

제55회 한말연구학회 전국학술대회

일시 : 2022년 7월 15일(금요일)

장소 : 건국대학교 서울캠퍼스 상허연구관 224(제1발표장), 219호(제2발표장)

주제 : 세대별, 지역별 언어 다양성 조사의 의의와 과제

주최 : 한말연구학회

후원 : 건국대학교

개회식		[제1발표장]	사회 : 윤혜영(한라대)
10:40 ~ 11:10	등록 및 접수		
11:10 ~ 11:20	개회사 : 김용경(한말연구학회 회장)		
제1부	<제1 분과> 사회언어학	<제2 분과> 글쓰기 교육	
	[제1발표장]	사회 : 김병문(연세대)	[제2발표장] 사회 : 이은경(세종사이버대)
11:20 ~ 11:50	이주자의 언어 사용과 하위문화의 관련성 연구 발표자: 이정은(연세대) 토론자: 연준흠(서울대)	대학 글쓰기 수업에 대한 학습자의 인식과 개선 방향에 대한 탐색적 연구 발표자: 이원희(송실대) 토론자: 손희연(서울교대)	
11:50 ~ 12:20	트랜스랭귀징 관점에서의 디지털 담화 연구 발표자: 신유리(성균관대) 토론자: 백승주(전남대)	유학생 글쓰기에 나타난 구어체 양상 발표자: 박혜란(건국대) 토론자: 남은영(인하대)	
점심 : 12:20~13:30			
제2부	<제3 분과> 주제발표	[제1발표장]	사회 : 조태린(연세대)
13:30 ~ 14:10	언어 다양성 조사의 주요 내용과 조사 질문지 구성에 대하여 발표자: 김덕호(경북대)		토론자: 위진(문화체육관광부)
14:10 ~ 14:50	언어 다양성 조사의 조사 및 표기 지침의 현황과 보완 발표자: 정인호(대구대)		토론자: 소신애(송실대)
14:50 ~ 15:30	언어 다양성 조사의 정책적 목표와 활용 방안 발표자: 이현주(국립국어원)		토론자: 이준환(전남대)
휴식 : 15:30~15:40			
제3부	<제4 분과> 화용론	<제5 분과> 한국어교육	
	[제1발표장]	사회 : 방영심(상명대)	[제2발표장] 사회: 박동근(대진대)
15:40 ~ 16:10	일상대화에서의 자기발화 수정행위 양상 연구 발표자: 이주연(건국대) 토론자: 송인성(상명대)	한국어 음운구 역양 유형의 변별적 특성과 변이 조건 발표자: 오재혁(건국대) 토론자: 서윤정(고려대)	
16:10 ~ 16:40	제안과 거절 대화에서 나타나는 상호작용 조직의 특성 발표자: 정수현(호서대) 토론자: 안신혜(경동대)	일본어권 학습자의 '명사+동사' 언어 구성 오류 분석 발표자: 조영보(연세대) 토론자: 이윤진(안양대)	
16:40 ~ 17:10	<국어> 교과서와 <언어와 매체> 교과서의 국어사 자료 제제 분석 발표자: 이성우(한림대) 토론자: 도재학(경기대)	한국어교육을 위한 문법적 언어 추출 방법론 연구-명사를 중심으로 하는 문법적 언어를 중심으로 발표자: 이진(연세대) 토론자: 최수진(건국대)	
제4부	<연구윤리교육>	[제1발표장]	사회 : 허재영(단국대)
17:10 ~ 17:40	연구자가 가장 궁금해 하는 연구윤리의 주요 이슈 10선(2020) (https://www.youtube.com/watch?v=AbE_DWqP3sE&t=3s)		
< 폐회 및 총회 >			

차 례

【제1부 제1 분과】

이정은(연세대)	이주자의 언어 사용과 하위문화의 관련성 연구	1
연준흠(서울대)	토론	9
신유리(성균관대)	트랜스랭귀징 관점에서의 디지털 담화 연구	11
백승주(전남대)	토론	19

【제1부 제2 분과】

이원희(송실대)	대학 글쓰기 수업에 대한 학습자의 인식과 개선 방향에 대한 탐색적 연구	22
손희연(서울교대)	토론	35
박혜란(건국대)	유학생 글쓰기에서 나타나는 구어의 원인 모색	36
남은영(인하대)	토론	44

【제2부 주제 발표】

김덕호(경북대)	언어 다양성 조사의 주요 내용과 조사 질문지 구성에 대하여	47
위진(문화체육관광부)	토론	75
정인호(대구대)	언어 다양성 조사의 조사 및 표기 지침의 현황과 보완	77
소신애(송실대)	토론	90
이현주(국립국어원)	언어 다양성 조사의 정책적 목표와 활용 방안	93
이준환(전남대)	토론	102

【제3부 제4 분과】

이주연(건국대)	일상대화에서의 자기발화 수정행위 양상 연구	105
송인성(상명대)	토론	123
정수현(호서대)	제안과 거절 대화에서 나타나는 상호작용 조직의 특성	126
안신혜(경동대)	토론	139
이성우(한림대)	<국어> 교과서와 <언어와 매체> 교과서의 국어사 자료 제재 분석	140
도재학(경기대)	토론	161

【제3부 제5 분과】

오재혁(건국대)	한국어 음운구 역양 유형의 변별적 특성과 변이 조건	164
서윤정(고려대)	토론	185
조영보(연세대)	일본어권 학습자의 동사 오류 분석 -‘명사+동사’ 연어 구성을 중심으로-	187
이윤진(안양대)	토론	200
이진(연세대)	한국어교육을 위한 문법적 연어 추출 방법론 연구 -명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 중심으로-	202
최수진(건국대)	토론	227

제1부 <제1 분과>

이주자의 언어 사용과 하위문화의 관련성 연구

이정은(연세대)

1. 들어가는 말

전지구적인 이주 현상이 한국 사회에도 다언어, 다문화 사회로의 진입과 그로 인한 변화를 가져왔다.¹⁾ 이에 따라 사회 각계각층에서 다언어, 다문화 논의가 확산되고 있지만 그 실체는 명확하지 않다. 이주에 대한 인구학적 통계나 미디어를 통해 재현된 이미지로는 한국 사회의 다언어, 다문화의 실재를 파악하기 어렵고 이주자의 언어 사용을 살펴볼 수도 없다. 이주자 개개인이 한국 사회에 정착하는 과정이 각기 다르듯이 그들의 언어 적응과 언어 사용 양상은 복잡다단한 맥락 속에서의 선택된 삶의 방식이기 때문이다. 그러나 국제결혼을 중심으로 하는 한국적 이주 상황은 2000년대 중반부터 정책 중심적이고 하향적인 다문화주의를 양산하고 있고 이주자의 주체적 삶으로서 다언어, 다문화의 실재는 여전히 파악하기 어렵다.

따라서 이 연구에서는 이주자가 면담에서 내러티브화한 이주의 삶을 분석하여 한국에 정착하는 과정에서의 언어 사용을 살펴보고, 그것이 사회문화적 실천으로서 갖는 함의를 하고자 한다. 이 연구는 연구자가 여성결혼이민자를 대상으로 수행한 일련의 논의들(이정은, 2016; 이정은, 2017; 이정은, 2020)과 맥을 같이 하는 것이다. 이번 연구에서는 한 이주자의 이야기를 중심으로 개인적 사회연계망 속에서 어떤 언어문화적 실천이 수행되고 있는지 살펴보고, 그것이 한국 사회의 정착 과정으로서 그 이주자의 정체성 구성에 어떤 영향을 미치는지 밝혀볼 것이다. 특히 면담의 내러티브화에서 발생하는 미시과정적 정체성 구성으로서 자리매김을 분석하여 그 함의를 밝히고자 한다.

2. 연구 방법

이 연구는 이주자를 대상으로 면담을 실시하고 이를 분석한 자료를 기반으로 한다. 연구참여자들에게 면담의 주제를 ‘이주자의 다언어사용, 다문화’로 알리고 이에 대한 생활상에 대해 이야기해 줄 것을 요청하였다. 면담의 수행은 2022년 코로나 상황으로 인해 줌(Zoom)을 활용한 비대면 방식으로 진행하였다. 애초 연구의 참여자는 여성결혼이민자 4명, 지역 가족센터의 한국어교

1) 경제협력개발기구(OECD)는 총인구 대비 5%를 넘으면 다문화·다인종 국가로 분류하고 있는데 한국 사회의 최근 외국인주민 현황등에 따르면 총인구의 4% 이상에 이르는 것으로 밝혀졌다(2020년 10월 29일 행정안전부(장관 진영)가 통계청의 인구주택총조사 자료를 활용해 발표한 자료 참고).

사와 이중언어교사 1명, 초등학교 교사 1명인데, 이 발표에서는 1명의 여성결혼이민자의 이야기를 중심으로 논의를 전개하고, 연구자가 이전에 수행한 이정은(2016) 이정은(2020)의 내용을 비교 자료로 활용하였다. 이 발표에서 소개하는 연구참여자는 필리핀 국적으로 서울에 거주하는 10년차 이주자이다.

면담 내용의 분석은 이주자의 언어 선택, 상호작용 대상, 하위 문화의 세 가지를 중심으로 이루어졌고, 해석적 논의를 위하여 이주자의 상호작용 대상과의 관계 설정, 자리매김을 중심으로 고찰하였다. 여기에 제시한 자료는 면담의 2차 전사 자료이다.

3. 자료의 분석- 하위문화의 실천들

3.1. 미디어와 SNS 생활-어떻게 한국어를 배울까?

자스민 씨(가명)는 고향에서 회사를 다니다 지금의 남편을 만나 2012년에 한국에 오게 되었다. 회사에서는 영어를 사용하지만 퇴근 후에는 자스민 씨가 좋아하는 한국 드라마를 보면서 한국어 공부를 하곤 했다. 한국에 온 뒤에도 자스민 씨는 드라마의 한국어 자막을 보면서 꾸준히 한국어 공부를 했다. 한국어 공부를 열심히 한 이유에 대해서 자스민 씨는 다음처럼 말했다.

(1) ...회사 다니다가, 대화로, 회사말로만 배웠어요. 그리고 한국 드라마? 드라마 많이 봐서, 그거는 자막으로 보고 자막을 한글로요, 그 자막을 모르는 말을 쓰구, 영어로 번역했어요. 어떻게 알아야, 어떻게 이해해야, 네, 혼자, 혼자, 스스로 혼자 배웠어요...교재 없어요. 어떻게 사는지 몰라서 혼자 그냥 한국 드라마, 유튜브 이런 거만 배웠어요...한국말을 어떻게 말을 할 수 있을지 그런 말이 고민됐거든요...

그런데 이러한 한국어 공부와 한국 생활에 필요한 정보들을 제공해 주면서 자스민 씨의 한국 정착에 가장 큰 도움을 준 것은 페이스북의 '한국의 이민자 커뮤니티'였다. 한국에 온 지 1년쯤 되었을 때 '어떻게 한국어를 배울까'부터 '어떻게 애를 키울까' 하는 걱정 속에서 페이스북을 열심히 검색하다가 찾게 된 이 커뮤니티는 그녀의 한국어 학습과 이민 생활에 유용한 정보들을 제공해 주었다.

(2)...남편도 다문화센터 이런 거 잘 몰라서, 처음에 제가, 누구누구한테 다 물어봤어요. 친구들, 페이스북 이런 거 다 물어봤어요. 어떻게 한국어를 배웠냐, 어떻게 한국어를 배우냐고 물어봤어요. 그리고 애 키우는 거는 어디서 도움을 받을 수 있을까? 이런 이런 이런 고민 많이 했으니까, 그 페이스북으로 올렸어요...페이스북 커뮤니티에 한국의 이민자, 이런 거, 이민자들이 거기 다 들어 있어서, 어 정보나 이런 거 거기에 다 올렸거든요. 그래서 (아:) 처음에도 몰랐어요. 엄청 찾았어요, 제가...

이 커뮤니티에서 영어로 필요한 정보를 공유할 수 있었고, 특히 페이스북의 번역 기능은 자스민 씨가 다양한 국적의 여성결혼이민자들과 소통을 가능하게 하였기 때문에²⁾ 자신과 같은 경험

을 한 이들로부터 여러 가지 도움을 받을 수 있었다.

3.2. 학부모 모임 - 어떻게 애를 키울까?

자스민 씨는 한국에 온 뒤로 아이를 갖게 되었을 때부터 ‘어떻게 애를 키울까’ 걱정이 많았고, 무엇보다 ‘내가 한국에 대해서 모르는 데, 애기 낳으면 어떻게 키울까? 어떻게 학교를 끝낼까?’ 이런 생각을 많이 하고 고민을 많이 했고, 그래서 어떻게 하면 한국어를 빨리 배울 수 있는지 페이스북에 물어보곤 했고, 아이를 낳은 후에도 아이가 한국말을 잘 배우지 못할까봐 영어나 고향 말을 하지 않다고 한다. 그렇게 양육과 교육에 고민이 많았던 자스민 씨는 자녀의 어린이집 엄마들을 만나면서 여러 가지 교육 정보를 얻게 되었고, 그러면서 자스민 씨는 교육 방법에 대한 생각도 많아졌다.

(3) ..제가 먼저 배워야, 나중에 아이를 제가 가르쳐 줄 수 있을 것 같았어요. 제가 먼저 배워야, 나중에 아이를 제가 가르쳐 줄 수 있을 것 같았어요. (R³): 내가 알고 있어야 애한테도 말을 해줄 수 있으니까) 네, 그리고 학교에 가면은 아이가 어떻게 가르쳐줄 수 있을까, 엄마 이거 이거 어떻게 숙제 있으면 이거 어떻게 해? 이런 거 엄청 걱정됐거든요. 아, 제가 한국말 해야되겠구나, 네, 그런 거 제가 잘못한가 봐요, 요즘 생각 후회됐거든요. 엄청, 후회 돼요. (R: 주변에 영어 가르치는 필리핀 엄마가 있어요?) 영어 가르치는 엄마도 있고, 아니면 학원에 보내요. 근데 그거는 영어는 집에서 배웠으면은 아이 학원을 보낼 수 없을 수도 있잖아요, 그래서 제가 아, 처음부터 영어로 했으면 아, 네. 요즘은 저의 딸들이 영어로 하면은 이해할 수 있지만 말을 못해요, 그거 문제예요, 지금.(웃음) (R: 그 영어를 다시 쓰기 시작한 게 언제부터예요?) 다섯 살 때부터요, 다섯 살때부터 학습지 했어요...신랑 남편도 모르게 그냥 했어요, 제가... 제가 아이 아이 엄마, 애들 친구들 엄마를 만나고 항상 교육을 교육에 대해서 이야기 하는 거예요, 그래서 제가, 어, 나는, 저는 어떻게 해야지, 애들한테? 항상: 다른 엄마한테 듣고, 집에 가서 고민을 해요....

자스민 씨는 아이를 낳은 직후에는 한국어를 빨리 열심히 배우고 아이에게도 한국말만 하려고 노력했지만, 어린이집 엄마들을 만나고 나서 영어를 가르치지 않은 걸 후회하게 되고, 학습지, 학원 등 사교육에 대해 관심을 갖게 된다. 어린이집부터 초등학교까지 함께 하고 있는 아이의 친구 엄마들은 한 동네에 살고 있기 때문에 자스민 씨는 이들과 자주 연락을 하며 지낸다. 이에 비해 국내에 있는 필리핀 지인들과는 교류가 많지 않다. 회사 다닐 때 친구와 그 친구가 연결해 준 사람이나 커뮤니티에서 알게 된 사람들이 있지만 거주지에서 멀리 떨어져 있고 만날 시간도 맞추기 어렵기 때문에 자주 연락을 하지 않게 되었다. 아이들 중심으로 살아가는 자스민 씨에게는 학부모 모임이 중요하다.

(4) ..처음에 모임도 안 가고 싶어요, 저도. 한국 엄마들이 모임. 애들 엄마들이 저도 안 가고 싶어요. 왜냐면 제가 필리핀 사람인데 괜찮을까? (음) 아, 좋게 봐줄 수 있을까, 엄마들이? 이런 생각. 근데, 우리 아이가 이 그 친구를 막 이야기해요. 그 친구도 엄마한테 막 이야기 하니깐, 만날 때 항상 애들만 이야기하고, 뭐 아 만나면 괜찮구나, 이런 생각을 했어요. 그래서, 모임 가기로 했어요. 모임에 가면은 얻은, 어 정보를 많이 받을 수 있을 거 같아서 거기 갔어요.

2) 가령 페이스북에서 베트남 여성결혼이민자가 필요한 정보를 줄 경우, 그 이민자가 먼저 한국어로 이야기를 해 주고, 자스민씨가 그것을 복사해서 번역기에서 영어로 바꿔서 내용을 이해하였다고 한다.

3) R은 인터뷰를 하고 있는 연구자의 말이다.

아이들이 등교를 하고 나면 다같이 커피 한 잔 하면서 아이들에 대한 이야기를 나누고, 같은 학원에 보내고, 다함께 어울려 놀이 공원에 다니고 하면서 학부모들과 긴밀한 유대 관계를 맺고 있다. 요즘 보통의 한국 엄마들이 아이들과 일심동체가 되어 학교, 학원, 여가 생활을 함께 하면서 많은 정보를 공유하는 것처럼, 어린 자녀를 둔 자스민 씨 역시 그러한 생활을 당연하게 생각하는, 교육열 높은 학부모였다. 그래서 자스민 씨는 한국어 읽기 생활도 아이의 책에만 관심을 둔다. 아이의 동화책, 학습지, 교과서 등을 함께 읽지만 읽기 독서 생활을 하지는 않는다.

(5) 근데, 신랑이랑 저랑 좀 반대예요.(웃음) 아이가 지금은 그냥 학원에 보내지 말고, 그냥 이런 생각을 해요. 남편이가. ‘학원 보내지 말고 그냥 놀게만 해. 즐겁게.’ 근데 전 아니예요. ‘놀아, 그냥. 그래, 놀자. 근데 놀 시간 있지만 공부해야 돼. 학원도 가야 돼.(웃음) 많이 아닌 것 같아요. 그냥 놀면 안 될 것 같애... 요즘은, ‘처음에 이거 잘못 생각한 거야.’ 남편한테, ‘잘못 생각한 거야. 근데 엄마들한테 다 들었는데 이런 거 이렇게 이렇게 다 있는데 우리는 왜 놀, 놀아? 나중에 애들 어떻게 해?’ 그래서 그냥 ‘네가 알아서 해, 이제는 네가 알아서 해.’ (웃음) 그랬어요. 저한테.

한국인 학부모 네트워크에 참여하며 알게 된 정보는 자스민 씨가 가정에서도 교육에 대한 결정권을 갖는 데 힘을 보태주고 있다.

3.3. 가정에서의 언어 생활-엄마는 외계인

자스민 씨는 집에서는 거의 한국어를 사용한다. 아이가 처음 태어났을 때는 영어로 말하고 영어 동요를 들려주기도 하면서 아이에게 자신의 모어 교육을 할 생각을 한 적도 있었다고 한다. 하지만 아이가 나중에 한국어를 잘 못하고 다른 아이들과 어울리지 못할까봐 한국어로 아이와 소통했다고 한다. 본인이 열심히 한국어를 배우고, 아이가 다섯 살 때부터는 페이스북에서 알게 된 학습지를 아이와 함께 했다고 한다. 그 학습지의 한글, 영어 공부를 함께 하는 정도로 언어 학습을 시켰다. 학부모 커뮤니티에서 엄마들이 영어 교육이 중요하다고 하는 걸 들으면서 자신이 아이가 더 어릴 때 영어를 가르치지 않은 것을 후회하게 되었다. 요즘은 집에서 아이들과 ‘영어의 날’을 정해 놓고 그날 하루는 영어로만 생활을 하게 한다. 아이들이 잘 하지 않으려고 해도, 영어는 집에서 해야 될 것 같아서 아이들이 즐겁게 참여할 수 있게 하려고 노력한다.

(6) 가끔 어머니와 영상 통화를 하다가 아이들한테도 갑자기 고향말을 하면, “엄마, 외계인 같애. 제발 한국말로만 해. 엄마 하나만 해” ... 저도 가끔씩 헛갈려요. 신랑도 가끔씩 (제가) 고향말로 하면 욱하냐고. 남편이 항상 따라해요. 그 다음날은 기억도 안나요.

자스민 씨는 필리핀에서 3개 언어를 사용하였는데 필리핀의 공용어인 영어, 타갈로그어, 그리고 고향의 지역 토착어 3가지인데 한국에서도 이 말들을 상대에 따라 선택적으로 사용한다. 한국에서 알고 지내는 필리핀 언니에게는 영어를 사용하고, 형제들과 통화할 때나, 낯선 필리핀 사람과 말해야 할 때는 타갈로그어를⁴⁾, 고향의 어머니와는 지역 토착어를 사용한다. 그러다보니 가끔

자스민 씨는 자신도 모르게 필리핀의 말들이 튀어 나오기도 하는데 아이들과 남편은 그런 모습을 낯설어 하면서 놀리곤 한다.

3.4. 학부모-교사의 통신 활동

자스민 씨는 아이의 담임 선생님과 통신 교류에 적극적이다. 코로나 상황이기도 하고, 아이의 학교생활이 궁금하기도 하여 학부모들이 학교 소식을 듣고 담임선생님과 대화할 수 있는 학교 어플리케이션을 적극적으로 사용한다.

(7) 요즘 어플리케이션 있어요. 하이클래스라고 학교 앱에 거기 다 들어가 있어요. (R: 주로 무슨 얘기를 많이 하세요, 어플리케이션에서?) 어, (ㅎ) 너무 선생님한테 너무 많이 미안했어요. 항상 시간 때마다 제가 물어본 거 많아서, 귀찮은 거 같아서 제가 엄청 많이 미안했어요. 그래서 우리 아이가 학교에 어떻게 지내냐고, 혹시 밥을 잘 먹었나 이런 거, 애들 친구랑 혹시 잘 어울리나 이런 말, 이거 아이가 오자마자 뭐 했는지 물어보고, 가끔씩 문제가, 어, 어떤 친구가 나한테 막 쳐다보고 이런 거, 선생님한테 다 얘기하고 해요. 그래서 조금 미안했어요.

자스민 씨는 아이를 갖게 되었을 때부터 엄마가 외국인이라서 학업이나 학교생활에 어려움이 생기지나 않을까 걱정하며 아이 교육에 고민이 많았고, 특히 한국의 교육 상황에서는 아이에게 신경을 많이 써 줘야 아이가 학교에서 잘 할 수 있다고 생각하고 있었기 때문에, 선생님과 아이의 학교생활에 대해 이야기를 나눌 수 있는 기회를 중요하게 생각하였다.

4. 논의 - 문화적 실천과 정체성에 대하여

자스민 씨는 연구자가 이전에 만난 필리핀 여성결혼이민자들과 다른 성향을 보여준다. 연구자는 이전 연구에서 8명의 필리핀 여성결혼이민자 집단에 대해 논의한 바 있다(이정은, 2016). 이들의 경우, 한국에 이주한 지 최소 10년 이상 되었는데(20년 이상 된 참여자도 포함), 강한 결속력과 유대감을 지니며 생활하고 있었다. 주중에는 각자 일을 하므로 따로 지내지만 주말에는 교회에 함께 가고 함께 쇼핑을 하고 여가 시간도 함께 하였다. 그들 중 한 사람의 집에 모여서 모여서 이야기하고 모국 음식을 나누었고, 여성결혼이민자뿐만 아니라 그들의 남편, 자녀도 함께 교류하며 지내고 있었다. 그들은 한국에 정착하는 과정에서 어려움이 있으면 함께 돕고, 평소 자녀들의 문제, 직장 문제 등에 대해서도 공유하며 가족처럼 지내고 있었다. 그들 모임을 중심으로 각 가정에서도 모국 문화를 주체적으로 공유하는 모습을 보였다. 집단 내 결속만큼 외부인에 대해서 폐쇄적이었기 때문에 연구 참여를 수락 받기도 어려웠고, 연구자에 대한 경계심이 강하여 면담 참여도 집단 면담만을 수락하였다. 이러한 연구자의 경험을 일반화하기는 어렵지만, 연구자

4) 필리핀 사람들을 만나면 타갈로그어를 주로 사용한다. 필리핀에서는 각자의 고향말(지역 토착어) 다 다르게 영어를 못하는 사람도 있기 때문에 타갈로그어가 가장 잘 통한다고 한다.

가 다문화센터의 한국어 교사, 상담사 등을 면담하는 과정에서도 필리핀 여성결혼이민자들은 자국의 이주자 모임에 대한 결속력이 높고 이주 생활에서 이러한 집단의 영향력이 큰 것으로 평가된 바 있다. 그런 사례와 비교해봤을 때, 자스민 씨의 한국 정착 과정은 상당히 독립적이고, 한국에 대한 동화 욕구도 큰 것을 알 수 있다. 자스민 씨가 개인적으로 페이스북을 검색하여 이주자 커뮤니티를 찾고, 거기에서도 동향 출신만을 찾기보다는 베트남, 캄보디아 등 타국 출신이더라도 한국 생활의 경험이 많고 자신에게 필요한 정보를 공유할 수 있는 이주자들과 교류하였다. 그녀의 경우 평소 한국 생활에서도 자신의 가정을 중심으로 생활하기 때문에 거주지에서 멀리 떨어진 필리핀 지인과는 교류가 많지 않고, 아이들과 함께 유대 관계를 형성할 수 있고 교육이라는 관심사가 동일한 거주지역의 학부모들과 더 돈독한 관계를 유지하였다.

그리고 자스민 씨는 자신의 모어나 모국 문화를 주도적으로 또는 가족들에게 전수하려고 하기보다는 가족들과 공유하려고 시도하였을 때 협상과정에서 긍정적으로 수용되거나 긍정적 기능이 인정되는 것을 중요하게 여겼다. 연구자는 자스민 씨가 모어와 모국 문화를 공유하는지 여부를 알기 위하여 자녀에 대한 모어 사용과 가정 내 모국음식 요리의 두 가지를 질문해 보았다. 모어의 경우는 자스민 씨의 이주의 삶 속에서 여러 ‘언어 자원들의 사회적 가치’가 어떻게 평가되는지에 따라 모어의 사용 양상도 달라졌다. 자스민 씨의 이주 초기, 한국에 안정적으로 정착하고 구성원이 되는 것이 중요했던 시기에는 한국어가 서툰 상황에서도 아이들이 한국 사회 구성원으로서 잘 자라게 하기 위해서 주류 사회의 중심 언어인 한국어를 선택하고 오히려 모어 사용을 피하려고 하였다. 하지만 아이들이 학교에 입학한 후에는 다른 학부모들과의 교류 속에서 한국적 교육 상황에서 영어의 중요성을 인식하게 됨에 따라(“요즘은 영어가 제일 필요한 것 같아요”) 아이들이 이중언어사용자가 되기를 바라며 집에서 영어 사용의 비중을 높인다. 모어에서 영어는 자스민 씨 개인의 정체성 실현보다는 사회적 자원으로서의 가치 평가에 따라 선택된다. 또한 영어는 자스민 씨의 세 가지 모어 영어, 타갈로그어, 고향 말 중에서 남편이나 자녀들에게도 크게 낯설지 않고 인정되는 언어이기도 하다. 사실 모어에 대한 긍정적 느낌은 집단의 바람직한 정체성을 표시할 수 있는 모어의 역할 때문에 생기는 경우가 많으며, 부정적인 느낌은 그러한 정체성이 거부당했을 때 생긴다(왕한석 외, 2009:306-307). 자스민 씨가 영어를 선택하는 이유나, 외계어라고 놀림을 받는 고향말을 사용하지 않는 것은 이러한 ‘언어 태도와 정체성’ 차원으로도 설명될 수 있을 것이다. 자스민 씨가 페이스북의 ‘한국 이주자 커뮤니티’에서 영어로써 필리핀인들뿐만 아니라 영어로써 타국의 이민자들과 소통하고 정보를 공유하는 활동을 하는 것 또한 영어의 효용성을 입증해주는 것이자 국제적인 이주자로서 자스민 씨의 정체성 실현이라고 볼 수 있을 것이다.

