죄화 운동에 가담했다고 말함으로써 ‘합법화’와 ‘비범죄화’가 서로 다른 개념 틀을 갖고 있음을 강조하였다. 그리고 ‘너무 크게 들리는 거죠’, ‘그런 점에서 용어에 대

있다.

한 상식선이 있으니까'(이탤릭체로 쓴 부분) 등처럼 어떤 단어에 대해 우리 사회에서 일상적으로 이해되는 개념이 있음을 지적하고 있다.

위 토론에서는 찬성측이 '합법화'라는 용어를 사용할지 '비범죄화'라는 용어를 사용할지에 대해 고민했음이 드러나는데, 그것은 '대마초를 합법화하자'고 주장하는 경우 이 주장은 일반 사람들에게 (위 토론자의 발언처럼) '너무 크게 들려'(즉 이들의 주장이 일반 사람들에게는 너무 강하게 들려) 오히려 반발을 살 수 있다고 본 것이다. 그러나 '대마초를 비범죄화하자'라고 주장하는 경우 '범죄는 아니다'는 주장을 하게 되므로 (위 토론자의 발언처럼) 적어도 '권유하는 것은 아니고' 단지 '범죄까지는 아니다'로 인식된다고 본 것이다. 이것이 오히려 자신들의 주장을 설득력 있게 드러낼 수 있다고 본 것이다.

<예시15>

● 신해철 / 가수 :

-상략- 미래에 벌어지지 않은 일에 대해서 이야기하는 것은 밑도 끝도 없습니다. 그렇기 때문에 합법화 혹은 비범죄화라고 이야기하는 것은 대중들이 이 단어에 대해서 대단히 잘못된 선입견을 가지고 있는데 아까 말씀드렸다고 중독성이라는 단어, 환각이라는 단어에 대해서도 서로 다른 개념으로 알고 있듯이 합법화나 비범죄화는 대마초를 풀어서 마음대로 날뛰도록 내버려두자는 것이 아닙니다. 오히려 통제를 강화하는 셈이 됩니다. 무슨 뜻이나 하면 좀 더 섬세하게 통제를 하게 되는 것이죠.

위에서 토론자는 많은 사람들이 대마초에 대해 잘못된 선입견을 가지고 있음을 지적하고 ('대중들이 이 단어에 대해서 대단히 잘못된 선입견을 가지고 있는데'(이탤릭체로 쓴 부분)) 대마초를 합법화 혹은 비범죄화하자는 것이 무엇을 의미하는지 제시하였다.

이 사례는 '법'과 '범죄'에 대해 우리 사회에서 통용되는 일상적 개념이 분명히 존재하며 '법'과 '범죄'가 얼마나 상반되게 인식되는지를 잘 보여 주고 있다. 그리고 후술되겠지만 이처럼 특정 단어를 선택하는 것이 자신의 논지를 강화하는 전략이 될 수 있음도 보여 준다.

'대마초를 합법화/비범죄화하자'를 주장하는 찬성측은 지속적으로 대마초는 '마약'과 다르다는 점을 강조하면서 마약의 틀로 대마초를 범주화해서는 안 된다는 점을 강조하였다(위의 예시15의 밑줄 그은 부분에서도 드러남). 이 토론의 주요 쟁점 중의 하나는 대마초의 마약성 여부를 검증하는 데 주어졌다.

이와 관련하여 '환각'이라는 단어에 대한 일상적 이해 방식도 문제 제기되었다. 대마초가 환각성이 있느냐 여부는 대마초가 마약이냐 아니냐를 구별하는 데 주요한 기준 중의 하나였다. '환각성이 있다'는 대마초 합법화 반대측의 주장에 대해 찬성측 토론자는 다음과 같이 '환각'이라는 단어에 대해 일반 사람들이 개념화하는 방식과 전문적 개념이 다를 수 있음을 지적하고 일상적 개념으로 볼 때에 대마초는 환각성이 적거나 없다고 주장하였다.

<예시16>

● 신해철 / 가수 :

-상략- 우리가 이야기를 할 때 지금 대마를 과장을 해서 매스 미디어에서 다루고 법적으로 처벌할 때 환각이라 함은 일반 대중들이 느끼는 것은 무지개 다리가 건너다니고 사람이 날아다니고 이런 것들을 환각이라고 이야기를 합니다. 그렇기 때문에 광의로서의 환각과 진정한 의미로서 우리가 마약에 대한 선입견으로 가지는 환각은 분명히 구분되어야

서 사용돼야 될 것이고요. 주장을 하시면서 최대한 광의적인 표현을 했을 때 환각, 이런 것들을 통틀어서 사용하게 되면 대중들은 계속 혼란을 일으킵니다. 그렇기 때문에 대중들에게 있어서는 대마가 가져다 주는 것은 대마 자체의 공포보다는 대마초가 이렇게 무섭다는 공포감을 던지는 것, 이런 과장이 대마와의 싸움을 오히려 어렵게 합니다.

이 토론은 이처럼 우리 사회 언중들이 대마초에 대해 일반적으로 갖고 있다고 상정되는 여러 개념들을 검토하면서 대마초에 대한 일반 언중들의 생각을 변화시키는 데 초점을 두고 있다. 예컨대 ‘대마초’에 대해 많은 사람들이 다음과 같은 개념망을 갖고 있다고 상정할 때, 찬성측 토론자들은 대마초의 개념망을 아래와 같이 갖는 것이 문제적이므로 이를 바꿔야 한다고 주장하고 있는 것이다.⁹⁾

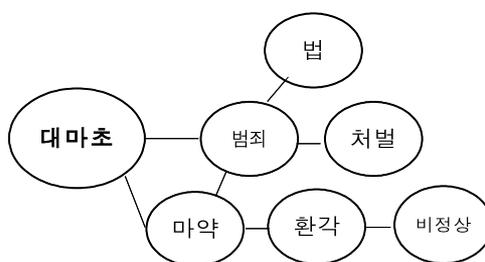


그림3] ‘대마초’라는 단어의 개념망 중 일부(예시)

이 토론에서 찬성측 토론자들이 주장한 바를 간단하게 정리하면 ‘대마초는 환각성이 거의 없으므로 마약이 아니다. 따라서 이를 범죄화하여 처벌하는 것은 (법의 정신상) 옳지 않다’가 된다. 그런데 이러한 논지는 기본적으로 ‘대마초는 환각성이 있다. 대마초를 피는 것은 범죄이다’고 생각하는 일반 대중들의 생각과 상반된다. 따라서 찬성측 토론자들의 논의는 이러한 대중들의 생각을 변화시키는 데 초점을 두었다.

이 토론이 흥미로운 점은 이러한 논의의 중심에 ‘대마초’라는 단어에 대한 일상적 개념화 방식이 자리잡고 있기 때문이다. 대마초라는 단어에 대해 우리 사회의 언중들이 일반적으로 갖고 있는 개념이 논쟁의 중심이 되었기 때문이다.

이 사례에서 보듯이 어떤 단어의 개념은 담론의 구성 과정에 영향을 미칠 수 있다. 특히 이 사례의 경우에는 단어 A를 구성하는 개념 a와 b가 있다고 할 때 단어 A(a+b)의 개념을 A(a'+b')로 변화시키려는 경우(A(a+b) → A'(a'+b')) 등으로 변화)로 볼 수 있다. 이를 다소 다른 방식으로 도식화하면 다음과 같다. 대마초={ +마약, +범죄, +처벌 ...} → 대마초 ={-마약, -범죄, -처벌} 이러한 재개념화는 대마초에 대한 부정적 이미지를 상쇄하려는 노력과 관련된다.

3) 단어 개념의 생성과 변화: 틀의 변화 유도

- 이해를 돕기 위해 산술적으로 도식화하면 이 경우는 ‘단어 A를 구성하는 개념 a와 b가 있다고 할 때 단어 A(a+b)의 개념을 A(a+b+c)나 A(a+c) 등으로 변화시키려는 경우(A(a+b) → A(a+b+c), 혹은 A(a+c) 등으로 변화)

9) ‘환각성’ 여부를 논할 때에는 위의 예시에서 드러난 것처럼 일반 언중들이 갖고 있는 ‘환각’에 대한 일상적 개념화 방식을 옹호하면서 이에 기대어 자신들의 논지를 펼쳤다.

토론의 주요 의제 중의 하나는 새로운 정책 도입의 필요성과 적절성 등이다. 새로운 정책은 새로운 이름과 함께 등장하기 마련인데, 이 때 정책명은 신어로서 전문어에 가까운 경우가 많다. 새로운 정책을 도입해야 되느냐 마느냐를 논의할 때 해당 정책에 대한 이해 여부가 도입의 필요성 여부를 결정하는 데 지대한 영향을 미치는 경우는 많다.

<성범죄자 전자팔찌 논란>(2005. 4. 28)을 다룬 100분 토론은 '전자위치확인제도'(일명 전자팔찌)의 도입 필요성을 다루었다. 그런데 이 제도는 언론상에서 일명 '전자팔찌'로 용어가 바뀌어 대중들에게 알려졌다. '팔찌'는 대개 장신구의 일종이므로 이 용어는 '장신구'의 틀로 이해될 수도 있으나 '성범죄자'라는 용어와 함께 쓰이면서 오히려 '수감'을 연상시켰다. 따라서 이 제도를 도입할 것인가 말 것인가와 관련하여 논쟁의 대상이 된 것은 성범죄자의 인권 침해 문제였다. 즉 성범죄자도 사람인데 24시간 팔찌를 채워 일거수일투족을 감시하는 것은 지나치다는 담론이 정책 도입의 걸림돌이었다.

다음의 예에서 드러나듯 이 제도 도입을 주장하는 찬성측은 토론 시에 실시간 감시가 당사자의 일거수일투족을 촬영하는 것이 아니라 인공위성을 이용한 '단순 동선 집적'의 성격임을 강조하였다. 어떤 측면에서는 '전자위치확인제도'의 실상을 정확히 알리는 것일 수 있는데 다른 측면에서 보면 이 제도에 대해 사람들이 갖는 개념망 중 '수사적 목적'을 부각시키거나 첨가하려는 것으로 볼 수 있다. 구체적인 사례는 다음과 같다.

<예시17>

● 진수희 / 한나라당 국회의원 :

예. 이게 지금 저희가 검토하고 있는 전자위치확인제도하고 관련된 시스템인데요. 지금 당장 저희가 생각하고 있는 구현할 수 있는 이런 시스템이 두 가지 형태가 있는데 지금 인공위성을 활용한 이런 방식과 이제 기지국 방식이 있는데 기지국 방식은 2007년도에 전국 망이 깔리기 때문에 지금 당장 구현하기는 조금 시간이 걸리고요. 지금 인공위성을 활용한 이 방식은 당장이라도 구현할 수 있는 방식인데 잠깐 방식을 설명 드리면 인공위성을 통해서 위치에 대한 정보를 수신을 하게 됩니다. **사실은 팔찌라고 하셨지만 여기 보이는 건 시계 모양인데요.** 여기에서 수신된 위치에 대한 정보를 이런 이동통신기지국이라든지 시스템을 통해서 법무부의 관제센터로 정보가 집적이 되는 겁니다. 그러니까 우리 흔히 말하듯이 24시간 실시간 감시, 누군가가 앉아서 범죄자의 일거수일투족을 모니터링 하는 그런 게 아니고 그 사람의 일상적인 동선에 대한 자료가 기계에 의해서 집적이 되는 그런 시스템입니다.

● 손석희 / 진행 :

애초에는 그게 실시간 감시인 걸로 알려졌기 때문에 그렇게 알고 있는 분들도 사실은 상당수가 계신데 지금 한나라당의 안은 그런 게 아니라는 거죠?

● 진수희 / 한나라당 국회의원 :

그러니까 실시간 감시라고 하는 개념을 어떻게 규정하느냐에 따라 달라질 수가 있는데 **실시간 누군가가 감시를 하는 거가 아니고요. 24시간 움직임에 대한 자료가 집적이 되니까 그걸 보기에 따라서는 실시간 감시가 될 수도 있지만,**

● 손석희 / 진행 :

나중에 유사시에 그 사람이 어디 있었는가를 수사하는데 도움이 될 수 있는 건가요?

● 진수희 / 한나라당 국회의원 :

그렇죠. 그러니까 **당국의 관심은 그 사람이 일상적으로 누구를 만나고 어디 가서 식사**

를 하고 이런 일상적인 생활에 대한 자료를 노출하거나 그 부분에 대해서 관심이 있는 건 아닙니다. 이렇게 자료를 집적해놨다가 성범죄가 발생했다 라고 했을 경우 발생시점이라든지 발생한 장소하고 지금 관제센터에 집적된 자료를 매치 시키게 되면 정확하게 범죄자를 추적을 할 수가 있고 검거도 굉장히 신속하고 용이하게 이루어질 수가 있기 때문에 추가적으로 있을지도 모르는 범죄를 예방하는 효과도 있고요. 무엇보다 가령 대상자한테 이런 장치를 채워주면서 이 시스템에 관한 설명을 하는 겁니다. 하고 이렇기 때문에 이 장치를 하고 있는 경우는 하고 있는 동안 범죄를 저지르면 100% 추적이 되고 감시가 되기 때문에 이 건 불가능하다 라는 걸 사전에 인식시켜줌으로 해서 대상자로 하여금 행위를 차단시키는 그런 효과를 저는 기대할 수 있다고 봅니다.

찬성측의 이러한 정보 제공이 ‘전자위치확인제도’에 대해 더 정확하고 자세하게 소개하는 차원으로 해석될 수도 있으나 소개 내용의 핵심이 향간에 논란이 된 인권 침해적 성격을 상쇄하는 데에 특히 주어져 있음을 고려하면 이러한 정보 제공은 객관적이라기보다 전략적인 선택 행위이다. 그리고 그러한 논쟁 과정에서 전자위치확인제도라는 단어에 대한 사람들의 개념망은 변화되면서 새롭게 형성될 수 있다.

이러한 측면에서 단어의 개념을 새롭게 구성하는 과정이 담론 구성과 깊은 관련을 맺고 있음을 확인할 수 있다. 특히 이 사례의 경우에는 ‘단어 A를 구성하는 개념 a와 b가 있다고 할 때 단어 A(a+b)의 개념을 A(a+b+c)나 A(a+c) 등으로 변화시키려는 경우라고 볼 수 있다. 전자위치확인제도=실시간 감시+인권침해... → 전자위치확인제도=실시간 감시+(인권침해)+수사 목적... 또는 전자위치확인제도 = (실시간 감시) +수사 목적... 등등

4. 어휘 선택과 담론 구성 전략

3장에서 드러난 것처럼 어휘의 개념(혹은 어휘의 개념 구성 과정)은 담론 구성 과정에 영향을 미칠 수 있다. 이는 어떤 어휘가 갖는 개념망이 매우 복잡하기 때문인데, 그렇다면 특정 어휘를 선택하는 것이 구체적으로 담론의 진행 과정에 어떤 방식으로 영향을 미칠 수 있는지 간단히 살펴보도록 한다.

첫째, 특정 단어의 선택이 논쟁의 발단이 될 수 있다. 해당 단어에 대한 개념 차이가 존재할 경우 특정 단어를 선택하는 것 자체가 논쟁 담론 생성을 추동할 수 있다. 앞서 살펴본 ‘전자위치확인제도’의 경우 ‘전자팔찌 제도’로 치환되어 사용되면서 전자에 비해 훨씬 더 인권침해의 가능성을 높였다. 인지의미론의 신체주의 정신에 근거하여 해석한다면, ‘위치 확인’은 단순히 한 개인의 공간적 점유 상태만을 활성화하지만 ‘팔찌’는 한 개인의 팔을 활성화 지역화한다. 전자의 경우 한 개인이 구체적으로 무엇을 하고 있는지 여부를 활성화시키지 않지만 후자는 한 개인의 신체 일부를 구체적으로 상기시키기 때문에 그 사람의 행동 양상을 구체화하는 경향이 더 높다.

특정 단어의 선택이 논쟁의 발단이 될 수 있기 때문에 의도적으로 특정 단어를 선택하여 추후 담론의 진행 방향을 결정하는 것도 가능하다. 이는 의도적으로 특정 단어를 선택하는 것이 추후 담론의 진행 과정을 점유하려는 표현자의 담론 구성 전략으로 이용될 수 있음을 함의한다. 특히 토론의 경우 정해진 규칙과 주어진 시간 내에 이루어지는 경우가 많기 때문

에 자신에게 유리한 쟁점이 추후 논의되도록 하여 선권을 잡는 것은 매우 중요한 승부 전략이 될 수 있다.

둘째, 특정 단어의 선택은 관점의 차이를 드러내는 표지(marker)일 수 있다. 앞서 살펴본 체벌에 관한 토론에서 '사랑의 매'와 같은 표현은 체벌을 긍정적으로 보고 있음을 암시한다. 또 체벌을 아예 '폭력'으로 치환하여 사용하는 경우에는 체벌에 대해 부정적 관점을 견지하고 있을 가능성이 높다.

따라서 의도적으로 특정 단어를 선택하는 것은 자신의 관점을 암시하는 담론 구성 전략이 될 수 있다. 한편 상대가 선택한 단어를 통해 상대의 관점을 읽어낼 수 있는 능력은 자신의 논지를 강화하는 데 기여할 수 있다.

셋째, 특정 단어의 선택을 통해 자신의 주장을 드러낼 수 있다. 앞서 살펴본 대마초에 관한 토론에서 '비범죄화'라는 단어는 대마초가 마약이 아니므로 형사 처벌해서는 안 된다는 주장을 담아내었다. 마약을 피우는 것은 범법 행위인데 범죄가 아니라면 대마초는 마약이 아니고 마약이 아니라면 형사 처벌할 수 없는 것이다.

5. 결론

토론 담화 분석을 통해 드러난 것은>>

첫째, 담론 구성 과정에서 단어의 개념이 이용되는 세 가지 양상

(1) 단어의 개념 중 특정 구성 개념 강조: 일부 틀 강조

이해를 돕기 위해 산술적으로 도식화하면 이 경우는 '예컨대 단어 A를 구성하는 개념 a와 b가 있다고 할 때 $A(a+b)$ 중 a 혹은 b만 강조하는 경우임'($A(a+b) \rightarrow A(a)$ 혹은 $A(b)$ 강조) 예) 체벌

(2) 단어의 전체 개념 틀의 변화: 틀의 개조 시도

이해를 돕기 위해 산술적으로 도식화하면 이 경우는 '단어 A를 구성하는 개념 a와 b가 있다고 할 때 단어 $A(a+b)$ 의 개념을 $A(a'+b')$ 로 변화시키려는 경우임'($A(a+b) \rightarrow A'(a'+b')$ 등으로 변화) 예)대마초

(3) 단어 개념의 생성과 변화: 틀의 변화 유도

이해를 돕기 위해 산술적으로 도식화하면 이 경우는 '단어 A를 구성하는 개념 a와 b가 있다고 할 때 단어 $A(a+b)$ 의 개념을 $A(a+b+c)$ 나 $A(a+c)$ 등으로 변화시키려는 경우임 ($A(a+b) \rightarrow A(a+b+c)$, 혹은 $A(a+c)$ 등으로 변화) 예) 전자위치확인제도

둘째, 특정 단어의 선택은 담론 구성 전략이 될 수 있다.

(1) 특정 단어의 선택이 논쟁의 발단이 될 수 있기 때문에 의도적으로 특정 단어를 선택하여 추후 담론의 진행 방향을 주도할 수 있다.

(2) 특정 단어의 선택은 관점의 차이를 드러내는 표지(marker)일 수 있다.

(3) 특정 단어의 선택을 통해 자신의 주장을 드러낼 수 있다.

■ 참고 문헌

- Aitchison, J.(1987). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell. 임지룡·윤희수 옮김, 심리언어학: 머릿속 어휘사전의 신비를 찾아서, 경북대 출판부.
- Allwood, J.(2003). "Meaning Potentials and context: some consequences for the analysis of variation in meaning". In H. Cuyckens, R. Driven and J. Taylor(eds). *Cognitive Approaches to Lexical Semantics*. Berlin: mouton de Gruyter. pp.29-66.
- Cruse, D.A.(1986), *Lexical Semantics*, Cambridge Univ. Press. 임지룡·윤희수 역, 어휘의미론, 경북대 출판부, 1989.
- Evans, V. & Green, M.(2006), *Cognitive Linguistics*, The Edinburgh Univ. Press. 임지룡·김동환 옮김, 인지언어학 기초, 한국문화사, 2008.
- Fillmore, C. J. & Atkins, B. T.(1992). "Toward a frame-based lexicon: the semantics of RISK and its neighbors. In Lehrer". A. & Kittay, E. F.(eds)(1992), *Frame, fields, and contrasts: new essays in semantics and lexical organization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp.75-102.
- Fillmore, C.(1985). *Frames and the Semantics of understanding*. Quaderni di Semantica. 6, pp.222-254.
- Lakoff, G. & Johnson, M.(1980), *Metaphors we live by*, London, The Univ of Chicago Press. 노양주·나익주 역, 삶으로서의 은유, 서광사, 1995.
- Lakoff, G.(1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Univ of Chicago. 이기우 옮김, 인지 의미론: 언어에서 본 인간의 마음, 한국문화사, 1994.
- Langacker, R.(1987). *Foundations of Cognitive grammar*. Volume I. Stanford. CA:Stanford Univ. Press.
- Lee, D.(2001). *Cognitive linguistics: An Introduction*. Oxford Univ. Press. 임지룡·김동환 옮김, 인지언어학 입문, 한국문화사, 2003.
- Taylor, J.(1995), *Linguistic Categorization*, Oxford University Press. 조명원·나익주 옮김, 인지언어학이란 무엇인가-언어학과 원형이론, 한국문화사, 1997.

□ 토론 □

단어 개념의 역동적 구성 과정과 담론

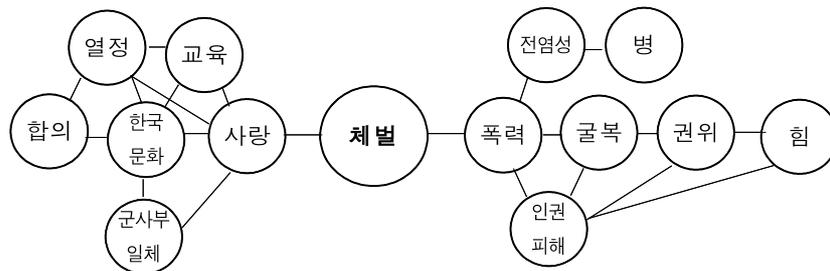
오현아(강원대)

선생님께서서는 인지의미론의 백과사전적 의미관에 기대어 담론에서 단어의 개념 구성 양상을 유형화하고, 담론에서 어휘 선택이 갖는 전략적 측면을 제시하고 계십니다. 담화 상황에서 개별 화자의 어휘 선택 문제를 평소 관심 있던 인지의미론의 관점에서 고민해 볼 수 있는 기회를 주신 학회 측과 발표자 선생님께 감사드리면서, 신명선 선생님의 발표에 전적으로 공감하면서 읽은 터라 몇 가지 궁금한 점을 말씀드리는 것으로 토론의 소임을 다하고자 합니다.

궁금한 사항은 크게 1) 연구 관점인 백과사전적 의미관 관련, 2) 주요 연구 내용인 담론에서 단어의 개념 구성 양상 유형화 관련, 3) 연구 의의인 어휘 선택과 담론 구성 전략 관련의 세 가지로 범주화해 보았습니다.

1) 연구 관점 : 백과사전적 의미관 관련

선생님께서서는 단어의 개념은 동적으로 구성되며 변화하는 것으로, 단어의 개념이 백과사전적 지식과 결부되어 있고 구조적인 연결망을 갖고 있다고 연구 관점을 말씀하시면서(발표문 3쪽), 다음과 같이 “체벌”이 ‘사랑’과 ‘폭력’이라는 두 가지 틀 안에서 다음과 같은 양상을 보일 수 있다”는 예시로 ‘체벌’의 개념망 중 일부를 제시해 주고 계신데(발표문 5쪽),



[그림1] ‘체벌’의 개념망 중 일부(예시)

(1) 이 개념망에서 ‘사랑’과 ‘폭력’이라는 틀과 그 틀 안에서 구성되는 ‘체벌’이라는 단어의 백과사전적 지식의 구성 요소는 무엇인지 궁금합니다. 이러한 질문을 드리는 이유는 예를 들어 ‘사랑’이라는 틀 안에서 등장하는 ‘교육, 한국 문화, 군사부일체’ 등의 단어들은 ‘체벌’이라는 단어의 구성 요소라기보다는 ‘사랑’이라는 틀(frqame)을 설명하는 맥락적 어휘들로 여겨지고, 이 단어들이 또 다른 하나의 틀로 작용한다고 생각되기 때문입니다. 다음의 선생님의 분석 내용에서도 이러한 짐작에 좀 더 무게를 실게 됩니다.

‘체벌’을 ‘폭력’이라는 틀로 개념화하느냐 ‘사랑’이라는 틀로 개념화하느냐의 문제로서 이러한 개념화의 틀은 자연스럽게 폭력이나 사랑과 연결되는 또 다른 틀을 불러일으킬 수 있다. 이는 인간의 머릿속사전에서 이들 단어들이 서로 일종의 연결망을 구축하고 있기 때문이다.

체벌은 곧 사랑이기 때문에 필요하다는 주장을 갖고 있는 경우 ‘사랑’과 자연스럽게 연결될 수 있는 ‘마음’, ‘열정’, ‘교감’ 등과 같은 단어들이 거론된다(<예시6> 참조). 그리고 그것은 한국적 교육 문화¹⁰⁾나 유교 문화(군사부일체 등)의 틀을 불러일으킬 수 있다(<예시7>).

- 발표문, 7쪽

(2) 물론, 이 맥락적 어휘들의 개념망에서의 등장은 ‘단어의 의미라는 것이 맥락을 떠나 존재할 수 없다’는 이 연구의 기본 관점이 분명하게 드러난 것으로 여겨집니다. 그러나 ‘단어의 개념은 구조적인 연결망을 갖고 있다’는 선생님의 관점처럼 개념망 안에서 틀과 구성 요소는 구분될 필요가 있어 보입니다. 그렇지 않다면 이 개념망이 ‘체벌’이라는 단어의 지유 연상의 결과물과 구분되기가 쉽지 않을 것 같습니다. 이 부분에 대해 어찌 생각하시는지요?

2) 답론에서 단어의 개념 구성 유형화 관련

(2) 선생님께서는 답론에서 단어의 개념 구성 유형을 다음과 같이 세 가지 유형으로 구분해 주고 계신데(발표문 4~14쪽)

(1) 단어의 개념 중 특정 구성 개념 강조: 일부 틀 강조

이해를 돕기 위해 산술적으로 도식화하면 이 경우는 ‘예컨대 단어 A를 구성하는 개념 a와 b가 있다고 할 때 $A(a+b)$ 중 a 혹은 b만 강조하는 경우임’($A(a+b) \rightarrow A(a)$ 혹은 $A(b)$ 강조) 예) 체벌

(2) 단어의 전체 개념 틀의 변화: 틀의 개조 시도

이해를 돕기 위해 산술적으로 도식화하면 이 경우는 ‘단어 A를 구성하는 개념 a와 b가 있다고 할 때 단어 $A(a+b)$ 의 개념을 $A(a'+b')$ 로 변화시키려는 경우임’($A(a+b) \rightarrow A'(a'+b')$ 등으로 변화) 예)대마초

(3) 단어 개념의 생성과 변화: 틀의 변화 유도

이해를 돕기 위해 산술적으로 도식화하면 이 경우는 ‘단어 A를 구성하는 개념 a와 b

¹⁰⁾ 내 아이를 기르는 마음으로 학생을 기른다는 유교 문화 내에서 학생을 때려서라도 올바른 방향으로 이끈다는 체벌 문화 논의가 가능하다. 이는 학생이 잘못하면 교칙대로 처리할 뿐이라는 서구식 문화와 다르다.

가 있다고 할 때 단어 A(a+b)의 개념을 A(a+b+c)나 A(a+c) 등으로 변화시키려는 경우임(A(a+b) → A(a+b+c), 혹은 A(a+c) 등으로 변화) 예) 전자위치확인제도

1) 선생님께서는 <체벌 논란>(2006.07.06) 토론의 핵심 쟁점 중의 하나로 ‘체벌이 폭력이나 사랑이나’ 여부를 판가름하는 것이고, ‘체벌을 폭력으로 개념화하는 경우에는 폭력을 힘과 권위에 의한 인권 침해의 한 예로 보면서 이를 다시 전염성이 강한 병적 존재로 틀 짓기 하였다.’로 분석해 주고 계신데(발표문, 8쪽),

그렇다면 이 경우는 체벌에 대한 ‘사랑’과 ‘폭력’이라는 틀 중 하나의 틀을 선택해 일관되게 그에 따라 어휘들을 선택해 사용하는(‘합의’ 대신 ‘굴복’, ‘연결 고리’ 대신 ‘전염성’) 개념화 유형으로 보여지는데, ‘대마초’에 대해 ‘마약’이라는 일반적 틀을 깨고 틀을 새롭게 규정하는 토론 전개 양상(‘마약’의 구성 요소로 ‘환각성’을 들고, ‘대마초는 환각성이 없으니 마약이 아니고, 마약이 아니니 대마초 흡연은 범죄가 아님을 주장하면서 ‘비범죄화’라는 용어를 선택해 사용하고 있는 토론 전개 양상)에서의 ‘대마초’에 대한 개념화 유형과 어떻게 구분되는지 궁금합니다.

이러한 질문을 드리는 이유는 ‘체벌’의 경우 ‘사랑’과 ‘폭력’이라는 틀은 어느 정도 일반적이면서도 대립적인 틀들에서의 선택이고, ‘대마초’의 경우 ‘+마약’, ‘+범죄’라는 일반적 틀을 깨기 위해 ‘-마약, -범죄’라는 새로운 틀을 도입하고 ‘-환각성’이라는 새로운 구성 요소를 도입한 것으로 보이는데, 현재의 ‘단어의 특정 구성 개념 강조’와 ‘단어의 전체 개념 틀의 변화’라는 명명과 유형 구분이 적절한지 의문이 들어서입니다.

2) 같은 맥락에서 ‘전자위치확인제도’의 경우 ‘+인권침해’라는 일반적 틀을 깨기 위해 ‘-인권침해’라는 새로운 틀을 도입하고 ‘단순 동선 집적’이라는 새로운 구성 요소를 가져온 것으로 보이는데, 이는 ‘+마약’, ‘+범죄’라는 일반적 틀을 깨기 위해 ‘-마약, -범죄’라는 새로운 틀을 도입하고 ‘-환각성’이라는 새로운 구성 요소를 도입한 것으로 보이는 ‘대마초’의 경우와 어떻게 변별되는지요?

3) 연구 의의 및 활용: 어휘 선택과 담론 구성 전략 관련

선생님께서 특정 어휘 선택이 담론의 진행 과정에 어떤 방식으로 영향을 미칠 수 있는지 1) 논쟁의 발단이 될 수 있다, 2) 특정 단어의 선택은 관점의 차이를 드러내는 표지일 수 있다, 3) 특정 단어의 선택을 통해 자신의 주장을 드러낼 수 있다(발표문, 14~15쪽)를 언급하고 계신데,

그렇다면 선생님께서 진행하고 계신 연구가 문장이나 텍스트 차원에서의 전제 읽기와는 어떠한 관련이 있는지 궁금합니다. ‘우리 두유에는 소포제를 넣지 않습니다.’ ‘우리 ** 우유에는 제조일자가 있습니다’와 같은 광고 문구에서 ‘소포제’ 혹은 ‘제조일자’라는 어휘의 선택이 제공하는 맥락적 지식의 깨달음을 통해 이 광고 문구 이면의 새로운 사실들을 알게 되는 것들과 같은 전제 읽기의 양상이 선생님께서 진행하고 계신 연구와 ‘특정 어휘에 대한 새로운 틀의 도입과 개념망 활성화’라는 측면에서 닮아 보여 여쭙습니다.

끝으로, ‘단어 개념의 역동적 구성 과정과 담론’이라는 주제로 심도 깊게 발표를 진행해 주신 발표자 분의 노고에 감사드리면서 제 짧은 소견으로 이 연구의 가치를 충분히 드러내지 못한 것은 아닌지, 오독한 부분은 없었는지 염려하면서 우문에 대한 발표자 선생님의 현답을 기대하면서 이상 토론을 마칩니다. 감사합니다.

<현대 한국어 단어족 사전> 연구 서설

김양진(고려대 민연)

<차 례>

1. 서론
 2. ‘단어족(word family)’의 개념
 3. 현대 한국어 단어족의 추출
 4. 현대 한국어 단어족 사전의 구축
 5. 결론
- 참고문헌

1. 서론

이 논문은 <현대 한국어 단어족 사전>을 만들기에 앞서 이 사전의 거시구조와 미시구조를 어떻게 구성하고 그 실질적인 내용을 어떻게 편재할 것인지에 대한 시안을 마련해 본 것이다. <현대 한국어 단어족 사전>은 현대 한국어를 대상으로 하는 단어족을 표제어로 하는 사전으로서 한국어의 단어를 대상으로 하여 동일한 기원을 갖는 단어들을 단어족으로 묶어 한곳에 모아 배열함으로써 한국어의 개념체계를 구성하는 단위를 확인하기에 용이하게 하기 위한 분류 사전의 성격을 띤다. 아울러 이렇게 형성된 개념체계를 바탕으로 한국어에 대한 어원학이나 계통론, 형태론, 어휘론 등의 기초 자료로도 활용될 수 있을 것이다.

2장에서는 전체 논의에 앞서 먼저 이 논문에서 말하는 ‘현대 한국어를 대상으로 하는 단어족(word family)’에 대해서 정의하고, 3장에서 <현대 한국어 단어족 사전>의 표제어가 될 ‘현대 한국어 단어족’의 표제어를 어떻게 목록화할 것인지에 대한 방안을 알아본 뒤, 4장에서 궁극적으로 이 표제어 그룹을 사전의 형식으로 포함할 수 있는 사전의 거시구조와 미시구조 형식에 대한 세부 지침을 제안함으로써 향후 <현대 한국어 단어족 사전>을 구축할 기초를 마련하도록 할 것이다.

2. ‘단어족(word family)’의 개념

‘단어족(word family)’은 본래 비교언어학적 전통의 언어 계통론에서 “동일한 어근을 갖는 단어 무리”를 가리킬 때 쓰던 말이다. 동일한 계통의 언어를 가리키는 말인 ‘어족(language family)’과 견주어 볼 때 ‘단어족’이란 동일한 어근을 가지고 파생된 단어를 가리키는데 원칙적으로는 “동일한 어근으로부터 왔으나 공시적으로 다른 형태를 지니게 된 단어”가 이에 해당할 것이나 영어권에서는 전통적으로 ‘어근+접사(또는 접사+어근)’ 형식의 파생어까지를 단어족에 포함하여 다루어왔다.

이는 굴절어인 영어의 파생어들이 ‘어근+접사’의 구성에서 대부분 어근과 접사가 융합되어 더 이상 분절할 수 없는 단위로 사용되는 경우가 많기 때문인 것으로 판단된다. 예를 들어, ‘destroy, destruction, distructive’ 등의 단어에서 ‘destruct-’를 1차 어기로, ‘destr-’를 2차 어기로 할 때, 더 이상의 작은 의미적 단위로 나눌 수 없는 이 단어 그룹의 ‘destr-’를 어근이라고 했을 때, 이와 같이 동일한 어근을 갖는 단어의 무리 혹은 묶음을 단어족이라고 논의해 왔다. 하지만 한국어와 같은 교착어의 경우에는 공시적으로 생산성이 높고 어기와 접사가 분석 가능한 경우에는 반드시 어기와 접사를 밝혀 적고 사전의 표제어로 삼기 때문에 굳이 단어족 안에 ‘높이, 굽기, 덮개’ 등의 생산적인 접사 파생어를 단어족에 포함할 필요가 없다.

기존 연구에서 ‘word family’는 대부분의 연구자들이 ‘단어족’으로 번역하여 사용하고 있지만 이를 ‘어족(語族)’이라고 번역하는 경우(안경화(2006) 등)나 ‘낱말족’이라고 번역하는 경우(이상 최승언 역, 1991, 『일반언어학 강의』(소쉬르, 1916)¹⁾) 등 통일된 번역어가 없고 연구자마다 상이한 정의로 사용하고 있어서 용어 사용상의 혼동이 있다. 최근 한국어 어휘 교육을 위한 방안의 하나로 ‘단어족’을 활용하자는 주장이 부각되고 있다. 김충우(1992), 김광해(1993) 등에서 국어 교육에서 어휘 계량의 필요성이 강조된 이래²⁾ 신명선(2004)에서 한국어 교육에서 ‘사고도구어’를 선정하는 데 ‘단어족’ 개념을 활용하였고³⁾ 안경화(2006)에서는 신문 기사를 활용한 한국어 교육용 어휘 목록의 작성에 ‘단어족’ 개념을 활용하였다. 한국어 어휘 교육 및 학습 자료 개발을 위한 계량적 분석의 한 방법으로 ‘단어족’ 중심의 어휘 빈도 조사 방법을 제안한 한영균(2006)도 같은 차원의 논의라고 할 수 있다. 특히 한영균(2006)에서는 한국어 교육 현장에서 한국어 교육에 꼭 필요하다고 판단하는 어휘 목록과 코퍼스 분석을 통해 얻어진 어휘 목록의 편차를 극복하기 위해서 ‘단어족 빈도’ 개념을 도입할 것을 제안하고 ‘단어족 빈도’를 “동일 어기를 바탕으로 만들어진 파생어의 빈도와 파생어의 어기가 되는 어휘 단위의 굴절형 빈도의 총합”으로 정의하였다. 최재웅·윤혜준·전지은(2010)은 한영균(2006)의 견해를 수용하여 세종 형태의미분석 말뭉치에 ‘단어족 빈도’를 산출하는 구체적인 방안을 적용하여 단순 빈도 기반의 어휘 목록과 어떠한 차이가 있는지를 상관계수 등을 통하여 객관적으로 입증해 보이려고 하였다. 양명희(2010)는 ‘고급 한국어 교재 개발을 위한 최소한의 고급 한국어 어휘’를 선정하기 위해서 ‘단어족’을 “같은 어기를 포함하는 단어의 무리”로 정의하고 영어권의 일반적 전통과 달리 한국어에서는 ‘합성어’도 ‘단어족’에 포함하여 다룰 것을 제안하였고, 김한샘(2011) 역시 한영균(2006)의 견해를 수용하여 ‘단어족’을 통해 한국어 교육용 어휘를 선정하고자 하되 양명희(2010)과 달리 합성어와 비자립적 어기를 배제하고 단일어와 파생어만을 ‘단어족’ 개념에 포함하였다.⁴⁾

양명희(2010)의 주장처럼 ‘단어족’에 합성어를 포함하는 것은 ‘단어족’의 본래적 개념에 부합하지 않는다. 또한 한국어와 같은 교착어의 특성을 고려할 때는 생산적이고 규칙적인 파생어를 ‘단어족’에 포함하는 것도 불필요한 것으로 판단된다. 신명선(2004), 안경화(2006), 한

1) 이 번역서에서는 ‘낱말족’과 같은 개념의 단어로 ‘동족 낱말’, ‘친족 낱말’ 등을 쓰기도 하였는데 이는 아마도 ‘cognate word’에 대한 번역어가 아닌가 한다.
 2) 물론 국어의 계량적 연구에 대해서는 서상규(200?)에서 지적한 것처럼 최현배(1930)의 선편이 있고 <우리말 찾기 조사>(문교부, 1955)나 김홍규강범모(1997, 2001 ...) 등의 일련의 조사 결과가 있으나 이들 빈도 처리는 필요에 따른 선처리가 이루어지지 않은 원시 형태 빈도의 성격을 띤다.
 3) 신명선(2004)에서는 한국어 교육에 필요한 사고도구어 1,404항목을 어기를 중심으로 926어족의 단어족으로 정리하여 제시한 바 있다.
 4) 김한샘(2011)에서는 초등 교과서 수록 어휘 23,280 어휘를 재분석한 결과 19,004개의 잠정적인 단어족을 추출하였다.

영균(2006), 최재웅·윤혜준·전지은(2010), 양명희(2010), 김한샘(2011) 등에서 추출하고자 하는 ‘단어족 빈도’는 엄밀히 말하자면 ‘형태소 빈도’의 개념에 포함될 듯하다. 즉 이들이 한국어 교육의 목적을 위해 추출하고자 하는 단위가 ‘단일어, 파생어, 합성어’에 공통된 어기의 빈도이므로 이들에 공통된 요소들의 목록은 결과적으로 ‘어휘형태소 빈도’로 환원된다.

양명희(2010)에서는 효율적인 어휘 학습을 위해 단어족의 개념을 활용하여 최소한의 고급 한국어 어휘를 제시하기 위해 “첫째, 일음절 어근은 어기로 삼지 않는다. 둘째, 합성어도 단어족에 포함하되, 융합 합성어와 병렬 합성어는 선행 어기를, 종속 합성어는 중심 어기를 어기로 삼는다. 셋째, 연어가 합성어가 된 경우는 연어핵을 어기로 삼는다.”와 같은 비교적 복잡한 절차를 거쳐 고급 한국어 어휘에 결합되는 어기 결합 요소를 추출하고자 하였다. 양명희(2010)에서 제시한 첫째 조건은 한자어의 경우 일음절의 어근을 어기로 삼지 않겠다는 것으로 ‘급속히’는 ‘급속’과 ‘-히’로 나누어 ‘급속’의 단어족에 포함하되 ‘급히’는 ‘급’과 ‘-히’로 나누지 않고 ‘급히’ 자체를 단어족으로 처리하겠다는 것인데 비록 어근 분리 현상에서 차이가 있기는 하나 ‘급하다’, ‘급제동’ 등의 단어에 쓰인 ‘급’의 경우를 고려할 때 우리말에서 ‘급속’과 ‘급’의 자격에 차이를 두는 것이 타당한지 불확실하다. 이는 우리말 한자어의 형태소를 어디까지로 볼 것인가의 문제와 상관이 있다. 둘째와 셋째 조건은 결국 이들 어휘의 빈도 처리에서 중복 빈도가 생기는 문제와 관련한 것이다. 즉 합성어의 경우 어휘의 빈도를 합성어를 구성하는 어휘 요소의 어느 하나로 한정하지 않으면 한 단어에서 2회의 빈도 산출이 이루어지기 때문에 전체 빈도 계산에 문제가 발생하게 됨을 고려한 조치인 것이다.

양명희(2010)를 제외한 신명선(2004), 한영균(2006), 최재웅·윤혜준·전지은(2010), 김한샘(2011) 등의 논의에서는 파생어만을 단어족에 포함하기 때문에 이러한 문제가 없어지는 듯하지만 결과적으로 합성어를 별개의 단어족으로 처리함으로써 ‘단어족 빈도’의 객관성은 여전히 보장되지 못한다. 예를 들어 ‘대한민국, 대한 제국, 대한 사람, 대한의 젊은이, 대한 국민단, 대한 국민회, 대한 노동조합 총연합회, 대한 독립군, 대한 상공회의소, 대한 청년단, 대한 체육회, 대한 해협, ...’ 등의 어휘 목록을 가진 말뭉치를 대상으로 단어족을 처리할 때, ‘대한 제국, 대한 국민단, 대한 국민회, 대한 독립군’에서의 ‘대한’과 ‘대한 노동조합 총연합회, 대한 상공회의소, 대한 체육회, 대한 해협’의 ‘대한’은 지시체가 다르다는 사실을 확인하기 어렵다. 전자의 ‘대한’은 ‘대한’ 자체에 ‘한민족이 세운 큰 나라’라는 의미 가지고 사용된 것이고 후자의 ‘대한’은 ‘대한민국’의 준말로서의 의미를 가지며 ‘대한 사람, 대한의 젊은이’ 등은 문맥에 따라 때로는 전자의 의미로, 때로는 후자의 의미로 사용되기 때문에 이들의 어휘 빈도를 단어족의 빈도로 단순하게 환산하기 어렵다.

현실적으로 가능한 어휘 빈도의 산출 방법은 한국어의 전체 형태를 대상으로 하는 형태소 빈도의 추출이다. 최근 <고려대 한국어대사전>에서는 한국어 대사전의 전체 복합어 17만여 단어에 대해서 포괄적인 형태소 분석을 실시하고 이를 바탕으로 1억 어절 규모의 세종 말뭉치를 대상으로 하는 (어휘) 형태소 빈도 처리의 기준을 마련한 바 있다. 그렇다면 굳이 ‘신문 기사’, ‘세종 형태의미분석 말뭉치’, ‘초등교과서 수록 어휘 말뭉치’ 등의 한정된 말뭉치를 활용하지 않고도 국어 교육이나 한국어 교육에 활용한 기초 어휘 그룹의 설정에 이러한 (어휘) 형태소 빈도를 활용할 수 있을 것이다.

최근 한국어 교육에서 기초 어휘나 고급 어휘, 사고 도구어 등의 추출에서 고려하고자 하는 단어족은 굳이 말하자면 ‘어휘형태소족’에 해당하는 것이다. 이와 반대로 동일한 접사를 공유하는 단어의 그룹을 묶는다면 이를 ‘접사족’ (혹은 ‘문법형태소족’)으로 설정하는 일도 가능하다.⁵⁾ 이를 ‘어휘형태소족’의 개념으로 사용한다면 ‘단어족’에서 파생어와 합성어를 비

서 단어족의 개념을 사용하여 국어의 어원을 밝히고자 하는 노력이 지속되었으나 이러한 관점의 연구는 김영일(2010)에서 집대성되었다. 김영일(2010)은 다양한 문헌 자료에서 고대한국어로부터 현대한국어에 이르기까지 형태와 의미상 관련있는 한 무리의 단어들을 모아 단어족을 구성하고 이 단어족에서 어원핵을 추출함으로써 이것을 한국어 계통론에서의 어휘비교를 위한 자료로 제시하려는 의도에서 작성된 것이다. 이 사전에 제시된 어원핵 표제어는 ‘*간[分], *간[固], *간[斂, 收], *감[輕], *갓[皮], *갓[女, 妻], *갓[近], *갓굴[倒], *걸박[乞人], *검[黑], *깁, *겨를, *견디, *견주, *겪, *깁, *곡, *곧[處], *곧[卽], *곧[直], *골[谷], *골[花], *곰, *곳, *공, *구진, *굽그, *굽, *긋, *그르, *그림제, *금, *급, *긋(~글), 긋[隱], 긴[條], 길, 김, 깃, 김, 깃, 김, ㄹ리, ㄹ, ㄹ[語, 曰], ㄹ[滿], ㄹ[代, 改], ㄹ[磨], ㄹ기, ㄹㄴ, ㄹ[區, 分], ㄹ[留], ㄹ[邊], ㄹ[纜], ㄹ[刈, 斷], ㄹ, ...’ 등 305항목으로 서재극(1980)에 비하면 표제항(어원핵) 자체가 늘어난 것은 아니지만 고대 한국어로부터 현대 한국어에 이르기까지 통시적으로 자료를 살피고 특히 현대 국어의 방언 자료까지를 포함하다 보니 ‘찾아보기’를 기준으로 할 때, 약 3,000어휘가 포함되어 명실상부한 <한국어 단어족 사전>으로 볼 수 있을 것이다. 하지만 이 사전은 역시 역시비교언어학적 관점에서 한국어의 단어를 알타이계의 다른 언어와 비교할 목적으로 작성된 특수 사전이어서 현대 한국어의 전체 표제어로부터 공시적인 관점에서 기초적인 어휘핵(엄밀히 말하자면 ‘형태핵’)을 추출하여 이들 가운데에서 동일한 기원을 갖는 단어들을 한데 모으고 묶어서 현대 한국어의 기초 형태와 기초 의미를 확인하고자 하는 본고의 논의와 직접적인 관련이 없다.

3. 현대 한국어 단어족의 추출

현대 한국어 단어족의 추출에 대해서 논의할 수 있게 된 것은 앞에서 언급한 <고려대 한국어대사전>(2009, 이하 <고려대>)의 출간을 통해서 가능해졌다. <고려대>는 국어 대사전 표제어 386,889단어 가운데 전체 복합어 172,177단어를 대상으로 형태 분석을 진행하고 이를 바탕으로 국어의 형태 정보를 완전어기(=단일어), 불완전어기(=어근), 접두사, 접미사, 어미류의 다섯 가지로 표시하여 소위 ‘형태론적 완전 해석’을 시도한 사전이다. ‘형태론적 완전 해석’이란 김양진(2000) 등에서 제시된 개념으로 “해당 언어의 공시적 단어 전체를 대상으로 하는 형태소 해석”을 말하는데, 이 사전의 등장으로 우리는 국어의 전체 형태소를 대상으로 한 형태소 기반의 국어 연구가 가능하게 되었다.

김양진·이현희(2009)에 제시된 <고려대>의 형태 분석 통계치를 다시 가져와 보이면 다음과 같다.

(1) <고려대> 형태 분석의 통계치

어휘의 단어족 ‘불, 불땀, 부시, 부엌, 부뚜막, 부삽, 부순, 부지깥이, 부집게, 부라부라, 부리나케, 불다, 밝다, 볏다, 불이다, 풀무, 피우다’ 등의 예를 통해 ‘불’의 어원을 {*블}<불>로 재구하고 이에 따라 ‘부엌’이 ‘블+섭’에서 온 것이라던 기존 견해를 수정하여 ‘붓-억’으로 분석하고 ‘부뚜막’은 ‘붓[블]-으-막’으로 보았다.

		전체 표제어수 ⁹⁾	표준어 표제어수	형태 분석 표제어수	표준어 대비 형태 분석 비율	기타
품사	명사	254,622	233,282	101,805	43.6%	
	대명사	412	301	100	33.3%	
	수사	224	163	72	44.2%	
	동사	55,308	52,246	52,202(-2,077) 10)	99.9%	95.9%
	형용사	12,431	10,637	10,620(-432)	99.9%	95.8%
	관형사	745	691	612	88.6%	
	부사	14,012	12,028	8,857	73.6%	
	감탄사	693	508	155	30.5%	
	조사	340	210	84	40%	
	접사	555	545	545	100%	
어미	1,502	936	681	72.8%		
총계(개)		340,844 ¹¹⁾	311,547	175,733 ¹²⁾		
비율(%)		88%	80.5%	45.4%	56.4%	

이 사전에서는 전체 표제어의 형태소 분석을 통해서 접두사 203개, 접미사 345개를 추출한 뒤, 완전어기, 불완전어기, 접두사, 접미사, 어미를 낱낱이 밝히고 각각의 분석된 결과에 +, ±, =, -, _ 등의 구별 표지를 붙였고 각 형태는 원어와 어원을 보였기 때문에 자동적으로 대부분의 동음이의어가 자연스럽게 구별되었고 이에 대한 후처리를 통하여 한국어의 형태소 목록을 추출할 수 있었다. <고려대>에서의 국어 단어 분석의 결과에 따른 형태 범주는 아래와 같이 5가지로 유형화하여 보였다.

(2) <고려대> 형태 분석 표지와 그 예

	해당 범주	예시	특이사항
+	완전어기/자립형태소	+사람, +그, +둘, +잡, +예쁘, +에그머니, +는	조사 포함
±	불완전어기/비자립형태소	±궁금, ±깨끗, ±대단, ±따뜻, ±마땅, ±쓰러, ±아름, ±어떠, ±영똥, ±조용, ±중얼, ±훌륭, ±簡單, ±深刻, ±燦爛, ±華麗	
=	접두사	=개, =čit, =假, =生, =超	
-	접미사	-개, -기, -이, -하, -되, -生	
_	어미	_다, _어, _고, _시,	선어말어미 포함

이 목록은 고유어와 한자어, 외래어의 형태소가 모두 포함된 것인데 아직 한자어의 형태

- 9) <고려대 한국어대사전>의 표제어 중에는 3,192개의 다품사어가 포함되어 있다. 형태 분석 표제어 수를 산출하는 데에 이들을 일일이 고려하기 어려운 점이 있어 다품사어는 우리 사전에서 첫 번째 품사로 제시한 품사에 귀속하여 수치를 산출하였다. 이 점에서 다품사어를 별도의 수치로 제시한 “<고려대 한국어대사전>의 종합적 고찰(도원영·차준경, 2009)”에서의 수치와 일부 차이가 있음을 밝혀둔다.
- 10) <고려대 한국어대사전>의 단일어 동사는 2,077개, 단일어 형용사는 432개로 추출되었다. 그러므로 이들을 제외한 나머지 예들은 모두 파생어이거나 합성어인 표제어라 할 수 있다.
- 11) 이 수치는 전체 표제어수 386,889개 중에서 구 표제어를 포함한 무품사어 45,163개, 준말 675개 등을 뺀 수치이다.
- 12) <고려대 한국어대사전>에서는 단독형 접사와 단독형 어미에도 형태 분석 표지를 하였다. 따라서 여기서 제공한 수치는 형태 분석이 이루어진 복합어의 수 174,686개에 단독형 접사와 단독형 어미의 수를 모두 포함한 것이다. 다만 이때의 174,686개에는 어미 ‘-다’를 포함한 단일어 동사 2,077개와 단일어 형용사 432개가 포함되므로 실제 복합어의 수는 172,177개이다.

소 목록은 최종적으로 확정되지 않았으므로 본고는 이 가운데에서 고유어 형태소를 중심으로 현대 한국어의 단어족을 설정하는 방안을 살펴보고 향후 이 기준은 한자어와 외래어까지로 확대될 것이다.¹³⁾

단어족의 확인은 먼저 각 범주별로 정리된 형태소를 다시 가나다순으로 정렬한 후, 준말-본말, 내적파생 여부, 영파생 여부 등의 조어법적 사항과 어원을 고려하여 같은 어근을 갖는 어휘들을 그룹짓고 이들의 대표 어휘를 선정하여 보이는 방식으로 진행된다.

<고려대>에서 확인된 현대 한국어의 공시적인 고유어 단일 어휘 형태소 목록은 다음과 같다.

(3) <고려대>의 고유어 범주별 형태소 수

명사 형태소 : 4,018개, 동사 형태소 : 2,077개, 형용사 형태소 432개, 부사 형태소 2,802개, 감탄사 형태소 : 222개, 대명사 형태소 : 28개, 수사 형태소 : 20개, 관형사 형태소 : 56개, 불완전어기 : 5,319개

<표3>의 고유어 형태소 목록을 모두 합하면 14,986개가 나온다. <고려대>에서는 형태 분석의 가장 중요한 기준으로 ‘공시적 분석 가능성’이다. 현행의 ‘표준어’는 “교양 있는 사람들이 두루 쓰는 현대 서울말로 정함을 원칙”(〈표준어 규정〉 제1장 제1항)으로 하고 “표준어를 소리대로 적되 어법에 맞도록 함을 원칙”(〈한글맞춤법〉 제1장 제1항)으로 하여 제정되었는데 <고려대>에서의 형태 분석은 이러한 표준어에 대한 한글맞춤법의 표기 원칙을 기준으로 하여 어기와 접사의 공시적 분석을 진행하였다. 따라서 공시적 생산성이 없는 것으로 판단되어 표준어 체계에서 분철하지 않는 많은 형태들이 공시적으로는 단일어인 것으로 평가되었다. 이러한 예로는 흔히 ‘무덤, 지붕, 기둥, ...’ 등이 언급되었는데 <고려대>의 ‘공시적 분석 가능성’의 기준에 따르면 (4)나 (5)의 예들도 모두 불완전어기이기는 하지만 단일 형태소인 것으로 평가된 것이다.

(4) 가. 뜨덤뜨덤[±뜨덤±뜨덤], 도담도담[±도담±도담], 발맘발맘[±발맘±발맘], 자밤자밤[±자밤±자밤], 주섬주섬[±주섬±주섬], ...

나.보암보암[±보암±보암], 죄암죄암[±죄암±죄암](좨좨/*죄엄죄엄/*좨좨), 쥐엄쥐엄[±쥐엄±쥐엄], 기엄기엄[±기엄±기엄], 띄엄띄엄[±띄엄±띄엄], 쉬엄쉬엄[±쉬엄±쉬엄], 이엄이엄[±이엄±이엄]

(5) 가.불그스름하다[±불그스름-하_다], 거무스름하다[±거무스름-하_다], 기르스름하다[±기르스름-하_다], 말그스름하다[±말그스름-하_다], 배스름하다, 비스름하다, 알브스름하다, 파르스름하다 ; 가느스름하다, 동그스름하다, 허여스름하다, ; 구부스름하다, ; 희웁스름하다, 해웁스름하다

나.푸르스름하다 [±푸르스름-하_다], 누르스름하다[±누르스름-하_다], 노르스름하다

13) 예를 들어, <고려대>에 역사 전문어로 제시된 ‘비도치 [몽.@biteshi], 빗2 [^몽.bičēči], 빗차치 [몽.@bičēči []], 필도치 [①必闇赤], 필자치 [①必者赤], 필차제 [筆且齊]’ 같은 단어들도 ‘빗차치’를 중심으로 몽골어 외래어의 단어족에 포함될 수 있을 것이다.

특히 (3)에서 보인 <고려대>의 형태소 목록에서 불완전어기의 수가 많은 것은 이와 같이 ‘공시적 분석 가능성’을 형태(소) 분석의 기준으로 사용하면서 공시적으로 분석되지 않는 역사적 형태들을 대부분 분석하지 않고 불완전어기로 처리하였기 때문이다.

한국어 어휘의 약 70%를 차지하는 한자어의 형태소는 고유어 형태소보다 훨씬 많기 때문에 이를 정밀하게 추출하기는 매우 어렵다. 무엇보다 한자어의 형태소를 김창섭(2003)에 따라 2자어, 3자어 등의 기준에 의해 나누더라도, 기원이 상이한 한자어들이 다의어로 묶여 있다든지,¹⁴⁾ 앞에서 살펴본 ‘대한’의 예에서처럼 한자어로는 다의어처럼 보이지만 실제로는 동음이의어에 해당하는 단어들의 처리가 불분명하고 무엇보다 한자어의 형태소를 어디까지, 어떻게 볼 것인가에 대한 합리적인 대안이 마련되어 있지 못하기 때문에¹⁵⁾ 현재로서는 한자어 형태소는 물론 한국 한자어의 단어족을 설정하기란 쉬운 일이 아니다.

38만여 단어의 <고려대>에서 한자어 형태소는 대략 12만 정도를 헤아리는데 이 가운데에는 실제 사용 빈도가 거의 없는 사어에 가까운 단어들이 매우 많아서 이를 전체 빈도에서 속아내는 일도 필요하기 때문에 한자어 형태소를 대상으로 하는 단어족 연구는 좀더 깊이 있는 논의가 진행된 뒤에야 가능할 듯하다.

4. 현대 한국어 단어족 사전의 구축

이 장에서는 <고려대>에서 추출한 고유어 형태소 목록을 중심으로 <현대 한국어 단어족 사전>을 구축할 때, 답아야 할 거시정보와 미시정보에 대해서 알아보도록 하겠다. 일반적으로 사전의 거시 구조(macro-structure)는 (중이사전을 전제로 할 때) 사전 표제어의 종적 배열을 의미하고, 사전의 미시 구조(micro-structure)는 각 표제어에 속하는 철자, 발음, 문법 정보, 뜻풀이, 용례, 기타 어휘 정보 등을 선적으로 나열하는 횡적 배열을 의미한다.

사전의 거시 구조에서는 표제어의 선정 및 배열, 다의어·동형어의 처리 및 배열, 부가 정보의 배열 등이 문제가 된다. <현대 한국어 단어족 사전>은 ‘현대 한국어의 단어족’을 배열함으로써 현대 한국어의 언어 형태가 포착하는 기초 의미가 무엇이고 그 기초 의미가 어떠

14) 김양진(2011)에서는 국어사전에 등재되어 있는 한국 한자어 속에는 같은 한자로 구성되었지만 중국계 한자어와 한국계 한자어, 일본계 한자어 등이 다의어로 묶여 있는 경우가 많음을 지적하고 비록 같은 한자로 쓰였지만 서로 다른 기원을 갖는 한자어들을 동음이의어로 나누고 이들을 별개의 형태소로 취급해야 함을 주장한 바 있다. 예를 들어, ‘작’의 경우 중국에서는 전통적으로 ‘제작자’ 혹은 ‘저작자’의 뜻으로 쓰이지만 한국에서는 ‘小作人’의 뜻으로 쓰이는 용법이 있으며 ‘作者’가 ‘小作人’의 뜻으로 쓰일 때는 고려시대에 쓰였던 또 다른 이두식 한자어 ‘處干’과 같은 의미였음을 밝혀 ‘그 작자가’와 같이 낱춤의 용법으로 쓰이는 ‘作者’가 바로 이 소작인의 뜻에서 온 것으로 이때의 ‘作者’는 ‘제작자, 저작자, 창작자’의 뜻으로 쓰이는 ‘作者’와는 동음이의 관계에 있는 것으로 보았다. 또 한자어 ‘曖昧’에 대해서도 “잘 모르는 일”을 나타내는 중국계 한자어 ‘曖昧’와 “익울한 일”을 가리키는 한국 한자어 ‘曖昧’가 있었음을 밝히고 ‘애향(죄없는)’으로 줄어들어 쓰이는 ‘애매하다’의 어근인 한국한자어의 ‘曖昧’를 중국한자어 ‘曖昧’와 구별해야 하고 이들을 별개의 형태소로 다루어야 함을 주장한 바 있다.

15) 김양진(2009)에서는 한자어 ‘문학사(文學史)’가 ‘문학-가(文學-家)’와 ‘문-학자(文-學-者)’의 단어구성을 볼 때 ‘문학-사(文學-史)’와 ‘문-학-사(文-學-史)’의 두 가지 분석을 가지며 전자는 시, 소설 등의 창작 활동을 아우르는 말로서의 ‘文學’을 형태소로 하고 후자는 “‘文學’의 준말로서의 ‘文’에 대해 연구하는 학문”이라는 의미를 갖는 ‘문학학’의 준말로 이해해야 한다고 보고 ‘문학사’가 “문학의 역사”일 때와 “문학을 연구하는 학문의 역사”일 때의 형태 분석이 다르게 이루어야 함을 지적하고 전자에서는 ‘文學’이 한 형태소이지만 후자에서는 ‘文’이 하나의 형태소 자격을 가짐을 주장한 바 있다. ‘文學士’와 같은 단어에서의 ‘文’은 ‘인문(人文)’ 혹은 ‘문필(文筆)’의 의미를 갖는다는 점에서 ‘文’은 ‘文學’의 준말로서의 용법 이외에도 ‘人文’의 준말로도 쓰일 수 있는데 한자가 같더라도 ‘고등학교’의 준말로서의 ‘高’와 ‘양이나 액수의 정도’를 나타내는 ‘高’가 별개의 형태소인 것과 같은 것이다.

한 파생 과정을 거쳐서 다른 단어들로 확장되어 가는지를 일목요연하게 보일 목적으로 구상된 것이다. 따라서 <현대 한국어 단어족 사전>은 현재 제시되어 있는 현대 한국어 형태소를 동일한 어근을 중심으로 묶어서 배열하되 어근의 배열에 종속되도록 처리하는 어근 중심 배열의 단계적 절차를 밟아서 표제항이 구성되고 배열되어야 한다. 예를 들어, ㄱ항목에서 가장 많은 계열어를 거느리는 ‘검다’의 표제항에는 다음과 같은 단어들 포함된다.

(6) ‘검다’의 단어족

ㄱ. 명사(14) : 가마귀, 가마우지, 가무라기, 가문비, 가물치, 감장, 감탕 ; 거망, 검정 ; 까마귀, 까마중, 까부기, 까장, 검정,

ㄴ. 형용사(10) : 가맣다, 감다 ; 거맣다, 검다 ; 까맣다, 까다 ; 꺼맣다, 검다 ; *카맣다 ; *커맣다

ㄷ. 부사(3) : 감감, 까감, 캄감,

ㄹ. 어근(109) : 가마노르께, 가마득, 가마말썽, 가마무트름, 가마반드르, 가마반지르, 가마아득, 가무, 가무끄름, 가무대대, 가무댕댕, 가무리, 가무레, 가무숙숙, 가무스레, 가무스름, 가무잡잡, 가무족족, 가무축축, 가무총총, 가무칙칙, 가무퇴퇴, 가무트름, 가물, 가뭇, 감둥, 감숭, 감실, 감작 ; 거머누르께, 거머말썽, 거머무트름, 거머번드르, 거머번지르, 거머번질, 거먹, 거무끄름, 거무테테, 거무댕댕, 거무레, 거무숙숙, 거무스레, 거무스름, 거무접접, 거무죽죽, 거무추레, 거무축축, 거무총총, 거무칙칙, 거무튀튀, 거무트름, 거문, 거물, 거뭇, 검둥, 검숭, 검실, 검직, 검측, 검축축 ; 까마득, 까마말썽, 까마무트름, 까마무트름, 까마반드르, 까마반지르, 까마아득, 까막, 까뭇, 까무끄름, 까무대대, 까무댕댕, 까무리, 까무레, 까무숙숙, 까무스레, 까무스름, 까무잡잡, 까무족족, 까무축축, 까무총총, 까무칙칙, 까무퇴퇴, 까무트름, 까물, 까뭇, 꺼머말썽, 꺼머무트름, 꺼머번드르, 꺼머번지르, 꺼무끄름, 꺼무테테, 꺼무댕댕, 꺼무레, 꺼무숙숙, 꺼무스레, 꺼무스름, 꺼무접접, 꺼무죽죽, 꺼무축축, 꺼무총총, 꺼무칙칙, 꺼무튀튀, 꺼무트름, 꺼물, 꺼뭇, 검검, *커맣다, 검검,

(6)의 136단어는 모두 [+black]의 의미소(가마, 가무, 감, 거머, 거무, 검, 까마, 까무, 까, 꺼머, 꺼무, 검, 카마, 캄, 커머, 검)를 갖는 말이다. 이 가운데 단어족의 대표형을 결정하는 절대적인 요인은 찾기 어렵다. ‘단어족’의 대표형 설정은 형태소 설정 기준에 준하여 다음과 같이 제시해 볼 수 있다.

(7) ‘단어족’ 설정 기준

ㄱ. 자립형이어야 한다.

ㄴ. 어근(비파생형)이어야 한다.

ㄷ. 내적 파생의 관계에서 무표적이어야 한다.¹⁶⁾

ㄹ. 경쟁형 가운데에서 가장 길이가 짧아야 한다.

ㅁ. 경쟁형 가운데에서 가장 사용 빈도가 높아야 한다.

(7)의 이 기준에 따르면 (6)의 목록 중에서 자립형이면서 비파생형인 형태는 ‘감다’와 ‘검다’뿐인데 둘 간의 관계에서 더 무표적이고 사용 빈도가 높은 것은 ‘검다’이므로 이들 의미

¹⁶⁾ 현대 국어에서는 음성-양성 대립에서는 음성모음이, 평음-경음-유기음의 대립에서는 평음이 유효적이지만 반드시 그렇지 않은 않다.

소를 대표하는 형태소로는 ‘검-’이 가장 적당하다. 하지만 이러한 대표 형태소 선정 기준이 절대적인 것은 아니다. 몇몇 단어족의 예를 보이면 다음과 같다.

(8) ‘길’의 단어족

- ㄱ. 명사(1) : 길
- ㄴ. 동사(1) : 기르다,
- ㄷ. 형용사(1) : 길다,
- ㄹ. 어근(15) : 가름, 갈쪽, 갈쪽스름, 갈뜨막, 갈썸, 갈찍, 기다마, 기럭, 기르스름, 기름, 길쪽, 길쪽스름, 길뜨막, 길썸, 길찍,

(9) ‘가볍다’의 단어족

- ㄱ. 명사(1) : 까불이
- ㄴ. 동사(3) : 갑치다, 까불다, 꺼불다
- ㄷ. 형용사(2) : 가볍다, 거볍다,
- ㄹ. 어근(16) : 가분, 가불, 가붓, 가뽀, 가뽏 ; 꺾직 ; 거분, 거불, 거붓, 거뽀, 거뽏, 거뽑 ; 까불, 갑신, 갑작 ; 꺼불

(8)은 명사 ‘길’의 단어족이고 (9)는 형용사 ‘가볍다’의 단어족이다. (8)의 경우는 자립형이고 비파생형인 단어 ‘길’과 ‘길다’ 중에서 가장 길이가 짧은 ‘길’을 대표형으로 비교적 손쉽게 선택할 수 있지만 모든 경우에 대표형의 선정이 이렇게 용이한 것은 아니다. (9)의 22단어는 모두 [+light]의 의미소(갑, 꺾, 겹, 갑, 꺾)를 갖는 말이다. 하지만 (7 ㄱ)의 조건을 갖추고 있는 (8 ㄱ~ㄷ) 가운데에는 비파생형인 형태가 없다. (9 ㄱ~ㄷ)의 단어 중 내적 파생의 관계를 보이고 있는 단어는 ‘까불다~꺼불다’와 ‘가볍다~거볍다’이다. ‘가볍다~거볍다’ 쌍에 비해 ‘까불다~꺼불다’ 쌍이 좀더 유효적이다. ‘가볍다~거볍다’ 쌍에서는 사용빈도가 높은 ‘가볍다’가 대표형으로 선정된다.

이렇게 선정된 단어족은 단어족의 대표형의 가나다순에 의해 배열하는 것이 기존 국어사전의 찾아보기에 익숙한 사용자들을 고려한 절충안이다. 먼저 단어족의 대표형을 가나다순으로 배열한 뒤, 단어족 안의 단어들은 다시 내적 원리에 따라 부표제어로 배열하여야 한다. 이때 배열의 원리는 원칙적으로 형태가 유사한 무리를 묶어서 보이는 것이 <단어족 사전>의 구성에 맞다. 그렇다면 (6)의 ‘검다’ 단어족 단어들은 다음과 같이 배열될 것이다.

(10) ‘검다’ 단어족의 배열

검다

*가마

가마노르께, 가마득, 가마말썽, 가마무트름, 가마반드르, 가마반지르, 가마아득, 가마우지, 가맏다,¹⁷⁾

*가무

가무끄름, 가무대대, 가무땡땡, 가무라기, 가무러, 가무레, 가무숙숙, 가무스레, 가무스름, 가무잡잡, 가무족족, 가무축축, 가무총총, 가무칙칙, 가무퇴퇴, 가무트름, 가

17) 이들은 편의상 같은 줄에 배열한 것이고 실제 사전에서는 같은 난의 아래쪽으로 배열될 것이다. 아래도 마찬가지이다.

문비, 가물, 가물치, 가뭇,

*감

감감 ; 감다 ; 감둥, 감숭, 감실, 감작 ; 감장, 감탕 ;

거망

*거머

거머누르께, 거머멀썩, 거머무트름, 거머번드르, 거머번지르, 거머번질, 거머, 거멧다,

*거무

거무끄름, 거무테데, 거무텅텅, 거무레, 거무숙숙, 거무스레, 거무스름, 거무접접, 거
무죽죽, 거무추레, 거무축축, 거무총총, 거무칙칙, 거무튀튀, 거무트름, 거물, 거물,
거뭇,

*검

검둥, 검숭, 검실, 검적 ; 검정 ; 검측, 검측측 ;

*까마

까마귀, 까마득, 까마말썩, 까마무르름, 까마무트름, 까마반드르, 까마반지르, 까마아
득, 까마중, 까막, 까맣다,

*까무

까무끄름, 까무테데, 까무텅텅, 까무리, 까무레, 까무숙숙, 까무스레, 까무스름, 까무
잡잡, 까무죽죽, 까무축축, 까무총총, 까무칙칙, 까무튀튀, 까무트름, 까물, 까뭇,

*깜

깜깜 ; 깜다 ; 깜부기,

*꺼머

꺼머멀썩, 꺼머무트름, 꺼머번드르, 꺼머번지르, 꺼멧다,

*꺼무

꺼무끄름, 꺼무테데, 꺼무텅텅, 꺼무레, 꺼무숙숙, 꺼무스레, 꺼무스름, 꺼무접접, 꺼
무죽죽, 꺼무축축, 꺼무총총, 꺼무칙칙, 꺼무튀튀, 꺼무트름, 꺼물, 꺼뭇,

*껌

껌껌, 껌다, 껌정,

*카마

*카맣다,

*감

감감

*커머

*커멧다

*کم

کمکم

(10)을 통해서 ‘검다’의 단어족에는 ‘*가마, *가무, *감, *거머, *거무, *검, *까마, *까무, *
깜, *꺼머, *꺼무, *껌, *카마, *감, *커머, *کم’과 같은 어휘소 계열이 있으며 이 계열을 벗
어난 예외적인 어휘로 ‘거망’과 ‘(새)카맣다’가 있음을 알 수 있고 *가마, *거머, *까마, *꺼
머’는 단순형에, *가무, *거무, *까무, *꺼무’는 매개모음 ‘으’ 결합형에, ‘감, 검, 깜, 껌, کم’은
반복형, 단독형 혹은 치음 앞에 주로 나타남을 알 수 있다.(‘깜부기’가 유일한 예외이다.)

(11)의 ‘넓다’의 단어족은 기원이 다른 두 단어 ‘넙다’와 ‘너르다’가 혼효를 이루어 현대에 남겨진 단어이다. 이런 경우는 아래처럼 서로 다른 두 기원의 어형과 관련된 단어족과 혼효된 이후의 단어와 관련되는 단어족을 나누어 배열하여야 한다.

(11) ‘넓다’의 단어족

- ① ㄱ. 명사(9) : 나방, 나부랭이, 나비1, 나비3, 납지리, 너부랭이, 너비, 너울, 넙치,
 - ㄴ. 동사(1) : 나부끼다,
 - ㄷ. 부사(10) : 나부시, 나부죽, 나푼, 납죽1, 너부시, 너부죽, 너푼, 너푹, 넙신, 넙죽,
 - ㄹ. 어근(33) : 나뻗뻗, 나부, 나부대대, 나부라, 나부랑, 나부룩, 나분, 나불, 나붓, 나울, 나풀, 나푹, 납대대, 납신, 납작, 납작스름, 납죽2, 납죽스름 ; 너벽, 너뻗뻗, 너부데데, 너부리, 너부령, 너부죽, 너불, 너붓, 너울, 너펼, 너풀, 님, 넙, 넙데데,
- ② ㄱ. 명사(1) : 널
 - ㄴ. 형용사(1) : 너르다,
 - ㄷ. 부사(1) : 널리,
 - ㄹ. 어근(7) : 너럭, 너름, 널널, 널찌감치, 널찍, 널편편,
- ③ ㄱ. 형용사(1) : 넓다,
 - ㄴ. 어근(1) : 널브러

66단어나 되는 단어족을 이루는 (11)의 ‘넓다’는, 중세 국어 시기에 ‘납다~넙다’로 모음 교체를 보이던 ‘넙다’와 이러한 모음 교체를 보이지 않던 ‘너르다’가 의미상의 일치와 형태상의 유사성으로 혼효를 일으켜 근세를 거치면서 ‘넓다’로 수렴된 것이다. 따라서 현대 국어에서 이 단어의 단어족은 ‘넙다’의 단어족, ‘너르다’의 단어족, ‘넓다’의 단어족으로 세 가지 단어족이 하나로 묶여서 이루어진 셈이 된다. 단어의 계열을 고려하여 이들을 <한국어 단어족 사전>에서 배열하기 위해서는 기원이 서로 다른 단어족이 전체 단어족에 묶일 수 있도록 처리되어야 한다.

(12) ‘넓다’ 단어족의 배열

넓다

 널브러,

 너르다

 너럭, 너름,

 널, 널널, 널리, 널찌감치, 널찍, 널편편,

 너비

 나방, 나뻗뻗,

 나부, 나부대대, 나부라, 나부랑, 나부룩, 나부끼다, 나부랭이, 나부시, 나부죽, 나분, 나불, 나붓,

 나비1, 나비3,

 나울,

 나푼, 나풀, 나푹,

 납대대, 납신, 납작, 납작스름, 납죽1, 납지리, 납죽2, 납죽스름 ;

 너벽, 너뻗뻗,

너부데데, 너부러, 너부렁, 너부렁이, 너부시, 너부죽1, 너부죽2, 너불, 너붓,
 너울1, 너울2,
 너펼,
 너푼, 너푹, 너푹,
 녀¹⁸⁾, 녀, 녀데데, 녀신, 녀죽, 녀치,

(12) ‘넙다’ 단어족의 배열은 (10) ‘검다’ 단어족의 배열과는 다른 양상을 보인다. (12)의 구성을 통해 우리는 ‘넙다’ 단어족이 ‘넙다’와 ‘너르다’, ‘너비’의 세 가지 단어족이 연합하여 구성되어 있음을 알 수 있고 ‘넙다’로부터 직접 파생된 ‘넙브러’를 제외하고 나머지는 모두 ‘너르다’와 ‘너비’의 하위 단어족으로 수렴됨을 알 수 있다. 또 ‘너르다’ 하위 단어족에서는 ‘너르, 넙’이 하나의 의미소를 이루고, ‘너비’ 하위 단어족에서는 ‘나방, 나뻗뻗, 나부, 나비, 나울, 나푹, 남’과 ‘너벽, 너뻗뻗, 너부, 너울, 녀, 너펼, 너푹, 녀’ 등이 하나의 의미소를 이루고 있음을 확인할 수 있다.

단어족의 대표형을 선정하는 과정 덕분에 <현대 한국어 단어족 사전>에서는 원칙적으로 동철어의 문제가 발생하지 않지만 만약 동철어가 나타날 때는 사전의 일반적 배열 원칙에 따라 품사, 사용빈도, 어원 등의 조건을 고려하여 배열한다. 여기서 말하는 표제항 배열에 참조될 ‘어원’이란 차용어나 귀화어의 경우에 적용된다. 예를 들어, ‘가게(<假家), 가난(<艱難), 개수(<家事)’는 중국어에서, ‘가보(<일.kamaboko[蒲鉾]), 고구마(<일.kokoimo[孝行藷])’는 일본어에서 온 말이 고유어로 인식된 것들이다. 이 사전에 한자어 동족어가 포함된다면 원어 역시 표제어 배열의 주요한 기준이 될 것이다.

이렇게 배열된 단어족의 단어들은 각각 사전의 표제항으로서 동일한 미시 구조를 가지게 된다. 사전의 미시 구조란 각각의 표제항 내부의 구조를 말하며, 각 표제항을 중심으로 이루어진 미시항들의 횡적 구조를 말한다. 일반 언어사전이라면 표제항 및 관련 하위 표제항에 표기 및 형태 분석 결과, 어휘 빈도, 동형어 구별 정보 및 지시자(indicator) 등을 제시하는 일이나 발음, 품사 및 통사 구조, 뜻풀이, 용례, 유의어, 반의어 및 기타 관련어들이 배치되는 일 등이 이에 해당하겠지만 <현대 한국어 단어족 사전>과 같은 특수 목적의 사전에는 미시구조가 이보다 훨씬 단순하다. <현대 한국어 단어족 사전> 표제어의 미시구조는 다음과 같다.

(13) <현대 한국어 단어족 사전>의 미시 구조

<p>(부)표제어¹ [지시자] [어원 정보 《출전》] [빈도] [품사] [곡용/활용] 뜻풀이 ㉠용례. <관련어></p> <p>해설:</p>

<현대 한국어 단어족 사전>에는 우선 (부)표제어에 공히 해당 형태의 의미를 밝히는 지시자(indicator)를 밝혀야 한다. 이어서 최초 출현형이 문헌 정보와 함께 제시되어야 한다. 이 사전에 실리는 최초 출현형은 해당 형태의 최초 출현형이어야 한다.

(14) 최초 출현형의 유형

18) ‘넙나물’은 기원적으로 ‘넙나뭇’에서 온 말이다. ‘넙’이 ‘넙’으로 바뀐 것은 단순한 자음동화에 불과하다.

ㄱ. 표기 최초형: 표기를 기준으로 하여, 오늘날의 표기와 동일한 표기 형태로 나타나는 것 중 최초의 형태. 예) ‘흙’: ‘흙’ → ‘흙 《구급간3:14》 [표기 최초형]

ㄴ. 의미 최초형: 의미를 기준으로 하여, 동일한 형태소이면서 오늘날 쓰이는 의미와 동일한 의미로 나타나는 것 중 최초의 형태. 예) ‘얼굴’: ‘얼굴 [形體]’ → ‘얼굴 [낮(面)] 《삼강동렬3:40》 [의미 최초형]

ㄷ. 형태(소) 최초형: 형태가 확실하게 나타나는 훈민정음 이후의 문헌을 대상으로, 소리나 의미에는 약간의 차이가 있을지라도 역사적으로 표제어와 동일한 형태소로 볼 수 있는 것 중 최초로 나타난 형태. 예) ‘짓 [行動]’: ‘짓 [貌] 《월곡上:69》 [형태 최초형]

ㄹ. 어휘 최초형: 훈민정음 이전의 자료까지 통틀어서 해당 어휘의 최초형으로 볼 수 있는 형태. 훈민정음 이전의 차자표기 자료에서 해당 어휘의 소급형이 나타날 때, 문헌의 특성상 음상을 정확히 파악할 수는 없어도 표제어의 소급형임이 어느 정도 증명될 수 있는 것이 나타난다면 그 중 최초의 형태가 어휘 최초형이 된다. 예) ‘밤’: 향찰표기 ‘夜音’[어휘 최초형], ‘길’: 차자표기 ‘道尸’[어휘 최초형]

ㄹ. 계통적 최초형: 표기 이전의 시대로 거슬러 올라가서 계통적 연구 혹은 방언 연구를 통해 재구된 최초형. 예) 중세국어 ‘돌(石)<*tuluh<*tilagu’[계통적 최초형]: 몽고어 ‘čilayun<*tila-gūn’, 추바슈어 ‘čul’, 고대 토이키어 ‘taš<*til²a’ 등과의 비교를 통해 재구(이기문(1972:19) 참고).

