

제36회 한말연구학회 전국 학술대회

일시 : 2012년 7월 13일(금요일)

장소 : 협성대학교 웨슬리관 201호(제1발표장), 202호(제2발표장)

주제 : 한국어 의미 연구와 사전

주최 : 한말연구학회

후원 : 한국연구재단, 협성대학교

일시	발표 및 내용	비고	
제1부 10:00~ 12:30	10:00~ 10:30	등록 및 접수	
	10:30~ 11:10	제1부 주제 발표 발표주제 : 은유적 합성명사의 결합관계와 인지언어학적 해석 발표: 김진해(경희대) 토론: 양명희(중앙대)	1부 사회자 : 허재영(단국대) [웨슬리관 201호]
	11:10~ 11:50	발표주제 : 정형화된 표현의 분석 단위와 정형성의 요인 발표: 남길임(경북대) 토론: 박동근(건국대)	
	11:50~ 12:30	발표주제 : 의미의 변화와 의미의 발견 발표: 최경봉(원광대) 토론: 김양진(경희대)	
<점심 시간> 12:30~13:30			
	<특강> 특강주제 : 어휘의미 이론의 흐름과 특성 발표: 임지룡(경북대학교 부총장)	특강 사회자 : 강흥구(공주대)	
<휴식> 14:20~14:30			
제2부 14:30~ 16:00	14:30~ 15:00	제2부 분과 발표 [제1분과] 발표주제 : 국어 보조 용언 교육 연구 발표: 김한샘(국립국어원) 토론 : 이병규(서울교대)	2부 [제1분과] 사회자 : 허원욱(건국대) [웨슬리관 201호]
	15:00~ 15:30	발표주제 : 통합적 어휘지식 베이스와 19세기 다국어 사전 구축 발표: 이은령(부산대) 토론: 박상진(단국대)	
	15:30~ 16:00	발표주제 : 학습 사전에서의 시각 자료 분석 - 몽골인을 위한 학습 사전의 편찬 방향을 중심으로 - 발표: 김주희(경기대) 토론: 김진호(가천대)	
	14:30~ 15:00	제2부 분과 발표 [제2분과] 발표주제 : 어휘 의미와 그 실제 사용에 대한 연구 - '선생님' 호칭을 중심으로 - 발표: 박은하(대구대) 토론: 신호철(경기대)	2부 [제2분과] 사회자 : 김용경(경동대) [웨슬리관 202호]
15:00~ 15:30	발표주제 : 우리 사전의 왜곡된 언문 뜻풀이에 관한 연구 발표: 홍현보(세종대양기념사업회) 토론: 김슬옹(세종대)		
15:30~ 16:00	발표주제 : 대학생들의 표준어 사용 인지 실태에 대하여 - 표준어 규정을 중심으로 발표: 황경수(청주대), 윤정아(세명대) 토론: 김선철(국립국어원)		
<휴식> 16:00~16:10			
제3부 16:10~ 17:10	16:10~ 16:40	제3부 분과 발표 [제3분과] 발표주제 : 언어 변화에서 사전의 역할 -19~20세기 이중어 사전을 중심으로 - 발표: 서민정(부산대) 토론: 이현희(고려대)	3부 [제3분과] 사회자 : 전정미(상명대) [웨슬리관 201호]
	16:40~ 17:10	발표주제 : 초등학교 1학년 국어교과서 변천 : 쓰기 영역을 중심으로 발표: 최승식(동우여자고등학교) 토론: 김혜련(성신여대)	
	16:10~ 16:40	제3부 분과 발표 [제4분과] 발표주제 : 제2언어로서의 한국어 관형화 습득 연구 발표: 조용준(건국대) 토론: 김유정(고려대 민족문화연구원)	3부 [제4분과] 사회자 : 조일규(평택대) [웨슬리관 202호]
	16:40~ 17:10	발표주제 : 근대 한국어 교재에 나타난 회화문 연구 발표: 고경민(건국대) 토론: 김승환(상명대)	
폐회			

<차 례>

[주제 발표]

김진해(경희대), '은유적 합성명사의 결합관계와 인지언어학적 해석'	1
양명희(중앙대), 토론	16
남길임(경북대), '정형화된 표현의 분석 단위와 정형성의 요인'	17
박동근(건국대), 토론	33
최경봉(원광대), '의미의 변화와 의미의 발견'	35
김양진(경희대), 토론	45

[특 강]

임지룡(경북대), '어휘의미 이론의 흐름과 특성'	48
-----------------------------------	----

[제1분과]

김한샘(국립국어원), '국어 보조 용언 교육 연구'	71
이병규(서울교대), 토론	86
이은령(부산대), '통합적 어휘지식 베이스와 19세기 다국어 사전 구축'	87
박상진(단국대), 토론	88
김주희(경기대), '학습 사전에서의 시각 자료 분석'	89
김진호(가천대), 토론	101

[제2분과]

박은하(대구대), '어휘 의미와 그 실제 사용에 대한 연구 -'선생님'호칭을 중심으로-'	104
신호철(경기대), 토론	118
홍현보(세종대왕기념사업회), '우리 사전의 왜곡된 '언문' 뜻풀이에 관한 연구'	120
김슬옹(세종대), 토론	144
황경수(청주대), 윤정아(세명대), '대학생들의 표준어 사용 인지 실태에 대하여'	146
김선철(국립국어원), 토론	159

[제3분과]

서민정(부산대), '언어 변화에서 사전의 역할' -19~20세기 이중어 사전을 중심으로-	162
이현희(고려대), 토론	171
최승식(고려대), '초등학교 1학년 국어교과서 변천 : 쓰기 영역을 중심으로'	173
김혜련(성신여대), 토론	191

[제4분과]

조용준(건국대), '제2언어로서의 한국어 관형화 습득 연구'	195
김유정(고려대 민족문화연구원), 토론	210
고경민(건국대), '근대 한국어 교재에 나타난 회화문 연구'	212
김승환(상명대), 토론	227

이 발표논문집은 2012년도 정부재원(교육과학기술부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 발간되었음.

This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government.

【 주제발표 】

은유적 합성명사의 결합관계와 인지언어학적 해석

김진해(경희대)

<차례>

- I. 서론
- II. 본론
 - 1. 은유적 합성명사와 ‘이다’ 조건: 내심합성어와 외심합성어
 - 2. 은유적 합성명사에 대한 인지언어학적 해석
 - 3. 은유적 합성명사의 결합관계: 합성명사의 이중 지시작용
- III. 결론
- 참고문헌

I. 서론

합성명사에 대한 그간의 연구는 주로 구성요소의 형태·통사론적 특성과 구성요소 간의 서술적 기능 관계를 규명하는 형태론적/조어론적 관점에서 이루어져 왔다.¹⁾ 개념적 은유이론이나 혼성이론, 영상도식이론 등을 중심으로 한 인지언어학의 도입은 합성명사 자체에 대한 정밀하고 설득력 있는 의미 해석을 제공해 주었다. 은유와 환유가 합성명사 형성과 해석에 중심적인 기제로 작동한다는 것도 알게 되었다.

이 연구는 ‘명사+명사(N1+N2)’ 구조를 갖는 은유적 합성명사의 의미를 어떻게 해석할지를 인지언어학적 관점에서 살펴보고, 합성명사가 서술어와 맺는 결합관계의 양상을 고찰하는 것을 목적으로 한다. 합성명사와 서술어의 결합관계를 살펴보는 것은 합성명사의 구성요소(N1, N2) 간의 의미 관계 및 의미 해석이 후행하는 서술어와의 결합관계에 의해 변경 또는 구체화된다는 것을 밝히기 위해서이다. 결과적으로 은유적 합성명사의 결합관계에 대한 고찰은 은유적 합성명사가 이중 지시작용(dual reference)을 갖고 결합관계를 통해 이에 대한 의미 고정 과정을 거친다는 것을 보여줄 것이다.

II. 본론

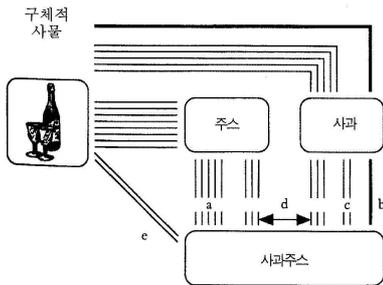
1. 은유적 합성명사와 ‘이다’ 조건: 내심합성어와 외심합성어

인지언어학적 영향 아래 최근 ‘은유적 합성명사’란 용어가 새로 사용되고 있다(채현식 2006,²⁾ 노진서 2010). 은유적 합성명사는 ‘벼락부자, 이야기꽃, 종이호랑이’처럼 구성요소 중 하나 이상이 은유적으로 사용된 구성을 말한다. 여기에서 은유는 하나의 목표영역(target domain)을 다른 근원영역(source domain)과의 사상에 의해 표현하는 방식을 말한다.

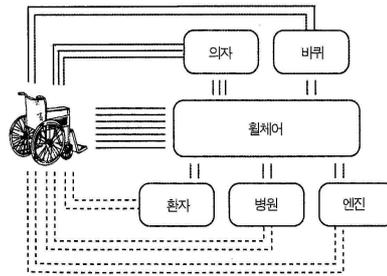
은유적 합성명사의 의미해석을 위한 접근을 위해 인지언어학에서 합성어의 의미에 대한 기본 견해를 먼저 살펴볼 필요가 있다. 아래 <그림 1, 2>는 Ungerer & Schmid(2010: 140~144)에서 합성명사의 구성요소들 간의 속성 연결을 통한 의미 해석을 보여준다. 이 그림은 합성명사가 우측 머리어의 하위어(hyponym)의 위상을 가

1) 형태론적/조어론적 관점에서 합성어는 종속(주종/유속/가진)합성어·대등(병렬/병립)합성어·융합(혼일/녹은)합성어(최현배 1937, 이희승 1955, 서정수 1981/1993) 등으로 구분해 왔다(전통적 분류법의 문제점에 대해서는 서정수 1981/1993: 262~267 참고). 구성요소의 품사별 분포에 따라 등위, 부체, 목술, 보술 구조 등으로 구분하기도 했다(이석주 1995, 나은미 2007).
2) 채현식(2006)에서는 ‘은유표현 합성명사’로 부르고 있다.

진다는 기존의 주장을 반박한다. 즉, 합성명사 ‘사과주스’, ‘휠체어’는 그동안 분류관계(taxonymy)에 따라 각각 ‘주스’와 ‘체어(의자)’의 하위어라고 단정 지어 왔는데 인지언어학적으로 보았을 때 그렇게 단순하게 해석할 수 없다고 본다. 전체 합성명사의 의미에서 수식어(N1)가 담당하는 기능이 적지 않고, 두 구성요소에서 산출되지 않는 의미 속성들³⁾도 있기 때문이다.



<그림 1> ‘사과주스’의 속성 연결



<그림 2> ‘휠체어’의 속성 연결

다시 말해 ‘사과주스’의 속성 목록을 표상한 <그림 1>에서, (a)는 ‘주스’에서 빌려 온 속성이고,⁴⁾ (b)는 ‘사과’의 현저한 특징적 속성,⁵⁾ (c)는 ‘사과’에서 빌려 온 속성,⁶⁾ (d)는 ‘주스’와 ‘사과’에서 함께 빌려 온 속성이다.⁷⁾ 또한 (e)는 두 구성요소에서 도출되지 않는 ‘비파생적 속성⁸⁾’을 보여준다.

특히 ‘사과주스’의 구성요소인 ‘주스’와 ‘사과’ 어디에서도 도출되지 않은 ‘비파생적 속성’이 존재한다는 점에 주목할 필요가 있다. 이러한 비파생적 속성은 ‘세상사 지식(문화 지식)’에 의존한다. 비파생적 속성은 ‘휠체어(wheelchair)’와 같은 합성명사에서 더욱 두드러진다. 합성명사의 기초가 되는 인지적 범주가 두 구성요소(wheel, chair)뿐만 아니라, 다른 세상사 지식이 압축(compression)되기 때문이다. 예컨대 휠체어는 환자용이라는 것과 관계가 있고 엔진과 브레이크 등과도 관련된다. 합성명사 ‘김밥’도 ‘김밥은 밥이다’처럼 상하위 관계를 유지하는 것처럼 보이지만, 수식어 ‘김’에서 도출되는 속성이 적지 않다.⁹⁾ 더욱이 ‘김밥’의 의미 해석에는 언어로 기호화되지 않은 비파생적 속성들(당근, 시금치, 단무지, 햄, 참기름, 참깨 등이 함께 들어간다거나, 김밥의 전형적인 모양 등)이 추가된다.¹⁰⁾¹¹⁾

인지언어학적 관점에서 속성에 의해 합성어를 기술하는 것은 전통적인 단어형성 분석 및 상하위 관계에 대한 논리적 견해보다 설명력을 갖는다(Ungerer & Schmid 2010: 145~146). 기존의 표준 견해는 합성명사의 의미 구조를 의미 해석에 핵심적인 기능을 하는 머리어와 이를 상술하는 수식어의 의미 결합으로 보는 것만으로 충분하다고 단정해 왔다. 그러나 ‘김밥, 사과주스’ 등 전형적인 합성명사조차도 의미해석에서 수식어의 의미적 기여 및 비파생적 속성의 역할을 무시하거나 축소한다는 점에서 합성명사에 대한 적절한 해석을 제공하지 못한다.

3) 이를 혼성어론에서는 혼성공간에서 생기는 발현구조라고 한다. 구성요소가 결합함으로써 창발적으로 생기는 의미구조를 말한다.

4) ‘주스’에서 빌려 온 속성 목록: 액체, 무알코올, 병이나 판지에 담김, 유리잔에 따름 등

5) ‘사과’의 현저한 특징적 속성 목록: ‘사과로 만들’

6) ‘사과’에서 빌려 온 속성 목록: 노란색이거나 비슷한 색, 과일맛 등

7) ‘주스’와 ‘사과’에서 함께 빌려 온 속성 목록: 달콤하거나 새콤달콤한 맛, 건강에 좋음, 맛이 좋음

8) 비파생적 속성 목록: 소다수와 섞음, 자연스럽게 흐림

9) ‘김밥’의 색깔, 맛과 관련된 속성은 ‘김’에서 주로 빌려 온 것이라고 해야 할 것이다.

10) ‘김’에 ‘밥’만을 쓴 것은 ‘충무김밥’이라고 달리 명명된다. ‘충무김밥’은 원형적 ‘김밥’에서 주변적(유표적)이다. 또한 전형적으로 ‘김밥’은 김으로 밥을 말아 싸서 만든 둥근 막대 모양이기 때문에 이와 다른 경우에는 ‘삼각김밥(모양 차이)’, ‘누드김밥’(‘김’과 ‘밥’의 위치 바꿈) 등으로 달리 명명된다.

11) 이는 개념과 언어기호 간의 관계에 대해 개념적 구조가 언어적 구조로 곧바로 ‘부호화된다’거나 반대로 언어적 구조가 개념적 구조로 ‘해독된다’는 견해가 잘못된 것임을 말해준다. 개념적 통합은 상세하고 정교한데 반해, (언어기호로의) 형식적 통합은 개념적 통합을 구성하도록 만드는 요점만 압축하고 간략화하여 암시한다(Fauconnier & Turner 2002: 518~519).

더욱이 의미의 합성성에 대해 형식의미론이나 몬테규 문법 이론에서는 특정 언어표현의 전체 의미는 구성성분의 의미와 구성성분들이 결합되는 특별한 문법적 방법으로부터 도출된다고 본다. 복합표현은 그것을 구성하는 부분들의 의미 합으로 완전히 기술될 수 있다는 생각이다. 이를 ‘엄격한’ 합성성 원리, 또는 완전한 합성성(full compositionality)이라고 할 수 있다. 반면에 인지언어학에서는 이러한 엄격한 합성성의 원리를 받아들이지 않는다. 합성어의 전체 의미는 구성요소들의 의미에 의해 동기화(motivation)되어 있으며, 여기에 그치지 않고 구성요소의 의미를 합치는 것만으로 이루어지는 것은 아니라고 본다.

‘활성지역(active zone)’ 현상은 ‘느슨한’ 합성성의 원리, 또는 부분적 합성성(partial compositionality)을 잘 보여준다.

- (1) ㄱ. 자동차가 더럽다.
- ㄴ. 자동차가 고장 났다.

(1ㄱ)과 (1ㄴ)의 문장에 쓰인 ‘자동차’는 서로 다르게 해석된다(외장/내부). 이 문장을 이해하려면 ‘자동차’가 어떤 뜻인지를 아는 것만으로는 충분하지 않다. 서술어가 그 실체에 ‘어떻게’ 영향을 미치는지를 알아야 한다. 자동차의 다른 부분이 활성화되어야만 각 서술어에 의해 만들어지는 상황을 적절하게 해석할 수 있다(Fauconnier & Turner 2002: 237~241, Kövecses 2006: 503~508 참고).

Langacker(1999: 473)에서도 언급하듯이 언어현상은 완전한 합성성보다는 부분적 합성성을 갖는다. 이를 합성명사에 적용해서 말한다면, 합성명사 ‘N1+N2’ 구성의 의미는 두 구성요소의 의미로부터 완전히 예측 가능할 것이 아니라, 각 구성요소의 특정 국면(facet)과 연결된다. 의미적으로 투명한(transparent) 합성명사라고 하더라도 전체 의미는 구성요소의 의미가 구체화(specialization)된 것이다. 이런 측면에서 본다면 합성명사의 합성성은 이분법적 문제라기보다는 정도의 문제로 이해하는 것이 옳다.

주지하다시피 합성명사를 포함한 합성어를 정의할 때 제시되는 기준으로 Alen(1978: 105)의 ‘이다’ 조건(IS A Condition)이 대표적이다.¹²⁾ ‘이다’ 조건은 합성성의 원리를 증명하는 조건이다.

- (2) [()_X ()_Y]_Z라는 합성어에서 Z는 Y이다. (Allen 1978: 105)

지금까지 합성어에 대한 형태론적 접근에서 ‘이다’ 조건을 기준으로 통사·의미론적 머리(head)의 존재 여부에 따라 내심 합성어(endocentric compound)와 외심 합성어(exocentric compound)로 구분해 왔다.¹³⁾ 내심 합성어는 전체 합성어가 오른쪽 구성요소(N2)의 하위어인 경우를 말하고, 오른쪽 요소가 전체 합성어의 의미 부류를 명세하지 못할 때 이를 외심 합성어라고 불러왔다. ‘이다’ 조건은 어휘관계의 측면에서 본다면 ‘상하위 관계’를 형식화한 것이다.

국내에서 합성명사에 대해 형태론적·어휘론적 차원에서 다루어진 대상은 주로 ‘이다’ 조건을 지키는 내심 합성어 중심이었다. 최경봉(1992: 34), 시정곤(1994: 53), 신희삼(2008: 110) 등에서 외심합성어로 처리되는 융합 합성어는 의미적으로 합성성의 원리를 지키지 못하므로 ‘어휘적 관용어’로 처리하여 합성어의 의미형성 및 해석과 관련된 논의에서 제외시켰다. 여기에서 ‘어휘적’이라고 하는 말은 합성명사의 의미를 추출/해석하는 데 그 내부 구성요소를 살펴볼 필요가 없고 구성요소로부터 의미를 예측할 수도 없다는 뜻이다. 따라서 외심합성어는 ‘합성어의 범주에서 제외된다’(신희삼 2008: 110).¹⁴⁾

12) ‘이다’ 조건은 분류관계나 상하위관계와 연결된다는 점에서 ‘~의 일종’ 조건(a kind of condition)이라고도 할 수 있다.
 13) 이는 통사론적 관점에서 어휘부를 고찰한 Williams(1981)의 전통으로 이어진다. Williams(1981)에서는 오른쪽 성분이 형태론적 인 복합구성의 머리 기능을 한다는 ‘우측-머리 규칙(Right-Hand Head Rule)’을 제시하는데, 이는 ‘이다’ 조건과 일치하는 견해이다.
 14) 같은 이유로 ‘마소, 논밭과 같은 병렬합성어도 합성어에서 제외된다. 이들은 합성어보다는 구(이은말)에 가깝다고 보고 있다. 결국 이들 논의는 ‘이다’ 조건을 지키는 관형구성(종속합성어)만을 합성어 범주에 포함시킨다.

신희삼(2010)에서는 ‘이다’ 조건을 여기는 합성명사는 합성명사에서 제외한다. 그러면서도 아래와 같은 합성명사는 합성어의 기능과 관련시켜 인접성의 원리, 다의어에 의한 형성 원리, 유추, 하위범주화 등으로 나누어 살펴보고 있다.

- (3) 개머리, 산머리, 개구리참외, 까치발 -- 인접성
- (4) 상다리, 책상다리, 병목 -- 다의어
- (5) 개구리밥, 노루귀, 쥐꼬리 -- 유추
- (6) 쌀밥, 고추잠자리, 떡구름 - 하위범주화

‘이다’ 조건을 기준으로 합성어 포함 여부를 결정한 후에 구성요소 중 하나 이상이 은유적으로 사용된 위의 예들을 합성명사에 포함시켜 그 요소의 기능에 따라 하위분류한다는 것은 논리적 모순이다.

인지언어학적 관점에서 본다면 이러한 머리어 중심의 내심/외심의 구분은 불충분하다. 통사 범주적 측면에서 ‘이다’ 조건이 갖는 설명력을 부인할 수 없지만, 의미론적 차원에서는 ‘이다’ 조건만으로 충분하지 않다.¹⁵⁾

더욱이, 은유적 합성명사 중에는 머리어의 분류학적 종(種; kind)에 포함되는지 의심스러운 사례들이 있다. 예를 들어 ‘장미꽃, 호박꽃, 할미꽃’은 ‘꽃’의 일종이라고 할 수 있지만, ‘플라스틱꽃, 종이꽃’ 등은 ‘꽃이다’라고 할 수 있느냐 하는 문제이다. 이에 대해 Wierzbicka(1996: 270~274)에서는 ‘typewriter ribbon’ 같은 예에서 ‘ribbon’은 ‘ribbon’의 일종(kind)이 아니라, ‘ribbon과 같은(A typewriter ribbon is like a ribbon)’으로 처리하여 다의화한 것으로 본다.¹⁶⁾ 이는 합성명사에서 ‘이다’ 조건을 엄밀하게 준수하지 않는 예들이 많다는 것을 말해 준다.

본 연구에서 문제 삼고자 하는 것도 ‘이다’ 조건이 은유적 합성명사에서 정확하게 지켜지지 않는다는 점이다. 은유적 합성명사의 대표적인 예를 들면 아래와 같다.

- (7) 벼락부자, 배추머리, 올챙이국수
- (8) 이야기꽃, 바늘귀, 물벼락, 술고래, 입씨름, 눈사람, 책벌레, 콧등
- (9) 종이호랑이, 병목, 맥주병, 돌부처, 바지저고리, 두꺼비집, 오리발

위의 예들은 이전의 분류 방식대로 한다면 (7), (8)은 종속합성어이고 (9)는 융합합성어일 것이다. 이 중에서 ‘이다’ 조건을 만족하는 것은 (7) 정도이다. ‘벼락부자는 부자이다(부자의 일종이다)’, ‘올챙이국수는 국수이다(국수의 일종이다)’, ‘배추머리는 머리이다(머리의 일종이다)’¹⁷⁾ 등이 가능하기 때문이다.

반면에 Wierzbicka(1996)의 논의에 따라, (8)의 ‘이야기꽃, 바늘귀, 물벼락’ 등은 ‘이다’ 조건을 직접적으로 적용할 수 없다. 이들이 각각 ‘꽃, 귀, 벼락’의 하위어로 보기가 어렵기 때문이다.¹⁸⁾ ‘이다’ 조건에 따른다고 해도 ‘이야기꽃’의 ‘꽃’이 ‘장미꽃, 할미꽃’의 ‘꽃’과 동일한 부류라고 할 수는 없다. 그렇다면 우리의 고민은 이렇게 합성명사의 구성요소가 은유화하여 범주적 · 존재론적으로 다른 관형구성(종속합성어)과 다른 해석을 해야 할 때 어떤 방법을 택할 수 있느냐 하는 점이다.¹⁹⁾

15) 같은 차원에서 인지언어학에서는 의미적 투명성을 바탕으로 전체 의미는 부분 요소들의 의미 합에 의해 산출된다고 보는 Frege의 합성성의 원리에 대해서도 동의하지 않는다.

16) Wierzbicka(1996)의 이 언급은 은유의 본질적 성격인 불가능한 문자적 해석을 은유적 해석을 통해 철폐시키고 굴복시킨다는 점에서 “와 같은”과 같은 직유적 해석은 한계를 가질 수밖에 없다(Ricoeur 2003: 302).

17) ‘배추머리’에서 수식어 ‘배추’는 은유이고, ‘머리’는 ‘머리카락’의 환유이다.

18) Wierzbicka(1996: 271)의 논의를 좀 더 소개하면, 그녀는 ‘이다’ 조건을 동일하게 위반하는 ‘plastic flower’와 ‘typewriter ribbon’ 간에는 중요한 차이가 있다고 주장한다. 플라스틱으로 꽃의 모조품을 ‘꽃’이라고 부르는 것은 언어-독립적(=언어 보편적)인 반면, 타자기에 사용되는 잉크 묻은 띠를 ‘리본’이라고 부르는 것은 언어-특정적이다. 폴란드어에서는 이 단어의 대응어는 ‘taśma do maszyny’로 직역하면 ‘typewriter tape’이다. 다시 말해 ‘typewriter ribbon’은 별도의 표제어로 사전에 등재되어야 하는 반면 ‘plastic flower’는 그러지 않아도 된다.

19) 이 지점에서 ‘은유(metaphor)’의 특징이 무엇인지에 대해 재검토할 필요를 느낀다. 우리는 은유는 ‘의미적으로도 통사적으로도 은유 아닌 언술과 구분되는 뚜렷한 특징을 보여 주지 않으며, 비양립성(incompatibility)만이 유일한 표지’라고 하는 정희경

또한 이른바 ‘융합합성어’이기 때문에 ‘이다’ 조건을 지키지 않는 (9)의 예들은 의미적으로 완벽하게 (8)과 구별되는지 살펴볼 필요가 있다. ‘이야기꽃’을 진정한 ‘꽃’이라고 하기 어렵다는 것과 ‘종이호랑이’가 (예컨대 ‘종이호랑이 선생님’처럼) 특정 사람을 지칭하는 것이라는 점에서 ‘호랑이’가 아니라는 것은 전혀 무관한 현상일까 하는 점이다.

요컨대, 인지언어학적 관점에서 보았을 때 ‘이다’ 조건을 중심으로 한 내심합성어와 외심합성어의 구분은 엄밀한 기준이 되지 못한다. 내심합성어와 외심합성어는 차이점보다는 유사점 측면에 초점을 맞춰야 한다(Fabb 1998: 67~70, Benczes 2006). 합성명사의 구성요소들 간의 의미적 관계는 수식어와 피수식어 간의 관계로 해석할 수 있으며 이는 외심합성어에도 마찬가지로 적용된다. 내심과 외심을 구분하는 ‘이다’ 조건이나 의미 투명성(transparency) 기준은 정도성의 문제가 된다. 본 연구에서도 내심합성어와 외심합성어의 구분은 엄밀하지 않으며 정도의 문제로 본다.

2. 은유적 합성명사에 대한 인지언어학적 해석

인지언어학적 관점에서 합성명사의 의미해석에 대한 총체적 설명은 Ryder(1994), Coulson(2000), Fauconnier & Turner(2002), Benczes(2006) 등에서 시도되었다. 특히 Benczes(2006)에서는 인지언어학의 대표적 설명 기제인 개념적 은유/환유이론과 혼성이론을 통해 합성명사 전체에 대한 총체적 설명이 가능하다는 것을 보여주고 있다.

Benczes(2006)에서는 그 동안 합성명사(합성어)를 설명할 때 자주 제기되었던 내심합성어와 외심합성어의 구분은 합성명사에 대한 적절한 설명이 될 수 없다고 본다. 은유와 환유가 일상적으로 빈번하게 이루어지는 현상이기 때문에 은유 및 환유 기반의 합성명사는 일상적인 언어 현상으로 다루어져야 한다는 것이다.²⁰⁾

이러한 생각을 바탕으로 합성명사를 은유-기반 합성명사(metaphor-based compounds), 환유-기반 합성명사(metonymy-based compounds), 은유/환유-기반 합성명사(metaphor- and methonymy-based compounds)로 분류하고, 은유 또는 환유가 합성명사 내에서 작동하는 방식에 따라 하위분류하고 있다.²¹⁾²²⁾

본 연구에서는 다음과 같이 은유적 요소의 위치에 따라 은유적 합성명사의 하위 유형을 네 가지로 구분하기로 한다.

(10) 은유적 합성명사의 유형

- ㄱ. 은유적 수식어 + 머리어
- ㄴ. 수식어 + 은유적 머리어

(2000: 8)의 견해를 수용한다. 은유는 ‘양립 불능의 각 자질들이 통합체에 계속 남아 새로운 의미적 통일성을 만들어낸다. ... 양립 불능의 자질들이 연합함으로써 논리적 범주를 폐지하고 재범주화를 낳는다. 그것은 또한 개인의 상상력, 비전에 의해 세계를 주관적으로 재분배하는 것이다(정희경 2000: 42~43).

20) 그래서 종속합성어(또는 명사 관형구성)인 ‘apple tree’(사과나무)와 융합합성어인 ‘information highway’(정보고속도로) 간의 차이는 의미 투명성(transparency)의 문제가 아니라, 창조성(creativity)의 문제라고 본다(Benczes 2006: 184). 후자가 전자보다 단어 형성에서 좀 더 창조적인 의미 생산/해석 과정을 밟는다.

21) 은유의 작동방식에 따른 은유적 합성어의 하위유형(Benczes 2006: 89~140)

- (1) 수식어(on the modifier)
- (2) 윤곽 결정소(on the profile determinant)
- (3) 둘 모두(on both constituents of the compound)
- (4) 전체(on the compound as a whole)
- (5) 구성요소 간의 관계(on the relation between the two constituents of the compound)

이 중에서 부류 (5)는 구성요소 간의 의미 관계를 다시 살펴기 위해 분류한 것으로, 실질적으로는 (1)~(4)까지 네 부류가 있다고 할 수 있다.

22) 노진서(2010)에서는 이러한 분류를 그대로 차용하되 수식어와 윤곽 결정소(머리어)의 의미적 발현 양상에 따라 4가지로 하위 분류하고 있다: (1) N1(은유적 수식어) + N2(머리어), (2) N1(수식어) + N2(은유적 윤곽 결정소), (3) N1(은유적 수식어) + N2(은유적 윤곽 결정소) (4) N1(수식어) + N2(윤곽 결정소).

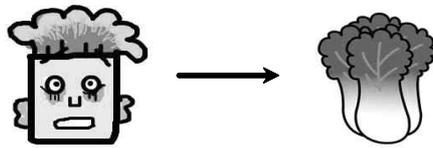
- ㄷ. 은유적 수식어 + 은유적 머리어
- ㄹ. 전체가 은유

이들 각각에 대하여 개념적 은유 또는 혼성이론을 통해 합성명사의 의미를 구체적으로 해석한다. 여기에서는 대표적인 몇 가지 예를 제시하도록 한다.

- (11)ㄱ. 벼락부자, 배추머리
 - ㄴ. 이야기꽃, 바늘귀
 - ㄷ. flame sandwich (불 샌드위치) - “논쟁적인/까다로운 논평”
 - ㄹ. 병목 현상/병목, 종이호랑이 선생님/종이호랑이

(10)ㄱ ‘벼락부자’는 수식어(N1)가 은유적으로 사용된 예로서, 수식어 ‘벼락’은 매우 갑자기 이루어졌다는 뜻하는 은유 표현이다. 순식간에 된 부자(졸부)를 매우 짧은 시간에 발생하는 기상현상인 ‘벼락’으로 대신 나타내기 때문이다.

‘배추머리’는 두 번째 요소인 ‘머리’를 첫 번째 구성요소인 ‘배추’로 은유적으로 해석한 예이다. <그림 3>에서 보듯이 산만하게 볶거나 곱슬거리는 머리카락의 모습을 배추 이파리 모양으로 비유했다는 점에서 간단한 이미지 기반 은유(image metaphor)이다.

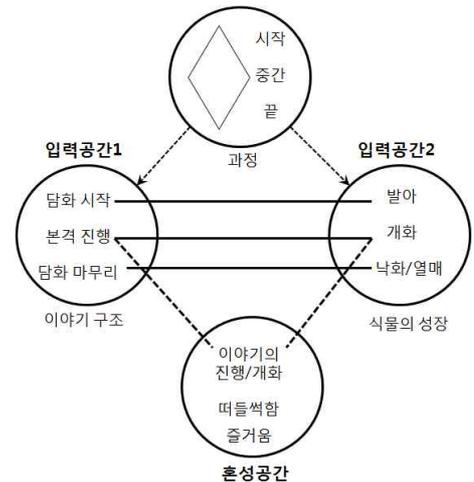


<그림 3> ‘배추머리’의 이미지 기반 개념화

(10)ㄴ ‘이야기꽃’은 피수식어(N2)가 은유적인 율곽 결정소로 사용된 예이다. 이를 혼성이론으로 설명해 보면 다음 <그림 4>과 같다. <입력공간 1>은 목표영역으로서 이야기 전개 과정 영역을 나타내고, <입력공간 2>는 근원영역으로서 식물의 성장 과정 영역을 나타낸다. [이야기 전개는 꽃의 개화 과정]라는 개념적 은유를 통해 이야기 전개는 꽃의 영상으로 사상된다. 식물의 성장 과정에서 꽃이 피는 것은 이야기의 본격적인 진행/몰입과 연결된다.

합성명사 ‘바늘귀’도 바늘을 신체로 은유화하여 ‘실을 꿰는 구멍’의 위치 및 모양과 신체 기관인 ‘귀’ 사이의 형태적·공간적 유사성을 바탕으로 한 은유라고 할 수 있다.²³⁾

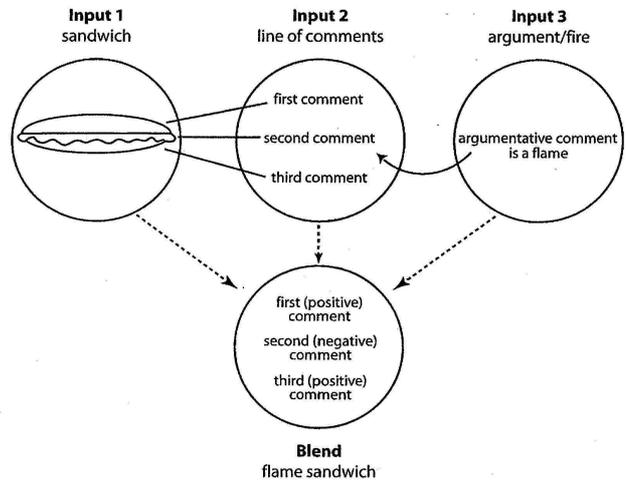
(10)ㄷ ‘flame sandwich’는 수식어(N1)도 은유이고 머리어인 율곽 결정소(N2)도 은유인 예이다. 이 합성명사를 설명하기 위해서는 <그림 5>와 같이 세 개의 입력공간을 상정해야 한다. <입력공간 1>은 ‘샌드위치’ 영역, <입력공간 2>는 ‘일련의 논평’ 영역, <입력공간 3>은 ‘논쟁/불’ 영역이다. <입력공간 3>은 [논쟁은 불]이라는 개념적 은유에 의해 ‘논쟁’ 영역과 ‘불’ 영역이 통합되어 있어 그 자체로 혼성공간이다. <입력공간 1>의 ‘sandwich’는 논평의 구조를 제공한다. 즉, 빵 사이에 들어 있는 속처럼 긍정적인 논평 사이에 부정적인 논평이 놓이는 구조라는 것을 알려준다. 이렇게 해서 <입력공간 1>의 ‘샌드위



<그림 4> ‘이야기꽃’의 혼성이론적 분석

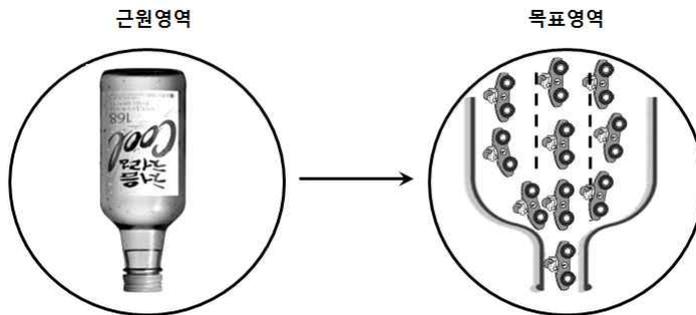
23) 바늘을 전체 신체로 은유화한다는 것을 보여주는 예로 ‘바늘귀’ 외에 ‘바늘허리’가 있고, 뜨개질바늘에 ‘바늘코’ 등이 있다.

치' 영역과 <입력공간 2>의 '일련의 논평'이 사상되는데, 양쪽의 빵은 첫 번째와 세 번째의 긍정적인 논평과 연결되고, 가운데 '속'은 '가운데 (부정적인) 논평'으로 사상된다. 그렇지만中间的 논평이 부정적이라는 사실은 '샌드위치' 영역이 아니라, <입력공간 3>의 개념적 은유 [논쟁은 불]과 사상되며, 이것 때문에 합성명사의 수식어로 'flame'이 출현한 것이다(Benczes 2006: 103~105).



<그림 5> flame sandwich의 혼성이론적 분석

(10ㄷ)의 '병목 현상'은 '병목'과 함께 살펴볼 필요가 있다. 우선 '병목 현상'을 보면, 차선이 줄어들어 발생하는 교통체증 현상이 목표영역이고, 병 윗부분의 잘록한 부분인 '병목'이 근원영역이 된다. 근원영역과 목표영역 간의 사상을 통해 병 안에 담긴 물이 좁은 통로로 나오는 것처럼 교통체증 현상을 개념화한다.



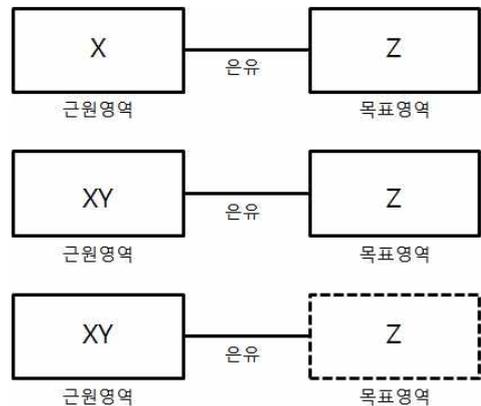
<그림 6> '병목 현상'의 근원영역과 목표영역 간의 사상

그런데 '병목'만 사용하여 '차선이 줄어들어 발생하는 교통체증 현상'을 나타낼 수 있다. '병목 현상'의 경우에는 근원영역('병목')과 목표영역('현상')이 모두 표상이 되지만, '병목'의 경우 합성명사에서 윤곽 결정소(머리어)가 표시되지 않는다(예 (12) 참고).

(12) ㄱ. 병목 구간

- ㄴ. 4대강 사업을 둘러싼 여야의 대치가 291조원 규모의 새해 예산안 처리의 병목이 되면서...
- ㄷ. 산 정상 부근에 병목이 빚어지긴 했지만 그래도 오를 만했다.

<그림 7>에서 볼 수 있듯이 은유적 합성어의 전형적인 도식은 수식어인 근원영역(X)이 머리어인 목표영역(Z)과 함께 한 단어로 표현되거나(ㄱ) 근원영역(XY)과 목표영역(Z)이 함께 구적으로 표현되는 것이다(ㄴ). 반면에 (ㄷ)은 목표영역(윤곽 결정소 Z)이 제시되지 않는다. 그렇지만 두 번째 요소(목표영역 Z)가 없음에도 불구하고, 전체 합성명사의 구조는 표현되지 않은 윤곽 결정소의 속성을 상속받는다. 머리어가 합성명사에 등장하지 않는다는 의미에서 이런 합성명사를 진정한 외심합성어라고 부를 수 있을 것이다. 표현되지는 않았지만 목표영역의 요소는 전체 합성명사의 의미에 결정적인 영향을 준다.



<그림 7> 목표영역(윤곽 결정소)의 존재 여부에 따른 구성의 차이

마찬가지로 '종이호랑이 선생님'이라고 표현하여 근원영역('종이호

랑이’)과 목표영역(‘선생님’)을 동시에 표현할 수도 있지만, ‘중이호랑이’만으로 ‘허세만 부리는 사람’의 뜻을 전달할 수 있으므로 이 예에 해당한다. 목표영역이 주도적 의미 기능을 한다는 것은 ‘조용히 해. 중이호랑이 온다!’처럼 ‘중이호랑이’를 [인간] 속성으로 해석하게 만드는 것이 다른 아닌 목표영역이기 때문이다. 이른바 융합 합성어들은 대부분 이렇게 목표영역이 제시되지 않거나 합성명사의 전체 의미에 결정적인 영향(운곽 부여)을 미친다고 할 수 있다.

이상에서 보듯이 인지언어학적 접근법은 은유적 합성명사를 적절하게 설명할 수 있다. 그런데 이것만으로 은유적 합성명사에 대한 설명이 충분한가? 은유적 합성명사는 합성명사 자체의 의미관계만으로 충분히 설명된 것인가?

3. 은유적 합성명사의 결합관계: 합성명사의 이중 지시작용

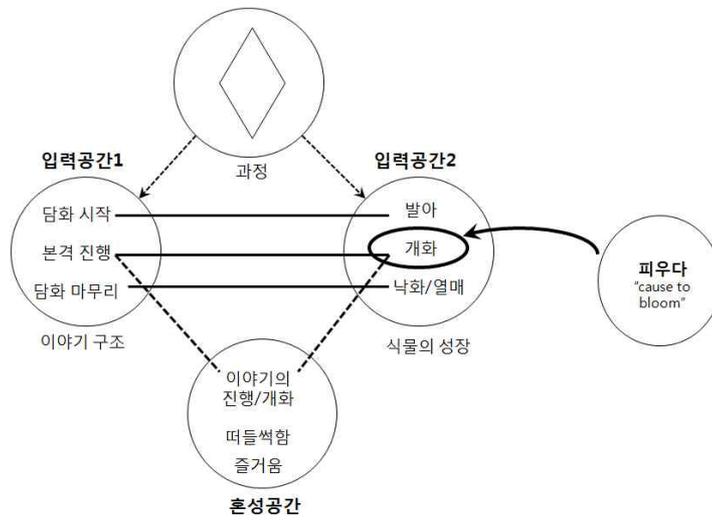
우리는 앞에서 인지언어학적 차원에서 은유적 합성명사를 설명할 수 있으며, 특히 내심 합성어뿐만 아니라 외심 합성어도 인지언어학적 기제 안에서 설명 가능하다는 점을 살펴보았다. 하지만 개념적 은유나 혼성이론을 통해 합성명사의 의미 해석이 가능하다고 하더라도 여전히 남는 문제가 있다. 즉, 합성명사가 내부구조를 분리할 수 있는지의 여부(분리가능성)는 결합관계를 통해 좀 더 실증되어야 한다. 합성명사 전체의 의미 구현에서 구성요소들 간의 의미적 역할은 합성명사 단위에서 충분히 설명되지 않는다.

이 연구는 합성명사의 의미가 그것과 결합하는 서술어와의 관계를 통해 발현된다고 가정한다. 예(1) ‘자동차가 더럽다/고장 났다.’에서 보았듯이 결합관계에 따라 해당 단어에서 활성화되는 국면(facet)에 차이가 난다. 이 절에서 말하고자 하는 것은 결합관계를 통해 합성명사에서 활성화되는 구성요소가 달라질 수 있다는 점이다. 이는 합성명사의 인지언어학적 분석이 합성명사 단위로 완결된다거나 언어기호(합성명사)와 문화적 압축(문화적 맥락)으로 설명하는 것만으로 충분하지 않고, 합성명사와 공기하는 서술어 등과의 결합관계를 통해 더욱 구체화된다는 것을 말하는 것이다.

먼저 ‘이야기꽃’을 다시 살펴보자. 앞서 ‘이야기꽃’을 혼성이론적으로 분석하면서 이야기의 구조(과정)와 식물의 성장 과정의 은유적 사상으로 설명했다. 하지만 그것이 ‘이야기꽃을 피우다’로 제약된다는 점에서 합성명사 외부의 서술어가 합성명사의 해석에 영향을 미친다.

합성명사 ‘이야기꽃’은 ‘이야기’의 이어짐과 풍성함을 ‘꽃’의 ‘開花’로 은유화한 것이다. ‘꽃’의 성장 과정을 표상하지 못한다. ‘이야기꽃’은 오직 ‘피기만’ 할 뿐, ‘지거나, 싹트거나, 시들지’ 않는다. 그것은 이야기꽃이 핀 상태, 다시 말해 ‘즐겁고 재미난 이야기를 나누는 상태만이 부각(highlighting)되고 나머지 꽃의 가능한 상태(싹트다, 지다, 시들다 등)는 소거된다.²⁴⁾ 은유적 합성명사는 관련된 사건이나 대상의 특정 국면만을 부각시킨다. 결합관계를 통한 합성명사 의미의 특정화는 합성명사가 발현하는 의미가 특정 의미로 제한된다는 것을 통어적으로 보여주는 것이다.

24) 마찬가지로 ‘도끼눈’은 ‘뜨다’와 결합하지 ‘감다’와 결합하지 않는다. ‘도끼눈’을 통해 형성되는 ‘분하거나 미워서 매섭게 쏘아보는 눈’의 의미만 발현되기 때문에, ‘(도끼)눈을 감음’으로써 형성하는 의미는 없다. 그것은 도끼눈을 뜬 상태, 다시 말해 ‘분하거나 미워서 매섭게 쏘아보는 눈’의 상태만이 부각되고 나머지 가능한 눈의 상태(감다, 비비다, 깜박이다 등)는 소거된다.



<그림 8> 서술어와의 결합관계로 합성명사 의미의 활성화/현저화

이에 대해 단일범위 연결망(single-scope network)에 대한 설명(Fauconnier & Turner 2002: 187~193)으로 ‘이야기꽃’의 구조를 설명하는 것은 한계가 있다. ‘이야기꽃’은 두 입력공간 ‘이야기’(목표영역)와 ‘꽃’(근원영역)의 간의 대응관계로 구조화하지 못한다. 도리어 ‘이야기’의 입력공간(목표영역)과 ‘꽃을 피우다’의 입력공간(근원영역) 간의 대응관계로 보는 것이 더 설득력 있어 보인다. 그렇지 않으면 “‘꽃’의 가장 현저한 양상인 개화(開花) 상태가 현저화/초점화된 것”이라는 식의 설명을 해야 한다. 하지만 이러한 설명도 그 이면에서는 결합하는 서술어 ‘피우다’를 통해서 실증된다. 이는 혼성공간에서 발현한 의미가 입력공간으로 다시 투사되는 역투사와 유사하다.

더욱이 개념적으로 지배적인 범주(머리어)가 반드시 합성어의 두 번째 요소에 의해 표현되는 것이 아니라는 점도 합성명사에 대한 다른 접근의 필요성을 제기한다. 인지언어학적 관점에서 모든 합성명사는 의미의 특정화(specialization, particularization)를 겪는다. 그런데 이러한 합성명사의 의미 특수화 현상은 구성요소의 의미 기능을 고정시키지 않는다. 합성명사의 구성요소 간의 의미적 역학 관계가 고정적이지 않다는 것을 알 수 있다. 은유적 합성명사에 대해 서술어를 중심으로 한 결합관계를 살펴보는 이유는, 은유적 합성명사의 의미해석 또는 의미생성은 어떤 서술어와 결합하느냐를 통해 그 의미가 통사적으로 구현되기 때문이다. 결합관계는 합성명사 구성요소 간의 의미적 역학관계를 우회적으로 볼 수 있는 통로이다.

비록 소수의 예이지만 몇 가지 예를 통해 합성명사의 이중 지시작용의 징후를 포착해 보고자 한다. 합성명사는 이미 어휘화(lexicalization)되었고, 의미는 단일하며 내부 구성요소의 의미기능은 중요하지 않다고 할 수도 있다. 그러나 실제로 합성명사 ‘말귀’와 결합하는 서술어의 양상을 보면 이러한 해석이 쉽지 않다는 것을 알 수 있다. 이러한 어려움의 일단은 사전 뜻풀이에서도 발견할 수 있다.

(13) ‘말귀’의 사전 뜻풀이 (『표준국어대사전』 참고)

- ㄱ. 말이 뜻하는 내용.(예: 말귀를 못 알아듣다.)
- ㄴ. 남이 하는 말의 뜻을 알아듣는 총기.(예: 말귀가 밝다/말귀가 어둡다.)

‘말귀’라는 합성명사의 의미 중 하나가 ‘말이 뜻하는 내용’이라고 한다면 이것은 ‘말귀’의 구성요소의 어떤 의미 관계 때문에 발생하는가? 또한 ‘남이 하는 말의 뜻을 알아듣는 총기’라는 뜻은 ‘말귀’의 어떤 의미 관계 때문에 발생하는가? 그냥 전체로서 하나의 의미를 형성한 것이고 그것이 역사적 흐름에 의해 다의화되었다고 보면 설명이 끝난 것인가?

본 연구는 합성명사의 구성요소 간의 내적 관계가 후행 서술어와의 결합관계에 따라 역동적으로 변모한다고

본다. 즉, 합성명사 ‘말귀’의 결합관계를 살펴보면 후행 서술어에 따라 구성요소의 의미적 역할이 역동적으로 바뀐다. ‘말귀를 (못) 알아듣다’의 경우에는 두 구성요소 중에서 ‘말’의 의미속성이 강하게 활성화된다. 이는 ‘말을 알아듣다’라는 구성과 조응한다. 반면에 ‘말귀가 밝다/어둡다’는 ‘귀’의 의미속성이 활성화된다. 이는 ‘귀가 밝다/어둡다’라는 구성과 대응한다.

(14)ㄱ. 말귀를 알아듣다 - 말을 알아듣다

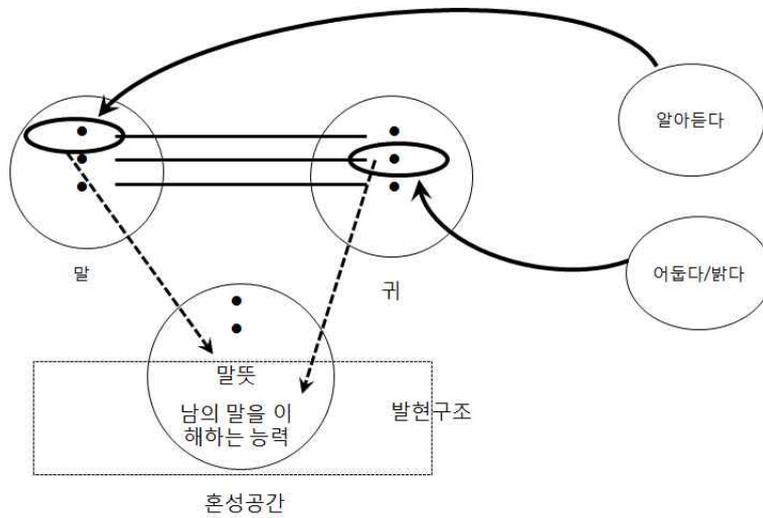
ㄴ. 말귀가 밝다/어둡다 - 귀가 밝다/어둡다

여기에서 ‘귀가 밝다/어둡다’에 쓰인 ‘귀’의 의미가 ‘청력’을 뜻한다고 하는 설명은 사실 별다른 의미(가치)가 없다. 발표자는 Sánchez(2006)의 다음 견해에 동의한다.: 즉, 한 단어의 의미를 규정할 때, ‘언어에 의한 의미’라는 설명이 갖는 모호성 또는 설명의 순환성이 있다. 예컨대 영어의 대표적 연어구성인 ‘strong case’와 ‘strong tea’에 쓰인 ‘strong’의 의미를 비교해 보자. 전자의 ‘확고하고 강력한’이라는 뜻과 후자의 ‘카페인’이 많은, ‘진한’이라는 뜻은 어떻게 획득되는지 분명하지 않다. ‘strong tea’에서 ‘tea’ 속에 ‘카페인’의 의미가 애초에 들어 있는지 분명하지 않으며, 마찬가지로 ‘strong’ 속에 ‘카페인’이 많은, 또는 ‘진한’이라는 의미가 애초에 들어 있는지 분명하지 않다. 그래서 Sánchez(2006)는 연어구성에 의한 의미(meaning by collocation)가 아니라 연어구성 자체의 의미(meaning of collocations themselves)가 존재한다고 주장한다(Sánchez 2006: 145~152 참고). 이것은 구문(통사구조) 자체가 하나의 형식으로 고유한 의미를 갖는다고 보는 콜드버그의 구문문법을 연상시킨다.

마찬가지로 ‘귀가 밝다/어둡다’에 쓰인 ‘귀’의 의미에 ‘청력’이 들어 있는지 분명치 않으며, 그것이 ‘밝다/어둡다’ 때문에 활성화되거나 ‘새롭게’ 획득되는지도 불분명하다. ‘밝다/어둡다’ 속에 ‘청각 능력’과 관련된 의미속성을 상정하기 어렵기 때문이다. 그래서 전체로서의 ‘귀가 밝다/어둡다’의 의미가 ‘청력이 좋다/나쁘다’의 의미를 갖는다고 볼 수 있다. 이 의미는 명사와 형용사라는 분리된 표현이 아니라, (이렇게 쓰는 것이 허용된다면) 하나의 덩어리로 띄어쓰기를 하지 않은 “청력이 좋다/청력이 나쁘다”의 의미를 갖는다고 볼 수 있다.

그렇다고 해서 ‘말귀가 밝다/어둡다’가 ‘귀가 밝다/어둡다’와 대응한다는 말이 이 구성에서 ‘귀’의 ‘의미’만이 ‘청력’으로 쓰이고 ‘말’은 별다른 의미적 기능을 하지 못한다는 뜻이 아니다. 언어적 결합방식의 유사성 때문에 합성명사 ‘말귀’의 의미적 기능 또는 결합적 양상의 현저성 면에서 ‘귀’가 도드라진다는 뜻이다. 반면에 ‘말귀를 (못) 알아듣다’의 경우에는 (‘귀’가 아닌) ‘말’이 현저한 기능을 하게 된다. 다시 말해 하나의 의미단위(unit)가 된 합성명사라고 할지라도 그것이 어떤 다른 단어와 결합하느냐에 따라 구성요소가 수행하는 의미적 역할에 차이를 보인다는 뜻이다.

이를 혼성이론에 적용하면 혼성공간의 발현구조(emergent structure)는 합성명사나 은유표현 자체에서만 생성되는 것이 아니고, 서술어를 비롯한 결합관계에서도 만들어지거나 최소한 활성화된다고 말할 수 있다.



<그림 9> 서술어에 따라 달라지는 의성공간의 발현구조

이를 통해 알 수 있는 합성명사의 특성은 하나의 단위를 이루는 두 구성요소가 전체로서의 한 단위를 구성하면서도 구성요소의 의미 기능이 완전히 소멸되지 않는다는 점이다. 이를 ‘이중 지시작용(dual reference)’이라고 부르기로 하자: 전체로서의 합성명사와 상대적 자율성을 갖는 구성요소의 동시적 지시.

이중 지시작용을 대표적으로 보여주는 예가 구성요소와 전혀 다른 제3의 관용의미를 갖는 관용표현이다. 다음 예는 하나의 의미단위를 형성한다고 알려진 관용표현이 의성·의태어의 수식을 받는 현상을 보여준다(김진해 2010b: 48).

- (15) ㄱ. 가슴에 {대}뭇을 {광광} 박다
- ㄴ. 간에 {퉁퉁} 붓다
- ㄷ. 고개를 {절레절레/잘래잘래/설레설레/살살} 짓다
- ㄹ. 단물(음만) {쭉쭉/쭉쭉} 빨아먹다
- ㅁ. 땀을 {푹/살짝/땀뻑} 들이다
- ㅂ. 바가지를 {박박} 긁다

김진해(2010b)에서는 의성·의태어의 수식 현상 이외에도 부분 수식 현상(예: ‘새끼 작가의 꼬리표를 뺐다’), 수량화 현상(예: ‘호박씨를 닷 되는 깎다’) 등을 들어 관용표현이 관용적 의미로 사용될 때에도 직설적 의미(축자 의미) 기능을 완전히 상실하지 않는다고 주장했다. 관용적 의미로 사용된 맥락에서도 그것을 담는 매체(vehicle)인 표현 자체(expression itself, signifiant)는 그 기능을 잃지 않고 관용적 의미와 지속적으로 상호작용한다고 본다. 관용표현은 ‘관용적 의미(목표영역)’와 ‘축자적 의미(근원영역)’가 이중 지시적으로 공존하는 것이다(김진해 2010b: 60).

대부분의 언어학자들은 두 구성요소가 합성어라는 하나의 ‘단위(unit)’로 결합하면 그 내부구조와는 다른 단일한 통사·의미 기능을 수행한다고 생각한다. 그렇지만 관용표현에 대한 의성·의태어의 수식 등의 현상이 관용표현이 내부구조를 절대 분리할 수 없는 어휘화된 죽은 은유가 아님을 보여주듯이, (합성명사를 포함한) 어떤 표현이 빈번하게 사용된다고 해서 그 속에 있는 은유가 죽은 은유, 즉 어휘화되어 더 이상 은유가 아니라고 볼 수는 없다. 이는 (죽은) 은유와 관습적 사용(conventional use)을 혼동한 결과이다.

또한 탕바(Tamba)의 이론을 도입한 정희경(2000: 38~39)의 언급대로, ‘어떤 은유의미든 언술을 이루는 사항들의 관계를 종합적으로 고찰해야만’ 하는데, 이는 은유의미가 ‘어휘단위들이 정해진 통사범주 안에서 일정한 발화행위상황과 연결되어 이루어지는 관계적이고 종합적인 의미’이기 때문이다.

그렇다면 관용표현에 대해 기존의 관점인 ‘직설의미’와 ‘관용의미’라는 (동음이의적이고 이분법적인) 대립구도를 포기하고, 이중적 해석, 곧 관용적이면서도 직설적인 독해를 해야만 한다.

이러한 관점은 합성명사에도 그대로 적용될 수 있다. 이를 다른 예에 다시 적용해 보자.

- (16) 눈총을 {주다/받다/피하다/맞다/쏘다}
- 눈총이 쏠리다
- X-의 눈총과 마주치다

『표준국어대사전』에서는 표제어 ‘눈총’에 대하여 ‘눈총을 맞다’와 ‘눈총을 쏘다’만 관용구로 처리하고 나머지 ‘눈총을 주다/받다’ 등은 뜻풀이 ‘눈에 독기를 띠며 쏘아보는 시선’이 적용된 예로 처리하고 있다. 그것이 어떤 근거에 의해 정해졌는지 분명하지 않다. 다만 뜻풀이에 쓰인 머리어 ‘시선(視線)’과 결합 가능한지를 기준으로 구분하지 않았는가 추리할 수 있을 뿐이다.

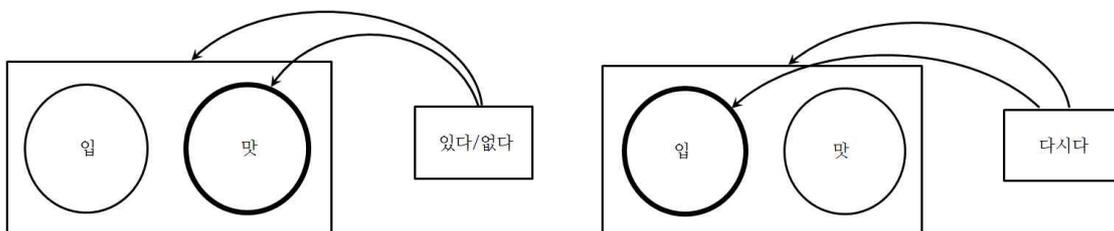
(16)에서 ‘눈총’의 ‘총’이 기원적으로 ‘銃’을 의미한다고 가정한다면,²⁵⁾ ‘눈총을 맞다/눈총을 쏘다’가 합성명사의 우측 머리어 규칙에 좀 더 가까운 결합이라고 볼 수 있다. 나머지 예들은 ‘눈총’이 의미적 추상화를 한 단계 더 겪은 결합이라고 볼 수 있다. 그런데 흥미롭게도 이들 예들은 머리어인 은유적 윤곽 결정소 ‘총’이 아닌 수식어 ‘눈’의 결합관계인 ‘눈을 주다/눈을 받다/눈이 쏠리다/눈을 피하다/눈과 마주치다’와 체계적으로 대응한다.

은유적 합성명사의 결합관계를 살펴보면 수식어의 기능이 단지 합성명사 내적 의미구성에만 관여적인 것이 아님을 알 수 있다. 또한 합성명사의 의미가 합성명사의 구성 단계에서 폐쇄적으로 종결되는 것이 아니라, 다른 요소와의 결합관계를 통해 구성요소 간의 의미적 역학관계가 끊임없이 변동한다는 것을 알 수 있다. 또 다른 예로 합성명사 ‘입맛’을 살펴보자.

- (17)ㄱ. [입맛]이 있다/없다
- 나. [입맛]을 자극하다
- 디. [입맛]을 사로잡다
- 리. [입맛]을 다시다

위의 예에서 ‘입맛’은 후행 서술어에 따라 입(N1)과 맛(N2)의 의미적 역관계가 달라진다는 것을 알 수 있다. 이러한 현상에 대하여 인지언어학 방식처럼 말한다면 서술어와의 결합관계에 의한 합성명사 구성요소의 활성화(activation), 현저화(salience) 또는 부각(highlighting)이라고 부를 수 있을 것이다.

아래에서는 이렇게 합성명사의 구성요소가 후행 서술어와의 결합관계에 따라 다르게 활성화/현저화/부각된다는 것을 간단히 도식화한 것이다.



<그림 10> 합성명사 ‘입맛’과 서술어와의 결합관계에 의한 구성요소의 활성화 차이

25) 물론 어원 및 사전에서 ‘눈총’의 ‘총’을 ‘銃’으로 확실히 밝히지 않고 있다. 다만, ‘눈총을 쏘다, 눈총을 맞다’ 등의 관용표현이 있고, 북한어에 ‘눈총질, 눈총싸움’이라는 단어가 있는 것으로 보아 최소한 공식적으로 언중들이 ‘총’을 ‘銃’으로 이해하고 있을 개연성이 크다.

Ⅲ. 결론

언어 단위(unit)가 물질의 최소 단위인 원자(atom)와 다른 점은 원자가 그것을 쪼갬을 때 최소 단위로서의 기능을 상실하지만, 언어 단위는 그것을 쪼개더라도(즉, 구성요소를 따로따로 검토하더라도) 전체에 대한 기능이나 개별 요소로서의 기능이 이분법적으로 상실되지 않는다는 점이다. 그것은 언어에 대한 인간의 이중적 인식 능력의 결과로 보인다.²⁶⁾

언어 의미와 인지 간의 관련성을 밝히고 다른 이론보다 좀 더 설득력 있는 의미 해석 방법을 제시하고 있음에도 불구하고, 인지언어학의 남은 과제 중 하나는 언어 의미가 통사적 양상과 어떤 관련성을 맺으며 실현되고 있는지에 대해 설명하는 일이다. 그것은 인지언어학이 언어표현을 통한 인지체계를 밝히는 것이 궁극 목표이기 때문이라고 본다. 그렇기 때문에 언어표현/시니피양 자체의 특성과 언어표현이 만들어내는 의미작용에 대해서는 소홀히 다루었다.

구문문법적으로 말해 “이 컵은 자연을 생각합니다(This cup thinks the nature).”라는 광고 문구는 ‘X-가 Y-를 생각하다’라는 구문의 의미적 관철이라고 볼 수 있다. 은유의 편재성은 이러한 구문과의 관계 속에서 확인되는 것이다. ‘컵’이 ‘생각하는 존재’, 즉 사람으로 의인화되는 것은 ‘컵’의 의미에 내재하는 것이 아니라, ‘X-가 Y-를 생각하다’라는 구문(construction)에서 생성된 것이다. 따라서 해당 어휘(‘컵’)만을 두고 ‘사물의 의인화(personification)’라고만 말하는 것은 구문에서 발생한 결과적 해석일 뿐, 현상의 전모를 보여주는 것이 아니다. ‘X-가 Y-를 생각하다’라는 구문에 어떠한 ‘X’가 와도 의인화가 된다는 점에서 의인화의 동기 또는 출발은 구문에 있지 해당 명사에 있지 않다.

그런 점에서 은유적 합성명사의 의미적 역동성은 서술어와의 결합 가능성과 밀접하게 관계를 맺는다. 혼성 이론은 두 명사 간의 의미적 관계 및 개념 혼성의 결과로 보고, 또한 이는 생성보다는 해석 중심으로 설명해 왔다. 그렇다면 합성명사의 결합관계는 혼성공간에 대한 통사적 준거 또는 변수(variable)로 작용할 수 있지 않을까 한다. 이로써 은유적 합성명사의 결합관계에 대한 고찰은 은유적 합성명사가 이중 지시작용(dual reference)을 갖고 결합관계를 통해 이에 대한 의미 고정 과정을 거친다는 결론에 도달한다. 또한 결합관계를 통해 합성명사의 내부 구조에 대한 분석가능성(analyzability)을 통사적으로 보여줄 수 있다고 본다.

26) 전체를 부분으로 수렴하는 환원주의에 반대하는 입장으로 홀론 이론을 들 수 있다. 홀론(holon)은 그리스어로 전체라는 뜻의 ‘홀로스(holos)’와 조각이나 부분을 뜻하는 접미사 ‘온(-on)’이 합쳐진 말이다. 홀론은 위계구조에 존재하는 구성 요소들로서, 각 차원에서 자신의 고유한 권리는 지니는 ‘아전체(亞全體/sub-whole)’를 이룬다. 이들은 자기규제적인 장치를 갖추고 상당한 정도의 자율성(autonomy) 혹은 자기통제력을 누리고 있는 안정되고 통합적인 구조로 되어 있으면서도, 더 높은 차원에 종속적인 성격도 아울러 갖는다. 즉, 위계구조에서 상위의 부분으로 종속되어 있으면서도 동시에 준자율적인 전체(quasi-autonomous whole)로서 작용한다(케슬러 1993: 41). 반면에 언어학에서는 각 언어 단위를 지나치게 자율적이고 자기 완결적인 것으로 간주해 왔으며, 상위 구조에 종속적인 측면에 대한 고찰이 부족했다.

■ 참고문헌

- 김광해(1982), 「복합명사의 신생과 어휘화과정에 대하여」, 『국어국문학』 88, 국어국문학회.
- 김석득(1992), 『우리말 형태론 -말본론-』, 탑출판사.
- 김진해(1998), 「다의화 유형에 따른 합성어 의미 연구」, 『경희어문학』 19, 경희대 국어국문학과, pp. 269~296.
- 김진해(2010a), 「개념적 은유와 문법 범주 -시간 은유를 중심으로」, 『어문론집』 43, 중앙어문학회, pp. 149~174.
- 김진해(2010b), 「관용표현 연구의 새로운 쟁점」, 『한국어학』 49, 한국어학회, pp. 37~64.
- 김창섭(1983), 「‘줄넘기’와 ‘갈림길’型 합성명사에 대하여」, 『국어학』 12, 국어학회.
- 김혜연(2009), 「합성명사의 형성과 번역의 언어적 동기」, 『담화와인지』 16-1, 담화인지언어학회, pp. 1~23.
- 나은미(2007), 「합성어 구성 성분의 의미 결합 양상 -합성명사를 중심으로」, 『한성어문학』 26, 한성대한성어문학회, pp. 19~43.
- 남영신(1997), 『흔+ 국어사전』, 성안당.
- 노진서(2010), 「영어 은유적 합성명사의 의미 양상에 관한 연구」, 『영어영문학연구』 52-1, 한국중앙영어영문학회, pp. 171~187.
- 박영순(2006), 「은유 연구의 성과와 방법론」, 『한국어의미학』 20, pp. 1~28.
- 서정수(1981), 「합성어에 관한 문제」, 『한글』 173·174 합본, 한글학회.(이병근 외편(1993), 『형태』(국어학강좌 3), 257~303, 태학사 재수록)
- 신희삼(2007), 「합성어 기능에 따른 합성명사의 형성 원리」, 『한국어의미학』 22, 한국어의미학회, pp. 141~163.
- 신희삼(2008), 「N1+N2의 의미구조 연구」, 『한국어의미학』 26, 한국어의미학회, pp. 103~122.
- 아서 캐슬러 지음, 최효선 옮김(1993), 『야누스: 혁명적 홀론이론』, 범양사.
- 이석주(1995), 「복합어 구성성분의 의미에 관한 연구」, 『국어교육』 87·88 합본, 한국국어교육연구회, pp. 247~269.
- 이유미(2006), 「한국어 은유의 근원영역 특징」, 『한국어의미학』 20, pp. 187~203.
- 이재인(1991), 「국어 복합명사 구성의 이해」, 서울대학교 대학원 국어연구회 편(1991), 『국어학의 새로운 인식과 전개』, 민음사, pp. 612~628.
- 이재인(1996), 「국어 합성명사 형성에서의 의미론적 제약 현상」, 『배달말』 21, 배달말학회, pp. 75~93.
- 이희숙(2010), 「합성어에 대한 일고」, 『언어학연구』 16, 한국중언어학회, pp. 225~243.
- 정원수(1990), 「복합명사 의미의 몇 문제」, 『한국언어문학』 28, 한국언어학회, pp. 519~536.
- 정희경(2000), 『은유, 그 형식과 의미작용: 마르그리트 뒤라스 소설을 중심으로』, 서울대출판부.
- 채현식(2006), 「합성명사에서의 의미 진이와 관습화」, 『한국언어문학』 58, 한국언어학회, pp. 5~23.
- 최상진(1995), 「합성어의 의미적 공기관계에 관한 연구」, 『어문연구』 24-4, 한국어문교육연구회, pp. 50~71.
- 최상진(1997), 「합성어 의미형성의 유기체적 관계론에 대하여」, 『한국어의미학』 1, 한국어의미학회, pp. 155~170.
- 최현배(1937/1978), 『우리말본』, 연희전문학교출판부.
- Allen M. R.(1978), *Morphological investigations*, Doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Benczes R.(2006), *Creative Compounding English -The Semantics of Metaphorical and Metonymical Noun-Noun Combinations*, John Benjamins Publishing Company.
- Coulson S.(2000), *Semantic Leaps: Frame-shifting and conceptual blending in meaning construction*, Cambridge University Press.
- Deignan A.(2005), *Metaphor and Corpus Linguistics*, John Benjamins Publishing Company.
- Fabb N.(1998), Compounding, In Spencer A. & Zwicky A. M.(eds.)(1998), *The Handbook of Morphology*, Blackwell, pp. 66~84.
- Fauconnier F., & Turner M.(2002), *The Way We Think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*, Basic Books.(김동환·최영호 옮김(2009), 『우리는 어떻게 생각하는가: 개념적 혼성과 상상력의 수수께끼』, 지호.)
- Francisco José Ruiz de Mendoza Ibáñez(2000), *The role of mapping and domains in understanding metonymy*, In

- Barcelona A.(ed.), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads -A Cognitive Perspective*, pp. 109~132.
- Geeraerts D.(2010), *Theories of Lexical Semantics*, Oxford University Press.
- Langacker R. W.(1987), *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press.(김중도 옮김(1999), 『인지문법의 토대 I: 이론적 선행조건들』, 박이정.)
- Libben G. & Jarema G.(eds.)(2006), *The Representation and Processing of Compound Words*, Oxford University Press.
- Ricoeur P.(2003), *The Rule of Metaphor*, Routledge Classics.
- Ryder M. E.(1994), *Ordered Chaos: The Interpretation of English Noun-Noun Compounds*, University of California Press.
- Sánchez M. A.(2006), *From Words to Lexical Units*, Peter Lang.
- Tamba I. 지음, 정인봉 옮김(2009), 『의미론』, 고려대출판부.
- Ungerer F. & Schmid H.J. 지음, 임지룡·김동환 옮김(2010), 『인지언어학 개론(개정판)』, 태학사.
- Wierzbicka A.(1996), *Semantics: Primes and Universals*, Oxford University Press.정형화된 표현의 분석 단위와 정형성의 요인

“은유적 합성명사의 결합관계와 인지언어학적 해석”에 대한 토론문

양명희(중앙대)

합성명사에 대한 형태론적, 어휘론적 접근은 인지적으로 볼 때 합성어로 판단되는 병렬합성어, 융합합성어를 외심합성어로 처리하여 합성어의 의미 형성 및 해석과 관련된 논의에서 제외하고 있다는 한계점을 지닌다.

이 같은 한계점을 파악하고 합성어를 구성하는 요소들의 은유적 특성과 수식어와 머리어라는 구분을 통해 합성명사의 의미 형성과 해석을 시도하고 있다는 점에서 이 논문의 의의를 찾을 수 있다.

그런데 머리어와 수식어의 구분은 합성명사의 한 성분이 의미 결정소(유표 결정소)라는 전체에서 비롯하므로 병렬합성어(예:논밭, 마소)와 융합합성어(예:피땀)는 설명하기 어렵다. 발표자 역시 병렬합성어와 융합합성어는 합성어로 보지 않는 것인지 궁금하다.

다음은 은유 유형에 대한 질문이다. 보기 (10ㄷ)은 전체가 은유인 유형으로 분류를 하였는데 예로 든 ‘종이 호랑이’는 (10ㄷ)의 은유적 수식어+은유적 머리어로 해석된다. ‘호랑이’는 ‘무서운 사람’의 은유이다. ‘종이’ 역시 ‘실체가 아닌’ 또는 ‘힘이 없는’의 은유로 해석된다. “시아버지가 이제 종이호랑이가 되셨지”와 같은 예를 볼 때 수식하는 명사가 뒤에 오지 않아도 사람을 지칭한다는 것을 알 수 있다. 만약 이러한 해석이 잘못된 것이라면 (10ㄷ)의 예를 국어의 예로 바꾸어 설명해 주기 바란다.

합성명사나 관용 표현이 변화된 의미로 사용될 때에도 직설적 의미 기능을 완전히 상실하지 않는다는 주장은 타당하다. <표준>은 결합 관계에 의해 어휘화와 관용구를 구분했는데 어휘화된 의미의 ‘눈총’에서는 머리어가 ‘눈’이지만 관용구에서는 머리어를 ‘총’으로 보는 것이 타당할 것 같다. 발표자는 인지언어학적 해석을 받아들여 구성 요소의 활성화로 설명하고 있는데 ‘말귀’처럼 의미 차이가 분명하다면 은유 유형이 다른 것으로 해석해야 하는 것은 아닌지 궁금하다.

정형화된 표현의 분석 단위와 정형성의 요인

남길임(경북대)

<차례>

1. 서론
 2. 정형화된 표현 분석의 쟁점과 말뭉치의 구성
 3. 한국어의 유형론적 특성과 분석 단위
 4. 분석 단위에 따른 정형성의 분석과 정형성의 요인
 5. 한국어 분석과 형태 단위 분석의 가치
 6. 결론
- 참고문헌

1. 서론

특정 언어의 화자들이 실제 의사소통에서 얼마만큼의 정형화된 표현(formulaic expression)을 사용하는지, 어떤 장르, 사용역(register)에서 가장 자주 사용하는지는 언어 교육과 사전학에서 적지 않은 함의를 가질 뿐만 아니라, 모국어 화자의 언어 저장과 처리의 모델을 밝히는 데에 매우 중요한 논의임에 틀림없다. 한국어 정형화된 표현과 관련한 지금까지의 연구는 주로 언어, 관용어, 문법 패턴 등의 전통적인 범주를 중심으로 논의되어 왔고, 형태·통사적 고정성(fixedness), 의미적 비합성성(uncompositionality), 관습화(institutionalization) 등에 대한 논의가 주를 이루어 왔다. 하지만 정형화된 표현들 중에는 충분한 빈도로 사용되에도 불구하고 형태적 고정성이나 의미적 비합성성의 기준들로는 범주화하기 어려운 다음과 같은 표현들도 존재한다.

- (1) ㄱ. 아니 그게 아니라, 어쩔 수 없이, 그런 거 있잖아
 ㄴ. -ㄴ 게 아니라, -는 거잖아, 같은 경우에는 <일상대화>
- (2) ㄱ. 할 수 있다, 볼 수 있다, 정리하면 다음과 같다
 ㄴ. -면 다음과 같다. -ㄴ 필요가 있다, -ㄴ 것으로 보인다 <학술논문>
- (3) ㄱ. I'm sorry but, I don't know if
 ㄴ. my name is, what part of
 ㄷ. in other word, my point is that, the nature of the

한국어 예 (1), (2)와 Biber et al.(2004)와 Nattinger & DeCarrico(1992:65)에서 제시된 영어의 예 (3)은 ‘어휘꾸러미’(lexical bundles, Biber et al. 1999; Biber et al. 2004; Hyland 2008), ‘정형화된 표현’(formulaic language, Schmitt 2005; Wray & Perkins 2000; Ellis et al.; 2008) 등으로 논의되어 온 예들로, 사전에서 부표 제어로 다루어지거나 관용표현으로 기술되지는 않음에도 불구하고 최근 말뭉치 주도 연구(corpus driven approach)에서 활발히 논의되어 온 예들이다.¹⁾ (1),(2)에서 (1ㄱ), (2ㄱ)은 3개 어절 단위의 정형화된 표현을 (1ㄴ),(2ㄴ)은 5개 형태 단위의 정형화된 표현을 나타낸다는 점에서 차이가 있다.

말뭉치에 나타난 일정 단위의 연쇄를 추출함으로써 얻어지는 이러한 일정한 표현 단위들은 언어 표현의

1) Ellis(2002), Ellis et al.(2008) 등을 비롯한 심리언어학적 연구에서는 고빈도로 나타나고 덩어리 표현들이 실제 모국어화자와 제 2언어 학습자의 언어 처리 과정에서 민감하게 인식되고 처리된다는 주장도 여러 실험적 연구에 의해 증명된 바 있다. Danielsson(2005)의 경우 영어와 스웨덴어의 고빈도 정형화된 표현이 어휘에 대한 분포 곡선인 Zipf 곡선과 유사한 분포를 이룬다고 하면서 정형화된 표현 역시 하나의 표현 단위로서 어휘 단위와 유사한 사용 양상을 가진다고 주장하였다.

결합이 일정한 경향성을 띠고 있음을 증명하고 있으며, 담화에서 반복적으로 사용되는 의미 기능 단위로 사용된다. 이들은 관용어나 속담, 연어가 가지는 의미적 비합성성이나 형태적 고정성을 충족시키기는 어렵지만, 어떤 관용어나 속담보다도 고빈도로 나타나 넓은 텍스트 분포를 보이며, 특정 장르 또는 사용역에서 특정한 기능을 나타낸다.

지금까지 정형화된 표현에 대한 연구는 대부분 영어를 대상으로 한 것이며 3~4개의 단어연쇄를 최소 단위로 분석한 것이어서 형태적으로 다른 유형론적 특성을 가진 한국어에 동일한 방법론을 적용할 수 있을지에 대해서는 논의가 필요하다. 이 연구는 한국어와 같은 교착어에서도 정형성(formulaicity)의 계량 단위를 ‘단어’로 하는 것이 적절한지를 밝히고, ‘단어’(word) · 어절 중심 분석에 대한 대안으로 ‘형태’(morpheme) 단위 분석의 가능성을 제안하는 것이 목적이다. 또 형태 연쇄의 길이와 빈도, 형태 연쇄의 유형 등의 변수를 고려한 대안적 방법론을 제안함으로써 언어의 유형론적 특성에 따라, 또는 연구의 목적에 따라 정형화된 표현의 추출 방법론이 달리 적용될 수 있음을 주장하고자 한다. 궁극적으로 본 연구는 언어의 ‘정형성’이 언어 보편적인 현상임을 증명할 것이고, 그럼에도 불구하고 특정 언어의 정형성에 영향을 미치는 언어적 요인이나 언어 외적 요인은 언어에 따라 정도성이 다르다는 것을 영어와 한국어의 예를 통해 논의할 것이다.

본 연구는 다음과 같이 구성된다. 2장에서는 정형화된 표현 분석의 쟁점과 말뭉치의 구성을 소개하고, 3장에서는 2장의 쟁점을 중심으로 정형화된 표현의 분석 단위를 확정할 것이다. 4장에서는 이와 같이 어절 기반 분석과 형태 기반 분석을 수행한 결과를 양적으로 비교 분석함으로써 정형화된 표현의 언어 보편적 특성과 개별 언어에 따른 특수성에 대해 논의할 것이다. 또 한 언어의 정형성을 분석하는 데 언어 내적 요인과 언어 외적 요인이 복합적으로 고려된다는 것을 논의할 것이다. 5장에서는 각 분석 방법론의 양적, 질적 비교를 통해 형태 기반 분석의 효용성과 가치에 대해 논의하며, 6장에서는 한국어의 유형론적 특성을 고려한 분석 방법론의 필요성을 논의함으로써 결론을 맺고자 한다.

2. 정형화된 표현 분석의 쟁점과 말뭉치의 구성

본 연구에서는 현재 영어를 중심으로 활발히 논의되고 있는 n개의 단어 고빈도 연쇄를 계량적으로 추출하는 방법론인 n-gram, skipgram, concgram²⁾을 ‘단어 기반 분석’(word based analysis)으로 명명하고, 이를 보완하여 한국어의 조사와 어미를 고려한 형태 연쇄를 추출하는 방법론을 ‘형태 기반 분석(morpheme based analysis)’으로 지칭한다. 또 이렇게 추출된 형태 연쇄의 유형을 ‘정형화된 표현(formulaic expression)’이라는 무표적인 용어로 칭하고자 한다.

영어를 대상으로 한 선행 연구에서 정형화된 표현에 대한 공통된 기준은 1) 단어를 기본 단위로 단어의 연쇄를 연산하는 것, 2) 주로 2~4 단어 길이의 연쇄, 3) 일정한 빈도 이상의 단위를 추출하는 데 있다. n-gram의 연구 방법론을 기반으로 발전한 skipgram, concgram 역시 이러한 추출 단위와 길이를 연속 단위와 불연속 단위로 확장하여 계량화한다는 것만 다를 뿐 기본적인 방법론은 동일하다. 영어 중심의 방법론을 동일하게 한국어에 적용할 경우 제기될 수 있는 문제는 다음 세 가지이다.

첫째, 정형화된 표현을 연산하는 n-gram의 기본 단위는 ‘단어’인가, 형태 또는 어절인가? 한국어의 유형론적 특성을 고려한 분석에서 어떤 단위의 연쇄가 가장 적절하며, 각각의 연쇄가 추출하는 정형화된 표현의 특성은 변별성이 있는가?

둘째, 각 단위를 고려한 연쇄의 길이는 어느 정도가 적절한가?

2) n-gram은 n개 문자열의 연속적 연쇄를 가리키는 반면, skipgram은 불연속적 연쇄를 가리키며, concgram은 n-gram과 skipgram 모두, 2-5까지의 연속적·불연속적 연쇄 전부를 포괄하는 용어이다. n-gram에 대한 상세한 논의는 최준 외(2010)를 skipgram, concgram에 대한 논의는 Cheng et al.(2006)을 참고할 수 있다.

셋째, 총빈도와 표준화된 빈도, 텍스트 출현 분포는 적절한 계량적으로 기준이 될 수 있는가?

아래 3장에서는 이러한 쟁점들을 차례로 논의하되, 첫 번째의 쟁점을 중심으로 한국어의 특성을 고려한 정형화된 표현의 정량적 추출 기준에 대한 몇 가지 대안에 대해 논의할 것이다.

본 연구에서는 한국어의 유형론적 특성을 고려한 정량적 기준 마련을 위하여 어절·단어·형태 단위 등 몇 가지 분석의 대안을 고려할 것이며, 연쇄의 길이, 빈도 및 분포에 대한 기준 역시 새로이 마련하기로 한다. 어절 이하의 단위를 고려하기 위해서는 형태 분석 말뭉치를 활용해야 하므로 연구 대상 말뭉치는 21세기 세종 계획 형태분석 말뭉치와 경북대학교에서 구축 중인 학술 논문 말뭉치(이하 KNU말뭉치)³⁾를 재가공하여 활용하기로 한다. KNU 말뭉치는 주로 인문 분야의 한국연구재단 등재 학술지를 중심으로 구성되는데, 이때 등재지의 학술논문은 그 분야의 전문가 집단에 의해 작성되고 전문가 집단의 심사와 평가를 거친 텍스트라는 점에서 나머지 장르와 구분된다. 장르별 말뭉치는 [±학술성], [±구어성] 등의 자질들을 고려하여 다음과 같이 네 가지로 구성된다.

<표 1> 연구 대상 말뭉치 구성

레지스터	구어성	학술성	어절 수	텍스트 수	출처
일상대화_구어	+	-	293,837	48	세종 말뭉치
학술강의_구어	+	+	225,215	48	
학술교양_문어	-	+	1,000,274	48	
학술논문_문어	-	+	364,451	96	경북대 학술 말뭉치

위의 장르별 말뭉치 구성안은 정형화된 표현이 가장 활발하게 사용될 것으로 추정되는 학술 문어와 학술 구어 36만 어절 전후를 주요 말뭉치로 구성하고, 영어를 대상으로 한 연구에서 정형화된 표현의 사용 빈도가 가장 높은 것으로 언급되어 온 일상대화 30만 어절 전후로 구성한 것이다. 이러한 말뭉치 하위 구성과 양은 정형화된 표현이 자주 쓰일 것으로 기대되는 장르, 사용역, 말뭉치 양의 적정성 등을 고려한 것이고 화자와 필자 및 개별 텍스트의 개인적 변수를 최소화하기 위해 표본의 수를 48개로 조정하였다.⁴⁾

3. 한국어의 유형론적 특성과 분석 단위

3.1 어절 기반 분석 vs. 형태 기반 분석

Biber et al(1999, 2004, 2010) 등에서 영어를 중심으로 논의되어 온 n-gram의 분석 원리는 빈번한 통합 관계의 추출에 있는 3-4개의 단어에 한정된다.⁵⁾ 이를 한국어 분석에 적용시킨 Biber et al. (2010: 87-88), Kim(2010) 등에서는 3개 영어의 ‘단어’에 준하는 단위로 ‘어절’을 상정하고 3어절의 연쇄를 분석하였다. 그 결과 한국어의 어휘꾸러미는 영어의 1/30 수준에도 미치지 못하는 수준으로 나타나며 각 레지스터에서의 유형 빈도가 영어나 스페인어와는 달리 전반적으로 상당히 드물다는 결론에 이르렀다. 또 문어에서보다 구어에서

3) KNU 말뭉치는 경북대학교에서 문·사·철 분야의 한국연구재단의 등재지를 형태 분석 말뭉치로 구축, 가공한 말뭉치이다. 현재 구축된 자료는 100만 어절 가량이며, 본 연구에서는 이 중에서 한국어문학 분야의 36만 어절을 주로 활용하기로 한다.

4) 단 학술논문의 경우만 96개의 텍스트로 구성되어 있는데, 학술지 한 편의 어절 수가 매우 적은 것을 고려한 것이다.

5) n-gram을 활용한 연구는 자연언어처리뿐만 아니라 언어 교육 분야에서도 최근 매우 활발하게 논의되고 있다. 이러한 경향은 말뭉치(corpus), 정형화된 표현(formulaic expression)과 관련한 국제 학술회의, 2008 Euralex, 25th Linguistics Symposium on Formulaic Language, 2009 AALC(American Association of Corpus Linguistics) 등의 최근 학술대회 발표 논문을 살펴보면 확연히 드러난다. 대표적으로 Gries(2006), Römer, U. and O'Donnell, M.(2009) 등을 들 수 있다.

더 많은 어휘꾸러미를 사용하는 영어 화자와 달리 한국어에서는 구어보다 문어에서 더 많은 정형화된 표현이 사용된다는 사실도 논의하였다. 그렇다면 한국어 화자는 영어 화자와 달리 고정적인 덩어리 표현을 매우 드물게 사용하는 것일까? 또 구어에서 더 많은 정형화된 표현을 사용하는 영어 화자와 달리 문어에서 더 많은 정형화된 표현을 사용하는 이유는 무엇일까?

영어의 n-gram의 기본 단위인 ‘단어(word)’의 연쇄는 기본적으로 통사적 통합 관계의 연쇄이고 한국어에 상응하는 단위는 ‘어절’뿐만 아니라 단어, 형태, 형태 분석의 깊이 등에 따라 더 많은 가능성이 논의될 수 있다. 실제로 한국어 통합 관계의 연쇄는 다음 <표1>의 여러 분석 수준에 따라 달리 연산될 수 있다.

<표2. 한국어 정형화된 표현의 분석 단위>

어절(5)	형태_굴절 수준(10개)	형태_파생 수준(12개)	어휘소
대학은	대학 은(1)	대학 은	대학
창의적	창의적	창의 -적(3)	창의적
인재를	인재 를(1)	인재 를	인재
양성해야	양성하-	양성 -하-(3)	양성하-
한다	-여야(2) 하- -ㄴ-(2) -다(2)	-여야 하- -ㄴ- -다	하-

학교문법에서 문장의 기본 요소이자 이동의 기본 단위인 ‘어절’은 규범상의 지위를 한국어 문장의 최소 단위로 볼 수는 없으며, 따라서 통사적 통합 관계를 기본으로 하는 n-gram의 기본 원리에 의할 때 적절한 단위라고 할 수 없다. 이미 남기심(1985), 김영희(2008) 등을 비롯한 논의에서 어절이 이동의 기본 단위이기는 하지만 그 성격이 형태론과 통사론을 넘나드는 것으로서 애매한 위치에 있으며, 조사와 어미를 최소 구문 단위로 인정하는 분석주의 체계가 한국어의 통합 관계를 가장 잘 반영한다는 것을 논의된 바 있다.⁶⁾

본 연구에서는 정형화된 표현을 추출하기 위한 출발점으로 위 기존의 어절 단위와 함께 ‘형태_굴절 수준’을 기본으로 삼는다. 어절 단위의 분석은 영어 중심의 선행 연구의 분석 방식을 재확인하기 위한 것이며, 조사와 어미를 독립된 단위로 하는 ‘형태_굴절 수준’의 분석은 한국어 조사와 어미를 최소 구문 단위로서 논의하는 독자성을 강조하는 기존 논의와 맥락을 같이 한다.⁷⁾ 이와 같이 할 경우 다음 (4)과 같은 어절 단위의 연쇄 외에도 (5)와 같이 의존형태로 시작하거나 끝나는 정형화된 표현의 풍부한 연쇄를 얻을 수 있다. 다음은 36만 어절의 학술논문에서 고빈도로 나타나는 표현으로, 괄호 속 숫자는 ‘총빈도수/출현 텍스트의 수’를 나타낸다.

6) 학교문법에서 어절의 지위와 이에 대한 비판적 고찰은 남기심(1985)에서 상세히 논의되고 있다. 또 김영희(2008:11-12)에서는 이론 문법적 관점에서, 현행 학교문법의 준종합주의가 굴절어를 중심으로 한 기술-구조주의의 관점에 빠져서 한국어의 조사나 굴곡 접미사가 보여주는 철저한 교착성을 왜곡하고 있다고 비판하면서 조사나 굴곡 접미사가 보여주는 철저한 교착성을 반영하는 문법 체계인 분석주의, 주시경(1910), 박승빈(1935)의 체계를 옹호하고 있다. 특히 김영희(2008)에서는 기술-구조주의의 ‘최소자립형식=문법적 단어=최소 구문 단위’로 한국어를 기술하는 일련의 경향성을 ‘학문 사대주의’로 규정하고, 한국어의 형태론적 특성, 교착적 특성을 고려한 언어 이론 연구가 필요함을 주장한 바 있다.

7) 한국어 정형화된 표현의 한국어의 복잡한 굴절 체계로 언급한 바 있는 Biber et al. (2010: 91-92)에서는 언어에 따라 형태론적 굴절의 특성과 ‘단어’의 지위가 영어와 다를 수 있다는 가능성을 언급한 바 있다. 그럼에도 불구하고 지금까지 한국어를 대상으로 한 연구가 ‘어절’ 단위를 기본 단위로 한 것은 영어 중심의 사고가 첫째 요인이 될 것이고, 그 외에도 대용량의 말뭉치를 손쉽게 구할 수 있다는 장점과 자연언어처리에서 ‘어절’이 가지는 가치 등에 대한 판단과 밀접한 관계가 있다.

- (4) ㄱ. 할 수 있다(422/77), 볼 수 있다(257/73), 알 수 있다(236/59)
 ㄴ. 보면 다음과 같다(30/14), 살펴보면 다음과 같다(23/12), 정리하면 다음과 같다(20/16) (학술논문 말뭉치 어절 3gram)
- (5) ㄱ. 할 수 있다(422/77), 볼 수 있다(257/73), 알 수 있다(236/59)
 ㄴ. -면 다음과 같다(160/48). -ㄴ 필요가 있다(103/43), -ㄴ 것으로 보인다(69/32), -ㄴ 수밖에 없다(44/27)
 ㄷ. -ㄴ 수 있을 것-(135/57), -라고 할 수 있-(107/38) (학술논문 말뭉치 형태 5gram)

위 (4), (5)는 동일한 학술논문 말뭉치에 나타난 3 어절 연쇄와와 5 형태 연쇄의 결과를 보여 주는데, (4ㄱ)과 (5ㄴ)은 3 어절 연쇄와 5 형태 연쇄가 일치하는 결과에 해당하지만, (4ㄴ), (5ㄴ-5ㄷ)은 분석의 단위를 무엇으로 하느냐에 따라 변별적으로 추출되는 유형들이다. (4)의 어절 단위의 경우 자립 표현의 연쇄를 얻을 수 있다는 장점이 있는 반면, (5)의 형태 단위 분석의 경우, 어절 단위로는 얻을 수 없는 한국어 고빈도 패턴(5ㄴ, 5ㄷ)을 얻을 수 있다는 특성이 있다.⁸⁾

3.2 n-gram의 n의 수와 빈도, 분포

분석의 단위를 형태와 어절로 각각 정한 다음 결정해야 할 것은 연쇄의 길이와 빈도와 분포의 기준이다. 정형화된 표현을 구성하는 연쇄의 길이를 정하는 것은 매우 경험적인 문제이며, 언어 및 분석의 단위에 따라 실험적 분석을 통해 조정될 필요가 있다. 본 연구에서는 어절 연쇄는 선행 연구와의 비교를 위해 그대로 어절 3-gram의 단위로 하되, 형태 연쇄는 5 개 형태의 연쇄를 분석의 기본 단위로 삼는데, 5 개 형태의 연쇄는 3 개 어절의 연쇄와 가장 근접한 길이이기 때문이다. 한국어 1 어절은 평균 1.7 개의 형태소로 구성되어 있으므로, 5 형태 연쇄는 3 어절*1.7=5.1로 3 어절과 가장 근접한 길이이다. 어절 3-gram 연쇄와 형태 5-gram 연쇄를 비교하여 나타낸 <표3>을 보면 이 둘의 정보량의 유사성을 짐작할 수 있다.

<표3. 학술 논문에서 나타난 어절 3-gram과 어절 형태 5-gram>

순 위	학술논문			
	어절 3-gram		형태 5-gram	
	형태	빈도	형태	빈도
1	할 수 있다	1158	하 ㄴ 수 있 다	1158
2	볼 수 있다	705	보 ㄴ 수 있 다	705
3	알 수 있다	648	알 ㄴ 수 있 다	648
4	수 있을 것이다	318	-을/를 알 ㄴ 수 있	628
5	확인할 수 있다	258	-음/ㅁ 을 알 ㄴ 수	488
6	수 있다 이	176	-면 다음 과 같 다	439
7	수 있다 그러나	143	-았/았 던 것 이 다	439
8	볼 수 있는	134	-ㄴ/을 수 있 을 것	401
9	들 수 있다	129	-을/를 보이 어 주 ㄴ 다	381

8) 한편 연구의 목적이나 연구 결과의 활용 방안에 따라 다음과 같은 어휘소 3-gram이 의의를 가지는 경우도 있을 것이다. 하지만 본 연구의 실험적인 분석 결과 비교적 소량의 말뭉치에 나타난 어휘소 연쇄는 어절 및 형태 연쇄에 비해 그리 뚜렷한 효용성을 가지지 못한 것으로 분석되었다. 다음 예에서 나타난 바와 같이, 어휘소의 연쇄 분석은 (1ㄷ)의 ‘교사 양성 과정’과 같은 전문 분야의 명사구를 추출하는 데 효율적일 것으로 판단된다. 그렇지만 전문 분야의 핵심어 수준의 유의미한 구성을 우선적으로 추출하기 위해서는 고빈도로 나타나는 기능 단위인 (1ㄱ)과 같은 연쇄를 별도로 제외하는 작업이 필요할 것이다. 향후 전문 분야의 말뭉치를 대상으로 이러한 분석을 시도할 수 있을 것이다.

- (1) ㄱ. 보 수 있, 하 수 있, 알 수 있 <학술논문>
 ㄴ. 되 거 같, 그런 거 있, 아니 그거 아니 <일상대화>
 ㄷ. 그 다음 이제, 뭐 이런 거, 교사 양성 과정 <학술강연>

10	것을 알 수	124	있을 것이다	379
11	있음을 알 수	121	-이라 하 르 수	376
12	수 있다 이러한	110	-라 하 르 수 있-	373
13	수 있다 또한	102	수 있을 것 아	351
14	수 있다 따라서	99	-이 라고 하 르 수	321
15	것으로 볼 수	96	-라고 하 르 수 있	294
16	것이라 할 수	96	-있/았 을 것 이 다	283
17	할 수 있는	93	-르/을 필요 가 있다	283
18	수 있기 때문이다	85	있는 것 이 다	269
19	수 있다 특히	82	확인하 르 수 있다	258
20	짐작할 수 있다	82	-으로/로 보 르 수 있	252
21	보면 다음과 같다	82	-고 있는 것 아	244
22	수 있다 즉	77	-을/를 확인하 르 수 있	231
23	수 있다 이는	71	-르/을 수 있 었 다	225
24	될 수 있다	69	-르/을 수 있 다 이	222
25	있다 이와 같은	69	-다고 하 르 수 있	220
26	수 있는 것은	66	-을/를 보이 어 주 는	220
27	있다고 할 수	66	보이 어 주 고 있	214
28	살펴보면 다음과 같다	63	-는 것 이 아니 라	200
29	수 있다 그런데	55	하 르 수 있 다	200
30	수 있는 것이다	55	-르/을 수 있 는 것	195

위 표의 상위 1위~3위의 형태에서 드러나듯이 두 방법론에 의해 각기 추출된 정형화된 표현의 길이는 어느 정도는 유사성이 있지만, 자립성 있는 어절이 아닌 의존형태의 경우는 차이가 있다.⁹⁾ 본 연구에서는 어절 3-gram와 형태 5-gram의 추출 결과를 비교함으로써 한국어의 특성을 고려한 정형화된 표현의 추출 방법론을 논의할 것이다.

마지막으로 빈도와 분포에 따라 정형화된 표현의 한계를 제한하기로 하는데 위와 같이 추출된 연쇄가 100만 어절당 20회 이상, 5개 텍스트 이상 출현하는 경우에만 한정하기로 한다. 이는 Biber. et al.(1999, 2004), Cortes(2004), Kim(2007) 등에서의 기준인 100만 어절당 10~20회, 5개 텍스트 이상의 분포와 유사한 기준이다. 더불어 문장 단위를 고려하고 문장 단위를 넘어서 하나의 텍스트를 하나의 연쇄로 분석하는 것, ‘음, 아, 어, 그, 뭐’ 등의 담화표지 등도 하나의 어절이나 형태로 분석하는 것 등은 선행 연구와 동일한 기준이다.

- (6) ㄱ. -ㄴ 거야 음, -ㄴ 거야 막, 아니 그게 아니라 (형태 5-gram)
 ㄴ. 뭐 그런 거, 음 그래 가지구, 그래 가지구 막 (어절 3-gram) <일상대화>
- (7) ㄱ. 있습니다 그 다음에, -ㄴ 거예요 그래서, -다는 거죠 그래서 (형태 5-gram)
 ㄴ. 수가 있습니다 그래서, 수 있습니다 그래서, 있어요 예를 들면 (어절 3-gram) <학술강의>

이상에서 논의된 정형화된 표현 추출에 대한 본 연구의 기준은 다음과 같이 정리할 수 있다.

- (8) 한국어 정형화된 표현의 추출 기준
 - ㄱ. 길이: 5개 형태의 연쇄 (cf. 3개 어절의 연쇄)
 - ㄴ. 빈도: 100만 어절당 20회 이상
 - ㄷ. 출현 분포: 출현한 텍스트 5개 이상

9) 한편 대조언어학적 관점에서 Lee(2012)는 영어 타임지 말뭉치 46만 단어에 대한 한국어 번역 말뭉치가 32만 어절의 규모임을 논의한 적 있는데, 이를 통해 영어 한 단어는 평균적으로 한국어 0.7어절 정도의 정보량을 가지고 있다는 것을 추정할 수 있다. 일반적으로 영어 3-gram, 4-gram 어휘꾸러미는 한국어 2.1~2.8어절, 형태로는 3.6~4.8개 형태 연쇄에 해당하는 양이라는 결론에 이를 수 있으며, 본 연구의 5형태 연쇄는 영어 4 단어의 연쇄보다 정보량으로는 조금 높은 수준이다.

4. 분석 단위에 따른 정형성의 분석과 정형성의 요인

4.1 분석 단위에 따른 정형화된 표현의 유형

위 (8)의 기준을 충족시키는 형태 5-gram과 선행 연구의 기준인 어절 3-gram을 추출하여 표로 나타내면 다음과 같다.

<표4. 정형화된 표현의 사용역별 유형 빈도>

	일상대화	학술강의	학술교양	학술논문	총계
어절 3-gram	185	107	80	153	528
형태 5-gram	447	430	530	775	2,187

계량적 추출 결과를 통해 알 수 있는 사실은 다음 몇 가지로 논의될 수 있다. 첫째, 전반적으로 형태 5-gram은 어절 3-gram보다 월등히 높은 많은 유형을 산출해 내며, 총합으로 볼 때 어절 3-gram에 비해 4배 가까운 유형을 산출해 내었다. 이는 예상되었던 결과이다. 이를 통해 같은 언어라도 추출 단위를 달리할 경우 정형성의 정도가 다르게 측정될 수 있음을 알 수 있다. 둘째, 사용역별 정형화된 표현의 유형 빈도 역시 분석의 단위에 따라 큰 차이가 있음을 알 수 있다. 어절 및 어휘소 기반 분석에서는 ‘일상대화’가 가장 많은 유형을 도출해 낸 반면, 형태 기반 분석에서는 ‘학술논문(775)>학술교양(530)>일상대화(447)>학술강의(430)’의 순서로 나타나 구어보다는 문어에서, 같은 문어 내에서는 학술적 전문성이 높을수록 더 많은 정형화된 표현을 도출하는 것으로 나타났다. 마지막으로 5-gram의 풍부한 유형 빈도는 지금까지 영어를 중심으로 논의되어 온 정형화된 표현의 양적 논의가 언어 보편적 관점에서나 언어 특정적 관점에서 재검토되어야 할 필요가 있다는 것을 시사한다.

Biber et al.(1999)는 영어에서 4개의 단어 연속을 기준으로 하였을 때 백만 단어당 10번 이상 나타나는 어휘꾸러미가 일상대화에서는 450여 개, 학술논문에서는 300여 개가 나타난다고 하였다.

<표5. 정형화된 표현의 사용역별 유형 빈도_영어 포함>

	일상대화	학술강의	학술교양	학술논문	총계	기준
어절 3-gram	185	107	80	153	528	2회/10만
형태 5-gram	447	430	530	775	2,187	2회/10만
영어 3-gram ¹⁰⁾	450	-	-	300	-	1회/10만

위 표에서 나타나듯이, 형태 기반 분석 결과를 따를 경우, 한국어도 영어와 비슷한 정도로 정형화된 표현이 풍부하게 나타난다고 할 수 있고, 특히 문어의 경우에는 영어에서보다 2배 이상으로 많이 나타난다고 할 수 있다. 이는 어절 기반 분석에서 한국어 어휘꾸러미가 희귀하다는 선행 연구의 결론과 정반대의 결론이다.¹¹⁾

추출의 기준이 동일하지 않으므로 영어를 대상으로 한 선행 연구와의 정확한 비교는 쉽지 않다. 하지만 형태 5-gram의 분석이 정형성의 요인의 분석에 새로운 시각을 제공하는 것은 분명하다. 즉, 언어 표현의 통합

10) Biber et al. (1999)

11) 어절 3-gram의 경우 Biber et al.(2010)의 결과보다 훨씬 많은 유형이 나온 것은 의외의 결과이다. 동일한 추출 단위를 적용한 Biber et al.(2010)의 분석에서는 본 연구보다 훨씬 큰 말뭉치(구어 200만, 문어 300만)를 대상으로 하였을 때, 구어에서 47개 유형이, 문어에서 77개 타입이 출현한다고 하였다. 본 연구에서는 적은 말뭉치를 대상으로 하였음에도 불구하고 2배 이상의 유형이 추출된 것과 큰 차이가 있다. Biber et al.(2010)에서 상세히 밝히고 있지 않아 알 수 없으나, 같은 어절 3-gram에서도 문장부호나 기타 기호의 처리 등이 두 연구가 다르기 때문이 아닌가 짐작된다.