‘모국 음식’의 경우, 자스민 씨는 가족의 취향, 즉 입맛을 그 선택의 기준으로 말하고 있다. 자스민 씨는 남편의 입맛과 자녀의 입맛을 중요시하였고 자신도 한국 음식을 좋아하는 편이라 집에서 모국 음식을 많이 해먹지 않았고, 모국 음식 중에서 아이들 입맛에 맞는 간식 몇 가지만 평소 즐긴다고 한다. 음식의 공유는 사회적, 문화적 유대감 형성에 있어서 중요한 역할을 하는 것으로 여겨진다. 음식을 통한 문화적 실천은 개인의 공동체 소속을 구성하고 증명하는 역할을 한다(지현숙 외 공역, 2022:221). 그런데 자스민 씨의 음식에 대한 실천들은 모국 문화의 주체적 공유와

정체성 표출보다는 한국 가정의 정체성을 드러낸다(매운 음식, 김치, 아이들이 좋아하는 메뉴 선호 등). 자스민 씨의 음식 문화 실천 중에서 특이한 것은 아이의 친구 엄마들과 거의 매일 카페에서 즐기는 ‘커피 타임’이었다. 커피를 권하고 나누는 것은 아이 엄마들이 학부모로서 유대감과 친밀감을 형성시키는 매개로서 작용하고 있으며, 그러한 문화적 실천을 통해 자스민 씨는 ‘요즘 한국 엄마’로서 자리매김 된다⁵⁾. 아이 친구 엄마들과 계속해서 커피를 나누는 문화적 실행이 쌓여감에 따라 자스민 씨는 ‘학부모’로서 연대감을 형성하고 엄마로서 필요한 최신 교육 정보를 제공 받으며, ‘요즘 한국 엄마’로서 아이들을 학원에 보내고 아이들이 친구들과 사교 생활을 원활하게 할 수 있는 기회들을 만들어간다. 커피를 권하는 아이 친구 엄마의 전화에 처음에는 자신이 이방인으로 드러나고 아이들이 이방인의 자녀로 여겨질 것에 대한 두려움을 느끼던 자스민 씨가 이제는 그들과 함께 하며 ‘엄마’로서 공감하고 소속감을 느낀다. 자스민 씨가 아이들에게 영어를 사용해야겠다고 생각하게 된 것 또한 다른 엄마들의 지지 속에서 결정된 것이었다.

흥미로운 사실은 자스민 씨에게 연구참여를 요청할 때 면담의 주제는 ‘이주자의 다언어사용, 다문화’로 설명되었다는 점이다. 자스민 씨의 한국 이주 생활에서 언어 선택과 사용, 다문화에 대한 실천, 공유 양상을 이야기해 줄 것을 요청하였는데 면담에 내러티화한 내용들은 자스민 씨의 한국어, 한국 문화에 대한 적응과 동화를 한층 분명하게 보여주었다. 이 연구에서는 자스민 씨와의 면담을 통해 드러난 자스민 씨의 두 가지 문화적 실천에 특히 주목한다. 한 가지는 국제적 이주자로서 자스민 씨의 다언어 상용의 장이 되고 이주자로서 고민이 표출되는 페이스북의 이주자 커뮤니티 활동이고, 다른 하나는 아이 친구의 엄마들과 함께 하는 학부모 모임이다. 전자는 다언어, 다문화 배경의 이주자로서 자스민 씨의 정체성이 실행되는 하위문화인 데 반해, 후자는 한국 문화에 대한 동화의 노력을 보여주는 하위문화이다. 이 두 가지는 자스민 씨의 한국 정착 과정에 중요한 역할을 한 것으로, 자스민 씨가 한국의 이주생활에 적응해 가는 데 지원자로서 도움을 주고 지지와 공감을 전해 주었다고 할 수 있다. 이들 하위 문화에서 수행되는 문화적 실행들은 이주자 자스민 씨의 사회화와 정체성 구성 행위라고 할 수 있다⁶⁾.

5. 맺음말

(이 발표 내용은 현재 진행 중인 작업의 일부이므로 종합적인 결론을 맺지 않았습니다.)

5) 자스민 씨는 면담의 내러티브화 과정에서 미시과정적인 정체성의 표현으로서 스스로를 ‘요즘 한국 엄마, 교육 열 높은 학부모’로서 자리매김하고 있다. 면담 내러티브를 연구하는 데 자리매김 분석은 정체성 구성으로서 언어 의사소통 행위의 의미를 파악하는 데 유용하다(박용익 역, 2006:124-128)

6) 이 연구에서 ‘하위문화’는 다각화된 현대 사회에서 여러 집단의 문화적 다양성을 드러내기 위해 사용하였다. 사회학자들은 각 사회집단은 특별한 하위 문화의 성질을 띤다고 보았다. 그래서 그 사회집단이 학자에 따라 사회계층이나 종족집단이 될 수도 있고 범죄자, 동성애자 등의 집단이 될 수도 있다(이은령 역, 2009:78). 이 연구에서는 페이스북 커뮤니티의 이주자, 학부모 등 또한 그들만의 정체성과 문화적 실천을 수행하는 집단으로 보고 이들의 하위문화를 통한 자스민 씨의 사회화를 논의하게 되었다.

참고문헌

- 지현숙 외 공역(2022), 『메트로링구얼리즘-도시의 언어』, 서울: 사회평론아카데미. (원저: Elasmair Pennycook and Emi Otsuji, 2015, *Metrolingualism: Language in the City*, Routledge.)
- 왕한석 외 공역(2009)『언어와 사회-의사소통의 민족지학 입문』, 서울:한국문화사. (원저: Saville-Troike, Muriel. *The Ethnography of Communication-An Introduction*. 2003(3rd). Blackwell.)
- 이정은(2016) 이주자의 한국어 의사소통에 대한 사회언어학적 고찰 -광주지역 결혼이주여성의 면담을 중심으로-. 연세대학교 언어연구교육원, 한국어학당<외국어로서의 한국어교육> 44집, 255-280.
- 이정은(2017) 이주자 내러티브를 둘러싼 사회적 역할의 지정과 정당화의 문제-다문화 현장 연구의 관점들에 대하여-. 한국문학언어학회, <어문논총> 72집, 133-155.
- 이정은(2020) 이주자 가족의 사회 연계망과 하위문화에 대한 일고찰 -사회문화적 실천의 언어 선택 및 사용을 중심으로-. 전남대학교 한국어문학연구소, <어문논총> 37호, 5-28.
- 이은령 역 (2009) 『사회과학에서의 문화 개념-사회학과 인류학을 중심으로』. 서울: 한울. (원저: Denys Cuhe. 2004 *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte)
- 박용익 역(2006) 『이야기 분석』, 서울:역락. (원저: Gabriele Lucius-Hoene and Arnulf Deppermann, *Rekonstruktion narrativer Interviews*, 2004.

「이주자의 언어 사용과 하위문화의 관련성 연구」에 대한 토론문

연준흠(서울대)

이 연구는 개인적 사회연계망 속에서 이주 여성이 수행한 언어문화적 실천을 살피고 그것이 한국 사회의 정착 과정으로서 정체성 구성에 어떤 영향을 미치는지 밝히고 있습니다. 이를 위해 이주자를 대상으로 면담을 실시하고 이를 분석하고 있습니다. 다문화·다인종 국가로 나아가고 있는 현 시점에서 이주자 대상으로 한 연구는 우리 사회의 한 부분을 더 잘 이해하는 데에 도움을 준다는 점에서 의미가 있다고 할 수 있습니다. 이 연구에서 연구참여자로 소개된 여성결혼이민자는 이미 우리 사회를 이루고 있는 구성원으로서 일정 역할을 하고 있기 때문에 이러한 개인에 대한 깊은 분석은 다문화 사회를 구성하는 한 축을 이해하게 한다는 점에서 상당한 의의가 있다고 생각합니다. 연구자께서 여성결혼이민자를 대상으로 꾸준히 이끌어온 논의의 연장선상에서 이번 연구도 이해할 수 있으리라 생각합니다. 한 가지 주제에 대해 오랜 관심을 가지고 연구를 지속해 온 발표자 선생님에게 깊이 감사 드립니다. 수행해 오신 연구를 따라가며 이민자 관련 연구에 대한 이해를 넓히고자 하는 마음에서 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론을 갈음하고자 합니다.

1. 이 연구에서는 페이스북 커뮤니티의 이주자, 학부모 등의 집단이 가진 문화를 분석한다고 이해하였습니다. 연구자는 앞선 연구에서 하위 문화에 대해 주류문화에 대한 대항 개념이 아닌 문화의 다양성과 사회적 관계에서 나타나는 다문화 양상을 포착하려는 목적으로 사용한다고 하셨습니다. 이번 연구에서 페이스북 커뮤니티의 이주자나 학부모 등의 집단으로 나누어 분석을 하셨는데 이민자 연구에서 하위 문화를 분류하는 기준이나 과정 등에 대해 말씀해 주시면 연구를 이해하는 데에 도움이 될 것 같습니다.
2. 연구 내용 중에서 이전 연구에 참여하였던 여성결혼이민자들은 모국 문화에 대해 폐쇄적이고 자국 이주자 모임에 대한 결속력이 높은 반면 자스민 씨는 한국 정착 과정에서 상당히 독립적이고 한국에 대한 동화 욕구도 크다고 언급한 부분을 볼 수 있었습니다. 이러한 차이점은 자스민 씨의 개인적인 성향이라고 볼 수 있을지 아니면 변화하는 정체성 즉, 시간과 장소가 바뀔 때 따라 필리핀 여성결혼이민자의 정체성이 변화되고 있는 것으로 볼 수 있을지 등에 대한 의견을 듣고 싶습니다. 이민자를 꾸준히 연구해 오신 연구자의 입장에서 변화하는 정체성에 대해 어떻게 해석하고 계시는지 말씀해 주시면 좋을 것 같습니다.
3. 연구참여자는 아이를 위해서 다섯 살이 되기 전까지는 한국어로 소통을 했다고 나와 있습니다. 그리고 본문에서도 영어를 가르치려고도 했지만 아이들의 적응 문제 등으로 한국어만으로 아이와 소통했다고 언급되어 있습니다. 단순히 생각하기에 한국에서는 한국어가 주류 언어라

고 하더라도 영어가 전 세계적으로 귀중한 자원으로서 가치를 지니고 있고 같이 양육하는 한국인 가족의 입장에서 알고 있었을 것이라고 생각합니다. 그런데 연구참여자는 초기에는 한국어만을 선택한 것을 확인할 수 있었습니다. 그러나 시간이 지남에 따라 하위문화에 영향을 받으며 언어 선택에 변화가 되었습니다. 언어가 가진 권력이라는 측면과 하위 문화의 연관성이 언어 사용에 어떠한 영향을 주는지에 대한 연구자의 의견을 듣고 싶습니다.

앞서 말씀드린 바와 같이 연구에 대해 조금 더 정확하게 이해하려는 차원에서 몇 가지 질문을 드렸습니다. 그러나 이민자 연구에 대한 토론자로서의 부족함에서 비롯된 질문일 수 있으니 이점 널리 양해해 주시기를 부탁드립니다. 꼭 필요하지만 수행하기 쉽지 않은 연구를 계속해 주시는 이정은 선생님께 감사를 드리며 토론을 마치겠습니다.

트랜스랭귀징 관점에서의 디지털 담화 연구

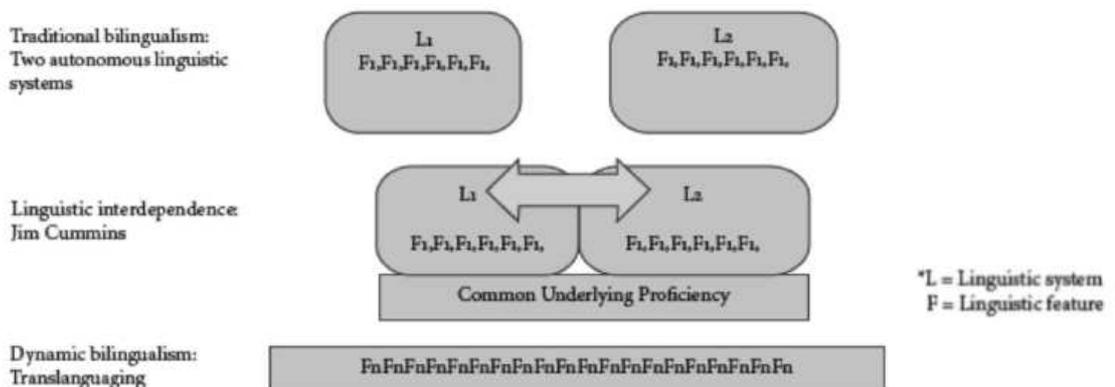
신유리(성균관대)

1. 들어가기

디지털과 인터넷 기술을 중심으로 하는 뉴미디어 환경은 언어 실행(language practice)을 바꾸었다. 이전과는 구분되는 의사소통 방식과 양상이 디지털 담화에서 발견된다. 두드러지는 특성 중 하나는 언어 기호뿐 아니라 이미지와 같은 비언어적 기호가 함께 하나의 담화를 구성하는 다중모드성(multimodality)이다. 이 글은 졸고(신유리 2021)에서 담화의 다중모드성으로 기술했던 오늘날 디지털 언어 사용 양상을 ‘트랜스랭귀징(translanguaging)’ 이론의 관점에서 이해하려는데 목적이 있다. 즉, 현상을 기술하는 차원에서 나아가 언어학적 관점에서 설명하고자 한다. 이는 비단 담화의 다중모드성뿐 아니라 오늘날 언어 실행에서 발견할 수 있는 디지털 담화의 다른 양상을 탐구할 수 있는 이론이 될 것이다.

2. 종횡적 언어 사용? 트랜스랭귀징

‘트랜스랭귀징’은 이중언어사용자의 언어 선택과 코드 스위칭을 연구해온 Li Wei가 2011년부터 제안한 개념이다(장인철, 2021:290). Li(2011:1223)는 트랜스랭귀징이란 ‘다중언어사용자들이 정보를 전달하고 가치, 정체성, 관계를 표현하기 위해 서로 다른 언어 구조와 체계를 오고가는 것, 그리고 이를 초월하는 것’이라고 정의하였다. 전통적 이중언어주의 및 언어상호이론과 트랜스랭귀징이 구분되는 점은 서로 다른 (혹은 명명된) 언어 사이의 독립된 체계를 가정하는가에 달려 있다(장인철, 2021:292). 이를 그림으로 나타내면 다음과 같다.



[그림] 전통적 이중언어주의, 언어상호이론, 트랜스랭귀징의 차이 (Garcia & Li, 2014, 장인철, 2021:292 재인용)

트랜스랭귀징의 개념을 처음 제안한 연구에서 Li는 영국에 거주하는 중국 청년들이 자유롭게 다중언어로 하는 대화와 이에 대한 그들의 해설(인터뷰)을 보여주었는데, 이를 통해 그들이 언어적 자원을 사용하여 다중언어로의 사회적 공간을 형성하는 방법을 제시하였다. 이 트랜스랭귀징 공간은 창의성과 비판성의 개념을 포함하는 것으로, 창의성은 언어 사용을 비롯한 행동의 규칙 및 규범을 따르거나 무시하는 것을 선택하는 능력이며, 비판성은 적용 가능한 단서를 통해 문화, 사회, 언어 현상에 대한 견해를 나타내고 수용된 지식에 대해 문제를 제기하는 능력이다(Li 2011: 1223).¹⁾

Li(2018)에서는 언어의 실천 이론으로서 트랜스랭귀징의 개념을 정교화하였다. 이전에는 다중언어사용자의 다양한 언어 실행에 초점을 둔 정의였다면 발전된 논의에서는 트랜스랭귀징을 ‘21세기의 언어 현실, 특히 명명된 언어, 언어 다양성, 언어 및 기타 기호 체계 사이의 경계를 초월하는 유동적이고 역동적인 실행’으로 맥락화하였다(Li 2018:39). 여기서도 트랜스랭귀징을 다중언어사용자의 사회적 상호작용의 특성으로 다루지만, ‘인간은 효과적인 의사소통을 위해 언어적 단서를 초월하여 다중모드적이고 다감각적인 과정을 본능적으로 수행한다는 트랜스랭귀징 본능(Li 2018:24)’의 개념을 고려하면 비단 전통적 의미의 다중언어사용자의 언어 실행에만 해당되지 않을 것이다.²⁾

트랜스랭귀징 관점의 연구에서 중요한 것은 다양한 종류의 언어 실행이 트랜스랭귀징에 해당하는지 아닌지를 판별하는 것이 아니라 순수한 형태의 언어라는 신화와 의사소통의 언어 편향(lingua bias)을 인식하고 극복하는 것이다(Li 2018:22). 즉, 언어가 다른 언어나 기호에 의해 오염되거나 망가졌다고 보는 것은 단일언어의 이데올로기, 의사소통의 언어 기호 중심 이데올로기의 반영이라 할 수 있다.³⁾

한편 트랜스랭귀징은 언어와 언어 사이를 횡단하고(이를테면 한국어와 영어), 의미를 만들어내는 여러 가지 기호들을 넘나드는(이를테면 문자와 상징기호) 현상을 나타낸다는 점에서 ‘종횡적 언어사용’으로 이해할 수 있지 않을까 한다. 이 글에서는 잠정적으로 이와 같이 구분하여 해당 언어 실행 장면들을 제시하고자 한다.

1) 트랜스랭귀징 공간(Space)은 트랜스랭귀징 본능(Instinct)과 함께 Li Wei의 이론을 구성하는 주요 개념이다. 그는 이중언어 교육 현장을 교사와 학생이 언어 및 교육의 체계, 구조, 실행의 사이를 오고가고 넘어서는 트랜스랭귀징 공간으로 볼 수 있다고 하면서 이 개념에 정책 및 실행의 함의를 부여한다(Li 2018:24).

2) Li Wei의 트랜스랭귀징 이론을 소개한 장인철(2021:294)은 “언어 사용자 혹은 학습자에게 필요한 것은 다양한 자원들을 상황에 맞게 동원, 배치, 조정하는 능력이며, 살아가며 지속적으로 이질적인 언어적, 문화적 경험을 할 수밖에 없다면 우리는 일생동안 이러한 트랜스랭귀징 본능에 의존할 수밖에 없다”고 하면서 이러한 Li Wei의 주장은 “여러모로 ‘우리 모두는 이미 혹은 항상 복수언어사용자였다’라는 ‘복수언어주의’의 명제를 생각나게 한다(Piccardo, 2020)”고 하였다.

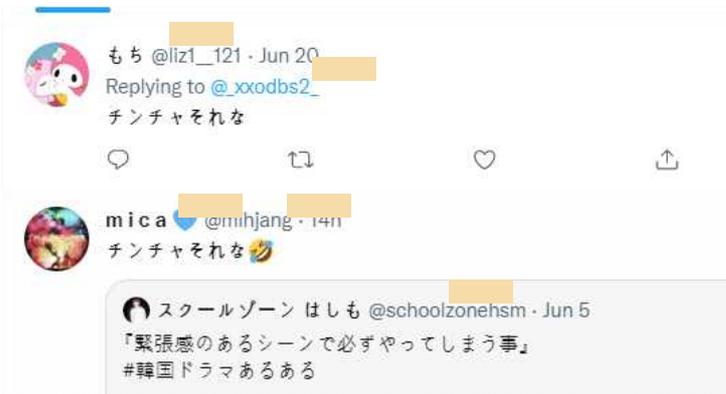
3) 트랜스랭귀징의 개념은 각 언어들이 역사적, 정치적, 이데올로기적으로 정의된 독립체됨을 강조하되, 코드 스위칭과 같은 용어를 대체하고자 하는 것이 아니다. 명명된 각각의 언어들의 존재를 부인하는 것이 아니라 명명된 다양한 언어들, 복합적인 기호 및 인지 자원을 통해 인간이 실행하는 창조적이고 역동적인 관행을 이해하려는 실질적인 관심에서 비롯된다. 즉, 언어에 대한 실천 이론인 것이다. (Li 2018: 27) 또한 오늘날의 언어 현실을 설명하기 위해 제안된 트랜스랭귀징은 지식은 실천/실행(practice)을 통해 습득된다는 변증법적-유물론적 접근법에 기초하며, 이론화의 과정(지식 구성은 실행-이론-실행의 끊임없는 순환으로 이루어진다. 지식 구성의 첫 번째 단계는 기술적 적절성으로, 관찰·분석가는 실행 및 현상에 대해 주관적으로 이해하고 해석한다. 그렇기 때문에 해당 현상에 대한 다른 기술보다 정확성을 추구하는 것이 아니며, 기술과 해석의 과정 사이에는 경험적이고 이데올로기적인 문제제기가 존재한다. (Li 2018:11)

3. 관찰 사례

3.1. 횡단적 언어 실행의 예

횡단적 언어사용의 트랜스랭귀징은 단일언어의 이데올로기, 또는 단일언어를 전제로 하는 이중언어 이데올로기에 반하는 개념이다. [그림 1]에서와 같이 두 개 이상의 언어가 각각 구분된 체계 안에서 교차적 또는 상호적으로 배타성을 가지는 것이 아니라, “경계 지어진 언어 체계로 수렴될 수 없는 다양한 언어적 자질이 공존하고 있는 상태”(장인철 2021: 292)인 것이다. 디지털 공간을 중심으로 한국에서는 이른바 ‘한본어’, 일본에서는 ‘일한 믹스어’라고 칭해지는 언어 실행은 이것의 한 예가 된다.

(1) 트위터에서의 일한 혼합어



‘한본어’란 용어는 한국어와 일본어의 합성어로, 학술적 용어가 아닌 온라인상에서 유머에 기반하여 사용되고 있는 신조어이다.⁴⁾ 위의 예에서 “チンチャ それな”는 한국어 ‘진짜’로 발음되는 “チンチャ”와 일본어의 ‘그렇다’의 의미를 가진 “それな”가 결합하여 ‘정말 그래(친차 소레나)’의 의미를 지닌다.⁵⁾ 최근에는 한국 온라인 커뮤니티를 중심으로 ‘한본어’를 이와 같은 예를 칭할 때 사용하고 있으나, 일본의 대중문화를 좋아하는 한국인들 중 일부가 사용한 “고이즈(こいつ, 이 녀석) 만만히 볼 수 없겠군.”과 같은 표현 역시 한일 혼합어로 볼 수 있을 것이다.

다음은 영어와 한국어가 혼합된 예로 이 역시 트위터에서 가져왔다. 해당 게시글은 2022년 5월 31일 미국 백악관이 ‘아시아계 증오 범죄 근절’을 위해 한국 가수 그룹인 방탄소년단(BTS)을 초청하여 면담한 후 찍은 사진에 대한 것이다. 트위터 사용자는 바이든 대통령이 BTS와 함께 ‘손가락 하트’를 하며 찍은 사진에서 대통령을 초점화한 뒤 이에 대한 코멘트를 다음과 같이 달았다. 이에 대한 트위터 반응도 함께 제시하면 아래와 같다.

4) 인터넷에 ‘한본어’를 검색하면 유머 게시판이나 블로그를 중심으로 많은 사례가 제시된다. 이는 한국어 사용자 중심의 표현이며, 온라인상에서 재생산되는 ‘한본어’ 콘텐츠 역시 한국인에 의해 이루어지는 경우가 다수이다. 이 글에서는 인터넷에서 거론되는 이른바 ‘한본어’ 중에 일본 방송이나 트위터에서 실제로 사용한 것이 검증된 자료를 가져왔다.

5) 이 표현은 한국문화를 좋아하는 일부 십대들 사이에서 사용되는 일종의 유행어이다. 게시글의 내용을 번역하면 “『긴장감 있는 장면에서 반드시 해 버리는 것』 #한국드라마”이다.

(2) 트위터의 영한 혼합의 예



‘oppa(오빠)’, ‘aegyeo(애교)’, ‘daebak(대박)’, ‘ajussi(아저씨)’, ‘jinjja(진짜)’, ‘aigoo(아이구)’, ‘maknae(막내)’와 같이 영어로 번역이 어렵거나 번역을 한다 해도 본 의미가 사라질 가능성이 큰 어휘들을 영어 문장에 한국어를 로마자로 표기하였다. “america’s center”의 “center” 역시 한국어에서 ‘무대 중심에 서는 주요 멤버, 가장 매력적인 멤버’의 의미로 사용된 것으로 보인다.

다음은 인스타그램에서 자주 발견되는 언어 실행의 장면이다. 인스타그램은 이미지와 영상 중심의 게시물을 글과 함께 올리는 소셜 미디어로, 트위터와 마찬가지로 전 세계적으로 사용자가 많다.

(3) 인스타그램의 여러 언어 사용의 예



위의 예는 해시태그(hashtag) ‘#’ 기호와 함께 영어, 한국어, 일본어가 혼합되어 사용되고 있다. 해시태그는 소셜네트워크서비스에서 키워드를 검색하여 원하는 콘텐츠를 얻을 수 있게 한다. 미디어 사용자는 자신이 게시한 콘텐츠가 가능한 한 많은 이들에게 공유되기를 바랄 때, 이와 같이 다양한 언어를 사용하여 해시태그를 단다. 인스타그램에서는 (3)의 왼쪽 예처럼 한국어를 모어로 하는 사용자가 게시글의 문장을 영어로 표현하는 경우도 어렵지 않게 발견된다. 이는 일상적이고 정보보다 개인의 경험과 정서를 공유하며, 문자로 이루어진 텍스트보다 이미지가 중심이 되는 인스타그램의 공간적 특성과도 연결될 것이다. 한국어 모어 커뮤니티에서 영어 텍스트로 게시물을 올리는 것은 일차적으로는 이미지와 동영상을 전경화하는 기능이 있는 것으로 보인다.

3.2. 종단적 언어 실행의 예

이 글에서 잠정적으로 ‘종단적 언어 실행’으로 칭한 트랜스랭귀징의 양상은 언어 기호와 다른 기호학적 요소의 조합에 의해 이루어지는 의사소통 방식과 관련된다. 이는 이전에 van Leeuwen(2008), Kress(2010), Jewitt(2016) 등이 언급한 의사소통의 다중모드성에 기반한다. 다중모드성이란 언어를 비롯한 다른 기호학적 요소를 통해 의사소통 및 표현을 이해하며 언어를 의사소통의 기본적으로 필수적인 수단이 아니라 여러 가지 모드 중 하나로 인식하는 개념이다 (Jewitt 2016: 69).

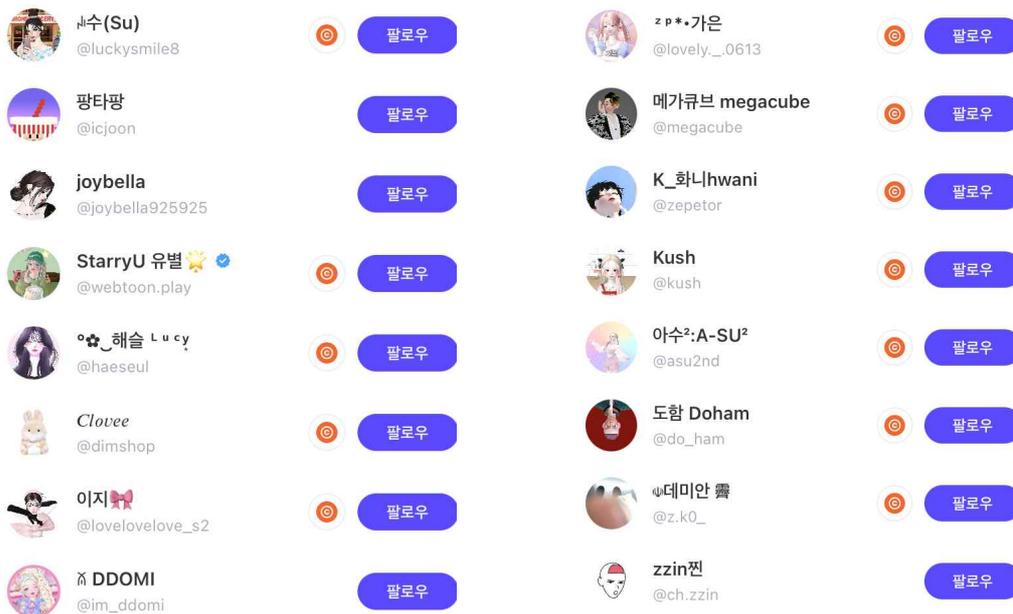
다음은 제도권 밖에서 생산되는 유튜브 담화에서 많이 발견되는 자막 표현 방식이다. ‘ㅇ’과 같은 자음이나 ‘0’과 같은 숫자 대신 영상에 등장하는 인물의 신체나 소품을 조합하여 ‘아’, ‘100만’의 단어를 만들어내고 있다. 또한 감탄사 ‘아’의 ‘ㅇ’를 로마자 ‘A’로 바꿈으로써 자음과 모음의 음절 조합을 변형하고 있다.