김양진·정연주(2008)에서는 최초 출현형의 개념에 (14)와 같이 5가지 유형이 있음을 보이고 그 가운데 국어사전에서 취할 수 있는 것은 ‘형태 최초형’임을 보인 바 있다. <현대 한국어 단어족 사전>에서도 최초 출현형은 ‘형태 최초형’을 보이는 데 그쳐야 한다. 나머지 항목들은 대개 일반 국어사전의 미시구조 항목과 크게 차이가 없으나 이 사전이 비교적 전문적이고 학술적인 목적으로 참조되어야 하는 점을 고려할 때, 표제어에 대한 전체 미시항목의 기술이 끝나고 해당 표제어에서 유의해야 할 사항에 대해서 ‘해설’ 혹은 ‘보충 설명’을 추가하는 일이 필수적으로 제시되어야 할 것이다. 이상의 내용을 앞의 ‘가볍다’ 항목에 적용하면 다음과 같다.

(15) 가볍다1 [輕] [<가비얹다 《석보상절, 9:35》] [빈도] [형] [비불규칙] (사물이) 무게가 적다. ¶기름은 물보다 가볍다. <관련어> (큰)거볍다.

- 가분(-하다) ...
- 가불(-하다) ...
- 가붓(-하다) ...
- 가뿐(-하다) ...
- ...
- 갑치다 ...
- ...
- 거볍다 ... <관련어>가볍다
- ...
- 까불다 ... <관련어>꺼불다
- ...
- 갑신

...
꺼블다 ...<관련어>까블다

5. 결론

이상에서 <현대 한국어 단어족 사전>을 구성하는 방안을 <고려대 한국어대사전>(2009)의 형태소 분석 결과에 기대에 제시해 보았다. 향후 출간될 <고려대 한국어대사전>(2009) 기반의 <한국어 형태소 사전>(준비 중)과 함께 <현대 한국어 단어족 사전>은 한국어의 연구에서 형태론적 연관어 사전으로서 가장 중요한 역할을 하게 될 것이다. 본고는 그 시안으로서 준비된 것이나 필자의 준비 부족으로 이번 발표에서 아직 그 체계적인 전모가 드러나지 못했으나 이러한 형태의 사전이 필요하다는 인식이 공유되었기를 기대한다. 아울러 향후 <한국어 형태소 사전>의 출간에 맞추어 이 사전이 그 자매편으로서 이 사전이 한국어 형태론 연구와 어원 연구, 계통론 연구 및 한국어 교육과 국어 교육 전반에 활용될 수 있기를 기대한다.

■ 참고문헌

- 김광해. 1991. “어휘연구의 방향”, 국어학의 새로운 인식과 전개. 민음사. 802-820.
- 김양진. 2000. “단어 빈도 산출의 문제점과 그 해결 방안”, 2000년 여름 한국어학회 국제 학술대회 발표문.
- 김양진. 2005ㄱ. “형태소와 의미”, 국어 연구와 의미 정보(2005.7.11). 월인. pp.231~249.
- 김양진. 2005ㄴ. “일음절 한자어 어기의 형태론적 재해석”, 어문논집 52(2005.10.30). 민족어문학회. pp.97~120.
- 김양진. 2008. “표제어 배열방식에 따른 사전의 거시구조 연구”, 우리어문연구 30(2008.1.30). 우리어문연구회. pp.7-31.
- 김양진. 2009. “한자어의 형태 분석과 동음이의 처리 - 두 가지 ‘문학사(文學史)’를 중심으로”, 형태론 11-2.(2009.9.30.) pp.377-405. 형태론연구회.
- 김양진. 2011. “國語辭典 속의 吏讀式 漢字語 研究”, 語文研究 149(2011.3.31). 한국어문교육연구회. 63~85.
- 김양진 · 이현희. 2009. “<고려대 한국어대사전>의 형태 분석 정보”, 민족문화연구 51(2009.12.31). pp.55-117. 고려대학교 민족문화연구원.
- 김영일. 2008. “어형 ‘뚝그[圓(形)]’의 형태변화와 단어족. 국어교육연구 42. 259-274
- 김영일. 2010. 한국어 단어족 사전. 박문사.
- 김지형. 1990. “중국어의 단어족 설정에 대하여-‘水’를 중심으로-”, 제90회 한국어문교육연구회 발표논문.
- 김지형. 2001. (한자 전래 이전 시기의) 한국어와 중국어와의 비교. 박이정.
- 김지형. 2008. “‘불’ 관련 어휘의 어원 탐색”, 한국어학 39. 한국어학회. 41-78.
- 김한샘. 2011. “교육용 어휘 선정을 위한 단어족 분석 연구”, 한말연구 29, 한말연구학회. 71-95.
- 서재극. 1980. 중세국어의 단어족 연구. 계명대학교출판부.
- 신동광. 2011. “기본 어휘의 선정 기준-영어 어휘를 중심으로-”, 국어교육학연구 40. 국어교육학회. 217-243.
- 신명선. 2004. “학문 목적의 한국어 학습자를 위한 어휘 교육의 내용 연구”, 한국어교육 17-1. 국제한국어교육학회. 237-264.
- 안경화. 2006. “신문 수업용 어휘 목록의 작성 방향”, 한국어교육 17-3. 국제한국어교육학회. 143-161.
- 양명희. 2010. “고급 한국어 어휘 교재 개발을 위한 기초 연구”, 반교어문연구 29. 반교어문학회. 141-162.
- 이남덕. 1985. 한국어 어원 연구 I. 이화여자대학교 출판부.
- 이충우. 1992. “한국어 어휘 교육을 위한 대표 어휘 선정”, 국어교육 85·86. 한국어교육학회. 19-36
- 최재웅 · 윤혜준 · 전지은. 2001. “어형적 연관성을 고려한 어휘 빈도 산출”, 한국어학 52. 한국어학회. 243-272
- 한영균. 2006. “한국어 어휘 교육·학습 자료 개발을 위한 계량적 분석의 한 방향-어휘 빈도 조사 방법의 개선을 위하여-”, 어문학 94. 119-146
- 홍윤표. 2008. “국어 어원 연구에 대한 단견”, 한국어학 39. 한국어학회. 131-158.

홍중선 · 최호철 · 한정환 · 최경봉 · 김양진 · 도원영 · 이상혁. 2009. 「국어 사전학 개론」.
제이앤씨.(2009.10.16)

□ 토론 □

<현대 한국어 단어족 사전> 연구 서설

박동근(건국대학교)

2009년 10월에 고려대학교 민족문화 연구원에서 개최한 <고려대 한국어대사전> 편찬 보고회에 초청되어 종합 토론자의 한 사람으로 참석한 적이 있습니다. 이때 토론을 맡으셨던 교수님께서 <고려대 한국어대사전>에서 최초로 표제어에 상세한 형태소 정보를 제시한 것에 대해 참으로 용감한(?) 시도라고 높이 평가한 기억이 납니다. 저 또한 <고려대 한국어대사전>의 출간이 사전 편찬의 종결로 그치는 것이 아니라 이를 토대로 한 무수한 후속 연구 성과물이 나올 것을 기대한 바 있습니다.

오늘 언급한 <현대 한국어 단어족 사전>이나 <한국어 형태소 사전> 등은 그러한 기대물 중에 하나로 <고려대 한국어대사전> 편찬에서 형태 정보에 대한 일을 주도한 발표자께서 누구보다 연구의 책임로서 이 연구에 대한 또 다른 기대감을 갖기에 충분하다고 생각합니다.

한국어는 동일한 어근에서 출발한 어휘 형태가 내적 변화에 의한 파생이나 형태 확장, 축소, 접미 파생 등을 통해 무수한 단어족들을 생산해 내었습니다. 이들 단어의 관계를 담아내는 <고려대 한국어 단어족 사전>은 한국어의 형태 및 계통 연구와 한국인의 개념 체계를 이해하는 데 크게 기여할 것임에 틀림없습니다. 특히 이와 관련한 분야에 관심이 많은 토론자로서는 더욱 기대감이 크고 궁금한 점이 아주 많지만 사전 편찬과 관련하여 궁금한 점 몇 가지를 추려서 질문 드리고자 합니다.

첫째, 한국어 단어족의 개념(범주)과 관련하여, 기본적으로 명시적인 단어족의 개념에 합성어를 배제하는 것에는 이의가 없습니다. 다만 발표자께서 2장에서 “한국어와 같은 교착어의 경우에는 공시적으로 생산성이 높고 어기와 접사가 분석 가능한 경우에는 반드시 어기와 접사를 밝혀 적고 사전의 표제어로 삼기 때문에 굳이 단어족 안에 ‘높이, 굵기, 덮개’ 등의 생산적인 접사 파생어를 단어족에 포함할 필요가 없다”고 하신 데 대해서는 다소 이견이 있습니다. 즉 ‘굳이’ 단어족 안에 생산적인 접사 파생어를 배제할 필요가 있을까 하는 것입니다. 무엇보다 공시적으로 생산적인 접사와 비생산적인 접사의 경계가 불투명하여 단어족의 일관된 하위 목록 확정에 오히려 걸림돌이 되지 않을까 싶습니다. 또한 단어족 사전에 가능한 한 한국어 총어휘 목록(이 경우에는 순 우리말)을 모두 포함시킴으로써 명실상부 한국어 개념 체계를 드러낼 수 있지 않을까 합니다.

사실 여기서 조금 더 무리해서 나간다면, 단어족의 명시적인 개념과 사전의 기술상 표제어를 어디까지 포함할 것인가의 문제를 구분하여 합성어를 포함하는 것도 고려해 볼 수 있을리라고 생각합니다. (보기 (10)에서 제시한 가마노르께, 가마말썹, 가마만드르, 가마아득

등은 합성어로 보아야 하는 게 아닌지...)

둘째, 하위 단어족은 기본적으로 단어족의 대표형으로 통합됩니다. 이때 단어족의 대표형 설정을 형태소 설정에 준하여 발표자께서는 (7)과 같은 다섯 가지 원칙으로 제시하였습니다. 그런데 일반적으로 두세 개의 변이형에서 대표형을 설정하는 문제와 수십 개의 하위 단어족에서 대표형을 설정하는 문제는 난이도면에서 후자가 더 어려울 수밖에 없습니다. 특히 사전 사용자의 입장에서 단어족의 대표형이 예측 가능해야 하는데 이를 (7)의 기준이 어느 정도 충족할 수 있을지 충분히 고민해 보지 않은 토론자의 입장에서 다소 궁금합니다. 또한 (7)의 기준이 항상 비례적인 것은 아니어서 적용의 우선 순위가 필요하다고 생각합니다. 제시한 (7) ㄱ~ㄹ이 대표형 설정의 적용 순서인지, 또는 ‘품사’와 같은 또 다른 기준은 적용해 볼 여지가 없는지 궁금합니다. (예, 길 : 길다)

셋째, 예시한 단어족의 하위 목록 가운데 이의 적절성에 의심이 가는 것이 있습니다. 예를 들어 ‘넓다-너비’의 하위 목록에 포함되어 있는 ‘나뭇, 나풀, 나뭇 / 너울’ 등이 어원적 또는 의미적으로 ‘넓다’와 관련이 있는지 궁금합니다. 또한 ‘나방, 나뭇, 나뭇, 나뭇’ 등을 ‘나뭇’의 하위 목록이 아닌 ‘너비’의 하위 목록에 둔 점은 어떤 이유가 있는지 질문 드립니다.

즉, 단어족 목록의 확정에 대한 신뢰할 만한 기준 문제에 대해서(문헌상 사실 관계가 분명한 것만 포함할지 편찬자의 직관을 허용할지의 여부) 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.

【 제1-1분과 】

‘명사-시키다’ 동사에 대한 연구

유혜원(단국대학교)

<차례>

1. 서론
 2. 사전 기술로 본 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’의 관계
 3. ‘명사-시키다’의 유형별 동사 구문의 특징
 4. ‘-시키다’의 범주적 특성
 5. 결론
- 참고문헌

1. 서론

이 연구는 ‘명사-시키다’의 동사를 사전을 기반으로 분석하고 이를 유형화하여, 이들의 형태 통사적 특징을 고찰하는 것을 목표로 한다. ‘명사-시키다’는 국어의 사동범주와 관련이 있는 것으로 전통문법에서부터 다루어져 왔으나, 최근 이 형태가 사동의 의미와 구별되는 유형이 있음을 지적하는 연구가 제시되고 있다. 그러나 이들 기존 연구는 ‘명사-시키다’의 유형 분류에 초점이 있었기 때문에, ‘명사-시키다’가 이렇게 다양한 유형으로 나타날 수 있는 이유에 대해 심도 있는 논의가 이루어지지 못한 것이 사실이다.

최근 코퍼스를 기반으로 편찬된 사전에서 ‘명사-시키다’가 표제어로 등장했다. 따라서 사전에서 ‘명사-시키다’를 어떻게 다루고 있는지 살펴보는 것은 ‘명사-시키다’의 모습을 아는 데 도움이 될 수 있으며, 사전 집필에서 나타난 문제점 또한 파악할 수 있을 것이다. 이는 ‘명사-시키다’의 특성을 고찰하는 데 의미있는 작업이 될 수 있다.

또한 ‘명사-시키다’는 ‘명사-하다’와 밀접한 관련을 가지고 있으며, 이들 두 형태의 관계 속에서 논의되는 것이 보통이다. ‘-하다’의 경우, 한국어에서 경동사, 접사 등으로 그 범주에 대한 논의가 활발했던 데 비해, ‘-시키다’는 범주적 차원의 논의가 부족한 것으로 판단된다. 따라서 본고에서는 ‘명사-시키다’ 동사들을 다각적으로 분석해 봄으로써 ‘-시키다’의 범주적 특징에 좀 더 주목해 보고자 한다.

이를 위해 두 개의 사전에서 자료를 추출하였다. <고려대 한국어 대사전>에는 ‘명사-시키다’의 목록이 많이 수록된 편이며, <표준국어대사전>에서는 ‘명사-시키다’ 형태가 등재되어 있지 않다. 따라서 <고려대 한국어 대사전>에 수록된 ‘명사-시키다’의 목록을 중심으로 <표준국어대사전>에 기술된 ‘명사-하다’형과의 관련성을 고찰하고자 한다. 이러한 비교 작업을 토대로 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’가 보여주는 다양한 관계의 유형에 대한 특징들을 좀 더 면밀히 살필 수 있을 것이다. 2장에서는 사전에서 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’가 어떻게 나

타나고 있는지 살펴볼 것이며, 3장에서는 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’의 관계에 따라 나는 각 유형을 세부적으로 분석할 것이다. 4장에서는 ‘명사-시키다’가 문법적 의미적으로 어떤 특징을 가지고 있는지 고찰하여 ‘-시키다’의 범주 논의에 접근해 보고자 한다.

2. 사전 기술로 본 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’의 관계

코퍼스를 기반으로 편찬된 몇 개의 사전들은 사전 편찬에 반영된 문법관이 다르고, 이들의 표제어 선정 기준이나 집필 태도 역시 미세하게 구별되는 면이 있다. ‘명사-시키다’ 역시 마찬가지인데, <표준국어대사전>에서는 ‘명사-시키다’를 표제어로 삼지 않는 것을 원칙으로 하고 있다.¹⁹⁾ <연세한국어사전>은 한선혜·박철우(2004)에서 지적한 것처럼 기존 인쇄 사전 중 ‘명사-시키다’형 합성어를 다룬 첫 번째 사전이다. 이 사전에서는 361개의 ‘명사-시키다’형 표제어를 포함하고 있다. <연세한국어사전>에서는 ‘명사-시키다’와 ‘명사-하다’의 대응쌍에서 현대에 와서 잘 쓰이지 않는 ‘명사-하다’를 표제어로 삼지 않는 경우가 보인다.²⁰⁾ <고려대 한국어 대사전>은 ‘명사-시키다’의 형태가 가장 많이 등재된 사전이라고 볼 수 있는데, 모두 585개의 표제어를 포함하고 있다.

여기에서 <표준국어대사전>과 <고려대 한국어 대사전>을 비교해 보는 것은 여러 가지로 의미가 있다. <표준국어대사전>에서 ‘명사-시키다’를 포함하지 않은 것은 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’가 대응될 수 있음을 전제한 것으로 해석할 수 있는 여지가 있다. <표준국어대사전>에서는 ‘명사-하다’만을 표제어로 하기 때문에 사전 기술 시 ‘명사-시키다’에 대한 참조나 고려가 없었을 것으로 예상할 수 있으며, 이는 있는 그대로의 ‘명사-하다’의 모습을 알기에 유리한 면이 있다. 또한 <고려대 한국어 대사전>에서는 가장 많은 수의 ‘명사-시키다’의 의미를 기술하고 있기 때문에, 이 두 사전 각각의 형태를 비교하게 되면, 현재의 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’를 가장 잘 파악할 수 있게 된다.

<고려대 한국어 대사전>의 ‘명사-시키다’의 목록 중에서 대응하는 ‘명사-하다’가 <표준국어대사전>에 등재되어 있지 않은 형태는 모두 10개이며, 목록은 다음과 같다.

- (1) ㄱ. 부팅시키다, 오버랩시키다, 트레이닝시키다
 나. 감장시키다, 마비시키다, 이속시키다, 입지시키다
 다. 내재화시키다, 무력화시키다, 무화시키다

두 사전 모두 코퍼스를 기반으로 만들어졌으나, 구축된 코퍼스의 내용과 표제어 선정 방식 등에서 차이를 보여 이와 같은 차이가 나타나는 것으로 판단된다.

다음으로 <고려대 한국어 대사전>의 ‘명사-시키다’와 <표준국어대사전>의 ‘명사-하다’가

19) <고려대 한국어 대사전>과의 비교연구에서 ‘-시키다’ 형태가 나타나는 것처럼 보이는 예가 두 개 발견되었다. ‘안다미시키다, 짓시키다’가 그 예로 <표준국어대사전>에서는 ‘안다미썩우다’와 동의어로 ‘자기의 책임을 남에게 지우다.’의 의미로 기술되어 있다. 이는 ‘-하다’와 대응될 수 있는 ‘-시키다’와는 차별화되는 예라고 생각되므로 예외적인 것으로 간주할 수 있다. ‘짓시키다’는 ‘[에게][을] 몹시 심하게 시키다’의 의미로 기술되어 있다.

20) 한선혜·박철우(2004)에서는 ‘오염시키다’가 ‘오염하다’보다 우세하며, ‘오염하다’는 도태형인 것처럼 보인다고 하고 있다. 그러나 <표준국어대사전>에서는 ‘오염하다’를 하나의 표제어로 다루고 있어서 사전에 반영된 편찬자의 직관이나 표제어 선정 방식에 차이가 있음을 알 수 있다.

어떤 관계가 있는지 살펴보기 위해, ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’의 관계를 문법적 의미적으로 살펴보았다. 우선 사전에 기술된 문형 정보를²¹⁾ 바탕으로 분류하고, 2차적으로 문장의 의미적 속성에 따라 다시 분류하는 방법을 취했다.²²⁾ 이들의 유형은 다음과 같다.

- (2) ㄱ. 1유형 : ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’의 문형 정보와 의미가 같은 유형
- ㄴ. 2유형 : ‘명사-시키다’와 ‘명사-하다’의 문형 정보나 의미가 달라지는 유형
- ㄷ. 3유형 : 1유형과 2유형 모두 가능한 유형²³⁾

1유형은 ‘명사-하다’ 형태와 ‘명사-시키다’의 문형 정보가 동일하게 나타나는 경우로 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’가 모두 타동사인 경우이다. 해당 동사로는 ‘배치시키다, 분해시키다, 개발시키다, 대조시키다, 연결시키다…’ 등이 있다. 2유형은 ‘명사-시키다’가 ‘명사-하다’와 문형 정보가 달라지거나 문장의 의미가 달라지는 유형이다. 이와 같은 동사로 ‘가입시키다, 감동시키다, 수축시키다, 통과시키다, 합격시키다 …’ 등을 들 수 있다. 3유형은 두 가지 유형이 모두 나타날 수 있는 것으로, 다음과 같은 예문을 통해 확인할 수 있다.

- (3) ㄱ. 대학 입시 본고사가 10년 만에 부활했다.
- ㄴ. 교육부가 대학 입시 본고사를 10년 만에 부활시켰다.
- ㄷ. 교육부가 대학 입시 본고사를 10년 만에 부활하였다.
- (4) ㄱ. 차량 10부제 운행이 부활했다.
- ㄴ. 정부는 차량 10부제 운행을 부활시켰다.
- ㄷ. 정부는 차량 10부제 운행을 부활했다.

‘부활하다’는 <표준국어대사전>에서 자동사와 타동사로 모두 쓰일 수 있는 형태로 다음과 같이 기술되어 있다.

- (5) 부활-하다01 (復活--) [부 : ---] 「동사」
- [2] 【(…을)】 쇠퇴하거나 폐지한 것이 다시 성하게 되다. 또는 그렇게 하다.

21) 여기서 문형 정보는 사전에 기술된 동사의 필수 논항 정보를 말한다. 예를 들어 ‘연상시키다’는 사전에서 문형 정보가 ‘(㉠)이 (㉡)에게 (㉢)을’과 같이 표시되어 있다. 이러한 표시는 ‘연상시키다’는 주어, 목적어, 부사어를 필수 성분으로 가지는 동사임을 나타내는 것이다. 본고에서 사용하는 ‘문형 정보’는 사전에 기술된 필수 성분을 지칭하는 것임을 밝힌다.

22) 본고에서는 이러한 분류를 위해 <고려대 한국어 대사전>에 나타난 ‘명사-시키다’와 <표준국어대사전>의 ‘명사-하다’의 항목을 일일이 찾아서 비교하고 이를 분류하는 방법을 취했다. 분류의 객관성을 유지하기 위해 사전에 기술된 정보를 최우선으로 하여 분류하였으며, 사전 정보가 부족한 경우 연구자의 직관에 따라 분류하였음을 밝힌다.

23) ‘명사-시키다’가 이처럼 세 가지 유형으로 나누어질 수 있음을 제시한 연구로 김성주(2002), 한선희·박철우(2004) 등을 들 수 있다. 김성주(2002)에서는 ‘명사-시키다’의 유형을 크게 세 가지로 나누면서 ‘명사-시키다’가 ‘명사-하다’의 사동사로 기능하는 경우를 I유형으로, 두 가지 형태가 동일한 의미와 기능을 보이는 유형을 III유형으로, I과 III의 형태를 모두 가지는 것으로 II유형을 설정하고 있다. 한선희·박철우(2004)에서 ‘명사-시키다’를 사동이라는 확실적 틀 속에서는 그 의미적 통사적 자질을 설명할 수 없다고 하면서 선행 명사의 어휘적 특성과 함께 개별적 분석과 기술의 대상이 되어야 한다고 하고 있다. 이 논의에서는 제1유형으로 ‘명사-시키다’와 ‘명사-하다’가 동의관계를 이루는 것을 설정하였고, 2유형과 3유형은 사동적 특성을 보이는 형태들로 2유형은 원인주를 주어로 취하는 유형으로, 3유형은 행위주를 취하는 유형으로 분류하고 있다. 이 논의에서는 우선 문형 정보를 중심으로 분류하고 있다는 측면에서는 김성주(2002)를 대체로 따르고 있으나, 이를 기반으로 좀 더 세부적인 분류를 시도하고자 한다는 점에서 구별된다.

¶ 대학 입시 본고사가 10년 만에 부활했다./사라질 위기에 있던 판소리가 부활했다./학교 축제가 4년 만에 부활하여 지금 한창 벌어지고 있다. ∥ 자문 위원회를 부활하다/차량 10부제 운영을 부활하다.

위의 예와 같이 ‘명사-하다’가 자동사와 타동사로 쓰일 경우 ‘명사-시키다’는 두 가지 유형을 모두 보인다고 할 수 있다.

<고려대 한국어 대사전>에 등재된 표제어 중 1유형을 보이는 것은 280여 개 정도이며, 2유형은 240여 개, 3유형에 속하는 것은 50여 개 정도가 된다.²⁴⁾ 여기에서 눈여겨 볼 것은 ‘교육하다’이다. ‘교육하다’의 <표준국어대사전>의 사전 기술은 다음과 같다.

(6) 교육-하다 (教育--) 「동사」

【…을】

지식과 기술 따위를 가르치며 인격을 길러 주다.

¶ 어린아이들을 올바르게 교육하다/연이가 그 애들 사랑하는 거라든지 교육하는 방법이 조금도 부족하다고 생각잖아. <<최정희, 천맥>>

위 예문의 ‘교육하다’를 ‘교육시키다’로 바꿔 봐도 그 의미는 크게 변하지 않음을 알 수 있다.

(7) 어린아이들을 올바르게 교육시켰다.

여기에서 ‘교육하다’와 ‘교육시키다’는 동일한 의미로 파악할 수 있다. 그러나 <고려대 한국어 대사전>에서는 ‘교육시키다’를 다음과 같이 기술함으로써, ‘교육하다’와 차별화하고 있다.

(8) 교육시키다 [+教育-시키_다] ① ◀명(이) ㉠을▶ (어떤 사람이 다른 사람(을) 학비를 대어 교육받을 수 있도록 하다. ¶ 부모님은 누나들을 대학까지 교육시켰다. / 부모님은 우리를 중학교까지밖에 교육시키지 못해 미안하다며 눈물을 흘리셨다. / 다른 것 돌아보지 말고 저것들 남매 잘 교육시켜 남의 앞에 떳떳한 사람 노릇 하도록 해 줍시다.

이 경우는 문형 정보는 동일하지만, 의미적 측면에서 타동사인 ‘교육하다’와 ‘교육시키다’의 의미를 변별하고자 했던 집필자의 의도가 보이는 것이라 할 수 있다.²⁵⁾

<고려대 한국어 대사전>의 집필 지침에서 ‘어근+시키다’는 파생어로 처리한다고 명시하고

24) 여기에서 수치를 어렵수로 나타난 이유는 필자가 일일이 대조하여 분류를 하기는 했으나, 실수 등이 있을 수 있으며, 문법성 판단이 명쾌하지 않은 부분이 있어서 연구자의 직관 차가 존재하며, <고려대 한국어 대사전>에 수록된 표제어가 국어학적으로 유의미한 ‘명사-시키다’의 총합으로 보기 어렵기 때문에, 경향성만을 파악하기 위해 일의 자리에서 버림을 통해 어렵수로 나타냈음을 밝힌다.

25) 실제로 집필 용례에서 ‘공부시키다’는 ‘-시키다’로 파생되었을 때 새로운 의미가 생겨나면 의미 내항을 첨가하는 예로 기술되어 있으며, ‘교육시키다’도 이와 같은 맥락에서 이해될 수 있다. 그러나 ‘교육시키다’는 위에서 기술된 것처럼 파생 의미만을 가지는 것이 아니라 ‘교육하다’와 동의어의 의미로도 사용가능하기 때문에, 사전 의미 기술에서 이 파생 의미만을 다룬 것은 문제가 있다고 판단된다.

있다.²⁶⁾ 이 사전에서는 ‘-하다’ 타동사에서 3항 구조의 ‘-시키다’ 타동사로 파생된 경우, ‘에게’ 논항에 유정성의 피사동주가 나타날 때만 사동의 파생 구문으로 처리한다고 제시하고 있어서, 문법적 사동을 인정하는 범위가 매우 제한적임을 알 수 있다. 이러한 집필지침에도 불구하고 사전 기술 과정에서 다음과 같은 불일치를 보이고 있다.

- (9) ㄱ. 연상시키다 ◀(명)이 (명)에게 (명)을▶ (어떤 사물이 사람에게 관련된 다른 사물을) 머릿속에 떠오르게 하다.
- ㄴ. 연습시키다 ◀(명)이 (명)을▶ (어떤 사람이 다른 사람을) 일정한 학문이나 기술 따위를 되풀이하여 익숙하게 하다.

‘연상시키다’와 ‘연습시키다’는 사전에서 문형 정보가 다르게 표시되어 있다. 그러나 다음의 예문을 살펴보면 이러한 문형 정보에 문제가 있음을 알 수 있다.

- (10) ㄱ. 그 교실은 우리에게 장난감 가게를 연상시켰다.
- ㄴ. 그 교실은 장난감 가게를 연상시켰다.
- ㄷ. 우리는 그 교실을 보고 장난감 가게를 연상했다.
- (11) ㄱ. 선생님은 학생들에게 그 곡을 계속 연습시켰다.
- ㄴ. 선생님은 학생들을 끊임없이 연습시켰다.
- ㄷ. 학생들은 그 곡을 끊임없이 연습했다.

‘연상시키다’와 ‘연습시키다’를 비교해 보면, ‘연상시키다’의 구문에서 주어가 원인주라는 것과 ‘연습시키다’의 구문에서 주어가 행위주라는 것을 제외하면, 논항 패턴이 유사하게 나타나고 있으나, 이들의 문형 정보가 다르게 표시되어 있어 일관성이 부족하다고 볼 수 있다. 이는 비단 <고려대 한국어 대사전>의 문제만은 아니며 한선혜·박철우(2004)에서 제시되었듯이 코퍼스를 기반으로 한 <연세한국어사전>에서도 표제어 선정 및 사전 기술에 문제가 있는 것으로 판단된다.

이처럼 사전에 기술된 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’는 여러 가지 양상을 보여주며 사전 기술에 나타난 문제점도 상당수 있음을 확인하였다. 이는 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’의 연구가 좀 더 체계적으로 이루어져야 할 필요성을 제기하는 것이라 볼 수 있다. 본고에서는 이러한 연구의 필요성을 인식하고 ‘명사-시키다’ 형태의 문법적 의미적 특징을 고찰하기 위하여 이들을 좀 더 세부적으로 분석할 것이다.

3. ‘명사-시키다’의 유형별 동사 구문의 특징

‘명사-시키다’가 위에서 제시한 것처럼 세 가지 유형으로 나뉠 수 있는 것은 ‘-시키다’의 특성과 선행명사의 특성이 조합되어 다양한 형태로 동사가 만들어지기 때문이라고 가정할 수 있다. 따라서 ‘-시키다’와 결합하는 선행명사와 ‘명사-시키다’ 형태의 특성을 관련지어 보고 그 특성을 파악하는 것이 ‘-시키다’의 범주 문제를 푸는 열쇠가 될 것이다. 본고에서는

²⁶⁾ 표제어 선정에서 용례가 나온 파생 동사를 모두 표제어로 등재하지 않고 빈도가 상당하고 자연스럽게 쓰이고 있는 동사의 경우에만 등재하도록 하겠다고 제시하고 있다.

각 유형에 속하는 동사들을 대상으로 선행명사의 의미적 특성 및 결합적 특성을 살펴 궁극적으로는 ‘-시키다’의 범주 문제에 대해 논의할 것이다. 이 장에서는 ‘명사-시키다’의 유형에 따라 그 결합적 특징을 살펴볼 것이다.

3.1. 1유형 : ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’의 문형 정보와 의미가 같은 경우

1유형은 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’의 문형 정보와 의미가 같은 것으로 ‘-시키다’를 사동의 기제로 보던 기존 연구에서 설명이 어려웠던 현상 중의 하나이다. <고려대 한국어 대사전>의 표제어 목록 중 1유형과 2유형의 수치상 차이가 크지 않아서 ‘-시키다’의 특징을 어느 한 쪽으로 설명하기가 어려운 점이 있다. 1유형에 속하는 동사들은 ‘명사-시키다’와 ‘명사-하다’가 모두 타동사라는 특징을 보인다.

(12) 가. 기술자가 이 선을 저 선에 연결했다.

나. 기술자가 이 선을 저 선에 연결시켰다.

위의 예문에서 ‘연결하다’는 목적어를 갖는 타동사이고, 이것이 ‘연결시키다’의 형태가 될 지라도 위의 두 문장이 표현하는 명제적 의미는 동일하다고 볼 수 있다.²⁷⁾ 유혜원(2012)에서는 ‘명사-하다’와 동일한 논항구조를 갖는 ‘명사-시키다’의 동사 구문에 대해 연구하면서 이들 구문의 특징을 크게 두 가지로 요약하고 있다. 첫 번째는 선행명사가 다음과 같은 몇 가지 의미 부류로 나뉠 수 있음을 제시한다.

(13) 가. [연결] : 연관, 결부, 연결, 소개, 대비, 적용

나. [범위한정] : 국한, 한정

다. [분리] : 소외, 단절, 배제, 차단, 분리, 격리, 제외

라. [사동] : 작동, 증폭, 촉발, 가동, 가중, 교육, 교란, 금지, 매료, 매혹, 안정, 유발, 자극, 해제, 변혁, 부각, 소화, 설득, 해방

로. [직접적 상태변화] : 변형, 약화, 오염, 용해, 고정, 고조, 노출, 단련, 미화, 복원, 성취, 순화, 실현, 연장, 완성, 유지, 무마, 은폐, 전개, 접수, 지연, 충족, 해소, 변경, 부착, 진행, 지탱

리. [주입] : 주입

(유혜원(2012))

이 논의에서는 ‘사동’을 넓은 개념으로 해석하는 관점에서 ‘원인과 결과라는 두 개의 상황을 하나의 복합 상황으로 표현하는 것’으로 보고 있으며, 이들 ‘명사-시키다’의 구성에서 선행명사가 이러한 의미적 특성을 가지고 있다고 제시하고 있다. 특히 [사동]과 [직접적 상태변화]의 경우, 이러한 의미적 경향이 강함을 지적하고 있다. 즉, 선행명사가 서로 다른 의미적 특성을 가지고는 있으나 이들은 모두 목적어로 나타나는 대상에게 미치는 ‘영향’에 주목하고 있는 듯한 경향성을 보이고 있기 때문에, ‘-시키다’가 가지고 있는 의미적 특성과 중복

²⁷⁾ 여기에서 ‘명제적 의미’라고 한 것은 문장의 논항들이 동일한 사건에서 동일한 관계를 수행한다는 의미이다. ‘연결했다’와 ‘연결시켰다’는 각각 동일한 의미를 표현하지만, 화자의 의도를 비롯한 문장 외적인 요소가 가미된 담화 및 화용 분석에서 이들 문장은 미세한 의미적 차이를 가진다고 볼 수 있으므로, 이러한 가능성을 배제하고 좀 더 정확하게 표현하기 위해 ‘명제적 의미’가 동일하다고 표현하였다.

되어 동일한 논항구조를 보인다고 설명하고 있다.

두 번째로 [연결], [범위 한정], [분리], [주입]의 의미적 특징을 가지는 동사들이 필수논항으로 세 개의 논항을 취하고 있다는 점이 특징적이라고 하고 있다. ‘-하다’형과 대응하는 ‘-시키다’가 사동 표현으로 나타나는 경우 필수 논항이 늘어나게 되는데, 동사가 본래 필수 논항을 세 개 요구할 경우 한국어 구문 구조상 논항 확장이 일어나는 것이 매우 어렵다. 따라서 이러한 제약은 ‘-하다’와 ‘-시키다’가 동일한 의미를 가질 수 있는 가능성을 증가시킨다고 볼 수 있다.

이처럼 ‘명사-하다’와 동일한 논항을 갖는 ‘명사-시키다’의 의미적 특징과 구문적 특징은 ‘-시키다’의 범주를 논의하는 중요한 근거가 될 것이다.

3.2. ‘명사-시키다’와 ‘명사-하다’의 문형 정보나 의미가 달라지는 유형

‘명사-시키다’가 ‘명사-하다’와 문형 정보가 다르고 사동 혹은 사역의 의미가 있다고 판단되는 동사들 중 ‘명사-하다’의 특징이 분명한 부류가 존재한다. 우선 ‘명사-하다’가 자동사일 때 ‘명사-시키다’는 ‘명사-하다’와 다른 문형 정보를 갖는다.

(14) 가. 주민들은 쓰레기 줄이기 운동에 동참했다.

나. 새로운 시장은 주민들을 쓰레기 줄이기 운동에 동참시켰다.

위의 예문에서 ‘동참하다’는 <표준국어대사전>에서 자동사의 쓰임을 갖는 것으로 파악되었다. ‘동참하다’가 ‘동참시키다’가 되면 (14나)과 같이 타동사 구성이 될 수 있음을 알 수 있다. 따라서 ‘-시키다’는 ‘-하다’ 대신 붙어서 자동사를 타동사로 만들어 주는 역할을 하는 것으로 파악된다. 이처럼 자동사 구성의 예는 다음과 같이 정리할 수 있다.

(15) 가입하다, 각성하다, 감격하다, 감동하다, 감복하다, 감염하다, 감탄하다, 감퇴하다, 강판하다, 개입하다, 결혼하다, 경직하다, 고갈하다, 고립하다, 고사하다, 공진하다, 과열하다, 관련하다, 교차하다, 교착하다, 굴복하다, 귀결하다, 귀국하다, 귀대하다, 귀환하다, 기절하다, 긴장하다, 낙선하다, 낙제하다, 단합하다, 당선하다, 대기하다, 대립하다, 대피하다, 도피하다, 독립하다, 동요하다, 동참하다, 동화하다, 둔갑하다, 둔화하다, 등장하다, 등판하다, 만연하다, 만족하다, 망신하다, 매복하다, 멸망하다, 명중하다, 목욕하다, 몰락하다, 몰입하다, 무산하다, 무장하다, 밀착하다, 반응하다, 발달하다, 발생하다, 발전하다, 발효하다, 배석하다, 번성하다, 번식하다, 변동하다, 변모하다, 변색하다, 변신하다, 변장하다, 변질하다, 변화하다, 복권하다, 복귀하다, 복속하다, 복중하다, 복직하다, 복학하다, 부상하다, 부식하다, 부임하다, 분열하다, 분장하다, 불합격하다, 붕괴하다, 비약하다, 상승하다, 상주하다, 성공하다, 성립하다, 성숙하다, 성장하다, 소멸하다, 소생하다, 소속하다, 쇠퇴하다, 수축하다, 숙성하다, 순응하다, 순환하다, 승진하다, 승화하다, 실망하다, 악화하다, 안심하다, 양립하다, 역류하다, 연루하다, 연소하다, 열광하다, 예측하다, 예편하다, 위축하다, 유입하다, 유행하다, 융기하다, 융화하다, 응결하다, 응고하다, 응축하다, 이주하다, 이행하다, 일치하다, 입국하다, 입단하다, 입주하다, 작렬하다, 작용하다, 재연하다, 저상하다, 저하하다, 적응하다, 전략하다, 전멸하다, 전염하다, 전진하다, 진출하다, 절망하다, 접근하다, 정착하다, 존속하다, 종속하다, 종식하다, 좌절하다, 주둔하다, 증가하다, 증발하다, 진급하다, 진동하다, 진입하다, 진출하다, 질식하다, 착륙하다, 참가하다, 참석하다, 참여하다, 추락하다, 출가하다, 출국하다, 출동하다, 출범하다,

출석하다, 출연하다, 출전하다, 출현하다, 충돌하다, 취직하다, 침몰하다, 침전하다, 침투하다, 타락하다, 탈진하다, 태동하다, 퇴보하다, 퇴색하다, 퇴화하다, 파생하다, 팽창하다, 편입하다, 포진하다, 폭발하다, 피난하다, 피란하다, 피신하다, 하락하다, 합격하다, 합류하다, 합치하다, 호강하다

위에서 188개에 해당하는 목록은 자동사이고, ‘-시키다’가 붙은 형태는 타동사가 되는 예이다. 1유형에 속하는 ‘명사-하다’가 모두 타동사 구성이라는 점과 비교해 보면 그 차이가 좀 더 분명하게 드러난다. 즉, ‘명사-하다’가 자동사일 때 ‘명사-시키다’는 타동사 구성이 된다는 점이 가장 특징적이라고 할 수 있다.

이들 동사 중 자동사와 형용사로 모두 분석될 수 있는 예가 있다.

(16) 번성하다

[I] 「동사」

한창 성하게 일어나 퍼지다. ≒번연하다⁰³.

¶ 국운이 날로 번성하다.

[II] 「형용사」

「1」 한창 일어나 성하다.

「2」 나무나 풀이 무성하다.

¶ 온 산에 초목이 번성하게 자라 있다./한여름 억세게 자라난 ‘명아주가 철망 울타리 가를 뒤덮었다. 전쟁 중에 번성한 것은 명아주뿐이었다.《김용성, 도둑 일기》

<표준국어대사전>

위의 ‘번성하다’는 자동사와 형용사 모두 가능한 형태이다. 이들 역시 다음과 같이 ‘명사-시키다’ 형이 될 경우 타동사가 될 수 있으므로, 자동사와 형용사 모두 ‘명사-시키다’의 형태는 타동사가 될 수 있다고 볼 수 있다.

(17) ㄱ. 국운이 날로 번성하였다.

ㄴ. 그 임금의 지혜가 국운을 날로 번성시켰다.

(18) ㄱ. 온 산에 초목이 번성하게 자라 있다.

ㄴ. 사람들은 온 산에 초목을 번성시키기 위해 노력했다.

결국 ‘명사-시키다’에서 ‘-시키다’가 붙어서 나타나는 명확한 기능은 자동사나 형용사를 타동사로 만드는 것으로 결론지을 수 있다.

1유형과의 차별성을 살펴보기 위해서는 ‘명사-하다’가 타동사의 기능을 하거나 둘 다의 쓰임을 갖는 경우 어떤 특성이 있는지 살펴보아야 한다. ‘명사-하다’가 타동사로 ‘명사-시키다’에서 문형 정보가 바뀌는 동사는 다음과 같다.

(19) ㄱ. 구경하다, 대필하다, 도태하다, 배달하다, 부담하다, 분담하다, 사퇴하다, 인수하다, 접촉하다, 제대하다, 졸업하다, 투자하다, 통과하다, 통관하다, 통용하다, 자제하다, 중지하다

ㄴ. 되풀이하다, 반복하다, 연습하다

ㄷ. 연상하다, 이해하다, 인식하다, 인정하다, 인지하다

위의 동사들을 살펴보면, (19ㄱ, ㄴ)은 주어인 행위주가 직접 행동을 하는 [동작성] 동사라는 사실을 알 수 있다. 이들 형태에 ‘-시키다’가 붙으면 이는 사동 구문의 구성을 보인다.

- (20) ㄱ. 나는 모텔 하우스를 구경했다.
 ㄴ. 직원이 나에게 모텔 하우스를 구경시켰다.
(21) ㄱ. 영희는 그 곡을 연습했다.
 ㄴ. 선생님께서 영희에게 그 곡을 연습시키셨다.

위의 두 구문은 동사가 ‘-시키다’가 되면서 모두 ‘-하다’형의 구문을 사동 구문의 형태로 전환시킨다는 사실을 알 수 있다. 타동 구문과 사동 구문의 문형적 차이는 필수논항의 수가 증가한다는 것이다. ‘-시키다’형의 동사를 씌으로써 모두 ‘에게’의 부사어가 필수논항으로 나타난다는 점이 특징적이다.

(19ㄷ)은 모두 인지동사의 예로 다음과 같은 특성을 갖는다.

- (22) ㄱ. 내가 그 공식을 이해했다.
 ㄴ. 선생님께서 그 공식을 나에게 이해시켰다.

위의 예 역시 (20, 21)과 동일한 양상을 보이는 것으로 이해된다. 결국 [동작성]을 가진 동사와 [인지] 동사의 경우에는 ‘-시키다’ 구성이 됨으로써 사동 구문이 된다는 사실을 알 수 있다.²⁸⁾

3.3. 둘 다의 형태를 보이는 경우

‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’의 구성이 동일한 문형 정보와 의미를 가지기도 하고, 다른 문형 정보나 의미를 가지기도 하는 경우는 논리적으로 ‘명사-하다’가 자타 양용의 쓰임을 보이거나, 타동사나 사동사로 기능할 수 있는 경우로 판단할 수 있다. 김성주(2002)에서는 이 유형을 ‘녹음시키다’류로 지칭하면서 다음과 같은 목록을 제시하고 있다.

- (23) 가동시키다, 감금시키다, 감축시키다, 강행시키다, 강화시키다, 개발시키다, 고정시키다, 금지시키다, 녹음시키다, 단련시키다, 달성시키다, 동원시키다, 등록시키다, 만족시키다, 말소시키다, 멸종시키다, 밀착시키다, 발산시키다, 배출시키다, 배치시키다, 복사시키다, 부각시키다, 심화시키다, 압축시키다, 연기시키다, 열거시키다, 완성시키다, 운반시키다, 유지시키다, 육성시키다, 작동시키다, 접수시키다, 정지시키다, 제출시키다, 주차시키다, 진행시키다, 집중시키다, 처분시키다, 충족시키다, 폭로시키다, 합성시키다, 해결시키다, 해고시키다, 해산시키다, 화장시키다, 확정시키다, 환기시키다, 훈련시키다, 훼손시키다, 휴장시키다(김성주

²⁸⁾ 사실 이러한 ‘-시키다’가 문법적 사동 기능을 수행하는 요소인지를 검증하는 과정은 좀 더 논의가 심도 있게 진행되어야 한다. 따라서 본고에서 이를 심도 있게 다루는 것은 어려움이 있다. 여기에서 사동 구문이라고 하는 것은 보통의 사동 구문이 보이는 구성 즉, ‘N1이 N2에게 N3을 명사+시키다’의 문장 구성을 보이고, 의미적으로 ‘N1이 N2로 하여금 N3을 V하도록 시킨다’는 의미로 치환될 수 있는 형태를 지칭하는 것임을 밝힌다.

(2002): 14)

위의 목록은 연구자의 직관이나 관찰에 의해 수집된 자료이기 때문에, 본고에서 다른 목록과는 차이가 있다. 이들의 특징은 행위주가 자신의 의지로 무언가를 직접 하는 것과 동시에 누군가에게 그 행위를 하도록 시킬 수 있을 때 이러한 문형이 가능한 것으로 파악된다.

- (24) 가. 공장장은 공장을 가동했다.
나. 공장장은 공장을 가동시켰다.
다. 공장장은 작업반장에게 공장을 가동시켰다.
르. *공장장은 작업반장에게 공장을 가동했다.
- (25) 가. 영이는 건물을 파괴하였다.
나. 영이는 건물을 파괴시켰다.
다. 영이는 철이에게 건물을 파괴시켰다.
르. *영이는 철이에게 건물을 파괴했다.

위의 예문을 보면 (24, 25 가, 나)은 동일한 문형 정보를 갖는 것으로 보이는 예이다. 그러나 (24, 25다)은 직접 행위를 한 사람과 시킨 사람이 서로 구별된다는 점에서 (24, 25가)과는 구별되는 것으로 파악된다. 그런데 이 예는 모두 '에게' 논항이 나왔을 때 '-하다' 구성이 될 수 없다는 공통점을 가지는데, 이는 (24, 25다)의 예가 사동 구성의 의미적 특징과 구문의 특징을 가지고 있음을 보여주는 것이라 판단된다. 따라서 이들 목록들은 두 가지 구성이 모두 되는 예로 판단할 수 있다. 그런 관점에서 (24, 25나)의 예는 두 가지 의미를 동시에 가지고 있는 것으로 파악할 수 있다. 즉 공장장이 직접 공장을 가동한 경우와 공장장이 누군가에게 시켜서 공장을 가동시킨 결과를 초래한 두 가지가 모두 가능한 예로 해석할 수 있다. 사전에서 '가동'은 '사람이나 기계 따위가 움직여 일함. 또는 기계 따위를 움직여 일하게 함.'과 같이 사전에 기술되어 있다. 이는 선행명사 '가동'이 타동적 의미와 사동적 의미를 동시에 내포하고 있는 것으로 파악되는 예이며, 이러한 선행명사의 의미적 특성이 동사구문으로 반영되어 이러한 해석이 가능한 것으로 파악된다.

그러나 위의 목록으로 제시된 모든 문장들이 이 둘의 구성이 모두 자연스럽게 되는 것은 아니다.

- (26) 가. 가영이는 노래로 스트레스를 발산했다.
나. 가영이는 노래로 스트레스를 발산시켰다.
다. ?가영이는 영희에게 노래로 스트레스를 발산시켰다.
르. 가영이는 영희에게 노래로 스트레스를 발산하도록 했다.(시켰다.)
- (27) 가. 대통령은 자문 위원회를 부활했다.
나. 대통령은 자문 위원회를 부활시켰다.
다. ?대통령은 국무총리에게 자문 위원회를 부활시켰다.
르. 대통령은 국무총리에게 자문 위원회를 부활하도록 했다.(시켰다)

위의 예문에서 (26가, 나)는 스트레스를 발산한 주체가 '가영이'가 된다. 그런데 (26르)은 스트레스를 발산한 주체가 '영희'가 되는데, 같은 의미를 의도한 (26르)의 의미를 나타내는

문장으로 (20ㄷ)을 썼을 때, 어떤 모국어 화자들은 이 문장들에 대해 문법적으로 문제가 있거나 자연스럽게 않다고 생각할 수 있다. (27)의 ‘부활하다’ 역시 동일한 문제를 가지고 있는 것으로 파악되며, 연구자에 따라서는 이들을 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’가 동일한 논항 구조를 가졌다고 판단할 가능성도 있다.²⁹⁾

그럼에도 불구하고 이들이 둘 다의 형태가 가능한 경우라고 한다면, 이들이 두 가지 구성을 모두 보일 수 있는 이유가 무엇인지 고찰해 보아야 한다. 본고에서는 이 문제에 대한 해결의 실마리를 ‘발산하다, 부활하다’의 의미적 특징에서 찾아보고자 한다.

(28) ㄱ. 발산하다 : 감정 따위가 밖으로 드러내나 해소되거나 분위기 따위가 한껏 드러나다. 또는 그렇게 되게 하다.

ㄴ. 부활하다 : 「(…을)」 쇠퇴하거나 폐지한 것이 다시 성하게 되다. 또는 그렇게 하다.

위에서 보듯이 위의 두 동사의 의미 기술에서 일반 타동사의 의미와 ‘-게 하다’ 형태의 자동형의 의미가 모두 제시되어 있어서, 이들이 의미적으로 다의적 성격을 보인다고 판단할 수 있으며, 이러한 특성이 동사의 구문적 특징을 가능하게 한 요인이라고 볼 수 있다.

이 유형에 속하는 또 하나의 동사 부류는 ‘명사-하다’가 자동사와 타동사 쓰임을 모두 갖는 경우이다. 한선혜·박철우(2004:72)에서는 이들을 중립동사로 분류되는 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’ 구성이라고 제시하고 있다.³⁰⁾

(29) ㄱ. 사람들은 그의 성실함에 감화하였다.

ㄴ. 그의 성실함은 사람들을 감화하였다.

ㄷ. 그의 성실함은 사람들을 감화시켰다.

ㄹ. 사람들은 그의 성실함에 감화되었다.

위의 구성에서 ‘감화하다’는 ‘감화되다’와 ‘감화시키다’의 의미를 동시에 보이는 예라고 할 수 있다. 이 중립동사 구성은 선행명사인 ‘감화’의 의미 기술을 통해서 명사가 다의적 성격을 가지고 있음을 확인할 수 있다.

(30) 감화 : 좋은 영향을 받아 생각이나 감정이 바람직하게 변화함. 또는 그렇게 변화함.³¹⁾

위에서 살펴본 것처럼 이 유형에 속하는 동사들은 ‘명사-하다’나 ‘-하다, -시키다’를 선행

29) 필자의 분류에서 이와 유사한 속성을 보이는 동사들은 다음과 같다.

감소시키다, 구체화시키다, 냉각시키다, 무효화시키다, 반감시키다, 발족시키다, 발현시키다, 복위시키다, 부활시키다, 유입시키다, 철수시키다 등

30) 한선혜·박철우(2004)에서는 다음과 같은 예로 이들을 설명하고 있다.

ㄱ. 사회의 구조적 모순이 소외 계층의 열등감을 심화시켰다.

ㄴ. 사회의 구조적 모순이 소외 계층의 열등감을 심화하였다.

ㄷ. 사회의 구조적 모순으로 인해 소외 계층의 열등감은 더욱 심화하였다.

ㄹ. 사회의 구조적 모순으로 인해 소외 계층의 열등감은 더욱 심화되었다.

31) ‘감화’처럼 한자어휘 중 타동과 자동의 의미를 모두 가질 수 있는 명사에 대한 연구 역시 그들의 논항 구조와 관련하여 좀 더 연구될 필요가 있다.

하는 명사가 사전 기술에서 다의의 의미 특성을³²⁾ 보이고 있다는 사실을 알 수 있었다. 이는 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’의 다양한 관계를 설명할 수 있는 이유가 된다고 하겠다.³³⁾

4. ‘-시키다’의 범주적 특성

‘-시키다’의 범주가 무엇인지에 접근하기 위해서 ‘-시키다’가 보여주는 문법적 의미적 특징에 주목해 볼 필요가 있다. 우선 ‘-시키다’가 붙음으로써 일어나는 변화 중 문법적으로 가장 두드러진 특징은 논항의 수가 증가한다는 것이다. 3장의 분류에서 2유형이나 3유형의 많은 동사들이 다음과 같은 논항 증가 양상을 보인다.

(31) ‘-시키다’의 논항 증가 양상

- ㄱ. 자동사, 형용사 => 타동사 <‘을’ 논항 증가>
- ㄴ. 타동사 => 사동 구성 <‘에게’ 논항 증가>

‘-시키다’가 구문의 논항을 증가시키는 문법적 기능을 한다고 설명했을 때 가장 문제가 되는 부분은 1유형에 속하는 동사들이다. 1유형은 의미나 구문 구조의 변화 없이 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’가 서로 교체되어 나타날 수 있기 때문이다. 앞에서 언급했듯이 유혜원(2012)의 설명을 받아들인다면, 이러한 현상이 사동의 문형적 속성과 의미적 속성으로 귀결될 수 있다고 해석할 수 있다. 우선 이 유형에 속하는 ‘명사-하다’ 구성이 필수 논항으로 주어, 목적어 이외에 부사어를 요구하고 있는데, ‘-시키다’가 논항 확장의 기능이 있으나, 이미 ‘명사-하다’가 필수논항으로 세 개의 논항을 요구하고 있기 때문에, 한국어의 구문 구조상 또 다른 논항의 첨가가 어려워진다. 따라서 사동 구문과 비슷한 의미를 보이기 위해서는 다음과 같이 표현되어야 한다.

(32) 사장은 기술자에게 이 선을 저 선에 연결시키도록/게 했다.

즉 ‘-게 하다’가 덧붙음으로써 사동의 의미를 표현할 수 있게 되는 것이다.

또한 유혜원(2012)에서는 사동을 넓은 개념으로 정의하고, 이들 동사들의 선행명사의 의미적 특징이 [사동]의 의미와 밀접한 관련성을 가지고 있음을 지적하였다. 즉, ‘-시키다’가 붙음으로써 [사동]의 의미를 가진 선행명사와 의미의 중복이 일어나게 되고, 따라서 ‘-시키다’가 가지는 [사동]의 의미가 약화되어 ‘명사-시키다’가 ‘명사-하다’와 같은 문형 정보와 의미를 갖게 되는 것으로 해석할 수 있다. 즉, 선행명사의 특별한 의미적 특성이 이러한 구조를 가능하게 한 것으로 판단할 수 있다는 것이다.

3장에서 살펴보았듯이 ‘명사-시키다’의 특성은 매우 다양하고 복잡한 양상을 보인다. 따라서 사전에서도 이들에 대한 기술이 다양하게 나타나는데, <표준국어대사전>에서는 “‘사동’의 뜻을 더하고 동사를 만드는 접미사.”로 ‘-시키다’를 기술하고 있다. <고려대 한국어 대사전>에서는 “①행위를 나타내는 일부 명사 뒤에 붙어, ‘어떤 사람으로 하여금 그렇게 하도록

32) 여기에서 ‘다의의 의미 특성’이라고 표현한 것은 명사나 ‘명사-하다’의 의미 기술에서 ‘~함’과 ‘~게 함’과 같이 주동과 사동의 표현을 의미 속에 모두 내포한 경우를 지칭하는 말임을 밝힌다.

33) 이 유형에 속하는 동사들 중 선행명사나 ‘명사-하다’가 다의적 성격을 갖지 않는 동사들이 있다. 이에 대해서는 4장에서 자세히 다룰 것이다.

하다'의 뜻을 더하여 동사를 만드는 말. ②행위를 나타내는 일부 명사 뒤에 붙어, '그 일을 이루거나 그렇게 되도록 하다'의 뜻을 더하여 동사를 만드는 말."로 각각의 의미를 다의어로 처리하고 있다. <연세한국어사전>에서는 명사에 붙는 '-시키다'는 표제어로 등재되어 있지 않으나, 한선혜·박철우(2004)에서는 이들을 합성동사로 지칭하고 있어, '-시키다'를 동사로 간주하고 있음을 알 수 있다. 이는 서정수(1996)의 관점과도 같은 입장이라고 볼 수 있다. 서정수(1996)에서는 사동 표현인 '-시키다'를 '-하다' 형에 붙을 수 있는 사동 표현으로 보면서, 이들은 접미사나 보조 동사 따위의 문법 요소라기보다는 한 낱말로 보는 것이 마땅하다고 주장한다.³⁴⁾

'-시키다'의 범주에 대해 많은 논의들을 정리하면, '-시키다'를 동사로 보는 견해와 '-시키다'를 접사로 보는 견해로 요약할 수 있다. '-시키다'가 동일한 문법적 기능과 의미적 기능을 가지고 있다면 이는 문법적 기능을 가지는 접사로의 분석이 가능하다고 볼 수 있다. 이렇게 볼 수 있는 근거는 어떤 방식으로든 '-하다', '-되다'와 관련된다고 볼 수 있다. 서정수(1996)에서 '-시키다'를 동사로 보는 관점에서 '-시키다'가 접사가 될 수 없는 증거는 거의 '-하다'에도 해당하는 것이기 때문에, '-하다'를 동사화 접사로 보는 견해를 받아들일 수 있다면, '-시키다'를 접사로 볼 수 있는 가능성이 높아진다고 하겠다. 특히 '명사-하다'가 가능한 경우 큰 제약 없이 '명사-시키다'가 가능하기 때문에, 그 쓰임 또한 생산적이라고 볼 수 있다. 이는 여타의 동사파생 접사와 같은 성격을 보이는 것이다.

따라서 '-시키다'를 접사로 보았을 때 '-시키다'의 문법적 기능은 논항 확장에 있으며, 의미적 특징은 [사동성]의 부가라고 할 수 있을 것이다. 그렇다면, 위에서 제시한 예 중 이러한 특징으로 설명될 수 없는 예들에 대해 고민해 볼 필요가 있다.

- (33) 가. 영이는 건물을 파괴하였다.
 나. 영이는 건물을 파괴시켰다.
 다. 영이는 철이에게 건물을 파괴시켰다.
 르. *영이는 철이에게 건물을 파괴했다.

이 경우 '파괴하다'의 의미는 '때려 부수거나 깨뜨려 헐어 버리다.'로 사동이나 상태변화의 의미와 연관시키기 어려우며, 오히려 행위자의 적극적인 행위 또는 그 행위의 결과로 인한 상적 상황과 연관된다고 해석할 수 있다. 위에서 [동작성]을 가진 동사들이 2유형으로 분류될 수 있음을 살펴보았는데, 이 경우 '파괴하다'도 [동작성]의 의미 자질을 가지고 있기 때문에 사동 구성으로의 전환이 가능하다고 할 수 있다. '명사-하다'와 '명사-시키다'가 동일한 문형 정보를 가지게 되는 것은 '파괴하다'의 행위로 인해 대상이 직접적인 피해 즉 부정적 영향을 받는다는 의미적 특징과 관련지어 볼 수 있다. 유혜원(2012)에서는 '명사-하다'와 '명사-시키다'가 동일한 문형 정보를 갖는 동사들의 특징을 살펴면서, "'-하다' 형과 '-시키다' 형을 비교해 보면 '-하다'는 행위 자체나 행위자에게 초점이 있고, '-시키다'는 대상에 초점을 두어 대상을 변화시키려는 화자의 의도가 강조되는 것으로 해석할 수 있다"고 보고 있다. '명사-시키다'가 이처럼 대상성을 강조하는 의미적 특성이 있다면, '파괴하다'에 의해 직

³⁴⁾ 이에 대한 근거로, 첫 번째 '-시키다'는 앞 말과의 결합 관계가 열려 있는 특성이 있다는 것이고, 두 번째는 앞 말과 분리될 수 있는 '-하다'를 사동 표현으로 만든다는 것이고, 세 번째는 대리 동사 '하다'가 덧붙은 실체성 선행어일 때 그 쓰임에 제약이 있다는 것이며, 네 번째는 보조 사동법의 '하게 하다/만들다'와 대응되는 구실이 있다는 것이다. 마지막으로 '시키다'는 사동의 뜻을 가진 낱말로 쓰이기 때문에 '시키다'는 한 낱말로써 사동의 의미를 나타낸다고 하고 있다.

접적인 피해를 받는 대상이 의미적으로 강화되어, ‘과괴하다’와 ‘과괴시키다’가 동일한 의미를 나타내는 것이 가능해지는 것이라 파악할 수 있다. 이와 유사한 패턴을 보이는 ‘해고하다’ 역시 대상에게 미치는 영향이 직접적이며 부정적이라는 데에서 공통점을 찾을 수도 있을 것이다.

‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’에서 설명이 어려운 또 하나의 구성은 ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’가 동일한 구성을 갖고 ‘명사-하다’와 ‘명사-되다’가 동일한 구성을 갖는 경우이다. 이때 ‘명사-하다’는 자동사와 타동사를 동시에 갖는 중립적 성격을 갖는 동사이다. 앞에서 제시한 문장은 다음과 같다.

- (34) 가. 사람들은 그의 성실함에 감화하였다.
나. 그의 성실함은 사람들을 감화하였다.
다. 그의 성실함은 사람들을 감화시켰다.
르. 사람들은 그의 성실함에 감화되었다.

한 가지 가능성은 ‘-시키다’ 앞에 공기하는 명사들의 의미적 특징과 연관시켜 설명할 수 있는 방법이다. 이들 구성이 가능한 이유는 ‘-시키다’를 선행하는 ‘감화’가 주동과 타동의 두 가지 의미를 모두 가지고 있다는 데에서 찾을 수 있음을 앞에서 살펴보았다. 이러한 의미적 특성이 동사 구문에도 반영되었다고 해석할 수 있으나, 이들 동사류에 대한 좀 더 면밀한 분석을 위해서는 이러한 특징을 갖는 선행명사류에 대한 문법적 의미적 고찰이 이루어져야 하리라 생각한다.

마지막으로 ‘-시키다’가 문법적으로 어떤 범주인지 좀 더 명확하게 밝혀내기 위해서는 ‘-시키다’와 관련되는 ‘-하다’, ‘-되다’와 연계한 복합적 연구가 이루어져야 하며, 이는 이후의 연구를 통해 규명하도록 할 것이다.

5. 결론

이 연구는 ‘명사-하다’와 대응쌍을 갖는 ‘명사-시키다’를 대상으로, ‘명사-하다’와 ‘명사-시키다’의 문형 정보의 변화 유무와 의미적 특성을 기반으로 세 가지로 유형화하고 각각의 특징을 살펴보았다. 이 유형들의 특징을 바탕으로 ‘-시키다’는 문장의 논항을 확장하는 문법적 기능을 가지고 있으며, [사동성]의 의미를 부가하는 기능이 있음을 제시하였다. 이는 ‘-시키다’가 일정한 문법적 의미적 기능이 있음을 의미하는 것이며, 이는 접사적 성격을 나타내는 것으로 해석할 수 있다.

그러나 ‘-시키다’의 범주적 특징을 좀 더 면밀히 살피기 위해서는 ‘-시키다’와 여러 가지 면에서 관련을 가지는 ‘-하다’와 ‘-되다’ 구성과의 비교 연구가 이루어져야 하며, 이러한 연구를 통하여 ‘-시키다’의 범주에 대해 좀 더 심도 있는 논의가 필요하다.

■ 참고문헌

- 고려대학교 민족문화연구원, 『고려대 한국어대사전』, 고려대학교 민족문화연구원, 2009.
- 고영근·구본관, 『우리말 문법론』, 집문당, 2008.
- 국립국어연구원, 『표준국어대사전』, 두산동아, 1999.
- 권재일, 『한국어 통사론』, 민음사, 2000.
- 김성주, 『한국어 사동』, 한국문화사, 2002a.
- 김성주, 「-시키-동사의 유형과 국어의 사동문」, 『국어국문학』 132호, 국어국문학회, 2002b, pp.5~29.
- 김한샘, 『한국현대소설의 어휘조사 연구』, 국립국어연구원, 2003.
- 김형배, 『한국어 사동사 연구』, 박이정, 1997.
- 남경완·유혜원, 「한국어 구문 분석을 위한 서술성 명사 연구」. 『어문논집』 51집, 민족어문학회, 2005, pp. 127~153..
- 남기심·고영근, 『표준국어문법론』, 탐출판사, 1993.
- 남승호, 『한국어 술어의 사건 구조와 논항구조』, 2007, 서울대학교출판부.
- 서정수, 『국어문법』, 1996, 한양대학교 출판원.
- 연세대학교 언어정보개발연구원(1988), 『연세한국어사전』, 두산동아.
- 유혜원, 「-하다와 동일한 논항을 갖는 -시키다 구문 연구」, 『우리어문연구』 42, 2012, pp. .
- 이안구, 「피동·사동 표현의 사전 기술 양상에 대하여」, 『관악어문연구』 제32집, 2007, pp141~169.
- 최경봉, 『국어 명사의 의미 연구』, 태학사, 1998.
- 최현배, 『우리말본』, 정음사, 2007.
- 한선혜·박철우, 「‘명사-시키다’ 구성과 사전에서의 처리」, 『한국사전학』 제4호, 2004, pp.64~88.
- 고려대 한국어 대사전 집필 지침

□ 토론 □

‘명사-시키다’ 동사에 대한 연구

이동혁(부산교육대학교)

1. 이 글은 (i) ‘명사-시키다’의 동사를 사전을 기반으로 분석하고, (ii) 이를 유형화하여, (iii) 이들의 형태 통사적 특징을 고찰하는 것을 목표로 하고 있다. 논의의 결과, 이 글의 결론은 다음과 같은 것으로 이해된다.

- (1) 가. ‘-시키다’는 접사다.
나. ‘-시키다’의 문법적 기능은 논항을 확장하는 것이다.
다. ‘-시키다’의 의미적 특징은 [사동성]의 부가이다.

2. 위와 같은 결론을 얻기 위해 이 글에서 대전제로 삼은 것은, “‘N-시키다’를 ‘N-하다’에 연계시킨 것”이었다. 특히 ‘-시키다’의 문법 범주를 정할 때는 절대적으로 ‘-하다’의 논의에 의존하고 있다.¹⁾ 왜 이 두 구문을 연계하여야 하는가? 이 글에서는 선행 연구에서 그랬다는 것 정도만 밝히고 있을 뿐이다. 만약 ‘하다’와 관련된 여러 문제가 그대로 ‘시키다’에도 이어진다면, 이 둘의 연계 가능성은 수궁할 만하다. 예를 들어, ‘공부하다’와 ‘공부를 하다’의 문제가 ‘연결시키다’와 ‘연결을 시키다’에도 이어지는지, 그리고 ‘나무하다’나 ‘밥하다’ 따위처럼 [동작성]이 없는 선행 명사와 ‘-시키다’가 결합할 수 있는지 등이 해명되어야 한다. 또한 ‘건강하다’는 가능하나, ‘*건강시키다’가 불가능한 것처럼 ‘N-하다’ 구문은 되지만 ‘N-시키다’ 구문이 되지 않는 것은 어떻게 처리해야 하는지도 해명되어야 한다. 위의 문제를 피하기 위해서, ‘시키다’와 결합하는 N이 [+타동성]이라고 주장할 수 있겠으나, 이 글의 (317)에서 ‘자동사’와 ‘형용사’도 N이 될 수 있다고 했으니 ‘*건강시키다’가 여전히 문제가 될 수밖에 없다. 이렇듯이, ‘N-시키다’와 ‘N-하다’가 여러 모로 분포가 다른데도 이 둘을 연계하여 다루어야 하는지 의문이다.

3. 이 글에서는 ‘N-시키다’ 구문을 크게 세 유형으로 나누었다. 이 과정에서 유형 나누기의 핵심적인 기준을 사전의 뜻풀이로 들었다. 특히 제3유형을 따로 설정할 때 더욱 사전의 뜻풀이가 결정적인 기준이 된 듯하다.

- (2) 가. 발산하다 : 감정 따위가 밖으로 드러내나 해소되거나 분위기 따위가 한껏 드러난다. 또는 그렇게 되게 하다.
나. 부활하다 : 「(…을)」 쇠퇴하거나 폐지한 것이 다시 성하게 되다. 또는 그렇게 하다.

그런데 사전의 뜻풀이에 기대어 ‘발산하다’나 ‘부활하다’를 다의적으로 처리할 게 아니라, 다

1) 그래서 심지어 ‘N-시키다’에서 ‘-시키다’의 범주도 서정수(1996)의 논리를 역으로 적용하여 접사로 본 것이다.

음과 같이 이른바 (의미적으로) ‘포화된 논항 구조’를 가지되, 문장에서는 어느 한 논항이 드러나지 않을 때가 있다고 할 수는 없을까? 만약 그럴 수 있다면, 굳이 제3유형을 설정할 필요가 없을 것 같다.

- (3) 가. ‘발산하다’ → ‘N1-이 N2-에/에게 N3-을 N-하다’
 나. ‘부활하다’ → ‘N1-이 N2-에서 N3-을 N-하다’

4. 3에서 제기한 대로 제3유형을 인정하지 않는다면, ‘N-시키다’의 유형은 다음과 같이 정리될 수 있을 것이다.

유형	‘N-하다’의 논항구조	‘N-시키다’의 논항구조	‘-시키다’의 기능
1유형	‘N1-이 N2-에/에게/에서/으로 N3-을 N-하다’	‘N1-이 N2-에/에게/에서/으로 N3-을 N-시키다’	변화 없음
2유형	‘N1-이 N2-에 N-하다’	‘N1-이 N2-에 <u>N3-을</u> N-시키다’	논항 수 증가, [+사동]
	‘N1-이 N2-을 N-하다’	‘N1-이 N2-을 <u>N3-에</u> 게 N-시키다’	논항 수 증가, [+사동]

이상으로 보아 ‘N-시키다’의 유형은 N의 논항구조에 의해 정해지는 것이지, N의 어휘적 의미에 의해 정해지는 것 같지는 않다. 자세히 말하자면, 본문의 (13)과 같은 의미 분류나 ‘파괴하다’의 어휘적 의미가 ‘N-시키다’의 유형 나누기에 쓰이는 것 같지는 않다.

『석보상절』의 협주에 나타난 선어말어미 ‘-오-’ 연구

정수현(건국대학교)

<차례>

- 1. 머리말
- 2. 선어말어미 ‘-오-’
- 3. 협주의 특성
- 4. 『석보상절』 협주 분석
- 5. 맺음말
- 참고문헌

1. 머리말

협주는 본문보다 작은 글자로 본문 속에 끼워 넣어 한자 어휘를 풀이하거나 본문의 이해를 돕기 위해 쉽게 풀이하여 놓은 글이다. 협주는 『석보상절』과 『월인석보』에 많이 나타나는데 협주의 수를 『석보상절』 6, 9, 13, 19, 23, 24권에서만 헤아려 봐도 340개가 넘을 정도로 중세국어 문헌에서 협주는 매우 많은 분량을 차지하고 있다. 그 비중만큼이나 15세기의 우리말의 특성을 밝혀내는 데에도 중요한 자료라고 할 수 있겠다.¹⁾ 또한 『석보상절』은 번역한 문장이면서도 후에 간행된 역서보다 어휘가 풍부하다는 평을 받고 있으므로 간행 당시의 우리말의 모습을 잘 보여 줄 것이라고 기대할 수 있다. 따라서 이 글에서는 『석보상절』 6, 9, 13, 19, 23, 24권에 나타난 협주를 대상으로 할 것이며, 그 중 명사구 내포문을 대상으로 하여 선어말어미 ‘-오-’의 쓰임을 확인하는 것을 목적으로 한다.

2. 선어말어미 ‘-오-’

중세국어 문헌에서 매우 빈번하게 나타나는 형태소 ‘-오-’는 명사형·관형사형과 연결어미와 종결어미에 널리 분포하는데, 이러한 분포 때문에 학자들마다 인칭대상법으로 보기도 하고 의도법으로 보기도 한다. 그러나 이 두 견해는 한계점을 지니고 있다. 인칭대상법으로는 설명해 내지 못하는 예외가 존재한다는 것과 의도법으로는 분명한 ‘-오-’가 분명한 통사적 기능이 있음에서도 불구하고 모두 의미론적으로 접근하여 면밀한 통사적 분석을 하지 못했다는 것이다. 이러한 두 견해와는 다르게 전정례(1995)는 선어말어미 ‘-오-’는 ‘-ㄱ’과 결합하여 명사화 구성을 이루거나 ‘-ㄴ, -ㄹ’과 결합하여 관형화 구성을 이루는 데에 관여하며 명사구(NP)를 구성하는 기능을 한다고 하였다.²⁾ 그 내용을 간략히 살펴보면 다음과 같다.

1) 고영근(2005) 참조.

2) 비슷한 입장을 취하는 논문으로는 이인모(1975), 손주일(1996) 등이 있다.

15세기 중세국어 문헌에서 ‘-오-’는 주로 다음과 같은 문장에서 나타난다.³⁾

- (1) 仁은 우희 仁者 | 라 흠이 흔 가지니 文殊를 술 벗 시니라(석상13:25)
- (2) 一切 外道の 엷 미 욘을 버서나게 호리니(석상9:8)
- (3) 이는 方便으로 니르 시 논 涅槃이라(석상13:60)
- (4) 일후미 妙法蓮華 | 니 菩 薩 그 르 치 시 논 法이라(석상19:41)
- (5) 須達의 버릇 엷 순 줄을 보고(석상6:21)
- (6) 種種相貌로 菩薩入 道 理 行 흐 시 논 양도 보며(석상13:14)

위의 예문들은 모두 명사구가 내포된 문장들이다 (1), (2)는 명사화 구성이며 (3), (4), (5), (6)는 관형화 구성이다. 관형화 구성은 더 하위분류할 수 있는데 (3), (4)는 안은문장과 안긴문장의 기저에 공통된 명사가 있는 관계화 구성이고, (5), (6)은 안은문장과 안긴문장의 기저에 공통된 명사가 없는 보문화 구성이다. 15세기 문헌에서 ‘-오-’가 나타나는 환경 중 가장 많은 분포는 보이는 것은 (1), (2)와 같은 명사화 구성이고 그 다음이 관형화 구성이다. 위의 예문들은 다음과 같이 분석해 볼 수 있다.

- (1') [[仁은 우희 仁者 | 라 흠]S]NP이 흔 가지니 文殊를 술 벗 시니라(석상13:25)
- (2') [[一切 外道の 엷 미 욘]S]NP을 버서나게 호리니(석상9:8)
- (3') 이는 [[方便으로 니르 시 논]S 涅槃]NP이라(석상13:60)
- (4') 일후미 妙法蓮華 | 니 [[菩 薩 그 르 치 시 논]S 法]NP이라(석상19:41)
- (5') [[須 達의 버릇 엷 순 줄]S 줄]NP을 보고(석상6:21)
- (6') 種種相貌로 [[菩 薩入 道 理 行 흐 시 논]S 양]NP도 보며(석상13:14)

이 견해는 앞선 연구들의 한계를 극복할 수 있는 것이기는 하였으나⁴⁾ 좀 더 충분한 설명이 뒤따라야 한다. 그 설명되어야 할 부분 중 하나가 명사구 내포문 구성 가운데 선어말어미 ‘-오-’가 선접되지 않은 구성에 대한 설명이다. 명사구 내포문 구성 중 선어말어미 ‘-오-’가 빠져 있는 구성은 “더러본, 맛당한” 등의 한자리 서술어일 경우나 조사가 생략되어 나타나는 경우, 주어의 특성을 표현하는 말로 구분해 볼 수 있다.⁵⁾ 이 글에서는 선어말어미 ‘-오-’가 문장 구성에 관여하지 않은 이유의 실마리를 우선 협주에서 찾아보고자 한다. 앞서 밝힌 바처럼 협주에서는 선어말어미 ‘-오-’가 선접되지 않은 구성이 본문에서보다 많이 나타나는데 왜 협주에서 그러한지 그 이유를 설명해 볼 수 있다면 선어말어미 ‘-오-’의 기능을 보다 면밀히 밝히는 데에 도움이 될 것이다.

3) 선어말어미 ‘-오-’의 기능을 살펴보는 예문이므로 본문인지 협주인지에 관계하지 않고 발췌하여 가져옴.
 4) 주체대상법에서는 보문화 구성, 의존명사 구문 등에서는 “속구조를 돌이킬 수 없는 것”으로나 “속뜻이 복잡”한 것 등의 예외로 처리할 것에 대한 설명과, 의도법에서는 명사형·관형사형에 관여하는 ‘-오-’와 연결어미와 종결어미에 나타나는 ‘-오-’는 이미 15세기에는 어느 정도 그 통사적 기능이 달라서 하나의 원리로 설명해 내기에는 다소 무리가 있다. 자세한 내용은 정수현(2011:3.4장) 참조.
 5) 정수현(2011:48) 참조.

3. 협주의 특성

박금자(1997)에서 제시한 분류⁶⁾에 따르면 협주는 몇 가지 기준에 따라 나뉘는데 먼저 협주는 그 길이를 기준으로 단형협주와 장형협주⁷⁾로 나뉜다. (1)은 단형협주 (2)는 장형협주의 예이다.⁸⁾

(7) <現露는 나다날 씨라>(석상 24:49)

(8) <여듭 가짓 소리는 흐나헨 ㄹ장 도흐신 소리오 돌헨 보드라븨신 소리오 세헨 맛가븨신 소리오 네헨 尊코 智慧ㄹ븨신 소리오 다스센 겨집 곱디 아니흐신 소리오 여스센 외디 아니흐신 소리오 닐구벤 곱고 머르신 소리오 여듭벤 다오디 아니흐시는 소리라>(석상 24:19)

피해석어를 기준으로 분류하면 크게 한자와 한자어를 대상으로 한 협주인 사석(詞釋)⁹⁾, 어구나 구절을 대상으로 하여 그 의미를 구체적으로 해석할 수 있게 도와주는 협주인 관해(串解), 문장이나 문단, 장을 대상으로 한 협주인 장지(章指)와 그리고 부연협주로 나뉜다.¹⁰⁾

(9) …命終흐야 <命終은 목숨 ㄹ출 씨라>(석상 6:3)

(10) 가운데 네찰 하느리샤 상네 一生補處 菩薩이 그에 와 나샤 <一生은 흐 번 날 씨니 흐 번 다른 地位에 난 後ㅣ면 妙覺地位에 오를 씨니 等覺位를 니르니라 等覺에서 金剛乾慧에 흐 번 나면 後에 妙覺에 오르느니 나다 흐논 마른 사라나다 흐논 마리 아니라 다른 地位에 올마가다 흐논 쁘디라>(석상 6:36)

(3)은 사석(詞釋), (4)는 관해(串解), 사석(詞釋)은 피해석 한자, 한자어를 국어로 바꾸는 방법이 주를 이루는데 사석(詞釋)은 관해(串解) 안에 나타나는 경우도 많다.

(11) 舍利弗이 흐 나모 미퇴 안자 入定흐야 諸根이 괴외흐야 <<諸根은 여러 불휘니> 눈과 귀와 고과 혀와 몸과 뜯괘라 ㄹ스미 一定흐 고대 들면 봄과 드름과 마툼과 맛 아롭과 모대 다흠과 雜 뜯괘 다 업스릴씨 諸根이 괴외타 흐니라>(석상 6:28)

또한 협주는 상당히 정밀하게 체계화된 것으로 보인다. 협주의 대상의 품사나 쓰임에 따라 그 풀이의 방식이 다르게 나타나기 때문이다. 피해석어가 되는 한자, 한자어는 명사류, 동사류, 부사류, 의성어·의태어류, 허사류 등 다섯 가지 군으로 나누어 볼 수 있다. 그러나 이 글에서는 『석보상절』만을 연구 대상으로 삼았으므로 다른 문헌의 협주에는 나타나는

6) 부연협주와 풀이협주로 나누기도 하지만 이 글에서는 협주의 분류를 보다 세분화한 박금자(1994, 1997)에서 나눈 분류를 참고하였다.

7) 박금자(1997)에서 장형협주는 다시 내용상 불교의 교리와 배경을 설명하는 문장과 피해석어가 갖는 의미를 바탕으로 풀이된 문장인 의리적() 장형협주와 설화적인 이야기가 포함된 문장인 설화적(說話的) 장형협주로 나누었다.

8) 3장 이후의 자료에서는 협주를 꺾은 괄호로 표시함.

9) 사석은 다시 한자를 대상으로 한 것과 단어를 대상으로 한 것으로 나눌 수 있으며 각각 자석(字釋)과 어석(語釋)이라고 한다. 그러나 그 성격이 비슷하므로 이 글에서는 세분화하여 설명하지 않았다.

10) 이 글에서는 장지와 부연협주에 관한 논의는 하지 않기로 한다.

유형이라도 『석보상절』에 나타나지 않은 유형은 잠시 미루어두고¹¹⁾, 명사구 내포문으로 실현되는 유형을 중심으로 각각의 간략한 예들을 함께 들어 다시 정리해 보겠다.¹²⁾

【명사류】

(ㄱ) A는 VP_는 거시라

<簫는 효근 대를 엿거 부는 거시라>(석상 13:53)

(ㄴ) A는 [B이라]S {_는는, _는은} {말, 뿐}이라

<大施主는 큰 布施_는는 남자히라 _는는 마리라>(석상 19:3)

<希有는 드므리 잇다 _는는 빠디라>(석상 13:15)

(ㄷ) A는 [B이라]S _는는_는 {말, 뿐}이라

<精氣_는는 녀시라 _는는_는 빠디라>(석상 9:22)

<方便은 勸變이라 _는는_는 마리니>(석상 13:38)

【동사류¹³⁾】

(ㄱ) A는 VP_르 씨라

<產生은 아기 나홀 씨라>(석상 11:31)

(ㄴ) A는 [VP]S _는는 씨라

<悔_는는 뒤으를 씨니 아랫 이를 외오 호라 _는는 씨라>(석상 6:9)

(ㄷ) A는 VP_호미라

<軒飾은 軒_는는 꾸뫼미라>(석상 13:19)

(ㄹ) A는 [VP]S {_는는, _는은} {말, 뿐}이라

<曼陁羅_는는 빠테 맞당_는는 _는는 마리오 曼殊沙_는는 보드랍다 _는는 마리니 다 하_는는 _는는 고지
라>(석상 13:12)

(ㄱ) VP_르 씨 A이라

<얼굴 ㄱ줄 씨 體오>(석상 13:41)

명사구 내포문 구성으로 나타나는 협주 중에서 대부분은 관형화 구성으로 이루어진다는 것을 알 수 있다. 또한 15세기에는 관형화 구성에서 선어말어미 ‘-오-’가 필수적으로 선접되어야 했다. 그러나 명사류의 (ㄱ), (ㄷ) 유형의 협주는 선어말어미 ‘-오-’가 선접되지 않는데 이러한 현상은 2장에서 언급했던 것과 같이 한자리 서술어일 경우, 조사가 생략되어 나타나는 경우, 주어의 특성을 표현하는 말로서 관형사형 어미가 쓰이며 만약 ‘-오-’가 문장 구성에 관여하지 않았다면 절이 아닌 구로 인식했을 가능성이 있는 것이다. 이에 대한 논의는 4장에서 『석보상절』의 협주문의 예들을 살펴보면서 자세히 설명하겠다.