관계를 주요 특성으로 하는 정형성의 논의에서 한국어 역시 예외일 수 없다. 언어 표현이 가지는 ‘정형성’은 굴절어인 영어의 특성일 뿐만 아니라 교착어인 한국어에도 적용될 수 있는 언어의 보편적 특성일 가능성이 높다. 동시에 <표5>의 결과를 장르별로 살펴보면, 정형화된 표현의 장르별 분포는 언어에 따라 다른 경향성을 띠고 나타나므로 언어-특정적인 특성도 있는 듯하다.

한 언어가 가지는 정형성, 특정한 언어 표현을 덩어리로 사용하는 경향성은 하나의 요인으로 설명되기는 어려운 듯하다. 다음에서는 ‘정형성(formulaicity)’의 정량적 측정에 영향을 미치는 언어적, 언어 외적 요인에 대해 더욱 상세히 논의하기로 한다.

4.2 분석 단위와 정형성의 요인

4.1의 분석 결과를 좀더 상세히 살펴보면 정형화된 표현의 빈도와 분포에 영향을 미치는 요인은 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 우선, 위와 같이 해당 언어가 가지는 어순의 고정성, 형태 결합의 고정성 등의 형태·통사적 특성으로 인해 특정 언어의 통합 관계가 정형화된 표현으로 포착되는, ‘언어 내적 요인’을 들 수 있다. 언어 내적 요인은 해당 언어의 언어 유형론적 특성이 주요 요인이 되며, 따라서 분석의 단위를 어떻게 설정하느냐에 따라 정형성의 정도가 달리 측정될 수 있다. 한국어의 경우 격 표지가 발달하여 어순이 비교적 자유롭기 때문에 어절 기반 분석에서 어휘꾸러미는 상대적으로 적을 수밖에 없다. 반면 형태론적 측면에서 한국어는 전형적인 교착어로서 다양한 의존형태소가 발달해 있고 결합의 순서는 매우 규칙적이다. 이러한 형태적 특성으로 인해 형태 기반 분석에서 고빈도의 형태꾸러미가 다양하게 추출된다. 다음의 예는 학술논문과 학술개론서에서 추출된 어절 3-gram, 형태 5-gram으로 한국어의 형태적 정형성을 보여준다.

<표6. 학술논문과 학술개론서에서 나타난 어절 3-gram와 형태 5-gram>

순 위	학술논문				학술개론서			
	어절 3-gram		형태 5-gram		어절 3-gram		형태 5-gram	
	형태	빈도	형태	빈도	형태	빈도	형태	빈도
1	할수있다	1158	하르수있다	1158	할수있다	536	하르수있다	536
2	볼수있다	705	보르수있다	705	알수있다	327	-였/있던것이다	446
3	알수있다	648	알르수있다	648	볼수있다	291	알르수있다	326
4	수있을것이다	318	-을/를알르수있-	628	수있을것이다	209	-을/를알르수있-	325
5	확인할수있다	258	-음/口을알르수	488	수있다그러나	146	-르/을수있는것	306
6	수있다이	176	-면다음과같다	439	할수있는	124	-르/을수있을것	291
7	수있다그러나	143	-였/있던것이다	439	수있는것이다	105	보르수있다	291
8	볼수있는	134	-르/을수있을것	401	볼수있는	89	있을것이다	282
9	들수있다	129	-을/를보이어주니다	381	것을알수	78	수있을것아	259
10	것을알수	124	있을것이다	379	않을수없다	73	-였/있을것이다	247
11	있음을알수	121	-이라하르수	376	수있다이	68	-이라고하르수	241
12	수있다이러한	110	-라하르수있-	373	들수있다	60	-르/을수도있다	241
13	수있다또한	102	수있을것아-	351	수있다즉	60	-였/았기때문이다	240
14	수있다따라서	99	-이라고하르수	321	수있기때문이다	58	-이야/어아하르것아-	234
15	것으로볼수	96	-라고하르수있	294	있음을알수	58	-는것이아니라	229
16	것이라할수	96	-였/있을것이다	283	수있는것은	56	-라고하르수있-	229
17	할수있는	93	-르/을필요가있다	283	될수있다	55	-이느것이다	227
18	수있기때문이다	85	있는것이다	269	말할수있다	53	-기도하였다	215
19	수있다특히	82	확인하르수있다	258	할수있을	48	있는것이다	208
20	집작할수있다	82	-으로/로보르수있	252	수있다이러한	48	하르것이다	205

21	보면다음과같다	82	-고있는것아	244	수있게된다	47	-음/口을알르수	198
22	수있다즉	77	-을/를확인하르수있	231	수있다또	45	-이라하르수	198
23	수있다이는	71	-르/을수있었다	225	수있는것이	44	-르/을수있었다	191
24	될수있다	69	-르/을수있다이	222	수있다따라서	43	-라하르수있-	184
25	있다이와같은	69	-다고하르수있	220	수있게되었다	40	있는것이다	184
26	수있는것은	66	-을/를보이어주는	220	수있다그리고	40	-고있는것아	180
27	있다고할수	66	보이어주고있-	214	있다예를들어	40	-지않을수없-	180
28	살펴보면다음과같다	63	-는것이아니라	200	않으면안된다	39	되르것이다	167
29	수있다그런데	55	하르수있다	200	수있다2	36	-다고하르수있-	162
30	수있는것이다	55	-르/을수있는것	195	될수있는	35	-르/을필요가있다	157
31	정리하면다음과같다	55	-ㄴ것으로보이나다	189	수있다또한	35	-이르것이다	154
32	할수있을	55	-다이와같은	178	것이다이와같이	35	-르/을수있다그러나	151
33	수있다그	55	엇기때문이다	178	할수없는	33	-르/을수있게되-	148
34	수있을것으로	49	-기도하였다	167	수있어야한다	33	-이기때문이다	147
35	수있다이와	49	-이ㄴ것이다	162	있다고볼수	33	되ㄴ것이다	143
36	수있다이처럼	49	것이다이러하ㄴ	162	수도있을것이다	33	-는것은아니다	140
37	수있다이런	49	하르것이다	154	알수없는	32	수있는것아	140
38	것임을알수	49	있기때문이다	145	것이다이와같은	32	-르수능없다	137
39	것이라고할수	47	-이기때문이다	143	것으로볼수	32	-게되ㄴ것아	128
40	엿볼수있다	47	-이기도하다	143	찾아볼수있다	31	-다예를들어	127

위 표는 형태 5-gram은 어절 3-gram보다 월등히 많은 유형과 유형별 빈도를 산출해 내는 것을 보여주며, 형태 5-gram의 목록을 분석함으로써 이에 대한 이유를 짐작할 수 있다.

형태 기반 분석은 한국어 조사와 어미를 통합 관계의 독립된 단위로 연산하며, 선어말어미와 어말어미의 규칙적인 결합, 관형형어미와 의존명사 구성의 규칙적 결합은 형태 5-gram의 정형화된 표현의 수적 증가에 기여한다. 특히 조사나 어미 등의 문법 연쇄는 구어보다는 문어에서, 형식적인 것이 더 많이 요구되는 학술논문에서 더 규칙적으로 출현하므로, [+문어], [+공식성]의 장르에서 나타나는 조사 및 어미 간의 결합의 규칙성, 의존명사 구성의 규칙성은 형태 5-gram의 수를 증가시키는 데 기여한다.¹²⁾

한편 언어 내적 요인 외에, 구어의 실시간성에 따른 인지적 부담 등의 심리적 요인, 학술논문의 문체적 정형성 등 언어 공동체가 가지는 규약, 관습 등은 정형화된 표현을 선호하는 ‘언어 외적 요인’이라 할 수 있다. 같은 문어 내에서라도 학술논문이 학술개론서보다 더 많은 정형화된 표현을 산출하는 것은 언어 내적 요인과 함께 언어 외적 요인에 대한 설명을 필요로 한다. 이를 해석하기 위해서는 문어에 조사, 어미 등의 의존형태가 더 규칙적으로 자주 쓰이며, 결합의 규칙성이 있다는 언어 내적 요인과 더불어 학술공동체의 관습이나 규약 등의 언어 외적 요인에 대한 해석도 필요하다. 본 연구에서 ‘학술논문’ 말뭉치를 구성하고 있는 논문은 한국연구재단 등재지 논문으로 다른 문어에 비해 전문성이 월등히 높은 집단에 의해 창조되며 ‘투고>심사>수정>최종 편집>게재’의 복잡한 단계를 거쳐 출판된다. 따라서 학술논문은 학술개론서나 학술강의에 비해 형식적으로 더욱 엄격한 학술 공동체의 기준을 따르며, 문체적·형식적 측면에서 고정성이 월등히 높으며 이러한 특성이 정형화된 표현에 그대로 반영된다. 아래의 (9ㄱ)은 ‘보다, 보이다’류와 함께 써서 어떤 사실에 대한 화자의 판단을 나타내는 표현을, (9ㄴ)에서는 연구 계획이나 지향 방향을 나타내는 기능적 표현을 빈도수가 높은 순으로 나타낸 것이다. 또 (10)은 ‘제시하다’가 가지는 고빈도의 형태 연쇄를 보인 것이다.

12) 최준 외(2010:176-177)의 논의를 통해서도 잘 알 수 있듯이, 정형화된 표현은 일반 텍스트의 평균적 품사 분포에 비해 어미, 지정사, 의존명사가 두드러지게 많은 나타나며 형태 기반 분석은 문법 요소의 규칙적 연쇄를 연산에 포함하게 된다. 최준 외(2010)에 의하면 정형화된 표현을 구성하는 품사는 상당수가 문법 형태로 구성되어 있는데, 조사와 어미가 40~45%에 이르며, 지정사와 의존명사까지 포함할 경우 70%이상이 문법적 요소로 구성되어 있다.

- (9) 가. -ㄴ 것으로 보인다(93)>으로 볼 수 있-(58)>-던 것으로 보인다(46)> 것으로 볼 수(36)> -었던 것으로 보이-(32)>-ㄴ 것으로 볼(31)>-는 것으로 보인다(31)>것으로 여겨지-(23)>-고 있는 것으로(23)
 나. -아/-어 보고자 한다(41)> 을/를 살펴보고자 한다(16)>을 밝히고자 한다(7)>에 대해 살펴보고자(6)>-고자 하는 것이다(6)>밝혀 보고자 하-(6)>으로 삼고자 한다(5)
- (10) 가. 김지혜의 이런 생각을 듣고, 집단 상담과정에서 필자는 다른 해석을 제시했다.
 나. 이상의 논의를 바탕으로 ‘순천 김씨 한글편지’의 낱말별 성격을 종합해 제시하면 다음과 같다.
 다. 본 연구에서는 이상태(1988)에서 제시하고 있는 사고 활동의 모형을 이용해 논증문의 사고 과정을 해체해 분석하고자 한다.
 라. 김지은(1991)에서도 ...중략... 그렇지 않을 경우에는 ‘NP1∅’가 나타나기 어렵다고 설명하며, 조사 비실현의 담화적 환경을 제시하고 있다.

더 많은 레지스터를 고려해야 분명히 드러나겠지만, 한국어에서 학술성은 정형화된 표현의 사용에서 매우 중요한 요인이며, 가장 전형적인 학술 장르로서 학술논문은 관습적으로 고정된 덩어리를 훨씬 더 많이 사용한다. 이는 영어에서 문어보다 구어에서 훨씬 더 많은 정형화된 표현을 사용하는 이유를 구어의 실시간성으로 인한 언어 처리의 부담 등과 같은 인지적 요인으로 설명하는 것과 다른 관점에서의 해석을 필요로 한다. Ellis, et al.(2008:376)에 의하면, 구어는 실시간에 이루어지므로 문어에 비해 화자에게 더 많은 부담이 되며, 그러한 부담으로 인해 장기 기억 속에 저장된 정형화된 표현을 더 많이 사용한다.¹³⁾

결론적으로 한국어의 경우 ‘학술성’이라는 사회문화적 요인과 형태 결합의 규칙성은 구어의 ‘인지적’ 요인보다 정형화된 표현의 사용에 더욱 결정적인 요인으로 작용하는 것으로 결론지을 수 있다. 위 양적 분석 결과를 통해 드러난 사실은 다음과 같다.

첫째, 정형성의 분석 단위는 어절, 어휘소, 형태 등 다양한 분석 층위를 가진다.

둘째, 분석 단위에 따라 정형성의 정도는 달리 측정될 수 있다.

셋째, 특정 언어의 정형성에 영향을 주는 요인은 언어 내적 요인과 언어 외적 요인으로 구분할 수 있다.

넷째, 장르에 따라 달리 나타나는 정형성의 정도는 언어 내적 요인과 언어 외적 요인이 복합적으로 적용된 결과이다.

5. 한국어 분석과 형태 단위 분석의 가치

이 장에서는 위의 양적 분석 결과를 좀더 세밀히 분석함으로써 조사, 어미 수준의 형태 분석이 이루어진 형태 단위의 분석이 한국어 어휘 단위의 정형성을 밝히는 데 가장 적합하다는 것을 논의하되, 이의 응용언어학적 가치에 대해서도 논의할 것이다. 더불어 형태 단위 분석은 어절 및 어휘소 단위와 상호 보완적 관계에 있다는 것을 언급할 것이다.

우선, 양적인 측면에서 형태 기반 분석은 어절 기반 분석에 비해 양적으로 훨씬 풍부한 결과를 보여준다. 어절 기반 분석이 자립적 어절 연쇄를 보여 주는 장점이 있음에도 불구하고, 양적 풍부함이 결국 질적 세밀함과 직결된다는 사실은 양적 연구에서 무시할 수 없는 것이다. 예를 들어 학술논문 장르에서 자주 사용되는 몇 가지 표현들을 보면 이러한 사실을 분명히 알 수 있다. 우선 ‘살펴보-’를 포함한 표현은 어절 3-gram에서는 5개만이 추출되었고, 형태 5-gram에서는 총 27개가 추출되었다.

13) Ellis, et al.(2008:376)에서는 심리언어학적으로 구어에서 일일이 언어 단위를 조합하는 것보다 장기 기억으로부터 덩어리를 찾아 사용하는 것이 구어 표현에서 더 경제적이고 효율적이라고 논의한 바 있다. 한편 어절 3-gram의 분석에서는 ‘일상대화’의 유형이 가장 많이 나타나, 영어를 대상으로 한 분석(Biber et al.,1999; Ellis et al., 2008; Leech, 2000)과 유사성을 보였다. 분석 단위에 따른 정형성의 차이는 이후에 좀더 연구될 필요가 있다.

<‘살펴보-’를 포함한 정형화된 표현_학술논문>

(11) 어절 3-gram (총 5개): 살펴보면 다음과 같다(23/12), 살펴본 바와 같이(14/11), 살펴볼 필요가 있다(12/10), 살펴볼 수 있는(10/6), 살펴볼 수 있다(6/5)

(11') 형태 5-gram(총 27개)

- ㄱ. 살펴보면 다음과 같-(23/15), 살펴볼 필요가 있(14/12), 살펴본 바와 같이(14/11)
- ㄴ. 살펴보기로 한다(44/14), 살펴볼 것이다(14/12), -어 살펴보기로 하-(14/7), 에 대하여 살펴보기-(12/5), 대하여 살펴보기로(12/5), -을 살펴보고자 한다(9/2)
- ㄷ. 살펴보기로 하겠-(13/7), 에 대하여 살펴보았-(11/10)
- ㄹ. -다 이상에서 살펴본(9/9)

(12) ㄱ. 상투어에 대한 개별 연구와 달리 각 사전에서의 처리는 어떠한지 아래 2.2에서 살펴보기로 한다.

ㄴ. 이를 본문에서 살펴보면 다음과 같다.

ㄷ. 이상에서 살펴본 바와 같이 김기진은 대중화 문제를 주로 대중성 있는 작품 창작을 중심으로 고민하고 논의하였다.

ㄹ. 김명인은 1910년에서 1925년경에 이르는 15년여 이르는 기간 동안 식민지 조선에서의 문학 개념의 형성 변모 과정을 살펴보았다.

(11), (11')는 모두 직관만으로는 포착할 수 없는 유용한 표현들로 국어사전 기술의 정교화, 학술논문의 쓰기 교육에 직접적으로 활용될 수 있다는 공통점이 있다. 하지만 (11)의 어절 기반 분석과 달리 (11')의 (ㄴ)-(ㄹ)은 (11)의 예보다 훨씬 다양하고 정밀한 표현을 보여준다는 차이가 있다. 이들은 대체로 3어절의 경계를 벗어나거나 3어절과 정확하지 일치하지 않지만 유용한 표현들로, 학술논문에서 '살펴보-'가 가지는 다양한 기능(ㄴ), 자주 결합하는 시상 범주(1'ㄷ), 절 경계를 넘어 사용되는 '살펴보-'의 기능(ㄹ)을 다채롭게 보여준다.

다음으로, 형태 기반 분석은 'X-면 다음과 같다, X-를 필요가 있다'(학술논문), 'X-는 게 아니라, X-는 거잖아'와 같이 'X'라는 빈칸을 포함한 유용한 패턴들을 보여준다. 형태 기반 분석에서 제공하는 패턴의 정보는 어절 기반 분석에서 소수의 어휘 단위의 연쇄만을 제공하는 것과 본질적으로 다른 정보이다. 예를 들어, 어절 기반 분석에서 '살펴보면 다음과 같다, 정리하면 다음과 같다, 나타내면 다음과 같다, 보면 다음과 같다'의 네 가지 형식만을 보여주는 데 비해, 형태 기반 분석에서 'X-면 다음과 같다(X: 살펴보-, 정리하-, 나타내-, 보-, 제시하-, 보이-, 등)의 가능성을 모두 보여줄 수 있다는 것은 훨씬 풍부하고 정확한 정보를 주는 것이다.

이러한 차이점은 학술구어에서도 유사한 것으로 보인다. 어절 3-gram 분석에서는 '아니-'를 포함한 표현을 단 한 건도 찾을 수 없지만, 형태 5-gram에서는 10개의 패턴들을 찾을 수 있으며 이는 한국어 구어를 표현하고 이해하는 데 매우 중요한 표현들이다. 대표적인 예 몇 가지를 보이면 다음과 같다.

<‘아니-’를 포함한 정형화된 표현_학술강의>

(12) 어절 3-gram : 없음

(12') 형태 5-gram(총 10개): -는 게 아니라(40/29), -는 것이 아니라(28/20), 있는 게 아니라(10/8), -는 것도 아니고(10/5), -는 게 아니고(8/6), -ㄹ 뿐만이 아니라(6/5),

<‘경우’를 포함한 정형화된 표현_학술논문>

(13) 어절 3-gram : 없음

(13') 형태 5-gram(총 7개)

-는 경우가 많다(17/12), -는 경우도 있다(10/8), 경우가 많았다(9/5), 경우도 있었다(7/6), -ㄹ 수 있는 경우(6/5), 경우가 대부분이다(5/5)

위에서 볼 수 있듯이 형태 기반 분석에서 추출하는 정형화된 표현의 상당수는 'X'의 슬롯을 포함하는 패턴들이다. 응용언어학적 관점에서 '패턴(pattern) 추출은 매우 중요한 의미를 가진다. 전통적으로 한국어사전에서는 'N-에 관한, V-고자 한다'와 같이 의존형태로 시작하거나 끝나는 구 표현들을 부표제어항이나 참고란 또는 용법 상자 등에서 다루어 왔고, 한국어 교육용 교재에서는 어휘와 문법을 가르치는 데 매우 중요한 요소로 다루어 왔다. 본 연구에서 추출된 고빈도의 형태꾸러미 중에는 이미 한국어사전과 교재에서 유용한 표현으로 제공되어 온 것들도 있지만 처음 소개된 유형들도 상당수 있다. 단어 기반 분석을 통해서도 이러한 패턴을 직접적으로 얻을 수 없다는 점에서 형태 기반 분석의 시도는 중요한 의미를 가진다.

단, 여기서 어절 기반 분석이 이점을 가질 수도 있다는 가능성에 대해서도 좀더 논의할 필요가 있다. 어절 기반 분석의 변별성은 일상대화와 학술강의의 구어에서 특히 두드러지게 나타나는데, 다음에서 알 수 있듯이, 구어는 문어와 달리 어절 3-gram에서만 추출되는 유용한 표현들을 다수 포함하는 듯하다.

<표6. 일상 대화와 학술 강의에서 나타난 어절 3-gram과 형태 5-gram>

순 위	일상대화				학술강의			
	어절 3-gram		형태 5-gram		어절 3-gram		형태 5-gram	
	형태	빈도	형태	빈도	형태	빈도	형태	빈도
1	어어어	116	하는거(이)야	323	할수있는	258	-르/을수있는거	342
2	그런거같애	116	되는거(이)야	245	수있는그런	204	하르수있는	258
3	될거같애	112	-는거 아니라	211	그다음에이제	151	-을/를하르수있	244
4	있는거같애	112	-는거(이)잖아	191	수있는게	138	하르수가있-	213
5	아아아	99	그러는거(이)야	184	그다음에그	133	-(이)라고하는것	204
6	거같애음	92	-르/을수있는거	184	볼수있습니다	133	-르/을수있는그런	200
7	그런거있잖아	85	-는거(이)야어	177	볼수있는	133	-르/을수가있습니다	200
8	할수있는	82	없는거(이)야	129	있습니다그다음에	107	-르/을수도있고	191
9	뭐이런거	82	있는거(이)야	126	그다음에어	102	생각을하르보-	187
10	뭐그런거	75	하르거(이)야	123	있고그다음에	93	-을/를하고있습니다	178
11	음그래가지구	75	-는거(이)야그래서	119	그담에그	89	라고하는것은	178
12	아니그게아니라	72	그렇르거(이)야	116	그다음에인제	84	-는거 아니라	169
13	어쩔수없이	68	그렇르거같애	116	뭐이런식으로	80	되는거이케요	160
14	거같애어	68	-르거 아니라	112	것을알수	76	-이라고하는것	151
15	음그다음에	68	되르거같애	112	한번더	76	-르/을수가있어요	151
16	수있는그런	65	있는거같애	112	수있는거쥬	71	되는거(이)쥬	142
17	음음음	65	있는거(이)야	109	그다음에이	71	하는거이케요	138
18	될거야냐	61	되는거(이)지	109	줄수있는	67	수있는거	138
19	예예예	61	-르거(이)야어	109	뭐여러가지	67	-라고하르수있-	138
20	막그런거	58	-는거(이)야음	106	알수있습니다	67	하르수도있-	133
21	고등학교때	55	-는거(이)야근데	102	여러가지그	62	보르수있습니다	133
22	막이런거	55	같은경우에는	102	뭐이런거	62	보르수있는	133
23	뭐이런식으로	55	-을/를하는거(이)-	95	일이삼	62	-는거이케요그래서	129
24	수있을거	55	이러는거(이)야	92	그다음에또	62	있는거(이)쥬	124
25	그런게아니라	51	-르/을수가있어	92	그다음에뭐	58	같은경우에는	124
26	거같애근데	51	좋아하는거	89	걸볼수	58	-이라고하르수	115
27	그런게있어	51	하는거(이)지	82	할수있어요	58	-을/를알르수있-	115
28	거같애아	51	그렇르수도있-	82	될수있는	53	-르/을수있는것	115
29	다시한번	51	-이르거같애	82	그다음에두	53	-르/을수있을거	111

30	없는거같애	48	-는거(이)야	82	할수있습니다	53	하는거(이)죠	107
31	좋은거같애	48	가는거(이)야	82	어그다음에	49	있습니다그다음에	107
32	있을거같애	48	하르수있는	82	알수있는	49	수있는거(이)-	107
33	초등학교때	48	하르거(이)야	78	하그그다음에	49	되나다는거(이)죠	107
34	튀튀튀	48	하는거 아나	78	수있을거	49	되르수도있	102
35	어그런거	44	-고있는거(이)-	78	하나들셋	49	-는것이야나라	102
36	아닌거같애	44	음그리하어가자구	75	할수가있습니다	49	-는거(이)죠그래서	98
37	어쩔수없어	44	-는거(이)야응	72	그다음에에	49	있고그다음에	93
38	어그래가지구	44	-르거(이)잖아	72	쓸수있는	49	-르/을수있다는거	93
39	하는게아니라	44	안하르보나 쓰	72	있을거같습니다	49	-르/을수도있어요	93
40	안되는거	41	안되는거(이)-	68	한번해	49	-르/을수가없어요	93

일상대화과 학술강의에서는 형태 5-gram에서 결코 추출될 수 없는 다음과 같은 예들이 추출되었다.

- (14) ㄱ. 음 음 음, 아 아 아, 예 예 예
 ㄴ. 거 같애 음, 뭐 이런 거, 뭐 그런 거, 막 그런 거, 막 이런 거(구어_일상대화)
- (15) 그 다음에 그, 그 다음에 인제, 그 다음에 또, 그 다음에 뭐(구어_학술강의)

어절 기반 분석에서만 추출되는 위 예들은 대부분 3-4개의 형태로 구성되어 있어, 형태 5-gram에서는 추출되지 않는 예들이지만, 각 장르의 특징적인 표현으로 기능적 의의를 갖는 단위이다. (14)는 일상 대화에 자주 나타나는 담화표지 상당어구들이 어떠한 특정한 연쇄로 나타나는지를 보여주며, (15)는 학술 강의에서 담화를 구성하고 전개하는 데에 자주 쓰이는 ‘다음’을 포함한 구문들을 보여준다. 이러한 예들은 어절 3-gram에서만 추출된 유형으로, 어절 기반 분석과 형태 기반 분석의 상호 보완적 적용이 필요하다는 것을 암시하는 예이다. 하지만 이러한 예조차도 형태 기반 분석에서 3-4단위로 분석의 길이를 조절할 경우 어느 정도는 확보가 가능하다는 점에서, 한국어에서 형태 기반 분석의 가치는 어절 기반 분석보다 우월하다.

6. 결론

오래 전 Firth(1957:194-195)에서는 의사소통에서 의미가 독립적인 단어가 아닌 단어의 연합(association)으로 창조된다는 것을, Sinclair(1991)에서는 모국어 화자가 사용하는 언어의 상당 부분이 ‘반 구조화된 구’(semi-preconstructed phrases)이고 관용어 원리(idiom principle)에 기반한다는 것을 주장한 바 있다. 물론 이때 Firth(1957)의 언어 관계(collocation)와 Sinclair(1991)의 관용어 원리는 단어와 단어의 관계이고 이는 범 언어적인 사실로 논의되어 왔다. 하지만 모든 언어에서 ‘word’의 단위가 항상 분명한 경계를 가지는 것은 아니며, 단어의 경계와 띄어쓰기 경계가 늘 일치하는 것도 아니다. 무엇보다 조사와 어미가 교착소로서 최소 구문 단위로 기능하는 한국어의 경우 단어 이하의 문법 형태가 정형화된 표현의 언어 연쇄를 구성하는 한 단위로 기능할 수 있다.

본 연구는 한국어의 정형화된 표현의 분석에 있어서 언어 유형론적 특성을 고려한 분석 방법론의 개발이 필요함을 논의하고, 형태 기반 분석의 이론적 적절성과 응용언어학적 가치를 밝히고자 하였다. 선행 연구의 어절 3-gram 분석과 본 연구의 형태 5-gram 분석은 통합 관계를 중심으로 한 언어의 정형성을 밝힌다는 데는 동일하지만 결과는 매우 큰 차이를 보여 주었다. 두 방법론 간의 비교를 통해 한국어도 영어만큼 다양한 유형의 정형화된 표현을 사용한다는 사실을 알 수 있었고, 이를 통해 분석 방법론에 따라 특정 언어의 정형성의 정도가 달리 측정될 수 있음을 논의하였다. 또 언어의 정형성이 언어 유형론적 특성과 깊은 관련을 가지는 동

시에 해당 언어 사용자들의 관습, 인지적 특성과도 복합적인 상관 관계를 가진다는 것도 논의하였다.

형태 5-gram의 분석은 정형화된 표현에 대한 언어 보편성을 밝히는 데 기여하며, 굴절어만을 대상으로 논의된 이전의 연구 방법론에 새로운 시각을 제공한다. 특정 언어가 어떤 장르에서 얼마나 고정된 표현을 사용하는지에 대한 고찰은 그 언어의 유형론적 특성을 고려한 방법론의 개발 이후에 논의될 수 있다.

■ 참고문헌

- 김영희(2008), 실용적 흐름과 한국어학의 본질적 과제, 1-46, 어문학 102. 한국어문학회.
- 남기심(1985), 학교문법에 나타나는 문법 단위 '어절'에 대하여, 연세교육과학 26. 1-9.
- 남길임(2011), 확장된 어휘 단위에 대한 연구 동향과 한국어의 기술, 한국사전학 18. 73-98.
- 최준 · 송현주 · 남길임(2010), 한국어의 정형화된 표현 연구, 담화와 인지 17-2. 163-190, 담화인지언어학회.
- Biber, D. 2009. "A corpus-driven approach to formulaic language in English: Multi-word patterns in speech and writing". *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(3), 275-311.
- Biber, D. & Barbieri, F. 2007. "Lexical bundles in university spoken and written registers". *English for Specific Purposes*, 26(3), 263-86.
- Biber, D., Conrad, S. & Cortes, V. 2004. "If you look at: lexical bundles in university teaching and textbooks". *Applied linguistics*, 25(3), 371-405.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. 1999. *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Biber, D., Kim, Y. & Tracy-ventura, N. 2010. "Corpus-driven approach to comparative phraseology: Lexical bundles in English, Spanish, and Korean", *Japanese/Korean Linguistics*, 17, 75-94.
- Bloomfield, L. 1935. *Language*. London: George Allen & Unwin.
- Chang, S. 1996. *Korean*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cheng, W., Greaves, C. & Warren, M. 2006. From n-gram to skipgram to concgram. *International Journal of Corpus Linguistics*. 11(4), 411-433.
- Cortes, V. 2004. "Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology". *English for Specific Purposes*, 23, 397-423.
- Cortes, V. 2006. "Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class". *Linguistics and Education*, 17, 391-406.
- Ellis, N., Simpson-vlach, R. & Maynard, C. 2008. "Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, Corpus linguistics, and TESOL". *TESOL QUARTERLY*, 42(3), 375-396.
- Ellis, R. (2002a). "Does form-focussed instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research". *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Ellis, R. (2002b). The place of grammar instruction in the second/ foreign language curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 17-34.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). "The idiom principle and the open-choice principle". *Text*, 20, 29-62.
- Firth, J. R. 1957. *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Foster, P. (2001). "Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers". In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*, Harlow: Longman, 75-97.
- Harlow: Longman.
- Hunston, S. & Francis, G. 2000. *Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hyland, K. 2008. "As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation". *English for Specific Purposes*, 27, 4-21.
- Leech, L. 2000. "Grammars of spoken English: New outcomes of corpus-oriented research". *Language Learning*, 50, 675-724.
- Schmitt, N. 2005. "Formulaic language: Fixed and varied". *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 6, 13-39.
- Sinclair, J. McH. 1996. "The search for units of meaning". *Textus*, 9 (1), 75-106.
- Sohn, H. 1999. *The Korean language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Stubbs, M. 1995. "Collocations and semantic profiles: On the cause of the trouble with quantitativemethods". *Functions of Language*, 2 (1), 1-33.

Wray, A. & Perkins, M. 2000. "The functions of formulaic language: An integrated model". *Language and Communication*, 20 (1), 1-28.

“정형화된 표현의 분석 단위와 정형성의 요인”에 대한 토론문

박동근(건국대학교)

이 연구는 말뭉치에 나타난 언어 표현의 결합이 일정한 경향성을 갖고 있음을 확인하고 이러한 정형화된 표현이 담화에서 의미 기능 단위로 사용된다는 점에 주목하여 한국어의 정형화된 언어 표현 연구를 위한 분석 단위로 ‘형태’(morphem)를 제안하고 이의 타당성과 가치에 대해서 통찰력 있는 논의를 해 주셨습니다.

발표를 통해 국내에서 주로 어휘 층위 연구에 제한되었던 말뭉치 기반(또는 주도) 연구에서 나아가 새로운 층위에 대한 중요성을 이해하고 연구 방법을 공부할 수 있는 좋은 기회가 되었습니다. 본 연구의 의의나 발표자께서 한국어의 정형성 분석을 위해 제안한 형태 단위 분석에 대해서는 전혀 이견이 없습니다. 다만 토론자가 잘 모르는 분야라 몇 가지 궁금증과 자료 해석에 대한 개인적인 생각을 덧붙여 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 영어를 대상으로 한 선행 연구에서 정형화된 표현의 단위로 ‘단어’를 기준으로 삼은 데 반해 언어 유형론적 특성에 따라 한국어는 조사와 어미를 독립된 단위로 하는 ‘형태_굴절 수준’을 기본으로 삼을 것을 제안하였습니다. 한국어의 특성상 형태 단위가 고려되어야 한다는 것에는 전적으로 동의합니다. 다만 ‘조사’와 ‘어미’를 동등하게 다룰지는 다소 고민해 보아야 할 여지가 있지 않을까 싶습니다. (이와 더불어 ‘정형성’의 개념을 어떻게 이해하는 것이 국어에 더 합리적인지도 고려할 필요가 있다고 생각합니다.)

- 1) 할 수 \emptyset 있다 / 할 수-가 있다 / 할 수-도 있다
- 2) 할 수 있-다 / 할 수 있-을 / 할 수 있-지 / 할 수 있-었-다 / 할 수 있-겠-다

‘형태_굴절 수준’을 따르는 본 발표에 따르면 1)과 2)는 모두 다른 정형화된 표현으로 구분되어 빈도가 카운트됩니다. 하지만 경험적으로 볼 때 적어도 2)는 ‘할 수 있-X’의 표현이 우리의 머릿가운데 보다 정형화된 하나의 단위로 인식된다고 생각합니다. 우리의 언어 경험에 충실한 전통 문법적 체계로 볼 때도 어미 활용형은 분석하지 않는 것을 고려해 볼 여지는 없는지 궁금합니다. (이때 ‘정형성’의 개념이 수정될 필요가 있을 겁니다)

둘째, 위의 질문과 관련해서 발표자께서 어미와 조사를 모두 분석한 것은 다음과 같은 발표자의 진술에서 영어와 비교하여 정형화된 어휘꾸러미의 유형을 의식한 것 같은 인상을 받습니다.

“형태 기반 분석 결과를 따를 경우, 한국어도 영어와 비슷한 정도의 정형화된 표현이 풍부하게 나타난다고 할 수 있고 (중략) 이는 어절 기반 분석에서 한국어 어휘꾸러미가 희귀하다는 선행 연구의 결론과 정반대이다 (중략) 언어 표현이 갖는 ‘정형성’은 굴절어인 영어의 특성일 뿐만 아니라 교착어인 한국어에도 적용될 수 있는 언어의 보편적 특성일 가능성이 높다.” (<표 5> 아래)

여기서 두 언어만을 대상으로 정형성의 보편성을 말하는 것은 다소 조심스럽지 않나 싶습니다.

셋째, 본 연구에서는 한국어의 정형화된 표현의 추출 기준으로 5-gram을 제안하였습니다. 이에 대해서는

토론자가 방법론에 무지하여 드리는 질문인지 모르겠지만 추출 기준에서 길이를 딱히 제한할 필요가 있나 싶습니다.

- 1) 할 수 있다 / 볼 수 있다 / 알 수 있다
- 2) X-르 수 있다

5-gram 기준에 따르면 1)의 보기들은 각기 별개의 정형성을 갖는 유형으로 카운트되지만 만약 4-gram 기준을 적용하면 1)이 2)와 같이 하나의 정형화된 구조로 통합된다는 것을 포착할 수 있을 것입니다.

다섯째, 한국어 표현의 전형성 포착을 위해서는 ‘어절 분석’ 기반에 ‘형태 분석’이 순차적으로 이루어지는 방법이 고려될 수 없는지 모르겠습니다.

- 1) 할 수 있-다 / 할 수 있-을 / 할 수 있-지
- 2) 할 수 있-었-다 / 할 수 있-겠-다

5-gram 기준에 따르면 1)과 2)의 표현들은 모두 다른 전형성 유형을 구분됩니다. 하지만 토론자의 직관상 이들은 모두 ‘할 수 있-X’으로 우선적으로 전형화된다고 판단됩니다.

- 1) 수 있다 이러한
- 2) 수 있-었-다 이러

형태 분석 수준을 먼저 적용하면 위의 1)과 2)도 각각 다른 유형으로 분석되는데, 오히려 표현의 전형성이란 측면에서 [수 있-X 이렇다]를 포착하는 것이 한국어에 더 의미가 있지 않을까 싶습니다.

의미의 변화와 의미의 발견

최경봉(원광대)

<차례>

1. 머리말
 2. 의미변화에 대한 탐구의 방식
 3. 의미변화 논의에서 나타나는 의미론적 문제
 4. 결론
- 참고문헌

1. 머리말

이 글에서는 의미변화 논의에서 제기될 수 있는 의미론적 문제를 부각하면서, 의미변화 연구의 방법론과 관련한 논의를 전개하고자 한다. 이때 본고의 주요 문제의식은 인지의미론, 생성어휘론 등과 같은 의미론적 탐색의 성과들을 수용하면서 의미변화의 탐구 방식이 정교해질 필요가 있다는 것이며, 이를 통해 의미변화의 과정에 대한 탐구와 의미의 본질에 대한 이론적 탐구가 상호 보완적으로 진행될 수 있는 기반을 마련해야 한다는 것이다.

지금까지의 연구경향을 보면, 의미변화 논의의 초점은 시기별로 단어의 의미가 어떻게 달라졌는지를 파악하는 데 있으며, 이와 더불어 의미변화의 원인과 유형에 대한 논의가 진행되기도 했다. 그러나 국어사적 관점에서 의미의 변화 양상에 초점을 맞추다보니, 의미가 무엇이고, 의미가 달라졌다는 것이 무엇을 의미하는지에 대한 본질적 논의를 소홀히 한 측면이 있다. 즉 의미변화 논의와 관련지어 의미의 본질, 의미변화의 기준 등의 문제를 본격적으로 다룰 필요가 있었지만, 대부분의 논의에서 이러한 문제를 부각하여 다루지는 않았던 것이다.

이는 Ullmann(1957)에서부터 체계화된 의미변화 이론이 의미변화의 원인과 양상에 대한 유형화를 중심으로 전개되었고, 1970년대 이후에는 의미변화 연구가 의미론의 중심 주제에서 벗어나 있었다는 데에서 원인을 찾을 수 있을 것이다. 조남호(2004)에서는 이와 관련한 문제의식의 일단을 보여주었는데, 여기에서는 의미변화의 기준 문제가 진지하게 논의된 바 있다. 특히 소수의 사용자에게서 나타나는 현상¹⁾을 의미변화의 증거로 삼을 수는 없다는 주장은 의미의 생성 및 전승과 관련한 본질적인 문제를 짚은 것으로 볼 수 있다.

본고에서 이러한 문제의식을 의미론의 논쟁적 주제와 연관지어 심화해 나갈 것이다. 따라서 의미변화의 원인이나 유형화 또는 의미변화에 대한 국어사적 사실에 대한 탐구보다는 현대의미론의 주요 탐구 주제인 단어의 다의성 문제를 중심으로 의미의 본질과 의미변화의 기준에 대해 논의하고자 한다.

2. 의미변화에 대한 탐구의 방식

의미변화에 대한 탐구 방식은 크게 ‘의미체계의 변화에 대한 탐구’와 ‘의미구조의 변화에 대한 탐구’로 나누어볼 수 있다. 두 가지 탐구 방식은 궁극적으로 연계되는 것이지만, 의미변화의 원인과 결과를 밝히는 데 있어

1) 조남호(2004)에서는 ‘전혀’가 부정적 의미를 띠게 되었으므로 의미변화가 있었다고 보는 견해를 비판하면서, 소수의 사용자에게서만 나타나는 일시적인 현상을 근거로 의미가 변화되었다고 단정할 수 없다고 밝혔다.

서 주목하는 지점은 다르다. 전자는 어휘가 통합되고 분화되는 과정에, 후자는 한 단어의 의미가 확장되거나 축소되는 과정에 주목하며 논의를 전개한다.

2.1. 의미체계의 변화에 대한 탐구

의미변화를 의미체계의 변화와 관련지은 연구는 어휘의 통합과 분화 과정에 주목하였다. 특히 내용중심문법 이론의 영향 하에 진행된 의미장 연구에서는 어휘의 통합과 분화 과정이 사회·문화사적으로 어떤 의미를 지니는지에 관심을 보였다. 이와 관련하여 많이 인용되던 것이 트리어(Trier)에 의해 제시된 ‘독일어에서의 지식의 장의 변화 과정’이었다.

(1) ‘지식의 장’의 변화 과정

Wisheit	
Kunst	List

(1200)

Wisheit	Kunst	Wizzen
---------	-------	--------

(1300)

박종갑(1992)에서는 이와 같은 의미장의 방법론을 적용하여 통합과 분화 현상을 유형화하여 설명하였지만, 변화의 원인에 대한 사회·문화사적 설명이 자의적일 수 있다는 한계를 넘어서지는 못했다. 오히려 의미장에 대한 탐구는 이후 사회·문화사적 배경과 독립적으로 의미장을 설명하는 경향을 보인다. 이때 의미변화는 어휘체계의 영향을 받아 한 단어의 의미가 변화하고, 이 단어의 의미변화로 새로운 의미체계가 형성되는 것을 의미한다.

국어사에서 의미체계의 변화에 대한 탐구는 주로 유의어의 통합과 분화 현상을 통해 의미변화의 양상을 파악하는 방향으로 진행되었다. 공시적 측면에서 보면 유의관계 연구는 의미의 차이나 동일성 등에 대한 분석이 주가 되지만, 국어사적으로 보면 유의관계 연구는 유의 경쟁은 어떻게 이루어지며, 유의 경쟁의 결과로 어휘의 의미가 어떻게 변하는지 등 통시적 연구가 많이 진행되었다.

특히 이광호(2008)은 공시적 체계와 통시적 변화 현상 사이의 연관성을 가정한 상태에서 통합과 분화의 원리를 설명하고자 했는데, 이는 유의어의 체계가 변화의 특징을 규정함을 입증하고자 했다는 점에서 연구사적 의미가 있다. 여기에서는 이항유의어의 경우 통시적으로 통합 현상으로 나아갈 확률이 높고, 다항유의어의 경우 통시적으로 분화로 나아갈 확률이 높다는 연구 결과를 제시하고 있다.

(2) 유의어의 유형별 분류(이광호, 2008 참조)

가. 이항 유의어

통합: 글-글월, 가다-녀다, 부러-짐춌

분화: 값-빔, 굶다-크다, 두텁다-둔겁다

나. 다항 유의어

통합: 그위-그위실-마술, 매-엇데-어느, 버텨-서흐레-섬

분화: 뒳다-스랑ㅎ다-싱각ㅎ다, 뿌-빼니-빼-적, 양즈-춌-얼굴

이처럼 의미체계의 변화에 대한 탐구를 통해 의미변화의 체계성을 입증하는 논의가 이루어지지만, 우리가 구체적으로 확인할 수 있는 것은 통합 과정은 생존하는 단어의 의미가 확장되거나 소멸하는 단어의 의미를 흡수하는 방향으로 이루어지고, 분화 과정은 유의 관계에 있는 단어들이 의미를 분점하며 단어의 의미가 축소되는 방향으로 이루어진다는 사실이다. 이런 점에서 볼 때 통합과 분화의 과정에 대한 연구는 자연스럽게 단어의 의미구조가 변하는 과정에 대한 관심, 즉 단어의 다의화에 대한 연구로 연결된다.

2.2. 의미구조의 변화에 대한 이해

구조주의적 관점에서 본다면, 의미의 변화는 의미체계의 변화로 귀결되어야 한다. 구조주의 음운론이나 형태론의 논의에 비추어본다면, 의미 체계가 변한다는 것은 특정 의미를 지닌 어휘소가 출현하면서 다른 어휘소의 의미를 대체하거나, 비유적으로 사용된 단어의 의미가 확장되면서 기존 어휘소의 의미를 변화시키는 것 등을 가리키는 것으로 이해할 수 있다. 그러나 어휘체계가 음운체계 등과 비교해서 느슨한 특성을 보이기 때문에 의미의 변동 양상이 의미체계의 변화와 연동되는 것을 관찰하기는 쉽지 않다. 이러한 한계를 볼 때 의미의 변화를 한 단어에서의 의미구조의 변동 양상을 통해 확인하는 것은 현실적인 선택이라고 할 수 있다.

의미구조는 의미체계를 포함하는 개념으로 볼 수도 있지만, 이를 협의화하여 단어 내에서 의의들 간의 관계 양상으로 정의할 때, 한 단어의 의미가 확장되거나 축소되는 양상을 의미구조의 변화로 분류하여 고찰할 수 있을 것이다. 흔하게 거론되는 예를 들어 보자.

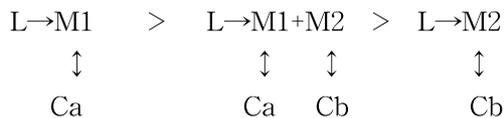
(3) 어휘의미의 확장과 축소

가. 감투: [의관의 일종] > [의관의 일종], [벼슬] > [벼슬]

나. 얼굴: [몸 전체] > [몸 전체], [안면] > [안면]

위에 제시된 의미변화 예를 Traugott&Dasher(2005)의 의미변화 모형을 통해 나타내면 다음과 같다.

(4) 의미변화 모형



그런데 변화 과정에 대한 탐구는 자연스럽게 변화의 원리에 대한 모색으로 이어지게 된다. 실사의 허사화 과정 즉 문법화와 관련한 논의는 이와 관련한 논의를 심화하는 계기가 되었다. 문법화 논의에서는 ‘꽃->조차’, ‘불->부터’, ‘-게 하였- > -졌-’, ‘-어 잇- > -였-’ 등 실사의 허사화 과정이 ‘특정적이고 구체적인 의미’로부터 ‘일반적이고 추상적인 의미’로 변하는 방향성(unidirectionality)을 보인다는 점에 주목하였고, 이러한 방향성이 보편적인 경로(universal paths)를 보임을 입증하기 위한 논의를 전개하였다. 한 예로 문법화가 주관화(subjectification)의 방향성을 보인다는 Traugott의 가설은 국어의 문법화 연구에도 깊은 영향을 미쳤다.

이처럼 문법화에 나타나는 의미변화의 방향성과 관련한 논의는 어휘의미의 변화에 대한 탐구 방식에 영향을 미쳤는데, 어휘의미의 변화 과정에 대한 탐구에서도 의미변화의 방향성과 보편적인 경로를 확인하는 것이 중요한 문제였기 때문이다. 특히 ‘틈, 사이’ 등과 같은 시공간어가 [공간]>[시간]으로의 영역 전이 과정을 거쳐 의미변화가 이루어진다는 설명 등은 의미변화의 원리를 설명하는 데 중요한 논거가 되었다.

의미변화의 방향성과 관련한 논의는 인지의미론의 연구에 힘입어 다양하게 시도될 수 있는 기반을 마련하였다. 인지의미론에서는 은유 및 환유에 따른 의미 확장의 방향을 탐구하게 되는데, 원형의미에서 주변의미로 확장되는 양상은 곧 통시적인 의미 확장 과정으로 이해할 만한 개연성이 있다.²⁾ 이는 공시태의 변이 속에서 언어는 스스로 규칙과 체계를 찾으면서 변화하고 있다는 사실 즉 ‘역동적 공시태’를 증명하는 것이기도 하다.

2) 임지룡(1996)에서는 개념영역의 확장 방향에 대한 논의를 배경으로, 다의어가 ‘사람, 구체성, 공간, 물리적, 일반성, 내용어’ 등을 중심으로 한 원형의미에서 의미확장을 이루며 형성된다는 점을 밝혔고, 신은경(2002)에서는 이러한 이론적 고찰을 배경으로 ‘틈, 사이’ 등과 같은 시공간어가 [공간]>[시간]으로의 영역 전이 과정을 거쳐 의미변화가 이루어진다는 설명을 진행하기도 했다.

그런데 문제는 의미기능의 변화를 동반하는 문법화의 경우 의미변화의 폭과 방향이 상대적으로 분명한 반면, 어휘의미의 확장이나 축소와 같은 과정은 그 변화의 폭과 방향을 설명하기가 모호한 측면이 있다는 점이다. (3가,나)는 의미변화의 폭과 방향을 분명하게 보여주는 듯하지만, 일반적인 다의화 과정을 의미변화와 관련지어 설명하는 것은 쉽지 않은 일이다. 이러한 어려움을 고려할 때, 박상진(2011)에서의 논의는 주목할 필요가 있다.

박상진(2011)에서는 의미구조의 변화를 단어들의 상관관계의 변화로 보고, 단어들의 상관관계가 시대에 따라 어떻게 변하는지를 문증(文證)하면서 의미구조의 변화를 추적하고 있다. 이는 의미 변화의 방향성을 포착하려는 연구를 심화하는 것을 목표로 한다는 점에서 연구사적 의미가 있다.

(5) 박상진(2011: 33)에 제시된 {길다}의 의미구조 변화

의미자질		중세국어			근대국어	현대국어	현대 국어 사전
		1447	1463	1481	1617	~1914	
[+ 구제]	[사물]	①					①
	[사람] [신체]						
[-구제]	[시간]	②					②
	[분량]	[말]	④				④
		[글]	⑥				⑥
	[감각]	[청각]	③				③
	[정신]	[능력]	⑤				×

- ① 고히 길오 눕고 고드며(석보, 19:7b) / 봄 아래 곳고리는 긴 댓 소개서 울오.(백련, 9a)
- ② 긴 바미 便安하야...(석보, 13:46a)
- ③ 긴 덧소리느 누 能히 시름도윈 쓰들 亂히오느니오.(두시, 11:7b)
- ④ 구터여 긴 말스므로 交錯흔 길헤 臨하얏다...(두시, 8: 2a)
- ⑤ 느릭 즐기며 아쳐로며 길며 덜우물 니르디 말며...(법화, 5:34a)
- ⑥ 이제는 이 긴 편지를 못치노니...(보감, 3:176)

위에서 보여준 {길다}의 의미확장 양상은 ‘길다’의 결합관계에 기반한 것이다. 그런데 시기별로 다르게 나타나는 의의들을 확장된 의의로 판단할 수 있는지는 결정하기는 쉽지 않다.

가령 17세기에 ⑥번의 의의가 추가되었다고 한다면, (4)의 모형에서처럼 ‘확장된 의의’ ⑥(M2)이 Cb(개념구조)로서 자리매김을 할 수 있는가? 그러나 이 경우는 의미적 기능이 달라지는 문법화에 비해 개념구조로서의 자리매김 여부를 판단하기 어렵다. 결합관계에 있는 명사들의 부류와 의미를 연결 지을 경우 의미의 경계선은 명사의 수만큼 늘어날 수도 있고 부류의 조정여부에 따라 줄어들 수도 있기 때문이다.³⁾

의미 확장의 중심이 M1이라면 M1이 존재하는 한 M2와의 의미적 관련성이 지속적으로 환기되므로 M2의 의미적 독립성은 약화될 수밖에 없다. 이렇게 되면 의미가 확장되는 다의화의 경우 이를 의미변화로 봐야 하는지 아니면 의미의 잠재적 가능성을 발견하는 화용적인 변이로 봐야 하는지가 끊임없이 문제가 될 수밖에 없다. (3)의 예가 의미변화의 양상을 명확하게 보일 수 있었던 것은 의미 확장의 중심이라고 할 수 있는 M1이 소실되었기 때문일 것이다.

이처럼 의미의 확장은 자연스러운 공시적 의미작용일 가능성이 높지만, 의미의 축소는 우연적이고 불규칙적인 현상으로 보인다. ⑤와 같은 의의의 소실에 의한 의미 축소는 중심의미와의 단절을 의미하므로 확장에 비해 변화의 경계가 분명한 측면이 있다. 그렇다면 여기에서 의미란 무엇이고 의미 변화의 판정 기준이 무엇인지에 대한 의문이 제기될 수밖에 없다.

3) 현대 국어사전에서는 ④와 ⑥을 통합하여 하나의 의의로 기술하기도 한다.

3. 의미변화 논의에서 나타나는 의미론적 문제

의미변화와 관련한 의미론적 문제 중 다의화 문제는 의미의 본질과 의미변화의 기준을 밝히는 문제와 긴밀히 연관되어 있다.

3.1. 공시적인 현상으로서의 다의화와 통시적인 현상으로서의 다의화

단어의 다의성을 의미변화의 결과로 보는 관점에서는 단어의 초기 의미는 단의였고 시간의 흐름에 따라 다의화가 진행되었다고 본다. 그런데 다의화가 대부분 은유와 환유 등의 비유 작용을 통해 진행된다는 점에서, 의미변화의 과정 역시 은유와 환유의 과정으로 설명할 수 있다. 그렇게 되면 다의화에 의한 의미변화는 다음과 같은 과정을 거쳐 진행될 것이다.

(6) 의미변화의 과정

코드화된 의미 → 발화의미 → 화용적으로 다의화된 의미 → 새로운 의미론적 의의(코드화)(Traugott&Dasher, 2005: 49)

이때 비유 표현의 주관성(subjectivity)을 폭넓게 해석한다면, 의미의 변화를 의미의 주관화로 볼 수도 있을 것이다. 은유적 인식은 곧 세계를 화자의 관점에 따라 재편한다는 것이고 이것이 상호주관화(intersubjectification)를 통해 공동체에 인정되는 것으로 볼 수 있기 때문이다. 그런데 문제는 (6)에 제시된 과정을 의미변화의 과정으로 가정하는 것은 합리적이지만, 각 단계별 의미의 실체에 대해서는 별도의 판단이 필요하다. 특히 의미변화가 완결되었다고 볼 수 있는 ‘코드화된 의미론적 의의’의 실체에 대해서는 분명히 할 필요가 있다.

그간 공시적인 관점에서 의미확장을 다룬 논의에서는 확장된 의의의 성격에 대해 논의하였다. Cruse(1986)에서는 ‘확립된 의의’와 ‘문맥 조정에 의한 일시적 의의’가 존재함을 거론했고, 최경봉(1999)에서는 의미구성의 작용을 통해 발생하는 다의성과 의미확장을 통해 발생하는 다의성을 정리하면서 ‘확립된 의의’와 ‘문맥 조정에 의한 일시적 의의’를 구분했고, 배도용(2002)에서는 이를 ‘덜굳은의미’와 ‘굳은의미’로 구분하며 의미확장 양상을 설명했다. 이때 ‘확립된 의의’는 개념상 (6)의 ‘코드화된 의미론적 의의’에 해당하는 것으로 볼 수 있을 것이다.

이때 확립된 의의는 문맥 조정을 통해 해석될 수 없는 것으로 볼 수 있다. 이 때문에 문장의 해석 시 구성 단어의 의미를 확립된 의의로 선택할 경우, 문맥은 단지 일종의 여과장치 역할을 할 뿐이다(Cruse, 1986: 86)⁴⁾. 따라서 확립된 의의를 의미변화의 결과로 보는 것은 확립된 의의가 사회적으로 공인되어 머릿속사전에 저장됨을 의미한다고 할 수 있으며, 이런 점에서 의미구조의 변화 시점은 확립된 의의의 출현 시점⁵⁾으로 보는 것이 합리적일 것이다. 이를 전제한 후 다음 예를 보자.

(7) ‘손’의 다의화

가. 그가 나를 보고 손을 흔들었다. [대상]

나. 손에 반지를 끼다. [부분으로서의 대상]

다. 요즘 농촌에서는 손이 부족해 난리이다. [전체로서의 대상]

라. 나는 손에 돌을 얹었다. [대상]+[공간]

마. 나는 할머니의 손에서 자랐다. [대상]+[保護圈으로서의 공간]

4) 임지룡·윤희수(1989)의 번역문을 참조하였음.

5) 확립된 의의의 출현을 변화의 시점으로 보는 것과 관련하여 참고할 수 있는 것은 구분관(1998)의 ‘실재어’와 정한데로(2011)의 ‘사회등재어’이나 이들 개념어들은 공히 개인의 머릿속사전에 임시로 등재된 단어가 아닌 사회적으로 공인되어 등재되는 단어를 가리킨다.

바. 그 일은 선배의 손에 떨어졌다. [대상]+[所有圈으로서의 공간]

사. 어리석게도 장사꾼의 손에 돌아났다. [대상]+[影響圈으로서의 공간]

(7가,나,다)의 ‘손’에서는 신체의 부분인 [대상]으로서의 ‘손’이 강조되고, (7라,마,바,사)의 ‘손’에서는 [공간]으로서의 ‘손’이 강조된다. 여기에서 중심의미가 (7가)라면 의미의 확장 방향은 ‘[대상] > [공간]’으로 볼 수 있다. 그리고 [대상]과 [공간]이라는 의미축을 중심으로 비유적 의미확장이 이루어진다. 이 대목에서 두 가지 문제가 제기될 수 있다.

첫째, (7)의 다의화 양상을 통시적 과정에 적용하여 볼 경우 ‘손’은 [대상]에서 [공간]으로 의미가 변화한 것이라 할 수 있는가? 아니면 ‘손’이라는 단어의 의미가 [대상]과 [공간]의 의미를 동전의 양면처럼 지니고 있는가? 이 문제는 중심의미를 설정하고, 단의로부터 다의화가 진행된다고 보는 가정에 의문을 제기하는 것이다. 단어는 단의로부터 출발할 수도 있지만, 제한된 어휘로 언어생활이 시작된다는 것을 고려한다면 단어는 다의로부터 출발하여 의미를 분점하는 과정으로 진행되는 측면도 있기 때문이다. 다음 예문은 하나의 단어에서 발견되는 의의들이 통시적 변화의 결과가 아닐 수도 있음을 시사한다.

(8) 가. 앞으로 다가올 미래를 생각하다.

나. 앞에 있었던 일은 다 잊어버려라.

다. 나는 결국 거실에서 노트를 찾았다.

라. 나는 하루 종일 거실에서 노트를 찾았다.

(8가,나)위의 예에서는 ‘앞’을 어떤 관점에서 보느냐에 따라 미래와 과거의 의미를 나타내게 될 것이다. Kovecses(2006)에서는 이를 ‘이동하는 관찰자’ 은유를 사용하는가 아니면 ‘이동하는 사물’ 은유를 사용하느냐에 따라 그 의미가 달리 파악될 수 있음을 논의하고 있다. 그렇다면 이러한 의미의 다의화는 동시적으로 진행되는 것이라 할 수 있을 것이다. (8다,라) 또한 의미의 변화와 관련하여 근본적인 질문을 던진다. 즉 (8다,라)에서 ‘찾다’의 상적의미는 (8다)의 ‘결과(발견하다)’와 (8라)의 ‘과정(탐색하다)’로 나뉘지만, 완성동사로서 특성을 보이는 한국어 ‘찾다’에서 두 의미로의 다의화는 동전의 양면처럼 동시에 나타나는 것으로 봐야 할 것이다.⁶⁾

둘째, [대상]의 의의가 확장되며 형성된 (7나,다)에서의 의의는 의미의 변화를 나타내는가? 그리고 이들은 확립된 의의인가? [공간]의 의의가 확장되며 형성된 (7마,바,사)에서의 의의는 의미의 변화를 나타내는가? 그리고 이들은 확립된 의의인가? 의의가 추가되고 그것이 ‘화용론적 강화(pragmatic strengthening)⁷⁾를 통해 보편화된다는 관점에 선다면 사전에 등록된 의의들은 모두 통시적 변화의 산물이라고 볼 수 있으며, 의의가 추가되어 일정한 빈도로 쓰이는 시점이 곧 의미구조가 변화하는 시점이 될 수 있을 것이다. 이러한 관점에 선다면 (7라)를 제외한 모든 항목들이 사전에 제시되었다는 사실만으로도 이들은 머릿속사전에 저장될 자격을 갖췄다고 해야 할 것이다.

그러나 의미가 문맥에서 결정된다는 관점에서 보는 머릿속사전은 위에서 가정한 머릿속사전과 다를 수밖에 없을 것이다. 문맥주의에서 생각하는 머릿속사전의 실체는 “‘다의’는 기본의미에서 확장되거나 연쇄적으로 파생된 것이라기보다 개념적 관계들의 발견, 혹은 새로운 관계의 생성을 통해 나타난다. 따라서 잠재적으로 모든 어휘는 ‘다의성’을 가지며, 이는 ‘개념’들 간의 관계구성을 통해 드러난다.”라는 이민우(2009)에서의 말에 직접적으로 드러난다.

그렇다면 문맥 조건을 통해 드러난 개념적 관계의 발견 또는 새로운 관계의 구성 등을 통해 (7나,다) 혹은 (7마,바,사)의 의미가 생성될 수 있는지를 따져볼 필요가 있을 것이다. 문맥 조건으로 생성될 수 없는 의의라

6) 유세진 외(2008)에서는 찾다를 찾다1과 찾다2로 나타내는 것보다는 하나의 완성동사로 보았다. 이는 의미적으로 관련되는 단어가 하나의 형태로 표현되는 것을 고려해 그것의 의미구조를 파악하려는 관점이다.

7) 자꾸 쓰이다보면 보편화된다는 논리. 따라서 화용론적 강화를 판단할 수 있는 객관적 기준은 사용빈도라 할 수 있다.

면, 이 의미는 우연히 만들어진 의미로 어휘부에 등재되어야만 다음 세대로 전승될 수 있을 것이다.⁸⁾ 결국 이 의미가 다음 세대로 전승되었을 때에만 의미의 변화가 이루어졌다고 할 수 있을 것이다.

3.2. 생성되는 의미와 저장되는 의미

의미의 변화는 의미의 관계 양상이 변화한 것이라는 생각은 대부분 나열형 어휘부 가설 즉 어휘정보가 낱말이 어휘부에 저장되어 있다고 보는 데에서 비롯된 것이라 할 수 있다. 그러나 한 단어에서 생성될 수 있는 의미가 별도의 의미 항목으로 어휘부에 저장되어 있다고 보는 나열형 어휘부 가설은 언어학적인 측면에서 볼 때 경제성이 떨어진다는 문제가 있다.⁹⁾ 이런 점에서 나열형 어휘부를 부정하는 이론적 모색에 주목할 필요가 있다.

어휘부는 일정한 기제 역할을 하고 이 기제를 통해 의미가 생성된다고 보는 관점에서는 구체적인 의미가 모두 어휘부에 저장되어 있다고 보지 않는다. 이러한 관점에 따른다면 의미변화의 판단 기준은 상당히 달라질 수 있다.

Pustejovsky(1995)에서는 의미를 나열하는 어휘부의 한계를 지적하며 강력한 합성성을 지닌 어휘부를 가정한다. 어휘부는 논항구조, 사건구조, 특질구조, 어휘상속구조 등의 네 층위가 연결된 생성기제인데, 각 구조에는 각 구조에 해당하는 기본 의미가 분산 등록되어 있다. 그렇다면 강합성성 어휘부의 의미정보는 나열형 어휘부에 비해 단출해지고, 다양한 문맥의 의미를 산출하기 위해서는 문장을 구성하는 어휘의 의미정보들 사이에 이루어지는 연산작용이 중요하게 된다. 특히 ‘강제유형일치(Type Coercion)’와 같은 조건은 기본의미 간의 연산 과정에서 발생하는 술어와 논항 간의 의미적 불일치를 극복하고 새로운 의미를 창조해내는 역할을 하게 된다.

그렇다면 (7)에서 제시된 의미들은 어휘부에 모두 등록될 필요가 없을 것이다. 이때 의미가 일정한 연산작용을 통해 생성된다고 본다면 의미구조의 변화는 논항구조, 사건구조, 특질구조 등이 변화하는 정도의 의미가 만들어지는 것으로 한정해야 할 필요가 있을 것이다. 그러나 ‘강제유형일치’와 같은 조건이 강력하더라도 은유 표현에 의해 생성되는 의미를 연산하기는 불가능하다. 이런 점에서 의미의 확장 특히 은유 표현에 의해 생성되는 의미의 확장을 어떻게 설명해야 할 것인지에 대한 논의는 필요할 것이다.

그런데 Pustejovsky(1995)에서 가정하는 어휘부보다 더 단출한 어휘부를 가정하는 경우도 있다. 이는 의미의 생성이 문맥에서 이루어진다는 관점이 강화된 논의에서 찾아볼 수 있다. Murphy(2003: 41-48)¹⁰⁾에서는 ‘의미가 어휘 내적으로 표시되지 않고 의미정보에 관한 고정된 머릿속 표시가 한 특정한 문맥의 요구에 대한 적응을 허용한다’고 가정한다. ‘고정된 머릿속 표시’의 실체가 무엇이냐는 문제가 남지만, 이러한 방안은 의미관계가 머릿속사전에 저장되지 않고 맥락에 따라 생성된다고 보는 주장의 한계¹¹⁾를 극복하면서도, 의미관계가 문맥 조건에 따라 형성된다는 관점을 일정하게 유지할 수 있는 방안으로 보인다. 이렇게 되면 의미가 문맥적으로 결정되므로 규범화된 의미를 제외하고는 어휘부의 의미정보는 거의 불필요하게 된다.

그러나 고정된 머릿속 표시가 일정한 의미구조를 전제하지 않는 한 가장 큰 문제는 한 어휘소의 다양한 의미를 유추하는 기반이 추상적 의미정보뿐이라는 가정으로는 의미 확장 양상을 합리적으로 설명하기 힘들다는 점이다. 의미 확장이 이루어질 경우 의미 확장의 근거는 이전 단계의 의미 즉 새로 확장되는 의미에 가장 근

8) 정한테로(2011)에서는 입시어 형성을 공식적 과정으로 보고 등재는 어휘부 체계의 변화를 가져오는 통시적인 현상으로 보고 있다. 이러한 관점은 의미의 생성과 저장의 과정에도 마찬가지로 적용될 수 있을 것이다.

9) 현재 전자사전의 의미 등재 방식은 나열형 어휘부를 구성하는 것과 같은 방식인 경우가 대부분이다. 그러나 이는 기술적 편의성에 따른 것이지, 언어학적 원리에 입각한 것은 아닐 것이다. 김양진(2005)에서는 “형태소를 단위로 하여 의미를 전달하며 무수한 의미를 유한한 형태소로 묶어 내는 일은 인간 언어의 중요한 특징이다.”라는 입장에서 형태소가 담당하는 의미와 기능의 원형의미를 추출하는 당위성을 강조한 바 있는데 이는 본고의 관점과 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

10) 쪽 표시는 임지룡·윤희수의 번역본을 기준으로 한 것임.

11) 의미 및 의미관계 정보가 머릿속 사전에 없다면 의미를 유추하는 근거를 어디에서 찾아야 하는지가 명료하지 않다.

접한 의미가 될 가능성이 높으며, 이때 가장 근접한 의미는 머릿속 사전에 저장되어 있어야 할 것이기 때문이다.

Pustejovsky(1995)와 Murphy(2003)의 논의를 통해 볼 때, 위의 두 접근법에서 가정하는 어휘부의 역할은 다르지만, 의의를 나열하여 저장하는 어휘부를 가정하지 않는다는 점에서 공통적이다. 그러나 이 두 접근법이 지니고 있는 공통적인 한계는 은유표현과 같이 특별한 유추를 필요로 하는 표현에서 의미가 생성되는 과정을 원리적으로 설명하기 어렵다는 데 있다. 최경봉(1999)에서는 나열적 어휘부의 한계를 극복하고 문맥주의적 의미 해석 방안의 한계를 극복하는 방안으로 의미확장 단계를 ‘명사의 의미정보와 문맥의 상호 관계를 통해 의미역을 밝히는 단계’와 ‘화용적 맥락을 유추하여 활용하는 단계’로 나누어 설명하였다. 속성구조와 같은 의미 구성의 작용에 화용적 맥락의 작용이 더해지면서 의미확장에 의한 다의성이 발생하는 것으로 설명한 것이다.

(9) 가. 정국이 심상치 않게 돌아가면서 그의 자리가 위태로워졌다.

나. 남자는 다 늑대라니까.

이때 화용적 맥락에 의한 유추작용은 세대를 넘어 전승되어 관습화될 수 있다. 이처럼 화용적 맥락의 작용이 더해지면서 발생한 의의가 ‘화용론적 강화’에 의해 관습화된다면 이는 새로운 의미의 출현으로 코드화될 필요가 있을 것이다.

이렇게 보면 (7다)의 의의가 어휘부에 저장될 가능성이 높은 반면, (7나, 라) 등의 의의는 단어의미구성 간의 연산에 의해 확장될 수 있다는 점에서 어휘부에 저장된다는 것을 가정할 필요가 없고 더불어 의미변화의 결과로 볼 필요도 없을 것이다. (5)에 제시한 ‘길다’의 경우도 ‘사물’과 ‘시간’을 확장의 축으로 하여 여러 의의를 생성할 수 있다면, ④, ③, ⑥ 등의 의의가 추가되는 과정을 의미변화로 볼 필요가 없을 것이다. 이를 통해 다시 한 번 확인하는 것은 의미변화 양상을 고찰하는 데 있어 의의의 성격을 균질적으로 보아서는 안 된다는 점이다.¹²⁾ 의미변화의 결과가 명확하게 드러나는 것은 기존의 유추 근거가 되었던 의의가 사라지면서 유추와 확장의 근거가 달라졌을 때이기 때문이다.

3.3. 의미확장의 체계성

의미를 생성하는 기제의 존재를 가정할 때는 각 의의를 어휘부에 등재하는 것보다는 단어의 의미구조와 의미체계를 연결 짓는 것이 의미의 생성과 해석 과정에 유리하다. 특히 의미확장과 관련하여서는 은유표현이 의미장을 기반으로 생성되고 해석된다는 가정이 대두되었다. 이와 관련한 논의는 Kittay(1987), 정원용(1996), 최경봉(2000) 등을 들 수 있다. 이들은 은유표현의 개념화 양상을 파악하는 것이 각 단어의 의미확장 양상을 개별적으로 파악하는 것보다 의미확장의 원리를 파악하는 데 유리함을 증명하고 있다.

(10) 가. 그는 성격이 차갑다.

나. 그 사람을 요리하기가 쉽지는 않을 거야.

다. 표를 닦으려면 낚싯밥을 던져야지.

위의 표현들은 사람의 성격과 온도어장, 사람을 다루는 것과 요리어장, 선거와 수렵어장 등을 대응시켜 생성된 은유표현들이다. 그런데 여기에서 흥미로운 것은 이들이 온도어장 전체, 요리어장 전체, 수렵어장 전체로 표현이 확장될 수 있다는 점이다.

‘차갑다’가 ‘성격’류의 명사와 결합하여 의미가 확장되었다면, ‘온도어장’에 속한 형용사들이 ‘성격’류의 명사와

12) 이정식(2003: 104)에서는 하나의 일관된 의미에서 유사의미로 방사 파생된 것과 새로운 파생의 출발점으로서 기능하는 하위의 기동의미를 구분하고 있다.

결합하여 의미가 확장될 잠재성을 갖추고 있다고 볼 수 있다. 그렇다면 ‘성격’과 ‘온도어장’의 ‘따뜻하다, 싸늘하다’ 등이 ‘성격’류 명사와 결합할 때 발생하는 의미확장은 잠재된 의미를 발견하는 과정이 될 것이다. 마찬가지로 요리어장에 속한 동사 ‘삶다, 굽다, 지지다, 볶다’ 등에서도 의미를 발견하는 과정이 이루어진다. 즉 어느 한 단어 ‘볶다’를 ‘사람을 괴롭히다’라는 용법으로 사용한다고 할 경우, 이러한 의미확장의 방향은 ‘요리하다’와 관련된 모든 단어에서 발견될 가능성이 높을 것이다. 따라서 그러한 의미가 나타나는 시간적 선후는 그리 중요하지 않은 문제일 수 있다. 단, 요리어와 관련한 새로운 어휘의 출현은 다른 차원에서 의미에 영향을 미치게 될 것이다.

그런데 이처럼 의미의 확장이 체계적이라는 사실은 그 변화 역시 체계적일 수 있음을 의미한다. 의미장 전체가 의미 확대 과정에 관여하는 경우를 보면 하나의 단어가 개별적으로 의미확대와 축소가 이루어진다고 보기는 어려울 것 같다. 그렇다면 의미변화 또한 의미장을 단위로 그 변화 양상을 파악하는 것이 필요할 것이다. 이를 통해 우리는 한 단어가 속한 어휘체계는 그 단어의 의미적 활용을 제약하기도 하고 그 잠재성을 보여주는 근거가 되기도 한다는 사실을 다시금 확인할 수 있다.

Kovecses(2006)에서는 ‘화를 열의 관점에서 개념화’하는 은유에 대해 설명하면서, 개념화의 양상이 변화하는 과정을 보이고 있다. 즉, 850년 전에는 열관련 낱말이 화를 기술하는 모든 낱말 가운데 1.59% 였지만, 850년과 950년 사이에는 그 수가 현격히 증가하고, 950년과 1050년 사이에는 6.22%로 감소하고, 1200년경에는 1.71%로 감소하며, 1300년경에는 0.27%로 감소하다가, 1400년 이후에는 화를 기술하는 텍스트에서 지배적이게 된다는 것이다.¹³⁾ 이는 개념화의 양상이 시대마다 다른 것을 이야기하기 위한 근거였지만, 이는 또한 은유에서의 의미변이가 담화 맥락에서 끊임없이 발생하고 그 변화 양상이 의미장을 단위로 이루어짐을 보여준다.

4. 결론

13) Caroline Gevaert(2001, 2005)의 설명을 인용해 설명한 내용이다. 임지룡·김동환 옮김(2010: 283)의 번역문을 참조했음.

■ 참고문헌

- 구본관(1998), 「15세기 국어 과생법에 대한 연구」, 태학사.
- 김양진(2005), 형태소와 의미, 「국어 연구와 의미 정보」, 월인, 1-19.
- 김진해(2006), 코퍼스언어학적 관점에서 본 의미의 본질, 「한국어 의미학」21, 75-104.
- 김태곤(2002), 「중세국어 다의어와 어휘변천」, 박이정.
- 박상진(2011), 「국어 감각형용사의 의미 변천 연구」, 고려대학교 박사논문.
- 박종갑(1992), 낱말밭의 관점에서 본 의미 변화의 유형, 「영남어문학」21, 99-135.
- 신은경(2002), ‘틈’의 의미에 관한 통시적 고찰, 「한국어 의미학」11, 177-197.
- 유세진 외(2008), 한국어 동사 ‘찾다’의 상적 의미, 「국어학」52, 153-187.
- 이광호(2008), 이항/다항 유의어의 분포와 생태적 특성, 「국어학」53, 229-256.
- 이동혁(2004), 의미 관계의 저장과 기능에 대하여, 「한글」263, 95-124.
- 이민우(2009), 다의성과 다의화, 「언어학연구」14, 107-122.
- 이정식(2003), 「다의발생론」, 역락.
- 전정례(2005), 「언어변화이론」, 박이정.
- 정한테로(2011), 임시어의 형성과 등재, 「한국어학」52, 211-241.
- 조남호(2004), 의미 변화 이론의 수용과 전개, 「국어학」43, 461-485.
- 최경봉(1999), 단어 의미의 구성과 의미 확장 원리-다의어 문제를 중심으로-, 「한국어학」9, 307-331.
- 최경봉(2000), 은유 표현에서 단어의 선택과 해석 원리, 「한국어 의미학」7, 215-241.
- 최경봉(2010ㄱ), <국어학> 50년-의미연구의 성과와 전망, 「국어학」57, 421-468.
- 최경봉(2010ㄴ), 계열적 의미관계의 특성과 연구 목표, 「한국어학」49, 65-90.
- 홍사만(1990), 「국어어휘의미연구」, 학문사.
- 정원용(1996), 은유의 의미와 구조, 「경성대 논문집」17-1.
- 배도용(2002), 「우리말 의미 확장 연구」, 한국문화사.
- 임지룡(1996), 다의어의 인지적 의미 특성, 「언어학」18, 229-261.
- Cruse, D. A.(1986), *Lexical Semantics*, Cambridge University Press. 임지룡·윤희수 옮김(1989), 「어휘의미론」, 경북대 출판부.
- Kittay, E. F.(1987), *Metaphor: Its Cognitive Force and Linguistic Structure*, Oxford University Press.
- Kovecses, Z.(2006), *Language, Mind, and Culture*, Oxford University Press. 임지룡·김동환 옮김(2010), 「언어, 마음, 문화의 인지언어학적 탐색」, 역락.
- Murphy, M. L.(2003), *Semantic Relations and the Lexicon*, Cambridge University Press. 임지룡·윤희수 옮김(2008), 「의미관계와 어휘사전」, 박이정.
- Pustejovsky, J.(1995), *The Generative Lexicon*, MIT Press. 김종복·이예식 역(2008), 「생성어휘론」, 박이정.
- Traugott, E. C. & Dasher. R. B.(2005), *Regularity in Semantic Change*, Cambridge University Press.
- Ullmann, S.(1957), *The Principles of Semantics*, Oxford: Basil Blackwell.

“의미의 변화와 의미의 발견”에 대한 토론문

김양진(경희대)

발표 잘 들었습니다. 이 발표문은 역사적 관점에서의 어휘 의미의 변화는 공시적 관점에서는 다의의 확장이 라는 관점에서 살펴볼 수 있다고 보고 그러한 공시적 개념에서의 의미의 확장이 동일한 의미장을 이루는 단어 들에서 은유나 환유와 같은 표현들에 의해 체계적으로 나타나게 된다는 관점에서 논의를 전개하고 있습니다. 먼저 이 발표문을 통해 어휘 의미의 변화를 공시적 관점에서 볼 때는 어떠한 관점에서 보아야 하는가 하는 점 에 대해 다시 한번 생각해 보는 계기가 되었다는 점에 감사드립니다.

비록 이 분야의 논의들에 전문적인 의견을 지니고 있지는 못하지만 토론자의 소임을 다하기 위해 두어 가지 질문을 드리도록 하겠습니다.

첫째, 이 발표문에서 말하는 것처럼, 어휘 의미의 변화를 공시적 관점에서 다의의 확장으로 본다면 의미 축소나 의미 소멸과 같은 변화의 양상은 어떻게 포착되는지 궁금합니다.

둘째, 은유 표현에 의해 실현되는 의의들은 과연 ‘생성’되는 것인지 아니면 ‘해석’되는 것인지를 문제입니다. 만약 은유가 어휘적 관점에서 보편적인 인지 작용을 전제한 것이라면 無에서 有로 ‘생성’된다기보다는 본래 존재하던 것을 확인하는 절차일 뿐이므로 ‘생성’이라고 보기 어렵지 않은지요.

셋째, 어휘의미의 변화에 따른 의미확장이 의미장에 따라 체계적으로 일어날 수 있다고 보셨는데 ‘일어날 수 있는 것’과 ‘일어난 것’ 사이의 괴리를 단순히 관습으로 처리하기에는 무리가 있지 않은지 궁금합니다. 즉 어휘 의미의 변화가 의미장을 공유하는 단어들 사이에서 모두 일어날 수 있으나 실제로는 그 가운데에서 특정한 단어에서만 공시적인 다의화가 나타나는 이유가 좀더 구체적으로 설명되었으면 합니다.

이상으로 토론에 갈음합니다.

【 특 강 】

어휘의미 이론의 흐름과 특성

임지룡(경북대)

<차례>

1. 들머리
 2. 어휘의미론의 전개 양상
 - 2.1. 역사-문헌 의미론
 - 2.2. 구조주의 의미론
 - 2.3. 생성주의 의미론
 - 2.4. 신구조주의 의미론
 - 2.5. 인지의미론
 3. 마무리
- 참고문헌

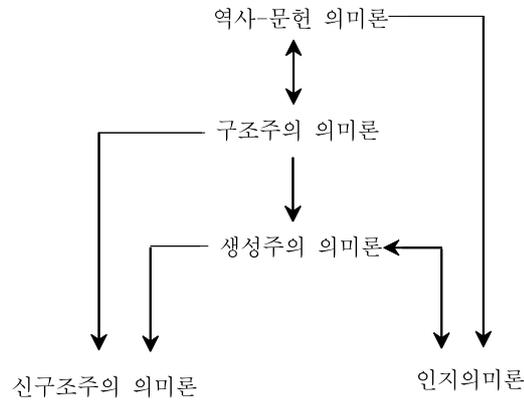
1. 들머리

일반적으로 ‘어휘의미론(lexical semantics)’은 명사, 동사, 형용사, 부사 등의 내용어를 대상으로 단어의 의미를 연구하는 분야를 뜻한다(Cruse 2001: 242 참조). 최근 들어 언어 이론에서 어휘부의 중요성은 점차 증대되고 있지만, 어휘의미론의 주된 이론적 추이를 포괄적으로 개관한 논의를 찾아보기는 어렵다. 이에 이 글은 Geeraerts(2010)과 임지룡(2002, 2005)를 중심으로 어휘의미론의 역사적인 흐름과 그 특성을 개관하고, 국어학에서 어휘의미론의 수용과 전개 양상을 개략적으로 살펴보는 데 목적이 있다.

어휘의미론의 중요성 세 가지를 들면 다음과 같다. 첫째, 단어는 개념 및 사고 표현의 도구로서 문장을 이루는 근간이며, 의사소통 체계에서 가장 중심적인 요소이다. 둘째, 단어의 집합인 어휘는 구조와 의미의 측면에서 한 언어공동체의 사고방식과 문화를 형성하는 표상이다. 셋째, 어휘의미론은 의미론의 신비에 대해 가장 쉬운 접근 경로를 제공해 주며 언어학에서 현저한 위치를 차지한다(Cruse 2000: 15 참조).

이와 같은 비중으로 말미암아 어휘의미론은 일반 언어학계뿐만 아니라 국어학계에서 매우 활발히 논의되어 왔다. 이와 관련하여 이 글에서는 어휘의미 이론의 흐름을 5가지 유형으로 분류하고, 일반 의미학계의 경우와 국어 의미학계의 경우로 나누어 그 특성을 검토하기로 한다.¹⁾ 논의의 5가지 대상은 ‘역사-문헌 의미론’, ‘구조주의 의미론’, ‘생성주의 의미론’, ‘신구조주의 의미론’, ‘인지의미론’이며, 그 역사적 흐름의 양상을 도식화하면 <그림 1>과 같다.

1) 일반 의미학계에서는 1850년부터 162년 간 5가지 의미 이론이 전개되어 온 반면, 국어 의미학계에서는 1956년부터 56년 간 이들 이론이 소개되고 적용되어 왔다.



<그림 1> 어휘의미 이론의 역사적 흐름(Geeraert 2010 참조)

<그림 1>에서와 같은 어휘의미 이론의 5갈래는 Geeraerts(2010)를 종합한 것이다. 화살표에서 일방향 화살표는 영향 관계를 나타낸다. 즉 의미에 대한 ‘역사-문헌 의미론’의 ‘심리적 접근법’과 ‘백과사전적 입장’은 ‘인지의미론’의 기본 가정과 일맥상통하기 때문에 영향 관계를 설정할 수 있다. 또한, ‘생성주의 의미론’은 ‘구조주의 의미론’의 ‘성분분석 이론’을 ‘생성 문법’에 통합하였다는 점에서 영향 관계를 설정할 수 있다.²⁾ 마찬가지로, ‘신구조주의 의미론’은 ‘구조주의 의미론’의 ‘성분분석’과 ‘의미 구조의 관계적 기술’에 의존하면서도, ‘생성주의 의미론’이 추구하는 ‘공식화의 가능성’과 ‘언어 구조와 일반 인지의 구분’에 주의를 기울이기 때문에 그 영향 관계를 설정할 수 있다.

한편, 쌍방향 화살표는 후자의 전자에 대한 반작용을 뜻한다. 곧 ‘역사-문헌 의미론’과 ‘구조주의 의미론’ 사이의 양방향 화살표는 “의미는 비심리적·공시적·구조적 관점에서 연구되어야 한다.”라는 역사-문헌 의미론에 대한 Weisgerber의 비판을 요약한 것이다. 또한 ‘인지의미론’은 ‘생성주의 의미론’의 기본 생각인 ‘자율성 가설’에 대해 반대하고, 신체적 경험에 바탕을 둔 언어 해석을 지향하기 때문에 서로 대척점에 놓여있다.

2. 어휘의미론의 전개 양상

2.1. 역사-문헌 의미론

2.1.1. 일반 의미학계

‘역사-문헌 의미론(historical philological semantics)’은 1850년부터 1930년까지 이 분야를 지배했던 어휘의미론의 역사적 접근법이다. 이 시기의 연구는 역사적인 관점에서 단어의 의미가 변화되어 온 과정을 설명하는데 주로 관심을 가졌다.

역사-문헌 의미론은 고대 그리스의 ‘사변적 어원학’, 중세의 ‘수사학’과 ‘사전 편찬학’의 전통을 바탕으로 탄생하게 되었고, 그 핵심은 ‘의미에 대한 역사적 접근법’, ‘경험주의적 입장’, ‘사용자의 표현 의도에 의한 의미 변화’에 있었다. 역사-문헌 의미론은 역사적 분야이기 때문에 연구 대상은 주로 ‘죽은 언어’나 살아 있는 언어의 발달상 ‘이전 단계의 텍스트’로 구성된다. 따라서 역사-문헌 의미론의 기본적인 방법론은 텍스트에 대한 ‘해석(interpretation)’이었다. 한편, Max Hecht (1888)는 의미론이 의미를 연대순으로 분류하고, 의미 변화의 법칙을 기록해 둔다는 점에서는 언어학의 영역이지만, 의미가 관념이라는 점과 의미 변화의 법칙이 마음의 본질로

2) Kats & Foder는 ‘성분분석 의미론’의 ‘선택제약’을 생성문법에 통합시켰다. 특히 Kats는 생성문법의 체제 내에서 ‘구조주의적 방법론’과 ‘유심론적 언어 철학’, ‘공식화된 기술적 장치’의 단일적 결합을 제시하였다.

부터 도출된다는 점에서는 ‘경험적 심리학(empirical psychology)’의 영역으로 분류된다고 하였다(Geeraerts 2010: 9 참조).³⁾

역사-문헌 의미론은 경험론적인 결과로서 의미 변화의 유형을 ‘외연적 의미의 비유추적 변화’, ‘비외연적 의미 변화’, ‘유추적 변화’로 분류하는데, 그 구체적인 양상은 (1)-(3)과 같다(Geeraerts 2010: 26-31 참조).

(1) 외연적 의미의 비유추적 변화

- ㄱ. ‘특수화(specialization)’: ‘corn’은 원래 ‘모든 종류의 곡물’을 가리키는 포괄적 용어였으나 지금은 영국의 ‘wheat(밀)’, 스코틀랜드의 ‘oats(귀리)’, 미국의 ‘maize(옥수수)’로 특수화되었다.⁴⁾
- ㄴ. ‘일반화(generalization)’: ‘moon’은 원래 ‘지구의 위성’을 가리키는 말이었지만, 목성이나 토성과 같은 다른 ‘모든 행성의 위성’을 가리키는 것으로 확장되었다.
- ㄷ. ‘은유(metaphor)’: 이는 ‘유사성’에 기초한 것으로, “그 남자는 곰이다.”라고 했을 때, 이는 그 남자의 외모나 성격이 ‘곰’과 닮아 있다는 의미가 된다.⁵⁾
- ㄹ. ‘환유(metonymy)’: 이는 ‘인접성’⁶⁾에 기초한 것으로, “그는 술 한 병을 마셨다.”라고 했을 때, 실제로 ‘병’을 마신 것이 아니라 ‘그 안에 들어있는 내용물을 마셨다.’라는 의미가 된다.

(2) 비외연적 의미 변화

- ㄱ. ‘완곡어법(euphemism)’: ‘죽다’를 ‘돌아가시다’, ‘하직하시다’, ‘별세하시다’, ‘세상 버리시다’ 등으로 표현하는 것처럼 긍정적이거나 덜 부정적인 단어를 부정적인 단어 대신에 사용하는 것이다.⁷⁾
- ㄴ. ‘과장법(hyperbole)’: 이는 어떤 대상에 대해 부정적이거나 긍정적인 평가를 과장하여 표현하는 것을 말한다.
- ㄷ. ‘곡언법(litotes)’: 이는 과장법의 역으로, ‘I’d very much like to(나는 ~을 했으면 정말 좋겠다)’라고 말하는 것과 같이 무엇인가를 축소하여 표현하는 것을 말한다.

(3) 유추적 변화

- ㄱ. ‘의미적 번역 차용(semantic claque)’: 한 단어가 다른 단어의 다의성을 복사하여 의미 전이를 일으키게 되는 것으로, 그리스어 단어 ‘angelos’는 처음에는 ‘전달자’만을 의미했으나, ‘인간 전달자, 특사’와 ‘천상의 전달자, 천사’도 의미하는 헤브라이어 단어 ‘ml’k’의 다의성을 복사하여 의미 ‘천사’를 발전시켰다.
- ㄴ. 한 언어 내에서, 어휘장의 한 요소가 동일한 어휘장 내의 다른 항목을 모방하여 의미적 연상에 기초한 유추적 변화를 일으키기도 한다. 네덜란드어의 ‘zwart(검은)’는 ‘zwarte markt(암시장, 불법 무역)’에서와 같이 ‘불법’의 의미로 전이되어 쓰이는데, 이와 비슷하게 ‘grijs(회색)’도 ‘grijs rijden(교통비 전액을 지불하지 않고 대중교통을 이용함)’과 같이 완전히 불법은 아니지만 기존의 규칙이나 규정을 교묘히 피하는 활동을 특징짓는 데 전이되어 사용된다.

역사-문헌 의미론은 다음의 두 가지 측면에서 이론적 중요성을 지니고 있다.

첫째, 역사-문헌 의미론은 의미의 동적인 속성을 강조한다는 점이다. 의미는 불변하는 것이 아니라 새로운 상황과 문맥에서 끊임없이 변화한다. 한 의미로부터 다른 의미를 이끌어내는 통시적인 과정에 초점을 두어 다의성을 설명하는 방법론은 어휘의미론에도 적용될 필요가 있다.

3) 이와 관련하여 Bréal(1897)은 의미 연구의 심리적 입장을 강조하였는데, 그는 의미가 곧 ‘심리적 실체’이기 때문에 의미의 변화는 심리 변화의 결과물이라고 보았다. 그의 관점에서 언어의 목표는 청자 또는 독자를 이해시키는 데 있으며, 의미 변화는 사람들이 의사소통 과정에서 자신의 생각을 가장 만족스럽게 표현하려는 의도에서 발생하는 것으로 보았다.

4) 의미론의 심리적 개념과 관련하여 Paul(1920)에서는 ‘일상 의미(usual meaning)’와 ‘임시 의미(occasional meaning)’를 구분 짓고 있다. ‘corn’은 일상의 의미에서 ‘모든 종류의 곡물’을 가리켰으나, 영국이라는 특수한 ‘문맥’에서 ‘wheat(밀)’이라는 ‘임시 의미’로 전이되었다. 역으로 ‘corn’이 언어적 환경이나 언어외적인 환경에서 특정한 단서 없이 ‘밀’을 환기시킨다면, 이는 ‘임시 의미’가 ‘일상 의미’로 전이된 것이다(Geeraerts 2010: 14-16 참조).

5) 이와 같은 ‘유사성’은 ‘비유적 유사성(figurative similarity)’이라 할 수 있다. 한편, ‘바가지’는 원래 ‘박을 두 쪽으로 쪼개어 만든 것’을 가리키는 말이었으나, 지금은 재료에 관계없이 ‘무엇을 퍼 담을 수 있게 만든 것’을 가리키는 말로 쓰이는데, 이와 같은 유사성은 ‘문자적 유사성(literal similarity)’이라 할 수 있다.

6) 이 경우 ‘인접성’은 공간적·시간적·인과적 영역의 다양한 연상을 가리키는 일반적 용어로 이해된다.

7) 완곡어법은 통시적 측면에서 다른 완곡어법으로 교체되는 과정을 거친다. 예컨대, 영어에서 ‘cripple(불구자)’는 ‘handicapped(장애자)’>‘disabled(장애인)’>‘physically challenged(신체장애자)’로 변화되어 왔다.

둘째, 역사-문헌 의미론은 심리적 측면을 강조한다는 점이다. 의미는 다른 지식들과 마찬가지로 경험을 통해서 머릿속에 저장된다. 역사-문헌 의미론에서는 의미를 가장 폭넓은 정신적 개념과 동일시한다. 이러한 생각은 인간의 인지적 체계와 언어 사용 간의 관련성을 탐구하는 오늘날의 학문적 경향과 동일한 맥락으로 이해될 수 있다.

2.2.2. 국어 의미학계

서구의 일반 의미학계와 마찬가지로 국어 학계의 의미론 분야에서도 역사-문헌 의미론이 가장 먼저 전개되었다. 1950년대에서 1960년대에 걸쳐 서구의 의미 변화에 대한 이론을 소개하는 논문이 발표되면서 본격적으로 역사-문헌 의미론이 등장하게 된다.

특히, Dramesteter(1946), Stern(1931), Guiraud(1955), Ullmann(1957, 1962)을 중심으로 한 저서들이 이을환(1962), 전재호(1962), 최석규(1963), 심재기(1964) 등에 의해 도입되면서 의미 변화에 대한 통시적 연구 방법론이 전개되었다.⁸⁾ 이후 마성식(1988), 홍사만(2003) 등에서 의미 변화에 대한 유형을 분류하거나 유의어의 사적인 변천을 제시한 성과가 있기도 하였으나, 국어의 어휘의미에 관한 역사적 연구는 미완성의 상태에서 장차의 과제로 남아 있다.⁹⁾

2.2. 구조주의 의미론

2.2.1. 일반 의미학계

‘구조주의 의미론(structuralist semantics)’은 소쉬르의 구조주의에서 영감을 받아 1930년부터 역사-문헌 의미론의 원자적 접근법과 단어의 의미를 심리적 개념이나 정신적 표상이라고 보는 관점을 거부한 데서 출발하였다.

구조주의 의미론의 세 가지 특징을 살펴보면 다음과 같다(Geeraerts 2010: 49-53 참조).

첫째, 구조주의 의미론은 의미의 상호관계가 의미 분석의 기초로 간주되는 체계적 접근법을 지지하였다. 즉 언어는 단어를 담는 느슨한 ‘가방’이 아니라 ‘체계’로 간주된다. 자연 언어는 그 자체로 어떠한 특성과 원리를 가진 상징적 체계이며, 그러한 특성과 원리는 언어가 기호로 기능하는 방식을 결정한다.

둘째, 구조주의 의미론에서는 의미를 개인의 정신적인 생활의 일부분이 아니라, 체계를 가진 언어의 일부분으로 정의되어야 한다고 보았다. Weisgerber(1927: 170)에서는 “의미는 음성적 부분의 함수로서 단어 안에 내재해 있다.”라고 하였다.

셋째, 구조주의 의미론에서 언어적 기술의 초점은 ‘공시적’이다. 언어의 구조는 특정 시기에 가능하며, 그 체계의 변화는 한 시기에서 다른 시기로의 ‘전이’이다. 언어적 기술의 대상은 개별 요소가 아니라 ‘체계’이기 때문에 공시적 기술은 논리적으로 통시적 기술에 선행한다. 또한, 구조주의 의미론은 ‘개별 기호’보다 ‘전체 체계’를 강조하는데, 특정한 항목의 값은 그것과 다른 항목들 간의 대립에 의해 결정되는 것이다. 즉, 단어말의 의미값은 그것과 관련된 단어들의 전체 ‘장(field)’¹⁰⁾의 구조에 달려 있다.

구조주의 의미론은 크게 ‘어휘장 이론’, ‘성분분석 이론’, ‘관계 의미론’의 세 영역으로 분류될 수 있는데, 구체적인 양상은 (4)-(6)과 같다.

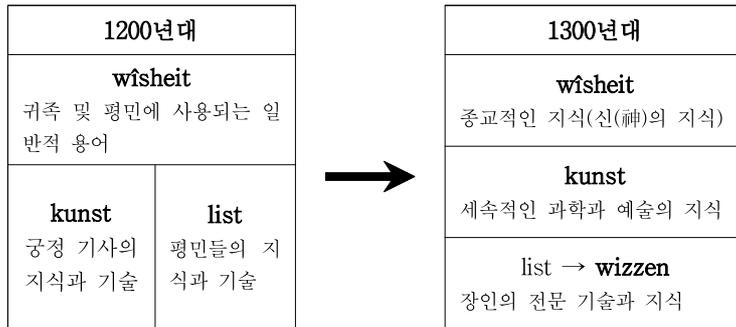
8) 의미변화 이론의 수용과 전개에 대해서는 조남호(2004)에서 상술된 바 있다.

9) ‘역사-문헌 의미론’과 관련하여, 북한의 김인호(2005)의 『조선말력사의미론』에서는 의미의 축소·확장에 따른 역사적 변화 양상을 상론한 바 있다.

10) ‘장(field)’이라는 용어는 Ipsen(1924)에서 차용한 것으로, 서로를 기술할 수 있도록 의미적으로 관련지어진 단어들의 집합을 가리킨다.

(4) 어휘장 이론

‘어휘장 이론(lexical field theory)’의 기초는 Weisgerber에 의해 확립되었으며, 이 이론에 가장 큰 영향을 끼친 연구는 Trier(1931)이다. 한 단어는 고립된 그 자체로 고려될 대상이 아니라, 의미상 그것과 관련된 다른 단어들과 관련지어 고려되어야 한다. ‘구분(demarcation)’은 항상 다른 단어와의 상대적인 ‘구분’이며, 어떤 단어를 설명하기 위해서는 최소한 한 가지의 다른 실체가 수반되어야 한다. 단어의 의미는 독립적으로 변화되는 것이 아니라, 다른 단어와 이루고 있는 체계가 변화되는 것이다.¹¹⁾ 독일어 ‘지식의 장’에 관한 어휘 체계의 변화는 <그림 2>와 같다.



<그림 2> Trier(1934)에 따른 독일어의 지식 어휘 체계의 변천

(5) 성분분석 이론

의미의 ‘성분분석(componential analysis)’은 의미가 ‘성분(component)’이나 ‘자질(feature)’이라는 제한된 일련의 개념으로 기술될 수 있다는 가정에서 기초하였다. 이 이론은 1950년대 후반과 1960년대 초반에 유럽과 미국의 언어학자들에 의해 각각 독자적으로 개발되었다. 이들은 모두 구조주의 음운론에서 영감을 얻었지만, 유럽의 성분분석은 어휘장 이론으로부터 발생하였고, 미국의 성분분석은 인류언어학의 영역에서 비롯되었다.

유럽 구조주의 의미론의 성분분석은 Hjelmslev(1953, 1958)의 연구에서 시작되었다. Hjelmslev는 소쉬르의 개념을 발전시키면서, 언어적 구조를 구성하는 순수한 관계에만 초점을 둔 엄격한 언어학 이론을 공식화했다. 의미는 변별적 대립의 형태로 분석될 수 있다는 Hjelmslev의 생각은 1960년대 초에 이르러 Pottier(1964, <표 1 참조>), Coseriu (1962, 1964, 1967), Greimas(1966)의 연구로 발전되어 나타난다.

<표 1> Pottier(1964)에 따른 프랑스어의 ‘의자 용어’ 어휘장

의미성분 어휘	S1/ 앉기 위함	S2/ 1인용	S3/ 다리	S4/ 등받이	S5/ 팔걸이	S6/ 단단한 재료
siège	+					
chaise	+	+	+	+	-	+
fauteuil	+	+	+	+	+	+
tabouret	+	+	+	-	-	+
canapé	+	-	+	+	+	+
pouf	+	+	-	-	-	-

미국 구조주의 의미론의 성분분석은 인류언어학 연구로부터 등장하였다. 미국 언어학의 인류학적 전통은 연구 대상 언어와 해당 공동체의 문화 간의 관계에 큰 관심을 기울이고 있었다. 특히, 여러 언어권의 친족어

11) Walter Porzig(1934)는 어휘장의 결합적 관계에 대해 논의하였는데, 통사론에서 논의되었던 단어들 간의 결합 관계가 의미에서도 많은 관련성을 지닌다고 하였다. 공기하는 단어들 간의 ‘의미적 친화력(semantic affinity)’은 결합적 어휘 관계에 의해 기술될 수 있다. Walter Porzig의 이러한 생각은 계열적 관계보다 덜 관심을 받았지만, 1950년대와 1960년대에 와서 ‘구조주의 의미론’과 ‘생성주의 의미론’이라는 다른 이름으로 등장하게 되었다.

명칭에 대한 성분분석을 주로 하였는데, Lounsbury(1956), Goodenough(1956), Nida(1975, <그림 3 참조>)가 대표적이다.

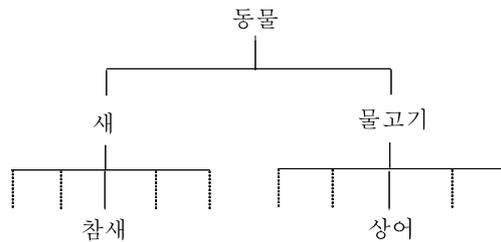
	직계1		직계2		직계3	
	남	여	남	여	남	여
세대 +1	부	모	삼촌	숙모	사촌	
세대 0	자신		형제	자매		
세대 -1	아들	딸	조카	질녀		

<그림 3> Nida(1975: 34)에 의한 친척어의 기본 구조도

(6) 관계의미론

‘관계의미론(relational semantics)’은 한 단어의 의미가 다른 단어와 연결되는 의미 관계를 통해 기술될 수 있다는 관점을 취한다. Lyons (1963)에서는 “단어의 의미는 그것이 참여하는 의미 관계들의 전체 집합으로 정의될 수 있다.”라고 하였다. 관계의미론의 핵심적인 ‘의의 관계(sense relation)’¹²⁾는 ‘동의관계(synonymy)’, ‘상하관계(hyponymy)’, ‘대립관계(oppositeness)’이다.

‘동의관계’는 둘 이상의 어휘소가 동일한 의미를 지닐 때 성립되는데, ‘절대적 동의관계(absolute synonymy)’와 ‘상대적 동의관계(relative synonymy)’로 나뉜다. ‘상하관계’는 어휘소의 의미에 대한 계층적 구조로서, 한 쪽이 의미상 다른 쪽을 포섭하거나 다른 쪽에 포섭되는 관계를 말한다. Miller & Jonson-Laird(1976: 240-242)에서는 의미의 포섭 관계를 ‘장소 포섭’, ‘부분-전체 포섭’, ‘부류 포섭’ 관계로 나누고 있는데, Lyons(1968: 453)에서는 ‘부류 포섭’ 관계를 모든 언어에서 가장 흔한 관계로 보아 ‘상하관계’라 명명하였다(<그림 4 참조>).



<그림 4> ‘동물’의 ‘상하관계’ 분류 체계

‘대립관계’는 공통적 특성을 지니고 있는 어휘들이 하나의 매개변수로 인해 이질성을 드러낼 때의 의미 관계를 말한다. Lyons(1977)와 Lehrer(2002)에서는 의미의 대립 유형으로 ‘등급적 반의어(gradable antonym)’, ‘비등급적 반의어(non-gradable antonym)’, ‘다중적 반의어(multiple opposition)’¹³⁾으로 구분한 바 있다.

요컨대, 어휘의미 연구에 있어서 구조주의적 관점은 의미 변화에만 집중해 오던 기존의 연구 방식을 탈피하여, 공식적인 현상을 기술하는 연구로의 변화를 가져왔다. 특히, 어휘 항목들 간의 다양한 관계를 체계적으로 탐구하게 된 것은 구조주의 의미론이 등장하면서부터이다. 의미에 대한 성분분석은 단어들 간의 구체적인 의미 차이를 변별적 자질로 시각화하여 나타냈다는 점에서 큰 의의를 지니고 있다. 그러나 성분분석은 단어가 지니고 있는 모든 의미를 세밀하게 분석하여 기술하지 못하며, 단어들 사이의 관계를 완벽하게 분석하여 제시

12) Lyons는 ‘의미 관계’와 구분되는 개념으로 ‘의의 관계’라는 용어를 사용하였는데, Lyons(1977, 1996)에서 이론상 특정하게 해석되는 ‘의의(sense)’와 ‘의미(semantic)’간의 구분을 의미론과 화용론 간의 구분에 연결하였다. 의미론은 언어적 구조의 일부분인 의미의 문맥 독립적 양상을 다루지만, 화용론은 언어 형태가 문맥상 특정한 발화에서 받는 문맥 의존적 의미를 다루는 것으로 가정된다.

13) ‘등급적 반의어’는 다시 ‘양극 반의어(polar antonym)’, ‘언명된 반의어(committed antonym)’, ‘비대칭적 반의어(asymmetrical antonym)’로 분류되고, ‘비등급적 반의어’는 다시 ‘상보어(complementary)’, ‘역의어(converse)’, ‘역동어(reversible)’로 분류되고, ‘다중적 반의어’는 다시 의미의 차원 수에 따라 ‘일차원적 다중 대립(single-dimensional multiple opposition)’과 ‘다차원적 다중 대립(multi-dimensional multiple opposition)’으로 분류된다.

할 수 있는 것도 아니다. 성분분석은 분석에 사용되는 메타언어인 의미 성분이 불명확하고, 그것이 범언어적으로 보편적인 가치를 지니고 있는지 여부가 불분명하다는 점에서 일면 한계를 지니고 있다. 또한 성분분석은 구조적으로 잘 짜여 있는 몇몇 어휘군을 분석하는 데 한정되어 있었다는 점에서도 한계가 있다.