(1) 유튜브에서의 언어 실행의 예



이러한 언어 실행은 유튜브 담화 관행에서 시작되었지만 최근에는 공중파 방송까지 확대되어 사용되고 있다. 특히 제도 영역에서 이와 같은 언어 관행이 수행됨에 따라 언론과 언중들은 이를 '언어 파괴'라고 비판하기도 한다. 다음은 10대들이 사용자의 80% 이상을 차지한다고 하는 제페토에서 발견되는 종단적 언어 실행의 예이다.

(2) 제페토에서의 언어 실행의 예



위의 예는 제페토 사용자의 이름을 제시한 것인데 한국어, 영어, 한자어, 기호, 이모티콘, 다른 폰트로 이미지화된 영어 등이 복합적으로 조합되어 하나의 이름을 형성하고 있다. 앞선 연구에서 이러한 양상에 대해, 다중모드의 표현 방식에 익숙하고 이를 선호하는 이른바 디지털 원주민 세

대의 사용자들이 자신들의 정체성을 구성하고 드러내기 위한 의사소통 행위로 논의한 바 있다(신유리 2021). 사실 문자와 문자, 문자와 기호를 혼합하여 의미를 만들어내는 방식은 소셜미디어나 다중모드적 디지털 담화가 발전하기 이전부터 온라인 공간에서 활발하게 만들어지고 사용되어 왔다. 포털 사이트의 댓글이나 온라인 게시판에서 자음, 모음, 문자, 로마자, 숫자, 기호 등을 조합하여 단어를 표기하거나 의미를 전달하는 방식이 이에 해당한다. Li(2019)는 이러한 표기 및 입력 방식을 ‘Transcribing(표기하기)’⁶⁾라고 칭하면서 중국어 화자에게 있어 국가 중심의 이데올로기, 단일언어 이데올로기에 대항하는 ‘전복적 유희’의 실천으로 보았다.⁷⁾

4. 중간 마무리

지금까지 제시한 사례는 디지털 담화에서 관찰할 수 있는 트랜스랭귀징 현장의 일부에 지나지 않는다. 3.1에서 간략히 언급했던 ‘해시태그’의 사용은 3.2에서도 다뤄져야 할 트랜스랭귀징의 주요 실행 방식의 하나가 될 것이다. 한편 Li(2018:22)가 언급한 바와 같이, 무엇이 트랜스랭귀징의 사례에 해당하는지 판단하는 것보다 더 중요하게 다뤄져야 하는 것은 언어에 대한 기존의 관점과 이데올로기를 드러내는 것이다. 애초에 목표로 했던 ‘설명’과 ‘해석’까지 나아가기 위해서는 3.2에서 언급한 ‘언어 파괴’와 같은 담론을 함께 살펴봐야 할 것이다. 언어와 언어, 언어 기호와 다른 기호를 종횡하는 언어 실행은 대중 문화와 미디어 문화를 중심으로 두드러지게 관찰되지만(관찰 가능하지만) 학술이나 교육⁸⁾, 경제 및 기업, 군대, 종교 영역에서도 이미 실행되고 있는 언어 관행이다.

6) Li Wei는 ‘transcribing’의 ‘s’를 ‘ß’로 표기함으로써 본인이 관찰하고 있는 언어 현상의 개념을 실천적으로 보여준다. ‘ß’는 독일에서 사용되는 문자로, ‘B’와 닮았으나 ‘S’와 같은 소리가 난다. 컴퓨터와 같은 쓰기 체계에서 ‘ß’를 쓰기 어려울 때 ‘ss’로 대신한다고 한다.

7) 중국의 일반 네티즌들은 현 정부가 추진해온 민족주의의 이데올로기를 인식하고 있으며 정치적·경제적 영향력을 세계적으로 홍보하기 위해 ‘공자 인스티튜트’와 같은 기관을 통해 언어가 사용되고 있음에 민감하게 반응한다고 한다(Li 2019: 157). 그러한 의미에서 Li(2019)는 다중언어 사용자인 중국인 네티즌들이 기존의 중국어 쓰기 체계와 표준을 깨뜨림으로써 언어의 유희적 실행을 통해 기존의 권위와 이데올로기에 도전한다고 보았다.

8) 여기서는 이중언어 교육 현장이 아닌 대학교 강의 현장을 의미한다.

참고문헌

- 신유리(2021). 메타버스 담화에서 참여자의 정체성 연구: 디지털 원주민 세대가 사용하는 <제페토>를 중심으로. 한국언어문화 76, 249-278.
- 장인철(2021). Li Wei의 트랜스랭귀징 이론과 적용. 2021 KATE SIG(Special Interest Groups) Conference, 'English language Teaching beyond the classroom', 한국영어교육학회, 290-295.
- Blommaert, J. (2019). Formatting online actions: #justsaying on Twitter. *International Journal of Multilingualism*, 16(2), 112-126.
- Dovchin, S., & Lee, J. W. (2019). Introduction to special issue: 'the ordinariness of translanguistics'. *International Journal of Multilingualism*, 16(2), 105-111.
- Jewitt, C.(2016). Multimodal Analysis, In Georgakopoulou & T. Spilioti (eds), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. Routledge.
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- Li, W., & Zhu, H. (2019) Transcribing: playful subversion with Chinese characters. *International Journal of Multilingualism*, 16(2), 145-161.
- van Leeuwen, T.(2008). *Space in Discourse, Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.

「트랜스랭귀징 관점에서의 디지털 담화 연구」에 대한 토론문

백승주(전남대)

새로운 미디어 환경에서 창발하는 다양한 의사소통 양태를 트랜스랭귀징의 관점에서 고찰하는 이 연구는 기존에 단순히 ‘언어파괴’ 현상으로 치부되어 제대로 고찰되지 않았던 디지털 담화 공간의 여러 현상들을 효과적으로 탐구할 수 있는 방향을 제시하고 있습니다. 언어와 언어 간의 명확한 경계를 구분할 수 있다는 기존의 인식은 의사소통 참여자들이 실제로 수행하는 랭귀징(languaging) 즉 ‘언어하기’의 양상을 은폐했습니다. 여기서 언어하기라는 용어는 고정되고 정체된 ‘언어’가 아닌 의사소통 참여자들이 역동적으로 언어를 재가공하고 발명하는 양상을 포착하기 위해 제안된 말이라고 할 수 있으며, 이 연구에서 다루고 있는 디지털 담화 공간의 의사소통 참여자들도 다양한 언어 자원과 비언어적 자원을 동원한 ‘언어하기’의 양상을 보여주고 있습니다. 이런 점에서 이 연구가 그 준거점으로 삼고 있는 트랜스랭귀징이라는 이론적 렌즈는 이러한 현상을 보다 선명하게 포착하는 도구가 될 수 있을 것입니다.

이 연구의 취지와 방향에 동의하면서, 다음 몇 가지 질문으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 새로운 용어 제안에 대하여

연구자께서는 트랜스랭귀징을 ‘횡단적 언어 실행’과 ‘종단적 언어 실행’의 두 가지 차원에서 구분하여 논의하고 있습니다. 트랜스랭귀징의 경우 다양한 번역어가 제시되고 있는데 주로 ‘초언어하기’나 ‘횡단언어하기’ 등의 용어가 제안되고 있습니다. 여기서 짚어 볼 점은 ‘초월’의 의미로 번역되는 ‘trans-’라는 말입니다. 언어를 재가공하고 재발명하는 측면을 포착한 랭귀징 즉 언어하기라는 용어에서 머무르지 않고 여기서 더 나아가 ‘초’언어하기라는 용어가 제안된 이유는 의사소통 참여자들이 ‘언어’가 아닌 다른 가용 자원을 동원하는 양상을 설명하기 위해서입니다. 다시 말해 모어가 아닌 다른 언어들뿐만 아니라 이미지, 제스처, 다양한 음악 및 음성 등을 이용한 의사소통 양상을 설명하기 위해 ‘languaging’에 ‘trans-’라는 접두사를 붙이게 된 것입니다. 연구자께서는 언어들 간의 초월을 설명하기 위해서는 ‘횡단적 언어 실행’을 언어가 아닌 자원들의 넘나듦을 설명하기 위해서는 ‘종단적 언어 실행’이라는 용어를 동원하셨는데, 토론자 입장에서 디지

털 공간의 복합적 의사소통 양상은 이를 구분하기가 어렵지 않을까하는 생각이 듭니다. 즉 디지털 공간에서는 즉 이미지, 소리, 다양한 언어 등의 종합적으로 결합한 의사소통 양태를 보이는데, 이를 구분하여 분석하는 것이 어떤 의미가 있을지 궁금합니다.

2. 트랜스랭귀징의 전제: 실행 공동체의 문제

이 연구에서 설명하고 있듯이 트랜스랭귀징은 단일언어를 전제로 하는 이중언어 이데올로기에 반하는 개념입니다. 한마디로 트랜스랭귀징은 기존 단일언어 이데올로기가 가지고 있던 국가라는 경계를 넘습니다. 그런데 이를 자세히 들여다보면 트랜스랭귀징은 특정한 가치를 공유하는 실행 공동체를 전제로 해야만 작동할 수 있는 것이 아닌가 하는 생각이 듭니다. 다시 말해 디지털 담화 공간이라고 해서 무조건적인 트랜스랭귀징 양상이 나타나는 것이 아니라, 특정 실행 공동체 안에서만 작동할 수 있다고 생각합니다. 예를 들어 BTS와 미국 대통령 바이든의 만남과 관련된 트위터의 언어 실행들은 K-pop을 적극적으로 소비하고, 이 과정에서 한국의 언어와 문화를 익히고 향유하며, 이와 관련된 내용들을 상호텍스트적으로 구성할 수 있는 실행 공동체 구성원들만이 생산해 낼 수 있는 것이 아닌가 하는 생각이 듭니다. 이에 대한 선생님의 고견을 듣고 싶습니다.

제1부 <제2 분과>

대학 글쓰기 수업에 대한 학습자의 인식과 개선 방향에 대한 탐색적 연구
-자기 평가와 동료 평가를 중심으로-

이원희(승실대학교)

대학 글쓰기 수업에 대한 학습자의 인식과 개선 방향에 대한 탐색적 연구

목 차

1. 연구의 필요성과 연구 목적
2. 이론적 배경
3. 연구 방법
4. 연구 결과
5. 제언

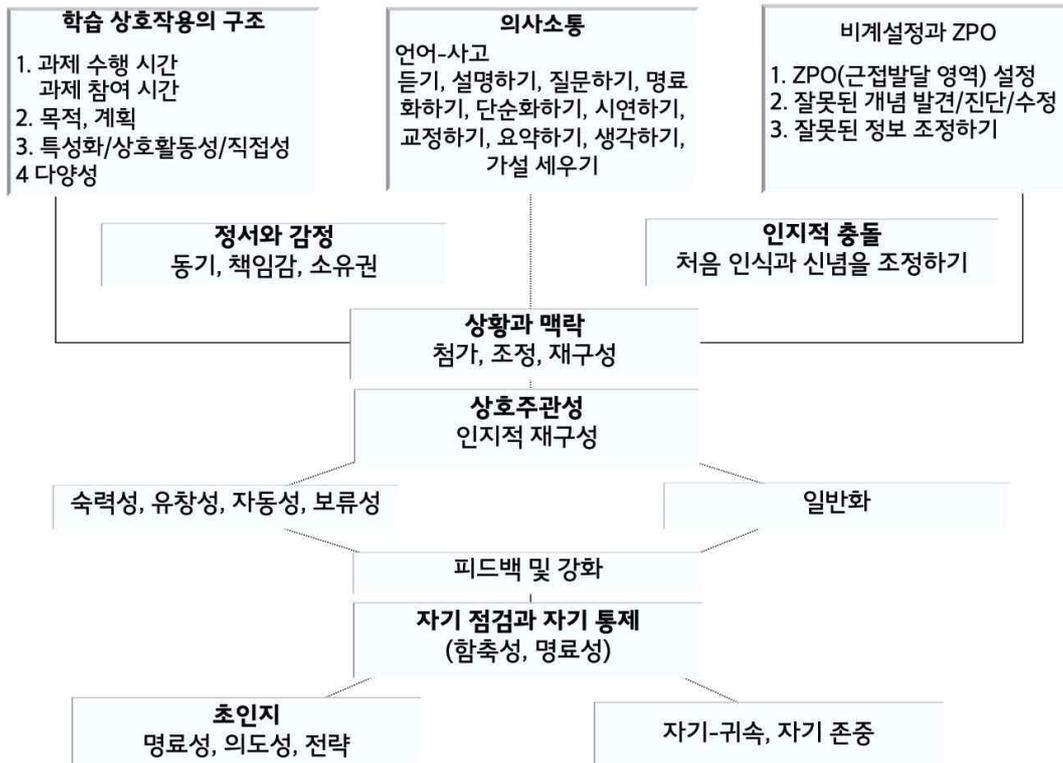
이론적 배경

연구 목적

- 글쓰기 학습자의 글쓰기 효능감 측정 결과와 자기평가와 동료평가 분석 결과에 기반하여 학습자에 대한 다양한 데이터를 확보하고, 이를 글쓰기 수업에 있어서 학습자 중심의 수업 방법론 고안에 있어 토대 연구로 삼고자 한다.



글쓰기 협력학습의 인지적 절차(Topping, 2001: 33, 정희모, 2006:199 재인용)



자기평가와 동료 평가

연구자	연구 방법과 결과
정희모, 이재성 (2008)	<p>대학의 글쓰기 수업에서 사용하는 자기 첨삭, 동료 첨삭, 교수 첨삭 방법에 대한 효과 검증 3개 학급을 실험 대상으로 하여 각각의 수정 방법을 시행한 후 초고와 재고 사이의 성적을 평가하여 통계 처리하고 결과를 검토: 초고와 재고 사이의 종합 점수의 향상 정도: 동료첨삭>교수첨삭>자기 첨삭</p> <p>1 자기첨삭은 수정방법으로 효과가 없음을 뜻한다. 2 동료첨삭: <내용 전개의 일관성>, <단락의 논리적 배열>, <비문, 번역투, 긴문장>의 경우 초고와 재고 사이에 유의미한 변화가 있었다. 3 교수첨삭: <주제의 적절성>, <비문, 긴문장, 번역투>에서 통계적으로 유의미한 변화 <주제의 적절성>, <내용의 일관성>, .. <내용의 일관성> 에 대한 변화는 동료첨삭이 교수첨삭보다 나왔다.</p>
장민정 (2019)	<p>비판적 글쓰기 과제 두 편의 글에 대한 학습자 개인의 양적 평가와 성찰일지를 분석 적절한 피드백과 반성적 사고를 강화한 글쓰기 교육을 통해 학습자들이 글을 과정으로 인식하게 되고 글쓰기에 대한 지식과 자신감이 함양 확인</p>
진은진 (2021)	<p>대학 신입생들의 글쓰기에 대한 자기 평가와 인식에 대한 조사를 위하여 K 대학교 신입생 2018년 1학기부터 2021년도 1학기까지 신입생 369명을 대상으로 설문조사를 실시 글쓰기에 대한 관심은 낮지 않으나 글쓰기에 대한 친숙함은 높지 않았으며 심리적 친숙도에 비해 일상적 친숙도가 낮았으며 글쓰기 효용성에 대한 인식과 글쓰기에 대한 흥미나 효능감의 괴리를 보임</p>
황혜영, 한혜령 (2021)	<p>글쓰기 교육에서 자기평가, 동료평가, 교수자평가의 상호보완적 활용을 위한 구체적인 방안이나 가이드의 필요성을 인식하고 사고와 표현 수업에서 한 단락 글쓰기로 시행한 자기평가, 동료평가, 교수자평가 세 평가 간의 유사성 및 차이점을 정량적으로 검증</p>

5

연구 문제와 연구 방법

연구 문제

연구 문제 1

글쓰기 학습자의 글쓰기 자기 효능감과 글쓰기에 대한 인식은 어떠한 경향성을 보이는가?

연구 문제2

글쓰기 학습자의 자기 평가와 동료 평가는 어떠한 경향성을 보이는가?

연구 방법

1. 글쓰기 자기 효능감 측정을 위해 2022년 1학기 글쓰기 수업 개강 첫째주에 글쓰기 자가 진단 설문(개방형, 폐쇄형)을 진행하였다.

2. 15주차에 자기 평가와 동료 평가를 위한 개방형 설문을 진행하였다.

6

연구 결과

연구 대상

특성	분류	N	P (%)
성별	남성	35	68.6
	여성	16	31.4
전공	간호학과	4	7.8
	기계공학과	6	11.8
	사회환경시스템공학과	2	3.9
	산업공학과	1	2.0
	생명공학과	1	2.0
	생화학과	2	3.9
	생활디자인학과	2	3.9
	시스템생물학과	4	7.8
	신소재공학과	4	7.8
	약학과	2	3.9
	의류환경학과	1	2.0
	의예과	3	5.9
	전기전자공학과	11	21.6
	지구시스템학과	1	2.0
	치의예학과	3	5.9
	컴퓨터학과	1	2.0

(N=51)

연구 결과

설문 문항구성

세부 영역	문항 수	세부 문항
글쓰기 능력	2	1, 5
글쓰기에 대한 인식	2	3, 4
	1	14(개방형)
글쓰기 효능감	3	2, 6, 7, 8
글쓰기 과정과 경험	3	9, 10, 11
	1	5(복수 응답)
피드백	2	12, 13
	14	

연구 절차

- 1 통계처리: SPSS Win Ver.24 프로그램 사용. 5점 리커트 척도(Likert scale)
- 2 글쓰기 학습자의 특성에 대해서 빈도분석(Frequency Analysis)을 실시하였다. 글쓰기 효능감 분석을위해 기술통계분석(Descriptive Statistics Analysis)을 실시하여 각 하위 영역별 평균값과 표준편차 측정.

기술 통계

<글쓰기 효능감>

	설문 항목	M	SD
1	자신의 글쓰기 능력은 어느 정도라고 생각하나요?	2.68	.73
2	나는 현재 나의 글쓰기가 만족스럽다.	2.49	.94
3	나는 글쓰기를 좋아한다.	3.05	.96
4	나에게 글쓰기는 매우 중요하다.	3.92	.65
5	나는 정확한 문법(한국어 어문 규정)을 사용하여 글을 쓸 수 있다.	3.31	.76
6	나는 글을 시작하기가 어렵다.	3.43	.85
7	나는 몇 줄 쓰고 나면 할 말이 없어진다.	3.03	1.05
8	나는 글을 너무 빠르게 또는 쉽게 쓴다.	2.68	1.89
9	나는 글을 쓸 때 하나의 주제로 한 단락을 잘 구성할 수 있다.	3.31	.76
10	나는 주제문의 아이디어를 뒷받침하는 자료를 찾아 뒷받침 근거로 활용할 수 있다.	3.50	.83
11	나는 적절한 서론, 본론, 결론이 잘 구성된 글을 쓸 수 있다.	2.90	.92
12	내가 쓴 글에 대한 피드백(교수 피드백, 동료 피드백 모두)을 받는 것이 부담스럽다.	2.19	1.28
13	나는 동료의 초고를 읽고 수정에 도움이 되는 피드백을 잘 할 수 있다.	3.07	.86

(N=51) 

기술 통계

	글쓰기 능력	M	SD
1	자신의 글쓰기 능력은 어느 정도라고 생각하나요?	2.68	.73
5	나는 정확한 문법(한국어 어문 규정)을 사용하여 글을 쓸 수 있다.	3.31	.76

	글쓰기 효능감	M	SD
2	나는 현재 나의 글쓰기가 만족스럽다.	2.49	.94
6	나는 글을 시작하기가 어렵다.	3.43	.85
7	나는 몇 줄 쓰고 나면 할 말이 없어진다.	3.03	1.05
8	나는 글을 너무 빠르게 또는 쉽게 쓴다.	2.68	1.89

	피드백	M	SD
12	내가 쓴 글에 대한 피드백(교수 피드백, 동료 피드백 모두)을 받는 것이 부담스럽다.	2.19	1.28
13	나는 동료의 초고를 읽고 수정에 도움이 되는 피드백을 잘 할 수 있다.	3.07	.86

(N=51) 

기술 통계

글쓰기에 대한 인식		M	SD
3	나는 글쓰기를 좋아한다.	3.05	.96
4	나에게 글쓰기는 매우 중요하다.	3.92	.65
14	나는 글쓰기가 좋다 혹은 싫다, 그 구체적인 이유는? (이유를 “한가지” 이상 꼭 기술해 주시기 바랍니다)	개방형	

(N=51)

글쓰기가 싫다.

이유 : 각 단락의 주제나 단락을 구성하는 소재를 생각해 나가면서, 분량도 맞추는 과정이 너무 힘겹다

제 의견을 피력할 때 조리 있게 보이지 않는다는 점이 힘들었습니다. 논설문을 쓸 때 생각하는 내용과 의도가 제대로 전달되지 않을 때가 종종 있었습니다.

나는 글쓰기를 별로 좋아하지 않는다. 글쓰기를 시작하는 데에 막막함을 느끼고 어느 정도 완성해야 “잘 쓴 글” 인지 가늠하기 힘들기 때문이다. 글쓰기는 명확한 답이 없고 객관식이 아닌 사람마다 다르게 느낄 수 있는 주관식이기 때문에 작성하는 데에 있어 어려움을 느끼는 것 같다. 많은 시간이 투자되고 오래 고민해도 좋은 결과물이 나올 거라는 보장이 없기 때문에 글쓰기를 많이 좋아하는 편은 아닌 것 같다.

- ① 무엇을 주제로, 어떤 내용의 글을 써야 할지 모르겠다.
- ② 글에 내가 생각하고 있는 느낌을 정확하게 담아내기가 힘들다.
- ③ 글을 완성하는 데에 시간이 너무 오래 걸린다.

기술 통계

글쓰기 과정과 경험		M	SD
9	나는 글을 쓸 때 하나의 주제로 한 단락을 잘 구성할 수 있다.	3.31	.76
10	나는 주제문의 아이디어를 뒷받침하는 자료를 찾아 뒷받침 근거로 활용할 수 있다.	3.50	.83
11	나는 적절한 서론, 본론, 결론이 잘 구성된 글을 쓸 수 있다.	2.90	.92

- ① 보고서(리포트)와 같은 과제 글쓰기
 평소에 자주하는 글쓰기는 ② 모바일 메신저(카카오톡, 페이스북 메신저, 라인, 왓츠앱, 위챗, 텔
 5 무엇입니까? (자주하는 순 레그램 등)나 문자 메시지 쓰기 ③ 일기 쓰기 ④ 편지 쓰기 ⑤ 이메일
 서대로 3개를 고르세요) 쓰기 ⑥ 페이스북이나 트위터 등의 게시글 쓰기
 ⑦ 블로그나 인터넷 카페 등의 게시글 쓰기 ⑧기타:

(N=51)

모바일 메신저(50), 보고서(리포트)와 같은 과제 글쓰기(42), 이메일 쓰기(21), 페이스북이나 트위터 등의 게시글 쓰기(16), 편지 쓰기(12), 일기 쓰기(8) 블로그나 인터넷 카페 등의 게시글 쓰기 (7), 일기쓰기(7) 기타: 수업 노트 필기

자기평가와 동료평가 질문지(Stahl, 1994)

조원평가문항1-3,개인평가문항1-3(Stahl, R. J. et al, 1994: 292)

자기/조원 평가를 위한 질문지	자기 평가
<p>_____ 조 이름:</p> <p>조원 평가</p> <p>1. 과제를 탐구하기 위해 조원이 행한 절차를 통해 무엇을 배웠는가?</p> <p>2. 한 학기 동안 조별 과제를 하면서 조원들로부터 배운 아이디어나 관점을 하나 이상 기술해 보라.</p> <p>3. 조별 보고서의 질을 높이기 위해 사용했던 방법(문제 해결 단계)은 무엇이었는가?</p> <p>4. 우리 조의 "최고의 조원"은 누구인가? 그 근거를 하나 이상 기술해 보라.</p>	<p>1. 소주제에 대한 나의 생각을 조원들이 잘 이해할 수 있도록 생각했던 특별한 방법을 하나 이상 기술해 보라.</p> <p>2. 조원들이 나를 통해 배운 아이디어나 정보가 있다면 한 가지 이상 기술해 보라.</p> <p>3. 조별 토론을 통해 조원들로부터 배운 능력은 무엇이며, 그것을 어떻게 배웠는지 기술하라.</p> <p>4. 이번 학기 "나"는 글쓰기 수업에서 어떤 학점을 받으면 타당할까? 내가 받을만한 학점을 표기하고 이에 대한 타당한 근거를 "셋" 이상 서술해 보라.(물론 여러분이 표기한 대로 학점이 부과되지는 않습니다. 자기 평가의 시간입니다.)</p>

13

자기평가와 동료평가 결과

과제를 탐구하기 위해 조원이 행한 절차를 통해 무엇을 배웠는가?

- 조원들의 동료 평가를 보고 다음과 같은 내용들을 배웠다. 내 글에서 지나치게 짧은 단락은 없애는 것이 좋다는 것을 배웠다. 또한 글의 소주제가 바뀔 때마다 그 단락의 소제목을 넣어서 글을 썼는데, 이렇게 글을 쓰면 글이 똑똑 끊기는 느낌을 받을 수 있다는 것을 알게 되었다.
- 조원과 같은 주제에 대한 다양한 의견을 교환해봄으로써, 다른 시각으로 대상을 바라보는 방법을 배울 수 있었다. 나와 생각이 다른 사람을 받아들이고 이해하는 법도 배웠다. 평소에 너무 친근하고 구어체에 가까운 어휘를 사용한다고 생각했는데, 조원의 글을 읽으면서 다양한 문장 표현, 새로운 어휘도 알 수 있었다. 특정 주제에 대해 비판적으로 사고하는 방식도 배웠다.
- 포스터형 제안서를 작성하는 조별과제를 할 때 기존 틀을 수정하여 제안서를 만드는 경험을 했는데, 00님이 큰 도움을 주셨다. 당연히 틀도 우리가 만들어야 한다고 생각하고 있었는데 전문적인 사람들이 미리 만들어둔 틀을 이용하니 시간도 절약할 수 있고 전문성 있어 보이는 제안서가 되었다. 비슷한 류의 과제를 할 때 타인이 만들어둔 템플릿이 있는지 미리 확인한 뒤 디자인 작업을 하면 되겠다는 것을 배웠다. 00님은 글을 작성하기 전 자료조사를 할 때 영문으로 된 자료를 많이 사용하시는 편이다. 나는 국내나 비영어권 문화의 문제에 대해서는 국내 자료를 우선적으로 찾았었는데, 공용어가 영어인 만큼 영문 자료가 훨씬 많고 정확한 자료도 많다는 것을 알게 되었다. 00님은 글을 읽을 때 노트에 메모하면서 구조를 파악하는 습관이 있으셨는데, 확실히 글에 대한 이해도가 높으신 것이 느껴져서 비슷한 방법을 이용해 보아야겠다는 생각이 들었다.

14

자기평가와 동료평가 결과

한 학기 동안 조별 과제를 하면서 조원들로부터 배운 아이디어나 관점을 하나 이상 기술해 보라.

-백인 남성이 역차별 받을 수 있고 PC주의가 남용되고 있다고 비판하는 글을 작성한 조원이 있었는데 나와는 다른 관점이었다. 기존 기득권만 등장할 수 있었던 수많은 역사와 콘텐츠, 특히 오리엔탈리즘에 대한 생각이 스쳐가면서 이러한 논의에 대해 재고해보는 기회가 되었다. 아직 "이래야 한다!"고 확실하게 말할 나의 주장을 정립하지는 못했지만 마침 다음 수업에서 교수님이 이를 제대로 알기 위해선 먼저 알아야 하는 사상이 많다고 말씀해 주셔서 새로 공부할 거리가 생긴 것 같다.

-초고를 고쳐 쓰는 과정에서, 결과적으로는 조 내부적으로 이야기를 나눈 결과 다양한 관점에서 첨삭을 종합적으로 해주는 식으로 진행하긴 하였지만, 처음에 각자 다른 조원의 글에 대해 평가를 해주었을 때 저마다 중요시 하는 부분이 다르다는 것도 재미있었다. 어느 조원은 전반적인 흐름을 보고, 또 어느 조원은 전체적인 단락의 길이를 먼저 보고, 또 다른 어느 조원은 맞춤법을 중점적으로 보는 것을 발견하고 앞으로는 내가 스스로 나의 글에 대해 피드백을 할 때에도 다양한 관점에서 검토를 하는 것이 보다 완성도 높은 글을 쓰는 데에 도움이 될 것이라고 생각했다.