11) 예를 들어, 부사류의 협주에서 다음과 같은 유형을 찾아볼 수 있으나 여기에서는 논외로 한다.

(ㄱ) A는 [B]{_는는, _는은} {뿐, 말}이라

(ㄴ) A는 [B] _는는_는 {말, 뿐}이라

12) 각 군의 협주 유형에 관하여서는 박금자(1997:5.3장) 참조.

13) (ㄱ)과 (ㄴ)이 동사류 협주 중 가장 전형적인 유형으로 파악된다.

4. 『석보상절』 협주 분석

이 장에서는 『석보상절』에 나타난 협주를 모두 추출한 후 협주 가운데에서도 명사구 내 포문을 구성하는 구문을 가려낸 결과를 기초로 하여 분석해 보겠다.

다음은 위의 협주에서 선어말어미 ‘-오-’가 개재될 법한 구성 중 선어말어미 ‘-오-’가 개재하지 않은 예이다.

- (12) <使者는 브리신 사르미라>(석상 6:2)
- (13) <亭은 亭子 | 오 숨는 지비니 부테 舍衛國으로 오쉴 길헤 머므르쉴 지비라>(석상 6:23)
- (14) <杵는 방하긔니 굴근 막다히 ㄹ튼 거시라>(석상 6:31)
- (15) <居는 살씨니 居士는 천량 만히 두고 가스며사는 사르미라>(석상 9:1)
- (16) <돌흔 도흔 횡더글 가젯는 警戒니 도흔 이룰 行홀씨오>(석상 9:6)
- (17) <獄은 사름 가도논 짜히라>(석상 9:8)
- (18) <惡趣는 머즌 길히니 地獄 餓鬼 畜生이라>(석상 9:10)
- (19) <信心은 믿는 므스미라>(석상 9:11)
- (20) <信은 미들씨니 法을 믿는 사르미라>(석상 9:18)
- (21) <支는 서르 잡드러 괴올씨니 모디 서르 업디 못호야 힘 저슨 쁘디라>(석상 9:18)
- (22) <庫는 천량 ㄹ초아 뒷는 지비라>(석상 9:20)
- (23) <精氣는 녀시라 호듯흔 쁘디라>(석상 9:22)
- (24) <續命神幡은 목숨 나숨 神奇흔 幡이라>(석상 9:30)
- (25) <難은 어려본 이리라>(석상 9:33)
- (26) <醫는 病 고티는 사르미라>(석상 9:36)
- (27) <邪魔는 正티 못흔 魔 | 니 魔는 긔거시라>(석상 9:36)
- (28) <輔는 도볼 씨니 宰相이 님그믐 돕스볼 宰輔 | 라 호니라>(석상 11:7)
- (29) <官屬은 그위예 좃브튼 사르미라>(석상 11:7)
- (30) <惡趣는 구즌 길히라>(석상 11:8)
- (31) <聖所遊居는 聖人 노녀 사르시는 더라 혼 마리니>(석상 11:24-25)
- (32) <學無學은 當時로 못다 아라 無學손디 비호는 사르미라>(석상 13:3)
- (33) <無量義는 그지 업슨 쁘디라 혼 마리라>(석상 13:12)
- (34) <梵音은 淸淨흔 音聲이시니라>(석상 13:17)
- (35) <無餘涅槃은 나뉜 것 업슨 涅槃이라>(석상 13:34)
- (36) <小乘엇 사르미 제 몸 닳궂 썬 호고 늬 濟渡 못홀씨>(석상 13:36)
- (37) <香은 혼갓 옷곳흔 것 분 아니라 고희로 만는 거슬 다 니르니라>(석상 13:39)
- (38) <力은 히미니 도히 내야 쁘는 거시 力이오>(석상 13:41)
- (39) <큰 구테 떠러디다 호몬 惡道에 떠디다 호듯흔 마리라>(석상 13:45)
- (40) <廟는 양지니 祖上 양즈 겨신 짜히라 西天 마래 塔이라 호느니 부텃 舍利 겨신 짜히라>(석상 13:53)

위의 예들로 알 수 있듯이 대부분의 예들이 한자나 한자어를 다시 해석해 놓은 사석(詞釋)이다. 위의 예에서는 선어말어미 ‘-오-’가 결합하지 않은 형태로 쓰인 동사들은 같은 문

현인 『석보상절』 본문에서는 선어말어미 ‘-오-’와 결합하여 쓰이는 것을 찾아볼 수 있다. 대조해 보면 다음과 같다.

<협주와 본문과의 비교>

“브리다”

- (41) <使者는 브리신 사르미라>(석상 6:2)
- (42) 그 브리산 사르미 王씨 와 슬보디(석상 11:32)

“없다”

- (43) <無比身은 가줄볼 락 업슨 모미니 부텃 모미 여러 가짓 相이 ㄹ즈샤 가줄비스 볼 락 업스실 씨라>(석상 6:41)
- (44) <無量義는 그지 업슨 ㅼ디라 혼 마리라>(석상 13:12)
- (45) <無餘涅槃은 나몬 것 업슨 涅槃이라>(석상 13:34)
- (46) 須達의 버룻 업슨 주를 보고(석상 6:21)
- (47) 根源이 업슨 전츠로 가지와 님괘 다 解脫호며(석상 23:17)

“뒀다”

- (48) <庫는 천량 ㄹ초아 뒀는 지비라>(석상 9:20)
- (49) <典은 尊호야 여저 들씨니 經을 尊호야 여저 뒀는 거실씨 經典이라 호느니라>(석상 13:17)
- (50) 이 東山은 須達의 산 거시오 나모와 곳과 果實와는 祇陁의 뒀는 거시니(석상 6:39-40)
- (51) 布施를 즐겨 뒀는 거슬 앓기디 아니호야(석상 9:13)
- (52) 조스르헐 고드로 니르건덴 如來스 一切 뒀는 法과 如來스 一切 自在호 神力과 如來스 一切 秘密호고(석상 19:42)
- (53) 내 ㅼ스미 解脫을 得호야 뒀는 거슬 다 더러브료니(석상 24:16)

“겨시다”

- (54) <廟는 양지니 祖上 양즈 겨신 짜히라 西天 마래 塔이라 호느니 부텃 舍利 겨신 짜히라>(석상 13:53)
- (55) 釋迦牟尼佛와 多寶如來와 寶塔 中에 師子座에 안자 겨산 양도 보스불며(석상 19:40)

위의 협주와 본문과의 비교를 통해 같은 구조를 가진 문장이라 하더라도 협주에서는 선어말어미 ‘-오-’가 쓰일 자리에 나타나지 않은 예들을 살펴볼 수 있었다. 이러한 현상은 한자나 한자어의 의미를 해석하여 쓰인 협주에서 특징적으로 나타나는 것인데 이는 한자나 한자어를 절로 인식한 것이 아니라 하나의 의미의 덩어리로서, 즉 구로 인식했을 가능성을 높여 준다. 한자나 한자어는 우리말로 풀이를 하면 하나의 문장 구조를 가질 수 있겠지만 단어인 하나의 덩어리로 받아들여졌을 가능성이 있는 것이다. 따라서 명사구 내포문을 구성할 때 관여하는 선어말어미 ‘-오-’가 개재하지 않은 것이다. 정수현(2011)에서 선어말어미 ‘-오-’를 명사구 내포문 구성에 관여하는 형태소로 규정하면서 절을 구성하지 않고 관형구를 구성하는 경우에는 ‘-오-’가 선접되지 않는다고 하였다. 이러한 현상이 주로 협주에서 나타난다는

것은 선어말어미 ‘-오-’의 기능의 조건을 다시 확인할 수 있게 한다. 또한 정수현(2011)에서는 동명사형 어미 ‘-ㄴ, -르, -ㄹ’ 앞에 선접하는 선어말어미 ‘-오-’의 기능을 명사구 내포문을 구성하는 데에 관여하는 것으로 설정하면서 선어말어미 ‘-오-’가 개재한 구문의 변천 과정을 통해 그 타당성을 입증하려 하였다. 다만 15세기 문헌에서 선어말어미 ‘-오-’가 개재할 자리에 나타나지 않은 구문에 대한 설명을 구체적으로 확보하지 못하였다. 그러나 앞에서 살펴본 예시들을 통해 협주 풀이에서 명사구 내포문으로 인식되지 않았을 가능성이 선어말어미 ‘-오-’가 나타날 자리에 출현하지 않을 근거를 마련해 줄 수 있을 것으로 기대한다.

그리고 다음의 예를 통해 선어말어미 ‘-오-’의 기능을 점검할 수 있는 또 다른 근거를 마련할 수도 있다.

(56) 信心 뒷논 善男子 善女人이 <信心은 믿는 믿슴미라> 더 부텃 世界에 나고져 發願호야 사 헝리라(석상 9:11)

(57) 無量 光明으로 一切를 다 비취여 얼굴 뒷논 거시 光明 맞나아 解脫 아니 헝리 업스니라(석상 23:9)

위의 예시는 『석보상절』의 본문에서 “뒷논”이 아닌 “뒷논”으로 나타난 구문은 다음과 같다. 이것을 통해 알 수 있는 것은 다른 본문의 예인 (51), (53)에서 “뒷논”으로 나타난 구문에서와의 다르게 앞서는 말에 조사가 생략된 것을 볼 수 있다. 이 글에서는 『석보상절』의 협주를 대상으로만 하여 확인하여 언급할 수는 없겠으나 15세기의 문헌을 전반적으로 고려할 때 주로 격조사가 생략된 경우에 선어말어미 ‘-오-’가 선접하지 않은 형을 볼 수 있다. 이러한 사실도 또한 구로 인식되었을 때 생략된 것으로 볼 수 있는 근거를 마련해 줄 수 있을 것이다. 이와 같은 견해를 뒷받침해 줄 수 있는 것이 Jespersen(1924)의 nexus와 junction의 개념이다. “the rose is red”는 두 개념으로 “the red rose”는 두 요소로 이루어진 하나의 개념인 junction으로 설명하였다. “the red rose”에서 ‘red’는 ‘rose’라는 종류 전체 중의 하나의 특정한 소구분으로 한정하여 다른 색의 장미를 제외시켜 특수화하여 규정한 것이고 “the rose is red” 무엇인가를 이야기하여 주고 반드시 분리된 채로 있지 않으면 안 되는 관념을 항상 품고 있는 것이라고 설명하였다. 즉, junction은 생명이 없는 경화된 연결이며, nexus는 생명을 가진 연결로서 complete communication이라고 하였다. 이러한 junction과 nexus의 개념은 선어말어미 ‘-오-’의 쓰임과 관련이 있어 보인다. 선어말어미 ‘-오-’가 명사구 내포문을 구성하는 데에 관여하면서도 동작주체를 설정할 수 있거나 혹은 절을 이루어 완전한 문장으로 인식되어 내포되는 경우에는 관형형어미에 선접되고 단순히 수식 기능만을 하게 될 경우에는 선접하지 않을 수 있는 것이다.

물론 앞의 2장에서 유형을 살펴보았듯이 『석보상절』 협주 중에서도 선어말어미 ‘-오-’가 나타난 구성의 수가 그렇지 않은 문보다 많았다. 그러나 다음의 예시에서도 알 수 있듯이 부연설명을 더하거나 의미를 풀어주는 내용의 협주가 있으며, 또한 협주의 한 유형인 ‘흔논(말/뵈), ‘흔(말/뵈)’ 등의 관형화 구성으로 나타나는 경우가 대부분이다.¹⁴⁾

(58) <大集은 키 모듈씨니 부테 一切 大衆을 2장 모도아 니르산 經이라>(석상 6:46)

14) 앞의 2장 참조.

- (59) <大集經 니르샤미 부텃 나히 마순다스시러니 穆王 열아홉찰 히 戊戌이라>(석상 6:46-47)
- (60) <若 처שמ 니르샤미 부텃 나히 쉬니러시니 穆王 ㄱ 슴네찰 히 癸卯 ㄴ 라>(석상 6:47)
- (61) <摩訶薩은 굴근菩薩이시다 ㅎ논 마리라>(석상 9:1)
- (62) <人 非人은 사롭과 사롭 아닌 것과 ㅎ논 마리니 八部를 어울워 니르니라>(석상 9:1)
- (63) <應供은 一切 天地 衆生의 供養 바도미 맛당ㅎ실 씨라…天人師는 하늘히며 사르미 스스이시다 ㅎ논 마리라>(석상 9:3)
- (64) <이 戒는 諸佛菩薩이 修行ㅎ시는 즈룩길히라>(석상 9:6)
- (65) <尸羅는 淸淨ㅎ 戒라 ㅎ논 마리라>(석상 9:13)
- (66) <문 得ㅎ 法을 得호라 ㅎ며 문 證ㅎ 道理를 證호라 ㅎ야>(석상 9:13)
- (67) <齋라 ㅎ은 거시 닛 게어든 밥 아니 머구미 옷드미오>(석상 9:18)
- (68) <刹帝利는 田地 님자히라 ㅎ논 마리니>(석상 9:19)
- (69) <괴 安居 ㄴ라 그리 ㅎ논 ㅍ든 草木이며 벌에며 불바 주길까 ㅎ논 ㅍ디라>(석상 11:1)
- (70) <煩惱의 브류미 드월 씨라>(석상 11:3)
- (71) <梅阇羅는 東土스 마래 嚴幟니 모던 일로 제 보람ㅎ야 ㅎ닌다 ㅎ논 마리라>(석상 11:20)
- (72) <聖所遊居는 聖人 노녀 사르시는 디라 ㅎ논 마리니>(석상 11:24-25)
- (73) <문才는 지조를 님 벌씨니 노릇ㅎ야 님 ㅂ요물 문才라 ㅎ논니라>(석상 11:29)

위의 예시들에서 ‘ㅎ논 (말/뽕)’, ‘ㅎ은 (말/뽕)’로 나타나는 협주의 구조는 ‘ㅎ논, ㅎ은’ 등의 앞에 있는 문장을 하나의 절로 내포하는 구조를 가진다. 관형화 구성의 문장이 절로 내포된다는 것은 자세한 설명이 필요 없을 것이다.

(65´) <[尸羅는 淸淨ㅎ 戒라](S) ㅎ논 마리라>(석상 9:13)

위의 (65´)와 같이 3장에서 정리했던 관형화 구성의 협주의 유형이 모두 절로 내포하는 구조를 가진다고 할 수 있겠다. 따라서 한자나 한자어를 풀어주는 협주의 형식이 관형화 구성이 많을 수밖에 없을 것을 짐작해 볼 수 있다.

앞의 사실을 바탕으로 종합적으로 (72)의 예문을 분석해 본다면 “聖人 노녀 사르시는 디”의 “사르시는”는 선어말어미 ‘-오-’가 개재하지 않은 형으로 나타나는데 그 이유는 “聖所遊居”에 대한 풀이인 “聖人 노녀 사르시는 디”는 절로 인식하지 못한 것이고 “聖所遊居는 聖人 노녀 사르시는 디라”는 하나의 문장으로 인식하여 “ㅎ논 마리니”의 형식으로 협주를 달았다고 정리해 볼 수 있겠다. 중세국어의 특성으로 서술어 앞의 체언이 조사가 생략된 체 관형형어미를 갖는 구문이 나타나는 경우가 많이 있으며, 이때 선어말어미 ‘-오-’의 선접은 이루어지지 않는다. 이는 뒤를 따르는 서술어와 함께 인식되는 형태로 쓰이고 있는 것으로 생각된다.

5. 맺음말

지금까지 『석보상절』에 나타난 협주를 분석하여 명사구 내포문 어미로 설정 가능한 선어말어미 ‘-오-’가 선접되어야 할 자리에 나타나지 않은 이유를 협주문의 성격과 특성을 고

려하여 살펴보았다.

선어말어미 ‘-오-’를 명사구 내포문 표지로서 설정한 이상 명사구 내포문 구성임에도 불구하고 선어말어미 ‘-오-’가 관여하지 않은 구문에 대한 설명은 필연적으로 수행해야 할 과제임에 틀림없다. 그 첫 과제로 생각한 것이 협주 안에 나타난 선어말어미 ‘-오-’의 연구이다. 이 발표문에서는 『석보상절』에 한하여 연구를 진행하였으나 앞으로는 『월인석보』와 15세기 문헌에까지 범위를 확대하여 좀 더 면밀한 검토와 연구를 진행할 것을 과제로 남긴다.

■ 참고문헌

- 고영근(2005), 『표준 중세국어문법론』, 집문당.
- 박금자(1997), 『15세기 언해서의 협주 연구』, 집문당.
- 손주일(1996), 「15세기 국어 ‘-ㄴ,-ㄹ’ 관형사형과 ‘±{-오/우-}’와의 관련성」, 『강원인문논총』 3집, 강원대학교 인문과학연구소.
- 손희하(2004), 「15세기 언해문 협주 새김 연구-楞嚴經諺解(제10권)을 중심으로-」, 『민족문화논총』 제30집, 영남대학교 민족문화연구소, pp. 249-272.
- 윤옥석(2008), 「간경도감본 불경 언해서의 협주에 대한 연구」, 연세대학교 대학원 국어국문학과 석사학위 논문.
- 이인모(1975), 「중세국어의 서법과 시제의 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 전정례(1995), 『새로운 ‘-오-’ 연구』, 한국문화사.
- 정수현(2011), 「선어말어미 ‘-오-’의 기능과 변천-명사성의 약화와 그 기능 변화를 중심으로」, 건국대학교 대학원 국어국문학과 박사학위논문.

Jespersen(1924), *The Philosophy of Grammar*, Allen&Unwin, Ltd.

□ 토론 □

『석보상절』의 협주에 나타난 선어말어미 ‘-오-’연구

한성일(경원대학교)

이 논문은 『석보상절』의 협주에 나타난 명사구 내포문 구성 사례를 분석하여 선어말어미 ‘-오-’의 쓰임이 명사구 내포문 어미임을 확인하는 것을 목적으로 하고 있습니다. 발표자께서는 이미 “선어말 어미 ‘-오-’의 기능과 변천”이라는 제목의 박사학위 논문을 통해 이 분야에 깊이 있는 연구를 해 왔으며, 이 논문은 후속 작업의 시작으로 생각됩니다.

토론자가 이 분야에 대해 무지한 관계로 깊이 있는 토론은 어려울 것 같습니다. 다만 몇 가지 궁금한 점을 질문함으로써 토론자의 임무를 다하고자 합니다.

1. 이 연구에서는 본문을 풀이한 글이라는 ‘협주’의 특성이 선어말 어미 ‘-오-’의 기능을 확인하는 데 매우 중요한 단서가 되며, 특히 『석보상절』에 협주의 분량이 많기 때문에 『석보상절』의 협주를 연구 대상으로 삼았다고 했습니다. 『석보상절』은 발표자도 밝혔듯이 한문으로 먼저 글을 짓고 뒤에 언해하되 직역인 아닌 의역을 하여 그 문체가 자연스럽게 세련된 점이 뒤에 나온 여러 불경언해보다 뛰어나고 고유어가 풍부하다는 평가를 받고 있습니다.

그런데 『석보상절』의 표기법은 같은 시기의 『월인천강지곡』이나 『용비어천가』에 비해 분량의 방대함 때문인지 통일성이 없는 편입니다. 8중성은 일정하게 지키나 각자병서, 사잇소리, 중성 ‘ㅇ’의 표기에 일관성이 없습니다. 이러한 문제점이 선어말 어미 ‘-오-’의 쓰임에도 관련될 수 있다고 생각합니다. 『석보상절』이라는 텍스트가 갖는 이러한 특징에 대한 충분한 검토가 있었는지 궁금합니다.

2. 발표자께서는 “협주에서는 선어말어미 ‘-오-’가 선접되지 않은 구성이 본문에서보다 많이 나타나는데 왜 협주에서 그러한지 그 이유를 설명해 볼 수 있다면 선어말어미 ‘-오-’의 기능을 보다 면밀히 밝히는 데에 도움이 될 것이다.”라고 했습니다. 발표자는 협주에서 선어말어미 ‘-오-’가 개재될 법한 구성 중 선어말어미 ‘-오-’가 개재하지 않은 예로 (12)-(40)을 제시했으며 이들 대부분의 예들이 한자나 한자어를 다시 해석해 놓은 사석(詞釋)이라고 했습니다.

그렇다면 『석보상절』 협주의 사석(詞釋) 중에서 명사구 내포문을 구성하는 구문에는 선어말어미 ‘-오-’가 전혀 개재되지 않았다는 것이지요. 만약 그렇지 않다면 그 사석에는 선어말어미 ‘-오-’가 개재된 이유를 어떻게 설명할 수 있을까요?

또한 명사구 내포문을 구성하는 구문임에도 선어말어미 ‘-오-’가 선접되지 않은 구문이 『석보상절』의 본문에는 어느 정도 나타나 있는지 그리고 그 이유는 어떻게 설명할 수 있을지 궁금합니다.

3. 발표자께서 앞으로의 연구 과제라고 이미 밝히시긴 했지만, 다른 15세기 문헌의 협주에서

도 『석보상절』에서와 같은 동일한 결과물을 확인하신 것이 있다면 말씀해 주십시오.

끝으로 좋은 논문을 읽고 많은 것을 생각할 수 있게 해 준 발표자에게 감사드리며 토론자의 무지가 발표자의 노고에 누를 끼치지 않았는지 걱정입니다.

색 인지와 색채 표현의 상관성

-중학생을 대상으로-

이현희(고려대) • 신호철(경기대)

<차례>

1. 서론
 2. 실험 방법
 3. 실험 분석 및 결과
 4. 결론
- 참고문헌

1. 서론

한국어에는 다섯 가지 기본색에 대한 색채 표현이 다양하다는 것은 일반적으로 널리 알려진 사실이다. 고유어 색이름뿐 아니라 형용사와 그 파생어로 색의 명도나 채도, 질감 등의 차이를 나타내기도 하고, 물체를 이용하여 색을 표현할 수도 있으며, 심지어 색을 나타내는 한자를 조합하여 다양한 색을 표현한다. 그런데 그 표현의 다양성이 어느 정도인지, 표현의 다양성을 통해 나타나는 실제 색채의 차이는 어느 정도인지, 언중들은 그것을 어떻게 인지/인식하고 표현하는 것인지 등에 대해서는 체계적이고 종합적인 연구가 그리 많지 않다.

색채에 대한 전문적인 연구는 그 목적에 따라 다양한 방법으로 전개되었다. 색채학이나 산업디자인, 인쇄, 도료, 건축 등 색과 관련된 산업 전반에 걸쳐 연구가 되었고, 심리학 특히 인지심리학이나 신경언어학 등에서도 색에 대한 인지(cognition) 양상을 중심으로 연구가 되어 왔다. 예를 들어 심리학에서는 한국인의 기본색을 밝히기 위해 설문 조사를 실시하였고 그것이 현재 12개의 표준 기본색(무채색을 포함하면 15개)으로 반영되어 있다. 물론 국어학에서는 색채어에 대해 조어법이나 통시적인 어휘 변화에 관한 연구가 다수 진행되었다. 그러나 연구 내용이 제한적이고 국어학의 다른 논의 주제들에 비해 그리 두드러진다고 보기 어렵다. 이제 그간의 색채 표현에 대한 연구 성과들을 정리하고 국어학적, 화용론적, 인지언어학적 관점 등 다양한 시각에서 이들을 설명할 필요가 있겠다.

본 연구에서는 인지언어학적 관점의 실험을 통해 한국인들의 색채 인지와 그 표현의 상관성에 대해 논의한다. 인지심리학적 실험에서는 색채표준 색편을 이용한 실험을 통하여 실제 한국인이 색을 어떻게 인지하고 그것을 언어로 표현하는지 밝혀 보고자 한다.

인간이 ‘빨간색’ 혹은 ‘빨강다/붉다’ 등의 언어 표현을 하기까지는 여러 단계가 복합적으로 수행되어야 한다. 감각기관인 눈을 통해 색을 느끼기 위해서는 광원, 물체(대상), 시각적 색

(色)이라는 세 요소가 필요한데 눈을 통해 들어온 빛(자극)을 뇌로 전달하여 이를 언어로 표현하는 절차를 거친다.¹⁾ 눈을 통해 색을 보고 인지하는 단계, 인지한 색을 특정한 색 영역 안에 범주화하는 단계, 그리고 적절한 언어로 표현하는 단계는 별개의 것으로 보아야 한다. 이때 개인에 따라 색을 인지하고 언어로 표현하는 데 차이가 나타날 수 있는데, 본 연구에서는 실험을 통해 그 구체적인 양상을 밝혀 본다. 특히 인지 발달 과정에 따라 어떤 변화가 나타나는지를 보기 위해 초등학교 1학년부터 대학교 4학년까지의 학생들을 대상으로 하여 대규모 실험을 실시하였다. 이를 통해 연령별, 학습 정도별로 색채 인지와 어휘 발달의 모습을 볼 수 있을 것이다. 또 색채 학습이나 색채 어휘 학습 전후의 차이도 설문 조사를 통해 살펴볼 것이다.

이번 발표에서는 중학생만을 대상으로 하여 실험 결과를 분석하고 중학생 집단에서의 색채 인식과 이에 대한 색채 표현의 양상을 조사하고, 중학교 1~3학년 사이에 색채 표현의 변화 모습을 살펴본다. 추후 연구를 통해 초등학생과 고등학생의 실험 결과도 발표될 것이다.

본 발표문의 제2장 연구 방법에서는 본 연구 전체에 대한 개요를 설명하고, 이번 실험에 대한 방법론에 대하여 기술하며, 아울러 본 실험 연구의 한계점에 대하여 기술한다. 제3장 실험 분석 및 결과에서는 실험이 끝나고 추출한 자료를 분석하고, 이에 따른 결과를 도출한다. 이때 다양한 관점이나 실험에 대한 유의미한 입장에서 분석적 접근을 할 수 있는데, 우선은 대상 색편에 대한 색채 인식과 색채 표현에 대한 중학생들의 자연스러운 응답 양상을 분석하고, 인지와 표현의 측면에서 분석하도록 한다. 또한 분석한 색채에 대한 다양한 양상의 결과를 도출하고, 색 인지와 색채 표현의 관계에 대한 분석 결과에 대하여 기술한다. 결론에서는 본문에 대한 요약과 함께 중학생 집단을 대상으로 색 인지와 색채 표현에 대한 실험 결과를 통해 얻을 수 있는 시사점과 향후 연구 방향 등에 대하여 기술한다.

2. 실험 방법

2.1. 실험 개요

본 연구는 학생들의 인지 발달에 따른 색채 인지와 색채 표현의 상관관계를 실험 조사하는 그 첫 번째 실험 연구로 중학생들을 대상으로 한다.

색채에 대한 인지 양상을 알아보기 위해서는 실험 연구가 필수적이다. 이미 심리학 분야에서는 일반인을 대상으로 먼셀 색표집을 이용하여 한국인의 기본색을 알아보는 실험 연구가 있었고, 이것이 실제로 KS A 0011에 기본색으로 반영되어 있다. 문제는 이러한 실험들이 색채를 주제로 이루어진 것이어서 색이름, 즉 언어적 색채 표현에 대한 고려는 상대적으로

1) ‘빛’은 <KS A 0064:2005, 2쪽>에 따르면 아래와 같이 정의된다.

번호	용어	정의	대응 외국어
1001	빛	1) 시각계에 생기는 밝기 및 색의 지각감각 2) 눈에 들어와 시감각을 일으킬 수 있는 전자파. 가시광선이라고도 한다. 3) 자외선부터 적외선까지 이 파장 범위에 포함되는 전자파 비고 1. 1)의 빛은 보통 시각계에 대한 광자극의 작용에 따라 생긴다. 2)의 가시광선의 파장 범위는 조건에 따라 다르다. 일반적으로는 360-400nm에서부터 760-830nm 사이의 전자파이다.	(영) light (독) Licht(n) (불) lumière(f)

적었다는 데 있다. 이번 연구는 색채 인지와 색채 표현, 두 가지 모두의 경향을 살필 수 있도록 설계하였다.

색채와 색채의 인지, 그리고 색채의 언어적 표현의 관계를 살피기 위해 ‘공공색채가이드’의 색편(色片, color chip)을 이용하여 실험을 수행하였다. 공공디자인 색채표준 가이드는 지식경제부 기술표준원에서 제작한 표준 색표집으로 ‘표준색이름편’과 ‘디자인활용편’으로 나누어 각각 해당하는 색과 색이름 등이 제시되어 있다.²⁾ 아래의 두 사진은 본 실험에서 사용된 색표집과 색편의 예이다. (1)이 ‘공공디자인 색채표준 가이드’의 사진인데, 한 권으로 되어 있지만 앞뒤 양쪽으로 시작되도록 구성되어 있다. 사진은 앞면과 뒷면의 사진을 함께 제시한 것이다. (2)에 제시된 색편이 실제 피험자에게 제공될 실험 색편의 예로, ‘노랑’(5Y 8.5/14, sRGB 255 213 0)의 색편이다.

(1) 공공디자인 색채표준 가이드



(2) 실험용 색편



색편의 바탕은 심리학 분야의 실험과 마찬가지로 가능한 한 색편 주변의 시각 자극의 방해를 최소화할 수 있는 회색(N5, sRGB 121 121 121) 카드(18cm×13cm)로 하고, 회색 카드의 중앙에는 해당 색상의 색편(5cm×2.5cm)을 붙였다. 색편은 ‘공공디자인 색채표준 가이드’의 ‘표준색이름편’에 제시되어 있는 색편을 그대로 잘라내어 회색 카드에 붙인 것이다. (2)의 좌측 상단의 “A075”라고 적혀 있는 번호는 각 색편의 고유 코드 번호로서 질문지에 제공된 코드 번호와 일치한다. 각 색편의 코드 번호와 일치하는 질문지의 문항 번호에 맞춰 질문지를 작성하는 것이다.

색편은 총 308개로 각 학년마다 1세트씩 총 3세트를 제작하였다. 308개의 색편은 기본색 계열로 분류하여 12개 묶음으로 제작하였다. ‘공공디자인 색채표준 가이드’의 ‘표준색이름편’에 제시되어 있는 색채는 총 346색채인데, 여기에는 기본색 15가지가 추가되어 있다. 곧 기본색 15색채, 계통색 이름 203색채, 관용색 이름 128색채이다. 이 가운데에서 본 실험에서는 총 308색채를 이용하였다. 기본색은 계통색에 이미 포함되어 있고, 계통색과 관용색 중에서 재

2) 색동코리아 사이트에 아래와 같이 ‘공공색채가이드’에 대한 설명이 제시되어 있다.
 “2009년 7월에 제작된 본 가이드는 표준색이름편 총 346색채와 디자인활용편 총 333색채로 구성되어 있습니다. 표준색이름편에 ‘KS A 0011 물체색의 색이름’을 수록하였고, 디자인활용편에는 현재 사용되고 있는 국가상징물 및 공공시설물 법령규정값, 정부부처 상징색채, 서울지역색 50색채가 수록되어 있어, 관련 산업 종사자들이 다양하게 활용할 수 있도록 구현하였습니다. 또한 본 가이드는 색표 이외에도 ‘KS A 0062 색의 3속성에 의한 표시방법’에 제시된 도료용 색값(L*a*b*, Yxy)과 인쇄용 CMYK 색채정보를 함께 수록함으로써, 기존 색표집과 차별화하였습니다. 본 가이드는 관련 산업계에서 널리 활용할 수 있도록 한국표준협회를 통해 보급하고 있습니다.”

현성이 없어 ‘공공디자인 색채표준 가이드’의 ‘표준색이름편’에 색채가 제시되지 않은 색채 8개(계통색 8개), 관용색에서 흰색, 회색 계열, 검정색 계열, 금색, 은색 등 무채색 계열에 해당하는 12 색채를 제외하였다. 그리고 계통색에서 하양, 검정, 회색의 무채색 3개를 제외하였다. 본 실험의 대상 색채를 정리하면 아래와 같다.

(3) 실험 대상 색채

가. 계통색: 192색채

203색채 - (재현성이 없는 색채 8색채 + 무채색 3색채(하양, 검정, 회색))

나. 관용색: 116색채

128색채 - (무채색 계열 12색채)

308개 색채에 해당하는 색편을 제작하고, 이에 해당하는 질문지를 작성하였다. 질문지도 기본색 계열에 따라 12개 묶음으로 각각 작성하였다. 질문지는 크게 두 가지를 묻는 형식으로 구성하였다. 하나는 색채 표현에 관한 질문과 다른 하나는 색채 인식에 관한 질문이다. 색채 표현에 대한 질문은 색편 묶음을 보고 해당 색편의 색채 이름을 쓰는 주관식 문항으로 구성하였고, 색채 인식은 보기에 계통색 이름을 먼저 제시해 주고 해당 색편을 보고 그와 일치하는 색이름을 선택하는 선택형 문항으로 구성하였다. 이는 계통색에 해당하는 질문지이고, 관용색에 해당하는 질문지에는 계통색 질문지와 색편을 보고 해당 색채와 연상되는 사물 이름을 적는 주관식 문항을 추가하여 구성하였다. 관용색 질문지의 선택형 문항은 관용색 이름을 먼저 보기로 제시하고 해당 색채에 맞는 관용색 이름을 선택하여 적는 것이다. 질문지는 주관식 문항부터 제시하였다. 이는 선택형 문항에 색이름이 제시되어 있기 때문에 이를 먼저 실험할 경우 주관식으로 쓰는 색채 표현이나 연상 사물에 영향을 줄 수 있기 때문이다.

(4) 질문지의 예

가. 계통색 질문지(기술형) 나. 계통색 질문지(선택형) 다. 관용색 질문지(기술형)

본 자료는 공공디자인표준 색채표준 가이드 중 디자인에 사용되는 관용색 색채의 명칭과 연상되는 사물명(예)을 제공합니다. CODE 15 178 ID

1. 나무의 드린 카드 중앙의 색을 보고 색이름을 아래의 <보기>와 같이 명사와 형용사로 구분하여 각각 써주세요.

<보기>

명사	형용사
방금(또는 방금전, 방금)	방금다

번호	색 코드	명사	형용사
1	A237		
2	A238		
3	A239		
4	A240		
5	A241		
6	A242		
7	A243		
8	A244		
9	A245		
10	A246		
11	A247		
12	A248		
13	A249		
14	A250		
15	A251		

본 자료는 공공디자인표준 색채표준 가이드 중 디자인에 사용되는 계통색 색채의 명칭과 연상되는 사물명(예)을 제공합니다. CODE 15 178 ID

3. 나무의 드린 카드 중앙의 색을 보고 아래의 <보기>에서 가장 적절한 색이름을 골라 써주세요. <보기>

주황	단근색	관색(과일)	적황	구리색
포도야색	고동색	살구색	갈색	빨색
프랑징색	계란색	갈색	초박색(당밀)	가죽색
생바늘색	검토색	커피색	죽갈	생파아
민주색	호박색	황토색	황갈	초주색
낙엽색	나뭇가지색	양봉색	살구색	윤색

번호	색 코드	색 이름	번호	색 코드	색 이름
1	A237	16	A252		
2	A238	17	A253		
3	A239	18	A254		
4	A240	19	A255		
5	A241	20	A256		
6	A242	21	A257		
7	A243	22	A258		
8	A244	23	A259		
9	A245	24	A260		
10	A246	25	A261		
11	A247				
12	A248				
13	A249				
14	A250				
15	A251				

수고하셨습니다.

총료 시간 시간을 적어주세요. 20 년 월 일 시 분

본 자료는 공공디자인표준 색채표준 가이드 중 디자인에 사용되는 관용색 색채의 명칭과 연상되는 사물명(예)을 제공합니다. CODE 15 178 ID

2. 나무의 드린 카드 중앙의 색을 보고 색이름을 아래의 <보기>와 같이 연상되는 사물의 이름을 써주세요.

<보기>

연상 사물 이름
도마토(또는 토마토, 딸기 등)

번호	색 코드	명사	형용사
1	A237		
2	A238		
3	A239		
4	A240		
5	A241		
6	A242		
7	A243		
8	A244		
9	A245		
10	A246		
11	A247		
12	A248		
13	A249		
14	A250		
15	A251		

(4)의 질문지의 견본이다. (4가)가 계통색 질문지(기술형)로 2장으로 구성되고, (4나)는 계통색 질문지(선택형)으로 1장으로 구성되어 있다. 기술형 질문지는 제시된 색채편을 보고 그에 대응하는 색채 표현을 적는 것으로 명사와 형용사를 구분하여 적으라고 제시하였다. 이는 색채의 표현 방식을 실험하기 위한 질문이다. 선택형 질문지는 제시된 색채 계열의 모든 색채명을 <보기>로 제시하고, 색채편을 보면서 그에 해당한다고 생각하는 색채명을 <보기>에서 찾아 적는 것이다. 이는 색채 인식에 대한 것을 실험하기 위한 질문이다.

관용색 질문지 (4다)는 (4가)와 (4나) 사이 중간에 삽입되어 2쪽으로 구성된다. 그래서 계통색 질문지 7종, 관용색 질문지 5종으로 질문지를 제작하였다. 그리고 각 질문지의 문항 수는 대략 20~30개로 편차가 있다. 이러한 편차는 해당 색 계열의 색채 수와 일치시켰기 때문에 발생하는 편차이다.

2.2. 실험 방법

위에서 실험 도구인 색편과 질문지에 대한 상세한 설명을 하였다. 본 절에서는 이러한 실험 도구를 이용하여 실험 진행 방법에 대하여 개략적으로 설명한다.

우선 실험 대상은 중학생 집단이다. 주로 수도권 중학교에 재학 중인 1~3학년 남녀 학생으로 시력에 이상이 없고, 색채를 구별할 줄 아는 학생들을 대상으로 하였다. 이는 주로 표준어 범주 내에서의 색채 어휘에 대한 실험을 기본으로 하였기 때문이다. 색채 어휘의 지역어까지를 고려한다면 대상 지역은 전국으로 확대해야 할 것이지만, 표준어 범주로 제한한다는 의미에서 수도권 지역으로 제한하였다.

실험 인원은 각 학년별로 10명의 학생을 선발하였다. 이는 적다면 적을 수도 있겠지만, 학생을 대상으로 실험을 수행한다는 측면에서 본다면 소수의 인원으로도 제한하는 것이 실험의 편의성과 실험 진행의 일관성 등에서 유리할 것이기 때문이다.

실험 조사자인 교사 3명을 미리 선정하여 실험 목적 및 방향, 진행 방법 등에 대하여 철저히 교육하였다. 피험자인 학생들을 선정하는 것은 조사자인 교사들에게 위임하였다. 피험자는 수도권에서 출생하고 성장한 색맹이 아닌 남녀 학생으로 선발하도록 하여 해당자들을 조사자가 직접 선발하여 실험을 진행하였다.

실험 방법은 조사자가 피험자들에게 실험의 목적과 방법 등을 충분히 설명하고, 한 사람씩 실험을 실시하였다. 피험자에게 12개의 색편과 12개의 질문지를 나누어 주고, 제한된 공간 내에서 색편을 한 장씩 넘겨보면서 질문지의 해당 항목에 색편에 해당하는 질문에 답하는 형식으로 진행하였다. 실험을 진행하는 동안에 조사자는 피험자를 지속적으로 관찰하면서 피험자의 문의 사항에 답변을 하면서 피험자가 실험과 관련된 사항들에 적절한 답변을 할 수 있도록 하였다.³⁾

실험 기간은 2011년 9월 20일부터 10월 15일까지 약 25일간 진행하였고, 피험자 한 명당 실험 소요 시간은 제한을 두지 않았다.

³⁾ 그러나 피험자들이 본인 직관대로 질문지를 작성한 경우도 보인다. 이는 조사자의 적극적 실험 개입이 없었기 때문에 발생한 것이다. 그러나 조사자가 피험자가 실험을 진행하는 동안에 개입하는 것을 최소화하여 피험자의 의지에 따라 질문지를 작성하는 것이 보다 정답률을 높일 수 있는 방법이기 때문에 조사자는 피험자의 질문이 있을 때에만 실험에 개입하도록 하였다.

(5) 실험 방법 개요

실험 대상	수도권 중학교 3곳
실험 집단	중학교 1, 2, 3학년 각 10명씩
실험 방법	일대일 직접 조사법
실험 시기	2011년 9월 20일 ~ 10월 15일
실험 시간	제한 없음

2.3. 실험의 한계점

앞 절의 실험 대상 및 방법을 통해 실험을 진행하면서 발생된 실험의 한계점과 본 실험이 본래부터 갖고 있었던 한계점은 다음과 같다.

(6) 실험의 한계점

- 가. 실험 통제 변인의 제한점
- 나. 피험자 수와 어휘 능력 차이의 제한점
- 다. 지역적 제한점
- 라. 인지와 지시 사이의 공백

(6가)는 본 실험을 진행하면서 발생한 한계점이다. 앞의 각주를 통해서 밝혔듯이 피험자의 자율적 의사를 실험에 최대한 반영하기 위해서 조사자의 적극적 개입을 최소화한 것이다.

(6나~라)까지는 본 실험이 본래부터 가지고 있었던 한계점이다. (6나)와 (6다)는 앞에서 기술하였듯이 (6나)의 한계점은 실험의 편의성과 실험 진행의 일관성을 위함이었다. 그러나 피험자 개인의 어휘 능력 차이는 피할 수 없는 한계점으로 둔다. (6다)는 표준어 범위 내에서 색채 어휘를 조사하기 위한 한계점이다.

그러나 (6라)의 경우는 실험 기획 상에서부터 발생한 한계점으로 이는 피할 수 없는 것이다. 즉 어떤 색채를 본 후 피험자가 자신의 머릿속 색채 체계와 어휘부 등에 근거하여 적절한 언어적 표현을 선택하고 이를 실제 어휘로 산출하는 과정 중 피험자의 머릿속에서 이루어지는 과정을 포착할 수 없다는 것이다. 예를 들어 같은 색편을 보고 같은 언어적 표현을 산출하였다 하더라도 피험자에 따라 머릿속에서 이루어지는 과정이 동일할 것이라고 예측하는 것이 과연 타당한가 하는 문제가 있다는 것이다. fMRI 등의 장비를 통해 뇌의 활성화 부분 혹은 활성화 정도, 반응 시간 등을 살펴보아야 할 것이나 연구의 물리적 한계를 극복하기 어려웠다. 이는 후속 연구를 기대한다.

3. 실험 분석 및 결과

실험 후 자료들을 microsoft사의 Excel 프로그램에 입력 후 질문지의 정답을 수치로 정리하

여 입력하였다. 이들을 계통색과 관용색으로 구분하고, 1, 2, 3학년으로 나누어 자료를 정리
 • 분석하였다. 분석한 자료를 정리하면서, 추출된 수치에서 유추할 수 있는 유의미한 현상들
 을 분석 결과로 제시한다.

3.1. 계통색

계통색의 총 실험 색채 수는 192색채인데, 이들은 기본색 12가지가 같은 계열의 순서대로
 배열되어 있다. 이들 계통색 중 기본색 12가지 계열의 색채를 정리하면 아래와 같다.

(7) 계통색의 기본 색채 계열별 분류⁴⁾

색채	빨강	주황	노랑	연두	초록	청록	파랑	남색	보라	자주	분홍	갈색
수	28	17	21	16	14	11	18	6	18	16	14	13

(7)의 기본 색채 계열 중에서 중학생이 가장 잘 인지하는 색채 계열은 노랑 계열인 것으로
 실험 결과 드러났다. 그 순위를 상위 10개와 평균 점수에 따른 전체 순위를 제시하면 다음
 과 같다.

(8) 색채 인지 전체 상위 순위(10개)⁵⁾

(단위: 명)

순위	코드	색채	3학년		2학년		1학년		합계
			선택형	기술형	선택형	기술형	선택형	기술형	
1	75	노랑	9	8	10	9	8	7	51
2	76	진한 노랑(진노랑)	8	6	10	3	10	6	43
3	160	연한 보라(연보라)	7	7	7	5	3	6	35
4	47	진한 주황(진주황)	7	5	6	3	8	2	31
5	155	남색	6	8	6	1	5	4	30
6	163	보라	6	8	6	1	3	5	29
7	74	연한 노랑(연노랑)	7	3	8	1	5	4	28
8	52	갈색	6	4	7	4	1	4	26
9	78	흰 노랑	7	2	8	0	6	2	25
10	159	검은 남색	7	3	8	2	5	0	25

4) 계통색과 관용색을 분류한 것은 ‘공공디자인 색채표준 가이드’의 순서를 그대로 따라서 분류하였다. 그러나 이
 러한 분류로 인하여 인접하지 않은 색채들이 동일 계열에 속해 있게 되는 기현상이 발생하였다. 예를 들어
 ‘빨강(7.5R 4/14)’ 계열에 속해 있는 ‘어두운 적회색(5R 3/1)’이나 ‘연한 노란 분홍(10R 8/6)’ 등은 ‘빨간색’이
 첨가되어 있는 색채이긴 해도 이들을 ‘빨강’ 계열로 분류한다는 것은 상식적으로 이해가 잘 되지 않는다. 그러
 나 본 실험에서는 객관성을 확보하기 위해서 ‘공공디자인 색채표준 가이드’에서 제시하고 있는 순서대로 따르
 고 이들을 동일 계열로 처리하였다.

5) (8)의 수치는 질문지에 응답한 응답 중에서 색채를 보고 ‘공공디자인 색채표준 가이드’에서 제시하고 있는 정
 확한 색채 명칭을 답한 것의 수치이다.

(9) 색채 인지 전체 순위

색채	빨강	주황	노랑	연두	초록	청록	파랑	남색	보라	자주	분홍	갈색
점수/수	321/28	244/17	410/21	197/16	141/14	173/11	286/18	146/6	370/18	174/16	211/14	187/13
평균	11.46	14.35	19.52	12.31	10.07	15.72	15.88	24.35	20.55	10.87	15.07	14.38
순위	10	8	3	9	12	5	4	1	2	11	6	7

(8)을 보면, 노랑 계열의 색채 중 4개가 전체 순위 10위 안에 올라 있다. 중학생들이 가장 잘 인지하는 색채가 ‘노랑’과 ‘진한 노랑’으로 전체 30명의 2회씩 응답 중 51명과 43명이 정확하게 인지하여 1위와 2위를 차지했다. 그 외에도 ‘연한 노랑’이 28명으로 7위, ‘흰 노랑’이 25명으로 9위를 차지하였다. 다음으로 ‘보라’ 계열(‘연한 보라’(3위), ‘보라’(6위)), ‘남색’ 계열(‘남색’(5위), ‘검은 남색’(10위))의 순으로 잘 인지하고 있음을 볼 수 있다.

(9)는 계열 색채가 얻은 전체 점수를 계열 색채 수로 나눈 평균 점수로 12가지 기본 색채 계열을 인지 순위 별로 제시한 것이다. 이 전체 평균 점수와 상위 10위 안의 색채 순위와는 조금 다르지만, 기본적으로 ‘노랑, 남색, 보라’ 계열의 색채를 피험자들이 잘 인지하고 있음을 확인할 수 있다.

잘 인지하지 못하는 색채 계열도 (9)를 통해 알 수 있는데, 이 역시 전체 순위에서 하위 10위 안에 들어 있는 색채 계열 순위와 일치한다. 즉, 피험자들은 ‘초록, 자주, 빨강’ 계열의 색채를 잘 인지하지 못함을 알 수 있다.

다음은 색채 인식과 색채 표현의 상관성에 대한 자료를 분석한다. 우선 아래의 도표로 자료를 제시한다.

(10) 계열색의 색채 인식과 색채 표현에 대한 정답수와 대응비

학년	3학년		2학년		1학년		합계	
	선택형	기술형	선택형	기술형	선택형	기술형	선택형	기술형
정답수	885	313	866	110	582	104	2,333	527
대응비	2.82	1	7.87	1	5.59	1	4.42	1

(10)은 계열색의 질문지 유형별로 전체 정답수와 그 비율을 제시한 도표이다. 각 학년의 선택형과 기술형의 정답 대응비는 4.42 대 1로 나타났다. 이 수치는 피험자들이 특정 색채에 대한 인식은 하지만 그 색채를 4분의 1정도 수준에서 표현하고 있다고 해석할 수 있다. 그만큼 색채를 표현하는 데 있어서 피험자들이 곤란을 겪고 있음을 시사하는 것이라 할 수 있다.

KS A 0011:2010에서는 색이름 조합 방식을 보면, 기본색이름과 11개 기본색이름의 관형형끼리의 조합, ‘선명한, 아주’ 등의 9개 수식어와 조합색 이름의 결합 등을 제시하고 있다. 그

러나 이러한 색이름 조합 방식을 잘 알 수 없을 뿐 더러, 이 방식만으로는 300만~1,000만 개에 이르는 인식된 색채를 표현하기에는 무리가 따른다. 우리나라의 표준 색채를 다양하게 만들어 놓고 그것을 표현하기에 어려움을 따른다는 것은 그만큼 색채 표현 방식에 대한 홍보나 교육이 부재하였다고 할 수밖에 없을 것이다.

색이름 조합 방식에서 9개의 수식 형용사에 의한 방식이 있다. 곧 유채색에는 ‘선명한, 흐린, 탁한, 밝은, 어두운, 진(한), 연(한)’이고, 무채색에는 ‘밝은, 어두운’이다. 이들과 기본색 이름이나 조합색 이름과 어울려 색채명을 만들어 사용하는 것이다. 그러나 제시된 수식 형용사는 그 의미나 범위가 매우 모호하다. 선명한 것은 어느 정도인지, 흐리고 탁함의 정도나 경계는 어디까지인지 구분이 매우 모호하다.

그래서 본 실험 속에서 이러한 수식 형용사와 기본색이나 조합색이 결합하여 만들어진 색채 표현의 인지 정도를 분석하고, 이러한 수식 형용사들의 사용 정도를 수치상으로 분석해 보겠다.

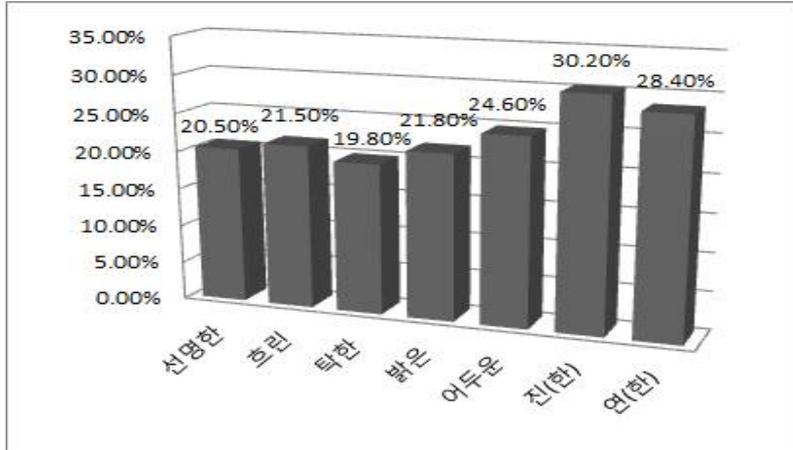
(11) 수식 형용사 결합형 색채의 인식과 표현의 수치 비교표

색채	형용사 질문	선명한		흐린		탁한		밝은		어두운		진(한)		연(한)		계		합계
		선	기	선	기	선	기	선	기	선	기	선	기	선	기	선	기	
빨강	정답	13	2	25	2	30	3	38	7	39	3	33	7	0	0	178	24	202
	전체	60	60	90	90	120	120	90	90	90	90	90	90	0	0	540	540	1,080
주황	정답	12	2	32	2	38	5	40	1	0	0	33	10	26	0	181	20	201
	전체	30	30	90	90	90	90	90	90	0	0	60	60	60	60	420	420	840
노랑	정답	14	0	56	5	32	2	33	0	15	0	45	16	32	8	227	31	258
	전체	30	30	90	90	60	60	90	90	30	30	60	60	60	60	420	420	840
연두	정답	19	3	17	0	20	4	30	7	0	0	13	2	24	6	123	22	145
	전체	60	60	60	60	60	60	90	90	0	0	30	30	60	60	360	360	720
초록	정답	7	2	8	0	7	1	20	1	15	1	7	7	0	0	64	12	76
	전체	30	30	30	30	30	30	90	90	60	60	30	30	0	0	270	270	540
청록	정답	0	0	11	1	9	4	17	0	24	3	10	8	17	4	88	20	108
	전체	0	0	30	30	30	30	30	30	60	60	30	30	30	30	210	210	420
파랑	정답	18	0	12	1	11	1	41	3	39	8	12	6	23	0	156	19	175
	전체	30	30	30	30	30	30	90	90	90	90	30	30	30	30	330	330	660
남색	정답	0	0	18	5	0	0	18	3	20	4	0	0	0	0	56	12	68
	전체	0	0	30	30	0	0	30	30	30	30	0	0	0	0	90	90	180
보라	정답	15	5	12	4	12	6	28	7	37	13	13	11	17	18	134	64	198
	전체	30	30	30	30	30	30	60	60	90	90	30	30	30	30	300	300	600
자주	정답	9	2	7	3	18	5	12	3	18	6	19	5	13	3	96	27	123
	전체	30	30	30	30	90	90	30	30	30	30	60	60	60	60	330	330	660
분홍	정답	0	0	10	3	22	8	11	2	12	2	22	6	14	6	91	27	118
	전체	0	0	30	30	60	60	30	30	30	30	60	60	30	30	240	240	480
갈색	정답	0	0	12	0	12	0	10	1	37	0	13	10	9	2	93	13	106
	전체	0	0	30	30	30	30	30	30	90	90	30	30	30	30	240	240	480
전체	정답	107	16	220	26	211	39	293	35	256	40	220	88	175	47	1,482	291	1,773
	전체	300	300	570	570	630	630	750	750	600	600	510	510	390	390	3,750	3,750	7,500
비율	%	35.6	5.3	38.6	4.5	33.5	6.2	39.0	4.6	42.6	6.6	43.1	17.2	44.8	12.0	39.5	7.7	23.6

(11)은 색채명을 수식하는 형용사들의 정답을 보인 것을 수치화한 것이다. 유채색을 수식하

는 7개의 형용사의 전체 정답 비율은 23.6%이다. 이것을 다시 선택형 문항과 기술형 문항으로 구분하면 39.5% 대 7.7%로 나뉜다. 즉 피험자들이 표현하는 색채명의 수식 형용사보다 인식하는 색채명의 수식 형용사의 비율이 5배 이상 높게 나타남을 알 수 있다. 이는 색채 인식은 많이 하고 있지만 그것을 표현하는 데에는 그렇지 못하다는 증거이다. 유채색을 수식하는 7개 형용사의 정답률을 순위 그래프로 나타내면 아래와 같다.

(12) 수식 형용사의 결합형 색채 전체 정답 비율



(12)를 보면 ‘진(한)’과 ‘연(한)’이 가장 높은 정답률을 보이고 있다. 그리고 ‘어두운’과 ‘밝은’이 그 다음 군(群)을 형성하고 있으며, ‘흐린’, ‘선명한’, ‘탁한’이 가장 정답률이 낮은 것으로 나타났다. 고려대 『한국어대사전』에서 ‘진(한)’과 ‘연(한)’은 색채의 채도를 나타내는 형용사이고, ‘어두운’과 ‘밝은’은 색채의 명도를 나타내는 형용사라고 기술하고 있다. 그리고 ‘흐린’, ‘선명한’, ‘탁한’은 색채의 채도나 명도 중 어느 것을 명확하게 나타낸다고 보기 어렵다. 즉 ‘흐린’, ‘선명한’, ‘탁한’의 형용사는 그 속성이 불투명하다.

KS A 0011:2010 ‘물체색의 색 이름’에 제시되어 있는 수식 형용사들의 명도와 채도의 관계를 나타내는 그림을 보면 이러한 일반적인 관계와는 조금 어긋남을 볼 수 있다.

(13) KS A 0011:2010 ‘물체색의 색 이름’의 유채색의 명도와 채도의 상호 관계



(13)을 보면, 채도를 나타내는 ‘진(한)’과 ‘연(한)’은 명도와 채도가 서로 대각선 방향을 이루고 있고, 명도를 나타내는 ‘밝은’과 ‘어두운’은 명도만을 나타내는 것이 아니라 ‘진(한)’과 ‘연

(한)'의 역방향으로 명도•채도 관계의 대각선 방향으로 명도와 채도를 나타내고 있다. 이를 보면 수식 형용사의 일반적인 사전의 각 의미와 용법과 다름을 알 수 있다. 뿐만 아니라 (13)에서는 '선명한'은 채도가 가장 높고 명도는 중간 정도를 나타내고 있고, '탁한'과 '흐린'은 명도와 채도가 중간 정도이며, '탁한'보다 '흐린'이 명도가 약간 높은 정도로 나타나고 있다. 일반적으로 엷은 것은 채도가 낮고, 진한 것은 채도가 높다고 하는데, (13)에서는 '선명한' 것이 채도가 가장 높음을 알 수 있다.

여기에서 일반적인 사전의 뜻풀이와 KS A 0011:2010에서 제시한 유채색의 명도와 채도의 관계도에 제시된 수식 형용사 기본적인 개념이 다르다는 것을 볼 수 있다. 이러한 차이로 인하여 피험자들이 '흐린', '선명한', '탁한' 등의 수식 형용사를 인식하거나 색채로 표현하는 것이 낮게 나타나는 이유인 것으로 파악된다.

일반인들은 색채를 인식하고 표현하는 데 있어서 색채 전문가와 달리 일반적인 상식 수준에서 인식하고 표현한다고 보아야 할 것이다. 표준 규격이 해당 분야의 전문가만을 위한 규격이 아니라 일반인들도 모두 함께 사용할 수 있도록 제정하는 규격이라면, 우리나라의 색채 표준을 정하는 데 있어서도 이러한 일반적인 의미와 용법을 반영하는 것이 옳을 것이다.

3.2. 관용색

관용색에 대한 실험에서는 기본색 5가지(빨강, 주황, 노랑, 초록, 파랑)의 계열 색채로 분류하였다.

(14) 관용색의 기본 색채 계열별 분류⁶⁾

색채	빨강	주황	노랑	초록	파랑	합계
수	25	25	20	22	24	116

실험 결과 전체적으로 관용색의 정답률은 계통색의 정답률에 비해 낮았다. 아래 (15)에 제시된 도표에서 볼 수 있듯이 전체 문항 수에 대한 전체 정답 수의 비율이 계열색보다 관용색이 4.7%정도 낮음을 알 수 있다.

(15) 계열색과 관용색의 전체 정답 수

계열색				관용색			
총 색채 수	총 문항 수	총 정답 수	정답률 (%)	총 색채 수	총 문항 수	총 정답 수	정답률 (%)
192	11,520	2,860	24.8	116	6,960	1,402	20.1

이러한 수치는 계열색 이름은 기본색 이름이나 수식 형용사 등이 어느 정도의 규칙적인 결합에 의하여 색이름이 만들어지는 반면에, 관용색 이름은 이러한 규칙적인 모습이 전혀 보

⁶⁾ 물론 관용색도 기본색 12가지로 분류할 수 있지만, KS의 색상 표시에 따라 5가지의 색상만으로 대분류하여 실험하였다.

이지 않는다. 관용색은 일상생활에서 사용해 왔던 사물이나 대상으로 색채를 표현하는 것으로, 색채를 인식하고 표현하는 사람의 주관적인 인지 작용이 개입된다. 따라서 KS 표준 색 이름과 동떨어져 관용색 이름을 표현하는 경우들이 발생하였다고 분석된다. 예를 들어 ‘녹갈색(10Y 4/6)’에 대한 관용색은 ‘올리브색’인데, 피험자의 응답 중에 ‘녹차색’이라는 응답도 있었다.

(15) 관용색의 색채 인식과 색채 표현에 대한 정답수와 대응비

학년	3학년		2학년		1학년		합계	
	선택형	기술형	선택형	기술형	선택형	기술형	선택형	기술형
정답수	487	145	296	65	328	81	1,111	291
대응비	3.35	1	4.55	1	4.04	1	3.81	1

(15)에서 보듯이 관용색의 선택형 문항의 정답 수가 기술형 문항의 정답 수에 비하여 3.81배 높게 나타났다. 이는 계통색의 경우 4.41배에 비하여 조금 떨어지는 수치이지만, 관용색에서도 색채에 대한 인식보다 그것을 표현하는 것이 현저히 낮음을 알 수 있다.

관용색에서 가장 높은 정답 수를 보인 것은 35명의 정답을 얻은 ‘노랑(개나리색)’과 ‘살구색’이다. ‘노랑(개나리색)’은 계통색에서도 가장 많은 정답 수를 보였는데, 관용색에서도 동일한 현상이 나타났다. ‘살구색(5YR 8/8)’ 역시 관용색에서 가장 높은 정답 수가 나올 만하다. 계통색에서 ‘살구색’과 같은 계열인 ‘진한 주황(진주황)(2.5YR 5/14)’이 전체에서 4번째로 정답 수가 많았다. 그러나 하나의 색채편으로만 순위를 정했을 때에 ‘진한 주황’이 계통색에서 4번째이고, ‘살구색’이 관용색에서 첫 번째인 것이지, 전체를 놓고 보았을 때, 주황 계열의 색채는 계통색에서도 전체 12가지 색채 계열 중에서 8번째를 차지하였다.

관용색에서 가장 낮은 정답 수를 보인 색채는 ‘옥색, 에메랄드그린, 백옥색’으로 초록 계열의 색채들이다. 이들은 단 한 사람도 정답을 맞히지 못했다. 계통색에서도 ‘초록’ 계열의 색채에 대한 정답 수가 가장 낮았는데, 관용색에서도 마찬가지이다.

따라서 이 두 색채 실험 결과를 통해 피험자들이 가장 잘 인식하고 표현하는 색채는 ‘노랑’ 계열이고, 가장 인식하지 못하고 표현도 잘 못하는 색채는 ‘초록’ 계열의 색채임을 알 수 있다.

관용색에 대한 실험 결과를 분석하면서 몇 가지 흥미로운 사실들을 발견하였다. 먼저 ‘국방색(2.5GY 3/4)’에 대한 흥미로운 사실이다. ‘국방색’은 우리나라 사람이라면 누구나 알고 있는 관용색 이름일 것이다. 그런데 피험자들의 실험 결과를 보면, 각 학년의 10명 중 5명, 6명, 5명이 ‘국방색’을 인식하고 있는데, 그것을 ‘국방색’이라고 정확하게 표현한 피험자는 한 명도 없었다는 사실이다. 이것은 피험자가 중학생이기 때문인 것으로 보인다. 중학생들에게 ‘국방색’은 머리속으로 인식하고 있는 색이지만, 그 색 이름이 더 이상 언어 생활 속에서는 사용되지 못한다는 것이다. 이는 색채를 표현하는 데에서도 세대 간의 격차가 발생하고 있음을 알 수 있는 예이다.

그리고 관용색 이름 중에서 단순히 사물 이름만으로 색을 구별할 수 없는 것들이 존재한다는 것이다. 예를 들어 ‘개나리색’, ‘병아리색’, ‘바나나색’ 중에서 이들을 서로 어떻게 구분할 것이지 무척 모호하다. ‘포도색’과 ‘포도주색’, ‘옥색’과 ‘백옥색’도 그렇다.

관용색 이름에서 외래어나 외국어로 표현되어 있는 색채의 정답 수가 상대적으로 낮게 나타났다는 것이다. ‘에메랄드그린’을 비롯하여, ‘세피아’, ‘파우더블루’, ‘코발트블루’, ‘프로시아블루’, ‘세룰리아블루’ 등이다. 외래어나 외국어를 사용하여 색채명을 정할 때에는 그 어휘가 색채어로서의 기능할 수 있는지에 대한 검토가 선행되어야 할 것이다.

4. 결론

지금까지 색채 인지와 색채 표현에 대한 실험 결과에 대하여 기술하였다. 실험 연구 결과를 간단히 요약하고 후속 연구의 방향을 밝히는 것으로 결론을 대신하고자 한다.

우선 계통색과 관련하여 12가지 기본색 계열에서 피험자가 가장 잘 인지하는 색이 노랑 계열의 색임을 볼 수 있었다. 그 외 남색이나 보라 계열의 색도 비교적 잘 인지하는 색이었다. 이에 비해 초록, 자주, 빨강 계열의 색채는 잘 인지하지 못하였다. 계통색 중 수식 형용사가 결합된 색채 인식 과제에서는 ‘진한, 연한’ 등의 수식 형용사가 비교적 높은 정답률을 보였고 ‘탁한, 선명한’ 등은 비교적 정답률이 낮게 나왔다.

관용색의 경우 계통색에 비해 비교적 정답률이 낮게 나왔는데, 일반인들이 관용적으로 사용하는 색이름이라는 ‘관용색이름’의 원래 용도에 비추어 보면 관용색이름의 타당성에 대해 전반적인 검토가 필요한 것을 알 수 있다. 관용색 역시 ‘노랑(개나리색)’의 정답률이 높게 나왔는데, 이는 계통색과 같은 결과라 하겠다. 마찬가지로 ‘옥색, 에메랄드그린, 백옥색’ 등의 정답률이 가장 낮은 것 역시 계통색에서 초록 계열의 정답률이 낮은 것과 같은 현상이다.

이상의 결과가 소수의 피험자를 대상으로 얻어진 결과이므로 후속 연구들에서는 좀더 피험자의 수를 늘리거나 유효한 결과들을 중심으로 새로운 실험을 설계하여 재실험할 필요가 있다. 특히 기본색이 아닌 조합색의 색채 인지와 언어적 표현에 대한 연구가 이루어질 것이다. 이는 ‘새까맣다, 거무스름하다, 거무튀튀하다’ 등 색채형용사의 실제 사용과 연계하여 진행될 것이다. 또한 실험은 진행하였으나 이번 발표에서는 미처 언급하지 못한 초등, 고등의 결과 역시 후속 논문을 통해 발표하기로 한다. 최종적으로는 초등-중등-고등으로 이어지는 색채 인지와 언어 표현의 변화 양상을 밝힐 수 있을 것으로 기대한다.

■ 참고문헌

- 고려대학교 민족문화연구원(2009), 『고려대 한국어대사전』, 고려대학교 민족문화연구원.
- 구분관(2008), 「한국어 색채 표현에 대한 인지언어학적 고찰」, 『형태론』10-2, 261~285쪽.
- 국립국어원, 『표준국어대사전』, 두산동아, <http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp>
- 권오상·이만영(2001), 「초점색간 심리적 거리를 통한 기본색이름 발생 순서 연구」, 『2001년 동계학술대회지』, 한국색채학회.
- 김영선·박현수·이윤희(2001), 「한국어 색이름의 먼셀 색채 공간 연구(I)」, 한국색채학회지 15-1, 한국색채학회. 29~36쪽.
- 김영선·김선희·권오상·여명선(2001), 「한국어 색채 서술 형용사의 심리적 구조 분석」, 한국색채학회지 15-1, 한국색채학회, 21~28쪽.
- 류무수·이몽희·김중호(1998), 우리말 색채감각형용사의 정량화에 관한 연구, 『한국색채조형학회지』7, 한국색채조형학회, 86~145쪽.
- 문은배(2008), 의사소통 수단으로서의 색채 표준, 『국제 색채산업 동향 세미나 강연 자료집』, 지식경제부 기술표준원.
- 박연선(2009), 공공기관에서 색채 표준의 이해, 『2009 공공디자인 색채표준 가이드 사용설명회 강연 자료집』, 지식경제부 기술표준원.
- 박현수·김영선(2001), 「한국어 색이름의 먼셀 색채 공간 연구(II)」, 『한국색채학회 동계 학술 대회 논문집』, 한국색채학회, 29~39쪽.
- 박현수·김영선·이만영(2007), 「한국어 기본 색이름과 조합색이름의 색채 공간 분포」, 『한국색채학회지』21-4, 한국색채학회, 21~34쪽.
- 박현수·김인지·김영선·이만영(2004), 「색이름과 형용사 수식어에 의한 한국어 색채 표현 형식의 탐색」, 『한국색채학회지』18-3, 한국색채학회, 11~21쪽.
- 이만영·김영선(1997), 「한국인의 기본 색이름에 대응하는 색상에 관한 연구」, 『인지과학』 8-4, 한국인지과학회, 1~10쪽.
- 이정애(2008), 「국어 색채어의 의미와 시각의 보편성」, 『한국어어미학』27, 한국어어미학회, 151~178쪽.
- 이현희(2011), 「한국어 색채 표현의 양상과 그 분류」, 『한글』291, 한글학회, 193~228쪽.
- (주)문은배색채디자인·홍익대학교 색채디자인연구소, 『공공디자인 색채표준 가이드』, 지식경제부 기술표준원.
- B. Berlin and P. Kay(1969/1991) *Basic color terms, Their universality and evolution*. CSLI Publication.
- J. Davidoff(1997), The neuropsychology of color, *Color categories in thought and language*. Edt. C. L. Hardin and L. Maffi, Cambridge.
- L.Sivik(1997), Color systems for cognitive research, *Color categories in thought and language*. (Eds). C.L.Hardin and L. Maffi, Cambridge.
- T.A. Harley(2008). *The psychology of language—from data to theory*, Psychology press.
- KS A 0011, 물체색의 색 이름(2010년 12월 14일 개정, 고시 번호 2010-0585)
- KS A 0062, 색의 3축성에 의한 표시 방법(2003년 12월 26일 개정, 고시 번호 2003-1669, 2008년 11월 11일 확인, 고시 번호 2008-0759)
- KS A 0064, 색에 관한 용어(2010년 12월 14일 개정, 고시 번호 2010-0585)

□ 토론 □

색 인지와 색채 표현의 상관성

김일환(고려대 민족문화연구원)

이 연구는 색채에 대한 인지와 표현의 상관 관계를 인지언어학적 실험 방법을 통해 실증적으로 규명하려 시도한 연구라는 점에서 의의가 있다.

자연계에 존재하는 색은 연속적인 실체이므로 이를 언어로 분절해서 표현하는 데에는 언어마다 독특한 특성이 개입되어 있음은 이미 잘 알려진 사실이다. 또한 같은 모국어 화자라 하더라도 시대에 따라 또는 연령에 따라 색에 대한 인지와 표현에는 정도 차이가 존재할 것이라는 점은 직관적으로도 그리 어렵지 않게 예측할 수 있다. 그러나 실제로 어떤 색을 어떻게 인지하고 표현하느냐에 대해서는 발표자의 지적대로 체계적인 성과는 부족했던 것으로 보인다. 이 연구 발표는 그러한 향후 연구를 위한 시발점을 제시했다는 점에서도 가치가 있다.

몇 가지 사소한 질문을 하는 것으로 토론을 대신한다.

1. 발표자도 이미 인정하고 있듯이 실험 방법의 보완이 필요해 보인다. 중학교 1, 2, 3학년 각 10명씩을 조사하였는데 직관적으로도 부족해 보인다. 또한 남학생과 여학생의 비율도 어떻게 선정된 것인지 확인할 필요도 있다. 남성과 여성의 색채 표현에는 차이가 있을 것으로 보이기 때문이다.

2. 통계적 유의미성을 검증하는 절차를 포함하는 것이 좋을 것으로 생각된다. 어차피 전체 중학생을 대상으로 전수조사를 할 수 없다면 모집단과 표본의 비율 등을 고려하여 통계적 유의미성을 검증해 주어야 한다.

3. 일반인들이 평소에 일상에서 사용하는 색채 어휘는 그리 많지 않을 것으로 보인다. 따라서 이 발표의 실험에서 제시한 전체 308개의 색을 정확히 구분하기를 바라는 것은 현실적이지 못하다. 계통색과 관용색을 도입하여 이러한 한계를 극복하려 시도한 것은 좋으나 좀 더 현실적인 색채 어휘를 사용하는 것은 어떨까 생각한다.

4. 향후 연구에는 좀 더 설명적인 부분을 보완했으면 하는 바람이 있다. 실험의 결과적 사실, 즉 중학생은 노랑계열의 색을 잘 인지하고 있다는 것에서 나아가서 이러한 사실이 의미하는 바는 무엇인지, 언어학적으로는 어떠한 의미를 찾을 수 있는 것인지 다각도로 검토할 수 있다면 좋을 것이다.

【 제1-2분과 】

겹말에 대한 통시적 연구

이동석(청주대)

<차례>

1. 서론
 2. 겹말의 통시성 논의
 3. 겹말의 통시적 양상
 4. 겹말의 통시적 해석
 5. 결론
- 참고문헌

1. 서론

본고는 동의중복어, 동의반복어라고도 하는 겹말의 통시적인 측면을 살펴보고자 한다. 겹말은 ‘초가집, 역전앞’과 같이 같은 의미를 가진 구성 요소가 결합하여 이루어진 단어나 구문을 말하며, 일반적으로 비문법적인 표현으로 간주된다.

겹말을 비문법적으로 보는 관점에서는 겹말의 구성을 문법적으로 설명하는 것 자체가 무의미하겠지만, 최근 겹말의 형성을 문법적으로 설명하려는 시도가 잇따르면서 겹말의 문법성에 대한 학문적 관심이 높아지고 있다.

사실 겹말에 대한 대부분의 논의에서는 겹말의 통시적인 측면에 전혀 관심을 기울이지 않았다. 겹말에 대한 비교적 이른 연구인 심재기(1971)에서 ‘춘향전’에 나오는 겹말에 대해 언급한 이후 몇몇 연구를 제외하고는 겹말의 통시적인 측면을 다룬 연구가 거의 없는 실정이다.

그러나 겹말의 통시적인 측면은 겹말의 문법성을 판단하는 데 매우 중요한 단서가 될 수 있다. 일반적으로 국어순화 분야에서는 겹말을 비문법적이라고 규정하고 있지만, 사실 의미중복의 문법성을 따진다는 것이 쉬운 일이 아니기 때문에 역사적인 전통성이 보조적인 활용 가치를 갖는다.

예컨대, ‘정말 정말, 빨리빨리’와 같은 반복 표현이나 ‘곱디곱다, 쓰디쓰다’와 같은 단어들은 분명 동의반복 구성임에도 불구하고 문법성에 대한 시비가 없고 ‘잠을 자다, 신을 신다’와 같이 명사와 동사가 동원어(同源語)인 경우에도 문법성에 대한 시비가 없는데, ‘초가집, 넓은 광장’과 같이 주로 다른 어종(語種)의 결합으로 이루어진 겹말에 대해서만 문법성을 의심하는 것이 과연 타당한가 하는 문제를 제기할 수 있는 것이다(이동석, 2011).

지금까지 겹말을 부정적으로 본 논의들에서 문제를 삼은 것은 어종의 이질성이 아니라 같은 의미가 반복된다는 점이었으므로 엄밀하게 이러한 기준으로만 본다면 ‘빨리빨리, 곱디곱다, 잠을 자다’와 ‘초가집, 넓은 광장’은 사실상 문법성 판단에서 다른 결과를 기대하기가 어

럽다고 본다.

이처럼 ‘동의반복’이라는 기준 자체의 신뢰도가 떨어지기 때문에 이를 보완하는 방법으로 겹말의 통시적인 양상을 살펴보는 것이 절대적으로 필요하다. 대부분의 논의에서는 겹말의 사용을 현대인들의 새로운 오류 양상인 것처럼 보고 있지만, 정작 이전 시기의 국어 문헌에서 겹말이 사용되었는지를 구체적으로 확인해 보지 않았다.

이에 본고는 이전 시기의 문헌에 겹말 표현이 사용된 예들이 있는지 용례를 철저히 수집하고 이에 대한 해석을 내림으로써 그동안 소홀히 했던 겹말의 통시적인 측면을 본격적으로 다루고자 한다.

2. 겹말의 통시성 논의

앞서 언급했듯이 겹말에 대한 통시적인 연구로는 심재기(1971)이 거의 유일하다. 심재기(1971)은 문체론적인 연구로서 고유어와 한자어가 가장 풍부하게 대결하고 있는 문체, 20세기 중엽의 문체와 가장 밀접한 관계를 가진 문체로 판소리계 소설의 문체를 들고 열녀춘향수절가를 대상으로 겹말을 조사하였다. 같은 의미를 가진 고유어와 한자어가 병렬되어 쓰인 예가 많다면 고유어와 한자어가 동질적이지 않고 이질적이었다는 문체론적인 특성을 밝힐 수 있다는 취지에서다.

이를 통해 심재기(1971)에서 같은 의미를 가진 고유어와 한자어가 병렬된 구성으로 80여 개의 예를 제시했다. 그러나 이 중에는 ‘꿈夢字 용龍字 神通하게 맞추었다’, ‘月態花容 고운態度 緩步로 건너갈새’, ‘食不甘 밥못먹고 寢不安 잠못자면’ 등과 같이 단순히 한자어의 훈과 음을 나열하거나 한자로 된 단어나 구절을 우리말로 해석하여 반복한 예들이 많아 지금과 같은 의미의 겹말로 인정할 만한 예들은 많지 않다. 이러한 예들을 대략적으로 간추려 보면 다음과 같다.

- (1) ㄱ. 杜鵑접동, 長林숲, 담牆, 바람벽, 鶴두루미, 곱배, 弱水물결, 眞絲실
- ㄴ. 자던 寢房, 기린 相思, 벼슬하는 官長님네, 마음이 心亂하구나

(1ㄱ)은 한자어와 고유어가 결합한 복합 명사로서 이 중 ‘담장’을 제외한 나머지 예들은 현재 잘 사용하지 않는다. (1ㄴ)은 구나 절로서 (1ㄱ)보다 표현 자체가 유동적이지만 ‘마음이 심란하다’라는 표현은 지금도 자주 사용하고 있다.

현재 우리가 사용하고 있는 겹말과 목록이 완전히 일치하지는 않지만 (1)의 예들을 통해 적어도 19세기 무렵에도 지금과 같이 겹말이 사용되었다는 사실을 확인할 수 있다. 따라서 겹말의 사용을 비문법적인 것으로 규정한다 해도 이러한 비문법적인 현상의 시초가 적어도 100여 년 전으로 거슬러 올라간다고 할 수 있는 것이다.

그러나 겹말에 대한 통시적인 연구는 현재 심재기(1971)에서 더 나아가지 못하고 있다. 서정범(1989)와 조현용(1996)이 각각 고대국어와 중세국어의 겹말을 다루었지만, 사실 관계가 명확하지 않아 겹말로 인정하기 어려운 경우가 대부분이다. 구체적인 예를 보면 다음과 같다.

- (2) 고디머리, 곳불, 곳어름<고드름>, 굴밤<줄참나무열매>, 귀먹다, 글귀, 글밭, 깃밭, 녁

두리, 녅살, 눈갈, 눈보라, 눈시울, 닛밭, 대가리, 대갈박, 대머리, 등어리, 막대, 말걸
 <말투>, 말귀, 말뚝, 말밭, 말습, 머리박, 물골, 문그리, 뱃구레, 별늪, 불따귀, 빗밭, 빗
 깔, 빗밭, 빗복, 뺨따귀, 색갈, 손가락, 쇠사슬, 악아리, 알록달록, 열미, 왕골, 울긋불긋,
 이마박, 입겂, 입시울, 종아리, 주둥아리, 짓나비, 폴스독, 햇밭, 햇벌, 햇살

위의 예는 서정범(1989:397)에서 고대국어의 겹말로 제시한 것들로서 알타이어와의 비교
 를 통해 겹말로 규정되었다. 그러나 이들 단어의 대다수는 구성 요소의 정확한 의미를 파악
 하기 어려울 뿐만 아니라 일반화된 형태론적인 분석으로 볼 때 확실하게 겹말로 볼 수 없는
 경우도 있어 적합한 예라고 할 수 없다.

(3) ㄱ. 가마솔, 굴돌[塊], 노끈, 되다대, 신밭

ㄴ. ㄱ리똥다, 감돌다, 감싸다, 걸았다, 검어듭다, 걷니다, 굳세다, 굶주리다, 꿔똥다, 김
 누비다, 미똥다, 노려보다, 둘러싸다, 보스골다, 뼈디다, 보살피다, 부르짓다, 빌뿌
 다, 섯버물다, 슬미다, 알슬히다, 얽매다, 에워싸다, 우짓다, 움켜쥐다, 웨지지다,
 잡쥐다, 쥐잡다, 혹덕다

위의 예는 조현용(1996)에서 중세국어의 겹말로 제시한 것들이다¹⁾. 그러나 이 예들도 정
 확하게 겹말로 판정하기가 어렵기는 마찬가지다. 특히 (3ㄴ)의 합성 용언들은 선행 어간과
 후행 어간의 의미역이 조금씩 달라 의미가 중첩되었다고 보기가 어렵다. 오히려 두 어간의
 결합을 통해 의미를 더욱 구체화하는 효과가 나타난 것으로 보인다.

심재기(1971) 이후 서정범(1989:397)와 조현용(1996)을 제외하고는 겹말의 통시적인 내용
 을 심도있게 다룬 연구가 나오지 못했다. 통시적인 부분을 조금이나마 다룬 논문들도 심재
 기(1971)의 내용을 간략하게 인용하는 정도에 그쳤을 뿐이다. 그러다 보니 대부분의 연구가
 공시적인 차원에서 겹말의 생성 원인이나 순화 여부에 대해서만 논의를 전개할 뿐 겹말의
 역사적인 흐름을 통찰하지 못하였다.