2.2.2. 국어 의미학계

국어 의미학계에서 구조주의 의미론은 1970년대 중반에 소개되어 1990년대까지 국어 의미 분석에 기여하였다. 이 시기에 유럽을 중심으로 한 Trier(1934), Weisgerber(1939), Greimas(1966), Couseriu(1967), Geckeler(1971), Leher(1974), Leech(1974), Nida(1975), Lyons(1977), Cruse(1986)의 구조의미론이 소개되었는데, 다음 세 가지 사항이 특기할 만하다. 첫째, ‘어휘장’의 분석이 시도되었는데, 온도어의 구조 체계를 밝힌 천시권(1980), 생명중식어를 다룬 배해수(1982), 차원 단어를 분석한 양태식(1985), 장이론과 국어 의미 연구에 대한 신현숙(1990)이 있다. 둘째, 의미의 성분을 분석한 시도로서 임지룡(1990)이 있다. 셋째, 의미관계의 체계화가 시도되었는데, 대립어에 관한 임지룡(1989), 유의어에 관한 김진식(1990)이 있다. 요컨대, 구조의미론은 어휘층위를 중심으로 국어의 어휘장, 의미성분, 의미관계의 체계적인 기술에 크게 기여함으로써 의미 이론의 수용에서 가장 성공적인 사례의 하나로 평가된다¹⁴⁾.

2.3. 생성주의 의미론

2.3.1. 일반 의미학계

‘생성주의 의미론(Generative Semantics)’은 Katz & Foder(1963)에 의해서 구조주의의 성분분석 이론을 생성 문법에 도입한 것을 이른다. 카츠의 모형은¹⁵⁾ 구조주의 분석 모형, 형식주의 기술체계, 의미의 유심론적 개념의 결합체로 볼 수 있다.

이른바 ‘카츠 의미론(Katzian semantics)’의 실체를 살펴보기로 한다. Pottier의 ‘의자’ 용어에 대한 분석이나 민족의미론의 친족어에 대한 분석은 동일한 어휘장에 속하는 단어를 대상으로 이루어진 것인 반면, Katz & Foder는 한 단어의 여러 의미들을 ‘표지(marker)’와 ‘구별소(distinguisher)’로 성분분석하고(<그림 5> 참조)¹⁶⁾, 그것이 공식화된 사전에 형식 문법으로 표상될 수 있는 방안을 제시하였다. 또한, Katz(1996, 1967)는 <표 2>에서와 같이 ‘표지’를 사용하여 융합된 의미적 표상도 여전히 ‘구조(structure)’를 갖는다는 것을 보이려고 하였다. ‘Cats chase mice.’라는 문장에서 X는 cats의 표상으로 대체되고, Y는 mice의 표상으로 대체된다.

14) 구조의미론의 수용 양상과 과제에 대해서는 최호철(1998)에서 검토된 바 있다.

15) 포터라기보다 카츠가 이 접근법의 주된 대변이 되었다.

16) <그림 5>에서 둥근 괄호 안에 든 ‘(인간), (동물), (남성)’은 ‘표지’이고, 꺾쇠괄호 안에 든 ‘[한 번도 결혼 안 한 남자], [다른 기사의 진영에 봉사하는 젊은 기사], [학사학위 소지자], [번식기에 짝이 없는 젊은 물개]’는 ‘구별소’이다.

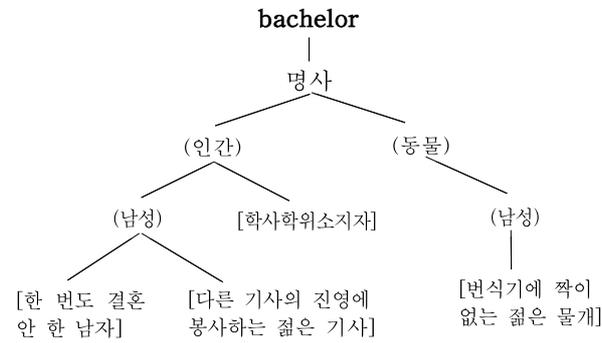


그림 5> Katz와 Foder(1963: 186)에 따른 영어의 'bachelor'

<표 2> Katz에 따른 'chase'의 의미적 표상 구조

((Activity of X)(Nature: Physical))((Motion)(Rate:(Fast)) (Character: (Following Y))), (Intention of X: (Trying to catch((Y)(Motion))))

Katz의 의미론은 다양한 구조주의적 현상을 최대한으로 고려하는 동시에 공식화된 기술과 심리적 요소를 도입하였다. 문법은 두 단어에 대해 하나가 다른 하나의 상위어인지 여부를 자동적으로 결정할 수 있어야 하고, 이러한 목적을 위해서는 '상하 관계'를 형식적으로 정의해야 한다는 것이다. 또한 의미론의 명확한 목표는 문장을 해석할 수 있는 언어 사용자의 능력을 기술하는 것이다. 즉, 언어의 연구 대상은 '언어의 구조'로 식별 되는 것이 아니라, 언어 사용자의 능력으로 식별된다고 보았다(Katz 1963: 176 참조).

Chomsky(1957)에서는 언어의 형식적(음운적·통사적) 자질은 기술하였지만, 의미론에 대해서는 논의하지 않았다. 그 후, Katz와 Foder가 형식적인 의미적 기술이 생성주의 체제에 통합될 수 있다는 것을 증명함에 따라, Chomsky(1965)는 통사부와 음운부 외에 의미부를 명시적으로 통합하였다. 그러나 Chomsky의 언어학에서는 '자연 언어의 본질은 통사적이다'라는 확고한 신념을 가지고 있었기 때문에 '의미론 먼저'라는 생성의미론의 입장은 해석의미론에 받아들여지지 않았다.¹⁷⁾ 생성의미론은 비록 생성문법에서는 배제되었지만, Lakoff·Fillmore·Langacker와 같은 인지언어학자들이 인지의미론을 성립시키는 데 결정적인 바탕을 제공하였다.

요컨대, 생성주의는 기본적으로 언어의 통사적 자질에 대하여 관심을 두고 있었기 때문에 의미론에는 큰 영향을 미치지 못하였다. 더욱이 생성주의 의미론에서도 문장 차원의 의미 분석에 관심을 두었을 뿐 어휘 차원의 의미 분석에는 별다른 관심을 두지 않았다. 특히 생성의미론이 지니고 있던 공식화에 대한 관심은 형식의미론으로의 전환을 이끌어냈지만, 형식의미론에서도 문장 간의 논리적 관계에 관심을 두었을 뿐 어휘의미에 대한 논의에는 관심을 두지 않았다.

2.3.2. 국내 의미학계

생성주의 의미론은 1970년대에 국내에 도입되었다. 최창렬(1980), 김민수(1981) 등에서 국어 의미 분석에 생성주의 의미론을 적용하였으며, 전수태(1987)에서는 Gruber의 어휘삽입 방법에 따라 국어의 이동동사의 의미를 분석한 바 있다.

생성의미론이 국어 의미 연구에 미친 공과는 다음과 같다. 긍정적인 측면으로는, 의미 연구의 범위를 문장 층위로 확장함으로써 문장의미론 또는 통사의미론의 터전을 마련하였으며, 통사론과 의미론의 장벽을 허물었다는 점이다. 한편, 1980년대는 문장에서부터 미세한 문법 형태소 분석에 이르기까지 '~의 의미(론)'이라는 표제

17) 생성의미론은 문장의 심층적 표상이 곧 의미적 표상이라고 보았지만, 해석의미론은 문장의 기본 구조는 통사적 구조이고 의미론은 통사 구조의 해석으로만 등장한다는 입장을 취하였다.

가 붙을 정도로 생성의미론은 의미의 문제를 푸는 만능열쇠로 간주됨으로써, 어휘의미론의 상대적인 위축과 함께 국어 현실에 뿌리를 두지 않은 추상적 이론 추구의 상흔을 남긴 채 이론의 원산지에서와 마찬가지로 몰락하고 말았다.

2.4. 신구조주의 의미론

2.4.1. 일반 의미학계

‘신구조주의 의미론(neostructuralist semantics)’은 Geeraerts(2006: 398-415)에 따른 것으로 구조주의 의미론에 연결되어 있으면서도 독창적인 방향으로 나아간 여러 의미론의 체계를 포괄하는 용어이다. 신구조주의 의미론은 크게 ‘분해적 접근법(decompositional approach)’을 취하는 부류와 ‘관계적 접근법(relational approach)’을 취하는 부류로 나눌 수 있다.

먼저, 분해적 접근법을 취하는 부류에는 Wierzbicka의 ‘자연 의미 분석언어 접근법’, Jackendoff의 ‘개념적 의미론(Conceptual Semantics)’, Pustejovsky의 ‘생성어휘부(Generative Lexicon)’, Bierwisch의 ‘두 층위 의미론(Two-Level Semantics)’ 등이 있다. 이들은 의미의 성분분석을 바탕으로 어휘부와 인지 간의 상호작용에 관심을 두고 있는데, 그 개략적인 내용은 (7)-(10)과 같다.

(7) ‘자연 의미 분석언어(Natural Semantic Metalanguage) 접근법’

Wierzbicka(1996)는 엄격하게 제한된 일련의 ‘의미적 본원소(semantic primitive)’와 같은 ‘의미적 본원어(semantic prime)’로 모든 언어의 모든 의미를 기술할 수 있는 체계를 세우고자 하였다. ‘의미적 본원소’는 다른 표현으로 정의될 수 없으며, 모든 자연 언어에서 어휘화되는 보편성을 지닌다(<표 3> 참조). 의미적 본원소의 목록은 다음과 같다.

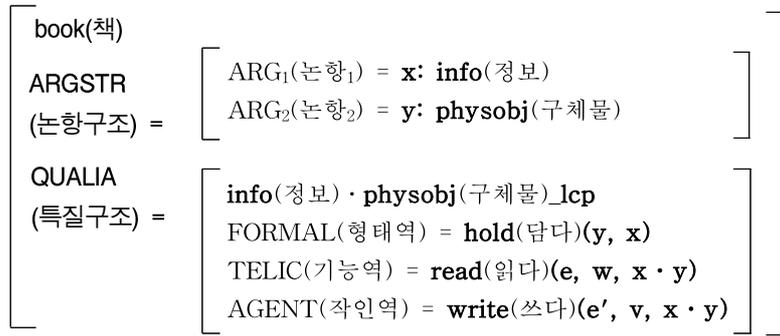
‘I, YOU, SOMEONE (PERSON), SOMETHING (THING), PEOPLE, WORD, THIS, THE SAME, OTHER, PART (OF), KIND (OF), ONE, TWO, MANY (MUCH), MORE, VERY, ALL, SOME (OF), THINK, KNOW, WANT, FEEL, SEE, HEAR, SAY, GOOD, BAD, BIG, SMALL, DO, HAPPEN; MOVE, THERE IS, (BE) ALIVE, WHEN, BEFORE, AFTER; A LONG TIME, A SHORT TIME; NOW, WHERE, UNDER, ABOVE; FAR, NEAR; SIDE; INSIDE; HERE, NOT, CAN; IF, BECAUSE, LIKE, IF...WOULD, MAYBE’ 등 55개의 본원소를 목록화하였는데, 그 목록은 계속 늘어나고 있다.

<표 3> Wierzbicka(1996: 309)의 ‘blue’ 정의

<p>X is blue = at some times people can see the sun above them in the sky when one sees thing like X one can think of the sky at these times (X는 푸르다 = 어떤 시간에 사람들은 하늘에서 그들 위에 떠 있는 태양을 볼 수 있는데, 사람들이 X와 같은 것을 볼 때 이런 시간에 하늘에 대해 생각할 수 있다.)</p>

(8) ‘개념적 의미론(Conceptual Semantics)’

Jackendoff(1996)는 의미가 우리의 마음속에서 표상되는 ‘개념(concept)’이라고 가정하고, 기본적인 의미성분은 인간의 마음이 작용하여 모든 종류의 개념들을 합성할 수 있는 ‘개념적 성분(conceptual component)’이라고 보았다. Jackendoff의 ‘개념적 의미론’은 동사에 관한 의미 현상을 다루는 데 초점을 두고 있다(<그림 6> 참조).



<그림 7> 'book'의 어휘의미 구조(Pustejovsky 1995: 116)

다음으로, 관계적 접근법을 취하는 부류에는 Miller와 Fellbaum의 '워드네트', Mel'čuk의 '의미-텍스트 이론/어휘함수', Sinclair의 '분포적 말뭉치 분석' 등이 있다. 이들은 이론에 초점을 두기보다 전산 어휘의미론을 위한 어휘적 자원을 제공하거나, 말뭉치로부터 의미적 정보를 추출하기 위한 전산처리 방법 등에 관심을 두고 있는데, 그 개략적인 내용은 (11)-(13)과 같다.

(11) '워드네트(Word Net)'

Miller & Fellbaum(2007)의 '워드네트'는 '의의 관계'의 개념에 대한 실용적 적용이다. 워드네트는 영어를 비롯한 수많은 언어에 자유롭게 접근할 수 있는 대규모의 데이터베이스를 제공하기 때문에 전산언어학에서 어휘 정보에 관한 자원으로 널리 이용된다.¹⁹⁾ 즉, 워드네트는 심리언어학 분야에 속하는 '머릿속 사전(mental lexicon)'의 모형이 아니라, 전산어휘론의 분야에 속하는 '기계 판독형 사전(machine-readable dictionary)'이다 (<표 5> 참조).

<표 5> 명사 'chair'의 워드네트에 의해 제공된 해석의 집합

- | |
|---------------------------------------------------------------------------|
| 1. chair : 뒤에 등받이가 있는 1인용 좌석 |
| 2. chair , professorship : 교수직 |
| 3. chair , president, chairman, chairwoman, chairperson : 회의의 의장 |
| 4. chair , electric chair, death chair, hot seat : 전기 사형에 의한 사형 도구 |

(12) '의미-텍스트 이론(meaning-text theory)/어휘함수(lexical function)'

Mel'čuk(1996)의 '의미-텍스트 이론'은 언어를 '의미를 텍스트로, 텍스트를 의미로 전환하는 대응 규칙의 체계'로 모형화하는 데 목적이 있다. Mel'čuk의 '어휘함수'는 어휘소들 간의 계열적 의미 관계(<표 6 참조>)뿐만 아니라 단어들 간의 결합적 공기 제약도 함께 기술한다. 또한, Mel'čuk, Clas & Arbatchewsky-Jumarie(1984-99)는 어휘함수를 어휘부에 적용하여 새로운 형식의 '설명 결합 사전(Explanatory Combination Dictionary)'을 제시하였다.

<표 6> 단순 표준 어휘 함수의 예(이병근 · 박진호 · 김진형 2001: 516)

Syn [synonymum]: 동의어	
Syn(결혼)=혼인	Syn(미워하다)=증오하다
Syn(사랑)=애정	Syn(쓰다)=사용하다
Syn(어리둥절하다)=얼떨떨하다	Syn(밝다)=환하다

19) 워드네트는 처음에는 심리적 타당성을 목표로 하였는데, 특히 '말실수', '실어증 연구', '단어 연상 실험' 등과 같은 심리언어학의 실험적 증거에 기초하여 증명될 수 있는 관계적 정보를 포함하고자 하였다. 그러나 실제로 이용 가능한 심리언어학 자료의 양이 워드네트에서 다루고 있는 어휘부를 총망라하기에는 충분하지 않았기 때문에 그러한 목표는 곧 폐기되었다.

(13) ‘분포적 말뭉치 분석(distributional corpus analysis)’

Sinclair(1987)의 ‘분포적 말뭉치 분석’은 ‘체계기반 접근법(system-based approach)’이 아닌 ‘사용기반 접근법(usage-based approach)’을 취한다. ‘말뭉치 기반 접근법’은 한 단어의 의미를 결합되는 다른 단어를 통해 분석하는 방법을 사용하는데, 이는 실제적인 언어 행동에 대한 분석 과정을 언어학 연구의 기초적인 방법론으로 간주하는 것이다(<표 7> 참조).²⁰⁾ Sinclair & Hanks(1987)는 영어 말뭉치를 바탕으로 한 첫 번째 현대 영어 사전을 출판한 바 있다.

<표 7> Stubbs(2002: 15)의 동음이의어 ‘bank’ 구분²¹⁾

‘은행’과 함께 쓰이는 단어	‘제방’과 함께 쓰이는 단어
bank account, bank balance, bank robbery, piggy bank cashier, deposit, financial, money, overdraft, pay, steal	sand bank, canal bank, river bank, the South Bank, the Left Bank, Dogger bank, Rockall Bank, Icelandic Banks cave, cod, fish, float, headland, sailing, sea, water

요컨대, 신구조주의 의미론은 구조주의 의미론에서 중요하게 다루지 않은 ‘의미 분석의 심리적 실재성’과 ‘단어 의미의 형식적 표상의 타당성’에 관심을 기울였다. 특히, ‘의미 분석의 심리적 실재성’에 대한 관심은 구조주의 원리에서 벗어난 새로운 이론적 체제인 인지주의의 형성에 기여하였다.

2.4.2. 국어 의미학계

신구조주의 의미론은 구조주의 의미론을 수용하여 독자적인 발전을 이루어낸 여러 가지 방법론을 포괄하는 의미론의 한 부류이다. 국어학계에서는 2000년을 기점으로 다의어, 동의어를 비롯하여 국어 의미분석에 널리 활용되고 있다.

첫째, ‘생성어휘부’ 이론과 관련하여 이운영(2004), 차준경(2009)에서는 명사의 다의적 해석에 관해 논의하였고, 임서현(2004)에서는 동사 ‘하다’와 사건 명사의 결합 구조에 관해 논의한 바 있다. 또한 강범모(2002)에서는 동사 ‘사다’, ‘팔다’의 다의어 기술 방법에 생성어휘부 이론을 적용한 바 있다.

둘째, ‘워드네트’와 관련하여 강범모(2010)에서는 공기 관계에 기초한 명사의 네트워크를 제시한 바 있다.

셋째, ‘의미-텍스트 이론’과 관련하여 홍재성·박동호(2000)에서는 Mel’čuk의 의미·텍스트 대응 모형을 소개하였고, 이병근·박진호·김진형(2001)에서는 어휘함수를 이용한 어휘 관계의 기술 방안을 제시한 바 있다.

넷째, ‘말뭉치 분석’과 관련하여 김영관(1999), 최성배(2003)에서는 말뭉치를 통해 단어의 애매성과 중의성 해소 방안을 제시하였고, 이진호(2002)에서는 신문 말뭉치를 통해 개화기 국어의 어휘 체계를 기술하였다.

이상의 연구들은 신구조주의 의미론으로 분류된 여러 연구 방법론을 도입하여, 국어의 어휘의미를 분석하고 그 결과를 활용하기 위한 방안에 대해 연구한 다양한 성과물들이다. 이러한 연구들은 ‘전자 사전’, ‘자동 번역 시스템’, ‘정보검색 프로그램’ 등과 같은 디지털 산업 분야에 활용될 수 있는 기초 자료가 된다는 점에서 의의가 있다.

20) 구조주의 의미론은 계열적 관점과 결합적 관점을 구분한다. 결합적 관점이 어휘의미론을 위한 분포적 방법의 기초가 된다는 점에서 ‘분포적 말뭉치 분석’은 구조주의적이다. 그러나 ‘분포적 말뭉치 분석’은 급진적인 사용기반 접근법을 취하고 있기 때문에 가장 낮은 등급의 구조주의적 성향을 지닌다고 할 수 있다.

21) 말뭉치 분석 결과를 보면, 동음이의어 관계에 있는 두 단어의 각 의미가 효과적이고 효율적으로 구분되어 사용되는 것으로 판단된다. 이러한 점에서 함께 발생하는 어휘 항목에 대한 체계적인 분석은 어휘의미론 분석을 위한 방법적 토대가 될 수 있다.

2.5. 인지의미론

2.5.1. 일반 의미학계

‘인지의미론(cognitive semantics)’은 영미 철학의 ‘객관주의 세계관(objective world-view)’과 형식 언어학의 ‘진리조건적 의미론(truth-conditional semantics)’에 대한 반작용으로 1980년대에 시작되었다. 인지의미론은 언어를 단순히 형식과 의미의 대응관계에 의한 자율적인 기호 체계로 보는 것이 아니라, 신체적 경험이 반영된 것으로 간주한다. 또한 단어의 의미는 그것을 둘러싼 모든 세상사 지식과 연결되어 있다는 관점을 취하며, 의미 변화에 대해서는 ‘사용기반 접근법(usage-based approach)’을 취하기 때문에 새로운 단어의 의미는 실제 그 언어가 사용되는 ‘맥락’에서 발생한다고 본다. 이러한 점에서 인지언어학은 ‘의미론’과 ‘화용론’을 명확히 구분 짓지 않는다.

인지의미론의 지침 원리는 (14)의 네 가지로 요약될 수 있다((Evans & Green 2006: 157-163 참조).²²⁾

(14) 인지의미론의 지침 원리

- ㄱ. 개념적 구조는 ‘신체화(embodiment)’되어 있다.
- ㄴ. 의미 표상은 ‘백과사전적(encyclopaedic)’이다.
- ㄷ. 의미 구성은 ‘개념화(conceptualization)’이다.
- ㄹ. 개념화 과정은 ‘해석(construal)²³⁾’이다.

인지의미론에서는 개념적 구조의 본질이 신체화된 경험으로부터 발생한다고 간주하며, 단어의 의미는 관습적·총칭적·내재적·특정적 지식²⁴⁾이 망라된 백과사전적 지식으로 표상된다고 본다. 또한, 단어는 그 자체가 의미를 부호화하는 것이 아니라, 개념적 층위에서 의미가 구성되도록 하는 촉진제 역할을 한다고 본다. 의미를 구성하는 개념화 과정은 장면이나 상황에 대한 개념화자의 선택과 관련이 있다. 따라서 동일한 장면이라 하더라도 개념화자의 선택에 따라 해석이 달라지기 때문에 그 의미도 달라진다.

인지의미론의 가장 대표적인 연구 방법은 ‘범주 구조의 원형 모형’, ‘개념적 은유와 환유’, ‘이상적 인지모형과 틀 이론’이다. 그 개략적인 내용은 (15)-(17)과 같다.

(15) 범주 구조의 원형 모형

‘원형이론(prototype theory)’은 범주의 내부구조에 대한 Rosch(1975)의 심리언어학적 연구에서 비롯되었다. ‘원형(prototype)’은 그 범주를 대표할 만한 가장 ‘전형적’, ‘적절한’, ‘중심적’, ‘이상적’, ‘좋은’ 보기를 말한다(<표 8> 참조). 즉, 범주는 ‘중심’과 ‘주변’을 가지고 있는데, 범주의 구성원들 사이에는 ‘원형효과(prototype effect)’가 나타난다. ‘원형’은 판단하는 데 시간이 적게 걸리고, ‘점화(priming)²⁵⁾’가 빨리 된다. 또한 어린이에게서는 이른 시기에 먼저 습득되며, 실어증 환자에게서 오류가 적게 나타나는 특징을 지니고 있다.

22) ‘인지의미론’의 상위 개념인 ‘인지언어학(cognitive linguistics)’의 특징은 “언어의 원리·현상·지식이 세상사의 원리·현상·지식과 상통하며, 범주 구성원은 원형과 주변에 이르기까지 비대칭적이며, 사고 및 인지는 구체적 또는 신체적인 데서 추상적으로 확장되며, 형식(형태·구조)과 내용(기능·의미)은 자의적이 아니라 도상적이거나 동기화되어 있으며, 의미는 해석이다.” 등을 들 수 있다.

23) 인지언어학의 관점에서 ‘해석(construal)’이라는 용어는 Langacker(1987: 487-488)에서 유래되었다. ‘해석(construal)’은 발화된 언어 표현을 듣거나 읽고 이해한다는 뜻으로의 ‘해석(interpretation)’과는 구별되는 용어이다.

24) Langacker(1987)는 ‘백과사전적 연결망(encyclopaedic network)’을 구성하는 지식의 유형을 ‘관습적(conventional)’, ‘총칭적(generic)’, ‘내재적(intrinsic)’, ‘특정적(characteristic)’ 지식으로 세분화하였다.

25) ‘점화(priming)’는 실험언어학에서 사용되는 용어인데, 실험대상자가 어떤 단어나 발화를 통해 이어질 단어나 발화의 반응을 미리 활성화하는 것을 말한다. 예를 들면, ‘겨울’이라는 단어는 ‘눈’이라는 단어를 점화한다. 어떤 단어가 다른 단어를 점화하면, 그 단어들은 머릿속에 더 밀접하게 연관되어 있을 것이다.

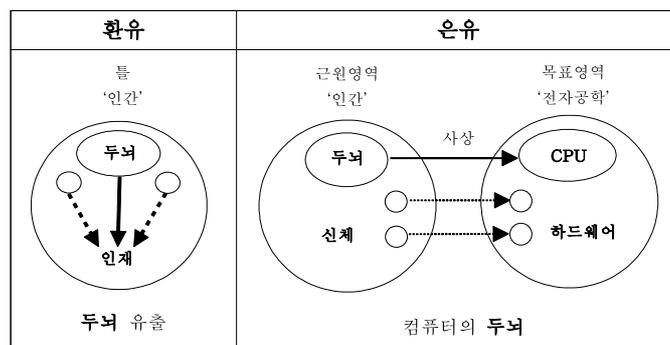
<표 8> Rosch(1975: 229-233)의 범주 보기

의미범주	원형적 보기	보통 보기	비원형적 보기
가구	의자, 소파	벤치, 식기선반	선풍기, 전화기
과일	오렌지, 사과	라임, 탄젤로	피클, 스쿼시
차	자동차, 스테이션왜건	왜건, 지하철	서프보드, 엘리베이터
무기	총, 피스톨	채찍, 아이스 픽	간, 구두
채소	완두콩, 홍당무	양파, 감자	땅콩, 쌀
목수연장	톱, 망치	판재, 설계도	가위, 기증기
새	로빈, 참새	갈가마귀, 황금방울새	앵귌, 박쥐
운동	축구, 야구	수상스키, 스케이팅	카드놀이, 일광욕
장난감	인형, 팽이	퍼즐, 소방차	테니스채, 책
의류	바지, 와이셔츠	구두, 턱시도	팔찌, 지팡이

(16) 개념적 은유와 환유

개념적 은유 이론은 Reddy(1979)의 언어적 의사소통과 관련된 ‘수도관 은유(conduit metaphor)’에서 배태되었으며, 본격적으로는 Lakoff & Johnson(1980)을 시작으로 Lakoff(1987, 1993, 1994), Lakoff & Johnson(1999)에 이르면서 은유가 사고와 언어의 중심이라는 ‘레이코프 학파의 접근법(Lakovian approach)’을 형성하였다. 개념적 은유는 ‘유사성(similarity)’에 의한 ‘근원영역(source domain)’과 ‘목표영역(target domain)’ 간의 ‘사상(mapping)’²⁶⁾으로 이루어진다. ‘근원영역’은 우리의 일상 경험에서부터 나온 것으로 구체적·물리적·감각적인 구조화된 경험이고, ‘목표영역’은 표현하려는 영역으로서 추상적·심리적·주관적인 불명확하고 비구조화된 경험이다.

개념적 환유는 ‘인접성(contiguity)’에 의해 동일한 영역 안에서 한 개념적인 실체인 ‘매체(vehicle)’가 다른 개념적 실체인 ‘목표(target)’에 정신적 접근을 제공하는 인지과정이다(Kövecses & Radden 1998: 39 참조). Gibbs(1994), Taylor(1995), Ungerer & Schmid(1996), Evans & Green(2006)에서는 ‘환유’를 인간의 사고와 언어에 있어서 가장 기본적이고 중요한 개념적 기제로 보았다. ‘두뇌’에 대한 개념적 은유와 환유 표현을 <그림 8>과 같이 나타낼 수 있다.



<그림 8> ‘두뇌’의 환유와 은유

(17) 이상적 인지모형과 틀 이론

Lakoff(1987)는 ‘이상적 인지모형(Idealized Cognitive Model)’이라는 개념을 도입하여, 언어에 대한 우리의 지식이 세상사 지식과 밀접한 관련이 있고, 세상사 지식은 인지모형의 형태를 취한다고 하였다. ‘인지모형’이란

26) ‘사상(mapping)’은 ‘지도 작성법(cartography)’에서 사용된 용어인데, 이에 바탕을 두고 수학자들은 ‘두 집합 간의 대응 관계로서, 첫 번째 집합의 각 요소에 두 번째 집합의 대응 요소를 할당하는 것(Fauconnier 1997: 1)’이라는 정의를 부여하였으며, 인지언어학자들은 수학적 의미를 받아들여 근원영역에서 목표영역으로의 전이를 지칭하였다(Ungerer & Schmid 1996: 120, Taylor 2002: 488 참조).

언어 사용을 포함하여, 인지 처리를 안내하는 ‘신념’과 ‘기대’가 구조화된 집합을 말한다.²⁷⁾ Lakoff(1987)에서는 ‘영상도식적 ICM’, ‘명제적 ICM’, ‘은유적 ICM’, ‘환유적 ICM’, ‘상징적 ICM’ 등의 다섯 가지 이상적 인지모형을 제시하였다.

한편, Fillmore(1977)에서는 자연언어의 의미를 분석하는 특정한 방법으로서 ‘틀(frame)’이라는 용어를 사용하였는데, ‘틀’은 ‘어떤 개념을 이해하기 위한 전제가 되는 지식 구조’를 뜻한다.²⁸⁾ Fillmore & Atkins(1992: 78-79)에서는 ‘상거래 틀’을 제시하고 있다. 상거래의 장면은 ‘사는 사람’, ‘파는 사람’, ‘상품’, ‘돈’으로 구성되는데, ‘buy, sell, pay, spend, cost, charge’ 같은 동사의 의미는 이러한 요소들로 구성되는 장면을 바탕으로 이해된다(<표 9> 참조).

<표 9> ‘상거래 틀’에 따른 동사의 의미적·통사적 결합 형태²⁹⁾

	사는 사람	파는 사람	상품	돈
BUY	주어	(from)	간접 목적어	(for)
SELL	(to)	주어	간접 목적어	(for)
CHARGE	직접 목적어	주어	(for)	간접 목적어
SPEND	주어	없음	for/no	간접 목적어
PAY	주어	[직접 목적어]	[for]	간접 목적어
PAY	주어	(to)	for	간접 목적어
COST	(직접 목적어)	없음	주어	간접 목적어

요컨대, 인지의미론은 그 연구의 역사가 짧음에도 불구하고, 언어의 본질에 대한 튼튼한 시각을 제공해 주고 있다. 그동안 생성이론이 해결하지 못하였거나 간과해 온 언어학의 오랜 과제들인 단어의 의미와 세상사 지식, 의미의 유연성과 창조성의 문제 등을 해결하기 위한 방법을 제시하고 있다. 특히, 언어를 인간과 분리된 별개의 것으로 간주하지 않고, 언어와 마음, 문화의 상관성을 통해 언어의 본질을 규명하려는 포괄적 접근 방식은 유연성과 설명력이 높은 언어 이론으로서의 가치를 지니고 있다.

2.5.2. 국어 의미학계

인지의미론은 1990년대 이후 국내에 도입되어 의미 연구의 새로운 방법론을 제공하였다. 인지의미론은 기본적으로 언어의 사용 맥락에 따른 의미 변화에 초점을 두고 있기 때문에 어휘론과 문장론을 엄격히 구분 짓지 않는다. 그럼에도 불구하고 어휘의미에 초점을 둔 국어학의 인지의미론 연구를 살펴보기로 한다.

첫째, ‘범주화’와 ‘원형이론’과 관련해서는 이기동(1986)에서 인간의 범주화 능력과 단어의 의미의 상관성을 논의하였고, 임지룡(1993, 2011)에서는 명사류의 범주화를 위한 원형 탐색실험을 실시한 바 있다.

둘째, 인지의미론의 국어학계의 연구는 ‘은유’와 ‘환유’에 대한 연구의 성과가 가장 크다고 할 수 있다. ‘은유’에 대한 논의로는 박영순(2000), 임지룡(1995a, 1995b), 김종도(2004) 등이 있으며, ‘환유’에 대한 논의로는 임지룡(1995c, 2006a), 김종도(2005) 등이 있으며, ‘은유’와 ‘환유’의 상관성에 대한 논의로 김보경(2001), 이종렬(2001) 등이 있다.

셋째, ‘영상도식’에 대한 논의로는 임지룡(1997c), 임지룡·임혜원(2007) 등이 있으며, ‘틀 의미론’에 대한 연구로는 박정운(2000), 남경완·이동혁(2004) 등이 있다.

요컨대, 인지의미론에 기반한 어휘의미 연구는 구조의미론과 생성의미론이 지니고 있던 한계를 극복하고,

27) ‘인지모형’은 실세계로부터의 추상이기 때문에 ‘이상적’이라 부르고, 실재의 모든 복잡성을 포착하는 것이 아니라 그러한 복잡성을 유연하게 다루기 위한 인지적 형편을 제공한다. 이러한 점에서 ‘인지모형’은 ‘원형효과’의 기초가 될 수도 있고, 반대로 ‘원형효과’가 ‘인지모형’으로 기능한다고 볼 수도 있다.

28) ‘틀 이론’의 초기 단계에서는 ‘장면’을 심층의 개념적 구조로, ‘틀’을 장면의 부분을 부각하는 문법적 패턴으로 구분하였으나, 이후에는 그러한 구분 없이 ‘틀’이라는 용어만 사용하였다.

29) 꺾쇠괄호는 주어진 대화 문맥에서 그 대상이 무엇인지 알 수 있는 확실한 대응어가 있을 때 괄호 안의 대상이 생략될 수 있음을 나타낸다.

어휘의미와 마음의 상관관계를 밝히는 데 기여할 것이다. 특히, 인지의미론에서는 문화를 언어의 의미를 결정하는 중요한 요인의 하나로 간주하기 때문에 이에 기반한 연구는 국어 어휘가 지닌 언어 보편적 특질뿐만 아니라 문화 특정적 속성을 밝히는 데도 기여할 것으로 보인다.

3. 마무리

이상에서 어휘의미 이론의 흐름과 특성을 일반 언어학과 국어 언어학계로 나누어 논의하였다. 이제 국어 어휘의미 연구의 폭을 넓히고 그 깊이를 한층 심화하기 위하여 남은 과제와 전망을 제시하면서 이 글을 마무리하기로 한다.

먼저, 어휘의미 연구의 과제로는 다음을 생각해 볼 수 있다.

첫째, 어휘의미 연구에 국어학과 일반 언어학계의 교류를 원활히 할 필요가 있다. 이제까지 국어학은 일반 언어학의 방법론에 힘입은 바가 크다고 할 수 있다. 우리말의 어휘의미 특성을 제대로 밝히는 동시에 언어 보편적인 측면과 개별적인 특성을 밝히는 데 힘써야 할 것이다.

둘째, 보다 더 완벽한 어휘의미론의 역사를 기술할 필요가 있다. 어휘의미 연구에 대한 공시적인 연구와 통시적인 연구를 통합하여 그 동안의 연구 성과와 한계점을 정확히 파악한다면, 더욱 발전적인 어휘의미 연구가 될 것이다.

셋째, 이론 연구와 응용 연구의 연계가 필요하다. 어휘의미 연구는 현실적인 삶과 관련을 맺을 때 참된 의의를 지닌다. 이론적인 검증은 바탕으로 사전편찬, 어휘의미 교육, 언어순화 등의 실용적 방향으로 나아가야 할 것이다.

다음으로, 인지언어학이 어휘의미 연구에 기여할 수 있는 측면을 전망해 보기로 한다. 종래의 구조주의나 생성주의 의미론은 의미 분석에서 인간의 심리와 관련된 인지적 측면을 간과하였다. 즉, 인간의 언어능력을 인지능력과 무관한 자율적 체계로 보았기 때문에 일면 한계점을 지니고 있었다. 그러나 1980년대 후반부터 인지언어학의 새 바람이 불면서 언어에 대한 종래의 폐쇄적이고 자율적인 구조관에서 벗어나 개방적이고 사고의존적인 시각으로 의미의 문제를 밝히려는 언어관이 나타나게 되었다.

인간의 마음을 중심으로 의미를 연구하는 인지의미론은 우리의 머릿속에서 어휘의미를 저장하는 심리적 기제의 신비를 밝혀 줄 것으로 기대된다. 또한, 원형이론에 따른 범주화는 어휘의미에 대한 개방적인 시각을 제공해 줄 것으로 기대되고, 의미장에 대한 접근 방법이 틀의미론의 관점으로 확대됨에 따라 구조의미론이 지닌 한계점이 보완될 수 있을 것이다.

■ 참고문헌

- 강범모(2002), “생성어휘부 이론의 다의어 기술 방법과 그 적용: 동사 ‘사다’와 ‘팔다’, 언어연구 38-1, 서울대학교 어학연구소, 275-293.
- 강범모(2010), “공기 명사에 기초한 의미/개념 연관성의 네트워크 구성”, 한국어 의미학 32, 한국어 의미학회, 1-28.
- 김광희(1990), “국어 재귀표현에 관한 형식의미론적 연구”, 전남대학교 대학원 국어국문학과 석사학위논문.
- 김광희(1994), “국어 변항범주의 조응현상 연구”, 전남대학교 대학원 국어국문학과 박사학위논문.
- 김민수(1981), 『국어의미론』, 일조각.
- 김보경(2001), “한국어 신체어의 은유와 환유”, 상명대학교 대학원 국어국문학과 석사학위논문.
- 김영관(1999), “말뭉치에 기반한 어의 애매성 해결 방법”, 경일대학교 산업대학원 컴퓨터공학과 석사학위논문.
- 김인호(2005), 『조선말력사의미론』, 사회과학출판사.
- 김종도(2004), 『인지언어학적 관점에서 본 은유의 세계』, 한국문화사.
- 김종도(2005), 『인지문법적 관점에서 본 환유의 세계』, 경진문화사.
- 김진식(1990), “국어 유의어 연구”, 어문연구 20, 어문연구학회, 389-462.
- 남경완·이동혁(2004), “틀의미론으로 분석한 ‘사다’와 ‘팔다’의 의미 분절 양상”, 언어 29-1, 한국언어학회, 1-24.
- 마성식(1988), “국어 어의변화 유형에 관한 연구”, 중앙대학교 대학원 국어국문학과 박사학위논문.
- 박영순(2000), 『한국어은유 연구』, 고려대학교 출판부.
- 박정운(2000), “Charles J. Fillmore: 틀의미론”, 이기동 편저, 『인지언어학』, 한국문화사, 357-382.
- 배해수(1982), “현대 국어의 생명종식어에 대한 연구: 자동사적 표현을 중심으로”, 고려대학교 대학원 국어국문학과 박사학위논문.
- 신현숙(1990), 『한국어 현상-의미 분석』, 상명여자대학교 출판부.
- 심재기(1964), “국어어의변화의 구조적 연구”, 서울대학교 대학원 국어국문학과 석사학위논문.
- 양태식(1985), “국어 차원 단어의 의미 구조 연구”, 부산대학교 대학원 국어국문학과 박사학위논문.
- 이기동(1986), “단어의 의미와 범주화”, 동방학지 50, 연세대학교 동방학연구소, 289-332.
- 이병근·박진호·김진형(2001), “어휘합수를 이용한 한국어 어휘 관계의 기술”, 어문연구 37-3, 서울대학교 어학연구소, 507-531.
- 이운영(2004), “한국어 명사의 다의적 해석: 생성어휘부 이론에 입각한 연구”, 서울대학교 대학원 언어학과 박사학위논문.
- 이을환(1962), “국어의미변화고”, 국어학 1, 국어학회, 51-51.
- 이종렬(2001), “환유와 은유의 인지적 상관성에 관한 연구”, 언어과학연구 19, 언어과학회, 169-190.
- 이진호(2002), “개화기 국어 어휘 연구: 신문 말뭉치의 고빈도 어휘 분석을 중심으로”, 계명대학교 교육대학원 국어교육 전공 석사학위논문.
- 임서현(2004), “한국어 동사 ‘하다’와 사건/개체유형 명사의 결합구조: 생성어휘부 이론에 입각한 탐구”, 서울대학교 대학원 언어학과 박사학위논문.
- 임지룡(1989), 『국어 대립어의 의미 상관체계』, 형설출판사.
- 임지룡(1990), “음운구조와 어휘구조의 상관성”, 『주시경학보』 6, 탑출판사, 73-92.
- 임지룡(1993), “원형 이론과 의미의 범주화”, 국어학 23, 국어학회, 41-68.
- 임지룡(1995a), “유사성의 인지적 의미분석”, 문학과 언어 16, 문학과 언어연구회, 121-149.
- 임지룡(1995b), “은유의 인지적 의미특성”, 한국학논집 22, 계명대학교 한국학연구소, 157-175.
- 임지룡(1995c), “환유의 인지적 의미특성”, 국어교육연구 27, 국어교육연구회, 223-254.
- 임지룡(1997a), 『국어의미론』, 탑출판사.
- 임지룡(1997b), 『인지의미론』, 탑출판사.
- 임지룡(1997c), “영상 도식의 인지적 의미 특성”, 어문학 60, 한국어문학회, 189-211.
- 임지룡(2002), “의미론 분야 연구사”, 국어국문학회 엮음 『국어국문학50년』, 태학사, 383-422.

- 임지룡(2005), “해방 60년 우리말글 연구의 성과와 과제 -의미론 연구를 중심으로-”, *우리말글* 34, *우리말글학회*, 1-28.
- 임지룡(2006a), “환유 표현의 의미특성”, *인문논총* 55, *서울대학교 인문학연구원*, 265-299.
- 임지룡(2006b), 『말하는 몸: 감정 표현의 인지언어학적 탐색』, *한국문화사*.
- 임지룡(2007), “인지의미론 연구의 현황과 전망”, *우리말연구* 21, *우리말학회*, 51-104.
- 임지룡(2008a), 『의미의 인지언어학적 탐색』, *한국문화사*.
- 임지룡(2008b), “한국어 의미 연구의 방향”, *한글* 282, *한글학회*, 195-234.
- 임지룡(2011), *국어 어휘범주의 기본층위 탐색 및 의미특성 연구*, *담화와 인지* 18-1, *담화·인지 언어학회*, 153-182.
- 임지룡·임혜원(2007), “연결 도식과 그 은유적 확장”, *한글* 276, *한글학회*, 105-132.
- 진수태(1997), “시간 개념어의 반의 연구”, 『*한국어학의 이해와 전망*』, *박이정*, 267-317.
- 전재호(1962), “의미변화 서설의 일단”, *어문논총* 1, *경북어문학회*, 19-44.
- 조남호(2004), “의미 변화 이론의 수용과 전개”, *국어학* 43, *국어학회*, 461-485.
- 차준경(2009), 『*국어 명사의 다의 현상 연구*』, *제이앤씨*.
- 천시권(1980), “온도어휘의 상관체계”, *국어교육연구* 12, *국어교육연구회*, 1-15.
- 최성배(2003), “말뭉치를 이용한 단어 의미 중의성 해결”, *인제대학교 대학원 전산학과 석사학위논문*.
- 최창렬(1980), “국어 의미 구조에 관한 연구”, *전북대학교 대학원 국어국문학과 박사학위논문*.
- 최호철(1998), “구조 의미론의 수용 양상과 국어 어휘 의미론의 과제”, *한국어 의미학* 2, *한국어 의미학회*, 11-39.
- 홍사만(2003), 『*국어 어휘의미의 사적변천*』, *한국문화사*.
- 홍재성·박동호(2000), “멜축의 의미·텍스트 대응 모형 연구”, *인문논총* 43, *서울대학교 인문학연구원*, 107-154.
- Bierwisch, M. & E. Lang(1989), *Dimensional Adjectives: Grammatical Structure and Conceptual Interpretation*. Berlin: Springer.
- Bréal, M.(1897), *Essai de sémantique: science des significations*. Paris: Hachette.
- Chomsky, N.(1957), *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N.(1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Coseriu, E.(1962), *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E.(1964), Pour une sémantique diachronique structurale. *Travaux de linguistique et de littérature* 2: 139-186.
- Coseriu, E.(1967), *Lexikalische Solidaritäten*. *Poetica* 1: 293-303.
- Cruse, D. A.(1989), *Lexical Semantics*, Cambridge University Press.(임지룡·윤희수·옴김(1989), 『어휘 의미론』, *경북대학교출판부*.)
- Cruse, D. A.(2000), *Meaning of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.(임지룡·김동환·옴김(2002), 『언어의 의미』, *태학사*.)
- Cruse, D. A.(2001), The Lexicon. In M. Aronoff & J. Rees-Miller.(eds.). *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell: 238-264.
- Dramesteter, A.(1946), *La vie des mots étudiée dans leurs significations*, Paris.(최석규·옴김(1963), 『단어의 생태: 단어의 의미론적 연구』, *대한교과서주식회사*.)
- Evans, V. & M. Green(2006), *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.(임지룡·김동환·옴김(2008), 『인지언어학 기초』, *한국문화사*.)
- Fauconnier, G.(1997), *Mapping in Thought and Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fillmore, C.J.(1977), The case for case reopened. In Peter Cole and Jerrold M. Sadock(eds.), *Grammatical Relations*, New York: Academic Press, 59-81.
- Fillmore, C.J. & B.T.S. Atkins(1992), Toward a frame based lexicon: the semantics of risk and its neighbors. In A. Lehrer & E.F. Kittay(eds.), *Frames, Fields and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 75-102.
- Geeraerts, D.(2006), *Words and Other Wonders: Papers on Lexical and Semantic Topics*. Berlin: Mouton

- de Gruyter.
- Geeraerts, D.(2010), *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbs, Jr. & W. Raymond(1994), *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodenough, W.H.(1956), Componential analysis and the study of meaning. *Language* 32: 195-216.
- Greimas, A.(1966), *Sémantique structurale: recherche de methode*. Paris: Larousse.
- Guiraud, P.(1955), *La Sémantique*. Paris: P.U.F.(류재호 역(1986), 『의미론』, 탐구당.)
- Hecht, M.(1888), *Die griechische Bedeutungslehre: eine Aufgabe der klassischen Philologie*. Leipzig: Teubner.
- Hjelmslev, L.(1953), *Prolegomena to a Theory of Language*. Bloomington: Indiana University Press. (Original Danish edition 1943.)
- Hjelmslev, L.(1958), Dans quelle mesure les significations des mots peuvent elles être considérées comme formant une structure? In E. Sivertsen(ed.), *Proceedings of the Eighth International Congress of Linguists*, Oslo: Oslo University Press: 636-654.
- Ipsen, G.(1924), Der alte Orient und die Indogermanen. In Johannes Friedrich and J.B. Hofmann(eds.), *Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft*. Festschrift für Wilhelm Streitberg, Heidelberg. Winter: 200-237.
- Jackendoff, R.(1996), Conceptual semantics and Cognitive Linguistics. *Cognitive Linguistics* 7: 93-129.
- Katz, J.J.(1966), *The Philosophy of Language*. New York: Harper & Row.
- Katz, J.J.(1967), Recent issues in semantic theory. *Foundations of Language* 3: 124-194.
- Katz, J. & A. Fodor(1963), The structure of a semantic theory. *Language* 39: 170-210.
- Kaufmann, I.(1993), Semantic and conceptual aspects of the preposition durch. In C.Z. Wibbelt(ed.), *The Semantics of Prepositions: From Mental Processing to Natural Language Processing*, Berlin Mouton de Gruyter: 221-247.
- Kövecses, Z. & G. Radden(1998), Metonymy: developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics* 9: 37-77.
- Kövecses, Z.(2006), *Language, Mind, and Culture : A Practical Introduction*. Oxford : Oxford University Press.(임지룡 · 김동환 옮김(2010), 『언어 · 마음 · 문화의 인지언어학적 탐색』, 역락.)
- Lakoff, G.(1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G.(1993), The contemporary theory of metaphor, in A. Ortony(ed.), *Metaphor and Thought*, 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press: 202-251.
- Lakoff, G.(1994), What is a conceptual system?, in W.F. Overton & D.S. Palermo(eds.), *The Nature and Ontogenesis of Meaning*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 41-91.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & M. Johnson(1999), *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lang, E.(1991), A two level approach to projective prepositions. In Gisa Rauh (ed.), *Approaches to Prepositions*, Tübingen Narr: 127-67.
- Lang, E.(1993), The meaning of German projective prepositions: a two level approach. In Cornelia Zelinsky Wibbelt (ed.), *The Semantics of Prepositions: From Mental Processing to Natural Language Processing*, Berlin: Mouton de Gruyter: 249-291.
- Lang, E.(1994), Semantische vs. konzeptuelle Struktur: Unterscheidung und überschneidung. In Monika Schwarz (ed.), *Kognitive Semantik/Cognitive Semantics. Ergebnisse, Probleme, Perspektiven*, Tübingen: Narr: 25-40.
- Langacker, R. W.(1987), *Foundations of Cognitive Grammar 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Leech, G.(1974), *Semantics*, London: Penguin.

- Lehrer, A.(2002), Paradigmatic relations of exclusion and opposition I: Gradable antonymy and complementarity. In D.A. Cruse, F. Hundsnurscher, M. Job & R. Lutzeyer(eds.), *Lexikologie. Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen/Lexicology: An International handbook on the Nature and Structure of Words and Vocabularies* 1. Berlin: de Gruyter: 498-507.
- Löbner, S.(2002), *Understanding Semantics*, Oxford University Press.(임지룡·김동환 옮김(2010), 『의미론의 이해』, 한국문화사.)
- Lounsbury, F.(1956), *A semantic analysis of Pawnee kinship usage*. *Language* 32: 158-94.
- Lyons, J.(1963), *Structural Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Lyons, J.(1968), *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J.(1996), *Linguistic Semantics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J.(1977), *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mel'čuk, A.C. & N.A. Jumarie(1984-99), *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain: recherches lexico sémantiques* I-V. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, A.C.(1996), Lexical functions: a tool for the description of lexical relations in a lexicon. In Leo Wanner (ed.), *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processin.*, Amsterdam: Benjamin: .37-102.
- Miller, G.A. & P.N. Johnson-Laird(1976), *Perception and Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, G.A. & C. Fellbaum(2007), WordNet then and now. *Language Resources and Evaluation* 41: 209-14.
- Nida, E.A.(1975), *Componential Analysis of Meaning*, The Hague: Mouton.(조항범 옮김(1990), 『의미분석론』, 탑출판사.)
- Paul, H.(1920), *Deutsches Wörterbuch*. Halle: Niemeyer.
- Porzig, W.(1934), Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen. *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 58: 70-97.
- Pottier, B.(1964), Vers une sémantique moderne. *Travaux de linguistique et de littérature* 2: 107-137.
- Pottier, B.(1965), La definition sémantique dans les dictionnaires. *Travaux de linguistique et de littérature* 3: 33-39.
- Pustejovsky, J.(1995) *The Generative Lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Reddy, M.J.(1979), The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony(ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press: 284-324.
- Rosch, E.(1975), Cognitive representations of semantics categories. *Journal of Experimental Psychology: General* 104, 192-233.
- Sinclair, J.M. & P. Hanks(1987), *Collins Cobuild English Language Dictionary*. London: Collins.
- Stern G.(1931), *Meaning and Change of meaning with special reference to the English language*, Göteborg: Elander.
- Stubbs, M.(2002), *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Taylor, J.R.(1995), Models of word meaning: the network model (Langacker) and the two level model (Bierwisch) in comparison. In R. Dirven & J. Vanparys(eds.), *Current Approaches to the Lexicon*, Frankfurt: Lang: 3-26.
- Taylor, J. R.(2002), *Cognitive Grammar*, Oxford: Oxford University.(임지룡·김동환 옮김(2005), 『인지문법』, 한국문화사.)
- Trier, J.(1931), Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: Die Geschichte eines sprachlichen Feldes I. *Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jhdts*. Heidelberg: Winter.
- Trier, J.(1934), Das sprachliche Feld: eine Auseinandersetzung. *Neue Jahrbucher für Wissenschaft und Jugendbildung* 10: 428-49.
- Ungerer, F. & H-J Schmid(1996/2006), *An Introduction to Cognitive Linguistics*. 2rd edn. London:

- Pearson Longman.(임지룡·김동환 옮김(2010), 『인지언어학 개론』, 태학사.)
- Ullmann, S.(1957), *The Principles of Semantics*, Oxford: Basil Blackwell.(남성우 역(1979), 『의미론의 원리』, 탐출판사.)
- Ullmann, S.(1962), *Semantics: an Introduction to the Science of Meaning*, Oxford: Basil Blackwell.(남성우 역(1987), 『의미론: 의미과학입문』, 탐출판사.)
- Weisgerber, L.(1927), Die Bedeutungslehre—ein Irrweg der Sprachwissenschaft? *Germanisch Romanische Monatsschrift* 15: 161-83.
- Weisgerber, L.(1939), *Deutsches Volk und deutsche Sprache*, Frankfurt am Main, Diesterweg.
- Wierzbicka, A.(1996), *Semantics, Primes and universals*, Oxford and New York: Oxford University Press.

【 1분과 발표 】

국어 보조 용언 교육 연구

김한샘(국립국어원)

1. 머리말

1895년(고종 32년)에 국어 문법이 정식 교과 과목으로 채택된 이후 문법 교육은 ‘통일’을 지향해 왔다. 1949년 문교부에서 292개의 문법 용어를 제정해 놓은 것이 첫걸음이었으며, 1963년 학교문법 통일안이 작성되었으며, 1982년에 문법 교과서를 제1종 교과서로 개발하기로 결정하여 1985년에 실물 교과서가 나오게 되었다. 1종 문법 교과서 편찬의 바탕이 되었던 것은 아래와 같은 문법 교과서 통합 편찬의 목적 선언이었다.

현재 학교문법의 용어와 체계가 교과서마다 달라 학생들에게 혼란과 부담을 주고 있으므로, 이를 통일함으로써 모든 학생으로 하여금 공통된 학교문법을 학습하게 하여 한국인으로서의 기본교양을 갖추게 함(1982, 문교부)

그러나 그 이후 발간된 세 권의 교과서¹⁾를 끝으로 1종 교과서는 사라지게 되었다. 교육부의 교과서 정책이 다양성을 인정하는 검인정 교과서 체제로 전환되고 세부 과목 간의 통합을 시도하는 ‘2009년 개정 교육과정’이 발표되면서 27년 만에 복수의 문법 교과서가 독서 영역과 통합된 형태로 발간되게 되었다. 검정으로 문법 교과서의 편찬 방식이 바뀌면서 문법 영역의 기술 내용 선정과 기술 체계의 구성에 있어 다양성이 인정되는 긍정적인 효과가 기대된다.

이 글에서는 주제를 ‘보조 용언’으로 한정하여 고등학교 문법 체계가 국어교육에서 확고한 자리를 잡은 5차 교육과정 이후의 1종 문법 교과서와 2011년에 검정을 통과하여 2012년에 발간된 고등학교 문법 교과서 4종을 분석한다. 이를 토대로 보조 용언에 대한 문법 교과서 기술 내용의 변천과 현황을 파악하고 문제점에 대한 개선 방안을 모색하는 것이 목표이다. 현행 교육과정에 따른 교과서 기술 체계에서 ‘보조 용언’은 고등학교 문법 교육 내용에만 등장하는 범주이므로 고등학교 문법 교과서의 내용을 살피는 것으로 완결성을 확보할 수 있다.

2. 보조 용언 교육의 필요성

왜 ‘보조 용언’인가? 간단히 말하면 많이 쓰는데 어렵기 때문에 보조 용언의 교육이 중요한 것이다. 이 장에서는 보조 용언의 빈도, 변별, 문법적 기능에 초점을 맞추어 보조 용언 교육의 필요성과 과제에 대해 구체적으로 살펴보기로 한다.

2.1. 보조 용언의 빈도

보조 용언의 빈도에 대한 정보는 “현대 국어 사용 빈도 조사 2(2005)²⁾”를 기준으로 제시한다. “표준국어대사전”에 보조 동사는 49항목, 보조 형용사는 29항목 수록되어 있는데 방언과 고어를 제외하면 보조 용언은 총 44항목이 실려 있다. 조사된 일반 어휘³⁾ 65,535항목 중 보조 용언이 차지하는 비율은 0.07%이고 보조 용언 빈도(141,168)의 전체 어휘 빈도(3,086,031)에 대한 비율이 4.57%임을 고려할 때 국어 어휘 사용 양상에서 보조

1) 문법(1991), 문법(1996), 문법(2002)

2) 국립국어원에서 1990년 이후에 출판된 문헌을 대상으로 약 5000 어절씩을 끊어 627개의 표본, 300만 어절의 어휘 분석 말뭉치를 구축해 어휘를 조사한 결과. 어휘 분석 말뭉치에 대해서는 김한샘(2004)를 참조.

3) 조사와 어미를 제외한 조사 항목.

용언이 차지하는 비중은 매우 높다고 하겠다. 순위의 관점에서 살펴보아도 20개의 보조 용언⁴⁾이 순위 500위 내에 들어 있다.

44항목의 보조 용언 중 본 용언과 형태가 같은 것은 34항목으로 보조 용언 전체 목록의 77%에 달한다. 보조 동사가 24항목, 보조 형용사가 5항목, 본용언, 보조 동사, 보조 형용사의 형태가 같은 것이 5항목이다. 본용언과 보조 용언의 형태가 같은 34항목 중 어휘 조사 결과 용례가 나타나지 않은 2개 항목을 제외한 42개 항목에 대해 본용언의 빈도와 보조 용언의 빈도를 비교하니 보조 용언의 빈도가 더 높은 항목이 14항목으로 44%에 달한다. 통사적으로는 보조 용언이 본용언에 의존적이지만 본용언과 보조 용언이 같은 형태일 때 실제 언어생활에서의 사용이라는 측면에서 보면 비중이 크게 차이난다고 보기 힘들다. 기술한 내용을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 1. 동형태 본용언과 보조 용언의 빈도 비교>

동형태 양상 \ 빈도 비교	본용언 > 보조 용언	본용언 < 보조 용언
본용언 = 보조 동사	오다, 가다, 내다, 가지다, 나다, 두다, 들다, 갖다, 떡다, 치우다, 쌓다	있다, 지다, 주다, 버리다, 말다, 놓다, 나가다, 대다, 드리다, 달다, 계시다
본용언 = 보조 형용사	빠지다, 뻔하다, 죽다, 생기다, 터지다	
본용언 = 보조 동사/보조 형용사	보다, 하다	않다, 못하다, 아니하다

보조 용언이 본용언에 기대어 쓰이고 독립된 품사가 아니기 때문에 교육적으로 중요도가 낮게 평가될 수 있지만 어휘 항목 수와 사용 빈도의 비율 산출, 빈도 순위, 같은 형태의 본용언과의 빈도 비교 결과를 볼 때 국어 문법 교육에서 보조 용언은 중요하게 다루어져야 할 범주임에 틀림없다.

2.2 보조 용언의 중의성

문장에 나타난 용언이 본용언인지 보조 용언인지, 보조 용언이라면 보조 동사인지 보조 형용사인지 판단하는 것은 쉬운 일이 아니다. 보조 동사 혹은 보조 형용사로만 쓰이는 ‘듯싶다, 마지아니하다, 마지않다, 만하다, 버릇하다, 법하다, 성싶다, 싶다, 재끼다⁵⁾, 직하다, 척하다, 체하다’를 제외하고는 하나의 형태가 둘 이상의 범주로 쓰일 수 있으므로 변별하는 것이 쉽지 않다. 중의성이 없는 보조 용언은 보조 용언이 본용언의 바로 뒤에 위치한다는 통사적 제약을 굳이 적용하지 않아도 바로 범주를 파악할 수 있지만 위치 정보만으로는 본용언으로도 보조 용언으로도 쓰일 수 있는 단어, 또 보조 동사로도, 보조 형용사로도 쓰일 수 있는 단어의 구체적인 범주를 판단할 수 없다.

1. 가. 박새한테는 줍쌀이 필요하니까 장에서 사다가 주고 있다.
*ㄱ'. 박새한테는 줍쌀이 필요하니까 장에서 사고 있다.
나. 내가 콩이나 빵 부스러기 같은 먹을 것을 놓아 준다.
?ㄴ'. 내가 콩이나 빵 부스러기 같은 먹을 것을 놓는다.
?ㄴ". 내가 콩이나 빵 부스러기 같은 먹을 것을 놓아서 준다.

4) 보조 용언(순위): 있다(4), 하다(9), 않다(12), 지다(20), 주다(26), 보다(28), 못하다(49), 오다(77), 싶다(82), 버리다(123), 말다(128), 가다(136), 놓다(141), 내다(178), 듯하다(316), 나가다(335), 가지다(359), 나다(371), 두다(378), 만하다(447)

5) ‘재끼다’의 경우 경상도 방언과 같은 형태이므로 일반 텍스트에서는 중의성이 있다고 봐야 한다.

- ㄷ. 그는 친구의 숙제를 대신 해 주었다.
- ㄷ'. 그는 친구의 숙제를 대신 했다.
- ㄹ. 물구멍을 하나만 두면 그냥 얼어 버리기 때문에
- ㄹ'. 물구멍을 하나만 두면 그냥 얼기 때문에

위의 예문 (1ㄱ), (1ㄴ), (1ㄹ)은 7차 교육과정 고등학교 문법 교과서의 보조 용언 탐구 활동에 나온 지문의 일부이다. 교사용 지도서를 기준으로 보았을 때 (1ㄱ)과 (1ㄴ)의 ‘주다’는 모두 본용언이다. 그러나 과연 (1ㄴ)의 ‘주다’가 본용언인지에 대해서는 의구심이 든다. “-어 주다”의 구성으로 다른 사람을 위하여 어떤 행동을 함을 나타내는 말이라는 표준국어대사전의 기술 내용에 부합하며 (1ㄴ), (1ㄴ') 쌍과 (1ㄷ), (1ㄷ') 쌍의 관계에서 다른 점을 찾기 힘들다. 또 이관규(1987)에서 제시한 보조 동사의 통사적 특성을 적용해 (1ㄴ)을 (1ㄴ')와 같이 변형하면 어색한 문장이 된다. (1ㄹ)의 경우 교사용 지도서에서는 보조 용언으로 보지 않았지만 보조 용언으로서의 용법이 명확한 예문이다. 본용언과 보조 용언의 변별이 쉽지 않음이 드러나는 대목이다.

한편 보조 동사와 보조 형용사의 형태가 같은 항목으로는 ‘보다, 못하다, 아니하다/않다, 양하다, 하다’가 있다. 표준국어대사전의 기술 내용을 기반으로 보조 동사와 보조 형용사가 동형태인 보조 용언의 통사적 특성을 정리하면 다음 표 2와 같다. 이 중 ‘양하다’는 본용언으로서의 쓰임이 없으며 보조 동사일 때는 ‘앞말이 뜻하는 행동을 짐짓 취함을 나타내는 말’, 보조 형용사일 때는 ‘앞말이 뜻하는 모양을 하고 있음을 나타내는 말’로 의미가 단순하여 문법 교과서의 설명처럼 활용의 양상에 따라 보조 동사인지 보조 형용사인지를 쉽게 가늠할 수 있다. 또 ‘아니하다/않다’는 본용언과 보조 용언의 품사가 반드시 일치하기 때문에 본용언의 품사 혹은 보조 용언의 활용 양상만 파악하면 보조 용언의 품사를 바로 알 수 있다. ‘못하다’는 중단의 의미일 때는 보조 형용사로, 부정의 의미일 때는 본용언의 품사에 따라 각각 보조 동사와 보조 형용사로 나누어진다. ‘보다’와 ‘하다’는 의미가 다양하고 의미별로 선행하는 본용언의 범주가 달라 품사를 가늠하기 힘들다. 그런데 표 2와 같은 개별 보조 용언의 통사적, 의미적 특성을 파악하는 것이 쉽지 않을 뿐만 아니라 보조 용언이 범주와 의미의 측면에서 중의성을 가질 수 있다는 사실을 알지 못하기 때문에 실제 언어 자료에서 이들을 변별하는 것은 쉽지 않다.

<표 2. 동형태 보조 동사와 보조 형용사의 통사·의미적 특성>

보조 용언			선행 본용언	
어휘	범주	의미 ⁶⁾	범주	어미
보다	보조 동사	시도	동사	-어
		경험	동사	-어
		인식	동사	-고, -다(가)
	보조 형용사	추측	동사/형용사/이다	-은가/는가/나
		의도	동사	-을까
		걱정	동사/형용사/이다	-을까
	이유	형용사/이다	-고, -다	
못하다	보조 동사	부정	동사	-지
	보조 형용사	부정	형용사	-지
		중단	동사/형용사	-다(가)
아니하다 않다	보조 동사	부정	동사	-지
	보조 형용사	부정	형용사	-지
양하다	보조 동사	가장	동사/형용사/이다	-은/는
	보조 형용사	모양	동사/형용사/이다	-은/는
하다	보조 동사	사동/상태	동사/형용사	-게

		희망	동사/형용사	-었으면, -으려(고), -고자
		당위	동사/형용사	-어야
		시인	동사	-기는, -기도, -기나
		이유	동사	-고
		느낌	형용사	-어
	보조 형용사	시인	형용사	-기는, -기도, -기나
		이유	형용사	-고

2.3. 보조 용언과 동작상⁷⁾

용언은 통사적 의존성, 보조적 의미를 지니는 보조 용언과 이에 선행하는 본용언으로 나눌 수 있으며 시간 표현 중 동작상은 주로 보조 용언에 의해 표현된다는 것이 고등학교 문법 교과서의 일반적인 내용이다. 그러나 보조 용언과 동작상의 관계에 대한 학계의 시각은 매우 다양하다.

국어 문법론 연구 초기에는 김석득(1974), 남기심(1978)처럼 선어말어미를 중심으로 상을 논의하였으나 1980년대 이후 보조 용언을 중심으로 상을 논의하는 연구들이 나오기 시작했다. 남기심·고영근(1985)에서는 보조 용언의 동작상적 의미를 예정상, 진행상, 완료상으로 나누어 제시하였다. 보조 용언과 동작상의 관계를 가장 적극적으로 주장한 논의는 김성화(1992)이다. 김성화(1992)는 동작상을 전개 과정에서 나타나는 동작의 모습을 문법 범주화한 것이라고 보고 동작상을 하위분류하여 각각을 나타내는 보조 용언을 문법 표지로서 제시하였다. 기존 연구에서 동작상을 나타낸다고 보았던 선어말어미나 실질 어휘는 상을 나타내는 문법 표지로서의 기능을 할 수 없고 오직 연결 어미와 조동사(보조 동사)의 결합만이 국어 동작상의 형태라 했다. 김성화(1992)의 논의를 요약하면 다음 표 3과 같다.

<표 3. 국어의 동작상 분류와 문법 표지>

대분류	중분류	소분류	세분류	문법 표지
지속상	진행성	목표 지향성	누적성	-어 오-
			감소성	-어 가-
		단순 지향성		-고 있-
	반복성	연속성	등질성	-어 대-
			축적성	-어 쌓-
	단순성		-곤 하-	
종결상	결과성	자동성		-어 있-
		타동성		-고 있-
	보유성	보존성		-어 두-
		유치성		-어 놓-
	완수성	통과성		-고 나-
		극복성		-어 내-
	소거성	제거성		-어 버리-
		정리성		-어 치우-
	단절성	일탈성		-고 말-
		중단성		-다가 말-

6) 의미의 분류는 ‘남기심·고영근(1985)’을 따름.

7) 학계에서는 ‘상’, ‘시상’이라는 용어도 많이 사용하나 이 글은 보조 용언의 교육에 초점이 있으므로 학교 문법 용어인 ‘동작상’을 사용한다. 고영근(2006)에서 ‘동작상’이라는 용어가 현평호 교수의 ‘제주도 방언 연구(1974)’에서 비롯되었음을 밝혔다.

2000년대로 접어들면서 보조 용언의 동작상적 기능에 대해서는 인정을 하면서도 보조 용언과 동작상의 관계를 절대적인 것으로 보지 않게 되었다. 모든 보조 용언이 동작상을 나타내는 것이 아니며 동작상은 문법 표지에 의해서만 형성되는 것이 아니라는 것이다. 이호승(2001), 홍윤기(2002), 우창현(2006)에서도 보조 용언의 동작상적 기능에 대해서 다루었으나 동작상을 나타내는 보조 용언의 범주를 좁게 해석했다. 이호승(2001)에서는 동작상적 의미가 동일한 보조 용언이 동작상과 관련 없는 결합 제약을 보이며 양태적 의미가 다르다는 점에서 보조 용언을 어휘적 의미가 없는 문법 표지로만 보기 힘들다고 주장하고 ‘-곤 하-’, ‘-어 대-’ 등을 동작상을 나타내는 보조 용언 구성의 목록에서 배제했다. 홍윤기(2002)에서는 기존에 동작상적 기능을 하는 것으로 논의되던 보조 용언 각각의 동작상적 의미와 기능을 검토하여 ‘-곤 하-’를 동작상 표지에서 제외하였다. 우창현(2006)에서는 보조 용언이 겹쳐 나타나는 경우 동작상의 해석에 근거하여 ‘-어 오-’, ‘-어 가-’, ‘-어 버리-’, ‘-어 치우-’, ‘-어 놓-’ 등은 동작상을 나타내는 문법 표지로 볼 수 없다고 하였다. 여기에서 한 단계 더 나아가 남기심(2001)에서는 보조 용언이 진행 등의 동작상적 의미를 나타내기는 하지만 순수하게 동작상을 나타내는 문법 범주로 볼 수 없으며 본용언의 뜻을 돕는 일을 하는 것이 불과하다고 하였다. 조민정(2007)에서는 동작상이 동사구의 의미를 통하여 ‘상황 내면의 시간적 특성’을 나타내는 부문과 특수한 문법 표지를 사용하여 ‘상황 내적 시간 구성에 관한 화자의 관점’을 나타내는 부문으로 나눌 수 있다고 지적하고 동사구의 상적 특성의 차이인 어휘상과 동사구와 동작상 표지의 결합에 의한 동작상적 의미인 복합상에 대해 논의했다.

위에서 살펴본 바와 같이 동작상과 관련해 보조 용언은 연구 대상이 아니었다가 동작상을 나타내는 유일한 문법 표지로 여겨졌다가 문법 표지로 인정하는 보조 용언의 범위가 줄어드는 과정을 거쳐 문법 표지로서의 기능이 배제되는 단계까지 관점과 중요도에 있어 변화를 겪었다. 이 과정에서 동작상적 의미를 지니고 있다고 제시하는 보조 용언의 목록도 학자마다 다르게 제시되었다. 이렇게 보조 용언이라는 어휘 범주와 동작상이라는 문법 범주에 대한 해석과 둘 사이의 관계에 대한 관점이 다양하므로 문법 교육 현장에서는 최대한 이론 중립적이며 국어의 현상을 이해하기 쉽게 기술하는 방향으로 접근해야 한다.

3. 보조 용언 교육의 현황

2장에서 살펴본 대로 보조 용언은 국어 생활에서 차지하는 비중이 높고, 중의성이 있으며, 문법 범주와 관련이 있으므로 문법 교육에서 중요하게 다루어야 할 범주 중 하나이다. 교육 현장에서 보조 용언을 어떻게 교육하고 있는지를 파악하기 위해 본격적인 문법 교육이 시작된 5차 교육과정 이후의 고등학교 문법 교과서 기술 내용을 분석한다.

3.1. 1종 교과서 시기의 보조 용언 교육(5차 이후 교육과정)

1종 교과서 시기에 편찬된 세 권의 문법 교과서를 보면 기본적인 기술 체계와 내용이 일치함을 알 수 있다. 어휘 범주로서의 보조 용언에 대한 기술은 품사 관련 단원에서 이루어지고 동작상을 나타내는 문법 표지로서의 보조 용언에 대해서는 문법 기능과 이를 표현하는 문법 요소를 다루는 단원에서 기술했다.

<표 4. 5~7차 교육과정 ‘문법’ 교과서의 보조 용언 기술>

교육과정	단원	기술 내용
제5차	II 단어 2. 품사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 다른 말에 기대어 그 말의 뜻을 도와주는 용언. ○ 보조 동사와 보조 형용사로 나눔. ○ 의존 명사와 비슷한 점이 많음.

		<ul style="list-style-type: none"> ○ 모습은 일반적인 용언과 같음. ○ 자립성이 희박하거나 결여되어 있음.
제6차	Ⅲ. 단어 1. 단어의 갈래	<ul style="list-style-type: none"> ○ 단독으로 쓰일 수 없고 반드시 다른 용언에 기대어 그 말에 뜻을 더해 주는 용언. ○ 보조 동사, 보조 형용사로 나눔.
제7차	3 단어 2. 품사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 혼자서 쓰이지 못하고 반드시 다른 용언의 뒤에 붙어서 의미를 더하여 주는 것. ○ 동사처럼 활용하면 보조 동사이고 형용사처럼 활용하면 보조 형용사임.

표 4에서 볼 수 있듯이 품사를 다루는 단원에서 공통적으로 기술된 보조 용언의 특성은 통사적 의존성, 의미 보조 기능, 활용 양상에 따른 하위분류의 세 가지이다. 어휘 범주로서의 보조 용언에 대한 기술은 5차 교과서에서 가장 상세하고 6차, 7차에서는 비중이 줄어들었다. 5차에서는 자립성이 희박하거나 결여되어 있으며 의존 명사와 비슷하다고 하여 통사적 의존성을 강조하였고, 모습이 일반적인 용언과 같다고 하여 범주적 중의성까지 언급하였다. 기술 내용은 줄어들었지만 7차 교과서에서 새로 언급한 것은 보조 용언을 보조 동사와 보조 형용사로 구분하는 기준이 활용 양상이라는 점이다. 다만 이 과정에서 ‘동사처럼 활용하면 보조 동사, 형용사처럼 활용하면 보조 형용사’라고 하여 논리적 모순을 범한 것이 아쉽다. 보조 동사나 보조 형용사가 ‘품사’라는 관점에서 봤을 때는 각각 동사, 형용사이므로 ‘동사처럼 활용하는 동사, 형용사처럼 활용하는 형용사’라는 설명이 되어 부적절하다. 5차 교과서에서 비교적 자세하게 다루어졌던 보조 용언 범주에 대한 설명이 6차 교육과정 이후에 줄어든 것은 다음 표 5에서 정리한 동작상의 기술과 관련이 있다.

<표 5. 5~7차 교육과정 ‘문법’ 교과서의 동작상 기술>

교육과정	단원	기술 내용
제5차	Ⅲ 문장 2. 문법 요소의 기능과 의미	<ul style="list-style-type: none"> ○ 진행과 같은 동작의 양상. ○ 보통 보조적 연결 어미와 보조 용언의 결합에 의해 표시.
제6차	Ⅳ. 문장 2. 문법 기능	<ul style="list-style-type: none"> ○ 발화시를 기준으로 동작이 일어나는 모습을 나타내는 문법 기능. ○ ‘-고 있-’에 의해 진행상이, ‘-아 있-’에 의해 완료상이 실현됨. ○ 선어말 어미에 의해 실현되기보다는 보조적 연결 어미 ‘-어’나 ‘고’에 보조 용언이 이어져 실현됨.
제7차	5 문장 3. 문법 요소	<ul style="list-style-type: none"> ○ 발화시를 기준으로 동작이 일어나는 모습을 표현하는 것. ○ 진행상, 완료상이 대표적임. ○ 주로 보조 용언 일부가 동작상을 보여 줌.

5차 교과서에서 간단하게 언급하였던 동작상에 대한 내용이 6차 이후에 체계적이고 구체적으로 발전했다. 동작상의 체계에 대해서 5차에서는 진행을 예로 든 것이 전부이지만 6차, 7차에서는 학교 문법에서 진행상과 완료상만을 인정함을 밝혔다. 동작상을 나타내는 문법 표지로서 직접적으로 제시된 것은 보조 용언 구성뿐이지만 자세히 들여다보면 교육과정별로 관점과 범위가 다르다. 5차와 7차에서는 ‘보통’, ‘주로’라는 표현으로 보조 용언 구성 외에도 동작상을 나타내는 문법 표지가 있다는 것을 시사한 반면 6차에서는 선어말 어미를 배제하고 보조 용언 구성을 유일한 문법 표지로 제시하였다. 6차에서는 학교 문법에서 선어말 어미에 의한 상의 표현을 인정하지 않고 보조 용언 구성만을 동작상을 나타내는 문법 표지로 인정함을 강조한 반면 7차에서는 연결 어미에 의해서도 상이 표현된다는 것을 탐구 활동을 통해 제시하고 보조 용언 ‘일부’가 동작상을 보여 준

다고 하여 보조 용언과 동작상의 관계를 느슨하게 제시한 것이 흥미롭다. 7차 교육과정의 교과서와 교사용 지도서에 나타난 동작상에 대한 기본 체계는 남기심·고영근(1985)에서 제안되고 고영근(2006)에서 정리한 체계이다. 동작상은 진행상, 완료상, 예정상으로 나누어지며⁸⁾ 보조 용언 구성과 연결 어미를 통해 표현된다는 것이다. 7차에서 동작상에 대한 기술의 완성도가 높아졌으나 동작상을 보여 주는 것이 보조 용언 자체가 아니라 연결 어미와 보조 용언의 결합이라는 설명이 누락된 것이 아쉽다. 또한 7차 고등 문법 지도서를 보면 보조 용언은 보조적 연결 어미 ‘-아, -게, -지, -고’를 취한다고 설명하는데 이런 단정적인 설명은 문제가 있다. 표준국어대사전에 등재된 44개의 보조 용언 중 10개의 보조 용언이 ‘-아, -게, -지, -고’를 취할 수 없다.

표 4, 표 5에서 확인한 교과서의 보조 용언 관련 기술 내용은 표 6과 같은 활동을 통해서 확인하도록 했다. 품사 관련 부분의 활동은 일률적으로 보조 용언을 변별하는 데에 초점이 있으나 그중 5차 교과서의 활동이 가장 바람직하다. 5차에서는 실제 텍스트에서의 쓰임을 통해 개별 보조 용언과 결합하는 연결 어미와 보조 용언의 다양한 의미에 대해 생각해 볼 수 있게 했다. 7차에서도 보조 용언을 변별하고 변별하게 된 이유를 밝히는 활동이 있으나 문장 단위로 학습 대상을 제시하였으며 본용언 뒤에 온다는 위치 정보만으로도 변별이 가능하여 학습자의 사고의 폭을 넓히는 데에는 크게 기여하지 못했다. 6차에서는 범주 변별의 결과에만 초점을 두어서 미진함이 있다. 동작상과 관련한 활동을 살펴보면 5차, 6차에서는 동작상의 표현 방식에 초점이 있는 반면 7차에서는 동작상의 개념에 대한 확인에 초점이 있다. 동작상의 표현 방식에 대해 학계에서는 통일이 되어 있지 않지만 교과서 기술 내용이 보조 용언 구성에 초점이 맞춰져 있는 만큼 표현 방식에 대한 활동보다는 실제 언어 자료에서의 동작상 구현 양상을 확인하는 7차의 탐구 활동이 바람직해 보인다. 다만 교과서 본문에서는 보조 용언 구성에 대해서만 예를 들어 설명하고 탐구 활동에 제시한 6개의 문장 중 2개를 연결 어미에 의한 동작상 표현 익히기에 활용하였기 때문에 주로 보조 용언의 일부가 동작상을 보여 준다는 설명과의 일관성 문제가 제기된다.

<표 6. 5~7차 교육과정 ‘문법’ 교과서의 보조 용언 관련 활동>

교육과정	활동 유형	범주	활동 내용
제5차	연습 문제	보조 용언	○ 문제 1의 글들에서 보조 용언을 가려내어 어떠한 어미 뒤에 쓰였는가를 조사해 보고, 의미상의 특수성을 지적해 보라.
		동작상	○ 학생들이 사용하는 고장말의 시제와 동작상의 표시법을 알아보고, 표준어의 것과 차이점을 말해 보라.
제6차	학습 활동	보조 용언	○ 다음 글에서 의존 명사, 보조사, 보조 용언, 부사를 각각 찾아보자.
	단원의 마무리	동작상	○ 국어에서 ‘문장 종결법, 높임법, 시간 표현, 사동 표현, 피동 표현, 부정 표현’ 등의 문법 기능들은 각각 어떤 방법으로 실현되는지 정리해 보자.
제7차	탐구	보조 용언	○ 다음에서 보조 용언을 있는 대로 가려내어 보자. ○ 다음의 밑줄 친 말들에서 보조 용언에 해당하는 부분을 밝혀 보고, 그 이유를 함께 이야기 하여 보자.
		동작상	○ 다음의 밑줄 친 부분은 동작의 어떤 모습을 나타내고 있는지 설명하여 보자.

8) 7차 교육과정 문법 교사용 지도서에 동작상은 완료상과 미완료상으로 나뉘고 후자는 다시 진행상과 예정상(전망상)으로 나눌 수 있지만 예정상은 학교 문법에서 도입하지 않는다고 기술되어 있다.

3.2. 검정 교과서 시대의 보조 용언 교육

김재춘(2009)에서 제시한 대로 교육 현장의 교과서 의존도가 매우 높다는 점을 고려할 때 현재 교과서 정책의 중추는 검정제이며 민간의 자율과 창의를 활용한 다양하고 창의적인 교과서 개발이 바람직하다. 검정 교과서에 기대하게 되는 자율성과 창의성의 관점을 반영하여 2009년 개정 교육과정⁹⁾ 고등학교 ‘독서와 문법’ 교과서의 내용을 분석한다.

<표 7. 2009년 개정 교육과정 ‘독서와 문법’ 교과서의 보조 용언 기술>

교과서	단원	기술 내용
미래엔	II 우리말 구성 요소의 이해 2. 단어 (2) 품사의 이해	X
비상교육	IV 국어와 삶 3. 단어 ¹⁰⁾ 01 품사의 분류	○ 본용언과 연결되어 그것의 뜻을 보충하는 역할을 하는 용언. 예) ‘가지고 싶다’의 ‘싶다’, ‘가게 되다’의 ‘되다’ ○ 동사처럼 활용하면 보조 동사이고 형용사처럼 활용하면 보조 형용사임.
지학사	3 국어의 이해와 탐구 02 단어 (2) 품사	X
천재교육	III 국어의 구조 ② 단어 (2) 단어의 분류	○ 혼자 쓰이지 못하고 반드시 다른 용언의 뒤에 붙어서 의미를 더하여 주는 용언 ○ 보조 동사는 동사처럼 활용하는 보조 용언이고, 보조 형용사는 형용사처럼 활용하는 보조 용언.

위의 표 7은 2009년 개정 교육과정에 의한 ‘독서와 문법’ 교과서의 보조 용언 기술 내용이다. 얼핏 보아도 앞 절에서 확인한 전통적인 보조 용언 관련 기술의 틀이 깨졌음을 알 수 있다. 2종의 교과서에서 7차까지의 교과서에서 품사론 영역에서 다루었던 보조 용언의 기본 개념과 특성에 대한 내용을 누락했다. 기존 문법 교과서의 체계를 고수한 나머지 두 종의 교과서는 7차 교과서의 내용을 그대로 따랐다. 비판적인 재검토 없이 그대로 답습하여 앞서 지적한 논리적 모순을 포함하는 ‘동사처럼 활용하면 보조 동사, 형용사처럼 활용하면 보조 형용사’라고 하는 기술을 유지한 것이 아쉬운 점이다. 비상교육 교과서의 경우 예와 연결하여 기술하였던 7차 교과서의 내용을 변형하여 적용하는 과정에서 비일관적이고 모호하게 된 점이 있다. 다음 표 8에서 7차 교과서의 논리적 모순과 비상교육 교과서의 미진한 점을 보완하여 수정안을 제안한다.

<표 8. 보조 용언의 품사 하위분류 기술>

구분	내용
7차 국정 교과서	밑줄 친 부분에서 ‘보아라, 두었다’와 같이 동사처럼 활용하면

9) 2012년 현재 통용되고 있는 ‘독서와 문법’ 교과서는 내용적으로는 2007년 개정 교육과정을, 과목 통합의 체제는 2009년 개정 교육과정을 따르고 있다.

10) 비상교육의 교과서에서는 ‘IV 국어와 삶’ 대단원 아래의 중단원 배치를 담화, 문장, 단어, 음운, 의미의 순서로 배열하였다. 작은 단위에서 큰 단위의 순서로 기술하는 전통적인 방식을 따른 나머지 3종의 교과서의 구성과는 정반대의 배치로 교사용 지도서에 상위 차원의 언어 단위에서 점차 하위 차원으로 탐구해 나가며 국어에 대한 이해를 넓힐 수 있도록 구성하였다고 밝혔다.

	보조 동사이고, '싶다, 앓다'와 같이 형용사처럼 활용하면 보조 형용사이다.
비상교육 검정 교과서(2012)	보조 용언이 '보아라, 두었다'와 같이 동사처럼 활용하면 보조 동사이고, '싶지 앓다'와 같이 형용사처럼 활용하면 보조 형용사이다.
수정안	보조 용언은 품사를 구별하여 '보아라, 두었다'와 같이 활용하는 보조 동사와 '싶다, 앓다'와 같이 활용하는 보조 형용사로 나눈다.

표 7에서 볼 수 있듯이 검정 교과서 시대로 접어들어 자율성이 강조되면서 문법 현상에 대한 기술 여부와 그 내용이 교과서마다 매우 다르게 구현되고 있다. 보조 용언에 대한 기본적인 설명이 누락된 교과서가 있는 것에 비해 보조 용언을 중심으로 동작상을 기술하는 내용은 4종의 교과서에 모두 실려 있었다. 그러나 동작상의 체계와 동작상을 드러내는 문법적 표현에 대한 기술에는 차이가 있다. 아래 표 9는 검정 교과서 4종의 동작상의 기술 내용을 정리한 것이다.

<표 9. 2009년 개정 교육과정 '독서와 문법' 교과서의 동작상 기술>

교과서	단원	기술 내용
미래엔	Ⅲ 우리말의 의미 형성 1. 문장 (2) 문법 범주의 이해	○ 시간의 흐름 속에서 그 동작이 진행되고 있는지, 완결된 것인지를 표현하는 법. ○ '-고 있다'에 의해 표시되는 진행, '-아/-어 버리다'에 의해 표시되는 완료 등이 있음.
비상교육	Ⅳ 국어와 삶 2. 문장 03 문법 요소	○ 발화시를 기준으로 동작이 일어나는 모습을 나타내는 시간 표현. ○ 대표적인 것으로 '-고 있다'와 같은 진행상, '-어 버렸다'와 같은 완료상, '-고는 하다'와 같은 반복상 등이 있음.
지학사	3 국어의 이해와 탐구 02 문장 (2) 문법 요소	○ 발화시를 기준으로 동작이 일어나는 모습을 표현하는 것. ○ 대표적인 것으로 진행상, 완료상이 있음. ○ 주로 보조 용언을 사용하여 동작상을 표현.
천재교육	Ⅲ 국어의 구조 ③ 문장 (3) 국어의 문장 표현	○ 발화시를 기준으로 동작이 일어나는 모습을 표현하는 것. ○ 대표적인 것으로 진행상과 완료상이 있음 ○ 주로 보조 용언을 통해 실현됨.

7차 교과서까지는 진행상과 완료상만을 학교 문법에서 인정하기로 하고 보조 용언을 중심으로 설명한 반면 검정 교과서에서는 진행상과 완료상 외의 동작상을 도입하기도 하고 보조 용언 이외의 동작상 표현 방식도 포함하고 있다. 우선 상의 체계에 대해서 살펴보면, 미래엔과 지학사, 천재교육 교과서에서는 7차 교과서의 동작상 체계와 설명을 그대로 이어 가고 있다. 그러나 미래엔과 지학사의 교과서에서는 보조 용언에 대한 기본적인 설명이 선행되지 않았기 때문에 7차 교과서와 같은 방식으로는 설명이 불가능하다. 미래엔 교과서에서는 앞서 보조 용언 내용을 누락한 것을 의식하여 동작상의 설명에서 '-고 있다', '-아/-어 버리다'와 같은 구체적인 표현을 사용함으로써 '보조 용언'이라는 용어 자체를 배제했다. 지학사 교과서에서는 보조 용언을 사용하여

동작상을 표현한다고 했으나 따로 보조 용언의 개념이나 특성에 대해 설명하지 않아 학습자가 예를 보고 유추해야 한다.

한편 비상교육 교과서에서는 동작상의 대표적인 것으로 진행상, 완료상과 함께 반복상을 개하고 있다. 7차의 교사용 지도서에서 완료상과 미완료상의 대분류 밑에 진행상과 예정상의 소분류를 두는 체계를 적용하였던 것과 이호승(2001), 홍윤기(2002) 등에서 ‘-고는 하-’의 구성을 동작상에서 배제한 것을 고려할 때 이례적이다. 비상교육의 교과서 기술 내용에서는 동작상의 대표적인 것으로 진행상, 완료상, 반복상을 들고 보조 용언에 의한 동작상의 표현만 제시한 반면, 교사용 지도서의 수업 연구 자료에서는 동작상의 대표적인 것으로 진행상, 완료상, 예정상을 들고 동작상 표현으로만 인정되는 것으로 보조 용언 구성과 연결 어미를 제시하고 있어 상충되는 면이 있다.

보조 용언 교육의 내용이 누락되거나 간략해진 만큼 학습 내용을 확인하고 확장하는 활동에서의 비중도 눈에 띄게 줄어들었다. 품사론 영역의 보조 용언 관련 내용과 문법 기능 영역의 동작상 관련 내용을 모두 활동으로 연계한 교과서는 비상교육 교과서 한 가지에 불과했다. 비상교육의 보조 용언 관련 활동은 보조 용언의 변별에 대한 기본 활동뿐만 아니라 다양한 의미를 학습자 스스로 조사하고 익힐 수 있게 했다는 측면에서 기존 교과서의 활동보다 진보했다. 검정 교과서로 전환하면서 동작상과 보조 용언의 관계는 더욱 느슨해졌는데 이를 관련 활동의 내용에서 확인할 수 있다. 비상교육 교과서에서는 활동하기에 보조 용언 구성만 포함했지만, 지학사 교과서에서는 동작상에 대한 두 개의 적용 문제가 각각 연결어미와 보조 용언에 대한 것이었고, 천재교육 교과서에서는 ‘-르 예정이다’와 같은 어휘적 표현도 동작상과 관련한 시간 표현으로 다루었다. 천재교육 교과서에서 시간 표현 탐구용으로 제시한 텍스트에 동작상의 의미를 나타내는 표현은 ‘-고 있-’, ‘-으며’, ‘-르 예정이다’의 세 가지가 나오는데 교사용 지도서에서 답으로 제시한 것은 ‘-고 있-’, ‘-르 예정이다’의 두 가지였다. 연결 어미에 의한 동작상의 표현은 인정하지 않는 것인지 단순히 누락된 것인지 확인이 필요하다. 다음 표 10에서 검정 교과서의 보조 용언 관련 활동을 제시한다.

<표 10. 2009년 개정 교육과정 ‘독서와 문법’ 교과서의 보조 용언 관련 활동>

교과서	활동 유형	단원	활동 내용
미래엔	학습 활동	보조 용언	X
		동작상	X
비상교육	활동하기	보조 용언	○ 다음 문장에서 용언을 찾아 본용언과 보조 용언으로 나누어 보자. 그리고 보조 용언이 각각 어떤 의미를 나타내고 있는지 사전을 찾아 확인해 보자.
		동작상	○ 다음 문장의 밑줄 친 부분은 동작의 어떤 모습을 나타내고 있는지 설명해 보자.
지학사	적용하기	보조 용언	X
		동작상	○ 다음 밑줄 친 부분은 어떤 동작상을 나타내고 있는지 설명해 보자.
천재교육	원리 익히기	보조 용언	X
		동작상	○ 다음 글을 읽고, 국어의 시간 표현에 대하여 탐구해 보자. (1) 이 글에 나타나는 시간 표현을 모두 찾아보자.

4. 보조 용언 교육 개선 방안

4.1. 단계적 교육

머리말에서 밝힌 바와 같이 보조 용언에 대한 교육 내용은 고등학교 과정에 처음 등장한다. 그런데 일상 생활에서 보조 용언의 사용은 언어 습득 초기에서부터 나타난다. 최은희(2000)에 의하면 ‘말다, 주다’ 등의 보조 용언은 두 돌경에 50% 이상의 산출율을 보이며 두 돌 반 정도가 되면 ‘말다, 주다, 보다, 싶다, 놓다, 있다’의 6개 어휘의 산출율이 80%에 달한다. 초등학교에 들어가게 되면 학습 도구어로서의 보조 용언을 교과서에서 접하게 된다. 김한샘(2010)에 의하면 7차 교육과정 초등학교 교과서 전체를 대상으로 어휘 조사를 한 결과 ‘있다, 앓다, 하다, 주다, 보다, 싶다, 못하다, 버리다’의 8 항목이 빈도 순위 50위 안에 들었다. 보조 용언 목록이 폐쇄적인 것을 고려할 때 매우 비중이 높다고 하겠다.

저빈도 전문 어휘를 어릴 때는 거의 접하지 않으므로 교육하지 않다가 신문, 방송을 통해서 본격적으로 접하게 되는 중학교 국어 교육¹¹⁾을 통해 전문 용어에 대한 개념을 익히게 되는 것은 매우 자연스럽다. 그러나 언어 습득 초기부터 사용하며 학습 도구 어휘로 교과서에서도 익숙하게 접하는 보조 용언에 대한 내용을 고등학교 교육에서 처음 접하는 것은 부적절하다. 학습자 수준에 맞추어 차근차근 보조 용언에 대한 이해를 확장해 나갈 수 있도록 할 필요가 있다. 품사의 기초 개념에 대해 가장 먼저 접하게 되는 것은 초등학교 3~4학년 군에서 국어사전 사용법을 익히면서이고, 본격적으로 품사의 개념과 분류를 배우는 것은 중학교 1~3학년 군이며, 이를 심화하여 ‘독서와 문법’ 선택 과목에서 다루게 된다. 이를 바탕으로 교육 단계별 보조 용언 교육에 대해 다음과 같이 제안한다.

<표 11. 교육 단계별 보조 용언 관련 교육 방법 제안>

교육 단계	관련 교육과정 내용 ¹²⁾	보조 용언 교육 방법
초등 교육	낱말들을 분류해 보고 국어사전에서 낱말을 찾아본다.	국어사전에 등장하는 고빈도 보조 용언의 용법 교육
중등 교육	품사의 개념과 특성을 이해하고 단어를 적절하게 사용한다.	중학교 1학년 교과서의 품사 교육에서 보조 용언도 용언의 한 형태임을 예로 제시
고등 교육	품사 분류를 통해서 개별 단어의 특성을 이해한다.	보조 용언의 용어 및 개념과 통사적, 의미적 특성 교육

표 11과 같은 단계별 교육이 이루어지려면 초등학생용 국어사전과 중학교 국어 교과서의 개선이 필요하다. 초등학교 수준에서는 품사의 개념이나 용어에 대한 직접적인 교육이 이루어지지 않기 때문에 학습자가 보조 용언에 대해 접할 수 있는 유일한 교육 자료가 사전이다. 초등학생용 국어사전에 보조 용언이 어떻게 기술되어 있는지 현황을 파악해 보기로 한다. 시중에서 판매되고 있는 초등학생용 국어사전 3종의 보조 용언 관련 기술을 분석하니 다음 표 12와 같았다. 사전별로 편차는 있지만 표준국어대사전 기준으로 보조 용언 항목 수가 44개이고 이들이 대부분 고빈도 어휘라는 것을 고려할 때 보조 용언에 대한 기술은 미진한 편이다.

11) 현행 교육과정에 의하면 중학교 2학년 교과서에서 전문 용어 관련 내용을 처음 교육하게 되어 있다.

12) 2011년 고시 국어과 교육과정 기준

<표 12. 초등학생용 국어사전의 보조 용언 기술 현황>

사전 \ 항목 수	표제어	다의어	합계
연세(동아)	15	18	33
푸르넷(금성)	14	12	26
으뜸(민중)	20	4	24
공통			17

‘연세’는 가장 많은 보조 용언을 기술하기도 했지만 ‘현대 국어 사용 빈도 조사’를 기준으로 할 때 빈도가 가장 높은 보조 용언 13항목을 모두 기술하고 있어 고빈도 어휘의 등재라는 면에서 우위를 점하고 있다. 보조 용언의 등재 여부와 관련해 한 가지 더 살펴볼 것은 같은 형태인 본용언의 중요 어휘 표시 여부이다. ‘연세’는 35,000개의 표제어 중 2,500개의 표제어를, ‘으뜸’은 37,000개의 표제어 중 3,000개를 초등 교육용 기본 어휘로 선정하여 * 표를 붙였다. 표 1에서 밝힌 바대로 본용언과 보조 용언이 동형태일 때 본용언보다 보조 용언이 더 많이 쓰이는 경우가 꽤 있다. ‘연세’의 경우 빈도와 중요도 정보가 기존 어휘 조사 결과에 거의 일치하는 데에 반해, ‘으뜸’의 경우 본용언보다 보조 용언의 쓰임이 활발한 ‘못하다, 놓다, 대다, 나가다, 드리다, 계시다’ 등을 본용언으로만 기술하고 이에 기본 어휘 표시를 하여 실제 국어의 현상과는 다르게 기술했다는 문제가 있다. 초등학교 수준에서는 품사의 개념이나 분류에 대한 지식을 구체적으로 교육하지 않으므로 학습자를 고려하여 본용언과 보조 용언이 같은 형태인 경우 한 표제어의 다의어로 기술하는 것이 바람직하다. 보조 용언의 빈도와 중요도, 본용언과의 관계를 고려하여 사전에 실을 것인지 말 것인지, 실는다면 표제어로 실을 것인지 다의어로 실을 것인지, 기본 어휘 표시를 할 것인지 말 것인지를 객관적으로 판단하여 사전의 기술 내용을 개선하면 학습자들의 보조 용언 이해를 도울 수 있을 것이다.

현행 교육과정에 의하면 품사에 대한 개념은 중학교 1학년에서 다루도록 되어 있다. 2009년에 검정 심사를 거쳐 2010년부터 발행된 현행 중학교 1학년 교과서의 품사 관련 기술 내용을 살펴보면 용어에 대해서는 공통적으로 9품사에 대해서만 언급하고 하위분류는 예와 설명으로 다루고 있다. 그런데 교과서별로 편차가 있기는 하지만 용어를 사용하지 않고 예와 설명으로 제시되는 하위분류에 대한 내용이 불충분하고 불균형적이어서 이어질 고등학교 문법 교육 내용과의 연계가 미흡하다. 이런 관점에서 볼 때 품사를 변별하는 활동에 보조 용언의 예를 집어넣어 용언의 일부임을 인식하도록 할 수 있을 것이다. 품사의 종류와 특성에 대한 단원에 ‘다음에 나오는 단어들을 알맞은 기준을 세워 분류해 보자, 교실에 있는 물건들의 이름을 다섯 개 이상 적어 보자’ 등과 같이 보조 용언을 포함하는 과제 지시문이 수없이 나오는데 정작 동사, 형용사를 다루는 영역을 보면 보조 용언의 예는 빠져 있다. 이를 보충함으로써 보조 용언의 용법을 유추할 수 있도록 한 후 고등학교 문법 교육에서 용어와 구체적인 특성에 대해서 배우는 것이 바람직할 것이다.

4.2. 이론 중립적 교육

2.3에서 기술한 대로 보조 용언과 동작상의 관계에 대한 학계의 이론은 매우 다양하다. 동작상을 나타내는 유일한 범주가 보조 용언이라는 적극적인 의견부터 보조 용언의 동작상적 의미는 보조 용언의 다양한 의미 중 하나이며 보조 용언을 동작상을 나타내는 문법 범주로 설정하기 힘들다는 부정적인 의견까지 매우 넓은 스펙트럼에 학자마다의 다른 시각이 펼쳐져 있다. 그렇다면 이 문제를 어떻게 풀어서 교육에 적용할 것이냐가 큰 과제이다. 이 시점에서 발상을 전환할 필요가 있다. 고등학교 문법 교육의 단계에서 엄격한 의미의 ‘문법 기능, 문법 요소, 문법 범주¹³⁾’를 굳이 설정할 필요가 없는 것이다.

13) 5차, 7차, 비상교육, 지학사 교과서에서는 ‘문법 요소’를, 6차 교과서는 ‘문법 기능’을, 미래엔, 천재교육 교과서에서는 ‘문법 범주’를 용어로 채택했다.

‘시간의 흐름 속에서 일어나는 동작의 모습, 즉 진행, 완료, 예정 등을 나타내는 표현을 ‘동작상’이라고 하는데 이를 구현하는 방식에는 보조 용언 구성, 연결 어미, 어휘적 표현 등 여러 가지가 있다고 설명하고 풍부한 예를 제시하는 것이 바람직하겠다. 현행 검정 교과서 중 가장 이런 관점에 가까운 것은 천재교육 교과서이다. 다른 교과서에서 문법 요소, 문법 범주 등을 단원명으로 한 반면 천재교육 교과서에서는 같은 내용을 기술하는 단원의 제목을 ‘국어의 문장 표현’으로 하였다. 또 앞서 기술한 대로 원리 익히기 활동에서도 자연스러운 텍스트를 통해 보조 용언 구성, 연결 어미, 어휘적 표현에 의해서 구현되는 동작상의 다양한 방식을 제시했다. 보조 용언과 동작상 간의 문제를 이와 같이 설정하면 당연히 보조 용언 범주 자체에 대한 설명은 통사적 의존성과 의미적 다양성에 초점을 두어 따로 해야 한다는 결론이다. 현행 고등학교 검정 교과서 중 일부에서 보조 용언의 개념과 특성에 대한 설명이 누락된 것이 아쉽다.

국어 현상에 대한 해석과 이를 바탕으로 한 문법 이론은 다양하게 존재할 수 있지만 이론에 따라 국어 현상이 달라지는 것은 아니다. 정규 교육 과정에서의 문법 교육은 어느 한 이론에 치우치지 않고 국어 현상 자체를 객관적인 시각으로 기술하고 학습자가 익히기에 쉬운 방식으로 제시하는 것에 초점을 두어야 할 것이다.

4.3. 탐구 활동 강화

이병규(2012)에서 지적한 바와 같이 6차 이후의 교육과정에서 국어 현상에 대한 탐구 활동이 강조되어 왔음에도 불구하고 교수-학습 활동에서는 거의 고려되지 않았다. 이는 기존 문법 교과서의 탐구 활동 관련 부분을 분석해 보면 여실히 드러난다. 보조 용언과 관련한 활동도 단순히 보조 용언인지 여부를 변별하거나 동작상적 의미를 확인하는 것에 초점이 맞춰져 있었다. 다음은 7차 교육과정의 ‘탐구’ 활동이다.

다음의 밑줄 친 말들에서 보조 용언에 해당하는 부분을 밝혀 보고, 그 이유를 함께 이야기 하여 보자.

- 텔레비전을 보다 보니 어느 새 자정이 되었다.
- 그 편지를 누가 볼까 봐 그러니?
- 내가 그런 시시한 영화를 볼까 보냐?
- 우선 얼굴부터 보고 보자.

보조 용언에 대한 설명 부분에서 보조 용언은 반드시 본용언 뒤에 붙는다고 설명하였으니 밑줄 친 부분에서 뒤에 위치하는 것이 보조 용언이라는 것은 너무나 당연한 것이다. 보조 용언이라고 판단한 이유가 함께 제시된 두 용언 중 뒤에 위치했기 때문이라고 답하여도 그만이다. ‘보다’라는 동사가 본용언으로도 보조 용언으로도 쓰일 수 있음을 보인 것은 바람직하나 보조 용언이 본용언을 의미적으로 보조하여 국어의 풍부한 표현을 가능하게 하는 요소라는 것을 인식하게 하기에는 미진한 활동이라 하겠다. 그런데 표9에서 볼 수 있듯이 보조 용언의 기본적인 통사적, 의미적 특성에 대한 탐구 활동이 2009년 개정 교육과정을 반영한 검정 교과서에서는 거의 사라졌다. 부족한 부분이 있기는 하지만 보조 용언의 기본적인 교육 내용을 탐구할 수 있는 활동이 7차 교과서에 두 가지나 실려 있던 것을 생각하면 아쉬운 현실이다. 앞으로 문장 단위가 아닌 자연스러운 텍스트 속에서 보조 용언의 다양한 용법을 익힐 수 있는 탐구 활동이 다시 살아나기를 고대한다.

5. 맺음말

지금까지 보조 용언에 대한 교육의 필요성과 구현 양상에 대해 살펴보았다. 보조 용언의 수가 많지 않음에도 어휘 조사 결과 상위 빈도를 차지하고 있고, 변별하기 쉽지 않은 중의성을 지니며, ‘동작상’이라는 국어에서 개념과 범위를 정하기 힘든 문법 범주와 관련이 있으므로 반드시 교육해야 할 대상임을 강조했다. 보조 용언의 교육 내용이 교과서에 어떻게 구현되어 있는지 기존의 1종 교과서, 올해부터 교육 현장에 적용되는 검정 교과서를 분석한 결과 5차에서 7차까지 비중과 완성도 면에서 발전하고 있던 교육 내용이 검정 교과서 체제로 접어들면서 비중과 완성도 면에서 모두 후퇴하고 있는 경향을 보였다. 보조 용언의 개념과 특성에 대한 설명, 또 이를 확인하고 적용하는 활동이 누락되었으며 동작상과의 관계를 기술하는 부분에서는 오류가 발견되기도 하였다. 한편 보조 용언이라는 어휘 범주와 동작상이라는 문법 범주의 대응 관계에 대한 해석이 다양해지고 유연해졌다는 면은 검정 교과서 체제에서 기대하던 교육 내용의 심화와 다양성 확보와 맞닿아 있다고 하겠다.

