

42

일시 : 2015년 7월 17일(금요일)
 장소 : 건국대학교 글로벌캠퍼스 미디어커뮤니케이션대학
 002(제1 발표장) 004(제2 발표장)
 주제 : 국어사건과 전문용어학
 주최 : 한말연구학회
 후원 : 건국대학교 글로벌캠퍼스

개회식(제1 발표장)		사회: 윤혜영(한라대)	
09:30 ~ 10:00	등록 및 접수		
10:00 ~ 10:30	개회 및 학회장 인사 이근영(한말연구학회 회장)		
제1부	<제1 분과> 한국어교육	<제2 분과> 국어사와 국어 교육	
	제1 발표장 사회: 김용경(경동대)	제2 발표장 사회: 이만식(경동대)	
10:30 ~ 11:00	문화작용을 위한 단계별 문과 통합 수업에 대한 연구 -언어연수생과 학문 목적 학습자를 대상으로- 고경민(신문대) 김승원(상명대)	16세기 국어의 어미 중첩구성 연구 김유권(대진대) 김병건(건국대)	
11:00 ~ 11:30	한국어 학습용 '표준 외래어 목록' 선정에 위한 연구 -자료 분석 대상 및 방법을 위한 기초적 논의- 이소영(건국대) 김은영(경기대)	메인이름씨 '양' '적(적)' 연구 최대희(건국대) 정수현(건국대)	
11:30 ~ 12:00	처리 교수가 학습자의 의미 이해에 미치는 영향에 관한 연구-관형사형 어미를 중심으로- 정대현(협성대) 조형일(위성탄글로벌대)	중세국어 문헌자료를 활용한 국어사 수업 방안 -중등교육 예비교사 대상 교육을 중심으로- 김남미(서강대) 윤혜영(한라대)	
점심 : 12:00~13:00			
제2부 특 강	제1 발표장 사회: 허원욱(건국대)		
	13:00 ~ 13:50	한국어 전문용어-과거·현재·미래- 송영빈(이화여대)	
휴식 : 13:50~14:00			
제3부 <제3 분과> 주제발표 : 국어사건과 전문용어학	제1 발표장 사회: 최용기(국립국어원)		
	14:00 ~ 14:40	전문 용어 정비의 방향 김문오(국립국어원) 박동근(대진대)	
14:40 ~ 15:20	국방규격 전문용어의 국어순화 연구 임익순(충남대)-박정호(기동원) 한용운(겨레말연구소)		
휴식 : 15:20~15:30			
15:30 ~ 16:10	전문용어학의 이론적 토대를 위한 개념 연구 이현주(서울과학기술대학원) 허계영(단국대)		
16:10 ~ 16:50	국어사건에 나타난 전문용어의 일상어화 김현철(연세대) 최정도(국립국어원)		
휴식 : 16:50~17:00			
제4부 <제4 분과> 문법	<제5 분과> 음운과 담화분석		
	제1 발표장 사회: 서은아(삼명대)	제2 발표장 사회: 방윤규(경북대)	
17:00 ~ 17:30	The modality of non-epistemic possibility in Korean: (u)l swu iss Namkil Kim(USC) 최홍열(강원대)		평창방언 성조의 실험음성학적 연구 최영미(경동대) 소신애(숭실대)
17:30 ~ 18:00	한국어의 시간의 분포적 양상 연구 김기춘(단국대) 남미경(서강대)	교회 설교 담화에 대한 연구-구성 요소와 상호작용을 중심으로- 한성일(가천대) 김정호(춘천교대)	
<총회>			

차 례

【제1 분과】

고경민(선문대)	문화적응을 위한 단계별 문화 통합 수업에 대한 연구-언어 연수생과 학문 목적 학습자를 대상으로-	4
김승환(상명대)	토론	19
이소영(건국대)	한국어 학습용 '표준 외래어 목록' 선정을 위한 연구-자료 분석 대상 및 방법을 위한 기초적 논의-	20
김은영(경기대)	토론	35
정대현(협성대)	처리 교수가 학습자의 의미 이해에 미치는 영향에 관한 연구-관형사형 어미를 중심으로-	37
조형일(위성탄글로벌대)	토론	50

【제2 분과】

김유권(대진대)	16세기 국어의 어미 중첩구성 연구	52
김병건(건국대)	토론	68
최대회(건국대)	매인이름씨 '양' '적(제)' 연구	70
정수현(건국대)	토론	82
김남미(서강대)	중세국어 문헌자료를 활용한 국어사 수업 방안-중등교육 예비교사 대상 교육을 중심으로-	83
윤혜영(한라대)	토론	101

【특 강】

송영빈(이화여대)	한국어 전문용어-과거·현재·미래-	103
-----------	--------------------------	-----

【제3 분과】

김문오(국립국어원)	전문 용어 정비의 방향	119
박동근(대진대)	토론	175
임익순(충남대)·박정호(기쁨원)	국방규격 전문용어의 국어순화 연구	177
한용운(겨레말큰사전)	토론	199
이현주(서울과학종합대학원)	전문용어학의 이론적 토대를 위한 개념 연구	201
허재영(단국대)	토론	214
김한샘(연세대)	국어사전에 나타난 전문용어의 일상어화	216
최정도(국립국어원)	토론	225

【제4 분과】

Namkil Kim(USC)	The modality of non-epistemic possibility in Korean: (ul) swu iss	228
최홍열(강원대)	토론	243
김기준(단국대)	한국어의 시간의 분포적 양상 연구	245
남미정(서강대)	토론	253

【제5 분과】

최영미(경동대)	평창방언 성조의 실험음성학적 연구	256
소신애(숭실대)	토론	269
한성일(가천대)	교회 설교 담화에 대한 연구-구성 요소와 상호작용을 중심으로-	270
김정호(춘천교대)	토론	283

【 1 】

문화적응을 위한 단계별 문화 통합 수업에 대한 연구

-언어연수생과 학문 목적 학습자를 대상으로-

고경민(선문대)

<차례>

1. 서론
 2. 문화 통합 수업의 이론적 배경
 3. 단계별 문화 통합 수업 방안
 4. 결론
- 참고문헌

1. 서론

전통적으로 문화는 두 가지 기능을 가지고 있다고 보고 있다. 첫 번째는 존재론적 기능으로 사람들이 자기 자신을 물론 타인에게도 나름의 의미를 부여하는 것으로 이는 사회에서의 정체성의 의미가 문화의 의미와 비슷하거나 같음을 의미하기도 한다. 두 번째는 문화의 도구적 기능으로 사람들이 문화를 만들고, 이를 이용해서 새로운 환경과 사회에 적응할 수 있도록 한다는 것이다. 마르틴 알달라 프렛세이(2010)는 현대 사회가 접촉기회의 확대, 빠른 변화 속도, 증가하는 복잡성 등의 이유로 문화의 도구적 기능을 훨씬 더 중시하게 되었다고 기술한 바 있다. 하지만 문화의 도구적 이용에는 반드시 해당 문화를 이해하고 받아들이는 '문화적응'이라는 개념이 전제가 된다. 문화적응은 시대에 따라 혹은 소속된 문화에 따라 조금씩 변화하는 개념이기도 하다. 외국인들이 TV에 등장해 단순히 김치 맛을 이해하는 수준을 요구하는 것이 아니라 김치를 만드는 모습을 원하고, 김치를 즐기는 모습을 좋아하는 것도 어찌면 우리 사회가 이미 외국인들에게 한국의 문화적응을 요구하는 것은 아닌지 반문해 볼 필요가 있다. 즉, 문화에 적응한다는 것이 개인 스스로의 변화라는 개념 안에서만 다뤄지던 것이 이제는 타자가 원하는 수준으로의 반강제적 개념으로 변화하고 있다고도 볼 수 있는 것이다. 또한 다른 문화권에서의 적응을 해야 하는 이유가 개인적인 만족과 편의에서 그치는 것이 아니라 해당 문화권의 사람들과 원활한 의사소통과 협력을 위해 필요한 일로 변화하는 것이며, 이를 요구하는 수준도 점점 높아지고 있다고 할 수 있다. 그렇다고 해서 문화의 도구적 기능의 증대가 한국문화를 객체화해서 전달하는 것을 의미하지는 않는다. 최준식(2012:272)에서 지적한 바와 같이 문화는 삶의 전체이고, 이 전체를 객체화 시킨다는 것은 한국문화의 정체성과도 연결되는 부분이기 때문이다. 다만 객체화나 주체화의 개념이 아닌 외국인 학습자의 관점에서 필요한 문화를 외국인 학습자의 수준에 맞게 교육하거나 경험할 수 있도록 선별하고, 재편성하는 과정은 필요할 것으로 보인다. 이는 이선이(2007:61)에서 말하는 사회적 맥락을 이해하는

과정이라고도 볼 수 있을 것이다.

이 글에서는 외국인 학습자들의 ‘문화적응’을 목표로 단계별 문화 교수 방안을 제시하고자 한다. 단계별 학습은 교실 학습 → 미디어를 통한 간접 체험 → 문화 체험 활동의 세 단계의 학습을 의미하며, 각 단계별로 다시 전, 중, 후의 세 단계를 통해 학습이 이루어지는 것을 의미한다. 여기에 ‘문화 통합’이라는 의미는 기존의 내용 중심 교수나 과제 중심 교수, 주제 중심 교수 등 언어 지도를 위해 언어 기능을 통합하는 맥락의 교수 방법과 같이 문화를 중심으로 다른 언어 기능의 학습이 통합적으로 이루어진다는 의미로 사용하고 있다. 이는 원주민들의 교육에서 문화를 중심에 두는 교육 방법에 대해 논의했던 Demmert(2011)의 CBE²(Culture-Based Education)교수법과 같은 맥락의 접근이라 할 수 있다. 본고에서는 문화를 중심으로 단계별 문화 통합 수업 방안을 제시하되 교실 상황에서 문화를 먼저 접하게 되는 한국어연수생과 학문 목적 학습자가 연구 대상이 된다. 교실이 아닌 실생활과 현장에서 대부분의 시간을 보내는 일반 목적 학습자나 결혼이주여성, 이주노동자는 본고의 학습 대상에서 제외하기로 한다.

이를 위해 2장에서는 3단계 수업 방안을 위한 기초적인 논의들, 즉, 교실상황에서의 문화지식 학습과 멀티미디어를 통한 간접 체험, 문화 체험에 대한 이론적 배경을 살펴보고, 3장에서는 이를 활용한 문화 통합 수업의 방안에 대해 구체적으로 제시하고자 한다.

2. 문화 통합 수업의 이론적 배경

2.1. 교실상황에서의 문화교육

문화교육을 위해 문화가 무엇인지에 대한 논의와 문화를 어떻게 분류할 것인지에 대한 논의는 충분히 있어 왔지만 막상 문화가 어떤 역할이나 기능을 하는지에 대해서는 그다지 다루어진 적이 없는 것 같다. 문화의 기능을 구성원들이 특정한 환경에 적응할 수 있게 하는 것이며, 사람들이 사회 환경에서 효과적으로 기능하기 위해 필요한 지식의 제공이라고 볼 때 문화를 통한 사회의 적응은 일견 당연한 수순이라고 볼 수 있을 것이다. 영국의 작가 풀러는 문화가 사건이나 대상, 사람들에게 의미를 부여함으로써 새로운 삶으로의 이동을 용이하게 해주고, 문화가 대개 반사적이며 잠재의식 속에 있기 때문에 삶을 덜 혼란

1) 통합의 의미는 연구자에 따라 달라질 수 있는데 한국어 교재의 통합에 대해 논의했던 고경민(2014:284)에서는 통합의 의미와 요건을 다음과 같이 정리하고 있다.

첫째, 한국어교재에서의 통합은 세 가지 관점으로 제시할 수 있다. 먼저 언어 기능간의 통합 교수 방법, 다음으로 영역간의 통합 교수 방법, 마지막으로 현실과 교실 상황과의 통합 교수 방법이 그것이다. 둘째, 교수요목을 바탕으로 교재를 구성하는 단계에서 통합의 목적을 분명히 드러낼 수 있어야 한다. 교수요목에서의 통합 정도와 방향이 드러나지 않는다면 ‘통합 교재’로 구분할 수 없다. 셋째, 통합의 요소가 되는 피통합 요소(기능이나 영역)가 긴밀한 조화를 이루고 있어야 한다. 특정 기능이나 영역이 중심이 될 수는 있지만 통합하고자 하는 다른 요소와 충분히 긴밀한 관계로 제시해야 하며, 이를 확인할 수 있는 방법은 과제 및 활동에서의 통합 여부와 제시 양상이다.

넷째, 과제와 활동을 통해 통합 정도를 보여주되 반드시 일관된 주제와 실제적인 과제를 제시해야 한다. 위의 통합 유형의 세 번째서 말하는 바와 같이 교실 상황에서 학습할 수 없는 실제적인 과제와 통합의 방향과 견고함을 유지할 수 있는 일관된 주제가 필요하다.

2) 여기서는 CBE의 수준을 ‘문화적 기반의 원주민 언어 사용’과 ‘문화적 기반의 교육학’, ‘문화적 기반의 교육 과정’, ‘문화적 기반의 리더십과 의사결정 참여’, ‘문화 기반 학생 평가 방법’으로 조직하고 있다.

스럽게 만든다고 하였다.

문화를 교육함에 있어서 먼저 확인해 봐야 할 사항은 당연히게도 문화가 교육이 가능한 것인지에 대한 물음이다. 그동안의 문화에 대한 정의를 살펴봤을 때 문화는 지극히 자연적으로 습득되는 것이며, 학습이라는 말보다 '전승'이라는 용어가 더 어울린다는 것을 알 수 있다. '문화교육'이라는 의미는 이미 문화를 학습할 수 있다는 의미도 내포하고 있으며, 문화 습득과는 다른 범주에서 접근해야 할 것으로 볼 수 있다. 특히 읽기 교육이나 쓰기 교육과 같은 언어 기능 교육과는 분명히 구분해야 할 것이기도 하다.

문화교육에 있어 자주 등장하는 개념 가운데 하나가 '문화적응'이라는 용어이다. 래리 A 사모바(2013:47)는 문화적응이 문화학습 활동 전체를 가리키며, 문화적응은 특정한 문화에서 개인이 아이와 어른으로서 능력을 획득하는 과정 중에 일어나는 의식적 또는 무의식적 상황이라고 밝힌 바 있다. 여기서의 문화적응은 상호작용과 관찰, 모방을 통해 일어나는 것으로 보고 있다. 외국인 학습자를 대상으로 하는 문화교육은 모국인의 '문화적응'과는 요구 수준이나 방법에 있어 차이가 발생할 수밖에 없다. 이를 의식적인 상황과 무의식적인 상황으로 구분하기도 하지만 외국인 학습자라고해서 모든 문화 요소를 의식적으로 배우는 것만은 아니기 때문에 이런 구분만으로는 납득할 만한 설명이 어렵다. 일부의 문화는 현재의 가치체계에서 이해 가능한 것이기 때문에 일정한 차이를 특별히 배워도 충분히 이해가 가능하다. 즉, 식생활과 같은 보이는 문화는 자신이 직접 체험을 통해 해당 문화의 특징을 포착할 수 있다. 하지만 윤리나 도덕, 여가에 대한 관념, 삶의 속도나 관습의 문제 등 보이지 않는 문화는 문화에 깊이 내재되어 있기 때문에 해당 문화에 속하지 않았던 사람이 학습을 거치지 않고, 이해하는 것이 쉽지 않다. 문화교육의 목적은 이와 같이 눈에 보이지 않는 문화를 이해할 수 있게 만드는 것에 있다. 성기철(2001:120)에서 문화교육의 목적이 일차적으로 학습자로 하여금 이질 문화의 충격을 극소화하거나 해소하여, 한국 문화를 이해 또는 수용하게 하는 것으로 본 것이나 우인혜(2004:153)에서 이념적 차원, 예술적 차원에서의 인식을 바탕으로 두 민족 문화 사이의 친밀한 교감을 문화교육의 목표로 설정한 것은 보이지 않는 문화를 내재화할 수 있는 교육의 필요성을 역설한 것이라 할 수 있다. 이러한 차원에서 볼 때 조항록·강승혜(2001)에서 제시한 교실 상황에서의 문화교수요목은 문화를 교육하기 위해 필요한 첫 번째 단계라고 할 수 있으며, 민현식(2006:164)에서 제시한 문화교육 교수 학습의 전문화와 문화교육 특유의 교수 학습법 개발은 문화교육을 더욱 체계적으로 만들기 위해 꼭 필요한 과정이라고 할 수 있을 것이다.

보이지 않는 문화, 가치 문화, 정신 문화 등 여러 이름으로 소개된 이러한 개념의 문화를 익히기 위해서는 학습이 뒤따를 수밖에 없으며, 이러한 학습은 대부분 교실 상황에서 맞이하게 된다. 문화 지식을 가르치는 일에 대해서 우려했던 선행 연구와 달리 본고에서는 가장 우선적으로 실시해야 할 단계로 교실 상황에서의 문화 지식 교육을 설정하고 있다. 경북공예 가보지 못한 학습자나 김치를 먹어보지 못한 학습자에게 무작정 경북공예 체험 활동을 시키거나 김치를 먹어보게 하는 방법보다는 1차적으로 경북공예 어떤 곳인지를 알게 하거나 김치가 어떤 음식인지 가르치는 일이 우선이 될 필요가 있다고 보는 것이다. 물론 '책으로 접한 문화'가 되지 않기 위해서는 반드시 2차, 3차 체험 교육이 필요할 것이다. 교실상황에서의 문화 지식 교육은 문화교육을 위한 하나의 완전한 방안이 아니라 문화교육을 시작하는 출발점으로 보는 것이 적절할 것 같다.

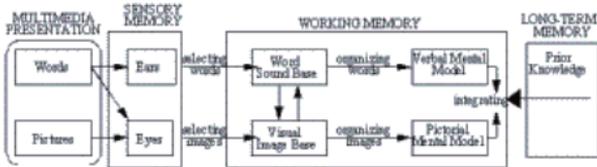
이 글에서 제시하는 '교실상황에서의 문화 지식 교육'은 문화적응을 위한 첫 번째 단계

이차 내재화해야 할 문화가 어떤 문화인지 학습자 스스로 알게 하는 단계이다. 이 단계에서는 주로 읽기 자료를 통해 해당 내용을 학습하는 단계로, 일반적으로 읽기 교육에서 진행되고 있는 읽기 전, 읽기, 읽기 후 단계를 거쳐 학습할 문화 지식을 배우는 단계이다. 1 단계를 통해 학습자는 자신이 배워야 할 문화 요소와 자신이 가지고 있는 스키마를 연결하고, 적응이 필요한 문화 요소에 대해 자연스럽게 흥미를 가질 수 있을 것이다.

2.2. 멀티미디어를 통한 간접 체험

최근 한국문화교육에서 활발한 연구가 진행되는 분야 가운데 하나가 매체를 이용한 문화교육 방안이다. TV 프로그램, 영화, 드라마, 애니메이션 등 각종 멀티미디어 자료를 활용한 문화교육은 주목할 부분이자 우려가 되는 부분이기도 하다. 새로운 자료를 활용하는 것이 반드시 새로운 문화교육 방향을 마련하는 것은 아니다. 문화교육을 위한 도구를 가공하고, 활용하는 것이 분명 다양한 방안을 마련할 수 있다는 측면에서는 도움이 될 수 있다. 다만 정확히 무엇을 교육해야 하는지에 대한 고민이 없거나 실제 학습자를 대상으로 교육이 가능한지 점검하지 않은 채 았다튀 나오는 교육 방안은 오히려 현장의 교사들에게 혼란을 가중시킬 수 있다는 점도 상기해야 할 것이다. 본고에서 제시하는 멀티미디어를 활용한 교육 방안은 새로운 교육 방안을 제안하는 것은 아니다. 오히려 그동안 꾸준히 연구되어 왔던 멀티미디어를 활용한 방안을 다른 관점에서 이용하고자 하는 것이다.

멀티미디어 교육의 효용성에 대한 여러 연구 가운데 Mayer(2009)에서는 하나의 영상이나 사진, 그림³⁾은 수백 단어 이상의 의미를 내포하고 있다고 보았으며, 학습자의 이해는 시각과 언어적 표상 간의 의미 연결을 통해 이루어진다고 보았다. 이러한 단계가 크게 세 단계로 이루어진다고 보았는데, 첫 번째 단계는 문서나 이미지로 저장 정보를 선택하는 단계이고, 두 번째 단계는 저장된 정보를 구두적인 표상과 시각적인 표상으로 분리하여 저장하는 단계, 세 번째는 각 표상 간에 연결을 통해 기존에 학습자가 지니고 있던 배경 지식과 결합하는 단계이다. Moreno(2000)에서는 이렇게 단계적인 이해 단계를 아래와 같은 도식으로 제시한 바 있다.



<그림 1> 멀티미디어 학습에서의 인지 과정에 대한 묘사 (Moreno, 2000:12)

일반적인 전달 방식에 비해 멀티미디어를 통한 내용 전달은 그림에서 보듯 더 오랜 시간 기억에 저장될 수 있다는 장점을 가지고 있다. 멀티미디어를 활용한 문화교육에 대한 논의한 선행 연구⁴⁾의 공통점은 문화 수업에 있어 시청각 자료의 활용이 목표 문화와 자

3) Mayer(2009)에서는 그림을 정의적 그래픽(삽화와 사진)과 역동적 그래픽(애니메이션과 비디오)을 포함하는 것이라고 기술한 바 있다.

국 문화의 비교 문화적 측면에서 유의미하다는 것을 역설한다는 점이다. 또한 실질적인 멀티미디어 자료를 통해 비교 문화적 관점에서 문화를 볼 수 있는 통찰력을 제공할 수 있다는 점도 선행 연구에서의 공통적인 의견이라고 할 수 있다. 특히 유승원(2012:31)에서는 멀티미디어 매체의 교육적 기능을 간접경험 및 상호작용을 통한 학습경험이 가능하다는 점과 학습자의 동기 유발이 가능하다는 점, 다양한 유형의 자료로서의 기능을 한다는 점에서 교육적 활용이 높다고 살핀 바 있다.

이 글에서 2단계 ‘멀티미디어 활용’의 가장 큰 역할은 학습자의 간접 경험을 실질적 자료를 통해 실현시키는 것이다. 1단계의 교실 상황에서의 문화 지식을 간접 경험할 수 있는 사진이나 영상 자료를 통해 문화적응을 위한 문화 지식의 내재화를 이끌어내는 계기를 마련하는 것이 2단계의 역할과 기능이라고 할 수 있다. 영화를 예로 든다고 할 때 2단계 역시 영화 보기 전, 영화 보기, 영화 본 후의 단계로 진행할 수 있으며, 영화 보기 전 단계에서는 영화를 통해 배워야 할 문화 요소가 무엇이며, 1단계에서 학습한 내용과 어떤 관련이 있는지 제시할 수 있을 것이다. 영화 본 후 단계에서는 자국의 문화와 비교하기 활동이나 실제와 다른 모습 찾기 등을 통해 간접 경험한 감상을 발표하거나 토론하는 시간을 갖게 될 것이다.

2.3. 문화습득의 단계와 문화 체험

일반적으로 문화 습득의 단계는 4단계 혹은 6단계⁵⁾를 거치며, 보는 관점에 따라 문화 적응 혹은 문화 회복 단계에 조금의 차이는 있다. 보통 4단계로 볼 경우 1단계는 새로운 환경에 대한 흥분과 도취의 시기이다. H.D. Brown(2011)에서는 2단계, 즉 문화 충격⁶⁾ 단계를 사람들이 그들 자신의 자아와 안정감에 대한 이미지에 점점 더 많은 문화적 차이가 발생하는 것을 느끼고, 그 지역의 관습과 상황에 불평하면서 위안을 삼는 단계로 보았다. 또한 문화 충격은 가벼운 신경 거슬림에서 깊은 심리적 공포와 위기가까지 다양하게 나타나며, 이것을 신체적 질병까지 이어지기도 한다고 기술하고 있다. 3단계는 점차적으로 회복해 가는 단계로 Larson과 Smalley(1972)가 말하는 ‘문화 스트레스’로 대표되는 단계이다. 이 단계에서는 문화 이식의 문제가 점차 해결되는 단계이며, 느리지만 확실하게 다른 문화를 배우고, 차이를 받아들이는 단계이다. 4단계는 새로운 문화에 동화, 적응하는

-
- 4) 참고할 수 있는 논의로 이봉지(2001), 나찬연(2005), 성지희(2008), 유승원(2012)을 살펴볼 수 있다.
- 5) 문화 충격 과정을 7단계로 본 Oberg(1960, 김정은 2011:91 재인용)는 외국에서 생활하는 시기를 4단계, 모국으로 돌아와서 적응하는 시기를 3단계로 나눠 설명하고 있다. 1단계는 신혼여행처럼 행복한 단계(honeymoon)로 기대감에 부푼 행복한 시기라고 할 수 있고, 2단계는 문화충격 단계로 낯선 문화에서 느끼는 스트레스와 정신적인 불안 증세가 나타나는 단계이다. 3단계는 회복(recovery) 단계로 새로운 문화에 익숙해져 처음보다 편안한 상태를 말한다. 4단계는 적응(adjustment) 단계로 두 문화를 통합해서 이해할 수 있는 단계이며, 5단계는 제2의 행복한 단계로 그리웠던 모국에 돌아와 편안한 생활을 기대하는 단계이다. 6단계는 역문화충격(reverse culture shock) 단계로 모국 문화가 오히려 낯설게 느껴지며, 변화한 모습에 적응을 못하는 단계이다. 마지막 7단계는 재통합(reintegration) 단계로 외국에서의 이문화 경험과 새롭게 경험하는 모문화가 조화를 이루는 단계이다.
- 6) 문화 충격 단계를 무조건적인 ‘충격’으로만 보고, 이 단계의 문제점만 드러내는 것은 재고의 여지가 있다. 학습자를 무기력한 희생자로 묘사하기보다는 문화 충격 단계에서 개인의 성장과 학습, 변화를 이해하는 의사를통을 포함한 일련의 총체적 성장 환경으로 보고, 긍정적인 관점으로 보는 것도 필요할 것이다. 김정은(2011:93)에서도 문화충격 단계에서의 스트레스는 의욕을 불러일으키고, 목표 향해 움직이게 하는 원동력이 될 수 있다는 점에서 기존 시각의 문제점을 지적하고 있다.

단계로 거의 또는 완전한 회복 단계라고 볼 수 있다.

최근 유학생 관련 보도 내용 가운데 적잖은 충격을 주고 있는 ‘반한류’ 관련 기사들을 보면 학문 목적으로 한국에서 공부한 중국 유학생들이 학업을 마치고, 고국으로 돌아간 뒤에는 반한 감정이 심해져서 정부나 학교의 의도와는 다르게 ‘반한인사’⁷⁾가 되는 경우를 볼 수 있다. 유학생 정책이나 학업 여건도 물론 중요한 요인이지만 기본적으로 문화를 알기만 할 뿐 문화에 적응하지 못했을 때 발생하는 문제에 대해서 간과하고 있다는 사실을 이러한 기사를 통해 확인할 수 있다. 이는 외국인 학습자들이 ‘문화 충격’의 단계에서 문화 회복의 단계까지는 이어졌지만 새로운 문화에 동화되거나 적응하는 단계까지는 이르지 못했다고도 볼 수 있을 것이다.

단계별 문화적응 수업의 최종적인 목적은 ‘문화적응’ 단계⁸⁾에 이르는 것이지만 바꿔 말하면 이 단계에 이르기 위한 ‘문화 간 적응력’을 키우는 것이라고 할 수 있다. H.D. Brown(2011:213)에서는 최근의 언어 수업에서 문화적 자각을 포함해서 교육하는 것이 효과적임을 밝힌 바 있다. 여기서 말하는 ‘문화적 자각’은 문화 학습의 경험을 통해 얻게 되는 것으로 문화 차이를 인식하여 문화 간 적응력을 함양하기 위한 첫 단추라고 할 수 있다. 이러한 문화 간 적응력을 높이는 것을 ‘사회적 거리’와 연계하여 살피기도 하는데 여기서 말하는 ‘사회적 거리’를 줄이는 과정을 서로 다른 문화를 접한 학습자가 두 문화의 인지적이고 정의적인 근접성을 높이는 과정과 흡사하기 때문이다. 사회적 거리⁹⁾를 좁히는 일은 결국 두 문화 간의 사회적 유대감을 높이고, 문화적응뿐만 아니라 언어 학습 상황에도 긍정적인 영향을 미치게 된다.

문화교육과 언어 기능의 통합적인 개념을 설명할 때 사용되는 개념 중의 하나가 체험적 언어 학습(experiential language learning)이다. H.D. Brown(2012:336)에서는 체험적 학습을 뇌와 우뇌를 모두 사용하는 활동, 맥락 속에서 언어를 학습하는 활동, 언어 기능을 통합하는 활동, 실생활 언어 사용을 지향하는 활동이 있다고 설명하고 있다. 이러한 방법은 학습자에게 구체적인 경험을 할 기회를 제공하여 그들로 하여금 시행착오를 통한 학습을 유도할 수 있으며, 실제 이러한 체험적 언어 학습을 활용한 체험 학습의 유형으로 언어 체험 접근법(Language Experience Approach: LEA)¹⁰⁾으로 활용할 수 있음을 기술하고 있다. 또한 박영순(2003:83)에서는 문화교육에서 반드시 반영되어야 할 점으로 우선 문화를 문화의 유형에 맞게 교수-학습하는 것을 역설한 바 있다. 체험이 필요한 것은 체험교육을 시키고, 드라마나 소설 등을 보게 하는 교사의 적극적인 행동을 통해 한국 문화를 이해할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요하다고 본 것이다.

본고에서는 문화적응을 위한 문화 통합 수업의 3단계로 문화 체험을 설정하고, 문화 체

- 7) 머니투데이 2014년 11월 20일자 신문에 “중국인 유학생, 한국생활 1년에 ‘반한 인사’ 된다.”는 제목의 기사를 실고 있는데 이에 따르면 한국 내 중국 유학생의 만족도가 크게 떨어지고 있으며, 유학생의 24%가 다른 중국인에게 한국 유학을 권장하지 않는다고 보도하고 있다.
- 8) 문화 회복과 문화적응에 대해 앞선 연구자들이 구분해서 사용하고 있지 않지만 엄밀한 차원에서 문화 회복은 낮설고 두려운 것에서의 완화나 치유 과정이라 할 수 있고, 적응은 회복 단계가 끝난 후 낯선 문화를 완전히 이해하고, 받아들이는 단계라고 할 수 있다.
- 9) John Schumann(1976)은 사회적 거리의 변수로 다섯 가지를 기술하고 있는데 첫째가 목표어 그들에 대해 제2언어 학습자가 지배적인가 종속적인가의 문제이고, 둘째는 제2언어 집단의 통합 양상 정도이고, 셋째는 제2언어 집단의 응집성, 넷째는 목표 문화와 학습자 모문화의 동일성, 다섯째는 제2언어 집단이 의도하는 목표 언어 지역에서의 영속성(거주 기간)이다.
- 10) 여기서는 대표적으로 동물원에 갔던 경험 등을 학습자가 토의하고, 이러한 학습 결과물을 가지고 어휘나 철자 학습, 의미 토론, 추론 등을 할 수 있다고 소개하고 있다. 특히 LEA를 통해 자기 자신의 경험은 물론 다른 학습자의 경험까지 자연스럽게 접할 수 있다는 점을 장점으로 보고 있다.

험을 다시 문화 체험 전, 문화 체험, 문화 체험 후의 단계로 나눠 각 단계별 교육 방안을 제시하고자 한다. 체험 전 활동에서는 방문할 체험 장소의 상세 정보와 살펴볼 문화 요소 등을 점검하고, 본 체험 활동에서는 체험 전에 미리 숙지한 내용을 중심으로 체크리스트를 작성하여 체험을 하고, 체험 후 활동에서는 체험 활동을 다녀온 내용을 조별로 혹은 개인별로 발표하고, 토론하는 활동을 제시할 수 있을 것이다.

1단계인 ‘교실 상황에서의 문화 지식 교육’과 2단계인 ‘미디어를 통한 간접 경험’, 3단계인 ‘문화 체험 활동’을 통해 학습자에게 기대할 수 있는 효과는 학습자 스스로 ‘사회적 거리’를 좁힐 수 있게 도와줄 수 있다는 점이다. 문화를 이해하는 수준을 넘어 문화에 적용할 수 있는 문화 간 적응력을 키우고, 한국을 바라보는 올바른 시선을 갖도록 하는 것이 단계별 문화 통합 수업의 목적이라고 할 수 있다. 3장에서는 실제 사례를 통해 어떤 방식으로 수업을 구성할 수 있을지를 살펴보기로 한다.

3. 단계별 문화 통합 수업 방안

3.1. 교실상황에서의 문화교육

교실상황에서의 문화교육은 앞서 살핀 바와 같이 학습자가 경험해야 할 문화 요소에 대한 지식을 쌓고, 학습자 스스로 체험의 필요성을 느낄 수 있게 하는 것에 목적이 있다. 이 글에서는 ‘한국의 음식문화와 조화로운’이라는 주제로 세 단계의 교육 방안¹¹⁾을 살필 것이며, 그 첫 단계를 한국의 음식문화에 대한 문화 지식을 학습하는 단계로 설정하였다.

1단계인 교실상황에서의 문화 지식 교육에서는 ‘한국의 음식문화와 조화로운’이라는 주제의 읽기 자료¹²⁾를 통해 한국의 음식문화와 관련한 문화 지식을 학습할 것이다. 단계별 주요 내용과 목적을 살펴보면 아래의 표와 같다.

단계	주요 내용	단계별 목적
읽기 전 단계	<ul style="list-style-type: none"> 읽기 전 활동 ▶ 제목 보고, 읽을 내용 유추하기 ▶ 사진을 보고, 자신이 알고 있는 내용 말해보기 ▶ 사전 질문하기 - 김치를 처음 먹었을 때 어떤 느낌이었습니까? - 한국 사람들이 김치를 좋아하는 이유가 무엇일까요? ▶ 새로운 어휘 학습하기 - 조화로운, 지역성, 곡류, 발효, 음양오행사상 	김치에 대한 스키마의 활성화, 동기와 흥미 부여, 읽기의 목적 인식

11) 이 연구에서 실제 교수 학습 지도안을 넣지는 않았기 때문에 각 단계별 활동 시간을 제시하지는 못했다. 다만 교육 방안을 구성할 때 실제 체험 시간을 제외하고, 1단계는 총 3교시 수업을 상상하여, 단계별로 1교시를 할당하였다. 2단계는 영상을 감상하는 시간을 감안하여 4교시로 계획한 것이며, 감상 전 단계에 1교시, 감상에 2교시, 감상 후 단계에 1교시를 할당하였다. 3단계 체험 활동은 체험 전 활동에 1교시, 체험 후 활동에 2교시를 상정한 것이다.

12) 읽기 자료의 수준은 3-4급 정도의 중급 학습자를 대상으로 설정하였다.

13) 구자원(2012:111)의 내용을 참고로 외국인 학습자에게 맞게 읽기 내용으로 재구성하였다.

<p>읽기 단계</p>	<p>▶ 글의 구조를 파악하며, 메모하기 ▶ 길잡이 질문에 대답하기 ▶ 주제문에 표시하기</p> <p>한국의 조화로운 음식 문화¹³⁾ - 김치</p> <p>한국을 대표하는 음식 중의 하나인 김치는 만드는 방법도 다양하고, 종류도 다양한 음식으로 한국인의 밥상에서 빼놓을 수 없는 가장 중요한 음식 중의 하나이다. 모든 음식에는 고유의 의미가 담겨 있는 것처럼 '김치'에도 한국의 문화를 보여주는 여러 의미가 담겨 있다. 특히 김치는 다른 사람과의 조화, 자연과의 조화를 중요하게 생각하는 한국 사람들의 생각이 담긴 음식이라고 할 수 있다. 김치 자체가 갖는 '조화로운'과 다른 음식과의 '조화로운'이 그것이다. 먼저 김치 자체가 갖는 조화의 아름다움에는 크게 세 가지가 있다.</p> <p>첫째, 김치는 자연과 조화를 이루는 음식이다. 김치의 재료에는 매우 다양한 재료가 사용된다. 배추를 중심으로 무나 파, 부추를 넣은 것부터 육류나 생선을 이용한 것까지 김치는 <u>지역성을</u> 반영하는 음식으로 이는 자기가 살고 있는 자연환경을 잘 활용하는 것으로 볼 수 있다.</p> <p>둘째, 김치는 색과 맛이 조화로운 음식이다. 고춧가루가 한국에 들어오기 전까지 김치의 색은 붉은색이 아니었다. 푸른색 야채와 하얀색의 무, 노란색의 배추나 갓, 붉은색의 석류 등 김치에는 예로부터 다양에서 중요하게 생각했던 '음양오행사상'이 담겨 있다고 할 수 있다. 또한 맛에서도 다양한 조화를 이루고 있어서 단맛과 짠맛, 쓴맛, 매운맛, 신맛 외에도 발효과정에서 만들어지는 <u>발효맛</u>과 보통 시원하다고 표현하는 탄산맛 등 다양한 맛이 조화롭게 어울린 음식이다.</p> <p>셋째, 김치는 인간과 조화를 이룬 음식이다. 김치는 발효 과정에서 인간의 몸에 좋은 성분들이 만들어지며, 이러한 성분은 암을 예방하거나 위장을 튼튼하게 하는 효과가 있다. 김치에 담긴 식물성 성분과 동물성 성분이 사람의 몸속에서 조화를 이루고, 약으로도 사용할 수 있는 여러 부재료들이 잘 스며들어 건강에 좋은 음식이 되는 것이다.</p> <p>이밖에도 김치는 다른 음식과의 조화를 잘 이루는 음식이다. 한국인의 주식이라고 할 수 있는 쌀이나 보리와 같은 <u>곡류</u>는 다른 반찬 없이 그 자체만 먹기에는 어려움이 있다. 즉, 염분이 있는 반찬이 있어야 밥을 먹기에 편하다. 한국의 김치는 주식인 '밥'과 조화를 이루기 때문에 한국의 식사 시간에 꼭 필요한 음식이기도 하다. 또한 김치는 냉면이나 비빔국수, 볶음밥, 전, 피짜 등 다른 음식을 만드는 것에도 도움을 주는 음식으로 최근에는 햄버거나 피자와 같은 패스트푸드와 결합하여 새로운 음식을 만들기도 했다.</p>	<p>학습자가 자신의 읽기 기술이나 전략을 활용하고 연습하는 단계, 읽기 내용의 이해</p>
<p>읽은 후 단계</p>	<p>▶ 읽기 질문에 답하기 - 김치가 조화로운 음식인 이유는 무엇입니까?</p>	<p>읽기 단계를 통해 얻은 문화 지식을 자신의 배경 지</p>

<ul style="list-style-type: none"> - 김치가 다른 음식과 조화를 이룬 예를 찾아봅시다. ▶ 전체 내용 요약하기 ▶ 글쓴이의 의도와 목적 파악하기 ▶ 글의 내용을 자신의 경험과 연결하기 <ul style="list-style-type: none"> - 여러분 나라에도 김치와 같은 발효식품이 있습니까? - 김치를 담그는 방법을 알고 있습니까? 	<p>식과 연계하고, 기억하기. 글에 대한 전반적인 이해와 세부적인 이해 점검. 다른 학습자와의 토론을 통한 읽기 확장 활동</p>
---	---

<표 1> 교실상황에서의 문화교육 내용의 단계별 주요 내용

첫 번째 단계인 교실상황에서의 문화 지식 교육의 가장 중요한 역할은 학습자가 ‘김치’라는 눈에 보이는 음식문화와 ‘조화로움’이라는 한국 문화의 특성을 연계할 수 있게 돕는 것이다. 앞서 2장에서 언급한 바와 같이 눈에 보이는 문화는 학습자 스스로 체험을 통해서 얻을 수 있는 것이기 때문에 ‘조화’, ‘끈기’와 같이 눈에 보이지 않는 가치 문화 요소를 쉽게 경험할 수 있는 문화와 연결시켜 지도하는 것이 필요하다.

3.2. 간접경험을 위한 멀티미디어의 활용

간접경험을 위한 멀티미디어 활용 단계에서는 1단계에서 학습한 내용을 잘 반영하는 영화나 드라마 등의 멀티미디어 자료를 이용해서 문화 지식의 내재화를 돕는 단계이다. 두 번째 단계 역시 1단계와 마찬가지로 영상을 시청하기 전과 영상 시청, 영상 시청 후의 단계로 구분하여 제시하였다. 2단계의 역할은 독립적인 학습 형태를 유지하면서 1단계의 문화 지식 내용과 3단계의 체험 활동을 유기적으로 연결하는 것이다. 이 단계를 통해 학습자에게 실제와 유사한 경험을 제공하고, 대본이나 관련 자료를 이용해 후속 활동을 하는 등 간접경험을 최대화할 수 있는 다양한 경험을 제공할 수 있을 것이다.

단계	주요 내용	단계별 목적
감상 전 활동	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 김치에 대한 첫인상 말해보기 ▶ 학습자 모국의 전통 음식 이야기 (김치와의 공통점 차이점) ▶ 감상할 영상에 대한 사전 질문 <ul style="list-style-type: none"> - 왜 김치전쟁이라는 부제목이 붙었을까? - 영화 제목인 ‘식객’은 어떤 의미일까? ▶ 이미지 자료를 통해 영화 내용 추측해 보기 	<p>앞서 1단계에서 다른 김치가 조화로움 이유에 대해 감상 전에 미리 이야기하고, 대본 등의 자료를 이용해서 영화의 이해도를 높인다.</p>

		
<p>감상하기</p>	<p>▶ 감상 중 유의사항</p> <ul style="list-style-type: none"> - 문화교육을 위한 자료 활용의 경우 언어 기능이 중심이 되는 것이 아니므로 영상을 끊거나 중간에 설명하는 것은 오히려 방해가 될 수 있음 - 다만 수업 전 활동에서 언급한 문화 요소가 등장하는 장면에서는 미리 교사가 언급해 주는 것이 필요함 	<p>문화 요소의 간접 경험</p>
<p>감상 후 활동</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 감상 전 질문에 답하기 (왜 김치 전쟁인가? 등) ▶ 한국인과 김치의 관계에 대한 학습자들의 생각 묻고 쓰기 ▶ 외국인들이 매운 김치를 잘 먹을 수 있는 방법에 대한 토론(중급 이하의 학습자들은 자신의 생각 말하기) ▶ 김치와 관련된 자료와 행사 찾아보기 (과제) ▶ 문화체험 장소에 대한 소개 (김장문화제, 김치박물관) 	<p>한국인과 음식문화, 한국인과 김치의 관계에 대해 살피고, 3단계에서 방문할 체험 활동 장소에 대한 흥미를 키울 수 있게 한다.</p>

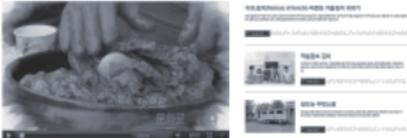
<표 2> 멀티미디어를 활용 단계의 주요 내용

간접 경험을 위한 멀티미디어 활용 단계에서 ‘영화’를 감상한 이유는 한 편의 완결된 이야기를 전달할 수 있다는 특징 때문이며, 1단계에서 학습하는 문화 지식 내용과 관계가 있다면 드라마나 애니메이션을 활용할 수도 있을 것이다.

3.3. 체험 활동

1단계와 2단계를 거치며, 내용 지식과 간접 경험을 해본 학습자에게 3단계의 체험 활동은 직접 체험을 통해 자신의 내면 깊숙이 한국 문화를 받아들일 기회를 마련하는 단계이다. 현재 한국 전역에서 지역 축제가 활성화되어 있고, 지역의 특색을 반영한 박물관이나 전시회도 함께 기획되고 있기 때문에 가르쳐야 할 문화 요소를 잘 선정한다면 지속적

으로 체험 활동을 계획할 수 있는 여건은 충분한 것으로 보인다. 체험 전, 체험 활동, 체험 활동 후의 세 단계에서 문화적응을 위해 가장 중요한 단계는 세 번째 단계인 ‘체험 활동 후’ 단계이다. 앞서 문화적응을 위해 문화 간 적응력을 키우는 것이 중요하고, 문화 간 적응력은 문화 자각에서 시작된다는 것을 언급한 바 있다. 학습과 간접 경험을 통해 형성된 모문화와 한국문화와의 공통점과 차이점이 체험 활동을 통해 각인되고, 이렇게 저장된 기억이 모문화에 대한 자각은 물론 이문화에 대한 이해를 이끌게 된다. 그렇기 때문에 체험 활동 후 단계에서는 이렇게 자각한 내용을 발표나 토론을 통해 표현하여 더 오랫동안 기억에 남게 하는 것이 필요하다.

