

제53회 한말연구학회 전국학술대회

일시 : 2021년 7월 16일(금요일)

주제 : 국어형태론의 쟁점 탐구

주최 : 한말연구학회

[제1발표장] <https://zoom.us/j/96633924970?pwd=U24vNTZmckRyZHg0aGFsckJQNEExyQT09>

회의 ID: 966 3392 4970 / 암호: 149862

[제2발표장] <https://us02web.zoom.us/j/83208805756?pwd=Zm1lZFJqM2dtUFhxTks2STdnb2pIdz09>

회의 ID: 832 0880 5756 / 암호: 513425

개회식[제1발표장]		사회 : 윤혜영(한라대)	
10:10 ~ 10:40	회원 입장		
10:40 ~ 11:00	개회사 : 김홍범(한말연구학회 회장)		
제1부	<제1 분과> 글쓰기 교육	<제2 분과> 문법론	
	[제1발표장] 사회 : 정대현(협성대)	[제2발표장] 사회 : 이병규(서울교대)	
11:00 ~ 11:30	실시간 원격 강의 환경에서의 국어사 교육 발표자: 김남미(홍익대) 토론자: 최대희(제주대)	조사 '(이)야말로'의 의미와 범주 발표자: 전후민(연세대) 토론자: 김진웅(경북대)	
11:30 ~ 12:00	비대면수업을 위한 대학글쓰기 교재 개발 연구 발표자: 방영심(상명대) 토론자: 윤재연(호서대)	품사 통용 용어의 사전 기술에 관한 몇 가지 문제 발표자: 허원영(제주대) 토론자: 안신혜(경동대)	
점심 : 12:00~13:00			
제2부	특 강	[제1발표장]	사회 : 김홍범(한남대)
13:00 ~ 13:50	한국어 형태론의 쟁점과 그 해결방안의 모색 -'경계'에서 '전체'로-		최형용(이화여대)
휴식 : 13:50~14:00			
제3부	<제3 분과> 주제발표	[제1발표장]	사회 : 허재영(단국대)
14:00 ~ 14:30	형태-겉질-구조(Morph-Shell-Structure)와 형태통사론(Morpho-Syntax) 발표자: 김양진(경희대)		토론자: 정한데로(가천대)
14:30 ~ 15:00	구 단위 한국어 사전 기술과 형태론적 쟁점-의미 단위 표제어의 선정과 기술을 중심으로-		토론자: 도원영(고려대)
15:00 ~ 15:30	조어론 관점에서 한국어 접사 범주에 대해 다시 논함-접사에 대한 언어 기술적 및 실체적 논의-		토론자: 김건희(강원대)
휴식 : 15:30~15:40			
제4부	<제4 분과> 한국어교육	<제5 분과> 음성학 / 음운론	
	[제1발표장] 사회 : 서은아(상명대)	[제2발표장] 사회: 배영환(제주대)	
15:40 ~ 16:10	학부 유학생의 발표 역량 강화를 위한 말하기 교육 방안 -S대학 비대면(온라인) 수업 사례를 중심으로- 발표자: 양지선(성균관대) 토론자: 오성아(충북대)	『개간법화경언해』의 한자음 연구 발표자: 유근선(연세대) 토론자: 임다영(단국대)	
16:10 ~ 16:40	글 수정하기 활동에 필요한 외국인 유학생과 교수자의 인식 연구-학술적 보고서 쓰기를 중심으로- 발표자: 양태영(상명대) 토론자: 이효정(국민대)	1음절 한자어의 어두 경음화 현상 연구 발표자: 한명숙(안양대) 토론자: 소신애(송실대)	
16:40 ~ 17:10	태국인 학습자의 어미 학습 연구-관형절 시제 어미 학습을 중심으로- 발표자: 박철용(한국외대) 토론자: 이철재(국방어학원)	평양 문화어 억양 기술에 대한 이해 발표자: 원유권·이신빈·오재혁(건국대) 토론자: 하영우(전주대)	
< 폐회 및 총회 >			

한 말 연 구 학 회

차 례

【제1 분과 글쓰기 교육】

김남미(홍익대)	실시간 원격 강의 환경에서의 국어사 교육	2
최대희(제주대)	토론	15
방영심(상명대)	비대면수업을 위한 대학글쓰기 교재 개발 연구	17
윤재연(호서대)	토론	31

【제2 분과 문법론】

전후민(연세대)	조사 '(이)야말로'의 의미와 범주	34
김진웅(경북대)	토론	58
허원영(제주대)	품사 통용 용어의 사전 기술에 관한 몇 가지 문제	60
안신혜(경동대)	토론	70

【특 강】

최형용(이화여대)	한국어 형태론의 쟁점과 그 해결방안의 모색 -'경계'에서 '전체'로-	73
-----------	--	----

【제3 분과 주제발표】

김양진(경희대)	형태-껍질-구조(Morph-Shell-Structure)와 형태통사론(Morpho-Syntax)	93
정한대로(가천대)	토론	110
남길임(경북대)	구 단위 한국어 사전 기술과 형태론적 쟁점-의미 단위 표제어의 선정과 기술을 중심으로-	112
도원영(고려대)	토론	130
박동근(대진대)	조어론 관점에서 한국어 접사 범주에 대해 다시 논함-접사에 대한 언어 기술적 및 실제적 논의-	132
김건희(강원대)	토론	141

【제4 분과 한국어교육】

양지선(성균관대)	학부 유학생의 발표 역량 강화를 위한 말하기 교육 방안-S대학 비대면(온라인) 수업 사례 를 중심으로-	144
오성아(충북대)	토론	157
양태영(상명대)	글 수정하기 활동에 필요한 외국인 유학생과 교수자의 인식 연구-학술적 보고서 쓰기 를 중심으로-	158
이효정(국민대)	토론	177
박철웅(한국외대)	태국인 학습자의 어미 학습 연구-관형절 시제 어미 학습을 중심으로-	180
이철재(국방어학원)	토론	190

【제5 분과 음성학·음운론】

유근선(연세대)	『개간법화경언해』의 한자음 연구	192
임다영(단국대)	토론	202
한명숙(안양대)	1음절 한자어의 어두 경음화 현상 연구	204
소신애(송실대)	토론	219
원유권·이신빈·오재혁(건국대)	평양 문화어 억양 기술에 대한 이해	220
하영우(전주대)	토론	240



제1 분과 글쓰기 교육

실시간 원격 강의 환경에서의 국어사 교육

김남미(홍익대)

< 차 례 >

1. 서론
 2. 실시간 원격 강의 환경의 의미 및 과제
 3. 국어사 교육의 목표
 4. 국어사 교육의 내용
 5. 실시간 원격 강의 환경에서의 국어사 교육
- 참고문헌

1. 서론

2020년 1학기부터 전격적으로 시행된 비대면 교육으로 원격 강의 환경의 효과성을 높이기 위한 방법론에 모색이 중요 과제로 떠오르고 있다.¹⁾ 이전에 사이버 대학 등의 특수한 교실 환경에서 주목되거나 원수업을 위한 보조적 매체로 여겨왔던 원격 강의의 필요성이나 교수학습 방법론에 대한 요구가 팬데믹이라는 외적 환경에 의해서 필수적인 과제로 떠오르게 된 것이다. 이러한 상황은 국어사와 같은 심화전공 수업에 접근할 수 있는 새로운 통로를 마련해준다는 점에서 긍정적 의미를 갖는다. 대학 내 심화전공에 대한 실시간 원격강의 가능성에 대한 논의는 작금과 같은 비상 원격 강의 상황²⁾이 아니라면 깊이 주목되지 못할 부분일 수 있기 때문이다.

이 논문의 목적은 실시간 원격강의 환경에서 국어사를 어떻게 교육할 것인가를 모색하는 데 있다. 이 논문에서 말하는 실시간 원격 강의(realtime distant learning)란 앞서 보인 원격수업의 유형 중 하나로 실시간 원격 교육기반 플랫폼을 매개로 한 교수자와 학습자 간의 실시간 쌍방향 화상 강의를 지시한다.³⁾ 이러한 실시간 원격 강의 환경의 특수성 안에서 국어사 교육

1) 전면적 원격 강의가 시행된 2020년부터 2021년 현재까지 학술지에 게재된 원격 강의 관련 논의만 해도 100여편에 이르는 것으로 조사된다. 이들 연구는 프로그램의 사용성 평가, 프로그램 자체의 질적 개선 등의 공학적 접근을 비롯하여, 수업 운영 방식, 교수방안 연구, 효과성 검토 등 교육학적 접근, 등의 논의로 확대되고 있다. 주목할 점은 이러한 연구 성과들이 전공별 수업 유형으로까지 확대되고 있다는 점이다. 이런 성과들은 향후 대면 수업을 시행 과정에서 원격 강의 활용 방안을 위한 주요 자료로 활용될 수 있을 것으로 보인다.

2) Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond(2020)은 현재의 원격강의 상황을 비상 원격강의(Emergency Remote Teaching: ERT)로 규정하 바 있다. 이를 인용한 박효성, 소효정(2021:255)에서는 현재의 비상원격 강의 체제가 갖는 제한점으로 신속한 교육 접근권을 강화하려는 임시전략으로 정의된다는 점과 학습자의 선택권이 없었다는 점을 들고 있다.

3) 원격교육이라는 개념은 Moore(1973), Schlosser & Simonson(2002)에서 보인 '교사, 학생 간에 물리적 거리를 격한 상황에서 인쇄, 방송, 컴퓨터 등의 상호작용적 테크놀로지를 매개로 이루어지는 교육'으로 정의되었으며 이후의 논의도 이에 준하는 것으로 보인다. 이를 지시하는 용어로는 원격교육(distance education)이라는 용어가 널리 활용되며, 사용 맥락에 따라 이러닝(e-learning), 온라인

방안을 모색하는 것이 이 논문의 과제가 되는 것이다. 이 논문에서 국어사 교육의 학습자들은 사범대학교 국어교육과 학습자이다. 이들 학습자들은 미래에 중등교육 학습자들에게 국어사 관련 교육을 담당하게 될 예비교사들이 된다. 사범대학교 학부생을 대상으로 한 국어사 교육은 두 가지 차원의 특수성을 띤다.

이 논문의 목적을 이루기 위하여 먼저 실시간 원격 강의가 갖는 특성을 논의하고 이후 국어사 수업의 목표를 살피면서 수업 운영의 원칙과 방법에 대해 논의할 것이다. 또 사범대에서 개설되는 국어사 수업의 특수성을 토대로 수업내용을 구체화할 것이다. 마지막으로 2020년과 2021년에 실시간 원격 강의(realtime distant learning)로 이루어진 실제 수업을 자료로 국어사 수업 방안의 실효성에 대한 논의를 이어갈 것이다.

2. 실시간 원격 강의 환경의 의미 및 과제

2020년 팬데믹 상황으로 맞이한 전면적 원격 강의 상황에 관련된 논의는 그 이전 시기의 온라인 교육 상황과 몇 가지 지점에서 차별된다. 첫째, 수업 외적 요인에 의해 강요된 수업 방식이라는 점이다. 방역을 위한 물리적 거리두기 상황이 원격 강의를 할 수밖에 없게 만들었다. 이에 온라인 강의의 동기부여에 중요한 역할을 차지하는 자발성이 관여하지 못하였다. 둘째, 교수와 학습자들은 새로운 수업 상황에 대한 충분한 이해도 준비도 없이 수업 상황 안에 놓이게 되었다. 셋째, 원격 수업으로만 대학의 학사 운영이 진행되는 전면적 양상이 진행되었다. 이전의 온라인 교육이 사이버 대학 등에서만 전면적으로 이루어졌을 뿐 보조적 수단으로 활용되었지만 팬데믹 상황에서는 학령, 지역을 넘어선 모든 수업을 대상으로 진행된 것이다.⁴⁾

교육부(2020:5)는 코로나19 대응 원격교육을 지시하는 공식 용어로 원격수업(remote learning)을 채택하여 기존의 원격교육(distant education)이라는 용어와 구분하고 있다. 여기서 말한 원격수업이란 “교수 학습 활동이 서로 다른 시간 또는 공간에서 이루어진 수업 형태”로 정의된다. 원격수업은 크게 강의 동영상 녹화 및 자료 제시형, 실시간 화상 강의형으로 구분할 수 있다.⁵⁾ 첫 번째 유형인 강의 동영상 녹화 및 자료 제시형은 교수가 자체 제작한 동영상이나 학습자료를 탑재하여 학습자들이 활용할 수 있도록 하는 형식이다.⁶⁾ 이 수업은 시간 공간의 제약 없이 수업을 들을 수 있고, 반복 재생이 가능하여 어려운 내용의 완속도를 높이는 데 기여할 수 있다는 강점을 갖는다. 반면 학습동기가 약하고 집중력이 저하될 수 있다는 약점을 갖는다.⁷⁾

학습(online learning), 개방학습(open learning) 등의 용어가 활용된다. 이 중 원격수업(Remote learning)이라는 용어는 최근 코로나19로 인해 소개된 용어이다(김현진 2020:622-623).

- 4) 강의 환경에 관련된 이러한 특성은 그대로 연구 성과에도 영향을 미친 것으로 보인다. 원격강의에 대한 연구는 코로나19 상황이 진행인 2020년과 2021년의 연구만을 대상으로 했을 때 크게 세 가지로 구분된다. 첫째, 공학적 입장에서의 시스템 운영이나 기술 개발과 관련된 연구이다. 원격 강의 플랫폼의 사용성에 대한 연구, 관련 프로그램의 시스템 개발 및 효과성 비교에 대한 연구가 축적되었다. 둘째, 원격강의 사례 분석이나 수업 운영 방안에 대한 연구, 마지막으로 학습만족도 등의 효과성에 대한 연구로 구분할 수 있다.
- 5) 김인숙(2020), 김한나(2021) 등은 원격수업의 유형을 소개하고 각 유형에 따른 학습자의 수업 만족도에 대해 구체화한 바 있다.
- 6) 이영희, 박윤정, 윤정현(2020:220)에서는 원격 강의 유형을 ‘교수자 직접 강의형’, ‘학습자료 중심 강의형, 실시간 화상 강의형’의 세 가지로 구분하였고 이후 논의들도 이 구분을 따르고 있다. 여기서는 논점인 ‘실시간 원격 강의’에 주목하기 위하여 앞의 두 유형을 묶어 다루었다.
- 7) 심소연, 김정훈, 김형준(2020), 이영희, 박윤정, 윤정현(2020), 김한나(2021) 등의 논의에서는 동영상

두 번째 유형인 실시간 화상 강의형은 강의 동영상 녹화 및 자료 제시형이 갖는 실시간 소통을 통해 학습 동기를 유발하고 집중력을 이끌어낼 수 있다는 강점을 갖는다. 교수자 학습자 간의 다양한 상호의사소통 과정을 경험함으로써 실시간 소통의 어려움을 극복하고, 효과적인 교수 피드백이 가능하기 때문이다.⁸⁾ 우리가 고민할 지점은 기존 논의를 통해 강점으로 인식된 실시간 원격강의의 학습 동기 유발, 의사소통 과정의 유용성, 교수피드백 등이 실제 수업에서 어떻게 활용될 수 있는가이다. 이를 보다 구체화하기 위해서는 실제 현장의 수업을 살피고 그 안에서 유용한 자원들을 확인하고 이를 활용할 수 있는 방안을 이끌어내어야 한다.

원격강의 내에서의 자발성은 디지털 세상 안에서 학습자가 수업에서 사용한 인지전략 및 행동을 돌아보면서 학습에 대한 피드백을 스스로 얻어가는 과정에서 확보된다.⁹⁾ 이와 관련하여 Zimmerman & Martinez-Pons(1990)나 Park, & Kang(2015) Broadbent & Poon(2015), Broadbent(2017)¹⁰⁾ 등의 학자가 주목한 것은 자기조절능력이다. 학습자들은 학습할 때 자기조절능력을 통해 메타인지 전략들을 활용하며, 학습의 목적을 달성하기 위해 스스로 세운 계획을 수행하고 평가하는 과정에서 스스로 조절활동을 하면서 끈기 있게 과제를 달성해 간다. 자기조절능력이 학습과정과 학업성취에 중요 요인으로 작동하는 것이다. 여기서 주목해야 할 점은 이 자기조절능력과 학습몰입이 실재감과 유의미하게 달아 있다는 점이다.¹¹⁾

여기서 '실재감(Presence)'은 가상공간 참여자가 자신이 있는 물리적 공간으로부터 벗어나 가상공간에 있다는 느낌(being there)을 갖는 것을 의미하는 개념으로¹²⁾ 수업 참여자의 인지적 정서적 상황에 영향을 주어 수업의 몰입 정도에 관여한다고 알려져 있다. 때문에 주로 교육 공학적 영역에서 실재감은 온라인 교육 상황에서 학업 성취도나 학업 만족도를 이끄는 주요 요소로 다루어져 왔다.¹³⁾ 실시간 원격강의 환경에서 '실재감' 강화를 통한 학업 만족도를 이끌어 내기 위해서는 <표1>에서 세분화된 항목들을 고려하여 수업을 운영해야 한다는 의미가 된다.

녹화수업의 이러한 약점은 강제성 부재, 교수자와 동료 학습자라는 사회적 환경이 부재라는 두 가지 결핍으로부터 생긴다고 말하고 있다. 반면 실시간 원격 강의는 쌍방향 소통, 즉시적 피드백을 활용할 수 있어 학습참여에 대한 동기를 부여할 수 있다(조인식 2020)고 평가할 수 있다.

- 8) 반면 동영상 녹화 및 자료 제시형에 비하여 수업 참여의 피로도 높고, 교수나 학습자의 동선 등의 자유도가 낮다는 단점을 가는다.
- 9) 이런 관점은 Zimmerman et al.,(1995)의 자기조절학습에서 자기점검은 학습자가 학습을 수행함에 있어서 자신의 학습에서 사용한 인지전략 및 행동을 돌아보며 학습에 대한 피드백을 스스로 얻을 수 있는 과정이라는 관점과 맞닿아 있다.
- 10) Broadbent & Poon(2015), Broadbent(2017) 등에서는 오프라인 수업에서의 의사소통과 원격수업(온라인 수업)에서의 학습자의 의사소통은 차별적으로 다루어져야 함을 강조한 바 있다. 보다 구체적으로 온라인 환경에서 학습자는 오프라인 학습과 다른 방식의 적극적이고 자율적인 학습참여와 이를 가능하게 하는 자기조절학습이 필요하며, 학습자의 온라인 자기조절학습이 학습성취에 미치는 영향이 크기 때문에 온라인 환경에 따라 차별적으로 다루어져서 한다는 주장이다 국내연구에서도 '온라인 자기조절학습' 또는 '온라인 자기주도학습'을 위한 방안 모색이 시급하다고 말한다(김동심, 이명환 이영선 2018, 김한나 2021).
- 11) 박주연(2020:603-604)에서는 자기조절능력, 학습 몰입이 교수실재감을 유의하게 예측함에 따라 학습 몰입이 자기조절 능력과 교수실재감 사이에서 매개 역할을 함을 분석하였다. 그 결과 자기조절과 학습몰입은 학습참여를 유의하게 예측하는 것으로 드러났다.
- 12) Slater, Usoh, & Steed(1994:3)에서는 가상환경에서의 실재감은 참가자가 물리적인 장소에 머물지 않고 컴퓨터가 생성한 가상환경 안의 장소에 존재한다는 믿음이 생길 때 나타난다고 말하였다(김남미 2020:80 재인용).
- 13) 이러닝 환경에서 학습 실재감이 학습성취에 긍정적으로 기여함을 보여주는 기존 논의로는 강명희(2010) 주영주 외(2010), 김나영(2020), 이미영(2020), Richardson, Maeda & Caskurlu(2017), Kerzic, Tomazevic, Aristovnik, & Umek, L.,(2019) 등을 들 수 있다.

실재감(Presence) ¹⁴⁾			
학습분위기	의사소통	교육경험	교육내용
<ul style="list-style-type: none"> • 학습구조 (Learning Structure) • 학습문화 (Learning Culture) 	<ul style="list-style-type: none"> • 교수와의 의사소통 (Communication with Professors) • 학습자 간 의사소통 (Communication with Classmate) • 자원조직과의 의사소통 (Communication with Supporting team) 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습경험 (Learning Experiences) • 체계만족도 (Satisfactions from the classes, system) • 교수방법 (Learning Methods) 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습내용 (Learning Contents) • 학습목표달성도 (The degree of achieving learning objectives) • 학습자원 (Learning resources)

<표3> 실재감에 관여하는 항목들의 세분화

실시간 원격강의 환경에서 국어사 수업의 ‘실재감’ 확보를 통해 수업 효과를 달성하기 위해 아래 세 가지 측면을 고려하여야 한다. 먼저 일반적으로 대학 수업으로서의 ‘국어사 수업의 목표 및 내용’이 무엇인지를 확인해야 할 것이다. 실시간 원격강의 환경이든 대면 강의에서든 동일하게 성취되어야 할 국어사 수업의 목표를 확인하는 과정이 된다. 둘째, 사범대 학부생을 대상으로 삼는 국어사 수업이 갖는 특수성이 무엇이고 이를 고려한 수업 내용 및 방법이 무엇인지를 고민해야 할 것이다. 사범대 학부생은 학부 안에서 국어사라는 심층적인 전공 교육의 수혜자인 동시에 미래의 중등교육 학생들을 가르치는 예비교사이기도 하다. 이 두 가지 측면을 학부의 국어사 수업에서 어떻게 반영해야 하는가를 고려해야 한다는 의미다.

셋째, 원격수업 환경 고유의 특성이 국어사 수업 내의 교육경험 및 의사소통에 어떻게 관여하는가를 밝히고 이를 어떤 방식으로 활용하여 수업 효과를 높일 수 있는가에 대해 고려하여야 한다. 이는 문법 교육 현장에서 주목하고 있는 ‘탐구 수업’의 핵심 개념이나 방법의 설정 및 주요 질문의 구안, 교수 학습자 의사소통의 방법 등과 긴밀히 관련된 문제가 될 것이다.

3. 국어사 교육의 목표

국어사 교육의 목표 및 교육방법에 대한 논의는 주로 국어과 교육과정과 연관되어 이루어졌다.¹⁵⁾ 국어과 교육의 문법 범주의 하위항목으로 국어사 교육 목표에 대한 최근 논의에서 주목하는 관점은 크게 네 가지로 정리할 수 있다. 첫째는 국어사적 사실에 대한 교육 문법적 관점이다. 둘째, 국어사 현상에 대한 사용 기반적 관점, 셋째, 국어사 지식에 대한 구성주의 인식론적 관점, 넷째, 국어사에 대한 문법 탐구론적 관점이다.¹⁶⁾

14) 원격강의 환경에서 실재감의 구성요소는 교수 실재감, 인지적 실재감, 사회적 실재감으로 구분된다.(Garrison, Anderson & Archer, 2003, Wang & Kang 2006 등). 서육, 이찬(2020:699-705)은 국내의 실재감에 대한 연구 성과를 정리하고 실재감 활성화를 위한 면담개요도를 작성한 바 있다. 아래 <표1>은 서육, 이찬(2020)의 면담 개요도 구축 과정에 보인 주요 관여 항목으로 보인 것을 인용하여 그린 것이다.

15) 국어사 교육 연구에 대한 연구사는 최소영(2019:8-13)에 상세하게 이루어진 바 있다. 이에 따르면 국어사 교육 연구의 최근 흐름은 구분관(2005), 주세형(2005) 등에서 제기한 국어사 교육에 요구되는 관점으로서의 ‘범시적 관점’이 이후 연구로 확장되어 왔다.

16) 이 네 가지 관점은 최소영(2019:44~59)에서 정리한 ‘언어 변화 기반 국어사 교육의 교육적 관점’을 인용한 것이다. 이 네 가지 관점은 최근 국어사 교육 관련 논의에서 주요하게 다루어진 관점을 유의미하게 정리하였다는 점에서 가치를 갖는다.

첫 번째 교육 문법적 관점에 주목한다면 학문적 지식으로서의 ‘국어사’는 ‘교육 문법’으로서의 ‘국어사’는 그 내용이 달라지게 된다. ‘문법 교육적 목적 달성을 위해 교육적 가치를 기준으로 학문 문법에서 선별한 문법(최소영 2019:48)’인 ‘교육 문법’의 내용은 국어사 지식이나 이론 중 교육적 가치가 있다고 판단된 것을 선별한 것이 된다. 두 번째 항목인 사용 기반적 관점에서는 ‘공시적, 통시적’ 변화를 아우르는 ‘범시적(panchronic) 관점’을 중시하는(주세형 2005¹⁷⁾, 김현주 2010) 동시에 언어 사용 빈도에 대한 주목하며(오규환 2016, 김현주 2018) 언어 사용 주체인 인간에 주목한다(박형우 2014, 최소영 2019, 강지영 2021).

세 번째 관점에서는 학습자들에게 교육되는 것이 지식의 구조이며 학습자가 지식을 알아가는 과정에서 지식 자체만이 아니라 방법에도 관심을 둔다. 이 관점에서는 학습자들이 지식을 자신의 삶 안에서 의미 있게 재구성할 수 있도록 ‘지식의 자기화, 지식의 내면화’ 과정에 주목하고(주세형 2005, 이관희 2015), 학습자 언어의 내외적 해석의 유연성에 주목한다.(최소영 2019). 이 세 번째 관점은 필연적으로 알아가는 방식으로써의 네 번째 관점인 문법 탐구론적 관점과 연결된다. 국어사 자료를 분석하고 그 원리를 탐색하는 과정을 통해 국어 또는 언어의 본질에 접근하는 일의 중요성을 강조한 것이다.

이러한 교육적 접근을 통해 학습자가 지식의 관계성을 추구하는 인간(신명선 2007), 문법하는 인간(제민경 2015), 학습자 스스로 맥락을 구성하고 구성된 맥락의 적절성과 타당성을 성찰하는 인간(조진수 2018), 언어 현상을 발견하여 문법적 문제화하고 문법적 장치의 동원으로 해석하고 가장 타당한 선택을 언어화할 수 있는 인간(최소영 2019)이라는 언어적 주체를 양성하는 것을 교육 목표로 삼는다고 해석할 수 있다. 그리고 이러한 관점이 국어과 교육과정에 반영되고 국어사 교육 내용을 선정하고 교과서 집필 등의 제반 과정을 관통하는 가치가 되어야 한다고 것이다.

이러한 최근의 문법 교육 연구동향을 볼 때, 문법 교육에서 ‘언어적 탐구’를 강화하려는 움직임은 당연한 일로 보인다.¹⁸⁾ 교육적 문법관이 지향하는 언어적 주체를 양성한다는 것은 수업 현장에서 다양하고 중요한 탐구 문제들을 풀어간다는 것을 의미하기 때문이다. 언어적 주체들의 문법 탐구 능력을 신장시키기 위해서는 교사이든 학습자이든 탐구 수업을 관통하는 ‘핵심 개념을 관통할 수 있는 질문’을 선정하고 이를 해결하는 능력이 중요할 수밖에 없다.¹⁹⁾ 언어적으로 대상화되는 학습자의 질문이 학습자에게든 교사에게든 중요한 정보를 제공하는 자원임에는 분명하다.²⁰⁾

여기서 주목해야 하는 점은 언어적 탐구를 통한 언어적 주체를 양성하겠다는 수업 목표를 달성하기 위해서라도 언어자료로부터 주요 원리와 규칙을 이끌어내는 언어학적 방법론에 대한 이해가 중요해진다는 것이다. 실증적 언어 자료를 통해 추상적 언어 체계나 구조에 근접하는

17) 국어사 교육에서 ‘현재’에 대한 주목은 주세형(2005)의 논의에서 힘 입은 바가 크다. 주세형(2005: 338-339)에서는 국어사 교육 내용의 가치는 ‘현재’에서 탐색되어야 하고 ‘과거의 언어를 학습할 가치’는 ‘학습자가 과거의 언어를 학습한 결과’, ‘현재의 언어를 이해하는 데 도움이 되는 측면이 있는 지’를 기준으로 탐색되어야 한다고 말한 바 있다.

18) 국어 문법 교육이나 국어사 교육에서의 탐구에 주목한 연구로는 이관규(2001), 주세형(2008), 남가영(2008), 김은성 외(2013), 제민경(2015), 최선희(2016), 조진수 외(2017), 박진희 외(2018), 강지영(2019, 2021) 등을 참조할 수 있다.

19) 최은정(2020:229)에서는 McTighe & Wiggins(2013)을 인용하면서 학생들이 탐구로 정향할 수 있게 문을 열어주는 역할을 하는 것이 질문이라는 점에 주목하고 핵심 개념에 대한 탐구를 추동하는 ‘핵심 질문’이 수업의 중심점이 되어야 함을 강조하였다.

20) 최은정(2020:234)에서는 문법 학습자들의 질문을 문법 개념 변화 연구의 핵심 자원으로 파악하며 학습자 문법 탐구 교육의 구체화를 위한 실천적 탐색(오현아 2017, 신명선 2017, 박진희, 민현식 2019, 최소영 2019)과 궤를 같이 함을 강조한 바 있다.

방식을 익히는 것 자체가 언어의 구성 및 운용 원리에 대해 이해하는 과정이며 언어적 탐구의 주요 질문들은 언어 구성 원리 및 운용 원리와 긴밀히 관련될 수밖에 없기 때문이다. 탐구 교육의 중요성이 강화될수록 교사의 핵심 개념에 접근하는 질문의 설정이 중요하고 수업 현장에 필요한 비계(scaffolding) 설정이 중요하고 교수적 내용 지식의 개발이 중요해진다는 것은 공유된 가치다.

교육 문법적 관점에서 수행되는 언어교육 현장에 놓인 교사가 보편적이고 일반적인 언어적 체계 및 구조가 무엇인지를 내재화하고 있어야 탐구 학습 과정에서 놓이는 학습자 질문들이나 해결과정에 대한 언어적 유의미성을 인식하고 이들이 보다 유의미한 활동이 될 수 있도록 수업환경을 조정할 수 있다. 여기서 대학에서의 국어사 교육을 경험하는 예비 교사들이 언어학자들의 연구 목표나 방법론을 깊이 이해하여야 할 필요성이 제기된다. 그리고 이러한 목표 및 방법의 실현은 학문적 지식의 성립 과정에서 더 전문화되고 조직화되어 일어난다.

대학의 학습자들이 국어사 과목을 수강하면서 이 학문적 지식의 성립 과정에서 일어나는 사고의 방식을 배워야 한다는 말이다. 학습자들이 숙련자들의 탐구 방법을 익힘으로써 보다 거시적이고 전면적이고 심층적인 과정에서의 언어학에 대한 배움이 실천되는 현상이 학부 교육에서의 국어사 과목이 되어야 한다. 여기서 대학의 학부생들이 배워야 할 언어학자들의 방법론은 주세형(2008:315)의 ‘숙련자(학자)의 탐구 방법’이라는 용어를 빌려 설명할 수도 있다. 이러한 방법론은 언어 내적으로 규정되는 체계와 규칙 자체와 긴밀히 관련되는 것이며 공시적, 통시적 관점에서의 언어 형식의 위계에 대한 이해를 포함하는 것들이다.²¹⁾

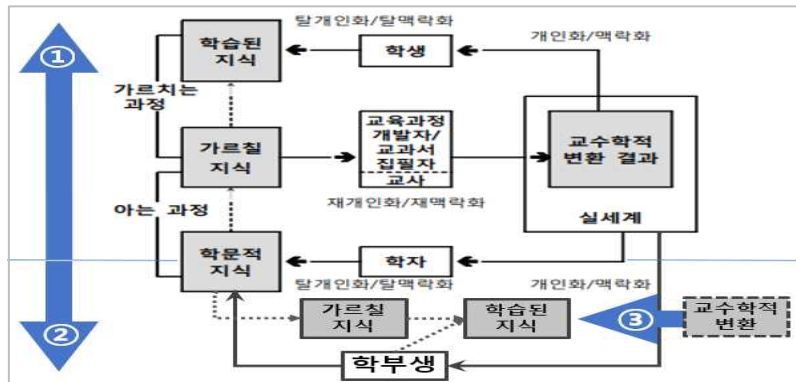
4. 국어사 교육의 내용

예비교사를 대상으로 한 국어사 교육에는 앞서 다룬 교육 문법적 관점의 접근에 더불어 학문적 탐구 방식이 반영되어야 한다는 말의 의미는 국어의 본질이 무엇인가를 심층적으로 이해하기 위한 학문적 접근 방식의 이해도 필요하다는 의미다. 권재일(2018:9)에서 언급하였듯이 대학에서 한국어사 강의를 설정하는 가치와 필요성은 한국어의 본질을 올바르게 이해할 수 있게 한다는 점과 한국어의 심화 학습에 기여할 수 있다는 점이다. 이 지점은 학자로서 국어사 자료 중 보다 더 가치있는 자료를 선정하는 기준을 배우고 의미 있는 분석 도구를 기반으로 언어자료를 분석하는 과정을 통해서 얻을 수 있는 것이다. 또 실증적 분석을 기반으로 체계와 구조를 설립하는 과정이 어떤 것인가를 배우는 것과 깊이 관련되어 있다.

이러한 학문적 접근은 국어사에 관여하는 학문적 담화 공동체의 질서와 규약을 배워가는 과정이라 할 수 있다. 예비교사를 대상으로 하는 국어사 수업에서 교육 문법과 학문 문법의 두 가지 측면이 모두 관여해야 한다는 점은 국어사 수업에서 ‘무엇을 가르칠 것인가’의 문제와 긴밀히 관련된다. 주지하다시피 문법 교육에서 무엇을 가르칠까의 문제는 지식에 대한 ‘교수학적 변환(didactic transposition)’의 문제와 긴밀히 관련되어 있다. 예비 교사를 위한 국어사 교육에 관여된 이 문제를 구체화하기 위해서는 문법 교육 담당자로서의 ‘교수학적 변환’과

21) 다양하게 실현되는 언어적 현상을 이해하는 개별자적 ‘언어적 주체’를 강조하는 입장에서는 구조주의나 생성언어학적 접근으로 대표되는 언어의 체계나 구조에 대한 반론을 제기하기도 한다. 김현주(2018:5)에서 보인 ‘언어에서 ‘체계’와 ‘구조’를 찾으려는 노력은 언어를 인간 및 사회와 별개로 보는 관점에서 비롯된다’와 같은 논의는 이러한 현상을 반영한 것이다. 그러나 최소영(2019:55)에서 보이듯 언어 체계와 규칙에 대한 이해나 단위에 대한 분석 등은 여전히 문법 교육 내용으로 의의가 있으며, 구조주의적 관점에서 접근된다.

국어의 운용 원리를 배워야 할 학습자로서의 ‘배워야 할 것 간의 관계’를 상세화할 필요가 있다. <그림1>²²⁾은 학문적 지식과 가르칠 지식 간의 관계를 교수학적 변환의 과정에 주목하여 그린 것이다.



<그림 2> 학문적 지식, 가르칠 지식, 교수학적 변환의 상관성

앞서 본 교육 문법적 관점에 입각한 국어사 교육은 좌측 상단의 ①의 부분과 연관된 영역이라 할 수 있다. 이 부분은 교육과정의 성취기준과 교과서 활용이라는 거시적 교육 구조 안에서 현장 환경에 알맞은 내용 지식과 방법을 교육하는 과정을 지시한다. 예비교사로서의 사범대 학습자들이 다가올 미래에 맞이하게 되는 상황은 ①의 과정과 긴밀히 닿아 있다. 이와 대응하여 <그림1>의 좌측 하단 ②는 국어국문과나 국어교육과의 학습자들이 국어사를 전공한 학자로부터 학문적 지식이나 방법을 심화 학습을 경험하는 과정에 해당한다.²³⁾ 여기에는 연구 대상에 해당하는 언어 자료로부터 학자가 학문적 지식을 창출하는 과정이 포함된다. 학자가 어떻게 자료로부터 의미 있는 언어적 사실을 이끌어내고 이론화하는지의 과정을 배우는 것이 포함된다. 실제 음성자료를 확보하지 못하는 국어사의 특정 시기에 다층적 자료로부터 실제 언어적 사실을 이끌어내는 것의 중요성, 그 방법에 대한 논의도 여기에 포함된다.

<그림1>의 우측 하단에 반영된 ‘교수학적 변환’은 학부의 국어사 교육에도 학문적 지식과 가르칠 지식 사이에 교수학적 변환 과정이 관여할 수 있음을 반영한 것이다. 다만 학자로서의 국어사 교수자가 학부 교육을 위하여 어떤 내용을 선정하고 어떤 방법으로 교육할 것인가의 문제이나 방법은 ①에 반영된 것보다 학문적 입장에 따라 다각적인 변환이 반영될 수밖에 없다. 대학의 학부생을 국어사 교육에서는 이런 다양한 접근에서 나타나는 쟁점 자체의 언어적 유의미성 역시 교육 내용이나 방법에 포함되어야 한다. 언어에 대한 다각적 접근 가능성을 이해하고 그 안에 함의된 객관적인 방법론을 이해하는 것은 인간에 대한 다각적인 해석 가능성 열어두고 그것들이 갖는 논리적 함의를 이해할 수 있는 과정이 될 수 있기 때문이다.

22) 김부연(2014:218)의 그림에 ‘학부생’ 교육의 입장을 반영한 것이다. 국어과에서 교수학적 변환에 따른 지식의 형성과정에 대한 논의는 심영택(2002), 최용환(2009), 김부연(2014), 조진수(2016), 정재림(2018), 최대희(2020) 등에서 다루어진 바 있다.

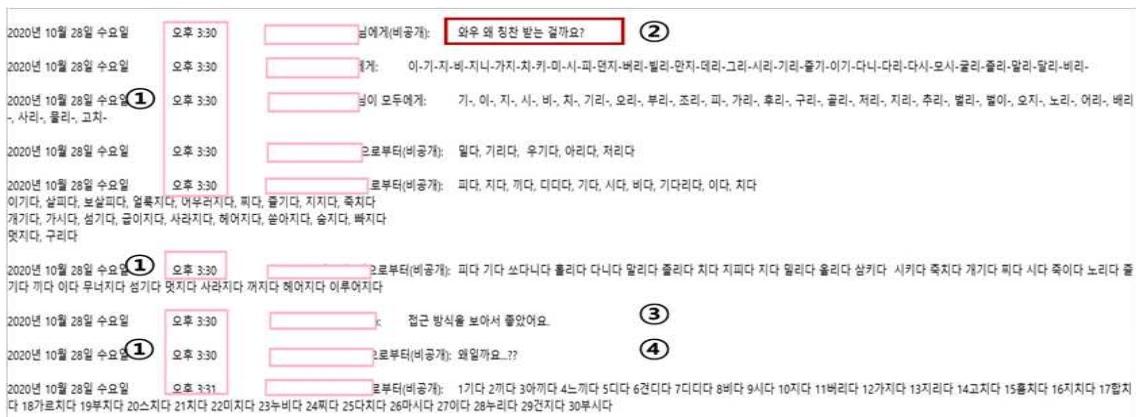
23) 교육 문법적 관점에서 언어 인식의 신장, 언어의 구성, 운용의 원리 그 자체를 교육 내용으로 하면서 기능 영역과 통합적으로 교수 학습되는 원리 중심의 문법 교육과 언어 인식의 신장 강조하는 연구 동향은 언어의 본질이라는 측면을 강조한다는 점에서 이 과정과 긴밀히 연관되어 있다(구본관, 신명선2011, 오현아 2016, 2017, 조진수 2016 등). 중요한 것은 교육 문법적 관점에서 이러한 동향이 중등교육 현장에서 실질적 유용성을 갖기 위해서라도 학부 내의 전공 문법 교육은 언어적 원리에 입각한 심층적 접근이 필요하다는 점이 강조되어야 한다.

문제는 국어사 수업에서 감당하여야 할 내용지식의 양이 많다는 점이다. 이러한 난점은 국어사 수업이 주로 내용지식을 강의식으로 전달하는 방식으로 고착화하는 요인이 되었다고 할 수 있다. 고대국어에서 현대국어에 이르는 긴 국어사 내용을 한 학기에 소화해야 함으로 생기는 문제이다.²⁴⁾ 주목해야 할 지점은 국어사에서 배워야 할 내용지식이 많다는 말은 그 안에 탐구해야 할 언어적 핵심 내용도 많다는 점이다. 수업 내에서 학습자들이 현재 만나는 자료들로부터 유의미한 언어적 원리를 탐구할 시간이 부족하다는 것은 그만큼의 유의미한 활동이 누락될 수도 있다는 의미이기도 하다. 이런 상황은 ②나 ③에서 구현할 수 있는 국어사 수업 내용과 관련된 의사소통에 좀 더 관심을 가져야 한다는 점을 일깨운다.

여기서 내용에 관련된 의사소통 중 특히 주목해야 할 점은 학문적 지식 안에서 지식들 간의 관계를 보는 눈이다. 국어사 수업에서 현재 다루어지는 내용 지식에 관여하는 탐구질문들 중에서 보다 더 중요하고 의미 있는 것이 무엇인가에 대한 판단이 중요하며, 그것을 학습자들과 어떻게 공유하며, 어떻게 더 고차원적인 차원으로 확장할 것인가의 문제가 주요 과제가 되는 것이다.

5. 실시간 원격 강의 환경에서의 국어사 교육

실시간 원격 강의 환경에서 학습자들의 실재감을 강화하는 의사소통으로 가장 적극적으로 활용될 수 있는 장치의 하나인 채팅창 활동에 주목해 보자.²⁵⁾ 아래 <그림2>는 국어사 강좌의 선수과목인 국어음운론 수업에서 '현대국어에서 'ㅣ'로 끝나는 어간에 어떤 것이 있는가'에 대한 학습자의 채팅활동 결과물을 캡처한 것이다.



<그림 3> 학습자의 시간적 반응의 공간화

<그림2>에서 ①로 표시된 부분들은 채팅창에 학습자가 글을 올리는 시간을 보인 것이다. 하

24) 이전에는 국어사1, 국어사2로 분할하여 '계통론, 고대국어', '중세국어, 현대국어' 등으로 나누어 2학기에 걸쳐 개설하는 경우도 있었지만, 현재에는 이런 방식으로 국어사를 개설하는 경우는 드물며, 필수과목으로 지정되지 않은 경우에는 수강 인원의 부족으로 폐강되는 일도 많은 실정이다.

25) 김남미(2020:89)에서는 원격 학습 환경이 대면 환경의 물리적, 시간적 제한점을 극복하는 데 도움을 줄 수도 있음을 보인 바 있다. 김남미(2020)에서는 실시간 원격강의에서 산출되는 학습자 사고활동의 결과물로서의 채팅창이다. 채팅창으로 산출되는 학습자 반응은 대면강의보다 양적, 질적으로 풍부하며, 대상화된 자료로써 실제 수업에 활용할 수 있는 자원으로 활용할 수 있다는 점을 강조한 것이다.

단의 마지막 항을 제외하고는 모두 3:30분이라는 동 시간에 이루어진 작업이다. ②는 현재 이루어진 특정 학습자 결과물에 대하여 교수가 학습자에게 준 피드백이고 ③, ④는 ②의 방식으로 이루어지는 교수 피드백에 대하여 학습자의 응답을 보인 것이다.

<그림2>의 의사소통 방식에서 우리가 주목할 지점은 세 가지이다. 첫째 채팅창에 반영되는 학습자 결과물의 양적 질적인 특성이다. <그림2>의 표시된 ①들은 1분이라는 시간 안에 축적된 자료이다. 대면 강의에서는 교수 학습자의 피드백은 시공간의 한 지점에서는 1:1이라는 상황으로 제한되게 마련이다. 개별 피드백을 하는 상황에서 다른 학습자의 상황을 확인하기 어렵다는 말이다. 하지만 채팅창은 시간선에서 이루어지는 학습자들의 반응이 공간 안에 축적된다. 때문에 교수는 제한된 시간 안에 이루어진 학습자들의 결과물을 동시에 살피면서 전체적인 경향을 살필 수 있게 된다.

둘째, 일반성과 개별성에 따른 교수 피드백의 조절이 가능하다. ②는 ‘와우, 왜 칭찬 받는 것일까요?’라는 내용의 피드백으로 현재 제시된 결과물에 반영된 학습자 사고의 유의미성을 학습자 스스로가 발견할 수 있도록 이끄는 질문이다. 이러한 개별 피드백은 ③, ④와 같은 방식으로 후속질문으로 이어질 수 있으며, 이런 활동이 질문의 답변을 위하여 주어진 수행활동 시간 내에서 진행될 수 있다. 이러한 방식의 개별 교수 피드백은 학습자 사고의 편향성이나 심리적 지체 등 부정적인 사안에 대해서만이 아니라 접근 방식이나 방향의 유용성, 유의미성으로 확산될 수 있다는 강점을 갖는다.

셋째, <그림2>를 통해 산출된 결과물을 다시 그 수업의 자원으로 활용할 수 있다는 점이다. 이러한 수업 과정은 ‘학습자 사고 결과물의 생산 - 개별 피드백, 전체 피드백 - 생산 텍스트의 대상화 - 중요도 및 언어적 의미 판단 - 사고의 확장’으로 진행될 수 있다. 이 과정을 통해 학습자들은 문법 수업에서 유의미한 탐구 과정을 경험하고 이를 다른 심화 과목에 적용할 수 있게 된다. <그림2>에서 확보된 사고 과정의 유의미성은 그대로 국어사 수업에서도 적용 가능하다.

예를 들어 <그림2>를 통해 산출한 현대국어에 ‘ㅈ’로 끝나는 어간에 대한 예시 중 어간 말음절 초에 ‘ㅈ, ㅉ, ㅊ’를 가진 언어자료로 한정하여 보자. 이들 자료는 현대국어의 표기 ‘저, 처, ㅉ’와 발음 ‘저, 처, ㅉ’의 문제와 중세국어 표기 ‘저, 처, ㅉ²⁶⁾’와 발음 ‘저, 처, ㅉ/저, 처, ㅉ’의 문제와 연관하여 탐구할 수 있다. 중세국어와 근대국어에 걸쳐 이 문제는 아래의 문제들과 연관되어 있다.

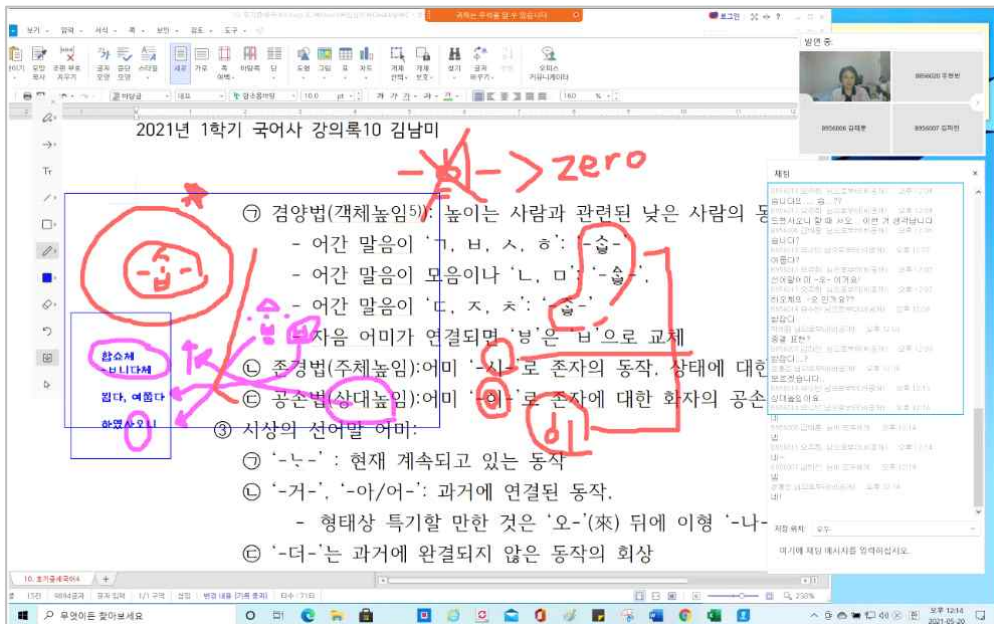
시기	관련 지식
후기중세국어 (치음)	① 후기 중세국어의 자음 체계 내 ‘ㅈ’, ‘ㅉ’ ② 훈민정음 창제의 ‘ㅈ’의 가획자로서의 ‘ㅈ, ㅉ’ ③ 중세 국어 내 최소대립쌍 장(穡) : 장(醬), 저(自) : 저(筋), 초(醋) : 초(燭)
근대국어 (치음>구개음)	④ ‘y, ㅈ’ 앞에서의 ‘ㅈ 구개음화’ ⑤ 체계 내 ‘ㅈ의 구개음화’ ⑥ ‘ㄷ, ㅈ’ 구개음화
현대국어 (구개음)	⑦ ‘저, ㅉ, 처’: [저, ㅉ, 처]로 발음(표준어 규정 5항 다만 1) ⑧ 외래어 표기법 ‘텔레비전, 비전, 초코 등’

<표4> 음운사 안에서 ‘ㅈ, ㅉ, ㅊ’

26) 중세국어에서 ‘ㅉ’ 표기는 나타나지 않는 것으로 알려져 있다.

<표2>와 같은 관계는 국어사 수업의 수강생들에게 다양한 질문들로 변환되어 나타날 수 있다. 그리고 이러한 질문들을 설명할 수 있는 핵심 지식은 ①, ⑤로 설명되는 체계 내의 ‘ㅈ, ㅊ, ㅍ’의 위상의 변화가 된다. 이 핵심 지식을 기반으로 앞서 <그림2>에서 산출한 현대국어 어간 ‘지-, 치-, 찌-’ 중 다수는 ⑤의 변화의 결과로 나타난 것이며 이 변화로 인해 ‘티- > 치-(打)’와 ‘치- > 치-(養)’가 동음이의 관계에 놓이게 되었다는 점을 이해할 수 있게 되는 것이다. 국어사 수업에서 탐구문제를 발견하고 그 안에 들어 있는 언어적 질서를 파악할 수 있는 힘을 기를 수 있도록 관여 문제, 주요 문제, 인과 관계 등을 총체적으로 바라보고 이해할 수 있는 힘을 기를 수 있도록 하는 과정이 수업 내에서 이루어져야 한다는 의미다.

이런 총체적 설명은 문법 요소를 다루는 데서도 일관되게 적용되어야 한다. 후기중세국어의 높임법 체계를 예로 들어보자.



<그림 4> 중세국어의 높임법

후기중세국어의 높임법 체계는 그 자체로 완결된 공식성을 확보하고 있다. 특히 선어말어미를 활용한 문법범주의 실현이라는 측면에서 주체 높임, 객체 높임, 상대 높임의 대립체계를 확고히 하고 있어 주체 높임에서만 선어말어미를 활용하는 현대국어의 높임법과 차이를 보인다. 그러나 문법 범주의 실현을 위해 어떤 형태소를 쓰이는가의 차이가 중세국어와 현대국어의 통사론적 운용 원리가 달라진 것이라고 해석되지는 않는다. 국어사의 전 시기에서 높임법에 관여하는 화자와 청자, 발화의 주체와 객체에 대한 관계 및 기능은 다르지 않다는 점에 주목해야 한다는 말이다.

이러한 거시적 차원에서 높임법을 바라보아야 한국어로서의 고대, 중세, 근대, 현대의 언어 원리를 이해할 수 있게 된다. 또 중세국어의 높임법 실현을 위한 선어말어미의 음운론적 특성이 변화에 어떤 영향을 미쳤는가를 살피는 것 역시 문법 탐구의 대상이 될 수 있다. <그림3>에 반영된 필기와 학습자 채팅창에 반영된 내용들은 이들 탐구 문제들에 대한 질의 응답으로 구성된 것들이다. <그림3>과 연관되어 있는 문법 탐구 문제들을 정리한 것이 <표3>이다.

시기	기능 및 관련 지식	
후기중세국어	① 통사론적 운용 원리 및 기능	② 선어말어미라는 문법 범주의 체계성
근대국어		③ 형태소의 음운론적 특성
현대국어		④ 음운변화에 따른 형태소 변화 - ‘ㄹ’의 소멸 - ‘ㅇ’의 소멸
	⑤ 상대 높임, 객체 높임 형태소의 결합	
		⑥ 주체 높임: 객체 높임: 상대 높임의 실현 방식 차이 - 선어말어미 활용: 주체 높임 - 어말어미 활용: 상대 높임(6등급) - 객체 높임의 어휘적 화석화
		⑦ 어휘적 높임법

<표5> 문법사 안에서 ‘높임법’

이렇듯 실시간 원격 강의 환경 안에서의 국어사 수업은 거시적 차원에서 한국어의 원리를 이해하는 과정을 통해 공시적 언어의 특성 및 통시적 언어 변화의 원리를 이해하는 문법 탐구의 과정이 되어야 한다. 거시적 차원에서의 언어 원리를 이해하고 각 시대에 유의미한 언어 체계 및 구조가 전 역사적 차원에서의 한국어의 원리와 어떤 과정으로 연관되는가로 확장하는 과정을 위하여 지식과 관련된 핵심 개념들을 질문화하고 이를 풀어가는 과정이 되어야 한다는 의미다.

6. 결론

(생략)

■ 참고문헌

- 강지영(2019), 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 강지영(2021), 국어사 탐구 교육 연구, 신청어문, 48, 31-101, 서울대학교 국어교육과.
- 교육부(2020), 코로나-19 감염병 대응: 2020학년도 초중고특수학교 원격수업 운영 기준안.
- 구본관, 신명선(2011), 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구, 국어교육연구27, 261-297, 서울대학교 국어교육연구소
- 권재일(2018), 한국어학 교육과 한국어사 강의. 한국(조선)어교육연구, 13, 7-32, 중국한국(조선)어교육연구학회.
- 김남미(2020), 실시간 원격강의 환경에서의 대학글쓰기 교육, 사고와표현 13(3), 77-104, 한국 사고와표현학회.
- 김동심, 이명화, 이영선(2018), 고등교육에서의 온라인 자기조절학습 측정도구 개발 및 타당화 연구. 교육공학연구, 34(4), 901-927, 한국교육공학회.
- 김은성, 문영은, 전영주, 최신인(2013), 문법 탐구 과제의 새로운 설계를 위한 기초 연구, -국제 언어학 올림피아드 문항 분석을 중심으로, 국어교육, 143, 45-82, 한국어교육학회.
- 김한나, 감성원(2021), 코로나 19 로 인한 비대면 동영상 수업의 강의만족도가 학습효과에 미치는 영향과 자아효능감의 매개 효과 연구, 학습자중심교과교육연구, 21, 363-387, 학습자중심교과교육학회.
- 김현진(2020), 원격교육과 교육공학의 과제, 교육공학연구, 36, 619-643, 한국교육공학회.
- 남가영(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 박진희, 전영은, 이주영, 강효경(2018), 문법탐구와 과학탐구의 비교 분석 연구, -탐구 과정에 관한 교육적 논의를 중심으로-, 문법교육 32, 33-68, 한국문법교육학회.
- 박형우(2018), 국어 교사의 국어사 관련 오개념 연구, 문법교육34, 105-133, 한국문법교육학회.
- 박효성, 소효정(2021), COVID-19 상황 원격강의에서 대학생이 인식하는 학습실재감과 학습성과 관계 탐색, 교육정보미디어연구, 27(1), 253-280, 한국교육정보미디어학회.
- 신명선(2017), 국어과 교육내용의 교과서 구현 방식의 관례성과 오개념-문법 영역의 '언어의 본질과 특성'을 중심으로, 문법교육, 31: 87-134, 한국문법교육학회.
- 심영택(2002), 국어적 지식의 교수학적 변환 연구, 국어교육, 108, 155-179, 한국어교육학회.
- 오현아(2016), 사용자 중심의 문법 기술을 위한 문법 교육 내용 재구조화 방안 모색, 어문학보, 36, 27-52, 강원대학교 국어교육과.
- 오현아(2017), 충분한 문법 학습 경험을 갖지 못한 중등 예비 국어 교사의 문법 개념화 양상 분석 연구를 위한 시론, 문법교육, 29, 29-63, 한국문법교육학회.
- 이관규(2001), 학교 문법 교육에 있어서 탐구학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구, 국어교육, 106, 31-63, 한국어교육학회.
- 이영희(2021), 코로나 19 대응 대학 원격강의 운영 실태 및 학생 만족도 기반 효과적 운영 방안 탐색-수도권 소재 대형 종합대학 사례를 중심으로. 문화교류와 다문화교육 (구 문화교류연구), 10(1), 271-306.
- 이영희, 박윤정, 윤정현(2020), COVID-19 대응 대학 원격강의 운영 사례 분석을 통한 유형 탐색. 열린교육연구, 28, 211-234.

- 정재림(2018), 예비 교사 수업에 나타나는 교수학적 변환의 특징과 교육적 시사점, *한국학연구*, 64, 193-220.
- 제민경(2015), 장르 문법 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 조진수(2016), '타동성'의 문법 교육적 위상 정립을 위한 시론, *국어국문학*, 174, 71-97, 국어국문학회.
- 조진수, 박진희, 이주영, 강효경(2017), 탐색적 요인분석을 통한 문법 탐구의 구인 탐색, -고등학교 학습자의 자기 인식을 중심으로-, *국어교육*, 157, 37-67, 한국어교육학회.
- 주세형(2008), 학교 문법 다시 쓰기(2), "숙련자의 문법 탐구 방법"을 중심으로, *국어교육*, 126, 283-320, 한국어교육학회.
- 주세형, 조진수(2014), 독서의 언어학, *청람어문교육* 52, 197-232, 청람어문교육학회.
- 최대희(2020), 국어사 수업에 적용한 PCK 교수법 사례 분석, *교육과학연구* 22(2), 47-68, 제주대학교 교육과학연구소.
- 최선희(2016), 문법 탐구 학습 모형의 비판적 고찰, *새국어교육*, 109, 419-451, 한국국어교육학회.
- 최소영(2019), 언어 변화 기반의 국어사 교육 설계 연구, 서울대학교 박사논문, 서울대학교 대학원.
- 최소영(2019), 진행 중인 변화의 국어사 교육 내용화 연구-용언 활용 변이 탐구를 중심으로. *국어교육학연구*, 54(3), 287-314, 한국어교육학회.
- 최웅환(2009), 문법 교육에서의 교수적 변환론, *국어교육연구*, 45, 321-346.
- 최은정(2020), 문법 탐구 질문 저해 요인과 질문 과정과의 구조적 관계 분석. *문법교육*, 38, 229-280, 한국문법교육학회.
- 박주연(2020), 온라인 프로그래밍 수업에서 자기조절능력과 학습참여, 교수실재감에 대한 학습몰입의 매개 효과, *정보교육학회논문지*, 1024(6), 597-606, 한국정보교육학회.
- Broadbent, J.(2017), Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32.
- Broadbent, J., & Poon, W. L.(2015), Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W.(2003), A theory of critical inquiry in online distance education, *Handbook of distance education*, 1(4), 113-127.
- McTighe, J., & Wiggins, G.(2013), *Essential questions: Opening doors to student understanding*, Ascd.
- Park, J. Y., & Kang, M. H.(2015), Structural Relationships Among Learners' Characters, Learning Flow, and Thinking Ability in a SCRATCH Programming Course for Elementary School Students, *The Journal of Elementary Education*, 28(4), 145-170.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M.(1990), Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use, *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51.

□ 토론

‘실시간 원격 강의 환경에서의 국어사 교육’에 대한 토론

최대희(제주대)

이 연구는 실시간 원격강의 환경에서 국어사를 어떻게 교육할 것인가를 모색하는 것을 목적으로 하고 있습니다. 선생님께서도 서술하였듯이 외부적인 요인으로, 대부분의 학교들이 비대면 수업을 진행하고 있습니다. 이러한 상황 속에서 수업의 방식은 자연스럽게 변화되고 있는 듯합니다. 처음에는 이러한 상황에 적응도 안 되었고, 기기의 사용은 미숙하여 시행착오도 있었습니다. 하지만 지금은 언제 그랬냐는 듯이 익숙해져 가고 있습니다. 이러한 과정을 거치면서 기존의 방식을 되돌아볼 수 있었다는 점에서 불행 속에서 그나마 조그만 위안이 되었습니다. 선생님께서도 이러한 교육 환경에서 어떻게 하면 좀 더 나은 국어사 교육이 될 수 있을까를 많이 고민하고 있는 것 같습니다. 실제 수업 사례를 통해 우리가 간과했던 부분을 보완할 수 있음을 제시하고 있다는 점에서 의미가 있는 연구라고 생각합니다.

의미 있는 글을 읽었는데, 선생님의 본질적인 의도나 목적을 이해하지 못한 부분도 있습니다. 그러나 토론자로서 임무를 다하기 위해 몇 가지 궁금한 사항을 질문하겠습니다.

1) 2장. 실시간 원격 강의 환경의 의미 및 과제

- 원격 수업의 유형 중 두 번째 유형인 실시간 화상 강의의 어려운 점은 없었는지와 실시간 화상 강의의 만족도를 조사한 결과가 있는지 궁금합니다. 교수자 입장에서는 실시간 화상 강의를 효율적이라고 판단되지만, 학습자 입장에서는 그렇지 않을 수도 있을 듯합니다. 저희 학교에서 설문조사를 해 보았는데, 수업 만족도는 조사하지 못했지만, 선호도는 강의 동영상 녹화 및 자료 제시형이 실시간 강의보다 압도적으로 높게 나왔기 때문입니다.
- 실재감(Presence)이라는 개념이 가상 공간에서 쓰는 개념으로 설명하고 있는데, 물리적 공간에서의 ‘현장감’과 비슷한 개념인지 궁금합니다. 성취도와 만족도를 높이기 위해서는 이 ‘실재감’이라는 개념이 중요해 보이는데, 이 ‘실재감’에 대해 다시 한번 설명 부탁드립니다.

2) 5장. 실시간 원격 강의 환경에서의 국어사 교육

- 강의 시간 부족의 문제입니다. 4장에서 언급하였듯이, 국어사 수업에서는 감당하여야 할 내용 지식의 양이 많습니다. 그래서 교수자와 학습자 간의 의사 소통식 수업보다는 교수자 중심의 강의식 수업이 주를 이룹니다. 선생님께서는 이러한 방식의 수업은 수업 내용에서의 유의미한 활동이 누락될 수 있음을 밝히고 있습니다. 그래서 소통의 강화 측면에서 5장에서 채팅창 활동 등의 과정을 통해 국어사 수업에 적용하고 있는데, 그 결과도 양호해 보입니다. 이와 관련하여, 채팅창 활동은 본 수업에서 진행하는지, 아니면 수업 전 활동으로 진

행하는지 궁금하고, 주차별 진도 계획에 따라 수업이 원활하게 진행될 수 있는지 궁금합니다. 이러한 활동 등을 하기에는 국어사 과목의 특수성으로 인해, 시간이 많이 부족해 보이기 때문입니다.

이상으로 토론을 마치겠습니다. 좋은 논문을 읽을 기회를 주신 김남미 선생님께 감사드립니다.

비대면수업을 위한 대학글쓰기 교재 개발 연구

방영심(상명대)

< 차 례 >

1. 머리말
 2. 비대면수업의 유형 및 특징
 3. 2021년 출간된 대학글쓰기 교재 분석
 4. 비대면수업용 대학글쓰기 교재의 방향성
 5. 맺음말
- 참고문헌

1. 머리말

현재 전 세계가 경험하고 있는 코로나19(COVID-19) 팬데믹(pandemic)은 건강, 의료 문제 뿐만 아니라, 사람들의 접촉, 소통, 정보 교환의 방식 등 우리 삶의 모든 분야에 근본적인 변화를 초래하고 있다. 대학의 교육도 이 변화에서 예외적일 수 없었다. 가장 큰 변화는 ‘강의실’이라는 물리적 공간에서 학습자와 교수자가 직접 대면하면서 수행되던 그동안의 교육방식이 가상공간을 통한 비대면의 방식으로 전환되었다는 것이다. 비대면방식의 교육이 코로나19로 인해 2020학년도 1학기부터¹⁾ 선택이 아니라 필수적일 수밖에 없는 환경이 조성된 것이다.

교수자와 학습자가 직접 대면하지 않고, 컴퓨터와 같은 기술을 이용하여 시공간의 제약 없이 이루어지는 교육 형식은 코로나19로 인해 완전히 새로 등장한 방식은 아니다.²⁾ 2000년대 초반부터 사교육에서 동영상 강의, 인터넷 강의 등이 제공되면서 시작했으나 학교교육에서는 전면적으로 시행되지 않다가 코로나19 팬데믹 사태로 학교교육에도 전면적으로 도입되었다.³⁾

이러한 변화는 코로나19 팬데믹 상황이 종료된다고 하더라도 지속될 가능성이 있다.⁴⁾ 코로

1) 비대면수업은 그 특성을 어디에 두느냐에 따라 다양한 용어로 표현된다. 원격수업, 온라인수업, 언택트수업, 웨비나(web+seminar), 웹기반 교육, 실시간 쌍방향 원격수업, 이러닝(e-learning) 등 다양한 용어가 혼용되어 사용되고 있다. 본고에서는 ‘대면’과 대립되는 개념에 초점을 두어 ‘비대면수업’이라는 용어를 사용하기로 한다.

2) 비대면학습은 새로운 학습의 유형이라기보다는 기존의 원격교육(distance learning)의 새로운 적용이라고 볼 수 있다. 원격교육은 일찍이 1960년 초부터 학교교육의 기회를 갖지 못했던 문맹인들이나 노인층을 대상으로 한 국가수준의 교육적 보완책의 차원에서 논의되었다(Maile, 1960). 그러던 중 21세기에 들어서자, 컴퓨터와 정보통신기술이 눈에 띄게 발달하면서, 원격교육이란 명칭을 대신하여 이러닝(e-learning: Galagan, 2000), 인터넷기반 학습(Internet-based learning: Smith & Hardaker, 2000), 사이버학습(cyber-learning: Keller, 1995) 등이 학술적 논의의 중심적 용어의 자리를 차지하게 되었다.(박휴용, 2020: 36에서 재인용)

3) 박혜림(2021), 국어과 비대면 수업 설계 원리 탐색, 한국초등교육 제32권 제1호, 서울대학교 한국초등교육학회, 147쪽.

4) 김지혜(2020), 박혜림(2021) 등에서도 코로나19 종식 이후에도 비대면수업이 미래사회 학교교육의 한 양상으로 자리 잡을 수 있음을 언급하고 있다.

나19는 디지털 경제로의 전환을 가속화했으며 비대면수업이 단순히 대면수업의 일시적 대체라로 끝나는 것이 아니라 앞으로도 지속적, 또는 비지속적으로 이루어질 수업 형태일 수 있다는 가능성을 열어 둔 것이다.⁵⁾

교육의 형식이 달라지면 이에 적절한 교육과정에 대한 연구가 필요하고, 교육과정을 반영한 교재의 변화도 함께 이루어져야 한다. 그러나 2020년 1학기부터 시작하여 2021년 1학기를 마감한 현재까지 대학의 비대면강의는, 변화된 학습환경에서 양질의 교육을 제공하기보다는 갑작스러운 교육의 중단을 모면하기 위함에 중점을 둔 면이 있다. 비대면강의를 진행하기 위한 프로그램의 사용 방법, 대면강의와 동일한 수업 시간 조정, 수업시간 보충용 과제 개발 등 강의의 연속성을 유지하기 위한 방법론에 집중했을 뿐, 교육방식의 변화를 반영한 양질의 교육방안에 대해 심층적으로 논의하지 못한 면이 있다.

비대면수업의 효율성을 극대화하기 위한 교재⁶⁾ 개발 논의도 여전히 시도하지 못하고 있다. 국어문법론교재를 분석한 김지혜(2020)의 연구가 대표적이지만 비대면수업 교재에 대한 본격적인 연구라기보다는 원격교육용 교재(방송통신대의 교재)와 일반대학 교재를 비교·분석하여 그 차이점을 제시하는 기초적인 논의라고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 이 연구는 원격교육기관의 비대면수업용 교재와 일반대학의 대면용 교재를 비교 대상으로 삼아 ‘단원의 구성’과 ‘단원 내부의 구성’의 측면에서 ‘학습목표, 연습문제’ 등에 어떠한 차이가 있는지를 밝혔다는 점에서 유의미하다고 할 수 있다.

교재는 교수자가 학습자에게 제시하는 최선의 자료로서, 교수자와 학습자가 공동의 목표를 향해 나아가게 하는 중요한 매개체(이다운, 2019: 163)라는 점에서 매우 중요하다. 특히, 4차 산업혁명, 코로나19 팬데믹으로 교육환경이 급격하게 변화한 현 시점이야말로 변화를 고려한 교육방법에 대한 논의가 필요하며, 이를 반영하는 교재 연구가 필요하다. 박영순(2003: 170)에서 강조한 바와 같이 ‘교재는 교육의 시작이자 전부’이므로 교재 속에 교육목표, 교육내용, 교육방법, 교육평가가 모두 들어가 있어야 하며, 교사와 학습자를 연결하는 매개체이자 수업의 내용, 수준, 질을 결정하는 핵심적 자료이기 때문이다.(박정화, 2020: 1171)

대학글쓰기 교육에서의 교재는 더욱 중요하다. 대학글쓰기는 대부분의 대학에서 모든 전공(계열)의 학생을 대상으로 하는 교양수업이므로 보편성을 확보해야 하기 때문에 교재의 내적 구성에서도 특별한 접근이 필요하다.⁷⁾ 또한 다양한 글쓰기 실습과 실용적인 지식을 확보하여 학습자에게 교재가 실질적으로 도움이 된다는 것을 인지하게 해야 한다.

이러한 중요성을 인식하며 지금까지 대학글쓰기 교육은 변화를 거듭해왔고 이를 반영하는 교재의 편찬도 활발히 이루어졌다. 구자황(2012: 364-365)에서는 대학글쓰기 교육을 2000년대를 기준으로 하여 제1기와 제2기로 나누고 있다. 대학글쓰기 교육의 교수요목을 수립하고

5) 특히, 지방 거주 학생, 해외 체류 학생들의 수업에 대한 접근성이 높아졌다는 장점이 나타남으로써 향후 지속적으로 운영될 가능성이 있으며, 플립러닝(flipped learning)과 같은 방식을 활용하여 대면강의와 보완관계를 유지할 가능성도 있다.(김지혜, 2020: 38)

6) ‘교재’란 가르치고자 하는 내용을 보다 효과적으로 전달하는 데 유용한 수단이 되는 것으로, 교수-학습 상황에서 수업의 효과성, 효율성, 매력성 증진에 공헌하는 모든 매체 및 보조 도구들을 총칭한다. 종류로는 교과서를 비롯한 각종 도서류, 실험, 관찰, 연습, 내용 제시용으로 사용되는 실물 모형, 궤도, 사진, 비디오, 텔레비전, 영사용 필름, 영화, 슬라이드 각종 실험 및 관찰용 시약, 재료, 컴퓨터 기반 프로그램, CD-ROM, 각종 소프트웨어 및 멀티미디어, 인터넷 사이트 등이 있다.(김미량, 허희옥, 김민경, 이옥화, 조미현, 2018)

7) 한국대학교육협의회·한국교양기초교육원(2019: 31)에 의하면 조사 대상 71개의 대학에서 교양필수과목으로 ‘의사소통(글쓰기, 사고와 표현, 소통 등)’ 개설 수는 125개로 ‘외국어’에 이어 두 번째로 많은 것을 알 수 있다.

교재를 구성하여 글쓰기 관련 이론과 교수법을 모색하기 시작했던 2000년대가 제1기에 해당하고, 글쓰기교육이 새로운 조정기를 겪고 있는 2000년대 이후를 2기로 분류한 것이다. 필자는 코로나19 이후 대학글쓰기 교육의 제3기가 도래했다고 생각한다. 새로운 기술이 접목된 학습형태가 전면으로 부상했으며, 기술에 익숙한 세대가 대학의 학습자가 되었다. 이들에게 적합한 대학글쓰기 교육의 형식과 내용에 대한 연구가 시작되어야 하며, 이를 반영하는 교재 개발 또한 동시에 이루어져야 할 것이다. 버러바시(Barabasi, 2014)는 “학습에서 중요한 것은 학생들이 종이 교과서에 정리된 고정적 지식을 습득하는 것이 아니라, 연결성, 확장성, 다기능성, 그리고 복원력 등이 훨씬 뛰어난 네트워크적 지식을 효과적으로 탐색하고 응용할 수 있는 기회를 갖느냐의 여부에 달려있기 때문이다”라고 하였다. 대학글쓰기 교육이야말로 이러한 능력 함양을 위한 교육과정, 교재개발에 초점을 두어야 할 때이다.

따라서 본고에서는 비대면수업으로의 전환에 따른 대학글쓰기 교재가 갖추어야 할 내적, 외적 방향성을 제안하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 2장에서는 비대면수업의 종류와 특징을 살펴보고, 3장에서는 2021년 출간된 대학글쓰기 교재를 분석하고자 한다. 이러한 분석을 기반으로 하여 4장에서 비대면수업용 대학글쓰기 교재⁸⁾가 나아가야 할 방향성을 내적, 외적 구성요건으로 나누어 제안할 것이다.

2. 비대면수업의 유형 및 특징

2.1. 비대면수업의 유형

비대면수업은 교수·학습 참여자가 직접 대면하지 않고 온라인 플랫폼을 활용하여 원격으로 진행되는 수업을 말한다. 전통적으로 수업은 교수자와 학습자가 강의실과 같은 공간에서 면대면(face-to-face) 방식을 통해 이루어져 왔다. 이에 반해 비대면수업은 교육이나 학습활동의 두 주체인 교수자와 학습자가 시공간이 분리된 교수학습 상황에서 진행되는 수업방식이다. 비대면수업의 종류로는 ‘동영상 녹화 기반’, ‘실시간 화상 강의 기반’, ‘강의실+실시간 화상강의 혼용 기반’의 교육 방법이 있다.

동영상 녹화 기반 비대면수업은 수업 내용을 동영상으로 녹화하여 게시하면 이를 학습자가 시청하면서 수업이 진행되는 방식이다. 교수자가 직접 강의하는 모습을 녹화할 수도 있고, 학습의 내용을 대본으로 하여 교수자가 아닌 제삼자가 설명하여 녹화할 수도 있다. 대학에서는 대부분 교수자가 수업의 내용을 직접 사전에 제작하여 업로드하고 정해진 기간 안에 학습자가 시청하도록 하는 형식으로 진행되었다. 동영상 녹화 기반 비대면수업의 가장 큰 장점은 학습자가 시공간을 자유롭게 조정할 수 있다는 것이다. 학습자는 정해진 공간(강의실)과 시간에 수업을 하는 것이 아니라 인터넷이 연결된 환경에서는 언제, 어디서든 수업을 들을 수 있다. 그러나 녹화 기반 비대면수업의 단점은 학습자의 참여도나 수업 이해도를 확인하기 어렵다는 것이다. 학습자가 녹화 수업을 집중해서 들었는지, 수업의 내용을 모두 이해했는지, 질문이 있는지 등을 확인하기 어렵다. 대면수업에서 즉각적으로 이루어지는 교수자와 학습자 간의 소통이 원활하지 못하거나 차단되고 학습자와 학습자 간의 상호작용도 이루어지기 어렵다. 이

8) 본고에서의 비대면수업용 대학글쓰기 교재는 웹의 특성을 반영하여 개발되는 ‘웹교재’를 지칭하는 것은 아니다. 비대면수업에서 효과적으로 활용할 수 있는 인쇄 기반 교재를 말한다. 그러나 비대면수업에서 특히 워크북(부교재)은 궁극적으로는 웹교재로 나아가야 한다고 생각한다.

러한 문제점을 해결하기 위해 과제 및 퀴즈, 질의응답 형태의 비대면수업 모델이 권장되고 있으나 대면수업에서와 같은 소통이 실제적, 즉각적으로 이루어지기는 힘들다.

실시간 화상 기반 비대면수업은 줌(zoom), 웹엑스(Webex) 등 실시간 화상 회의 프로그램을 활용하여 정해진 수업 시간에 실시간으로 진행되는 강의이다. 강의실이라는 공간은 아니지만 교수자와 학습자가 실시간으로 참여하여 강의를 진행할 수 있고, 강의를 녹화하여 학생들이 다시 반복학습을 할 수 있다는 장점이 있다. 실시간 화상 기반 비대면 수업은 교수자와 학습자가 화상을 통해 대면하고는 있으나 한 공간에서가 아니라 컴퓨터나 스마트폰과 같은 전자기기를 통해 대면하면서 실시간으로 수업이 진행된다. ‘줌(Zoom)’이나 ‘웹엑스(Webex Meet)’와 같은 서비스를 이용해 교수자와 학습자가 동시간대에 수업에 참여함으로써 교수자-학습자 간, 학습자-학습자 간 실시간 소통이 가능하고 학업 진도를 조절해가며 학생들의 수업 이해도를 측정하고 높일 수 있다는 장점이 있다.

강의실+실시간 화상강의 혼용 기반의 비대면수업은 교수자가 강의실에서 일부 학생들과 오프라인으로 강의하고 실시간 스트리밍을 통해 진입한 학생들을 온라인으로 수업이 진행되는 방법이다. 학생들이 수업에 참여할 공간의 형식을 선택할 수 있고, 강의실에서 수업에 참여하면서도 온라인으로도 접속해 참여하여 온라인 토의에도 참여할 수 있다는 장점이 있다.

본고에서 제안하고자 하는 비대면용 대학글쓰기 교재 개발에서의 비대면수업은 이 중에서 동영상 녹화 기반을 제외하고, ‘실시간 화상 강의 기반’, ‘강의실+실시간 화상강의 혼용 기반’의 강의 유형으로 제한하여 이에 적합한 교재 개발을 모색하고자 한다.

2.2. 비대면수업의 특징

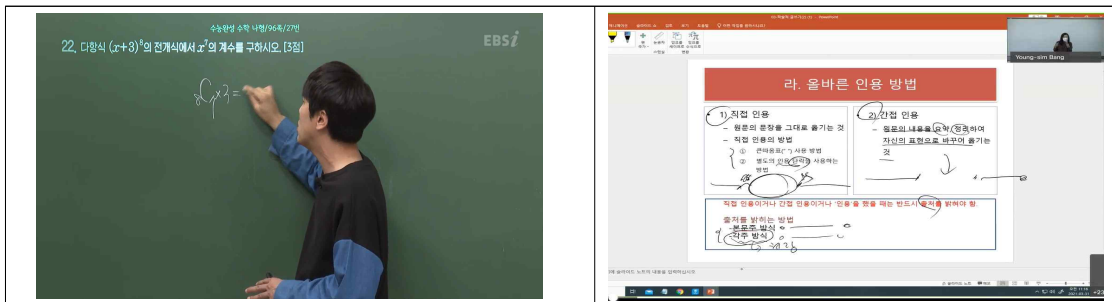
비대면수업으로 인한 미래 교육환경의 변화를 박휴용(2020: 47-49)에서는 ‘지식 생태계의 변화’, ‘학교교육 범주의 확장’⁹⁾, ‘뉴리터러시의 등장’, ‘교사의 역할 변화’의 네 가지 측면을 중심으로 논의하고 있다. 첫째, 비대면수업이 대면수업과 다른 가장 큰 특징은 ‘강의실’이라는 구체적 공간이 웹 네트워크 환경으로 대체되어 교수자와 학습자가 강의실이라는 공간을 공유하지 않고 온라인으로 상호작용한다는 것이다. 이는 정보통신 기술의 발달과 디지털 학습환경의 팽창에 따른 유비쿼터스 환경의 일상화로 학습이 더이상 교실이라는 공간성과 학교일과라는 시간성의 틀에 얽매일 필요가 없어졌다는 것을 분명히 보여주고 있다(Cope & Kalantzis, 2010). 특히 디지털 교과서나 인터넷 활용 교육과 같은 디지털 수업의 활성화로 기존의 ‘교실 내’ 학습을 토대로 수립된 교육심리학적 이론들의 재개념화가 요구되고 있다(Tucker & Goodings, 2014). 대학의 글쓰기교육에서도 이러한 특징과 변화를 토대로 글쓰기 교육의 방향성을 다시 모색할 필요가 있다.

둘째, 교수자와 학습자의 역할, 관계가 대면수업과 달라졌다는 것이다. 대면수업에서는 교수자의 역할이 전문성을 지닌 교과지식 전문가, 교수학습 전문가였다면, 비대면수업에서 교수자는 지식보다는 정서 교육의 차원에서 학생 이해 및 상담, 지식에 대한 융합적 접근, 평가의 전문성 등이 중요한 역할로 인식되고 있다(Frost, 2019). 학생들에 대한 역할 기대도 온라인 및 사이버 학습의 영역이 확대되면서, 자기주도학습이나, 개별화학습, 컴퓨터기반 학습 등의 영향으로 학생들 자체의 자율성과 주도성이 훨씬 중요한 학습의 요소로 간주되고 있는 것이다(Rashid & Asghar, 2016). 이와 같은 학습환경의 변화를 고려하여 대학글쓰기 교수에서의 방안과, 이를 실현하기 위한 도구로서의 교재 개발의 방향성을 설정하는 것을 모색해야 한다.

9) ‘학교교육 범주의 확장’은 대학글쓰기 교육과 직접적인 상관성이 적어 소개하지 않는다.

셋째, 디지털리터러시¹⁰⁾, 미디어리터러시¹¹⁾ 등 기존의 리터러시와 다른 뉴리터러시¹²⁾ 등장과 디지털시대의 다양한 기술이 융합된 비대면수업의 전면적 등장에 따라 대학글쓰기 교육에서 ‘무엇’을 지도할 것인가에 대한 연구가 새롭게 시도되어야 한다는 점이다. 디지털리터러시는 인쇄 기반의 텍스트들이 점점 디지털화되고 다양화된 양식(텍스트, 이모티콘, 이미지, 동영상 등)의 정보로 변환되어 가상적 네트워크 속에서 빠르게 유통되고 있는 현상을 가리키고, 그에 따라 메시지의 생성자(저자)나 소비자(독자) 모두 이러한 리터러시의 물질성의 근본적 변화에 적응할 필요가 있다. 따라서 박휴용(2020)에서는 디지털리터러시의 등장으로 나타난 오늘날의 리터러시가 갖는 양상은 다음과 같이 정리하고 있다. 첫째, 디지털 시대를 맞이한 이후로 다양식성(multimodality)과 다감각성(multisensuality)이 점점 리터러시의 중요한 형태가 되고 있다는 것이다. 실질적으로 학교에서의 학습이 더 이상 교과서나 면대면 수업과 같은 전통적 학습방식에 의존하지 않고, 디지털 교과서나 이러닝과 같은 매우 다양한 학습의 방식을 통해 이루어지고 있다(Carrington & Robinson, 2009) 둘째, 리터러시의 영역이 게임이나 가상세계의 영역으로 확장되었을 뿐만 아니라, 리터러시 활동이 훨씬 번성하는 공간이 되고 있다는 것이다(Steinkueler, 2007). 이는 현실과 가상, 아날로그와 디지털의 경계가 붕괴되거나 혼성화(hybridity)된 공간 속에서 인간의 경험이 이루어지고 있다는 것을 의미한다. 셋째, 디지털 기술의 발전은 인간의 경험을 다양한 방식으로 변형함으로써, 디지털 매체가 단순한 소통의 도구가 아니라, 소통이나 학습의 주체나 본질적 요소가 되게끔 하고 있다(Harman, 2018).

넷째, 비대면수업에서 교수자와 학습자는 웹 콘텐츠를 중심으로 양방향적으로 소통한다. 대면수업에서는 교수자가 다수의 학습자 앞에 서는 일방향적 모습을 보여준다. 교재를 비롯한 교수학습 자료가 활용되지만 학습자의 시야에서 중심이 되는 것은 교사이다. 즉 교사가 ‘전경’이 된다고 할 수 있다.(박혜림, 2021: 142)



위의 사진에서 볼 수 있는 바와 같이 강의실에서 이루어지는 대면수업에서는 학생들 시선의 주요 종착지가 교수자이다. 그러나 비대면수업에서 교사는 일종의 ‘배경’이 되며 학습자료가

- 10) 디지털리터러시는 “디지털 시대에 필수적으로 요구되는 정보 이해 및 표현 능력. 디지털기기를 활용하여 원하는 작업을 실행하고 필요한 정보를 얻을 수 있는 지식과 능력”을 말한다.<<우리말샘사전>>
- 11) 미디어리터러시는 “정보 기술에 대하여 기본적으로 이해하고 정보 미디어를 구사하며, 정보를 활용하거나 정보를 이용하여 자신의 생각을 표현하는 능력”을 말한다.<<우리말샘사전>>
- 12) 뉴리터러시는 기존의 리터러시와 달리 i) 오늘날 메시지, 매개, 채널 등의 소통 환경에서 아날로그와 디지털의 경계가 모호해지고 있다는 것, ii) 언어, 기호, 도구만이 소통의 매개가 되는 것이 아니라, 인간도 단순한 소통의 매개체가 되거나 탈맥락적인 소통도 활발하게 이루어진다는 사실(Harman, 2005), iii) 인간과 비인간적 존재들의 복잡하게 얽힌 ‘이질적 현실들(heterogeneous realities)’을 인류가 경험하게 됨으로써 기존의 인본주의적 리터러시에서 벗어난 리터러시의 개념을 이해할 필요가 있다는 것(Deleuze & Guattari, 1988)을 의미한다.

‘전경’으로 작용한다. 이는 단지 시각적 효과의 변화에 불과한 것이 아니라 패러다임의 변화라고 할 수 있으며, 전경으로 상승된 교재의 중요성이 더욱 커졌다고 할 수 있다.

아래 그림은 이와 같은 ‘교수·학습 패러다임의 변화’를 보여주는 그림이다.(백영균 외, 2015: 57-59)



‘전통적 교수·학습 패러다임’ ‘경험·과학적 교수·학습 패러다임’과 달리 ‘과학적 교수·학습 패러다임’에서는 학습자가 교사가 지닌 지식과 경험을 학습하는 것이 아니라 지식베이스를 기반으로 학습자와 교수자가 협력하여 새로운 지식을 구성하는 패러다임이라는 것이다. 비대면수업에서의 대학글쓰기 교육도 이와 같은 변화에 주목해야 하며, 변화를 기반으로 한 강의 설계, 교재 개발의 방향성이 정립되어야 한다.

다섯째, 강의실에서 이루어지던 대면수업과 다른 방식의 학습을 시도할 수 있다는 것이다. ‘소회의실’을 활용한 조별활동, 녹화를 통한 반복학습, 채팅을 통한 소통, 퀴즈를 활용한 확인과 피드백 등의 기능을 활용할 수 있다. ‘소회의실’은 조별 협동활동, 토론활동, 조별 피드백에 유용하다. 또한 ‘녹화’ 기능을 통해 강의 전체 또는 일부를 기록하여 활용할 수 있다. 실시간 온라인 수업에서는 퀴즈 활용이 가능하다. 객관식, 주관식 퀴즈를 제시하여 답변할 수 있게 한다. 채팅창을 활용한 질의응답도 가능함으로써 기술적 방법으로 교수자의 피드백이 가능하다는 점에서 차이가 있다.

이처럼 비대면수업은 단순히 교육공간의 변화가 일어난다는 것을 뜻하지 않고 다양한 변화가 일어난다는 것을 말해준다. 따라서 비대면수업의 특성을 반영하는 대학글쓰기 수업을 모색해야 하며 이를 반영하는 교재의 개발이 필요하다.

3. 2021년 출간된 대학글쓰기 교재 분석

3.1. 분석 대상 대학글쓰기 교재

비대면수업용 대학글쓰기 교재의 방향성을 설정하기 위해, 먼저 기 출판된 대학글쓰기 교재를 분석해 볼 필요가 있다. 2020년 코로나19 팬데믹이 대학교육에 영향을 미친 이후의 교재는 어떠한 변화가 있었는지를 분석하기 위해 본고에서는 2021년에 발간된 대학글쓰기 교재를 선정하였다. 코로나19로 인해 비대면강의가 일상화된 것이 2020년이었으나 교재가 발간되기 위해 필요한 시간을 고려하여 2021년 이후 발간된 대학글쓰기 교재를 분석 대상으로 삼았다. C와 D는 개정판이었으나 코로나19로 인한 비대면수업의 상황을 고려하면서 개정한 것이므로 분석 대상으로 선정하였다.¹³⁾

본고에서 분석 대상으로 선정한 교재는 다음과 같다.

교재명	출판사	이하 표기	출판 연도
대학글쓰기	(주)박이정	A	2021년
대학글쓰기-인문사회예술계	태학사	B	2021년
열린사고와 표현	부산대학교출판문화원	C	2017년 초판/2021년 개정판
사고와 표현 글쓰기	명지대학교출판부	D	2016년 초판/2021년 개정판

3.2. 교재 분석

대학글쓰기 교재를 분석하기 위해서는 분석의 기준을 설정할 필요가 있다.¹⁴⁾ 교재 분석에서 ‘무엇’을 ‘어떻게’ 분석할 것인가에 대한 연구는 한국어교육에서의 기준을 참고할 수 있다. 황인교(2003)에서는 교재분석을 내적, 외적 요인으로 구분하고, 교재의 외적 요인으로 ‘교재의 모양, 구입, 관련 구성문, 저자 또는 기관정보’를 언급하였고, 내적 요인으로 ‘단원구성, 학습내용, 학습활동, 학습평가와 피드백’을 언급하였다. 김영선(2006)에서는 외적 요인에 해당하는 형식적 요소로 ‘물리적, 시각적, 청각적 요소’를, 내적 요인에 해당하는 내용적 요소로 ‘교육과정과의 상관성, 단원의 적절성, 학습항목의 타당성, 텍스트의 적절성, 학습자의 참여성, 평가의 타당성, 학습자료의 타당성’을 제시하였다.

교재에서 특히 중요한 내적 분석요인에서, 무엇을 분석 대상으로 할 것인가에 대해서 김정우(2012)에서는 ‘본문 체제 선택, 단원의 구성과 연습활동, 어휘 특성’을 기준으로 제시하였고, 김충실(2012)에서는 ‘교재 편집 및 구성, 텍스트 선택, 어휘 및 문법 설명 방식, 연습문제 설계 방식 기준’을 제시하였다. 홍은실(2015)에서는 ‘교수요목과 단원 구성, 학습내용과 학습활동’을 김보민(2017)에서는 ‘과제 내용, 유형, 수행방법’, 박정화(2020)에서는 ‘단원 구성 체계, 주제, 기능’을 내적 분석 요인으로 제시하고 있다. 박나리(2021)에서는 앞의 기준들을 참고하여 ‘주제, 텍스트 내용, 문법, 기능 및 학습활동’을 교재의 내적 요인 분석 기준으로 제시하고 있다.¹⁵⁾ 이와 같은 한국어교육용 교재 선행 연구의 분석 기준을 참고하여 본고에서는 교재의 외적 분석요인으로 ‘교재의 형식, 저자 또는 기관 정보, 편집과 인쇄, 교재 각 단원의 구성형식’을 선정하고 교재의 내적 분석요인으로는 ‘단원, 텍스트 내용, 학습활동, 평가와 피드백’을

13) 예를 들어, C교재의 경우 머리말(책을 내면서)에 다음과 같은 편저자의 언급이 나온다. “이 책이 처음 출간된 지 4년이 지났다. 그동안 우리는 크고 작은 많은 변화들을 겪어왔다. 특히 코로나19로 인한 팬데믹은 짧은 시간에 세계를 공포와 혼란에 빠뜨리고 있다.(중략) 개정판을 내하고자 했던 가장 큰 이유는 변화하는 세계 속에서, 좀 더 가까운 일상으로부터 생각의 싹을 틔우고 싶었기 때문이다.” 이와 같은 언급을 통해 이 교재들을 개정하면서 코로나19 이후의 상황을 고려했음을 알 수 있다.

14) 대학글쓰기 교재를 대상으로 하여 분석기준 설정 선행 연구는 찾아보기 힘들다. 따라서 본고에서는 한국어교육 교재를 분석 대상으로 한 분석기준 설정을 참고하였다.

15) 각 분석의 내용을 다음과 같이 제시하고 있다. 이 중에서 ‘문법’에 대한 항목은 대학 글쓰기교재에는 해당하지 않으므로 제외하고 소개한다.

①주제: 주제가 다양하며 경험 가능한 것인가?/학습자가 고유한 흥미를 유도할 만한가?/제공된 주제가 실제의 사회적, 문화적 맥락과 연결되어 현장 적용성이 있는가?/소주제가 단원의 주제에 응집되는가?

②텍스트 내용: 본문 내용이 어떤 맥락과 상황을 상징하고 있는가?/맥락과 상황을 잘 제시하였는가?/대학 자료는 생생한 언어를 사용하여 현실적이고 신뢰성이 있는가?/텍스트는 학생들에게 흥미를 주는가?/텍스트 내용과 주제는 유기적 상관성이 있는가?

③ 기능 및 학습활동: 학습활동이 다양한가?/학습활동이 통합적 기능을 갖는가?/학습활동이 의사소통중심인가?/학습활동이 개인화되어 있는가?/학습활동이 실제적인가? 실생활 과제를 가지는가?/학습자의 개별적 특성에 따라 학습활동이 선택될 수 있도록 되어 있는가?/기능 및 학습활동과 주제는 유기적 상관성이 있는가?

기준으로 선정하여 분석하고자 한다.

외적 분석요인(형식적 요인)	① 교재의 형식(교재 체제, 교재구성물, 교재의 크기) ② 저자 또는 기관 정보 ③ 편집과 인쇄(그림, 삽화 등 자료의 실제성) ④ 교재 각 단원의 구성형식
내적 분석요인(내용적 요인)	① 단원의 주제 ② 텍스트 내용 ③ 학습활동 ④ 평가와 피드백

교재의 외적 분석요인 중 ‘①교재의 형식’은 46배판의 크기로 A 303쪽, B 307쪽, C 504쪽, D 295쪽의 분량이었다.¹⁶⁾ B 교재의 경우, ‘인문사회계열, 이공계열’로 계열별 구분이 되어 있지만 모두 ‘이론-연습’ 또는 ‘이론-읽기 자료/쓰기 자료’ 등이 분리되지 않고 한 책에 제시되어 있었다. 이와 같은 형식은 2021년 이전 출간된 대부분의 대학글쓰기 교재와 크게 다르지 않다. ‘②저자 또는 기관 정보’는 교재의 앞날개 또는 마지막 장에 제시하고 있는데, 대부분 각 대학에서 사고와 표현 또는 대학글쓰기를 지도하고 있는 교수자가 직접 교재의 편성에 참여하고 있음을 알 수 있다. 이는 각 대학의 교양교육과정, 학습목표, 학습자 등을 교재 편찬에 반영한 것으로 매우 유용하다고 할 수 있다. ‘③편집과 인쇄’에서는, D교재를 제외하고는 사진 자료를 전혀 사용하고 있지 않다. 필요에 따라 사진이나 그림, 이모티콘 등 학습자의 흥미를 유발하는 요소를 추가하여 글쓰기에 적극적으로 활용할 필요가 있다.

‘④교재 각 단원 구성형식’은 교재별로 약간의 차이를 보여준다.

교재	교재 각 단원 구성형식
A	제목 → 단원 개요(핵심 내용/학습 목표) → 이론 소개 글/예시 글 → 활동(글쓰기 연습)
B	제목→단원 개요(핵심내용/학습목표)→이론소개글/예시글→사례분석→학습활동(글쓰기 연습)
C	제목 → 이론 소개 글/예시 글
D	제목 → 이론 소개 글/예시 글 → 연습

A, B 교재는 제목을 제시한 후, 본격적인 이론 소개 전에 ‘단원 개요’의 형식으로 해당 단원의 핵심 내용과 학습목표를 제시하고 있다.¹⁷⁾ 그러나 모든 장에서 제시되는 것은 아니며¹⁸⁾ 단원의 핵심 내용을 기술하는 방법도 일관되지 않는다. 이와 같은 일관성의 결여는 B 교재도 마찬가지이다. 이는 각 장의 첫머리에서 단원 개요의 역할과 기능에 대해 정확하게 규정하지 않았음을 의미한다. C 교재는 제목과 이론만으로 구성되었고 D 교재는 이에 연습문제를 추가하고 있는 구성이다. 이와 같은 구성은 이성순·박민곤(2001)에서 제시한 원격 교육 교재의 단원 내부 구성과 차이가 있음을 알 수 있다. 이성순·박민곤(2001: 397)에서는 원격 교육의 교재 단원 구성을 다음과 같이 제시하고 있다.

16) 다른 대학글쓰기 교재의 평균을 산출해보지 않았지만 평균적인 페이지로 보인다.

17) A교재 44쪽의 ‘단락 쓰기’의 예를 든다면 다음과 같다. “(전략) 단락은 문장과 더불어 글의 핵심적 뼈대 중 하나이다. 단락의 개념 없이 글을 쓰는 것은 지도 없이 낯선 곳을 헤매는 것과 비슷하다.(→ 단락에 대한 핵심 내용) 단락의 이해를 통해 글쓰기에 필요한 기초 체력을 마련해 보자.(→학습목표)”

18) 1부 2장 문장 쓰기와 3장 수정하기, 3부 글쓰기의 장르의 각 장들에서는 단원 개요에 해당하는 문단이 나오지 않는다.



이와 같은 원격 교육용 교재의 단원 구성과 비교한다면, 단원 시작 부분에 제시되는 개요 부분의 부정확 또는 부재, 질문과 응답, 피드백의 부재, 핵심 내용 요약의 종결 부분 부재 등에서 차이가 있음을 알 수 있다. 원격 교육용 교재, 즉 비대면수업의 교재에서 대면수업의 교재와 달리 ‘개요 부분’이 필수적으로 제시되는 이유에 대해 김지혜(2020: 45)에서는 “대면수업에서는 교수자가 학습자에게 구어로써 해당 차시의 학습 내용을 개관하고 학습 목표와 주요 용어를 풀어 설명할 시간적 여유가 있기 때문에 단원 개요 부분을 따로 배정해야 할 필요성이 상대적으로 낮다. 반면 비대면 수업 환경에서는 시간적 제약이 커지므로 교수자가 해당 차시의 모든 내용을 설명하고 요약, 개관하기 어려우므로 비대면 교재에서 이를 따로 정리해 줄 필요성이 생긴다”라고 분석하고 있다. 시간적 제약 때문뿐만 아니라 시각적으로도 학습의 주요 내용 개관, 학습 목표 등을 제시해 줌으로써 비대면수업에서 부족해지는 소통성의 문제를 해결할 수 있을 것이다.

‘피드백’과 ‘종결’도 분석 대상 교재에서는 나타나지 않는다. C 교재를 제외한 나머지 교재에서 글쓰기 연습문제가 제시되어 있으나 피드백이 제시되지 않았고, 핵심내용을 요약정리해주는 ‘종결’ 또한 포함되지 않은 것을 볼 수 있다.¹⁹⁾

교재의 내적 분석 중 ‘①단원의 주제’는 교재에 따라 몇 개의 부와 장으로 구성되어 있다.

교재	단원의 주제	교재	단원의 주제
A	1부 글쓰기의 기초 1장 글쓰기의 의미 2장 문단 쓰기 3장 단락 쓰기 2부 글쓰기의 과정 1장 계획하기 장 집필하기 3장 수정하기 3부 글쓰기의 장르 1장 학술적 글쓰기 1 2장 학술적 글쓰기 2 3장 비평적 글쓰기 4장 성찰적 글쓰기 5장 실용적 글쓰기 부록 올바른 표기법	C	제1부 글쓰기의 기초 1. 의사소통과 글쓰기 2. 글쓰기의 과정과 구상하기 3. 문장 쓰기 4. 단락 쓰기 5. 교쳐쓰기 제2부 학술적 글쓰기 1. 대학생과 학술적 글쓰기의 관계 2. 학술적 글쓰기의 기본 형식 3. 학술적 글쓰기의 기본 절차 4. 학술적 글쓰기의 기본기 5. 과학적 탐구와 글쓰기 6. 이공계열 연구보고서 쓰기 제3부 유형별 글쓰기 1. 요약하기 2. 감상문 쓰기 3. 서평 쓰기 4. 자기소개서 쓰기 5. 기획서·제안서 쓰기
B	1장 대학생과 글쓰기 2장 주제 정하기 3장 자료 조사하기 4장 개요와 목차 준비하기	D	제1부 이론편 1장 소통, 열린 사고, 표현 2장 글쓰기의 기초와 실제 3장 토론의 기초와 실제

19) 원격 교육용 교재에서는 연습문제와 해설을 반드시 포함하고 있다. 그 이유에 대해 김지혜(2020: 46)에서는 원격수업에서는 교수자와 학습자의 상호작용이 대면수업에서보다 절대적으로 부족할 수밖에 없으므로 학습자가 연습문제의 의도와 정답의 의미를 잘 이해할 수 있도록 최대한 자세히 해설을 제시할 필요가 있다고 분석하고 있다.

	5장 초고 집필하기 6장 올바른 문장 쓰기 및 퇴고하기 7장 자기성찰 에세이 쓰기 8장 소통의 글쓰기 9장 다양한 목적의 글쓰기 10장 학술적 글쓰기	제2부 실전편 1장 대학과 대학문화 2장 민족과 세계 3장 민주주의와 인권 4장 21세기 자본주의와 노동 5장 젠더와 차별 6장 문화예술과 소비사회 7장 과학, 기술, 생태 8장 생명과 윤리
--	--	--

A, B, C 교재는 목차와 표현에서의 차이가 있으나 ‘글쓰기 과정’과 ‘다양한 유형의 글쓰기’로 구성되어 있음을 알 수 있다. 이는 정희모(2005: 120-127)에서 제시한, ‘문장 교육과 표현 교육’, ‘다양한 문식성 교육을 통한 언어 기능의 확장’, ‘교양적이고 창의적인 인간계발’, ‘사고력과 논리력의 계발’이라는 대학글쓰기 목표와 맥을 같이하는 것이다. 또한 이다운(2019: 165)에서 2010년 이후 개편된 대학글쓰기 교재들이 ‘수행성과 실용성을 강화’하여 글쓰기의 기술적 전략을 다양한 실전 연습을 통해 습득하게 하는 내용이 강화되는 경향을 보인다는 분석과도 연계된다고 할 수 있다. 그러나 ‘보고서, 자기소개서, 비평문’ 등의 유형별 글쓰기는 이전 교재들과 차이가 없어서 모바일 글쓰기, SNS 글쓰기 등 매체의 변화, 시대의 변화에 따른 글쓰기를 반영하지 못하고 있다.

‘②텍스트의 내용’을 분석해 보면, 글쓰기 관련 이론을 비교적 쉬운 문장으로 설명하고 참고할 수 있는 예문을 추가하고 있다. 특히 학생들이 작성한 개요, 연습글 등을 예시문으로 사용함으로써 학습자의 친밀감에서 오는 흥미, 접근성을 높이고 있다.

‘③학습활동’은 C 교재를 제외한 교재에서 제시하고 있다. A 교재는 각 장의 끝에 간단한 ‘활동’지를 붙였는데, 대부분 매우 간단한 것으로 개별활동으로 할 수 있는 것이다. B 교재는 A 교재에 비해 ‘활동’이 강화된 양상을 보인다. 각 장이 끝날 때마다 3~4페이지 정도 5~6개의 활동을 추가하여 명시적으로 나타나지는 않았으나 개별, 팀별 활동이 가능하도록 구성되어 있다. 또한 연습글 자체를 교재에 쓸 수 있는 지면을 마련하여 교재가 워크북 기능을 함께 할 수 있도록 구성하고 있다. D 교재에도 설명 뒤에 ‘연습’이 제시되어 있다. 그러나 연습에 대한 답을 쓸 수 있는 지면을 따로 두고 있지 않고, 개별용 연습인지 팀별 연습인지 확인할 수 없다.