현행 교육과정에 의하면 정식적인 보조 용언의 교육은 고등학교에서 처음 이루어진다. 보조 용언을 언어 습득 초기부터 사용하고 정규 교육에 들어가면 학습 도구어로 흔하게 접하게 된다는 것을 고려할 때 교육 단계별로 보조 용언에 대한 이해를 확장해 나갈 수 있도록 접근할 필요가 있다. 초등학교 수준에서는 초등학생용 국어사전을 통해 일상생활과 학습 과정에서 자주 접하게 되는 보조 용언의 용법을 익히고 중학교에서는 보조 용언이 용언의 일부라는 기본적인 범주 변별의 개념을 심어 준 후 고등학교에서 본격적으로 개념과 특성에 대해서 교육하는 단계적 교육을 제안한다. 본격적인 교육의 국면에서는 이론 중립적인 내용을 학습한 후 사고를 확장할 수 있는 탐구 활동을 통해 확인하도록 해야 할 것이다. 보조 용언 관련 탐구 활동에 관해 필요성만 제시하고 구체적인 제안을 하지 못한 것은 후속 연구의 주제로 남기도록 한다.

■ 참고문헌

- 고영근(2006). 동작상에 대한 이해. 한국어학 30. 한국어학회.
- 김석득(1974). 한국어의 시간과 시상. 한불연구 1. 연세대 한불문화연구소.
- 김성화(1992). 국어의 상 연구. 한신문화사.
- 김재춘(2009). 교과서 검정 체제 개선 방안 연구. 한국교육과정평가원.
- 김한샘(2004). 국어 어휘 분석 말뭉치의 구축과 활용. 한말연구 14호. 한말연구학회.
- 김한샘(2010). 국어 교육용 어휘 선정을 위한 교과서 어휘 조사 연구. 국어교육연구 47집. 국어교육학회
- 남기심(1978). 국어문법의 시제문제에 대한 연구. 탑출판사.
- 남기심(2001). 현대 국어 통사론. 태학사.
- 남기심·고영근(1985). 표준국어문법론. 탑출판사
- 우창현(2006). 보조용언의 문법상적 기능에 대하여. 한국어학 33. 한국어학회.
- 이관규(1987). 보조동사의 특성과 문법적 범주. 한국어문교육 2집. 고려대학교 국어교육연구회.
- 이병규(2012). 국어 문법 교육의 원리 탐구. 새국어교육 90호.
- 이호승(2001). 국어의 상 체계와 보조용언의 상적 의미. 국어학 제38집. 국어학회.
- 조민정(2007). 한국어에서 상의 두 양상에 대한 고찰. 한국문화사.
- 최은희(2000). 한국 아동의 어휘 발달 연구. 연세대학교 국어국문학과 석사학위 논문
- 홍윤기(2002). 상적 의미의 두 요소. 어문연구 20-1. 한국어문교육연구회.

“국어 보조 용언 교육 연구”에 대한 토론문

이병규(서울교육대학교)

이 논의는 국어 문법 중 특히 국어 보조 용언 교육의 필요성과 변천, 현황, 개선 방안을 다루고 있습니다. 보조 용언의 범위나 그 문법적 기능에 대하여 논의가 다양하기 때문에 그 기술이 특정 이론에 치우치는 것은 바람직하지 않으며, 보조 용언에 대한 교수-학습이 학생들의 탐구 활동을 강화하는 방향이 되어야 한다는 것에 공감하는 바가 큼니다.

그럼에도 불구하고 다음 몇 가지 점에 대해서 더 깊은 논의가 있어야 할 것으로 생각합니다. 문법에 대한 국어과 교육적 가치에 대해서는 여러 논의가 있습니다. 무용론에서부터 기능 신장의 기반지식론, 독자론, 포괄론 등이 그것입니다. 문법에 대한 국어과 교육적 가치는 결국 국어과의 본질적인 목표를 무엇으로 보느냐에 따라 달라진다고 할 것입니다. 국어 문법 전반 또는 특정한 문법 범주나 문법 요소가 국어과 교육적 가치를 갖기 위해서는 국어과 또는 문법 교육의 목표에 부합해야 할 것입니다.

이런 의미에서 국어 보조 용언 교육의 국어과 교육적 가치 또는 문법 교육적 가치가 무엇인지 국어과 교육 또는 문법 교육의 본질적인 목표에 견주어 천착할 필요가 있을 것입니다. 이 논의에서는 “사용 빈도는 높으나 어렵기 때문에 보조 용언의 교육이 중요한 것”으로 보고 있습니다. 결국 보조 용언은 기능 신장의 기반 지식으로서 교수-학습의 가치가 있는 것으로 파악하고 있는 듯합니다.

학생들의 발달 단계 따라 어떤 보조 용언의 사용에 어려움이 있는지, 그 사용 실태가 분석되어야 단계에 맞는 보조 용언의 교육이 가능할 것입니다. 이와 같은 관점에서 품사 분류의 일환으로 보조 용언을 교수-학습 하는 방식이 적절한 것인지도 검토되어야 할 것입니다. 보조 용언은 동작상이나 양태 등의 문법적인 의미를 나타냅니다. 또 많은 경우는 큰 오류 없이 사용되고 있습니다. 이러한 점을 고려하여 초등학교 단계에 맞는 보조 용언의 학습 내용이 선정되어야 할 것입니다.

보조 용언 가운데는 동작상을 나타내는 것도 있고 양태적 의미를 나타내는 것도 있습니다. ‘-어야 하다, -어 두다, -게 되다, -야 되다, -어 보다’ 등은 양태적 의미를 나타내는 것으로 보기도 합니다. 이 논의에서는 보조 용언의 동작상적 측면만 다루고 있는데, 양태적 측면도 함께 논의한다면 교육적 효용성이 더 강화될 수 있을 것으로 생각합니다.

이 논의에서는 정규 교육 과정에서의 문법 교육은 어느 한 이론에 치우치지 않고 국어 현상 자체를 객관적인 시각으로 기술하고 학습자가 익히기에 쉬운 방식으로 제시하는 것을 ‘이론 중립적 교육’으로 이름하고 있습니다. 이론이 이론으로서 성립하려면, 타당성, 설명력 즉 객관성이 있어야 합니다. 이를 고려한 교과서 기술 방식을 기존의 방식과 비교하여 설명을 해 준다면 이해하는 데 훨씬 도움이 클 것으로 생각합니다.

용언과 용언의 결합은 통사적 구성, 형태·통사적 구성, 형태론적 구성 사이에 다양한 스펙트럼을 보입니다. 현상이 이러하기 때문에 보조 용언의 개념과 범위가 명확하게 한정되기 어렵습니다. 객관적이고 절대적인 지식으로 정립되지 않은 보조 용언의 개념을, 지금까지 그랬던 것처럼, 먼저 제시하여 가르친 후 언어 자료에서 그와 같은 것을 찾아내도록 하는 활동보다 여러 단계(유형)의 용언과 용언의 연결 구성에 대한 탐구를 통해 언어 현상의 다단계성을 있는 그대로 이해하고, 특정한 기준에 따라 같은 범주로 묶일 수 있는 것을 분류해 보게 하는 활동을 통해 지식을 생성해 보는 경험을 쌓게 하는 것이 더 교육적 가치가 클 것으로 생각합니다.

통합적 어휘지식 베이스와 19세기 다국어 사전 구축

이은령(부산대)

“통합적 어휘 지식베이스와 19세기 다국어사전 구축”에 대한 토론문

박상진(단국대)

이 발표는 발표자께서 이전부터 지속적으로 연구하고 계신 리델의 『한불자전』과 게일의 『한영자전』 연구를 중심으로 19세기 어휘 지식베이스를 구축하고 『표준국어대사전』과의 비교를 통해 각종 언어자원으로 활용할 필요성을 제시한 발표로 생각됩니다. 특히 발표자를 비롯한 연구팀에서 『한불자전』과 『한영자전』을 웹 사전 형태로 공개를 하신 상태에서 나아가 현대국어와의 비교를 통해 보다 다양하고 정밀한 연구를 위한 토대를 마련하고자 하는 노력을 엿볼 수 있습니다. 이러한 비교가 정밀화된다면 19세기~20세기에 걸치는 각종 대역사전에 대한 자료적 가치뿐만 아니라 국어의 역사적 연구에도 커다란 도움이 될 것으로 여겨집니다.

토론자 역시 발표자의 발표 내용에 전적으로 공감하는 바이며 개인적으로 두어 가지 궁금한 내용을 여쭙어 보는 것으로 토론자의 책무를 모면할까 합니다.

1. 발표 내용 중 “통합적 어휘 지식베이스”는 『한불자전』과 『한영자전』의 어휘 지식과 『표준국어대사전』의 어휘 지식을 비교하고자 하신 것 같습니다. 『한불자전』과 『한영자전』은 19세기에 이루어진 것이므로 『표준국어대사전』과는 여러 가지 면에서 다를 것이라고 생각합니다. 특히 대역사전과 단일어사전이라는 특성은 목적에서도 차이가 있으므로 의미 기술에서도 차이가 있으리라 생각되는데 이들을 비교하는 과정에서 문제점이라든지 특징적인 것이 있다면 한두 가지 지적을 해 주시기 바랍니다.

2. 개인적으로 『한불자전』과 『한영자전』의 웹 사전을 이용해 보았는데 표제어와 의미풀이의 두 향으로 검색이 이루어지도록 되어 있었습니다. 아마도 발표에서 말씀하신 표제어 정보구역과 의미기술 정보구역의 구분일 듯한데 실제 검색에서는 품사라든지 대응 한자와 같은 다양한 검색 조건이 아쉬웠습니다. ‘과년하다’와 같은 동일한 표기형의 경우 다양함을 쉽게 찾을 수 있겠으나 ‘매역-매역-미역’과 같은 이표기의 경우는 해당 표기를 모두 알고 있어야 검색을 할 수 있지 않을까요. 외국어 의미 기술을 통해 역으로 해당 표제어의 변화를 찾을 수 있다고 하셨는데 이에 대해서는 좀더 구체적인 검색 조건이 필요하지 않을까 생각해 보았습니다.

사실 이 시기 어휘에 대한 종합적 고찰은 아직 미미하다고 할 수 있습니다. 각종 국어사전과 함께 각장 잡지에서도 다양한 형태로 이 시기 어휘들에 대한 소개가 이루어지고 있으나 이에 대한 정리가 미비한 상태입니다. 각종 대역사전에 대한 연구도 좀더 적극적으로 이루어져야 함을 새삼 느끼면서 토론을 마치고자 합니다.

학습 사전에서의 시각 자료 분석

- 몽골인을 위한 학습 사전의 편찬 방향을 중심으로 -

김주희(경기대)

<차례>

1. 머리말
 2. 학습 사전에서 시각 자료 분석 기준
 3. 학습 사전에서 시각 자료의 분석
 - 3.1. 외형적 분석
 - 3.2. 내용적 분석
 - 3.3. 분석의 결과
 4. 맺음말
- 참고문헌

1. 머리말

이 연구에서는 몽골인 한국어 학습자들이 사용하는 학습 사전의 시각 자료¹⁾를 분석하여 특정 언어권을 대상으로 하는 학습 사전의 시각 자료는 어떤 지침을 가지고 편찬해야할지 살펴보고자 한다. 학습자들의 이해를 돕기 위해 제시한 사전에서의 시각 자료가 때로는 학습자들에게 잘못된 이해를 유도하거나 잘못된 언어생활을 일으킬 수 있는 경우가 있다. 이를 위해서는 시각 자료의 기능을 이해하고 분석 기준을 마련하는 것이 필요하다. Wright(1989)는 언어를 학습하는 과정에서 시각 자료는 구조를 가진 문장을 학습할 수 있도록 하고 그 안에 있는 어휘를 가르칠 수 있는 기능을 가져야 한다고 보았다. 또한 언어 기능과 관련해서는 정중한 요구 표현, 좋아하고 싫어하는 감정 표현을 가르칠 수 있어야 하고 주어진 시각 자료를 통해 역할 놀이 등의 학습을 할 수 있어야 한다고 보았다. 그리고 언어의 4가지 기술인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 학습할 수 있도록 돕는 역할을 해야 한다고 했다.

이제까지 한국어 학습자를 위한 사전의 분석에 있어서 다양한 시도가 있었지만 미시 구조의 정보인 시각 자료에 대한 연구는 그리 많지 않다. 사전에서의 시각 자료는 언어적 기술만으로 전달할 수 없는 내용들을 시각기호를 통해 학습자에게 전달하는 기능을 갖는다. 또한 시각 자료는 한국어를 처음 배우는 학습자가 문자를 통해 한국어의 의미와 기능을 받아들이는 것보다 한국어 어휘의 개념이나 전달하고자 하는 내용을 쉽게 배운다는 점에서 중요한 기능을 한다. 증가하는 몽골인 한국어 학습자들의 다양해진 학습 요구를 수용하고 특정 언어권을 대상으로 하는 학습 사전은 어떤 형식으로 구성하고 어떤 내용을 담을 것인지를 살펴 특정 언어권별 학습 사전을 개발할 때 실제적인 도움이 될 수 있을 것이다. 더 나아가 사전의 각 구조에 해당하는 정보들에 대한 기초 연구를 통해 사전의 실제 모형을 구체적으로 제시할 수 있고 학습자들에게 한국어 실제 사용 능력을 향상시킬 수 있는 자료를 제공할 수 있을 것이다.

1) 학습 사전에서 나타나는 사진, 삽화, 도표, 그림 등을 시각 자료의 범주로 설정하였다. 사전은 한국어 학습을 돕는 교재이므로 그 안에 담고 있는 시각적인 내용물을 자료의 형태로 보고 논의를 전개시키려 한다.

2. 학습 사전에서 시각 자료의 분석 기준

학습 사전은 학습을 돕는 교재이므로 교재 분석의 기준을 적용하는 것은 바람직할 것이다. 배두분(2008)에서는 교재의 삽화 선정 기준을 8가지로 제시하고 있다. 학생들의 수준에 적합한가, 가르칠 내용에 적절한가, 삽화가 문답 활동을 하도록 제시되어 있는가, 내용은 문화적 편견이 없는가(남녀의 균형, 피부색, 종교 등), 그림과 상황이 학생들에게 흥미를 주는가, 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기의 순서로 적절하게 활동을 할 수 있는가, 편집과 레이아웃이 매력적인가, 삽화의 색깔이 거부감을 주지 않는가 등이다. 그리고 교재 분석 이론을 제시한 John Dougill(1987, 박정자 외2002 재인용)에서는 삽화가 언어 학습에 도움을 주고 장식적인 기능을 하는가, 삽화가 목표에 부합되도록 충분히 선명한가, 삽화가 너무 많거나 너무 적지 않은가, 너무 유치하거나 너무 한쪽 성을 대변하거나 문화적으로 거부감을 주지는 않는가를 분석의 기준으로 하고 있다. 교과서에 대한 시각 자료 분석 기준을 제시한 박인옥(2010), 송관석 외(2003)을 살펴보면 공통적인 시각 자료의 분석 기준은 내용적 측면과 외형적 측면으로 구분하고 있음을 알 수 있다.

언어적 기능의 습득을 용이하게 하고 한국 문화에 대한 자료를 제공하여 학습자들의 이해를 높이고 학습자의 흥미와 관심을 유지시켜 학습을 즐겁게 유도할 수 있는 시각 자료의 기능을 살펴보기 위해 아래와 같은 분석의 틀을 마련하였다.

<표 1> 학습 사건의 시각 자료 분석틀

관점	분석 항목	판단 기준
시각 자료의 외형적 측면	삽화의 수	표제어
	삽화의 크기	양면. 1/2, 1/3, 1/4 1/4미만.
	삽화 표현 양식	사진, 그림, 만화, 도해, 기타
	삽화 모양	사각형, 원형, 배경 생략, 기타
시각 자료의 내용적 측면	삽화의 역할	동기 유발, 자료 제공, 활동 안내
	삽화의 영역	품사, 주제
	삽화의 수준	학습자의 언어 수준

한국어 학습 사전은 언어 학습을 돕는 학습 사전이라는 일반적인 성격을 가지면서 한국어라는 개별적인 언어의 학습을 돕는 특수성을 함께 지니고 있다. 또한 몽골인을 위한 한국어 학습 사전은 한국어 학습이라는 특수성에 학습자의 모어가 작용하는 개별적인 특수성을 요구하는 사전이다. 따라서 학습 사건의 개념과 함께 한국어라는 목표어의 특수성과 학습자가 몽골인이라는 학습자의 특수성을 포용할 수 있는 사전으로 편찬되어야 한다. 따라서 사전에서 제시하는 시각 자료 또한 개별성과 특수성을 함께 나타낼 수 있는 기능을 가지고 있어야 할 것이다.

몽골인을 위한 한국어 학습 사전은 6권 정도가 출판되었다. 아래의 표는 출판된 사전을 제시한 것이다.

< 표 2> 몽골인 학습자를 위한 학습 사전

분류	사전명	발행 국가	발행자	발행 연도	언어	규모	표제어
표현	몽골어-한국어 학습소사전	한국	강남옥/ 박상희	2001	몽/한	소사전	약 5,000
이해	몽골어-한국어 한국어-몽골어	한국	김학선	2011	몽/한. 한/몽	소사전	약 5,500

	입문소사전						
이해+ 표현	한몽몽한사전	몽골	울란바토르 대학교	2000 2004	몽/한 한/몽	소사전	30000 여 단어
이해+ 표현	한몽사전	몽골	몽골국립대 학교	2003	한/몽	소사전	40000 여 단어
이해+ 표현	한국어와 몽골 어의 관용어 대 조사전	한국	최기호/ 빠산자브락 바	2004	한/몽	소사전	관 용 어 약 1,036
이해+ 표현	Korean Picture Dictionary	한국	강현화	2009	한/베트남 어/인도네 시아어/몽 골어	소사전	3800 여 단 어 (부 록 포함)

몽골인을 위한 한국어 학습 사전 중에서 시각 자료를 제시하지 않은 사전을 제외하고 『한국어 학습 사전』(2006)을 분석 대상 사전으로 선정하였다. 『한국어 학습 사전』은 몽골인 학습자들이 한국에서 혹은 몽골에서 사용하는 학습 사전이기도 하고 외국인용 한국어 학습 사전의 시초로 보았기 때문에 선정하였다. 이 사전을 토대로 특정 언어권 학습자를 대상으로 한 사전이 개발될 수 있는 가능성이 많기 때문이기도 하다. 『Korean Picture Dictionary, 베트남어, 인도네시아어, 몽골어 편』(2009)은 그림 사전이므로 사전의 분석 결과와 비교하여 기술하려 한다. 분석의 대상이 되는 사전은 아래와 같다,

- 『한몽사전』(2003), 몽골국립대학교 한국학과, 몽골국립대학교
- 『한국어 학습 사전』(2006), 서상규 외, 신원프라임
- 『Korean Picture Dictionary, 베트남어, 인도네시아어, 몽골어 편』(2009), 강현화, 다락원.

3. 학습 사전의 시각 자료 분석

3.1. 외형적 분석

사전에서 시각 자료는 학습자가 해독하지 못하는 표제어를 이해할 수 있도록 도와준다. 학습자는 목표어의 언어 지식이 부족할 수 있기 때문에 문자로만 된 풀이는 이해되지 않을 수 있다. 이때 시각 자료가 첨가된다면 즉각적으로 학습자의 이해를 도울 수 있을 것이다. 아래 <표 2>는 분석 사전에 제시된 시각 자료를 외형적 측면을 기준으로 정리한 것이다.

<표 3> 학습 사전의 시각적 자료의 외형적 분석 비교

사전 명	수	크기	표현 양식	모양
한몽사전(2004)	21	모두 1/4 미만	사진, 그림	사각형
한국어 학습 사전(2006)	255	1/2 :15개 1/3 :5개 1/4 :1개 1/4 미만 234	사진, 그림, 도표	사각형

『한몽사전』은 표제어 4000여 개 중에서 시각 자료를 제시한 표제어는 21개로, 모두 사진, 그림 형태로 제시되어 있다. 크기는 모두 1/4 미만이고 사각형의 형태이다. 그림 형식의 자료는 5개로 갖, 관음보살, 두루마기, 비석, 씨름(김홍도 그림)이고 그림 형식은 16개로, 아래의 표에 제시하였다.

<표 4> 『한몽사전』의 시각 자료 양상

표제어	품사	의 미 ²⁾	표현
갖	명사	한국의 전통 남성 모자.	그림
강강술래	명사	보름달이 뜨는 밤에 아가씨들이 손을 잡고 동그랗게 서서 추는 전통적인 춤이나 노래.	사진
고인돌	명사	옛날 돌무덤.	사진
관음보살	명사	불교에서 사용하는 동상.	그림
나래	명사	구부러진 것을 펴평하게 하는 기구.	사진
날라리	명사	한국의 전통적인 관악기.	사진
노리개	명사	여자들의 장신구.	사진
대금	명사	몽골 악기 이름을 대역.	사진
댕기	명사	머리를 예쁘게 꾸미기 위해 사용하는 것.	사진
두루마기	명사	한국의 전통 윗옷.	그림
떡	명사	쌀 과자.	사진
만두	명사	만두(몽골에도 한국의 만두와 비슷한 음식이 있음).	사진
밥 ²⁾	명사	밥.	사진
비석	명사	돌로 만든 비.	그림
사물놀이	명사	한국 전통 타악기 4개 세트.	사진
수고	명사	한국 전통 타악기.	사진
씨름	명사	씨름 대회, 씨름하는 사람들. 씨름할 때 하는 행동	그림
저고리	명사	한국 전통 셔츠.	사진
조리	명사	쌀을 흔들어서 고르는 기구.	사진
지게	명사	등에 지는 것.	사진
탈춤	명사	마스크 춤.	사진

『한국어 학습 사전』은 표제어 9000개 중에서 펜화 형식의 시각 자료는 39개가 수록되었고 사진 형태로 91개³⁾가 실려 있다. 펜화 형식의 자료 중 16개는 표제어와 관련된 사물 등을 한꺼번에 보여주는 형식을 취했는데 내용을 살펴보면 가전제품, 거실, 곤충, 과일, 교실, 동물, 목욕탕, 방, 부엌, 사무실, 신체, 악기, 야채, 의류, 컴퓨터, 한복 등이다. 개별적인 삽화를 보여주는 표제어로는 가위¹⁾, 가위²⁾, 감다, 기지개, 날개, 대¹⁾, 망치, 맷돌, 바가지, 배낭, 버섯, 부채, 뿔, 술, 씨름, 자, 장미, 장승, 절구, 주먹, 참새, 케이크 등으로 모두 23개이다. 그리고 ‘씨름’ 표제어에서는 <김홍도의 씨름> 그림을 보여주고 있다.

크기를 살펴보면 영역을 나누어 한꺼번에 보여주는 형식의 자료는 대부분 1/2 크기였고 개별적으로 보여준 자료는 대부분 1/4 미만의 크기였다. 또한 사각형이 대부분이었다. 도표로 제시된 시각 자료는 125개로, 1/3 크기는 3개, 1/4미만의 크기는 118개였다. 대부분의 시각 자료는 1/4 크기 미만의 것이 많이 나타났다.

2) 한국어 대역어인 몽골어를 다시 한국어로 번역하였다.
 3) 가마, 간판, 개구리, 개나리, 게¹⁾, 경북궁, 계곡, 계단, 고래, 공, 공기²⁾, 굴²⁾, 굿, 그네, 김밥, 김치, 나침반, 남대문, 남산, 놀이터, 다람쥐, 다리²⁾, 달걀, 담요, 댐, 도자기, 도장, 독, 동대문, 동진, 두부, 등²⁾, 땅콩, 로봇, 로터리, 메주, 무덤, 물고기, 바구니, 바둑, 밥상, 방석, 배드민턴, 백자, 병아리, 보리, 분수²⁾, 불국사, 비둘기, 빗자루, 빵, 사물놀이, 사자, 사진기, 상¹⁾, 새우, 서랍, 소나무, 손잡이, 송편, 수저, 수첩, 신문, 신호등, 심장, 연탄, 열쇠, 와인, 윗놀이, 장기, 쟁반, 저울, 절²⁾, 접시, 정원, 조기²⁾, 종, 지붕, 지폐, 진달래, 진돗개, 짚신, 처마, 청자¹⁾, 초가집, 초밥, 콩나물, 탈, 팔, 하회탈, 한옥.

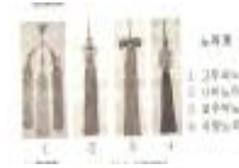
아래의 <표 5>는 『한국어 학습 사전』에 나오는 대형 시각 자료 목록을 정리한 것이다.

<표 5> 『한국어 학습 사전』의 시각 자료 양상

표제어	내용	세부 내용	계
가전제품	가전제품 명칭	텔레비전, 냉장고, 세탁기, 전자레인지, 전기밥솥, 컴퓨터, 스탠드, 정수기, 가습기, 카메라, 선풍기, 에어컨, 믹서, 다리미, 토스터, 전구, 형광등	17
거실	거실에 있는 사물 명칭	텔레비전, 소파, 전화기, 탁자, 카펫, 스탠드, 창문, 커튼, 오디오, 비디오, 스피커, 쿠션	12
곤충	곤충 명칭	나비, 거미, 모기, 벌, 파리, 잠자리, 개미, 매미	8
과일	과일 명칭	사과, 배, 포도, 딸기, 참외, 키위, 바나나, 토마토, 밤, 복숭아, 방울토마토, 파인에플, 레몬, 오렌지, 감, 수박	16
교실	교실에 있는 사물 명칭	칠판, 칠판지우개, 분필, 교탁, 카세트, 교과서, 공책, 책상, 의자, 달력, 시계, 지도	12
동물	동물 명칭	개, 고양이, 소, 돼지, 사슴, 곰, 토끼, 양, 늑대, 쥐, 염소, 여우, 원숭이, 호랑이, 말	15
목욕탕	목욕탕에 있는 사물 명칭	거울, 발판, 변기, 샤워커튼, 샤워기, 세면대, 수건, 수도꼭지, 욕조, 실내화, 쓰레기통, 휴지, 드라이기, 면도기, 샴푸, 비누, 빗, 치약, 칫솔, 컵	20
방	방에 있는 사물 명칭	옷장, 거울, 꽃병, 화장대, 의자, 액자, 커튼, 창문, 침대, 베개, 이불, 시계(탁상시계), 스탠드	13
부엌	부엌에 있는 사물 명칭	냉장고, 전자레인지, 믹서, 주전자, 가스오븐레인지, 식탁, 젓가락, 숟가락, 도마, 칼, 프라이팬, 냄비, 식기세척기, 접시, 개수대, 밥솥, 국자	17
사무실	사무실에 있는 사물 명칭	컴퓨터, 복사기, 프린터, 책장, 책상, 의자, 콘센트, 팩시밀리(팩스), 가위, 풀, 클립, 압정, 계산기, 스탬프, 스테이플러(호치키스), 메모장, 샤프, 연필, 지우개, 볼펜, 만년필, 스카치테이프	22
신체	신체 명칭	머리, 어깨, 배, 팔, 허벅지, 무릎, 발, 등, 허리, 엉덩이, 종아리, 몸통, 다리, 머리카락, 이마, 눈썹, 눈, 코, 입, 뺨, 귀, 발등, 발바닥, 발톱, 발가락, 손바닥, 손톱, 엄지, 검지, 중지, 약지, 새끼손가락	32
악기	악기 명칭	피아노, 바이올린, 첼로, 색소폰, 플루트, 거문고, 가야금, 징, 장구, 북, 해금, 대금, 피리, 팽과리,	14
야채	야채 명칭	시금치, 당근, 양파, 파, 마늘, 콩나물, 배추, 무, 고추, 감자, 호박, 상추, 양배추, 가지, 고구마, 오이, 콩, 옥수수	18
의복	의복 명칭	남방, 넥타이, 러닝셔츠, 팬티, 목도리, 바지, 반바지, 브래지어, 스웨터, 스카프, 스타킹, 양말, 원피스, 잠바(점퍼), 치마, 티셔츠, 코트, 모자, 수영복, 양복, 벨트(허리띠), 장갑, 조끼, 구두, 운동화, 부츠	26
컴퓨터	컴퓨터 부분 명칭	모니터, 자판, 마우스, 화면, 커서, 노트북, 스피커	7
한복	한복 명칭	두루마기, 치마, 고름, 저고리, 마고자, 바지, 대님, 조끼, 비녀, 버선, 족두리	11

시각 자료에 배경이 들어간 것은 『한문사전』에서는 강강술래, 고인돌, 탈춤으로 3개이다. 이 사전에서 제

시하는 시각 자료의 특징적인 몇 개를 살펴보면 정보량이 많다는 것이다. 예를 들자면 ‘갓’은 그림으로 설명하고 있고 그림에서 부분 명칭을 작은 글씨인 12개의 단어로 제시하고 있다. 운기, 싸개, 양태 등이 그 단어들이다.



‘노리개’는 4개의 사진을 보여주며 ① 고두쇠 노리개 ② 나비 노리개 ③ 표주박 노리개 ④ 사향 노리개로 사진 설명을 담고 있다. ‘비석’은 그림으로 표현되며 하대석, 비신, 이수, 비좌, 귀부, 부대 등의 명칭들을 적고 있다. ‘만두’의 경우 만두국 사진을 보여 주고 있고 ‘사물놀이’는 쟁과리, 북, 장구, 징이 구성 악기인데 사진만 보여주고 각 악기의 명칭을 적고 있지 않다. 그리고 ‘북’의 사진은 선명하지 않다. ‘씨름’은 <김홍도 씨름>을 보여주고 있고 ‘저고리’는 남자, 여자의 것인지 구별하기 어렵고 두루마기처럼 보인다. ‘조리’는 두 개가 묶여진 사진이고 ‘탈춤’은 탈을 쓴 두 사람의 상반신 사진으로 설명되고 있다. ‘관음보살’의 경우 탕화로 보여주고 있다.

수고(手鼓)는 소고(小鼓)의 비슷한 말로 보통 한국인 화자는 소고를 사용한다.



『『한몽사전』에는 수고와 소고를 모두 표제어로 올리고 수고에는 삽화를 넣어 설명하고 있다. 수고나 소고 모두 한국의 전통 악기라고 설명하고 있는데 이는 사전의 지면을 효과적으로 사용하지 못한 예라고 할 수 있다. 또 삽화 중에 ‘나래’가 있는데 나래는 논·밭을 관판하게 고르는 농기구의 일종이다. 삽화는 학습자의 언어 상황을 돕기 위해 사용하는 방법인데 학습자가 ‘나래’라는 표제어를 얼마나 많이 혹은 얼마나 자주 사용할지 의문이 든다.

『한국어 학습 사전』에서 배경을 포함한 시각 자료는 간판, 개나리, 경복궁, 계곡, 고래, 굴², 굿, 그네, 남대문, 남산, 놀이터, 다람쥐, 다리², 댐, 독, 등², 로봇, 로터리, 메주, 무덤, 배드민턴, 병아리, 보리, 분수², 불국사, 비둘기, 사물놀이, 사자, 소나무, 신호등, 옷놀이, 절², 정원, 중, 지붕, 진달래, 진돗개, 처마, 초가집, 한옥으로 모두 40개이다. 배경이 들어가 자료에 대한 이해도를 낮추는 것은 남산, 다리², 로터리, 무덤, 보리, 분수, 사물놀이, 옷놀이, 절, 정원, 지붕, 한옥이다.

3.2. 내용적 분석

두 사전에서 제시되는 시각 자료는 대부분 설명 제공의 기능을 담당하고 있다. 이해를 돕고자 하는 표제어나 뜻풀이만으로 부족한 표제어를 시각 자료를 통해 직접 설명하고 있다. 학습자의 주의를 끌거나 흥미를 유발하는 역할을 하는 시각 자료는 몽골인 학습자가 요구하는 문화 기반 어휘의 시각화가 필요하리가 본다.

『한몽사전』에서 시각 자료의 품사는 모두 명사로 문화 영역에 속한다. 대부분 한국의 전통문화 영역인 표제어들이다. 『한국어 학습 사전』에서 제시된 그림이나 사진은 ‘감다’를 제외하고는 모두 명사이다. 전통문화와 관련된 표제어는 한복(대형 시각 자료)과 개별적으로 보여준 맷돌, 부채, 장승, 절구 등이 있다. 도표로 제시된 시각 자료 중에서는 는 쓰임이나 의미가 비슷한 말들의 차이점 등 긴 풀이가 필요한 경우에 참고상자를 만들어 제시한 것은 96개이다. 품사를 살펴보면 명사 44개, 조사 4개, 형용사 9개, 동사 28개, 부사 8개, 관형사 2개, 접사 1개이다.

『한몽사전』의 시각 자료는 『한국어 학습용 어휘』(2003)를 기준으로 볼 때 모두 등급 외 어휘이고 『한국어 학습 사전』의 시각 자료는 등급 내 단어이다. 『한몽사전』은 고급 단계의 학습자까지 사용할 수 있는 사전이고 『한국어 학습 사전』의 학습 대상자가 초·중급 단계의 학습자임을 고려할 때 학습자의 숙달도 수준에 맞게 제시되었음을 알 수 있다.

3.3. 분석의 결과

1. 시각 자료의 수

『한문사전』은 전체 표제어 40000여 개 중에서 시각 자료를 제시된 표제어는 21개다. 약 0.053 %가 시각 자료로 제시된 것을 보면 시각 자료가 부족하다는 몽골인 학습자의 요구⁴⁾를 반영한 사진이 개발되어야 할 것이다. 『한국어 학습 사전』의 경우는 표제어 9000 개 중에서 515(대형 시각 자료에서 제시된 것 포함)개로 약 5.7%를 차지한다. 어느 정도 시각 자료를 제시하는 것이 적당한 것인지는 단언할 수 없지만 언어 학습에서 시각 자료는 심상이나 그림 기억이 언어 기억보다는 더 낫다는 Duchastel(1978: 박인옥 2010 재인용)의 이론적 근거를 바탕으로 표제어의 시각화를 고려해야 할 것이다.

2. 시각 자료의 크기

각 사전의 시각 자료 중 사진이나 그림의 크기는 대부분 1/4 미만으로 크기의 다양화가 필요하다고 본다. 도표 또한 대부분 1/4 미만으로 빈도가 높은 표제어를 설명할 때는 크기의 조절이 필요하다고 본다. 『Korean Picture Dictionary』에서 제시된 시각 자료의 크기는 양면, 단면, 1/2, 1/3 등 다양한 크기로 표현되었다. 사진의 지면 경제적인 효과를 고려하여 영역별로 묶을 수 있는 어휘군은 크기를 조절하여 시각 자료만으로도 설명이 가능할 수 있도록 제시하는 것도 고려해 볼 만하다.

3. 시각 자료의 표현 양식

두 사전에서 제시하는 시각 자료는 대부분 그림이나 사진이다. 그림은 펜화 형식이다. 『한국어 학습 사전』에서 비둘기는 사진으로, 참새는 세밀화로 제시된다. 장미는 펜화로 개나리, 진달래는 사진이다. 무궁화는 시각 자료를 제시하지 않았다. 영역별 제시되는 시각 자료의 기준이 없기 때문에 각기 다르게 표현된다. 동물의 명칭에서 나오지 않은 ‘사자’는 사진 형식으로 따로 보여주고 있다. 사전 편찬자들이 학습자들에게 사자를 어떤 특정한 구나 문장으로 설명하지 않는다면 함께 동물 부류에 넣어 세부 내용을 구성해도 좋을 것이다. 약기 부분에서도 관악기, 현악기, 타악기로 분류하여 제시하는 것도 학습자들에게 더 많은 어휘를 제공할 수 있는 부분이며 컴퓨터 부분 명칭에서 나오는 모니터, 마우스, 커서, 노트북, 스피커 등을 설명하는 것이 학습자들에게 어떤 효과가 있을 지도 고려해 볼 사항이다.

중요한 점은 시각 자료를 줄 때 펜화 형태의 삽화와 사진 형태를 선택하는 기준이 필요하다는 것이다. 펜화 형식은 사물을 단순화하여 특징을 잘 드러내 줄 수 있다는 장점이 있고 사진 형태는 정밀한 표현을 보여 줄 수 있지만 특징을 확실하게 잡아내기 어렵다는 단점이 있다. 기능을 설명하기 위해서는 사진보다는 그림이 더 좋은 표현 방법이고 사물 전체나 장소를 나타낼 때는 사진이 더 좋은 표현 방법이다. 몽골인 학습자들이 경험하지 못한 사물이나 장소에 관련해서는 사진으로 제시하는 것이 좋을 것이다.

유적지는 사진으로 표현하고 장소에 관련된 사물은 장소와 함께 삽화를 통해 제시할 수 있다. 한국에만 있는 사물은 칼라 사진으로 표현하는 것이 학습자의 이해를 도울 수 있을 것이다. 시각 자료의 표현 양식은 영역별 기준을 세우고 다양한 표현 양식을 제공하는 것이 학습자의 이해도를 높이는 방법이 될 것이다.

『Korean Picture Dictionary』의 시각 자료에서 형용사나 부사인 경우는 만화 형식으로도 제시하고 있다. 음식은 한식, 중식, 양식을 나눠 양면에 칼라 사진으로 제시하고 역사와 문화 편에서 문화재 부분(불국사, 석굴암, 남대문, 동대문, 경복궁, 팔만대장경, 훈민정음, 태극기, 무궁화)도 칼라 사진으로 제시하고 있다. 나머지

4) 김주희(2011)

는 모두 그림으로 제시하고 있는데 이는 표현 양식을 기준을 세워 표현한 것이라 볼 수 있다.

시각 정보는 대상의 특질이 잘 드러나도록 강조하는 부분을 고려해야 한다. 그러기 위해서는 시각 정보 유형의 특징에 따라 표제어의 의미 풀이를 제시하는 것이 바람직하다고 생각한다. 시각 정보인 사진을 사용할 때는 색상, 크기, 형태에 주의해서 제시해야 하며 그림의 경우, 어느 소재를 이용해서 그릴 것인지도 살펴야 할 것이다. 그 외에 도표를 사용할 때는 일관적인 색상을 사용하고 학습자들이 기호의 통일감을 느낄 수 있도록 제시해야 할 것이다.

4. 시각 자료의 모양

두 사전 모두 사각형 모양을 제시되었다. 학습자의 흥미 유발이라는 측면에서 보면 다양한 모양도 필요하리라 본다. 『Korean Picture Dictionary』에서 제시된 시각 자료는 그림은 원형도 있고 틀을 구성하지 않고 나열한 것도 있다. 모양을 다양화하는 것은 학습 동기 유발이나 기억 강화 측면을 고려할 수 있는 방법이 될 것이다.

5. 시각 자료의 역할

두 사전에서 제시되는 시각 자료는 대부분 설명 제공의 기능을 담당하고 있다. 설명을 제시하는 역할을 할 때도 너무 많은 정보를 제공하는 것은 지양해야 할 것이고 흥미 유발 역할과 학습 동기 부여 역할을 할 수 있는 다양한 시각 자료의 형태가 제시되어야 할 것이다.

시각 정보에서 문제가 되는 것은 선명하지 못한 그림이나 사진의 상태다. 시각 정보의 크기나 색상, 형태 등은 표제어를 설명하는데 중요한 요소로서 표제어를 이해할 수 있도록 도움을 줄 수 있어야 한다. 시각 정보가 단순하게 사전의 구성 요소로만 제공되는 것이 아니라 실제적으로 학습자들의 어휘 습득에 도움을 주어야 하는 것이다. 또한 한국을 이해하는데도 유용하게 활용되어야 한다. 시각 정보의 역할은 효율적이고 유용한 언어 지식을 학습자에게 제공하는 것이므로 그 역할을 잘 수행할 수 있는 조건을 꼼꼼히 따져 봐야 할 것이다.

6. 시각 자료의 영역

두 사전에서 제시된 시각 자료 중 사진과 그림은 모두 명사 어휘로 『Korean Picture Dictionary』에서 제시된 느낌을 표현하는 어휘와 상태나 성질을 묘사하는 형용사의 시각화는 흥미 유발 측면에서 권장할 만하다.

『한국어 학습 사전』에서 16개의 표제어에 대한 대형 삽화로 표제어와 관련된 단어들을 설명하고 있는데 모두 펜화 형식으로 표현하고 있다. 이러한 표제어들은 생활과 밀접과 장소나 생활 용품들을 소개하고 있다. 여기에서 가장 중요하게 생각할 것은 각각의 표제어나 나오는 단어가 그 표제어와 얼마나 밀접한 관계를 가지는지 살펴보는 것이다.

부엌에 있는 사물 중에서 냉장고, 전자레인지, 믹서, 밥솥은 가전제품과 관련된 단어로 중복해서 표현되고 있다. 지면의 경제성을 생각한다면 다른 사물들이 들어와 그 장소의 특징을 나타내는 것이 좋을 것이다. 가전 제품에 있는 사물 중 냉장고, 세탁기, 전자레인지, 전기밥솥, 믹서, 토스터가 부엌을 구성하는 사물로 들어가고 거기에 한국인들만이 사용하는 김치 냉장고가 들어간다면 좋을 듯하다. 실제로 몽골인 여성 이주 노동자나 결혼 이민자의 경우 김치 냉장고에 대한 궁금증과 호기심을 많이 나타냈다.

교실과 사무실에 있는 사물을 비교해 보면 각각의 특성이 드러나지 않는다. 사무실에 있는 컴퓨터, 복사기, 프린터, 책장, 책상, 의자, 가위, 풀, 연필, 스카치테이프, 지우개, 볼펜, 샤프, 스탬프 등은 교실에서도 흔히 볼 수 있는 사물들이다. 중복되는 사물들의 기재하는 것보다 독특하거나 다른 장소, 또는 한국 음식이나 전통 놀이 등 한국을 특징적으로 표현할 수 있는 범주를 만들어도 좋을 것이다.

7. 시각 자료의 수준

『한몽사전』에서 사물놀이는 악기만을 보여주고 『한국어 학습 사전』에서는 사물놀이 연주 장면을 보여주고 있다. 실제 몽골인 학습자들에게 이 두 자료를 보여주었을 때 『한몽사전』의 형태가 이해가 쉽다고 답하였다. 몽골인들에게 생소한 과일인 참외를 『한국어 학습 사전』에서는 과일 영역에서 그림으로 다른 과일들과 함께 제시하고 표제어로도 제시하고 있다. 『Korean Picture Dictionary』에서도 과일 영역에서 과일 가게 안에 진열된 참외를 그림으로 보여주고 있다. 이러한 시각 자료를 보고 몽골인들은 참외를 쉽게 이해할 수 없다고 말한다. 몽골인들이 접해보지 못한 사물이나 문화 관련 표제어를 시각 자료로 제시할 때는 표제어와 함께 시각 자료를 함께 보여주어야 할 것이다.

8. 몽골인을 위한 학습 사전의 시각 자료 지침 방향

몽골인들에게 어려운 한국어 어휘 중 하나는 곤충이다. 몽골인 화자들은 생물 분류를 동물, 식물, 벌레로 알고 있다. ‘벌레’를 『한몽사전』이나 『한몽·몽한사전』에서 찾으면 ‘шавж, хорхой’이고 곤충을 찾아봐도 똑같이 ‘шавж, хорхой’ 표기되어 있다. 몽골인들은 벌레의 개념만을 알고 있고 곤충은 한국에 나와 처음 듣고 보게 된 어휘라고 한다. 『한국어 학습 사전』의 경우 곤충을 설명하고 곤충들을 시각 자료를 제시하여 설명하고 있다.⁵⁾ 그런데 곤충과 벌레의 의미 차이는 한국인 화자들에게는 별로 중요하지 않지만 몽골인 학습자에게 경우는 곤충과 벌레의 차이를 아는 것도 중요하고 곤충이라는 어휘를 아는 것이 한국어 학습의 목적이 학문 목적일 경우 중요한 문제가 된다. 두 어휘의 의미 차이를 『한몽사전』이나 『한몽·몽한사전』에서 찾아보면 같은 번역어를 쓰고 있고 한국인 화자들은 다른 개념으로 사용하기 때문에 학습에 어려움을 겪는다고 한다.

몽골인을 위한 학습 사전을 편찬할 때 시각 자료를 제시하는 지침은 세워 학습자들이 한국어 학습에 도움을 주고 학습 동기를 높이고 흥미를 유발하여 지속적인 학습이 가능하도록 해야 할 것이다.

- 몽골에서 생소한 사물은 칼라 사진으로 제시한다. 시각 자료의 명칭은 그림이나 사진 밑에 달고 도표는 위에 다는 것을 원칙으로 한다.

예 1> 참외<жимс>[차외/차웨] 

{참외가[차외가/차웨가] , 참외만[차외만/차웨만] }



- 한국에만 존재하고 있는 물건이나 장소는 시각 자료와 함께 자세한 설명과 이용할 수 있는 정보까지도 제시한다. □

□

예2>  하철<тээврийн байгууллага>(地下鐵)[지하철]  метро

{지하철이[지하처리] 지하철만[지하철만]}

5) 『한국어 학습 사전』의 곤충 삽화에는 ‘나비, 거미, 모기, 벌, 파리, 잠자리, 개미, 매미’ 그림이 있다. 그런데 거미는 곤충이 아니다. 곤충은 다리가 6개이며 머리, 가슴, 배 세부분으로 나뉘는 것이 특징이다. 그러나 거미는 다리가 8개이며 머리가슴, 배 두 부분으로 나뉜다. 실제로 이 사전에서는 거미를 표제어로 선정하고 ‘몸에서 끈끈한 중을 뽑아내어 그물을 지어 먹이를 잡아먹고 사는 작은 동물’이라 뜻을 풀이를 하고 있다.



< 한국의 지하철 3호선의 모습과 내부 >

◆ 한국의 지하철

한국의 지하철은 1974년 서울의 서울역에서 청량리역까지 운행하는 1호선이 생겼고 지금은 9호선으로 늘어났습니다. 부산, 대구, 인천, 대전, 광주에도 지하철이 운행되고 있습니다.

지하철을 타는 방법은 먼저 교통카드를 구입합니다. 교통카드는 대중교통 수단(버스/지하철/택시 등)에서 이용할 수 있는 카드로 대형 편의점에서 구입할 수 있습니다. 교통 카드를 구입한 후 지하철역으로 가서 표보이는 곳으로 이동합니다. 이때 에스컬레이터 (escalator)를 이용하기도 합니다. 지하철이 도착하면 사람들이 내린 후 타시면 됩니다.

한국의 지하철에 대한 자세한 정보를 <http://www.seoulmetro.co.kr> 에서 얻을 수 있습니다.

- 표제어와 관련된 사물 등을 한꺼번에 보여 줄 때는 그림으로 제시한다.

예 3> 가축

(대형 삽화에 몽골의 5축인 양, 소, 말, 낙타를 묶어서 제시하고 다른 동물 그림 제시)

(참고상자에 가축과 동물, 짐승의 차이 설명)

- 세부 명칭을 보이거나 한 표제어에 두 개 이상을 제시하여 설명할 필요가 있을 때 시각 자료를 제시한다.

예 3> 바다<газарзүй>[바다]  ;glga* mtyunv

{바다가[바다가], 바다만[바다만]}



↳파도(;g.lgugg)

↳모래 사장(элстэй эрэг)

4. 맺음말

몽골에 거주하는 학습자 90명과 한국에서 한국어를 학습하는 55명을 대상으로 사전 편찬에 대한 요구 분석⁶⁾을 실시한 결과 46.6 %의 몽골 거주 응답자는 사전에 시각 정보가 없어서 불편하다고 답했다. 한국 거주 응답자는 27.2%로 몽골 거주 응답자보다 낮은 응답을 보였는데 이는 한국에서 생활하면서 다양한 문화 체험이나 방송매체를 통해 이해하기 어려운 단어들을 접한 경험이 있기 때문이라 설명할 수 있다. 사전에 제시된 시각 정보가 도움이 되지 않는다는 몽골 거주 응답자는 55.5%를 차지했고 한국 거주 응답자는 20%를 차지했다. 이 결과는 사전에서의 시각 자료가 제대로 역할을 하지 못하고 있다는 것을 알 수 있었다.

몽골인 학습자들의 학습 사전에 대한 요구를 통한 문제점을 살핀 후, 여기에서는 학습 사전의 시각 자료 제시를 위한 기초 작업의 시작으로 분석 기준을 마련하여 기존 사전의 부족한 점과 문제점을 제시하려 했다.

6) 김주희(2011)의 몽골인 학습자를 대상으로 한 사전 편찬에 관한 요구 분석 결과이다.

분석된 결과를 통해 시각 자료를 제시할 때 학습 사전의 기본적인 목적을 달성할 수 있는 기준과 함께 몽골과 한국의 언어 및 문화의 차이를 비교하여 한국어 습득을 용이하게 할 수 있는 기준을 제시하려 몇 가지 예를 보이는 작업을 했다.

교재로서 학습 사전이 제대로 역할을 하기 위해서는 거시 구조와 미시 구조가 잘 짜여 있어야 한다. 각 구조를 구성하는 요소들이 유기적으로 작용하여 학습자들이 한국어 학습을 용이하게 할 수 있도록 도움을 주어야 한다. 학습 사전을 구성하는 시각 자료는 작은 부분을 차지하지만 문자와 함께 한국어의 이해, 표현 상황을 원활하게 할 수 있도록 만드는 최적의 조건을 형성해 줄 것이다. 시각 자료가 보다 효율적으로 활용되기 위해서는 표제어에 따라 어떤 유형의 시각 자료가 어떤 부분에 필요한가의 적절성을 고려하는 연구와 시각 자료의 기능을 다할 수 있도록 학습자의 숙달도나 흥미 등을 고려하는 다양한 연구들이 계속 진행되어야 할 것이다.

■ 참고문헌

- 김주희(2011), 몽골인을 위한 한국어-몽골어 학습 사전 편찬에 관한 기초 연구, 경기대 박사 논문.
- 박경자 외(2002), 『영어 교재론』, 서울: 박영사
- 박인옥(2010), 중학교 『사회 1』 교과서 삽화의 기능 분석, 한국사전지리학회지 20권
- 배두본(2008), 『영어교재론 개관』, 서울: 한국문화사
- 송판석 외(2003), 제 6차와 제 7차 교육과정 슬기로운 생활 교과서 삽화 비교 분석, 초등과학교육 제22권 제 3호
- 유원수(2009), 『몽골의 언어와 문화』, 서울: 소나무
- 조남호(2003), 한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서, 서울 국립국어연구원
- Bějjoint, H.(2003), *Modern Lexicography: Past, Present and Future*. In Miaoru Murata et al. Dictionaries and language Learning, pp.3-17.
- Bogaards, P. Hannay, M.(2004), *Towards a new type of bilingual dictionary*, EURALEX-PROCEEDING S 11.
- Brown, H. Douglas(2004), *Language Assessment-principles and classroom practices*. Pearson Education,Inc; 이영식 외 공역(2006), 『외국어 평가』,서울: 교보문고.
- Hartmann, R.R.K.(1984), *Lexicography: Principles and Practice*(Applied Language Studies), London and New York: Academic Press; 서태길 외 역(2008), 『사전 편찬의 원리와 실제』, 서울: 제이앤 씨.
- Wright, Anderw.(1989), *Picture for language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

<사전류>

- 『몽골어-한국어 학습 소사전』(2001, 강남욱·박상희 엮음, 역락)
- 『한몽·몽한 사전』(2004 개정판, 여병무·강선화, 울란바타르대학)
- 『한몽사전』(2006 개정 3판, 몽골국립대학교 한국학과)
- 『한국어와 몽골어의 관용어 대조 사전』(2004, Lkhagvaa, Baasanjavyn, 국학자료원)
- 『Korean Picture Dictionary』(2009, 강현화, 다락원)
- 『몽골어-한국어 한국어-몽골어 입문 소사전』(2011, 김학선, 문예림)
- 『Bkyukl htlyna mk.x mgaldgj mkl,』(1963, Z^Wt.tl, Elvsy ht.lth oal:tj)
- 『Vejgux* k/emys gyuln@kjkv@bkyukl mkl,』(2003, T^ :ky;bgg, Ejlgh tj:tb)
- 『Bkyukl@Hzmg; mkl, dnxnu,』(2004, :^Dkl;dggmgj, tutt [kll-r)

“학습 사전에서의 시각 자료 분석” -몽골인을 위한 학습 사전의 편찬 방향을 중심으로-에 대한 토론문

김진호(가천대)

본 연구는 외국인을 위한 한국어 교육에서 필요한 학습 사전의 시각자료(사진, 삽화, 도표, 그림 등)를 분석하여 특정 언어권별 학습 사전을 개발할 때 실제적인 도움을 주기 위한 것입니다. 사전에서의 시각 자료는 언어적 기술만으로 전달할 수 없는 내용들을 시각 기호를 통해 쉽게 전달할 수 있는 중요한 수단입니다. 때문에 언어 교육 방법에 있어 연구되어야 할 분야임에도 불구하고 심도 있는 논의가 활발하지 않았습니다. 이런 점에서 본고의 가치를 둘 수 있으며 향후 이 분야의 연구에 밑거름이 되리라 생각하고 몇 가지 궁금한 점에 대해 질문하도록 하겠습니다.

첫째, 몽골인을 위한 한국어 학습 사전의 시각 자료에 대한 논의로서 그 기초자료의 분석 대상이 좀 한정적인 느낌입니다. 또한 한국어 교육을 위한 학습 사전이 언어로서의 일반성과 개별성을 동시에 지니고 있다지만 분석 대상으로서의 『한국어 학습 사전』(2006)은 본고의 비교 대상과 동떨어져 보입니다. 이 사전을 토대로 특정 언어권 학습자를 대상으로 한 사전이 개발될 수 있는 가능성이 많기 때문이라는 근거가 이 사전에만 해당하지는 않아 보입니다.

둘째, 연구자는 몽골인을 위한 한국어 학습 사전의 시각 자료를 외형적 및 내용적 측면에서 다루고 있습니다. 이것이 분석의 기준에서 제시하고 있는 기존 연구자들의 분석 기준과 어떤 점이 다른지 궁금합니다. 그 기준에서 몇 가지만을 추린 것인지 아니면 독자성을 지닌 기준인지 설명을 부탁드립니다. 오히려 기존 시각 자료의 분석 기준에 따라 현 몽골인을 위한 학습 사전의 문제점을 살피는 것이 새로운 학습 사전 편찬에 도움이 되는 것은 아닐까 생각해 봅니다.

셋째, 바로 위의 질문과 관련하여 연구자는 시각 자료의 분석에서 외형적 분석과 내용적 분석으로 나누어 고찰하고 있는데, 시각 자료의 크기와 형식이라는 외형적 것을 제외하고는 내용과의 경계가 명확해 보이지 않습니다. 학습 사전 편찬에 실질적 도움을 주기 위해서는 내용적 분석에서의 좀 더 구체적인 분석이 필요하지 않을까 합니다.

마지막으로, 연구자가 결론에서 제시한 바와 같이 시각 자료가 보다 효율적으로 활용되기 위해서는 표제어에 따라 어떤 유형의 시각 자료가 어떤 부분에 필요한가의 적절성을 고려하는 연구가 후속되어야 할 것으로 봅니다.

【 2분과 발표 】

어휘 의미와 그 실제 사용에 대한 연구

-‘선생님’ 호칭을 중심으로-

A Study on Lexical Meaning and Actual Use of ‘Seonsaengnim’ as address terms

박은하(대구대)

<차례>

- I. 머리말
- II. ‘선생님’의 의미와 사용 양상
 - 1. 지시적 의미와 용례
 - 2. ‘선생님’ 변이형의 사용 양상
- III. ‘선생님’ 호칭 사용에 대한 인식 조사
 - 1. 연구 방법 및 내용
 - 2. 연구 결과
- IV. 맺음말
- 참고문헌

I. 머리말

한국어 ‘선생님’은 여러 의미와 다양한 쓰임으로 인하여 예전에 비해 최근에 그 사용 범위가 더 넓어져서 다양한 대상에게서 들을 수 있고 말할 수 있는 어휘다. 문어 속에서 지칭어로 사용하는 경우도 많겠으나 구어 속에서 호칭어로 사용되는 경우가 더 다양하지 않을까 한다.

본고는 먼저 ‘선생님’ 어휘를 사전을 통해 지시적 의미를 간략하게 고찰해 보고 호칭어로서의 ‘선생님’을 분석 대상으로 삼아 사용 양상을 분석해 보고자 한다. 지칭어로서의 사용보다는 호칭어로서의 사용을 살펴볼 것이므로 근자에 국립국어원에서 편찬한 『표준언어예절』에서의 ‘선생님’ 호칭 사용을 살펴보도록 한다.

이와 아울러 일상생활에서 사용하고 있는 ‘선생님’의 변이형을 조사하여 그 사례도 함께 살펴보고자 한다.¹⁾ 사전 및 『표준언어예절』을 분석하는 것은 어휘를 단순히 보편적이고도 규범적인 형태만을 본다고 할 수밖에 없다. 하지만 사람들은 대개 실생활에서 ‘선생님’이라는 표준형태의 어휘로도 사용하지만 변이형태로도 사용하기 때문에 변이형을 함께 조사하고자 한다.

‘선생님’ 어휘를 생각하면, 사람들은 주로 초·중·고등학교 및 대학교 등과 같은 학교 혹은 교과목을 전문으로 가르치는 학원과 같은 장소를 떠올리거나 그런 장소에서 가르치는 사람을 가리키거나 부르는 것으로 인식한다.²⁾ 필자는 초·중·고등학교보다 대학교에서 선생님의 호칭이 다양한 대상에게 쓰일 것으로 예상하고

1) 언어 변이 또는 변이 현상이란 일정한 언어 사회에서나 사회 계층 혹은 같은 화자의 말에서 동일한 개념이나 사물을 가리키는 대안적 표현 방식이 공식적으로 둘 이상 공존하여 쓰이고 있는 상태를 말한다. 흔히 발견되는 언어 변이는 화자들이 실제로 어떻게 언어를 사용하는가에 대하여 풍부한 정보를 제공해 준은 물론, 진행 중에 있는 언어변화의 방향과 그 원칙을 파악할 수 있도록 해 준다는 점에서 매우 중요한 언어학적 의미를 지닌다(강희숙 2002: 2).

2) 이승민·이순형(2011)에서는 선생님 호칭 사용을 연구하면서 ‘전형적인’과 ‘비전형적인’으로 나누어 언급하였다. 여기에서 ‘전형적’은 선생님이 호칭하는 전형적인 직업군인 교원과 의사 직업군을 말하는 것이고, ‘비전형적’은 ‘전형적’에서 제시한 나머지 직업군으로 정의하고 논의를 전개한다고 하였다. 본고의 설문조사는 대학교라는 캠퍼스 내에서 대학생을 대상으로 조사하

대학생을 대상으로 그들의 선생님의 호칭에 대한 언어 인식도 함께 조사해 보았다.

연구하기에 앞서, 선생님 어휘에 대한 의미나 사용 양상 혹은 선생님 호칭 등에 대한 선행연구를 먼저 조사하였으나 이에 대한 연구는 거의 찾아볼 수 없었다. ‘선생님’의 호칭 사용에 관한 연구로, 이승민·이순형(2011)은 최근에 전형적인 선생님 호칭 사용과는 별개로 ‘선생님’의 호칭 사용이 범람하고 있다고 여겨 이에 대한 객관적인 사용실태를 파악하기 위해 질문지 조사를 하였다. 이 연구는 한국어의 ‘선생님’ 호칭만을 연구한 것이 아니라 한국어의 ‘선생님’과 일본어의 ‘선생(sensei)’의 호칭 사용 특징을 살펴보고 대조언어학적 고찰을 한 것이다.

유원호·채서영(2011)에서는 언어에 따라서 특정한 직업의 명칭이 호칭어나 타이틀로 쓰일 수 있는 것이 다른 양상을 보이는 것에 의문을 가지고 이를 해결하기 위해 일곱 개의 언어(한국어, 일본어, 중국어, 영어, 독일어, 프랑스어, 스페인어)를 비교 분석하였다. 즉 어떤 직업명이 일곱 개의 언어에서 호칭어나 타이틀로 쓰이는지, 또한 그렇게 되는 데는 어떠한 언어적·사회적 요인이 영향을 주는지를 살펴보았다.

손춘섭(2003)에서는 교수 집단을 연구 대상으로 설문 조사를 실시하여 교수 사회의 대우법 실태를 밝히고 대우법을 결정하는 데 작용하는 주된 요인들에 대하여 기술하였다. 또한 교수 사회에서 대우법 사용상에 나타나는 여러 가지 전략적인 양상에 대하여도 고찰하였다.

강희숙(2002)은 광주지역의 서비스업에 종사하는 화자들이 사용하는 호칭어에 나타나는 언어 변이 현상을 분석한 것으로, 그 변이형의 사회적 의미가 무엇인지를 파악하였다. 언어변화의 방향을 예측하는 일환으로 화자들이 변이형에 대해 어떠한 태도를 지니고 있는가도 분석하였다.

한국어 호칭어에 대한 연구로는 손춘섭(2010), 박정운(1997), 이익섭(1994) 등이 있는데, 박정운과 이익섭은 한국어 호칭어 자체를 논의 대상으로 삼아 호칭어 특성을 구체적으로 드러내고 호칭어 체계를 수립한 논문이라 할 수 있을 것이다. 손춘섭(2010)은 현대 국어 호칭어가 유형별로 어떤 구조를 갖고 있으며 어떤 상대 높임의 화계와 함께 쓰일 수 있는지 고찰하였으며 유형별로 사용 상황을 정리하였고 그 사용 제약에 대해서도 논의한 연구이다.

본고는 ‘선생님’ 호칭어를 분석 대상으로 삼아, 표준형과 변이형의 일반적 의미와 그 사용 양상을 여러 매체를 통해 고찰하였고 ‘선생님’ 호칭어에서 가장 보편적인 의미에 대한 사용자의 언어 인식을 알아보기 위해 설문 조사도 하였다. 이렇게 ‘선생님’ 호칭에 대해 연구해 봄으로써 근래 사람들은 선생님의 호칭을 어떤 형태로 사용하는지, 누구를 대상으로 사용하고 있는지 또한 그들을 왜 ‘선생님’으로 호칭하는지에 대해서 실질적으로 알아보는 계기가 될 것으로 본다.

II. ‘선생님’의 의미와 사용 양상

1. 지시적 의미와 용례

한국어 ‘선생님’의 사용을 알아보기 위해서는 기본적으로 사전적 의미가 무엇인지를 우선 살펴보도록 한다. ‘선생님’이 국어사전에 어떻게 풀이되었는지를 살펴보고 그 쓰임도 함께 제시한다. 어휘 의미를 살펴볼 사전은 국립국어원(1999) 『표준국어대사전』, 연세대 언어정보연구원(1998) 『연세한국어사전』, 고려대 민족문화연구원(2009) 『한국어대사전』 세 가지다.

어휘의 의미는 문장에서 함께 쓰인 다른 구성 요소들과의 결합 관계에 따라 구체적으로 드러나기 때문에 용례도 함께 제시하고자 한다. 먼저 국립국어원에서 펴낸 『표준국어대사전』에서 내용을 가져왔다.

였으므로 의사 직업군은 제외하였다.

(1) 『표준국어대사전』에서의 뜻풀이

가. 선생01 (先生)【명】 「1」 학생을 가르치는 사람. ¶ 고등학교 선생/수학 선생.

§ 「2」 학예가 뛰어난 사람을 높여 이르는 말. ¶ 율곡 선생. § 「3」 성(姓)이나 직함 따위에 붙여 남을 높여 이르는 말. ¶ 김 선생/의사 선생. § 「4」 어떤 일에 경험이 많거나 잘 아는 사람을 비유적으로 이르는 말. ¶ 다룬 건 몰라도 바둑은 내가 선생이지. § 「5」 자기보다 나이가 적은 남자 어른을 높여 이르는 말. ¶ 선생, 길 좀 물어봅시다. §

나. 선생님 (先生-)【명】 「1」 ‘선생01(先生) 「1」’을 높여 이르는 말. ¶ 국어 선생님/중학교 선생님/그는 진학 문제로 선생님과 상담하였다./선생님 과목 아니더라도 그쯤은 해 주실 수 있잖겠어요?《박완서, 꿈을 찍는 사진사》 § 「2」 ‘선생01 「3」’을 높여 이르는 말. ¶ 박 선생님/의사 선생님. § 「3」 남자 어른을 높여 부르는 말. ¶ 선생님보다 훨씬 나이 많은 남자들 중에도 선생님 같은 인격자는 없답니다.《김승옥, 60년대식》 §

위의 풀이에서 ‘선생님’은 ‘선생’을 높여 이르는 말로 두 가지를 나타내고 있으므로 ‘선생’은 어떻게 풀이되었는지를 먼저 살펴보자. ‘선생’의 뜻풀이인 (가)에서 「1」의 ‘선생’은 ‘학생을 가르치는 사람’의 뜻으로, 「3」의 ‘선생’은 ‘김 선생’, ‘의사 선생’과 같이 ‘성(姓)이나 직함 따위에 붙여 남을 높여 이르는 말’로 기술되었다.

「5」에서의 뜻풀이를 보면 「1」, 「3」의 쓰임과는 좀 다르게 일반 남자 어른을 높여서 부르는 말로 사용됨을 알 수 있다. 「2」와 「4」도 일반 사람 중에서 학예가 뛰어난 사람 또는 경험이 많거나 잘 아는 사람을 높여 이르는 말로 풀이되어 있다.

다음은 『연세한국어사전』(1998)에서의 ‘선생님’의 기술이다.

(2) 『연세한국어사전』의 뜻풀이

가. 선생 (先生)【명】 「1」 가르치는 직업을 가진 사람. ¶ 우리 집사람이 학교 선생인 거 알지? § 「2」 학문이나 학식 또는 기예 따위가 다른 사람보다 뛰어난 사람. ¶ 율곡 선생께서 임진왜란을 예견하신 것은 널리 알려진 사실이다. § 「3」 어떤 일에 대한 경험이 많거나 그 일을 잘하는 사람. ¶ 저 사람은 낚시가 아주 선생이다. § 「4」 [주로 ‘~ 선생’의 꼴로 쓰이어] 남을 높이어 부르는 말. ¶ 이 약을 지은 약사 선생이 누구입니까?/김 선생, 이것 좀 보세요. §

나. 선생님 (先生-)【명】 「1」 ‘교사’의 높임말. ¶ 나는 커서 초등학교 선생님이 될 거야. § 「2」 ‘선생’의 높임말. 선생이신 분. ¶ 우리 담임선생님은 작고 갸마른 얼굴에 동그란 금테 안경을 낀 할머니 선생님이셨다.

(가)의 ‘선생’의 뜻풀이는 앞의 사전과 크게 다를 바가 없으나 (나)의 ‘선생님’의 뜻풀이를 보면 일종의 학생을 가르치는 직업을 가진 사람으로 귀결됨을 알 수 있다. ‘선생님’의 뜻에 가르치는 사람 외의 다른 뜻으로는 풀이되지 않은 것이 (1)사전의 뜻풀이와 다른 점이다. (가)의 「4」 사례에서는 일반사람을 높여 부르는 말로 사용됨을 보인다.

고려대 민족문화연구원에서 펴낸 『한국어대사전』(2009)에서의 ‘선생님’ 뜻풀이를 보면 다음과 같다.

(3) 『한국어대사전』의 뜻풀이

가. 선생 [先生]【명】 「1」 학생을 가르치는 사람을 두루 이르는 말. ¶ 유치원 선생/ 저는 중학교 미술 선생입니다./학교에서 아이들을 가르치는 선생이 돼 가지고 그런 행동을 하면 안 된다. § 「2」 학예에 뛰어난 사람을 존칭하여 이르는 말. ¶ 주시경(周時經) 선생/ 김구(金九) 선생의 책을 읽었다. § 「3」 성(姓) 또는 직함 따위에 붙여 남을 존대하여 이르는 말. ¶ 의사 선생/윤 선생의 제안대로 결정합니다. § 「4」 어떤 부문에서 많이 알거나 뛰어난 사람을 비유적으로 이르는 말. ¶ 낚시에는 내가 선생이다./농사에는 농민들이 선생이다.

나. 선생님 (+先生-님)【명】 「1」 학생을 가르치는 사람을 두루 이르는 말. ¶ 국어 선생님/ 우리 선생님께서 내일은 아침 8시까지 등교하라고 하셨다./선생님께서 내일까지 꼭 숙제를 해오라고 지시하셨으니 절대 잊지 않도록 해라. § 「2」 어떤 일에 경험이 많거나 잘 아는 사람을 비유적으로 이르는 말. ¶ 낚시에는 내가 선생님

이다./이 방면에는 김 씨가 선생님이지요. § 「3」 성(姓) 또는 직함 따위에 붙여 남을 존대하여 이르는 말. 『박
선생님/의사 선생님. §

(가)의 ‘선생’의 뜻풀이와 (나)에서 ‘선생님’의 뜻풀이도 다른 사전의 뜻풀이와는 크게 다를 바는 없어 보인다. ‘선생’의 ‘선생님’의 뜻풀이 「1」에서 다른 사전보다는 보다 포괄적임을 알 수 있는데, ‘두루’라는 말과 (가) 「1」에서 ‘유치원 선생’이라고 용례를 든 것이 다른 사전과 비교가 된다. 세 국어사전에서 지시적 의미를 살펴보았을 때, ‘선생’의 의미는 크게 다르지 않음을 알 수 있으나 ‘선생님’에 대한 뜻풀이는 서로 비교해볼 만하다. 표로 나타내면 다음과 같다.

사전	표준국어대사전	연세한국어사전	한국어대사전
뜻 풀이	1. 학생을 가르치는 사람을 높여 이르는 말. 2. 성(姓)이나 직함 따위에 붙여 남을 높여 이르는 말. 3. 남자 어른을 높여 부르는 말.	1. ‘교사’의 높임말. 2. ‘선생’의 높임말.	1. 학생을 가르치는 사람을 두루 이르는 말. 2. 어떤 일에 경험이 많거나 잘 아는 사람을 비유적으로 이르는 말. 3. 성(姓) 또는 직함 따위에 붙여 남을 존대하여 이르는 말.

<표 1> ‘선생님’의 사전 뜻풀이 비교

『연세한국어사전』에서의 ‘선생님’ 뜻풀이만 ‘가르치는 사람’으로 한정을 하였고, 다른 두 사전은 그 뜻을 더 넓게 보고 있다. ‘선생님’의 뜻풀이에서 ‘성(姓)이나 직함 따위에 붙여 남을 높여 이르는 말’, ‘남자 어른을 높여 부르는 말’ 등 이라고 하였듯이 ‘선생님’은 ‘가르치는 사람’을 높여 이르는 것 외에도 일반인들을 대상으로 호칭할 수 있다.³⁾ 가르치는 사람을 높여 이르는 ‘선생님’은 직함 호칭어로 사용하는 경우이고 가르치는 사람이 아닌 일반인들에게도 사용하는 ‘선생님’은 직함 호칭어의 일반화된 통칭적 호칭어로 사용한 경우일 것이다.

최근 국립국어원(2012)이 펴낸 『표준언어예절』은 서식, 인사말, 경어법 그리고 호칭·지칭에 관한 내용으로 구성되어 있다. 그 중 사회에서의 호칭·지칭 편을 보면, ‘선생님’ 호칭에 대한 내용이 있다. 이는 통칭적 호칭어로 사용한 경우를 보여주는 것이다. ‘표준언어예절’에서 제시한 ‘선생님’ 호칭을 사용할 수 있는 대상을 정리해보면 다음과 같다.

직장 사람들과 그 가족에 대하여							직원과 손님사이
상사	직급이 같은 동료	아래 직원	상사의 아내	상사의 남편	동료나 아래 직원의 아내	동료나 아래 직원의 남편	식당, 상점, 회사, 관공서 등의 직원에 대한 호칭
선생님, ○선생님, ○○○ 선생님	선생님, ○선생님, ○○○ 선생님, ○선생, ○선생,	○선생님, ○○○ 선생님, ○선생, ○○○ 선생	○선생님, ○○○ 선생님	선생님, ○선생님, ○○○ 선생님	○선생님, ○○○ 선생님	선생님, ○선생님, ○○○ 선생님	선생님, ○선생님, ○○○ 선생님, ○ 선생, ○○○ 선생

3) 박정운(1997: 517)은 한국어 호칭어를 체계화하면서 유형을 나누었는데 그 중 통칭적 호칭어가 있다. 통칭적 호칭어의 첫 유형으로 직함호칭어들이 일반화되어 사용되는 호칭어들로 선생님, 사모님, 사장님, 학생 등이 있다고 하였다. 선생은 원래 교직에 있는 사람들의 직함이지만 청자가 교직에 있지 않더라도 화이트칼라 층 속해 있는 사람으로 보이면 선생님으로 부를 수 있다고 하였다.

○○○ 선생							
지인에 대하여							
친구의 아내	친구의 남편	남편의 친구	아내의 친구	아버지의 친구	어머니의 친구	남자선생님의 아내	여자 선생님의 남편
○ 선생, 선생님, ○선생님	선생님, ○선생님	선생님, ○선생님, ○○○ 선생님	○ 선생, 선생님, ○선생님, ○○○ 선생님	선생님	선생님	선생님, ○선생님, ○○○ 선생님	선생님, ○선생님, ○○○ 선생님

<표 2> ‘표준언어예절’에 나타난 ‘선생님’호칭

<표 2>에서 볼 수 있듯이, 『표준언어예절』에서는 성별을 불문하고 직장 내에서 상사 및 아래 직원, 그리고 직원과 손님 사이에서, 지인에 대하여 모두 선생님으로 사용할 수 있다고 하였다. 각 대상에 대하여 다른 호칭어도 물론 있지만 이렇게 다양한 청자를 부르는 말로 ‘선생님’을 사용할 수 있는 것이다.

국립국어원의 『표준국어대사전』에서의 ‘선생’과 ‘선생님’의 뜻풀이를 다시 한 번 살펴보자. ‘선생’의 뜻풀이 「5」에서 ‘자기보다 나이가 적은 남자 어른을 높여 이르는 말’이라 하였고, ‘선생님’의 뜻풀이에서 「3」에서는 ‘남자 어른을 높여 부르는 말’이라고 하였다. 사전에서는 ‘남자’에게만 사용할 수 있다고 성을 제한하고 있으나 『표준언어예절』에서는 성별을 불문하고 사용할 수 있다고 하였으므로 사전의 뜻풀이도 달라져야 하지 않을까 한다.

『표준언어예절』의 머리말에서, “국민이 바르고 품격 있는 언어생활을 해 나가는 데에 길잡이가 되기 위한 것.”이라고 언급하였다. 그러나 아직은 일상생활에서 친구의 아내/남편, 직장 상사의 아내/남편, 직원 등에게 ‘선생님’이라 부르는 것이 일반적이지는 않는 것 같다. 통칭적 호칭어로서의 ‘선생님’보다 사람들이 많이 사용하는 직함 호칭어로서의 ‘선생님’의 쓰임에 대해 더 알아보도록 한다.

2. ‘선생님’ 변이형의 사용 양상

‘선생님’은 입말로 글말로도 사용하지만 항상 ‘선생님’의 형태로 사용되지만은 않은 것이 실제 언어 사용이다. 몇 가지 의미를 가지는 ‘선생님’이므로 언어 사용 대상, 대화 상황 등에 따라 다른 말로 대체할 수도 있을 것이다.

변이형은 동일한 개념이나 사물을 가리키는 대안적 표현 방식이 공식적으로 둘 이상 공존하여 쓰이고 있는 것이다. 그러므로 화자들이 실제 어떻게 언어를 사용하는가에 대하여 정보를 제공해 줄 뿐만 아니라 진행 중에 있는 언어 변화의 방향을 파악할 수 있도록 해 준다는 점에서 중요한 언어학적 의미를 지닌다.

‘선생님’의 변이형이 있을 터인데 그 중 보편적으로 잘 사용하는 ‘쌤’, ‘쌤’ 그리고 ‘쌤님’을 조사해 본다. 이제 변이형은 사전에서는 검색되지 않았지만 우리의 일상생활에서는 구어체 형식으로 자주 등장하고 사용하고 있어서 살펴보고자 한다. 구어체나 통신언어에서 주로 눈에 띄기 때문에 이메일, 휴대폰, 그리고 국내 주요 포털 사이트에서 그 실제 쓰임을 검색해 보기로 한다.

‘쌤’과 ‘쌤’은 ‘선생님’의 줄인 말 형태인 ‘쌤’이 사용되다가 ‘쌤’의 된소리 형태인 ‘쌤’의 변화를 거치면서 동시에 사용하고 있다.⁴⁾ 통신언어에서 ‘쌤’과 ‘쌤’의 형태가 사용되다가 요즘에는 통신상에서만 아니라 일상어에서 주로 사용되는 어휘로 보편화되었다. 변이형이므로 원래 어휘 의미에서 크게 벗어나 사용하지 않을 것으로

4) 최수민(2008)에서는 ‘선생님’의 준말인 ‘쌤’을 청소년 집단의 은어로 보며 ‘/새+/ㅁ/ = 쌤’으로 그 형태적 유형을 분석하였다. ‘쌤’을 은어로 분류하였으나 이제는 일반화되어 사용되고 있으며 특히 학생들이 자주 쓰는 어휘라고 하였다. 또한 ‘쌤’의 변형적 어원을 경상도 방언 텃말에서 찾고 있다. ‘선생님이->쌤(경상도 방언)->쌤’으로 분석하였다. 김선철(2011)은 ‘쌤’을 ‘선생님’의 통신언어 준말로 보며 그 형성 동인을 음운론적 현상을 기준으로 분석·분류하였다. 다단계 복합과정으로 보는데 1단계(스새임<-선생님)에서는 모음 대치와 자음(ㄴ, ㄹ) 탈락, 2단계(새임<-스새임)에서는 음절 ‘스’ 탈락, 3단계(쌤<-새임)에서는 모음 탈락이 일어난다고 하였다.

집착되는데 어떤 경우에 ‘쌤’과 ‘ 쌤’이 사용되는지 살펴본다.

아직 일반어로 자리 잡지는 않았으나 문자 메시지와 통신 언어상에 나타나고 있는 새로운 언어 개신형인 ‘쌤님’이 사용되고 있다. 이는 ‘선생님’의 줄인 말인 ‘쌤’을 사용하다가 접사 ‘-님’을 덧붙여서 청자를 높이는 기능을 하고 있다.

인터넷 포털사이트에서 세 어휘를 검색했을 때, 단연 ‘쌤’이 가장 빈도수가 많았으며 다음으로 ‘ 쌤’, ‘쌤님’의 순으로 나왔다. ‘쌤’, ‘ 쌤’, 그리고 ‘쌤님’의 실례를 살펴봄으로써 그 사용 양상을 알아보자.

(4) ‘쌤’의 쓰임

- 가. 쌤~, 편입학원 쌤 추천 좀.. / 영어문법 정리 잘 해주는 쌤~ / ○○○쌤이 새로 인기가 뜨는 강사라고 하는데요. / ebs 중국어 리우쌤과 문쌤 중에서 hsk 인강 중 더 괜찮은 곳 나. 쌤! 저도 사주 부탁해용. 가게를 해본다면 어떤 계통이 좋을지요?
- 다. 교회 담임 쌤한테 거짓말을 했는데요.
- 라. 쌤. 송정 모임 식대요. / 쌤 10시15분부터 수업 할 거예요 (휴대폰 문자 메시지)

‘쌤’은 주로 학원과 담임선생님에 관한 내용이 대부분이었다. (가)에서 (다)까지는 인터넷 포털사이트에서 검색한 것이고, (라)는 휴대폰 문자메시지 내용이다.

(가) 사례처럼 학원 선생님에 대한 상담이나 학원 선생님의 장·단점에 대한 내용이었다. (나)는 사주를 봐주는 곳에 문의하는 내용인데, 사주는 봐 주는 사람에게도 ‘쌤’이라고 호칭하였다. 일반호칭어로 사용하였다고 볼 수 있고, 사전적 의미에서 찾자면, ‘어떤 일에 경험이 많거나 잘 아는 사람’이라 부를 수 있었을 것이다. (다)도 ‘쌤’을 사용한 예인데, 일반적으로 생각하는 학교나 학원이 아닌 교회에서의 선생님을 일컫고 있다.

(라)는 대학원 후배이면서 동료인 사람의 문자인데 하나는 청자보다 나이가 적고, 다른 예는 청자보다 나이가 많은 사람이지만 동일 청자에게 ‘쌤’이라고 사용하고 있다. 나이보다는 친분에 의해서 ‘쌤’으로 바꿔 사용한 예일 것이다.

(5) ‘ 쌤’의 쓰임

- 가. 학원 쌤 골리는 법 / 상담 쌤이 와서...학생부장 쌤도 안 잡는 걸 지가 다 잡어 / 쌤한테 찍혔어요. / 교생 쌤 선물 추억이 될만한 선물을 찾고 있거든요. / 우리반 담임 쌤 때문에 미치겠어요. / 학교 쌤 짱나요. / 쌤 신고하고 싶음 / 쌤이 나 때림 신고해야 뭘?
- 나. 교생 쌤 선물 추억이 될만한 선물을 찾고 있거든요.
구몬 쌤과 이별하고 다른 선생님을 만났습니다.
- 다. 교회 쌤 때문에 정말루 미치겠습니다.
- 라. 쌤~ 잘 먹을게요 / 박 쌤, 회의중입니까? / 터치가 잘못돼서 연결됐나 봐요. 죄송 쌤. ^^
(휴대폰 문자 메시지)

인터넷에서 ‘ 쌤’을 검색했을 때도 대부분의 내용이 학원과 담임선생님에 관한 내용이었다. 내용을 봤을 때 (가) 사례처럼 너무 편한 관계라서 그런지 장난으로 혹은 불만을 가지고 막 대하는 듯한 느낌이 드는 내용이 ‘ 쌤’과 비교해서 상대적으로 많았다. 이에 반해 (나)의 경우는 교생선생님과 학습지 선생님에 대한 내용으로, 정이 들어서 선물을 하고 싶다가나 이별해서 아쉬운 표현도 있었다. (다)는 ‘ 쌤’의 사례에서처럼 교회 선생님을 일컫고 있는데 ‘ 쌤’의 사례는 거짓말을 한 미안한 마음을 표현하였고, 여기서는 교회 선생님이 아주 싫음을 나타내고 있다.

(6) ‘쌤님’의 쓰임⁵⁾

5) 여기서는 다루고 있지 않지만, 의사에 대한 호칭으로도 ‘쌤님’을 사용하고 있음이 인터넷 사이트에서 발견되었다. 예) 그래서 재수술을 ...생각하고 있거든요....눈이 들어간눈은 원래 쌍갑을 크게 하는건가여?? 어떻게 해야 할지. 쌤님...알려주세요..

- 가. 쌤님 만나세여...저는 중학교다니는 1학년에 000입니다.
- 나. 음악 쌤님이 권숙자(새 봄작사,작곡)님의 정보를 알아오라고 하셔서...
- 다. 쌤님, 전 10분쯤 후에 도착할 것 같아요. (휴대폰 문자메시지)
- 라. 쌤님, 센터 000입니다. 수고하고 계시죠? (휴대폰 문자메시지)

(가)와 (나)는 인터넷 포털사이트에서 검색한 내용이고 (다)와 (라)는 동일 대상에 대해 사용하는 호칭으로 휴대폰 문자메시지다. (가)는 중학생이 자신의 고민을 상담하는 내용이고 (나)는 학교 음악 선생님이 내 주신 숙제를 하기 위해 도움을 청하는 내용이다. (가)는 상담 선생님을 부르는 것으로 사용하였고, (나)는 자신의 음악 선생님을 가리키는 것으로 사용한 예이다. 합쇼체와 ‘-시-’의 사용을 보아 높임의 기능을 위해 ‘-님’을 덧붙이고 있지만 격식을 차리듯이 ‘선생님’이라고 하지 않고 줄임말 ‘쌤’을 사용하면서 높임을 함께 나타낸 것이다.

(다)의 화자는 동일 청자에 대하여 ‘선생님’, ‘쌤’, ‘쌤님’을 다양하게 바꿔가며 사용하였다. 전반적인 변화 유형을 보면, ‘선생님’을 사용하다가 친해진 후에는 ‘쌤’을 사용하였고, 근자에는 ‘쌤님’의 형태를 주로 사용하고 있다. 하지만 오래간만에 연락을 할 경우에는 처음에 ‘선생님’을 다시 사용하다가 ‘쌤’과 ‘쌤님’으로 바꾸곤 한다. (라)는 기관에서 근무하는 직원이 (다)와 동일 청자에게 사용한 호칭인데, 친하지는 않지만 알고 지내던 사이이지만 뭔가를 부탁하는 내용이기 때문에 딱딱하지 않게 친분을 내세우면서 약간 높이기 위한 기능으로 사용하고자 ‘쌤님’을 선택하였을 것이다.

‘쌤’과 ‘쌤’의 사례를 봤을 때, 언어 사용 대상은 유사하나 ‘쌤’은 친분에 의해 ‘선생님’의 줄임말로 사용하는 것이고, ‘쌤’은 친하다 못해 너무 편한 상대이거나 아주 싫을 때 강한 표현으로 ‘쌤’을 사용함을 알 수 있다. ‘쌤님’은 아직 ‘쌤/쌤’만큼 널리 사용되지 않지만 현재 사용하고 있는 변이형이다. ‘쌤’을 사용할 수 있는 대상으로 친분이 있으나 ‘쌤’보다는 높이는 형식임을 알 수 있다. 등급을 매겨보자면, 쌤님-쌤-쌤의 순이 아닐까 한다.

Ⅲ. ‘선생님’ 호칭 사용에 대한 인식 조사

1. 연구 방법 및 내용

‘선생님’ 호칭어의 표준형과 변이형을 사용하는 화자들의 언어 인식을 살펴보기 위해서 설문 조사를 통해 분석하였다. 설문 조사는 다음과 같이 이루어졌다.

대학 내에서 ‘선생님’의 호칭에 대해서 2012년 5월 1일부터 5월 31일까지 150 여명을 대상으로 설문 조사를 하였다.⁶⁾ 주로 대학생을 조사 대상으로 하였는데 이들은 교직원, 조교, 대학원생 그리고 교수자들과 대학 내 구성원으로서 서로 사회적 관계를 맺고 있으며 교수자는 물론이고 조교, 교직원 등에게도 ‘선생님’으로 부르는 경우가 있기 때문이다.⁷⁾

대학 내에서 학생들은 교수자를 ‘교수님’으로 부르는 경우가 빈번할 터이지만 이 호칭은 본 연구에서 포함하지 않는다. 다만 설문 조사에서 ‘교수님’과 ‘선생님’을 비교함으로써 ‘선생님’의 호칭이 어떻게 사용되는지를 설명할 때 언급하고자 한다.

대학 내에서 ‘선생님’의 변이형인 ‘쌤’ 혹은 ‘쌤’이 사용되는지, 사용된다면 동일하게 사용되고 있는지, 어떤 경우에 사용하는지 등의 사항에 대해 알아보고, 화자는 동일 청자에게 ‘선생님’과 ‘쌤’, ‘쌤’을 다변적으로 사용하는지에 대해서도 알아보고자 조사하였다.

이 내용은 ‘의료상담’ 내용인데 이 외에도 ‘쌤님’을 사용하는 사례가 흔히 눈에 띄었다. 최근에 부쩍 들었으나 위 사례는 2003년에 상담한 내용이다. 언제부터 ‘쌤님’이 사용되었는지는 좀 더 연구가 필요할 것이다.

6) 설문조사는 대학생뿐만 아니라 조교와 교수도 대상으로 하려고 하였으나, 6월 15일까지 수거된 설문지만을 일단 분석하였다. 향후 조교를 대상으로 설문 조사를 더 해 볼 예정이다. 조교야말로 대학원생, 교수, 교직원 등 대학 조직 내에서 선생님이로 부를 수 있는 다양한 청자를 대면하기 때문이다.

7) 설문 내용은 대학 내에서 가르치는 사람에 대한 호칭으로 ‘선생님’의 직함호칭어에 대한 것이다.

경북 소재의 한 대학교의 학생, 조교, 교수를 각각 피조사자로 선정하여, ‘선생님’ 호칭어 사용에 관한 인식을 조사하였다. 피조사자에 대해 살펴보도록 하자.

	학생	교수	조교
남자	63(45%)	5	2
여자	77(55%)	5	3
합계	140	10	5

<표 3> 피조사자의 인원

총 155명 중 학생은 140명, 교수는 10명, 조교는 5명이며⁸⁾ 연령대를 살펴보면, 학생과 조교가 모두 20대, 교수는 30대가 3명, 40대가 3명, 50대가 3명, 60대가 1명이다.

질문 내용은 크게 세 가지로 나눌 수 있다. 첫 번째는 성별, 연령, 주거주지 등과 같이 피조사자의 일반적인 사항을 묻는 내용이다. 두 번째와 세 번째가 본격적인 설문 내용으로 두 번째 사항은 피조사자들에게 대학 내에서 가르치는 사람에 대한 호칭을 묻는 내용과 그 이유에 대해 선택형 질문으로 구성하였다. 마지막은 서술형으로 ‘교수님, 선생님, 쌤/ 쌤’ 호칭어에 대한 이미지를 써 달라고 하였다.

2. 연구 결과

대학 내에서 가르치는 사람을 어떻게 호칭하는지와 그와 관련한 사회적 요인에 대한 언어 사용자들의 언어 인식을 고찰하기로 한다. 첫 문항은 ‘대학에서 가르치는 사람을 뭐라고 호칭하는지를 묻는 것이었다. 대학생들은 대개가 ‘선생님’보다는 ‘교수님’을 선택할 것으로 짐작하나 조교나 교수들은 호칭을 무엇으로 선택하는지 알고자 하였다. 그 결과를 정리하여 나타내면 다음과 같다.

	선생님	교수님	모두	없음	합계
학생	1	126	11	2	140
교수	4	3	3	0	10
조교	0	2	3	0	5

<표 4> 대학에서 가르치는 사람에게 어떤 호칭을 사용하는가?

대학교 2, 3학년을 대상으로 조사를 하였으므로 예상한 바대로 대부분의 학생들이 대학에서 가르치는 사람을 ‘교수님’으로 호칭한다고 응답하였다. 교수들과 조교들의 응답을 보면, 모두 ‘교수님’과 ‘선생님’을 모두 사용한다고 하였으나 교수들의 응답에서 ‘선생님’을 사용한다는 응답이 조금 더 높았다.

다음 질문인 대학에서 가르치는 사람을 ‘선생님’의 변이형인 ‘쌤/ 쌤’이라고 호칭하느냐는 질문에 대한 결과를 살펴보자.

	예	아니요	기타	합계
학생	33	106	1	140
교수	6	4	0	10
조교	2	3	0	5

<표 5> 대학에서 가르치는 사람에게 ‘쌤/ 쌤’이라고 호칭하는가?

8) 수거한 설문지 수는 145장이었으나 불성실한 답변을 한 5장을 제외하여 140이 되었다.

학생들은 대학에서 가르치는 사람을 ‘쌤/ 쌤’이라고 호칭한다고 33명(24%)이 응답하였고, 호칭하지 않는다고 106명(76%)이 응답하였다. 교수들의 응답은 ‘쌤/ 쌤’을 호칭한다는 것이 6명(60%)이고 호칭하지 않는다는 것이 4명(40%)이고 조교는 호칭한다는 것이 2명(40%)이고 호칭하지 않는다는 것이 3명(60%)이다. 교수들은 자신들 처럼 대학에서 가르치는 사람에게 ‘쌤/ 쌤’을 높은 비율로 사용함을 알 수 있다. 동년배라서 혹은 친분이 있어서 편하게 사용할 수 있을 것이다.

대학에서 가르치는 사람에게 ‘교수님’, ‘선생님’ 모두 사용하데 각기 사회적 요인을 묻는 질문을 하여 어떤 요인에 의해 각기 사용하는지 그 언어 사용자의 인식을 파악해야 할 것이다. ‘쌤/ 쌤’을 사용하는 경우도 마찬가지로, 어떤 요인에 의해 호칭하는지, 혹은 ‘교수님’, ‘선생님’, ‘쌤/ 쌤’을 무작위로 동일 청자에게 번갈아 가며 사용하는지에 대해 알아보았다. 먼저, 동일 인물에 대해 ‘교수님’, ‘선생님’, ‘쌤/ 쌤’을 번갈아 가며 사용하는지를 물었다. 그 결과를 보면 다음과 같다.

	예	아니요	기타	합계
학생	37	98	5	140
교수	4	6	0	10
조교	1	3	1	5

<표 6> 동일 인물에 대해 ‘선생님’, 교수님, ‘쌤/ 쌤’ 모두 호칭하는가?

대다수의 피조사자들은 동일인물에 대해 세 호칭어를 모두 사용하지 않음을 알 수 있으나, 학생 중 37명(26%), 교수 중 4명(40%), 조교 중 1명(20%)은 동일인물에 대해 세 호칭어를 다 사용한다고 응답하였다. 동일 인물에 대해 세 호칭어를 모두 사용한다면 같은 의미로 사용하는 것이지 알고자 세 호칭어에 대해서 의미상 등가(等價)를 이룬다고 생각하는지에 대해 질문하였다. 다음은 그 결과를 정리한 것이다.

	예	아니요	기타	합계
학생	28	104	8	140
교수	4	6	0	10
조교	3	3	0	6

<표 7> ‘선생님’, 교수님, ‘쌤/ 쌤’ 호칭어는 의미상 등가를 이룬다고 생각하는가?

교수는 가르치는 입장에서는 대등하다고 여기므로 세 호칭어의 등가가 같다고 생각할 것으로 짐작하였다. 응답을 보면, 교수들은 4명(40%)이, 학생들은 28명(20%), 그리고 조교들은 3명(40%)이 세 호칭어의 의미상 등가를 이룬다고 생각하였다.

의미상 등가를 이룬다고 생각하면 동일 인물에 대해 당연히 바꿔 가며 세 호칭어를 모두 사용할 수 있다. 의미상 같지 않다고 생각한다면 어떤 경우에 각각의 호칭어를 사용하고 선택하는지를 살펴보아야 할 것이다. 먼저 다음은 성별 요인에 대한 질문의 결과다.

	선생님				교수님		
	남자	여자	모두	없음	남자	여자	모두
학생	4	13	86	38	10	1	128
교수	1	0	9	0	2	0	8
조교	0	0	4	1	0	0	5

<표 8> 성별에 따른 ‘선생님’, ‘교수님’ 호칭 선택은?

대학에서 가르치는 사람에 대한 호칭어는 주로 ‘교수님’과 ‘선생님’을 사용한다고 할 수 있다. 어느 경우에 ‘선생님’의 호칭을 사용하는지 성별 요인으로 고찰해 보았다. 학생들 대다수가 성별 관계없이 모두를 ‘교수님’과 ‘선생님’으로 각각 호칭한다.

미세한 차이지만 학생들의 응답 결과를 보았을 때 대상자가 ‘남자’일 경우 ‘교수님’을, ‘여자’일 경우는 ‘선생님’을 선택함을 알 수 있다. 조교의 응답은 성별 관계없이 모두를 대상으로 각각 ‘교수님’과 ‘선생님’을 호칭한다고 하였고, 교수의 응답은 ‘모두’라고 한 응답이 대다수이나 성별에 따른 응답을 보면 ‘여자’는 없고 ‘남자’에 응답하였다. 다음은 연령에 따른 호칭 선택에 대해 묻는 질문의 결과다.

	선생님							교수님					
	30대	40대	50대	60대	모두	없음	기타	30대	40대	50대	60대	모두	없음
학생	38	29	5	2	1	37	28	6	55	29	1	48	1
교수	2	2	1	1	3	0	1	0	1	3	1	0	5
조교	0	0	2	0	1	2	0	0	0	2	0	3	0

<표 9> 연령에 따른 ‘선생님’, ‘교수님’ 호칭 선택은?

학생들은 ‘선생님’의 호칭을 사용하는 대상의 연령대는 30, 40대라고 응답한 수가 67명으로 48%를 차지한다. 이에 비해 ‘교수님’의 호칭을 사용한다고 선택한 연령은 주로 40, 50대에 84명이 응답하여 60%를 차지하였다. 조교들은 ‘선생님’과 ‘교수님’ 모두에서 연령을 50대로 2명(40%)이 선택하였고, 교수들은 ‘선생님’의 호칭을 선택하는 연령으로 30, 40대에 4명(40%), ‘교수님’의 호칭을 선택하는 연령으로 50대에 3명(30%)이다. ‘교수님’ 호칭 사용에 30대에는 응답이 없으므로 40대 이상으로 본다면 5명(50%)에 해당한다.

응답에서 ‘모두’와 ‘없음’을 제외하고 연령 선택만을 비교했을 때 ‘선생님’을 사용하는 연령은 30, 40대이고 ‘교수님’을 사용하는 연령은 40, 50대임을 알 수 있다. 다음은 상황의 격식성(배경)에 대한 호칭어 선택의 질문 결과를 나타낸 것이다.

	선생님						교수님				
	수업시간	학과모임	인사할때	사적모임	모두	없음	수업시간	학과모임	인사할때	모두	없음
학생	8	5	6	19	57	45	19	1	2	116	2
교수	1	1	0	3	4	1	1	1	1	7	0
조교	0	0	1	0	3	1	0	0	0	5	0

<표 10> 상황에 따른 ‘선생님’, ‘교수님’ 호칭 선택은?

학생들의 응답에서 ‘모두’, ‘없음’을 제외하고, ‘선생님’ 호칭을 사용하는 상황은 ‘사적모임’이라고 한 것이 19명(14%), ‘교수님’ 호칭을 사용하는 상황으로 ‘수업시간’이라고 한 것이 19명(14%)으로 언어 사용 상황은 다른 반면에 응답 수는 동일하다. 즉, 격식성을 갖춘 수업시간에는 ‘교수님’으로 호칭하고 비격식성을 갖춘 사적 모임에서는 ‘선생님’으로 호칭한다는 것을 짐작할 수 있다.

교수들의 응답에서는 ‘교수님’의 호칭 선택에는 대다수가 ‘모두’라고 하였으나 ‘선생님’의 호칭 선택에서는 ‘사적 모임’에 3명(30%)으로 나타났다. 사적모임에서 ‘선생님’의 호칭을 더 사용한다는 것이다. 조교는 학과 일로서 만나는 것이나 대학원생일 경우, 수업에서 만나는 것이나 대개가 격식성을 갖춘 상황이므로 구분 없이 ‘모두’ 사용한다고 한 것으로 짐작된다.

‘선생님’ 호칭에 대한 학생들의 응답과 조교들의 응답에서 각각 6명과 1명이 ‘인사할 때’라고 하였는데, 선택 이유가 개인으로서 대면 상황으로 이해하였다고 몇몇이 밝혔는데 그러면 비격식성의 가능성이 있다. 다음은 친분에 따른 호칭 선택에 대한 질문의 결과를 정리한 것이다.

	선생님				교수님			
	친한사람	친하지 않은사람	모두	없음	친한사람	친하지 않은사람	모두	없음
학생	23	7	52	58	6	1	116	4
교수	6	0	3	1	0	5	5	0
조교	1	0	2	2	0	1	4	0

<표 11> 친분에 따른 ‘선생님’, ‘교수님’ 호칭 선택은?

친분에 의한 ‘선생님’과 ‘교수님’의 호칭 선택에 대한 물음에, 학생들은 친한 사람에게 ‘선생님’으로 호칭한다고 응답한 수는 23명(16%)이고 ‘교수님’으로 호칭한다고 응답한 수는 6명(4%)이다. 친한 사람에게 좀 더 ‘선생님’의 호칭을 사용함을 알 수 있다.⁹⁾

교수들의 응답에서는 친분에 의한 호칭 선택이 확연히 다름이 드러나는데, 친한 사람일 경우 ‘선생님’을 사용한다고 6명(60%)이 응답하였고, 친하지 않은 사람일 경우 ‘교수님’을 사용한다고 5명(50%)이 응답하였다. 교수들은 친한 경우, ‘선생님’의 호칭을 사용하고 친하지 않을 경우 ‘교수님’으로 부름을 알 수 있다.

조교의 응답을 보면 친분에 별 영향을 받지 않는 것 같으나, 친한 사람일 때 ‘선생님’을, 친하지 않은 사람에게 ‘교수님’을 선택한다는 응답이 각각 1명(20%)이 있어서 많은 수의 조교에게 설문조사를 더 해보아야 알 수 있을 것이다.

마지막 항목은 언어 사용자들의 어휘에 대한 이미지에 대한 질문인데 먼저, ‘선생님’에 대한 이미지의 결과를 정리하였다. ‘선생님’의 이미지에 대한 응답은 선택형이 아닌 서술형이라서 다양하게 나왔다. 그 개수를 살펴보면, 학생들은 94개, 조교는 10개, 교수는 16개로 나왔는데, 그 중 공통적인 어휘들을 중심으로 표로 나타내었다.

	친근함	고등학교	중학교	초등학교	편함	여성선생님	가르치는사람
학생	39	20	15	14	9	0	0
교수	3	1	1	1	0	1	3
조교	1	0	2	2	0	0	0

<표 12> ‘선생님’에 대한 이미지는?

‘선생님’ 어휘에 대한 이미지로, 학생들은 ‘친근함’에 39명(28%)이 응답하여 가장 높은 분포를 보였다. 다음으로 초·중·고등학교의 순으로 나타났는데, 이 세 가지(초·중·고)를 합할 경우 49명(35%)으로 가장 높은 비율이 된다. 학생들은 ‘선생님’이라는 어휘에 대해서 가르치는 사람을 떠올리며, 그 사람들은 친근함과 편함으로 연상됨을 알 수 있다.

교수들의 응답도 ‘친근함’이 3명(30%)으로 높았는데, 같은 비율로 ‘가르치는 사람’이라고 응답하였다. 여기서 ‘가르치는 사람’은 초·중·고등학교의 선생님일 수도 있고 대학교, 학원 등 모든 가르치는 사람을 일컫는 것일 수도 있어서 따로 넣었다. 조교의 응답을 보면, ‘중학교’, ‘초등학교’라고 각각 2명(40%)이 응답하였다. ‘고등학교’의 응답은 없었고 ‘친근함’이 하나 있었다.

9) 손춘섭 외(2003: 169)에서 교수들은 자신을 학생들이 어떻게 불러주기를 바라는지를 조사하였다. 조사 결과는 대학 내에서 교수들은 ‘선생님’이라는 호칭을 가장 좋아하는 것으로 나타났다고 한다. 그 이유로 ‘교수님’은 직업과 관계있는 말로서 스승으로 대접하는 말이 아니라고 파악하였기 때문이라고 하였다.

	대학교	딱딱함	권위	고지식	나이 많음
학생	27	19	11	9	8
교수	4	1	1	1	4
조교	1	1	1	1	2

<표 13> ‘교수님’에 대한 이미지는?

위 표는 ‘교수님’ 어휘에 대한 이미지를 묻고 답한 결과를 나타낸 것이다. 학생들이 가장 많이 응답한 것은 ‘대학교’, 교수들은 ‘대학교’와 ‘나이 많음’이 가장 많았으며, 조교들은 ‘나이 많음’이 많아서 ‘교수님’ 어휘에 대한 이미지는 ‘대학교’와 ‘나이 많음’으로 귀결된다고 할 수 있다.

학생들의 나머지 응답을 살펴보면, ‘대학교’와 ‘나이 많음’과 관련된 것 즉, ‘권위’, ‘고지식’, ‘딱딱함’ 등이 있다. 그 외에도 비율이 높지 않지만 ‘근엄함, 간간함, 단조로움, 거리감, 위엄’ 등과 같이 ‘대학교’와 ‘나이 많음’이 연상되는 것들이 많았다. 다음은 ‘쌤/ 쌤’의 이미지를 묻는 질문에 대한 결과이다.

	친근함	편함	답임	친구	학원	여선생님	과외	애칭	다정함
학생	91	30	7	6	5	0	0	0	0
교수	3	0	0	1	2	1	0	3	2
조교	2	0	0	0	1	1	1	0	0

<표 14> ‘쌤/ 쌤’에 대한 이미지는?

학생들이 ‘쌤/ 쌤’의 이미지에 대해서 응답한 것은 ‘친근함’이라고 91명(65%)이 압도적으로 응답하였다. 다음 순으로 30명(21%)이 ‘편함’이라고 응답하였다. 교수들의 응답은 ‘친근함’과 ‘애칭’이 각각 3명(30%)을 차지하였고 다음 순으로 ‘학원’과 ‘다정함’이 각각 2명(20%)이었다. 조교들의 응답에서도 ‘친근함’이 2명(40%)으로 가장 많았고 그 다음으로 ‘학원’, ‘여선생님’, ‘과외’라고 각각 1명이 응답하였다.

‘선생님’의 이미지로 장소는 초·중·고등학교를 떠올리며, ‘교수님’은 ‘대학교’, ‘쌤/ 쌤’은 ‘학원’을 떠올린다. ‘선생님’의 이미지는 보편적으로 생각하는 가르치는 사람으로 생각하며 ‘교수님’은 ‘나이 많음’으로 연상되는 것은 아직은 편하지 않은 상대로 생각하며, ‘쌤/ 쌤’은 아주 편한 상대로 학원이나 과외 선생님이로 생각함을 알 수 있다. ‘교수님’의 이미지의 응답에서는 나타나지 않았으나 ‘선생님’과 ‘쌤/ 쌤’의 이미지의 응답에서는 성별을 나타내는 ‘여선생님’이 나왔다.

IV. 맺음말

본고에서는 ‘선생님’의 지시적 의미와 그 용례를 통해 사전을 통해 고찰해 보았다. 또한 실생활에서 사용되는 ‘선생님’의 변이형을 대상으로 실제 언어 사용 쓰임을 분석하였고, 언어 사용자의 언어 식을 알아보고자 대학 사회에서 ‘선생님’의 호칭 사용에 대한 설문조사를 실시하여 그 내용을 정리해 보았다.