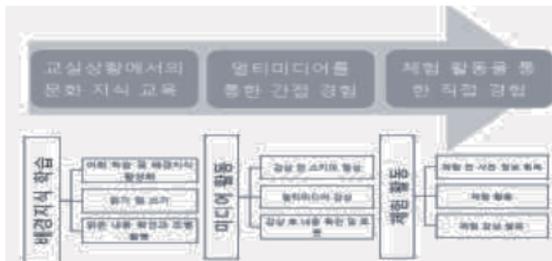
단계	주요 내용	단계별 목적
<p>체험 전</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 방문할 체험 장소에 대한 소개, 사진영상 시청(이미지, 영상)  <ul style="list-style-type: none"> ▶ 체험 프로그램 일정 확인 점검 ▶ 참여할 프로그램을 학습자 스스로 선택하게 하기 	<p>문화 체험의 목적과 방문할 장소의 특성, 프로그램을 학습자 스스로 인지할 수 있게 한다.</p>
<p>체험 활동</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 체험 전 활동에서 선택한 프로그램을 학습자가 능동적으로 참여할 수 있게 한다. ▶ 체크리스트를 만들어 자신이 참여하거나 보고 들은 것을 스스로 확인하게 한다. ▶ 개인 활동보다는 조별 활동을 통해 단순 체험이 아닌 탐방의 형태로 진행될 수 있도록 한다. ▶ 서울 김장 문화제   <ul style="list-style-type: none"> ▶ 김치 박물관(뮤지엄김치간) 	<p>체험할 수 있는 프로그램이 다양한 경우 체험 구역을 조별로 나눠서 진행하거나 층별로 진행한 뒤 사례 발표를 통해 다른 학습자에게도 체험하지 못한 내용을 전달한다.</p>

		
<p>체험 활동 후</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 개인이나 조별로 체험한 내용과 감상을 프레젠테이션과 같은 방법으로 발표할 수 있게 한다. ▶ 체험 장면이나 주요 시실물 등의 사진을 게시하여 체험했던 기억을 최대한 오래 유지한다. ▶ 역할극이 가능하다면 체험 장소나 내용을 주제로 간단한 역할극을 진행해 본다. ▶ 읽기나 쓰기와 같은 기능 학습에 체험 활동 내용을 활용해 본다. 	<p>체험 후 활동은 체험 활동을 다녀온 이후 바로 다음 수업을 이용해 진행하고, 결과물을 여러 형태로 게시·공유하여 학습자의 기억에 장기 저장될 수 있게 한다.</p>

<표 3> 체험 활동 단계의 주요 내용

3단계까지 과정을 끝낸다고 학습자의 문화적응이 금방 이루어지는 것은 아니다. 언어 학습이든 문화 학습이든 주제적인 요인이 가장 큰 영향을 미치기 때문에 교사는 학습자 스스로의 문화 자각을 기대할 수밖에 없다. 또한 문화라는 것이 언어 기능처럼 학습자의 숙달도를 평가를 통해 확인할 수 없는 것이기에 즉각적인 피드백이 이루어지기도 힘들다. 하지만 주제적 요인에 영향을 미치는 것이 바로 외부적 요인과 지도 요인¹⁴⁾이라는 점도 상기할 필요가 있다.

지금까지 이 연구에서 살핀 3단계 문화 통합 수업 방안을 정리하면 아래와 같이 살펴볼 수 있을 것이다.



<그림 2> 문화적응을 위한 단계별 문화 통합 수업 과정

14) Tony wright(2004:40)에서 살핀 바와 같이 교사의 학습자에 대한 믿음이 직간접적으로 교실 행위에 대한 기대치에 영향을 끼치고, 결과적으로 인지 발달과정에 도움을 줄 수 있다는 견해는 교실 상황에서의 교사의 지도 요인이 주제적 요인에 큰 영향을 줄 수 있다는 것으로 이해할 수 있다.

4. 결론

이 글에서는 문화 습득 단계 가운데 이문화에 동화·적응하는 단계인 '문화적응' 단계를 목표로 외국인 학습자의 문화 통합 수업을 단계적으로 제시하였다. 문화적응을 위한 문화 통합 수업은 크게 '교실상황에서의 문화 지식 교육'과 '간접경험을 위한 멀티미디어 활용', '문화 체험 활동'의 단계로 구성하였으며, 각 단계를 다시 전, 중, 후 3단계로 구분하여 제시하였다.

혹자는 타문화를 이해하기도 어려운 상황에서 해당 문화에 적응하는 단계까지를 목표로 하는 것에 대해 회의적인 시선을 가질 수도 있으며, 문화적응을 학습자 개인의 몫이라고 볼 수도 있을 것이다. 하지만 앞서 2장에서 살핀 바와 같이 다문화에 익숙해지고 있는 한국의 정서상 문화를 이해하는 수준을 넘어 적응하는 단계까지 필요하다는 점을 고려할 때 문화적응을 위한 문화 교육은 앞으로도 필요성이 계속해서 제기될 것으로 보인다.

본고에서 제시하는 단계별 문화 교육 방안은 현장의 한국어교사들이 새롭게 자료를 구축하거나 따로 수업 시간을 구성하는 것을 염두에 둔 방안이 아니다. 현재 진행하고 있는 문화 체험이나 수업 중 교재에 실린 문화 지식 수업을 단계에 맞춰 재편성만 해도 교육적인 효과를 얻을 수 있도록 제안하는 것이다. 무엇을 가르쳐야 할지, 무엇을 보여주어야 할지 고민하고 있는 교사들이 문화 체험에 맞춰 같은 주제로 내용을 준비한다면 체계적인 수업 진행에도 도움이 될 것이고, 학습자들의 입장에서 학습한 문화지식을 내재화하거나 한국문화에 적응하는 데 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이다.

다만 본 연구에서 사례로 제시했던 음식문화 주제와 같은 내용을 학습자의 교육 과정에 맞게 다양하게 구성하는 일은 지속적으로 연구되어야 할 과제라고 생각한다. 이는 후속 연구를 통해 보완할 수 있기를 기대해 본다.

■ 참고문헌

- 고경민(2014), 「한국어교재의 유형별 분류에 대한 고찰: 통합 교재의 명칭과 의미를 중심으로」, 『우리말교육현장연구』 Vol 8 No2, 우리말교육현장학회, 275-298면.
- 구자원(2012), 「한국 음식문화에서의 조화로운 특징」, 『Journal of Korean Culture』 Vol 21, 한국어문화국제학술포럼, 99-123면.
- 김정은(2011), 『한국인의 문화간 의사소통』, 한국문화사.
- 나찬연(2005), 「한국어교육의 영역별 특징을 반영한 멀티미디어 자료의 개발」, 『한국어교육』 Vol 16 No3, 국제한국어교육학회, 109-135면.
- 민현식(2006), 「한국어 교육에서 문화교육의 방향과 방법」, 『한국언어문화학』 Vol 3 No2, 국제한국어문화학회, 137-180면.
- 박영순(2003), 「한국어 교육으로서의 문화교육에 대하여」, 『이중언어학』 Vol 23, 이중언어학회, 67-89면.
- 성기철(2011), 「한국어 교육과 문화교육」, 『한국어교육』 Vol 12 No2, 국제한국어교육학회, 111-135면.
- 성지희(2008), 「학습자들의 말하기능력신장을 위한 영화 클립과 창작 드라마 활용」, 『영상영어교육』 Vol 9, 영상영어교육학회, 101-120면.
- 우인혜(2004), 「외국인을 위한 한국 문화 항목 선정」, 『이중언어학』 Vol 25, 이중언어학회, 149-186면.
- 유승원(2012), 「한국어 교육용 멀티미디어 자료 개발에 있어서의 시각 콘텐츠 연구」, 상명대학교 대학원 박사학위논문.
- 이봉지(2001), 「멀티미디어를 사용한 목표문화교육」, 『외국어교육』 Vol 8, 한국외국어교육학회, 359-374면.
- 이선이(2007), 「문화인식과 문화교육」, 『언어와 문화』 Vol3 No1, 한국언어문화교육학회, 49-66면.
- 조항록·강승혜(2001), 「초급 단계 한국어 학습자를 위한 문화 교수 요목의 개발」, 『한국어교육』 Vol 12 No2, 국제한국어교육학회, 491-510면.
- 최준식(2012), 「문화를 가르친다는 것은?」, 『한국언어문화학』 Vol 9 No1, 국제한국어문화학회, 271-285면.
- H. Douglas Brown(2011), 이흥수 외 역, 『외국어 학습·교수의 원리』, 피어슨에듀케이션코리아.
- H. Douglas Brown(2012), 권오량 외 역, 『원리에 의한 교수』, 피어슨에듀케이션코리아.
- John Schumann(1976), 「Second Language Acquisition the Pidginization Hypothesis」, 『Language Learning』 Vol 26 No 2, University of California at Los Angeles, 391-408면.
- Larry A. Samovar(2013), 정현숙 외 역, 『문화 간 커뮤니케이션』, 커뮤니케이션북스.
- Larsen, D · Smalley, W(1972), 『Becoming bilingual: A guide to language learning』, Practical Anthropology.
- Martine Abdallah pretceille(2010), 장한업 역, 『유립의 상호문화교육』, 한울.
- R. E. Mayer(2009), 『Multimedia Learning』, Cambridge University Press.
- R. Moreno · R.E. Mayer(2000), 『A Learner-Centered Approach to Multimedia

Explanations], 『Interactive multimedia electronic journal of computer-enhanced learning』 vol 2, University of New Mexico, 12-20면.

Tony wright(2004), 안종훈 외 역, 『Roles of Teachers and Learners』, pmb법문사.

William G. Demmert(2011), 『What is Culture-Based Education? Understanding Pedagogy and Curriculum』, 『Culturally Appropriate Approaches for Teaching Indigenous Students』, Northern Arizona University, 1-10면.

“문화적응을 위한 단계별 문화 통합 수업에 대한 연구-언어연수생과 학문 목적 학습자를 대상으로-”에 대한 토론문

김승환(상명대)

이 연구는 최근 한국에 교육에서 강조되고 있는 문화 교육에 있어서 학습자들로 하여금 타국에서의 문화 충격을 완화하고 한국 사회에서의 적응을 위해 방법론적인 측면에서 그 방안을 제시하였다는 점에 의의가 있다고 볼 수 있습니다. 이런 의미 있는 연구에 감사드리며 토론이라기보다는 논문을 읽으면서 궁금했던 점에 대해 질문을 드리고자 합니다.

1. 문제제기에서 언급한 부분을 살펴보면 이 연구에서 제시하는 단계별 문화 통합 수업의 대상은 학문 목적의 학습자로 제한하고 있습니다. 물론 일반 목적 학습자나 특수 목적 학습자 가운데 결혼이주여성이나 이주노동자가 교실 상황보다 실생활과 현장에서 한국 문화를 접하는 일이 많을 수 있지만, 굳이 학습 대상을 학문목적 학습자로 제한하기보다는 좀 더 포괄적인 연구 방법과 내용을 통해 다른 목적의 학습자까지 포함할 수 있는 것은 어떨지 연구자의 의견을 듣고 싶습니다.
2. 교실상황에서의 문화교육 절(2.1)에서는 교실상황에서 할 수 있는 문화지식을 교육하는 방법에 대해 다루고 있습니다. 또한 이 단계는 연구자가 제시하는 3단계의 문화 통합 수업 가운데 첫 번째 단계에 해당하는 단계이기도 합니다. 그런데 두 번째 단계인 멀티미디어를 통한 간접 경험 역시 결국에는 교실상황에서의 학습에 해당하는 부분이 아닐까 생각해 보았습니다. 단계를 나누는 기준이 교실이나 현장과 같은 장소가 기준이 된다면 이는 첫 번째 단계와 두 번째 단계를 구분할 필요가 없을 수도 있을 것입니다. 이 연구에서 제시하는 단계별 문화 통합 수업의 단계별 구분은 정확히 어떤 기준으로 조직된 것인지, 그리고 멀티미디어를 통한 단계에서 예를 들어주신 영화의 경우 중급 이상에서 주로 활용 되는 것으로 알고 있는데 초급 단계에서도 활용할 수 있는 방안이 있는지 묻고 싶습니다.
3. 3장에서 연구자께서도 언급하셨지만 이 연구에서 제시하는 목적은 결국 단계별 수업을 통한 학문 목적 학습자들의 문화적응에 있습니다. 문화에 적응한다는 것은 일반적으로 오랜 시간과 경험이 필요한 일이라고 생각합니다. 과연 단계별 수업이 이러한 ‘문화적응’을 실제로 이루어 낼 수 있을지 의문이 드는 부분입니다. 앞서 1장에서는 ‘문화적응은 시대에 따라 혹은 소속된 문화에 따라 조금씩 변화하는 개념이기도 하다.’ 라고 밝혀 주셨으나 연구자께서 생각하시는 현시점 한국에 교육에서의 ‘문화적응’의 개념을 밝혀 주시고, 이 글에서 제시하는 단계별 수업이 문화적응에 얼마나 기여할 수 있을지 연구자의 의견을 듣고 싶습니다.

한국어 학습용 ‘표준 외래어 목록’ 선정을 위한 연구

- 자료 분석 대상 및 방법을 위한 기초적 논의 -

이소영(건국대)

<차례>

1. 머리말
 2. 선행연구
 3. 자료 분석 대상 및 방법
 4. 맺음말
- 참고문헌

1. 머리말

이 연구의 목적은 한국어 학습자의 외래어 학습을 위해서 국내외에서 편찬되는 한국어 교재에 실릴 한국어 학습용 ‘표준 외래어 목록’ 선정에 필요한 기초 자료를 구축하는 데 있다. 따라서 기초 자료를 구축하는 데 분석 대상으로 정한 한국어 교재(국내외 출판)와 지금까지 목록화된 어휘 자료를 어떻게 분석하고, 통계 처리할 것인지에 대해서 밝히고자 한다. 이 연구의 최종 결과물은 학습자의 단계별 수준에 맞춰 표준화된 외래어 목록을 제시하는 데 자료로 활용될 것이다.

‘학문목적 학습자’나 ‘결혼이주여성’, ‘이주노동자’ 등 다양한 학습 대상을 위한 교육과정이 설계되고, 교재가 개발되었지만 아직까지 교재에 수록하는 외래어를 어떤 기준으로 무엇을 선택해서 실어야 할지에 대한 다양한 연구는 이루어지지 않았다. 따라서 한국어 학습자를 위한 외래어 교육과정 설계나, 교재 개발에 있어서 ‘표준 외래어 목록’ 선정을 위한 연구는 반드시 필요하다.

외래어 학습에 대한 학습자들의 요구는 점점 높아지고 있는데 반해 한국어 교재에 수록된 외래어 양상은 학습자들의 요구를 충족시키기에 부족한 실정이다. 특히 한국어교육 현장에서 학생들을 가르쳐 본 경험에 의하면 학습자의 모국에서 한국어어를 배우고 유학은 온 경우에는 외래어에 대한 지식의 편차가 큰 것을 알 수 있다. 이런 편차는 학습자들이 외래어의 의미를 유추하고 표기나 발음을 할 때 두드러지게 나타난다. 물론 학습자의 모국과 한국의 외래어 표기나 발음의 차이가 가장 큰 이유가 되겠지만 학습자 모국에서 편찬된 한국어 교재와 한국에서 편찬된 교재에 수록된 외래어의 표기와 발음이 동일하지 않다는 점에서도 이유를 찾을 수 있다.

그간의 한국어교육 분야가 전문적인 교육 과정과 교수-학습법, 교재 개발, 기능별 교육 내용 등이 연구되면서 눈부신 성장을 이뤄낸 것에 비해 한국어교육을 위한 외래어 연구는 국내에서는 물론 국외에서도 활발하게 이루어지지 않았다. 이는 아직 외래어 교수·학습의 체계가 갖춰지지 않았고, 공통적으로 활용할 수 있는 한국어 학습자를 위한 수준별 외래어 어휘 목록이 국내외적으로 부재한 데에도 이유가 있을 것이다. 한국어어를 학습하는 외

국인 학습자의 수요가 국내에서만뿐만 아니라 국외에서도 증가하고 있는 상황에서 이제는 국내외 어떤 곳에서 한국어를 학습하더라도 체계적으로 학습할 수 있는 공통된 '표준 외래어 목록'이 필요하다.

2. 선행연구

한국어교육에서 외래어 교육에 관한 논의는 다양한 측면에서 활발하게 이루어지고 있다. 크게 연구 분야를 나누어 보면 첫째, 외국어 수용 양상에 대한 연구 둘째, 한국어 교재 분석과 외래어 교육 관련 연구 셋째, 외래어 목록을 선정하고 제시한 연구가 있다. 특히 외국인들을 대상으로 하는 외래어 교육 방안에 대한 연구는 학습자 국적별, 수준별로 세분화하여 다양하게 이루어지고 있다. 이에 반해 외래어 목록을 선정하고 제시한 연구는 많은 비중을 차지하고 있지 않다.

이 연구는 국내의 한국어 학습자의 외래어 학습을 위한 한국어 학습용 '표준 외래어 목록' 선정과 이를 위해 필요한 기초 자료를 구축하는 데 목적이 있으므로 한국어교육에서 외래어 교육에 관한 본격적인 논의 중에 외래어 목록을 선정하고 제시한 관련한 선행 연구를 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

조남호(2003)는 한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서에서 한국어 학습용 어휘 5,965개를 단계별로 (A, B, C), 품사별로 (감탄사, 고유명사, 관형사, 대명사, 동사, 부사, 의존명사, 형용사, 분석 불능) 제시하고 있다. 이 중에서 외래어는 전체 어휘의 3.9%인 234개이며 1단계에 52, 2단계에 102개, 3단계에 80개를 선정하였다. **문승실(2004)**에서는 외국인들을 위한 학습용 외래어 340개를 선정 후 9개의 의미장(일상어, 의, 식, 주, 생활도구, 교통, 단위, 동·식물, 지명)으로 구분해서 제시했다. **이병규(2005)**는 분석한 외래어 목록과 조남호(2003)에서 제시한 한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서의 외래어 목록을 비교 분석한 후에 전체 대상 목록을 추출하고 한국어 교육 경력이 3년 이상인 교사 5인과 연구자가 함께 해당 어휘의 등급 판정을 실시한 후에 초·중·고급과 선택 목록으로 나누어 제시했다. **조은호(2006)**는 한국어 교육 기관 중에 4개 기관 이상에서 중복된 어휘는 모두 외래어 기본 어휘로 선정하고 3개의 기관에서 중복된 어휘 수는 빈도수와 실용성을 고려하여 부분적으로 기본어휘에서 제외한 후에 조남호(2003)의 기본 어휘를 더하여 360개의 외래어를 선정하였다. **이정희(2007)**는 조남호(2003)와 이병규(2005)에서 제시한 외래어 목록을 비교 분석하고, 한국어 교사 6인의 등급 판정을 통해 322개의 외래어 교육 목록을 선정하였다. **박성심(2009)**은 조남호(2003)의 어휘 목록을 기준으로 하고, 여성결혼이민자 대상 한국어 교사 5인을 선정하여 「여성결혼이민자를 위한 한국어」 초·중급의 교재를 분석하여 A, B, C 단계로 어휘를 등급화해서 어휘 목록을 제시했다. **김남예(2010)**는 학문 목적 학습자들이 한국의 대학에서 수학할 때 기본적으로 학습해야 하는 외래어를 선정하여 어휘 목록을 제시하였다. **이학경(2012)**은 여성결혼이민자를 위한 5종의 교재별 외래어 목록에서 외래어 선정 기준에 부합하는 외래어만을 선별하여 제시했는데, 초급A는 133개, 중급B는 127개, 고급C는 32개로 총 292개의 여성결혼이민자를 위한 외래어 목록을 선정하여 제시하였다. **정연선(2014)**은 새터민을 위한 교육용 외래어 목록 395개를 선정하여 제시했다. 새터민의 한국어 어휘 교육을 위해 작성된 신명선(2011)의 어휘 목록 중 외래어 어휘를 기본으로 하여 문승실(2004), 조은호(2006)의 외래어 목록을 참고하여 선정하였다. **이현정(2014)**은 대학교재 5종, 사전 1종, TOPIK 출제 어휘, 선행연구

구 중에 강현화(2012, 2013), 김중섭(2011), 배주재(2010), 이정희(2007), 조남호(2003)에 포함된 외래어 자료를 취합하고, 인터넷 뉴스 빈출 외래어와 한국어 교사 5인의 판단 결과를 종합하여 한국어교육용 외래어와 관련된 정보를 제시하였다.

외래어 목록을 선정하고 제시한 연구에 대해서 살펴본 결과 다음과 같은 내용을 알 수 있었다.

첫째, 한국어의 교재 분석에서는 국내에서 편찬한 한국어 교재 (일반목적 한국어 교재, 학문목적 한국어 교재, 결혼여성이주인 대상 한국어, 근로노동자 대상 한국어 등)를 분석한 연구물은 있지만 **국외에서 편찬된 한국어 교재에 대한 분석을 한 연구는 없다**, 한국어를 학습하는 학습자의 수요가 국내뿐 아니라 국외에서도 증가하고 있는 시점에서 국내에서 한국어를 학습하는 학습자들과 국외에서 한국어를 학습하고 국내로 유학을 오는 학습자들 간에 외래어 교육 내용 및 오류를 줄이기 위해서는 국외에서 편찬한 교재에 대한 면밀한 분석이 필요하다.

둘째, 외래어 목록을 선정하고 제시한 연구를 검토한 결과 **연구자들마다 선정한 외래어 목록이 상이한 것으로 드러났다**. 그리고 학습자용, 결혼여성이민자 대상, 새터민 대상 등에 따라라도 선정된 외래어 목록이 다르기 때문에 외래어 교수·학습 및 교재 개발에 있어서 기준으로 삼을 외래어 목록을 선별하는 데 있어서 혼란을 가져올 수 있다. 연구자들이 기준을 세우고 선정한 외래어 목록을 취합해서 등급별 외래어 선정 기준을 세우고 ‘국제 공용 외래어 학습용 기본어휘’를 선정하여 제시한다면 국내·외에서 외래어 교수·학습 및 교재개발을 할 때의 기준안으로 활용될 수 있다.

셋째, **외래어 목록에 순화어는 제시하지 않고 있다**. 외래 문물의 유입과 국제 교류가 늘어나면서 외래어의 수도 날이 증가하고 있다. 이에 언어생활에서 무분별한 외래어 사용 문제가 대두되었으며 순화어를 사용하도록 권장하고 있다. 이에 국립국어원에서는 1991년 순화자료집(1977~1991 종합)부터 2002년 순화자료집까지 21,000여 개의 순화어를 종합한 국어 순화 자료집 합본(2003년)과 2004년부터 우리말 다듬기 사이트를 통해 순화한 말을 검색할 수 있도록 했다. 이 연구에서는 ‘외래어 학습용 기본어휘’를 선정한 후 국립국어원 우리말 다듬기 사이트에서 순화어를 검색하여 외래어와 이에 대응하는 순화어 목록을 함께 제시할 것이다. 이 자료를 통해 외래어 교수·학습 및 교재 개발을 할 때 사용하고자 하는 외래어와 순화어를 동시에 확인함으로써 무분별한 외래어 사용을 줄여나갈 수 있을 것으로 기대한다.

3. 자료 분석 대상 및 방법

3.1. 자료 분석 대상

이 연구는 한국어 학습자의 외래어 학습을 위한 ‘표준 외래어 목록’이 외래어 교육을 하는 데 있어 절실히 필요하다는 인식에서 출발하였다. 그간 이루어졌던 외래어 목록 선정에 관한 연구물과 국내외에서 편찬된 한국어 교재를 분석 대상으로 삼아 기초 자료를 구축하기 위해 크게 세 부분으로 나누어 연구를 수행하려고 한다.

첫째, **2000년 이후 국내에서 편찬된 한국어 교재를 대상으로 외래어 수록 현황을 시기**

별, 등급별로 분석하여 자료를 정리할 것이다. 국내에서 대학 기관용 한국어교재 편찬이 급증한 2000년을 기점으로 최근의 교재까지 외래어가 어떤 양상으로 수록되었는지 살펴보고, 이 과정을 통해 국내에서 학습한 외국인 학습자들이 어떤 방식과 내용으로 외래어를 학습했는지를 분석할 것이다. 그간 편찬된 교재의 외래어 수록 양상은 실제적인 자료 구축과 실태 분석을 위해 반드시 선행되어야 할 과정이라고 할 수 있다.

둘째, **국내에서 편찬된 교재와 같은 시기에 편찬된 중국과 일본의 교재를 분석하여 외래어 수록 현황을 시기별, 등급별로 정리할 것이다.** 국외에서 편찬된 교재를 살피는 과정은 국외에서 편찬된 교재의 외래어 오류를 찾아서 수정하여 올바른 언어 지식을 전달한다는 점에서도 가치가 있으며, 국외에서 학습하는 한국어 학습자의 외래어 교육 양상을 알 수 있는 일이기도 하다. 특히 국내의 외래어 교육 내용 실제 및 교재 개발에 있어서 '표준 외래어 목록'을 만드는 일에 유의미한 영향을 줄 것이다.

셋째, **학위논문을 비롯한 각종 연구 보고서에 수록된 외래어 목록이나 교육 방안을 분석하고, 수치를 산출하여 DB를 구축할 것이다.** 이 과정은 외래어 교육 방안이나 어휘 학습을 위한 기초 자료로서의 역할도 크겠지만 궁극적으로는 '표준 외래어 목록'을 만들었을 때 이를 검증하고, 비교해 볼 수 있는 자료로도 활용이 될 것이다. 특히 조남호(2003)이나 문승실(2004), 조은호(2006), 이정희(2007) 등 선행 연구자의 연구 결과를 분석을 통해 공통된 외래어 목록을 추출해 내는 작업은 교육적인 활용과 더불어 학문적인 성과물이 끌어 낼 수 있을 것이다.

3.1.1. 국내의 편찬 교재

이 연구의 목적은 국내의 한국어 학습용 '표준 외래어 목록' 선정을 위한 기초 자료를 구축하는 데 있다. 선행연구를 살펴보면 외래어 목록을 제시한 연구물들이 있었지만 학습 목적이나 대상에 따라 선정된 것이기 때문에 내용면에 있어서 일관성이 부족하다. 또한 국내에서 편찬된 교재에 수록된 외래어 현황만을 분석한 결과로 국외에서 편찬된 교재에 수록된 외래어 현황은 고려하지 않았다는 점에서 활용 범위가 좁다고 볼 수 있다. 따라서 이 연구에서는 국내뿐 아니라 국외에서 편찬된 한국어 교재를 면밀히 분석해서 외래어 수록 현황을 국가별, 수준별, 시기별로 분류해서 정리할 것이다.

이를 위해 이 연구에서 분석 대상으로 선정할 교재는 다음과 같다. (연구를 준비하면서 미리 분석할 대상 교재를 선정하고, 일람표를 작성하였으나 분량의 문제로 여기서는 간략히 제시하고자 한다.)

<표 1> 국내에서 편찬된 한국어 교재 목록(일부)

저자	발행일	교재명	출판사	목적	수준
김중섭 외	2000년	한국어초급	경희대 출판국	통합	초급
리혜민, 우인애	2002년	외국인을 위한 기초 한국어 쓰기	선문대학교 한국어교육원	통합	초급
김상민, 김혜성	2002년	한국어 듣기	국제교육진흥원	통합	초급
김중섭, 강원화, 이정희, 김동은, 이명규	2002년	한국어 중급1	경희대학교 출판국	통합	중급
경희대학교 평생교육원	2003년	Exploring Korean 외국인을 위한 한국어 읽기 중급-중고급	민중서림	통합	중급
가나다한국어학원 교재연구부	2003년	가나다 Korean 고급 1	랭지플러스	통합	고급
경북대학교	2003년	재미있게 배우는 한국어1	경북대학교출판부	통합	초급

어학교육원 경희대학교 국제교육원 한국어교육부	2003년	한국어 고급1	경희대학교 출판부	통합	고급
중략					
계			30종		

<표 2> 중국에서 편찬된 한국어 교재 목록(일부)

저자	발행일	교재명	출판사	목적	수준
이선한, 김경선 외	2001	한국어 1	民族出版社	통합	초급
이선한, 김경선 외	2001	한국어 2	民族出版社	통합	초급
유준희	2002	初级韩国语会话(上)	延边大学出版社	회화	초급
류소영	2003	韩语必备单词2000	广东世图出版社	어휘	초중급
요준애	2003	学韩语游韩国	外语教学与研究出版社	회화	초중급
묘준애, 배우적, 조남경	2003	한국어入门	外语教学与研究出版社	통합	초중급
유준희	2003	初级韩国语会话(下)	延边大学出版社	회화	초급
이선한, 김경선 외	2003	한국어 3	民族出版社	통합	중급
임종양 손란숙	2003	韩国语贸易通	世界图书出版公司	통합	중고급
정정덕	2003	无师自通韩国语	外语教学与研究出版社	통합	초중급
김동한 장은영	2004	新韩国语基础教程(上)	大连理工大学出版社	통합	초중급
김동한 장은영	2004	新韩国语基础教程(下)	大连理工大学出版社	통합	초중급
중략					
계			25종		

<표 3> 일본에서 편찬된 한국어 교재(일부)

저자	발행일	교재명	출판사	목적	수준
블루 가이드 해외 출판부	2000	韓国語+英語(わがまま歩き旅行会話)	ブルーガイド海外出版 版部	회화	초급
오영원	2000	はじめての 韓国語会话	新星出版社	회화	초급
최관익	2000	[新装版]朝鮮語読本-しっかり学ぶ基本から会話まで	彩流社	문법	초중급
김유홍	2000	やさしい韓国語会話入門	金園社	회화	초중급
윤손하	2002	ユンソナ流超カンタン韓国語会话	学習研究社	회화	초급
하나자와야스코, 미야케마나부	2002	個人旅行会話7 旅の韓国語	昭文社	회화	초급
한일정소년친선 교류연구회	2002	韓国語を知らなくても 韓国人と友達になる	国書刊行会(회화	초급
이시다 미치요	2002	やさしい韓国語会話基本表現でらくらく話せる	高橋書店	회화	초급
중략					
계			25종		

3.1.2. 외래어 선정·계시 연구

선행연구 검토 결과를 통해 이 연구를 수행하는 데 있어서 우선적으로 해야 할 중점 연구 내용을 정리할 수 있다. 선행연구에서 살펴본 바와 같이 조남호(2003)를 기점으로 하

여 한국어 학습용 외래어 어휘 목록에 대한 연구가 목적별, 수준별로 이루어져왔다. 이 연구에서 살펴보고자 하는 외래어 목록 선정과 관련한 연구자별 선행연구를 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 4> 외래어 목록 선정에 관한 연구

연구자(년도)	외래어 목록 선정 내용
조남호(2003)	한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서에서 전체 어휘의 3.9%에 해당하는 외래어 234개 제시
문승실(2004)	외국인을 위한 학습용 외래어 340개를 선정한 후 9개의 의미장으로 구분하여 제시
이병규(2005)	조남호(2003)에서 제시한 외래어 목록을 비교 분석한 후에 전체 대상 목록을 추출하고 한국어 교육 경력이 3년 이상인 교사 5인과 연구자가 등급 판정을 실시한 후에 초·중·고급과 선택 목록으로 나누어 제시
조은호(2006)	한국어 교재 4종에 제시된 외래어를 중·중·고, 빈도수, 실용성을 고려하여 선정한 목록에 조남호(2003)의 외래어를 합하여 목록 제시
이정희(2007)	조남호(2003)와 이병규(2005)에서 제시한 외래어 목록을 비교 분석하고, 한국어 교사 6인의 등급 판정을 통해 322개의 외래어 교육 목록을 제시
박성심(2009)	조남호(2003)의 어휘 목록을 기준으로 여성결혼이민자 대상 한국어 교사 5인을 선정하여 여성결혼이민자를 위한 한국어 교재를 분석하여 어휘 목록 제시
김남예(2010)	학문 목적 학습자를 위한 외래어 목록 제시
이학경(2012)	여성결혼이민자를 위한 교재 5종에서 외래어를 선별하여 등급별로 제시 신명선(2011)의 새터민을 위한 한국어 어휘 목록 중 외래어 어휘와 문승실(2004), 조은호(2006)의 외래어 목록을 참고하여 새터민을 위한 교육용 외래어 목록 395개 제시
정연선(2014)	대학교재 5종, 사전 1종, TOPIK 출제 어휘, 선행연구 중에 강원화(2012, 2013), 김중섭(2011), 배주재(2010), 이정희(2007), 조남호(2003)에 포함된 외래어 자료를 취합하고, 인터넷 뉴스 빈출 외래어와 한국어 교사 5인의 판단 결과를 종합하여 한국어교육용 외래어와 관련된 정보를 제시

3.2. 자료 분석 방법

이 연구에서 분석 대상으로 삼은 자료는 크게 세 가지이다. 첫째, 2000년대 이후 국내 외에서 출판된 한국어교재 들째, 연구자별 외래어 목록이다. 이 자료들을 대상으로 연구 목표에 부합하는 기초 자료를 분석하는 방법은 다음과 같다.

첫째, **표준화된 어휘 목록을 작성하기 위한 기초 자료 분석**이다. 국내와 국외에서 편찬된 특정 시기¹⁾의 교재를 대상으로 연구를 진행할 것이다. 교재에 수록된 외래어를 분석하고 정리하는 작업을 통해 목록 작성에 필요한 기초 자료를 마련할 수 있을 것이다. 특히

1) 고경민(2012)에서는 올림픽 이후부터 급속도로 증가한 한국어 학습자와 이를 대상으로 한 대학교육 기관의 활성화, 다양한 교재 편찬 등을 이유로 한국어교재의 발전기(1989-1999)를 설정하였고, 그 이후의 시기를 안정기(2000-현재)로 분류하였다. 본 연구에서는 이 시기의 학습자, 기관, 교재 등을 연구 대상으로 설정하였다.

국의 교재 중 상당수의 비중을 차지하고 있는 중국과 일본 교재를 대상으로 연구를 진행함으로써 국내에 국한된 어휘 목록이 아닌 표준 외래어 목록을 만드는 데 기틀을 마련하고자 한다.

다음 <표 5>와 <표 6>은 중국과 일본에서 편찬된 한국어 교재에 수록된 외래어 현황을 정리한 일부만을 예로 제시한 것이다.

<표 5> 중국에서 편찬된 교재에 수록된 외래어 현황

저자	발행 일	교재명	출판사	목적	수준
朴永浩 外	2004	韩国概况	延边大学出版社	교양	중·고급
걸프, 골프, 러시아, 로봇, 마르크스, 메달, 멕시코, 모더니즘, 몽골, 발레, 버스, 보일러, 브라질, 빵, 사마니즘, 센터, 올림픽, 소프트웨어, 스포츠, 시드니, 시베리아, 아파트, 알타이, 가스, 팀, 에너지, 월드컵, 유럽, 유포피아, 이데올로기, 이슬람, 미터, 카프, 킬로미터, 크리스마스, 텅스텐, 텔레비전, 프랑스, 프로, 프롤레타리아, 픽션					
崔玉山, 朱紀忠	2006	韩语生活中最常说的900句	中国宇航出版社	회화	초·중급
웨어터, 라디오, 핸드폰, 이메일, 스케줄, 테니스, 쇼핑, 파티, 뉴스, 아르바이트, 서비스, 스키,데이트, 스타일, 사이즈, 세일, 카드, 코트, 잠바, 와이셔츠, 메뉴, 다이어트, 팀, 호텔, 더블룸, 디스크아웃트, 키, 엘리베이터, 사우나, 모닝콜, 에어콘 , 체크 아웃, 드라이, 파마, 사인, 달러, 테이프, 샐러드 , 클레임, 팩스, 노트, 커피, 벨트, 버스, 빌딩, 페니실린, 스트레스, 텔레비전, 샤워, 센터, 프랑스, 라이터 , 프로그램, 채널, 올림픽, 드라마, 뉴스, 마케팅, 컴퓨터, 리포트, 유럽, 비자, 바이올린, 피아노, 홀, 팀					
25	2002	标准韩国语(第一册)	北京大学出版社		
토마토, 라디오, 커피, 카메라, 뉴스, 텔레비전, 볼펜, 버스, 택시, 쇼핑, 엘리베이터, 카드, 슈퍼마켓, 햄버거, 샐러드,데이트, 주스, 하와이, 노트, 스웨터, 로봇 , 카네이션, 틀립, 샤워, 오토바이, 호텔, 버튼, 스타일, 원피스, 넥타이, 블라우스, 스카프, 부츠, 테니스, 터미널, 로터리, 오렌지, 카메라, 코트, 라면, 티셔츠, 파티, 파마					
27	2002	标准韩国语(第二册)	北京大学出版社		
호텔, 택시, 테이프, 텔레비전, 센터미터, 드라마, 컴퓨터, 잼, 할인, 빌딩, 아파트, 커피, 껌, 테니스, 빵, 스포, 볼펜, 카드, 카메라, 크레파스, 킬로미터, 샐러드 , 오렌지 주스, 크림, 라면, 볼링, 비자, 비디오 테이프, 버스, 올림픽, 트렁크, 원피스, 피아노, 피자, 프로그램, 팀, 스키, 라디오, 뉴스, 카세트 테이프, 프라이팬, 컵, 킬로미터, 달러, 페이지, 바나나, 파마, 커트, 스포츠 머리, 틀립, 데이트, 코코아, 다이어트, 스트레스, 스프레이, 무스, 프레온 가스, 샴푸, 스웨터, 쇼핑, 파티, 빵, 아르바이트, 에스키모, 오렌지 주스 ,					
26	2003	标准韩国语(第三册)	北京大学出版社		
컴퓨터, 데이트, 팩스, 택시, 비자, 카드, 크리스마스, 페이트, 바겐세일, 달러, 전자렌지,					

<p>믹서, 프라이팬, 오디오, 실버, 킬로미터, 비디오, 스릴, 러시아워, 인치, 디자인, 테이프, 주스, 페이지, 파티, 투피스, 텔레비전, 버스, 아이스크림, 커피, 징크스, 패스트푸드, 레코드, 캠퍼스, 커플, 아르바이트, 호텔, 올림픽, 에어컨, 불링, 레스토랑, 라켓, 카운터, 조깅, 잠바, 다이어트, 바이올리니스트, 컴플렉스, 가스, 빌딩, 포즈, 웨딩드레스, 택시도, 뉴스, 수퍼, 실크로드, 다큐멘터리, 골프, 인터뷰, 스모그, 아파트, 트럭, 필름, 볼륨, 오존, 패션 디자이너, 플라스틱,</p>					
	2008	好说好听韩语口语	东南大学出版社		
<p>쇼핑, 미팅, 게임, 아르바이트, 데이트, 파티, 채팅, 호텔, PC방, 피씨방, 룸서비스, 드라이브, 테니스, 팀, 솔로, 티셔츠, 원피스, 세일, 실크, 오렌지, 파인애플, 그램, 카드, 커피, 스트레스, 인터넷, 게임, 디지털 카메라, 스태프, 파마, 스트레이트파마, 스크래치(염색 종류), 스포츠(머리 스타일 종류), 스타일, 리포트, 레포트, DVD, 오버(행동), 아카데미상, 컴퓨터, 뉴스, 슈퍼마켓, 토익, 스키, MT, 프로그램, 티켓, 세트장, 오버(행동), 케이, 프로젝트, 스테이크, 레드와인, 웨이터, 워드, 마우스, 키보드, 쿠폰, 프렌즈, 패키지, 바이킹, 분별기, 스릴, 서비스, 팝콘, 리모콘, 하이라이트, 메모, 범퍼, 프림, 돈가스, 체크, 에누리, 더블침대, 싱글침대, 모닝콜, 샌드위치, 로비, 에어컨, 티비, 워터해머,</p>					
	2008	中韩交流标准韩国语(中级1)	人民教育出版社		
<p>아파트, 코치, 마케팅, 볼펜, 선크림, 텐트, 선글라스, 드라마, 파티, 프로, 타워, 올림픽, 마이크, 피자, 팀, 코미디, 멜로디, 코믹, 비트, 리듬, 사운드, 스타, 헤어스타일, 미니스커트, 발라드, 웰빙, 디지털카메라, 커피숍, 칼슘, 월드컵, 할인, 컵, 넥타이, 컴퓨터게임, 레저용, 택시, 가스, 캠페인, 유럽, 테니스, 디자인, 라이터, 카드,</p>					
	2006	新标准韩国语(中级1)	外语教学与研究出版社		
<p>액세서리, 헤어스타일, 월드컵, 스포츠카, 디자인, 아이디어, 불링, 스키, 플라스틱, 스케이트, 컴퓨터, 버스, 핸드폰, 텔레비전, 퍼센트, 뉴스, 인터넷, 마라톤, 라디오, 스포츠, 스트레스, 게임, 인터넷 게임, 헬멧, 펜팔, 보트, 카드, 골프, 프로그램, 호프, 리포트, 코트, 에어컨, 아르바이트, 홈페이지, 쇼핑, 와이셔츠, 다운, 파티, 노트북, 애플서비스, 마트, 홈쇼핑, 라면, 실크, 스웨터, 선글라스, 마케팅, 크리스마스, 커피, 센터, 뷔페, 스포츠, 채팅, 팩스, 비디오, 네트워크, 밀리미터, 사이트, 오페라하우스, 온라인 서비스, 인터넷 쇼핑, 캐그루, 코알라,</p>					

<표 6> 일본에서 편찬된 교재에 수록된 외래어 현황

저자	발행일	교재명	출판사	목적	수준
	2008	韓国語表現文型	Hana		
<p>드라마, 샤워, 커피, 텔레비전, 코트, 컴퓨터, 폰, 카드, 스케이트, 아르바이트, 프리포즈, 뮤지컬, 메뉴, 테니스, 골프, 스키, 아이스크림, 게임, 피자, 월드컵, 팀, 다이어트, 버터, 세일즈맨, CD 플레이어, 피라미드, 쇼핑, 데이트,</p>					
	2005	あつという間に話せる韓国語	永岡書店		
<p>아이스크림, 샤워, 모닝콜, 초콜릿, 인터넷, 슈퍼마켓, 커피, 팩스, 햄버거, 샐러드, 크리스마스, 비즈니스, 드라마, 레스토랑, 킬로, 그램, 메뉴, 버스, 호텔, 리무진, 카드, 사인, 디자인, 메모, 투어, 뷔페, 레스토랑, 흥련, 마사지, 사우나, 크림, 택시, 오토바이, 트럭, 터미</p>					

널, 빌딩, 오피스, 라면, 디저트, 다이어트, 토너먼트, 테니스, 럭비, 라켓, 스키, 배트, 스케이트, 배드민턴, 올림픽, 마라톤, 퀴즈, 게임, <u>에어콘</u> , 테이블, 스토브,				
	2002	やさしい韓国語会話基本表現 でらくらく話せる	高橋書店	
버스, 택시, 쇼핑, 스포츠, 비디오, 트러블, 빌딩, 사이즈, 팀, 호텔, 게이트, 벨트, 트렁크, 미터, 트윈, 팩시밀리, 체크인, 체크아웃, 모닝룸, <u>텔레비</u> , 룸서비스, 코스, 메뉴, 디저트, 카드, 슈퍼, 사이즈, 케이스, 킬로, 팜플렛, 티켓, 투어, 코스, 플래시, <u>필립</u> , 배터리, 프린트, 알레르기, 파스, 이코노미 클래스, 비즈니스 클래스, 퍼스트 클래스, 브레이크, <u>퀵터카</u> , 시트, 커튼, 샤워 캡, 샴푸, 슬리퍼, 소파, 체인, 테이블, 드라이어, 매트 미니 바, 린스, 로션, 에스컬레이터, 로비, 카드키, 클리닝, 노크, 룸 메이드, 룸 넘버, 코트, 브랜드, <u>와이샤쓰</u> , 원피스, 립스틱, 스카프, 핸드백, 매니큐어, <u>에어콘</u> , 콘센트, 스위치, <u>텔레비</u> , 스탠드, 카메라, 세트, 스프레이, 테이프, 노트, <u>이렌지색</u> , 쿠폰, 샘플, 슈퍼, 세일, <u>싸인</u> , 박스, 어드레스, 이메일, 인터넷, 바이러스, 웹 사이트, 키보드, 시디 롬, 소프트웨어, 텍스트, 파일, 프린터, 메모리, 알로에, 체리, 파인애플, 바나나, 멜론, 레몬, 아이스크림, 껌, 쿠키, 케이크, <u>초콜렛</u> , 비스킷, 핫도그, <u>요그르트</u> , 나이프, 프라이팬, 틀립, 골키퍼, 스키, 피크닉, 트럼프, 하이킹,				
	2000	やさしい韓国語会話入門	金園社	
커피, 호텔, 버스, 넥타이, 바나나, <u>초콜렛</u> , 킬로, 그램, <u>프루트</u> , <u>스위치</u> , 볼펜, 택시				
	2007	最もツンプルな 韓国語マニュアル	アルク: 新装版	
호텔, 커피, 체크아웃, 쇼핑, 카드, 핸드폰, 체크인, <u>텔레비</u> , 버스, 빵				

위의 중국에서 편찬된 한국어 교재 <표 5>와 일본에서 편찬된 한국어 교재 <표 6>에서 외래어 수록 현황을 보면 샘플, 로봇, 텔레비, 와이샤쓰, 초콜렛 등과 같이 외래어 표기법에 맞지 않게 제시되어 있는 경우가 있다. 또한 같은 교재 내에서 표기가 상이한 경우도 볼 수 있다. 예를 들어 북경대학, 복단대학, 대외경제무역대학, 연변대학 등 27개 대학(2002), 标准韩国语(第二册), 北京大学出版社를 보면 같은 교재 내에 오렌지 주스와 오렌지 주스와 같이 상이한 표기를 같이 제시하고 있다. 또한 이상규, 김명실(2008), 好说好听韩语口语, 东南大学出版社를 보면 리포트와 레포트를 같은 교재 내에서 상이하게 제시하고 있다. 이는 외래어를 표기할 때 외래어 표기법에 맞게 표기해야 한다는 인식 부족과 외래어 표기법 내용 자체를 명확하게 숙지하지 못한 데에서 기인한다고 볼 수 있다.