그러나 현대국어의 여러 양상들이 통시적인 변화의 산물로서 통시적인 흐름을 정확히 파
 악할 때 효과적인 설명이 가능하듯이 겹말 역시 통시적인 양상을 정확히 파악하는 것이 겹
 말의 본질을 파악하는 데 큰 도움이 된다. 그럼에도 불구하고 대부분의 연구들에서는 겹말
 의 통시적인 면에 주목하지 못하고 대개 겹말의 사용을 공시적인 현상으로 보아 앞서 언급
 한 몇몇 연구를 제외하고는 현대국어 이전에 겹말이 사용된 예를 찾아보기 어렵다고 보는
 입장이다.

이러한 상황 속에서 대두된 주장 중의 하나가 바로 한자 인식과 관련된 문제다. 그간 겹
 말의 출현 원인에 대해서 여러 가지 주장이 제기되었는데, 대부분의 겹말이 한자어와 고유
 어의 결합으로 이루어졌다는 점에 주목하여 한자를 잘 모르는 세대에 의해서 겹말이 출현하
 게 되었다고 보는 견해가 주를 이루고 있다²⁾.

1) 조현용(1996)은 ‘굴돌, 노끈’과 ‘되다대’는 각각 김형규(1975)와 남성우(1986)에서 이미 다룬 어휘라고 출처를
 밝히고 있다. 조현용(1996)은 중세국어 어휘뿐만 아니라 근대국어 및 최근의 어휘까지 다양한 어휘를 포함하
 여 예를 들면서 시대별 분류를 하지 않았으나, 본고의 내용에 맞게 필자가 중세국어 및 근대국어 어휘에 해당
 한다고 생각되는 어휘만을 선별하여 인용하였다. 단, 표기가 정밀하지 못한 면이 있으나 일일이 수정할 수가
 없어 임의로 수정하지 않고 그대로 인용하였다.

2) 송민(1990), 박홍길(1991), 조준학(1993b), 이석주(2007) 등이 이러한 견해를 보인다. 반면 엄영섭(1991:17)
 은 반대로 한자어에 능한 세대가 한자어를 섞어 사용하려고 일부러 겹말을 만들어 냈다고 보았다.

이것은 겹말이 비교적 최근에 양산되었다고 보는 입장이라 할 수 있다. 일상생활의 표기에서 한자가 사라지고 언중들의 한자 실력이 약해진 것이 최근 20~30년 간의 일이기 때문이다.

그러나 한자어가 널리 사용되었던 100여 년의 판소리계 소설에서 이미 겹말이 사용된 예를 찾아볼 수 있기 때문에 겹말의 출현 원인을 단순히 언중들의 한자 실력과 연관시킬 수 있을지 의문이다³⁾. 지금까지 겹말에 대한 통시적 연구는 100여 년 전을 거슬러 올라가지 못했지만, 이제 본고에서는 중세국어 및 근대국어 시기의 문헌에 등장하는 구체적인 겹말의 예를 살펴봄으로써 겹말의 통시적인 모습을 본격적으로 들여다보고자 한다⁴⁾.

3. 겹말의 통시적 양상

현대국어의 겹말이 그러하듯이 중세국어 및 근대국어의 겹말도 크게 형태론적인 구성과 통사론적인 구성으로 나누어 볼 수 있다. 형태론적인 구성은 복합어를 의미하며 통사론적인 구성은 단어보다 더 큰 구나 절 구성을 의미한다.

3.1 형태론적 구성

형태론적 구성에서 제일 먼저 살펴볼 것은 ‘家’와 ‘집’이 결합한 예이다. 흔히 ‘초가집, 처갓집, 종갓집’ 등의 예를 언급하는데, 대개는 현대에 와서 한자 ‘家’에 대한 인식이 약해지면서 의미를 강화하기 위해 ‘집’을 결합하여 겹말이 만들어지게 된 것으로 설명한다. 그러나 ‘家’와 관련된 겹말은 다음과 같이 이미 16세기 문헌에 나타나며 18세기에 이르러서는 매우 보편화된 모습을 보여, 겹말의 출현이 현대인의 한자 실력 약화와 관련이 있다고 보기는 어렵다.

(4) ㄱ. 옥천 며느리는 눈 스이 잠간 어털만덩 양즈 모양은 쇠 편 〳 〳고 제 슬겹고 사도늘 일위 살 사르미니 깃브다 당가집 거□도 ㄱ장 빗즈기 츠리고 <순천 김씨 묘 출토 간찰>

ㄴ. 나의 민인은 밋고 걱정을 말지어다 슬프다 부옥 **【초가집이라】** 옛 질고는 완연히 내 몸소 당흔 듯흔지라 <경기도쇼민인등의게하유호시느륵음 006b>

납평 후에 혼궐 〳흔 치위 이러툷호야 더운 집에 여러 벌 갓옷도 오히려 몸에 꺾 박흔 괴로오미 잇거든 초가집 독으로 혼 창에 엇지 등을 썩는 더우미 이시리오 (嘉平以後 一寒如此 煖室重裘 尙覺逼己之苦 蓐屋瓮牖 安有負背之暄) <어데스괴호 별진즈륵음 3b>

초가집의 용속흔 계집이 귀흔 집 늣흔 당의 올라 저 〳의 성흔 네를 넘으니 영형

3) 물론 한자가 양반층의 전유물이었던 탓에 일반 서민들의 입장에서는 친숙하지 않아 겹말이 출현할 수밖에 없었다고 해석할 수도 있지만, 이러한 배경이라면 이는 중세국어 시기에도 마찬가지로 있었을 것이기 때문에 굳이 100여 년 전에 살았던 사람들에게만 책임을 물을 수는 없을 것이다. 무엇보다도 한자 실력의 쇠퇴와 연관시킨 해석들은 대개 그 책임을 현대인들에게 돌리는 태도를 보이는데, 보다 객관적인 판단을 위해서는 겹말의 통시적인 모습을 살펴보는 것이 절대적으로 필요하다.

4) 서정범(1989)와 조현용(1996)의 통시적인 연구가 불충분하다고 보기 때문에 심재기(1971)을 기점으로 하여 통시적인 연구가 100여 년을 거슬러 올라가지 못했다고 보는 것이다.

(榮幸)호물 니기디 못호느니 <후슈호던 2:47a>

한타췌 오산 썩히 동산을 닥고 호 촌장을 비치호니 더울섬과 초가집이 완연이 농인의 집 모양이라 (韓佗胄 於吳山治南園中 構一村庄 竹籬茅舍 宛然田家氣像) <太上感應篇圖說諺解 4:14a>

ㄷ. 하직호고 가 관가집의 안줏더니 (拜母趨官舍坐堂上) <五倫行實圖 2:忠臣圖 70a>

(4ㄱ, ㄴ, ㄷ)은 각각 ‘당가집, 초가집, 관가집’의 예이다. ‘당가집’은 이미 16세기에 예가 보이고 ‘초가집’과 ‘관가집’은 18세기에 문헌 예가 보인다. 특히 (4ㄴ, ㄷ)처럼 운음과 행실도 같은 공적인 문헌에 접말이 사용된 것을 보면 이미 오래 전에 ‘家’와 관련된 접말이 만들어져 사용되었던 것으로 보인다.

‘당가’는 대개 옛 문헌에서 ‘들다’ 또는 ‘드리다’와 연어 관계를 보여 ‘당가 들다’ 또는 ‘당가 드리다’의 구성으로 사용되었는데, (4ㄱ)에서는 ‘들다’가 없는 상황에서 ‘당가집’이 사용되었다. 아마도 ‘당가 들다’가 관용화되면서 ‘당가’의 의미가 [혼인] 정도로 추상화되어 ‘당가집’이라는 접말이 새로 만들어지게 된 것으로 보인다. 이처럼 ‘당가’와 ‘당가집’이 의미 차이를 가지고 있었다면 중세국어의 ‘당가집’에서 ‘家’와 ‘집’이 동의(同義) 반복 관계에 있다고 볼 수 없을 것이다.

‘초가’와 ‘초가집’ 역시 마찬가지다. ‘초가집’에서 ‘家’와 ‘집’의 의미가 같다고 하여 ‘집’을 잉여적인 요소로 보는 것이 일반적인 견해이지만, 근대국어 문헌에 사용된 ‘초가’와 ‘초가집’의 의미를 비교해 보면 두 단어의 의미가 다르다는 사실을 알 수 있다.

(5) 앞피 아니 멀리 호 초가로 지은 덤이 이시니 (前頭不遠 有箇草店兒) <老乞大諺解 上:56b>

앞호로 머지 아니케 호 초가店이 이시니 (前頭不遠 有箇草房店) <重刊老乞大諺解 上:57a>

苫蓋 초가 네다 <譯語類解補 13a>

초가로 집을 만히 지어 호야곰 풍우의 괴로오를 면호게 호야 (廣葺茅蘆 俾免風霜之苦) <易言諺解 4:51a>

위의 예문처럼 근대국어 시기에 ‘초가’는 주로 ‘초가로 집을 짓다, 초가 네다’와 같은 구성으로 나타난다. 원칙적으로 ‘초가’는 ‘풀로 지붕을 인 집’이라는 의미를 갖지만, 위의 예문에서 ‘초가’를 ‘집’으로 해석하면 문장의 의미가 잘 통하지 않는다. 위의 예들에서 ‘초가’가 대개 ‘풀(을 인) 지붕’ 정도의 한정된 의미로 사용되었기 때문이다⁵⁾. ‘초가’가 ‘집’이 아니라 ‘집’의 부속 구조물인 ‘지붕’으로 한정된 의미를 가졌던 것이다.

「譯語類解補」에 ‘초가 네다’(苫蓋)와 ‘지새 네다’(苫蓋)가 함께 등장하는 것을 통해서도 이러한 점을 잘 알 수 있다. 이 두 표현을 통해 사실상 ‘초가’가 ‘지새’와 대등한 의미로 사용되었다는 사실을 알 수 있다. ‘초가’가 ‘집’이라는 건축물이 아니라 ‘지새’, 다시 말해 지붕의 재료인 ‘기와’와 같은 차원의 개념으로 사용되었던 것이다⁶⁾.

5) 그렇다고 해서 기계적으로 ‘초가’를 ‘지붕’으로 대체할 수 있는 것은 아니다. ‘초가로 집을 짓다’는 ‘풀(띠나 짚)로 지붕을 이어 집을 짓다’, ‘초가 네다’는 ‘풀(띠나 짚)로 지붕을 이다’ 정도로 해석된다. ‘초가’ 자체를 ‘지붕’으로 대체하면 좀 어색할 수 있지만 문맥 의미상 ‘초가’가 ‘집’보다는 ‘지붕’의 의미와 관련이 깊다고 볼 수 있는 것이다.

6) 「」에서 ‘초가로 집을 짓다’에 대응되는 한문 구절 ‘葺茅蘆’에서 ‘葺’는 ‘지붕을 이다’라는 의미를 가지

반면 (4ㄴ)의 ‘초가집’은 구체적인 건축물을 의미한다. 일반적으로 생각하는 것과는 달리 근대국어 시기에 ‘초가’와 ‘초가집’의 의미가 달랐으므로 ‘초가집’은 같은 의미가 반복되어 사용된 겹말이라 할 수 없다. 한자 ‘家’와 고유어 ‘집’의 의미를 기계적으로 대응시키면 같은 의미가 반복된다고 할 수 있겠지만, 어휘 차원에서 ‘초가’와 ‘초가집’의 의미가 달랐으므로 근대국어 시기의 ‘초가집’은 같은 의미가 반복된 어휘라고 할 수 없다.

(4ㄷ)의 ‘관가집’도 마찬가지다. 보통 ‘관가’라고 하면 ‘행정 기관’의 의미가 짙는데, 여기에서는 없다는 동작을 수반하며 ‘관가집’이 구체적인 건축물의 의미로 사용되었다. 따라서 이 경우에도 ‘家’와 ‘집’의 결합으로 같은 의미가 반복된다고 할 수 없다.

이처럼 중세국어 및 근대국어 시기에 사용된 ‘○家집’류의 어휘는 형태상으로는 동일한 의미가 반복되는 것처럼 보이지만 의미상으로는 전혀 그렇지 않은, 어법상 전혀 문제될 것이 없는 정상적인 어휘이다.

옛 문헌에는 나오지 않지만 현대국어의 ‘○家집’류 어휘로 자주 언급되는 ‘처갓집, 외갓집’ 등도 각각 ‘처가’ 및 ‘외가’와 완전히 등가의 의미를 갖는다고 보기 어렵다. 이동석(2011)은 말뭉치 자료를 분석하여 ‘처가’는 주로 [집안], [가정]의 의미로 사용되는 반면 ‘처갓집’은 [집안], [가정]의 의미뿐만 아니라 [건물]의 의미로도 사용되어 전자보다 후자의 의미 범위가 더 넓다는 점을 밝혔다.

이처럼 외견상 의미 중복이 일어나는 것처럼 보이지만 실제로는 그렇지 않은 어휘들이 많이 있기 때문에 단순히 구성 요소 중 한자와 고유어의 개별 의미가 같다고 해서 이를 모두 같은 의미가 반복되는 겹말로 처리하는 것은 매우 위험한 일이다. 대개 국어 순화 차원에서 잘못된 표현이라고 주장하는 ‘○家집’류 어휘의 통시적인 면모를 볼 때, 겹말이 현대에 이르러 언중들의 한자 실력 약화로 갑자기 양산된 것이 아니라 오랜 세월을 거쳐 의미 분담(分擔)의 기능을 하며 자연스럽게 발달했음을 알 수 있다.

다음으로 ‘日’과 관련된 겹말에 대해 살펴보도록 하겠다. ‘日’과 관련된 겹말로는 다음과 같이 ‘니읏날/니일날’과 ‘기일날’이 있다.

(6) ㄱ. 니읏나래 山岳을 즈슴쳐 가면 世事에 들히 다 아스라 흐리라 (明日隔山岳世事兩茫茫) <杜詩諺解-初刊本 19:43b>

오늘나래 혼 이를 기다히고 니일나래 혼 이를 기다히면 오라면 즈연히 슴차디게 알리라 (今日에 記一事하고 明日에 記一事히면 久則自然貫穿이니라) <翻譯小學 8:36b>

ㄴ. 지아비 죽거늘 울며 소히기를 여순 히를 초상 적 ㄱ티 하고 기일날이면 전기 열흘의 집블 ㅼ서러고 (父死哭泣行素六十年如袒括之日忌日則前期十日洒掃房室) <東國新續三綱行實圖 烈女圖7:14b>

미양 기일날에 울며 제히기를 초상ㄱ티 히여 오라되 쇠티 아니히더라 (每忌辰哭奠如初喪 久而不衰服) <東國新續三綱行實圖 孝子圖5:24b>

(6ㄱ)은 ‘니읏날/니일날’로서 이미 15세기 문헌에 출현하며 (6ㄴ)은 ‘기일날’로서 18세기 문헌에 출현한다. 현대국어의 ‘오늘날’은 ‘지금의 시대’라는 의미를 담당하며 중세국어에서도 ‘오늘날’이 대체적으로 약간 추상적인 시간 범위를 나타내는 듯하다. ‘내일날’은 현대국어에

고 있다. 초가로 집을 짓는 것이 곧, 떠나 짚으로 지붕을 이는 것으로 이해되었던 것이다. 이처럼 ‘초가’는 ‘집’ 자체보다 ‘지붕’과 관련된 의미를 가지고 있었던 것으로 보인다.

서는 잘 사용하지 않는 표현으로 시에서나 간혹 찾아볼 수 있는데, 옛 문헌에서도 용례가 많지 않은 편이다.

위의 예문에서 『翻譯小學』에 등장하는 ‘오늘날’과 ‘니일날’은 문맥상 ‘현대’와 ‘미래’가 아니라 하루 24시간에 해당하는 ‘오늘’과 ‘내일’이다. 다만 구체적으로 특정된 절대적인 날이 아니라 특정되지 않은 상대적인 날이기 때문에 ‘오늘, 니일’과 구별하여 ‘오늘날’과 ‘니일날’로 표현한 듯하다. 따라서 이 경우에도 ‘니일날’에서 ‘날’의 의미가 잉여적이라고 보기 어렵다. ‘니일’과 ‘니일날’이 미묘한 의미 차이를 보이기 때문이다⁷⁾.

그러나 (6ㄴ)의 ‘기일날’은 전형적인 겹말의 특성을 보인다. 『東國新續三綱行實圖』에는 ‘기일’과 ‘기일날’이 같이 출현하는데, 다음에서 보듯이 두 단어 사이에 문맥상 의미의 구별이 없다.

(7) 미양 기일을 만나면 전기 혼 들만의 목욕하고 지계를 날위더라 (每遇忌日 前期一月 沐浴致齋) <東國新續三綱行實圖 孝子圖5:7b>

기일에 소를 그 둘이 진토록 하다 (忌日則行素盡月) <東國新續三綱行實圖 孝子圖 6:21b>

따라서 ‘기일날’에서 ‘날’은 잉여적인 의미를 갖는다고 할 수 있다. ‘기일날’은 전형적인 겹말에 속하는 것이다. 그런데 이때 ‘忌日’이라는 한자어의 의미 정보가 약해지거나 한자에 대한 인식이 희박해져서 ‘기일날’과 같은 겹말이 출현하게 되었다고 보기는 어려울 것이다. 한문 원문에 ‘忌日’이라는 한자어가 분명히 사용되었고 이러한 표현이 등장한 17세기는 한자에 대한 인식이 희박해질 시기도 아니기 때문이다.

이와 관련하여 이동석(2011)은 고유어 합성어의 패턴에 유추되어 한자어에 고유어가 결합하는 방식으로 겹말이 생성되는 것으로 보았다. 패턴의 구체적인 예를 살펴보면 다음과 같다.

(8) ㄱ. [집]의 합성어 패턴 : ○○집

해당 용례 : 기와집, 흙집, 벽돌집, 이웃집 등

ㄴ. [날]의 합성어 패턴 : ○○날

해당 용례 : 제삿날, 초상날, 잔칫날 등

‘○○집, ○○날’과 같은 패턴에 유추되어 ‘초가집, 기일날’과 같은 겹말이 만들어지는 것이 한자에 대한 인식이 희박해져서 겹말이 만들어지는 것이 아니라는 것이다⁸⁾.

‘기일날’과 같은 겹말은 다음과 같이 18세기 문헌에서도 활발하게 발견된다.

(9) ㄱ. 汗巾 손슈건 <蒙語類解 上:44b>

ㄴ. 望板 널판즈 <譯語類解補 13a>

ㄷ. 과연 브릅벽 밋히 술항이 노혔고 덤디 아녀시미 술니 맛티거늘 <후슈호던 3:15a>

7) 「」의 ‘니일날’ 역시 문맥상 ‘미래’의 의미보다는 ‘오늘의 다음날’에 해당하는 듯하다. 그러나 이때는 구체적인 발화 상황이 있기 때문에 상대적인 날이 아니라 절대적인 날로 해석이 되어 『翻譯小學』의 예와는 또 경우가 다른 듯하다.

8) 앞서 살펴보았듯이 ‘초가집’의 경우에는 같은 의미가 중복되는 것도 아니어서 ‘○○집’의 합성어 패턴을 따르는데 전혀 무리가 없다.

내 낮은 모습을 쓸히고 밤은 브람벽을 둘러 둔니나 <명의록언해 上:59a>
브람벽 스이에 조아비라 흐는 글을 보고 우러 곁오디 (見壁間曹娥碑泣曰) <五倫
 行實圖 忠臣圖:61a>

(9ㄱ) ‘손슈건’은 ‘汗巾’을 의미하는데, 같은 18세기의 다른 문헌에는 ‘汗巾’이 ‘슈건’<譯語
 類解補 29b, 方言類釋 西部方言:23b>으로 되어 있다. 그러나 「蒙語類解」에는 ‘손슈건’으로
 되어 있어 ‘손수건’의 역사가 짧지 않음을 알 수 있다⁹⁾.

현대국어의 ‘널판지’에 해당하는 ‘널판즈’도 이미 18세기 문헌에서 사용 예가 발견된다. (9
 ㄷ) ‘브람벽/브람벽’은 방언에서 ‘베랑빱’ 등으로 자주 사용되는데, 역시 18세기에 사용 예가
 발견된다. 이처럼 18세기에는 다양한 겹말들을 문헌에서 발견할 수 있다.

- (10) 菘豆 변두콩 <東醫寶鑑湯液篇 1:26a>
 변두콩 (扁豆)<濟衆新編 8:5a>
 변두콩 (扁豆)<醫宗損益 18a>

위의 예처럼 ‘변두콩/변두콩’의 경우에는 17세기부터 19세기에 이르기까지 일관되게 겹말
 이 사용되었다. 15세기 및 16세기에는 ‘변두’<救急簡易方 2:60a, 訓蒙字會-예산문고본
 上:7a>로 나타나던 것이 17세기부터 ‘변두콩’으로 나온다. 현대국어의 ‘완두콩’과 같은 구조
 라고 할 수 있다.

- (11) ㄱ. 세 앞이 늑미그에 가아 酒情 흐야늘 늑미 門의 와 어미를 구짓거늘 <三綱行實圖-
 런던대학本 孝子圖:27a>
 ㄴ. 세 아이 늑미게 가 술쥬정 흐야늘 늑미 문의 와 어미를 구짓거늘 <三綱行實圖-
 想白文庫本 孝子圖:27a>
 ㄷ. 몸체 體<國漢會語 53>

(11ㄱ)처럼 15세기에 ‘酒情’이라고 하던 것을 19세기로 추정되는 후쇄본에서 ‘술쥬정’이라
 고 하기도 한다¹⁰⁾. ‘몸보신’과 같이 고유어가 한자어에 선행하는 겹말로서, 이러한 순서의 겹
 말도 이미 19세기에서 문헌 예를 찾아볼 수 있다. (11ㄷ)의 ‘몸체’ 역시 같은 순서로 구성된
 겹말로서 역시 19세기에 출현 예가 보인다.

- (12) ㄱ. 二月^스 여드랫 나래 四海 바를물 길유려 흐거시늘 <釋譜詳節 3:5b>
 ㄴ. 東海 바다 건너^스서 외로이 션 남게 걸니엿다가 風蕭蕭 雨落落 헐 제 自然消滅
흐여라 <歌曲源流>

위의 예는 ‘海’와 ‘바를’, ‘海’와 ‘바다’가 의미 반복을 일으키는 경우다. 엄밀하게 말하면
 (12ㄱ)의 ‘西海 바를물’은 ‘西海’와 ‘바를’보다는 ‘바를’과 ‘물’이 더 긴밀하게 결합한 것으로서

9) ‘손수건’은 ‘손’과 ‘ ’의 의미가 같다는 점에서 겹말처럼 보이지만, ‘수건’과 ‘손수건’의 의미가 확연히 다르기
 때문에 ‘손수건’을 같은 의미가 반복된 단어라 할 수는 없다.
 10) 국어사전에서는 ‘주정’의 한자를 ‘酒醞’으로 보지만, 삼강행실도에서는 ‘주정’의 한자가 ‘酒情’으로 되어 있
 다.

‘바닷물’이 한 단어로 굳어진 탓에 ‘바닷’을 빼고 ‘西海 물’이라고 표현하기가 매우 어색했을 것이다. 겹말의 사용을 부정적으로 보는 많은 주장들은 이러한 불가피한 경우까지도 잘못된 표현으로 규정하고 있는데, 이렇게 본다면 겹말의 역사가 더욱 거슬러 올라가게 되는 셈이다¹¹⁾. (12ㄴ)의 ‘東海 바다’는 논란의 여지 없이 같은 의미가 반복된 겹말에 속한다.

3.2 통사론적 구성

통사론적 구성을 가진 겹말은 크게 구 구성과 절로 나누어 볼 수 있다. 구 구성은 대개 용언의 관형사형이 후행하는 체언을 수식하는 구성으로 이루어져 있다. 먼저 구 구성의 예를 살펴보면 다음과 같다.

- (13) ㄱ. 도적이 대로호야 긴 당나모 우히 결박하고 목 줄나 주기니라 (賊大怒縛於長木上 縊殺之) <東國新續三綱行實圖 烈女圖 5:40b>
 ㄴ. 내 湖州서 난 흰 白絲를 사고 <清語老乞大 6:13a>
 ㄷ. 큰 大道 흰히 沙界에 들어 빛내 분명호야 (堂堂大道 | 赫赫分明호야) <金剛經 三家解 2:11b>
 월선이 교조의 드러 흔째 못호야 흔 놓고 큰 대문으로 드러가거늘 <후슈호던 2:46a>
 그러도 견더디 못호야 외형낭의 큰 대문이 이서 본디 다른 문이로디 군식 덕희 여서 빙텡 뜰히 스못 뵈는 디러니 <서궁일기 32a>

(13ㄱ)은 17세기의 예로서 ‘당나모’의 ‘당(長)’과 수식어 ‘긴’이 같은 의미를 가지고 있다. 의미 중복을 피하려면 ‘긴 나모’라고 하든지 그냥 ‘당나모’라고 해야 한다. (13ㄴ)은 19세기의 예로 ‘흰’과 ‘白’이 의미 중복을 일으킨다. (13ㄷ)은 ‘큰’과 ‘大’가 의미 중복을 일으키는 예이다.

특히 ‘큰 大道’는 15세기 자료라는 점에서 주목할 만하다. 한문 원문의 ‘堂堂’을 ‘큰’으로 번역한 것인데, ‘堂堂’을 ‘큰’으로 번역하여 ‘큰 大道’라고 표현할 수 있었다는 것은 당시 사람들이 관형 구성의 겹말을 어색하거나 비문법적인 표현이라고 생각하지 않았다는 점을 잘 말해 준다.

- (14) ㄱ. 本來 블근 光明에 諸佛도 비취시며 明月珠 도드스불니이다 <月印千江之曲上:7b>
 ㄴ. 太子 苦行 오래 호샤 슬히 여위실 썬뎡 金色光은 더욱 빛나더시다 <釋譜詳節 3:39b>
 如來 甚히 쉽디 못호샤 功德智慧^스 전츠로 頂上肉髻엿 光明이 빛내 비취시며 <釋譜詳節 21:46a~46b>
흔 깊 춘 光明이 太虛에 빛나도다 (一道寒光이 燦太虛호도다) <金剛經 三家解

11) ‘바닷물’과 같은 유형의 겹말로 ‘○중학교 교장, 전라북도 도지사’와 같은 예를 들 수 있다. 전자는 한자어와 고유어가 연결된 것이고 후자는 한자어와 한자어가 연결된 것이라는 점에서는 차이가 있지만, ‘교장, 도지사’라는 굳어진 표현이 익숙한 나머지 ‘○중학교장, 전라북도지사’라고 표현하지 못하는 것은 ‘바닷물’이라는 굳어진 표현 때문에 ‘西海 바닷물’을 ‘西海 물’이라고 표현하지 못하는 것과 마찬가지로 할 수 있다.

2:24a>

제 本地엿 風光이 빛나미 잇느니라 (自有本地風光이 爛호니라) <金剛經三家解 4:4a>

하늘해 잇는 불곤 드리 光이 빛나도다 (在天明月이 光炯曜호도다) <金剛經三家解 4:16b>

즈갓 靈光이 古今에 빛나시니라 (自有靈光이 耀古今호시니라) <金剛經三家解 4:19a>

億萬乾坤에 光明이 빛나며 (凜凜乎光燦億萬乾坤호며) <金剛經三家解 4:51b>

모미 스몏 光明이 빛나 물곤 히 乾坤에 비취도다 (通身光燦爛호야 晷日이 耀乾坤이로다) <金剛經三家解 5:42b>

위의 예문은 ‘光’ 또는 ‘明’과 관련이 있는 것들이다. (14ㄱ)의 ‘불곤 光明’에서는 ‘불곤’과 ‘明’의 의미가 중복된다. (14ㄴ)에서는 ‘光이 빛나다’라는 기본 구조에서 ‘光’과 ‘빛나다’가 같은 의미를 반복하고 있다. 전형적인 겹말 표현에 속하지만 15세기 문헌에서 두루 사용되었다는 점에서 당시에는 겹말에 대한 거부감이 없었던 것으로 보인다.

(15) 작일의 진선이 번성 너봉쇼의 소문을 듣고 말호디 <진주탑 6:19a>

위의 예는 18세기의 예로서 현대국어에서 흔히 사용하는 ‘소문을 듣다’ 구문이 이미 18세기에 사용되었음을 알 수 있다. 그런데 ‘소문을 듣다’는 전형적인 겹말 표현으로 지적을 받고 있음에도 불구하고 대체할 마땅한 표현이 없다는 점에서 논란이 된다(이동석, 2011). ‘聞’과 ‘듣다’의 의미가 동일하다는 지적이 있지만, 그렇다고 해서 ‘듣다’를 대체할 만한 다른 용언이 있는 것이 아니다. 이처럼 무턱대고 구성 요소의 기본 의미만을 비교하여 의미가 중복된다고 판단하는 것은 문제가 있다.

4. 겹말의 통시적 해석

먼저 시대 면에서 겹말이 문헌에서 처음 발견되는 것은 15세기이다. 형태론적 구성과 통사론적 구성 모두 15세기 문헌에서부터 겹말을 찾아볼 수 있다. 형태론적 구성인 ‘니읏날’과 ‘四海 바룻물’의 경우에는 해석에 따라 겹말 여부에 대한 관정이 달라질 수도 있지만, 통사론적인 구성에서 ‘光’이나 ‘明’과 관련하여 많은 겹말 표현이 발견되므로 적어도 통사론적인 구성에서는 15세기에 겹말이 아무 거부감 없이 자연스럽게 사용되었다고 할 수 있다.

한글 문헌의 상한선이 15세기라는 점을 감안한다면, 이미 그 이전 시기에도 통사론적인 구성에서 겹말이 자연스럽게 사용되었다고 할 수 있을 것이다. 이후 16세기부터 19세기를 거쳐 현대에 이르기까지 모든 시대에 걸쳐 겹말이 사용된 예를 발견할 수 있으므로 겹말은 아주 오랜 시간에 걸쳐 자연스럽게 형성된 우리말 표현이라고 할 수 있다. 따라서 겹말의 사용을 현대인들의 크나큰 과오로 보는 기존의 견해는 수정이 불가피하다.

겹말의 생성 원인도 기존의 견해처럼 한자에 대한 인식이 약해진 탓으로 보기 어렵다. 원인은 복합적이라고 할 수 있는데, ‘초가’와 ‘초가집’처럼 고유어의 결합으로 인해 한자어와 의미가 변별되는 경우가 있는가 하면 ‘닐날’처럼 고유어의 결합에 의해 어휘의 의미가 좁

더 추상화되는 경우도 있다.

전자의 경우 형태론적인 분석만으로 보면 ‘家’와 ‘집’의 의미가 중복된다고 할 수 있지만, 실제로는 ‘초가’가 ‘집’의 의미를 담당하지 않았기 때문에 ‘초가집’이 [집]의 의미를 담당하는 것을 의미 중복으로 볼 수 없다. ‘家’가 담당하지 못하는 [집]의 의미를 ‘집’이라는 고유어가 결합하면서 비로소 담당하게 된 것이다.

또한 ‘四海 바룻물’처럼 합성어의 긴밀한 결합 관계 때문에 연접하는 단어와 의미 중복을 일으키게 되는 경우도 접말 생성의 한 원인으로 볼 수 있다. 이처럼 형태론적인 접말의 경우 구성 요소의 기본 의미를 단순히 비교할 경우에 의미가 중복되는 것처럼 보이지만 실제로는 그렇지 않은 경우가 많아, 한자에 대한 인식 약화와 상관없이 다양한 원인에 의해 접말이 생성될 수 있었음을 알 수 있다.

통사론적인 구성에서는 관형 구성의 경우 ‘흰 白絲, 밝은 光明’과 같이 의미가 중복된 표현을 쉽게 발견할 수 있는데, 이는 수식을 받는 한자어가 하나의 어휘로 굳어진 상태에서 고유어로 된 수식어가 일반화된 패턴에 따라 일부 한자어의 의미를 다시 반복하는 것이지 결코 한자에 대한 인식이 약해져서 이런 구성이 출현하게 된 것으로 보기 어렵다. 다시 말해 ‘흰 ○○’과 같은 일반적인 관형 구성 패턴에서 피수식어 자리에 ‘白絲’가 들어가면서 결과적으로 의미 중복이 일어나게 된 것이지 한자 ‘白’에 대한 인식이 희박해져서 ‘흰’이 수식어로 등장하게 된 것이 아니라는 것이다. ‘光이 빛나다’와 같은 절 구성이 가능했던 것을 보아도 당시 사람들은 의미 중복을 전혀 어색하게 여기지 않았던 것으로 보인다.

이처럼 접말은 오랜 기간 동안 사용해 온 전통적인 우리말 표현일 뿐만 아니라 접말의 사용 양상 면에서도 당시의 화자들이 문법적인 거부감이나 어색함을 느끼지 않았을 것으로 생각되므로 현대에 와서 이를 비문법적인 것으로 규정하고 순화 대상으로 삼는 것은 분명 문제가 있다.

5. 결론

■ 참고문헌

- 김광우, 「합성동사의 국어사적 연구」, 경희대 박사학위논문, 1995.
- 김승열, 『國語語順研究』, 한신문화사, 1990.
- 김정남, 「의미 투명성과 관련한 국어의 제 현상에 대하여」, 『한국어 의미학』, 22, 한국어의 미학회, 1-23, 2007.
- 김정은, 「한자어의 단어형성법 연구(1)」, 『어문논집』, 7, 숙명여대, 3-26, 1997.
- 김종택, 「意味衝突(meaning clash)現象에 대하여」, 『국어국문학』, 51, 국어국문학회, 23-39, 1971.
- 김형규, 『國語史概要』, 一潮閣, 1995.
- 김형규. 1975. 「국어사개요」 일조각.
- 나은미, 「어휘 연결 방식과 패턴에 대한 연구」, 『이중언어학』, 34, 이중언어학회, 107-130, 2007.
- 나은미, 「유추를 통한 한국어 어휘 교육」, 『한국어학』, 40, 한국어학회, 177-202, 2008.
- 나찬연, 「학교문법에서의 ‘잉여적 표현’의 처리에 대하여」, 『언어연구』, 2, 경성대, 31-51, 1998.
- 나찬연, 『우리말 잉여표현 연구』, 월인, 2004.
- 나찬연, 『한글 맞춤법의 이해』, 월인, 2002.
- 남성우. 1986. 「15세기 국어의 동의어 연구」 서울: 탐출판사.
- 노명희, 「국어 동의중복 현상」, 『국어학』, 54, 국어학회, 275-302, 2009.
- 노명희, 「국어 한자어와 고유어의 동의중복 현상」, 『국어학』, 48, 국어학회, 259-288, 2006.
- 노명희, 「한자어의 구성성분과 의미 투명도」, 『국어학』, 51, 국어학회, 89-113, 2008.
- 동아일보 스타일북 편집위원회 편, 『동아일보 스타일북』, 동아일보사, 2004.
- 류구상, 「동의 중첩어의 구성 차례」, 『한남어문학』, 13, 한남어문학회, 699-719, 1987.
- 류구상, 「同義重疊語의 構造」, 『어문논집』, 17, 안암어문학회, 115-135, 1976.
- 마성식, 『국어 어의변화 유형론』, 한남대출판부, 1991.
- 묘춘매, 「韓國 語素倒置 漢字語의 生成과 그 意味」, 고려대 석사학위논문, 1999.
- 묘춘매, 「韓國 漢字語 寬容表現의 類型 研究」, 강원대 박사학위논문, 2006.
- 미승우, 『맞춤법과 校訂의 實際』, 語文閣, 1982.
- 박홍길, 「날말의 겹친 구조 연구」, 『새얼어문논집』, 5, 동의대, 121-163, 1991.
- 박홍길, 『우리말 어휘 변천 연구』, 세종출판사, 1997.
- 서울대학교 국어교육연구소, 『국어(상)』, 두산동아, 2002.
- 서정범, 『우리말의 뿌리』, 고려원, 1989.
- 서정범. 1989. 「우리말의 뿌리」 서울: 고려원.
- 서학순·김광혁, 『조선어어휘편람』, 박이정, 2002.
- 송 민, 「어휘 변화의 양상과 그 배경」, 『국어생활』, 22, 국어연구소, 42-57, 1990.
- 신기상, 『현대국어 한자어』, 북스힐, 2005.
- 신희삼, 「의미중복현상에 관한 연구」, 『논문집』, 6, 동신대, 39-50, 1994.
- 심재기, 「國語의 同義重複現象에 對하여」, 『논문집』, 3, 서울대 교양과정부, 1-16, 1971.
- 심재기, 『국어어휘론』, 집문당, 1982.
- 심재기. 1971. “國語의 同義重複現象에 對하여” 『논문집』(서울대 교양과정부) 3, 1-16.

- 심재기. 1982. 「국어어휘론」 서울: 집문당. 230-231 참고.
- 엄영섭, 「국어 어휘의 동의중복 현상 연구」, 동아대 석사학위논문, 1991.
- 엄태현, 「의미 중복 표현에 대한 한국어-루마니아어 비교 연구」, 『동유럽연구』, 25, 한국외대, 77-102, 2010.
- 우민섭, 「現代 韓國語의 誤用表現과 類型別 意識構造에 關한 研究 -國語醇化方案의 一環으로-」, 『國際大學論文集』, 6, 國際大學, 31-77, 1978.
- 이대규, 『국어교육론』, 교육과학사, 2001.
- 이동석, 「『동아일보 스타일북』에 대한 국어학적 연구」, 『민족문화연구』, 44, 고려대, 157-197, 2006.
- 이동석, 「겹말의 의미와 생성에 대하여」 『우리어문연구』, 41, 우리어문학회, 225-258, 2011.
- 이병기, 「겹말」, 『한글』, 1-4, 한글학회, 109-110, 1927.
- 이병모, 『글짓기, 어떻게 할 것인가』, 박이정, 2002.
- 이석주, 「同義 重疊 現象에 대한 研究」, 『국어교육』, 122, 한국어교육학회, 385-406, 2007.
- 이영숙, 「국어 오용 사례 연구」, 건국대 석사학위논문, 1997.
- 이은정, 「오용 사례 검토」, 『국어생활』, 19, 국어연구소, 89-116, 1989.
- 이재인, 「동의중복어의 구조」, 『배달말』, 25, 배달말학회, 27-37, 1999.
- 임지룡, 「의미중복에 대하여」, 『배달말』, 8, 배달말학회, 35-60, 1983.
- 임지룡, 『국어 의미론』, 탑출판사, 1993.
- 장광군, 「조선어단어의미의 투명도에 대한 고찰」, 『중국조선어문』, 66, 길림성민족사무위원회, 17-20, 1993.
- 조준학, 「영어와 한국어의 중복 표현에 관한 화용론적 고찰」, 『어학연구』, 29-1, 서울대, 1-20, 1993b.
- 조준학, 「영어의 중복 표현 소고」, 『영어영문학』, 39-2, 한국영어영문학회, 395-412, 1993a.
- 조현용, 「同義重疊에 의한 單語形成 研究」, 『語文研究』, 24-4, 韓國語文教育研究會, 125-139, 1996.
- 조현용. 1996. “同義重疊에 의한 單語形成 研究” 『語文研究』 24-4, 125-139.
- 채현식, 「대치(代置)에 의한 단어형성」, 『형태론』, 5-1, 1-21, 2003a.
- 채현식, 『유추에 의한 복합명사 형성 연구』, 태학사, 2003b.
- 천시권·김종택, 『國語意味論』, 螢雪出版社, 1971.
- 최규일, 「방송과 신문에 나타난 일본식 말 순화 -일본식 용어 사용을 삼가자-」, 『새국어생활』, 5-4, 국립국어연구원, 116-162, 1995.
- 최재희, 「국어 중복 표현의 유형과 의미 구조의 특성」, 『국어학』, 36, 국어학회, 401-426, 2000.
- 최종규, 『사랑하는 글쓰기: 잘못 쓰는 겹말 이야기』, 호미, 2010.
- 최진근, 「방송언어의 어휘 연구」, 『대구어문론총』, 11, 대구어문학회, 49-84, 1993.
- 홍기문, 『朝鮮文化 叢話』, 正音社, 1950.
- 홍사만, 「신문기사 교열의 사례 분석 -오용례를 중심으로-」, 『어문론총』, 29, 경북어문학회, 187-207, 1995.

□ 토론 □

겹말에 대한 통시적 연구

고은숙(동국대)

이 논문은 현대국어 이전의 문헌 자료에서 겹말이 사용된 예를 찾아 겹말의 생성 원인과 특성, 변화 등을 살피고 있다. 그리하여 기존의 많은 논의에서 겹말을 단순히 최근에 생겨난 잘못된 언어 사용(즉, 동의 중복)의 예로 보고, 순화의 대상으로만 인식했던 것에 문제가 있음을 지적하였다. 그와 같은 이 논문의 주장은 꽤 설득력이 있다고 생각된다. 다만 토론자의 입장에서 궁금한 것이 있어 몇 가지 사항을 적어 보았다.

1. ‘겹말’이라는 용어 사용에 대한 문제이다. 이 논문에서 ‘겹말’로 다루고 있는 대상들은 기존 논의에서 ‘동의반복어’, ‘동의중복어, 동의중첩어’, ‘동의첩어’, ‘의미중복어’ 등으로 지칭되기도 했다. 이 논문에서 ‘겹말’이라는 용어를 선택한 이유가 궁금하다. 이 논문의 서론에서는 ‘겹말’이 <‘초가집, 역전앞’과 같이 같은 의미를 가진 구성 요소가 결합하여 이루어진 단어나 구문>을 말한다고 하였는데, 본문을 보면 이들의 구성 요소는 같은 의미를 갖지 않는 것으로 설명되어 좀 모순되는 측면이 있기도 하다. 아마 전자는 학계에서 일반적으로 통용되는 ‘겹말’의 정의일 것이고, 후자는 발표자가 생각하는 새롭게 수정하여야 할 ‘겹말’의 정의일 것이다. 과연 ‘겹말’이라는 용어는 이 논문에서 다루고 있는 대상들의 성격을 잘 드러내 줄 수 있는 적절한 용어인가?

2. 현대국어의 ‘초가집’이라는 단어는 비교적 최근에 발생한, 잘못된 언어 사용의 예로, 많은 논의에서 순화되어야 할 대상으로 지적돼 왔다. 그러나 이 논문에서는 근대국어의 문헌 자료를 통해 당시에 ‘초가’의 의미가, 현대국어의 ‘초가집’과 달랐음을 보이고(“풀을 인 지붕”), 기존 논의들의 문제점을 지적하였다. 이에 대해서는 충분히 공감한다. 그러나 다음과 같은 점은 약간 주의할 필요가 있다고 생각한다. ‘초가’의 경우는 비교적 여러 문헌의 예를 제시하고 있으나, 어떤 것들은 한두 문헌의 예만 제시한 것도 있다. 단어의 의미는 문헌에 따라 약간씩 차이를 보일 수 있다. 따라서 제시한 대상에 대해 좀 더 다양한 문헌의 예를 보일 수 있다면 논의의 설득력이 더해질 수 있을 것이다.

3. 이 논문에 따르면 근대국어 시기에는 ‘초가’의 의미가 지금과 달랐다. 그렇기 때문에 ‘초가’ 뒤에 ‘집’이 결합된, ‘초가집’이라는 단어가 형성될 수 있었던 것이다. 따라서 그러한 역사적 과정을 고려하지 않은 채, 현대국어에서 ‘초가집’을 언중들의 잘못된 언어 표현이라고 보고 순화해야 할 대상이라고 선불리 규정짓는 것은 분명 문제가 있다. 그러나 단어의 의미는 시간이 지나면서 변화하기도 한다.

현대국어 언중들 가운데 이전 시기의 ‘초가’의 의미를 아는 사람은 거의 없을 것이다. 오히려 ‘초가’와 ‘초가집’의 의미가 거의 같다고 인식하는 사람들이 많다고 생각된다. 그렇다면 이들은 현대국어에 와서 유의어가 된 예로 볼 수 있다. 물론 이것은 사람들이 ‘초가’의 의미

를 잘못 파악하여서 그렇게 된 거라고 할 수도 있겠지만, 언어라는 것은 사용자에 의해 언제든 변화할 수밖에 없는 특성을 지니고 있다. 그런 점을 보면 언어 순화론자들의 주장에 반드시 문제가 있다고만 할 수는 없을 것이다.

4. 이 논문에서는 현대국어에서 ‘겹말’로 논의되어 온 대상들이, 실제로는 그 구성 요소들의 의미가 같지 않음을 지적하고, 이를 순화의 대상으로 보는 견해들에 대해 비판하였다. 그런데 현대국어의 ‘겹말’ 중에는 이전 시기의 문헌을 통해 그 변화 과정을 확인할 수 있는 것도 있지만, 실제로는 그럴 수 없는 것들이 더 많다. 발표자는 현대국어에서 ‘겹말’로 논의된 대상 가운데, 구성 요소가 같은 의미를 가진 경우는 전혀 없다고 보는 것인가? 만약 같은 의미를 가진 예가 존재한다면 그와 같은 것들은 순화되어야 할 대상으로 보는지 궁금하다.

5. 이 논문에서는 ‘겹말’이 현대국어 이전의 문헌에 사용된 예를 들면서, 이것이 현대국어에 와서 갑자기 나타난 것이 아님을 논증하였다. 또한 당시의 언중들이 이를 거부하거나 어색해하지 않았을 것으로 보아 현대국어에 와서 이를 비문법적인 것으로 규정하고 순화 대상으로 삼는 것은 문제가 있다고 하였다.

그러나 어느 시대에나 잘못된 언어 사용은 있을 수밖에 없다. 따라서 어떤 언어 표현이 이전 시기의 문헌에서 발견된다고 하여 그것이 곧 당시의 일반적인 언어 표현이었다고 단정지을 수는 없을 것 같다(그렇더라도 그것을 현대국어의 화자가 판단하기는 어려울 것이다). 언어라고 하는 것은 어느 시기든 당시 사람들이 추구하고자 했던 규범적인 표현과 그렇지 않은 표현이 혼재되어 있을 수밖에 없다.

또 어떤 것은 특정 시기엔 문법적인 표현이었더라도 시간이 지나면서 비문법적인 표현으로 바뀌게 될 수도 있다. 물론 그 반대의 경우도 가능하다. 따라서 이전 시기에 겹말이 존재했던 것을 근거로 하여, 현대국어의 언어 순화에 대해 비판을 하는 것은 약간은 위험할 수도 있다고 생각한다. 다른 여러 가지 사항들이 종합적으로 고려되어야 할 것이다.

국어 명사 파생 접미사의 변천

- 국어 어휘집을 대상으로 -

최대회(송담대학교)

<차례>

1. 서론
 2. 선행 연구
 3. 명사 파생 접미사의 분포 및 형태론적 특징
 4. 명사 파생 접미사의 변천
 5. 결론
- 참고문헌

1. 서론

이 연구는 15세기 이후 발행된 어휘집을 대상으로 명사 파생 접미사의 분포를 확인하여, 이들 형태소의 형태론적 특징을 규명하고, 변화 과정을 파악하는데 목적이 있다.

어휘론의 주된 연구 대상은 ‘어휘 관계’, ‘어휘 형성’, ‘어휘 의미’ 등으로 나누어 볼 수 있다. 이 가운데 ‘어휘 형성’은 시대에 따라 다양한 특성을 나타내며 국어의 발달 과정을 짐작하게 한다. ‘어휘 형성’은 새로운 어휘가 바로 생성되는 경우도 있고, 형태소의 결합에 의해서도 형성되는 경우가 있다. 형태소의 결합에 의한 어휘 형성은 실질형태소와 실질형태소가 결합하는 경우와 실질형태소에 형식형태소가 결합하는 경우가 있다. 전자를 합성어라 하고, 후자를 파생어라 한다. 여기에서 다루는 명사 파생 접미사의 결합에 의해 형성되는 어휘는 파생어에 포함된다.

연구 대상은 15세기 이후 발행된 어휘집인 훈몽자회(1527), 역어유해(1690), 동문유해(1748)으로, 이 어휘집에 나타나는 명사 파생 접미사의 분포를 확인하고, 이들 형태소의 형태론적 특징을 규명하며, 변화 과정을 파악할 것이다. 이를 위해 연구는 다음과 같은 방법으로 진행될 것이다.

첫째, 어휘집 자료는 21세기 세종 계획의 원시 역사 말뭉치를 활용하여, 접미사를 결합 제약에 따라 분류한다. 이러한 분류 방식은 접미사의 분포와 변화를 확인하기 쉽고, 이해하는데 효과적이기 때문이다.

둘째, 분류한 자료를 바탕으로 명사 파생 접미사 분포를 확인하고, 변화 과정을 파악하기 위해 접미사의 목록을 설정한다. 목록은 이전의 연구에서 확인된 목록을 전체적으로 확인하

고, 형태소 분석에 의해 추가하거나 삭제하여 설정한다.

셋째, 형태소 분석의 원칙은 공시적으로는 분석이 되지 않는 것으로 판단되는 어휘화된 명사도 어원을 고려하여 분석하는 것을 원칙으로 한다. 현대 국어의 예를 들면 ‘목’을 속되게 부르는 ‘모가지’의 경우 공시적으로 분석할 수 없는 단일이어이지만, 어원을 고려하여 ‘목+-아지’로 분석한다. 그리고, 어원을 판단하기 어려운 경우에도 동일 접미사의 결합 분포를 확인하여 분석의 가능성이 있다고 판단되면, 분석함을 원칙으로 한다.¹⁾ 예를 들어 ‘오소리’의 어원은 알기 어렵다. ‘*오술’에 접미사 ‘-이’가 결합된 어형으로 추정되는데 ‘오술’이 무엇인지는 알 수 없다. 이렇게 분석할 수 있는 근거는 동물과 관련된 많은 어휘들이 접미사 ‘-이’가 결합하여 어휘를 형성하기 때문이다.

형태소를 분석하는 방법은 직접 구성 성분을 분석하여, 특정 형태소가 분리 가능성이 있느냐를 검증하는 방법과, 특정 형태소를 대체해 보는 방법이 있다.

(1) 특정 형태소 분리 가능성 - /-시-/

- 하-시-다
하-∅-다

(2) 특정 형태소 대체 가능성

- 하-고
-니
-여서

(1)은 ‘-시-’가 들어 있는 단어와 들어 있지 않은 단어를 비교 대조해 봄으로써 ‘-시-’를 분리할 수 있음을 확인할 수 있고, (2)는 특정 형태소를 같은 위치에 대체해 봄으로써 ‘-고’가 분리될 수 있음을 확인할 수 있다. 또한 형태소 분석에 있어서 중요한 점은 정도성의 문제이다. 문법화 과정을 고려할 때 특정 형태소는 고정불변한 것이 아니라, 끊임없이 변화할 가능성을 갖고 있다.

(3) 형태소 분석의 정도성:

- -을 것> > -을 걸 > > -을걸
(3개) (2개) (1개)

(3)은 ‘것’을 포함한 구조가 문법화 되는 과정을 보여주는 예로서, ‘-을 것>’은 3개의 형태소, ‘-을 걸>’은 2개의 형태소, ‘-을걸>’은 1개의 형태소이다. ‘것’을 포함한 이 구조는 고정불변

1) 하치근(1992)에서는 어휘화된 말은 단일이어로 파악하고 있다. 어휘화의 개념을 어떤 단어가 동시에 파생의 과정을 거쳐 만들어졌더라도 공시적으로 그 파생 규칙이 생산성이 없다면 그 단어는 어휘화했다고 설명하였다. 조어론은 특정 공시적인 입장에서 형태소 결합이 전체가 되어야만 보편적인 단어 형성 규칙을 수립할 수 있는데, 현재의 연구 경향은 단어 자체의 역사적인 개별성을 고려한 어원적인 형태소 분석이나 공시적인 형태소 분석만을 위주로 하고 있어 분석과 결합상에 나타나는 불일치 현상을 합리적으로 설명하지 못하기 때문에, 이를 설명하기 위해서는 단어 형성을 전제로 한 종합적 입장에서 접사의 생산성을 검증하고, 어휘화의 단계를 설정해야 하는데, 공시적으로 생산성이 없고, 어휘화된 말은 홀형태소로 바뀐 하나의 어휘소로 보아야 한다고 논의하였다.

하는 것이 아니라 시간에 따라 변화하고 있음을 확인할 수 있다. 이러한 과정을 통해 형태소 분석에서도 변화될 가능성을 염두해 두고 정도성을 고려하여 형태소 분석을 할 필요가 있다. 다음은 정도성을 고려하여 명사 파생 접미사를 1차와 2차로 분석한 예이다.

(4) • 옷거리[依架](역어유해)

- 1차 분석 : 옷+-거리
- 2차 분석 : 옷+걸--이

(4)에서 ‘옷거리’의 ‘-거리’는 1차 분석 결과로 볼 때는 ‘-거리’라는 독립된 접사로 설정할 수 있으나, 어원을 고려하여 2차 분석을 하면 통사적 구성인 ‘옷+걸-’에 ‘-이’가 결합한 파생어로 볼 수 있다. 2차 분석의 결과를 고려하여 명사 파생 접미사의 유형을 설정해야 문법화 과정을 바르게 파악할 수 있다.

넷째, 명사 파생 접미사 중에서 ‘-ㅁ/음/움’과 ‘-기’는 명사형 어미로 기능하는 경우가 있기 때문에 분석 기준이 필요하다. 그런데 분석의 한계가 있어 명확하게 구분하기는 어렵다. 왜냐하면 어휘집은 문장을 보여주지 않고, 어휘만을 제시하는 한계로 인해, ‘-ㅁ/음/움’과 ‘-기’를 포함하고 있는 어휘가 명사형 어미인지, 명사 파생 접미사인지를 정확하게 구분하는 것이 쉽지 않기 때문이다. 본 연구에서는 어휘집이 대상이기 때문에 어휘집의 어휘는 하나의 파생 어휘라고 판단하여, 명사 파생 접미사로 분류함을 원칙으로 한다.

다섯째, 이 논문에서는 어휘집만을 대상으로 목록을 설정하기 때문에 기존 연구의 설정 기준을 포함하여, 좀 더 범위를 넓혀서, 명사 파생 접미사를 설정하고자 한다. 어휘집에는 접사가 결합되었다고 판단되는 어휘가 1개인 경우도 있고, 2개인 경우도 있기 때문에, 접사가 결합한 어기가 매우 제약적이어서, 이것을 어휘화된 단언어로 파악할 수도 있고, 파생어로 파악할 수도 있다. 그래서 이런 경우에는 형태소 분석이 가능하다고 판단되면, 모두 파생 접미사로 설정할 것이다. 예를 들어 훈몽자회에 보이는 어휘인 ‘바르가빔(鷓)’은 ‘바르’_ㅁ과 ‘가비’로 분석할 수 있다. 그런데 ‘-가비’와 결합하고 있는 어기는 ‘바르’_ㅁ이다. 이럴 경우 ‘바르가빔’을 어휘화된 단언어로 파악하지 않고, ‘-가비’를 파생접사로 파악하여, 파생어로 분류할 것이다.

2. 선행 연구

명사 파생 접미사에 관한 연구에는 파생 접미사의 설정 기준과 접미사의 목록을 제시하는 연구가 주를 이루었다. 대표적인 연구에는 허웅(1975, 1983), 강은국(1993), 하치근(2002, 2010), 기주연(1994), 구분관(1998) 등이 있다. 파생 접사 설정 기준에 대한 학자들의 견해를 정리하면 다음과 같다.

허웅(1975, 1983)에서는 15세기와 현대 국어 접사의 유형을 확인할 수 있다. 굴곡가지와 파생가지와의 비교를 통해 기준을 설정하였다. 파생가지(접사)와 굴곡가지(어미, 조사)의 다름을 네 가지로 나누어 설명하였다. ① 파생가지가 붙을 수 있는 뿌리는 그 범위가 국한되는 것이 보통이다. 굴곡가지는 그러한 제약을 받지 않는다. ② 파생가지는 한 말마디 안의 뿌리의 뜻을 꾸미는 구실을 함에 그치지만, 굴곡가지는 그렇지 않다. ③ 파생가지는 뿌리에 붙어서, 그 뿌리와는 다른 낱말을 만들어 내어서, 때로는 그렇게 만들어진 낱말이 뿌리와는

다른 씨의 범주에 붙게 되는 일도 있다. 굴곡가지는 다른 새로운 낱말을 만들어 내지 않는다. ④ 파생가지는 굴곡가지보다 뿌리에 더 가까운 자리를 차지한다.

하치근(2002)에서는 현대 국어 접사의 유형을 제시하였다. 파생 접미사의 조건으로 다음의 7가지를 제시하였다. ① 파생접미사는 조어력이 있어야 한다. ② 파생접미사는 분포, 뜻, 기능상에 있어서 특수성을 띠어야 한다. ③ 파생접미사는 씨끝이나 토씨와의 통합에 있어서 제약이 없는 것이 일반적이다. ④ 파생접미사는 의미상으로 상응하는 다른 말과의 교체가 가능하므로 어휘성이 있어야 한다. ⑤ 뿌리와 파생접미사 사이에는 분리성이 없어야 한다. ⑥ 파생접미사는 의존성을 띠어야 한다. ⑦ 월 안에서 분명한 ‘임자-풀이’ 짜임새를 이루고 있으며, 문법성이 인정되는 것은 굴곡접사이며, 어휘성이 파악되면 파생접사이다.

기주연(1994)에서는 근대 국어 접미사의 유형을 제시하였다. 파생 접미사의 조건으로 ① IC분석상의 의존성 ② 분포상의 제약성 ③ 어기와의 비분리성 ④ 의미의 파생성 ⑤ 통합상의 무제약성 등 5가지를 제시하였다.

구본관(1998)에서는 15세기 국어의 접미사의 유형을 제시하였다. 접미사의 조건으로 다음의 3가지를 제시하였다. ① 파생접미사는 어휘부 안에서 결합한다. 따라서 어휘고도제약을 지킨다. 이 기준에 의해 어휘부 밖에서 결합하는 통사 구성 요소는 파생접미사와 구별된다. ② 파생접미사는 공시적으로 자립적으로 쓰이지 않으며, 실질적인 의미보다는 형식적인 의미를 갖는다. 이 기준에 의해 공시적으로 자립성이 없고, 합성어의 어근으로만 나타나는 요소들이 파생접미사와 구별된다. ③ 파생접미사는 공시적으로 새로운 어휘를 만든다. 즉, 공시적으로 어휘부에 일정한 계열을 이루고 있어 새로운 단어의 형성에 참여하므로 결합가능성을 갖는다. 이 기준에 의해 공시적으로는 새로운 단어를 만드는 결합 가능성이 전혀 없으면서 단지 분석적인 관점에서 분리되어 파생접미사로 언급되어 온 예들이 공시적으로 결합가능성이 있는 파생접미사와 구별된다.

위의 연구들은 각각의 기준을 설정하여 일반 문헌과 어휘집을 모두 포함하여 접사의 유형을 제시하였다. 공통적으로 설정하고 있는 기준은, ‘분포상의 제약성’, ‘의존성’, ‘어기와의 비분리성’, ‘의미의 파생성’ 등이다. 이러한 기준에 의해 설정된 접미사 유형은 대체로 통시적 연구결과가 아닌 공시적 연구 결과이기 때문에 서로 간의 비교는 어렵다. 학자들이 제시한 접미사 유형을 표로 보이면 다음과 같다.

	허용	강은국	하치근	기주연	구본관	
15세기	① -가, -가비, -간, -경, -곶, -낫, -내, -넙, -디, 디, -말, -몬, -박, -밭(-밭, -왓), -복, -쌀, -씨, -실, -츰, -성귀, -아기, -양, -야지, -어리, -웅, -자히/자/재;-차히/차/채, -장이, -죽(쯉), -지, -질, -츄, -회, -의/익, -이 ② -이, -음, -개/개, -애/애, -익/의, -기, -은, -그리, -어리, -암(이), -우리, -아피, -엄 ③ -이, -엄, -기	-이, -익/의, -음/암/엄, -음/-음, -ㅁ/음, -개/개, -애/-에, -기, -넙, -내/네, -악/역, -양/영, -웅, -아기/-어기, -아지, -질, -아리/어리, -오리/우리, -가/개, -씨/시, -바기/박, -씩/-씩				① -밭, -질 ② -익/의 2, -개/개/애/애, -음/음, -이4, ③ -이2
17~19		-이, -익/의, -음/암/엄, -음		① -넙, -넙, -당 이, -들/들, -만, -바		

세기		/-읍, -ㅁ/읍, -개/계, -애/ 에, -기, -님, -네/너, -약/역, -옥/육, -양/양, -옹, -아기/-어 기, -아지, -질, -아리/어리, - 가/개, -바기/ 박, -찌/-삐, - 바치>-와치>- 아치, -티, -장 이/-장이, 군		치, -밭, -벼, -살, - 새, -삐, -아귀/어귀, -아기, -아리, -아지 /야지, -약/역, -양/ 영, -옥/육, -옹/옹, -이, -장이, -질, - 포 ② -계, -기, -방이, -읍/읍, -아미/어미, -어리, -암/엄, -양 이/영이, -애/에, -운 /운, -옹/옹, -ㅁ/읍, -이 ③ -디양/의영, -이/ 의, -아리, -아승이, -옥, -읍, -이 ④ -엄	
20세기	① -이, -아지/아기, - 옹, -꾼, -장, -사귀, - 갈 ② -이, -읍, -애/에, - 엄, -기, -시, -개/-계, -정이 ③ -이		① -옹, - 꾼, -질, - 쟁이/장이, -치, -사귀, -장, -갈 ② -이, - 읍, -기, - 개/계, -엄, -시		

과생 접미사 연구는 대체로 접사에 대한 정의, 기준 설정, 목록의 선정 등에 관한 연구로 진행되어 왔다. 과생접사의 목록은 연구자의 기준 설정에 따라 목록의 수가 많은 경우도 있고, 적은 경우도 있다. 위의 표에서도 확인할 수 있듯이 15세기의 경우 허용(1975)의 목록과 구본관(1998)의 목록은 큰 차이가 있다. 이렇게 각기 다른 기준은 접사를 정의하고, 유형화 하는데 혼란스럽게만 할 뿐이다. 이 부분에 대한 통일되고, 일관성 있는 정리가 필요하다. 그리고 지금까지 명사 과생 접미사를 대상으로 한 공시적 연구는 많이 진행되었으나, 통시적으로 진행된 연구는 매우 드문 편이다. 특히, 어휘집을 대상으로 진행된 연구는 거의 보이지 않는다. 이와 같은 앞선 연구의 부족한 점을 보완하기 위해 본 연구에서는 어휘집을 중심으로 명사 과생 접미사의 목록을 확인하고, 변화 과정을 통시적으로 살펴 볼 것이다.

3. 명사 과생 접미사의 분포 및 형태론적 특징

3.1 명사 과생 접미사 분포

국어의 명사 과생 접미사의 변화 모습을 확인하기 위해서는 각 시대별로 보이는 접사의 유형을 살펴보아야 한다. 그래서 3.1에서는 국어 어휘집인 ‘훈몽자회(1527)’, ‘역어유해(1690)’, ‘동문유해(1748)에 보이는 명사 과생 접미사의 유형과 어휘의 예를 통해 분포를 확인해 보겠다.

① 훈몽자회(1527)

16세기 훈몽자회(1527)에 보이는 명사 파생 접미사는 체언, 용언의 어간, 기타(의성어, 의태어 등)와 결합하고 있다. 체언에 결합하는 접미사에는 ‘-가비, -간, -바치, -발, -복, -사, -아리, -아지/-야지, -악, -오, -어, -옹, -월, -위, -이, -외, -즈야, -지, -질, -추’이 있고, 용언 어간에 결합하는 접미사에는 ‘-개, -게, -기, -아괴, -암(이), -어리, -엄, -에, -음, -우리, -음, -으름, -음, -의, -이, -티’가 있고, 기타(의성어, 의태어)에 결합하는 접미사에는 ‘-암(이), -어기, -이’가 있다. 어휘와 관련된 설명은 ‘21세기 세종계획 2007 한민족 언어 정보화 통합 검색 프로그램’을 참고하여 각주에 입력하였다.

(5) 체언에 결합하는 접미사

- -가비 : 빗갸비 익(鷓)
- -간 : 뒷간 청(圉), 뒷간 치(厠), 뒷간 혼(圉)
- -바치 : 공장바치 공(工), 노릇바치²⁾ 우(優), 노릇바치 령(伶)
- -발 : 갸발 유(旂)
- -복 : 빗복 말(脰), 빗복 비(毗), 빗복 양(腴), 빗복 제(臍)
- -사 : 꺾슴 담(談), 말슴 회(話), 말슴 언(言), 말슴 어(語)
- -아리 : 향아리 담(壙)
- -아지/-야지 : 송아지 독(犢), 마야지 구(駒)
- -악 : 벼락³⁾ 벱(霹)
- -오 : 꺾갸랑 견(畎)
- -억 : 터럭 모(毛), 터럭 발(髮), 브억 조(籠)
- -어 : 구렁이⁴⁾ 망(蟒)
- -옹 : 기둥 두(柱), 기둥 영(楹)
- -월 : 글월 즈(字), 글월 적(籍), 글월 던(典), 글월 경(經), 글월 문(文)
- -위 : 주머귀 권(拳)
- -이 : 기러기 흥(鴻), 올챙이 동(蝻), 올챙이 두(蚪), 올챙이 활(蛞), 올챙이 과(蝸), 푼리 승(蠅), 웅덩이 오(澗)
- -외 : 나죄 석(夕)

2) ‘노릇바치’이 소급하는 최초의 형태는 ‘노릇바치’이다. ‘노릇’의 중세 어형은 ‘노릇’으로서 그 뜻은 ‘놀이, 장난’이었다.

3) ‘벼락’은 15세기 문헌에도 ‘벼락’으로 나온다. 물론 근대국어 문헌에는 ‘별악’, ‘별학’ 등도 보인다. 이들은 ‘벼락’에 대한 분철 표기 형태이다. ‘벼락’의 어원은 분명하지 않다. 일설에는 한자어 ‘벼락(霹靂)’에서 온 것으로 보고 있다. ‘벼락’이 ‘벼락(霹靂)’과 같은 의미를 지니고, 또 그것과 형태가 비슷하다는 점에서 ‘벼락’과의 관계를 무시할 수는 없다. 그러나 ‘벼락(霹靂)’으로부터 ‘벼락’까지의 음운 변화 과정을 쉽게 설명할 수 없으므로 ‘벼락’ 설을 그대로 믿을 수도 없다. 또한 비교적 이른 시기인 15세기에 ‘벼락(霹靂)’과 ‘벼락’이 함께 쓰이고 있는 점, 그리고 두 단어가 지금까지 별개의 단어로 쓰이고 있는 점 등도 ‘벼락(霹靂)’에 기원한다는 설에 의문을 자아내게 한다. 혹시 이 ‘벼락’은 ‘별’에 접미사 ‘-악’이 결합된 어형이 아닌가 추정해 본다. ‘뜨락(뜰+악)’, ‘무르꽈(무름+악)’, ‘아낙(안+악)’ 등에서 보듯 명사에 접미사 ‘-악’이 결합되는 조어 유형이 생산적이라는 점에서 설득력이 있으나 ‘별’이 무엇인지는 분명히 말하기 어렵다.

4) 15세기 어형 ‘구렁이’와 ‘구렁이’는 ‘*구리+앵이’로 분석된다. ‘*구리’는 실제 문헌에는 나타나지 않지만 현대 경상도 방언에서 ‘구리’나 ‘구렁이’로 나타난다. ‘구렁이’는 ‘리’와 ‘앵’이 한 음절로 축약된 것이고, ‘구렁이’는 축약되는 과정에서 ‘리’의 ‘ㅣ’가 탈락한 형태로 보인다.

- -스야 : 담장이 벽(薛)
- -지 : 풀지 구(溝), 골회 환(環) (指環 가락지)
- -질 : 슈질(繡)
- -측 : 뒤측 종(踵), 뒤측 근(跟)

(6) 용언 어간에 결합하는 접미사

- -개 : 날개 익(翼), 날개 시(翅), 노리개 패(佩), 벼개 침(枕)
- -게 : 집게 겸(鉗), 갈기 종(鬢), 갈기 럽(鬣)
- -기 : 꼴오기 완(攣)
- -아괴 : 가마괴(烏)
- -암(이) : 드라미 오(廳)
- -오 : ⁵⁾이랑⁵⁾ 듀(疇)
- -애 : 놀애 구(謳), 놀애 요(謠), 놀애 가(歌), 놀애 곡(曲), 들애 첩(輶)
- -어리 : 버위리 암(瘡)
- -엄 : 무덤 묘(墓), 무덤 분(墳), 무덤 통(塚), 무덤 석(窆), 무덤 둔(窰), 주검 시(屍)
- -에 : 울에 퇴(雷), 굴에 공(靛), 굴에 기(鞮), 굴에 롱(鞞), 굴에 록(勒), 부체 삼(箒), 부체 선(扇), 글게 포(鉋)
- -옴 : 조옴 면(眠), 골물 농(膿)(俗稱 -膿水 고름)
- -옴 : 즈치옴 테(嚏), 해옴 슈(洩), 해옴 유(游), 즈치옴 분(噴)
- -우리 : 다리우리 울(熨)
- -옴 : 우숨 쇼(笑), 우름 명(鳴), 주름 벽(襞), 주름 적(積), 일흠 명(名), 일흠 호(號)
- -으름 : 브스름 절(癩), 브스름 저(疽), 브스름 웅(癰)
- -옴 : 싸흠 전(戰), 싸흠 투(鬪), 거름 보(步), 그림 도(圖), 여름 과(菓), 춤 무(舞), 그름 회(晦), 어스름 혼(昏), 어름 빙(冰)
- -의 : 거미 듀(蛛)
- -이 : 뭍똥구으리 강(蜚), 뭍똥구으리 량(娘), 썸똥야기 불(癩), 암들마기 구(紉), 흐르사리 부(虬), 흐르사리 유(虯), 이바디 연(宴), 수들마기 뉴(紐), 고키리 상(象), 마기 존(鑪), 뜨즈밧 미(謎), 뜨즈미⁶⁾ 영(泳)
- -티 : 가모티⁷⁾ 레(鱧)

5) '이랑'의 중세 국어 어형은 '이림<1481두시초07,36b>'으로, 위로 우뚝 속게 한다는 뜻을 지닌 '일다'에 접미사 '-엄'이 붙어 이루어진 단어이다. 그러나 '이림'은 16세기에 '이렁, 이랑'으로 변화한다. '이랑, 이렁'은 '일다'에 접미사 '-양/영'이 어울려 이루어진 단어이다. 따라서 '이렁/이랑'은 '일다'에 '-엄' 대신에 '양/영'이란 새로운 접사를 결합한 재구조화에 의해서 나타난 형태이다(안옥규, 1989, 『詞源辭典』, 동북조선민족출판사 참고.). 이러한 변화를 거쳐 '이랑'이 현대어로 정착한다.

6) 뜨즈 밧하다 : 무자백질하다

7) '가물티'는 일단 '가물'과 '티'로 분석해 볼 수 있다. 후행 요소 '티'는 '갈티, 넘티, 준티' 등에 보이는 '티'와 같이 비늘이 없는 물고기를 지시하는 데 쓰이는 접미적 요소이다. 그러나 선행 요소 '가물'의 정체는 잘 파악되지 않는다. 혹시 '감-[ㅅ]'의 관형사형이 아닌가 추정해 볼 수 있는데, 이 물고기를 '흑어(黑魚)'라고도 하듯이 검은 빛깔을 띠고 있기 때문이다. 여기에 '감-[ㅅ]'과 '가모티'의 제1음절 '가'의 성조(聲調)가 평성(平聲)으로 같은 점도 '가물(또는 '가몰')의 '감-[ㅅ]'과 관련된 어형일 가능성을 높여준다.

(7) 기타(의성, 의태어)에 결합하는 접미사

- -암(이) : 컷도라미 솔(蟀), 컷도라미 실(蟋)
- -어기 : 두드러기 은(癩)
- -이 : 도토리 상(橡), 도토리 셔(苧), 오소리 단(獐), 싱성이 성(猩), 굽병이 제(齧), 꾀고리 잉(鸚), 꾀고리 례(鸚), 두터비 여(蝮), 두터비 섬(蟾), 비두리 구(鳩), 부황이 휴(鵠), 늑더기 납(衲), 다와기 목(牧鳥), 줄머기 구(鷗), 두루미 로(老鳥), 뽕이 부(苜), 온바미 효(梟), 뿔도기 마(螞), 오과리 좃(春鳥), 미야미 션(蟬), 미야미 도(蝸),

② 역어유해(1690)

17세기 역어유해(1690)에 쓰인 명사 파생 접미사는 체언, 용언의 어간, 기타(의성어, 의태어 등)와 결합하고 있다. 체언에 결합하는 접미사에는 ‘-간, -바치, -사, -아귀, -아리, -아지/-야지, -악, -영이, -에, -옹, -외, -월, -위, -으랑, -의, -이, -장이, -지, -질, -측’이 있고, 용언 어간에 결합하는 접미사에는 ‘-개, -계, -기, -당이/-덩이, -아괴, -암(이), -앙, -애, -어리, -에, -오리, -옴, -으름, -은, -음, -의, -이, -오, -티’가 있고, 기타(의성어, 의태어)에 결합하는 접미사에는 ‘-기, -암(이), -어기, -이’가 있다.

(8) 체언에 결합하는 접미사

- -간 : 뒷간(茅房), 뒷간(淨房)
- -바치 : 흥정바치(老杭家), 흥정바치(利家), 성녕바치(匠人), 풍뉴아치(樂工)
- -사 : 太子와 諸王의 말씀(令旨)
- -아귀 : 손범아귀(手虎口)
- -아리 : 종아리(小腿)
- -아지/-야지 : 쇠아지(犢兒), 미야지(馬駒子)
- -악 : 별악(霹靂火閃)
- -영이 : 부형이(或云 狼呼)
- -에 : 나모 주계(樞杓), 놋 주계(銅杓)
- -옹 : 기둥(停柱)
- -외 : 나죄(晩朝)
- -월 : 皇帝 命 마초논 글월(符驗)
- -위 : 주머귀(拳頭)
- -으랑 : 겨드랑(臍子窩)
- -의 : 그릭(遊仙戲), 그릭(鞦韆)
- -이 : 줄머기(江鷹), 줄머기(海猫兒), 나친이⁸⁾(鴉鵲), 골왕이(水螺子), 골왕이(田螺), 명막이(胡鶻), 명막이(巧鶻), 두견이(杜鵑), 두견이(寒火虫), 방학 몸송이(確程), 방학 몸송이(確身), 디룡이(地龍), 디룡이(蚯蚓), 푼리(蠅子), 푼리(蒼蠅), 고기 아감이(魚閣顯), 더덩이(瘡痂), 올창이(蝸蚪),
- -장이 : 담장이(八散葫)
- -지 : 녕팔지(肋扇), 가락지(戒指)

8) 몽고어 차용어인 ‘나친(훈몽 상:8)’은 명사 형성 접사 ‘이’가 결합되어 ‘나친이(역어유, 하)’가 되었다.

- -질 : 두드림질 헛다(穀草), 두드림질 헛다(礮), 근두질⁹⁾ 헛다(跟徒)
- -축 : 발 뒷축(脚後跟)

(9) 용언 어간에 결합하는 접미사

- -개 : 닭의 날개(鷄翅膀), 등으로 겨룬 벼개(涼枕), 벼개(枕頭), 귀우개(耳窩子), 도도개(挑竿), 발뺨개(褻脚)
- -게 : 집게(鐵鉗)
- -기 : 쇠나기¹⁰⁾(過路雨)
- -덩이/-덩이 : 곱덩이¹¹⁾(疙子), 엇덩이¹²⁾(豁脣子)
- -아괴 : 가마괴(老鴉), 가마괴(寒鴉)
- -암(이) : 만도라미(鷄冠花), 드라미(山鼠)
- -양 : 이랑(頃畝)
- -애 : 나모 가래(木杓), 쇠 가래(鐵杓)
- -어리 : 병어리(啞吧), 병어리(啞子)
- -에 : 글개鐵鉋子), 부채(八根村), 부채(扇子), 눈스두에(眼胞), 버들로 겨룬 드레(柳罐), 드레(水斗), 드레(鐵落), 드레(洒子), 덜드레(瓦罐), 바굴레(鞭頭), 굴레(轡頭)
- -오리 : 다리오리(熨斗), 다리오리(火斗)
- -음 : ㄴ는 주름(細褶兒), 너는 주름(板褶兒), 고름(濃水), 혜우티다(洩水), 보름(月半), 즈척음헛다(打嚏噴), 실흠헛다(擻投), 실흠헛다¹³⁾(揜投), 실흠헛다(迭投)
- -으름 : 브으름(癩子)
- -은 : 얼은(尊長)
- -음 : 헛우음(陪笑), 계집 드토는 새음¹⁴⁾(爭風), 입힐흠(合口), 입힐흠(對口), 살

9) '근두박질'은 '거꾸리짐'의 뜻을 가지는 '근두'에 '박-'과 접미사 '-질'이 결합하여 이루어진 형태이다.

10) 국어사 자료에서 '소나기'가 소급하는 최초의 형태는 15세기에 나타나는 '쇠나기'이다. 이 말은 '쇠(몹시)+나(出)+기'로 분석된다. '쇠'가 나타나는 예로는 '쇠 치운 저기며 = 祿寒 <1518번역소학,9,2>'가 있다. 이 '쇠나기'는 19세기부터는 '소나기'로 나타난다. 過雨 소나기 (광재물:천도3)

11) '*곱-'은 '뒸'와 관련이 있는 듯하다.

12) 문헌에 나타나는 '언칭이'의 가장 오래된 형태는 '엇덩이'이다. 언칭이'를 한자로 표현할 때 '할순(割脣)'이라 하는데, 15세기에 '할(割)'을 의미하는 단어로는 '버히다>베다' 외에 '어히다'라는 단어도 있었다. “·비 어·히·갈: 어·두미·며(刻舟求劍)<1482금강해,5,38b>, ·비·톨 어·히고(刻舟)<1482금강해,4,28a>, 양의 간 큰 헛 조각을 얹게 어히고<1608두창해,하,55a>”.

'어히다'의 어근은 '얼다'인데, 여기에 '-덩이(접미사)'가 결합된 '*얼덩이'가 변화하여 '엇덩이'가 된 것이다. '엇덩이'에 구개음화가 일어나고, 다시 구개자음 앞에 'ㄴ'이 첨가되면서 '언칭이' 형태가 된 것이다.

13) '씨름'은 15세기에 '실흠'(석보상절 3:13), '실흠'(법화경언해 5:13) 등으로 나온다. 그러나 '실흠'이나 '실흠'의 어원은 알기 어렵다. 다만 제2음절을 선어말어미 '-오/우-'와 동명사형어미 '-로'으로 이루어진 어형으로 간주한다면 '*싫-'이라는 동사의 동명사형으로 간주할 수는 있을 듯하다. 그러나 '*싫-'이라는 동사는 문중되지 않는다. 한편 김인호(2001:151-153)에서는 '씨름'의 어원을 '힐흠(실갱이를 하다)'에서 찾고 있는데 15세기 어형이 '실흠', '실흠'이라는 점에서 '힐흠' 설은 인정하기 어렵다. 15세기의 '실흠'은 18세기 문헌까지도 이어진다. 물론 17세기에는 '시름'(박통사언해, 中:50)이라는 어형이 나오기도 한다. 이 '시름'은 '실흠'에서 'ㄹ'과 모음 사이에서 'ㅎ'이 탈락하여 '시름'이 된 뒤 제2음절의 'ㅊ'가 'ㅍ'로 변한 어형이다. '시름'은 18세기에 '씨름'(물보, 박희), '씨름'(무예도보통지언해 35) 등으로 표기되어 나온다. 18세기에 제1음절이 된소리로 바뀌어 있음을 보인다. 19세기에 오면 비로소 '씨름'(몽유편 上:11)이라는 표기가 나온다. 이로 보면 '씨름'은 '실흠/실흠>시름>씨름>씨름'의 과정을 거쳐 온 단어임을 알 수 있다.

어름(氷凌), 어름 빼뜨다(嚼氷), 스층실(水線), 그림 그린 빗(畫樑梳)

- -의 : 기리로 놓타(長放), 거미(蜘蛛)
- -이 : 이바디(筵宴), 썸또야기(起癩子), 암돌마기(紵子), 밀똥구우리(蟪蛄), 옷거리(衣架), 모래뜨디(沙骨落), 가슴거리(攀胸), 코키리(象), 수들마기(紐子), 칼마기(刀揀子), 되야기(砂子), 되야기(疹子), 성녕 못춘 후에 손시시(澆手), 흐르사리(陰生虫), 베거리(三脚)
- -오 ㄴ 굴리 씨다(套轡頭), 굴리 벗기다(摘轡頭), 굴리 벗기다(麻轡頭)
- -티 : 가물티(火頭魚), 가물티(烏魚), 가물티(黑魚)

(10) 기타(의성어, 의태어)에 결합하는 접미사

- -기 : 비둘기(鴿子), 비둘기 집(鴿子窩兒)
- -암(이) : 꿏도라미(織兒)
- -어기 : 두두러기(癩疹)
- -이 : ㄹ얌이(秋涼兒), ㄹ얌이(秋蟬兒), 개야미(螞蟻), 꺃고리(黃鳥), 꺃고리(黃鸝), 꺃둑(一名 들부기(鸚鵡)), 도토리(皂斗), 도토리(櫟實), 부형이(鵠鵠), 다와기(紅鶴), 굶병이(蟻螞), 오스리(獮子), 뚝터비(黑蠶), 뚝터비(蟾蜍), 청개구리(青蛙), 박꺃이 티다(放空), 기러기(鴈)

③ 동문유해 (1748)

18세기 동문유해(1748)에 쓰인 명사 파생 접미사는 체언, 용언의 어간, 기타(의성어, 의태어 등)와 결합하고 있다. 체언에 결합하는 접미사에는 ‘-가비, -들, -발, -사, -아귀, -아리, -아지/-야지, -엉이, -에, -옹, -위, -으랑, -이, -장이/-장이, -지, -질, -축, -회’가 있고, 용언 어간에 결합하는 접미사에는 ‘-개, -계, -기, -아피, -아미, -암(이), -양, -애, -어리, -엄, -에, -음, -우리, -으름, -음, -의, -이, -장이, -치’가 있고, 기타(의성어, 의태어)에 결합하는 접미사에는 ‘-기, -암(이), -어기, -이’가 있다.