-00대학교는 상대적으로 좋은 학교로 평가받기 때문에 n수생의 비율이 높다. 조원이 네 명인 우리 조에도 나보다 나이가 많은 사람이 두 명이나 있었다. 나보다 몇 년 더 일찍 성인이 되어 사회를 경험했다 보니 문제를 바라보는 관점이나 그에 대한 의견이 좀 더 현실적, 논리적이었고 이러한 생각을 계속 듣는 것은 나의 글쓰기에도 큰 도움이 되었다.

-00이가 자신은 사람을 좋아한다고 한 것이 인상 깊었고, 이런 태도가 정말 중요하다는 생각이 들었다. 물론 이 태도는 글쓰기와 직접적인 관련이 있다고는 말할 수 없다. 하지만 사람은 사회적 동물이고, 이 세상은 사람이 만든 가상의 실재로 이루어졌다. 따라서 사람을 좋아한다는 것은 인생을 사는 데 있어서 정말 중요한 특징이 아닐 수 없다. 그리고, 사람을 통해 수많은 가치관을 접할 수 있고 경험을 통해 많이 배울 수 있기에 궁극적으로는 사고하는 능력과 글쓰기 능력을 크게 늘릴 수 있다. 사람을 바꾸는 것이 '사람'이라는 말을 보면, 이것은 가볍게 간과할 아이디어가 아니다. 그 덕분에 나는 인간관계에 대한 책을 찾고 읽어볼 수 있었고, 중간 과제에서 인간관계의 중요성을 강조하는 글을 쓸 수도 있었다.

15

자기평가와 동료평가 결과

조별 보고서의 질을 높이기 위해 사용했던 방법(문제 해결 단계)은 무엇이었는가?

-개인이 홀로 쓰는 것이 아니라, '조별'로 보고서를 쓴다는 것의 장점을 활용하여 동료 피드백을 거쳐 보고서의 질을 향상할 수 있게 노력했다. 아무래도 혼자서 글을 쓰다 보면 자신만의 틀에 갇혀 일정 수준 이상으로 생각을 확장하기에도 어려움이 있고, 본인의 글에 무슨 문제가 있는지 알아채지 못할 수도 있는데 조원들의 동료 피드백 과정을 거치니 그 전보다 훨씬 다듬어진 글이 완성될 수 있었다. 또한 우리는 자체적으로 '우리의 피드백 과정이 적절하지'에 대해서도 논의해서 피드백 기준을 설립했다. 이 과정에서 문제 해결 능력을 함양할 수 있었다.

-조별 보고서를 작성하면서 모둠 내에서 가장 큰 문제점으로 논의되었던 것은 다수의 인원이 하나의 글을 완성해야 하는 것이다. 특히나 주제에 대한 주장이 다르거나 찬,반이 나뉘는 주제에 반대 의견을 가지는 경우 글을 전개하는 방향을 결정하기 어려웠다. 따라서 조별과제의 결과물을 만들기 전에 활발하게 의견을 나눌 과정이 필연적이었다. 따라서 글의 구성 및 개요를 미리 작성하고 글의 내용을 구성할 키워드를 정리한다. 그리고 각 문단에 대한 역할 분담을 하고 글을 채워 나가는 과정으로 과제를 마무리했다. 이후 모듬원이 작성한 글을 함께 읽어보며 피드백하여 글을 수정하면서 완성했다.

-먼저 글을 쓰는 방식의 경우, 브레인스토밍이나 마인드맵 같은 확산적 사고의 형태로 주어진 주제에 관해 쓸 수 있는 내용을 적어 보았다. 그 후 여러 대안을 비교하고 분석하는 수렴적 사고를 통해 글의 전체적인 주제에 맞는 내용을 골라내 적절히 배열했다. 마지막으로 글의 흐름을 자연스럽게 하기 위해 적절한 연결어를 넣으며 완성도를 높였다. 이런 방식을 사용하면 개인이 생각하지 못한 내용을 넣을 수 있고, 글이 더 풍부해지는 효과를 얻을 수 있었다.-기술적인 방식의 경우, 구글 공유 문서를 활용해 실시간으로 조원의 글을 보고 수정할 수 있어 서로에게 피드백을 주고 수정하기 편했다.

-하나의 과제를 여러 부분으로 나누고 조원들에게 할당해서 과제를 완성했는데, 이 과정에서 조원들과 협력하는 것을 배웠다. 혼자 하는 과제는 내가 못 하면 내 성적만 망하지만, 조별과제는 내가 못하면 다른 사람들에게도 피해가 가므로 더 부담이 되는 면이 있는 것 같다.

16

자기평가와 동료평가 결과

우리 조의 “최고의 조원”은 누구인가? 그 근거를 하나 이상 기술해 보라.

-스스로라고 생각한다. 조장을 맡는 것을 꺼려하는 성격이라 ‘제가 조장을 할게요’라고 말하진 않았지만 어느 순간부터 조별 활동의 타임라인을 정하고 조원들의 의견을 수합해서 글로 작성해서 제출하는 역할을 도맡아 열심히 했다. 점수 때문이 아니라 많이 써 봐야 글쓰기 실력이 늘 수 있다고 생각했다. 또한 조별활동에 빠지거나 늦지 않고 매 시간 참여했다. 나를 제외하고는 특히 00님이 성실하게 참여해 주셨다. 파트를 나눠서 하는 과제에서는 주로 양보를 하고 남는 것을 맡아서 해 주셨다.

-나는 우리 조의 ‘최고의 조원’으로 두 명의 조원을 뽑고 싶다. 000, 000 조원이 그 둘이다. 먼저 00 조원의 경우에는 바쁜 일정 속에서도, 몸이 아파서 힘들었을 때에도 조원에게 피해를 끼치지 않을 수 있도록 최선을 다했다. 본인의 상황이 참여를 하기에 열악할 때에도 어떻게 해서든 조별 과제를 끝까지 수행하기 위해 힘써준 것이 고맙고 큰 힘이 되었다. 또 00 조원은 항상 성실하게 참여해주어서 조별 활동이 원활하게 진행될 수 있게 보탬이 되어 주었다. 그리고 피드백에 있어서 개방적인 태도로 받아들이는 태도를 보인 것도 좋았다. 항상 새로운 아이디어와 관점을 제시해주는 것도 팀의 발전에 큰 도움이 되었다.

-조원 모두가 열심히 노력하고, 뒤쳐지는 부분 없이 각자 맡은 부분에 대해서는 책임을 지고 도움을 주었기 때문에 우세를 가리기 힘들다고 생각합니다. 조별활동은 개인의 우등함을 평가하는 것이 아니고, 조원끼리의 협동과 역할분담의 모습을 평가하는 것이 맞는 것 같습니다.

-우리 조의 최고의 조원을 한 명만 고르기는 너무 힘들다고 생각한다. 조별과제에 대한 악명 높은 소문과 같은 모습은 찾아볼 수 없고 모두가 적극적으로 과제에 참여하였기 때문이다. 우리 조 모두가 최고의 조원이라고 불릴 자격이 있다. 다들 자신의 의견에 대해서 거리낌 없이 말하고 열심히 참여해 준 것에 너무나도 고맙게 생각한다.

17

자기평가와 동료평가 결과

소주제에 대한 나의 생각을 조원들이 잘 이해할 수 있도록 생각했던 특별한 방법을 하나 이상 기술해 보라.

-소주제에 대한 토의 중, **평등과 공평의 차이**라는 내용에 대한 논의가 나온 적이 있었다. 조원들이 둘의 차이를 잘 이해하지 못해서, 평등과 공평을 그림으로 표현하여 조원들을 이해시키려 했다. 그림은 손으로 먼저 그려 보고, 구글에서 더욱 잘 그린 그림을 보여주어서 이해를 그림에 대한 이해를 높였다. 그 결과, 나의 생각을 조원들이 잘 이해할 수 있었다.

-조별 과제에서 나의 의견이 채택되기 위해서 결국 상대방이 나의 의견을 이해하고 더 나아가 설득하는 과정이 필요하다. 특히나 제한된 시간에 내 주장을 피력하기 위해서는 상대방에게 효과적으로 전달되어야 하며, 거부감이 들지 않도록 전달하는 것이 중요하다. 따라서 토의 과정에서 말이 빨라지지 않도록 주의했으며 적어도 2~3개의 설득력 있는 근거를 마련하고 조원들의 이해를 이끌었다.

-글쓰기 교재에서 글을 읽고 문제에 답하는 조별과제들이 진행되었는데, 글이 어렵고 이해하기 어려운 경우가 있었다. 조원들이 이해하기 어려워하는 경우가 있었는데, 이 때 글을 자세히 읽으며 정리해 설명해 주고, 글의 주제에 대한 나의 생각을 말하여 조원들의 이해를 도왔다.

-우선 예시와 비유를 적절하게 사용하는 것이 가장 유용할 것이라고 생각했다. 예시를 하나 들자면, 고독사 문제의 원인을 부족한 복지 등으로 제시한 다음, 고독사의 근본적인 원인은 복지 정책 등이 아닌 잘못된 교육이라는 것을 설명할 때 비유를 사용하였다. ... (중략) ... 또 구글 문서를 통해 작업을 진행하였다. 구글 문서는 실시간으로 다른 사람의 글을 볼 수 있기 때문에 효율적이다. 필자는 글을 작성할 때 구글 문서에다가 대략적으로 개요를 쓰고 시작했고, 이는 팀 전체가 분업하는 데 도움이 되었다. 무엇보다도 개요를 쓰는 것은 글에 대한 필자의 생각을 구조화해서 나타낼 수 있기 때문에, 조원들이 필자의 생각을 잘 이해할 수 있도록 할 수 있었다.

18

자기평가와 동료평가 결과

조원들이 나를 통해 배운 아이디어나 정보가 있다면 한 가지 이상 기술해 보라.

-어떻게 토론을 잘 이끌어 나갈 수 있을지에 대해 배웠을 것이다. 항상 줌 또는 강의실에서 조별 토론 및 토의를 진행할 때마다 내가 먼저 의견을 제시했는데, 그러면서 “~~는 어떻게 생각하니?”, “~~의 의견 참 좋다.” “~~이렇게 주장했는데, 어떤 근거로 그런 생각을 했는지 알 수 있을까?” 등 적절한 리액션과 토론을 이끌어 나갈 수 있는 표지를 사용하면서 항상 건설적인 아이디어 교환을 했다.

-글을 쓸 때, 서론-본론-결론으로 뼈대를 구성하고 논리의 흐름을 전개하는 것을 나를 통해 명확히 알게 되었다고 생각한다. 또, 글쓰기를 할 때 정보 제시를 하는 방법(구체적 설명이나 글의 시작을 여는 부분에서)에 대해, 글자 수를 늘리면서도 글을 좀 더 유익하게 만드는 방법을 조원들이 배웠다고 생각한다.

-3주차 조별 과제의 4번 질문인 ‘주제어들을 연결할 수 있는 구조를 시각화하기’에서 피피티로 저울 구조의 그림을 만들어 학습 윤리와 표절 사이의 관계를 이런 식으로도 표현할 수 있다는 아이디어를 알려줄 수 있었다. 4주차 조별 과제에서 자신이 생각한 잘 쓴 글을 공유하며 서로의 글을 읽어보고 글 하나를 선정했을 때, 내가 공유했던 글인 ‘세계 최초의 복제 양 돌리 탄생 후 25년’이 선정되었다. 이 과정에서 나의 관심 분야인 생명공학 관련 정보를 알려줄 수 있었다.

-사실 내가 조원들에게서 글쓰기 방법 같은 것들을 배우면 배웠지 내가 알려준 것은 별로 없을 것 같다. 조원들이 워낙 훌륭해서 내가 가르쳐줄 점은 없다. 조원들이 나를 보고 깨달았을 점이 한 가지 있다면 학점을 이렇게까지 안 챙기는 사람이 있긴 있다는 것 정도일 것 같다.

-나는 내 가치관과 생각이 명확하게 드러날 수 있도록 글을 쓰는 편이고, 논리를 굉장히 촘촘하게 구성해서 글을 쓴다. 이런 글을 통해 조원들도 점차 자신의 생각을 방대한 양의 참고문헌과 함께 글에 쓰도록 하기도 했다. 한 예로, 채의성의 글쓰기 과제 4를 보면 개인의 가치관이 많이 포함되어 있고, 전반적으로 글이 굉장히 재미있게 읽혔다. 피드백 과정에서 의성이는 내 글에 가치관이 잘 드러나서 좋다고 말했는데, 00이 또한 그렇게 글을 쓰는 것을 보니 서로의 특성을 배워 가는 것을 알았다.

19

자기평가와 동료평가 결과

조별 토론을 통해 조원들로부터 배운 능력은 무엇이며, 그것을 어떻게 배웠는지 기술하라.

-다른 사람을 배려하는 능력을 배웠다. 맞춤법 퀴즈와 인용 표현 퀴즈를 치면서 다른 사람들과 회의하면서 답을 적어냈는데, 무조건 내 의견이 맞다고 주장하기보다, 다른 사람의 의견을 잘 경청하고, 그거에 대한 적절한 근거가 있다면 최종 답안에 반영하는 식으로 의견을 존중하며 진행했다.

-화합하는 능력을 배웠다. 조별 과제 줌 미팅에 늦게 참석하는 사람이 있더라도 그 사람에게 화를 내는 등 불필요한 감정 소모를 하지 않고, 대신에 그 사람에게 적절한 추가 과제를 부과하는 등 화합하는 능력을 배웠다.

-자연스럽게 발화하는 것을 배웠다. 특히 000 조원과 000 조원이 토론을 진행하면서 조리있게 말하는 능력이 좋았는데, 두괄식으로 주장을 던지고, 그 다음 근거를 차곡차곡 붙여나가면서 자신의 생각을 설득력 있게 말하는 능력을 배웠다. 나는 그들을 경청하고, 그들의 의견을 정리하며 발화하는 능력을 배웠다.

-토론할 때 자신의 주장만 내세우지 않는 것을 배우게 되었습니다. 토론을 매번 할 때마다 조원들이 다른 사람의 의견에 대해 공감하고 지지하는 표지를 많이 해주었습니다. 저도 이것을 통해 의견을 존중하는 태도를 다시금 머릿속에 새기고 배울 수 있었습니다.

- 의견을 거침없이 내는 것과 피드백에 따라 바로바로 성장하는 것을 꾸준히 조원들과 시간을 보내면서 자연스럽게 습득할 수 있었다. **인간에게 환경이 얼마나 중요하지 실감했다.** 또한 처음으로 조장 역할을 하면서 좋은 조장이 해야 하는 역할이 어떤 것인지 어렵פות이 배울 수 있었다. 조원으로서 조장이 하는 일을 지켜보는 것과, 직접 조장이 되어서 해 보는 것은 달랐다. 조원들이 함께 해줬기에 여러 번 과제를 제출하면서 조장의 자질을 알아갈 수 있었다.

20

자기평가와 동료평가 결과

이번 학기 "나"는 글쓰기 수업에서 어떤 학점을 받으면 타당할까? 내가 받을만한 학점을 표기하고 이에 대한 타당한 근거를 "셋" 이상 서술해 보라. (물론 여러분이 표기한 대로 학점이 부과되는 않습니다. 자기 평가의 시간입니다.)

- A입니다. 과제 제출 시간과 분량을 지키기 위해 노력했습니다. 자기소개 글쓰기는 제외입니다... 지난 학기의 리포트와 달리 일기 쓰듯 아무렇게나 써내려 가지 않고 교재를 최대한 활용했습니다. 수업시간에 다루지 않은 파트까지도 정독했습니다. 한 번도 A권 학점을 받아본 적이 없고, 모든 과목 C+를 받아도 상관 없으니 정말 졸업만 하자고 생각하고 지냈었는데 처음으로 애정을 가지고 능동적으로 공부한 과목입니다. 모든 일을 벼락치기로 해치우는 제가 글쓰기 과제만큼은 한번에 하지 않고 "연관되는 부분 교재 읽기, 논제 정하기, 자료 조사하기, 개요 작성하기, 한 문단만 작성하기, 검토하기" 등의 과정을 매일매일 나눠서 꾸준히 진행하는 신기한 태도를 가지게 되었고 점수를 잘 받을 수 있었습니다.

- 나는 A+를 받는 것이 타당하다고 생각한다. 내가 스스로 가장 높은 성적을 받아야 마땅하다고 말하기에는 부끄럽지만, 실제로 나는 이번 학기에 '글쓰기' 수업에 가장 성실하게 참여하였고, 잘 할 수 있도록 노력했다 ... (중략) ... 두번째 이유는, 조별 과제에 정말 성실하게 참여했기 때문이다. 내가 지금까지의 학창 생활을 통틀어 가장 힘든 조별 과제 활동이 이번 글쓰기 과제3 이었는데, 그 이유는 다양하겠지만 아무래도 참여도가 낮은 조원을 만나 그와 함께 동료 피드백 활동을 해야했기 때문인 것 같다. 그 조원을 미워하고 싶지는 않지만, 나도 시험 준비를 해야 하고 강의를 들어야 하고 스케줄이 있는데 그 조원을 안 보내주고 차일피일 미루는 태도를 보고 많이 답답하고 속상했었다. 그렇지만 모두가 최선의 결과를 얻을 수 있도록 참을성을 가지고 기다리고 참여를 독려하여서 결국 활동을 마무리하였다. 사실 아무도 나한테 그러라고 시키지도 않았고, 공식적으로 정해진 조장도 없지만 내가 매번 조별 과제 활동을 이끌고 조원을 격려했었는데 그래도 이것이 우리 조가 조별 과제를 잘 마무리 할 수 있는 데에 보탬이 되었다고 생각한다, 그리고 제안서 쓰기 과제의 경우에도 각 조원이 갈등 원인 분석과 가벼운 해결책 제시까지 작성해준 내용을 바탕으로 제안서 형식과 내용을 완성하였는데, 이러한 노력은 A+를 받을 수 있는 자격이 되어준다고 생각한다.

21

자기평가와 동료평가 결과

이번 학기 "나"는 글쓰기 수업에서 어떤 학점을 받으면 타당할까? 내가 받을만한 학점을 표기하고 이에 대한 타당한 근거를 "셋" 이상 서술해 보라. (물론 여러분이 표기한 대로 학점이 부과되는 않습니다. 자기 평가의 시간입니다.)

-솔직한 마음으로는 A+를 받고 싶지만 이 학점은 수업 시간에 진행한 모든 과정을 성실하게 수행한 자에게 주어져야 한다고 생각한다. 물론 나 역시 성실하게 수업에 참여했다고 생각하지만, 한 번 지각 제출을 한 적이 있고 마감기한에 맞춰 글을 쓰다보니 스스로 충분히 만족할 만한 글을 쓰지 못해 아쉬움을 느끼기 때문이다. 이러한 이유로 A0가 받기 타당한 학점이라고 생각한다.

-B 이상의 학점을 받으면 타당하다고 생각한다.
먼저, 출석과 과제 제출을 성실히 하였다. 지각 1번을 제외하면 모든 수업 시간에 출석하였다. 지각 3번이 1점 감점이므로 출결사항에서는 감점이 없다. 과제를 기한에 맞춰 성실이 제출하였으므로 성실성 측면에서 좋은 점수를 받아야 한다고 생각한다.
둘째로, 이전 글쓰기 과제와 퀴즈의 감점이 크지 않았다.
셋째로, 마지막 글쓰기 과제를 만족스럽지 못하게 작성하였다. 마지막 과제에서는 이전의 글쓰기 과제와 피드백을 통해 배운 바가 있으므로 더 나은 글을 작성해야 하는데, 이번 글의 독창성과 완성도가 떨어진다고 느꼈다.
수업에 성실히 참여하고, 이전 글쓰기 과제에서 큰 감점이 없어 좋은 점수를 받을 수 있었지만, 가장 중요한 마지막 글쓰기 과제를 제대로 작성하지 못했으므로 감점이 클 것이라고 예상한다. 따라서 B 이상의 학점을 받으면 타당하다고 생각한다.

-B. 나의 글쓰기 실력을 객관적으로 평가했을 때 조원들에 비해 그닥 좋은 편이 아니다. 또한 글을 작성할 때 시간이 오래걸리는 편이기 때문에 과제 제출기한을 맞추지 못한 적이 있다. 성적이란 당연히 과정보다는 결과 중심으로 평가되기 때문에 내 성적은 B정도가 적당하다고 생각된다.

-B+ 저는 학점에 대한 욕심이 크지 않습니다. 남들과 비슷하게, 평균적인 삶을 추구합니다. 제출한 과제에 들어간 노력의 크기가 다른 과목들의 많은 과제로 인해 써야할 시간과 열정이 평균적인 수준에 그치는 듯 합니다. 그렇다고 너무 낮은 학점을 받기에는 조별활동에 임했던 저의 모습과 각 활동에서 제시한 저의 의견들과 노력들의 가치는 무시할 수 없다고 생각합니다.

22

연구 결과

글쓰기 효능감과 자기평가와 동료평가 결과

1 글쓰기에 대한 인식과 태도

글쓰기의 중요성은 인식도 예상외로 높게 측정되지 않았으며 글쓰기 효능감, 자신감 역시 높지 않았다.

2 자기 평가

학점과 관련되 4번 문항에서는 스스로에게 후한 평가를 주는 경우도 있었으나 전반적으로 학습자는 자신의 위치를 객관적으로 파악하고 있었으며, 종종 글쓰기에 대한 자신감이 결여된 기술이 보였다.

3 자기평가와 동료평가

조원 평가 문항 2번은 글쓰기에 있어서 보완할 점, 자기 평가 1,2번은 본인의 강점을 객관적으로 기술하도록 하기 위한 질문이었는데, 대부분 자신의 강점과 보완점을 잘 파악하고 있었다.

4. 글쓰기 동료 평가의 중요성

동료 평가를 통해 자신의 글쓰기의 보완점을 깨닫고 수정한 사례가 많았다.

5. 조별 과제의 중요성

조별 과제를 통해 다양한 의견교환이 가능하고 기술적인 면에서도 여러 유용한 프로그램을 교환하는 등의 이점이 많았지만, 조별 과제 자체에 부담을 느끼는 학습자도 있었다.

23

연구 결과

제언

1 글쓰기의 중요성에 대한 인식도 비교적 높지 않았고, 글쓰기 효능감, 자신감도 마찬가지로 높지 않았다. 수강생 대부분이 이공계 학생이라는 점을 고려할 때 이와 관련하여 이공계 학습자의 글쓰기 필요성에 대한 인식 제고와, 글쓰기 효능감 함양을 위한 수업 설계의 필요성을 확인 할 수 있었다.

2 자기 평가에서 학점과 관련되 4번 문항에서는 스스로에게 후한 평가를 주는 경우도 있었으나 전반적으로 학습자는 자신의 위치를 객관적으로 파악하고 있었다. 그러나 종종 자신감이 결여된 기술이 보였다. 향후 글쓰기에 자신감이 결여된 학생들을 위해 정의적 관점에서 글쓰기 수업에 접근할 필요성을 확인하였다. 글쓰기 학습자의 자신감 함양을 위해 글쓰기 피드백에 있어서 보완할 점에 대한 피드백에 중점을 두기보다 본인이 가진 강점을 중심으로 글쓰기에 대한 자신감을 심어줄 수 있도록 하는 방향도 고려해 볼 한 것으로 보인다.

3 동료 평가 문항 2번은 글쓰기에 있어서 보완할 점, 자기 평가 1,2번은 본인의 강점을 객관적으로 기술하도록 하기 위한 질문이었는데, 대부분 자신의 강점과 보완점을 정확하게 파악하고 있었다. 객관적인 자신의 위치 파악을 위해 다양한 방법을 고안하여 자기평가와 동료평가를 강화할 필요성이 있다.

4. 자기평가와 동료평가 기술에서 동료 평가를 통해 글쓰기 보완점을 수정한 사례가 많음을 확인할 수 있었다. 글쓰기 수업시간에 동료평가를 효율적으로 진행할 수 있는 수업 설계의 필요성을 확인하였다.

5. 조별 과제를 통해 다양한 의견교환이 가능하고 기술적인 면에서도 여러 유용한 프로그램을 교환하는 등의 이점이 많았지만, 조별 과제 자체에 부담을 느끼는 학습자가 있었다. 또한 소수이기는 하나 적극적으로 참여하지 않는 조원으로 인해 겪은 어려움도 발생하고 있었다. 조별과제에 대한 학습자의 부담을 줄일 수 있는 방안을 고려해야 할 것이다.

24

참고문헌

- 김정숙·백윤경, 「대학 글쓰기교육에서 ‘평가’ 연구의 동향과 분석」, 『인문과학연구』, 114권, 충남대학교 인문과학 연구소, 191-214.
- 김현정(2015), 「대학 교양 글쓰기 교육에 대한 학생, 교수의 인식과 개선 방향」, 동남어문논집 제40집, 61-81.
- 이윤빈(2016), 「대학 글쓰기 교육에서 ‘학술적 글쓰기’에 대한 규정 및 대학생의 인식 양상」, 『작문연구』, 31, 한국작문학회, 123-162.
- 장민정(2019), 「대학생 글쓰기 교육에서 반성적 사고에 의한 자기 평가에 대한 연구」, 반교어문연구 제52권, 반교어문학회, 347-375.
- 정희모(2006), 『글쓰기 교육과 협력학습』, 도서출판 삼인.
- 정희모(2005), 대학 글쓰기 교육의 현황과 방향, 『작문연구』 제1권, 한국작문학회, 111-136.
- 정희모 외(2020), 글쓰기 교육과 교수 방법, 서울: 경진출판.
- 정희모, 이재성(2008), 대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구 : 자기첨삭, 동료첨삭, 교수첨삭의 효과를 중심으로, 국어교육학연구 제33권, 국어교육학회, 657-685.
- 정희모, 김성수, 최기숙, 이재성.(2009) 글쓰기 분야 표준 교육 과정 및 평가 기준 개발 연구, 한국교양교육학회 학술대회 자료집, 255-279.
- 진은진(2021), “대학 신입생의 글쓰기에 대한 자기 평가와 인식 -k대학 학생을 중심으로”, 한국리터러시학회 2021년 가을학술대회, 74-88.
- 최윤희(2017), “이공계열 학생의 글쓰기 인식에 대한 연구 - K 대학을 중심으로”, 『교양교육연구』 제11권 제1호, 한국교양교육학회, 581-608.
- 황혜영, 한혜령(2021), 한 단락 글쓰기에서의 자기평가, 동료평가, 교수자평가 비교 연구, 교양교육연구 제14권 제1호, 한국교양교육학회, 107-130.
- Stahl, R. J. et al., “Co-op Co-op: A Student Interest-Based Cooperative Study/Learning Strategy”, in Stahl, R. J.(1994), Cooperative Learning in Social Studies, Addison-Wesley.

25

감사합니다

26

▣ 토론

「대학 글쓰기 수업에 대한 학습자의 인식과 개선 방향에 대한 탐색적 연구」에 대한 토론문

손희연(서울교대)

이 연구는 대학의 글쓰기 수업 수강 학생을 대상으로 스스로의 글쓰기 자기효능감 및 글쓰기에 대한 인식을 조사하며 수업 중 이루어진 학습자들의 동료 평가와 자기 평가 양상을 분석하고 있습니다. 연구자는 이를 토대로 학습자 중심의 대학 글쓰기 수업 방법론을 고안하려는 연구 방향을 명시합니다. 아직 진행 중에 있는 연구로서 연구 문제나 자료에 대한 해석이 계속 보완될 것으로 판단됩니다. 이러한 점을 폭넓게 고려하며 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 연구의 제목은 ‘글쓰기 수업’에 대한 학습자 인식을 명시하지만, 연구의 내용은 학습자들이 지니는 글쓰기 효능감, 글쓰기 능력 등에 대한 자기 및 타인 평가적 인식에 초점을 맞추고 있습니다. 이러한 불일치에 대하여 연구자는 어떠한 수정 방향이나 보완 방향을 지니고 있는지 궁금합니다.
2. 학습자들이 지니는 글쓰기 효능감, 글쓰기 능력 등에 대한 자기 보고적 인식 연구가 다수 진행된 것으로 알고 있습니다. 기존의 연구에 비하면 이 연구는 어떠한 측면에서 다른 문제 의식을 지니는 것이지요?
3. 대학의 글쓰기 학습자들이 지니는 자기 및 타인 평가적 글쓰기 인식 양상은 대학의 글쓰기 수업을 개선하는 데에 어떠한 시사점을 지니는 것이지요? 이와 관련하여 연구자의 관점이나 입장을 말씀해 주시기 바랍니다.
4. 학습자들의 효능감 인식, 자기 평가와 동료 평가 조사 등은 다소 층위가 맞지 않는 항목들로 보입니다. 자기 평가나 동료 평가 내에서도 효능감 측면의 질문 요소들이 함의될 수도 있겠습니다. 이러한 조사 및 분석 항목들을 함께 묶어 진행해야 하는 이유는 무엇인지 궁금합니다.
5. 학습자들의 응답 양상에 대한 범주화, 유형화 등이 있어야 할 것으로 보입니다. 연구자가 지니고 있는 양상 분석의 틀이나 범주, 유형 등을 설명해 주시면 좋겠습니다. 또한 이러한 자료 분석의 결과를 통해 대학 글쓰기 수업의 개선 방향을 어떻게 모색할 수 있을 것인지 연구자의 견해를 듣고 싶습니다.