둘째, 교재를 비롯한 연구 논문, 보고서 등의 기초 조사가 마무리되면 **분석한 자료를 바탕으로 표준화된 외래어 목록을 위한 DB 구축 작업이 이루어진다**. 교재별 외래어 빈도를 조사하고, 구축한 DB를 활용하면 몇 가지 기준을 근거로 자료에 수록된 외래어 양상을 살펴볼 수 있다. 다음 <표 7>은 일부 대학 기관 교재로 DB를 구축하고, 빈도를 기준으로 외래어를 분류한 예를 제시한 것이다.

<표 7> DB 구축 후 외래어 분류 현황 예시

한국어 교재에 나타난 외래어	
등급	() 안에 숫자는 빈도. (빈도1 이하는 따로 표시하지 않음)
중급자	보너스(6), 가스(5), 셀티(5), 스포츠(5), 피센트(4), 다이어트(4), 프라이팬(4), 인터넷(4), 비닐(4), 비디오(4), 프로그램(4), 호텔(4), 스트레스(4), 베스트셀러(3), 커튼(3), 와이셔츠(3), 노트(3), 코트(3),

에어런(3), 커피(3), 카페(3), 채팅(3), 카드(3), 엘리베이터(3), 데이트(3), 플라스틱(3), 티셔츠(3), 칼
 림(3), 에너지(3), 디자인(3), 뮤지컬(3), 세일(3), 초콜릿(3), 콘서트(3), 세미나(3), 케이크(3), 스위트
 (3), 로봇(3), 로마(3), 카메라(3), 핸드백(3), 모델(3), 실크(3), 드라이(3), 메달(3), 스테이크(2), 쇼핑
 물(2), 클레스테플(2), 피아노(2), 패션(2), 와인(2), 스티커(2), 커피(2), 전자레인지(2), 아나운서(2),
 캐스트루드(2), 블라인드(2), 코미디언(2), 브레이크(2), 슈퍼맨(2), 시카고(2), 밀리미터(2), 텍시(2),
 마라톤(2), 타워(2), 뉴욕(2), 아르바이트(2), 런던(2), 맨스(2), 뉴델리(2), 게임(2), 텔레비전(2), 쇼핑
 (2), 메모(2), 버튼(2), 유니세프(2), 막스(2), 방목(2), 레몬(2), 피라미드(2), 넥타이(2), 맥주(2), 렌즈
 (2), 신데렐라(2), 스케이트(2), 인터넷뱅킹(2), 제츠(2), 리프트(2), 체크(2), 비타민(2), 카네이션(2),
 토론토(2), 테이프(2), 쟁거우(2), 맥시코(2), 메시지(2), 조깅(2), 아이스크림(2), 장르(2), 유럽(2), 드
 라마(2), 패키지 등

이렇게 분석된 자료를 통해 구축된 DB는 '표준 외래어 목록'을 작성하는 기본 자료로
 활용할 수 있다.

셋째, **표준화된 외래어 목록에 담긴 외래어를 검증하는 작업이 이루어진다.** 교재를 통
 해 산출된 결과가 한국 사회에서 실제 얼마나 사용되고 있는지 확인하여 실생활에 필요한
 어휘와 그렇지 않은 어휘를 검증할 수 있어야 표준화된 어휘 목록이라 할 수 있다. 이를
 위해 이 연구에서는 2010년 구축된 '세종 말뭉치'를 이용하여 교재 분석을 통해 얻어낸
 결과를 비교하고자 한다. 이를 위해 '꼬꼬마 세종 말뭉치 활용 시스템'을 이용할 계획이
 며, 말뭉치 통계 정보 조회를 이용해 구축된 말뭉치 안에서 출현 빈도를 살펴볼 것이다.
 이렇게 교재를 통해 추출한 결과와 말뭉치 자료의 비교를 통해 쓰임이 다양하고, 활용도
 가 높은 어휘를 선정할 것이다.

아래 <그림 1>은 '꼬꼬마 세종 말뭉치 활용 시스템' 활용 예시이다.



<그림 1> '꼬꼬마 세종 말뭉치 활용 시스템' 활용 예시

지금까지 한국어 학습용 '표준 외래어 목록' 선정을 위한 자료 분석 및 방법에 대한 기
 초 연구에 대해서 정리해 보았다. 이 연구에서 2000년대 이후 국내외에서 출판된 한국어
 교재와 연구자별로 선정, 제시한 외래어 목록을 분석하여 얻은 자료를 바탕으로 하여 '표
 준 외래어 목록'을 제시하려고 한다. 분석 자료에서 외래어를 선정할 때의 기준을 크게
 세 가지로 나누어 정리할 것이다.

- 2) 교재 분석을 위한 기초 자료 조사 중 교재의 수준에 따라 외래어 제시 양에 차이가 있다는 점을
 알 수 있었고, 가장 많은 분포를 보이는 수준은 중급 수준의 교재임을 알 수 있었다. 본 계획서에는
 우선 중급 교재에서 추출한 내용을 제시하였다.
- 3) <http://kkma.snu.ac.kr/>

첫째, 합성 외래어 중에서 외래어와 한자어의 결합, 외래어와 고유어의 결합형은 외래어만을 제시하고, 외래어와 외래어의 결합형은 나누지 않고 제시한다. 예를 들어 세트장, 아카데미상, 딸기잼 등과 같은 경우에 세트, 아카데미, 잼만을 목록화하고, 헬스 클럽, 스포츠 센터, 비즈니스 클래스 등과 같은 경우에는 각각의 외래어를 구분하지 않고 제시한다.

둘째, 고유명사인 인명이나 지명은 목록에서 제외한다. 이는 한국어 교재에 제시된 수가 적고 인명과 지명은 별도의 자료로 추후에 선정 후 제시할 계획이다.

셋째, 자료에서 중복 제시된 외래어의 경우에는 빈도수별로 제시하고, 외래어 표기법에 맞지 않는 표기가 있을 경우에는 목록 제시에서 잘못 쓴 예에 이를 제시하여 현실 언어와 규범 언어와의 차이를 인지할 수 있도록 한다.

다음 <표 8>은 분석한 자료를 선정 원리에 따라 이 연구를 바탕으로 제시하게 될 '표준 외래어 목록'의 예이다.

<표 8> '표준 외래어 목록' 제시의 예

단계		외래어	순화어	잘못 쓴 예
초급	1	서클	동아리	씨클
	2	파티	잔치, 연회, 모임	
	3	에어컨	냉난방기, 공기조절기	에어콘
	4	쇼핑	(시)장보기, 물건사기	
	5	핸드폰	휴대 전화	핸폰, 휴대폰
중급	1	빌딩	(고층)건물	벨딩, 벨딩
	2	엘리베이터	승강기	엘레베이터, 엘리베이터
	3	레스토랑	(양)식당	
	4	그룹	집단	
	5	채팅	(통신)대화	
고급	1	라이벌	맞수, 경쟁자	
	2	스킨십	살갓 닿기, 피부 접촉, 피부교감	스킨쉽
	3	렌터카	임대차, 빌림차	렌트카
	4	브랜드	상표	
	5	세미나	발표회, 토론회, 연구회	

4. 맺음말

이 연구는 한국어 학습용 '표준 외래어 목록'을 선정하기 위한 기초 연구로 2000년대 이후 국내외에서 출판된 한국어 교재와 연구자별로 선정, 제시한 외래어 목록 자료를 분석하여 자료를 구축하는 것이 목적이다.

한국어교육에 대한 관심이 급증하면서 예전에 비해 각 나라별로 현지에서 한국어 교재를 제작하여 교육에 활용하는 경우가 많아졌다. 하지만 외래어를 무분별하게 사용한 경우, 외래어 표기법에 맞지 않게 제시한 경우가 있는 것을 보면 한국어 교재 개발 및 교육을 할 때 참고할 수 있는 자료가 필요하다는 것을 알 수 있다. 또한 외래어는 다른 나라 문물의 유입으로 인해 새롭게 들어온 말이 점점 많아지고 있는 추세이므로 요즘 사회상에 적절한 외래어 목록을 추가 선정하여 제시할 필요성이 있다.

이 연구에서 다른 나라에서 출판된 한국어 교재에 수록된 외래어를 다양하게 확인하지 못하고 중국과 일본에서 출판된 한국어 교재만을 분석했다는 점은 한계점이 있다. 하지만 이 연구는 각 나라에서 출판된 한국어 교재에 수록된 외래어 현황을 살펴보는 것이 아니라 앞으로 한국어 교재 및 교육과정을 설계할 때 자료로 활용하는 것이 목적이라는 데 의미가 있다. 이 연구는 앞으로 지속적인 자료 분석을 통해 외래어 목록과 순화어를 갱신할 것이므로 외래어 교육 자료 개발 및 교육을 위한 기초 자료가 될 수 있을 것이다.

■ 참고문헌

- 고경민(2012), "한국어 교재 변천사 연구", 건국대학교 박사학위논문.
- 강신항(1985), "근대화 이후의 외래어 유입 양상", 『국어생활』 제2호, 국어연구소.
- _____(1991), 『현대 국어 어휘 사용의 양상』, 태학사.
- 강윤옥(2004), "외래어 흡수에 관한 중한양국 특성비교", 『명지대학교 인문과학연구소 총』 제26집,明知大學校 人文科學研究所.
- 고영근(1978), "外來語 表記", 『언어』 제3권 2호, 한국언어학회.
- 국어연구소(1985), 『외래어 표기법 개정안 : 해설』, 국어연구소.
- 국립국어연구원(1986), 『외래어 표기용례집』, 국립국어연구원.
- 국립국어연구원(1993), 『외래어 표기 용례집』: 동구권 지명, 인명, 국립국어연구원.
- _____(1995), 『외래어 표기 용례집』: 북구권 지명, 인명, 국립국어연구원.
- _____(2001), 『외래어 발음 실태 조사』, 국립국어연구원.
- _____(2002), 『외래어 표기 용례집』, 국립국어연구원.
- 국립국어원(1997), "국어의 외래어", 『한국어 연수 교재』 제1997집.
- _____(2005), 『외래어 표기 용례집 - 포르투갈어, 네덜란드어, 러시아어 -』, 국립국어원.
- _____(2007), 『한국 어문 규정집 : 한글 맞춤법, 표준어 규정, 외래어 표기법, 국어의 로마자 표기법』, 국립국어원.
- _____(2008), 『표준국어대사전』(개정판).
- 국어연학회(1956), 『국어정화교본』, 한민문화사.
- 김광혜(1993), 『국어 어휘론 개설』, 집문당.
- 김규선(1973), "한국 외래어 연구", 『논문집』 제8집, 대구교육대학교.
- 김남예(2010), "학문 목적 외래어 목록 선정 연구", 『한국어 교육』 제21집, 국제한국어교육학회.
- 김문창(1996), "외래어 표기법", 『어문연구』 제24집, 어문연구학회.
- 김민수(1978), "외래어 표기에 대한 반성과 문제점", 『어문연구』 제6집, 어문연구학회.
- 김선철(2008), "외래어 표기법의 한계와 극복 방안", 『언어학』 제16집, 대한언어학회.
- 김세중(1990), "외래어 표기의 변천과 실태", 『국어생활』 제23호, 국어연구소.
- _____(1996), "외래어 표기법에 대한 비판 분석", 『새국어생활』 제6호, 국립국어연구원.
- _____(1998), "외래어 표기법", 『국어문화학교』 제1호, 국립국어연구원.
- _____(2001), "한국어의 외래어", 『한국어 연수 교재』 제2001집, 국립국어연구원.
- _____(2002), "한국어의 외래어", 『한국어 연수 교재』 2002집, 국립국어연구원.
- 김수현(2002), 『외래어 표기법 연구』, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영선(1999), "한국어의 외래어 차용", 『한국어 의미학』 제5집, 한국어의미학회.
- 김재정(2002), "외래어 표기법과 로마자 표기법", 『고시월보』 제26집, 고시연구사.
- _____(2003a), "외래어 표기법 II", 『고시월보』 제27집, 고시연구사.
- 김창근(1991), 『한글 새 표기법 : 맞춤법, 표준어, 외래어, 국어의 로마자』, 글순.
- 김하수(1999), "한국어 외래어 표기법의 문제점", 『배달말』 제25집, 배달말학회.
- 담려러(2010), "한중 외래어의 형태·의미적 대조연구", 서울시립대학교 대학원 박사학위논문.
- 문교부(1952), 『뜯은말 적는 법 = 외래어 표기법』, 문교부.

- _____(1985), 『외래어 표기법』, 문교부.
- _____(1987), 『외래어 표기 용례 : 일반 외래어』, 문교부.
- _____(1988), 『문교부 고시』한글 맞춤법, 표준어 규정, 외래어 표기법』, 삼성출판사.
- 문무영(1999), "외래어 표기론", 『교육문화연구』 제5집, 인하대학교 교육연구소.
- 문승실(2004), 『한국어 학습자를 위한 외래어 교육 방안 연구』, 경희대학교 석사학위논문.
- 민현식(1997), "외래어의 차용과 변용", 『국어사연구』, 태학사.
- _____(1998), "국어 외래어에 대한 연구", 『한국어 의미학』 제2집, 한국어 의미학회.
- _____(1999), 『국어 정서법 연구』, 태학사.
- 박광호(1982), "외래어에 대한 종합적 고찰", 『새국어교육』 제35집, 한국국어교육학회.
- 박동근(2005), "국어사전에서 외래어 기술에 대한 문제", 『한국사전학회 학술대회 발표 논문집』, 한국사전학회.
- 박미선(2008), "한국어 음운체계에 따른 외래어 차용·학습 현상 모음 삽입현상의 발달 추이", 『한국어정보학』 제10집
- 박형익(2005), 『신어사건의 분석』, 한국문화사.
- 서정수·우인혜(1995), "일본을 거쳐서 들어온 외래 어휘", 『새국어생활』 제5권.
- 심재기(1982), 『국어 어휘론』, 집문당.
- 안태양, 박갑천 외(1988), 『외래어 표기 용례집 : 일반용어』, 국립국어원.
- 오미정 외(2007), 『외국인을 위한 한국어 외래어』, 월인.
- 오미정·이혜용(2007), "한국어 외래어 교육과 교재 개발", 『한국어 의미학』 제23집, 한국어 의미학회.
- 오카와 다이스케(2010), "한국어와 일본어의 영어 외래어 수용 양상과 변천에 관한 연구", 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 유만근(1980), "외래어 귀화 정책론", 『동덕여자대학교 동대논총』 제10집, 동덕여자대학교.
- 윤여탁 외(2005), 『국어교육 100년사』, 서울대 출판부.
- 원홍연(2009), 『국어 외래어 표기의 변천과 형태적·의미적 특성 연구』, 건국대 박사학위논문.
- 이광호(1997), "외래어 요소가 포함된 단어 형성 연구", 『서울대학교 관학어문연구』 제22집, 서울대학교 국어국문학과.
- 이병규(2005), "한국어 교재 분석 연구", 국립국어원.
- 이상규(2011), "국어기본법에 근거한 외래어 표기법의 문제", 『국어국문학』 제158호, 국어국문학회.
- 이상억(1982), "외래어 표기법 문제의 종합 검토", 『외국어로서의 한국어교육』 제7집, 연세대학교 한국어학당.
- 이은영(2005), "외국인을 위한 외래어 교육 -중국인 학습자를 중심으로-", 『한국어학』 제28집, 한국어학회.
- 이정희(2007), "한국어 외래어 교육 목록 선정에 관한 연구", 『한국어 교육』 제18집, 국제한국어교육학회.
- 이진성(2000), "외래어 표기와 발음의 실태", 『사회언어학』 제8집, 한국사회언어학회.
- 이학경(2012), "여성결혼이민자를 위한 한국어 학습용 외래어 목록 선정 연구", 한양대학교 석사학위논문.
- 이현복(1979), "외래어 표기법 개정 시안의 문제점", 『어학연구』 제15집, 서울대학교 어

학연주소.

- 이현정(2014), "한국어교육용 외래어 선정을 위한 기초 연구", 『시학과 언어학』 제27호, 시학과언어학회.
- 임동훈(1996), "외래어 표기법의 원리와 실제", 『새국어생활』 제6집, 국립국어연구원.
- 임홍빈(1996), "외래어 표기의 역사", 『새국어생활』 제6집, 국립국어연구원.
- 정재도(1981), "외래어 표기 문제에 대하여", 『나라사랑』, 제38집, 외솔회.
- 정희원(2000), "외래어 표기법", 『국어문화학교』 제1호, 국립국어연구원.
- 조남호(2003), "한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서", 국립국어원 2003-1-4.
- 조은호(2006), 『한국어 외래어 교육 연구』, 경희대학교 석사학위논문.
- 조현용(1999), "한국어 교육용 기본어휘 선정에 관한 연구", 『경희대학교 대학원 교풍논집』 제25집, 경희대학교대학원.
- 정소(2012), "한국어 외래어 교육 방안 연구", 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 정연선(2014), "새터민을 위한 외래어 교육 방안 연구", 충남대학교 석사학위논문.
- 정희원(2004), "외래어의 개념과 범위", 『새국어생활』 제14집, 국립국어원.
- 조남호(2001), "국어의 어휘", 『바른국어생활』 1, 국립국어연구원.
- 한재영 외(2010), 『한국어 어휘 교육』, 태학사.
- 허용 외(2005), 『외국어로서의 한국어교육학 개론』, 박이정.
- 허재영(1996), "외국어 차용 표기와 문제점", 『한말연구』 제2호, 한말연구학회.

□ 토론 □

“한국어 학습용 ‘표준 외래어 목록’ 선정을 위한 연구-자료 분석 대상 및 방법을 위한 기초적 논의”에 대한 토론문

김은영(경기대)

한국어 교육에서 가장 기본적이고 중요한 분야가 어휘 교육이라고 생각합니다. 특히 외래어 교육은 학습자들의 수준과 국적에 따라 매우 어려워하는 어휘 교육 분야이기도 합니다. 그러나 실제 교육 현장에서 사용하는 교재와 어휘 교육에 있어서 외래어 교육은 그다지 주목을 받지 못하고 또한 중요하게 다루어지지 않고 있으며 기준 없이 외래어가 제시되고 있는 것이 현실입니다. 그런 점에서 외래어 목록을 표준화하여 제시한다는 것은 매우 시의 적절하고 가치 있는 연구라고 생각합니다.

이 연구의 목적은 한국어를 학습하기 위해 표준화된 외래어 목록을 선정하기 위한 자료 분석과 대상 및 방법을 제시하는 것입니다. 이 연구가 바탕이 되어 표준 외래어 목록이 선정되기를 기대하며, 논문을 읽으면서 궁금한 점에 대해서 발표자께 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 외래어 목록을 선정하기 위해서는 분석 대상에서 국외의 자료가 필요하다고 하였습니다. 그런데 외래어는 국내에서 어떻게 얼마나 많이 사용되는지가 더 중요하다고 생각합니다. 외래어는 문물의 유입이나 유행에 민감하기 때문에 국내의 현실을 잘 반영한 국내 자료가 무엇보다도 중요하다고 생각합니다. 국외의 자료에서 나온 외래어는 국내에서 모아진 외래어 자료를 가지고 적절하게 사용되었는지 또는 표기가 정확인지에 대해서 비교할 수 있는 수준이지 그것이 분석의 대상이 될 필요는 없다고 생각합니다. 이것에 대해 연구자의 의견을 듣고 싶습니다. 만약 국외의 자료가 필요하다면 중국과 일본 자료에만 치우친 것이 아닌가 생각합니다. 연구자도 밝혔듯이 국외의 교재는 중국과 일본에서 출판된 것에 국한한다고 하였습니다. 중국과 일본에 한국어 교재가 많기는 하지만 외래어 목록의 균형성을 맞추기 위해서는 서양권인 아메리카나 유럽 지역의 교재도 제시하는 것이 필요하다고 봅니다.

둘째, 선행 연구에서 연구자들마다 선정한 외래어 목록이 상이하다고 지적하면서 외래어 교수·학습 및 교재 개발에 있어서 상이한 자료는 목록을 선별하는 데 혼란을 줄 수 있다고 하였습니다. 그런데 어휘 교육은 사용자의 목적과 대상에 따라 어휘 목록이나 교수 방법, 그리고 교재가 당연히 달라질 수밖에 없다고 생각합니다. 목적과 대상이 다양한 교재에서 나온 외래어를 취합해서 빈도로 선별하여 목록을 선정한다면 혼란을 주기보다 다양한 외래어 목록을 얻을 수 있다고 생각합니다. 또한 기존의 연구자들이 선정한 외래어를 취합해서 등급별 외래어 선정 기준을 세운다고 하였는데 그 기준이 ‘세종말뭉치’의 빈

도수라면 선행 연구의 외래어 목록 기준과 차별성이 무엇인지 그 기준에 대한 구체적인 내용을 연구자께서 설명해 주시면 감사하겠습니다.

셋째, 기존의 연구에서 외래어 목록에서 순화어를 제시하지 않고 있음을 지적하였고 그에 따라 <표 8>에서 외래어와 순화어를 같이 제시하였습니다. 순화어가 교재에 제시되는 것인지 아니면 부록으로 따로 제시되는 것인지 궁금합니다. 만약 순화어가 목록과 같이 교재에 제시된다면 외국인 학습자에게 학습 부담이 되지 않을까 생각됩니다. 순화어 제시 는 교수자에게 도움이 될 수 있지만 외국인 학습자에게 도움이 될 수 있을 것인지 의문이 듭니다. 예로 제시한 ‘스킨십’의 경우 ‘살갓 닿기’, ‘피부 접촉’, ‘피부 교감’ 등은 오히려 순화어로 설명할 때 더 어렵고 ‘스킨십’의 의미가 제대로 전달이 안 될 경우도 있습니다. 더구나 한국인들도 외래어에 대한 순화어를 잘 알지 못하고 있습니다. 한국인들도 모르는 순화어를 외국인 학습자가 학습해야 하는지 또 그것을 목록에서 제시할 필요성이 있는지에 대해 연구자의 의견을 듣고 싶습니다.

마지막으로 국내에서 편찬된 한국어 교재 목록을 지면의 한계로 일부만 제시하였습니다. 총 30종이라고 하셨는데 주석에서라도 제시해 주셨으면 하는 아쉬움이 남습니다. DB가 구축되었다면 각각의 교재에서는 몇 개의 외래어 목록이 나왔는지도 구체적으로 제시 했으면 이해하는데 도움이 될 것 같습니다. 이 연구가 표준 외래어 목록을 위한 기초적 논의여서 간단하게 자료가 제시된 것으로 알고 있습니다. 실제적으로 표준 외래어 목록이 몇 개가 어떻게 선정되었는지 추후 연구로 구체적 논의가 진행된다면 국내외에서 한국어를 학습하는 외국인 학습자에게 매우 유용한 자료가 될 것이며 한국어 교재에 체계적인 외래어 목록을 제시할 수 있으리라 생각합니다.

처리 교수가 학습자의 의미 이해에 미치는 영향에 관한 연구

-관형사형 어미를 중심으로-

정대현(협성대)

<차례>

1. 서론
 2. 이론적 배경
 3. 연구 방법
 4. 그림 해석 데이터의 분석 결과
 5. 연구 결과 해석
 6. 결론
- 참고문헌

1. 서론

이 연구의 목적은 처리 교수(Processing Instruction, PI)가 학습자의 문장 의미 이해에 얼마나 유익한 지를 조사하는 데 있다. 처리 교수와 관련한 다수의 연구 결과를 고찰해보면 이 교수 유형이 제2언어 학습자의 언어 습득을 촉진시켰다는 증거를 제시하고 있다(Doughty 1991, 2003; Doughty and Williams 1998; Lightbown and Spada 1990; Long 1983; Vanpatten 1996; 황종배 1999; 정대현 2008 ㄱ, 2008 ㄴ, 2009; 이원우 2010; 진동희 2010 등).

이 연구 분야에서는 처리 교수와 전통적인 교수(Traditional Instruction: 형태 집중 연습)¹⁾의 효과를 비교하는 연구가 이 논의의 중심을 이루고 있지만, 최근에는 처리 교수와 의미 중심 출력 교수(Meaning-based Output Instruction, MOI)²⁾의 효과를 비교하는 연구로 그 경향이 변화하고 있다. 다수의 연구 결과를 고찰해 볼 때, PI가 TI보다 비교 우위에 있다는 증거가 유력하기는 하지만, PI와 MOI의 교수 효과를 비교한 연구 결과에서는 PI의 우수성이 일관되게 나타나지 않았다. 어떤 연구 결과에서는 PI집단이 MOI집단보다 학습자의 의미 이해 능력을 높이는 데 유리하다고 보고하였지만(Benati 2005; Farley 2001a), 다른 연구 결과에서는 MOI집단이 PI집단만큼이나 이해 과제를 잘 수행했다고 보고하였다(Farley 2001b; Morgan-Short, Wood Bowden 2006). Farley는 MOI집단이 PI집단만큼 이해 과제를 잘 수행할 수 있었던 이유에 대해서 MOI집단의 교수 처치가 이루어지는 동안 구조화된 입력(structured input)에 유연하게 노출되도록 의도하였기 때문

1) 전통적인 교수란 목표 문법의 형태를 반복적으로 연습(drill)하도록 강요하는 교수법을 의미한다. 이러한 교수 형태는 학습자가 목표어의 형태가 갖는 의미와 분리시키는 한계를 갖는다는 점에서 비판받는다.

2) MOI는 교실에서 교사 또는 교재에 의하여 학습자가 목표어를 반복적으로 연습시킨다는 측면에서는 유사하지만 디토글로스과 같은 과제 중심 교수 형태가 들어간다는 점에서 다르다.

이라고 하였다. 만일 그의 보고대로라면 학습자의 수행 능력이 PI로 인한 것인지 MOI로 인한 것인지를 알기 어렵게 된다. 왜냐하면 구조화된 입력에 노출시키는 것은 PI의 핵심적인 요소이기 때문이다.

따라서 본 연구는 아래와 같은 목적으로 연구를 진행하고자 한다. 첫째, PI와 MOI로 인하여 발생한 혼란스런 결과를 분명하게 구분하는 데 있다. 둘째, 본 연구에서는 기존의 MOI 연구에서 사용한 구조화된 입력을 실험에서 제외함으로써 PI와 MOI의 효과를 검증하고자 한다. 그리고 기존에서 사용한 처치 방법과는 약간 다른 MOI를 사용하는데 이를 의미 중심 연습 교수로 부를 것이다. 셋째, PI, MOI, TI의 효과를 상호 비교함으로써 교수 효과의 상호 우월성을 증명하고자 한다.

처리 교수가 학습자의 의미 이해에 도움이 된다는 점을 증명하기 위해서 한국어교육에서 일반적으로 사용하는 교수법을 비교할 것이다. 현재 한국어교육에서 사용하는 형태 집중 연습 방법, 의미 중심 출력 교수 방법을 처리 교수 방법과 비교할 것이다. 이와 같은 교수 효과를 비교하는 것은 교육적 상황에 적합한 교수 방법을 선택하는 데 도움을 주고 궁극적으로 교수 학습의 질을 제고하는 데 도움이 될 것이다.

2. 이론적 배경

2.1 처리 교수

처리 교수는 학습자가 목표를 효과적으로 처리하기 위하여 명시적인 정보를 제공한다 (Farey 2005). 즉 학습자에게 목표어에 대한 명시적 정보를 제공하는데 그 목적은 학습자가 일련의 구조화된 입력 활동을 수행하면서 목표 구조를 적절하게 처리하도록 돕는 데 있다.

1) 처리 교수의 처치 방법

VanPatten과 Wong(2004)에 따르면 처리 교수 수업은 다음과 같은 원칙을 따라야 한다.

- 첫째: 목표 구조에 대한 설명이 제시되어야 한다.
- 둘째: 학습자가 실수를 범하는 경향, 즉 모국어로 인하여 발생하는 오류에 대해서 설명한다.
- 셋째: 구조화된 입력에서 참조적 활동을 수행한다. 참조적 활동은 진위형으로 출제한다. 학습자는 반드시 의미를 이해하기 위하여 목표어의 문법적 형태를 접하도록 설계한다.
- 넷째: 구조화된 입력에서 정의적 활동을 수행한다. 학습자는 의견, 신념, 기타 정의적인 반응을 표현할 수 있다. 학습자는 실제 세계에 대한 정보를 처리한다.

2) 구조화된 입력 활동

구조화된 입력 활동은 참조적 활동과 정의적 활동으로 나눌 수 있다. 참조적 활동은 올바른 정답 한 개만을 고르도록 요구한다. 그리고 학습자에게 이분법적으로 두 가지 중에

한 가지만을 고르도록 요구하는데 예를 들면 현재와 과거, 남자와 여자, 단수와 복수 같은 것이다. 학습자는 목표 형태에 집중해야만 성공적으로 과제를 완성할 수 있다. 즉 이 활동의 목적은 학습자의 주의력을 이끌어내어서 형태와 의미 사이에 관계가 적절하게 형성되도록 하는 데 있다. 다음은 참조 활동의 예이다.

예 1)

* 다음 두 문장이 바르게 연결된 문장을 하나 고르십시오.

1. 내가 영화를 좋아합니다. 그 영화는 미국 영화입니다.

1) 내가 좋아하는 영화는 미국 영화입니다. 2) 내가 미국 좋아하고 영화입니다.

앞의 예문에서 제시한 바와 같이 학습자는 현재 시제를 나타내는 관형사형 어미 '-는'에 주의력을 집중하여야 정답 1)을 선택할 수 있다. 반면에 정의적 활동은 학습자에게 하나 이상의 정답을 개방적으로 요구한다. 왜냐하면 질문의 내용은 학습자의 의견을 어떠한 지에 대해서 묻기 때문이다. 정의적 활동은 학습자가 실제 세계에 관한 정보를 처리함으로써 형태와 의미의 관계를 형성하도록 유도한다. 다음 이 연구에서 제시하는 정의적 활동의 예이다.

예 2)

여러분들은 어떻게습니까?

무슨 음식을 자주 먹습니까? 자주 먹는 음식은 김치입니다.

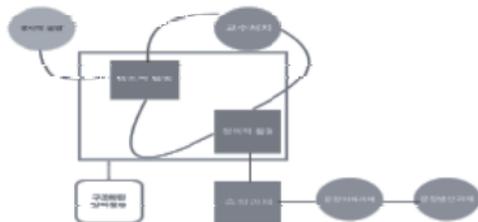
어떤 가수를 좋아합니까? -----

어떤 선생님을 가장 싫어합니까? -----

이 경우에는 학습자가 활동에서 관형사형 어미를 반드시 사용하도록 요구하지 않는다. 단지 관형사형 어미의 시제에 대한 연습을 하고 문법적으로 맞는 답을 요구한다. 물론 이 활동들로 인하여 학습자가 형태에 주의력을 기울인다는 보장은 없다. 그러나 적어도 학습자는 유의미한 맥락에서 구조화된 입력 활동을 통해서 목표어 습득 기회를 가질 수 있다.

3) 처리 교수의 모형

처리 교수의 모형은 아래 <그림 1>을 통하여 설명하고자 한다. 처리 교수는 명시적 설명, 구조화된 입력 활동으로 나눌 수 있는데 구조화된 입력 활동은 다시 참조적 활동과 정의적 활동으로 나눌 수 있다. 명시적 설명은 목표 문법에 대한 형태와 의미를 학습자에게 설명하고, 참조적 활동은 학습자가 목표어의 형태에 주의력을 참여하도록 유도하고 정의적 활동은 목표어를 실제 세계와 연관지어서 발화하도록 유도함으로써 형태와 의미 사이에 관계가 설정될 수 있도록 한다.



<그림 1> 처리 교수의 모형도

2.2 의미 중심 출력 교수

1) 출력의 기능

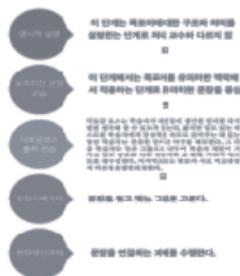
의미 중심 출력 교수의 이론적 배경이 되는 것은 대체로 세 가지를 언급한다. 첫 번째는 주목하기이다. Swain(1998)는 출력의 역할 중 하나로 ‘주목하기’를 꼽았는데 이는 ‘주목 하기’가 언어 학습을 촉진시키는 데 기여하기 때문이라고 주장하였다. 학습자는 자신의 생각을 언어로 표현할 때 자신의 언어가 목표어에 비하여 언어적으로 불완전하다는 것을 발견하게 된다. 이때 학습자가 자신이 목표로 자신이 말하고 싶은 것을 정확하게 말할 수 없다는 사실에 주목하게 된다. 즉 출력은 학습자가 자신의 언어적 부족함에 주목하도록 돕는 역할을 한다는 것이다.

두 번째는 ‘가설형성과 연습’을 들 수 있다. 언어 학습 과정에서 학습자는 어떤 가설을 형성하고 이 가설의 신뢰성을 연습을 통해서 확인한다. 즉 학습자 자신이 가지고 있던 지식의 자원에 기대어서 가설을 세우고 그 가설의 신뢰성을 연습한다는 것이다. 이때 학습자가 그것을 출력의 형태로 응용해 보거나 재생산하는데 이때 교사가 학습자의 출력에 대해서 피드백을 제공하면서 학습자는 자신의 언어를 확장해 나가게 된다.

세 번째는 메타언어적 기능을 꼽을 수 있다. 메타언어적 기능이란, 학습자가 의사소통을 위하여 자신의 발화나 상대방의 발화, 또는 언어 사용에 맞맞은 형태를 확인하는 것을 의미한다. 학습자의 발화는 학습자 내부에서 숙고된 후 형성된 언어라고 볼 수 있다. 메타언어는 학습자 내부에서 숙고된 언어를 다시 한번 들여다 볼 수 있도록 유도한다.

2) 의미 중심 출력 교수의 모형

의미 중심 출력 교수 모형은 아래 <그림 2>와 같다. 이 교수법에서도 먼저 목표 문법에 대한 구조와 의미를 학습자에게 설명한다. 그 다음에는 학습자에게 목표 문법을 형태적으로 연습할 수 있는 기회를 제공하되 유의미한 맥락 속에서 연습할 수 있도록 활동을 계획한다. 이렇게 학습자가 목표어에 대한 연습이 끝나면 출력 활동을 하도록 유도한다. 출력 활동은 디드글로스 과제 활동을 사용하는데 이 과제 유형은 학습자가 자신들이 생산한 언어를 다시 한번 생각해 볼 수 있도록 돕는다. 결과적으로 이는 학습자가 자신이 발화한 내용과 목표어 사이에 나타나는 차이가 무엇인지에 주목하게 한다.



<그림 2> 의미 중심 출력 교수의 모형

3) 의미 중심 연습 교수

의미 중심 연습 교수는 형태 집중 연습 형태에 약간의 수정을 가한 것이다. 형태 집중 연습 형태란 학습자에게 목표어의 구조와 의미를 설명한 후에 학습자가 그 구조를 형태적으로 익히도록 하기 위하여 여러 가지 형태 연습에 주력하도록 요구하는 것을 말한다. 그러나 이 연구에서는 단순한 형태 연습을 넘어서 유의미한 맥락에서 목표어의 형태와 의미를 연습할 수 있도록 개선하였다.

3. 연구 방법

3.1 연구 문제

PI와 MOI의 선행연구 결과를 보면 MOI 처치가 학습자에게 형태와 의미를 연결할 수 있는 기회를 다수 제공하였다고 주장한다. 그러나 이러한 유익함이 단순히 출력 중심의 처치로 인한 것이라고 주장하기는 어렵다. 왜냐하면 학습자들이 이미 구조화된 입력에 노출되었기 때문이거나 이해 과제를 수행했던 MOI 학습자의 수행 능력으로 인한 것이라는 주장을 할 수도 있기 때문이다. 이러한 가능성을 검증하기 위해서는 PI와 MOI와는 또 다른 별개의 MOI가 필요한데 여기에서 MOI는 구조화된 입력에 노출되지 않은 MOI이어야 한다. 다시 말해서 PI와 MOI집단은 유의미한 출력중심의 처치를 받은 집단과 비교되어야 할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 PI와 MOI의 상대적 효과를 비교하되 전통적인 속성을 가지고 있기는 하지만 의미중심 출력 교수를 받은 MOI집단을 추가하고자 한다. 집단 구분을 용이하도록 하기 위해서 형태 집중 연습의 속성을 가지고 있지만 유의미한 출력중심의 처치만이 허용된 집단을 TI라고 부르하고자 한다.

- (1) PI는 학습자의 그림 이해 과제에 긍정적 효과를 미치는가?
- (2) MOI는 학습자의 그림 이해 과제 수행에 긍정적 효과를 미치는가?

- (3) TI가 학습자의 그림 이해 과제 수행에 긍정적인 효과를 미치는가?
 (4) 이 세 가지 교수 유형은 관형사형 어미의 이해와 표현에 개선 효과가 동일한가?

위에서 제기한 연구 문제는 문장 수준의 이해 과제를 학습자에게 수행하도록 함으로써 본 연구 결과를 얻고자 한다. 이때 문장 수준의 과제는 관형사형 어미의 이해와 산출을 중심으로 하여 정밀하게 구성될 것이다.

3.2 피험자 집단 성격 및 집단 구성의 원칙

연구 대상은 수도권 소재 대학 가운데 대표적인 한국어 교육기관에서 외국어로서의 한국어를 학습하는 학습자이다³⁾. 연구 대상은 각 집단 별로 30명~40명을 선정할 예정이지만 사전 시험을 통하여 점수가 높은 학습자(40점 이상)는 본 실험에서 제외하고자 한다. 따라서 집단별 예상 참가자 수는 PI집단(30), MOI집단(30), TI집단(30)이 될 것이다. 학습자는 10주 200시간(1일 4시간)동안 한국어를 학습하며 이 한국어 교육기관은 다양한 교수 유형(구두청각식 교수법, 의사소통 중심 교수, 의미 협상, 입력처리 교수 등)을 체계적으로 적용시켜 운영하고 있다. 학습자는 무작위로 PI집단, MOI집단, TI집단에 배정될 것이다. 실험과 관련한 지시사항과 테스트는 정규 수업 시간에서 수행하되 모든 학습자는 처치를 받기 1~2일 전에 사전 실험을 통과해야 한다.

3.3 교수 도구 꾸러미

처치에 필요한 교수 자료는 세 가지 꾸러미로 구성하는데 하나는 입력처리 접근법을 사용할 것이고 그 다음 하나는 의미중심 출력 접근법, 마지막 하나는 형태 집중 연습법에 가까운 의미중심 연습 접근법을 사용할 것이다. 모든 꾸러미에는 한국어 관형사형 어미(‘-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄹ’)에 관한 명시적인 정보가 담길 것이다. 그리고 PI와 MOI 꾸러미에는 학습자들이 한국어 관형사형 어미를 입력처리 할 수 있는 처리 전략 정보를 담을 것이다.

3.4 PI집단/MOI집단/TI 집단의 실험 절차 및 처치

각 집단의 실험 절차를 <표 1>에 기술하였다. 이 절에서는 이 연구의 실험 절차와 교수 처치에 대해서 기술하고자 한다.

3) 한편 관형사형 어미 오류율에 관한 연구를 보면, 관형사형 어미 오류는 초급, 중급, 고급 가운데 초급의 오류율이 가장 높은 것으로 나타났다(이진경, 2007).

<표-1> 집단별 실험 절차

	PI (N=30)	MOI (N=30)	TI (N=30)
사전평가	문장 생산 과제	문장 생산 과제	문장 생산 과제
명시적 설명	동일	동일	동일
교수 처치	구조화된 입력 활동 1. 참조적 활동(5개) 2. 정의적 활동(5개)	1. 문장대입연습 2. 디도글로스수행	1. 기계적 연습 2. 유의미한 문장 연습
사후평가	그림 이해 과제 1.2.3 문장 생산 과제	그림 이해 과제 문장 생산 과제	그림 이해 과제 문장 생산 과제

먼저 실험 절차에 대해서 설명하면 첫째 사전평가⁴⁾를 통해서 집단을 구분할 것이다. 두 번째 단계에서는 관형사형 어미를 명시적으로 설명하는 단계이다. 첫째 날 연구 조교가 모든 집단에 대해서 한국어 관형사형 어미 (-의)ㄴ, -(으)ㄹ, -는)의 특징에 관한 명시적 정보를 설명한다. 세 번째 단계는 교수 처치 단계인데 이 단계는 각 집단별로 교수 처치 절차가 다르다. PI 집단에게는 구조화된 입력 활동을 수행하게 한다. MOI 집단에게는 유의미한 문장 연습과 디도글로스를 수행하게 한다. TI 집단에게는 기계적인 연습과 유의미한 문장 연습을 수행하게 한다. 네 번째는 학습자의 관형사형 어미 습득 정도를 측정하는 단계이다. 교수 처치가 끝난 첫째 날 수업 마지막 시간에 수집한 교수 도구 꾸러미를 수집하고, 둘째 날 피험자들에게 다시 나누어 준다. 둘째 날 수업이 시작되자마자 사후 시험 1을 실시한다. 사후1 시험이 끝난 후 2주일 후에 사후2 시험을 진행하고 다시 1개월 후에 사후3 시험을 실시하였다.

다음으로 각 집단별 교수 처치의 내용은 다음과 같다. PI 집단에게는 10개의 구조화된 입력 활동이 제공될 것이다. 학습자는 구조화된 입력 활동에 노출됨으로써 의미와 형태 사이에 관계를 형성할 수 있을 것이다. 이때 목표어의 형태는 눈에 잘 띄도록 활자를 조 작하고자 한다. 10개의 입력 활동 가운데 5가지 활동은 한국어 문장을 바르게 고치는 참조 활동이 될 것이고 나머지 5가지 활동(정의적 활동)은 감정을 나타내는 활동으로 관형 사형 어미가 포함된 문장을 고르거나 제시된 의미와 적합한 그림을 고르는 활동이 될 것이다. 참조 활동과는 다르게 감정을 나타내는 활동은 다수의 정답이 나올 수 있도록 개발 할 것이다. 왜냐하면 관계질의 의미에 관한 학습자의 의견 혹은 신념이 어떠한지 파악할 필요가 있기 때문이다.

MOI집단에게는 10개의 출력 활동을 제공할 것이다. 이 출력 활동은 학습자에게 목표어를 표현하게 하는 활동이다. 이 활동에는 관형사형 어미가 포함된 곳에 표시하게 하는 활

4) 이 연구의 피험자는 관형사형 어미에 대한 명시적인 교육을 받았지만 이 문법을 제대로 습득하지 못한 것으로 판정할 수 있다. 이는 사전 시험을 봤을 때 학습자가 평균 40점을 받지 못하였기 때문이다. 또한 평균 40점이라는 점수가 선언적인 의미를 갖는다고 말할 수도 있지만 일반적으로 40 점이란 점수는 학습자에게 목표 문법을 새로운 형태로 교수해야 할 필요성이 있다는 점은 자명하다. 그리고 이 실험이 진행되는 동안 학습자가 관형사형 어미에 노출될 수 있다. 그렇다고 하여서 학습자가 교재의 문장에 단순히 노출된 것이 중요한 변인으로 작용했다고 단언하기 어렵다.