사전의 용례와 표준화법에 대한 내용을 봤을 때, 한 사전에서 뜻풀이한 것처럼 성별에 대한 제한을 없어야 함을 고찰하였다. ‘선생(님)’의 뜻풀이에서 가르치는 사람도 좀 더 포괄적으로 나타내거나 용례도 좀 더 다양하게 표현하면 좋을 것이다. 언어 사용자의 어휘 인식에 대한 조사 결과를 봤을 때 ‘쌤’과 ‘쌤’은 ‘선생님’의 줄임말로 사용되었으나, 언어 사용자들은 약간은 다르게 의식하고 사용함을 알 수 있었다. 특히 언어 사용자들은 친분 정도에 따라 어휘 선택이 다르게 사용하였다.

한국어 호칭어에 대한 유형, 특성, 체계를 갖추는 등의 전반적인 연구는 아니지만 한국어 ‘선생님’ 사용 양상과 ‘선생님’ 호칭에 대한 언어 인식을 다룸으로써 지시적 의미, 변이형, 실태 조사 등 다각적인 방면으로 논의

하였다. ‘선생님’에 대한 언어의 본령인 구어와 문어의 특성 연구에도 영향을 미칠 수 있을 것으로 여기며 국어학 및 언어학 내에서 언어의 의미와 사용 실태, 그리고 언어 인식에 대한 이해가 더욱 깊게, 함께 이루어지는 논의가 다양하게 이루어지리라 본다.

이 연구는 한국어 ‘선생님’의 호칭어로서의 실제 사용을 살펴봄으로써 앞으로의 호칭어로서의 활발한 쓰임을 예측해 보는 계기가 되었을 것이다. 또한 대학 집단을 대상으로 ‘선생님’ 호칭어에 대한 실태 파악하는 연구의 시작으로서의 의의를 가지고 있으며 사람들의 호칭어에 대한 언어 태도를 이해하는 데 참고가 될 수 있을 것으로 생각한다.

향후 이 연구를 기점으로 대학 내가 아닌 『표준언어예절』에서 언급하듯이 일반 직장이나 상점에서 일반인을 대상으로 하는 ‘선생님’ 호칭어에 대한 사용 실태 파악과 그 언어 태도에 대한 연구도 활발히 이루어지기를 기대해 본다.

■ 참고문헌

<논문>

- 강주영(2009), 「방송언어의 호칭어 사용 양상 연구」, 대구가톨릭대 석사학위논문.
- 강희숙(2002), 「호칭어 사용에 대한 사회언어학적 분석」, 『사회언어학』 10-1, 한국사회언어학회, 1-24.
- 고성환(2009), 「한국어 교재의 호칭·지칭어」, 『통합인문학연구』 1-12, 29-54.
- 김선철(2011), 「통신언어 준말의 형성에 대한 음운론·형태론적 고찰」, 『언어학』, 한국언어학회 61, 115-129.
- 박정운(1997), 「한국어 호칭어의 체계」, 『사회언어학』 5-2, 한국사회언어학회, 507-528.
- 손춘섭·이건환·조경순(2003), 「교수 사회의 대우법 사용 양상에 대한 연구」, 『사회언어학』 11-1, 한국사회언어학회, 149-192.
- 손춘섭(2010), 「현대국어 호칭어의 유형과 특성에 대한 연구」, 『한국어의미학』 33, 한국어의미학회, 95-129.
- 유원호·채서영(2011), 「타이틀과 호칭어로 쓰이는 직업명: 일곱 개 언어에 대한 사회언어학적 분석」, 『언어와 언어학』 50, 한국외대 언어연구소, 147-170.
- 이승민·이순형(2011), 「‘선생님’ 호칭 사용에 관한 한일대조연구」, 『언어과학연구』 59, 언어과학회, 283-302.
- 이선화(2002), 「공공 상황에서의 한국어 호칭 연구」, 연세대 석사학위논문.
- 채서영·유원호(2008), 「영어의 타이틀과 한국어의 직함 호칭어; 조건과 발달 과정 연구」, 『사회언어학』 16, 한국사회언어학회, 317-340.
- 최수민(2008), 「준말의 사회언어학적 고찰」, 단국대 석사학위논문.

<저서>

- 이익섭(1994), 『사회언어학』, 서울: 민음사.
- 국립국어원(1999) 『표준국어대사전』
- 연세대 언어정보연구원(1998) 『연세한국어사전』
- 고려대 민족문화연구원(2009) 『한국어대사전』

<기타>

- 표준국어대사전 <http://stdweb2.korean.go.kr>
- 표준언어예절 <http://www.korean.go.kr>

“어휘 의미와 그 실제 사용에 대한 연구 - ‘선생님’ 호칭을 중심으로 -에 대한 토론문

신호철(경기대)

사회가 변화하면서 언어도 같이 변화하는 것은 일반적이다. 그러나 그 변화 추이를 지속적으로 관찰하여 그 변화 현상과 사용 양상을 탐구하는 것은 쉬운 작업이 아니다. 언제부터인가 ‘선생님’이라는 단어가 그 형태와 의미 면에서 다양하게 변화하기 시작하였다. 일상 속에서 흔히 사용하고 있는 ‘선생님’-특히 학교에서 주로 생활을 영위하는 이들에게는-이라는 어휘의 변화는 일상다반사(日常茶飯事)였을 것이다. 그러나 연구자는 일상적인 현상을 꼼꼼히 관찰하여 그 변화 양상을 탐구하였다는 데에서 연구 발표문의 가치를 부여할 수 있다.

본 발표문에서는 지시어로서의 ‘선생님’보다는 호칭어로서의 ‘선생님’을 대상으로 조사·연구를 하였다. 우선 세 개의 국어사전에서 ‘선생님’의 뜻풀이와 용례들을 살펴보고, 『표준언어예절』(국립국어원, 2012)에서 나타나 있는 ‘선생님’ 호칭의 용법에 대하여 살펴보았다. 다음으로 ‘선생님’의 ‘변이형’ ‘쌤, 쌤, 쌤님’의 사용 양상에 대하여 조사하였다. 그리고 대학생, 교수, 조교를 피설문자로 하여 ‘선생님’ 호칭 사용에 대한 인식 조사를 실시하였다.

본 발표문의 토론자로서 몇 가지 궁금한 점을 적으며 토론을 갈음하겠다.

1. 발표문의 전체 구성의 문제

위에서 기술하였듯이 본 발표문은 ‘선생님’이라는 호칭에 대하여 세 가지 관점에서 접근한 것이다. 그러나 이 세 가지 관점의 기술 내용이 서로 연결이 자연스럽게 못하다. 첫 번째 관점은 세 개의 국어사전에서 ‘선생’과 ‘선생님’에 대한 뜻풀이를 어떻게 하고 있는가를 서로 비교하는 것이고, 두 번째 관점은 ‘선생님’의 세 ‘변이형’이 인터넷 상에서 어떻게 사용되는가를 조사하고 그 사용 예를 제시한 것이며, 세 번째 관점은 대학 내에서 ‘선생님’, ‘교수님’, ‘쌤/ 쌤’ 호칭어 사용에 대한 설문 조사이다. 본 발표문의 제목에서 보는 바와 같이 ‘선생님’ 호칭어의 어휘 의미와 그 실제 사용 연구라 했을 때, 본 발표문에서 먼저 국어사전에서 ‘선생’과 ‘선생님’의 뜻풀이를 비교하고, 이를 바탕으로 ‘선생님’ 호칭어에 대한 설문 조사를 통해 실제 사용 양상을 고찰하는 것으로 글의 전체 구성을 예측해 볼 수 있다.

그러나 이 세 관점의 논의가 제각기 별 개의 논의로 이루어져 있어, 마치 하나의 글 속에 세 개의 독자적인 글이 들어가 있는 형상이다. 곧, 세 개의 국어사전에서 뜻풀이를 어떻게 하고 있는가를 단순 비교에 그치고 있고, “2. ‘선생님’ 변이형의 사용 양상”에서는 ‘변이형’이라고 하는 표현들의 “쓰임”만을 나열하고 있다. ‘변이형’이라는 ‘선생님’의 다른 표현들의 쓰임이 아닌 그 표현들의 의미 양상을 비교해야 할 것이다. 또한 설문 조사에서도 ‘선생님’에 대한 피설문자의 인식을 조사할 것이 아니라 ‘의미 사용’에 대한 것을 조사해야 할 것이다.

본 발표문의 목적에 부합하기 위해서는 국어사전과 인터넷 상에서 ‘선생님’과 그에 대한 다른 표현들의 의미를 조사하고, 이를 바탕으로 그 의미의 실제 사용에 대한 조사로 자연스럽게 이어져야 할 것이다.

2. 국어사전의 뜻풀이 구분 문제(호칭과 지칭의 구분)

1) 국어사전에서 ‘선생님’에 대한 ‘지시적 의미와 용례’에 대한 의문점이다. 본 발표문은 ‘선생님’ 호칭어에 대한 연구인데, ‘선생님’의 사전 뜻풀이도 호칭어에 대한 의미로 제한하는 것이 맞을 것 같다. 사전에서 뜻풀이 내용을 보면 “~이르는 말”과 “~부르는 말”로 구분하여 기술하고 있음을 볼 수 있다. 따라서 본 발표문의 연구 취지라면 당연히 ‘선생님’ 호칭어의 의미에 대한 변화나 양상을 살펴야 할 것이다.

2) 본 발표문에서는 기본적으로 호칭과 지칭을 구분하고 있지 않다.(예: 영어문법 정리 잘 해주는 쌤~/학원

쌤 골리는 법/음악 쌤님이 권속자~ 등)

3. 용어의 문제

발표문에 “표준형, 변이형, 변이 형태”란 용어들을 사용하고 있다. ‘선생님’의 ‘변이형’으로 ‘쌤, 쌤, 쌤님’ 등을 설정하고 있다. 그러나 ‘변이형’은 ‘이형태(allomorph)’로 한 형태소가 주위 환경에 따라 음성(音相)을 달리하는 경우가 있는데, 이때 달라진 한 형태소의 여러 모양을 이르는 것이다. 기본적으로 ‘선생님’은 하나의 형태소가 아니라 ‘선생(先生)’과 ‘-님’의 두 개의 형태소가 결합된 단어이다. 따라서 ‘선생님’의 ‘변이형’이란 용어를 사용할 수 없는 것이다. 또 ‘표준형’에서 ‘표준’이 무엇에 대한 ‘표준’인지 그 개념이 모호하다.

본 발표문에서 “변이형”이란 용어의 개념이 각주 1)에서 설명하고 있는 ‘언어 변이’ 차원의 개념에서 사용하였다면, 이미 국어학에서 확고히 자리하고 있는 용어와 개념과는 다른 적합한 용어와 개념을 사용하는 것이 혼란을 피할 수 있을 것이다.

4. 설문 조사의 문제

1) 실험 대상 선정

피실험자로 ‘대학생, 교수, 조교’ 집단을 선정하였다. 피실험자 선정을 위해서 조사 대상인 ‘선생님’의 어휘 의미와 그 용법을 선결해야 할 것이다. 이것이 II장에서 정의되었어야 하는데, 그 의미는 세 개 사전에 나열된 것을 단순 비교만 하였고, 그 용법도 규정하지 않고 인터넷에서의 몇몇 사용 양상만을 나열하고 있을 뿐이다. 그렇기 때문에 피실험자 집단 선정에서 ‘학생’과 ‘조교’ 집단의 중복을 피할 수 없었던 것 같다.

2) 결과 분석

<표 8>에 대한 10쪽 기술 내용에서 “대학에서 가르치는 사람에 대한 호칭어는 주로 ‘교수님’과 ‘선생님’을 사용한다고 할 수 있다.”라고 하고 있는데, <표4>의 조사 결과를 보면 대학 내에서 주로 ‘교수님’을 사용하고 있음을 알 수 있다.

또한 대학 내에서 남자의 경우 ‘교수님’을, 여자의 경우 ‘선생님’을 선택하여 사용한다고 조사 결과를 분석하고 있는데(10쪽), <표8>의 조사 결과를 피실험자인 대학생들의 응답에서 남녀 구분 없이 ‘선생님’과 ‘교수님’을 모두 사용하는 응답자 수가 압도적으로 많음을 볼 때, 이 결과 수치를 두고 ‘선생님’과 ‘교수님’이 남녀 성별에 따라 구분되어 사용된다고 기술할 수 있는 것인지 궁금하다.

3) 설문 조사 내용

본 발표문은 ‘선생님’ 호칭의 의미와 그 사용에 대한 연구인데, 설문 조사 내용은 주로 대학 내 구성원들 사이에 ‘선생님’과 ‘교수님’의 사용 양상을 조사하였다.

또한 세 번째 서술형 질문 유형인 ‘교수님, 선생님, 쌤/쌤’ 호칭어에 대한 이미지를 쓰는 설문은 본 설문 목적에서 벗어난다. ‘선생님’ 호칭에 대한 이미지를 설문했어야 하는데, “<표 12> ‘선생님’에 대한 이미지는?”이라고 질문하여 이것이 ‘선생님’의 호칭어에 대한 이미지인지, 지칭어에 대한 이미지인지, 혹은 ‘선생님’이란 어휘에 대한 것인지 아니면 ‘선생님’이란 대상에 대한 이미지인지 구분이 가지 않는다. 그렇기 때문에 응답도 다양한 관점에서 나왔다.

우리 사전의 왜곡된 ‘언문’ 뜻풀이에 관한 연구

홍현보(세종대왕기념사업회)

<차례>

1. 들어가는 말
2. ‘언문’에 대한 앞선 연구
3. 우리말 사전의 풀이
4. 조선왕조실록과 훈민정음의 ‘언문’
5. 훈민정음 기록의 오류
6. 중국의 자료들과 ‘언(諺)’의 뜻
7. 15세기~18세기 문헌의 기록
8. 19세기 문헌의 ‘언문’ 뜻풀이
9. 이른바 ‘상말 문자’의 발단
10. ‘진서’와의 대립 개념에 대하여
11. 맺는 말 - 결론과 정의

■ 참고문헌

<벼리>

‘언문(諺文)’이란 말은 훈민정음 창제 때 기록에서부터 나타나는 말인데, 그동안 국어학계에서 그 뜻에 대하여 많은 논란을 가져왔음에도 아직까지 명확한 정의를 내리지 못하고 있을 뿐만 아니라, 우리말 사전에서 그 뜻풀이가 점점 왜곡되었음을 파악하고, 잘못된 언문 풀이를 비교 검토하였다. 그리하여 언문의 올바른 뜻풀이를 규명하고자 1차적으로 조선왕조실록과 『훈민정음』 등 우리나라 문헌의 기록을 살펴보고, 왜곡된 풀이의 근본 원인이 한자말 ‘언(諺)’의 뜻을 정확히 알지 못한 데 있다고 판단하여, 중국 사전의 풀이와 그 출처를 찾아보았다. 아울러 15세기부터 19세기 말, 20세기 초까지의 문헌과 자료를 살펴봄으로써 왜곡된 풀이 ‘諺: 상말 언’의 발단을 찾아보았으며, 끝으로 우리나라 문헌에서 ‘언문’의 명확한 뜻을 규명하여, ‘언문’의 뜻을 정확히 밝힘으로써, 우리 사전의 잘못된 뜻풀이를 지적하는 동시에, 뜻풀이를 바로잡는 데 도움을 주고자 하였다. 아울러 그동안 뿌리 깊은 ‘한자 문화 속에서 진서(眞書)와 계층적 개념인 언문’ 주장의 극복을 위해 그 주장의 이론적 허구를 살펴보았다.

주제어 : 언문(諺文), 언어(諺語), 언(諺)

1. 들어가는 말

사전이란 한 나라의 말을 그 나라의 말이나 다른 나라의 말로 풀이하여 그 정확한 뜻을 세상에 밝히고 알리는 구실을 한다. 그런데 한 나라의 말은 너무도 방대하여 한번 사전을 만들려면 몇 십 년을 준비하여야 하고, 그에 앞서서 문법이나 표기법, 맞춤법, 표준말 따위를 제대로 정립하여야 하므로 오랜 세월이 흐를 수밖에 없다. 그래서 한 사전이 간행되면 일반적으로 다시 다른 사전을 낼 때 그 앞선 사전의 풀이를 따를 수밖에 없다.

이런 까닭에 우리나라 사전들은 『큰사전』(1929~1957, 한글학회)과 『조선어사전』(1938, 문세영), 『표준조선말사전』(1947, 이윤재)의 뜻을 그대로 옮겨 쓰고 있다 해도 과언이 아니다. 그런 행위가 북한에서나 일본에서까지 이어져 잘못을 수정하기가 점점 더 어려워지는 것이다. 정재도(2001)의 머리말에는 이런 오류에 대해 우려하는 말이 있다.

북한에는 월북 언어학자들을 비롯한 분단 1세대의 주도로 조선어 및 조선 문학 연구소에서 1956년에 『조선어소사전』을 펴냈다. 1962년에는 과학원 언어 문학 연구소 사전 연구실에서 모두 6권으로 된 『조선말사전』을 펴냈다. 한글학회 『큰사전』을 바탕으로 하고, 문세영 『조선어사전』과 이윤재 『표준조선말사전』을 참고로 한 종합 국어 사전이다. 사회 과학원 언어학 연구소에서는 1969년에 『현대조선말사전』 제1판과 1981년에 그 제2판도 펴냈다. 일본에서는 1960년대 중엽부터 오사카 외국어대학 조선어 연구실에서 감사엽 객원교수 제안으로 엮기 시작하여 1986년에 2권으로 된 『조선어대사전』을 펴냈다. 한글학회 『큰사전』, 동아출판사 『동아새국어사전』, 민중서관, 민중서림 『국어대사전』, 삼성출판사 『새우리말큰사전』 등을 참고로 한 것이다. (『조선어대사전』(1986) 위은 이 말에서 참조함) 그러므로 북한 것에는 남한 것의 잘못 적힌 낱말 일부를 빼 버리거나 바로잡거나 하기는 했어도 잘못이 거의 그대로 남아 있다. 일본 것은 그나마 남한 것에 충실하였으므로 별로 다를 것이 없다. 그 밖의 나라에서 펴낸 것들도 보나마나다. (정재도, 『국어 사전 바로잡기』(2001), 한글학회, 16~17쪽)

『표준국어대사전』(국립국어원)은 ‘언문(諺文)’을 “상말을 적는 문자라는 뜻으로, ‘한글’을 속되게 이르던 말.”이라고 풀이하였다. ‘상말’이란 ‘점잖지 못하고 상스러운 말’로서 흔히 ‘쌍말’이라고도 한다. 이 사전의 뜻풀이는 분명 잘못이다. 언문이 상말을 적는 문자라면 우리말은 상말이 되고, 세종대왕은 쌍말을 적으려고 그토록 애써 글자를 만들었다는 말이 된다. 세종이 글자를 만든 이유는 쌍말이 아니라 나랏말씀이다. 대왕은 『훈민정음』 서문에서 우리나라 말이 중국말과 달라서 도저히 중국 문자로는 담을 수 없기 때문에 새 글자를 만들었다는 뜻을 명백히 밝히고 있다. 이처럼 우리말 사전에는 여러 곳에서 오류를 찾게 된다. 이 오류는 다른 사전에서 그대로 옮기는 중에 그 잘못을 답습하는 오류와, 그 오류를 확대 재생산하는 오류가 더해진 오류이다. 그러므로 한 낱말에 대한 잘못된 이해가 굳어져서 본디 바른 뜻은 사라지거나 왜곡되어 돌이킬 수 없는 결과를 가져올 수 있다. 따지고 보면, 이러한 풀이는 우리 국어학계에서 아직까지 ‘언문’에 대한 정확한 뜻을 밝혀내지 못하여 빚어지는 잘못이다. 이 논문은 ‘언문(諺文)’의 뜻을 명확히 밝힘으로써 우리말 사전의 뜻풀이를 바로잡는 데 목적을 두었고, 더 나아가 우리나라 사전이 좀 더 깊이 있는 풀이와 다양한 문헌 자료를 통한 풍부한 보기글을 확보하여 오류와 잘못을 최소화하는 데 조금이나마 이바지코자 한다.

2. ‘언문’에 대한 앞선 연구

그동안 우리 국어학계에서는 『훈민정음』 해례본의 해석과 한글의 창제 원리에 대하여 많은 연구를 해 온 것이 사실이다. 우리말을 연구하는 학자로서 언해본이나 옛한글에 대하여 관심을 갖지 않은 학자는 아마 없을 것이다. 그럼에도 해례본의 설명이 동양 철학과 한문학에 대한 깊이 있는 지식 없이는 선불리 모범 답안을 찾았다고 장담할 수 없는 부분이 있었다. 주시경 선생은 살아생전에 『훈민정음』의 해례본이나 언해본을 한 번도 본 적이 없지만 실록의 창제, 반포 기록만을 보고서도 세종의 뜻을 이해하였다. 이른바 ‘언문(諺文)’이란 말에 대해서도 그 뜻을 분명히 밝힌 사람은 아직 없었지만, 일부 학자의 논문이나 풀이에서는 그 뜻을 파악하고 있음을 알 수 있었다. 특히 북한은 매우 심도 있는 분석을 내놓고 있다는 것도 확인할 수 있었다. 앞선 논문 가운데 ‘훈민정음’이나 ‘언문’과 관련하여 언급한 글은, 이정호(1975), 이성구(1985), 권재선(1995), 유창균(1993), 박종국(1994), 김석연(1997), 홍윤표(2003), 박창원(2005), 정우영(2005) 등이다. (김슬옹(2010)에서 인용)

다음은 학자들의 ‘언문’에 대한 견해이다.

홍기문(1946) - 文字自體가 聲音을 正確히 表示하는 點에 있어서 正音이요 우리말에 사용되는 點에 있어서 諺文이다. 要컨대 正音은 文字의 本質을 表示하는 이름이요, 諺文은 그 用處를 表示하는 이름이다. (『정음발달사』 46쪽)

- 박종국(1984) - ‘언(諺)’이란 ‘우리 글’, ‘우리 말’의 뜻으로 쓰인 것을 알 수 있다. 언문(諺文)과 비슷한 이름으로 ‘언서(諺書)’라고도 했으니, 이 이름은 한문을 높여서 ‘진서(眞書)’라고 부른 데 대하여 우리 글을 ‘언서’라 한 것이다.(『세종대왕과 훈민정음』 164쪽)
- 김정수(1990) - 한민정음은 ‘한글’이란 이름을 지어 ‘언문, 암글, 아침글’ 등으로 천대만 받던 ‘훈민정음’의 권위와 영광을 되찾아 주었다.(『한글의 역사와 미래』 38쪽)
- 유창균(1993) - 언문은 속칭으로 통용되고, 훈민정음은 공칭으로 통용된 것.(『훈민정음 역주』 153쪽)
- 권재선(1994) - 일반 유신들과 유생들은 아예 한글을 언문이라 하여 속된 글자로 일컬었고 한글에 따로 고유한 이름을 부여하는 것을 거부하여 ‘언문(속된 글자)’으로 이름삼아 일컬었다.(『바로잡은 한글-국문자론-』 12쪽)
- 백두현(2004) - ‘언(諺)’이 추상적 차원에서 중국 한어에 대립되는 우리말(현대의 국어)을 뜻하고, ‘언어(諺語)’는 더 구체적 상황에 쓰인 우리말 어휘를 가리킨 것으로 ‘우리말의 낱말(토박이말)’이라는 뜻을 지닌다고 보았다.(〈우리말(한국어) 명칭의 역사적 변천과 민족어 의식의 발달〉 140쪽)
- 백두현(2005?) - 현대의 사전에 ‘언(諺)’은 ‘상말’, ‘속언(俗言)’ 등과 같은 비하적 의미로 풀이되어 있으나, <훈민정음> 해례의 ‘언(諺)’은 중국 한어에 대해 일상의 구어로 쓰인 우리말을 가리킨 것이며, 비하적 의미는 없는 것으로 판단된다. 중국에 대한 사대를 중시했던 조선 시대 유학자의 의식을 고려하여 ‘언(諺)’ 혹은 ‘언어(諺語)’의 함의를 생각해 보면, 국가의 공공 기록 혹은 시문(時文) 등의 문장에 쓰인 ‘한문’의 대립어로서 당시 조선 사람들의 ‘일상 생활에서 쓰는 우리말’(당시의 조선어)를 가리킨 것이라고 규정할 수 있다.(“디지털 한글박물관”누리집, ‘우리말과 우리글을 가리킨 말’ 첫 면)
- 박종국(2007) - 중국 글을 한문, 또는 높이어 진서(眞書)라고 한 데 반해, 우리글이란 말을 낮추어 언문(諺文) 또는 언서(諺書)라고 하였다.(『훈민정음 종합연구』 16쪽) 그 당시 정부에서 부른 공식 명칭은 정음(正音)이나 언문(諺文)이 아닌 ‘훈민정음’이었음을 알 수 있다.(400쪽)
- 김슬옹(2010) - 1) ‘언(諺)’은 새 문자 창제 이전부터 조선의 입말, 토박이말의 뜻으로 쓰이고 있었으므로 그러한 말을 담은 문자라는 의미로 자연스럽게 ‘언문’이 형성되었을 것이다. 2) ‘훈민정음’은 통속칭이던 ‘언문’과는 달리 문자 창제의 다목적성을 가장 간단하고도 명징하게 드러내려는 창제자 세종의 다중 전략이 나타난 공식 명칭이었다는 것을 알 수 있다.(『세종대왕과 훈민정음학』 128쪽)

그밖에 ‘언문’ 이외에 나타나는 ‘언어(諺語)’와 ‘언(諺)’에도 김슬옹(2010)에서는 매우 심도 있게 분석한 바 있는데, 해례본에 ‘訓民正音’이 3번, ‘正音’이 8번, ‘國語’가 2번, ‘諺語’가 7번, ‘諺’이 9번 나온다고 하면서, 그동안 남북 학자들의 풀이를 총망라하여 비교 분석하였다. 그 마무리에서 정리한 글을 보면 다음과 같다.

‘諺語’는 ‘토박이말’로 옮기는 것이 적절하다. ‘諺’은 ‘文’과 대립된 글말 차원의 쓰임새에서는 ‘언문’으로, 입말 차원에서 중국말과 대비시키는 맥락에서는 ‘우리나라 말’, 일반 백성의 말로 쓰일 때는 ‘토박이말’로 옮기는 것이 적절하다. 단, 중국말과 대비시키면서 토박이말을 가리킬 때는 ‘우리 토박이말’로 옮긴다. ‘方言俚語’는 ‘우리나라 세속말’로 옮겨야 한다.(『세종대왕과 훈민정음학』 229쪽)

홍기문(1946)이 ‘정음은 문자의 본질을 표시하는 이름이요, 언문은 그 용처를 표시하는 이름이다’라고 파악한 것을 보면, 언문이 어느 국한된 사용처의 말만을 기록하는 글자라는 뜻을 가졌다는 말로 이해할 수 있다. 즉 그 용처가 정사(政社)나 공적인 일은 한문을, 그것을 제외한 백성의 말과 의사 전달은 언문을 쓰기 위한 것이고, 그것을 위한 글자라는 뜻이라면, 홍기문 또한 계층적 분석에 머물러 있다고 할 수 있다. 위의 박종국(1984, 2007), 김정수(1990), 유창균(1993), 권재선(1994), 백두현(2004, 2005?)에서도 근본적으로 ‘언문’을 계층적으로 사용된 낱말로 본 시각은 변함이 없다. 예컨대, ‘국어(김윤경, 서병국), 토박이말(조규태, 김슬옹), 순우리말(조규태), 속말(김석환), 고유어(유창균)’으로 풀이한 것도 한자말의 상대적인 말로 비교함으로써 계층적 분석이 되었다. 반면 ‘훈민정음은 공식 명칭이고 언문은 통속칭이다.(김슬옹)’라는 주장은 일부 설득력이 있다. 그러나 통속칭이란 말이, 두루이름씨(보통명사)라는 뜻이라면 긍정적인 진척이라고 볼 수 있지만, ‘공식 명칭에 대해 하층민이 쓰는 낮은 말’로 보았다면 다른 학자들과 같이 계층적 분석에서 한 걸음도 나가지 못한 결정일 뿐이다. ‘언문’이란 말이 하층적이라는 생각을 품고 있는 한, 조선시대 문헌의 어떤 문장 쓰임에도 적용할 수 없게 된다.

앞선 연구자들이 ‘언문’과 ‘언(諺)’이 쓰인 적은 양의 문헌만을 살펴거나 조선시대의 한자 중심적 상황을 강조한 나머지, 본래의 뜻을 제대로 파악하지 못하고 임금을 비롯하여 집현전 학자들, 그리고 ‘언문’이란 말을 쓴 모두에게 우리 말글을 폄하한 사람으로 멩에를 씌우고 말았다. 이런 오류를 벗어나는 길은 다름 아닌 한자 ‘언(諺)’의 뜻을 제대로 파악하는 길 뿐이다. 한자 ‘언(諺)’은 『설문해자』와 『예기』같이 중국에서도 매우 오래된 문헌에서부터 써오던 문자이며, 그 뜻도 명확하게 풀이되어 전하고 있음을 볼 때, 조선시대 우리나라에서 ‘언문’이란 말이 어떤 뜻으로 생성되었는가를 파악하는 일은 어렵지 않다. 첫째, 조선시대 어느 기록에서나 ‘언문’이란 말을 쓰면서도 별도의 주석이나 설명을 하지 않은 점과, 둘째, 처음 실록에 ‘언문’이란 말이 나타날 때 이미 새로운 글자의 특성과 본질을 설명하고 있다는 점으로 볼 때, 그 뜻을 잘 알고 있거나 이해하고 있었음을 알 수 있다.

3. 우리말 사전의 풀이

우리나라에서 간행한 사전들을 간행 연도별로 찾아보면, 한글맞춤법통일안 이후 최초 사전인 『조선어사전』(문세영, 1936)에는 ‘한글의 딴 이름’이라 했고, 『표준조선말사전』(이윤재, 1947)은 ‘한글(낮춘말)’, 『큰사전』(한글학회, 1957)은 “‘한글’을 전날에 일컫던 속칭(俗稱; 세속에서 보통 일컫는 칭호)’이라고 풀이하었다. 큰 사전들은 다음과 같다.

『조선어사전』(문세영, 1936) - 한글의 딴 이름.

『표준조선말사전』(이윤재, 1947) - 한글(낮춘말).

『큰사전』(한글학회, 1957) - “한글”을 전날에 일컫던 속칭(俗稱; 세속에서 보통 일컫는 칭호).

『국어대사전』(이희승, 1961) - 한글을 전에 일컫던 말.

『새우리말 큰사전』(신기철, 신용철, 1974) - (전날에) 한글을 속되게 이르던 말.

『우리말 큰사전』(한글학회, 1991) - 전날에 일컫던 한글의 낮은말.

『조선말 대사전』(북한 사회과학원 언어연구소, 1992) - 늘 쓰는 입말의 글이라는 뜻으로 처음에는 우리 민족글자인 <훈민정음>을 글말의 글자인 한자, 한문에 상대하여 이르던 말. 뒤에 한자, 한문을 떠받드는 기풍이 조장되면서 우리 글을 낮잡아보는 이름으로 되었다.

『표준국어대사전』(국립국어원, 1999) - 상말을 적는 문자라는 뜻으로, 한글을 속되게 이르던 말.

『사전석요』(지석영, 1909) - 諺: 俗諺 속담 언.

4. 조선왕조실록과 훈민정음의 ‘언문’

『조선왕조실록』을 검색한 결과, ‘언문’이란 말이 151회 나온다.(세종실록 14회, 문종 1회, 단종 4회, 세조 6회, 예종 1회, 성종 35회, 연산군 25회, 중종 14회, 명종 3회, 선조 6회, 선조수정 1회, 광해군일기(중초본) 4회, (정초본) 4회, 인조 2회, 현종 1회, 현종개수 3회, 숙종 7회, 경종 6회, 경종수정 2회, 영조 7회, 순조 2회, 고종 2회, 순종부록 1회) 더욱이 ‘언(諺)’이란 단어는 1,156회나 나오는데, 여기에는 언문뿐만 아니라 속언(俗諺), 언어(諺語), 언(諺) 등 다양한 형태로 나타난 것을 모두 합한 것이며, 훈민정음 창제 이전에만 해도 29회 나온다.(태조 2회, 정종 2회, 태종 5회, 세종 20회) 이를 보아도 알 수 있는 것은, 한자는 학문과 출세를 위해 필수적으로 쓰던 조선시대의 통용 글자이며 ‘언(諺)’이란 말의 뜻을 잘 알고 있었고, 새로운 조선의 글자가 중국의 한자, 한문과 다른 특징을 지님을, ‘언문’이란 낱말을 통해서 잘 알았다는 것이다.

4-1. 『조선왕조실록』 ‘태조실록’, ‘정종실록’, ‘세종실록’에서 사용된 ‘언(諺)’의 뜻

- 1) 諺云: 賊是小人, 智過君子. 彼所計謀之智略, 雖云聖賢, 或有未及之處. 仰願放寬, 等我做拙計, 必無嚙類, 方宜陪兩國之款懷哉!
(전하는 말에 ‘도둑은 소인배이나 지혜는 군자보다 낫다.’ 하였으니, 저들의 계략과 모책은 비록 성현이라 하더라도 혹 따르지

못함이 있으니, 바라옵건대 우리들이 생각하고 있는 좋은 계책이나마 그대로 맡겨 두면, 반드시 지지키는 무리들이 없어서 두 나라의 정이 마땅히 좋아질 것이니 헤아리소서.) (태조 4년(1395) 7월 10일)

2) 及爲掌令, 玄陵葬魯國公主. 執義當封陵, 以俗諺封陵者不達, 托故不仕 (장령이 되어서는 현릉(玄陵)이 노국공주를 장사하는데, 집의가 마땅히 능을 봉분(封墳)해야 되는데도, 속언(俗諺)에 '능을 봉분하는 사람은 현달하지 못한다' 하는 이유로써 사교를 핑계하고 출근하지 않으니) (태조 7년(1398) 8월 15일)

3) 夏諺曰: “吾王不遊, 吾何以休! 吾王不豫, 吾何以助! 一遊一豫, 爲諸侯度”, (하나라 말에 이르기를, '우리 임금의 놀지 않으면, 우리가 어떻게 쉴 수 있으며, 우리 임금이 즐기지 않으면, 우리가 어떻게 도움을 받으리오? 한 번 놀고 한번 즐기는 것이 제후의 법도가 된다.' 하였다) (정종 1년(1399) 10월 8일)

... (4)~(28) 줄임 ...

29) 且諺曰: “負兒之言, 傾耳而聽” 臣等之言雖淺狹, 宜當詳察 (또 속담에, '엿은 아이의 말도 귀담아 들으라'고 하오니, 신들의 말이 비록 얇고 좁으나 마땅히 자세히 살피어 주소서.) (세종 24년(1442) 8월 3일)

태조부터 1443년 '언문'이란 말이 처음 나타나기 이전까지의 기록을 모두 찾은 것이다. 이미 한자 '언(諺)'을 자연스럽게 자주 사용한 것을 알 수 있는데, 이때에 사용하던 '언(諺)'이라는 말은, 주로 속담(俗談)으로 해석할 수 있다. 그런데 속담은 흔히, '예로부터 민간에 전하여 오는 쉬운 격언이나 잠언'을 이르는 말인데 비해, 위의 여러 문장을 앞뒤 문맥으로 보면 비슷하면서도 다른 뜻이 있음을 느끼게 된다. 즉, 속담이 아니더라도 '거리에서 사람들이 말하는 이야기, 소문, 누군가에게 듣고 전하는 말, 지금 말하는 사람의 귀에 들리는 이야기'처럼, 어떤 기록된 문자를 통한 것이 아니라 '많은 사람들의 입에 오르내리며 전하는 말'이라는 공통점이 있다. 이것은 한자 '언(諺)'의 제1의미인 '전하는 말'의 뜻으로 쓰였기 때문이다.

4-2. 『조선왕조실록』 '세종실록', 세종 25년(1443) 12월 30일 기록에 처음 '언문'이란 말이 나온다. “是月, 上親制諺文二十八字, 其字倣古篆, 分爲初中終聲, 合之然後乃成字, 凡干文字及本國俚語, 皆可得而書, 字雖簡要, 轉換無窮, 是謂訓民正音.(이달에 임금이 친히 언문 28자를 지었는데, 그 글자가 옛 전자를 모방하고, 초성·중성·종성으로 나누어 합한 연후에야 글자를 이루었다. 무릇 중국의 문자에 관한 것과 조선의 이어(俚語)에 관한 것까지도 모두 쓸 수 있고, 글자는 비록 간단하고 요약하지만은 전환하는 것이 무궁하다. 이것을 훈민정음이라고 일렀다.)” 이 글에서 '언문'을 '상말을 적는 문자'로 바꾸어 보자. '이달에 임금이 친히 상말을 적는 문자 28자를 지었는데 ...' 임금이 '상말을 적는 문자'를 창제하지 않았다는 것은 누구나 아는 일이다.

이 기록은 '훈민정음'이란 이름이 처음 나타나는 기록인 동시에, '언문'이란 말도 처음 나타나는 기록이다. 즉 '언문'이란 말은 '언어(諺語)'와는 달리 아주 생소한 말임에도 처음부터 어렵지 않게 문장의 첫 마디에서 쓰고 있다.

4-3. 다음 기록은 '세종실록', 세종 26년(1444) 2월 16일 기록이다. '집현전 교리 최항, 부교리 박팽년, 부수찬 신숙주, 이선로, 이개, 돈녕부 주부 강희안 등에게 명하여 의사청에 나아가 언문으로 『운회(韻會)』를 번역하게 하고[以諺文譯韻會], 동궁과 진양대군 이유, 안평대군 이용으로 하여금 그 일을 관장하게 하였는데, 모두가 성품이 예단하므로 상을 거듭 내려 주고 이바지를 넉넉하고 후하게 하였다.'라는 기록이 있으니, 이 글에서 '언문' 대신 '상말을 적는 문자'를 대입하여 보자. '... 강희안 등에게 명하여 의사청에 나아가 상말을 적는 문자로 『운회』를 번역하게 하고 ...' 임금이 그 입으로 '상말을 적는 문자'라고 부르면서 중국 문헌을 '상말로 적는 문자'로 번역하라고 하였을까? 이해하기 힘들다.

위의 기록은 세종 임금이 직접 명령을 내리면서 '언문'이란 말을 사용한 것인데, 이때 언문을 '상말 문자'라는 뜻으로 사용하였을 리는 만무한 일이다.

4-4. 그리고 ‘세종실록’, 세종 26년 2월 20일에 기록된 최만리의 상소에서 ‘언문’이 쓰인 뜻을 짚어보면, “집현전 부제학 최만리 등이 상소하기를, ‘신 등이 었디어 보옵건대, ①언문(諺文)을 제작하신 것이 지극히 신묘함과 만물을 창조하시고 지혜를 운전하심이 천고에 뛰어나시오나, 신 등의 구구한 좁은 소견으로는 오히려 의심되는 것이 있사와 감히 간곡한 정성을 펴서 삼가 뒤에 열거하오니 었디어 성재(聖裁)하시옵기를 바랍니다. 1. 우리 조선은 조종 때부터 내려오면서 지성스럽게 대국을 섬기어 한결같이 중화의 제도를 준행하였는데, 이제 글을 같이하고 법도를 같이하는 때를 당하여 ②언문을 창작하신 것은 보고 듣기에 놀라움이 있습니다. 설혹 말하기를, ‘③언문은 모두 옛 글자를 본뜬 것이고 새로 된 글자가 아니라.’ 하지만, 글자의 형상은 비록 옛날의 전문(篆文)을 모방하였을지라도 음을 쓰고 글자를 합하는 것은 모두 옛 것에 반대되니 실로 의거할 데가 없사옵습니다. 만일 중국에라도 흘러 들어가서 혹시라도 비난하여 말하는 자가 있사오면, 어찌 대국을 섬기고 중화를 사모하는 데에 부끄러움이 없사오리까. 1. 옛부터 구주(九州)의 안에 풍토는 비록 다르오나 지방의 말에 따라 따로 문자를 만든 것이 없사옵고, 오직 몽고·서하·여진·일본과 서번의 종류가 각기 그 글자가 있오되, 이는 모두 이적(夷狄)의 일이므로 족히 말할 것이 없사옵습니다. 옛글에 말하기를, ‘화하(華夏)를 써서 이적을 변화시킨다.’ 하였고, 화하가 이적으로 변한다는 것은 듣지 못하였습니다. 역대로 중국에서 모두 우리 나라는 기자의 남긴 풍속이 있다 하고, 문물과 예악을 중화에 견주어 말하기도 하는데, 이제 따로 ④언문을 만드는 것은 중국을 버리고 스스로 이적과 같아지려는 것으로서, 이른바 소합향(蘇合香)을 버리고 당랑환(螳螂丸)을 취함이니, 어찌 문명의 큰 흠질이 아니오리까...’ ”라고 하였다.

이때는 조선 최고 유학자가 임금 앞에 었드려 가장 숭고한 말로 상소한 내용을 설명하여 아뢰는 자리이다. 이런 자리에서 사용한 ‘언문’이란 말 ①②③④ 등이, ‘상말을 적는 문자, 훈민정음을 속되게 이르던 말’이라는 뜻으로 쓸 리가 없다. 문맥을 보아도 그런 뜻은 없음을 알 수 있다.

4-5. 이 날 2월 20일 최만리 등의 상소를 받고 나는 대화에서 세종은 또 다시 ‘언문’이란 말을 썼다. 실록의 기록을 보면, “임금이 상소문을 보고, 최만리 등에게 이르기를, ‘너희들이 이르기를, 음(音)을 사용하고 글자를 합한 것이 모두 옛 글에 위반된다고 하였는데, 설총의 이두도 역시 음이 다르지 않느냐? 또 이두를 제작한 본 뜻이 백성을 편리하게 하려 함이 아니하겠느냐? 만일 그것이 백성을 편리하게 한 것이라면 이제의 언문 또한 백성을 편리하게 하려 한 것인데, 너희들이 설총은 옳다 하면서 임금의 하는 일은 그르다 하는 것은 무엇이냐? 또 네가 운서(韻書)를 아느냐? 사성 칠음(四聲七音)에 자모(字母)가 몇이나 있느냐? 만일 내가 그 운서를 바로잡지 아니하면 누가 이를 바로잡을 것이냐?’라고 하였고, 또 세종이 말하기를, “전번에 김문(金汶)이 아뢰기를, ‘언문을 제작함에 불가할 것은 없습니다.’ 하였는데, 지금은 도리어 불가하다 하고, 또 정창손(鄭昌孫)은 말하기를, ‘삼강행실을 반포한 후에 충신·효자·열녀의 무리가 나음을 볼 수 없는 것은, 사람이 행하고 행하지 않는 것이 사람의 자질 여하에 있기 때문입니다. 어찌 꼭 언문으로 번역한 후에야 사람이 모두 본받을 것입니까.’ 하였으니, 이따위 말이 어찌 선비의 이치를 아는 말이겠느냐. 아무짝에도 쓸데없는 용속한 선비이다.”라고 하였다.

과연 ‘언문’이란 말에 ‘상말을 적는 문자, 훈민정음을 속되게 이르던 말’이란 뜻이 있다면 글자를 직접 창제한 이가 스스로 그런 말을 썼을까 하는 의심을 하지 않을 수 없다. 그러므로 ‘언문’은 훈민정음이란 이름을 붙인 이 ‘새 글자’를 일반적으로 부르는 두루이름씨로서, 당시 사람이면 누구든지 이 글자의 특성과 자질을 드러내는 ‘언문’이란 말을 잘 알아들었다는 것이다.

4-6. 『훈민정음』 해례본(1446)은 세종이 직접 쓴 서문과 정인지 등이 쓴 해례를 묶은 책으로서 가장 정음을 높이고 자세히 설명한 책인데, 이 책에서 이미 ‘언어(諺語)’(7회)라는 말과 ‘언(諺)’(9회)이라는 말이 나온다. 합자해를 보면, ‘如諺語ㅅㅅ爲地 如諺語혀爲舌(우리말 ㅅㅅ는 한자 地를 표시한 것과 같고 우리말 혀는 혀를 표시한

것과 같다.),'文與諺雜用則有因字音而補以中終聲者(한문과 언문을 섞어 쓸 때는 글자 소리에 따라 가운뎃소리나 끝소리를 보충할 때가 있다.)'라고 하였다.

임금이 친히 명을 내려 해례를 쓰고, 그것을 임금께 바치는 서책에, 그 임금이 지은 글자를 '상말을 적는 문자'라는 뜻으로 사용할 수는 없다. 혹시라도 조선시대 사람들이 중국을 하늘처럼 떠받들고 우리 자신을 업신여기는 풍토가 있었다고 해도 우리 스스로 우리말을 '상말'로, 우리글을 '상말을 적는 문자'라고 낮추지는 않았을 것이다. 언문이란 말에 그런 뜻이 있다면, 우리말 하는 사람은 모두 상말하는 상놈이 된다. 즉 이런 풀이는 우리글을 낮추는 동시에 우리말까지 낮추는 결과를 낳는다. 여기서 '언어(諺語)'를 우리말로, '언(諺)'을 우리글로 옮긴 것은 좁은 뜻으로 풀이한 것이다. 한자 '언(諺)'의 본디 뜻은 좀더 넓은 의미를 가지는데, 여기에 대해서는 중국의 자료들을 검토하면서 자세히 찾아볼 것이다.

4-7. 세종은 28년(1446) 11월 8일에 언문청을 설치하였다. 실록에 따르면, “태조실록’을 내전에 들여오기를 명하고, 드디어 언문청(諺文廳)을 설치하여 일의 자취를 상고해서 용비어천가(龍飛御天歌) 시(詩)를 첨입(添入)하게 하니, 춘추관에서 아뢰기를, ‘실록은 사관이 아니면 볼 수가 없는 것이며, 또 언문청은 알아서 드러나게 되고 외인의 출입이 잦으니, 신 등은 매우 옳지 못하다고 여깁니다.’ 하였다. 임금이 즉시 명령하여 내전에 들여오게 함을 돌리고, 춘추관 기주관 어효침과 기사관 양성지에게 초록(抄錄)하여 바치게 하였다.[命太祖實錄入于內, 遂置諺文廳, 考事迹, 添入龍飛詩. 春秋館啓 實錄, 非史官, 不得見. 且諺文廳淺露, 外人出入無常, 臣等深以謂不可. 上卽命還入內, 令春秋館記注官魚孝瞻, 記事官梁誠之抄錄以進.]”라는 기록이 있다.

이처럼 '정음청'이 아니라 '언문청'이라는 이름의 관청을 만든 것은 당시 사람들이 정음과 언문을 동급의 말로 썼음을 드러내는 일이고, 중국의 사전 풀이와 같이, '언(諺)'을 '문자로 기록된 말이 아닌 백성들이 일상적으로 늘 주고받는 말'이라는 1차적인 뜻으로 사용하였음을 알 수 있다. 즉 '기록되지 않은 말, 기록 이전의 말, 사람의 입으로 주고받는 말'을 일러 '언(諺)'이라 하고, 이것을 적는 새로운 글자이기 때문에 '언문(諺文)'이란 것이다. 곧 '우리글 훈민정음'을 대신해서 일컫는 말로 쓴 것이다. 만약 당시 사람들이 언문이란 말을, '상말을 적는 문자, 훈민정음을 속되게 이르는 말'로서 사용하였다면, 적어도 위 기록처럼 임금 직속 국가 기관의 이름으로는 쓸 수 없었을 것이다. 그런 뜻으로 일부러 사용하는 자라면 목숨을 내놓아야 할 망발이 된다.

4-7-1. 실록의 '언문청' 기록

실록에서 언문청과 연관된 기록을 보면, 훈민정음을 창제하거나 연구하는 데만 국한된 기관이 아니라 사서나 불경을 우리말로 풀어서 책을 펴내기 위해 글자를 주조하거나 목판을 새기는 일, 또는 백성의 언문과 관련한 사건을 감시하는 일 등, 그러니까 우리 말 글 전반에 걸친 다양한 일을 광범위하게 펼쳤던 기관임을 알 수 있다.

4-8. '중종실록' 중종 6년(1511) 9월 2일 기록에는 『설공찬전』을 금서로 하라는 내용이 나오는데, “헌부가 아뢰기를, ‘채수(蔡壽)가 『설공찬전』을 지었는데, 내용이 모두 화복이 윤회한다는 이야기로, 매우 요망한 것인데 궁궐 안팎이 모두 현혹되어 믿고서, 한문으로 옮기거나 언어(諺語)로 번역하여 전파함으로써 민중을 미혹시킵니다. 헌부에서 마땅히 거두어들이겠으나, 혹 거두어들이지 않거나 뒤에 발견되면, 죄로 다스려야 합니다.’ 하니, 답하기를, “『설공찬전』은 내용이 요망하고 허황하니 금지함이 옳다. 그러나 법을 세울 필요는 없다. 나머지는 윤택하지 않는다.[憲府啓 ‘蔡壽作薛公贊傳, 其事皆輪回, 禍福之說, 甚爲妖妄. 中外惑信, 或翻以文字, 或譯以諺語, 傳播惑衆. 府當行移收取, 然恐或有不收入者, 如有後見者治罪.’ 答曰 ‘薛公贊傳, 事涉妖誕, 禁戢可也. 然不必立法. 餘不允.』”라고 하였다.

여기서 문자는 한문, 언어는 우리말을 가리키며, '역이언어(譯以諺語)'는 '우리말로 번역함'을 말하므로 곧 '언해'를 뜻한다. 1443년 '언문'이란 말이 생기고부터 '언(諺)'에 대한 새로운 뜻이 추가되었다는 사실이다. 즉 창제 이전에는 '전하는 말. 속담. 세상에서 사람들이 늘 주거나 받거나 하는 말이나 이야기'라는 뜻으로 쓰던 '언(諺)

이, ‘우리말 또는 우리글(훈민정음)’이라는 뜻으로 쓰인다는 것과, 혹은 두 가지 뜻이 두루 쓰였다는 것이다.

4-9. 최세진은 『훈몽자회』(1527) 범례에서 어린 아이들에게 언문을 가르치도록 권유하고 있다. “무릇 변두리 고을 밖의 사람들은 반드시 언문을 이해하지 못하는 이가 많으므로, 지금 언문 자모까지 병저(并著)하여 언문을 먼저 배운 다음에 훈몽자회를 배우게 하면 아마 가르쳐준 도움이 있을 것이다. 그 문자를 알지 못하는 이도 모두 언문을 배워서 글자를 알게 되면 비록 스승의 가르침이 없더라도 장차 글을 알 수 있는 사람이 될 것이다.[凡在邊鄙下邑之人 必多不解諺文 故今乃并著諺文字母 使之先學諺文 次學字會則庶可有曉誨之益矣 其不通文字者 亦皆學諺而知字 則雖無師授 亦將得爲通文之人矣]”라고 하였다.

『훈몽자회』는 우리글을 아이들에게 가르치기 위한 첫 학습서로 널리 알려져 있다. ‘언문’이란 말에 ‘상말을 적는 글자’라는 뜻이 있다면 그런 낱말을 써가면서까지 아이들을 가르칠 수는 없는 일이다. 만약 ‘상말 글자’라는 뜻이 있다면, 아이들에게 ‘새로운 글자’를 가르치기 이전에 ‘상말 글자’ 가르치는 까닭을 일러주어야 했을 것이다.

4-10. 이밖에도 『훈민정음』 언해를 비롯하여 수많은 언해본이 전해지는데, ‘언해(諺解)’라는 말이 처음 쓰인 것은 『정속언해(正俗諺解)』(1518)이며, 이어서 여러 언해본이 나타나고, 『소학언해』(1587)와 『논어언해』(1588~1590) 등 사서 언해로 이어진다. 그러므로 『훈민정음』 언해본은 엄밀히 말하면 『훈민정음』 언문 역주(譯註)본이라고 하는 것이 정확하다. 왜냐하면 1518년 이전에는 언해라는 말을 쓰지 않았기 때문이다.

여기서도 ‘언(諺)’은 ‘우리 말(글)’로 풀어야 옳다. 이와 비슷한 말로, 한문의 원전에 정음으로 달아놓은 구절을 ‘언토(諺吐)’ 또는 ‘언두(諺讀)’라 부르는 것과, 정음으로 쓴 간찰을 ‘언간(諺簡)’이라고 하는 것, 언해를 ‘언역(諺譯)’ 또는 ‘언석(諺釋)’이라고 쓴 것을 볼 때, ‘언(諺)’은 항상 ‘우리 말(글)’이라는 뜻으로 썼던 말임을 알 수 있으니, 조선시대의 ‘우리’는 곧 ‘조선’이기도 하다.

4-10. 지금까지 초기 기록에서 보기글을 찾아본 결과, 한자 ‘언(諺)’은 『조선왕조실록』에서 1,156건이나 사용한 것으로 보아, 모든 사람이 그 뜻을 잘 알고 있었으므로 ‘언문’이란 말이 처음 생겼을 때도 전혀 주석이나 설명이 없이도 쉽게 받아들였음을 알 수 있었다. ‘언문’이란 “훈민정음을 (우리나라) 백성들이 주고받는 말을 적은 문자, 말소리 그대로를 적는 글자’라는 뜻으로 일컬은 말”임을 알 수 있다. 하지만 최만리와 같은 유학자들은, 중국과 대조하여 ‘조선 글자 또는 중국이 아닌 변방의 글자’임을 강조하려 했지만 기본적으로는 한자 ‘언(諺)’의 뜻을 깊이 이해한 ‘언문’의 사용이었다. 한자 ‘언(諺)’과 ‘문(文)’의 뜻에 충실한 합성어 ‘언문’이라는 두루 이름씨(보통명사)가 처음 만들어진 순간 세종이 홀이름씨(고유명사)로서 그 글자를 ‘훈민정음’이라고 불렀다는 것이다. 그리고 보면 언문과 훈민정음은 태어난 때가 같은 쌍둥이다. 언문과 함께 ‘언어(諺語)’라는 말도 해례본과 실록에 나타나는데, 이 말은 중국에서도 오래전부터 써오던 낱말로 넓은 뜻으로는 ‘사람의 말소리나 이야기’이며, 훈민정음 창제 이후 우리나라에서는 ‘(언문과 짝을 이루어) 우리말’을 가리키는 말이 되었다. 즉 ‘언문-우리글, 언어-우리말’ 정도로 풀이하면 잘 들어맞는다.

5. 훈민정음 기록의 오류

5-1. 훈민정음의 기록

5-1-1. 훈민정음과 언문의 뜻

창제 당시 훈민정음이란 이름과 언문이란 말은 혼재하여 쓰였다.

『조선왕조실록』 전산자료(세종대왕기념사업회가 태조~성종, 숙종~철종, 순종까지 국역하고, 민족문화추진회

가 연산군~현종, 고종까지 국역한 것을, 서울시스템에서 전산 입력 CD를 제작하였고, 국사편찬위원회에서 여기에 원문을 전산 입력하여 2005년부터 인터넷에 국역문과 원문을 동시에 올려 일반에게 공개하고 있음.)를 검색한 결과, 원문에는 훈민정음이 10회(세종 25년(1443) 12월 30일, 28년(1446) 9월 29일, 28년 12월 26일, 29년(1447) 4월 20일, 29년 9월 29일, 세조 3회, 성종 1회, 정조 1회) 기록되어 있고, 정음이 27건, 언문이 151건, 언(諺)이란 글자는 1,156건이 나온다. 그리고 이들 이름은 혼재하여 사용하고 있는 것을 알 수 있다.

특히 언문이란 말을 사용하는 사람의 신분을 보면 세종 자신을 비롯하여, 최만리 등 최고위급 유학자들에서부터 중궁전이나 부인 등 모든 계층에서 두루 쓰고 있음을 알 수 있다.

실제로 언문이란 말은 중국에서는 사용하지 않았던 말이다. 중국의 사전을 찾아보면 언문이란 올림말에는 다른 설명도, 용례와 문헌도 없이 오로지 훈민정음만 소개하고 있다.

5-1-2. 언문과 훈민정음의 이름 붙이기

세종실록 1443년 12월 30일 기록은 ‘언문’이란 말과 ‘훈민정음’이란 말이 처음 나오는 기록이다.

是月, 上親制諺文二十八字, 其字倣古篆, 分爲初中終聲, 合之然後乃成字, 凡于文字及本國俚語, 皆可得而書, 字雖簡要, 轉換無窮, 是謂訓民正音.

그런데 이 새로운 글자의 완성은 3년 뒤인 1446년 9월 29일에야 이루어졌다. 이날 ‘세종실록’의 기록은 다음과 같다.

이달에 ‘훈민정음(訓民正音)’이 이루어졌다. 어제(御製)에, “나랏말이 중국과 달라 한자(漢字)와 서로 통하지 아니하므로, 우매한 백성이 말하고 싶은 것이 있어도 마침내 제 뜻을 잘 표현하지 못하는 사람이 많다. 내 이를 딱하게 여기어 새로 28자(字)를 만들었으니, 사람들로 하여금 쉬 익히어 날마다 쓰는 데 편하게 할 뿐이다. ... (이하 줄임)”

이름이란 본디 태어난 뒤에 붙이는 것이다. 물론 미리 뜻을 깊이 생각하여 만들어 둘 수는 있지만 대외적으로 밝히는 것은 태어난 뒤에 하는 일이다. 물론 『훈민정음』 해례본의 정인지 서문에서, “전하께서 정음 28자를 창제하시었는데, 간략한 보기와 뜻을 들어 보이고, 이름을 훈민정음이라 하였다.[殿下創製正音二十八字 略揭例義以示之 名曰訓民正音]”라고 하였고, 글 끝에, “정통 11년 9월 상한[正統十一年九月上澣](1446년 음력 9월 10일)”이라고 적고 있으니, 새로운 글자를 만든 사실을 내외에 알린 1443년 12월에 ‘훈민정음’이란 이름을 붙인 것과 1446년 9월에 해례본이 간행된 것으로 이해된다. 그런데 1443년 12월 30일 기록에 그 이름 ‘훈민정음’이 기록되어 있음에도, 1443년부터 1446년 반포 이전에는 이외의 어떤 기록에도 훈민정음이란 이름이 나타나지 않는다. 세종임금이나 신하들 어느 누구도 훈민정음이란 이름을 말하는 사람이 없었고, 훈민정음이란 이름을 아는 사람도 없었다. 세종실록에서 보면, 1444년 2월 최만리 등의 상소에서나, 그 상소 때문에 세종이 그들을 불러 나눈 대화에서도 전혀 훈민정음이란 말이 없다. 오히려 세종 자신부터 늘 ‘언문’이라고 칭하였고, 신하들의 말에는 수없이 ‘언문’이란 말을 하면서도 ‘훈민정음’이란 이름을 부르지 않고 있다. 이미 ‘훈민정음’이란 이름을 지어서 신하들도 알고 있었다면, 임금이나 신하들의 입에서 그 이름이 나와야 하는 것이 당연한 일이다. ‘언문’이란 말이 두루이름씨이고, 이것을 특별히 ‘훈민정음’이라고 이름을 붙여주었는데도 단 한번도 임금이나 신하들이 그 이름을 부른 적이 없다는 것은 의문을 갖지 않을 수 없는 일이다. 또한 ‘훈민정음’이란 이름을 붙였다면 이미 이때에 그 이름을 붙인 까닭이나 의미를 설명하여야 옳다. 그런데도 이름 붙인 까닭이나 의미는 3년 뒤에나 나타나고 있다. 그러므로 ‘훈민정음’이란 말은 1446년 반포하면서 지은 이름이고, 그 이전에는 ‘언문’이란 칭호를 썼다고 보는 것이 더 타당성을 얻는다. 그러므로 이 가설이 옳다면, ‘언문’이란 말은 조선의 새로운 글자를 지칭하는 말로 새롭게 만들어진 신조어(新造語)이면서 훈민정음이란 정식 이름이 붙여지기 전에 이미 보통명사로서 그 책임을 톡톡히 하며 굳어지게 된 것이다.

그렇다면 세종 25년(1443) 12월 30일 ‘세종실록’의 기록에서 ‘是謂訓民正音’(이를 훈민정음이라 일렀다.)은 무

엇인가? 그것은 잘못 기록한 오류이다. 그러므로 이 문장을 빼고 나면 ‘언문’이란 말만 남는다.

“是月, 上親制諺文二十八字, 其字倣古篆, 分爲初中終聲, 合之然後乃成字, 凡于文字及本國俚語, 皆可得而書, 字雖簡要, 轉換無窮, <是謂訓民正音>.(이달에 임금이 친히 언문 28자를 지었는데, 그 글자는 옛 전자를 모방하고, 초성·중성·종성으로 나누어 합한 연후에야 글자를 이루었다. 무릇 중국의 문자에 관한 것과 조선의 이어(俚語)에 관한 것까지도 모두 쓸 수 있고, 글자는 비록 간단하고 요약하지마는 전환하는 것이 무궁하다. <이것을 훈민정음이라고 일렀다.>”

이렇게 보면, 위의 기록은 오로지 ‘언문’에 대한 설명이 된다. 위의 설명을 새롭게 정리하면, ‘임금이 친히 만든 28자를 언문이라 하는데, 언문이란 옛 전자를 모방하여 글자를 만들었지만 초성·중성·종성으로 나누었으며, 이를 합한 연후에야 비로소 글자가 이루어진다. (이 언문은) 중국의 문자에 관한 것과 조선의 이어(俚語)에 관한 것까지도 모두 글로 나타낼 수 있으며, 글자는 비록 간결하고 단순하지만 전환하는 것이 무궁무진하다.’라고 풀이할 수 있으며, 이는 곧 ‘언문’의 풀이말이기도 하다. 이렇게 ‘언문’이란 말에 대해 자세히 설명한 뒤, 1446년 9월 상한에 그 이름을 지어 반포하고, ‘세종실록’ 28년(1446) 9월 29일에 기록하면서 훈민정음이라는 이름을 지은 까닭과 의미를 적게 된다.

○是月, 訓民正音成. 御製曰: 國之語音, 異乎中國, 與文字不相流通, 故愚民有所欲言, 而終不得伸其情者多矣. 予爲此憫然, 新制二十八字, 欲使人易習, 便於日用耳.(이달에 ‘훈민정음(訓民正音)’이 완성되었다. 어제(御製)에, “나라말이 중국과 달라 한자(漢字)와 서로 통하지 아니하므로, 어린 백성이 말하고 싶은 것이 있어도 마침내 제 뜻을 잘 표현하지 못하는 사람이 많다. 내 이를 딱하게 여겨 새로 28자(字)를 만들었으니, 사람들로 하여금 쉬 익히어 날마다 쓰는 데 편하게 할 뿐이다.)

1443년 12월에 기록이 ‘언문’에 대한 설명이라면, 위의 1446년 9월의 기록은 ‘훈민정음’이란 이름을 지으면서 그 뜻을 설명한 것이다. 즉, ‘백성을 가르치는 바른 소리라는 뜻으로 글을 만들었다. 이것은 우리말이 중국말과 다르고, 그 글자도 달라서, 백성이 말하고자 하는 제 뜻을 표현하기가 매우 어려우니 내가 딱하게 여겨서 새로 28글자를 만든 것이다. 그러니 사람마다 쉽게 익히고 날마다 써서 제 뜻을 전하는 데 편했으면 좋겠다.’라고 풀이할 수 있으며, 이는 곧 ‘훈민정음’의 풀이말이기도 한 것이다.

5-1-3. 이름에 대한 다른 오류

앞에서 1446년에 지은 ‘훈민정음’이란 이름이 1443년 기록에 나타게 된 것은 기록의 오류라고 하였다. 실록에는 이와 같이 나중에 정했지만 앞선 연대에 기록된 사례가 또 있다. 곧 ‘광화문(光化門)’이란 이름이 그것이다. 이 사례는 ‘훈민정음’의 사례보다 몇 년 앞서 세종 시대 당대에 나타나고 있다.

5-2. 광화문 이름에 대한 기록의 오류

5-2-1. 광화문에 대한 기록을 『조선왕조실록』에서 살펴보자.

경복궁을 준공하면서 태조가 정도전에게 명하여 모든 궁성에 이름을 지어 붙이도록 하였는데 유독 광화문의 이름이 두 가지로 적혀 있다. 처음 보이는 글은 태조 4년(1395) 9월 29일 기록인데 여기에서는 경복궁의 남문을 ‘광화문(光化門)’이라 이름지었다는 것이다.

이달에 대묘(大廟; 종묘)와 새 궁궐이 준공되었다. ... (중간 줄임) ... 넓이는 동서가 각각 80척, 남쪽이 1백 78척, 북쪽이 43척이며, 전문 3간은 전(殿)의 남쪽에 있고, 좌우 행랑 각각 11간과 동·서각루(東西角樓) 각각 2간과 오문(午門) 3간은 전문(殿門)의 남쪽에 있다. 동서의 행랑은 각각 17간씩이며, 수각(水閣)이 3간, 뜰 가운데에 석교(石橋)가 있으니 도랑물 흐르는 곳이다. 문(門)의 좌우의 행랑이 각각 17간씩이며, 동·서각루가 각각 2간씩이다. 동문을 일화문(日華門)이라 하고, 서문을 월화문(月華門)이라 한다.

그 밖에 주방(廚房)·등촉방(燈燭房)·인자방(引者房)·상의원(尙衣院)이며, 양전(兩殿)의 사옹방(司饗房)·상서사(尙書司)·승지 방(承旨房)·내시 다방(內侍茶房)·경흥부(敬興府)·중추원(中樞院)·삼군부(三軍府)와 동·서루고(東西樓庫)가 무릇 3백 90여 간이다.

뒤에 궁성을 쌓고 동문은 건춘문(建春門)이라 하고, 서문은 영추문(迎秋門)이라 하며, 남문은 광화문(光化門)이라 했는데, 다락 [樓] 3간이 상·하층이 있고, 다락 위에 종과 북을 달아서, 새벽과 저녁을 알리게 하고 중엄(中嚴)을 경계했으며, 문 남쪽 좌우에는 의정부(議政府)·삼군부(三軍府)·육조(六曹)·사헌부(司憲府) 등의 각사(各司) 공청이 벌여 있었다. 『태조실록』 8권, 태조 4년(1395) 9월 29일 기록)

그런데 바로 이어서 나타나는 며칠 뒤인 10월 7일 기록에서는 정도전이 ‘정문(正門)’이라 이름 지어 임금께 올리면서 그 뜻을 자세히 풀이하고 있다.

판삼사사 정도전에게 분부하여 새 궁궐의 여러 전각의 이름을 짓게 하니, 정도전이 이름을 짓고 아울러 이름 지은 의의를 써서 올렸다. 새 궁궐을 경복궁(景福宮)이라 하고, 연침을 강녕전(康寧殿)이라 하고, 동쪽에 있는 소침을 연생전(延生殿)이라 하고, 서쪽에 있는 소침을 경성전(慶成殿)이라 하고, 연침의 남쪽을 사정전(思政殿)이라 하고, 또 그 남쪽을 근정전(勤政殿)이라 하고, 동루를 융문루(隆文樓)라 하고, 서루를 융무루(隆武樓)라 하고, 전문(殿門)을 근정문(勤政門)이라 하며, 오문(午門)을 정문(正門)이라 하였다.

그 경복궁에 대하여 말하였다.

“신이 살펴보건대, 궁궐이란 것은 임금이 정사하는 곳이고, 사방에서 우러러보는 곳입니다. 신민(臣民)들이 다 조성(造成)한 바이므로, 그 제도를 장엄하게 하여 존엄성을 보이게 하고, 그 명칭을 아름답게 하여 보고 감동되게 하여야 합니다. …(중간 줄임)…

정문(正門)에 대해서 말하오면, 천자와 제후가 그 권세는 비록 다르다 하나, 그 남쪽을 향해 앉아서 정치하는 것은 모두 정(正)을 근본으로 함이니, 대체로 그 이치는 한가지입니다. 고전을 상고한다면 천자의 문(門)을 단문(端門)이라 하니, 단(端)이란 바르다 [正]는 것입니다. 이제 오문(午門)을 정문(正門)이라 함은 명령과 정교(政教)가 다 이 문으로부터 나가게 되니, 살펴보고 윤택하신 뒤에 나가게 되면, 참소하는 말이 돌지 못하고, 속여서 꾸미는 말이 의탁할 곳이 없을 것이며, 임금께 아뢰는 것과 명령을 받드는 것이 반드시 이 문으로 들어와 윤택하신 뒤에 들이시면, 사특한 일이 나올 수 없고 공로를 상고할 수 있을 것입니다. <문을> 단아서 이상한 말과 기이하고 사특한 백성을 끊게 하시고, 열어서 사방의 어진 이를 오도록 하는 것이 정(正)의 큰 것입니다.”(『태조실록』 8권, 태조 4년(1395) 10월 7일 기록)

두 글만 본다면 ‘오문(午門)’이란 말이 제일 먼저 나오는데, 이는 일곱째 지지인 오(午)가 정남(正南)을 가리키는 말이므로, 두루이름씨(보통명사)로서 불렀다. 정도전이 먼저 이 오문(남문)을 ‘정문’이라 이름지었다고 하면서, 그 이름에 대한 설명을 매우 자세하게 적고 있다. 그러나 그가 광화문이라는 이름을 지었다는 말은 어디에도 없다. 그런데도 정문이라고 지었다는 글(10월 7일 기록)보다 앞선 날(9월 29일)에 이미 ‘광화문’이라는 이름이 기록되어 있다. 이것은 광화문이 그가 짓지 않은 이름임을 말해 준다. 태조실록의 ‘광화문’에 대한 기록은 뒤에 태조실록을 증보(세종 30년)할 당시 실록청 사람들이 새로 붙여진 이름인 ‘광화문’을 첨가하여 기록하였기 때문이다. 태조실록을 더 자세히 살펴보면, 태조실록은 두 번에 걸쳐 찬집하였는데, 처음 태종 13년(1413)에 찬술한 것을 세종 30년(1448)에 정인지 등이 다시 증보하여 편수하였음이 태조실록 부록에 기록되어 있다.

5-2-2. ‘세종실록’에는 세종 8년(1426) 10월 26일에야 ‘광화문’이란 이름을 지었다고 하였다.

집현전 수찬에게 명하여 경복궁 각 문과 다리의 이름을 정하게 하니, 근정전(勤政殿) 앞 둘째 문을 홍례(弘禮), 셋째 문을 광화(光化)라 하고, 근정전(勤政殿) 동랑(東廊) 협문(夾門)을 일화(日華), 서쪽 문을 월화(月華)라 하고, 궁성(宮城) 동쪽을 건춘(建春), 서쪽을 영추(迎秋)라 하고, 근정문(勤政門) 앞 석교(石橋)를 영제(永濟)라 하였다. 『세종실록』 34권, 세종 8년(1426) 10월 26일 기록)

한편 세종 13년(1431) 4월 18일 실록에 비로소 ‘光化門成’이란 기록이 나오는 것을 보아, 태조 때에 시작한 성곽과 성문 짓는 일이 세종 때까지 이어졌거나, 세종 때 궁궐 안팎을 새롭게 증축하여 완성하였음을 알 수 있다. 그러므로 위의 ‘태조실록’ 8권, 태조 4년(1395) 9월 29일 기록에서 맨 아래 밑줄 그은 부분은 잘못된 것이다. 기록의 오류이다. 하지만 이런 기록은 실록 편찬 시기가 그 이름을 지은 때보다 뒤늦은 때라도 정례적으로 새 이름을 기록하는 실록의 기록 방식일 수도 있다. 결과적으로 ‘광화문’에 대한 실록의 기록은 이름이 생

긴 때보다 31년이나 앞선 선왕의 실록에 기록된 것이다.

결국 태조 4년에 남쪽 궁문을 짓기 시작하면서 ‘정문(正門)’이라 이름 붙였다가, 세종 8년에 ‘정문’을 ‘광화문’으로 개명하였고, 드디어 세종 13년에 문을 완성하여 현판을 달게 되었는데, 세종 30년에 태조실록을 증수하면서 정도전이 이름을 지은 기록 뒤에 ‘광화문’이란 새 이름을 덧붙여 기록하였음을 알 수 있다. 이러한 사실은 『조선왕조실록』을 제작하면서 후대의 사실이 앞선 왕의 실록에 기록되는 오류가 발생할 수 있음을 보여주는 것이다.

6. 중국의 자료들과 ‘언(諺)’의 뜻

이제 ‘언문(諺文)’ 뜻풀이의 근거를 명확히 알아보기 위하여 한자 ‘언(諺)’의 뜻을 중국의 자료와 문헌에서 찾아보자.

6-1. 먼저 『중문대사전(中文大辭典)』(대만, 1973)의 풀이를 보면, “언(諺) [갑] ① 전하는 말[傳言]. 『설문해자』에는, ‘언이란 전하는 말이다. 언(彦) 자 발음을 따른다.’ <단옥재 주>에는, ‘전하는 말이므로 옛날 말이다. 무릇 경전에서 이른바 언이란 것은 전대부터 내려오는 옛 교훈이 아닌 것이 없는데, 송나라 사람이 주석을 달기를, 속어, 속론이라고 하였으니 이것은 잘못이다.’ 『광야 속고 4』에는, ‘언이란 전함이다.’ ② 세속에서 하는 말[俗語]. 『정자통』에는, ‘언이란 세속에서 하는 말이다. 백성들이 일상에서 말하고 외는 것이다.’ 『예기, 대학』에서는, ‘옛 말에 있음을 이른다.’ 『석문』에서는, ‘언이란 세속에서 쓰는 말이다.’ 『국어, 월어 하』에서는, ‘말이 있음을 이른다.’ <주석>에서, ‘언이란 민중에서 쓰는 좋은 말이다.’ ③ 바른 말[直語]. 언(唁), 언(嘖)과 같이 통용한다. 『정자통』에는, ‘언이란 유희이 말하기를, 언(諺)과 언(嘖)과 언(唁)은 동일한 글자인데, 언(諺)은 바른 말이다. 저잣거리에서 통속적으로 하는 말이므로 화려하지 않고, 잊어버리는 말이므로 문장이 없다. 옛날에는 조문하는 말을 언(諺)이라고도 하였다.’ 『신론, 정상』에서는, ‘자유가 가죽옷을 휘날리며 바른 말을 하니, 증삼이 따라 지휘하면서 빙긋이 웃었다.’ ④ 옛날 글자는 언(嘖)이다. 『집운』에서, ‘언(諺)을 옛날에는 언(嘖)이라고 썼다.’ [을] ① 도리에 합당한 말로서, 스스로 긍지를 갖다. 『집운』에서, ‘언이란 도리에 합당하여 스스로 긍지를 갖다.’ ② 배반하는 말로서, 공손하지 못하다. 『운회』에서, ‘언이란 배반하는 말로서 공손하지 못하다.’ ③ 경계하는 말로서 굳세고 사납다. 『중운』에서, ‘언이란 경계하는 말로서 굳세고 사납다.’ [언문] 조선국의 문자이다. 세종 때 언문청을 설치하여 정인지, 신숙주 등에게 명하여 제작하였다. 자세히 설명하면, 모음 11자와 자음 17자를 조합함으로써 이루어지니 모두 28자모이다. 이미 완성함으로써 세종이 훈민정음이라고 이름을 내렸고, 이를 공포하여 써오고 있다. 그 뒤 자모가 없어서 25자가 되었다. 세속에서는 널리 통하여 모두 그것을 쓰는데, 오로지 사대부는 모두 한문을 쓴다. 그 28자는 다음과 같다. ㄱ ㄴ ㄷ ㄹ ㅁ ㅂ ㅅ ㅇ ㅈ ㅊ ㅋ ㆁ ㆆ ㆏ ㆐ ㆑ ㆒ ㆓ ㆔ ㆕ ㆖ ㆗ ㆘ ㆙ ㆚ ㆛ ㆜ ㆝ ㆞ ㆟ ㆠ ㆡ ㆢ ㆣ ㆤ ㆥ ㆦ ㆧ ㆨ ㆩ ㆪ ㆫ ㆬ ㆭ ㆮ ㆯ ㆰ ㆱ ㆲ ㆳ ㆴ ㆵ ㆶ ㆷ ㆸ ㆹ ㆺ ㆻ ㆼ ㆽ ㆾ ㆿ ㆿ 지금은 ㆶ ㆷ ㆸ 네 글자는 이미 사용하지 않는다.”라고 풀이하였다.

“諺 [甲] ① 傳言也 『說文』 諺, 傳言也, 从言彦聲. 『段注』 傳言者, 古語也, 凡經傳所稱之諺, 無非前代故訓, 而宋人作注, 乃以俗語俗論當之, 誤矣. 『廣雅釋詁四』 諺, 傳也. ② 俗語也. 『正字通』 諺, 俗語, 民俗常所稱誦也. 『禮記, 大學』 故諺有之曰. 『釋文』 諺, 俗語也. 『國語, 越語下』 諺有之曰. <注> 諺, 俗之善語也. ③ 直語也. 與唁, 嘖通. 『正字通』 諺, 劉勰曰, 諺嘖唁, 同一字, 諺, 直語也, 塵路淺言無華, 喪言不文, 故弔亦曰諺. 『新論, 正賞』 子游揚裘而諺, 曾參指揮而嘖. ④ 古作嘖. 『集韻』 諺, 古作嘖. [乙] ① 詖諺, 自矜也. 『集韻』 諺, 詖諺, 自矜. ② 叛諺, 不恭也. 『韻會』 諺, 叛諺, 不恭也. ③ 畔諺, 剛猛也. 『增韻』 諺, 畔諺, 剛猛也. [諺文] 朝鮮國之文字也. 李氏世宗時, 設諺文廳, 命鄭麟趾, 申叔舟等所製. 係以母音十一, 子音十七組合而成, 共爲字母二十八. 既成, 世宗命名曰訓民正音, 公布行用. 其後字母減爲二十五, 通俗多用之, 惟士夫多用漢文. 二十八字爲 ㄱ ㄴ ㄷ ㄹ ㅁ ㅂ ㅅ ㅇ ㅈ ㅊ ㅋ ㆁ ㆆ ㆏ ㆐ ㆑ ㆒ ㆓ ㆔ ㆕ ㆖ ㆗ ㆘ ㆙ ㆚ ㆛ ㆜ ㆝ ㆞ ㆟ ㆠ ㆡ ㆢ ㆣ ㆤ ㆥ ㆦ ㆧ ㆨ ㆩ ㆪ ㆫ ㆬ ㆭ ㆮ ㆯ ㆰ ㆱ ㆲ ㆳ ㆴ ㆵ ㆶ ㆷ ㆸ ㆹ ㆺ ㆻ ㆼ ㆽ ㆾ ㆿ ㆿ 現 ㆶ ㆷ ㆸ 四字已不使用.”

하는 말이므로 화려하지 않고, 잊어버리는 말이므로 문장이 없다.’라는 것이다. 이 말은 ‘속된 말’로 이해할 수도 있지만, 오히려 ‘순간순간 누군가 기록함 없이 입에서 튀어나오거나 떠들어 주거나 받거나 하다가 흘러버리는 말소리’에 더 가깝다.

또 『중문대사전』의 올림말에는 ‘언언(諺言)’이나 ‘언어(諺語)’라는 말이 있고, 그 보기글에는 몇 가지 문헌의 글월을 뽑아 보여주고 있지만, ‘언문’은 다른 예시문이 없이 오로지 훈민정음만을 가리킨다. 이로 보아, 중국에는 ‘언(諺)’이나 ‘언어(諺語)’라는 말은 있어도 ‘언문(諺文)’이란 말은 없었음을 알 수 있다. 훈민정음을 ‘언문’이라고 한 까닭을 여기에서 찾을 수 있다. 곧 중국의 한자는 뜻을 전하는 글자[表意文]인 반면, 조선의 글은 말소리를 형상화한 글자[表音文]로서 당시로서는 전혀 보지 못했던 생소하고 획기적인 글자라는 것이니 얼마나 훈민정음의 특징을 잘 살린 말인가? 백성들이 일상적으로 거리에서 주고받는 말을 문자로서 그대로 기록할 수 있다는 것은 신기한 일이었고, 그래서 ‘諺의 文字’라고 한 것이다.

6-2. 『한어대사전(漢語大詞典)』(중국, 1993)에서도 대동소이한 풀이를 하었는데, ‘언(諺)’은 ‘① 언어(諺語). 전언(傳言). ② 언(嘖)과 통용. ③ 언(唁)과 통용’이라고 설명하였다. ①의 예문을 풀어 보면, 『설문』에서는, ‘언이란 전하는 말을 뜻한다.’, <단옥재 주>에서는, ‘전하는 말이므로 옛말을 뜻한다. 무릇 경전(經傳)에서 이른바 언이라 하는 것은, 전대부터 내려오는 옛 교훈이 아닌 것이 없었는데, 송나라 사람이 주석을 달기를, 속어나 속론이라고 하였으니, 이것은 잘못이다.’ 『좌전』에는, ‘주나라 말에 전하기를[周諺有云], 필부는 죄가 없는데 굳이 죄라면 구슬을 품은 죄일 뿐이다.’라는 글이 보인다. 『맹자』 양혜왕 하편에는, ‘하나라 말에 이르기를[夏諺曰], 우리 왕이 놀지 않는데 어찌 내가 설 수 있겠는가’라는 글이 보이는데, 『초순정의』에는 ‘광아석고(廣雅釋詁)에서 언(諺)은 전(傳)이다 하였으므로, 하언(夏諺)이란 하나라 말로서 서로 전하여 내려오는 말을 뜻한다.’라고 하였다. 『국어』에서도 언(諺)이 있으니, “위소(韋昭)가 주석하기를, ‘언(諺)이란 세속에서 전하는 착한 속요(俗謠)이다.’라고 하였는데, 세속에서 전하고 듣는 것이므로 곧 백성의 언어(諺語)인데, 그 말을 풀이하기를 가시(歌詩)라고 하였으니, 여기서부터 속요의 종류가 된 것이다.”라고 하였다.

『중문대사전』에 없던 예문이 보인다. 그 중에서, 『맹자』 양혜왕 하편에는, ‘하언왈(夏諺曰), 우리 왕이 놀지 않는데 어찌 내가 설 수 있겠는가’라는 글이 보이는데, <초순정의>의 해석에 ‘하언(夏諺)이란 하나라 말로서 서로 전하여 내려오는 말을 뜻한다.’라고 하였다는 것이다. 곧, 하나라에는 “우리 임금께서 놀지 않는데 어찌 신하인 내가 설 수 있겠나?”라는 매우 훌륭한 말이 전해진다는 이야기다. ‘언(諺)’의 속뜻에는 근본적으로 이렇게 ‘훌륭한 말씀’이란 뜻이 있음을 알 수 있다.

6-3. 위의 두 중국 사전을 살펴 본 결과, ‘언(諺)’의 첫째 뜻은 ‘전언(傳言)’이다. 전하는 말을 언이라 한다는 것이다. 더 쉽게 말하면 전하는 말이란 입에서 입으로 이야기처럼 떠도는 말이다. 우리 고전소설의 이름에는 대다수가 전을 붙였다. ‘설공찬전, 춘향전, 심청전, 장화홍련전, 홍길동전’ 등과 같이 세상에 전하는 말을 모아 이야기를 꾸민 것이다. 실제로 ‘설공찬전’은 설씨 집안에 전해오는 실화를 바탕으로 했고, 심청전도 그 바탕 이야기가 전라도 곡성에서 발견되었는데 곡성 사람 원홍장의 이야기가 그것이다.(『원홍장과 심청전』 박혜범, 2003, 박이정출판사) 이밖에도 우리말에는 ‘전설(傳說), 구전(口傳), 전기(傳記)’ 등 다양한 낱말이 있다.

『중문대사전』에서 ‘전언(傳言)’이란 올림말을 찾아보니 그 뜻을, ‘①猶發言也, ②轉述他人之語也, ③古語也’로 풀이하었다. 곧, ‘①발설하는 말과 같다, ②다른 사람에게 입으로 옮겨지는 말이다, ③옛 말이다’라는 낱말이었다. 또 ‘속어(俗語)’는 ‘謂通俗流行之語’라고 풀이하었으니, ‘세상에서 서로 소통하여 흘러 다니는 말을 이룸.’이라는 뜻이다. 그리고 ‘직어(直語)’는 ‘바른말’이므로 숨김없이 자기의 속마음을 그 자리에서 내뱉는 말, 또는 직설적인 말이다. 곧바로 잊어버리는 말이니 문장이 없다고 하였다.

언문은 언과 문의 합성어로서 ‘말소리 문자. 입말 글자’라는 새로운 낱말이 탄생한 것이다. ‘사람이 주고받는

소리를 그대로 적을 수 있는 글자, 곧 소리를 형상화한 글자'이므로 '언(諺)의 문(文)'이라는 것이다. 문자의 발달사로 보더라도 그림문자 또는 표의문자는 매우 1차원적인 원리를 가지고 있다. 이런 글자를 쓰다가 표음문자, 자질문자로서 말을 표기할 수 있다는 것을 목격한 사람들은 그 놀라움을 억누르기 힘들었을 것이다. 그러나 일부 조선의 유학자들은 너무 쉽고, 너무 가볍고, 뜻도 없고, 체제도 없다는 이유로 오랑캐의 글자라고 부끄러워하였다. 이러한 주장에 대하여 세종은 '말소리 글자'의 중요성을 성토했으며, '네가 운서(韻書)를 아느냐. 사성 칠음(四聲七音)에 자모(字母)가 몇이나 있느냐. 만일 내가 그 운서를 바로잡지 아니하면 누가 이를 바로잡을 것이냐.'(『세종실록』 1444년 2월 20일 기록)라고 하였고, 글자 하나하나의 발성법과 표기법을 보이며 창제 원리를 설명하게 된다.

7. 15세기~18세기 문헌의 기록

15세기 훈민정음 창제 때부터 18세기까지의 문헌에서 '언문'이란 말의 기록을 찾아보았다.

7-1. 세종대왕 신도비 내용

세종이 죽고 1452년(문종 2년)에 만들어진 세종대왕 신도비에는 정인지가 지은 비명이 새겨 있는데, 여기에는 병인년(세종 28, 1446)에 훈민정음을 창제하시었다고 명시하고 있다.

1443년 12월에 창제한 것을 몰라서 1446년에 창제하였다고 새긴 것은 아닐 것이다. 이 기록은 1446년에 글자가 완성되어 훈민정음이란 이름을 붙였다는 말로 이해할 수 있다.

7-2. 『동자습』 서문 기록

성삼문이 쓴 『동자습』(1453) 서문을 찾아보았다.

성삼문은 훈민정음의 해례를 지을 때 참여한 사람으로서 분명한 이름 '훈민정음'을 알고 있었으므로 이렇게 기록한 것으로 본다.

7-3. 『홍무정운』 서문 기록

신숙주가 쓴 『홍무정운 역훈』 서문(1455)을 찾아보았다.

신숙주 또한 훈민정음의 해례를 지을 때 참여한 사람으로서 분명한 이름 '훈민정음'을 알고 있었으므로 이렇게 기록한 것으로 본다.

7-4. 『용재총화』의 기록

성현(成俔)의 용재총화(1525) 제7권에 언문과 언문칭의 글이 있다.

훈민정음이 아닌 언문이란 말을 쓴 것은 창제로부터 이미 세월이 흘렀음을 알 수 있다.

7-5. 『성호사설』 기록

성호(星湖) 이익(李瀾)이 엮은 『성호사설(星湖僿說)』(1740) 제16권 <인사문(人事門)> 편에 '언문(言文)'에 대하여 소개한 글이 있다.

7-6. 『증보문헌비고』의 기록

『증보문헌비고』는 상고(上古) 때부터 한말에 이르기까지의 문물제도를 총망라하여 분류 정리한 책인데, 활자본으로 250권 50책이나 되는 방대한 백과 전서이다. 이 책은 맨처음 1770년(영조 46)에 홍봉한(洪鳳漢) 등이 왕명을 받아 집필하기 시작했는데, 몇 번의 증보를 통하여 1908년(융희 2)에야 비로소 『증보문헌비고』라는 이름으로 발간하게 된다. 그 중 「약고」 208권 끝에 훈민정음이 기록되어 있다. 여기에서는 1446년에 훈민정음을

지었다고 하면서, 또 ‘언문’이라고 불렀다고 기록하였다. 언문과 훈민정음을 같은 말로 이해한 것이다. 이 『악고 19권』의 훈민정음 편에는 다음과 같은 내용들이 이어진다.

7-6-2. 숙종의 말

[補]肅宗御製訓民正音 後序曰 恭惟我世宗大王聖自天縱高出唐虞禮樂文物燦然備具而猶慮夫東方語音之異乎中國愚民之不得伸情乃於聽政之暇新制二十八字昭示後人蓋欲其易學習(숙종(재위1674~1720)이 어제훈민정음 후서에서 이르기를, 생각건대 우리 세종대왕께서는 하늘에서 내신 성인의 자질로 당우(요순)보다 높이 뛰어나서 예악 문물이 찬연히 갖추어졌다. 그러나 오히려 동방(우리나라) 말이 중국과 달라, 어리석은 백성이 제 뜻을 피지 못함을 염려하시어 이에 정사를 보는 틈틈이 새로 스물여덟 자를 만들어 후세 사람에게 밝게 보이셨으니, 배우기 쉽고 매일 씬에 편리하도록 하려고 한 것이다.)

7-6-3. 성현의 말

[補]成俔曰諺文分五音別之曰牙舌唇齒候唇聲有輕重之殊舌聲有正反之別字亦有全清次清全濁不濁不清之差雖無知婦人無不瞭然曉之(성현이 말하기를, 언문은 5음을 나누어 구별하니, 어금나하입술아목구멍의 소리이다. 입술소리는 가볍고 무거움의 다름이 있고, 혀소리는 정반(正反)의 구별이 있으며, 글자 또한 전청, 차청, 전탁, 불청불탁의 차이가 있는데, 비록 아무리 무지한 부인이라도 밝게 깨치지 못하는 이가 없다고 하였다.)

7-6-4. 이수광의 말

[補]李睟光曰 我國諺書全倣梵字 始於世宗朝設局撰出而制字之巧實自韻算云夫諺書出而萬方語音無不可通者所謂非聖人不能也(이수광이 말하기를, 우리나라 언서(諺書)는 오로지 범자(梵字)를 모방하였는데, 처음 세종조에 국(局)을 설치하여 만들어냈으나 글자를 만든 정교함은 진실로 대왕의 밝은 슬기에서 나왔다고 한다. 무릇 언서가 나오자 여러 지방의 말소리를 통하지 못하는 것이 없었으니, 이른바 성인이 아니면 능히 할 수 없는 것이다 하였다.)

7-6-5. 홍양호의 말

[續]洪良浩經世正韻圖說序略曰 我世宗大王勅制訓民正音二十八字以應列宿之數而字形則奎璧圖曲之象點畫則小篆分隸之體(홍양호의 『경세정운도설』 서략에 이르기를, ‘우리 세종대왕께서 훈민정음 스물여덟 자를 창제하셨는데, 이는 열수(列宿, 28별)의 숫자에 응한 것이고 글자 모양은 규벽의 둥글고 굽은 형상이며, 점과 획은 소진, 팔분, 예서의 체이다.)

위의 네 가지 글에서도 훈민정음과 언문, 언서를 혼동하여 쓰고 있다. 이들 후대의 기록은 실록을 열람할 수 없었기 때문에 정확한 창제 때와 이름을 몰랐음을 보여주는 사례이며, 그런 상황에서 세종대왕이 만든 글자를 언문이나 언서라는 말로 설명하고 있지만 ‘상말이나 저속한 말’이란 의미는 전혀 없음을 알 수 있다.

8. 19세기 문헌의 ‘언문’ 뜻풀이

홍윤표 교수가 소개한 간찰 중에 『간독초(簡牘抄)』(언간 조각 베끼)라는 언간집이 있다. 홍교수님은 책표지에 기록된 임술년을 1862년으로 추정하였으나 1922년이라야 맞다. 왜냐하면 책 뒤표지에서 ‘전라남도 광주군’이라 하였는데, 전라도를 남북도로 나눈 것은 1896년이기 때문이다. 그러나 간행 연도가 1922년이라 해도 편지글 모음이란 특성을 생각한다면 19세기말~20세기초의 자료임에 틀림없다.) 이 책 서문은 ‘언문 序’라고 되어 있고, 그 내용은 이렇게 시작한다.

언문이라 하는 것은 사람의 언어를 발표하는 문자라 남녀 물논하고 부득불 익히고 아라 잇슬지나 또한 문외의 희득하기 심히 용의하니 그런고로 녀향의 초동목수라도 진서 습득하니 가정의 교육 잇난 집 츠식이야 이랄 모르고 엇지 인유의 동렬을 붓그럽지 안히리오 디져 규중의 공부난 이랄 문져 힘쓸지니 년한 중 일고 쓰난 것만 공부라 할 것이 아니라 제일에 저구 진야에 너왕한 서출의 조박이며 언어스의랄 발켜 쓸 줄을 통달헌 년후의라야 가히 언문을 아랏다 이라난지라 아모리 문장 명필이란 말을 들난 스람이라도 여기에 괴를 일러 노흐면 암미흥을 면치 못홀 거시오니 츠홀다 너의 즈녀난 면지면지흐나 경향의 지식 범가 의셔 출너홀 서출을 슈귀 신히야 너의로 일 권 요람을 성편하여 가니의 유전계 호노니 너의는 노부의 정신을 경봉하여 오칙 업시 등셔호려라 (<쉽표, 마침표.>(국립국어원) 2012년 2월호. ‘한글 이야기’)

홍윤표 교수는 이 서문의 내용을 다음과 같이 정리하였다.

- ① 언문은 사람의 언어를 발표하는 문자다.

- ② 언문은 글 내용을 해독하기 쉽다.
- ③ 그래서 집집마다 모든 사람이 습득한다.
- ④ 특히 가정 교육이 있는 집안의 자식은 반드시 알아야 한다.
- ⑤ 규중의 공부는 언문을 배워야 한다.
- ⑥ 언문을 단지 읽고 쓰는 것만이 능사가 아니다.
- ⑦ 왕래하는 서찰의 조각이며 언어 사의를 밝혀 쓸 줄을 알아야 언문을 알았다고 하는 것이다.
- ⑧ 아무리 문장 명필이란 말을 듣는 사람도 이를 모르면 사리에 어두울 것이다.
- ⑨ 내 자녀에게 집안의 서찰을 정리하여 책을 만들어 집안에 전하게 하노라.

이 글에는 매우 중요한 내용이 기록되어 있으니 바로 ‘언문’의 정의이다. 첫 문장에서 한 말, “언문이라 하는 것은 스람의 언어랄 발표하는 문짜라”가 바로 그것인데, 즉 언문이란 ‘사람의 말을 발표하는 문자’라는 것이다. 이 말은 『중문대사전』의 뜻풀이를 그대로 말한 것처럼 정확한 해석이다. 즉, ‘언(諺)은 전하는 말이다. 사람이 발표하는 말과 같다[傳言, 猶發言也]’고 한 내용과 일치하는 주장이다. 위의 글쓴이가 ‘언문(諺文)’의 본래의 뜻인 ‘사람들이 늘 주고받는 말이거나 예부터 전해오는 이야기, 선현의 말씀 등을 그대로 표현하는 문자’를 너무도 정확히 파악하고 있음을 알 수 있다. 그래서 ‘남녀 물론하고 저절로 익히고 알게 되며, 또한 글 내용이 이해하기가 너무도 쉽다.’고 하였다. 그래서 집집마다 모든 사람들이 배워 익히고, 가정 교육이나 집안 여인네의 공부는 언문이 필수라는 것이다. 또 편지쓰기란 말길을 알아들을 수 있게 써야 하므로 언문을 잘 배워 잘 알 필요가 있다는 것이다. 아무리 명필로 문장을 쓴다고 해도 받아 보는 사람이 쓴 사람의 마음을 알지 못하면 내용 판단이 어두어진다는 것이다. 이로 보아, 19세기까지도 학식이 있거나 또는 알 만한 사람은 ‘언문’의 본래의 뜻을 다 파악하고 있었다는 것을 알 수 있다.

9. 이른바 ‘상말 문자’의 발단

9-1. 『표준국어대사전』이 ‘상말 문자’라고 하게 된 것은 이른바 ‘諺 상말 언’이란 풀이가 그 발단이다. 이러한 뜻풀이는 과연 언제부터 생겨났을까? 중국의 사전을 보면 중국에서는 ‘언문’이란 말을 전혀 사용하지 않았고, 우리나라 문헌에서도 상말의 뜻으로는 쓴 일이 없는데, 언제부터 이런 풀이를 갖게 되었을까? 실록의 모든 기록을 검색해 보아도 ‘언문’을 특별히 ‘상말을 적는 문자’라는 뜻으로 사용한 경우는 찾아볼 수 없었다. 더욱이 유희의 『언문지』가 나온 것은 순조 24년(1824)인데, 이때까지도 ‘언문’은 떳떳하게 우리글 훈민정음을 대신하는 말로 사용되었음을 알 수 있다. 우선 『유합』(1527)이나 『훈몽자회』(1527), 『천자문』(1575, 1583)에서 언(諺) 자를 찾아보았지만 기록되지 않았다.

9-2. 그런데, 우리나라 최초의 한자 사전 『자전석요』(지석영, 1909)을 보니 ‘언(諺)’을 [언]强猛사오나올 안 ○不恭거만할 안. 彥通. [언]俗言속담 언.’이라는 풀이가 있었다. 물론 속담은 저속하다는 뜻이 없을뿐더러 일반 인이나 백성들이 입으로 전하는 말이나 이야기를 뜻한다. 그럼에도 ‘속언(俗言)’이란 낱말을 주목하게 된다. 우리나라 사람들은 흔히 ‘속(俗)’이란 한자를 말할 때는 나쁜 이미지를 갖는다. 본디 뜻은 ‘풍속(風俗)’ 또는 ‘시속(時俗)’이다. 한 집안이나, 마을, 나라, 겨레들이 오랫동안 이어오는 일이나 습관을 풍속이라 하고, 공시적 사회의 풍속을 시속이라 한다. 그러나 속(俗)만 떨어져서 다른 말과 붙으면 좋지 않은 이미지가 되어버린다. 즉 ‘속(俗)되다, 속세(俗世)에 물들다, 세속(世俗)에 얽매이다, 구속(舊俗; 옛 풍속, 낡은 풍속)에서 벗어나다, 속어(俗語; 통속적으로 쓰는 저속한 말. 상말), 통속(通俗; 세상에 널리 통하는 일반적인 풍속. 비전문적이고 대체로 저속하며 일반 대중에게 쉽게 통할 수 있는 일). / 비속어(卑俗語), 저속(低俗)하다, 천속(賤俗)하다, 속한(俗漢; 불교에서 승려가 아닌 보통 사람을 낮잡아 이르는 말. 성품이 저속한 사람) 따위의 말이 생겨났다. 이렇게 ‘속언(俗言)’이란 풀이는 본래의 뜻이 ‘속담(俗談)’이었지만, 그 뜻은 사라지고, ‘속된 말’로서 전혀 다른 뜻을 갖게 되었다. 또 우리말 사전에는 ‘속언(俗諺)’이란 말이 있는데, ‘예로부터 전하여 내려오는 말’이란 뜻이 본래부터

있었음에도 ‘세간에 떠도는 상스러운 말’이라는 뜻으로 바뀌어 함께 쓰고 있다. 이 모두가 ‘언(諺)’의 풀이에 ‘속언(俗言)’이란 낱말을 씌우므로 파생된 오류임을 알 수 있다. 즉 『자전석요』의 풀이가 잘못된 것이 아니었음에도, 그 풀이말인 ‘속언(俗言), 속담(俗談)’을 잘못 해석하여 ‘저속(低俗), 천속(賤俗), 비속(卑俗)’을 덧붙인 까닭으로 ‘상스러움, 상말’로 흘러버린 것이다.

9-3. 궁색한 풀이가 나타난 것은 『대한한사전(大漢韓辭典)』(장삼식 편저경발행, 1964년 초판, 박문출판사)과 『한한대사전(漢韓大字典)』(이상은 감수, 1966년 초판, 민중서림)이다.

『대한한사전』은 ‘언(諺)’을 ‘좀말언, 상말언(俗言俚語). <書經>乃逸乃-’라고 하였다. 그런데, 『서경』 17장 ‘무일(無逸)’ 편에서 인용한 문장을 찾아보면, 주공이 정권을 성왕에게 넘기면서 훈계하는 말로서, ‘相小人하면 厥父母勤勞稼穡이로되 厥子乃不知稼穡之艱難이면 乃逸乃諺既誕하니이다(소인배들은 그의 부모가 부지런히 일하며 씨뿌리고 거둬들이는 어려움은 알지 못하고, 이에 편히 놀기만 하고 이말저말 떠들기만하니 허망한 일입니다.)’라는 말이니, ‘은나라 임금 중중은 일하기를 즐겨하였고, 고종은 삼년상을 당하여 말을 한마디도 하지 않았고, 주 문왕도 아침부터 밤늦도록 백성을 화평케 하느라고 밥도 제대로 먹지 않았으니, 군자는 놀기를 즐기지 말아야 한다. 그러나 소인배는 부모의 수고를 모르고 놀기를 좋아하고, 떠들어대기를 일삼으니 허망합니다.’라는 내용이다. 여기에서 ‘언(諺)’은 말하거나 이야기를 나누면서 시간을 보내는 모습을 말하는 것이니 ‘쌍말’과는 다른 말이다.

9-4. 『한한대사전』은 ‘언’을, ‘상말언. 이언(俚諺). 俗-. -, 所謂老將至, 而耄及之 <左傳>.’이라고 하였다. 여기에 인용한 『좌전』의 글은, “속담에 ‘나이를 먹어 지혜롭게 되려고 하자 망령이 든다’라는 말이 있다.”라는 것이다. 이 말은 우리 속담에, ‘철들자 망령이라’ 하는 말과 같은 말이다. 그러므로 ‘상말’과는 전혀 다른 뜻의 문장을 인용하고 있음을 알 수 있다. 『춘추좌씨전』에는 이밖에도 여러 번 ‘언(諺)’이 나오는데, 대체적으로 ‘전하는 말’로 풀면 무난하다.

- ① 諺所謂 輔車相依 唇亡齒寒者 其虞虢之謂也(전하는 말에 ...)(『춘추좌씨전』 제5 ‘회공 상’ 편)
- ② 諺所謂 老將至 而耄及之者 其趙孟之謂乎(전하는 말에 이른바, ...)(『춘추좌씨전』 제20 ‘소공1’ 편)
- ③ 諺所謂 室於怒 市於色者 楚之謂矣(전하는 말에 이른바,...)(『춘추좌씨전』 제24 ‘소공5’ 편)
- ④ 諺曰 心苟無暇 何恤乎無家 天若祚太子 其無晉乎(전하는 말에 ...)(『춘추좌씨전』 제4 ‘민공’ 편)
- ⑤ 諺曰 狼子野心 是乃狼也 其可畜乎(전하는 말에 ...)(『춘추좌씨전』 제10 ‘선공 상’ 편)
- ⑥ 諺曰 高下在心(전하는 말에, ‘높고 낮음은 마음먹기 달렸다.’라는 말이 있다.)(『춘추좌씨전』 제11 ‘선공 하’ 편)
- ⑦ 諺曰 非宅是卜 唯鄰是卜(전하는 말에 ...)(『춘추좌씨전』 제20 ‘소공1’ 편)
- ⑧ 諺曰 唯食忘憂 吾子置食之間三歎 何也(전하는 말에,...)(『춘추좌씨전』 제26 ‘소공7’ 편)

이와 같이 ‘상말’이란 풀이의 근거는 아직 찾지 못했으나, 근본적으로는 문(文)을 숭상하는 동양인의 특성으로 이해할 수밖에 없다. 공맹의 사상이 담긴 한문(漢文)은 높이고, 사람이 전하거나 주고받는 말은 모두 배울 것이 없다는 생각이다. 언제나 학문하기를 즐겨하고 입이 무거운 사람을 중시하는 바탕 때문이다. 적어도 우리 사회가 어떤 부류에서는 그런 생각을 하고 있음을 보여주는 증거이기도 하다. 위와 같이 20세기에 들어와 한 시대를 지나면서 자전이나 사전에 뜻풀이로 나타난 현상인만큼, 이 시기의 뜻풀이를 인정해야 하는가 하는 문제가 남는다. 그러나 후대의 왜곡된 풀이가 ‘언문’이란 말을 실제로 사용하던 조선시대 ‘언문’이란 말의 뜻을 바꿀 수는 없는 노릇이다. 더 이상 오류를 반복 재생산하거나 오해하는 사람이 늘어나지 않도록 하기 위해서라도 이를 방치해 두어서는 안되며 깊이 반성하고 ‘언문’이란 말을 새롭게 정립시켜 놓을 필요가 있다.

10. ‘진서’와의 대립 개념에 대하여

10-1. 진서의 쓰임

『조선왕조실록』에서는 ‘진서(眞書)’라는 낱말이 36회 나온다. 즉, 성종 1회, 연산군 1회, 선조 1회, 광해군 8회, 현종 1회, 숙종 4회, 경종(수정) 1회, 영조 6회, 정조 6회, 순조 5회, 고종 2회이다.