유학생 글쓰기에서 나타나는 구어의 원인 모색

박혜란(건국대)

1. 서론

사람은 태어나서 제일 먼저 말을 배우고 이후 교육을 통해 글자를 습득한다. 사람은 자신이 가지고 있는 감정이나 생각, 사상을 표현하기 위해 말과 글을 도구로 사용한다. 말과 글은 음성과 문자라는 표현 방법의 차이만이 아닌 문체적 특성에서도 큰 차이를 지닌다. 이러한 차이로 인해 사람들은 말은 쉽고 용이하나 글로 표현하는 것은 어렵다고 느끼는 것이다. 이는 외국인 유학생¹⁾에게도 예외는 아니다. 김정숙(1999)에 따르면 실제 한국어를 사용하는 외국인 학습자들의 경우 언어 사용 기능 영역 중 쓰기를 가장 어려워하며, 글쓰기를 두려워하고 회피하는 경향이 있다고 하였다. 남은영·박혜란(2020)에서도 외국인 학습자들이 글쓰기를 힘들어한다고 언급하며 글쓰기에서 사용하는 문법, 어휘들이 차이가 그 요인 중 하나임을 밝혔다. 외국인 학습자들은 모국어가 아닌 외국어로 글을 써야 한다는 부담감과 평소 사용하는 어투가 아닌 문어체를 사용해야 한다는 점에서 글쓰기에 부담을 가질 수밖에 없다.

실제 외국인 학습자들의 글쓰기를 보면 구어에서 나타나는 특징인 조사 생략, 줄임말 사용, 구어체 어미 사용 등이 나타나는 것을 알 수 있다. 글쓰기에서는 문어체를 사용해야 함을 인지하고 있지만 빈번한 구어 사용이 나타나는 것이다. 글쓰기에서 구어체가 나타나는 원인을 살펴보기 위해 학습자들이 받은 교육을 살펴볼 필요가 있다.

대학 진학을 목표로 하는 외국인 학습자들은 대부분 대학 부설 어학당이나 언어교육원에 다니며 한국어 교육을 받는다. 학습자들은 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 총 네 영역의 한국어 교육을 받고 각각의 영역을 평가받기 때문에 각 영역에 대한 학습을 충분히 하게 된다. 이는 글쓰기에서 나타나는 구어의 원인이 쓰기 교육의 부재로 인한 것임을 반증하는 것이다.

사람들이 말하기 중심의 생활을 하고 있다는 것이 또 다른 요인이 되기도 한다. 사람은 사회적 동물이기에 다른 이들과 사회 속에서 여러 관계를 맺고 있다. 다른 이들과 관계를 맺는 매개체가 바로 언어, 즉 말인 것이다. 구어와 문어가 완전한 경계를 이루고 있지 않기 때문에 글쓰기에 구어적 특성이 나타날 수밖에 없는 것이다.

이에 본 발표에서는 외국인 학습자의 글쓰기에서 나타나는 구어가 일상생활에서의 언어 사용과 관계있을 것이라 생각하여 학습자들의 언어 사용에 대해 조사를 하고자 한다.

1) 이하 외국인 학습자라 함

2. 선행연구

구어와 문어에 대한 연구는 꾸준히 이루어져 왔다. 그간의 연구는 문체에서 나타나는 구어와 문어의 특징을 기술하는 것이 주를 이루었다. 특히 김미형(2004)에서는 구어와 문어에 대해 정리하고 이를 구분하는 기준을 마련하였다. 특히 구어와 문어에 대해서는 정확히 구분지을 수 없으며 이를 구분하는 기준은 본질적 속성 이외에 다른 방법이 없음을 밝히고 있다. 안의정(2008)에서는 어휘가 구어로 인식되는 양상을 살피고 이를 구어성이라는 용어로 정의하며 글에서 나타나는 구어성을 점수화시키는 시도를 하였다.

언어 연구에서 글쓰기를 바탕으로 한 구어와 문어에 대한 연구는 꾸준히 이루어져 온 반면 외국인 학습자들의 글쓰기에서 나타나는 구어와 문어에 대한 연구는 많이 이루어지지 못하였다. 외국인 학습자들의 글쓰기에 대한 연구 구어·문어적 측면 보다는 수업 설계 및 지도연구, 오류 분석 등이 주로 연구되어 왔다. 안의정(2016)에서 외국인 글쓰기의 어휘 사용에서 나타난 구어성을 측정하기 위한 시도를 한 연구였는데 그 외의 외국인 학습자의 글쓰기에서 나타난 구어와 문어에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았다.

3. 연구 방법 및 내용

3.1. 연구 대상

외국인 학습자의 글쓰기에서 나타나는 구어성의 원인을 살펴보기 위해 한국어 사용에 대한 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 K대학교에 재학 중인 외국인 유학생을 대상으로 진행하였다. 그 이유는 유학생들은 대학에서 수학하기에 필요한 최소한의 한국어 실력을 갖추었다고 보았고 학습으로서 더 이상의 한국어 교육이 필요하지 않기 때문이다. 만약 한국어 교육을 받고 있다면 이들의 글쓰기는 수강하는 급의 문법과 어휘에 영향을 받을 수 있고 이는 또 다른 변인으로 작용한다.

설문조사는 Google 설문조사를 통해 2022년 6월 13일부터 15일까지 삼일동안 진행하였다. 본 설문은 총 63명이 제출하였으나 일부 조사 대상으로 삼을 수 없던 7명을 제외하여 총 56명을 조사 대상으로 하였다. 응답자의 국적은 다양하였는데 중국이 가장 많았고 그 외에 일본, 말레이시아, 베트남, 인도네시아, 태국 학생 등이 있었다.

3.2. 연구 절차 및 방법

본고는 외국인 학습자의 글쓰기에서 나타나는 구어 원인을 조사하는 연구로 그 목적에 맞추어 설문지를 작성하였다. 본 설문지는 총 12개의 문항으로 이루어져 있다. 질문방식은 폐쇄형이 9문항, 개방형이 3문항이다. 설문조사는 응답자의 기본 정보에 대한 질문과 본 질문으로 나뉜다.

<표 1> 학습자용 설문지의 내용 구성

영역	문항 번호	내용	문항형태	
응답자 기본정보	1	국적	폐쇄형	
	2	성별		
	3	신분		
	4	한국어 공부 및 거주 기간		
본 질문	5	한국어를 접하게 된 경로		
	6	첫 한국어 학습 방법		
	7	본격적 한국어 학습 방법		
	8	학습 시 비중		
	8-1	응답에 대한 이유		개방형
	9	평소 (의도하여) 한국어를 접하는 경로		폐쇄형
	9-1	구어 실력 향상을 위한 시간 할애 이유	개방형	
	9-2	문어 실력 향상을 위한 시간 할애 이유		

4. 연구 결과

4.1. 학습 배경

<표 2> 처음 한국어를 접하게 된 경로는 무엇인가?

한국어를 접하게 된 경로	순위	명	비율(%)
소셜미디어	1	41	73
방송매체	2	10	18
기타	3	5	9
합계	-	56	100

처음 어떻게 한국어를 접하게 되었느냐에 대한 질문에 대한 답변은 다음과 같았다. 소셜미디어를 통해 처음 한국어를 접했다는 응답이 제일 많았고 그 다음으로 방송매체, 기타가 뒤를 이었다. 소셜미디어란 유튜브, 인스타그램 등 소셜 네트워킹 서비스에 가입한 이용자들이 서로의 의견과 정보를 공유하며 대인관계망을 넓히는 플랫폼을 일컫는다. 이렇듯 소셜미디어는 시공간 제약을 뛰어넘어 다양한 나라의 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있는 특징을 가지고 있다. 핸드폰만 있다면 언제 어디서든 쉽게 접할 수 있다는 특징이 많은 학생들이 한국어를 처음 접하게 된 이유라 생각된다. 소셜미디어를 통해 한국어를 처음 접했다고 응답한 학생들이 전체의 2/3이상으로 나타났다는데 이는 소셜미디어가 우리 생활에 새로운 매체로서 기능을 하고 있음을 나타낸다.

기타로는 가족이나 친구를 통해서와 한국 웹툰이라고 응답한 경우가 있었다.

<표 3> 처음 한국어 공부를 결심 시 어떻게 공부했는가?

첫 한국어 학습 방법	순위	명	비율(%)
학원	1	21	38
소셜미디어	2	16	29
동영상 강의	3	15	27
기타	4	4	6
합계	-	56	100

한국어를 접한 후 한국어에 대한 흥미를 시작으로 한국어 공부를 결심했을 때 어떠한 방법을 사용했는지에 대해 질문하였다. 이에 대해서는 <표 3>에서 나타난 바와 같이 학원, 소셜미디어, 동영상 강의, 기타 순으로 응답하였다. 학원과 동영상 강의는 일반적으로 통용되는 학습 방법이나 소셜 미디어를 통한 공부는 일반적인 학습 방법과는 거리가 멀다고 할 수 있다. 그럼에도 소셜 미디어를 활용하여 공부를 한 학생이 전체 1/3가량 되는 것으로 보아 외국인 학습자들에게 소셜 미디어는 새로운 볼거리 제공을 넘어 교육적 제공도 하고 있음을 알 수 있었다. 김규리·김영주(2021)에서는 유튜브와 인스타그램을 통한 교육 콘텐츠의 수가 매우 방대하며 이러한 소셜 미디어를 이용한 학습은 상호작용기능을 통한 자기주도적 학습이 가능한 것이 특징이라고 언급하였다.

<표 3>과 <표 4>는 한국어 학습의 시기와 방법에 차이가 있다. <표 3>은 처음 한국어에 관심을 가지고 공부를 시작했을 때, 아래 <표 4>는 대학 진학에 목적을 둔 후 본격적으로 한국어를 배우기 시작했을 때 공부 방법에 대한 질문이다. <표 3>과 <표 4>를 비교하면 두드러지는 차이점을 확인할 수 있다.

<표 4> 본격적으로 한국어를 공부했을 때 어떻게 공부했는가?

본격적인 한국어 공부	순위	명	비율(%)
어학당	1	49	88
학원	2	5	9
기타	3	2	3
독학	4	0	0
합계	-	56	100

한국어 공부를 어떻게 했느냐는 질문에 어학당, 학원, 기타 순으로 응답하였다. <표 3>에서 약 30%의 학생들이 소셜미디어를 이용한 학습 방법을 선택한데 반해 위 <표 4>에서 보다시피 소셜 미디어를 이용한 학습은 전혀 이루어지지 않은 것으로 나타났다. 이로 미루어 보아 외국인 학습자 대부분은 대학 입학 전 어학당 수업을 통해 한국어를 체계적으로 학습하였음을 알 수 있다.

<표 5> 한국어 공부를 할 때 어느 것을 더 중요하게 생각하였는가?

학습 시 비중	순위	명	비율(%)
말하기	1	52	93
쓰기	2	4	7
합계	-	56	100

위의 <표 5>는 한국어 공부를 할 때 말하기와 쓰기 중 어느 부분을 더 중요하게 생각했는지에 대한 응답을 나타낸 것이다. 외국인 학습자들의 대부분은 어학연수생 시절 말하기를 더 중요하게 생각한 것으로 나타났다. 말하기를 더 중요하게 생각했다는 의견에 대한 이유로는 '한국 생활에 필요하기 때문에, 말하기를 잘하는 것이 한국어를 잘하는 것이라서, 아르바이트를 할 때 필요해서, 드라마를 자막 없이 보고 싶어서' 등이 있었다. 반면 쓰기를 더 중요하게 생각했다는 의견에는 '쓰기 실력이 부족해서'의 이유가 있었다.

<표 6> 한국어 공부를 할 때 어느 것을 더 중요하게 생각하였는가?

학습 시 비중	순위	명	비율(%)
말하기	1	52	93
쓰기	2	4	7
합계	-	56	100

4.2. 한국어 능력의 토대

본 설문 문항의 의도는 제2언어 학습자의 특성상 일상생활에서 사용할 수밖에 없는 한국어가 아닌 학습자들의 필요에 의해 자발적으로 사용되는 한국어는 어떤 경우인지를 알아보기 위해 제작되었다. 학습 시간 이외에 접하게 되는 한국어는 아이들이 어른들의 말과 행동을 모방하듯이 외국인 학습자들의 한국어 사용에 영향을 줄 것이라 생각하였다.

따라서 <표 7>과 같이 학업 시간 외에 한국어를 어떤 방법으로 접하는지에 대한 질문을 하였다.

<표 7> 학업 시간 외에 한국어를 어떻게 접하는가?

(중복 선택 가능)

한국어를 접하는 경로	순위	명	비율(%)
인간관계 (친목)	1	56	100

소셜미디어(시청)	2	48	86
방송 프로그램 시청	3	43	77
아르바이트	4	37	66
소셜미디어(업로드)	5	21	38
K-POP	6	14	25
(인터넷) 쇼핑	7	13	23
독서	8	4	7
기타	9	1	2
합계	-	237	-

외국인 학습자들이 학업 외에 한국어를 접하는 경로는 다양할 것으로 예상되었기 때문에 답변 문항을 중복 선택할 수 있도록 하였다. 제일 많이 응답한 것은 친목을 위한 인간관계로 전체 학생이 모두 선택하였다. 이는 외국인 학습자라는 신분적 특성 상 다른 이들과 친분을 쌓을 때 사용해야 하는 언어가 한국어이기 때문으로 생각된다.

그 다음으로는 유튜브나 인스타그램, 틱톡 등과 같은 소셜미디어 시청이었다. 또한 거의 근소한 차이로 방송 프로그램 시청이 뒤를 이었다. 그 다음 4위로는 아르바이트를 통해 한국어를 접하고 있다가 있었으며 5위로는 한국어를 사용한 소셜미디어 업로드가 있었다. 소셜미디어와 관련된 응답은 각각 86%, 38%로 나타났다. 이는 <표 2>와 <표 3>에서 외국인 학습자들이 소셜미디어를 많이 접하고 있다는 결과와 일맥상통하는 것으로 여전히 소셜미디어를 통해 한국어를 접하고 있음을 나타내는 것이다.

그 이외에 K-POP감상, (인터넷) 쇼핑, 독서, 기타가 있었는데 기타에는 특이하게 일기 쓰기라고 언급한 학생이 한 명 있었다.

위 설문조사의 문항을 살펴보면 인간관계, 소셜미디어 시청, 방송 프로그램 시청, 아르바이트, K-POP은 모두 구어를 사용하는 활동이고 소셜미디어 업로드, 독서, 일기는 문어를 사용하는 활동이다.²⁾ 한국어를 접하는 방식을 구어와 문어로 나누어볼 때 구어의 비중이 크게 나타났다. 학습자들에게 자주 접하는 항목의 이유에 대해 물었을 때 구어 활동이 주를 이루는 것들에 대해서는 접하기 쉽고 편하다, 재미있다, 한국어 실력을 향상시킬 수 있다 등의 응답이 나왔다. 문어를 사용하는 활동을 하는 이유에 대해서는 한국어 연습을 위해서라는 응답이 주로 나왔으며 재미있는 응답으로는 멋있어 보이기 때문이라고 응답한 경우도 있었다.

인간은 사회적인 동물이기 때문에 다른 사람들과 교류를 하며 친목을 쌓는 것은 어찌 보면 당연한 것이다. 그렇기 때문에 친목을 위한 인간관계를 제외한다면 소셜미디어 시청이 외국인 학습자들이 한국어를 제일 많이 접하는 경로이다.

2) 소셜미디어에 자신의 글을 업로드할 때 사용하는 것이 구어나 문어냐에 대한 논쟁이 생길 수 있다. ‘글을 쓴다’라는 행위의 관점에서 볼 경우 문어로 볼 수 있기는 하지만 소셜미디어의 특성상 대화하듯 쓰는 문체적 특징은 구어에 가깝기 때문이다. 따라서 이를 문어로 단정할 수 없지만 본고에서는 문어의 공간·시간적 특징을 바탕으로 문어의 범주에 넣기로 하였다.

5. 결론

일반적으로 구어란 말할 때 사용하는 음성언어이고 문어란 글을 쓸 때 사용하는 문자언어라 생각한다. 이렇듯 구어와 문어는 쓰임에 따른 특징으로 나눌 수 있지만 실제 이 둘의 경계는 매우 모호하다. 그렇기 때문에 글쓰기에서 문어와 구어의 경계를 구분짓기는 어려운 일이다. 그렇지만 학습자들의 글쓰기를 살펴보면 글 전반에서 구어성이 짙은 언어들이 나타나는 것을 쉽게 찾아볼 수 있다.

이에 본고에서는 외국인 글쓰기에서 나타나는 구어의 원인이 무엇인지 살펴보고자 하였다. 학습자들의 언어 사용에 영향을 주는 요인은 여러 가지가 있겠지만 한국어가 모국어인 외국인 학습자들이 자주 접하는 매체나 미디어 등이 언어에 영향을 주리라 생각하였다.

그 결과 학습자들은 주변 사람들과 한국어를 지속적으로 사용하며 영향을 받는다는 것을 알 수 있었다. 특이한 점은 소셜미디어를 통해 한국어가 학습자들에게 많이 노출되고 있다는 것이다. 스마트폰의 발달로 소셜미디어의 양적·질적 팽창에 따라 소셜미디어의 사용자가 증가했으며 외국인 학습자의 경우도 예외는 아니다. 이로 미루어볼 때 소셜미디어에서 사용된 언어 또한 한국어 학습자들의 한국어 실력에 영향을 주었을 것이라 추측이 가능하다. 앞서 언급하였다시피 본 연구는 외국인 학습자들이 평소 사용하는 언어인 구어가 글쓰기에 영향을 줄 것이라는 생각, 이들의 언어 사용에 영향을 주는 요인은 무엇인지에 대해 알아보기 위해 시작된 것이다. 따라서 본 발표의 설문조사는 연구의 시작점임을 밝히며 학습자들에게 영향을 주는 요인이 무엇인지를 살펴 본 것에 의의를 두고자 한다. 추후 본 설문조사의 결과가 외국인 글쓰기에서 어떻게 나타나는지 살펴보는 것이 필요함을 밝히며 후속 논의를 기약하고자 한다.

참고문헌

- 김규리·김영주(2021), 「유튜브와 인스타그램에서의 한국어교육 콘텐츠 분석」, 『한국어교육』, 32(4)
- 김미형(2004), 「한국어 구어와 문어의 특징 연구」, 『한말연구』15, 23-71.
- 김정숙(1999), 「담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 방안」, 『한국어교육』10(2).
- 김태진(2014), 「재미 한글학교 학습자 작문에 나타난 구어 표현의 빈도와 특성」, 『언어와 문화』 10-2.
- 김현지(2015), 「한국어 구어 문법의 교육 내용 연구」, 『한국어 교육』26(3),
- 남은영·박혜란(2020), 「국내 한국어 어학연수생을 대상으로 한 글쓰기 요구 분석 연구」, 『인문사회21』, 아시아문화학술원, 11(5)
- 노대규(1996), 「한국어의 입말과 글말」, 국학자료원.
- 안의정(2008), 「말뭉치를 이용한 어휘의 구어성 측정과 활용」, 『어문논집』, 민족어문학회, 57.
- 안의정(2016), 「학습자 작문 교육을 위한 텍스트의 구어성 측정 연구」, 『어문논총』67, 39-65.
- 홍종선(2014), 「구어와 문어를 아우르는 학습자 중심의 한국어 문법」, 『어문연구』42(1), 7-35.

■ 토론

「유학생 글쓰기에 나타나는 구어의 원인 모색」에 대한 토론문

남은영(인하대)

이 연구는 한국어 쓰기 능력 향상을 목적으로 학습자의 글쓰기에서 나타나는 오류의 원인을 살피고 쓰기 교육의 내용과 방법이 무엇이어서 하는지 오류를 최소화하기 위해 학습자의 구어적 표현이 나타나는 환경을 알아보고 이를 교수자가 어떻게 대응해야 하는지에 대한 논의로 학습자의 쓰기 능력 향상을 위해 필요한 부분을 짚어내고 있다는 점에서 의미가 있습니다. 특히 학부생들을 대상으로 한 설문조사를 통해 실제 이들의 한국어 학습의 내·외적 환경을 논의하였다는 점에서 쓰기 교육 연계 등 다양한 측면에서 활용할 수 있는 바가 있다고 생각합니다.

앞으로 후속 논의가 계속 진행되기를 바라면서 몇 가지 질문을 하는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

1. 본 연구에서는 학습자 스스로 자신의 글쓰기에 나타난 구어적 표현이 오류인지를 인지하는 것도 중요한 연구가 될 것 같다는 생각이 들었습니다. 혹시 학습자 설문조사 개요 부분에 ‘문어적 표현, 구어적 표현’에 대한 안내가 되어 있는지 궁금합니다. 이를테면 어떤 표현이 구어적 표현이나 문법으로 글쓰기에 적절하지 않음을 예시를 제시해 주며 학습자가 이를 인지한 상태로 설문을 진행하는 것 등의 학습자 인식 과정이 진행이 되었는지 궁금합니다. 추후 최종 논문에는 설문문항지를 첨부해 주시면 다른 연구의 좋은 토대가 될 것 같습니다.
2. 서론에서 제시한 “대학 입학 전 학습자들이 충분한 각 영역에서 균형 있는 교육을 받았다. 하지만 대학 입학 후의 작문에서는 구어적 특징이 나타나고 있다. 이는 말하기 중심 생활이라 그러한 영향으로 글쓰기에서 구어적 특징이 나타날 수밖에 없다.” 이 부분에서 학부생들은 학업의 과업을 위한 쓰기 과정이 필수인 상황인데 연구자께서 대학 입학 전 충분한 쓰기 교육을 받았다면 문어적인 글쓰기도 가능하지 않을까 생각되는데 이 부분에 추가적으로 연구자의 의견이 궁금합니다.
3. 다음은 설문조사 부분에 관련된 사안입니다. <표1>에서 개방형 설문지 “9-1문항, 9-2문항”이 각각 설계되어 있습니다. 그러나 분석 부분에서는 개별 문항의 분석이 명확하게 제시되어 있지 않습니다. 이 문항에 대한 분석이 본 연구에서 핵심인 부분으로 보입니다. <표6>의 설문조사는 “말하기”와 “쓰기” 보기로만 제시하신 것인지, 읽기, 듣기 영역을 모두 제시하신 것인지, 아니면 전자 혹은 후자인 경우 왜 그렇게 설문문항을 제한하신 것인지 의도가 궁금합니다. <표7>에서 “학업시간 외에 한국어를 접하는 경로”에 대해 조사를 하셨는데 학업시간을 제외

한 이유가 무엇인지 연구자의 의견이 궁금합니다.

4. 설문조사에 나온 소셜미디어의 경우는 그 유형에 따라 영향도 다르지 않을까 생각합니다. 예를 들어 트위터의 경우 주로 문자언어로 전달, 유튜브는 영상을 동반한 음성언어 위주, 따라서 소셜미디어라고 할지라도 이것이 모두 학습자의 구어적 표현에 영향을 미친다고 단정하기에는 어려움이 있지 않을까 싶은데 연구자의 추가 의견을 듣고 싶습니다.

감사합니다.

제2부 <주제 발표>

언어 다양성 조사의 주요 내용과 질문지 구성에 대하여

- 2021년 국립국어원의 '세대별 지역별 언어 다양성 조사' 사업을 중심으로-

김덕호(경북대)

[차 례]

1. 서론
2. 언어 다양성 조사의 연혁과 주요 내용
3. 언어 다양성 조사 질문지 구성
4. 질문지 구성의 검토 사항
5. 결론

[참고문헌]

[부록] 1. 메타데이터 양식 2. 저작권 활용동의서 양식

1. 서론

2021년 국립국어원의 '세대별 지역별 언어 다양성 조사' 사업은 궁극적으로 한국어의 언어 다양성을 보존하는 데 목적을 둔다. 이를 위해 세대별·지역별 변인에 따라 분화된 지역어를 조사하여 실제의 언어생활 및 언어정보화에 활용 가능한 다양한 콘텐츠 자료를 확보하고자 한다. 나아가 한국어의 변화 추이 분석을 통한 언어 관측 등 언어정책 수립을 위한 기초 자료 및 각 지역의 언어문화 아카이브 자료로 활용할 수 있는 언어 다양성 DB를 구축하는 것을 목표로 한다. 이 사업은 2가지 목표를 동시에 추진하는 형태로 진행되었다. 우선 언어 다양성 조사 5개년 계획 수립이다. 그리고 언어 다양성 조사 질문지 및 지침서를 개발하여 전국 10개 지점¹⁾에 대한 세대별 예비 조사(Pilot Study)를 수행하는 것이다.

이 사업의 주요 내용은 첫째, 세대별·지역별 언어 다양성 조사 계획(5개년 계획) 수립한다. 우선 사업의 목적을 확정하고 향후 5년간(2022-2026)의 실행 가능한 조사·전사·정비 계획을 수립하는 것이다. 둘째, 언어 다양성 조사 질문지 및 지침서를 개발하는 것이다. 1,000항목 내외의 어휘·표현 조사 질문지와 4시간 분량의 구술발화 질문지를 개발하고 이들에 관한 조사·전사 지침 및 결과물 정비 지침을 마련하는 것이다. 셋째, 세대별·지역별 조사를 실시하고 그 결과물을 정비한다. 준비된 질문지와 조사 지침에 따라 각 도별 9개 지점 및 대도시 1개 지점에 대하여 각 지점 3세대(20대, 50대, 80대)의 제보자를 조사한다. 나아가 준비된 전사 및 정비 지침에 따라 2021년에

1) 대전(대도시), 춘천(강원), 고양(경기), 창원(경남), 경주(경북), 무안(전남), 전주(전북), 아산(충남), 청주(충북), 제주시(제주)까지 10개 지점을 확정하였다.

조사한 결과물에 대한 정비 작업을 수행한다.

본 사업 수행한 결과, 언어 다양성 조사 5개년 계획을 수립하고 그러한 계획의 시범 조사를 수행하기 위해 <언어 다양성 조사질문지>(시안)를 제작하였다. 아울러 ‘언어 다양성 조사·전사 지침’을 마련하였으며 이 질문지와 지침을 바탕으로 전국 10개 지점, 각 지점당 세대별(80대/50대/20대)로 3인의 제보자 총 30인을 시범 조사하였다. 조사 후 그 결과물을 감수·평가 및 정리가 공하여 녹음 음성 파일과 전사 한글 파일 등으로 제작하였으며 해당 결과물들을 모두 포괄하여 하나의 결과보고서로 작성하였다.

본 발표에서는 이러한 사업의 추진 과정과 주요 내용 및 질문지 구성에 대하여 소개하면서, 2021년 수행한 추진 과제 중 질문지의 내용에 대하여 분석하고 검토하려고 한다.

2. 언어 다양성 조사의 연혁과 주요 내용

2.1. 언어 다양성 조사의 연혁

근대 시기에 한반도에 대한 전반적인 언어 다양성 조사의 출발은 오구라 신페이(1914, 1924, 1944)와 코노 로쿠로(1940), 방종현(1935) 등에 의해 비롯되었다. 특히 구관제도조사사업(舊慣制度調査事業)의 일환으로 방언 조사와 연구가 일본인을 중심으로 시작되었다.²⁾ 오구라 신페이는 1911년부터 1933년까지 1차 조사를 실시했고, 1938년이후 2차 조사를 실시하여 1944년에 『조선어방언의 연구(朝鮮語方言の研究)』라는 유고작이 출간되었다.³⁾

광복 이후에 전국 단위의 조사가 특별히 수행된 적이 없고, 1980년대에 이르러 한반도의 남쪽만을 대상으로 한 언어 다양성 조사를 한국정신문화연구원(현, 한국학중앙연구원)에서 추진되었다.⁴⁾ 거의 15년에 걸쳐서 전국 군 지역을 기초 단위로 하여 현장 조사가 이루어졌고, 『한국방언자료집』 9권이 도별로 완성되었다.