동, 두 문장을 연결하는 형태의 연습 활동, 관형사형 어미를 활용하여서 질문에 대답하게 하는 활동, 디토클로스 활동 등이 포함된다.

2장에서도 언급한 바와 같이, TI집단에게는 보통 기계적 연습을 수행하는 형태 연습 활동(유의미한 연습 혹은 의사소통적 연습)이 포함된다. 여기에서 기계적인 연습은 어떤 자극이나 반응과 같은 의식적 노력이 없이도 완성할 수 있는 활동으로, 학습자도 이미 답을 알고 있는 내용으로 진행된다. 따라서 TI 꾸러미는 유의미한 맥락에서 학습자가 목표어를 표현할 수 있는 유의미하면서도 의사소통적인 연습으로 구성하고자 한다.

3.5 과제 및 측정

1) 측정

학습자에게 이해 과제와 표현 과제를 수행하도록 할 것이다. 사전 시험은 처치 이전에 실행할 것이고 사후 시험은 교수 후 즉시 분석하거나 1주 후에 분석하거나 한 달 후에 분석할 것이다. 또한 모든 참가자에게 선 이해 시험 후 표현 시험의 원칙을 지키도록 유도할 것이다.

● 이해 과제(그림 이해 과제)

이해 과제는 문장 단위로 구성할 예정이며 들은 내용과 맞는 그림을 그리는 내용으로 구성할 것이다. 학습자는 프로젝터를 통해 나타난 그림과 CD 플레이어를 통해 들려지는 문장이 맞는 그림을 고르면 된다. 문장과 문장 사이에 8초 정도의 지연시간을 두어 학습자에게 생각할 수 있는 여유를 줄 것이다. 또한 이해 과제는 사전 10개, 사후1 15개, 사후2 12개, 사후3 12개로 구성하고 목표 문장과 4개의 오답(distracter) 문장으로 구성할 것이다.

2) 채점

그림 이해 과제는 총 10점을 만점으로 하고 정답을 제공했을 때 1점을, 부정확한 정답이거나 공백일 경우에는 0점으로 처리한다.

3) 연구 데이터 분석

연구의 데이터는 SPSS 21.0 버전을 사용하여 ANOVA 분석을 실시할 것이다. 측정을 실시한 결과를 바탕으로 이해 테스트를 사전, 사후1, 사후2, 사후3을 종렬 기준으로 세 집단을 횡렬로 하여 분석하고, 생산 테스트도 이와 동일한 방법으로 분석하고자 한다.

4. 그림 해석 데이터의 분석 결과

그림 해석 데이터는 그림 이해 과제 성적의 원자료 값을 근거로 분석하였다. 교수법(PI, MOI, TI)이 종속 변인(그림 이해 과제 성취도)에 영향을 미쳤는지를 알아보기 위하여 일변량 검정을 실시하였다. 검정 결과 교수법이 성취도 성적에 영향을 미친 것으로 나타났다($F(105.670), P<.000$, 평균계급 = 205.230). 다음으로 시간 요인(사전, 사후1, 사후2, 사후3)도 종속 변인에 영향을 미치는 것으로 드러났다($F(86.975), P<.000$, 평균계급 =

36.013. 마지막으로 교수법과 시간 사이에 상호작용이 학습자의 성취도에 영향을 주었는지에 대하여 검정하였다. 분석 결과에 의하면 교수법과 시간 사이에 강력한 상호작용이 있는 것으로 나타났다 $F(6403)$, $P<.000$, 평균제곱 = 15.464.

<표-2> 그림 이해 과제와 문장 생산 과제의 집단별 기술통계량

과제	시 험	PI		MOI		TI	
		30명		25명		25명	
		평 균	표 준 편 차	평 균	표 준 편 차	평 균	표 준 편 차
그림 이해 과제	사전	3.2	1.6	3.0	2.7	2.0	0.7
	사후1	7.26	1.1	7.5	1.7	4.25	1.2
	사후2	5.2	1.3	5.35	1.5	3.25	2.1
	사후3	8.05	1.2	7.1	0.8	4.1	1.5

7가지 단일 효과를 대상으로 교수 집단(PI, MOI, TI)과 시간 요인(사전, 사후1, 사후2, 사후3)에 대한 상호작용에 대해서 분석하였다. 그리고 3원 1차 반복측정 ANOVAs 모델을 활용하여 교수법 요인이 개체 사이에 미치는 영향에 대해서 분석하였다. 먼저 3원 1차 반복측정 ANOVAs 모델을 활용하여 시간 요인이 교수 집단에 미치는 영향에 대하여 연구하였다. 분석 결과 시간 요인이 교수 집단에 영향을 미치지 않은 것으로 드러났다. PI집단의 분석 결과가 $F(3.631)$, $P<0.016$, 평균제곱 = 7.008, MOI집단은 $F(6.170)$, $P<0.016$, 평균제곱 = ., TI 집단은 $F(3.064)$, $P<0.033$, 평균제곱 = 3.227로 드러났다.

사전 시험에 대한 일원변량 분석 결과 교수법이 어떠한 영향도 미치지 못한 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 향후에 발생하는 긍정적인 결과가 교수 처치에 기인한 것이라는 점과 피험자 집단이 관형사형 어미에 대한 기존 지식을 갖추지 못하고 있다고 해석할 수 있다. 사후1 시험에서는 교수법이 학습자의 성취도에 영향을 미치는 것으로 나타났다 $F(38.767)$, $P<.000$. Turkey의 사후 검정 분석 결과 PI집단($M=7$), MOI집단($M=8$), TI집단($M=4$)로 나타났다. 이해 과제 수행 능력측면에서 PI집단과 MOI집단이 TI집단보다 월등하였다. 사후2 시험에서는 교수법이 학습자의 성취도에 영향을 미치는 것으로 나타났다 $F(14.702)$, $P<.000$. Turkey의 사후 검정 분석 결과 PI집단($M=5$), MOI집단($M=5$), TI집단($M=3$)의 점수를 보여서 이해 과제 수행 능력측면에서 PI집단과 MOI집단이 TI집단보다 높았다. 사후3 시험에서는 교수법이 학습자의 성취도에 영향을 미치는 것으로 나타났다 $F(14.702)$, $P<.000$. Turkey의 사후 검정 분석 결과 PI집단($M=8$), MOI집단($M=7$), TI집단($M=4$)의 점수로 나타났다. 이해 과제 수행 능력측면에서 PI집단과 MOI집단이 TI집단보다 우월하였다.

5. 연구 결과 해석

PI집단과 TI집단의 그림 해석 데이터를 통계적으로 분석한 결과를 고찰해 볼 때 PI집단이

TI집단의 성적보다 우월한 것으로 나타났다. 이는 기존 SLA 이론에서 기대어 볼 때 어느 정도 예측 가능한 결과라고 볼 수 있다. 또한 이 결과는 SLA 분야에서 어떤 현대적인 모델 혹은 이론도 연습(output practice)이 언어 발전 체계와 직접 관련이 있는 학습 기제라고 주장하지 않는다는 주장을 지지하는 증거로 볼 수 있다. 따라서 이 결과는 보편 문법과 연결주의 이론이 주장하는 것처럼 제2언어 학습자의 심적 언어 표상의 발전은 원칙적으로 입력의 효과에 의한 것이라는 점만을 보여주는 증거라고 볼 수 있다. 일반적으로 SLA 이론은 출력이 언어 발전 체계와 직접적으로 관련을 맺는 것에 대해서 부정적인 입장을 취해 왔다. 처리 교수 모델과 경쟁 이론 모델에서도 제2언어 입력의 유입이 중요하다는 점을 강조한다. Swain(1995)도 출력 연습이 언어 발전 체계와 관계가 있다는 언급은 직접적으로 하지 않았다. 단지 이해가능한 출력 이론을 주장함으로써 출력 연습이 대화 참여자의 상호작용을 이끌어 입력 과정을 촉진시킴으로써 학습자의 문법 습득으로 이어질 확률이 좀더 높아진다고 주장했다.

이 연구의 결과에서는 출력 중심의 연습이 이루어진 집단(TI)이 관형사형 어미를 효과적으로 해석할 수 없었던 것으로 볼 수 있다. 반면에 입력 중심의 연습을 받은 집단은 이론적 측면과 실제적인 측면에서 차이를 만들어냈다. 물론 TI집단도 피험자가 스스로 어떤 문제에 대답을 하는 과정에서 무연적인 입력에 노출될 수도 있다. 그러나 TI 활동은 본질적으로 구조화된 입력에 노출된 적이 없다는 점을 고려한다면 PI의 입력 활동과는 질적인 측면에 다르다고 볼 수 있다.

반면에 MOI 집단은 문장 이해 과제를 PI 집단만큼 잘 수행하였다. 이 두 집단이 비슷한 성적을 산출한 결과는 Farley(2001, 2004), Morgan과 Wood Bowden(2006)의 연구 성과와 같다. 이에 대하여 Farley(2001, 2004)는 MOI 집단이 구조화된 입력에 노출되었기 때문이라고 주장한다. 그러나 이 연구에서 MOI 집단은 구조화된 입력에 노출시키지 않았고 이해가능한 출력 중심의 과제 활동을 충실하게 수행하도록 하였다. 다시 말해서 덕토글로스와 같은 협동적 과제 학습을 수행하게 하였는데 결과적으로 이해가능한 출력 중심의 활동이 이해 해석 과제를 PI집단만큼 잘 수행할 수 있게 한 배경이 되었다고 볼 수 있다. MOI 집단의 경우 일정한 스토리를 가지고 있는 텍스트를 협동적으로 산출할 수 있는 환경을 형성한 후에 반드시 관형사형 어미를 사용하여서 텍스트를 재구성하도록 요청하였다. 이와 같은 요청은 학습자의 강제적 발화를 유도함으로써 학습자의 관형사형 어미를 이해하는 데 도움을 주었을 것으로 추측할 수 있다. 반면에 TI 집단에는 명시적 정보를 처리하는 방법, 구조화된 입력, 출력 중심의 과제 활동이 제공되지 않았다. 이 연구 결과는 Mrogan-Short와 Wood Bowden(2006)의 연구 성과를 지지하지는 않지만 그렇다고 하여서 출력이 언어 발전 체계와 직접적으로 연관이 있을 것이라는 주장에는 동의하기 어렵다. 다시 말해서 학습자의 언어가 긍정적으로 발전하였다고 할지라도 그것이 연습 자체와 관련이 있다고 보기는 어렵다는 말이다. 대신에 긍정적인 언어 발전은 측정할 수 없는 무연적 효과에 기인한 것이라고 보는 것이 타당할 것이다.

6. 결론

이 연구에서는 처리 교수법, 의미 중심 출력 교수법, 의미 중심 연습 교수법의 효과를 비교하되 관형사형 어미를 대상으로 탐색하였다. 교수법의 효과 비교는 학습자의 문장 이해

능력을 측정하는 방향으로 이루어졌다.

연구 결과 문장 이해 능력은 PI집단이 다른 두 집단에 비해서 수행 능력이 우월한 것으로 나타났다. PI집단의 문장 이해 능력의 우월성은 입력에 중점을 두는 처리 교수의 효과가 두드러진다는 것을 의미한다. 특히 피험자를 구조화된 입력에 노출시킴으로써 학습자에게 관형사형 어미를 처리할 때 학습자에게 주어 처리에 유의할 것을 요청한 결과일 수 있다.

■ 참고문헌

- 김창구 (2010). 「외국어로서의 한국어 관계절 습득 연구」 석사학위 논문, 부경대학교 대학원.
- 김경 (2011). 「처리 교수가 한국어 불규칙 활용 학습에 미치는 효과 연구」 석사학위 논문, 부산외국어 대학교 대학원.
- 박아현 (2011). 「처리 교수가 한국어 피동 학습에 미치는 영향 연구」 석사학위 논문, 경희대학교 대학원.
- 서유연 (2009). 「시각적 입력강화가 한국어 문법 학습에 미치는 효과에 관한 연구」 석사학위 논문, 영남대학교 대학원
- 이원우 (2010). 「입력 처리 활동을 활용한 문법 교수가 한국어 문법 학습에 미치는 영향 연구」 석사학위 논문, 영남대학교 대학원.
- 정대현 (2008ㄱ). 「입력강화를 통한 한국어 문법 형태 습득 및 본문 이해 향상 연구 : 관형사형 어미를 중심으로, 박사학위 논문」 연세대학교 대학원.
- 정대현 (2008ㄴ). 「본문강화가 한국어 형태 습득에 미치는 영향 연구」 『담화와 인지 15권 3호, 담화인지 언어학회.
- 정대현 (2009). 「학습자중심 형태초점교수 모형 연구」 『국어교육학 연구』 34집, 국어교육학회.
- 정대현 (2011). 「한국어 경력교사의 교수 지식 분석연구」, 『국어교육학 연구』 41집, 국어교육학회.
- 정소희 (2007). 「시각적 입력강화가 한국어 학습자의 문법(관형사형 시제표현)학습과 텍스트 이해도에 미치는 영향」 이화여자대학교 대학원.
- 진동희 (2010). 「처리교수가 한국어 과거시제 습득에 미치는 효과」 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 최보선 (2010). 「제2언어로서의 한국어 교육에서의 입력 강화 효과에 관한 연구 : 관형사형 어미 ‘-(으)ㄴ, -는, -던’ 을 중심으로」 영남대학교 대학원.
- 황중배 (2005). 「영문법 교육: 최근의 경향과 다양한 수업 방법의 탐구」 『문법 교육』 2집, 문법교육학회.
- Allen, Linda Quinn. (2000). Form-Meaning Connections and the French Causative: An Experiment Processing Instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 22: 69-84.
- Benati, Alessandro, (1990). A Comparative Study of the Effects of Processing Instruction and Output-Based Instruction on the Acquisition of the Italian Future Tense. *Language Teaching Research* 9: 67-93.
- Benati, Alessandro. (2005). The Effects of Processing Instruction, Traditional Instruction and Meaning-Based Output Instruction on the Acquisition of the English Past Simple Tense. *Language Teaching Research*
- Cheng, An chung.(2002). The Effects of Processing Instruction on the Acquisition of ser and esta. *Hispania* 85.2: 308-23.
- Doughty, Catherine J. (1991). Second Language Aquisition Does Make a Difference: Evidence from an Empirical Study of SL Relativiazation. *Studies in Second language Aquisition* 13: 431-69.
- Doughty, Catherine J, (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation. and Enhancement. "The handbook of Second Language Acquisition." Eds. Catherine J. Doughty H. Long. Oxford: Blacwell. 256-310.

- Doughty, Catherine J., and Jessica Williams. (1998). Pedagogical Choices in Focus on Form. "Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition." Eds. Catherine J. Doughty and Jessica Williams. Cambridge UP. 197-261.
- Erlam, Rosemary. (2003). Evaluating the Relative Effectiveness of Structured-Input and Output-Based Instruction in Foreign Language Learning: An Experimental study. *Studies in Second Language Acquisition* 25: 559-82.
- Farley, Andrew P. (2001a) Authentic Processing Instruction and the Spanish Subjunctive. *Hispania* 84: 289-99.
- Farley, Andrew P.(2001b) The Effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction. *Spanish Applied Linguistics* 5: 57-94. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 31-65.
- Lightbown, Pasty, and Nina Spada (1990). Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429-48.
- Long, Michael H. (1983). Does Second-Language Instruction Make a difference? A Revives of Research. *TESOL Quaterly* 17: 359-82.
- Morgan-Short, Kara, and Harriet Wood Bowden. (2006). "Processing Instruction and Meaningful Output-Based Instruction: Effects on Second Language Development."
- Salaberry, Rafael. (1997). The Role of Input and Out Practice in Second Language Acquisition. the Canadian Modern *Language Review* 53: 417-528.
- VanPatten, Bill. (1996). "Input Processing and Grammar Instruction : Theory and Research", Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, Bill and Teresa Cadierno. (1993). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 225-43.
- VanPatten, Bill and Wong. (2004). "Processing Instruction and French Casuative: Another Replication. Processing Instruction: Theory, Research, Commentary", Ed. Bill VanPatten. Mahwah, NJ: Erlbaum. 97-118.
- J, B, Hwang (1999). *Attention and second language acquisition : the role of detection in the L2 acquisition of English passives*. Thesis(doctoral) University of Oregon 1999.

□ 토론 □

“처리 교수가 학습자의 의미 이해에 미치는 영향에 관한 연구-관형사형 어미를 중심으로-”에 대한 토론문

조형일(위성탄글로벌대)

정대현 선생님의 이번 연구는 처리 교수를 전통적인 교수, 의미중심출력교수와 그 효과 측면에서 비교하여 학습자의 의미 이해에 미치는 영향력을 실증적 비교 실험을 통해서 밝힌 연구라고 볼 수 있겠습니다.

결론에서 밝히고 계시듯 PI집단과 MOI 집단은 그 수행의 측면에서 큰 차이를 보이지 않았지만 TI에 비해서 우월한 결과를 보임으로서 입력 효과의 중요성을 입증해 보이셨습니다. 결과적으로 구조화된 입력이 얼마나 중요한지에 대해서 다시 확인할 수 있었습니다. 좋은 연구를 접하게 해 주어서 고맙습니다.

토론자의 소임을 다하기 위해서 선생님 연구를 읽어가며 갖게 된 의문점과 함께 더 듣고 싶은 부분을 간단히 정리해 보겠습니다.

1. PI와 MOI의 구분에 있어서 다음과 같은 의문점이 들었습니다. 그림1의 교수처리 부분의 참조적 활동을 그림2의 유의미한 문장 연습에, 정의적 활동을 디드글로스출력 연습 부분에 각각 대응시킬 수 있다면(물론 발화와 쓰기 기능이어서 층위가 이들은 다릅니다만) 결국 MOI<PI의 등식이 성립할 수도 있을 듯합니다.

2. MOI의 특성은 출력에 집중되어 있습니다만 이미 3.1에서 언급하셨듯 출력 중심의 처리만으로 이의 유용한 특성을 설명해내기는 어려워 보입니다. 그렇다면 MOI의 단점을 보완하기 위해서 어떤 점들을 들 수 있을지 의견을 듣고 싶습니다.

3. 실험 절차에서 연구 조교가 명시적인 정보를 제공한다고 하셨습니다. 이때 명시적인 정보를 어떤 방식으로 제공하는지 궁금했습니다. 혹 수행하는 연구 조교의 능력과 방식에 따라서 입력 편차가 발생할 수 있지 않을까하는 생각을 조심스럽게 해 봅니다.

끝으로 구조화된 입력이라고 한다면 어떤 방식과 절차로 '구조화'하느냐가 정말 큰 관건이 될 터인데요, 현장에 있는 교사들을 위해서 혹 관형형 어미를 포함하여 다른 어미들의 PI 활동집(?)을 만들어 주실 생각이 없으신지 여쭙습니다. 고맙습니다.

【 2 】

16세기 국어의 어미 중첩구성 연구

김유권(대진대)

<차례>

1. 머리말
 2. 16세기 국어의 어미 중첩구성
 3. 맺음말
- 참고문헌

1. 머리말

1.1 연구 목적 및 연구 대상

이 글은 16세기 국어에 나타나는 어미 중첩구성의 체계와 특징을 밝히는 것을 목적으로 한다. 따라서 16세기 어미 중첩구성(이하 중첩구성이라 함)에 대한 공시적인 연구라고 할 수 있다. 앞서 김유권(2012)에서는 15세기를 대상으로 중첩어미와 중첩구성의 체계를 다룬 바 있다. 이러한 연구의 연장선상에서 이 연구는 16세기의 어미 중첩구성을 살펴보고자 한다.

이 연구는 16세기 어미 중첩구성의 체계를 확립하면서, 동시에 15세기의 중첩구성이 16세기로 이어지면서 어떠한 모습의 변화를 지니는가를 살펴 본다는 점에서 의의를 지닌다고 할 수 있다.

이러한 연구 목적을 이루기 위해, 이 연구는 우선 16세기 문헌에 나타나는 중첩어미들을 확인하고 김유권(2010)에서 확립한 현대국어 중첩구성¹⁾의 체계를 토대로 16세기 어

1) 참고로 김유권(2010)에 제시된 현대국어의 중첩어미 목록과 체계는 다음과 같다.

중첩1어미(중첩 접속문 어미) 목록

「-거나 ~ -거나」, 「-건 ~ -건」, 「-고~ -고」,

「-(으)나 ~ -(으)나」, 「-다 ~ -다」, 「-다가 ~ -다가」,

「-(어)도 ~ -(어)도」, 「-든 ~ -든」, 「-든가 ~ -든가」,

「-든지 ~ -든지」, 「-(으)라 ~ -(으)라」, 「-자 ~ -자」,

「-(으)며 ~ -(으)며」, 「-(으)면서 ~ -(으)면서」

중첩2어미(중첩 동사구 내포문 어미) 목록

「-거나 ~ -거나」, 「-거나 ~ -거나」, 「-(으)니 ~ -(으)니」,

「-다가 ~ -다가」, 「-든지 ~ -든지」, 「-(으)면서 ~ -(으)면서」,

「-(으)락 ~ -(으)락」, 「-고 ~ -고」

중첩3어미(중첩 명사구-관형화 내포어미) 목록

「-(느)나 동 ~ -(느)나 동」, 「-(으)르 듯 ~ -(으)르 듯」,

「-(느)나 지 ~ -(느)나 지」, 「-(으)르 지 ~ -(으)르 지」.

미 중첩구성의 체계를 확립하고자 한다. 아울러 필요한 부분에서는 15세기와 16세기 그리고 현대로 이어지는 중첩구성의 변화를 함께 기술하고자 한다. 우선 이 연구의 대상인 어미 중첩구성의 정의는 다음과 같다.²⁾

·중첩구성의 개념

중첩1구성: 접속어미가 중첩하여 1차적으로 이문 접속문구성

중첩2구성: 접속어미가 중첩하여 2차적으로 상위문동사 「하다」와 결합하여 이문 동사구 내포문구성

중첩3구성: 관형사형 어미와 의존 명사가 결합한 형태가 중첩하여 이문 명사구-관형화 내포문구성

·중첩어미의 개념

복합문 어미가 중첩 수행하여 중첩 1·2·3 구성에 관여하는 어미

1.2 앞선 연구³⁾

16세기 중첩구성 연구는 허용(1989)⁴⁾를 그 시작으로 볼 수 있다. 허용(1989)에서는 16세기 문법을 다루면서 이음법 체계 중 별임법에서 「-으니 ~ -으니(우니)」를, 가림법(선택법)에서 「-으나 ~ -으나」, 「-거나 ~ -거나」를, 전환법에서 「-다가 ~ -다가」, 「-으랴 ~ -으랴」, 「-으명 ~ -으명」을, 되풀이법(반복법)에서 「-엄 ~ -엄」을 다루었다. 그리고 맺음씨끝의 매김법(관형법)에서 「-(으)르 동 ~ -(으)르 동」, 「-(으)르 양 ~ -(으)르 양」, 「-(으)르 드시 ~ -(으)르 드시」, 「-(으)느 동 ~ -(으)느 동」 등과 같은 중첩3구성을 다루고 있다. 그리고 형식적 매인풀이씨 「하다」를 언급하는 자리에서도 일례를 언급하고 있다. 그런데 허용(1989)에서는 중첩1구성과 중첩2구성을 단순히 이음법에서 어미의 중첩이라는 항목으로만 기술했다. 즉 어미중첩이 내포문 구성을 이루는 경우를 단지 「하다」에 이끌리는 것으로 기술하고, 따로 내포문 구성으로 설정하지는 않았

「-(느)느 칩 ~ -(느)느 칩」, 「-(느)느 체 ~ -(느)느 체」

「*-(으)르 동 ~ -(으)르 동」

·중첩 구성의 기준과 체계

[기준]

1. 접속 어미와 내포 어미가 중첩되어 수행할 때 이루는 문장의 성격
2. 중첩된 두 서술어의 의미 관계
3. 실현방법

[체계]

중첩1구성: 접속문 구성

중첩2구성: 동사구 내포문 구성

중첩3구성: 명사구-관형화 내포문 구성

제1유형: 맞섬 관계 구성

제2유형: 부정 관계 구성

제2-1유형: 말-부정 관계 구성

제2-2유형: 안-부정 관계 구성

- 2) 김유권, 국어의 어미 중첩 구성 연구, 건국대학교 대학원 박사학위논문, 2010, 16면
- 3) 중첩구성의 전체적인 앞선 연구에 대해서는 위의 책 3-11면 참고
- 4) 허용(1989), 「16세기 우리 옛말본」, 샘문화사.

다. 이러한 태도는 15세기 연구였던 허웅(1975)⁵⁾과 같다. 한편 허웅(1991)⁶⁾에서는 15세기와 16세기 말본의 역사를 다루면서 같은 언급을 하고 있다.

리의도(1990)⁷⁾은 우리말의 접속어미의 변화를 다루면서 16세기 접속어미 가운데 허웅(1989)과 같이 중첩구성을 다루고 있다. 나열법에서 「-으니 ~ -으니」를, 선택법에서 「-으나 ~ -으나」, 「-거나 ~ -거나」, 「-거니 ~ -거니」를, 전환법에서 「-으락 ~ -으락」을, 반복법에서 「-암 ~ -암」을 다루고 있다. 리의도(1990) 역시, 따로 중첩구성을 접속문구성과 내포문구성으로 설정하지 않은 점은 허웅(1989)과 동일하다.

허원옥(2004)⁸⁾은 16세기 전반의 통어론을 다루면서, 16세기 접속어미의 씨범주 제약을 다루는 자리에서 「-으니 ~ -으니」, 「-으나 ~ -으나」, 「-으락 ~ -으락」, 「-오명 ~ -오명」 등을 다루었다. 앞선 연구와 같은 입장을 중첩구성에 대해 취하고 있으며, 매김마디를 다루는 자리에서 의존명사와 관형사형 어미가 특징적으로 이루는 중첩3구성에 대해서는 언급하고 있지 않다.

서형국(2005)⁹⁾은 국어 접속 구성의 통시적 고찰을 하면서, 중첩구성을 따로 설정하지는 않았지만, 접속의 구조를 논하는 자리에서 접속표지로서 몇몇 중첩구성의 사례를 언급하였다. 대표적으로 「-느 들 ~ -느 들」, 「-으락 ~ -으락」, 「-고~ -고」, 「-(을) 동 ~ -(을) 동」, 「-며 ~ -며」, 「-(으)나 ~ (으)나」 등을 들고 있다. 특히 이 연구는 중첩2구성에서 상위문 동사로 작용하는 「하다」의 지위를 수렴표현으로 설정하면서, 이는 국어 접속구성을 이루는 한 요소라고 설명하고 있다.¹⁰⁾

2. 16세기 국어의 어미 중첩구성

2.1 16세기 중첩어미

16세기 문헌에 나타나는 중첩어미 목록은 다음과 같다.

.중첩1구성 어미(중첩 접속문 어미) 목록

「-으니 ~ -으니(우니)」 「-으나 ~ -으나」 「-거니 ~ -거니」 「-으락 ~ -으락」
 「-엄 ~ -엄」(-암 ~ -암) 「-고(오) ~ -고(오)」 「-오며 ~ -오며」 「-디 ~ -디」
 「-디웃 ~ -디웃」 「-고저 ~ -고저」

.중첩2구성 어미(중첩 동사구 내포문 어미) 목록

「-으니 ~ -으니(우니)」 「-으나 ~ -으나」 「-거나 ~ -거나」¹¹⁾ 「-으락 ~ -으락」

5) 허웅(1975), 「우리 옛말본」, 샘문화사

6) 허웅(1991), 「15.16세기 우리 옛말본의 역사」, 탑출판사.

7) 리의도(1990), 「우리말 어음씨끝의 통시적 연구」, 어문각.

8) 허원옥(2004), 「16세기 통어론」, 신성출판사.

9) 서형국(2005), 국어 접속 구성의 문법사적 연구, 고려대학교 대학원 박사학위논문.

10) 이에 대해서는 위의 논문 152쪽~163쪽 참고.

11) 「-거나」는 15세기에서와 마찬가지로 「-거」와 「-(으)나」로 분석하는 경우가 타당하나, 중첩되어 나타나는 어미들의 모습을 모두 보이는 것을 목적으로 하기 때문에, 이 논문에서는 각각을 중첩어미로 설정하기로 한다. 」

「-으명 ~ -으명」 「-고져 ~ -고져」 「-은돌 ~ 은돌」

.중첩3구성 어미와 의존명사(중첩 명사구-관형화 내포어미) 목록

「-을 동 ~ -을 동」 「-을 디시 ~ -을 디시」 「-은 이 ~ -은 이」

「-은 동 ~ -은 동」

16세기의 중첩어미 가운데, 중첩하여 접속문을 이루는 중첩1구성의 어미가 15세기와 비교했을 때 다소 늘어났다고 할 수 있다. 그런데, 그 이유는 특이하게 나열의 성격을 지니는 경우를 모두 포함한 결과로 볼 수 있다.¹²⁾ 이는 중첩1구성의 자리에서 자세하게 설명하기로 한다. 한편 현대국어의 중첩어미와 비교했을 때, 15세기와 마찬가지로 16세기 중첩어미 역시 그 수가 매우 적다. 그 이유는 문헌에 드러난 경우만 파악했기 때문에 한계도 있지만, 15세기와 마찬가지로 많은 접속어미들이 이후에 생성되었기 때문이라고 할 수 있다.¹³⁾

2.2. 16세기 중첩구성

2.2.1 중첩1구성

① 「-으니 ~ -으니(우니)」 구성

이 구성은 현대 국어에서와 마찬가지로 '이런 일 저런 일을 벌여 놓는 의미'를 나타낸다. 이는 15세기에도 마찬가지다. 다만 15세기와 현대국어에서는 「A니 B니」에서 두 향 사이가 밀접하게 연결되는 구성을 취하지만, 16세기에서는 예(1)처럼 두 향 사이에 문장 성분인 관어하여 나타난다. 이는 아직 이 구성이 통사론적 구성의 성격을 지님을 보여준다.

(1)우리 벌지어 든들디면 너 사오나오니 나 어디로니 니르디 말며(노걸 하 6:46)

이 구성은 「-으나 ~ -으나」 구성, 「-으락 ~ -으락」 구성, 「-고져 ~ -고져」 구성과 함께 중첩1구성과 중첩2구성 모두에 나타나는 구성이다. 예(1)에서 보이듯이 의미적으로는 결합하는 두 어간의 관계가 맞섬임을 알 수 있다.

12)참고로 15세기 중첩어미를 보이면 다음과 같다. 김유권(2012)

중첩1구성 어미(중첩 접속문 어미) 목록

「-곡 ~ -곡」 「-으며 ~ -으며」 「-으니 ~ -으니」 「-으나 ~ -으나」 「-거나 ~ -거나」 「-다듯 ~ -다듯」

중첩2구성 어미(중첩 동사구 내포문 어미) 목록

「-곡 ~ -곡」 「-으며 ~ -으며」 「-으니 ~ -으니」 「-거나 ~ -거나」 「-으나 ~ -으나」 「-거나 ~ -거나」

「-으락 ~ -으락」

중첩3구성 어미와 의존명사(중첩 명사구-관형화 내포어미) 목록

「나 디 ~ 나 디」 「나 동 ~ 나 동」 「나 뒷(뒷) ~ 나 뒷(뒷)」

13)접속어미의 변화에 관해서는 앞의 책 리의도(1990), 허웅(1991), 권재일(1998) 등 참고.

② 「-으나 ~ -으나」 구성

이 구성은 15세기에서 현대까지 이어지는 구성으로서, 여러 가지 중에서 아무것이나 상관없이 가림을 나타낸다. 허용(1975)에 의하면, 여러 가지 행동이나 상태 중에서 가리는 뜻을 가졌기 때문에 대개 반복되거나, 「-하다」와 결합하여 쓰인다.

(2) ㄱ. 사르미 곳곳으나 흐리나 다 일티 아녀 사피야(번소 6:14)

- ㄴ. 권무수나 박탑깃 구글 집안해 열운이며 아히들히 다 하나 죄그나 머그라(백은 15)
- ㄷ. 어미 조식 비어 열 들 스이에 안조나 니나 편티 아니며 머그운 것 덴 듯흐며 (은구중:12ㄱ)
- ㄹ. 김 삼천 필뿐 잇거늘 서리하여 아슴과 막술회 아는 사름 크나 작그나 다 러록 하야 그 김블 혼터 죄주라(이훈-초 29:ㄴ)

예문 (2)를 보면, 「A나 B나」에서 AB의 관계가 현대국어에서처럼 대립적임을 알 수 있다. 「곳곳하다(깨끗하다)」와 「흐리다」, 「하다(많다)」와 「작다」, 「없다」와 「나다(가다)」, 「크다」와 「작다(작다)」의 관계가 다 의미적으로 맞서 있음을 알 수 있다. 즉 중첩구성의 의미유형상 맞섬관계인 제1유형임을 알 수 있다. 현대국어에서 보이는 부정관계구성은 보이지 않음을 알 수 있다.

③ 「-거니 ~ -거니」 구성

「-거니 ~ -거니」 구성은 15세기와는 달리 그 예가 많이 보이지는 않는다. 다만 리의도(1990)에서 송강가사가 1690년에 나왔으나, 송강 정철의 생존연대가 16세기이므로 16세기 문헌으로 보는데 문제가 없다는 견해에 동의하여, 송강가사에 나오는 예를 들었다. 또한 <成初心學人文(1577)>에도 중첩2구성의 예로 「-거니 ~ -거니」 구성이 나타나므로 16세기에 이 구성이 충분히 쓰였다고 할 수 있을 것이다. 16세기에 등장하는 중첩1구성의 예는 예문 (3)이다.

(3) ㄱ. 눈 아래 헤턴 경이 철철이 절로 나니 듯거니 보거니 일마다 선문이라(송강이:13ㄴ, 성산)

- ㄴ. 울밋 陽地 편이 외씨를 쉼허 두고 뵈거니 도도거니 빗밋의 달화내니(송강이:13~4, 성산)

예문(3)에서 보듯이 「-거니 ~ -거니」 구성은 그 짜임의 긴밀도가 높았다고 할 수 있다. 즉 「듯다(들다)」와 「보다」, 「뵈다(매다)」와 「도도다(돌우다)」의 결합이 현대국어처럼 형태론적 구성의 성격을 지닌다고 할 수 있다. 그 이유는 다른 구성들과는 달리 두 항 사이에 다른 문장 성분이 개입하지 않기 때문이다. 역시 문헌에 보이는 중첩구성의 의미유형은 맞섬관계 구성만이 보인다.

④ 「-으락 ~ -으락」 구성

이 구성은 15세기와 현대국어에서는 중첩2구성에서만 나타나나, 16세기 문헌에는 중첩 1구성 즉 접속문 구성에서도 보인다. 또한 두 결합항 사이에 예문(4)에서 보듯이 다른 문장 성분이 개입하는 것을 볼 수 있다. 이것을 보면, 현대국어와 달리 16세기에는 아직 형태론적 구성의 성격보다는 통사론적 구성의 성격을 드러낸다고 할 수 있다. 허용(1975)에서 「-락」은 「-라」의 강세형이라고 밝히고 있으며, 그 의미는 전환으로 보고 있다. 김유권(2010)¹⁴⁾에서는 이 구성을 가리켜 중첩구성이 통사론적 구성에서 형태론적 구성으로 이행되고 있음을 보여주는 근거라고 밝히고 있다.¹⁵⁾

(4) 釋迦를 千百億化身이라 호느니 千百億 모미라 호요문 이것 드외락 더것 드외락 그 입시 드러힐워 드월식 千百億化身이라 호느니(칠대 12)

예문(4)는 동일한 어휘가 어미 「-(으)락」에 결합하여 실현됨을 볼 수 있다. 전환의 의미가 이 경우, 앞에 놓이는 성분 「이것」과 「저것」에 의해 실현되고 있다. 그러나 이 구성은 접속문을 이루는 경우 보다 「후다」와 결합하여 이루는 내포문 구성(중첩2구성)에서 보다 많이 드러난다고 할 수 있다.

⑤ 「-엄(암) ~ -엄(암)」 구성

「-엄(암) ~ -엄(암)」 구성은 되풀이되는 일, 겹쳐지는 일을 나타낸다(허용 1989). 그러나 이 구성은 15세기에는 나타나지 않고, 16세기에 와서 나타난다. 또한 이미 어휘화 과정을 거친 것으로 보여지며, 똑같은 형식으로 결합하는 특징을 드러낸다.

(5) 7. 일로부터 후에 내 모든 테즈들히 울겹을겹 흥호면(야운 45)

나. 서시로 울맷울맷 나드리 썰리 디나며 나리 울맷울맷 썰리 드리 디나며(발삼 37)

다. 능히 화케 호디 효도로써 호샤 나압나압 다스라 간악에 니르디 아나케 호시 나라(소학 4:6-7)

⑥ 「-고(오) ~ -고(오)」 구성

「-고 ~ -고」 구성은 현대국어와 마찬가지로 나열의 의미다. 그런데, 현대국어에서는 결합할 때 두 어간의 의미적 관계가 대립적이더라도 반복성을 나타내는 경우가 있었다. 그러나 15세기와 16세기에서는 이와는 달리 나열의 성격을 나타내는 경향이 보인다. 그리고 예문(6)에서 보듯이 구성 간에 다른 성분이 개입하는 경우가 많았다. 이는 아직 「-

14) 김유권, 앞의 논문, 2010. 참고

15) 과거 「오락가락」의 구성이 「오락가락」으로 「뽕오락 푸르락」구성이 「뽕오락푸르락」으로 변하고 있는 것이 그 대표적이다. 하지만 현대국어에서는 「말다」와의 결합 때문에 통사론적 성격을 유지하고 있다. 즉 「보일락 말락」같은 경우가 대표적인 경우다.

고 ~ -고」 구성이 그 긴밀성이 강하지 않음을 보여준다. 말 그대로 나열의 성격을 나타내다 보니, 이러한 모습들이 발견된다고 할 수 있다. 이러한 이유로 중세의 「-고 ~ -고」 구성을 중첩구성으로 설정할 것이냐의 문제가 제기될 수 있다. 앞선 허웅(1975, 1990), 리의도(1990), 권재일(1998) 등의 연구들에서도 이러한 이유로 「-고 ~ -고」 구성을 단일구성 「-고」로 처리했을 뿐 긴밀한 통합체인 「-고 ~ -고」 구성으로 다루지 않았다. 그러나 연구자는 이러한 설정에 동의하면서도 다음과 같은 점에서 「-고」 단일 수행의 반복이기보다는 「A고 ~ B고 ~ C고」 구성일지라도 중첩구성이라는 통합체로 다루고자 한다. 우선 지금 확인되는 형태론적 구성으로 파악되는 많은 중첩구성들이, 중세 시기에는 그 접속항들 사이에 많은 구성성분들을 허용함으로써 통사론적 구성의 모습을 보였다는 점이다. 이는 앞의 「-으락 ~ -으락」 구성에서 확인할 수 있다. 지금의 「-으락 ~ -으락」 구성은 맞섬관계 구성(중첩구성 제1유형)일 경우, 거의 어휘화된 과정으로 설정할 만큼 그 긴밀도 높은 통합체이다.¹⁶⁾ 그러나 중세국어 시기에는 이러한 구성도 통사론적 구성의 성격을 보일 만큼 그 긴밀도 낮았다. 김유권(2010)에서는 중첩구성이 통사론적 구성을 지닌다고 확인한 바 있다. 그 역사적으로는 형태론적 구성으로 진행되고 있다고도 언급하고 있다. 따라서 「-고 ~ -고」 구성이 하나의 통합체로 설정하기가 무리일 수 있으나 중첩구성의 역사적 성격을 고려했을 때, 중첩구성으로 처리하고, 이 자리에서 논하기로 한다.

(6) 가. 되요물 구디 호고 돌달고로 날회여 다오고 바차 말오 저 회여 공부 드러 다
오게 호라(박통 상:10)

나. 그리 머리 쫓고 질호고 날더러 비러늘(박통 상:34)

다. 흐나흔 눈 멸오 흐나흔 굽 기울오 흐나흔 ... (노결 하:9)

라. 물 자바 미오 짐 브리우고 음식 썩는 됴에 가져(노결 상:61)

마. 이번 벌시 호고 싱원 호고 다 호가 기더리니 벌시 급테히여 오면 내 사랏다가 보고 주글가 호여(순천검)

예문(6)에서 보면, 실현된 「-고 ~ -고」 구성 사이에 많은 성분들이 개입되어 있음을 알 수 있다. 이를 단순한 나열로 볼 수 있으나, 지금의 현대국어에서 「-고 ~ -고」 구성도 이러한 성격을 어느 정도 지닌다는 점에서 16세기의 「-고 ~ -고」 구성도 중첩구성으로 다루고자 한 것이다.

⑦ 「-으며 ~ -으며」 구성

「-으며 ~ -으며」 구성도 「-고 ~ -고」 구성처럼 나열의 의미가 강하다. 그러나 현대국어에서 쓰임은 단순한 나열보다는 첨가와 반복의 의미가 더해지는 경향을 지닌다. 이러한 구성도 앞의 「-고 ~ -고」 구성처럼 중첩구성으로 설정할 수 있는냐의 문제가 제기될 수 있다. 그러나 「-으며 ~ -으며」 구성은 예문(7-ㄷ)처럼 「A며 B며 C며」와 같은 연속체로 나타남을 알 수 있다. 이 경우 단순 나열의 의미지만, 이러한 쓰임이 시기를 거듭하면서 긴밀한 구성을 이루어 첨가와 반복의 의미를 형성한다는 점에서 그리고 다른 중

16) 「오르락내리락」, 「붉으락푸르락」, 「오락가락」, 「들락날락」 등의 예를 들 수 있다.

침구성과 동일한 성격을 나타낸다는 점에서 16세기 중첩구성으로 설정하고자 한다.

- (7) 가. 후에 王이 政을 發하며 仁을 施하사 天下에 仕하는 者로 하여곰 다 王의 朝에 하고저 하며 耕하는 者로 다 王의 野에 耕코저 하며 商賈로 다 王의 市에 藏코자 하며 行施로다 王의 途에 出코자 케 하시면(맹자 1:31)
- 나. 崔孝芬의 兄弟 효도로오며 을호며 주상하며 순휴하더니(소학 6:86)
- 다. 님금의 진심하야 설기스오며 부뭇의 효도호스오며 가문을 빛내요미 엇더홀고(박통상:50)
- 라. 나갈제 반드시 염조오며 도라움에 반드시 뵈오며 …(소학 2:8)
- 마. 그 병이 時氣와 덥듯한 병과로 候가지니 一歲 內에 시절 기운이 도하티 안니 호며 치우며 더우미 그르츠며 혹 과근된 ㅂ락툼과 섯된 비와 안개와 이스리 헤어디디 아니호면(벽은 1)

⑧ 「-디 ~ -디」 구성

접속어미 「-디」는 지움(부정)을 나타내는 메이풀이씨와 함께 이어난다.(허용 1989) 그런데, 15세기와는 달리 16세기에 와서 특징적으로 중첩하여 쓰이는 사례가 보인다.

- (8) 가. 혐의로운 사흔 삼가디 아니티 묻홀 거시니라(변소 7:20)
- 나. 어딘 거시 적다 하야 뻐 하디 아니티 말라(소학 5:14)
- 다. 다른 일 감히 삼가디 아니티 아니호노니(소학 6:50)
- 라. 말을 가히 헛디 아니티 묻 홀 끼시니라(논어 4:66)

예문(8)을 보면, 「삼가디 아니티」, 「하디 아니티」, 「헛디 아니티」처럼 중세국어에서 보기 드문 중첩2유형 즉 부정관계 유형으로 드러난다. 이러한 유형은 현대국어에서 간혹 쓰이는 형태이기도 하다.¹⁷⁾

⑨ 「-디웃 ~ -디웃」 구성

「-디웃 ~ -디웃」 구성에서 「-디웃」은 허용(1975)에서 이음법 범주 가운데, 비례법을 설정하면서 이 접속어미를 들고 있다. 「-디웃」은 「-수룩, 을수룩」의미로 15세기에 이어 16세기에서도 보인다.

- (9) 인(인)디웃 더욱 어긋며 들디웃 더욱 머니 眞實로 미치다 닐얼 디로다.(선가 6)

예문(9)을 보면, 「A디웃 B디웃」 구성에서 AB의 관계는 대립적이라고 할 수는 없다. 「인다(좋다)」와 「들다(빨리 뛰다)」의 의미관계로 보아서 대립적이라기보다는 대등적이라고 할 수 있다.

17) '너는 어떠한 일이 있더라도 주위 사람들을 미워하지 증오하지 말라' 같은 사례를 들 수 있겠다. 이 경우 조사 「도」를 쓰면 더 자연스럽다. 즉 '너는 어떠한 일이 있더라도 주위 사람들을 미워하지도 증오하지도 말라'가 좀더 자연스러워 보인다.