1) 수춘군 아내의 고소장은 곧 정의손이 지은 것인데, 정의손은 정희의 종 남편이었다. 정의손의 공초(供招)에 이르기를, ‘수춘군의 아내가 언문(諺文) 서장(書狀)으로 내용을 나에게 보여 주었으므로, 그것을 가지고 내가 진서(眞書)로 번역하여 금부에 글을 바쳤고, 추납한 장초(狀草)는 곧 진서로 초안한 것을 가지고 언문으로 번역한 것입니다.[以諺文書狀, 意以示我, 我以眞書翻譯而書呈禁府]’고 하였으니, 정희가 그 누이를 몰래 사주하여, 종의 남편 정의손을 시켜서 고소장을 짓게 한 것이 분명하다.(성종 21년(1490) 11월 13일 기록)

… (2)~(35) 줄임 …

36) 김세균이 아뢰기를, “『대명회전』은 실로 하나의 왕제(王制)이기 때문에 권질이 반대합니다. 그러나 『오례편고』는 그 제도가 비록 이것을 모방하기는 하였으나 규모가 더욱 크기 때문에 그림과 설명을 되도록 간략하게 하였습니다. 그림과 설명에 대한 성상의 재결(裁決)이 이미 이루어졌으니 너무나 흠양스럽습니다. 방금 하교를 받들었으니 삼가 상의하여 언문(諺文)을 진서(眞書)로 번역하겠습니다.” 하였다.(고종 10년(1873) 5월 16일 기록)

이들의 내용을 보면 진서(眞書)는 모두 언문(諺文)과 관계되어 한문을 일컬을 때 쓴 말이다. 조선시대는 한문을 ‘문(文)’ 또는 ‘문자(文字)’라는 말로 충분히 소통하였으니, 조선 초기, 구체적으로 훈민정음이 창제되기 이전에는 ‘진서’라는 말을 쓴 일이 없었다. 단 세 차례(세종 5년 1월 12일, 단종 즉위년 8월 24일, 세조 9년 5월 30일) 기록에 나오는 ‘진서’ 또는 ‘진자(眞字)’는 한문의 해서체(楷書體)를 일컫는 뜻으로 사용하였음을 알 수 있는데, 정음 창제 이후로는 부득이 정음과 구별하기 위한 말로 이 말을 가져다 쓰게 된 것이다. 물론 ‘한문’이라고 하면 될 것을 굳이 ‘진서’라는 낱말을 빌어 사용한 것은, 당시가 한문 중심 세계라는 점에서 충분히 이해하고도 남을 일이다. 그러나 500년 『조선왕조실록』 기록에서 36회라는 숫자는 아주 작은 양으로서 그야말로 한강에서 동전 찾기와 같은데, 이를 언문과 상대하여 항상 썼다고 하는 것은 논리의 비약이 심하다. 더욱이 이를 두고 ‘진서’가 ‘언문’과 대립된 뜻으로 처음부터 썼다는 말은 근거를 찾을 수 없고, 이에 따라 ‘언문’의 의미를 처음부터 훈민정음을 격하시킨 말로 사용하였다는 논리는 아무런 근거가 없는 말이다.

10-2. 조선 사회의 통념과 언문

조선시대 교육은 한문으로 이루어졌다. 훈민정음이 창제된 이후에도 그러했다. 교육의 중심은 읽기 중심이었고 그 내용은 곧 중국 역사, 중국 문학, 중국 철학이었다고 해도 과언이 아니다. 서당에서부터 과거시험에 이르기까지 교육과 학문의 용어가 나날의 말 즉 우리말과는 이원적으로 분리된 채 한문으로만 이루어진 것이다. 이것은 마치 유럽에서 중세 라틴어와 각국의 말을 분리하여 그 나라 말을 방언이라 한 것처럼, 교육을 지배한 것은 한문이었고 이는 계층 이동의 중요 수단이었으며, 따라서 언문을 일반적으로 깔보고 낮추는 통념이 있었을 것이다. 조선은 세종을 비롯한 지배층이나 사대부 모두가 정신적으로 사대주의(事大主義)와 모화사상(慕華思想)이 중심을 이루었다. 중국에 대한 사대 모화는 조선이란 나라의 일관된 외교정책이었음은 숨길 수 없는 사실이다. 그래서 지금까지도 많은 학자나 연구자들이 당시엔 교육과 학문의 용어가 이원적으로 분리되었으므로 애초에 한글은 상말을 적는 글자로 만들어졌고 언문이란 말의 뜻에도 하대하는 뜻이 담겨있었을 것으로 보기도 한다.

언문이란 이름은 학문이나 교육과 등지고 나온 것이니 만큼 처음부터 알보는 뜻이 있었다. 이런 분리는 또한 공과 사의 이분법을 전제하고, 공적 영역의 우위를 인정하고 하는 표현이다. 한문 경전의 세계가 공적이고 신성하다면 언문의 세계는 사적인 것이고, 속된 것이다.(『한글의 기원 및 창제 원리로서의 ‘상형’과 ‘고전 모방’의 불가능성』, 김영환(2012), 9쪽)

이 글처럼, ‘언문’이란 말에 ‘알보는 뜻’이 있었다는 생각과, ‘공과 사의 이분법을 전제하고’ 있다는 생각, 그러

므로 ‘속되다’라는 생각은 앞서 말했듯이 그동안 많은 학자들이 쉽게 빠져든 오류로서, 극단적인 논리의 비약이다. 위와 같이 사회 통념적인 주장은 대개 그 논리적 근거를 대지 못하고 있다. 언문에 속된 뜻이 있다는 아무런 문헌이나 기록을 찾아 제시하지 못한다. 이러한 주장은 당시 왕조 사회의 정황과 ‘언문’이란 낱말의 뜻을 동일시하거나 혼동하여 생긴 주장인데, 현대적 관점에서 조선 왕조 사회를 분석할 때 그 특성을 그와 같이 추론할 수는 있지만, ‘언문’이란 낱말의 뜻과 생성 시기, 그리고 그 말이 사용되었던 문헌의 문장들을 살펴보면 오히려 ‘언문’이란 말에 새로운 문자의 특성과 원리가 그대로 담긴, 가장 적절하고 알기 쉬운 말이었음을 이해하게 된다. 조선 사회의 지배층이나 ‘유학적 세계관’으로 바라보면, 새 글자를 만드는 것 자체가 모화사상에 위배되는 극히 잘못된 발상이고 선진 학문을 받아들이는 데 전혀 도움이 되지 않는 일로 보였지만, 세종의 생각은 달랐다. 이 때문에 서로 논쟁하며 대립각을 세우게 되었던 것이다. 여기에 세종의 위대함이 있는 것이고 언문이란 처음 이름의 정밀하고도 정확함이 있는 것이다. 대왕은 절대 우리말이 상말이라고 여기거나 상말을 위한 글자를 만들려고 생각하지 않았다. 오히려 그가 『훈민정음』 서문에서 명확히 밝힌 바대로 ‘우리말이 중국말과 다르다’는 인식에서 출발하여 ‘한자로는 끝끝내 통하지 않으니’ ‘가르치기 쉽고 배우기 쉬운’ ‘백성 가르치는 바른 소리’를 28글자로 만들었다는 이름새김에도 잘 드러나 있다. 세종은 새로운 글자를 창제하자마자 ‘언문’이라 불렀고, 맨 먼저 그 글자로 『용비어천가』, 『석보상절』, 『월인천강지곡』, 『동국정운』을 짓고, 과거시험의 과목으로도 선정하였으며, 또 새로 만든 글자로 불경과 함께 당시 교육과 학문의 핵심인 중국의 사서(四書)를 번역하려 하였다. 이런 사실들 앞에서 ‘언문’이 속된 뜻의 말이라는 주장은 논거를 잃게 된다.

세종은 이 <성리대전>을 기반으로 하여 새 문자를 창제하고 예악(禮樂)을 정비하는 등 문화 정책을 펼쳐 나갔을 뿐 아니라, 몇 가지 중요한 책자의 체제도 그 문헌을 본떠 만들었다. 그만큼 세종이 <성리대전>을 중시하였다고 할 수 있다. 이 <훈민정음> 외에 <용비어천가>(1447년)도 구두점과 권성을 다 사용한 문헌이다. 이와 같이 우리나라에서 처음 간행되어 나온 어떤 문헌에 구두점과 권성을 다 사용한 일은 세종 당대의 문헌에만 국한되어 있다.(이현희, 2005?, ‘한글(훈민정음)의 창제’ 첫 면, 「디지털 한글박물관」 누리집 <한글의 탄생과 역사>)

이현희님의 글에서처럼 세종은 새로운 글자를 어떤 글(책)보다도 격식을 갖추고 위상을 높인 문장으로 글을 썼으며 그 내용 또한 임금의 선조와 창업의 위엄을 노래한 것으로써 그 글자를 감히 ‘상말 적는 문자’라고 할 수 없는 엄숙함을 드러내려 하였다. 그를 이은 후대에서도 삼강(三綱), 오륜(五倫), 사서(四書) 언해 등 끊임없는 노력을 통하여 교육과 정치, 기록에서 새 글자를 높은 자리에 올려놓으려 애를 썼음에도, 그 뒤 500여 년의 세월 동안 한문은 굳건히 그 자리를 언문에게 넘겨주지 않았다. 사대 모화사상으로 굳어진 사대부 지배층의 세계였기 때문이다.

최만리의 상소는 1444년 2월 20일에 올린 글인데, 상소를 읽고 세종이 최만리와 나눈 대화 속에서 김문(金汶)의 일을 거론하였다.

“전번에 김문이 말하기를, ‘언문을 제작함에 불가할 것은 없습니다.’ 하였는데, 지금은 도리어 불가하다 하고, 또 정창손은 말하기를, ‘삼강행실(三綱行實)을 반포한 후에 충신·효자·열녀의 무리가 니움을 볼 수 없는 것은, 사람이 행하고 행하지 않는 것이 사람의 자질 여하에 있기 때문입니다. 어찌 꼭 언문으로 번역한 후에야 사람이 모두 본받을 것입니까.’ 하였으니, 이따위 말이 어찌 선비의 이치를 아는 말이겠느냐? 아무짝에도 쓸데 없는 웅졸한 선비다.”

또 1448년 3월 13일 실록의 기록에 보면,

‘이에 이르러 김문에게 명하여 사서(四書)를 번역 기술하게 하고, 특별히 자금을 승진시켜 바야흐로 장차 뽑아 쓰려고 하였는데, 중풍으로 갑자기 죽었다.’

하는 말이 나온다. 이는 창제와 동시에 김문에게 이미 『사서』 번역을 명하였고, 『삼강행실』을 언해하여 간행하려고 하였음을 알 수 있다. 이것은 세종이 통치와 교육의 기본인 사서삼경을 먼저 번역하려고 하였음을 확

인시켜 주는 기록이다. 또 3월 28일 실록에는,

‘김구는 상주사가 된 지 반 년도 못되었는데, 집현전에서 어명을 받들어 언문으로 『사서』를 번역하게 하였다. 직제학 김문이 이를 맡아 했으나 죽었으므로, 집현전에서 김구를 천거하기에 특명으로 부른 것이며, 곧 판중부시사를 제수하였다.’

한 것으로 보아, 끊임없이 유교 경전을 번역하려 한 것을 알 수 있다. 하지만 당시 최고 유학자였던 최만리의 반대 상소는 대소 신료와 사대부 유학도들에게 대단한 영향력을 행사하여 감히 언문으로 유교 경전을 번역하려고 나서는 사람이 없었던 듯하다. 세종은 1445년(세종 27) 4월에 조선왕조 창업을 찬양하는 『용비어천가』를 편찬하여 1447년 5월에 간행하게 하였고, 『석보상절』은 1446년 소헌왕후가 죽은 뒤 1447년 이후에 수양대군이 만들어 임금에게 바친 책이며, 『월인천강지곡』은 세종이 『석보상절』을 읽고 지은 것이다. 선후를 따질 수 없이 유교 경전과 불교 경전, 그리고 왕조의 확립과 교육적 활용을 위하여 세종은 새로운 문자를 한자(漢字) 이상으로 높은 자리에 올려 놓으려고 하였음을 알 수 있다.

‘계집’이란 말은 본디 낮은 말이 아니었는데 시간이 흐르면서 욕으로까지 낮아진 것처럼, ‘언문’이란 말이 처음 생겼을 때는 새로운 문자의 특성을 정확히 나타내는 말이었음에도 그것을 일컫는 사람들이 낮추어버린 것이다. 조선시대는 그야말로 한자의 시대로서 한자로 교육, 정치, 기록이 이루어졌다. 그러나 진서(眞書)라는 말이 처음에는 중국이나 조선에서 쓰던 말이 아니었음에도, 새로운 글자(언문)와 비교되고 두 문자를 상대적으로 구분해야 할 상황이 생기면서 한문 대신 쓴 것이었는데, 한문을 진서라고 한 것은 당시 지배층이 선진문화, 선진문명, 선진교육으로 굳어져 있었던 중국의 글자를 높여 부른 것이다. 그 말 저변에 깔린 한자 우월, 언문 하대의 생각은 조선 역사 전체를 지배하였다. 그렇지만 세종은 달랐다. 세종은 언문을 창제하고 그 이름을 훈민정음이라 붙이면서까지 온 백성에게 글자를 가르치려 했으며, 가장 격이 높은 새 왕조 찬양의 글인 『용비어천가』, 너무도 사랑하던 여인의 죽음을 애도하며 지었던 『석보상절』, 그리고 정신적, 종교적 지주인 석가모니의 공덕을 칭송한 『월인천강지곡』을 언문으로 지어 언제나 노래하고, 외고 쓰도록 하면서, 궁중 아악에서 연주하게 하고, 새 글자를 과거시험 과목으로도 넣었다. 그리고 생활에 늘 쓰는 한자가 발음이 혼란스러워, 다스리는 자나 정책을 펼치는 자, 그리고 나라의 근간인 모든 백성이 소통하는 데 어려움을 주므로, 그것의 우리말식 표준음을 규명한 『동국정운』을 시급히 간행하였다.

‘진서’와 상대하여 ‘언문’을 바라보는 시각에서는, 세종이 새로 글자를 만들면서 이미 한자보다 낮은 글자로서 지레 마음먹고 그 뜻을 담아 언문이라고 했다는 가설을 펼친다. 그러나 중국의 자전이나 문헌의 쓰임으로 볼 때 ‘언(諺)’이 ‘문(文)’에 상대적으로 낮다는 의미가 없고, 단지 ‘문’은 글자이고 ‘언’은 글자 이전의 말, 전하여 오거나 주고받는 말의 뜻으로 구별될 뿐이었다. 그런데 전혀 같아질 수 없는 언과 문이 만나 ‘언(諺)의 문(文)’ 즉 ‘말소리의 문자’가 이루어진 것이다. 그러므로 오히려 문자에 대한 새로운 인식과 소리글자의 깊은 뜻을 『훈민정음』에서 ‘천지자연에는 각기 소리가 있다. 그런즉 천지자연에는 반드시 글자가 있는 법이다.’[有天地自然之聲 則必有天地自然之文](정인지 서문)이라고 하면서, ‘소리[聲]와 ‘글자[文]’의 밀접한 관계와 그 중요성을 강조하였다. 진서라고 부르는 ‘한자’도 천지자연의 소리를 담는 하나의 글자에 불과하다는 것이다. 다른 말도 많은데 굳이 ‘언(諺)’ 자를 써서 언문이라 한 것은 언 자의 뜻에, ‘전하는 말, 일반대중이 늘 말하고 외는 말, 주고받는 말, 입말’이란 뜻이 있기 때문이었고, 세종의 새 문자는 한자와는 너무도 다르게 ‘뜻으로가 아닌 말하는 소리(형태)를 그대로 따라 쓰면 글자가 되는 입말, 소리말을 가장 잘 나타내는 글자’이기 때문이었다. 조선 사회의 한자 우월, 언문 하대 통념은, 그래서 훈민정음, 언문이 오랜 세월이 흐르도록 반상의 차별처럼 굳어져 빛을 보지 못하게 하였으며, 심지어는 언문이란 말뜻까지도 우리말과 함께 우리 스스로 폄하하며 살았다. 바보같이 살았다고 해서 그 부모까지 그가 바보이길 바라며 이름을 바보라 지었을 것으로 보는가? 부모는 훌륭한 이름을 지어주었지만 시간이 흐르면서 부르는 사람들이 허약해 보이는 그를 놀리며 하대하였다는 말이 더 타당해 보인다.

11. 맺는 말 - 결론과 정의

우리 국어학계는 그동안 언문(諺文)이란 말을 한자·한문과 대립하여 계층적으로 분석함으로써, 그 올바른 뜻에 접근하는 길을 스스로 잃고 말았으며, 오히려 왜곡된 길로 나가게 되었다. 글쓴이는 언문이란 말의 정확한 뜻을 밝히기 위하여 『훈민정음』 해례본과 『조선왕조실록』의 기록, 조선시대 유학자들의 문집류, 그리고 중국과 대만의 사전 풀이와 문헌의 출처를 살펴보았다. 그 결과 한자 ‘언(諺)’은 본디 ‘전하는 말. 문자로 기록된 말이 아닌 백성들이 일상적으로 늘 주고받고 외는 말. 또는, 기록되지 않은 선현의 말, 기록 이전에 사라지는 말(소리), 사람의 입말’을 뜻하였음을 알게 되었다. 특히 중국에서는 ‘언문(諺文)’이란 말을 쓰지 않았는데, 그것은 ‘언(諺)’을 기록한 것은 단지 ‘문(文)’이기 때문이었다. 세종이 훈민정음을 창제하면서 비로소 ‘언문’이란 말이 처음 생겼는데, 『세종실록』 1443년 12월 기록에서 이미 ‘언문’에 대해 설명하였으며, 『세종실록』 1446년 9월 기록에서는 ‘훈민정음’에 대해 설명하였다. ‘언문’이란 말은 ‘중국의 문자는 뜻을 전하는 글자[表意文]인 반면, 우리 글자는 말소리를 형상화한 글자[表音文]’라는 훈민정음의 가장 큰 특징을 잘 표현한 말로서, 언(諺)이라는 낱말 뜻에 꼭맞는 문자가 태어난 것이다. 한자는 글월[文]에 적합한 글자이지만, 한글은 말[諺]을 그대로 표기할 수 있는 글자이므로 언문이라 한 것이다. 또, ‘언(諺)’과 ‘문(文)’이 그대로 일치하는 새로운 글자라는 말이다. 사실 ‘언문’과 ‘훈민정음’은 같은 시기에 태어난 동갑내기 말이다. 오히려 ‘훈민정음’이란 이름이 붙기 전에 3년이나 앞서 ‘언문’이란 말이 먼저 일컬어졌음을 고증하였다.

그런 까닭에 이름 대신 언문이란 두루이름씨(보통명사)로 통용하다보니 백성들은 ‘훈민정음’이란 이름조차 모르고 글자를 써 왔다. 새로 만들어진 ‘언문’이란 말의 영향력은 대단히 커서, 이후로 ‘언(諺)’은 기존의 뜻에 ‘우리말 또는 우리글(훈민정음)’이라는 뜻이 더해졌고, 오히려 이 새로운 뜻으로 쓰는 일이 많아졌다. 그리고 그 합성어도 많이 생겨나서, ‘언해(諺解), 언석(諺釋), 언역(諺譯), 언두(諺讀), 언어(諺語)’들은 넓은 의미보다 ‘우리말, 우리글’이라는 새로운 의미로 활용된 낱말들이다. 그런데, 오랜 시간이 흘러 최근에 와서는 이 두 가지의 의미가 흔들리더니 끝내 사라지고, 그 자리에 매우 비하적인 뜻으로 해석하는 이상 현상이 나타난 것이다.

우리말 사전과 자전을 검토한 결과 처음에는 본래의 한자 뜻을 따르다가 『대한한사전』(1964)과, 『한한대사전』(1966)이 ‘상말언’으로 풀이한 전후로부터 시간이 가면서 ‘속되게 이르던 말, 낮은말, 상말을 적는 문자’라는 왜곡된 풀이로 변화하였음을 알 수 있었다. 이런 잘못된 뜻풀이는 『조선왕조실록』에서는 찾아볼 수가 없었고, 말 뜻이 변천한 것도 아니었다. 더욱이 창제자인 세종 자신도 썼던 말이기 때문에 더욱 자명한 일이었지만, 곧 언문이 ‘전하는 말이나 백성들이 일상에서 주고받으며 외는 말을 적을 수 있는 소리 글자’라는 본래의 뜻과, 창제 이후 ‘우리말을 적는 글자, 곧 훈민정음을 이르는 말’이라는 새로운 뜻을 함께 가지고 조선시대 내내 사용하였다. 하지만 시간이 흐르면서 ‘언(諺)’자의 정확한 뜻을 모르는 사람들이 자전에서 풀이할 때, ‘속언(俗言), ‘속담(俗談)’이라고 하였는데, 이 풀이말 가운데 한자 ‘속(俗)’의 뜻을 곡해(曲解)하여 ‘저속함’을 추켜세우더니, ‘한문은 공맹의 가르침을 배울 수 있는 훌륭한 글자이고, 언문은 상놈들이나 배우는 상말 글자이다.’라는 지배층의 인식을 좇아, 반상의 차별을 강조하는 사대부들의 맹목적인 권위주의와 사대주의가 더해짐으로써 ‘諺 상말 언’이라는 풀이를 붙여 놓은 것이다. 자전류를 보면 1940년을 전후로 ‘낮은 말’과 ‘상말’의 뜻으로 변질되어 매우 왜곡된 풀이가 더해진 것을 알 수 있다. 이제 우리 사전이 하루빨리 왜곡된 ‘언문’의 뜻풀이를 버리고 올바른 풀이를 할 때가 되었다고 본다. 이것은 우리 국어학계에서, ‘언문’이란 말을 쓴 모든 사람(세종과 조선의 백성들)을 신원하는 일이며, 우리말을 상말에서 자랑스러운 말로 돌려놓는 일임에 틀림없다.(홍현보.2012.03.20.)

■ 참고 문헌

- 훈민정음(訓民正音) 해례본, 1446, 한글학회(1997 영인본)
동문선(東文選), 1478, 서거정 등(국역본, 민족문화추진회, 1977)
유합(類合), 1527, 저자 미상, 국립중앙도서관 소장
훈몽자회(訓蒙字會), 1527, 최세진, 단국대학교 소장
신증동국여지승람 권7, 1530, 이행·윤음보 등(국역본, 민족문화추진회, 1969)
광주(光州) 천자문(千字文), 1575, 일본 동경대 소장(국립국어원 자료)
석봉천자문(石峰千字文), 1583, 한석봉, 세종대왕기념관 소장
성호사설(星湖僊說), 1740경, 이익 등(국역본, 민족문화추진회, 1977~1979)
설문해자 주(說文解字注), 1815, 단옥재, 대만 예문인서관(영인)
언문지(諺文志), 1824, 유희, 조선어학회(활판본, 1932)
증보문헌비고(增補文獻備考) 악고, 1908, 통문관(역주본, 세종대왕기념사업회, 1994)
사전석요(字典釋要), 1909, 지식영, 한글학회 소장
간독초(簡牘抄), 1922, 홍윤표 소장
조선어사전, 1936, 문세영, 박문서관
큰사전, 1929~1957, 한글학회 편, 한글학회
표준조선말사전, 1947, 이윤재, 아문각(영인본, 한글학회, 1992)
국어대사전, 1961, 이희승 편, 민중서관
한한대사전(漢韓大字典), 1966, 민중서림
중문대사전(中文大辭典), 1973, 대만 중화학술원
새우리말 큰사전, 1974, 신기철, 신용철 편, 삼성출판사
국어대사전, 1982, 이희승 편, 민중서림
우리말 큰사전, 1991, 한글학회 편, 어문각
조선말 대사전, 1992, 북한 사회과학원 언어연구소 편, 동광출판사
한어대사전(漢語大詞典), 1993, 중국 한어대사전출판사
표준국어대사전, 1999, 국립국어원 편, 두산동아
조선왕조실록, 2006, 국사편찬위원회 인터넷 누리집
- 국문 영문 해설 역주 훈민정음, 1986, 이정호, 보진재
국어 사전 바로잡기, 2001, 정재도, 한글학회
번역하고 풀이한 훈민정음, 2000, 조규태, 한국문화사
세종대왕과 훈민정음, 1984, 박종국, 세종대왕기념사업회
세종대왕과 훈민정음학, 2010, 김슬옹, 지식산업사
세종대왕과 집현전, 1984, 손보기, 세종대왕기념사업회
신강 훈민정음, 1975, 서병국, 경북대학교출판부
역주 훈민정음, 1974, 강신항, 신구문화사
역주 정속언해, 2010, 김문웅, 세종대왕기념사업회
역해 훈민정음, 1976, 박병채, 박영사
원홍장과 심청전, 2003, 박혜범, 박이정출판사
정음발달사(상하 합본), 1946, 홍기문, 서울신문사출판국
조선문자급어학사, 1954, 김윤경, 동국문화사
주해 훈민정음, 1957, 김민수, 통문관
풀이한 훈민정음, 1979, 박지홍, 과학사
풀이한 훈민정음-연구·주석, 1984, 박지홍, 과학사
한국어 발달사, 1996, 박종국, 정음사
한글과 천문, 2001, 반재원, 한배달
한글의 역사와 미래, 1990, 김정수, 열화당

현토 주해 훈민정음, 1978, 김석환, 활문당
훈민정음 기원론, 1983, 윤덕중·반재원, 국문사
훈민정음 영인본 별책, 1998, 한글학회, 해성사
훈민정음 신연구, 1995, 이근수, 보고서
훈민정음 역주, 1993, 유창균, 형설출판사
훈민정음 해석 연구, 1988·1995, 권재선, 우골탑
훈민정음(원본과 해석), 1946, 방중현, 진학출판협회
훈민정음, 2005, 박창원, 신구문화사
훈민정음과 음운체계, 1992, 강길운, 형설출판사
훈민정음연구, 2006, 강규선·황경수, 청운출판사
훈민정음 종합연구, 2007, 박종국, 세종학연구원

「우리말(한국어) 명칭의 역사적 변천과 민족어 의식의 발달」, 2004, 백두현, 언어과학회

「우리말과 우리글을 가리킨 말」, 2005?, 백두현, “디지털 한글박물관” 누리집(작성 연도가 없음), 국립국어원

「한글의 기원 및 창제 원리로서의 ‘상형’과 ‘고전 모방’의 불가능성」, 2012, 김영환, 한국언어문화 47집

「한글(훈민정음)의 창제」, 2005?, 이현희, 「디지털 한글박물관」 누리집(작성 연도가 없음), 국립국어원

“우리 사전의 왜곡된 ‘언문’ 뜻풀이에 관한 연구”에 대한 토론문

김슬옹(세종대)

무릇 주요 명칭은 특정 이데올로기나 시대 담론 속에서 탄생하고 소통하기 마련입니다. 그런 과정에서 어떤 명칭은 올바른 소통의 지표가 되기도 하지만 그 반대로 잘못된 통념이나 이데올로기의 도구나 기호로 자리잡기도 합니다. 그런 측면에서 ‘언문’만큼 질곡과 굴곡의 역사를 반영하는 명칭도 드물 것입니다. 어쩌면 홍현보 발표자의 이번 논문이 언문에 대한 역사, 또는 언문 연구사의 결정판이 될 것입니다. 그만큼 발표문은 언문 연구의 깊이와 넓이를 모두 갖고 있습니다.

토론자는 김슬옹(2005)에서 안자산(1938b), 최현배(1982: 50), 이근수(1987: 71), 이상혁(1998: 71) 등의 주요 논의에 힘입어, 처음으로 언문 연구의 계보를 밝힌 바 있고, 김슬옹(2010)에서 ‘언’의 번역사 차원에서 다시 언급하였고 이를 발표자는 인용해 주었습니다.¹⁾ 결론은 ‘언문’은 일반 통칭이었고 ‘훈민정음’은 새 문자 창제 취지와 가치를 담은 특별 명칭이라는 것이었습니다(김슬옹 2006).

‘훈민정음’이 문자 명칭임에도 ‘-음’으로 끝나는 것에 대해 많은 논란이 있으나 이는 논란거리가 될 필요가 없습니다. ‘언문’이라는 일반 명칭이 있고, 또 ‘훈민정음’은 훈민정음 창제 동기와 목표, 취지, 가치 등을 담은 말이므로 문자 관련 요소가 직접적으로 들어가지 않았다고 의심할 필요가 없습니다. 오히려 ‘훈민정음’이란 말은 세종의 원대한 정음 사상을 담은 말이므로 일반 명칭으로서의 ‘언문’의 실용적 쓰임새를 더 주목해야 한다는 것입니다. 이런 특별 명칭으로서의 ‘훈민정음’은 당연히 그런 취지와 원리를 담은 책의 명칭이 되었고 훈민정음 해설서가 완성되는 1446년 무렵에서야 세상에 드러나게 되었을 것입니다. 따라서 1443년 12월 30일자 기록의 ‘훈민정음’은 당대 기록이 아니라 후대에 삽입된 기록이라는 발표자의 견해에 동의하는 바입니다.

그러나 이를 오류라고 할 필요는 없다고 생각합니다. 왜냐면 두루 알듯이 조선왕조실록은 승정원일기와는 달리 1차 사초를 바탕으로 후대에 다시 정리한 기록 문서이기 때문에 기록의 완결성을 위해 또는 특별한 정치적 의도로 첨삭되는 것은 익히 알려진 사실이기 때문입니다.

문제는 ‘언문’이 통칭에서 일부 비칭(상말)으로 전락한 역사적 맥락일 것입니다. 무릇 모든 언어는 맥락이며 다의성을 띠는 것이 언어의 본질입니다(김슬옹 2010). 그 언어 단위가 낱말이든 문장이든 맥락에 따라 다의성을 띠니다.

발표자가 인용한 중문대사전(대만, 1973) 풀이 속의 단옥재 주에 그 진실이 들어 있습니다. 그 주는 정확히 말하면 청나라 언어학자인 단옥재(段玉裁; 1735~1815)의 『설문해자 주(說文解字 注)』입니다.

諺 傳言也 傳言者 古語也 凡經傳所稱之諺 無非前代古訓 而宋人作注 乃以俗語俗論當之 誤矣(언(諺)이란 傳言이다. 傳言이란 것은 옛말이다. 무릇 경전(經傳)에 언(諺)이라 이른 데는 옛날 성인의 가르침 아님이 없다. 송(宋)나라 사람들이 이를 주해(注解)하면서 ‘속어(俗語)니 속론(俗論)이니 한 것은 잘못된 것이다.’고 하였다.)

단옥재는 비칭이 아니었던 ‘언’이 비칭으로 쓰이게 된 맥락을 정확히 기술해 주고 있고 이는 우리 역사와도 일치합니다. 세종은 서양의 근대 언어학, 탈근대 언어학을 앞서는 언어학²⁾을 바탕으로 매우 우수하고 과학적인

1) 다만 김슬옹(2010)은 번역 차원에서의 논의라 안자산(1938b), 이상혁(1978) 등의 논의는 빠져 있습니다. 따라서 발표문의 연구사는 좀 더 보완되어야 합니다.

2) 세종의 언어학을 김슬옹(2008)에서는 소쉬르와 김슬옹(2012)에서는 들뢰즈, 촘스키와 비교한 바 있다.

언문을 만들었으나 지배층들은 철저히 비주류 문자로 묶어 두었습니다. 유감스럽게도 한글이 제대로 된 주류 문자로 자리잡은 것은 최근세에 이르러서였습니다. 100년도 아니고 500년을 넘게 세종의 문자 르네상스를 거부한 이 땅의 역사와 현실이 언문을 ‘상말’로 묶어두는 결과를 가져왔습니다.

그러므로 상말로 풀이한 사전은 상말로 풀이한 것 자체가 오류가 아니라 그것을 다의어의 일부로 설정하지 않은 것이 오류라 생각합니다. 발표자께서도 일부 인정하셨듯이 언문이 통칭으로서의 의미와 비칭(상말)로서의 의미 모두를 갖고 있는 것이 우리의 역사라고 생각합니다. 상말로 규정한 것을 부정할 것이 아니라 그런 의미를 담게 된 맥락을 철저히 받아 들여 역사의 교훈으로 삼는 것은 어떠할지 토론하고 싶습니다. 더 나아가 상 말을 거꾸로 보면 언문의 위대함을 담고 있기도 합니다. ‘상말’이란 의미에서 우리는 역사에서 철저하게 소외 받은 계층과 그들의 삶을 대변하고 또한 교육혁명과 지식혁명, 문화혁명을 가능하게 한 언문의 가치를 읽어낼 수 있고 이러한 가치를 거부해 온 주류 계층의 역사적 모순을 고발하는 계기로 삼을 수 있기 때문입니다.

■ 참고문헌

- 김슬옹(2005a). 《조선왕조실록》의 한글 관련 기사를 통해 본 문자생활 연구. 상명대학교 국어국문학과 박사학위 논문.(지도교수: 최기호) => 김슬옹(2005b). 조선시대 언문의 제도적 사용 연구. 한국문화사.
- 김슬옹(2006). ‘훈민정음’의 명칭 맥락과 의미. <한글> 272호. 한글학회. 165-196쪽. 재수록: 김슬옹 (2010/2011). <세종대왕과 훈민정음학(개정판)> 3장.. 지식산업사.100-130쪽.
- 김슬옹(2008). 세종과 소쉬르의 통합언어학적 비교 연구. <사회언어학> 16권 1호. 1-23쪽. 한국사회언어학회. 김슬옹(2010). 세종대왕과 훈민정음학. 지식산업사. 재수록. 404-439쪽.
- 김슬옹(2010). 국어교육 내용으로서의 ‘맥락’ 연구. 동국대 국어교육학과 박사학위 논문.
- 김슬옹(2011). 세종대왕과 훈민정음학(개정판). 지식산업사.
- 김슬옹(2012). 세종학의 과학적 보편주의와 생태적 보편주의. <지구화 시대와 글로벌리티의 가치(2012 상반기 전국 학술회 자료집)>. 영주어문학회·한민족문화학회. 91-112쪽.
- 안자산(1938a). “諺文과 文化 及 民族性 : 附 諺文史 /安自山”. 《正音》 제 25호. 서울 : 朝鮮語學硏究會. (현대사 영인본 1983년).
- 안자산(1938b). “諺文名稱論”. 《正音》 제 26호. 서울 : 朝鮮語學硏究會(현대사 영인본 1983년).
- 이근수(1987.). 《朝鮮朝의 語文政策 硏究》. 서울 : 弘益大學校出判部.
- 이기문(1972). 《國語史概說》. 서울 : 太學社.
- 이상혁(1998), <언문과 국어의식>, 《국어국문학》 121, 국어국문학회, 55~72쪽.
- 최현배(1982).《고친 한글갈》. 서울 : 정음문화사.

대학생들의 표준어 사용 인지 실태에 대하여

-표준어 규정을 중심으로-

황경수(청주대), 윤정아(세명대)

<차례>

1. 서론
 2. 표준어 인지 실태 조사 대상 및 방법
 3. 대학생 표준어 사용에 따른 인지 실태 분석
 - 3.1. 발음 변화에 따른 표준어 규정 인지 실태
 - 3.2. 어휘 선택의 변화에 따른 표준어 규정 인지 실태
 4. 결론
- 참고문헌

1. 서론

최근 ‘교양 국어’, ‘대학국어’ 등의 이름으로 진행되어 온 대학에서의 국어 교육이 실용적 글쓰기, 글쓰기의 실제 등과 같은 작문 위주의 교육으로 재편된 모습을 흔히 볼 수 있다. 이는 대학에서 시행되는 국어 교육이 보다 실용적이고 언어 기능의 활발한 사용의 관점에서 글쓰기 능력을 바탕으로 한 대학생들의 의사소통 능력을 향상시키고자 하는 방향으로 변화한 것으로 볼 수 있다.

그렇다면 오늘날 대학에서 실시하고 있는 글쓰기 교육에서 있어 어문 규정이 차지하는 비중은 얼마나 될 것인가? 이는 현재 대학 교육 과정에서 어문 규정 교육이 필요할까라는 관점에서 어문 규정 교육이 필요하다면 그 이유는 무엇이며, 구체적인 교수 방법과 내용은 어떻게 규정되어야 할 것인지에 대해 생각해 볼 필요가 있다는 점과 연결된다.

이처럼 대학생들에게 필요한 언어 기능 중심의 효과적인 어문 규정 교육 방안을 구상하기 위해서는 현재 대학생들의 어문 규정 사용 실태를 조사하고, 분석해 볼 필요가 있을 것으로 판단된다. 따라서 본고에서는 현재 대학에서 어문 규정을 공부하고 있는 학생들을 대상으로 각 지역별 표준어 사용 실태 조사하고 그 결과를 분석하는 것이 목적이다. 이와 같은 연구를 통해 대학생들의 표준어 사용에 대한 일반적인 인식 실태와 표준어 규정 각 조항에 따른 인지 현황 및 문제점을 파악하여 대학 교과 과정에서 어문 규정의 올바른 교육 방안을 모색하는 데 기초적인 연구가 될 것으로 사료된다.

2. 표준어 인지 실태 조사 대상 및 방법

최근 어문 규정을 대상으로 사용 실태, 인지 실태 등의 연구 경향을 보면 기존의 초·중·고등학생들의 어문 규정 오용 실태 분석에서 벗어나 전국적으로 다양한 계층의 일반인들의 언어 사용 실태를 분석하는 데 초점을 두고 있다.

1988년 한글 맞춤법 통일안이 시행된 이후 실제 언어생활과 어문규범의 차이를 토대로 다양한 계층의 언중들의 올바른 언어생활을 위한 어문 규범 개정 및 교육 방안이 논의되어 왔다. 그러나 이승주(1994), 장용수(1999), 박선희(2000), 박영하(2001), 오윤영(2008) 등에서 볼 수 있듯 대부분의 연구가 초등학생부터 고등학생

까지로 한정되어 있음을 알 수 있다. 그러나 표준어를 사용한다는 것은 학생부터 일반인에 이르기까지 다양한 계층에서 일어나는 언어생활이므로 연구 계층을 확대해야 할 필요가 있다. 이에 발맞춰 김정태(2001)에서는 충남 지역 대학생 545명을 대상으로 한글 맞춤법에 대한 의식을 고찰하였고, 김선호(2002)에서는 대전 지역 대학생들에 대한 설문 조사를 통해 한글 맞춤법과 표준어 규정에 대한 인지 실태를 연구하였다.¹⁾ 이처럼 어문 규범에 따른 표준어 사용 인지 실태를 분석하는데 있어 지속적인 표준어 규정 개정 작업이 필요할 것으로 보이는 만큼 앞으로는 대학생에서 일반인으로 연구 범위를 확대하여 연령별, 계층별로 올바른 표준어 사용을 할 수 있도록 하는 연구 방안을 마련해야 할 것이다.

이러한 관점에서 본 연구의 자료는 2012년 4월 3일부터 5월 16일까지 진행된 설문조사 자료로서 K대학교 1학년 학생들 중 168명을 대상으로 실시한 설문지 조사를 토대로 진행하였다.

본고에서는 어문 규정 내 표준어 규정을 발음 변화에 따른 표준어 규정과 어휘 선택의 변화에 따른 표준어 규정으로 분류하여 총 33개의 어휘 선택형 문항을 추출하였다. 이러한 과정을 거쳐 개발된 어휘 선택형 문항을 토대로 2012년 상반기에 K대학교에 재학 중인 학생들 중 교양과목으로서 어문 규정을 학습하고 있는 1학년 학생들을 대상으로 설문 조사한 것을 분석 기술한 것이다.

조사 대상자들의 전공 학과 및 지역별 분포를 표로 나타내면 다음과 같다.

학과	광고홍보학과		정치외교학과		지적학과		국어국문학과		기타		합계	
명수	34명		34명		38명		39명		8명		168명	
지역	충북	충남	강원	경북	경남	전북	전남	서울	인천	경기	제주	합계
명수	80명	9명	2명	2명	3명	2명	2명	10명	5명	52명	1명	168명

위 표를 살펴보면 K대학교 1학년 학생들 중 총 4개의 학과 학생들을 대상으로 구성하여 설문 조사를 하였다. 이때 표준어 사용의 지역적 특징을 알아보기 위해 지역별로 구분한 결과 충북 지역과 경기 지역 학생들이 주를 이루고 있음을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 충북 지역과 경기 지역을 중심으로 표준어 사용 실태를 파악하는 것에 초점을 두고자 한다.

본 연구에 활용된 설문지는 총33개의 문항으로 현행 표준어 규정 내에서 발췌한 어휘들로 구성하였다. 어휘 발췌에 있어 먼저 발음 변화에 따른 표준어 규정과 어휘 선택의 변화에 따른 표준어 규정으로 분류하였다. 이때 발음 변화에 따른 표준어 규정은 제1절 자음, 제2절 모음, 제3절 준말, 제4절 단수 표준어, 제5절 복수표준어의 순으로 어휘를 배치하였고, 어휘 선택의 변화에 따른 표준어 규정에 따라 제1절 고어, 제2절 한자어, 제3절 방언, 제4절 단수 표준어, 제5절 복수 표준어의 순으로 어휘를 발췌하여 문항을 구성하였다.

3. 대학생 표준어 사용에 따른 인지 실태 분석

3.1. 발음 변화에 따른 표준어 규정 인지 실태

3.1.1. 제1절 자음

1) 대학생들을 대상으로 어문 규범에 대한 의식 고찰 및 인지도 분석 등을 실시한 연구로 김혜숙(1993), 강옥미(1998), 김철순(2005), 남경완(2007) 등이 있으며, 대학생들의 언어생활에 대한 포괄적인 오용 사례 분석에서 대학 교과 과정의 어문 규정 교육의 현황과 문제점 파악, 대학생들의 표준어 수용 태도에 이르기까지 다양한 관점에서 연구가 진행되었다.

지역		어휘	칸	간	칸/간
지역	충북		50명/62.5%	11명/13.7%	19명/23.7%
	충남		6명/66.6%	1명/11.1%	2명/22.2%
	경기		39명/75%	6명/11.5%	7명/13.4%
	서울		6명/60%	3명/30%	1명/10%
	기타		15명/88.2%	1명/5.8%	1명/5.8%
합계			116명/69%	22명/13%	30명/17.8%
지역		어휘	수강아지	숫강아지	수강아지/숫강아지
지역	충북		38명/47.5%	42명/52.5%	0
	충남		5명/55.5%	4명/44.4%	0
	경기		25명/48%	27명/51.9%	0
	서울		4명/40%	6명/60%	0
	기타		8명/47%	9명/52.9%	0
합계			80명/47.6%	88명/52.3%	0

표준어 규정 제1절 ‘자음’에서는 거센소리로 나는 형태를 표준어로 삼은 경우와 어원이 분명하게 존재하더라도 어원에서 멀어진 형태가 굳어져 널리 쓰이는 어휘를 표준어로 삼고, 어원 의식이 남아 있어 그 형태가 쓰이고 있는 것들은 그들대로 인정하여 표준어로 삼기로 한 어휘들이 있다.

‘칸’과 ‘간’은 표준어 규정 제3항 ‘다음 단어들은 거센소리를 가진 형태를 표준어로 삼는다.’라는 규정에 따라 ‘초가삼간’을 제외하고, ‘칸막이, 빈칸, 방 한 칸’ 등은 거센소리로 써야 한다고 규정하고 있다. 따라서 ‘칸’만을 표준어로 규정한 것이며 ‘간’, ‘간/칸’은 비표준어이다. 이에 따른 설문 조사 결과를 보면 정답률이 69%로 나타난 것을 알 수 있다. 대학생들은 거센소리를 표준어로 삼는다는 것을 비교적 잘 인지하고 있는 것으로 보인다. 그러나 ‘간/칸’을 복수 표준어로 인식하고 있는 경우도 17.8% 나타나는 것으로 보아 두 가지 단어를 혼란스럽게 여기고 있는 학생들이 많다는 것이 드러났다. 또한 지역별 정답률을 살펴보면 대부분의 지역에서 거센소리 형태를 표준어로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

이러한 결과를 살펴보면 지역별로 거센소리의 표준어를 사용하는 것에 큰 차이는 없어 보인다. 그러나 이를 복수 표준어로 인식한다는 것은 실제 사용하는 어휘에서 두 가지 어휘를 많이 헷갈려 한다는 것으로 판단된다. 이때 학생들은 ‘칸’과 ‘간’을 구별하여 사용해야 하는 경우를 인식하지 못하고 있어 이러한 문제가 발생한 것으로 보인다. 따라서 실제 일상생활에서 자주 사용하는 예문을 활용하여 어휘를 구분하여 사용할 수 있도록 교육해야 할 필요가 있다.

‘수강아지’와 ‘숫강아지’의 구별에 대한 설문조사 결과를 보면 정답률이 각각 47.6%, 52.3%로 거의 절반의 학생들이 ‘수강아지’와 ‘숫강아지’ 중 ‘수강아지’가 표준어인 것을 인식하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 이는 표준어 규정 제7항 다만 1의 ‘다음 단어에서는 접두사 다음에서 나는 거센소리를 인정한다.’라는 규정에 의해 ‘수강아지’만을 표준어로서 올바르게 사용해야 하는 것이다.

이러한 규정에 대해 박형익 외(2008)에서는 ‘암-수’의 ‘수’는 역사적으로 명사 ‘술’이었던 것으로 오늘날 ‘수캐, 수탉’ 등에 받침 ‘ㅎ’의 자취가 남아 있는 것이라 설명하고 있다. 그러나 오늘날 ‘술’은 명사로 쓰이는 일이 거의 없어졌고, ‘암수’라는 복합어 정도 외에는 거의 사용하지 않게 되었다. 따라서 받침 ‘ㅎ’을 어떻게 실현할 것인지에 대해 혼란을 겪다가 표준어 규정 제7항에서 ‘수컷을 이르는 접두사는 ‘수-’로 통일한다.’라고 규정하여 표기에서 ‘ㅎ’을 제외하기로 하였다. 그러나 다만 1에서 한정된 9가지의 단어의 경우 원래의 형태인 ‘술’의 ‘ㅎ’을 소리에 반영하여 접두사 다음에 이어지는 단어들의 소리가 ‘ㅎ’과 만나 ‘ㅋ, ㅌ, ㅍ’로 나는 경우 격음화

가 일어나기 때문에 표기에도 이러한 현상을 반영하여 현재의 표준어 규정에서 표준어로 다루게 된 것이다. 따라서 학생들에게 현재 표준어 규정에서 한정하여 규정하고 있는 표준어에 대해 인지시켜 올바르게 사용할 수 있도록 해야 할 것으로 판단된다. 특히 접두사 ‘-수’의 어원이 ‘술’이라는 것을 인식시켜 어원의 형태가 현대에 사용하는 어휘들의 표준어 사정에 영향을 미칠 수 있음을 이해할 수 있도록 해야 할 것이다.

그러나 이는 ‘수캐미, 수거미’의 경우 앞서 설명한 9가지의 단어들과 마찬가지로 ‘수캐미, 수거미’ 등으로 격음화가 일어난다고 판단되나, 현재 표준어 규정에서 다루지 않고 있어 규정과 현실 어휘 사용에 차이가 있어 학생들이 혼란을 겪기 쉽다. 따라서 표준어 개정 작업에서 이러한 면을 다루어 현실 발음과 실제 규정, 그리고 실제 사용하는 어휘 등에 대한 차이가 없도록 노력해야 할 것이다.

3.1.2. 제2절 모음

어휘		지역		
		시골내기	시골나기	시골내기/시골나기
지역	충북	49명/61.2%	26명/32.5%	5명/6.25%
	충남	1명/11.1%	8명/88.8%	0
	경기	35명/67.3%	14명/26.9%	3명/5.7%
	서울	8명/80%	2명/20%	0
	기타	13명/76.4%	4명/23.5%	0
합계		106명/63%	54명/32.1%	8명/4.76%
어휘		지역		
		시러베아들	실업의-아들	시러베아들/실업의-아들
지역	충북	10명/12.5%	66명/82.5%	4명/5%
	충남	1명/11.1%	6명/66.6%	2명/22.2%
	경기	6명/11.5%	44명/84.6%	2명/3.8%
	서울	2명/20%	8명/80%	0
	기타	0	13명/76.4%	4명/23.5%
합계		19명/11.3%	137명/81.5%	12명/7.1%

제2절 ‘모음’에서는 모음조화 규칙에서 벗어나는 예들이 현실적으로 많이 쓰이는 것을 인정하여 표준어로 삼은 것이고, ‘ㅣ’ 역행 동화의 경우에는 원칙적으로 표준 발음으로 인정하지 않아 표준어 규정에서도 제외하되, ‘-장이’, ‘-쟁이’와 같은 접미사의 경우에만 의미에 따라 구분하여 적도록 규정하였다.

‘시골내기’, ‘시골나기’는 표준어 규정 제9항 “ㅣ’ 역행 동화 현상에 의한 발음은 원칙적으로 표준 발음으로 인정하지 아니하되, 다만 다음 단어들은 그러한 동화가 적용된 형태를 표준어로 삼는다.”라는 규정에 따라 ‘시골내기’를 표준어로 삼은 것이다. 대학생들의 설문 조사 결과에서 정답률은 63%로 나타났다. 또한 지역적인 분포에서도 압도적으로 ‘-내기’의 형태를 표준어로 인지하고 있음을 알 수 있다.

‘ㅣ’ 역행 동화는 우리의 언어생활에서 매우 일반적으로 사용되고 있는 현상이나 발음에서 조금만 신경 쓰면 대부분 피할 수 있는 발음으로서 동화가 일어난 형태를 표준어로 삼을 경우 큰 혼란을 야기할 수 있다. 가령 ‘아기→애기’, ‘손잡이→손잡이’ 등의 경우처럼 많은 사람들이 발음에서 혼동을 겪어 발생하는 표기 오류를 모두 표준어로 인정하는 것에는 무리가 따른다는 것이다. 따라서 표준어 규정에서는 ‘ㅣ’ 역행 동화 현상을 인정하는 표준어의 개정을 최대한 축소하여 규정하고 있는 것이다.

따라서 학생들이 혼란을 겪지 않기 위해서는 현실적으로 현실 언어생활에서 ‘ㅣ’ 역행 동화 현상이 일어난 형태를 표준어로 삼지 않는다는 것을 분명히 인지시킨 후, 특정 어휘의 경우 동화 현상을 표기에 반영하여 한정적으로 표준어가 된 것임을 알 수 있도록 해야 할 것이다.

‘시러베아들’, ‘실업의-아들’은 표준어 규정 제11항 ‘다음 단어에서는 모음의 발음 변화를 인정하여 발음이 바뀌어 굳어진 형태를 표준어로 삼는다.’라는 규정에 의해 ‘시러베아들’을 표준어로 삼은 것이다. 이는 앞서 설명

한 경우와 마찬가지로 모음의 발음 변화를 인정하여 바꾸니 발음의 형태를 표준어로 규정한 것이다. ‘실업의-아들’은 ‘실(實)+없--+의+아들→실+업--+의+아들’과 같은 변화 과정을 거쳐 형성된 단어로 볼 수 있다. 이때 ‘실없음’과 ‘아들’을 연결시켜 주는 조사 ‘의’는 표준 발음법 제5항의 다만4에 따라 조사일 경우 [기]로 발음함도 허용하고 있다. 따라서 ‘시러베아들’과 같이 ‘실업’의 ‘ㅂ’ 받침이 조사 ‘의[기]’에 연음되어 [시러베아들]과 같이 발음되므로 현실 발음을 받아 들여 표준어로 규정한 것이다.

그러나 이에 대한 설문 조사 결과를 보면 정답률이 11.3%밖에 되지 않는 것으로 보아, 대부분의 학생들이 ‘실업의-아들’을 표준어로 인식하고 있는 것으로 판단된다. 또한 지역적 분포를 보아도 표준어를 제대로 인지하지 못하는 모습을 보인다. 이는 먼저 ‘시러베아들’이라는 단어의 의미를 명확히 모르는 것에서 기인한 것으로 판단할 수 있다. 따라서 ‘실업의-아들’이 형성되기까지의 형태적 정보를 알 수 없기 때문에 조사의 발음에 따라 모음 변화가 일어난 것이라는 사실을 인지하지 못하게 된 것이다. 따라서 이러한 어휘의 표준어를 인지할 수 있도록 교육할 때는 단어가 형성될 때의 형태적 정보를 함께 교육해야 할 필요가 있다.

3.1.3. 제3절 준말

지역 \ 어휘		띄리	또아리	띄리/또아리
지역	충북	55명/68.7%	19명/23.7%	6명/7.5%
	충남	4명/44.4%	5명/55.5%	0
	경기	32명/61.5%	17명/32.6%	3명/5.7%
	서울	7명/70%	3명/30%	0
	기타	10명/58.8%	6명/35.2%	1명/5.8%
합계		108명/64.2%	50명/29.7%	10명/5.9%
지역 \ 어휘		거깃부리	거깃불	거깃부리/거깃불
지역	충북	56명/70%	24명/30%	0
	충남	4명/44.4%	3명/33.3%	2명/22.2%
	경기	45명/86.5%	7명/13.4%	0
	서울	8명/80%	2명/20%	0
	기타	8명/47%	2명/11.7%	7명/41.1%
합계		121명/72%	38명/22.6%	9명/5.3%

제3절 ‘준말’에서는 준말과 본말과의 관계에서 어느 것이 널리 쓰이는가에 따라 표준어로 삼은 어휘들을 제시하고 있다. 이때 제14항, 제15항은 준말과 본말 중 쓰임의 정도에 따라 어느 한 가지 만을 표준어로 삼은 것이다. 그러나 제16항은 본말과 준말이 비슷한 발음을 가진 경우 그 쓰임도 비슷할 가능성이 많기에 일률적으로 규정하기 어렵다는 판단 하에 준말과 본말을 모두 표준어로 인정한 것이다.

‘띄리’, ‘또아리’는 표준어 규정 제14항의 ‘준말이 널리 쓰이고 본말이 잘 쓰이지 않는 경우에는, 준말만을 표준어로 삼는다.’라는 규정에 따라 ‘띄리’만을 표준어로 삼은 것이다. 이에 대한 지역별 대학생들의 정답률은 64.2%로 나타났다. 또한 전체적으로 ‘띄리/또아리’를 복수 표준어로 인식하는 경우도 5.9%로 나타났는데, 특히 충청북도의 경우 7.5%의 학생들이 두 가지 어휘를 모두 표준어로 인식하고 있는 것을 볼 수 있다. 이는 다른 지역에 비해 충북 지역에서 ‘띄리/또아리’의 형태를 모두 자주 사용하여 많은 사람들이 표준어로 인식하고 있음을 알 수 있다.

‘거깃부리’, ‘거깃불’은 표준어 규정 제16항에 의해 본말과 준말이 모두 널리 쓰여 준말의 효용이 뚜렷이 인정되는 것으로 두 가지를 모두 표준어로 삼은 것이다. 그러나 대학생들의 설문 조사 결과를 보면 충남 지역과

기타 지역의 각 22.2%, 41.1%를 제외하면 두 가지를 모두 표준어로 선택한 학생들이 없음을 알 수 있다. 또한 준말에 비해 본말인 ‘거짓부리’가 정답으로 인식된 경우가 72%로 나타는 것으로 보아 본말이 준말에 비해 압도적으로 사용되고 있는 표현인 것으로 파악할 수 있다.

3.1.4. 제4절 단수 표준어

지역 \ 어휘		귀고리	귀엣고리	귀고리/귀엣고리
지역	충북	74명/92.5%	3명/3.75%	3명/3.75%
	충남	9명/100%	0	0
	경기	46명/88.4%	3명/5.7%	3명/5.7%
	서울	8명/80%	2명/20%	0
	기타	16명/94.1%	1명/5.8%	0
합계		153명/91%	9명/5.3%	6명/3.57%
지역 \ 어휘		봉숭아	봉숭화	봉숭아/봉숭화
지역	충북	53명/66.2%	21명/26.5%	6명/7.5%
	충남	8명/88.8%	1명/11.1%	0
	경기	34명/65.3%	17명/32.6%	1명/1.9%
	서울	6명/60%	4명/40%	0
	기타	10명/58.8%	6명/35.2%	1명/5.8%
합계		111명/66%	49명/29.1%	8명/4.7%

제4절 단수 표준어에서는 둘 또는 그 이상의 형태가 같은 의미를 지니고 쓰일 경우 발음의 차이가 특별히 나타나지 않을 때 더 일반적으로 사용되는 한 가지 표현만을 표준어로 삼은 것이다. 이처럼 단수 표준어는 많은 사람들이 널리 사용하는 단어를 표준어로 인정한 것이므로 학생들의 설문 조사 결과에서도 비교적 오답 비율이 낮은 것으로 나타났다.

‘귀고리’, ‘귀엣고리’와 ‘봉숭아’, ‘봉숭화’는 표준어 규정 제17항에 의해 비슷한 발음의 몇 형태가 쓰일 경우 그 의미에 아무런 차이가 없고 그 중 하나가 더 널리 쓰이면, 그 한 형태만을 표준어로 삼아 각각 ‘귀고리’와 ‘봉숭아’를 표준어로 삼은 것이다. ‘귀고리’는 비교적 생소한 어휘인 ‘귀엣고리’보다는 훨씬 널리 사용되는 ‘귀고리’를 표준어로 인지하고 있는 것으로 나타났다. 지역별 정답률에 따른 인지도를 보면 91%가 정답을 알고 있는 것으로 보아 널리 사용되는 단어를 표준어로 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 ‘봉숭아’와 ‘봉숭화’의 경우 충북 지역의 학생들 3.75%가 두 가지 단어를 복수 표준어로 인지하고 있음을 알 수 있다. 이는 다른 지역에 비해 충북 지역에서 ‘봉숭아/봉숭화’를 혼용하고 있기 때문에 학생들이 표준어를 제대로 인식하는데 장애가 발생하고 있는 것으로 판단된다. 특히 ‘봉숭화’는 발음을 할 때 ‘ㅎ’이 약화되어 [봉숭아]로 들리기 쉽기 때문에 전체 학생의 66%가 봉숭아[봉숭아]를 표준어로 인식하고 있는 것으로 파악된다.

3.1.5. 제5절 복수 표준어

지역 \ 어휘		거슴츠레하다	계슴츠레하다	거슴츠레하다/ 계슴츠레하다
지역	충북	7명/8.7	73명/91.2%	0
	충남	0	9명/100%	0

	경기	2명/3.8%	50명/96.1%	0	
	서울	0	10명/100%	0	
	기타	0	17명/100%	0	
	합계	9명/5.3%	159명/94.6%	0	
지역	어휘		고린내	코린내	고린내/코린내
	충북	65명/81.2%	15명/18.7%	0	0
지역	충남	9명/100%	0	0	0
	경기	47명/90.3%	5명/9.6%	0	0
	서울	7명/70%	3명/30%	0	0
	기타	15명/88.2%	2명/11.7%	0	0
	합계	143명/83.9%	25명/14.8%	0	0

제5절 복수 표준어는 앞서 설명한 제4절 단수 표준어와 달리 비슷한 발음을 가진 두 형태를 모두 널리 쓰이는 것들이라는 이유로 모두 표준어로 삼은 규정이다. 이는 박형익 외(2008)에서 복수 표준어를 많이 허용하여 국어의 폭을 넓히려한 것이라고 설명하기도 한다.

‘거슴츠레하다’, ‘게슴츠레하다’와 ‘고린내’, ‘코린내’는 표준어 규정 제19항 ‘어감의 차이를 나타내는 단어 또는 발음이 비슷한 단어들 다 같이 널리 쓰이는 경우에는 그 모두를 표준어로 삼는다.’라는 규정에 의해 두 가지 표현을 모두 표준어로 삼은 것이다.

그러나 대학생들의 설문 조사 결과를 보면 두 가지 경우 모두 다 어느 한 가지 형태를 선택하여 표준어로 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 위 표에서 볼 수 있듯 두 가지 표현을 모두 표준어로 인식한 경우는 0%로 단 한 명도 정답자가 나타나지 않았다. ‘거슴츠레하다’와 ‘게슴츠레하다’ 중에서는 지역별 차이가 거의 드러나지 않았으며 대부분 ‘게슴츠레하다’만을 표준어로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또한 ‘고린내’, ‘코린내’에서는 ‘고린내’를 압도적으로 널리 사용하고 있음을 알 수 있다. 이는 표준어 규정 내에서 발음상 차이가 크지 않은 경우로 모두 널리 사용한다고 인정하여 표준어로 삼은 것인데, 복수 표준어로서 전혀 인식하지 않고 있음이 드러났다.

이러한 현상을 볼 때, 학생들 대부분 표준어에 대한 인식 정도에서 두 가지를 모두 표준어로 삼는 복수 표준어에 대한 관심 정도가 낮을뿐더러, 표준어의 제정에서 사용 양상에 따라 같은 뜻이 있는 몇 가지 형태를 모두 표준어로 규정할 수 있다는 점을 인지하지 못하고 있는 것으로 파악된다. 따라서 앞으로 대학 교과 과정에서 어문 규정을 학습함에 있어 표준어 규정 내에 복수 표준어 규정이 존재함을 인지시켜 풍부한 어휘력을 기를 수 있도록 교육해야 할 것이다.

3.2. 어휘 선택의 변화에 따른 표준어 규정

3.2.1. 제1절 고어

지역	어휘		오동나무	머귀나무 ²⁾	오동나무/머귀나무
	충북	66명/82.5%	4명/5%	10명/12.5%	
지역	충남	9명/100%	0	0	
	경기	43명/82.6%	0	9명/17.3%	
	서울	8명/80%	0	2명/20%	
	기타	15명/88.2%	0	2명/11.7%	
	합계	138명/83.9%	4명/2.4%	11명/6.7%	

	합계	141명/83.9%	4명/2.3%	23명/13.7%
지역	어휘	자두	오얏	자두/오얏
	충북	51명/63.7%	7명/8.87%	22명/27.5%
지역	충남	9명/100%	0	0
	경기	37명/71.1%	3명/5.7%	12명/23%
	서울	5명/50%	2명/20%	3명/30%
	기타	15명/88.2%	0	2명/11.7%
	합계	117명/69.6%	12명/7.14	39명/23.2%

제1절 고어에서는 관용구나 옛 어휘 등에 남아있을 뿐 널리 사용되지 않는 어휘들의 경우 ‘고어’로 처리하고, 그에 대신하는 새로운 어휘가 널리 사용될 경우 이러한 어휘들을 표준어로 삼고 있다. 따라서 앞선 장에서 발음상의 변화에 따른 표준어 선택과 달리 어휘적으로 형태를 구분하여 사용해야 하는 경우를 표준어 사정 대상으로 삼은 것이다.

‘오동나무’, ‘머귀나무’와 ‘자두’, ‘오얏’에 대한 구분은 표준어 규정 제20항 ‘사어(死語)가 되어 쓰이지 않게 된 단어는 고어로 처리하고, 현재 널리 사용되는 단어를 표준어로 삼는다.’라는 규정에 의해 각각 ‘오동나무’, ‘자두’를 표준어로 삼는다.

이에 대한 대학생 설문 조사 결과를 보면 정답률이 각각 83.9%, 69.6%로 나타난 것을 보아 표준어에 대한 인식 정도가 높다는 것을 알 수 있다. 그러나 의외로 고어에 대해 두 가지 단어를 모두 표준어로 인식하는 정도가 13.7%, 23.2%로 나타나 충남 지역을 제외한 나머지 지역에서는 두 가지 표현을 모두 사용하고 있음이 드러났다. 특히 설문 조사의 계층이 대학생으로 한정되었음에도 불구하고 고어를 인지하고 실제 사용에 따라 표준어로 인식하고 있다는 점은 매우 흥미로운 사실이다. 따라서 현실에서 언어를 선택하여 사용함에 있어 표준어 규정에서 ‘사어가 되어 쓰이지 않게 된 단어’라고 규정한 점과 부합하지 않는 결과를 보이는 것으로 파악할 수 있다. 앞으로 이러한 단어들에 대해 계층적, 지역적 차이를 분명히 연구하여 현실 언어생활과 가장 근접한 표준어를 사정해야 할 필요가 있을 것으로 보인다.

3.2.2. 제2절 한자어

지역	어휘	까막눈	맹눈	까막눈/맹눈
	충북	68명/85%	5명/6.25%	7명/8.75%
지역	충남	9명/100%	0	0
	경기	42명/80.7%	3명/5.7%	7명/13.4%
	서울	9명/90%	1명/10%	0
	기타	16명/94.1%	1명/5.8%	0
	합계	144명/85.7%	10명/5.9%	14명/8.3%
지역	어휘	총각무	알타리무	총각무/알타리무
	충북	18명/22.5%	41명/51.2%	21명/26.2%
지역	충남	4명/44.4%	1명/11.1%	4명/44.4%
	경기	15명/28.8%	22명/42.3%	15명/28.8%
	서울	3명/30%	3명/30%	4명/40%

2) ‘머귀나무’는 ‘오동나무’와 같은 뜻으로서는 버리는 단어이나, ‘운향과에 딸린 갈잎큰키나무’의 뜻으로는 표준어이다.

	기타	4명/23.5%	12명/70.5%	1명/5.8%
	합계	44명/26.1%	79명/47%	45명/26.7%

제2절 한자어에서는 동일한 의미가 있는 고유어와 한자어의 대응 관계에서 더 널리 쓰이는 어휘들을 표준어로 삼은 것이다.³⁾

‘까막눈’, ‘맹눈(盲-)’은 표준어 규정 제21항에 따라 고유어 계열의 단어가 널리 쓰이고 그에 대응되는 한자어 계열의 단어가 용도를 잃게 된 것으로 고유어인 ‘까막눈’만을 표준어로 삼는다. 이는 ‘맹눈(盲-)’이라는 단어에서 ‘눈이 멀다’라는 의미로 사용되는 ‘盲’이라는 한자어가 우리 언어생활에서 자주 쓰이지 않게 됨에 따라 표준어 규정에서 같은 뜻을 지닌 말로서 한자어에 비해 널리 사용되는 고유어를 표준어로 규정한 것이다. 실제로 한자어 ‘盲’은 ‘맹인(盲人)’과 같은 말에서 사용되었으나 현재 맹인에 비해 ‘시각 장애인’이 보편적으로 널리 쓰이고 있는 단어로 인식되고 있기에 사용 면에서 세력을 잃은 것으로 판단할 수 있다.

대학생들의 설문 조사 결과를 보면 지역별로 많은 대상으로 구성된 충북, 경기 지역에서 두 가지 단어를 복수 표준어로 인식하는 경우가 8.75%, 13.4%로 나타난 것을 제외하면 지역별로 큰 차이를 드러내지 않고 대부분 고유어 계열의 ‘까막눈’을 표준어로 사용하고 있음을 알 수 있다. 이는 표준어 규정 제21항에서 밝힌 바와 같이 고유어 계열의 단어가 한자어 계열의 단어보다 더 널리 쓰인다는 것과 일치하는 결과이다.

‘총각무’, ‘알타리무’는 남녀노소 할 것 없이 자주 헛갈리기 쉬운 단어이다. 그만큼 일상생활에서 자주 사용됨에도 불구하고 두 가지 단어 중 어느 것을 표준어로 삼아 사용할 것인지에 대한 인지도가 매우 낮게 나타났다. 위 표를 보면 지역별로 대부분의 학생들이 ‘총각무’, ‘알타리무’를 각각 표준어로 인식한 정도가 26.1%, 47%로 나타났으며 복수표준어로 인식한 비율을 살펴보면 전체 26.7%, 지역별로도 ‘총각무’를 표준어로 인식한 정도와 크게 다르지 않음을 알 수 있다.

이는 표준어 규정 제22항 고유어 계열의 단어가 생명력을 잃고 그에 대응되는 한자어 계열의 단어가 널리 쓰이면, 한자어 계열의 단어를 표준어로 삼는다는 규정에 따라 ‘총각무’만을 표준어로 삼은 것이다. 그러나 실제 언어생활에서는 고유어 계열의 ‘알타리무’의 지역별 사용 비율이 47%로 나타나 고유어 계열의 단어가 생명력을 잃었다고 보기 어려울 것이라 판단된다. 또한 두 가지 단어를 모두 표준어로 인식하는 비율도 높게 나타난 것으로 보아 두 가지 단어들 중 어느 한 단어를 표준어로 정하여 사용해야 한다는 것에 대한 인식이 낮다는 것을 알 수 있다. 특히 대부분의 지역에서 두 가지 단어를 모두 사용하는 비율이 비교적 높은 것으로 나타났다. 이 점에서 앞으로 표준어 규정을 정비하는 데 있어 현재 언어생활에서 지역별로 선택하여 사용하고 있는 어휘의 사용 빈도 등을 측정하여 복수 표준어로 설정하여 어휘의 양을 풍부하게 하는 것도 필요할 것이라 판단된다.

3.2.3. 제3절 방언

지역 \ 어휘		명계	우렁챙이	명계/우렁챙이
지역	충북	75명/93.7%	3명/3.75%	2명/2.5%
	충남	9명/100%	0	0
	경기	47명/90.3%	2명/3.8%	3명/5.7%
	서울	10명/100%	0	0
	기타	17명/100%	0	0

3) 이 규정은 이희승 외(2010)에서 밝힌 바와 같이 고유어에 한자어보다 선정의 우선권을 부여한다든가, 한자어를 기피한다는 측면은 전혀 고려되지 않았다.

	합계	158명/94%	5명/2.97%	5/2.97%	
지역	어휘		애순	어린순	애순/어린순
	충북	21명/26.2%	55명/68.7%	4명/5%	
지역	충남	3명/33.3%	6명/66.6%	0	
	경기	12명/23%	38명/73%	2명/3.8%	
	서울	3명/30%	7명/70%	0	
	기타	11명/64.7%	6명/35.2%	0	
	합계	50명/29.7%	112명/66.6%	6명/3.5%	

제3절 ‘방언’에서는 방언이던 단어가 기준에 사용되던 표준어와 함께 표준어의 자격을 갖게 된 경우나 표준어로 쓰이던 단어가 쓰이지 않게 됨에 따라 방언이던 단어가 표준어로 인정받게 된 것이라 볼 수 있다.

위 표에서 ‘명계, 우렁챙이’와 ‘애순, 어린순’은 표준어 규정 제23항에 의해 방언이던 단어가 표준어보다 더 널리 쓰이게 된 것을 표준어로 삼은 것으로 ‘명계’와 ‘애순’을 표준어로 규정하고 ‘우렁챙이’와 ‘어린순’도 표준어로 남겨 두어 두 가지 단어를 모두 사용할 수 있도록 하였다.

이에 따른 대학생들의 설문 조사 결과를 보면 ‘명계’의 경우에는 충북, 경기 지역의 몇몇 학생들을 제외한 나머지 지역에서는 대부분의 학생들이 ‘명계’만을 표준어로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 두 가지 단어가 모두 표준어라는 것은 거의 인식하지 못하여 정답률이 2.97%로 나타났음을 알 수 있다. 또한 ‘애순’, ‘어린순’은 두 가지 단어를 복수 표준어로 인식하는 비율은 3.5%로 낮게 나타났으나 ‘애순’ 29.7%, ‘어린순’ 66.6%로 표준어 인식 정도가 나타난 것으로 보아 두 가지 단어 중 지역별 사용 분포를 보았을 때 어린순을 좀 더 많이 사용하고 있음 알 수 있다. 이는 표준어 규정에서 원래의 표준어보다 방언을 좀 더 많은 사람들이 사용한다고 여겨 원래의 표준어는 그대로 남겨 두고 방언이던 단어를 표준어로 규정하여 사용한다는 것에 일치하지 않는 결과라 판단된다.

따라서 대학생들의 설문 조사 결과를 바탕으로 지역별, 연령별 표준어 사용 양상에 대한 조사를 통해 좀 더 명확한 표준어 규정이 되어야 할 필요가 있다. 또한 학생들에게 표준어 규정을 교육함에 있어 이처럼 두 가지 단어가 모두 표준어로 인식되어야 하는 경우가 있음을 반드시 밝히고, 어휘를 풍부하게 하는 데 중요한 역할을 하는 복수 표준어에 대한 인지도를 높여야 할 것이다.

3.2.4. 제4절 단수 표준어

지역	어휘		부각	다시마자반	부각/다시마자반
	충북	29명/36.2%	41명/51.2%	10명/12.5%	
지역	충남	1명/11.1%	7명/77.7%	1명/11.1%	
	경기	25명/48%	19명/36.5%	8명/15.3%	
	서울	2명/20%	8명/80%	0	
	기타	12명/70%	4명/23.5%	1명/5.8%	
	합계	69명/41%	79명/47%	20명/11.9%	
지역	어휘		주책없다	주책이다	주책없다/주책이다
	충북	14명/17.5%	51명/63.7%	6명/7.5%	
지역	충남	4명/44.4%	6명/66.6%	0	
	경기	15명/28.8%	33명/63.4%	0	

	서울	1명/10%	9명/90%	0
	기타	3명/17.6%	10명/58.8%	0
	합계	37명/22.6%	109명/64.8%	6명/2.97%

제4절 단수 표준어는 앞서 설명한 발음 변화에 따른 표준어 규정에서와 달리 서로 같은 의미를 가진 단어들 중 서로 대응되는 관계가 발음상, 어원상으로 그 기원을 달리 한다는 점에서 다르다고 할 수 있다.

‘부각’, ‘다시마자반’은 표준어 규정 제25항에 따라 의미가 똑같은 몇 가지의 형태 중 어느 하나가 압도적으로 쓰인다는 조건에 따라 ‘부각’만을 표준어로 삼은 것이다. 그러나 이에 대한 대학생들의 설문 조사 결과를 살펴보면 ‘부각’을 정답으로 선택한 학생들은 41%로 비표준어인 ‘다시마자반’을 선택한 학생들에 비해 오히려 정답률이 낮게 나타났다. 또한 서울 지역을 제외한 나머지 지역에서 ‘부각/다시마자반’을 모두 정답으로 선택한 비율이 11.9%가 나타난 것으로 보아 ‘부각’과 ‘다시마자반’ 중 압도적으로 널리 쓰인다는 조건에 따라 ‘부각’을 표준어로 규정한 것에는 무리가 있어 보인다. 따라서 같은 뜻으로 사용되는 두 가지 단어 중 사용 정도에 따라 표준어를 규정하는 것에 있어 단수 표준어와 복수 표준어의 기준에 대해 좀 더 명확한 근거를 설정해야 할 필요가 있다.

‘주책없다’와 ‘주책이다’는 단수 표준어이면서 많은 사람들이 올바른 표준어를 인지하지 못하고 있는 단어로 ‘주책없다’가 표준어이다.⁴⁾ 이에 대한 대학생들의 설문 조사 결과를 보면 지역별 사용 분포에서 압도적으로 비표준어인 ‘주책이다’를 64.8%가 정답으로 선택하고 있음을 알 수 있다. 또한 충북 지역의 학생들의 경우 2.97%가 ‘주책이다/주책없다’를 복수 표준어로 선택하고 있어 특정 지역에서는 두 가지 단어가 함께 사용되고 있음을 유추해 볼 수 있다.⁵⁾

따라서 어휘 선택 사용 빈도에 따라 단수 표준어를 설정함에 있어 실제 언어생활에서 사용되고 있는 어휘 빈도에 따라 좀 더 정확한 표준어 사정이 필요할 것이라 판단된다. 특히 대학생들의 설문 조사 결과 올바른 어휘를 선택하여 표준어를 사용하는데 많은 어려움을 갖고 있다고 볼 수 있으므로, 대학 교과 과정에서 어문 규정 내 표준어 사용에 대한 부분을 반드시 교육해야 할 것이다. 또한 ‘주책이다’, ‘주책없다’처럼 사용 빈도에서 오류율이 높게 나타난다는 것은 오히려 사용 빈도가 높다는 것으로 판단하여 두 가지 표현을 모두 널리 사용한다는 것으로서 복수 표준어로 규정할 수 있는지의 여부에 대해 면밀히 검토할 필요가 있다.

3.2.5. 제5절 복수 표준어

지역	어휘	가없다	가역다	가없다/가역다
	충북	62명/77.5%	18명/22.5%	0
지역	충남	6명/66.6%	3명/33.3%	0
	경기	38명/73%	14명/26.9%	0
	서울	7명/70%	3명/30%	0
	기타	13명/76.4%	3명/17.6%	1명/5.8%
	합계	126명/75%	41명/24.4%	1명/0.6%
지역	어휘	만전	만칭	만전/만칭

4) ‘주책없다’는 ‘일정한 짓대가 없이 이랬다저랬다 하여 몹시 실었다.’라는 뜻으로 『표준국어대사전』에 등재되어 있다. 반면 ‘주책이다’는 ‘주책없다’의 잘못으로 등재되어 있음에도 불구하고 일반적으로 많은 사람들이 ‘주책이다’를 표준어로 삼고 사용하는 경우가 많다.

5) 이러한 결과에 대해 좀 더 많은 대상을 선정하여 지역별 표준어 사용 실태 자료를 확보하여 좀 더 명확한 근거를 찾을 필요가 있을 것으로 판단된다.

지역	충북	7명/8.75%	68명/85%	5명/6.25%
	충남	0	9명/100%	0
	경기	4명/7.69%	46명/88.4%	2명/3.8%
	서울	0	10명/100%	0
	기타	1명/5.8%	16명/94.1%	0
	합계	12명/7.14%	149명/88.6%	7명/4.16%

제5절 복수 표준어는 현실 언어에서 같은 뜻을 가진 두 가지 형태의 단어가 모두 널리 사용될 경우 모두를 표준어로 삼은 것이다.

‘가없다/가엎다’, ‘판진/판청’은 표준어 규정 제26항의 한 가지 의미를 나타내는 형태 몇 가지가 널리 쓰이며 표준어 규정에 맞을 경우 모두를 표준어로 삼는다는 것에 따라 복수 표준어로 규정된 것이다. 그러나 이에 대한 대학생들의 설문 조사 결과에서 두 가지 단어 형태를 복수 표준어로 인식하고 있는 비율이 각각 0.6%, 4.16%로 나타난 것으로 보아 복수 표준어에 대한 인식이 매우 부족하다는 것을 알 수 있다.

‘가없다/가엎다’에서는 ‘가없다’가 75%, ‘판진/판청’에서는 ‘판청’이 88.6%의 응답률을 보이고 있다. 이는 앞서 방언과 표준어와의 관계에서도 현실 언어의 사용 빈도와 표준어 규정에서 규정된 규범으로서의 표준어가 많은 차이를 보이고 있다는 점과 부합한다고 할 수 있다. 따라서 앞으로 표준어 규정의 개정 작업을 통해 실제 언어생활에서 사용하는 어휘들이 표준어로 규정되어 어휘 사용에 불편함이 없도록 해야 할 것이다.

4. 결론

표준어 규정이 시행된 지 23년이 지났다. 그러나 표준어 규정에서 규정한 표준어에 대한 대학생들의 인지 실태를 조사한 결과를 보면 아직 표준어 규정에 따라 올바른 언어생활이 이루어지지 않고 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 연구 결과를 통해 표준어 사용에 대한 대학생들의 인지 실태뿐 아니라 학생부터 일반인에 이르기까지 다양한 계층에서 어문 규범 내 표준어 사용에 대한 관심이 현저히 낮다는 점을 느낄 수 있다.

현재 우리가 접하는 표준어 규정 또한 많은 문제점을 가지고 있어 많은 부분이 개정되어야 한다는 관점에서 여러 연구가 이루어지고 있다. 그러나 이러한 연구의 밑바탕에는 올바른 표준어 사용에 대한 사람들의 인식이 바뀌어야 할 때라고 판단된다.

본 연구에서는 K대학교 1학년에서 어문 규정을 배우고 있는 학생들을 대상으로 표준어 규정을 바탕으로 한 표준어 사용 인식 실태를 조사한 것이다. 그 결과 현재 표준어 규정의 조건과 일치하지 않는 경우가 많은 것으로 나타났다. 이는 실제 언어생활과 규정으로서의 표준어 제정이 많은 차이가 있다는 점에서 앞으로 다양한 계층의 실제 언어 사용 실태를 조사하여 표준어 규정 개정을 할 필요가 있음을 시사한다.

이러한 연구를 실시함에 있어 지역적으로 언어 사용 실태가 변별적으로 드러나지 않아 지역적 표준어 사용 인지 실태를 명확히 파악할 수 없었다는 점이 아쉽다. 따라서 앞으로 진행되는 연구에서는 지역적, 계층적으로 다양한 조사 대상을 확보하여 대학생에서 일반인까지의 표준어 사용 실태를 파악할 필요가 있을 것으로 보인다.

■ 참고 문헌

- 강옥미(1998), 「전남 지역 대학생의 표준어 수용 태도」, 숙명어문논집 창간호, 숙명여자대학교.
- 김선호(2002), 「대전 소재 대학생들의 한글 맞춤법·표준어 규정에 대한 인지 실태 연구」, 어문연구, 제 38집
- 김정태(2001), 「현행 한글 맞춤법에 대한 대학생들의 의식 고찰」, 인문학연구, 제28권, 충남대학교 인문과학연구소.
- 김철수(2005), 「한글 맞춤법·표준어의 사용 방안 연구」, 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남경완(2007), 「대학 글쓰기 교육 속에서 이루어지는 어문 규정 교육의 현황 분석과 방향 모색」, 우리어문연구 31집, 우리어문학회.
- 남경완(2010), 「표준어 규정과 표준어 정책에 대하여」, 『한국학연구』 제33집, 고려대학교 한국학 연구소
- 박선희(2000), 「고등학생의 어문규정 활용실태 연구」, 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박영하(2001), 「한글 맞춤법과 표준어 사용 실태에 따른 지도 방안」, 목포대학교 대학원 석사학위논문.
- 박형익 외(2008), 『한국 어문 규정의 이해』, 태학사.
- 오운영(2008), 「대전 지역 고등학생의 표준어 사용 실태 연구」, 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이승주(1994), 「올바른 언어생활을 위한 맞춤법 표기 및 표준어 사용실태 조사 연구」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이주행(2005), 『한국어 어문 규범의 이해』, 보고서.
- 이희승 외(2010), 『한글 맞춤법 강의』, 신구문화사.
- 장용수(1998), 「중학생들의 표준어 사용에 관한 실태 조사 연구」, 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조규태(2002), 「표준어 교육과 지역 언어 교육」, 한글 262, 한글학회.
- 황경수(2008), 『한국어문규정의이해』, 청운.

“대학생들의 표준어 사용 인지 실태에 대하여” - 표준어 규정을 중심으로 - 에 대한 토론문

김선철(국립국어원)

이 논문은 표준어 규정을 바탕으로 대학생들의 표준어 사용 실태를 조사하고, 그에 따른 교육 개선 및 규정 개정 필요성을 논한 것입니다. 필자들의 노고에 경의를 표하면서 다음 질문으로 토론을 대신하려 합니다.

첫째, 필자께서는 표준어 규정에 의한 표준어 사용 실태를 조사하셨습니다. 더 정확히는 표준어 사정 원칙에 의해 규정된 표준어 어형의 사용 실태를 조사하셨다고 할 수 있을 것입니다. 그런데 규정된 표준어와 일반인이 인식하는 표준어가 질적으로 다른 것으로 보입니다. 예를 들어 ‘거시기’는 표준어 규정에 따르면 표준어이나, 일반의 인식은 사투리입니다. 이러한 것은 조사하신 것과 차원이 다르다고 여겨지나 표준어 규정 개정 필요성 제기 등 현 표준어 정책에서 쟁점이 될 수 있는 부분이라고 생각합니다. 이 문제를 어떻게 해소할 수 있겠는지 의견을 듣고 싶습니다.

둘째, 일부 조사 결과로 필자께서는 해당 부분 표준어 규정의 개정을 주장하시는데, 문어 생활이나 문어적 구어생활의 기준으로 현 개념의 표준어 존재 필요성을 인정하신다면 그것이 표준어 규정의 형태로 존재하는 것이 바람직하다고 보시는 이유는 무엇인가요? 예를 들어 국어사전에 존재 시킬 수도 있다는 의견도 있다는 점을 감안해서 답변해주시면 고맙겠습니다.

셋째, 어떤 사안에 대해서는 표준어 규정의 개정, 다른 사안에 대해서는 교육 방식의 개선을 주장하시는데, 그 구분의 기준은 무엇인지요?

넷째, ‘시러베아들’이나 ‘코린내’는 사실상 거의 쓰이지 않아 사어로 볼 수 있을 듯합니다. 이러한 어휘가 표준어 규정에 상당수 포함되어 있는데, 이에 대해서 표준어 구사 능력을 높이고자 교육을 실시할 필요가 있다고 주장하신 것으로 이해됩니다. 더구나 ‘시러베아들’은 ‘실없는 사람을 낮잡아 이르는 말’로 풀이되므로 비속어에 해당합니다. 그런데 국어교육이 교양교육의 일부이고, 교양인 양성이 교양교육의 목표라고 한다면, 이러한 사어나 비속어를 가르치는 것이 교양교육일까라는 의문이 듭니다. 이에 대해서 어떻게 생각하시는지요?

다섯째, 바로 앞에 말씀드린 대로 표준어 목록에는 ‘시러베아들’ 외에도 ‘상판대기, 까까중, 중대가리’ 등 비속어가 포함되어 있습니다. 이는 표준어를 ‘교양 있는 사람들이 쓰는 현대 서울말’이라고 정의하는 바와 모순이 되는데, 좀 근본적인 질문을 드리자면 이렇듯 한 규정 안에서도 표준어 개념은 상충되어 나타납니다. 제가 발표한 예전 글에서는 우리 사회에 통용되고 있는 표준어의 개념을 세 가지로 정리한 바 있었는데, 발표자께서 우리 사회에 필요한 표준어 개념은 무엇이라고 생각하시는지요? 이 질문은 첫 번째 질문과 연관되는데, 특히 교육학적 관점에서 말씀해주시면 고맙겠습니다.

이상으로 부족하나마 이 논문의 논지 및 세부 사항에 대한 몇 가지 질문을 마치면서 발표자 선생님들이 국어 규범 문제에 앞으로도 계속하여 더욱 큰 애정을 가져주시기를 부탁드립니다. 고맙습니다.

【 3분과 발표 】

언어 변화에서 사전의 역할¹⁾

- 19~20세기 이중어 사전을 중심으로 -

서민정(부산대)

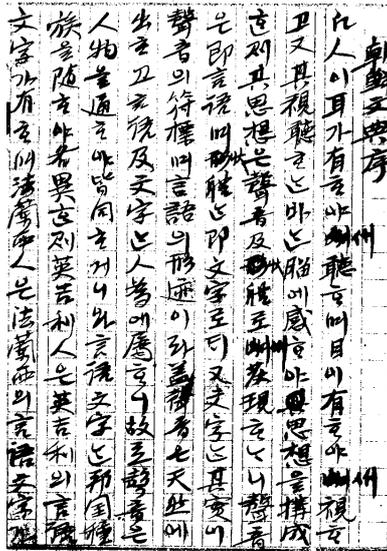
<차례>

1. 들어가기
 2. 초기 이중어 사전에서 보이는 서구언어적 전통
 3. 한국어에서 『조선어사전(1920)』의 역할
 4. 마무리
- 참고문헌

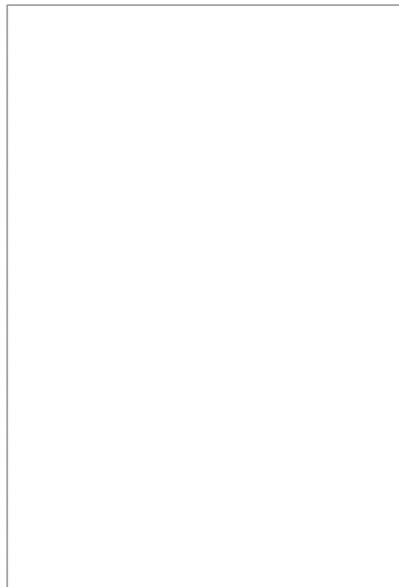
1. 들어가기

조선말, 일제강점기를 아우르는 19세기말에서 20세기 초는, ‘한국’에서 언어에 대한 인식이 크게 달라지는 전환점이 되며, 그에 따라 언어 사용의 양상도 아주 다양하게 나타난다.

(1) 俞吉濬 「朝鮮文典」(1904)²⁾



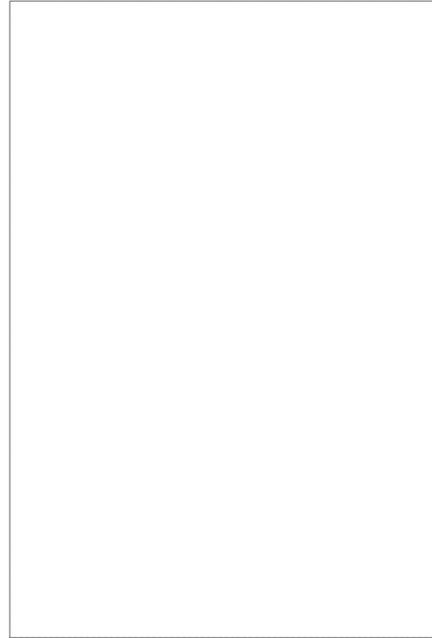
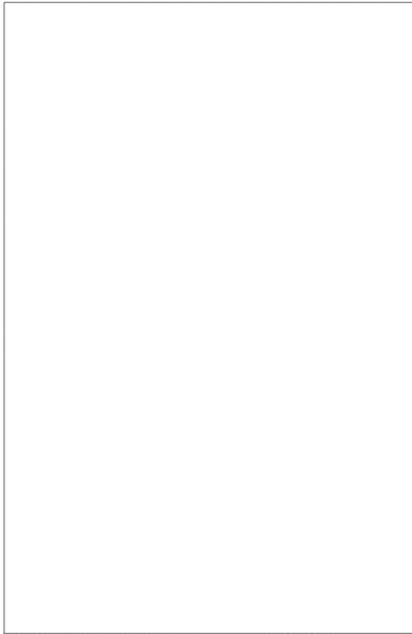
(2) 柳時經 「대한국어문법」(1906)³⁾



1) 이 글은 2007년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국학술진흥재단의 인문 한국(HK)지원 사업으로 수행하고 있는 “고전번역학+비교문화학을 통한 <소통인문학>의 창출: 주변과 중심의 횡단을 위해”라는 연구 결과의 일부이다. (KRF-2007-361-AM0059).

2) 역대문법대계 第1部-第1冊 ㉑01

3) 역대문법대계 第1部-第3冊 ㉑07



(3) 김두봉(1916), 「조선말본」

(4) 정렬모(1946), 「신편고등국어문법」⁴⁾

(5) 최현배(1947), 『글자의 혁명』 5)의 ‘(붙임) 한글 가로글씨의 익힘’

Cdehndoguchel, pel Adwgi ggege (nelkag)
lvv, / xd dnhel lgi cdohi ge, Ehhkh ũl
wdnhw ve nhcvn l wlnthgwawd, Seadu
ũl wlnnlx xgotl whwln lgi nh ge, Seg
ũl hnhw ve chothn l wacd ge cheth-
gwawch.

위의 (1)~(5)와 같은 다양한 언어 사용은 불과 20세기 초를 전후한 40여년 동안 일어난 것이다. 이 연구는 19C말 ~20C초의 ‘언어’를 바라보는 급격한 시각의 변화를 주목하고, 특히 ‘사전’의 역할에 대해 살피고자 한다.⁶⁾

2. 초기 이중어 사전에서 보이는 서구 언어적 전통

이중어 사전은 ‘타자’의 눈에 비친 한국어의 한 모습이다. 그래서 사전 제작자의 관점이 사전에 반영될 수밖에 없고, 그에 따라 사전에서 기술된 한국어 가운데는 제작자의 시각에 따라 굴절되어 기술되기도 한다.

4) 정렬모(1946), 「신편고등국어문법」, 한글문화사. 역대문법대계 第1部-第25冊 161

5) (5)는 다음과 같은 내용이다.

(5) “돌아보건대, 우리 조선 겨레(민족)는, 이 조 오백 년 동안 에, 한자 의 숙박 을 받음 이 심하였고, 일본 의 식민 정치 사십 년 간 에, 일어 의 압박 을 당함 이 극도 에 달하였다. 그리하여, 온 민족 이 정신적 으로 외국 의 분음 이 되고, 생활적 으로 정복자 의 종이 되고 말았다.”

『글자의 혁명』(1947)에서 제안한 글자는 훈민정음과 같이 지속적으로 사용되지는 않았으나, 당시의 최현배 선생의 학문적 영향력이나, 이 텍스트가 문교 연구 총서의 첫째 권이었다는 점에서, 『글자의 혁명』(1947)은 그 시대의 시대적 가치를 충분히 반영하고 있다고 할 수 있다. 『글자의 혁명』(1947)에 대한 자세한 내용은 서민정(2011-) 참조.

6) 개화기 사전에 대한 앞선 연구에서는 개화기 사전의 국어학적 의의나 사전의 분석에 대한 연구가 주로 이루어졌다. 이응호(1975), 박상균(1984), 이병근(1988, 2001), 최경봉(2006) 등의 논의를 참조할 수 있다.

먼저 사전의 형식을 살펴보면, 『한불즈던』⁷⁾은 ‘한글 표제어, 발음 기호, 한자, 붙어 뜻풀이, (관련어)’의 형식을 갖추고 있다. 이러한 형식은 대부분의 대역 사전에서 취하고 있는 기본 형식이다.

- (1) 가, KA. 邊. plage, bord, rivage, rive.
- (2) 가얌이, KA-YAM-I. 蟻. fourmi. syn. 기야미 Kāi-ya-mi.
- (3) *가업, KA-EP, I. 家業. possession, fortune. *profession, surtout profession commerciale.

『한불즈던』의 표제어는 (1)~(3)과 같이 ‘고유어 표제어’와 ‘한자어 표제어’로 나눌 수 있는데, 한자어 표제어의 경우에는 ‘*’ 표시를 하여 고유어와 구별하고, 발음 기호 다음에 해당 한자를 제시하였다.⁸⁾ 그런데 (3)과 같이 한자어 표제어뿐만 아니라 (1), (2)와 같이 고유어 표제어의 뜻풀이에까지 한자어 정보가 제시되어 있는 것이 특이하다. 이러한 경우는 같은 뜻을 지니고 있는 한자어를 제시하여 고유어 표제어에 대해서 추가적인 뜻풀이를 하는 것으로 볼 수 있다.

한편, 『한영즈던』⁹⁾(1911)은 ‘한글 표제어, 발음 정보, 한자, 한자 뜻풀이, 영어 뜻풀이, (관련어)’의 형식을 갖추고 있다.

- (4) 가 s. 邊 (가—*변) A side; an edge; a border; a bank; a margin. See 가정자리.
- (5) *가감승제 s. 加減乘除 (더할) (덜) (틀) (계할) Addition, subtraction, multiplication and division. See 스측.
- (6) *가격 l. 價格 (갑) (격식) Value; worth.

표제어는 한글로 표기하였으며, 『한불즈던』과 마찬가지로 한자어 표제어에는 ‘*’를 표시하여 고유어 표제어와 구별하였다. 위의 예에서 ‘*’이 없는 (4)는 고유어이고, ‘*’이 있는 (5)~(6)는 한자어이다. 그리고 표제어 다음에는 s, l과 같은 표시가 있는데, 이것은 『한불즈던』에서는 볼 수 없었던 것이다. 『한불즈던』에서는 로마자로 발음 정보를 표시하였던 것에 비해서, 『한영즈던』에서는 그러한 발음 정보는 없이 각각의 표제어에 모음의 장단만을 표시하였다. 첫 음절이 길게 소리 나는 단어는 l로, 첫 음절이 짧게 소리 나는 단어는 s로 표시하였던 것이다. 특이한 사실은 한자를 제시한 후에 해당 한자의 뜻을 한 글자씩 괄호 안에 표기하고 있다는 점이다. 이렇게 한자로 뜻풀이를 한 다음에는 영어로 뜻풀이를 하였다. 그런 후에는 동의어, 반의어, 참조어 등과 같은 정보를 부가적으로 제시하였다.

다음으로 사전의 표제어도 사전 제작자의 관점이 들어갈 수밖에 없음이 『한불즈던』과 『한영즈던』의 표제어를 통해 확인할 수 있다.

19세기말 이종어 사전에는 다양한 분야의 어휘가 수록되어 있지만, 특히 종교 관련 어휘가 눈에 띈다.¹⁰⁾

7) 『한불즈던』은 1880년에 일본 요코하마에서 출판되었다. 어휘, 문법, 지리의 세 부분으로 구성되어 있고 전체 615쪽에 약 3만 5천 개의 어휘가 수록되어 있다. 『한불즈던』의 특징과 체제에 대해서는 이응호(1975, 1983), 박상균(1984), 송민(1994), 이병근(2001), 채완(2008) 등의 논의를 참조할 수 있다.

8) 이와 관련된 내용은 『한불즈던』 서문에서 밝히고 있다.

(4) Les mots sont ou purement coréens ou chinois-coréanisés. Ces derniers, passés de la langue chinoise à la coréenne avec une prononciation coréenne ressemblant un peu à la prononciation chinoise, sont marqués d'un astérisque(*). A la suite de leur prononciation, figurent des caractères chinois auxquels ils correspondent sous le double rapport du son et de la signification.

[단어는 순수 한국어 또는 중국어 계열 한국어이다. 중국어에서 한국어로 유입되고 중국어 발음과 약간 유사한 한국어 발음을 갖는 둘째 부류의 단어는 별표(*)가 표지되어 있다. 이 단어들의 발음 뒤에 한자가 제시되며, 이 단어들은 음가와 의미의 이중적인 관계 속에서 한자에 대응된다(고길수 역, 2002 : 408).]

9) 『한영즈던』은 계열이 일본 요코하마에서 출판하였다. 1897년에 초판이 발행된 데 이어 1911년에 2판이, 1931년에 3판이 발행되었다. 3판은 총 1781쪽인 『한영대사전』으로, 여기에는 무려 약 8만 2천 개의 어휘가 수록되어 있다. 자세한 내용은 이응호(1975), 박상균(1984), 이병근(2001) 등을 참조할 수 있다.

박상균(1984 : 26)은 『한영즈던』의 학구적 가치를 다섯 가지로 정리한 바 있다. 첫째, 한국어 사전으로 1945년 이전 출판된 것들 중 어휘 수집 정리가 가장 잘 정돈된 사전이다. 둘째, 한국 고유어와 한자어를 가능한 한 많이 수록하였다. 셋째, 한번에 한(韓)·한(漢)·영(英) 대조 사전의 구실을 하였다. 넷째, 방언과 근대어가 수록되어 현재 간행된 사전들에 빠진 어휘들이 여기에 많이 들어있다. 다섯째, 과거의 사전들이 단순한 의미의 전달에 불과하였던 데서 벗어나 현대적 의미의 형식을 갖춘 가장 정비된 사전이었다는 점에서 개화기 당시 영향력이 있었던 사전이다.

10) 이것은 서양의 종교가 우리나라에 도입될 당시 선교사들에 의해 성경이 우리말로 번역되면서 새로운 어휘들도 함께 도입되었

이러한 어휘들은 『한불즈던』과 『한영즈던』에 반영되어 있는데, 천주교, 기독교 관련 어휘가 불교 등의 다른 종교의 관련 어휘보다 상대적으로 더 많이 수록되어 있다. 11)

다음은 두 사전에서 공통으로 찾을 수 있는 서양 종교 관련 어휘의 예이다. 아래에 제시한 어휘들은 표기상의 변화만 있을 뿐 대부분 현재까지도 계속 사용되고 있다.

(7) 교화황(教化皇)	구교(舊敎)	구세주(救世主)
그리스도(基利斯督)	성경(聖經)	삼위일체(三位一體)
성교(聖敎)	성당(聖堂)	성녀(聖殿)
성모(聖母)	성부(聖父)	성서(聖書)
성신(聖神)	성자(聖子)	성체(聖體)
성회(聖會)	신부(神父)	십계(十誡)
십자가(十字架)	예수(耶穌)	주(主)
주일(主日)	천주(天主)	천주학(天主學)

그런데 이러한 종교 관련 어휘는 『한불즈던』, 『한영즈던』에서 조금 다른 양상을 보이기도 하는데, (8)은 『한불즈던』에만 나타나는 어휘의 예이고, (9)는 『한영즈던』에만 나타나는 어휘의 예이다.

(8) 교종(敎宗)	딤편(代女)	딤편(代母)
딤편(代子)	미사(彌撒)	본명(本名)
성가(聖架)	성교회(聖敎會)	성명(聖名)
성모경(聖母經)	성물(聖物)	성녀(聖女)
성스(聖事)	성석(聖石)	성세(聖洗)
성수(聖水)	성심(聖心)	성탄(聖誕)
슈녀(修女)	천주경(天主經)	안지그리스도(Antechrist)
영광경(榮光經)	현성용(顯聖容)	혈세(血洗)

(9) 교회(敎會)	구약(舊約)	구약전서(舊約全書)
레비(禮拜)	레비날(禮拜日)	레비당(禮拜堂)
레비하다(禮拜)	성찬(聖饌)	성서공회(聖書公會)
신약(新約)	신학(神學)	신약전서(新約全書)
신학교(神學校)	신학회(神學會)	십계명(十誡命)
예수교(耶穌敎)	예수교서칙(耶穌敎書冊)	
예수교선교사(耶穌敎宣敎師)		

(8)에 제시된 ‘미사, 본명, 슈녀, 성스, 영광경’ 등은 천주교¹²⁾에서 사용하는 어휘인 반면, (9)에 제시된 ‘교회, 레비, 성서공회, 신학회’ 등은 기독교에서 사용하는 어휘이다. 이러한 예들을 통해 『한불즈던』은 구교인 천주교 어휘가 중심이 되었던 반면에 『한영즈던』은 신교인 기독교 어휘가 중심이 되었던 것을 알 수 있다.

천주교와 기독교 관련 어휘가 두 사전에서 큰 비중을 차지했던 것과 대조적으로, 불교 관련 어휘는 상대적으로 표제어로 선정된 예가 적게 나타났다. 다음은 『한불즈던』과 『한영즈던』에 공통으로 나타난 불교 어휘들이다.¹³⁾

음 보여준다. 개화기의 한글 성경들은 한문 성경을 대본으로 하고 영어 성경을 참고해서 번역한 것들이다. 따라서 한글 성경의 어휘들은 ‘주(主), 천국(天國), 복음(福音)’과 같이 한문 성경의 어휘를 그대로 차용한 것과 ‘하나님(←上帝), 집사(←操會者), 데자(←門徒)’와 같이 국어로 번역하여 차용한 것으로 나누어 볼 수 있다(김형철 1999 : 123).

11) 이병근(2001)에서도 언급한 바와 같이 두 사전에 서양 종교 어휘의 항목들이 표제어로 다량 등재되어 있다. 이것은 이러한 사전들이 선교사들에 의해서 종교적인 목적으로 편찬되었기 때문에 어찌 보면 당연한 결과이다. 언더우드의 『한영즈던』(1890)도 마찬가지이다. 구체적인 내용은 여찬영(1989) 참조.

12) 『한불즈던』의 경우 천주교와 관련된 어휘는 다음의 예들처럼 (*M.ch.*), (*m.chrét.*), (*mot chrét.*) 등으로 표시한 경우도 있었지만 별도의 표시가 없는 어휘 항목들이 더 많았다.

(1) 안지그리스도, AN-TJI-KEU-RI-SEU-TO. Antechrist. (M.ch.).
 (2) *딤편, TÁI-TJǎ. 代子. qui tient lieu de fils. filleul. (m.chrét.).
 (3) *성석, SYĒNG-SYEK, I. 聖石. pierre sacrée, pierre d'autel. (mot chrét.).
 (4) *미사, MI-SA. 彌撒. messe.

13) 당시에 나온 신문 자료에서 개화기의 생활을 엿볼 수 있는 어휘들을 확인할 수 있는데 이들 어휘들이 사전에 등재되었는지 아닌지의 여부를 통해 당시의 사전이 당시의 우리말을 어느 정도 반영했는가를 예측할 수 있다. (1)은 『미일신문』에 나타나 있는 어휘들이다.

(10) 선스(禪師)	승(僧)	승군(僧軍)
승당(僧堂)	승명(僧名)	승통(僧統)
암즈(菴子)	지가승(在家僧)	절(寺)

위와 같이 ‘불교’ 관련 어휘보다 ‘천주교’나 ‘기독교’ 관련 어휘가 더 많은 것은 사전의 표제어 선정에서 사전 편찬자의 개입이 있었음을 확인할 수 있는 부분이다.

3. 한국어에서 『조선어사전(1920)』의 역할

『조선어사전(1920)』은 조선총독부 학무국에서 간행한 것으로 알려져 있다. 그리고 주지하다시피 『조선어사전(1920)』은 ‘국어사전’에 지대한 영향을 끼쳤다. 그럼에도 끊임없이 비판의 대상이 되고 있다.

(1) "『조선어사전』은 안 쓰는 한자투성이"(연합뉴스, 2009. 10. 6)

"조선총독부가 발간한 ‘조선어사전’은 의식적으로 우리말을 깔아뭉개고 없애려고 엮은 것이다." 원로 한글학자인 정재도 한말글연구회장은 6일 언론사에 배포한 자신의 글에서 1920년 발간된 ‘조선어사전’에 실린 낱말을 분석한 결과, 현재 쓰이는 각종 국어사전의 모체가 된 ‘조선어사전’은 쓰이지 않는 한자 투성이라고 주장했다.

정 회장은 "『조선어사전』엔 우리 고유의 악기인 ‘날라리’를 태평소의 속칭이라고 했는데 있지도 않은 태평소란 말을 갖다 붙인 것이다. 중국에 태평소(太平簫)가 있을 뿐"이라면서 "온돌은 우리말인데도 ‘溫突’이란 헛것을 달아 한자말에서 유래한 것처럼 해놓았다. 이 같은 사례가 수없이 많다"고 말했다.