(11) 체언에 결합하는 접미사

- -가비 : 브람가비(蛟母鳥)
- -들 : 이들(此輩), 저들(那班人)
- -발 : 눈사발(雪花)
- -사 ㄴ 꺃슴(話)
- -아귀 : 범아귀(手虎(?)口)
- -아리 : 종아리¹⁵⁾(小腿)
- -아지/-야지 : 쇠야지(牛犢), 마야지(馬駒子)

¹⁴⁾ 시기하다

¹⁵⁾ 국어사 문헌 자료에서 ‘종아리’가 소급하는 최초의 형태는 17세기의 ‘종아리’이다. ‘종아리’는 ‘종’과 ‘아리’로 분석할 수 있다. 우선 ‘종(踵)’은 ‘발뒤꿈치’를 뜻하는 한자어 ‘종(踵)’일 가능성이 있다.(踵 뒤측 종<1527훈몽자 : 상,15a>). ‘종아리’의 ‘아리’는 ‘항아리, 주둥아리’에 보이는 ‘-아리’와 같이 특정 명사에 결합하는 접미사로 볼 수 있다. ‘항아리’는 ‘항(缸)’에 ‘-아리’가 결합된 단어이고, ‘주둥아리’는 ‘주둥’에 ‘-아리’가 결합된 단어이다. ‘종아리’의 ‘아리’도 이들과 같은 접미사로 볼 수 있다. ‘종아리’는 19세기에 제1음절이 단모음화한 ‘종아리’가 나타나 현재까지 계속 사용되고 있다.

- -엉이 : 굴형이(蝨), 부형이(鵞鶩)
- -에 : 주계(柳瓢)
- -옹 : 기동(停柱)
- -위 : 주머귀로 티다(拳打), 주머귀(拳頭)
- -으랑 : 겨드랑(肘子窩)
- -이 : 고공이(僱工), 울창이(蝌蚪), 그리(鞦韆), 더덩이(瘡痂), 더덩이 지다(瘡坐痂), 명마기(巧燕), 쇠몽둥이(鎗頭), 파리(蒼蠅), 어우렁이(竝대子), 웅덩이(澤), 통발이(魚筌)
- -장이/-장이 : 산장이(獵戶), 담장이(爬山虐), 썩장이(條匠), 미장이(泥水匠)
- -지 : 가락지(戒指)
- -질 : 갈키질 하다(使爬子), 술질 하다(用匙子), 바느질(裁縫), 뜸질 하다(艾灸), 부체질 하다(搨搨), 낙시질 하다(釣了)
- -축 : 발뒤축(脚跟)
- -회 : 저희(他們), 너희(你們)

(12) 용언 어간에 결합하는 접미사

- -개 : 날개 붓다(搨翅), 날개 퍼다(展翅)
- -계 : 지계(戶), 지계(背挾子), 짐계(鶴鉗)
- -기 : 나기 설치 하다(趕擄本), 나기 하다(賭賽)
- -아괴 : 가마괴(老鴉)
- -아미 : 올감이¹⁶⁾(活扣子)
- -암(이) : 꾀도라미(蚌손), 드라미(松鼠), 만도라미(雞冠花)
- -양 : 이랑(頃畝)
- -애 : 드래(馬韁), 노래(歌曲兒)
- -어리 : 병어리(啞吧), 반병어리(嘴僵子), 귀머거리(耳聾的), 더두어리(結吧), 거머리(馬蝗)
- -엄 : 주검(屍身)
- -에 : 눈두에(眼胞), 두에(盖子), 바구레(籠頭), 구레(轡頭), 글게(匏子), 부체(扇子), 드레(水斗), 우레(雷)
- -옴 : 입힐옴 하다(爭嘴), 고름(濃水), 일옴 엇다(得名), 일옴¹⁷⁾(名子), 일옴 드리오다(垂名), 실옴 하다(摔校)
- -우리 : 다리우리(熨斗)
- -으름 : 부으름(癩子)
- -음 : 주림(餓), 거름(步), 게으름(懶), 그름(不是的), 거름 비호다(學挪步), 보름날(十五站), 붓그림 타는 사름(肯羞人), 꿈(夢), 그림(畫), 잠(睡頭), 즈름길¹⁸⁾

16) ‘올가미’는 동사 ‘올다’에 접미사 ‘-아미’가 결합된 형태이다.

15세기에는 ‘올괴’ 형태가 보이는데, 이것은 ‘올-+의(명사 파생 접미사)’로 분석될 수 있다. 16세기에 나타나는 ‘올기’는 ‘올괴’의 변화형으로 ‘니’ 모음이 ‘ㅣ’로 단모음화된 결과이다.

17) ‘일옴/일흠’은 ‘일-+-옴/-옴’의 결합으로 설명할 수 있다. ‘일다’는 소실되었지만, 이보다 이른 시기에 ‘일옴/일흠’이 형성되어 15세기에 이르고 있다고 볼 수 있는 것이다.

18) ‘지름길’의 어원은 ‘지르다’의 명사형 ‘지름’이 ‘길’과 결합한 것이다. ‘지르다’는 ‘질러간다’는 표현이 쓰이는 데에서도 알 수 있듯이 ‘에돌아가 가지 않고 가까운 길로 가다’는 뜻을 가지고 있다.

로 가다(抄路走), 춤(舞), 웃음(笑), 주름(摺子), 올흠(是的), 그
 으름(竈煤), 둥고림(圓)

- -의 : 거미(蜘蛛)
- -이 : 되야기(疹子), 겨으사리(寄生草), 가슴거리(攀胸), 물똥구으리(螳螂), 코키리(象), 간마기(匱隔), 등굽이(孝椿子), 후거리(鞞皮), 옷거리(衣架)
- -장이 : 곱장이(痞子)
- -치 : 가물치(黑魚)

(13) 기타(의성어, 의태어)에 결합하는 접미사

- -기 : 비들기(鴿子)
- -이 : 락야미(秋蟬), 줄며기(江鷹), 너고리(山獺), 움두터비(癩蝦蟆), 두터비(蝦蟆), 오스리(獾子), 기러기(隨陽鳥), 가야미(螞蟻), 벽구기(可鵠), 굼병이(蟻螻), 옷밤이(夜貓)
- -암(이) : 꾀도라미(蚌손)
- -어기 : 두드러기 나다(鬼飯疙疸)

3.2 명사 파생 접미사의 형태론적 특징

① 훈몽자회

훈몽자회(1527)에 보이는 명사 파생 접미사는 체언, 용언의 어간, 기타(의성어, 의태어 등)와 결합하고 있다. 체언에 결합하는 접미사에는 ‘-가비, -간, -바치, -발, -복, -사, -아리, -아지/-야지, -악, -으 어, -으, -월, -위, -외, -장야, -지, -질, -촉’이 있고, 용언 어간에 결합하는 접미사에는 ‘-개, -게, -기, -아괴, -암(이), -으 어, -어, -어리, -엄, -에, -음, -음, -우리, -음, -으름, -음, -의, -이, -티’가 있고, 기타(의성어, 의태어)에 결합하는 접미사에는 ‘-암(이), -어기, -이’가 있다.

결합 제약을 살펴보면, 체언에만 결합하는 접미사는 ‘-가비, -간, -바치, -발, -복, -사, -아리, -아지/-야지, -악, -으 어, -으, -월, -위, -외, -장이, -지, -질, -촉’이 있고, 용언의 어간에만 결합하는 접미사는 ‘개, -게, -기, -아괴, -애, -어리, -엄, -에, -음, -음, -우리, -음, -으름, -음, -의, -티’가 있고, 기타에만 결합하는 접미사는 ‘-어기’ 뿐이다. 그리고 체언과 용언의 어간에 결합하는 접미사는 ‘-앙(고랑, 이랑)’, 체언과 기타에 결합하는 접미사는 ‘-암(이)’가 있고, 체언, 용언의 어간, 기타에 모두 결합하는 접미사는 ‘-이’가 있다. 결합 제약을 정리하면 다음과 같다.

- (14) ㄱ. 체언에만 결합 : -가비, -간, -바치, -발, -복, -사, -아리, -아지/-야지, -악, -으 어, -으, -월, -위, -외, -장이, -지, -질, -촉
 ㄴ. 용언 어간에만 결합 : 개, -게, -기, -애, -어리, -엄, -에, -음, -음, -우리, -음, -으름, -음, -의
 ㄷ. 기타(의성어, 의태어)만 결합 : -어기
 ㄹ. 체언과 용언의 어간, 체언과 기타에 결합 : -으 어, -암(이)
 ㅁ. 체언, 기타에 결합 : -암(이)

ㅂ. 체언, 용언의 어간, 기타에 결합 : -이

결합 빈도는 동일한 어형에 결합한 접사는 따로 분리하여 파악하지 않고, 하나로 파악하였다. 빈도수는 다음과 같다.

(15) ㄱ. 체언에 결합하는 접미사 : -이(5번), -아지/-야지(2번), -바치(2번), -억(2번), -지(2번), 나머지(1번)

ㄴ. 용언의 어간에 결합하는 접미사 : -이(9번), -음(8번), -음/-음/-음(7번), -에(-4번), -개(3번), -애(2번), -엄(2번), 나머지(1번)

ㄷ. 기타에 결합하는 접미사 : -이(18번), 나머지(1번)

정리하면, 접사는 결합에 있어 체언, 용언의 어간, 기타(의성어, 의태어)에 따라 제약을 보이고 있다. 이러한 제약에 가장 자유로운 접미사는 ‘-이’로서, 체언, 용언의 어간, 기타에 모두 결합하고, 결합하는 빈도수도 높다. 제약을 보이는 접사 중에서는 용언의 어간에만 결합하는 ‘-ㄱ’계 접미사인 ‘-음/-음/-음’이 ‘-이’와 비슷한 분포를 보이고 있고, ‘-에’와 ‘-개’도 각각 4번, 3번으로 나머지에 비해 결합 빈도가 높은 편이었다.

② 역어유해

역어유해(1690)에 보이는 명사 파생 접미사는 체언, 용언의 어간, 기타(의성어, 의태어 등)와 결합하고 있다. 체언에 결합하는 접미사에는 ‘-간, -바치, -스, -ㅁ아귀, -아리, -아지/-야지, -악, -영이, -에, -옹, -외, -월, -위, -으랑, -의, -이, -장이, -지, -질, -츙’이 있고, 용언 어간에 결합하는 접미사에는 ‘-개, -계, -기, -당이/-덩이, -아괴, -암(이), -앙, -애, -어리, -에, -오리, -옴, -으름, -은, -음, -오, -티’가 있고, 기타(의성어, 의태어)에 결합하는 접미사에는 ‘-기, -암(이), -어기, -이’가 있다.

결합 제약을 살펴보면, 체언에만 결합하는 접미사는 ‘-간, -바치, -스, -ㅁ아귀, -아리, -아지/-야지, -악, -영이, -에, -옹, -외, -월, -위, -으랑, -장이, -지, -질, -츙’이 있고, 용언의 어간에만 결합하는 접미사는 ‘-개, -계, -당이/-덩이, -아괴, -암(이), -앙, -애, -어리, -에, -오리, -옴, -으름, -은, -음, -오, -티’가 있으며, 기타에만 결합하는 접미사는 ‘-어기’뿐이다. 그리고 체언과 용언의 어간에 결합하는 접미사는 ‘-의’가 있고, 용언 어간과 기타에 결합하는 접미사는 ‘-암(이)’가 있으며, 체언, 용언의 어간, 기타 모두에 결합하는 접미사는 ‘-이’가 있다. ‘-장이’는 현대 국어에서, 항상 체언과만 결합하여 어휘를 형성한다. 그런데, 여기에서는 ‘-장이’와 의미가 같은 ‘-당이/-덩이’가 용언의 어간에 결합하고 있는 모습이 보인다.

(16) ㄱ. 체언에만 결합 : -간, -바치, -스, -ㅁ아귀, -아리, -아지/-야지, -악, -영이, -에, -옹, -외, -월, -위, -으랑, -장이, -지, -질, -츙

ㄴ. 용언 어간에만 결합 : -개, -계, -당이/-덩이, -아괴, -암(이), -앙, -애, -어리, -에, -오리, -옴, -으름, -은, -음, -오, -티

ㄷ. 기타(의성어, 의태어)만 결합 : -어기

ㄹ. 체언과 용언의 어간, 용언과 기타에 결합 : -의 ; -암(이)

ㄱ. 체언, 용언의 어간, 기타에 결합: -이

결합 빈도는 ‘훈몽자회’의 분석과 동일하게 같은 어형에 결합한 접사는 따로 분리하여 파악하지 않고, 하나로 파악하였다. 빈도수는 다음과 같다.

(17) ㄱ. 체언에 결합하는 접미사 : -이(11번), -바치(3번), -지(2번), -질(2번), -아지/-야지(2번), 나머지(1번)

ㄴ. 용언의 어간에 결합하는 접미사 : -이(13번), -음(6번), -움(6), -에(5번), -개(5번), -닿이/-닿이(2번), -암(이)(2번), -의(2번), 나머지(1번)

ㄷ. 기타에 결합하는 접미사 : -이(13번), -티(2번), 나머지(1번)

정리하면, 훈몽자회와 비슷하게 결합에 있어 체언, 용언의 어간, 기타(의성어, 의태어)에 따라 제약을 보이고 있다. 이러한 제약에 가장 자유로운 접미사는 ‘-이’로서, 체언, 용언의 어간, 기타에 모두 결합하고, 결합하는 빈도수도 높다. 제약을 보이는 접사 중에서는 용언의 어간과만 결합하는 ‘-ㄱ’계 접미사인 ‘-음/-움/-움’이 ‘-이’와 비슷한 분포를 보이고 있고, ‘-에’와 ‘-개’도 결합 빈도가 각 5번으로 높은 편이다.

③ 동문유해

동문유해(1748)에 쓰인 명사 파생 접미사는 체언, 용언의 어간, 기타(의성어, 의태어 등)와 결합하고 있다. 체언에 결합하는 접미사에는 ‘-가비, -들, -발, -스, -ㅂ아귀, -아리, -아지/-야지, -엉이, -에, -옹, -위, -으랑, -이, -장이/-장이, -지, -질, -축, -회’가 있고, 용언 어간에 결합하는 접미사에는 ‘-개, -계, -기, -아괴, -아미, -암(이), -앙, -애, -어리, -엄, -에, -움, -우리, -으름, -음, -의, -이, -장이, -치’가 있고, 기타(의성어, 의태어)에 결합하는 접미사에는 ‘-기, -암(이) -어기, -이’가 있다.

결합 제약을 살펴보면, 체언에만 결합하는 접미사는 ‘-가비, -들, -발, -스, -ㅂ아귀, -아리, -아지/-야지, -엉이, -옹, -위, -으랑, -지, -질, -축, -회’가 있고, 용언의 어간에만 결합하는 접미사는 ‘-개, -계, -아괴, -아미, -앙, -애, -어리, -엄, -음, -우리, -으름, -음, -의, -치’이 있고, 기타에만 결합하는 접미사는 ‘-어기’만 있다. 그리고 체언과 용언 어간에 결합하는 접미사는 ‘-에, -장이’가 있고, 용언 어간과 기타에 결합하는 ‘-암(이)’가 있으며, 체언, 용언의 어간, 기타 모두에 결합하는 접미사는 ‘-이’가 있다.

(18) ㄱ. 체언에만 결합 : -가비, -들, -발, -스, -ㅂ아귀, -아리, -아지/-야지, -엉이, -옹, -위, -으랑, -질, -축, -회, -지

ㄴ. 용언 어간에만 결합 : -개, -계, -아괴, -아미, -앙, -애, -어리, -엄, -음, -우리, -으름, -음, -의, -치

ㄷ. 기타(의성어, 의태어)만 결합 : -어기

ㄹ. 체언과 용언의 어간, 용언의 어간과 기타에 결합 : -에, -장이, -암(이)

ㅁ. 체언, 용언의 어간, 기타에 결합 : -이

결합 빈도는 위의 분석과 동일하게 같은 어형에 결합한 접사는 따로 분리하여 파악하지

않고, 하나로 파악하였다. 빈도수는 다음과 같다.

(19) ㄱ. 체언에 결합하는 접미사 : -이(10번), -질(6번), -장이/-장이(4번), -들(2번), -아지/-야지(2번), -영이(2번), -회(2번), 나머지(1번)

ㄴ. 용언의 어간에 결합하는 접미사 : -음(18번), -이(9번), -에(6번), -어리(4번), -움(4번), -암(이)(3번), -계(2), -애(2), 나머지(1번)

ㄷ. 기타에 결합하는 접미사 : -이(10번), 나머지(1번)

정리하면, 동문유해 역시 제약에 가장 자유로운 접미사는 ‘-이’로서, 체언, 용언의 어간, 기타에 모두 결합하고, 결합하는 빈도수도 높다. 제약을 보이는 접사 중에서는 체언에만 결합하는 ‘-질’, ‘-장이/-장이’의 분포가 높고, 용언의 어간에만 결합하는 ‘-口’계 접미사인 ‘-음/-움/-움’은 ‘-이’보다 높은 분포를 보이고 있다. ‘-에’와 ‘-어리’도 각각 6번, 4번으로 결합 빈도가 높은 편이다.

4. 명사 파생 접미사의 변천

현대 국어 명사 파생법은 명사 파생 접미사 ‘-음’, ‘-기’, ‘-이’, ‘-개/계’ 등에 의해 실현된다. 그러나 중세 국어의 경우 ‘-음’, ‘-기’, ‘-이’, ‘-개/계’ 뿐만 아니라 ‘-음’보다 앞선 형태로 보이는 ‘-움’도 존재하였고, ‘-가비, -간, -바치, -발, -복, -스, -음(이), -오, -우리, -움, -으름, -음, -의, -이, -티’ 등도 나타난다. 이처럼 명사 파생 접미사의 유형은 시대에 따라 많은 변화를 가져왔다. 지금까지 살펴본 국어 어휘집에서도 변화의 모습을 확인할 수 있는데, 목록을 정리하면 다음과 같다.

어휘집 결합	훈몽자회(1527)	역어유해(1690)	동문유해(1748)
체언	-가비, -간, -바치, -발, -복, -슴, -아리, -아지/-야지, -악, -양 ¹⁹⁾ , -영이, -웅, -월, -위, -이, -외, -장이, -지, -질, -츄	-간, -바치, -슴, -아귀, -아리, -아지/-야지, -악, -영이, -에, -웅, -외, -월, -위, -으랑, -외, -이, -장이, -지, -질, -츄	-가비, -들, -발, -스, -아귀, -아리, -아지/-야지, -영이, -에, -웅, -위, -으랑, -이, -장이/-장이, -지, -질, -츄, -회 ²⁰⁾
용언의 어간	-개, -계, -기, -아괴, -암(이), -양, -애, -어리, -엄, -에, -음, -음, -우리, -음, -으름, -음, -의, -이, -티	-개, -계, -기, -당이 /-덩이, -아괴, -암(이), -양, -애, -어리, -에, -오리(-우리), -음, -으름, -은 ²¹⁾ , -음, -의, -이, -위, -티	-개, -계, -기, -아괴, -아미, -암(이), -양, -애, -어리, -엄 ²²⁾ , -에, -음, -우리, -으름, -음, -의, -이, -장이, -치
기타(의성어, 의태어)	-암(이), -어기, -이	-기, -암(이), -어기, -이	-기, -암(이), -어기, -이

19) ‘-양’이 결합된 어휘 ‘고랑’은 역어유해와 동문유해에 보이지 않으나, 18세기에 ‘田溝 받골항’ (몽유보:22), 19세기에 ‘고랑 畝間’ (한불자:193)으로 쓰이고 있음.

20) ‘-회’는 15세기부터 쓰이고 있는데(녀회(월석2:6), 저회(월석2:6)), 훈몽자회에서는 보이지 않음.

21) ‘얼운’의 형태는 15세기부터 쓰이고 있으나, 훈몽자회와 동문유해에서는 보이지 않음.

22) ‘-엄’은 15세기부터 쓰이고 있는데, 역어유해에서는 보이지 않음.

명사 파생 접미사의 변천의 모습은 생성, 변화, 소멸로 나누어 살펴볼 수 있는데, 생성은 본래 접미사가 아니었던 것들이 접미사 기능을 획득하는 것이고, 변화는 기존의 접미사의 형태가 변하거나, 결합 제약이 변하고, 결합 빈도가 변하는 것이며, 소멸은 기존의 접미사가 기능을 잃거나, 없어지는 것이다.

위의 목록에서 생성된 접미사는 ‘-으랴, -아귀, -아미, -들’이 보인다. ‘-아귀, -으랴’는 ‘역어유해’에서, ‘-아미’와 ‘-들’은 동문유해에서 처음으로 나타나고 있다. 주로 접미사의 생성은 본래 접미사가 아니었던 것들이 - 즉, 어휘적 성격이 강한 것- 접미사의 기능을 획득하는 것이기 때문에 고유어보다는 한자어에서 주로 나타난다.²³⁾

변화의 과정을 보이고 있는 접미사에는 ‘-옴, -음, -티, -당이/-덩이, -오, -기, -에, -오, -의’가 있다. 형태 변화를 보이고 있는 예를 보면, ‘-옴’은 역어유해에서 ‘-옴’이나 ‘-음’으로, ‘-옴’의 다른 형태로 보이는 ‘-음’은 역어유해에서 ‘-옴’으로, ‘-티’는 동문유해에서 ‘-치’로 형태가 바뀌었다. ‘-당이/-덩이’와 ‘-오’는 역어유해에서만 보인다. ‘-장이’와 같은 의미를 지닌 ‘-당이/-덩이’는 동문유해에서 ‘-장이’로 나타난다. ‘-오’는 훈몽자회나 동문유해에서는 ‘-에’로 나타난다.²⁴⁾ 그리고 ‘-의’는 역어유해에서만 보이고(그리), 동문유해에서는 ‘그리’로 나타난다. 다음으로 결합 제약의 변화를 보면, ‘-기’는 훈몽자회에서는 기타(의성어, 의태어)에 결합하지 않았으나, 역어유해와 동문유해에서는 ‘-기’가 기타에 결합한 모습이 보이기 시작한다.²⁵⁾ ‘-에’는 훈몽자회에서는 용언의 어간에만 결합하고 있으나, 역어유해와 동문유해에서는 체언에도 결합하고 있다. ‘-앙’이 결합한 어휘는 훈몽자회에서 ‘고랑, 이랑’이 보이는데, 역어유해와 동문유해에서는 ‘이랑’만 보이고 있다. ‘고랑’에서 ‘-앙’은 체언에 결합한 접미사로 판단되고, ‘이랑’에서 ‘-앙’은 용언의 어간에 결합한 접미사로 판단된다.

소멸된 접미사에는 ‘-외, -월, -악’이 있다. ‘-외’는 훈몽자회에서는 보이나, 역어유해와 동문유해에서 보이지 않고, ‘-월, -악’은 훈몽자회와 역어유해에서는 보이나, 동문유해에서 보이지 않는다.

지금까지의 내용을 표로 정리하면 다음과 같다.

어휘접 변천		훈몽자회	역어유해	동문유해
생성			-아귀, -으랴	-아미, -들
변화	형태 변화	-옴 -음 -장이 -티 -에	-옴>-옴/-음 -음>-옴 -당이/-덩이 -티 -이 -의	-당이/-덩이>-장이/-장이 -티>-치 -이>-에 -의>-이
	결합 제약	‘-기’(용언어간에만 결합) ‘-에’(용언어간에만 결합) ‘-앙’(체언, 용언어간에 결합)	-기(용언어간, 기타에 결합) ‘-에’(용언어간, 체언에 결합) ‘-앙’(용언어간에만 결합)	-기(용언어간, 기타에 결합) ‘-에’(용언어간, 체언에 결합) ‘-앙’(용언어간에만 결합)
소멸		-외(나타남) -월, -악(나타남)	-외(소멸) -월, -악(나타남)	-외(소멸) -월, -악(소멸)

23) 한자어의 경우 예를 들면 ‘사람’을 나타내는 ‘人, 士, 軍(君)’이 ‘꾼’에서 다시 ‘-꾼’으로 생성된다.

24) 굴>굴>굴레

25) 비두리(훈몽)>비둘기, 비둘기(역어유해)>비둘기(동문유해)

5. 결론

지금까지 15세기 이후 발행된 어휘집을 대상으로 명사 파생 접미사의 분포, 형태론적 특징, 변천 과정을 살펴보았다.

■ 참고문헌

- 강규선(1989), 「삽입모음 「~(o/u)-」의 기능에 대한 고찰」, 인문과학논문집 8, 청주대학교.
- 강은국(1993), 『조선어 접미사의 통시적 연구』, 서광학술자료사.
- 고영근(1989), 「파생접사의 분석한계」, 여학연구25-1, 서울대학교 어학연구소.
- 구본관(1993), 「국어 파생접미사의 통사적 성격에 대하여」, 관악어문연구18, 서울대학교.
- 구본관(1997), 「의미와 통사 범주를 바꾸지 않는 접미사류에 대하여-15세기 국어 파생접미사를 중심으로」, 국어학29, 국어학회.
- 구본관(1998), 『15세기 국어 파생법에 대한 연구』, 태학사.
- 구본관(2002), 「파생어 형성과 의미」, 국어학39, 국어학회.
- 권재일(1998), 『한국어 문법사』, 박이정.
- 기주연(1991), 「근대국어 접미사 설정한계에 관한 고찰」 송실어문8, 송실어문학회.
- 기주연(1994), 『근대국어 조어론 연구(I)』, 태학사.
- 김계곤(1968), 「현대국어의 조어법 연구-앞가지에 의한 파생법-」, 인천교대 논문집3.
- 김계곤(1969), 「현대국어의 조어법 연구-뒷가지에 의한 파생법-」, 인천교대 논문집4.
- 김계곤(1996), 『현대 국어의 조어법 연구』, 박이정
- 김명광(2004), 「국어 접사 ‘-음’, ‘-기’에 의한 단어 형성 연구」, 서강대 박사학위논문.
- 김무림(2004), 『국어의 역사』, 한국문화사.
- 김영태(1973), 「-오/우- 접미사고:전성부사화의 경우」, 경대문화 6, 경남대학교.
- 김유범(2006), 「우리말 접사의 국어사적 고찰 - 시대별 개관을 중심으로-」, 우리말연구19, 우리말학회.
- 김정은(1995), 『국어의 단어 형성법』, 박이정.
- 김주필(1988), 「15세기 피동접미사의 이형태와 그 분화과정에 대하여」, 관악어문연구13, 서울대학교.
- 김창섭(1984), 「형용사 파생접미사들의 기능과 의미: ‘-답-’, ‘-스럽-’, ‘-롭-’, ‘-하-’와 ‘-적-’의 경우」, 진단학보58, 진단학회.
- 김창섭(1985), 「시각 형용사의 어휘론」, 관악어문연구 10, 서울대학교 국어국문학과.
- 김창섭(1992), 「국어 파생 접사와 파생어의 사전적 기술」, 애산학보16, 애산학회.
- 김창섭(1994), 「국어의 단어 형성과 단어구조」, 서울대 박사학위논문.
- 노대규(1981), 「국어 접미사 ‘답’의 의미 연구」, 한글172, 한글학회.
- 민현식(1984), 「‘-스럽다, -롭다’ 접미사에 대하여」, 국어학13, 국어학회.
- 성광수(1998), 「국어의 단어와 조어」, 주시경학보1, 탑출판사.
- 손주일(1996), 「15세기 국어 ‘-ㄴ, -르’ 관형사형과 ‘ㅅ{-오/우-}’와의 관련성」, 강원인문논총, 강원대학교.
- 송철의(1977), 「파생어 형성과 음운현상」, 국어연구38
- 송철의(1983), 「파생어 형성과 통시성의 문제」, 국어학12, 국어학회.
- 송철의(1985), 「파생어 형성에 있어서의 어기의 의미와 파생어의 의미」, 진단학보60, 진단학회.
- 송철의(1989), 『국어의 파생어형성 연구』, 태학사.
- 시정곤(1994), 「국어의 단어 형성 원리」, 고려대학교 박사학위논문.

- 심재기(1981), 『국어어휘론』, 집문당.
- 양정호(2009), 「파생어 형성 과정의 형태론적 기술 - 후기 중세국어의 -기-를 중심으로」, 어문연구61.
- 유창돈(1964), 『이조어 사전』, 연세대 출판부.
- 이경우(1981), 「파생어 형성에 있어서의 의미변화」, 국어교육39·40,
- 이경우(1991), 『국어연구 어디까지 왔나 - 파생법』, 동아출판사.
- 이광호(2004), 『근대국어문법론』, 태학사.
- 이광호(2006), 「파생접미사의 생산성과 파생어 집합의 빈도 특성」, 어문연구34, 한국어문교육연구회.
- 이동석(1998), 『근대국어의 파생법』, 박이정.
- 이병근(1986), 「국어 사전과 파생어」, 애산학보7,
- 이승녕(1959), 「어간형성과 활용어미에서의 「-(오/우)-」의 개재에 대하여」, 논문집 8, 서울대학교.
- 이승녕(1961), 『국어조어론고』, 을유문화사.
- 이승녕(1965), 「부사형 어간형성의 한 고찰」, 동악 어문논집 3, 동악어문학회, 1965.
- 이승욱(1989), 「중세어의 「-(으)ㄴ」, 「-기」 구성 동명사의 사적 특성」, 이정정연찬선생회갑기념논총.
- 이양혜(1998), 「우리말 굴곡가지의 파생가지 되기 연구」, 동아대 박사학위논문
- 이지양(1988), 「‘업’, ‘겁’ 파생 형용사에 대하여」, 대전대논문집7-1, 대전대.
- 이지양(1993), 「국어의 융합현상과 융합형식」, 서울대 박사학위논문.
- 이현희(1991), 『국어 어휘사 연구의 흐름』, 국어학연구100년사, 일조각.
- 이희승(1955), 『국어학 개설』, 민중서관.
- 임지룡(1992), 『국어 의미론』, 탑출판사.
- 임홍빈(1989), 「통사적 파생에 대하여」, 어학연구25-1, 서울대학교 어학연구소.
- 장윤희(2006), 「고대국어의 파생 접미사 연구」, 국어학47, 국어학회.
- 전정예(1995), 『새로운 「-오-」 연구』, 한국문화사, 1995.
- 정원수(1992), 『국어의 단어 형성론』, 1992, 한신문화사.
- 조남호(1988), 「현대국어 파생접미사 연구 : 생산력이 높은 접미사를 중심으로」, 국어연구 85,
- 조일규(1993), 「국어이름씨 뒷가지의 변천 연구」, 동아대학교 박사학위논문.
- 주시경(1910), 『국어 문법』, 탑출판사.
- 최대회(2010), 「17세기 국어의 이름마디 구조 연구」, 건국대학교 박사학위논문.
- 최대회(2011), 「18세기 국어의 「-음, -기」 이름마디 연구」, 한민족어문학59, 한민족어문학회
- 최현배(1975), 『우리말본』, 정음사.
- 하치근(1988), 「국어 파생접미사의 유형 분류」, 한글199, 한글학회.
- 하치근(1989), 『국어 파생형태론』, 남명문화사 (개정증보판, 1993)
- 하치근(1992), 「파생법에서 어휘화한 단어의 처리 문제」, 우리말연구2, 우리말학회.
- 하치근(1996), 「국어 통사적 접사의 수용 범위 설정에 관한 연구」, 한글231, 한글학회.
- 하치근(2002), 「현대 우리말본」, 박이정.
- 하치근(2010), 『우리말 파생형태론』
- 한재영(1990), 『국어연구 어디까지 왔나-선어말어미 「-오/우-」』, 동아출판사.

- 허 응(1966), 「15세기 국어를 대상으로 한 조어법의 서술 방법과 몇 가지 문제점」, 동아
문화6, 동아
문화연구소.
- 허 응(1975), 『우리 옛말본』, 샘문화사.
- 허 응(1983), 『국어학』, 샘문화사.
- 허 응(1995), 『20세기 우리말의 형태론』, 샘문화사.
- 홍종선(1983), 「명사화 어미의 변천」, 국어국문학 89, 국어국문학회.
- 홍종선(1985), 「국어 체언화 어미의 변천」, 국어국문학 93, 국어국문학회.
- 국립국어원(2007), 「21세기 세종계획 - 2007 한민족 언어 정보화 통합 검색 프로그램」

□ 토론 □

국어 명사 파생 접미사의 변천 - 국어 어휘집을 대상으로 -

김병건(건국대학교)

1. 어휘집만으로 파생가지의 목록을 확정할 수 있는가?

파생가지 등 형태소의 목록은 그 시대의 어휘들의 대조를 통해서 이루어지게 되는데 한정된 자료로 목록을 확정지으려 하다가 Massachusetts의 -s를 복수형(books의 -s)과 동일한 것으로, unjust, untidy의 un-을 uncle이나 under의 un-과 동일한 것으로 처리하는 것과 같은 잘못을 범할 가능성이 높지 않을까?

예를 들어 (5)에서 ‘송아지, 마야지’의 ‘-아지/-야지’는 대조가능한 예들로 인해 하나의 파생가지로 설정할 수 있지만, ‘벼룩가비’의 ‘-가비’, ‘고랑’의 ‘-ㅇ’, ‘구렁이’의 ‘-ㅇ’ 등이 등등은 다른 문헌 등에서 대조되는 예들이 보충되지 않는 한 파생가지로 처리하기에는 힘들지 않을까 생각한다.

2. 파생가지의 정의와 관련한 문제

파생가지라면 어기(base)의 의미를 바꾸거나 품사를 바꾸어주어야 한다. 파생가지로 설정하려면 ‘-가비, -ㅇ, -ㅇ어’ 등의 의미에 대한 설명이 보충되어야 할 듯하다.

3. 생산성과 관련한 문제

구분관(1998)에서 지적되었듯이 분석적 관점에서 언급되어온 예들은 제외시켜야 할 것으로 보인다. 현대어에서의 ‘지붕’의 ‘-옹’, ‘helicopter’의 ‘-pter’이 어학적 지식을 가지고 있지 않은 사람들에게 형태소로 인식되겠는가 하는 문제를 생각해 보면 이 지적은 타당한 것으로 보인다.

어원적 정보와 공시적 분석은 구분해 주어야 한다. 기준 시기의 생산성 확인이 그 답이 될 듯하다. 즉 “(해당 시기에) 얼마나 생산성을 가지고 있는가”가 파생가지 목록 확정에 고려되어야 할 듯하다.

4. 파생가지 설정 기준 문제

선행연구를 통해 파생가지 설정 기준을 이야기하고 있는데 발표자의 기준에 대한 언급은 없다. 어떻게 제시된 목록이 나왔는지 발표자의 기준을 듣고 싶다. 그리고 2쪽에서 언급한 “변화될 가능성과 형태 분석의 정도성”의 의미와 기준에 대해서도 궁금하다.

5. 기타

5-1. 훈몽자회(1527)의 ‘-스 야’와 역어유해(1690)의 ‘-ㄷ 야’^ㄹ ‘-ㄷ 여’^ㄹ 동문유해(1748)의 ‘- 장이/-스 야’^ㄹ 같은 파생가지인가?

훈몽자회의 ‘- 티’가 동문유해에서 ‘- 치’로 나타남은 지금까지 알려진 언어현상으로 설명이 되는 일이지만 훈몽자회의 ‘-스 야’^ㄹ는 그렇지 않다. 즉 16세기에는 ‘-스 야’^ㄹ 쓰이던 것이 17세기에서는 ‘- 당이’ 혹은 ‘-ㄷ 여’^ㄹ 쓰이다가 18세기 동문유해에서는 ‘- 장이’가 되었다는 설명이 가능한가?

5-2. 동문유해에 새로이 등장한 것으로 설명되는 ‘- 아미’.

‘올감이’는 ‘옴다’에 ‘- 아미’가 결합된 것이라 설명되어 있는데 그렇다면 ‘꺄도라미’의 ‘- 암(이)’와 다른 것인가 같은 것인가? ‘올감이’는 ‘올기’(趙州의 올기를 자바돈(蒙法12))와 ‘올기잡다’(옴아잡다; 사르미게 피쑤 고돌 올기자보리니(法語5))와 같은 예로 보아 ‘옴-’에 파생가지 ‘-(아)口’이 결합한 후에 ‘ㄷ 암이, 개야미, 올창이, 몽동이’ 등에 보이는 것과 같이 ‘-이’가 덧붙은 것으로 분석할 수도 있지 않을까?

가라어의 흔적을 찾아서

최중호(동의대)

<차례>

1. 들어가며
 2. 가라국의 범위와 언어 양상
 3. 가라어의 몇 문제
 4. 결론
- 참고문헌

1. 들어가며

잊혀진 역사를 복원하는 것은 어려운 일이다. 더불어 잊혀진 언어를 찾는 일 또한 난해한 일임에 틀림없다. 그렇다고 잊혀진 역사와 잊혀진 언어를 찾는 일을 게을리 하거나 포기하여서는 안 된다.

지금까지 우리나라의 고대사나 고대언어는 고구려, 백제, 신라 삼국의 언어를 기반으로 연구되어 졌다. 가장 큰 이유는 『三國史記』, 『三國遺事』의 문헌에 그 언어의 흔적이 가장 많기 때문이다.

반대로 말하면 삼국 이외의 역사적 자료나 언어 자료는 거의 없는 실정이며, 연구하기도 어렵다는 뜻이다. 그렇다고 앞서 언급한 바와 같이 포기하여서는 안 될 일이다. 본고에서도 이런 인식에서 출발하여 사라진 언어 가라어의 흔적을 찾는 작업을 본격적으로 시도해 보고자 한다.

2. 가라국의 범위와 언어 양상

2.1. 가라국의 범위

현재로서 가라국의 정확한 범위를 추정할 수 있는 자료는 사학계에서 추정하고 있는 자료 뿐이다. 유적이 출토된 사항들을 중심으로 가라국의 위치를 비정할 수 있다. 물론 이런 위치 비정이 절대성을 가진다는 것은 아니지만 적어도 언어를 연구하는 데에 도움을 줄 수 있기 때문이다.

(1) 동래의 고지명

(가) 東萊郡, 本居漆山郡, 景德王改名, 今因之, 領縣二, 東平縣, 本大甌縣, 景德王改名,

今因之, 機張縣, 本甲火良谷縣, 景德王改名, 今因之<『삼국사기』 권34 지리>

(나) 東萊縣 本新羅居柒山郡 景德王改爲東萊郡 顯宗九年 來屬後置縣令 有溫泉.<『고려사』 권57 지리2>

(1)의 용례는 『삼국사기』와 『고려사』에 나오는 ‘동래’ 지명의 예이다. 이를 본다면 경덕왕 재위 시절(742년~765년)에 ‘東萊’라는 한문식 지명으로 개명된 것을 알 수 있다. 『고려사』에는 『삼국사기』의 기록에서 한 걸음 더 나아가 ‘신라’의 지역이었음을 밝히고 있다. 이를 본다면 ‘東萊’라는 한문식 지명은 경덕왕이 개명한 것이고, ‘東萊’의 고유어 지명인 ‘居柒山’은 신라어가 되는 것이다.

(2) 동래와 관련된 다른 기사

居道, 失其族姓, 不知何所人也, 仕脫解尼師今, 爲干, 時, 于尸山國居柒山國介居鄰境, 頗爲國患, 居道爲邊官, 潛懷并吞之志, 每年一度集羣馬於張吐之野, 使兵士騎之, 馳走以爲戲樂, 時人稱爲馬叔, 兩國, 習見之, 以爲新羅常事, 不以爲怪, 於是, 起兵馬, 擊其不意, 以滅二國<『삼국사기』 권44 거도>

(2) 기사는 ‘거도’라는 인물에 관한 것이다. ‘거도’라는 인물은 탈해이사금 때에 벼슬하여 干(간)이 되었다. 우시산국(于尸山國)과 거칠산국(居柒山國)이 신라의 이웃에 위치하고 있어서 신라에 위협이 되었으므로, ‘거도’가 이 두 나라를 병합하였다는 내용이다. 우선, 신라의 옆에 ‘우시산국’(于尸山國)과 ‘거칠산국’(居柒山國)이 존재하고 있었다는 점과 탈해이사금 때에 신라에 병합되었음을 알 수 있다.(최중호, 2011)

탈해이사금의 재위 기간이 57년~80년이라고 본다면 거칠산국(居柒山國)을 병합한 ‘거도’라는 인물은 이 기간에 생존했던 인물일 것이다. 이 기사의 내용을 타당한 것으로 추정한다면 적어도 거칠산국(居柒山國)은 초기 신라 영역에 해당하는 국가가 아님을 알 수 있다.

(1)과 (2)의 기사를 공통된 기반으로 본다면 거칠산(居柒山)이라는 지명과 갑화양곡(甲火良谷)이라는 지명은 적어도 신라의 언어를 기록한 고유어가 아니라는 방증이 된다. 거칠산(居柒山)이라는 지명은 적어도 탈해이사금 전부터 경덕왕의 재위기간까지는 쓰였던 고유어임에 틀림이 없다.

(3) 동래와 울산 고지도(대동여지도)



(3)의 고지도(대동여지도)를 본다면 (2)의 기사 내용과 일치하지 않음을 알 수 있다. (2)에서는 거칠산국과 우시산국이 각각 신라와 경계를 하고 있다고 되어 있다. 그러나 대동여지도를 기반으로 본다면 양국의 위치가 신라(경주)와 국경을 하고 있기에는 거리가 있다.

이를 보다 합리적으로 추정하기 위해서 각 국가들의 정확한 위치 비정과 연대 비정이 필수적으로 활용되어야 한다. 대동여지도가 완성된 시점(1861년)과 (2)의 거도 기사와는 시기적으로 엄청난 시간의 차이를 수반한다. 따라서 이런 오류를 피하기 위해서라도 유적이 출토된 지역을 중심으로 가라국의 위치를 비정할 필요가 있는 것이다.

(4) 가라국의 유적 현황

1. 김해 : 수로왕릉, 수로왕릉비, 구지봉, 회현리 조개무지, 봉황대유적, 예안리 고분군, 대성동 고분군, 양동리 고분군, 분산성, 초선대 마애불
2. 진해지역 : 망산도 비석
3. 부산지역 : 동삼동 조개무지, 노포동 유적, 북천동 고분군, 연산동 고분군
4. 양산, 울산 : 양산 조개무지, 신기리 고분군, 북정리 고분군, 순지리 토성
5. 합천, 의령 : 삼가 고분군, 옥전 고분군, 예둔리 고분군, 봉계리 고분군, 다호리 고분군
6. 창녕 : 교동 고분군, 계성 고분군, 화왕산성
7. 함안 : 말이산 고분군, 성산산성, 황사리 고분군
8. 진주, 사천, 고성 : 수정봉 옥봉 고분군, 대평리 유적, 송지리 고분군, 두량리 고분군, 늑도유적, 송천리 솔섬 유적, 동외동 조개무지, 송학동 고분군
9. 함양, 산청, 거창, 하동 : 고리리 고분군, 말흘리 고분군, 중촌리 고분군, 전 구형왕릉, 성백리 고분군, 백천리 고분군
10. 고령 성주, 상주(함창) : 지산동 고분군, 본관동 고분군, 고아동 벽화고분, 고령 주산성, 양전동 암각화, 성동 고분군, 함창 전왕비릉
11. 남원, 임실 : 월산리 고분군, 금성리 고분군

(5) 가라국 유적 분포도(구글 현대지도)



(4)의 분포를 지도상에서 표시하면 (5)와 같다. 특이한 점은 (4-11)의 남원, 임실 지역이다. 가라국의 분포가 남해 지방에 국한된 것이 아니고 백제 지역이라고 할 수 있는 남

원, 임실 지역까지 고분군이 분포하고 있는 것을 알 수 있다. 따라서 가라국의 범위는 생각보다는 넓게 자리 잡았을 가능성이 크다.

(5) 가라 국명과 위치 비정

1. 『삼국유사』 오가야 : 金官伽倻(김해), 阿羅伽耶(함안), 古寧伽倻(함녕), 大伽倻(고령), 星山伽倻(경산), 小伽倻(고성)
2. 『삼국사기』 지리지 : 大加耶郡(고령), 金官國(김해), 阿那加耶(함안), 古寧加耶國(고령) 伽落國(김해) 등

(5)의 가라 국명과 (4)의 유적 분포를 보면 대강 비슷한 위치를 차지하고 있음을 알 수 있다. 위치적 특징을 본다면, 임실, 남원 등의 지역은 백제의 영향을 많이 받았을 것으로 추측되며, 부산, 울산 등지는 신라의 영향을 받았을 것으로 추정할 수 있다.

도수희(1985)에서는 이런 인식을 바탕으로 가라어들이 백제어의 영향 관계를 받았을 것으로 추정하였다.¹⁾ 그러면서도 가라어의 기층은 남부어 즉 한계어일 수밖에 없을 것이라는 생각을 잠정적으로 하였다.

2.1. 가라국의 지명에 반영된 자료

1. 남해 : 南海郡(남해군) ①蘭浦縣(난포현) < 內浦縣(내포현) ②平山縣(평산현) < 平西山縣(평서산현)
2. 하동 : 河東郡(하동군) < 韓多沙郡(한다사군) ①省良縣(성량현) < 金良部曲(금량부곡) ②嶽陽縣(악양현) < 小多沙縣(소다사현) ③ 河邑縣(하읍현) < 浦村縣(포촌현)
3. 고성 : 固城郡(고성군) < 古自郡(고자군) ① 蚊火良縣(문화량현) ② 泗州(사주) < 泗水縣(사수현) < 史勿縣(사물현) ③ 永善縣 < 尙善縣(상선현) < 一善縣(일선현)
4. 함안 : 咸安郡(함안군) < 阿尸良國(아시량국 = 阿那加耶(아나가야) ①召多部曲(소삼부곡) < 玄武縣(현무현) < 召多縣(소삼현) ②宜寧縣(의령현) < 獐含縣(장함현)
5. 거제 : 巨濟郡(거제군) ① 鵝洲縣(아주현) < 巨老縣(거로현) ②溟診縣(명진현) < 買珍伊縣(매진이현) ③松邊(송변) < 南垂縣(남수현) < 松邊縣(송변현)
6. 산청 : 闕城郡(궐성군) < 闕支郡(궐지군) ①丹溪縣(단계현) < 丹邑縣(단읍현) < 赤村縣(적촌현) ②山陰縣(산음현) < 知品川縣(지품천현)
- 7 함양 : 咸陽郡(함양군) < 天嶺郡(천령군) < 速含郡(속함군) ①雲峯縣(운봉현) < 母山縣(모산현) = 阿英城(아영성) = 阿莫城(아막성) ②利安縣(이안현) < 馬利縣(마리현)
8. 거창 : 居昌郡(거창군) < 居烈郡(거열군) = 居陀(거타) ① 感陰縣(감음현) < 餘善縣(여선현) < 南內縣(남내현) ② 加召(가소) < 咸陰縣(함음현) < 加召縣(가소현)
9. 고령(高靈) : 高靈郡(고령군) < 大加耶郡(대가야군) ①冶爐縣(야로현) < 赤火縣(적화현) ②新復縣(신복현) < 加尸兮縣(가시혜현)
10. 함천 : 江陽郡(강양군) < 大良(=耶)州郡(대량주군) Ⅱ 大耶城(대야성) ①三岐縣(삼기현) < 三支縣(삼지현) = 麻杖(마장) ②草谿縣(초계현) < 八谿縣(팔계현) < 草八兮縣(초팔)

1) 도수희(1985:31)에서는 전기 백제어와 가라어의 관계가 유사성을 보이는 이유를 백제와 가라가 매우 긴밀한 국교를 가지고 모든 면에서 적극적인 교섭을 한 것이라고 추정하였다. 그 예로 백제의 선진문화가 일본으로 유입된 경로에 교량 역할을 한 나라가 가라라고 보았다.

혜현) ③新繁縣(신번현) < 宜桑縣(의상현) < 辛尒縣(신이현) = 朱烏村(주오촌) = 泉州縣(천주현)

①嘉壽縣(가수현) < 加主火縣(가주화현) ②屈村縣(굴촌현)

11. 칠곡 : 加利縣(가리현) < 星山郡(성산군) < 一利郡(일리군) = 里山郡(이산군) ①壽同縣(수동현) < 斯同火縣(사동화현). ② 若木縣(약목현) < 谿子縣(계자현) < 大木縣(대목현) ③京山府 < 新安縣(신안현) < 本彼縣(본피현) ④都山縣(도산현) < 狄山縣(적산현)

12. 고령(古寧) : 咸寧郡(함녕군) < 古寧郡(고령군) < 古冬攬郡(고동람군) = 古陵縣(고령현) ①加恩縣(가은현) < 嘉善縣(가선현) < 加害縣(가해현) ②聞慶縣(문경현) < 冠山縣(관산현) < 冠縣(관현) = 冠文縣(관문현) ③虎溪縣(호계현) < 虎側縣(호측현)

13. 상주 : 化寧郡(화령군) < 荅達比郡(답달비군) = 奮達(답달) ①中牟縣(중모현) < 道安縣(도안현) < 刀良縣(도량현)

14. 양산 : 良州(양주) < 敵良州(삼랑주) || 敵良(삼랑) 阿曲(=西) = 求佛 = 屈弗 ①嶺陽縣(현양현) < 居知火縣(거지화현)

15. 김해 : 金州(금주) < 金海小京(김해소경) < 金官國(금관국) = 伽落國(가락국) = 伽耶(가야)

16. 마산, 창원 : 義安郡(의안군) < 屈自郡(굴자군) ①漆園縣(칠원현) < 漆隄縣(칠계현) < 漆吐縣(칠토현) ②合浦縣(합포현) < 骨浦縣(골포현) ③熊神縣(웅신현) < 熊只縣(웅지현)

17. 창녕, 밀양 : 密城郡(밀성군) < 推火郡(추화군) ①靈山縣(영산현) < 尙藥縣(상약현) < 西火縣(서화현) ②密津縣(밀진현) < 推浦縣(추포현) = 竹山(죽산) ③烏丘山縣(오구산현) < 烏也山縣(오야산현) = 仇道(구도) = 烏禮山(오례산) ④荊山縣(형산현) < 驚山縣(경산현) ⑤蘇山縣(소산현) < 率巳山縣(솔이산현)

18. 부산 : 東萊郡(동래군) < 居漆山郡(거칠산군) ①東平縣(동평현) < 大飶縣(대증현) ②機張縣(기장현) < 甲火良谷縣(갑화량곡현)

3. 가라어의 몇 문제

3.1. 지명화소 ‘火’

지명화소 ‘火’의 경우 신라 지명에서 주로 사용되는 대표적인 접미어이다. ‘火’는 훈차자로 ‘불’의 표기인데, 신라의 ‘pərə’계 땅이름 표기자 ‘火·伐·弗’에 해당하는 글자로 ‘성(城)’ 또는 ‘읍리(邑里)’를 의미한다(이병선, 1982:97)²⁾고 볼 수 있다.

‘火’에 관한 훈차 표기의 인식은 많은 연구자들이 동일한 인식을 보인다. 그만큼 옛 땅이름 표기에서 일반적으로 나타나고 있는 표기이다. 이러한 표기에 대한 기존의 연구는 ‘por’로 인식하고 차음의 ‘伐’과 차훈의 ‘火’가 고루 사용되었다고 보는 견해와,³⁾ 재구음을 *-pir로 보는 견해가 있다(천소영 1990). 어떤 이론을 취하든 의미에서는 큰 차이가 발생하지 않고 음운론적인 견해에서 약간의 차이가 있을 뿐이다.

2) 그러나 이러한 형태의 재구도 역시 바람직한 모습을 보여주는 것은 아니다. 음가의 재구가 유추적이라는 비판에서 자유로울 수 없다.

3) 천소영, 『의 語彙研究』, 고려대학교 민족문화연구소, 1990.

(6) 지명화소 ‘火’의 분포

1. 居知火縣, 加主火縣, 斯同火縣, 推火郡, 西火縣
2. 蚊火良縣, 甲火良谷縣
3. 非斯伐(=比自火)

가라어의 특징적인 모습을 보여주는 일차적 어휘로 볼 수 있는 것이 지명화소 ‘火’의 형태적 모습이다. 대체로 신라계 지명에서는 ‘伐, 弗, 火’ 등의 모습으로 나타난다. 그와 동일하게 나타나는 지명의 예가 (6-1)이다. 대체로 신라 지명 화소에 나타나는 ‘火’와 동일하다.

(6-2)은 (6-1)와 다르다. 지명화소로 ‘火良’가 나타나고 있는 것이다. 이는 신라계 지명이나 기타의 다른 지명화소와 비교해도 특이한 점이다. 특히 (6-3)의 형태는 ‘伐’의 형태와 ‘火’의 형태가 공존하고 있음을 보여 준다.

이에 대해 도수희(2008:276-279)에서는 ‘卑離>夫里>火’으로 통시적 변화를 추정하였다.⁴⁾ 이를 수용한다면 가라계 언어의 ‘火良’는 ‘夫里>火’로 넘어가는 과도기적 단계로 설명할 수 있다. 가라는 백제와 교류하면서 동시에 지리적 여건상 신라와도 교류하였던 것으로 추정할 수 있다.⁵⁾

노중국 등(2006)에서는 백제와는 전쟁을, 신라와는 결혼 동맹을 거론하고 있다. 대가야의 섬진강 유역 진출은 백제에게는 위협이 되었을 것이다. 가라국의 외교사절은 고령→합천→거창→함양의 육로를 거쳐, 남원(운봉)에서 섬진강을 타고, 구례를 거쳐 하동포구에서 남해로 나아갔다. 5세기 중 후엽의 가라국왕은 서부경남과 섬진강 수계를 장악하고 있었기 때문에 자신의 외교사절단을 (남제로) 안전하게 파견할 수 있었다.(노중국 2006:129).

(7) 九年, 春三月, 加耶國王遣使請婚, 王以伊滄比助夫之妹送之<삼국사기 권 제4 범흥왕>

(7)의 기사 내용을 보면 552년에 고령 대가야의 이녀왕이 신라에 청혼하자 범흥왕이 이찬 비조부의 누이동생을 보내주어 결혼이 무난하게 성립되었다(노중국 2006:138). 이를 통해 본다면 신라와의 관계 역시 6세기를 거치면서 가야멸망 때까지 원만한 관계를 가졌을 것으로 추정된다. 이러한 과정을 거치면서 자연스럽게 백제의 지명소와 신라의 지명소들이 통합하는 관계를 가졌을 것으로 추정된다.

다만 문제가 발생하는 요소가 (6-3)의 ‘非斯伐(火)’이다. 지명화소로 ‘伐’이 등장하고 있다는 점은 신라계의 지명의 가장 직접적인 영향을 받을 것으로 추정할 수 있다. 比自火은 가라계 지명화소로 자리잡았다고 하더라도 ‘非斯伐’이라는 지명을 어떻게 받아들일 수 있는가의 문제가 남는다.

‘非斯伐’의 문제에 대해서 백승욱(1991)은 군사적 요충지로 지금의 화왕산 일대로 위치를 비정하였다. ‘非斯伐’의 멸망과 함께 다른 가라국들의 멸망 시기도 가까워졌다고 보았

4) 도수희(2008)는 또한 ‘ ’의 형태가 ‘고마나루’의 방언형과 일치함으로 보아 ‘火’형은 ‘고마>곰’과 같이 축소된 것으로 보았다.

5) 여기서 교류라는 단어는 인적·물적 교류를 다 포함하는 용어로 물론 전쟁도 여기에 해당한다.

다. 즉, 신라와의 경계가 다른 가라국에 비해서 접경에 있었음을 말해준다.

구야국이 변한 내부의 통합에 실패하면서 이곳 저곳에서 십수 개의 정치 세력이 독립 국임을 외치기 시작했고, 그 가운데 구야국에 버금가거나 능가하는 세력도 존재하였다. 이를테면 함안의 안라(安羅), 함천의 다라(多羅), 고령의 가라(加羅, 대가야), 창녕의 비사벌(非斯伐) 등을 대표적으로 손꼽을 수 있다. 이들은 갑작스레 새로이 성립된 것이 아니라 대부분 기존의 변한을 구성한 일원들로서 정치사회적 변동의 기회를 틈타 발전한 세력이었다. 물론 비사벌처럼 진한연명체에 소속한 세력이었다가 신라가 성립하자 그를 이탈하여 가야권으로 편입된 경우도 있었다(노종국 등, 2006:73).

이를 본다면 ‘非斯伐’의 지명화소 ‘伐’의 특징은 그리 간단한 문제가 아님을 알 수 있다. 즉, 가라국의 지명소가 가라라는 지역이 가지고 있었던 특징만큼이나 복잡한 체계 안에서 이루어져 왔음을 알 수 있다.

3.2. 敵良州의 명칭과 의미

(8) 삼량주의 명칭

梁州 新羅文武王五年 割上州下州地置敵良州 《고려사》 제57권

臣等以爲敵羅郡太守堤上可也 삼국유사 권 제1

敵良州骨爭峴城 삼국사기 권 제7

敵良州 阿曲縣之 靈鷲山 敵良, 今梁州. 阿曲一作西, 又云求佛又屈弗, 今蔚州置屈弗驛 삼국유사 권 제5

서민수(1989)는 신라가 고구려를 등에 업고 敵良 지방을 통제하였을 것이고 5세기에는 완전한 복속을 아니었더라도 신라 세력의 통제를 받았을 것으로 추정하였다. 이 형태의 지명이 유지된다면 적어도 5세기 이전의 가라국의 지명 모습을 보여준다고 생각한다. 삼량주의 명칭에 대해서는 단정적으로 큰 의미를 부여할 만한 것이 없다. 명칭의 이칭도 ‘敵良州’ 또는 ‘敵羅’로 나타나고 있어 의미를 찾는다는 것은 힘들다. 다만 대응되는 양상은 ‘良’과 ‘羅’ 정도이다.

[羅]

/라/<석·유·옥>, /lá/<동-상>, /lɑ lá/<Kar-상·중>, /la·la/<주-상·중>, /la·la/<곽-상·중>, /lai·la/<이·주-상·중>, /來·歌·魯何/<광-성·운·반>(果臝 개구 1등 평성), /來·歌/<상-성·운>

「羅」의 상고음은 「來歌」로, 성모 來/l-는 「ㄹ(r)」로 반영되고, 운부 歌/-ai/는 /-a -ɑ -a, -a, -ai/ 등으로 재구하였다. 핵모 -a-는 「ㅏ(a)」로 반영되고, 운미 -i는 단모음 구조에서 소멸한다. 王力만 운부 歌를 「-ai」로 재구하였지만 대부분의 학자들은 「-a」 또는 「-」로 재구한다. 따라서 「羅」의 상고음과 중고음은 「라(ra)」로 추정한다.

[良]

/량/<유·옥>, /냥/<옥>, /liang/<동-상>, /liang·liang/<Kar-상·중>, /liang·liang/<주-상·중>, /liang·liang/<곽-상·중>, /liang·liang/<이·주-상·중>, /來·陽·

呂張/<광-성·운·반>(宕攝 개구 3등 평성), /來·陽/<상-성·운>

「良」의 상고음은 「來陽」이다. 성모 來/1-/는 「ㄹ(r)」로 반영되고, 양성운 운부 陽/-aŋ/는 /-iang, -iang, -iŋaŋ, -iŋaŋ/ 등으로 재구하였다. 강력한 핵모 -a-의 영향으로 개모는 소멸되므로, 핵모는 「아(a)」로 반영되어 상고음 기층의 한자음은 「랑(raŋ)」으로 추정한다.

중고음도 성모가 來/1-/이고, 운모가宕攝 陽운 개구 3등 /-iang/에 속한 글자이다. 핵모 -a-가 개모 -i-와 합체가 되어 「야」로 반영되므로 중고음 기층의 한자음은 「량(riaŋ)」으로 추정할 수 있다.

그러나 「羅」는 음차자 「라(ra)」로 쓰였고, 「良」도 음차자 「랑(raŋ)」이나, 끝소리 「ㅇ」은 생략하고 약음차자 「라(ra)」 표기로 쓰였다. 「良」은 고대국어 표기에서 약훈차자 「아/어」나, 약음차자 「라/려」로 쓰인다.

지명 표기에서는 이와 유사한 대응 예가 나타나고 있어 「良」과 「羅」의 대응은 큰 문제가 되지 않는 것 같다.

何瑟羅州 一云 河西良 一云 河西 삼국사기 권 제37

위의 지명 표기에서도 동일하게 「良」과 「羅」의 대응을 보이고 있다. 최남희(2005)에서는 「內：弩：奴：壤」의 「內：弩：奴」도 「壤」과 대응하므로 훈독자 「壤」의 음차자로 생각한다. 따라서 「나」 표기자로 곧 「땅」의 표기라고 하였다.⁶⁾

(9) 유사한 표기

大梁州[대량주:大良州(대량주) : 합천
押梁州[압량주:지금의 慶山郡(경산군)]

(9)의 표기 역시 삼량주의 표기와 유사한 형식을 보인다. 다만 「良」의 표기에 다시 「梁」의 표기가 새롭게 등장하고 있다는 차이만 있을 뿐이다. 여기서 주목할 점은 「梁」의 표기이다. 「梁」의 중세국어는 「돌(梁:돌 량 水橋也 又水堰也)」로 되었고, 삼국사기 권44 「旃檀梁」의 주해에 「城門名 加羅語謂門爲梁云」이라 하였다. 「梁」의 고대국어어를 「돌(turV)」로 해독할 수 있다.



6) 「과」와 「羅」의 대응 양상을 「內」 등과 비교하여 「땅」이라는 의미를 가진다고 하였으나, 음상적으로 과연 「나」 정도의 표기에 해당하는지는 의심의 여지가 있다.

이제 ‘敵’의 의미를 찾아보아야 한다.



위의 그림은 양산의 대동여지도이다. 밑의 사배야현(沙背也峴)을 주목할 필요가 있다.

(10) 사배야현의 기록

1. 사배마을은 돌이 많아 석원, 즉 돌더미라는 마을 이름으로 한동안 불리다가 사배라 부르게 되었다고 한다.<디지털양산문화대전>

2. 사배마을은 사송리의 중앙에 있으며, 2007년 12월 31일 현재 총 206세대, 513명이 살고 있다. 준평야 지역으로 20년 전만 해도 주민들이 주로 농사에 종사 했으나 현재는 인근 부산과 양산지방산업단지로 출근하는 직장인이 많이 살고 있다. 주요 지명으로는 갈미봉·사터고개·부처바우·쇠구단·덕담 등이 있다.<디지털양산문화대전>

3. 사배마을의 최초 형성 시기에 대한 정확한 근거는 없으나 신라 초기인 것으로 추측되고 있다. 우씨가 제일 먼저 정착해 지금의 덕담에 집을 짓고 살았으나, 고려시대 때 큰 폭우로 금정산의 일부가 무너져 내려 마을이 소실되자, 지금의 거주지로 이주해 산 것으로 전해오고 있다. 덕담에서 발견된 신라시대 유물인 밭을 일구는 농기구와 고려시대 유물인 밥그릇, 용기 파편 등이 이를 뒷받침해 주고 있다. 조선 초기에 지금의 영골에 구씨 세 가구가 정착하여 살았다 한다. 지금은 큰 감나무와 집 터의 흔적만이 남아 있다. 1914년 행정구역 개편 때 사배마을이라 부르게 되었으며 이장도 독립적으로 마을에서 선출되었다. 1960년대 귀농 정착민이 들어와 산을 개간하고 거주하기 시작하면서 산중턱에 집을 짓고 살기 시작한 것이 지금의 독립 가옥들이다.<디지털양산문화대전>

4. 사배치의 사배는 ‘새벽’의 이두식 표기로, 양산의 동쪽에 위치하여 일찍 새벽이 온다는 뜻에서 붙여진 것으로 추측된다.<디지털양산문화대전>

5. 예로부터 사배치(沙背峙)에는 쇠가 많이 났으며, 서낭당이 있어 당고개라고도 하였다. 사배치 길가 모퉁이에는 전지바위, 정진암, 지경바위라고 부르던 바위가 있는데, 이는 임진왜란 당시 왜적을 무찌르고 이를 기념하기 위하여 그 공적을 새긴 바위이다. 현재는 도로를 확장하면서 대부분이 깨어지고 말았다. 사배치 인근은 부산 수영강의 발원지 중 한 곳으로 알려져 있다. 김정한 소설 『사맛재』가 이곳을 배경으로 한다

(10)의 기록을 참고한다면 몇 가지 주목할 점이 생긴다. ① 사배마을은 돌더미 마을이

다. ② 신라 초기부터 사람이 살았다는 점 ③ 고려시대 때 마을이 소실되었다는 점이다.
④ 철이 많이 났다는 것도 주목할만 하다.

이 기록을 주목하는 것은 우선, 삼량주의 ‘良’에 대한 표기 때문이다. 이 표기는 ‘良=梁=羅’로 본다면 ‘돌’과 연관성을 가진다고 볼 수 있다. 이 점에서 사배마을은 중요한 근거가 될 수 있다. 또한 <디지털양산문화대전>에서는 신라 초기라고 되어있지만, 엄밀히 말하자면 가라 초기로 보아야 하기 때문에 사람이 모여 살 수 있는 공간이 되었다는 점이 고 마지막으로 주목할 점은 지금의 사배마을은 고려 이후에 이전되었다는 점이다.

(11) ‘敵’의 음가 재구

상고음 : 山洽 咸攝 開口 二等 王力/Jeap/ 李方桂/sriap/ 鄭張尙芳/sreeb/

중고음 : 山輒 咸攝 開口 三等 李榮/SiEp/ 董同和/SjQp/ 鄭張尙芳/SiƆp/

‘敵’의 음가의 음가는 상고음, 중고음에서 모두 /sapV/ 정도로 재구할 수 있다. 그렇다면 앞의 사배마을의 /사배/와 유사한 음상을 가질 수 있다. 남은 문제는 /sapV/의 의미 유추이다. ‘사배마을’을 ‘돌’과 연관성을 가지게 된 것은 뒤에 나타나는 ‘良’에 의한 것으로 추정한다.

(12) /sapV/와 유사한 음가를 지닌 지명

泗泚, 所夫里, 徐伐, 所比浦, 沙非斤乙, 沙伏忽

이들 지명을 대부분의 학자들이 비슷한 음상을 가진 것으로 보는 데는 이견이 없다. 의미적 차이만 있을 뿐이다.

所夫里와 徐伐의 관계에서 ‘新, 東’, ‘金’, ‘首, 長’의 의미로 나누어 진다. 도수희(2005:157-167)에서는 ‘所夫里, 徐羅伐, 斯盧, 駟盧, 泗泚’에서 ‘所 徐 斯 駟 泗’ ‘金’의 의미 일 가능성이 있다고 하였다. 또 덧붙여 ‘東, 曉, 新, 赤’ 등의 포괄적 의미를 가진 것으로 보았다. 천소영(1990:89-95)에서는 ‘新, 東’의 차음자 /sa/형과 ‘林, 內, 赤’ 등의 모음 차음자 /su/의 동음이의어 관계로 보았다. 한편 이병선(1982:182)는 앞의 해석과는 약간 다른 ‘首邑’ 또는 ‘長城’의 뜻이라 하였다. 최남희(2005:288)에서는 ‘붉-’으로 재구하였다.

赤城縣 本 高句麗 沙伏忽 景德王改名 今陽城縣(사기 35)

赤鳥縣 本百濟 所比浦縣 景德王改名 今德津縣(사기 36)

赤木縣 一云 沙非斤乙(사기 35)

‘沙伏忽’과 ‘赤城’의 관계가 돋보인다. ‘沙伏:赤’, ‘忽:城’의 대응 관계는 2음절의 ‘沙伏’이 의미적으로 ‘赤’을 의미한다고 볼 수 있다. ‘沙非’, ‘所比浦縣’ 역시 ‘赤’과 의미 관계를 가진다. 따라서 ‘철’과 관련성이 있는 /sapV/로 추정한다.

4. 결론

가라의 지역 체계는 복잡한다. 하나의 통일된 왕조로 구성된 것이 아닌 다양한 부족체의 결합이기 때문에 더욱 그러하다. 역사적으로 금관가야(김해)가 주도권을 잡은 시기와 그후 대가야가 가야 부족체의 주도권을 잡기 시작하는 등 다양한 변동 사항이 있어 왔

다.

그러면서도 결국 하나의 통합된 체계를 잡지 못하고, 광범위한 지역에서 넓게 펼쳐져 독자적으로 생존해 온 점은 언어 체계 안에서도 모호성을 가지게 되는 근본적 이유 중의 하나가 될 것이다.

가라 문화의 특징적인 모습을 백승옥(2000:39-41)은 ① 문화의 토착성 ② 지역별 ③ 지형적인 조건 ④ 폐쇄성과 동시에 개방성 ⑤ 독자적인 창의성을 들고 있다. 이런 측면이 가라 문화를 번성하게 만들었는지는 모르지만, 가라 언어를 찾기에는 한계에 이르게 한다. 언어의 개별성이 언어 재구를 힘들게 하고 있는 것이다.

이를 해결하기 위해 연구자는 결국, 문화의 지역성과 특수성에 기대야 할 것이다.⁷⁾ 방언형과 그 지역의 특수성과 개별성을 판단하려는 노력이 선행되어 한다. 특히 문화의 토착성과 지역별 특성을 중심으로 가라어에 대한 연구와 이해가 활발해지기를 기대한다. 그렇게된다면 가라라는 미지의 나라, 미지의 언어가 우리에게 조금씩 나타날 것으로 기대한다.

7) 예를 들어 ‘古自郡(고자군)’의 의미를 어떻게 판단할 것인가를 설정한다면 지역성과 특수성을 연구자는 고려해야 한다는 것이다. 고령군 안에 고령군 운수면 봉평리 ‘한다리 마을’ 논 한가운데 우뚝 솟은 고인돌. 대가야 선조의 무덤인 이 돌은 소원을 빌면 누구든 아이를 낳을 수 있다고 해 ‘고자바우’로도 불리는 바위가 있다. 그렇다면 古自郡(고자군)과 ‘고자바우’와는 어떤 연관성을 가지는가를 판단해 보는 것이 지역성을 고려할 수 있는 조건이 될 것이다. 또한 방언형과의 연계도 고려해야 한다. ‘고자산’은 ‘곳산’에 屬格으로 추정되는 ‘-아’가 개재된 어형으로 추정된다. ‘곳골’에 대한 ‘고자골’, ‘곳목’에 대한 ‘고자목’, ‘곳바우’에 대한 ‘고자바우’ 등에 보이는 ‘고자’도 그와 같은 성격의 것으로 파악된다. 지명 확대의 한 방법으로 屬格의 ‘-의’ 개재와 함께 ‘-아’ 개재 방식도 아주 일반적이다. ‘독골’에 대한 ‘도가골’, ‘감골’에 대한 ‘가마골’, ‘곰재’에 대한 ‘고마재’, ‘범골’에 대한 ‘버마골’, ‘쌀들’에 대한 ‘짜라들’, ‘안골’에 대한 ‘아나골’ 등이 그러한 사실을 잘 알려준다.(조항범:2003). 이를 통해 古自郡(고자군)의 의미 파악을 보다 정확하게 할 것이고, 가라어의 의미 특성을 밝히는 데 도움을 줄 것이기 때문이다.

■ 참고문헌

- 노종국 김세기 이희준, 주보돈(2006), 대가야 들려다보기, 고령군 대가야 박물관 계명대학교 한국학연구원
- 도수희(1985), 백제의 전기어와 가라어의 관계, 한글187, 한글학회, 49-82쪽
- 매일신문 특별취재팀(2004), 잃어버린 왕국 대가야,
- 白承玉(1991), 新羅·百濟 각축기의 比斯伐加耶, 호원사학회, 역사와세계, 제15·16합집, 293-317
- 백승옥(2000), 경남과 가야사 가야문화, 慶南文化研究22, 21-41쪽
- 조항범(2003), 地名 語源 몇 가지, 새국어생활, 제13권3호, 국립국어원
- 천소영(1990), 『고대국어의 어휘연구』, 고려대학교 민족문화연구소.
- 천소영(2003), 『한국 지명어 연구』, 이회.
- 최남희(2005), 『고구려어 연구』, 박이정.
- 최중호(2011), ‘동래’와 ‘기장’의 옛 땅이름 연구, 석당논총50, 동아대학교 석당학술원, 33-59쪽

□ 토론 □

가라어의 흔적을 찾아서

김슬옹(동국대학교)

1. 잃어버린 역사 복원에 관한 외로운 길

고대 한국어를 규명하는 일이나 훈민정음 기록 이전의 입말의 세계를 규명하는 일은 누가 봐도 무척 어렵고 이 분야에 대한 연구자 또한 희귀(?)한 편입니다. 굳이 이런 말씀을 드리는 이유는 최종호 발표자께서는 그런 어려운 연구자의 길을 걷는 몇 안 되는 분이기에 토론에 앞서 존경의 마음을 표하기 위함입니다. 토론자는 이 분야에 대해 아는 바가 부족한 처지여서 한사코 토론을 거절하였지만 또 한편으로 잃어버린 왕국(가라)에 대한 평소의 관심과 최종호 선생님의 외로운 길에 대한 경외심 때문에 토론을 맡게 되었습니다. 그런저런 이유로 발표자에게 물어가며 이 토론지를 작성하였음을 미리 고백합니다. 같은 전공 분야가 아니면 토론을 맡지 말아야 한다는 뼈아픈 성찰과 더불어 몇 말씀 드리겠습니다.

2. 이번 연구에서 새롭게 밝힌 점에 대하여

발표자께서는 ‘敵良州’가 5세기 이전의 가라국의 지명을 보여준다는 추론 아래 의미 해석을 통해 가라말의 흔적을 보여주는 성과를 보여주었습니다. 의미 해석은 음가 복원을 넘어 그 지역의 특수성과 역사성을 드러내 주는 효과가 있어 매우 의미깊다고 생각합니다. ‘敵良州’의 ‘敵良’을 ‘敵+良’로 보고 ‘敵’의 음가를 개음절의 영향으로 1음절의 단어가 아닌 2음절의 /sapV/ 음가로 보았습니다. 그리고 /sapV/라는 의미를 ‘쇠붙이’를 뜻하는 것으로 추정했습니다. 우선 그 근거로 대동여지도에 나타난 사배야현(沙背也峴)의 음상과 유사하다는 점. 두 번째로는 사배야현의 특징으로 과거 이 지역에 철이 많이 났다는 점을 들었습니다. ‘良’는 비슷한 가라계 지명에서 ‘羅’, ‘梁’과 동일하다는 점에 착안하여 “「梁」의 중세국어는 「돌(梁: 돌 량 水橋也 又水堰也)」로 되었고, 삼국사기 권44 「旃檀梁」의 주해에 「城門名 加羅語謂門爲梁云」이라 하였다. 「梁」의 고대국어를 「돌(turV)」로 해독할 수 있다.”고 하였습니다. 따라서 ‘敵良州’를 ‘쇠붙이와 돌이 많은 곳’으로 해석하였습니다. 이런 추론에서 ‘돌’의 의미 추론에 비해 ‘쇠붙이’의 의미 추론은 약해 보입니다. 쇠붙이에 관한 그 시대 다른 지역의 말은 어땠을까요. 추론한 음가를 통한 변천과정은 어떻게 설명할 수 있을까요.

3. 이번 연구에서 아쉬운 점에 대하여 _가라말의 특수성에 대한 다중 관점

지금처럼 교통과 첨단 매체의 발달, 강력한 표준어 정책에도 불구하고 각 지역 방언이 어느 정도 유지되고 있습니다. 그렇다면 가야가 신라에 병합되는 562년까지는 그 지역의 특수성이 오늘날의 상상 이상으로 유지되어 있다고 볼 수 있습니다. 가야가 강력한 통일국가가 아

닌 부족 연맹체라는 것은 오히려 지역 특수성이 더 보존되어 있는 징후라고 볼 수도 있습니다. 문제는 전라도와 경상도와 같은 지역적 이질성이 아닌 신라와의 지역 유사성으로 인해 지역의 특수성은 지역 보편성과 공존하는 정도의 다양성이었을 것입니다.

중요한 것은 가야는 510년이나 존속한 나라였으며 그 기간의 가야 땅은 그저 가야일 뿐 신라는 아니었다는 것입니다.⁸⁾ 신라와 병합된 뒤는 신라땅이요 신라말이므로 더 이상 논의할 필요가 없을 것입니다. 병합되기 전 가야 지역의 말이 있다면 그 말을 규명하면 가야말이 될 것입니다. 그 때의 말이 신라말과 같고 다르고는 그 다음 문제이므로 병합되기 전의 언어를 추정할 수 있는 근거자료를 확보하는 것이 급선무입니다.

그런 의미에서 특정 지명에서나마 가라말의 실체를 파악하려는 전략은 좋습니다. 삼국시대의 언어를 논할 때 항상 가라지역의 지명들은 부산 지역의 ‘동래’처럼 신라와 백제, 그리고 고구려의 지명들과 함께 처리되어 신라말의 일부로 받아들여 왔는데 그런 흐름을 탈피하려는 노력 자체가 소중한다고 봅니다. 다만 그런 노력이 좀 더 인정을 받기 위해서는 그 차이가 좀 더 규명되어야 하고 연구 전략 또한 좀 더 통합적이어야 할 것입니다.

따뜻 가라국의 실체에 대한 역사적 접근 또한 그런 연구와의 통합 연구가 전제되어야 오늘 연구자의 연구 결과가 역사성을 획득할 것입니다. 그런 의미에서 역사학계의 연구 성과는 발표자의 오늘 연구 결과에 어느 정도 접맥이 되는지 묻고 싶고 함께 그런 고민을 나누고 싶습니다. 이를테면 아라가야 계열의 지명과 대가야, 금관가야 등의 지명의 특징이 달랐다고 볼 수 있는지 아니면 큰 차이가 없는 것인지요.

4. 잃어버린 역사 복원을 위한 관심과 열정을 위하여

거의 모든 역사 기록은 양면성을 갖고 있습니다. 신라 경덕왕의 한자지명 개정은 토박이말 지명을 사라지게 하는 요인도 되었지만 또 한편으로는 토박이말 지명을 복원하는 결정적 근거가 되고 있습니다.⁹⁾ 삼국사기, 삼국유사 등의 역사 기록도 양면성을 갖고 있습니다. 따라서 토론자는 최근 논문(“김슬옹, 2011. 국어교육을 위한 근대국어 시대구분론. <사회언어학> 19권 2호. 한국사회언어학회. 85-106쪽.)에서 랑케식의 실증주의 역사관과 E.H 카식의 상대주의 역사관을 통합한 통합적 역사 방법론이 필요함을 밝힌 바 있습니다.¹⁰⁾ 가야어 연구 또한 그래야 한다고 생각합니다.

그런 차원에서 기록의 절대 부족, 시간, 공간의 절대 한계를 넘어서야 하는 가라말 연구를 위한 연구자의 주요 전략과 포부를 감히 물으며 어설픈 발제를 마치고자 합니다. 더불어 연구자께서 가야만 하는 고독한 길을 위하여, 한민족의 가야 역사에 대한 관심을 촉구하는 의미에서 시 한 편 들립니다.

가야고분총 (伽倻古墳塚)_강남주

잠들었던 한 시대(時代)가
눈을 비빈다.
일어선다.

8) 참고로 고려는 474년(918-1392), 조선은 518년(1392-1910) 동안 존속하였다.

9) 도수희(2009). 地名의 改定과 그 功過. <語文研究>141호(봄). 韓國語文教育研究會. pp.7-27 참조.

10) 맥락주의 통합 접근 방법론에 대해서는 “김슬옹, 2010, 국어교육 내용으로서의 맥락 연구. 동국대 박사학위 논문.” 참조.

상여에 실려 온 잠이다.
숲을 이루어 온 잠이다.
말발굽 소리가 멎은 채
2천년을 흘러 온 잠이다.

대한(大旱)에는 석화(石花),
홍수(洪水)에는 조개로 숨쉬며 잤다.

호리꾼 쇠꼬챙이 끝에도
안택(安宅)은 구중궁궐
빗장을 걸어 놓고
속에다 설화(說話)를, 전설(傳說)도 쌓아 올렸다.

다시
나의 관절(關節)은 나의 패옥(佩玉)
패연(沛然)히 쏟아지는 고요 속에
신발을 벗어두고
편히 쉬는 잠.

어느 날인가.
이 오랜 편안을 뒤흔들고
빗장을 여는 نوم은 누군가.

고속도로(高速道路)로 달려 와
말발굽 소리를 앗아가고
발목과 무릎과
이마에 하얗게 쌓인
나의 분노를 발굴(發掘)하는 نوم은 누구인가.

잠들었던 가야시대(伽倻時代)가
눈을 부릅뜨고
일어선다. _떠도는 자의 일기, 1982

【 제2-1분과 】

내용 중심의 쓰기 단원 구성 방안

이은주(경북대학교)

<차례>

1. 들머리
 2. 내용 중심 쓰기 단원 구성 방안
 - (1) 선행 연구
 - (2) 쓰기 단원의 제재 선정과 활용 방안
 3. 마무리
- 참고문헌

1. 들머리

본고는 내용¹⁾ 중심 쓰기 교육 방법에 바탕을 둔 국어 교과서의 쓰기 단원을 구성함에 있어서 필요한 요소 중 주제 및 제재 선정 방안과 제재의 활용 방안을 중점적으로 논의해 보고자 한다. 이를 위해서 내용 중심의 언어 교육 방법에 대해서 먼저 간단하게 소개하고자 한다.