⑩ 「-고저 ~ -고저」 구성

「-고저」는 주로 움직이체에 붙어 희망을 나타낸다(허용 1975). 뒤에 메인풀이씨를 취해서 중첩 2구성으로도 가능하다. 아울러 예문 (10)에서처럼 여러 가지가 나열되는 형식으로 나타나기도 한다.

- (10) 반드시 껏바더서 생각하니 아들도 보고저 쫘도 보고저 지아비도 보고저 생각고 눈므리 두 구미티 호르거든(무덤편지 73)

2.2.2 중첩2구성

① 「-으니 ~ -으니(우니)」 구성

중첩1구성에서와 같은 의미로 쓰인다. 중첩2구성에서는 상위문 동사 「-하다」와 함께 쓰인다. 15세기에서는 여러 어간이 결합하였으나 16세기에서는 결합항이 두 개로 고정되어 나타난다.

- (1) ㄱ. 망량으로 正法을 외니 율호니 호미 이 내이 기(키) 아철논 배니(번소 6:13)
ㄴ. 외니 율호니 호며 할아며 기리는 스시예(번소 6:24)
ㄷ. 겨저비 양즈 도호니 사오나오니 호논 마를 니르디 말며(번소 8:21)

② 「-으나 ~ -으나」 구성

「-으나 ~ -으나」 구성도 중첩1구성에서도 나타나고 상위문 동사 「-하다」와 함께 중첩2구성에서도 나타난다.

- (2) ㄱ. 도호 이려 슈고로운 이려 가난하나 가스며나 주그나 사나 호가지로 호느니(정속 6)
ㄴ. 내 모미 주그나 사나 홀디라도(칠대 11)
ㄷ. 주는 거슨 비단이어나 수을 바비어나 과실이어나 호라(여황 26)

예문(2-ㄴ)에서는 결합하는 어간이 「죽다」와 「살다」처럼 맞섬관계이나, (2-ㄱ/ㄷ)처럼 여러 항들이 결합하여 나타나기도 한다.

③ 「-거나 ~ -거나」 구성

「-거나 ~ -거나」 구성은 중첩1구성에서도 나타나고, 상위문 동사 「-하다」와 함께 중첩2구성으로도 나타난다. 예문(3)에서 보듯이 여러 문장 성분들이 개입된다. 특히 이 구성은 다른 구성들과는 달리 부정관계 유형이 나타난다. (3-ㄱ/ㄷ)은 「AX 안 AX」의 중첩구성 유형이다. 또한 상위문 동사 「-하다」대신에 「등」, 「쫘」과 같은 어휘를 내세

우기도 한다.¹⁸⁾

(3) ㄱ. 쥬신이 밥 먹거나 아니 먹거나 흠과 ... 다른 아모란 이를 호거나 아니 호거나 호로 무려(여향 20)

ㄴ. 드리 어두으니 일거나 드러나거나 호야 갈 길 머물물가 접페라(노걸 상 :58)

ㄷ. 그 사 립이 어덜어나 사오잡거나 들에 다 례도에 ... 마자(번소 9:11)

ㄹ. 우리 가면 혹 이르거나 혹 늦거나 들에 그저 데가 자고 가져(노걸 상 :10)

ㅁ. 사람의 죽손니 가스떨어나 귀거나 가난거나 미천거나 썬에 물디 말오(정속

7)

ㅂ. 다른 손이 엿거나 아니 엿거나 흠과(여향 20)

ㅅ. 쥬신이 게으른 비늘 듯거나 혹 비야호로 이를 호고 저 호야 손 물러 가물 기 들우거나 호거든(여향 21)

ㅇ. 혹 예놈이 침노호거나 오랴게 글췌거나 호 즉 막음과 힘을 다뻬 호야 막즈라
(경민 중:2ㄱ)

④ 「-오락 ~ -오락」 구성

이 구성은 중첩1구성에서도 나타나나 현대국어처럼 중첩2구성으로 쓰일 때 더 자연스럽고 생산성도 더 높다고 할 수 있다. 따라서 중첩2구성의 예가 더 많이 나타난다.

(4) ㄱ. 들췌 형은 오락 가락 호고(박동 상 : 39)

ㄴ. 율원 그물락 물끼이락 호야 거두디 몰흔 전츠로(노걸 상 : 54)

ㄷ. 네 킷이 부호락 툼호락 호느다(노걸 하 :40)

ㄹ. 치우락 더우락 호 邪氣를 교토틸(벽은 20)

ㅁ. 빌락 저허락 호면(은역 4)

ㅂ. 들과 구슬과 서르 브터 난 므른 하락 저그락 업스락 이시락 호거나와(칠대

5)

ㅅ. 虛空이 다 머구락 비와트락 호티(칠대 17)

ㅇ. 오직 이에 거머겨 이서 나락 들락 호느다(선가 16)

예문 (4-ㄷ)처럼 여러 접속항들이 나타나는 경우도 중세국어에서 보인다. 이 구성은 16 세기에 어느 정도 지금의 성격을 형성했다고 할 수 있다. 다만 부정관계 구성은 잘 보이지 않는다.

⑤ 「-오명 ~ -오명」 구성

「-오명 ~ -오명」 구성의 의미는 허웅(1989)에 의하면, 별임의 「-오며」 에서 온듯 하다

18) 이를 서형국(2005)에서는 수렴표현「후다」에 대해 준수렴표현으로 다루고 있다. 다음의 표현을 참고해 둔다. 「수렴표현과 유사한 위치에 등장하는 어휘에는 국어문법의 자립어로서 명사나 관형사, 부사에 해당하는 다못, 아오르, 흠, 췌 등이 존재한다. 이들 어휘는 수렴표현과 같은 의미를 지니고 있으나 수렴표현 내부의 요소와 관계를 가진다기 보다는 접속 구성의 바깥에 존재하는 형식들로서 수렴표현과는 다른 기능을 한다. 이들을 ‘준수렴표현’으로 불러 두기로 한다.」

고 하면서, 반대 움직임으로 전환함을 나타낸다고 설명하고 있다. 15세기에서는 보이지 않는다.

- (5) ㄱ. 인스에 오명 가명 호물 삼가며(계초 13)
ㄴ. 즈조 오명 가명 호미 다 부모를 브터 나드느니라(야운 80)

⑥ 「-고저 ~ -고져」 구성

중첩1구성에서도 보이며, 상위문 동사 「-흐다」와 함께 쓰여 중첩2구성을 이룬다.

- (6) 이제 관원 조차 든터 먹물 자바 아직 아머리나 웃 덩고저 밥 빅브고저 호느니
라(노결 하: 55)

두 접속항의 관계는 대등한 내용이 오고 있다. 그리고 각각의 목적어를 개입시키는 것도 특징이라고 할 수 있다. 아직 긴밀도가 높은 상태가 아님을 보여주는 사례라고 할 수 있다.

⑦ 「-은들 ~ 은들」 구성

「-은들 ~ 은들」 구성은 맞섬관계에 있는 어간을 취하여 예문(7)과 같은 구성을 이룬다. 중첩1구성에서는 보이지 않고, 중첩2구성에서만 보인다.

- (7) 별 난 나래 창끼메 히 드리비취어든 간들 완들 호논 드트리라(칠대)

2.2.3. 중첩3구성

① 「-르 동 ~ -리 동」 구성

15세기 국어에서는 「-리 동 ~ 리 동」 구성만이 보이는 데 대해, 16세기에서는 「-르 동 ~ 리 동」 구성도 나타난다. 그러나 이는 문헌의 제약성으로 봐야지 그 당시에 쓰이지 않았다고 파악하기는 어렵다.

- (1) ㄱ. 우리 사르미 오늘 주글 동 리실 주글 동 모리는 거시니(노결 하 :41)
ㄴ. 당시 설은 프더사 견딜 동 말 동 히여라(무덤 편지 73)

(1-ㄱ)에서는 「오늘」과 「리실」이 구성 사이에 개입되어 있다. 이 역시 현대국어에 비해 중세국어에서 긴밀성이 약했다고 할 수 있다. (1-ㄴ)에서는 부정관계 유형 가운데 말-부정관계 유형이 보이는 것이 주목할 만하다.

② 「-리 드시 ~ -리 드시」 구성

15세기에서는 「-ㄴ 듯 ~ -ㄴ 듯」이 보였는데, 16세기에서는 「-ㄴ 듯시 ~ -ㄴ 듯시」 구성이 보였다. 의미는 유사하다. 현대국어에서는 「-ㄴ 듯 ~ ㄴ 듯」 구성으로 이어진다고 할 수 있다. 예문(2)에서 「물 흘 듯시」와 「일 흘」이 부정관계로 나타난다.

(2) 이긋디 물 흘 듯시 흐며 장춧 일 흘 듯시 흐느니

③ 「-ㄴ 이 ~ -ㄴ 이」 구성

15세기에 보이지 않던 구성이다. 여기서 「니」는 앞의 관형사형 어미 「ㄴ」과 「이」로 분석해야 한다.

(3) ㄱ. 늑미 율흐니(율흐 이) 외니(원 이) 니르디 말라(노걸 하:43)
 ㄴ. 이리 크니(큰 이) 저그니(저근 이) 업시 즈전하야 하디 말오(변소 7:1)
 ㄷ. 열 손가락도 다 기니(긴 이) 더르니(더른 이) 잇느니

예문(3)에서 관형사형 어미와 결합한 어간들의 의미관계는 각각 「율흐」와 「원」, 「큰」과 「저근」, 「긴」과 「더른」으로 맞섬관계이다.

④ 「-ㄴ 동 ~ -ㄴ 동」 구성

이 구성은 15세기에선 많이 나타나지 않지만, 후대로 가면서 많이 나타난다. 15세기에선 두시언해 중간본에 잠간 그모습이 나타나나, 16세기에선 보기 (4)에서와 같이 나타난다.

(4) ㄱ. 율생이 예게 자피어 니거늘 주근 동 산 동 몰라(속삼 열:9)
 ㄴ. 이 읍 등에서 진것 거신 동 거춧 거신 동 우리 고렷 사람이 아디 묻흐노니
 (노걸 하:64)
 ㄷ. 아쁘려나 알성 미쳐 가고져 흐너머는 주근 동 산 동 괴버를 모르니(무덤 편지 72)

예문(4-ㄴ)처럼 구성 사이에 부사어가 개입된 형태도 보인다. 통사론적 구성의 모습으로 파악된다.

3. 맺음말

지금까지 16세기 국어에 나타나는 어미 중첩구성에 대해 살펴보았다. 16세기 중첩구성은 15세기 중첩 구성의 연장선상에서 통사론적 구성으로서의 성격이 매우 강했음을 여러 예들을 통해 살펴보았다. 그 근거로 반복되는 앞뒤의 구성 사이에 많은 문장 성분들이 15세기 국어에서와 마찬가지로 개입할 수 있음을 보았다. 또한 어미 자체의 변화나 뒤에

생성되는 어머니들의 출현에 의해 중첩어미 또한 그러한 양상을 나타낼을 알 수 있었다. 그래서 15세기와는 조금 다른 목록들이 16세기 중첩구성으로 첨가되었다.

15세기 중첩 구성의 연구에서도 그렇지만, 문헌이라는 제약으로 인해 많은 중첩구성이 나타나지 않았지만, 실제로는 더 많은 사례들이 있었을 것으로 예상된다. 앞으로 15세기와 16세기뿐만 아니라 이후 중첩구성의 통시적 연구는 반드시 필요하다고 할 수 있다. 이것은 접속어미의 통시적 연구의 바탕위에서 부가적으로 이루어져야 할 것이다. 이것이 바로 앞으로 남은 과제라고 할 수 있다.

■ 참고문헌

1. 기본 자료

<16세기 문헌>

1. 박통사(번역) 상 (16세기 초기)
2. 노걸대(번역)상·하(16세기 초기)
3. 속삼강행실도(1514)
4. 번역 소학 6~10권(1518)
5. 정속언해(1518)
6. 주자증손 여씨향약(1518)
7. 이륜행실도(1518)
8. 간이 벽은방(1525)
9. 분문 언역 이해방(1542)
10. 칠대만법(1569)
11. 계초심학인문(1577)
12. 발심수행장(1577)
13. 아운자경(1577)
14. 소학언해(1587)
15. 효경언해(1589)
16. 논어언해(1587~1600)
17. 맹자언해(1587~1600)
18. 대학언해(1587~1600)
19. 증용언해((1587~1600)
20. 선가귀감(1590 앞뒤)
21. 옛날편지(1571~1603)
22. 청주 순천 김씨묘 출토 간찰(1565~75)
23. 송강가사(1690)

2. 논문 및 단행본

강기진, 국어의 몇몇 접속 어미에 대하여, 『우리말 연구의 썬터 연산도수회선생화갑기념 논총(간행위원회)』, 문경출판사, 233쪽~25쪽, 1994.

구현정, 현대 국어의 조건월 연구, 건국대학교 대학원 박사학위논문, 1989.

권재일, 『한국어 통사론』, 민음사, 1992.

권재일, 『한국어 문법사』, 박이정, 1988.

권재일, 『한국어 문법론』, 태학사, 2012.

김승곤, 선택형어미 「거나」와 「든지」의 화용론, 『말』4, 연세대학교, 한국어학당, 9쪽~27쪽, 1979.

김승곤, 한국어 이음씨끝의 의미 및 통어 기능연구(1), 『한글』186, 한글학회, 3쪽~34쪽,

1984.

- 김승곤, 『현대나라말본』, 박이정, 1996.
- 김연희, 어미 반복 사용에 의한 복합 구성 연구, 서울대학교 대학원 국어국문학과 석사학위논문, 2007.
- 김영희, 등위접속문의 통사특성, 『한글』 201:202, 한글학회, 83쪽-118쪽, 1988.
- 김영희, 『한국어 통사론을 위한 논의』, 한국문화사, 1998.
- 김영희, 『한국어 통사 현상의 의의』, 도서출판 역락, 2005.
- 김유권, 현대국어 중첩구성 연구, 건국대학교 대학원 국어국문학과 석사학위논문, 1998.
- 김유권, 현대국어 중첩구성 통사특성 연구, 『겨레어문학 27』, 겨레어문학회, 319쪽-345쪽, 2001.
- 김유권, 복합문 구성에서의 중첩구성, 『한국어의 어제 그리고 오늘 (조오현 외)』, 도서출판 역락, 305쪽-319쪽, 2009-7.
- 김유권, 국어의 어미 중첩 구성과 의향법, 『2009하반기 전국학술발표회』 겨레어문학회, 2009-1.
- 김유권, 국어의 어미 중첩 구성 연구, 건국대학교 대학원 박사학위논문, 2010.
- 김유권, 15세기 국어의 어미 중첩 구성 연구, 『겨레어문학 48』, 겨레어문학회, 2012.
- 김운태, 동사구 내포문에 관한 일고찰, 『대구어문연구』 14, 대구대학교 국어국문학과, 1989.
- 김정남, 동일 어미 반복 구문의 통사와 의미-한국어 문법·어휘 연계 교육에 대한 제안- 『이중언어학』 제34호, 이중언어학, 49쪽-75쪽, 2007.
- 남기심, 『국어연결어미의 쓰임』, 서광학술자료사, 1994.
- 리의도, 『우리말 이음씨끝의 통시적 연구』, 어문각, 1990.
- 민현식, 『국어 문법 연구』, 도서출판 역락, 1999.
- 박용찬, 15세기 국어의 연결어미 중첩구성, 『반교어문연구』 25, 5쪽 - 39쪽, 2008.
- 박정규, 『국어 부정문 연구』, 보고서, 1996.
- 박지홍, 『우리 현대말본』, 과학사, 1986.
- 배유미, 반복형 접속 어미 연구, 이화여자대학교 대학원 국어국문학과 석사학위논문, 2000.
- 서태룡, 국어접속문에 대한 연구, 『국어연구』 40, 국어연구회, 1979-7.
- 서태룡, 내포와 접속, 『국어학』 8, 국어학회, 109쪽-135쪽, 1979-1.
- 서형국, 국어 접속 구성의 문법사적 연구, 고려대학교 대학원 박사학위논문, 2005.
- 손세모돌, 중세국어의 보조용언에 대한 연구, 『한국학논집』 24, 한양대학교 한국학 연구소, 175쪽-217쪽, 1994.
- 손세모돌, 『국어 보조용언 연구』, 한국문화사, 1996.
- 안효경, 『현대 국어의 의존 명사 연구』, 역락, 2001.
- 윤평현, 국어대립 접속 어미에 대한 연구, 『한글』 200, 한글학회, 165쪽-192쪽, 1988.
- 윤평현, 『국어의 접속 어미 연구-의미론적 기능을 중심으로』, 한신문화사, 1989.
- 윤평현, 국어의 시간관계 접속 어미에 대한 연구, 『언어』, 한국언어학회, 163쪽-202쪽, 1990.

- 이기문, 16세기 국어의 연구, 탑출판사, 1978.
- 이상태, 『국어 이음월의 통사의미론적 연구』, 형설출판사, 1995.
- 장경희, 국어 접속 어미의 의미구조, 『한글』 227, 한글학회, 151쪽-174쪽, 1995.
- 장숙영, 16세기 국어의 이음씨끝 연구-번역노걸대와 번역박통사를 중심으로- 건국대학교 대학원 석사학위논문, 1989.
- 장윤희, 중세국어의 조건 접속 어미에 대한 연구, 『국어연구』 104, 국어연구회, 1991.
- 전정례, 중세국어 의존 명사 구문에 대한 일고찰, 『언어학』 12, 한국언어학회, 147쪽-161쪽, 1990.
- 정호완, 중세국어 의존명사의 문법기능, 충남대학교 대학원 국어국문학과 박사학위논문, 1987.
- 조오현, 『국어의 이유구문 연구』, 한신문화사, 1991.
- 최현배, 『우리말본』, 경음문화사, 1937.
- 허 용, 『우리옛말본』, 샘문화사, 1975.
- 허 용, 『15-16세기 우리 옛말본의 역사』, 탑출판사, 1991.
- 허 용, 『16세기 우리 옛말본』, 샘문화사, 1989.
- 허원옥, 15세기 국어의 이름마디와 매김마디 연구, 건국대학교 대학원 국어국문학과 박사학위논문, 69쪽-104쪽, 1991.
- 허원옥, 『15세기 국어통어론』, 한국학술정보(주), 2005.
- 허원옥, 『16세기 통어론』, 신성출판사, 2004.
- 허재영, 지음월의 통시적 연구, 건국대학교 대학원 국어국문학과 박사학위논문, 1999.

“16세기 국어의 어미 중첩구성 연구”에 대한 토론문

김병건(건국대)

16세기 국어에 나타나는 어미 중첩구성의 체계와 특징을 밝히는 것을 목적으로 한 이 논문은 필자의 중첩구성 연구의 연장선으로 이루어진 것으로 아직 많은 부분이 밝혀지지 않은 중첩구성의 선도적인 연구라는 점에서 의의가 있다고 생각합니다.

부족한 토론자의 지식이 필자에 누가 되지 않기를 바라며 몇 가지 의문에 대한 언급으로 토론의 의무를 대신하고자 합니다.

1. ‘중첩구성’의 정의를 어떻게 내릴 수 있을지 궁금합니다. 단순히 어미가 반복되는 것을 중첩구성이라고 보기에는 무리가 있을 듯 합니다. 그렇다면 “철수는 밥을 먹고 영희는 차를 마시고 민수는 책을 읽고 ……”의 ‘-고’도 중첩구성이 되기 때문입니다. 토론자가 논문을 통해 이해하기에는 ‘오락가락’의 ‘-락 -락’과 같은 것을 중첩구성이라 하는 듯합니다.

(2) 가. 사랴미 코코호나 호리나 다 일티 아녀 사괴야(번소 6:14)

(1) 우리 벌지어 든들디면 너 사오나오니 나 어디로니 니르디 탈며(노걸 하 6:46)

(6) 르.물 자바 민요 짐 브리우고 음식 픈는 덤에 가져(노걸 상:61)

즉, (2)와 같은 예를 중첩구성으로 보고 있는 듯 합니다마는, (1)과 (6)과 같은 예도 중첩구성이라 할 수 있을지는 의문입니다.

2. ‘중첩구성’의 정의를 위해서는 ‘통사론적 구성’과 ‘형태론적 구성’이라는 말의 명확한 정의도 필요한 것 같습니다.

(4) …… 千百億 모미라 호요몬 이것 도외락 더것 도외락 그 업시 드리힐위 득원식 千百億化身이라 호느니(철대 12)

필자는 (4)의 예문을 설명하며 아래와 같이 설명하였습니다.

가. 김유권(2010)에서는 이 구성을 가리켜 중첩구성이 통사론적 구성에서 형태론적 구성으로 이행되고 있음을 보여주는 근거라고 밝히고 있다.

나. 과거 「오락가락」의 구성이 「오락가락」으로 「붐오락 푸르락」구성이 「붐오락푸르락」으로 변하고 있는 것이 그 대표적이다, 하지만 현대국어에서

는 「말다」와의 결합 때문에 통사론적 성격을 유지하고 있다. 즉 「보일락 말락」같은 경우가 대표적인 경우다.

하지만, (1)의 예문은 아래와 같이 설명하고 있습니다.

ㄷ. 이는 아직 이 구성이 통사론적 구성의 성격을 지님을 보여준다.

(1)과 (4)의 차이에 대한 보다 명확한 설명이 필요한 듯 보입니다.

3. 그리고, 각 중첩구성이 가지는 형태적·통사적 특성에 대한 설명이 있으면 좋겠습니다.

매인이름씨 ‘양, 적(제)’ 연구

최대희(건국대)

<차례>

1. 머리말
 2. 매인이름씨 ‘양, 적(제)’의 형태론적 제약
 3. 매인이름씨 ‘양, 적(제)’의 통어론적 특성
 4. 맺음말
- 참고문헌

1. 머리말

본 연구는 17세기 국어를 대상으로 매인이름씨 ‘양, 적(제)’의 형태·통어적 특성을 파악하는 것을 목적으로 한다.¹⁾

15세기 매인이름씨의 분류와 관련하여 최대희(2013)에서는 ‘-오-’실현과 매인이름씨의 이름씨 특성과의 상관성을 중심으로 세 부류로 분류하였다. ‘-오-’의 실현이 높고, 형태·통어적 제약이 약할수록 이름씨 특성이 강하고, ‘-오-’의 실현이 낮고, 형태·통어적 제약이 강할수록 이름씨 특성이 강한 부류임을 확인하였다. 본 연구의 대상인 ‘양, 적(제)’를 살펴보면, ‘양’은 이름씨 특성이 강한 제1유형이면서, 조금 약한 제2유형이기도 하다. 그리고 ‘적(제)’는 주로 시간과 관련되어 어찌찌처럼 쓰이고 있어, 이름씨 특성이 1유형보다는 낮은 제2유형의 매인이름씨이다.

본 연구에서는 이러한 ‘양, 적(제)’ 구성이 15세기 국어와 비교하여 어떠한 차이가 있는지를 살펴볼 것이며, 또한, 현대 국어와는 어떠한 차이가 있는지를 비교해 볼 것이다.²⁾³⁾

본 연구의 대상은 우선 매인이름씨 ‘양, 적(제)’를 대상으로 한다. ‘양’은 2가지로 분류할 수 있는데, 하나는 이름씨 특성이 강한 부류의 매인이름씨이고, 다른 하나는 이름씨 특성이 비교적 약한 부류의 매인이름씨이다.⁴⁾ 여기에서는 이 둘을 모두 대상에 포함할 것이다. 왜냐하면, ‘양’은 다른 부류의 매인이름씨가 아닌 동일한 매인이름씨라고 판단되기

1) 매인이름씨는 관점에 따라, 불안전명사, 형식명사, 의존명사, 매인이름씨 등의 다양한 용어로 불리고 있는데, 본 연구에서는 통어적인 관점에서 정의된 매인이름씨로 논의할 예정이다. 매인이름씨의 일반적 특징은 그것이 자립하는 힘이 없고, 반드시 그 앞에 매김말의 구실을 하는 선행 요소가 와야만, 이름씨처럼 여러 월성분으로 기능할 수 있기 때문이다.

2) 본 논의에서 ‘선행요소#매인이름씨+후행요소’를 하나의 구성이라 정의하고, 논의의 편의를 위해 매인이름씨에 따라 ‘양’ 구성, ‘적(제)’ 구성이라고 지칭할 것이다.

3) 본 논의에서 현대국어의 예는 표준국어대사전을 활용할 것이다.

4) 전정례(1991)에서는 양1, 양2로 구분하고 있다. 허용(1975)에서도 ‘모양’과 ‘척(하다)’의 의미로 나누어지는 것으로 설명하고 있다.

때문이다. 전자는 ‘모양’의 의미를 가지면서 이름씨의 특성을 잘 유지하고 있는 매편이름씨이고, 후자는 같은 종류의 매편이름씨였는데, 의미가 조금 더 추상화 되어 ‘척(하다)’의 의미를 가지면서, 주로 ‘하다’와 결합하여 어찌씨 같은 역할을 하는 매편이름씨이다. 다음으로 17세기 국어를 대상으로 한다. 17세기는 중세국어에서 근대국어로 오는 시기이고, 중세, 현대국어와의 차이점을 파악하기 용이한 시기라고 추정하였기 때문에, 매편이름씨 연구에서는 중요한 의미가 있는 시기라고 판단되었다. 이를 위해 살펴본 17세기 문헌은 다음의 <표1>과 같다.

<표-1> 17세기 문헌

문헌 이름	파낸 연대	출인
연해두장집요	1608	두창
연해태산집요	1608	태산
연병자남	1612	연병
동의보감	1613	동의
동국신속삼강행실도(열녀도)	1617	동신열
가례언해	1632	가례
중간두시언해	1632	중두
시경언해	17세기	시경
여훈언해	17세기 초	여훈
남평조씨부인병자일기	1636-1640	병자
권념요록	1637	권념
산간구황촬요	1639	구황
산성일기	1639	산성
경민편언해(규장각본)	1658	경민중
노결대언해	1670	노결
첩해신어초간본	1676	첩해초
박통사언해	1677	박통
마경초집언해	1682	마경
구황보유방	1686	보유방
역어유해	1690	역어
신전자초방언해	1698	자초

본 연구는 다음과 같은 방법으로 논의가 진행될 것이다.

첫째, 매편이름씨 ‘양, 적(제)’의 형태적 특성을 파악할 것이다. 여기에서는 후행요소와의 결합 제약을 확인할 것이다.

둘째, 매편이름씨 ‘양, 적(제)’의 통어적 특성을 파악할 것이다. 여기에서는 우선, 선행요소와의 통합 제약을 확인하고, 전체 문장에서의 기능을 확인할 것이다.

2. ‘양, 적(제)’의 형태론적 특성

2장에서는 매편이름씨 ‘양, 적(제)’의 형태적 특성을 확인해 볼 것이다. 형태론적 특성은 매편이름씨 ‘양, 적(제)’에 후행하는 결합 요소들을 확인한다. 대체로 이름씨는 대체로 선·

후행에 뿌리, 토씨, 파생가지 등이 결합하기도 하고, 후행 요소가 생략되기도 하는데, ‘양, 적(제)’에서도 이မ်씨처럼 결합 제약이 없는지를 확인할 것이다.

우선, ‘양’의 경우를 살펴보면, ‘양’도 이မ်씨와 마찬가지로 자리토씨, 도움토씨, 잡음씨 ‘-(이)다, 등과 결합하고, 후행요소가 생략되기도 한다.

(1) ㄱ. 안즈라 니르시니 술을 양이 업서이다 (침해초3:8)

信使의 비을 양을 친히 가 기별을 술오라 혼 일이로소이다 (침해초7:18)

그 지아비 죽는 양을 보고 (동신열5:82)

우회도 도훈 양으로 御禮을 술와 주쇼서 (침해초7:18)

그 사람이 이의 간범흔 양으로 배 장춧 고을히 송스허려 흥거늘 (동신열2:57)

ㄴ. 太守 | 今度 슈고헌신 양은 朝廷의도 즈서히 옛즈오름이다 (침해초8:32)

大君께서 닐러 왔다 흥고 振舞 흥 양도 잇는가 (침해초8:10)

어리로운 아희들의 석노는 양과 놀래 뺏은 모로거니와 (침해초6:8)

ㄷ. 자너네 디답이 불서 곁흔 양이로딘 (침해초5:26)

여러 번 비를 마즈면 다 들뜬 양이로다 (박통중:25)

珍味 이걸 더길 慇懃히 헌신 양이 御禮에 너른 양이로소이다 (침해초7:3)

ㄹ. 古人이 닐오디 집이 가을열면 아히 흥긴 양 흥다 흥느니라 (박통중:41)

午門 밖의 물 도습흔 양 보라 가자 (박통상:24)

므슴 흥라 말 한 양 흥리오 (박통상:65)

너희 손 도윈 양 말고 (노결상:38)

(1ㄱ)은 자리토씨 ‘-이, -을, -으로(으로씨)’가 결합한 예들이고, (1ㄴ)은 도움토씨 ‘-은, -도’와 이음토씨 ‘-과’와 결합한 예이며, (1ㄷ)은 토씨가 생략된 예이며, (1ㄹ)은 잡음씨 ‘-(이)다’와 결합한 예이다. ‘양’은 자리토씨, 도움토씨, 이음토씨, 잡음씨 등과 결합이 자유로우며, 토씨가 생략되어 나타나는 경우에는 주로 풀이말로 ‘흥다’가 오는 경우가 많다. ‘흥다’가 결합하는 경우 ‘양’은 어찌말처럼 가능하다.

15세기 국어와 현대국어의 ‘양’의 경우를 살펴보면 다음과 같다.

(2) ㄱ. 휘디는 양이 득론 불 곁거든 (월석8:6)

네 죽사뎡 바락래 잇는 양이오 (월석1:17)

제 흥 양으로 흥게 흥라 (석보6:27)

菩薩入 道理行 흥시는 양도 보며 (석보13:14)

거슴쁜 양 흥는 難이어나 (월석9:54)

웃사를 두고 더은 양 흥야 (석보9:14)

알리 니르던 양 다히 (석보9:33)

ㄴ. 열이 빠진 양 구경하다 (표준)

그는 감기라도 걸린 양 심하게 기침을 토해 낸다. (표준)

나는 한없는 길을 걷는 나그네인 앞 다시 붓을 든다. (표준)

그는 친구들의 잠을 방해하지 않을 앞으로 조심조심 발끝으로 걸어 나갔다. (표준)

고시를 볼 앞이면 각오를 단단히 해라. (표준)

그렇게 간단히 일을 처리할 앞이면 내가 하지 왜 자네에게 맡겼겠나? (표준)

(2ㄱ)은 15세기의 예이며, (2ㄴ)은 현대국어의 예이다. 15세기 국어에서는 17세기와 큰 차이가 없이 자리토씨, 도움토씨, 잡음씨, 영형태소 등이 결합한다. 그러나 현대국어에서는 영형태소의 결합이 대체로 많고, 방편자리토씨와 잡음씨가 소수 결합하고 있다. 중세와 근대국어에 비해 현대국어의 형태소적 결합 제약이 많아졌음을 확인할 수 있다.

다음으로 '적(제)'의 경우를 살펴보면, '적(제)'도 '양'과 같이 다양하게 나타난다.⁵⁾ 이름씨와 마찬가지로 자리토씨, 도움토씨, 잡음씨와 결합하고, 후행요소가 생략되기도 한다.⁶⁾

(3) ㄱ. 일즉 이에 기피 애드라 아날 적이 업느니 (경민서:2)

子식이 되연는 者ㅣ 恨 念도 그 親을 니줄 적기 업슨 故로 (가례2:11)

흔 번 녀름 도티 아닌 적글 만나면 주러 주그리 (경민중:13)

더데 지을 적기 온 몸이 구리고 즘물어 전병 브드틴 듯하야 (두창상:36)

거상을 딱차도 상통하기닐 초상 적과 ㄱ티 헉디라 (동신열3:83)

내 길흥 조차 올 적의 ㄱ장 만히 더의 ㄱ제흥을 어드라 (노걸하:5)

열흘 지어 인는 타시라 도들 적으로 더데 지을 ㄱ 니르히 (두창상:37)

ㄴ. 그 男女ㅣ 서러 答拜흥 적도 ㅅ흔 그리홀디니라 (가례1:24)

흔 적곳 ㅅ시른 ㅅ훤면 고터 ㅅ기 어려우리 (경민중:40)

少年의 머리 다하신 적브터 夫婦ㅣ 되다 호미니 (가례4:27)

ㄱ 주겨신 적과 ㅅ 七七日和 百日과 (가례5:22)

ㄴ. 도석던 흥기를 혼골으티 사라실 적 ㄱ티 헉니라 (동신열2:34)

宗子ㅣ ㄱ제흥면 말슴의 고티는 바를 그 飛賓흥 적 ㄱ티 헉라 陳設하라 (가례

3:4)

지아비 사라실 적 양으로 새 옷 지어 (동신열7:25)

時시로 母의게 ㅅ빔 적 아니어든 (가례5:35)

ㄴ. 고통 되는 사흔런 위기 오를 적이니 (두창상:30)

살 ㅅ 적이어든 檄木으로 ㅎ고 (화포:1)

小小흔 祭祀 흥 적이어든 (가례1:9)

5) 최대회(2013)에서는 '적(제)'은 여러 토씨와 결합하지만, 통사적으로 주로 시간과 관련되어 어찌말로 기능하기 때문에 제2유형으로 분류하였다.

6) 허용(1975:280)에서 '적'은 토씨 '-의'를 가진 위치말이며, '제'는 '적'이 축약된 말이고, 위치말을 나타내던 '제'는 이대로 굳어져서 임자씨로 파생된다고 하였다.

네 ㅅ세서린 ㄱ 이 河 ㅅ볼제와 = 汝ㅣ 三歲에 見此河時와 (능엄2:8)

앞의 '제'는 '적'이 위치말로 기능하고 있으나, 뒤의 '제'는 바로 임자씨로 굳어버린 예이다.

(4) ㄱ. 안즈나 누으나 일즘 우디 아닐 제기 업더라 (동신중1:24)

ㄴ. 네가居홀 제노 뷔 조차 네 室을 作호노 (시경11:13)

네의 날호여 行홀 제도 호호 進호야 (시경12:16)

ㄷ. 나히 스물네히 제 내당이 죽거늘 (동신열1:28)

쇠어미 덕양 뵈간의 갈 제 몸소 친히 업더라 (동신열1:42)

대군이 도라갈 제 호군홀 거술 드리고 (산상:118)

父母를 조차실 제 父母의 命이 업거든 (여훈상:40)

형군홀 제 臘씩 내덕르며 뉘히 떠디거나 (연병:19)

(3)은 '적'의 예이며, (4)는 '제'의 예이다. (3ㄱ)은 자리토씨 '-이, -을, -의, -으로, -과'가 결합한 예들이고, (3ㄴ)은 도움토씨 '-도, -곳, -브터'와 이음토씨 '-과'와 결합한 예이며, (3ㄷ)은 토씨가 생략된 예이며, (3ㄷ)은 잡음씨 '-(이)다'와 결합한 예이다. '적'은 자리토씨, 도움토씨, 이음토씨, 잡음씨 등과 결합이 자유롭다. (4ㄱ)은 자리토씨 '-이'만 결합한 예이고, (4ㄴ)은 도움토씨 '-는, -도'가 결합한 예이며, (4ㄷ)은 토씨가 생략된 예이다. 잡음씨가 결합한 예는 보이지 않는다. '제'는 '저기'의 축약된 말이기 때문에 주로 위치말의 기능을 하고 있어, 후행 요소의 결합에 제약이 '적'보다는 크다고 볼 수 있다.

15세기 국어와 현대국어의 '적(제)'의 경우를 살펴보면 다음과 같다.

(5) ㄱ. 사툼 醉호던 적글 스랑코 (두언15:2)

모든 餓鬼들히 더 머글 적글 因호야 (능엄8:5)

처섬 들 적브터 (월석21:46)

神女廟를 여훤 적근 보물 슬허 杜鵬 소리틀 저홀 저기나라 (두언20:12)

처섬 이에서 사던 적그로 오놈 ㅈ장 해면 (석보6:37)

알피 부터 업슨 적 外예논 (석보13:62)

부터 거신 적과 ㅅ죽호썸라 (능엄1:2)

호마 주글 적 디러 (법화2:222)

내 지비 이실 적기 여름나랏왕이...(석보6:7)

이 사해 精舍이르스불 적도 이 개야미 (석보6:37)

지바로 도라오실 제 열회...(용가:18)

ㄴ. 나는 짐을 나운 다음 편한 잠을 자 본 적이 없다. (표준)

잠이 들 적도 있고, 그저 누워만 있을 적도 있어 (표준)

어릴 제 같이 놀던 친구는 지금 미국에 있다. (표준)

해 뜰 제 떠났다가 해 질 제 돌아오다. (표준)

(5ㄱ)은 15세기의 예이며, (5ㄴ)은 현대국어의 예이다. 15세기 국어에서는 17세기와 큰 차이가 없이 다양한 자리토씨, 도움토씨, 영형태소 등이 결합한다. 그러나 현대국어에서는

자리토씨 중에는 일자자리토씨만 결합하고, 도움도씨, 영형태소가 결합한다. 현대국어에서는 15세기나 17세기보다 결합 제약이 좀 더 커진다. ‘제’의 경우는 영형태소가 결합하는 경우가 많은데, 일상 구어에서는 잘 쓰이지는 않는다.

지금까지 논의한 ‘양, 적(제)’의 형태론적 특성을 표로 나타내면 다음과 같다.

<표-2> ‘양, 적(제)’의 형태론적 제약

	양	적(제)
자리토씨	-이, -을, -으로(으르때)	-이, -을, -외, -으로, -과
도움료씨/이움료씨	-은, -도 / -과	-도, -곳, -부터
잡음씨	-이다	예 없음
영형태소	양#	적(제)#

3. ‘양, 적(제)’의 통어론적 특성

3장에서는 ‘양, 적(제)’의 통어적 특성을 확인해 볼 것이다.

통어론적 특성은 ‘양, 적(제)’의 선행어 제약, 후행하는 상위문 풀이씨의 분포, ‘양, 적(제)’를 포함하는 구성의 문장에서의 기능을 확인한다.

3.1. 선행어 제약

‘양’의 선행어 제약을 확인해 보면, ‘양’은 선행요소로 ‘것’과 같이 다양한 선행어는 오지 않는다.

(6) 스직 툄 신선 양으로 민근 (박통상:4)

오솔 벋디 아니하고 사라실 적 양으로 (동신열7:1)

그 지아비 죽는 양을 보고 (동신열5:82)

우히도 도훈 양으로 御禮을 술와 주쇼셔 (침해초7:18)

(6)은 17세기에 보이는 ‘양’에 선행하는 요소들이다. 입자씨, 매김마디가 선행하고 있다.(그리고 선행풀이씨는 움직씨, 그림씨가 오고, 매김법은 ‘-ㄴ, -ㄹ’이 모두 올 수 있다. 또한 15세기에는 제1유형의 ‘양’은 ‘-오-’가 실현되었으나, 17세기에는 ‘-오-’가 실현되지 않는다.7)

다음으로 15세기와 현대국어에 보이는 ‘양’에 선행하는 요소를 살펴보면 다음과 같다.

7) 제 히메 홀 아으로 恭敬하야 (석보9:31)
 菩薩 道理行히시는 양도 보며 (석보13:14)

(7) ㄱ. 가식 양 무르시고 (월석7:5)

내 양 分別_하음도 (능업2:25)

瑠魔法王이 罪인 야오로 詳考_하야 (석보9:38)

제 허메 홀 야오로 恭敬_하야 (석보13:14)

菩薩人 道理行_하시는 양도 보며 (석보13:14)

ㄴ. 그는 감기라도 걸린 양 심하게 기침을 토해 낸다. (표준)

나는 한없는 길을 걷는 나그네인 양 다시 붓을 든다. (표준)

그는 친구들의 잠을 방해하지 않을 양으로 조심조심 발끝으로 걸어 나갔다. (표준)

(7)은 15세기와 현대국어의 ‘양’에 선행하는 요소들이다. (7ㄱ)은 15세기의 예인데, 17세기보다는 다양하게 입자씨, 입자씨+토씨(이), 입자씨+토씨(익), 매김마디가 선행하고 있다. 또한 선행풀이씨로는 그림씨, 움직씨가 오고, 매김법은 ‘-ㄴ, -리’이 모두 올 수 있다. 또한 15세기에는 이름씨 특성이 강한 ‘양’에는 ‘-오-’가 선행하였으나, 이름씨 특성이 약한 어찌말과 같은 기능을 하였던 ‘양’에는 ‘-오-’가 선행하지 않았다. (7ㄴ)은 현대국어의 예인데, 매김마디만을 선행어로 취하고 있다. 또한 선행풀이씨로는 움직씨, 그림씨, 잡음씨가 모두 올 수 있고, 매김법도 ‘-ㄴ, -리’이 모두 올 수 있다. 선행어의 제약을 정리해 보면, 선행요소의 제약은 17세기에 점차 많아지면서, 현대국어에 올수록 더 많아졌음을 확인할 수 있고, 선행풀이씨와 매김법은 큰 변화가 없음을 확인할 수 있다.

다음으로 ‘적(제)’의 선행어 제약을 확인해 보면 다음과 같다.

(8) 고려 적브터 업슨 일이라 하고 (산성:81)

三代 적의 禮經이 ㄹ즈나 (가례1:시2)

일즉 이에 기피 애드라 안닐 적이 업느니 (경민서:2)

子식이 되언논 者ㅣ ㅎ 念도 그 親을 닐줄 저기 업슨 故로 (가례2:11)

ㅎ 번 너름 도티 안닐 저글 만나면 주러 주그리 (경민중:13)

(8)은 17세기에 보이는 ‘적(제)’에 선행하는 요소들이다. 입자씨, 매김마디가 선행하고 있다. 그리고 선행풀이씨는 움직씨, 그림씨가 오고, 매김법은 ‘-ㄴ, -리’이 모두 올 수 있다.

다음으로 15세기와 현대국어에 보이는 ‘적(제)’에 선행하는 요소를 살펴보면 다음과 같다.

(9) ㄱ. 그 저기 出家_하야 또 大乘을 求_하니라 (월석14:41)

처섬 틀 적브터 (월석21:46)

神女廟를 여원 저근 보물 슬허 杜鵬 소리를 저홀 저기나라 (두언20:12)

처섬 이에서 사던 저그로 노ᄃᆞᆫ ㄹ장 해면 (석보6:37)

ㄴ. 나는 집을 나온 다음 편한 잠을 자 본 적이 없다. (표준)

잠이 틀 적도 있고, 그저 누워만 있을 적도 있어 (표준)

어릴 제 같이 놀던 친구는 지금 미국에 있다. (표준)

해 뜰 제 떠났다가 해 질 제 돌아오다. (표준)

(9)는 15세기와 현대국어의 '적(제)'에 선행하는 요소들이다. (9ㄱ)은 15세기의 예인데, 매김씨, 매김마디가 선행하고 있다. 또한 선행풀이씨로는 그림씨, 움직씨가 오고, 매김법은 '-ㄴ-, -ㄹ'이 모두 올 수 있다. 또한 '적(제)'는 제2유형의 메인이름씨로 분류하였기 때문에 '-오-'의 실현이 15세부터 실현되지 않았다.⁸⁾ (9ㄴ)은 현대국어의 예인데, 매김마디만을 선행어로 취하고 있다. 또한 선행풀이씨로는 움직씨, 그림씨가 올 수 있고, 매김법도 '-ㄴ-, -ㄹ'이 모두 올 수 있다. 선행어의 제약을 정리해 보면, '적(제)'의 경우 큰 변화가 없다.

3.2. '양, 적(제) 구성의 문장에서의 기능

'양, 적(제)' 구성이란 메인이름씨 '양, 적(제)'에 선행하는 요소와 후행하는 요소를 포함하는 것으로 정의할 수 있다. 메인이름씨의 일반적 특징은 그것이 자립하는 힘이 없고, 반드시 그 앞에 매김말의 구실을 하는 선행 요소가 와야만, 이름씨처럼 여러 월성분으로 기능할 수 있다. 그래서 여기에서는 메인이름씨가 결합하는 선·후행요소와 묶어 하나의 구성으로 보고 논의를 진행하고자 한다. 이를 위해 각 구성의 문장에서의 기능을 확인하고, 상위문의 풀이씨의 분포를 확인해 볼 것이다.

먼저, '양' 구성을 보면, '양' 구성은 문장에서 이름씨처럼 입자말, 부립말, 방편말, 견종말, 위치말, 풀이말의 기능을 한다.