앞에서 설명한 바와 같이 모든 교재에서 ‘평가와 피드백’ 내용은 들어 있지 않다. 학생의 글을 본문에 예시로 제시한 교재는 있으나 각 평가, 평가 기준, 모범 글이나 답안이 제시되어 있지 않다. 그러나 김지혜(2020)에서 언급한 바와 같이 비대면수업을 전제로 한 교재의 경우, 학생들이 자율적 학습에서 참고할 수 있는 예시글이나 답안을 제시하는 할 수도 있을 것이다.

4. 비대면용 대학글쓰기 교재의 방향성 제안

4.1. 교재의 외적 요인

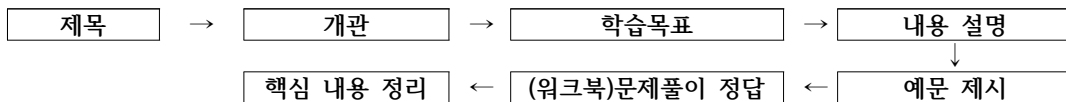
비대면수업용 대학글쓰기 교재의 외적 요인으로서 ①교재의 형식적 면에서 이론과 자료를 담은 ‘상세 내용의 주교재’와 비대면 실시간 수업에서 활용할 ‘부교재의 워크북’으로 분리하여 개발해야 한다. 교재는 교육목표를 구현하기 위하여 사용되는 모든 교육 자료를 말하는 것으로, 교과서, 참고서, 워크북, 교사지침서, 사전, 오디오 테이프, 비디오테이프, 웹 자료, CD,

사진/그림 등이 포함된다.²⁰⁾ 비대면수업에서 사용되는 교재는 대면 교재의 기본적인 기능을 수행해야 할 뿐만 아니라 달라진 교육환경에서의 문제점을 해결하고 교육의 효과를 극대화할 수 있도록 개발되어야 한다. 따라서 교육내용의 상세화, 다양한 예문, 평가 기준 등을 포함하는 주교재와 함께 비대면수업에서 학습자의 활동성을 강화할 수 있는 부교재(워크북)가 따로 마련되어야 한다.

워크북은 주교재의 내용을 바탕으로 하여 학습자의 자발적 참여를 강화한 보충 교재로서, 교재개발과 평가에 관한 대부분의 논문에서 언급되고 있을 만큼 중요하다.(서희정 2004:2) 전형적인 유형의 워크북은 개요, 다룰 문제, 연습문제, 주요 학습 포인트를 위한 사례 연구, 자기 평가를 위한 간단한 문제나 시험 등을 포함한다. 이외에도 필요에 따라 학습자들의 능동적 학습을 고취하기 위하여 피드백, 교정, 다른 학습내용 등을 언급하는 장치를 포함하기도 한다. 따라서 비대면용 대학글쓰기 교재에서는 기존 글쓰기 교재의 내용을 상세화한(이론-예문자료-정답해설을 포함) 주교재와 비대면실시간수업에서의 글쓰기 활동을 주로 하는 워크북을 분리하여 개발되어야 한다.²¹⁾²²⁾ 교재의 분리와 워크북의 개발, 활용은 교수자가 교과지식을 지닌 전문가에서 학습자의 자기주도적 학습을 지도하는 역할, 글쓰기의 안내자로 전환해야 한다는 비대면수업의 두 번째 특징을 반영한 것이라고 할 수 있다.

둘째, ‘④교재 각 단원의 구성형식’에서, 주교재, 워크북 각각 다음과 같이 구성할 것을 제안한다.

(주교재)



(워크북)



비대면수업용 교재에서는 주교재, 워크북 모두에서 학습목표를 명시적으로 제시해야 한다. 또한 주교재에서는 개관에서 주요 핵심 내용을 제시하고 각 단원의 구조를 ‘개관-학습목표-

20) 좁은 의미로서의 교재는 학습용으로 직접 입력이 되는 자료나 교수에 직간접적으로 사용되어 교수와 학습에 직접적 영향을 주는 텍스트로, 프로그램, 상황, 과업, 활동은 물론 교육 자료(materials)에 해당되는 보조 교구(teaching aids)와 교육 매체(educational media)를 지칭한다. 가장 좁은 의미로서의 교재는 학교 교육에서 교사가 수업을 진행하거나 학생들이 학습하면서 직접 사용하는 교육 자료(instructional materials)를 말한다.

21) 워크북은 집필 유형에 따라 ‘강의 요약형’, ‘교재 요약형’, ‘교재 해설형’, ‘혼합형’으로 나눌 수 있다. 강의 요약형은 교재의 설명 분량이 많고 풀이나 예제 위주로 강의 내용을 요약하여 주는 유형이고, 교재 요약형은 강의와 교재 내용이 거의 동일한 유형이다. 교재 해설형은 교재가 간략한 원본 등으로 구성되어 있어 추가 해설을 하는 유형으로, 언어 관련 교재에서 사용하는 경우가 많다. 혼합형은 교재 및 강의 내용을 간단히 게재하고 자기 점검 문제 등을 다수 제공하는 유형으로(김명진 2015:7-8) 대면수업에서도 가장 선호도가 높은 워크북 형태인데 비대면수업에도 적합하다고 할 수 있다.

22) 비대면수업용 주교재가 갖추어야 할 조건에 대한 연구는 김지혜(2020:53)에서 제시한 비대면용 수업 교재 기술의 조건을 참고할 수 있다. 비대면용수업 교재의 기술 요건으로 첫째, 대면용 교재보다 더 충분하고 자세한 설명이 제공되어야 한다. 둘째, 연습문제를 수의적으로 제공하는 대면용 교재와 달리, 충분한 양의 연습문제나 퀴즈가 필수적으로 제공되어야 한다. 셋째, 비대면수업에서는 학습자의 교재에의 의존도가 높아지므로 학습 내용을 되도록 쉽게 이해할 수 있도록 기술해야 한다. 넷째, 비대면용 교재에도 조별 활동을 고려한 심화학습 내용을 포함할 수 있다.

내용 설명-예문 제시-문제풀이 예시-핵심 내용 정리'로 일관성 있게 제시해야 한다. 비대면수업용 주교재는 비대면 수업에서도 사용되지만 학습자가 독학으로도 활용할 수 있도록 자세하고 체계적으로 제시해야 한다. 워크북은 학습목표 제시, 각 단원의 핵심내용을 설명하고, 글쓰기 활동은 개별활동과 조별활동으로 나누어 제시하여 활동 중심의 교재가 되게 함으로써 비대면수업에서의 활용성을 높이고 주교재와의 차별화, 연계화를 피하도록 한다.

4.2. 교재의 내적 요인

첫째, 대면수업용 교재는 3.2.에서 살펴본 바와 같이 단원의 주제에 따라 각 부/장으로 구성되어 있는데, 비대면수업용 교재는 15주, 1~3차시. 즉 시수와 차시에 따라 각 장을 제시하여 매 수업에서의 학습목표를 학습자가 정확하게 인지하도록 해야 한다.²³⁾ 이와 같이 구성할 경우 기존 대면교재에 비해 더 짧은 단위로 교재를 구성하여 학습자가 정보를 쉽게 학습하고 학습내용을 조직화하기 쉬워진다. 또한 짧은 단원 구성은 속도감이 있으므로 학습자들이 스스로 학습 속도를 조절하고 학습목표 인지, 글쓰기 활동에 참여하는 데 용이할 것이다.

둘째, 주교재의 텍스트 내용에서는 새로운 매체의 등장과 뉴리터러시에 대한 충분한 설명과 다양한 매체의 실제 자료가 제공되어야 한다. 충분한 설명은 비대면수업에서 즉각적으로 이루어지기 힘든 질의응답의 문제를 해결해 줄 수 있다. 또한 학습자의 실제 글뿐만 아니라 다양한 매체 자료 제공을 통해 학습자의 자발적 글쓰기 자료로 활용할 수 있다. 비대면수업의 특징에서 언급한 바와 같이 디지털리터러시는 인쇄 기반의 텍스트들을 디지털화하고 가상공간에서 빠르게 유통시키고 있다. 대학의 글쓰기교육에서도 이와 같은 변화를 반영하여, 인쇄 기반의 읽기와 쓰기뿐만 아니라 다양식화된 자료의 읽기, 쓰기 연습을 반영해야 한다. 또한 인터넷 공간에서 제공하는 다양한 정보와 체계적으로 연계하는 방법을 제공함으로써 교재에 없는 내용에 대해서도 학습자가 스스로 찾아 참고할 수 있게 해야 한다.

셋째, 평가항목에서, 대면강의용 교재보다 '확인 문제'를 체계적으로 제공하고 수업 중 활용할 수 있는 퀴즈 형식의 문제도 제공해야 한다. 비대면수업이 실시간 화상 강의로 진행될 경우 수업 중 퀴즈, 조별활동이 모두 가능하므로 개별 쓰기 연습용, 조별 활동용 심화 글쓰기, 전체 활동용 글쓰기 등을 단계적으로 제시할 필요가 있다. 특히 워크북에서는 주교재보다 더 다양하고 체계적으로 연습문제를 제공해야 한다.

넷째, 피드백 항목에서, 정답과 상세한 해설을 필수적으로 추가해야 한다. 대학글쓰기 교재에서 다루고 있는 어문규범이나 문장 쓰기 등의 연습문제에 대한 정답과 해설은 필수적이며, 글쓰기 연습에 대해서도 모범적인 예시문을 제공하고 해설을 덧붙여야 한다. 비대면수업에서는 대면수업에 비해 상호작용이 자유롭게 이루어지기 힘들다. 따라서 학습자가 스스로 학습 상황을 점검하고 부족한 부분을 확인할 수 있도록 정답과 해설을 제공해야 한다.

5. 결론

지금까지 비대면수업 환경에서 대학글쓰기 교재가 갖추어야 할 방향성을 제안해 보았다. 변

23) 예를 들어, A 교재는 3부 11개의 장으로 구성되어 있다. 이와 같은 방식은 '글쓰기의 기초/글쓰기의 과정/글쓰기의 장르'라는 대분류를 인지하는 면에서는 용이하지만 주차별 학습목표와는 일치하지 않는다.

화하는 교육환경을 고려하면 비대면수업용 대학글쓰기 교재 중, 특히 워크북은 전자교재로 나아가야 할 것이다.

(이하 생략)

■ 참고문헌

- 권진희, 윤정기(2010), 방송대 워크북 효과 분석, 한국방송통신대학교 원격교육연구소.
- 구자황(2012), 대학 글쓰기 교재의 구성에 관한 일고찰, 어문연구 74, 어문연구학회, 368-382쪽.
- 김미량·허희옥·김민경·이옥화·조미현(2018), 정보교육을 위한 교재의 이해와 활용, 교육과 학사.
- 김성연(2019), 4차 산업 시대 교육환경 변화에 따른 독서교육의 모색, 리터러시연구 10(3), 467-486쪽.
- 김윤주(2011), 여성결혼이민자 대상 한국어교재 비교 분석 -의사소통상황 및 문화를 중심으로-, 우리어문연구 39, 337-368쪽.
- 김지혜(2020), 비대면 수업을 위한 교재의 구성 요건-국어문법론 교재를 중심으로, 리터러시연구11(5), 한국리터러시학회, 37-59쪽.
- 김충실(2012), 교재분석을 통한 한국어 말하기 교재 개발 연구, 한국어문학국제학술포럼, 61-80쪽.
- 박영순(2003), 한국어 교재의 개발 현황과 발전 방향, 한국어교육 14-3, 169-188쪽.
- 박나리(2021), ‘변화’ 주제를 다룬 한국어교재 단원 분석, 이화어문학회발표문
- 박정화(2020), 고급수준 한국어 말하기 교재 분석, 인문사회 11-2, 1169-1180쪽.
- 박해량(2020), 비대면 온라인 글쓰기 수업 사례 연구-서원대학교 <사고와표현1>을 중심으로, 리터러시연구 11(5), 11-35쪽.
- 박혜림(2021), 국어과 비대면 수업 설계 원리 탐색, 한국초등교육 제32권 제1호, 서울대학교 한국초등교육학회, 137-153쪽.
- 박호관, 전용숙(2020), D대학 설득적 글쓰기 침삭지도와 ZOOM 활용 방안 모색, 우리말글, 85, 29-61
- 박휴용(2020), COVID -19로 촉발된 ‘비대면 교육’의 교육적 의미와 전망. 교육비평 46, 30-64쪽.
- 서종학, 이미향(2007), 한국어 교재론, 태학사.
- 서희정(2004), 학습자 중심 워크북 개발 방안 연구, 한국어 교육 15-3, 95-120쪽.
- 오영록(2018), 대학 글쓰기 교재의 분석과 개선 방안 연구, 어문연구96, 어문연구학회, 365-395쪽.
- 이다운(2019), 대학글쓰기 교재 개편 양상 연구-충남대학교 사고와 표현을 중심으로, 리터러시연구 10(2), 한국리터러시학회, 161-196쪽.
- 이대훈(1999), 원격교육을 위한 가상대학 교재 개발에 관한 연구, 산업과학논문집 7(1), 충주 대산업과학기술연구소, 377-383쪽.
- 이해영(2001), 학습자 중심 수업을 위한 교재 분석, 한국어교육 12-1, 199-232쪽.
- 정희모(2005), 대학 글쓰기 교육의 현황과 방향, 작문연구1, 한국작문학회, 111-136쪽.
- 한국대학교육협의회·한국교양기초교육원(2019), 대학 교양교육 현황 조사 연구.
- 황인교(2003), 국내·외 한국어 교재 분석, 외국어로서의 한국어교육 28, 287-329쪽.
- Brown, H.Douglas(1994), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Prentice Hall.

□ 토론

‘비대면수업을 위한 대학글쓰기 교재 개발 연구’에 대한 토론

윤재연(호서대)

‘비대면수업을 위한 대학글쓰기 교재 개발 연구’에서는 비대면수업용 교재 개발의 필요성을 제기하고, 그 방향성을 제시하고 있습니다. 비대면 수업은, 코로나19 확산 초기 제대로 된 준비가 전혀 없는 상황에서 급작스럽게 시작된 방식이다 보니 갖가지 문제가 많았지만, 한편으로는 비대면 수업의 다양한 장점들 또한 부각되면서, 코로나19가 종식된 이후로도 대면 수업과 비대면 수업이 블랜디드된 교육 형태가 보편적으로 자리잡을 것이라는 전망이 우세합니다. 따라서 비대면 수업을 위한 교재 개발에 대한 논의는 매우 흥미롭고 시의적절한 주제가 아닌가 합니다. 방영심 선생님의 논문을 읽으면서 여러 가지 고민을 하게 되는 계기가 되었습니다. 이에 감사드리며, 토론은 논문을 읽으면서 궁금했던 몇 가지 질문을 드리는 것으로 대신 하고자 합니다.

1. 워크북 관련

1) 4.1. 교재의 외적 요인에서는 ‘교재의 형식적인 면에서 이론과 자료를 담은 상세 내용의 주 교재와 실시간 수업에서 사용할 부교재의 워크북으로 분리하여 개발하여야 한다.’라고 하면서, 워크북의 필요성을 제기하고 있습니다. 그런데 워크북은 별도의 워크북으로 따로 존재하든 그렇지 않든 간에, 이미 기존의 교재들에도 워크북의 기능을 담당하는 부분이 있다고 생각합니다. 기존의 글쓰기 교재 중에는 ‘학습 문제/활동/연습 문제’(이하 이들을 ‘학습 활동’이라고 표현하겠습니다.) 등이 포함되어 있는 것들이 많으며, 이러한 ‘학습 활동’이 발표자께서 제안하시는 워크북의 역할을 대신한다고 봅니다.

물론 4.1.에서 제시한 워크북의 구성 도식(‘제목 → 학습목표 → 핵심내용 정리 → 글쓰기 활동(개별) → 글쓰기 활동(조별) → 피드백 → 마무리’)을 바탕으로 할 때, 제가 기존 교재에 이미 존재한다고 보는 워크북(= 학습 활동)과 차이가 있는 것은 분명합니다만, 구체적인 피드백 정도를 제외하고는 위 구성에서 필요하다고 보는 내용이 과연 기존의 교재에서 부족한 부분인가 하는 점은 다소 동의하기 어려운 점이 있습니다. 주교재에 ‘제목, 학습 목표, 핵심 내용 정리’ 등이 이미 포함되어 있다면, 굳이 ‘학습 활동’에 대해 이러한 내용을 따로 명시할 필요가 없을 뿐만 아니라, 이미 기존에도 ‘제목, 학습 목표, 핵심 내용 정리’ 등이 들어가 있는 교재들은 많다고 생각하기 때문입니다. 이에 대해 어떻게 생각하시는지 궁금합니다. 그리고 무엇보다 이러한 구성의 워크북을 따로 준비하는 것이 “비대면 수업”에서 특히 어떤 점에서 유용하다고 보시는지 좀 더 구체적인 의견을 듣고 싶습니다.

2) 워크북을 따로 분리하여야 한다는 발표자의 주장에는, 워크북이 학습자의 자발적 참여를

강화한다는 전제가 깔린 것으로 보입니다. 만약 제가 제대로 이해한 것이 맞다면, 과연 워크북이 따로 있다고 해서 학습자의 자발적 참여를 강화하는가 하는 점은 의문입니다.

- 3) 한편, 3.2.의 ‘교재 내적 분석 ③ 학습활동’에 대한 논의에서, “D 교재에도 설명 뒤에 ‘연습’이 제시되어 있다. 그러나 연습에 대한 답을 쓸 수 있는 지면을 따로 두지 않고, 개별용 연습인지 팀별 연습인지 확인할 수 없다.”라고 기술하고 있습니다.

첫째, 위 내용상 발표자께서는 D 교재에 대해, ‘연습’에 답을 쓸 수 있는 지면을 따로 두지 않은 점을 비판적으로 보고 있는 것으로 보입니다. 즉, 발표자께서는 연습 또는 활동 문제에는 그 답을 쓸 수 있는 지면이 포함되어야 한다고 보고 계신 것으로 보입니다. 만약 그렇다면, 그렇게 생각하시는 특별한 이유가 있나요?

둘째, 위 내용상 발표자께서는 D 교재에 대해, 개별용 연습인지 팀별 연습인지 확인할 수 없다는 점을 비판적으로 보고 있는 것으로도 보입니다. 즉, 그것이 개별/팀별 활동인지를 구분하는 것이 중요하다고 보고 계시는 것으로 이해됩니다. 또한 논문에 제시된 워크북의 구성 도식상, 발표자께서는 개별/팀별 활동을 명확히 구분하고 있는 것으로도 보입니다. 그런데 어떤 활동을 개별로 진행할 것인가, 팀으로 진행할 것인가 하는 것은 활동 자체에서 구분되는 것도 분명히 있겠으나, 수업 운영상 동일한 활동(내용)을 개별 또는 팀별로 운영하는 것이 얼마든지 가능하다고 봅니다. 따라서 발표자께서 특별히 워크북 활동을 개별/팀별 활동으로 구분하는 것이 중요하다고 보신다면 그 이유는 무엇인지 궁금합니다.

2. 교재의 내용 구성 관련

발표자께서는 4.2. 교재의 내적 요인에서 “비대면용 수업 교재는 15주, 1~3차시, 즉 시수와 차시에 따라 각 장을 제시하여 매 수업에서의 학습 목표를 학습자가 정확히 인지하도록 해야 한다.”라고 하였습니다. 그리고 3.2.에서도 이와 연관된 것으로 보이는 내용이 나오는데, ‘김지혜(2020:45)에서는 “... 비대면 수업 환경에서는 시간적 제약이 커지므로, 교수자가 해당 차시의 모든 내용을 설명하고 요약, 개관하기 어려우므로, 비대면 교재에서 이를 따로 정리해 줄 필요성이 생긴다.” ... 학습 주요 내용 개관, 학습 목표 등을 제시해 줌으로써, 비대면수업에서 부족해지는 소통성의 문제를 해결할 수 있을 것이다.’라고 언급한 바 있습니다.

그런데 기존의 글쓰기 교재는 대체로, 실제 수업을 담당하는 교수들이 수업을 위해 집필하는 것으로 알고 있습니다. 즉, 기존의 교재도 기본적으로 전체 수업 주차와 시수를 고려해서 집필된다는 말입니다. 따라서 대면 수업 교재가 형식적으로 단원의 주제와 각 부/장으로 구성된다고 해서, 주차별 수업이 제대로 진행되지 못하는 것은 아니라고 봅니다. 게다가 굳이 교재에 주차별 학습 목표가 제시되어 있지 않다고 하더라도, 실제 수업에서 교수자는 각 주차의 학습 목표를 당연히 제시하고 있다고 생각합니다. 그렇다면 굳이 비대면용 교재라고 해서 굳이 전체 수업 주차 수에 맞춰 단원을 구성해야 하는가 하는 근원적인 의문이 생깁니다.

토론자의 부족한 이해력으로 자칫 발표자께 누를 끼친 것은 아닌지 걱정됩니다. 모쪼록 너른 마음으로 양해 부탁드립니다. 감사합니다.



제2 분과 문 법 론

조사 ‘(이)야말로’의 의미와 범주

전후민(연세대)

< 차례 >

1. 서론
2. 선행 연구 검토
3. ‘(이)야말로’의 분포적 특성과 의미적 특성
4. ‘(이)야말로’의 범주적 특성
5. 결론
- 참고문헌

1. 서론

‘(이)야말로’는 문법론 개론서나 조사 전반을 다룬 문헌들에서 대체로 ‘(이)야’와 함께 짝막하게 언급되고 있을 뿐 이를 집중적으로 깊이 있게 다룬 연구는 놀라울 정도로 거의 없다. 채완(1993: 89)에서는 ‘(이)야말로’가 별다른 주목을 받지 못한 것에 대해 ‘(이)야말로’의 분포가 상대적으로 제한적이고 사용 빈도도 그다지 높지 않기 때문이 아닌가 추측된다고 하였다. 물론 다른 보조사들에 비해 ‘(이)야말로’의 사용 빈도가 비교적 낮은 것이 사실일 수도 있다. 하지만 말뭉치에서 ‘야말로’로 검색했을 때 6,000개가 넘는 용례가 추출되었고¹⁾ 이는 적은 수가 아닐뿐더러 연구를 진행하기에는 충분한 빈도라 할 수 있다. 지금까지도 ‘(이)야말로’에 대한 연구가 별로 진척되지 못한 데에는 여러 가지 이유가 있겠지만 개별 보조사에 대한 연구가 주로 ‘은/는’, ‘도’, ‘만’과 같은 빈도도 높고 중요도도 큰 형태들에 편중되어 온 탓이 가장 클 것으로 생각된다.

이에 본고에서는 그동안 별로 주목받지 못했던 조사 ‘(이)야말로’의 의미와 범주를 밝히는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 우선 2장에서는 ‘(이)야말로’를 조금이라도 언급한 선행 연구들을 찾아 정리하고 앞으로의 연구 방향을 설계한다. 3장에서는 ‘(이)야말로’의 분포적·의미적 특성을 밝히고 4장에서는 ‘(이)야말로’의 범주적 특성을 다룬다. 결론인 5장에서는 ‘(이)야말로’의 분포적 특성, 의미적 특성, 범주적 특성이 서로 어떻게 결부되는지를 제시함으로써 논의를 마무리하고 남은 문제를 제시할 것이다.

2. 선행 연구 검토

이 장에서는 ‘(이)야말로’ 관련 선행 연구들의 업적을 정리하면서 각 선행 연구들의 입장을

1) 이 중에서 부사 ‘그야말로’의 용례도 상당수 포함된 것을 고려하면 실제 조사 ‘(이)야말로’의 용례는 그보다 낮을 수 있다. 한편, 본고에서 사용한 말뭉치는 국립국어원에서 배포한 21세기 세종 계획(2011년 수정판) 말뭉치로서 현대 문어 원시 말뭉치와 현대 구어 원시 말뭉치를 사용하였다.

간략히 살펴보고자 한다. 선행 연구들에서 ‘(이)야말로’에 대해 언급한 내용을 크게 ‘(이)야말로’의 의미와 범주, ‘(이)야’와의 관계로 나누어 정리해 보면 다음과 같다.

(1) ‘(이)야말로’의 의미

- 가. 특별, 특수, 힘드러냄(특수), 강조(힘줌), ‘는정말’
- 나. 확실함-힘주어 지정함(강조), 확신, 당연
- 다. 지시적 구정보, 화제(+강조적 첨의), 가로 초점, 특립, 특별/반론

(2) ‘(이)야말로’의 범주

- 가. 보조사(도움토씨/특수조사/특립조사)
- 나. 가로 초점 조사

(3) ‘(이)야’와의 관계

- 가. 별개의 조사
- 나. ‘(이)야’+말로

‘(이)야말로’의 의미에 대한 내용은 다시 크게 세 부류로 나눌 수 있다. ‘(이)야말로’에 대한 의미를 (1가)와 같이 파악한 논의들부터 살펴보자. 먼저 최현배(1927/1980: 641)에서는 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’의 의미를 ‘무엇을 특별히 들어 말함’이라고 하였다. 이후 ‘(이)야말로’의 의미를 언급한 논의들 대부분은 최현배(1927/1980)의 기술과 대동소이한 편이다. 남기심·고영근(1985/2011: 422)에서는 보조사의 목록과 의미를 정리하는 자리에서 ‘(이)야(말로)’의 의미를 ‘특수’라고 밝히고 있는데 별도의 풀이는 제시되어 있지 않다²⁾. 고영근·구본관(2008: 162-163) 역시 ‘(이)야말로’의 의미를 ‘특수’라 하였는데, 이때의 ‘특수’는 ‘대조’의 ‘은/는’과 유사하지만 더 강조된 의미라고 하였다. 김석득(1992: 360-362)에서는 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’ 모두 ‘힘드러냄’을 의미하는데 힘줌의 세기(강도)에 따라 ‘(이)야’는 ‘예사’를, ‘(이)야말로’는 ‘특수’를 나타내는 것으로 구별할 수 있다고 하였다. 김승곤(1989: 451-452)에서는 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’가 ‘힘줌’, 즉 ‘강조’의 뜻을 나타낸다고 하였고, 정달영(1992: 566-567)에서는 ‘(이)야말로’가 ‘(이)야’로 선택된 것을 보다 한정하고 강조하는 ‘는정말’ 정도의 뜻을 가진다고 하였다. 이러한 연구들은 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’의 의미를 ‘특별’, ‘특수’, ‘강조’ 등으로 설명하였는데, 이러한 의미 표찰은 이름에서도 알 수 있듯이 매우 모호하여 ‘(이)야말로’와 ‘(이)야’의 특성을 제대로 드러내 줄 수 없다는 점에서 문제가 있다.

(1나)는 ‘(이)야말로’의 의미를 양태적·화용적으로 파악한 논의들이다. 허웅(1995: 1464)에서는 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’를 ‘확실함’을 나타내는 도움토씨 중에서도 ‘힘주어 지정함(강조)’의 의미를 지니는 것으로 보았다. 강주은(2020: 29)에서는 ‘(이)야말로’를 ‘당연’, ‘강조’, ‘확신’ 등의 심적 태도를 나타내는 보조사로 보았고, 나은영(2002: 45-47)에서도 ‘(이)야말로’는 ‘(바로) ~는 정말로’의 의미를 가리켜서 이를 ‘확신’의 의미라 하였다. 이러한 의미들은 ‘(이)야말로’의 구체적인 예들에서 드러날 수 있는 의미들이지만 핵심적인 의미라고 보기는 어렵다.

‘(이)야말로’의 의미를 (1다)와 같이 파악한 논의들은 직·간접적으로 ‘(이)야말로’의 지시적 신구성이나 정보 구조적 성격에 주목한 논의들이다. 강주은(2020: 30)에서는 ‘(이)야말로’가 주로 앞에서 이미 언급된 내용을 다시 언급할 때 사용된다고 지적하였다. 채완(1993), 홍사만

2) 남기심·고영근(1985/2011)의 기술은 《표준국어문법론》 제2판에 해당하는 남기심·고영근(1985/1993)의 기술을 그대로 이어받은 것이다. 한편, 전면개정판인 남기심·고영근·유현경·최형용(1985/2019)에는 ‘(이)야말로’에 대한 기술이 아예 빠져 있다.

(2002), 전후민(2021)은 ‘(이)야말로’의 정보 구조적 특성을 직접적으로 언급한 연구들이다. 먼저 채완(1993: 89)에서는 ‘(이)야말로’가 결합된 성분이 주어나 화제일 때 가장 자연스럽다고 하였다. 홍사만(2002: 311-312)에서는 ‘(이)야말로’는 대체로 문두에 나타나 화제어를 강조하여 어떤 사실에 대해 서술한다고 하였다. 전후민(2021)은 ‘(이)야말로’를 초점 의미와 연관시킨 논의로서 ‘(이)야말로’는 가로 초점을 나타내는 표지라고 주장하였다.

일본어의 ‘こそ’와 한국어의 ‘(이)야’, ‘(이)야말로’를 대조한 조애숙(2007), 한규안(2014)는 직접적으로 정보 구조적 특성을 명시하지는 않았으나 그들이 설정한 ‘(이)야말로’의 의미가 정보 구조적 성격을 보여서 참고할 만하다. 조애숙(2007: 286)에서는 ‘(이)야말로’의 의미적 특성으로 선행 표현을 초점화함으로써 술부 내용에 가장 어울리는 대상으로 설정하는 역할을 함(‘특립(特立)’)을 지적하였다. 한규안(2014)에서는 ‘(이)야말로’가 나타낼 수 있는 의미로 ‘특별(特別)’과 ‘반론(反論)’을 들었다. 특별의 의미는 조애숙(2007)에서 이야기한 ‘(이)야말로’의 의미(‘특립’)와 크게 다르지 않고, 상대의 의견에 대한 반론의 용법에 ‘(이)야말로’가 쓰일 수 있다(한규안 2014: 187)는 지적은 조애숙(2007)과 차이가 나는 부분으로 특기할 만하다.

‘(이)야말로’의 범주에 대해서는 용어만 다를 뿐 거의 모든 연구들에서 ‘(이)야’와 함께 보조사(도움토씨/특수조사/특립조사³⁾)로 설정하고 있다. 이와 달리, 전후민(2021)에서는 ‘(이)야말로’가 세로 초점 표지인 보조사가 아니라 가로 초점을 나타내는 표지라고 주장하였다. 세로 초점 표지인 ‘(이)야’와 달리 ‘(이)야말로’는 넓은 해석을 보유했을 수 없고 ‘(이)야말로’가 나타내는 의미는 이른바 ‘선택 지정’의 의미에 가까운데 이는 세로 초점이 아닌 가로 초점의 특성이란 것이다. 그러나 이 연구는 ‘(이)야말로’가 보조사 부류의 일원이 아님을 보이는 데 집중했을 뿐 정작 ‘(이)야말로’가 어떤 점에서 가로 초점을 나타내는지에 대해서는 소홀히 다루었다는 점에서 한계가 있다.

마지막으로, ‘(이)야말로’와 ‘(이)야’의 관계에 대한 선행 연구들의 입장은 명시적이든 그렇지 않든 대체로 둘을 별개의 조사로 인정한다. 채완(1993), 홍사만(2002), 조애숙(2007), 한규안(2014)에서는 두 형태가 의미도 다르고 분포도 다르며 그렇다고 상보적 분포를 보이는 것도 아니므로 별개의 형태소라고 하였고, 전후민(2021)은 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’를 범주적으로 다른 것으로 보았으므로 둘을 별개의 조사로 인정한 셈이다. 최현배(1927/1980: 641)은 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’의 예를 별도로 들어 놓은 것으로 보아 두 개가 다른 형태소라는 인식은 있는 것으로 보이지만 이들이 어떻게 변별되는지에 대해서는 전혀 언급이 없다.

‘(이)야말로’를 ‘(이)야’와 ‘말로’의 결합으로 인식한 남기심·고영근(1985/2011), 김승곤(1989), 정달영(1992), 고영근·구본관(2008)은 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’의 형태적·의미적 연계성과 더불어 이들 사이의 차이를 나름대로 밝혀 보려는 노력이 있었던 것으로 보인다. ‘(이)야’에 ‘말로’를 추가함으로써 ‘(이)야말로’가 ‘(이)야’보다 더 한정된/강조된 의미를 가진다는 기술이 바로 그것이다. 그러나 ‘말로’의 정체가 무엇인지도 제대로 밝혀지지 않았거니와 이것이 강조라는 의미를 어떻게 만들어 낼 수 있는지도 정확히 설명되지 못했다. 김석득(1992)에서는 ‘(이)야말로’는 ‘(이)야’에 불구 형태인 ‘말로’가 결합한 ‘겹(일종의 파생)도움토씨’라고 함으로써, 허용(1995)에서는 ‘(이)야말로’를 ‘(이)야’의 늘임꼴이라고 함으로써 공식적인 설명을 시도한 바 있다. 하지만 ‘(이)야말로’를 ‘(이)야’와 관련지으면서 ‘(이)야+말로’로 보려는 입장은 직관적으로는 이해는 되나 결국 통시적 연구에서 다룰 문제인 것으로 보인다.

한편, 일부 연구들(홍사만 2002, 조애숙 2007, 한규안 2014)에서는 선행 연구를 검토하는

3) ‘특립조사(特立助辭)’는 일본어의 ‘取り立て助詞(とりたて助詞)’를 번역한 것으로서 ‘부조사(副助詞)’나 ‘계조사(係助詞)’라고도 부르는데 대체로 한국어의 보조사에 대응되는 조사 부류로 이해할 수 있다.

과정에서 ‘(이)야말로’를 ‘(이)야’의 이형태로 다룬 연구들이 존재하고 이에 대한 문제점을 제기하였으나 필자가 조사한 바로는 ‘(이)야말로’를 ‘(이)야’의 이형태라고 말한 연구는 존재하지 않았다. 이형태설(說)을 주장한 것으로 언급된 선행 연구들(남기심·고영근 1985, 정달영 1992, 고영근·구본관 2008)을 살펴보면 ‘(이)야말로’를 ‘(이)야’와 ‘말로’가 결합한 것으로 보고 있다. 허웅(1995)의 경우에는 ‘(이)야말로’를 설명하는 부분에서 “앞의 토((이)야)와 같은 뜻으로서, 그 ‘늘임꼴’이다.”(허웅 1995: 1469)라고 함으로써 약간의 혼란을 준 것 같지만 ‘다가’를 설명하는 자리에서 ‘다’를 ‘다가’의 ‘줄임꼴’이라고 한 것(허웅 1995: 1472)으로 보아 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’의 관계를 ‘본말-준말’처럼 일종의 ‘본말-늘인말(?)’ 관계 정도로 파악한 것 같다. 따라서 이는 앞에서도 언급했듯이 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’를 밀접하게 연관시키려는 노력의 흔적일 뿐 이 연구들에서 이 두 형태를 이형태라고 언급하거나 그렇게 인식한 것은 아님에 주의할 필요가 있다.

지금까지 살펴본 ‘(이)야말로’ 관련 선행 연구를 표로 정리해 보면 다음과 같다⁴⁾.

<표 16> 선행 연구에서의 ‘(이)야말로’의 의미와 범주

저서/논문	의미	범주	‘(이)야’와의 관계	‘(이)야’의 의미와 범주
최현배(1927/1980)	특별	도움 토	별개의 형태소	특별함 도움 토
남기심·고영근 (1985/2011)	특수	보조사	‘(이)야(말로)’	특수 보조사
김승곤(1989)	힘줌(강조)	도움토씨	‘(이)야’+말로	힘줌 도움토씨
김석득(1992)	힘드러냄-특수	도움토씨	‘(이)야’+말로	힘드러냄-예사 도움토씨
정달영(1992)	‘는정말’	도움토씨	‘(이)야’+말로	배제/대조+ ‘물론/당연히’ 도움토씨
채완(1993)	화제	특수조사	별개의 형태소	대조 특수조사
허웅(1995)	강조	도움토씨	‘(이)야’의 늘임꼴	강조 도움토씨
나은영(2002)	확신	특수조사	-	강조 특수조사
홍사만(2002)	화제+ 강조적 첨의	특수조사	별개의 형태소	대조+당연, 격하 가치, 강조적 첨의 특수조사
조애숙(2007)	특립	특수조사	별개의 형태소	특립/양보 특수조사
고영근·구본관(2008)	특수	보조사	‘(이)야’+말로	특수 보조사
한규안(2014)	특별/반론	특립조사	별개의 형태소	당연/과소평가/ 양보/강조/ 특립조사
강주은(2020)	당연/강조/확신	보조사	-	강조 보조사
전후민(2021)	가로 초점	가로 초점 조사	별개의 형태소	미명세의 보조사

4) 논의의 순서와 달리 <표 1>은 연도순으로 정리하였다.

여기에서는 ‘(이)야말로’의 의미, 범주, ‘(이)야’와의 관계에 대한 선행 연구의 입장을 중심으로 간략하게 정리해 보았고 각 선행 연구의 구체적인 논의는 아래 3장과 4장에서 자세히 다루도록 하겠다.

3. ‘(이)야말로’의 분포적 특성과 의미적 특성

이 장에서는 ‘(이)야말로’의 앞뒤로 어떤 표현이 올 수 있고 ‘(이)야말로’가 문장에서 어떤 위치에 나타나는지(분포적 특성), ‘(이)야말로’가 문장에 쓰임으로써 어떠한 의미가 드러나는지(의미적 특성)를 선행 연구에서 제시한 예문들과 말뭉치 자료를 통해 살펴보려고 한다.

3.1. ‘(이)야말로’의 분포적 특성

‘(이)야말로’의 의미를 구체적으로 논하기 전에 우선 ‘(이)야말로’의 분포적 특성부터 살펴보도록 한다. 먼저 ‘(이)야말로’의 선행 표현으로 어떤 것이 올 수 있는지를 알아보자.

(4) 가. 음악이야말로 나의 길이다.

나. 이런 구태야말로 버려야 한다. (한규안 2014: 179)

다. 방법을 알면서 행할 수 없음이야말로 바로 ‘삶의 덧’이라는 것.

라. 젓 먹이기야말로 임신과 출산의 마무리 과정인 셈이다.

마. 정 선생 같은 젊은 분을 만난 것이야말로 정말 즐거웠습니다.

바. 이번야말로 달라져야 한다.

사. 이러한 객관적 조건 속에서야말로 비로소 인간은 상호 간에 진실한 유대가 가능하다.

아. 새 세대에게야말로 환경 문제는 더 심각한 문제가 아니겠는가.

자. 앞으로야말로 엄청난 수익을 낼 수 있다. (조선일보 2010.11.2.) (한규안 2014: 180)

차. ?철수가 붓으로야말로 글씨를 잘 쓴다. (채완 1993: 89)

차’. A: 철수는 연필로 글씨를 잘 써.

B: 아니야, 붓으로야말로 글씨를 잘 써.

카. 이제야말로 기회가 왔나 보구나.

카’. *철수가 영이를 [매우/극진히/별로/꽤/...] 야말로 사랑한다. (채완 1993: 89)

타. 그렇게야말로 나는 할 수 없다. (허웅 1995: 1469)

‘(이)야말로’의 선행 표현으로 가장 많이 발견되는 예는 (4가)와 같은 명사구이다. (4가)는 ‘(이)야말로’의 성분이 주어에 해당하는 예이고 (4나)는 목적어에 해당하는 예이다. ‘(이)야말로’ 앞에는 ‘-음’ 명사절, ‘-기’ 명사절, ‘것’ 명사절 등도 제한 없이 올 수 있다(4다-마).

(4바-차)는 ‘(이)야말로’ 앞에 의미격 조사가 오는 경우인데, ‘에’, ‘에서’, ‘에게’ 뒤에서는 ‘(이)야말로’가 무리 없이 잘 쓰이는 것 같고(4바-아), 한규안(2014)에서는 (4자)의 예를 들어 ‘(이)야말로’가 ‘(으)로’와 결합이 가능한 것으로 본 반면 채완(1993)에서는 (4차)에서 보듯이 ‘(이)야말로’가 ‘(으)로’와 결합하는 예는 어색하다고 보았다. (4자)의 ‘앞으로’는 “앞으로가 문제다.”와 같은 예에서 보듯이 ‘앞으로’ 자체가 명사적인 쓰임을 보이고 있어 진정한 의미에서

‘(으)로’와 ‘(이)야말로’가 결합한 예라 보기는 어렵고, (4차)를 적절한 맥락을 부여하여 (4차)과 같이 만들어 보면 가능한 듯도 하다. ‘(으)로+야말로’의 연쇄는 말뭉치에서 발견되지 않는 것으로 보아 다른 의미적 조사보다 용인성이 다소 떨어지기는 하나 불가능한 것 같지는 않다.

‘(이)야말로’는 대부분의 부사와는 결합할 수 없고(4카) ‘이제’와 같은 일부 시간 부사와만 결합이 가능하다.

허웅(1995: 1469)에서는 (4타)와 같은 예를 들어 ‘(이)야말로’가 활용형에도 결합하는 것으로 보았는데, ‘그렇게’가 일종의 명제를 가리키는 것으로 볼 수도 있을 듯하나 ‘(이)야말로’가 용언의 활용형과 결합하는 사례를 제시한 선행 연구가 더 없었고 말뭉치에서도 이러한 용례가 발견되지 않는 것으로 보아 (4타)와 같은 예는 매우 예외적인 것으로 볼 수 있다.

일부 연구들에서는 ‘(이)야말로’의 후행 표현에 대한 제약을 언급하였다. 먼저 홍사만(2002: 311-312)에서는 ‘(이)야말로’가 주로 어떠한 상태를 기술하는 상태문으로만 쓰이고 동작문으로는 잘 쓰이지 않는다고 하였다. 하지만 다음의 예에서 볼 수 있듯이 ‘(이)야말로’는 동사와도 자유롭게 쓰일 수 있다.

(5) 가. 너야말로 뭘 원해?

나. 당신이야말로 돌아가세요!

나은영(2002: 48-49)에서는 ‘(이)야말로’가 다음과 같은 문장 형식으로 자주 나타날 수 있음을 지적하였다.

(6) 가. 이거야말로 이데아 세계의 모습이 아닐까?

가. 이것이 바로 정말로 이데아 세계의 모습이다.

나. 이거야말로 문장의 묘미가 아닐 수 없다. (나은영 2002: 48-49)

나은영(2002: 48-49)에서는 ‘(이)야말로’가 ‘~ 아닐까?’, ‘~ 아닐 수 없다’와 같은 표현과 자주 나타날 수 있음을 관찰하였는데, 김정아(2021)에 따르면 (6가)는 ‘아니다’가 의문형 종결어미와 결합하여 화자가 강하게 확신하는 사실이나 정보를 확인하는 ‘사실 확인’의 용법으로 쓰인 것이고 (6나)의 ‘아닐 수 없다’는 일종의 ‘정형 표현(formulaic expressions)’의 하나로써 이중 부정을 통한 강한 긍정의 의미를 전달하는 ‘강조’의 용법으로 쓰인 것이다. 따라서 (6가)는 (6가)처럼 평서문으로 해석되고(나은영 2002: 48) (6나)는 ‘이거야말로 문장의 묘미이다.’처럼 긍정문으로 해석된다.

조애숙(2007), 한규안(2014)에서도 ‘(이)야말로’가 강한 어조를 나타내는 표현들과 자주 어울려 쓰일 수 있다고 지적한 바 있다.

(7) 가. 창의력 전문가들은 유머야말로 창의력의 최고봉이라고 말한다. (유머25)

나. 체류 시간이 길어지는 일이야말로 호텔 지배인들이 가장 끔찍하게 여기는 일이다. (조애숙 2007: 287)

(8) 가. 송 대표야말로 한류의 원조 격인데요. (조선일보 2012.8.29.)

나. 그거야말로 참으로 낯선 거였다. (박완서 단편선)

다. 죽음을 이기는 자야말로 진정한 인생의 승리자다. (수필공원 94 봄) (한규안 2014: 186)

조애숙(2007: 286)에서는 '(이)야말로'의 선행 표현이 술부 내용을 충족시킬 수 있는 '최고의 요소'라는 것이 (7)과 같은 예에서 드러난다고 하였고, 한규안(2014: 186)에서는 '(이)야말로'가 (7)과 같은 최상을 나타내는 표현 외에도 원류를 나타내는 표현(8가), 화자의 확신을 나타내는 표현(8나-다)과 자주 공기한다고 하였다.

'(이)야말로'가 나타날 수 없는 환경 역시 살펴볼 필요가 있다. 김석득(1992: 360)에서는 '(이)야말로'는 쓸 수 없고 '(이)야'만 쓸 수 있는 경우로 다음의 예를 제시하였다.

- (9) 가. 그는 일을 잘[이야/*이야말로] 한다. (어찌씨 아래)
- 나. 그는 먹기[야/*야말로] 한다. (움직씨 이름법 아래)
- 다. 항상 덩기[야/*야말로] 하겠는가? (그림씨 이름법 아래) (김석득 1992: 360)

이는 '(이)야말로'가 '(이)야'와 다른 범주에 속할 가능성을 제기한다는 점에서 매우 중요한 관찰인 것으로 판단되는데 이에 대해서는 4장에서 다시 논의하도록 하겠다.

채완(1993), 홍사만(2002)에서는 '(이)야말로'의 분포적 특성의 하나로 문두성을 제시한 바 있다.

- (10) 철수가 서울[에/?이야말로/?에야말로] 간다.
- (10') 서울[이야말로/?에야말로] 철수가 가고 싶어 하는 곳이다. (채완 1993: 89)
- (10'') 서울에야말로 철수가 가면 안 돼.

채완(1993: 89)에서는 (10)처럼 '(이)야말로'가 어색한 예에서 '(이)야말로' 성분을 문두로 이끌어 내면 자연스러워진다고 하였다. (10')의 '서울'은 '-ㄴ 곳이다'의 주어에 해당하므로 '에야말로'가 쓰일 수 없는 것이 당연하므로 (10'')처럼 바꾸면 '에야말로'도 자연스럽게 쓸 수 있다. 홍사만(2002: 311)에서도 '(이)야말로'의 분포는 대체로 문두에 나타나는 명사어로 제한되어 있다고 한 바 있다. 문두라는 문장상의 위치 제약이 인지적 도상성을 반영할 것이라는 가정을 받아들인다면(최윤지 2016) '(이)야말로'가 주로 문두에 나타나는 이유 역시 분명히 존재할 것으로 생각된다⁵⁾.

지금까지 살펴본 '(이)야말로'의 분포적 특성을 정리해 보면 다음과 같다.

- (11) '(이)야말로'의 분포적 특성
 - 가. 선행 표현으로는 명사구, 명사절, 일부 의미격 조사, 시간 부사 등이 올 수 있다.
 - 나. 후행 표현으로는 강한 어조를 나타내는 표현들이 올 수 있다.
 - 다. '-기+보조사 하-' 구문의 보조사 자리에 쓸 수 없다.
 - 라. 주로 문두에 위치한다.

(11)과 같은 '(이)야말로'의 분포적 특성이 '(이)야말로'의 의미적 특성 및 범주적 특성과 어떻게 관련되는지는 결론에서 종합적으로 다룰 것이다.

5) 이에 대해서는 4.2에서 후술함.

3.2. '(이)야말로'의 의미적 특성

선행 연구들에서 파악한 '(이)야말로'의 의미를 다시 한번 꼼꼼히 들여다보면서 구체적인 논의를 시작해 보자.

(12=1) '(이)야말로'의 의미

- 가. 특별, 특수, 힘드러냄(특수), 강조(힘줌), '는정말'
- 나. 확실함-힘주어 지정함(강조), 확신, 당연
- 다. 지시적 구정보, 화제(+강조적 첨의), 가로 초점, 특립, 특별/반론

전술했듯이, '(이)야말로'의 의미를 (12가)처럼 파악한 논의들은 '(이)야말로'에 대한 서술 자체가 매우 짧고 해당 의미 표찰에 대한 설명도 부족한 편이어서 이로부터 '(이)야말로'의 의미적 특성을 파악하기란 쉽지 않다. '무엇을 특별히 들어 말함'(최현배 1927/1980: 641), '특수'(남기심·고영근 1985/2011: 422), '특별히 지적하여 강조함'(김승곤 1989: 450), "'(이)야'로 선택된 것을 보다 한정하고 강조하는 '는정말' 정도의 뜻.'(정달영 1992: 566-567), "'대조'의 '은/는'과 의미가 유사하지만 더 강조된 '특수'의 의미'(고영근·구본관 2008: 162)에서 추출해 볼 수 있는 키워드는 '특별', '특수', '지적', '강조', '한정', '대조' 등인데 이러한 의미가 구체적으로 무엇을 의미하는지는 사실상 알기 어렵다. 다만, 정달영(1992), 고영근·구본관(2008)에서 '(이)야말로'의 의미를 '은/는'과 관련지어 생각해 보려는 시도가 있었다는 점은 언급해 둘 만하다.

김석득(1992: 360-362)에서는 '(이)야'와 '(이)야말로' 모두 '힘드러냄'을 의미하는데 힘줌의 세기(강도)에 따라 '(이)야'는 '예사'를, '(이)야말로'는 '특수'를 나타내는 것으로 구별할 수 있다고 하였다. 물론 '힘드러냄'이라는 의미의 모호성이나 '힘줌의 세기(강도)'와 같은 의미 변별 자질의 효용성에 대해서는 여전히 앞에서 언급한 연구들과 마찬가지로의 문제를 안고 있다고 볼 수 있으나 다음의 내용은 주목할 만하다.

김석득(1992)에서는 다음과 같은 예를 들어 '(이)야'와 '(이)야말로'가 서로 교체되어 쓰일 수 있다고 하였다.

(13) 가. 그는 운동[이야/이야말로] 잘한다. (다른 것은 잘 못 하지만)

나. 부산에서[야/야말로] 재미있었다. (여러 다른 곳에 견주어) (김석득 1992: 361)

김석득(1992: 361)에 따르면, 이들이 서로 교체되어 쓰일 수 있는 것은 첫째, 이들이 '힘드러냄'이라는 같은 의미를 지니고 있고 둘째, 이들은 드러나지 않은 다른 것이 전제적(견줌) 잠재의식으로 남아 작용하기 때문이다. 이때 '잠재적 견줌성'을 보여 주는 부분이 (13)에서 '(이)야'와 '(이)야말로'가 쓰인 문장 다음에 괄호로 표시한 부분인데, 이는 '(이)야'와 '(이)야말로'의 의미를 파악하는 데 있어 대안의 해석이 중요할 수 있음을 시사한다. '(이)야'와 '(이)야말로' 앞에 오는 요소를 '초점'이라 하고 초점과 비교·대조되는 요소를 '대안'이라 하는데(임동훈 2015, 전후민 202), (13)에서 괄호 친 부분은 바로 대안에 대한 해석을 나타낸 것이라 볼 수 있다.

그러나 김석득(1992)에서는 '(이)야'와 '(이)야말로'가 둘 다 잠재적 견줌성, 즉 대안을 가질

수 있다는 점은 옳게 지적하였으나 정작 둘 사이의 핵심적인 차이가 대안에 대한 해석에서 발견될 수 있다는 데에까지는 나아가지 못하였다.

(14) 가. (다른 것은 모르겠고) 그는 운동이야 잘하지.

나. (다른 곳은 모르겠고) 부산에서야 재미있었지.

(15) 가. (다른 것을 잘하는 것이 아니라) 그는 운동이야말로 잘한다.

나. (다른 곳에서 재미있었던 것이 아니라) 부산에서야말로 재미있었다.

(14)에서 보듯이, ‘(이)야’는 ‘당연함/확실함’과 같은 의미를 나타내고(양인석 1973: 93, 채완 1977: 29) 따라서 ‘이미 앞’(박재연 2006)을 의미하는 종결 어미 ‘-지’와 잘 어울려 쓰이는데 이는 ‘(이)야’는 초점에 대한 확실한 정보를 가졌을 때 사용할 수 있음을 의미하고 이는 또 초점과 달리 대안에 대해서는 정보가 없거나 관심이 없다는 식의 해석이 발생할 수 있음을 나타낸다.(전후민 2021: 172-179)

‘(이)야말로’의 대안에 대한 해석은 ‘(이)야’의 경우와 사뭇 다르다. 초점과 대안에 대한 정보의 보유 차원으로 보자면, ‘(이)야’는 초점에 대한 정보만 가져도 쓸 수 있는 반면, ‘(이)야말로’는 초점뿐만 아니라 대안에 대한 정보도 모두 가지고 있어야 쓸 수 있다. 그래서 ‘(이)야말로’는 대안과 관련한 내용을 부정하고 초점과 관련한 내용을 주장하는 맥락을 형성할 수 있다.

‘(이)야말로’의 의미를 (12나)처럼 파악한 논의들은 ‘(이)야말로’의 의미를 좀 더 양태적이거나 화용적인 것으로 본 논의들이라고 할 수 있다. 먼저 허웅(1995)에서는 도움토씨를 의미에 따라 안음성(포용성), 열안성(한계성), 만족도, 확실성을 나타내는 네 가지 부류로 나누고, 이 중에서 확실성을 다시 확실성이 있는 것과 없는 것의 두 갈래로 구분한 후, ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’를 비롯해 ‘(이)라야/(이)어야’, ‘(이)ㄴ즌속’, ‘(이)면’, ‘다(가)’ 등을 “확실함-힘주어 지정함(강조)”(허웅 1995: 1464)의 의미를 지니는 것으로 보았다. 나은영(2002: 45-47)과 강주은(2020: 29)에서 지적한 ‘확신’이라는 의미 역시 이와 유사한 맥락이라고 볼 수 있다. ‘(이)야말로’가 쓰인 문장이 확실성이나 확신과 같은 의미를 나타낼 수 있는 것은 ‘(이)야말로’의 초점이 ‘총망라성’ 혹은 ‘배타성’을 가지기 때문이다. 총망라성은 초점의 관점에서의 용어이고 배타성은 대안의 관점에서의 용어라 할 수 있다. 즉, 초점이 어떤 서술에 대해 총망라성을 가지기 때문에 대안이 배제되는 것이다(혹은 대안이 배제되기 때문에 초점이 총망라성을 가지게 되는 것이다). 앞에서 ‘(이)야말로’의 후행 표현으로 강한 어조를 띠는 표현들이 올 수 있다고 하였는데, 이러한 표현들은 ‘(이)야말로’의 총망라성/배타성 의미를 한층 강화해 준다고 볼 수 있다.

‘(이)야말로’의 의미의 본질에 좀 더 근접해 있는 입장은 (12다)일 것이다. 총망라성/배타성이라는 ‘(이)야말로’의 의미가 어떻게 해서 드러날 수 있는지를 이들이 설명해 줄 수 있기 때문이다.

먼저 강주은(2020: 30)에서는 다음과 같은 예를 들어 ‘(이)야말로’가 주로 앞에서 이미 언급된 내용을 다시 언급할 때 사용된다고 지적하였다.

(16) 가. 시인이 이야기하고 있는 그 느낌 그걸 그대로 여러분이 가지고 온다면, 그것이야말로 아주 훌륭한 감상이 되고 또한 감동이 되겠죠.

나. 자, 그러면 그런 시인이 쓴 감정과 여러분이 가지는 감동이 일치를 가지고 오면, 그때야말로 그 첫 번째 있는 글의 중심에 있는 주제를 좀 더 진지하게 생각을 할 수 있죠. 감상문을 쓸 때 훨씬 더 어~ 이해하기 쉽고 유리할 수 있다라는 거죠.

(강주은 2020: 30)

강주은(2020: 30)에서는 (16가)의 ‘그것’은 ‘여러분이 시인이 이야기하고 있는 느낌 그대로 가져오는 것’을 가리키고, (16나)의 ‘그때’는 ‘시인이 쓴 감정과 여러분이 가지는 감동이 일치를 가져올 때’를 가리키므로 ‘(이)야말로’는 주로 앞에서 이미 언급된 내용을 다시 언급할 때 쓴다고 본 것이다. 그런데 (16)의 ‘그것’과 ‘그때’는 조응 표현이므로 ‘(이)야말로’의 선행 표현이 앞에서 이미 언급된 것을 다시 가리킨다고 하기 위해서는, 즉 지시적으로 구정보라고 하기 위해서는 ‘그것’과 ‘그때’가 아니라 이것이 가리키는 원래의 표현이 선행 발화에 등장하는지 여부를 살펴야 한다.

사실 ‘(이)야말로’의 선행 표현은 지시적 신구성과는 별로 관계가 없다. 다음의 예에서 보듯이 ‘(이)야말로’의 선행 표현은 지시적 구정보일 수도 있고 신정보일 수도 있기 때문이다.

(17) 가. 우리는 대체로 서양 사람들이 쓰는 양력은 과학적이고, 동양에서 오랜 시간 동안 사용해 온 음력은 미신적이려니 짐작하고 있다. (…중략…) 하지만 이 선입견은 그야말로 선입견에 불과하다. 오히려 동양 사람들이 즐기게 지켜 온 음력이야말로 과학적이고 서양이 사용해 온 양력이야말로 미신투성이인 것이다.

나. “침묵은 금이다.”라는 말이 있다. 반면에 어떤 사람들은 “아니다. 웅변이야말로 금이다.”라고 말하기도 한다.

(17가)의 ‘음력’과 ‘양력’은 선행 담화에서 분명히 언급된 바가 있기 때문에 지시적 구정보라 할 수 있고, (17나)의 ‘웅변’은 ‘금이다’에 해당하는 새로운 지시체를 제시하므로 이때의 ‘웅변’은 지시적 신정보라 할 수 있다⁶⁾.

본고에서는 오히려 ‘(이)야말로’의 선행 표현이 아니라 후행하는 표현이 앞에서 이미 언급된 내용임에 주목해야 한다고 본다. (17가)는 “과학적인 것은 양력이 아니라 음력이고 미신적인 것은 음력이 아니라 양력이다.”라는 뜻을, (17나)는 “금인 것은 침묵이 아니라 웅변이다.”라는 뜻을 나타내기 때문이다. (16) 역시 “아주 훌륭한 감상이 되고 또한 감동이 되는 것은 다른 것이 아니라 바로 그것이다”, “그 첫 번째 있는 글의 중심에 있는 주제를 좀 더 진지하게 생각을 할 수 있는 때는 다른 때가 아니라 바로 그때이다”라는 뜻을 전달한다고 본다면⁷⁾ 재언급의 대상이 되는 것은 ‘(이)야말로’의 선행 표현이 아니라 후행 표현이라 할 수 있다.

이처럼 ‘(이)야말로’의 선행 표현이 지시적 구정보일 수도 있고 신정보일 수도 있다는 점, 후행 표현이 앞에서 이미 언급된 내용을 다시 받아서 쓴다는 점 등은 ‘(이)야말로’의 중요한

6) 지시적 신구성을 담화와 청자의 변인을 도입하여 ‘담화-구’, ‘담화-신·청자-구’, ‘청자-신’으로 나누는 최윤지(2016)의 절대적 정보 지위 체계에 따르면, (17가)의 ‘음력’과 ‘양력’은 ‘담화-구’, (17나)의 ‘웅변’은 ‘청자-신’ 혹은 ‘담화-신·청자-구’로 볼 수 있다. 지시적 주어집성을 이처럼 세 가지로 더 세분화한다 하더라도 ‘(이)야말로’의 선행 표현은 세 가지가 다 나타날 수 있으므로 ‘(이)야말로’가 지시적 신구성과 관계가 없다는 본고의 논의는 영향을 받지 않는다.

7) 최윤지(2016: 119)에서는 ‘것은’ 분열문의 관계절 명제의 정보적 지위가 95.5%의 높은 비율로 ‘담화-구’ 지위를 가진다고 하였다. ‘(이)야말로’가 쓰인 문장을 ‘S-것은’ 분열문으로 바꾸어 쓸 수 있다는 것은 분열문의 관계절 명제(S)에 해당하는 ‘(이)야말로’의 후행 표현이 앞선 담화에서 이미 언급된 것을 그대로 받아서 쓴다는 것을 잘 보여 준다.

특성 중 하나가 정보 구조와 밀접한 관련을 맺을 여지가 있음을 시사한다. 주지하다시피 담화 지시체의 지시적 위상과 화제, 초점과 같은 화용적 역할은 일치하지 않을 수 있는데(임동훈 2012: 223) 배경이나 화제는 지시적으로 구정보이어야 하지만 초점은 그럴 필요가 없다. 이에 따르면, '(이)야말로'의 선행 표현은 초점과, 후행 표현은 배경과 관련된 것으로 파악해 볼 수 있다.

채완(1993), 홍사만(2002), 전후민(2021)은 바로 이러한 관점에서 '(이)야말로'의 의미를 파악한 연구들이다. 채완(1993)과 홍사만(2002)은 '(이)야말로'의 의미를 화제와 밀접한 것으로 보았다. 앞서 살펴보았듯이, 채완(1993: 89)에서는 '(이)야말로'가 문중에 나타나 어색한 예라 할지라도 문두로 이끌어 내면 자연스러워진다고 하였는데(10) 이를 '화제화'라 하였다. 홍사만(2002: 311-312)에서는 '(이)야말로'는 대체로 문두에 나타나 화제어를 강조하여 어떤 사실에 대해 서술한다고 하였다. 즉, '(이)야말로'는 화제화 기능어인 '은/는'에다 강조적 첨의가 복합된 것과 등가적 관계를 가지고 있다는 것이다. 그 밖에도 정달영(1992: 566)의 '는정말', 나은영(2002: 47)의 '(바로) ~는 정말로'에 '은/는'이 포함되어 있다는 것과 고영근·구본관(2008: 162)에서 '(이)야말로'의 의미를 대조의 '은/는'과 유사하다고 언급한 것 역시 간접적으로나마 '(이)야말로'의 의미를 화제와 연관시키려는 시도였다고 평가할 수 있다.

하지만 '(이)야말로'가 주어 이외의 다른 성분에 결합할 때는 문두에 나타나지 않을 수 있어 '(이)야말로'의 경우에는 화제 요소가 받는 제약만큼 위치 제약이 강력하지 않고 설령 '(이)야말로'가 결합한 성분이 주로 문두에 나타난다는 것을 인정한다 하더라도 이것이 곧바로 '(이)야말로'가 화제를 나타내는 데 쓰인다는 증거가 될 수는 없다.

일단 '(이)야말로'가 화제를 나타낸다면 앞에서 언급된 지시체를 그대로 받아서 쓸 수 있어야 하나 그렇지 않다.

(18) 옛날 옛날에 한 임금님이 살았습니다. 그런데 그 임금님은 ... (최윤지 2016: 17)

(18') 옛날 옛날에 한 임금님이 살았습니다. *그런데 그 임금님이야말로 ...

(18)에서 처음에 언급되는 '한 임금님'은 청자의 담화 세계에 이미 존재해 있지 않은 '새로운' 실체이고, 그 뒤에 같은 지시체가 다시 언급된 '그 임금님'은 청자의 담화 세계에 이미 '주어져 있는' 실체인데(최윤지 2016: 17) 지시적 구정보인 '그 임금님'은 화제로서 화제 표지인 '은'과는 결합이 가능하나 (18')에서 보듯이 '이야말로'와는 결합할 수 없다. '(이)야말로'는 대안과 관련된 표현이 암시적으로라도 존재해야 하는데 (18)은 새로운 담화가 시작되는 부분 이어서 '한 임금님=그 임금님' 외에 다른 실체가 상정되지 않고, 후행 표현이 생략되어 있기는 하나 선행 문장의 '살았습니다'가 그대로 반복될 가능성이 없으므로 '(이)야말로'가 쓰일 수 없는 것이다. 화제 표지인 '은/는'은 결합하는 표현이 지시적 구정보이기만 하면 대안이나 평언에 대한 제약이 없는 것과 대조적이다.

화제가 문두 위치와 깊은 관련이 있음은 널리 알려져 있다. 최윤지(2016: 152)에서는 발화의 선행 순서와 그 발화를 이루는 인지적 과정에 도상성이 있다고 보았다. 즉, 어떤 대상을 우선 인식하고 그것에 대하여 서술하는 과정이 문장 표현에 그대로 드러나 그 대상이 우선 발화되고 나서 그에 대한 서술부가 나타난다고 보는 것이다. 그런데 대조 화제나 도치된 화제, 삽입된 화제 등 문두에 오지 않는 화제도 있을 수 있고(임동훈 2012: 228, 249) 초점이 문두 위치에 올 수도 있다. 초점 요소가 목적어인 경우 주어보다 뒤에 놓이는 것이 일반적이지만 초점 목적어가 주어보다 앞에 놓일 경우 '대조성(contrastiveness)'이 드러날 수 있는데(최혜

원 2004), 이에 대해 김민국(2021: 25 각주 36)에서는 만약 ‘무엇을 민호가 샀어?’와 같이 초점이 문두 위치로 이동한 경우 대조성이 드러난다고 본다면 이는 문장상에서의 위치가 무표적인 (가로) 초점이 유표적인 위치, 즉 화제와 관련되는 위치로 이동했기 때문일 것이라고 하였다. 이에 따르면, ‘(이)야말로’ 성분이 문두 자리에 나타나 ‘다른 것이 아니라 바로 그것’과 같은 대조적인 의미를 나타낼 수 있는 것은 화제가 아니라 초점과 관련된 현상으로 보인다.

전후민(2021)은 ‘(이)야말로’를 가로 초점 표지라고 보았다. 이 연구에서 ‘(이)야말로’가 가로 초점을 나타낸다고 보는 이유 중에 하나는 ‘(이)야말로’에 의해 드러나는 의미가 이른바 ‘선택 지정’(고석주 2001)의 의미에 가깝기 때문이다. ‘(이)야말로’를 격 관계에 따라 다른 격 조사(‘이/가’, ‘을/를’)로 바꾸어도 대략 유사한 의미를 나타낼 수 있는데, 이는 ‘A+격 조사’가 ‘다른 아닌 A’와 같은 의미를 나타내는 것에 비견될 수 있다. 특히 격 조사가 비실현될 만한 상황에서 격 조사를 쓰게 되면 초점이 더욱 강조되고 만약 대안이 존재하는 맥락이라면 초점을 강조하는 탓에 대안은 강력하게 배제하는 의미를 띠 수 있는데 ‘(이)야말로’의 핵심적인 의미가 바로 이러한 의미라고 보는 것이다.(전후민 2021: 81)

‘(이)야말로’에 관해서 비교적 자세히 다룬 연구로 조애숙(2007), 한규안(2014)를 들 수 있는데, 이 연구들에서 언급한 ‘(이)야말로’의 의미 역시 가로 초점의 의미와 관련이 있다. 조애숙(2007), 한규안(2014)에서는 일본어의 ‘こそ’와 한국어의 ‘(이)야’, ‘(이)야말로’를 대조하였는데, 이는 일본어의 ‘こそ’가 맥락에 따라 한국어의 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’에 대응되기 때문이다.

(19) しかし、わたしは、きみこそふさわしいと思っている。(修羅の群れ)

(19’) 그러나, 나는 자네야말로 적합하다고 생각하고 있어.

(20) 私は口にこそ出さなかったが、心の中で開き直っていた。(極道の女房)

(20’) 나는 입 밖으로야 발설하지 않았지만 마음속으로 갑자기 태도를 바꾸었다. (한규안 2014: 176)

(19-20)에서 보듯이, 일본어의 ‘こそ’가 한국어의 ‘(이)야’로 번역되기도 하고 ‘(이)야말로’로 번역되기도 하기 때문에⁸⁾ 세 조사들 사이에 대조 연구가 가능하다.

조애숙(2007)에서는 ‘(이)야말로’의 의미적 특성으로 선행 표현을 초점화함으로써 술부 내용에 가장 어울리는 대상으로 설정하는 역할을 함(특립(特立))을 지적하였다. 이 연구에서는 주격 조사 ‘이/가’를 쓰면 객관적인 의미만 드러나는 반면 ‘(이)야말로’를 쓰면 ‘X야말로 P이다’에서 ‘P이다’에 해당하는 가장 적절한 대상이 ‘X’라는 주관적 평가가 나타난다고 하였다(조애숙 2007: 286).

(21) 출연자들은 “학교야말로 민족 사회의 중심”이라고 입을 모은다. (중앙 2007.5.2.)

= (출연자들은) 민족 사회의 중심이 될 수 있는 대상 중에서 학교가 가장 적절하다고 판단한다.

(21’) 학교가 민족 사회의 중심이다.

(조애숙 2007: 286)

‘(이)야말로’를 가로 초점 표지인 ‘이/가’와 비교하고 있다는 점, ‘(이)야말로’의 선행 표현이 맥락상 이와 대조되는 다른 표현들과 비교될 수 있다는 점을 지적한 것은 본고에 시사하는 바

8) 물론 ‘こそ’의 모든 용례가 ‘(이)야/(이)야말로’에 대응되는 것은 아니다. 일부 형태적으로 고정된 ‘こそ’의 용법은 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’ 어느 쪽으로도 번역되지 않는다(조애숙 2007: 274).

가 크다. 다만, 여기에서 간과되고 있는 중요한 점은 (21)의 '학교'가 술부 내용에 해당하는 가장 적절한 대상이라는 판단이 작용하기 위해서는 술부 내용에 대한 언급이나 공유된 지식이 앞서 존재해야 한다는 사실이다. 즉, '(이)야말로'의 선행 표현이 가로 초점이라면 후행 표현은 '배경(background)'이 되는 것이다.

한규안(2014)에서는 '(이)야말로'가 나타낼 수 있는 의미로 '특별(特別)'과 '반론(反論)'을 들었다. 특별의 의미는 화자가 가장 적합하고 바람직하다고 판단하는 것을 다른 것을 배제하여 배타적으로 제시할 때의 의미를 말한다고 하여(한규안 2014: 186) 조애숙(2007)에서 이야기한 '(이)야말로'의 의미('특립')와 크게 다르지 않으나, 상대가 말한 것에 대해 상대의 의견에 반한 자신의 입장을 주장하거나 앞서 언급한 내용에 반하여 그렇지 않다고 말하는 반론의 용법에 '(이)야말로'가 쓰일 수 있다(한규안 2014: 187)고 한 지적은 핵심을 꿰뚫는 진술이라고 생각한다.

(22) 가. 그거야말로 참으로 낯선 거였다. (박완서 단편선) (한규안 2014: 186)

나. 화가 난 가는 나를 향해서 “너는 거짓말쟁이야.”라고 말했습니다. 그때, 나도 가를 향해서 “너야말로 거짓말쟁이다!”라고 소리쳤습니다. (조선일보 2007.5.28.) (한규안 2014: 187)

한규안(2014)에서는 (22가)는 '특별'의 의미, (22나)는 '반론'의 의미라 하여 '(이)야말로'의 두 가지 의미를 구분하였다. 그러나 (22가) 역시 “참으로 낯선 것은 (다른 것이 아니라) 바로 그것이다.”라는 뜻을 나타낸다고 본다면 두 용례가 완전히 판이하게 다른 의미를 나타낸다고 보기는 어렵다. 두 개를 같은 의미로 본다면 '(이)야말로'는 대략 앞선 담화의 'X[가/는] P이다'에서 'X'를 부정하고 'P이다'에 해당하는 지시체를 제시하는 기능을 가졌다고 할 수 있다.

지금까지 살펴본 '(이)야말로'의 의미적 특성을 정리해 보면 다음과 같다.

(23) '(이)야말로'의 의미적 특성

가. 선행 표현인 초점과 비교·대조되는 대안이 존재하고 이를 배제·부정한다.

나. 선행 표현은 지시적으로 구정보일 수도 있고 신정보일 수도 있으나 후행 표현은 앞선 담화의 것을 그대로 받아서 쓴다.

다. 초점은 총망라성, 대안은 배타성의 의미를 가져서 결과적으로 '확실성', '확신'과 같은 의미를 드러낼 수 있다.

'(이)야말로'의 의미적 특성을 언급하는 과정에서 분포적 특성과의 연관성을 일부 언급하기는 했으나 이는 다음 장과 결론에서 좀 더 구체화되고 종합될 것이다.

4. '(이)야말로'의 범주적 특성

이 장에서는 '(이)야말로'가 어떤 범주에 속하는지를 다룬다. 가로 초점과 세로 초점의 차이, 가로 초점의 유형을 살펴보고 '(이)야말로'의 범주적 특성을 밝힌다.

4.1. 가로 초점과 세로 초점

‘(이)야말로’를 다룬 거의 모든 연구들에서는 ‘(이)야말로’를 보조사 부류의 일원으로 파악하였다. 이 연구들에서 ‘(이)야말로’를 보조사로 본 것은 실상 이들이 보조사라는 범주의 특성을 가진다는 적극적인 이유 때문이 아니라 격 조사가 아니라는 소극적·부정적인 이유 때문일 가능성이 크다. 앞의 (4)에서 보았듯이 ‘(이)야말로’는 주어, 목적어, 부사어 등 다양한 문장 성분과 결합할 수 있기 때문에 격 조사일 가능성은 배제되고 그 자체의 의미는 지니고 있으므로 보조사 범주에 속하는 것으로 본 것이다.

일반적으로 보조사는 문법적 관계를 나타내는 격 조사와 달리 의미를 더해 주는 조사로 다소 모호하게 정의되어 왔으나 임동훈(2007), 임동훈(2012)를 거쳐 임동훈(2015)에 와서야 비로소 보조사를 “구성 속에 실현된 성분과 실현되지 않은 성분 사이의 의미적 관계를 나타내는 세로 관계 표지”(임동훈 2015: 338)로 명확하게 정의할 수 있게 되었다. 이때 ‘구성 속에 실현된 성분’을 ‘초점(focus)’이라 하고 ‘구성 속에 실현되지 않은 성분’을 ‘대안(alternatives)’이라 하는데, 여기에서의 초점은 대안을 환기시키는 것을 기본적인 기능으로 한다(Rooth 1985)는 점에서 화용적 가로 관계를 나타내는 초점과 구별되는 초점이다. 이에 대해 임동훈(2012)에서는 대안과 비교·대조되는 초점을 ‘세로 초점’으로, 화용적 ‘배경-초점’ 분절에서의 초점을 ‘가로 초점’으로 규정한 바 있다. 한국어에서 격 조사는 가로 초점을 표시하고 보조사는 세로 초점을 표시한다(임동훈 2007, 2012, 2015).

가로 초점과 세로 초점은 진리 조건적 의미에 영향을 끼칠 수 있으나 여부에 있어서 차이를 보인다. 임동훈(2015: 341)에 따르면, 가로 초점은 진리 조건적 의미와 무관한 반면 세로 초점은 진리 조건적 의미에 영향을 미칠 수 있다.

(24) 문: 철수가 결혼식에 누구를 초대했지?

답1: (철수가 결혼식에) **고향 친구들을** 초대했어. (그리고 대학 친구들도 초대하고.)

답2: (철수가 결혼식에) **고향 친구들만** 초대했어.

(임동훈 2015: 341)

(24') 가. 철수가 결혼식에 초대된 사람들은 **고향 친구들**이다.

나. 철수가 결혼식에 초대된 사람들은 **고향 친구들[만/뿐]**이다.

격 조사가 쓰인 (24답1)은 가로 초점만 나타내는 반면 보조사가 쓰인 (24답2)는 가로 초점에 세로 초점이 겹쳐 있다. 가로 초점은 기본적으로 초점 요소 이외에 다른 요소에 대해서는 관여하지 않아서 대안이 존재하더라도 이를 배제하지 않지만 세로 초점은 대안과의 의미 관계에 매우 민감하기 때문에 배제의 보조사인 ‘만’을 쓰면 반드시 대안이 배제되는 해석이 발생한다. 따라서 철수가 고향 친구들 외에 대학 친구들도 초대했다면 (24답1)은 거짓이 아니나 (24답2)는 거짓이 되는 것이다(임동훈 2015: 341). 가로 초점과 세로 초점의 이러한 차이는 (24')같이 배경과 초점을 분리해서 분열문으로 표현해 보면 더욱 잘 드러난다.

세로 초점은 대안과의 의미 관계에 의해 발생하는 것이기에 대안의 존재를 반드시 전제하지만 가로 초점은 화용적 가로 관계 속에서 의미를 가지는 것이기에 대안의 존재는 가로 초점의 의미와는 무관하다. 따라서 가로 초점은 진리 조건적 의미에 영향을 미치지 않는 것이다.

하지만 대안의 존재 여부는 세로 초점의 필요조건이지 필요충분조건이 아니다. 즉, 세로 초점은 대안의 존재를 반드시 전제하지만 대안이 존재하는 맥락이라고 해서 반드시 세로 초점

표지가 나타난다고 볼 수 없다. 따라서 대안이 존재하는 상황에서도 가로 초점 조사인 격 조사가 쓰이기도 한다.

(25) A: 누가 영희를 좋아하니?

A': (철수, 민수, 영수, ... 중에) 누가 영희를 좋아하니?

B: 철수가 영희를 좋아해요.

(김민국 2021: 7)

김민국(2021: 7)에서는 일반적인 담화 상황에서는 (25A')과 같이 선택항들이 어느 정도 한정되는 것이 보통이므로 (25B)의 '철수가'는 '누구'에 대한 답변으로서 가로 초점인 동시에 {민수, 영수, ...}라는 대안 집합과의 관계 속에서 세로 초점으로도 이해될 가능성이 얼마든지 있다고 하였다.

이와 같은 논의의 바탕에서 '(이)야말로'의 예를 한번 살펴보자.

(26) 가. “침묵은 금이다.”라는 말이 있다. 반면에 어떤 사람들은 “아니다. 웅변이야말로 금이다.”라고 말하기도 한다.

나. 다빈치가 회화를 가장 높이 평가했다면, 미켈란젤로에게는 조각이야말로 예술 중의 예술이었다.

(26') 가. “침묵은 금이다.”라는 말이 있다. 반면에 어떤 사람들은 “아니다. 웅변[이/만] 금이다.”라고 말하기도 한다.

나. 다빈치가 회화를 가장 높이 평가했다면, 미켈란젤로에게는 조각[이/만] 예술 중의 예술이었다.

(26)을 보면 '(이)야말로'를 씌으로써 대안이 확실하게 배제되므로 '(이)야말로'가 세로 초점을 나타내는 것처럼 보인다. '(이)야말로'를 가로 초점 조사인 '이'뿐만 아니라 세로 초점 조사인 '만'으로 바꾸어 보아도 유사한 의미가 도출된다(26'). 이처럼 대안이 반드시 존재하고 대안이 배제되는 해석이 발생한다는 점에서는 '(이)야말로'가 가로 초점보다는 세로 초점으로서의 성격이 짙다고 할 수 있다.

그러나 '만'의 총망라성과 '(이)야말로'의 총망라성은 성격이 같지 않다. '만'의 의미의 핵심은 초점과 대안이 다른 값을 가졌음을 표시하는 것에 있어서(양인석 1973, 채완 1977, 홍사만 2002, 임동훈 2015) 초점이 'P'라는 값을 가진다는 것뿐만 아니라 대안이 그 반대 값인 '~P'의 값을 가지는 것 역시 매우 중요하다. 따라서 '만'을 쓰면 “웅변이 금이라는” 사실 못지않게 “침묵이 금이 아니라는” 사실 또한 중요해진다. (26'나)에서 '만'을 쓰면 다소 어색한 이유는 “조각이 아닌 다른 것이 예술 중의 예술이 아니다.”는 진술이 어색하기 때문이다. 즉, (26나)에서 주장되고 있는 것은 “조각이 예술 중의 예술이다.”이지 “조각이 예술 중의 예술이다 + 조각이 아닌 다른 것이 예술 중의 예술이 아니다.”가 아닌 것이다. 만약 '만'을 쓰고자 한다면 “미켈란젤로에게는 조각만 예술이었다.”라고 하는 것이 좀 더 의미를 확실히 전달하는 문장이 될 것이다. 이로부터 다른 것은 예술이 아니라는 의미가 더 잘 드러나기 때문이다. 따라서 '만'의 총망라성은 초점이 총망라성을 가지게 되고 대안이 '그와 반대되는 값을 가지게' 되는 의미라면, '(이)야말로'의 총망라성은 초점이 총망라성을 가지게 되어 대안이 '초점의 값을 가지지 못하게' 되는 의미라는 점에서 두 의미는 같지 않다고 할 수 있다.

다음과 같이 ‘(이)야말로’를 ‘만’으로 대체할 수 없는 예가 존재한다는 것은 ‘(이)야말로’와 ‘만’의 의미에 차이가 있음을 더욱 잘 보여 준다.

(27) 우리는 대체로 서양 사람들이 쓰는 양력은 과학적이고, 동양에서 오랜 시간 동안 사용해 온 음력은 미신적이거나 짐작하고 있다. (…중략…) 하지만 이 선입견은 그야말로 선입견에 불과하다. 오히려 동양 사람들이 즐기게 지켜 온 음력[이야말로/*만] 과학적이고 서양이 사용해 온 양력[이야말로/*만] 미신투성이인 것이다.

(27)의 화자는 ‘양력-과학적 : 음력-미신적’이라는 기존의 믿음이 잘못되었음을 지적하기 위해 ‘(이)야말로’를 사용하여 ‘음력-과학적 : 양력-미신적’이라는 새로운 주장을 하고 있다. 즉, ‘(이)야말로’를 씌으로써 “과학적인 것은 양력이 아니라 음력이고 미신적인 것은 음력이 아니라 양력이다.”라는 의미가 나타날 수 있는 것이다. 여기에서 중요한 것은 ‘과학적인 것이 무엇이고 미신적인 것이 무엇인가’이지 ‘과학적이지 않은 것은 무엇이고 미신적이지 않은 것은 무엇인가’가 아니다. 따라서 대안에 대한 부정적인 해석을 낳게 되는 ‘만’을 쓰면 비문이 되는 것이다. 이러한 현상은 초점과 대안의 해석이 모두 관여되는 세로 초점과 초점의 해석에 좀 더 방점이 놓이는 가로 초점의 차이를 잘 보여 준다.

가로 초점과 세로 초점의 또 다른 차이 중 하나는 세로 초점과 달리 가로 초점은 넓은 해석을 보유할 수 없다는 점이다. 세로 초점은 초점 전체에 결합하기도 하고 가장 정보 가치가 크다고 여겨지는 성분 뒤에 결합하기도 하는데(임동훈 2015: 340) 초점의 일부에 보조사가 결합하게 되면 해당 초점은 넓은 해석을 가지게 된다. 반면, 가로 초점은 이와 같이 넓은 해석이 불가능하다.

(28) 가. 너만 가면 돼.

나. 네가 가기만 하면 돼. 다른 일은 필요 없어.

(29) 가. 네가 가면 돼.

나. *네가 가기 하면 돼. (전후민 2021: 82)

(28가)의 ‘만’은 초점이 좁은 해석과 넓은 해석을 모두 허용하는데, 넓은 초점으로 해석될 경우 (28나)와 같이 ‘-기+보조사 하-’ 구문으로도 쓸 수 있다. 이와 달리, ‘이/가’를 쓴 (29가)는 넓은 해석을 허용하지 않아서 (29나)처럼 쓸 수 없다.

이는 두 가지 사실을 의미한다. 첫째, 보조사가 초점의 일부로 자리를 옮길 수 있다는 것은 보조사는 그만큼 통사적·화용적 가로 관계에 구속되지 않음을 뜻한다. 반면, 가로 초점은 가로 관계에 구속되어 있어서 초점이 고정되어 있고 따라서 초점 표지의 위치 또한 초점 바로 뒤로 제약된다. 둘째, ‘-기+보조사 하-’ 구문의 ‘하-’는 자리 채우미로서 실질적인 의미가 없고 선행하는 ‘-기’ 절이 ‘하-’의 논항으로 해석되지 않아 통사적인 힘도 없다(전후민 2021). 따라서 화용적 가로 관계를 나타내는 가로 초점이 아무 의미가 없는 ‘하-’를 배경으로 하는 관계를 형성하는 것은 상상하기 어렵다.

이는 ‘(이)야말로’가 세로 초점 조사인 보조사가 아니라 가로 초점을 나타내는 조사임을 보여 주는 매우 강력한 증거이다. 앞에서도 잠깐 언급했듯이, 김석득(1992: 360)에서는 다음과 같은 예를 들어 ‘(이)야’와 ‘(이)야말로’의 결정적인 차이를 일찍이 지적한 바 있다.

(30=9) 가. 그는 일을 잘[이야/*이야말로] 한다.

가'. 그는 일을 잘하기[야/*이야말로] 한다.

나. 그는 먹기[야/*야말로] 한다.

다. 항상 덩기[야/*야말로] 하겠는가?

(김석득 1992: 360)

(30가', 나, 다)에서 보듯이 '(이)야'는 '-기+보조사 하-' 구문에 나타날 수 있고 (30가')의 초점의 일부인 '잘'에도 결합이 가능한 반면, '(이)야말로'는 초점이 넓게 해석되는 (30가)는 물론 (30가', 나, 다)와 같은 '-기+보조사 하-' 구문에 쓰일 수 없다. 이는 '(이)야말로'가 세로 초점을 나타낼 수 있는 부류가 아님을 의미한다.

물론 모든 보조사가 '-기+보조사 하-' 구문에 쓰일 수 있는 것은 아니다. 그러나 이들이 '-기+보조사 하-' 구문으로 쓰이지 못하는 이유는 구문의 의미나 서술어 제약 등으로 설명이 가능하다. '마저'는 아래 예에서 보듯이 '-기+보조사 하-' 구문으로는 쓸 수 없으나 넓은 초점으로 해석되는 예가 존재한다. '(이)나마'는 주로 부사어로 쓰이기 때문에 수식하는 서술어가 반드시 필요하고, '커녕'과 '치고' 역시 의미상 후행절이 반드시 존재해야 하므로 의미가 비어 있는 '하-'가 쓰일 수 없다. '뿐'은 서술어로 '이-/아니-'만 올 수 있어서 이 자리에 '하-'가 나타나지 못한다.(전후민 2021) 그러나 '(이)야말로'의 경우에는 의미상 후행 서술어가 특정 서술어로 제약되지도 않아서 '하-'만 나타날 수 없는 이유를 다른 데에서 찾기가 어렵다.

(31) 한 씨는 수위로 일하다 정리 하고 된 뒤 아내 가게마저 망해 빚더미에 앉았다고 했다.

(31') *한 씨는 수위로 일하다 정리 하고 된 뒤 아내 가게가 망하기마저 해 빚더미에 앉았다고 했다.
(전후민 2021: 122)

'(이)야말로'가 쓰인 문장을 분열문 형식으로 자연스럽게 바꿀 수 있다는 사실 역시 '(이)야말로'가 가로 초점을 나타낸다는 것에 대한 방증이 된다. 일반적으로 분열문은 초점을 표시하는 유표적인 구성으로 알려져 있다. 'S-것은' 분열문 구성의 경우, 'S-것' 부분은 전제로 보기도 하고 화제로 보기도 하지만, 'S-것은' 다음에 오는 요소가 가로 초점임은 분명하다.

(32) 저야말로 잘 부탁드립니다.

(32') 잘 부탁드립니다. 저는 저입니다.

(32'') *잘 부탁드립니다. 저입니다.

(33) 저야 늘 잘 있지요.

(33') ??늘 잘 있는 것은 저이지요.

이에 따르면, (32)를 (32')처럼 자연스럽게 바꿀 수 있다는 것은 '(이)야말로'의 초점이 가로 초점을 나타낸다는 것을 의미한다. '(이)야'가 쓰인 문장을 분열문으로 바꾸면 '다른 사람이 잘 있는지는 관심이 없고'와 같은 대안의 의미가 잘 드러나지 않게 되는데, 이는 (33')은 세로 초점 표지가 사라져 있는 동시에 가로 초점만 드러나 있기 때문이다. 이와 달리, '(이)야말로'가 나타내는 의미는 세로 초점과 무관해서 분열문으로 쉽게 바꿀 수 있다. '(이)야말로'가 쓰인 문장을 분열문으로 바꿀 때 'S-것은' 분열문으로만 바꿀 수 있고 'S-것이' 분열문으로는 바꿀 수 없다는 것(32'') 역시 '(이)야말로'의 초점이 가로 초점을 나타낸다는 것을 의미한다. 'S-것은' 분열문은 항상 '것' 절이 화제, 분열된 성분이 초점을 나타내는 데 반해, 'S-것이' 분열문

은 [초점-전제], [초점], [화제-초점] 등 다양한 관계를 나타내기 때문이다(최윤지 2016: 256-258). 분열문의 ‘것’ 절 뒤에 보조사도 올 수 있는데 보조사가 오는 경우 ‘것은’ 분열문보다는 ‘것이’ 분열문에 가까운 것으로 보인다는 최윤지(2016: 251 각주 99)의 지적을 참고해 보았을 때, ‘(이)야말로’가 쓰인 문장을 ‘것이’ 분열문으로 바꿀 수 없다는 것은 ‘(이)야말로’가 세로 초점보다는 가로 초점과 더 밀접한 관련을 가진다는 것을 시사한다.

하지만 여전히 ‘(이)야말로’가 가로 초점을 나타내는 조사라면 대안이 반드시 전제되는 것을 어떻게 설명할 수 있을지에 대해서는 제대로 설명되지 않았다. 이에 대해서는 절을 달리하여 논의해 본다.

4.2. 가로 초점의 유형

가로 초점은 몇 가지 기준에 따라 유형을 더 나눌 수 있다. 이한정(2009)에서는 초점의 유형을 ‘대조성(contrastiveness)’을 기준으로 세 가지(‘정보 초점’, ‘선택 초점’, ‘대체 초점’)로 나누었다. 대조성은 다시 다음과 같이 네 가지 하위 기준으로 나누어질 수 있다.

(34) 가. 대안 집합의 형성

나. 대안들의 한정된 집합

다. 총망라성

라. 대안에 대한 명시적인 부정

(이한정 2009: 7)

(34가)는 대조성이 생겨나기 위해서는 일단 초점 요소와 비교·대조되는 대안들이 존재해야 함을 말한 것이고, (34나)는 대안 집합이 ‘닫힌 집합(closed set)’이어야 함을 나타낸 것이다. 집합이 제한되지 않는다면 초점은 신정보만을 전달할 뿐 대조성은 나타나지 않는다. (34다)와 (34라)는 초점이 대조성을 가지기 위해서는 초점 요소는 ‘총망라성(exhaustiveness)’을 가지고 나머지 대안들은 부정되어야 함을 의미한다.(이한정 2009: 7)

(34)의 기준에 따라 세 가지 초점, 즉 ‘정보 초점(informational focus)’, ‘선택 초점(selecting focus)’, ‘대체 초점(replacing focus)’을 구분해 보면 다음과 같다.

<표 17> 대조적 속성에 따른 초점의 구별(이한정 2009: 8)

	정보 초점	선택 초점	대체 초점
대안 집합의 형성	√/X	√	√
대안들의 한정된 집합	X	√	√
총망라성	X	√	√
대안에 대한 명시적인 부정	X	X	√

정보 초점, 선택 초점, 대체 초점은 각각 설명 의문문의 신정보, 선택 의문문의 신정보, 교정 맥락에서의 신정보라 할 수 있다(김민국 2021: 8 각주 7).

(35) 가. A: 내일은 누가 학교에 와?

B: 철수가 학교에 와.

나. A: 내일은 누가 학교에 와? 철수? 영희?

B: 철수가 학교에 와.

다. A: 내일은 영희가 학교에 와?

B: 아니, 철수가 학교에 와.

(김민국 2021: 9)

(35가)는 정보 초점의 예로서 일반적으로 대안 집합이 형성되지 않고 대안 집합이 형성된다 하더라도 대안이 부정되는 해석은 발생하지 않는다. (35나)는 선택 초점의 예인데, 선택 후보들이 이미 결정되어 있어 대안 집합이 제한적이고 초점이 총망라성을 띠 수 있다. 다만, 이때의 총망라성은 취소될 수 있어서 “그리고 영희도 와.”와 같은 문장이 이어질 수 있다(김민국 2021: 8). (35다)는 선행 발화를 교정하는 맥락에서 쓰이는 대체 초점의 예로서 초점 요소에 의해 부정되는 요소가 대안으로 상정되고 초점과 대안 단 둘만의 제한된 집합이 형성된다. 이러한 맥락에서의 총망라성은 취소되기 어렵다(김민국 2021: 8).

이러한 논의들을 바탕으로 하여 앞에서 들었던 '(이)야말로'의 예를 다시 한번 살펴보자.

(36=26) 가. “침묵은 금이다.”라는 말이 있다. 반면에 어떤 사람들은 “아니다. 옹변이야말로 금이다.”라고 말하기도 한다.

나. 다빈치가 회화를 가장 높이 평가했다면, 미켈란젤로에게는 조각이야말로 예술 중의 예술이었다.

(36가)는 ‘옹변’을 초점으로 취함으로써 선행 발화의 ‘침묵’을 명시적으로 부정한다. 따라서 ‘옹변’은 총망라성을 가지게 된다. (36나)의 경우에는 ‘예술 중의 예술’과 같은 표현을 기준으로 한다면 (36가)와 마찬가지로 초점의 총망라성과 대안의 부정이라는 기준이 성립되는 것으로 설명할 수 있다. (36나)와 같은 ‘최상의 표현’(조애숙 2007, 한규안 2014)은 일종의 담화 책략이라고도 볼 수 있다. 대안을 명시적으로 부정하는 것보다 초점이 대안보다 어떤 속성을 ‘최고로’ 가지고 있다는 식으로 표현하는 것은 상대방의 발화 혹은 선행 담화의 내용을 어느 정도 인정하면서도 화자 자신의 주장은 그대로 유지할 수 있는 하나의 책략이 될 수 있다. 이렇게 본다면 (36나)는 (36가)에서 파생된 하나의 용법으로 파악할 수 있다. 한규안(2014)의 용어로 말해 보자면, ‘특별’의 용법은 별개의 의미라기보다 ‘반론’의 의미에서 갈라져 나온 하나의 용법인 것이다.

요컨대, <표 2>를 참고하면 '(이)야말로'는 가로 초점 중에서도 대체 초점을 나타내는 것으로 볼 수 있다. 부정되는 대안과 초점 단 둘만의 집합이 형성되고 대안을 명시적으로 부정함으로써 초점의 총망라성이 드러나기 때문이다.

다음의 예는 '(이)야말로'의 대체 초점으로서의 성격을 종합적으로 잘 보여 준다.

(37) 그러므로, 대상(對象)에 대한 평가 작용의 구극은 ① 정서적 감동을 낳지만 ① 정서적 감동이라고 모두 예술이 될 수는 없다. 그것은 미의 가능한 소재요 구극의 내용은 될 수 있으나 곧 그대로 예술 가치라 할 수는 없으니, 실로 문학은 자연과 인생 속에 내재하는 미(美)의 소재를 사람의 손으로 다시 창조한 제2의 자연이기 때문이다. ② 무식한 농부가 자기의 위험을 무릅쓰고 죽음에 직면한 애를 구해 내는 것을 보고도 우리는 감

동할 수 있다. 그 감동의 근원은 도덕적 감동에서 오는 것이요, ③ 위대한 과학자의 저서를 읽고도 그 해박(該博) 정밀(精密)함에 우리는 감동할 수 있으나 그 감동의 근원은 학구적인 데서 오는 것을 알 수 있다. 그러나 ① 들녘에 핀 아름다운 한 송이 꽃이나 하나의 예술품에 접했을 때 느끼는 감동은 어디서 오는가. ② 선의식(善意識)에서 올 것인가, ③ 진의식(眞意識)에서 올 것인가? ① 이것이야말로 미의식(美意識)에서 오는 정서적 감동인 것이다.

(37)은 대략 ‘정서적 감동은 무엇인가? 정서적 감동은 어디에서 오는가?’와 같은 주제를 가진 글로서 정서적 감동의 후보들을 여럿 제시하고 그중에서 ‘미의식’에서 오는 감동이 진정한 의미의 정서적 감동임을 주장하고 있다. 여기에서 ‘(이)야말로’의 선행 표현이 가리키는 ‘이것’은 ‘들녘에 핀 아름다운 한 송이 꽃이나 하나의 예술품에 접했을 때 느끼는 감동’으로서 이는 지시적으로는 청자-신에 속하는 신정보라 할 수 있고, ‘(이)야말로’의 후행 표현인 ‘정서적 감동’은 단락 맨 처음에 나타나므로 지시적 구정보라 할 수 있다. ‘(이)야말로’가 쓰인 문장이 ‘무엇이 정서적 감동인가?’에 대한 암시적 질문의 대답이라고 본다면 ‘이것’은 가로 초점이라 할 수 있고 ‘정서적 감동인 것이다’는 ‘무엇’을 제외한 나머지 표현으로서 배경이 된다. (37)에서는 ‘정서적 감동’에 해당하는 것은 ②와 ③이 아니라 ①이라고 주장하고 있으므로 ‘이것’은 가로 초점 중에서도 대체 초점이라 할 수 있다. 대안인 ②와 ③은 초점이 가지는 값(‘정서적 감동’)을 가지지 못하고 각각 ‘도덕적 감동(선의식)’, ‘학구적 감동(진의식)’과 같은 값을 나타내는 것으로 표현되고 있다.

‘(이)야말로’의 문두성과 인지적 도상성의 문제도 ‘(이)야말로’가 대체 초점을 나타내는 것으로 봄으로써 설명이 가능하다.

- (38) A: 내일 영희가 학교에 와?⁹⁾
 B: 아니, 모레 영희가 학교에 와.
 B': 아니, 철수가 내일 학교에 와.
 B'': 아니, 학원에 내일 영희가 와.

(38B, B', B'')은 각각 ‘내일’, ‘영희가’, ‘학교에’가 부정되고 이를 대체하는 요소인 ‘모레’, ‘철수가’, ‘학원에’에 대체 초점이 놓이는 것을 상정한 것으로서 초점 요소가 문두에 놓이는 것이 가장 자연스럽다. 만약 제 자리에서 해당 요소가 대체 초점임을 나타내기 위해서는 운율적 돌출림(prominence)을 강하게 주어야 한다. 이처럼 대체 초점을 받는 요소를 제일 앞에 놓는 것은 교정되는 요소를 먼저 제시하고 배경에 해당하는 나머지 요소를 뒤에 놓는 ‘초점-배경’ 구조가 ‘(A가 아니라) B가 P에 해당하는 것이다’라는 것을 드러내기 위해 가장 인지적으로 현저한 구조이기 때문이다. ‘(이)야말로’가 주로 문두에 나타나는 이유는 이처럼 ‘(이)야말로’를 대체 초점을 나타내는 요소로 보는 것으로 설명된다.

지금까지 논의한 ‘(이)야말로’의 범주적 특성을 정리해 보면 다음과 같다.

(39) ‘(이)야말로’의 범주적 특성

가. ‘(이)야말로’는 대안이 반드시 존재한다는 점에서는 세로 초점의 성격을 보이지만, 대

9) 이 예는 김민국(2021: 9)에서 대체 초점의 예로 제시한 “내일은 영희가 학교에 와?”를 본고에서 변형한 것이다. ‘내일은’이라고 쓰면 ‘내일’이 화제가 되어서 ‘내일’로 바꾸었다.

안이 초점과 반대되는 값을 가지는 것이 아니라 초점이 가진 값을 가지지 못하게 되어 초점에 더 방점이 놓인다는 점에서는 가로 초점의 성격을 보인다.

나. ‘(이)야말로’는 ‘-기+보조사 하-’ 구문에 나타날 수 없고 ‘(이)야말로’가 쓰인 문장은 ‘S-것은’ 분열문으로 바꾸어 쓸 수 있다. 이는 ‘(이)야말로’가 세로 초점과 무관함을 의미한다.

다. ‘(이)야말로’는 가로 초점 중에서도 대체 초점을 나타낸다.

5. 결론

3장과 4장에서 정리한 ‘(이)야말로’의 분포적·의미적·범주적 특성이 어떻게 서로 결부되는지를 보임으로써 논의를 마무리하고자 한다.

<표 18> ‘(이)야말로’의 범주적·의미적·분포적 특성

	이전 발화	선행 표현	‘(이)야말로’	후행 표현
범주적 특성	대안	가로 초점 (대체 초점)	가로 초점 표지 (대체 초점 표지)	배경
의미적 특성		지시적 구정보·신정보		구정보
	배타성	총망라성		
분포적 특성		확실성/확신		
		문두성		강한 어조
		‘S-것은 [초점][이-]’ *‘-기+야말로 하-’		

논의의 편의상 범주적·의미적·분포적 특성을 나누어 기술하고 <표 3>에서도 구분해 보기는 했으나 서로 밀접하게 관련되어 있어 이러한 구획은 임의적일 수밖에 없다. <표 3>을 바탕으로 본고에서 논의한 바를 요약해 보면 다음과 같다.

첫째, ‘(이)야말로’가 쓰이는 문장과 맥락을 편의상 ‘이전 발화’, ‘선행 표현’, ‘(이)야말로’, ‘후행 표현’으로 나누어 보았을 때, ‘(이)야말로’는 가로 초점 표지로서 선행 표현은 가로 초점, 특히 대체 초점을 가리키고 후행 표현은 배경을 나타내며 대안은 이전 발화에서 찾을 수 있다.

둘째, 지시성과 관련하여 ‘(이)야말로’의 초점은 지시적 신구성과 관계가 없고, 배경은 지시체가 아니므로 지시성을 논할 수는 없지만 이전 발화에서 언급된 것이므로 구정보라 할 수 있다.

셋째, ‘(이)야말로’의 초점은 총망라성을 가지고 대안은 배타성을 가져 대안을 배제·부정하는 의미가 드러난다. 대안을 부정하기 위해서는 대안에 대한 정보와 초점에 대한 정보를 모두 가지고 있어야 하므로 ‘(이)야말로’는 흔히 확실성이나 확신과 같은 부수적인 의미를 드러낼 수 있다.

넷째, 대안을 부정하고 초점을 강조하기 위해 ‘초점-배경’의 순서로 나타나는 것이 일반적이고, 이를 반전시켜 ‘S-것은_[화제] [x]_[초점][이-]’와 같은 구성으로 쓰는 것도 가능하다. 확실성/확신의 의미를 강화하기 위해 ‘(이)야말로’에 강한 어조를 띠는 표현들이 후행할 수 있다.

다섯째, ‘-기+보조사 하-’ 구문의 보조사 자리에 ‘(이)야말로’가 나타날 수 없는 것은 ‘(이)야말로’가 세로 초점 표지인 보조사가 아니라는 가장 강력한 증거이다. ‘(이)야말로’는 이전 발화의 대안을 부정하고 배경의 서술에 해당하는 지시체가 대체 초점임을 나타내기 때문에 배경 자리에 자리 채우미 ‘하-’가 나타날 수 없다.

두 가지 남은 문제를 제기하는 것으로 본고를 마무리하고자 한다. 첫째, 본고에서는 조사 ‘(이)야말로’에 대해서만 다루었으나 ‘(이)야말로’와 관련된 또 다른 형태로 부사 ‘그야말로/이야말로’가 있다. 홍사만(2002: 312)에서는 “어쩌면 특수조사 {야말로}는 ‘그야말로’로부터 지시어가 절삭되어 굴절어로 기능어화한 것이 아닌가 싶다.”라고 추측해 본 바 있다. 과연 그러한지, 아니면 [‘(이)야’ > ‘(이)야말로’ > 그야말로]와 같은 문법화 경로가 존재하는지를 역사 자료를 통해 고구해 볼 필요가 있다. ‘(이)야말로’에 대한 연구가 완성되기 위해서는 ‘(이)야말로’에 관한 통시적 연구도 진행되어야 할 것이나 이는 추후의 연구 과제로 미룬다.

둘째, ‘(이)야말로’ 외에도 다른 가로 초점 조사로 어떤 것이 있을 수 있는지에 대한 연구가 요구된다. 그동안의 연구들에서 화제는 여러 형식들(가령, ‘은/는’, ‘(이)란’, 제시어 등(최윤지 2016))로 표현될 수 있다고 보아 왔으나 유독 초점에 대해서는 격 조사 이외의 다른 조사가 초점을 전담할 수 있을 가능성에 대해서 별다른 관심을 기울이지 않았다. 전후민(2021)에서는 ‘(이)야말로’ 외에도 ‘다가’와 ‘크랑/일랑/을랑’을 가로 초점을 나타낼 수 있는 조사로 파악한 바 있으나 ‘(이)야말로’에 대해 제기한 문제와 마찬가지로 이 연구에서는 이들 형식이 보조사가 아니라는 것에만 집중했을 뿐 어떤 점에서 초점을 나타낸다고 볼 수 있을지에 대해서는 자세히 다루지 못하였다. 이 역시 추후의 연구 과제로 남겨 둔다.