(중략)

정 회장은 "『조선어사전』에 실린 단어를 분석한 결과 한자말과 우리말의 비율은 62:38이지만, 쓰이지도 않고 필요도 없는 한자말을 빼고 실제로 사용되지만 그 안에 빠진 우리말을 실으면 한자말이 30%도 안 될 것"이라고 말했다.

그러나 이 사전은 서문도 없으며, 편찬경위 등이 명확히 알려져 있지 않다. 편찬자도 분명하지 않아 이 사전을 고찰하는데는 한계가 있을 수 밖에 없다. 즉 사전에 포함된 사전제작자의 관점이나 의도가 분명하지 않기 때문이다. 다만, <1933. 1. 23. 동광40호>의 논설로 실린 김윤경의 「最近의 한글運動, 朝鮮文字의 歷史的 考察(18) (최근의 한글운동, 조선문자의 역사적 고찰(18))」에서 시사하는 바가 있다.

(2)¹⁴⁾(밑줄은 글쓴이가 표시한 것임)

... 啓明俱樂部(京城)에서는 同年(丁卯) 6月 불어 朝鮮語辭典 編纂을 시작하게 되었습니다. 이는 10數年前에 崔南善氏가 『朝鮮光文會』 (古書刊行事業)를 이르기어 經營하던 때에 周時經, 金料奉, 權惠奎, 李奎榮 諸氏가 『말모이』(辭典)를 編纂하기 시작하였던 바 啓明俱樂部에서 그 원안을 받아다가 그것에 토대하여 다시 계속하기로 된 것입니다.

(중략) 爾來 李克魯氏가 중심이 되어 朝鮮語學會는 물론, 기타 各 方面 專門家의 분담 집필로 편찬이 계속되는 중입니다. 朝鮮語에 관한 外語 對譯의 사전은 이미 70여 년전에 그 기원을 찾게 됩니다. 즉 佛人 宣教師 포테이유氏는 10年間 연구로 西曆 1860년에 韓語文典과 래틴 漢韓字彙를 저술한 바 래틴語 3萬, 韓語 10萬을 모았고 佛人 캐스트(Cast)氏는 西曆 1881년에 佛文韓文典과 佛韓字典을 出版하였고 (바리에서) 또 佛人 안主教는 淸韓佛字典을 저술하였고 佛人 權主教는 佛韓字典을 著述하였고 英人 宣教師 언더움氏는 西曆 1890년에 橫濱에서 韓英字典을 출판하였고 英人 宣教師 게일 博士는 辭課指南을 짓고 또 西曆 1897년에 橫濱에서 韓英字典을 출판하였으며 總督府에서는 <14> 大正 9年(西曆1920) 3월에 朝鮮語辭典(日本文繙譯)을 출판하였습니다. 그러나 조선말로 해석된 朝鮮語辭典은 아직까지 나지 못한 것입니다.

(중략)

그러하나 教科書는 여전히 明治 45年(西曆 1912) 4월에 總督府에서 규정한 철자법 그대로 잇기 때문에 불편이 막심 하였습니다. 그리하여 己巳年(西曆 1929) 2月初에 京城內 中等漢文及朝鮮語敎員會에서 『新編朝鮮語及漢文讀本改編

(1) 잣모, 관복, 과실, 기와, 거름, 기둥, 곤장, 교육, 가산 / 농스 / 돈, 두루막이, 짝, 독, 들보, 대포 / 록용, 룬선 / 모자, 망건, 물, 마루 / 방석, 벼, 벼슬(벼슬) / 술(술), 쌀(쌀), 상소, 신문, 스무소 / 엽전, 은화, 은전, 의관, 인삼(인삼), 음식, 의원 / 절구(절구통), 집, 장마, 장례 / 치마, 창호(창호), 초당(초당), 충(충) / 칼 / 탕건 / 폰, 판스, 편지 / 허리띠, 화륜차, 학교. (『미일신문』 1889년 1/1~1899년 4/3 간행, 권1 128호~권1 147호 중에서 발췌.)

위에 제시된 어휘들은 ‘룬선’과 ‘화륜차’를 제외하고는 모두 『한영초언』에 표제어로 등재되어 있다.

14) <http://db.history.go.kr>(국사편찬위원회 한국사데이터베이스)

要望件』이란 長書를 總督府 編輯課에 제출하고 그 改定을 교섭하였습니다. 또한 그 다음해(庚午) 6月 28日에는 女子中等學校 朝鮮語敎員會에서도 『女子高等朝鮮語讀本改編要望件』을 결의하여 가지고 市内 中等學校長會議를 통하여 男女中等學校 朝鮮語敎員會의 決議案을 합하여 가지고 다시 學務當局에 청원한 일이 있습니다.

(중략)

그리하여 昭和 3年(西曆 1928) 9月初에 學務局에서는 視學官 玄德 編輯課의 田島, 李元圭 諸氏도 하여금 在來의 普通學校 讀本을 개정할 기초안을 만들게 하고 그 뒤 다시 京城師範學校 敎師 沈宜麟 第二高等普通學校 敎師 朴永斌 京城壽松洞普通學校 訓導 朴勝斗, 京城進明女子高等普通學校 敎師 李世楨 諸氏를 모아 그 기초안에 대한 의견을 들어 그 의견대로 원안을 만들게 하였습니다. 그리하고 다시 民간의 권위있는 학자들을 모아 審議委員會를 조직하여 그 원안을 다시 토의하게 하고 그 결의대로 채용하기로 하였습니다. 그리하여 그 다음해 (昭和4年 西曆 1929) 5月 22日에 다음과 같이 민간학자를 섞은 審議委員會를 발표하였습니다.

- 西村眞太郎 (總督府 通譯官)
- 張志映 (朝鮮日報社 地方部長)
- 李完應 (朝鮮語研究會長)
- 李世楨 (進明女子高等普通學校 敎員)
- 小倉進平 (京城帝國大學 敎授)
- 高橋亨 (右同) <15>
- 田中德太郎 (總督府 通譯官)
- 藤波義貫 (右同)
- 權惠奎 (中央高等普通學校 敎員)
- 鄭烈模 (中東學校 敎員)
- 崔鉉培 (延禧專門學校 敎授)
- 金尙會 (每日申報 編輯局長)
- 申明均 (朝鮮教育協會 理事)
- 沈宜麟 (京城師範學校附屬普通學校 訓導)

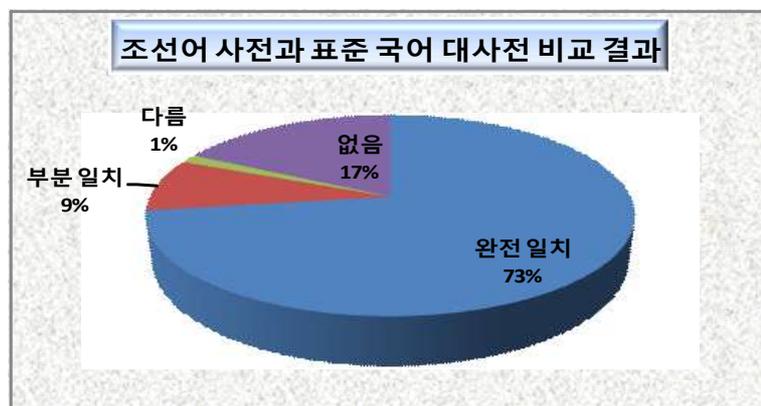
이 위원회에서는 여러번 모이어 討議한 結果 同年(西曆 1929) 6월에야 확정하게 되었습니다. 그리하여 그 이듬해 (昭和 5年, 西曆 1930) 2월에 다음과 같이 신철자법을 발표하여 그 해 4월부터 普通學校 第1學年 교과서를 그대로 개정하여 쓰기 시작하였습니다. 그리고 그 다음 해마다 한 학년치씩 개정하여 나아가기로 되었습니다.

위의 김윤경의 글을 바탕으로 보면, 1929년 조선총독부 학무국에서 민간의 학자들을 모아 ‘심의위원회’를 구성하였다는 것을 알 수 있으며, 그 심의위원회의 위원이 1914년 ‘말모이’의 편찬에 참여하기도 하였고, 언문 철자법 구성에 관여하였거나, 조선어 연구에 깊이 관련된 인물 중심이라는 것을 알 수 있다. 따라서 『조선어 사전(1920)』의 편찬에 참여 비중은 정확히 알 수는 없다고 하더라도 조선인이 어느 정도는 참여했음을 예측할 수 있다. 그러므로 최근 조선어사전의 오류나 문제점에 대한 지적이 발간처가 ‘총독부’임에 초점이 있었다면, 이제 그 편찬경위를 정확히 파악하여 ‘편찬자’의 관점에서 『조선어사전(1920)』을 다시 보아야 할 필요가 있을 것이다.

『조선어사전(1920)』은 표제어가 58,639이며, 표준국어대사전(1999)은 508,771이다. 단순비교는 어려우나, 일단 『조선어사전(1920)』 전반부의 표제어 1,500 개를 기준으로 표준국어대사전과 비교해보면 다음과 같다.

(3)

완전 일치	1092
부분 일치	127
다름	20
없음	261
합계	1500



(4) 『조선어사전(1920)』과 『표준국어대사전(1999)』 비교 중 일부

표제어	『조선어사전(1920)』	『표준국어대사전(1999)』
加減(가감)	加へ又は減すること 더하거나 줄인다	「1」더하거나 빼는 일. 또는 그렇게 하여 알맞게 맞추는 일. '더하고 빼기'로 순화.
加減不得(가감부득)	加減し得ざること 가감을 하여 얻지 못한다	더할 수도 덜 수도 없음
加減乗除(가감승제)	加法、減法、乘法、除法の合称 가법, 감법, 승법, 제법의 병칭	덧셈, 뺄셈, 곱셈, 나눗셈을 아울러 이르는 말. '덧셈·뺄셈·곱셈·나눗셈'으로 순화.
加結(가결)	田畑の租税の率を増すこと 전답의 조세의 비율을 늘린다	「명사」『역사』「1」조선 후기에, 농토의 단위 면적에 따라 매기는 조세의 비율을 원래보다 더 올리던 일.
加耕田(가경전)	新たに開墾したる量案外の土地 새로 개간한 양의외로의 땅	조선 시대에, 새로 개간하여 아직 토지 대장에 오르지 않던 논밭.

(4)는 『조선어사전(1920)』과 『표준국어대사전(1999)』를 비교한 것의 일부이다. 이러한 분석을 통해 『조선어사전(1920)』가 당시 한국어의 반영 유무와 상관없이 한국어에 끼친 영향을 예상할 수 있다.

4. 마무리

이 연구는 어떤 언어현상에 대한 ‘가치판단’을 위해 이루어진 것은 아니다. ‘사실’ 확인에 초점을 두고, 어떤 영향관계에 놓여 있을 것이라고 예측되는 것에 대해 실제 확인을 하고자 하는데 목적이 있었다. 분석이 아직 충분히 이루어진 것은 아니어서 확실한 결론을 내리기는 이르지만, 분석이 이루어졌을 때 『조선어사전(1920)』의 편찬경위라든가, 한국어의 영향관계가 좀더 명확해질 것으로 기대한다.

■ 참고문헌

자료

국사편찬위원회 한국사데이터베이스(<http://db.history.go.kr>)

김두봉(1916), 『조선말본』, 신문관.

김두봉(1922), 『김두 조선말본』, 새글집.

김윤경(1938), 『조선어문자급어학사』, 역대문법대계(이후 역문) 147.

유길준, 『조선문전』, 역문 1부 7책 101, 박이정, 1904.

정렬모(1946), 『신편고등문법』, 역문 161.

주시경(1906), 『대한국어문법』, 역문 111, 박이정.

최현배(1937), 『우리말본』, 역문 147.

한국고전번역원 고전번역DB.

조선총독부(1920), 『조선어사전』

Horace G. Underwood(1890), 『韓英文法』, Kelly & Walsh; 역문 211.

Horace Grant Underwood, 『한영즈던』(韓英字典, A Concise Dictionary of the Korean Language), Yokohama: Kelly & Walsh, 1890.

J. Ross(1877), Corean Primer, 역문 202.

J. Scott(1893), A Corean Manual or Phrase Book 2nd ed, English Church Mission Press, 역문 209.

James S. Gale(1897), 『한영즈던』, Kelly & Walsh, Yokohama, Japan.

James Scarth Gale, 『한영대사전』(韓英大字典, The Unabridged Korean—English Dictionary), Seoul: The Christian Literature Society, 1931.

James Scarth Gale, 『한영즈던』(韓英字典, Korean—English Dictionary), Yokohama: The Fukuin Printing Co., LT, 1911.

Les Missionnaires de Corée de la Société des Missions Étrangères de Paris, 『한불즈던』(韓佛字典, Dictionnaire Coréen—Français, Yokohama: C. Lévy, Imprimeur—Libraire), 1880.

논저

고길수 역. 2002. 「<한불즈던 韓佛字典> 서문」, 형태론 4-2. 형태론연구회. 403~411쪽.

고영근(1998), 『한국어문운동과 근대화』, 탑출판사.

고영근(2001), 『역대한국어문법의 통합적 연구』, 서울대학교 출판부.

고영근(2005), 「이극로의 사회사상과 어문 운동」, 한국 인물사 연구 5. 325~397.

고영진·임경화 옮김(2006), 『국어라는 사상』. 소명출판사. (이연숙 저(1996), 『「國語」という思想—近代日本の言語認識』. 岩波書店)

권태억, 「갑오개혁 이후 공문서 체계의 변화」, 『규장각』 17집(서울대 규장각, 1994).

김민수, 「‘말모이’의 편집에 대하여」, 『동양학』 13집(단국대학교 동양학연구소, 1983).

김방한(1968), 國語의 系統研究에 關하여 -그 方法論的 反省-, 동아문화 8 : 249-275.

김인선(1991), 「갑오경장 전후 개화파의 한글 사용 : 독립신문에서의 한글 전용 배경」, 『주시경 학보』8, 주시경연구소.

김형철, 『개화기 국어 연구』(경남대 출판부, 1997)

류대영, 『개화기 조선과 미국 선교사』, 한국기독교연구소, 2004.

류대영·옥성득·이만열 공저, 『대한 성서공회사 II』, 대한성서공회, 1994, 66~67쪽.

류방란, 「개화기 배재학당의 교육과정 연구」, 교육사학연구 8집, 서울대학교 교육사학회, 1998, 161~200쪽.

민현식, 「개화기 국어 어휘 연구 방법의 재검토」(단국대 동양학연구소, 2001)

민현식, 「근대 국어의 문체」, 박갑수 편, 『국어문체론』(대한교과서, 1994).

박상균. 1984. 「개화기 구미어사서고」, 도서관학 2. 강남사회복지학교 도서관학과. 3~44쪽.

박영섭, 「개화기 국어 어휘 연구」, 한국어 의미학 11, 한국어 의미학회, 2002, 161~176쪽.

- 서민정(2009ㄱ) 「주변어로서 조선어, ‘국어’ 되기」, 코기토 65. 부산대학교 인문학연구소.
- 서민정(2009ㄴ) 「주변부 국어학의 재발견을 위한 이 극로 연구」, 우리말 연구 25. 우리말학회.
- 서민정·김 인택(2009), 『근대 지식인의 언어 인식 : 언어 관련 저서의 머리말 역주를 통해』. 도서출판 박이정.
- 서민정·김 인택(2010), 『번역을 통해 살펴본 근대 한국어로 보는 제국의 시선』. 도서출판 박이정.
- 서민정(2010ㄱ), 「한국어 문법 형성기에 반영된 서구 중심적 관점」, 한글 288, 한글학회.
- 서민정(2010ㄴ), 「조선어에 대한 제국의 시선과 그 대응」, 『민족의 언어와 이데올로기』 (박이정).
- 서민정(2011ㄱ), 「훈민정음 서문의 두 가지 번역-15세기와 20세기」, 『코기토』 69.
- 서민정(2011ㄴ), 「글자에 대한 인식의 변화와 문화 번역-『훈민정음』(1446)과 『글자의 혁명』(1948)을 중심으로」, 우리말연구 29, 우리말학회.
- 서민정·정진영·김인택, 「개화기 우리말 기술에 반영된 서구 언어적 시각」, 한글 283, 한글학회, 2009.
- 송기한 역(2005) 언어와 이데올로기(바흐쾰른 볼로쉬노프 저), 푸른사상,
- 송 민. 1994. 「<한불사전>의 장음표기」, 어문학 논집 13. 국민대학교 어문학연구소. 29~50쪽.
- 송 민. 2000. 「개화기 국어에 나타나는 신문명 어휘」, 어문학 논총 19. 국민대학교 어문학연구소. 25~57쪽.
- 여 찬영. 1989. 「<한영즈던>에 대한 몇 가지 분석」, 배달말 14. 배달말학회. 139~167쪽.
- 이기문, 「개화기의 국문 사용에 관한 연구」, 한국문화 5, 서울대학교 규장각 한국학 연구원, 1984, 65~84쪽.
- 이병근. 1986. 「국어사전 편찬의 역사」, 국어생활 7. 국어연구소. 8~35쪽.
- 이병근(1988), 「개화기의 어휘정리와 사전편찬」, 『주시경학보』1, 주시경연구소.
- 이병근(2003), 「근대국어학의 형성에 관련된 국어관」, 『한국문화』32, 서울대 한국문화연구소.
- 이병근, 「서양인 편찬의 개화기 한국어 대역사전과 근대화—한국 근대 사회와 문화의 형성과정과 관련하여—」, 한국문화 28, 서울대학교 규장각 한국학연구원, 2001, 1~31쪽.
- 이병근, 「최초의 국어사전 「말모이」(稿本) 《알기》를 중심으로」, 『언어』 2-1(언어학회, 1977)
- 이용호(1975), 『개화기의 한글운동사』, 성청사.
- 이용호. 1983. 「<한불즈던>에 대하여」, 한글 제179호. 한글 학회. 133~160쪽.
- 이용호. 1975. 「외국인의 사전 편찬 사업」, 명지어문학 7. 명지대학교 국어국문학과. 15~28쪽.
- 이현희, 「19세기 국어의 문법사적 고찰」, 『한국문화』 15(서울대학교 한국문화연구소, 1994)
- 임영철, 「일본의 언어 계획 및 언어정책」, 사회언어학 6권 2호, 한국사회언어학회, 1998.
- 채 백, 「『독립신문』의 참여 인물 연구」, 한국언론정보 학보 36호, 한국언론정보학회, 2006, 135~161쪽.
- 채 완. 2008. 「<한불즈던>의 뜻풀이에 대한 고찰」, 한국어 의미학 26. 한국어의미학회. 251~272쪽. 이진호·이이다 사오리, 『언어의 구축』, 제이앤씨출판사, 2009.(야스다 도시아키(安全敏朗), 『言語の構築』, 三元社, 1999.)
- 최경봉(2006), 『우리말의 탄생』. 도서출판 책과함께.
- 한재영, 「19세기말부터 20세기초의 한국어문」, 『한국문화』 18집(서울대 한국문화연구소, 1996)
- 허재영(1994), 『국어 교육과 말글 운동』, 서광학술자료사.

‘언어 변화에서 사전의 역할’ -19~20세기 이중어 사전을 중심으로-에 대한 토론문

이현희(고려대 한국어문교육연구소)

사전은 그 시대의 언어는 물론이고 생활상을 반영하는 훌륭한 자료로 가치를 가진다. 특히 역사적으로 격변기였던 19-20세기의 사전 자료라면 연구자로서 매우 욕심이 나는 자료라 할 것이다. 이 발표문은 19-20세기 이중어 사전을 중심으로 언어 변화에서 사전의 역할이라는 거시적인 내용을 다루고 있다. 토론자 역시 사전 편찬의 경험이 있으나 주로 미시적인 차원에만 관심이 머물러 있는 수준이어서 이처럼 큰 주제의 발표문을 토론하기에는 버거운 것이 사실이다. 그럼에도 불구하고 토론자의 소임을 맡았으므로 궁금한 것을 묻고 발표자의 대답을 듣는 것으로 이를 대신하고자 한다. 아울러 이 발표문은 발표자가 밝힌 것처럼 “고전번역학+비교문화학을 통한 <소통인문학>의 창출: 주변과 중심의 횡단을 위해”라는 큰 연구 결과의 일부이므로 혹 토론자가 미처 제대로 이해하지 못한 부분이 있을 것이어서 미리 양해를 구한다.

1. 서론의 연구 목적과 아직 정리되지 않은 것으로 보이나 결론의 내용이 어떻게 연결이 되는 것인지 알기 어렵다. 본론의 내용을 정리해 보면, 크게 두 가지이다. “초기 이중어 사전”인 『한불초언』과 『한영초언』의 표제어 중 일부가 천주교와 기독교라는 종교 차이에 따라 다르다는 점, 『조선어사전』(1920)의 오류가 “발간처가 ‘총독부’임에 초점이 있었다면” 김윤경의 글을 보았을 때 “편찬자’의 관점에서 다시 보아야 한다”는 점이다. 이러한 내용이 발표자가 연구 목적으로 밝힌 “19C말-20C초 ‘언어’를 바라보는 급격한 시각의 변화에 주목하고, 특히 ‘사전’의 역할에 대해 살피고자” 하는 것과 어떻게 연결이 되는 것인가. 전체적인 연구의 맥락에서는 분명 의미가 있는 내용일 것이나 이 발표문만으로 어떤 의의가 있는 것인지 알기 어렵다.

2. 2장에서 ‘초기 이중어 사전...’이라고 하였는데, 어느 시기를 초기로 잡은 것인지 궁금하다. ‘초기’를 잡았다면 중기와 후기도 있을 것인데, ‘19세기 말-20세기 초’의 약 40년 간을 시기를 구분한 것인지. 그렇다면 그 시기 구분의 의의는 무엇인가. 아울러 『한불초언』과 『한영초언』이 선교사가 사전을 만들었고 자신의 종교에 관한 어휘를 대역했을 것은 당연하다고 생각할 수 있으나 이에 대한 구체적인 어휘를 보인다는 점에서 유의미하다. 그런데 이것 외에 다른 유의미한 연구 결과는 없는지 궁금하다. 일반적으로 추측할 수 있는 내용 외에 두 사전을 비교하여 얻은 다른 양상이 있다면 알고 싶다.

3. 기술상의 문제이나 논문으로서 좀더 정확하고 자세한 표현이 필요한 부분이 간혹 보인다. 우선 ‘예측’이라는 표현은 적절하지 않은 것 같다. 또 서론의 마지막 부분에 “‘언어’를 바라보는 급격한 시각의 변화”라고 하였는데, ‘언어’는 한국어 혹은 조선어일 것이나 시각은 누구의 것인지. 또한 제목에서도 “사전의 역할”이라고 하였으나 사실은 사전이 언어 변화에 어떤 역할을 한 것인지 아니면 언어 변화의 모습이 사전에 반영된 것인지도 다른 문제인 것 같다. “서구언어적 전통”은 무엇인가. 논문의 내용대로라면 천주교와 기독교의 일부 어휘가 다르다는 것인데, 다른 ‘서구언어적 전통’이 있어서 『한불초언』이나 『한영초언』에 그것이 반영된 다른 내용이 있는가?

4. 사전편찬자들에게 표제어의 수나 뜻풀이의 방식 등은 매우 유의미하고 민감한 부분이다. 논문에서 『조선어사전』(1920)과 『표준국어대사전』(1999)를 비교하였는데, 비교의 목적은 무엇인지 궁금하다. 왜 두 사전을 비교하였는지, 또 비교를 통해 어떤 사실을 발견할 수 있는지 밝힐 필요가 있겠다. 발표문에 비교 방식에 대해 자세히 기술되어 있지 않아 정확히 알기 어려우나 “완전일치, 부분일치, 다름, 없음” 등이 있는 것을 보면 표제어의 같고 다름을 비교한 것으로 추측된다. 표제어의 일치와 불일치의 수가 중요한 것인지 아니면 일치하거나 일치하지 않는 표제어들의 목록과 그 목록이 반영하고 있는 사회문화적인 현상이 중요한 것인지 생각해 보아야 할 것 같다. 특히 (4)는 뜻풀이까지 같이 보이고 있는데, 이에 대한 분석은 없다. 이 비교에서 무엇을 보아야 하는지 설명이 필요하다. 또한 ‘가감, 가감부득, 가감승제, 가결, 가경전’의 표제어를 고른 이유는 무엇인가.

5. 4장 마무리에서 밝힌 것처럼 “언어현상에 대한 ‘가치판단’이 아니라 “사실”을 확인”하고자 하는, 그리고 이를 통해 “어떤 영향관계”를 밝히고자 하는 목적은 충분히 이해하고 공감하는 바이다. 그런데 무엇과 무엇 간의 영향관계인지 알기 어렵다. 토론자의 짐작으로는 사회적인 현상이 사전에 반영된 양상을 통해 그 당시 시대를 이해하기 위한 것으로 보이는데, 그렇다면 연구의 방법이 좀더 정교해질 필요가 있다는 생각이 든다. 예를 들어 『조선어사전』(1920)과 『표준국어대사전』(1999)을 비교하여 연구한다면 표제어의 수를 볼 것이 아니라 표제어들의 유형을 본다가, 『한불조단』과 『한영조단』에 반영된 “서구언어적 전통”에 주목할 것이 아니라 ‘서구인들이 당시 한국의 시대상을 이해하는 방식’을 살펴야 하지 않을까.

토론자의 질문에 대한 발표자의 현답을 기대하며 토론을 마친다.

초등학교 1학년 국어교과서 변천 : 쓰기 영역을 중심으로

최승식(동우여자고등학교)

<차례>

1. 들어가며
 2. 시기별 특성
 3. 1학년 쓰기 교육의 구현 형태
 4. 나가며
- 참고문헌

1. 들어가며

1955년 이후 현재까지 이전까지의 교육에 대한 비판과 당대의 요구 사항 등에 따라 여러 차례 교육과정이 개정되었다. 교육과정의 변화에 따라 교과서도 많은 변화가 있었다. 1차 교육과정 당시의 교과서와 현행 교과서를 비교해 보면 형식과 내용 모두 확연한 차이를 느끼게 된다. 같은 학년을 대상으로 한 교과서임에도 무엇을 가르치고자 하는지 또는 어떻게 가르치고자 하는지에 따라 교과서 개발 방향이 달라지기 때문이다.

교육과정의 영향을 받는 교과서이지만 교육과정의 의도와 완전히 일치하는 것은 아니어서 구현된 형태는 당시 국어교육의 수준을 나타낸다고 볼 수도 있다. 노명완 외(1988)는 ‘전체적인 교육의 과정(the process of education)에서 볼 때 교과서는 교육과정(curriculum)과 그것이 실제로 전개되는 교수 학습의 과정을 연결하여 주는 교량 역할’로 교과서의 위상을 정리한 바 있다. 따라서 국어교과서의 변천 과정을 살펴보는 것은 국어과 교육과정의 변화와 그에 영향을 끼친 사회적인 요구 그리고 당시 국어교육의 수준을 알 수 있게 하는 중요한 지점이며 이를 통하여 이후 전개될 교육과정과 교과서 개발에 방향을 제시할 수 있다.

본고에서는 초등학교에 처음 맞이하는 1학년 1학기 국어교과서의 변천 과정을 살펴보고자 한다. 초등학교 1학년은 가정을 중심으로 말하기/듣기/읽기/쓰기 생활을 하던 아동들이 의도된 교육과정으로서의 공교육을 처음 시작하는 시기이다. 체계적인 학제에 맞추어 국어교육을 시작하는 학생들은 1학년 과정에서부터 언어 사용과 관련한 지식과 기능, 태도를 익히게 된다. 그러므로 초등학교 1학년 교육은 국어교육의 본질에 대한 첫 만남의 자리가 되며 이후 교육에 긍정 또는 부정적인 영향을 끼치는 중요한 시기이다.

언어 사용 중에서도 쓰기는, 고등 정신작용으로 보다 정교한 교육의 과정을 요구하기에 가정에서 체계적으로 진행되기 어려워, 학교 교육과정이 학습자의 언어 사용에 상당한 영향을 끼친다. 이에 교육과정 시기별로 쓰기 교육의 목적을 무엇으로 상정했는가와 역사적인 흐름에서 어떻게 변화하였는지 살펴보고, 쓰기 교육을 실현하는 구체적 매개체인 교과서에서 이를 어떻게 다루고 있는지를 분석해 보고자 한다.

2. 시기별 특성

국어교육의 전체적인 흐름을 분석하기 위해서 제1차 교육과정부터 2009개정 교육과정까지 시기를 교육 내용과 교과서 구현 형태의 공통 요소에 따라서 나누어 볼 수 있다. 교육 내용은 교육과정에서 주로 다루고자 하는 부분으로, 국어과의 경우에는 언어 사용을 중심¹⁾으로 설정한 시기와 학문 지식 교육을 중심²⁾으로 다른 시기로 분류할 수 있다. 제1차 교육과정부터 제3차 교육과정까지의 흐름은 대체로 언어 사용 중심의 교육과정이 중심이 되었으나 4차에서 학문중심 교육과정이 반영되어 한 차례 커다란 변화를 겪게 된다. 이후 5차 교육과정에서는 다시 언어 사용이 국어교과에 큰 비중을 담당하는 방향으로 바뀌게 되었다.

다음으로 교육과정을 실제로 학교에서 구현하는 데 가장 큰 영향을 미치는 교과서의 개발 방향의 관점에 따라서 시기를 나누어 볼 수 있다. ‘어떠한 내용을 교육하는가?’와 함께 그 내용을 ‘어떠한 형식으로 담아낼 것인가?’는 서로 떨어질 수 없는 관계이다. 교과서 개발은 ‘어떠한 형식’에 해당하는 과정이며, 어디에 중점을 두는가에 따라 서로 다른 교과서를 제작하게 된다. 이러한 교과서에 대한 관점은 크게 두 가지로 볼 수 있다. 닫힌 교과서관을 중심으로 하는 관점과 열린 교과서관을 중심으로 하는 관점이 있다.

이에 따라 국어과 교육과정의 영역 구분³⁾과 교과서관에 따라 크게 세 시기로 나누어서, 교과서가 개발되는 데에 커다란 영향을 끼치는 교육과정의 흐름과 쓰기 이론의 변화 과정, 각 시기 교과서 개발과정에서의 특징적인 면들을 정리하고자 한다.

- ① 언어 사용 중심 / 닫힌 교과서 (제1차 교육과정 ~ 제3차 교육과정)
- ② 학문 중심 / 닫힌 교과서 (제4차 교육과정)
- ③ 언어 사용 중심 / 열린 교과서 (제5차 교육과정 ~ 2009개정 교육과정)

2.1. 언어 사용 중심 / 닫힌 교과서 (제1차 교육과정 ~ 제3차 교육과정)

① 교육과정

제1차 국어과 교육과정(1955년~1963년)은 말하기/듣기/읽기/쓰기로 영역을 구분하였고, 경험과 생활을 강조하는 진보주의적 성향으로 이해와 표현 기능에 대해 강조하고 있다.

1) 언어 사용과 관련하여 노명환(1988)은 국어과 교육의 궁극적 목표인 고등 수준의 언어 사용 기능은 무의식적인 앎 또는 내재적인 지식으로서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어활동에서 나타나는 학생들 사이의 개인차에서 쉽게 찾아볼 수 있다고 밝힌 바 있다. (『국어과교육론』 20쪽, 갑을출판사)

2) 학문중심교육과정 이론에서는 교육의 내용은 바로 지식이어야 하고, 이때의 지식은 해당 학문의 핵심적인 아이디어이며 이 아이디어의 이해는 해당 학자들의 이해과정이라고 본다. (『국어과 사고력 신장 프로그램 개발을 위한 방안 탐색(연구자료 RM89-9)』 24쪽, 한국교육개발원, 1989)

3) 최현섭 외(2005)에서는 국어과의 경우 교육과정에서 영역을 구분할 필요성 다음과 같이 들고 있다. 1. 국어활동의 여러 가지 양상을 교육과정에 포괄적으로 반영할 수 있다. 2. 국어 능력에 관한 체계적인 접근이 가능하다. 3. 영역에 다른 교수 학습의 특성화가 가능하고 목표별 단원 구성에서는 각 영역이 단원 구성의 준거가 되기도 한다. (83쪽)

<표1 제1차 국어과 교육과정>

1. 국민학교 교육의 목표와 국어 교육⁴⁾

…그러므로 국어과의 학습 영역은 다른 교과 학습에서 요구되는 기본적인 이해와 기능과 태도, 특히 어떻게 사고하며, 어떻게 읽으며, 어떻게 표현하는가 하는 점에 중점을 두어 이를 연마해야 할 중대한 책무를 가지고 있다.

一. 국민학교 국어과의 목표

…국민학교 국어과 학습지도는 주로 기본적인 언어 습관, 언어 기술을 올바르게 기르는 체험을 주는 데 있다. 종래의 국어 교육은 지식을 부여한다거나 이해력을 길러 줌으로써 연역적(演繹的)으로 언어 기술을 숙달시키려 하였고 감상과 창작의 힘도 지식을 통해서 주력하였다.

국어의 추상적인 지식은 어법(語法)의 지식이나 문자 어구의 지식이다. 그러나 이러한 부분적인 지식은 언어활동을 통하여 얻을 수 있으며 이렇게 얻은 지식이야말로 필요한 것이다. 단순한 언어의 추상적인 지식은 사물에 대하여 어느 정도 이해를 줄 수는 있으나 생명을 부여할 수는 없다. 어떠한 필요와 동기에 따르는 생활을 통해서 체험하지 않은 지식과 이해는 그릇된 지식을 주어 생명 없는 언어로서 정확하지 않은 표현으로 오용(誤用)되기 쉽다. 국어를 오용하지 않고 바르게 사고(思考)하고 판단함으로써 그의 기능을 행동 표현과 더불어 올바르게 발휘시키는 것이 또한 국어교육이 사회 개선과 인격 완성에 기여하는 한 사명이어야 한다.

二. 국민학교 국어 교육의 영역

(一) 언어 경험의 요소

음성 언어(말하기, 듣기)의 경험

문자 언어(읽기, 쓰기)의 경험

(二) 언어 경험의 기회

(三) 기술면에서 본 학습지도

(四) 생활 지도로서의 학습 지도

(五) 국어과 일기의 주요한 주제(主題)

四. 국민학교 국어과 학습 지도 방법

종래의 국어 교육이 일정한 교과서를 중심으로 하여 지식의 체계에 중점을 둔 데 대하여 새로운 교육의 경향은 언어활동을 중시한다. 그러나 언어활동은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 편의적으로 정한 분류 방법보다는 그러한 생활을 구체적으로 어떠한 경험을 어떻게 경험하느냐가 문제가 된다. 여기에 필연적으로 목적과 재료를 포함하는 구체적인 단원이 필요하게 되었다.

제1차 교육과정에서 국어교육의 영역은 사고, 이해, 표현에 중점을 두고 있다. 특히 추상적인 지식을 통해서 언어를 이해하고 감상, 창작하던 기존의 교육을 비판하면서 실질적인 필요성을 갖고 체험하는 국어교육을 목표로 삼는다. 구체적인 언어 경험을 중시하여 교과서를 목표중심의 대단원제로 바꾸었으며 생활과 경험 중심의 단원 학습을 전개하였고 이를 통한 이해, 태도, 기능을 강조하였다. 초등학교 1,2학년은 제2차 교육과정(1963-1973)에 의해 1964년도부터 개편교과서를 사용하게 되는데, 진보주의 교육을 받아들여 경험중심, 생활중심의 교육과정을 운영했다는 점에서 제1차 교육과정과 내용상 같으며 실천적인 면에서 좀 더 구체적으로 받아들인 시기이다. 다음으로 제3차 교육과정(1973-1981)은 언어 사용을 사고의 차원으로 올려 강조하고 있으며⁵⁾, 국내외 상황의 변화와 요구에 대한 대응의 과정에서 탄생하였다. 국제적으로는 1957년 소련의 인공위성 발사의 영향으로 세계적으로 학문의 구조를 중시하는 경향이 강조되었다⁶⁾. 국내에서는 1968년 ‘국민교육헌장’ 제정의 영향으로, 교과서 개편을 통해, 언어사용기능의 신장과 가치관 교육의 조화를 이루고자 했으며 가치관 함양을 위하여 일정한 기준⁷⁾을 설정하여 제재를 선정하여 교과서⁸⁾를 편찬하였다.

4) 이하 각 시기별 교육과정 인용 부분은 해당 교육과정 문서를 그대로 옮겼다.

5) 정준섭(1997), 국어 교육의 역사와 현황, 『교육개발』 통권 호 34쪽

6) 학문중심 교육과정이 총론으로는 제3차 교육과정에서 나타나지만 국어과의 경우에는 제4차 국어과 교육과정에서 학문적인 틀을 제시하면서 구현되었다.

7) 제재 선정의 기준(1973.02)의 대략적인 내용은 다음과 같다. 제재는 교육법 제2조와 제 94조 및 국민 교육 헌장 등을 바탕으로 어린이의 심신 발달에 따라 다음과 같은 점에 기준을 두어 선정한다. 1. 투철한 국가관을 확립하고 국민으로서의 사명감을 깊게 하며, 나라의 발전에 이바지하고자 하는 마음을 기쁨에 도움이 되는 것. 2. 국어에 대한 관심과 국어애를 높임에 도움이 되

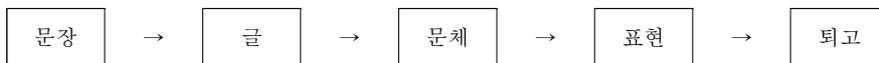
② 쓰기 이론

국어교육(학)에 관한 연구가 대체로 부진했던 것과 마찬가지로, 쓰기와 관련한 연구도 활발하게 진행되지 못한 시기이다. 쓰기 이론을 바탕으로 제작된 교과서를 활용하여 교수-학습을 진행하기보다는 쓰기 태도를 강조하며 학습자의 타고난 능력에 주목하였다. 글쓰기 과정보다는 영감(靈感)에 의한 글쓰기가 쓰기의 일반적인 방법으로 인식되어 교육하던 시기이다.

이 시기는 쓰기 이론과 쓰기 교육에 대하여 활발한 연구가 진행되던 시기가 아니기 때문에 제2차 교육과정의 고등학교 작문 교과서를 참고하여 당대의 쓰기 이론과 쓰기 교육을 바라보는 관점에 대해서 알아보고자 한다.

<표1 표준고등글본⁹⁾>

I. 글짓는 원칙 몇 가지(序論) 1. 주제(主題)를 작정하는 일 / 이병기 2. 글을 써 가는 순서(順序) / 백철 3. 통일성(統一性)이 있어야 한다 / 클리언드·부록수	요소(三要素) [2] 하나의 시가 되기까지 2. 시 감상(詩鑑賞) / 주요한 IV. 흥미있는 이야기(長篇小說) 1. 장편 소설(長篇小說) 쓰는 법 / 정비석	VII. 산으로 바다로(紀行) 1. 기행문(紀行文) 쓰는 법 / 홍중인 2. 동해안(東海岸) / 노자영
II. 문장의 이모 저모(文章) 1. 문장 쓰는 법 / 계용목 2. 운문(韻文)과 산문(散文) / 박중화 3. 문체(文體)에 대하여 / 박목월 4. 대상(對象)과 표현(表現) / 최인옥 5. 문장과 추고(推敲) / 변영로	2. 서사적 소설(敘事的小說) / 오스틴·워렌 3. 소설(小說)의 핀트 / 유진오 4. " 상록수(常綠樹) " 에서 / 심훈 V. 단편을 그림(短篇小說) 1. 단편 소설 짓는 요령 / 이무영 2. 단편 소설의 특징(特徵) / 최재서	VIII. 심정을 적음(日記·書簡) 1. 일기(日記)와 편지 / 노천명 2. 산거 일기(山居日記) / 이광수 IX. 이론의 전개(評論) 1. 문학 비평(文學批評)의 개념(概念) / 르네·웰렉 2. 평론 쓰는 법 / 백철
III. 자연과 인생을 노래함(詩歌) 1. 시(詩) 짓는 법 / 장만영 [1] 실제로 시를 씀에 있어서의 삼	3. 사진 / 전영택 VI. 붓 가는 대로(隨筆) 1. 수필(隨筆) 쓰는 법 / 양주동 2. 수필론(隨筆論) / 피천득 3. 그림달 / 나도향	3. 성서(聖書)와 문학 / 전영택 편집(編輯)하는 법 무대와 스크린의 이미지(演劇·映畫) 1. 연극(演劇)이란 무엇인가 / 김진수 2. 조국(祖國) / 유지진



제2차 교육과정 고등학교 쓰기 교과서는 전체적으로 시, 소설, 수필 등의 모범글을 제시하는 형식으로 되어 있으며 ‘문장-글-문체-표현-퇴고’의 선조적 과정에 대해 서술하는 방식이다. 문장을 쓰는 방법은 ‘보고 느낀 대로’, ‘마음을 닦고’, ‘애정을 담아’, ‘성실하고 실감나게’, ‘쉽고 품위 있게’ 라고 하여 글쓰기의 과정, 독자를 고려, 필자의 사회적인 상황에 대한 고려를 중시하는 최근 이론과는 상당한 거리가 있다. 쓰기 교과서이지만 독본의 형태와 유사하여 실제 쓰는 과정에서 나타나는 현상을 고려하거나 쓰는 과정에서 생기는 문제를 해결하는 데에는 어려움이 따르게 된다. 쓰기 교육과 관련한 전문적인 이론보다는 행동주의식 교육방식에 의한 쓰기 교육이 진행되었음을 알 수 있다.

는 것. 3. 우리 국토와 문화의 이해, 우리 국토와 문화를 사랑함에 도움이 되는 것. 4. 자유와 평화를 사랑하고, 반공 민주 정신을 굳게 함에 도움이 되는 것 등 19개 항목이 있다.
8) 제2, 제3차 교육과정. 최미숙 외 『국어교육의 이해』에 따르면 ‘대단원명은 각 단원에 포함된 글 제재의 공통된 주제를 나타내며, 실제적이고 심도 깊은 언어 경험을 가능하게 하여 하나의 주제에 대하여 말하고 듣고 읽고 쓰는 총체적 경험을 통해 실제적이고 심도 있는 학습이 가능하지만 주제에 대한 지나친 집중은 가치 교육에는 의미가 있을지 모르지만 의사소통능력 계발이라는 국어과 고유의 목적에는 부합하지 않는다.’고 기술하고 있다.(66쪽, 사회평론.)
9) 이병기, 정인승, 백철 위음(1966), 『표준 고등글본』, 신구문화사.

③ 교과서

외형 체제¹⁰⁾의 판형은 국판(세로 21mm, 가로 14.8mm)이며 교과서의 성격은 교본, 독본, 읽기 중심 교재이다. 이 시기 국어과 교과서의 단원 구성은 목표중심(제1차) 또는 주제 중심(제2,3차)이다. 목표, 주제 중심 단원 구성은 언어 사용 능력 신장을 위한 교육에 효율적이지만 읽기 위주의 편성으로 인해 교육과정의 취지를 살리기에는 부족하였다. 문서화된 교육과정과 교육현장에서 실현되는 양태는 서로 일치하지 않을 수 있어서 교과서 제작이나 교수학습 방법에 대한 연구 결과 등이 따르지 않아 교육과정의 목표대로 실행되지 못하는 결과를 낳게 되었다¹¹⁾.

2.2 학문중심 / 단원 교과서 (제4차 교육과정)

① 교육과정

<표2 제4차 교육과정>

가. 교과목표

일상의 국어 생활을 바르게 하고, 국어를 소중히 여기게 한다.

- 1) 말과 글을 통하여 생각과 느낌을 바르게 표현하고 이해하며, 논리적인 사고력을 기르게 한다.
- 2) 국어에 관한 초보적이 이해를 가지게 한다.
- 3) 상상의 세계를 표현한 글을 즐겨 읽고, 아름다운 정서를 기르게 한다.

제3차 교육과정까지의 언어 사용 중심의 영역 구분은 제4차 교육과정에 들어서 ‘표현·이해/ 언어/ 문학’의 3분 체제로 하여 새롭게 편성되었다. 간단하게 정리된 교과목표가 쓰기 교육을 비롯하여 국어 교육 전반에 많은 영향을 주었다. 우선 세 영역은 각각의 영역에 기반이 되는 배경 학문을 두어 국어과의 학습 내용을 아래와 같이 구분하였다.

의사소통 영역에 포함되는 표현력과 언어 자료의 이해력은 언어를 사용하여 의사소통 자료를 구성하고, 이미 표현된 의사소통 자료를 해석하는데 필요한 합리적이고 체계적인 지식을 전제하지 않고서 제대로 발달시킬 수 있으리라고 기대하기 힘들다. 이러한 지식을 발전시켜 온 학문은 수사론이다. 그리고 문학작품 현상의 해석과 평가도 아무런 지적 기초나 관점이 없이는 불가능하다. 문학작품 현상의 올바른 해석과 평가를 위하여 형성된 학문은 문학 이론 또는 문학 과학이다. 그리고 언어의 본질과 구조를 탐구하는 학문은 언어학이다. 그러므로 국어교과의 내용은 이 세 가지 학문에서 선정되는 원리의 체계이어야 한다. 따라서 국어 교과는 수사론, 문학 이론, 언어학을 가르치는 교과라고 정의할 수 있다.(이대규 국어과교육과정에 대한 연구 韓國國語教育研究會 論文集, Vol.27 No.-, [1985], 5쪽)

국어교육의 중심을 언어사용에서 학문중심으로 바꾼 교육과정은 학습자에게 전문적인 학문을 가르치는 방향으로 국어교육을 이끌었다. 이대규(1985)는 국어과 교육의 내용을 수사론, 언어학, 문학 이론으로부터 선정된 기본 개념 및 원리의 체계(68쪽)로 보았는데 이는 제4차 국어과 교육과정이 지식 위주의 교육으로 진행되는 핵심적인 역할을 담당하였고 제4차 교육과정이 개정된 이후에도 학교 현장의 실제 수업 상황에도 커다란 작용을 하였다. 자습서, 참고서 등은 수사론, 언어학, 문학 이론과 관련한 내용을 학습자에게 제공하였고 학교에서는 개념 강의 위주의 수업이 진행되어 학습자는 국어교과가 지식 습득의 교과로 인식하게 되었다.

10) 일반적으로 도서의 편집, 편찬 형식을 말할 때 ‘체제’라고 사용해 왔으나, 이는 1992년 8월 29일에 고시된 교과용 도서 체제 기준에 의거하여 ‘체제(體制, structure)’로 수정되었다.-이종국, 『한국의 교과서 변천사』, 186쪽, 대한교과서)

11) 이에 대해 최현섭(1999)은 ‘제2차 교육과정은 언어 기능과 인간 형성이 강조된 교육과정이었으나 교육과정 정신과는 달리 국어교육의 현실은 지식교육 편중에서 벗어나지 못함으로써 의사소통을 오히려 등한시하게 되었다’고 당시 교육현실을 비판하였고, 허재영(2006)도 ‘국가차원의 교육과정 기준을 가지고 있다는 점은 큰 의의가 있음에도 불구하고 교육과정 초기(제3차)까지는 교육과정과 교재 개발이 일치하지 않는 경우가 많고 앞선 시기의 교과서를 그대로 계승하기도 하였다.’고 지적하고 있다. (『국어과 교과서와 교재지도연구』 237쪽)

한편, 초등학교 1-2학년의 경우 최초로 통합교과서가 탄생하여 ‘우리들은 1학년’ ‘슬기로운 생활’, ‘즐거운 생활’, ‘바른생활¹²⁾’ 등의 교과서가 편찬되었다. 정준섭(2004)은 ‘교과서 편찬에 대한 학자들의 이상과 현실의 괴리 그리고 집권 세력의 체제 유지를 지향한 가치 교육의 강조’가 초등학교에서 국어 교과서가 사라지는 파행적인 교육을 낳았다고 보았다.

학문중심의 교육과정과 가치 교육 위주의 바른생활 교과서 편찬은 1학년 국어과 수업을 지식 위주, 가치관 교육 위주로 이끌었으며 언어 사용과 관련한 교육은 상대적으로 영향력이 줄어들 수밖에 없는 상황이었다.

② 쓰기 이론

쓰기 이론 자체가 쓰기 교과서 또는 쓰기 영역에 적극적으로 반영된 시기가 아니라는 점에서 이전 시기와 커다란 차이가 없지만, 세계적으로는 쓰기관련 연구 동향이 선조적인 글쓰기 대신 회귀적인 쓰기에 대한 연구, 능동적인 필자가 사용하는 전략에 관한 연구 등이 이루어지고 있던 시기라는 점에서 쓰기 이론의 발달이 이루어진 시기이다. 그렇지만 우리나라에서는 아직까지 쓰기 과정과 학습자에 대한 관심보다는 완성된 글 자체에 더 관심을 두어, 당시 교과서에서 새로운 쓰기 이론을 발견하기는 어렵다.

<표3 고등학교 작문¹³⁾>

국민 교육 현장 차례 I. 좋은 글 1. 글의 3대 조건 2. 좋은 글의 세부 II. 단어와 어구 1. 구조 단어와 내용 단어 2. 구체적 단어와 추상적 단어 3. 쉬운 단어와 어려운 단어 4. 단어의 직접적 사용과 비유적 사용 5. 전문적 단어 6. 어구의 사용 III. 문장(文章) 1. 주부와 서술부 세우기 2. 문장의 접속 3. 문장의 길이와 어순	4. 좋은 문장 쓰기 IV. 문단(文段) 1. 문단과 화제문 2. 화제문의 종류 3. 적절한 화제문 4. 문단의 길고 짧음 5. 문단의 종류 6. 문단의 통일성과 연관성 7. 문단의 체재와 조직 V. 글여기의 과정 1. 화제(話題) 2. 글 쓰는 처지 3. 언어 매체 4. 주제(主題) 5. 취재(取材) 6. 구상(構想) VI. 기술(記述)	1. 설명(說明) 2. 논증(論證) 3. 묘사(描寫) 4. 서사(敘事) VII. 표현 방법과 퇴고 1. 표현 방법과 문체 2. 효과적인 표현과 흥미로운 표현 3. 퇴고(推敲) 부록 1. 원고용지의 바른 사용 2. 바른 표기법 3. 바른 평가표 4. 맞춤법과 띄어쓰기 5. 교정 부호와 실제 6. 찾아보기
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



이전 시기가 전체적으로 모범글 위주였던 점과는 다르게, ‘단어 → 문장 → 문단 → 글’의 의미 구성의 단 위별로 제시하고 있으며, 글쓰기의 과정도 글쓰기 과정도 ‘화제 → 처지 → 언어 → 주제 → 취재 → 구상 → 기술’의 순서로 설명하고 있다. 이러한 순서는 한 방향으로 진행되는 일정한 흐름을 가지고 있다는 점에서 선조적인 쓰기 과정으로 볼 수 있다. 이수진(2010)은 이러한 방식을 선조적인 특성의 결과중심 모형이라고 보았으며, 작문의 절차를 인식하여 이후 과정중심 연구를 촉진하는 계기가 되었다는 점은 의미가 있지만 결과적으로 모범글에 대한 모방에서 벗어나지 못하는 한계를 지녔다고 보았다.

반면 쓰기에 대한 새로운 관점으로는, 행동주의에 기반을 둔 형식주의적인 쓰기에 대한 연구에서 개인의

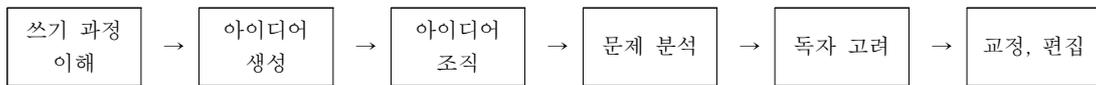
12) 정준섭(2004), 「말하기·듣기」, 「읽기」, 「쓰기」 교과서의 탄생, 『교과서연구』 제43호.

13) 김열규(1984), 『고등학교 작문』, 학연사.

인지적인 능력이 쓰기에 미치는 영향 등에 관한 연구가 진행되어 ‘글’에서 ‘필자’에게로의 관점 변화를 가져오는 성과가 있던 시기이다. 린다 플라워(Linda Flower, 1981)의 『글쓰기의 문제 해결 전략(Problem-Solving Strategies For Writing)』에서 다루고 있는 글쓰기의 차례는 다음과 같다.

<표4 린다 플라워(1981 초판, 1993년 4판) 『글쓰기의 문제해결 전략』 >

001. 작업 중인 필자의 초상
002. 자신의 글쓰기 과정 이해하기
003. 사례연구 : 자기소개서쓰기
004. 계획하기와 학습하기
005. 계획하기
006. 아이디어 생성하기
007. 아이디어 조직하기
008. 문제분석하기와 논지구축하기
009. 독자를 위해 글을 설계하기
010. 독자 중심의 글쓰기
011. 목적을 중심으로 한 교정하기와 문제를 중심으로 한 편집하기
012. 명확한 글 구성을 위한 편집하기
013. 두 가지 사례연구 : 연구논문쓰기



③ 교과서

제4차 국어과 교육과정이 대체로 문중¹⁴⁾ 중심으로 편성되었지만 초등학교 1학년은 국어, 도덕, 사회를 통합한 바른생활 교과서의 경우에는 주제 중심의 단원 구성 방식을 취하고 있다. 국어교과의 독립적인 영역이 축소되어 언어사용의 측면에서는 전반적으로 체계가 없는 교과서가 탄생하였다. 교과서의 판형은 국판으로 이전과 비교해서 외형적인 변화가 없지만 교과와의 통합은 이루어지지 않은 상황에서 서로 다른 교육목표를 하나의 교과서로 엮으면서 내용적으로는 많은 문제점을 양산하였다. 정준섭(2004)은 이러한 교과서 개발의 문제점을 지적하면서, 1985년 문교부 보고서 내용에서 언어 기능 신장과 발달 단계에 맞는 교과서의 필요성이 교과서 개선 방향으로 제시된 내용¹⁵⁾을 인용하고 있다. 이러한 비판적인 논의들은 차기 교과서 개발에 영향을 주어 제5차 교육과정에서는 교과별 교과서 개발이 이루어지게 된다.

2.3 언어 사용 중심 / 열린 교과서(제5차 교육과정 ~ 2009개정 교육과정)

① 교육과정

가르쳐야 할 지식을 중시한 학문중심교육과정과 다르게 제5차 교육과정은 학습자 개인의 머릿속에서 이루어지는 활동에 관심을 갖고 개발되었으며, 인간중심 교육과정으로 알려져 있다.

14) 제4차 교육과정. 최미숙 외 『국어교육의 이해』에 따르면 문중 중심 교육과정은 ‘한 단원은 동일한 문중만이 다루며 체계적이고 반복적인 문중학습이 가능하다는 점과 교과서 글 제재에 대한 장르적 특성에 대한 이해도 높일 수 있다는 장점이 있는 반면에 교육과정 내용을 반영하기 어렵고 문중이 우선하기 때문에 특히 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 영역의 내용을 반영하기 힘든 구조이며 국어 수업이 교사 설명에 의한 문중에 대한 이론적 학습과 글 제재에 대한 분석 위주로 흐르기 쉽다는 문제도 있어 학습자가 탐구를 통해 지식을 구성하거나 활동을 통해 국어 경험을 쌓을 기회를 주기에 적합하지 않은’ 교육과정으로 보고 있다(65쪽, 사회평론)

15) ‘차기 교육과정의 개정은 초등학교 저학년의 경우 모든 교수·학습 활동이 언어 기능 신장 중심으로 이루어질 수 있도록 고려되어야 하며, 아동들의 발달 단계에 맞는 언어 기능 신장을 위한 새로운 교과서가 개발되어야 한다.’(「말하기·듣기」, 「읽기」, 「쓰기」 교과서의 탄생, 『교과서연구』 제43호, 99쪽)

<표5 제5차 교육과정 ~ 2009개정 교육과정>

교육과정	
5	가. 교과목표 국어 생활을 바르게 하고, 국어를 소중히 여기게 한다. 1) 말과 글을 통하여 생각과 느낌을 바르게 표현하고 이해하게 한다. 2) 국어에 관한 초보적인 지식을 익히고, 국어를 올바르게 사용한다. 3) 문학 작품을 즐겨 읽고, 아름다운 정서를 기르게 한다.
6	1. 성격 <전략> 국어과는 언어 사용기능, 언어, 문학의 세 영역으로 구성된 교과이다. <중략> 국민학교 국어과 교육에서는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어 사용 기능 신장에 중점을 둔다. 또, 정확한 표기와 발음, 어휘력 신장을 위한 학습 활동을 강조하며, 표현과 이해의 과정에서의 문제 해결력 및 창의적 사고력 신장을 위한 학습 활동에 역점을 둔다.
7	1. 성격 국민 공통 기본 교과인 국어과의 교육 내용은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어지식, 문학의 여섯 영역으로 구성한다.<중략> 국어과 학습은 학습 능력과 성취 수준을 고려하여, 정확하고, 해석적이며, 비판적이고, 창의적인 수준으로 국어를 사용하는 경험이 확대되도록 하는 학습 활동에 중점을 둔다.
2007개정	1. 성격 <전략> 초등학교에서는 국어를 정확하고 효과적으로 표현하고 이해하는 능력과 국어 활동을 통한 사고력과 상상력을 기르는 데 중점을 둔다. 또한 국어에 대한 관심을 가지고 국어 활동을 즐기고 국어를 존중하는 태도를 강조한다. 2. 목표 가. 국어 활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 다양한 국어사용 상황에 활용하면서 자신의 언어를 창조적으로 사용한다. 나. 담화와 글을 수용하고 생산하는 지식과 기능을 익혀, 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다. 다. 국어 세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여 국어의 발전과 미래 지향의 국어 문화를 창조한다.
2009개정	1. 목표 가. 국어 활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익힌다. 나. 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다. 다. 국어의 가치와 중요성을 인식하고 국어 생활을 능동적으로 하는 태도를 기른다.

교과 목표만으로 볼 때는 학문중심 교육과정과 커다란 차이점을 발견하기는 힘들지만 세부적인 사항에서는 상당한 변화를 가져온 교육과정이다. ‘표현·이해/ 언어/ 문학’이던 3분 체제의 제4차 교육과정 영역 분류를, 언어 사용을 중시하던 제1차~제3차 교육과정처럼 ‘말하기/듣기/읽기/쓰기’로 재편하였다. 1교과 1교과서 형식에서 벗어나 초등학교 1,2학년의 경우 국어는 ‘말하기 듣기’, ‘읽기’, ‘쓰기’로 세분화 되었다. 제5차 교육과정은 언어 사용 네 개 영역과 문법¹⁶⁾, 문학을 합쳐서 모두 여섯 영역으로 구분하고 있다. 이러한 영역 구분은 분류 기준의 모호함으로 인해 일관성이 부족하다는 평가를 받고 있지만 제5차 교육과정 이후에도 이를 보완할 새로운 방안의 대체 없이 현행 교육과정까지 이어지고 있다.

제6차 교육과정(1992년~1998년) 이후로는 각 영역별로 ‘본질-원리-실제’로 구성되는 ‘내용체계¹⁷⁾’를 학습 내용으로 제시하고 있으며, 제7차 교육과정(1998년~2007년)은 학생의 자기 주도적 능력과 창의력 신장을 강조하였으며, 1998년 검인정도서의 관리업무가 교육부에서 한국교육과정평가원으로 위탁되었다. 2007개정 교육과정에서는 각 학년에서 배우는 문종을 제시하였고 ‘맥락’에 대한 고려가 포함되었으며, 2009개정 교육과정부터는 그 동안 학년 목표로 제시하던 방식을 성취기준을 제시하는 방향으로 전환하였고 ‘맥락’ 항목 대신에 정의적인 영역의 ‘태도’를 포함하였다.

16) 이 영역에 가리키는 용어는 ‘언어(5차) → ‘국어지식(6차) → ‘문법(7차 이후)’등으로 이름의 변동이 있었다.

17) 제6차 교육과정부터 국어과의 교육 내용을 ‘내용 체계’로 보여 준 뒤 학년별로 내용을 전개하는 방식을 취하고 있다.

② 쓰기 이론

80년대 이후로 새로운 쓰기 이론이 등장하고 이에 따라 쓰기 교육도 영향을 받게 된다. 쓰기에 대한 정의도 ‘의미를 표현하는 사고 과정’, ‘문제 해결 과정’으로 바라본다.

글을 쓴다는 것은 생각을 글자로 옮겨 놓는 단순 행위를 벗어나 사상과 감정 및 경험을 일정한 형태의 의미 단위로 창출하고 조직하는 고도의 지적 사고 작용이며 문제 해결과정이다.¹⁸⁾

<표6 화법과 작문 I 19), 화법과 작문 II 20) 차례>

화법과 작문 I I. 화법과 작문의 본질 1. 화법과 작문의 성격 (1) 의사소통 행위로서의 화법과 작문 (2) 창조적 사고 과정으로서의 화법과 작문 (3) 문제 해결 과정으로서의 화법과 작문 (4) 사회·문화적 실천 행위로서의 화법과 작문 2. 화법과 작문의 요소 II. 화법의 원리 III. 작문의 원리 1. 작문의 준비	2. 내용 생성과 조직 3. 표현과 전달 IV. 화법과 작문의 실제 화법과 작문 II I. 화법과 작문의 목적과 유형 II. 생활을 위한 화법과 작문 III. 정보소통을 위한 화법과 작문 IV. 문제해결을 위한 화법과 작문 V. 성찰을 위한 화법과 작문 VI. 학습을 위한 화법과 작문
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

작문의 성격을 ‘의사소통 행위’, ‘창조적 사고 과정’, ‘문제 해결 과정’, ‘사회문화적 실천 행위’로 규정하면서 원리와 실재를 익혀가는 형태로 진행된다. 인지주의에 기반을 둔 쓰기 이론, 의사 교환의 형태인 문제 해결 과정으로 보는 이론, 최근 활발하게 논의되고 있는 정체성 이론, 사회구성주의 쓰기 이론, 대화주의 이론 등이 수업과 교과서에 반영되어 실현되고 있다. 구체적이고 실증적인 실험을 바탕으로 한 연구를 기반으로, 쓰기 과정에서 주목해야 할 지점에 대해 쓰기 수업의 원리, 수업 설계, 학습자에 대한 이해, 협력 학습의 필요성 등 다양한 측면에서 펼쳐지고 있다.

③ 교과서

<표7 내용중심 국어교육관과 방법중심국어교육관²¹⁾>

	내용 중심 국어교육관	방법 중심 국어교육
교육목표	지식의 획득	언어 사용 기능의 신장
교육내용	국어학, 국문학, 수사학의 기본 지식, 개념, 원리	언어와 의미 사이를 연결시키는 기능
강조되어야 할 영역	교육과정의 ‘언어’ 및 ‘문학’영역	교육과정의 ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’, ‘쓰기’ 영역
교과서관	교과서는 절대 ‘진(眞)’과 절대 ‘선(善)’의 교재(진리와 모범 글 위주)	교과서는 학습의 한 자료(잘못된 글도, 학생의 언어도 교재로 사용 가능)
학생의 학습관	교과서에 실린 글 모방	교과서 글에 대한 능동적인 반응 및 비판 그리고 이에 대한 합리화
지도방법	교사의 해설(분석적)	학생의 탐구(종합적 : 특히 학생의 언어를 학습 자료로 활용할 경우)
평가방법	지필 검사 위주의 지식 평가	언어 능력을 측정할 수 있는 개선된 지필 검사와 함께 학생의 실제적 언어

18) 노명완(1989), 국민학교 새 교과서의 특성과 효율적인 활용방법<국어>, 『교육개발』 통권 60호 12쪽

19) 이삼형 외(2012), 『화법과 작문 I』, (주)지학사.

20) 이삼형 외(2012), 『화법과 작문 II』, (주)지학사.

21) 「국어과 사고력 신장 프로그램 개발을 위한 방안 탐색(연구자료 RM89-9)」, 한국교육개발원, 1989. 90쪽.

		수행 검사
지도 및 평가의 관점	지식 중심 / 학문성 / 결과 중심	학생 중심 / 실용성 /과정 중심
정답관	정답 있음	정답이 없음, 합리화와 근거 제시가 더 중요

제5차 교육과정부터 교육과정이 언어 사용중심으로 변화하면서 교과서도 목표 중심의 단원 구성을 하였으며 학습목표 또는 성취기준을 각 단원에 제시하고 있다. 전통적인 교과서관에서 벗어나 열린 교과서관을 지향하고 있다

교과서에는 완전무결한 모범적인 글과 반드시 기억하여야 할 진리만을 담아야 한다는 관점에서 탈피하고, 교과서는 목표 달성을 위한 일종의 연습 자료로서의 성격을 띠었다. 따라서 새 교과서에는 잘못된 글, 불완전한 학생의 글, 미완성의 글도 포함되어 있다. 불완전한 것을 완전하게 고쳐가는 학습을 통해 능력 신장을 꾀한 것이다²²⁾.

워크북 역할을 담당하기에 알맞게 외형 체제도 교과서의 관형이 국판에서 46배판으로 커졌으며 그동안 국어 또는 바른생활 교과서의 단일 교과서 체제에서 말하기·듣기/ 읽기/ 쓰기의 영역별 교과서가 개발되었으며, 초등학교 1학년 쓰기 영역은 ‘쓰기(5차, 6차, 7차, 2007개정) → 듣기·말하기, 쓰기(2009개정)’ 교과서로 편찬되었다.

3. 1학년 쓰기 교육의 구현 형태

3.1 초등학교 1학년 쓰기 교육과정의 변천

① 언어 사용 중심 / 닫힌 교과서관

<표8 지도 목표와 쓰기 활동>

교육과정	1학년 지도 목표	비고
1	5. 자기의 경험을 그림과 글자로 나타내게 한다.	주제 중심
2	3. 간단한 글을 지어 입으로 말할 수 있도록 한다. 4. 그림에 간단한 설명을 쓸 수 있도록 한다. 5. 자기의 경험을 즐겨서 그림이나 글자로 나타내도록 한다.	
3	(라) 글짓기에 흥미를 가지게 하고, 간단한 글을 쓸 수 있는 기능을 길러서, 표현하고자 하는 것을 글로 나타낼 수 있게 한다.	
교육과정	쓰기 활동 ²³⁾	비고
1	없음	소단원 체제.
2	없음	소단원 체제. 공부할 문제.
3	글짓기(10)	소단원 체제. 공부할 문제.

글 깨치기 중심의 읽기 교재 성격이 강한 제1차 1학년 1학기 교과서에는 문장 이상의 쓰기 활동이 한 번

22) 노명완(1989), 국민학교 새 교과서의 특성과 효율적인 활용방법<국어>, 『교육개발』 통권 60호 6쪽

23) 문장 구성 이상의 쓰기 활동을 정리하였으며 ‘글씨쓰기’, ‘받아쓰기’ 는 제외하였다. 내용 뒤의 (1), (2), (3) 등 괄호 안의 숫자는 교과서 해당 단원을 표시하며 제7차 교육과정부터는 대단원 항목을 의미한다.

도 진행되지 않는다. ‘자신의 경험을 그림과 글자로 나타내는’ 활동으로서 완성된 글을 쓰기 위한 지도나 안내가 없다. 모두 93쪽 중에서 맨 앞 13쪽까지는 학교생활과 관련한 삽화로 구성되어 있으며 14쪽부터 글자가 등장하는 9개의 소단원이 소단원별 이야기 중심으로 구성되어 있다. ‘학습 목표 제시’와 ‘공부할 문제’가 없으며 읽으면서 글자를 익힐 수 있게 일상생활 위주의 장면, 동요, 숫자 익히기 등을 내용으로 삼아 모두 읽기 또는 글 깨치기 제재의 성격이 강하다.

제2차 1학년 1학기 국어교과서는 전체 분량이 늘어나 모두 121쪽에 13개 단원으로 구성되어 있다. 4단원까지(4쪽~41쪽) 학교생활과 관련한 삽화로 본문이 없으며 5단원부터 단원별로 이야기를 구성하고 있다. ‘공부할 문제’를 두어 본문 학습에서 배운 내용을 점검, 정리하고 있다. 1학년 1학기에는 13개 단원 중 다섯 개 단원에만 공부할 문제가 있다. 공부할 문제가 없었던 제1차와 마찬가지로 제2차에서도 1학년 1학기 과정에 글쓰기 관련 활동 제시가 없으며 ‘이야기하기’로 마무리를 짓는 활동이 많다.

제3차 1학년 1학기 국어교과서는 1단원 중에서 4쪽부터 13쪽까지 학교생활과 관련한 삽화로 글이 없으며, 모두 112쪽 10단원으로 구성되어 있다. 3단원부터 10단원까지 단원이 끝날 때마다 공부할 문제를 제시하고 있다는 점이 이전과는 다른 특징이다. 제1차에 비교할 때 단원마다 활동을 제시하고 있다는 점에서 다양한 활동을 기대할 수 있으며 쓰기와 관련한 활동도 제시하고 있다. 그러나 모두 39개의 활동 중에서 글을 쓰는(짓는) 활동은 10단원 글짓기의 ‘이야기한 것을 글로 씀시다.’ 하나뿐으로 쓰기와 관련한 체계적인 지도는 거의 이루어지지 않았다.

② 학문 중심 / 열린 교과서관

<표9 지도 목표와 쓰기 활동>

교육과정	1학년 지도 목표	비고
4	라) 한글을 바르게 쓰며, 짧은 글을 짓게 한다.	가치관 중심

교육과정	쓰기 활동	비고
4		소단원 체제

제4차 1학년 1학기는 교과서 이름이 국어가 아닌 ‘바른생활’이다. 박봉배(1997)²⁴⁾는 당시 ‘바른생활’ 교과서를 각 교과와의 연관성을 토대로, 13개 단원 중에서 도덕 5개, 사회 5개, 혼합 3개 단원으로 분류하였다. 혼합으로 분류된 단원도 ‘무질서하게 섞인 단원’ 또는 ‘도덕적 가치 의식에 초점을 둔 단원’으로, 국어과 활동 내용이 거의 생략된 교과서로 보았다(341쪽). 쓰기 관련 단원도 따로 편성되어 있는 것이 아니며, ‘그림보고 문장 완성하기(42쪽, 52쪽, 90쪽) → 그림 보고 이야기 쓰기(62쪽) → 그림보고 문장 완성하기(98쪽) → 문장 완성하기(110쪽)’의 순서는 정도와 위계를 고려하지 못한 전개이며 각 단원에서도 쓰기와 관련한 안내와 지도는 생략되어 있다.

③ 언어 사용 중심 / 닫힌 교과서관

24) 박봉배(1997), 『한국국어교육전사 중』, 대한교과서주식회사.

<표10 지도 목표와 쓰기 활동>

교육과정	1학년 지도 목표	비고
5	라) 주어진 낱말을 활용하여 짧은 글을 짓는다. 마) 그림을 보고, 그 내용을 간단하게 쓴다.	활동 중심
6	(5) 그림을 보고 그 내용을 바른 문장으로 쓴다. (6) 주어진 낱말을 활용하여 짧은 글을 짓는다. (7) 자기가 쓴 문장에서 틀린 글자를 찾아 바르게 고쳐 쓴다.	
7	(3) 재미있는 내용을 선정하여 글을 쓴다.	
2007	(2) 대상의 특징이 잘 드러나게 소개하는 글을 쓴다. (3) 주변에서 일어난 일에 대한 자신의 생각을 글로 쓴다. (4) 인상 깊었던 일을 정리하여 그림일기를 쓴다.	
2009	(2) 자신의 생각을 문장으로 정확하게 표현한다. (3) 대상의 특징이 드러나게 짧은 글을 쓴다. (4) 자신의 주변에서 일어난 일에 대한 생각을 글로 쓴다. (5) 인상 깊었던 일이나 겪은 일을 글로 쓴다.	
교육과정	쓰기 활동	비고
5	그림을 보고 문장을 만들어 봅시다.(7) 그림을 보고 문장을 만들어 봅시다.(8) 낱말을 사용하여 짧은 글을 지어 봅시다.(10) 그림을 보고 짧은 글을 지어 봅시다.(11) 문장을 바꾸어 써 봅시다. 그림일기를 써 봅시다.(13)	소단원 체제. 학습목표.
6	그림을 보고 문장을 만들어 봅시다.(7) 그림을 보고 문장을 만들어 봅시다.(8) 그림을 보고 문장을 만들어 봅시다.(10) 낱말을 사용하여 짧은 글을 지어 봅시다.(11) 그림을 보고 글을 지어 봅시다.(12) 말한 내용을 글로 써 봅시다.(13)	소단원 체제. 학습목표.
7	흥내 내는 말을 넣어 문장을 만들 수 있다.(2) 까닭이 드러나게 글을 쓸 수 있다.(3) 글을 써서 마음을 전할 수 있다.(4)	대단원 체제. 학습목표.
2007	가장 기억에 남는 일을 그림일기로 써 봅시다.(4) 내 생각이 잘 드러나게 글을 써 봅시다.(5) 재미있는 생각이나 느낌을 담은 시를 써 보고, 친구들 앞에서 큰 소리로 읽어 봅시다.(6)	대단원 체제. 학습목표.
2009	가장 기억에 남는 일을 그림일기로 써 봅시다.(4) 내 생각이 잘 드러나게 글을 써 봅시다.(5) 재미있는 생각이나 느낌을 담은 시를 써 보고, 친구들 앞에서 큰 소리로 읽어 봅시다.(6)	대단원 체제. 학습목표.

제5차 국민학교 국어 쓰기 교과서는 그 이름에서도 알 수 있듯이 이전의 체제와는 전혀 다르게 구성이 되어 있다. 한국교육개발원에서 연구를 진행하여 쓰기 영역만 80쪽 분량으로 개발하였고, ‘말하기·듣기’, ‘읽기’ 교과서와 마찬가지로 13개 단원으로 구성하였으며 46배판의 워크북 형식이 특징이다. 각 단원에는 무엇을 학습하는지 제시하고 있으며 이는 교과서의 본문(또는 본 활동)으로 서술되어 있어 본 활동 자체가 쓰기 활동으로 구성되어 있다. 본문은 읽기 교재이고 쓰기는 ‘공부할 문제(또는 학습 활동)’이라는 방식의 구성과 뚜렷한 차이를 보인다. 1단원부터 거의 끝 단원까지 글씨쓰기와 관련한 활동이 이어지고 있으며, 교과서의 중간 정도

부터 문장 만들기 이상의 쓰기를 활동으로 편성하고 있다. 그림을 보고 문장을 쓰는 활동은 이미지를 문자로 변환하는 과정이므로 초기 문식성 단계에서 많이 사용하는 방법이다. 그림일기도 이와 같은 이유로 해서 쓰기 교육에서 중요한 위상을 갖는다. 그림과 글과 사고의 관계를 거쳐 문자사용에 익숙하게 되면서 이후에는, 주로 문자로 정리하고 표현하는 과정을 학습하게 된다. 제6차 쓰기 교과서는 제5차 교육과정의 유사한 내용과 순서로 구성되어 있다. 마찬가지로 단원별 두 가지 정도의 목표를 제시하고 그에 따라 활동을 진행하도록 하였으며 전체 단원의 중간 정도에 해당하는 7단원부터 문장을 만드는 쓰기 활동이 시작된다.

제7차 교육과정은 한국교육개발원에서 한국교육과정평가원으로 편찬자가 바뀌었다. 6차 교육과정에서 소단원별로 두 가지의 목표를 제시한 것과는 다르게 네 개의 대단원으로 편성하였고 대단원마다 두 개씩 소단원으로 구성된 점, 제6차와 달리 교과서 전체의 1/4 정도에 해당하는 2단원부터 문장을 만드는 쓰기를 시작하는 점 또한 차이점이다. 한편 각 단원마다 목표를 제시하여 활동하는 점과 교과서 처음부터 끝까지 글씨쓰기 활동을 진행하는 형식은 거의 같다.

2007개정에서 쓰기 교과서의 편찬자가 한국교원대학교 국정도서국어편찬위원회로 바뀌었으며, 부록포함 107쪽으로 워크북으로서 면모를 더 보완한 형태로 개발되었다. 제6차 이전까지 전체 중간 단원부터 문장 만들기가 등장하는 것과 비슷하게 6단원 중에서 4단원부터 문장 수준의 글쓰기가 시작된다. 2007개정 교육과정의 쓰기 교과서는 이전 교과서와 몇 가지 차이점을 보인다. 우선, 이전의 교과서가 ‘글씨를 보고 따라 쓰는 글씨 쓰기 → 낱말 채우기를 통한 문장 만들기 → 짧은 문장 만들기’ 위주였다면 2007개정 교과서는 ‘바른 자세 → 자음과 모음 쓰기 → 낱말쓰기 → 일기쓰기 → 생각을 글로 표현하기 → 느낌을 글로 표현하기’ 순으로 구성되어 1학기 중간부터는 완성된 형태의 글을 직접 쓰게 하고 있는 차이점이 있다. 다음으로, 그 동안 대체로 쓰기 결과물에 중심을 둔 활동이었다면 2007개정 교육과정에서는 글을 쓰는 절차와 고쳐 쓰기, 평가 과정을 활동으로 다루고 있으며 내용 생성과 내용 조직 등에 대해서도 활동으로 제시하여 경험하게 한 차이점이 있다.

2009개정 교육과정에서 쓰기 교과서는 듣기 말하기 교과서와 합쳐진 형태로 개발되었다. 1학년 1학기의 경우 193쪽에 ‘듣기·말하기·쓰기’의 세 가지 영역을 포함하고 있으며 모두 여섯 개의 대단원에 각각 ‘듣기·말하기’와 ‘쓰기’ 활동을 제시하고 있으며, 2007개정 교육과정과 같은 내용으로 구성되어 있다.

3.2 쓰기 단원 변천의 구체적인 예

① 언어 사용 중심 / 닫힌 교과서관

<표11 제2차, 제3차 교과서 비교 >

제2차 교육과정	제3차 교육과정
* (그림과 단어) 짝짓기 * 이야기하기 1. 잘 생각해서 합시다. 2. 차례차례 합시다. 3. 말을 똑똑히 합시다.	*이야기하기 -여름 방학에 하고 싶은 일을 이야기합니다. * 글짓기 -이야기한 것을 글로 씁시다. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> 차례를 생각하며 씁시다. 글씨를 바르게 씁시다. 쓴 글을 잘 읽어 봅시다. </div>

제2차 교육과정의 마지막 단원인 ‘여름 방학’을 예로 들면, 여름방학과 관련한 글을 읽기 자료로 보여주고 학습자에게 방학 계획을 세우고 표현하게 구성하였으나 이를 ‘이야기하기’로 마무리하고 있어 쓰기 활동이 하나도 없다. 말하기에 대한 부분도 어떻게 잘 생각해서 어떤 차례로 하는 지에 대한 안내가 없다. 이와 비슷하

계 3차 교육과정의 마지막 단원에는 2차 교과서의 내용을 조금 수정, 보완하여 방학 생활과 관련한 단원을 제시하고 있다. 본문 내용과 예문을 각각 1쪽씩 늘리고 공부할 문제도 2개에서 6개로 다양하게 구성하였다. 특히 공부할 문제의 끝부분에 글짓기가 배치되어 있어 2차와는 달리 쓰기 활동이 명시적으로 드러난다. 이야기하기를 거쳐 글을 쓰게 하는 활동이지만 2차와 마찬가지로 어떻게 이야기하고 어떻게 써야 하는지에 대한 안내나 설명이 생략²⁵⁾되어 있어 체계적인 학습이 이루어지기는 힘들다.

② 학문 중심 / 닫힌 교과서관

제4차 교육과정의 1학년 과정은 바른 생활 교과서로 합쳐진 형태이다. 그 중에서 쓰기 활동은 그림을 보고 문장을 완성하거나 이야기를 완성하는 형식이 여섯 번 등장한다. 공부할 문제나 학습 활동, 또는 본시 활동으로서의 명시적인 체계는 갖추어지지 않은 상태에서 본문의 중간에 낱말이나 문장을 채워 넣는 방식으로 개발되었다. 이러한 쓰기 문제 형식은 아니지만 여름 방학 관련 단원에서 그림일기를 의미하는 내용(115쪽)을 찾을 수 있다.

자기 전에 하루를 돌아봅시다.
 시간표대로 생활했나?
 잘한 일이 있나?
 잘못된 일은 없나?
 날마다 짧은 글을 지어 봅시다.
 그림도 그려 넣습니다.

(그림)

4행까지는 하루를 돌아보는 장면이며 쓰기 과정 중에는 내용을 생성하는 장면이다. 5,6행의 활동을 합치면 그림일기가 된다. 이 단원의 본문 내용이 짧고 글쓰기 과정에 대한 안내나 낱짜 그밖에 형식에 대한 설명이 없어 학습자가 실제로 작성하는 데 큰 도움을 주지 못할 수 있다. 또한 ‘하루 반성 → 짧은 글 → 그림’ 순서로 제시하는 과정은 국어과에서 그림일기를 중요하게 생각하는 의미와는 다른 점이다. 그림일기를 학교에서 국어 시간에 가르치는 이유는 자신의 생각이나 감정을 문자로 바로 표현하기 어려운 학습자들에게 그 동안 익숙한 매체인 그림이나 기호를 통해 표현하고 이에 대한 설명을 서술하여 보완하게 하기 위해서이다. 이러한 과정을 반복하는 과정에서 무엇을 쓸 것인가를 그림 없이도 머릿속에서 구상하게 되고 문자로 표현할 수 있게 되어 학년이 올라가면 그림을 생략한 문자 쓰기 활동을 진행하여 글로써 자신의 생각을 표현하게 된다. 의미를 글로 바로 표현하는 데에 어려움을 겪는 학습자들에게 의미 구성과 내용 전개에 도움을 주는 그림일기의 유용성을, 제4차 1학년 교과서에서는 살리지 못하고 있음을 알 수 있다.

③ 언어 사용 중심 / 열린 교과서관

제6차 교육과정에서도 끝단원인 ‘13. 매미들의 노래’에 방학 생활에 대한 내용과 일기 쓰기에 대한 활동이 제시되어 있다. 방학 동안에 하고 싶은 일을 말하고 이를 글로 써보는 활동과 어제 일을 말하고 이를 그림일기로 쓰는 활동이다. 두 활동 모두, 말한 내용을 글 또는 그림일기로 쓰는 활동이라는 공통점이 있다. 하나의 단원으로만 보면 안내가 부족한 앞의 교육과정 교과서와 비슷하게 보이지만 제5차 이후의 쓰기 교과서는 독립된 하나의 교과서로 자기 완결성을 지니게 되어 산발적으로 쓰기 활동을 진행하던 이전 시기와는 차이점이 있

25) 1957년 펴낸 ‘어린이 글짓기(국민학교용 국어과 부교재, 문교부 인정필)’에는 교재의 맨 뒤에 ‘지도하시는 분에게’에서 ‘4. 아동이 경험한 일 중에서 <한 일>을 글과 그림으로 바르게 나타내도록 힘쓸 것입니다’ 등으로 서술하고 있다. 글과 그림으로 바르게 나타내기 위해서 무엇을 어떻게 해야 하는가에 대한 설명은 제시되어 있지 않으며, 본문에서도 활동이 없고 아무런 도움이나 안내가 없어 체계적인 쓰기 학습과 지도가 진행되지 못하고 있음을 알 수 있다.

다.



11단원에서 ‘그림을 보고 낱말을 넣어서 짧은 글을 짓는 활동(6차 1-1 쓰기 교과서 67쪽)’, 12단원에서 ‘그림을 보고 나의 생각을 글로 써보는 활동(75쪽)’, 13단원에서 ‘하고 싶은 일을 글로 쓰는 활동(79쪽)’을 진행한 후의 그림일기 쓰기 과정이다. 4차 교과서와는 다르게 앞 단원에서의 쓰기 활동과 서로 연계성을 가지고 있으며 그림일기의 예도 제시하여 쓰고자 하는 글의 형식적인 특성(낱짜, 요일, 날짜, 그림, 제목, 일기 글 등)을 학습자가 알 수 있게 안내하였다.

2007개정 교육과정의 교과서는 쓰기 단계에 대해 자세히 안내하고 있다.

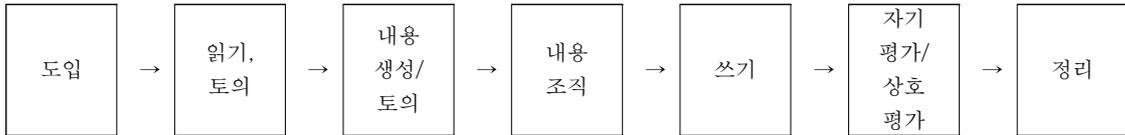
-
- ◇ 주변에서 일어난 일에 대하여 내 생각을 써 봅시다.
1. (쓰레기에 대한 두 친구의 생각)
 2. (어머니의 칭찬에 대한 누나와 형의 생각)
 - 3 1,2와 비슷한 경험이 있으면 떠올려 봅시다.
 - (1) 언제 있었던 일인가요?
 - (2) 어떤 일이 있었나요?
 - (3) 그 일에 대한 내 생각은 무엇인가요?
 4. 3에서 떠올린 내용을 바탕으로 하여, 내 생각과 그렇게 생각한 까닭을 써 봅시다.
 5. 4에서 쓴 글을 다시 읽고, 친구들과 이야기하여 봅시다.
 - (1) 어떤 일을 썼나요?
 - (2) 내 생각이 무엇인지 알 수 있게 썼나요?
 - (3) 내 생각에 대한 까닭을 자세히 썼나요?
- ◇ (삽화) 내 글에는 까닭이 잘 나타나 있지 않구나. / 무슨 생각을 했는지 모르겠어. / 네 글에는 생각과 까닭이 잘 나타나 있어.
-

서로 다른 입장에 대한 판단 및 경험한 일을 떠올리게 하고 그에 대한 필자의 관점을 정립하게 한다. 다음으로는 이를 글로 쓰게 한다. 여기까지는 앞 과정과 크게 다르지 않은 것처럼 보이지만 활동5에서 자신이 쓴 글을 다시 읽고 판단하는 내용은 인지주의에서 강조하는 자기점검 또는 초인지 활동과 유사하다. 내 생각이 무엇인지 알 수 있게 썼는지 아닌지에 대해서 스스로 평가하여 이야기하는 활동과 삽화로 표현한 ‘내 글에는 까닭이 잘 나타나 있지 않구나.’하는 장면은 모두 이에 해당이 된다. 또한 이러한 활동을 자기 점검표에 학습자 혼자서 그렸던 제7차 교육과정의 쓰기 교과서와도 구별되는 점이다.

그림일기에 대한 단원도 자세한 설명과 안내로 이루어져 있다.

-
- ◇ (그림일기를 보는 장면) 곰돌이 어머니는 무엇을 하고 있나요?
 ◇ 그림일기에 대하여 알아보시다.
1. 그림일기가 무엇인지 생각하며 영우의 그림일기를 읽어봅시다.
 2. 영우의 그림일기를 다시 읽고, 그림일기를 쓸 때 들어가야 할 것을 써 봅시다.
- ◇ 그림일기를 잘 쓰려면 어떻게 해야 하는지 알아보시다.
1. 은비가 쓴 그림일기 두 편을 비교하면서 읽어 봅시다.
 2. 그림일기1과 그림일기2를 다시 읽고, 물음에 답하여 봅시다.
 3. 그림일기를 잘 쓰려면 어떻게 해야 할지 살펴봅시다.
 4. 오늘 겪은 일을 그림일기로 쓰려면 어떻게 하면 좋을지 친구들과 이야기하여 봅시다.
- ◇ 내가 겪은 일을 그림일기로 써 봅시다.
1. 유정이는 오늘 겪은 일을 그림일기로 쓰려고 합니다. 유정이가 어떤 차례로 그림일기를 쓰는지 살펴봅시다.
 2. 어제 하루 동안 내가 겪은 일을 떠올려 보고, 무슨 일이 있었는지 생각하여 써 봅시다.
-

-
3. 2에서 떠올린 일 가운데 그림일기로 쓰고 싶은 것을 고르고, 그 까닭도 써 봅시다.
그리고 친구들이 쓰고 싶은 것과 비교하여 봅시다.
 4. 그림일기를 쓰기 전에 쓸 내용을 정리하여 보면 도움이 됩니다.
그림일기에 쓸 내용을 간단히 정리하여 봅시다.
 5. 4에서 정리한 내용을 바탕으로 하여, 그림일기를 써 봅시다.
 6. 5에서 쓴 그림일기를 다시 읽고, 잘된 점과 고칠 점을 살펴봅시다.
 7. 완성한 그림일기를 친구와 바꾸어 읽고, 서로 잘한 점을 이야기하여 봅시다.
- ◇ 지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.
1. 그림일기에 들어가야 할 것이 있는 곳에 색칠하여 봅시다.
 2. 그림일기를 꾸준히 씁시다. 지금까지 쓴 그림일기를 모아 한데 묶어 소중한 간직합시다.
-



쓰기 전 활동으로 그림을 보고 배울 단원의 내용에 대해 생각할 수 있는 기회를 제공한다. 본 활동에서는, 다른 친구들이 쓴 글을 읽어보면서 그림일기 형식과 내용에 대해서 알아본다. 그림일기를 잘 쓰기 위해서 친구들과 토의도 진행하고 있으며 실제로 쓰기 위해서 어떻게 해야 하는지 ‘내가 겪은 일을 그림일기로 써 봅시다.’에서 7단계로 자세하게 안내하고 있다. 제시하고 있는 형식이 ‘그림 → 글’ 순서로 되어 있어서, 학습자가 표현하고자 하는 내용을 그림으로 그리고 이에 대해 글로 서술하는 순서로 진행될 수 있게 하였다. 정리 활동은 그림일기의 형식과 글쓰기 태도에 대해 언급하고 있다.

쓰기 전 활동으로서의 경험 떠올리기와 읽기 활동, 쓰는 과정에서의 조정 작업과 토의 작업, 쓰기 후 활동으로서의 자기 평가와 상호 평가 등을 체계적으로 제시하고 있는 ‘쓰기 과정’을 중요시하는 시기이다.

4. 나가며

제1차 교육과정부터 2009개정 교육과정까지 초등학교 1학년 1학기 국어교과서에 나타난 쓰기 교과서 변천 과정을 교육과정과 쓰기 이론, 그리고 교과서관의 변화에 따라 세 시기로 나누어 살펴보았다. 초기 국어 교과서는 읽기 위주의 교본 형식으로 제작되었지만 제5차 교육과정 이후에는 위크북 형식으로 언어 사용 중심으로 개발되었으며, 쓰기 영역을 포함하여 언어 사용 기능 신장에 초점을 두었던 시기와 열린 교과서의 관점에서 개발한 시기의 쓰기 활동이 체계적으로 진행되었음을 알 수 있었다.

시대의 흐름에 따라 초등학교 1학년 쓰기 교육은 ‘글씨쓰기’, ‘글깨치기’ 위주의 수업에서 ‘문장쓰기’, ‘글 완성하기’ 등 변화의 과정을 거치고 있으며, 쓰기 이론은 ‘결과물로서의 글’에 대한 관심에서 ‘필자의 인지적인 사고 과정’을 거쳐 ‘사회 문화적인 상호작용’에 대한 연구로 발전하고 있다. 쓰기 결과물에 대한 중요성뿐만 아니라 필자인 학습자의 ‘쓰기 과정’과 ‘학습자 자신에 대한 규정’ 등에 대한 연구가 활발하게 진행되고 있어, 예전에 ‘무엇을, 어떻게 쓰는가’에 초점을 두었다면, 앞으로는 ‘누가, 왜 쓰는지’에 초점을 두고 교육해야 할 필요성이 커지고 있다. 학습자의 특성에 대한 분석과 쓰기 이론의 적용에 대한 면밀한 검토 과정을 통하여 쓰기 교육과정을 체계적으로 만들고 이를 실현하기 위한 노력이 교과서 개발로 이어져야 할 것이다.

최근에 혁신 학교, 창의, 인성, 지성 교육 강조 등 교육의 변화에 따른 교과서의 위상의 변화와 스마트 시대로 대변되는 매체의 발달로 인하여 다양한 형태의 교과서 제작이 가능하게 됨으로써 기존의 교과서와는 매우 다른 양식의 교과서가 개발될 수 있게 되었다. 쓰기 교육의 경우에도 쓰기와 쓰기 교육에 관한 최신 이론을 담아낼 수 있는 다양한 형식과 매체를 개발하고 수업 시간에 활용하여 실제적인 쓰기 교육이 이루어질 수 있도록 준비해야 한다.

■ 참고문헌

- 김열규(1984), 『고등학교 작문』, 학연사.
- 노명완·박영목·권경안(1988), 『국어과교육론』, 갑을출판사.
- 박봉배(1987), 『한국국어교육전사』 상, 대한교과서주식회사.
- 박봉배(1997), 『한국국어교육전사』 중, 대한교과서주식회사.
- 박봉배(1997), 『한국국어교육전사』 하, 대한교과서주식회사.
- 원진숙·황정현·옴김(2006), 『글쓰기의 문제해결 전략』, 동문선.
- 이병기·정인승·백철(1966), 『표준 고등글본』, 신구문화사.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2008), 『국어 교육의 이해』, (주)사회평론.
- 최현섭·최명환·노명완·신헌재·박인기·김창원·최영환(2005), 『국어교육학개론』, 삼지원.
- 한국국어교육학회 편찬위원회(2005), 『국어교육론』, 한국문화사.
- 허재영(2006), 『국어과 교과서와 교재 지도 연구』, 한국문화사.
- 사이버교과서박물관, <http://www.textlib.net/>
- 노명완(2010), 초등학교 저학년을 위한 문식성 교육, 『한국초등국어교육』 제42집, pp.5-50.
- 노명완(1989), 「국어과 사고력 신장 프로그램 개발을 위한 방안 탐색」 연구자료 RM89-9, 한국교육개발원.
- 노명완(1989), 국민학교 새 교과서의 특성과 효율적인 활용<국어>, 『교육개발』 통권 60 호, pp.6-13.
- 노명완(1986), 제5차 초·중학교 국어과 교육과정 시안 연구 개발, 연구보고 RR 86- 45, 한국교육개발원.
- 박영란(1991), 국어과 글짓기 영역의 교육과정과 교과서 실태 분석 : 국민학교를 중심으로, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박영목(1992), 제6차 교육과정 각론 개정 연구(교육부): 국민학교 국어과, 수탁연구 RR92-13, 한국교육개발원.
- 박영민·최숙기(2009), 우리나라 학생들의 쓰기 효능감 발달 연구, 『새국어교육』 제82 집, 한국국어교육학회, pp.95-125.
- 박태호(2003), 초등학생의 글쓰기 실태조사와 능력신장 방안 연구, 국립국어연구원 2003-1-10.
- 박해숙(1993), 국민학교 쓰기 교과서 비교 연구-제2차 및 제5차 쓰기 교과서를 대상으로, 『이화교육논총』 제4집, pp.42-47.
- 방인태(1995), 쓰기 교재의 체계화와 그 적용, 『한국초등국어교육』 제11집, pp.167-176.
- 양명희, 이영숙, 정희창(2006), 초등학교용 쓰기 교재 개발 방안 연구, 『작문연구』 제2집.
- 이석우(1965), 국민학교 일학년의 한글 읽기 및 쓰기 능력의 조사연구, 『한국어교육학회지』, 한국어교육학회, pp.1-12.
- 이수진(2010), 형식주의 작문이론의 교육적 재검토, 『작문연구』 제11집 pp167-199.
- 이수진(2008), 초등 쓰기교육의 연구 동향과 전망, 『한국초등국어교육』 제38집 pp.345-372.
- 이주섭(2009), 개정 초등학교 국어 교과서의 주요 특징 고찰, 『한국언어문학』 제69집,
- 이현복(1989), 「쓰기」 교과서의 효율적 지도 방안-국민학교 「쓰기」 교과를 중심으로, 『한국초등국어교육』 제7집, pp.73-106.pp.117-139.
- 전인숙(2008), 초기 쓰기의 특징과 지도 방향, 『한국초등국어교육』 제37집, pp.371-393.
- 정동화(1991), 국민학교 쓰기 지도, 『한국국어교육학회 논문집』 제45집, 한국어교육학회, pp.73-81.
- 정준섭(2004), 「말하기·듣기」, 「읽기」, 「쓰기」 교과서의 탄생, 『교과서연구』 제43호.
- 정준섭(1997), 국어교육의 역사와 현황, 『교육개발』 통권106호, 한국교육개발원, pp.32-35.
- 정준섭(1989), 국어과 교과서의 편찬-현행 교과서 제도를 중심으로, 『배달말교육』 제7집, 배달말교육학회, pp. 1-29.
- 정혜승(2010), 초등학교 저학년 문식성 교육과정의 향방, 『한국초등국어교육』 제42집 pp.185-216.
- 조명숙(2003), 받아쓰기 지도 방안 연구, 『초등국어교육』 제13집,

- 최현섭(1988), 국어과 교육과정 분석, 『새국어교육』 Vol.43 No.1, pp.9-25.
- 황정규, 신세호(1979), 현행 국민학교 교육과정의 분석 및 개선방향의 탐색 연구, 한국교육개발원, pp.56-79.
- 허재영(2006), 쓰기 교육과정의 변천과 이론적 배경, 『한말연구』 제18호, 한말연구학회, pp.267-304.
- Karin L. Dahl & Nancy Farnan(1998), The Writing Processes of Children, Children's Writing-Perspectives from Research, International Reading Association Inc & the National Reading Conference.
- Marilyn Cjapman(2005), Preschool Through Elementary Writing, In Peter Smagorinsky(Ed.), Research on Composition : Teachers College Press, Columbia University.

“초등학교 1학년 국어 교과서 변천 : 쓰기 영역을 중심으로”에 대한 토론편

김혜련(성신여대)

연구자의 논문은 전체적으로 쓰기 교육의 흐름을 한눈에 볼 수 있는 연구여서 추후의 쓰기교육과정과 쓰기 교과서 개발에 많은 시사점을 주리라 생각합니다. 연구자께서는 제1차 국어과 교육과정에서 2009 개정 교육과정에 이르기까지 초등학교 1학년 쓰기교육의 변천 양상을 국어과 교육과정의 영역과 교과서관에 따라 크게 세 시기로 나누어 각각 세밀하게 고찰하고 있습니다. 쓰기 교육이 “예전에 ‘무엇을, 어떻게 쓰는가’에 초점을 두었다면, 앞으로는 ‘누가, 왜 쓰는지’에 초점을 두고 교육해야 할 필요성이 커지고 있다”(19쪽)는 연구자의 문제 의식과 방향에 공감합니다. 따라서 이 논문에 대한 직접적인 토론을 펼치기보다는 논문을 읽으면서 궁금한 점을 여쭙는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

연구자는 쓰기 교육의 변천을 닫힌 교과서관과 열린 교과서관으로 접근하고 있습니다. 주지하듯이 국어 교육 분야에서 교과서관에 관한 진지한 논의가 시작된 것은 1980년대 중반부터로 알려져 있습니다. 신현재(2011)에 따르면 “그 때 5차 국어과 교육과정 개정의 중심인물이던 노명완의 <국어교육론>(노명완, 1988)에서 거론되고, 이를 받아서 <국어교육학개론> 논자들에 의해 정리되고 불려진 바, 소위 ‘열린 교과서관’이 그 대표가 될 만하다”고 하고 있습니다. 이후 열린 교과서관은 국어과 교육과정 개정에서 국어 교과서를 개발하는 과정에 이르기까지 교과서 개발자들이 공감하고 합의해 온 지향점으로 설정되어 왔습니다. 그런데 닫힌/열린 교과서관을 바탕으로 쓰기교육을 분석한 연구자의 논문에서는 쓰기 교육과 각각의 교과서관의 관계가 명료하게 드러나지 않아 보입니다. 특히 논의의 중심에 해당하는 ‘2. 시기별 특성’이나 ‘3. 1학년 쓰기교육의 구현 형태’에서 닫힌/열린 교과서관으로 분석하고 있지만 분석 내용과 교과서관의 관계를 찾아내기가 쉽지 않았습니다. 이를테면, 닫힌 교과서관이 객관주의적 인식론의 관점에서 오는 절대적, 초역사적 지식을 담아놓은 전범이요, 표준으로서 교과서를 상정하는데 비해, 열린 교과서관은 구성주의적 관점에서 지식은 내재적으로 존재하기보다는 학습자가 주체가 되어 재구성하는 주관적인 것이기 때문에 교과서는 이를 돕는 도구에 한정될 뿐이므로 학습자 중심이요, 자료가 불완전하더라도 학습자의 목표 달성에 유용할 수 있다면 무엇이든 교과서 내용에 들 수 있고 여러 보조 교재로도 나누어 수용될 수 있다는 점을 강조합니다. 또한 가르칠 지식과 개념을 설명과 분석의 대상으로 보기보다는 구체적인 상황 맥락 속의 주체적인 학습자의 활동과 상호 작용성에 더 관심을 둡니다. 이러한 열린 교재관의 교육적 의미나 관점이 연구자께서 검토하신 교육과정이나 교과서에서 어떠한 관계로 드러나는지에 대한 보충 설명을 듣고 싶습니다.

사실 국어 교사는 교과서 뿐만 아니라 그 이외의 여러 자료 중에서 적절한 것들을 고르고 재구성하여 가르칠 수 있어야 한다는 점에서 열린 교과서관은 사실 이미 상식이 되어 있습니다. 그러나 실제로 교육과정을 구현하는 교과서에서 이 상식처럼 되어 있는 열린 교과서관이 그 지향이나 이상만큼 쉽게 적용되지 않고 있다는 점이 현실입니다. ‘편찬상의 유의점’이나 ‘검정 기준’, ‘집필 지침’ 등에 의해 교과서는 주문제작 시스템에 의해 제한되어 개발되고 있기 때문입니다. 예컨대 비판적 문식성 함양을 목표로 하는 광고 텍스트의 경우도 오히려 비판력이 요구되는 상업 광고보다는 공익 광고 중심으로 제재가 구성되어 교육과정이 요구하는 비판적 문식력을 함양하는 데는 한계가 있습니다. 이는 교사, 교재 중심이 아닌 목표 중심, 불완전한 자료라도 목표 달성에

활용되면 수용한다거나 비판 학습, 창의학습을 강조하는 열린 교재관에 비추면(최현섭 외, 1996:103) 거리가 있다고 할 수 있습니다. 특히 2007 개정 교육과정에 의해 중학교 교과서부터 검정제가 도입된 국어과의 경우, 국어과 교과서는 교육과정 해석의 자율성, 유연한 제재 평가 등을 지속적으로 요구해 오고 있기 때문입니다. 교과서가 도식적이고 기계적으로 교육과정을 반영하는 방식을 지양하고 유연하고 융통성 있는 방식으로 전환해야 한다는 주장이 제기되는 것(박인기, 2006:11)처럼 교과서에 융통성을 부여하고 해석에 자율성을 확대하는 것은 중요하다 봅니다. 이런 관점에서 국어 교과서 쓰기 영역에서 열린 교과서관을 효율적으로 뒷받침하거나 실현할 수 있는 방안에 대해서 혹시 생각하신 바가 있으시면 들려 주시면 감사하겠습니다.

다음으로는 초등학교 1학년 쓰기교육으로 연구 대상과 주제를 한정하신 까닭에 대한 설명을 듣고 싶습니다. 연구자는 “초등학교 1학년은 가정을 중심으로 말하기/듣기/읽기/쓰기 생활을 하던 아동들이 의도된 교육과정으로서의 공교육을 처음 시작하는 시기이다. 체계적인 학제에 맞추어 국어교육을 시작하는 학생들은 1학년 과정에서부터 언어 사용과 관련한 지식과 기능, 태도를 익히게 된다. 그러므로 초등학교 1학년 교육은 국어교육의 본질에 대한 첫 만남의 자리가 되며 이후 교육에 긍정 또는 부정적인 영향을 끼치는 중요한 시기”(1쪽)라고 초등학교 1학년의 국어교육의 중요성에 대해서 강조하셨습니다. 그런데 연구자께서 연구 주제로 다루고 있는 초등학교 1학년의 쓰기 교육에 대한 언급은 찾기가 어려웠습니다.

사실 연구자께서도 언급했듯이 쓰기 교육의 초장기에는 쓰기 교육 이론에 대한 정립마저 힘든 상황이어서 쓰기 능력의 개념이나 의미에 대해 추출하기가 쉽지는 않겠지만, 교육 내용이 전개되는 방식이나 내용, 장르의 나열 등으로 보아 얼마간의 흐름을 규정할 수는 있지 않을까 합니다. 특히 학생 필자의 쓰기 능력 신장을 쓰기 교육의 목표로 볼 경우 초등학교 1학년에게 바라는 혹은 필요한 쓰기 능력이나 초기 문식성에 대한 선생님의 견해를 듣고 싶습니다.

이상입니다. 감히 연구자의 토론으로는 짧은 질문이지만, 역할이 급하여 몇 가지 우문을 드리니 혹여 잘못 읽은 부분에 대해서는 헤량하시길 부탁드립니다.

■ 참고 자료

- 박인기(2006), “미래 사회의 바람직한 인간상과 초등 국어과 교과서의 성격”, 한국초등국어교육연구소, 제 3회 전국학술대회 자료집, 3-14.
신헌재(2011), “국어교육의 발전을 담보할 국어 교과서관”, 청람어문교육 제44집, 7-21.
최현섭 외(1996), “국어교육학개론”, 삼지원.