(10) ㄱ. 안즈라 니르시니 술을 양이 업서이다 (첩해초3:8)

太守 | 今度 슈고호신 양은 朝廷의도 즈서히 옛즈오름이다 (첩해초8:32)

大君의셔 닐러 왔다 호고 振舞호 양도 잇는가 (첩해초8:10)

ㄴ. 信使의 복을 양을 친히 가 기별을 술오라 혼 일이로소이다 (첩해초7:18)

그 지아비 죽는 양을 보고 (동신영5:82)

8) 최대회(2013)의 설명과 표를 재인용하면 다음과 같다. '적(제)'은 제1유형과는 달리 '-오-'가 실현된 경우가 보이지 않았다. 후행어에 따른 '-오-'의 실현 분포를 좀 더 정확하게 문헌별로 수량화하여 표로 나타내면 다음과 같다.

문 헌		석보상절		능엄경언해		내훈	
'-오-'실현		0	X	0	X	0	X
적 (제)	후행형						
	-은/는/만/도	0	1	0	1	0	0
	-이	0	2	0	0	0	1
	-을/를	0	0	0	0	0	4
	-이라	0	2	0	0	0	3
	-의(우)로/의	0	1/27	0	2	0	5
	-와/과	0	0	0	2	0	0
적(제)-∅	0	2	0	25	0	34	

- ㉔. 우회도 도효 양으로 御禮을 술과 주쇼서 (첩해초7:18)
 그 사람이 이의 간법호 양으로 杖 초 고을히 송스 후려 후거늘 (동신열2:57)
- ㉕. 자네네 덕답이 불서 집호는 양으로 덕 (첩해초5:26)
 여러 번 비를 마즈면 다 들뜰 양이로 다 (박통중:25)
 珍味 이건 더건 慇懃히 후신 양이 御禮에 너른 양이로 소이다 (첩해초7:3)
- ㉖. 므슴 후라 말 한 양 후리오 (박통상:65)

(10㉔)은 임자자리토씨 ‘-이’, 도움토씨 ‘-은, 도’가 붙어 임자말로 가능하며, 후행하는 풀이말은 제음직씨, 남음직씨, 그림씨, 잡음씨가 모두 통합하고 있다. (10㉕)은 부림자리토씨 ‘-을’, 도움토씨 ‘-도, -뿐’을 통해 부림말로 가능하며, 후행하는 풀이말은 남음직씨만 통합하고 있다. (10㉖)은 방편자리토씨 ‘-으로(때)’가 결합하여 방편말로 기능하고 있다. (10㉗)은 잡음씨 ‘이)다’와 결합하여 풀이말로 기능하고 있다. (10㉘)은 어찌말로 기능하고 있는 예이다.

다음으로 15세기와 현대국어에 보이는 ‘양’ 구성의 기능을 살펴보면 다음과 같다.

- (11) ㉔. 히디는 아이 두른 불 근거든 (월석8:6)
 네 죽사릿 바라래 있는 양이오 (월석1:17)
 제 홀 양으로 후게 후라 (석보6:27)
 菩薩入 道理行 후시는 양도 보며 (석보13:14)
거슬른 양 후는 難이어나 (월석9:54)
 옷사름 두고 더은 양 후야 (석보9:14)
- ㉕. 열이 빠진 양 구경하다. (표준)
 그는 감기라도 걸린 양 심하게 기침을 토해 낸다. (표준)
 고시를 불 양이면 각오를 단단히 해라. (표준)

(11㉔)은 15세기 ‘양’ 구성의 문장에서의 기능이고, (11㉕)은 현대국어 ‘양’ 구성의 문장에서의 기능이다. 15세기에도 ‘양’은 임자말, 부림말, 방편말, 풀이말의 기능을 하고 있으나, 현대국어에서는 어찌말과 풀이말로 기능하는 경우만 보인다. ‘양’이 형태-통어적 제약이 현대 국어에 울수록 많아지면서, 문장에서의 기능도 제한적일 수밖에 없다고 판단된다.

다음으로, ‘적(제)’ 구성의 문장에서의 기능을 살펴보면, ‘적(제)’ 구성은 문장에서 임자말, 부림말, 위치말, 방편말, 견중말, 풀이말의 기능을 한다.

- (12) ㉔. 일즉 이에 기피 애드라 아닐 적이 업느니 (경민서:2)
 子식이 되연는 者 | 후 念도 그 親을 니줄 저기 업스 故로 (가례2:11)
 時시로 母의게 뵈을 적 아니어든 (가례5:35)
 그 男女 | 서르 答拜호 적도 호호 그리후디니라 (가례1:24)
- ㉕. 호 번 녀름 도티 아닌 저글 만나면 주러 주그리 (경민중:13)

- ㄷ. 데테 지을 적기 은 몸이 구리고 끈뭇어 전병 브드던 듯하야 (두창상:36)
 ㄹ. 열흘 지어 인논 타시라 도들 적으로 데테 지을 적 니르히 (두창상:37)
 ㅁ. 거상을 믓차도 상통하기를 초상 적과 ㄹ티 흥더라 (동신열3:83)
 도석던 흥기를 흥글으티 사라실 적 ㄹ티 흥니라 (동신열2:34)
 ㅂ. 살 쓸 적이어든 檉木으로 흥고 (화포:1)
 小小 祭祀 흥 저기어든 (가례1:9)

(13) ㄱ. 안즈나 누으나 일즙 우디 아닐 제기 업더라 (동신층1:24)

 네가 屆흥 제논 ㄴ 뒤 조차 네 室을 作하노 (시경11:13)

 네의 날호여 行흥 제도 ㅅ호 흥 遑하야 (시경12:16)

 ㄴ. 나히 스름네넨 제 내명이 죽거늘 (동신열1:28)

 쇠어미 밍양 뵈간의 갈 제 몸소 천히 업더라 (동신열1:42)

 대군이 도라갈 제 호군흥 거술 드리고 (산상:118)

(12)는 ‘적’ 구성의 문장에서의 기능이다. (12ㄱ)은 임자자리토씨 ‘-이’, 도움토씨 ‘-도’, 영형태소가 결합하여 임자말로 기능하며, 후행하는 풀이말은 ‘업다, 아니하다, 그리하다’ 등이 통합하고 있다. (12ㄴ)은 부림자리토씨 ‘-을’이 결합하여 부림말로 기능하며, 후행하는 풀이말은 남음직씨가 통합하고 있다. (12ㄷ)은 ‘-의’가 결합하여 위치말로 기능하며, (12ㄹ)은 방편자리토씨 ‘-으로’가 결합하여 방편말로 기능하고 있다. (12ㅁ)은 견중자리토씨 ‘-과’가 결합하여 견중말로 기능하고 있다. (12ㅂ)은 잡음씨 ‘-이다’가 결합하여 풀이말로 기능하고 있다.

(13)은 ‘제’ 구성의 문장에서의 기능이다. (13ㄱ)은 임자자리토씨 ‘-이’, 도움토씨 ‘-논’, ‘-도’가 결합하여 임자말로 기능하고 있다. (13ㄴ)은 영형태소가 결합하고 있으며, 어찌말로 기능하고 있다.

다음으로 15세기와 현대국어에 보이는 ‘적(제)’ 구성의 기능을 살펴보면 다음과 같다.

(14) ㄱ. 神女廟를 여흥 저근 보물 슬허 杜鵑 소리틀 저흥 저기니라 (두언20:12)

 사름 醉하던 저글 사랑코 (두언15:2)

 저섬 이에서 사던 저그로 오닐 ㅁ장 해면 (석보6:37)

 부터 겨신 적과 ㅅ췌흥씨라 (능엄1:2)

 내 저의 이실 저기 여흥나랏왕이...(석보6:7)

 이 사해 精승이르스불 제도 이 개야미 (석보6:37)

 저바로 도라오실 제 열회...(용가:18)

 이 藥師瑠璃光如來스 일후를 들즙기 흥며 즈흥 저기라도 (석보9:20)

 ㄴ. 나는 집을 나온 다음 편한 잠을 자 본 적이 없다. (표준)

 잠이 들 적도 있고, 그저 누워만 있을 적도 있어 (표준)

어릴 제 같이 놀던 친구는 지금 미국에 있다. (표준)

(14ㄱ)은 15세기 ‘적(적)’ 구성의 문장에서의 기능이고, (14ㄴ)은 현대국어 ‘적(적)’ 구성의 문장에서의 기능이다. 15세기에 ‘적(적)’는 ‘임자말, 부림말, 방편말, 건춤말, 위치말, 풀이말’의 기능을 하고 있으나, 현대국어에서는 ‘임자말, 어찌말’의 기능만을 하고 있다. 정리하면, 15세기와 17세기까지 ‘적(적)’는 다양한 기능을 하고 있으나, 현대국어에서는 제약을 보이고 있다.

지금까지 논의한, ‘양, 적(적)’의 통어론적 특성을 표로 나타내면 다음과 같다.

<표-3> ‘양, 적(적)’의 통어론적 특성

		양	적(적)
선행어 제약	선행어	임자씨, 매김마디	임자씨, 매김마디
	선행풀이씨	움직씨, 그림씨	움직씨, 그림씨
	매김법	-ㄴ, -ㄹ 가능	-ㄴ, -ㄹ 가능
기능		임자말, 부림말, 방편말, 건춤말, 위치말, 풀이말	임자말, 부림말, 방편말, 건춤말, 위치말, 풀이말

4. 맺음말

지금까지 17세기 국어를 대상으로 매인이름씨 ‘양, 적(적)’의 형태-통어적 특성을 파악하여 보았다. 내용을 정리하면 다음과 같다.

형태론적 특성은 ‘양, 적’에 후행하는 결합 요소들을 확인하였다. ‘양’은 후행하는 요소와의 결합이 비교적 자유로워, 자리토씨, 도움토씨, 이음토씨, 영형태소 등과 결합하였고, ‘적(적)’은 ‘양’보다는 덜 자유로워, 자리토씨, 도움토씨, 영형태소 등과 결합하였다. 결합 양상은 <표2>를 통해 확인할 수 있다.

통어론적 특성은 ‘양, 적(적)’의 선행어 제약과 문장에서의 기능을 확인하여 보았다. ‘양’은 선행어에 ‘임자씨, 매김마디’가 선행하였고, 풀이씨로는 ‘움직씨, 그림씨’가 선행하였으며, 매김법 ‘-ㄴ, -ㄹ’이 선행하였다. ‘적’도 선행어에 ‘임자씨, 매김마디’가 선행하였고, 풀이씨는 ‘움직씨, 그림씨’가 선행하였으며, 매김법 ‘-ㄴ, -ㄹ’이 선행하였다. 문장에서의 기능을 살펴본 결과 ‘양, 적(적)’은 모두 임자말, 부림말, 방편말, 건춤말, 위치말, 풀이말의 다양한 기능을 하였다.

■ 참고문헌

- 국립국어원, 『표준국어대사전』. (<http://www.korean.go.kr/>)
- 권재일(1987), “의존구문의 역사성 - 통사론에서 형태론으로”, 『말』 12, 연세대학교어학당, 5-24쪽.
- 안신혜(2012), “석보상절에 보이는 의존명사의 문법화”, 『겨레어문학』 50, 129-149쪽.
- 안정아(2007), “현대 국어 의존명사의 의미 연구”, 고려대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- 안주호(1997), 『한국어 명사의 문법화 현상 연구』, 한국문화사.
- 안효경(2001), 『현대국어 의존명사 연구』, 도서출판 역락.
- 유창돈(1964), 『이조어 사전』, 연세대 출판부.
- 이양혜(2001), “의존명사의 접사화 연구”, 『언어과학』 6-1, 한국언어학회 동남지회, 117-139쪽.
- 이주행(2009), 『한국어 의존명사 연구』, 한국문화사.
- 전정례(1991), “중세국어 명사구 내포문에서의 ‘-오-’의 기능과 변천”, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 정호완(1987), 『후기 중세어 의존명사 연구』, 학문사.
- 최대회(2013), “‘-오-’의 실현과 의존명사 명사성과의 상관성 연구 -15세기 문헌을 대상으로-”, 『한말연구』 32, 한말연구학회, 363-392쪽.
- 허 용(1975), 『우리 옛말본』, 샘문화사.
- 허원욱(2005), “17세기 국어 매김마디의 통어론적 연구”, 『한말연구』 17, 한말연구학회, 367-390쪽.
- 호정은(2008), “의존명사의 범주 연구-概念的 特性을 통한 範疇 辨別을 중심으로-”, 『어문연구』 36-1, 한국어문교육연구회, 131-157쪽.
- 황경수(2004), “중세국어 의존명사 분포”, 『언어학연구』 8, 한국중원언어학회, 165-194쪽.

“매인이름씨 ‘양, 적(제)’ 연구”에 대한 토론문

정수현(건국대)

이 발표는 ‘-오-’의 실현 여부와 매인이름씨의 이름씨 특성과의 상관성을 중심에 둔 연구의 연장선상에 있는 연구입니다. 중세국어까지 기능을 유지하고 있던 명사구 내포문에서의 ‘-오-’가 17세기에 거의 소멸하게 되는데 ‘-오-’의 기능에 관한 연구뿐만 아니라 매인이름씨를 좀 더 자세히 들여다볼 수 있는 연구라는 점에서 의미가 있다고 할 수 있습니다. 다만 이 연구를 접하면서 몇 가지 의문점이 있습니다.

1. 머리말 부분에서 밝히신 것과 같이 이 연구의 목적은 17세기의 ‘양, 적(제)’ 구성이 15세기 국어와 비교하여 어떠한 차이가 있는지, 그리고 현대 국어와는 어떠한 차이가 있는지를 확인하고자 하는 연구였습니다. 그러나 전체적인 내용이 그에 맞지 않는 부분이 있는 듯합니다. 예를 들어, 2장의 형태론적 제약의 연구 결과에서는 어떤 차이가 있는지를 확인할 수는 없는 듯합니다. 같은 맥락에서 <표2>와 <표3>에서 제시하신 내용은 17세기 국어의 ‘양, 적’의 특성만을 나타내고 있습니다. 머리말에서 밝히신 것과 같이 연구의 내용이 통시적인 연구라면 표의 내용도 변화의 흐름을 알 수 있도록 수정이 되어야 하는 것이 아닐까 생각합니다.

2. 3장의 결과를 요약하면 ‘양’과 ‘적’ 모두 15세기에도 임자말, 부림말, 방편말, 풀이말 등의 여러 기능을 하고 있으나, 현대국어에서는 ‘양’은 어찌말과 풀이말로, ‘적’은 임자말, 어찌말의 기능만을 하고 있다는 것입니다. 그러나 이런 결론을 내기까지의 과정이 연구에는 세세히 나타나지 못하고 있는 듯합니다. 15세기와 17세기의 차이가 거의 없지만 현대 국어와는 차이가 있는 것이라면 연구 대상을 17세기 국어가 아니라 그 이후로 확대해야 하는 것이 아닌가 싶습니다. 한편으로는 만약 15세기와 17세기에서의 같은 기능이라도 정도의 미묘한 차이가 나타나는 것이라면 각 세기 구문을 분석하고 연구하는 데에 있어 계량적인 방법을 통한다면 그 경향이나 변화의 방향을 파악하여 설명할 수도 있지 않을까 합니다.

3. ‘양’은 이름씨 특성이 강한 제1유형이면서, 조금 약한 제2유형이기도 하고, ‘적’은 이름씨 특성이 1유형보다는 낮은 제2유형의 매인이름씨로 분류되었습니다. 그렇다면 <표3>에서는 ‘양’ 구문과 ‘적’ 구문의 차이점이 드러나는 것 같지 않습니다. 혹은 ‘양’ 구문과 ‘적’ 구문의 차이점이 17세기 국어에서 드러나는 부분이 있는지 궁금합니다.

중세국어 문헌자료를 활용한 국어사 수업 방안¹⁾

-중등교육 예비교사 대상 교육을 중심으로-

김남미(서강대)

<차례>

1. 서론
 2. 기존 논의 검토 및 수업 유형에 대한 문제제기
 3. 지식구조의 발견 절차로서의 국어사 수업 방안
 4. 결론
- 참고문헌

1. 서론

중등교육과정에 문법교육이 필요하지 않다는 논의도 심심치 않게 등장하고 있다. 문법 교육의 하위 영역이라 할 수 있는 ‘국어사 교육’의 입지가 좁은 것은 당연한 일이다. 중등 교육 과정에서 국어사의 위상이 교과서의 부록에만 수록되는 데 그치는 상황까지 축소된 적도 있었다. 다행히 현재 교육과정에는 교과서별로 수록 방식이나 내용은 다르지만 본문에 국어사 내용이 수록되는 것으로 회복되었다.²⁾ 문제는 국어사 교육의 입지를 좁혔던 상황이 갖는 문제 상황은 완전히 해소된 것이 아니라는 데 있다.

문제 상황의 초점은 국어사의 내용 지식의 양이 지나치게 많다는 것과 현대의 국어사 사용 능력에 직접적인 도움을 주지 않는다는 점이다. 국어사가 현대 국어를 이해하기 위한 보조적 위치를 차지한다는 위상에 비해 가르칠 것이 지나치게 많다는 것이 논점이 되고 있는 것이다. 임용을 준비하고 있는 교사나 현직에 근무하는 교사들 역시 이 지점에서 곤란을 겪고 있는 실정이다. 국어사 교육이 당연하고 있는 이러한 곤란을 해소하기 위하여는 국어사 교육의 목표가 무엇이고 이 목표를 달성하기 위해 어떤 접근이 필요할 것인가에 대해 다시금 고민할 필요가 있다. 이러한 맥락에서 이 논문은 국어사 교육을 담당하게 될 사범대 학생이나 교직 이수사를 어떻게 가르칠 것인가에 관심을 둔다.

이 논문의 목적은 대학 수업에서 적용 가능한 문헌 자료 활용한 국어사 교육 방법을 제안하는 데 있다. 이 논문에서 대상으로 하는 수업의 학습자는 ‘중등교사가 되기 위해 교직을 이수하고 있는 학생’들이다. 이들 국어교육 관련 학습자들을 대상으로 한 수업에 관심을 가져야 하는 이유는 교직이라는 전공 특성 때문에 여타 국어국문학과의 학습자들과는 다른 요구를 갖기 때문이다. 이 학습자들은 국어사를 배우는 학습자인 동시에 향후 국

1) 이 학회의 발표를 준비할 때의 제목을 그대로 반영하였다. 연구가 깊어지면 이 논문의 제목은 ‘지식구조의 발견 절차로서의 국어사 수업 방안’ 등으로 수정될 수 있을 것으로 본다.

2) 국어사 교육의 필요성에 대해 논의한 논문들은 권재일(1995), 이관규(2004), 주세형(2005), 신명선(2006), 민현식(2009) 등을 참조할 수 있다.

어사를 중등학생들에게 교육해야 할 교사가 될 사람들이다. 그래서 이들이 갖는 특수한 요구는 국어사가 어떤 내용지식을 포함하고 있는가에 집중되는 것이 아니라 국어사를 어떻게 가르칠 것인가와 관련된다.³⁾

즉, 대학 내 교육현장은 이들에게 국어사의 내용지식이 어떠한 교수학적 변환을 거칠 수 있는가를 직, 간접적으로 가르치는 활동이 필요한 것이다.

이 논문에서 제안하는 수업에서 활용하는 문헌자료는 『석보상절(釋譜詳節)』이다. 이 책은 한글로 된 최초의 산문으로 다른 언해서와 달리 한문 원문이 없고 문체도 자연스러워 당시의 언어 사실을 담화 구조를 통해 배우는 데 유용한 자료로 알려져 있다.⁴⁾ 때문에 언어의 일반원칙을 배우는 데 수월하여 이 논문에서 보이는 교수학적 변환에 유용한 자료가기 때문이다. 이 논문에서 제시하는 수업은 지방의 K대학의 3학년 1학기에 개설되는 ‘중세국어 문법’으로 실제로 문헌강독 위주로 이루어지는 수업을 대상으로 설계된 것이다. 이 과목 관련 교과는 아래와 같다.⁵⁾

관련 교과	과목명	구분	이수 학기
관련 전공기본	표준국어문법론	전공기본	3학년 1학기
	국어사	전공기본	3학년 1학기
관련 전공심화	국어음운론	전공심화	3학년 2학기
	훈민정음특강	전공심화	4학년 2학기

2. 기존 논의 검토 및 수업 유형에 대한 문제제기

(1) 기존 논의 검토

2000년대 초반의 국어사 교육에 대한 논의는 주로 중등교육 과정 국어교과 내의 문법 하위 영역으로서의 국어사 교육의 필요성과 가치 부여에 대한 논의가 주를 이룬다. 중등 교과 내에 국어사가 제외되고 부록으로 제시되는 현황에 대한 문제제기와 동시에 국어사 교육의 필요성을 강조하는 연구들이다. 이들 논의는 국어사 교육의 영역이 어떻게 구성되어야 하는가에 대한 논의⁶⁾로 확대되어 왔으며 오늘에 이르러서는 국어사 교육을 어떻게

3) 이관규(2004)에서는 국어사 교육의 중요성을 피력하면서도 국어사 교육의 활성화 방안은 오히려 교수학습 방법에서 찾아야 한다고 말한 바 있다.

4) 1449년(세종 31)에 간행된 『석보상절(釋譜詳節)』은 네 가지 측면에서 귀중한 자료가 된다. 최초의 번역 불경이며, 국문으로 된 최초의 산문으로 세련된 문장을 보이고 있으며, 국어학적으로 중요한 자료를 제공하고 있고 서지학적으로는 최초의 국문활자본이다.(한국자료 연구사(2002), 국어국문학 자료 사전:1510) 『석보상절(釋譜詳節)』의 표기법 상의 특성은 음소적 표기법을 활용하여 같은 기의 문헌인 『용비어천가』와 『월인천강지곡』과는 차별된다. 『석보상절(釋譜詳節)』에 대한 국어학적 연구는 김민수(1955)의 해제 이후 고영근(1961), 이기백(1965) 등으로 이어졌다.

5) 학교별 학사과정에 따라 이수 시기는 다르나 대다수의 대학에서 중세국어 문헌자료를 강독하는 방식을 활용하는 것이 일반적인 상황으로 파악된다. 다만 국어 교육학과 내의 문헌자료 활용 수업을 전반적으로 검토하지는 못하였다. 이에 대한 접근은 후속 연구로 미룬다.

6) 국어사 교육 내용 선정에 대한 논의는 이관규(2004), 주세형(2005), 박형우(2013), 김유범(2013), 석

할 것인가에 대한 교수 학습적 내용으로까지 이어지고 있다.

그러나 교육현장은 물론 교육학계에서조차 국어사 교육은 내용지식이 많은 과목, 현재적 유용성이 떨어지는 과목, 가르치기 어려운 과목이라는 부담을 갖는 영역으로 취급되고 있다. 이러한 상황에서 주세형(2005)의 문제제기와 대한의 방향은 국어사 교육에서 발생하는 부담이 무엇에 기인하는지를 제시한다는 점에서 의미가 있다. 주세형(2005:326)은 국어사 교육을 통해 학습자가 얻게 될 ‘내용지식’이 무엇인가에 주목할 것이 아니라 학습자가 얻게 될 능력이 무엇인지에 주목하여야 한다는 것을 강조하고 국어사 교육을 학습자 입장에서 설계하기 위한 기반을 조성할 필요가 있다는 과제를 제기하였다.⁷⁾ 국어사 교육이 과거와 현재의 언어의 차이를 확인하는 유형의 교육 활동으로 이루어지는 점이나 특정 시대의 언어에 대하여 음운, 형태, 통사, 의미적 특징에 대해 설명문 형식으로 지식을 제공하는 전형성을 보이는 것은 결국 ‘내용지식’을 가르쳐야 한다는 부담에서 기인한 것임에는 분명해 보인다.

그렇다면 국어사 교육을 통해 학습자가 얻게 될 능력은 무엇일까? 기존 논의에서는 국어사 교육이 국어사의 본질적 가치를 중심으로 이루어져야 한다는 점 자체에는 합의하고 있는 것으로 보인다. 국어사는 언어의 일반적 원리를 포함하는 동시에 개별언어로서의 현대국어의 언어질서에 합리적 설명을 제공할 수 있는 변화를 제공한다는 본질적 가치를 지니고 있다. 그렇다면 국어사의 이러한 추상적 본질에 입각하여 국어사 자체는 무엇을 어떻게 교수학적으로 어떻게 변환할 수 있는가? 이 논문에서 관심을 두는 측면은 이 부분이다.

(2) 문헌 강독형 수업에 대한 문제제기

대학 학습자들이 중세국어문헌 자체에 접근하는 것은 만만한 일이 아니다. 일반적으로 국어국문학과에서 문헌자료를 강독하는 방식은 순차적 독해 방식을 그대로 따르는 것이 일반적이다. 각 언어표기를 독자적으로 해석하여 나가며 이와 관련된 문법 항목들을 짚어가면서 수업을 진행하는 것이다. 아래 [그림 1]은 『석보상절(釋譜詳節)』 6의 첫 면의 첫 번째 구절에서 만나게 되는 문법 지식들을 정리해 낸 것이다. 많은 임용 준비생들은 이와 같은 방식의 분석력들이 필요하며 각각의 기능에 대한 암기가 필요하다고 생각한다.⁸⁾

주연(2013) 등을 참조할 수 있다.

- 7) 주세형(2005)에서는 국어사 학습의 가치를 담양성에서만 찾는 것이 아니라, 국어사 교육을 통해 학습자가 얻게 될 능력이 그만큼 학습자의 언어적 사고력 및 국어 사용 능력과 밀접한 관련을 가진다면 국어사 교육의 위상이 공고해질 것이라는 점을 지적한 바 있다.
주세형(2005)의 문제제기는 7차 교육과정의 교과서 분석에 기반을 둔 것이어서 시기적으로 적절치 않다는 반론이 있을 수 있다. 그러나 이승희(2012, 2015)의 고등학교 국어 교과서를 분석 검토한 결과를 살피면 이후 개정 교과서에서도 이러한 문제가 해결된 것은 아니라는 점이 드러난다. 이승희(2015:74-75)에서는 국어Ⅱ 교과서 11종에 수록된 중세국어 자료 현황을 보이면서 국어사 교육 내용이 비슷해졌을 가능성을 보였다.
- 8) 단적으로 임용고시 학원의 국어사 교재들은 이러한 지식들을 최대한 간결히(마치 정답처럼) 정리하여 학습자들에게 제공하며 이를 암기하는 것이 국어교사가 되기 위한 단계인 듯이 교육한다.

부제 釋義의 功에 關한 事項

→ 釋義의 功에 關한 事項

문헌자료의 功		
항목	내용	예시
→1	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項
→2	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項
→3	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項
→4	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項

문헌자료의 功에 關한 事項

항목	내용	예시
→1	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項
→2	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項
→3	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項
→4	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項

문헌자료의 功에 關한 事項

항목	내용	예시
→1	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項
→2	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項
→3	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項
→4	해당 功에 關한 事項	해당 功에 關한 事項

[그림 1] 문헌자료에 대한 순차적, 분석적 접근

이런 방식의 수업은 두 가지 측면의 문제를 낳는다. 첫째 문헌자료의 분석 절차가 무엇을 위한 활동인가에 관심을 두지 않는다는 점이다. [그림 1]의 자료를 예로 들어 보자. 『석보상절(釋譜詳節)』 6의 첫 면의 첫 번째 구절의 ‘부테 目連이더러 니르샤디’로부터 [그림 1] 하단의 내용 지식들을 알게 되었다고 치자. 그것으로 무엇을 하려 하는가?⁹⁾ 국어사에서 다루어야 할 내용 선택 기준으로 주로 언급되는 ‘합목적성(fitness), 유용성(usefulness)과 관련하여 현재 하고 있는 활동이 어떤 의미가 있는지를 명확히 알 수 없다는 의미다. 결국 이는 수행활동의 목표가 명확하지 않음으로써 발생하는 문제다.

둘째, 『석보상절(釋譜詳節)』 과 같은 문헌자료를 수업에 사용함으로써 얻는 이점이 무엇인가에 대한 문제제기다. [그림1]과 같이 중세국어의 문법이 전체적으로 어떻게 구성되고 있는가를 전연적으로 배우는 수업이라면 ‘부테 目連이더러 니르샤디’와 같은 원문을 활용하지 않고도 가능하지 않은가에 대한 의문이 제기될 수밖에 없다. 결국 수업 내에서

9) 이관규(2004)는 이를 목표로 국어사 내용과 교수 학습 방법에 대한 체계와 위계를 제시한 바 있다. 국어사 내용 선택 기준으로 ‘합목적성(fitness), 유용성(usefulness), 빈도성(frequency), 흥미성(interest)’을 들고 이를 교수학습의 효율성을 극대화하는 방식으로 배열할 필요성을 제기하였다.

활용하는 도구로서 『석보상절(釋譜詳節)』과 같은 문헌이 국어문법을 배우는 데 이점을 갖지 않는다면 이런 방식의 수업이 무용해질 수도 있다는 의미다.¹⁰⁾ 결국 [그림 1] 하단의 내용 정리를 설명문처럼 제시하는 것이 더 쉽지 않은가 하는 문제가 제기될 수 있다는 것이다.

이 두 가지 문제들에 정당하게 접근하기 위해서는 문헌자료에 대한 순차적 해석의 수업 방식이 대학 내에서 수행되는 이유가 무엇인지를 짚어볼 필요가 있다.

먼저 이런 수업 방식이 무용하기만 한 것은 아니다. 실제로 이런 수업 방식은 국어학자들의 문헌연구 방식을 그대로 반영한 것이다. 국어학자들, 특히 국어사 연구자들에게 가장 기본적인 공부의 방식은 문헌자료를 해석하고 거기에서 산출되는 문제들을 공유하는 것이다. 이 지점에 주목한다면 국어학의 지식창출의 절차나 방식¹¹⁾을 그대로 수업에 반영한 것으로 해석될 수 있다.

하지만 그렇게 간단한 문제가 아니다. 국어학자의 연구 절차나 방식을 고려한다 할지라도 이것이 국어학적으로 유용한 방식을 수업에 반영한 것이라 할 수 없다. 여기서 주목해야 할 점은 문헌자료의 축차적 해석이 국어학자들이 지향하는 최종 목적이 아니라는 점이다. 문헌자료의 해석은 국어학을 공부하는 사람들에게 중요한 단계이지만 전체 연구 활동에 비추어 볼 때는 기초자료 수집단계에 불과하다.¹²⁾

실제로 국어사 수업을 통해 학습자들이 배워야 할 지점은 그러한 기초적 해석과 번역을 통해 무엇을 하려 하는가에 관심을 두어야 한다. 연구의 시간적 순서가 중요성의 정도를 가리키는 것은 아니다. 게다가 앞서 보인 순차성과 분할성은 그렇지 않아도 양에 부담을 갖는 국어사의 내용지식을 더욱 가중시키는 수업 방식이 될 수밖에 없다. 더 중요한 것은 분석하는 대상과 목표 사이의 흐름에 관여하는 사고가 무엇인가에 관심을 두어야 한다. 국어학자들은 문헌자료 분석결과를 토대로 보다 의미 있는 활동을 하고 있으며 그 활동 자체나 거기에 반영된 사고를 가르치는 것이 보다 문법의 지식구조에 접근하는 데 더 본질적일 수밖에 없다.

그렇다면 그 활동 자체나 거기에 반영된 사고를 가르친다는 것이 의미하는 바가 무엇인가를 짚어 볼 필요가 있다. [그림 1]과 관련된 수업 현장에서 간과되고 있는 사실은 현재 결과로서 제공되는 중세국어에 관련된 문법 지식들은 문헌 자료를 검토하는 과정의 귀남

10) 국어교육 분야의 많은 학자들은 국어사의 내용지식이 현대적 의미에서 유용하지 않다는 사실을 인정하고 있는 실정이다. 그런데 이러한 무용론의 이면에는 국어사 교육이 '내용지식'일 수밖에 없다는 불투명한 전제가 깔린 것이 아닌가 한다. 이는 국어사 교육을 통해 얻을 수 있는 것이 무엇인가에 대한 논의가 충분하지 않았다는 것을 의미할 수도 있으며, 국어학자와 국어교육학자들 간의 원활한 의사소통이 이루어지지 않았다는 것을 의미할 수도 있다. 이런 맥락에서 주세형(2005:335)에서 문법지식을 단편적인 '명제적 지식'으로만 받아들이지 않고 실제 언어 생활에 직접적으로 관련되는 의미 있는 것으로 보아야 한다는 언급은 의미 있는 일이다. 문헌자료를 통한 교육에서 유념해야 할 점은 『석보상절(釋譜詳節)』과 같은 자료의 문면은 '명제적 지식'을 넘어서는 또 다른 차원의 언어적 본질을 가르칠 수 있는 교구가 될 수 있다는 점이고 그와 관련된 교수방안은 지속적으로 연구되어야 할 과제라는 점이다.

여기서 조심할 점은 주세형(2005)의 '실제 언어 생활에 직접적으로 관련되는 의미 있는 것'이라는 것 자체를 현대국어의 명제적 지식으로 오해하고 있는 현실 자체가 문법을 '명제적 지식'으로만 한정하는 태도에서 나온 것이라는 점이다.

11) 여기서 '지식창출 방식'이란 WAC(Writing Across the Curriculum)에서 전제하는 교육관에서 용어를 차용한 것이다. 이 교육관에 따르면 학자들은 각각의 전공 영역마다 고유의 지식창출 과정이 존재하며, 그 지식창출의 과정을 습득하는 것이 연구의 과정이자 글쓰기의 과정이 된다.

12) 이는 '문헌 자료의 강독 결과' 그 자체나 단순 역주 자체가 이후 후속 연구를 위한 기반자료가 된다 점과 동떨어 있다.

적 결과물이라는 점이다. 그런데 이 귀납적 과정에 문헌자료의 모든 자료가 낱낱이 참여하고 있는 것은 아니며 또 참여한다고 할지라도 등가로 참여하고 있는 것은 아니다. 언어 연구자들은 자료들 사이의 유의미성을 판단하는 데 오랜 시간을 기울이며 자료와 자료 사이의 위계와 관계를 읽어내는 데 많은 시간을 기울인다. 위의 수업 활동에 생략되어 있는 것이 이것이다.

기존의 문헌자료 강독 방식의 수업에서 우리가 제기했던 문제들을 통해 하고자 한 바를 정리하면 두 가지다. 문헌 자료를 검토하는 이유와 검토하는 방식에 보다 더 관심을 가질 필요가 있다는 것이다. 앞선 '문헌자료의 검토 이유'는 '왜'라는 차원에서 국어사 교육의 학습목표가 된다. 또 '검토하는 방식'은 '어떻게'와 관련된 것으로 우리가 언어자료를 대하는 방식과 사고와 관련된 측면이 된다.

이 두 가지 측면은 특히 국어교육과 학습자들을 가르칠 때 더 유념해야 할 지점이 된다. 국어교육과 학습자들은 자신이 지식으로 배운 것을 자신이 운용하는 수업의 교수 내용으로 전환할 수 있는 능력을 함양해야 한다. 때문에 국어교육과 학습자들을 위한 국어사 교육 내용 역시 국어사 지식의 교수학적 변환과정이 훈련될 수 있는 기회가 되어야 한다.

3. 지식구조의 발견 절차로서의 국어사 수업 방안

(1) 학습 목표의 설정 및 원천의 수업 자료로의 전환

대학 내 국어사 관련 수업의 목적을 살펴보면 대개 아래와 같은 항목들을 포함한다.

- 후기중세국어 시기의 한글 문헌을 읽고 이해한다.
- 중세국어 문법을 체계적이고 전반적으로 이해한다.
- 통시적 변화에 주목하여 현대국어와의 공통점과 차이점에 주목하고 설명한다.

그러나 국어교육과 학습자인 경우 추가되어야 할 목적들이 있다.¹³⁾

- 단위별 국어사 교수활동을 위한 목표를 설정하고 교수법을 모색할 수 있다.
- 교수활동에 필요한 발문을 선택하고 효과적인 지식 발견 절차를 설계할 수 있다.

13) 여기에 인용하는 수업 목적은 연구자가 실제 수업 내에서 활용했던 수업목표와 수업계획서 검토를 통해 확인한 것들을 반영한 것이다. 검토 결과 예비 중등교사들을 위한 국어사 수업에서는 아래와 같은 것을 추가하는 것이 일반적이다.

- 고등국어 교재 내용과 관련된 교수활동을 설계할 수 있다.
- 중고등학교 교재 분석을 통하여 학습지도안을 작성할 수 있다.

그러나 이 항목들의 '고등국어 교재 내용', '중고등학교 교재 분석'에 주목했을 때 문헌자료를 활용한 국어사 수업의 목표라기보다는 교과교재론이나 교수활동 설계 관련 수업에서 수행되어야 할 내용이 될 수 있다. 문헌자료를 활용한 국어사 수업에서는 아래와 같은 방식으로 보다 구체화되어야 할 것으로 본다.

- 고등학생을 대상으로 한 문헌자료 내용을 선택하여 학습목표에 알맞은 교수활동을 설계할 수 있다.

위 목적에서 주목해야 하는 지점은 ‘단위별 목표’ 설정을 하는 활동과 이를 위한 교수 방식을 선택하고 활용할 수 있도록 지도하는 데 있다. 또 문헌자료 중 자신이 설정한 목표에 알맞도록 조정하고 단위 수업을 설계할 수 있도록 교육하여야 한다. 결국 문헌자료를 활용한 수업 자체가 배우는 시간인 동시에 수업을 설계하는 과정이 될 수 있어야 한다는 의미다. 이러한 수업 내에서 교수의 역할은 학습자들이 설계하여야 하는 수업의 가능태의 하나를 보여주기나 교수학적 전환을 위해 유념하여야 할 원칙을 제안하는 것이 될 수 있다.

위에서 제시한 수업 목표를 제대로 수행하기 위해서는 문헌자료의 내용을 수업에서 활용 가능하도록 조정하는 단계가 필요하다. 수업의 학습목표에 따라 그 단위는 달라질 수 있다. 담화 차원의 이야기 구조가 필요한 것이라면 단락 이상의 단위를 그 대상으로 삼아야 할 것이며, ‘문장 차원’의 단위도 훌륭한 수업을 위한 문법 단위가 될 수 있다. 수업 목표를 설정하는 것과 문헌 자료 내에서 필요 자료를 선정하고 배열하는 등등이 수업을 준비하는 학습자들의 몫이 된다는 의미다.¹⁴⁾

아래 자료는 ‘료임법’ 체계와 관련된 수업을 위해 「석보상절(釋譜詳節)」을 대화를 중심 단위로 삼아 분할한 예시다.

① 부대 目連이더라 니러사디 “네 迦毗羅國에 가야 아바닐기와 아즈마닐기와 아자바닐내의 다 안否 학생고 또 耶輸羅羅를 달애야 惡愛를 그쳐 羅嚴羅를 노라 보내야 상재 도의에 하라 羅嚴羅 得道하야 도라가사 어미를 濟渡하야 涅槃 得호을 나 근게 하리라”

② 目連이 그 말 듣듣고 즉자히 入定하야 퍼갠던 불호 구원 쓰시에 迦毗羅國에 가야 淨飯王의 안否 슬더니 耶輸 1 부대 使者갠다 드르시고 青衣를 브러 ‘기별 아라 오라’ 하시니 ‘羅嚴羅 드러다가 沙彌 사모려 호나다’ 호릭

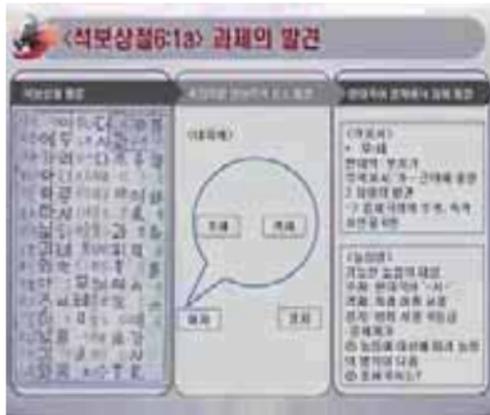
③ 耶輸 1 그 기별 드르시고 羅嚴羅 더브러 노픈 樓 우희 오르시고 門들호 다 구디 증겨뵈디시니 目連이 耶輸 1 入宮의 가 보니 門을 다 죽막고 유부 드를 사슴도 업거늘 즉자히 神通力으로 樓 우희 노라 올라 耶輸 1 알릭 가 서니 耶輸 1 보시고 하너근본 분별하시고 하너근본 것거 구쳐 니러 절하시고 ‘안주쇼셔’ 하시고 世尊 1 안否 붙잡고 니러사디 “므스므라 오시니잇고”

④ 目連이 슬보되 “太子 羅嚴羅 1 나히 하마 아호빌릭 出家 히어 聖人 1 道理 1 비화야 하리니 어버미 子息 1 소량호곤 아니한스이어니와 하트 아즈릭 命終하야 모던 길헤 떠러디던 惡愛를 머리 여희어 어죽고 아득하야 어미도 아득을 모르며 아들도 어미를 모르리니 羅嚴羅 1 道理를 得하야사 도라와 어머니를 濟渡하야 네 가짓 受福을 여희어 涅槃 得호을 부터 구르시거 하리이다”

14) 이런 의미에서는 국어교육과의 학습자들에게는 국어사 수업 자체가 PBL(problem based learning)의 형태로 운영하는 것도 가능해진다. 그것이 담 기반 학습이든 개별적 발표 수업이든 간에 해당 학습목표를 성취하기 위한 활동을 수행하는 것 자체가 문제를 풀어가는 과정이 될 수 있는 것이기 때문이다. 학습자들에게 문헌 자료를 분배해 주고 각 부분을 남은 학습자들을 위한 수업 형식으로 운영하는 것은 이미 이루어지고 있는 수업형태인 것으로 보인다. 이 때 유의할 점은 그 발표 자체가 문헌 강독의 결과를 전달하는 것이 아니라 분배된 내용 내에서 유의미한 학습 목표를 구성하고 국어사적 내용을 교수학적으로 전환하여 다른 학습자들을 교육할 수 있는 계기가 되도록 해야 한다는 점이다. 특히 중요한 것은 중요 학습 목표를 산출해 발표하는 사전 활동을 통해 수업 내에서 학습목표나 방법론이 증폭되지 않도록 조정하는 것이 필요하다. 동일한 학습 목표를 여러 조가 운영하는 방식이 된다는 문헌 문제해결의 다양성을 확보할 수 있는 방식이 전제되어야 한다. 이를 위해서는 또 다른 사전 조정활동이 필요하다. 단락이 되었던 언어 단위가 되었던 분할하는 계기를 제공하는 것이 중요하다.

(2) 범시적 관점에서 과제 발견

학습자들이 수업 내에서 유의미한 과제를 발견할 수 있도록 교육하는 것은 중요한 일이다. 발견 절차 자체에서 학습자들에게 필요한 지식의 위계를 파악하는 능력이 관여하기 때문이다. 학습자들이 발견할 수 있는 지식의 위계 중 단지 어떤 특정한 시대에 국한된 중요성이 아닌 경우에 더 중요한 가치를 띤다. 거시적이고 심층적인 지식일 가능성이 높다. 심층적이고 거시적인 지식들은 다른 부차적인 지식들을 파생할 수 있는 것들이기 때문에 가치성이 높은 지식이라 할 수 있다. 이러한 지식들은 실제 수업 내에서 이를 찾아내고 어떤 의미가 있는지를 논의하고 이를 서술하는 활동을 통해서 얻을 수 있는 능력들이다. 이 과정에는 유의미한 지식의 선정과 이를 교수학적으로 변환하는 활동이 학습자들에게 내재화되도록 하는 절차가 포함된다. 실제 수업 내에서 이러한 문제들을 어떻게 풀어낼 수 있는가를 살펴보자.



[그림 2] 과제 발견 :한국어의 일반성

[그림 2]는 수업 초반에 문헌에 나타는 유의미한 언어학적 요소를 발견하는 과정을 이끌어 내는 과정을 예시하기 위해 제공한 슬라이드이다. 이 슬라이드는 석보상절의 대화체 특성을 고려하여 '뇨임법'의 관계를 문헌 내에서 살필 수 있음을 보인 것이다. 석보상절의 장르적 특성에서 필연적으로 나타날 수 있는 문법 관계들을 발견하고 이 중 현대적으로 의미 있는 것을 추출해 내는 과정이다.