■ 참고 문헌

- 강주은(2020), 현대 한국어 강조 표현 연구-강의 담화를 중심으로-, 서울대학교 석사 학위 논문.
- 고석주(2001), 한국어 조사의 연구-'가'와 '-를'을 중심으로-, 연세대학교 박사 학위 논문.
- 고영근·구본관(2008), 《우리말 문법론》, 집문당.
- 김민국(2021), 한국어 정보구조의 초점, 《한국어학》 91, 1-50.
- 김석득(1992), 《우리말 형태론-말본론-》, 탑출판사.
- 김승곤(1989), 《우리말 토씨 연구》, 건국대학교출판부.
- 김정아(2021), 한국어 교육 항목으로서 '아니다' 정형표현의 의미와 기능, 《한말연구》 59, 75-109.
- 나은영(2002), 현대국어 {이}계열 특수조사 연구-{{(이)야/ (이)야말로/ (이)나/ (이)나마/ (이)라도}를 중심으로-, 서울여자대학교 박사 학위 논문.
- 남기심·고영근(1985/1993), 《표준국어문법론(제2판)》, 탑출판사.
- 남기심·고영근(1985/2011), 《표준국어문법론(제3판)》, 탑출판사.
- 남기심·고영근·유현경·최형용(1985/2019), 《(새로 쓴) 표준 국어문법론(전면개정판)》, 한국문화사.
- 박재연(2006), 《한국어 양태 어미 연구》, 태학사.
- 박진호(2008), 자리채우미(Placeholders), 《KLing》 2, 1-6.
- 박진호(2010), 자리채우미(placeholder)에 대한 補論, 《2010 국어학회 여름학술대회 발표자료집》, 105-118.
- 양인석(1973), Semantics of Delimiters, 《어학연구》 9-2, 84-122.
- 이한정(2009), Contrastive Focus and Variable Case Marking: A Comparison between Subjects and Objects, 《언어와 정보》 13-2, 1-27.
- 임동훈(2007), 한국어 조사 '만'과 '도'의 의미론, 《朝鮮學報》 205, 1-20.
- 임동훈(2012), '은/는'과 종횡의 의미 관계, 《국어학》 64, 217-271.
- 임동훈(2015), 보조사의 의미론, 《국어학》 73, 335-373.
- 임동훈(2020), 장형 부정문의 생성과 '못' 부정문의 분화, 《국어학》 93, 19-56.
- 전후민(2021), 한국어 보조사 구문 연구, 연세대학교 박사 학위 논문.
- 정달영(1992), 우리말 도움토씨에 관한 연구, 《봉죽헌 박봉배선생 정년기념논문집》, 551-568.
- 정연주(2015), '하다'의 기능에 대한 구문 기반 연구, 고려대학교 박사 학위 논문.
- 조애숙(2007), 韓日語 「こそ」와 「야」 「야말로」의 對照研究, 《일본연구》 34, 273-295.
- 채 완(1977), 현대국어 특수조사의 연구, 《국어연구》 39.
- 채 완(1993), 특수조사 목록의 재검토, 《국어학》 23, 69-92.
- 최윤지(2016), 한국어 정보구조 연구, 서울대학교 박사 학위 논문.
- 최현배(1927/1980), 《우리말본》, 정음사.
- 최혜원(2004), Focus and Specificity in Wh-Scrambling: An OT Account, 《언어》 29-2, 137-166.
- 한규안(2014), 日本語 「こそ」와 韓國語 「야」 「야말로」의 對照 研究, 《일본학보》 98, 175-194.
- 허 응(1995), 《20세기 우리말의 형태론》, 샘 문화사.

홍사만(2002), 《국어 특수조사 신연구》, 역락.

Rooth, M.(1985), Association with Focus, Ph. D. dissertation, University of Massachusetts.

□ 토론

‘조사 ‘(이)야말로’의 의미와 범주’에 관한 토론

김진웅(경북대)

전후민 선생님은 올해 박사학위를 받은 신진연구자이긴 하지만 학위 취득 이전부터 이미 학계의 주목을 받은 논문을 여러 편 발표한 바 있습니다. 과거에 발표한 논문들이 기존의 국어학계에서 비교적 소외되었던 구문들을 다루며 국어학의 지평을 넓혔던 것과 마찬가지로 이번 논문 역시 기존 연구에서 무게 있게 다루지 않았으나 연구의 가치가 높은 조사를 다루었습니다. 파편적으로만 언급되었던 ‘(이)야말로’에 관한 연구를 하나로 모아 이에 대한 이해를 높였을 뿐만 아니라 ‘(이)야말로’에 대한 깊이 있는 해석에까지 도달했다는 점에서 이 논문의 가치는 적지 않다고 생각합니다. 토론자가 최근에 논의된 국어학계의 조사에 대한 연구를 충분히 숙지하고 있지 못하다는 점을 고백하며, 논문을 읽으며 가졌던 몇몇 의문점을 말씀드리는 것으로 토론자의 소임을 다 하고자 합니다.

먼저 저는 “‘(이)야말로’가 정말 대안을 배제하는가?”라는 의문을 가지게 되었습니다. 아래의 예문은 저의 의문과 관련이 깊습니다.

(36=26) 가. “침묵은 금이다.”라는 말이 있다. 반면에 어떤 사람들은 “아니다. 웅변이야말로 금이다.”라고 말하기도 한다.

나. 다빈치가 회화를 가장 높이 평가했다면, 미켈란젤로에게는 조각이야말로 예술 중의 예술이었다.

이 논문에서는 (36가)가 대안에 대한 ‘배제’를, (36나)를 ‘최상의 표현’으로 구분하며 후자는 전자에서부터 파생된 것으로 설명하고 있습니다. 비록 직관의 차이일 수는 있으나 토론자에게는 (36가) 역시 ‘최상의 표현’으로 해석될 여지가 있다는 생각이 듭니다. (36가)에서 ‘웅변’의 가치가 ‘침묵’에 비해 상대적으로 높이 평가되었을 뿐, ‘침묵’의 가치를 완전히 부정하는 것은 아니라고 볼 수 있기 때문입니다. 논문에서 제시한 ‘만’과의 결정적인 차이점을 상기해 볼 필요가 있습니다. 이와 같은 생각이 드는 근거로 역시 이 논문에서 제시된 김석득 선생님의 예문을 살펴볼 필요가 있습니다.

(13) 가. 그는 운동[이야/이야말로] 잘한다. (다른 것은 잘 못 하지만)

- 그는 잘 하는 게 거의 없다. 운동[이야/*이야말로] 잘한다.

가'. 그는 운동[*이야/이야말로] 잘한다. (다른 것도 잘 하지만)

- 그는 못 하는 게 없다. 운동[*이야/이야말로] 잘한다.

(13가)의 전제가 정말 ‘이야’와 ‘이야말로’의 교체를 가능케 하는지 의문이 들었습니다. 제가 제시한 변형된 문장을 참고해 보시면 좋겠습니다. 제가 제시한 문장의 해석이 적절하다면 이

역시 ‘(이)야말로’의 해석으로 ‘최상의 표현’이 적절하다는 방증이 되는 것이 아닌지요?

마지막으로 예문 (37)에 대한 해석 역시 ‘최상의 표현’으로 대체가 가능하다는 게 제 심증입니다. 즉 ‘이것’에 해당하는 ‘들녘에 핀 아름다운 한 송이 꽃이나 하나의 예술품에 접했을 때 느끼는 감동’의 비교대상이 ‘무식한 농부가 자기의 위험을 무릅쓰고 죽음에 직면한 애를 구해내는 것을 보고 느끼는 감동’과 ‘위대한 과학자의 저서를 읽고도 그 해박(該博) 정밀(精密)함에서 느끼는 감동’에 해당이 되고 이 가운데에 ‘최상의 표현’에 해당하는 것이 ‘들녘에 핀 아름다운 한 송이 꽃이나 하나의 예술품에 접했을 때 느끼는 감동’이라고 해석할 수 있다는 뜻입니다.

이상의 질문들은 최종적으로 ‘이야말로’를 보조사의 일원으로 분류할 여지가 여전히 남아있지 않느냐라는 반론으로 귀결됩니다. 최소한 임동훈(2015)에서 제시한 보조사의 정의에 입각한다면 이와 같은 가능성의 여지는 살아 있다고 생각합니다. 제 의문에 대한 전후민 선생님의 견해를 청해 듣고 싶습니다.

품사 통용어의 사전 기술에 관한 몇 가지 문제

허원영(제주대)

< 차 례 >
1. 서론
2. 품사 통용어의 임의적 처리
3. 품사 통용어의 동음이의어 처리
4. 맺음말
■ 참고문헌

1. 머리말

이 연구는 《표준국어대사전》(1999)의 품사 통용어 기술에서 확인되는 몇 가지 문제들을 검토하는 것에 목적이 있다. 나아가 이러한 문제들의 검토를 통해 사전에서 품사 통용어가 일관되게 기술되고 있지 않음을 밝히고자 한다.

품사 통용어는 품사 통용 현상을 보이는 단어이다. 이때 품사 통용이란 한 단어가 둘 이상의 품사로 쓰이는 현상을 말한다.¹⁾ 품사 통용은 홍기문(1927)에서 “이 品詞의 語詞가 저 品詞로도 通用되는 境遇가 있다.”라고 하여 처음 언급되었고, 이후 남기심·고영근(1992), 고영근·구본관(2008)에서 이를 수용하였다. 다음은 품사 통용의 예이다.

- (1) 가. 나도 참을 만큼 참았다. <명사> / 나도 그 사람만큼 할 수 있다. <조사>
 나. 그 아이는 열을 배우면 뺨을 안다. <수사> / 열 사람이 뺨 말을 한다. <관형사>
 다. 오늘은 달이 매우 밝다. <형용사> / 이제 곧 날이 밝는다. <동사>
 라. 오늘은 바람이 아니 분다. <부사> / 아니, 이럴 수가 있단 말인가? <감탄사>
 마. 함께 해서 한 평생이 행복했다. <명사> / 그런 얘기는 평생 처음 듣는다. <부사>
 바. 왕이여 만세를 누리소서. <명사> / 만세!, 대한 독립 만세. <감탄사>
 사. 거기가 어디예요. <대명사> / 나도 거기 갑니다. <부사>
 아. 네가 나보다 낫구나. <조사> / 보다 나은 내일을 꿈꾸고 있다. <부사>
 자. 그는 인지적이다. <명사> / 그는 인지적 인간이다. <관형사>²⁾

(1)의 단어들은 모두 두 가지 이상의 품사로 쓰이는 것들이다. 따라서 이들은 한 단어가 둘 이상의 품사로 쓰이는 품사 통용의 사례이며, 이러한 단어들을 이른바 품사 통용어라고 부른

1) 이러한 현상은 최현배(1937)에서 품사 전성으로, 송철의(1992)에서 영 파생으로 설명하고 있다. 다만 《표준국어대사전》(1999)에서는 ‘명사-부사’의 통용을 포함한 몇 가지 유형에 대해 모두 품사 통용어로 처리한다. 결국 이 연구는 《표준국어대사전》(1999)의 품사 통용어 기술에서 확인되는 문제를 검토하는 것이므로, 해당 현상은 품사 통용어로 정의한다.

2) 고영근·구본관(2018: 53)에서 참고.

다.

현재 《표준국어대사전》(1999)에서는 이러한 품사 통용을 수용하고 있다. 그 결과 일부 표제어들에 한하여 두 가지 이상의 품사로 처리되는 것을 확인할 수 있다. 이에 대해 국립국어연구원(2014L)에서는 다음과 같은 품사 통용어의 처리 원칙을 밝히고 있다.

(2) 명사·부사 통용어

1. 대원칙

- ㄱ. 명사, 부사 통용어는 하나의 표제어가 명사와 부사로서의 쓰임을 확고히 가지고 있을 때만 제한적으로 인정한다.
- ㄴ. 품사와 문장 성분의 개념을 분명히 구별하여, 문장 내에서 부사어로서 기능하더라도 조사와의 결합(일부 보조사, 서술격 조사 제외)을 허용하는 등의 형태론적으로 명사적인 속성을 보일 때에는 부사로 인정하지 않는다.³⁾

(2)와 같이 국립국어연구원(2014L)에서는 ‘명사-부사’의 통용어에 한해서만 그 원칙을 밝히고 있다. 하지만 실질적으로 사전에서는 두 개의 품사가 통용되는 13가지 유형과 세 개 이상의 품사가 통용되는 5가지 유형의 품사 통용어가 확인된다.⁴⁾ 즉 ‘명사-부사’의 통용어 외에도 다양한 유형의 품사 통용을 인정하고 있는 것이다.

한편 비교적 최근에 들어 《표준국어대사전》(1999)의 품사 통용어 기술에 관한 문제들이 지적되었다. 지적되는 문제는 크게 두 가지로 나뉜다. 하나는 품사 통용어로 기술되는 표제어를 품사 통용의 사례로 볼 수 있는지에 관한 문제이고, 다른 하나는 품사 통용어의 기술에 일관성이 갖춰졌는지에 관한 문제이다. 위의 두 가지 지적을 겸하는 경우가 대부분이지만, 굳이 구분하자면 김슬옹(1992), 김한샘(2015) 등의 연구가 전자에 해당하며, 손성락(2012), 한희정(2012), 한정환·한희정(2013) 등의 연구가 후자에 해당된다. 또한 유현경(2015)에서는 ‘조금’에 대한 용례 분석을 통해 품사 통용어의 용례 기술에 관한 문제를 지적했고, 양명희(2017)에서는 동음어와 다의어 처리에 관한 문제 지적을 통해 품사 통용어의 처리 역시 기준을 명확히 할 필요가 있다고 언급하였다.

다만 품사 통용어의 사전 기술에서 미처 논의되지 않은 문제들이 있는 것으로 보인다. 따라서 이 연구를 통해 몇 가지 문제를 추가로 검토하고자 한다. 이는 앞서 얘기한 두 가지 경향 중 후자에 한한 연구라고 볼 수 있겠다.

2. 품사 통용어의 임의적 처리

《표준국어대사전》(1999)에서 품사 통용어를 기술할 때, 동일한 조건의 표제어 사이에서도 품사 통용어로 처리되는 경우가 있는가 하면, 그렇지 않은 경우도 있다. 이러한 품사 통용어의 임의적 처리를 논증하기 위해, 우선 《표준국어대사전》(1999)의 품사 통용어 선정 원칙에

3) 국립국어연구원(2014L: 125)에서 참고.

4) 한정환·한희정(2013: 447-448)에서는 《표준국어대사전》(1999)에 수록된 표제어 중 두 가지의 품사가 통용되는 표제어의 유형을 ‘명사-관형사’, ‘명사-부사’, ‘명사-감탄사’, ‘명사-조사’, ‘대명사-관형사’, ‘대명사-부사’, ‘대명사-감탄사’, ‘수사-관형사’, ‘수사-명사’, ‘부사-감탄사’, ‘부사-조사’, ‘관형사-감탄사’, ‘형용사-동사’ 등 13개로 분류했으며, 세 가지 이상의 품사가 통용되는 표제어의 유형을 ‘수사-관형사-명사-부사’, ‘부사-감탄사-명사’, ‘부사-관형사-명사’, ‘명사-부사-감탄사’, ‘수사-관형사-명사’ 등 5개로 분류했다.

대한 세부 조건을 확인하고자 한다. 다음은 국립국어연구원(2014L)에서 제시하는 ‘명사-부사’ 통용어의 조건이다.

(3) 명사·부사 통용어

2. 명사·부사 통용어로 인정하는 경우

- ㄱ. 명사로서의 쓰임이 인정되는 단어가 단독으로 어순을 바꾸면서 문장의 서술어나 부사, 또는 문장 전체를 수식하는 기능을 함께 가지고 있을 때, 부사로 인정한다.
- ㄴ. 부사로서의 쓰임이 인정되는 단어에 조사가 결합하여 자연스럽게 쓰일 때, 명사도 인정한다.
- ㄷ. 부사로서의 의미가 명사의 의미와 다를 때.
- ㄹ. 북한어에, 남한어 명사에는 없는 다른 부사적 쓰임이 있을 때.
- ㅁ. ‘기왕/기왕에’, ‘이왕/이왕에’, ‘정말/정말로’, ‘진짜/진짜로’, ‘참/참으로’, ‘참말/참말로’ 등의 처리: ‘기왕’, ‘이왕’, ‘정말’ 등의 부사적 쓰임은 ‘기왕에’, ‘이왕에’, ‘정말로’ 등에서 조사가 생략되어 쓰인 데 유래한 것으로 보아 동의어 처리하되 후자를 기본 표제어로 간주한다.

3. 명사나 부사 가운데 하나만을 인정하는 경우

ㄱ. 명사로만 인정하는 경우

- ① 해당 단어가 단독으로 부사어의 기능을 하고 있는 것처럼 보이거나 사실은 조사 ‘-에’나 ‘-(으)로’의 생략형으로 판단되는 경우.
- ② 해당 단어가 단독형으로 나타나 있으나 격 조사 ‘-이/가’, ‘-을/를’, ‘-에’ 등을 결합시켜 보면 서술어의 논항으로 인정되는 경우.
- ③ 하나의 문장의 의미를 갖고 있는 한자 어구 등은 명사로 처리한다.

ㄴ. 부사로만 인정하는 경우

- ① 처소격 조사 ‘에’나 도구격 조사 ‘-(으)로’와의 결합이 인정되지 않는 경우.
- ② 부사로서의 쓰임이 인정되는 단어가 ‘이다’, ‘아니다’나 제한된 보조사와만 결합하고, ‘-이/가’, ‘-을/를’, ‘-의’ 등의 격 조사와는 결합하지 못하는 경우.⁵⁾

앞서 살핀 바와 같이 국립국어연구원(2014L)에서는 ‘명사-부사’ 통용어 처리의 두 가지 원칙을 밝힌다. 하나는 해당 표제어가 명사와 부사로 확고하게 쓰여야 한다는 것이고, 다른 하나는 부사어로 기능할 경우에 조사와의 결합을 허용하면 안 된다는 것이다. 그리고 이에 대한 세부 조건으로는 (3)과 같이 ‘명사-부사’ 통용어로 인정하는 경우와 명사 혹은 부사로만 인정하는 경우를 제시하고 있다. 다만 이러한 기준이 모든 표제어에서 일관되게 적용되는 것은 아닌 듯하다. ‘명사-부사’의 통용어가 임의적으로 처리되는 사실은 ‘평생’과 ‘밤낮’의 사전 기술을 통해 확인된다. 우선 ‘평생’은 《표준국어대사전》(1999)에서 다음과 같이 기술된다.

(4) 평생

「명사」

세상에 태어나서 죽을 때까지의 동안.

- 평생을 두고 잊지 못할 일.

(4)와 같이 사전에서는 ‘평생’을 명사로만 처리한다. 반면 품사 통용의 관점에서 ‘평생’은 (1마)의 ‘그런 얘기는 평생 처음 듣는다.’처럼 부사로서의 쓰임을 인정하고, 이를 ‘명사-부사’의 통용어로 다룬다. 즉 ‘평생’은 부사로 쓰일 수 있는 단어이지만, 사전에서는 ‘명사-부사’의 통용어로 인정하지 않는 것이다. 만약 사전에서 ‘평생’을 의도적으로 품사 통용어의 목록에서 제

5) 국립국어연구원(2014L: 125-131)에서 참고.

외한 것이라면, 그 이유를 품사 통용어의 처리 원칙에서 찾을 수 있어야 한다. 앞서 제시된 두 가지 원칙을 ‘평생’에 적용했을 때, 다음과 같은 조건을 세울 수 있다.

- (5) 가. ‘평생’이 부사로서 확고한 쓰임을 보이지 않는 경우.
- 나. ‘평생’이 부사처럼 쓰일 때는 조사가 생략된 것으로 봐야 하는 경우.

만약 위의 두 가지 조건 중 하나라도 만족한다면, 사전 기술에서 ‘평생’을 ‘명사-부사’의 통용어로 처리하지 않는 이유가 설명된다. 우선 ‘평생’의 부사적 쓰임은 몇 가지 용례를 통해 검증된다. 다음은 《연세 한국어사전》(1998)에서 제시하는 ‘평생’의 부사적 쓰임에 관한 용례이다.

- (6) 가. 그녀로서는 평생 간직하고 싶은 사연이 담긴 선물이었다며 한숨을 내쉬었다.
- 나. 증상이 늦게 나타나거나 평생 나타나지 않을 수도 있다.
- 다. 평생 처음으로 시작한 농기계 대리점 사업은 비참한 말로를 맞게 되었다.

(6)과 같이 ‘평생’은 ‘평생 간직하다.’, ‘평생 나타나지 않다.’, ‘평생 처음이다.’ 등의 부사적인 쓰임을 보인다. 물론 《연세 한국어사전》(1998)의 경우 품사 통용을 수용하는 사전이 아니다. 따라서 이러한 용례를 제시만 할 뿐, ‘평생’을 ‘명사-부사’의 통용어로 처리하지는 않는다. 반면 《표준국어대사전》(1999)은 품사 통용을 수용하는 사전이다. 따라서 ‘평생’은 명사와 부사로 모두 쓰일 수 있는 단어라는 점에서, 이를 ‘명사-부사’의 통용어로 처리하는 것이 맞다. 그럼에도 불구하고 ‘평생’을 ‘명사-부사’의 통용어로 인정하지 않는다면, 그 이유는 조사가 생략된 것으로 보기 때문이다.⁶⁾ (6)에서 생략된 조사를 유추하면 다음과 같다.

- (7) 가. 평생 간직하다. / 평생을 간직하다.
- 나. 평생 나타나지 않다. / 평생을 나타나지 않다.
- 다. 평생 처음이다. / 평생에 처음이다.

(7가)와 (7나)의 경우 ‘을’, (7다)의 경우 ‘에’가 생략된 것으로 볼 수 있다. 즉 이때 부사로 쓰인 ‘평생’은 ‘평생을’ 혹은 ‘평생에’의 생략형이 된다.⁷⁾ 이 경우 (3)의 조건 중 명사로만 인정하는 경우의 ①조사 ‘에’나 ‘(으)로’의 생략형, ②조사 ‘을/를’의 생략형에 해당된다. 따라서 ‘평생’은 사전에서 명사의 품사로만 처리되는 것이다. 결국 사전에서 ‘평생’을 ‘명사-부사’의 통용어로 처리하지 않는 근거는 조사가 생략된 형태로 보기 때문이다.⁸⁾ 문제는 이러한 기준이

6) 단독으로 부사의 쓰임을 보이는 단어가 조사의 생략 형태로 여겨지는 경우, 이를 과연 품사 통용어로 인정할 수 없는가에 대한 논의는 더 필요하다. 조사가 생략될 수 있다는 것은 곧 해당 단어가 조사 없이도 그 기능을 수행할 수 있다는 뜻이기 때문이다. 다시 말해 조사가 생략될 수 있는 이유는 그 단어가 다품사의 기능을 갖고 있다는 것이다. 따라서 ‘평생 처음이다.’에서 ‘평생’의 품사를 논할 때, 부사격조사 ‘에’가 생략된 것으로 보아 명사로 처리하고 있지만, 애초에 ‘평생’은 부사로 기능하는 단어이며, 따라서 부사격조사 ‘에’가 생략될 수 있다는 해석도 가능하다.

7) ‘평생에’의 경우는 체언과 조사의 호응이 다소 어색하다. ‘평생 처음이다.’와 ‘평생에 처음이다.’의 두 문장을 비교하면 ‘평생’의 단일 형태가 쓰이는 것이 보다 자연스럽게 때문이다. 따라서 부사로 쓰인 ‘평생’이 과연 ‘평생에’의 생략형으로 볼 수 있는지는 의문이다. ‘오늘’이 ‘명사-부사’ 통용어로 인정되는 이유는 ‘오늘에’의 생략형이라고 볼 수 없기 때문이다. 따라서 이 경우 역시 ‘평생’을 ‘명사-부사’의 통용어로 보고, 이러한 통용 현상에 의해 부사격조사 ‘에’가 결합하기 어려운 것으로 보는 해석도 가능하다.

8) 국립국어연구원(2014L: 129)에서는 ‘에’의 생략형으로 판단되는 경우라도 단독형으로의 쓰임이 매우

‘밤낮’에는 적용되지 않는다는 것이다. ‘밤낮’의 경우 ‘평생’과 같은 환경에서 조사가 생략된 것으로 볼 수 있지만, ‘명사-부사’의 통용어로 처리된다. 다음은 ‘밤낮’에 대한 《표준국어대사전》(1999)의 기술이다.

(8) 밤낮

[I] 「명사」

밤과 낮을 아울러 이르는 말.

- 밤낮으로 일만 하다.

[II] 「부사」

밤과 낮을 가리지 않고 늘.

- 밤낮 놀기만 하다.

(8)과 같이 ‘밤낮’은 사전에서 ‘명사-부사’의 통용어로 처리된다. 이러한 품사 통용어의 처리가 문제되는 이유는 ‘평생’과 비교할 때, 일관성이 없기 때문이다. 앞서 ‘평생’이 조사의 생략을 근거로 명사로만 처리되는 것을 확인했다. 그런데 ‘밤낮’ 역시 부사 용례에서 다음과 같은 조사의 생략을 유추할 수 있다.

(9) 밤낮 놀기만 하다. / 밤낮을 놀기만 하다. / 밤낮으로 놀기만 하다.

‘평생’이 부사처럼 쓰일 경우 ‘을’ 혹은 ‘에’의 생략형으로 판단된다는 점에서 품사 통용어가 아니라면, (9)와 같이 ‘밤낮’도 ‘을’ 혹은 ‘으로’의 생략형으로 보인다는 점에서 품사 통용어가 될 수 없다. 즉 (3)의 조건 중 명사로만 인정하는 경우의 ①조사 ‘에’나 ‘(으)로’의 생략형, ②조사 ‘을/를’의 생략형에는 ‘평생’과 ‘밤낮’이 모두 해당되는 것이다. 하지만 사전에서는 ‘평생’을 명사로 처리하고, ‘밤낮’은 ‘명사-부사’의 통용어로 처리한다. 이처럼 동일한 조건의 두 표제어가 다르게 기술되는 것은 곧 품사 통용어를 임의적으로 처리한다는 것이다. 만약 이와 별개로 ‘평생’과 ‘밤낮’의 품사 처리가 다를 수밖에 없는 근거가 있다면, 이에 대한 설명이 필요하다.

이러한 품사 통용어의 임의적 처리는 ‘진짜’와 ‘정말’에서 더욱 두드러진다. ‘진짜’와 ‘정말’은 《표준국어대사전》(1999)에서 다음과 같이 기술된다.

(10) 진짜

[I] 「명사」

본뜨거나 거짓으로 만들어 낸 것이 아닌 참된 것.

- 진짜 도자기.

[II] 「부사」

꾸밈이나 거짓이 없이 참으로.

- 영화가 진짜 지루하다.

(11) 정말

[I] 「명사」

「1」 거짓 없이 말 그대로임. 또는 그런 말.

일반적인 경우 부사로 인정하고 있다. 따라서 ‘평생’을 ‘평생에’의 생략형으로 봐도, 결국 단독형으로의 쓰임이 더 일반적인 단어라는 점에서 부사로 인정될 여지가 있다.

- 지금까지 한 말은 정말이다.

[II] 「부사」

거짓이 없이 말 그대로.

- 너를 정말 사랑해.

[III] 「감탄사」

「1」 어떤 일을 심각하게 여기거나 동의할 때 쓰는 말.

- 큰일났네, 정말!

(10)의 ‘진짜’와 (11)의 ‘정말¹’은 모두 ‘거짓이 아닌 참된’이라는 뜻을 갖는다. 임규홍(1998)에 따르면 정말류의 부사에는 ‘정말’, ‘진짜’, ‘참말’ 등이 있고, 이들은 세부적으로 다르게 쓰이지만, 그 의미는 진실, 확인, 정도, 강조 등으로 서로 동일하다. 또한 《표준국어대사전》(1999)의 뜻풀이를 따른다면, 둘 사이의 의미적 차별성을 찾기 힘들다. 따라서 이때의 ‘진짜’와 ‘정말¹’은 서로 유의어이다. 그런데 특이한 점은 ‘정말’의 경우 사전에서 ‘명사-부사-감탄사’의 통용어로 처리되는 반면, ‘진짜’는 ‘명사-부사’의 통용어로 처리된다는 것이다.

감탄사는 품사의 특성상 문장에서 홀로 쓰인다. 따라서 조사의 생략을 고려할 필요가 없다. 즉 명사 또는 부사의 표제어 중 감탄사로서의 쓰임이 확고한 것이라면, 품사 통용어의 처리 원칙에 따라 감탄사의 품사 통용을 인정해야 한다. 결국 ‘진짜’에 대한 감탄사적 쓰임이 검증된다면, 이를 감탄사의 통용어로 처리하는 것이 마땅한 것이다. ‘진짜’가 감탄사로 기능할 수 있는 근거는 ‘정말¹’과 의미상 동일한 단어라는 점에 있다. 의미가 동일하다면 같은 문장에서 서로 대체될 수 있다. 따라서 ‘진짜’를 ‘정말¹’의 감탄사 용례에 대체하여 사용해도 문제가 되지 않는다. 다음은 감탄사 용례에 쓰인 ‘정말¹’을 ‘진짜’로 대체한 것이다.

(12) 큰일났네, 정말! / 큰일났네, 진짜!

(12)와 같이 감탄사 용례에 쓰인 ‘정말¹’은 ‘진짜’로 대체될 수 있다. 즉 ‘진짜’는 감탄사로 쓰일 수 있는 단어이다. 더불어 김현지(2015)에서는 ‘정말’과 ‘진짜’가 포함된 담화표지의 사용 빈도를 정리하였는데, 담화표지 중 ‘진짜’의 사용 빈도는 전체의 14.04%이다. 이는 3번째로 많은 사용 빈도를 보이는 수치이다. 반면 ‘정말’은 5.96%로 6번째에 해당된다.⁹⁾ 이는 구어적으로 볼 때, ‘정말’보다 ‘진짜’가 더 빈번하게 사용된다는 뜻이다. 결국 품사 통용어의 처리 원칙을 따른다면, ‘진짜’는 ‘명사-부사-감탄사’의 통용어로 처리해야 한다. 그러나 사전에서는 ‘진짜’를 감탄사로 처리하지 않으며, ‘정말¹’만 감탄사의 품사 통용어로 인정한다. 이는 품사 통용어의 처리 기준이 일관되지 않음을 방증한다. 만약 ‘진짜’를 감탄사로 인정할 수 없는 이유가 있다면, 이에 대한 설명이 필요하다.

9) 김현지(2015: 88)에서는 물음표가 부착된 반응하기의 단형 담화표지 유형의 빈도를 다음과 같이 정리하였다.

순번	유형	빈도(개)	비율(%)	순번	유형	빈도(개)	비율(%)
1	어?	284	30.21	6	정말?	56	5.96
2	그래?	180	19.15	7	응?	52	5.53
3	진짜?	132	14.04	8	예?	36	3.83
4	음?	75	7.98	9	그래요?	30	3.19
5	뭐?	69	7.34	10	네?	26	2.77

담화표지라는 것은 품사적으로 볼 때, 결국 감탄사에 해당한다. 따라서 이러한 사용 빈도를 통해 구어적으로는 ‘진짜’가 ‘정말’보다 더 빈번하게 사용된다는 사실을 알 수 있다.

이렇듯 《표준국어대사전》(1999)에서는 ‘평생’과 ‘밤낮’, ‘정말’과 ‘진짜’에 대한 품사를 임의적으로 처리한다. 이는 품사 통용어의 선정 기준이 모든 표제어에 일관되게 적용되지 않은 것이다. 만약 이를 일관되게 적용한다면, 같은 조건의 표제어를 모두 품사 통용어로 인정하거나, 모두 인정하지 않아야 한다. 물론 ‘평생’과 ‘진짜’를 각각 부사와 감탄사로 볼 수 있는지에 대한 논란은 있겠다. 다만 이처럼 임의적으로 품사 통용어를 처리하여, 동일한 조건에 놓인 표제어끼리 다른 품사로 처리되는 것은 분명 문제이다.

3. 품사 통용어의 동음이의어 처리

《표준국어대사전》(1999)에서 품사 통용어는 다의어로 처리된다. 물론 품사 통용어가 곧 다의어인 것은 아니다. 다의어란 둘 이상의 의미를 갖는 단어인데, 이때의 의미는 단어의 개별적 의미(sense)이다. 반면 품사 통용어는 둘 이상의 품사로 쓰이는 단어이다. 둘 이상의 품사로 쓰인다는 것은 곧 둘 이상의 기능(function) 부류 혹은 의미(meaning) 부류에 속함을 뜻한다. 다만 품사 통용어와 다의어는 모두 한 단어를 전제로 한다는 점이 공통된다. 이에 따라 품사 통용어를 다의어로 처리하는 것이 가능하다.

한편 사전에서는 간혹 품사 통용어를 동음이의어로 처리하는 경우도 있다. 사전에서 품사 통용어를 다의어로 기술하는 것은 문제가 없는 반면, 동음이의어로 기술하는 것은 문제가 된다. 그 이유는 동음이의어의 경우 품사 통용어, 다의어와 달리 서로 다른 단어 간의 관계를 전제하기 때문이다.¹⁰⁾ 다음은 국립국어연구원(2014ㄱ)에서 제시하는 동음이의어와 다의어의 처리 기준이다.

(13) 동음이의어와 다의어

1. 한 표기에 하나 이상의 의미가 대응될 경우 두 가지 처리 방법이 있을 수 있다. 하나는 표제어를 달리해서 의미를 구분해 주는 것이고, 다른 하나는 하나의 표제어 아래 뜻풀이 번호를 달리해서 구분해주는 것이다. 전자를 동음이의어로 처리한다고 하고 후자를 다의어로 처리한다고 한다.¹¹⁾

(13)과 같이 동음이의어는 표제어를 달리하는 것이고, 다의어는 하나의 표제어 아래 뜻풀이를 달리하는 것이다. 이에 따라 사전 기술에서 동음이의어를 처리할 때는 각 단어에 어깨번호를 달아 서로 다른 표제어로 분류한다. 반면 다의어를 처리할 때는 하나의 표제어 안에 번호를 매겨 서로 다른 의미를 풀이하고, 이에 해당하는 용례를 제시한다. 결국 이러한 처리 기준에 따르면, 품사 통용어를 동음이의어로 처리하는 것은 모순된다. 품사 통용어는 결국 한 단어를 전제로 하는 개념이기 때문이다. 그런데 사전에서 품사 통용어를 동음이의어로 기술하는 몇 가지 경우가 확인된다. 이러한 기술의 오류를 보이는 대표적인 사례는 ‘아니’이다. ‘아니’는

10) 김슬용(1992: 115)에서는 품사 통용어를 동음이의어, 다의어와 구분하는 개념으로 동음동형 다기능어라고 정의한다. 이렇듯 품사 통용어는 한 단어라는 점에서 동음이의어와 다르고, 어휘적 의미가 같은 단어라는 점에서 다의어와 다르다. 다만 사전에서는 동음동형 다기능어를 별도로 처리하기가 어렵다. 결국 한 단어라는 공통점을 고려할 때, 다의어로 처리하는 것이 가장 합리적이다. 나아가 품사 통용어를 다의어로 처리할 때도 품사는 구분되기 때문에 해당 표제어를 품사 통용어라고 인식하는 데는 문제가 없다.

11) 국립국어연구원(2014ㄱ: 8)에서 참고.

《표준국어대사전》(1999)에서 다음과 같이 기술된다.

(14) 아니¹

「부사」

「1」 부정이나 반대의 뜻을 나타내는 말.

- 아니 먹다.

「2」 어떤 사실을 더 강조할 때 쓰는 말.

- 나의 양심은 천만금, 아니 억만금을 준다 해도 버릴 수 없다.

(15) 아니²

「감탄사」

「1」 아랫사람이나 대등한 관계에 있는 사람의 묻는 말에 부정하여 대답할 때 쓰는 말.

- “잠자니?” “아니, 안 자.”

「2」 놀라거나 감탄스러울 때, 또는 의아스러울 때 하는 말.

- 아니 그럴 수 있니?

(14)와 (15)에서 확인되는 것처럼 ‘아니’는 사전에서 동음이의어로 처리된다. 동음이의어라는 것은 표기는 같으나 결국 다른 단어인 것이다. 따라서 사전에서 기술되는 ‘아니’는 품사 통용어가 아니다. 반면 품사 통용의 관점에서는 (14)처럼 ‘아니’를 부사와 감탄사의 통용 사례로 보고, ‘부사-감탄사’의 통용어로 분류한다. 따라서 이 경우 ‘아니’를 동음이의어로 봐야 하는지 혹은 품사 통용어로 봐야 하는지에 대한 논증이 필요하다. 이러한 논증을 위해 우선 《표준국어대사전》(1999)에서 동음이의어와 다의어를 어떻게 판별하는지 확인하고자 한다. 다음은 국립국어연구원(2014ㄱ)에서 제시하는 동음이의어와 다의어의 판별 원칙이다.

(16) 동음이의어와 다의어

2. 동음이의어와 다의어 판별의 일반 원칙

동음이의어로 처리할 것인가 다의어로 처리할 것인가는 표제어의 의미와 특성을 고려하여 결정한다. 의미적인 연관성이 있는 경우 ‘다의어’로 처리하고 의미의 연관성이 없는 경우 ‘동음이의어’로 처리함을 원칙으로 한다. 의미의 연관성을 판단하기 어려울 경우 원어나 어원, 또는 ‘현대어/고어, 일반어/전문어’와 같은 기준에 따라 처리한다.¹²⁾

(16)과 같이 동음이의어와 다의어를 판별할 때는 의미가 가장 우선으로 고려된다.¹³⁾ 의미의 연관성이 없는 경우 동음이의어로, 의미의 연관성이 있는 경우 다의어로 처리한다. 그런데 (14)의 ‘아니¹’는 ‘부정이나 반대의 뜻을 나타내는 말’의 의미를 갖고, (15)의 ‘아니²’는 ‘부정하여 대답할 때 쓰는 말’의 의미를 갖는다. 즉 ‘아니¹’와 ‘아니²’는 ‘부정 혹은 반대’라는 공통된 의미가 내포되어 있다. 따라서 ‘아니¹’와 ‘아니²’ 사이에는 의미적 연관성이 뚜렷하게 나타난다. 결국 (16)의 판별 원칙에 따르면, ‘아니’는 동음이의어가 아닌 다의어로 처리하는 것이 맞다. 한편 ‘아니¹’와 ‘아니²’는 동형동음이지만 품사 기능은 서로 다르다. 따라서 사전에서는 다

12) 국립국어연구원(2014ㄱ: 9)에서 참고.

13) 윤평현(2008: 177-187)에 따르면 동음이의어가 인정되기 위해서는 의미의 관련성이 없어야 한다. 또한 양명희(2017: 14-21)에서는 어원, 의미적인 관계를 고려할 때 그 유사성이 있다면 다의어로 분류해야 한다고 언급한다. 즉 동음이의어와 다의어의 구분하는 제1의 기준은 의미의 연관성이다. 결국 의미의 관련성이 조금이라도 인정되는 경우는 동음이의어로 볼 수 없다.

의어로 처리되어야 하지만, 이는 곧 품사 통용어로 처리되는 것과 같다. 그러나 사전에서는 ‘아니’를 품사 통용어가 아닌 동음이의어로 처리하고 있다. 이러한 처리는 제시된 판별 원칙에 어긋나 문제이고, 품사 통용어 기술에 일관성이 보장되지 않는다는 점에서도 문제가 된다. 이 역시 ‘아니’를 동음이의어로 봐야 하는 별도의 근거가 있다면, 추가적으로 설명되어야 하겠다.

4. 맺음말

지금까지 《표준국어대사전》(1999)의 품사 통용어 기술에서 확인되는 몇 가지 문제를 검토하였다. 검토된 문제를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 사전에서 품사 통용어는 임의적으로 처리된다. 이는 ‘평생’과 ‘밤낮’, ‘진짜’와 ‘정말’의 품사 처리를 비교함으로써 확인된다. 사전에서 품사 통용어는 국립국어연구원(2014L)에서 제시하는 원칙에 따라 해당 품사로서의 쓰임이 확실하고, 조사의 결합이 인정되지 않을 때 성립된다. ‘평생’의 경우 ‘평생 간직하다’, ‘평생 처음이다.’처럼 부사로서의 쓰임이 확실하다. 다만 이 경우 조사 ‘을’, ‘에’가 생략된 것으로 볼 수 있다는 점에서 명사로 처리된다. 한편 ‘밤낮’ 역시 ‘밤낮 놀기만 하다.’에서 조사 ‘을’ 혹은 ‘으로’가 생략된 것을 유추할 수 있다. 따라서 ‘밤낮’도 명사로 처리되어야 하지만, ‘명사-부사’의 통용어로 처리된다. 즉 같은 조건임에도 불구하고, ‘평생’은 품사 통용어로 처리하지 않고, ‘밤낮’은 품사 통용어로 처리하는 임의적인 처리 양상을 보인다.

둘째, 사전에서 품사 통용어를 동음이의어로 처리하는 경우가 있다. 이는 ‘아니’를 통해 확인된다. 사전에서 ‘아니’는 부사로 쓰이는 ‘아니¹’와 감탄사로 쓰이는 ‘아니²’로 표제어를 구분한다. 즉 이때의 ‘아니’는 동음이의어이다. 하지만 ‘아니¹’와 ‘아니²’는 ‘부정 혹은 반대’의 의미적 연관성을 갖는다. 국립국어연구원(2014G)에서 제시하시 기준에 따르면, 이러한 의미적 연관성을 보이는 경우 동음이의어가 아닌 다의어로 처리하는 것이 맞다. 그러나 사전에서는 품사 통용어인 ‘아니’를 동음이의어로 처리하고 있다.

이상의 문제들은 결국 하나의 커다란 문제로 귀결된다. 그것은 바로 사전에서 품사 통용어를 일관되게 기술하지 못 한다는 것이다. 이 문제는 결국 품사 통용에 대한 논의가 완벽하게 정리되지 않음에서 비롯된다. 따라서 이를 사전 기술에서의 문제로만 볼 수는 없겠다. 이러한 문제를 해소하기 위해서라도 품사 통용어를 변별할 수 있는 명확한 기준이 제시될 필요가 있어 보인다.

■ 참고문헌

- 고려대학교 민족문화연구원(2009), 『고려대 한국어대사전』, 고려대학교 민족문화연구원.
- 고영근·구본관(2018), 『우리말 문법론』, 집문당.
- 구본관 외(2015), 『한국어 문법 총론 I』, 집문당.
- 국립국어연구원(1999), 『표준국어대사전』, 두산동아.
- 국립국어연구원(2014ㄱ), 『《표준국어대사전》 편찬 지침 I』, (주)휴먼컬처아리랑.
- 국립국어연구원(2014ㄴ), 『《표준국어대사전》 편찬 지침 II』, (주)휴먼컬처아리랑.
- 김슬옹(1992), 「이른바 “품사통용어”의 사전 기술 연구 : 품사론의 재검토를 위하여」, 『사전
편찬학 연구』, Vol.4 No.1, 연세대학교 언어정보개발원, 104쪽-169쪽.
- 김한샘(2015), 「한국어의 명사·부사 품사 통용 : 품사 통용어의 판별과 기술을 중심으로」,
『언어』, Vol.41 No.4, 한국언어학회, 601쪽.-618쪽.
- 김현지(2015), 「한국어 구어에서 ‘정말’, ‘진짜’의 담화 기능 연구」, 『언어와 언어학』,
No.66, 한국외국어대학교 언어연구소, 79쪽-112쪽.
- 남기심·고영근 외(2019), 『표준국어문법론』, 한국문화사.
- 손성락(2012), 「품사 통용의 유형 및 사전 기술 : “표준국어대사전”의 사전 기술을 중심으로」,
『나랏말싸미』, Vol.27, 대구대학교 국어교육과, 82쪽-112쪽.
- 양명희(2017), 「한국어사전의 동음어, 다의어 처리에 대한 소고」, 『반교어문연구』, No.46,
반교어문학회, 11쪽-34쪽.
- 연세대학교 언어정보개발연구원(1998), 『연세 한국어사전』, 두산동아.
- 유현경(2014), 「품사 통용어 ‘조금’의 사전적 처리」, 『한국사전학』, No.23, 한국사전학회,
205쪽-231쪽.
- 임규홍(1998), 「부사 ‘정말’류의 담화적 의미」, 『한국어 의미학』, Vol.2, 한국어의미학회,
237쪽-254쪽.
- 최현배(1984), 『우리말본』, 정음문화사.
- 한정한·한희정(2013), 「국어사전에서의 품사 통용 정보 기술 방안」, 『한국어 의미학』,
Vol.40, 한국어의미학회, 441쪽-468쪽.
- 한희정(2012), 「국어 품사 통용의 사전 기술 방안 연구」, 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 허월영(2019), 「국어 품사 통용에 대한 비판적 고찰」, 제주대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍기문(1997), 『조선문전요령·조선문법연구』, 역대한국문법대계 제1부 제15책, 탑출판사.

□ 토론

‘품사 통용어의 사전 기술에 관한 몇 가지 문제’에 대한 토론

안신혜(경동대)

품사 통용에 대한 논의점 중 크게 두 가지는 품사 통용 기술의 일관성에 대한 것이고 다른 하나는 사전에 등재된 표제어들이 품사 통용에 해당되는 것이 맞는가에 대한 것입니다. 이 논문은 품사 통용 기술에 일관성이 있는가에 대한 것입니다. 품사 통용에 대한 논의는 종래부터 지금까지 꾸준히 이어지고 있습니다. 사전에 품사 통용어로 등재되어 있는 표제어들이 정말 품사 통용의 사례로 인정될 수 있는가에 대한 것도 계속 여러 학자들 사이에서 논의가 이루어지고 있습니다. 큰 범주에서 보자면 위에서 말한 두 가지의 문제는 모두 품사 통용어의 성립 기준에 대한 질문이라고 볼 수 있습니다. 그렇기 때문에 품사 통용어의 성립 기준의 중심으로 궁금한 점들에 대하여 질문을 드리고자 합니다.

1. 국립국어연구원에서는 품사 통용어의 처리 원칙에 대해 다음과 같이 밝히고 있습니다.

명사·부사 통용어

1. 대원칙

ㄱ. 명사, 부사 통용어는 하나의 표제어가 명사와 부사로서의 쓰임을 확고히 가지고 있을 때만

제한적으로 인정한다.

ㄴ. 품사와 문장 성분의 개념을 분명히 구별하여, 문장 내에서 부사어로서 기능하더라도 조사와

의 결합(일부 보조사, 서술격 조사 제외)을 허용하는 등의 형태론적으로 명사적인 속성을 보

일 때에는 부사로 인정하지 않는다.

명사, 부사 통용어의 경우 하나의 표제어가 명사와 부사로서 확고하게 사용될 때 품사 통용어로 인정하며, 부사어로 기능하지만 조사가 결합할 때에는 부사로 인정하지 않는다는 것입니다. 이 기준과 관련하여 이 글에서는 표준국어대사전에서 ‘평생’과 ‘밤낮’을 같은 조건임에도 다르게 처리한다고 설명하고 있습니다. ‘밤낮’은 품사 통용어로 기술되어 있는데 ‘평생’은 조사가 생략된 것으로 보아 품사 통용어로 처리하지 않고 있기 때문입니다. 이렇게 조사의 결합 여부는 기본적인 품사 통용어의 성립 조건으로 받아들여지고 있습니다. 그런데 한국어의 특성상 조사가 생략된 것으로 볼지 아닐지에 대한 판단은 언어 사용자의 직관과 관련이 있습니다. 그렇기 때문에 이 논문에서도 표준국어대사전에서 조사가 생략된 것으로 판단한 것에 의문을 표하고 있는 것입니다. 그렇다면 품사 통용어의 성립 기준에서 조사의 결합 여부와 관련해 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.

2. 품사 통용어가 임의적으로 처리된 다른 예로 ‘진짜’와 ‘정말’을 들고 있습니다.

진짜

[Ⅰ] 「명사」 - 본뜨거나 거짓으로 만들어 낸 것이 아닌 참된 것.

[Ⅱ] 「부사」 - 꾸밈이나 거짓이 없이 참으로.

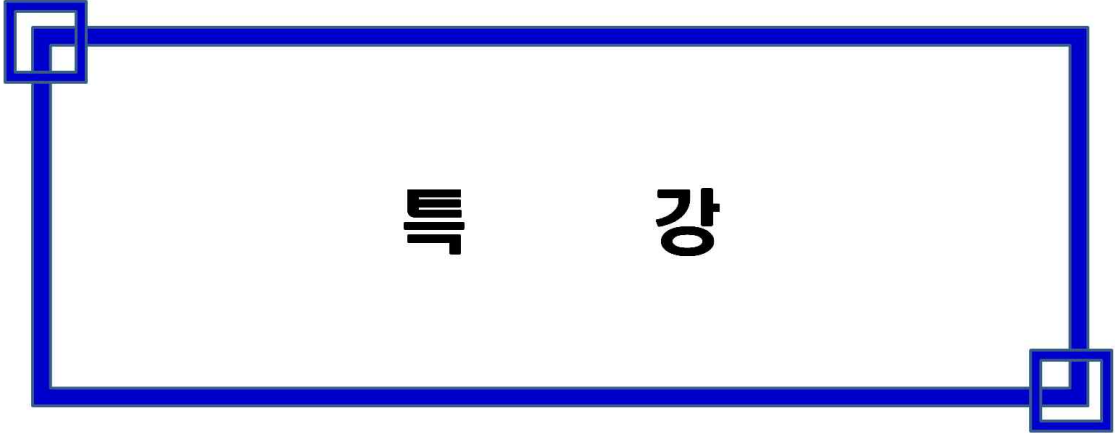
정말¹

[Ⅰ] 「명사」 - 거짓 없이 말 그대로임. 또는 그런 말.

[Ⅱ] 「부사」 - 거짓이 없이 말 그대로.

[Ⅲ] 「감탄사」 - 어떤 일을 심각하게 여기거나 동의할 때 쓰는 말.

‘진짜’와 ‘정말’은 위에서 볼 수 있듯이 의미적으로 차별성을 찾기 힘들다고 하였습니다. 그러나 사전에서는 ‘진짜’는 ‘명사-부사’의 통용어로 처리되고 ‘정말’은 ‘명사-부사-감탄사’의 통용어로 처리하고 있으므로 일관성이 떨어진다고 설명하였습니다. 그런데 의미가 비슷해 보이는 말들이라 하여도 반드시 실제 사용에서도 비슷한 양상을 보이지 않을 때도 있습니다. 특히 사전에서는 단어의 의미 중 가장 기본적인 의미를 설명하고 있기 때문에 여러 범주의 쓰임새를 다 담지 못합니다. 그러므로 사전적 의미가 비슷한 말들이라 하여도 쓰임새까지 같을 것이라고 단정하기는 어려울 것입니다. 이런 면에서 볼 때 ‘진짜’와 ‘정말’이 몇몇 문장 내에서 대체할 수 있을 만큼 비슷한 쓰임새를 가지므로 ‘진짜’도 ‘명사-부사-감탄사’의 통용어로 처리되어야 한다고 말하기는 어려울 듯합니다. 이와 관련하여 이 글에서도 ‘진짜’를 감탄사로 볼 수 있는가에 대한 논란 가능성에 대해 인정하고 있음에도 이 둘을 같은 ‘명사-부사-감탄사’의 통용어로 처리해야 한다고 생각하시는 이유가 있는지에 대해 듣고 싶습니다.



특 강

한국어 형태론의 쟁점과 그 해결 방안의 모색

-‘경계’에서 ‘전체’로-

최형용(이화여대)

< 차 례 >

1. 머리말
 2. 어미는 품사인가 아니면 품사의 일부인가
 3. 어미는 단어 형성에서 어떠한 역할을 하는가
 4. 맺음말
- 참고문헌

1. 머리말

그동안 한국어의 형태론에 대한 쟁점과 해결 방안에 대해서는 때로는 미시적 측면에서 때로는 거시적인 시각에서 다각적인 고찰이 전개되어 왔으며 최형용(2016)도 그 하나라 할 수 있다.¹⁾ 따라서 여기에서는 이를 반복하는 대신 쟁점을 불러일으키는 ‘경계’ 현상 가운데 이의 해결이 형태론 ‘전체’에 영향력을 미친다고 판단되는 어미에 관심을 집중해 보고자 한다.

한국어학으로서의 형태론은 물론 다른 학문 분야에서도 경계에 해당하는 현상이 존재한다. 이 경계 현상을 바라보는 시각은 지금까지 크게 두 가지 방향이 있었던 것으로 보인다. 하나는 경계 현상을 일종의 예외로 간주하는 것이고 다른 하나는 경계 현상을 더 큰 체계 구축을 위한 발판으로 삼는 것이다. 해결 방안의 입장에서 보면 앞의 것은 소극적 해결 방안이라고 할 수 있는 데 비해 뒤의 것은 적극적 해결 방안이라고 할 수 있다. 본고에서 관심을 기울이고자 하는 어미는 바로 이 적극적 해결 방안을 모색할 수 있는 대상이라고 판단된다. 어미가 형태론과 관련하여 경계 요소에 속하는 요소로서 쟁점이 되는 분야는 크게 품사와 단어 형성 두 가지라 할 수 있다.

어미는 우선 그동안 품사 인정 여부에서부터 경계 요소로서 조사와는 달리 그 명칭에서 보는 바와 같이 적어도 학교 문법에서는 품사의 자격을 인정받고 있지 못하다. 그러나 이의 품사 여부를 따지는 과정을 거친다는 것은, 품사가 단어를 그 공통성에 따라 나는 것이라고 할 때 첫째, 품사가 문제로 삼는 단어의 범위를 명확하게 할 수 있으며 둘째, 이에 따라 한국어 품사 분류 기준에 대해서도 다시 생각해 볼 수 있는 기회를 제공한다. 셋째, 이러한 과정은 결국 한국어의 교착어로서의 특성을 부각하는 데 어미가 어떤 역할을 하는지 고찰해 볼 수 있게 한다는 점에서 매우 중요하다.

1) 최형용(2016)에서 도출한 형태론의 쟁점은 모두 여섯 가지인데 ‘형태론이란 무엇인가?’, ‘형태소란 무엇인가?’, ‘단어란 무엇인가?’, ‘단어는 어떻게 만들어지는가?’, ‘단어는 어떻게 나눌 수 있는가?’, ‘한자어 형태론의 위상은 어떠한가?’가 이에 해당한다. 물론 본고의 논의가 이들 쟁점에 대한 최형용(2016)의 소견(所見)과 완전히 무관한 것은 아닐뿐더러 그동안 필자의 연구 성과를 하나의 시각에서 재구성한 부분이 적지 않다는 것을 미리 밝혀 불필요한 오해가 생기는 것을 방지하고자 한다.

또한 어미는 단어 형성과 관련하여서도 경계 요소라 할 수 있다. 따라서 어미와 관련된 단어 형성에 대해 살펴보는 것은 첫째, 단어 형성이 문제로 삼는 단어의 범위를 명확하게 할 수 있으며 둘째, 이에 따라 한국어 단어 형성에 참여하는 어근과 접사의 범위를 다시 생각해 볼 수 있는 기회를 제공한다. 셋째, 이는 품사 문제와 마찬가지로 교착어로서의 한국어 단어 형성의 특수성을 부각하는 데 어미가 매우 중요한 역할을 할 수 있다는 점에서 역시 중요하다고 할 수 있다.

이상의 사실들은 형태론의 논의에서 중심에 놓여 있는 품사와 단어 형성의 두 부분에서 어미가 단순히 경계에 속하는 요소가 아님을 의미하기에 충분해 보인다. 즉 ‘경계’ 요소인 어미는 형태론의 ‘전체’ 체계를 재편하는 데 열쇠를 쥐고 있음을 알 수 있다.

2. 어미는 품사인가 아니면 품사의 일부인가

품사 분류에 있어 어미는 조사와 함께 경계 요소로서 우리 문법 연구의 출발에서부터 문제를 일으킨 장본인 가운데 하나이다. 사실 그 명칭에서 보는 바와 같이 어미는 ‘-사(詞)’를 공유하고 있지 못하므로 품사가 아니라고 해야 하고 조사는 반대로 ‘-사(詞)’를 공유하고 있으므로 품사라고 해야 한다. 그러나 이는 조사는 품사로 인정하고 어미는 품사로 인정하지 않은 최현배(1930, 1937)의 이른바 절충적 견해에 따른 것이다. 그러나 주지하는 바와 같이 주시경(1910)에서는 조사와 어미에 모두 품사의 자격을 부여하였는데 이를 포함하여 조사와 어미의 품사 분류에 대해서는 그 경우의 수만큼 논의가 분분하였다.²⁾ 이러한 측면에서 당시의 견해를 정리한 이극로(1935:2)의 다음 논의를 참고할 필요가 있다(최형용 2013:68).

- (1) 조선말 토 처리에는 세 가지 태도가 나타났다. 첫째는 토를 모두 탄 씨(品詞)로 잡은 이도 있고, 둘째는 임자씨(主語) 밑에 토만 탄 씨로 잡고 풀이씨(用言) 밑에 것은 씨끝(語尾)으로 잡은 이도 있고, 셋째는 토를 모두 씨끝으로 잡은 이도 있다. 이 세 가지 생각이 나타난 것을 살펴본다면 첫째 토를 모두 탄 씨로 잡은 것은 씨가름이 없이 써오던 조선말을 처음으로 가르고져 하니, 자연히 잔칼질이 있을 것은 피하기가 어려운 생각일 것이다. 둘째 임자씨 밑에 다만 씨로 잡은 것은 풀이씨를 토를 떼어놓으면, 그 뜻을 임자씨처럼 잘 알아 볼 수가 없다는 것이다. 셋째 토를 모두 씨끝으로 잡은 것은 토와 관계된 그 옷 말을 갈라놓는다면, 토 제 스스로는 임자씨 밑에 것이나 풀이씨 밑에 것이나 다 제 홀로 설 힘이 없는 것은 꼭 같다는 것이다.(밑줄 필자)

최형용(2013:69)에서 언급한 바와 같이 특히 이러한 처리 방식에 대해 한국어의 유형론적 특성 측면에서 접근한 김윤경(1948)에 주목할 필요가 있다. 김윤경(1948:70-72)에서는 ‘으뜸씨(實辭)’와 ‘토씨(虛辭)’에 대한 처리는 세 가지로 크게 나눌 수 있는데 첫째는 ‘으뜸씨’와 ‘토씨’를 가른 체계로 이는 우리말이 계통적으로 우랄-알타이어족으로서 첨가어인 탓에 ‘으뜸씨’와 ‘토씨’를 더하여서 문장을 구성하는 특성을 밝힌 견해로 보고 이 견해는 주시경이 원조이며 선구자요 권위자로 되어 있고 김두봉, 권덕규, 장지영, 이상춘, 이규영, 김원우, 이규방, 심익린, 김희상 등 여러 학자가 있다고 하였다. 이는 곧 조사와 어미 모두를 품사로 간주하는

2) 특히 1910년대 우리의 문법 연구에서 조사와 어미를 중심으로 한 품사 분류의 경향에 대해서는 최형용(2020-1)에서 종합적으로 검토한 바 있다.

견해가 보다 더 일반적이고 주류에 해당했다는 것을 의미하는 것으로 해석할 수 있다.

둘째는 ‘임씨’와 ‘토씨’는 가르고 ‘얻 . 음씨’와 ‘토씨’는 합하여 한 ‘씨’로 본 체계로 이 학설은 ‘곡미 어족(曲尾語族)’의 특징인 ‘씨끝바꿈(語尾變化)’의 체계를 본뜬 학설로 보았다. 그리고 이는 최현배의 학설이라고 언급하였다. ‘본뜬’ 것이라는 언급은 한국어의 계통적 특성을 제대로 파악하고 있지 못하다는 것을 의미하는 것으로 해석할 수 있다. 이러한 측면에서 보다 관심을 기울여야 할 것은 다음의 언급이다.

- (2) 곡미 어족에 붙은 말에서는 뜻을 보이는 부분(實辭)과 법칙을 보이는 부분(虛辭)을 따로 가를 수가 없이 되었다. 일본 말은 첨가 어족임에도 불구하고 곡미 어족의 씨끝 바꿈(語尾變化)의 체계를 본받았다. 이것이 또한 우리 말에도 씨끝 바꿈의 체계를 세우기에 큰 영향(影響)을 준 것이다. 그러나 이 체계에서 씨의 줄기(語幹)와 씨끝(語尾)은 곡미어와 같이 나눌 수 없이 붙어 땡기는 것이 아니요 늘 따로 돌기 때문에 줄기(語幹)란 것을 얻 . 음씨로 보고 씨끝(語尾)이란 것을 얻 . 음씨 밑에 쓰이는 토라고 본다면 다름이 없이 될 것이다.(밑줄 필자)

최형용(2013:69)에서는 (2)의 언급이 이른바 굴절어와 교착어의 차이를 정확하게 인식하고 있는 것으로서 일본어가 굴절어가 아님에도 불구하고 활용을 인정하고 있는 것을 지적한 것으로 해석한 바 있다.

셋째는 토를 전부 ‘으뜸씨’에 합하여 본 체계로 토란 것을 모두 없앤 견해인데 이는 정렬모의 학설이라고 언급하였다. 그리고 최현배의 체계를 곡미어와 첨가어의 특질을 섞어 본 절충(折衷) 학설이라 한다면 정렬모의 체계는 토에 생명이 달린 첨가어의 특질을 아주 무시하고 곡미어의 특질을 본뜬 것이라 하였다. 이는 곧 어미는 물론 조사와 어미 전체에 품사의 자격을 부여하지 않음으로써 한국어의 유형론적 특성을 파악할 수 없는 것으로 보았다고 해석할 수 있다.

그렇다면 어미를 품사의 하나로 인정한다는 것은 어떤 의미를 가지는가? 품사란 단어를 그 공통성에 따라 묶은 것이다. 즉 품사가 전제하고 있는 것은 ‘단어’라는 점이다. 그리고 이때의 단어는 품사를 ‘parts of speech’라고 하고 ‘speech’가 ‘sentence’의 의미를 가진다고 할 때 문장 구성의 가장 작은 단위라는 의미를 갖는다(최형용 2010:64).³⁾ 이는 다시 말하자면 품사는 단어의 어휘적 의미에 초점을 둔 분류가 아니라 문법적 의미에 초점을 둔 분류라는 것을 의미한다는 점에서 매우 중요하다. 어미가 조사와 마찬가지로 단어 내부 요소가 아니라 문장 구성 요소이며 구(句)와 결합할 수 있다면 조사가 단어인 것처럼 어미도 단어로 간주할 수 있다는 것을 의미하는 것이기 때문이다.

먼저 어미가 문장 구성 요소라는 사실은 다음과 같은 어휘 고도 제약(lexical island constraint)을 적용받지 않는다는 사실을 통해 검증이 가능하다(최형용 2016:87-88).

- (3) ㄱ. *그는 결코 비협조적이다.
 ㄴ. 그는 결코 협조적이 아니다.
 ㄷ. 그는 결코 비협조적이 아니다.
- (4) ㄱ. *철수가 내일 왔다.

3) 물론 품사를 ‘word class’로 번역하는 경우도 적지 않다. 최형용(2010)에서는 품사를 ‘parts of speech’로 번역한 것은 품사의 상한선을, ‘word class’로 번역한 것은 품사의 하한선을 분명하게 하는 효과가 있다고 해석한 바 있다.

ㄴ. 철수가 어제 왔다.

(5) ㄱ. *철수가 어제 오겠다.

ㄴ. 철수가 내일 오겠다.

(3)에서 ‘비협조적’의 ‘비-’는 부정을 나타내는 요소이지만 단어 내부 요소이기 때문에 문장에서 이를 직접 참조할 수 없어 ‘결코’와 호응할 수 없고 그에 따라 (3ㄱ)은 비문법적인 문장이 된다. 이와 마찬가지로 (3ㄴ, ㄷ)은 ‘아니다’가 ‘결코’와 호응하기 때문에 ‘협조적’이든 ‘비협조적’이든 문장 성립에 아무런 영향력을 미치지 못한다는 사실을 보여 준다. 이를 참조한다면 (4)와 (5)에서 선어말 어미 ‘-았-’과 ‘-겠-’은 각각 ‘어제’, ‘내일’과 호응한다는 사실을 알 수 있다. 이는 곧 선어말 어미가 단어 내부 요소가 아니라 문장 참여 요소라는 사실을 말해 준다.

다음은 어미가 문장에서 구(句) 이상과 결합하고 있음을 보여 준다(최형용 2016:74).

(6) ㄱ. 밥을 먹었다.

ㄴ. 밥을 먹고 책을 읽었다.

(6ㄴ)의 ‘먹고’가 (6ㄱ)과 같이 과거의 의미를 지닐 수 있는 것은 (6ㄴ)의 ‘-었-’이 단순히 ‘읽-’과만 결합하고 있는 것이 아니라 ‘밥을 먹고 책을 읽-’ 전체에 결합하고 있기 때문이다. 따라서 (6ㄴ)의 ‘밥을 먹고 책을 읽었다.’의 문장 구조는 ‘[[밥을 먹고 책을 읽-]었다]’와 같이 나타낼 수 있다.⁴⁾

이상의 사실은 품사가 자립적인 단위만 분류 대상으로 삼는 것은 아니며 조사나 어미와 같이 문장 구성의 요소는 모두 품사 분류의 대상이 되는 단어에 포함되어야 한다는 것을 뜻하기에 충분하다. 즉 조사와 어미는 품사의 측면에서 경계의 요소에 속하지만 반대로 이를 통해 품사의 본질은 무엇이며 품사가 단어를 공통성에 따른 나눈 부류라고 할 때의 단어의 속성에 대해서도 분명하게 해 주는 역할을 담당하는 매우 중요한 요소로서의 자격을 가지게 되는 것이다.

이제 품사가 단어를 공통성에 따른 부류라고 할 때 ‘단어’의 범위에 대해 오히려 경계 요소인 어미를 통해 보다 분명해졌다고 달리 말할 수 있다.

(7) ㄱ. 밥을 먹었다.

ㄴ. 밥 먹다.

ㄴ'. *밥 먹-.

이에 따라 (7ㄱ)을 품사로 분류하면 ‘밥’, ‘을’, ‘먹-’, ‘-었-’, ‘-다’의 5개로 나눌 수 있고 (7ㄱ)에서 목적격 조사 ‘을’, 선어말 어미 ‘-었-’이 비실현된 (7ㄴ)은 ‘밥’, ‘먹-’, ‘-다’의 3개로 나눌 수 있다. ‘밥을’과 ‘밥’의 품사 수가 다르므로 ‘밥을’을 하나의 품사로 간주할 수 없는 것처럼 ‘먹었다’와 ‘먹다’의 품사 수가 다르므로 ‘먹다’를 하나의 품사로 간주하기 어렵다. (7ㄴ)

4) 통사론의 논의에서 이러한 구조 분석은 이제 보편화한 것이라고 판단된다. 이는 조사가 결합한 ‘푸른 산이 높다.’라는 문장의 ‘푸른 산이’도 ‘[[푸른 산]이]’로 분석한다는 것을 의미한다. 이러한 분석은 상대적으로 어절의 지위를 하락시키는 결과를 낳았으며 이와 함께 어절을 중심으로 하는 문장 성분의 중요성도 예전보다 덜하게 되는 효과를 가져왔다.

처럼 조사는 비실현되더라도 문장 성립에 문제가 없으므로 조사를 품사로 다루는 데 문제가 없지만 (7ㄴ')에서 볼 수 있는 바와 같이 종결 어미는 비실현되면 비문법적인 문장이 되므로 어미를 품사의 하나로 다루는 것은 문제가 있다는 주장이 가능하다. 이는 일찍이 최현배(1930:69-70)에서 다음과 같은 언급을 통해 어미를 독자적인 품사로 인정하는 분석적 견해에 대해 비판적인 태도를 취한 것에서도 드러난다.

(8) 앞 사람들은 이를테면 ‘붉다, 붉게, 붉은’의 ‘붉’과 ‘다, 게, 은’을 따로 갈라서 ‘붉’은 어떨씨(形容詞) ‘다, 게, 은’은 각각 토(助詞)라 하였다. 그렇지마는 우리는 果然 ‘붉’이란 말을, ‘다, 게, 은’들과 따로 떼어서 理解할 수가 잇을가? ‘붉’은 決코 獨立할 힘이 없고, 늘 ‘다, 게, 은’과 같은 것들하고 어울려서 한 말 한 씨로 理解되나니, 이것을 따로 떼어서, 各各 獨立의 資格을 주는 것은 넘어도 分析的, 理論的, 語源的 說明이요, 決코 말 그 스스로의 本體를 그대로(如實히) 잡은 說明은 되지 못하는 것이다. 그 편에 선 說明으로서 가장 들을 만한 說明은 洪起文님의 說明이니, 그는 씨가름에서 씨끼리의 關係(關係)으로 보아서 씨를 네 가지로 가르되, 形容詞와 動詞는 토의 補佐를 받지 않고는 쓰이지 못하는 것이라 하여 한 갈래를 지었다. 이는 우리말 갈래를 밝히 살핀 말이다. 그러나 이제 나로써 볼 것 같으면 이렇게 말하기보다는 한층 더 나아가서 所謂 토란 것과 形容詞와 動詞를 서로 떼지 말고 한덩이 씨로 푸는 것이 더 適切하다고 생각한다. 이와 같이 綜合的으로 說明하는 것이 말의 本性을 理解하기에 맞으며, 따라서 말의 發達에 有利하며, 글을 쓰기와 읽기에 便利하나니라.(밑줄 필자)

최형용(2013:161)에서 언급한 바와 같이 (8)에서 ‘앞 사람들’은 주시경을 비롯하여 어미에 품사의 자격을 부여한 사람들이며 ‘홍기문님의 설명’은 홍기문(1927)에서의 품사 분류 체계를 가리킨다.⁵⁾ 여기서 주목하고자 하는 것은 특히 ‘글을 읽기와 쓰기에 편하나니라’ 부분이다. 조사는 경우에 따라 비실현이 가능하므로 선행 요소와 분리가 가능하지만 어미는 그렇지 못할 뿐만 아니라 이를 단어로 간주하면 띄어쓰기를 해야 하는데 이는 ‘읽기’와 ‘쓰기’라는 실제 어문 생활에 합당하다고 간주하기 어렵다는 점을 강조한 것이라 해석할 수 있기 때문이다. 이는 고영근(2001:100)에서 지적한 것처럼 최현배(1930)의 일차적인 목적은 철자법 문제 해결을 위한 이론적 토대를 제공하는 것이라는 점에서 이해할 수 있다. 그러나 이는 어디까지나 단어를 기식군에 따라 범위 매기는 음운론적 관점에서의 단어 개념 측면에서 의의를 갖는 것이라고 할 수 있다. 전술한 바와 같이 품사는 문법적 단어 개념에 기반한 것이므로 음운론적 의존성이 품사 여부를 결정짓는 결정적 기준이 된다고 보기는 어렵다. 정도의 차이를 가진다고 할 수는 있어도 품사의 하나인 조사도 음운론적 의존성을 가지고 있는 것은 마찬가지이기 때문이다.

어미를 품사의 하나로 인정한다는 것은 한국어의 품사 분류 기준에서 ‘형식(form)’을 제외한다는 것을 의미하는 것이기도 하다(최형용 2012ㄴ). ‘형식’은 곧 가변어와 불변어를 나누는 기준인데 어미를 하나의 품사로 인정한다는 것은 동사와 형용사도 모두 불변어로 간주한다는

5) 이해의 편의를 위해 홍기문(1927)의 품사 분류를 제시하면 다음과 같다.

가. 完全한 一語를 이루지 못하고 他語를 補佐해서만 쓰는 것. 卽 토라고 하는 것.

나. 토의 補佐를 맞지 않고 쓰지 못하는 것. 卽 形容詞와 動詞.

다. 토의 補佐를 맞기도 하고 아니 맞고 獨立해 쓰기도 하는 것. 卽 名詞와 副詞.

라. 토와는 아조 沒關係한 것. 卽 感歎詞.

홍기문(1927)은 이처럼 ‘토’ 즉 조사와 어미를 중심으로 한국어의 품사 분류를 시도하고 있는데 이는 한국어의 특성을 중심으로 한 품사 분류로서 이러한 시도는 그 이전에도 그 이후에도 찾아보기 어렵다는 점에서 의의가 크다.

것을 뜻하기 때문이다.⁶⁾ 그러나 동사와 형용사를 구분하는 것은 기능이나 의미로도 충분하고 또 최형용(2012L)에서 언급한 바와 같이 여기에 분포(distribution)라는 새로운 기준을 도입하는 것도 가능하다. 동사와 형용사는 품사로서의 어미와 결합한다는 분포의 특징을 보여 주기 때문이다. 이는 명사, 대명사, 수사 즉 체언이 조사와 결합한다는 분포의 특징과 대비되는 속성이다.

무엇보다도 어미에 품사의 지위를 부여하는 것은 (2)에서도 강조되고 있는 바와 같이 교착어로서의 한국어의 속성을 제대로 부각하는 데도 도움이 된다. 어미에 품사의 자격을 부여하는 것은 곧 활용(conjugation)을 인정하지 않는다는 것을 의미하기 때문이다.

활용은 곡용(declension)과 함께 굴절(inflexion)을 구성하는 두 축에 해당한다. 주지하는 바와 같이 교착(agglutination)과 굴절(inflexion)은 문법 요소가 외현되는 ‘방식(technique)’에 의한 분류에 해당한다(Sapir 1921:128). 곡용은 어휘소(lexeme)로서의 명사류의 어형(word-form) 변화에 해당하고 활용은 어휘소로서의 동사류의 어형 변화에 해당한다. 이때 변화 요소는 굴절 접사에 해당하는데 전형적인 굴절에서는 문법 요소와 기능 사이에 多:1의 관계를 보이는 일이 흔하다. 이러한 측면에서 교착과 굴절의 차이를 Comrie(1989:44)에서 제시한 다음 예를 통해 살펴보기로 하자.

(9) 가.	단수			복수
주격	adam			adam-lar
대격	adam-ı			adam-lar-ı
속격	adam-ın			adam-lar-ın
여격	adam-a			adam-lar-a
처소격	adam-da			adam-lar-da
탈격	adam-dan			adam-lar-dan
나.	I a		II	
	단수	복수	단수	복수
주격	stol	stol-y	lip-y	lip-y
대격	stol	stol-y	lip-u	lip-y
속격	stol-a	stol-ov	lip-y	lip
여격	stol-u	stol-am	lip-e	lip-am
도구격	stol-om	stol-ami	lip-oj	lip-ami
전치격	stol-e	stol-ax	lip-e	lip-ax

6) 흔히 품사 분류 기준으로 언급되는 것에는 ‘형식’ 외에 ‘의미(meaning)’, ‘기능(function)’이 더 있다. 주시경(1910)에서 조사와 어미를 품사로 보되 그 분류에서는 ‘것’, ‘있’, ‘곳’으로 나누어 조사와 어미를 한데 묶은 경우가 있는 것은 ‘기능’을 가장 중요한 기준으로 삼아 품사를 분류한 때문이다(최형용 2012ㄱ). 영어를 비롯한 굴절어에서는 ‘형식’이 가장 중요한 분류 기준이라고 할 수 있는데 이는 이른바 ‘굴절’이 단어의 내적 변화를 문제 삼고 있기 때문이다. 이에 비해 ‘의미’는 그 속성 탓에 상대적으로 중요성이 덜하다는 인식이 없지 않지만 체언을 명사, 대명사, 수사, 용언을 동사, 형용사로, 수식언을 관형사, 부사로 나누는 데 가장 큰 역할을 하는 것은 의미라고 보아야 할 것이다. 이러한 관점에서 최근 『표준국어대사전』에서 ‘잘생기다’류를 형용사에서 동사로 처리한 데는 품사 분류 기준의 측면에서 아쉬움이 적지 않다. 『표준국어대사전』에서는 형용사의 정의를 ‘사물의 성질이나 상태를 나타내는 품사’로 정의하고 있으면서 이에 부합하는 ‘잘생기다’를 동사로 처리한 것은 형용사의 ‘의미’ 기준에 부합하지 않기 때문이다. ‘잘생기다’를 동사로 간주한 것은 “그는 정말 잘생겼다.”에서처럼 ‘-었-’이 과거를 나타내지 않기 때문인데 이것이 과연 품사 분류 기준으로서의 ‘의미’보다 상위에 존재하는 것인지 문제가 있을 수 있기 때문이다. 우선 이러한 처리에 대한 문제제기는 황화상(2019)에서도 이루어진 바 있고 김홍범·윤교찬(2020)에서도 동사와 형용사의 속성에 대한 고찰이 이루어진 바 있다. 그러나 ‘잘생기다’의 품사 문제는 본질적으로는 품사 분류 기준의 측면에서 논의할 필요가 있어 보인다. 이에 대해서는 별도의 자리에서 논의를 베풀기로 한다.

(9ㄱ)은 교착어인 터키어의 예이고 (9ㄴ)은 굴절어인 러시아어의 예이다. 이 두 가지 예에서 볼 수 있는 가장 큰 차이는 (9ㄱ)이 문법 요소와 그 기능 사이에 1:1의 관계에 놓여 있지만 (9ㄴ)은 그렇지 않다는 것이다. 즉 (9ㄱ)에서 복수를 나타내는 문법 요소는 ‘-lar’이고 대격을 나타내는 요소는 ‘-i’이라는 사실을 알 수 있다. 그러나 (9ㄴ)에서는 문법 요소 ‘-y’가 복수와 대격 모두를 나타내고 있다. 이에 따라 교착어는 문법 요소가 문법 범주에 따라 계속 덧붙기 때문에 달리 ‘첨가어’로도 불리고 굴절어는 문법 범주에 따른 문법 요소가 잘 분리되지 않으므로 달리 ‘융합어’로도 불리는 사정을 이해할 수 있다.

이러한 관점에서 임흥빈(1997:102)에서는 한국어에서 굴절이 인정되게 된 역사적 연원에 대해 비판적으로 검토한 후 한국어에서의 굴절의 성격에 대해 “국어에 곡용 굴절이든 활용 굴절이든 굴절을 설정한다면, 그것은 조사나 어미의 의미 기능이 그 자체로서 굴절 범주를 형성하는 기능·의미론적인 굴절의 성격을 띤다. 이는 서구어의 굴절이 기본적으로 형태론적인 성격을 띤다는 것과 대조된다. 따라서 서구어의 굴절을 ‘형태론적인 굴절’이라 할 수 있다면, 그에 대하여, 가령 국어에 굴절을 설정한다면 그 굴절은 ‘의미론적인 굴절’이 된다고 할 수 있다.”고 한 바 있고 송철의(2006:119)에서 “국어가 교착어임을 강조하면서도 국어를 기술함에 있어서 굴절(곡용과 활용) 체계를 운위한 것은 국어학 스스로 모순을 용인한 것이었다고 할 수 있다.”고 한 언급도 어미를 단어의 일부로 보는 활용의 인정이 교착어로서의 한국어의 속성을 제대로 밝히지 못한다는 점을 의미하기에 충분하다고 할 수 있다.⁷⁾

이상의 논의는 품사의 측면에서 ‘경계’ 요소인 어미가 다음과 같은 의미를 갖는다는 것을 의미한다. 첫째, 어미의 품사 자격을 논하는 과정에서 품사가 대상으로 삼는 단어의 범위는 문법적 단어라는 사실을 분명하게 할 수 있다. 둘째, 어미를 품사로 인정한다는 것은 한국어의 품사 분류 기준에서 ‘형식’을 제외하여 한국어에서 굴절의 두 축 가운데 하나인 활용도 인정하지 않게 해 준다. 셋째, 이는 결과적으로 유형론적 측면에서 교착어로서의 한국어의 품사적 특성을 부각하는 역할을 할 수 있게 된다. 이를 통해 ‘경계’ 요소인 어미는 한국어 품사 ‘전체’ 체계에 매우 큰 영향을 미친다는 사실을 알 수 있다.

3. 어미는 단어 형성에서 어떠한 역할을 하는가

한국어의 어미는 문장 구성 요소로서 그 자체가 문법적 단어이지만 어휘적 단어 형성에⁸⁾ 참여한 경우를 찾는 것은 그리 어렵지 않다. 최형용(2003)에서는 조사나 어미가 결과적으로 어휘적 단어 형성에 참여한 것들을 통사적 결합어로 제시한 바 있다.⁹⁾ 조사가 어휘적 단어 형

7) 이러한 점에 기반하여 최형용(2013, 2016)에서는 어간과 어미의 결합을 ‘활용’으로 지칭하는 것을 지양한 바 있다.

8) 최형용(2016:78-80)에서는 단어 개념을 음운론적 단어, 문법적 단어, 어휘적 단어의 세 가지로 나누어 형태론의 영역을 각각 이와 관련시킨 바 있다. 음운론적 단어는 대체로 어절과 일치하는 것으로 형태소의 교체를 문제 삼고 문법적 단어는 문장의 구성 요소를 문제 삼는 것으로 품사 분류 대상이 되며 어휘적 단어는 단어 형성의 대상이 된다고 본 것이다. 문법적 단어와 어휘적 단어는 일정한 관계를 갖는데 조사와 어미를 포함시킨 것이 문법적 단어이고 이를 제외한 것이 어휘적 단어에 해당하는 것이기 때문이다. 최근에는 문법적 단어인 조사와 어미도 단어 형성의 대상으로 삼아야 한다는 주장이 없지는 않지만 이는 문법화로도 충분히 포착할 수 있다고 판단된다.

9) 최형용(2020-:1014)에서 고백한 바와 같이 최형용(2003)에서 조사 결합어, 어미 결합어에 주목하고 이들을 포괄하여 ‘통사적 결합어’라는 부류를 단어 형성 체계 내에 설정한 이유는, 한국어에는 이러한 예들이 적지 않은데도 불구하고 단어 형성의 주변부로 다루어지고 있는 데 따른 문제의식에 따른 것이었다. 여기까지는 이들을 교착어로서의 한국어 단어 형성의 특수성이라고 인식하지는 못한 상태였으나 이것을 유형론적 관점에서 교착어로서의 한국어 단어 형성의 특수성이라고 인식하고 이를 부각하기 시작한 것은 최형용(2013)에서부터였다.

성에 참여한 것을 조사 결합어라고 한다면 어미가 어휘적 단어 형성에 참여한 것은 어미 결합어에 해당한다.

그 이전에는 단어 형성에 참여한 조사나 어미를 접미사로 처리하려는 견해가 적지 않았다. 이는 이른바 ‘분석’을 중심으로 한 처리로서, 단어 형성은 어근과 접사의 결합으로 이루어지고 특히 조사나 어미가 어휘적 단어의 후행 요소인 경우에는 이를 접미사로 처리하는 것이 자연스럽다고 본 데 따른 것이다.

그런데 우선 이때의 접미사는 새로운 단어 형성에 참여하는 것이므로 전술한 바와 같이 굴절어에서 어휘소의 어형(word-form) 변화에 참여하는 굴절 접미사가 아니라 파생 접미사에 해당한다는 사실에 주목할 필요가 있다. 이는 곧 유형론적으로 볼 때 굴절 접미사는 굴절어를 대상으로 하는 데 비해 파생 접미사는 굴절어 이외의 교착어 등에도 적용될 수 있음을 의미하는 것이기 때문이다. 굴절어에서는 파생 접미사는 물론 굴절 접미사도 단어 내부 요소이므로 이 두 가지가 형태론의 대상이 된다. 그러나 앞서 강조한 바와 같이 한국어의 어미는 단어 내부 요소가 아니라 문장 구성 요소이므로 굴절 접미사와는 본질적으로 차이가 있다. 이러한 관점에서 굴절 접사와 접미사에 대한 『표준국어대사전』의 뜻풀이를 살펴볼 필요가 있다.

(10) 굴절 접사

『언어』 조사와 어미를 이르는 말.=굴곡 어미.

(11) 접미사

「명사」『언어』 파생어를 만드는 접사로, 어근이나 단어의 뒤에 붙어 새로운 단어가 되게 하는 말. ‘선생님’의 ‘-님’, ‘먹보’의 ‘-보’, ‘지우개’의 ‘-개’, ‘먹히다’의 ‘-히-’ 따위가 있다. ≡끝가지, 뒷가지, 발가지, 접미어.

(10)에 제시된 굴절 접사를 한국어의 조사와 어미에 대응시킨 것은 한국어의 조사와 어미가 음운론적 단어를 이룬다는 점이 강조된 것으로 보이지만 적어도 ‘조사’는 그 명칭에서 알 수 있는 바와 같이 단어의 자격을 가지므로 어떠한 경우에도 단어의 자격을 가질 수 없는 굴절 접사와 대응될 수 없다. 사실 이는 우리의 문법 연구가 서양인에 의해 시작되었고¹⁰⁾ 서양인의 체계를 한국어에 적용시킨 데서 오는 일종의 선입견이 작용한 결과로 보는 것이 더 타당할 것이다.

이에 대해 (11)의 정의를 보면 그 결과물을 ‘파생어’에 한정하고 있다는 점에서 차이가 있다. 이때 파생어는 ‘새로운 단어’에 해당하므로¹¹⁾ (10)에서 제시하고 있는 것을 그대로 인정한다고 치고 굴절 접사를 조사와 어미에 대당시킨다고 하면 어휘적 단어 형성에 참여하는 어미의 지위를 굴절 접사로 간주하는 데 따른 모순을 해결할 수 있는 방법은 어미를 파생 접미사

10) 이와 관련된 내용은 고영근(2001)에 자세하다.

11) 여기서는 더 자세한 내용을 언급하기 어렵지만 새로운 단어를 형성시키지 않는 접미사, 즉 구와 결합이 가능한 것들을 접미사로 처리하고 있는 경우도 문제가 된다. 이러한 관점에서 이른바 구와 결합하는 접미사에 대해서는 최형용(2017-)에서 자세히 언급한 바 있다. 가령 『표준국어대사전』에서는 ‘-답다’에 대해 다음과 같은 뜻풀이를 하고 있다.

「접사」

「1」((일부 명사 뒤에 붙어)) ‘성질이 있음’의 뜻을 더하고 형용사를 만드는 접미사. 꽃답다. 정답다. 참답다.

「2」((일부 명사나 대명사 또는 명사구 뒤에 붙어)) ‘특성이나 자격이 있음’의 뜻을 더하는 접미사. 너답다. 철수답다. 우리 엄마답다.

그러나 「2」에 해당하는 예들은 새로운 단어 형성에 참여하고 있지 않으므로 (11)의 정의에 위배된다. 파생 접미사로서의 「1」의 ‘-답다’는 어근이 자음으로 끝나는 말에 결합한다는 제약이 있는 데 비해 파생 접미사가 아닌 「2」의 ‘-답다’는 이러한 제약이 없다는 점도 참고할 필요가 있다.

로 ‘분석’하는 수밖에는 없었을 것이다.

이러한 처리를 엿볼 수 있는 가장 대표적인 경우가 ‘-기’와 ‘-(으)ㄴ’이 아닐까 한다. 역시 『표준국어대사전』의 뜻풀이를 가져오면 다음과 같다. ‘-음’과 ‘-ㄴ’은 이형태 관계에 놓여 있으므로 ‘-음’의 경우만 제시하기로 한다.

(12) -기34 「참고 어휘」 -ㄴ, -음.

「어미」(‘이다’의 어간, 용언의 어간 또는 어미 ‘-으시-’, ‘-었-’, ‘-겠-’ 뒤에 붙어) 그 말이 명사 구실을 하게 하는 어미. 혼자이기는 해도 외롭지 않다. 밥을 먹기 싫다. 사람이 많기도 하다.

(13) -기37 「참고 어휘」 -ㄴ, -음.

「접사」(일부 동사나 형용사 어간 뒤에 붙어) 명사를 만드는 접미사. 굵기. 달리기. 돌려짓기.

(14) -음8 「참고 어휘」 -ㄴ, -기.

「어미」(‘ㄹ’을 제외한 받침 있는 용언의 어간이나 어미 ‘-었-’, ‘-겠-’ 뒤에 붙어) 그 말이 명사 구실을 하게 하는 어미. 찻음과 잃음. 많음과 적음. 산의 높음과 바다의 깊음.

(15) -음9 「참고 어휘」 -ㄴ.

「접사」(받침 있는 용언의 어간 뒤에 붙어) 명사를 만드는 접미사. 믿음. 죽음. 웃음.

(12)와 (14)는 ‘-기’와 ‘-음’을 각각 어미로 처리하고 있는 것이며 (13)과 (15)는 각각 접미사로 처리하고 있음을 볼 수 있다. 이 가운데 접미사로서의 처리는 ‘굵기’나 ‘믿음’ 등이 어휘적 단어의 자격을 지녀 표제어로서 등재되어 있는 데 따른 것이다.

송철의(1992:151-157)에서는 이와 관련하여 다음과 같은 구별법을 제시하고 있다. 먼저 ‘-(으)ㄴ’의 경우를 살펴보기로 한다.

(16) 파생 명사

- ㄱ. 울- + -(으)ㄴ → 울음(*웁)
- 열- + -(으)ㄴ → 열음(*엹)
- ㄴ. 싸우- + -(으)ㄴ → 싸움(쌈)
- ㄷ. 미끄럽- + -(으)ㄴ → 미끄럼(*미끄러움)

(17) 명사형

- ㄱ. 울- + -(으)ㄴ → 울음(웁)
- 열- + -(으)ㄴ → 열음(엹)
- ㄴ. 싸우- + -(으)ㄴ → 싸움(*쌈)
- ㄷ. 미끄럽- + -(으)ㄴ → 미끄러움(?미끄럼)

(16)과 (17)은 파생 명사와 명사형을 구별하기 위한 음운현상으로써 언급된 ‘으’ 탈락과 축약의 예이다. 명사형에 있어서는 용언 어간 말음 ‘ㄹ’ 다음에서 ‘으’가 탈락하는 활용에서의 일반적인 음운 현상에 따라(울- + -으면 → 울면, 울- + -으니 → 우니, 열- + -으면 → 열면, 열- + -으니 → 어니) 어간 말음 ‘ㄹ’ 다음에서 ‘으’ 탈락이 이루어지고 있음에 비해 파생 명사는 그렇지 않다는 것이다. 단 파생 명사 ‘싸움’은 ‘쌈’으로의 축약이 수의적으로 가능한데 비해 명사형으로서의 ‘싸움’은 ‘쌈’으로의 축약이 전혀 일어날 수 없는데 이것은 다른 활용

형, 예컨대 ‘싸우니, 싸우면’ 등이 ‘*싸니, *싸면’으로 축약될 수 없는 것과 평행한 현상으로 언급하고 있다.

이에 더해 파생 명사와 명사형은 통사적 기능에 있어서도 차이를 보여 파생 명사는 관형사나 관형어의 수식을 받는 데 비해 명사형은 부사나 부사어의 수식을 받는다는 점을 지적하고 있다(빠른 걸음(파생 명사) : 빨리 걸음(명사형)). 또 파생 명사는 속격형인 구성만이 가능한데 명사형은 주격형도 가능함을 아울러 언급하고 있다(그의 웃음, *그가 웃음(파생 명사) : 그가 웃음, ?그의 웃음(명사형)).

그러나 최형용(2003:136-141)에서도 강조한 바와 같이 우선 수식의 통사적 기능과 속격형에 있어서의 차이는 문제의 대상이 파생 명사임을 보장해 주지는 못한다. 즉 그것이 명사임을 보장해 주는 것이기는 하지만 이때 ‘-(으)ㄴ’이 파생 접미사임을 보장해 주는 것은 아닌 것이다.

다음으로 시정곤(1998:120)에서 언급된 바와 같이 ‘으’ 탈락과 축약은 파생 명사임을 증명하는 결정적인 기준이 되기에는 문제가 없지 않다.

- (18)ㄱ. 살다 → *살음 → 삶
- ㄴ. 알다 → 알음 → 앎

(18)에서 보는 바와 같이 ‘살다’의 ‘삶’이나 ‘알다’의 ‘앎’은 모두 명사임에도 불구하고 전술한 ‘울음’이나 ‘얼음’과는 달리 ‘으’ 탈락과 축약을 보여 주기 때문이다.

다음으로 ‘-기’에 대해 살펴보기로 하자. 송철의(1992:156)에서 파생 접미사로서의 ‘-기’와 명사형 어미로서의 ‘-기’가 구별된다고 본 것은 다음과 같은 문장을 통해서이다.

- (19)ㄱ. 파생 명사
 - 철수가 우리 반에서 달리기를 제일 잘한다.
 - 철수가 제일 잘하는 달리기
- ㄴ. 명사형
 - 철수가 갑자기 달리기에 나도 덩달아 달렸다.
 - 철수가 힘껏 달리기에 나도 힘껏 달렸다.

즉 통사적 기능상 명사형은 주어를 가질 수 있지만 파생 명사는 그렇지 못하며 명사형은 부사어(부사나 부사형)의 수식을 받지만 파생 명사는 관형어(관형사나 관형사형)의 수식을 받는다고 보는 것이다. 그러나 이에 대한 논의도 전술한 바와 평행하다. 즉 (19)는 문제의 ‘달리기’가 명사의 지위를 가지는 경우와 명사형의 지위를 가지는 경우에 대한 예는 될 수 있어도 여기에서 보이는 ‘-기’의 지위가 각각 파생 접미사, 명사형 어미임을 구별해 주는 것은 아닌 것이다.

이러한 ‘-(으)ㄴ’, ‘-기’에 대한 이원적 처리는 앞에서 언급한 바와 같이 단어 형성에 참여하는 후행 요소를 접미사로 ‘분석’한 데 따른 것이라고 할 수 있다. 그렇다면 우선 다음의 경우들에서는 왜 이러한 ‘분석’을 취하고 있지 않은지 의문을 제기할 수 있다.

- (20)ㄱ. 허튼, 긴긴, 먼먼 ; 이런, 그런, 저런 ; 바른, 오른, 왼, 다른, 어떤, 아무런 ...
- ㄱ’. 몹쓸

- ㄴ. 고려고, 고사하고, 공중대고, 그러고, 대놓고, 들떼놓고, 마구대고, 무턱대고 ...
 - ㄴ'. 건너질러, 곧이어, 그래, 되곱쳐, 듣다못해, 마침몰라, 아울러, 이리하여, 통틀어, 하다못해
 - ㄷ. 여보게, 여보시게, 저보게 ; 고렇지, 그렇지, 옳지, 이렇지, 조렇지
- ⋮

(20ㄱ, ㄱ')은 관형사형 전성 어미가 결합한 관형사의 예이고 (20ㄴ, ㄴ')은 연결 어미가 결합한 부사의 예이며 (20ㄷ)은 종결 어미가 결합한 감탄사의 예이다. 만약 단어 형성에 참여한 '-(으)ㄴ', '-기'가 파생 접미사라면 이들도 똑같은 논리로 파생 접미사로 처리되어야 할 것이다. 그러나 현재 『표준국어대사전』에서 검색되는 347개의 접미사 가운데 어미와 동일한 모습을 가지고 있는 것은 '-(으)ㄴ', '-기'가 전부이다.¹²⁾

더구나 어미는 그 특성상 단어의 끝이 아니라 중간에 오는 일도 적지 않다.

- (21)ㄱ. 갈고뒹다, 날고뒹다, 놀고먹다, 들고뒹다, 먹고살다, 싸고돌다, 주고받다, 치고받다, 타고나다, 파고들다, 하고맏다 ...
 - ㄴ. 가려내다, 가려듣다, 가려잡다, 가리어지다, 가매지다, 가빠지다, 가져가다, 가져오다, 갈겨먹다, 갈겨쓰다, 갈라내다, 갈라놓다, 갈라땀다, 갈라붙이다, 갈라서다, 갈아엎다, 갈아입히다, 갈아주다, 갈아타다 ...
- ⋮

(21)은 (20ㄴ, ㄴ')에서 제시한 연결 어미가 단어의 내부에 오는 예들이다. '어린이'의 예에서와 같은 관형사형 어미도 단어의 내부에 어미가 오는 예들인데 이러한 예들을 한국어의 어휘적 단어에서 찾는 것은 그리 어렵지 않다. 이들은 곧 어미를 접미사로 처리하는 것이 어렵다는 것을 뜻하기에 충분하다고 할 수 있다. 이는 곧 단어 형성에 참여하는 요소는 어근과 접사라는 이분법적 사고로부터의 '분석'이 아니라 단어 형성에 참여하는 요소에서 출발하는 '형성'의 관점이 필요하다는 것을 의미하는 것이기도 하다.

이러한 관점에서 남기심 외(2019:205)에서 다음과 같이 단어 형성에 참여하는 어미에 대해 언급하고 있다는 사실에 주목할 필요가 있다.

- (22)ㄱ. 앓은뱅이, 앓을깨, 질방...
- ㄴ. 달음질, 귀염성, 붙임성...
- ㄷ. 떨어지다, 떨어뜨리다, 말라깽이...

그리고 이에 대해 다음과 같은 설명을 베풀고 있다.

- (23) 접미사는, 앞의 '집-옹, 댁-개' 등을 통해서 확인한 바와 같이 어근에 직접적, 일회적으로 통합되는 것이 일반적이다. 그러나 국어의 파생어 가운데는 관형사형, 명사형, 보조적 연결 어미를 매개로 하는 간접적 통합도 있고 같은 어근에 접미사가 두 번 되풀이되는 반복적 통합도 있다. (22ㄱ)은 접미사 '-뱅이'가 관형사형을 매개로 한 것이다.

12) 한편 조사와 관련된 것으로는 '복수(複數)'의 의미와 관련된 '들'이 있다. 그러나 이 '들'이 결합한 구성이 단어로 등재된 것은 존재하지 않으므로 이것도 (11)과 관련하여 '들'을 접미사로 처리하는 것은 문제가 있음을 알 수 있다.

‘-뱅이’가 ‘가난’과 같은 어근에는 직접 통합되어 ‘가난뱅이’가 되는 데 대해 동사 어근에 붙을 때는 관형사형을 요구하는 것이다. (22ㄴ)은 명사형을 매개로 하는 것인데 ‘-질’이 명사에 붙은 ‘가위질’과 비교해 보면 ‘달음질’의 통합상의 특수성을 알 수 있다. ‘귀염성, 붙임성’도 ‘인사성’과 비교해 보면 그런 사실이 드러난다. (22ㄷ)의 ‘-지-, -뜨리-, -깡이’는 보조적 연결 어미를 사이에 두고 어근에 통합되어 있다(남기심 외 2019:204-205).(밑줄 필자, 예문 번호는 본고의 논의에 맞게 바꿈)

(22), (23)은 단어 형성에 참여하는 어미를 접미사로 처리하지 않고 있다는 점에서는 이들을 모두 통사적 결합어로 본 최형용(2003)의 논의와 일맥상통하나¹³⁾ (22)와 같은 경우에서 어미를 일종의 ‘매개 요소’로 보고 있다는 점에 대해서는 다른 견해가 있을 수 있다. 이와 관련된 논의는 단계적인 측면에서 다음의 두 가지로 전개될 수 있다.

첫째는, 단어 구조에 대한 분석에서 나타나는 문제이다. 즉 (22), (23)의 서술은 통사적 구성의 단어화를 의미하는 통사적 결합어와는 달리 ‘어근+어근’, ‘어근+접사’와 같은 구성에서 그 사이에 별도의 요소로 어미를 상정하고 있다는 점에서 차이가 있다. 이에 대해 살펴보기 위해서는 먼저 한국어에서 ‘어근’의 범위에 대해 생각해 볼 필요가 있을 듯하다.

주지하는 바와 같이 지금까지 국내에는 크게 볼 때 두 가지의 어근 개념이 존재해 왔다(최형용 2017ㄱ:353).

- (24)ㄱ. ① 단어의 중심부를 이루는 형태소이긴 하되, 늘 의존형식이어야 하고 또 굴절 접사(어미)가 직접 결합될 수 없는 형태소
- ② 어느 경우나 굴절 접사(어미)와 직접 결합될 수 없으며 동시에 자립형식도 아닌 단어의 중심부(이익섭 1975/1993:33-36).
- ㄴ. 복합어의 형성에 나타나는 실질 형태소. 어근의 품사가 분명하고 다른 말과 자유롭게 통합될 수 있는 규칙적 어근과 품사가 명백하지 않아 다른 말과의 통합이 제약되어 있는 불규칙적 어근으로 나누어진다(남기심.고영근 2014:189-190).

언뜻 보기에 (24)ㄱ, ㄴ)은 범위의 차이로 인식되기 쉽다. 가령 ‘깨끗하다’의 경우 ‘깨끗-’은 (24)ㄱ, ㄴ)에서 모두 어근으로 간주되지만 ‘건강하다’의 경우 (24)ㄱ)에서는 ‘건-’과 ‘-강’만이 어근이고 (24)ㄴ)에서는 ‘건강’도 어근이 되기 때문이다. 그러나 (24)ㄱ, ㄴ)의 보다 본질적인 차이는 (24)ㄱ)의 어근 개념이 단어 형성에만 국한되는 요소가 아닌 데 비해 (24)ㄴ)의 어근은 단어 형성에만 국한되는 요소라는 점이다. 따라서 (24)ㄱ)의 어근이 어미 즉 굴절 접사와 결합하기 위해서는 ‘어기(base)’라는 개념이 더 필요하다. 이에 대해 살펴보기 위해 안상철(1998)의 어근, 어기, 어간에 대한 논의를 살펴볼 필요가 있다.

- (25)ㄱ. 어근 : 어휘의 형성 과정에서 더 이상 세분할 수 없는 최소의 단위이며 가장 중심적인 요소. 모든 접사를 제외한 핵심적인 형태소

13) 최형용(2003)에서의 통사적 결합어는 우선 한국어의 조사와 어미가 단어 형성에 참여하는 양상을 한 자리에 모으기 위해 (22)처럼 조사나 어미가 단어 형성에 참여한 것이면 조사나 어미가 직접 성분이 아닌 경우에도 모두 대상으로 삼고 있다. 그러나 엄밀한 의미에서 통사적 결합어는 직접 성분 가운데 하나가 조사나 어미에 해당하는 것만을 대상으로 하자는 견해도 가능하다. 이러한 견해에 대해서는 최형용(2016)의 재관부터 15장 통사적 결합어의 시작 부분에 각주로 표시한 바 있다. 만약 통사적 결합어를 이렇게 축소한다면 (22)ㄴ)의 접미사들은 통사적 결합을 어근으로 취하는 것이라고 말할 수 있다.

- ㄴ. 어기 : 새로운 파생이나 굴절 어느 어휘형성 과정에 참여하는 중심(핵심) 요소
- ㄷ. 어간 : 굴절 접사가 붙을 수 있는 중심 요소. 내부 구조상 파생 접사를 포함하고 있을 수 있는 요소.

이에 따르면 가령 영어의 ‘uncountable-s’에서 어근은 ‘count’가 되고 여기로는 ‘count, countable, uncountable’이 되며 어간은 굴절 요소인 ‘s’를 제외한 ‘uncountable’이 된다. 어근은 (24ㄱ)과 마찬가지로 형태소에 대응하지만 여기는 경우에 따라 형태소 하나 짜리도 가능하고 여러 개 짜리도 가능하며 파생 접미사와도 결합하지만 굴절 접사와도 결합이 가능하다는 점을 알 수 있다.