내용 중심의 언어 교육 방법은 전체 언어적 관점에서 출발한 것으로, 학교 교육 현장에서 실시되는 언어 교육이 언어 사용의 본질과 자연스러운 구현을 바탕으로 하지 못하다는 반성에서부터 논의의 출발을 삼는다.(Halliday1978:205-215 Grabe and Kaplan1996:145 재인용) 이러한 입장에서 보았을 때, 쓰기 교육에서 쓰기의 각 과정별 문제 해결 전략을 분절적으로 학습하도록 짜인 교육 방법이나 교과서 구성 방안은 자연스럽지 않다. 또한 장르별로 같은 장르의 언어 사용 상황과 그 상황에 어울리는 화계를 반복적으로 학습하도록 구성되어 있는 장르 중심 쓰기 교육 방법이나 교과서 구성 방안 또한 인위적인 측면이 많다.(김봉순2004:94, 이은주2010b:3-6)

내용 중심 쓰기 교육 방법은 그간의 언어 교육이 기능이나 전략을 지나치게 강조하다 보니, 내용에 소홀하게 되었고 이로 인해 학습자로 하여금 언어 교육에 흥미를 잃도록 만들었다고 본다. 전체 언어적 언어 교육 방법론을 주장하는 학자들은 학습자 중심의 교육 방법을 중요시하는데, 학습자의 흥미와 요구를 반영하는 내용 즉 주제 및 제재²⁾를 언어 교육의 시작점으로 하여 언어 사용을 풍부하게

1) 쓰기 교육에서 ‘내용’의 문제에 대해 논의하기에 앞서 ‘내용’이라는 용어의 개념 정리를 하고자 한다. ‘내용’이라는 용어는 쓰기 교육에서 여러 가지 의미로 사용되기 때문에 본고에서 사용하고자 하는 개념과 다른 개념 사이에서 오해를 살 소지가 많다. 첫째로, 쓰기 교육에서 내용이라 함은 필자 혹은 학습자가 글을 씀에 있어서 무엇에 대한 글을 쓸 것인가에서 ‘무엇’에 해당하는 것으로 이는 ‘제재(topic)’ 혹은 ‘주제(theme)’와 바꾸어 쓸 수 있는 개념이다. 둘째로, 쓰기 교육에서 내용이라 함은 쓰기 교육에서 무엇을 가르칠 것인가에서 ‘무엇’에 해당하는 것으로 이때 쓰기 교육의 내용은 쓰기 교육의 능력을 구성하는 지식이나 기능을 가리키는 것이다. 다시 말하면 쓰기 교육과정의 내용에 해당하는 개념이라고 할 수 있겠다. 셋째로, 쓰기 교육에서 내용이라 함은, 내용교과(content areas) 즉 사회과나, 과학과, 수학과 등의 수업을 바탕으로 하는 범교과적 글쓰기 수업의 대상이 되는 내용으로 이때는 각 학문 교과의 학문 내용을 가리키는 개념인데, 크게 보아 첫째의 내용과 같은 의미로 쓰인다고 할 수 있겠다.

2) 본고에서 ‘제재’는 ‘핵심어(key word)’ 내지는 ‘화제(topic)’와 유의적 의미로 사용된다. 즉 본고에서 ‘제재’는 ‘글 전체 내용에 정보적 가치가 높은 단일 어휘소나 용어 혹은 글의 전체 내용을 포괄해 줄 수 있는 중심 화제가 담긴 구’를 의미한다. ‘주제(theme)’는, 한 편의 텍스트가 궁극적으로 전달하고자 하는 중심 내용으로 규정하고자 한다. 내용 중심 단원 구성에 있어서 내용을 형성하는 것은 단원 전체를 아우르는 제재와 각 단원에

할 수 있도록 돕는 것이 바람직한 언어 교육의 방법이라고 생각한다.(Walmsley 1994, Tchudi and Yates 1983, Brinrton, Snow & Wesche 1989, Kutz, Groden and Zamel 1993, 이은주 2011b)

이런 관점에서 볼 때 내용 중심 쓰기 교육 방법을 추구함에 있어서 쓰기 교과서의 구성 방법 또한 장르 중심 단원 구성이나, 과정 중심의 단원 구성을 전면에 내세우기 보다는 내용 중심의 단원 구성을 선택하게 되는 것은 자연스럽다. 또한 내용 중심 쓰기 교육 방법으로 쓰기 교육에 접근할 경우 매체 자료를 포함한 읽기 자료와 쓰기 과제가 통합된 형태, 즉 읽기와 쓰기가 통합된 과정으로 쓰기 교과서를 구성하는 것 또한 매우 자연스러운 일이다.

물론, 초등학교 저학년의 경우 단어를 중심으로 하여 주제나 화제를 이끌어 내는 방법도 있겠으나, 초등학교 고학년은 물론이고, 중등학교 이후로 넘어가면서는 읽기 자료에서 내용을 제공하고 쓰기 과제로 연결하는 형태가 내용 중심 쓰기 교육의 전형적인 모습을 띠게 된다. 이에 따라 단원의 주된 제재로 선정된 내용과 하위 내용을 형성하는 읽기 자료의 주제가 학습자에게 제공되는 한 단원의 내용을 형성하게 된다.

하여 본고에서는 중등학교를 중심으로 내용 중심의 쓰기 교육 방법의 효과적 구현을 위한 쓰기 교과서 단원의 구성에 있어서 단원의 제재 선정의 방안과, 읽기 쓰기 통합 형태의 쓰기 지도에서 제재의 활용 방안에 대하여 논의해 보고자 한다.

2. 내용 중심 쓰기 단원의 제재 선정 방안

그동안 교과서에서 단원의 구성은 대체로 교육과정의 항목 중심으로 이루어지는 경우가 많았다. 이는 교육과정에 의거하여 교과서를 만들기 때문에 자연스러운 일이다. 쓰기 단원의 경우 과정 중심의 교육과정에 의거하였을 때에는 각 과정별로 주제 정하기나 내용 선정하기, 혹은 고쳐 쓰기 등의 성취 목표가 각기 하나의 단원으로 편성되는 경우가 많았고, 장르 중심의 교육과정에 의거하였을 때에는, 생활체험문 쓰기, 보고하는 글쓰기, 건의하는 글쓰기 등의 성취 목표가 그대로 한 단원의 목표가 되어 단원 구성의 단위가 되었다.

내용을 중심으로 쓰기 단원을 구성한다는 것은 교과서 편찬자들의 입장에서는 이중의 작업이 되게 된다. 학습자들의 흥미와 요구, 선택권을 반영하는 제재를 중심으로 내용을 모으되, 한편으로는 쓰기 교육과정에서 요구하는 성취기준을 잠재적인 형태로 충족하여야 하는 이중의 작업을 진행하여야 하기 때문에 훨씬 더 복잡한 구성을 지니게 된다.

내용 중심의 단원 구성에 대한 그간의 논의를 살펴보면 필요성의 부분에 대해서는 많이 언급되어 있으면서도 깊이 있는 논의로까지는 연결되지 않은 것이 사실이다. 사실, 언어 교육에 있어서 내용은 원칙적으로는 어떤 것이든 다루어도 되며, 내용의 문제를 다루는 것이 그동안 애써 쌓아왔던 국어교육의 본질에 대한 논의를 흐리게 할 수 있다.

또한 내용의 문제를 다루다 보면 가치의 문제가 함께 대두될 텐데 그동안 이데올로기적인 색채를 버리고 기능주의적인 입장을 견지해 왔던 언어 교육에 있어서 새로운 논란을 야기할 수 있다는 우려도 있다. 그럼에도 불구하고 본고는 그동안 언어 교육에서 등한시했던 내용과 가치, 그리고 이를 선정하는 문제를 다루는 것이 실제로 국어교육의 질을 더욱 제고하게 될 것이라는 입장에서 논의를 진행하고자 한다.

실린 읽기 자료의 주제라고 볼 때 주제 및 제재 중심으로 단원의 내용을 이야기하고자 한다.

(1) 선행 연구

국어 교과서의 단원 구성에 있어서 어떤 체제를 중심으로 묶을 것인가의 문제는 교과서 편찬자나 교과서를 채택하는 교사에게 있어서는 매우 중요한 요소이다.³⁾ 본고에서는 내용 중심의 단원 체제에서 쓰기 단원에 적합한 체제의 기준에 대하여 고민하여 보고자 한다.

그러나 내용 중심 국어 교과서 단원 체제에서 체제의 문제에 대한 논의 자체가 그리 많지 않고, 있더라도 언어 사용 영역 및 문학 영역과 국어 지식 영역 등 전 영역을 대상으로 하는 경우가 많기 때문에 우선 전체적인 논의를 살펴본 다음 차츰 쓰기 단원으로 폭을 좁혀 가보도록 하겠다.

첫 번째로 주진홍(2003)과 염은열(2006)의 연구는 문학적 체제를 중심으로 논의를 펴고 있다. 주진홍은 주제가 비슷한 소설을 모아서 읽기를 실행하였을 때 읽기가 더 효과적이라는 실험 결과를 발표하였다. 주진홍은 주제 범주를 설정함에 있어서 교과서에 실린 작품들을 대상으로 작품이 지향하는 주제를 추출하였다.

주진홍이 교과서에 이미 수록된 작품을 읽기 자료로 선정한 이유는, 그 작품들은 이미 문학사적으로 가치 있다고 검증 받았으며, 이 문학사적으로 가치 있다고 인정된 작품을 중심으로 수록 작품들이 지향하는 주제를 추출하였는데, 이유는 그 작품들이 교과서에 실릴 수 있었던 이유가 가장 일반적이면서도 보편적이고, 학생들이 흥미를 가지고 학습할 수 있다고 판단된 것이라는 점이다.

주진홍은 작품 선정의 기준으로 세 가지를 제시하였는데 첫째, 문학사적으로나 비평적으로 검증된 작품인가 하는 점, 둘째, 주제가 분명하여 작품 간의 상호관련성을 살펴볼 수 있는가, 셋째, 활발한 토의를 불러일으킬 내용과 흥미를 담고 있는가를 기준으로 제시하였다. 이를 통해 추출해낸 다섯 가지의 주제 범주는 ‘사랑의 발견, 전쟁의 상처, 삶의 의미, 가난의 현실, 사회 상황의 갈등’이다.

염은열은 쓰기 교과서 활동의 문제점으로 유사한 활동의 반복, 문제풀이형 활동 구성, 제한된 경험의 폭을 지적하였다. 이를 극복하기 위해서 경험에 대한 통찰과, 활동의 목적에 대한 인식이 필요하며, 학습을 위한 글쓰기의 도입이 필요함을 주장하였다.

염은열은 바람직한 내용 중심 단원의 예로서 외국 교과서의 한 단원을 소개하였다. 이 단원은 페미니즘 시에 대해 읽는 단원으로, 나이대별로 달라지는 여성, 나아가 인간의 삶과 문제들에 대해 성찰하고 생각하게 하는 활동들로 구성되어 있다고 소개한다. 여성의 삶을 일곱 부분으로 나눈 후, 각각 탄생(birth), 배움(lessen to learn), 사랑(lovers), 일(work), 사회적 인정(respectable middle age), 나이듦(growing old), 죽음(reaching the end)이라는 제목을 붙여, 그와 관련된 시작품을 제시하고 있다.

이러한 단원은 현재 쓰기 교과서의 활동과는 달리 쓰기 행위 등 표현 활동 자체는 전면에서 내세우지는 않고 있으나, 일곱 단계에 해당하는 작품을 읽다 보면 학습자가 자신의 과거, 현재, 미래를 성찰하게 됨은 물론이고 인간의 일생에 대해서까지 성찰할 수 있게 된다는 점이 중요하다고 염은열은 주장하고 있다.

주진홍과 염은열의 문학 교육적인 관점에서 읽기자료를 중심으로 내용의 선정 및 배치의 사례를 들고 있다. 체제의 선택에 있어서 인간이 겪어야 할 보편적인 문제를 중요시 다루었고, 읽기자료의 배열에 있어서 염은열은 인간의 삶의 흐름에 따라 통시적으로 읽기자료를 배열하였고, 주진홍은 비슷한 주제의 읽기 자료를 비교·대조적으로 배열하여 학습자에게 제시하고자 하였다. 그러나 내용이 단편적이고 문학 작품 중심적이라는 점에서 본고에서 다루고자 하는 논의에 있어서는 한계를 보인다.

두 번째로 Tchudi와 Mitchell이 내용 중심 단원 편성의 유용함을 주장하면서 제시한 체제 목록을

3) 정혜승(2011)은 2007 교육과정에 의거한 국어교과서 채택 기준을 조사하였는데, 교사들이 국어과 교과서를 채택할 때 사용한 기준은 ‘체제 특성’, ‘학생 수준’, ‘학습 활동’, ‘단원 체제’, ‘학습량’, ‘편집’, ‘출판사’, ‘집필진’, ‘타 학교 채택’의 순으로, 교사들은 ‘체제 특성’과 ‘단원 체제’를 교과서를 채택할 때 중요한 요건으로 생각하는 것으로 나타났다.

살펴보도록 하겠다. Tchudi와 Mitchell은 첫째, 글의 갈래에 구애 받지 않고, 문학 비문학 갈래를 망라하여 넓은 범위에서 읽기 자료를 활용할 수 있다는 점, 둘째, 자연스럽게 학제적인 상황을 만들 수 있다는 점, 셋째로, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 통합을 쉽게 만들 수 있다는 점, 이 세 가지를 제재 중심 단원의 유리한 점으로 제시하면서, 제재 중심 단원 편성에 적절한 50가지의 사례를 제시하였는데 그 내용은 다음과 같다. (Tchudi & Mitchell 94-96)

<표1> 내용 중심 단원에 적절한 제재 목록 (Tchudi & Mitchell 95)

<ul style="list-style-type: none"> • 소외감 • 과학적 사실/허구 • 가족 • 성장 • 형제자매 • 우려와 근심 • 감정들 • 내적 갈등 • 믿음 • 인내 • Thoreau와 Gary Paulsen • Chris Crutcher와 Emily Dickinson • 꿈과 목표 • 깨어나기(Disillusionment) 	<ul style="list-style-type: none"> • 자기계발 • 타인의 수용 • 동화와 우화 • 공동체의 창조 • 독립 • 사람들의 목소리 • 성공 • 위기의 사람들 • 함께 하기 • 중독 	<ul style="list-style-type: none"> • 미국의 민담 • 교육 • 관계 • 이웃 • 유대(bonding) • 별거와 상실 • 폭력과 전쟁 • 친구들 • 자연으로부터 배우기 • 동물의 중요성 • R.L.Stine이 Stephen King을 만나다. • 얇의 방식으로서의 서사 • 통과 의례 • 사랑의 발견 	<ul style="list-style-type: none"> • 사후(afterlife) • 의무 • 신화 • 자유 • 성숙과 죽음 • 차이 • 일 • 생존 • 환경 • 타인의 이해
--	---	---	--

이 목록은 인간이 성장해 나감에 따라 필요한 당면 과제(성장, 성숙과 죽음, 일, 사랑의 발견, 생존, 성공, 독립, 꿈과 목표, 자기계발), 인간의 주변을 둘러싼 사람들의 범주(가족, 형제자매, 친구들, 이웃)와 그들과 잘 지내기 위한 방법(타인의 이해, 타인의 수용, 함께 하기, 공동체의 창조, 관계, 차이), 사회적 문제(중독, 별거와 상실, 폭력과 전쟁), 자연(동물의 중요성, 자연으로부터 배우기), 심리적인 문제(소외감, 우려와 근심, 감정들, 내적 갈등, 믿음, 인내, 깨어나기), 문학적 내용(미국의 민담, 신화, 얇의 방식으로서의 서사, 작가들) 등으로 이루어져 있다.

Tchudi & Mitchell이 제안한 제재 목록은 대체로 인문학적인 내용을 중심으로 이루어져 있다고 볼 수 있다. 또한 평범한 인간이 성장함에 있어서 보편적으로 겪게 되는 단계적 문제와, 인간을 둘러싼 사람들과의 원만한 인간관계를 위한 고민, 그리고 인간의 감정에 대한 문제, 그리고 문학적인 내용과 사회적인 이슈로 이루어져 있다. 대체로 보편적이면서도 인문학적인 내용을 다루면서, 미국의 최근 사회문제를 반영하고 있다고 보인다. 그러나 Tchudi & Mitchell이 제안한 제재 목록은 문학과 비문학을 모두 통합하여 제시한 것이므로 본고에서 고민하고자 하는 비문학 중심의 쓰기 단원 제재 범주를 염두에 두었을 때는 제재 범주가 달라질 수 있을 것이다.

세 번째로 내용 중심의 단원 구성으로 편성된 교과서를 살펴보려고 한다. 국내에서 나온 교과서 본격적으로 내용 중심의 교과서 단원 체제를 구축한 것은 전국국어교사모임에서 발간한 『우리말 우리글』 시리즈를 들 수 있다. 『우리말 우리글』은 국가 교육과정을 그대로 따르지 않아 대안 교과서라는 명칭으로 불리었는데, 중고등학생을 대상으로 한 교과서 중, 문학 영역과 국어 지식 영역을 제외

하고, 비문학 영역 중심의 단원 체제를 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

<표2> 중학교 1학년을 위한 『우리말 우리글』의 비문학 단원 체제

단원 제목	영역 (핵심활동)	주제학습	언어학습	과제, 평가
사춘기 일기	일기 쓰기, 일기 쓰기 (읽기, 쓰기)	일기를 읽고 쓰면서 생각을 키우고 나눌 수 있다.	여러 갈래의 일기를 읽고 쓰는 활동을 통해 일기 쓰는 관습을 갖는다.	개인 일기, 교환 일기, 모둠 일기 쓰기
우리 몸	정보 전달하기 (듣기/말하기, 읽기, 쓰기)	몸에 대해 관심을 갖고, 자신의 몸을 건강하게 가꾸어 갈 수 있다.	글 속에서 새롭고 의미 있는 정보를 찾을 수 있다. 읽는 이에게 새로운 정보를 전달하는 글쓰기를 할 수 있다.	정보 전달하는 글을 읽고 새로운 내용 파악하기, 몸에 대한 정보를 전달하는 글 쓰기
존중받고 싶어요	설득하기 (듣기/말하기, 읽기, 쓰기)	자신의 권리를 지키고 남을 존중하는 태도를 갖는다.	남의 주장이 타당함을 따져 읽을 수 있다. 논리적 근거를 갖추어 자신의 주장을 글로 표현할 수 있다.	찬반 토론토록하기, 건의문 쓰기
텔레비전 과 광고	텔레비전 바로 보기, 광고 만들기 (읽기, 쓰기, 듣기/말하기)	텔레비전을 보는 태도에 대한 반성과 텔레비전 광고 분석을 통해 텔레비전을 주체적으로 볼 수 있다.	시청록 쓰기를 통해 텔레비전 프로그램을 비판적으로 보는 눈을 기른다. 시청자를 움직이는 광고의 기법에 대해 알 수 있다.	시청록 쓰기, 광고 분석하기, 광고 만들기
이야기 보따리	이야기하기 (듣기/말하기, 쓰기)	여러 가지 이야기에 담긴 뜻을 읽어 내고, 이야기의 재미를 느낄 수 있다.	친구들이나 청중들 앞에서 재미있게 이야기할 수 있다. 적극적인 자세로 이야기를 들을 수 있다.	이야기 만들기, 이야기 듣기/들려주기
사람과 동물	정보 전달하기 (듣기/말하기, 읽기, 쓰기)	동물을 사랑하고 보호하는 마음을 기른다.	복잡한 구조의 문장에서 중심 내용을 파악할 수 있다. 관심 있는 대상에 대해 알리는 글을 쓸 수 있다.	내용 요약하기, 동물 가족 신문 만들기
일하는 사람	설득하기 (듣기/말하기, 읽기, 쓰기)	일의 의미를 파악하고 일하는 사람들의 처지와 고민을 이해할 수 있다.	주장과 근거의 타당성을 따져 가며 글을 읽을 수 있다. 설득적인 글쓰기를 할 수 있다.	가사 분담의 실태와 해결 방안 발표하기, 문제 해결을 위한 독자 칼럼 쓰기

<표3> 중학교 2학년을 위한 『우리말 우리글』의 비문학 단원 체제

단원 제목	영역 (핵심활동)	주제학습	언어학습	과제, 평가
사람과 식물	정보 전달 (읽기, 쓰기, 듣기/말하기)	식물의 다양한 모습을 살펴보고, 식물의 세계에 대한 이해를 넓혀 식물과 인간 간의 관계를 새롭게 인식한다.	우리 주변 식물에 대해 정보를 수집하고 재구성하여 다른 사람에게 전달할 수 있다.	우리 주변 식물을 관찰하여 묘사하고 정보를 찾아 글 쓰기
여행을 떠나요	정보전달 (읽기, 쓰기, 듣기/말하기)	여행의 가치와 즐거움을 알고 여행을 직접 해 본다.	대답, 탐방, 자료 검색 등 다양한 방법을 활용하여 필요한 정보를 수집하고 정리할 수 있다. 자신의 여행 경험을 다양하고 효과적인 방법으로 표현하여 전달할 수 있다.	여행 계획서 작성하기, 다양한 방법으로 여행기 쓰기
마음의 벽을 넘어	설득하기 (읽기, 쓰기, 듣기/말하기)	장애우 차별과 남녀 차별에 대해 의견을 나뉘고, 다른 사람의 생각을 이해하고 존중하는 방안이 무엇인지 찾아본다.	통계·도표·그림 등의 자료를 분석하고 종합하여 주장하는 글을 쓸 수 있다. 관심 있는 문제에 대하여 주장을 세우고 필요한 근거를 찾아 토론할 수 있다.	보고서 써서 발표하기
만화와 인터넷	매체 비평 (읽기, 쓰기,	청소년의 삶과 깊은 관계가 있는 만화·인터넷에 대	만화를 제대로 읽고 자기 생각을 만화로 표현해 본다. 인터넷을 검	장애 체험하기, 주장하는 글쓰

	듣기/말하기)	해 폭넓게 살펴보고, 바람직한 만화·인터넷 문화를 모색해 본다.	색하여 자신에게 필요한 정보를 찾을 수 있다.	기, 찬반 토론하기
--	---------	-------------------------------------	---------------------------	------------

<표4> 중학교 3학년을 위한 『우리말 우리글』의 비문학 단원 체제

단원 제목	영역	주제 학습	언어 학습	수행과제, 평가
우리의 꿈을 찾아서	조사 발표하기 (듣기/말하기, 쓰기, 읽기)	자기의 소질과 적성이 맞는 직업이 무엇인지 생각해 보고, 같은 직업끼리 모둠을 만들어 그 직업에 대해 조사할 수 있다. 꿈을 찾아 노력하는 아름다운 사람들의 삶을 통해 진정으로 행복한 삶이 어떤 것인지 생각해 본다.	조사해 보고 싶은 직업에 대해 미리 계획을 세우고, 다양한 자료를 찾아 보고서를 쓰고 발표할 수 있다.	직업 조사 보고서 써서 발표하기 서른 살을 가상하여 이력서 쓰기
음식으로 떠나는 여행	정보 전달, 설득하기 (읽기, 쓰기, 듣기/말하기)	다른 나라의 음식과 우리나라의 음식을 살펴보고, 그 음식이 생겨난 배경과 음식에 담긴 지혜에 대해 생각해 본다. 개고기와 같이 논란이 되고 있는 음식에 대해 서로 다른 주장을 살펴보고 토론할 수 있다.	음식과 문화의 관계에 대해 조사하여 다양한 형식으로 발표할 수 있다. 상대방의 주장과 논거를 분석하여 비판하고 토론할 수 있다.	정보전달하는 글 읽기, 조사하고 싶은 음식에 대해 자료 찾아 발표하기, 개고기 식용에 대해 찬반 토론하기
너, 신문 보니?	매체 비평 (읽기, 쓰기, 듣기/말하기)	신문의 기능과 역할을 알아보고, 신문을 구성하는 기사, 사설, 사진, 만화 등의 특성에 대해 살펴본다. 신문사의 관점에 따라 신문의 내용과 편집이 어떻게 달라지는지 생각해 보고 신문을 비판적으로 읽을 수 있다.	같은 사건에 대해 각각 다르게 보도한 신문 기사를 읽고 자신의 관점으로 논평할 수 있다. 형식에 맞게 내용을 구성하여 신문기사와 사설을 쓸 수 있다.	기사, 사설 쓰기 사진, 만화, 만평 바로보기, 신문 편집하기
우리 고장 이야기	정보 전달 읽기, 쓰기, 듣기/말하기	자신이 나고 자란 고장의 문화와 전통, 고장을 대표할 만한 사람에 대해 조사해 봄으로써 자기 고장에 대한 애착과 긍지를 가질 수 있다.	여러 가지 자료와 정보를 비교·대조하고 객관적으로 해석하여 글을 쓸 수 있다. 정보를 얻을 수 있는 방법에 대해 생각해 보고, 다양한 자료를 찾아 여러 가지 형식으로 발표할 수 있다.	자기 고장의 땅, 사람, 문화에 대해 조사하고 다양한 방법으로 발표하기

<표5> 고등학생을 위한 『우리말 우리글』의 비문학 단원 체제

단원 제목	영역	주제 학습	언어 학습	수행과제, 평가
과학 이야기	정보 전달 읽기·쓰기 듣기·말하기	우리 조상들의 과학적인 삶의 지혜를 알아보고 미래의 과학 기술이 인간의 삶을 어떻게 변화시킬 것인지 살펴본다.	정보를 재조직하며 글을 읽고, 정보를 탐색하여 전달하는 글을 쓸 수 있다.	정보 이해, 요약하기, 정보탐색, 과학 신문 만들기
세상을 보는 눈	설득과 비판 읽기·듣기 말하기·쓰기	우리가 글로 보는 사실은 기록한 사람의 관점에 따라 달라진다는 것을 알고 글쓴이의 관점과 태도를 고려하여 비판적으로 바라볼 수 있다.	같은 사물이나 사건, 역사적 사실을 서로 다른 관점에서 비교·대조해서 보고, 찬반 토론을 할 수 있다.	신문 기사 비교하기, 배심원 토론하기
이미지 세상	매체 비평 읽기·쓰기 듣기·말하기	이미지 언어의 특징을 이해하고 이미지가 어떤 영향을 끼치는지를 파악해서 대중 매체를 비판적으로 수용할 수 있다.	다양한 영상 이미지를 비판적으로 읽어 보고, 자신의 생각을 이미지로 표현할 수 있다.	광고, 텔레비전 드라마 등 영상 이미지 읽기, 영상극 제작하기
자연과 사람	정보 전달 읽기·쓰기 듣기·말하기	황토, 햄버거, 숲 등을 통해 인간이 자연과 어떻게 관계를 맺고 있는지 생각해 보고, 인간 존재의 근원으로서의 자연에 대한 이해를 높이고 공존의 의미를 깨닫는다.	주어진 정보를 바탕으로 자신에게 필요한 정보를 파악하고, 이를 바탕으로 보고서를 쓸 수 있다.	정보 탐색하기 지역 환경 보고서 쓰기

『우리말 우리글』의 단원 체제를 살펴보면, 내용 중심의 단원 구성과 말하기 · 듣기 · 읽기 · 쓰기의 통합 형태를 지향하고 있음을 알 수 있다. 각 단원의 제재의 선택에 있어서는 담화의 목적에 따른 구분과 학년별로 제재 요소를 적절히 분산하여 배치하고 있음을 알 수 있다.

설명을 목적으로 하는 담화의 제재로는 동물과 식물, 자연에 대한 제재를 선택하고 있고, 설득을 목적으로 하는 단원의 제재의 경우 존중과 차별, 일과 가사 분담, 매체의 경우는 만화, 인터넷, 텔레비전이라는 제재를 선택하였음을 알 수 있다. 그밖에 음식, 꿈, 우리 몸 등의 제재를 선택하였다. 고등학교 단원의 경우 중학교에서 세분화되었던 제재들이 더 추상화되고, 큰 범주로 묶이고 있음을 알 수 있다.

『우리말 우리글』에서 제시하는 제재와 Tchudi & Mitchell이 제안한 내용 중 자연에 관한 내용과 꿈, 이야기하기 등의 내용이 겹친다. 사회적인 이슈로는 Tchudi & Mitchell이 중독, 별거, 폭력과 전쟁 등 미국 사회의 주요 문제를 선택한 반면, 『우리말 우리글』에서는 존중과 차별, 일과 가사분담 등의 한국 사회의 주요 문제를 선택한 것으로 보인다. 또한 매체와 관련한 내용이 하나의 영역을 차지하고 있다는 사실도 눈에 띈다.

『우리말 우리글』은 내용 중심의 언어 영역 통합형 교과서 단원 체제를 학년별 단계별로 구축해 보였다는 점에서 큰 의미가 있다. 그러나 국어과의 본질적인 영역인 언어 학습보다 주제 학습 내지는 가치 학습에 더 많은 비중을 두고 있지 않나 하는 우려를 낳게 한다. 또한 국가 교육과정의 성취 기준을 따르지 않고 있다는 문제점 또한 있다.

네 번째로, 내용 중심 단원 편성의 제재로 검토해 보아야 할 흐름 중의 하나로 범교과적인 내용 접근을 살펴볼 수 있다. 김혜정(2006)은 독서를 교과 학습과 연관지어 지도하는 교과 독서 프로그램을 구안하였는데, 교과 독서 프로그램의 구안 방안으로 개별화 읽기 접근법, 자기 선택적 독서, 주제별 과제 중심 독서 지도를 제안하였다. 또한 주제 중심과 과제 중심 접근법을 결합하여 프로그램을 구성하였는데, 먼저 각 교과의 단원마다 학습에 필요한 과제를 주제 범주를 형성하여 구안하고자 하였다.

김혜정은 교과 독서 프로그램의 바람직한 예로 프랑스의 바깥로레아 시험을 거론하였는데, 철학 논술 및 구술시험인 바깥로레아의 인문계열 시험을 보면, ‘인간(Human), 인문학(Humanities), 예술(Arts), 과학(Science), 정치와 권리(Politics & Rights), 윤리(Ethics)’라는 6가지 주제 범주로 나뉘어 있고, 각각은 하위 10-15개 정도의 구체적인 질문들을 제시하고 있다. 김혜정은 이에 바탕을 두어 학년별 교과별로 공통된 주제를 범주화하여 학년별 공통 과제로 제안하여 그에 관련한 독서 활동을 제안하였다. (김혜정 2006:85-86)

Tchudi & Yates는 범교과적 글쓰기와 관련한 내용 목록을 제시하지는 않았지만, 쓰기 과제 목록을 제시하는 방식으로 범교과적 글쓰기의 방향을 제시한 바 있다. 그 사례를 몇 가지 살펴보자면 다음과 같다.

<표6> 역사와 사회과의 내용을 바탕으로 한 쓰기 과제의 예 (Tchudi & Yates, 1983: 25-26)

- 오늘날 교육에 대한 자유로운 생각을 담은 수필이나 시를 쓰라.
- 지역민이나 학교의 사람들을 독자로 하여 우리 사회의 문제에 대하여 다룬 최근 영화나 책에 대한 감상문을 써라.
- 지역 정치인이나 주(州)연방 입법가에게 최근의 사회적 걱정거리에 대한 자신의 생각을 나타내는 편지를 써라.
- 학교나 지역, 혹은 세상을 바꿀만하다고 생각하는 사건 열 개를 뽑아 각각의 사건에 대하여 비평을 담은 설명을 제시하라.
- 지금까지 제시한 쓰기 과제 중 마음에 드는 것이 없다면, ‘역사와 사회’에 대하여 자신이 관심

있는 화제를 골라 원하는 갈래의 글을 쓰라.

<표7> 수학과와 내용을 바탕으로 한 쓰기 과제의 예 (Tchudi & Yates, 1983: 44)

- 아서 코난 도일의 소설 셜록 홈즈 시리즈 중 『머스그레이브가의 전례문』을 읽고, 이 영국 탐정이 살인 사건을 해결하기 위해 어떻게 수학을 활용하는지 살펴보라. 그런 다음 학교에서 배운 수학 지식을 활용하여 단편 미스터리 소설을 쓰라. 그게 아니면, 1분 안에 읽을 수 있고, 수학적 해결이 요구되는 미스터리 문제를 만들어 보라.
- 다른 나라를 하나 정해 그 나라의 경제를 살펴보라. 물건을 하나 골라, 물건 값이 달러로 얼마인지 알아보라. 그런 다음, 인플레이의 영향, 국내 평균 소득, 그 물건을 만드는데 해당하는 시간당 평균 임금 등을 조사하라. 그런 다음 그 물건의 진짜 가치를 어떻게 정할 수 있을지 공식을 구안해 보라.
- 수학의 역사를 살펴보아, 측량법(삼각형 혹은 하루의 길이)의 기원과 전통을 공부하라. 그런 다음 자신이 이 방법을 발견한 수학자라고 가정하고 친구에게 자신의 발견의 내용과 발견의 기쁨에 대해 설명하는 편지를 쓰라.

범교과적 차원에서 제재를 취하는 방법은 학습자의 글쓰기의 내용에 균형을 취하게 해줄 가능성이 높다. 우리는 오랜 세월동안 연구와 경험을 통해서 학생들의 발달 단계와 필요를 고려하여 여러 교과와 학습 내용을 구성하였고, 그것들이 그 연령대의 학습자에게 꼭 필요한 내용이고 학습자가 현재 공부해야 할 필요가 있다고 생각되는 내용이라면 그러한 요소를 골고루 반영하여 글쓰기의 내용으로 삼겠다는 제안은 매우 타당하다. 또한 여러 과목에서 골고루 내용을 취할 경우 한 곳에 편중되지 않은 내용을 추출할 수도 있을 것이다.

그러나 문제가 되는 것은 만약 국어 교과서의 읽기 · 쓰기 통합 단원을 운영함에 있어서 범교과적 내용을 끌어들인다면, 국어과와 타교과와 어떻게 차이를 둘 것인가 하는 문제이고, 그 단원이 환영받을까 하는 문제 또한 있다. 7차 교육과정 당시 중학교 단원에서 범교과적 학습 읽기로 도입되었던 단원이 학교 현장에서는 외면당했던 경험 또한 이러한 문제를 고려하도록 하게 만든다. 또한 내용에 있어서 인문학 중심의 내용이 아니라 과학 방면의 내용에 대한 수용이 더욱 많아질 수 있는 여지가 열리게 된다.

(2) 쓰기 단원의 제재 선정과 활용 방안

지금까지의 나온 교육 현장의 자료 및 국내외 연구 자료들을 바탕으로 내용 중심의 국어 교과서 체재에서 자주 쓰이는 제재를 살펴보았다. 그 내용을 정리해 보면 다음과 같다.

<표8> 내용 중심의 국어 교과서 단원 제재의 선정 기준과 예

제재 선정의 기준	제재의 예
문학	이야기로서의 서사, 작가, 민담,
인류 보편의 문제	성장, 사랑의 발견, 일, 나이 듦, 죽음, 사후 세계 등

주변 사람들과 관계	가족, 형제자매, 친구들, 이웃, 타인의 이해, 함께 하기, 공동체의 창조
감정들	믿음, 인내, 소외감, 내적 갈등,
사회적 문제	차별, 전쟁과 폭력, 일과 가사 분담, 장애인 문제
자연	동물, 식물, 자연, 환경
매체	신문, 텔레비전, 인터넷
과목	인간, 인문학, 예술, 과학, 정치와 권리, 윤리

<표8>에서 나눈 범주는 절대적이지 않으며, 서로 겹친다. 환경의 문제는 자연의 문제이기도 하고, 현재 사회적 문제이기도 하며, 모든 과목에 걸쳐서 중요한 문제가 되는 제재이기도 하다. 감정들 또한 주변 사람들과 관계에서 비롯되는 경우가 많다. 따라서 이들의 범주는 사실 위의 표와 같이 바둑판 방식으로 형성되기 보다는 네트워크적⁴⁾으로 형성된다고 보는 편이 올바르다.

그런 <표8>은 매우 불완전함에도 불구하고, 인간의 삶에서 중요한 동시에, 국어 과목에서 제재로 적절하다고 오랜 동안 생각되어온 것들이 모인 것이다. 이러한 제재 중 원칙적으로 어떠한 제재라도 쓰기 교과서 단원의 주요 제재가 될 수 있다. 여기서 제재 선택 및 활용을 위해서 고려해야 할 것은 다음과 같은 요소들이 있다.

첫째로 중요한 것은 다른 영역과의 고른 제재 배치의 문제이다. 문학 영역과 비문학 영역의 글쓰기를 따로 두고 생각한다면, 문학 영역의 글쓰기가 문학 교육의 시적 · 서사적 사고력과 함께 인간의 정서를 담아낼 가능성이 높다고 한다면, 설명문이나 논설문, 보고문 등이 주가 될 비문학적 글쓰기에서는 정확한 설명을 요하는 사실적 사고력과 논리적인 사고력을 요구할 가능성이 높다. 그렇게 볼 때 ‘감정들’에 관한 범주는 문학적인 글쓰기 영역에 상대적으로 적합할 것이고, 비문학적인 글쓰기에서는 상대적으로 사회적 문제나 과목별 범주에 해당하는 제재가 어울릴 확률이 높다.

둘째로 쓰기 단원에서 제재를 다룰 때, 읽기 자료의 내용 범주는 상대적으로 넓게 잡되 쓰기 과제의 범주는 상대적으로 좁게 잡을 필요가 있다. 읽기 자료는 학습자의 경험의 폭을 넓히기 위해 풍부한 내용과 추상적인 접근이 가능하며 그를 통해 학습자가 지식을 습득하고 내면화하는 기회를 가질 수 있다. 그러나 그것을 글로 직접 표현할 때에는 직접 경험과 맞닿아 있는 내용이어야 자신의 생각을 잘 펼칠 수 있으므로 쓰기 과제에서는 읽기 자료와 연관 짓되 제재의 폭을 좁게 잡을 필요가 있다.

셋째로 쓰기 교과서에서 제재를 다룰 때 타 교과와의 차별을 어디에 둘 것인가의 문제를 고려하여야 한다. 이는 재를 활용함에 있어서 제재 자체의 중요성보다는, 제재를 통해 활발한 언어 사용과 언어적 사고력의 신장을 유도하도록 하여야 한다는 데에 있다. 그를 위해서 학습자의 사고 작용을 유도하여야 하는데 이를 위해서는 읽기 자료와 쓰기 과제 간의 빈 공간이 필요하다.

Spivey는 형식의 발견적 기능에 대하여 설명하면서 독자가 필자가 되도록 하기 위해서는 그들이 읽은 텍스트에서 제시한 문제에 대해서 해결을 생성하도록 유도하는 방법이 좋다고 제안하고 있다. (Spivey1997:326), Tchudi & Mitchell 또한 비판적인 질문을 던지고 이에 대해서 대답하도록 하는 것이 학습자에게 언어에 접근하도록 하는 가장 좋은 방법이라고 말하였다. (Tchudi & Mitchell 94-96)

학습자에게 주어진 제재 및 읽기 자료의 주제에 대한 가치 판단을 유도하는 질문을 하여 학습자의 언어적 사고력과 표현력을 신장하도록 하는 것이 제재 활용의 국어적 특성을 살리는 길이다. 이와 연

4) 김도남(2011)은 ‘네트워크 읽기’의 필요성을 주장한 바 있는데, 김도남은 네트워크 이론이 세계를 설명할 수 있는 틀이면서 읽기를 설명할 수 있는 논리를 가지고 있다고 주장하면서, 학생들이 의미 네트워킹 읽기를 할 수 있도록, 중추 의미 텍스트를 만들고, 개별 의미 텍스트들을 연결하여 의미 텍스트 네트워크를 구성하도록 해야 한다고 주장하였다. 본고에서는 김도남이 주장하는 네트워크의 중추적인 개념이 각 단원의 제재가 될 수 있다고 본다.

관하여 학습자의 제재 선택권과 가치 선택권의 문제를 논의할 필요가 있다.

교과서의 제재 및 읽기 자료의 선정과 관련하여 교과서 편찬자의 가치관을 전혀 배제하는 것은 불가능하며, 그것이 옳지도 않다. 교과서 편찬자는 학습자에게 좋은 제재와 가치를 담은 읽기 자료를 선정하기 위해 노력한다. 그러나 그러한 일이 학습자의 제재와 가치에 대한 호오를 선택하는 일을 막아서는 안된다. 이에 대해서는 문학 교육에서 있었던 정전의 논의를 참고할 필요가 있다.

송무(1997)는 영미 정전 논의를 소개하면서 정전의 논의가 교재 선정, 교수법, 제도의 차원에서 대안 세력의 도전을 받게 된 경위를 설명하였고, 차혜영(2005)은 5차 교육과정 개정기의 국어 교과서에 보이는 기능주의적 언어 교육의 강조, 문학교육과의 분리는 이와 같은 지배, 피지배층 간의 이데올로기 상황의 변모와 타협의 결과로 볼 수 있다고 하였다.

김창원(2007)은 정전 교육의 일반 모형을 제시하였다. 그는 주류 정전과 대안 정전을 동렬에 놓고 정전들의 경쟁을 통해 학생개인의 개인 정전의 송환을 통한 정전 재구성을 주장하였다. 이때 교육과정 및 교과서와 교사의 역할을 학생들을 여러 정전으로 이끈 뒤 주류 정전을 전경화하고 여러 대안 정전과의 경쟁을 통해 거기서 다시 건져 내는 일이라고 하였다.

비문학 쓰기 단원 또한 제재 및 읽기 자료의 주제를 경쟁적인 체제로 학습자에게 제시하여 학습자가 스스로 흥미 있는 제재와, 읽기 자료의 주제에서, 제재와 옳다고 생각하는 가치를 선택할 수 있도록 구성하여야 한다.(이은주2011b:19-20)

마지막으로 쓰기 교육의 중요한 일 중 하나가 제재 중심 읽기 자료의 의미적인 학습을 글의 장르 학습으로 서서히 이동시키는 일이다. 글쓰기의 상황과 목적에 따른 적절한 구성 능력과 적절한 어휘 사용 능력이 쓰기 교육과정의 핵심 내용이라고 생각하기 때문에 지금까지의 쓰기 단원 구성이 갈래 중심적인 형태로 많이 구성되었다. 그렇다면 내용 중심의 쓰기 단원 구성에서 장르 학습을 어떤 식으로 이끌어야 할 지는 매우 중요한 문제이다.

읽기 자료는 학습자의 내용적 스키마를 활성화하고 지식을 습득하여 사고력을 자극하게 할 뿐만 아니라 학습자로 하여금 형식적 스키마를 활성화하는 동시에 이를 익히도록 하는 역할 또한 매우 중요하다. 이는 쓰기 교육에 있어서 읽기 자료의 중요한 역할 중의 하나이다. 따라서 내용 중심의 쓰기 교과서 단원 구성에서 또한 교육과정에 의거한 핵심 장르의 읽기 자료를 단원별로 골고루 배치하는 것이 중요하다.

또한 장르 중심 단원 구성이 아닌 내용 중심 단원 구성에서 장르별 글쓰기를 어떻게 하여야 할 지에 대한 고민이 필요하다. 이 문제에 대해서는 Bartholomae와 Petrosky, Tchudi와 Mitchell, 그리고 Williams를 참고할 필요가 있다. Tchudi와 Mitchell 는 쓰기 활동이 개인적이고 자기중심적인 표현에서 학문적이고 추상적인 세계로 나아가야 한다고 주장하였다.(Tchudi & Mitchell1999:265)

Williams는 쓰기 과제의 이동 과정이 구체적인 글쓰기에서 추상적인 글쓰기로 이어질 수 있도록 배치되어야 한다고 주장했다. Williams는 소풍을 예로 들어, 학습자가 소풍에 대한 개인적인 생활체험문을 쓰고, 이를 바탕으로 일반적인 소풍에 대해 설명문을 쓴 다음, 소풍의 개선점에 대한 논설문을 쓰는 활동으로 나아가는 글쓰기를 제안하였다. Williams는 이 경우 학습자들은 한 가지 주제에 몰두할 수 있어, 학습의 부담이 줄고, 다양한 갈래의 글쓰기를 경험할 수 있으며, 글의 내용에 있어 깊이를 더할 수 있을 것이라고 보았다. (Williams 1998: 279-296)

Bartholomae와 Petrosky 또한 대학교 신입생들을 상대로 읽기와 쓰기의 통합 과정(Basic Reading and Writing Course)을 운영하면서, 한 가지의 제재를 가지고 학습자의 경험적 글쓰기에서 학문적인 글쓰기로 단계를 밟아 학습자를 이끈 사례를 소개한 바 있다. (Bartholomae & Petrosky, 1986: 14-86).

위의 논의를 참고하였을 때 내용 중심의 쓰기 단원의 장르별 읽기 자료 및 쓰기 과제의 배치에 있어서는 생활체험문, 설명문, 논설문의 순서를 밟는 것이 적절하다고 생각된다.

3. 마무리

본고는 내용 중심의 쓰기 교과서 단원 구성의 필요성을 주장하고, 기존의 선행 연구를 바탕으로 국어 교과서에 적절한 제재들에 대하여 조사하여 보았다. 이를 바탕으로 쓰기 단원에 적절한 제재를 고민하여 보고, 쓰기 교육의 본질을 잘 살리고 쓰기 교육을 효율적으로 진행하기 위한 제재의 활용 방안에 대하여 고민하여 보았다.

본 연구는 쓰기 제재를 다룸에 있어서 읽기 자료의 주제적인 측면과 연결하여 본격적으로 논의하지 않았다는 점, 학습자의 발달적인 측면을 충분히 고려하지 못하였다는 점, 제재 및 읽기 자료와 쓰기 활동과의 연결 문제를 다룸에 있어서 제안에 그치고 있다는 점 등의 한계점을 지닌다.

쓰기 교육에 있어서 내용의 문제는 어찌 보면 주변적인 문제이고, 명확한 답을 찾기도 어려운 문제이다. 그러나 쌀이 없으면 밥을 지을 수 없듯이, 내용이 없이는 언어 현상을 잘 다룰 수도 없고, 언어 교육을 성공적으로 실행할 수도 없다. 본 연구가 미약하나마 국어 교육 현장, 특히 쓰기 교육에 관심 있는 많은 교사들에게 도움이 되길 바라며, 이와 관련한 더 많은 연구가 있기를 바란다.

■ 참고 문헌

- 김도남(2011), 「네트워킹 읽기의 교육 방향 탐색」, 한국독서학회, 『독서연구』 제26호, 383-412면.
- 김봉순(2004), 「독서와 작문 통합 지도의 전망」, 『독서연구』 제11호, 83-112면.
- 김창원(2007), 「시교육과 정전의 문제」, 『한국시학연구』 19호, 67-92면.
- 김혜정(2006), 「교과 독서의 수업 적용 원리」, 한말연구학회, 『한말연구』, 제18호, 67-91면.
- 송무(1997), 「문학교육의 정전 논의」, 『문학교육학』 창간호, 293-316면.
- 염은열(2006), 「쓰기 교과서의 ‘활동’ 구성에 대한 연구」, 청람어문학회, 『청람어문교육』 33집, 27-50면.
- 이은주(2011a), 「쓰기 과제에 드러난 내용 요소 분석」, 우리말교육현장학회, 『우리말교육현장연구』 5권, 351-376면.
- 이은주(2011b), 「내용 중심 쓰기 교육 방법 연구」, 2011년 국어교육학회 전국학술대회, 3-26면.
- 전국국어교사모임(2001), 중학교 1학년을 위한 우리말우리글, 나라말.
- 전국국어교사모임(2002), 고등학생을 위한 우리말 우리글, 나라말.
- 전국국어교사모임(2002), 중학교 2학년을 위한 우리말우리글, 나라말.
- 전국국어교사모임(2003), 중학교 3학년을 위한 우리말우리글, 나라말.
- 정혜승(2011), 「국어과 교과서 채택 기준과 채택한 교과서에 대한 교사의 반응」, 한국독서학회, 『독서연구』 제25호, 347-383면.
- 주진홍(2003), 「주제 중심 소설 독서 지도」, 한국독서학회, 『독서연구』 제9호, 209-242면.
- 차혜영(2005), 「국어교과서와 지배이데올로기」, 『상허학보』 제15집.
- Bartholomae, D. & Petrosky, A.(1986), *Facts, artifacts and counterfacts: Theory and method for a reading and writing course*, Boynton/Cook Publishers, Inc..
- Brinrton & Snow & Wesche(1989), *Content-Based Second Language Instruction*, The University of Michigan Press.
- Grabe, Williams & Kaplan, Robert B.(1996), 허선익 뒤침(2008), *Theory and Practice of Writing*, 쓰기이론과 실천사례, 박이정.
- Kutz, E., S. Groden, and V. Zamel(1993), *The discovery of competence: Teaching and learning with diverse student writers*, London and Portsmouth, NH: Heinemann.
- Spivey, N.N.(1997), 신헌재 외 옮김(2002), 구성주의와 읽기·쓰기, 도서출판 박이정, *The Constructivist : reading, writing and the making of meaning*, Academic Press.
- Tchudi, G. & Yates, J., *Teaching writing in the contents areas: senior high school*, D.C.: National Education Association, 1983.
- Tchudi, S. & Mitchell, D(1999), *Exploring and Teaching the English Language Arts.(4th ed.)*. Addition-Wesley Educational Publisher Inc.
- Walmsley, S.(1994), *Children exploring their world: Theme teaching in elementary school*, NH: Heinemann.
- Williams,J.D.(1998), *Preparing to Teaching Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

□ 토론 □

내용 중심의 쓰기 단원 구성 방안

윤재연 (건국대학교)

이 글은 학교 현장의 언어교육이 언어 사용의 본질과 구현을 제대로 담보하고 있지 못하다는 반성에서 출발하여, 특히 쓰기 영역에서의 기존의 과정 중심 쓰기와 장르별 쓰기의 단점을 극복하는 대안으로서 내용 중심의 쓰기 단원 구성이 필요함을 주장하고 있습니다.

현재 7차 개정 교육 과정에서 제시하고 있는 과정 중심의 쓰기에 대한 비판과 대안에 대한 논의가 매우 활발하게 이루어지고 있는 상황에서, 내용 중심 쓰기가 이들 단점을 보완할 하나의 방안이 될 수 있다는 점에서 이 글의 의의를 찾을 수 있을 것으로 생각합니다.

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

첫째, 발표자께서는 서론에서, 내용 중심 쓰기 교육방법에 바탕을 둔 국어 교과서 쓰기 단원 구성에 있어서, ‘주제 및 제재의 선정 방안, 제재의 활용 방안’을 중점적으로 논의하겠다고 하였습니다. 논문의 ‘2. 내용 중심 쓰기 단원의 제재 선정 방안 (1) 선행연구’에서는 내용 중심의 단원 체제에서 적합한 쓰기 제재의 기준을 제시하기에 앞서 다양한 학자들이 제안한 제재 목록을 정리하고, 각각이 지니는 한계나 문제점을 여섯 쪽에 걸쳐 자세하게 살펴보고 있습니다. 각 내용이 체계적으로 잘 정리되어 있어, 쓰기 영역에 있어서 어떤 제재들이 필요하고 적합한지 파악하는 데 많은 도움이 되고, 그 필요성에 공감할 수 있었습니다. 그런데 ‘(2) 쓰기 단원의 제재 선정과 활용 방안’은 상대적으로 분량이 적은 점이 매우 아쉬우며, 발표자께서 제시한 ‘주제 및 제재의 선정 방안과 제재의 활용 방안’의 논의가 실제 쓰기 단원 구성에 있어서 어떤 식으로 활용될 수 있는지에 대한 논의가 좀 더 구체적으로 이루어져야 논문이 더욱 가치를 지닐 수 있을 것으로 생각합니다. 이에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

둘째, ‘(2) 쓰기 단원의 제재 선정과 활용 방안’에서 발표자께서는 ‘내용 중심의 국어 교과서 단원 제재의 선정 기준과 예’를 <표8>를 통해 제시하고, 이러한 제재 선택 및 활용을 위해 고려해야 할 요소들을 몇 가지 제안하였습니다. 이 과정의 논의에서 궁금한 몇 가지를 질문하고자 합니다. 참고로, 아래 질문과 관련된 논문의 인용부분은 모두 <표8> 이후에서 기술된 내용들입니다.

1. 발표자께서는 “첫째로 중요한 것은 다른 영역과의 고른 제재 배치의 문제이다. - 중략 - 문학 영역의 글쓰기가 문학 교육의 시적 · 서사적 사고력과 함께 인간의 정서를 담아낼 가능성이 높다고 한다면, 설명문이나 논설문, 보고문 등이 주가 될 비문학적 글쓰기에서는 정확한 설명을 요하는 사실적 사고력과 논리적인 사고력을 요구할 가능성이 높다. 그렇게 볼 때 ‘감정들’에 관한 범주는 문학적

인 글쓰기 영역에 상대적으로 적합할 것이고, 비문학적인 글쓰기에서는 상대적으로 사회적 문제나 과목별 범주에 해당하는 제재가 어울릴 확률이 높다.”고 하였습니다. 그런데 반영론적 관점에서 문학을 바라볼 때, 문학은 ‘감정’에 관한 것뿐 아니라 ‘차별, 전쟁과 폭력, 일과 가사 분담, 장애인 문제’ 등과 같은 ‘사회적 문제’와도 깊게 관련되어 있다고 생각합니다. 따라서 ‘감정’은 문학에, ‘사회적 문제’는 비문학에 적합하다는 주장에는 선뜻 동의하기 어려울 것 같습니다.

2. 발표자께서는 “둘째로 쓰기 단원에서 제재를 다룰 때, 읽기 자료의 내용 범주는 상대적으로 넓게 잡되 쓰기 과제의 범주는 상대적으로 좁게 잡을 필요가 있다.”고 하였습니다. 쓰기 과제의 부분은 실제 쓰기 교과 운영에서 필요한 부분이라고 생각이 되는데, 이 때 ‘제재의 폭을 좁게’ 잡는 것은 일반적인 쓰기에 있어서도 당연히 고려되어야 하고, 이미 고려되고 있는 부분이라고 생각합니다. 그렇다면, 이러한 일반적인 원리가 내용 중심의 쓰기 단원 구성에서 반영될 수 있는 어떤 특별한 방법론이 있는 것인지 궁금합니다.

3. 발표자께서는 “셋째, 쓰기 교과서에서 제재를 다룰 때 타 교과와의 차별을 어디에 둘 것인가의 문제를 고려하여야 한다. 이는 제재를 활용함에 있어서 제재 자체의 중요성보다는, 제재를 통해 활발한 언어 사용과 언어적 사고력의 신장을 유도하도록 하여야 한다는 데에 있다. 그를 위해서 학습자의 사고 작용을 유도하여야 하는데 이를 위해서는 읽기 자료와 쓰기 과제 간의 빈 공간이 필요하다. -중략- 학습자에게 주어진 제재 및 읽기 자료의 주제에 대한 가치 판단을 유도하는 질문을 하여 학습자의 언어적 사고력과 표현력을 신장하도록 하는 것이 제재 활용의 국어적 특성을 살리는 길이다.”라고 하였습니다. 여기서 ‘읽기 자료와 쓰기 과제 간의 빈 공간’이 의미하는 바가 정확히 무엇인지 궁금합니다. 또한 학습자가 읽기 자료를 읽고, 그에 대한 문제 해결을 유도해주는 방식의 쓰기 교육이 어떤 측면에서 타 교과와의 차별 방안이 될 수 있는 것인지 좀 더 자세한 의견을 듣고 싶습니다. 그리고 ‘학습자에게 주어진 제재 및 읽기 자료의 주제에 대한 가치 판단을 유도하는’ 방식이 학습자의 사고력 신장에 도움이 된다는 점은 전적으로 동의합니다. 다만, 과연 이러한 방법이 어떻게 ‘표현력’ 신장에도 도움이 될 수 있는지 궁금합니다.

마지막으로, ‘내용 중심의 쓰기 단원 구성안’에 대한 지금까지의 논의는 학생들에게 ‘무엇을 쓰게 할 것인가’에 초점이 맞춰져 있다고 생각합니다. 발표자께서 주장하는 바와 같이, 학습자의 흥미와 요구를 반영하는 내용을 언어 교육의 시작점으로 하여 언어 사용을 풍부하게 할 수 있도록 돕는 것이 바람직한 언어 교육의 방법이라는 점에는 동의합니다. 그러나 실제 쓰기에 있어서 학생들은 ‘무엇을 쓸 것인가’뿐만 아니라 ‘어떻게 표현할 것인가’에 대한 문제도 상당히 어려워하고 있다고 생각합니다. 그렇다면 내용 중심의 쓰기 교과 구성을 바탕으로 한 실제 수업에서, ‘어떻게 표현할 것인가’ 즉, 짜임새 있는 텍스트의 구성, 바른 문장 표현 등과 같은 실제 표현의 문제들은 어떻게 담보할 수 있는지 궁금합니다.

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

조선 시대 한글 서체의 이해와 교육적 접근

박보현(고려대학교)

<차례>

- 1. 머리말
- 2. 서체의 개념
 - 2.1. 캘리그래피와 타이포그래피
 - 2.2. 한글 서체의 개념
- 3. 조선 시대 한글 서체의 이해
 - 3.1. 한글 서체의 분류
 - 3.2. 한글 서체의 유형적 특징
- 4. 조선 시대 한글 서체에 대한 교육적 접근
- 5. 맺음말
- 참고문헌

1. 머리말

최근의 국어 교육은 언어의 사용 방법에 대한 교육에 치중해 있고 언어 그 자체에 대한 교육은 상대적으로 적은 게 사실이다. 특히 문자로서의 한글에 대한 교육 내용도 매우 낮은 비중을 차지하고 있어 2007개정 국어과 교육과정에 성취기준으로서 한글에 대한 교육 내용을 언급한 것은 ‘1학년 문법(1) 한글 자모의 이름과 소리를 안다.’, ‘6학년 문법(4) 한글의 의미를 알고 우수성을 설명한다.’, ‘10학년 문법(5) 한글의 창제 원리와 한글의 독창성을 안다.’의 세 곳 뿐이다.

한글에 대한 교육 자체가 빈약한 상황에서 한글의 서체에 대한 교육은 거의 불가능하고 고려된 적조차 없어 보인다. 이는 국어학이나 국어 교육학계에서 한글 서체에 대한 연구가 적게 나타난다는 것에서도 알 수 있다.¹⁾ 대체로 서체에 대한 연구는 서예학이나 미술 및 디자인 분야에서 두드러지게 나타나며 최근에는 정보통신 기술의 발달로 컴퓨터를 이용한 글쓰기가 일반화되면서 매체에 알맞은 한글 글꼴과 서체의 개발 등의 연구도 증가하고 있다. 이렇듯 사회 · 문화적으로는 서체에 대한 관심과 연구가 활발해 보이는 반면 국어교육학계

1) 김두식(2008:34)에 따르면 ‘각종 자료를 통해 파악된 국어학 분야에서의 한글 글꼴 변천에 관련된 주요한 연구는 신경철(1994, 1995, 1997)과 홍윤표(1998, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001)등이 있으나 필자가 파악한 자료 가운데 본격적으로 한글 글꼴과 그 변천 과정에 대하여 분석을 시도한 것으로는 홍윤표(1998)의 연구가 처음이 아닌가 생각된다. 이 연구에서는 77종의 방대한 고문헌에서 추출한 한글 글꼴을 제시함으로써 글꼴의 변화를 통시적으로 보여주고 있는 것이 특징이다.’라고 밝히고 있다.

에서는 전혀 서체에 대한 관심을 보이지 않는 이유는 타이포그래피(Typographie, 활판 인쇄)를 중요하게 여기지 않았던 언어학과 기호학의 전통과 무관하지 않을 것이다. 그동안 타이포그래피의 의사소통적 중요성은 전혀 인정받지 못하였는데 가령, 기호학자 롤랑 포스너(Posner)는 1970년대에 다음과 같이 선언한 바 있다.

[...] 문자유형의 선택은 내용에서 중요하지 않고, 내용의 선택은 활자와 조판 과정에서 중요하지 않다. 내용에서는 어떠한 정보도 이끌어낼 수 없고, 또 이러한 정보는 내용에 관련되지도 않는다. 문자 유형도 활자와 식자를 만드는 것에 지나지 않으며, 그 이상도 그 이하도 아니다.

(R. 포스너(1971, 229쪽), 김종수 역(2007:338-339)에서 재인용.)

또한 이러한 입장은 소쉬르의 『일반언어학 강의』에서도 그대로 드러나 있는데 이 책에는 텍스트 형상의 기호론적인 논쟁에 대한 명시적인 거부와 다음과 같이 나타나있다.

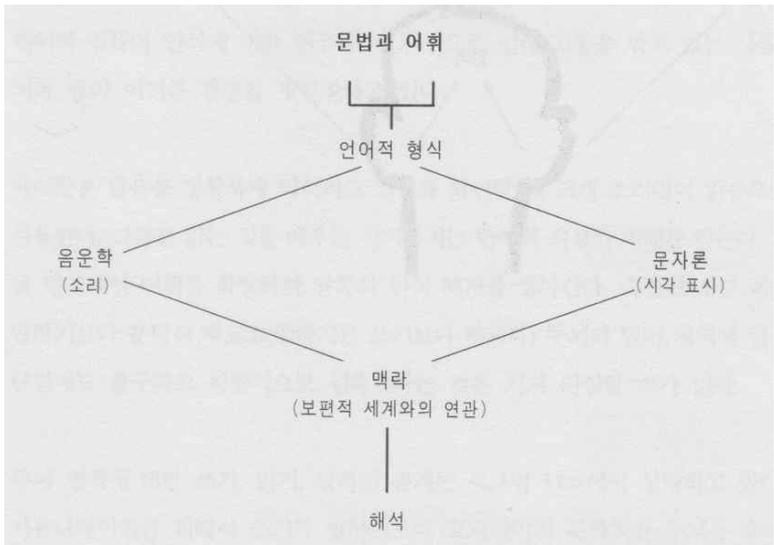
기호가 생산되는 재료는 전혀 중요하지 않다. 왜냐하면 재료는 체계에 영향을 미치지 않기 때문이다. [...] 내가 글자를 흰색으로 쓰든 아니면 검정색으로 쓰든, 낮게 쓰든 아니면 높게 쓰든, 펜으로 쓰든 끝로써 쓰든, 그것은 글자의 의미에 중요하지 않다.

(F. 드 소쉬르(1916, 143쪽), 김종수 역(2007:339)에서 재인용)

그러나 텍스트 외관은 우리가 텍스트를 읽는 방식에 전혀 영향을 미치지 않는다는 견해에 대해 H. P. 빌베르크와 같은 직업적인 텍스트 창조자들은 텍스트 외관이 텍스트 수용에 영향을 미친다는 견해를 적극 지지하며, 텍스트 외관의 작용은 텍스트 형성의 주된 대상이고, 특정한 타이포그래피 수단의 의식적이고 작용 중심적인 사용은 텍스트 창조 작업의 한 부분이라고 주장한다. 최근 이런 견해들과 함께 타이포그래피는 커뮤니케이션에서 여타의 시각적인 요소들(가령 그림, 텍스트-그림 혼합체)과 더불어 점점 언어학의 주목을 받게 되었다.

주지하다시피 우리는 언어 안에서 생각하며, 언어를 통해서 생각을 발현시킬 수가 있다. 생각과 그것을 나타내는 소리와의 관계는 서로 뗄 수 없는 것이며, 상호의존적이다. 마샬 맥루한은 한 발 더 나아가, 쓰기와 인쇄를 통해 기록된 단어가 등장함에 따라 글 읽기에 의한 이성적 사고를 발전시킬 수 있는 보다 지적인 인간으로서 ‘타이포그래피적 인간(typographic man)’이라는 말을 사용했다.(송성재 역, 2003:8)

언어학에서 타이포그래피의 중요성을 논외로 하더라도 우리가 언어를 이해하고 해석하는데 아래 그림에서와 같이 문자론이 일정 부분을 담당하고 있다는 것은 부정할 수 없는 사실일 것이다.



(송성재 역, 2003:60)

따라서 문자론의 한 부분인 서체에 대해서도 국어학과 국어교육학계에서 관심을 가져야 하며 한글 서체의 국어교육적 변용에 대한 연구도 뒤따라야 할 것이다. 여기에서는 그 기초 작업으로서 한글 서체의 개념과 조선시대 한글 서체의 유형에 대해 알아보고 그 교육적 필요성 및 가능성 등의 의의를 밝혀보고자 한다.

2. 서체의 개념

이 장에서는 조선 시대 한글 서체에 대해 알아보기에 앞서 서예에 관련된 개념들을 포괄적으로 살펴보고자 한다. 이는 현대 사회에서 대중이 서체에 대해 가지고 있는 시각을 알 수 있는 근거가 되며, 이러한 관점에서 조선 시대 한글 글꼴을 현대의 국어 교육에 도입할 근거를 찾기 위한 기초 작업이라 할 수 있다.

2.1. 캘리그래피calligraphy와 타이포그래피typography

2.1.1. 캘리그래피calligraphy

캘리그래피를 영어사전에서 찾아보면 ‘서예’라는 뜻이 나온다. 그러나 현재 관심과 주목을 받고 있는 캘리그래피는 그 용어와 개념에 있어서 각기 다른 의견이 제기되고 있는데, 캘리그래피를 널리 알리는 데 일조한 미디어 역시 매체별로 각각 다른 용어를 사용하고 있으며, 그와 더불어 캘리그래피에 대한 설명 역시 다양하게 표현하고 있다.(이규복, 2008:12-13)

- 매경이코노미(2007. 11. 28.): 손으로 직접 쓴 손글씨 디자인
- 매일신문(2007. 11. 17.): 아름다운 글씨라는 뜻으로 우리말로는 ‘손글씨’라고 번역할 수 있다.
- 조선일보(2007. 10. 13.): 서예에서 비롯된 손글씨

중앙일보(2007. 10. 9.): 서양에서 서예를 가리키는 말
 조선일보(2007. 7. 9.): 직접 쓴 손글씨를 말한다. 서양에서는 서예로 받아들이기도 하지만 요즘은 ‘상업화된 서예’로 이해하는 경우가 많다.
 매일신문(2007. 7. 3.): 그리스어에 어원을 둔 이 말은 ‘아름다운calli’, ‘글씨graphy’라는 뜻인데 ‘손뿔글씨’, ‘능필’, ‘붓글씨체’ 등으로 이해할 수 있다.
 필름2.0(2002. 8. 7.): 어원적으로 ‘아름다운 글자’를 의미하는 캘리그래피는 도안한 폰트나 기성의 문자 출력 시스템이 아닌 즉흥적인 프리핸드 서체를 통칭하는 말이다.
 매일경제(2007. 6. 13.): 산업적으로 쓰이는 손글씨 디자인을 전문 용어로 ‘캘리그래피’라고 한다.

국립국어원은 <2004년의 신어> 중 하나로 캘리그래피를 선정하고 그에 대한 개념을 아래와 같이 정리했다.

[명사] 글씨나 글자를 아름답게 쓰는 기술. 좁게는 서예를 이르고 넓게는 활자 이외의 모든 ‘서체’를 이른다. 단순히 예쁘고 아름다운 서체를 뜻하는 서양의 캘리그래피와는 차원이 다르다.

여기에서는 국립국어원에서 밝힌 캘리그래피의 개념을 기본으로 할 것이며 서체에 대한 논의 중 필요시 이에 근거하여 캘리그래피라는 용어를 사용할 것임을 밝힌다.²⁾

2.1.2. 타이포그래피typography

타이포그래피를 영어 사전에서 검색해보면 ‘활판술, 조판’이라는 의미로 나타난다. 타이포그래피(그리스어에서 typos는 ‘철자’를 graphein은 ‘쓰다’를 의미함)라는 표현은 아래와 같은 여러 가지 의미를 가지고 있다.(김중수 역, 2007:343-345)

- (1) 인쇄술을 생산하기 위한 기술적 방식
- (2) 인쇄물의 형상
- (3) 인쇄물의 시각적 묘사
- (4) 인쇄물의 시각적 형상에 대한 이론 등

이러한 다의성은 지난 수십 년간 그 개념이 겪은 변화의 결과이다. 이전의 정의에서 타이포그래피라는 표현은 일반적으로 첫 번째 해석에만 한정되어 있었다. 그러나 특수한 기술을 이용한 인쇄물의 생산이 기술적인 변화를 겪는 와중에 형상화와 서술 양상이 점점 타이포그래피의 개념에서 중심적인 위치를 점하게 되었다. 이는 최근의 정의에서도 나타나고 있는데 라우텐베르크는 타이포그래피를 “인쇄할 수 있는 문자언어의 시각적인 서술”이라고 정의한다. 따라서 전문어적 타이포그래피의 개념은 평면상에 문자기호의 배열, 도식의 삽입, 한 책

²⁾ 한글 서예와 한글 캘리그래피의 차이에 주목한 다음과 같은 논의가 있는데, 이규복(2008:36)에서는 ‘한글 캘리그래피도 크게 보아 한글 서예의 한 실천으로 볼 수 있다. 오늘날의 한글 서예는 어떤 면에서 전통적 규범에 얽매어 있는 것 같다. 그에 비해 한글 캘리그래피는 훨씬 자유롭다. 그리고 다양하다. 서예가 자기표현적이라면 캘리그래피는 대상성이 강하다. 오히려 이 점이 캘리그래피의 활력일 수가 있다. 캘리그래피는 한글의 특징적 문자 구조성의 적극적 표현 행위의 일종이다. 그 바탕이 서예적 표현을 가능하게 하는 모아쓰기이다.’라고 언급하고 있다. 그러나 본 연구에서는 한글 서예와 한글 캘리그래피를 굳이 구분하지 않을 것이다.

이 시각적인 전체 구조에 이르기까지 텍스트의 조직화, 제본 형태, 그리고 넓게 정의하면 기호 수용체, 예컨대 종이의 선택 및 전자 문서의 경우 배경의 선택 등을 포함한다.

위에서 타이포그래피에 대한 일반적인 용어상 · 방법론상의 고찰을 살펴보았는데 여기에 더해 타이포그래피가 구체적으로 어떤 일을 수행하며 언어학적 시각에서 그것을 어떻게 분석할 수 있는가에 대해 살펴볼 필요가 있다. 언어학적 입장에서 게르트 안토스는 타이포그래피 형상의 기능을 다음의 다섯 가지로 구분하였다.(김중수 역, 2007:357-358)

- (1) 미학적 기능(타이포그래피 형태에 대한 영향)
- (2) 인식적 기능(“한 텍스트의 지식 구성에 대한 시각화”, 즉, 텍스트에서 상이한 위계 차원 표시, 예컨대 제목, 목차, 텍스트 강조 표시)
- (3) 동기부여적 기능(“관심을 텍스트에 집중시키고, 상응하는 타이포그래피를 통해 읽기를 용이하게 하고, 강조를 통해 독서 초점과 이해 초점을 맞추며, 독자를 텍스트에 사로잡으려는 목적, 간단히 말해 텍스트에 관심을 유발시켜 독서할 때 독자를 붙잡으려는 목적”)
- (4) 총괄적 기능(여러 상이한 텍스트 요소와 텍스트-그림 요소를 한 페이지에 묶으려는 기능)
- (5) 재(再)문맥화 기능(다른 맥락에서 나온 요소들을 끼워 넣기, 예컨대 T-셔츠에 시(詩)를 적어 넣는 행위)

이러한 타이포그래피의 기능에서 한글의 서체에 대한 국어교육적 접근의 가능성을 발견할 수 있는데 이에 대해서는 4장에서 언급하도록 하겠다.

2.2. 한글 서체의 개념

위에서 캘리그래피와 타이포그래피의 개념에 대해서 간략히 알아보았는데 두 개념의 가차의 두드러진 차이는 캘리그래피가 ‘손글씨’에 치중된 개념이라면 타이포그래피는 ‘활판 인쇄’에 치우친 개념이라는 것이다. 그러나 한글 서체 연구에 있어서 판본이나 활자본 그리고 필사본을 분리하는 것은 문제가 있다. 판본과 활자본도 결국은 누구의 필사에 의한 등재이므로 필사한 서체를 모사한 것이기 때문에 간본 형태에 의해 서체를 연구하는 것은 별 의미가 없어 보인다. 따라서 본 연구에서 한글 서체의 개념은 캘리그래피와 타이포그래피를 포괄하는 의미를 담고 있다고 할 수 있다.

여기에서는 허경무(2008:109)에 따라 한글과 관련하여 ‘자체, 서체, 서풍, 필체’의 용어 개념을 다음과 같이 정리하고자 한다.

- (1) 자체-문자꼴의 모든 것. 한글로 된 모든 글자의 형태를 말할 수 있겠는데, 문자 표현 방식이나 재료에 관계없이 글자형태를 갖춘 모든 것을 총 망라한 것.(예: 볼펜이나 연필, 매직 글씨, 디자인한 글씨-대부분의 폰트, 활자글씨 등등)
- (2) 서체- 문자를 표현하되 판각본이든 활자본이든 필사본이든 현대에 사는 우리가 서예라고 표현할 수 있는 것으로서 어떠한 특징적 유형을 가지고 무리를 형성하는 것. (예: 한글 궁체, 궁체 흘림, 언해본체 흘림, 한자의 해서체 등)
- (3) 서풍- 서체가 서예로 표현될 수 있는 특징적 유형을 가진다면 서풍은 그 유형을 가

진 서체적 특징을 함유하면서도 한 서체적 범주 안에서 개인의 성정과 환경에 따라 조금씩의 다른 개성적 특질을 가질 수 있는 것.(예: 해서체의 구양순풍, 안진경풍, 육조풍, 해례본체의 월인석보풍, 궁체 흘림의 낙성비룡풍, 언해본체의 송강가사풍, 언해본체 흘림의 허목풍 등)

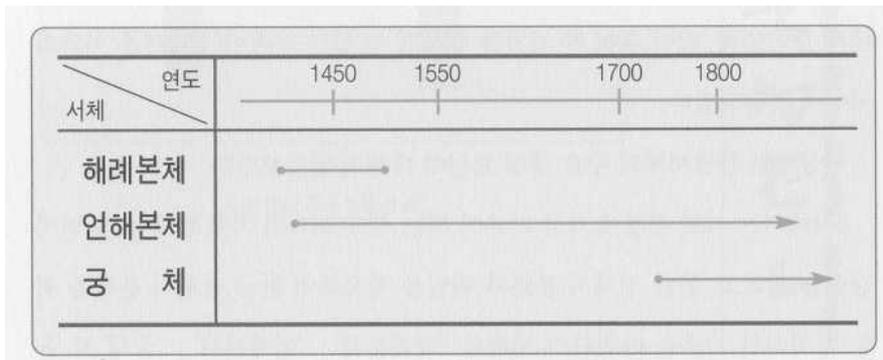
- (4) 필체- 육필로 쓴 글자의 모든 것을 말하며 서사재료에 관계없이 개인이 직접 쓴 글씨형태로 의도성이 없으면서 다른 기구(자, 컴퍼스 등)를 활용하지 않은 자연스런 손글씨 형태 곧 필기체(예: 필체 감정, 펜글씨의 필체, 칠판글씨의 필체 등)

여기에서 살펴보고자 하는 한글 서체는 위의 (2)의 개념을 따르기로 한다.

3. 조선 시대 한글 서체의 이해³⁾

3.1. 한글 서체의 분류

서체도 언어와 마찬가지로 의사소통의 한 방편상에서 실현되기 때문에 언어가 가지는 특정한 생성, 성장 소멸의 과정을 가진다. 따라서 서체는 그 생성과 소멸 시기를 기준으로 분류해 볼 수 있는데 생성과 사용시기로 본 서체 유형은 다음과 같다.⁴⁾



해례본체는 훈민정음이 창제됨으로써 생겨난 전형적인 서체이다. 『훈민정음』해례에 보이는 서체는 독특하여 다른 기록들과는 판이하게 다른데 이는 다른 서체를 모방하거나 변용한 것이 아닌 신생한 서체로 전형성을 보존하고 있다. 한글 서체는 역사적으로 여기서부터 출발한다고 할 수 있다. 이 서체는 한글이 많이 보급되면서 차츰 소멸하는데 그것은 ‘전범’으로서의 역할을 다했기 때문일 것이다.

언해본체는 ‘해례본체’의 전형성을 어느 정도 유지하면서 판각 등의 편이성을 고려하여 새

³⁾ 3장의 내용은 허경무(2008)를 참고하여 정리하였다.

⁴⁾ 서체의 생성과 사용시기가 서체 분류의 기준이 될 수는 있지만 결과론적인 분류일 뿐 서체의 변화를 설명해 줄 수 있는 요인은 아니다. 서체 변화의 요인에 대해서는 본 연구에서 논하지 않을 것인데 참고로 김진평(1990)은 활자체 변천 요인을 다음과 같이 다섯 가지로 규정하고 있다.

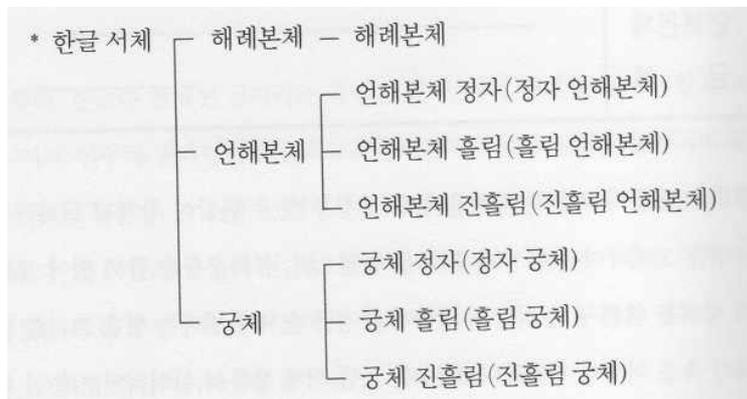
- 첫째, 필기구의 영향 (글씨체 변천의 요인)
- 둘째, 필기 습관의 영향 (글씨체 변천의 요인)
- 셋째, 시대 및 문화의 영향 (글씨체 및 활자체 변천의 요인)
- 넷째, 활자 제조법의 영향 (활자체 변천의 요인)
- 다섯째, 활자 용도의 영향 (활자체 변천의 요인)

롭게 형성된 것으로 『훈민정음』언해본에 나타나는 서체이다. 이 서체의 등장은 해례본체의 소멸 원인이 되었는데 그것은 글자생활에 있어 해례본체보다 실용적이었으며 편이성을 갖추었기 때문이다. 이 언해본체는 조선 후기까지 계속 이어져 판본이나 필사본 전반에 두루 나타난다.

언해본체가 해례본체에 바탕을 두고 생성되었다면 이와는 전혀 무관하게 출현한 것이 소위 ‘궁체’라 일컬어지는 서체이다. 이는 왕궁에 있는 여자들이에 의해 생성되어 널리 보급된 서체로 한글을 사용하는 글자생활이 거의 확립됨으로써 생성된 서체이다.

각 서체를 정자, 흘림, 진흘림으로 하위분류할 수 있는데, 한 자 한 자, 한 획 한 획을 연결없이 또박또박하게 표현한 것은 정자, 획과 획의 붓길(필의)에 따른 연결과 글자 간의 연결과 흐름을 살린 서체는 흘림, 또한 글자 간의 연결이 있으면서도 획은 축약으로 변형되는 등 글자형은 물론 연결 정도가 커서 어떤 것은 마치 암호처럼 사용되었던 서체를 진흘림으로 세분할 수 있다. 각 서체를 하위분류하여 정자, 흘림, 진흘림으로 구분하는 데 있어 획간, 자 간 연결 정도뿐만 아니라 글자형태의 변화 즉 필선 축약과 필의에 따른 동선의 이동 등에 의한 획의 변형과 조형성을 높이기 위한 강약과 대소와 태세의 변화 등 흘림과는 다른 다양하고 총체적인 변별성으로 구분할 수 있다.

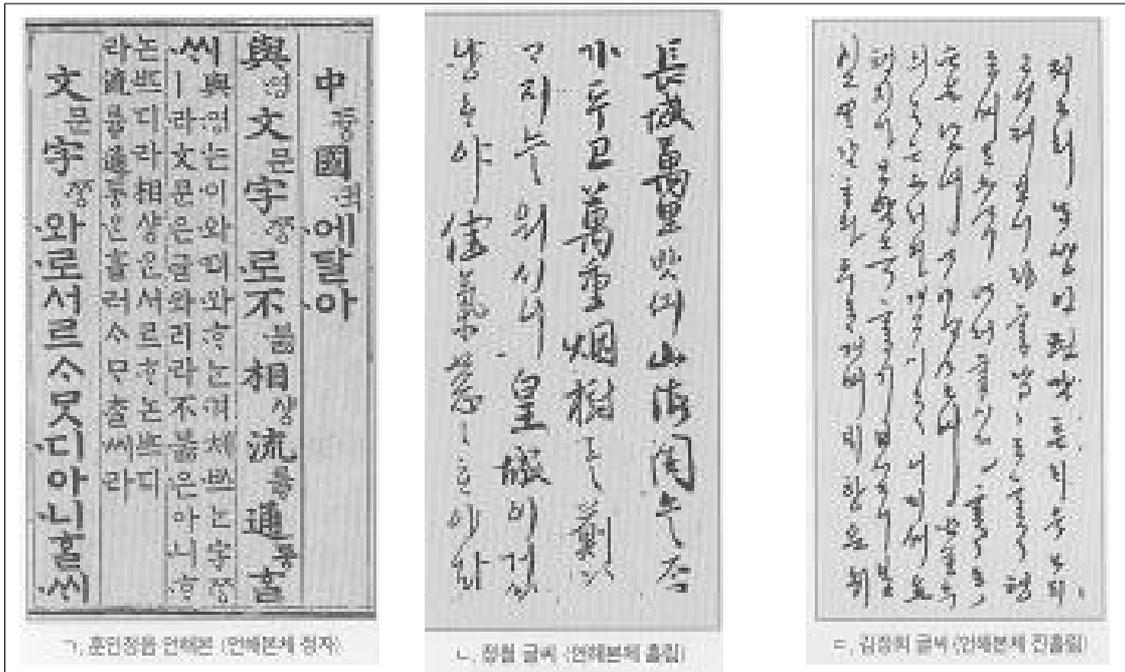
한글 서체를 분류하면 다음과 같다.