슬라이드 우측에 보였듯이 과제 발견은 학습자들이 이해하고 있는 현대국어의 문법에 기반을 두어야 함을 강조하고¹⁵⁾ 이를 교육학적 변환을 위한 지침으로 삼을 수 있는 방법

15) 국어과 교육 내용의 가치를 실용성에 두어야 한다고 할 때의 '실용성'이 어떤 의미인가에 대한 기준 논의는 주세형(2005a, b) 등을 참조할 수 있다. 주세형(2005)는 신실용주의 입장에서 국어사 교육 내용의 가치는 '현재'에서 탐색되어야 한다. 학습자가 과거의 언어를 학습한 결과, 현재의 언어를 이해하는 데 도움이 되는 측면이 있는지를 기준으로 탐색되어야 한다고 보았다(339). 또한 국

을 공유하는 일은 의미 있는 일이다. 국어사의 교육학적 의미부여를 어떻게 하는가는 관점에 따라 다를 수 있다. 그 국어사 교육의 목표 중 하나가 '현대국어와의 관계'를 통해 한국어가 갖는 일반적 특성을 발견하는 것이 포함되어야 하는 것은 분명하다.

국어사 교육에서 중세국어를 현대국어와의 연속성을 부여하는 것은¹⁶⁾ 두 가지 측면에서 의미를 갖는다. 첫째, 일반 언어학적 측면에서 중세국어와 현대국어가 공유하고 있는 측면을 발견하는 것은 거시적인 측면에서 언어를 이해하는 데 도움을 준다. 중등교육의 학습자는 물론이고 대학 내에서 문법을 배우는 것에 부담을 느끼는 여러 가지 요인 중의 하나는 문법을 낱말의 내용 지식으로 생각하여 이를 개별적 접근하는 학습법 때문이다.

예를 들어 맞춤법을 배우는 경우 낱말의 개별 어휘에 얽매어 실상, 표준어 규정이 무엇을 기준으로 그 개별 언어요소들을 구획하는가와 같은 틀에는 관심을 두지 않는 일이 많다. 표준어를 배우는 데 있어서도 '언어의 변화'가 어떤 지점에 관여하는지 얼마나 관여하는지와 같은 거시적인 측면에서의 접근이 더 중요하다. 그래야 언어 규범이 갖는 특성을 자연 언어와 구분할 수 있게 된다. 국어사 자체를 배울 때에서도 같은 문제가 발생한다. 변화된 요소요소 자체에 얽매어 중세국어와 현대국어를 한국어라 볼 수 있는 거시적인 틀을 보려하지 않는 경우가 많다.

마찬가지 맥락에서 한국어라는 개별 언어학적 측면에서 중세국어와 현대국어가 공유하고 있는 일반성을 발견하는 것 또한 중요한 일이다. 이 일반성을 토대로 그 안에서 중세국어와 현대국어 사이의 차이를 이해하여야 학습자들이 언어지식 자체의 위계와 체계를 이해하는 데 도움을 준다. 그리고 이것의 예비 교사의 학습에서 내재화 되어야 장 교육에서도 중요한 것과 부차적인 것을 구분하는 교수학적 전환을 이루어낼 수 있게 된다.

이런 과제의 발견을 문헌 자료를 통해 수행하는 것의 이점은 그 문서 내에서 앞서 발견한 과제들이 지속적으로 반복되고 변환된다는 점이다. 그 반복과 변환은 문법체계 내의 계열관계를 포착하는 동시에 통합관계를 체계적으로 이해하는 과정이 된다. 문법구조 내의 계열관계와 통합관계는 언어학적 질서를 이해하는 데 기본이 되는 질서이다. 이를 바탕으로 언어의 실제자료를 검토하는 것이 중요하다는 점을 포착하고 그 발견의 과정을 교육하는 것이 언어의 질서를 이해하는 기본적인 태도가 된다. 하지만 이러한 본질적 의미가 고등학교 현장에서 교육되고 있는가에 대한 질문의 답은 그리 긍정적이지 못하다.

예비 중등교사들에게 '체계와 구조'의 질서를 기반으로 중세국어 문헌자료를 교수학적으로 변환시키는 훈련을 하는 것은 이런 맥락에서 중요하다. 통시적 변화라는 것 자체도 체계와 구조의 변화 결과를 나타내는 것일 수 있기 때문이다.

답화 구조 속에서 낱말임을 이해하고 이들 간의 관계 규명¹⁷⁾하고 이 관계가 실제 언어 자료 속에 어떻게 실현되는가를 살핀 것이다.

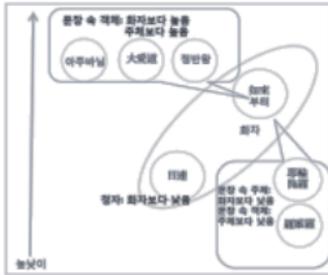
어사 교육에서 지식의 구조를 학습하기 위해서 문법체계를 통한 국어 문화 해석이 가능한 내용 체계를 구성해야 함을 보이고 가능한 교육 내용 설계안을 제시하고 있다(348).

16) 국어교육학계에서는 이를 '범시적 시각'이라는 관점에서 접근하고 있다. 이러한 접근의 의미와 방법에 대한 논의는 주세형(2005)을 참조할 수 있다. 박형우(2014) 등은 이러한 '범시적 관점'을 수용하여 이를 '문법화' 과정을 교육 내용으로 삼을 수 있다고 제안한 바 있다. 그러나 주세형(2005)나 이 논문에서 제안하는 '범시적 관점'은 '문법화를 겪은 몇몇 형태'에 한정해서 교육하는 것만을 의미하지 않는다. 통시적 변화를 겪은 형태들 역시 범시적 관점에서 바라보면서 이 둘을 묶는 언어학적 본질에 접근할 수 있다.

17) 석보상절 내의 인물 위계구조에 대한 국어학적 연구는 양영희(1999) 등을 참조할 수 있다.

네 迦毗羅國에 가야 아바닐기와 아즈마닐끼기와 아자바닐내의 다 安穩후고 또 耶輸陀羅로 달애야 문앞으로 그저 羅睺羅로 노하 보내야 상제 도외에 후라 羅睺羅 | 得道후야 도라가사 이미로 濟渡후야 涅槃 得호모 나 근게 후리라

• 담화 속 위계



• 위계를 반영한 높임법의 실현

- ① 네 가야 - 변말체 사용 화자가 주체보다 높음(화자:여래 네:목연)
- ② 아바닐기와 아즈마닐끼와 아자바닐내의 安穩후고
 - ↳ 객체높임(조사) ↳ 객체높임(선어말 어미 사용)
- ③ 耶輸陀羅로 달애야
 - ↳ 주어: 목연 ↳ 객체높이지 않음/주체 높이지 않음
- ④ 문앞으로 그저
 - ↳ 객체 높이지 않음/주체 높이지 않음
- ⑤ (목연이) (아수다라로 하여금) 羅睺羅로 노하 보내야 상제 도외에 후라
 - ↳ 객체 높이지 않음/주체 높이지 않음 ↳ 형자 높이지 않음 ↓
- ⑥ 羅睺羅 | 得道후야 도라가사
 - ↳ 주체 높이지 않음
- ⑦ (羅睺羅가) 이미로 濟渡후야 涅槃 得호모 나 근게 후리라
 - ↳ 객체 높이지 않음/주체 높이지 않음 ↳ 형자 높이지 않음 ↓

높이 ↑

[그림 3] 담화 속 대화 참여자의 위계와 높임법의 실현

[그림 3]에서 보듯 이러한 분석 과정에서 사용되는 용어들은 현대국어의 높임법 체계의 실현을 설명하는 데 필요한 용어들이 그대로 사용될 수밖에 없다. 이는 높임법 체계를 구성하는 문법 형태소 목록에는 변화가 있었으나 높임법에 관여하는 기제 자체는 변화하지 않았기 때문이다. 담화 상황에서는 높임법을 실현하기 위한 문법 형태소인 ‘조사, 선어말 어미, 어휘’ 등이 다채롭게 등장하게 마련이고 교수는 학습자들이 이를 주목하게 함으로써 현대국어의 높임법 설명과 자연스러운 연계가 가능하게 하는 것이다.

이러한 장르에서 나타나는 문법적 질서에 접근하는 방법은 미래에 교사가 될 학습자들이 자신의 수업을 설계하고 운영하는 데 실질적인 도움이 될 수 있다. 교수는 이러한 실질적 도움을 증진하기 위하여 교수학적 변환의 중요성을 학습자들이 확인할 수 있는 다양한 장치를 활용할 수 있다. 아래 [그림 4]는 이 수업을 운용하기 위한 사전 과제로서 학

습자들이 정리해 제출한 것이다.

• 중세국어의 높임법 체계 - 주체높임, 객체높임, 상대높임

주체높임(존경법)			
문장 속 주어의 높임			
주체높임 전어말 어미 '-시-'의 사용			
① 如來太子스 神童에 나로 거입 사무시니 <석상 6:4>			
② 남궁位스 弼리사 權승에 안갓다시니 <월곡 3>			
③ 羅羅이 두려 니무사디 <석상 6:1>			
★ 현대국어와 거의 통일			

객체높임(경양법)			
문장 속 대상(목적어나 부사어)의 높임: 주체를 낮춤			
객체높임전어말 어미: 환경에 따라 '-습/습/습-' 사용			
어간말음	형태	어미두음	예시
ㄱ, ㅂ, ㅅ, ㅇ	-습-	자음	大羅羅이 습어 브리어 행애 내습고 <월석 1:7> 羅金羅天이 안습피게 습다 온 말도 이시며 <월석 1:39>
ㄴ, ㄷ	-습-	자음	正法 통습고겨 覺醒호디 <월석 9:39>
ㄷ, ㅌ, ㅈ	-습-	자음	내 습 羅羅이 羅羅하디 부디못 보우야면 말다 이행羅로호디 후리니 <석상 6:40> 羅羅羅로히 ... 羅포에 갓갑수와 <법화 1:114> 유원 다. 佛子 1. 공부오니 <법화 2:227>
ㄹ	음절말 ㅁ→ㅂ ㅂ→오/우	모음	
★ 현대국어에 전어말 어미체계 붕괴			
- 일부 어휘로 남음: 뵈다, 여쭙다 등			
- 일부 상대 높임으로 흡수됨: 어서옵쇼 등			

상대높임(공손법/대우법)	
칭사에 대한 화자의 공손한 전술을 표시	
상대높임전어말 어미 '-이-' 사용	
가. 비록 사방이무래 사나고도 뽕실마도 뽕호이다 <석상 6:5>	
나. 그릇 주물랐고겨 후더이다 <석상 6:18>	
다. 이 드디 엇디후니잇고 <능일 1:89>	
라. 일후를 무후미라 후리잇가 율후리잇가 <능일 1:73>	
중세국어 상대높임법의 등급(후쇼서제-후야씨제-후리제)	
후노이다	: 후닐다 : 후노다
후니잇가	: 후닐가 : 후나
후쇼서	: 후야씨 : 후라
★ 현대국어에 전어말 어미 소멸	
★ 현대국어에 새로운 상대 높임의 체계 형성	

[그림 4] 국어 높임법 정리

[그림 4]와 같은 내용은 학습자들이 '국어사' 등의 과목을 통해 이미 배운 것일 뿐만 아니라 학습자들이 쉽게 접할 수 있는 임용용 책자에서 구할 수 있는 것들이다. 교수는 [그림 4]의 과제 제시로 학습자들이 관련 지식내용을 환기하고 1차적으로 현대국어와의 차이를 확인하는 과정을 거칠 수 있게 한다. 또한 [그림 4]와 같은 방식의 지식 정보의 나열과 [그림 3]에서의 지식의 발견과 정교화 과정의 차이를 보일 수 있다.

이러한 과정은 후속되는 문헌 자료를 통해서 반복되고 내재화되는 과정들을 거치게 된다.



[그림 5] 문헌자료 발견 학습 관련 슬라이드

(3) 국어사 지식 발견 절차의 교육학적 변환

앞서 제시한 수업의 방식은 사범대 학생이 내용을 선정하고 수업 방식을 스스로 설계할 수 있게 하겠다는 목표로 제시된 것이다. 그렇다면 이어지는 문제는 학부생인 사범대생이 이러한 학습 절차를 스스로 설계할 만큼의 수준이 되는가이다. 이러한 질문 안에는 수업을 설계하기 위해서는 관련된 내용지식을 충분히 운용할 수 있는 수준이 되어야 한다는 전제가 들어 있다. 이 전제 속에는 국어사 전반을 이해하여야 이를 적용할 수 있는 원리가 포함되어 있다.

이 전제의 타당성을 검토하기 위해서는 국어사를 완전히 이해한 이후에 수업 설계가 가능하다는 전제 자체가 의미하는 바가 무엇인가를 짚어볼 필요가 있다. 국어사를 완전히 이해한다는 것이 [그림 4]와 같은 내용지식의 정리 및 숙지라면 이런 전제는 두 가지 지점에서 타당성이 약화된다.

첫째, 모든 내용지식을 이해해야 국어사 지식을 교수학습 활동에서 활용할 수 있는 것은 아니다. 우리가 국어 교과 내에서 언어규범을 가르칠 때 국어의 표준어 목록과 맞춤법 목록을 모두 머릿속에 정리 및 숙지해야 하는 것은 아니다. 그보다는 국어의 표준어나 맞춤법의 원칙이 어떤 원리를 갖는지 그리고 그 대표적 유형이 어떤 것인지를 이해하는 것이 더 중요하다. 모든 항목을 교육현장의 내용지식으로 포함하려는 시도는 자칫 개별적이고 부차적인 것을 중요한 것으로 전도시키는 문제를 양산할 수도 있다. 그리고 현재의 교육현장은 개별적이고 부차적인 것들을 개별적이고 부차적인 사안으로 검색하고 적용할 수 있는 시스템을 갖추고 있다.

둘째, 우리는 내용지식을 배우는 것을 통해서만 내용지식을 정리하고 숙지하는 것만이 아니다. 문제를 발견하고 그 문제를 풀어나가는 과정에서 언어체계 내의 질서를 발견하고 빈틈을 메워가는 것도 가능하다. 가능할 뿐만 아니라 이러한 방식이 학습자가 언어지식을 내재화할 수 있도록 교육하는 데 더 유용하다. 즉 [그림 4]와 같이 가능한 모든 지식을 정리한 이후에 수업을 진행할 수 있는 것이 아니라 수업을 설계하고 계획하는 과정에서 지식을 모으고 수업 현장에 맞도록 자료를 변용하는 단계가 진행되는 경우도 많다.

이러한 교육관은 “사고를 마친 후에 글을 쓰는 것이 아니라 글을 쓰면서 사고를 한다”는 가치와 맞닿아 있다. 글쓰기 기반 교육과정에서는 학습자들이 글을 쓰면서 자신에 필

요한 자료를 모으고 이를 중심으로 구조화를 거쳐 가는 과정 자체에 관여하는 사고가 중요하며 이 사고는 글을 써야 한다는 과제 상황에서 일어나는 유의미한 활동으로 규정한다. 수업의 설계 과정 역시 마찬가지다. 수업 내용에 대해 진지한 이해를 모두 마치고 난 이후에 수업을 설계할 수 있는 것이 아니라 수업을 설계하는 과정에서 수업에 필요한 자료가 무엇인지를 검토하고 수집하며 이를 반영한 수업자료를 학습 목표에 알맞도록 전환하는 활동을 통해 내용 지식에 대한 이해가 더 깊어질 수 있다.

그렇다면 이러한 수업관을 학습자와 공유하고 학습자들이 자신의 수업목표를 설정할 수 있도록 돕는 구체적인 방법론은 없을까? 사범대 학습자들과 관련되는 시험 자료를 활용하는 것도 학습자들에게 유용한 방법이 될 수 있다. 예를 들어 임용고시에 나타나는 학자들의 국어사에 접근 방식을 이해하는 과정이 수업 목표의 설정과 수업 설계에 도움을 줄 수도 있다. 일례를 들어 보자.

📖 자기 과제 부여: 2015년 임용고시 예시

5. 다음은 중세 국어 시문문에 대해 설명한 자료이다. ㉠, ㉡에 들어갈 말을 순서대로 쓰시오. [2점]

○ 중세 국어의 시문문은 시문문의 종류가 형태상으로 구별된다는 점에서 현대 국어의 시문문과 차이가 있다. 그러나 이러한 형태상의 차이가 나타나지 않는 예도 확인된다.

㉠ 7. 아무 아저씨 가리수부터
 나, 體술! 열가니 이조리 가로

㉡ 7. 막은 학논이 어저와 모 도학나잇가
 나, 사르미 아저커늘하 사침을 어찌러잇가

- ㉠에서 시문사의 용주에 따라 시문형 어저의 차이가 확인되는 것과 달리, ㉡에서는 그러한 차이가 확인되지 않는다.
 - ㉡의 두 문장 중 하나에서 시문사 (體) 가 확인되는 데, 시문사 용주에 따른 형태상 차이가 있다면, 시문사가 있는 문장의 시문형 어저는 (體) 로써 나타나야 한다.

기출문제에서 발견

〈말변성에 대한 이해〉

- 의문사 유무와 형태상의 관계 파악
- 문체의 발견
- 중요문제: 예외 없는 규칙은 없다.
- 그럼에도 불구하고 말변적이고 체계 높은 규칙은 있다.

〈문문의 방식 이해〉

- 단순 열거의 지양
- 미시적 문모를 요구하지 않음
- 어휘 관계 중요 - 국어교과에서 주요 예목의 미거
- 기술 능력의 필요 -> 권준 글쓰기 능력 함양

[그림 6] 임용고시 분석1

[그림 6]은 2015년의 임용고시 문제의 하나이다. 여기서 중요한 것은 시험 문제 내의 ㉠, ㉡의 답안이 중요한 것이 아니다. 임용고시의 분석 과정은 중등교육의 국어교과과정에서 중요한 국어사적 문법이 무엇인지를 알 수 있게 하는 단서이기도 하지만 더 중요한 것이 있다. 이런 문제의 분석은 학습자뿐만 아니라 교수자에게도 국어사 지식의 교수학적 변환을 위한 실마리를 제공한다. [그림 6]의 우측의 활동은 임용고시 문제를 통해 출제자의 국어사 자료에 접근하는 방식을 이해하고 이를 통해 교육학적으로 유의미한 ‘국어사 지식’이 무엇인가를 확인하는 과정을 제시한 것이다. 이 활동 자체에서 ‘일반성’과 ‘위계성’을 활용하여 현재 제시된 문제를 보다 넓게 인식하기 위한 사고의 방식이 반영되어 있다.

이 논의에 대해 혹자는 이런 방식의 교육이 시험을 위한 교육이 될 수 있다는 우려를 표할 수도 있다. 이러한 우려는 두 가지 지점 때문에 발생하는 것이다.

첫째는 임용시험의 이면을 둘러싼 보다 중요한 차원을 무시하기 때문에 생기는 일이다. 임용시험은 응시자가 특정 분야의 교육을 담당할 만한 자질을 갖추고 있는가를 평가하는 자격시험이 동시에 일정 기간 교육학적 프로그램을 수행한 결과에 대한 총괄평가의 일종이다. 여기서 말하는 '교육을 담당할 만한 자격'이란 중등교육에 대한 잠재적 수행 능력을 가리키며 '일정기간의 교육학적 프로그램'이란 사범대학의 교육과정을 의미한다. 이를 거꾸로 해석한다면 임용고시 시험의 국어사 분야를 분석한다는 것은 중등교사가 국어사 교육을 위해 갖추어야 할 자질은 무엇인가를 확인하는 하나의 방법이 된다는 것을 의미하며, 사범대학의 교육과정이 담보해야 할 과제가 무엇인지를 확인하는 하나의 통로가 된다.¹⁸⁾

둘째, 대학 수업이 학습자들의 취업만을 위한 현상이 되어서는 안 된다는 전제가 숨어 있다. 올바른 지점이다. 올바른 지점은 '취업만을 위한 현상'이 되어서는 안 된다는 부분이다. 그리고 어느 대학수업에서도 '취업만을 위한' 교육을 하지 않는다. 실제 문제는 이러한 태도가 임용고시와 같은 시험의 대응은 개별 학습자의 몫이며 교수가 이에 관여하는 것은 지나치게 실용적이며 타산적이라는 생각으로 이어진다. 그리고 이러한 태도는 결국 임용 준비생들을 학원으로 내보내는 상황을 양산한다.¹⁹⁾

사대 학습자들의 일부는 대학의 교수들의 가르침은 너무 원론적이라 현장에서는 활용할 수 없다고 말한다. 교수에게 어떤 사안에 대해 물으면 '그럴 수도 있고 아닐 수도 있다'는 대답을 듣게 되어 이것이 임용시험에 전혀 도움이 되지 않는다는 것이다. 임용준비생들은 언어적 지식의 고정되길 바라고 정답을 말해 주길 바란다. 그리고 그 정답을 아는 것이 시험에 유용할 것이라 착각한다.

여기서 주목해야 할 지점은 바로 앞서 말한 임용준비생들의 불만 때문이라도 대학의 국어사 관련 과목을 담당하고 있는 교강사가 국어사를 제대로 교육할 수 있는 역량이 가장 큰 사람이라는 점이다. 학습자들을 당황하게 하는 언어 현상의 '원론'과 '실제' 사이의 차이를 가장 잘 설명할 수 있는 이들이다. 또한 실제 자체만을 강조하는 지식의 경직성을 해소할 수 있는 유연성을 확보하고 있는 것 역시 교수들이다.

교수들이 그 설명력과 유연성을 학습자들과 공유하는 것을 포기하는 것은 정답이 없는 문제에서 정답을 만들어 교육하는 상황을 목인하는 상황이 된다. 그래서 적어도 국어교육과 학습자를 담당하고 있는 교수는 임용 현상이나 교육현장에서 일어날 수 있는 문제들을 이해하고 관련된 문제들을 분석하고 이를 학습자들과 논의하는 활동을 수행해야 한다. 그리고 그 수많은 수행 활동 중에 '임용고시'에 대한 이해나 '수학능력시험'의 이해가 포함된다.

18) 임용고시가 이 두 가지 사안을 제대로 반영하고 있는가에 대한 문제제기가 있다는 것이 임용고시 자체를 교육학적 분석 대상으로 삼을 수 없다는 것을 의미하는 것은 아니다. 그 자체가 현재라는 시점에서 교육관과 철학을 담고 있는 것이기 때문이다. 임용고시 자체가 어떤 방향으로 발전되어야 하는가의 문제는 교육과정 연구자, 교사, 해당 전공의 학자들 간의 연계를 기반으로 효과를 확인하고 개선해야 할 사안임에는 분명하다. 이와 관련된 논문으로는 강현석(2008) 등을 참조할 수 있다.

19) 이는 비단 국어사 교육에 한정되는 문제는 아닌 듯하다. 어떤 학생들은 심지어 대학교수들은 자신들의 취업에 크게 도움을 되지 않는다고 말하는 실정이다. 이러한 상황은 신방과 학생들이 취업용 작법을 학원에서 배우고, 국어교육과 학생들은 문법교육을 학원에서 배우는 기현상이 벌어지고 있다. 이 문제를 양산한 책임에는 교수의 교육 철학이나 교육 방식도 있다는 점을 인정할 필요가 있다.

더구나 '국어 교육과'라는 학과의 이름 자체가 그 안의 학습자들이 교육능력을 갖출 수 있도록 가르친다는 것을 함의한다. 국어 교육과를 담당하는 국어사 관련과목 교수는 적어도 자신의 수업의 목표를 명확히 설정하기 위해서라도 이런 시험에 접근하는 과정이 필요하다.

그래서 국어사 수업에 관련되는 임용 시험 내용을 스스로 찾아내고 그 평가의 이면에서 숨은 교육학적 목표나 교육학적 방법론을 이끌어 내어 수업에 활용할 수 있도록 훈련하는 활동을 수업 내에서 경험할 수 있도록 해야 한다. 아래 슬라이드는 ‘국어이 조어법’과 관련된 임용고시 문제를 분석하고 그 경향을 분석한 예시 중 하나다.

적용하기: 2015년 임용고시 예시

3. 다음은 ‘-롬-’과 ‘-롬-’의 활용사에 대한 학습 자료이다. 이 자료를 통해 알 수 있는 ‘-롬-’과 ‘-롬-’의 작용을 <보기>의 지시에 따라 서술하시오. [3점]

(1) <. 로베롬다, 승기롬다, 쉼롬다, 귀승롬다, 명예롬다>
 ㄴ. 서롬다

(2) <. 샷롬다, 서롬다, 쉼롬다, 호도롬다>
 ㄴ. 서롬다, 쉼롬다, 귀도롬다, 장원롬다

(3) <. 이 나래 새롬 앓롬다(새롬 앓롬)>
 ㄴ. 새롬 울어 새해 잔치 일우어 새해 놀기나하 이르롬다
 쉼다

<로 가>

1. ①에서 ‘-롬-’과 ‘-롬-’가 결합할 수 있는 어근의 작용을 ②의 ‘-롬-’과 ‘-롬-’의 본포상의 차이를 고려하여 설명할 것.
 2. 판매 국어의 관점에서 ①나 ‘새롬다’의 어근이 갖는 국어말음 ①과 비교하여 지적하고, 판매 국어의 관점에서 ‘새롬다’의 어근이 갖는 ②와 ③-는 왕조하여 설명할 것.

기출문제분석교재 별첨

<문태의 중세의 존재 미해>

- 공명권과 자의권의 발견
- 변화요소, 불변 요소의 발견
- 언어어를 읽는 능력 향상 필요
- 종합하여 해석하는 능력 요구

<공문의 방식 미해>

- 단순성기의 지양
- 미시적 형태를 요구하지 않음
- 어휘 관계 중요 - 국어교과에서 주요 어휘 익히기
- 기술 능력의 필요 - 권공 글쓰기 능력 함양

[그림 7] 임용고시 분석 2

국어사를 전공자들은 위의 문제가 학습자의 어떤 능력을 요구하고 있는지를 비교적 명확히 포착해 낼 수 있다. 국어학 전공자들에게 익숙한 지식의 발견절차가 그대로 반영되어 있기 때문이다. 전공자들은 ‘-롬-’이라는 형태소의 본질을 이해하기 위하여 이 형태소가 어떻게 분포되며 어떤 계열관계에 있는지 어떤 통합관계에서 제약을 갖는지 등을 주목한다. 그리고 그것이 시간이라는 종적 관계에서 어떤 변화를 갖는지에 관심을 갖는다. 국어학자들에게는 너무나 익숙하여서 굳이 말로 기술할 필요가 없는 사안들이기에 이러한 기술들은 논문을 구획하는 데 깊이 관여할 뿐 액면 그대로의 과정을 나타낼 필요는 없다.

그러나 중등학생들을 대상으로 하는 국어교육의 관점에서는 이러한 지식의 발견절차는 주목되어야 하고 기술되어야 하며 지속적으로 강조되어야 한다. 언어적 질서를 발견하는 데 가장 중요한 접근 방법이기 때문이다. 그러므로 대학의 교과사는 그들이 가르치는 사범대 학습자들이 이 발견절차에 관여하는 언어들을 사교의 도구 언어로 활용하여 문헌자료에 접근할 수 있도록 지지하고 견인하며 피드백하는 활동을 수행해야 하는 것이다.

4. 결론

이 논문에서는 사범대 학습자들을 대상으로 국어사를 교육하는 방안을 제안하였다. 이 논문에서 주목하는 점은 국어학자들에 의해 축적된 국어사적 지식이 중등교육 현장의 ‘내

용'이 되기 위해서는 교수학적 변환이 필요하다는 점이었다. 그래서 국어사를 배우는 학습자들은 그 교수학적 변환과정이 수업 내에서 훈련되어야 한다는 점을 강조하였다.

제안된 수업 방법이 어떤 실효성을 갖는지에 대한 성과 분석은 대학의 교육현장에서 시도한 결과를 수렴하는 과정을 통해 이루어지리라고 믿는다. 이 논문에서는 대학교육 내의 국어사 담당자가 학습자가 적용 현장이나 교육 현장에서 겪을 수 있는 상황들에 대해 보다 깊은 관심을 가지고 대학에서 제시할 수 있는 접근 방법을 연구하고 공유하는 과정을 거쳐야 한다는 당연한 사명을 다시 강조했을 뿐이다.

■ 참고문헌

- 강현석(2008), 탐구분야로서의 교육과정학 기저 지식의 예비적 개발: 탐구영역 및 교사 임용 시험 문항의 내용 분석을 중심으로, *교육과정연구*26(2), 107-142.
- 고영근(1961), 석보상절과 월인석보와의 한 비교- 몇 개 어형변화를 중심으로, <한글> 128, 269-277.
- 고춘화(2011), 국어사 교육 내용의 실현 양상과 교육 방법 연구, <국어교육연구>49, 국어교육학회, 125-152.
- 권재일(1995), 국어학적 관점에서 본 언어 지식 영역 지도의 내용, <국어교육연구> 2, 서울대, 159-175.
- 김민수(1955), 석보상절 해제, 한글 112호, 21-31.
- 김경원(2005), 국어사 교육의 문제점과 앞으로의 방향, <새국어교육> 70, 한국국어교육학회, 5-36.
- 김영옥(1998), 국어사 교육은 과연 필요한가? <선정어문> 26, 서울대, 85-110.
- 김유범(2013a), 중세국어 교육 내용의 선정, <국어사 연구> 16, 국어사학회, 63-96.
- 김유범(2013b), 2014학년도 수능시험 개편안과 국어사 교육, <문법 교육> 18, 국문법교육학회, 45-64.
- 김진희(2012), 2009 개정 교육과정에 따른 <독서와 문법> 교과서의 중세 국어단원 고찰, <문법 교육> 17, 한국문법교육학회, 33-63.
- 노명환(2012), <국어교육학개론>(4판), 서울: 삼지린.
- 박형우(2004), 국어사 교육의 내용 선정에 대한 연구, <국어교육> 114, 한국어교육학회, 143-166.
- 박형우(2006a), 국어 교육에서의 중세국어 문법 교육, <문법 교육> 4, 한국문법교육학회, 131-159.
- 박형우(2006b), 중세국어 문법과 국어사 단원의 구성에 대한 연구, <문법 교육>5, 한국문법교육학회, 81-112.
- 박형우(2013), 국어사 교육 내용의 선정 기준, <국어사 연구> 16, 국어사학회, 7-33.
- 박형우(2014), 문법화에 기반한 국어사 교육 내용에 대한 연구, <청람어문교육> 50, 131-161.
- 석주연(2013), 국어사 교육의 내용 선정 현황과 방향성 탐색 -근대국어 자료를 중심으로, <국어사 연구> 16, 국어사학회, 97-124.
- 양영희(1999), <월인석보>와 <석보상절>에 나타난 인물의 위계, <국어국문학> 123, 1-13.
- 양영희(2009), 중세국어 교육의 효율적 방안 모색, <배달말> 44, 배달말학회, 291-314.
- 양영희(2013), <2011 국어과 교육과정>에 근거한 국어사 단원 구성 -선택 교육과정의 『국어II』를 중심으로-, <우리말 글> 59, 우리말글학회, 79-100.
- 양정호(2012), 국어과 교육 과정과 교과서의 국어사 지식 교육, <한국어학> 57, 한국어학회, 155-177.
- 이관규(2004), 국어사 교수 학습 내용의 체계성과 위계성에 대한 연구, <국어교육학연구> 20, 국어교육학회, 407-432.

- 이기문(1959), 《십육세기 국어의 연구》, 서울: 탑출판사.
- 이기문(1961), 《국어사개설》, 서울: 민중서림.
- 이기백(1965), 석보상절의 해석문법 연구, 《어문학》12, 48-34.
- 이도영(1999), 국어과 교육 내용으로서의 국어사, 《선정어문》 27, 서울대, 303-326.
- 이동석(2014), 국어사에서의 기술 문법과 학교 문법-〈독서와 문법Ⅱ〉 교과서를 중심으로, 《국어학》69, 국어학회, 283-329.
- 이승희(2012), 고등학교 국어 교과서의 국어사 단원 내용 연구, 《국어교육》 138, 한국어교육학회, 147-168.
- 주세형(2005), 학습자 중심의 국어사 교육 내용 설계 방향, 《국어교육학연구》22, 한국어교육학회, 325-354.
- 허웅(1965), 《國語音韻論》(改稿新版), 서울: 正音社.

□ 토론 □

“중세국어 문헌자료를 활용한 국어사 수업 방안-중등교육 예비교사 대상 교육을 중심으로-”에 대한 토론문

윤혜영(한라대)

본 발표에서는 국어사적 지식이 중등교육 현장에서 ‘내용’이 되기 위해서는 교수학적 변환이 필요하다는 전제 아래, 대학 수업에서 적용 가능한 국어사 교육 방법을 제안하고 있습니다. 사범대 학습자들을 대상으로 이루어진 기존의 국어사 교육에 대한 문제제기와 새로운 교육 방법의 필요성에 저 역시 공감합니다.

토론자의 소임을 다하기 위해 선생님께서 제안하신 ‘문헌자료를 활용한 국어사 수업 방안’에 대해 간단히 질문 드리는 것으로 토론을 대신하겠습니다.

첫째, 발표문에서는 ‘지식구조의 발견 절차로서의 국어사 수업 방안’으로 세 가지를 제시하고 있습니다. 그 중 ‘범시적 관점에서 과제 발견’에 관련된 질문입니다. 국어사 교육의 목표 중 하나가 ‘현대국어와의 관계’를 통해 한국어가 갖는 일반적인 특성을 발견하는 것이 포함되어야 함에는 이견이 없고, 예로 든 눈임법에 대한 과제 발견 역시 매우 흥미로웠습니다. 선생님께서는 이러한 과제의 발견이 문헌 내에서 지속적으로 반복되고 변환되어, 그 반복과 변환은 문법체계 내의 계열관계와 통합관계를 체계적으로 이해하는 과정이 된다고 하셨습니다. 그런데 과연 학습자들이 전체적인 중세문법체계를 반복과 변환의 과정을 통해 완성시킬 수 있을지 의문입니다. 많은 학생들이 국어문법은 현대국어라도 영어문법보다 어렵다고들 하는데, 기본적 내용지식으로 전체적인 중세문법의 틀은 제시되어야 하지 않을까 생각합니다. 선생님의 의견을 부탁드립니다.

둘째, ‘국어사 지식 발견 절차의 교육학적 변환’에 관련된 질문입니다. 발표문에서는 “모든 내용지식을 이해해야 국어사 지식을 교수학습 활동에서 활용할 수 있는 것은 아니”라고 하였습니다. 그러나 ‘모든’ 내용지식은 아니더라도 사범대 학습자가 운용할 수 있는 일정 정도의 내용지식은 필요할 것입니다.

같은 맥락에서, 내용지식을 배우는 것을 통해서만 숙지하는 것이 아니라 문제를 발견하고 풀어나가는 과정에서 언어체계 내의 질서를 발견하고 빈틈을 메워가는 것도 가능하다고 기술하고 있습니다. 매우 이상적인 교육 과정이라고 생각합니다. 그런데, 15주 내지는 16주라는 짧은 한 학기 동안 학습자가 어느 정도까지 스스로 발견하고 빈틈을 메워갈 수 있을지 궁금합니다. 선생님께서 생각하시는 기본적 내용지식의 범위와 학습자의 성취도는 어디까지인지 궁금합니다.

이상 짧은 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

한국어 전문용어

-과거·현재·미래-

송영빈(이화여대)

<차례>

1. 들어가며
 2. 일본어 전문용어의 유입
 3. 일본어 전문용어의 한국어 정착
 4. 한국어 전문용어는 얼마나 쉬워졌나?
 5. 국제화, 세계화 그리고 한국어 전문용어의 위기
 6. 앞으로의 세대를 위한 전문용어 만들기
 7. 나가며
- 참고문헌

1. 들어가며

이 발표는 거시적인 맥락에서 한국어 전문용어의 현재의 특징을 개관하는 것을 목적으로 한다. 역사학자인 임성모(2000)는 한국어의 근대에 대해 ‘서구, 중국, 일본과의 상호작용에 의해 형성된 ‘삼중 번역된 근대(triple-translated modernity)’라고 부르고 있다.¹⁾ 19세기 동양에 대한 서양의 침략이 본격화되면서 기존 아시아의 질서(중화사상)는 붕괴된다. 당시 서양의 세계관은 기독교 국가인 그들(문명국)과 민중을 통제할 강력한 세력이 있었지만 기독교 국가가 아닌 이교도의 나라(반문명국), 그리고 미개국으로 세 개로 분류하여 문명국을 제외한 나머지 국가들에 대해서 그들의 우월적 지위를 보장하는 소위 ‘국제법(International Law)’을 만들어 적용하였다.

이러한 세계관과 진화론이 연결되어 문명국끼리는 평등 호혜주의에 입각한 조약관계가 확립된 반면 문명국 이외의 나라에 대해서는 함포외교로 대표되는 무력 침략이 법적으로도 문명의 확산이라는 미명하에 정당화 되었다. 당시 국제법에서 문명국으로 정의된 나라들은 ‘기독교국가’였으며 이런 점에서 당시의 국제법을 ‘기독교국 사이의 국제법(International law of Chirstendom)’이라고도 부르는 이유이다.²⁾

동양의 이러한 국제법 수용은 1836년 헨리 휘튼(Henry Wheaton)에 의해 만들어진

1) 임성모 옮김(2000) 『번역과 일본의 근대』, p.225.

2) 이러한 서구 세계의 기본 시각은 더글라스 맥아더 장군의 인터뷰에도 나타난다. 그는 1950년 내셔널지오그래픽 기자와의 대화에서 “사람들이 앞으로 천 년 뒤에 이 시기를 돌아보았을 때 역사책의 각주에 다음과 같은 표현을 볼 수 있었으면 좋겠다.”고 전제한 뒤 다음과 같이 말했다. “미국인의 이상이 이 극동의 땅에 문명의 위대한 두 기둥인 민주주의와 기독교를 확립하게 했다.” National Geographic Society(1950.5)『Japan Tries Freedom's Road』, 『The National Geographic Magazine』, p.593.

『Elements of International Law』를 미국 선교사이자 당시 중국 동문관(同文館) 교수를 지낸 윌리엄 마틴(William Alexander Parsons Martin)이 1864년에 『萬國公法』이란 이름으로 중국어 번역을 완성하면서부터이다.³⁾ 번역의 목적은 서구를 이적시하는 청나라를 서서히 서구 세계로 끌어들이려는 데 목적이 있었다.⁴⁾ 그는 선교사의 입장에서 기독교 친화적인 중국을 만들려는 사명감이 있었던 것이다. 그의 번역을 통해 현재 우리가 일상적으로 사용하는 「權利」(rights)·「主權」(sovereign rights) 등과 같은 말들이 생겨나게 되었다.

『萬國公法』은 당시 중국에 큰 영향을 주지 않았고 오히려 1854년 미국과의 불평등 조약을 체결한 뒤 서구 여러 나라들과 연이어 통상조약을 맺을 수밖에 없었던 일본에서 큰 반향을 일으켰다. 『萬國公法』의 번각본이 일본에서 출판된 것이 1865년으로 중국에서 최초로 번역이 된지 불과 1년도 안 되는 사이에 번각본이 나오게 된 것이다. 그 후 한문에 일본어로 읽을 수 있는 독점(讀點)을 넣은 번역이 1869년에 『萬國公法譯義』라는 이름으로 출판되었다. 이후 『萬國公法』에 대한 재번역이나 해설서가 계속 나오게 되고 이 책은 에도시대 말기 번교(藩敎)나 향교에서 교과서로 사용되었으며 1872년(명치5년)에 근대적인 학제가 최초로 제정됨에 따라 초등학교에서는 만국공법의 일부를 읽기 교재에 넣어 읽게 했고 대학에서는 필수과목이 되었다. 이때 사용된 용어는 모두가 마틴이 번역했던 당시의 용어를 그대로 사용했던 것은 아니고 중국 고전들을 참조하거나 하면서 일본에서 새로운 개념을 부여한 것이 많다. 현재에도 사용되고 있는 예를 일부 들면 다음과 같다.⁵⁾

國債·專權·自主·戰利·特權·平時·盟邦·屬地·越權·海峽·私權·特約·物件·管制

1946년 9월 일본 국회(의회의)의 ‘제국헌법 개정안 특별위원회 소위원회’에서 연합군총사령부(GHQ)가 헌법 초안 제66조에 추가를 요구한 조항에서 ‘civilian’을 어떻게 번역할 것인가에 대해 ‘平人’, ‘凡人’, ‘文化人’, ‘平和業務者(peaceful pursuit에 종사하는 사람이란 뜻에서)’, ‘民人’, ‘文人’, ‘文臣’, ‘文民’이란 용어들이 제시되었다고 한다.⁶⁾ 결과적으로 일본국헌법 제5장 66절 2항을 보면 ‘문민’으로 낙착되었다.⁷⁾

“내각총리대신을 비롯한 국무대신은 문민이어야 한다.”

3) 강행 연도에 대해 1864년 11월이라는 주장과 1865년 1월이라는 주장이 있다.

4) 『萬國公法』은 4권으로 되어 있고 주된 내용은 다음과 같다. 한문 뒤 괄호 안의 내용은 발표자가 번역한 것이다. 제1권 積公法之義, 明其本源, 題其大旨(국제법의 의미를 설명하고, 그 법의 근원을 밝히고 개요를 설명함), 제2권 論諸國自然之權(각국의 자연권을 논함), 제3권 論諸國平時往來之權(평화 시 국가 간의 교류의 권리를 논함), 제4권 論文職條規(교전 규정을 논함). 특히 제2권은 근대국가 성립이라는 관점에서 중요하다. 제1장 論其自護, 自主之權(각국의 자위·자주의 권리를 논함), 제2장 論制定律法之權(법률을 제정할 권리를 논함), 제3장 論諸國平行之權(각국이 모두 평등하다는 권리를 논함), 제4장 論各國事物之權(각국의 소유권을 논함). 『萬國公法』의 원본 및 일본에서 번역된 자료에 대해서는 http://kande0.ioc.u-tokyo.ac.jp/kande/paikoku/_t2PaeAv.html 또는 일본 국회도서관 근대 디지털 라이브러리에서 볼 수 있다. <http://kindai.ndl.go.jp/search/searchResult?SID=kindai&searchWord=%E4%B8%87%E5%9B%BD%E5%85%AC%E6%B3%95>

5) 松井利彦(1985) 『漢訳「万国公法」の熟字と近代日本語(近代語の研究)』, 『国語と国文学』 62-5. 또한 근대의 번역 방식에 대해서는 森岡健二(1991) 『改訂近代語の成立-語彙編-』, 明治書院에 자세히 언급되어 있다.

6) 임성모 옮김(2000), pp.219-220.

7) <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S21/S21KE000.html>(2015년 7월 13일 검색). 당시 정령군사령부가 제시한 영어 원문은 “Prime Minister and all Ministers of the State shall be civilians.”이다.

군부독재에 의한 침략자 일본의 과오를 바로잡기 위해 GHQ가 제시한 민간인에 의한 일본 통치라는 문맥에서 사용한 'civilian'은 '군인이 아닌 사람'을 의미하는 것이었고 1993년 김영삼 대통령이 취임했을 때 '문민정부'라고 지칭했던 바로 그 '문민'은 이렇게 탄생하게 된 것이다. 어원으로 보면 라틴어 'civilis'는 'citizen', 'public life', 'befitting a citizen'이란 뜻을 갖고 있으며, '친절한', '정중한'이란 뜻으로 확장 되었다고 한다. '도시'에 살지 않고 외곽으로 나가 싸우는 사람, 거칠고 정중하지 않은 군인'의 반대말로 사용된 것이다. 'city'에 대한 기술도 참고가 될 수 있을 것이다.⁸⁾

용어를 만들고 다듬는 과정에서 스스로의 언어를 개념화시키기 위해 혼란이라고도 보일 수 있는 경험을 했으나 안 했느냐는 전문용어를 말할 때 대단히 중요하다. 안타깝게도 우리에겐 이러한 경험이 부족했다는 것을 먼저 밝히고 본론으로 들어가자 한다.

2. 일본어 전문용어의 유입⁹⁾

일본이 서양 문물을 지적하는 용어를 당시의 관점에서 나름 만들 수 있었던 것은 우연히도 서구 세력이 무력 침략을 할 상황이 못 되었기 때문이었다. 미국은 남북전쟁 중이었고 유럽 또한 크림전쟁을 치루면서 일본에 대해 관심을 쏟을 여유가 없었기 때문이다.¹⁰⁾ 이 시기 한국은 서양의 국제법을 받아들여야 한다는 인식은 있었고 시대적 상황이 바뀌었음을 인지하고는 있었지만 중국과의 지리적 역사적 배경이 시대의 변화를 인정하는 데에 걸림돌이 되었다.¹¹⁾

1876년 일본과의 강화도조약을 시작으로 당시 조선은 자연법으로나 실정법으로나 국가의 주권을 행사할 위치에 있지 않았다. 결국 1910년 8월 22일에 조인되어 같은 해 8월 29일 발표된 한일합병조약에 의해 한국은 일본의 식민지가 되었다. 1920년 독립운동가들이 '조선민립대학설립운동'을 시작하자 일본은 1924년 이를 봉쇄할 목적으로 경성제국 대학을 설립하게 된다. 1941년 통계를 보면 교수 140명 중 조선인은 1명, 재학생 총 611명 중 조선인은 216명에 불과했다고 한다.¹²⁾ 당시 조선에서의 학문은 일본어로 진행될 수밖에 없었다. 1921년 《동아일보》 5월 26일자 기사를 보면 일본어 전문용어의 차용이 결코 자발적인 것은 아니라는 것을 확인할 수 있다.¹³⁾

本論文の本論에着手하기前에注意키爲하야 一言을添加할 것은 使用하는學術上用語가 朝鮮文語로統

8) http://www.etymonline.com/index.php?term=civilian&allowed_in_frame=0(2015년 7월 13일 검색).