그런데 최형용(2017ㄱ)에서 강조한 바와 같이 여기에서 무엇보다 중요한 것은 굴절어에서는 굴절 접사가 결합한 결과나 파생 접사가 결합한 결과가 통사론적으로도 하나의 단어라는 점이다. 즉 굴절 접사나 파생 접사는 모두 단어 내부를 관심사로 하지만 한국어의 어미는 그렇게 보기 어렵다. 한국어에서는 파생 접사가 결합한 결과는 통사론적으로 한 단어이지만 앞서 언급한 바와 같이 어미나 조사가 결합한 결과는 통사론적으로 한 단어로 간주하기 어렵기 때문이다. 이는 결과적으로 한국어에서는 굴절 접사와 파생 접사가 모두 결합할 수 있는 ‘어기’ 개념을 도입하는 것은 그리 적절하다고 보기 어렵다는 결론에 도달하게 한다. 이에 따라 최형용(2016, 2017ㄱ, 2018)에서는 어기 개념을 도입하는 대신 (24ㄴ)의 어근 개념을 취하되 이를 확대하는 방법을 취하였다.¹⁴⁾ 이는 곧 어근을 단어 형성 전용 요소로 간주한다는 것을 의미하는 것으로서 한국어의 어미는 (굴절) 접사로 보기 어렵다는 것을 분명히 함과 동시에 단어 형성에서 두 개의 형태소 이상으로 결합된 요소를 지칭하기 위해, 굴절 개념에도 쓰이는 ‘어기’ 개념은 도입하지 않기로 함을 뜻한다.

확장된 어근 개념에서는 형태소의 수를 기준으로 할 때 단일 어근과 복합 어근으로 나누고 어근의 지위를 기준으로 할 때 형태소 어근과 단어 어근으로 나눌 필요가 있다(최형용 2016:336-344).

- (26)ㄱ. 갑작스럽다
 - ㄱ'. *갑작{이, 을, 예}
 - ㄴ. 사랑스럽다
 - ㄴ'. 사랑{이, 을, 예}
- (27)ㄱ. 공손스럽다
 - ㄱ'. *공손{이, 을, 예}
 - ㄴ. 감격스럽다
 - ㄴ'. 감격{이, 을, 예}

(26)의 ‘갑작스럽다’, ‘사랑스럽다’, (27)의 ‘공손스럽다’, ‘감격스럽다’는 모두 접미사 ‘-스럽-’이 결합한 단어들이다. 이때 (26)의 ‘갑작-’과 ‘사랑-’은 모두 형태소 하나 짜리로 단일 어근이라는 점은 동일하지만 ‘갑작-’은 (26ㄱ')에서 보는 바와 같이 문장 형성에 직접 참여할 수 없어 단어의 자격을 가지지 못함에 비해 ‘사랑-’은 (26ㄴ')에서 보는 바와 같이 문장 형성에 참여할 수 있는 단어의 자격을 가지고 있다. 이러한 양상은 형태소 두 개로 이루어진 (27ㄱ, ㄴ)

14) 이는 ‘건강’과 같은 복합 어근을 인정하면서도 어근을 (24ㄴ)의 기술에서 볼 수 있는 바와 같이 ‘실질 형태소’로 묶어두는 것은 모순이 있을 수 있다는 점을 고려한 것이다.

의 ‘공손(恭遜)-’, ‘감격(感激)’과 각각 동일하다. 다만 ‘공손-’과 ‘감격-’은 형태소 두 개 짜리이므로 복합 어근이라는 점에서만 차이가 있을 뿐이다. 이를 (24L)의 관점에서 보자면 형태소 하나 짜리도 규칙적 어근으로서 문장 형성에 참여할 수 있는 단어의 자격을 가지는가 하면 형태소 두 개 짜리도 불규칙적 어근으로서 문장 형성에 참여할 수 없어 단어의 자격을 가지지 못할 수 있음을 의미하는 것이므로 형태소의 수가 규칙적 어근이나 불규칙적 어근과 일대일로 대응하는 것은 아님을 알 수 있다.¹⁵⁾

이처럼 단어 형성에만 관여하는 어근 개념을 확장하면 파생어와 합성어는 각각 직접 성분이 어근과 접사, 어근과 어근으로 이루어진 단어로 정의할 수 있다(최형용2017ㄱ).¹⁶⁾ 이러한 관점에서 보면 (22)의 단어들에 대한 (23)의 언급은 단어 내부에서 어근도 아니고 접사도 아닌 요소인 어미를 인정하면서 이를 파생어로 간주할 수 있다는 의미이므로 체계의 측면에서 문제가 될 수 있다. 어근이나 접사는 단어 형성의 요소이고 어미는 문장 형성의 요소이므로 이 두 가지가 공존할 수 있다는 식의 기술인 (23)의 기술은 모순이 발생할 여지가 있기 때문이다.¹⁷⁾

둘째는, 이러한 논의에 따라 (22)에 나타난 어미들의 단어 형성 참여를 단순히 ‘매개 요소’라고 보는 것은 문제를 지나치게 단순화한 것이라고 할 수 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 우선 (22)에 나타난 어미들이 대부분 통사적 결합어의 테두리에서 다룰 수 있는 성질의 것이라도 그 양상은 서로서로 매우 이질적이라는 부분부터 관심을 기울여 보기로 한다.

(22ㄱ)은 관형사형 어미가 단어 형성에 참여한 경우이다. 이는 단어 구조뿐만이 아니라 이를 넘어선 문법 구조 전체와 관련되는 문제를 제기한다. 가령 ‘앉은뱅이’의 경우 ‘-은’은 관형사형 어미이므로 관형사형 어미는 반드시 체언에 선행된다는 문법 구조의 규칙이 단어 내부에서는 접미사 앞에 위치할 수 있어 이를 무시할 수 있다는 모순을 갖게 된다. 이른바 ‘비통사적 합성어’라는 말에서 알 수 있는 바와 같이 단어 내부가 항상 보다 상위의 문법 구조를 전적으로 따르는 것은 아니지만 최대한 평행한 구조 기술을 모색하는 것이 순리일 것이다. 따라서 (23)과 같은 기술을 하는 대신 관형사화한 ‘허튼’이 참여한 ‘허튼뱅이’도 함께 고려하여 ‘-뱅이’에 명사의 자격을 부여하는 방법을 모색할 필요가 있다.¹⁸⁾ 이는 곧 접미사와 명사 사이에 일종의 범주 통용을 인정하는 방법이라고 할 수 있다.¹⁹⁾ 이러한 관점은 가령 ‘뾰내기’류가 가지는 문제를 해결할 수 있는 방안이라는 점에서도 의의가 있다. 현재 ‘뾰-’은 접두사의 지위를 가지고 있고 ‘-내기’는 접미사의 지위를 가지고 있는데 접두사든 접미사든 어근과 결합해야 한다는 점을 염두에 둔다면 ‘뾰내기’를 접두사와 접미사가 결합한 것으로 보는 것은 문제

15) 이에 따라 남기심 외(2019:199-202)에서는 ‘어근’을 ‘복합어의 형성에 나타나는 실질 형태소’에서 ‘복합어의 형성에서 실질적인 의미를 담당하는 부분’으로 수정하였고 기존의 ‘규칙적 어근’, ‘불규칙적 어근’에 더하여 ‘단일 어근’과 ‘복합 어근’을 어근의 종류로 더 추가하였다.

16) 어근이 두 개 이상의 형태소로 이루어질 수 있는 가능성을 인정한다면 현재 『표준국어대사전』에서 파생어를 ‘실질 형태소에 접사가 결합하여 하나의 단어가 된 말’처럼 정의하는 것은 문제가 있다는 언급에 대해서는 최형용(2017ㄱ)을 참고할 것.

17) 사실 이러한 기술 역시 (22)와 같은 단어들을 ‘분석’한 결과라고 할 수 있다.

18) 여기에는 2002년 국립국어연구원 신어 보고서의 ‘짜난뱅이’도 참고할 수 있다. ‘짜난’은 ‘사나운’의 강조형이므로 역시 관형사형이라고 할 수 있기 때문이다.

19) 품사 통용은 하나의 단어가 두 개 이상의 품사 지위를 가질 수 있다고 보는 것이다. 이에 대해 범주 통용은, 이를 확대한 것으로서 가령 하나의 언어 기호가 접사와 단어의 자격을 가질 수 있다고 보는 것이다. 최근 품사 통용에 대해 부정적인 견해가 없는 것은 아니다. 품사 분류에 있어 기준 적용이 일관적이지 못한 부분은 일정 부분 인정할 수 있으나 하나의 언어 기호가 하나의 기능만을 가져야 하는지에 대한 문제가 이보다 더 본질적인 문제라고 할 수 있다. 최형용(1997)에서는 이를 ‘단일범주적 입장’과 ‘다범주적 입장’으로 나누고 이 가운데 뒤의 관점에 선바 있다. 만약 언어 기호가 하나의 기능만을 가져야 한다면 동의어의 존재나 다의어의 존재는 이해하기 어려운 것이 된다. 이러한 관점에서 품사 통용을 넘어 범주 통용에 대한 논의에 대해서는 별도의 자리에서 의견을 제시하고자 한다.

가 있기 때문이다. 이에 대해 ‘새내기’와 같은 단어의 존재는²⁰⁾ ‘-내기’에 명사의 자격을 주는 것이 가능하다는 점을 시사한다. 접미사 ‘-꾼’이 최근에 명사의 자격을 가지고 『표준국어대사전』에 등재되어 있다는 사실도 여기에 참고할 수 있다. 명사류가 접사류로 변화하는 것을 문법화(grammaticalization)로 본다면 접사류가 명사류로 변화하는 것은 역문법화(degrammaticalization) 혹은 어휘화(lexicalization)의²¹⁾ 관점에서 이해할 수 있어 보인다. ‘먹성’과 ‘참을성’도 같은 예에 해당한다. ‘먹성’의 ‘-성’은 접미사이지만 ‘참을성’의 ‘성’은 일종의 의존 명사로 처리할 수 있는 것이다.

(22ㄴ)은 명사형 어미가 참여한 경우인데 이는 ‘달음’, ‘귀염’, ‘붙임’이 명사의 자격을 가지지 않는다는 점에서 문제가 되는 것이다. 그러나 이러한 명사형은 (22ㄱ)과는 달리 문법 구조의 측면에서 별다른 문제를 제기하지 않는다. 따라서 앞서 제시한 통사적 결합어의 테두리에서도 얼마든지 수용이 가능하다.

한편 (22ㄷ)은 이러한 측면에서 여러 가지 경우들이 모여 있어 (22ㄱ, ㄴ)보다 복잡한 문제를 지니고 있다. 따라서 차례차례 해결 방안을 찾을 필요가 있다. 우선 ‘떨어지다’의 ‘지다’는 보조 용언에 해당하므로 ‘떨어지다’ 전체를 통사적 결합어로 처리하는 데 문제가 없어 보인다. 다음으로 ‘떨어뜨리다’는 ‘-뜨리-’가 보조 용언으로 존재하지 않는다는 문제가 있다. 따라서 ‘-어’가 통사적 구성에 참여하고 있다고 보기 어렵고 따라서 이를 별도의 어미로 분석할 필요성이 높지 않다고 할 수 있다. 이는 곧 ‘-어뜨리-’ 전체를 접미사로 간주할 수 있음을 의미하는 것이다. 이 두 가지 예들의 어떤 처리 방법도 준용하기 어려운 것이 ‘말라깽이’의 예라고 할 수 있다. 이때의 ‘-라’는 ‘마르다’가 모음 어미와 결합한 결과를 가지고 있다는 점은 부인하기 어렵지만 ‘-깽이’가 용언이 아니므로 통사적 구성에 참여하고 있다고 보기도 어렵다. 그렇다고 하여 ‘떨어뜨리다’와 같이 ‘-라깽이’ 전체를 접미사로 처리하는 것도 바람직하지 않아 보이기 때문이다.²²⁾ 『표준국어대사전』에 등재된 것 가운데 이처럼 예외적인 단어 형성을 보이는 것으로는 ‘살아생이별, 살아생전, 살아평생 ; 섞어찌개, 올려방망이 ; 꺾어쟁이, 잘라뱅이’ 등이 더 있는데 그 수가 많지 않은 만큼 현재로서는 그야말로 예외의 자격을 지니는 것으로 볼 수밖에 없을 듯하다.²³⁾

이러한 사실들은 (22)에 제시한 단어들에서 어미처럼 보이는 대상의 지위가 일정하지 않다는 것을 의미한다. 이러한 사정들을 감안하면 (23)의 기술은 문제의 양상을 다소 가볍게 처리한 듯한 느낌이 있다는 것을 인정하지 않을 수 없다.

이상의 논의를 통해 볼 때 단어 형성의 측면에서 ‘경계’ 요소인 어미는 단어 형성의 요소로 인정하더라도 접미사로 ‘분석’할 필요는 없다는 점에서 다음과 같은 몇 가지 의의를 갖는다. 첫째, 파생어, 합성어와 구별되는 어미 결합어를 인정할 수 있게 되어 단어 형성 체계 자체에 영향을 미친다. 둘째, 한국어의 어미를 굴절 요소로 인정하지 않게 됨에 따라 굴절어의 어기 개념을 도입하기 어렵기 때문에 그 대신 어근의 개념을 확대할 필요성을 제기한다. 셋째, 단

20) 여기에는 ‘헌내기’라는 단어도 참고할 필요가 있어 보인다. ‘헌내기’는 ‘새내기’의 반의어로 『표준국어대사전』에는 등재되어 있지 않지만 개방형 지식 대사전인 『우리말샘』에는 등재되어 있다.

21) ‘문법화’가 어휘적 내용어가 문법적 기능어로의 변화를 의미한다면 ‘어휘화’는 문법적 기능어가 어휘적 내용어로의 변화를 지시한다. 물론 ‘어휘화’는 내부 요소의 경계가 희미해져 사라지는 ‘단일어화’의 의미로도 쓰인다는 점에 주의할 필요가 있다.

22) (23)에서는 이때의 ‘-라’를 보조적 연결 어미로 기술하고 있으나 보조적 연결 어미는 본용언과 보조 용언의 결합에 나타나는 것으로 한정할 필요가 있다. 따라서 이러한 관점에서라면 보조적 연결 어미로 보는 데에도 얼마든지 이견(異見)이 있을 수 있다.

23) 이들 외에 ‘깃고땡’과 같은 예를 더 들 수 있기는 하지만 대부분의 경우가 연결 어미 가운데 ‘-아/어’형이라는 사실도 이러한 단어 유형의 특징이라면 특징이라고 할 수 있다. 국립국어연구원의 2000년 신어 보고서의 ‘합쳐공간’도 이러한 유형의 단어에 해당한다.

어 형성에 참여하는 어미는 결과적으로 유형론적인 측면에서 교착어로서의 한국어의 단어 형성의 특수성을 부각하는 역할을 할 수 있다. 굴절어에서는 이처럼 굴절 요소가 단어 형성에 참여하는 경우는 극히 드물기 때문이다. 이러한 사실들은 곧 어미가 단순히 품사의 ‘경계’ 요소가 아니라 품사 ‘전체’에 영향을 주고 있는 것처럼 단어 형성의 측면에서도 ‘경계’ 요소가 아니라 ‘전체’ 체계에 매우 큰 영향을 미친다는 사실을 결론짓게 한다.

4. 맺음말

본고에서는 품사는 물론 단어 형성의 문제에 있어서도 경계 요소인 ‘어미’에 관심을 기울여 형태론의 쟁점을 극복할 수 있는 방안에 대해 고찰해 보았다.

먼저 품사의 측면에서 어미를 품사의 하나로 다루지 않는 이유는 음운론적 단어의 측면에서 이해할 수 있다. 그러나 품사는 음운론적 단어를 대상으로 이를 분류한 것이 아니라 문장 구성 요소인 문법적 단어를 대상으로 이를 분류한 것이라는 점에서 어미에도 품사의 자격을 부여하는 것이 타당하다는 점을 부각하였다. 어미를 품사의 하나로 인정한다는 것은 곧 한국어의 품사 분류 기준에서 ‘형식’이 아무런 존재 의의를 갖지 못한다는 것을 의미하는 것이기도 하다는 점에서 한국어 품사 분류의 기준을 재고하게 만든다. 이는 곧 한국어의 교착 요소인 어미가 유형론적 측면에서 품사적 특수성을 나타내는 요소로 간주될 수 있음을 의미한다.

다음으로 어미는 단어 형성에 참여할 경우 이를 접미사로 인정할 수 있느냐 하는 문제를 제기한다는 점에서 역시 ‘경계’ 요소라 할 수 있다. ‘-(으)ㄴ’과 ‘-기’ 가운데 단어 형성에 참여하는 것들을 접미사로 처리하려는 것은 단어 형성이 어근과 접미사의 전유물이라는 시각에 따른 것이다. 그러나 단어 형성의 대상이 되는 한국어의 어휘적 단어에는 조사는 물론 어미도 참여하는 일이 적지 않다. 이를 접미사로 처리한 것은 어디까지나 ‘분석’의 결과일 뿐이고 더욱이 단어의 끝이 아니라 중간에 존재하는 어미의 존재는 접미사로의 처리가 부당하다는 사실을 말해 주기에 충분하다. 따라서 어미가 참여한 어휘적 단어는 파생어와 합성어 이외에도 통사적 결합어와 같은 것을 인정할 수 있다는 것을 의미한다. 통사적 결합어는 어미가 단어 형성에 참여하더라도 이를 접미사로 분석할 필요가 없다는 주장의 결과물에 해당한다. 즉 굴절 접사와 어미는 동일한 층위에 존재하는 요소가 아니므로 굴절 접사와 파생 접사가 모두 결합 가능한 굴절어의 어기 개념은 한국어에 수용되기 어렵다. 이는 곧 단어 형성의 재료인 어근의 개념 확대를 필요로 하는 것이기도 하다. 따라서 이러한 사실들은 결과적으로 교착어로서의 한국어 단어 형성의 특수성을 보여 준다는 점에서 그 중요성이 강조될 필요가 있다.

이상의 사실들은 ‘경계’ 요소인 어미가 단순한 경계 요소가 아니라 품사 체계는 물론 단어 형성 체계 ‘전체’에 영향을 미치는 매우 중요한 요소라는 점을 의미하기에 충분하다. 그리고 이것이 결국 한국어 형태론의 유형론적 특수성을 밝히는 올바른 방향이라고 생각하고자 한다.

그런데 최근에는 한국어의 조사와 함께 어미를 통사론적으로는 단어이면서 음운론적으로는 단어가 아니어서 선행 요소에 의존적인 ‘접어(clitics)’와 관련시키는 논의를 접할 수 있다. 그동안 한국어에서 접어로 언급된 적이 있는 것은 매우 다양하다. ‘-답-’, ‘-이-’, ‘-하-’, ‘-스럽-’과 같은 것들을 포함하여 보조 용언, 의존 명사 그리고 조사와 어미도 접어로 다루는다면 가장 포괄적으로는 이들 모두를 접어로 다루는 견해도 존재하고 조사는 접어로, 어미는 접어가 아닌 것으로 보기도 한다. 반면 Ebata(2020)에서처럼 조사는 접어가 아니고 어미만 접어로 인정하는 논의도 접할 수 있다. 문법화의 과정 가운데 접사의 이전 단계 요소를 접어로

다루는 것은 접어가 통시적인 과정의 산물임을 의미하는 것이기도 하다. 축약형에 나타나는 것을 접어로 간주하는 견해에서는 축약 이전의 본 형태를 가지는 ‘난, 널’, ‘보련다’ 등에서 축약형을 접어로 간주하기도 한다. 이상의 사실들은 접어가 접두사나 접미사와 같이 언어 보편적인가 하는 문제에서부터 시작하여 만약 접어가 언어 보편적이라면 한국어의 접어는 어떠한 특성을 가지고 있는가 하는 언어 특수성에 대한 질문도 제시한다. 만약 극단적으로 기능적인 요소가 모두 접어로 인정된다면 한국어는 어떤 언어보다도 접어가 많은 언어에 해당된다고 할 수 있으면서 해당 접어는 모두 전접어(enclitics)라는 특성이 있다고 보아야 한다. 이러한 문제들은 현재 접어와 관련된 논의가 한국어 문법 연구의 초기에 조사와 어미에 대한 판단과 관련되어 있었던 것처럼 국외 이론의 한국어로의 일방향적 수용과 적용의 과정에서 나타난 산물은 아닌지 하는 반성적 성찰 태도와 함께 유형론적 검토를 통한 논의가 필요하다는 사실을 말해 주는 것이기도 하다. 여기에도 어미가 그 중심에 놓여 있다는 점은 아직도 어미와 관련된 쟁점이 끝나지 않았다는 것을 의미하는 것이다.

■ 참고문헌

- 고영근(2001), 『역대한국문법의 통합적 연구』, 서울대학교 출판부.
- 김윤경(1948), 『나라말본』, 동명사(역대한국문법대계 ㉑ 54).
- 김홍범·윤교찬(2020), 동사와 형용사의 구분에 관한 논쟁거리를 활용한 문법 토론, 『한말연구』 55, 한말연구학회, 109-127쪽.
- 남기심·고영근(2014), 『표준국어문법론』(제4판), 한국문화사.
- 남기심·고영근·유현경·최형용(2019), 『표준국어문법론』(전면개정판), 한국문화사.
- 노명희(2009), 어근 개념의 재검토, 『배달말』 37-1, 배달말학회, 59-84쪽.
- 송철의(1992), 『국어의 파생어형성 연구』, 태학사.
- 송철의(2006), 국어 형태론 연구의 문제점, 『배달말』 39, 배달말학회, 117-141쪽.
- 시정근(1998), 『국어 단어형성의 원리』(수정판), 한국문화사.
- 안상철(1998), 『형태론』, 민음사.
- 이극로(1935), 조선말 임자씨의 토, 『한글』 3-1, 한글학회, 2-3쪽.
- 이익섭(1975/1993), 국어 조어론의 몇 문제, 『형태』, 태학사, 25-43쪽.
- 임흥빈(1997), 국어 굴절의 원리적 성격과 재구조화-‘교착소’와 ‘교착법’의 설정을 제안하며, 『관악어문연구』 22, 서울대학교 국어국문학과, 93-163쪽.
- 최현배(1930), 조선어의 품사분류론, 『조선어문연구』(연희전문학교문과논문집 제1집), 51-99쪽 (역대한국문법대계 ㉑ 44).
- 최현배(1937/1975), 『우리말본』(다섯번째 고침), 정음사.
- 최형용(1997), 형식명사, 보조사, 접미사의 상관관계, 서울대학교 석사 학위 논문.
- 최형용(2002), 어근과 어기에 대하여, 『형태론』 4-2, 형태론연구회, 301-318쪽.
- 최형용(2003), 『국어 단어의 형태와 통사-통사적 결합어를 중심으로 -』, 태학사.
- 최형용(2010), 품사의 경계-조사, 어미, 어근, 접사를 중심으로 -, 『한국어학』 47, 한국어학회, 61-92쪽.
- 최형용(2012ㄱ), 분류 기준에서 본 주시경 품사 체계의 변천에 대하여, 『국어학』 63, 한국어학회, 313-340쪽.
- 최형용(2012ㄴ), 유형론적 관점에서 본 한국어의 품사 분류 기준에 대하여, 『형태론』 14-2, 형태론연구회, 233-263쪽.
- 최형용(2013), 『한국어 형태론의 유형론』, 박이정.
- 최형용(2016ㄱ), 『한국어 형태론』, 역락.
- 최형용(2016ㄴ), 형태론, 쟁점들에서 길 찾기, 『어문연구』 44-1, 한국어문교육연구회, 7-58쪽.
- 최형용(2017ㄱ), 단어 형성과 형태소, 『국어학』 81, 한국어학회, 351-391쪽.
- 최형용(2017ㄴ), 구와 결합하는 접미사의 사전적 처리에 대하여, 『한국사전학』 29, 한국사전학회, 162-190쪽.
- 최형용(2018), 『한국어 의미 관계 형태론』, 역락.
- 최형용(2020ㄱ), 1910년대 품사 연구, 『한국어학』 88, 한국어학회, 61-111쪽.
- 최형용(2020ㄴ), 교착어로서의 한국어의 형태론적 특수성에 대하여, 『제1회 세계 한국어 대회 발표자료집』, 1000-1019쪽.
- 흥기문(1927), 조선문전요령, 『현대평론』 1-5(역대한국문법대계 ㉑ 38).
- 황화상(2019), ‘잘생기다’류 용언의 품사와 활용, 『한국사전학』 33, 한국사전학회, 182-212쪽.

Comrie, B.(1989), *Language Universals and Linguistic Typology*(2nd), Chicago : University of Chicago Press.

Ebata, Fuuki(2020), *Agglutinateness of Altaic Languages if NE Asia and Korean/Japanese From a Typological View*, 『제1회 세계 한국어 대회 발표자료집』, 992-998쪽.

Sapir, E.(1921), *Language*, New York : Harcourt, Brace and World.



제3 분과 주제 발표

형태-껍질-구조(Morph-Shell-Structure)와 형태통사론(Morphosyntax)

김양진(경희대)

< 차 례 >

1. 문제의 제기
2. 어간형 명사-영파생(Zero-derivation)
3. 어간형 동사1(자동사)와 2항 형용사
4. 어간형 동사2-자동사와 타동사, 2항타동사와 3항타동사
5. 한국어 형태-껍질 구성의 종합 정리
6. 맺음말
- 참고문헌

1. 문제의 제기

이 발표는 한국어의 ‘형태-껍질-구조(Morph-Shell-Structure)’를 통해 ‘형태통사론(Morphosyntax)’적 접촉면 현상이 어떻게 일어나는지를 살펴보는 것을 목적으로 한다. 이 발표는 본래 형태론의 쟁점을 찾아 발표하도록 제안 받은 것이나, 그동안 여러 곳에서 다양한 주제의 형태론적 쟁점들이 논의된 바 있고¹⁾ 이번 학술대회에서도 기왕의 여러 주제를 집대성하는 주요한 형태론적 쟁점들이 세 분 선생님을 통해 잘 제시될 것으로 믿기 때문에 여기서는 그동안 주목 받지 못한 형태론적 주제로서의 ‘형태-껍질-구조(Morph-Shell-Structure)’를 택하여 이를 ‘쟁점화’하는 데 초점을 두고 발표를 진행해 보고자 한다.

이 주제는 기실 이승욱(1974)에서 제시된 ‘동사-명사’ 동형의 동사 어간에 대한 논의와 박양규(1978)²⁾에서 제안된 ‘사동접미사-피동접미사’ 간의 동형성에 대한 논의를 바탕으로 나름대로 의견을 제시해 본 김양진(1996ㄱ)과 김양진(1996ㄴ)의 두 논문으로부터 시작된 오래된 생각을 정리해 본 것이다.

생성문법에서도 형태통사론적 껍질구조에 대한 논의가 1980년대에 Selkirk(1982) 등에서 생산적으로 논의된 바 있다. 다만 Selkirk(1982)의 단어통어론 논의는 W-Syntax(단어통사론)

1) 박진호(1999, “형태론의 제자리 찾기: 인접 학문과의 관계를 중심으로”, 형태론 1-2, 형태론편집위원회), 송철의(2006, “국어형태론 연구의 문제점”, 배달말 39, 배달말학회, 117-142), 송원용(2010, “형태론 연구의 쟁점과 전망 -유추론자와 규칙론자의 논쟁을 중심으로-”, 한국어학 48, 한국어학회, 1-44), 최형용(2016, “형태론(形態論), 쟁점(爭點)에서 길 찾기”, 어문연구 44-1, 한국어문교육연구회, 37-88) 등등

2) 박양규(1978)에서는 ‘-이-’자체가 피동이나 사동을 뜻하는 형태가 아닐 수도 있으리라는 가정(48쪽)으로부터 시작해서 이들의 공통점을 본동사문의 주어를 소거하는 대신 그 자리에 새로운 주어를 도입한다는 데 있다고 보고 그 차이점을 사동어간은 비재귀적 의미를, 피동어간은 재귀적 의미를 지니는 경우에 실현되는 데 있다고 보았다. 김양진(1996b)에서는 이를 통사 구조의 관점에서 확장하여 살펴보았는데 그 결과 이러한 구성이 어휘적 피사동뿐 아니라 접사적 피사동과 통사적 피사동의 모든 구문에서 통사적 평행성을 확인할 수 있었다.

의 관점에서 합성어와 파생어의 논항 관계가 단어 내부에서도 실현된다는 점에 기반을 둔 것으로 주로 조어법적 과정에 참여하는 요소들 간의 어휘 관계에 대한 논의이다. 이 논의에서는 X-이론의 관점에서 모든 단어는 X₀의 단계이며 접사는 X-1단계로 통사론적 계층과는 반대 방향의 단어 계층이 존재한다고 주장하며 굴절형을 포함한 모든 단어가 어휘부에서 만들어진다는 ‘강어휘론자 가설(Strong Lexicalist Hypothesis)’의 입장을 따르고 있다.

이와 달리 본고는 단어 범주가 명사(N)로부터 형용사(A, 1항형용사→2항형용사)→자동사(Vi, 1항자동사→2항자동사)→타동사(Vt, 2항타동사→3항타동사)로 단계적으로 확장되는 양상을 단어의 내적 껍질구조를 통해 드러낼 수 있으며 특히 우리말(한국어) 형태론의 경우 이러한 분석을 통한 형태-껍질-구조(Morph-Shell-Structure)의 이해가 단어의 이해뿐 아니라 형태통사론(Morpho-syntax)을 통한 문장의 이해에도 도움이 될 수 있음을 강조하고자 한다.

물론 이러한 관점은 생성문법의 이론 틀 내에서의 ‘술부 내 주어 가설(Precate-Internal Subject Hypothesis: PISH, Fukui & Speas 1986)’³⁾이라든지 ‘의미역 할당의 일률성 가설(Uniformity of Theta Assignment Hypothesis: UTAH, Baker 1988)’⁴⁾과 같은 맥락에서 형태론적 단어 구조를 바라보고자 하는 것이고 이른바 형태론과 통사론의 거울영상 원리에 입각한 논의라 할 수 있으며, 술부 내 주어를 인정하고 어휘의 관계를 기본적으로 서술어 중심에서 바라볼 수 있게 해주려는 Larson(1988)식 ‘VP-shell 구조’의 논의와도 평행한 것이라는 점에서 완전히 새로운 주장은 아니라 할 수 있다. 다만 국내에서는 아직 이러한 문제가 쟁점화된 바 없다고 판단되므로 이 자리를 빌어 국어 형태론 분야에도 이러한 형태소 내적 구조에 대한 논의가 좀더 생산적으로 이루어지기를 바란다.

2. 어간형 명사-영파생(Zero-derivation)

이승욱(1974) 이래 어간형 명사는 ‘영파생’의 상징적 사례들로 어간형 부사와 함께 형태론적 주제의 주요 관심의 영역에 놓여 있었다. 이승욱(1974)에서 ‘통사영(統辭零, 즉 영파생?)’의 단위로 실현되는 동사어간과 명사 형태소의 짝을 다음과 같이 부류화하여 제시한 바 있다.

- (1) 가. 갑류 : 너출-/너출, 굿-/굿, ㄱ물-/ㄱ물, 길-/길, 빗-/빗, 누비-/누비, 뭉-/뭉, 미-/미, 짓-/짓, 굽-/굽, 아니-/아니, 누리-/누리, 비비-/비비, 두텁-/두텁
 나. 을류 a: 신-(R)/신(H), 찍-(L)/찍(H), 비-(L)/비(H), 안-(R)/안ㅎ(H)
 b: 비ㅎ-(LL)/비ㅎ(LH), 자히-(LH)/짚(H), 비취-(LH)/빚(H), 굿-(L)/글(H)

(1) 갑류는 성조가 동일한 단어들이고 을류a는 성조상에 차이가 있는 예들인데 을류b는 어느 한쪽에 형태소의 일부가 변개된 것으로 보이는 예들이다. 엄밀하게 말하자면 을류b는 어느 한쪽에 새로운 형태 요소가 덧붙은 것이어서 동사어간과 명사가 동일한 어형을 지니는 단어를 가리키는 ‘어간형 명사’의 개념에 부합하지는 않는다.

이러한 부류는 ‘동사어간-명사’의 관계에 한정되지 않고 ‘동사어간-부사’의 관계에서도 나타난다.

3) 의미역 표시는 단지 X'의 내부에서만 일어난다.

4) 항목들 사이의 동일한 의미역 관계는 D-구조 층위에서 그들 항목들 사이의 동일한 구조적 관계들에 의해 표현된다.

- (2) 그르-/그르, 니르-/니르, 바르-/바르, 달-/달, 가르-/가르, 거식-/거식, 었더-/었더, 스
못-/스못

그밖에 이 논문에서는 ‘오늘, 네, 몬져, 처섬,’과 같은 명사류와 ‘새, 어느, 아니’ 등과 ‘브터, 어더, 햏야, 었데’나 ‘-엿, -왓, -룻’과 같은 경우도 부사 상당의 형식이 명사로 수용되고 있는 것으로 이해하고자 하였다.

세세한 논의를 젓혀 두고 이승욱(1974)에서는 이들을 동사어간이 통사 영(零)의 개념표상이 라고 보고 동사어간이 원초적으로 형태론 또는 의미론의 층위에 있어 충분히 자체만으로 완결 될 수 있는 자립형식의 자질을 가지고 있다가 통합관계가 의무화되어가는 과정에서 그 자립성이 침해되어 마침내 의존적인 자질로 고정되고 만 것으로 보았다. 이를 개념적으로만 보면 결국 ‘명사+동사파생접사(Ø)’의 결합에 의해 동사어간이 파생된 것으로 이해해 볼 수 있겠으나 이들 단어들이 ‘동사→명사’의 파생을 거쳤는지 ‘명사→동사’의 파생을 거쳤는지는 여전히 미 지수의 영역이다.⁵⁾

(1)의 갑류, 을류a 단어들 중 오늘날에도 유의미하게 남겨진 단어들의 목록은 다음과 같다.

- (3) 신-신다, 띠-띠다, 멩치-멩치다 ; 품-품다, 배-배다, 안-안다, 가물-가물다 ; 빗-빗다(비
스다), 되-되다,

이들 단어의 목록은 중세국어로 거슬러 올라가면 그 목록이 현저히 늘어난다.

- (4) 나리(내)-내리다, 삼-삼다, 서리-서리다, 사리-(도)사리다, 보미[녹]-보미다[녹슬다], 심-
심다[샘솟다], 곱1[臍]-곱다/굽다, 곱2[倍]-곱다, 깃-깃다, 너출-너출다, 뭉/뭉-뭉다(뭉
다), 밧-미치다

이들은 어원의 영역까지를 고려한 상고 시대의 어휘까지를 고려한다면 그 목록은 훨씬 더 많아진다.

- (5) ㄱ. 해(<히)-히다, 곱(<*검)-검다, 풀(<플)-푸르다(<프르다), 노루(<노르)-노르다(<노르다),
불(<블)-불다(<븨다)/뵤다(<븨다), 물(<믈)-뭉다(<뭉다~므르다)/뵤다(<뭉다)
ㄴ. *곶(<고지)-곶다, *곶(구리)-곶다, 길-길다, 널-너르다, *뵤-뵤다/뵤다, *달-다르다,
덜ㅎ<질ㅎ-질다, 외-외다, (곶-곶다?)

- (6) ㄱ. 누비-누비다, *눅(<누에)-눅다, 솔-솔다, *솟(<살)/*솟-스치다/찧다, 심-심다, 앓-앓
다/아리다, *어히-어히다(에다), 켜-켜다,
ㄴ. 겨우로/겨우루-겨후로다, 깊(꺨)-꺨다/꺨다, 낫-낫ㄱ-, 땃-땃다, 비-뵤다(뿌리다),
빗-비치다, 짱-자히다/재다, 즐-즐기다(즐다)

5) 김양진(1999)에서는 추상적인 <신>이 존재하고 여기에 개방 결합정보가 결합하면 명사 ‘신’이 되고 필수 결합정보가 결합하면 동사 ‘신-’이 된다고 보았다. 이는 이 단어의 발생적 차원에서 명사와 동사가 구별되지 않았을 것임을 가정한 이승욱(1974)의 ‘통사 영(零)’이라는 개념을 적극 수용한 결과이다.

- (7) ㄱ. 숨-*숨다/쉬다, 줌-*줍다/줘다, 줌-*줍다/자다... *숨막질/숨바꿈질, 執音乎手[*주문손] *줍다/즈므시다(>주문시다)
 ㄴ. 갓/갓-갓다/가지다, 스-*스다/세다(?), ...
 ㄷ. (마지)막/막(다르다)-막다

(5)는 형용사 어간과 명사가 어원적으로 동형이었을 가능성이 있을 단어들의 목록이고 (6)은 동사 어간과 명사가 어원적으로 상관성이 있는 것으로 추정되는 사례들이다. (7ㄱ)은 아직 검증되지는 않았지만 한국어의 언어(방언)이 합류되는 단계의 어느 지점인가 ‘명사-동사어간’의 일치도가 더 높았을 방언형의 존재를 상정해 볼 수 있는 사례들이다. (7ㄴ)은 ‘갓/갓[物]과 ‘갓다[具]/가지다[有]’의 상관성을 고려한 것이고 ‘*스[男/강]~*스다[強]’은 최근 이견식(2021)에서 『훈몽자회』의 ‘손 丁’의 어원을 탐구하는 과정에 제안한 것이다. (7ㄷ)은 ‘마지막’의 ‘막’과 ‘막다르다’의 ‘막’이 동사어간 ‘막-’과 무관하지 않을 개연성을 염두에 둔 것이다.

(4), (5), (6), (7)의 사례들은 현대 국어로부터 과거의 언어로 거슬러올라갈수록 ‘명사-동사어간’의 짝이 더 많아진다는 사실을 강조하기 위해 든 것이나 이러한 현상이 한국어에 고유한 것이 아니라 이른 바 알타이 제어로 알려진 언어들에서 흔히 나타나는 현상이라는 점에 주목할 필요가 있다. 예를 들어 만주어에서도 다음과 같은 사례들을 손쉽게 발견할 수 있다.

(8) 만주어의 ‘명사-동사어간’의 짝

- ㄱ. aga(비) : aga-mbi(비오다)
 ㄴ. asha(날개) : asha-mbi(허리에 차다)
 ㄷ. bolgo(정결) : bolgo-mbi(깨끗하다)
 ㄹ. бага(고기뼈) : бага-mbi(고기뼈가 목에 걸리다)
 ㅁ. hūlha(도적) : hūlha-mbi(도적질하다)
 ㅂ. je(조) : je-mbi(먹다)
 ㅅ. sakda(노인) : sakda-mbi(늙는다)
 ㅇ. ufa(가루) : ufa-mbi(가루를 갈다)
 ㅈ. use(씨) : use-mbi(씨뿌리다)
 ㅊ...

만주어의 명사 ‘aga, asha, bolgo, бага, hūlha, je, sakda, ufa, use’ 등은 동사어간 ‘aga-, asha-, bolgo-, бага-, hūlha-, je-, sakda-, ufa-, use-’ 등과 정확히 대응한다.

이를 이승욱(1974)에서처럼 통사(統辭) 영(零)의 상황에서 동사로 쓰인 사례를 통합 관계가 의무화하면서 의존성이 강화된 현상으로 설명해 볼 수도 있겠으나 본고에서는 이를 개념의 본질적 확산의 과정을 [사물성=명사]에 대한 [속성=형용사] 부가와 [운동성=동사] 부가의 개념으로 이해하여 형태론적 범주(부류) 껍질이 부과된 과정으로 이해하고자 한다.

이에 따라 ‘명사’와 ‘동사’, ‘형용사’는 다음과 같이 형식화하는 것으로 가정해 볼 수 있다.

- (9) ㄱ. [명사]
 ㄴ. [[명사]동사]
 ㄷ. [[명사]형용사]

어느 시기에 동사 ‘먹-’의 어간형 명사인 ‘*먹’인 존재했을 가능성이 있음을 미루어 짐작해 볼 수 있다. (3)과 (4), (6)의 사례들은 그러한 가능성을 간접적으로 입증해 준다.

한편 (11ㄴ, ㄷ)의 예들은 타동성(목적어)이 어떤 이유에서든 강등되어 자동성(부사어)으로 남게 된 예들로 여겨진다. 이를 수동화라고 할 수도 있을 것이고 Larson식 설명에서 말하는 간접목적어의 여격화라고도 할 수 있을 것이다. 어휘격 조사 ‘에’나 ‘로’의 선택은 어휘 관계에 따라 ‘장소-대상’ 혹은 ‘도구-대상’의 관계에 따라 정해지는 것으로 설명될 수 있다. 이는 (12)의 자동사 구성 형성 원리와는 다르다는 점에서 한국어 구문의 다양성을 설명할 수 있는 한 근거가 되기도 한다.

(9ㄷ)의 예도 같은 논리에서 설명해 볼 수 있다.

(14) ㄱ. 모든 형용사는 명사를 품는다.

ㄴ. 모든 형용사는 대상 주어를 취한다. 예) [해 희다], [플 프르다], [길 길다], [불 뵈다]

모든 형용사는 명사의 속성을 나타내는 개념적 특성에 따라 명사 그 자체를 대상으로 취한다. 이때 대상, 즉 목적어로서의 명사에 명사의 속성을 서술어로 하는 형용사 껍질이 부과되면 형용사 범주에 명사 대상이 형태적으로 합류되면서 1항 형용사를 형성한다.

3. 어간형 동사1(자동사)와 2항 형용사

명사가 동사(혹은 형용사)에 안기는 방식(혹은 동사가 명사를 품는 방식)은 형용사와 동사, 1항 형용사와 2항 형용사 간에서도 나타난다. 여기에는 형태-껍질이 대체되는 형태-껍질 대체(Morph-Shell Substitution)와 형태 껍질이 부가되는 형태-껍질 부가(Morph-Shell Adjunction)의 두 가지 방식이 있다.

3.1 ‘형용사’에서 ‘자동사’로-자동사 형태-껍질 대체

사물의 속성과 상태를 나타내는 일부 정상 형용사 중에서 다음과 같이 상태의 변화를 허가하는 동사로의 교체가 가능한 경우가 있다.

(15) ㄱ. 크다-큰다, 길다-긴다, 굵다-굵는다, 굽다-굽는다, 굳다-굳는다,

ㄴ. 밝다-밝는다, 낡다-낡는다, 늦다-늦는다, 검다-?검는다, 맑다-?맑는다

ㄷ. 무르다-무른다, 부시다-부신다, 비리다-비린다, 성기다-성긴다

ㄹ. 시리다-시린다, 쓰리다-쓰린다, 아리다-아린다, 저리다-저린다, 지리다-지린다

명사의 속성으로서의 성질이나 상태를 나타내는 (15ㄱ, ㄴ, ㄷ)의 예나 이른바 형용성 동사에 포함되는 (15ㄹ)의 경우 다음과 같이 형용성 범주 A를 자동성 범주 V가 대체함으로써 1항 형용사에서 1항 자동사로 바뀌는 양상을 확인해 볼 수 있다.

(16) ㄱ. [[크다]A←V]V, [[밝다]A←V]V, [[낡다]A←V]V, [[굽다]A←V]V, ...

ㄴ. [[시리다]A←V]V, [[쓰리다]A←V]V, [[저리다]A←V]V, ...

- (17) ㄱ.키가 크다-키가 크다. ㄴ.날이 밝다-날이 밝는다. ㄷ.허리가 굽다-허리가 굽는다
 ㄴ. 발이 시리다-발이 시린다 ㄴ.다리가 저리다-다리가 저린다, ...

(16ㄱ, ㄴ)의 예들은 1항 자동사로서 모두 비대격 자동사의 특성을 지닌다는 점에서 공통된다. 이러한 특성은 비대격 형용사로부터 단순히 품사 범주만을 바꾸었을 뿐 다른 범주적 변화를 보이지 않는다는 점에서 형용사 형태-꺾질이 동사 형태-꺾질로 바뀌었을 뿐 다른 변화는 보이지 않는다는 점에서 3.2에서 보일 형태-꺾질 부가의 경우와 다르다.

3.2 1항 서술어-2항 서술어

‘있다’는 형용사이면서 동사인 범주라는 점에서 3.1에서 설명한 여러 사례들과 유사한 범주 변화를 겪는 단어이다.

- (18) ㄱ. 나무가 있다, 표가 있다, 책이 있다, ... - [[있-]A] - 있다1
 ㄴ. 내가 있다/있는다, 아버지께서 계시다/계신다 - [[있-]A]/[[있-]V] - 있다1/2

(18ㄱ)의 경우는 형용사에 동사 형태-꺾질이 부가될 수 없지만 (18ㄴ)은 주어가 유정명사인 경우 행위주로 기능하게 되면서 상태성과 함께 동작성이 부여될 수 있다는 점에서 (16, 17)의 사례와 같다. 하지만 일반적으로 (18ㄴ)의 경우는 ‘내가 집에 있다/있는다’, ‘아버지께서 집에 있으시다/계신다’의 꼴로 쓰인다는 점에서 이와 같이 단순히 설명하기 어려운 측면이 있다.

1항 형용사인 ‘책이 있다’와 2항 형용사인 ‘내가 책이 있다’를 구별하기 위해서는 1항 형용사 어간에 논항-꺾질(Agument-Shell)이 ‘형태-꺾질 부가(Morph-Shell Adjunction)’의 방식으로 실현되는 것으로 설명해 볼 수 있다.

- (19) ㄱ. [[있-]A] - ‘책이 있다’ - 있다1
 ㄴ. [[있-]A-a]A(=Aa) - ‘내가 책이 있다’- 있다3

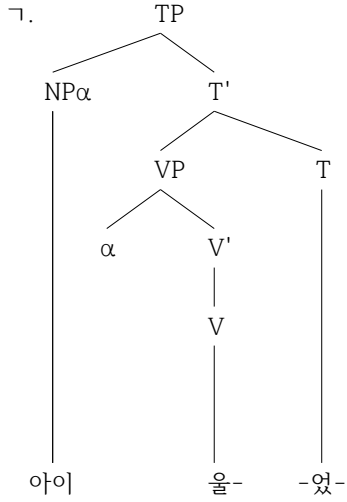
형태-꺾질로 부가된 ‘-a’는 기존의 논의에서 ‘형용사 서술절을 이끌면서 새로운 주어를 도입하는 요소’ 정도로 설명되는데 이는 통사적 요소가 아니라 형태론적으로 형태소에 내재된 요소로 이해된다. 즉 ‘책이 있다’의 ‘있다’는 ‘있다1’, ‘내가 책이 있다’의 ‘있다’는 ‘있다3’의 동음이의어적 요소로 이해된다는 것이다.

이러한 관점의 확장에서 2항 술어의 ‘있다’구문은 다시 다음과 같이 세분될 수 있다.

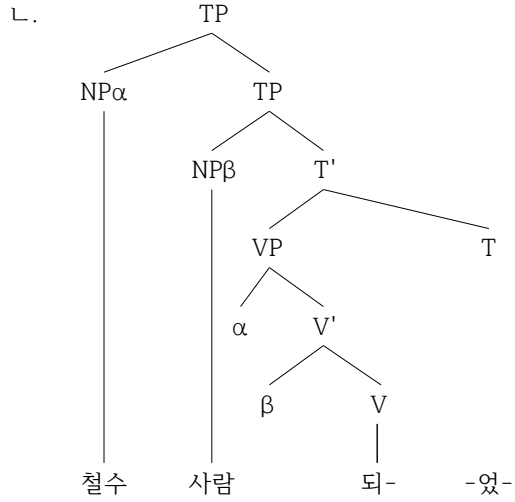
- (20) ㄱ. [내가 [집이 [[있-]A-a1]]]-다 - 있다3
 ㄴ. [집이 [나에게 [[있-]A]-a2]]-다 - 있다4
 ㄷ. [내가 [여기에 [[있-]A]-v]]-는다 - 있다5

(20ㄱ)과 (20ㄴ)의 차이는 (11ㄴ, ㄷ)의 예에서와 같이 비대격 술어인 (20ㄱ)이 기저에서 이중 형용사의 주어인 ‘나’가 수동화되어 (20ㄴ)이 만들어진 것으로 볼 수 있으며 이때 A에 결합하는 ‘-a2’는 논항을 확장하는 ‘-a1’과 달리 일종의 피동접사와 같은 논항 강등 접사(=감항 접사)가 형태적으로 결합되어 있는 복합 형태로서의 ‘있다4’를 설정함으로써 설명된다. (16)에

(29) 1항 자동사와 2항 자동사

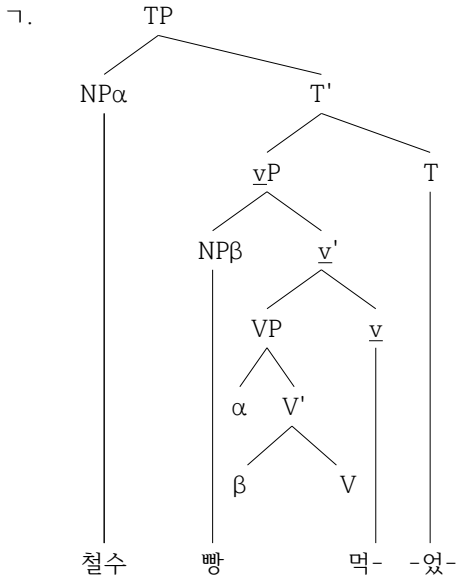


⇒ 아이가 [울-]V-었-

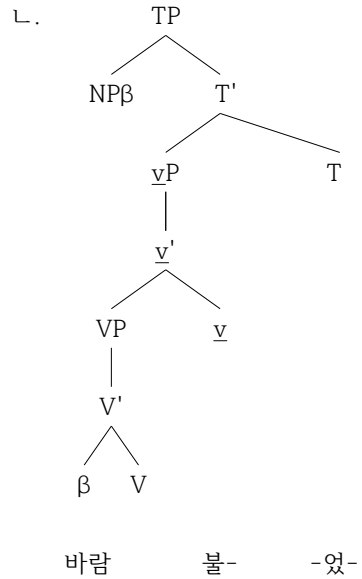


⇒ 철수가 사람이 [[[되-]A]-v]Av-었-

(30) 2항 타동사와 비대격 자동사

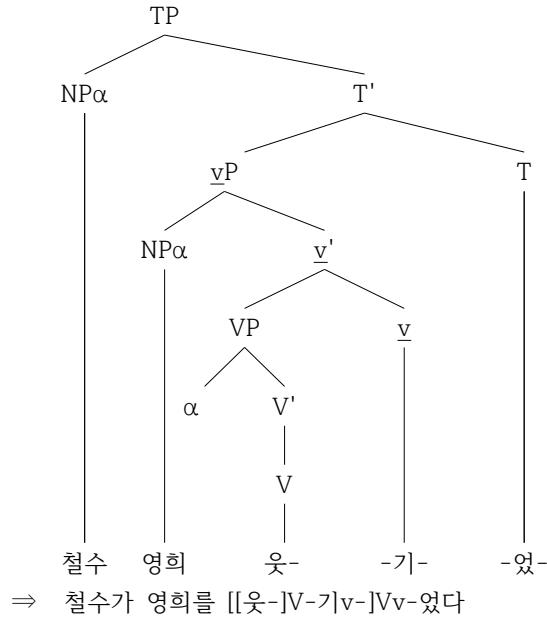


⇒ 철수가 빵을 [[먹-]V-v-]Vv-었-

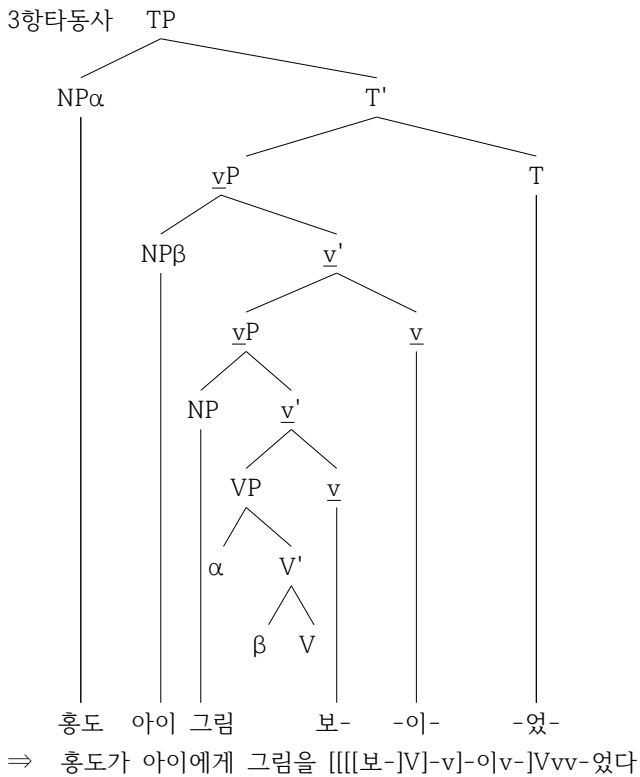


⇒ 바람이 [[불-](V)-v]v-었-

(31) ㄱ.파생적 2항 타동사



ㄴ.파생적 3항타동사



(29), (30), (31)에서 보이는 1항 자동사(비능격 자동사)-2항 자동사(불완전 자동사), 2항 타동사(완전 타동사)-1항 자동사(비대격 자동사), 파생적 2항 타동사-파생적 3항 타동사(여기서 보이지는 않았지만 ‘시키다’, ‘보내다’, ‘배우다’ 등의 3항 타동사는 파생적 3항 타동사와 동일한 구조를 지닌다) 등은 이와 같은 단어 구성에 그치지 않고 보조용언 구성이나 기능동사 구

성 등에까지 확장되어 적용되는 매우 체계적인 양상을 보인다. 본고에서는 이러한 구조적 차이가 각 동사의 형태-껍질 구조상의 차이에 의해 설명될 수 있다고 보고 그러한 형태-껍질이 [[[[명사]형용사]자동사]2항자동사/타동사]3항타동사]과 같이 단계적 구성으로 이루어졌으며 단어마다 어휘의 발달 단계에서 각 단계의 빈칸을 지니지만 전체적으로는 이와 같은 체계를 통해 단어의 개념적 이해가 훨씬 더 용이해질 것으로 기대한다.

4.2 동사 형태-껍질(Verb Morph-Shell)과 피사동접사

파생접사 ‘-이-, -히-, -기-, -리’가 자동사의 형태-껍질로 부가되어 타동사를 파생하는 일은 비단 현대 국어에서만 일어난다.

중세 국어 이전의 어휘들에서도 자동사를 타동사화하는 형태론적 요소들은 다음과 같이 여러 가지 양상으로 실현되었다.

- | | |
|-----------------|------------------------|
| (32) ㄱ. 나다-날다 | [[나-]V-ㅎv-]Vv_ |
| ㄴ. 비다-빙다 | [[비-]V-ㅎv-]Vv_ |
| (33) ㄱ. [:돌-]V_ | 도르- :[:돌-]V-으v-]Vv_ |
| ㄴ. [:살-]V_ | 사르- :[:살-]V-으v-]Vv_ 7) |

(32 ㄱ, ㄴ)에서의 ‘-ㅎ-’과 (33 ㄱ, ㄴ)에서의 ‘-으-’는 각각 자동사의 뒤에 형태-껍질과 함께 부착되어 논항을 하나씩 증가시켜 주는 타동사 파생 접사들이다. 이미 중세 국어 시기에 이들은 생산성을 잃어 이미 ‘[[날-]Vv_’, ‘[[빙-]Vv_’, ‘[[도르-]Vv_’, ‘[[사르-]Vv_’와 같이 단일어로 이해되어 타동사 ‘[[먹-]Vv_’과 차이가 없는 구성을 보이지만 발생적으로는 이들이 타동사 형태-껍질이 결합한 구성으로부터 기원한 것임을 알 수 있다.

김양진(1996b)에서는 현대 국어에서의 사동파생접미사 역시 의미적으로 ‘사동성’을 만들어내는 요소라기보다는 (32), (33)에서와 같이 단순히 타동사를 만드는, 엄밀히 말하자면 문장에 새로운 주어 논항을 하나 더 추가하는 접사에 불과하다고 보고 사동성은 선택된 논항이 Agent-Agent 관계에 놓이는 경우만 실현되고 나머지의 경우는 단순한 타동성만 부가되는 것으로 이해하였다. 아울러 박양규(1978)에서 논의된 “‘-이-’자체가 피동이나 사동을 뜻하는 형태가 아닐 수도 있으리라는 가정”을 적극 수용하여 한국어의 ‘피동접미사’ 역시 ‘피동성’의 의미를 덧붙이는 접사가 아니라 본동사문의 주어를 소거하는 문법적 기능을 갖는 접사로 원칙적으로 사동접미사와 다르지 않은 접미사라고 보았다.

이와 관련하여 한국어뿐 아니라 몽골어나 만주어 등 알타이 제어에서도 사동접미사가 피동접미사도 전용되는 많은 사례가 있음을 강조할 필요가 있다. 만주어의 경우 이른바 사동접사 ‘-bu-’가 사동뿐 아니라 피동의 상황을 나타내는 데에도 사용된다.

- | |
|--|
| (34) ㄱ. tuwambi : yasai šara be, tuwambi sembi. |
| 보다[看]: 눈으로 인식하는 것 을 tuwambi[보다]라 한다. |
| ㄴ. tuwabumbi : niyalma de hendufi tuwara be tuwab <u>u</u> mbi sembi. |

7) 여기서 타동사화 접미사 ‘-으-’는 이른바 ‘말소자(抹消者)’로서 선행 형태음절의 성조 정보를 소거하게 되는데 이에 따라 상성이었던 ‘:돌-[LH]’, ‘:살-[LH]’의 말성조(H)는 평성 ‘-으-[L]’에 의해 말소되어 ‘도르-[LL]’, ‘사르-[LL]’로 실현된다.

보이다[使看]:다른 사람 에게 시켜서 보는 것 을 tuwabumbi[보이다]라 한다.)

ㄷ. coohai urse balai niyamniyara de, juwan funceme uksin kutule gabtabuha

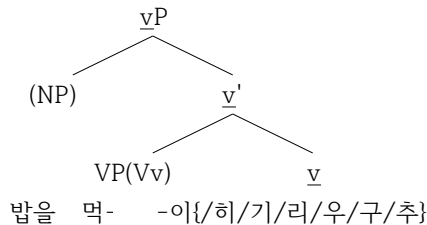
군사의 무리가 함부로 활을 쏘 에, 여남은 명의 갑병 쿠틀러(가) 맞았다

(34ㄴ)은 (34ㄱ)에 대한 사동 표현으로써 밑줄 친 ‘-bu-’는 전형적인 사동접미사이지만 (34ㄷ)의 밑줄 친 ‘-bu-’는 ‘(활 따위에)쏘이다(즉 맞았다)’의 의미에서 피동적 의미를 나타내는 것이다.

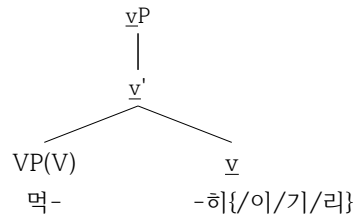
그렇다면 사동접미사와 피동접미사가 형태적으로 동형으로 실현되면서 상이한 기능을 가지게 되는 이유는 어떻게 설명해야 할까. 박양규(1978)에서는 이를 어간의 ‘재귀성 여부’라는 의미적 장치를 통해 설명하였지만 ‘재귀성 여부’(사동어간은 비재귀적, 피동어간은 재귀적)를 판정하기도 쉽지 않을뿐더러 일관성과 일반성을 얻기 어렵기 때문에 이에 대한 많은 논란이 불가피하게 따라오기도 하였다.

본고에서는 이를 이 두 접사가 본래 하나의 접사이며 다만 앞에서 살펴본 서술어의 껍질구조에 따라 참여하는 방식의 차이가 구조상의 차이와 의미상의 차이를 모두 만들어내었다고 봄으로써 이를 좀더 명확하게 설명할 수 있을 것으로 기대한다.

(35) ㄱ. 국어 사동접미사의 형태-구조



ㄴ. 피동접미사의 형태-구조



(35ㄱ)과 (35ㄴ)의 근본적인 차이는 (35ㄱ)이 이 접미사가 2항 타동사인 ‘[[먹-]]Vv-’의 바깥에 부가(Adjunct)되어 3항 타동사를 만드는 데 비해 (35ㄴ)은 이 접미사가 2항 타동사인 ‘[[먹-]]Vv-’의 기능범주인 v를 대체(Substitution)하면 모문의 주어를 소거함으로써 결과적으로 대격의 목적어가 주어 위치에서 구제받아야만 하는 수동적 상황(대격 점검 기능의 무력화)을 만들기 때문에 결과적으로 (피동적) 자동사문을 만들게 된다는 점이다.

엄밀히 말하자면 ‘-이-, -히-, -기-, -리-’와 ‘-우-, -구-, -추-’는 형태론적으로 동일한 형태소이며 부가되는가 대체되는가에 따라 형태상의 제약이 따른다.(즉 ‘-이-, -히-, -기-, -리-’는 대체와 부가를 모두 허용하지만 ‘-우-, -구-, -추-’는 부가만 허용된다.) 하지만 이 형태소는 대격 점검 범주 v에 부가되거나 대체함으로써 결과적으로 문장의 주어에 변화를 가져오는(부가될 경우는 주어 생성, 대체될 경우는 주어 소거에 따른 대격 점검 기능 무력화) 형태소이다.

한국어에서 ‘이/히/리/기’로 실현되는 이들 피동접미사들은 흔히 피동사를 만들어내지만 때로 중간태적 요소들을 만들어내기도 해서 피동 현상을 복잡하게 만든다. 이를 비전형적 피동이라 하고 백정화 등에서는 이를 속성피동, 저절로피동, 스스로피동, 동작주 초점 피동 등으로 나누어 살펴본 바 있다. 본고에서는 이러한 피동의 차이들이 본래 타동사가 가지고 있던 내적 구성(형태-껍질들)의 흔적이 다양한 방식으로 피동 구성에 남겨진 때문에 나타나는 것으로 본

다.

- (36) ㄱ. 그 칼은 잘 잘린다
 ㄴ. 날씨가 풀렸다
 ㄷ. 영수가 공부에 매달렸다.<백정화, 2019>

사동접미사가 결합하는 구성에서도 결합하는 단어의 형태-껍질 구성에 따라 반사동 등 다양한 형식의 통사 구성이 만들어질 수 있다.(생략)

5. 한국어 형태-껍질 구성의 종합 정리

이상의 논의를 종합해 보면 한국어의 단어들을 발생적 관점에서 껍질구조에 입각하여 설명해 볼 수 있다. 모든 어휘 범주는 왼쪽 끝 요소가 담당함. 범주를 결정해 주는 껍질은 일반적으로 기능적 의미를 담당하는 무음적 요소들로 이루어지지만 한국어와 같은 교착어의 경우에는 접사와 같이 형태를 지니는 유음적 요소로 이루어지기도 한다. 유음적 요소로 실현되는 경우에는 어휘적 의미를 지니거나 기능적 의미가 좀더 강조되는 등의 의미 차이를 지니는 것으로 이해할 수 있다.

5.1 명사 형태-껍질

한국어 명사 형태-껍질(Noun Morph-Shell)은 다음과 같은 유형으로 실현된다.

- (37) 명사껍질1 : 접사 결합에 의해 명사 범주가 실현되고 일부 접사 의미가 추가됨. [[먹-Vv-보n]N(=Vvn)]
- (38) 명사껍질2 : 명사 범주만 실현된다고 볼지, 명사로 파생되었다고 볼지. 즉 [신]N 또는 [[신-Vv-n]N(=Vvn)]. 모든 N이 ‘[[신-Vv]N’의 구조를 거친 것인지 초기 형성기의 단어에서 나타나는 현상이 추후 명사 범주로 고정된 이후 ‘[신]N’의 구조로만 인식되게 된 것인지에 대해 더 깊은 논의가 필요함. 즉 ‘[밥]N’의 경우도 ‘엄마, 밥!’과 같은 구성에서 동사인 ‘[밥]Vv’이 명사화되어 ‘[[밥-Vv-n]N’의 구조를 거쳐 ‘[밥]N’으로 인식되게 된 것인지.
- (39) 명사껍질3 : 명사 범주를 공유하는 굴절형 혹은 그에 준하는 굴절형이 범주화됨. 어런=[[열-V_은adn]-n]N(=V_adnn), 보기=[[보-V_기n]-n]N(=V_nn), 말타기=[[말]N[타-V_기n]-n]N(=NV_nn)]
- (40) 명사껍질4 : 외래어, 고유명 범주에 의해 부여되는 명사 범주. [[clasic]A-n]N, [[바람과 함께 사라지다]S-n]N, [[누구를 위하여 좋은 울리나]S-n]N
- (41) 명사껍질5 : 인용에 의해 임시로 부여되는 명사 범주(이른바 명사 상당어구 형성). [[여기부터]Adv-n]N-이다, ‘[[먹-Vv-n]N’에 대해 이야기해 보자. ‘[[-있

-]n]N'에 대해 이야기해 보자, ... '먹었을[머거쓸]'과 '[-었-]pc-n]N-을 [어슬]', '없어[없씨]'와 '[[없-]n]N'에[어베]'의 차이

5.2 형용사 형태-껍질

한국어의 형용사 형태-껍질(Adjective Morph-Shell)은 다음과 같은 양상으로 실현된다.

(42) 형용사껍질1 : [[정]N-답a-]A, -스럽-, -롭-, -긋-, -맞-, ...

(42) 형용사껍질2 : [희-]A, '[희]N>[[희]N]-a-]Na'인지 '[희-]A>[[희]A]-n]An'인지 분명하지 않지만 본고에서는 전자에서와 같이 모든 형용사는 자신이 대상으로 하는 명사를 내적 의미로 포함하고 있다고 본다. 따라서 '명→형'의 확장이 형태-껍질의 부가와 함께 이루어지되 이러한 전개는 순차적인 방식이 아니라 동시다발적인 방식으로 진행되었다고 이해하고자 한다.

(43) 형용사껍질3 : 논항 껍질 - 형용사 형태-껍질 추가 -2항 형용사 구성

5.3 동사껍질

한국어의 동사 형태-껍질(Verb Morph-Shell)은 다음과 같은 양상으로 실현된다.

(44) 동사껍질1 : [[신]N-v-] 신-신다 [[[명사]] 동사] - 명사는 목적어(동족목적어를 포함함)

(45) 동사껍질2 : [[크-]A-v-]V(=Av) 크다-큰다 형용사와 동사 - 동사 형태-껍질은 형용사 형태-껍질을 대체함. 논항 변화 없음.

(46) 동사껍질3 : 동사와 동사 - 강제접사 등 - 동사 형태-껍질이 동사 형태-껍질을 대체함. 논항 변화 없음.

(47) 동사껍질4 : 논항 껍질1 - 동사 형태-껍질 추가 - 2항 자동사 구성 - 동사 형태-껍질 부가. 2항 자동사 형성.

(48) 동사껍질5 : 논항 껍질2 - 동사 형태-껍질 추가 - 2항 타동사/3항 타동사 구성 - '-이-/-히-/-기-/-리-'/-'우-/-구-/-추' 등

6. 맺음말

이상에서 한국어의 어휘 범주를 [[[명사]형용사]자동사]타동사]의 확장에 따라 어휘 형태-껍질을 가지게 되는 양상을 살펴보고 이러한 껍질 구조를 통해서 형태부의 확장 원리가 통사부

에 거울 영상 원리와 같은 방식으로 적용될 수 있음을 보이고자 하였다. 교착어인 한국어의 경우는 이 가운데 일부 껍질 구조가 형태소로 제시되고 있기 때문에 계열 관계와 통합 관계를 고려하여 빈칸이 있다 하더라도 발생적 차원에서의 어휘 형태-껍질 구조를 확인할 수 있음을 강조하고자 하였다. 추후 한국어 이외의 다른 언어들에서도 이러한 형태-껍질 구조가 어떠한 방식으로 구현되며 그 언어의 통사 구조와 어떠한 상관 관계를 가지며 반영되는지를 점검해 볼 필요가 있다.

어휘 범주 가운데, 명사, 형용사, 동사뿐만 아니라 부사나 관형사에 대해서도 범주화와 관련한 껍질(영파생)에 대해 논의해 볼 수 있겠으나 최근 최준호(2019)에서 지적되었듯이 부사의 경우 시간부사와 시간명사의 단어 교체가 영파생이라기보다는 처격조사 결합의 통합 저지 현상에 따른 것으로 보는 것이 역사적 사실과 일치한다든지 박형우(2021)에서 정리하였듯이 기존의 연구에서 어간형 부사로 언급된 많은 단어들이 다른 어기로부터 파생의 과정을 거쳤거나 어간형 부사로 보기 어려운 예들로 실제 어간형 부사로 다룰 수 있는 사례가 ‘밋, 맛, 비룻, 일’, ‘그르/그르, 바르, 비브르/비브르’ 등을 제외하고는 거의 나타나지 않는다고 보았다.⁸⁾

또한 부사나 관형사 범주의 대부분이 서술어의 활용형 혹은 관형형의 어휘화와 관련한 것이라는 점에서 본고에서 논의하려는 어휘 범주로서의 껍질 논의와는 거리가 있기 때문에 본고에서는 이들에 대한 논의를 전면적으로 생략하였다. 이에 대해서는 김양진(1996)에서 이미 활용어미(관형형어미, 부사형어미 등) 혹은 관형격조사, 부사격조사 등이 선행 어기와의 어휘 경계가 허물어지면서 통합형 어휘로 재어휘화되는 과정의 하나로 소개한 바 있다.

8) 박형우(2021)에서는 “‘바로, 횡도로, 횡두루’와 ‘늑외, 칩’의 경우에는 부사와 용언의 성조 문제를 고려할 때 어간형 부사로 볼 수 있는 여지가 남아 있다.”고 하였지만 그렇다 하더라도 이 범주의 예외성이 수그러드는 것은 아니다.

■ 참고문헌

- Selkirk, 1982, / 단어통어론(김승곤 외, 1989, 한신문화사)
- 김양진. 1996ㄱ. “형태구조 시론 I”, 『한국어학』4(1996.8.25). 한국어학회. pp.171-206.
- 김양진. 1996ㄴ. “국어 사동접미사 선택의 형태론적 조건에 대하여”, 『어문논집』 35(1996.12.31.). 민족어문학회. pp.159-178. [2011.7. 『김영희 선생 정년기념논문집』에 “국어 사동접미사의 통사구조와 형태구조”(pp.11-33)라는 제목으로 수정 재록]
- 김양진, 2008. “접어와 기능어: 형태론적 단위와 통사론적 단위”, 『한국어학』 38(2008.2.15.). 한국어학회. pp.1-31.[2013.4. (경희대학교 국어국문학과 창과 60주년 기념) 『국어학·한국어학의 의미와 문법』(경희대 국어국문학과 편, pp.241-274)에 수정 재록]
- 민현식, 1988, “중세국어의 어간형 부사에 대하여”, 『선정어문』 16-1, 서울대학교 국어교육과,
- 박양규, 1978, “사동과 피동”, 『국어학』 7, 한국어학회.
- 박양규, 1985, “국어의 재귀동사에 대하여”, 『국어학』 14, 한국어학회. pp.361-382.
- 박형우, 2021, “중세국어의 어간형 부사에 대한 연구”, 『청람어문교육』 81, 청람어문교육학회, 165-196.
- 백정화, 2019, 『한국어 피동문의 유형론적 연구』, 한국문화사.
- 이건식, 2021, “지명에 사용된 ‘가지/枝’의 파생 의미로 본 여자와 남자의 고유어 ‘갓’과 ‘*스’의 기원적 의미”, 한국지명학회 2021년 봄 학술대회 발표문. 한국지명학회.
- 이승옥, 1974, “동사어간형태소의 발달에 대하여”, 『진단학보』 38, 진단학회 pp.151~181
- 이지영, 1996, “15세기 국어에서의 영변화”, 『관악어문연구』 21-1, 서울대학교 학술저널, pp.441~467
- 정한데로, 2017, 발견을 위한 한국어 단어형성론. 서강대학교출판부.
- 최준호, 2019, “處格助詞 統合 沮止 現象과 零派生에 관한 몇 問題”, 『어문연구』 47-1, 한국어문교육연구회, 101-128.
- 최형용, 2009, “국어의 비접사 부사 형성에 대하여”, 『정신문화연구』 32-1, 한국학중앙연구원, pp.3~26

□ 토론

‘형태-껍질-구조(Morph-Shell-Structure)와 형태통사론(Morphosyntax)’에 대한 토론

정한데로(가천대)

김양진 선생님의 ‘형태-껍질-구조(Morph-Shell-Structure)와 형태통사론(Morphosyntax)’ 발표를 들으면서, 통사론의 이론적 아이디어를 적용하여 개별 단어의 특성을 통일된 원리(형태-껍질 제안)로 설명하고자 시도하신 점이 매우 새롭게 다가왔습니다. 역사 자료와 외국 자료(만주어)를 보충하여 김양진(1996₁, 1996₂)의 기존 연구 성과를 ‘명사 형태-껍질, 형용사 형태-껍질, 동사 형태-껍질’로 일반화함으로써 해당 주제에 관한 논의가 더 깊이 있게 확장된 것 같습니다. 발표자 말씀대로 관련 주제가 형태론 분야에서 쟁점화된다면 형태소 내적 구조에 대한 논의가 앞으로 더 생산적으로 이루어지리라 생각합니다.

발표문을 읽고 공부하면서 든 몇 가지 물음을 정리해 보았습니다. 이해가 부족한 부분이 많아 보충 설명을 요청드리는 것으로 토론자의 역할을 하고자 합니다.

1. ‘공시적 통사 원리’와 ‘단어(형태소)의 내부 구조’

이 발표의 핵심은 통사론의 VP-Shell 이론을 단어(형태소)의 내부 구조 문제에 평행하게 적용하여 관련 단어(명사, 형용사, 동사)의 제 양상을 설명할 수 있다는 것입니다만, 적용 가능성에 대한 근본적인 의문이 듭니다.

통사론의 VP-Shell은 추상적인 light verb(경동사)를 외부에 설정함으로써 경동사 부가나 주어 인상과 같은 일련의 (이동) 장치를 통해 문장의 격을 점검받거나 술어의 특징을 설명합니다. 이러한 통사 과정은 X0 간 병합(결합)에 따른 공시적 절차인 데 반해, 이 발표에서 제안한 ‘형태-껍질-구조’는 이미 만들어져 쓰이는 여러 단어(동음이의어 포함)의 공시적 형성 원리는 아닌 듯합니다. 현재의 단어가 있기까지의 통시적(어원적) 분석과 가까운 접근으로 이해됩니다. 그런데 (29)~(31) 예문에서 통사 구조를 통해 보인 형태-껍질-구조 양상은 공시적 과정을 설명하는 듯하여 다소 혼란스러웠습니다. ‘웃기-, 보이-’의 경우는 ‘-기-’와 ‘-이-’가 공시적으로 병합한 것으로 보여서 보충 설명을 듣고 싶습니다.

2. ‘껍질’의 추상성

형태-껍질-구조를 일반화하기 위해 껍질을 전제해야 하는 경우가 있는데, 보이지 않는 영접사까지도 인정해야 할 것인지 의문이 듭니다. (23), (24)의 ‘올리다’와 ‘먹다’의 비교에서 보듯이, ‘먹-’의 어휘 구조에 목적어를 보장하는 ‘-v’가 내재적으로 포함되는 것처럼 타동사는 모두 보이지 않는 껍질을 지녀야 합니다. (25)의 ‘시키-, 놓-’처럼 2개의 껍질을 지닌 경우까지 있어 껍질이 지나치게 추상적이지 않나 싶습니다.

3. 동음이의어적 요소 판단

(18)~(20)의 ‘있다1~있다5’를 서로 다른 형태-겹질로 설명해 주셨습니다. 그런데 이러한 설명은 결과적 해석에 그치는 것이 아닐지 의문이 들었습니다. ‘겹질로 부가된 요소’를 분석하여 결합한 것으로 파악할 수도 있지만, “한정된 A 환경에서 쓰이던 ‘있다’가 새롭게 B의 의미를 실현하는 방식으로 쓰이게 되었고, 이에 따라 오늘날 A와 B가 동음이의어로 존재한다.” 정도로 파악하는 것이 일반적일 듯합니다. 추상적인 형태-겹질 구조를 적용할 때의 장점이 궁금합니다.

(21)~(22)의 ‘무섭-’과 ‘맛있-’이 (ㄱ)과 (ㄴ)에서 겹질의 유무로 달리 분석되는데, 그렇다면 ‘호랑이가 무섭다’와 ‘나는 호랑이가 무섭다’ 두 문장 내 ‘무섭-’은 다른 서술어로 보아야 하는지요? 공식적으로 [무섭-]A과 [[무섭-]A-a1]A이 모두 존재한다고 보아야 하는지 궁금합니다.

4. 타동사와 동족목적어

(9)~(13)의 예를 통해 ‘모든 (타)동사는 ‘동족목적어’를 취한다.’는 말씀이 상당히 급진적으로 다가왔습니다. ‘던지다, 가르치다’ 등을 생각해 보면 과연 이들도 그러했을까 하는 생각이 듭니다. 다양한 명사류가 목적어가 될 수 있는 서술어, 2음절 이상의 서술어도 그러했는지 의문이 듭니다. (13)의 ‘*먹-먹다’에서 명사 ‘*먹’에 대해서도 관련 설명을 더 해 주셨으면 합니다.

5. 기타

(7)의 ‘잠-*잠다/자다’를 참고한다면, 오늘날 ‘잠’은 ‘자--ㅁ’의 결과가 아니라 단일어 ‘잠’으로 보아야 하는 것인지 궁금합니다.

구 단위 한국어 사전 기술과 형태론적 쟁점

-의미 단위 표제어의 선정과 기술을 중심으로-

남길임(경북대)

< 차례 >

- 1. 서론
- 2. 구 단위 사전에 대한 사전학적 연구 동향
- 3. 구 단위의 추출과 사전 기술의 쟁점
- 4. 결론
- 참고문헌

1. 서론

Sinclair et al.(1970/2004) 이후, 사전학 분야에서 중요한 역할을 담당해 온 말뭉치언어학의 주요 목표는 의미 단위의 추출과 기술이다. 형식문법과 정반대의 방향에서 말뭉치언어학이 추구해 온 언어 운용의 원리는 ‘담화’와 ‘연어’로 이들 역시 ‘의미 단위’와 밀접한 관계를 가지며, 말뭉치언어학은 단어를 넘어서는 의사소통 단위에 대한 운용 원리를 밝히고 사전학적 정보를 제공하는 데 주요한 역할을 해 왔다. 이 연구의 목적은 ‘의미 단위(semantic unit)’, ‘어휘 항목(lexical item)’, ‘확장된 어휘 단위(extended lexical unit)’ 등으로 명명되어 온 구 단위 표제어의 추출과 기술의 쟁점을 형태론적 관점에서 논의하는데 있다.

사전에서의 ‘말뭉치 혁명’(corpus revolution), Rundell & Stock(1992)에서 논의되었듯이, 말뭉치는 말뭉치 이전 시대의 한계, 즉 기존 목록에 의존하거나 사전학자의 직관에 따라 표제어를 수집하던 한계를 뛰어넘는 데 핵심적인 역할을 하였다. 하지만 사전 편찬을 위해 말뭉치의 대표성을 확보하는 것과 새로운 표현의 수집을 위한 말뭉치의 동적 확장 매커니즘에 대한 논의는 여전히 충분치 않으며, 현재의 사전이 대용량의 문어 말뭉치로부터 얻은 표제어에 비견할 만한 신어나 구어 일상표현을 확보하고 있는지는 분명치 않다.¹⁾ 본 연구는 현재 한국어사전을 비롯한 종이 사전학이 가지는 구조적인 한계, 한 단어 한 표제어 원칙과 레마 기본형 중심의 전통의 관점의 한계를 넘어서기 위해 고려해야 할 구 단위 사전 표제어 선정의 문제, 기본형 제시의 쟁점 등을 논의하되, 한국어의 형태론적 특성을 반영한 사전 표제어의 확장, 기술, 이를 위한 고려 사항을 제안하고자 한다.²⁾

1) Rundell & Stock(1992) 이후 사전학에서 말뭉치혁명을 재론한 Rudell(2008)에서는 역시 말뭉치 혁명 이후 실제 언어를 반영한 사전 편찬의 혁명이 도입되었음에도 불구하고 여전히 웹 언어에 대한 연구, 양질의 구어 말뭉치는 부족하다는 것을 논의하고 있다.

2) 관용어의 경우, 관용구의 통사적 특성을 유형화하고 논항과 의미역을 부여한 논의(이희자 1994, 유현경 2001, 도원영·정유남 2008)나 관용어의 문법 범주(황화상 2011), 관용구의 어법 전반의 특성(권경일 2014) 등 문법론적 관점에서의 논의가 있어 오긴 했지만, 관용구를 포함한 의미 단위 전반에 대한 추출 원리는 논의된 바 없으며, 활용형의 제약 등 관용구의 고정성의 정도성을 반영한 사전 기술에 대한 논의는 여전히 부족하다.

이러한 논의를 위한 본 연구의 논의 대상은 연구자가 참여해 온 유사한 연구 프로젝트 『외국인을 위한, 사전에 없는 진짜 한국어』와 “네이버 일상표현 사전 구축”의 사전 편찬프로젝트의 표제어와 지침 일부이다. 전자는 외국인을 대상으로, 한국 드라마 대본 등에 자주 등장하지만 사전에 없는 구어 구 단위를 소개하는 형식인 반면, 후자는 문어 기반 사전에서 누락되어 온 구어 구 단위 3,500개를 기술하는 사업이라는 점에서 차이가 있다. 공통점은 모두 구 단위를 기술하고 있다는 점, 지금까지 부표제어나 연어 등 미시구조의 일정 부분을 차지했던 구 단위를 주표제어 층위로 상향시키고, 이에 맞는 미시구조 기술을 시도하고 있다는 점이다. 두 사전의 표제어 특성은 다음과 같다.

<표1. 연구 대상 사전>

	표제어 수	표제어 추출 방법	표제어 특성
『사전에 없는 진짜 한국어1』, 『사전에 없는 진짜 한국어2』	각 100개, 총 200개	‘비밀의 숲’, ‘슬기로운 의사 생활’ 등 인기 드라마 대본에서 수집. 기존 사전 미등재어	구 단위, 굳은 활용형
“네이버 일상표현 사전” 프로젝트	총 3,500개	구어 일상 표현에서 자주 쓰이지만 사전에 누락된 표현, 웹 검색에서 일정 빈도 이상	구 단위, 굳은 활용형, 의미적 신어 등

이들 사전에 기술된 대부분의 표제어들은 대용량의 말뭉치를 통해 수집되기 어려운 저빈도 부류이지만 모국어화자의 직관에 존재하며, 실제 웹 검색에서 상당한 빈도로 검색되는 부류이다. 이들은 인간 연구자의 직관으로 추출되었다는 점에서, 기존 사전이 추구해 온 표제어 추출의 귀납적 접근과는 전혀 다른 접근 방식의 결과물이며, 지금까지 정교한 균형 말뭉치의 구축과 형태 분석, 빈도 분석을 통해서 추출될 수 없는 부류이기도 하다. 사전학적 관점에서 의미 단위로서의 구 단위 식별, 미시구조의 기술과 관련한 주요 쟁점은 다음과 같다.³⁾

우선, 거시구조와 관련하여, 상당한 양의 구 단위의 누락의 원인은 무엇인지, 우연한 누락과 예측 가능한 누락 등 원인을 살펴보고, 어떠한 추출 방안이 있을 수 있는지를 논의할 필요가 있다. 예를 들어, 주로 구어에서 사용되어 문어 말뭉치 중심의 표제어 추출에서 누락된 유형(1ㄱ), 비교적 최근에 등장한 관용구(1ㄴ), 형태 단위 엔그램 분석 결과물로 그간 관용어, 연어 등의 전통적인 단위와 일치하지 않는 유형(1ㄷ) 등 다양한 유형이 존재한다. 이들은 각각 지금까지 사전 편찬에서 고려되지 못한 사용역의 문제(매체, 시기), 특정 유형의 문제와 관련된다. 지금까지 구 단위는 부표제어나 용례의 일부 등 미시구조의 관점에서 기술되어 왔을 뿐, 적극적인 표제어의 대상으로 논의되지 못했다.

- (1) ㄱ. 생긴 대로 놀다, 말아야 쉽지, 뭐가 어찌고 어째, 뭐긴 뭐야, 혹시나 했는데 역시나, 그럼 그렇지, 말도 안 되다, 망할 놈의 N,
 ㄴ. 현타가 오다, 물이 좋다, 멍 때리다, 빵 터지다, 이 세상 N이 아니다, 씬을 타다
 ㄷ. -ㄹ 수 없-, -ㄹ 수 있-, -었으면 하-, -으면 좋겠-

다음으로, 미시구조와 관련한 구 단위의 기술이다. 추출된 구 단위의 상당수는 활용의 관점에서 상당히

3) 구어 구 단위의 대상은 <사전에 없는 진짜 한국어1>, <사전에 없는 진짜 한국어2>의 표제어 각각 100개, 총 200개를 주요 대상으로 한다. 이 표제어 목록은 각각 드라마 대본의 표현을 중심으로 수집되었으며, 각각 ‘비밀의 숲, 도깨비, 태양의 후예’(1권), ‘슬기로운 의사생활, 사이코지만 괜찮아, 사랑의 불시착’(2권) 수록된 표현이면서 동시에 검색 빈도가 높은 구 단위를 선정한 것이다.

고정되어 있는 경우가 많고, 이는 표제어의 형태 표기뿐만 아니라 구 단위 활용형의 제시, 뜻풀이, 관련 어 등에도 영향을 미친다.

- (2) 가. 말을 돌리다, 말이 많다, 알아서 하다, 잘 해 주다, 물이 좋다, 빵 터지다
- 나. N 냐다, 미쳤다, 눈 풀어, 들어가세요, 말씀만이라도 감사합니다, 그럼 그렇지
- 다. 미치겠다, 그렇구나, 됐고, 닥치고, 냐다

위 (2)는 활용의 제약에 따라 대략적으로 구분한 예로, 활용이 비교적 자유로운 경우(2가), 특정 시제 또는 특정 의합법 형태로만 실현되는 구 단위(2나), 단일 용어의 특정 활용 형태로만 나타나서 특정한 담화 기능이나 의미를 가지는 (2다) 등으로 구분된다.

이들이 한국인의 언어생활 전반에서 사용되며, 한국인 모국어화자의 직관에서 일정한 기능을 담당함에도 불구하고, 이들 단위에 빠져 있다는 것은, 이들의 판별이나 수집에 있어서 단순한 누락 이상의 구조적인 요인이 있음을 의미한다. 즉 이들 구 단위가 향후 한국어사전의 보완이나 새로운 의미의 구 단위 사전 기술에서 고려되기 위해서는 기존의 표제어 수집의 메커니즘을 넘어서는 언어에 대한 관찰이 필요하다는 것이다. 더 나아가 이들의 미시구조 기술을 고려할 때, 이들이 가지는 활용 형태의 빈번한 제약은 활용형, 뜻풀이, 관련어 제시와 관련되는데, 이때 구 단위 표제어의 기술이 단지 표제어 수집이라는 거시구조의 차원을 넘어서는 사전학적 논의가 필요하다. 본 연구에서는 아래와 같이 구 단위 한국어 사전 구축의 관점에서 형태론적 쟁점을 논의하되, 거시구조와 미시구조를 구분하여 논의하되, 미시구조의 경우 아래 순서를 따라 논의할 것이다.

구 단위 표제어(어깨번호)(원어정보)[발음] 활용형 품사 뜻풀이 용례 관련어 참고 참고상자
--

<그림 1. 구 단위 사전의 미시구조>

본 연구는 다음과 같이 구성된다. 2장에서는 구 단위 사전에 대한 사전학적 연구 동향을, 3장에서는 ‘표제어’ 선정의 쟁점(3.1)과 위 미시구조에서 형태론의 영역과 관련된, 표제어 형태, 활용, 뜻풀이, 관련어 등(3.2)을 논의하고자 한다.

2. 구 단위 사전에 대한 사전학적 연구 동향

사전학이나 언어교육, 언어공학 등의 관점에서, 관용성의 문제를 논의해 온 많은 연구에도 불구하고 (Atkins & Rundell 2008, Martinez & Schmitt 2012, Granter et al. 2018), 의미적 합성성과 비합성성의 구분 기준 등 사전 등재의 객관적 기준을 확보하기 쉽지 않다는 것은 언어 범주의 본질적 속성을 정도성으로 파악하는 말뭉치언어학과 사전학에서 대체로 일치해 온 견해이다.⁴⁾ 여기서는 언어학과 사전학,

4) 남길임·최준(2019)에서는 최근 연구의 이러한 논의를 다음과 같이 세 가지로 정리하여 소개하고 있다.

가. 합성성을 가지는 구와 비합성성을 가지는 구(관용구)를 변별할 만한 통일된 현상은 존재하지 않는다. 오히려 이들의 경계는 연속성을 가지며 종종 구분이 모호하고 다양한 방식으로 상호작용한다(Moon 1998).

나. 사전 등재의 단위로서 다단어 표현을 선별할 수 있는 절대적인 기준은 없다(Atkins & Rundell 2008: 360).

다. 어휘꾸러미의 형태와 의미가 깔끔하게 매핑되지 않는 것은 어휘꾸러미가 언어 체계에 기반하고 있다

언어공학, 언어교육 등에서 논의되어 온 구 단위 추출 및 기술과 관련한 동향을 간략히 소개하기로 한다.

우선 말뭉치언어학에서 연어(collocation), 다단어 단위(multiword unit), 정형 표현(formulaic expression), 어휘꾸러미(lexical bundle) 등 관습적인 언어 단위에 대한 연구는 상당히 폭넓은 스펙트럼을 가지며, 모국어화자의 언어 운용의 원리가 규칙이나 논리가 아닌, 관습성에 기반한다는 관용어 원리(idiom principle)와 함께 말뭉치언어학의 핵심 개념으로 논의되어 왔다. Stubbs(2009)에서는 사전학적 관점에서 궁극적인 사전이 의미 단위의 사전이라는 논의(Sinclair et al. 1970/2004:xxiv, Stubbs 2009:131)를 소개하면서, 이론언어학과 기술언어학 모두에서 광범위한 의미 단위의 수집이 중요하다는 것을 논의하고 있다. 빈도나 범주 경계의 문제는 사전의 목적이나 활용도를 고려한 해석의 문제일 뿐이며, 전면적인 구 단위 사전(thorough-going phraseological dictionaries)의 개발이 궁극적인 과제라는 것이다.

한편 최근 들어 관용표현, 연어, 고빈도 자유결합 등 구 단위 기술은 언어 교육과 언어공학에서도 중요한 주제로 논의된다. 특히 언어공학적인 관점에서 관용어, 연어, 고빈도 자유 결합 등의 구 단위는 구문분석이나 기계번역, 감성분석 등 자연언어처리에서 결정적인 영향을 주는 요소로 논의되고 있는데(Constrant et al. 2017), 관습적인 구 단위에 대한 처리가 선행되지 않고서는 자연언어처리의 정확성을 담보할 수 없기 때문이다.⁵⁾ 대표적인 몇 가지 사례를 들자면, Baldwin & Kim(2010)에서는 어휘적, 구문적, 의미적, 화용적, 통계적 차원의 특수성(idiosyncraticity)을 가진 이러한 단위의 식별과 처리를 논의하였고, Grabowski & Juknevičienė(2016)에서는 엔그램 DB 구성에서 각 정형 표현들간의 중복 표현 문제 해결을 위해 일정한 부분이 겹치는 표현들의 텍스트 내 빈도와 점유율(coverage) 정보를 활용하여 자동으로 정제하는 방안을 논의하였다.

제2언어 학습에서는 기초 어휘에 대응하는 필수 구 단위에 대한 논의(Martinez & Schmitt 2012), 은유적 연어의 사전 기술에 대한 논의(Macis and Schmitt 2017) 등을 주목할 만하다. 전자는 필수 구 단위의 판단 기준을 주요 기준과 부가적 기준으로 구분하여 논의하였고, 후자는 ‘연어’를 은유적 연어(metaphorical collocation)와 축자적 연어(literal collocation)로 구분하고, 은유적 연어가 각각의 의미의 합으로서 이해되기 어렵다는 점을 논의하였는데 이들 모두 언어 교육에서 일정한 구 단위의 통합적 제시가 유의미함을 보여준다. 어휘문법적 정보에 초점을 맞추어 온 전통적 사전 구조가 은유적 연어를 해석하는 데 그리 도움이 되지 못할 수 있음을 논의한 Dai et al.(2019:421)도 구 단위 학습자용 사전의 필요성과 밀접한 관련을 가진다.

한국어 구 단위 사전 전반에 대한 표제어 추출 및 사전 구성에 대해서는 아직 본격적으로 논의된 바 없으나, 사전에서의 관용구 기술에 대한 논의(유현경 2001, 권경일 2011), 사전학적 관점에서의 구 단위 추출 및 특성에 대한 논의(남길임 2011, 남길임·최준 2019), 구어 구 단위 추출 및 기술(안의정·황은하 2021), 은유 사전에 대한 논의(도원영 외 2018) 등은 구 단위 사전 설계와 관련하여 시사점이 있다. 남길임(2011), 남길임·최준(2019)에서는 각각 Stubbs(2009)의 확장된 어휘 단위(ELU: Extended Lexical Unit)의 개념을 소개하고, 교착어로서의 한국어의 특성을 고려한 말뭉치 주도 연구의 방법론, 즉 형태 단위 엔그램 기반 빈도 분석을 논의하였다. 도원영 외(2018)에서는 은유 데이터베이스 구축의 방법론을 논의하면서 ‘꽃이 {피다/지다/꺼이다}’ 등의 은유적 표현의 구 단위 사례를 제시하였는데, 실제로 이러한 은유적 연어는 미등재 구 단위의 상당수를 차지하는 전형적인 사례로 판단된다. 마지막으로 안의정·황은

기보다 언어 수행에 기반하고 있기 때문이다(Grabowski & Juknevičienė 2016: 58).

5) 이에 대한 동향은 Association for Computational Linguistics (ACL) 내의 다단어단위 연구 그룹 “SIGLEX-MWEW(<https://multiword.org/>)”의 사전학적, 언어공학적인 연구, 프로젝트 등을 참고할 수 있다. 여기서는 최근 NLP 연구가 신경망 언어 모델(neural network language model)로 가고 있는 가운데, 다단어 언어 자원이 어떻게 모델링되어야 할지를 논의하고 있다.

하(2021)은 주로 시나리오 대본에 나타난 구어 구 단위 표현의 유형의 설정하고 사전 모형을 제시하였다.

이상의 논의를 살펴볼 때, 한국어와 관련하여 전면적인 구 단위 사전 설계에 대해서는 아직 논의된 바 없는데, 향후 이와 관련하여 한국어의 유형론적 특성을 고려한 구 단위의 추출, 사용자 집단의 사용 목적과 검색 가능성, 가독성 등을 고려하나 표제어의 범위 설정 등이 함께 논의될 필요가 있을 것이다. 본 연구에서는 인간을 위한 사전인 동시에 기계를 위한 한국어 언어 자원으로서의 구 단위 전반의 추출을 목표로 하되, 형태론적 관점에서 이러한 구 단위 사전 개발과 관련한 쟁점을 각각 거시구조와 미시구조로 구분하여 다음과 같은 문제를 시발점으로 삼아 논의하고자 한다.

첫째, 한국어 구 단위 사건의 거시구조 설계와 관련하여, 구 단위 전반의 추출을 위한 추출의 단위와 빈도 기준의 쟁점과 함께 형태론적 논의가 필요한 부분은 무엇인가? 관용어를 어휘부 등재 단위로 본 논의(한정한 2010ㄱ/2010ㄴ), 관용어 구성성분이 통사부 구성요소로서 단어의 자격을 가지므로 하나의 어휘적 단위로 볼 수 없다는 논의(황화상 2011) 등 형태론적 쟁점에도 불구하고, 전면적인 구 단위 사전(Stubbs 2009)의 주장과 같은 맥락에서 이들은 특정한 사용 맥락에서 특정한 담화 의미를 가지며, 따라서 하나의 의미 단위 표제어로의 지위를 가진다. 기존 『표준국어대사전』의 지침을 비롯한 대부분의 사전 관련 연구에서는 관용구와 연어의 구분, 속담과 관용구의 구별, 관용구와 합성어의 구별 등에는 상당한 관심을 기울여 온 반면, 사전의 포괄적인 의미 단위에 대한 고민은 상대적으로 부족했으며 따라서 이들 전통문법 범주의 변방에 있는 상당수의 의미 단위들이 소외되어 온 경향이 있다. 본 연구에서는 기존의 형태론적인 쟁점보다는 사전학적 관점에서 이들을 추출할 때 말뭉치와 빈도 기준의 설정 문제에서 논의될 만한 주요 쟁점은 어떠한 것이 있는지를 논의하고자 한다.

둘째, 기존 사전의 기본형 구조를 상정할 수 없는 상당수의 의미 단위의 표제어 표기는 어떻게 제시되어야 하는가? 또 이들의 활용형, 뜻풀이, 관련어, 참고정보 등의 기술 방안은 기존의 기본형 중심의 기술 방안과 어떤 일관성과 변별성을 가지고 기술될 수 있는가? 이러한 쟁점은 기존 『표준국어대사전』 지침을 출발점으로 하여 논의하기로 한다.

(3) 관용구 미시구조와 관련한 『표준국어대사전』 지침

1. 표제어 1-2 표기 2) 동사로 끝나는 관용구는 시제나 양상이 중화된 형태로 제시한다. 속담의 경우는 그러지 않을 수 있다. (479쪽)
2. 뜻풀이 2-2 관용구 1) 동사구인 경우에는 동사의 뜻풀이 방식으로, 부사구인 경우에는 부사의 뜻풀이 방식으로, 명사구인 경우에는 명사의 뜻풀이 방식으로 뜻풀이한다. 2) ‘-는 뜻으로, -을 (비유적으로) 이르는 말’의 형식을 사용할 수 있다. (484쪽)
4. 기타 2) 속담, 관용구 모두 관련 어휘를 제시하지 않는다.

3. 구 단위의 추출과 사전 기술의 쟁점

3.1 구 단위 표제어의 추출

한국인 모국어화자가 인식하는 의미 단위의 총체적 추출을 위해서는 기존 사전에서 누락된 구 단위의 특성을 살펴볼 필요가 있다. 여기서는 연어의 추출 및 판별의 방법론을 빈도 기반 접근법(frequency-based approach)과 프레지올로지 기반 접근법(phraseology-based approach)으로 구분한 Nesselhauf(2005:12)의 틀에 따라 의미 단위의 추출 방법론을 살펴보기로 하는데, 이는 각각 말뭉치

의 빈도와 통계적 기법을 활용하는 방법과 연구자의 직관을 통해 의미적 합성성이나 문법적 특성 등을 고려한 방법을 가리킨다.

우선, 빈도 기반 접근법에서 논의되어야 할 부분은, 말뭉치의 추출 단위, 빈도의 기준 등의 요소이다. 이러한 요인들의 점검을 위해 다음의 구 단위 유형의 몇 가지 예시를 살펴보기로 한다. 기존 사전 등재형(1유형)과 미등재형을 구분하고, 미등재형을 형태 단위 엔그램(2유형)과 구어 구 단위(3유형)으로 구분하여 말뭉치 빈도를 살펴보면 다음과 같다.⁶⁾

<표1. 말뭉치 특성에 따른 구 단위 유형의 빈도>

			세종	모두의 말뭉치(어휘 의미)		상품평
			출현 빈도	출현 빈도(문어/구어)		출현 빈도
			절대빈도 (100만 어절당)	절대빈도 (100만어절당)	절대빈도 (100만어절당)	절대빈도 (100만어절당)
사전 등재어	1유형	미역국을 먹다	1(0.1)	0(0)	0(0)	0(0)
		눈(이) 높다	8(0.8)	0(0)	3(3)	9(1.6)
		물로 보다	1(0.1)	4(2)	0(0)	0(0)
사전 미등재 어	2유형	-르 수 없-	18,090(1,663)	1,472(735.9)	357(354.7)	2,629(471)
		-르 수 있-	51,902(4,771)	6,819(3409.1)	3,008(2988.7)	14,630(2622)
	3유형	빵 터지다	0(0)	3(1.5)	6(6)	392(70.2)
		말이 필요 없다	10(0.9)	1(0.5)	1(1)	1,594(285.7)
		그냥 그렇다	60(5.5)	0(0)	25(24.8)	1,261(226)
		뭘랄까	203(18.6)	0(0)	0(0)	144(25)
		웬일이니	28(2.5)	0(0)	0(0)	-
못 살아(살어)	5(0.4)	0(0)	0(0)	1(0.1)		

위 말뭉치 분석에서 ‘세종’은 2000년 이전의 말뭉치를 대표하며, ‘모두의 말뭉치’는 가장 최신의 말뭉치를, ‘상품평’은 ‘세종’과 ‘모두의 말뭉치’에서 고려되지 못한 웹 말뭉치의 전형적인 사례를 살펴보기 위한 것이다. 절대빈도와 함께 100만 어절당 빈도를 제시한 것은, 단어 단위 추출에서 100만 단어 당 10회 출현이 합리적인 기준이 된다는 Carter & McCarthy(2006)의 논의를 참고한 것으로, 이러한 기준은 이후 Biber et al.(1999)에서도 보편적인 기준으로 적용되었다.⁷⁾

이러한 빈도가 구 단위 사전 표제어 추출과 관련하여 시사하는 점은 다음 몇 가지로 정리될 수 있다. 첫째, 1유형인 기존 사전 등재형은 모두 실제 말뭉치 빈도에서 극히 적게 출현하며, 100만 어절당 10회라는 유의미한 단위로서 ‘단어’ 단위의 기준을 넘기지 못한다. 유형1의 사례가 관련 논문이나 개론서에서 자주 등장하는 사례라는 점에서, 기존 사전의 의미 단위는 주로 연구자나 사전편찬학자의 직관에 의해 수집되었으며, 말뭉치 빈도가 큰 역할을 하지 않았음을 의미한다. 둘째, 형태 단위의 연쇄로 이루어진 2유형은 ‘정형화된 표현’ 또는 ‘정형 표현’으로 불려온 유형으로(남길임 2013, 최준 2015, 장석배 2014), 다

6) 아래 말뭉치는 모두 형태 분석 말뭉치로 상세 규모는 아래와 같다.

- 세종 말뭉치 어절 수 : 10,897,740 (문어 10,092,499 / 구어 805,241)
- 모두의 말뭉치(어휘 의미) 어절 수 : 3,006,660 (문어 2,000,213 / 구어 1,006,447)
- 상품평 말뭉치 어절 수 : 5,578,624 (의류 4,121,045 / 영화 1,457,579)

7) 말뭉치 빈도를 중심으로 표제어를 선정된 『연세한국어사전』에서는 총 5만 어휘 표제어 선정에 있어서, 4,300만 어절에서 빈도 순위 5만등까지를 다루고 있는데, 사전 서문에서 나오듯이 빈도 14까지를 포함한 것이다. 이는 100만 어절당을 기준으로 할 경우 0.3회 이상 출현까지를 포함한 것으로, Carter & McCarthy(2006)의 100만 어절 10회의 기준은 매우 엄격한 기준에 속한다. 한편 Biber et al.(1999)에서는 길이에 따른 임계치 차이를 두어 구성성분의 수가 늘어날수록 더 낮은 빈도의 기준을 설정하기도 하였다.

른 유형에 비해 월등히 빈도가 높으며, 말뭉치 시기나 매체를 막론하고 안정적인 빈도를 보여준다. 남길임(2013), 최준(2015) 등에서는 Biber et al.(1999)에서 영어의 정형 표현으로 제안되었던 3단어 연쇄와 달리 한국어의 교착어적 속성을 반영한 형태 단위의 연쇄를 제안한 바 있다. 아래 표는 남길임·최준(2019)에서 제시된 형태 단위 엔그램의 빈도와 유사 빈도 수준의 문법 형태소와 어휘를 각각 제시한 것이다.