1980년 이후 20여년이 지난 시점인 2000년대에 이르러 전국 단위의 방언 조사의 필요성이 대두되게 되었고, 국립국어원에서 2003년부터 한국어의 다양성을 조사하기 위한 전국 단위(남북한)의 사업을 기획하였다.⁵⁾ 이듬해인 2004년에 한국어의 지역적 분포 조사 사업으로 추진하게 된다. 2004년 기초 조사와 2006년에 『지역어조사질문지』를 완성하고 이를 가지고 2013년까지 지역어 조사를 추진하게 된다.⁶⁾ 이후 추가로 2015년부터 2020년까지 어휘 부분만을 중심으로 보완하는 조사를 실시하였다.

2) 이 사업은 일제의 식민지 통치를 위한 기초 자료 조사를 목적으로 하고 있다.

3) 이 시기에 전 한반도를 조망할 수 있는 방언 자료가 없어서 유감스럽게도 이 자료가 나름 중요하게 인식되고 있다.

4) 이때 개발된 『한국방언조사질문지(1980)』는 총 1,782항목(어휘: 1,470, 음운: 177, 문법:149)에 질문문 2,766개로 구성되어 있다.

5) 이 사업은 2003년에 남북 언어 동질성 회복을 위한 제2차 학술대회에서 남측의 국립국어원과 북측의 사회과학원 언어학연구소가 공동으로 소멸 위기의 한반도 지역어를 조사 수집하기로 협의한다. 즉 소멸 위기에 처한 지역어의 구술 자료뿐만 아니라 어휘, 음운, 문법에 대한 음성 전사 자료를 영구 보존하는 것을 목적으로 처음에는 남북 공동으로 추진하기로 되어 있었다(위진, 2016: 79).

6) 국립국어원 2006년 질문지의 총 항목수는 3,814항목으로 구술발화 189항목, 어휘 1,728항목, 음운 1,599항목, 문법 298항목으로 되어 있다. 이때 질문지 부록 그림책을 완성했으나 저작권을 확보하지 못한 문제로 출판하지는 못했다.

언어 사용 환경의 변화에 따른 세대별 성별 지역어 소멸 정도를 알아보기 위해 국립국어원에서는 사회방언에 대한 조사를 추진하였다. 이에 2008년에 제주지역어의 생태지수 조사 사업을 실시하게 된다. 이 조사 사업은 20대, 40대, 60대 이상 등 세대별 조사와 인지도 조사를 실시하여 세대, 성별의 따른 인지도와 같은 통계학적 변인에 따라 비교 분석한 연구로 의의가 있다. 또한 2014년(평택)과 2015년(서울 6개구)에 본격적인 도시 중심의 사회방언에 대한 연구를 실시하였다. 즉 ‘대도시 지역 사회 방언 조사 사업’이다. 이 사업은 2014년 평택지역의 시범조사를 토대로 2015년에는 서울 중심 6개 구역 대도시의 사회 방언 조사를 추진하였다.⁷⁾ 음성/음운 26항목, 어휘 35항목, 문법 10항목, 담화 12항목으로 총 83항목을 조사하였으며, 연령, 성별, 직업, 학력, 지역 등 다양한 사회적 변인을 기준으로 하되, 특히 연령과 성별을 중심으로 조사하였다. 이 연구를 통해 사회적, 심리적 요인이 대도시 언어생활에 작용하고 있음을 알 수 있다고 했다. 이 연구에서 청년층과 중장년층 사이에서 같은 의미지만 그 어휘의 표현 양식에서 생기는 위화감이 존재함을 지적했다. 또한 사회적 소통을 위해서는 이러한 세대 간, 성별 간의 차이를 줄이도록 노력해야 할 것이라고 제안하면서, 언어 공유 노력이나 서로 다른 표현양식에 대한 공감대 형성 등 배려하고 이해하는 언어생활이 필요하다고 주장했다(양민호, 2015:4).

2.2. 2021년 세대별 지역별 언어 다양성 조사의 주요 내용

2021년에 국립국어원은 전국을 단위로 도시지역 사회방언을 본격적으로 조사하는 사업으로 기획하였는데, 바로 ‘세대별 지역별 언어 다양성 조사’ 사업이다.

이때 추진한 연구의 주요 내용은 다음 3가지로 구분하여 제시할 수 있다. 첫째, 각 지역의 세대별(80대/50대/20대) 어휘·표현을 조사하는 것이다. 특히 어휘 표현 조사에서는 언어 변이형과 언어 변화형을 조사하는데 초점을 두고 있다. 언어 변이형 조사에는 복수 표준어(표준발음)의 사용 현황과 세대별 어휘 선택의 차이를 보이는 전통형과 신형을 조사의 내용에 넣었다.

(1) 언어 변이형

가) 복수 표준어(표준발음) 항목

예) 석 잔/세 잔, 하세요/하세요

나) 세대별 어휘 선택의 차이를 보이는 전통형-신형 항목

예) 리/킬로미터, 사진기/카메라, 오뎅/어묵, 통닭/프라이드/치킨

언어 변화형 조사에는 발음 및 의미 변화(비표준어형) 현황과 세대별 소멸어 현황을 조사하고, 신어 및 지역을 배경으로 지역문화의 특징을 확인할 수 있는 지역 특수표현(비표준형)의 사용 현황을 조사 내용에 넣었다.

7) 서울 6개의 지역구는 노원구, 성북구, 영등포구, 서대문구, 관악구, 서초구를 중심으로 남녀 총 300명을 조사했다.

(2) 언어 변화형

가) 발음 및 의미 변화 항목(비표준어형)

예) 흙-이, 호칭어('언니, 이모' 등)

나) 세대별 사어 항목(지역어조사사업의 결과물을 활용)

예) 아우타다, 절구, 골무, 아궁이, 대장간, 서리, 본관, 당숙, 성냥/다황/석류황

다) 신어 및 지역 특수표현(비표준어형)

예) 통술/다찌, 고터, 가맥

둘째, 기초 어휘·표현의 사용도와 인지도를 조사하는 것이다. 사용도와 인지도 조사는 사용(현재 사용하고 있음)-이해(전에 쓴 적은 있지만 현재는 쓰지 않음)-인지(뜻의 인지 여부와 관계없이 쓰거나 들어본 적이 있음)-무지(들어본 적도 사용한 적도 전혀 없다)의 4가지로 구분된 기준에 의거하여 실시하였다. 이러한 사용도 인지도 조사의 목적은 전통방언형의 소멸과 표준어형의 확산 정도를 확인할 수 있는 항목이나 전국적으로 확산되어 있는 신어 즉 순화어, 줄임말 등 포함한 사용 현황을 조사하는 것이다. 또한 관용 표현의 사용과 이해 현황을 조사하고자 했다.

(3) 전통방언형의 소멸 및 표준어형의 확산 정도 확인 항목

예) 왼손(엔손/인손/외약손/원손), 무(무수/무시/무꾸/놉빠), 부추(정구지/솔/졸/세우리/분초), 겨드랑(저드랑/자드랑/자트리기/저트래기), 연탄(구공탄/탄)

(4) 전국적으로 확산되어 있는 신어(순화어, 줄임말 등 포함)

예) 짬무, 역세권, 양파/다마네기, 비번/비밀번호

(5) 관용표현

예) 부탁에 대한 거절 표현, 속담(가는 날이 장날)

셋째, 각 지역의 세대별 즉 80대, 50대, 20대의 특정 주제에 대한 구술발화를 조사하는 것이다. 우리 민족의 귀중한 문화유산인 한국어의 자연스러운 구술발화 자료를 9개 주제 영역에서 세대별 지역별로 문장과 담화 차원의 말뭉치 구축하는 것이다. 또한 어휘를 넘어서는 표현 방식의 변화를 관찰하는 것이다. 그리고 현대 도시 생활 중심의 언어문화를 관찰하고자 했다.

(6) 세대별 지역별로 자연스러운 구술발화 말뭉치 DB 구축의 기초 자료

예) 9개 주제 영역: 1. 조사 마을(동네)의 환경과 배경, 2. 일생 의례와 경험, 3. 생업 활동과 경제 생활, 4. 의생활과 외모, 5. 식생활, 6. 거주 생활, 7. 질병과 건강, 8. 세시 풍속과 여가 문화, 9. 언어 의식/태도 등

(7) 어휘를 넘어서는 단위(표현 방식)의 변화 관찰

예) 높임/공손: “평소 다른 세대가 하는 말이 다르다고 느낀 적이 있습니까? 느낀 적이 있다면, 주로 어떤 점에서 다르다고 느끼셨는지 (가능하면 예를 들면서) 이야기해 주십시오.”

(8) 현대 도시 생활 중심의 언어문화 관찰

예) 부업(아르바이트)을 한 경험, 주로 먹는 배달 음식, “영화, 연극, 공연, 전시 등의 관람을 얼마나 자주 하십니까?(연 몇 회 또는 월 몇 회) 그렇게 관람하거나 관람하지 않는 이유에 대해 이야기해 주십시오.”, “인터넷을 이용하는 데에 어려움이 있습니까? 어려움이 있다면 그 이유와 어려움을 해결하는 방법에 대해 이야기해 주십시오.”

3. 언어 다양성 조사 질문지 구성

3.1. 질문지의 목표와 작성 과정

<세대별·지역별 언어 다양성 조사 질문지>는 한반도에 깃들여 살아온 우리 민족의 귀중한 문화유산인 언어를 공동으로 조사하고 정리하기 위한 목적으로 제작되었다. 이 질문지는 급격한 사회 변화로 소멸 위기에 있는 언어를 문장과 담화 차원의 구술발화뿐만 아니라 어휘와 표현의 세대별·지역별 다양한 어형까지 조사할 수 있도록 제작했다.

질문지의 조사 항목과 질문문은 국립국어원의 세대별·지역별 언어 다양성 조사의 공동 연구원들의 주도로 이루어졌다. 우선 수차례에 걸친 전체 참여 연구원과 조사원의 협의 과정과 학술적 검토를 통해 일차 초안이 만들어졌고, 2021년에 질문지 초안본을 가지고 시범 조사를 실시하고 이후에 계속해서 수정하고 보완할 예정이다.

3.2. 질문지 구성

<세대별·지역별 언어 다양성 조사 질문지>는 제1편 구술발화, 제2편 어휘·표현 등 두 분야의 질문지로 구성되어 있다.

1) 구술발화

구술발화 질문지는 1. 조사 마을(동네)의 환경과 배경, 2. 일생 의례와 경험, 3. 생업 활동과 경제생활, 4. 의생활과 외모, 5. 식생활, 6. 거주 생활, 7. 질병과 건강, 8. 세시 풍속과 여가 문화, 9. 언어 의식/태도 등 9개 부문으로 이루어지며, 각각의 큰 주제 항목은 다시 다양한 세부 질문 항목으로 구성되어 있다.

이 구술발화 질문지는 세대별·지역별 언어 다양성을 조사하기 위해 노년층 농촌 지역 거주자만이 아니라 청년층과 장년층, 그리고 도시 지역 거주자도 두루 응답할 수 있도록 주제와 항목을 구성했다. 그럼에도 세대나 지역에 따라 응답이 어려울 수 있는 세부 질문은 대안 질문을 추가하여 선택적으로 응답할 수 있도록 하였다.

2) 어휘·표현

어휘·표현 질문지는 직접 조사를 위한 것으로서, 조사항목은 명사류를 중심으로 하되 동사류 및 부사류를 일부 첨가하였다. 어휘 질문지는 ‘인간과 자연, 사회생활, 경제생활, 의생활, 식생활, 거

주생활, 문화생활, 언어생활, 일상표현'과 같은 9개의 주제 항목으로 이루어지며, 각 주제 항목은 다시 다양한 소주제 항목으로 구성되어 있다.

다수의 항목에는 <그림> 정보를 제공하여 조사가 손쉽게 이루어질 수 있도록 하였고, **참고**로 표시된 부분에는 표제 항목에 대해 참고할 만한 상황을 제공하여 조사 현장에서 활용할 수 있도록 했다. 어휘·표현 질문지의 구성상 특징은 다음과 같다.

- (1) 어휘 질문지의 각 항목은 주 항목과 부수 항목으로 구성된다. 부수 항목은 주 항목의 곡용과 활용을 조사하는 경우와 주 항목과 관련된 어휘를 함께 묻는 보충 항목으로 구분된다. 보충 항목은 [보충]이라고 표시하였다.
- (2) 어형, 용법, 의미 등에서 차이가 예상되는 항목 뒤에는 **주의** 표시 뒤에 예상되는 차이 등을 예시하여 정밀한 조사가 이루어질 수 있도록 하였다.
- (3) 각 항목에 대한 질문은 대부분 '무엇이라고 합니까?', '어떻게 한다고 합니까'와 같은 명명식으로 이루어지지만, 항목에 따라 "(발이랑을) 타다/갈다/깨다/파다"와 같이 선택식 질문 방식도 활용하였다. 수사(數詞)와 같이 설명이 요구되지 않으면서 여러 개의 항목을 연이어 조사해야 하는 경우는 그 항목을 하나의 포괄적인 질문문과 함께 도표로 제시하였다.
- (4) 질문은 그림이나 사진 또는 동작의 형용 등으로 대신할 수도 있다. <그림>은 조사 항목에 해당하는 그림이나 사진을 제시하여 제보자가 이를 보고 바로 대답할 수 있도록 하였고, 괄호 안에 '모양을 형용하거나 시늉을 하면서' 등과 같이 표시하여 그 항목의 개념이나 그것이 사용되는 상황을 몸동작 등으로 보여주고 조사할 수 있도록 하였다.
- (5) 조사에 필요한 그림이나 사진 등은 따로 제작하여 질문지와 한 벌이 되도록 하였다.
- (6) 조사 항목에는 조사자가 해당 세대별 지역별 언어형을 조사하고 해석하는 데 도움이 되도록 해당 항목의 옛말을 **참고** 표시 뒤에 제시하였다.
- (7) 각 조사 항목에는 <인지도/사용도>를 조사하는데, 사용어, 이해어 및 미사용어의 경우를 직접 조사하여 기입하도록 하였다. 특히 4가지 경우를 구분하여 조사하는데, '사용: 뜻을 알고 있고 현재 일상생활에서도 쓰고 있음', '이해: 전에 쓴 적은 있지만 현재는 쓰지 않음', '인지: 뜻의 인지 여부와 관계없이 쓰거나 들어본 적이 있음', '무지: 처음 들어보는 말이어서 무슨 뜻인지 모름'의 경우이다.⁸⁾

<인지도/사용도> ① 사용 ② 이해 ③ 인지 ④ 무지

3) 질문지 항목번호

(1) 항목번호 부여 기준

질문지의 모든 조사항목에는 고유 번호가 부여되는데 이는 음성 자료와 전사 자료를 데이터베이스로 구축하여 효과적으로 관리하기 위한 것이다.

8) 2008년 '제주 지역어 생태 지수 조사 사업'에서는 인지도/사용도 조사 항목을 5가지로 설정하였다. 즉, ①무슨 뜻인지 알고 있고 일상생활에서도 쓰고 있다.(사용) ②무슨 뜻인지 알고 있지만 일상생활에서는 잘 쓰지 않는다.(이해) ③예전에는 썼지만 지금은 쓰지 않는다.(예전 사용) ④들어보기는 했으나 잘 알지 못한다.(이해 못함) ⑤처음 들어보는 말이어서 무슨 뜻인지 모른다.(모름)이다. 2014년 사회방언 조사 질문지의 인지도 조사는 3가지 항목으로 설정하고 있다. 즉, ①이 말을 알고 계십니까?(인지) ②이 말을 쓰십니까?(사용) ③이 말을 써도 괜찮습니까?(수용)이다.

■ 항목번호의 구조

- 분야 번호, 분류 항목번호, 표제 항목번호는 필수적이다.
- 보충 항목번호와 곡용·활용 항목번호는 오직 부수 항목에만 적용되는 번호이다.
- 여기서 ‘분야’란 구술발화, 어휘·표현의 두 분야를 가리키며, ‘분류 항목’은 주제 항목(또는 소주제 항목), 그리고 표제 항목은 질문 항목을 의미한다.

<번호 부여 순서> 분야 - 분류 항목 - 표제 항목 - 보충 항목 - 곡용·활용 항목

(2) 주 항목번호

■ 구술발화의 주 항목번호

- ① 구술발화 조사질문지의 주 항목번호는 [보기]와 같이 만 단위(다섯 자리)로 한다.
- ② 분야 번호는 만 단위 자리의 1, 분류 항목(주제 항목)번호는 백 단위 자리, 표제 항목(질문 항목)번호는 십 단위 이하 자리로 일련번호를 부여한다.

분야(구술) 분류 항목(주제 항목) 표제 항목(질문 항목)
10000 10101 10101

[보기]

10101 이 마을(동네)은 언제, 어떻게 형성되었는지 이야기해 주십시오. [잘 모른다면, 이 마을(동네)가 예전과 달라진 점은 무엇인지 비교하여 설명해 주십시오.] 그리고 앞으로 어떻게 발전하면 좋을지 이야기해 주십시오.

10510 집에서 식사를 하지 않고 밖에 나가서 음식을 사먹을 때 주로 먹는 음식과 주로 가는 식당에 대하여 이야기해 주십시오. 또한 이러한 외식은 주로 어떨 때 하십니까?

■ 어휘·표현의 주 항목번호

- ① 주 항목번호는 [보기]와 같이 만 단위(다섯 자리)로 한다.
- ② 분야 번호는 만 단위 자리의 2, 분류 항목(주제 항목)번호는 천과 백 단위 자리, 표제 항목(질문 항목)번호는 십 단위 이하 자리로 일련번호를 부여한다.

분야(어휘) 분류 항목(주제 항목) 표제 항목(질문 항목)
20000 21100 20101

[보기]

20101 벼
20102 이삭

(3) 부수 항목번호

부수 항목번호는 표제어에 대한 곡용형과 활용형 조사 항목과 보충 항목에 부여한다. 주 항목에 딸려 있는 부수 항목의 수는 최대 9개이므로 단 단위(한 자리) 번호만 부여한다.

- 주 항목에 딸려 있는 곡용과 활용 항목번호는 보충 번호 자리에 0을 넣고 붙임표(-)를 한 다음에 1부터 9까지 차례로 부여한다.

[보기]
 20211 벗짚
 20211-0-1 -을
 20211-0-2 -에

- 보충 항목번호는 표제 항목 뒤에 붙임표(-)를 하고 1부터 9까지 차례로 부여한다.

[보기]
 23015 밤
 23015-1 [보충] ① 밤송이
 23015-2 [보충] ② 풋밤

3.3. 어휘 표현 질문지 구조

질문지 구조는 <질문 부분>과 <답변 부분>으로 구조화되어 있다. 질문 부분은 ‘질문 내용+주의 +참고(혹은 옛)’와 ‘인지도/사용도’를 조사하는 부분으로 되어 있다. ‘인지도/사용도’는 다음 4가지 경우를 구분한다.

인지도/사용도	① 뜻을 알고 있고 현재 일상생활에서도 쓰고 있다.() ② 전에 쓴 적은 있지만 현재는 쓰지 않는다.() ③ 뜻의 인지 여부와 관계없이 쓰거나 들어본 적이 있다.() ④ 처음 들어보는 말이어서 무슨 뜻인지 모른다.()
---------	--

질문 내용과 묻는 방법에 따라 4가지 유형으로 분류할 수 있다.⁹⁾ 본 조사에서는 일반적으로 명명법과 완성법의 구조로 개발되었고, 곡용형과 활용형을 조사할 경우에는 대치법으로 물을 수 있도록 개발했고, 선택형의 경우는 변형된 역질문법으로 물을 수 있도록 개발했다. 그 결과 다음 <유형1>의 그림이나 행위 제시형과 <유형2>의 설명형, <유형3>의 선택형, <유형4>의 부가항목 선택형으로 구조화할 수 있다.

1) 유형1 : <그림>제시형 혹은 <행위>제시형

<질문 부분>

²⁰¹⁰¹ 다슬기* <그림> 물에서 사는 이렇게 생긴 것을 뭐라 합니까? **주의** ‘논이나 강에서 볼 수 있는 것이 다른 명칭을 사용하는지 확인. **참고** 올갱이

<인지도/사용도> ① 사용 ② 이해 ③ 인지 ④ 무지

<답변 부분>

20101

<인지도/사용도> ①() ②() ③() ④()

9) 최명옥(2001)은 방언 자료를 조사할 때에 가장 일반적으로 사용되는 질문 방법으로는 ① 명명법(命名法), ② 완성법(完成法), ③ 열거법(列擧法), ④ 대치법(代置法), ⑤ 역질문법(逆質問法), ⑥ 제시법(提示法) 또는 암시법(暗示法)이 있다고 정리한 바 있다.

2) 유형2 : 설명형

<질문 부분>

20201 서리* <설명형> 과수원이나 밭 등에서 남의 작물을 몰래 가져다 먹는 것을 뭐라고 합니까?(자신이나 선배들이) 보통 어떤 것을 이렇게(서리)했나요? 참고 콩서리
<인지도/사용도> ① 사용 ② 이해 ③ 인지 ④ 무지

<답변 부분>

20201
<인지도/사용도> ① () ② () ③ () ④ ()

3) 유형3 : 선택형

<질문 부분>

20301 인사말* <선택형> “안녕하세요/하십니까?”라고 하나요? “안녕하십니까?”라고 하나요? 주의 격식체와 비격식체의 사용 여부 확인 후 선택하지 않은 것에 대한 인지, 사용, 수용 여부 조사 참고 대우법
<인지도/사용도> ① 사용 ② 이해 ③ 인지 ④ 무지

<답변 부분>

20301
<인지도/사용도> ① () ② () ③ () ④ ()

4) 유형4: 부가항목 선택형

<질문 부분>

20401 조망권* <설명형> 아파트나 건물에서 앞이 막힘 없이 시야가 훤히 열려 있어 경관을 잘 볼 수 있는 권리를 무엇이라고 하나요? 주의 전망권 등 다른 어휘를 사용하는 지 조사함 참고 전망이 좋다.
<인지도/사용도> ① 사용 ② 이해 ③ 인지 ④ 무지

20401-1 승강기* <선택형> 고층 아파트나 건물을 오르내릴 때 타는 기구를 (승강기/엘리베이터)라고 한다.
<인지도/사용도> ① 사용 ② 이해 ③ 인지 ④ 무지

<답변 부분>

20401
<인지도/사용도> ① () ② () ③ () ④ ()
20401-1
<인지도/사용도> ① () ② () ③ () ④ ()

3.4. 질문지 항목 내역 및 개발한 항목수

1) 구술발화

국립국어원 <지역어 조사질문지>(2006)의 제1편 구술발화 질문지 기반으로 하였다. 조사 대상이 농촌 지역 거주 노년층 중심이었던 2006년 구술발화 조사와 달리 세대별, 지역별 언어 다양

성을 조사하기 위해 청년층과 장년층, 그리고 도시 지역 거주자도 모두 응답할 수 있도록 주제와 항목을 수정하였다. 주제와 항목 수정에도 세대나 지역에 따라 응답이 어려울 수 있는 세부 질문은 대안 질문을 추가하여 선택적으로 응답할 수 있도록 하였다.

대주제	문항수	소주제
1. 조사 마을의 환경과 배경	3	1-1 마을의 형성과 변화, 1-2 마을의 소개
2. 일생 의례와 경험	16	2-1 제보자의 출생과 성장, 2-2 결혼 과정과 결혼식, 2-3 결혼 생활, 2-4 가족 관계, 2-5 행사/의례, 2-6 강렬한 기억
3. 생업 활동과 경제생활	5	3-1 생업 활동, 3-2 경제생활
4. 의생활과 외모	8	4-1 옷 선택, 4-2 옷 관리와 수선, 4-3 외모 관리
5. 식생활	11	5-1 음식 재료와 요리법, 5-2 음식에 대한 선호, 5-3 일상적 부식, 5-4 특산물과 대표 음식, 5-5 외식과 배달 음식
6. 거주생활	9	6-1 주택 형태, 6-2, 주택 구조와 관리, 6-3 주택 매매/임대
7. 질병과 건강	19	7-1 각종 질병과 치료법, 7-2 건강 식품/약품, 7-3 운동, 7-4 다이어트, 7-5 예방 접종과 건강 검진, 7-6 병/의원 이용과 건강 보험
8. 세시 풍속과 여가 문화	24	8-1 세시 풍속과 전통 놀이, 8-2 구전 이야기, 8-3 아동/청소년 놀이, 8-4 TV 시청/음악 청취, 8-5 인터넷/스마트폰(핸드폰) 이용, 8-6 관광/여행, 8-7 취미/친교
9. 언어 의식/태도	24	9-1 세대 간 언어 차이, 9-2 지역 간 언어 차이, 9-3 표준어 사용, 9-4 지역어 사용, 9-5 외래어/외국어 사용, 9-6 줄임말, 신조어 사용, 9-7 다문화 가정의 언어
총 질문 문항 수	119	

2) 어휘·표현

전체 9개 대주제를 설정했으며, 각 대주제마다 2~6개의 소주제로 개발하였다. 1. 인간과 자연(5개 소주제), 2. 사회생활(5개 소주제), 3. 경제생활(4개 소주제), 4. 의생활(2개 소주제), 5. 식생활(4개 소주제), 6. 거주생활(4개 소주제), 7. 문화생활(3개 소주제), 8. 언어생활(6개 소주제), 9. 일상표현(5개 소주제)이다. 소주제마다 개발된 질문 문항 수(표제어 중심)는 다음과 같다.

대주제	문항 수	소주제
1. 인간과 자연	183	1-1 인체 (얼굴과 머리 / 몸), 1-2 질병과 생리, 1-3 동물, 1-4 식물, 1-5 자연, 시후, 날씨와 방향
2. 사회생활	135	2-1 육아, 2-2 친족, 2-3 관계, 2-4 인사(화행), 2-5 높임
3. 경제생활	65	3-1 농경, 3-2 직업, 3-3 셈, 3-4 단위
4. 의생활	32	4-1 의복, 4-2 바느질 외

5. 식생활	89	5-1 주식과 부식, 5-2 반찬과 별식, 5-3 식기, 5-4 곡물과 채소
6. 거주생활	110	6-1 마을, 6-2 가옥, 6-3 생활용품, 6-4 이동수단
7. 문화생활	47	7-1 여가생활, 7-2 운동과 놀이, 7-3 민속과 기념일
8. 언어생활	95	8-1 언어의식/태도, 8-2 들은말, 8-3 순화표현, 8-4 줄임표현, 8-5 선택표현, 8-6 부사
9. 일상표현	186	9-1 담화, 화용, 연어, 9-2 조사/어미, 9-3 관용표현, 9-4 필수응답, 9-5 지역특수표현
*부수 문항 수	71	
*보충 문항 수	93	
총 문항 수	1,106	2021 신규 개발(455개) 2006 질문지와 2014 질문지에서 선정(변형) (487개) 및 부수항목, 보충항목(164개)

(1) 기존 항목 부분 조정

2006년 질문지를 기준으로 해서 ‘인체, 동물, 식물, 자연’의 대항목을 묶어서 ‘인간과 자연’으로 통합하여 설정했다. ‘육아, 친족과 문법 편의 존대’는 ‘사회생활’로 설정하되 ‘관계 및 인사(화행)’ 부분을 추가했다. ‘농경’ 부분은 대폭 축소하여 질문 문항 수를 줄이고 구 질문지에서 부분적으로 들어있던 ‘셈과 단위’ 질문을 중항목으로 설정했다. 새롭게 ‘직업’ 항목을 두었다. ‘농경’에서 ‘곡물과 채소’는 ‘식생활’ 항목으로 이동했다. ‘의생활’은 거의 구 질문지를 활용하되 질문문을 현대 의복에 관련된 부분도 새로 개발했다. ‘음식’ 항목은 ‘식생활’ 항목으로 설정하고 ‘농경’의 ‘곡물과 채소’를 이곳에 이동하여 설정했다. ‘가옥’은 ‘거주생활’로 변경하고 ‘민속’에 있던 ‘생활용품’과 새롭게 ‘이동수단’을 설정했다. ‘민속’ 부분은 ‘세시풍속’을 ‘민속과 기념일’로 명칭을 바꾸고, ‘여가 생활과 운동과 놀이’를 새로 설정했다. ‘언어생활’은 문법편의 ‘부사’를 제외하고는 거의 새롭게 설정했다. ‘일상표현’ 항목은 2006년 질문지에서 ‘조사, 종결어미, 연결어미, 부정과 관용적 표현’을 가져오되 질문 문항은 선별하여 적용했다. 특히 2015년 사회방언 질문지의 경우는 대거 적용하여 질문문을 개발하는데 반영했다.