9) 이 발표문 2장~4장까지의 내용은 참고문헌에 제시한 필자의 논문들과 공저(2013)『아름다운 우리말의 과학 전문용어 만들기』를 바탕으로 하고 있다. 6장은 대한의사협회에서 2015년 2월 27일에 열린 의학용어 워크숍에서 발표한 「전문용어에서의 한자의 유용성, 한계성 및 고유어 활용」이란 논고를 바탕으로 기술했음을 미리 밝혀둔다.

10) 마루야마 마사오. 가토 슈이치 지음. 임성모 옮김(2000) 『번역과 일본의 근대』, 이산, pp.14-20.

11) 한국에서의 『萬國公法』의 수용은 다음 논문과 책을 참조. 김두진(2009)『동아시아 華夷論華의 變容과 朝日의 萬國公法 수용의 他者 認識』, 『한국정치학회』제44집 제3호, 한국정치학회. 김용구(2004)『세계관 충돌과 한일 외교사 1866-1882』, 문학과지성사. 김세민(2002)『韓國 近代史와 萬國公法』경인문화사.

12) 두산백과, <http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=1060088&cid=40942&categoryId=33384>

13) 네이버 뉴스 라이브러리를 통해 검색.

一이 못되었음에 따라 日本學界에서 使用하는 學術語를 使用하지 아니치 못할 不得已한 運命에잇슴으로 種種 解得기 難한 部分이 없지 아니 할지나 그러나 賢明하신 讀者諸氏를 標準하고 學術語 使用에 拘束받지 안기爲 하야 本論文에는 日本學界의 學術語를 使用코자 하노라

당시 조선 경제의 참상을 전하면서도 적절한 한국어 전문용어가 없어 부득이 일본 용어를 사용한다는 기사의 내용을 통해 한 언어에서의 용어의 공백을 상대적으로 우위에 있는 다른 언어의 어휘가 파고드는 현상을 명확히 확인할 수 있다.¹⁴⁾

3. 일본어 전문용어의 한국어 정착

1945년 광복과 더불어 일본어와 일본어 전문용어를 음역하여 사용하는 것을 극복하려는 노력이 시작되었다. 그러나 그 일은 결코 쉬운 것이 아니었다. 남북이 갈라지게 되었고 사회는 극도로 혼란스러웠다. 곧이어 발발한 6·25전쟁에 의해 우리말 전문용어 만들기는 늦추어질 수밖에 없었다.

6·25전쟁이 발발하기 직전인 1949년 안과학회의 안과학술어 제정 작업이 시작되었으며 6·25전쟁 중인 1950년 부산 피난 시절 대한화학회가 용어 제정 작업에 들어갔다. 이러한 움직임의 배경에는 광복 이후 새로이 탄생한 대학에서 사용할 우리말 교과서가 필요했다는 것이 있었다. 식민지 당시 양성된 피식민지 엘리트들은 그들이 익숙한 일본어 교재를 그대로 적역해서 사용했다. 이들 교재는 한글한자혼용어이라는 당시 표기 습관에 따라 일본어 자립어를 그대로 한자로 표기하고 조사만 우리말로 바꾼 것이었다. 김병욱 옮김, 루이 장 칼베 지음 『언어와 식민주의』(2004)에서도 정확히 지적한대로 식민지에서 벗어난 때부터 총주국 언어의 피식민지로의 유입은 본격화된다고 하는 말¹⁵⁾이 한국어에도 그대로 적용된 것이다. 현재의 관점에서 보면 안타까운 일이지만 당시의 상황에서는 어쩔 수 없는 것이었다. 다음에 제시하는 그림은 1952년에 한국어로 발간된 이수희 옮김 『物理學本論』과 번역본의 저본이 된 일본 혼다 코타로의 『物理學本論』을 비교한 것이다.¹⁶⁾



그림 1-1. 1952년 발간 물리학 교재와 일본어 원본¹⁷⁾

14) 은희철 송영민 장인혁(2013)『아름다운 우리말 의학 전문용어 만들기』 커뮤니케이션북스, pp. 14-15.

15) 루이-장 칼베 지음 김병욱 옮김(2004)『언어와 식민주의』유로서적, p.136.

16) 혼다 코타로의 『物理學本論』은 일본 국회도서관 근대 디지털 라이브러리에서 확인할 수 있다. 여러 번 개정이 되며 사용된 일본 물리학 책이다.

<http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1116443/5>.

1950년대 후반에서 1960년대 초반까지 정부 주도로 전문용어의 정비가 이루어지게 된다. 이 시기에 '문교부 과학기술용어제정심의회'라는 이름으로 11개 과학기술 분야 용어집이 만들어졌고 1960년대 후반부터 1970년대 초반에 걸쳐 당시 문교부와 학회가 협력하여 『과학기술용어집』이라는 이름으로 총 22개 분야의 과학기술용어집이 편찬되었다. 그러나 이러한 작업은 시간적 제약과 용어 만들기에 대한 경험과 지식 부족으로 일본어 전문용어를 거의 그대로 음역하는 수준에 머물고 말았다. 그러나 이러한 문제점이 여러 학회에 확산됨으로써 학회들이 우리말 용어 제정에 관심을 갖게 된 것은 그나마 다행한 일이었다.

대한사학회, 한국물리학회, 대한화학회 등 여러 학회의 용어집이 1970년대부터 1980년대에 나오기 시작했다. 이들 용어집의 용어 제정 방침은 일본어에서 벗어나 쉬운 우리말용어를 만드는 것이었다. 그러나 실제로는 한국어로 번역할 수 없는 일본어 고유어를 부분적으로 고치는 경우가 많았으며 한자어 용어는 그대로 음역하여 용어집에 수록하였다. 거의 모든 용어집의 서문에서는 '쉬운 우리말 용어'라는 것을 표방하고 있었지만 구체적인 용어에서는 일본어 전문용어를 그대로 음역하고 한자를 병기하는 식이었다. 그 결과 일본에서 만든 전문용어는 확실하게 한국어에 뿌리내리는 결과를 초래했다.

1980년대 중후반부터 1990년대에 걸쳐 쉬운 한국어를 사용한 용어들이 탄생하게 된다. 그 배경에는 민주화, 대학교육의 확대가 영향을 주었다. 한편 이 시기 시대를 앞선 과도한 고유어 용어가 만들어짐으로써 비난의 대상이 된 것은 어쩔 수 없는 일이었다. 한국 물리학회에서 '자의선'을 '넌보라살'로, '적외선'을 '넌빨강살'로 바꾸려고 했던 시도가 대표적인 예이다. 물론 이들 고유어 용어에 대한 비판은 한자어에 익숙한 세대가 학계의 중심에 있던 시절이었다는 것을 전제로 하는 것이었다. 이런 상황을 보여주는 대표적인 기술로 아래의 글을 인용할 수 있다.¹⁸⁾

역사적으로 우리나라는 서양 의학을 직수입하지 못하고 일본을 통하여, 그것도 식민지 통치 기간에 집중적으로 도입했으며 거의 강제적으로 이루어졌다. 그러나 한자의 종주국인 중국도 전문 의학용어에 관한 한 일본에서 만든 용어를 거의 모두 수용했다. 한자어를 기본으로 한 일본의 의학용어가 그 정도로 잘 만들어졌기 때문에 한자어 문화권에서 보편타당성을 확보할 수 있었다. 따라서 우리는 '한자어 용어=일본식 용어'라는 관념에서 벗어나야 한다. 일본이 한자어 문화권을 대표하여 이와 같이 중요한 사업을 국가 주도로 수행했고, 이를 통해 한국, 중국, 일본이 같은 의학 용어를 쓸 수 있게 된 것은 오히려 다행이라고 생각해야 한다.

17) 6.25전쟁이 한창이던 1952년에 이러한 번역서가 나왔다는 것은 당시 우리말로 된 교재가 얼마나 시급한 과제였는가를 알게 해준다. 제목 위치를 바꾼 것을 빼고는 일본어를 그대로 한국어로 직역했음을 확인할 수 있다. 용어 하나하나에 영어를 각주로 달아 놓은 것도 그대로다. 용어에서는 팽창, 선행장계수와 같이 현재 한국 물리학계에서 사용하는 용어가 그대로 사용되고 있어서 일본 용어의 한국어 정착 과정을 그대로 보여주고 있다. 한 가지 주목할 점은 그림 속 각주 ⑦의 coefficient of cubical expansion(각주의 coefficient는 표기 오류)의 번역어로 현재 한국 물리학 용어집에서 사용하지 않는 '체팽창계수'를 사용하고 있다는 점이다. 이 용어는 현재 일본 물리학계에서 사용하는 용어인데 한국 물리학계에서는 이를 '부피팽창계수'로 사용하고 있다.

18) 지재근(2011), 『의학 용어 순화의 실태와 문제점』, 『새국어생활』, 제21권 제2호, 국립국어원, http://www.korean.go.kr/nkview/nklife/2011_2/21_06.html 참조.

위와 같은 인식은 학문 자체가 지닌 보수적인 성향을 고려할 때 어쩔 수 없는 것이라고 생각된다.¹⁹⁾ 한편 이러한 비판이 있는 반면 이 시기에 이루어진 고유어에 의한 용어 만들기의 가능성의 제시는 일본어 전문용어에서는 상상도 못할 발상의 전환을 시도한 것으로 평가할 수 있다. 1990년대 들어 남북관계의 개선에 따라 북한의 전문용어를 접할 수 있게 되고 2000년대에 들어 남북한과학기술용어집이 나오게 된 것은 또 하나의 쉬운 고유어 용어에 의한 용어 제정에 새로운 동력원이 되었다.

4. 한국어 전문용어는 얼마나 쉬워졌나?

광복 이후 정부의 기본 정책은 사회의 여러 반대 의견에도 불구하고 음성언어 중심 정책을 견지하고 있다.²⁰⁾ 이렇게 된 데에는 건설한 단일 언어 국가의 자존심이 일본의 식민지 통치에 의해 짓밟혔다는 뼈아픈 식민지 경험과 이에 대한 민족주의의 고양에 배경에 있었다. 그러나 실제로는 더욱 절실한 현실적인 문제들이 있었다. 어느 시대 어느 사회이건 이념의 배경에는 현실적인 요구가 존재한다. 다만 이러한 것을 표방하기 위해 이념이라는 것이 때로는 냉철한 분석보다 필요한 경우가 있는데 언어도 이는 마찬가지다.

광복 직후 정치적으로는 민주주의, 경제적으로는 자본주의 체제로의 전환과 더불어 의무교육의 필요성이 대두 되었다. 이러한 필요는 근대국가 이행기에 필수로 요구되는 요소들로 광복 이후 이를 시급히 이루어야 한다는 절박함이 있었다. 이를 위해서는 언어의 근대화가 필요했는데 그것을 가능하게 하는 길은 교육에 있었으며 그것을 실현하기 위한 방안이 음성언어 중심이었다. 이를 위해서는 한글 전용이 필요했다. 한글 전용은 일반어의 체계보다 전문용어에서 더욱 강력한 영향을 미치는 결과를 초래했다.

전문용어의 세계에서는 단어문자(한자) 중심의 한자어 전문용어에서 음성을 중요시하는 고유어, 혹은 사용빈도가 높은 한자어로의 속명적인 변화가 일어나게 되었다. 의무교육이 절실했고 교육에서의 소통이 필요했기 때문이다. 한글 전용 정책에 의해 한자가 사라지게 됨에 따라 일본어를 단순 음역한 전문용어의 이해가 어렵게 되었다. 한글 전용을 추진하면서 한자에 기반을 둔 일본어 전문용어의 음역어가 의사소통에 심각한 걸림돌이 되었고 이를 개정하기 위한 노력이 활발히 전개되기 시작한다.

1946년에 만들어진 대한화학회는 1952년 6·25 피난지인 부산에서 화학술어제정을 위한 사업을 시작하였고 1960년대에 들어 이러한 전문용어 제정 활동이 정부와 단계로 확산된다. 한편 대한안과학회는 1949년부터 우리말 안과 학술용어의 제정을 시작하게 되었다. 이와는 별도로 정부 차원에서는 초중고 교육에 필요한 교과서 편찬을 위해 전문용어 심의회를 당시 문교부에 두어 전문용어 정비와 표준화에 들어간다. 한편 과학기술단체총연합에서는 국고 지원에 의한 『과학기술용어집』 편찬 사업이 시작되어 1976년 완성되었다. 이후 이러한 움직임이 각 학회로 확산되며 대한의사협회, 한국물리학회 등에서 가시적인 성과들이 나오게 된다. 특히 이 시기 고유어를 활용한 알기 쉬운 용어가 물리학 용어에서 등장한다. 또한 고유어화에 결정적 계기를 제공한 것은 남북한 용어 표준화다. 이를 계기로 고유어를 사용한 알기 쉬운 용어 만들기가 본격화되어 그 결실이 2001년 대한

19) 이 글에 대한 발표자의 의견은 은희철 송영빈 정인혁(2013), pp. 18-29 참조.

20) 2015년 현재 초등학교 교과서 한자병기가 추진된다고 하고 있다. 이에 대해 언어학적으로 읽어볼 논문으로 노명희(2008)『한자어의 구성성분과 의미 투명도』, 『國語學』, 第51輯이 있다.

의사협회 『의학용어집』 4관으로 열매를 맺게 된다. 이 용어집은 난해한 한자어 용어에 대해 고유어를 적극적으로 사용함으로써 알기 쉬운 용어 만들기를 실천한 획기적인 용어집으로 평가된다. 한편 이에 앞서 대한해부학회에서 1990년에 나온 『해부학용어』 제3권이 그 바탕이 되었다.

일본 『해부학용어』 제2관(1950), 제6관(1956), 제13관(2007)과 한국 『해부학용어』 제1관(1978), 제3관(1990), 5관(2005)을 비교하면 표 1-1과 같다. 1978년부터 현재까지의 한국어 해부학용어가 난해한 일본어 용어에서 벗어나 얼마나 빠르게 스스로의 용어를 만들게 되었는가를 표 1-1을 통해 알 수 있다.

표 1-1. 한일 해부학용어의 일치도 변화(%)

	2	1	6	3	13
	203(86.75)		42(15.27)		29(4.21)
	10(4.27)		5(1.82)		7(1.02)
	21(8.97)		228(82.91)		653(94.78)
	[454]		[414]		[0]
	234(100.00)		275(100.00)		689(100.00)

한국의 『해부학용어』 제1관과 일본의 『해부학용어』 제2관의 경우 86.75%가 일치하여 일본의 한자어 해부학용어를 그대로 한국어로 음역했다는 것을 확인할 수 있다. 이것이 3관에서는 일본 용어와의 일치도가 15.27%로 급격히 낮아지고 5관에 가서는 4.21%만이 일치하는 용어가 되었다. 일본어 해부학용어는 2관에서 13관까지 11.51%만이 변화한 데 비해 한국어는 제1관에서 5관에 이르기까지 95.68%가 변했다. 이것은 일본어 용어를 음차한 용어를 알기 쉬운 우리말 용어로 바꾸기 위해 대한해부학회가 지난 50여 년을 고민하고 노력한 결과다. 특히 주목할 것은 대한해부학회가 알기 쉬운 용어를 만들기 위해 선택한 방법은 고유어와 일상적으로 쓰이는 한자어의 활용이라는 점이다. 표 1-2는 한국의 다섯째관과 일본 13관의 어종별 내역을 분석한 것이다.²¹⁾

표 1-2. 어종에 의한 한일 해부학용어의 구성(%)

	고유어	한자어	외래어	혼종어	합계
한국 다섯째 관	254(55.3)	197(42.9)	5(1.1)	3(0.7)	459(100.0)
일본 13관	12(1.8)	641(97.0)	6(0.9)	2(0.3)	61(100.0)

일본어는 한자어가 압도적인 데 비해 한국어는 고유어가 가장 많고 뒤이어 한자어다. 한국어와 일본어 해부학용어의 차이는 한국어 해부학용어의 고유어화가 원인이라는 점이 이 표를 통해 확인된다. 외이도(外耳道), 유돌봉소(乳突峰巢), 눈선와(淚腺窩)와 같은 일본에서 만든 한자 용어가 1관에서는 사용되고 있었으나 현재는 바깥귀길, 꼭지벌집, 눈물샘 오목과 같이 바뀌었다. 이렇게 됨으로써 해부학 전문용어의 이해도는 급격히 상승하게 되었다. 물론 이렇게 해부학용어가 쉬운 고유어를 사용하여 성공적으로 용어를 바꿀 수 있었던 것은 해부학용어가 그 구조상 상악(上顎)과 같이 한자어 명사와 명사의 결합 구조

21) 송영빈(2010), 「한자 전문용어의 고유어화에 대해」, 『日本學報』, 第85輯, 韓國日本學會, p.4

가 일반어의 '명사+ 명사' 구조에 비해 압도적으로 높다는 점이 작용하고 있다. 따라서 한자어 용어를 고유어 '윗틱'으로 쉽게 바꿀 수 있다는 것이 영향을 주었다. 표 1-3은 일반어 해부학용어의 결합구조를 품사에 따라 분류한 것이다. 한편 일반어는 일본어에서 자주 쓰이는 두 개의 한자로 구성된 한자어 2만 개를 대상으로 하여 품사를 기준으로 그 구조를 분류한 것이다. 표 1-3에서 N, V, A는 각각 명사, 동사, 형용사를 나타낸다.²²⁾

표 1-3. 해부학용어와 일반어의 2음절 한자어의 한자 품사 구성 비율(%)

	해부학용어		일반어	
	비율(용어 수)	순위	비율	순위
<A>+<N>	7.4%(37)	3	12.5%	4
<A>+<V>	0.6%(3)	8	4.4%	5
<N>+<N>	61.6%(308)	1	33.2%	1
<N>+<V>	7.2%(36)	4	2.2%	7
<V>+<N>	10.6%(53)	2	17.9%	2
<V>+<V>	5.6%(28)	5	16.9%	3
합계	93.0%(465)	-	87.1%	-

해부학용어가 일반어에 비해 '명사+ 명사' 구조가 압도적으로 높아 약 2배에 달하고 있다. 비골(鼻骨)의 경우 '비=명사+ 골=명사'의 구조인데 이러한 구조가 매우 많다는 것이다. 한국어 해부학용어에서는 이러한 구조적 특성을 살려 '명사+ 명사' 구조의 2음절 한자어를 '코뼈'와 같이 고유어로 바꿈으로써 알기 쉬운 용어를 만드는 데 성공했다. 그 결과 난해한 일본어 전문용어에서 벗어나 한국어에 맞는 쉬운 용어를 만들어 낸 것이다. 언어 포식의 극복인 것이다. 언어 포식의 극복은 용어에 대한 이해도를 높이는 결과를 만들어 냈다. 결코 문자의 차원이 아닌 일상어를 이용한 이해도를 높이는 것이 알기 쉬운 우리말 용어의 핵심이라는 것을 보여준 것이다.

5. 국제화, 세계화 그리고 한국어 전문용어의 위기

1990년대 중반부터 '세계화', '국제화'라는 말을 귀가 따갑도록 들으며 우리는 살아왔다. 어느샌가 이러한 용어는 '글로벌라이제이션'으로 바뀌고 잠시 '로컬라이제이션'이라는 용어가 등장했다가 사라졌다. 1945년 함포외교라는 무력에 의한 서구의 침략이 끝나고 아시아를 포함한 세계의 여러 식민지가 해방되었다. 그러나 이 시기부터 언어는 서양의 함포외교를 대신하는 강력한 지배 수단으로 작용하기 시작했다. 윈스턴 처칠은 1943년 당시 외무부 장관에게 보낸 편지에서 다음과 같이 적고 있다.²³⁾

나는 기본 언어의 정비라는 과제에 대해 대단히 흥미를 갖고 있다. 이것을 세계에 보급할 수 있다면 우리에게 있어서 대단한 이익이 될 것이다. 이것은 우리에게 있어서 광대한 식민지를 새로 만드는 것보다 훨씬

22) 송영빈(2011), 「자음여기의 품사 결합 구성에서 본 물리학 전문용어의 고유어화」, 『일본연구』 제49호, 한국외국어대학교 일본연구소, pp.299-300.

23) Thor SunndalsØra 지음,塚本繁蔵·吉田卓율김(2004) 『言語帝國主義-英語と世界制覇の夢と実現』, 幻冬社ルネッサンス, p. 10.

연 영속적이고 이익이 많은 수확이 될 것이다.

기본 영어라는 것은 실현되지 않았지만 영국을 시작으로 미국도 이러한 생각에 동참함에 따라 변방의 언어였던 영어는 1945년 이후 세상에서 가장 강력한 언어가 되었다. 영어는 한국에 있어서 대학 진학은 물론 승진, 승급의 기준이 되었으며 학문 영역에서도 영어로 논문을 발표하느냐 아니냐가 교수 평가의 기준이 되었다. 이제 일반인들도 언론 보도를 통해 'SCI 논문'이라는 것을 알게 되었다.

'SCI'를 한국어로 번역하면 '과학기술논문 인용 색인'의 약자이며 민간 회사인 톰슨사이언티픽(Thomson Scientific)이라는 곳에서 나름의 기준을 갖고 세계의 논문을 평가하고 있다. 이러한 민간 회사가 변창하자 사회과학논문(SSCI: Social Science Citation Index), 나아가 인문과학논문(A&HCI: Art and Humanities Citation Index)이라는 것이 생김으로써 한국의 대학이나 교수 평가 지표로 사용되고 있다. 최근에는 영어 이외의 논문도 인정하는 'Scopus'라는 것까지 등장하면서 한국사회가 그동안 고도성장 신화에 도취되었던 것에서 더하여 이들과 같은 평가 기관의 기준을 절대시함으로써 대학의 학문이 그야말로 붕괴 직전에 이르러게 되었다. 논문의 질적 수준을 '피인용지수'라는 언덕 보기에 객관적인 지표로 정당화하는 이면에는 앞서 언급한 영어의 언어 권력이 작용하고 있다.²⁴⁾ 이러한 거대한 힘 앞에서 스스로의 언어를 지키려고 하는 것은 부질없는 일이란 생각도 하게 된다. 더욱이 스스로의 언어를 통해 서구 문물과 사상을 흡수할 기회가 부족했던 우리에게 있어서 이공계를 시작으로 추진되고 있는 한국어 논문에 대한 배척은 당연한 귀결이란 생각도 하게 된다.

대학의 영어 강의가 교원의 채용 기준이 되고 대학 평가의 기준이 되고 있다. 이러한 배경에는 저출산, 고령화 사회의 도래라는 현실 앞에서 생존을 건 대학의 몸부림이 존재한다. 그러나 수학이란 언어로 소통하는 학문 분야와 인간의 존재 가치를 탐구하는 인문학은 가치가 다르다. 더 깊이 생각하면 이번 메르스 사태도 우리의 역사와 무관하지 않다고 발표자는 생각하고 있다. 조선이라는 중앙집권적인 국가에서는 모든 권력은 수도로 집중되었고, 민주화와 산업화에 의해 시대는 바뀌었다고 해도 권력과 부가 집중되는 것은 변함없이 서울이었다. KTX가 준 사회에 대한 영향은 '전국 일일 생활권' 실현이라는 것과는 반대로 모든 것을 서울로 집중하게 했다. 지방 의료 기관, 지방의 거점 대학은 이미 스스로의 역할을 잃은지 오래다. 메르스 확산에 대한 연구는 한국 사회의 현실을 정확히 진단하기 위한 앞으로의 큰 과제다.

이제는 한 인간이 태어나 하나의 언어로 살며 생을 마감하는 시대는 아니다. 그러나 여전히 한국은 하나의 언어로 소통할 수 있는 세계적으로 드문 곳이기도 하다. 이것이 장점이자 약점으로 작용할 수 있는 시대에 우리는 살고 있다. 어쩌면 그동안 많은 사람들의 노력에 의해 겨우 일만어에 가까워지기 시작한 한국어 전문용어가 부질없는 노력에 불과하다는 생각을 갖는 사람도 있을 것이다. 앞서 1장에서 언급한 일본의 'civilian' 번역에 대한 내용에서도 확인한 것처럼 아무리 번역에 대한 고민의 역사가 길더라도 오랜 시간에 걸쳐 형성된 개념을 온전히 번역하기란 쉽지 않다. 실제로 일본에서도 노동력 부족에 따른 간호사 수급을 위해 동남아시아 국가에서 간호사를 유치해서 일본어 교육을 시키고 있

24) 영어가 식민지를 지배하고 이익을 얻기 위해 오랜 동안 영국을 시작으로 노력했는지에 대해서는 사이먼 윈체스터 지음, 이종인 옮김(2005) 『영어의 탄생-옥스퍼드 영어사전 만들기 70년의 역사-』, 책과함께를 참조.

지만 난해한 의학용어에 의해 국가시험 통과자가 2%대를 기록하고 있다. 이에 대한 해결책으로 한자용어에 독음을 달거나 일본 용어 뒤에 영어를 달아주는 방법이 논의되고 있다. 한자, 한자어에 의한 근대화를 이룩한 한계가 드러나고 있는 것이다.

한편, 우리는 이런 문제가 있는 용어를 들여와 아직까지 사용하고 있다. 한글 전용이 그렇듯 언어는 사회 구성원의 편의에 의해 변화해 되어 있다. 유명한 예이지만 이제는 환자에 대해 “비부심상성좌방이네요.”라는 말을 하는 피부과 의사는 없다. 이제는 “코에 여드름이 났네요.”라고 말을 한다. 의료가 점차 서비스 분야로 바뀌면서 환자에게 불안감을 느끼게 하는 위압적인 용어는 사라지고 있다. 물론 의학과 의료 현장에서는 영어 사용이 정착되었지만 그럼에도 불구하고 소통이란 면에서 한국어의 가치는 살아 있는 것이다.

정보를 다양하게 입수하기 위해서는 강력한 정보 입수의 수단이 된 영어를 알아야 한다. 그러나 정보라는 것을 획득해야 하는 목적은 무엇일까? 그것은 자신이 속한 사회의 보다 나은 삶을 위한 것이다. 이런 관점에서 한국어 전문용어의 그동안의 변화는 바람직한 것이라고 결론 내릴 수 있다.

6. 앞으로의 세대를 위한 전문용어 만들기

모든 단어는 인간이 전달하고자 하는 목적에 따라 구별되어 사용된다. 단어를 거시적으로 분류하는 기준은 크게 두 가지가 있다. 하나는 그 단어가 만들어진 장소에 기반을 둔 분류이고 또 하나는 품사라 불리는 문법적 성격에 의한 분류이다. 언어학에서는 전자를 어종이라 부르고 후자를 품사라고 부른다. 이 두 가지 분류는 전문용어를 용어학적으로 분석하고 평가할 때 가장 명확하고 기초적이며 유용한 것이다.

이 절에서는 위에서 언급한 두 개의 기준과 이와 관련되는 전문용어에서 기본적으로 생각해야 할 문제들을 다룬다. 나아가 과거로부터 현재에 이르는 한국어 의학용어에 대한 진단과 앞으로의 나아갈 방향에 대해 개략적으로 설명한다.

6.1. 어종의 관점에서 본 의학용어

현재 우리가 사용하고 있는 한국어라는 언어는 어떤 모습을 하고 있는지 어종이란 관점에서 살펴보자. 어떤 사람들은 한국어 단어의 70%가 한자어로 이루어져 있어서 한자어의 학습이 필요하며 나아가 한자 표기는 필수불가결하다고 주장한다.²⁵⁾

한국어 전체 어종별 통계는 사전을 대상으로 한 것 외에는 아직 없다. 다만 국립국어원에서 2003년에 구축한 어휘 빈도 조사 데이터의 원어 표기 정보를 이용하면 어느 정도 일반사회에서 사용하는 어휘의 어종별 쓰임의 실태를 파악할 수 있다.²⁶⁾ 이 데이터는 1990년부터 1999년까지 소설 203권을 입력하여 형태소분석 프로그램과 수작업을 통해

25) 이 주장은 국어사전 중 가장 한자어를 많이 수록하고 있는 이희승(1961)『국어대사전』에 수록되어 있는 표제어의 어종별 비율을 근거로 하고 있다. 그러나 이 사전은 일본어 사전을 많이 베낀 것으로 이 수치는 학술적 근거가 미약하다.

26) 김한샘(2003)『한국 현대 소설의 어휘 조사 연구』, 국립국어연구원. 이 자료는 국립국어원 http://www.korean.go.kr/front/reportData/reportDataView.do?report_seq=348&mn_id=45에서 내려 받을 수 있다.

분석한 것으로 이것을 갖고 발표자가 어종별 통계를 추출하였다. 다만 아래 표2에서 제시하는 어종별 내역 분석 결과는 국립국어원에서 분석한 어휘조사 분석 단위를 그대로 이용하였다는 점을 우선 밝혀 둔다. 국립국어원의 조사는 어절을 기준으로 조사를 빼고 고유명사를 가능한 한 배제하기 위해 되도록 ‘단어+ 접사’까지를 포함하는 단위를 채택한 것으로 다른 외국의 일반적인 어휘 조사 통계 단위(보다 짧은 단위인 접사와 단어를 분리해서 분석하는)와 단순히 비교할 수 없다는 점을 미리 밝혀 둔다.

표2. 한국어 소설에 나타난 어종별 단어수와 비율

어종	고유어	한자어	외래어	혼종어	합계
단어 수	15,533	17,811	1,503	7,951	42,798
어종/전체 단어 수(%)	36.29	41.65	3.51	18.58	100.00

표2를 올바르게 해석하기 위해서는 여러 각도에서의 분석이 필요하다. 우선 전체 합계를 보자. 42,798개라는 어휘 수는 언어학에서는 표음문자나 표의문자(정확히는 단어문자, 예를 들면 한자)를 불문하고 세계의 여러 언어에서 사용하는 단어 수를 형태소 단위로 분류했을 때 대략 4만에서 5만 개 정도라는 점에서 볼 때 언어학의 상식에서 크게 벗어나지 않은 수라고 할 수 있다.

다음으로 어종별 비율이다. 국립국어원의 자료는 어절 단위보다는 비교적 작은 단위, 즉 접사와 단어를 분리하지 않았다는 점에서 일반 사회에서 사용하는 단어(일반인의 단어 인지 단위)의 어종별 구성을 비교적 정확하게 볼 수 있다는 장점이 있다. 사전 표제어를 대상으로 어종을 분석하게 되면 사전마다 표제어 수록 단위가 일정치 않고 사전에 따라서는 일본어 사전을 번역한 것도 있어서 한국어의 실체를 밝히기가 어렵다는 점이 문제가 된다. 이와 달리 국어원의 조사는 실제 한국어로 기록된 1990년대의 소설을 대상으로 조사를 했다는 점에서 한국어의 실제 모습을 보는 데 유용한 자료이다. 고유어, 한자어, 외래어의 분류에 대해서는 원어 표기가 붙어 있어서 편리하게 사용할 수 있지만 보다 구체적인 어휘 목록에 대한 복합어와 합성어에 대한 분석이 없어서 이 부분에 대해서는 발표자가 분석을 따로 했다. 그 결과 표2에서 보는 것처럼 한자어로만 구성된 단어의 비율이 제일 높아 41.65%를 차지하고 있었고 이어 고유어가 36.29%를 차지하고 있었다. 사전 표제어를 기준으로 한 한국어 한자어의 비율이 70%라는 주장이 비과학적이라는 것을 이러한 분석을 통해 알 수 있다.

여기서 주목할 것은 혼종어로 분류된 7,951개 단어의 내역이다. 지금까지 한국어에서 혼종어가 어느 정도 존재하는지에 대한 연구는 발표자의 경험으로는 거의 없다. 언어 연구자는 물론 한국어를 모어로 하는 입장에서는 보면 ‘명사+ 명사’ 결합이란 구조에 대해 아무런 거부감이 없는 것이 사실이다. 간단한 예를 들어보자.

광전자증배관(photomultiplier t.)

만출력(expulsive f.)

얼핏 보아도 전문용어라는 것을 쉽게 알 수 있다. 분명 전문용어는 맞는 것 같은데 위의 용어를 이해하기 위해서는 몇 가지 분석 단계가 필요하다. ‘광/전자/증배/관’(?), ‘만/출력’(?), ‘만출/력’(?). ‘광전자증배관’은 접사와 단어의 경계가 명확하기 때문에 단어 분석에 어려움은 없다. 그러나 ‘만출력’에 대해서는 어떻게 해석해야 할지 막막하기만 하다. 국립

국어원 『표준국어대사전』에서 ‘증배’를 찾아보면 “배당이나 배급을 늘림”이라는 뜻풀이와 함께 예문으로 “일반 시민들도 노동자들의 식량 증배 요구에 동정하는 기본으로 휩쓸려 들었다. <이병주, 지리산>”이라고 되어 있다. 한자로는 “增配”라고 되어 있다. 참고로 ‘증배’라는 말은 이밖에 조사 대상으로 한 국립국어원의 데이터에는 없는 말이다. 이 용어를 우리말로 풀이하면 ‘늘다+ 나누다’가 된다. 이 용어의 영어를 분석하면 ‘photo+ multi+ plier+ tube(사진+ (다중, 많은)+ 집게+ 관)’ 정도가 될 것이다. ‘증배’라는 용어는 일본어일 가능성이 높다. 약 7만 개의 어휘를 수록하고 있는 일본의 일반 국어사전을 보면 ‘주식의 배당, 혹은 배급량을 늘리는 것’이라고 나와 있다.

‘만출력’을 보면 ‘만/출력’이라고 분석하면 ‘만’에 해당하는 한자는 KS한자(공업규격), 인명용 한자(안전행정부), 중고등 교육용 한자(교육부) 모두 합쳐 49개가 네이버에서 검색된다. ‘출력’은 ‘만’과는 달리 『표준국어대사전』에서도 ‘出力’ 하나만 나온다. 만일 ‘만출/력’이라고 분석하면 ‘輸出+力’이라는 분석이 가능한 데 이 경우 “해산 때 태어나 태반이 모체 밖으로 나옴. 또는 그런 일”이라고 되어 있다.

이러한 분석을 통해 한국어 전문용어의 현재를 볼 수 있다. 어휘적인 관점에서 앞서 예로 든 용어들은 거의 암호와 같은 것으로 학습을 통해 힘들게 영어, 한국어, 한자어에 대한 지식을 총동원해서 겨우 이해할 수 있는 용어들이다. 경우에 따라서는 시각적인 이미지와 실험, 혹은 실기라는 것을 통해 의학을 전공하는 학생들은 일반인보다는 쉽게 이해할 수 있을지도 모르겠다.

어종이란 관점에서 혼종어로 표2에서 분류한 것을 구체적으로 분석해 보면 다음에 제시하는 표3이 우리의 고정관념을 깨는 데 도움이 될 것이다. 우리는 흔히 ‘한자어+한자어(전기+난로)’, ‘고유어+고유어(흙+ 먼지)’, ‘외래어(외국어)+ 외래어(dump+ truck)’과 같이 동일한 어종끼리 결합하는 것이 자연스럽다는 생각을 갖고 있다. 그러나 실제 사용 어휘들을 보면 ‘마늘+ 버스’, ‘가루+ 약’, ‘네이팜+ 탄’, ‘계란+ 말’처럼 ‘고유어+외래어’, ‘고유어+한자어’, ‘외래어(외국어)+한자어 접사’, ‘한자어+고유어’와 같은 예를 흔히 볼 수 있다. 표2에서 보는 것과 같이 이러한 단어 구성은 한국어의 18.58%를 차지하고 있다. 덧붙이자면 이들은 모두 명사이다. 물론 이러한 결합에 대해서는 언어학적으로는 여러 가지로 의미, 형태, 음성적 제약이 존재한다는 것은 물론이다. 다만 이러한 예를 제시하는 것은 고유어는 고유어끼리, 한자어는 한자어끼리 결합해야 한다는 우리의 평범하고 막연한 의식과 편견과는 다른 세계에 언어가 존재한다는 점을 지적하고 싶다.

혼종어를 사용함으로써 의학용어가 보다 음성적으로 명확해진 몇 예를 들기로 하자. 아래의 예는 해부학 용어의 옛 용어와 해부학용어 제5집 용어를 비교한 것이다. 한국어 표기에서는 한자를 사용하지 않기 때문에 모든 표기는 한글로 했다.

장간막동맥간신경총	→	창자간막사이신경ળ기
윤상갑상관절포	→	반지방관절주머니

혼종어를 사용할 경우, 한자어끼리의 조합보다 한자어와 고유어의 음운적 차이에 의해 띄어쓰기와 같은 끊어 읽기 효과가 나타난다.

6.2. 고유어 활용의 유용성

전문용어를 품사의 관점에서 분류하면 각 분야에 따라 특성이 다름을 알 수 있다. 물리학과 의학 용어를 비교하면 물리학 용어의 경우 '명사+ 명사'의 비율이 18.1%인 데 비해 해부학 용어의 경우는 61.6%였다.²⁷⁾ 이 결과에 대해서는 보다 깊이 있는 분석이 필요하다. 해부학 용어가 의학의 모든 분야를 대표하는 것은 아니기 때문이다. 또한 이 분석은 전수 조사가 아니기 때문에 조사 대상을 얼마나 넓히느냐에 따라 수치가 달라질 수 있다. 다만 물리학 용어는 역학과 같이 동적인 현상을 설명하는 용어가 많고 의학의 경우는 신체 부위를 지칭하는 용어가 많다는 것은 분명하다.

물리학 용어는 '동사+ 명사(動力, 離心, 分岐)', 혹은 '동사+ 동사(屈折, 反跳, 縮退)'와 같이 동사를 포함하는 어기의 결합이 많아 이들을 고유어로 바꾸기가 쉽지 않다. 참고로 이들 결합 유형을 합치면 물리학 용어의 50.2%를 차지한다. 한편 해부학 용어에서는 이러한 동사성 어기를 포함하는 결합 유형이 16.2%에 불과하다. 특히 신체와 관련된 용어는 '눈, 코, 입, 뼈'처럼 고유어가 풍부해서 해부학 용어의 고유어화에 유리한 조건을 갖추고 있다. 한편 물리학 용어의 경우 '動力'이란 용어를 보더라도 '음직일+ 힘'과 같이 고유어로 바꿀 경우 2음절인 '동력'에 비해 음절이 길어진다는 문제가 있다. 물론 '동력'처럼 기초 한자로 구성된 단어는 쉽게 개념화가 가능한 것도 사실이다. 다만 여기서 강조하고 싶은 것은 물리학과 같이 기초학문에 속하는 학문의 경우, 일반인과의 소통이라는 것이 비교적 큰 문제가 되지 않는다는 점이다. 물론 현재 일본이 당면하고 있는 쓰나미와 원자력 사고와 같은 천재지변이 일어날 경우 원자력에 관한 안전성의 문제를 널리 일반인에게도 알기 쉽게 전달할 수 있는 용어의 필요성이 절대적으로 요망되고 있는 것도 사실이다.

한편 의학 분야는 학문적인 면과 동시에 전문가와 일반인, 다시 말해 의사와 환자라는 관계에서 쉬운 말로 전달할 용어가 많다는 것을 생각할 필요가 있다. 이를 위해서는 일반인의 언어 세계에 속하는 약 5만 개 정도의 어휘 범위 안에서 용어를 다듬어 나갈 필요가 있다. 즉 일반어와 전문용어의 거리를 되도록 좁혀가는 것이 과거에도 그래왔던 것처럼 앞으로의 과제라고 할 수 있다. 그 길은 고유어, 혹은 일상적으로 친숙한 한자어를 사용하는 것이 최선의 선택이다. 쉬운 용어의 확립은 많은 사람들이 주장하는 것처럼 한자와 한글, 한자어와 고유어의 대립이 아니라 쉬운 용어와 어려운 용어 중에서 쉬운 용어를 선택하자는 것이다.

7. 나가며

인류 역사에서 가장 영향력 있는 발견을 꼽자면 수도 없이 많지만 주관적으로 생각하면 제집사회에서 농경사회로의 변화, 물리학의 발견과 발달, 산업혁명, 그리고 컴퓨터의 출현일 것이다. 물론 아직도 이러한 문명의 이기를 향유하지 못하는 지역과 사회가 많이 있지만 다행히 한국은 수동적으로 그리고 능동적으로 이러한 발견의 혜택을 누리게 되었다.

27) 송영빈(2010)「한자 전문용어의 고유어화에 대해」『일본학보』제85집, 한국일본학회와 송영빈(2011)「자음어기의 품사결합에서 본 물리학용어의 고유어화」『일본연구』제49호, 한국의국어대학교 일본연구소 참조.

여기서 조금 과감한 발언을 하자면 100여 년 전부터 동아시아의 역사는 서양의 것을 거의 일방적으로 받아들일 수밖에 없었다. 그 과정 속에서 우리는 불행하게도 서양을 탐구할 수밖에 없었고 주체적으로 학문을 수용할 기회가 거의 없었다. 특히 전문용어에 있어서는 일본에서 만든 한자어, 혹은 한자 표기 고유어를 한국어 한자음으로 바꾸어 받아들였다.

언어의 본질은 소통에 있으며 가장 기본이 되는 것은 소리를 통한 의사소통이다. 소리가 의미가 될 수 있는 것은 인간이 사회에서 태어나 사회 속에서 사는 존재라는 점과 상상을 초월하는 언어 습득 능력을 갖고 있다는 점 때문이다. 소리로 유추할 수 없는 시각에 의존하는 용어는 많은 사회적 비용을 요구하게 된다. 나아가 '생검'이라고 아무렇지도 않게 병원에서 사용하는 말도 환자에게는 큰 불안감을 주게 된다. '생검'이 생소할 것 같아 '생체검사'라고 한다면 환자는 더욱 불안감을 느낄 것이다. '조직검사'라고 하면 불안감은 어느 정도 해소될 것이다. 하나의 예지만 용어를 바꿔야 하는 이유가 여기에 있다고 생각한다. 정보의 장벽을 허물기 위해 언어 전문가와 해당 분야 전문가들이 함께 노력해야 할 것이다.

■ 참고문헌

- 김두진(2009) 「동아시아 華夷論華의 變容과 朝日の 萬國公法 수용의 他者 認識」, 『한국 정치학보』 제44집 제3호, 한국정치학회.
- 김세민(2002) 『韓國 近代史와 萬國公法』 경인문화사.
- 김용구(2004) 『세계관 충돌과 한말 외교사 1866-1882』, 문학과지성사.
- 김한샘(2003), 「한국 현대 소설의 어휘 조사 연구」, 국립국어연구원
- 노명희(2008), 「한자어의 구성성분과 의미 투명도」, 『國語學』, 第51輯, 국어학회
- 루이-장 칼베 지음 김병욱 옮김(2004) 『언어와 식민주의』 유포시적
- 마루야마 마사오, 가토 슈이치 지음, 임성모 옮김(2000) 『번역과 일본의 근대』, 이산
- 사이먼 윈체스터 지음, 이종인 옮김(2005) 『영어의 탄생-옥스퍼드 영어사전 만들기 70년의 역사-』, 책과함께
- 송영빈(2010), 「한자 전문용어의 고유어화에 대해」, 『일본학보』 제85집, 한국일본학회
- 송영빈(2011), 「자음어기의 품사결합에서 본 물리학용어의 고유어화」, 『일본연구』 제 49호, 한국외국어대학교 일본연구소
- 은희철, 송영빈, 정인혁(2013), 『아름다운 우리말 의학 전문용어 만들기』, 커뮤니케이션 북스
- 지재근(2011), 「의학 용어 순화의 실태와 문제점」, 『새국어생활』, 제21권 제2호, 국립국어원
- 松井利彦(1985), 「漢訳「万国公法」の熟字と近代日本漢語(近代語の研究)」, 『国語と国文学』 62-5
- 森岡健二(1991), 『改訂近代語の成立-語彙編-』, 明治書院
- 「Japan Tries Freedom's Road」, 『The National Geographic Magazine』 1950.5, National Geographic Society
- Thor SunndalsØra 지음,塚本繁蔵·吉田卓 옮김(2004), 『言語帝國主義-英語と世界制覇の夢と実現』, 幻冬社ルネッサンス