<표2. 형태 단위 정형 표현의 빈도와 유사 빈도 구간의 형태>(남길임·최준 2019)

빈도 구간	정형 표현	빈도	문법적 단어	빈도	어휘적 단어	빈도
1001~1500	에 따르 면	1,330	하고/JKB	1,466	비록/MAG	1,471
			야/JKV	1,330	옳/VA	1,349
	면_으면 안 되	1,078	ㄴ데_는데/EF	1,328	봄/NNG	1,317
			리라_으리라/EF	1,049	매일/MAG	1,096
501~1000	에 의하 면	920	께/JKB	920	아마도/MAG	953
	다 보 면	841	ㅂ시오/EF	886	오히려/MAJ	875
	지 않 으면 안 되	760	나마_이나마/JX	735	왜냐하면/MAG	790
	면_으면 좋 겠	668	ㄴ지라도_을지	673	거짓말/NNG	685
	는가 하 면	595	느냐/EF	603	풍부하/VA	596
	고 보 면	565	게/EF	582	식물/NNG	571
	예 를 들 면	549	어야지_아야지/EC	502	다만/MAJ	531
251-500	로_으로 보 면	413	라서/EC	497	그래도/MAJ	464
	기 만 하 면	411	랑/JKB	396	한편/MAJ	407
	면_으면 다음 과 같	309	예다가/JKB	304	예컨대/MAG	354
	었_았 으면 하	286	세요_으세요/EF	290	국토/NNG	287
	에 비하 면	284	거든/EC	272	목욕/NNG	263
190-250	ㄴ가_은가 하 면	237	든가/EC	248	때때로/MAG	237
	다시 말하 면	231	이서/JKS	229	비웃/VV	236
	그렇 지 않 으면	207	느니/EC	221	왜곡/NNG	211
	그렇 ㄴ가 하 면	195	려니/EC	198	즈음/NNB	207
	면_으면 그만 이	193	지마는/EC	195	응원/NNG	196
	따지 고 보 면	193	거라/EF	192	축하하/VV	193

위 목록 중 ‘예를 들면’을 비롯한 몇 가지 사례를 제외하고는 모두 어절 단위 엔그램 분석으로는 추출될 수 있는 고빈도 패턴들로서, 이를 통해 형태 단위 정형 표현 추출의 유효성과 이들 단위가 가지는 빈도의 실재성은 충분히 검증될 수 있다. 이들은 대부분의 연어와 관용표현 중심의 접근법에서 논의되어 왔던 ‘명사+명사’, ‘형용사+명사’, ‘부사+동사’ 등 내용어 품사 결합 유형으로는 추출될 수 없는 유형들이다. 또 동시에 Biber et al.(1999)의 영어 단어 4개 연쇄의 방식이나 한국어 어절 기준을 적용한 Biber et al.(2010)의 방식으로도 추출되기 어려운 경우가 대부분이다. 이들의 포괄적인 추출을 위해서는 다음 세 가지 정도의 고려 사항이 필요하다.

첫째, 가장 기본적인 전제로, 구어, 문어, 웹 등 다양한 사용역의 말뭉치 확충이 요구된다. 이들은 ‘-면 다음과 같-’, ‘에 의하면’과 같이 문어 특정 사용역에서 빈번한 유형과 ‘-면 좋겠-’, ‘따지고 보면’ 등과 같이 구어에서 빈번한 유형 등 사용역과 밀접한 관계가 있다. 둘째, 형태 단위 엔그램 추출을 위해 말뭉치

의 형태 분석이 필요한데 이를 위해서는 여전히 부족한 구어와 웹 언어에 대한 형태 분석 말뭉치가 필요하다. 셋째, 형태 단위 엔그램의 분석에서 생산적 접미사의 목록 설정과 분석, 파생어와 합성어의 단위 통합, 조사와 이형태 통합 등의 논의 등 분석 결과에 영향을 미치는 단위에 대해서도 논의될 필요가 있다.⁸⁾

I. 어절	II. 형태_굴절 수준	III. 형태_파생 수준	IV. 어휘소
대학은	대학 은	대학 은	대학
창의적	창의적	창의 -적	창의적
인재를	인재 를	인재 를	인재
양성해야	양성하- -여야	양성 -하- -여야	양성하-
한다	하- -는다	하- -는다	하-

<그림2. 엔그램 추출의 단위>(남길임 2013: 118)

마지막으로 3유형은 지금까지 사전 기술에서 배제되어 원인이 다소 다양하게 해석될 수 있다. 우연한 누락, 문어 편향적인 기존 사전의 관행, 새로운 표현의 등장 등의 원인으로, 빈도 역시 말뭉치에 따라 상당히 다른 양상으로 나타난다는 것을 알 수 있다. 예를 들어 ‘뺨 터지다, 말이 필요 없다’는 상품평에서만 유의미한 빈도를, ‘그냥 그렇다, 뭐랄까’는 상품평과 함께 구어, 세종에서 유의미한 빈도로 나타난다. 다소 제한된 말뭉치로 분석된 결과이지만, 이러한 유형은 누락의 원인에 따라 다음의 세 가지로 분석될 수 있다. 비교적 최근의 말뭉치에서만 검색되는 유형(4ㄱ), 구어 중심 표현(4ㄴ), 구어에서 주로 나타나는 단어의 고정된 활용형태(4ㄷ)이다.

- (4) ㄱ. 뺨 터지다, 뺨을 타다, 물 좋다,
 - ㄴ. 반 죽여 놓다, 말도 안 되다, 잃을 게 없다, 계를 타다
 - ㄷ. 뻘고, 미쳤다, 미치겠다, 닥치고, 그렇구나, 다녀왔습니다, 다녀올게요

이상에서 살펴본 미등재 의미 단위들은 말뭉치의 요인, 즉 시기적 요인, 말뭉치 균형성의 문제와 사전의 구조적 요인, 언어 분석 단위의 요인 등의 세 가지 요인에서 누락의 원인을 찾을 수 있다. 즉 향후 포괄적인 의미 단위의 확충을 위해서는 이러한 누락 요인을 중심으로 한 수집이 필요하며, 여기에는 말뭉치 언어학의 관점, 사전학적 관점, 언어학적 분석 등의 요인이 고려되어야 한다. 아래에서는 이러한 유형들의 미시구조 기술에서의 쟁점을 논의하기로 한다.

3.2 미시구조

의미 단위는 문어나 구어를 막론하고 고도로 관습적이고 맥락 의존적이므로 고정성(fixedness)를 그 특성으로 한다는 것은 주지의 사실이다. 그러나 관용성에도 다양한 정도가 있고, 정도에 따라 다양한 가변성을 가지는데, 이러한 가변성의 표상에 대해서는 충분히 논의되지 못했다. Moon(1998:124)에서는 이러한 변이를 구성요소인 내용어가 교체되는 어휘적 변이(lexical variation)와 문법요소의 교체인 구조적

8) 이 부분은 남길임(2013), 남길임·최준(2019) 등에서 일부 논의된 바 있다.

변이(systematic variation)로 구분한 바 있는데, 여기서는 후자의 구조적 변이 형상을 중심으로 활용 형태의 고정성과 제한적 변이를 사전에서 어떻게 반영할 것인지를 논의하고자 한다.

여기서의 논의의 주된 대상은 『사전에 없는 진짜 한국어 1』, 『사전에 없는 진짜 한국어 2』 전체 표제어 200개이며, 이들 중 명사나 부사를 핵어로 하는 22개의 표제어⁹⁾를 제외한 178개 용언을 핵어 구성성분으로 하는 표제어 단위의 구조적 변이 가능성을 중심으로 분류한 결과는 다음과 같다.

<표3. 활용의 제약 정도성에 따른 유형과 비율>

유형	표제어 수(개)	비율(%)	예
활용 제약 없음(A)	91	51.1	말 돌리다, 말이 많다, 당 떨어지다, 상상 그 이상이다
활용 제약 있음(B)	53	29.8	시상 형태소 제약: V/A+르/을 것도 썼다, 계를 탔다, 속도 없다, 말씀이 지나치다 의향법 어미 제약: 알 거 없다, 어떻게 되세요, 말씀 편하게 하세요, 들어가세요
고정된 활용(C)	47	14	언다 대고, 나 잡아 봐라, 한 번 죽지 두 번 죽냐, 이래 V-(으)나 저래 V-(으)나
한 단어의 고정형(D)	9	5.1	들어가세요, 봤지, 미치겠다
전체	178	100	

위 표를 통해 알 수 있는 사실은 기존 사전에 등재되어 있지 않은 의미 단위들 중 용언 결합형의 상당 부분 활용 형태의 제약을 보인다는 것이다. 활용의 제약이 있거나 아예 고정된 활용 형태를 가지는 유형인 B, C, D 유형과 제약이 비교적 없는 A 유형은 거의 일대일의 비중을 차지하는 듯하다. 이때 B 유형의 경우, 시상 형태소 결합에 일정한 경향성을 띠거나(N도 썼다, 계를 탔다), 특정한 의향법으로만 실현되어 평서형, 의문형, 명령형 등 특정 문장 유형으로만 나타나는 부류(어떻게 되세요, 들어가세요) 등으로 구분된다. 한국어의 일반 용언류들도 일정 부분 제약이 있는 경우가 있으나, 이러한 구어성 의미 단위가 가지는 활용형의 제약은 일반 용언에 비해 상당히 높은 편인 듯하다. 이들의 활용 형태의 제약은 상당수 의미 단위가 가지는 특정한 담화 맥락과 관련되어 있다는 점에서 이들의 형태적 제약은 담화 기능과의 연관성 속에서 고찰될 필요가 있다. 이러한 고정성의 경향은 사전 표제어 형태 제시, 뜻풀이, 활용형태 제시 등에도 일정한 관련성을 가지는데, 아래에서는 표제어 형태와 활용형 제시, 뜻풀이, 관련어의 제시 등을 차례로 논의하기로 한다.

3.2.1 표제어 형태와 활용형 제시

의미 단위의 사전 제시가 기존 종이사전과 같이 부표제어 층위인지, 새로운 구 단위 사전으로서 주표제어 층위 또는 다른 제3의 방안이 있는지를 막론하고 고려되어야 할 점은 의미 단위가 가지는 고정성과 어휘·구조적인 차원에서의 가변성 등 그 정도성을 어떻게 제시할 것인가의 문제이다. 이는 의미 단위 표제어의 형태 제시와 활용형 제시와 관련된다.

우선, 표제어 제시 및 표제어 형태의 문제이다. 활용이 자유로운 A형은 구 단위라 할지라도 일반적인 사전의 기본형을 제시하는 것이 적절하고, 고정된 활용 형태를 보이는 C형, D형의 경우는 각각 고정된 형태를 제시하는 것이 해당 의미 단위의 의미를 가장 잘 표상할 수 있는 것으로 보인다. 이들 각각의 사

9) 이러한 대표적인 부류는 “그렇고 그런 사이, 나이롱 N, N 코스프레, 누구 앞에서, 몇 날 며칠, 망할 놈의 N, 개뼈다귀 같은 소리” 등을 들 수 있다.

례와 실제 기술 예를 보이면 다음과 같다. (5)는 기본형 제시의 A형, (6)은 활용형 제시의 C, D형의 더 많은 사례이다.

- (5) A형(활용이 자유로운 부류): 말(을) 돌리다, 말(이) 많다, 깨를 볶다, 시간이 뜨다, 일을 치다, 매를 벌다, 선을 지키다, 밀밥을 깔다, 감이 좋다, 개똥으로 알다, 생긴 대로 놀다, 별소리를 다 하다 등
- (6) ㄱ. C형(형태적으로 고정된 활용을 보이는 부류): 약속이나 한 듯(이), 다 좋다 이거야, 연다 대고, 그래서 말인데, 나 잡아 봐라, 한 번 죽지 두 번 죽냐, 이래 V-(으)나 저래 V-(으)나, 알 만한 N이, 말할 놈의 N, V-라고 할 때는 언제고, N 났다
- ㄴ. D형(한 단어의 고정된 활용): 들어가세요, 봤지, 미치겠다,

즉 (5)의 경우는 표제어는 기본형을 제시하고, 활용 형태는 기존 사전의 형태와 유사하게 관형사형어미, 연결어미, 평서형어미 등으로 제시가 가능하며, (6)의 경우는 활용형 자체를 표제어로 제시하되, 별도의 활용 형태를 제시하지 않는다.

도깨비 4화
15. 말 돌리는 거 보
 표현 말(을) 돌리다
 활용 말(을) (돌리는/돌려/돌립니다)

<그림3. '말(을) 돌리다'의 기술>

도깨비 4화
18. 이래 죽으나 저래 죽으나
 표현 이래 V-(으)나 저래 V-(으)나
 유사 표현 이러나저러나

<그림4. '이래 V-(으)나 저래 V-(으)나'의 기술>

그런데, 여기서의 문제는 이들 표현 중에 특정한 담화 기능과 긴밀히 연관되어 활용 형태나 가변성에 일정한 제약 또는 특정한 경향성을 띠는 다음과 같은 표현의 경우가 있다는 것이다. 아래 '생긴 대로 놀다'와 '별소리를 다 하다' 등은 A 유형의 전형적인 예로 활용 형태가 비교적 자유롭다고 판단되어 기본형으로 제시되었으나, 실제 사용 예를 살펴보면 담화 기능과 관련한 활용의 제약 또는 경향성이 분명히 존재한다.

- (7) ㄱ. 생긴 대로 놀다: 어떻게 그렇게 생긴 대로 노는지./인상 안 좋더니 생긴 대로 놀고 있네./사랑은 생긴 대로 논다더니, 정말 범죄자처럼 생겼네.
- ㄱ'. 생긴 대로 {놀았다/놀겠다/놀아라/놀자}
- ㄴ. 별소리를 다 하다: 제가 별소리를 다 했네요./ 애 앞에서 별소리를 다 한다./ 제가 별소리를 다 하네요./제가 별소리를 다 하지요?
- ㄴ' 별소리를 다 {하겠다/해라/하자}
- ㄷ. 개똥으로 알다: 약속을 무슨 개똥으로 아냐?/친구 말을 개똥으로 아는구나./너 나를 개똥으로 알지?
- ㄷ'. 개똥으로 {알겠다/알아라/알자}

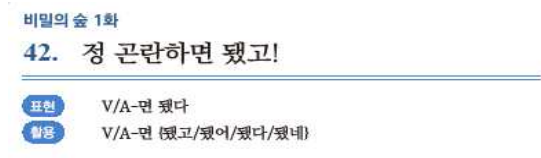
이들은 어떤 사람이나 상황을 부정적으로 평가하는 맥락에서 쓰는 말로, 발화 현상에서 인지한 사태에 대한 평가가 대부분이고 대체로 현재형이나 과거형으로 쓰이고 의향법의 경우에도 일정한 경향성을 띤다. 따라서 (ㄱ), (ㄴ), (ㄷ)의 상황이 훨씬 자연스럽고, (ㄱ'), (ㄴ'), (ㄷ')은 문법적으로 틀리지 않고 불가능하지는 않지만 거의 드문 사례로 매우 어색한 표현이 된다. 실제로 단일 용언과 달리 관용적 표현류들은 일정한 맥락과 맥락에 따른 담화 기능을 전제하는 경우가 많아서 담화 기능에 따라 상당 부분 뚜렷한 경

향성을 띠는 경우가 많다.

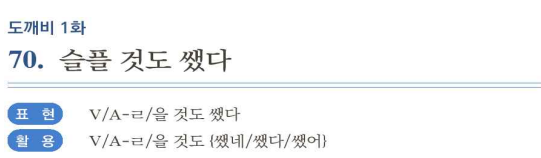
한편, 이러한 경향성이 훨씬 고착화된 B 유형의 경우도 있는데, B 유형은 크게 시상이 제약되는 부류와 의향법이 제약되는 부류로 구분될 수 있다.

- (8) 가. 시상 형태소 제약: V/A-면 됐다, V/A+르/을 것도 썼다, 계를 탔다, 속도 없다, 말씀이 지나치다
- 나. 의향법 어미 제약: 그게 그렇게 되나, 알 거 없다, 어떻게 되다, 말씀 편하게 하세요, 들어가세요, 일종의 N이랄까, N이 뭐가 되니, 어떤 일이세요, 눈 갈아

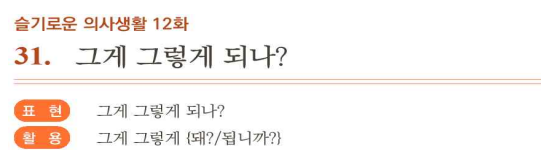
『사전에 없는 진짜 한국어』에서는 이들의 시제 제약과 의향법 제약을 고려하여 다음과 같이 기술하고 있다.



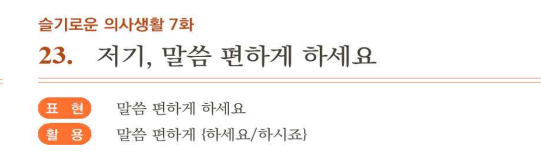
<그림5. 'V/A-면 됐다'의 기술>



<그림6. 'V/A-르/을 것도 썼다'의 기술>



<그림7. '그게 그렇게 되나'의 기술>



<그림8. '말씀 편하게 하세요'의 기술>

위에서 보듯이, 시제가 고정된 경우(<그림5>, <그림6>)나 의향법의 고정성이 있는 경우(<그림7>, <그림8>), 표제어형 역시 기본형으로 하기보다는 시제와 의향법의 전형성을 살려 기술하였는데, 그럼에도 불구하고 이들의 표제어형 제시와 활용형의 제시가 언어 현실과 가능성을 모두 반영하기에 완벽한 것은 아닌 것은 분명하다. 아래 예시에서 보듯이, 『표준국어대사전』(<표준>), 『외국인을 위한 한국어 학습 사전』(<학습>)에서는 같은 표제어를 다른 형식으로 제시하고 있는데, 사전의 목적과 활용에 따라 단어가 아닌 구 단위 표제어의 표제어형과 활용 정보는 새로이 고민될 필요가 있다.

- (9) 가. 알 게 {뭐니·뭐야·뭐예요·뭐니까} 알 필요가 없다. 관심 없다. <학습>
- 나. 알 게 뭐야(뭐니) 어떻게 되든 상관이 없다는 뜻으로 이르는 말.
알 게 뭐니까 '알 게 뭐야(뭐니)'보다 상대방을 매우 높여 이르는 말.
알 게 뭐예요 '알 게 뭐야(뭐니)'보다 상대방을 높여 이르는 말. <표준>

<학습>의 경우에는 가능한 활용 형태를 모두 표제어에 모아 제시하였는데, 이와 같이 할 경우 학습자들이 이 표현의 주된 활용 형태를 한꺼번에 볼 수 있고, 표제어의 담화 기능을 파악하는 데 도움이 될 수 있다. 반면 <표준>에서는 가능한 종결형 화계별로 표제어를 별도로 제시하여 각 표현의 화계 정보를 제시한 특성이 있는데, 두 경우 모두 비교적 제한적인 활용 형태를 어디까지 제시할지에 대해서는 쟁점이 있다.¹⁰⁾ 특정 의향법으로만 실현되는 이들 표제어의 활용 형태의 제약은 담화 기능과 긴밀히 관련되며,

표제어 제시의 방식 또한 담화 기능 중심의 제3의 방안이 가능성 등을 고민해 볼 필요가 있다.¹¹⁾

언어, 관용구 등 전통적인 의미 단위는 사전에서 부표제어로 주표제어 아래 부수적으로 기술되어 왔고, 이들의 의미적 불투명성, 형태적 고정성에 논의의 초점이 맞추어져 왔을 뿐, 어휘적 변형이나 활용 등 가변성의 문제를 어떻게 표상할 수 있을지는 충분히 논의되지 못했다. 그러나 단어와 더불어 구까지 동등한 표제어의 지위를 가지는 의미 단위 사전은 하나의 표제어로서 완결된 사전 항목의 기술이 필요하며, 담화 기능과 관련된 활용상의 제약이 표제어와 활용 정보에서 제시될 필요가 있다. 단 이를 위해서 이들의 실제 용례를 점검할 만한 구어 말뭉치, 특히 형태 분석이 된 구어 말뭉치가 충분하지 않으므로 활용상의 제약을 객관적으로 확인하기 쉽지 않다는 문제가 있다.¹²⁾

3.2.2 뜻풀이와 유사표현

의미 단위 표제어의 뜻풀이 및 관련어 역시 기존 사전의 지침과는 다소 다른 관점에서 접근해야 할 필요가 있다. 의미 단위 사전의 전반적인 미시구조의 기술 방향은 ‘형태’나 ‘문법’ 중심이 아닌 ‘기능’이나 ‘담화’ 중심으로 방향을 전환하는 것이다. 즉, 뜻풀이의 경우, 뜻풀이를 끝맺는 말로 표제어의 품사와 일치하는 동일 품사를 쓰도록 하는 원칙은 지켜지지 않을 수 있고, 기본형의 뜻풀이를 넘어 특정 시제나 의향법의 형태로 고정된 표제어의 경우, 기존 사전의 기본형 중심의 뜻풀이 체계는 적절치 않다. 또 유의어 등 관련어의 경우에도 표제어 구 단위의 문법 범주가 관련어 정보 등에서 다른 층위 또는 다른 범주가 제시되는 것도 가능하다. 여기서는 미시구조 중에서도 뜻풀이와 유사표현을 표현을 중심으로 의미 단위 사전의 특징과 쟁점을 논의하기로 한다.

우선, 뜻풀이의 몇 가지 사례를 제시하면 다음과 같다. (10)은 표제어 의미 단위 핵의 품사를 반영하여 뜻풀이를 한 경우, (11)은 표제어의 핵과 뜻풀이의 마지막 풀이말의 품사가 일치하지 않는 사례이다.

- (10) ㄱ. 말을 돌리다 (활용) 말을 {돌리는/돌려/돌립니다}
 (곤란한 주제를 피하기 위해) 화제를 바꾸다
 ㄴ. N을 밀로 보다 (활용) N을 밀로 {보고/보나}
 (상대방이 하찮게 보거나 무시한다고 판단하여 불쾌한 마음을 표현하는 말로) 중요하지 않은 사람으로 판단하거나 대하다.

10) 실제로 <표준>의 이러한 화계에 따른 표제어 분할이 모든 관용어 표제어에 일관되게 적용된 것은 아닌 듯하다. 아래 ‘말도 마라’의 경우 ‘말도 마십시오, 말도 마세요’가 가능함에도 불구하고 단일 항목으로 기술되었다.

말(도)말(을) 마라 어떤 사실이 보통 이상임을 상대방에게 강조하여 이르는 말. 말도 마라, 백화점에 얼마나 사람이 많은지 발을 디딜 틈도 없었다.<표준>

11) 권경일(2010:122)에서는 관용표현의 이러한 현상을 ‘구조적 변이형’이라 지칭하고, 그 원인이 활용형 자체의 제약에 있다기보다는 화행적 기능에 제약이 있다고 논의한 바 있다.

12) 실제 사용되는 언어의 무한에 가까운 변이를 모두 즉각적으로 반영하는 말뭉치의 구축과 활용이 현실적으로 불가능하다는 인식과 더불어 최근 말뭉치 언어학계에서 새로이 논의되는 관점은 말뭉치언어학의 삼각측량법(triangular approach)이다. 이는 모집단을 완벽하게 균형적으로 대표하는 말뭉치 구축의 현실적인 어려움을 인정하고, 말뭉치언어학과 비말뭉치언어학의 복합적인 접근법으로, 말뭉치 관련 연구를 보강하는 방법론으로 말뭉치 모델과 비말뭉치모델의 균형적 접근을 의미한다. 대표적으로 Baker & Egbert(2016), Egbert & Baker(2019)에서는 지금까지의 말뭉치 연구는 사용 기반 접근법(use-based approach)에 치중되었음을 지적하면서, 연구자의 직관과 대중의 언어 인식을 포괄하는 사용자 중심 연구(user-based approach)를 보완할 필요가 있다고 한 바 있다. 아마도 상당 부분의 구어 및 웹 자원이 구축되기 전까지는 우리는 의미 단위에 대한 삼각측량법을 고려할 필요가 있을 것이다.

- (11) ㄱ. 미치겠다 (활용) 미치겠네, 미치겠어요.
(억울한 일을 당하여 괴롭거나 답답할 때 쓰는 말로) 정신이 나갈 정도로 매우 답답하거나 괴롭다.
ㄴ. 속이 타들어 가다 (활용) 속이 타들어 {가는/가/갑니다}
(마치 몸 속이 불에 타는 것처럼) 점점 더 괴롭고 힘들다.

(10), (11) 모두 의미 단위의 핵은 ‘동사’이지만, (10)은 동사의 품사 범주로 뜻풀이를 끝맺은 반면, (11)은 형용사로 뜻풀이를 맺고 있는 경우를 보여준다. 드라마 시나리오에 등장한 이들 표현들은 고도로 관용화되어, 전체 표제어의 의미가 구성성분의 의미의 합으로 해석되지 않으므로 품사를 일치시킬 수 없는 경우가 대부분이며, 의미 단위의 속성을 고려할 때 범주 중심의 뜻풀이 지침은 고수될 수 없다. 따라서 언어, 관용어를 포함한 구 단위의 뜻풀이에서 마지막 술어의 품사 범주의 원칙은 좀더 유연하게 적용한 기술이 필요하다. 더 나아가 담화표지나 인사말 등 담화 기능을 중심으로 사용되는 특정 의미 단위의 경우, 기능 중심의 메타언어를 포함한 뜻풀이가 필요한 경우도 있다.

- (12) ㄱ. 뵈고 (활용) 뵈고요
(자신의 말이나 상대방의 말에 대해) 앞의 말을 끊고 화제를 바꿀 때 쓰는 말.
ㄴ. 먼저 갈게요 (활용) 먼저 {갈게/가겠습니다}
(직장에서 또는 일상에서 헤어질 때) 먼저 가는 사람이 남는 사람에게 하는 인사말.
ㄷ. 봤지 (활용) 봤냐, 봤어
(이것을 보았냐고 확인하는 의미로) 상대방에게 자신 또는 다른 사람의 어떠한 능력을 우쭐거리며 자랑할 때 쓰는 말.
ㄹ. 어떻게 되세요 (활용) 어떻게 {돼요/되세요/됩니다/되니}
(나이, 키, 위치, 가격 등을 묻는 의문문에 써서) 수치, 위치, 상태 등이 어떠한지 물을 때 쓰는 말.

이러한 뜻풀이에 있어서 기능 중심의 지침은 유사표현 기술에 있어서도 유사하게 적용된다.

- (13) ㄱ. 먼저 갈게요 (유사표현) 먼저 {일어날게요/가 볼게요}
ㄴ. 누구 앞에서 (유사표현) 누구 앞이라고, 어느 안전이라고
ㄷ. N은/는 개뿔, V/A-기는 개뿔 (유사표현) N은/는 무슨, V/A-기는 무슨
(14) 미치겠다 (유사표현) 돌겠다, 미치고 팔짝 뛰겠다
(15) ㄱ. 해 먹다 (유사표현) 말아먹다
ㄴ. 죽고 싶어 (유사표현) 죽을래, 죽어 볼래
ㄷ. 간을 보다 (유사표현) 떠보다, 찢어보다
ㄹ. 개뼈다귀 같은 소리 (유사표현) 개소리

의미 단위 유사표현은 기존 사전의 유의어와 반의어, 관련어 등의 엄밀한 분류 체계를 넘어서 해당 표제어사 사용되는 상황에서 맞바꾸어 사용될 수 있는 기능적 유사 표현을 제시하고자 한 항목이다. 따라서 (13)과 같이 같은 층위의 구 단위도 있을 수 있지만, (14)와 같이 단어 단위 표제어가 구 단위 유사표현과 대응되는 경우, (15)에서처럼 구 단위가 단어 단위로 대응되는 경우 등 여러 가능성이 있다. 단 이러한 유사표현 등의 기술에 있어서 말뭉치를 활용하기보다는 집필자의 직관에 의존해야 한다는 한계가 있고 이

러한 한계는 유사표현의 층위나 범위에 대한 일관된 기술의 문제가 직접적인 관계가 있다.

여기서는 뜻풀이와 유사표현을 위주로 논의했고, 의미 단위 사전의 시도로서 단순한 구조를 제안한 『사전에 없는 진짜 한국어』의 구성은 외국인 학습자를 대상으로 한 사전의 형식만을 갖추고 있을 뿐, 진정한 의미의 의미 단위 사전이라고 보기는 어렵다는 연구의 한계도 있다. 그럼에도 총 200개의 표제항 검토를 통해, 의미 단위가 가지는 구성성분의 합에 대한 비합성성, 형태적 고정성 등이 문법론적 특성인 동시에 담화 화용적 특성이며, 이에 따라 뜻풀이와 유사표현의 기술 양상이 기존 사전과는 다른 관점에서 기술되어야 함을 알 수 있다. 한국인의 의사소통 단위를 총체적으로 담은 의미 단위 사전의 편찬을 위해서는 한국어 담화의 형태론적 특성과 담화 화용적 특성을 고려한 단위의 범주 설정, 이들 단위의 추출과 기술이 필요하다.

4. 결론

종이사전, ‘생산품’ 중심의 ‘사전’에서 ‘사전학적 플랫폼’(lexicographic platform), ‘유통’을 고려한 사전 모델로 전환하고 있는 시점에서¹³⁾, 본 연구에서는 사전 내용의 혁신 중 가장 중요한 부분으로 의미 단위 중심의 사전의 필요성을 논의하고, 표제어 추출과 미시구조 기술의 쟁점을 부분적으로나마 논의하고자 하였다. 이론언어학에서 범주화되어 온 관용표현과 연어, 자유표현 사이의 경계는 실제 언어에서 그리 분명하지 않고 각각의 고정성과 변이 가능성은 다단계적 정도성을 띠므로, 사전에서 각 유형 전반에 대한 추출과 기술은 정답을 찾기 쉽지 않다. 하지만 이들은 언어 교육이나 정보 검색 등에서 하나의 단위로 기능하고, 모국어화자의 직관에서도 하나의 덩어리로 인식되는 경향이 있기 때문에 단어 단위와 마찬가지로 사전 표제어의 주요 단위로서 기술되어야 함이 마땅하다. 지금까지 연어, 관용표현 등에 대한 상당수의 논문들이 범주의 경계와 의미적 투명성이나 구조적 변이의 정도성에 대해 논의되어 왔음에도 불구하고 이들의 포괄적 추출을 위한 논의나 실제 의미 단위 중심의 사전에 대한 논의는 그리 심도 깊게 논의되지 못했다. 지금까지의 논의를 거시구조와 미시구조로 구분하여 요약하고 미진한 논의를 언급함으로써 결론을 대신하고자 한다.

우선, 의미 단위 추출과 관련하여, 지금까지 한국어사전에서 관용어, 연어를 폭넓게 기술해 왔으나 추출의 방법론이나 빈도 등에서 일정한 기준이 있어 온 것은 아님을 말뭉치의 빈도 분석을 통해 제시하였다. 빈도의 분석 결과는 ‘미역국을 먹다, 눈이 높다’와 같은 기존 사전의 등재어보다 ‘-르 수 없-, -르 수 있-’과 같은 형태 단위 엔그램의 빈도가 월등히 높다는 점, 말뭉치를 막론하고 안정된 빈도를 보인다는 점을 논의하였다. 또 이러한 형태 단위 엔그램의 빈도는 기존 형태, 어휘 단위와 비교할 때 빈도의 측면에서 어휘, 문법 형태소와 비견되므로 유의미한 단위로 기술되어야 함을 논의하였다. 더불어 ‘그냥 그렇다, 웬일이니, 뭐랄까’와 같은 담화 기능과 관련한 부류나 ‘뺨 터지다, 말이 필요 없다’와 같은 표현들은 특정 사용역에서 고빈도의 특성을 보인다는 것을 살펴보았다. 이를 통해 전면적인 의미 단위 사전의 구축 및 표제어 추출은 사전의 구조적 관행을 뛰어넘는 일이며, 말뭉치의 균형성, 교착어로서의 한국어의 특성을 고려한 의미 단위 분석 방법론 개발, 말뭉치의 최신성 등에 대한 고려가 필요함을 논의하였다.

다음으로, 의미 단위의 미시구조 기술에 대한 논의에서는 표제어의 형태, 활용, 뜻풀이, 관련어 등의 관점에서 단어 단위 사전과의 차별성을 위주로 논의하였다. 지금까지 관용표현, 연어 등은 주로 표제항의 미시구조 내에서 예문이나 연어 등의 항목에서 소극적으로 기술된 경향이 있지만 이를 독립된 주표제어의 지위로 등재할 경우, 표제어 표기, 뜻풀이, 활용, 관련어 정보 등 미시구조 전반에 대한 정교화된 지침

13) Simonsen(2017:413)

이 필요하다. 우선 표제어 표기의 단계에서 의미 단위의 고정성과 변이의 정도성이 사전에 적절히 제시될 필요가 있고, 대표형과 표제어 제시의 문제 등에 대한 논의가 필요하다. 본 연구에서는 용언을 핵으로 하는 의미 단위 표제어 절반 정도가 기본 형태로 제시될 수 없는 활용의 제한성을 가진다는 점을 논의하고, 이러한 구조적 변이를 고려한 표제어 표기, 활용형, 뜻풀이의 쟁점을 논의하였다. 또 '의미 단위'라는 기능적 단위를 고려할 때, 유사 담화 기능을 담당하는 유사 표현의 기술에도 표제어 문법 단위를 넘어서는 의미 기능 중심의 기술이 필요함을 논의하였다.

대다수의 의미 단위는 특정 장르나 사용역에서 사용되고 특정한 기능을 가지는 경우가 많은데, 주표제어 아래에서 부수적으로 이들을 기술하는 기존의 방식은 부족한 점이 많다. 예를 들어 한국어 '잠'과 '이루다'가 연어로 쓰여 '잠을 이루다'로 쓰일 때, 이 구성은 반드시 '잠을 이루지 못하다, 잠을 이룰 수 없다'와 같은 부정적인 맥락에서만 쓰인다. 한국어 연어, 관용어, 어휘꾸러미 등을 전체적으로 추출하고 표제어로 등재하는 것도 중요하지만, 이들을 정밀하게 기술하는 것도 향후 중요한 과제이다.

본 연구는 인간의 의사소통을 모델링하는 의미 단위의 추출과 기술이 충분히 이루어졌는지에 대한 의문에서 시작되었고, '한 단어 한 표제어 원칙'(Sevensén 1993:208)과 같은 '문자적 원칙(graphical principle)'을 뛰어넘는 의미 단위의 추출과 기술을 논의하고자 하였다. 언어 운용의 원리를 '관용어의 원리(idiom principle)'가 상당 부분을 차지한다는 Sinclair(1996)의 주장을 따를 때, 한국어 화자의 직관 속에 있고 언어교육이나 기계번역, 정보검색 등에서도 하나의 덩어리로 식별될 필요가 있는 단위 전반에 대한 사전이 필요하리라고 본다.

■ 참고문헌

- 권경일(2010), 「관용구의 변이형과 사전의 표제어 설정에 대한 연구」, 『한국사전학』15, 102-127.
- 권경일(2014), 「관용구의 어법 설명에 관하여」, 『한국사전학』4, 323 - 348
- 남길임(2013), 「한국어 정형화된 표현의 분석 단위에 대한 연구 : 형태 기반 분석과 어절 기반 분석의 비교를 중심으로」, 『담화와 인지』 20(1), 담화인지언어학회, 113~136.
- 남길임(2014), 「이론으로서의 말뭉치언어학」에 대한 연구 현황과 쟁점, 『한국어 의미학』 46, 한국어의 미학회, 163~187.
- 도원영 · 김혜령 · 최경봉 · 최호철(2018), 「은유 데이터베이스 구축을 위한 시론」, 『한국어 의미학』61, 55-79.
- 도원영 · 정유남(2008), 「용언형 관용구의 문형 정보에 대한 고찰」, 『한국어 의미학』 26, 73 - 102
- 유현경(2001), 「한국어 관용구 사전의 편찬에 대한 연구」, 『사전편찬학 연구』 11-2, 221-242.
- 안의정 · 황은하(2020), 「사전에 없는 구어 구 단위 표제어의 수집과 기술」, 『한국사전학회 제 36차 전국 학술회의 논문집』, 98-115.
- 이희자(1994), 「현대 국어 관용구의 결합 관계 고찰」, 『제6회 한글 및 한국어 정보 처리 논문 발표 대회 발표 논문집』, 333~352.
- 장석배(2014), 「한국어 정형표현 연구-대규모 말뭉치 분석을 중심으로-」, 연세대학교 박사학위 논문.
- 최준 · 송현주 · 남길임(2010), 「한국어의 정형화된 표현 연구」, 『담화와 인지』 17(2), 담화인지언어학회, 163~190.
- 최준(2015), 「한국어의 확장된 어휘 단위 연구 : 분포와 의미를 중심으로」, 경북대학교 박사학위 논문.
- 한정한(2010ㄱ), 「관용구의 문법범주」, 『어문논집』 61, 315-349.
- 한정한(2010ㄴ), 「용언형 언어의 문법범주」, 『한국어학』 42, 405-440.
- 황화상(2011), 「관용어의 문법 범주와 범주 특성: 용언형 관용어의 의미와 통사」, 『언어와 정보사회』 15권, 27-51.
- Altenberg, B. (1998). On the Phraseology of Spoken English: The Evidence of Recurrent Word-Combinations. In A. Cowie (ed.): *Phraseology: Theory, analysis and applications*, 101~122. Oxford: Oxford University Press.
- Atkins, B. S., and M. Rundell. (2008). *The Oxford guide to practical lexicography*. Oxford University Press.
- Baker, P., and Egbert, J. (Eds.). (2016). *Triangulating methodological approaches in corpus linguistic research*. New York and London: Routledge.
- Barlow, M. (2011). Corpus linguistics and theoretical linguistics. *International Journal of Corpus Linguistics* 16:1, 3~44.
- Baldwin, T., and S. N. Kim. (2010). Multiword expressions. *Handbook of natural language processing 2*. 267~292.
- Butler, C. S. (1997). Repeated word combinations in spoken and written text: Some implications for Functional Grammar. In C. S. Butler, J. H. Connolly, R. A. Gatward, and R. M. Vismans (eds): *A Fund of Ideas: Recent developments in Functional Grammar*. 60~77.
- Biber, D., S. Johansseon, G. Leech, S. Conrad and E. Finegan. (1999), *Longman grammar of spoken and written English*, London: Longman.

- Biber, D., Conrad, S. and Cortes, V. (2004). If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, 25, 371~405.
- Carter, R., and M. McCarthy. (2006). *Cambridge grammar of English: a comprehensive guide: spoken and written English grammar and usage*. Ernst Klett Sprachen.
- Constant, M., Eryigit, G., Monti, J., Van Der Plas, L., Ramisch, C., Rosner, M., & Todorascu, A. (2017). Multiword expression processing: A survey. *Computational Linguistics*, 43(4), 837-892.
- Dai, Y., Wu, Z., & Xu, H. (2019). The Effect of Types of Dictionary Presentation on the Retention of Metaphorical Collocations: Involvement Load Hypothesis vs. Cognitive Load Theory. *International Journal of Lexicography*, 32(4), 411-431.
- Egbert, J. & Baker, P. (Eds.). (2019). *Using corpus methods to triangulate linguistic analysis*. New York and London: Routledge.
- Ellis, Ni C., R. Simpson-vlach and C. Maynard. (2008). Formulaic language in native and second language speakers: psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly* 42:3. 375-396.
- Ellis, R. (2002). Does form-focussed instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 223-236.
- Gantar, P., Colman, L., Parra Escartín, C., and H. Martínez Alonso. (2018). Multiword Expressions: Between Lexicography and NLP. *International Journal of Lexicography* 32(2). 138~162.
- Grabowski, Ł., and R. Juknevičienė. (2016). Towards a refined inventory of lexical bundles: an experiment in the "Formulex" method. *Kalby studijos* (29), 58~73.
- Gries, St. Th. (2010). Corpus linguistics and theoretical linguistics: A love-hate relationship? Not necessarily... *International Journal of Corpus Linguistics* 15(3). 327~343.
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes* 27, 4-21.
- Macis, M. and N. Schmitt. 2017b. 'The Figurative and Polysemous Nature of Collocations and Their Place in ELT.' *ELT Journal* 71.1: 50-59.
- Martinez, R. and N. Schmitt. (2012). A phrasal expression list. *Applied Linguistics* 33:3. 299~320.
- Moon, R. (1998). *Fixed expressions and idioms in English*. Oxford: Clarendon Press.
- Rundell, M. (2008), The corpus revolution revisited, *English Today* 93, Vol. 24(1) 23-27.
- Rundell, M. and Stock, P. (1992), The corpus revolution, *English Today*, Vol. 8(4) 45-51.
- Simonsen, H. K. (2017), *Lexicography: What is the Business Model?*, Elex 2017, <https://elex.link/elex2017/wp-content/uploads/2017/09/paper24.pdf>
- Sinclair, J. (1996). The search for units of meaning. *Textus* IX: 75~106.
- Sinclair J., S. Jones, and R. Daley. (1970/2004), *English Collocation Studies: The OSTI Report*, ed. R. Krishnamurthy. London: Continuum.(Originally mimeo 1970.)
- Škrabal, M., & Kavka, M. (2021). Merging Professional and Collaborative Lexicography: The

Case of Czech Neology. *International Journal of Lexicography*.

Stubbs, M. (2009). The Search for Units of Meaning; Sinclair on Empirical Semantics, *Applied Linguistics* 30/1;115-137.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. New York: Cambridge University Press.

□ 토론

‘구 단위 한국어 사전 기술과 형태론적 쟁점-의미 단위 표제어의 선정과 기술을 중심으로-’에 대한 토론

도원영(고려대)

발표자께서는 논문에서 말뭉치 언어학의 성과를 통해 질적·양적 성장을 이룬 한국어 사전이 이제는 신어와 구어 일상표현을 아우르는 구 단위 표제어에 무게중심을 두어야 함을 최근 사전학적 연구 동향을 통해 환기하고 표제어 추출과 기술에 관한 방법론을 논의해야 할 것을 주장하고 있습니다. 아울러 『외국인을 위한, 사전에 없는 한국어』, “네이버 일상표현 사전 구축” 프로젝트를 중심으로 의미 단위로서 구 단위 추출과 기술에 대한 구체적인 지침과 사례를 제시하면서 담화 화용적 차원의 범주 설정과 기술 방안을 사전학적 쟁점으로 부각하고 있습니다. 특히 단어 중심 사전의 한계를 구 단위 표제어로 확장함으로써 한국어 사전을 보충하고 보완할 수 있는 가능성을 정치하게 보여 주었다는 점에서 의의가 큼니다. 아울러 구 단위 표제어의 추출에서 다양한 사용역을 가진 구어 및 웹 말뭉치를 확충해야 한다는 점, 기존의 표제어 수집 메커니즘을 넘어서는 관찰과 형태 분석을 위한 정교한 방법론이 필요하다는 점에 전적으로 동의하는 바입니다. 이 논문에서 주장하고 제안한 바는 향후 한국어 사전에 구 단위 표제어를 적극적으로 도입하는 데에 중요한 지침이 될 것이라 믿습니다. 주요한 쟁점과 명확한 방법론을 밝혀 주신 발표자께 감사드리며, 조금 더 자세히 듣고 싶은 내용을 질의하는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 『사전에 없는 한국어1, 2』, “네이버 일상표현 사전”을 중심으로 거시 구조와 미시 구조에 대해 다양한 구 단위 표제어를 소개하고 있습니다. (4ㄷ)에 제시된 고정된 활용형으로 담화 범주에 속하는 형태들은 구 단위가 아닌 단어 단위에서 충분히 기술될 수 있는 형태로 보입니다. 구 단위 사전에서 구축되어야 할 필요성과 장점에 대해 부연 설명을 부탁드립니다.

둘째, 구 단위 표제어를 중심으로 사전이나 어휘집을 구성할 때 고려해야 할 사항은 사전의 성격과 목적, 이용자입니다. 논문에서 소개하고 있는 『사전에 없는 진짜 한국어』의 경우 한국어 학습자를 위한 것으로 이해됩니다. 반면, “네이버 일상표현 사전”은 사전의 성격과 이용자를 어떻게 상정하고 있는지 추가 설명을 부탁드립니다. 의미적 응집성이 큰 구 단위 표제어에 대해 어떤 정보를 제시할지는 사전의 성격이나 목표 이용자에 따라 달라질 수 있기 때문입니다.

아울러 그림 1에서 제시한 “구 단위 사전의 미시 구조”에서 발음 정보, 품사 정보 등을 설정하고 있는데, 꼭 필요한 미시 항목인지 의문이 듭니다. 이미 3.2장에서 표제어의 품사에 따라 마지막 풀이말의 품사를 일치시키는 정의문 기술의 관습이 갖는 한계를 지적하셨고 오히려 표제어의 의미를 정확하게 기술하는 것이 더 중요하다는 주장을 하고 계신바, 품사와 같은 단어 중심 사전의 문법 범주를 굳이 수용할 필요는 없어 보입니다.

셋째, 구 단위 표제어 중 상당수를 차지하는 구어는 그 특성상 표현성이 높습니다. 그래서 속된 어감 등 다양한 문체적 화용적 특성을 세밀하게 기술해 주는 것이 중요합니다. 예를 들어 “N은/는 개뿔”과 유사 표현인 “N은/는 무슨”은 동일한 의미를 가지지만, 사용역의 차이가 있습니다. 이 둘을 유사 표현으로 두는 것보다 층위를 달리하거나 화용 정보를 추가하는 방식이 어떨까 합니다. 기존 사전에서 이를 충분히 기술하지 못하고 있는 만큼, 이를 구체화하는 방안에 대해 조금 더 설명해 주시면 고맙겠습니다.

넷째, 용언구의 형태를 띤 표제어의 경우 다양한 활용 정보를 제시하고 있는데, 말뭉치를 통해 확인된 활용형을 좀더 풍부하게 제시하는 것이 필요해 보입니다. “먼저 갈게요”에 대해 “먼저 {갈게/가겠습니다}”만이 아니라 화용적 의미가 동일한 ‘먼저 간다, 먼저 갑니다’ 등도 가능하기 때문입니다. 이는 확충된 구어 말뭉치, 웹 말뭉치를 통해 충분히 추출할 수 있을 것으로 예상됩니다.

마지막으로 문법적 연어에 해당하는 구 단위 표제어 중에는 <한국어기초사전>에 등재된 표현이 있습니다. ‘-르 수 없-, -르 수 있-, -으면 좋겠-’ 등이 확인됩니다.

조어론적 관점에서 한국어 접사 범주에 대해 다시 논함

- 접사에 대한 언어 기술적 및 실체적 논의 -

박동근(대진대)

< 차 례 >

1. 머리말
 2. 언어 기술적인 측면
 3. 언어 실체적인 측면
 4. 결론
- 참고문헌

1. 머리말

이 연구는 {-X-다}류 접사에 대한 기술적인 논의에서 출발한다. 여기서 {-X-다}류 접사란 {-하다}처럼 형태 내적으로 어간({-하-})과 어미({-다})의 구조를 갖고 있는 접사로 ‘-이-, -히-, -리-, -기-’ 등의 사피동접사와 같은 {-X-}류 접사와 구분되는 활용접사를 가리킨다.

조어론의 측면에서 단어 형성은 크게 어근 형태소와 어근 형태소의 결합으로 이루어진 합성어와 어근 형태소와 접사 형태소의 결합으로 이루어진 파생어로 구분한다.¹⁾ 이때 국어에서 접사 형태소는 다시 새 단어를 만드는 파생접사와 그렇지 않은 굴곡접사(또는 굴절접사)로 구분하는 것이 일반적이다. 이런 구분은 파생접사와 굴곡접사를 서로 영역이 겹치지 않는 배타적인 범주로 보는 것이다.

- (1) 가. [[사랑]_{어근}+[-하]_{파생접사}+[-다]_{굴곡접사}]_{단어}
 나. [[뒤뚱]_{어근}+[-거리]_{파생접사}+[-다]_{굴곡접사}]_{단어}

즉, ‘공부하다’에서 ‘-하-’와 ‘-거리-’는 새말을 만드는 파생접사이며, ‘-다’는 굴곡접사로 접사 차원에서 각각의 영역이 구분된다. 이러한 기존의 분석에 대해 본 연구는 단어 조성의 차원에서 ‘-하다’나 ‘-거리다’를 형태 내적으로 파생접사와 굴곡접사로 구분하지 않고 전체를 하나의 ‘(파생)접사’ 단위로 보는 관점을 취하게 될 것이다.²⁾ 이는 문법 기술에서 ‘파생접사’와 ‘굴곡접사’를 배타적인 범주로 보는 형태소 분류 방식을 부정하는 것이다. 즉 한국어에서 활용하는 형식을 가리키는 말로 통용해 온 ‘어미’와 ‘굴곡접사’ 가운데 ‘굴곡접사’라는 말은 버리고 ‘어미’만을 사용하며, 접사는 단일 형태소가 아닌 어근(부)와과 결합하여 새말을 만드는 언어

1) 여기서 ‘어근 형태소’, ‘접사 형태소’라고 한 것은 ‘어근’과 ‘어근 형태소’, ‘접사’와 ‘접사 형태소’를 구별할 필요가 있음을 의미한다. 즉, 기존에 ‘어근’이나 ‘접사’는 통상 하나의 형태소로 인식되었으나 문법 기술에서 접사로 제시되었던 온 많은 형태 가운데에는 실제 둘 이상의 형태소로 이루어진 것이 적지 않다. (이에 대해서는 박동근(2008) 참조)

2) 물론 형태소 차원에서는 [-하-다], [-거리-다]로 분석한다.

형식을 가리키는 말로 규정해야 함을 주장할 것이다.

이를 위해 본 연구에서는 {-X-다}류 형식을 하나의 ‘접사’ 단위로 보는 근거를 크게 언어 기술적인 측면에서의 효용성과 언어 실제적인 정합성 차원에서 논하고자 한다.³⁾

2. 언어 기술적인 측면

{-X-다}류 접사를 표제어로 제시하는 방식은 국어사전에 따라 다양한 모습을 보인다.

(2) 국어사전에서 {-X-다}류 접사의 표제어 처리

ㄱ. 『금성판 국어대사전』(1991)

-하- (접미) : 명사 아래에 붙어, 동작을 나타내는 동사를 만드는 말.

ㄴ. 『우리말 큰사전』(1992), 한글학회

-하다 ⇒ -하-

-하- (뒤) : 이름씨, 어찌씨 따위의 뿌리에 붙어 풀이씨를 만드는 뒷가지.

ㄷ. 『표준국어대사전』(1999), 국립국어연구원

-하다 (접사) : (일부 명사 뒤에 붙어) 동사를 만드는 접미사.

ㄹ. 『고려대 한국어사전』

-하다 (접미사) : 동작성이 있는 일부 명사나 어근 뒤에 붙어, 그 동작성을 실현하는 동사를 만드는 말.

(2)의 사전은 모두 ‘-하다’를 접사(접미사)로 처리하고 있는데 이를 표제어로 제시하는 방식은 다르다. 『금성판 국어대사전』과 『우리말 큰사전』에서는 어간에 해당하는 ‘-하-’만을 표제어로 삼은 데 반해 『표준국어대사전』과 『고려대 한국어대사전』에서는 어미를 포함한 ‘-하다’를 표제어로 수록하고 있다.

(3) ㄱ. **접사** : [언어] 단어의 어근 앞이나 뒤에 붙어, 어떤 뜻을 더하거나 품사를 바꿈으로써 새로운 단어를 만드는 형태소⁴⁾

ㄴ. **접미사** : [언어] 접사(接辭)의 하나로 어기(語基) 뒤에 붙어서 새로운 단어를 만드는 형태소. 단독으로는 사용되지 않고 항상 다른 단어의 뒤에 결합하여 쓰이며, 그 뜻을 더하거나 품사를 바꾼다.

ㄷ. **파생접사** : [언어] 어기에 붙어 새로운 단어를 형성하는 형태소

ㄹ. **굴곡접사** : [언어] 단독으로 사용되지 않고, 항상 다른 단어나 어간에 붙어서 문장 안에서의 기능에 맞게 어형을 변화시키는 형태소(形態素). (『고려대 한국어대사전』)

그런데 접사 분류에서 파생접사와 굴곡접사에 대한 국어사전의 일반적인 정의를 보면 『금성판』이나 『큰사전』의 표제어 제시 방식이 더 적절하다고 볼 수 있다. ‘접사’를 형태소로 규정하고 있어 암묵적으로 접사는 하나의 형태소로 보기 때문이다. 그런 점에서 『표준』이나 『고려대

3) 국어에서 ‘접사’는 좁은 의미로는 파생접사를 가리키는 말로, 넓은 의미로는 파생접사와 굴곡접사를 통칭하는 의미로 사용되었다. 이러한 용어 사용의 불투명성은 언어 기술을 복잡하게 하며 국어에서 ‘접사’의 정체성(실체)을 정립하는 데 부정적으로 작용했다고 본다.

4) 사전적 의미는 파생접사의 의미로 해석된다. 통상 ‘접사’는 파생접사를 의미한다.

』에서 어미(굴곡접사)를 포함한 ‘-하다’를 표제어로 삼은 것은 해당 사전에서 ‘접미사’가 새로운 단어를 형성하는 파생접사라고 풀이한 것에 위배되는 셈이다.⁵⁾

사실 사전마다 {-X-다}류 접사에 대한 표제어 처리에 차이가 있으며 같은 사전에서도 엄격한 일관성을 찾기 어렵다.

<표 16> 국어사전의 {-X-다}류 접사 표제어

표준 국어대사전』 (1999)	고려대 한국어대사전 (2009)	우리말 큰사전』 (1991)	중성판 국어대사전』 (1991)	중세 한국어사전』 (1998)
-답다	-답다	-답-	-답-	-답다
-롭다	-롭다	-롭-	-롭-	-롭다
-스럽다	-스럽다	-스럽-	-스럽-	-스럽다
-스레하다	-스레하다	-스레하다	-스레하-	
-스름하다	-스름하다	-스름하다	-스름하-	
-음직하-	-음직하-	-음직하다	-음직하-	-음직하다
		-음직스럽다	-음직스럽-	
-직하-	-직하	-직하다	-직하-	-직하다
-찍하-	-찍하-	-찍하다		
-찍다	-찍다	-찍-		
-거리다	-거리다	-거리-	-거리-	-거리다
-대다	-대다	-대-	-대-	-대다
-이다	-이다	-이-	-이-	-이다
-하다	-하다	-하-	-하-	-하다
-되다	-되다	-되-	-되-	-되다
-당하다				
-연하다		-연하다	-연하-	
-나다	-나다	-나다		-나다
-드리다	-드리다			
-맞다	-맞다	-맞다	-맞-	-맞다
-받다	-받다	-받다	-받-	-받다
-시키다	-시키다	-시키다	-시키-	
-지다	-지다	-지-	-지-	-지다
-뜨리다	-뜨리다	-뜨리-	-뜨리-	-뜨리-
-달다	-달다	-달-	-달-	
-다랗-	-다랗다	-다랗-	-다랗-	

『표준말』 경우 ‘-하다’형 접사는 원칙적으로 ‘-X-다’의 형식으로 등재하고 『우리말말』 경우 다른 사피동 접사 등과 마찬가지로 ‘-X-’ 형식으로 사전에 등재하였다. 다만 『표준말』에서 ‘-음직하-’, ‘-직하-’, ‘-찍하-’는 ‘-X-’ 형식으로 수록하였는데, 같은 사전에 수록된 ‘-X-다’ 형식의 ‘-스레하다’나 ‘-스름하다’와 어떤 차이가 있는지 알기 어렵다. 한편 ‘-X-’ 형식으로 ‘-다랗-’ 접사를 표제어로 삼았는데 그 준말인 ‘-달다’는 ‘-X-다’ 형식을 표제어로 올렸다. 강제 접미사 ‘-치-’는 ‘-X-’ 형식을 표제로 삼은 데 반해 ‘-뜨리다’는 ‘-X-다’ 형식을 표제어로 삼았다.⁶⁾⁷⁾

5) 넓은 의미에서 접사가 파생접사와 굴곡접사를 포함하는 개념으로 사용되므로 ‘-하다’ 전체를 접사라 할 수 있겠으나 국어사전에서 ‘접사’는 파생접사의 의미로만 풀이하고 있다.
 6) ‘-치-’가 동사 어간과만 결합하는 데 반해 ‘-뜨리다’는 동사 어간 외에 ‘넘어-뜨리다’처럼 ‘-어’ 활용형 뒤에 결합하는 차이를 반영한 것으로 보인다.
 7) 정의향(20120)은 『표준말』 접미사 가운데 ‘-다’가 붙은 형태와 ‘-다’가 붙지 않은 형태가 있는데 어떤 원칙에 따른 것인지 알기 어려우며 사전의 일관성을 고려할 때 그 중의 한 가지 형태로 통일하는 것이 타당하다고 보았다.

『고려대맞』 『표준맞』 일부 표제어 등재 여부에 차이가 있으나 ‘-다랄다’((『고려대맞』와 ‘-다랄-’(『표준맞』)을 제외하면 접사의 표제어 형식은 『표준맞』 차이가 없는 것으로 보인다.

『큰사전맞』 『표준맞』 달리 동사 파생에 관여하는 접미사의 형식으로 ‘-X-’의 형식을 기본으로 삼았다. 사전의 (파생)접사 정의에 더 충실한 제시 방식이라 할 수 있다. 다만, ‘-스레하다, -스름하다, -음직하다, -음직스럽다, -직하다, -찍하다’ 등은 『표준맞』 같이 ‘-X-다’ 형식을 표제로 삼고 있는데 이들의 파생접사가 복합된 형태라는 공통점이 있다. 그런데 ‘-나다’, ‘-맞다’, ‘-받다, -시키다’ 등과 같이 실사와 형태가 같은 접미사는 ‘-X-다’ 형식을 표제로 삼고 있어 ‘-답-’, ‘-롭-’, ‘-스럼-’ 등과 구별하려는 것으로 보인다. 하지만 ‘-되-’나 ‘-하-’는 동사 ‘되다’와 ‘하다’가 있지만 ‘-X-’ 형식을 표제어로 삼고 있어 일관성이 없다. 『금성판맞』은 예외 없이 ‘-X-’ 형식으로 처리하고 있다.⁸⁾

학술논문에서도 {-X-다}류 접미사를 제시하는 형식이 연구자에 따라 다르다.

- (4) 가. 김창섭(1984), 형용사 파생접미사들의 기능과 의미 : ‘-답-’, ‘-스럼-’, ‘-롭-’, ‘-하-’와 ‘-적’의 경우, 『진단학보』 58.
- 나. 이은섭(2004), 동작 동사 파생과 동작성 : ‘-거리-, -대-, -이-’의 동작성 구명을 중심으로, 『한국학』 27-3.
- (5) 가. 민현식(1984), ‘-스럼다, -롭다’ 접미사에 대하여, 『국어학』 13.
- 나. 이민우(2005), 상정부사의 의미적 특성에 대한 연구 : ‘거리다/대다/이다/하다’와의 결합 관계를 중심으로, 『어문연구』 33-3.

(4가, 나)의 김창섭(1984)이나 이은섭(2004)은 {-X-다}류 접사를 ‘-X-’ 형식으로 제시하고 있으며 (5가)의 민현식(1984)이나 (5나)의 이민우(2005)에서는 같은 접미사 부류들을 ‘-X-다’ 형식으로 제시하고 있으며 이는 특별한 언급 없이 논문의 기술에서도 이어진다.⁹⁾

이는 단행본 학술 저서의 문법 기술에서도 마찬가지이다. 몇 가지 사례를 들면 다음과 같다.

- (6) 가. 접미사 ‘하-’가 자립적 명사인 ‘고요, 건강’과 자립적 명사라 할 수 없는 어근 ‘깨끗-, 고요-’ 뒤에 붙어 만들어진 파생형용사이다. (국립국어원(2005), 『외국인을 위한 한국어 문법 1』)
- 나. 뿌리에 ‘하다’가 붙어서 만들어지는 풀이씨는 매우 생산적이다. (허웅(1995), 『20세기 우리말의 형태론』)
- 다. 의성·의태어에 ‘거리-’가 붙어 동사가 될 때는 첩어성을 상실하나 ‘하다’가 붙어 형용사가 될 때는 변화가 일어나지 않는다. (남기심·고영근(2011), 『표준국어문법론(제3판)』)

(6)은 국어 문법서에서 동사 파생에 관여하는 접사(접미사) 첨가에 대한 과정을 설명하는 부분인데 국립국어원의 (6가)에서는 ‘-하-’로 허웅(1995)의 (6나)에서는 ‘하다’ 형식으로 기술하고 있다. 남기심·고영근(2011)의 (6다)에서는 ‘-거리-’는 ‘-X-’ 형식으로 제시하고 있는데 ‘하다’는 ‘-X-다’ 형식으로 제시하고 있다.

8) ‘-이-, -히-, -리-, -기’ 등의 사피동 접사나 강제 접사 ‘-치-’는 사전에 따른 차이 없이 모두 ‘-X-’ 형식으로 올리고 있다.

9) 물론 이는 단순히 기술적(descriptive)인 것이지 해당 연구자가 {-X-다}를 하나의 파생접사로 보는 입장을 취하고 있다는 것은 아니다.

고영근(1989 : 609)에서도 접미사를 ‘-이다’, ‘-거리다’ 등으로 표시하고 있는데 다음과 같이 그 이유에 주목할 필요가 있다.

“용언 형성의 접미사는 그 형태소만 실어야 할 것이나 체언 형성의 그것과 혼동을 피하기 위해 어미 ‘-다’를 붙였다. 이 점 독자들의 오해가 없기를 바란다. (고영근, 1989: 609)

즉, 용언 형성의 접미사는 엄격하게 ‘-이-’ 또는 ‘-거리-’로 실어야 하나 기술적인 이유로 ‘-다’를 붙였다는 것이다.

지금까지, 우리는 국어사전이나 학술논저에서 {-X-다}류 접사에 대한 제시 방법에 일관성이 없거나 연구자마다 다르다는 것을 확인하였다. 이는 언어 기술적인 측면이나 학습의 측면에서 유용한 방식이라 하기 어렵다. 이를 쉽게 통일할 수 있는 방법은 (좁은 의미의) 접사 개념에 충실하게 일괄적으로 ‘-X-’ 형식으로 표기하는 것이겠으나 우리는 한국어에서 동사 파생에 관여하는 접미사가 크게 {-X-}류와 {-X-다}류로 구분된다는 것을 알고 있으며, 1)이는 기술적인 측면에서 구분할 필요가 있고 2)뒤에서 다룰 접사의 실체적인 면과도 밀접한 관련이 있다는 점에서 {-X-}류 접사는 ‘-X-’ 형식으로 {-X-다}류 접사는 일괄 ‘-X-다’ 형식으로 표기할 것을 제안한다.

이는 국어사전의 표제어 불일치를 일관성 있게 해결할 수 있으며, 문법 기술에서 동사 파생 접사를 외현적으로 활용하는 접사와 그렇지 않은 접사로 구분하는 효과를 갖는다. 무엇보다 우리는 ‘사랑하다’는 말을 ‘사랑’에 ‘-하-’가 결합한 것이라고 인식하기보다 ‘사랑’에 ‘-하다’가 결합한 것으로 인식한다는 점이다.

이에 따라 본 연구는 활용하는 {-X-다}류 접사와 {-X-}류 접사를 다음과 같이 구분한다.

(7) {-X-다}류 접사와 {-X-}류 접사의 제시 형식

- ㄱ. {-X-다}류 접사: -답다, -롭다, -스럽다 / -움직스럽다
 (활용접사) -거리다, -대다, -이다 / -지다, -찍다 / -뜨리다 / -다랗다
 -하다, -되다, -나다, -맞다, -받다, -시키다¹⁰⁾
 -스레하다, -스름하다, -움직하다, -직하다, -찍하다, -당하다, -연하다
- ㄴ. {-X-}류 접사 : 사·피동 접사 -구-, -기-, -리-, -애-, -우-, -이-, -추-, -히-
 강제 접사 : -치-

3. 언어 실체적인 측면

우리는 앞 장에서 국어문법에서 접사를 통상 파생접사와 굴곡접사로 구분해 왔음에도 불구하고 새말 형성에 관여하는 {-X-다}류 접사는 기술적인 측면에서 굴곡접사 ‘-다’를 포함하는 ‘-X-다’ 형식으로 일괄 제시할 것을 제안하였다. 하지만 {-X-다}류 접사를 ‘-X-다’ 형식으로 기술해야 하는 보다 근본적인 이유는 실체적인 측면에서 {-X-다} 전체를 새말을 만드는 하나의 (파생)접사로 파악하는 것이 타당하고 보기 때문이다.

10) 국어 문법 기술에서 ‘접사’는 대개 ‘어휘 형태소/문법 형태소’나 ‘실질 형태소/형식 형태소’ 분류하는 다. 접사는 대개 문법형태소(또는 형식형태소)로 분류하나 {-X-다}류 접사는 실질적인 의미가 두드러진다.

그 근거는 먼저, 파생접사가 통시적으로 실사에서 기원하는 경우가 적지 않다는 점이다. ‘-하다, -되다, -받다, -맞다, 시키다’ 등의 접사는 실사인 ‘하다, 되다, 받다, 맞다, 시키다’에서 온 것이 분명하다. 이때 우리는 이들이 접사화하는 과정에서 본래 하나의 언어 형식인 단어에서 어간 요소만 접사했다고 설명하는 것은 타당해 보이지 않는다.

- (8) 가. [[-하-]_{어간}+[-다]_{어미}]_{단어} < [[-하-]_{접사}+[-다]_{어미}]_?
 나. [[-하-]_{어간}+[-다]_{어미}]_{단어} < [[-하-]_{어간}+[-다]_{어미}]_{접사}

만약 ‘-하다’에서 ‘-하-’만을 (파생)접사로 인정한다면 우리는 동사 ‘하다’의 접사화 과정을 (8가)과 같이 해석해야 할 것이다. 즉 단어인 ‘하다’에서 어간 ‘하-’가 선택적으로 ‘-하-’ 접사가 되었다고 보는 것인데, 이는 허용(1983)에서 지적하였듯이, 우리가 ‘하다’라는 단어를 인식할 때 어간과 어미를 구분하지 않고 하나의 단어로 인식하듯이 접사 ‘-하다’에서 ‘-하-’만 따로 떼어 인식하지 않는다. 즉 동사인 ‘하다’가 접사 ‘-하다’로 바뀌었다고 보는 것이 자연스럽다.

또한 (8가)과 같이 단어 층위인 ‘하다’에서 어간 ‘하-’만 접사가 된 것이라고 본다면 우리는 ‘하다’를 단어라 칭하는데 반해 현재로서는 ‘-하다’를 따로 칭할 방법이 없다.¹¹⁾

이에 우리는 단어 층위의 ‘하다’ 전체가 통시적으로 접사 ‘-하다’가 되었다고 보는 것이 자연스럽다고 본다. 접사 ‘-하다’는 ‘하다’가 단어의 자격을 갖고 있었을 때와 마찬가지로 내적으로 어간과 어미의 구조를 갖고 있으므로 {-X-}류 접사와 구분하여 {-X-다}류의 활용접사를 설정하는 설명력을 갖는다. 이는 『우리말 큰사전』이 접사 표제어로 ‘-답-’, ‘-롭-’처럼 원칙적으로 ‘-X-’ 형식으로 표제어를 제시하고 있음에도 불구하고 ‘-맞다, -받다, -시키다’ 접사의 경우 원래 동사와 같은 형태를 취한 것과 무관하지 않아 보인다.¹²⁾

‘-하다’류 접사에서 ‘-하-’만 따로 떼어 (파생)접사로 보려는 태도는 국어에서 접사를 파생 접사와 굴곡접사로 구분해 온 것과 무관하지 않다. 그러므로 {-X-다}류 접사를 하나의 접사 단위로 보려면 국어 문법 기술에서 접사를 크게 파생접사와 굴곡접사로 구분해 온 것을 제고할 필요가 있다. 파생접사와 굴곡접사를 구분하는 일은 형태론 연구의 주요 과제 중 하나이다. 하지만 접사를 파생접사(derivation affix)와 굴곡접사(inflexional affix)로 구분하는 것은 굴곡체계가 발달한 인구어를 기반으로 한 것으로 어미에 기반한 국어의 활용 체계와 잘 부합하지 않는다. 국어의 활용어미와 달리 인구어의 굴곡접사는 단어의 일부일 수도 그렇지 않을 수도 있으며, 체언 상당 요소 뒤에 올 때는 국어의 조사와 비슷한 범주이다.¹³⁾ 그러므로 기본적으로 범주가 다른 인구어 기반의 ‘굴곡접사’를 가져오기보다 국어 문법 기술에서 ‘접사’는 파생접사로 제한하고 굴곡접사는 그 경계가 명확한 ‘어미’라는 용어를 사용하는 것이 {-X-다}류 접사의 실제적 성격을 규정하는 데 적절하다고 본다.

11) ‘-하-’를 파생접사로 ‘-다’를 굴곡접사로 분석하는 입장에서 ‘-하다’ 전체를 ‘접사’라 할 수 있겠으나 이 연구에서는 ‘굴곡접사’ 설정을 인정하지 않는다. 이에 대해서는 뒤에서 논하기로 한다.

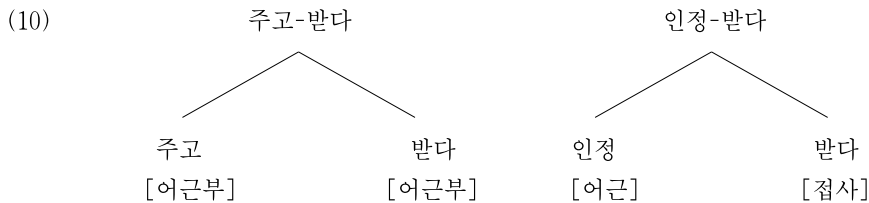
12) 물론 사전 편찬 작업상의 오류일 가능성도 부정할 수 없다.

13) 유현경 외(2019:222)에서도 어미라는 용어가 널리 사용되는 상황에서 굴절접사를 도입하는 것은 교육적으로 혼란을 가중시키며, 굴절어가 아닌 한국어에서 굴절 접사를 설정하는 것은 바람직하지 않다고 보았다.

- (9) ㄱ. [[-하-]파생접사+[-다]굴곡접사]?
 ㄴ. [[-하-]어간+[-다]어미]접사

즉, (9ㄱ)의 분석을 버리고 (9ㄴ)의 방식을 채택하자는 것이다. (9ㄱ)과 같이 파생접사와 굴곡접사를 배타적인 접사의 하위 범주로 구분하면 (파생)접사를 지칭할 때 ‘-하-’의 형식을 취하는 것이 정확하겠지만 앞에서 본 것처럼 사전이나 연구자들이 ‘-하-’와 ‘-하다’의 형식을 혼용해 왔으며 이는 접사 범주 구분에 문제가 있었다는 경험적으로 보여주는 것이다. 이에 우리 말의 형태론적 특성에 잘 부합하지 않는 굴곡접사라는 용어를 버리면 국어에서 접사를 넓은 의미의 접사와 좁은 의미의 접사로 분류하는 불편함이나 그냥 ‘접사’라고 했을 때 이것이 어떤 의미로 사용되는 것인지 불투명성을 해소할 수 있다. 이미 문법 기술에서 접사라 하면 대개 파생접사를 지칭하는 것으로 사용한다는 점에서 접사는 ‘파생접사’에 한정하는 개념으로 사용하고 굴곡접사로 칭하는 것은 ‘어미’라는 용어로 제한함으로써 ‘접사’의 범위를 ‘어미’를 포함하는 단위로 확장할 수 있다. 이렇게 하면 국어에서 동사 파생에 관여하는 접사를 그 실체적 특성에 따라 활용접사와 나머지 접사로 체계화할 수 있다.

이때 활용어미를 포함하는 전체를 하나의 접사로 보려는 것은 기술적인 편의에 의한 것이 아니라 이것이 첨가어인 접사의 실체에 부합하기 때문이다. 합성어인 ‘주고받다’와 ‘파생어인’ ‘인정받다’의 IC 분석은 다음과 같다.



- (11) ㄱ. [주고] + *[-받-] → [주고받-]?
 ㄴ. [주고] + [받다] → [주고받다]^{합성어}

- (12) ㄱ. [인정] + *[-받-] → [인정받-]?
 ㄴ. [인정] + [-받다] → [인정받다]^{파생어}

두 단어의 조어 과정에서 합성어인 ‘주고받다’에 참여하는 동사 ‘받다’나 파생어인 ‘인정받다’에 ‘-받다’는 기원으로 보나 형태 내적으로 다를 것이 없다. ‘주고받다’의 조어 과정을 [주고+받-]으로 해석하지 않듯이 ‘인정받다’가 ‘인정’에 파생접사 ‘-받-’이 결합했다고 설명하는 것은 이 단어의 형성 과정에 대한 우리의 언어 직관에 부합하지 않는다. ‘주고받다’에서 ‘받다’가 본래 하나의 동사인 것처럼, ‘인정받다’의 ‘-받다’는 하나의 접사인 것이다.¹⁴⁾¹⁵⁾¹⁶⁾

14) (10)의 도식은 조어론적 측면에서 단순어와 복합어를 구분하는 기준으로 형태소의 수에 근거하는 것이 적절하지 않음을 보여 준다. 이에 대해서는 박동근(2008)에서 좀더 자세히 논한 바 있다. 즉 접사 범주에서 ‘어미’를 제외하면 단순어와 복합어의 정의가 보다 명쾌해 진다. 어휘적 형태소의 수에 따라 판정하면 된다(글쓴이는 접사를 어휘적 형태소로 보는 입장이다). 단순어는 하나의 어근으로 된 말이고, 복합어는 기본적으로 ‘어근+어근’이나 ‘어근+접사’와 같이 두 개 이상의 어휘적 형태소로 이루어

활용하는 접사를 ‘접어(clitics)’로 설정하여 해결하려는 논의들이 있다.¹⁷⁾ ‘접어’는 음운론적으로 자립하지 못하여 다른 단어에 의존하지만 통사 규칙에 지배를 받으며 단어 같이 역할을 수행하는 형태소”를 말하는 것으로 ‘단어(내용어·기능어) - 접어 - 굴곡접사’와 같이 단어와 굴곡접사의 중간범주로 설정한 것이다. 하지만 이 또한 근본적인 대안이 되지 못하는 것 같다. 문법 단위의 경계가 늘 분명한 것이 아니어서 ‘접어’와 같은 중간범주를 설정하면 예외적인 현상을 설명할 수 있다는 이점이 있지만 이 또한 새로운 층위를 세우는 것이어서 경계 문제가 완전히 해결되지 않는다. 또한 ‘접어’를 설정하는 것은 문법 범주가 아니라 문법 층위의 문제여서 앞선 연구들의 접어 설정 논의에서는 ‘조사, 어미, 파생접사, 보조용언’들이 혼재하고 있으며, (7)에서 제시한 {-X-다}류 접사 모두 예외 없이 적용할 수 있는 것도 아니다. 그러므로 본 연구에서는 ‘접어’ 설정 문제를 고려하지 않았다.

4. 맺음말

이 연구는 언어 기술이나 실제적인 측면에서 {-X-}류 접사와 구별되는 {-X-다}류 접사를 설정할 것을 논의하였다.

먼저 기존의 문법 및 사전 기술에서 {-X-다}류의 접사를 제시하는 방식에 일관된 원칙이 없었음을 지적하고, 언어 기술적인 측면에서 {-X-다}류의 활용하는 접사는 ‘-X-다’ 형식으로 제시하는 것이 바람직하다고 보았다. 이는 외현적으로 활용하는 ‘-X-다’ 형식의 접사와 그렇지 않은 접사를 구분하는 이점도 갖는다.

활용하는 {-X-다}류 접사를 ‘-X-다’ 형식으로 제시하는 것은 단지 기술적인 문제가 아니라 이러한 형태가 이들 접사의 실체에 부합하기 때문이다. {-X-다}류 접사를 앞선 문법서들에서 ‘-하-’처럼 ‘-X-’ 형식으로 제시한 것은 접사를 파생접사와 굴곡접사로 구분해 온 관행 때문이다. 이에 본 연구에서는 문법 기술에서 접사를 파생접사와 굴곡접사로 구분하는 것을 지양하고 접사는 파생접사를 지시하는 것으로 제한하며, 이때 접사는 ‘단일 형태소’에 국한되는 것이 아니라고 보았다. 즉 ‘받다’와 같은 동사가 우리의 머릿 가운데 하나의 단어로 인식되는 것처럼 ‘-받다’와 같이 활용하는 접사는 실제 어미를 포함하는 형식 전체가 실제적 단위라고 보는 것이다. 결국 단어 조성의 측면에서 ‘-X-다’가 하나의 실제적 단위로 작동한다는 입장을 취하였다.

본 연구가 ‘-X-다’를 하나의 접사로 인정하는 데 주목하다보니 좀더 거시적인 안목에서 놓친 부분이 없지 않으리라 본다. 이에 대해 여러 연구자들의 비판과 조언을 바란다.

진 말로 규정한다.

15) 앞선 문법서들에서 활용접사를 ‘-하-’와 같은 형태로 제시한 것은 ‘접사’는 하나의 형태소여야 한다는 인식과 무관하지 않아 보인다. 하지만 박동근(2008)에서 접사가 여러 형태소의 결합으로 이루어진 것은 흔한 일임을 보였고, 최형용(2017)에서도 어근과 접사 가운데는 두 개 이상의 형태소로 이루어진 것들이 적지 않음을 밝히고 있다.

16) 물론 이때 접사의 어미를 ‘-다’로 표기한 것은 상징적인 것이다.

17) 글쓴이도 박동근(2000)에서 이런 가능성을 검토한 적이 있다.

■ 참고 문헌

- 고영근(1989), 『국어 형태론 연구』 서울대학교 출판부.
- 국립국어원(2005), 『외국인을 위한 한국어 문법 1』 커뮤니케이션북스
- 김양진(2008), 접어와 기능어-형태론적 단위와 통사론적 단위. 『한국어학』 38, 한국어학회. 1-31쪽.
- 김창섭(1984), 형용사 파생접미사들의 기능과 의미 : ‘-답-’, ‘-스럽-’, ‘-롭-’, ‘-하-’와 ‘-적’의 경우, 『진단학보』 58, 진단학회, 145-161.
- 남기심·고영근(2011), 『표준국어문법론(제3판)』 탐출판사.
- 도원영 외(2011), <고려대 한국어대사전>과 사전학, 지식과교양.
- 민현식(1984), ‘-스럽다, -롭다’ 접미사에 대하여, 『국어학』 13, 국어학회.
- 박동근(2006), 내적변화에 의한 파생과 유표성 - 흥내말의 홀소리 교체를 중심으로, 『한말연구』 19, 한말연구학회.
- 박동근(2000), 한국어의 통사적 접사 설정에 대한 비판적 검토, 『한말연구』 7, 한말연구학회.
- 박동근(2006), 한국어 접사 체계에 대한 반성, 『우리말 연구의 이론과 실제』 경진문화사.
- 박동근(2008), 한국어의 접사 범주에 대하여 다시 논함, 『한국어 형태론 연구의 새로운 모색』 소통.
- 송철의(1990), 국어의 파생어 형성 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 시정근(1998), 『(수정판) 국어의 단어형성 원리』 한국문화사.
- 시정근(2006), 현대국어 형태론의 쟁점들, 『Whither Morphology in the New Millenium?』, Pagijong Press.
- 안상철(1998), 『형태론』 민음사.
- 유현경 외(2018), 『한국어 표준 문법』 집문당.
- 이민우(2005), 상징부사의 의미적 특성에 대한 연구 : ‘거리다/대다/이다/하다’와의 결합 관계를 중심으로, 『어문연구』 33-3, 한국어문교육연구회, 59-82.
- 이은섭(2004), 동작 동사 파생과 동작성 : ‘-거리-, -대-, -이-’의 동작성 구명을 중심으로, 『한국학』 27-3, 한국학중앙연구원, 115-136.
- 임성규(1994), 어근 형성 접미사의 설정 연구, 『우리말 연구의 쟁점 - 연산 도수희 선생 화갑기념 논총』 문경출판사.
- 정동환(1993), 『국어 복합어의 의미 연구』 박이정.
- 정의향(2012), 파생어의 사전 처리에 대한 연구 : 『표준국어대사전』을 중심으로, 『인문과학논집』 34, 전남대학교 인문과학연구소, 324-354쪽.
- 채희락(2007), 접어와 한국어 품사 분류-품사 재정립 및 띄어쓰기 재고, 『언어』 32-4, 한국어학회. 803-826쪽.
- 최현배(1971), 『우리말본말네번째 고침』, 정음사.
- 최형용(2017), 단어 형성과 형태소, 『국어학』 81, 국어학회, 351-390쪽.
- 함희진(2007), {뜨리-}의 범주와 기원에 대한 연구, 『한국어학』 34, 한국어학회.
- 허웅(1983), 『국어학 - 우리말의 오늘, 어제, 내일』 샘문화사.
- 허웅(1995), 『20세기 우리말의 형태론』 샘문화사.
- 황화상(1997), 국어의 접사 체계, 『한국어학』 5, 한국어학회.

□ 토론

‘조어론적 관점에서 한국어 접사 범주에 대해 다시 논함-접사에 대한 언어 기술적 및 실체적 논의-’에 대한 토론

김건희(강원대)

이 논문은 {-X-다}류 형식을 하나의 접사로 볼 것을 주장하고 있습니다. 곧 ‘파생접사’와 ‘굴곡접사’를 구분하지 않고 하나의 접사로 보며 이를 토대로 ‘접사’는 새말을 만드는 언어 형식으로 한정하고 ‘굴곡접사’라는 용어도 버리고 ‘어미’만을 사용할 것을 제안하였습니다.

이는 ‘접사’ 분류 및 기술에 대한 실체적인 문제를 합리적인 방식으로 대응하는 제안을 하고 있어 접사 연구에 대한 많은 시사점을 보여준다고 생각합니다. 논문에 대한 몇 가지 의의와 질문을 제시하여 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 의의

이러한 제안은 조어론을 비롯한 문법론의 몇 가지 문제를 매끄럽게 설명할 수 있는 장점이 있다고 판단됩니다.

[1] 피동 접미사 ‘-이-, -히-, -리-, -기-’ 뿐만 아니라 ‘-되다’¹⁸⁾가 결합되어, 파생적 피동(접미사 피동, 단형 피동)을 이룬다고 설명할 때의 비일관성입니다. 분명히 층위가 다른 부류로 설명하기 어려운 문제에 대해 제안하신 (7)을 토대로 일관되게 층위를 나누어 설명할 수 있습니다.

[2] ‘-다’를 기본형으로 하는 용언 ‘단일어’에 대해 접사(기존 굴곡접사)를 포함했음에도 불구하고 ‘파생어’로 보지 않는 문제입니다. 기존에 단순히 조어론에서는 ‘어미’를 고려하지 않는 다거나 하는 식으로 비껴갔던 문제들에 대해서도 설명적 논의를 할 수 있다고 판단됩니다.

2. 질문

[1] 최근에 ‘어기’의 개념¹⁹⁾을 다시 부각시키는 논의(송재목(2019))도 있는데, 이론 내적으로는 조금 더 정합성을 보이기 위해 ‘어근, 어기’ 등의 개념을 함께 설명하실 의향은 없으신지 궁금합니다. 제안하신 내용은 단어의 후행 요소에 대한 설명인데, ‘어근, 어기’는 단어의 선행 요소에 대한 설명으로, (10)에서 ‘주고받다’의 경우 ‘어근부’로도 제시하셔서 ‘어근’으로만 일관되게 설정할 것인지에 대해 명확히 하는 것이 필요하다고 판단됩니다.

[2] 언어 현실에서는 ‘-다’에 대해 화자들은 분명히 그 경계를 인식하고, 의미없는 기본형(default)로 사용하지 않는 경향을 보입니다. 특히 매체 자막 표현에서 ‘-다’의 기본 평서형 어미가 들어갈 자리에 화자의 이름을 넣는 방식으로 활용하고 있습니다.

예를 들어 ‘-재’가 이름인 연예인과 관련해서는 ‘궁금하다, 궁금해’가 아니라 ‘궁금하재’로

18) [표준국어대사전] -되다: 접사 ‘피동’의 뜻을 더하고 동사를 만드는 접미사
제7차 교육과정 문법 교과서에서 체언 뒤에 붙는 ‘-되다(피동 접미사) 추가됨.
19) ‘어기’[좁은 의미에서는 ‘접사를 첨가하는 대상’, 넓은 의미에서는 ‘형태론적 과정을 적용시키는 대상’]

조어론적 관점에서 한국어 접사 범주에 대해 다시 논함-접사에 대한 언어 기술적 및 실체적 논의-

제시하는 등 그 경계에 대한 인식이 확실하고, 새로운 의미 부담량을 부과하는 언종의 언어적 창의력을 자주 접할 수 있습니다. 이런 양상은 ‘-X-다’ 접사를 설정하는 데 대한 재고의 여지를 조금은 주는 것으로 판단됩니다.



제4 분과 한국어교육

학부 유학생의 발표 역량 강화를 위한 말하기 교육 방안 연구

-S대학 비대면(온라인) 수업 사례를 중심으로-

양지선(성균관대)

< 차례 >

1. 서론
 2. 선행연구
 3. 수업 운영 과정 및 방향
 4. 수업 운영 사례
 5. 결론
- 참고문헌

1. 서론

본 연구는 학부 유학생을 대상으로 교양 필수과목인 '발표' 관련 수업을 비대면 상황에서 학습자들의 참여도와 자신감을 높이고 교수자와의 상호작용을 최대한 활용할 수 있는 방안에 대하여 실제 수업 사례를 통하여 살펴보고자 하는 데 그 목적이 있다.

학문 목적 유학생들이 지속적으로 증가하면서 대학에서는 외국인 학부 유학생들을 대상으로 한국어 기능 집중 강화 프로그램을 교양 필수과목으로 진행하고 있는데,¹⁾ 토론 및 발표 방법을 중점적으로 학습하기 위해 말하기 관련 교육 강좌가 유학생들을 대상으로 진행되고 있다. 전공 및 교양 수업에서 그룹별 또는 개인 발표를 자연스럽게 준비해야 되는 상황이 종종 발생하면서 학부 유학생들은 발표를 청중 앞에서 하게 되는 기회를 자주 접하게 된다. 발표는 청중 앞에서 준비된 발표 자료로 발표 목적에 맞게 내용을 전달하고 발표 담화에서 사용되는 표현들을 중심으로 문법, 어휘와 같은 언어적 요소와 목소리 크기, 억양 등의 준언어적 요소, 손짓, 시선 등의 비언어적 요소가 함께 사용되어야 한다. 온라인 발표 환경에서 학부 유학생들이 청중과 보다 활발한 상호작용을 위해 필요한 언어적, 비언어적 전략에 대한 교육과 발표 내용을 압축하여 PPT로 제시하는 방법, 이미지나 영상 등 보조 자료를 활용하는 방안 등에 대한 내용도 교육될 필요가 있다(류선숙, 김수은, 2020: P384)

따라서 본 연구에서는 학부 유학생들의 학문적 발표 능력을 신장시키기 위해 온라인으로 실시하는 비대면 수업이지만 실제 발표하기와 같은 상황 속에서 긴장감을 갖고 발표를 위한 주제 선정 등 체계적인 발표 준비 과정과 자신의 발표 영상을 녹화하는 과정을 거쳐 자신의 발표 역량을 강화하고자 한다. 제작된 발표 영상에 대해 교사와 친구들의 피드백을 통해 자신의 발표에 대한 객관적인 시선을 갖고 장점에 대해서는 자신감을 얻고 단점은 보완하여 발표 역량을 강화하기 위한 방안을 수업 사례를 통해 살펴보고자 한다.

1) 연세대학교, 이화여자대학교, 성균관대학교, 경희대학교 등 여러 대학에서 학부 유학생들이 전공 수업에서 적응 잘하고 수업을 원활히 들을 수 있도록 하기 위해 기능별 언어 역량 강화를 위한 수업을 진행하고 있다.

2. 선행연구

학문 목적으로 유학을 온 학습자들은 대학에서의 수업 진행이 대부분 듣기, 읽기, 쓰기 중심으로 진행되고 있어 말하기에 갈등을 느끼면서도 간혹 주어지는 말하기는 토론 또는 발표하기에 집중되어 있어 말하기에 더욱 긴장감을 느끼게 된다. 특히, 발표는 청중과 학문적 의사소통의 역할을 하는 것으로써 준비가 되어 있지 않거나 경험을 하지 않을 경우 긴장감과 함께 발표 의욕과 자신감을 상실할 수 있다. '발표(presentation)'는 공식적인 말하기 유형 중에서도, 청자와의 관계에서 권위에 대한 기대 정도가 높지 않은 화자가 정보 전달이나 설득의 목적을 가지고 행하는 유형의 담화로 청중들에게 준비한 내용을 보다 효과적이고 설득력 있게 전달하기 위해 많은 노력을 기울여야 한다.(최은지.이동은, 2013: p427-428)

학문 목적 유학생의 증가로 인해 학부 및 대학원 유학생을 중심으로 발표에 중점을 둔 연구가 다양하게 진행되었는데, 학문적 발표의 중요성에 대해 강조하며 발표 능력의 향상에 대한 교육 방안을 언급하고 있는 연구로 이해영(2008), 이재은(2012), 장아남(2014), 홍은실(2015), 김윤주(2016) 등이 있다. 특히, 홍은실(2015)에서는 학문 목적 발표 담화 교육을 위한 보편적인 교육 내용 요소에 대한 논의가 필요하다고 생각하여 각 대학을 대표하는 학문 목적 말하기 교재에서 다루고 있는 교육 내용을 살펴본 결과, 공식적인 상황에서의 담화 유형인 발표는 교재마다 등장하고 있음을 밝히면서 학문 목적 한국어 의사소통에서 발표가 중요한 역할을 차지하고 있다는 것을 언급하였고 김윤주(2016)는 학문 목적 유학생의 발표 양상을 살펴 담화 장르의 구조, 보조 자료 활용, 전공 영역에 따른 개념어 및 내용에 대한 교육이 이루어져야 한다는 시사점을 도출하였다.

현재 대부분의 학부 수업에서 팀 프로젝트 또는 개인별 발표를 권고하고 있기 때문에 주제에 대한 발표 구성, 보조 자료(PPT) 구성을 어떻게 하는지에 대한 연습이 부족한 학습자들은 학교생활 적응에도 아쉬움을 남길 수 있다. 발표를 하는데 있어 보조 자료의 활용은 학습자의 발표 전달력을 더욱 부각시켜줄 수 있는 중요한 요소인 만큼 발표 자료의 중요성과 자료 분석 및 활용에 대한 연구가 진행되었는데 최은지.이동은(2013), 이지영(2018), 김영선(2019) 등이 있다. 최은지.이동은(2013)에서는 외국인 유학생들의 발표 보조 자료 활용을 청중과의 매개물, 발표 내용의 요약적 제시물, 발표 내용에 대한 보충 자료로서의 보조 자료 활용이라는 세 가지 측면 중심으로 학부 과정 외국인 유학생의 수업 중 발표에서 보조 자료의 활용양상을 분석하여 유학생들의 보조 자료 활용 능력을 개선시키기 위해서는 시선이나 손짓언어의 사용, 다양한 전형적인 담화 표지를 교육하게 하는 것이 필요함을 밝혔다.

발표에 대한 학습자의 인식을 조사한 연구도 진행되었는데, 최은지.정명숙(2007)은 유학생의 발표 수행에 대한 한국인과 외국인의 인식을 조사하여 유학생들이 한국어로 발표를 수행하는데 있어 개선해야 할 점을 찾고, 유학생의 발표에 대한 교육 내용 및 방안을 제시하고자 하였으며, 서진숙.박혜경(2018)은 발표 수업에서 교사는 내용에 대한 이해와 전달에 초점을 두는 반면, 학습자는 태도, 보조 도구 사용 등 발표 능력에 대해 중점을 두고 있어 유학생의 발표 능력 향상을 위해서는 학습자의 인식과 태도를 개선시키기 위한 교육적 처치가 필요함을 언급하였다.

이 외에도 학문 목적 유학생을 대상으로 한 발표 관련 연구는 다양하게 진행되었는데, 강현주(2021)는 유학생의 발표 담화를 상호작용 능력의 관점에서 분석, 유학생의 발표 능력에 대한 평가와 관련한 연구(이영준, 2013), 이승원, 조수진 외(2020), 학문 목적 한국어 학습자의 발표 교육을 위해 담화 장르의 구조와 준언어, 비언어적 요소에 대한 교육의 중요성을 언급한

연구(김윤주(2016), 홍은실(2015), 송수희(2020)) 등이 있다.

최근 비대면 수업 상황에서도 말하기 교육과 관련된 다양한 사례가 제시되었는데, 김시연(2020)은 중국 대학에서 ZOOM을 활용한 효과적인 온라인 교육 방식을 제시, 류선숙.김수은(2020)은 비대면 수업에서의 발표 동영상에 나타난 담화, 자료를 분석하여 온라인 수업 상황에서 학습자들의 발표 양상을 확인하여 성공적인 발표 수행을 위해서는 내용적, 언어적 측면이 균형적으로 다루어져야 함을 밝혔다. 말하기 수업은 비대면 수업 상황에서 학습자의 요구가 더욱 부각되면서 불안과 갈등을 느끼는 부분인 만큼 온라인 수업 상황에서도 학습자들이 발표를 더 이상 두려워하지 않고 전공 수업에 가서도 잘 할 수 있다는 자신감을 가질 수 있도록 역량을 강화시켜주는 것이 중요하다. 이러한 부분이 보완된다면 온라인 상황에서도 학습자들의 발표 및 말하기 수업에 대한 만족도는 높아질 것이라 생각한다.

3. 수업 운영 과정 및 방향

S대학의 학부 유학생을 대상으로 한 전공 진입 전 한국어 강화 수업은 말하기, 읽기, 듣기 등 전공수업을 원활하게 하기 위한 언어 기능 강화 수업으로 구성되어 있다. 말하기와 연계된 수업은 1학기 과정 '발표와 매체언어'를 이수한 학생에 한 해 2학기 과정의 '발표와 토의'수업을 들을 수 있도록 구성되어 있으며, '발표와 토의'수업은 정의, 예시 등 발표 도구인 PPT 제작을 할 때 설명 방식을 자연스럽게 익힐 수 있도록 구성하여 학습자들이 매체 문식성을 배울 수 있도록 되어 있다. 2020년 비대면 수업이 진행된 1년 동안 서울 소재 S대학 외국인을 위한 교양 필수 과목 중 2학기 과정에 해당하는 '발표와 토의'수업은 대학 강의 중 발표를 수행할 수 있는 능력을 기르기 위한 유학생 전용 수업으로, 발표 수행시 상황에 맞게 내용을 구성하고 적절한 표현을 사용하는 능력을 기르는 데 중점을 두고 있다.

3.1 연구 참여자 정보

본 연구자는 S대학 유학생 전용 강좌 중 말하기와 관련된 1학년 2학기 유학생을 대상으로 한 발표와 토의'라는 수업을 2020년 1년 동안 비대면 수업으로 담당하게 되었다. 2020년 1학기에 세 반을 담당하여 74명의 학습자가 수업에 참여하였으며, 2020년 2학기에는 두 반을 담당, 63명의 학습자가 수업에 참여하였다. '발표와 토의'수업에 참여한 학습자의 국적은 우즈베키스탄, 일본 각 2명, 카자흐스탄, 터키, 베트남 각 1명, 중국 130명으로 총 137명의 학습자이다.

<표 1> 연구 참여자 정보

2020년 1학기			2020년 2학기		
내용		인원	내용		인원
전공	사회과학 계열	54명(73%)	전공	사회과학 계열	28명(44%)
	경영 계열	20명(27%)		경영 계열	35명(56%)
성별	남자	17명(23%)	성별	남자	15명(24%)
	여자	57명(77%)		여자	48명(76%)

TOPIK	4급	38명(51%)		TOPIK	4급	31명(49%)	
	5급	24명(33%)			5급	22명(35%)	
	6급	12명(16%)			6급	10명(16%)	
국적	베트남	1명	2명 (3%)	국적	터키	1명	5명 (8%)
	우즈베키스탄	1명			카자흐스탄	1명	
					우즈베키스탄	1명	
	중국	72명(97%)			일본	2명	
합계		74명 (100%)		합계		63명 (100%)	

S 대학은 입학할 때 자신이 관심 있는 전공계열을 선택하고 2학년 올라가기 전에 선택한 전공계열의 세부 전공을 선택하여 자신의 진로를 결정하도록 하고 있다. 2020년 1학기 수업에 참여한 학습자들의 전공계열은 사회과학계열이 73%, 경영계열이 27%이며, 여학생이 77%로 남학생(23%)의 비율에 비해 상대적으로 높았다. 한국어능력시험 4급을 보유한 학습자가 51%로 가장 높았으며, 5급은 33%, 6급은 16%이며, 베트남, 우즈베키스탄 학습자가 3%를 차지하고 중국 학습자가 97%로 높은 비중을 차지하였다. 2020년 2학기 수업에 참여한 학습자의 전공은 사회과학계열이 44%, 경영계열이 56%이며, 남학생이 24%, 여학생이 76%이다. 한국어능력시험 4급 보유자는 49%로 학습자의 반을 거의 차지하고 있으며, 5급은 35%, 6급은 16%이며, 학습자의 국적은 터키, 카자흐스탄, 우즈베키스탄 각 1명, 일본 학생이 2명으로 8%, 중국 학습자가 92%의 높은 비중을 차지하고 있다. 2020년 1학기, 2학기 모두 성별, 한국어능력(topik)급수는 비중이 거의 차이가 없으나, 전공에서는 1학기에 사회과학계열 학습자들이 더 많았으며, 국적은 중국 학생이 압도적으로 높은 비중을 차지하고 있으나 2학기에 다른 국적의 학습자가 1학기에 비해 조금 더 높은 비중을 차지하고 있다.

3.2 수업 운영 과정

S대학은 한 학기가 15주로 구성되어 있으며, 중간시험은 8주, 기말시험은 15주에 진행한다. '발표와 토의'수업의 경우, 중간시험은 발표영상으로 대체하였으나, 원활한 수업 진행을 위하여 중간시험 기간에도 수업을 하였으며, 13주, 14주, 15 주차에 걸쳐 한 주에 10명씩 3주간 기말 발표를 하도록 하였다. 수업 진행은 S대학에서 사용하는 교재를 중심으로 진행하였다.

<표 2> S대학 말하기 교재 구성

1학기		2학기	
1부 말하기의 본질	준언어적 요소/비언어적 요소	3부 전개부의 설명 방식	정의하기
	매체언어와 의사소통		예시하기
2부 발표의 기초	발표의 이해		구분·분류하기
	발표의 도입부		비교·대조하기
	발표의 종결부		자료 제시하기
			논거 제시하기
			실전 발표

S대학의 말하기 교재는 ‘도입부(서론), 전개부(본론), 종결부(결론)’로 구성되어 있다. 1학기 과정에서 ‘도입부(서론)와 종결부(결론)’ 관련 세부적인 내용을 학습하며, 2학기 과정에 ‘전개부(본론)’를 중점적으로 학습하며, 실전 발표 연습을 하도록 구성되어 있다. 1학기 과정에서 준언어, 비언어적 요소와 매체 언어, 발표 준비 절차 및 도입부, 종결부를 집중적으로 학습하여 발표에 대한 기본적인 방향과 준비에 대해 인지하도록 하고 있다. 2학기 과정은 발표 ‘전개부(본론)’에서 활용하는 정의, 예시, 자료, 논거 제시 등 발표를 할 때 중점적으로 다루는 설명 방식을 익히도록 구성되어 있으며, 슬라이드 예제가 각 기능 설명 방식에 제시되어 학습자들이 매체 문식성을 기르고 실전 발표 하는데 도움이 되도록 구성되어 있다.

<표 3> 수업 운영 과정(15주 과정)

내용	1차 단계 (2주-8주)		2차 단계 (9주-15주)	
수업 운영	동영상 진행		실시간 수업(Zoom Webex)	
수업 방향	매주 기능 설명 익히기(ppt 제작, 발표 기술)		발표 주제 결정, 원고, ppt 작성 준비(그룹별)	
평가	과제	담화 기능 ppt 제출/발음 영상 제출	과제	1차) 발표 원고, 2차) 발표 ppt (그룹별)
	중간	기능 활용한 발표 영상 제출 성찰 일지 제출	기말	발표 (3주, 그룹별), 발표 영상 제출 성찰 일지 제출
피드백	매주 제출한 발표 자료(PPT), 발음 영상에 대해 피드백 실시			

수업은 1주차 수업 소개 때, 학습자 현황을 파악하고 인터넷 상황을 파악하였는데, 해외 및 국내에 있는 학습자들의 인터넷 연결이 불안정한 경우가 있어 원활한 학습 운영을 위하여 담화 기능 익히기 단계에서는 동영상 수업을 중심으로, 실제 발표를 위한 실전 수업 단계에서는 실시간 수업(Webex) 중심의 2단계로 수업을 구성하여 진행하였다. 온라인 수업의 진행은 LMS(Learning Managements System)를 통하여 모든 수업 자료 및 과제를 업로드하게 하였으며²⁾, 학습자들의 과제에 대한 피드백 및 개인적인 질문은 LMS의 메시지 기능 및 과제 제출방을 활용하여 진행하였다.

4. 수업 운영 사례

비대면 수업 상황에서 학생들의 수업 환경과 여건을 고려하여 가장 최적화된 수업을 진행하기 위해 학습자 설문조사를 통해 동영상 수업과 실시간을 각 50% 비중으로 진행하였다³⁾. 구체적인 수업 진행을 살펴보면 아래의 내용과 같다.

2) LMS는 교육과정 학습 및 개발 프로그램을 관리, 기록하는 소프트웨어 애플리케이션으로 컴퓨터와 인터넷을 활용하여 교육과 학습의 간극을 최소화 시켜주는 기능을 하고 있다. (위키디아 백과)

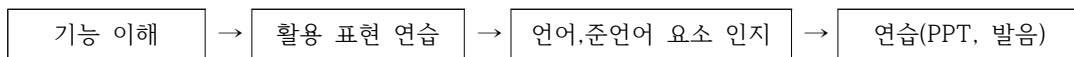
3) 한국에 있는 학생(50%)과 해외에 있는 학생(50%)의 비중으로 인해 서로에게 유용한 수업 방향을 고민하였다.

< 그림 1> 발표와 토의 수업 운영 단계

동영상 수업	-담화 기능별 설명 방식을 익히도록 진행 -매체 언어를 인식, 제작 -발음, 문장 구성의 반복적 연습	매주: 기능에 맞는 ppt 과제 격주: 문장 연습 후 영상 제출
실시간 수업	- 발표 주제 선정 - 발표 원고 작성 - 발표 자료 작성(PPT)	그룹별 수업 진행 (순차적 과제 제시, 피드백)
평가	중간시험 : 발표 영상 제출 기말시험 : 공개 발표(발표 영상 공개 열람)	성찰일지 제출(2회) 동료평가 실시(공개 발표)
피드백	-매주 제출한 슬라이드(PPT) 자료 -발음, 시선, 휴지, 강세 등 영상 자료 -발표 원고, PPT 발표 자료	서면 피드백 대면 피드백

4.1 동영상 수업 및 과제 진행 과정

1학기 수업 과정에서 발표의 '전반부(서론), 종결부(결론)'를 중점적으로 학습하였기에 2학기 수업은 '발표 전개부(본론)'에서 주로 사용하는 설명 방식을 기능별로 제시하여 기능별로 유용한 표현을 반복적인 연습을 통해 익히도록 하여 자연스러운 발표와 슬라이드 구성에 능숙할 수 있도록 하였다. 기능의 활용과 더불어 준언어적, 비언어적 요소의 중요성도 강조하여 실전 발표에서 자연스럽게 발표를 진행할 수 있도록 하였다.