(2) 신규 항목 추가

전체적으로 신규 항목으로 추가한 중항목은 다음과 같다. ‘직업’, ‘여가생활’, ‘운동과 놀이’, ‘언어의식/태도’, ‘들은말’, ‘순화표현’, ‘줄임표현’, ‘선택표현’과 ‘담화-화용-연어’, ‘지역특수표현’이 이번에 새롭게 개발된 항목이다.

(3) 기존 항목 삭제

세대별 조사와 도시를 중심으로 조사하기 때문에 과거의 ‘농경’ 생활에 대한 조사가 대폭 삭제되었다. 특히 ‘경작, 타작, 방아 찧기’나 ‘농경용품’은 거의 삭제되었다. 또한 문법 항목에서 ‘대명사, 시제, 사-피동, 보조용언’의 문항은 대부분 삭제하였고, 다만 몇 개의 특징적인 질문문만 다른 항목에 넣어서 질문하도록 했다.

(4) 구성 원칙

이번 사업의 목적은 한국 방언의 다양성을 확인하고 세대별 변화 추이를 살피고자 하는데 있다. 그러므로, 도시 방언을 세대별로 현장 조사하는 목표를 가지고 있기 때문에 기존의 지역어 조사 질문지에서 많은 부분을 보완할 필요가 있었다. 특히 2006년 <지역어 조사 질문지>와 2015년 <사회방언 조사 질문지>에 수록된 어휘 항목을 중심으로 다음과 같은 원칙에 입각하여 적절하게 선별하는 과정과 새로운 조사 어휘를 개발하는 절차를 밟았다.

- 첫째, 노년층뿐만 아니라 청년층과 장년층 등 도시 지역 거주자의 응답 가능성과 생활 및 문화의 변화를 고려하여 문항을 구성하였다.
- 둘째, 어휘 표현 질문지에 2006년 문법 표현과 음운 항목의 일부 중에 어휘 중심으로 질문을 구현할 수 있도록 변형하여 적용하였다.
- 셋째, 2006년 지역어 조사 질문지 중에 이번 조사의 취지에 적합한 항목과 표제어를 선별하여 적용하였다.
- 넷째, 2015년 사회방언 조사 질문지의 경우 2021년 조사의 취지에 적합한 항목이 상대적으로 많으므로 몇 개의 중복 항목을 제외하고 대부분 적용하였다.

(5) 세부 항목과 표제어

대주제	소주제	표제어	
		2021 신규 선정(455개)	2006+2015기존 선정-변형(651개)
1 . 인간과 자연	1-1 인체 (얼굴과 머리 / 몸)	새치, 살갓, 낫, 젓, 목덜미, 까치발, 깨금발, (팔/허벅지)굶다/두껍다, 안색/얼굴색/낯빛,	허파, 콩팔, 오른손, 팔짱끼다, 검은자위, 흰자위, 이마빼기(비칭여부), 가부좌(跏趺坐), 눈꺼풀, 눈두덩, 수염, 구레나룻, 콧구멍(문구멍), 입술, 부르트다, 멩울, 멩, 엉덩이, 무릎, 회초리, 굳은살, 복사뼈, 간지럽다, 가렵다, 지팡이, 뺨, 새끼손가락, 약손가락, 가운데손가락, 집게손가락, 엄지손가락, 왼손, 턱(비칭-턱도 없다/턱도 없다), 주근깨, 침, 뺨다, 걸리다, 겨드랑, 가마(旋毛), 비듬, 보조개, 뺨(비어), 혀(비칭), 휘파람, 귀청/고막(떨어지다/먹다), 엇듣다, 귀이개, 귀지, 귀고리/귀걸이,
	1-2 질병과 생리	저리다(인체), 전염병, 뇌졸중/중풍/풍, 노망/치매,	버짐, 재채기, 귀머거리, 다래끼, 병어리, 하품, 졸음, 잠꼬대, 기침, 땀띠, 딸꾹질, 사례, (사례)들리다/만나다/걸리다, 아프다/편찮다, (기지개)켜다/하다/쓰다/펴다, 방귀, 꾸다,
	1-3 동물	아귀(생선), 바닷가재(랍스터), 킹크랩,	지느러미, 쇠고기, 아가미, 회충(蛔蟲), 메기(분화), 미꾸라지(비유적 표현), 창자, 새우, 거머리(비유적 표현), 새우(소)-민물, 새우(대)-민물, 새

			우(대)_바다, 새우(소)_바다, 명태(분화), 까투리, 장끼, 꿩, 박쥐(세대차), 노루(분화), 여우(분화), 닭똥, 닭털, 모이, 뿔(鷄冠), 수탉, 암탉, 고양이, 주둥이(육), 돼지, 벌레, 지렁이, 번데기, 바구미(세대차), 개미(분화), 구더기, 매미, (벌을) 치다/기르다/키우다, 벌, 메뚜기, 수컷, 암컷, 쉬슬다(세대차), 쉬파리(세대차), 파리, 날벌레, 다슬기/올갱이/고다이,
	1-4 식물	꽃, 참다래(키위), 서양참외(멜론), 한라봉,	해바라기(분화), 진달래꽃, 철쭉꽃, 이끼, 억새, 갈대, 옷, 덩굴, 도토리, 숲, 칠, 나무, 부스러기(분화), 딸기, 딸기(산)_야생, 참외(세대차), 보닉(세대차), 잎, 숲, 부추, 벼/나락, 보리,
	1-5 자연, 시후, 날 씨와 방향	빛, 따뜻하다, 황사/미세먼지,	위, 가뭄, 금성(세대차), 달무리(세대차), 고드름(분화), 진눈깨비, 이제, 아직, 지금, 반나절, 우박, 열흘, 한나절, 이튿날, 그그저께, 그저께, 오른쪽, 아래, 어제, 글피, 그글피, 모래, 내일, 오늘, 겨울, 사흘날, 가을, 추위, 더위, 노을, 왼쪽, 거품, 찰흙, 모래, 돌(石), 바위, 낭떠러지, 묘, 산꼭대기, 늘, 내후년, 후년, 내년, 재작년, 작년, 올해,
2 . 사회 생활	2-1 육아	카시트, 누다/싸다, 누이다/싸이다, 작다/적다, (한글을/이쪽을)가리키다/가르치다, 땀박질/달리기, 뛰다/달리다,	구린내, 목말, 자전거, 굴렁쇠, 그네, 딱지치기, 소꿉놀이, 바람개비, 곤두박질, 거짓말, 썰매, 부아, 누다(排便), 기저귀, 오줌, 쌍둥이, 야위다, 아우타다, 계집아이, 사내아이, 늙히다, 경기(驚氣)하다, 어린아이, 갓난아이,
	2-2 친족	자기(남녀 공통 배우자 호칭), 여보(아내호칭), 오빠(남편을 부르는 호칭 및 지칭), 오빠(남편을 부르는 호칭 및 지칭), 손위오라비(지칭), 손아래오라비(지칭), 손위처남(호칭), 손아래처남(호칭), 손위처남의 부인(호칭), 손아래처남의부인(호칭), 아버지의 둘째형(지칭), 대전에서 시집 온 사람의 택호(호칭), 시집간딸(호칭:김실아), 시집간 딸(지칭), 손윗동서(호칭), 손아랫동서(호칭), 처제(호칭), 제부(호칭), 삼촌(결혼 전 호칭), 삼촌(결혼 후 호칭), 모친(지칭),	엄마/어머니(호칭), 남편, 남편(호칭), 아내, 아내(호칭), 형(호칭), 아우, 누나, 누나(호칭), 누이, 오빠, 언니, 아비/아범, 사위(호칭), 장가가다, 시집가다, 겁사돈, 사돈(어른)/사장(어른), 시아버지(호칭), 시어머니(호칭), 할아버지(호칭), 할머니(호칭), 도련님(호칭), 형님(호칭), 아가씨(호칭), 올케(호칭), 매형(호칭), 매제(호칭), 큰아버지, 작은아버지, 삼촌(호칭), 아저씨(호칭), 아주머니(호칭), 이모(호칭), 이모부(호칭), 외삼촌(호칭), 장인(호칭), 장모(호칭), 처남(호칭), 아저씨(호칭), 영감, 아빠/아버지(호칭), 아주버니(호칭), 서방님(호칭), 어미, 외숙모(호칭), 집사람, 여보(남편), 여보

			(아내), 동무/벗/친구,
	2-3 관계	형/오빠(학교에서), 언니(학교에서), 여보(일반호칭), 언니(음식점에서), 사장님(일반호칭), 사장님(회사에서), 회사 사장의 부인(호칭), 음식점 사장의 부인(지칭), 자신이 집에서만 따로 불리는 방식(덕아/규야), 직장 동료의 부인(지칭), 직장 동료의 부인(호칭), 직장 아랫사람의 부인(지칭), 직장 아랫사람의 부인(호칭), 직장 상사의 부인(호칭), 직장 상사의 아들(지칭)-자제(분), 친구의 부인(지칭), 친구의 어머니(호칭), 친구의 아버지(호칭), 옷가게 장년 여성(호칭), 옷가게 청년 여성(호칭), 음식점 장년 여성(호칭), 음식점 청년 여성(호칭), 음식점 장년 남성(호칭), 음식점 청년 남성(호칭), 영양(남의 딸 지칭), 백씨(남의 형 지칭), 동네 아저씨(호칭), 동네 아주머니(호칭), 간호사(호칭), 병장(지칭), 병모(지칭), 본관, 당숙, 죽마고우/소꿉친구/불알친구,	
	2-4 인사 (화행)	(음식점에서)여기요/저기요, 잘 먹겠습니다, 잘 먹었습니다, 다녀왔습니다, (전화받을 때) 여보세요, 전화받았습니다, 다녀오겠습니다, 잘 오셨습니다/어서 오십시오, (만날 때)안녕/좋은아침, (헤어질 때)안녕/잘가/내일 봐/들어가세요/조심히 가세요, (전화걸 때)여보세요, 전화 끊을 때(들어가세요/끊어요/안녕히 계세요 등),	
	2-5 높임	밥/진지, 생일(생일날)/생신(생신날), 식사하세요/진지드세요/진지잡수세요, 함자,	
3 . 경 제 생 활	3-1 농경	텃밭, 심다, (물)났다/얕다,	흉년, 껍질, 절구, 방아, 품앗이, 모내기, 허수아비, 추수하다, 거름, 호미, 삽, 이삭,
	3-2 직업	간호사(원), 의사, 경찰, 소방관, 막노동군/노가다, 선생/교사, 담임선생님, 프로그래머, 유튜버,	
	3-3 셈	(분류사)(자동차)석 대/세 대, (매)석 대, 서 말/세 말, (종이)석 장/세 장, 삼(3)일동안/사흘동안, 3달/3개월, 천년만년/천년말년, (쌀)가격/값/금, (쇠고기)가격/값/금,	싸다, 거스르다, 꾸다(措), 잔돈/거스름돈, 구두쇠, 덤, 빛, 비싸다, 사다/팔다,
	3-4 단위	(쌀 한)가마/푸대, (배 한)척/대, (킥보드 한)대/개, (노트북 한)대/개, (젓가락 한)벌/모, (담배 한)갑/각/곽,	툇, 켈레, 그루, 포기, 자루(包袋),

		(담배 한)개피, (물 한)컵/고뿌, (기름 한)드림/도라무, (맥주 한)캔/깡통, (전구)와트/촉, (길이단위)자, 리, 센티미터, 미터, 킬로미터, (넓이단위)평, 마지기, 제곱미터, (무게단위)돈, 근, 킬로그램, 톤, (부피단위)홉, 되, 말, 리터,	
4 . 의 생 활	4-1 의복	양장점/양복점, 옷수선/리메이크, 트레이닝복/운동복/추리닝, 양말, 구둣주걱, 샌들, 슬리퍼, 부츠,	치마, 저고리, 무늬, 바지, 옷고름, 단추, 짚신, 누더기, 조끼, 끼입다, 주머니, 허리띠,
	4-2 바느질 외	(베개)нат다/얇다, (실)굵다/두껍다, 방석/자부동,	바느질, 이불, 다림질, 골무, 가위, 헝겊, 바늘, 꿰다, 빨래하다, 방석, 베개, 솜, 매듭, 다리미, 재봉틀,
5 . 식 생 활	5-1 주식과 부식	밥알/밥풀/밥풀떼기, 날고기/생고기, 날것/생것, 찬(식은)물/더운(뜨신)물, 메(제삿밥), 찬밥/식은밥, 더운밥/뜨신밥,	국수, 칼국수, 고명, 싱겁다, 송냥, 가루, 밀가루, 미숫가루, 누룽지, 김(海苔), 수제비, 건더기, 식혜(食醪),
	5-2 반찬과 별식	케이크, 아이스케이크, 라면, 섞박지, 술떡, 돈까스, 포크, 무생채, 무김치, 부추김치, 장아찌, 단무지, 초콜릿, 비스킷, 등푸른생선, 찜무, 메밀/모밀(국수/베개), 동지죽/팥죽, 새알/생알/새알심, 썰다/자르다, 달고나/국자/포포, 전/부침개/지짐이, 소주/쇠주, 만두소/만두속, 오이소/오이속, 단무지/다깡/노란무, 양파/다마네기, 튀김/덴뿌라, 어묵/오뎅, (삶은-)계란/달걀, 계란/달걀(-프라이), 통닭/프라이드/치킨, 사카린, 이바지, (감자)찌다/삶다/끓이다.	양념, 담그다, 김장, 김치, 고추장, 된장, 간장, 버무리다, 두부, 콩나물, 빗다, 송편,
	5-3 식기	(그릇)떨어뜨리다/널쭈다, (그릇)씻다/부시다,	밥주걱, 가마솥, 아궁이, 그을음, 그을리다, 그릇, 뚜껑,
	5-4 곡물과 채소	(식물/김치)줄기/줄거리, 잎/이파리,	나물, 채소, 부추, 무, 시래기, 콩, 옥수수, 조, 배추, 오이, 감자, 고구마, 상추, 메주, 마늘, 생강, 도라지, 고소하다, 고추, 곱팡이, 호박,
6 . 거 주 생활	6-1 마을	은행-농협(수협), (버스)정류장/승강장, 점방/가게, 갓길/노견, 시장/장, 동사무소/주민센터,	가(邊), 샘(泉), 우물, 이웃, 마을,
	6-2 가옥	(아파트)베란다, (아파트)욕실, (아파트)주방, 커튼, 디지털키, 휴지통/쓰레기통, 샷시/새시, 침대, 숲세권(강세권), 조망권, 엘리베이터/승강기, 분리수거,	초가집, 지붕, 거울, 서랍, 도배, 종이, 구멍, 열쇠, 자물쇠, 벽, 안방, 처마, 기와집, 마루, 기둥, 굴뚝, 마당, 넓다, 넓히다, 장독대, 변소, 울타리, 모퉁이, 모서리,
	6-3 생활용품	화이트보드, 칠판, 화이트, 퍼즐, 분필/백묵, 샤프, 재떨이/재떨이/대떨이, 게임기, 시소, 지우개/고무, 만년필, 스테이플러/호치키스, 파일/화일,	세숫대야/고무대야, 참빗, 바퀴, (담배)피우다/태우다, 부싯돌, 시루, 키(箕), 파리, (비녀)꽃다/찌르다, 새끼(繩), 빗자루, 맷돌, 소쿠리, 뽕죽하

		연탄/구공탄/탄, 연탄구멍, 뚫리다/뚫히다, 번개탄, (불)붙이다/땡기다, 양말/버선, 구둣주걱, 샌들, 슬리퍼, 부츠, 스케이트, 휴지/화장지/티슈, 성냥/다황/석류황, 바다삼푸, 린스,	다, 송곳, 솥돌, 자루(柄), 도끼, 작두, 수레, 향아리, 갈퀴, 갈고리, 가마니, 대장간,
	6-4 이동 수단	비행기, KTX, 소방차, 구급차/앰블런스, 트럭, 헬리콥터, 자전거, 승용차/자가용, 브레이크, 버스, 키보드, 오토바이,	
7 . 문 화 생활	7-1 여가 생활	SNS, 페이스북/페북, 카카오톡/카톡, 메일, 밴드, 화투, 카드, (돈)없다,	미역감다,
	7-2 운동 과 놀이	운동/스포츠, 체육관/헬스장, 탈의실, 아령/덤벨, 스케이트, 시소, 게임기, 공기놀이, 데덴찌[手天地], 가위바위보,	
	7-3 민속 과 기념 일	삼신, 서낭당, (24절기 묻기)경칩, 단오, 동지, 생일/생일날, 생신/생신날, 진갑, 부처님오신날/사월초파일, 크리스마스, 폐백, 함진애비,	환갑, 도깨비, 고수레, 귀신, 상여(喪輿), 무당, 선달그믐날, 옷, 도, 개, 걸, 옷, 모, (명절을)죄다, 서리,
8 . 언 어 생활	8-1 언어 의 식 / 태 도	하셔요/하세요(두 표현에 대한 지역별, 세대별, 남녀별 의식 차이를 통한 언어태도 확인 가능),	자신이 쓰는 방언에 대한 호불호, 표준어에 대한 호불호, 평상 시 표준어 사용 여부, 방언과 표준어를 구분 사용 여부,
	8-2 들은 말	로봇, 에어컨, 뷔페, 리모컨, 로켓, 서비스, 테이블, 마트, 안티팬, 노트북, 컴퓨터, 뉴스, 비닐하우스, 사라다, 버튼, 배터리, 커피, 리포트, 개그맨, 탈렌트, 케첩, 마요네즈, 페트병, 마우스, 시디, 플래시/후레시, 파이팅/화이팅, 계란프라이/달걀프라이, 키보드/자판, 모니터/화면, 카메라/사진기, 불란서/프랑스, 춤/댄스, 키/열쇠, 플러그/전기코드, 세일/할인, 샤워/목욕, 텔레비전/티브이/텔레비/티비, 커트/이발, 햄/소시지/소세지,	
	8-3 순화 표현	집단따돌림/왕따/따(순화 여부), 빵꾸/핑크(순화 여부), (고무)대야/다라이, 도시락/뺨또, 두꺼비집/퓨즈, 곤로/버너, 성냥/라이터/토치램프, 소개팅/폰팅, 휴대전화/휴대폰/핸드폰/폰/스마트폰, 냉장/히야시, 요지/이썬시개, 팬티/뺨스/사리마다, 런닝/난닝구/메리야스, 손톱깎이/쓰메끼리, 튀김/덴뿌라, 리어카/손수레, 구루마/수레,	
	8-4 줄임 표현	번개(모임), 신입(사원), 가스, 내비게이션/내비, 물냉면/물냉, 파리바게트	

		/파바, 비밀번호/비번, 스테인레스/스텐, 프로그램/프로, 슈퍼마켓/슈퍼, 선생님/ 쌤, 휴게텔/수면텔, 셀카, 몰카, 엄친아, 가성비, 아점, 맛집,	
	8-5 선택 표현	(등이)간지럽다/가렵다, 꺼뜨리다/꺼트리다/꺼치다, 놀랄 때 감탄사(오매/어이구), (그릇)부시다/씻다, 이따가보자/나중에보자, 안 피곤하다/피곤하지 않다, 해 줄 수 있니/해 주지 않겠니?, (이쪽으로)다오/주라, 군관민/민관군, 수돼지/숫돼지, 주책이다/주책없다, 밥맛이다/밥맛없다, (시험-큰일)치다/치르다, 주다/달다, 싸다/비싸다, (텔레비전/에어컨/세탁기)켜다/틀다/돌리다, (보일러)켜다/틀다/돌리다/때다, (채널)돌리다/바꾸다, 사다/팔다, 다르다/틀리다,	안 공부하다/공부 안 하다, 달라고/주라고, 뜬금없다/느닷없다, 안 같아요/같잖아요/달라요, 감사합니다/고맙습니다/감사해요/고마워요,
	8-6 부사		실컷, 많이, 빨리, 얼른, 먼저, 나중에, 겨우, 설마, 공연히,
9 . 일 상 표현	9-1 담 화, 화용, 연어	내 아내/우리 아내, 내 와이프/우리 와이프, 내 남편/우리 남편, 내 동생/우리 동생, 내 아우/우리 아우, 네 남편/너희 남편, 저희 동생/제 동생, 내 노트북/제 노트북, 우리 차/내 차, 너희 집, 너희 차, -니?, 들어가실게요, -이세요, 하세요, (부정의문문 대답-명령형)말다, (요청 표현)주말에 이사 좀 도와줘라, (보조동사)버리다, (감을)우리다, (호출 표현)저기요/여기요, (명절을)쇠다/보내다, (호의에 대한 거절)괜찮아요, (가치평가)밥맛이다/~없다, 너무 좋다, (칭찬 표현에의 응답)감사합니다, (직장에서의 압존법)사장님께서 귀국하신다고 하셨어요, (가치평가)개쩔다, 짱 좋다, 착하다, X 표/뽑표, (가치평가)너무/적당히, (승낙 표현)알았어/알겠어, (가치평가)주책이다/~없다, (가정에서의 압존법)아버지께서 귀국하신다고 하셨어요, (사과 표현에의 응답)아니에요, (감사 표현에의 응답)아니에요, (불만 표현)음식이 너무 짬데요, (비확장적 표현)그런 것 같아요, (요청에 대한 거절)미안하지만, 나쁘지 않다/좋다, (너무 일찍)오셨어서/오셔가/오셔갖고/오셔가지고/오셔서, (너무 일찍)오겠어서/오실 것 같아서, 땡땡이치다, (손)씻다/땀다/털다, (발)씻다/땀다/뻘다,	

	9-2 조사 /어미		<p>내-가, 내, 나-를, 나-에게, 나-와, 저/제-가, 저-가, 저-의, 저-을/를, 저-에게, 저-와/과, 저희, 너, 너-가, 너-의, 너-을/를, 너-에게, 너-와/과, 너희, 개, 애, 재, 누구-요/누구십니까, 누-가, 누구-의, 누구-를, 누구-에게, 누구-와, 무엇-이냐/입니까, 무엇-이, 무슨, 무엇-을, 무엇-과, 왜, 어떻게, 이것, 그것, 저것, 여기, 거기, 저기, (-이랑)술이랑 고기랑, (-부터)오늘부터, (-까지)내일까지, (-밖에)너밖에, (높임)알았어요, (길에서 우연히 만나서, 어디 가는지를 물을 때)~가니?/가나?/가시오?/가십니까?/가세요?, (-이다)생일이다, (-이니)생일이니, (-인가)생일인가/생일이냐?, (-입니까)생신이십니까?, (-이시지요)생신이시지요?, (-이시지요)생신이시지요?, (-입니다)생신이십니다. (의문사가 있는 -이다)무엇이냐?, (의문사가 있는 -이다)무엇인가?, (-습니다)많습니다, (-습디다)많습디다, (-으면서)보면서, -으니/-으니까, -으려고, -듯이, (관형형)만나는, (관형형)만남, (-겠-)오겠다, (부정)안 먹었어/먹지 않았어, (부정)안 깨끗하다/깨끗하지 않다/깨끗 안 하다, (부정)먹지도 않고, (부정)맛잖소/안 맞소, 살리다, 놀리다, 말리다, 열리다, 녹이다, 신기다, 얹히다, 숨기다, 돌우다, 달히다, (-고) 싫다, (-나/는가 보다)추운가 보다, 부탁에 대한 거절, '미안합니다'에 대한 응답, '감사합니다'에 대한 응답, 어디 가니?, 격식체/비격식체1, 격식체/비격식체2, 격식체/비격식체3, ~것 같아요, 삼천 원이세요, 들어가실게요, 마음씨에 대한 응답, 와!/야!,</p>
	9-3 관용 표현	언중유골, 소설쓰네, 괴발개발,	<p>(관용구)예-질문에 대한 긍정의 대답, (관용구)여보세요, (관용구)들어가세요, (관용구)수고하세요, (관용구)오랜만에 만난 친구 사이의 인사말, (관용구)아침 출근길에 마주친 동네 어른에게 하는 인사말, (관용구)오랜만에 찾아 뵈 어른에게 큰절을 올리면서 하는 말, (관용구)여기 있습니다-물건을 사고 돈을 주면서 하는 말, (관용</p>

		구)여보, (관용구) 아니-질문에 대한 부정의 대답, (관용구)아무렇지도 않다, (관용구)내버려 뒀, (관용구)개나 소나, (속담)밑 빠진 독에 물 붓기, (속담)바늘 도둑이 소도둑 된다, (속담)아니 땐 굴뚝에 연기 나랴, 약방에 감초, 가는 날이 장날,
9-4 필수 음운	개가 짚어/짚어/지어, 바람이 불면/ 불으면,	여덟이, 못 잊어, 떼, 흠이, 사라, 싸라, 더럽다, 어디로, 값이, 잎이, 꽃이, 밭이, 퍼다, 우리의 소원, 잡아라, 지팡이, 육학년, 말기다, 째다, 밥하고, 외삼촌, 원룸, 많다, 뵈어라, 효과, 의사, 쥐, 죄, 때, 피, 귀, 살, 쌀, 청산리, 목젓, 길면, 작다,
9-5 지역 특수표현	광주: 총파(충장로파출소에서 보자), 대구: 중파(중앙파출소), 대전: 은행동(중앙로역에서 보자), 부산: 경대앞(경성대앞에서 봐), 서울: 고터(고속터미널에서 쇼핑하자), 전주: 롯데백(난 쇼핑하러 롯데백화점 간다), 청주: 명타(명암타워에서 점심), 로데오거리, 전주 창원 통영 부산: 통술(술을 시키면 안주를 무료로 주는 집)/다찌(술을 시키면 안주를 무료로 주는 집), 전주: 가맥(가게 맥주, 일반 슈퍼의 간이테이블에서 간단한 안주거리와 함께 마시는 술), 대구: 커피 태우다(알 커피 타다),	

3) 질문지 부록 그림¹⁰⁾

질문지 예시로 사용된 그림은 210개 문항에 총 268개이며 이에 대한 저작권도 확보되어 있다. 그림은 전문 사진작가(이현동)와 계약을 맺고 사진과 저작권을 절차에 따라 구매한 뒤에 최종 질문지와 함께 사진 자료와 각 메타데이터 및 저작권 및 출판권 양도 각서를 작성하여 함께 제출하였다.(참고, [부록] 1.메타데이터 양식, 2. 저작권 활용 동의서 양식)

4. 질문지 구성의 검토 사항

4.1 어휘·표현 분야의 검토 사항

10) 방언 조사는 조사자와 제보자 사이의 긴밀하고 정확한 의사소통을 통해서만 정밀하고 신속하게 그 목적을 달성할 수 있다. 그런데 조사자의 질문에 대해 제보자가 제대로 알아듣지 못하면 잘못된 답변을 했을 때, 방언 조사는 실패하게 된다. 이와 같은 문제점을 최소화하는 가장 좋은 방법은 조사자에게 질문지의 내용을 숙지시키고 질문 방법을 훈련시키는 것이지만, 그것이 용이치 않을 때에는 직접 사물을 지시하면서 질문하거나 또는 그 사물의 사진이나 그림을 지시하면서 질문하는 것이다. 그런 의미에서 그림이나 사진 정보를 효율적으로 활용할 필요가 있다.(홍윤표, 2005: 216)

(1) 일러두기 수정

- ③ ‘~~~ 선택 항목으로 명시된 것 외에 새로운 응답형은 별도로 추가하여 기록한다.’를 추가한다.(13쪽).
- ⑦ ~~~ ‘사용-현재 일상생활에서도 쓰고 있다’, ‘이해-써본 적은 있으나 현재 일상생활에서는 쓰지 않는다’, ‘인지-써본 적은 없지만 들어본 적은 있다’, ‘무지-써본 적도 없고 처음 들어보는 말이다’~~~(13쪽).

(2) [참고]로 제시한 어형들의 상당수가 경상도 방언이다. 방언권별 중요 어형들로 수정하거나 삭제한다.

- 21902-1 [보충] (물건을) 떨어뜨리다 항목의 [참고] 어휘로 ‘널쭈다’로 제시되어 있다.
- 21905 뚜껑 항목에도 [주의]에 “‘뚜베’형과의 의미 차이 확인”이라고 되어 있다.

(3) ‘내가 만일 80대/50대/20대라면’, ‘내가 여성/남성이라면’ 등의 항목은 해당 세대·성별에만 질문한다.

- 20811 ~ 20831까지 ‘~ 라면’ 삭제하고 ‘^{주의} 제보자 성별과 연령에 따라 부르는 호칭을 각각 조사하고, 다른 성을 가정한 경우도 확인함.’으로 수정한다.(104쪽).
- ‘옷가게/음식점/상대방’ 등 여러 상황이나 ‘내/우리’+‘남편/아내/동생/아우/차’ 등 여러 문맥에 따라 나누어서 조사하는 항목은 가급적 단순화한다.