【 4분과 발표 】

제2언어로서의 한국어 관형화 습득 연구

조용준(건국대)

<차례>

1. 서론
 2. 선행 연구
 3. 연구방법의 설계와 분석 방법
 4. 실험 결과 및 논의
 5. 결론
- 참고문헌

1. 서론

제2언어, 혹은 외국어로서의 한국어 습득이나 학습에 대한 연구는, 종래 오류분석이나 추상적인 중간언어 분석을 통해 학습자 언어의 양상과 그 추이에 대해 많은 성과를 이루었음에도 불구하고, 체계적이고 이론적인 접근이 부족하여 한국어 교수에 관련하여 주로 대증적(對症的) 처치를 제안하게 되는 문제를 안고 있어 왔다. 그러나, 최근 연구 동향을 살펴볼 때 제2언어습득이론에서 검증된 이론이나 가설을 한국어에 적용한 연구나 그 타당성을 검토해보는 연구 성과들이 양산되고 있음을 알 수 있다. 이는 연구대상에 대하여 과학적이고 체계적이며 이론적인 접근이 이루어질 때야 말로, 한국어 학습 및 교수에 대한 대증적 처치뿐만 아니라, 원인적 처치도 가능하리라는 점에서 바람직한 일이라 생각된다. 이 가운데, 이 발표의 연구 대상인 관형화습득의 발달 추이에 대한 가설은, 명사구접근가능성위계(Noun Phrase Accessibility Hierarchy) 가설을 비롯하여 시제 발달 양상을 추적하는 사상가설(Aспект Hypothesis)과 담화구조가설(Discourse Hypothesis)에 대한 연구가 최근 많은 주목을 받고 있는 듯하다. 그러나, 다양하게 개발된 제2언어습득 이론 중 일부만에 의존하는 문제점을 안고 있다고 보는데, 특히 관형화 내포문과 시제 습득에 관련하여서는 제2언어습득 이론 중 기능문법적 접근에 기초한 경우가 많아서 그 이론적 편향성을 지적할 수 있겠다. 그러나, 최근의 이들 연구 성과들은 단순히 제2언어습득에 대한 일반 이론을 한국어에 적용하는 것이 아니라, 한국어와 한국어 습득에서의 특수성이 이들 이론이 가정하는 가설이나 예측과 어떻게 교감하는지를 살펴보고 있다는 점에서 특기할 만하다. 본 발표의 연구 대상인 관형화 내포문 습득의 추이에 대한 연구도 그리하여, 유럽어 습득의 연구에서는 발견되지 않는 여러 가지 경험적 자료를 제공하는 기능을 하고 있다.

하지만, 관형화 내포문 습득의 추이에 대한 기존의 연구 결과는 서로 상반되기도 할 뿐만 아니라 일반적으로 많이 쓰여온 문법성판단 실험을 과제로 채택하고 있는 연구가 없어서, 보완해야 할 필요성이 있다. 따라서, 이 연구에서는 제2언어로서의 한국어 관형화 내포문 습득의 추이에 대한 기존 연구를 검토해 본 후, 문법성판단 실험을 통해 그 습득의 추이에 대한 이론적 검토뿐만 아니라, 경험적 증거에 의해 기존의 명사구습득 추이에 대한 가설을 입증할 수 있는지를 알아보려는 데 그 목적이 있다. 아래에서는 우선 관형화 내포문 습득에 대한 선행 연구를 살펴보고, 문법성 판단 실험의 설계와 그 분석, 그리고 끝으로 그 분석에 대한 논의를 하기로 한다.

2. 선행 연구

Spada and Lightbown(2010)의 제2언어습득이론에 대한 연구에 따르면, 제2언어습득이론은 크게 언어학적 접근, 심리학적 접근, 그리고 사회문화적 접근으로 나뉘어진다. 이중 언어학적 접근은 일반언어학에서와 마찬가지로, 생성문법적 접근과 기능문법적 접근으로 구분할 수 있다. 이중 외국어로서의 한국어교육학, 특히 한국어습득 연구 분야에서 최근 활발하게 적용 혹은 검증되고 있는 이론적 접근은 기능문법적 접근이라 할 수 있다. 기능문법적 접근은 다른 말로 유형론적 접근방법이라고도 할 수 있는데, 이를 간단히 말하면 언어의 유형론적 보편성이 제2언어에 어떻게 반영되었는지를 연구하는 분야라 할 수 있다.

외국어로서의 한국어교육학에서, 이론적 기반에서의 제2언어로서의 한국어습득에 대한 연구 성과들은 오류 분석 및 추상적인 중간언어에 대한 연구를 넘어서서, 위와 같은 기능문법적 접근에 기대고 있는 경우가 많다. 한국어 관형화 내포문과 시제의 습득에 대한 연구는 이를 잘 예시하고 있는 것으로서 이 두 주제에 대한 최근의 이론적 연구는 명사구접근가능성 가설¹⁾, 시상 가설²⁾, 및 담화구조 가설³⁾의 견지에서 한국어 습득을 다룬 것들인데, 이들 연구는 제2언어로서의 한국어 습득에 대한 이론적이며 체계적인 접근을 하고 있다는 데 그 의의를 찾을 수가 있겠다.

위의 이론 가운데 명사구접근위계 가설과 시상 가설이 공히 한국어의 관형화 내포문 습득 추이와 연관되어 있는데, 이 발표는 이 두 이론 중 전자, 즉 명사구접근위계 가설이 중국인 학습자를 피실험자로 하여 제2언어로서의 한국어 관형화 내포문 습득을 효과적으로 설명해 낼 수 있는지를 문법성판단 테스트를 통해 검증하는데 목적을 두고 있다.

전통적으로 보았을 때, 제2언어로서의 한국어 관형화 내포문 습득에 대한 연구는, 특히 시간표현의 발달과 관련하여, 주로 오류 분석에 치우쳐 있는 경우가 허다하였으나, 최근에는 그 습득의 추이에 관련된 이론적 연구, 특히 명사구접근위계 가설과 관련된 연구가 꾸준히 이뤄지고 있는 바, 선행연구 검토는 이에 대한 연구를 중심으로 살펴보고자 한다.

먼저 명사구접근위계 가설에 대해 간략히 설명해 보기로 한다. 이 가설은 유형론적 보편성 가운데 제2언어 습득 연구에 가장 성공적으로 적용되어온 이론으로서, 관형화의 유형론적 보편성을 검증하기 위하여 제안되었는데, 관형화가 가능한 명사구, 즉 주어, 직접목적어, 간접목적어, 사격어, 비교급의 목적어 등의 문법적 기능과 위계의 문제를 설명하는 보편성으로 알려져 있다(연재훈, 2012: 425). Keenan and Comrie (1977)에 의해 제안된 이 가설은 관형화 내포문이 성립하는 데 있어 다음과 같은 문법적 기능의 위계가 존재한다는 일반화이다.

- 1) 아래에서는 편의상 ‘명사구접근가능성위계 가설’을 ‘명사구접근위계 가설’이라고 부르기로 한다.
- 2) 시상 가설이란 시제상 형태소 습득의 추이가 용언이 가지고 있는 내재적 속성, 특히 상적 특성(aspectual properties)에 영향을 받는다는 것이다. 이 가설에 의하면 시제발달의 추이에 대한 예측은 다음과 같다.
 - (i) 학습자들은 (완료상) 과거 표지를 성취동사와 완성동사에 먼저 사용하고, 이후 동작동사와 상태동사로 확대한다.
 - (ii) 완료상/비완료상의 구분이 있는 언어에서, 비완료 과거 시제는 완료 과거시제보다 늦게 출현하며, 비완료 과거표지는 상태동사(즉 비종결동사)에서부터 시작하여 성취동사와 완성동사로 확대된다.
 - (iii) 진행상을 갖고 있는 언어에서, 진행상 표지는 동작동사에서 시작하여 성취동사와 완성동사로 확대된다.
 - (iv) 진행상 표지는 상태동사로 과잉확대되지 않는다. (Shirai 1998:248-249)시상 가설은 원형 이론에 기반한 것으로서, 한국어 습득 설명으로서의 적합성을 살펴본 이채연(2008), 박선희(2009ㄱ; 2009ㄴ; 2011ㄴ), 브라운·연재훈(2010), 이민아(2011) 등이 그 관련 연구들이다. 이들 연구들을 종합해 보면, 대체적으로 종결형에 나타나는 ‘-었-’이나 ‘-고 있다’의 습득 추이를 시상 가설의 관점에서 살펴본 논문들로서, 그 연구 결과에는 시상가설의 유효성에 대한 의문을 제기하는 논문들도 있다. 이채연(2008), 박선희(2009ㄱ; 2009ㄴ)은 시상가설의 예측과 한국어시제습득 양상이 대체로 일치한다고 보고하였고, 브라운·연재훈(2010), 이민아(2011)은 부분적으로만 일치되는 현상을 보여준다고 한 반면, 박선희(2011ㄴ)은 담화자료 분석을 통해 한국어 시제 습득 양상을 설명하지 못한다고 결론 내렸다.
- 3) 이들 세 이론은 제2언어에 대한 기능문법적 접근의 대표적 이론들이라고 할 수 있다. 여기서 담화구조 가설이란 서사담화 구조에서 전경과 배경에 따라 외국어 학습자의 시제습득 추이에 있어 차이가 나타난다는 것으로, 전경에서는 과거 시제, 배경에서는 현재 시제와 진행형을 먼저 습득한다고 예측한다. (Bardovi-Harlig, 2000) 한국어 학습자의 담화구조를 분석한 연구들에서는 이와 같은 가설이 한국어시제 습득의 추이와 일치한다는 보고도 있었으나(박선희 2010, 2011ㄱ; 박수진, 2011; 최은정), 불일치 혹은 부분적으로만 일치한다는 보고도 있다(심은지, 2011; 박선희, 2011ㄴ).

(1) 주어 > 직접목적어 > 간접목적어 > 사격어 > 소유격 > 비교급의 목적어

Keenan and Comrie (1977)에 의하면, 한 언어에서 위계상 더 낮은 계층에 있는 더 유표적인 기능에 해당하는 어떤 요소의 관형화가 가능하다면 그보다 위계상 더 높은 계층의 덜 유표적인 기능들도 관형화가 가능하다. 즉, 만약 한 언어에 ‘간접목적어’의 관형화가 가능하다면 그 언어에서는 ‘주어’나 ‘직접목적어’의 관형화 또한 가능하지만, 그 반대의 경우는 성립하지 않는다는 것이다. 이와 같은 가설은 언어유형론적 보편성을 검증하기 위한 이론이었는데, Eckman(1977)이 제2언어습득 연구에 적용하여 관형화 내포문 습득에 있어 덜 유표적인 기능의 명사구가 더 유표적인 기능의 명사구보다 더 일찍 습득된다는 습득 순서 가설을 제시하였다. 즉, 위의 명사구접근위계 가설을 통해 관형화 내포문의 습득에서의 어려움의 순서를 예측할 수 있는데, 예를 들어, ‘간접목적어’의 관형화 습득은 ‘직접목적어’의 관형화 습득 이후에 나타난다는 것이다. Eckman(1977) 이후 수행된 실증적 연구들(Croteau, 1995; Doughty, 1991; Eckman, Bell & Nelson, 1988; Gass, 1979; Hyltenstam, 1984; Hawkins, 1989; Pavese, 1986)은 주로 영어 및 유럽어의 관형절 습득을 연구한 것으로서 이들 언어에 있어 관형절 습득의 어려움이 이 가설의 명사구 위계와 일치함을 보여 주었다.

하지만, 일본어의 관형절 습득에 대한 연구에 있어서는 그 연구 결과가 명사구접근위계 가설과 일치하는 예도 있었으나, 일치하지 않는 연구결과도 보여 주었다. 구체적으로 살펴보면, Sakamoto & Kubota(2000)과 Kanno(2000; 2001), Hasegawa(2002)는 이 가설과 일치하는 연구 결과를 보여준 반면, Tarallo & Myhill(1983)은 불일치하는 연구 결과를 보여주었으며, 심지어는 Roberts(2000), Kanno(2007)과 Yabuki-Soh(2007)은 과제에 따라 일치 및 불일치 여부가 차이가 있었고, Ozeki(2005)의 경우에는 학습자의 유창성에 따라 일치 여부가 갈리는 결과를 보여주었다. 결국, 이는 관형절 습득에 있어서 어려움의 순서를 예측하는 데는 명사구접근위계 가설의 유효성이 입증된 것이 아니라는 것을 의미한다. 한편, Ozeki & Shirai(2007)에 의하면, 관형화 습득 순서에 관여하는 변인들로서 핵명사(head noun)의 유정성(animacy)과 제1언어의 영향, 그리고 유럽어와 일본어의 유형론적 차이 등을 들고 있다.

한국어의 관형화 내포문에 관련된 연구들도 일본어의 사정과 비슷하다. 우선, 제2언어로서의 한국어 관형화 내포문 습득에 대한 전반적인 연구를 살펴보면, 성지연(2002), O’Grady, Lee & Choo(2001; 2003), 전영아(2004), 이은기(2005), Jeon & Kim (2007), 김성수(2010), 김창구(2010; 2010L), 연재훈(2012), 민명숙(2010), 조수현(2010), 이진경(2006), Lee & Lee(2007)을 들 수 있는데, 이 중 명사구접근위계 가설에 관련된 논문은 O’Grady, Lee & Choo(2003; 2005)을 시작으로 하여, Jeon & Kim (2007), Kweon & Lee(2008), 김성수(2010), 김창구(2010ㄱ, 2010L, 2012), 연재훈(2012)을 들 수 있다. <표 1>은 관형화 내포문 습득에 대한 이들의 연구 성과를 정리한 것이다.

우선, 한국어의 관형화 내포문 습득에 대한 연구에서 명사구접근위계 가설이 관형화 습득의 어려움의 순서를 설명해 줄 수 있는지를 연구한 최초의 논문은 O’Grady, Lee & Choo(2001; 2003)였다. 이들 논문은 미국 대학에 재학 중인 초·중급 학습자를 대상으로 그림이해 과제를 이용하여 핵명사가 관형화 내포문에서 주어와 직접목적어의 문법기능을 하는 경우를 테스트해본 결과, 명사구접근위계 가설에 따라, 주어의 경우가 직접목적어보다 빨리 학습되는 것으로 나타났다. 이는 중국의 계승어(heritage language) 화자들을 대상으로 한 Lee, Jun & Park(2004)와 Lee & Lee(2004)에서도 동일한 결과를 보여 주었다. 반면 Jeon & Kim(2007)에서는 관형화 내포문의 성격에 따라 상반된 연구 결과를 보여 주었는데, 핵명사가 관형화 내포문 안에 있는 내핵 관형화 내포문과 밖에 있는 외핵 관형화 내포문을 구분하여 그림 산출 실험을 실행해 본 결과, 외핵 관형화 내포문의 경우에는 명사구접근위계 가설과 일치하였으며, 내핵 관형화 내포문의 경우에는 불일치하는 결과를 보였다. 영어·중국어·프랑스어·일본어를 제1언어로 하는 학습자를 대상으로 한 김성수(2010)의 연구에서는 문장결합 산출

실험의 결과가 위 가설과 불일치하였다. 김창구(2010_{1,2})은 과제에 따라 상반된 결과를 보여주었는데, 우선 초·중·고급 중국인 학습자의 말뭉치 자료를 분석한 결과로는 명사구접근위계가설과 일치하는 결과를(‘주어>직접목적어>사격어(>간접목적어’), 초급 중국인 학습자를 대상으로 한 문장결합 산출 실험과 그림 이해실험에서는 부분적으로 일치하는 결과를 보여주었다. 위와 같은 오프라인 실험의 결과와 마찬가지로, 온라인 실험에서도 상반된 결과가 도출되었다. Kweon & Lee (2008)은 중급 중국인 학습자를 대상으로 한 온라인 이해도측정 실험에서 명사구접근위계 가설과 일치하는 결과를 얻었으나, 반면 연재훈(2012)에서는 일본어·중국어·영어를 제1언어로 하는 한국어 학습자를 대상으로 실시한 온라인 이해도측정 실험에서 위 가설과 불일치하는 결과를 얻었다.

Shirai & Ozeki(2007)은 제2언어로서의 일본어습득에 대한 기왕의 연구를 정리하면서, 선행연구가 취하고 있는 연구방법론이 연구결과에 영향을 미치고 있다고 분석하였다. 이해 실험의 경우에는 다양한 요인에 의해 영향을 입는 반면, 산출 실험의 경우에는 대체적으로 명사구접근위계 가설과 일치하는 경향을 보여준다는 것이다. 이는 이해실험을 이용한 O’Grady, Lee & Choo(2001; 2003)와 Lee, Jun & Park(2004), Lee & Lee (2004), Kweon & Lee(2008)은 위 가설과 일치하는 결과를 보여준 반면, 김창구(2010_{1,2})과 연재훈(2012)는 불일치하는 결과를 보여주었다는 점에서 일견 타당해 보이기도 한다. 그러나 한국어 습득의 경우는, 일본어습득 연구에서와는 달리 산출실험에서도 상반된 결과를 보여주고 있는데, 김성수(2010)은 위 가설과 불일치하는 결과를 보여준 반면, 김창구(1,2)에서는 위 가설과 일치하는 결과를 보여주었다.

위와 같은 불일치 현상을 설명하기 위해 Shirai & Ozeki(2007)와 연재훈(2012)는 유형론적 차이를 통해 설명하려고 한다. Matsumoto(1988; 1997)에 따르면, 일본어의 명사수식절(noun-modifying clauses)은 유럽어의 관계절(relative clauses)과는 달리, 절 내에 공백이 없는 한정적 수식절(attributive clauses)로서 통사적 특성보다는 의미-화용론적인 제약을 받는다고 하였다. 이에 근거하여 Comrie(1996; 1998; 2002)는 새로운 유형론을 제시하였는데, 유럽어의 명사수식절은 공백이 있는 관계절인데 반해, 일본어와 같은 아시아 언어들은 공백이 없는 한정적 수식절이며, 이에 의미화용론적 제약이 있다고 보았다. 따라서 아시아 언어를 학습할 때에는, 유럽어의 관계절 습득과는 달리 명사구접근위계가 나타나지 않을 것으로 예측되므로, 위 가설과 불일치하는 결과를 얻을 수 있다고 Shirai & Ozeki(2007)과 연재훈(2012)는 설명하고 있다. 그러나, 이와 같은 유형론적 차이를 Comrie(1996; 1998; 2002)처럼 분석할 수도 있으나, 공백화를 유지한 채, 유럽어에서는 이동에 의해서, 아시아 어에서는 주제어와 유사하게 관형화 내포문 상위층에 기저생성되는 것으로 분석할 수도 있으므로 주제어와 유사한 의미화용론적 제약을 포착할 수 있을 것이다. 다시 말해서, 유럽어와 아시아 어의 관형화 내포문에 있어서 유형론적 차이가 있다 하더라도 Comrie에 의한 분석만이 유효한 것이 아니라는 점이다.

만약 이와 같은 유형론적 차이가 있다고 하였을 때, 제1언어의 간섭이 나타날 것으로 예측되는 바, 유럽어를 모국어로 하는 학습자와 아시아 어를 모국어로 하는 학습자가 유형론적으로 상이한 언어를 학습할 때에는 그렇지 않은 경우와는 달리 부정적 전이가 나타날 것이다. 그러나, Gass(1979)와 Hyltenstam(1984)는 관형화 내포문 습득에서 모국어 전이는 발견되지 않고 명사구접근위계 가설이 성립한다고 보고하였다. 이는 명사구접근위계 가설을 구조적거리 가설로 설명하면 쉽게 설명되는 현상이다. 다시 말해, 주어와 목적어의 거리는 언어보편적으로 그 거리가 일정할 것이므로 모국어의 차이와 상관없이 제2언어를 습득할 때에는 동일한 경로를 밟게 되는 것이다. 그러나, Ozeki & Shirai(2007)과 Kanno(2007), 그리고 Yip & Matthews(2007)의 일본어와 중국어 습득 연구는 모국어의 전이가 관형화내포문 습득에서도 발견된다고 보고하였다. Shirai & Ozeki(2007)는 이와 같이 상반된 결과를 설명하기 위한 두 가지 대안을 제시하였는데, 첫째는 유럽어는 명사구접근위계 가설에 의해 강하게 제약을 받는 반면, 아시아 어는 그 가설의 제약을 약하게 받아 제1언어의 전이가 두드러진다는 것일 수 있다는 것이고, 둘째는 유럽어나 아시아 어 모두 제1언어의 영향이 강하지만, 유럽어에 대한 이전 연구는 이에 대한 고려가 없이 이루어졌을 수 있다는 것이다.

그러나, 중국어를 모어로 하는 한국어 학습자를 대상으로 한 연구에서는 여전히 상반된 결과를 얻었는데, Kweon & Lee(2008), 김창구(2010), 그리고 말뭉치분석을 통한 김창구(2010ㄱ; 2010ㄴ)에서는 명사구접근위계 가설에 일치하는 결과를 얻은 반면, 문장결합 산출실험과 그림 이해실험을 이용한 김창구(2010ㄴ)와 연재훈(2012)는 부분적으로 일치하거나, 그 가설과 불일치하는 결과를 얻었다. 이는 과제유형에 따른 것으로도 설명하기 어려운 바, 동일한 과제유형에서도 상반된 결과를 얻었기 때문이다. 모국어가 동일한 학습자를 대상으로 하여 유사한 과제유형을 시행하였으므로 실험 자체의 타당성 및 신뢰도 자체에 문제를 제기할 수 있는 것으로 해석되어 향후 반복 실험 및 다양한 방법론을 이용한 연구들이 요구된다고 보겠다.

이런 점에서 Shirai & Ozeki(2007)가 시사하는 바가 큰데, 이들은 향후 연구과제로서 새로운 연구방법론을 쓰기보다는 유럽어에서 명사구접근위계 가설의 타당성을 입증한 논문들에서 쓰인 연구방법론을 반복해서 쓰기를 제안하였는데, 특히 문장결합산출 실험과 문법성판단 실험을 예로 들었다. 한국어 관형화 내포문 습득 연구에서 다양한 연구방법론이 시도되었지만, 문법성판단 실험은 시행되지 않았다는 점에서 본 연구는 문법성판단 실험을 설계하여 명사구접근위계 가설이 과연 한국어 관형화내포문 습득의 어려움을 잘 예측해 낼 수 있는지를 검증해 볼 것이다.

<표 1> 제2언어로서의 한국어 관형화 내포문 습득의 발달 순서에 대한 선행 연구

선행 연구	학습자		과제 유형	명사구접근위계가설 검증 여부
	제1언어	등급		
O'Grady, Lee & Choo (2001, 2003)	영어(외국어/계승어 학습자)	초·중급	그림 이해실험	일치('주어>직접목적어')
Lee, Jun & Park (2004)	중국어(계승어)		그림 이해실험	일치('주어>직접목적어')
Lee & Lee (2004)	중국어(계승어)		그림 이해실험	일치('주어>직접목적어')
Jeon and Kim (2007)	영어(외국어/계승어 학습자)	초·중급	그림 산출실험(외핵 관형화 내포문)	일치('주어>직접목적어')
			그림 산출실험(내핵 관형화 내포문)	불일치
Kweon and Lee (2008)	중국어	중급	온라인 이해도측정 실험	일치('주어>직접목적어')
김성수(2010)	영어·프랑스어·중국어·일본어	중·고급	문장결합 산출실험	불일치
김창구(2010ㄱ)	중국어	초·중·고급	구어 말뭉치	일치('주어>직접목적어>사격어(>간접목적어'))
김창구(2010ㄴ)	중국어	초·중·고급	구어·문어 말뭉치	일치('주어>직접목적어>사격어(>간접목적어'))
	중국어	초급	문장결합 산출실험	부분적 일치('주어=사격어>직접목적어')
	중국어	초급	그림 이해실험	부분적 일치('직접목적어>주어=사격어')
연재훈(2012)	일본어·중국어·영어		온라인 이해도 측정 실험	불일치

*한국어 관형화 내포문 습득 추이에 대한 최근의 연구는 주로 이해실험이나 산출실험에 치중한 것들로서 각각 중간언어 내에서 갖게되는 언어처리 상의 제약에 의해 설명할 수 있을 것 같다. 예를 들어, O'Grady, Lee & Choo(2001; 2003)의 구조적거리 가설에 따르면, 문장구조상 관형화 내포문 안에서 계층적 위치에 따라 핵명사와의 거리가 정해지는데, 주어와 핵명사와의 거리가 목적어와 핵명사와의 거리보다 근접해 있으므로, 주어가 목적어보다 언어처리를 하는 데 용이하다. 이것으로 제2언어습득 추이에서의 차이를 설명할 수 있게 된다고 주장하였는데, 이는 언어처리 상의 제약으로서 언어 표상하고는 상관이 없는 것으로 이해된다.

3. 연구방법의 설계와 분석 방법

본 연구의 연구문제를 다음과 같다.

(2) ㄱ. 연구 문제 1: 한국어 학습자는 다음과 같이 명사구접근위계 가설이 예측하는 순서에 따라 관형화 내포문을 습득하게 되는가?

습득 순서: 주어 > 직접목적어 > 사격어

ㄴ. 연구 문제 2: 문법성판단 실험은 위의 문제와 관련하여 기존의 연구에서 실행한 과제 유형과 어떤 차이를 가져올 것인가?

<연구문제 1>과 관련하여 한국어에서는 간접목적어의 지위에 대해 여러 의견들이 있으므로 따로 나누어 살펴보지 않았다. 다시 말해, 한국어에서 조사 ‘에게, 한테, 께, 더러’ 등이 과연 격 조사인지 아니면 후치사인지에 대해 여러 가지 쟁점들이 존재하고 그 경험적 증거 또한 상충적이라는 점에서 이 연구에서는 사격어와 간접목적어를 따로 분리하여 실험하지 않았다. <연구문제2>에 관련하여서는 기존 연구성과가 대립적인 바, 기존에 채택되지 않은 문법성 판단 실험이 과연 명사구접근위계 가설을 입증할 것인지 혹은 기각할 것인지, 아니면 부분적으로 그 예측력을 유지할 것인지 여부를 살펴보게 된다.

위와 같은 연구문제를 살펴보는데 목적을 두고, 이 연구에서 선정한 피험자 집단은 현재 K대에 재학 중인 중국인 학습자들로서 한국어 수준은 중급과 고급에 해당한다. 또한 비교 집단으로서 한국어 모어 화자 6명을 대상으로 실험을 실시하였는데, 이들의 등급별 수와 남녀비를 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 2>4) 등급별 피험자수와 남녀비

등급	남자	여자	총 수
중급(20~28세)	8	8	16
고급(22~27세)	3	6	9
모어 화자(28~31세)	2	4	6
전체(20~31세)	13	18	31

이 연구에서는 관형화 내포문의 습득 추이를 살펴보고자 하는 목적에 따라 문법성판단 실험을 설계하였다. 기존의 연구에서는 이해실험과 산출실험을 위주로 시행하고, 문법성판단 실험은 시행하지 않았었다. 이에 본 연구에서는 문법성판단 실험을 실시하여 한국어습득의 추이를 살펴보고자 한다. Shirai & Ozeki(2007)에서 지적하듯이, 유럽어에 대한 연구에서는 주로 문법성판단 실험을 사용하므로 이 방법을 아시아 언어에서도 반복실험을 통해 명사구접근위계 가설의 효용성을 입증해 볼 필요가 있다는 점에서 이 과제유형 채택의 의의 있겠다. 그러나 기존의 문법성판단 실험처럼 한 문장을 대상으로 하기에는 문제가 있어, 다음처럼 원 문장과 그 문장의 관형

4) 한국어 학습자의 등급은 TOPIK에 의거하여, 3, 4급은 중급으로, 5,6급은 고급으로 설정하였다.

화 내포문을 제시하고 문법성을 판단하도록 하였다.

- (3) 가. 철수가 동생을 만났다 -> 철수가 만난 동생
- 나. 영희가 철수와 학교에 갔다 -> *영희가 학교에 간 철수

문법성 판단에 대해서는 관형화가 옳게 되어있다면 <맞다>, 그렇지 않다면 <틀리다>, 판단하기가 어렵다면 <잘 모르겠다>로 3가지의 선택지를 주고 선택하도록 하였다.

<표 3> 문법성판단 실험의 예

	관형화 구문으로의 치환이 문법적으로 적합한 경우	관형화 구문으로의 치환이 문법적으로 적합하지 않은 경우
주어	철수가 우유를 마셨다 -> 우유를 마신 철수	철수가 사진을 찍었다 -> 사진이 찍은 철수
목적어	철수가 동생을 만났다 -> 동생을 만난 철수	친구가 철수를 보았다 -> 친구를 본 철수
사격어	아버지가 컵으로 물을 마셨다 -> 아버지가 물을 마신 컵	영희가 철수와 학교에 갔다 -> 영희가 학교에 간 철수

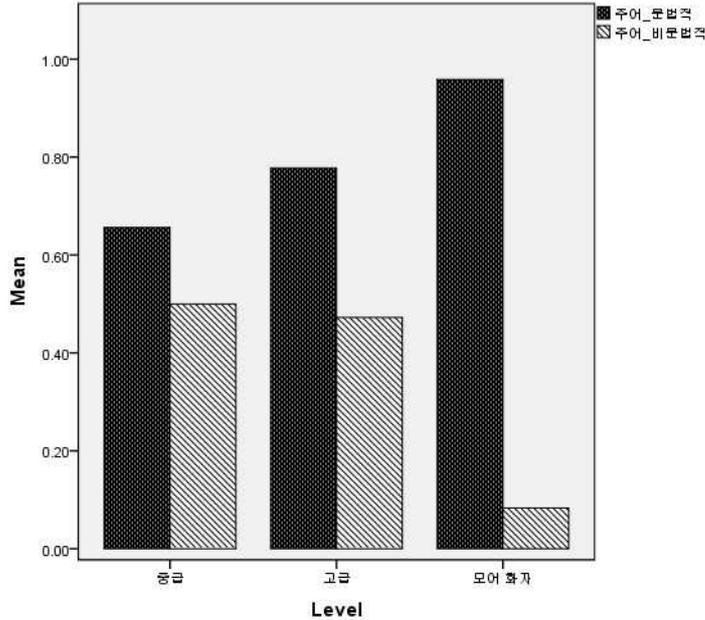
주어, 목적어, 사격어 사이의 습득 차이를 밝히기 위해서 위치럼 3개의 범주로 나눠 고찰하였고 각각의 영역에 대한 4개의 문장에 대해 문법성 판단을 하도록 고안하여 목표문장을 24문항으로 구성하였다. 이에 더하여 피험자가 문항의 의도를 정확히 파악하지 못하도록 하는 채움문장 (filler sentences) 34문항 등으로 구성하여 총 58개의 문장을 테스트하도록 문항을 구성하였다.

실험은 설문지나 인터넷을 통해서 진행되었고 본 실험 전에 실험에 대한 간단한 소개를 한후 인적사항을 작성하였으며, 총 30분이 소요되었다. 실험결과는 통계프로그램 SPSS 19를 이용하여 분석하였다.

4. 실험 결과 및 논의

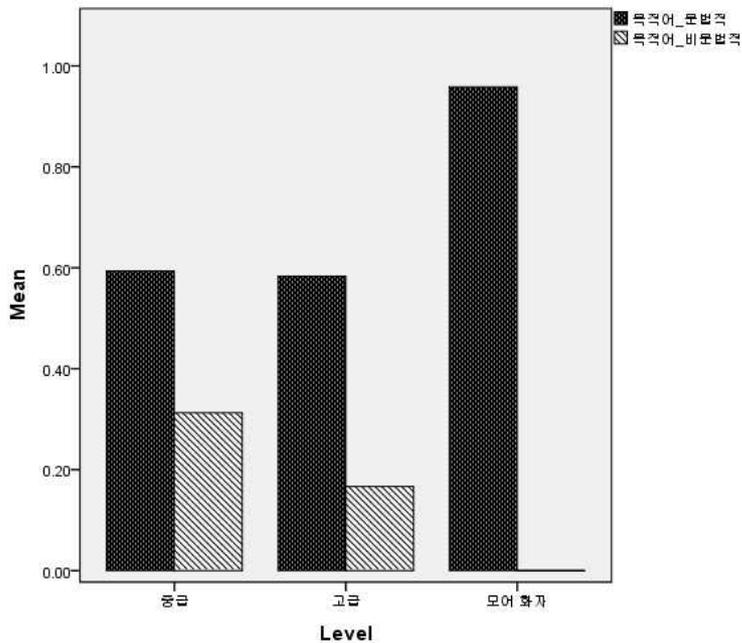
통계프로그램을 이용하여 분석한 결과, 주어와 목적어에 대한 문법성 판단은 <그림 1>과 같이 나타났다.

<그림 1> 관형화 내포문 내 주어에 대응하는 핵명사에 대한 적합성 판단



위 그림에서 보듯이 핵명사가 내포문의 주어일 때 관형화 구문으로의 치환이 문법적인 문장의 경우에는 문법성이 서서히 증가하는 반면, 비문법적 문장의 경우에는 한국어 학습자의 경우, 거의 차이가 없는 모습을 보여준다. 다음 그림에서 보듯이, 핵명사가 내포문의 목적어일 때에는 반대의 모습을 보여주고 있다. 모어 화자의 경우를 보면, 오류율이 0에 가까운 모습을 보여준다.

<그림 2> 관형화 내포문 내 목적어에 대응하는 핵명사에 대한 적합성 판단

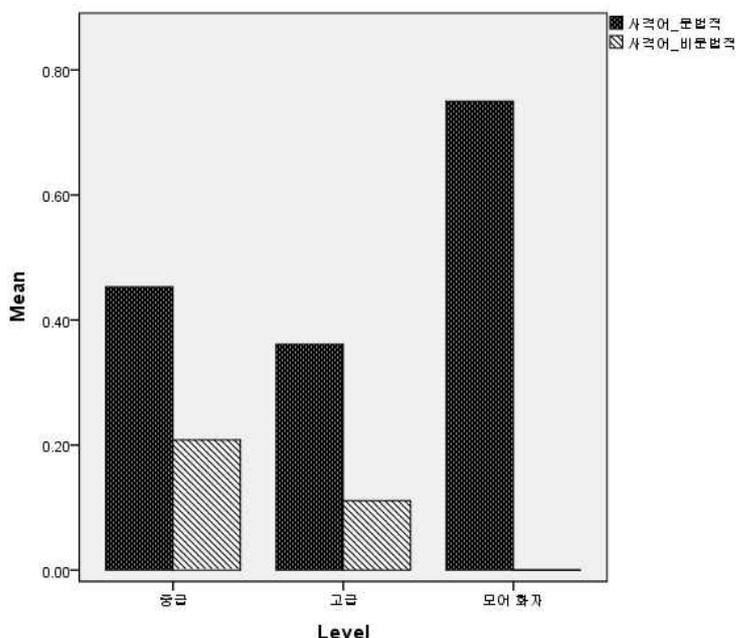


그러나 평균값을 비교하여 보면, 문법적인 문장에서 볼 때 주어인 경우가 목적어인 경우보다

높게 나타나지만 이는 전반적인 현상으로서 비문법적인 문장에서도 주어인 경우가 목적어인 경우보다 평균값이 높게 나타날 뿐만 아니라, 중급과 고급 사이에서 주어인 경우에는 평균값의 변화가 보이지 않지만, 목적어인 경우에는 평균값이 개선되는 효과를 보여주고 있다. 이는 명사구 접근위계 가설이 예측하는 바와 같이 주어 명사구의 습득이 목적어 명사구의 습득보다 선행하는 것이 아니라는 것을 보여준다. 또한 각 집단 내에서의 대응표본 t-검정에서도 동일한 결과를 보여주는데, 95%의 신뢰구간에서 각각 그 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다.

해명사가 내포문의 사격어일 때를 살펴보면, 다음 그림과 같다. 여기에서는 중급에서 고급으로 올라갈수록 문법성 판단이 하강하는 양상을 보여준다. 전체적으로 보아, 주어나 목적어인 경우보다 현저히 낮은 정확도를 보여준다.

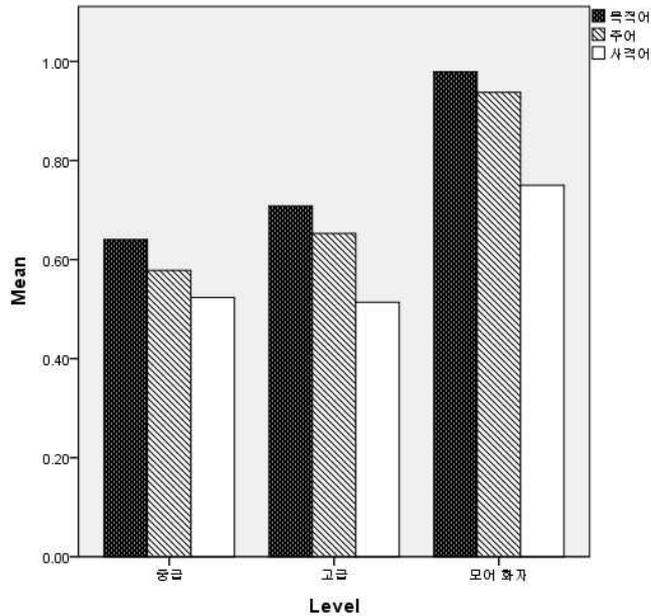
<그림 3> 관형화 내포문 내 사격어에 대응하는 해명사에 대한 적합성 판단



그러나, 사격어의 관형화 양상이 주어나 목적어의 경우와 외견상 차이가 있는 것처럼 보여도, 통계적으로 유의한 차이를 나타내지는 못하였다. 이는 각 집단 내에서 주어나 목적어의 경우와의 대응표본 t-검정을 시행했을 때, 95%의 신뢰구간에서 각각 그 차이가 유의하지 않은 것으로 나타난 것으로 알 수 있다.

여기서 문법적인 문장과 비문법적인 문장을 모두 옳다고 한 경우에, 1로 계산하여 평균을 내어보면 다음 그림과 같이 나타난다.

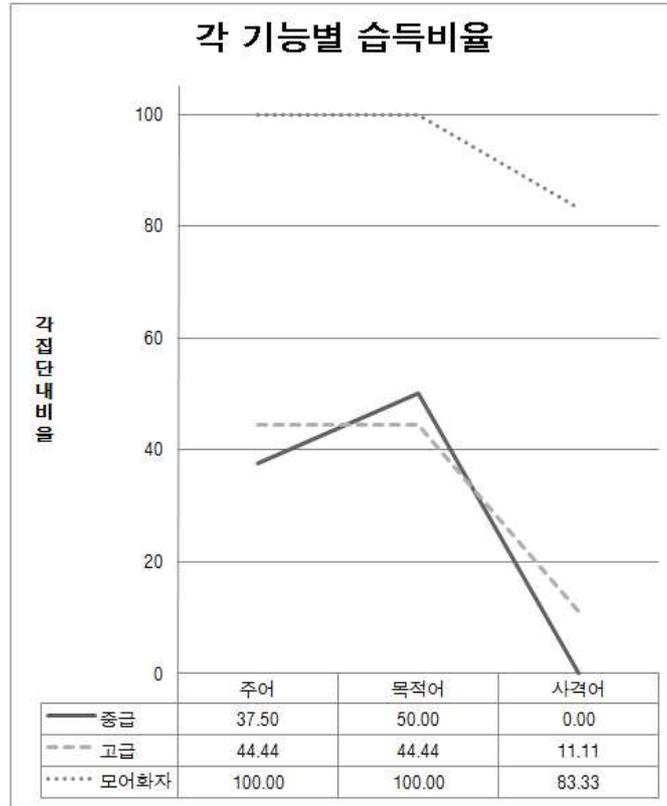
<그림 4> 문법적 기능에 따른 피험자 집단별 평균 적합도



일원배치 분산분석을 통해 분석하여 보면, 목적어의 경우는 $F(2, 30)=7.454$, 주어의 경우는 $F(2, 30)=5.853$, 사격어의 경우엔 $F(2,30)=14.995$ 로서 각각 통계적으로 유의함을 보여주었다. 이와 같은 집단간 차이는, Bonferroini 사후검정을 통해 살펴보면 모어 화자와 한국어 학습자 사이에서 기인하는 것으로서(95%신뢰구간에서 유의함), 한국어 학습자, 즉 중급과 고급 학습자 사이에는 통계적으로 유의한 집단간 차이를 발견하지 못하였다. 이와 같은 결과에 비추어 보았을 때, 한국어 학습자 사이에서 집단간 개선효과는 나타나지 않을 뿐만 아니라, 각 집단 내에서도 각 기능별 차이가 유의하지 않아서 결론적으로 보았을 때, 명사구접근 위계 가설은 이 실험을 통해 입증되지 못하였다.

아래 그림은 각 집단별 관형화 구문을 정확히 판단한 피험자의 집단내 백분율을 나타낸 것이다. 정확성의 기준은 75%로, 총 8개의 문장 가운데 6개 이상을 옳게 판단하였을 때 그 피험자는 해당 기능의 관형화에 있어 정확하다고 판단하였다. 중급학습자의 경우 주어보다 목적어의 경우에 정확히 판단한 피험자가 많았으나(37.5<50%), 고급학습자의 경우엔 주어나 목적어 모두 정확히 판단한 피험자 수가 동일하였다(44.44%). 사격어의 경우에는 두 집단 모두 정확히 판단한 학습자가 거의 없었으며(중급 0%, 고급 11.11%)다. 반면, 모어 화자의 경우에는 전체적으로 80% 이상이 정확히 판단하였다. (주어, 목적어 모두 100%, 사격어 83.33%)

<그림 5> 각 기능별 피험자 습득 비율



중급 학습자의 경우만을 놓고 볼 때, 목적어의 관형화가 주어의 것보다 백분율상 상위에 있으므로, 일견 Yip and Matthews(2007)의 결과, 즉 중국어 이중어화자가 주어보다 직접목적어 관형화를 일찍 산출한다는 결과와 일치한다고 볼 수 있으며, 김창구(2010)과도 주어와 목적어 관계에서는 동일한 결과를 보여준다고 이해할 수 있다.

그러나, 고급학습자의 경우엔 이 둘 각각에 대해서 동일한 분포를 보여주고 있을 뿐만 아니라 중급과 현저한 차이를 보이는 것은 아니므로 이런 일반화가 적합한지에 대한 의문을 제기할 수 있다. 하지만 이는 앞서 일원배치 분산분석을 통해 살펴보았듯이, 주어와 목적어 사이에는 중급이나 고급 모두 유의한 차이를 보여주지 못하고 있다는 점에서 이와 같은 일반화는 타당하지 않은 것으로 볼 수 있다. 사격어의 경우에는 정확성에 있어 향상이 있다 하더라도, 정확한 판단을 한 피험자가 극히 드물다는 점을 특기할 수 있다. 그러나, 이 또한 명사구접근 가설을 일부 입증해 주는 증거로 해석하기에는 독립적인 증거가 요구되는 바, 무엇보다도 모국어 화자도 사격어 관형화의 경우 정확도가 떨어지는 양상을 보여주기 때문이다. 다시 말해서, 문장을 처리하는 과정에서 여러 가지 맥락적 제약에 의해서 정확성이 떨어진다고 이해할 수 있다면, 동일한 요인이 한국어 학습자의 판단에도 영향을 끼칠 것으로 이해되므로 위 그림에서 보듯이 주어나 목적어의 경우보다 정확히 판단하는 사람이 감소하는 효과를 가지는 것으로도 해석할 수 있다. 이는 향후 연구를 통해 좀더 검증이 요구되는 부분이라고 하겠다.

5. 결론

한국어 관형화 내포문 습득에 대한 연구는 제2언어습득에 대한 이론적 접근에서 상당히 많이 연구된 분야로서, 특히 명사구접근위계 가설을 중심으로 논의되어 왔다. 유럽어의 경우에는 그 가설의 유효성과 예측력이 입증되어왔지만, Shirai & Ozeki(2007)에서도 밝혔듯이 아시아 어의 제2언어습득 연구에서는 상반된 연구결과를 보여주었다. 이는 한국어 관형화 습득에 관련된 연구들에서도 과제유형에 따라 각각 나타나는 상이한 연구결과를 보면 확연히 알 수 있다. 기존 연구에서는 그림 이해실험, 그림 산출실험, 문장결합 산출실험, 말뭉치 분석, 온라인 이해도측정 실험 등 다양한 방법을 적용하였으나, 유럽어에서 많이 쓰여온 문법성판단 실험은 적용되어 오지 않았다.

이 연구에서는 이와 같은 견지에서 그동안 적용되어 오지 않았던 문법성판단 실험으로 통해 한국어 관형화 내포문 습득을 중·고급 중국인 학습자를 대상으로 검토해 보았다. 특히, 명사구접근위계 가설이 한국어 습득에도 적용가능한지 여부를 검토하는데 연구의 초점을 두었다.

이 연구에서 채용한 문법성판단 실험을 통해 얻은 결론은, 주어, (직접)목적어, 사격어의 관형화에 있어 모어 화자와 한국어 학습자의 차이는 통계적으로 유의하나, 학습자 집단 간, 또 핵명사의 내포문 내 기능 간에는 통계적으로 유의한 결과를 얻지 못하여, 명사구접근위계 가설로 한국어 관형화 습득을 설명하기는 어렵다는 것이었다.

또한, 문법성판단 실험을 통해 관형화 치환을 정확히 판단해 낸 피험자의 각 집단별 백분율을 비교한 결과, 주어와 목적어 관형화의 경우, 수준에 따른 향상 효과는 나타나지 않았으며, 사격어의 경우에는 현저히 낮은 비율을 보였는데, 이는 모어 화자에서도 하강 효과를 보인다는 점에서 명사구접근위계 가설을 일부 입증하는 것이라는 결론을 내리기는 부족하여, 향후 연구를 통해 독립적인 증거를 찾아야 한다고 보았다.

그러나, 한국어 학습자의 모어가 중국어이기 때문에 제1언어의 긍정적 간섭에 의해 주어와 목적어의 관형화 습득에 있어 명사구접근위계 가설을 따르지 않았을 가능성도 있으므로, 향후 연구에서는 다양한 모어를 배경으로 하여 연구가 진행되어야 하리라 생각한다.

■ 참고문헌

- 김성수(2010), 유형적 보편성을 통해 본 한국어 학습자의 관계절 사용 양상 연구, 계명대학교 박사학위 논문.
- 김창구(2010ㄱ), 유표성 일반화와 한국어 관계절 습득의 관련성에 관한 연구, 동북아문화연구 22: 85~107.
- 김창구(2010ㄴ), 외국어로서의 한국어 관계절 습득 연구, 부경대학교 박사학위 논문.
- 연재훈(2012), 유형론적 관점의 한국어 관계절 연구, 국어학 36: 413~457.
- Comrie, B. (1996), The unity of noun-modifying clauses in Asian languages, In Proceedings of the 4th International Symposium on Pan-Asiatic Linguistics, Salaya, Thailand: Institute of Language and Culture for Rural Development, Mahidol University of Salaya.
- Comrie, B. (1998), Attributive clauses in Asian languages: Towards an areal typology, In W. Boeder, C. Schroeder, K. H. Wagner, & W. Wildgen (Eds.), Sprache in Raum und Zeit: In memoriam Johannes Bechert, Band 2, Tuebingen: Gunter Narr.
- Comrie, B. (2002), Typology and language acquisition: The case of relative clauses, In A. Giacalone Ramat (Ed.), Typology and second language acquisition, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Croteau, K. C. (1995), Second language acquisition of relative clause structures by learners of Italian. In F. R. Eckman et al., Typology and second language acquisition, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Doughty, C. J. (1991), Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization, Studies in Second Language Acquisition, 13: 431-469.
- Eckman, F. R. (1977), Markedness and the contrastive analysis hypothesis, Language Learning 27: 315-330.
- Eckman, F. R., L. Bell & D. Nelson (1988), On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language, Applied Linguistics 9: 1-20.
- Gass, S. (1979), Language transfer and universal relations, Language Learning 29: 327-344.
- Hawkins, R. (1989), Do second language learners acquire restrictive relative clauses on the basis of relational or configurational information? The acquisition of French subject, direct object and genitive restrictive relative clauses by second language learners, Second Language Research 5: 158-188.
- Hyltenstam, K. (1984), The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: The case of pronominal copies in relative clauses, In R. W. Anderson (Ed.), Second languages: A cross-linguistic perspective, Rowley, MA: Newbury House.
- Jeon, K. S. & H.-Y. Kim (2007), Development of relativization in Korean as a foreign language, Studies in Second Language Acquisition 29: 253-279.
- Kanno, K. (2007), Factors affecting the processing of Japanese relative clauses by L2 learners, Studies in Second Language Acquisition 29: 197-218.
- Keenan, E. & B. Comrie, (1977), Noun phrase accessibility and Universal Grammar,

- Linguistic Inquiry, 8: 63 - 99.
- Kweon, S. & D. Lee (2008), Processing constraints on relative clauses in Korean as a foreign language, *Studies in Modern Grammar*, 51: 129-152.
- Lee, K.-O. & S.-Y. Lee (2004), Korean-Chinese bilingual children's comprehension of Korean relative clauses: rethinking of the structural distance hypothesis, *Language Research* 40-4: 1059-1080.
- Lee, K.-O., J.-S. Jun & H.-W. Park (2004), Quantitative differences in the processing of relative clauses between monolingual and bilingual speakers, *Discourse and Cognition* 11-1: 215-236.
- O'Grady, W., W. Lee & M. Choo (2001), The acquisition of relative clauses by heritage and non-heritage learners of Korean as a second language: A comparative study, *한국어교육 연구* 12-2: 283~294.
- O'Grady, W., W. Lee & M. Choo (2003), A subject-object asymmetry in the acquisition of relative clauses in Korean as a second language, *Studies in Second Language Acquisition*, 25: 433-488.
- Ozeki, H & Y. Shirai (2007), Does the noun phrase accessibility hierarchy predict the difficulty order in the acquisition of Japanese relative clauses?, *Studies in Second Language Acquisition* 29:169-196.
- Pavesi, M. (1986), Markedness, discursal models, and relative clause formation in a formal and informal context, *Studies in Second Language Acquisition* 8: 38-55.
- Shirai, Y. and H. Ozeki (2007), Introduction, *Studies in Second Language Acquisition* 29:155-167.
- Spada, N. & P. M. Lightbown (2009), Second language acquisition, In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics*, Hodder Education.
- Yip, V. and S. Matthews (2007), Relative clauses in Cantonese-English bilingual children, *Studies in Second Language Acquisition* 29: 277-300.

“제2언어로서의 한국어 관형화 습득 연구”에 대한 토론문

김유정 (고려대 민족문화연구원)

이 연구는 제2언어 학습자들을 대상으로 하여 ‘한국어 관형화 내포문’ 습득이 어떠한 순서로 일어나는지를 ‘문법성 판단 실험’을 통해 확인하고 있다. 이는 제2언어 습득과 관련한 연구로서 실험적 의의를 가진다고 할 수 있다. 본 토론에서는 연구자의 발표 내용에 몇 가지 질문을 통해 한국어 교육에서 습득 연구가 나아가야 할 방향을 함께 고민해 보고자 한다.

1. 제2언어와 외국어 개념의 차별성에 관하여

이 연구의 제목은 ‘제2언어로서의 한국어’로 나와 있다. 그러나 실질적으로 실험에 참여한 대상은 과연 ‘제2언어 화자’가 아닌 ‘외국어로서 한국어를 학습한 화자’로 판단된다. 연구자가 제2언어 습득과 외국어 습득을 동일시한 것인지 궁금하다. 동일하다면 그 객관적 근거가 나와 있는지도 함께 질문을 하고 싶다. 혹, 그렇지 않다면 ‘외국어로서의 한국어’ 습득과 ‘제2언어로서의 한국어’ 습득이 나누어져야 할 것이다.

2. 연구 방법론과 연구 성과에 대하여

1) 왜 문법성 판단 실험이 필요한가?

이 연구에서는 ‘문법성 판단 실험’을 통해 ‘한국어 관형화 내포문’ 습득에 대해 살펴보고 있다. 이것이 기존 연구와 다른 실험이라는 차별성을 가지기는 하지만, 다양한 결론의 하나로 그치고 있는 한계점도 가지고 있다고 여겨진다. Shirai & Ozeki(2007)의 논의를 따르고 있다고는 하지만, 왜 문법성 판단 실험이 중요한 연구방법이 될 수 있는지에 대한 언급이 없다. 문법성 판단 실험의 장단점 혹은 연구 방법의 타당성 등에 관한 논의들이 뒷받침되어야 할 것이다. 특히 고립되어 제시되는 문법성 판단 실험이 의사소통 상에서의 표현, 이해와 어떠한 상관관계를 가지는지가 궁금하다.

2) 유럽어와 한국어의 습득에 관한 가설은 동일한가?

Shirai & Ozeki(2007)의 논의에 따라 새로운 연구방법론을 쓰기보다는 유럽어에서 명사구 접근 단계 가설의 타당성을 입증한 논문들을 사용하는 것이 좋다는 전제 하에 이 연구가 진행되고 있다. 이러한 전제를 뒷받침할 만한 근거가 무엇인지 내용이 보충되었으면 한다.

3) 24문항은 무엇인지? 또 각 문항별 실험 결과는 무엇인지?

문항의 언어 사용 양상과 배치 등이 실험 결과에 유의적인 영향을 미칠 가능성도 있을 것이다. 또한 각 문항별 실험 결과가 명사구 접근 위계 가설과 어떤 관련성을 가지는지도 설명이 필요하다.

4) <표2>에 등장한 등급 구별은 어떻게 가능한 것인지? TOPIK 합격증을 통한 구분인지?

이 연구는 <그림4>에서 평균 적합도를 결과로 보이고 있다. 등급 구별에 따른 평균 적합도가 습득의 보편적 이론을 지향할 수 있는 장점을 가질 수 있다. 그러나 실제로 학습자 개인별 습득 또한 같은 경향으로 결과가 나오는지 궁금하다. 등급과 개인의 결과가 다르다면 등급 구별이 무의미하거나 수정되어야 할 것이고, 연구 결과에도 영향을 미칠 수 있을 것이다.

5) 모어 화자의 역할은 무엇인지?

모어 화자가 이 연구에서 하는 역할이 무엇인지 궁금하다. 또한 이 6명의 화자들이 'ideal speaker'라는 전제 하에 실험이 이루어지고 있는데 이에 대한 고려가 필요할 듯싶다. 모어 화자들의 문법성 판단이 '사격어'의 경우 83.33%가 정확히 판단하였다고 나왔는데 이에 대한 해석은 어떻게 할 수 있을지 궁금하다.

6) 이 연구 결과가 기존 연구와 다른 차별성과 의의는 무엇인지?

이 연구 결과 명사구 접근 위계 가설이 입증되지 못하였다고 하였다.(11쪽, 13쪽) 이러한 결과가 '문법성 판단 실험'에 국한된 것인지, 아니면 기존 연구 중 '불일치'에 힘을 실는 것인지, '주어', '목적어', '사격어'의 습득 위계는 새롭게 설정되는 것인지 등에 대한 연구자의 명확한 입장을 듣고 싶다.

근대 한국어 교재에 나타난 회화문 연구

고경민(건국대)

<차례>

1. 들어가며
2. 한국어교육에서의 근대 태동기
3. 회화부의 단위 구성 방식
4. 회화문 표기 방식
5. 회화문 구성 방식

■ 참고문헌

1. 들어가며

이 글은 근대적 교육기¹⁾(1870년대~1910년 이전)에 간행된 한국어 교재의 회화문을 검토하는 것을 목적으로 한다. 근대적 교육기는 조선 후기의 맥락을 잇고 현대로의 전환을 준비하는 시기로 한국어 교육에 있어서도 근대적인 교육이 시작된 시기로 볼 수 있다. 그동안 근대 계몽기와 근대 교육기, 근대적 교육기 등 이 시기를 가리키는 다양한 용어들이 있었지만 이 글에서는 이 시기를 한국어 교재사의 관점에서 근대 태동기로 보고 있다.²⁾

한국어 교육 연구가 활발해지고 학문적 성과가 축적되면서 한국어 교육학 안에서 한국어 교재에 대한 사적인 연구와 검토가 학문 연구의 한 분야로 정착되고 있다. 그동안 한국어 교육사와 시기구분에 대한 논의 못지않게 통시적인 한국어 교재의 발전과 변천에 대한 연구³⁾가 이루어졌지만 아직까지 개별적인 특정 시기의 구체적인 연구가 활발하게 이루어지고 있는 것은 아니다. 특정 시기의 교재에 대한 앞선 연구로 주목할 만한 연구는 다음과 같다. 이지영(2003, 2004)에서는 한국어 교육의 시대구분과 더불어 특정시대 한국어 교재사에 대한 체계적인 논의와 변천 과정을 다루고 있으며, 특히 근대계몽기의 시대적 특성과 교재의 변천 과정을 심도 있게 논의하고 있다. 강남욱(2005)에서는 교재 평가론을 바탕으로 근대 초기 한국어 교재에 대해 논의하였는데, 한국어 평가론의 이론적 내용을 기반으로 Ross(1877, 1882)(J. Ross)와 호세코[普迫繁勝]의

1) 여러 학자들의 견해가 있지만 통상적으로 조항록(2005)과 이지영(2003), 민현식(2005), 허재영(2008)에서는 이 시기를 근대적 교육기(1870년대~1909년까지)로 보고 있다.

2) 고경민(2012:22)에서는 이 시대의 특징을 다음과 같이 언급한 바 있다. ‘근대 태동기’는 1870년부터 1910년까지의 시대이다. J. Ross(1877)를 시작으로 서양인 연구자들에 의한 한국어 교재가 편찬되기 시작했으며, 이전 시대의 전통적인 어휘 중심 교재에서 문법이나 회화와 같은 목적으로 교재가 간행된 시대이다. 역학 중심의 어휘집에서 시작해서 『교린수지(交隣須知)』까지 어휘를 중심으로 교재가 편찬되던 방식에서 벗어나 품사 중심의 문법 기술이나 간단한 회화를 중심으로 한 회화 교재 등 교재의 성격을 확실히 알 수 있는 교재가 편찬되었다. 태동은 ‘어떤 일이 생기려는 기운이 싹트는 시대’로 1870년 이전의 전통적인 교재 체제에서 근대적 개념의 교재로 이행되는 시대이기 때문에 근대 태동기라는 명칭을 사용하게 되었다.’

교재를 체제, 기능, 교수 학습법, 시각적 구현 방식 등으로 세분화해서 평가하고 있다. 박기영(2005)에서는 19세기 말에서 20세기 초에 일본에서 간행된 한국어 학습서의 음운에 대한 연구서로서 근대에서 개화기에 이르는 시대까지의 음운 현상을 공시적인 양상을 바탕으로 통시적인 변화 과정을 통해 기술하고 있으며, 신현숙(2006)에서는 1960년대 이후 편찬된 한국어 교재에 나타난 학습 활동의 현황과 변천 과정에 대해 기술하고 있는데, 이를 바탕으로 언어 활동 영역을 다양하게 발달시키기 위해 어떤 구성이 효과적인지에 대해 기술하고 있다. 박건숙(2006)은 19세기 말이라는 시대를 범위로 정해 당시 교재들의 문법 범주 기술 양상을 품사, 높임 표현, 시간 표현 등으로 나눠 기술하고 있으며, 이를 바탕으로 근대개몽기 서양인에 의해서 저술된 한국어 교재의 문법 연구의 흐름과 특징을 살피고 있다. 근대 개몽기와 일제강점기를 바탕으로 구체적인 논의가 이루어진 것으로는 오대환(2009)과 최은규(2010)를 찾아볼 수 있다. 앞선 연구를 바탕으로 이 글에서는 다음의 두 가지 사항을 논의의 전제로 삼고 있다.

첫째, 앞선 한국어 교재의 사적 연구는 주로 일본인 학습자를 대상으로 하거나 일본에서 편찬된 것이 많기 때문에 근대개몽기 혹은 근대개몽기 교재의 특징을 살피기에는 어려움이 있다. 이 글에서는 근대개몽기 교재의 특성 중 회화 교재의 특성을 교재에 실린 회화문을 통해 살필 것이며, 이를 위해 서양인 연구자와 일본인 연구자의 교재를 고루 선정할 것이다.

둘째, 앞선 교재사 연구의 경우 박기영·채숙희(2007)에서 언급한 바와 같이 주로 『역대 문법대계』에 실린 교재를 중심으로 분석하다 보니 전문적인 회화 교재를 찾기가 어렵다는 논의가 있었다, 이 글에서는 이런 점을 고려하여 회화 내용이 풍부하게 실려 있는 회화 교재를 추가적으로 분석 대상에 포함시켰다.

이 글에서는 근대 태동기에 간행된 한국어 교재 중 회화를 중점적으로 다루고 있는 교재를 14권의 교재를 선정하여 회화단원의 구성과 회화문의 대화 구성 방식을 살펴보고 이 시기 회화 교재의 특징을 살펴보고자 한다.

2장에서는 이 시기의 한국어 교육과 교재의 시기적 특징을 기술할 것이며, 3장부터는 이 시기 회화 교재의 회화문의 구성에 대해 살펴볼 것이다.

2. 한국어 교육에서의 근대 태동기

2.1. 근대 태동기 한국어 교육 개관

근대 태동기의 한국 정세는 국제관계를 비롯해 국내에서의 군란과 정변에 이르기까지 혼란과 변화가 뒤섞인 시기로 볼 수 있다. 이 시기 한국어 교육에서의 변화를 찾는다면 우선 국외에서의 한국어 교육 관련 교육 기관의 설립을 찾을 수 있다. 1873년 일본의 도쿄 외대에 외국대학 최초의 한국어과가 설립되고 소련의 레닌그라드 대학에 1879년 한국어과가 생기면서 한국어 교육에 대한 관심이 시작되었지만 사실상 학문적인 연구의 출발이라기보다는 당시의 시대적 상황이 반영된 변화로 볼 수 있을 것이다. 이 시기 국내에서는 1883년 설립된 동문학과 1886년에 설립된 육영공원과 국의 관리학교, 이후 1883년 최초의 민간학교인 원산학사가 설립되고 1885년 이후 배재학당, 경신학교, 이화학당, 정신학교 등 기독교 학교가 건립되면서 본격적인 근대 교육

의 서막이 열리게 되었다. 철저하게 외세를 배척했던 조선은 강화도 조약 이후 직·간접적인 문호개방이 이루어지면서 교회, 학교 등이 들어서게 되었고, 이때를 전후해 들어온 선교사들에 의해 본격적인 한국어 교육과 교재 개발이 이루어지게 된다. 이 시기의 한국어 교육의 특징은 선교사를 중심으로 이루어지게 되며, 대표적으로 Ross, Ridel, C. Dallet, Underwood, Gale 등이 대표적으로 선교를 목적으로 한국어 교육에 관심을 가지고 있던 선교사들이다. 두 번째 특징으로 일본인을 대상으로 하거나 일본인 연구자에 의한 한국어 교육에서의 변화도 찾아볼 수 있다. 이 시기 대표적인 일본인 연구자가 바로 ‘호세코[寶迫繁勝]’이다. 호세코는 『한어입문(韓語入門)』⁴⁾과 『일한선린통화(日韓善隣通語)』를 펴내면서, 과거 어휘 위주의 한국어 학습에서 문법부와 회화부를 따로 구성해 체계적인 교재의 틀을 마련했다고 할 수 있다. 또한 1772년에 한국어 통역을 양성하기 위해 설치된 대마도의 ‘한어사(韓語司)’⁵⁾와 같은 기관은 당시 조선과 일본의 관계 및 한국어 교육의 관심도를 알 수 있는 것이라 할 수 있다. 이후 한국어 교육에 대한 언어적 관심은 통감 시대를 거치면서 단순한 무역의 목적이나 언어적 호기심이 아닌 식민 지배를 목적으로 한 연구로 변화된 모습을 보여준다.

2.2. 이 시기 한국어 교재의 특징

이 시기 한국어 교재의 가장 큰 특징은 어휘를 중심으로 한국어를 소개했던 이전의 문헌들과 달리 분명한 목적을 가진 교재가 등장했다는 점이다. 먼저 목적에 있어서 이전처럼 한국의 문화와 풍습을 목적으로 하거나 역사 전달을 목적으로 하는 것이 아닌 ‘한국어라는 언어 교육이 주요 목적이 되고 있다는 점이다. 내용에 있어서도 어휘를 대조했던 이전 시기와 달리 문법 교수를 목적으로 편찬되었으며, 주로 품사 체계나 용언의 활용에 초점을 두고 발음이나 음운 체계에 대한 설명을 덧붙이는 형태로 간행되었다. 문법과 더불어 회화를 위한 교재도 등장해 주제별, 단원별로 회화문을 구성하고 있다는 점도 이 시기 교재의 내용적인 특징으로 볼 수 있다. 근대 태동기에 편찬된 교재의 경우 자국의 문법 체계와의 비교를 중심으로 기술한 문법서들이 많으며, 표준화된 정책이나 공표된 사항이 없는 관계로 교재마다 상이한 내용을 교육하는 경우도 있다. 하지만 이 시기에 다져진 한국어 문법 체계와 교재 제작은 이후에 편찬되는 한국어 교재와 한국어 문법에 직·간접적으로 영향을 끼치게 되며, 무엇보다 본격적인 언어 교육을 위한 교재가 간행되었다는 의미를 찾을 수 있다.

2.3. 분석 대상 교재

-
- 4) 호세코는 이 책의 서문에서 당시의 조선과 일본의 관계 및 한국어 교육에 대해 다음과 같이 언급하고 있다. “그리하여 유럽(歐美)과의 교류가 일본과 조선의 교류 같지 않은 것은 무엇인가 생각건대 어학의 정신이 아닌 것에 기인하며, 애당초 교제에서 제일 중요한 것은 다름 아니라 언어이다. 언어를 통해서 교류를 두텁게 할 수 있다. 이러한 까닭으로 본다면 우리가 한국어를 배우는 것은 오늘날 시급한 일이라고 말할 수 있다.”
- 5) ‘한어사’는 무역 및 외교, 문화 교류 등의 차원에서 설치된 기관이지만 한국어 교육을 공식적으로 담당할 최초의 외국 기관이라 할 수 있을 것이다. 이 때 편찬된 일본인 연구자들의 한국어 교재는 이러한 관심 가운데 편찬된 것으로 순수한 한국어에 대한 호기심보다는 인접국의 언어에 대한 의무적 성향의 학습이 지배적이었던 것으로 보인다.

분석의 대상이 된 교재는 총 14종으로 서양인 연구자의 저서가 7종이며, 일본인 연구자의 저서가 7종이다. 서양인 연구자의 저서 중 Ross(1882, 1877)과 Scott(1882, 1893)은 같은 연구자의 저서이기는 하지만 단원 구성이나 문장 구성에서 차이가 있어 다른 교재로 분류하였다. 일본인 연구자의 교재는 2종은 『역대문법대계』에 실려 있는 교재로 나머지 5종은 ‘일본 국회 도서관의 ‘국립국회도서관디지털자료’(國立國會圖書館デジタル化資料)⁶⁾에 수록된 교재를 선정하였다. 분석의 대상이 된 교재는 다음과 같다.

(1) 분석 대상 교재

- ㄱ. Ross, 1877, 『*Corean Primer*』, 美長老敎書部
- ㄴ. 호세코[寶迫繁勝], 1880, 『일한선린통화(日韓善隣通話)』, 알 수 없음
- ㄷ. Ross, 1882, 『*Korean Speech with Grammar and Vocabulary*』, Kelly & Walsh Kelly & Co.
- ㄹ. Scott, 1887, 『언문말칙』 (*A Corean Manual or Phrase Book with Introductory Grammar*), Statistical Department of the Inspectorate General of Customs
- ㅁ. Imbault-Huart, 1889, 『*Manuel de la Langue Coreenne Parlee*』, Imprimerie Nationale
- ㅂ. Underwood, 1890, 『한영문법』(韓英文法), The Yokohama Seishi bunsha
- ㅅ. Scott, 1893, 『A Corean Manual or Phrase Book :with Introductory Grammar』, English Church Mission Press
- ㅇ. 구니와케[國分國夫], 1893, 『일한통화(日韓通話)』, 東京築地活版製造所
- ㅈ. 마쓰오카[松岡馨], 1894, 『조선어학독안내(朝鮮語學獨案内)』, 東京築地活版製造所
- ㅊ. Gale, 1894, 『*Korean Grammatical Forms*』, Trilingual Press
- ㅋ. 시마이[島井浩], 1902, 『실용한어학(實用韓語學)』, 博文館
- ㅌ. 무라우에[村上三男], 1904, 『한어회화(韓語會話)』, 大日本図書株式會社
- ㅍ. 카나시마[金島苔水], 1905, 『한어교과서(韓語教科書)』, 青木嵩山堂
- ㅎ. 곤도[近藤信一], 1906, 『한어정규(韓語正規)』, 文求堂

3. 단원 구성 방식

단원 구성 방식에서는 회화 단원을 구성하는 방식을 두 가지로 구분해 살펴볼 것이다. 먼저 주제별/상황별 구성은 주제와 상황을 대표할 수 있는 어휘를 제시해서 단원을 구성하는 형태이다. 주로 실생활과 관련한 주제로 짧은 대화문이나 상황 맥락에 맞는 대화문으로 구성하였다. 다음으로 과별/장별 구성은 특정 주제나 상황 없이 ‘LESSON’이나 ‘第1章’, ‘第1節’로 이루어져 있고 이 중에는 특정 표시 없이 한 과에 여러 회화문이 실려 있는 경우도 있다.

6) 사이트의 주소는 다음과 같다. <http://dl.ndl.go.jp/>

3.1. 주제별/상황별 구성

주제별/상황별 구성방식은 회화 단원의 구성을 주제별로 나눠 대표적인 어휘를 단원명으로 하거나 대화 상황에 따라 단원을 구성한 경우이다. 이러한 방식은 근대기 이전에 편찬된 외국어 학습용 교재와 한중 혹은 한일 대역집에서 주로 찾아볼 수 있는 방식이다. 주제별/상황별 회화 단원의 구성은 일본에서 편찬된 최초의 한국어 학습용 교재인 『교린수지』의 영향도 적지 않은 것으로 보인다. 일본인 연구자뿐만 아니라 서양인 연구자에게도 많은 영향을 끼치게 된다. 『교린수지(交隣須知)』는 문장 단위로 한국어 학습을 할 수 있게 구성하면서 내용상으로는 전통적인 어휘 학습 방법을 잇고 있다고 할 수 있다. 특히 생활 중심의 한국어 어휘를 중심으로 교육하였으며, 표제어를 제시하고 어휘를 학습하는 형태를 취하고 있다. 이러한 방식은 『스과지남』⁷⁾에서도 찾아볼 수 있다. 『교린수지(交隣須知)』처럼 문장 각각에 대한 표제어가 실리지는 않았지만 예문과 번역문의 방식으로 회화문을 제시하고 있다. 이런 방식은 이후 주제별로 어휘를 제시한 『한어회화(韓語會話)』와 같은 형태나 예문을 『교린수지(交隣須知)』와 같은 방식으로 나열하고 있는 『조선어학독안내(朝鮮語學獨案內)』등 다수의 한국어 교재에서 발견하게 된다.

주제별, 상황별로 단원을 구성하는 경우 미리 어떤 내용을 학습할 것인지 계획이 가능하며, 학습자가 필요한 부분만 우선적으로 학습할 수 있다는 장점을 가지고 있다. 주제별로 회화문을 구성한 경우 대부분 ‘會話’ 영역을 따로 나누고 이를 다시 주제나 상황별로 나눈 경우로 문법부와 회화부의 구별이 뚜렷한 편이며, 회화만 실려 있는 경우와 어휘를 제시하고 해당 어휘를 활용해 회화문을 제시하는 경우로 나눠 살펴볼 수 있다.

먼저 주제별/상황별로 회화 단원을 구성하는 교재를 단원명과 함께 살펴보면 다음과 같다.

(2) 주제/상황별 교재와 회화 단원명

C o r e a n Primer (K o r e a n Speech도 동 일)	LIBRARY, SCHOOL, KITCHEN, DINNING ROOM, VISITORS, BED ROOM, HOUSE BUILDING, COMPOUND, DOMESTIC ANIMALS, WILD ANIMALS, TRAVEL, HORSE WALKING, INN, DIRECTION AND POSITION, EXCHANGE, MERCHANDISE, NUMBER, LENGTH, CAPACITY, LAND, WEIGH, GRAIN, VEGETABLES, FRUITS TIME, WEATHER, BODY, SENSES, TOUCH, SIGHT, HEARING, TASTE,
-----------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

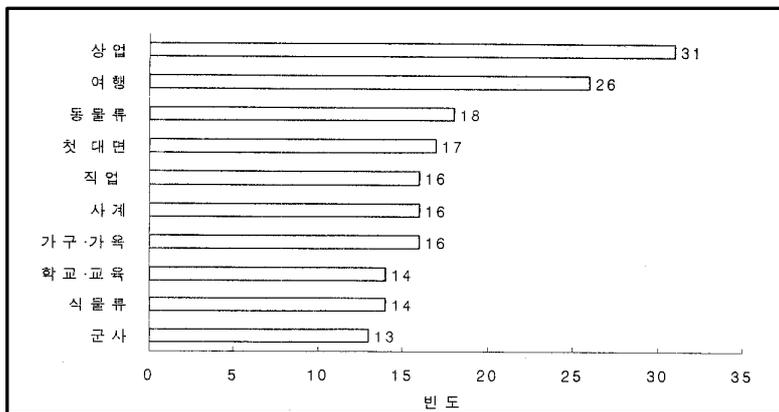
7) 고경민(2012)에서는 교린수지와 사과지남의 유사성에 대해 언급하면서 ‘천문’편에 실린 문장을 함께 기술한 바 있으며 몇 편을 소개하면 다음과 같다.

- ㄱ. 희가 불서 정오나 되엿스런마는 흐리니 즈세 모르개소.(교)
희가 발서 정오나 되엿스런마는 날이 흐리니 즈세이 알 수 업다.(스)
- ㄴ. 돌이 불그니 심심헌터 말슴이나 허옵시다.(교)
돌이 붉으니 니야기나 허다 갑세다.(스)
- ㄷ. 노인성은 남방의 나뉘 보는 사름은 장슈헌다 허지요.(교)
로인성이 남극에 잇는디 보면 장슈허다 홉니다.(스)

	SICKNESS, RELATIONS, CRIMINAL SOLDIER, COLOUR, MORAL, SOUL
日韓 善隣通話	年月日之稱, 月日數之稱, 日用日事語, 數之稱 錢數之稱, 同上中酌畧稱, 斗量數之稱, 尺度數之稱, 權衡數之稱, 斤數之稱, 商語 問答, 布帛之名 常語三等之別, 命令語, 并問語, 名物之名詞 九夕之聲
A Korean Manual or Phrase Book: 2nd ed.	General conversation, Trees, flowers, weeds, &c, General conversation Domestic animals, Well, wall, coolies, digging, Travelling-horse, chair, &c, Road, baggage, &c, Wind, mist, clouds, &c, The different parts of the body, biind, lame, &c, Inn, room, dinner, sleep Points of the compass, N, S, E, W Hunting, Money, silver, trading, Shopping, silk, piece, goods, gauze, sables, skins, &c, Tastes-sweet, sour, &c, Colours-Red, white, &c, Rice, peas, beans, barley, &c, Agriculture, rainbow, thunder, hail, Ice, water, soap: Royal procession saddle, pony, bull, Linen, cotton, grasscloth, spectacles, Building operations, brickman, lime, roof, &c, Chimney, blacksmith, paper-hanger, &c, Fever, small-pos, ague, &c, Doctor, medicine, Prisoners, robbers, &c, Warfare, soldiers, rebels general conversation, Household utensils
日韓通話	其數, 天然, 月日, 時期, 身體, 人族, 國土及都邑, 文藝及遊技, 官位, 職業, 商業, 旅行, 家宅 家具及日用品, 衣服, 飲食, 草木及果實, 家禽獸 政治, 教育, 船車
朝鮮語學獨案 內	初聞, 果實, 魚類, 初對面, 草木, 穀物, 家室, - 船舶, 鐵道, 夏日, 冬日, 霖雨, 斥候, 步哨, 徵發舍營, 兵器及軍事, 旅行, 飲食物, 織物類賣買
스과지남	Astronomy, Solar Periods and Season Days and Times, Location: Situation Geography, Rivers: Sheets 0' water Use 0' water, boats, ranks, classes Human Relationships, the human body Fowls and Birds, Animals Fish and Reptiles, Insects, Grain Vegetables, Agriculture, Fruit, Trees Flowers, Grass and Plants Buildings, Cities and Prefectures Taste and smell, Eating, Food Trading: Business, Sickness, Travelling Temples: Graves, Metals and Valuables, Festal Furniture, Dry Goods, Colors

	Dress, Head dress; Ornaments Dishes and Implements, Musical Instruments Hearing and Seeing, Vehicles Games and Playthings, Punishments Composition, Arms, Repose, Handling The Legs, Conversation, Words Feelings, Actions, Shape A Variety Collection, Miscellaneous Duplicate Forms
實用韓語學	會話第一初對面, 會話第二久瀾, 會話第三食飲 會話第四訪問, 會話第五船中, 會話第六宿屋 會話第七人夫, 會話第八勉強, 會話第九商業 會話第十四時
韓語會話	會話 - 停車場用語, 驛名, 京釜線, 京仁線 汽車旅行, 雜談, 起臥, 日月及水時刻, 天氣 散步, 食事, 訪問, 年齡, 乘船, 稅關, 旅館 通信, 新聞, 業務, 勸工場, 書籍文房具店, 銀行 雜語
韓語教科書	天候, 四季連語, 地理, 方位, 國土及國名, 地名 人族, 身體, 疾病及藥劑, 地理連語, 國土及地名連語, 人族連語, 身體連語, 疾病及藥劑連語 官位, 職業, 官著, 建設物, 家室及其附屬物 家具井用品, 雜具, 金屬及玉石, 文藝, 遊技及文房具, 衣冠, 織物, 飲食物, 穀菜, 草木, 官位職業連語, 家室連語, 家具連語, 金屬及玉石連語 文藝遊技及文具類連語, 衣冠連語

특히나 회화 단원을 구성하는 주제와 상황을 살펴보면 상당 부분이 공통적이라는 사실을 알 수 있으며, 박기영·채영희(2005)에서는 1890년~1945년에 간행된 일본인 학습자용 한국어 교재를 살펴면서 회화 주제의 출현빈도를 다음과 같이 제시한 바 있다.



<그림 1> 일본인 학습자용 한국어 교재의 회화 주제 출현빈도

그림에서는 당시의 시대상황을 반영하는 ‘상업’주제가 가장 빈번했다고 설명을 덧붙이고 있다.

(2)를 통해 살펴보았을 때 주제별/상황별로 회화 단원을 구성한다고 해도 모두 공통적인 주제로 구성하고 있지 않다는 점이다. 가장 기본이 되는 음식, 신체, 시간, 날짜, 동·식물 등을 제외하면 교재마다 중요하게 다루고 있는 주제가 다르다는 것을 알 수 있다. 예를 들어 서양인 연구자들의 교재의 경우 일본인 연구자들의 교재에서 보기 어려운 ‘범죄’, ‘감옥’ 등을 주제로 선정하였다.

(3)

Korean speech	PRISONER - 차우에 열어 죄인을 실었는디 그중에 한놈을 쇠사슬노 결박햐여스니 그거슨 피순가보다
A Corean Manual or Phrase Book: 2nd ed.	슈레 우회 여러 죄인을 시릿소

반대로 일본인 연구자들의 교재에서는 ‘상업’을 주제로 단원을 구성하는 것을 볼 수 있다. 이는 선교사 중심의 서양인 연구자들과는 달리 당시 일본과의 교역이나 무역이 일본인 연구자들에게 주요 관심이 되었다는 것을 알 수 있다.

(4)

日韓 善隣通話	호초잇소, 잇소, 혼근갑시얼마오, 혼량서돈이오
日韓通話	딕은무슨싱이히시오, 나는장스를허오, 요스이장스시체가엇덧소, 장스가변치못허오

다만 서양인 연구자 중 J.S. Gale의 『스과지남』의 경우 상당 부분이 일본인 대상 교재와 공통되는 부분이 많은데 이는 앞서 언급한 바와 같이 『스과지남』이 『교린수지』의 영향을 받았고, 이에 교린수지의 영향을 받은 다른 일본인 대상 교재와 공통되는 주제로 구성된 것으로 추정해 볼 수 있다.

(5) 교린수지의 표제어

‘天文, 時節, 晝夜, 方位, 地理, 江湖, 水貌, 舟楫, 人品, 官爵, 天倫, 頭部, 身部, 形貌, 羽族’, ‘走獸, 水族, 虫昆虫, 禾黍, 蔬菜, 農圃, 果實, 樹木, 花品, 草卉, 宮宅, 都邑, 味臭, 喫貌, 熱設, 賣買, 疾病, 行動’, ‘墓寺, 金寶, 鋪陳, 布帛, 彩色, 衣冠, 女飾, 盛器, 織器, 雜器, 風物, 視聽, 車輪, 鞍具, 戲物, 政刑, 文式, 武備, 征戰, 飯食’, ‘靜止, 手運, 足使, 心動, 言語, 語辭, 心使, 四端, 太多, 範圍, 雜語, 逍遙, 天干, 地支, 時刻’

『교린수지』의 표제어를 살펴보면 (2)에 나오는 『스과지남』의 회화 단원뿐만 아니라 일본인 연구자들의 목차와도 공통되는 부분이 있음을 확인할 수 있다.

3.2. 과별/장별 구성

앞서 살핀 주제별/상황별 단원 구성의 경우도 ‘LESSON’ 이나 ‘章’과 함께 구성되는 경우가 많다.⁸⁾ 또 J.Scott의 A Corean Manual or Phrase Book처럼 처음에는 ‘LESSON’으로만 구성했

다가 두 번째 판에서 회화 목차를 만들어 주제를 제시하는 경우도 있다.

장별/과별 구성은 서양인 연구자의 경우 Underwood(1890)과 Huart(1889)를 살펴볼 수 있으며 일본인 연구자의 교재는 콘도[近藤信一](1906)을 살펴볼 수 있다. 서양인 교재의 경우 문법 설명과 함께 회화문이 등장하는데 Underwood(1890)의 경우 문법 설명 뒤에 바로 거기에 해당하는 용례를 회화문 형태로 제시하는 경우이고, Huart(1889)의 경우 80개의 회화 문장을 문법부 뒤에 배치하고 있다. Huart(1889)는 로마자로 I, II, III, IV로 나뉘어 있고, Underwood(1890)는 명사나 대명사 설명 뒤에 설명에서 다른 어휘를 사용해서 문장을 제시하고 있다.

일본인 연구자의 교재를 살펴보면 『한어정규』의 경우 20장부터 회화장을 구성해서 특별히 단원을 나누지 않고 회화문을 제시하고 있다. 이런 경우 다른 교재와 같이 ‘節’로 나뉘어 있지 않아 어떤 내용으로 회화문을 구성하고 있는지 알기 어렵다.

4. 회화문 표기 방식

회화문 표기 방식은 크게 두 가지로 나뉘어 살펴볼 수 있다. 서양인 연구자에 의한 교재의 경우 가로쓰기로 문장을 제시한 후 한국어 문장 밑에 발음을 로마자로 표기하고 자국어로 의미를 덧붙이는 방식으로 이루어져 있다. 일본인 연구자의 의한 교재는 모두 세로쓰기로 이루어져 있는데 다시 한국어 문장과 일본어 문장을 상하로 배열하는 방식과 한국어 문장의 왼쪽이나 오른쪽에 일본어 발음과 문장을 기재하는 방식으로 나눌 수 있다. 또한 일본인 연구자의 교재 중에는 상단에 한자어를 따로 제시하는 경우도 볼 수 있는데 이는 서양인 연구자의 교재에서는 찾아볼 수 없는 특징이기도 하다.

4.1. 가로쓰기 방식

근대 태동기 당시의 가로쓰기 방식은 당시의 한국인에게는 낯선 방식일 수밖에 없었다. 흥현보(1993)에서 조사된 내용을 살펴보면 ‘가로쓰기’가 처음 신문에 실린 것은 1845년 8월 15일에 창간된 『호남신문』으로 나와 있다. 이후 주시경 선생⁹⁾에 의해 ‘가로 쓰기’가 확대되었고 1932년 5월 1일 창간된 『한글』지에서 본격적인 가로쓰기 체제가 시작되었다고 기술하고 있다. 또 송주성(1937)을 보면 가로쓰기에 대한 다음과 같은 견해가 실려 있는 것을 볼 수 있다.

(6) 글자의 性質로 보아서나 實用上으로나 한글은 가로글씨로 함이 가장 自然的이요, 合理的이란 점에서 가로글씨의 必要性은 斯界 專門家들의 거의 共通의으로 느껴온 것이라 하겠다. 이에 對한 “史的 考察”을 보아도 二十餘年 前부터 論議된 問題임을 밝히 알것이니, 한글을 지으신 世宗께서 當時 西洋 文化를 參考하셨던들 한글의 마춤법을 가로글씨로 하였으리라고 漢字 模形의 遺憾됨을 말하리만큼 한글의 가로글씨의 必要를 痛感하게 된 것이다. 그것은 다만 西洋 文字를 본뜨고자 함에서가 아니요, 그

8) ‘LESSON 1 LIBRARY’, ‘第8章 身體’와 같이 함께 표기하는 경우를 볼 수 있다.

9) 주시경 선생의 『말의 소리』에서 <우리글의 가로 쓰는 익힘>이라는 제목으로 다음과 같은 기술을 찾아볼 수 있다. “말은 반드시 다듬어야 좋은 말을 이루고 좋은 말을 적어 좋은 글이 되나니라. 글의 가장 좋은 것은 그 가장 잘 다듬은 말을 적은 것이요, 또 이를 가로 쓰는 것이니라.”

理論的 根據는 여러 專門 大家들의 論文을 보아 잘 알 矣이다.

즉 여기서 살펴하고자 하는 근대 태동기 당시에 간행된 한국어 교재의 가로 쓰기는 당시의 교재 체제로서는 앞선 방식으로 볼 수 있는 것이다. 회화문을 기준으로 가로쓰기 방식으로 편찬된 교재를 살펴보면 먼저 Huart(1889)와 Scott(1887,1893), Ross(1877, 1882)와 같이 한국어 문장의 위나 아래에 번역문과 로마자 발음을 표기한 형태를 살펴볼 수 있다.

(7)

Huart(1889)	Que fais-tu? 무어슬흐느냐 <i>Mou-e-sal' ha-na-nya?</i>
Scott(1887,1893)	빅 드리 왓단 말 업소 <i>pai teure oattan mar epso</i> ship entered came speech not is There is no news of the ship's arrival
Ross(1877, 1882)	Visitors have come. How many? 손님 오심무다 멧분이나 <i>sonnim osimmooda metbooninia</i> Guest come. How many?
Gale(1894) ¹⁰⁾	늙은이천만은곳칠슈업소 It is impossible to cure an old man's asthma.

이런 방식 외에 가로쓰기 형식을 취하고 있지만 왼쪽과 오른쪽으로 나뉘서 왼쪽에는 번역문을 실고 오른쪽에 한국어 문장을 표기한 방식을 Underwood(1890)에서 찾아볼 수 있다.

(8)

Underwood (1890)	Which is the drawer you keep your lead pencils in?	연필 든 설함이 어 느거시오
---------------------	----------------------------------------------------	--------------------

가로쓰기 방식은 이후 1960년 한국인에 의해 최초로 간행된 한국어 교재인 『한국어 교본』에서 찾아볼 수 있으며, 여기서는 Underwood(1890)의 방식처럼 왼쪽에 영어 문장을 적고 오른쪽에 한국어 문장을 적는 형태로 교재를 구성하고 있다.

4.2. 세로쓰기 방식

한국과 일본의 세로쓰기 방식은 중국 한자의 영향이 가장 컸던 것으로 보인다. 한국과 일본의 세로쓰기 방식에 대해 윤상한(2009)에서는 서양문화권에서의 가로쓰기는 필기구와 서사재료

10) Gale(1894)에서는 발음표기는 적지 않고 한국어 문장과 이에 해당하는 번역 문장만 실려 있다.

의 영향에 의한 것으로 특히 파피루스나 양피와 같은 동물가죽이 기록매체의 중심을 이루게 되면서 비교적 넓은 공간에 글자를 쓰는 형태로 기록이 이루어지게 됨에 따라 가로쓰기에 의해 기록이 가능하게 되었다고 보고 있다. 이와 반대로 동양문화권에서의 기록매체는 갑골 등으로 출발해서 죽간이 보편적으로 사용되었는데 죽간의 경우 가로로 문자를 쓰는 것보다 세로로 쓰게 되는 것이 자연스럽기 때문에 한자문화권에서는 세로쓰기가 자연스러울 수밖에 없었다고 보고 있다.¹¹⁾ 이는 근대 태동기 이후에 편찬되는 일본인에 의한 한국어 교재에서도 계속 나타나는 형태로 상하 2단 구성과 좌우 구성만 바뀔 뿐 세로쓰기 방식은 바꾸지 않는다.

4.2.1. 상하 2단 구성

상하 2단 구성을 보이는 교재는 대표적으로 『韓語教科書』와 『韓語會話』를 찾아볼 수 있으며, 『韓語教科書』의 경우 최상단에 문장의 주요 어휘를 함께 기재하고 있다. 상하 구성의 경우 아래의 좌우구성과 달리 발음을 따로 가나로 표기하지 않고 한국어 문장과 여기에 해당하는 일본어 해석만 달고 있는 형태이다.

(9)

韓語教科書	韓語會話
이 지금 무엇이 왔든 이오 사람의 성명	날이, 엇답닛가
名 今 は 來て 何をつた ですか 人の 姓	天氣ハ、 好何 デスカ

4.3.2. 좌우 구성

좌우구성의 경우에도 한국어 문장을 중심으로 왼쪽에 일본어 문장이 나와 있는 경우와 오른쪽에 일본어 문장이 표기된 경우로 나눌 수 있으며, 한국어 발음을 가나로 표기한 경우와 대역문장만 표기한 경우로 구분할 수 있다. 특이한 것은 『日韓通話』의 경우 왼쪽에 한국어 문장을

11) 현재 일본의 경우 일본어로 조판된 신문이나 문예작품 등은 여전히 세로쓰기로 작성되는 경우가 많다.

제시하고 오른쪽에 일본어 문장을 제시한 뒤 한국어 문장에 대한 발음을 표시하지 않고 일본식 한자에 대한 가나 표기를 함께 하고 있다는 점이다.¹²⁾

(10)

韓語正規	實用韓語學	日韓通話
여름에는 링슈가가 죠고, 겨울에는 더운물이 쫘소	京城 서 소 울 울 手紙 서, 편 피 來 지 온 아 가 카 시 왓 타 소	나 私 ワ 私 ハ タ 는 ク シ 장 商 シ 買 ヲ ヨ ウ 스 パ 이 를 허 致 イ 오 シ マ タ ス

일본인 연구자의 교재에서는 대부분 이렇게 ‘좌우구성’을 취하고 있으며, 경우에 따라서는 상단에 특정 어휘를 제시하는 경우도 찾아볼 수 있다.

5. 회화 단원의 회화문 구성 방식

회화 단원의 회화문 구성 방식의 경우 박기영·채숙희(2007)에서 분류한 방식을 사용해 세 가지로 나뉘어 살펴보도록 하겠다. 먼저 상황 전제의 담화 구성의 경우 정해진 하나의 주제와 상황을 바탕으로 대화문을 구성하는 경우이다. 이런 경우 특별히 구분되어 있지 않지만 질문에 대한 대답을 하거나 하나의 상황에 대한 연속적인 담화문으로 구성된다. 문답식 담화 구성의 경우 앞선 상황 전제의 담화 구성처럼 ‘장’ 혹은 ‘단원’의 내용과 관계없이 1문1답 형태로 진행된다. 특히 주제별/상황별로 단원이 구성되지 않은 교재의 경우 이런 형태가 많으며, 때에 따라서 1문2답이 되기도 하고, 2문1답이 되기도 한다. 단독 문장 구성의 경우 상황과 관련된 내용으로 나열되거나 해당 주제에서 자주 쓰이는 문장을 독백 형태로 나열하는 경우이다.

5.1. 상황 전제의 담화 구성

상황 전제의 담화 구성을 보이는 교재는 호세코[寶迫繁勝](1880), Ross(1877, 1882), 마쓰오카

12) 이 시기 한국어학습서의 가나 표기에 관한 연구는 편무진(2009)를 참고할 수 있다.

[松岡馨](1894), 카나시마[金島苔水](1905), 곤도[近藤信一](1906)을 찾아볼 수 있다. 상황 전체의 담화 구성은 전체 ‘장’이나 ‘절’, ‘LESSON’ 안에서 이루어지는 것으로 주로 문답 형태가 계속 이어지는 형태로 구성되어 있다.¹³⁾

(11) Ross(1877, 1882) - VISITING - 손님 오심무다 멧분이나 세분이오다 너아나나 아지못함무다 보교타고오나나 다 말타고옴무다 사환이잇나나 마부이서명첩들고옴무다 가져오나라 친한친고로다 청혀여길실노모셔라 다들어오섯수다 조금안저기다리라고살아라 차부워디접혀여라 편안오섯나 귀간편안한가 이 두분은위신가 이논김진사오테논니초시니 다 촌에 잇는 친고로세 알고 지니세 주인장이시닛가 예글어호오다 못본전편안하시닛가 예 편이 오섯소 암셔 존성을 포문하엿나이다 무삼존성이올잇가 -중략

(12) 곤도[近藤信一](1906)

인스하시오 처음뵈옵너다 네,그럿소이다 글이편안하시오? 네,잘잇소 나는 초면인스는헛엇소마는, 덕은,어디게시오? 나는,서울에, 유호오 그러면, 무슨일이잇셔, 여귀오섯소? 네,나는일본사름인디, 좀이런저일잇셔, 귀국으로, 왓소 무슨일이요? 나는 장스하라왓소마는, 시세가,변치못하야, 민망하오 - 중략

5.2. 문답식 담화 구성

문답식 담화 구성 교재는 Huart(1889), Scott(1887, 1893)를 볼 수 있으며, 문답식의 경우 1문 1답의 형태를 취하는 경우가 대부분이지만 때에 따라서 1문2답의 형태나 2문1답의 형태를 보이기도 한다. 또한 문답 내용이 해당 단원의 내용과 전혀 무관하지는 않지만 전체가 연속성을 가지고 있다고 보기는 힘들다.

(13) Huart(1889)

61. 무어슬헛느냐 62. 칩을쓴다 65. 성원님일양이게시오닛가 66. 무스헛다

(14) Scott(1887,1893)

1. 이런말 햅여 쓸디 업소 2. 그리 될줄 니 알아 4. 이 집 팔 집이나 5. 집 주인 업서서 모른다
8. 밧기 무슴 소리냐 9. 노리 헛는 소리로다

5.3. 단독 문장 구성

단독 문장으로 회화문을 구성하고 있는 교재는 Underwood(1890), 구니와케[國分國夫](1893), Gale(1894), 시마이[島井浩](1902)를 살펴볼 수 있다. 단독 문장 구성의 경우 해당 단원의 맥락에 맞는 문장을 문답 형태가 아닌 개별 문장으로 구성한 형태로 주로 고빈도의 문장을 저자의 판단에 따라 기재한 것으로 보인다.

(15) 시마이[島井浩](1902) - 四時

봄이되니,꽃치,피엿소 미화는,츄향귀롭소 날이,뜻~햅여,지니기,똥소 일년중,7장도햅혀오 모란꽃은

13) 예시에서는 실제 교재와 같이 표기할 수 없어서 교재에서 다음 문장으로 넘어간 경우 여기서는 두 칸을 띄워서 표기했다.

보암죽,하오 꽃출,씩거,화병에,꼬져라

(16) 구니와케[國分國夫](1893) - 時期

처음뵈옵니다 오릭간만에우연이맛나뵈오니과연반갑스외다 여귀언제나와게시오닛가 요스이무슨일노
그렇게골몰하시오 이번일을되도록심썩혀여주시면미우싱광이되겟소 거번청허든대로주선허여주시니감
샤허외다 일전의논현일은엇지되었습는닛가 제가느저가니몬져가오나도뒤밧쳐즉시가리다

위 경우처럼 전체 주제에 따라 자주 사용되는 문장을 나열하는 형태도 있지만 회화의 목적이 아닌 문법의 예문을 목적으로 만들어진 대화문의 경우 전체 주제 없이 자주 사용되는 표현을 나열하는 경우도 있다. 아래 (17)과 같은 경우가 그런 경우이다.

(17) Underwood(1890)

2.(a) 은 아모것라도 아눈줄 아는 모양이오. 쉬이 일본 사람이 아모거시라도 문들겟소. 그 어린 으
히는 보는데로 가지고 시버호오. 아기 의게 무어시 던지달나는 대로 다 주지 마는거시 올소.

(17)의 경우는 회화부를 단독으로 구성하지 않고 문법부 안에서 회화 문장을 다루다 보니 해당 문법에 대한 예문의 역할을 회화문이 담당할 수밖에 없고 이러한 이유로 회화문의 연속성보다는 자주 사용되는 표현을 실은 것으로 보인다.

6. 마치며

근대 태동기는 한국어 교재 변천사에 있어서 체계적인 교재의 형태가 잡히고 이후에 발간되는 교재에 영향을 끼친 중요한 시대이다. 또한 외국과의 관계가 중요해지면서 이에 따른 외국어 교육, 국어교육, 어문 정책 등 다양한 변화를 모색하는 시기로 볼 수 있다. 한국어 교재사 관점에서 이 시기는 근대적인 의미의 교재가 처음으로 등장한 시대이고, 전통적인 학습서의 특징과 근대적 교재의 특징을 모두 가지고 있는 시대라 할 수 있다. 이 글에서 살펴본 회화 교재의 경우 이전 시기의 어휘 자료집이나 어휘 항목의 분류에서 비슷한 면을 찾아볼 수 있으며, 어휘 항목의 분류와 주제에서 비슷한 면을 찾아볼 수 있었다.

‘근대 태동기’가 이전 시대나 다음 시대와 뚜렷한 차이를 갖는 점은 먼저 이전 시대와 달리 교재의 형태로 학습이 가능해졌으며, 어휘 중심이 아닌 회화와 문법 중심으로 교재가 편찬되었다는 점이다. 또한 이후의 일제강점기에 편찬된 교재가 정치적 수단으로서의 언어 교육임을 감안할 때 언어 학습 본연의 역할을 위해 편찬되었다는 점에서도 차이를 찾을 수 있다.

■ 참고문헌

- 강남옥(2005), “교재 평가론을 통한 근대 초기 한국어 교재에 관한 연구”, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- _____(2009), “근대 초기 한국어 교재의 역동적 정착 과정”, 『정신문화연구』, Vol.32 No.2, 한국학중앙연구원.
- 고경민(2011), “근대계몽기 한국어 학습서의 문법기술에 대한 고찰”, 『한국어 능력 평가 - 문법 능력을 중심으로-』, 한국문법교육학회 제15차 전국학술대회 자료집.
- _____(2012), “한국어 교재 변천사 연구”, 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 민현식 외(2005), 『한국어 교육론 1』, 한국문화사.
- _____(2007), 『(미래를 여는) 국어교육사 1』, 서울대학교출판부.
- 박기영·채숙희(2007), “일본인 학습자용 한국어 교재에 대한 고찰”, 『이중언어학』 제34호, 이중언어학회.
- 서민정·김인택(2010), 『(번역을 통해 살펴본) 근대 한국어를 보는 제국의 시선』, 박이정.
- 서종학·이미향(2007), 『한국어 교재론』, 태학사.
- 송주성(1937), “한글 가로쓰기에 대하여”, 『한글』 Vol5, 한글학회.
- 신현숙(2006), “한국어 교재에 나타난 학습 활동의 현황과 변천 과정 연구”, 『한국어 교육』, Vol.17No.3, 국제한국어교육학회.
- 윤상한(2009), “현대 일본어의 ‘가로쓰기’, ‘세로쓰기’에 관한 고찰” -언어표상에 있어서의 매체, 운동성, 신체성의 관점에서, 『일본언어문학』, 한국일본언어문화학회.
- 이강민(2004), “近世日本の 韓國語 學習書 - 言語史研究資料로서의 系譜와 性格-”, 『일본학보』 58, 한국일본학회.
- _____(2004b), “『韓語入門』과 『善隣通話』”, 『일본어문학』 23, 한국일본어문학회.
- 이지영(2003), “근현대 한국어 교육 교재 연구”, 『한말연구학회』 Vol.17 No.-, 한말연구학회.
- _____(2004), “근현대 민족어문교육 기초 연구 -근현대 한국어 교재의 사적 고찰-”, 『국어교육연구』 Vol.13 No.-, 서울대학교 국어교육연구소.
- 조항록(2003b), “한국어 교재 개발의 기본 원리와 실제”, 『외국어로서의 한국어교육』, Vol.28, 연세대학교 한국어학당.
- _____(2005a), “외국어로서의 한국어 교육사”, 『한국어 교육론 1』, 한국문화사.
- 편무진(2009), “일본 명치시대의 한국어학습서에 보이는 한국어 가나(仮名) 표기에 관한 고찰”, 『日本文化學報』 Vol43, 한국일본문화학회.
- 허재영(2010b), 『근대 계몽기 어문 정책과 국어 교육』, 보고서.
- _____(2011), “국어사에서 근대 계몽기의 설정과 사전 편찬의 필요성”, 『한국사전학』 No.17, 한국사전학회.
- 홍현보(1993), “신문 가로쓰기의 실태와 독자인식 연구”, 『교육논총』 Vol20, 건국대학교 교육대학원.

‘근대 한국어 교재에 나타난 회화문 연구’에 대한 토론문

김승환(상명대)

최근까지 여러 대학 교재를 비롯하여 다양한 주제의 한국어교재가 출간되었지만 정작 변천 과정이나 특정 시기에 대한 한국어 교재사 연구는 많지 않았던 것으로 알고 있습니다.

이러한 측면에서 이번 연구는 한국어 교재의 전환기라는 관점에서 볼 때 중요한 학문 연구 분야라고 생각합니다.

근대 태동기 교재의 회화문 분석이라는 주제를 보고 주제나 내용분석이 주가 될 것으로 판단하였으나 단원 구성, 회화문 표기, 문장의 구성 방식 등 다양한 분석 내용을 확인할 수 있어서 흥미로웠습니다. 특별히 토론하고자 하는 내용은 없지만, 몇 가지 궁금한 점을 질문하는 것으로 토론문을 갈음하고자 합니다.

첫째, 먼저 이 글에서 사용되고 있는 용어의 문제입니다. 발표자께서는 서론에서 근대 교육기, 근대 계몽기 등의 용어와 함께 근대 태동기라는 용어를 사용하고 있습니다. 이 글에서는 그 중 ‘근대 태동기’를 사용하겠다고 말씀하셨고 각주를 통해 용어에 대해 간략히 설명하셨습니다. 하지만 시대구분에 있어 용어를 사용하는 문제는 신중하고 어려운 부분이라고 생각합니다. 이 글에서 설정한 ‘근대 태동기’에 대한 좀 더 자세한 설명을 부탁드립니다.

둘째, 이 글에서는 근대 교육기, 즉 1870년을 전후한 시기부터 일제강점기 이전까지의 시기를 하나로 묶어 이 시기의 한국어 교재에 대해 논의하고 있습니다. 발표를 통해 이 시기 한국어 교재의 회화 단원 구성과 회화문 구성을 알 수 있었습니다. 한국어교육에서 하나의 시기는 앞선 시기나 이후 시기와 긴밀한 관계를 맺고 있다고 할 수 있습니다. 이러한 이유로 근대 태동기의 전 시기와 다음 시기는 근대 태동기에 영향을 주고 영향을 받았다고 볼 수 있습니다. 한국어 교재사의 연속적인 차원에서 보았을 때 이후 시기의 교재, 특히 회화문에서 어떤 변화가 있었는지 궁금합니다. 이전 시기의 영향에 대해서는 간략히 언급하셨지만 이후에 어떤 변화가 있는지에 대한 언급은 찾아볼 수 없어 아쉬운 부분이 있었습니다. 일제강점기를 하나의 시기로 구분하셨다면 이 시기의 회화문에 근대 태동기의 교재가 어떤 영향을 끼쳤는지 발표자께 묻고 싶습니다.

셋째, 2장을 통해 발표자께서는 근대 태동기의 시대적 상황과 교재의 특징에 대해 언급하였습니다. 이를 통해 시대적 상황이 교재에 어떤 영향을 주었는지 알 수 있었지만 실제로 이 시기의 시대적 상황이나 교재의 특징이 회화문 구성과 어떤 관계를 가지고 있는지에 대한 언급은 찾아볼 수 없었습니다. 근대 태동기의 시대적 상황이나 교재의 특징이 이 글의 분석 대상이 된 교재 회화 구성에 어떤 영향을 주었는지 궁금합니다.

마지막으로 4장에서 서양인 연구자들의 교재가 ‘상업’을 주제로 구성한 일본인 연구자들의 교재와는 달리 ‘범죄’, ‘감옥’ 등을 주제로 선정한 점을 들었는데 왜 이러한 주제가 선정되었는지 이유를 생각해 보셨는지 궁금합니다. 혹, 일본의 식민 지배를 목적으로 한 교재의 변화와 상관성이 있는 것은 아닌지 조심스레 의견을 더하며 토론을 마치고자 합니다.

제36회 한말연구학회 전국 학술대회 발표 자료집

일시 : 2012년 7월 13일(금요일)

장소 : 협성대학교 웨슬리관 201호(제1발표장), 202호(제2발표장)

주제 : 한국어 의미 연구와 사전

주최 : 한말연구학회

후원 : 한국연구재단, 협성대학교

☞이 발표논문집은 2012년도 정부재원(교육과학기술부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 발간되었음.

☞This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government.