① 기능 이해

학습자들이 발표를 하기 위해 필요한 정의, 예시 등 기능을 어떤 상황에서 활용해야 하는지를 인지하고 적절한 상황에서 활용할 수 있도록 하였다. 또한 발표 자료(PPT)를 작성할 때 시각적으로 보기 좋은 자료를 구성하기 위해서는 요약된 내용과 그림, 사진 등의 시각적 자료를 제시해 주는 것이 청중들이 자료에 집중할 수 있는 방법임을 이해할 수 있도록 하였다.

② 활용 표현 연습

개념이나 대상을 설명할 때, 구체적인 예를 설명하거나 유사점과 차이점 등 기능별 상황에 맞게 사용되는 표현들을 익혀 자연스럽게 활용할 수 있도록 반복 연습을 통해 학습하도록 하였다. 여러 표현 중에서 자신이 가장 잘 활용할 수 있는 표현을 한, 두 개 선택하여 문법, 발음에 어색함이나 오류를 발생하지 않도록 반복적인 연습을 하도록 하였다.

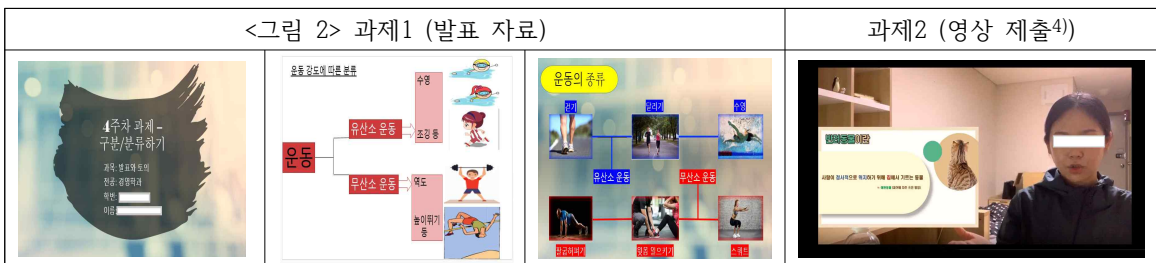
③ 언어, 준언어적 요소 인지

외국인 유학생들은 발표를 하는데 있어 청중들의 신뢰를 얻기 위해서는 문법적으로 완전한

문장 구성과 상황에 적절한 어휘 표현을 하는 것이 중요한 부분인 만큼 어휘적 요소의 중요성을 인지시켜 반복적인 연습과 발표 자료를 구성하는데 있어 발음의 오류로 인한 오타를 구성하지 않도록 긴장시켰다. 또한 발표를 할 때 학생들이 간과할 수 있는 목소리의 크기, 속도, 강세, 억양 등의 중요성을 선배들의 발표 영상 또는 YouTube 영상을 활용하여 발표를 할 때 중요한 것이 무엇인지 준언어적 요소의 중요성을 인지하도록 하였다.

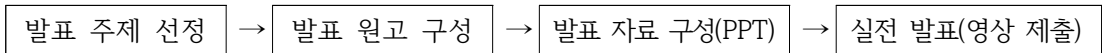
④ 연습(PPT 자료, 발표 영상)

각 단원의 기능 표현을 배운 뒤 기능에 맞춰 스스로 그림, 사진 등과 내용 정리를 통한 발표 자료를 제출하고 자료에서 발견된 문제점(맞춤법, 내용 구성의 오류 등)에 대해 피드백을 실시하였다. 발표 자료는 표지, 기능 표현을 모두 활용하여 구성하도록 하였으며, 생략되거나 문제점이 발견된 자료는 다시 수정하여 제출하도록 하였고 다음 과제에서 반복된 오류를 만들지 않도록 하였다. 또한 발표 영상을 제작할 때, 슬라이드를 옆에 띄워 도입부(인사, 자기소개)와 전개부(배운 기능 활용), 종결부(마지막 인사)가 모두 보일 수 있도록 하였고, 제출된 영상에 대해 발음, 속도, 손짓, 시선 등에 대해 피드백을 하여 다음 과제에서는 조금 더 향상된 모습을 보일 수 있도록 하였다.



4.2 실시간 수업(Webex)진행 및 과정

동영상 수업을 통해 발표 전개부(본론)의 기능별 표현, 내용 정리 및 발표 자료의 제작 방법에 대해 반복 연습을 통해 익힌 학습자들이 실전 발표를 위해 발표 주제와 발표 목적을 정하고 발표 원고 작성을 위한 자료 수집 과정, 내용 구성 등에 대한 피드백을 원활하게 할 수 있도록 그룹별로 진행하였다.



① 발표 주제 선정

발표 주제는 학습자들의 전공과 관련된 내용 선정을 권고하고 있으나 아직 자신들의 세부 전공을 선택하지 못하였고, 전공에 대해 심도 있는 생각을 하지 않은 학생들이 많아 평소 관심 있는 주제, 또는 세계시민교육에 대한 내용을 동영상 수업할 때, '주제 고민하기' 영상을 올려 미리 생각해 보도록 하였다⁵⁾. 학습자들이 선정한 발표 주제가 동일할 경우, 서로 조율하여 주제 및 발표 내용이 중복되는 일을 사전에 방지하였다. 또한 선정한 주제에 대해 발표 목적

4) 학생들은 PPT와 동영상을 같이 사용할 수 있도록 다양한 앱을 다운받아 활용했으며, 중국 학습자들은 'JianYing'이라는 중국의 편집 앱을 많이 사용하였다.
5) 세계시민교육과 관련된 주제는 학습자들이 이해하고 쉽게 접근할 수 있는 주제를 난민, 인권, 질병, 양성평등, 교육, 빈곤, 환경오염 등의 7개 중에서 선택하도록 하였다.

을 선정하도록 하여 내용 구성을 도왔다6).

② 발표 원고 구성

· 자료 수집 : 원고 작성에 필요한 신뢰할 수 있는 자료를 사용하도록 통계청, 전문기관 등에서 자료를 검색하여 활용하는 방법을 알려주었다. 그룹별로 검색 연습을 한 후 공개적으로 수집된 자료에 대해 평가를 하여 자료 검색의 중요성과 활용 가능한 자료가 어떤 것인지 인지하도록 하였다.

· 내용 구성 : 선정한 주제에 대한 내용을 구성하는 데 있어 도입부(인사, 자기소개, 주제 선정 이유), 전개부(기능 표현을 활용한 내용 구성), 종결부(요약, 마무리 등)를 간단히 제시하여 발표 내용의 전반적인 구성을 하도록 하였다.

· 발표 원고 작성 : 실제 발표를 하는 것처럼 연습하도록 문장은 격식체를 사용하여 원고를 작성하도록 하였고, 원고는 A4용지 한 장에서 한 장 반 정도의 분량으로 준비하게 하였다.

③ 발표 슬라이드 구성

슬라이드를 구성할 때, 첫 장에서 과목, 자신의 소속, 이름 등이 모두 명시될 수 있도록 하였고, 목차, 청중의 흥미를 이끌 수 있는 질문, 사진, 그림 등을 활용하여 슬라이드를 구성하도록 하였다. 자료를 활용할 경우, 출처를 꼭 밝히도록 하였으며, 시각적으로 산만하지 않게, 글씨 오류 등이 발견되지 않도록 주의 깊게 검토, 제작하도록 하였다.

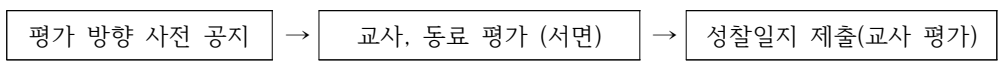
④ 실전 발표

학습자들이 실제 발표하는 것처럼 청중을 의식하고 준비하도록 발표 영상을 함께 본다는 것을 미리 공지하였다. 발표 영상 시간은 3분에서 최대 5분을 맞춰 영상을 제작하도록 하였으며, 학습자들은 슬라이드 영상을 청중들이 볼 수 있도록 영상에 띄워 발표를 진행하였다. 오프라인 상황에서는 발표를 할 때 시선처리, 적절한 손짓, 태도, 목소리의 크기, 강세 등이 모두 중요하다는 것을 인지하게 하였다. 또한 온라인 상황에서 발표할 경우, 오프라인과의 차이점을 인지하는 것이 좋을 것 같아, 비대면 수업에서 발표를 하게 되면 비언어적 요소는 크게 부각되지 않으나 준언어, 언어적 요소에 더욱 신경을 써야 한다는 것을 발표를 원하는 학생 중심으로 직접 비대면 상황에서 발표를 하게 하여 온라인 상황의 발표에 대해서도 준비하게 하였다.

<그림 3> 실전 발표 영상 (예시)



4.3 평가 진행 과정

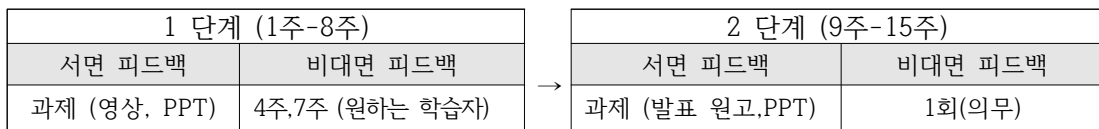


6) 발표의 목적이 정보전달인지, 설득을 위한 것인지 자신이 정하여 목적에 맞게 내용을 구성하도록 이끌었다.

과제, 중간, 기말 평가를 위해서 먼저 학생들에게 평가 방향에 대해 사전 공지하여 평가 목록에 대해 인지하고 영상을 준비하게 하였다. 교수자의 평가는 서면 평가로 과제 및 중간, 기말시험에 활용되었으며, 기말 평가에 대해서는 학습자들이 평가의 공정성을 느끼고 서로의 발표를 보고 간접 학습을 경험하도록 동료 평가를 실시하여 속도, 목소리 크기, 손짓, 슬라이드 영상 등 동료들의 발표 자료 및 태도 등을 보면서 우수한 발표에 대해 스스로 인지하도록 하였다. 그리고 학습자들이 성찰일지를 통해 중간, 기말 발표를 준비하는 과정에서 어려웠던 것과 배운 것은 무엇인지, 자신의 발표를 보고 잘한 점과 부족한 부분은 무엇인지를 살피고 앞으로 부족한 점을 어떻게 보완할 것인지 생각하고 기록하게 하여 전공에 가서 발표를 할 때 참고 자료로 활용할 수 있도록 하였다.

동료 평가지 (예시)				성찰 일지 (예시)			
항목	구분	평가 내용	상/중/하	항목	구분	평가 내용	상/중/하
발표 구조	발표	1. 발표 주제를 잘 이해하였는가?	○	발표	발표	1. 발표 주제를 잘 이해하였는가?	○
	중요	2. 발표 내용 중 이해하기 어려운 부분이 있는가? 있다면 무엇인가?	○	중요	2. 발표 내용 중 이해하기 어려운 부분이 있는가? 있다면 무엇인가?	○	○
발표 태도	발표	3. 발표 중 청중의 반응을 잘 살피었는가?	○	발표	발표	3. 발표 중 청중의 반응을 잘 살피었는가?	○
	태도	4. 발표 중 청중의 반응을 잘 살피었는가? 있다면 무엇인가?	○	태도	4. 발표 중 청중의 반응을 잘 살피었는가? 있다면 무엇인가?	○	○
발표 내용	발표	5. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가?	○	발표	발표	5. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가?	○
	내용	6. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가? 있다면 무엇인가?	○	내용	6. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가? 있다면 무엇인가?	○	○
발표 표현	발표	7. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가?	○	발표	발표	7. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가?	○
	표현	8. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가? 있다면 무엇인가?	○	표현	8. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가? 있다면 무엇인가?	○	○
발표 효과	발표	9. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가?	○	발표	발표	9. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가?	○
	효과	10. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가? 있다면 무엇인가?	○	효과	10. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가? 있다면 무엇인가?	○	○
발표 자료	발표	11. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가?	○	발표	발표	11. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가?	○
	자료	12. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가? 있다면 무엇인가?	○	자료	12. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가? 있다면 무엇인가?	○	○
발표 준비	발표	13. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가?	○	발표	발표	13. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가?	○
	준비	14. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가? 있다면 무엇인가?	○	준비	14. 발표 내용은 논리적이고 체계적인가? 있다면 무엇인가?	○	○

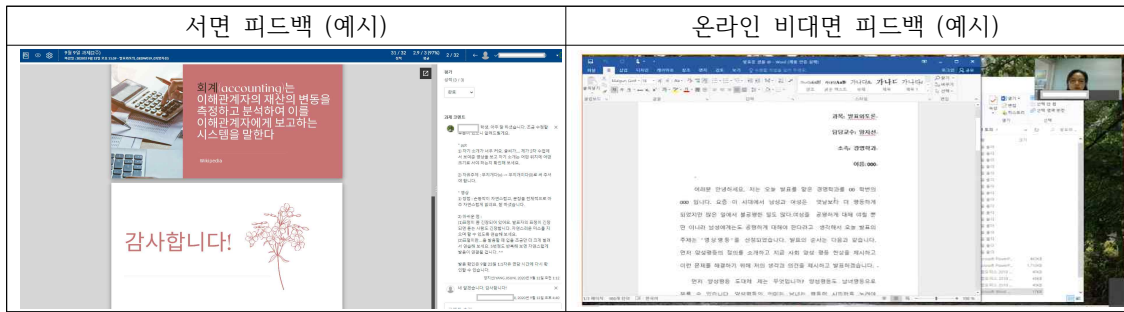
4.4 피드백 진행 과정



교수자의 피드백은 학습자에게 학업 의욕을 증진시키는 만큼 제출한 과제와 자료에 대해 지속적인 서면 피드백을 하였고, 비대면 실시간 피드백은 동영상 상을 올려 수업을 하는 기간에 교사와 상담을 원하는 학습자들이 언제든지 비대면 상담을 요청할 수 있도록 실제로 배정된 수업 시간에 Webex를 온라인으로 켜 놓아 학생들의 상담을 받았다. 이러한 시간은 교수자에게도 학습자들의 수업에 대한 궁금증이나 어려운 상황을 직접적으로 확인하고 대화를 할 수 있는 좋은 시간이 되어 부담감이 없었다. 또한 실전 발표를 준비하는 과정에서 실시간 수업(Webex)을 하는 동안 쉬는 시간에 Zoom을 통해 모든 학습자를 대상으로 비대면 피드백을 하여 학습자들의 고민에 대해 직접적인 피드백을 하였다.

서면 피드백은 주로 LMS에서 제출한 과제에 피드백을 하였는데, PPT 자료에 대해서는 제목, 소개 형식, 기능에 따른 표현, 글씨 오류, 시각적 자료 사용에 대해 언급하였으며, 영상 자료에 대해서는 장점을 우선적으로 이야기하였고, 다음으로 아쉬운 점으로 발음, 목소리 크기 등 언어, 준언어, 비언어적 요소에 대해 언급하여 다음 영상에서는 개선될 수 있도록 의견을 제시하여 학습자들이 자신의 부족한 부분에 대해 인지하도록 하였다.

7) 동료평가의 평가 항목은 발표 구조, 태도, 언어표현, 시각적 요소 4개의 항목으로 구분하여 발표 구조에서는 시작, 중간 마무리의 명확함과 주어진 시간 안에 발표가 진행되었는지를 살폈고, 복장과 자신 있는 태도, 언어, 준언어적 요소에 대한 평가, 시각적 요소에서는 시선, 표정, 손동작을 적절히 사용하는지, 슬라이드 자료는 전달하는 내용을 잘 이해할 수 있게 제작되었는지에 대해 평가할 수 있도록 하였다.



4.5 수업에 대한 학습자 만족도 결과

(1) 기말 발표 영상을 통한 수업 진행에 대한 만족도 결과

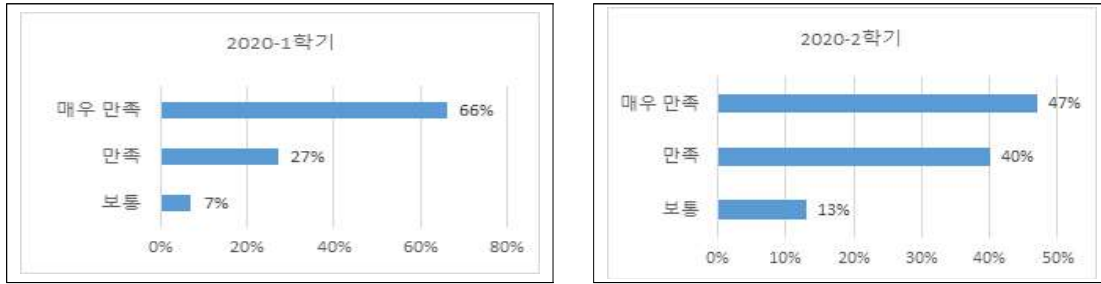
<그림 4 > 수업에 대한 만족도



학습자들이 비대면 수업 상황에서 발표 영상 제작을 통한 수업 과정과 진행 방향에 대한 만족도가 어떠한 지 알아보기 위해 설문조사를 하였다. 그 결과, 2020년 2학기 수업은 100%의 학습자들이 수업에 대해 만족했으나 1학기 수업 학생들은 95%의 학습자들이 만족, 보통이라고 응답한 학습자가 5%이다. 이는 갑작스럽게 시작된 비대면 수업에 대한 불편함과 온라인으로 기말발표 영상을 볼 때 인터넷 문제로 소리가 제대로 나오지 않는 현상이 종종 발생하여 생긴 불만이 영향을 주었다는 것을 학습자 의견을 통해 알 수 있었다⁸⁾. 반면, 2학기 수업에서는 온라인 상황에서 발표에 대한 기대가 별로 없었던 학습자들이 발표 영상 제작 및 다양한 과제를 통해 말하기 연습을 많이 할 수 있었고 친구들의 발표 영상을 통해 발표 시 유의점과 자신의 부족함을 깨달았기 때문에 만족감이 높았다고 볼 수 있다. 특히, 2학기 학습자들은 “예전에는 목소리 크기나 표정 등을 별로 신경 쓰지 않았는데, 이번 발표를 통해 표정, 시선, 목소리 등의 중요성도 인식하게 되었다. 발표 능력이 향상되었다는 것을 느껴 만족한다. 발표 과정을 체험하며, 친구들의 좋은 발표를 보고 많이 배웠다. 매번 과제한 뒤 피드백이 좋았다” 등의 의견을 제시하여 본 수업이 학습자의 발표 역량을 강화하는 데 어느 정도 도움이 되었다는 것을 확인할 수 있다.

8) 1학기 학습자들의 의견에는 인터넷 지연 속도 및 사이트 활용에 대한 문제점이 종종 지적되었는데, 처음 접해보는 온라인 수업이라 교수자와 학습자 모두 미숙한 부분이 있어 생긴 문제라고 본다. 또한 해외에 있는 학생들은 온라인 수업에 더욱 제약이 있어 실시간 수업에 대한 부담감이 있었다.

<그림 5> 발표에 대한 자신감



본 수업을 통해 발표에 대한 자신감을 갖게 되었는지 질문을 한 결과, 1학기 학습자들은 93%의 학습자들이 ‘발표에 자신감을 얻었다’고 응답한 것과 달리 2학기 학습자들은 87%의 학습자가 ‘발표에 자신감을 얻었다’고 생각하고 있었으며, 1학기보다 6% 높은 13%가 보통이라고 응답하였다. 학습자와의 상담과정에서 받은 의견을 종합해 볼 때, 1학기 학습자들은 온라인 수업에서 한국어를 사용할 수 있는 기회가 많지 않았지만 기말 발표를 준비하면서 말하기가 많이 향상되었다는 만족감이 영향을 주었다고 본다. 반면, 2학기 학습자들은 다른 친구들의 발표를 보면서 더 좋은 주제를 선택하지 못한 아쉬움, 발표 내용, 유창함 등에 대한 안타까움이 1학기 학습자에 비해 많이 언급 되었는데, 이러한 비교에서 오는 아쉬움이 영향을 미쳤을 것이라 본다.

학습자들에게 ‘발표 수업’에서 가장 도움이 되었던 것이 무엇인지 의견을 물은 결과, 친구들의 발표 동영상 보는 부분이 가장 큰 도움이 되었다고 많은 학생들이 의견을 제시하였다. 그 외에 “교수자의 단독 평가(피드백), 기말발표를 할 때 교수자의 공개적인 피드백 과정에서 발표에서 어떤 것이 중요한지 더 많이 배웠고, 자료 준비부터 발표까지 어떤 식으로 해야 하는지 배울 수 있다, 교사의 영상 과제가 발표 능력에 대해 자신을 연계 해 주어 도움이 되었다.” 등의 의견을 제시하여 항상 교수자의 피드백이 중요하다는 사실과 친구들의 발표 영상, 자신이 영상을 찍는 과정에서 반복적으로 보면서 스스로 자신의 영상에 대해 판단하게 되는 부분이 도움이 되었다는 것을 알 수 있었다.

5. 결론

본 연구는 온라인 비대면 수업 상황에서 학부 유학생들의 발표 역량을 강화하기 위한 말하기 교육 방안에 대해 S대학 수업 사례를 중심으로 살펴보고자 하였다. 온라인 수업 상황에서도 학습자들이 오프라인 수업과 같은 긴장감을 갖고 집중된 연습을 하도록 하여 자신감과 발표 수업에 대한 만족감을 느낄 수 있도록 수업의 방향을 정하였다. 외국인 학부 유학생의 학문적 발표 능력을 신장시키기 위해서는 발표 수행을 위해 필요한 한국어 표현 및 담화 표지에 대한 교육이 필요하다고 하였다(류선숙, 김수은, 2020; p384). 따라서 학습자들에게 발표 담화에 사용되는 기능표현 중에서 유용한 표현을 활용하여 사용에 익숙해지도록 반복적인 연습과 영상을 통한 과제 제출 방법으로 자신의 발표에 대한 언어, 준언어적 요소를 객관적으로 살필 수 있도록 하였다. 또한 실전 준비를 위하여 발표 주제 선정, 발표 목적에 맞는 내용 구성, 원고 작성, 발표 보조 자료를 준비하는 과정을 성찰일지를 통해 기록하게 함으로써 일회적인 발표로 끝나는 것이 아니라, 향후 전공 수업에서 발표를 하게 될 때 자신의 부족한 부분에 대해

보완할 수 있도록 하였다. 온라인으로 실시되는 비대면 수업에서 자신의 발표 영상 활용을 통한 연습과 성찰일지, 동료 평가를 통한 발표 수업은 학습자들이 긴장감을 갖고 반복적인 연습과 동시에 자신의 발표 영상에 대해 확인하고 부족한 부분에 대해 보완하고자 하는 노력을 지속적으로 하게 하여 발표 역량을 강화시킬 수 있는 방안이라 본다.

■ 참고 문헌

- 강현주(2021), 「외국인 유학생 발표 담화의 상호작용 능력」, <우리어문연구> 제69집, 우리어문학회, p345-383.
- 김윤주(2016), 「외국인 학부 유학생의 발표 양상 연구」, <화법연구> 제32호, 한국화법학회, p25-51.
- 류선숙.김수은(2020), 「온라인 비대면 교양 수업에서 외국인 학부 유학생의 학문적 발표 양상 연구」, <교양교육연구> 제14집 6호, 한국교양교육학회, p371-386.
- 민현식(2014), 「한국의 대외 한국어 교육정책의 현황과 개선 방향」, <국어교육연구> 제34회, 국어교육학회, pp119-179.
- 서진숙.박혜경(2018), 「한국어 학습자의 학문 목적 발표 연구: 교수와 학습자의 인식 차이를 중심으로」, <학습자중심교과교육연구> 제 18권 제3호, 학습자중심교육학회, p55-75.
- 이영준(2013), 「외국인 유학생의 발표 능력 자가평가지표 개발 연구」, <교양교육연구> 제7집 6호, 한국교양교육학회, p589-614.
- 이지영(2018), 「외국인 학부생의 효율적인 발표 교육을 위한 발표 자료 분석」, <우리말글> 79집, 우리말글학회, p57-86.
- 이해영(2008), 「외국인 대학원생의 학문적 구두 발표 장르 분석」, <이중언어학> 제37집, 이중언어학회, p133-174.
- 장아남(2014), 「학문적 맥락에서의 한국어 발표하기 과제 구성 방안 연구: 외국인 대학원생의 요구를 중심으로」, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 최은지.이동은(2013), 「외국인 유학생의 발표 보조 자료 활용 양상」, <새국어교육> 제95호, 한국국어교육학회, p423-446.
- 최은지.정명숙(2007), 「외국인 유학생의 학문적 발표에 대한 인식 조사」, <이중언어학> 제35호, 이중언어학회, p303-332.

□ 토론

‘학부 유학생의 발표 역량 강화를 위한 말하기 교육 방안 연구

-S대학 비대면(온라인) 수업 사례를 중심으로-에 대한 토론

오성아(충북대)

본 논문은 비대면 상황에서 학부 유학생을 대상으로 진행된 실제 말하기 수업 사례를 들어 한국어 말하기 교육 방안을 연구한 것입니다. 비대면 수업에서 교수자와 학습자의 성취도를 높이기 위한 한국어 말하기 수업의 방향을 제시하는 데 큰 도움과 대안을 줄 수 있는 연구라고 생각합니다. 단지 몇 가지 아쉬운 점이 있는데 다음과 같습니다.

첫째, 비대면 수업에 대한 선행 연구가 부족합니다. 선행 연구에 제시된 논문들은 대부분이 말하기 발표 역량 및 인식 등의 연구로 비대면 상황에서의 말하기 수업의 상황 및 문제점, 해결방안 등에 대한 연구가 충분히 제시되지 않아 대면 수업과 비대면 수업 시의 학습자 발표 역량에 대한 구체적인 차이점을 알 수 없습니다.

둘째, 비대면 말하기 수업의 연구 참여자 정보를 분석하고 나라별, 성별에 따른 비대면 말하기 수업의 호응도와 성취도가 어떻게 다른지 구체적인 내용이 제시됐으면 합니다. 일방적인 교수자 입장에서의 수업 운영이 아니라 다양한 학습자들이 이러한 수업을 받아들이는 태도를 분석한다면 다양한 해법이 나올 것이라고 생각합니다.

셋째, 전반적인 말하기 수업의 실례를 전개하였는데 이러한 수업 방식이 대면 수업과 어떠한 차이가 있는지 설명이 부족합니다. 비대면 말하기 수업 운영을 살펴보면 대면 수업에서도 많이 사용하는 방법으로 그 차이점이 부각되지 않습니다. 비대면 말하기 수업 시 대면 수업과는 어떤 점이 다르고 무엇이 중점을 두어야 하는지, 그래서 그 점을 보완하고자 어떻게 수업을 구상하고 설계했는지 제시됐으면 합니다. 대면 수업과 비대면 수업의 수업 설계가 같거나 비슷하다면 굳이 비대면 상황에서의 말하기 수업 방안을 고민할 필요가 없다고 생각합니다. 그래서 대면 수업에 비해 비대면 수업의 문제점이 무엇이며, 그것에 대한 대안으로 어떤 것을 중점으로 수업을 설계하였는지 구체적인 논의가 있으면 합니다.

비대면 수업에서 학습자들의 참여도는 당연히 낮을 수밖에 없고 교수자의 적극적인 학습 관리도 힘듭니다. 이러한 상황에서 본 논문은 비대면 말하기 수업의 해법이 고민해 볼 수 있는 연구라고 생각합니다. 수고하셨습니다.

글 수정하기 활동에 필요한 외국인 유학생과 교수자의 인식 연구

-학술적 보고서 쓰기를 중심으로-

양태영(성균관대)

< 차 례 >

1. 서론
2. 선행 연구
3. 연구 방법 및 대상
4. 연구 결과 및 분석
5. 수정하기 활동 방안
6. 결론
■ 참고문헌

1. 서론

외국인 유학생들은 대학에 필요한 학술적 글쓰기 능력이 부족하고, 특히 강의 수강을 위한 대학 보고서(report of university students) 쓰기를 가장 힘들어한다. 이에 따라 각 대학에서는 증가하고 있는 외국인 유학생을 위하여 한국어 쓰기 과정을 강화하고 있다. 또한 글쓰기 교육 분야에서는 과정 중심 접근법(process writing)의 연구가 활발하다. 이 접근법에서는 쓰는 과정을 중시하는데, 특히 쓰기 전 단계에서 글 계획하기와 쓰기 후 단계에서 초고(draft)를 다듬어서 완성도를 높이는 수정하기를 중요시한다.

교수자는 이 과정에서 학습을 촉진하고 안내하는 역할을 해야 하고 학습자는 수정의 주체가 되어 학문적 담화 공동체(academic discourse community)의 소통 방식으로 보고서를 완성할 수 있어야 한다. 그렇지만 글쓰기 강의 현장에서 수정은 교수가 일방적으로 첨삭한 후에 돌려주거나 강의실 밖에서 글쓰기 클리닉의 형태로 이루어지는 경우가 대부분이다.

따라서 본 연구에서는 대학 교양과정 글쓰기 강의에서 외국인 유학생과 교수의 수정하기에 대한 인식과 선호에 어떠한 특징이 나타나는지 밝히고, 효과적인 수정 활동 방안을 제시하고자 한다.

2. 선행 연구

1) 수정하기와 대학 글쓰기에서 수정하기

수정(Revision)은 글쓰기 이론의 변화 과정 속에서 연구자에 따라 다양한 의미와 용어로 사용되는데 수정하기, 고쳐쓰기, 다시쓰기, 재고, 퇴고, 첨삭, 피드백, 수정 피드백(corrective feedback) 등이 있다. 최근에 수정하기는 초고에서 나타나는 오류를 찾고 필자의 관점을 잘 드러내는 다른 표현으로 다듬고 내용을 바꾸는 과정으로 보는데, 본 연구에서는 초고의 완성도를 높이는 전체 과정을 ‘수정’으

로, 교수자가 적극적으로 학습자의 글에 수정 사항을 지적하는 것을 ‘첨삭’으로 구분하여 지시한다.)¹⁾

현재 제2언어교육(Second Language: L2)에서 우세한 과정 중심 글쓰기 관점에서 수정은 필자가 처음에 의도한 것과 실제 글 사이의 문제를 점검, 조정해 나가는 회귀적 과정으로 보고 있는데, Flower & Hayes(1981)는 필자가 작성 중인 글은 완성하기 전까지 끊임없는 점검과 수정이 이루어진다고 보았다. 그렇지만 수정 활동이나 전략에 익숙하지 않은 학습자에게 쓰기 과정 전체에서 수정하기를 기대하기는 어렵다.

최근의 수정하기에 대한 연구는 수정 후 결과에 집중하여 초고 완성 후의 활동을 수정으로 보고, 수정의 과정을 보다 세분화하고 있다. 정희모(2008)에서는 의미 생성 과정의 수정하기는 개념화, 체계화, 추론이 중심이 되고, 의미 수정 과정은 적합성, 적절성, 타당성이 중심이 된다고 하였다. 이은자(2010)에서도 고쳐 쓰기 위해서는 자신이 쓴 글에 대한 반성적 인지 행위인 ‘비판적인 읽기’가 선행되고, 이를 반영해서 다시 쓰는 읽기-쓰기가 긴밀하게 결합된 순환 과정이 수정이라고 하였다.

주민재(2008)에서는 글 완성 후 내용과 형식을 고치는 활동을 수정으로 정의하고, 학습자들 간의 상호작용과 동료 학습자와 협력 수정을 통해 낮은 수준의 학습자들이 높은 수준의 과제 수행을 경험할 수 있다고 하였다.

김성숙·정희모(2009)에서 내국인과 외국인 대학생의 작문 수정 결과를 비교 분석한 결과, 내국인보다 외국인은 어휘, 문법 영역에 집중하여 수정의 효과가 제대로 발휘되지 못했다고 지적했다. 반면에 교사의 피드백을 통해 이해할 수 있는 문어체 사용, 문법과 한자 어휘에 대한 부분은 교육적 효과가 나타났고, 특히, 논리적인 단락 전개와 같은 담화 맥락 영역은 높은 성장을 보였다고 하면서, 한국어 숙달도에 따라서 초급은 기본 문법과 어휘를, 중급은 한국어 쓰기 텍스트의 기본 구조를, 고급에서는 비판적 사고 내용을 표현하는 전략적 기술을 가르치는 데 주안점을 두어야 한다고 하였다.

남진숙(2013)에서는 글 수정하기 교수학습 방법으로 교수자가 글 수정하기 샘플을 보여주고 학습자가 동료의 글을 읽고 평가하면서 자신의 수정 사항을 정리하는 교수-학습 방법을 제시하였다. 그리고 수정은 교수와 일대일 면대면 첨삭이 필요하다고 강조하였으나 교실 내 활동은 현실적으로 어렵기 때문에 글쓰기 센터와 연계를 해야 한다고 제시하고 있다. 양태영(2020)에서는 보고서대회 수상자인 내국인과 외국인 유학생의 보고서 분석 결과를 바탕으로 보고서를 수정하기 위해서 점검해야 하는 사항을 형식적, 내용적, 형태로 구분한 점검도구를 제시한 바 있다.

2) 외국어로서의 한국어교육에서 수정하기

제2언어 교육에서는 학습자가 어휘, 문법적 표현에 익숙하지 않기 때문에 교사의 피드백이 필수적이라고 본다. Ferris(2004)와 Sheen(2007)은 L2에서 외국인 학습자의 수정에 대한 인식을 살펴본 결과 언어 숙달도가 낮을수록 형태적 피드백을 선호하고, 높은 학습자는 오류에 대해 스스로 생각해 볼 수 있는 간접적 방법을 선호했다고 한다. 마찬가지로 한국어 교육에서 쓰기는 문법 연습으로 활용 되어 왔기 때문에 외국인 유학생은 내국인보다 교수자의 지적이나 첨삭에 의존하는 비중이 크다. 장향실·김서형(2009: 256)에서도 외국인 대학생들의 경우 내국인 학생들보다 피드백이 차지하는 비중이 매우 크다고 하였다.

L2 한국어 쓰기 교육에서 수정에 대한 연구가 활발하지만 연구자에 따라 서로 상반된 결과가 나

1) 지현배(2010:58~59)에서 ‘첨삭’은 오류를 바로잡는 지적, 글의 완성도를 높이는 조언, 교수자가 전수할 가치가 있는 글쓰기 노하우까지 포함하는 포괄적 개념으로서 “규범, 내용의 오류를 바로잡기 위한 교수자의 지도 조언”이라고 하였다.

타나기도 한다. 이에 대해 백재파(2016)에서는 한국어교육의 독립적이고 상반된 연구 결과를 43편을 메타분석(meta analysis) 하여 비교 정리한 결과, L2 한국어 교육에서 수정의 주체는 전통적으로 교사 주도 방법이 우세했으나 근래 학습자 중심, 과정 중심 쓰기 교육에서는 동료 수정이 더 효과적이라고 하였다. 그리고 수정 내용을 학습자에게 직접 제시하는 방식과 간접 제시하는 방법을 비교하면 직접 제시가 더 효과적이고, 형태 중심과 내용 중심 수정 방법을 비교하면 내용 중심 쪽이 효과가 더 높은 것으로 나타났다고 하였다.

이윤진(2016:701)은 외국인 유학생의 수정하기 교육에서 ‘교사 피드백’은 학습자의 학습을 촉진하고 언어 능력 발달에 필수불가결한 요소라고 강조하면서 수정 활동에 필요한 세부 사항을 제시하였다.

한국어 쓰기 교육은 수정하기 활동에서 교수자의 적극적 역할을 강조하고 있다. 그렇지만 글의 분량이 길고 논리 구조가 복잡한 보고서의 수정 활동을 전적으로 교수에게 의존하는 것은 한계가 있으며, 유학생의 적극적인 쓰기 활동도 기대할 수 없게 된다.

3) 수정하기에 대한 교사와 학습자 인식

효과적인 보고서 수정활동 설계를 위해서는 수정에 대해서 어떻게 인식하고 있는지 정보가 필요하다. Horwitz(1988)도 교사와 학습자 간 인식의 차이는 학습 결과에 매우 부정적인 영향을 미치기 때문에 이 차이를 정확히 인지하는 것이 중요하다고 한 바 있다. Wenden(1986)은 교사가 학습자의 인식을 조사하여, 이에 맞는 활동을 제공할 필요가 있다고 지적하였다.

심재경(2016)은 한국어 교사를 심층 인터뷰한 결과, 교사는 한국어능력에 맞춰서 학습자 중심의 수정을 제공해야 한다고 인식했고, 첨삭할 때 학습자의 글에 긍정적인 반응을 보여주는 내용이 반드시 필요하며, 첨삭보다 다시 쓰기와 2차 수정하기가 중요하다고 하였다.

설수연·김영규(2013)에서는 일반 목적 한국어 중급 학습자와 교사를 대상으로 쓰기 피드백에 대한 인식 및 선호를 분석했는데, 둘 모두 피드백의 필요성을 높게 보고 있지만, 학습자가 수정 받은 내용을 다시 쓰는 활용 비율은 교사의 기대보다 낮았고, 학습자는 모든 오류를 표시해 주고 설명까지 해주는 메타언어적 방법을, 교사는 오류의 위치와 정답을 직접 알려주는 방법을 선호했고, 교사의 경력에 따라 오류 유형과 학습자 숙달도에 따라 다른 방식으로 수정 방법을 제공해야 한다고 하였다. 즉, 수정 활동에 관한 교수자의 인식차가 크고, 학습자의 기대와 다르게 진행되고 있다는 것을 알 수 있다.

대학에서 글쓰기 교육에서 ‘첨삭지도’ 연구로 박상민·최선경(2011)에서 내국인 수강생을 대상으로 수정에 대한 반응과 만족도를 조사한 결과, 다양한 방법 중에서 교수 첨삭의 선호도가 높았으며, 수강생은 컴퓨터를 통한 사이버 첨삭 방법을 선호한다고 응답했지만 효과는 지면첨삭이 좋은 것으로 나타났고, 첨삭 희망 항목은 맞춤법, 문장 쓰기와 같은 표현 영역보다는 글의 구성이나 내용 전개 지도를 희망했다고 밝혔다. 주민재(2014)에서는 대학 글쓰기 과목 담당 강사와 튜터에게 학생 글 평가시 적용하는 항목에 대한 중요도를 조사하고 예시 글을 평가하게 한 후 인식을 조사한 결과, 교수들은 대학 글쓰기를 논증적 글쓰기 교육으로 인식하여 텍스트의 내용과 구성의 완성도를 중시한다고 응답하였지만 실제 피드백 및 총평은 표현 영역에 치중되어 있어서 인식과 실행에서 차이가 나타났다고 하였다.

유미향(2019)에서는 글쓰기 클리닉을 신청한 대학생과 교수자의 피드백에 대한 인식 양상을 비교하기 위해 피드백 받고 싶은 항목을 선택하도록 한 후 교수자가 제공한 피드백과 학습자의 희망 항목이 완전 일치한 경우를 이상적인 학습자로 보면서, 글쓰기 피드백은 학습자 중심이 되어야 하

고, 학습자의 요구에 맞는 피드백을 제공했을 때 인지적, 정의적 태도에도 영향을 끼치게 된다고 하였다. 즉, 학습자가 원하는 부분에 대해 교수자가 수정을 제공해야 글쓰기 능력 증진을 기대할 수 있다는 것을 알 수 있다.

지금까지 대학 글쓰기 현장에서는 수정의 주체를 교수 쪽에 두고 인식에 대한 연구가 이루어졌다. 교수는 내용 중심 수정이 필요하다고 생각하지만 실제 현장에서는 형태적 오류를 지적하는 경우가 많았다. 본 연구에서는 외국인 유학생과 교수자의 인식과 선호를 분석하여 강의실 내에서 학습자가 적극적인 수정의 주체가 될 수 있는 수정하기 활동 방안을 제시해 보고자 한다.

3. 연구 방법 및 대상

1) 연구 방법

외국인 유학생과 교수의 수정에 대한 인식을 조사하기 위하여 객관식, 5단계 리커트(lickert)척도와 자유기술형을 활용하였고 네 부분으로 문항을 구성했다. 문항 구성은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 문항 구성

외국인 유학생 설문	교수 설문
1. 인적사항	1. 인적사항
2. 쓰기 강의 내용과 보고서에 대한 인식 조사	2. 쓰기 강의에 대한 인식 조사
3. 수정에 대한 인식 조사	3. 수정에 대한 인식 조사
4. 수정 항목에 대한 중요도 조사	4. 수정 항목에 대한 중요도 조사

2) 연구 대상

본 연구는 서울 소재 A, B 대학교 글쓰기 교양과정 <사고와표현> 외국인 분반 유학생 총 117명으로 두 대학 모두 한 학기 동안 보고서 쓰기에 대해서 배우고 조 보고서와 개인 보고서 각 1편을 쓰고 수정하기 활동을 한 후 보고서를 제출했다. A대학은 A4용지 2-3장, B대학은 3-4장 분량을 제출하도록 했다. 그리고 동대학의 교양과정 글쓰기 담당 교수 12명의 응답을 수집하였다.

(1) 교수

연구 대상 교수는 A대학 소속 4명, B대학 8명으로 전공은 어문계열 9명, 인문계열 3명으로 일반 목적 한국어 교육과 내·외국인의 글쓰기 교육 경력이 있는 숙련된 교수자이다. 경력은 다음과 같다.

<표 2> 연구 대상 교수

구분	1~3년	4~6년	7~9년	10년 이상	계
한국어 교육 경력	4	2	0	6	
외국인 교양 과정 강의 경력	1	4	2	5	12
내국인 쓰기 관련 강의 경력	2	5	1	4	

(2) 외국인 유학생

A, B대학의 외국인 분반 글쓰기 과목 수강생으로 연구대상의 한국어능력, 국적, 전공계열을 정리하면 다음과 같다.

<표 3> 연구 대상 외국인 유학생

구분	A대학	A대학	B대학	B대학	B대학	합	
	1분반	2분반	1분반	2분반	3분반		
한국어능력 (TOPIK)	3급	4	1	6	3	1	15
	4급	3	0	14	12	20	49
	5급	1	1	5	8	6	21
	6급	0	0	2	0	1	3
	기타	8	21	0	0	0	29
국적	중국	13	18	27	21	28	107
	베트남	3	4				7
	기타				2	1	3
전공 계열	인문	2	6	1			9
	사회			10		19	29
	경영·경제	7	10	8	23		48
	자연과학		3				3
	공학	4	3				7
	예술	3	1	8		9	21
총 인원	16	23	27	23	28	117	

연구 대상 유학생 117명 중 91%는 중국 국적, 6%는 베트남이며 일본, 인도네시아, 우즈베키스탄 각 1명이다. 전공 계열은 경제·경영이 41%, 사회 24.8%, 예술 18%, 인문 7.7%, 공학 6%, 자연과학 2.5%이다. A대학은 2개 분반 39명 중 29명이 한국어능력시험 미취득자로 74%가 초급 수준이고, B대학은 3개 분반 78명으로, 한국어 능력 중급 68%, 고급 32% 수준이다.

4. 연구 결과 및 분석

1) 글쓰기 강의 내용에 대한 인식

박정하(2012)에서는 학술적인 글쓰기 목표를 첫째, 의사소통의 도구로 자신의 견해와 주장을 근거를 들어 논리적으로 제시하고 다른 사람의 주장을 논리적으로 평가할 수 있는 논증적 글쓰기 교육, 둘째, 맥락에 대한 비판적이고 창의적인 사고를 통한 자신의 견해 형성, 셋째, 지식을 산출하고 적용할 수 있는 능력 교육과 다학문적, 융복합적으로 지식에 접근할 수 있는 총합 일반교육이라고 한 바 있다. 외국인 유학생 글쓰기 교육현장의 교육 목표를 조사하면 다음과 같다.

(1) 교수

외국인 유학생의 글쓰기 강의에서 교수는 무엇을 학습 목표로 삼고 있는지 주요 학습 내용과 중요도를 조사하였다. 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 글쓰기 강의 내용과 중요도

주요 강의 내용	별로 아님	조금 중요	보통	중요	아주 중요
단락 구성하기(주제문과 뒷받침문장 구성)				3(25%)	9(75%)
논리적인 체계와 형식을 맞춰서 글 구성하기				3(25%)	9(75%)
의견을 정확하게 쓰기				4(33.3%)	8(66.6%)
창의적인 아이디어로 글을 구성하기				6(60%)	6(60%)
글 고쳐쓰기(되고, 수정하기)			1(8.3%)	5(41.6%)	6(60%)
글의 종류에 적절한 형식 지키기			2(16.7%)	4(33.3%)	6(60%)
논리적, 객관적으로 쓰기			3(25%)	4(33.3%)	5(41.6%)
글의 종류에 적절한 문법과 표현		1(8.3%)		7(58.3%)	4(33.3%)
다양한 내용으로 쓰기			4(33.3%)	4(33.3%)	4(33.3%)
자료를 찾고 인용하기				9(75%)	3(25%)
한글 정서법	1(8.3%)		2(16.7%)	7(58.3%)	2(16.7%)
한국어 바르게 쓰기(조사, 외래어 표기법)	1(8.3%)		2(16.7%)	8(66.6%)	1(8.3%)

<표 4>에서 교수는 글쓰기 강의에서 ‘단락 구성하기’와 ‘논리적인 형식과 체계에 맞춰서 학술적인 글을 구성하기’에 대하여 가장 중요하다고(75%) 응답했고, ‘글의 종류에 적절한 형식 지키기’, ‘자신의 의견을 정확하게 쓰기’가 다음으로, ‘창의적인 아이디어로 글 구성하기’, ‘글 고쳐쓰기’와 ‘논리적이고 객관적으로 쓰기’, ‘글의 종류에 적절한 문법’과 ‘풍부하고 다양한 내용으로 쓰기’로 나타났다. ‘자료 찾고 인용하기’는 중요도가 높은 비율로 나타났다. ‘정서법’이나 ‘한국어 바르게 쓰기’와 같은 형태적 부분에 대한 중요도는 가장 낮은 비율로 나타났다.

(2) 외국인 유학생

유학생들에게 보고서 쓰기를 배우면서 중요하다고 생각하는 것이 무엇인지 자유롭게 기술하도록 하였다. 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 학습한 내용

쓰기 수업에서 주로 배운 것(복수응답)	A대학	B대학
문법	19(28.8%)	16(8.3%)
서론 쓰기	3(4.5%)	26(13.5%)
기타(가족, 취미, 친구, 성역할, 대학교, 토픽, 격식, 인공지능로봇, 관광지, 봉사활동 등)	15(22.7%)	10(5.2%)
결론 쓰기	2(3.0%)	18(9.3%)
서술 방식(문어체 표현)	0(0.0%)	20(10.4%)
쓰기 절차, 구성, 개요	1(1.5%)	17(8.8%)
자료 인용(자료 정리)	2(3.0%)	15(7.8%)
본론 쓰기	1(1.5%)	15(7.8%)
떠어쓰기	4(6.1%)	11(5.7%)
주제 정하기, 주제문 작성	0(0.0%)	12(6.2%)
텍스트 유형(여행기, 보고서, 자기소개, 발표)	9(14.7%)	0(0.0%)
내용, 개요, 단락	5(7.6%)	4(2.1%)
외래어, 문어체,	3(4.5%)	3(1.6%)
목차	0(0.0%)	3(1.6%)
문제분석	0(0.0%)	2(1.0%)
분류와 정리	0(0.0%)	2(1.0%)
자료 찾기	0(0.0%)	6(3.1%)
참고문헌	1(1.5%)	3(1.6%)
어휘, 맞춤법, 교정부호	1(1.5%)	3(1.6%)
쓰기, 글감	0(0.0%)	4(2.1%)
제목	0(0.0%)	1(0.5%)
논리	0(0.0%)	1(0.5%)
초고 작성	0(0.0%)	1(0.5%)
	66(100%)	193(100.0%)

<표 5>에서 한 학기 동안 주로 배웠다고 응답한 것은 한국어능력 초급 비율이 높은 A대학 외국인 유학생은 문법(28.8%), 기타는 글의 주제나 배운 내용(22.7%)이고 다음으로 텍스트의 유형(15.2%)이 나타났다. B대학 한국어 중·고급 수준인 유학생은 구조와 단락을 구성하는 서론·본론·결론 쓰기(30.6%)이고 문어체 서술 방식(10.4%), 결론 쓰기(9.3%) 순으로 응답했다. 외국인 유학생은 모두 문법 학습을 중요하게 인식하고 있었다.

외국인 유학생들에게 보고서 쓰기에서 어려운 것이 무엇인지 3가지 이상 자유롭게 기술하도록 하였다. 정리하면 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 보고서 쓰기에서 어려운 것

내용(복수응답)	A대학	B대학
자료 찾기	14(13.1%)	28(18.2%)
적절한 문법	15(14.0%)	18(11.7%)
결론 쓰기	12(11.2%)	10(6.5%)
개요 만들기	5(4.7%)	17(11.0%)
본론 쓰기	9(8.4%)	12(7.8%)
외래어 쓰기	7(6.5%)	13(8.4%)
인용하기	1(0.9%)	17(11.0%)
맞춤법, 띄어쓰기	9(8.4%)	9(5.8%)
서론 쓰기	8(7.5%)	9(5.8%)
수정하기	9(8.4%)	6(3.9%)
글 쓰기	6(5.6%)	6(3.9%)
문어체 쓰기	7(6.5%)	2(1.3%)
참고문헌 쓰기	4(3.7%)	3(1.9%)
단락으로 글쓰기	1(0.9%)	1(0.6%)
주장을 확립하기	0(0.0%)	1(0.6%)
적절한 단어 쓰기	0(0.0%)	1(0.6%)
전체 글 구성하기	0(0.0%)	1(0.6%)
	107(100.0%)	154(100.0%)

외국인 유학생들은 보고서를 쓸 때 가장 어려운 것으로, A대학 초급 수준 유학생은 적절한 문법의 사용(14%), 자료 찾기(13.1%), 결론 쓰기(12%) 순으로 나타났다. B대학 중급 이상 유학생은 자료 찾기(18.2%), 적절한 문법(11.7%), 개요 만들기(11%)와 인용하기(11%)로 나타났다. B대학이 보고서 분량이 많아서 자료 인용에 어려움이 더 큰 것으로 보인다.

2) 수정하기에 대한 인식

보고서를 수정하는 시기, 횟수, 우선 수정 항목 등에 대해 어떻게 인식하고 있는지 조사한 결과는 다음과 같다.

(1) 수정의 시기

초고 완성 후 독자로서 객관성과 인지적 여유를 갖고 수정하기 위해서는 시간적인 거리두기가 필요하다. 초고 수정 시기에 대한 응답을 비교하면 다음 <표 7>과 같다.

글 수정하기 활동에 필요한 외국인 유학생과 교수자의 인식 연구-학술적 보고서 쓰기를 중심으로-

<표 7> 초고 수정의 시기

	A대학	B대학	교수
완성 하자마자	15(38.5%)	26(33.3%)	4(33.3%)
1~4시간 후쯤	6(15.4%)	15(19.2%)	0(0.0%)
5~10시간 후쯤	3(7.7%)	5(6.4%)	0(0.0%)
하루 이틀 후	12(30.8%)	26(33.3%)	6(50.0%)
며칠 후	3(7.7%)	6(7.7%)	2(16.7%)
	39(100.0%)	78(100.0%)	12(100.0%)

<표 7>에서 한국어 수준이 낮은 A대학 유학생은 한국어 문장 만들기 연습처럼 글을 완성하자마자 수정을 시작한다는 비율이 가장(38.5%) 높았고 다음이 하루 이틀 뒤(30.8%)로 나타났다. B대학 중급 이상 유학생도 완성하자마자(33.3%)와 하루 이틀 후 (33.3%)가 같은 비율로 높게 나타났다. 능숙한 필자인 교수는 하루 이틀 후 수정한다(66.7%) 비율이 가장 높았다.

(2) 수정의 횟수

보고서 완성 전에 수정 횟수에 대한 응답은 다음 <표 8>과 같다.

<표 8> 수정 횟수

	A대학(백분율)	B대학(백분율)	교수(백분율)
1~2번	16(41.0%)	31(40.3%)	4(33.3%)
3~4번	20(51.3%)	46(59.7%)	6(50.0%)
5~6번	2(5.1%)	0(0.0%)	1(8.3%)
7~8번	0(0.0%)	0(0.0%)	1(8.3%)
9~10번 이상	1(2.6%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	100.0%	100.0%	12(100.0%)

(무응답 포함)

앞의 <표 8>에서 외국인 유학생, 교수자 모두 여러 번 수정을 반복적으로 하는데 3~4회가 가장 높았고 다음으로 1~2회가 나타났다. A대학에서는 9~10번 수정했다는 학생도 있었다.

(3) 수정 우선 항목과 첨삭 희망 항목

초고에서 가장 먼저 수정하는 것과 다른 사람이 첨삭 받기를 희망하는 항목을 조사하였다. 지현 배(2011)에서는 내국인 학생들의 첨삭 희망 순위는 ‘글의 구성과 논리 > 글의 독창성 > 문장 수준 > 어휘 수준’으로 나타났다고 하였는데, 외국인 유학생은 내국인 대학생과 다른 결과가 나타났다. A대학 초급 수준 유학생은 수정의 우선 항목과 희망 항목이 문장의 문법으로 일치하여 앞서 선행 연구와 마찬가지로 형태 중심 수정을 했다. 다음으로 단락의 연결(20.5%), 인용한 자료나 인용 방법에 대해 첨삭을 희망하는 것으로 나타났다. B대학 중급 이상 수준 유학생도 수정 우선 항목이

형태 중심으로 맞춤법과 띄어쓰기(38.5%), 다음으로 문장의 문법(23.1%)으로 나타났지만 첨삭 희망 항목은 문장의 문법과 단락의 연결과 구성이 가장 높게(34.5%) 나타나서 인식과 실행이 일치하지 않았다. 정리하면 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 수정의 우선 항목과 첨삭 희망 항목

수정 항목	A대학		B대학		교수	
	우선	희망	우선	희망	우선	희망
문장의 문법	35.9%	66.7%	23.1%	34.5%	0.0%	8.3%
맞춤법, 띄어쓰기	12.8%	0.0%	38.5%	10.3%	16.7%	8.3%
단락의 연결과 구성	20.5%	6.3%	16.7%	34.5%	58.3%	0.0%
인용 자료	12.8%	14.6%	6.4%	13.8%	16.7%	58.3%
보고서의 분량과 전체 형식	17.9%	6.3%	15.4%	6.9%	8.3%	16.7%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

<표 9>에서 교수자의 수정 우선 항목은 단락의 연결과 구성(58.3%)이 가장 높았고 첨삭 희망하는 항목은 주제에 대한 자료(58.3%)로 나타났다. 박상민·최선경(2011)은 내국인 학생들에게 “첨삭 지도가 어느 부분에 도움이 되었는가”하는 질문에 ‘전체적인 글 구성’이라는 응답이 75%, ‘단락 구성에 도움’이라는 응답이 74%, ‘단락 연결과 배열에 도움’이 되었다”는 응답이 64%였다고 한다. 유학생은 수정할 때 문장 수준의 정확성을 높이기 위해서 형태에 집중하고 교수는 단락의 전개 방식과 주제에 적합한 자료를 중시하는 인식의 차이가 나타났다.

(4) 수정 경험

수강생들은 한 학기 동안 교수 첨삭과 동료 수정 등 여러 번의 수정 활동을 했지만 수정 받은 경험에 대해 A대학은 20명(51.2%) B대학은 58명(74.3%)이 수정받은 적이 있다고 응답했다. 수정 경험이 있다고 응답한 이들에게 어떤 부분을 주로 받았는지 물었다.

<표 10> 지적 받은 수정 사항

지적 받은 수정 사항	A대학	B대학	교수
문장의 문법	3(15.0%)	20(34.5%)	1(8.3%)
맞춤법, 띄어쓰기	1(5.0%)	6(10.3%)	1(8.3%)
단락의 연결과 구성	5(25.0%)	20(34.5%)	0(0.0%)
주제에 대한 인용 자료	1(5.0%)	8(13.8%)	7(58.3%)
보고서의 분량과 전체 형식	10(50.0%)	4(6.9%)	2(16.7%)
	20(100.0%)	58(100.0%)	12(100.0%)

A대학 초급 수준 유학생은 보고서의 형식 구성부터 미숙했기 때문에 보고서의 분량과 보고서가 갖추어야 하는 목차와 참고문헌과 같은 전체 형식에 대한 수정(50%)을 받은 비율이 가장 높고 다

음으로 단락의 연결과 구성(25%)으로 나타났다. B대학 중급 이상 수준 유학생은 문장의 문법과 단락의 연결과 구성(각 34.5%)을 가장 높고 다음으로 인용 자료(13.8%)가 나타났다. 이에 비해 교수자는 주제에 대한 자료를 수정 받은 비율(58.3%)이 가장 높게 나타났다.

앞서 <표 9>의 결과를 고려할 때 유학생은 수정이 교수자의 첨삭이라고 생각하는 경향이 있고, 수정 희망 항목과 실제 첨삭 받은 항목이 불일치하기 때문에 수정 활동을 유의미하게 생각하는 비율이 낮은 것으로 보인다.

수정 받은 경험이 있다고 응답한 유학생에게 수정 내용을 얼마나 수정에 반영했는지 비율을 질문했다. 설수연·김영규(2013:123)에서 교사의 피드백을 다시 써보지 않는다는 비율이 59.3%로 나타났는데, 그 이유는 글을 다시 써 볼 시간이 없어서가 68.8%로 나타났다고 한다. 외국인 유학생은 숙달도에 따라 지적받은 수정 사항이 다르기 때문에 반영 비율도 다르게 나타났다. 응답은 다음 <표 11>과 같다.

<표 11> 수정을 반영한 비율

반영 비율	A대학	B대학	교수
10~20%	1(5.0%)	6(10.3%)	1(8.3%)
30~40%	3(15.0%)	20(34.5%)	3(25.0%)
50~60%	5(25.0%)	20(34.5%)	3(25.0%)
70~80%	1(5.0%)	8(13.8%)	4(33.3%)
90~100%	10(50.0%)	4(6.9%)	1(8.3%)
	20(100.0%)	58(100.0%)	12(100.0%)

A대학 초급 수준 유학생은 90~100%라고 응답한 비율이 가장(50%) 높고, B대학 중급 이상 수준 유학생은 30~40%, 50~60%가 동일한 비율(34.5%)로 나타났다. 교수는 다른 사람의 지적에 대해서 70~80% 반영했다는 비율이 가장 높게(33.3%) 나타났다. 앞서 <표 10>의 결과를 고려한다면 A대학 유학생은 전체 형식에 대해 지적을 가장 많이 받아서 보고서의 분량이나 전체 형식을 수정할 수 있었지만, B대학 유학생은 인용 자료와 단락의 연결 과정을 지적 받았기 때문에 자료 추가에 어려움이 있었을 것으로 보인다.

3) 수정항목에 대한 인식 조사

보고서 수정 활동에서 중요한 항목을 주제와 내용, 형식, 단락 구성, 문장의 표현 방식으로 구분하여 질문하였다.

(1) 주제, 내용, 정보

보고서의 중요 주제, 내용, 정보 관련 내용에 대해서 5단계 척도로 중요도를 조사한 결과 A대학 초급 수준 유학생은 자료의 중요도가 가장 높게 나타났고, 주제가 객관적, 논리적으로 표현되었는가, 독자가 주제를 잘 이해할 수 있는가의 순으로 나타났다. 교수자(83.3%)는 주제에 대한 이해를 가장 중요하게 인식하고 있었다. 그리고 자료가 적절한지, 주제가 객관적이고 새정보가 있는지와

견해가 논리적이고 독창적인지의 순으로 나타났다. 정리하면 다음 <표 12>와 같다.

<표 12> 보고서의 주제, 내용, 정보 관련 내용

내용		별로아님	조금중요	보통	중요	아주중요
독자가 보고서 주제에 대해 잘 이해할 수 있는가	A대학	0.0%	2.6%	28.2%	38.5%	30.7%
	B대학	0.0%	0.0%	2.7%	34.7%	62.6%
	교수	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	83.3%
주제가 흥미 있고 독창적인가	A대학	0.0%	7.7%	43.6%	23.1%	25.6%
	B대학	1.3%	1.3%	17.1%	52.6%	27.7%
	교수	0.0%	0.0%	8.3%	66.7%	25.0%
주제에 대한 견해가 논리적이고 독창적인가	A대학	2.6%	10.3%	30.7%	28.2%	28.2%
	B대학	0.0%	2.6%	23.7%	47.4%	26.3%
	교수	0.0%	0.0%	0.0%	25.0%	75.0%
자료가 주제를 표현하는데 적절한가	A대학	0.0%	2.6%	17.9%	33.3%	46.2%
	B대학	0.0%	0.0%	6.6%	30.3%	63.2%
	교수	0.0%	0.0%	8.3%	75.0%	16.7%
주제가 객관적이고 논리적으로 표현되었는가	A대학	0.0%	5.4%	21.6%	37.8%	35.2%
	B대학	0.0%	0.0%	5.3%	44.7%	50.0%
	교수	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%
내용이 다양하며 새 정보가 있는가	A대학	2.6%	2.6%	35.9%	30.7%	28.2%
	B대학	0.0%	3.9%	14.5%	55.3%	26.3%
	교수	0.0%	0.0%	8.3%	50.0%	41.7%

<표 12>에서 교수는 앞서 <표 4>의 강의 중요도와 일관성 있게 주제에 대한 견해가 논리적이고 독창적이고, 독자가 주제를 잘 이해할 수 있도록 표현하는 내용과 관련된 항목을 중시하였다. 반면에 한국어 숙달도가 낮은 A대학 유학생은 자신의 창의적, 독창적 의견보다는 자료에 의존한다는 것을 알 수 있다.

(2) 형식과 전체적 통일성

보고서 형식에 대한 중요도를 질문한 결과는 다음 <표 13>과 같다.

<표 13> 보고서의 형식과 전체적인 통일성

내용		별로아님	조금중요	보통	중요	아주중요
보고서의 형식을 지켰는가	A대학	0.0%	2.6%	30.8%	20.4%	46.2%
	B대학	0.0%	0.0%	11.9%	44.7%	43.4%
	교수자	0.0%	0.0%	8.3%	41.7%	50.0%
제목이 주제를 정확하게 알 수 있게 하는가	A대학	0.0%	7.7%	43.6%	23.1%	25.6%
	B대학	1.3%	1.3%	17.2%	52.6%	27.6%
	교수자	0.0%	0.0%	8.3%	66.7%	25%
자료의 출처가 명확한가	A대학	0.0%	7.7%	43.6%	23.1%	25.6%
	B대학	1.3%	1.3%	17.2%	52.6%	27.6%
	교수자	0.0%	0.0%	8.3%	66.7%	25.0%
서론 내용이 결론에서 마무리 되었는가	A대학	0.0%	5.2%	28.2%	41.0%	25.6%
	B대학	0.0%	0.0%	14.7%	49.3%	36.0%
	교수자	0.0%	0.0%	8.3%	41.7%	50.0%

A대학 한국어 초급 수준 유학생은 앞서 <표 10>에서 보고서의 형식에 대한 지적을 가장 많이 받았고 따라서 형식을 지켰는가에 아주 중요하다는 응답(46.2%)이 가장 높았고, 교수 역시 가장 높게 (50%) 나타났다. 보고서 제목의 중요도에 대해서 A대학 유학생은 보통이 가장(43.6%), 높았고 B대학 유학생(52.6%)과 교수자(66.7%)는 중요한 정도로 나타났다. 보고서의 자료 출처의 중요도에 대해 A대학 유학생은 보통 수준이 가장 높게(43.6%) 나타났다, B대학 유학생(52.6%)과 교수자(66.7%)는 중요가 가장 낮게 나타났다. 서론에서 제시한 내용이 결론에서 잘 마무리되는 글 전체의 통일성에 대해서 교수는 아주 중요하다(50%)고 인식하는 것으로 나타났다.

(3) 단락 구성과 전개 방식

서론과 결론의 내용과 구성이 보고서에 적절한지, 단락의 내용이 잘 연결되어 있는가에 대해서 중요도를 조사하였다.

<표 14> 단락의 구성과 전개 방식

내용		별로아님	조금중요	보통	중요	아주중요
서론의 내용과 구성이 적절한가	A대학	0.0%	12.8%	20.5%	43.6%	23.1%
	B대학	0.0%	0.0%	8.1%	54.1%	37.8%
	교수	0.0%	0.0%	8.4%	58.3%	33.3%
결론의 내용과 구성이 적절한가	A대학	0.0%	5.3%	15.8%	52.6%	26.3%
	B대학	0.0%	0.0%	9.3%	53.9%	36.8%
	교수	0.0%	0.0%	16.7%	50.0%	33.3%
단락의 내용이 잘 연결되어 있는가	A대학	2.6%	0.0%	30.7%	46.2%	20.5%
	B대학	1.3%	1.3%	22.3%	48.7%	26.3%
	교수	0.0%	0.0%	16.7%	50.0%	33.3%
단락의 구성이 적절한가	A대학	2.6%	5.1%	38.5%	30.7%	23.1%
	B대학	0.0%	2.6%	21.1%	53.9%	22.4%
	교수	0.0%	0.0%	0.0%	75.0%	25.0%

<표 14>에서 보고서의 단락의 구성이 소주제문과 뒷받침 문장으로 적절한가에 대해서는 A대학 초급 수준 유학생만 보통이라는 비율이 (38.5%) 가장 높았고, B대학 중급 수준 유학생(53.9%)과 교수(75%)는 중요하다고 답하여 중요도에서 인식의 편차가 나타났다.

(4) 문장의 표현 방법

문장의 정확성에 대해 시제, 띄어쓰기, 전문용어의 사용, 불필요한 어휘의 사용, 자료 인용 표시, 문어체 사용 등에 대해 질문하였다. 그 결과, 문장의 정확성에 대해 A대학 초급 수준 외국인 유학생과 B대학 외국인 유학생 모두 정확한 문법의 사용, 문어체, 시제에 대한 중요도가 높게 나타났다. 반면에 교수는 전문 용어에 대한 정확성에 대한 중요도가 유학생보다 높았다. 자료의 인용 표현이 적절한가에 대하여 모두 중요하다고 답한 비율이 높았으나 교수가 가장 높은 비율(75%)로 인식했다. 문어체의 적절한 사용에 대해서 A대학 유학생(35.9%)은 아주 중요하다고 인식했고, B대학 유학생(43.4%)과 교수(66.7%)는 중요도가 가장 높게 나타났다. 정리하면 다음 <표 15>와 같다.

<표 15> 문장의 정확성

내용		별로아님	조금중요	보통	중요	아주중요
문장이 한국어 문법에 맞는가	A대학	0.0%	2.6%	18.5%	36.8%	42.1%
	B대학	0.0%	1.3%	6.6%	50.0%	42.1%
	교수	0.0%	8.3%	8.3%	58.3%	25.0%
문장의 시제가 적절한가	A대학	0.0%	2.6%	30.7%	28.2%	38.5%
	B대학	0.0%	1.3%	17.3%	44.0%	37.4%
	교수	0.0%	8.3%	25.0%	50.0%	16.7%
맞춤법에 맞는가	A대학	2.6%	0.0%	28.2%	38.5%	30.7%
	B대학	0.0%	1.3%	15.8%	52.6%	30.3%
	교수	0.0%	16.7%	16.7%	50.0%	16.7%
띄어쓰기가 맞는가	A대학	2.6%	0.0%	28.2%	38.5%	30.7%
	B대학	0.0%	1.3%	15.8%	52.6%	30.3%
	교수	0.0%	16.7%	16.7%	50.0%	16.7%
전문 용어, 개념 사용이 적절한가	A대학	0.0%	2.6%	21.1%	39.5%	36.8%
	B대학	0.0%	1.3%	11.9%	53.9%	32.9%
	교수	0.0%	0.0%	8.3%	66.7%	25.0%
문장에서 불필요하거나 반복되는 어휘를 사용했는가	A대학	0.0%	12.8%	46.2%	25.6%	15.4%
	B대학	1.3%	3.9%	35.6%	44.7%	14.5%
	교수	0.0%	0.0%	25.0%	58.3%	16.7%
자료 인용 표시가 적절한가	A대학	2.6%	2.6%	23%	46.2%	25.6%
	B대학	0.0%	2.6%	24.0%	42.7%	30.7%
	교수	0.0%	0.0%	8.3%	75.0%	16.7%
문어체를 적절하게 사용하는가	A대학	0.0%	2.6%	25.6%	35.9%	35.9%
	B대학	0.0%	0.0%	15.8%	43.4%	40.8%
	교수	0.0%	0.0%	25.0%	66.7%	8.3%

<표 15>에서 표현 능력에 대해 A대학 유학생은 문법과 문장의 시제, 문어체의 사용과 같은 형태와 문장 수준에 대한 중요도가 높았고, B대학 유학생과 교수는 문장에서 불필요하거나 반복되는 어휘 사용이나 인용 표시를 좀 더 중요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

분석한 결과를 정리하면, 한국어 숙달도 초급 수준 유학생은 학술적 보고서 쓰기 강의를 문법과 글의 주제를 배운다고 인식하고 있었고, 보고서 수정하기에서는 형태 관련 항목의 중요도를 가장 높게 인식하고 있었다. 교수가 첨삭해 주는 것은 오류라고 인식이 강해서 지적 받은 사항을 반영하는 비율은 높게 나타났다. 한국어 중급 이상 유학생은 강의 내용에서 보고서 형식 구성하기와 서술 방식에 대해서 배운다는 것을 잘 알고 있고 내용 관련 항목이 중요하다고 인식했지만, 실제 수정을 할 때는 형태가 중요하다고 응답하여 인식과 실행에서 차이를 보여주었다. 수정할 때는 첨삭 받은 부분을 고치는 비율이 높지 않았다.

다음 5장에서는 분석 결과를 반영한 수정하기 활동 방안을 제시해 보고자 한다.

5. 수정하기 활동 설계 방안

외국인 유학생에게 보고서 수정 활동이 유의미하고 효과적이기 위해서 교수자는 글쓰기 활동의 적절한 안내자이면서 수정 단계와 사항을 구체적으로 설계하는 기획자가 되어야 한다. 대학생 보고서를 분석한 양태영(2018)에서는 보고서 대회 수상자와 신입생 보고서의 형식과 내용을 분석한 결과 보고서 쓰기 교육 목표를 첫째, 전문 분야의 정보에 대하여 분석하고 비판적으로 이해할 수 있다. 둘째, 전문 정보를 바탕으로 독창적인 새 정보를 도출할 수 있다. 셋째, 전문 정보와 자신의 의견을 연결하여 표현하는 능력을 함양할 수 있다. 넷째, 학문적 담화 공동체의 형식에 맞는 보고텍스트 표현 능력을 함양할 수 있다. 다섯째, 보고텍스트 쓰기 과정에 필요한 절차를 알고 표현할 수 있다고 제시한 바 있다. 일반화하기는 어렵겠지만 이 연구 결과를 바탕으로 수정하기 활동에 필요한 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교수는 수정의 주체가 필자인 외국인 유학생이라고 인식할 수 있도록 해야 한다. 한국어 숙달도가 낮은 유학생은 보고서 쓰기 수업을 문법 수업의 연장선으로 인식하고 교수의 첨삭을 기대한다. 그렇지만 교수의 첨삭에 의존하게 되면 수정은 유의미한 쓰기 과정이 되지 못한다. 교수자는 수정 활동 전에 수정의 목적과 방법에 대해서 충분히 설명하고, 다양한 전략을 구체적으로 제시해야 한다.

다음으로, 한국어 숙달도에 따라서 유학생 반을 구분하는 것이 필요하다. 한국어능력에 따라 수정하기에 대한 인식 및 중요도가 다르게 나타났다. 초급 수준은 정확한 문장 쓰기와 교수 첨삭 중심의 수정활동을 하고 중·고급 수준의 경우는 스스로 수정항목을 점검하면서 형태 중심이 아닌 내용 중심 수정을 할 수 있도록 지도해야 한다.

셋째, 외국인 유학생은 한국어로 된 보고서 읽기와 점검을 동시에 하기 힘들어하므로, 인지적인 부담을 낮춰 줄 수 있도록 수정활동의 순서와 범위를 단계적으로 제시해 준다. 먼저 제목, 표지, 목차 참고 문헌 등의 보고서의 형식을 갖추었는지 확인한 후에 글을 단락 단위로 살펴 보면서 내용에 대한 것을 점검하도록 한다. 먼저, 새정보와 견해가 논리적인가, 주제가 객관적이고 논리적으로 표현되어 있는가, 주제에 대한 필자의 견해가 논리적인가, 자료가 주제를 뒷받침하기에 적절한가, 서론·본론·결론의 구성과 단락의 연결이 자연스러운가를 확인하도록 한다. 가장 마지막으로 문장 단위에서 맞춤법과 띄어쓰기, 전문 용어, 외래어 표기법 등을 확인하도록 한다.

넷째, 유학생이 수정하기 전략을 내재화할 수 있는 활동을 설계한다. 소그룹 활동을 통해 학생과 학생 간의 협력으로 문제를 해결하는 과정을 배우고, 자기 주도적 학습으로 발전할 수 있도록 지도한다. 소그룹 동료의 보고서 초고를 서로 읽고 평가하는 과정을 통해 관심과 흥미가 비슷한 동료의 보고서를 보면서 시야를 넓히고 자신의 보고서를 다시 살펴보도록 한다.

다섯째, 외국인 유학생의 오류 수정활동이 형태 중심에 머무르지 않고, 내용을 살펴 보면서 적극적으로 고쳐 쓸 수 있도록 하기 위해서는 교수의 조언이 필요하다. 유학생은 한국어능력 차로 인해 동료의 초고를 제대로 점검해 주지 못하는 경우가 있으므로, 동료 점검하기 활동이 끝난 후에 교수가 면담을 통해 수정 사항을 다시 정리하고 필자와 동료의 의견 차이가 있으면 조정하고, 구체적인 수정 전략을 지도해 주도록 한다. 그리고 수정이 끝난 후에도 어느 정도 반영되어 완성도를 높였는지 확인하도록 한다.

마지막으로, 대학 교양과정 쓰기 목표가 학문적 담화 공동체와 소통할 수 있는 표현력과 논리력 신장인 만큼 외국인 유학생의 글쓰기와 수정 활동도 이 부분에 대한 적극적 지도가 필요하다. 교수는 학술적 글쓰기에 필요한 단락 구성과 주제에 대한 내용을 중심으로 수정 사항을 지적했다. 그렇지만 여기서 한 단계 더 나아가 창의력, 논리력을 적극적으로 지도할 수 있는 구체적인 전략이 필요하다.

위에서 제시한 수정 활동 방안을 네 단계로 구분할 수 있다. 1단계는 보고서 초고를 완성하고 수정활동을 준비하도록 한다. 2단계에서 조원의 초고를 읽고 점검하도록 한다. 3단계는 조정하기 단계로 초고에 대해서 동료들과 토의하면서 수정사항을 정리하도록 한다. 교수는 한국어능력의 차이가 나타나는 유학생 간의 의견을 조정해 주는 면담을 한 차시 수업으로 포함할 수 있다. 마지막 4단계는 학습자가 충분한 시간을 두고 초고의 완성도를 높일 수 있도록 하고, 수정 부분을 표시하여 최종원고를 제출하도록 한다.

각 단계를 구체적으로 정리하면 다음 <그림 1>과 같다.

1. 초고완성과 수정활동 준비	초고를 동료들과 돌려 읽기	<ul style="list-style-type: none"> · 소그룹 만들기 · 교수는 수정하기의 목적 설명 · 교수는 수정의 주의사항을 정리한 점검도구 제시 · 수정 활동의 목적과 단계를 설명
	↓	
2. 동료 초고 읽고 점검 하기	1단계 형식 요소 점검	· 동료 초고를 읽고 보고서 유형에 적합하지 점검하기(보고서 전체 형식, 보고서의 주제, 제목, 참고문헌 표기)
	2단계 단락과 내용 요소 점검	· 서론, 본론, 결론의 형식과 내용, 주제에 대한 근거 자료와 의견, 단락의 전개 방식 점검
	3단계 형태 요소 점검	· 문법에 맞는 문장, 맞춤법, 띄어쓰기 확인 전문 용어의 사용, 문어체 사용 점검
↓		
3. 조 정하기	동료 협의	<ul style="list-style-type: none"> · 초고에서 필자의 의도와 점검 사항 확인 · 초고에 대한 동료 의견 듣기
	교수 상담	<ul style="list-style-type: none"> · 초고에서 필자의 의도와 점검 사항 확인 · 교수는 필자-동료와 의견을 조정하기
↓		
4. 고쳐쓰기 후 활동	수정 확인	<ul style="list-style-type: none"> · 최종본 제출 · 필자의 의도에 맞게 초고 고쳐쓰기가 완료되었는지 확인

[그림 1] 학습자 중심 수정하기 활동 및 전략

수정하기 활동을 네 단계로 세분화하여 1단계에서는 초고 완성 후 수정 활동을 준비한다. 교수는 수정하기 활동 전에 유학생들의 초고 출력본을 제출 받는다. 수정 활동의 목적과 단계를 설명해 준다. 한국어 숙달도가 낮고 수정활동에 익숙하지 않은 초급 유학생 분반의 경우 샘플 보고서를 수정을 예로 설명해 줄 수도 있다. 4명~5명 정도의 소그룹으로 조를 구성해서 조원들의 초고를 돌려 읽으면서 책임감을 갖고 점검하도록 한다. 이 때 교수는 구체적인 점검사항을 정리한 구체적인 점검도구를 함께 제시해 준다.

2단계에서는 동료의 보고서 초고 읽기 과정을 통해서 보고서의 형식과 내용에 익숙해질 수 있도록 한다. 초고 점검하기에서는 동료의 초고를 세 번에 걸쳐서 읽으면서 각각의 사항을 세부적으로 점검하도록 지도한다. 처음에는 초고를 훑어 읽으면서 형식적 요소를 확인하고 두 번째는 서론 본론 결론과 단락 단위로 읽으면서 내용 요소와 단락의 전개 방식을 점검한다. 세 번째는 문장을 정독하면서 형태적 요소를 점검하도록 한다. 이 과정을 반복하여 같은 조원의 초고를 전부 읽고 점검 도구를 제출하도록 한다. 조원의 초고 읽기를 통해서 서로 이해가 가지 않는 부분을 확인할 수 있고, 능숙한 유학생의 보고서를 읽으면서 자신의 글과 비교하여 배우는 모방 학습이 가능해진다.

3단계에서는 조원들과 초고에 대한 서로의 의견을 듣는다. 의견 듣기가 끝나면 교수에 대한 선호도가 높은 유학생의 특성을 고려하여 교수가 일대일로 수정 내용을 면담한다. 초급 학생 분반이라면 교수가 출력본에 첨삭하고 구체적으로 설명해 주는 과정을 포함한다. 중급 수준 이상이라면 동료 지적인 점검 사항에 대해 부족하거나 틀린 부분은 교수가 조정한다. 이 단계에서 유학생 자신의 견해, 창의성과 같은 부분에 대한 평가를 포함하여 수정에 반영하도록 지도한다.

4단계에서는 유학생 스스로 보고서 '개요 만들기'에서 정리한 주제가 분명하게 나타나고 '자료 찾기'에서 찾은 자료를 활용해서 의도대로 초고를 수정할 수 있도록 한다. 수정이 끝난 최종 원고에는 수정한 부분을 표시하여 최종본을 출력해서 제출하도록 한다.

6. 결론

지금까지 본 연구에서는 수정하기에 관한 외국인 유학생과 교수의 인식을 비교 분석하고, 이를 바탕으로 수정하기 활동을 구체적으로 설계하고자 하였다. 수정하기에 대한 교수자의 인식은 수정하기 교육을 설계에 기반이 되고, 유학생의 인식은 수정 결과에 직접적인 영향을 미친다. 본 연구에서는 교양과정 한국어 글쓰기 강의 교수 12명과 외국인 유학생 117명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 강의 내용에 대해 유학생과 교수자의 인식 차이가 나타났다. 교수자가 강의 목표로 삼는 것은 논리적인 체계와 형식에 맞춰 글을 구성해 단락 구성하기, 자신의 의견 정확히 쓰기, 창의적 아이디어 구성하기 등 학술적 글쓰기 교육에 중점을 두었으나 한국어 숙달도가 낮은 유학생은 문법과 글쓰기 학습이라고 인식하는 비율이 높았고, 한국어 중급 이상 유학생도 단락의 구조인 서론, 본론, 결론 쓰기를 학습한다고 인식은 했으나 수정은 맞춤법, 띄어쓰기와 같은 문장 형태의 정확성에 집중하는 것으로 나타났다.

둘째, 보고서 쓸 때 힘들어하는 것으로 한국어 숙달도 초급 수준 유학생은 문법과 자료 찾기, 결론 쓰기를 꼽았고, 한국어 숙달도 중급 이상의 유학생도 자료 찾기와 적절한 문법, 개요 만들기, 인용하기 순으로 나타났다.

셋째, 외국인 유학생은 한국어 숙달도가 낮을수록 수정을 유의미한 활동으로 인식하지 않았다. 강의 중에 수정 활동을 여러 차례 수행했는데도 수정 받은 경험이 있다고 대답한 비율이 A대학 51.2%, B대학 74.3%로 나타났다. 그렇지만 다른 사람에게 지적 받은 수정 사항을 고쳐쓰는 비율은 한국어 초급은 90~100%, 중급 이상은 30~40%, 50~60%로 나타났다. 즉, 초급은 수정사항이라고 인식하면 고쳐 쓰는 비율은 높았다.

넷째, 교수는 소주제문과 뒷받침 문장으로 구성된 단락의 구성과 자연스러운 단락의 배열에 중요한 강의 목표로 삼고 있었으나 외국인 유학생들은 단락 구성이 미숙한데도 이에 대한 중요도를 인식하지 못했다. 보고서 쓰기 과정에서 단락 구성에 대한 구체적인 전략이 반드시 필요하다. 외국인 유학생의 보고서 쓰기 과정에서 소주제문과 뒷받침으로 구성된 단락 쓰기 과정을 포함하고, 논리적인 순서로 배열할 수 있도록 한다. 또한 서론·본론·결론의 구성 방법을 구체적으로 지도해야 한다.

다섯째, 유학생은 한국어 숙달도에 따라서 수정 항목에 대한 중요도의 차이가 나타났다. 교수는 주제에 대한 이해, 새정보와 견해가 논리적인가, 주제가 객관적인가와 같은 내용적인 요소와 제시된 견해가 논리적이고 독창적인가, 흥미가 있는가와 같은 정의적인 부분을 중시했다. 반면 외국인 유학생은 한국어 숙달도가 낮은 경우에는 문법과 보고서의 형식을 중시하고, 중급 이상 수준의 유학생은 보고서의 주제, 내용, 형식과 전체적인 통일성, 단락의 구성 등의 중요하게 인식했다.

여섯째, 첨삭 받기를 희망하는 항목과 실제 수정하는 항목에 대한 인식을 조사한 결과 초급 수준 유학생의 수정 우선과 희망 항목은 모두 '문장의 문법'으로 나타났다. 중급 이상 유학생이 첨삭을 희망하는 것은 문장의 문법과 단락의 연결과 구성이라고 했으나 실제 수정할 때는 맞춤법, 띄어쓰기, 문장의 문법과 같은 형태적 정확성을 중시하는 인식과 실행의 차이가 나타났다.

본 연구에서는 다양한 한국어능력과 쓰기 능력을 가진 수강생이 함께 수강하는 대학 교양 글쓰기 강의 현장에서 교수자와 유학생의 인식의 차이를 잘 반영한 수정하기 교수-학습 활동을 설계가 필요하다는 것을 알 수 있었다. 본 연구는 유학생의 글쓰기를 담당하는 교수와 수정하기 활동을 경험한 유학생의 인식을 비교하여 강의실 내에서 할 수 있는 수정하기 활동을 설계했다는 데에 의의를 찾을 수 있다고 본다. 그렇지만, 여기서는 인식의 차이만을 살펴 볼 수 있었고 실제 수정 활동 후에 학습자 초고의 질적인 변화를 살펴보는 후속 연구가 필요하리라고 본다.

■ 참고문헌

- 김성숙·정희모(2009), 내·외국인 학생 간의 작문 수정 결과 비교, 국어국문학 153, 국어국문학회, 377-416.
- 남진숙(2013), 글쓰기 첨삭의 효과적인 교수학습법, 사고와표현6(2), 한국사고와표현학회, 117-142.
- 박정하(2012), 학술적 글쓰기, 어떻게 가르칠 것인가: 성균관대 학술적 글쓰기 사례를 중심으로, 사고와표현 5(2), 한국사고와표현학회, 7-39.
- 박상민, 최선경(2011), 대학 글쓰기 교육에서 첨삭지도의 실제적 효용 연구: 수정 전후 글의 변화 양상 및 요인 분석을 중심으로, 작문연구 16, 171-197.
- 백재파(2016), 한국어 쓰기 교육에서 피드백 효과에 대한 메타분석 연구, 우리말연구 44, 우리말연구학회, 253-283.
- 설수연, 김영규(2013), 한국어 쓰기 피드백에 대한 학습자와 교사의 인식 및 선호도 차이에 관한 연구, 한국어 교육 24(3), 국제한국어교육학회, 109-138.
- 심재경(2016), 한국어 교사의 작문 피드백에 대한 인식 연구, 국제어문 70, 국제어문학회, 303-328.
- 양태영(2018), 대학생의 보고텍스트 교수-학습 모형 개발을 위한 텍스트 분석, 리터러시연구 24, 한국리터러시학회, 365-406.
- 양태영(2020), 대학생의 보고텍스트 고쳐쓰기 활동에 필요한 점검도구 개발 연구: 학문 목적 유학생을 대상으로 연구, 리터러시연구 33, 한국리터러시학회, 135-170.
- 유미향(2019), 글쓰기 피드백에 대한 학습자와 교수자의 인식 양상, 사고와표현 12(2), 한국사고와표현학회, 125-146.
- 이운진(2016), 학부 교환학생을 위한 한국어 쓰기 교과목 운영 과정에서의 교사 피드백 연구: 연세대학교의 'Beginning Korean Writing'을 중심으로, 학습자중심교과교육연구, 16(7), 학습자중심교과교육학회, 701-724.
- 이은자(2010), 글쓰기 능력 향상을 위한 첨삭 피드백-고쳐쓰기 지도 모형, 새국어교육 86, 한국국어교육학회, 279-306.
- 장향실·김서형(2009), 외국인 대학생을 위한 교양 한국어 쓰기 수업 모형 개발 연구, 한국어교육 20(2), 국제한국어교육학회, 255-279.
- 정희모(2008), 글쓰기에서 수정(Revision)의 절차와 방법에 관한 연구: 인지적 관점을 중심으로, 현대문학의 연구 34, 한국문학연구학회, 333-360.
- 주민재(2008), 대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구, 작문연구 6, 한국작문학회, 281-318.
- 주민재(2014), 첨삭지도와 수정의 관점에서 고찰한 대학 글쓰기 연구 경향, 국어문학 56, 국어문학회, 423-451.
- 지현배(2010), 첨삭의 항목별 효용과 글쓰기 지도 전략, 우리말글 48, 우리말글학회, 55-84.
- 지현배(2011), 글쓰기 첨삭지도의 실태와 수강생의 반응 분석-경북대학교 글쓰기 강좌의 경우, 리터러시연구 2, 한국리터러시학회, 135-163.
- Ferris, D. R.(2004), The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ... ?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K.(1988), The beliefs about language learning of beginning university foreign language students, *The Modern Language Journal*, 72, 283-294. Published By: Wiley. from, <https://doi.org/10.2307/327506>
- Wenden, A. L.(1986), What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts, *Applied Linguistics*, 7, 187-201. from, <https://doi.org/10.1093/applin/7.2.186>
- Flower, L., & Hayes, J. R.(1981), A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication* 32(4), 365-387. from, <https://www.jstor.org/stable/356600?seq=1>
- Sheen, Y.(2007), The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283. from, <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x>

□ 토론

**‘글 수정하기 활동에 필요한 외국인 유학생과 교수자의 인식
연구-학술적 보고서 쓰기를 중심으로-’에 관한 토론**

이효정(국민대)

양태영 선생님은 수년간 외국인 유학생을 위한 글쓰기, 특히 학술적 글쓰기의 방법, 점검 도구, 효과 증빙 등에 관한 연구를 진행하신 글쓰기 분야의 전문가이십니다. 이번 연구도 그 연장선에 있는데, 외국인 유학생과 교수자가 ‘글 수정하기’ 활동을 어떻게 인식하고 있는지와 초급 정도의 한국어 능력을 갖추고 있는 유학생과 고급 능력을 갖추고 있는 유학생의 인식은 어떻게 차이가 나는지를 연구하고, 수정하기 활동의 나아갈 방향에 대하여 실질적인 조언을 해 주셨습니다. 좋은 연구에 감사드리고, 몇 가지 의견과 질문을 하는 것으로 토론을 대신하겠습니다.

첫째, 연구자께서는 서론에서 초고의 완성도를 높이는 전체 과정을 ‘수정’으로, 교수자가 적극적으로 학습자의 글에 수정 사항을 지적하는 것을 ‘첨삭’이라고 정의하셨는데, 이 정의의 명료성과 필요성에 관한 점검이 필요할 것 같습니다. 사전적 정의의 ‘수정’은 ‘글이나 글자의 잘못된 점을 고침’이고, ‘첨삭’은 ‘시문(詩文)이나 답안 따위의 내용 일부를 보태거나 삭제하여 고침’인데, 그렇다면 ‘수정’이 ‘첨삭’보다 큰 개념인지, 아니면 ‘수정’은 학습자 중심의 개념이고, ‘첨삭’은 교수자 중심의 개념인지 그 구분이 모호합니다. 문법이나 어휘와 같은 개별적인 언어 요소를 고치는 경우가 많은 외국인 유학생의 경우에 그 구분은 더 모호할 것으로 예상됩니다. 그 때문에 많은 연구에서 ‘수정하기, 고쳐쓰기, 다시 쓰기, 첨삭하기’ 등을 유사한 개념으로 사용하고 있습니다. 이 연구의 전체 내용도 ‘수정하기’에 관한 것이므로 ‘수정’과 ‘첨삭’을 굳이 구분해야 하는지 의문이 드는데, 두 개념의 정확한 차이와 구분해야 하는 필요성에 관해 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

둘째, 선생님이 설정하신 유학생을 위한 학술적 글쓰기의 목표에 대해 여쭙보고 싶습니다. <표 4>는 글쓰기의 학습 목표를 조사한 것인데, 외국인을 위한 학술적 글쓰기는 내국인을 위한 글쓰기 목표, 즉 ‘논증적 글쓰기 교육, 자신의 견해 형성, 총합 일반교육’과 동일하지 않습니다. 유학생을 위한 글쓰기는 ‘과제 수행’과 더불어 ‘적절한 어휘/문법 사용’, ‘적절한 문장/단락 구성’ 등 내국인과는 다른 평가 목표 및 기준이 요구됩니다. 연구자께서는 외국인을 위한 학술적 글쓰기의 목표를 어떻게 설정하셨는지, <표 4>에 제시된 항목이 모두 중요하다고 생각하셨다면 내국인보다 훨씬 정교하고 복잡한 목표가 필요하다고 보시는 것인지 여쭙보고 싶습니다. <표 4>를 정리한다면 상위 항목을 어떻게 설정할 것인지에 관해서도 선생님의 의견을 듣고 싶습니다. 제 생각에는 ‘글의 정확성, 논리성, 창의성 고취 등’을 상위 목표로 삼을 수도 있겠고, 3장의 수정 항목에 대한 인식 조사를 참고하여 ‘보고서의 주제와 내용, 보고서의 형식, 단락 구성과 전개 방식, 문장의 표현 방법’이라는 틀을 목표와 연계하여 기술하는 것도 논의의 통일성을 위하여 적절할 것으로 보입니다.

셋째, 설문 조사의 타당도를 높이기 위해서는 표에 대한 좀 더 상세한 기술이 필요할 것으로 보입니다. 몇 가지 예를 들어 보겠습니다. <표 13>은 ‘유학생의 보고서 완성 전 수정 횟수’에 관하여 조사한 결과입니다. 이 연구에서 중점을 두고 있는 것은 보고서를 완성한 뒤 수정하는 과정에 관한 것인데, 쓰기 전에 수정한 횟수를 조사한 이유가 궁금합니다. ‘보고서 완성 전 수정 횟수’라는 개념 정립도 필요할 것으로 보입니다. 보고서는 쓰기 중에서도 최고 난도의 작업이라 한 번에 처음부터 마무리까지 작성할 수 있는 사람은 거의 없습니다. 대부분이 서론을 작성하고, 그다음에 본론을 작성하다가 앞부분을 조금 수정하고 뒷부분을 작성하는 등 교차로 작업을 진행합니다. 이런 식으로 글을 작성하는 것을 쓰기 과정으로 봐야 하는 것인지, 수정 작업인지 모호합니다. 글을 쓰다가 어휘나 문법 1~2개를 교체하는 경우도 수정 작업에 포함할 수 있을까요?

<표 9>의 ‘우선’이라는 개념에 관해서도 설명이 필요합니다. 유학생이 수정을 진행하는 순서인지, 우선적으로 수정을 하는 것을 의미하는 것인지와, ‘우선’이라는 항목을 조사한 이유와 표의 해석에 대해서도 기술을 해 주시면 좋겠습니다.

<표 10> 아래 ‘교수자는 주제에 대한 자료를 수정받은 비율(58.3%)이 높게 나타났다.’라는 것과 <표 11> 아래에 ‘교수는 다른 사람의 지적에 대해서 70~80% 반영했다는 비율이 가장 높게 나타났다.’라는 기술에도 추가 설명이 필요합니다. 교수는 수정을 하는 주체이지 반영하는 주체가 아니기 때문입니다.

<표 12> 아래에서 연구자께서는 초급 수준 유학생이 ‘‘보고서를 작성할 때 자료가 주제를 표현하는 데 적절인가’를 가장 중요한 기준으로 본다.’라고 기술하셨는데, 중고급 수준의 유학생 또한 63.2%로 이 기준을 가장 중요하다고 대답하였습니다. 모든 유학생들이 ‘자료’를 중요하게 생각하는 이유에 대한 해석이 필요할 것으로 보입니다. 마지막으로 <표 4>~<표 15> 전체를 동일한 체계로 정리하는 것을 제안하고 싶습니다. 현재 설문은 층위와 상위 개념이 상이한 질문들이 혼재되어 있어 복잡한 느낌을 줍니다. ‘창의적인 아이디어로 글을 구성하기’와 ‘글 고쳐쓰기’ 등을 3장의 ‘보고서의 주제와 내용, 보고서의 형식, 단락 구성과 전개 방식, 문장의 표현 방법’이라는 틀을 반영하여 정리하는 것을 제안 드립니다.

넷째, 가장 흥미롭게 살펴본 부분이면서 동시에 의문이 들었던 부분에 대한 원론적인 질문을 연구자 선생님께 드리고 싶습니다. 연구자께서는 한국어 능력 초급 학습자에게도 보고서 쓰기 과정을 운영한다고 하셨는데, 초급 정도라면 한국어능력시험 1~2급 소지자로 이해해도 되는지요? 그렇다면 초급 정도(1~2급)의 한국어 능력을 갖춘 학습자가 대학 내 학술적 보고서를 작성하는 것이 가능하며, 선생님께서는 교육하는 것이 필요하다고 보시는지 여쭙보고 싶습니다.

초급 학습자라고 하면 ‘일상생활에 한정된 친숙한 주제에 대해서만 의사소통이 가능하며, 사용 빈도가 높은 조사와 연결 어미를 사용하여 겨우 ‘문장 단위를 구성’하고, ‘간단한 메모, 편지, 안내문’ 등의 실용적인 글을 쓸 수 있는 수준(한국어능력시험 등급 체계 참고)의 한국어 능력을 갖추고 있다고 볼 수 있습니다. 이 연구에서도 초급 학습자의 인식이 ‘문법과 어휘의 수정 수준’에 머물렀으며, 그 부분에 대한 수정만을 중요하게 인지한다고 결론을 내리셨는데, 그렇다면 ‘초급 학습자에게 완결된 보고서 형식을 작성하게 한다는’ 목표 자체를 수정하거나 최소한 축소해야 하는 것은 아닌지에 관한 의문이 듭니다. 선생님께서는 초급 학습자이지만 그럼에도 불구하고 ‘대학에 포함된 대학생’이기 때문에 보고서의 형식을 익히는 것에 의의를

두고 수업을 진행하시는지, 학습자의 한국어 능력과 희망 사항을 반영하여 ‘문장 쓰기’나 ‘문단 구성하기’ 정도에 머물러 교육하시는지 알고 싶습니다. 주제 또한 ‘사회적/추상적’인 주제까지 넓히시는지, 아니면 초급 학생의 수준에 맞추어 ‘일상적인 주제’로 한정하시는지 궁금합니다. 그리고 만약 ‘사회적/추상적 주제의 보고서 쓰기’로 목표를 설정하신다면 목표와 학습자 능력 사이의 간극을 어떻게 채우시는지에 대해서도 질문드립니다. 실제 활동에서 설계하신 ‘동료 점검 및 협의, 교수와의 면담’도 초급 학습자에게 시행하고 계신지, 시행할 계획이시라면 구체적인 방법에 대해서도 여쭙보고 싶습니다.

마지막으로 보고서 쓰기 과정에서 번역기를 사용하는 것에 대한 선생님의 의견을 듣고 싶습니다. 많은 학습자가 학술적이고 전문적인 보고서를 작성할 때 번역기의 도움을 받고 있고, 현재 많은 대학에서 번역기를 활용한 쓰기 교육과정을 운영하는 것이 현실입니다. 보고서 쓰기에서 번역기 사용을 상용화한다면 문법적인 정확성보다 내용의 창의성이나 아이디어 교육, 번역 교육 등으로 교육의 목표가 이동·확장할 수 있을 것 같은데 이에 대한 선생님의 고견을 듣고 싶습니다.

이것으로 짧고 부족한 토론을 마치겠습니다. 귀한 연구의 토론을 맡겨 주신 것에 감사드리며 논문 내용을 오독하여 잘못 제시한 부분이 연구에 누가 되지 않기를 바랍니다. 감사합니다.

태국인 학습자의 어미 학습 연구

-관형절 시제 어미 학습을 중심으로-

박철웅(한국외대)

< 차 례 >

1. 서론- 목적과 필요성
 2. 한국어와 태국어의 관형형 시제 표현 대조
 3. 한국어와 태국어의 차이로 인한 예측가능한 간섭 오류
 4. 한국어 교재에서 나타나는 관형사형 어미
 5. 결론
- 참고문헌

1. 서론

연구의 목적과 필요성- 최근 태국인 한국어 학습자의 수요가 점차적으로 늘고 있고 2016년 7월 태국 대학총장협의회가 주태국한국대사관에 한국어를 대학 입시 제2외국어 선택과목으로 채택하기로 결정했다. 이에 한국어는 중국어, 아랍어, 일본어, 프랑스어, 독일어, 팔리어에 이어 7번째 제2외국어 선택과목이 되었으며 2018년도 대학 입시생 선발 시험부터 한국어 과목을 추가했다.¹⁾ 그러나 태국어와 한국어의 언어 유형의 차이와 언어 계통의 차이로 인한 학습에 어려움이 많다.

태국인 학습자들의 문법 층위별 다양한 오류 중 관형사형 어미가 많고 동사와 형용사의 구분을 통한 형태의 변화와 시제를 반영하는 요소 때문에 학습자들은 비교적 늦게 습득하고 습득에 어려움을 많이 느끼게 된다. 한국어교육에서 제시되는 단계에서 살펴보면 관형형 전성어미는 초급에서 나타나고 실제 한국어 사용에서 많은 빈도를 차지하기 때문에 의사소통에 장애가 생기지 않게 체계적인 교육이 필요하다.

이 발제는 각 언어 간 관계관형절 구성 시 시제 표지에 대한 전성어미의 대조분석을 함으로써 한국어의 관계절 시제 개념에 대한 표현방법과 태국어의 관계절 시제 개념 표현방법의 공통점과 상이성을 통해 태국인 학습자의 중간언어 양상을 예측해 보고 그러한 개념 간 전이가 어떠한 요인으로 인해 나타내는지를 분석해 봄으로서 학습자의 언어학습 시 영향을 미치는 언어간 간섭을 찾는데 있다.

특히 초급 태국어 학습자들의 시간부사의 사용을 통한 단문 시제 오류양상을 보면 태국어 화자의 모국어 영향을 통한 간섭을 쉽게 볼 수 있는데 간략하게 소개하면 “작년에 나는 공부합니다.” 등과 같은 형태의 오류구문을 쉽게 나타내는 것이다.²⁾ 이는 태국인 학습자가 한국어

1) <태국, 한국어 제2외국어 선택과목 선정>, 티브이데일리, 2016.07.09, 인용
 2) 태국인 학습자를 포함한 다양한 언어권에서도 이와 같은 중간언어 형성을 볼 수 있으나 태국어의 모국어 간섭을 통한 특징적인 부분이 될 수 있으므로 이를 통해 관계절 형성시에도 유사한 오류를 생성

를 학습할 때 가장 용이하게 접근하는 요소로서 모국어의 영향 때문이라는 가설을 입증하는데 논문의 의의가 있다. 먼저 이론적 배경을 토대로 대조 언어학의 이론적 가설을 증명하고 이전 연구들을 살펴볼 것이다. 그리고 본론에서 태국어의 특징과 한국어의 관계절 시제 표현 방법과 태국어의 관계절 시제 표현 방법, 태국인 화자의 중간언어 양상을 예측해 보고 태국인 화자가 어떻게 관계절 시제 형태를 습득하게 되는지를 살펴볼 것이다.³⁾

이론적 배경으로 1) Charles Fries(1945) 와 Robert Lado(1957)의 대조분석의 가설에서 CAH(Contrastive Analysis Hypothesis)는 제2언어 습득이 기본적으로 두 언어 체계(native and target languages) 사이의 차이점(differences)을 극복하는 것이라는 전제아래, 첫째, 제2언어를 배우는데 장애요소가 모국어의 간섭이며, 둘째, 대조 분석을 통해 모국어 간섭 효과를 줄일 수 있다는 이론으로 기본적인 문제들은 새 언어의 요소 자체에 있는 본질적인 어려움에서 나오는 것이 아니라 제1언어습관에 의해 만들어진 일련의 특수한 어려움에서 주로 나온다고 했다. 2) Krashen(1982)의 자연습득가설로 습득순서에 따라 외국인 학습자의 유사한 습득 과정을 살펴보는 데 있다. 그리고 3) Gass and Selinker(2008:93)에 의하면 전이란 “이전의 학습이 새로운 학습상황으로 이전된다는 심리학적 과정을 뜻한다.” 좀 더 자세히 하면 전이는 A라는 과업(Task)을 습득함으로써 이 습득이 다음 단계의 습득에서 B라는 과업에 영향을 줄을 뜻하는데 이는 모국어의 간섭을 통한 전이로 가정할 수 있을 것이다. 이러한 순행억제는 특히 제2언어를 습득할 때 제1언어가 이에 영향을 주거나 습득을 방해하기 때문에 제2언어습득 현상과 밀접한 관계가 있다.⁴⁾

다양한 대조분석 관련 논문 중 시제에 관련한 여러 언어권별 대조논문들이 많이 나오고 있는 실정이지만 각 언어권 별 대조분석만이 논문의 대부분이고 모국어 전이를 통한 가설 입증은 부족한 상황이다.

이화여대 Kesmanee(2012)에서는 한국어 과거 관형사형 어미 사용 양상에 대해 연구하였는데, ‘-은, 던, 았/였던’에 초, 중, 고급 학습자들의 오류를 통해 분석하였는데 특이점으로 학습자에게 정답을 선택한 이유에 대해 서술한다는 점이 다른 연구와 차별될 수 있다. 하지만 교육은 초급부터 시작이 되고 연구대상이 된 중급과 고급 학습자들은 자신이 선택한 답의 이유에 대해 설명을 맞게 한 학습자의 수가 너무 적고 고급으로 갈수록 이유에 대한 정답률이 떨어져 아쉬움이 남는다.