3.2. 한글 서체의 유형적 특징

3.2.1. 해례본체

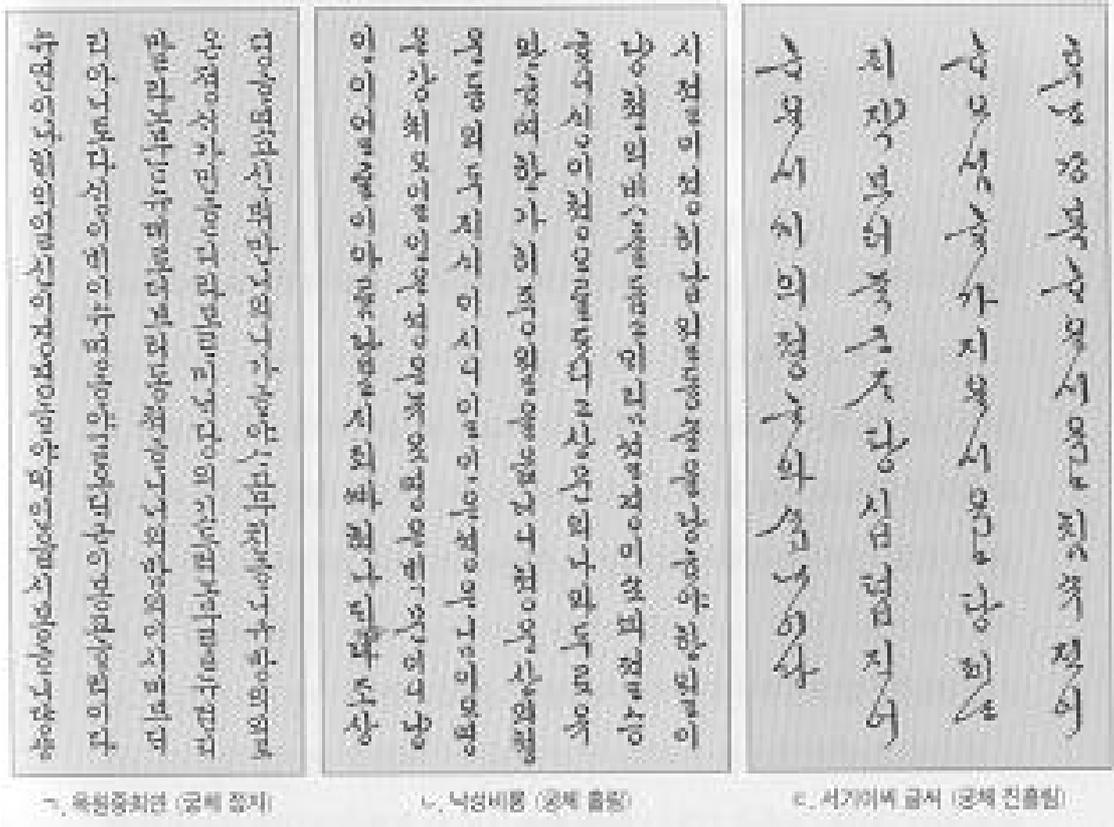
3.2.2. 언해본체



언해본체는 한글의 보급과 교육의 목적으로 생성되었다. 훈민정음 창제 후 조정에서는 각종 언해사업을 통하여 한글 보급은 물론 교육의 큰 일로 삼았으니, 그 영역은 경서언해에서부터 외국어 역훈에 이르기까지 범위가 넓었다. 또 조선 시대 말기의 한글소설과 번역소설의 등장으로 한글의 실용화가 급격히 증가하게 되었다. 이런 한글 사용의 확대는 초창기 ‘해례본체’가 서사에 매우 불편하였기 때문에 서사 용구인 붓의 특징이 그대로 드러나는 필사체의 서체, 즉 언해본체의 태동을 가져왔다.

즉 언해본체는 훈민정음 언해본의 출현으로부터 시작되었는데 이 언해본은 필사하여 판각한 것으로 붓과 관련한 실용성을 근간으로 형성되었다. 형태적 특징은 해례본체의 직선적인 획 형이 변화하여 율동감이 나타나며 획과 공간의 활용으로 조형성이 생기게 되었다. 신체적 특성에 따라 가로 서선이 오른쪽으로 올라가며 다음 획으로의 필의가 생기고 자소가 놓이는 자리에 따라 자형이 다양하게 나타났다. 처음에는 제자원리를 크게 벗어나지 않고 흐름축도 중앙을 유지했으나, 필사하면서 우측 세로획이 길어지거나 강조되어 점차 흐름축이 오른쪽으로 이동하는 경향이 보인다.

3.2.3. 궁체



궁체는 미적 지향성으로 생성되었다. 궁체는 글자와 획 간의 공간 처리에 중점을 두어 초성자와 중성자가 복잡하게 구성된 자는 그렇지 않은 자에 비해 길게 늘어나고, 일정한 필법에 의해 운필된 정확한 획들이 돋보인다. 가로중성자일 때는 초성자와 중성자를, 세로중성자일 때는 중성자와 중성자를 오른쪽에 맞춰 축을 이루고, 흐름을 살림으로써 세로글씨의 특징을 잘 나타내었다. 섬세하고 단아한 서사상의 정밀함은 궁체가 지닌 예술적 경지이며, 흘림의 연결성과 진흘림에 있어서의 획의 변화와 서선의 방향, 강약이 예술적 미감을 느끼게 해 준다.

궁체는 생성과정에서 궁중이라는 특수한 환경과 여성이라는 특수한 신분을 배경으로 창안된 특징이 있다. 한자 필서에 익숙하지 않은 여성에 의해 독특한 필법과 결구로 생성되어 지금까지 한글 서체의 대명사가 되었다. 형태적 특징은 초 · 중 · 중성자의 놓이는 자리와 서사 순서에 의한 구성의 원칙에 따라 다양한 자형을 보이고 있다. 필서의 특징을 잘 살린 이 궁체는 운필에 있어 기필에는 반드시 노봉으로 입필하며 글자의 흐름축이 오른쪽에 있고 모든 글자는 흐름축에 맞추는 특징이 있다. 글자 간의 크기보다는 획 간의 공간을 일정하게 구성함으로써 세로글씨의 특징이 잘 드러나며 정자 · 흘림 · 진흘림의 연결과 획의 축약 정도 등에 따라 다양한 자형의 변화를 보이고 있다.

4. 조선 시대 한글 서체에 대한 교육적 접근

이 장에서는 앞에서 살펴본 조선 시대 한글 서체를 국어 교육에서 어떤 내용으로 어떻게 다룰 수 있을가에 대해 생각해 봄으로써 교육적 접근을 시도하였다.

먼저 조선 시대 한글 서체를 국어생활사의 내용으로서 국어 교육에서 다루는 방안을 생각해 볼 수 있다. 김유범(2009:49-51)에서는 국어생활이 국어를 사용하는 활동 전반을 이야기하는 것이라고 볼 때, 국어생활사는 ‘국어를 이해하고 표현하는 활동 전반의 역사’라고 말할 수 있으며, 국어생활사가 말과 글을 모두 아우른다는 점에서 문자 언어와 관련된 우리의 문자사와도 깊은 연관이 있다고 하였다. 또한 김유범(2009)에서는 문자사가 문자의 체계와 운용법에 대한 역사적 변천을 다룬다는 점을 고려할 때 문자의 사용 양상에 관심을 둔 국어생활사와는 차이가 있음을 알 수 있고, 그러므로 국어생활사는 문자의 체계와 운용법이 아닌 어떤 사람들이 어떤 문자를 어떻게 어떤 목적으로 사용했는가 하는 점에 집중하여 교육해야 할 것이라고 덧붙이고 있는데 이러한 관점에서 볼 때 조선 시대 한글 서체는 국어생활사의 내용으로 적절해 보인다.

또한 국어 교육이 전통적으로 태도 교육을 강조했다라는 점에서도 조선 시대 한글 서체에 대한 내용을 국어 교육의 태도 교육 내용 및 방법으로 활용할 수 있을 것이다. 조선 시대 한글 서체의 내용이 태도 교육으로 전이되기 위해서는 국어 수업 시간에 붓글씨 쓰기와 같은 서예 활동을 하는 방안이 대표적이다. 붓글씨 쓰기는 초등 국어에서의 글자쓰기 교육과 결합하여 교육할 수도 있고 중등 국어에서 서예지도만을 독자적 교육 내용으로 교육할 수도 있다. 증천부(2011:337)에 따르면 대만의 국어교육에서는 고등학교 과정에서 ‘書法教學’ 즉 ‘서예 지도’를 다루고 있는데 특정 서예가의 글씨를 지정하지 않고 학생들의 개성에 맞는 글씨를 자유로 선택하여 자유로 연습하는 방식으로 지도된다고 한다. 대만 국어 교육에서 서예 지도가 어떤 목적에서 어떻게 이루어지고 있는지 자세히 알 수는 없지만 고등학교에서 서예 지도가 이루어지는 것으로 볼 때 글자 자체를 익히기 위한 목적이 아니라는 것은 짐작할 수 있는 바이며 특정 서예가의 글씨를 지정하지 않는다는 점에서 특정 서예가의 서체를 가르치려는 목적도 아니라는 것도 알 수 있다. 즉 대만 국어 교육에서 서예 지도는 국어 교육에 대한 인지적 접근이 아닌 정의적 접근이라 생각되며 이러한 측면에서 우리의 국어 교육에도 붓글씨 쓰기와 같은 서예 활동의 도입이 가능하리라 예상된다.

다음으로 조선 시대 한글 서체를 국어 문화의 내용으로서 한국어 교육에서 교육 내용으로 다루는 방안을 생각해 볼 수 있다. 한국어 교육에서는 그동안 지속적으로 문화 교육을 주장하고 문화 교육의 내용을 선정하기 위한 연구를 해왔다. 이러한 문화 교육 연구는 문화 교육이 한국어의 습득에 도움이 되는 방안으로서 이루어져야 하며 언어 습득의 수단으로서 활용되어야 한다는 언어 통합적 문화교육의 관점과 한국어의 습득과는 별개로 한국어 학습자가 목표 언어의 배경이 되는 그 사회의 문화도 학습해야 하며 문화 교육의 내용 자체가 학습의 목표가 될 수 있다는 언어 분리적 문화교육의 관점으로 나누어질 수 있다. 조선 시대 한글 서체에 대한 교육은 문화 교육에 대한 두 관점을 모두 충족시킬 수 있는 교육 내용이라고 할 수 있는데, 한국어 학습자에게 언어 자체를 가르치는 내용이 되기도 하고 서예쓰기 체험 학습 등을 통해서 한국 문화 자체에 대한 교육이 될 수도 있다는 점에서 한국어 교육에서 다루기에 적절한 학습 내용이다.

또한 조선 시대 한글 서체는 현대적인 캘리그래피의 관점에서 한글을 배우는 학습자에게 (그 학습자가 한국인이든 외국인이든) 한글의 아름다움을 직접적으로 느끼게 할 수 있는 교

육 내용이며, 한글 서체도 현대적인 타이포그래피의 동기 부여적 기능과 인식적 기능을 충분히 수행할 수 있다는 것을 고려할 때 조선 시대 한글 서체는 그 자체로 국어 교과서의 제작 및 편집 시에 적절히 활용될 필요가 있다.

조선 시대 한글 서체에 대한 내용을 구체적으로 어떻게 국어 교과에서 다룰 수 있을지에 대해서는 지속적인 연구가 필요하겠지만, 조선 시대 한글 서체를 국어 교육적으로 변용할 수 있는 가능성을 밝혔다는 점에서 본 연구는 그 의의를 다한다.

5. 맺음말

훈민정음, 즉 한글이 창제된 이후 우리 민족은 약 550년이 지난 지금까지 한글로 우리말을 표기해 오고 있으며 이러한 한글은 창제 당시의 모습에서 그 형태적인 변화를 계속하고 있다. 이러한 한글 글꼴의 변화는 현대에 와서 어느 날 갑자기 이루어진 것이 아니라 550여 년이란 한글의 역사와 함께 이루어진 결과이다. 다시 말해 한글 문헌 간행을 위해 수백 년 동안 수많은 필사자들이 그 시대의 정서와 사회적 환경에 알맞은 다양한 한글 글꼴과 서체를 개발하면서 한글의 형태가 자연스럽게 변화되어 온 것이다.

특히 현대에 와서 다양한 매체가 등장하고 이들 매체에 알맞은 한글 글꼴과 서체 역시 다양하게 개발되면서 이제는 문자가 단순히 내용의 전달 기능에 그치지 않고 미디어 특성에 부합되는 문자의 개발이나, 문자 형태에 의한 감정의 전달 기능도 중요한 커뮤니케이션 요소로 주목받고 있다. 따라서 이러한 한글 서체가 언제 어디서부터 어떠한 모습으로 생성되고 발전해 왔는지를 밝히고 교육하는 것은 국어 교육의 당연한 몫이라 생각된다.

■ 참고문헌

- 김두식(2008), 『한글 글꼴의 역사』, 시간의 물레.
- 김세환(2008), 『문자학』, 예영커뮤니케이션.
- 김유범(2009), 국어생활사 교육의 방법과 교재, 『문법 교육』 제10호, 한국문법교육학회, pp.49-64.
- 김진평(1990), 한글 활자체 변천의 사적 연구, 『한글 글자꼴 기초 연구』, 한국출판연구소.
- 서종학(2005), 『문자생활의 역사』, 영남대학교 출판부.
- 신경철(1994), 한글 자모자의 자형 변천 고찰, 『한국어문학』 제33집.
- _____ (1995), 한글 자모자의 자형 변천 고찰, 『국어사와 차자표기-남풍현 선생 회갑논총』.
- _____ (1997), 한글 좌변(左邊) 자음자의 자형 변천 고찰, 『전광현 · 송민 선생의 화갑 기념 논문집』, 국어사연구회.
- 이규복(2008), 『캘리그래피 calligraphy』, 안그라픽스.
- 이기성(2007), 『한글 타이포그래피』, 한글학술정보.
- _____ (2008), 『타이포그래피와 한글디자인』, 한국학술정보.
- 이은숙(2010), 외국인을 위한 문화체험 중심의 한국 문화 교육 방안 고찰, 『국어문학』 48, 국어학회, pp.331-353.
- 조두상(1998), 『문자학』, 부산대학교 출판부.
- 조오현(2007), 국어 교육에서의 문화 교육, 『겨레어문학』 38, 겨레어문학회, pp.57-77.
- 증천부(2011), 대만의 언어정책과 국어교육현황, 『각국의 자국어 정책과 국어교육』, 제13회 한국어교육 국제학술회의 발표집, 서울대학교 국어교육연구소.
- 천경록(2010), 국어 문화 교과 담론에 대한 비판적 고찰, 『청람어문교육』 41, 청람어문교육학회, pp.7-33.
- 허경무(2008), 『한글 서체의 원형과 미학』, 목가.
- 홍윤표(1998), 한글 자형의 변천사, 『글꼴 1998』, 한국글꼴개발원.
- _____ (1999a), 한글과 정보화, 『한글 · 한국어 그리고 21세기』, 한국미래산업연구원.
- _____ (1999b), 한글이 익히기 쉽다는 것은, 『세종성왕육백돌』, 세종대왕기념사업회.
- _____ (2000a), 정보화 시대와 한글 글꼴 개발, 『글꼴 2000』, 한국글꼴개발원.
- _____ (2000b), 디지털 시대의 한글 문화의 창조, 『제3회 청주국제인쇄출판문화학술회의』, 청주시 청주국제인쇄출판박람회2000.
- _____ (2001), 디지털 시대 한글 서체에 대하여, 『한글 서예의 역사와 그 정체성』, 세종한글서예큰뜻모임.
- Akira Fujieda(1971), も-じ の ふん-かし, Tsuneko Ishizuka.(오미영 역(2006), 『문자의 문화사』, 박이정.)
- Albertine Gaur(1992), *A History of Writing*, Abbeville Pr; Revised edition.(강동일 역(1995), 『문자의 역사』, 새날.)
- Cal Swann(1991), *Language & Typography*, John Wiley & Sons Inc.(송성재 옮김(2003), 『언어와 타이포그래피』, 커뮤니케이션북스.)
- Christa Dürscheid(2004), *Einführung in die Schriftlinguistik*, Göttingen.(김중수 역(2007), 『문자언어학』, 유로.)

- De Saussure, Ferdinand(1916), *Cours de linguistique générale*, Deutsche Übersetzung: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft.
- Fischer, Steven R.(2001), *A history of writing*, London: Reaktion.(박수철 옮김(2010), 『문자의 역사』, 21세기북스.)
- Giulio Battelli(1998), *Lezioni di paleografia*, Libreria Editrice Vaticana.(김정하 역(2010), 『서양 고서체학 개론』, 아카넷.)
- Posner, Roland(1971), Strukturanalyse in der Gedichtinterpretation, Textdeskription und Rezeptionsanalyse am Beispiel von Baudelaires 'Les Chats', In: Ihwe, Jens(Hrsg.).

□ 토론 □

조선 시대 한글 서체의 이해와 교육적 접근

양세희(고려대학교)

오늘날에는 문화적 소통이 강조되는 시대적 흐름을 반영하여 국어 교육에서도 문화 교육의 필요성이 강조되고 있으며, 특히 한글에 대한 교육 역시 문화 교육의 일환으로서 그 중요성이 끊임없이 제기되고 있다. 문화 교육 차원에서 한글은 단순히 문식성의 발달을 위해 학습해야 하는 수단이 아니라, 사회·문화적 산물이기 때문이다. 이러한 관점에서 문자로서의 한글에 대한 교육 일색이었던 국어 교육에서 조선 시대 한글 서체를 국어 교육의 내용으로 선정해야 한다는 연구자의 제안은 매우 새롭고 의미가 있다고 생각한다. 또한 다른 나라의 한글에 대한 관심이 우리나라 학생들에 비해 더 많아 보인다고 해도 과언이 아닐 정도로 느껴져, 한글에 대한 교육이 제대로 이루어지고 있는 것인가란 회의가 생기는 상황에서, 한글 서체 교육의 방향을 국어생활사와 정의적 측면으로 제시한 점은 타당해 보인다. 그러나 논의에 대한 몇 가지 의문점이 있다.

1. 전체적인 논의의 흐름은 내용상 크게 두 부분으로 나뉘는 것 같다. 서체의 개념을 세우고 그 개념을 바탕으로 한글 서체에 대한 분류 및 특성을 서술한 것과, 조선 시대 한글 서체에 대한 교육적 접근을 시도한 것이다. 그 두 부분의 관계가 궁금하다. 전반부에서 서체의 개념이나 유형을 분류한 몇몇의 견해에 대한 이의 제기를 한 것이 아니라면, 분명 뒤에 나올 교육적 접근에 대한 기반이 되는 논의일 터이다. 그렇다면 서체의 개념이나 유형 분류를 국어생활사에서 다루어야 한다는 주장인지 궁금하다.

2. 연구자는 서론에서 국어과 교육과정에서 한글에 대한 교육 내용이 부족함을 지적하였다. 연구자가 한글 서체 교육을 국어생활사에서 다루어야 한다고 주장한 점을 고려해 볼 때, 국어생활사가 ‘국어를 이해하고 표현하는 활동 전반의 역사’이므로, 한글 서체 교육은 ‘한글에 대한’ 교육을 본격적으로 담당하는 문법 영역 말고도 읽기나 쓰기 영역과도 관련이 있다.¹⁾ 그렇다면 서론 부분에서 제기한 것처럼 한글에 대한 내용의 (數的) 부족함이 아쉽기보다는, 교육의 효과를 발휘하지 못한 교육적 방법 내지 한글을 읽기와 쓰기 영역에서 가르쳤으나 한글에 대한 교육과 연계되지 못하여 한글에 대한 관심 정도가 부족하다는 것을 문제점으로 거론할 수 있을 듯하다. 만약 수적 부족함을 언급한 것이라면, 어떤 학년에서 어느 정도를 다루어야 한다고 생각하는지 궁금하다.

3. 문자론의 개념은 학자들마다 다르게 정의된다.²⁾ 문자 발달사나 문자 유형론, 표기법에 대한 것만을 문자론으로 보거나(Gelb, Daniels, P. T. & W. Bright, 이익섭, 민현식 등), 글자

1) [1-2학년군 읽기] 글자의 짜임을 이해하여 글자를 읽고, 읽기에 관심을 가진다.

[1-2학년군 쓰기] 글자를 익혀 글씨를 바르게 쓴다.(교육과학기술부, 2011)

2) 문자론의 명칭은 graphonomy, writing system, orthography, graphetik, grammatology 등 다양한 명칭들이 있고, 번역 또한 다양하지만 이에 대한 것은 문제 삼지 않으려 한다.

꼴 고안을 위한 실용적인 서체 연구나 필적학, 금석학 등도 문자론의 분야로 확대해서 보기도 한다(Althaus, Sampson, Dürscheid 등). 연구자는 한글 서체 교육의 필요성을 말하기 위하여 포스너와 소쉬르가 텍스트 외관에 대한 불필요함을 말한 것에 대한 대립적인 견해로서 칼 스완이 제시한 문자론의 역할을 제시하였다. 이를 통해 연구자의 문자론에 대한 관점을 추측해 볼 수는 있으나, 연구자가 문자론의 개념을 어떻게 정의하고 있는지 궁금하다.

4. 연구자는 조선 시대 한글 서체의 분류를 해례본체, 언해본체, 궁체로 나누었다. 서체의 분류에 대한 견해는 각양각색인데, 허경무 선생님의 분류 방법을 선택한 이유가 궁금하다.

한글에 대한 가치는 여러 번을 강조해도 지나치지 않다. 그러므로 한글 서체에 대한 관심이 사회 문화적으로 높아가고 있는 반면 국어교육계에서는 관심을 가지지 않았던 연구자의 안타까움에 매우 공감한다. 국어교육에서 한글 서체 교육을 구체적으로 어떻게 구안해낼지 그 후속 연구가 매우 궁금해지기까지 한다. 끝으로, 연구자의 노력이 깃든 발표문을 읽고 여러 모로 생각하고 공부할 수 있는 기회를 갖게 되어 감사의 말씀을 전한다.

명사 의미 속성을 활용한 교육 내용 구성

고춘화 (경북대)

<차례>

- I. 들머리
- II. 명사 의미 속성과 분류
- III. 명사 교육 내용의 구성
 - 1. 실체성과 추상적 실체성
 - 2. 명사의 논항과 의미격
 - 3. 추상명사와 보문
 - 4. 사태 압축과 텍스트의 결속
- IV. 마무리
- 참고문헌

I. 들머리

우리가 일상에서 경험하였던 상황을 효과적으로 표현하거나 자신의 생각을 다른 사람에게 인상적으로 전달하는 데에 명사가 많이 사용된다. 광고의 문구나 책의 제목 등을 살펴보면 명사 형식이 많음을 알 수 있다. 예를 들어 ‘통조림 지하철’이라고 표현함으로써 사람들이 가득 타고 있는 지하철을 훨씬 실감나게 나타낼 수 있다. 이는 누구나 통조림 속에 내용물이 가득 들어있는 것을 목격한 직접적인 경험이 있(신현정 외, 2005:79)고, 개념과 개념을 결합하고 해석하는 과정에서 명사가 효율적으로 작동하기 때문이다. 이처럼 언어를 이해하고 해석하는 과정 그 자체가 창의적 과정이기 때문에 명사 개념(결합개념을 포함한)을 해석하고 이해하는 것은 학습자의 확산적 사고를 신장시키는 방안이 될 수 있다(김정섭 외, 2003:342).

명사는 언어 범주들 중의 하나로 세계에 대한 인식과 관련이 깊다. 어린이의 언어 습득 과정에서 ‘범주화’는 개념¹⁾과 언어를 익히는 필수적인 단계이다. 범주화는 세계에 존재하는 사물에 대해 이름을 붙이는 행위로서 대상을 관찰, 구별, 분류하는 일련의 사고 작용이 활발하게 이루어지는 과정이다. 그 중에서도 사물에 대해 이름을 붙이고 이를 기호로 표현한 것이 ‘명사’ 부류이다. 즉 명사는 ‘사물에 대한 단순한 이름’이 아니라 인간 인지 발달의 중요

1) ‘개념’이란 동일 속성을 가진 대상들로부터 추상한 일반화된 관념이다. 즉 <개념>이란 동일 속성들로 추상된 대상을 가진 일반 관념이고, ‘개념’이란 낱말은 방금 정의한 그러한 내용을 표현하는 술어(기호)이다. 우리가 ‘나무’라고 부르는 <나무>라는 개념은 많은 종류의 나무들을 지칭하며 동시에 나무들이 갖는 많은 속성을 내포하고 있는 것이다.

한 범주화의 과정이 반영된 문법 요소인 것이다. 명사는 세상에 존재하는 각각의 사물과 일에 대한 공통의 속성을 추상화하여 집합시킨 언어기호이다. 즉 명사는 화자가 세계를 인식하고 이를 머릿속에서 개념화하여 언어로 표현한 대표적인 언어 형식인 것이다. 따라서 ‘명사’에 대한 접근은 형식적 용어와 특성보다는 ‘우리 문법에서는 세상을 어떻게 범주화하고 있는가’라는 본질적인 측면에서 이루어져야한다.²⁾

이 글의 목적은 명사의 의미 분류에서 기준으로 삼는 의미 속성을 확인하고 이를 교육내용 구성의 바탕으로 삼는 데에 있다. 이를 위해 연구자는 명사의 의미 분류에 대한 최경봉(1988), 김인균(2002), 김지은(2010) 등의 논의를 중심으로 살펴보았다. 여러 연구자들이 명사 의미 분류 과정에서 기준으로 제시하는 명사 의미 속성을 밝히고 각 논의의 차이점을 확인하였다. 명사의 의미 분류 과정에서 논의되는 특징들을 살핀다면 명사 교육에 유의미한 요소들을 추출할 수 있을 것이라 생각했기 때문이다. 명사의 의미 분류를 분석하는 과정은 모국어 화자의 개념 체계를 파악하고 문장의 생성과 해석에 작용하는 명사의 역할(최경봉, 1998:7)을 규명하는 기초 작업이 될 것이다.

II. 명사 의미 속성과 분류

의미 분류의 연구 경향³⁾은 주제별 항목 분류와 문법적 특성에 의한 분류에서 존재론적, 심리적인 의미 분류로, 그리고 의미적 기준에 형태 통사적인 기준을 포함하여 단어의 의미 분류를 하는 방향으로 발전해 왔다. 이는 언어 연구가 언어 형식을 세계와 관계없는 객관적 대상으로 인식하고 연구하던 경향에서 세계와 언어와의 관련성을 인식하고 세계 인식의 주체로서 인간 인지의 역할을 고려하게 되는 방향으로 발전해 왔다는 것을 뜻한다. 또한 이는 형태론, 통사론, 의미론이 각각 독립적인 연구 영역을 지켜오다가 그 접점을 찾는 과정이기도 하다.

국어 명사의 의미 분류 연구에 중요한 영향을 끼친 것은 의미에 대해 존재론적 접근을 모색한 Lyons(1977)의 연구이다. Lyons(1977)에서는 어휘를 ‘제1실체, 제2실체, 제3실체’와 같이 나누어 고찰하고 있다. 제1실체는 사람, 동물, 물건 등을 가리킨다. 이것은 시간의 어느 지점에 위치하고 물리적으로는 삼차원의 공간에 위치한다는 것이 그리고 그것들은 관찰가능하다는 것이 특성이다. 제2실체는 사건, 과정, 상태 등을 나타낸다. 이것은 시간 속에 위치하고 존재한다기보다는 일어나거나 발생한다는 특성을 가지고 있다. 제3실체는 명제와 같은 추상적 실체를 의미한다. 그것은 공간과 시간의 밖에 있다고 볼 수 있다. 이러한 분류는 어휘를 추상과 실제의 관계에 대한 인식에서 출발했다고 볼 수 있으며 따라서 어휘를 의미 영역에 따라 분류하는 것⁴⁾은 존재론적 측면에서의 접근인 셈이다(최경봉, 1998:35).

명사의 분류 과정에서 일차적 기준은 [실체성] 여부이다. 전통적인 명사 분류에서는 의미 특성에 따라 구상 명사와 추상 명사로 나누었다. 최경봉(1998)에서는 의미 영역을 실체명사

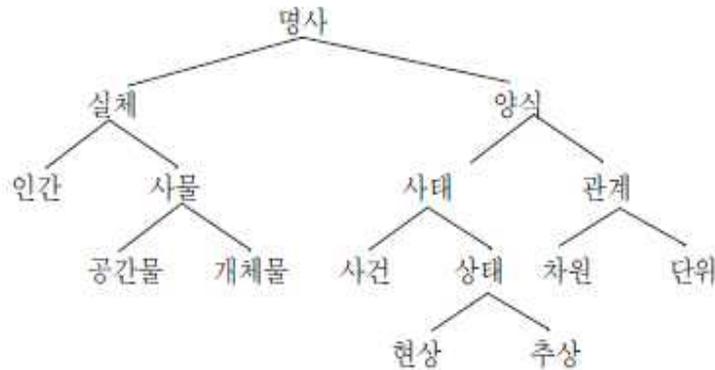
2) 줄고(2009:166-167)를 참조하여 요약함.

3) 명사의 의미 분류 연구 경향에 대한 자세한 설명은 김인균(2002:278-284)와 차준경(2010:71-82)을 참조하기 바란다.

4) 최경봉(1998:37)에서는 의미 분류 문제를 존재론적 의미 영역이나 문법 부류와 관련지어 살펴야 할 필요성에 대해 언급하였는데, 이러한 입장은 의미 분류가 인간이 존재에 대해 언어적으로 인식하는 유형이라는 것을 나타내고 있다. 이 때 존재에 대한 인간의 언어적 인식은 문법적 부류와 관련되어 나타난다고 가정한다. 즉, 의미 영역이 언어로 표현될 때에는 문법적 부류와 연결되어 문장 상에 나타나는데, 의미 영역과 문법 부류와의 관계에서 어휘의 의미 영역에 대한 모국어 화자의 분류 의식을 확인할 수 있다는 것이다.

와 실체의 존재 양식을 나타내는 양식명사로 이분한 후, 양식명사를 다시 사태명사와 관계 명사로 나누었다.

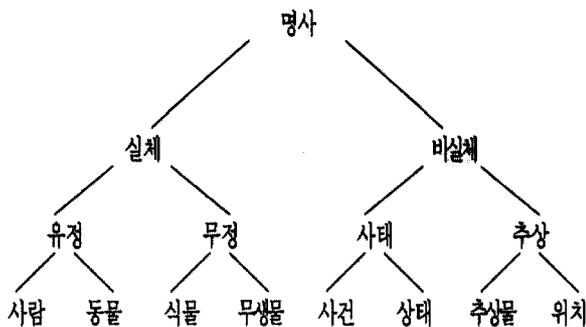
(1) 최경봉(1998:41)의 명사 분류



사태명사는 실체물과 직접적인 관련성을 가지면서 사건과 상태를 나타내는 것으로, 관계 명사는 시공간의 차원과 수량의 단위와 같이 실체물과 간접적인 관련성을 가지는 것으로 정리된다.

김인균(2002)에서는 명사의 특성을 의미적으로 세계의 사물을 지시하면서 통사적으로 동사와 함께 구를 이루어 문장의 구성 성분이 된다고 본다. 명사의 의미 특성을 지시대상의 내포적 의미 곧 그 사물이 지니고 있는 속성을 통칭적으로 지시하는 것이라고 파악한 것이다. 여기에서도 1차적으로 명사를 [실체성]에 따라 실체명사와 비실체명사로 나뉜다. 그리고 비실체명사를 [추상적 실재성]에 따라 사태명사와 추상명사로 구분한다. [추상적 실재성]은 추상적 존재를 나타내지만 실체명사의 사물명사처럼 인식됨을 드러내는 것으로 그는 [추상적 실재성]을 가진 명사를 추상명사로 보고 사태명사와 구별한다.

(2) 김인균(2002:285)의 명사 의미 분류

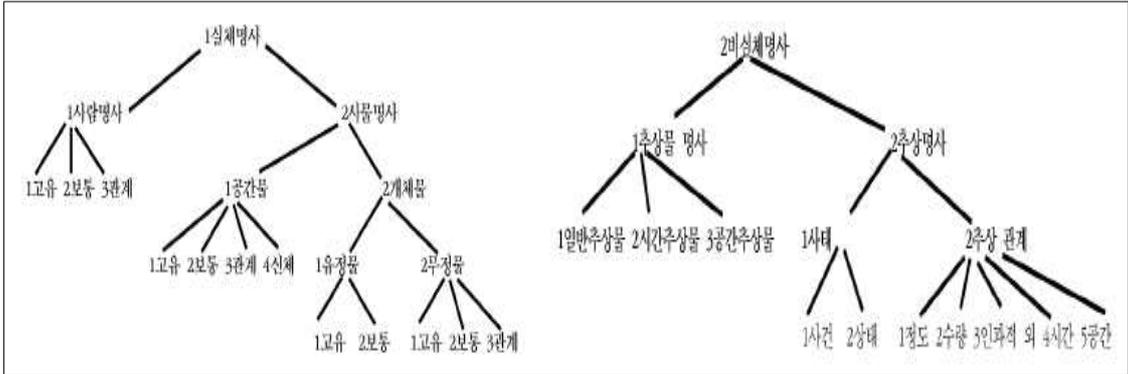


김지은(2010)에서 역시 [실체성]에 따라 명사를 실체명사와 비실체명사로 나눈 후 비실체

5) 최경봉(1998)의 명사 분류에 대해 김지은(2010)에서는 관계명사의 범위에 대해 문제점을 제기하고 있으나 여기에서는 다루지 않겠다. 또한 이병모(2001)에서는 세계 인식의 주체인 인간이 어떻게 대상을 알아차리는지를 중요하게 여겨 명사를 실체명사와 추상명사로 구분한 후, 추상명사는 다시 일반 추상명사와 위치, 관계, 양상을 나타내는 특수 추상명사로 나누었다. 이병모(2001)의 연구 역시 최경봉(1998) 연구의 존재론적 관점을 바탕으로 하고 있어 별도로 다루지는 않았다.

명사를 다시 추상물 명사와 추상명사로 나누었다.

(3) 김지은(2010:104)의 명사 의미 분류



김지은(2010)에서는 김인균(2002)이 제시한 [추상적 실체성]을 ‘실체명사의 사물명사처럼 인식됨’으로 수용한다. 하지만 추상명사를 [추상적 실체성]을 띠고 있지 않은 명사로서 사건 명사와 상태명사, 추상적 관계명사 등으로 정리하였다. 그가 제시한 추상명사는 일반적 논의에서 사용한 추상명사의 의미와는 다른 것으로 오히려 ‘추상물 명사’가 [추상적 실체성]을 지닌 일반적 의미의 추상명사에 해당된다.

지금까지 논의된, 명사의 의미 분류의 기준으로 제시된 속성을 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 명사의 의미 분류에서 1차 분류의 기준으로 제시된 의미 속성은 [실체성]이다. 대부분의 논의가 [실체성] 여부에 따라서 명사를 ‘실체’와 ‘실체가 아닌 것(비실체)’으로 나눈다. 최경봉(1998)에서는 실체가 아닌 것으로 실체의 존재양식을 들고 그 양식을 다시 사태와 관계로 분류한다. 김인균(2002)에서는 비실체를 사태와 추상으로 구별하고 있다. 김지은(2010)에서는 비실체를 추상물 명사와 추상명사로 구별하고 있다.

둘째, 명사의 의미 분류에서 2차 분류의 기준으로 [인간성] 또는 [유정성]을 들고 있다. 최경봉(1998)과 김지은(2010)은 실체명사를 [인간성] 여부에 따라 인간과 사물로 대별한다. 김인균(2002)에서는 실체를 [유정성] 여부에 따라 유정명사와 무정명사로 나눈다.

셋째, 추상명사를 구별하는 기준으로 [추상적 실체성]을 들고 있다. 김인균(2002:285)에서는 [추상적 실체성]을 추상적 존재를 나타내지만 사태명사와 달리 실체명사의 사물명사처럼 인식되는 속성으로 기술한다. 김지은(2010:95)에서는 [추상적 실체성]이란 ‘추상명사가 실체명사처럼 인식될 수 있는 어휘-지시적 특성’이라고 부연한 후 ‘추상물 명사’를 별도로 설정하고 이를 어떤 화용적 맥락이나 관형어의 도움 없이도 홀로 자신의 전제된 지시적 의미, 곧 추상적 존재를 자연스럽게 나타낼 수 있을 만큼 통사-지시적 자율성을 갖는 명사라고 한다. 그에 따르면 사건, 상태, 관계를 나타내는 ‘추상명사’⁶⁾는 상황이나 맥락의 도움 없이

6) 추상명사에 대한 규정은 학자마다 차이가 있지만 [추상적 실체성]을 기준으로 삼는다는 것은 공통적이다. 최경봉(1988)에서는 추상명사의 위치가 실체가 존재하는 양식 중에서도 사태>상태>추상으로 정리되었고 김인균(2002)에서는 비실체 중 사태가 아닌 그 무엇, 추상명사로 지칭되고 이 추상명사는 다시 추상물과 위치로 구별된다. 김지은(2010)에서는 비실체명사를 추상물 명사와 추상명사로 대별된다. 또한 최경봉(1988)에서의 관계명사는 김인균(2002)에서는 추상명사 중 추상물과 다른 위치로 실현되고, 김지은(2010)에서는 추상명사 아래에 추상관계로서 정도, 수량, 인과적 외, 시간, 공간으로 정리된다. 이 글에서는 추상명사의 위치보다는 [추상적 실체성]의 속성이 의미 분류의 기준으로 사용되었다는 점에 초점을 두고 논의한다.

홀로 나타날 수 없다는 것이다.

차준경(2009⁷⁾에서는 Lyons(1977)의 분류 방식에 따라 명사를 분류하여 추상명사의 정의를 한정한다. 1차 개체는 실체명사, 2차 개체는 사건명사, 상태명사, 3차 개체는 추상 개념 명사로 분류하였다. 보문과 결합하는 사건, 상태 명사로 언어 행위 명사(보도, 질문, 주장, 약속, 칭찬, 평가, 제안 등)와 심리 과정 명사(생각, 판단, 결심, 계획 등)를 제시한다. 이들 사건, 상태 명사가 보문을 논항으로 취할 때는 언어 행위나 심리 과정의 내용 및 대상을 지시한다고 하였다. 그는 추상적인 개념만을 지시하는 명사로 ‘추상 개념 명사’를 설정하고, 이는 ‘사실, 개념, 명제, 정보’ 등으로 관찰이 불가능하고 시간과 공간에 독립적이며, 주장하거나 부인하고 기억하거나 잊을 수 있는 대상이라 하였다. 이러한 명사들은 통사적으로 보문 구조에 출현하여 추상적인 명제 내용을 지시하거나 명제 내용에 대한 화자의 태도나 생각, 발화의 내용을 지시하기도 한다. 그는 추상명사가 보문과 공기하는 것은 구체적인 어휘 속성이 없어서 지식 대상의 범위가 정해지지 않았기 때문에 보고 추상명사가 관형어나 관형절(보문)의 수식을 받으면 그 지시 의미가 명확해진다고 하였다.

넷째, 최경봉(1998), 김인균(2002), 김지은(2010)에서 공통적으로 사태명사를 사건과 상태로 대별하고 있다. 사태명사는 실체물과 직접적인 관련성을 가지는 것으로 [동작성] 여부에 따라 사건명사와 상태명사로 나뉘는데, 이들 사태명사는 서술 기능을 하면서 논항의 의미역을 실현하기도 한다.

실체물은 그 실체물에 내포된 속성이나 그것의 운동을 통해서 자신의 존재적 의미를 나타낸다. 사건명사란 ‘실체물이 어찌하다’에 상응하는 직접적인 운동을 통해서 실체물의 존재적 의미를 나타내는 명사이고, 상태명사란 ‘실체물이 어떠하다’에 상응하는 실체물의 정적인 현상이나 속성을 통해서 실체물의 존재적 의미를 나타내는 명사이다. 바로 이런 점에서 사건과 상태는 실체물과 직접적인 관련성을 갖는다. 이처럼 사태명사가 실체물 혹은 추상물과 직접적인 관련성을 가진다는 것은 이들 명사가 실체물 혹은 추상물을 논항으로 하는 술어명사(predicative noun)로 행태한다는 것을 뜻한다. 술어명사란 의미적으로는 특정한 실체를 지시하는 것이 아니라 사건과 상태와 같은 술어 의미가 명사 어휘범주로 나타난 표현을 말한다(김지은, 2010:98). 이선웅(2005)에 따르면 술어명사는 사건 구조를 상정할 수 있는 명사이기 때문에 의미적으로 동사가 취하는 논항과 평행하게 논항을 설정할 수 있고 논항의 의미역도 동일하게 실현되고 구조적으로 동사구와 대응되는 모습을 보인다.

변정민(2004)에서는 명사 역시 논항의 통사 구조를 결정하기도 한다고 한다. 특히 인지성 명사⁷⁾인 ‘생각, 앎, 믿음, 이해, 인식’ 등은 그 자체가 서술 기능을 하면서 상적 특성을 지닌다고 한다. 특히 인지성 명사들은 한자어가 상당한데, ‘-하다’와 결합하여 논항의 통사 구조를 결정하고, 이 때 ‘-하다’는 인지성 명사의 서술어적인 기능을 보다 원활하게 하는 형식적인 요소라고 하였다.

명사가 논항을 갖는다는 논의는 명사의 의미 생성 기능을 좀더 적극적으로 해석할 수 있

7) 인지는 단편적으로 얻어진 경험들을 체계화시켜 개념화하는 과정이다. 이러한 심리적 과정에서 판단을 내리고, 기존의 정보를 바탕으로 새로운 정보를 도출하기도 하며, 이미 얻어진 정보에 대한 일관성을 유지하여 확신으로 나아가기도 한다. 인지성 명사들은 [+행위성], [+과정성], [+내면성]이란 공통적 의미를 지닌다. 이러한 의미 자질은 인지의 개념에서 대상을 판단해가는 심리적 활동에 초점을 두었기 때문이다. 인지성 명사는 한자어가 대부분이며 ‘-하다’와 결합하여 논항의 통사 구조를 결정한다. 인지성 명사의 구문을 보면 ‘-을’격과 ‘-로’격 둘 다 나타날 때 생산적 쓰임을 보이며 시간적 부사어와 호응될 때 자연스럽다. 인지의 단계는 객관적 인식을 바탕으로 하여 인지 주체가 대상에 대해 판단해 가는 주관적인 인식의 단계이다. 이러한 과정을 위해서는 일단 사유의 과정이 필요하고 이를 바탕으로 한 인식의 과정, 또 인식한 것을 토대로 판단하고 이를 믿는 단계에까지 이끌어진다(변정민(2004:457)).

는 길을 열었다. 어휘와 문장의 생성에서 더 나아가 텍스트 결속 기제로 작용하는 명사의 기능에 대해 신명선(2009)에서 밝히고 있다. 그는 논항을 갖는 국어 명사가 텍스트의 결속 기제(cohesive device)로 사용될 수 있음을 밝히고 그 결속 양상과 특징을 기술하고 있다. 그리고 명사(술어명사)의 논항은 구, 문장 내, 문장 간, 단락 이상의 여러 층위에서 의미적으로 실현될 수 있음을 밝히고 논항을 갖는 명사가 텍스트 결속 기제로 사용될 수 있음을 밝히고 있다. 논항을 갖는 명사가 텍스트 결속 기제로 작용하여 문장 간 결속을 만들며 그 결과 의미들을 일정한 덩어리로 묶을 수 있게 하는데 그러한 과정은 결국 텍스트 구조를 형성하는 한 과정에 해당하며 이 과정에서 각 문단의 핵심어가 드러나거나 주제가 요약되어 명시되기도 한다(신명선, 2009:194-211)고 명사의 의미 기능을 확장하여 기술한다.

Ⅲ. 명사 교육 내용의 구성

앞 장에서 명사 의미 분류의 기준으로 의미 속성을 확인하고 관련된 명사 특성을 살펴보았다. 우리는 명사 의미 분류의 속성으로 [실체성], [유정성], [추상적 실체성] 등이 중요하게 논의된 것을 알 수 있다. 이러한 논의의 과정에서 사건, 상태, 관계를 나타내는 추상명사는 상황이나 맥락의 도움이 없이 홀로 나타나기는 힘들고, 보문을 포함한 논항의 의미역이 필요하다는 점을 확인하였다. 이들을 술어 명사라고 볼 수 있는데 의미적으로 사건 구조를 상정할 수 있어 논항의 의미가 동사와 동일하게 실현될 수 있다는 점을 알 수 있었다. 그리고 명사가 텍스트 결속기제로서 사용될 수 있다는 논의도 살펴보았다. 이러한 명사 관련 특성들은 의미 생성 과정에 작용하는 명사의 기능을 적극적으로 해석하게 하며, 나아가 모국어 화자의 머릿속 개념체계를 활성화시킬 수 있는 교육내용으로 유의미하다 하겠다.

이 장에서는 지금까지 논의된 명사 의미 속성과 관련 특성을 바탕으로 명사 교육 내용을 구성해 보고자 한다.

1. 실체성과 추상적 실체성

명사가 [실체성]을 갖는다면 그 지시대상이 세계에 객관적으로 존재하여 인간의 감각으로 지각할 수 있는 것이다. 반면 명사가 [추상적 실체성]을 갖는다는 것은 화자가 그 지시대상을 존재한다고 인식하지만 감각으로 실제 지각할 수는 없는 것이다. 따라서 인간의 지각 능력을 통해 명사의 의미 속성을 두 가지를 구별할 수 있게 된다. 예를 들어 ‘집과 가정(家庭)’의 경우를 통해 위의 속성과 관련하여 살펴보자.

(4) 집/가정(家庭)

- ㄱ. {집/가정}을 지켜라.
- ㄴ. 영수는 {집/가정*} 한 채를 마련했다.
- ㄷ. 제비가 처마 끝에 {집/가정*}을 지었다.
- ㄹ. {집/가정*}을 어서 청소해라.
- ㅁ. 그는 결혼하여 한 {집*/가정}을 이루었다.

(4ㄱ)에서는 ‘집과 가정(家庭)’이 지키는 대상으로 위치하며 실체성과 추상적 실체성을 가늠하기는 어렵다. 그러나 (4ㄴ)~(4ㄹ)에서 마련하고 짓고 청소하는 대상으로서 ‘집’은 가능하

지만 ‘가정’은 적절하지 않다. (4口)에서 결혼하여 이루는 대상으로서 ‘집’은 적절하지 않으나 ‘가정’은 적절하다. 따라서 ‘집’이 ‘가정’보다 실체성이 강하고 ‘가정’이 추상적 실체성을 가지고 있음을 확인할 수 있다. 명사의 의미 기능을 섬세하게 구별하고 그 용법을 확인하는 것은 질적 어휘력⁸⁾ 향상에 유용하다.

추상적 실체성을 보다 효과적으로 인식하기 위해서 추상 개념을 구체 개념으로, 구체 개념을 추상 개념으로 전환시키는 훈련도 필요하다. 다음의 경우를 살펴보자.

‘가상(假想)’은 ‘사실이 아니거나 사실 여부가 분명하지 않은 것을 사실이라고 가정하여 생각함’을 뜻한다.

(5) 가상(假想)

ㄱ. 그 남자를 애인으로 가상해 보는 것은 재미있는 일이다.

ㄴ. 연습을 실전이라고 가상하고 진지하게 해라.

(5)에서 알 수 있듯이 ‘가상(假想)’은 ‘-을 (-으로/-고)’를 동반하여 문장에서 실현된다. 가상의 의미 속성을 실제적으로 파악하기 위해서 ‘가상은 ()’를 제시한 후, ()를 보다 구체적인 것으로 채울 것을 고등학생들 80명에게 제시해 보았다. 그 반응은 아래와 같다.

(6) ‘가상(假想)은 ()다.’에 대한 반응

가상(假想)은 ()다.	컴퓨터, 로봇, 풍선, 헬리콥터의 연료, 흰종이, 우주, 상상, 생각, 아바타, 미래, 생명과학, 행복, 기쁨, 태몽, 판타지, 꿈, 만화, 허구, 타임캡슐, 가짜, 허구, 시뮬레이션, 구름, 결혼, 가짜, 우결, 드라마, 신기루, 그래픽, 영화, 책, 귀신, 오아시스, 그림, 백지, 공기, 눈에 보이는 펜, 뇌, 실험, 부부,타임머신, 4차원, 거짓, 초혼, 외계인, 머리, 짜가, 무지개, 예시, 장학금, 세상, 우주, 신선하다, 세계, 바라는 것
---------------	---

이들 반응의 특징을 개략적으로 짚어보면 우선 ‘가상 컴퓨터, 가상 로봇, 가상 세계, 가상 우주’ 등과 같이 명사와 명사를 합성하여 개념을 결합시키는 방식을 취하고 있다. 또한 ‘상상, 생각, 허구, 가짜’ 등과 같이 유의어적 성격이 강한 다른 단어로 치환하여 변환시키는 경우도 있었다. 그리고 ‘가상은 풍선이다’와 같이 날카로운 도구로 찌르면 터져 버리는 풍선과 같이 가상도 사라져 버린다(가상은 신기루이다)는 공통적인 의미 속성을 부여한 경우도 있다. ‘가상은 흰종이이다’와 같이 어떤 것이든 가정할 수 있는 가능성의 속성을 부여하거나 ‘가상은 바라는 것이다’와 같이 인식하는 주체로서의 인간의 작용을 부여한 경우도 있다. 세계 지식을 반영한 경우는 ‘아바타, 만화, 타임캡슐, 시뮬레이션, 결혼, 우결⁹⁾, 드라마, 뇌, 4차원, 외계인’ 등으로 다양하게 드러난다. 여기에 ‘가상은 {헬리콥터의 연료/생명과학/행복/기쁨/구름/ 오아시스/눈에 보이는 펜/무지개}이다’ 등과 같이 개인적 해석을 반영한 경우도 있다. 이러한 반응의 경향성에 대한 연구는 교육 방법의 모색에 활용할 수 있을 것이다.

8) 김광혜(1993)에서는 어휘 교육을 완전하고 수준 높은 언어 구사 능력을 기르기 위하여, 이해력 및 표현력 신장에 관련된 어휘의 양적 측면과 질적 측면을 신장시키는 것을 목표로 하는 교육으로 규정하고 있다. 여기서 ‘양적 능력’이란 학습하기를 희망하는 단어의 수효를, ‘질적 능력’이란 학습한 각 단어의 의미 및 용법에 관한 폭과 깊이를 가리킨다.

9) ‘우결’은 ‘우리 결혼했어요’라는 프로그램의 약자로서 가상 결혼을 상정한 부부의 모습을 소재로 한 방송극이다.

다음 (9)는 ‘슬픔, 고마움, 창피, 반성’을 가지고 의미격을 채우고 그 개념을 완결성 있게 표현하는 과정이다. ‘슬픔, 고마움’은 별도의 의미격이 없이 화자의 마음이나 느낌을 나타낸다. ‘창피, 반성’은 각각 ‘-이’와 ‘-을’에 해당하는 정보가 채워지면 그 의미가 더 구체적으로 실현된다. 해당 명사의 의미를 효과적으로 교육하기 위해서 의미의 정교화 과정을 단계별로 거치면서 ㄱ에서는 사전적 의미를 학습자가 아는 대로 기술하고, ㄴ은 해당 명사에 대한 ‘-어떠하다’는 화자의 생각, ㄷ은 해당 명사를 채워서 문장을 완성해 보는 것이다. 상황이나 사건은 해당 명사와 관련된 화자의 경험과 세계 지식을 바탕으로 제시하는 것인데, 이는 창의적 사고와도 연관되는 의미 생성 교육이다.

(9) 명사의 의미격 완성하기

명사	의미의 정교화	상황이나 사건 제시하기
슬픔	ㄱ. 슬픈 마음이나 느낌. ㄴ. 비통함. ㄷ. 그는 나와 슬픔을 나누었다	시크릿 가든에서 길라임이 죽을 때 김주원이 우는 것 같은 그런 느낌
고마움	ㄱ. 고맙게 여기는 마음이나 느낌. ㄴ. 몸 둘 바를 모르겠음. ㄷ. 우리를 도와준 그분의 고마움을 잊지 않겠다.	내가 정말 아끼던 물건을 찾아냈을 때
창피	ㄱ. 체면이 깎이는 일이나 아니꼬운 일을 당함. 또는 그에 대한 부끄러움. ㄴ. 쥐구멍으로 숨고 싶음 ㄷ. [너는 동생하고 싸우는 것]이 창피하지도 않니?	사람들이 많은 곳에서 원맨쇼 했을 때
반성	ㄱ. 자신의 언행에 대하여 잘못이나 부족함이 없는지 돌이켜 봄. ㄴ. 후회막급함. ㄷ. [과거의 잘못]을 깊이 반성하다	시험을 잘못치고 앞으로 잘해야겠다고 생각하는 것

3. 추상명사와 보문

일반적으로 추상명사는 ‘명제, 자유, 이상’과 같은 추상적인 개념을 지칭한다. 추상명사는 학습자가 실제로 지각할 수 없는 인지상의 개념이기 때문에 학습자가 익히기에 상당히 어려울 수 있다. 추상명사는 학습자의 인지 발달에서 논리적 사고가 가능해지는 단계에 이르러야 학습이 가능하다. 따라서 추상명사를 어떻게 익히게 할 것이냐는 단순히 사전을 찾아 그 뜻을 확인하는 과정을 거치는 것만으로는 학습에 한계가 있다(졸고, 2009:174).

어떤 명사가 보문과 공기하여 보문절의 내용을 지시하면 그 명사는 명제 내용을 지시하는 추상 명사가 된다. 이는 특정한 보문 구조에서 실현되므로 의미적으로 다양한 부류가 해당한다. 추상 명사는 어휘 의미는 갖고 있지만 의미 구조가 비어 있어서 그 의미를 문맥에서 채워야 한다. 구체 명사와 같이 고정된 지시 의미가 없기 때문에 관형어나 보문절의 수식을 받아야 한다. 보문과의 결합을 통해서 문맥에서 그 지시 의미를 명시적으로 나타낼 수 있어야 한다. 그러나 고정된 지시 의미를 문맥에서 획득하면 단독으로 사용되기도 한다(차준경,

(10) 소문(所聞)과 사실(事實)

ㄱ. 곧 전쟁이 난다는 소문이 온 마을에 퍼졌다.

ㄱ'. []다는 소문이 온 마을에 퍼졌다.

ㄴ. 그는 더 이상 머뭇거리려는 건 자신의 장래를 위해 이롭지 못하다는 판단을 내렸다.

ㄴ'. 그는 [[]이 []에 []]다는 판단을 내렸다.

(10ㄱ)에서 ‘소문’은 사람들 입에 오르내리는 말로서 ‘전쟁이 난다’는 명제가 참인지 거짓인지를 화자가 판단하지 못함을 나타낸다. 따라서 (10ㄱ')의 []에는 참인지 거짓인지 판단하기 어려운 명제 내용이 제시되어야 적절하다. (10ㄴ)에서 ‘판단’은 ‘그가 더 이상 머뭇거리려는 것’이 자신의 장래를 위해 ‘이롭지 못하다’는 판정을 내림을 뜻한다. 그러므로 (10ㄴ')의 []에는 ‘어떤 사태가 어떤 기준에 어떠하다’는 화자의 사유 작용이 가능한 명제 내용이 제시되어야 적절하다. 보문과 결합하여 의미의 빈칸을 채우는 명사의 경우, 명사의 의미 속성에 적절한 명제 내용을 보문으로 구성할 수 있는 교육내용이 필요한 것이다.

앞에 제시된 관형절(보문을 포함한)의 내용을 살펴서 뒤에 제시될 명사를 추측하는 것도 가능하다. (11)의 ‘저의(底意)’를 통해 이 과정을 살펴보자.

(11) 저의(底意)

단 며칠 못 가 형편없이 허물어질 아이들이 목에 잔뜩 힘을 주고 앉아 담임선생의 말을 경청하고 있는 게 우습게 보였던 것이다. 이들의 긴장을 풀어 주고 싶은 충동을 받았다.

“선생님, 우리가 탄 배의 선장은 누구니까?”

내가 불쑥 일어나서 말했다. 선장은 도대체 누구란 말인가. 자율이라는 낱말로 우리를 묶으면서도 실상 우리들 머리 위에 군왕처럼 군림하고 싶은 그의 □□를 찢어주고 싶었던 것이다. - 진상국, 우상의 눈물

‘저의(底意)’는 ‘겉으로 드러나지 아니한, 속에 품은 생각’을 뜻한다. 즉 화자의 속마음이 겉으로 드러나지 않을 때, 속에 감추어 놓은 뜻이나 그 속마음을 일컫는 말이다. (11)에서 담임선생은 그 속마음은 아이들의 위에 군림하고 싶은 것이지만, 이를 감추고 겉으로는 자율적인 운영을 말하는 상황이다. 즉 ‘속에 품은 생각’과 ‘겉으로 하는 말’이 다를 때에 속에 품은 의도를 가리키는 명사를 찾아 빈칸을 채울 수 있어야 하는 것이다. 추상명사의 용법을 학습자들이 익힐 수 있도록 교육내용으로 구상하는 것이다.

4. 사태 압축과 텍스트의 결속

명사는 대상이나 사태를 개념으로 표상한다. 구상(구체)명사는 대상을 표상한다. 추상명사의 연쇄를 문장으로 풀어주면 사태에 근접한다. ‘자녀 직업 선호도 조사’란 말은 ‘자기 자녀가 어떤 직업을 가지기를 바라는지를 어디에서 어른을 대상으로 조사했다.’고 풀면 명사가 사태로 풀어진다(이상태, 2010:194). 이는 추상명사가 사건이나 사태의 의미 구조를 갖는다는 것과는 통하는 논의이다. 다음 (12)의 ‘차별(差別)’을 통해 확인해 보자.

(12) 차별(差別)과 발견(發見)

ㄱ. 우리 직장은 성별에 따른 차별이 심하다.

ㄴ. 신대륙의 발견은 세계 역사를 다시 기록하게 했다.

ㄷ. 지식채널e, 차별의 발견

살색, 연주황, 살구색. 세 번 바뀐 색깔의 이름... 차별은 계속 발견되어야 한다.

(12ㄱ)에서 ‘차별’은 ‘둘 이상의 대상을 각각 등급이나 수준 따위의 차이를 두어서 구별함’을 뜻하며 반드시 비교의 대상이 있음을 전제한다. 또한 정도성이 있어서 ‘도시와 농촌의 차별이 현저하다.’라고 표현하는 것이 가능하다. ‘차별’은 ‘[비교대상]을’ 비교하여 정도의 차이를 두는 것을 의미 구조로 갖는 것이다. (12ㄴ)의 ‘발견’은 ‘미처 찾아내지 못하였거나 아직 알려지지 아니한 사물이나 현상, 사실 따위를 찾아냄’을 뜻하는데, 이전까지는 찾아내지 못한 대륙을 찾아냈다는 의미 구조를 갖는다. 따라서 ‘발견’에는 ‘[미지의 대상]을’ 찾아 알아차린다는 의미 구조를 갖는다. (12ㄷ)의 ‘차별의 발견’은 추상명사의 연쇄로서 ‘누가 차별이 이루어졌던 현상을 발견했다’는 사태가 압축적으로 표현된 것이다. ‘차별은 계속 발견되어야 한다.’라는 서술보다는 ‘차별의 발견’이라는 추상명사의 연쇄 형식으로 표현함으로써 화자의 의도를 선명하게 드러내었다. 추상명사가 사건구조를 갖는다거나 의미의 논항을 갖는다는 것은 실제 세계의 사태를 압축하여 표현한다는 전제를 갖고 있다. 또한 이는 텍스트 결속기체로서 작용하는 명사의 기능을 뒷받침하는 특징이기도 하다. 사태의 압축을 언어화한 것을 추상명사라고 할 때, 학습자에게 구체적인 사태와 추상적인 언어 표현을 자유롭게 할 수 있도록 교육내용을 구성하는 것은 언어적 사고를 진작시키는 좋은 방안이 될 것이다.

(13) ㄱ. ‘차별의 발견’에 해당하는 사태를 찾아 문장으로 표현하기

- 사람들은 혈액형으로 사람을 성급히 판단하고 선입견을 가진다.
- 장애인이라고 교실 수업에서 제외시킨다.
- 실업계 고등학교와 지방대 출신 졸업생을 회사에서 차별한다.
- 미팅할 때 예쁜 여자만 선호하고 휴대폰 번호를 물어본다.

ㄴ. 텍스트 결속 기체로서 작용하는 명사 채우기

기술표준원장이 한국산업규격(KS)상 크레파스와 수채물감의 색명을 지정함에 있어서 특정색을 ‘살색’이라고 명명한 것은 헌법 제11조의 평등권을 침해할 소지가 있으므로 이를 개정할 것을 권고한다.

2002년 7월 31일 국가인권위원회는 그동안 줄곧 써오던 우리말 색 이름과 관련해 중요한 결정 하나를 내린다. 이른바 ‘크레파스 색상의 피부색 차별’ 진정사건에 대한 결정이었다. 당시 한국에 체류하고 있던 외국인 근로자 등 진정인들은 기술표준원장을 상대로 ‘살색’이란 말이 차별행위를 조장하고 있다며 이의 시정을 요구했다. 국가표준제도를 관장하는 기술표준원에서 ‘살색’을 KS로 받아들임으로써 특정한 색만을 피부색으로 여기게 오도하고 있다는 게 요지였다. - 한국경제신문, 2010. 2.26

(13ㄱ)의 경우, 육하원칙을 최대한 갖추어 연상되는 사태를 완결된 문장으로 표현하도록 함으로써 해당 명사에 대한 의미 구조를 잠재적으로 갖추어 인식하도록 할 수 있다. (13ㄴ)의 경우, 우선 ‘명명’은 ‘사람/사물을 -으로 이름을 지어 붙이는 것’을 뜻하므로 ‘이름’이 채워진다. 그리고 앞 문장에서 ‘결정 하나’가 제시되어 있으므로 반복하여 ‘결정’이 나온다. 그리고 의미상 재판관이나 상급기관에 실정이나 사정을 진술한다는 사태가 진술되고 있으므로

‘진정인’이 채워진다. 그리고 잘못된 것을 바로잡는다는 의미의 ‘시정’이 채워진다. 그리고 ‘진정 사건’의 내용이 마지막에 다시 제시되면서 그 핵심이 되는 중요한 내용을 제시하는데 그것이 ‘요지’이다.

VI. 마무리

지금까지 명사의 의미 분류 과정에서 기준이 되는 명사의 의미 속성을 [실체성], [추상적 실체성]을 중심으로 살펴보았다. 그리고 이러한 명사의 속성과 관련하여 나타나는 의미·통사적 특성들을 중심으로 교육내용으로 구성해 보았다. 그리하여 명사 교육내용으로 실체성과 추상적 실체성, 명사 논항과 의미격, 추상명사와 보문, 사태 압축과 텍스트 결속 기제로서의 기능 등을 추출하여 제시하였다.

우리는 명사 교육내용으로서 품사로서의 명사 특징만을 대상으로 논의해 왔다. 그러나 국어 품사에 대해 전통적 관점만이 아니라 존재론적, 인식론적 관점에서 살핀다면 명사 교육내용을 보다 적극적으로 탐색할 수 있는 것이다. 언어학적 지식이 세계 지식과 관련이 깊고, 언어생성과정에서 화자 머릿속 개념이 언어학적 지식으로 체계화된다는 관점은 학습자의 인지를 중요하게 여기는 교육 장면에서 유용하다.

명사의 의미 분류와 그 속성을 밝히는 작업은 모국어 화자의 머릿속 개념 체계를 확인하는 과정이기도 하다. 눈에 보이지 않는 가장 추상적 실체인 언어, 그 중에서도 ‘모국어’를 학습자에게 교육한다는 것은 언어와 함께 언어를 인식·생성하는 화자의 의미 표현 기제 탐구를 병행해야 하는 것이다. 이러한 탐색이 모국어 교육에서 사고와 표현의 바탕 연구가 되는 것이다.

■ 참고문헌

- 고춘화(2009), 사고력 함양을 위한 문법 교육 방안 연구, 국어교육학연구 35, 155-188.
- 김광해(2008), 어휘현상과 교육, 박이정.
- 김인균(2002), 국어 명사의 의미특성과 분류, 시학과 언어학 4, 268-293.
- 김인균(2005), 국어의 명사 문법 I, 역락.
- 김정섭 외(2003), 창의성과 명사-명사 결합개념 해석능력의 관계, 교육심리연구 17-3, 331-349.
- 김지은(2010), 의미-통사적 특성에 따른 국어 명사의 분류 시도, 인문학연구 43, 91-109.
- 박수자(1998), 사고, 지식, 어휘의 교육적 함의, 국어교육학연구 8, 83-104.
- 변정민(2004), 국어 인지성 명사의 의미 연구, 어문논집 50, 457-486.
- 손영애(1992), 국어 어휘 지도 방법의 비교 연구, 서울대 박사학위논문.
- 송창선(1998), 평가 대상 어휘의 선정, 국어교육연구 30, 85-100.
- 신명선(2009), 텍스트 결속 기제로 작용하는 국어 명사의 특징에 대한 연구, 한국어학 42, 193-219.
- 신현정 외(2005), 명사-명사 개념결합의 처리과정, 한국심리학회지 24-2, 61-84.
- 이문규(2003), 국어교육의 이념과 어휘 교육의 방향, 배달말 30, 383-402.
- 이병모(2001), 명사의 어휘 분류에 대하여, 한글 251, 167-201.
- 이상태(2010), 사고력 함양을 위한 국어교육의 설계, 박이정.
- 이선웅(2004), 국어 명사의 논항 구조 연구, 서울대 박사 논문.
- 임지룡(1997), 인지의미론, 탑출판사.
- 정희정(2000), 한국어 명사 연구, 한국문화사.
- 주세형(2006), 문법교육론과 국어학적 지식의 지평 확장, 역락.
- 차준경(2009^ㄱ), 추상 명사의 의미 분류, 담화와인지 16-2, 149-168.
- 차준경(2009^ㄴ), 국어 명사의 다의 현상 연구, 제이앤씨.
- 최경봉(1998), 국어 명사의 의미 구조, 태학사.
- 최현배(1937/1975), 우리말본, 정음사.
- 허 응(1975), 우리 옛말본, 샘문화사.
- 홍재성(2001^ㄱ), 한국어의 명사 I, 새국어생활 11-3, 129-144. 국립국어연구원.
- 홍재성(2001^ㄴ), 한국어의 명사 II, 새국어생활 11-4, 119-131. 국립국어연구원.
- 황미향(2004), 어휘의 텍스트 형성 기능과 어휘 지도의 방향, 언어과학연구 31, 297-418.
- McCarthy, M.(1999), Language Teaching: Vocabulary, OxfordUniversity Press, 김지홍 역(2003), (옥스퍼드 언어교육지침서) 어휘, 범문사.

□ 토론 □

명사 의미 속성을 활용한 교육 내용 구성

정성미(강원대학교)

<별지 첨부>

【 제2-2분과 】

어휘의 연상의미를 활용한 문화교육 방안

윤주한(한국외대)

<차례>

- 1. 서론
- 2. 한국어 교육에서의 어휘
 - 2.1. 어휘교육
 - 2.2. 문화어휘교육
 - 2.3. '어휘'에 대한 새로운 관점
- 3. 어휘의 문화적 의미
- 4. 결론
- 참고문헌

1. 서론

언어는 인간이 의사소통을 하며 생활을 유지할 수 있게 하고, 문화를 발전시키는 수단이 되기 때문에 그 언어를 사용하는 사회의 문화를 반영하고 있다. 따라서 외국어를 배운다는 것은 그 언어뿐만 아니라 그 언어를 사용하는 사회의 문화도 함께 배우는 것이다.

문화는 넓게 보았을 때 인간의 삶과 관련된 모든 것을 것을 지칭한다. 여기에는 태도나 신념, 관념 행위, 문학, 예술 등의 모든 유·무형의 양식들이 포함된다. 그러나 한국어교육에서 문화교육이라는 관점을 가지고 보면 문화교육에서 다루어야 할 내용들은 언어 혹은 언어 사용과 관련된 언어 의식 등이 포함된다.(임경순, 2005)

최근 한국어교육에 있어서도 문화교육에 대한 중요성을 인식하고, 어떻게 문화를 가르칠 것인가에 대해 박영순(1989), 김정숙(1997), 이해영(2000), 성기철(2001), 조항록(2002, 2004), 민현식(2003, 2006), 최정순(2004), 김혜영(2008), 조수진(2010) 등에서 다양한 논의가 이루어졌다.

그러나 이러한 다양한 논의가 이루어졌음에도 불구하고 한국어교육 현장에서의 문화교육은 아직 충분하지 못하다. 따라서 문화교육에 대한 지금까지의 논의와는 다른 새로운 접근이 필요하다고 보고, 언어와 문화를 함께 교육할 수 있는 방안으로써 '어휘'에 주목하고자 한다.

어휘는 언어의 내용을 구성하는 것으로, 충분한 어휘력의 기반 없이는 습득한 구조나 기술을 효과적으로 사용할 수 없다는 점에서 의미표현과 전달의 기본의미로서 특히 중요하다고 할 수 있다.(심혜령, 2009) 또한 중급 학습자와 고급학습자의 차이는 문법의 복잡성에 있는 것이 아니라 사용 가능한 심적 어휘부(Mental Lexicon)의 확장성에 있다고 하면서 어휘

확장에 실패한 학습자는 평생 중급 수준으로 머물러 있을 수밖에 없다고 한(Michael Lewis ed, 2000) 연구도 있었다. 이러한 것을 통해 어휘의 중요성을 다시 한 번 확인할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 '어휘'의 의미에 관심을 가지고, 같은 문화권의 사람들이 어휘의 의미를 어떻게 인지하고 있는지를 살펴보고자 한다. 그 후에 그 의미를 이용하여 문화를 교육할 수 있는 방안에 대해 논의해 보도록 하겠다.

2. 한국어교육에서의 어휘

2.1 어휘교육

전통적인 외국어교육의 입장에서는 문법과 어휘를 분리하여 문법은 언어에서 생산적으로 사용될 수 있는 틀(frame)로 보고, 어휘는 단어 층위의 어휘만을 다루는 경향이 있었다. 따라서 초기의 외국어교육에서는 문법을 중심으로 교육한 후에 어휘를 대입시키면 언어학습이 이루어진다고 생각했다. 따라서 어휘교육은 외국어교육에서 소홀히 다루어진 경향이 있었다.

한국어교육의 경우에서도 이러한 전통적인 입장의 영향을 받아 문법을 중요하게 다루었고, 어휘는 학습자들이 혼자 학습해도 되는 것으로 보기도 하였다.

그러나 의사소통 접근법이 대두되면서 언어의 가장 기본적 구성 요소를 어휘로 보는 관점이 나타나게 되었다. 따라서 최근 한국어 교육에서도 어휘교육의 중요성에 대해 인식하여 다양한 논의가 이루어졌다. 조현용(1999)에서는 어휘가 언어 학습에서 기초적인 역할을 한다고 보고, 한국어교육의 입장에서 한국어 어휘의 특징을 분석하고 이에 따른 교육 방법으로 어휘 구조에 따른 교육, 의미관계에 따른 교육, 사회 언어학적 특징에 따른 교육을 제시하였다. 한송화·강현화(2004)에서는 연어를 이용한 어휘교육 방안에 대해 논의하면서 어휘교육에서 관심을 두어야 하는 연어를 살펴보았는데 첫째, 관용구와 은유적 표현·구동사(phrasal verbs). 둘째, 함께 나타나는 것이 어휘의 의미 자질 등으로 자연스럽게 예측되지 않는 어휘간의 결합. 셋째, 빈도가 높은 어휘 결합. 넷째, 명사를 중심으로 한 연어 구조. 다섯째, 기존의 연어 영역보다 더 확장된 연어 영역. 여섯째, 품사와 관계없이 선행과 후행의 연어 정보. 일곱째, 두 단어 결합의 연어뿐만 아니라 세 단어나 네 단어의 결합. 여덟째, 명사 중에서 추상적 어휘의 연어. 아홉째, 맥락을 고려한 연어 구조에 관심을 기울여야 한다고 하면서 그 교육 방안에 대한 논의를 전개하였다. 오미정(2005)에서는 고유어를 중심으로 한국어의 존대 어휘를 용언 13어와 체언 28어를 나누어 제시하였는데, 체언의 경우 사용 어휘의 의미와 사용에 대한 교육이 이루어진 후에 이해 어휘에 속해 있는 체언을 교육해야 할 것이라고 하였다. 배현숙(2006)에서는 언어 표현의 궁극적인 목적은 느낌이나 감정 등의 내부 상태를 표현하는 것이라고 보고, 그 내부 상태를 표현하는 핵심 요소로 상징어에 대한 교육 또한 지속적이고 치밀해야 한다고 하면서 의성어와 의태어를 교육해야 한다고 하였다. Angela Lee-Smith(2006)에서는 어휘를 Lewis(1993)에서 제시된 '층위로서의 어휘'로 보고, '인지와 인식(Noticing, Language Awareness)'언어 학습 이론을 도입하여 'O-H-E(Observation-Hypothesis-Experiment)'방법론을 전개하였다. 학습자들이 어휘항목을 인지할 수 있는 관찰 단계, 관찰 단계에서 발견한 어휘 항목의 기능과 사용방법을 분석하고 규칙을 세우는 가설 단계, 어휘 항목을 통합적으로 자유롭게 사용하는 탐구·시도 단계를 거쳐 어휘 항목에 대한 자신감을 늘릴 수 있다고 보고 그 실례를 제시하였다. 이외에도 김지영(2004), 문금현(2004), 이유경(2009), 원미진(2011) 등에서 어휘교육에 대한 다양한 논의가 진행되었다.

2.2 문화어휘 교육

어휘 자체가 문화를 담고 있는 요소라고 파악하여 어휘로써 한국 문화를 교육하려는 시도도 또한 다양하게 나타났다. 박영순(1989)에서는 문화적 기초어휘의 개념을 도입하여 생활 속에서 그 문화를 나타내는 기본적인고도 전통적이며 상징적인 것, 대표적인 관용어나 속담, 언어예절에 관한 것, 신어나 유행어로 구분하여 논의를 전개하였다. 김정숙(1997)에서는 문화교육이 정보전달 중심에서 과제 중심으로 전환되어야 한다는 것, 언어교육도 언어와 문화를 통합해 실시해야 한다는 것, 초기 교육 단계에서부터 문화교육을 실시해야 한다는 것, 다양하고 실제적인 자료들을 사용해 객관적인 정보를 제시해야 한다는 것을 논의하였다. 박영준(2000)에서는 한국어 학습자가 소속된 문화권과 한국 문화의 이질성으로 인해서 발생하는 어휘·표현에 주목하고 이를 한국어 학습에 적극적으로 반영할 필요가 있음을 검토한다고 하면서 문화적 어휘1은 문화와 관련된 어휘나 표현, 문화적 어휘2는 문화적 표현의 차이에 따라서 나타나는 어휘나 표현으로 규정하였다. 조항록(2000)에서는 초급 과정 학습자들이 배워야 할 문화 항목으로 한국의 문자·어휘, 언어생활 규범, 한국인의 의식주, 현대 한국인들의 생활 속에 남아있는 전통 문화적 요소, 공공시설과 제도, 계절과 날씨, 사고방식, 취미 생활과 여가 생활, 경제활동, 학교·직장 생활, 예절, 교통, 숙박 시설 소개와 이용 방법, 자연·지리·관광지와 같은 내용들을 제시하였다. 강현화(2002)에서는 문화어휘 선정 기준을 제시하였는데, 그 기준은 학습 목표와 연계된 것, 전통문화뿐만 아니라 현대문화도 반영하는 어휘, 현실과 밀착된 일상문화, 다른 나라에서 그에 상응하는 것이 없는 독창적인 문화이다. 이러한 기준을 바탕으로 학습자 사전에 수록될 330여 개의 문화어휘를 제시하였다. 김수현(2006)에서는 초급 문화 항목으로 생활문화, 언어문화, 전통문화, 예술문화, 제도문화로 나누고, 생활문화에서 음식, 식사예절, 인사예절, 긴급전화, 시장에 대해 학습하도록 하였다. 언어문화에서는 한글, 호칭어, 경어법에 대해서, 전통문화에서는 명절, 잔치, 경로사상에 대해서, 예술문화에서는 놀이, 태권도, 고궁을 학습하고, 제도문화에서는 지하철, 기차, 한국의 화폐에 대해 학습하도록 할 것을 제시하였다. 전미순·이병운(2009)에서는 초급 단계에서의 문화어휘를 선정하기 위해서 국립국어원(2000)에서 제시한 한국문화 기초용어 235개를 분류하고 그에 따른 문화어휘를 선정하기 위해 4가지 방법을 사용하였다. 첫째, 문화의 범주를 크게 3개로 나누고, 이것을 각기 20개의 하위 범주로 분류하였다. 둘째, 한국을 대표하는 상징 어휘와 다른 나라에도 있으나 의미가 다른 어휘, 문화어휘와 함께 사용될만한 일반어휘, 전통·현대 문화어휘를 선정하였다. 셋째, 분석 대상 자료에는 나타나지 않았지만 초급에서 필요하다고 생각되는 어휘를 추가하였다. 넷째, 문화어휘의 출처를 밝히기 위한 방법을 사용하였다. 심혜령(2009)에서는 모국어 화자들 간의 문화적, 사회적 경험을 기반으로 의미가 완성된 어휘들을 ‘문화기반어휘’로 개념화하고, 고유명사가 한국어 학습에서 유창성을 확보할 수 있는 대상이 된다는 것을 확인하였다. 그리고 이 고유명사를 통해 문화적 배경에 대한 이해까지 확대할 수 있을 것이라고 하였다.

2.3 '어휘'에 대한 새로운 관점

앞장에서 어휘 교육과 문화어휘 교육에 대한 두 가지 입장의 논의들에 대해 살펴보았다. 그러나 어휘는 앞에서 제시한 어학적인 분야나 문화적인 분야 중, 어느 한 쪽에 치우친 것

이 아니다. 어휘는 그 자체로서 어학적인 특성과 문화적인 특성을 동시에 가지고 있기 때문이다. 따라서 위 두 가지 논의를 통합하여 교육할 수 있는 방안에 대한 연구가 필요하다.

Leech(1974)에서 제시된 어휘의 의미 분류표를 보면 하나의 어휘는 여러 의미를 갖는다는 것을 알 수 있다. Leech는 어휘 사용에서 고정된 의미를 개념적 의미로 규정하고 그 이외의 것은 연상적 의미와 주제적 의미로 설정하여 어휘가 가지고 있는 의미 특성을 보여주고 있다.

<표 1> Leech(1974)의 의미 분류(Leech, G.N, 1974)

1. 개념적 의미	논리적, 지시적인 내용	
연 상 적 의 미	2. 내포적 의미	언어가 지시하는 것에 의해 전달되는 것
	3. 사회적 의미	언어 사용의 사회적 환경이 전달하는 것
	4. 정서적 의미	말하는 이의 감정과 태도가 전달되는 것
	5. 반사적 의미	같은 표현이 다른 의미와의 연상을 통해 전달되는 것
	6. 연어적 의미	다른 낱말과 함께 쓰여 전달되는 것
7. 주제적 의미	어순, 강세를 이용하여 메시지를 구성하는 방법으로 전달되는 것	

인지언어학에서 언어의 의미는 관습화된 개념구조이므로 같은 개념에 대해 여러 문화권의 사람들의 의미는 다르다는 관점을 가진다. 또한 '인간중심적 관점(anthropocentric view)'으로 보기 때문에 의미 구조가 언어 외적 요소인 인간의 인지적, 신체-경험적, 문화적 맥락에 의해 동기화 된다고 본다.(임지룡, 2006) 따라서 언어 사용자가 속한 사회와 문화적 특징이 의미를 해석하는 데 영향을 준다고 한다.

따라서 Leech의 의미 분류표에 나타난 어휘의 여러 의미는 우리가 사전을 통해 구분할 수 있는 것이 아니라, 그 언어를 모국어로 하는 사람들의 인지구조를 통해 알아 볼 수 있는 것이다. 그러므로 '어휘의 의미'는 어휘 그 자체의 의미인 '지시적 의미'와 언어 사용자가 그 어휘에 대해 인식하고 있는 '문화적 의미¹⁾'를 모두 포함하는 용어로 사용되어야 한다.

이러한 문화적 의미는 지시적 의미와 관계를 맺고 있는 의미인 경우도 있고, 지시적 의미에서 확대되거나 축소된 의미일 수도 있다. 또한 지시적 의미와 관계없는 전혀 다른 의미일 수도 있다.

지시적 의미와 관계를 맺고 있는 경우는 한 어휘의 유의어나 반의어, 상하위어, 다의어 등을 함께 인식하고 있는 것을 말한다. 이러한 경우는 일반적인 어휘 학습을 통해 다른 언어·문화권의 사용자라도 알 수 있는 것이다.

지시적 의미에서 확대되거나 축소된 경우는 환유적 표현을 말하는 것으로, 하나의 사물을 들어서 여러 사물을 대표하는 것이다. 이러한 경우에도 하나의 어휘가 여러 의미를 대표할 때 그 대표성을 가진 어휘는 문화권마다 달라진다. 따라서 그 언어권에 속한 사람이 아니라면 대표성을 가진 의미로 사용했을 때 이해하지 못하고 지시적 의미만을 생각할 것이다.

지시적 의미와 전혀 다른 의미를 가진 경우는 은유적 표현으로 볼 수 있다. 두 사물의 공통된 특징으로 인해 표현되는데, 문화권에 따라 그 의미역과 대상역의 공통된 특징을 보는 시각이 달라진다. 그 언어·문화권이 아닌 사용자라면 학습에 의하지 않으면 알 수 없는 것

1) 여기에서의 문화적 의미는 하나의 어휘가 가지고 있는 사전적 의미 이외에 그 언어 사용 환경에서 나타나는 다양한 사회적 의미, 다른 의미와의 연상의미 등을 말한다.

이다.