전주대 Prajuap(2000)은 한국어와 태국어의 전체 통사를 대조하였고 한국어와 태국어의 문장구조의 유사점과 차이점을 살펴보았다. 간단한 통사적 비교와 함께 속한 어족이 다르고 통사적 차이에 대해서 논하면서 한국어는 교착어이기 때문에 그 형태대로 화자가 사용할 수 없으며 환경에 따라 바꾸어 써야 한다고 했고, 여러 가지 통사비교 중 문장구조분석을 통해 시제부분(과거, 현재, 미래)을 일괄적인 표로써 제시를 하였고 교수방안이나 사용환경에 대한 구체적 논의는 부재한 상태로 볼 수 있다. 경희대 Boonrit (2009)은 과거시제 ‘었’의 분석으로 한국어와 대조를 하였는데 본 논의와 다른 완료상의 과거완료 수식사로 ‘ᄒᆞᆫ’를 사용하여 과거를 칭했는데 본고에서는 이와 다른 과거형 조동사 ‘ᄒᆞ’를 사용하여 기술 할 것이다. 왜냐하면 ‘-ᄒᆞ’는 완료상이 포함되어 일반적으로 구어체에 주로 사용되고 동사 또는 형용사 뒤에 붙어 “끝난, 완료된, 마친, 종결한”의 의미를 가지고 있기 때문이다. 또한 부정문의 경우 ‘-ᄒᆞ

한 예를 볼 수 있다.

3) 본 연구에서는 관계절 내 동사의 ‘현재, 미래, 과거’, 형용사의 ‘현재’ 까지만 연구의 대상이 된다. 형용사의 과거와 미래는 상과 연결이 되기 때문에 본 연구에서는 제외한다.

4) 김남길 (2010: 16-24) 참조

는 생략되고 ‘**ณ**’가 다시 출현하기 때문이다. 물론 시제에서 상의 위치는 상당한 부분을 차지하고 있지만 대조학적 구분을 두기 위해 본 발표에서는 동사 앞에 위치하는 시제조동사의 역할로써 과거와 미래를 표현하고 시간부사에 따른 시제조동사의 출현 유무에 따른 모국어의 영향을 찾아내는데 주안점을 두고 있다. Thammachai(2001)에서는 태국에서의 한국어 교육에 나타나는 학습자들의 오류를 바탕으로 하여 태국인 학습자를 위한 한국어 작문 지도 모형을 제안하였다. 그 모형은 두 가지로 제시하고 있는데, 하나는 통제 작문지도 모형으로 받아 쓰기, 지시대로 쓰기, 다시 쓰기, 그리고 반 통제 작문이며 또 다른 하나는 자유작문이다. 이 모형을 통해 태국 학생들의 한국어 쓰기 능력의 향상을 도모하는데 있다. 위의 연구들은 한국어와 태국어의 통사적 표현이 다르다는 평면적 유형의 분석을 주로 하였다.

본 발표문은 이러한 평면적 유형의 분석을 완료형과 상을 제외한 초급학습자들을 위한 기초적 관계절 시제어미에 대한 대조와 전이양상을 살펴볼 것이고 이러한 분석 이후에 그에 따른 태국인 화자의 관계절 시제표현법의 용이성에 대해 살펴볼 것이다.

2. 한국어와 태국어의 관형형⁵⁾ 시제 표현 대조

2.1 태국어의 특징

태국어는 어족상으로 차이나 티베트어(Sino-Tibet)족에 속하는 언어로 중국어나 베트남어와 같이 고립어의 성격을 가지고 있고 어형의 변화가 없다.

방콕을 중심으로 태국의 중앙부 <짜오프라야> 평야에서 쓰이는 타이어가 태국의 국어이다.

태국어의 언어학적 특징은 다음 5가지로 간략하게 요약될 수 있다.⁶⁾

1) 태국어는 문법상으로 고립어의 특성을 가지며 어형의 변화가 일체 없고 문법적 관계는 주로 문중의 말의 위치에 따라 표시된다.

2) 태국어는 원칙적으로 단음절어이며 차용어의 영향으로 복음절어와 다음절어도 적지 않다. 따라서 단음절어가 많은 까닭에 동의어가 많으므로 이를 구별하기 위해 모든 음절 또는 단어가 성조를 가진다.

3) 타이문자는 남인도계의 언어를 모방한 크메르 문자를 13C말 태국에서 직접 본받아 제정되었으며 44자의 기본자음과 32자의 기본모음, 4자의 성조부호로 되어있다. 자음을 중심으로 상, 하, 좌, 우로 모음을 짝지어 하나의 음절을 구성하며 좌로부터 우로 횡서를 한다.

4) 태국어의 기본문형은 [주어+자동사], [주어+형용사], [주어+연계사+체언], [주어+타동사+목적어], [주어+타동사+직접목적어+간접목적어], [주어+타동사+목적어+보어]이며, 형용사는 보통 한정되는 명사 뒤에 붙고 또 명사에는 수량사(유별사, 수량명사)가 따르는 것과 띄어쓰기가 없는 것이 큰 특색이다.

5) 태국어휘의 약 2/3는 차용어로 산스크리트어, 팔리어(상류사회 및 종교계에서 흔히 쓰임), 캄보디아어(궁중어로 쓰임), 중국어가 대부분을 차지하고 있다. 또한 태국어는 계층 및 지위에 따라 사용하는 언어가 다르며 겸양적 표현이 풍부한 것도 큰 특징 중 하나이다.

요약하면, 태국어는 S+V+O형식의 순서를 가지며 동사나 형용사는 문장 안에서의 다른 성

5) 태국어는 관형사형 어미가 없고 관계대명사를 사용하여 복문을 구성하는 언어이기 때문에 한국어의 관형형에 대응하는 관계절을 지칭한다.

6) 이병도(2000) 태국어 첫걸음. 삼지사 p.p. 12~13

분들과 문법적 관계를 나타내기 위한 어형의 변화가 없다. 따라서 시제나 상 또는 격과 수 그리고 태 등에 관련된 문법관계는 어순과 특정한 조동사에 의해 표시된다. 예를 들면 시제의 경우 ‘주어+조동사+서술어+목적어’ 또는 ‘시간부사+주어+서술어+목적어’ 그리고 ‘주어+서술어+목적어+시간부사’로 표시된다. 관계절의 경우 ‘핵어명사+관계대명사+조동사+동사’의 형태로 나타난다. 그러나 시간부사가 관계절 뒤에 나올 경우 조동사의 생략이 가능하다.

예문).

(1) 내가 만난 아이는 착하다.

(1-1) เด็ก ที่ ฉัน ใ้้ พบ เป็น คนดี.

조동사.

(2) 어제 내가 만난 아이는 착하다.

(2-1) เด็ก ที่ ฉัน พบ เมื่อวานนี้ เป็น คนดี.

시간부사.

학습자 오류 예측: 첫번째 문장- ‘내가 만났는 아이는 착하다.’, 두번째 문장- ‘어제 내가 만나는 아이는 예쁘다.’와 같은 오류 문장이 만들어질 수 있다.

2.2 각 언어별 개념 및 표현

시제에 대한 개념은 현재까지 많은 의견이 나오고 있지만 사건시와 발화시의 기준으로 어떠한 개념을 가지고 있고 어떻게 실행되고 있는지를 봄으로써 태국어와 한국어 간의 관계절 시제 대조를 분석해 보도록 하겠다.

2.2.1 한국어의 관계절 시제 개념 및 표현

개념: 화자의 발화 시점과 관계절 안에서의 행위 또는 사건의 시점이 동일한 경우 현재, 발화시 보다 앞설 경우 과거, 발화시 보다 시간적으로 뒤일 경우 미래가 된다.

실현: 첫째, 어간의 품사에 따라 동사일때와 형용사일때 이형태가 존재하고 동사인 경우 ‘-는’, 형용사일 경우 ‘(으)ㄴ’으로 실현된다.

둘째, 동사일 때 현재는 ‘-는’, 과거일 때 ‘-(으)ㄴ, 던, 았던/었던, 미래일때 ‘-(으)ㄹ’로 실현된다.

1) 동사와 형용사의 구분.

ㄱ. 내가 먹는빵은맛있다.

‘-는’으로 실현

ㄴ. 철수는 착한, (키가 작은) 아이이다.

받침 유무에 따라 ‘-(으)ㄴ’으로 실현

2) 용언에 붙는 관형사형 전성어미

학교문법에서 설정하고 있는 관형사형 어미는 ‘-은, -는, -을, -던’ 네 가지이다.⁷⁾ 과거 시

제를 나타내는 데 사용되는 것은 ‘-은, -던’이다. ‘-은’은 동사의 과거 관형사형 어미로 사용되며, ‘-던’은 형용사나 서술격조사 ‘이다’의 과거 관형사형 어미로 사용된다.⁸⁾

ㄱ. 아까 내가 {먹은} 우유는 상했어.

ㄴ. 그렇게 {예쁘던/예뻐던} 순희가 지금 이렇게 변하다니.

2.2.2 태국어의 관계절 시제 개념 및 표현

개념: 화자의 발화 시점과 관계절 안에서의 행위 또는 사건의 시점이 동일한 경우 현재, 발화시 보다 앞설 경우 과거, 발화시 보다 시간적으로 뒤일 경우 미래가 된다.

실현: 태국어의 관계절은 동사와 형용사의 구분에 따른 이형태가 없고 시제 조동사 그리고 과거를 나타내는 시간부사구로 시제를 나타낸다.

태국어에서 관계절에 시제를 표현하는 방법에는 다음과 같이 세가지가 있다.⁹⁾

1) 관계절 내 조동사 사용하는 경우¹⁰⁾¹¹⁾

(1) โรงเรียน ที่ ฉัน (ได้, จะ)ไป ใหญ่ ¹⁰ .
(1) [Rongreīyn thī chān (dǐ, ca)pi hūy].
(2) 학교 관계사 나 (과거, 미래)가다 큰 ¹¹ .
(3) 내가 <갔는, 가었는, 가었은>가는 학교는 크다.(과거 형태 오류-시제 형태소 첨가, ‘는’과 ‘은’의대치), 내가 <가은, 간> 학교는 크다.(현재 형태 오류- ‘는’과 ‘은’대치, 시제대치).
(4) 내가 (간, 갈)가는 학교는 크다.
หนัง ที่ เคย น่ากลัว ไม่ น่ากลัว อีกต่อไป.
(1) [Hnang thī khey nā klaw mī nā klaw xīk t̄x pi].
(2) 영화 관계사 조동사 무섭다 부정사 무섭다 이제.
(3) <무섭는, 무섭었는> 영화는 이제 무섭지 않다.
(4) 무서운 영화가 이제 무섭지 않다.

2) 시제를 나타내는 시간 부사구가 있는 경우

ขนมปัง ที่ เธอ กิน เมื่อวาน อร่อยมาก.
(1) [Khnpang thī t̄hex kin meūx wān x̄xy māk].
(2) 빵 관계사 그녀 먹다 어제(시간부사) 맛있다.
(3) 어제 그녀가 먹는 빵은 맛있다. (어제라는 시간 부사가 있어도 <u>관계절</u> 내 시제 형태의 변화가 없음).
(4) 어제 그녀가 먹은 빵은 맛있다.

7) 본 발표에서는 상을 제외 한 시제에 대한 부분만 다루기 때문에 회상을 나타내는 ‘-던, -았/있던’의 상 부분을 생략하고 시제로써 접근만 한다. 또한 대상이 초급학습자 이기 때문에 주로 중급에서 나타나는 표현을 제외하고 서술한다.

8) 이관규(2005). 국어교육을 위한 국어 문법론, p.p. 302-303

최동주 (1998) 이익섭 선생 외갑 기념 논총 문법연구와 자료 참조

9) 정환승(2002). 현대 태국어 문법론, 삼지사. p.p. 210-211. 참조

정환승 (1996) 태국어와 한국어의 시간 표현에 관한 연구 p.p. 55 재인용

10) 원래 태국어는 띄어 쓰기가 없으나 대조를 위해 편의상 띄어쓰기를 함

11) (1)은 타이어 Romanization (2)는 한국어 번역투 (3) 태국인 학습자의 예측 응답 (4) 한국어 정문

3) 관계절 내 과거시제를 나타내는 시간 부사구와 과거조동사가 함께 사용되는 경우

	หนัง	ที่	เขา	ได้	ดู	เมื่อวาน	น่ากลัว.
(1)	[Ĥnang	thì	kĥeā	dĥ	dū	meūx wān	nā klaw]
(2)	영화	관계사	그	조동사(과거)	보다	어제(시간부사)	무섭다..
(3)	어제 그가 보았는 영화는 무섭다..						
(4)	어제 그가 본 영화는 무섭다..						

위와 같이 관계절 내에서 나타날 수 있는 시제는 세 가지 형태로 구성될 수 있으며 태국어의 경우 관계절 내에서 시제를 나타내는 조동사가 존재함에도 불구하고 시간 부사구가 있는 경우 관계절 내 과거나 미래일 경우도 조동사 없이 현재로 사용이 가능하며 시간 부사구가 있고 과거나 미래 조동사가 함께 나오는 경우도 문장이 성립된다.

3. 한국어와 태국어의 차이로 인한 예측가능한 간접 오류

한국어와 태국어의 관계절 구성 시 만들어질 수 있는 태국인 학습자의 오류의 종류는 다음과 같이 설명할 수 있다.

첫째, 태국어의 경우 관계절을 만들 때 동사나 형용사에 의한 이형태가 존재하지 않기 때문에 한국어 학습 초기에 동사와 형용사에 붙는 이형태의 차이를 인식할 수 있어야 한다.

이에 위 (1)번의 첫번째 문장에서 ‘내가 가는 학교는 크다’의 경우 내가 ‘가은’인지 내가 ‘가는’인지를 구분해야 하고 두번째 문장 ‘무서운 영화가 이제 무섭지 않다.’를 ‘무섭는’인지 ‘무서운’인지를 먼저 인식할 수 있어야 한다.

둘째, 태국어의 경우 관계절 내에서 시제가 시제 조동사로 나타날 수 있기 때문에 ‘가었는’과 ‘무섭었는’의 오류 형태가 만들어질 수 있다. 한국어의 경우 ‘간, 무서운(무섭던)’의 형태처럼 어미의 형태 변화로 나타나기 때문에 시제 조동사가 들어가는 태국어의 경우 시제를 다시 집어넣은 오류가 발생할 수 있다.

셋째, 위 (2)번의 문장 ‘어제 그녀가 먹은 빵은 맛있다.’의 경우 관계절의 어미는 ‘-(으)ㄴ’으로 구성이 되는데 태국어의 경우 현재로 써도 문장이 성립하기 때문에 ‘어제 그녀가 먹는 빵은 맛있다.’의 오류가 발생할 수 있다.

넷째, 위 (3)번의 문장 ‘어제 그가 본 영화는 무섭다.’의 경우 태국어는 시간부사의 사용과 시제 조동사를 함께 넣어도 문장이 가능하기 때문에 ‘어제 그가 보았는 영화는 무섭다.’의 오류가 발생할 수 있다.

위에서 예측된 관형사절의 오류는 아래 김빛솔(2020)의 실험 결과에서도 나타나듯이 ‘(으)ㄴ’과 ‘-는’의 대치 오류와 시제의 오류가 가장 빈번하게 일어남을 알 수 있다.¹²⁾

표-1) 관형사형 어미 오류 메타분석 결과

어미	'-(으)ㄴ'	'-는'	'(으)ㄴ'	'-던'	계
오류 개수	386	225	245	108	964

12) 김빛솔(2020)에서는 5, 6급 이상의 고급 학습자를 대상으로 태국인 학습자를 제외한 다양한 언어권의 학습자를 대상으로 연구.

연구대상이 고급 학습자 임에도 불구하고 '(으)ㄴ'과 '-는'의 대치오류가 나타나는 것은 모국어 때문에 나타나는 언어간 전이가 영향을 일부 미치는 요소라고 볼 수 있을 것이다. 이에 한국어 교재에는 관형사형 어미가 언제 출현하고 어떠한 양상으로 나타나는지 알아보겠다.

4. 한국어 교재에서 나타나는 관형사형 어미

학습자의 모국어 간섭이 두드러질 수 있는 원인적인 부분을 살펴보기 위해 한국어 교재에서는 어떻게 관형형 어미가 제시되는지 살펴보겠다.

문법 설명부분과 예문을 통해 시제 관형사형 어미의 학습단계별 시기를 알아보기 위해 서울의3개 대학의 교재를 선정하였다.¹³⁾ 한국어 교재에서 '-는과 -(으)ㄴ'은 모두 초급 교재에서 제시가 되고 있고 '-던, 었/았던'의 경우 대부분 3급에서 제시가 되고 있었다.

<표- 교재별 관형사형 어미 제시>

교재	제시단원		항목	기능	예문	문법 설명
외국인을 위한 한국어	1권	24과	DVst-(으)ㄴ + N	단순수식	-좋은 사람이에요 -다른 사람이에요	영어로 설명
		25과	AVst-(는) + N	현재	-신촌에 가는 버스 -지금 읽는 책 사무실에 있는 사람	
		26과	AVst-(으)ㄴ + N	과거	-어제 만난 사람 -고향에서 온 친구 -우리가 먹은 음식	
		27과	AVst-(으)ㄴ + N	미래	-내일 공부할 책 -먹을 음식	
서강한 한국어	1권	8과	-은	단순수식	-큰 가방을 살거예요 -작은 가방을 살거예요	교재 뒷부분 설명
			(동사)+는	현재	책을 읽는 사람 우유를 마시는 사람	
	(동사)+은	과거		언제 찍은 사진이에요? 어제 찍은 사진이에요		
	3권 B	7과	았(었)던, -던	과거	졸업사진을 찍었던 곳 학교에 다닐 때 자주 가던 곳	

13) 서울대<서울대 한국어>, 한국외국어 대학교<외국인을 위한 한국어>, 서강대학교<서강한국어>를 대상으로 관형형 어미의 제시와 설명을 참조.

서울대 한국어	1B	14과	A-(으)ㄴ+N	단순수식	짧은 치마가 유행이에요?	없음
	1B	15과	V-는+N	현재 시제	회사에 다니는 친구가 있어요?	
	2A	2과	V-(으)ㄴ+N	과거시제	어제 본 영화 어땠어요?	
	3B	3과	V-(으)ㄹ+N	미래시제	친구한테 줄 선물을 사러가요	

위 교재의 배열은 공통적으로 단순수식에서부터 현재, 과거, 미래의 순서로 배열이 되고 있고 주로 대화문의 형태로 나오고 있으나 다른 문법과의 혼용으로 형태에 대한 집중도가 떨어지고 기계적 연습이나 유의미한 연습이 전체적으로 부족한 경우들이 많았다. 학습자들이 동사와 형용사에 대한 어미의 확실한 이해를 위해 일부 교재는 입력강화를 통한 글자의 색깔이나 크기를 조절하고 있으나 서강대 교재를 제외하고 한 과에 동시에 시제 어미에 대한 비교로써 제시가 되지 않고 다음 과에서 제시가 됨으로 학습자들이 이전 학습에서 완벽히 이해를 하지 못하면 다시 모국어 전이를 통한 오류가 발생할 경우가 생길 수도 있을 것이다. 또한 대화의 길이 역시 너무 짧게 구성이 되어 있어 입력에 공백이 나타날 수도 있고 주로 교재 뒤에서 설명이 따라 나와 대화 안에서 관계절 내 시제에 관련된 문법적인 구분을 정확히 이해하지 못할 경우도 생기리라 예측해 볼 수 있다.

5. 결론

태국인 학습자의 중간언어 오류를 통한 전이 양상과 원인은 다음 표로 나타낼 수 있다.

대상	전이를 통한 오류 양상	전이원인
태국인 한국어 학습자	(1) 가은, 마시은, 먹은(현재), 예쁘는, 느리는, 빠르는 (2) 만났은, 먹었은, 무섭었은, 크었은 (3) 어제 가는, 작년에 마시는	(1) 한국어는 동사와 형용사에 의한 이형태가 존재하지만 초급 태국어 모어 학습자는 모국어의 품사에 따른 변화 요인이 없어서 나오는 언어간 간섭이 일어남. (2) 모국어 관형절 시제를 인식하여 관형사형 어미에 '었'을 다시 사용하는 첨가 오류가 발생함. (3) 한국어는 과거시간 부사어가 있으면 어미 '-(으)ㄴ'를 붙이지만 태국어는 필요 없음. (현재 시제로 대응)

지금까지 다양한 언어권의 학습자들을 위한 한국어 대조분석 연구가 이루어져 왔지만 태국, 필리핀, 베트남과 같은 동남아권 한국어 학습자들을 위한 연구는 많이 이루어 지지 않았다. 그러나 최근 들어 많은 다양한 목적을 가진 학습자들이 증가하게 되었고 그에 따른 언어간 대조연구도 점차적으로 증가하리라 생각된다.

시제의 경우 많은 의견과 주장이 분분하게 대립되고 있지만 태국인 학습자에게 어떻게 가장 용이하게 접근되는지, 그리고 어떠한 순서로 학습자가 습득을 하고 오류를 나타내는지를 보아야 할 것이다. 본 발표에서 초급 학습자들이 모국어 전이를 통해 관형형 시제 어미를 어떠한 식으로 받아들이고 시제 어미 오류를 나타내는지 시간부사를 사용할 때 어떠한 오류를 발생시키는지를 모국어과 한국어의 대조로 알 수 있었다.

아직 많이 모자라고 진행되어야 할 연구라고 생각한다. 관형사형 시제 표현 연구는 현재 진행 중이고 여기서 언급이 되지 않은 상의 대조나 의미에 따른 시제 역시 이루어져야 할 과제로 본다. 이는 차후에 이루어질 연구로 미룬다.

태국어를 모어로 하는 학습자들을 위한 연구의 일환으로 본 발표는 태국어와 한국어의 관계절 시제 개념과 모국어 전이를 통한 관계절 시제 대조분석을 통해 학습자의 오류를 미리 예측하고 한국어 교수 시 조금 더 효과적인 학습이 이루어지는데 도움이 되길 바란다.

■ 참고문헌

- 구민정 (2019) 관형사형 어미 교육방안 연구-‘(으)ㄴ, (으)ㄹ’을 중심으로, 부산대학교, 석사학위논문
- 김남길 (2010) 대조언어학과 한국어 교육. 제 33차 국제 한국어 교육학회
- 김빛솔 (2020) 한국어 학습자의 관형사형 어미 지식 습득 양상연구, 서울대학교 석사학위논문
- 김수정, 박덕유 (2017) 한국어 학습자를 위한 과거시제 관형사형 어미 교육 연구- ‘-(으)ㄴ, -던, -았던’을 중심으로
- 고영근, 구본관 (2008) 4쇄 우리말 문법론, 집문당
- 노재은 (2001) 중국인 모어 학습자를 위한 한국어 시간 표현 교육연구, 경희대학교 석사학위논문
- 송경안, 이기갑 외, (2008) 언어유형론 3 . 보고서
- 정환승 (1996) 태국어와 한국어의 시간 표현에 관한 연구, 한국 태국학회 논총
- 최동주 (1998) 이익섭 선생 외갑 기념 논총 문법연구와 자료-시제와 상. 태학사
- 최지영 (2005) 언어 노출에 따른 중국인의 한국어 시제 습득 양상연구. 이화여자대학교 석사학위논문
- 홍혜련 (2006) 태국어권 학습자들을 위한 한국어 교육, 한국외국어 대학교, 석사학위논문
- Koheng Boonrit (2006) 한국어와 태국어 과거시제 대조연구 ‘었’을 중심으로, 경희대학교 석사학위논문
- Kesmanee, Chutimon (2012) 숙달도에 따른 태국인 학습자의 한국어 과거 관형사형 어미 사용 양상, 이화여자대학교 석사학위논문
- Muriel Saville, Troike, 임병빈 역 (2008) 제2언어 습득론, 세진무역
- Prajuap Yinsen (2000) 한국어와 태국어의 문장 구조 대조분석연구, 전주대학교 석사학위논문
- Thamma Chai (2001) 한국어 쓰기 지도에 관한 연구-태국인 학습자의 오류를 중심으로, 서울대학교 석사학위논문
- 신문자료: <태국, 한국어 제2외국어 선택과목 선정>, 티브이데일리, 2016.07.09

□ 토론

‘태국인 학습자의 어미 학습 연구-관형절 시제 어미 학습을 중심으로-’에 대한 토론

이철재(국방어학원)

박철웅 선생님의 ‘태국인 학습자의 어미 학습 연구’ (관형절 시제 어미 학습을 중심으로)는 태국인에게 학습자의 모국어와 매우 상이한 한국어를 가르치는 한국어 선생님들에게 도움이 되는 연구라고 할 수 있다. 왜냐하면 한국어와 태국어는 성조의 유무, 수식어와 피수식어의 위치, 용언의 활용형 유무뿐만 아니라 음운, 형태, 조어(祖語)도 매우 다른 언어로 태국인 학습자는 학습자 중에서도 다양한 오류가 나오는 학습자군이라고 할 수 있기 때문이다.

박철웅 선생님은 태국인 학습자가 만들어내는 관형형 오류의 가장 큰 요인으로 태국어와 한국어가 문장절이 명사구를 수식하는 관형형 문법 형태가 다르기 때문에 생기는 것과 관형형 구성 시 필요한 시제소 유무에 따라 사용되는 문법의 차이에서 생기는 것으로 보고 있다. 따라서 태국어의 관계절 구성 시 시제 조동사, 시간 부사의 사용 여부에 따라 한국어 관형절 구성 시에도 태국어와 동일하게 적용해서 생기는 오류로 보았다. 하지만 연구에 인용한 김빛솔(2020)에 따르면 태국인을 제외한 다양한 언어권에서 온 5, 6급 이상의 고급 학습자들에게서도 관형형 어미 오류가 다양하고 빈번하게 나오고 있다고 하는데 그렇다면 관형형 오류는 단순히 태국인 학습자만의 문제는 아닐 수 있다. 하지만 태국인 학습자에게서만 나올 수 있는 예측가능한 오류 목록을 가지는 것은 매우 의미가 있다고 생각한다.

언어습득 면에서 보면 외국어 학습 중에 달라서 어렵다고 생각하는 음소, 발음, 문법 표현, 단어 등이 학습자의 모국어에 해당되는 것이 없거나 상이하다고 인식하면 학습과 출력에 주의를 기울이게 되어 습득에 도움이 되는 반면 유사하거나 비슷한 것을 찾으려고 하면 학습과 출력에 주의를 기울이지 않게 되어 습득을 방해한다는 연구가 있듯이 달라서 주의를 기울여야 함을 명시적으로 보여주면 분명 학습자의 성취도에 좋은 영향을 미칠 것으로 기대한다.



제5 분과 음성학 / 음운론

중개간법화경언해』의 한자음 연구

유근선(연세대)

< 차 례 >

- 1. 서론
- 2. 선행 연구
- 3. 오류 검토
- 4. 동국정운식 한자음의 영향
- 5. 기타 현실한자음의 표기 양상
- 참고문헌

1. 서론

『개간법화경언해(1500, 연산6)』는 1463년(세조 9) 간경도감에서 간행된 『법화경언해』의 이 판본으로, 원간본 계통의 다른 이본들과 구별되는 체재와 내용으로 구성되어 있다. 원간본 『법화경언해』는 『妙法蓮華經』에 세조가 구결을 달고 언해한 7권의 목판본이다. 四周雙邊에 9행 17자로 이루어져 있으며, 언해문의 한자에는 동국정운식 한자음을 주음하였다. 이에 반해 『개간법화경언해』는 원간본의 주해문을 삭제하고 한문 원문과 언해문만을 수록한 목판본이며, 四周單邊에 9행 15자로 되어 있다. 언해문 한자에는 현실한자음이 주음되어 있지만, 동국정운식 한자음이 다수 출현하며, 동국정운식 한자음의 영향으로 추정되는 한자음들도 확인된다. 안병희(1971:242)에서도 지적했듯이, 『법화경언해』는 동국정운식 한자음을 따르고 있음에도 불구하고 『개간법화경언해』에서는 현실한자음을 채택하고 있다는 점에서 『개간법화경언해』의 한자음에 주목할 지점이 있다. 이에 본고에서는 『개간법화경언해』의 한자음을 검토하여 동국정운식 한자음의 영향에 의한 표기를 확인하고, 이와 구별되는 현실한자음의 주음 양상을 파악해 보고자 한다.

2. 선행 연구

『개간법화경언해』(이하 개간본)의 한자음과 관련된 선행 연구로는 안병희(1971), 이달현(1997), 伊藤智ゆき(2007), 차익종(2015)를 들 수 있다.

먼저, 안병희(1971)에서는 개간본의 서지 사항을 검토하고, 개간본에 나타난 언어 사실을 고찰하였다. 한자음 표기와 관련해서는 개간본에서 동국정운식 한자음이 출현하는 것은 원간본도 영향을 미쳤지만 한자음 표기의 현실화가 선구적이었던 점에 더 큰 원인이 있을 것으로 추정하였다. 또한 이달현(1997:135-138)에서는 『법화경언해』 원간본과 개간본의 표기법을 비교하는 과정에서 한자음 표기를 살폈는데, 동국정운식 표기가 나타나는 것을 두고 일회

적으로 출현하는 불안정한 표기는 표기자의 부주의로 보았지만, 현실한자음과 유사한 빈도를 보이는 경우는 대부분 개간본이 명확한 표기 원칙을 가지고 있는 많은 데에서 기인한 것이라 하였다. 그리고 차익종(2015)에서는 안병희(1971) 등에서 개간본을 현실한자음을 채택한 자료로 파악한 것에 대해, 전수조사를 통해 이 문헌이 동국정운식 한자음과 현실한자음 사이의 과도기적 성격을 지닌 문헌임을 증명하고자 하였다.

한편, 伊藤智ゆき(2007)에서는 개간본의 간행 시기를 1500년보다 후대일 것으로 추정하였다. 그 근거로 한자음에 ‘ㄹ>ㄴ’, ‘ㄷ>ㅇ’의 변화가 나타나며, 안병희(1971)에서 방점이 “형식적”으로 찍혀 있다고 언급한 것을 방점이 동국정운식 한자음의 방점과 일치한다는 의미로 해석하고, 이에 더해 일부 장(張)에 방점 표기가 거의 없는 것을 근거로, 문헌의 방점 표기 양상이 당시에 악센트에 변별성이 없었을 가능성을 암시한다고 하였다. 그러나 차익종(2015:222-223)에서는 개간본의 방점이 동국정운식 한자음과 일치하지 않는 경우가 존재하며, 안병희(1971)에서 “소홀히 찍혔다, 형식적이다”와 같은 기술은 개간본에서 대체로 동국정운식 한자음의 방점을 취하였지만, 일정한 기준을 알 수 없는 경우가 존재한다는 의미로 보아야 한다고 반박하며, 伊藤智ゆき(2007)의 견해를 과잉 해석이라 하였다.

이상과 같이 선행 연구에서는 개간본에 나타난 한자음을 두고 한자음의 현실화가 선구적임에 따른 것, 동국정운식 한자음과 현실한자음의 과도기적 성격을 지닌 것 등으로 파악하였다. 곧, 개간본의 한자음과 관련해서는 동국정운식 표기에 영향을 받은 한자음에 주목하여 논의가 이루어져 온 것으로 보인다. 본고에서는 개간본의 한자음 가운데 동국정운식 표기에 영향을 받은 용례들을 살피고, 나아가 현실한자음이 반영된 16세기 불경 언해들과의 관계 속에서 개간본 현실한자음의 주음 양상을 확인해 보고자 한다.

개간본은 권1·2가 국립중앙박물관에 소장되어 있으며, 권4가 성암고서박물관에 소장되어 있는 것으로 알려져 있는데, 본고에서는 현재 확인이 가능한 권1·2를 대상으로 삼았으며, 국립중앙박물관에서 제공하는 디지털 자료를 활용하였다.

3. 오류 검토

본격적인 논의에 앞서 본 장에서는 한자나 한자음의 누락, 단순한 오타자로 추정되는 한자음을 검토하고자 한다. 논의의 편의를 위해 방점 표기는 생략하도록 한다.

먼저, 개간본에는 한자나 한자음이 누락된 부분이 있다.

(1) ㄱ. 眷 권속<1:6b7>, 便 변안히<2:7b2>, 舍 샤리리블<2:14a4, 2:27a3>

ㄴ. 佉 커라騫컨馱阿아修슈로라왕<1:6b5>, 大대威위德득迦가樓루로라王<1:7a1>, 大대滿만迦가樓루로라王<1:7a2>, 如來리 | <1:60a3>, 瑪마璣와<1:75a8>, 求호닌 <2:34a2>, 求호면<2:62b7>

(1ㄱ)은 한자가, (1ㄴ)은 한자음이 빠져 있는 경우인데, 이 가운데 (1ㄴ)의 ‘馱, 璣’는 한자음이 빠진 자리 부분에 각각 ‘다’, ‘노’가 쓰여 있는 것을 확인할 수 있다.

또한 개간본에는 한자음이 후행하는 조사와 결합된 형태로 나타나는 경우가 있다.

(2) 佛 불자지<1:16b7>, 類 류<2:43a2>, 如 여來럿<1:64a4>

그 용례가 많진 않지만, ‘지’와 ‘뤼’는 ‘즈’와 ‘류’에 조사 ‘ㅣ’가, ‘럿’은 ‘리’에 ‘ㅅ’이 결합된 것으로, 이외에는 ‘子즈ㅣ’, 類뉴ㅣ, 來리ㅅ’로 표기된다.

다음은 단순 오타자로 추정되는 용례들을 제시한 것이다.¹⁾

(3) ㄱ. 권1

崛글[굴]<序2b7>, 序서[셔]<序2b9>, 仙신[션]<序3a9>, 覈혁[혁]<序3b4>, 天틴[틴]<5a3>, 界계[계]<5a6>, 眷권[권]<6a9, 18b3, 82b6>, 婆비[바]<9b9>, 御이[어]<23a4>, 如서[셔]<34a7>, 月월[월]<35b2>, 相성[상]<37b8>, 尼[니]<38a3>, 相상[상]<40b4>, 解히[하/히]<44b1> 脫탈[탈]<49a2, 76b7>, 願원[원]<51a8>, 化회[화]<55a7>, 化효[화]<55b4>, 喻·우[유]<61b3>, 諸저[저]<61b3>, 濁타[탁]<63b4> 正정[정]<66b3>, 方밖[방]<69a8>, 法법[법]<69a8>, 金근[금]<75a8>, 醵가[거]<75a8>, 鈔언[연]<76a9>, 現현[현]<80a4>, 六륙[륙]<81b4>, 三삼[삼]<83a4, 87b2>, 三삼[삼]<84a4>, 蜜밀[밀]<88a9>

ㄴ. 권2

提데[데]<2b3>, 著당[탁]<22a9>, 尊조[존]<28a3>, 聖성[성]<33a9>, 慧혜[혜]<34b1>, 然선[션]<35a4>, 禮네[네]<50b8>, 禪신[션]<50b9>, 惑·혹[혹]<58a1>, 葉섭[섭]<64a5>, 定딩[딩]<71a9>, 窓창[창]<73b7>, 長당[당]<75b4, 77b6>, 世세[세]<77b6>, 念님[님]<81b9>, 物물[물]<82a4>, 足족[족]<87b7>

이들 가운데 권1의 ‘醵가’는 다른 문헌에서 용례를 확인할 수 없고, 개간본에서 ‘거’로 2회, ‘가’로 1회 출현하며, 동국정운식 한자음은 ‘깁’이므로 동국정운식 한자음의 영향으로 볼 수 없다. 따라서 ‘가’를 ‘거’의 단순 오류로 분류하였다. 또한 권1의 ‘六륙’과 권2의 ‘著당’은 운미를 입성으로 반영하지 않은 오류에 해당된다. 권2의 ‘窓창’은 현실음이 ‘창’이나, 동국정운식 한자음이 ‘창’인 것의 영향으로 운모가 ‘상’으로 쓰인 것으로 볼 수 있지만 성모가 ‘ㅈ’인 것은 ‘ㅈ’의 단순 오류로 판단된다.

4. 동국정운식 한자음의 영향

4장에서는 동국정운식 한자음의 영향을 받은 것으로 판단되는 표기들을 성모, 운모 순으로 살펴보고자 한다. 해당 한자의 한자음은 ‘원간본/현실음/개간본’의 순으로 제시할 것이며, 현실 한자음은 권인한(2009)를 참고하되, 권인한(2009)에 수록되지 않은 한자음은 각주를 통해 출처를 밝힐 것이다.

현실한자음 중에는 전청에 속하는 한자가 차청 계열의 초성을 갖거나(八팔), 차청에 속하는 한자가 전청 계열의 초성에 대응하는 경우가 존재한다(丘구). 그런데 개간본에는 현실음의 전청을 차청으로, 차청을 전청으로 바꾸어 동국정운식 한자음과 일치하는 용례가 나타나며, 한

1) 본래 이중모음을 가진 한자음 가운데, 書母의 ‘釋석<1:5a1, 1:39b5>’, 澄母의 ‘著탁<1:31a2>, 住두<2:16b6>, 場당<2:51a3>’에 대해서는 단순 오류 여부에 대한 판단을 보류한다.

어의 전탁자가 전청으로 나타나기도 한다.

(4) ㄱ. 全淸

<幫母> 畢뵘/필/빌<1:2a7>, 八뵘/팔/발<2:15a6>

ㄴ. 次淸

<滂母> 普퐁/보/포<2:14a4>, 擘핑/비/피<1:14a2, 1:42a5, …(17)>

<敷母> 幡핀/번/편<2:69b8>, 拂푼/블/플<2:69b7>

<淸母> 鵠작/작/작<2:39a3>, 竊철/절/절<2:59a4>

<昌母> 攄진/진/진<2:60b2>

<透母> 闔닿/달/탈<개법1:6a8>

<溪母> 丘쿨/구/쿠<개법1:2b6, 1:2b8, 2:12b8, 2:15b9(2)>, 鶯컨/건/컨<1:6b5>, 佉경/거²⁾/커<1:6b5>, 空콩/공/콩<2:6a3>, 巧콜/교/교<2:7a2>, 去경/거/커<2:7b2>, 可강/가/카<2:10a2>, 慶경/경/경<2:15b3>, 苦공/고/코<2:29a9>, 券권/권/권<2:82b8>

ㄷ. 全濁

<定母> 墮땡/타/타<1:25a5>, 土퐁³⁾/토/도<2:13a2, 2:65a8>

<澄母> 濁탁/탁/탁<1:62b, …(20)>, 穉땡/티/디<개법1:6b5>

<從母> 鷲쥬/쥬/쥬<2:39a3>

<並母> 攄땡/패⁴⁾/배<1:77b6>, 平땡/평/병<2:10b8>, 陞땡/페/베<2:38b6>

(4)에 제시한 용례 가운데, (4ㄱ)의 ‘畢뵘’, (4ㄴ)의 ‘拂푼, 鵠작, 竊절, 鶯컨, 佉커, 券권’, (4ㄷ)의 ‘墮땡, 穉디, 攄배, 陞베’는 유일예이며, (4ㄴ)의 ‘擘피, 丘쿠’, (4ㄷ)의 ‘土도, 濁탁, 濁탁’을 제외하면 해당 표기는 1회에 한해 나타나고, 나머지는 현실한자음과 일치한다.

(5)는 초성이 ‘ㅇ’으로 나타나는 용례를 제시한 것이다.

- (5) <疑母> 月월/월/월<1:4a8(2), 1:4a9, 1:5a3>, 樂악/악/악<1:6a8, 1:20a5, 2:16b6>, 義잉/의/의<1:7b6, 1:8a1>, 業업/업/업<1:67a4, 1:80b4>, 嚴엄/엄/엄<1:70a7, 2:14a8, 2:37a6>, 銀은/은/은<1:75a8>, 疑잉/의/의<2:8a6>, 蜃환/원/환<2:39a3, 2:44a8>, 蜈옹/오/오<2:39a4, 2:43a2>, 獄옥/옥/옥<2:59b8>, 餓앙/아/아<2:43a5>
- <影母> 憑악/악/악<1:70b3>, 我앙/아/아<1:72a9>
- <雲母> 永형/영/형<序:1b7>, 越월/월/월<1:4a-b>, 韋형/위/위<1:7a7>, 圍형/위/위<1:7b4>, 王왕/왕/왕(48)-앙(5)
- <以母> 養양/양/양<1:19b9, 1:31a5, 1:33a8, 1:39b4, 1:45a8, 1:46b5, 1:75a7, 1:77b3, 1:87b3>
- <日母> 忍신/인/잉<1:18a9>

2) 佉거<장수59a>

3) 土:통<법화序:17b>

4) 攄:패<계초7b>

雲母의 ‘永월, 越월, 韋위’는 유일예이며, 疑母의 ‘蚺완, 蝮오’는 2회 출현하는데 2회 모두 ‘ㅇ’으로 나온다. 나머지 용례 가운데 疑母의 ‘銀은, 疑의, 獄옥, 餓아’, 影母의 ‘惡악, 我아’, 雲母의 ‘圍위’, 日母의 ‘忍잉’은 1회에 한하여 나타나며 이 외에는 현실한자음 표기와 일치한다.

影母에 속하는 ‘惡’은 동국정운식 한자음이 ‘학’이므로 이와 동일한 표기로 쓰인 것은 아니지만, 동국정운의 표기 원칙에 영향을 받은 것으로 보이며, 以母의 ‘養’, 日母의 ‘忍’의 경우, 동국정운식 한자음이 각각 ‘양’, ‘신’임에도 ‘양’, ‘잉’으로 쓰인 것은 과도교정으로 생각된다.

이밖에 성모가 동국정운식 한자음에서 영향을 받은 것으로 보이는 한자음은 다음과 같다.

(6) <見母> 鷓鴣/합/갑<2:39a3>

현실한자음에는 見母와 溪母가 ‘ㅎ’에 대응하는 경우가 다수 존재한다(巨흥, 該히, 措히 등). (6)의 ‘鷓’은 1회 출현하며, 見母에 속하지만 현실한자음에서는 ‘집비두리 합<자회사:8b/16a>’으로 나타난다. 개간본에서 ‘갑’으로 쓰인 것은 동국정운식 한자음의 영향인 듯하다.

다음으로, 운모의 표기에서 동국정운식 한자음의 영향이 나타나는 경우를 검토할 것인데, 가장 두드러진 특징은 합구성이 반영된 표기가 출현하는 것이다.

- (7) ㄱ. 國귀/국/귀<序:1b2, 序:1b4>, 傳뎌/던/뎌<序:1b3>, 永월/영/월<序:1b7>, 緣원/연/원<序:3a5, 序:4a9, 1:27b8, 1:62b8, 2:82a1, 2:87a3>, 慧행/혜/훤<序:4a3, 2:79a7, 2:88a4>, 螺탕/라/좌<1:2a4>, 墮땡/타/좌<1:25a5>, 轉뎌/던/뎌<1:27a5>, 說솨/설/설<1:62b9, 2:91b8>, 濁탁/탁/탁<1:63b, …(7)>, 筭산/산/산<2:12a1>, 窓창/창/창<2:73b7>, 惠행/혜/훤<2:88b2>
- ㄴ. 軌경/궤/궤<序:1:4a5>, 佐장/좌/자<2:67b>
- ㄷ. 癩래/라~뢰/래<2:60a9>, 瑞쨍/셔~세/쨍<序:4a1>

(7ㄱ)은 합구성이 반영된 표기이며, (7ㄴ)은 반대로 현실한자음에 나타나는 합구성 개음이 탈락하고 동국정운식 한자음과 동일하게 표기된 것이다. (7ㄱ)의 ‘永월, 墮땡, 筭산’와 (7ㄴ)의 ‘佐자’는 유일예이며, (7ㄱ)의 ‘傳뎌, 螺탕, 惠행’은 총 2회 출현하여 1회씩 확인되고, ‘轉뎌, 窓창’은 제시한 1회 외에는 모두 현실음과 동일한 표기로 나타난다. 반면, (7ㄱ)의 ‘濁’은 현실음이 ‘탁’인데 개간본에서는 1회만 ‘濁탁<1:84b4>’으로 주음되었고 나머지는 모두 합구성이 반영된 형태로 나타난다. (7ㄷ)은 합구성을 반영하려는 경향으로 인해 발생한 오류의 일종으로 추정된다.

그밖에 동국정운식 한자음이 반영된 운모가 나타나는 경우는 다음과 같다.

- (8) 乘쨍/승/싱<1:7b5, 2:11a3>, 證징/중/징<2:6a3>, 力력/력~녁/력<2:12a2, 2:14a6, …(16)>, 塞속/식/속<1:27a3, 1:56b3, 2:15b9>, 德득/덕/득<1:7a2>, 品품/품/품<序:2b6>, 部뽕/부/보<1:68a4, 2:15b8>, 門문/문/문<2:8b8, 2:8b9>, 豐풍/풍/풍<2:10b8>, 發뵈/발/벌<2:64a8>, 有울/유/우<2:26b9>, 終중/중/중<2:56b1>, 梨령/리/례<1:34a4>, 隋쨍/슈/쨍<序:2a6>, 癩래/라~뢰/래<2:57b7>

‘豊풍, 隋쉬’는 유일예이다. ‘證징, 德득, 品품, 發벌, 有우, 終중, 梨례, 類류, 癩래’는 1회씩 확인되며 나머지는 현실음과 일치하는데, 이 중 ‘梨, 癩’는 총 2회 출현한다.

‘力’은 ‘력’으로 주음되는 용례가 권2에서만 나타난다. 이는 동국정운식 한자음과 일치하는데, 다만 16세기 불경 언해인 『장수경언해(15xx)』와 『몽산화상육도보설언해(1567)』에서도 ‘金剛강力력土土<장수57b, 59b>, 無무량량力력樂낙<몽육37a>’과 같은 용례가 나타나므로 ‘력’이 불교 용어의 주음에 사용되었을 가능성이 있다.

아래의 (9)에 제시한 표기의 오류는 동국정운식 한자음의 영향으로 판단된다.

- (9) 阿함/아/알<1:2a6>, 救굴/구/굽<2:49a9>, 牖을/유/음<2:73b7>, 畵상/샤/샹<2:13a5, 2:16a2, 2:25a4, 2:28a9>

‘阿’는 원간본의 표기 ‘얌’의 영향을 받아 ‘알’로 주음한 것으로 보인다(차익종 2015:225). ‘救, 牖’는 동국정운식 한자음의 운모 ‘굴, 꺄’에 영향을 받은 오류로 생각되며, ‘畵’는 동국정운식 한자음의 종성에 쓰인 ‘오’를 ‘우’로 잘못 반영한 것으로 추정된다.

5. 기타 현실한자음의 표기 양상

4장에서는 동국정운식 한자음과 관련된 한자음 표기를 살펴보았다. 본 장에서는 이들을 제외하고 개간본에 나타난 현실한자음의 표기 양상을 검토해 보고자 한다.

먼저, 日母는 ‘ㄷ’으로 표기되는 것이 원칙이나, 16세기로 갈수록 점차 ‘ㅇ’으로 표기된다. 개간본에도 ‘ㄷ’이 아닌 ‘ㅇ’으로 쓰인 용례가 확인된다.

- (10) ㄱ. <日母> 二쌍/시~이/이<1:20a2, 1:55b5, 2:4b6>, 仁신/신~인/인<1:21a7>, 如형/셔~여/여<1:23a, 1:29a, …(17)>, 日십/실~일/일<1:23a3, 1:29b4, 1:30a8, 1:32a9, 1:35b2, 2:5a9>, 然현/션~연/연<1:20a7, 1:30b4, 1:33a7, 1:38b7, 1:57a8>, 辱속/속~목/목<1:35a3>, 饒홀/쇼~요/요<1:21b1, 1:55a8, 2:5a1>, 人신/신~인/인<1:48b3, 1:80a4>, 若약/삭~약/약<1:48b3>
- ㄴ. <影母> 印힌/인/신<1:70b5>, 因힌/인/신<1:34b, 1:58ab, 1:59ab, 1:61a, 1:67a>
- ㄷ. <以母> 緣원/연/션<1:58a7, 1:59b3>

(10ㄱ) 가운데 ‘仁인, 辱욕, 若약’은 1회씩 나타나며 나머지는 모두 ‘ㄷ’으로 표기되었다. 반면 ‘如, 然’은 ‘ㄷ~ㅇ’이 비슷한 비율로 출현한다.

개간본에는 日母가 아님에도 초성이 ‘ㄷ’으로 과도교정된 용례도 확인된다. (10ㄴ)은 影母인 ‘印, 因’이, (10ㄷ)은 以母인 ‘緣’이 ‘ㄷ’으로 표기된 것이다. 이 가운데 ‘因’은 『법집별행록절요 언해(1522)』에서 한글로 표기되어 ‘신년(因緣)<법집주81b>’으로 나타나며, ‘緣’은 『몽산화상육도보설언해』에서 ‘染염淨정緣緣<몽육1a9>’으로 쓰인 용례가 확인된다.

다음은 ‘르~ㄴ’의 교체를 보이는 용례를 제시한 것이다.

- (11) ㄱ. <來母> 欄란/란/난<1:16a4>, 勞률/로/노<1:83b-84a1>, 老률/로~노/노<1:14a3>, 漏률/루/누<1:79a2, 2:3b9>, 力력/력~녁/녁<2:4b7>, 禮령/례~녜/녜<1:82b6, 2:50b8>, 蓮련/련~년/년<1:30a7, 1:31b7>, 輦련/련~년/년<1:16a1>, 類형/류~뉴/뉴<1:44a9, 1:45a6, 1:74a5, 1:74b1>, 利링/리~니/니<1:31a2, 1:39b1(2), 1:39b2, 1:42b3, 2:5a2>
- ㄴ. <泥母> 尼닝/니/리<1:9a9>, 念념/념~렴/렴<1:11a8, 1:67a3, 1:80b3, 1:83a8>
- ㄷ. <娘母> 賃님/님/임<2:82b2>

來母는 ‘ㄹ’, 泥母는 ‘ㄴ’으로 표기되는 것이 원칙인데, (11ㄱ)은 來母字가 ‘ㄴ’으로, (11ㄴ)은 泥母字가 ‘ㄹ’로 나타나는 경우이다. 來母의 ‘漏누, 禮네, 蓮년, 類뉴, 利니’와 泥母의 ‘念렴’을 제외하면 그 용례가 모두 한 개뿐이며, ‘漏누, 禮네, 蓮년’ 역시 2회에 한하지만, ‘類’는 ‘뉴’로 4회, ‘류’로 2회, ‘뤼’로 1회 쓰여 ‘ㄴ’으로 반영된 경우가 더 많다.

- (12) 類 ㄹ(3) 等등類류<1:82a>, 衆중생상類류<1:84a>, 毒독蛇사 類류<2:43a>
ㄴ(4) 衆중생상類뉴<1:44a, 1:45a, 1:74b>, 群군생상類뉴<1:74a>

(12)에 제시한 용례를 보면 ‘類’가 ‘류’로 주음된 환경과 ‘뉴’로 주음된 환경은 동일한데, ‘류’로 주음된 용례는 <1:82a, 84a>에서, ‘뉴’로 주음된 용례는 <1:44a, 45a, 74a, 74b>에서 확인된다. 곧, 해당 부분을 주음한 담당자의 처리 방식에 차이가 있었던 것으로 여겨진다. ‘뉴’로 표기한 것은 ‘ㅇ’으로 인해 ‘류’가 비음화되는 현상을 표기에 반영한 것으로 볼 수 있다.

한편, 개간본에는 한자음의 초성이 ‘ㅂ~ㅍ, ㄷ~ㅌ, ㅈ~ㅊ’으로 나타나는 한자들도 확인된다.

- (13) <並母> 婆뻡/바~파/바(33)⁵⁾~파<1:11b6(2)>, 便뻘/변~편/번(85)~편<1:16b4, 2:3a5>
<定母> 陀땅/다~타/다(20)~타<1:29b7>
<澄母> 宅딕/딕⁶⁾~딕/딕(19)~딕<序:4a5>, 澤딕/딕⁷⁾~딕/딕<2:62b3>
<精母> 讚잔/잔~찬/잔(15)~찬<1:16a3, 1:16b5, 1:31a6>

(13)에 제시한 개간본의 한자음 가운데 다수를 차지하는 음은 출현 횟수만을 제시하였고, 소수의 예에 대해서만 출처를 밝혔다. ‘澤’의 경우는 ‘딕’이 유일예이다.

並母의 ‘婆’는 ‘優우婆파塞식, 優우婆파夷이’에서 2회 ‘婆파’로 나오지만, 이 외에는 ‘優우婆巴塞식, 優우婆바夷이’로 나타난다. ‘便’이 ‘편’으로 쓰이는 것은 ‘便편安안’에서인데, 16세기 불경 언해에서도 ‘便安’은 한글로 표기되어 ‘편안<장수22a, 야운62a, 법집65a, …>’으로 쓰인 용례가 다수 존재한다.

定母의 ‘陀’는 ‘三삼藐막三삼佛불陀타 | 리라’에서 한 번 ‘타’로 나타나고 나머지는 모두 ‘다’로 주음되었다. 또한 澄母의 ‘宅’ 역시 ‘朽후宅딕’에서 1회 ‘딕’으로 쓰이고 그 외에는 ‘딕’으로 나타난다. 다만 16세기 불경 언해에서는 ‘딕’보다는 ‘딕’으로 주음되는 경향을 보인다(宅딕

5) 婆비<1:9b9>

6) 宅·딕<발심22a>

7) 澤딕<몽육6a>

숨샤<장수65b>, 火宅宅門門<발심1a(서봉사판)>). 끝으로 精母의 ‘讚’은 ‘讚歎’에서만 사용되는데, ‘讚歎歎탄’으로 3회, 나머지는 ‘讚歎歎탄’으로 나온다.

이밖에 초성에서 주목할 만한 표기로는 ‘衆똥’이 있다.

(14) <章母> 衆중/중/똥<1:73b9>

‘衆’은 章母에 속하여 ‘중’으로 표기되는 것이 원칙인데, 1회 ‘衆똥生싱’으로 쓰인 용례가 확인된다. 이는 ㄷ구개음화에 대한 과도교정에 해당되는데, 16세기 불경 언해 가운데 『몽산화상육도보설언해』 『초발심자경문언해(송광사판)』에서도 관련된 용례가 확인된다(유근선 2021:100). 개간본에는 비록 유일예이긴 하지만 구개음화 현상이 반영된 표기가 나타나는 것이다.

다음으로, 운모 표기 양상을 보면, 개간본에는 蟹攝과 遇攝에 속하는 한자 가운데 ‘ㄱ~ㅋ’, ‘ㅍ~ㅑ’로 나타나는 용례가 존재한다.

(15) <蟹攝> 蜺쨍/셔~세/셔<1:79a4>~세<1:71a1>, 勢쟁/셔~세/셔<1:81b7>~세<1:4a6, 2:70a2, 2:82a2>

<遇攝> 諸정/저~제/저<1:27a, 1:33a, …>~제<1:10a, 1:11a, …>, 除땡/데~더/더<1:25b1>, 取측/츄~취/츄<2:91a9>~취<2:2b6>

먼저, 蟹攝의 ‘蜺’는 ‘蜺願’에서 ‘蜺셔願원’과 ‘蜺세願원’으로 달리 표기된 것이고, ‘勢’는 ‘大勢셔佛불’에서만 1회 ‘셔’로 쓰이고 나머지는 ‘세’로 나타난다. 그런데 ‘蜺’의 경우는 16세기 불경 언해에서는 ‘盟蜺’에서만 ‘세’로 나타나고(盟밍蜺세<몽육28a>, 밍세<장수32a>), ‘蜺셔願원’<장수29a>, ‘蜺셔言언’<장수38a>과 같이 ‘셔’로 쓰이며, 『전운옥편』에 ‘셔’로 반영되어 있다. 이러한 점을 고려해 본다면 개간본에 출현하는 ‘蜺세願원’은 동국정운식 한자음의 영향일 가능성도 있다.

遇攝의 ‘除’는 ‘除땡疑의意의’가 유일예이며, ‘取’는 ‘相상取측’, ‘取측호이다’로 각각 1회씩 나온다.

(16) 逝쟁/셔/셔<1:23a4>&세<2:10a5>, 趣측/취/취<1:9b1>&츄<1:72a4>, 聚쨍/취/츄<2:80b6>, 推측/츄/츄<2:24b1>&취<2:81a3>, 瓊렝/×/려<2:67b1>&례<2:85a5>

(16)은 (15)에 제시한 용례들과 같이 ‘ㄱ, ㅋ’, ‘ㅍ, ㅑ’로 나타나는데, 이는 현실음의 표기 양상일 수도 있지만, 다른 문헌들에서 현실음이 ‘逝세, 趣츄, 聚츄, 推취, 瓊례’로 주음된 용례가 확인되지 않으며 이들이 동국정운식 한자음과 일치하므로, 동국정운식 음을 반영한 표기일 가능성도 있다.

아래의 (17)은 臻攝에서 운모가 ‘ㄴ’이 아닌 ‘ㅇ’으로 나타나는 경우를 제시한 것이다.

(17) <臻攝> 貧뵘/빈~빙/빙<1:81b5, 2:67b6>, 忍신/인/잉<1:18a9>&싱<1:35a3, 1:74b2>
<曾攝> 稱칭/칭/친<1:41b7>

개간본에서 ‘貧’은 총 2회 출현하는데 모두 ‘貧빙窮궁’으로 나타나며, ‘忍’ 역시 총 3회 모두 ‘忍싱辱욕, 忍싱辱속, 忍잉辱속力력’과 같이 모두 ‘싱’으로 반영되어 있다. 반면, 蒸韻 開口 3等に 속하는 ‘稱’은 현실음이 ‘칭’인데, 개간본에서는 ‘名명稱칭, 名명稱칭’으로 한 차례 ‘긴’으로 나타난다. ‘貧빙, 忍잉, 稱칭’과 같은 표기는 16세기 불경 언해에서도 확인된다.

기타 개간본에 나타나는 한자음 가운데 살펴볼 만한 것에는 다음과 같은 표기가 있다.

- (18) ㄱ. 藐막/막/막<1:24a2, 1:30b1>
 ㄴ. 推칭/츄/취<2:77a5>

(18ㄱ)의 江韻에 속하는 ‘藐’은 ‘낙’으로 표기되는 것이 원칙인데, 원어인 ‘samyak’을 고려하여 ‘냐’으로 표기되었던 것으로 보인다. 그런데 개간본에는 ‘阿아耨눅多다羅라삼藐막삼삼菩보提데’와 같이 ‘막’으로 쓰인 용례가 2회 출현한다.

(18ㄴ)의 ‘推’는 (16)에 제시한 바와 같이 ‘츄’와 ‘취’로 나타나는데(推츄排비<2:24b1>, 推취 尋심<2:81a3>), 이 외에 ‘취’로도 한 차례 나타난다(推취尋심). 앞서 (14)에서 ‘衆중’이 ‘衆똥’으로 과도교정된 용례가 나타나는 것을 볼 때, ‘推취’는 처음 뒤에서 자음의 구개성으로 인해 반모음 ‘j’가 탈락된 형태로 생각된다.

6. 결론

(생략)

■ 참고문헌

- 권인한(2005), 『중세한국한자음훈집성맞 제이앤씨.
권인한(2009), 『中世韓國漢字音의 分析的 研究맞 박문사.
안병희(1971), 「改刊 法華經諺解에 대하여」, 『동방학지맞12, 235-246.
유근선(2021), 「16세기 불경 언해의 한자음 연구」, 연세대학교 박사학위논문
이달현(1997), 「법화경언해의 표기사적 고찰」, 『불교어문논집맞2, 111-176.
伊藤智ゆき(2007), 『朝鮮漢字音の研究맞 東京大學 博士論文. (한국어역: 이진호(2011), 『한국한자음 연
구맞 서울: 역락)
차익종(2015), 「改刊法華經諺解의 한자음에 대하여」, 『한국어학맞68, 203-237.

□ 토론

『개간법화경언해』의 한자음 연구’에 대한 토론

임다영(단국대)

이 발표문은 한자음 연구에서 독특한 위치를 차지하고 있는 『개간법화경언해』의 한자음 가운데 동국정운식 표기에 영향을 받았다고 판단되는 예들을 모아 살펴보고, 16세기 불경 언해와 『개간법화경언해』에서 현실한자음 주음의 양상이 어떠한 특징을 보이는지 고찰한 연구이다. 본문에서는 동국정운식 한자음의 영향을 받은 주음 표기와 현실한자음을 따른 것으로 판단되는 한자음을 나누어 고찰하였는데, 『개간법화경언해』와 16세기 이후 불경 언해의 한자음 표기를 함께 들어 설명함으로써 이 문헌의 한자음 표기의 성격이 비교적 구체적으로 드러났다고 생각된다. 아래에서는 논의 내용과 관련한 몇 가지 질문과 제안을 함으로써 토론을 대신하고자 한다.

먼저 발표문에서는 동국정운식 한자음의 영향을 받았다고 생각되는 예외 한자음들을 모아 제시했는데, 이들을 정리하면 대략 다음의 다섯 가지 유형으로 분류할 수 있을 것 같다.

- ㉠ 次淸인데 全淸으로 표기된 경우나 반대로 全淸인데 次淸으로 표기된 경우
- ㉡ 云母 · 疑母 · 影母의 일부를 ‘ㅇ’로 표기
- ㉢ 見母 · 溪母가 ‘ㅎ’으로 표기된 예
- ㉣ 운모의 ㅅ口 ㅈ音을 표기에 반영
- ㉤ 그 외 개별 한자음(力, 乘 등)

이 가운데, ㉠, ㉢, ㉣은 『동국정운』의 편찬자들이 현실한자음을 교정할 때, 예외 없이 고쳤던 유형이다. 특히 ㉠: 全淸과 次淸이 섞이거나, ㉢: 見母 · 溪母가 ‘ㅎ’으로 표기되는 양상은 『동국정운』의 서문에서 각각 ‘字母之變’과 ‘七音之變’이라고 하여 반드시 고쳐져야 할 현실한자음의 혼란상으로 규정하기도 했다. 대체로 현실한자음을 반영하고 있다고 판단되는 『개간법화경언해』의 한자음이 (소수의 예외자에 불과하지만) ㉠, ㉢, ㉣에 해당하는 한자음에 한하여 동국정운식 표기와 같은 양상을 보이는 것은 주목할 만한 사실이다. 『동국정운』의 서문에서는 ‘字母之變’이나 ‘七音之變’과 더불어 全濁이 全淸처럼 나타나는 것을 ‘淸濁之變’, 入聲 韻尾 ‘t’가 ‘ㄹ’로 나타나는 현상을 ‘四聲之變’이라 하여 한자음을 읽는 구습의 폐단이라고 지적한 바 있는데, 『개간법화경언해』에서는 全濁 초성자를 각자병서로 표기하지도 않았고, 入聲 韻尾 ‘t’를 ‘ㄹ’이 아닌 ‘ㄹ’로 쓰고 있다. 즉, 『개간법화경언해』의 한자음을 주음한 사람들은 『동국정운』 서문에서 언급한 현실한자음의 네 가지 잘못 가운데, 두 가지는 여전히 잘못이라고 받아들였지만 나머지 두 가지는 더이상 잘못이 아니라고 판단했다고 할 수 있다. 이러한 동국정운식 한자음과 『개간법화경언해』 한자음 간의 차이는 시간에 흐름에 따라 변화한 한자음 주음자들의 인식을 잘 드러낸다고 생각한다. 차익종(2015:225)에서도 각자병서 폐지 등과 같은 표

기법상의 변화는 쉽게 지켜졌지만 개간본의 편찬자 혹은 주음자는 ㄱ(清次清)의 구별에 대한 규범적 인식을 끈질기게 지니고 있었다고 설명한 바 있는데 이렇듯 한자음을 주음하는 사람들의 인식에 변화가 생긴 원인 혹은 배경은 무엇일까. 여기에 대한 발표자의 견해를 묻고 싶다.

다음으로, 『개간법화경언해』에 관한 선행 연구를 살펴보면 이 문헌 한자음에 대해 동국정운식 표기에서 현실한자음으로 넘어가는 과도기적 성격을 띠는 견해와 한자음의 현실화가 아직 선구적 단계이기 때문에 동국정운식 표기가 부분적으로 나타난다는 의견, 두 부류로 나뉘고 있다. 이와 관련하여 두 가지 질문을 하고 싶다. 먼저 과도기적 성격을 띠는 것과, 선구적 단계이기 때문에 부분적으로 앞선 표기가 나타난다는 선행 연구에서의 설명이 어떻게 다른지 명확하지 않다고 생각되는데, 발표자께서는 이 두 설명의 차이를 어떻게 이해했는지 묻고 싶다. 다음으로 이 연구에서 『개간법화경언해』의 한자음을 전면적으로 살펴보았는데, 고찰의 결과 발표자께서는 이 문헌의 한자음의 성격에 대해 어떠한 결론을 내렸는지, 그리고 그 이유와 근거가 무엇인지 궁금하다.

마지막으로 발표문 4페이지에서 ‘影母에 속하는 ‘惡’은 동국정운식 한자음이 ‘악’이므로 이와 동일한 표기로 쓰인 것은 아니지만, 동국정운의 표기 원칙에 영향을 받은 것으로 보이며...’라고 설명하고 있는데, ‘ㅎ’은 喉音의 ㄱ(清)이고 ‘ㅇ’은 牙音의 不(清)不(濁)에 속한다. 七音과 清濁이 전혀 맞지 않는 ‘惡’을 ‘악’으로 쓴 것이 어떻게 동국정운의 표기에 영향을 받은 결과인지 이해하기 어렵다. 즉, 현실음에 쓰이지 않는 ‘ㅇ’으로 한자음을 표기한 것이 곧 『동국정운』의 영향이라고 할 수 있을지 다시 한 번 생각해봐야 할 것이다. 또한, 발표문 5페이지에서 현실음에 나타나는 합구성 개음이 탈락하고 동국정운 한자음과 동일하게 표기한 예로 제시한 (7)ㄴ. ‘軌(경/꺠/꺠<序1:4a5>’를 합구성 개음이 탈락한 예로 볼 수 있을지 의문이다. ‘꺠’는 ‘ㅣ’의 합구로 볼 수 있기 때문이다. 여기에 대한 구체적인 설명을 부탁드린다.

1음절 한자어의 어두 경음화 현상 연구

한명숙(안양대)

<차 례 >

- 1. 머리말
- 2. 1음절 한자어의 어두 경음화 실태 조사 방법
- 3. 1음절 한자어의 어두 경음화 실현 양상
- 4. 1음절 한자어 어두 경음화의 사용 실태
- 5. 맺음말
- 참고문헌

1. 머리말

이 연구는 1음절 한자어를 대상으로 어두 경음화 실현 양상과 그 특징을 살펴보는 것이 목적이다. 현대국어의 어두 경음화 현상에 대한 많은 연구들이 대부분 그 원인을 인간 정신의 황폐화와 같은 사회적 요인이나 자기 방어적 기제와 같은 심리적인 요인으로 해석하려고 하였다.¹⁾ 한명숙(2011)은 현대국어 어두 경음화 현상이 사회적 요인이나 심리적인 요인 때문에 갑자기 나타나는 특이한 공시적인 현상이 아니라 중세국어 이래 지속적으로 발달해 온 통시적 변화의 연장선 위에 있다고 보았다.²⁾

(1) 불휘 기픈 남근 부르매 아니 밀씨, 꽃 도쿄 여름 하느니 <1447용비가, 2장>

(1)의 보기는 <용비어천가>의 한 구절이다. ‘불휘’와 ‘꽃’은 각각 현대국어에서 어두가 경음화된 ‘뿌리’와 ‘꽃’으로 실현된다. 이러한 어두 경음화는 현대국어에서 갑자기 공시적으로 실현된 것이 아니라 중세국어 이래 현대국어에 이르기까지 지속되고 있는 현상이다.

어두 경음화 현상에 대한 앞선 연구는 고유어와 한자어를 특별히 구별하여 논의하지 않았다. 그 이유는 현대국어에서 나타나는 어두 경음화 현상은 대체로 고유어에서 나타났기 때문이다. 박동근

1) 김형규(1961)은 “인간 사회 생활의 복잡화와 경쟁의 격화에 따라 인간의 언어도 차차 강한 발음을 가지게 된다”고 보았다. 오정란(1988)에서는 어두 경음화 현상을 사회 심리적 기능의 차원에서 심리적인 강화 욕구에 의한 것으로 문명의 진보로 인간의 물질문명은 급성장하였으나, 정신적인 공허감이 증가하였고 이러한 심리 상태를 표면에 드러내 보이지 않으려는 자기 방어의 노력이 언어 활동시에는 자기 과시 현상으로 나타난 것이라 분석했다. 이주행(1999)은 어두 경음화 현상이 강세를 보이는 이유는 초·중·고 각급 학교에서 국어 발음 교육을 소홀히 하고, 오늘날 우리나라의 사회가 그만큼 삭막해졌기 때문으로 보았다.

2) 최현배(1937)에서도 어두 경음화 현상을 지적하고 있다. 예사소리를 경음으로 바꾸어 발음하는 것을 ‘익음소리(慣習音)’로 보고 「검다」→「검다」, 「조각」→「조각」 등의 예를 들고 있다. 최현배(1937)에서는 경음으로 발음하는 것은 옛날보다 지금이 많으며, 말씨가 곱게 다음어진 서울말보다는 곱게 다듬어지지 못한 시골말이 더 많은 된소리를 쓴다고 하였다. 어두 경음화에 대한 최현배(1937)의 자료는 어두 경음화 현상이 최근의 일이 아니며 중세국어 이래 꾸준히 영역을 확장해 온 것임을 알 수 있다.

(2000)에서는 말머리의 된소리되기는 주로 토박이말에서 일어나는 현상이며, 한자어의 된소리되기는 오히려 예외적인 현상이라고 할 만큼 그 수가 적다는 것을 언급하였다.³⁾ 또한 한자어에서 된소리되기는 토박이말에서의 된소리되기보다 최근에 나타나기 시작한 현상으로 보았다. 김유권(2004), 한명숙(2011ㄱ) 등에서도 어두 경음화 현상은 주로 고유어에서 실현되는 현상임을 확인하였다.⁴⁾

한명숙(2015)에서는 한자어의 어두 경음화 현상을 단지 예외적인 현상으로 보는 입장을 지양하고 고유어와 구별하여 미시적으로 한자어의 어두 경음화를 자세히 살펴보았다.⁵⁾ 한자어 자체에는 경음이 거의 없다. 한자어 중에서 경음으로 발음되는 것은 ‘깁(喫), 씨(氏), 쌍(雙)’뿐이다.⁶⁾ 한자어에서 경음으로 실현되는 것이 적음에도 불구하고 현실 언어에서는 한자어의 어두를 경음화하는 현상이 나타난다. 이는 고유어에서 시작된 어두 경음화 현상이 한자어에도 영향을 미친 것으로 판단한다.

한자어는 주로 2음절이나 3음절의 형태로 사용하며, 상대적으로 1음절 한자어의 사용은 제한적이다. 그런데 1음절 한자어가 어두 경음화가 실현된 형태로 나타난다. 물론 그 실현되는 형태는 극히 일부이다. 그러나 어두 경음화가 아주 제한적인 1음절 한자어에서도 실현되는 것은 어두 경음화가 어느 정도로 확산되었는지 보여주는 지표가 될 수 있다. 1음절 한자어의 어두 경음화가 실현된 예를 보면 (2)와 같다.⁷⁾

- (2) 가. 과(科)/파 무슨 **파**예요?
 나. 급(級)/급 **급**이 다른 디자인
 다. 본(本)/뿐 **뿐**을 뜨다

이 연구에서는 (2)의 예들처럼 1음절에서 나타나는 한자어의 어두 경음화 양상을 살펴보고자 한다. 실제로 1음절 한자어가 어두 경음형으로 실현되는 한자어 목록 자체는 매우 적다. 그럼에도 불구하고 1음절 한자어에 주목하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 극히 적은 예들이지만 1음절 한자어의 어두를 아주 자연스럽게 경음으로 발음하고 있다.⁸⁾ 둘째, 표기에도 어두 경음형으로 쓰는 1음절 한자어가 종종 등장하고 있다. 셋째, 1음절 한자어 자체는 의존적인 형태이지만, 어두 경음화가 실현된 1음절 한자어는 독립적인 성격을 띠고 있는 자립 형식으로 변하거나 새로운 의미를 지닌 어휘로 변하기 때문이다.

이에 본 연구에서는 1음절 한자어로 어두 경음화가 실현되는 어두 경음화 목록을 먼저 살펴보고자 한다. 그리고 1음절 한자어 목록들이 표기상으로 어두 경음화가 실현되는지 인터넷 검색을 통

3) 박동근(2000)에서는 『연세한국어사전』(1998)에 실린 올림말 가운데 812개의 낱말을 1차적으로 선별하여 5명의 정보 제공자에게 질문지법으로 물어 된소리가 확실히 일어난다고 보이는 233개의 낱말을 가려내었다. 그 중 한자어에서 된소리되기를 보이는 것 26개를 제시하였다.

4) 한명숙(2011ㄱ)에서도 현대 서울말의 어두 경음화 실현 목록 411개를 제시하였다. 어종별로 보면 고유어가 317개로 전체의 77.1%, 한자어에서 어두 경음화를 보이는 것은 44개로 전체 10.7%에 해당된다.

5) 한명숙(2015)에서는 한자어의 어두 경음화 목록을 제시하고 영향 관계가 있다고 생각하는 방언과의 어두 경음화 실태를 비교하였다. 또한 100명의 피실험자를 대상으로 설문 조사를 통해 어두 경음화 실현에 대한 정도성을 파악하였고 인터넷 웹 검색을 활용하여 어두 경음화가 실현된 한자어 표기도 살펴보았다. 그리고 한자어의 어두 경음이 어떠한 기능을 수행하는지 검토하였다.

6) 김양진(2005)에서도 경음으로 발음되는 것이 이외에도 ‘뿐(飜), 뿐(飜), 씨(飜)’ 등이 있으나 이들은 한국 한자음이라기보다는 한국어에 대한 이두식 표기이므로 거론될 성질의 것이 아니라고 하였다.

7) 본고에서 제시한 1음절 한자어의 어두 경음화 현상의 예시들은 모두 인터넷 검색을 통해서 찾았다.

8) 한명숙(2015)에서는 100명의 피실험자를 대상으로 설문 조사를 통해 어두 경음화 실현에 대한 정도성을 확인하였다. 설문 결과 중 ‘과(科)’의 어두 경음화 실현율은 96%이다.

해 확인해 보겠다. 또한 1음절 한자어의 어두 경음화 실현 양상이 어떠한 특징이 있는지 검토하겠다.

2. 1음절 한자어의 어두 경음화 실태 조사 방법

이 연구에서는 1음절 한자어의 어두 경음화 목록을 찾는 것부터 시작한다. 1음절 한자어의 어두 경음화 목록을 찾기 위해 먼저 기존 연구에서 논의되었던 목록들을 찾아보았다. 그런데 앞선 연구에서 주로 고유어를 대상으로 살펴보았기 때문에 한자어 목록은 미미하였다.⁹⁾ 그리고 옥편에서 1음절 한자어를 중심으로 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’으로 시작하는 어휘를 찾아 어두 경음화가 실현되는지 검토하였다. 그 후에 어두 경음화가 실현된다고 판단되는 어휘를 찾아 실제 이런 것들이 표기상으로도 반영되는지 인터넷 웹 검색을 통해 확인하였다. 어두 경음화 현상은 발음의 문제이지만 표기로 반영되는 것은 어두 경음화가 확고히 정착된 것을 의미한다.

어두 경음화 현상의 가장 대표적인 특징은 수의성과 개별성이다. 즉 개별 어휘마다 어두 경음화가 실현되는 정도가 다르다. 마찬가지로 1음절 한자어의 어두 경음화 양상도 개별 한자마다 생산성과 빈도 차이가 나타난다. 1음절 한자어로 어두 경음화 양상이 실현되지만, 각 어휘들이 동일하게 어두 경음화를 실현하는 것은 아니다.¹⁰⁾ 이 글에서는 포털 사이트 다음(Daum)에서 ‘블로그’를 대상으로 1음절 한자어의 어두 경음화 표기 실태를 조사하였다.¹¹⁾ 어두 경음화가 실현된 표기를 각각 검색하여 상대적인 사용 빈도를 확인하였다.¹²⁾ 다음(Daum)에서 검색 가능한 시기는 1990년부터였다.¹³⁾ 본고에서도 1990년부터 1년 단위로 검색하고 2020년 12월 31일까지의 자료를 찾았다. 검색 방법은 <그림 1>과 같다. <그림 1>처럼 검색창에 “ㄱ”이라고 큰따옴표로 묶어 검색하였다. 그런데 1음절의 경우는 동음이의어가 많고 찾고자 하는 어휘 목록이 아닌 경우도 있어서 검색 결과의 예시를 하나하나 살펴보아야 했다.

9) 앞선 연구에서 1음절 한자어로 어두 경음화 목록을 제시한 것을 살펴보면 다음과 같다. 서정범(1965)에서는 ‘본(本)’, 박동근(2000)에서 ‘건(件), 과(科), 기(氣)’를 제시하였다. 김유권(2004)은 ‘과(科), 장(長)’을, 한명숙(2011)에서는 ‘과(科), 기(氣), 본(本), 생(生-)’을 예로 보였다. 한명숙(2015)에서는 ‘건(件), 과(科), 급(級), 기(機), 본(本), 생(生), 장(長), 전(錢), 점(點), 주(週), 증(證)’을 제시하였다.

10) 한명숙(2013)에서는 어두 경음화의 정도성을 판정하기 위해 다섯 가지 요소들을 제시하였다. 첫째, 연구자의 어두 경음화 여부에 대한 판단이다. 둘째, 구어에서 실제 어두 경음화 실현 여부이다. 셋째, 어두 경음화 실현에 대한 피실험자 설문 조사이다. 넷째, 어두 경음화 표기 정도에 대한 피실험자 설문 조사이다. 다섯째, 어두 경음화 수용에 대한 피실험자 설문 조사 방법이다.

11) 검색 엔진 비율은 네이버(Naver)가 압도적이기는 하지만, 네이버(Naver)에서는 검색 결과의 숫자가 명확하게 나타나지 않아 다음(Daum) 검색 엔진을 활용하였다. 웹에 구축된 문서는 대규모 데이터로 누구나 쉽게 접근할 수 있고 실시간적으로 끊임없이 구축되고 살아 있는 언어라는 점에서 언어 사용 실태를 파악하기에 유용한 텍스트이다. 한영균·이두행(2014)에서는 웹 문서와 인터넷을 이용하여 연구 목적에 맞도록 정제하고 다듬어 활용할 수 있다면 자료의 부족 때문에 시도하기 어려웠던 연구가 가능해 질 것이며 질적으로도 이전과는 다른 연구도 가능해질 것이라고 하였다.

12) 웹 문서의 텍스트는 고정되어 있지 않다. 게시판에 글을 올린 사람이 글을 삭제하거나 때로는 블로그를 폐쇄하는 경우도 있다. 그러므로 이 글에서 제시한 수치는 절대적인 출현 빈도가 아니라 상대적인 출현 빈도이다.

13) 인터넷 웹 검색을 활용한 이유는 다음과 같다. 첫째, 시간을 직접 입력하여 검색할 수 있어서 생성 날짜가 명확하다. 둘째, 블로그는 다양한 사람들이 글을 쓰기 때문에 참여자의 폭이 넓다. 셋째, 생동감 있는 현실 언어를 파악할 수 있고 언중들의 자연스러운 표기 형태를 확인할 수 있다.



<그림 1> ‘견’의 검색 결과

1음절 한자어로 어두 경음화가 나타나는 것은 ‘건(件), 공(空), 과(科), 급(級), 기(氣), 방(房), 본(本), 생(生), 설(說), 장(長), 전(錢), 점(點), 조(調), 졸(卒), 증(證), 진(眞)’이 있다. 1음절 한자어로 어두 경음화가 실현되는 목록과 예를 간단히 보이면 <표 1>과 같다.

<표 1> 1음절 한자어의 어두 경음화 목록

목록	예시
건(件)	견 바이 견
공(空)	꽁으로 돈 벌 생각하지 말고
과(科)	파 무시하는 이유나 한번 들어 봅시다
급(級)	교육부터 끝이 다릅니다
기(氣) ¹⁴⁾	꿈과 끼를 모아 예술꽃으로 피어나다
방(房)	빵(監房)에 들어가다
본(本)	편집 짜깁기로 뿐 그리는 중
생(生)	쌩으로 먹었다
설(說)	군대에서 고평낙하 체험한 썰
장(長)	그때나 지금이나 지용이 짱
전(錢)	말 그대로 켄과의 전쟁
점(點)	뼌 찍을 수 있을까
조(調)	근데 은근 쯤 심한 배우들 많은 거 같음
졸(卒)	쫄로 보지마
증(證)	쫁 검사하나요?
진(眞)	쨌 맛집 발견

1음절 한자어들이 막연하게 어두 경음화가 실현된다고 인식할 수는 있다. 그러나 어느 정도로 어두 경음화가 확산되어 나타나는지 명확하게 수치로 확인하기 위해서 <그림 1>의 방식으로 각각

14) ‘기(氣)’의 어두 경음형인 ‘끼’는 어두 경음화의 완성형이라고 볼 수 있다. 현대국어에서 명사 ‘끼’는 같은 의미로 평음의 ‘기’가 단독으로 사용하지 않는다는 점에서 의존형식의 ‘기(氣)’가 명사인 ‘끼’로 재구조화된 것으로 볼 수 있다. 즉 어휘화가 된 것이다. 이 글에서는 『표준국어대사전』의 원어 해석을 따른다. 본래 어두 평음이었던 ‘기(氣)’가 어두 경음화가 된 ‘끼’의 형태를 표준어로 인정한 유일한 것이다. 이와 비슷한 유형의 것으로 ‘설(說)/썰, 장(長)/짱, 전(錢)/뼌’ 등이 있는데 이것은 4장에서 살펴보도록 하겠다.

의 어휘를 조사하였다. 그 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2> 1음절 한자어의 어두 경음화 빈도

목록	표기 빈도
건(件) ¹⁵ /견	150
공(空)/꽁	796
과(科)/파 ¹⁶	136
급(級)/꿍	446
본(本)/뽀	378
생(生)/쌩	3,827
점(點)/쩨	612
조(調)/쫌	36
증(證)/쨩	1,128
진(眞)/쨌	1,496

15) <그림 1>의 방식으로 '건(件)'의 어두 경음화 표기 빈도를 조사한 결과는 다음과 같다.

기간	전체 검색 결과	'견(件)'의 빈도
1990.1.1.-1990.12.31.	0	0
1991.1.1.-1991.12.31.	0	0
1992.1.1.-1992.12.31.	0	0
1993.1.1.-1993.12.31.	10	0
1994.1.1.-1994.12.31.	37	0
1995.1.1.-1995.12.31.	11	0
1996.1.1.-1996.12.31.	80	0
1997.1.1.-1997.12.31.	131	0
1998.1.1.-1998.12.31.	100	0
1999.1.1.-1999.12.31.	300	0
2000.1.1.-2000.12.31.	709	0
2001.1.1.-2001.12.31.	1,940	1
2002.1.1.-2002.12.31.	2,380	1
2003.1.1.-2003.12.31.	9,660	7
2004.1.1.-2004.12.31.	167,000	11
2005.1.1.-2005.12.31.	261,000	4
2006.1.1.-2006.12.31.	219,000	6
2007.1.1.-2007.12.31.	282,000	9
2008.1.1.-2008.12.31.	343,000	13
2009.1.1.-2009.12.31.	421,000	10
2010.1.1.-2010.12.31.	524,000	12
2011.1.1.-2011.12.31.	634,000	6
2012.1.1.-2012.12.31.	801,000	8
2013.1.1.-2013.12.31.	1,110,000	3
2014.1.1.-2014.12.31.	1,580,000	9
2015.1.1.-2015.12.31.	2,140,000	8
2016.1.1.-2016.12.31.	2,210,000	8
2017.1.1.-2017.12.31.	1,930,000	11
2018.1.1.-2018.12.31.	1,950,000	6
2019.1.1.-2019.12.31.	2,100,000	6
2020.1.1.-2020.12.31.	2,360,000	11
총 빈도		150

<표 2>에서 보듯이 1음절 한자어 목록들이 표기에서 어두 경음화가 나타났다. 그런데 어휘마다 빈도 차이가 매우 심하다. 어두 경음화 표기 빈도 순위를 보면 ‘생(生)/甞’(3,827) > ‘진(眞)/찐’(1,496) > ‘증(證)/쯩’(1,128) > ‘공(空)/꽁’(796) > ‘점(點)/뺨’(612) > ‘급(級)/깍’(446) > ‘본(本)/뵤’(378) > ‘건(件)/뀨’(150) > ‘과(科)/꽈’(136) > ‘조(調)/쪄’(36)’의 순서이다. 어두 경음화가 가장 활발하게 실현된 것은 ‘생(生)/甞’이고 가장 적게 나타난 것은 ‘조(調)/쪄’이다. 이처럼 1음절 한자어의 어두 경음화 실현은 어휘마다 양상이 조금씩 다른데, 그것은 3장에서 살펴보도록 하겠다.

3. 1음절 한자어의 어두 경음화 실현 양상

1음절 한자어의 어두 경음화 실현 양상은 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 첫째, 어두 경음화로 인해 원래 단어가 아닌 것이 단어가 된 것이다. 즉 의존적인 형태가 자립형식으로 바뀐 것이다. 둘째, 어두 경음화 과정에서 의미가 변한 것이다. 먼저 어두 경음화에 따라 단어의 자격이 그대로 유지되는 것과 단어가 아니었던 것 또는 의존명사였던 것이 단독으로 단어의 자격을 갖는 것이 있다. 예를 들면 (3)과 같다.

- (3) ㄱ. 본래 단어인 것 : 과(科)/꽈, 급(級)/깍, 본(本)/뵤
 ㄴ. 어휘화 하는 것¹⁷⁾ : 건(件)/뀨, 전(錢)/쩨, 증(證)/쯩

먼저 (3ㄱ) 본래 단어인 것부터 살펴보겠다. 1음절 한자어로 어두에서 단독으로 경음화가 실현되는 어휘는 ‘과(科)’이다. ‘과(科)’의 어두 경음화 현상은 다른 1음절 한자어에 비해서 조금 일찍 관찰되었다.¹⁸⁾ ‘과(科)’는 “학과나 전문 분야를 구분하는 단위, 학과나 전문 분야를 나타내는 말”로 독립적으로 쓸 수 있는 단어이다. ‘과(科)’가 어말과 어두에서 쓰인 양상을 보면 아래와 같다.

-
- 전체 검색 결과 숫자는 다음(Daum) 검색창에서 블로그를 대상으로 “뀨”를 검색했을 때 나오는 수치이다. ‘뀨의 빈도’는 전체 검색 결과 중에서 동음이의어를 제외한 ‘건(件)’의 의미로 쓰인 경우이다. <표 2>에서는 위의 표처럼 모두 제시할 수 없어서 결과만 나타났다. 그리고 ‘기(氣), 방(房), 설(說), 장(長), 전(錢), 졸(卒)’은 의미가 변하는 것으로 빈도를 보이지 않았다.
- 16) 어두 경음 형태인 ‘꽈’의 표기 빈도는 발음에 비해 적게 나타난다. 이는 언중들이 ‘과(科)’에 대한 한자 의식이 뚜렷하고 한자에 대한 명확한 지식이 있어서 표기에 어두 경음이 덜 나타나는 것으로 볼 수 있다. 어두 경음화 현상은 발음에 관한 것이다. 그런데 발음뿐만 아니라 표기에까지 사용되는 경우가 있다. 그러나 발음과 표기의 빈도가 항상 비례하는 것은 아니다. 가령 ‘작은아버지’를 /작은아버지라/고 발음하더라도 표기로는 ‘작은아버지’라고 잘 쓰지 않는다. 반면에 발음과 표기에서도 어두 경음으로 나타나는 경우가 있다. 예를 들면 ‘주꾸미’의 경우는 발음에서도 어두 경음화 실현 빈도가 높고, 표기에서도 ‘쪄꾸미’로 표기하는 비율이 높다. 검색창 다음(Daum)에서 어두 평음 형태인 ‘주꾸미’는 242,000건이고, 어두 경음형태인 ‘쪄꾸미’는 1,230,000건이다.
- 17) 여기서 ‘어휘화’는 단어의 자격을 의미하는 것이 아니라 관형어의 도움 없이 홀로 쓰일 수 있는 것을 의미한다.
- 18) ‘과(科)’의 어두 경음화 현상은 우인섭(1976)에서 이미 언급되었다. 우인섭(1976:167)에서 “그 아이 꺾이 무슨 꺾이냐”라는 예를 제시하였다. 송민석(1990)은 현대국어의 어두에 나타나는 ‘과’와 ‘꽈’의 변이를 사회언어학적으로 분석하여 어두에서 실현되는 /과/와 /꽈/의 자유 변이를 살피기 위해 음성적, 어휘적, 사회적 조건을 제시하였다. 이미재(1993)은 19세에서 23세의 대학생 남녀 각각 10명과 65세 이상의 노인 20명을 대상으로 Labov의 방법을 이용하여 조사했다. 그 결과 노년층의 경우 ‘꽈’의 실현은 전혀 나타나지 않았고 대학생의 경우는 100% ‘꽈’로 실현된다고 분석하였다.

(4) 문과(文科)[-과], 전과(全科)[-과], 안과(眼科)[-과]

(5) ㄱ. 우리 **과**가 좀 특수해서
 ㄴ. 통풍 치료는 어떤 **과**로 가야 하나요?

(4)의 예는 이강훈(1976)에서 제시한 예로 항상 경음화한다. 이강훈(1976)은 복합어의 제2요소로 오는 한자어가 어휘부에서 [+ㄷ삽입]과 [-ㄷ삽입] 자질을 가진다고 하였다. 이강훈(1976:180)에 따르면 ‘과(科)’는 복합어의 제2요소로 올 때에는 거의 예외 없이 경음화로 발음된다.¹⁹⁾ 제2요소에서 항상 경음화한 ‘과(科)’의 형태가 어두에서 1요소로 쓰일 때도 그 발음이 남아 있을 가능성이 높다. 발음에도 남아 있는 흔적이 표기에도 (5)의 예처럼 어두에서 /과/의 형태가 나타난다.

박동근(2000)에서는 ‘과(科)’의 어두 경음화를 유발하는 형태적 조건으로 다음과 같은 어두 경음화 과정을 제안한 바 있다. 즉 ‘과’가 어두에서 경음화한 것은 ‘학-과’와 같은 음운론적 조건에 의해 ‘과’가 된소리 /과/로 발음되고 뒤에 ‘과’가 어두 위치나 단독으로 쓰일 때도 어중에서 사용되던 습관이 남아 /과/로 굳어져 발음되는 것이라고 해석하였다.

(6) 학과 → /{학}-과/ → 과
 1 2 ∅ 2

1음절 한자어 ‘과(科)’는 어두 평음 형태와 어두 경음 형태 모두 홀로 쓰일 수 있는 하나의 단어로 기능한다. 그리고 (5ㄱ, ㄴ)을 보면 원래 ‘과(科)’의 의미가 그대로 유지되고 있다. 이처럼 ‘과(科)’는 어두 경음화가 실현되어도 본래 단어로 기본 의미를 유지하는 어휘이다.²⁰⁾

반면에 ‘건(件)’은 ‘과(科)’와는 다른 양상을 보인다. ‘건(件)’은 명사와 의존명사로 기능한다. 『표준국어대사전』에 따르면 명사로는 “어떤 일이나 문제를 일으킬 만한 특정한 일이나 사건”이고 의존명사로는 “사건, 서류, 안건 따위를 세는 단위”이다. 의존명사로 쓰일 때 ‘건(件)’은 항상 경음화한 [건]으로 발음한다. ‘건(件)’의 사용 양상을 보면 아래와 같다.

(7) ㄱ. 물건1(物件)[-건], 조건(條件)[-건]
 ㄴ. 물건2(物件)[-건]

(8) ㄱ. 교통사고가 세 **건**이나
 ㄴ. **건** 바이 **건**

(7)의 예는 배주채(2003)에서 제시한 예인데, ‘건(件)’은 단어에 따라 경음화하는 한자형태소이다.

19) 배주채(2003)에서도 ‘과(科)’는 항상 경음화되는 한자형태소로 사이시옷을 동반하는 ‘스진치성’ 형태소로 보았다. 배주채(2003:264)에 따르면 ‘학과 및 분과(교과[教科], 무과[武科], 본과[本科]), 진료 과목(내과[內科], 외과[外科], 안과[眼科]), 생물 분류(국화과[菊花科], 낙타과[駱駝科], 장미과[薔薇科])’는 경음화된다.
 20) 엄태수(2006)은 한자어에서 발생하는 불규칙한 경음화를 ‘의미의 특수화’에서 시작하여 ‘기능의 변화’로 영역을 확대하면서 경음화가 이를 반영한 것으로 보았다. 엄태수(2006:193)에 따르면 ‘과(科)’의 기저형을 [과]로 본다면 ‘국문과’에서 경음화가 발생하는 원인을 알 수가 없다. 따라서 ‘과(科)’는 국어에서 기저형을 ‘과’로 바꾸었다고 보았다. 현대국어의 젊은 화자들이 독립적으로 ‘과’를 쓰는 것을 언급하면서 이는 어근의 기능에서 탈피하여 단어의 기능으로 형태론적 자격을 바꾸고 있다고 설명하였다.

(7ㄱ)의 ‘물건1(物件)’은 법률용어로서 동산과 부동산을 통틀어 이르는 말이고 (7ㄴ)의 ‘물건2(物件)’는 일상어로서 일정한 모양을 가진 모든 물질적 대상을 가리키는 말이다. ‘건(件)’이 ‘물건2’ 외에는 항상 경음화되므로 ‘건’ 자체의 발음을 [견]으로 하려는 경향이 있다.

발음에서만 나타나던 [견]의 형태가 이젠 어두에서 표기로 등장한다.²¹⁾ (8ㄱ)은 의존명사로 ‘건(件)’이 어두 경음화하여 표기에도 나타난 예이다. 그런데 ‘건(件)’이 단독으로 사용되는 경우에도 어두 경음화 현상이 실현된다. (8ㄴ)은 선행하는 관형어가 없어도 경음화한 형태가 굳어져 어두 경음 형태인 /견/이 사용된 것이다. 김양진(2005)에서는 ‘건(件)’이 입말에서 모두 [견]으로 발음되므로 현대국어에서 여기 ‘건(件)’의 발음이 [견]으로 실현되는 것은 필수적이며 이것은 /견/으로 표기해야 한다고 하였다.²²⁾ ‘건(件)’은 (9)처럼 앞에 오는 관형어가 생략되면서 경음화 형만 단독으로 남게 된다. 의존명사였던 것이 단독으로 단어의 자격을 갖는 것이다.

(9) 한 건 → /{한}-견/ → 견
 1 2 ∅ 2

이상에서 살펴보았듯이 ‘과(科)’와 ‘건(件)’처럼 어두 경음화 양상은 먼저 경음화에 따라 단어의 자격이 그대로 유지되는 것과 단어가 아니었던 것 또는 의존명사였던 것이 단독으로 단어의 자격을 갖는 것이 있다. 그리고 어두 경음화 과정에서 의미가 변한 것으로 구분할 수 있다. 이를 정리하면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 1음절 한자어의 어두 경음화 실현 양상

		본래 단어인 것	어휘화 하는 것
기본 의미 유지		과(科)/과, 급(級)/급 점(點)/점, 본(本)/뿐	건(件)/견, 공(空)/공 전(錢)/쩐, 증(證)/쨌
의미 변화	어두 경음형이 기본 의미로도 쓰이면서 새로운 의미 획득	설(說)/쨌	장(長)/짱 졸(卒)/쨌 진(眞)/쨌
	새로운 의미만으로	기(氣)/끼 방(房)/땡	조(調)/쨌 ²³⁾
	의미 축소		생(生)/쨌

<표 3>에서 보는 것처럼 1음절 한자어의 어두 경음화 실현 양상은 단어가 아니거나 의존명사로 단독으로 쓰이지 못하던 것이 단독으로 사용되는 경향이 있다. 그리고 의미 측면에서 의미 변화를 수반하는 어휘가 있다. 다음 장에서는 구체적인 사례를 들어서 살펴보도록 한다.

21) 박동근(2000)은 ‘건(件)’이 된소리로 거의 굳어진 형태로 보았다.
 22) 김양진(2005)은 일음절 한자 4개 즉, ‘간(間), 증(證), 건(件), -적(的)’을 대상으로 형태론적 재구조화를 논하였다.
 23) ‘조(調)’는 ‘비꼬는 조’, ‘명령하는 조’처럼 ‘~는 조’의 구성으로 쓰여 ‘말투’나 ‘태도’를 뜻한다. 그런데 어두 경음 형태인 /쨌/는 ‘~는’의 선행 구성 없이 /쨌/가 홀로 쓰인다. 또한 어두 경음형 ‘쨌’의 의미는 단순하게 ‘말투’나 ‘태도’보다는 ‘불필요한 말투의 버릇’으로 부정적인 의미로 쓰인다.(그의 가장 큰 문제점은 바로 쨌입니다. 쨌가 굳어진 언어 습관을 버리는 게 중요합니다)

4. 1음절 한자어 어두 경음화의 사용 실태

1음절 한자어가 어두 경음 형태 단독으로 쓰여 의미가 바뀐 경우가 있다. 바로 ‘끼’이다. ‘끼’는 원래 어두 평음 ‘기(氣)’이었던 한자어가 원 한자음과 별개로 어두 경음화가 된 형태가 표준어로 인정된 유일한 것이다.²⁴⁾ 『표준국어대사전』에서 ‘기(氣)’와 ‘끼’의 의미를 보면 다음과 같다.

(10) 기(氣)

- ㄱ. 활동하는 힘.
- ㄴ. 숨 쉴 때 나오는 기운.
- ㄷ. 예전에 중국에서 15일 동안을 이르던 말. 이것을 셋으로 갈라 그 하나를 후(候)라 하였다.
- ㄹ. 철학 동양 철학에서 만물 생성의 근원이 되는 힘. 이(理)에 대응되는 것으로 물질적인 바탕을 이룬다.

(11) 끼(<氣)

- ㄱ. 연예에 대한 재능이나 소질을 속되게 이르는 말.
- ㄴ. 이성과 함부로 사귀거나 관계를 맺는 경향이나 태도.

『표준국어대사전』에서 ‘끼’는 연예에 대한 재능으로 의미가 제한되어 있어 ‘기(氣)’와 의미적으로 연관성을 찾기 어렵다. 그런데 ‘기(氣)’가 한자어의 일부로 쓰이는 다음 보기들은 현재 우리가 사용하는 두드러지는 성향이나 성격을 나타내는 ‘끼’의 의미를 내포하는 것으로 보인다.

- (12) ㄱ. 색기(色氣) [색끼] : 이성에게 성적인 호감을 일으키는 매력.
- ㄴ. 광기(狂氣) [광끼] : 미친 듯한 기미.
- ㄷ. 객기(客氣) [객끼] : 객쩍게 부리는 혈기(血氣)나 용기.

이에 ‘끼’의 경우, 1음절 한자어 ‘기(氣)’가 어두에서 바로 변이한 것이 아니라 (13)과 같은 과정을 거쳐 정착된 것으로 본다.²⁵⁾

- (13) 기(氣) > 끼
- 색기(色氣) > /색-끼/

24) 배주채(2003:266)에 따르면 ‘-씨(氏)’도 원래 성이나 성명 뒤에 붙을 때 항상 경음화되는 한자였다. 원래 한자음이 ‘시’였는데 ‘씨’로 발음되는 일이 많으므로 한자음이 아예 ‘씨’로 바뀌게 된 것이라고 하였다. ‘끼(喫), 쌍(雙)’ 역시 중세국어 시기에 평음이었으며 현대어로 오면서 경음으로 굳어진 것이다

25) 박동근(2000)에서는 다음과 같이 제시하였다.

광기(狂氣) → /광-끼/ → 끼
 객기(客氣) → /객-끼/
 1 2 ∅ 2

광기(狂氣) >	/광-끼/	> ²⁶⁾	끼
객기(客氣) >	/객-끼/		
	1 2		∅ 2
	[성향]		[성향]

즉, ‘색기, 광기, 객기’ 등에서 두드러진 성향의 의미를 더하면서 어말에서 ‘끼’로 발음되던 한자어 ‘기(氣)’가 앞의 한자어를 생략하고 ‘두드러진 성향’ 전반을 가리키는 말로 정착된 것으로 본다. 『표준국어대사전』에서는 ‘끼’를 연예에 대한 재능으로 한정된 것에 반해 『고려대한국어대사전』에서는 두드러진 성향 전반을 나타내는 것으로 풀이하고 있다.

(14) 끼

- ㄱ. (기본의미) 남달리 두드러지는 성향이나 성격.
- ㄴ. 주로 남녀 관계에서, 복잡한 이성 관계(異性關係)를 가지거나 그 상대를 자주 바꾸는 기질.

1음절 한자어가 어두 경음으로 나타날 때 독특한 양상을 보이는 어휘가 있다. 그것은 ‘졸(卒)’과 ‘방(房)’이다. 『표준국어대사전』에 ‘졸(卒)’은 다음과 같이 네 가지 동음이의어로 등재되어 있다. (15)의 의미 중 ‘졸(卒)’이 경음화한 경우는 (15ㄴ)이다.

- (15) ㄱ. 졸2(卒) : ‘죽음1’을 완곡하게 이르는 말.
- ㄴ. 졸3(卒) : ‘졸업’의 뜻을 나타내는 말.
- ㄷ. 졸4(卒) : 신라 때에 둔 시위부의 맨 아래 벼슬. 영(領)의 다음으로, 위계는 대사(大舍)에서 조위(造位)까지이다.
- ㄹ. 졸5(卒) : ‘卒’ 자를 새긴 장기짝, 만만하거나 우습게 보는 대상을 비유적으로 이르는 말.

- (16) ㄱ. 나를 **졸**로 보지마
- ㄴ. 엄마가 대장이고 넌 **졸**이야

‘졸(卒)’의 어두 경음형인 /졸/은 (16ㄱ)의 ‘졸로 보지마’와 (16ㄴ)의 ‘졸이야’ 같은 문맥으로 한정되어 쓰인다. ‘방(房)’도 어두 경음 형태가 특이한 양상을 보인다. ‘방(房)’의 어두 경음 형태인 /뺑/은 ‘감방(監房)’의 의미로만 쓰인다.

- (17) ㄱ. 방/***뺑**이 넓다
- ㄴ. 감방도 사람 사는 곳
- ㄷ. 슬기로운 감**뺑**생활
- ㄹ. **뺑**에 들어갔다, **뺑**에 갔다온지 얼마나 됐다고

26) 박동근(2000)에서는 이를 ‘→’로 표시하여 공시적 과정으로 도식하였으나, 본 연구에서는 통시적 결과로 보았다.

어두 평음 ‘방(房)’은 ‘사람이 거처하거나 일을 하기 위하여 벽 따위로 막아 만든 칸’을 의미한다. (17ㄱ)처럼 ‘방(房)’이 기본 의미로 쓰일 때는 어두 경음화가 실현되지 않는다. 그런데 ‘방(房)’이 ‘감(監)’과 결합하여 ‘감방(監房)’일 때는 양상이 다르게 나타난다. (17ㄴ)의 ‘감방(監房)’은 대체로 어두 경음화가 실현되어 [깜-]으로 발음하는 경우가 많다.²⁷⁾ (17ㄴ)은 발음을 그대로 표기에 반영한 것이다. 그런데 어두의 ‘감(監)’뿐만 아니라 어말에 있는 ‘방(房)’도 경음인 [-뽕]으로 발음하는 경향이 있다. 이러한 경향은 TV 프로그램을 통해서도 알 수 있다. (17ㄷ)은 드라마 제목이다. 어말에서 [-뽕]으로 발음하는 것을 표기에도 쓴다. (17ㄷ)은 어두 경음 형태인 /뽕/이 어두에서 홀로 쓰인 예이다. 여기서 /뽕/은 어두 평음 ‘방(房)’의 기본 의미가 아니라 ‘감방(監房)’의 의미로 새롭게 변한 것이다.