위의 세 가지 의미들은 모두 학습하지 않으면 학습자들이 알 수 없는 의미들이다. 그러나 현재 한국어교육 현장에서는 위에 제시한 첫 번째 의미를 중심으로 다루고 있기 때문에 어휘의 의미 확장에 한계가 있다고 생각된다. 따라서 두 번째와 세 번째 의미를 밝혀서 함께 교육한다면 문화교육에 활용할 수 있을 것으로 보인다. 물론 이러한 의미는 같은 문화권에 서도 사는 지역이나 연령, 나이, 성별, 관심사 등에 따라 다르게 나타날 수 있다. 그리고 그러한 것들이 정확하게 어떤 요인에 의해서 달라지는 지를 밝히는 것은 어려운 일이다. 그러므로 한 사회의 사람들이 언어적·사회적·문화적으로 용인할 수 있는 의미를 찾는 작업이 선행되어야 한다.

3. 어휘의 문화적 의미

어휘교육에서 한국어와 문화를 함께 교육해야 한다는 시각에서 어휘의 의미를 사전적 의미에서 문화적 의미까지 확장하고, 한국인들은 어휘를 어떠한 의미로 인식하는 지를 살펴보기 위해 연상의미를 알아보려고 한다. 여기에서는 한국문화를 대표하는 설화들 중 한국인들에게 가장 잘 알려진 단군신화를 대상으로 하여, 단군신화에 나타난 어휘들 중 명사만을 선정하였다. 명사를 선정한 이유는 다른 어휘와 관계를 맺고 나타나는 의미를 제한하려고 하기 때문이다. 또한 고유명사도 제외하였는데, 고유명사는 그 자체로 문화적 의미를 바로 드러내고 있다고 여겨지기 때문이다. 설문에서 선정한 명사 어휘는 우리가 일상적인 상황에서 사용하는 ‘아들, 인간, 아버지, 땅, 세상, 꼭대기, 곰, 호랑이, 마늘, 쑥, 햇빛, 동굴, 여자, 결혼, 아이, 임신, 이름, 산신’의 18개 어휘이다. 한국어 학습용 어휘 목록에서 이들 어휘들의 등급을 살펴보면 다음과 같다.

어휘	등급	순위	어휘	등급	순위
아들	A	295	쑥		
인간	B	102	햇빛	B	2949
아버지	A	153	동굴		
땅	B	321	여자	A	84
세상	B	258	결혼	A	601
꼭대기	B	3796	아이	A	96
곰	B	4671	임신	B	1549
호랑이	B	2150	이름	A	241
마늘	B	1740	산신		

‘쑥’, ‘동굴’, ‘산신’의 경우 한국어 학습용 어휘 목록에 나타나지 않는 어휘들이지만 일상적인 상황에서 사용될 때 문화적 의미를 갖는다고 보고 함께 실험을 진행하였다.

설문은 총 12명으로 진행되었는데, 남 5명, 여 7명으로 나이는 20대 1명, 30대 9명, 40대 1명, 50대 1명이 참여하였다. 하나의 단어를 보고 머릿속에 바로 떠오르는 의미를 쓰도록 했고, 연상되는 것이 없으면 비워놓도록 하는 방식으로 실험을 진행했다.

1) 아들

1	기둥	3	남아선호
2	든든하다		남자
	딸		며느라
	말썽		아버지
	어머나	희망	

먼저 아들에 대한 연상의미는 총 30개였는데 그 의미를 순위에 따라 살펴보면 위의 표와 같다.

'딸, 어머니, 남자, 며느리, 아버지' 등의 어휘는 앞서 이야기한 첫 번째 의미에 해당하는 연상의미로 볼 수 있기 때문에 여기에서는 다루지 않도록 하겠다. 그렇다면 '기둥, 든든하다, 말썽, 남아선호, 희망'의 5개 의미가 남는데, 이 어휘들 중에서 '말썽'을 제외하면 공통적인 의미가 찾을 수 있다. 즉 4개의 어휘가 서로 연관되어 있는데, 다른 어휘의 의미들을 대표할 수 있는 어휘로 '기둥'을 들 수 있을 것이다. 이 의미는 나이가 많은 사람들에게 게 연상되는 의미로 생각했으나, 30대가 많은 이 설문 결과에서도 나타난 것을 보면 나이에 관계 없이 한국인들에게 익숙한 문화적 의미로 사용됨을 알 수 있다.

2) 인간

1	동물	4	어성
2	사람		삶
3	생각하다		

인간에 대한 연상의미는 28개가 나타났다. '동물'은 인간의 상위어이고, '사람'은 인간의 다른 말로 볼 수 있으므로 여기에서 제외하도록 한다. '생각하다, 이성'의 경우는 인간의 일반적인 특징 또는 관용적 표현에서 연상된 의미로 보이고, '삶'은 인간이 태어나서 사는 일 자체를 말하는 것이기 때문에 한국만의 문화적 의미로 볼 수 없다. 즉 '인간'의 의미는 지시적 의미 이외에 문화적 의미를 가지고 있다고 볼 수 있지만 그 의미가 한국 문화적 의미라기보다는 보편적인 문화적 의미라고 볼 수 있다.

3) 아버지

1	가장	3	희생
2	어머나		할아버지
	허전함		책임
3	기둥	권위	

아버지에 대한 연상의미는 총 26개였다. '어머니, 할아버지'는 첫 번째 의미로 보고 여기에서 제외하도록 한다. '가장, 기둥, 책임, 희생'은 한국에서 전통적으로 아버지가 가족을 위해 무슨 일이든지 할 수 있는 존재, 또는 자신을 희생해서 가족을 돌보는 존재라는 의미를 나타내주는 문화적 의미라고 볼 수 있다. '허전함'은 현대 사회에서 아버지가 느끼는 심리를, '권위'는 가족 안에서 아버지의 위치를 확인해주는 의미이다.

4) 땅

1	하늘	2	어머니
2	터전		투기

	집		산
--	---	--	---

땅의 연상의미는 39개인데 위의 표에서 '하늘, 산'은 첫 번째 의미로 보아 논의에서 제외한다. '터전, 집'은 전통적으로 땅을 삶의 터전으로 삼고 살아온 한국인들의 문화적 의미로 보아 마땅하다. '어머니'는 땅을 어머니로 보는 대지로 사상인데, 이는 동서양을 막론하고 공통적인 의미로 사용되는 부분이기 때문에 보편적 의미로 보인다. '투기'의 경우는 현대 한국 사회에서 '땅'을 투기의 대상으로 보는 사회적 시각이 반영된 것이다.

5) 세상

1	넓음	2	사람
2	흔잡		만사

세상은 총 31개의 연상의미가 나타났다. 그러나 일반적인 의미 이외에 한국만의 문화적 의미는 나타나지 않은 것으로 보인다.

6) 꼭대기

1	산	4	최고
2	정상		올라가다
3	떨어지다		위험함
	무서움		높음

꼭대기는 22개의 연상의미가 나타났다. '산'은 언어적 의미로 볼 수 있고 '정상, 최고'는 어떤 분야의 정점이라는 의미로 보아 꼭대기의 유의어로 볼 수 있다. '떨어지다, 올라가다, 무서움, 위험함, 높음'의 경우는 꼭대기의 장소, 위치에 기인한 연상의미이다. 따라서 이 어휘도 한국만의 문화적 의미는 보이지 않는다.

7) 곰

1	단군신화	3	여자
	미련하다		발바닥
2	응답		동글다
3	동굴		장난감

곰은 34개의 연상의미를 보이고 있는데, '동글다'는 곰의 외형에 관한 연상의미이고, '응답, 발바닥'은 곰의 신체 부위에 관한 연상으로 보아 논의에서 제외하도록 한다. '동굴'은 곰의 서식지에 관한 연상의미로 보이지만 단군신화에서 곰과 호랑이가 백일 동안 지내도록 한 장소임을 볼 때 문화적 의미로 보아도 마땅하다. '미련하다'는 한국인들이 생각하는 곰의 성격에 관한 의미로 보이는데, 이는 다른 문화권에서는 나타나지 않는 의미이다. 동작이나 행동이 느린 사람, 눈치가 없는 사람에게 사용되는 의미이기 때문에 문화적 의미로 볼 수 있다. '장난감'은 한국에서 곰 인형을 많이 볼 수 있고, 곰이 귀엽다는 이미지를 가진 사람들이 많기 때문에 나타난 의미로 보이는데, 이는 다른 문화권에서의 쓰임을 확인해 보아야 할 것이다.

8) 호랑이

1	사자	2	띠
	백호		담배
	무서움		줄무늬
한국(한반도)의 모양	용감함		
2	가죽		긱감

호랑이에 대한 의미는 총 28개가 나타났는데, '사자'는 호랑이가 동물의 제왕이라는 의미에서, '백호'는 호랑이의 이미지에서, '무서움, 용감함, 줄무늬'는 호랑이의 특성에 기인한 것, '가죽'은 관용적 표현에 의한 의미이므로 여기에서는 제외한다. '한국의 모양'은 호랑이의 모습과 한반도의 모양의 유사성에 의한 의미로 한국인들만이 가지고 있는 의미이다. '띠'는 한·중·일의 공통적 의미로 볼 수 있는데 다른 문화권의 학습자들에게는 낯선 의미가 될 것이므로 교육의 대상에 포함되어야 한다. '담배, 긱감'은 한국의 전래 동화에 등장하는 요소로 '호랑이가 담배 피우던 시절'이라는 말이 옛날을 의미한다는 것과 '호랑이와 긱감'의 의미가 함께 문화적 의미가 된다.

9) 마늘

1	양념	3	쭈
2	건강		곰
	삼겹살	4	뽕
냄새	한국 음식		

마늘의 의미는 18개로 여기에서 조사한 18개 어휘 중 가장 적은 의미를 나타냈다. '양념'은 마늘의 쓰임새에, '건강'은 마늘의 효능에 '냄새'는 마늘의 특성, '뽕'은 마늘을 이용한 음식, '한국 음식'은 마늘이 한국 음식에 대부분 들어간다는 사실에 기인한 것이므로 여기에서 제외한다. '삼겹살'은 한국인들이 삼겹살을 먹을 때 마늘과 함께 싸서 먹는다는 음식 문화의 내용을 담고 있고, '쭈, 곰'은 단군신화의 내용에서 함께 나타나는 것으로 한국인들의 인식 안에서 같은 범주에 속해 있는 것이다. 따라서 마늘은 단순히 요리의 재료가 아니라 한국 문화 안에서 음식과 신화를 표현하는 문화적 의미가 함께 나타난다.

10) 쭈

1	떡	3	건강
2	향		쓰다(맛)
	약		녹색
	뜸		

쭈는 20개의 의미를 나타냈는데, 쭈의 자체 특성인 '향, 쓰다, 녹색', 효능을 의미한 '건강'은 논의에서 제외한다. '떡'은 쭈를 재료로 만든 음식으로만 볼 수도 있지만, 떡이라는 한국의 전통 음식을 나타낼 수 있는 음식 문화적 의미를 가지고 있다. 또한 '약, 뜸'은 쭈의 효능과 함께 한국의 전통 의학을 설명해 줄 수 있는 부분이다. 쭈는 음식의 재료일 뿐만 아니라 한의학에서 약으로 사용되기도 하고 뜸이라는 치료법에 쓰이기도 하며, 실험결과에는 포함되지 않았으나 요즘에는 찜질에도 사용되는 등 쓰임이 많다. 또한 이러한 쓰임은 한국에서만 볼 수 있는 것들을 포함하고 있으므로 이를 함께 어휘 문화 교육에 반영하는 것이 좋

다고 본다.

11) 햇빛

1	따뜻하다	3	선글라스
2	밝다		흰색
3	눈부시다		선크림
	뜨겁다		

햇빛은 28개의 의미가 나타났는데, 대체로 햇빛의 특성에 기인하는 경우가 많다. 또한 눈부심을 방지하기 위한 '선글라스'나 피부 관리를 위한 '선크림'은 최근에 나타난 연상의미라고 볼 수 있을 것이다. 그러나 '흰색'이라는 의미는 햇빛의 밝고 긍정적인 느낌에서 오는 의미라고 보이는데, 이는 그림을 그릴 때 사람들이 보통 태양을 붉은색이나 노란색으로 채색하는 것을 보면 특이한 의미로 보인다. 그러나 이 의미는 한국 문화적 의미로 단정하는 것은 무리라고 보이며 다른 문화권과의 비교가 필요한 부분이다.

12) 동굴

1	어둡다	3	습하다
	박쥐		산 속
2	음침하다		바

총 27개의 연상의미를 보이는 어휘로, 동굴의 일반적 특성인 '어둡다, 음침하다, 습하다'와 이와 관련해서 어두운 곳에서 서식하는 '박쥐', 동굴의 지리적 특성을 의미하는 '산 속'또한 제외한다. '비'의 경우 동굴과 공유하는 특성은 찾을 수 없는데, 비를 피하기 위한 장소를 연상한 것으로 보인다. 따라서 '동굴'의 특정한 문화적 의미는 찾을 수 없는데, '어둡다, 음침하다, 습하다'라는 의미들을 통해 살펴보면 한국인들은 동굴에 대한 부정적인 이미지를 가지고 있다고 말할 수 있다.

13) 여자

1	아름답다	3	치마
	어머니		긴 머리
2	남자		사랑스러움
3	화장		

여자의 의미는 총 26개가 나타났다. '남자'는 여자와 대응관계에 있는 어휘이고 '어머니'는 여성이라는 특징에 따른 것으로 여기에서는 제외하도록 한다. '아름답다, 사랑스럽다'는 한국인들의 여자에 대한 인식을 볼 수 있는 부분이며, 이는 남녀에 따른 차이가 나타나지 않았다. '화장, 치마, 긴 머리'는 세계적인 추세로 볼 때 여성만의 전유물이 아님에도 아직까지 한국에서는 여성을 상징하는 의미로 사용되고 있었다. 따라서 한국 문화 안에서는 여자는 '화장하고 치마를 입고 머리가 긴~'이라는 문화적 의미가 포함되어 있다고 본다.

14) 결혼

1	신혼여행	2	들
2	신랑, 신부		행복

	집		현실
	사랑		자녀
	어른		부모

결혼은 36개의 의미를 보였는데, 결혼과 관련된 당사자, 결혼식에 관계된 것, 결혼 후의 가족 관계 등을 제외하면 '집, 현실'의 두 의미만 남는다. '집'은 한국에서 결혼할 때 반드시 필요한 혼수품으로써 경제적인 능력을 나타내고, '현실'은 사랑이라는 이상만으로 해결되지 않는 실제라는 의미를 가진다. 한국에서 결혼 정보 회사가 많이 나타난 것도 이와 맥락을 같이 하는 것으로 한국인들의 결혼관에 대해 알 수 있게 해주는 의미이다.

15) 아이

1	교육	2	아들
2	사랑스럽다		딸
	애쁘다		행복
	희망		순수함

아이는 총 31개의 의미를 나타냈으며, 아이에 대해 가지고 있는 보편적인 의미들이 대다수였다. '교육'이라는 의미는 아이에 대한 한국인들의 의식을 엿볼 수 있게 해주는 의미인데, 한국인들은 전통적으로 교육열이 높다는 것을 의미하고, 아이는 교육을 시켜야 하는 존재라는 인식도 함께 포함한다.

16) 임신

1	축복	3	조심하다
2	출산		입덧
	배		기쁘다
3	아가		교통
	태교		아들, 딸
	힘들다		

임신과 관련된 의미는 28개가 나타났다. 임신에 관한 보편적인 의미들을 제외하면 '태교'가 남는데, 이는 한국적 문화로 볼 수 있는 것이다. 한국인들은 태어나지 않은 아기도 하나의 생명체로 생각해 왔기 때문에 배 속에 있을 때부터 교육을 했다. 이는 앞의 15)에 나타난 교육이라는 의미와도 연관되는 문화적 의미로 해석할 수 있다.

17) 이름

1	작명소	3	돌림자
2	세 글자		한자

이름과 관련된 의미는 총 20개로 나타났다. '작명소'는 한국인들이 이름을 중요하게 생각하여 아이의 성공과 장수를 바라는 특별한 이름을 짓는 장소이다. 또한 한국인들은 이름이 보통 '세 글자'라는 인식이 강하다는 것을 알 수 있다. '돌림자' 또한 한국에서 이름을 지을 때 먼저 고려하는 것으로 친족 간의 유대와 향렬을 구분하기 위한 것이다. '한자' 역시 이름의 의미를 중요하게 생각하는 한국인들의 인식이 반영되어 있는 의미로 부르기 쉬운 한글이면서 좋은 의미를 가지게 하려는 한국 문화적 의미로 볼 수 있다.

18) 산신

1	할아버지	3	무당
2	도끼		동화
	수염		산령
	산		

산신의 의미는 18개가 나타났는데, 여기에서는 산신이 있는 장소를 나타내는 '산'과 산신의 다른 이름인 '산령', 산신이 등장하는 내용을 담은 '동화'를 제외하도록 하겠다. '도끼'는 전래동화인 '금도끼 은도끼'에서 나타난 의미이고, '할아버지, 수염'은 한국인들이 생각하는 산신의 이미지를 나타낸 의미이다. 이는 다른 문화권에서는 알 수 없는 한국 문화적 의미라고 보이며, '무당'은 한국 전통 신앙에서 신과 인간들을 이어주는 존재로, 산신을 신으로 보아 나타난 의미로 볼 수 있다.

4. 결론

한국어교육에서 어휘를 '지시적 의미'로만 교육하는 것은 어휘가 가지고 있는 문화적 특징을 무시하는 결과이며, 문화어휘를 선정하여 한정된 어휘만이 문화를 담고 있다고 보는 것도 문화의 의미를 지나치게 축소한 결과라고 볼 수 있다. 따라서 본고에서는 한국어로 원만하게 의사소통을 하기 위해서는 어휘의 '지시적 의미'와 어휘가 가지고 있는 '문화적 의미'까지도 함께 학습해야 한다고 보고, '문화적 의미'를 찾기 위한 시도를 하였다. 그러나 실험에 참가한 인원이 적고, 다른 문화권과의 비교가 이루어지지 않은 점은 보완해야 할 과제이다. 앞으로의 연구를 통해 이러한 과제를 하나씩 보완해 가도록 하겠다.

■ 참고문헌

- 김낭예(2011), 상징을 통한 한국 문화 교육 연구, 한국어교육 Vol. 22
- 김수현(2006), 외국어로서의 한국어의 문화교육에 관한 일고찰, 한국문화연구
- 김정숙(1997), 한국어 숙달도 배양을 위한 한국 문화교육 방안, 교육 한글
- 민현식(2006), 한국어 교육에서 문화교육의 방향과 방법, 한국언어문화학 Vol. 3
- 박영준(2000), 한국어 숙달도 배양을 위한 문화적 어휘 표현의 교육, 한국어 교육 Vol. 11
- 심혜령(2009), 한국어 학습자를 위한 '문화기반어휘' 연구(1)-고유명사를 중심으로-, 언어와 문화 Vol. 5
- 이미혜(2004), 한국어와 한국 문화의 통합 교육 -언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안- 한국언어문화학 Vol. 1
- 이찬규(2002), 단어 연상에 관한 조사 연구(2), 한국어 의미학, Vol. 11
- 임경순(2005), 한국어 문화교육의 방안 연구, 한중인문학연구, Vol. 14
- 임지룡(2006), 인지언어학적 관점에서 본 의미의 본질, 한국어 의미학 Vol. 21
- 전미순 · 이병운(2011), 한국어문화어휘에 관한 일고찰, 언어와 문화 Vol. 7
- 조수진(2010), 한국어 문화 교육 내용 선정에 대한 연구, 한국언어문화학 Vol. 7
- 한송화 · 강현화(2004), 연어를 활용한 어휘 교육 방안 연구, 한국어교육 Vol. 15
- 홍혜련(2006), 외국어로서의 한국어 교육에 있어서의 문화교육, 언어와 문화 Vol. 2
- Leech, G. N(1974), *Semantics, Harmondsworth*: Penguin.
- Michael Lewis ed.(2000), *Teaching Collocation - Further development in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.

□ 토론 □

어휘의 연상의미를 활용한 문화교육 방안

유소영(단국대)

어휘를 활용한 문화교육에 대한 선생님의 발표 잘 들었습니다. 한국어 교육 현장에서 간과하기 쉬운 우리 문화 교육에 대하여 구체적으로 상고해 볼 수 있는 시간이 되어서 많은 도움이 되었습니다.

선생님께서 ‘어휘’의 의미에 관심을 가지고 같은 문화권의 사람들이 어휘의 의미를 어떻게 인지하고 있는지 살피고 그 의미를 이용하여 문화를 교육할 수 있는 방안에 대하여 논의하셨는데 선생님의 논의에 대하여 몇 가지 질문을 하고자 합니다.

1. 3장 1절 후반부에 어휘가 지니고 있는 본연의 의미를 지시적 의미와 환유적 의미, 은유적 의미로 제시하였습니다. 그리고 한국어 교육현장에서는 이 세 가지 의미 중에서 지시적 의미를 중심으로 다루고 있기 때문에 어휘 의미의 확장에 한계가 있으므로 두 번째와 세 번째 어휘 의미도 함께 교육하면 문화 교육에 활용할 수 있을 것으로 보인다고 하셨습니다. 그런데 개별적인 한국어 교실의 입장에서는 약간의 차이는 있겠으나 대부분의 한국어 교육현장에서는 어휘가 제시되는 맥락과 학습 단계에 따라 개별 어휘들이 가지고 있는 확장적인 의미들을 교육하고 있다고 사료됩니다.

2. 3장 2절에서 단군신화를 연구 대상으로 하신 이유를 한국문화를 대표하기 때문이라고 하셨는데 어휘를 활용한 문화 교육적 입장이라면 설화가 과연 한국의 문화를 대표할 수 있는 것이지요? 설화는 고전음악, 문학, 예술 등 문화적 관례를 일컫는 Big C 문화의 한 사례가 되지 않을까 생각합니다. 한국어 교육 현장에서 어휘를 활용한 문화를 교육한다면 목표어권의 집단이 공유하는 일상생활의 행동 양식을 포함하는 little C 문화의 대상으로 보기에는 본 논의에서 제시된 18개의 어휘들 중 현대인의 일상생활과 크게 관련이 없는 어휘들도 다소 포함되지 않았나 생각합니다. 이 부분에 대해 단군신화를 선택한 구체적인 이유가 있으면 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

3. 이 연구는 설문을 통해 연구 대상 어휘들의 연상 의미를 제시하셨는데, 설문 대상자는 구체적으로 어떤 사람들인지요? 성별이나 국적에 따라 연상되는 어휘가 다르지 않을까 생각합니다. 또한 연령 분포도 30대에 치우쳐 있고 대상 인원도 조금 폭이 좁은 것 같습니다.

4. 사소한 제안으로 1장 연구의 목적과 2장, 3장 1절의 반 정도까지 외국어와 한국어 어휘 교육적인 입장과 문화어휘 교육의 입장에서 선행연구를 요약 정리하셨는데 내용적으로 분류

하고 비판적 시각에서 이 논문을 쓰게 된 동기를 제시하면 더 좋겠습니다.

5. 본 논의는 연구 대상이 된 어휘들의 문화적 의미를 찾기 위한 시도들이 가치가 있었다고 생각합니다. 3장 2절의 18개의 구체적인 사례의 연상 의미들을 보편적인 의미와 한국적인 의미 등을 구별하셨는데 마지막에 이들을 정리해 주셨으면 더 좋을 것 같습니다.

이상으로 저의 질문을 마치겠습니다.

감사합니다.

여성결혼이민자의 문화 적응 스트레스 고찰과 해소 방안 연구 -전래동화를 활용하여-

이오암 (한국외국어대학교)

<차례>

1. 머리말
 2. 문화 적응 스트레스
 - 2.1. 설문지 구성
 - 2.2. 설문지 분석
 3. 전래 동화를 활용한 문화교육
 - 3.1. 전래 동화 교육의 필요성
 - 3.2. 교육 방안 설계
 4. 맺음말
- 참고문헌

1. 머리말

외국인 노동자의 증가와 국제결혼 및 외국 이민자의 증가로 다문화가정은 매년 꾸준히 증가하고 있다. 출입국 관리소에 따르면, 2007년 8월 국내 체류 외국인의 수가 100만 명을 넘었으며 이는 우리나라 전체 인구 대비 약 2%에 해당하는 수치다. 결혼을 통한 이주자 역시 급속히 증가하고 있고, 2000년도에 전체 결혼의 3.7%이던 국제결혼이 2008년도에는 11.1%로 늘어났다. 이처럼 한국 사회는 이미 다문화 사회로 진입해 있고, 각 학교, 지역 공동체에서 다문화적 공존은 중요한 사회적 과제가 되었다. 이들은 한국 사회의 소수 집단으로 취급되어, 편견과 차별을 경험하며, 한국 사회에 정착하는데 어려움을 겪고 있다. 또한 다문화가정의 자녀들은 언어 능력과 학습의 부진 및 학교 부적응을 겪고 있으며, 집단 따돌림, 정체성의 혼란, 정서 장애 등의 문제를 경험하는 비율이 상대적으로 높다. 이를 해결하기 위해 많은 교육 방안이 연구되고, 제시되고 있지만 아직 충분하지 못한 상태이다. 특히, 본 논문에서 문화 적응 스트레스의 해소 방안으로 제시하고 있는 다문화가정을 위한 한국 문화교육은 최근에 그 중요성이 부각되고 있지만 아직 논의가 활발하지 못하다. 따라서 본 연구에서는 다문화가정의 중심점이 되는 여성결혼이민자의 문화 적응 스트레스 요인을 분석하고 그 해소 방안으로 전래동화를 활용한 문화교육을 제시한다.

한국에 결혼을 목적으로 온 여성을 지칭하는 용어는 결혼이주여성, 결혼이민여성, 결혼이주민 등 매우 다양한 용어가 쓰이고 있다. 본 논문에서는 편의상 2007년 7월 18일 최초로 공표된 재한 외국인 처우 기본법 제 2조 3항에 명시한 근거에 따라 용어를 여성결혼이민자로

통일한다.¹⁾

현재 한국 사회에서 급속히 다문화가정이 늘고 있는 가장 큰 이유는 여성결혼이민자의 급격한 증가 때문이라 할 수 있다. 외국인 아내와 한국인 남편으로 구성된 다문화가정은 전체 국제결혼 건수에서 외국인 남성과 한국인 여성의 결혼률에 비해 압도적으로 높은 것으로 나타났다.

2. 문화 적응 스트레스

문화 적응 스트레스는 개인의 적응 능력을 넘어서는 내적, 외적 요구로서의 스트레스 개념에 그 바탕을 두고(Lazarus & Folkman, 1984), 여기에 사회적, 문화적 요소까지 확장한 심리적, 문화적 스트레스를 포함하고 있다. 따라서 문화 적응 스트레스란 일반적으로 사용되는 문화 충격(culture shock)의 대안적인 용어로서, 심리적 혼란과 부적응적 행동을 포함하는 것이다(Berry & Kim, 1987). 이를 바탕으로 Berry(1997)는 문화 적응 스트레스를 “개인이나 집단이 새로운 문화에 적응하는 과정에서 끊임없이 창조하고 재구조화하며 환경이 인간에게 미치는 영향을 극복하고 적응하는 과정에서 나타나는 현상”으로 정의하고 있다. 다른 문화 환경에 거주하는 이주자들은 그때까지 구축하고 유지해 온 행동의 규범과 과제의 난이도 등을 예측하는 사회·문화적 기준을 상실하게 된다(Furnham & Bochner, 1986). 더구나 급격한 변화가 생활의 전 영역에 영향을 미치기 때문에 이에 따르는 스트레스도 높아진다. 특히 문화 적응 스트레스는 타국 사회에 통합되는 것을 어렵게 하며 개인에게 불안, 우울, 소외감, 심각한 신체증상, 정체성 혼란과 같은 일련의 스트레스 행동을 유발한다(Williams & Berry, 1991). 결국 문화 적응 스트레스는 개인 및 집단의 정신적, 신체적, 사회적 균형을 잃어버림으로써 사회적 통합을 어렵게 하고 개인에게 삶의 위기를 가져올 수 있다(Smart & Smart, 1994). 이러한 문화 적응 스트레스가 여성결혼이민자에게 작용하여 내적으로는 고부간의 갈등과 남편과의 화합을 방해하고, 외적으로는 사회 부적응으로 이어지고 있다. 이는 단지 본인만의 문제가 아니라 현재 지속적으로 증가하고 있는 다문화가정 자녀²⁾에게까지 영향을 미치고 있다. 본 연구에서는 이러한 문제점들의 정도와 요인에 따른 변화가 있는지 알아보기 위해 설문조사를 실시하였다.

2.1. 설문지 구성

본 연구는 문화 적응 스트레스 현황을 알아보기 위한 도구로 Sandhu & Asrabadi(1994)³⁾가 개발한 설문지를 수정 보완하여 사용했다. 원본에서는 총 36문항이던 것을 본 연구에서는 35문항으로 구성⁴⁾하였다. 응답범주는 Likert식 5점 평점 척도로 ‘그렇다’의 1점에서 ‘아니다’의 5점으로 각각 표시하였고, 이를 SPSS로 분석하였다. 조사 대상은 하남시에 위치한 외국인 비전센터의 여성결혼이민자로 베트남 16명, 중국 8명, 일본 3명, 필리핀 2명, 몽골 1명

1) “대한민국 국민과 혼인한 적이 있거나 혼인관계에 있는 재한 외국인”을 가리켜 “결혼이민자”라 명명한다.” 재한 외국인 처우 기본법(2007년 7월 18일) 참조

2) 본 논문에서 다문화가정 자녀는 편의상 여성결혼이민자의 자녀로 한정한다.

3) Sandhu D. S., & Asrabadi, R. B. “Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings”. Psychological Reports, 75(1), (1994), 435-448

4) 36번 문항 “나는 여기 머물러야 할지 돌아가야 할지 결정할 수 없어 미래가 불안하다.”는 응답자에게 불쾌함 혹은 심리적 부담감을 줄 수 있을 것 같아 제외하였다.

으로 총 30명이었다. 조사 대상자의 편의를 위해 설문지를 필리핀을 제외한 각 나라의 언어로 번역하였고, 필리핀 대상자의 설문지는 영어로 대체하였다.

2.2. 설문지 분석

신뢰도 통계량은 Cronbach 알파값이 0.876로 설문지에 대한 신뢰도는 높은 편이었고, 문화 적응 스트레스에 미치는 여러 요인이 있었는데, 그 중 대표적인 것을 고찰한다.

1) 연령에 따른 차이

표1) 연령에 따른 차이 ANOVA 분석

문항	연령	인원	평균
13.나의 가족과 친구들을 남겨두고 고향을 떠나서 죄책감을 느낀다.	20~24세	2	2.5
	25~29세	12	4.25
	30~34세	12	3.25
	35~39세	2	2.5
	40세 이상	2	1
14.한국에 온 후 많은 압박들을 느낀다	20~24세	2	2
	25~29세	12	4.25
	30~34세	12	4.083333333
	35~39세	2	2.5
	40세 이상	2	1
25.내 고향의 문화적 배경 때문에 한국 사회에서 나의 지위가 낮다고 느껴진다.	20~24세	2	3.5
	25~29세	12	4.416666667
	30~34세	12	3.166666667
	35~39세	2	2
	40세 이상	2	1.5
26.나의 외모 때문에 부당하게 취급받는다.	20~24세	2	1.5
	25~29세	12	4.583333333
	30~34세	12	4
	35~39세	2	2.5
	40세 이상	2	2.5
33.한국 사람들에 대한 미움을 말로 표현한다.	20~24세	2	2
	25~29세	12	4.083333333
	30~34세	12	4.083333333
	35~39세	2	2
	40세 이상	2	3.5

위의 문항들이 유의확률이 $p < 0.05$ 이므로 연령에 따라 차이가 있었다. 25~34세의 여성 결혼 이민자는 위 문항들에 대해 가장 그렇지 않다고 느낀 반면, 20~24세, 35~39세는 그렇다고 느끼는 비율이 높았다. 다른 문화 적응 스트레스 관련 연구들을 살펴보면, 최태일(2001)은 연령에 따른 문화 적응 스트레스는 유의하지 않은 것으로 결론지었고, Berry(1997)은 인생의 후반일수록 더 다양하고 유용한 적응 전략을 사용함으로써 저 연령의 이민자가 고 연령의 이민자보다 반드시 적응에 유리하지 않다고 했다. 하지만 본 연구 결과에서는 연령에 따른 문화 적응 스트레스는 유의한 것으로 나타났고, 그 중 평균적으로 20대 초반의 여성들과 30대 중후반 여성들이 문화 적응 스트레스를 겪고 있는 것으로 나타났다.

2) 출신지에 따른 차이

표2) 출신지에 따른 차이 ANOVA 분석

문항	출신국가	인원	평균
10.나의 가족과 친구들을 남겨두고 고향을 떠나서 죄책감을 느낀다.	중국	8	1.75
	필리핀	2	4
	베트남	16	3.75
	몽골	1	5
	일본	3	2.666666667
13.한국에 온 후 많은 압박감을 느낀다.	중국	8	2.25
	필리핀	2	3.5
	베트남	16	4.0625
	몽골	1	5
	일본	3	2.333333333
15.한국 사람들은 은연중에 나에게 대한 미움을 표현한다.	중국	8	2
	필리핀	2	4.5
	베트남	16	2.5625
	몽골	1	4
	일본	3	5
20.한국 사람들은 내 문화를 높이 평가하지 않는다.	중국	8	2.375
	필리핀	2	3.5
	베트남	16	2.0625
	몽골	1	3
	일본	3	4.666666667
24.한국 사람들은 나에게 대한 미움을 행동으로 표현한다.	중국	8	2.75
	필리핀	2	3.5
	베트남	16	3
	몽골	1	5
	일본	3	5
29.남과 다른 피부색 때문에 나는 다른 사람들과 다르게 취급 받는다.	중국	8	3.5
	필리핀	2	4
	베트남	16	2.3125
	몽골	1	5
	일본	3	5
30.나는 내 모국 사람들의 문제를 생각할 때 가슴이 아프다.	중국	8	2.25
	필리핀	2	4
	베트남	16	2.375
	몽골	1	2
	일본	3	5
33.한국 사람들은 나에게 대한 미움을 말로 표현한다.	중국	8	2.75
	필리핀	2	3.5
	베트남	16	4
	몽골	1	5
	일본	3	5

위 항목들에 대해서만 출신지 별로 문화 적응 스트레스의 차이가 유의했다. 중국 여성결혼 이민자들은 위의 항목에 대해 대부분 그렇다고 보며 필리핀 > 베트남 > 몽골 > 일본 순으로 그렇지 않다고 보았다. 위 항목들은 대부분 여성결혼이민자의 모국에 대한 평가 또는 표현인데 한국의 다른 국가에 대한 평가가 일본을 제외한 나머지 국가들에 대해서는 그리 관대

하지 않은 것으로 사료된다.

3) 거주기간에 따른 차이

표3) 거주기간에 따른 ANOVA 분석

문항	거주기간	인원	평균
32. 한국에 온 후, 두려움 때문에 내가 다른 사람들 보다 못하다고 느낀다.	6개월 미만	3	1
	6개월 이상	2	2
	1년 이상	13	3.461538462
	3년 이상	8	3.5
	5년 이상	4	3.5
33. 한국 사람들에 대한 미움을 말로 표현한다.	6개월 미만	3	5
	6개월 이상	2	2
	1년 이상	13	4.153846154
	3년 이상	8	3.625
	5년 이상	4	2.75

32번 문항을 통한 결과에서는 거주기간이 짧을수록 두려움이 있는 것으로 나타났고, 1년 이후에는 큰 차이가 없음을 알 수 있다. 이와 비슷한 연구 결과들로 Berry(1976)은 이주 후 생활한 기간에 따라 문화 적응과정에서 받게 되는 심리적 어려움이 다르고, 이주민들의 체류기간이 길어지면 길어질수록 문화 적응 스트레스의 수준이 낮아진다고 했다. 노유성(2004)도 체류기간에 따라 문화 적응 스트레스의 향수병, 죄책감, 문화적 충격, 지각된 적대감에서 유의한 영향력이 나타났다고 하였으며, 최태일(2001)은 외국인 노동자 대상의 문화 적응 스트레스 연구에서 근로기간이 긴 외국인이 짧은 외국인보다 스트레스 수준이 낮다고 말했다. 좀 더 자세한 연구로 윤영주(2001)의 연구에 의하면 거주기간이 1년 미만의 경우 문화 적응 스트레스가 높았으며, 1~2년의 경우 문화 적응 스트레스가 점차 감소하고, 3년 이상부터 급격히 감소하였다고 하였다.

4) 한국어 능력에 따른 차이

표4) 한국어 학습 유무에 따른 t-검정

문항	한국어 학습 경험	인원	평균
22. 한국에서는 나와 같은 외국에서 온 사람들이 차별 받는다.	있다	26	3.461538462
	없다	4	2

한국어 학습 경험이 없는 사람은 그렇다고 보는 반면, 학습 경험이 있는 사람은 그렇지 않다고 보는 경향이 컸다. 이는 학습 경험이 없는 사람일수록 가족 외 다른 사람들과의 접촉이 적고, 이로 인해 한국인에 대한 두려움이 증가한 것으로 사료된다.

표5) 한국어 학습기간에 따른 ANOVA 분석

문항	한국어 학습 기간	인원	평균
32. 한국에 온 후, 두	6개월 미만	5	1.6

려움 때문에 내가 다른 사람들보다 못하다고 느낀다.	6개월 이상 ~ 1년 미만	9	2.666667
	1년 이상 ~ 2년 미만	13	4
	2년 이상	2	3

학습 기간 1~2년 사이는 두려움과 자괴감이 적지만 6개월 미만은 자괴감과 두려움이 큰 것으로 나타났다. 이는 한국어 능력과도 상관이 있겠지만, 한국인과 지속적으로 접촉한 시간에도 큰 영향이 미친 것으로 사료된다.

표6) 한국어 수준에 따른 ANOVA분석

문항	수준	인원	평균
10.나의 가족과 친구들을 남겨두고 고향을 떠나서 죄책감을 느낀다.	초급(1~2)	9	4.333333333
	중급(3~4)	20	2.7
	고급(5~6)	1	2
33.한국 사람들에 대한 미움을 말로 표현한다.	초급(1~2)	9	4.111111111
	중급(3~4)	20	3.75
	고급(5~6)	1	1

10번 문항은 고급으로 수준이 올라갈수록 그렇다고 응답했는데, 이는 처음 한국에 와서 고향과는 다른 낯선 한국 생활과 문화에 상당히 흥미를 느낀 것이라고 사료된다. 하지만 33번 문항을 보면 한국어 수준이 오르고 사람들의 말을 알아듣게 되면서 자신들에 대한 편견이나 차별을 더 직접적으로 인지함을 알 수 있다. 선행 연구들을 보면 최태일(2001)의 한국 외국인 노동자에 관한 연구에서는 한국어가 유창하다고 지각하는 외국인들이 한국어를 잘 구사하지 못한다고 지각하는 외국인보다 문화 적응 스트레스가 낮게 나타났다. 그리고 유학생을 대상으로 한 이승중(1996)의 연구에 의하면 주류 언어 유창도가 높을수록 문화 적응 스트레스가 감소하는 것으로 나타났으며 한국어 숙달 수준에 따른 문화 적응 스트레스 연구는 한국어 숙달 수준이 높으면 문화 적응 스트레스가 낮음을 밝혔다. 하지만 한국어 능력의 차이 외에 한국어 학습 유무, 학습 기간에 따라 각각 차이가 있었고 이는 앞으로의 연구 관점들이 좀 더 세분화 되어야 함을 의미한다.

5) 가족 유형에 따른 차이

표7) 가족 유형에 따른 차이 ANOVA분석

문항	가족 유형	인원	평균
7.내 문화 배경이 다르기 때문에 두려움을 느낀다.	남편	15	4
	남편과 나와의 자녀	11	2.909090909
	남편과 전 배우자와의 자녀	2	3.5
	시부모	2	2
14.한국에서 불공평한 대우를 받고 있다고 느낀다.	남편	15	4.333333333
	남편과 나와의 자녀	11	2.727272727
	남편과 전 배우자와의 자녀	2	4.5
	시부모	2	3.5
35.친척들을 고향에 남겨두고 떠난 것	남편	15	1.866666667
	남편과 나와의 자녀	11	3.454545455

이 슬프다.	남편과 전 배우자와의 자녀	2	2.5
	시부모	2	3.5

7번 문항의 경우 시부모와 동거할 경우 가장 ‘그렇다’라고 응답했는데 이는 한국과의 문화 차이와 언어 미숙을 주요한 요인으로 볼 수 있을 것이다. 대다수의 여성결혼이민자들은 기본적으로 짧은 맞선으로 결혼이 성사된다. 그래서 한국처럼 시부모를 모시고 사는 것과 같이 다른 국가에서는 좀처럼 볼 수 없는 특별한 한국의 문화를 여성결혼이민자들은 모르고 있는 경우가 대부분이다. 14번 문항은 남편과 자신과의 자녀가 같이 살 때 가장 ‘그렇다’라고 응답하고, 남편과 둘 만 살 경우는 ‘아니다’라고 응답했다. 이는 자녀 양육의 많은 부분을 어머니가 책임지는 한국 문화를 잘 모르고 있는 여성결혼이민자가 대부분이기 때문이라고 사료된다. 35번 문항은 남편과 동거중일 때 가장 ‘그렇다’라고 응답한 것으로 보아 아이를 갖지 않은 상태로 예측할 수 있다. 이는 한국에 온지 얼마 되지 않은 상태를 의미하고, 거주 기간에 따른 문화 적응 스트레스를 겪고 있는 것으로 사료된다. 한건수(2006)에 따르면 여성결혼이민자들의 결혼 이주 배경에는 본국에 있는 친정 식구들이 받을 수 있는 경제적 혜택과 한류에 대한 동경이 있었음을 알 수 있었다. 하지만 한국의 생활 문화에 대한 잘못된 정보로 결혼 초, 좌절을 겪고 농촌 주거 환경과 생활양식에 큰 충격을 받아 문화 적응 스트레스를 겪는 경우가 많았다. 안미영(2011)는 여성결혼이민자들에게 한국에서의 가정생활에서 가장 힘든 부분이 어떤 것인가를 조사하였다. 그 결과 ‘한국과 모국의 생활 문화적 차이’가 38.4%로 가장 높게 나타났는데, 이는 다문화가정의 여성결혼이민자가 한국생활에 있어서 한국문화 적응의 필요성을 가장 절실히 느끼고 있다고 말한 것이다.

본 연구에서는 문화 적응 스트레스의 요인을 총 다섯 가지 큰 범주로 나누어 분석했고, 각각의 요인에 대해 모두 유의미한 결과를 얻을 수 있었다. 이로 인해 알 수 있는 것은 여성결혼이민자에게 결혼 전, 혹은 결혼 후에 지속적인 한국인과의 접촉을 유도하고, 문화교육을 통해 한국의 문화와 그들의 문화의 차이점을 인식시켜주어야 한다는 것이다. 따라서 본 연구에서는 여성결혼이민자를 위한 문화교육을 해소 방안으로 제시했다. 그 중에서도 문화를 쉽고 재미있게 접할 수 있는 전래동화를 활용했다.

3. 전래동화를 활용한 문화교육

3.1. 전래동화 교육의 필요성

앞서 논했듯, 문화 적응 스트레스를 받게 되는 근본적인 원인은 문화의 잘못된 이해 또는 준비되지 않은 상태에서의 문화충격이다. 민족의 전통문화의 한 부분이라 할 수 있는 전래동화는 그들이 받게 될, 혹은 받고 있는 문화 적응 스트레스에 대해 한국 문화의 이해도를 높여줌으로써 스트레스를 해소할 수 있도록 도와줄 것이다.

전래동화는 민족 고유의 정서를 담고 오랜 세월 동안 내려온 설화의 한 갈래이다. 원형은 그대로 유지하며 배움에 용이한 언어로 재창조 한 것이기 때문에 학습 중에 자연스럽게 한국의 문화와 정서를 배울 수 있다. 전래동화의 활용성에 대해 윤용식 · 최래옥(1997)은 “전래동화란 언제, 어디서 누구에게나 다 통용되는 교과서이고, 행복지침서이며 지식의 보고이다. 또 세상 사람이 멋지고 재미있게 시간을 보내게 하는 소재이며, 조상의 문화가 은연중에 체득되는 역사의 향기인 것이며, 보편적인 사람에게는 문학의 가치를 알 듯 모를 듯 심어주는 문학 자료”라고 말했다. 양민정(2003)은 한국어교육에 있어서 의사소통 구사력 배양에만 초

접을 둔 교육에서 탈피하여 한국 문화를 교육해야 함을 주장했다. 그리고 가장 효과적인 교육 매체로 고전소설을 제시하고, 이를 통한 한국어 문화교육을 방안으로 제시했다. 최운식(1998)은 전래동화의 교육적 성격에 대해 전래동화에는 우리 조상들이 겪어 온 삶의 다양한 사상, 감정, 가치관 등이 용해되어 있고, 풍속, 습관, 생활, 신앙 등이 담겨있다고 했다.

본 논문에서 활용할 텍스트로는 초등 국어 교과 과정 내의 전래동화로 선정하고, 그 선정 근거로 크게 두 가지를 제시하고자 한다. 첫 번째로, 초등 국어 교과 과정에 있는 전래동화는 정규 교육 과정에 수록된 것으로 여느 전래동화와는 다르게 비록 같은 제목일지라도 아동의 인지적 정서의 발달단계에 맞추어 개작 된 전래동화이다. 따라서 한국어나 한국 문화에 익숙하지 않은 여성결혼이민자들에게 적합하다고 할 수 있다. 그리고 이를 한국어 능력에 맞추어 제시한다면 같은 작품을 가지고도 초, 중, 고급에서 다양하게 활용할 수 있다. 두 번째로, 여성결혼이민자의 자녀교육에도 도움이 될 것이다. 현재 다문화가정 자녀는 약 30,040명으로 어머니가 외국인인 경우가 89.9%(27,001명)⁵⁾로 대부분을 차지하고 있다. 한국의 특성상 집안 내 자녀교육의 많은 부분을 어머니가 담당하고 있는데 여성결혼이민자들은 대부분 기초적이고 일상적인 한국어 표현만 아는 상태에서 결혼을 한다. 그리고 이후에 한국어와 한국문화를 체계적으로 배울 기회가 적어 체계적인 자녀 교육이 어렵다. 따라서 그들에게 초등 교과 과정 내의 전래동화를 활용하여 문화를 교육한다면, 자녀 교육 부분에서도 많은 도움이 될 수 있을 것이다.

3.2. 교육 방안 설계

초등국어 교과 과정 중 국어 과목에 수록된 한국 전래동화는 전체 77편이고 중복된 것을 제외하면 69편이다.⁶⁾ 이 중 본 연구에서는 1학년 1학기 듣기·말하기에 수록된 “선녀와 나무꾼”을 교육 방안 설계용 텍스트의 예로 들어 본다. “선녀와 나무꾼”은 전 세계적인 분포를 보이는 이야기이다. 중국에서는 ‘모의녀(毛衣女)’, 일본에서는 ‘우의(羽衣)전설’로 불리고 있으며, 몽골에서는 ‘백조 처녀’로 불리고 있다. 전 세계적인 분포를 보이는 것인 만큼 여성결혼이민자에게 익숙한 내용을 담고 있고, 또 내용들을 비교하면서 한국문화와 그들 문화와의 차이점도 자연스럽게 발견할 수 있을 것이다. 또한 텍스트의 서사 구조 속에서 그들의 모습을 투영할 수도 있다. 안미영(2011)은 선녀와 나무꾼의 서사 구조가 다문화가정 여성결혼이민자의 서사 구조와 거의 비슷하여 그들의 현실적 갈등과 그 원인을 발견해 낼 수 있다고 하면서 그 구조를 다음과 같이 제시했다.

표8) 선녀와 나무꾼 서사 구조⁷⁾

결혼형 이물교구설화	등장인물	신분 차이 (공간적 차이)	경제적 조건	결합방식
나무꾼과 선녀	선녀, 선녀가족	천상	풍부	일방적 강요
	나무꾼, 노모	지상	빈곤	

↓
(갈등 유발)
↓

5) 교육과학기술부 통계(2010) 참조

6) 2010년 제 7차 교육과정 참조

7) 안미영(2011), 고전설화를 활용한 다문화가정의 한국문화교육 연구, 한국외국어대학교 대학원

<다문화가정>

- 실제 부부간의 관계
- 실제 고부간의 관계
- 실제 사위와 처갓집과의 관계

이를 바탕으로 교육을 하면 다음과 같은 효과를 얻을 수 있다.

1) 한국 문화 간접 체험

교육 시 사진이나 영상을 적극 활용하면 학습자들에게 시각적 효과를 주면서 텍스트에 대한 흥미를 유발시킬 수 있다. 이 과정에서 우리 문화에 대한 여러 요소들을 간접 체험할 수 있는데, 예를 들면 선녀 혹은 나무꾼 등장할 때 한국의 의복 문화를 엿볼 수 있고, 나무꾼이 자신의 집으로 선녀를 데려가는 장면에서 한국의 옛 주거 문화도 볼 수 있다.

2) 어휘 교육

텍스트 속에 등장하는 한국 문화적 어휘를 교육하여 의사소통과 자녀교육에 도움이 된다. 한국어 교육을 통해 좀처럼 접할 수 없는 장가, 선녀, 나무꾼, 사냥꾼 등의 뜻을 설명해 주고 현대에는 어떤 형태로 어떻게 쓰이고 있는지를 가르칠 수 있다.

3) 문화 비교

한국의 선녀와 나무꾼이 학습자들의 모국에서는 어떤 형태로 전해지는지 한국과는 어떻게 다른지를 비교해 보며 각국의 문화 차이를 알 수 있다. 예를 들어 한국과 중국을 비교해 보자면, 중국은 부모를 여의고 형과 사는 반면 한국은 홀어머니를 모시고 살고 있다. 또한 한국은 선녀가 아이들을 데리고 하늘로 올라가는 반면 중국은 아내 홀로 하늘로 올라간다. 이 두 가지 차이점만 비교해도 한국의 전통적인 가족 구성 형태와, 아이 양육의 대부분을 왜 어머니가 담당하고 있는지에 대한 대략적인 이해가 가능할 것이다.

4. 맺음말

본 연구에서는 여성결혼이민자의 문화 적응 스트레스 현황을 크게 다섯 가지 요인으로 나누어 살펴보았다, 그리고 연령, 출신지, 거주기간, 한국어능력, 가족관계에 따라 많은 수의 여성결혼이민자들이 문화 적응 스트레스를 경험하고 있음을 확인하였다. 이를 바탕으로 여성결혼이민자를 대상으로 한 문화교육에 대한 중요성을 인식하고, 해소 방안으로 접근성이 용이하고 한국전통문화를 담고 있는 전래동화를 활용한 문화교육을 제시했다. 하지만 문화 적응 스트레스의 조사 대상이 한정되어 충분치 못했다는 것이 아쉬움으로 남는다. 본 연구에서는 문화 적응 스트레스에 대한 연구의 부족한 부분을 보충하고 세분화 했다는 것과 다른 연구에서 부족한 대안을 추가한 것에 의의가 있다고 하겠다.

■ 참고문헌

- 노유성(2004), “외국인 노동자의 문화적응 스트레스에 관한 연구”, 이화여자대학교 사회복지대학원, 석사학위 논문
- 안미영(2011), “고전설화를 활용한 다문화가정의 한국문화교육 연구”, 한국외국어대학교 일반대학원, 박사학위 논문
- 양민정(2003). “고전소설을 활용한 한국어교육 방법”. 국제지역연구 제 7권 제 2호
- 윤영주(2001). “한국체류 중국동포의 문화적응스트레스에 관한연구”. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문
- 이승중(1996). “문화이입과정스트레스와 유학생의 신념체계 및 사회적 지지와의 관계”. 연세대학교 석사학위논문.
- 최태일(2001), “주한 외국인의 문화적응 스트레스에 관한 연구”, 연세대학교 대학원 석사학위 논문
- 한건수(2006). “연구보고 : 농촌 지역 결혼 이민자 여성의 가족생활과 갈등 및 적응”. 한국문화인류학 Vol. 39, no.1
- 한국여성개발원(2006). “여성 결혼이민자의 문화적 갈등 경험과 소통 증진을 위한 정책과제”. 한국여성개발원 기타간행물. Vol.2006, No.06-02-07
- 최운식(1998), 「전래동화 교육의 이론과 실제」, 집문당.
- Berry, J. W., & Kim, U. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Immigration Review*.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaption. *Applied Psychology: An International Review*.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). Social difficulty in foreign culture: An empirical analysis of culture shock. In S. Bochner (Ed), *Culture in contact: Studies in cross-cultural interactions*. Oxford: Peramon.
- Smart, J. F., & Smart, D. W. (1994). The rehabilitation of Hispanic experiencing acculturative stress. *Journal of Rehabilitation*.
- Williams, C. L., & Berry, J. W. (1991). Primary prevention of acculturative stress among refugees: Application of psychological theory and practice. *American Psychologist*.
- Sandhu D. S., & Asrabadi, R. B(1994).“Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings”. *Psychological Reports*,

□ 토론 □

여성결혼이민자의 문화 적응 스트레스 고찰과 해소 방안 연구 -전래동화를 활용하여-

고경민(건국대학교)

2011년 1월 기준으로 결혼 이민자의 수가 21만 명을 넘어섰고, 전년에 비해 16.4%나 증가하였습니다. 또한 이 비율은 전체 혼인 가정의 10%를 넘어서고 있습니다. 발표자의 말씀처럼 한국 사회가 이미 다문화 사회에 진입했다는 것은 의심할 여지가 없는 것으로 보입니다. 다문화가정의 여성결혼이민자가 증가하는 추세와 맞물려 발생하는 문제 또한 적지 않기에 이를 위한 연구가 필요한 시기이기도 합니다.

이 연구는 여성결혼이민자의 한국 생활 가운데 문화 적응 스트레스에 대한 고찰과 이를 해소하기 위한 방안을 제시했다는 점에서 가치를 찾을 수 있을 것입니다.

평소 관심이 많았던 한국어 교육에서의 문화교육에 대한 발표자의 발표문을 읽으면서 이해가 부족하여 생긴 궁금한 부분이 있어 발표자에게 몇 가지를 질의하고 의견을 듣는 것으로 토론을 대신할까 합니다.

첫째, 발표자는 문화 적응 스트레스의 현황을 알아보기 위해 설문 조사를 실시하고 이에 대한 분석을 본문에서 논의하고 있습니다. 그 중 ‘한국어 능력에 따른 차이-표6’에서 한국어 수준에 따른 분석 결과에 대해 여쭙겠습니다. 문항 10번은 ‘나의 가족과 친구들을 남겨두고 고향을 떠나서 죄책감을 느낀다’입니다. 이에 대한 설문 결과로 고급 학습자가 ‘그렇다’에 가장 가까운 결과를 보였고 발표자께서는 그러한 이유에 대해 ‘처음 한국에 와서 고향과는 다른 낯선 한국 생활과 문화에 상당히 흥미를 느낀 것으로 사료된다’는 견해를 보이셨습니다. 고급 수준의 학습자들이 언어 능력과 더불어 한국 문화에 대한 이해도 높기 때문에 초급 학습자에 비해 한국 생활에 더 흥미를 느낄 수 있다는 견해가 틀린 것은 아니나 이것이 문항 10번에 대한 결과로 보기에선 어려움이 있을 것 같습니다. 한국어 수준이 높다는 것은 한국에 거주한 시간이 더 길다는 것을 의미하기도 합니다. 한국에서 거주하는 기간이 늘어나면서 한국 생활에서 안정감을 갖게 되고, 본국과 비교해 풍요로운 생활을 하기 때문에 이런 감정이 들었다고 생각합니다. 발표자께서는 어떻게 생각하시는지요?

둘째, 발표자께서는 문화 적응 스트레스의 해소 방안으로 전래동화를 활용한 문화교육을 제시하셨습니다. 전래동화의 교육적 성격과 효과에 대해서는 이미 많은 논문을 통해 논의가 이루어졌고 토론자 역시 여기에 적극 동의하고 있습니다. 또 ‘선녀와 나무꾼’ 텍스트가 지니는 친숙함이나 서사구조에서 살펴볼 수 있는 다문화 가정과의 유사성도 논의를 진행하는데 필요한 부분이라 생각합니다. 다만 스트레스를 해소하는 방안으로서 전래 동화를 어떻게 활용할 것인지에 대한 논의가 필요할 것으로 보입니다. 발표자의 발표문에 언급되었듯이 문화교육을 통해 문화 적응도를 높이고 이를 통해 문화 적응 스트레스를 해소하기 위해서는 방법적인 측면이 충분히 고려되어야 한다고 생각합니다. 예를 들어 서사 구조를 통해 교육 내

용을 구성할 때 단계별로 1단계에서는 동기 유발, 2단계에서는 학습자 준비, 3단계에서는 전체 구조 및 개별적인 내용의 이해, 4단계에서는 문화요소를 찾고 비교 설명 등으로 구성할 수 있을 것 같습니다. 교육 방안 설계에 따른 교육 모형이나 방안이 지면 관계 상 실리지 못했다면 이에 대한 발표자의 견해를 듣고자 합니다.

마지막으로 토론자의 부족한 식견으로 인해 발생한 부분입니다. 발표자께서 구성하신 설문 조사의 문항을 살펴보면 ‘한국 사람들은 나에게 대한 미움을 말로 표현한다’나 ‘한국에서 불공평한 대우를 받고 있다고 느낀다’와 같이 문항을 통해 ‘문화 적응 스트레스’를 식별할 수 있는 부분도 있지만 ‘나는 내 모국 사람들의 문제를 생각할 때 가슴이 아프다’와 같은 문항이 ‘문화 적응 스트레스’와 어떠한 관련을 갖는지 금방 이해하기 어려운 문항도 있었습니다. 논문 전체 가운데 일부의 내용을 통해 이해하기 어려운 부분인 것 같습니다. 혹시 발표자께서 설문지를 구성하시면서 어떤 기준을 통해 문항을 선정하셨고, 유의미한 결과를 도출하기 위해 문항별로 어떤 차이를 두려고 하셨는지 궁금합니다.

여성결혼이민자를 대상으로 문화 교육을 실시해야 한다는 많은 논의가 있었지만 문화 적응 스트레스라는 실질적인 지표를 통해 교육의 필요성을 언급하신 발표자의 견해와 관점에 적극 동감하며, 함께 고민하고 토론할 수 있는 기회를 주신 것에 감사드립니다.

창의성 계발을 위한 문법교육 자료 개발 연구

김홍범(한남대 국어교육과)

<차례>

1. 연구 개요
 2. 고등사고력 향상을 위한 문법교육
 3. 웹블렌디드 러닝
 4. 토론문 분석 준거
 5. 문법교육 자료 개발의 실제
- 참고문헌

1. 연구 개요

* 문법교육 자료 개발

김홍범(2008), 문법교육을 위한 탐구학습 자료 개발 연구, 겨레어문학 41.

김홍범(2009), 상징어를 활용한 탐구학습, 국어교육연구 44집.

김홍범(2009), 창의성 계발을 위한 문법교육, 문법교육 10호.

* 교수학습 방법

김홍범,이경현(2010) 웹블렌디드 토론에 기반한 문법교수법의 원리와 방법, 문법교육 12호.

김홍범,이경현(2010) 블렌디드러닝을 활용한 아카데미식 문법토론교수법, 문법교육 13호.

박성우,김홍범,조경희(2009) 한국어 및 한국문화 습득을 위한 진단, 처방 학습관리 시스템, 언어와 문화 5권 3호.

박성우,김홍범,조경희(2010) 유비쿼터스 환경에서 문법교육을 위한 토론학습, 국어교육연구 46집.

박성우,김홍범,조경희(2011) 프로젝트 기반 유러닝을 활용한 국어교육, 한말연구 29호.

2. 고등사고력 향상을 위한 문법교육

‘고등사고력’은 다양한 사고력을 통합하는 것으로 창조적인 문제해결과 비판적 사고를 통하여 독창

적으로 문제를 해결하려고 하는 정신작용으로 정리된다. ‘고등사고력’의 특징이 되는 구성 요소로는 탐구력, 의사 결정력, 창조적 사고력, 비판적 사고력, 메타인지를 들 수 있다. 교육과정에서도 대부분의 교과에서 ‘창의적인 사고 능력의 향상’을 교과교육의 궁극적인 목표로 설정하고 있지만 적어도 국어교육 분야는 교육 성과에 대해 만족할 만한 상황이 아니라는 견해가 지배적이다. 창의성 교육이 일부 교과 특히 과학이나 수학 교과만의 전유물이라는 인식을 전환하기 위해서는 국어교육 분야에 몸담고 있는 이들의 반성을 전제로 해야 한다. 국어교육 분야 중에서도 문법교육 분야는 다른 어떤 교과교육 분야보다도 창의성 교육에 적합한 분야라고 판단된다. 문제는 이와 같은 주장의 타당성을 확보하기 위해서는 설득력 있는 자료의 제시와 구체적 교육 방법이 뒷받침되어야 한다. 철학적 접근이건 심리학적 접근이건 창의성이 교육 상황에서 다루어질 때에는 교육적으로 접근되어야 하기 때문이다. 오늘날 지식 기반 사회에서 창의성의 가치는 지식 생성 능력으로 요약된다. 기존의 정리된 문법 지식을 교사가 일방적으로 전달하고 학습자들은 단순히 지식을 습득하는 문법교육에 대한 비판은 그 한계를 넘었다고 해도 과언이 아니다. 이러한 배경에서 ‘문법 무용론’이 대두되고 있으며, 그러한 비판도 일면 논리적 근거를 갖추고 있다고 보아야 할 것이다. 문법 지식이 단순한 선행 지식으로서의 가치만을 추구하면서 국어 사용 능력 신장에만 기여하는 것을 목표로 삼는다면 문법교육 무용론의 설득력은 더욱 높아진다. 따라서 문법교육의 유용성을 확보하기 위한 방안으로써 무엇보다도 중요한 핵심 과제는 ‘창의성 교육’이다.

창의성과 관련된 문법교육 자료의 개발에서 고려해야 할 점으로 몇 가지 평가 요소를 제시하고자 한다.

첫째, 학습 목표 설정 시 지엽적이고 특수한 사실보다는 언어 현상의 기본 구조와 연관성이 높은 것을 대상으로 삼아야 한다.

둘째, 제시된 학습 자료는 학습 목표를 달성하기 위해 서로 엮어매는 구조를 형성하는 것이어야 한다.

셋째, 상위 개념의 양을 줄여 단순 집적화하여 단 한 가지를 가르치더라도 철저하고 풍부하게 가르칠 수 있는 내용을 선별하여야 한다.

3. 웹블렌디드 러닝

웹블렌디드 러닝이란 e-러닝과 면대면 수업을 혼합한 강의라는 교수법의 일종이고, 문법에 관한 토론은 학습자가 주도적으로 참여할 수 있는 학습법의 한 형태이다. 그리고 토론은 화법의 가장 대표적인 유형의 하나이면서, 현대 사회의 살아가는 중요한 화술이다. 토론을 통한 문제해결과정을 통해 학습자는 다른 관점들을 음미하게 되면서, 다양한 시각의 존재를 깨달아 보다 성숙한 인지적 수준에 도달할 수 있게 된다. 문법토론식 웹블렌디드 러닝은 웹의 ‘비동시성’과 토론의 ‘확산적 사고 증진’이라는 장점을 살린 교수법이다.

off-line	PCK(내용교수법)	
	▼ 국어학으로서의 문법내용교수	강의내용과 관련된 전공국어학의 보편적이며 일반적인 이론들 제시
	▼ 학교문법으로서의 문법내용교수	규범문법으로서 학교문법의 이론 제시
	▼ 쟁점으로서의 문법내용 교수	논란거리가 되는 대립된 학설들 제시
	모둠 구성	
	▼ 6모둠 구성	모둠별로 다른 문법토론주제를 제시
on-line	e-learning 토론	
	▼ 입장 표명하기 I	주어진 문법토론주제에 대해 일정 기간 내에 A4 용지 1~2장 분량으로 자신의 주장을 올리기
	▼ 관련 자료 올리기	자신의 입장에 참고 되거나, 반대되는 논의를 다룬 참고문헌을 '모둠자료실'에 첨부해 모둠원에게 제공
	▼ 입장 표명하기 II	모둠원들의 올린 내용에 대해, 주어진 문법토론주제에 대해 일정 기간 내에 A4 용지 1~2장 분량으로 자신의 주장을 올리기
off-line	문법토론	
	▼ 모둠별 대표 토론	각 모둠별로 2~3명이 지지하는 학설을 설명하고 이유 제시
	▼ 평가	대표 토론을 듣고, 주어진 토론평가지에 타당하다고 생각되는 학설과 그 이유 작성

<그림1> 문법토론식 웹블렌디드 러닝의 모형

<그림1>은 구체적인 모형으로, 오프라인에서 교수자는 '국어학, 문법교육, 쟁점' 등에 관련된 문법교육내용을 설명하고 일정한 명수로 모둠을 구성하고 각 모둠별로 다른 과제를 제시한다. 온라인상에서는 2차례의 토론이 이루어진다. 논쟁이 되는 학설에 대해 첫째 주에 우선 자신의 견해를 제시하고, 둘째 주에 동료들의 견해에 반박이나 동조, 첨부 등의 의견을 제시하도록 한다. 그리고 다음 시간 오프라인 수업에서는 모둠별로 각 학설의 대표를 2~3명이 나와 대표 토론을 진행한다. 그리고 나머지 학생들은 토론의 내용을 바탕으로 타당하다고 생각하는 학설이나, 문제점을 제안하는 등의 내용을 적어 제출한다.

4. 토론문 분석 준거

아카데미식 토론은 '교육적 효과를 극대화' 하는데 목적이 있고, 다른 토론에 비해 학술담론을 다루는 형식으로 가장 적합하기 때문에 이를 채택하였다.

아카데미식 토론의 대표적 형식에는 CEDA(Cross Examination Debate Association) 토론 형식, 링컨-더글러스 토론(Lincoln-Douglas debate) 형식, 의회토론(parliamentary debate) 형식, 칼 포퍼 토론(Karl Popper Debate) 형식, 모의재판 형식(mock trial debate) 형식 등을 들 수 있다. 이 중에서 가장 대표적이면서 현재 고등학교와 대학교의 토론대회형식으로 가장 많이 채택되고 있는 방식이 CEDA 토론 형식이다.

CEDA는 교차조사 토론 형식 또는 교차토론, 반대 신문식 토론, 교차 심문 토론 등으로 불리고 있다.¹⁾ 찬성-반대의 2팀이 각 2명씩의 토론자는 ‘입론-질문-반박’의 3번의 발언 기회를 가진다. 1947년 미국 육군사관학교에서 전국토론연맹(NDT)으로 매년 정기적으로 진행하던 것을, 1971년 교차조사학회에서 상대방의 주장에 대한 질문을 넣어 시작된 데서 시작된 토론 방식이다.(이상철 외, 2007:268)

아카데미식 토론은 토론 참가자들이 찬성과 반대 입장을 둘 다 준비하도록 요구하고, 토론 시간과 순서가 미리 짜여 있고, 사회자는 진행자로서의 역할만 하며, 승패를 나눈다는 점에서 비형식적 토론과 차이가 난다.(한상철, 2006:7-9)

학생들은 A4용지 1~3매 정도 분량의 토론문을 작성하였고, 약 16매를 분석의 대상으로 삼았다. 논제는 아래와 같다.

- (1) 퍼거슨 감독이 박지성을 자기 나라로 보냈다.
- (2) 퍼거슨 감독이 박지성에게 자기 차를 타라고 했다.

<논제> 여기서 ‘자기’는 누구를 의미하는가?

분석의 준거를 설정하기 위해 일반적인 토론의 구조를 살펴보았다. 대체적으로 Freeley(1996)의 논의를 바탕으로 토론의 방법들을 논의하였는데, 강태완 외(2005)는 ‘논제-증명의 부담-필수쟁점-교차조사-반증의 부담-대체방안’, 이정옥(2009)는 ‘입론-확인질문-반론-최종발언’ 등의 절차를 가진다. 그리고 이상철 외(2007)에서 토론의 기본원칙으로 ‘추정의 원칙, 입증의 책임, 논제 관련성, 반증의 책임’을 들면서, 긍정측 입론 내용 구성 방법으로 ‘주요 용어, 정당화, 방안, 이익과 부작용’을 들었고, 부정측 입론 내용 구성 방법으로 ‘주요 용어, 정당화, 방안에 대한 부정, 이익과 부작용, 부분개선, 대체방안’을 들었다. 이 논의들을 바탕으로 하여 토론 영역을 ‘분석력, 논거, 토론규칙’으로 범주화하였다.

아래는 2009년도 개정교육과정 고등학교 문법과목의 교수-학습방법을 일부 발췌한 것이다.

- (8) ‘문법’ 지도의 경우, 학습자가 다음과 같은 절차로 탐구 학습을 수행하여 문법 규칙이나 원리를 찾아낼 수 있게 지도한다.
 - (가) 주어진 자료에 대한 논제를 이해하고 문제를 제기한다.
 - (나) 해당 논제에 대하여 가설을 설정한다.
 - (다) 가설을 검증하기 위해서 적절한 국어 자료를 수집한다.
 - (라) 자료를 이용하여 합리적 과정에 따라 규칙이나 원리를 도출한다.
 - (마) 도출된 규칙이나 원리의 적절성을 확인하거나 반례를 든다.

문법교육은 탐구학습모형으로 대표되는데, ‘문제제기-가설설정-자료수집-원리도출’ 등으로

1) 이 글에서는 교차토론으로 명명하기로 한다.

정리되며, 가설을 검증하는 것이 주된 학습목표라 할 수 있다. 이경현(2009:251-252)은 ‘CPS에 기반한 문법 교수-학습 모형’을 제안하였다. ‘문제제시(확산)-개념 확인(수렴)-문제상황분석(확산)-문제규정(수렴)-아이디어생성(확산)-해결안(수렴)-수행(확산) 및 평가(수렴)’의 과정을 통해 확산적 사고와 수렴적 사고가 교차하면서 창의적으로 문제를 해결하도록 하였다. 이상의 논의들을 바탕으로 문법 영역을 ‘자료선정, 규칙도출과정, 규칙원리적용’으로 범주화하였다.

토론영역 문법영역	분석력	논거	토론규칙
자료 선정	▷ 기존의 보편적 학설 ▷ 여타의 학설	▷ 이론인용	▷ 자료제시 ▷ 논제와 관련성
규칙도출과정	▷ 조건 ▷ 증명과정	▷ 상황맥락 ▷ 문법적 논리 ▷ 언어적 직관 ▷ 설명방법	▷ 문제 정의(재정의) ▷ 토론의 장 확대 ▷ 상대 의견 점검 ▷ 논거 제시
규칙원리적용	▷ 적용범위	▷ 논의확대	▷ 부정 ▷ 반증 ▷ 부분개선 ▷ 대체방안

[표1] 토론문 분석 준거

[표1]에 나타난 항목들을 구체화하면 아래와 같다

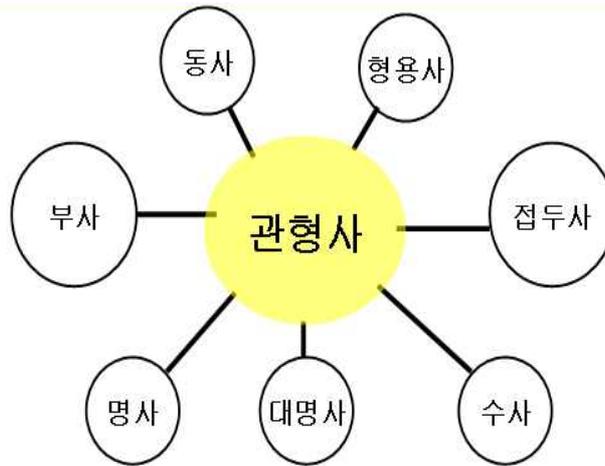
항목	내용
기존의 보편적 학설	전공서나 일반적 권위를 가진 학설
여타의 학설	기존의 학설을 부정하는 새로운 학설이나 대립 학설
조건	증명과정의 전제조건
증명과정	자신의 주장에 대한 논거를 제시하여 합리화하는 과정
적용범위	일반화하기 위해 논한 내용이 적용되는 범위 확인
이론인용	권위 있는 이론을 그대로 인용해 제시한 경우
상황맥락	앞뒤 맥락에 의해 의미나 논리를 파악
문법적 논리	문법적 분석을 통해 논의 전개
언어적 직관	모어 화자의 언어적 직관에 따른 판단
설명방법	일반적인 설명 방식
논의확대	새로운 문장이나 이론의 범위 확대
자료제시	새로 작성한 예문 제시
논제와의 관련성	주어진 논제와의 내용적·문법적 관련성
문제 정의(재정의)	주어진 논제에서 논의되는 문제를 확인
토론의 장 확대	주어진 논제를 새로운 장면에서 논의를 전개

상대 의견 점검	상대편 토론자의 논의 진행 확인
논거 제시	논제를 합리화할 뒷받침 논거
부정	상대편의 논의를 부정
반증	부정에 대해 자신의 논리를 합리화 할 논거 제시
부분개선	상대편 논의를 일부 개선
대체방안	주어진 논제에 대해 새로운 해결방안 제시

5. 문법교육 자료 개발의 실제

다음의 <보기>를 자료로 삼아 품사의 소속 문제를 탐구해보자.

- ㄱ. <보기>의 밑줄 친 단어나 형태소들을 관형사로 볼 수 있는 경우와 달리 해석할 수 있는 경우로 나누어 보자.
- ㄴ. 밑줄 친 단어나 형태소들은 중간 범주에 해당하거나 품사 통용으로 처리할 수 있는 것이다. 관형사를 중심으로 하여 관형사와 경계에 있는 품사에 해당하는 단어들을 위의 그림에 채워 넣어보자.
- ㄷ. 대표적인 국어사전에서 품사 정보를 서로 다르게 표시하고 있다면 그 이유가 무엇인지 품사 분류의 기준을 근거로 그 이유를 살펴보자.



<그림2> 관형사와 관련된 품사의 분포

<보 기>

지난 방학에 우리 가족은 해남에서 하는 원시 공룡 박람회를 관람 하고, 야외로 나가서 나들이를 하려고 이른 아침부터 일어나 채비를 하고 길을 나섰다. 박람회 관람을 마친 후 한적한 곳으로 가서 돛자리를 펴고 앉아 집에서 싸가지고 온 도시락을 펼쳤다 김밥을 먹고 후식으로 곶사과까지 먹으려고 하는데 갑자기 날씨가 흐려지더니 몹쓸 비가 푹푹 떨어지는 것이 아닌가? 아버지께서 곳은 날씨에 밖에 돌아다니면 고생이라고 얼른 집으로 돌아가자고 하셨지만 동생과 나는 소나기인 것 같으니 차 안에서 비가 그칠 때까지 기다려 보자고 떼를 썼다. 급기야 동생은 울며 불며 억지를 부리다가 바로 너 때문에 분위기가 흐려졌다며 아버지께 호되게 야단을 맞았다. 차가 대전까지 되돌아 오는 두 시간 동안 우리 가족은 아무 말도 하지 않았고, 차 안에서는 무거운 침묵이 흘렀다. 아버지께선 아무런 말이 없는 동생에게 미안하셨는지 올 가을에 더 좋은 곳으로 단풍놀이를 가자고 하셨다. 동생은 그제서야 기분이 풀렸는지 갓 시집 온 새색시처럼 수줍어하며 다시는 그런 허튼 짓을 하지 않겠다고 했다. 그런 동생이 귀여워서 우리는 한바탕 크게 웃었다.

지난: 너와 함께 했던 지난 시간들은 지금 나에게 좋은 추억으로 남아있다.²⁾

괜한: 오랜만에 만난 식구들이 반가워 괜한 소리까지 떠벌였다.

허튼: 그런 허튼 놈과는 다시는 어울리지 마라.

아무런: 나는 그 일에 대해 아무런 관심도 없다.

어쩐: 어쩐 일로 여기까지 왔소?

늘푸른: 늘푸른 나무에는 소나무, 향나무 따위가 있다.

때아닌: 아침부터 때아닌 겨울비가 부슬부슬 내린다.

오른: 오른 주먹으로 펍 하고 동생의 어깨를 갈겼다.

원: 그 역센 손아귀에 그녀의 원 손목이 붙잡히고 말았다.

젠장맛을: 저런 젠장맛을 놈!

한다하는: 그 사람은 서울에서도 한다하는 집에서 자랐다.

긴긴: 그의 사정은 친구에게 쓴 긴긴 편지에 잘 나타나 있다.

머나먼: 그는 머나먼 산길을 걸어 고향에 도착했다.

먼먼: 먼먼 길을 떠났다.

하고많은: 하고많은 음식점 중에 왜 하필 그 집이니?

차디찬: 그녀는 나를 차디찬 눈으로 바라보았다.

쓰디쓴: 쓰디쓴 눈물을 삼키며 다시는 지지 않으리라 다짐했다

* 다음 자료의 밑줄 친 단어를 명사나 관형사로 볼 수 있는 근거와 그렇지 않은 근거를

2) 학습 자료 4.에서 제시한 단어들은 표준국어대사전과 연세한국어사전에서 품사 정보를 서로 다르게 처리하고 있는 것들을 모아 놓은 것이다. 대표적인 두 사전에서 한 사전은 관형사로 인정하고 한 사전은 관형사로 보지 않는다는 사실은 관형사 설정 근거에 대한 탐구 과제로 자료적 가치가 높은 것이다.

생각해 보고 품사 소속에 대해 토론해 보자.

자료; 원시 시대, 순수 예술, 최신 무기, 알뜰 살림, 강력 살충제

<논의할 점>

- 1) 형태 변화를 하는가?
- 2) 문장내에서 기능은 무엇인가?
- 3) 분포의 제한이 있는가?
- 4) 독립성이 있는가?
- 5) 격조사의 결합이 가능한가?
- 6) 수식어의 종류는 무엇인가?
- 7) 접미사의 결합이 가능한가?

□ 토론 □

창의성 계발을 위한 문법교육 자료 개발 연구

김한샘 (국립국어원)

문법 학습은 곧 지식의 암기라는 고정 관념 때문에 문법 교육의 위상이 흔들리고 문법 교육의 유용성을 입증할 필요가 있다는 발표문의 전제는 주지의 사실이다. 이 발표의 의의는 단순히 문법 교육 무용론에 대한 우려를 표명하는 데에 그치지 않고 이런 상황을 개선하기 위한 실질적인 방안을 제시했다는 데에 있다. 교육 자료를 얼마나 효율적으로 개발하고 활용하느냐에 따라 문법 교수·학습 현장은 창의성을 계발하는 장으로 바뀔 수 있다.

현재 문법 교수·학습 장면에서 살아 있는 언어 자료를 제대로 활용하고 있지 못해 이상과 현실에 괴리가 있는 것은 사실이다. 다음은 교육과정의 문법 영역에 명시된 ‘언어 자료의 수준과 범위’이다.

- 국어사전
- 동음이의어와 다의어가 들어 있는 언어 자료
- 여러 가지 시간 표현이 들어 있는 언어 자료
- 표준어와 방언이 들어 있는 언어 자료
- 남한과 북한의 언어 차이를 보여 주는 언어 자료
- 유행어가 들어 있는 언어 자료
- 국어의 역사를 보여 주는 언어 자료
- 속담, 명언, 관용어 등이 들어 있는 언어 자료
- 전문어가 들어 있는 언어 자료

분명 제대로 활용할 수 있게 제시되기만 한다면 문법 교육에 활기를 불어넣을 수 있는 자료들이지만 교과서에 언급된 짧은 예를 제외하고는 이런 자료들¹⁾이 문법 교육에 활용되지 못하고 있다. 이 발표문에서는 이런 문제에 대한 교수법적인 해결책으로 아카데미식 토론을 포함하는 웹블렌디드 러닝을 소개하고 품사의 경계와 관련해 개발한 교육 자료의 실례를 제시했다. 앞으로 이런 논의가 더 활성화되기를 바라며 발표문의 내용과 관련해 몇 가지 생각할 거리를 정리하는 것으로 토론을 대신하고자 한다.

1. 3장에서 제시한 웹블렌디드 러닝의 모형은 오프라인과 온라인을 오가며 교수자에게는 내용 교수와 토론의 평가, 학습자에게는 자료 조사와 토론문 작성 등의 활동을 요구하는데 꽤 난이도가 높은 이런 교수·학습 방법을 적용할 구체적인 대상 및 교수·학습

1) 교육용 콘텐츠로 가공해 활용할 만한 언어 자료들이 공개되어 있는 누리집을 소개하면 다음과 같다.
국립국어원(<http://korean.go.kr>), 21세기 세종계획(<http://sejong.or.kr>)

기간에 대한 고민이 필요할 듯하다.

2. 학습 자료에 제시된 단어들의 품사 정보가 표준국어대사전과 연세한국어사전에서 다른 것은 분명 유의미하게 받아들여야 하지만 예를 들어 연세한국어사전에 ‘허튼소리’, ‘허튼수작’은 올라가 있고 ‘허튼’이 빠져 있는 이유가 ‘허튼’을 관형사로 보지 않아서가 아니라 ‘소리’, ‘수작’을 동반하지 않는 ‘허튼’이 빈도가 낮기 때문일 수도 있다. 동종의 언어 자료를 비교할 때에는 그 규모나 개발 방침 등을 세밀하게 살필 필요가 있겠다.
3. 마지막 학습 자료의 논의할 점에서 ‘명사’와 ‘관형사’를 다루는 것이라면 5)에 ‘격조사의 결합이 가능한가?’가 있으므로 1)의 ‘형태 변화를 하는가?’는 중복적일 수 있으며 6)의 ‘수식어의 종류는 무엇인가?’는 적당하지 않아 보인다. 또, 제시된 자료가 단순한 구가 아니라 자연스러운 문장이거나 한 단어에 대한 예의 수가 많다면 더 충실한 자료가 될 것이다.

발표문에 대한 이해가 충분하지 않아 토론 내용이 미흡할 수 있으나 문법 교육 자료에 대해 함께 고민할 실마리를 마련한 것이라 발표자 선생님과 학회에 참석하신 분들께서 너그럽게 이해해 주시기를 바란다.