‘기(氣)’와 ‘끼’처럼 어두 경음화가 실현되면서 또 다른 어휘로 바뀌는 예가 있다. 이 경우에는 1음절 한자어가 의미 변화를 수반하여 독립적으로 사용한다. 그 예로는 ‘설(說)/썰’, ‘장(長)/짱’, ‘전(錢)/쩨’, ‘증(證)/쯩’이 있다.²⁸⁾

(18) ㄱ. 설(說)/썰	연예인 썰 대방출
ㄴ. 장(長)/짱	진짜 최고! 짱! 추천!
ㄷ. 전(錢)/쩨	쩨의 흐름을 타라.
ㄹ. 증(證)/쯩	쯩 검사하나요?, 쯩을 따려고 해요.

(18ㄱ)의 어두 평음 ‘설(設)’은 ‘견해, 주의, 학설, 통설’을 의미한다. 반면에 어두 경음 /썰/은 ‘의견이나 생각, 이야기 따위를 속되게 이르는 말’이다. ‘설(說)’은 사전에 명사로 제시되어 있다. 그러나 주로 ‘이상한 설/그런 설’처럼 주로 의존명사처럼 쓰이고 단독으로 잘 사용하지 않는다. 반면에 어두 경음화한 /썰/은 독립된 명사로 쓰인다.

(18ㄴ)의 ‘장(長)’은 어떤 조직체나 부서 단위의 우두머리를 의미한다. 그런데 어두 경음화가 실현된 /짱/은 ‘청소년 집단에서 우두머리’를 일컫기도 하고 ‘매우 뛰어나다’라는 의미이다. 『고려대 한국어대사전(2009)』에서는 /짱/을 ‘최고(最高) 혹은 대장(大將)을 속되게 이르는 말’로 되어 있고 『우리말샘(2009)』에서는 ‘으뜸을 속되게 이르는 말’로 풀이한다. 이처럼 어두 경음화가 실현된 /짱/은 의미 변화를 수반한 것이다.

(18ㄷ)의 ‘전(錢)’은 의존명사로 우리나라의 화폐 단위이지만 현재 쓰이지 않는 단위이다. 반면에 어두 경음화가 실현된 /쩨/은 ‘돈을 속되게 이르는 말’로 독립된 형태로 널리 쓰인다. 또한 /쩨/은 『고려대 한국어대사전(2009)』과 『우리말샘(2009)』에도 있다. 어두 경음 /쩨/은 어두 평음 ‘전(錢)’의 의미를 기본적으로 유지하면서 홀로 쓰일 수 있는 어휘가 되었다.

(18ㄹ)의 ‘증(證)’은 국어사전에 단독으로 실현이 가능한 것으로 등재되어 있으나 실제 어두 평음인 ‘증(證)’으로 사용되는 경우는 거의 없다. 반면에 어두 경음 /쯩/은 (18ㄹ)처럼 단독으로 사용하

27) 한명숙(2015:69)에 따르면 ‘감방’의 어두 경음화 실현 비율은 94%이다.

28) /썰, 짱, 쨌, 쯩/은 모두 『고려대 한국어대사전』과 『우리말샘』에서 풀이하고 있다. 그리고 『표준국어대사전』에서는 /쯩/만 설명하고 있다.

29) 『우리말샘』은 국립국어원이 추진하는 개방형 한국어 사전으로 이용자가 직접 참여해 글을 올리고 올린 글은 전문가 감수를 거친다. 검수된 자료는 ‘전문가 감수 정보’에서 볼 수 있다. 또한 『우리말샘』에 올린 어휘들은 실생활에서 사용하는 단어를 모은 것이다.

여 단어처럼 기능한다.³⁰⁾

이처럼 어두 경음화가 실현된 /썰, 짱, 쨌, 쨌/은 관형어의 도움 없이 홀로 쓰일 수 있는 독자적인 의미를 보이는 형태이다. 어두 평음 표기의 의미와 어두 경음 표기의 의미가 다른 의미로 별개의 것으로 쓰인다면 그것을 어휘화한 것으로 인정해야 한다.³¹⁾

1음절 한자어로 어휘화 하는 것 중 의미가 축소되어 사용하는 것이 있다. 그것은 바로 ‘생(生)’이다. ‘생(生)’은 명사나 접두사로 기능한다. 『표준국어대사전』에 ‘생(生)’을 다음과 같이 풀이하고 있다.

(19) ㄱ. 생²(生) : 사는 일. 또는 살아 있음(=삶)

ㄴ. 생³(生) : 편지 글에서, 글 쓰는 이가 뒷사람에게 자기를 낮추어 이르는 일인칭 대명사.

ㄷ. 생⁶(生) : ① 익지 아니한 ② 물기가 아직 마르지 아니한 ③ 가공하지 아니한 ④ 직접적인 혈연관계인 ⑤ 억지스러운 또는 공연한 ⑥ 지독한 또는 흑독한

(20) ㄱ. 생/*썰을 보람차게 사는 방법

ㄴ. 생김치(生-) / 썰김치, 생고생(生-) / 썰고생

ㄷ. 나는 고기를 썰으로 먹었다

(20ㄱ)처럼 ‘생(生)’이 단독으로 명사로 쓰일 때는 어두 경음화가 실현되지 않는다. 반면에 (20ㄴ)처럼 접두사 생(生-)으로 기능할 때는 대부분 어두 경음화가 일어난다.³²⁾ (20ㄷ)은 어두 경음 형태로 /썰/이 단독으로 쓰인 경우이다. 어두 경음 형태인 /썰/이 홀로 쓰일 때는 ‘익지 아니한, 날것’의 의미로만 가능하다. ‘썰으로 먹다’는 바로 ‘날로 먹다’의 의미이다. 어두 경음형 /썰/의 형성과정은 다음과 같이 볼 수 있다.

30) 김양진(2005:106)에서도 ‘증(證)’이 <사실 확인용 표지>의 의미나 <신분 확인용 표>의 의미로 사용될 때에는 [쨌]로 실현된다고 하였다. 그리고 ‘증(證)’이 본인임을 확인하는 ‘신분 확인용 표’ 즉 ID카드의 의미일 때는 [쨌]이 단독으로 실현된다고 하였다.

31) 어두 경음화가 실현된 어휘들은 사전에 대부분의 뜻풀이가 “속되게 이르는 말”로 되어 있다. 표준어로 인정받은 ‘끼’의 의미마저도 “연애에 대한 재능이나 소질을 속되게 이르는 말”로 풀이한다. 유독 우리말 음운현상 가운데 어두 경음화 현상에 대해서만 속되다라고 설명을 한다. 물론 그 시작이 심리적인 측면에서 시작했기 때문에 그렇다고 할 수 있다. 그러나 실생활에서 어두 경음화 현상이 무의식적으로 그리고 아주 자동적으로 나타나는 현상을 모두 속된 것이라고 말할 수는 없다. 가령 ‘힘이 세다’에서 ‘세다’를 [세다]라고 발음하고 ‘주꾸미’를 [쨌쨌미]라고 발음한다고 해서 그것이 과연 속된 것인지 생각해 봐야 한다. ‘자장면’과 ‘짜장면’을 복수 표준어로 인정했듯이 시대의 흐름을 반영하여야 한다.

32) 어두 경음형 ‘썰’이 인터넷에 최초로 표기된 연도는 1995년이다. 이것은 1음절 한자어로 어두 경음 형태를 보이는 다른 어휘보다 훨씬 더 일찍 나타났다. 접두사로 어두 경음 형태인 ‘썰고생, 썰트집, 썰난리’는 방언에서도 나타나고 있다. 『고려대한국어대사전』에는 이들 어휘가 표제어로 올라가 있다. ‘썰고생’은 ‘생고생의 방언’으로 경남 방언 형태이고 ‘썰트집’은 ‘생트집의 방언’으로 경남·전남 방언이다. 그리고 ‘썰난리’는 ‘생난리의 방언’으로 경상 방언이다. ‘썰고생, 썰트집, 썰난리’는 『우리말샘』에도 있다. 이처럼 접두사 ‘생(生-)’의 의미로 쓰인 어두 경음 형태 ‘썰’은 대부분 방언에서 온 것으로 보인다. 그리고 이들 어휘는 『우리말샘』에 등록되어 있다. 예를 들면 ‘썰으로, 썰돈, 썰머리, 썰고기, 썰고집, 썰과부, 썰김치, 썰달걀, 썰매, 썰밤, 썰사람, 썰살, 썰쌀, 썰쥐, 썰관, 썰흙’ 등이다. 방언의 형태는 아니지만 ‘썰-얼(←生얼)’도 『우리말샘』에 있다.

(21) ‘쌍’의 형성 과정

생-김치 → /쌍- {김치} / → {쌍}
 1 2 1 ∅
 [날로] [날로] [날로]

최근 어두 경음 형태로 나타나는 1음절 한자어 중 많이 쓰는 어휘가 있다. 그것은 ‘찐’이다.³³⁾ ‘찐’은 ‘진짜(眞-)’에서 ‘진(眞)’을 떼어 어두 경음으로 발음한 것이다. 『표준국어대사전』에 따르면 ‘진(眞)’의 의미는 다음과 같다.

(22) ㄱ. 진¹²(眞) : ‘참’의 전 용어

ㄴ. 진⁻³²(眞) : ‘참된’ 또는 ‘진짜’의 뜻을 더하는 접두사(진면모, 진면목, 진범인)

(22ㄱ)은 ‘진(眞)’을 명사로 제시하고 있으나 홀로 쓰이는 경우는 거의 없다. 반면에 ‘진(眞)’은 (22ㄴ)처럼 접두사로 기능하는 것이 일반적이다. ‘진(眞)’의 어두 경음 형태 /찐/의 의미는 ‘최고, 진실, 참됨, 최상의 가치, 아주 좋음’의 뜻을 나타낸다. ‘찐’의 양상을 보면 (23)과 같다.

(23) 진(眞)/찐

ㄱ. 찐 후기, 찐 종강, 찐 애청자

ㄴ.마켓컬리 찐 추천해요, 찐으로 화났어

ㄷ. 너의 카메라는 찐이다 찐, 고기가 찐이네 찐이야, 찐 찐 일상

(23ㄱ)의 ‘찐’은 관형사처럼 다른 말을 꾸미면서 쓰이는 경우이다. ‘찐’ 뒤에 나오는 ‘후기, 종강, 애청자’를 수식한다. (23ㄴ)에서 ‘마켓컬리 찐 추천해요’에서 ‘찐’은 부사로 쓰였고 ‘찐으로 화났어’에서는 부사어로 기능하다. 그리고 (23ㄷ)의 예에서는 같은 단어가 반복하여 사용하였다. ‘찐이다 찐, 찐이네 찐이야, 찐 찐’처럼 동어를 반복하여 쓴다. 어두 경음 형태인 ‘찐’은 기능과 뜻이 더 넓게 사용되고 있다.³⁴⁾

이상에서 살펴본 것처럼 1음절 한자어의 어두 경음화 양상은 단어가 아니거나 의존명사로 단독으로 쓰이지 못하던 것이 단독으로 사용하는 경향이 있다. 그리고 의미 면에서 의미 변화를 수반하여 의미가 축소되거나 새로운 의미를 획득하는 경우, 새로운 의미만으로 쓰이는 것을 볼 수 있다.

5. 맺음말

이 연구는 1음절 한자어를 대상으로 어두 경음화 실현 양상과 그 특징을 살펴보는 것이 목적이었다. 한자어는 주로 2음절이나 3음절의 형태로 사용한다. 그래서 1음절 한자어의 사용은 많지 않

33) ‘찐’의 형태는 가수 영탁의 노래 <찐이야>를 통해서 더 널리 쓰이고 있다. 그리고 ‘찐’의 의미를 문맥에 따라 ‘찐따’ 혹은 ‘일진의 줄임말’로 쓰이는 경우도 있다.

34) 어두 경음형 /찐/은 『우리말샘』에는 없다.

다. 그러나 제한적인 1음절 한자어 사용 양상에서 어두 경음화가 나타난다. 1음절 한자어의 어두 경음화 양상을 확인하기 위해 포털 사이트 다음(Daum) 검색을 활용하였다.

1음절 한자어로 어두 경음화 양상이 나타나는 것은 ‘건(件), 공(空), 과(科), 급(級), 기(氣), 방(房), 본(本), 생(生), 설(說), 장(長), 전(錢), 점(點), 조(調), 증(證), 진(眞)’이다. 이들 어휘는 어두 경음화 양상이 나타나지만, 어두 경음화 실현 빈도는 어휘마다 다르다. 그리고 1음절 한자어의 어두 경음화 실현 양상을 크게 두 가지로 구분하였다. 첫째, 어두 경음화로 인해 원래 단어가 아닌 것이 단어가 된 것이다. 이것은 어두 경음화에 따라 단어의 자격이 그대로 유지되는 것과 단어가 아니었던 것 또는 의존명사였던 것이 단독으로 쓰여 단어의 자격을 획득한다. 둘째, 어두 경음화 과정에서 의미가 변한 것이다. 1음절 한자어는 어두 경음화에 따라 의미 변화를 수반하는 것과 그렇지 않은 것으로 나눌 수 있다.

/끼/는 어두 경음화가 실현된 형태가 표준어로 인정받은 유일한 어휘이다. /끼/는 어두 평음 ‘기(氣)’였던 한자어가 원래의 한자음과 별개 의미로 어두 경음화가 된 형태이다. ‘기(氣)’와 ‘끼’처럼 어두 경음화가 실현되어 홀로 독립된 명사처럼 쓰이는 /썰, 짱, 쨌, 쯤/이 있다.

이 연구는 1음절 한자어의 어두 경음화를 집중적으로 다룬 특화된 연구라는 점에서 의의가 있다. 또한 어휘마다 다른 어두 경음화의 정도성을 확인하기 위해 인터넷 검색을 활용하였다. 이는 어두 경음화의 진척 상황을 명확한 수치로 확인하여 1음절 한자어에서 나타나는 어두 경음화의 실제적인 경향을 충분히 파악할 수 있었다.

■ 참고문헌

- 김규남(1998), 전북 정읍시 정해마을 언어 사회의 음운 변인 연구, 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김양진(2005), 일음절 한자어 어기의 형태론적 재해석, 『어문논집』52, 민족어문학회, 97-120쪽.
- 김유권(2004), 경음화 현상에 대한 사회언어학적 연구, 『겨레어문학』32, 겨레어문학회, 1-23쪽.
- 김형규(1961), 국어 강음화 현상에 대한 고찰, 『국어국문학』24, 국어국문학회, 104-113쪽.
- 박동근(2000), 말머리에 나타나는 이유 없는 된소리 현상 연구, 『언어학』27, 한국언어학회, 179-200쪽.
- 박동근(2012), 웹 검색 엔진을 활용한 어문규범 오류 실태의 계량적 추출 방법, 『언어과학연구』63, 언어과학회, 145-170쪽.
- 박동근(2014), 웹 검색 엔진을 이용한 맞춤법 오류의 변화 양상 연구, 『문법교육』21, 한국문법교육학회, 67-93쪽.
- 배주채(2003), 한자어의 경음화에 대하여, 『성심어문논집』25, 성심어문학회, 247-283쪽.
- 서정범(1965), 제주 방언의 음운변화고, 『논문집』4, 경희대학교, 11-38쪽.
- 송민석(1990), 현대 국어의 “과”에 일어나는 경음화 현상: 사회언어학적 분석, 『어문논총』9, 한국외국어대학교 대학원, 111-130쪽.
- 엄태수(2006), 현대국어 사이시옷 현상의 검토, 『국제어문』38, 국제어문학회, 165-200쪽.
- 오정란(1988), 경음의 국어사적 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 우인섭(1976), 경음화 현상과 감정의 경화, 『어문연구』4권 2호, 한국어문교육연구회, 164-167쪽.
- 위진(2008), 전남 방언에 나타난 어두 경음화, 『한국언어문학』65, 한국언어학회, 11-135쪽.
- 유경민(2019), 어말 일음절 한자의 경음화와 사전 정보, 『한국어 의미학』64, 한국어의미학회, 85-106쪽.
- 이강훈(1976), 국어의 복합어 및 한자어 내부에서 일어나는 경음화 현상, 『서울여자대학 논문집』5, 서울여자대학교, 161-196쪽.
- 이강훈(1979), [+t-epenthesis inducement][+“ㄷ”삽입유발] 자질의 재검토, 『서울여자대학 논문집』8, 서울여자대학교, 229-262쪽.
- 이미재(1989ㄱ), 언어변화에 관한 사회언어학적 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미재(1989ㄴ), 어두 경음화에 관한 사회언어학적 고찰, 『논문집』7, 수원대학교, 61-73쪽.
- 이미재(1993), 된소리 현상의 새 분석, 『말소리』25, 대한음성학회, 27-37쪽.
- 이주행(1999), 한국 사회계층별 언어 특성에 관한 연구, 『사회언어학』7권 1호, 한국사회언어학회, 51-76쪽.
- 이호영(2009), 서울 토박이들의 경음화 선호도, 『말소리와 음성과학』1권 1호, 대한음성학회, 151-162쪽.
- 최현배(1937), 우리말본, 정음문화사.
- 한명숙(2009), 21세기 새말의 경음 실현 양상, 『한국어의 어제 그리고 오늘』2, 201-238쪽.
- 한명숙(2011ㄱ), 한국어의 어두 경음화 현상 연구, 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 한명숙(2011ㄴ), 대학생들의 어두 경음화 실현 및 인지 양상 연구, 『겨레어문학』46, 겨레어문학회, 329-370쪽.
- 한명숙(2013ㄱ), 어두 경음화 수치 개발을 위한 기초 연구, 『한말연구』32, 한말연구학회, 393-424쪽.
- 한명숙(2013ㄴ), 한국어 용언의 어두 경음화 현상 연구, 『겨레어문학』51, 겨레어문학회, 639-672쪽.
- 한명숙(2014), 현대국어의 어두 경음화 표기 실태 연구, 『겨레어문학』53, 겨레어문학회, 289-321쪽.
- 한명숙(2015), 현대국어 한자어의 어두 경음화 현상 연구, 『우리말연구』41, 우리말학회, 61-94쪽.
- 한명숙(2017), 어두 경음화에 따른 새 표준어 사정 문제, 『한말연구』44, 한말연구학회, 203-239쪽.
- 한영균·이두행(2014), 웹 문서와 인터넷을 이용한 현대 한국어 참조 코퍼스의 구축, 『어문학』124, 한국어문학회, 129-166쪽.
- 홍미주(2014), 어두경음화의 실현 양상과 언어 태도에 대한 연구, 『사회언어학』22권 1호, 281-307쪽.

□ 토론

‘1음절 한자어의 어두 경음화 현상 연구’에 대한 토론

소신애(송실대)

이 논문은 ‘과>꽂’, ‘진>찐’ 등 1음절 한자어의 어두 경음화 양상을 살펴본 것입니다. 주요논의 대상은 크게 두 가지입니다. 첫째, 어두 경음화로 인해 원래 단어가 아닌 것이 단어가 된 것들, 둘째, 어두 경음화 과정에서 의미가 변한 것들입니다. 최근에 관찰되는 일련의 언어적 변화를 논의의 대상으로 삼고 있다는 점에서, 시의성이 있는 연구 주제라고 생각합니다. 논문과 관련하여 몇 가지 추가적으로 논의하고 싶은 사항을 제시하면 다음과 같습니다.

1. <표2>에서 1음절 한자어의 어두 경음화 표기 빈도를 제시하셨는데, 이 표에 제시된 빈도가 의미하는 바가 무엇인지 다소 막연합니다. 해당 한자어가 어두에서 평음으로 실현되는 빈도, 혹은 해당 한자어의 전체 출현 빈도와 대비하여 (제시된 경음화 표기 빈도를) 이해할 수 있는 것이지요? (제시된 경음화 표기 빈도를) 시간의 흐름에 따른 경음화 확산 정도를 반영하는 것으로 이해할 수 있는지요? 이러한 점이 보다 명확하게 드러났으면 하는 바람입니다.

2. 어두 경음화가 실현된 어휘들의 사전적 뜻풀이가 “속되게 이르는 말”로 되어 있다는 점을 비판하시면서, “어두 경음화 현상이 무의식적으로 그리고 아주 자동적으로 나타나는 현상을 모두 속된 것이라고 말할 수는 없다.”고 하셨는데, 그렇다면 어두 경음화를 유인하는 심리적 요인, 혹은 어두 경음화에 의해 획득되는 의미 자질은 어떠한 것이라고 생각하시는지 궁금합니다.

3. “어두 경음화로 인해 원래 단어가 아닌 것이 단어가 된 것(예. 꺾, 꿩, 찢, 찜, 짱, 쫄, 찌, 쪼, 썩)”을 주된 논의 대상으로 삼으셨는데, 이러한 단어들은 ‘어두 경음화로 인해 단어가 된 것’이 아니라 ‘단어가 된 후 어두 경음화’를 겪었다고 볼 가능성은 없는지요? 어두 경음화로 인해 단어가 되었다면, 애초에 어두에 분포했던 말들(접두사였던 말들)만 여기 해당되고(예. 꿩, 찢, 썩), 원래 비어두에 분포했던 말들에 적용된 ‘경음화’는 ‘어두 경음화’가 아니었을 것으로 생각합니다(예. 꺾, 찢, 찜, 짱, 쫄, 쪼). 비어두에서 경음화된 형태가 절단이나 유추에 의해 단어화 되었을 가능성도 있지 않을까요?

4. 만약 비어두에서 경음화된 1음절 한자어가 어두에 출현하게 된 경우라면(예. 꺾, 꺾, 썰, 끼, 빵), 이를 ‘어두 경음화’라고 부를 수 있을지 궁금합니다. 이전 시기에 어두에서 평음으로 실현되던 단어가 경음화되었을 때, ‘어두 경음화’가 일어났다고 볼 수 있을 것이기 때문입니다.

평양 문화어 억양 기술에 대한 이해

원유권·이신빈·오재혁(건국대)

< 차례 >

- 1. 머리말
- 2. 평양 문화어 억양 연구의 현황
- 3. 평양 문화어 억양의 이해와 기술 방법
- 4. 논의
- 5. 맺음말
- 참고문헌

1. 머리말

같은 대상을 설명하더라도, 이론, 관점, 방법, 목적 등에 따라 내용이 달라지는 것을 어렵지 않게 경험한다. 과학이란 무릇 객관적 실체를 합리적으로 증명하는 것이어야 하겠지만, 과학의 대상이 되는 객체를 인식하는 인간의 한계로 인해 합리적 증명이 늘 완벽하거나 온당할 수는 없다. 따라서 이러한 한계를 인식하고, 항상 새로운 관점과 방법을 수용하는 자세로 객관적 실체를 바라보는 것이, 과학에 있어 현재의 한계를 극복하는 일에 조금이나마 도움이 될 것이다.

같은 서울말을 대상으로 억양을 기술하더라도 그 방법에는 두 가지가 있다. Lee(1991)과 Jun(1993)이 그것이다. 하나는 영국식 억양 이론을 따르고 있으며, 다른 하나는 억양음운론을 따르고 있다. 객관적 실체인 동일한 ‘억양’을 대상으로 하고 있지만 영국식 억양 이론에 따라서는 ‘말토막-말마디’로 분절되고, 억양음운론에 따라서는 ‘악센트구(accentual phrase)-억양구(intonational phrase)’로 분절된다. 또한 억양 곡선의 생김새는 ‘오르내림조’와 같은 모양으로 기술되기도 하고, ‘LHL%’와 같이 음높이 단계의 분절과 그 연쇄로 기술되기도 한다. 같은 대상을 서로 다른 이론에 따라 기술함으로 인해 그 내용이 달라지는 가장 전형적인 예에 해당한다.

그러나 이는 어디까지나 남쪽의 연구에 국한했을 때 이야기이다.¹⁾ 같은 대상을 공유하고 있기는 북쪽도 마찬가지로 때문이다. 물론 서울말, 평양말로 그 대상이 완벽하게 일치하는 것은 아니지만, 우리말이라는 관점에서 보면 방언 차이를 갖는 같은 대상이라 할 수 있다.

1) 김차균(1991)에서는 남과 북을 지칭하는데 ‘남쪽, 북쪽’이라는 용어를 사용하고 있는바, 본고에서도 ‘남한/북한, 북조선/남조선’ 등의 용어를 지양하고 중립적인 의미로 ‘남쪽, 북쪽’이라는 말을 사용한다. 또한 남쪽의 ‘표준어’가 자연어(주로 서울말)를 바탕으로 인위적인 통제를 거친 규범화된 언어라면 북쪽의 ‘문화어’도 평양을 중심으로 규범화된 언어이므로 그대로 존중하여 사용한다.

분단. 지리적 단절, 정치적 대립 등으로 인해 연구 교류도 자유롭지 않다. 지금은 각자 분단된 채로 연구를 진행하고 있지만, 이 상황이 끝까지 가지는 않을 것이라 믿는다. 언젠가 이어질 우리말 연구의 통일을 위하여, 이 연구에서는 현재의 평양 문화어를 대상으로 하는 억양 기술에 대해서 탐색한다. 우선 평양 문화어 억양의 기술을 정확하게 이해하는 것에 일차적인 목적을 둘 것이다. 그다음 남쪽의 연구와 비교하여 상호 억양 기술의 공통점을 찾아봄으로써, 서로 다른 관점에서 보아도 변하지 않는 객관적 사실이 있는지, 그것이 무엇인지를 밝힐 것이다. 이것이야말로 진정한 우리말 억양의 객관적 실체일 수 있기 때문이다. 나아가 억양 기술에서 다소 새로운 탐색을 찾지 못하는 남쪽 연구의 한계를 북쪽의 새로운 시각으로 돌파해 보고자하며, 이후 남북 억양 연구 성과의 교류에도 초석을 놓고자 하는 기대로 연구를 진행한다.

2. 평양 문화어 억양 연구의 현황

억양은 발화 전체에 걸쳐 나타나는 음높이의 변화이며, 여러 가지 문법적, 화용적 기능을 수행한다. 일반적으로 남쪽은 억양을 분절음 위에 얹히는 음높이의 변동으로 이해한다. 반면 북쪽에서는 억양을 “문장 발음에서 나타나는 말소리 발음의 이음과 끊음의 연결이며 거기에 높낮이선, 룰동, 끊기, 속도, 소리의 빛갈, 문장의 소리마루와 같은 꾸미는 요소들이 덧붙여 종합적으로 나타나는 말소리의 흐름”(강진철 외 1995: 136)처럼 남쪽에 비해 더 많은 구성 요소들을 포괄하여 정의하는 것을 볼 수 있다. 억양에 대한 정의만 보더라도 남과 북이 서로 다른 관점을 취하고 있다. 따라서 평양 문화어 억양 기술에 대한 이해에 앞서 북쪽의 말소리 연구 체계 및 배경을 살펴볼 필요가 있으며, 그동안의 연구 현황을 살펴볼 필요가 있다.

2.1 북쪽에서의 말소리 연구 및 평양 문화어 억양에 대한 연구 현황

북쪽의 문화어 말소리 연구는 우리말의 민족적 특성과 우수성을 찾는 것에 중점을 두었으며, 서구의 이론을 받아들이지 않는 폐쇄적인 연구 성향을 보인다. 그 결과 북쪽의 연구는 사회주의 체제 대부분의 연구가 그렇듯 주석이 없고 실험 과정과 방법의 기술 없이 연구 결과만을 제시하는 성향을 띠고 있다. 하지만 북쪽의 이러한 연구 성향은 서구의 언어 이론에 맞춰 우리말의 현상을 부자연스럽게 설명하거나, 이론 증명을 위해 우리말의 현실과는 다소 동떨어진 결과를 제시하는 과오를 피하고, 우리말의 현실에 충실한 독자적인 이론의 기초를 다져나가고 있다는 장점이 있다.

북쪽의 말소리 연구는 음성학과 음운론을 분리하지 않고 어음론(말소리 연구)이라는 하나의 학문으로 다루고 있다. 그렇다고 해서 음성학과 음운론의 내용을 혼동하고 있지는 않다. 2005년에 북쪽에서 간행된 『조선어실험음성학』과 『조선어음성공학』 등의 저술에서 볼 수 있는 것처럼 북쪽에서도 말소리 연구에서 음성분석기기를 도입하여 과학적이고 정밀한 음성 기술을 보편화하려는 것을 알 수 있다. 남쪽에서도 일반언어학적인 연구 경향에 따라 초기에 음성학과 음운론을 나누어 기술하다가 최근 들어 두 분야가 상호 긴밀하게 연결되어 통합적으로 연구되는 경향이 있다. 음운론은 체계화되지 않은 음성의 특징 가운데 의미 분화에 기여하는 음성의 언어학적 특성을 찾는 것이 목적이기에 결국 말소리 연구의 방향성이 남쪽과 북쪽의 생각이 같다는 것을 알 수 있다.

북쪽의 어음론은 ‘분절음 발음-단어 발음-문장 발음’의 순서로 작은 단위에서 큰 단위로 옮겨 가면서 음성 현상을 기술하는 구성 체계를 갖고 있다. 억양은 이 중에서 가장 마지막 부분인 문장 발음에서 핵심이 되는 ‘높낮이선’이라는 개념과 관련이 있다.²⁾ 그러나 앞서 제시했듯이, 북쪽은 억양을 문장에 얹히는 음높이 외에 ‘롤동’, ‘끊기’, ‘속도’, ‘문장악센트’ 등이 포함되는 더 포괄적인 개념으로 이해하고 있기 때문에, ‘단어 발음’ 부분에서도 운율 단위, 율동의 구성 등 억양과 관련된 내용이 포함되어 있다. 따라서 북쪽의 억양 기술을 이해하기 위해서는 ‘높낮이선’ 외에 단어 발음 부분의 운율 단위 및 율동의 구성도 함께 살펴야 한다.

한편, 북쪽에서는 남쪽 학계에서 ‘화법’으로 통용되는 ‘화술’에 대한 연구가 활발했는데, 이는 평양 문화어를 사회주의 건설과 주체사상 실현을 위한 도구로 인식하여 실용적 측면에서 화술이 담고 있는 기능에 주목하였기 때문이라고 판단된다. 그 결과 운율에 대한 이해가 상당히 높고, 음향 음성학적 관점에서 과학적이고 구체적인 이론을 세우고 있다. 북쪽의 운율 연구 시기는 1970년대 리상벽(1975)를 필두로 1980~90년대에 집중적으로 진행되었다. 운율과 억양을 기술한 주요 연구로는 강상호(1989), 강진철(1990, 1991, 1994, 2005), 강진철 외(1995), 김성근(1990, 2005), 한경남(1996), 홍석희(2005)를 들 수 있다. 이 연구들에 대한 자세한 성과는 3장에서 다루도록 한다.

2.2 남쪽에서의 평양 문화어 억양 연구 현황

남쪽에서는 남북의 언어 이질화를 극복하기 위한 일환으로 1991년에 KBS 아나운서실 한국어연구회에서 『함께 가야 할 남북의 말과 글』이라는 책이 편찬된 적이 있고, 고도흥(1997, 1998)에서 북쪽의 음성학 관련 논문 자료와 연구 현황이 소개된 적이 있다. 그리고 김민수(1991a)에서 북쪽의 음운론사를 개괄적으로 소개하기도 하였고, 이현복(1992, 1995, 1997, 1998), 이호영(1998)에서 문화어 운율과 억양을 직접 연구하기도 하였다. 이 연구들 중에서 남쪽에서 이루어진 문화어 억양 연구를 살피기 위해 주목해야 하는 연구로는 고도흥(1997), 이현복(1987, 1992, 1995, 1998)과 이호영(1998) 정도를 들 수 있다.

고도흥(1997)에서는 북쪽에서 진행된 운율 연구를 소개하면서 문화어의 운율 연구가 기본 율동을 토대로 문형에 따른 기본주파수 모형을 찾고자 하는 등 운율 연구에 상당한 성과를 보여주고 있다고 평가했다. 이현복(1987, 1995, 1998)에서는 문화어의 리듬 단위는 짧고, 억양은 각각의 리듬 단위에서 ‘높내림조’의 억양을 수반한다고 하였다. 표준어의 억양은 점진적으로 낮아지는 내림 억양이지만, 문화어는 문장 끝 억양을 높은 데서 낮은 데로 급격하게 떨어뜨리는 높내림 억양을 실현하고 있다는 것을 보고했다(이현복 1995: 90). 이현복(1992)에서는 문화어의 ‘소리토막’과 서울말의 ‘말토막’을 비교했는데, 소리토막은 문법적 단위인 단어와 경계가 완전히 일치하고, 문법적인 요인을 의식하여 설정된 단위라 하였고, 반면 말토막은 순수한 음성학적 단위인 점에서 차이가 있다고 하였다. 이호영(1998)에서는 문화어의 운율을 표준어 운율과 비교, 소개하면서 차이점을 기술하였다. 그중 운율 단위와 관련하여 북쪽의 단위인 ‘소리마디’, ‘소리토막’, ‘소리매듭’, ‘소리동강’이라는 운율 단위가 표준어 억양 연구에서 설정한 음절, 말토막, 말마디 등에 대응되지만 정확히 일치하지는 않는다고 하였다.³⁾

2) 억양 곡선을 지칭하는 학술 용어로 이해된다.

3) 북쪽의 말소리에 관한 연구를 개괄한 김차균(1991), 하치근(1993), 이기동(2011)에서도 북쪽의 운율 단위에 대해서 언급한 적이 있는데, 소리토막은 우리의 ‘어절’과 같고, 소리매듭은 ‘구와 절’의 길이와 같으며, 소리동강 ‘월’의 길이에 맞먹는 음성학적 단위라고 분석했다. 각 단위에 대한 자세한

이상에서 보듯이, 남쪽에서는 남북 언어 이질화를 막고자 하는 노력도 있었고, 북쪽의 말소리 연구사를 정리하기도 하였고, 평양 문화어 억양을 서울 표준어 억양과 비교하여 그 차이를 밝히거나, 이해의 간극을 좁히기 위한 노력도 진행되었다. 그러나 남쪽의 이론 및 관점에서 북쪽의 운율 단위를 설명하려고 했거나, 남쪽의 억양 기술을 중심으로 북쪽의 억양 기술을 비교했기 때문에 명칭과 단위들을 온전히 이해하지 못한 채 ‘차이’가 있다 정도로 언급하는 한계도 보인다. 따라서 이 연구에서는 필요에 따라 남쪽의 이론을 소개하겠지만, 우선적으로 북쪽의 설명 체계 내적 관점에서 북쪽의 억양 기술을 온전히 이해하기 위한 태도를 견지할 것이다.

3. 평양 문화어 억양의 이해와 기술 방법

본고에서는 북쪽이 억양을 어떻게 이해하고 기술하는지를 알아보기 위해 가장 기본이 되는 운율 단위를 어떻게 분절하고 있는지를 우선적으로 살필 것이며, 그 뒤 작은 단위의 억양 유형, 그리고 발화(문장)의 전체적인 단위에 대한 기술의 순으로 살필 것이다. 한편, 억양에 대한 이해에 있어 남쪽에서는 ‘음높이(pitch)’의 변화에 주목하고 있는 반면, 북쪽에서는 그 외에 여러 가지 운율적인 요소를 포함하여 이해하고 있기 때문에, 이 연구에서도 ‘음높이’에 국한하지 않고 북쪽에서 언급하고 있는 운율적인 요소까지 포함하여 포괄적으로 다룰 것이다.⁴⁾

3.1 운율 단위 및 구조

남쪽에서는 운율 구조에 대한 접근 방법으로 리듬 중심의 접근법과 억양 중심의 접근법이 주를 이루었다(안병섭 2010: 61). 리듬 중심의 접근법으로는 Lee(1991), 이호영(1996)이 있으며 억양 중심의 접근법으로는 Jun(1993, 2000), 전선아(2003), 김선철(1996) 등이 있다. 이호영(1996)에서는 우리말 운율 구조를 “말토타막-말마디-문장”의 계층 구조로 보았고, Jun(2000)에서는 “음절-음운단어-음운구-억양구-발화”의 계층 구조로 보았다. 그렇다면 북쪽에서는 말소리의 단위를 어떻게 설정하고 있는가? 『조선문화어문법규범(1976: 91)에서는 말소리 흐름의 단위를 (1)과 같이 정의하고 있다.⁵⁾

- (1) ㄱ. “언어에서 발음은 말소리 흐름으로 나타난다. 말소리 흐름에는 억양이 붙어 있으며, 말소리 흐름은 억양에 의해서 손질되고 가공된 소리토타막들의 연결이다. 말소리 흐름 속에는 억양이 붙어 있는 발음 덩어리들이 하나 이상 들어 있다. 이러한 발음 덩어리에는 두 가지가 있다. 하나는 소리동강이요, 또 하나는 소리토타막이다. 소리동강과 소리토타막 사이에는 소리매듭이 있다.”

설명은 3장에서 다루도록 한다.

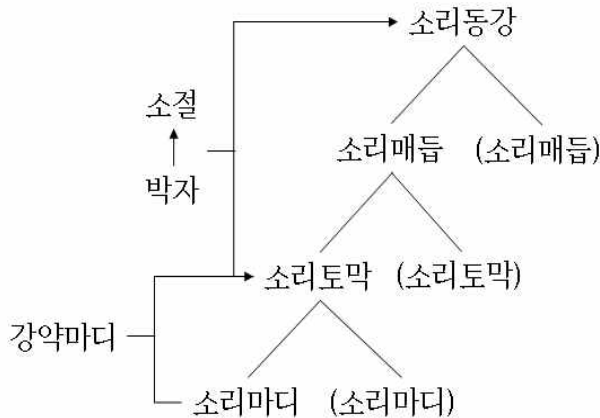
4) 운율(prosody)의 범위는 넓은 의미에서 억양(intonation), 강세(stress), 리듬(rhythm) 등을 포함하며, 높이(pitch), 크기(loudness), 길이(duration) 등의 세 가지 심리적인 운율 자질에 의해서 결정된다(Crystal 2011: 5). 예를 들어, 억양은 음높이(pitch) 관련된 운율 자질과 다른 운율 체계가 합쳐진 것의 산물이고, 강세는 음의 크기(loudness) 값에서의 변화와 관련되며, 리듬은 길이(duration), 즉 시간 측면과 관련된다.

5) (1)-ㄱ의 소리마디, 소리토타막, 소리매듭, 소리동강 구획은 본고의 연구자들이 구분한 것임.



『조선문화어문법규범및 어음론 편』에서는 말소리의 체계를 규범화하면서 단어와 문장의 어음론적 구조를 밝히고 있다.⁶⁾ (1ㄱ)의 정의에서 볼 수 있듯이, 북쪽에서는 가장 큰 발음 단위를 ‘소리동강’이라 하고 그 밑에 ‘소리매듭’과 ‘소리토막’을 두고 있다. (1ㄴ)은 각 단위가 나뉘는 예시인데, 소리마디 18개(혁.명.은.투.쟁.으.로.시.작.되.고.투.쟁.으.로.끝.난.다), 소리토막 5개(혁.명.은/투.쟁.으.로/시.작.되.고/투.쟁.으.로/끝.난.다), 소리매듭 3개(혁.명.은//투.쟁.으.로 시작되고//투.쟁.으.로 끝난다.), 소리동강 1개(혁.명.은 투.쟁.으.로 시작되고 투.쟁.으.로 끝난다.)로 구성되는 문장을 보인다. 이를 보아, 소리마디는 남쪽의 음절과 같은 단위로 볼 수 있고, 소리토막은 단어나 어절, 그리고 소리매듭은 구나 절에 대응할 수 있으며, 소리동강은 문장 또는 발화 단위로 정리할 수 있다.

강진철(1991)에서는 이러한 단위에 울동(리듬)⁷⁾ 측면에서 강약마디, 박자, 소절 단위를 추가했다. 이를 도식화하면 다음 <그림 1>과 같이 나타낼 수 있다.⁸⁾



<그림 1> 강진철(1991)의 운율 단위 구조

강진철(1991)에 의하면 말소리의 흐름에서 1차적으로 구획되는 단위는 ‘소리마디’, 즉 음절이다. 이러한 소리마디는 ‘소리마루’⁹⁾에 의해 2차적으로 ‘강약마디’로 묶인다. 예컨대 ‘문제

6) 남쪽의 한국어 어문 규범처럼 북쪽에서도 주체사상강화와 언어규범화사업의 요구와 필요성으로 인해 이 책이 나오게 되었다(김민수 1991b: 159). 이 책은 우리말의 고유한 특성을 밝혀 언어 구조를 언어 사용과 밀접히 연결하려는 강한 목적이 있는 만큼 말소리 체계를 바라보는 북쪽의 기본 시각이 담겨있다고 볼 수 있다.
 7) 북쪽의 ‘울동’이라는 용어는 남쪽의 ‘리듬’과 같은 의미로 사용된다.
 8) 해당 그림은 강진철(1991)의 내용을 토대로 연구자가 이해한 것을 도식화한 것이다.
 9) <조선말대사전(1992), 평양: 사회과학출판사>에서 소리마루의 사전적 정의는 “하나의 단어 또는 단어 결합 안에서 어느 소리마디를 다른 소리마디보다 세게 발음하거나 혹은 일정한 높이나 길이로 가락지게 발음하는, 사회력사적으로 굳어진 발음현상 또는 그렇게 발음되는 소리마디. ‘세기소리마

를’, ‘혁신의’와 같은 단어가¹⁰⁾ ‘문제/를’, ‘혁신/의’와 같이 앞의 두 개의 소리마디가 결합되어 마지막 소리마디가 따로 발음되고, ‘문/제를’, ‘혁/신의’처럼은 발음되지 않는다는 것과 같이 강약마디가 소리토막 내의 하위 구조를 이룬다. 소리마루를 강약마디의 형성 기제로 기술하고 있지만, 사실상 강약마디는 형태, 의미론적인 구조가 관여하는 것으로 이해된다. 또한 문화어에서 말소리의 흐름은 매 강약 구획에서 앞은 강하게, 뒤는 약하게 발음되는 ‘강약 강약’의 원칙이 있다고 보았다. 이렇게 강약에 의해서 묶인 다음 3차적으로 한 개 내지 네 개의 소리마디까지 결합하는 소리토막이 형성되며, 이 소리토막은 언어적 단위인 ‘단어’와 일치한다고 밝히고 있다.¹¹⁾ 그렇지만 억양에 의해서 구획되는 소리토막에서 “조선인민혁명군대원”과 같이 네 개 이상의 소리마디로 된 합성어는 두 개 이상의 소리토막으로 묶일 수 있으므로 단어와 완전히 일치하지는 않는다고도 하였다.

말소리의 흐름에서 4차적으로 구획되는 단위는 박자이다. 박자는 강박과 약박이 교차하며 주기적으로 나타나는 단위로 두 개 이상의 소리토막이 모여 형성되는 것으로 보았다. 그리고 마지막으로 세 개 이상의 소리토막의 결합은 소절을 이루며, 소절은 소리마디수에 관계없이 동일한 시간동안 발음된다고 하였다. 이에 따라 정리하면 문화어 울동은 박자에 의해서 표현되며, 문화어 억양은 이러한 박자와 힘주기에 의해 유기적으로 결합한다고 보았다. 대개 문화어 소리토막의 박자는 시간적 균형을 이루며 한 박자 사이에 발음되는 소리마디수는 2~8개이며 반 박자 사이에 발음되는 소리마디수를 1~4개로 보았다.

그런데 강진철(1991)에서 한 가지 특이한 점은 운율 구성에 『조선문화어문법규범』에서 규정한 소리매듭에 대한 언급이 없다는 것이다. 이러한 이유를 살펴보기 위해 한경남(1996)을 참고할 수 있다. 한경남(1996)에서는 소리매듭 단위를 문장 발음의 주요한 단위로 보았는데, 소리마디, 소리토막, 소리동강은 기계적으로 갈라지는 자동적인 발음 단위(발음덩어리)로 보고, 소리매듭은 넓은 뜻의 덩어리를 정확히 나타내기 위한 새로운 유형의 발음 단위(뜻덩어리)로 보았다. 소리토막이 뜻을 가지지 않는 발음 단위인 소리마디를 구성 재료로 했다면, 소리매듭은 뜻을 가지는 발음 단위인 소리토막을 구성 재료로 가진다는 점에서 차이가 있다고 하였다. 즉, 하나의 소리동강에서 내용에 따라 묶어지는 형태를 소리매듭이라고 보았다.

(2) ㄱ. 영숙이가 // 김정일화를 피웠다.¹²⁾

ㄴ. 비가 억수로 퍼붓던 // 지난 일요일 밤이었다.

ㄷ. 새봄이 오빠는 // 조선인민군대에 복무하고 // 억철이 누나는 // 청년분조에서 일한다.

(2ㄱ)에서처럼 하나의 소리동강은 주어와 술어를 풀이하는 부분 사이에 소리매듭(//)이 오는 것이 일반적이며, (2ㄴ, ㄷ)에서처럼 문장 성분이 확대되어 있는 복합문의 경우에는 단일문에서와 같은 질서에 따라 소리매듭을 가릴 수 있다고 하였다. 이 외에도 강조되는 말, 꾸미는 말 등에 의해 소리매듭이 갈라진다고 하였다. 또한 소리매듭의 끊기는 소리토막보다는 길게, 그러면서 소리동강처럼 완전히 끊어지지 않게 두어야 한다는 운율적인 기준이 있으며 억양의 기본 줄기인 높낮이선을 제약한다고 언급했다.

루와’, ‘높이소리마루’가 있다. 우리말은 높이소리마루를 가진다.”라고 정의한다.

10) 북쪽에서는 조사를 단어로 다루지 않는다. 따라서 ‘문제/를’, ‘혁신/의’와 같은 체인의 곡용도 용언의 활용과 마찬가지로 하나의 단어로 취급된다.

11) 이 역시 북쪽의 단어를 지칭하는 뜻으로, 남쪽의 시각에서는 ‘어절’에 해당한다.

12) 한경남(1996); 고도홍(1998: 229)에서 재인용

림강철(2020)에서도 뜻을 가지는 언어적 단위에서 가장 작은 발음 단위로 소리토막을 발음 덩어리라고 정의하였고, 소리동강과 소리매듭은 뜻덩어리 단위로 보았다. 림강철(2020)에서는 소리마디수가 문침에 따라 일정한 박자가 형성되고 말소리 흐름의 시간적 등시성을 나타낸다고 보았다. 따라서 강진철(1991)에서 박자와 힘주기 등의 울동으로 형성되는 운율 단위들로 소리마디, 소리토막, 소리동강만 언급한 것은 이것들이 내용을 고려하지 않은 순수한 음성학적 단위이기 때문임을 알 수 있다.

한편, 리듬 단위의 등시성과 관련하여 강진철(1995: 158)에서는 (3)에서처럼 소리마디마다 발음의 지속시간은 다르지만 2~8개의 소리마디들이 1개의 소리토막 단위로 뭉치는 균형적인 시간관계를 한 박자로 정의했다.

(3) 우리들을/ 태운/ 빠스가 // 리명수에/ 다닿은 때는 // 한낮이었다.

→	501.4	519.9	596.6	812.4	806.1	1106.9 ms	(박자)
⇒	1617.9		1618.5		1106.9 ms		(소절)

(3)에서 보듯이, 강진철(1991, 2005)는 3개의 소리토막이 모여 1개의 소절을 이루고, 총 3개의 소절이 하나의 문장을 구성하는 구조를 예를 들었다. 박자는 1초를 1박자로 정의하고, 이 문장에서 1소절은 1박자 반으로 구성된다고 하였다. 그리고 (3)에서 마지막 소절이 500ms 가량 적은 것은 ‘-다’에서 ‘끊기’(휴지) 때문인데, ‘-다’ 뒤에 새로운 문장이 온다면 이 ‘끊기’까지 셋째 소절에 포함되므로 결국 박자 균형을 이루게 된다고 설명하였다. 즉, 긴 끊기의 500ms 정도의 휴지가 이 셋째 소절에 포함되면 결과적으로 1600ms 가량의 길이가 되어 박자의 등시성이 성립되는 설명이다. 이렇게 소리마디가 모인 소리토막 단위가 일정한 시간적 등시성을 이룬다고 보았다. 이를 토대로 (4)에서처럼 함경도 방언과 문화어의 억양을 비교하였는데, 함경도 방언에서는 말을 빨리함으로써 두 개의 단어를 합쳐서 반 소절 사이에 발음하는 경우가 있다고 하였다. 문화어는 단어별로 끊어서 발음하므로 한 소절 사이에 두 박자를 발음하지만 함경도 방언에서는 말을 빨리함으로써 1박자(1소절)가 0.5초 정도 빨라 두 단어를 반 소절 사이에 발음한다고 대조하였다.¹³⁾

13) 북쪽에서는 이렇게 억양 단위를 바라보는 관점에서 리듬 중심의 접근법을 이용하고 있는데, 우리말 리듬의 등시성에 대한 남쪽의 연구도 이와 비슷한 견해를 보인다. 정명숙·신지영(2003)에서는 음절수에 따라서 상위 단위인 어절에서 길이 차이가 일관되게 나타난다는 것을 실험음성학적으로 증명했다. 또한 오재혁(2015)에서는 서울 코퍼스를 통해 음절수와 시간이 발화에서 정비례한다는 것을 다시 한번 확인했으며, 음절수와 어절수의 등시성 범위, 발화 내 위치에 따른 등시성 관계를 살펴봄으로써 상위 단위인 어절이 시간적으로 항상성을 유지한다고 밝히고 있다. 비록 남쪽에서 분석한 어절이 운율 단위는 아니지만 북쪽에서의 소리토막이 단어(어절)의 단위와 일치하는 경향을 놓고 본다면, 북쪽에서도 소리마디의 시간 구성과 소절(소리토막, 소리동강)단위로 울동의 등시성을 설명하고 있으므로 우리말이 음절 박자 언어로서 소리토막(어절)이 항상성을 유지한다는 견해와 일치한다고 볼 수 있다.

(4) 문화어→

- 저 아이 또 와서//룩개월 있을 작정이요.

1박자	1박자	1박자	1박자
1소절		1소절	

함경도방언→

445	450	450	450
-----	-----	-----	-----

- 저아이 또 와서//룩개월있을 작정이요.

1박자(895)	1박자(900)
1소절	1소절

이상을 종합하면 북쪽에서의 운율 단위는 날숨을 동력으로 하여 호흡에 필수적으로 필요한 발음덩어리를 이루는 단위인 소리마디, 소리토막, 소리동강과 의미, 통사구조와 관련된 뜻덩어리를 이루는 단위인 소리매듭으로 나뉘는 것으로 이해할 수 있다. 그동안 남쪽의 운율 단위를 통해서 북쪽의 운율 단위를 바라보았기 때문에 소리매듭, 소리동강 등의 운율 단위가 남쪽의 운율 단위와 일치하지 않는 것을 관찰할 수 있었다. 그러나 북쪽 학문 체계 내적으로만 보면 운율 단위는 발음덩어리와 뜻덩어리로 나뉘는, 운율 구조와 통사 구조와의 연관성까지 고려한 통합적인 분석이라고 볼 수 있다. 또한 남쪽에서의 리듬 중심 접근법과 비슷한 방식으로 북쪽에서도 강약마디, 박자, 소절 등의 구획 원리로 리듬의 등시성을 확인하고 있으며, 억양이 형성되는 원리를 음높이 측면 이외의 시간 측면에서도 기술하고 있다는 것을 알 수 있다.

3.2 ‘단어’ 단위에 얹히는 억양 곡선 유형(단어마루 유형과 음조흐름새)

Ladd(1983: 722~723)에 따르면 억양을 기술(description)하는 데에는 두 가지 접근 방법이 있다. 하나는 성조 연속이론(tone sequence theory: TS)이고 다른 하나는 곡선 상호작용이론(contour interaction theory: CI)이다. ‘문장 억양’을 그 자체로 음운론적인 근원으로 보는 CI 이론과 달리 TS 이론에서는 억양을 더 단순한 성조 요소(tonal elements) 또는 고저악센트(pitch accent)의 연쇄로 다룬다. TS 이론의 대표적인 연구로는 생성음운론의 목표에 가까운 억양 이론으로 평가되는 Pierrhumbert(1980)이 있다. Pierrhumbert(1980: 239)에 따르면 억양 곡선은 성조들의 연속체로 이루어지며, 각각의 성조들은 상대적으로 높은 음높이인 ‘High’와 상대적으로 낮은 음높이인 ‘Low’라는 두 단계로 구조화된다. 그리고 고저악센트(pitch accent), 구악센트(phrase accent), 경계음조(boundary tone)가 영어의 억양 곡선을 구성한다고 본다.

남쪽에서는 TS 이론이라 불리는 미국식 구조주의 방법에 따라 서울말의 억양을 대상으로 Jun(1993, 2000)에서 억양 기술 모델이 제안되었다. 이러한 구조주의식 원자론적 기술 방법은 국부적인(local) 계층적 접근법으로 억양의 높낮이를 계층화하여 접근하는 방식이다. 한편 CI 이론에 따라서는 Lee(1991), 이호영(1996)에서 억양 곡선의 모양을 있는 그대로 기술하는 ‘오름조’, ‘내림조’와 같은 술어를 이용하여 서울말 억양을 기술하였다. 그렇다면 북쪽에서는 억양을 어떤 범위에서 어떤 방식으로 접근하는지 살펴보고자 한다.

북쪽은 남쪽과 달리 조사를 품사로 인정하지 않는다. 따라서 용언이 어미를 취하여 활용하는 것과 체언이 조사를 취하여 곡용하는 것을 동일하게 보고 있다. ‘먹다’가 어미 ‘으니’를 취

하여 ‘먹으니’처럼 활용하더라도 1개의 단어로 처리되는 것처럼, ‘사과’가 조사 ‘를’을 취하여 ‘사과를’로 곡용하는 것도 1개의 단어로 처리되는 것이다. 따라서 북쪽의 ‘단어’는 남쪽의 개념에서 보면 ‘어절’ 단위와 같다. 한편, ‘소리토막’은 운율 단위로서 북쪽의 ‘단어’ 단위에 형성되는 단위이다. 따라서 문법적인 단위인 ‘단어’는 운율적인 단위인 ‘소리토막’과 동일하다고 이해할 수 있다. 북쪽의 억양 곡선 유형은 이러한 ‘소리토막’에 얽히는, 즉 ‘단어’의 억양 곡선 유형을 설명하는 것인데, 이와 관련된 주요한 개념이 ‘단어마루’와 ‘음조’이다.

‘단어마루’¹⁴⁾는 김성근(2005)에서 기술한 용어이고, ‘음조’는 강진철(2005)에서 기술한 용어이다. 용어의 차이가 있지만 ‘단어마루’와 ‘음조’는 모두 단어 단위에서 소리마루에 의한 흔들림을 지칭하는 용어이다. 이러한 흔들림은 단어 발음에서 일정한 유형과 구조를 형성하는데, 김성근(2005)는 이를 가리켜 ‘단어마루 유형’이라고 하였고, 강진철(2005)는 ‘음조흐름새 구조’라고 하였다.

먼저 김성근(2005)에 의하면 소리마루에는 세기마루, 높이마루, 길이마루가 있는데 문화어는 세기마루가 기능하지 않고, 높이마루를 기본으로 하면서 길이마루가 조화적으로 결합한다고 보았다. 이에 따라 단어에 높이마루가 얽히는 것을 단어마루라고 정의했다. 억양음운론에서 기술하는 고저악센트(pitch accent)는 강세(stress) 음절과 연결되어 억양 곡선의 필수적 역할을 하는 자질인 반면 우리말의 고저악센트는 세기나 길이보다도 음높이가 중요하다는 점에서 차이가 있다. 이런 관점에서 김성근(2005)도 이러한 차이가 유럽의 언어들과 다르다고 언급하면서 높이마루를 강조했다. 그러면서 김성근(2005)는 북쪽 연구자들이 문화어가 첫 소리마디에 고정적으로 세기마루가 있다고 주장하는 것을 비판하면서 문화어는 고정마루(고정악센트)가 아닌 자유마루(자유악센트)라고도 주장했다. 김성근(2005)의 단어마루의 특징을 요약하면 (4)와 같다.

(4) 단어마루의 특징(김성근 2005: 226)¹⁵⁾

- ㄱ. 단어마루에 얽히는 소리마루는 소리마디에 높이와 길이가 동시에 있지 않고 높이마루를 기본으로 길이가 조화적으로 결합되는 소리마루이다.
- ㄴ. 단어마루는 높음, 낮음, 보통의 세 단계가 설정된다.
- ㄷ. 단어마루는 높이가 여러 개인 소리마디를 포괄하는 높이마루를 가진다.
- ㄹ. 높이마루는 문장 속에서 억양의 영향을 많이 받는다.

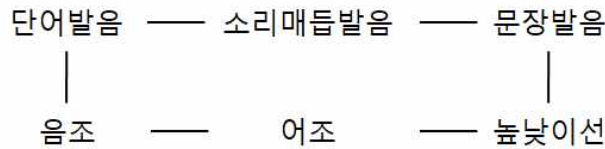
(4ㄴ)의 특징에서 문화어의 음높이를 3단계로 설정하는 것은 억양음운론에서 ‘High’와 ‘Low’의 두 단계로 설정하는 것과 대조된다. (4ㄷ)은 한 단어(어절)에서 소리마루가 한 개의 소리마디에 배당되는 것이 아닌 여러 소리마디에 배당될 수 있는 것을 의미하며, 김성근(2005)에서는 이러한 점에서 다른 연구자들은 ‘단어마루’를 ‘음조’라는 개념으로도 쓴다고 하였다.¹⁶⁾

14) 북쪽에서 김성근(2005: 211)는 ‘소리마루’를 라틴어 ‘accentus’에서 온 말로 ‘크게 발음하다, 두드러지게 발음하다’의 의미로 설명했으며, ‘세기마루, 높이마루’를 각각 ‘강약악센트, 고저악센트’로 번역하였다. 강상호(1989)에서는 입말체에서 소리마루가 ‘뜻마루’의 기능을 수행하며, 내용 가운데 ‘새것’을 나타내는 부분에 온다고 하였다. 이로 미루어 보아 ‘뜻마루’는 남쪽의 ‘초점’을 의미하는 것임을 알 수 있다. 따라서 ‘소리마루’와 ‘뜻마루’ 등의 의미를 토대로 ‘마루’의 학술적 의미는 음성적, 의미적으로 흔들리는 것을 가리킨다고 볼 수 있다.

15) 김성근(2005)의 내용을 토대로 연구자가 요약정리한 것이다.

16) 북쪽에서의 ‘높이마루’와 ‘음조’는 남쪽의 용어로 ‘성조(tone)’에 대응된다고 볼 수 있다. 남쪽에서도 일반적으로 ‘성조(tone)’를 ‘음조’라고 번역하여 사용하는 학자(전선아 2003, 김선철 2013)도 있다.

한편 음조에 대해서 연구한 강진철(2005)에서는 지난 시기 많은 학자들이 우리말에 음조가 있느냐, 악센트가 있느냐 논쟁이 있었는데, 이것을 음조로 보는 것이 합리적이라고 언급했다. 여기서 악센트는 ‘세기’를 의미하고, 음조는 ‘높이’를 의미한다. 이러한 견해에서 단어를 발음할 때 높고 낮음의 흐름새가 생기고 운율 구조를 형성한다고 보았다. 그리고 음조는 다음 <그림 2>와 같은 구조에서 어조와 높낮이선¹⁷⁾과 직접 연결되어 영향을 미친다고 보았다.



<그림 2> 운율 구조의 관계도(강진철 2005: 250)

Jun(2000)의 K-ToBI에서는 성조(tone) 층위를 ‘음운적 성조 층위’와 ‘음성적 성조 층위’로 나누었는데, 이것은 기저 성조로부터 예측할 수 없는 표면 성조 패턴을 기술하기 위한 것이었다. Jun(2000)에서는 음성적 성조 층위를 악센트구와 억양구로 나누고 악센트구에서는 ‘LHa’를 기저성조로 설정하고, 표면성조는 ‘T+HL+Ha’를 기반으로 최대 14가지의 유형(LHa, L+HHa, LL+Ha, HL+Ha, HHa, HLa, L+HLa, H+HLa, HL+La, LLa, H+HL+Ha, L+HL+Ha, T+HL+La)으로 기술하였다. 이처럼 북쪽의 강진철(2005)와 김성근(2005)에서도 억양을 계층화하고 단어발음 층위에서 단어마루와 음조라는 개념을 통해서 국부적인 단어 단위에서의 억양 실현을 기술하였다. 단어마루와 음조 모두 소리마디수, 형태부 결합관계, 소리마디 구성 특성에 따라 다양한 양상을 띤다고 하였다. 여기에 추가로 강진철(2005)는 음정가속도¹⁸⁾ 변수에 의해 음조흐름새가 규제된다고 하였다. 강진철(2005)에서 제시한 음조 유형은 다음 <표 1>¹⁹⁾과 같고, 김성근(2005)의 단어마루 유형은 다음 <표 2>와 같다.




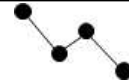
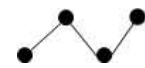
그러나 이호영(1996)에서는 말마디 억양을 ‘tune’으로 사용하였고, 일반적으로 ‘tune’이 음조나 어조, 억양 등으로 번역되고 사용하는 것으로 볼 때, 음조는 영국식 억양 이론에서 기술하는 ‘configuration’과 관련성이 높다. 이렇게 볼 때, ‘tune’은 소리의 높낮이 외에 세기, 길이도 포함하는 넓은 의미이므로 해석하기 때문에 강진철(2005)의 ‘음조’ 개념은 음조(tune)보다는 ‘level’과 관련된 음성적 성조(phonetic tone)를 가리키는 ‘성조(tone)’에 가까운 의미로 볼 수 있다.

17) 높낮이선이란 억양 곡선(pitch contour)을 말한다. 본문의 3.1.3절에서 자세하게 다룬다.

18) 강진철(2005)에서 음정가속도는 “단위 시간당 말소리가 얼마만큼 한 속도로 높아지는가 또는 낮아지는가를 나타내는 속도”라고 정의했으며, 음정가속도가 크면 음조흐름새 경사가 급하고, 음정가속도가 작으면 음조흐름새 경사가 느릿하고 유순해진다고 하였다. 추가로 문화어화자가 발음한 단어 2만여 개를 분석한 결과에 기초하여 문화어의 이상적인 음정가속도는 악센트와 비악센트 사이의 음정차가 1/13s 사이에 10Hz로 상승하는 것이라고 제시했다.

19) 강진철(2005)의 내용을 토대로 연구자가 요약정리한 것이다.

<표 1> 강진철(2005: 248-254)의 음조흐름새 유형

단어 유형	예시 단어	음조흐름새 유형
A ₀ B ₂	선득, 시름	왼쪽비탈면 
A ₀ B ₂	먹다, 무늬	오른쪽비탈면 
A ₁ B ₁	숨결, 군밤	
A ₁ B ₂	선자리, 귀땃개	
A ₀ B ₃ ,	지렁이	한 봉우리 
A ₀ B ₄	노고지리	
A ₂ B ₁	주먹맛	
A ₂ B ₂ ,	진대나무	
A ₃ B ₁	어스름달	
A ₃ B ₂	도라지나물	
A ₃ B ₃	X ²⁰⁾	
A ₁ B ₃	콩버무리, 칭개구리	오른쪽비탈 한 봉우리 
A ₂ B ₂ ,	구석구석, 딸랑딸랑	한 봉우리 왼쪽비탈 
A ₃ B ₃	나부랑나부랑	

<표 2> 김성근(2005: 251)의 단어마루 유형

소리마디수 형태	1	2	3	4 ²¹⁾	5	6
제1형태 (기본형태)	돌 :	— —	— — —	— — — —	— — — — —	— — — — — — — — —
제2형태		— — 자리	— — — 살바람	— — — — 방아공이	— — — — — 노그라지다	— — — — — 누르끼레하다
제3형태		— 콩집	— — — 자갈밭	— — — — — 건들바람	— — — — — 쌔무룩하다	— — — — — 갈죽스름하다

20) 강진철(2005: 253)에서는 이러한 유형의 단어는 거의 없고, 만약 있다면 한 봉우리 음조흐름새를 가진다고 하였다. 이 저서의 다른 부분에 해당 유형으로 ‘잡자리비행기’가 제시되어있긴 하다.

21) 김성근(2005: 247)에서 네 소리마디 단어의 ‘변이형태’는 ‘찰강냉이, 콩복데기, 찐물고기’ 등을 예시로 앞 세 마디가 높아지는 형태로 제시되었다[---]. 이 형태는 제2형태의 변종인데, 그 이유는 소리마루의 고유한 특성이 아닌 거센소리, 된소리에 의해서 단어마루가 생긴것이기 때문이라고 하

<표 1>에서 단어 유형은 단어의 형태부 구성과 소리마디수를 모형화한 것이다. 알파벳은 단어 형태부의 경계를 말하고, 알파벳 옆의 첨자는 소리마디수를 나타낸다. 예를 들어 ‘어머니’는 ‘A₀B₃’에 해당하고, ‘돼지우리’, ‘잠자리비행기’는 각각 ‘A₂B₂’, ‘A₃B₃’에 해당한다.²²⁾ 음조흐름새 유형은 단어에서 소리마루에 의해서 생기는 음조의 모양에 이름을 붙인 것이다. 왼쪽비탈면 음조흐름새는 시작 부분에 내림악센트를 가지고 둘째 소리마디가 첫째 소리마디보다 상대적으로 높게 실현되는 것을 말한다.

<표 2>는 김성근(2005)에서 제시한 것으로 ‘소리마디수, 소리마루 위치, 단어 결합관계’ 등의 변수에 따라 나타나는 단어마루 유형을 세 가지 형태로 유형화한 것이다. 단어마루 유형은 소리마디수가 증가함에 따라서 ‘첫 마디가 높아지는 형태, 가운데 몇 마디가 높아지는 형태, 마지막 몇 마디가 높아지는 형태’로 나누었다. 그런데 이러한 형태가 특정한 규칙성이 있는 것이 아니라 각각의 단어 사례에서 나타나는 세부적인 변수에 의해서 나타나는 양상이 제시된 것이다. 다시 말해서, 제1, 2, 3형태별로 유사성을 갖는 것이 아닌, 각 소리마디수별 단어마루 실현의 차이를 유형화한 것이다. 각각의 제1형태는 기본 형태이고, 나머지 유형은 제2, 3형태, 변이형태로 기술하는 방식이다. 이때 기본 형태는 소리마루의 고유한 특성이며, 거센소리, 된소리, 마찰음 [스]의 영향과 관계없는 형태라고 제시하였고, 다른 제2, 3형태는 대개 자음의 영향이나, 단어의 결합관계에 따라서 나타난 형태라고 제시했다. 예를 들어, 네 소리마디 단어에서 ‘풀주머니, 땅속도랑, 피투성이, 뽀뽀하다’는 제1형태에 속하는데, 이 단어들은 자음의 영향과 상관없이 소리마루의 고유한 특성에 의해 두 번째 음절이 가장 높고, 점차 계단식으로 낮아진다. 반면 제2형태는 ‘아래마을, 가두배추, 무릎도리, 방아공이’와 같은 합성어로 가운데 두 마디가 높아지는 형태를 말한다. 제2형태는 네 소리마디 단어에서 제1형태를 기본으로 하여 둘째 마디가 핵심이지만 결합관계(합성)에 의해 둘째 마디와 셋째 마디가 높이가 같아진다고 설명되었다. 그리고 ‘건들바람, 뽕줄운동, 고추나무’는 제3형태 예시인데, 제3형태는 뒤 형태부 단어가 원래 높게 발음되는 단어였다면 네 소리마디 구성의 끝에서 낮게 발음되지 않고 보통소리로 되는 것을 말한다. ‘건들바람’에서 각 형태부가 따로 발음되면 ‘들’과 ‘람’이 높게 발음되지만 ‘바’가 낮게 발음되기 때문에 마지막 마디가 같은 높이(보통소리)로 발음되는 것이다. 김성근(2005)는 단어마루의 기본 형태 관찰을 통해서 소리마루에서 자음이 모음의 음높이에 결정적인 영향을 미치지 않는다고 주장했다. 이러한 기술을 통해 김성근(2005)에서는 운율의 기본 형태를 제시함으로써 분절음과 운율을 분리하려는 생각이 있었다는 것을 엿볼 수 있다.

강진철(2005)와 김성근(2005) 등 북쪽의 음성적 성조 기술을 보면 남쪽의 성조 기술과의 몇 가지 공통점과 차이점을 찾을 수 있다. 공통점은 소리마디의 구성 특성에 따라 고조와 저조가 결정된다는 것과 소리마디수이다. 북쪽에서는 소리마디 구성에서 자음의 순환소리는(‘스’ 제외) 모음에 영향을 적게 주고 된소리나 거센소리는 모음에 많은 영향을 주므로 주파수가 높아진다고 기술하고 있다. 즉, 단어마루나 음조에서 된소리나 거센소리 등의 소리마디 구성 특성이 높이마루에 영향을 미친다는 것이다. 모음은 음절을 구성하는 핵이 되므로 모음에 음높이가 없힌다는 주장은 하나의 음절에 하나의 음높이가 배당되는 억양음운론적 시각에서 이해할

었다.

22) 강진철(2005)에서는 단어를 이루는 형태부 중에 앞의 형태부를 <A>로, 뒤의 형태부를 로 표시했으며 소리마디수는 아래 첨자로 <1, 2, 3, 4>로 표시하였다. 이렇게 분석한 단어 유형 A₁₋₄B₁₋₄ 총 16개를 제시했다.

수 있다. 또한 자음의 영향에 따라 운율이 다르게 실현되는 것은 K-ToBI의 음성적 층위에서 표준어 성조가 'T+HL+Ha'로 나타나는 것과 같은 이치로 볼 수 있다. 'T'는 표준어의 첫 번째 분절음이 격음이나 경음, 마찰음일 때 고조로, 그 외에는 저조로 실현됨을 말한다. 북쪽에서는 기저성조와 표면성조의 구분이 없기 때문에 표면성조의 실현형만 기술한 것이다. 또한 소리마디수에 대해서 북쪽에서는 음조흐름새와 단어마루 유형의 소리마디수를 최소 2개에서 최대 6개까지만 기술하고 있다. 남쪽에서는 신지영(2011)에서 우리말의 음운구 평균 음절수를 분석하였는데(성인 자유 발화 자료(122,912개 음운구), 낭독 발화 자료(33,719개 음운구)), 평균 2음절에서 5음절 사이인 것으로 나타났다. 신지영(2011)에서 5음절 이상의 음운구의 음높이 유형은 내삽(interpolation)으로 인한 기율기에서의 차이가 있을 뿐 저성조(LHLH)나 고성조(HHLH)군 중 하나로 실현된다고 하였다. 이런 점을 미루어 볼 때 북쪽과 남쪽이 공통적으로 2~5개 음절의 단어 또는 어절, 음운구를 단위로 성조 실현형으로 관찰적 기술하고 있다는 것을 알 수 있다.

북쪽의 억양 음높이 단계는 기본적으로 세 단계로 기술하고 있다는 점이 남쪽과 차이가 있다. 남쪽은 억양 음높이 단계를 일반적으로 K-ToBI 체계에서 고조(High)와 저조(Low)만으로 파악했다. 하지만 Lee(2004), 오재혁(2014)은 음높이의 단계가 두 단계만으로는 충분하지 않으며 고조, 중조, 저조로 삼 단계의 음높이 단계가 설정되어야 함을 주장했다. 또한 조민하(2008, 2011)에서도 종결 기능의 연결 어미 발화에서 나타나는 억양이 'High' 혹은 'Low'로 편입할 수 없는 수평적 성조 패턴(M)으로 나타나는 것이 있고, 이 억양이 비단정성 의미로 기능하기 때문에 선행하는 성조의 상대적 개념으로서의 'Mid(중조)'가 필요하다고 하였다. 남쪽과 북쪽이 우리말이라는 동일한 대상을 다른 관점과 방식으로 기술해왔는데, 이러한 공통점과 차이점의 인식은 우리말을 보다 합리적으로 기술할 수 있는 특성을 제시할 수 있는 시사점이 될 수 있다.

3.3 '문장' 단위에 얹히는 억양 곡선(높낮이선)

강진철(1991)에서는 '높낮이선'이란 억양에서 말소리들의 높고 낮은 관계를 나타내는 곡선이라고 정의했다. 앞서 <그림 2>에서처럼 운율을 단어발음과 문장발음을 나누었는데, 문장에 얹히는 억양을 높낮이선으로 명명하고 있다. 또한 북쪽에서는 억양 요소들 중 가장 중요한 것을 높낮이선이라고 보았다. 강진철(1991)은 높낮이선 구조를 시작높낮이선, 중간높낮이선, 이음높낮이선, 끝맺음높낮이선으로 구분하였으며, 높낮이를 수적으로 모형화하였다.



<그림 3> 높낮이선 구조 모형(강진철 1995: 137)

<그림 3>은 강진철(1995)에서 제시한 높낮이선 구조 모형이며, 강진철(1991)에서는 높낮이선의 대략적인 평균 높이를 "(가장 높은 소리마디 주파수+가장 낮은 소리마디 주파수)/2"로 정의하였다. 이런 방식으로 문장의 평균 높낮이를 2로 표시하고, 평균보다 낮은 높낮이를 1로 표시하고, 가장 높은 높낮이를 3으로 표시하였으며, 높고 낮음의 단계는 3등분, 5등분, 7등분

으로 세분화할 수 있다고 하였다.

강진철(2005)는 높낮이선을 크게 문장악센트(초점)의 영향에 따른 높낮이선 구조와 문장성분을 중심으로 한 높낮이선 구조로 나누었다. 문장악센트에 따른 높낮이선 구조는 남쪽에서도 쉽게 이해할 수 있다. 이는 문장에서 초점에 의한 흔들림으로 생기는 음높이의 변화로 문장의 특정 부분 음높이가 흔들리면서 생기는 음높이 곡선을 말한다. 강진철(2005)는 이러한 문장악센트를 중심으로 한 높낮이선 구조를 기본적으로 (5)와 같이 5가지로 소개하고 있고, 이보다 더 많을 수 있다고 하였다.

(5) 문장악센트를 중심으로 한 높낮이선 구조(강진철2005: 258~259)

- ㄱ. 높낮이선 구조 1: 영수가 레일 돌아온다.
- ㄴ. 높낮이선 구조 2: 영수 는 레일 돌아온다.
- ㄷ. 높낮이선 구조 3: 영수는 레일 돌아오니?
- ㄹ. 높낮이선 구조 4: 영수 는 레일 돌아오니?
- ㅁ. 높낮이선 구조 5: 영수가 레일 돌아온다.

(5ㄱ)은 내림악센트, (5ㄴ)은 올림악센트가 각각 ‘돌’, ‘수’에 얹히고 이를 통해 표현적 효과가 나타난다고 하였다. (5ㄷ)은 의문문에서 나타나는 특징이며, (5ㄹ)은 여성이나 어린이와 이야기하는 어른들의 말에서 나타난다고 하였다. (5ㅁ)은 높낮이선 구조 1과 2가 결합된 구조에 가깝다고 기술되어 있다. 다음 <표 3>²³⁾은 문장성분에 따른 높낮이선 구조를 나타낸 것이다.

<표 3> 강진철(2005:260~274)의 문장성분 중심의 높낮이선 구조

높낮이선 구조	특징	예시
시작높낮이선	문장 발화 시작 시 첫음절에 얹히는 음높이를 말한다.	2 1 3 2 2 할머니네 집에 남새를 가지고 가요.
중간높낮이선	ㄱ. 주어, 보어가 술어보다 높게 발음됨 ㄴ. 수식어는 피수식어보다 높게 발음됨 ㄷ. 날숨의 영향으로 인한 점진하강 현상	285 270 ㄱ.위원장동무가 아침에 왔다. 135 97 ㄴ.그는 우리 이웃에 산다.
이음높낮이선	ㄹ. 끝음이음높낮이선<-> ㅁ. 낮춤이음높낮이선<\> ㅂ. 높임이음높낮이선</>	180 180 180 ㄹ.나 를 기다렸단 말이요? 185 177 ㅁ.방금 뭐라고 말했어요? 157 180 ㅂ.영옥이가 어데 갔어요?
끝맺음높낮이선	ㅅ. 높임(↗) ㅇ. 끝음(→) ㅈ. 낮춤(↘)	ㅅ.마당질을 합니까? ↗ ㅈ.내가 만든 눈사람. ↘

문장성분을 중심으로 한 높낮이선 구조의 첫 번째는 시작높낮이선이다. 시작높낮이선은 문

23) 강진철(2005: 260~274)의 내용을 토대로 연구자가 요약 정리한 것이다.

장발음을 시작할 때 첫째 소리마디의 음높이를 말한다. 앞서 보았듯이, 강진철(1995)에서는 높낮이선을 수적으로 모형화한 것을 기반으로 문화어 억양에서 시작높낮이선의 수준은 전체의 1/2 수준이라고 하였다. 예시에서처럼 시작높낮이선은 문장 전체에서 2단계 음높이로 시작한다.

중간높낮이선은 술어 앞에 오는 모든 높낮이선을 말하며, 몇 가지 특징이 있다. 첫 번째는 주어, 보어가 술어보다 높게 실현되는 구조(ㄱ), 두 번째는 수식어가 피수식어보다 높게 실현되는 구조(ㄴ), 세 번째는 날숨의 영향으로 인한 점진하강 현상(ㄷ)이다. 중간높낮이선의 (ㄱ, ㄴ) 구조는 예시에서처럼 억양 곡선의 앞이 높고 뒤가 낮아지는 형태를 보인다. (ㄷ)의 구조는 날숨의 영향으로 한 문장에서 매 호흡단위마다 한 봉우리를 이루되, 시작이 높고 날숨이 끝날 무렵 발음의 단계는 낮게 발음되어 점점 낮아지는 곡선을 보인다.

이음높낮이선은 단어와 단어 사이를 연결하는 조사의 발음에서 나타나는 높낮이선이라 정의하였으며, 끝음, 낮춤, 높음으로 구분하였다. (ㄹ, ㅁ, ㅂ)의 구조에서 보듯이 조사를 중심으로 음높이가 변하는 양상을 나타낸다.

끝맺음높낮이선은 술어에서 나타나는 높낮이선으로서 여러 가지 변이 형태들 중 세 가지로 나눌 수 있다고 하였다. 알림문(평서문)의 높낮이선은 마지막을 내리는 것이 기본이며 감정 정서를 넣으면 높아질 수도 있다고 하였다. 물음문(의문문)의 경우에는 기본적으로 마지막을 높이는 형태로 나타나지만 판정 의문문과 설명 의문문에 따라 억양이 달라진다고 하였다. 설명 의문문의 경우 의문사에 초점이 발생하고 문장의 마지막 억양이 낮아지는 현상은 남쪽과 동일하다. 추김문(청유문)의 경우에는 말끝을 낮추었다가 다시 높이는 형태로 나타난다고 하였다.

억양의 기술 방법 중 영국식 기술에서는 전체적인(global) 억양 곡선의 모양에 주목하여 기술한다. 반면 미국식 구조주의를 기반으로 한 억양음운론에서는 국부적인(local) 접근 방법에서는 억양의 높낮이를 계층화하고 억양을 음운론적으로 표시하기 위해 구 구조들의 허용 가능한 목록을 제시한다. 북쪽에서의 억양 기술 방법을 보면 이러한 요소들을 찾을 수 있다. 억양을 분석하는 데 있어서 높낮이선이라는 용어를 사용하여 억양 곡선의 모양(pitch configuration)에 주목했다는 점은 영국식 억양 이론과 비슷하다. 또한 억양을 '시작, 중간, 이음, 끝맺음'으로 구분한 것은 영국식 억양 이론에서 억양을 '머리(head), 핵(nuclear), 꼬리(tail)'로 분석한 것과 유사하지만, 우리말의 억양 구조를 새로운 구조적 관점에서 파악하고 있다는 점에서는 다르다. 그뿐만 아니라 전체적으로 곡선 모양을 보면서도 억양의 음높이를 수적인 3단계 모형으로 계층화하여 분석하는 것은 미국식 구조주의의 관점에서 분석할 수 있다는 점에서 새로운 해석의 관점이라고 볼 수 있다.

4. 논의

이 연구는 평양 문화어 억양 기술을 이해하고, 서울 표준어 억양 기술과 비교해서 같은 것과 다른 것이 무엇인지를 찾아봄으로써 우리말 억양 기술 체계를 통합적으로 이해해보고자 하는 목적이 있다. 남북이 서로 다른 이론과 관점을 갖고 연구한 가운데에서도 그 내용에 서로 같은 것이 있다면 그것이야말로 우리말 억양의 객관적 실체에 해당할 것이라는 기대가 있기 때문이다. 이를 통해 우리말 억양 기술 체계를 통합적으로 이해하고, 후일의 통일된 우리말 억양 연구에 초석을 놓고자 하는 기대를 한다.

4.1. 남북의 억양 기술에서 찾을 수 있는 공통의 내용

음절 이상의 운율 단위 구성이 같음을 찾을 수 있다. ‘말토막-말마디-문장’, ‘악센트구-억양구-발화’, ‘소리토막-소리매듭-소리동강’ 각각 이호영(1996), Jun(1993), 조선어문화규범(1976)의 운율 단위이다. 모두 이론적 배경이 다르지만, 위계를 세 단계로 설정하고 있는 점이 같다. 이호영(1996)은 영국식 억양 이론에 따라 하나의 ‘강세’가 있는 단위를 ‘말토막’으로 보았다. 이호영(1996)에 의하면 말토막은 ‘하나의 강세 음절과 영 개 이상의 비강세 음절로 이루어진 리듬 단위이다.’라는 서술을 볼 수 있다. 즉 이호영(1996)의 체계에서는 ‘말토막’의 필수 구성 요건 및 말토막 형성 기제는 ‘강세’라는 것을 알 수 있다.²⁴⁾ ‘악센트구(Accentual phrase)’는 억양음운론을 기반으로 만들어진 단위인데, 억양음운론에서도 악센트구는 악센트를 기반으로 형성되는 단위지만, Jun(1993)에서는 이를 그대로 계승하지는 않았다. Jun(1993: 74)에서 악센트구는 ‘억양 패턴으로 정의되는 가장 작은 운율 단위’라고 기술되었다.²⁵⁾ 이때의 억양 패턴은 ‘T+HL+Ha’를 기본으로 형성되는 14개의 유형을 말한다. 그리고 끝으로 소리토막은 앞서 보았듯이 “하나 또는 그 이상의 소리마디가 소리마루에 의하여 묶어진 발음단위. 발음상 하나의 통일체를 이루며 뜻을 가진 언어단위와 일치한다.”(조선말대사전(1992)의 ‘소리토막’ 정의)라는 것에서 알 수 있듯이 음절이 모여 이루어진 하나의 통일체를 이루는 언어 단위로서 문법적인 단위로는 남쪽의 어절, 북쪽의 ‘단어’ 단위와 일치하는 것을 알 수 있다. 서로 다른 이론적 배경을 갖고 있지만, 가장 작은 하위 운율 단위로 설정된 ‘말토막’, ‘악센트구’, ‘소리토막’은 결국 객관적 실체가 같은 것일 수도 있다. 우리말의 운율 단위에서 가장 작게 형성되는 리듬 단위, 그것이 ‘강세’로 형성되건, ‘억양 패턴’으로 형성되건, ‘강약 마디’로 형성되건 간에 단위 자체는 같은 것일 수도 있다. 또한 이러한 기본 단위를 근거로 하여, ‘문장’, ‘발화’, ‘소리동강’이라는 온전한 한 단위 밑에 ‘말마디’, ‘억양구’, ‘소리매듭’의 단위를 둔 것도 우연의 일치는 아닐 것이라 생각한다. 북쪽의 설명대로 하나의 뜻덩어리로 구획되는 단위일 수도 있고, 영국식 억양이론에 따른 관찰처럼 의미 및 정보 단위일 수도 있고, 억양음운론의 관찰처럼 하나의 억양구 경계 성조(Intonational boundary tone)가 위치하는 단위일 수도 있다. 그러나 이 단위 역시 같은 대상을 다른 관점에서 보고 있는 것일 수도 있다. 따라서 이러한 세 단계의 운율 구조는 우리말 운율 단위에 실재하는 단위일 가능성이 매우 높다고 할 수 있다.

4.2 북쪽의 새로운 시각

남과 북이 교류 없이 연구를 진행한 까닭에, 남쪽의 관점에서 보았을 때에는 북쪽의 접근 방법에 새로운 것들이 많다. 크게 네 가지 정도를 들 수 있는데 하나는 운율 단위 분절과 관련된 새로운 시각이며, 둘째는 운율 단위 형성 기제와 관련된 시각, 셋째는 ‘단어 마루와 음조’, 넷째는 ‘높낮이선’과 관련된 새로운 시각이다.

첫째, ‘발음덩어리’와 ‘뜻덩어리’의 구분, 그로 인해 명확해지는 ‘소리매듭’에 대한 설명에서 운율 단위에 대한 새로운 시각을 찾을 수 있다. 남쪽의 ‘말토막-말마디-문장’, ‘악센트구-억양구-발화’는 모두 ‘운율적 실체’로 정의되는 단위이다. 앞서서도 이야기했듯이, ‘말토막’은 하나

24) 우리말에 ‘강세(stress)’가 있느냐에 대해서는 그 인정 여부를 두고 많은 논쟁이 있었다.

25) The Accentual Phrase is the lowest prosodic level that can be defined in terms of the intonation pattern of an utterance.

의 강세가 없이는 단위이고, ‘말마디’는 ‘숨쉬기 단위’(이호영 1996:196)이다. ‘악센트구’는 억양 패턴으로 묶이는 단위이고, ‘억양구’는 억양구 경계 성조가 오며 휴지를 동반하는 단위이다. 이와 같이 남쪽에서 제시된 단위는 모두 음성적 실체를 기반으로 정의되는 운율 단위이다. 물론 ‘말마디’에 대해서는 ‘말토막보다 더 큰 리듬 단위인 동시에 의미 및 정보 단위이다.’라는 설명을 덧붙였지만, 말토막과 말마디가 차원이 다르다는 설명을 하지는 않았다. 이에 비해 북쪽에서 기술된 ‘소리토막-소리매듭-소리동강’ 단위 설명에서 ‘소리매듭’을 뜻덩어리로 구분한 것은 소리매듭의 실체가 음성적으로 구분되는 것이 아니라 통사 구조 내에서 의미적으로 구분되는 단위라는 것을 밝힌 것이다. 음성적 운율 단위와 통사적 운율 단위로 구분하고 있다는 것으로 이해된다. 운율 단위를 통합적으로 설정하고 있지만, 그 구조를 형성하는 기제를 분리함으로써 더욱 입체적으로 명확하게 설명하고 있다. 바꾸어 말하면 ‘숨쉬기 단위’, ‘억양구 경계 성조’를 통해 그 단위를 구분하는 것보다, 통사 구조의 분절로 구분하는 것이 더 직관적이며, 이러한 통사 구조의 분절이 ‘숨쉬기’ 혹은 ‘억양구 경계 성조’를 동반할 수 있다고 설명하는 것이 더 명확할 것이라는 이야기이다.

둘째, 운율 단위 구성의 원리 및 각 단위의 구조 설명에서 새로운 시각을 찾을 수 있다. 운율 단위인 ‘소리토막-소리매듭-소리동강’ 중 발음덩어리인 ‘소리토막-소리동강’은 아무렇게나 구조화되는 것이 아니라 구조화되는 원리와 내부 구조를 갖고 있다는 내용이다. ‘소리토막’은 ‘소리마루’라는 음성적 특징에 의해 ‘강약마디’를 형성하며 구조화되는 단위이고, ‘소리동강’은 시간, 일정한 단위의 시간이 반복되는 ‘박자’와 그 박자가 모이는 ‘소절’을 형성하며 구조화되는 단위라는 설명이다. 따라서 ‘소리토막’은 다시 ‘강약마디’라는 하위 구조로 분해할 수 있고, ‘소리동강’은 ‘소절’로, ‘소절’은 ‘박자’로 분해할 수 있다. 음절에 얽히는 ‘소리마루’가 ‘강’과 ‘약’을 만들어 내며 ‘강약마디’를 만들고 그 강약마디가 뭉쳐져 소리토막이 형성되는 것, 소리토막이 일정한 시간 동안 발음되고 그 일정한 시간이 박자를 형성하며, 그 박자가 일정하게 뭉쳐 소절을 형성하며, 이 소절이 소리동강을 만드는 것으로 이해된다. 이처럼 북쪽에서는 단위를 만드는 음성적 원리와 그 원리를 통해 형성되는 운율 단위의 내부 구조를 설명하고 있다. 남쪽에서는 시도되지 않았던 설명이다. 새롭지 않을 수 없다.

셋째, 단어마루 및 음조와 관련하여 새로운 시각을 찾을 수 있다. K-ToBI에서는 음운구 유형에서 ‘LHa’라는 기저성조를 기반으로 관찰 가능한 유형을 모두 기술하고 있으나 분절음격음, 경음일 경우 ‘H’로 실현되는 것 이외에 다른 변이 형태들이 어떠한 환경에서 실현되는지 그 명확한 조건을 제시하지 않았다. 그러나 김성근(2005)에서는 자음의 영향뿐 아니라 소리마디수, 소리마루의 기본 위치, 단어의 결합관계 등의 조건을 통해 단어마루 유형을 제시하고, 기본형태와 변이형태를 기술하였다. 비록 단어 단위에서 조사를 제외한 명사, 동사, 형용사 등의 단어에서 조사한 단어마루 유형에 대한 분석이지만 운율과 형태부와의 관련성을 완전히 배제하지 않고 변이 조건으로 제시했다는 점에서 새로운 분석 방법의 가능성을 시사한다. 강진철(2005)에서는 음조흐름세 유형이 다양하지만 음절수와 형태부 구성에 의해 규제되므로 일정한 수로 제한된다고 하였다. 강진철(2005)은 최대 6음절까지의 형태부로 구성된 단어의 음조흐름세 유형을 5가지 형태로 제시하였고, 김성근(2005)는 6음절까지의 단어를 기본형태와 변이형태로 구분하였으므로 공통적으로 6음절까지 기술하고 있다. 북쪽이 비록 명사, 합성 명사, 동사, 형용사 등으로 조사된 단어 단위에서의 음운구 유형을 나타낸 것이지만 우리말의 평균 음절수가 2음절에서 5음절 사이인 것을 감안하면 남쪽과 북쪽이 5음절 단위의 음운구를 유형화하였다는 공통점이 있다. 이에 따라 2음절에서 5음절까지의 음절수 변수와 음운구 억양 유형에서 단어 내부 구조 변수가 억양 유형에 어떤 영향을 주는지는 추후에 검증해볼 필요가

있다.

끝으로 높낮이선 구조와 관련하여 새로운 점을 찾을 수 있다. 북쪽에서는 높낮이선을 ‘시작 높낮이선, 중간높낮이선, 이음높낮이선, 끝맺음높낮이선’으로 구조화하였다. 억양을 기술하는데 있어서 중요하게 보아야 할 구조가 무엇인지에 대해서 짚었다고 평가할 수 있다. 즉, ‘시작 음높이가 어떠한가’, ‘끝맺음 억양은 어떤 패턴을 갖고 있느냐’, ‘중간 억양은 어떠한 형식인가’, ‘이어지는 부분의 억양 패턴은 어떠한가’ 등을 통해 억양 곡선의 전체 구조를 설명할 수 있다는 발상으로 생각된다. 남쪽에서는 각 단위의 억양 패턴과 끝 지점의 억양 패턴에 집중했던 것에 비해서 더욱 구조적이고 종합적이라고도 평가할 수 있다.

5. 맺음말

지금까지 평양 문화어를 대상으로 한 억양 기술에 대해서 살펴보고, 남쪽의 기술 체계와 비교하여 같은 점 혹은 남쪽의 시각에서 매우 새로운 시각 등을 살펴보았다. 남과 북이 서로 다른 배경에서 연구를 진행하였지만, 같은 점도 찾을 수 있었고, 연구 교류가 자유롭지 못했던 탓에 남쪽의 이론적 배경이나 관점에서는 아직 시도되지 않았던 새로운 점들도 찾을 수 있었다. 서두에서도 밝혔듯이, 이후 상호 이해를 바탕으로 한 통합적 연구를 모색하기 위하여 이러한 과정은 반드시 필요할 것이라 생각한다.

이 연구는 앞으로 평양 문화어 억양을 연구하기 위한 시론의 성격을 갖고 있다. 앞으로 문화어 억양 기술을 객관적으로 검증하는 연구가 진행될 것이다. 단어마루 유형, 음조흐름새 등의 관찰적, 선언적 기술이 현실 발음과 같은지에 대한 검증이 필요할 것이며, ‘강약’, ‘박자’ 등에 관한 기술 역시 상위 단위를 구성하는 원리로서 기능하고 있는지 등에 대해서도 검증이 필요할 것이다. 앞으로 평양 문화어 억양 연구 및 남북의 우리말 연구 교류 나아가 남북이 함께하는 통일된 우리말을 연구하기를 기대한다.

■ 참고문헌

- 강진철(1990), 문화어 억양의 높낮이선에 대하여, 『조선어문맞제4호(누계 제80호)』.
- 강진철(1991), 문화어 억양의 룰동에 대하여, 『조선어문맞제4호(누계 제84호)』.
- 강진철(1994), 함경도방언 억양에서의 말소리 느낌에 대하여, 『조선어문맞제3호(누계 제95호)』.
- 강진철·김성근·김수길(1995), 『조선어 실험음성학 연구맷 평양: 과학백과사전종합출판사』.
- 강진철(2005), 『조선어 실험음성학맷 사회과학출판사』.
- 고도흥(1997), 북한의 실험음성학 연구 현황, 아시아문화 13, 한림대학교 아시아문화연구소, 253-286쪽.
- 고도흥(1998), 『북한의 음성학 연구맷 한국문화사』.
- 김민수(1991a), 『북한의 조선어 연구사 1맷 녹진』.
- 김민수(1991b), 『북한의 조선어 연구사 3맷 녹진』.
- 김선철(2013), 『국어 억양의 음운론맷 경진』.
- 김성근(1990), 조선어 단어의 악센트 문제, 『조선어문맞제1호(누계 제77호)』.
- 김성근(1995), 『조선어 어음론 연구맷 사회과학출판사』.
- 김성근(2005), 『조선어 어음론맷 사회과학출판사』.
- 김차균(1991), 북한 문화어 음운 연구의 성과, 『언어맷12, 충남대 어학연구소, 7-108쪽』.
- 리상벽(1975), 『조선말 화술맷 사회과학출판사』.
- 림강철(2020), 우리말에서의 박자와 그에 의한 룰동조성에 대하여, 『조선어문맞 제4호(누계 109호)』.
- 신지영(2011), 『한국어의 말소리맷 박이정』.
- 오재혁(2014), 한국어 억양 곡선의 정규화 방안에 대한 연구, 『한국어학맷2, pp.395-420』.
- 이상혁(2011), 북한 조선어학의 특징에 대하여 -조선어학전서(2005)와 언어학연구논문색인사전(2006)을 대상으로-, 『어문논집맷64, 민족어문학회, 137-161쪽』.
- 이호영(1996), 『국어 음성학맷 서울: 태학사』.
- 이현복(1987), 남북한 언어차이와 북한어의 언어학적 특징, 『북한맷190, 북한연구소, 102-109쪽』.
- 이현복(1992), 남북한의 우리 말소리에 관한 연구 현황, 『KBS 한국어 연구논문맷34, KBS 아나운서실 한국어연구회, 129-152쪽』.
- 이현복(1995), 남북한 음성언어의 실험음성학적연구, 『말소리맷29, 대한음성학회, 61-94쪽』.
- 이호영(1998), 북한의 운율 연구, 『한글맷242, 한글학회, 145-170쪽』.
- 이호영(2002), 국어 억양의 상승과 하강 현상, 『한글맷257, 한글학회, 5-26쪽』.
- 전선아(2003), K-ToBI Labelling 규약, 『서울말연구2맷 박이정, 25-67쪽』.
- 조민하(2008), 연결어미의 기능 변화에 나타난 억양의 문법표지성, 어문논집 58, 민족어문학회, 93-125쪽.
- 조민하(2011), 연결어미의 종결기능과 억양의 역할, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 한경남(1996), 소리매듭은 문장 발음의 주요 단위, 『문화어학습맷제4호(누계 제187호)』.
- 홍석희(2005), 『조선어 음성공학맷 사회과학출판사』.
- KBS아나운서실 한국어연구회(2001), 『함께 가야할 남북의 말과 글맷 한국방송출판』.
- Crystal, David. (2011), Prosodic Systems and Intonation in English, Cambridge

University Press.

- Lee, H. Y. (1991) The intonation system of Korean (in Korean), *Eoneohak* 13. The Linguistic Society of Korean.
- Lee, H. Y.(2004). H and L are not enough in intonational phonology. *Eoneohak* 39. pp. 71-79. The Linguistic Society of Korean.
- Jun, S. A. (1993), The phonetics and phonology of Korean prosody, Ph.D. dissertation. Ohio State University.
- Jun, S. A. (2000), K-ToBI(Korean ToBI) Labelling Conventions: Version 3, *Speech Sciences* 7, 143-169.
- Ladd, D. Robert. (1983), Phonological features of intonational peaks, *Language* 59, 721-759.
- Pierrhumbert, Janet. (1980), The Phonetics and Phonolgy of English Intonation, MIT dissertation.

□ 토론

‘평양 문화어 억양 기술에 대한 이해’에 대한 토론

하영우(전주대)

북한 지역에 관한 국어학적 접근은 관심의 크기와 별개로 연구 영역이 폭넓지 못한 부분이 많습니다. 이는 북한 지역어의 국어학적 탐색을 하기 위한 자료가 극히 제한적인 것이 1차적 원인이겠으나 대개의 연구가 특정 주제에 한정되어 이어져 온 탓도 없잖다고 생각합니다. 북한 지역어의 음운론적 접근 역시 대체로 음운 체계나 특징적인 음운 현상을 논의하는 데 집중되어 있으며, 단어 이상의 단위에서 나타나는 거시적 차원의 음운론적 접근은 최근의 논의를 기준으로 찾아보기 힘듭니다. 이와 같은 북한 지역어 연구의 흐름에서 평양 문화어의 억양에 관해 논의한 이 발표문은 내용 자체로도 의미가 있지만 연구사적으로도 매우 뜻깊은 지표가 될 것으로 생각합니다. 또한 평양 문화어의 억양 체계에 대한 단순 연구사가 아닌 이론을 재 체계화하는 수준에서 논의를 기술하셨기에 차후 직접적으로는 북한 지역어를 대상으로 한 억양 연구의 바탕이 될 것이며, 넓게는 한국어의 억양 연구에의 활용도 기대해 볼 수 있다고 봅니다. 다만 앞서 언급하였듯 북한 지역어에 관한 자료 접근이 어려워 문화어의 억양에 대한 쟁점 사항을 제시하거나 기술하신 내용에 대한 데이터 기반의 이견 제시는 어려울 것으로 보입니다. 이에 한국어 억양 연구와 발표문을 바탕으로 한 질의로 토론자의 소임을 대신하고자 합니다.

1. 소리마디와 강약마디

6쪽의 기술에 따르면 ‘소리마디’(음절)는 ‘소리마루’에 의해 ‘강약마디’로 묶입니다. 그리고 소리마루는 각주 9의 조선말대사전(1992)를 참고해 보면 음높이(높이소리마루) 정도로 이해가 됩니다. 이에 따르면 높이소리마루에 의해 강약마디로 묶인 ‘문제/를, 혁신/의’는 결국 음높이 관계로 하위 단위가 구조화된다고 볼 수 있는데, 실제로 ‘문제/를, 혁신/의’가 어떤 방식으로 구조화되어 있는지 가늠하기 어려운 부분이 있습니다. 물론 ‘소리마루를 강약마디의 형성 기제로 기술하고 있지만, 사실상 강약마디는 형태, 의미론적인 구조가 관여하는 것으로 이해된다.’라는 기술을 덧붙이고 있지만 이를 증명할 관련 데이터가 제시되어 있지 않으며, ‘형태, 의미론적인 구조’가 의미하는바가 무엇인지 명확하지 않습니다. 아울러 후술하고 있는 ‘강약강약’은 ‘소리마루’에 의한 ‘강약마디’와 어떠한 관계를 가지는지도 정확히 임하지는 않습니다. 위 내용은 결국은 음절 단위가 어절 단위로 확대되는 과정에서 나타나는 운율 구조화를 기술한 것인데 주요한 작용 요소와 패턴이 무엇인지 추가적인 설명이 필요해 보입니다.

2. 소리토막과 소리매듭

K-ToBI 기반의 한국어 운율 구조를 바탕으로 생각해 보면 문장의 통사적 구조에 따라 발음의 단위를 설정하는 소리매듭은 매우 흥미로운 개념이라고 생각합니다. 특히 운율 단위의 구조화가 통사 구조의 영향을 받는 것은 음높이 중심의 연구 방법론에서 이미 수차례 검증된바 있다는 점에서도 소리매듭은 언어적 실제성을 잘 반영한 단위로 생각합니다. 그런데 주어-서술어 관계나 절의 접속 구조에 따라 소리매듭이 결정되는 과정에서 소리토막과는 어떤 운율 구조적 관계성을 가지는지에 대해서는 명확히 기술되지 않은 듯합니다. 예를 들어 하나의 소리토막이 소리매듭이 된다면 어떤 방식으로 운율 구조가 승계되는지, 둘 이상의 소리토막이 하나의 소리매듭으로 구조화된다면 소리토막 사이는 어떤 방식으로 재구조화되는지에 대한 설명이 더 필요할 듯 싶습니다. 소리토막과 달리 소리매듭은 그 실체가 음성적으로 구분되는 것이 아니라 통사 구조 내에서 의미적으로 구분되는 단위로 보아 특별히 ‘뜻덩어리’로 따로 구분하고 있기 때문에 소리토막과 소리매듭이 위계적 연결에서 별도의 구조화 방식을 거치는지 아니면 직결되는 단위인지 조금 모호한 부분이 있다고 생각합니다.

3. 운율 구조의 체계화에 대한 관점

북한의 운율 구조에 관한 기술 중 통사 구조가 운율 구조에 직접적 요인으로 작용한다는 관점은 한국어의 운율 구조에 관한 연구와 표면적으로는 큰 차이를 보인다고 생각합니다. 그런데 통사 구조가 운율 구조에 영향을 주는 관계가 ‘통사 구조 → 운율 구조’의 관계를 지닌 것인지 운율 구조가 통사 구조에 주요 단위와 일치하는 것인지가 명확하지 않은 것 같습니다. 다시 말해 통사 구조가 어떤 방식으로 운율 구조에 관계되어 있는 것인지에 대한 언어학적 체계화는 이루어지지 않은 것 같습니다. 같은 맥락에서 어절 단위의 형태구조나 초점 등이 운율 구조를 형성하는 데 있어 영향을 준다는 관점 역시 매우 흥미롭지만 이를 운율 체계 내에서 모두 소화해 내지는 못한 것 같습니다. 이와 같은 북한의 운율 체계에 대한 관점은 운율 구조화에 영향을 주는 여타의 언어적 요인에 대해 넓게 고려했다고 볼 수도 있겠으나, 다른 관점에서 보면 정리되지 않은 체계로 이해할 수도 있을 것 같습니다. 무엇보다 운율 구조에 대한 논의에서 체계와 별개로 형태/통사/의미적 구조가 운율 구조 형성이 미치는 관계에 대해서는 언어학적 접근이 일반화되어 있다는 점에서 ‘새로운 시각’인지에 대해서는 재고의 여지가 있다고 생각합니다.