(4) 질문지 수정 시 같은 계열이나 비슷한 질문을 한데 모아서 제시한다.

- 23104 맛집을 23113 아점 뒤로 이동한다.(211쪽).

(5) 2장(사회생활), 8장(언어생활), 9장(일상표현)에서 구별이 지나치게 상세한 항목들이나 중복되는 항목은 가급적 줄인다.

(6) ‘짱 좋다, 개쩔다’ 등 잘 쓰지 않을 것 같은 표현은 가급적 삭제한다.

(7) 8-1의 ‘표준어 사용 여부, 표준어에 대한 호불호, 방언과 표준어 구분 사용 여부, 자신이 쓰는 방언에 대한 호불호’는 삭제한다.

(8) 장 번호에 따라 개별 어휘 항목번호를 수정할 필요가 있다.

- 3. 경제생활의 3-1 농경에 해당하는 모내기(21101)는 (23101)로, 7. 문화생활의 7-1 여가생활에 해당하는 카드(22501)는 (27101)로 수정한다.

(9) 질문지 맨 앞, 즉 항목 앞의 위첨자로 되어 있는 항목번호를 좀 크게 해 주면 좋겠다. 또한 항목은 고딕체로 굵게, 본문은 신명조 등 명조체로 하는 것이 어떨지. 화면으로 볼 때는 몰랐는데 오래 보고 있으면 의외로 가독성이 떨어진다. 조사할 때는 정신이 없어서 획획 넘어가는데 전사할 때 불편함이 있다.

4.2. 인지도·사용도에 관한 검토 사항

- (1) ‘이해’와 ‘인지’ 사이에 명료한 구분이 필요함. 조사 시 구분이 모호한 경우는 가급적 ‘인지’로 처리한다. 이에 관한 의견을 정리하여 통일할 필요가 있다.
- 지역·세대적으로 ‘그런 말 쓰는 사람 있는 것 같은데, 나는 안 쓴다(써본 적은 없지만 들어본 적은 있다)’ 등으로 표현하는 항목은 대체로 ‘인지’이다.
 - 정확한 뜻을 잘 모르는 경우도 ‘인지’로 볼 수 있다.
 - 이해: 나는 안 쓰거나 거의 쓰지 않지만 무슨 말인지 의미나 용법을 정확히 알고 있는 경우이다. 예) ‘할머니나 할아버지가 사용하는 말’이라고 응답했을 때는 의미와 용법을 모두 알고 있지만 본인은 안 쓰는 것일 수 있다. 이런 경우 할머니나 할아버지가 쓰는 용어인 ‘석 달’을 듣고 본인은 ‘세 달’이라고 말하는 경우 서로 다른 용어를 쓰지만 정확히 소통하는 것이므로 ‘이해’가 될 것이다.
 - 인지: 나는 쓰지 않고 다른 사람이 쓰는 것을 들었는데 그 의미를 모르거나 정확히 모르거나, 잘못 알고 있거나, 어렵듯이 알아서 본래의 의미와 거리가 있는 경우이다. 예) ‘두어/두세 사람’에서 ‘두어’를 ‘두 사람 정도’나 ‘두 사람’으로 알고 있는 경우는 정확히 아는 것이 아니므로 이런 경우는 ‘인지’로 처리하는 것이 좋을 듯하다.
- (2) 해당 세대·지역의 전형적 방언형인데도 표준어형으로만 응답할 경우, 조사원의 판단에 따라 가능하면 방언형의 인지도·사용도를 확인할 필요가 있다.
- (3) 선택형 항목에 대해서도 표준어형으로만 응답할 경우, 조사원의 판단에 따라 가능하면 방언형의 인지도·사용도를 확인해야 한다.
- ‘티브이/티비, 소시지/소세지’ 등처럼 어원차를 가지지 않은 선택형 항목은 삭제한다.
 - ‘다슬기/올갱이/고디이, 똥리다/똥히다, 좋아가지고/좋아가’ 등처럼 특정 지역의 방언형을 포함하는 선택형 항목은 비선택형 항목으로 변경하고 방언형은 <참고>에서 제시한다.
 - ‘안녕/잘 가/들어가, 여보세요/어/왜’ 등처럼 빈도차를 보이는 선택형 항목은 인지도·사용도를 조사하지 않으며 빈도수를 조사하여 표시한다.->빈도수를 측정할 수 있도록 설정한다.
- (4) 선택형 항목에 대한 항목번호 구분이 필요하다.
- 세대별·지역별 언어 다양성 조사 자료집에서 하나의 항목번호에 해당하는 선택형 항목이 두 개 이상 조사된 경우, 해당 방언형끼리의 관계를 밝혀 줄 필요가 있다.
 - 현재 조사 자료집에서는 동의어, 이형태에 대한 추가 항목번호는 ‘A, C’로 표시하고 있지만 선택형 항목번호는 별도로 존재하지 않으므로 선택형 항목에 대한 기호도 필요하다.
 - ‘노망~치매’, ‘뇌졸중~중풍~풍’, ‘모친(지칭)~어머니(지칭)’, ‘형~선배~○○씨’, ‘교사~선생’, ‘안색~얼굴색~낫빛’, ‘자루~개’ 등처럼 2개 이상의 응답이 나타나는 선택형 항목을 전사할 때 기호를 추가한다.

5. 결론

이 연구는 2021년 국립국어원의 세대별·지역별 언어 다양성 조사 사업으로 이루어졌으며, 한국어에 관한 언어 다양성 보존 정책의 기초 자료를 확보하는 데 목표가 있었다. 이를 위해 세대별·지역별 변인에 따라 분화된 지역어를 조사하여 실제의 언어생활이나 언어 정보화에 활용 가능한 다양한 언어 콘텐츠 DB 및 각 지역의 언어문화 아카이브 자료로 활용 가능한 언어 다양성 DB를 구축하는 작업을 수행하였다. 이러한 작업의 결과물들이 연차적으로 축적된다면 한국어의 변화 추이 분석을 통한 언어 관측시스템 개발 및 사회 구성원 사이의 이해를 바탕으로 한 공용어 체계 구축 등 표준어를 중심으로 한 기존의 언어통일 정책을 대신하는 언어정책 수립의 기초 자료로 활용할 수 있게 될 것이다. 이 연구의 수행 결과는 다음과 같다.

첫째, 언어 다양성 조사 5개년 계획을 수립하였다. 이를 위해 이 사업의 목적을 확정하고 향후 5년간(2022-2026)의 실행 가능한 조사·전사·정비 계획안을 마련하였다.

둘째, 이미 수립한 언어 다양성 조사 5개년 계획에 따라 실제 작업이 원활히 이루어질 수 있도록 기존의 《지역어 조사질문지》(2006, 국립국어원)를 참조하여 1,000개 내외의 어휘·표현 항목 및 4시간 조사 분량의 구술발화 항목을 포함하는 <언어 다양성 조사질문지>를 개발하였다. 아울러 이 질문지를 통한 조사 및 결과 정리를 체계적으로 수행하기 위하여 이들에 관한 조사·전사 지침 및 결과물 정비 지침을 마련하였다.

셋째, 이미 수립한 언어 다양성 조사 5개년 계획의 실현 가능성을 검증하고 문제점을 보완하기 위해 해당 계획의 작업 절차에 따른 시범 조사를 시행하였다. 그리하여 준비된 질문지와 조사 지침에 따라 각 도별 9개 지점 및 대도시 1개 지점에 대하여 각 지점 3세대(20대, 50대, 80대)의 제보자를 조사하였다. 나아가 준비된 전사 및 정비 지침에 따라 2021년에 조사한 결과물에 대한 정비 작업을 수행하였다.

향후 이러한 결과는 지역별·세대별·성별 언어 다양성 DB 구축에 적극적으로 활용될 수 있다. 이러한 DB는 언어 변화의 예측을 위한 기초 자료와 이해어 및 소멸어 사전의 기초 자료, 지역·세대·성별 간 상호 이해를 위한 공용어 정책 수립의 기초 자료 및 한국의 언어문화 아카이브를 구축하는데 활용될 수 있을 것이다. 또한 학계에서도 연구분야를 확장시키는데 중요한 역할을 할 것으로 기대하고 있다. 첫째, 한국의 표준어 및 방언의 접촉 양상 연구에서 지역방언의 표준어화 연구와 표준어의 변화 연구로 이어질 수 있다. 둘째, 사라져가는 어휘 조사·연구에서 전국방언조사질문지(1980)와 지역어조사질문지(2006)의 항목 중 노년층이 사용하는 전통 어휘(방언형 및 일부 문법형태 포함-예를 들면, 고고조 할아버지, 고누{깎, 끈, 꼬녀}, 부뚜막{가마목, 부삭, 솥덕}, 키{챙이, 쟁이})의 소멸 정도를 탐색하는 연구에도 활용될 수 있다. 1980년대의 한국정신문화연구원(한국학중앙연구원)의 전국방언조사연구사업과 2000년대 국립국어원의 지역어(보완)조사 사업의 결과물을 활용한 어휘 조사 결과를 토대로 선택형 설문지를 개발하고 이를 활용한 조사와 연구를 지속적으로 수행할 수 있다. 셋째, 사회언어 조사·연구로 이어질 수 있다. 이번 연구의 과정을 활용하여 통계적 의의를 확보할 수 있도록 지역별·세대별·성별 제보자 수를 확대한 조사와 연구로 이어질 수 있다. 그리고 지역문화 자원으로서의 방언 관련 콘텐츠 구축에도 활용할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강영봉(2008), 제주 지역어 생태 지수 조사 보고서, 국립국어원
- 곽충구(2005), 어휘 조사 질문지의 내용과 형식, 《방언학》2
- 곽충구(2007), 방언의 사전적 수용, 《국어국문학》 147, 국어국문학회
- 국립국어원 지역어조사추진위원회(2005), 지역어 조사 및 전사 지침
- 국립국어원 지역어조사추진위원회(2006), 《지역어 조사 질문지》, 국립국어원
- 김덕호(2009), 《지리언어학의 동향과 활용》, 역락
- 김미연 서종학(2015), 부사 조사를 위한 방언 질문지 작성에 대하여, 국어학 76호
- 김봉국(2005), 음운조사질문지, 《방언학》2
- 김순자(2017), 어촌생활어 기초어휘 조사 질문지, 《방언학》25
- 박경래(2005), 사회방언 연구를 위한 조사 질문지, 《방언학》2
- 송철희(2009), 이승녕 선생의 흥성방언 노트에 대하여, 《방언학》9
- 양민호 외(2015), 대도시 지역의 사회방언 조사 보고서, 국립국어원
- 위진(2015), 지역어 조사 방법 및 결과 분석-국립국어원 조사를 중심으로, 《방언학》22
- 이기갑(2005), 방언 문법의 정밀조사를 위한 질문지, 《방언학》2
- 이기갑(2010), 지역어 조사·보존 사업의 성과와 활용 방안, 《새국어생활》20-3, 국립국어원
- 임석규(2009), 방언조사방법론의 어제와 오늘, 국어학54
- 정승철(2013), 《한국의 방언과 방언학》, 태학사
- 정승철 외(2021), 2021년 언어다양성 조사 보고서, 국립국어원
- 최명옥(2005), 지역어 연구를 위한 조사항목의 작성에 대해서, 《방언학》2
- 한국정신문화연구원 편(1987-1995), 《한국방언자료집》, 한국정신문화연구원
- 홍윤표(2005), 방언 조사를 위한 그림 자료의 활용, 《방언학》2
- Chambers, J.K. & P. Trudgill(1980), *Dialectology*, Cambridge University Press

[부록]

1. 메타데이터 양식

20110	
범주	어휘 표현
대분류	인간과 자연
중분류	인체
소분류	귀이개
조사자	이현동
조사 지역	대구
제작기관	국립국어원/서울대학교
기록형태	1.사진 <input checked="" type="checkbox"/> 2.동영상 <input type="checkbox"/> 3.음향 <input type="checkbox"/> 4.텍스트 <input type="checkbox"/> 5.창작물 <input type="checkbox"/>
조사(제작)년월일	2021년 11월 3일(제작: 2021년 12월 15일)
자료형식 / 분량	사진(JPG) / 1장
자료출처	자체 제작(이현동)
기록언어	(한)국어 <input checked="" type="checkbox"/> 기타 <input type="checkbox"/>
저작권	이현동
디지털화여부	예 <input checked="" type="checkbox"/> 아니오 <input type="checkbox"/>
자료 예시	

2. 저작권 활용 동의서 양식

<저작권 활용 동의서 양식>

세대별·지역별 언어 다양성 자원 구축 및 활용을 위한 저작권 이용허락 계약서

저작자 및 저작권 이용허락자 _____(이하 “권리자”이라 함)와 저작권 이용자 국립국어원(이하 “이용자”이라 함)은 아래 저작물에 관한 저작재산권 이용허락과 관련하여 다음과 같이 계약을 체결한다.

다 음

제1조 (계약의 목적)

본 계약은 저작재산권 이용허락과 관련하여 권리자와 이용자 사이의 권리관계를 명확히 하는 것을 목적으로 한다.

제2조 (계약의 대상)

본 계약의 이용허락 대상이 되는 권리는 아래의 저작물(이하 “대상저작물”)에 대한 저작재산권 중 당사자가 합의한 권리로 한다.

저작물: 세대별·지역별 언어 다양성 조사 질문지 사진 자료

종별: 사진저작물

권리: 복제권, 전송권, 배포권, 2차적저작물작성권

※ 저작권 이용허락 대상 권리의 내용

1. 국립국어원 및 국립국어원이 발주한 용역 사업의 수행자가 대상저작물을 일정한 형식으로 전자적 기록 매체에 담아 보존하는 일
2. 국립국어원 및 국립국어원이 발주한 용역 사업의 수행자가 언어 조사 및 연구를 목적으로 대상저작물을 복제·변형(설명자료 부착, 크기 변경 등의 편집)·출판 하는 일
3. 국립국어원 및 국립국어원이 발주한 용역 사업의 수행자가 대상저작물 및 그 복제·변형물을 언어 조사 및 연구를 목적으로 학계·연구기관·민간단체 및 개인 등이 이용할 수 있도록 제공·배포하는 일
4. 대상저작물 및 그 복제·변형물을 제공·배포받은 학계·연구기관·민간단체 및 개인 등이 언어 조사 및 연구를 위하여 대상저작물 및 그 복제·변형물을 사용하는 것을 허락하는 일

제3조 (이용허락 기간)

대상저작물 및 복제변형물의 이용허락 기간은 본 계약 체결일부터 계약 해지일까지로 한다. 별도 계약해지가 없는 경우 영구적으로 이용할 수 있다.

제4조 (권리자의 의무)

(1) 권리자는 이용자에게 대상저작물에 관하여 본 계약서 제2조에 따른 저작권을 이용할 권리를 제3조의 기간 동안 비독점적으로 허락한다.

(2) 권리자는 대상저작물에 제3자의 이용허락권, 질권 등이 존재하는 경우, 이용자에게 그 사실을 사전에 알려야 한다.

(3) 권리자는 대상저작물의 저작권 전부 또는 일부를 제3자에게 양도하거나 이에 대하여 질권을 설정하고자 하는 경우, 이용자의 사전 동의를 얻어야 한다. 다만 양수인이나 질권자가 본 계약과 동일한 이용권한을 이용자에게 인정하는 경우, 이용자는 양도나 질권 설정에 동의하여야 한다.

(4) 권리자는 초상권자가 초상 사용에 동의하지 않은 자료를 임의로 제공하여서는 아니된다. 이와 관련하여 발생하는 문제에 대해서는 권리자가 그 책임을 부담하며, 이용자는 면책된다.

제5조 (이용자의 권리 및 의무)

(1) 이용자는 대상저작물을 제3조의 이용허락 기간 동안 제2조의 이용허락을 받은 범위 내에서 비독점적으로 자유롭게 이용할 수 있다.

(2) 이용자는 과업수행자를 통해 별지의 이용료를 지급하되, 제2조의 이용허락을 받은 범위와 제3조의 기간 내에서는 추가적인 이용료는 발생하지 않는다.

(3) 이용자는 관례적으로 저작자 및 저작권자의 성명 등 표시를 허용하는 대상저작물을 이용하는 경우, 그 저작자 및 저작권자의 성명 등을 표시하여야 한다.

(4) 이용자는 대상저작물의 이용함에 있어서 저작인격권을 침해하지 아니한다. 다만, 언어 조사 질문지의 출판 및 배포를 위해 대상저작물의 본질적인 내용을 변경하지 않는 범위 내에서 수정 및 편집을 할 수 있다.

제6조 (확인 및 보증)

(1) 권리자는 이용자에게 다음 각 호의 사항을 확인하고 보증한다.

1. 대상저작물의 저작권이용허락을 체결하는 데 필요한 권리 및 권한을 적법하게 보유하고 있다는 것
2. 대상저작물의 내용이 제3자의 저작권, 상표권, 인격권을 비롯한 일체의 권리를

침해하지 아니한다는 것

3. 대상저작물에 대하여 이용자에게 사전에 알린 제3자의 권리 외에는 이용자의 이용을 제한할 수 있는 부담이 더 이상 존재하지 아니한다는 것

(2) 이용자는 권리자에게 다음 각호의 사항을 확인하고 보증한다.

1. 대상저작물에 적용된 이용허락 조건에 의해서만 대상저작물 재이용을 허락할 것
2. 대상저작물을 제3자의 명예권을 비롯한 인격적 권리를 침해하는 방식으로 이용하지 아니할 것

제7조 (계약내용의 변경)

본 계약 내용 중 일부를 변경할 필요가 있는 경우에는 권리자와 이용자의 서면합의에 의하여 변경할 수 있으며, 그 서면합의에서 달리 정함이 없는 한, 변경된 사항은 그 다음날부터 효력을 가진다.

제8조 (계약의 해지)

(1) 당사자는 천재지변 또는 기타 불가항력으로 계약을 유지할 수 없는 경우에 본 계약을 해지할 수 있다.

(2) 당사자는 상대방이 정당한 이유 없이 본 계약을 위반하는 경우에 상당한 기간을 정하여 상대방에게 그 시정을 최고하고, 상대방이 그 기간이 지나도록 이행하지 아니하는 경우에는 계약을 해지할 수 있다. 다만, 상대방이 명백한 시정 거부 의사를 표시하였거나 위반 사항의 성격상 시정이 불가능하다는 것이 명백히 인정되는 경우에는 위와 같은 최고 없이 계약을 해지할 수 있다.

(3) 본 계약에 대한 해지권의 행사는 상대방에 대한 손해배상청구권 행사에 영향을 미치지 아니한다.

제9조 (손해배상)

당사자가 정당한 이유 없이 본 계약을 위반하는 경우, 그로 인하여 상대방에게 발생한 모든 손해를 배상할 책임이 있다. 다만, 제8조 1항의 사유로 본 계약을 이행하지 못한 경우에는 손해배상책임을 면한다.

제10조 (분쟁해결)

(1) 본 계약에서 발생하는 모든 분쟁은 권리자와 이용자가 상호 원만한 합의에 이르도록 노력하여야 하며, 분쟁이 원만히 해결되지 않는 경우에는 소제기에 앞서 한국저작권위원회에 조정을 신청할 수 있다.

(2) 제1항에 따라 해결되지 아니할 때에는 대한민국의 민사소송법 등에 따른 관할법원

에서의 소송에 의해 해결토록 한다.

제11조 (비밀유지)

양 당사자는 본 계약의 체결 및 이행과정에서 알게 된 상대방에 관한 정보, 본 계약의 내용 및 대상저작물의 내용을, 상대방의 서면에 의한 승낙 없이 제3자에게 공개하여서는 아니 된다.

제12조 (기타부속합의)

(1) 권리자와 이용자는 본 계약의 내용을 보충하거나, 이 계약에서 정하지 아니한 사항을 규정하기 위하여 부속합의서를 작성할 수 있다.

(2) 제1항에 따른 부속 합의는 본 계약의 내용과 배치되거나 위반하지 않는 범위 내에서 유효하다.

제13조 (계약의 해석 및 보완)

본 계약서에서 명시되어 있지 아니하거나 해석상 이견이 있을 경우에는 저작권법, 민법 등을 준용하고 사회 통념과 조리에 맞게 해결한다.

제14조 (계약 효력 발생일)

본 계약의 효력은 계약 체결일로부터 발생한다.

년 월 일

권리자 :
성명
생년월일
주소

(인)

이용자 :

성명 국립국어원장 (인)
주소 서울특별시 강서구 금남화로 154



■ 토론

「언어 다양성 조사의 주요 내용과 질문지 구성에 대하여」에 대한 토론문

위진(문화체육관광부)

이 연구는 2021년부터 국립국어원이 수행하고 있는 ‘세대별 지역별 언어 다양성 조사’의 목적과 조사 내용, 조사 대상, 질문지 구성 등 전체적인 조사 과정을 개관하고 있다. 이 조사의 목적은 한국어의 다양성을 보존하기 위해 세대별·지역별 변인에 따른 지역 언어문화 DB를 구축하는 것이고, 궁극적으로는 한국어의 변화 추이를 분석하여 언어정책 수립을 위한 기초 자료로 활용하는 것이다. 따라서 조사 내용은 세대별 지역별 언어 변이 또는 변화가 예측되는 어휘·표현, 해당 어휘에 대한 사용도·인지도, 특정 주제에 대한 구술발화이고, 조사 지역은 도시, 조사 대상은 동일지점 20대, 50대, 80대 등 3세대이다. 그리고 질문지 구성은 2004년 지역어 조사 질문지 구성과 유사한 것으로 보인다.

‘세대별 지역별 언어 다양성 조사’ 사업의 초기 기획에 참여했던 사람으로서, 조사 방법 및 시범 조사 결과가 궁금했는데 이렇게 토론에 참여할 수 있는 기회를 주셔서 감사드린다. 글을 읽으면서 궁금했던 점들을 두서없이 여쭙겠다.

1. 이 조사는 언어 다양성 보존을 목적으로 하지만 변인은 세대와 지역으로 한정하고 있다. 이는 예산 및 여러 사정에 의한 한계이지만, 결과만 놓고 보면 기존에 국립국어원에서 추진한 ‘지역어 조사(2004~2013)’의 대상을 세대별(3세대)로 나눈 것으로 볼 수 있다. 내용적 측면에서 이 조사와 기존 지역어 조사와의 차이를 어떻게 구분하고 있는지 궁금하다. 더하여 이 조사가 세대, 지역 변인 외에 성별, 직업 등 사회적 변인으로 확장될 수 있는 구조로 기획되었는지도 궁금하다.
2. 2021년 과업 중 하나인 ‘향후 5년간(2022-2026)의 실행 가능한 조사·전사·정비 계획’에 대해 간략하게 설명해 주시면 감사하겠다.
3. 조사 결과는 국립국어원의 지역어 종합 정보 시스템을 통해서 공개될 것으로 생각된다. 다만, 연구자 입장에서 세대별 지역별 언어 다양성 조사 결과물이 어떤 방식으로 구조화될 것인지 궁금하다. 특정 어휘·표현 사용의 차이, 사용도·인지도 차이, 구술발화 내용 차이를 세대(X축)와 지역(Y축)으로 구조화하여 비교할 수 있을 때 언어 변화 추이 등 언어 관측은 가능할 것이기 때문이다.
특히 어휘·표현 조사 항목은 세대별 지역별 비교가 용이해야 하는데, 조사 항목 중 ‘8-1 언어

의식/태도-방언에 대한 호불호, 방언과 표준어 구분 사용' 및 '9-3 관용 표현' 등에 대한 답변은 유형별로 정형화가 어려워서 단순 비교는 어려울 것 같다. 이에 대한 고민이 질문지를 구성할 때 어떻게 반영되었는지 궁금하다.

4. 2.2.의 조사의 주요 내용을 보면, 조사 지역을 전국 단위의 도시지역으로 한정된 것으로 보인다. 기존 지역어 조사는 대도시 및 신도시 몇 곳을 제외한 전국 시군을 조사하였는데, 이번 조사의 지역을 도시지역으로 한정된 이유가 있는지?
5. 3.3.에 제시된 사용도 및 인지도 조사 구간을 보면, “① 뜻을 알고 현재 사용 ② 전에 사용했으나 현재 사용하지 않음 ③ 뜻의 인지 여부와 관계없이 쓰거나 들어본 적이 있음 ④ 처음 들어보는 말”로 되어 있다. 어느 구간까지 사용도를 인정하고, 어느 구간까지 인지도를 인정할 것인지 알고 싶다.(예: 사용도는 ①~③까지 사용 인정, 인지도는 ①~②까지 인지 인정)
6. 마지막으로 '세대별 지역별 언어 다양성 조사' 질문지 구성 과정을 기록으로 남겼으면 하는 바람이 다. 국립국어원에서 수행한 '세대별 지역별 언어 다양성 조사' 결과를 바탕으로, 학계에서 후속 조사 및 연구가 진행될 수 있도록 조사 목적, 조사 항목별 선정 배경(사회적, 지역적), 조사 방법, 조사 결과 활용 방법, 참고 사항 등을 자세히 기록할 필요가 있다.

언어 다양성 조사의 조사·표기 지침에 대하여

정인호(대구대)

1. 들어가는 말

한 개인이 어떤 조사를 하는 경우에도 그에 대한 지침을 마련하는 것은 작업의 수월성을 위해 서라도 필요한 일일 것이다. 하물며 조사자가 한 명이 아니고 나아가 조사대상자(제보자)도 여러 명일 경우에는 작업상의 혼란을 줄이기 위해서뿐만 아니라 조사 결과에 대한 일관성, 통일성을 확보하기 위해서도 작업 지침의 마련이 필수불가결한 것이라 하겠다.

2021년도에 진행된 세대별·지역별 언어 다양성 조사(이하 '이 조사'로 칭함.)에서는 총 3개의 작업 지침이 마련되었는데, <조사 지침>, <표기 지침>, <정리 지침>이 그것이다. 본 발표자는 <표기 지침>을 마련한 당사자로서 그 규정 하나하나가 갖는 의미를 살펴볼 것이다. 그리고 그에 앞서 먼저 <조사 지침>에 대해서도 간단히 소개하고자 한다.

2. <조사 지침>

2.1 어휘·표현과 구술발화 조사 공통

먼저, 제보자 선정 기준에 대해 보기로 한다. 이 조사는 동일 지역에서 3대(20대, 50대, 80대)를 조사한다. 그리고 이들 제보자는 토박이 조건을 만족해야 하는바, 제보자의 직계존속이 3대 이상 동일 지역에서 거주해야 한다. 다만 제보자의 어머니는 동일 지역이 아니더라도 동일한 방언권이라면 가능한 것으로 판단하는데 그 방언권은 8개(경기, 강원, 충청, 전북, 전남, 경북, 경남, 제주)로 나뉜다. 예를 들어 조사 지역이 '경주'인 경우에 제보자 어머니의 고향이 포항, 영덕 등 경북 지역이라면 제보자 조건을 갖춘 것으로 보는 것이다. 아울러 제보자의 학력 조건으로 가급적 80대는 초등학교 이하, 50대는 고등학교 이하, 20대는 대학교 이하로 하는 것을 원칙으로 한다. 군대 경력은 고려하지 않으나 대학교가 다른 방언권에 소재하는 경우에는 제보자에서 제외하도록 한다. 끝으로 전술한 모든 조건이 충족된 상태라면 한 가족(또는 친척) 내에서 세 세대를 모두 조사하는 것도 충분히 가능하다.

다음으로 본조사에서 공통적으로 적용되는 조사 원칙은 다음과 같다. 첫째, 전체 조사의 통일성을 기하기 위해, 질문지를 활용한 직접 질문 방식의 현장 조사를 원칙으로 한다. 그리하여 기본적으로 질문지에 제시된 질문문에 따라 조사를 진행해야 한다. 하지만 각 항목의 질문문은 표준어로 되어 있기 때문에 이를 그대로 읽기보다는 제보자의 여건이나 주어진 상황에 맞게 질문문을 변용하여 답변을 유도하도록 한다. 그러기 위해서는 모든 질문문의 내용에 대해 조사자가 충

분히 인지하고 있어야 한다. 나아가 조사자는 반드시 기존의 <사전>이나 <자료집>을 참고하여 조사하려는 지역이나 인접 지역에서 사용되는 방언형을 충분히 숙지하고 있어야 함은 물론이다.

둘째, 조사 과정에서 새롭거나 낯선 방언형이 조사되었다면 이 방언형에 대해서는 반드시 확인하는 과정을 거쳐야 한다. 우선 기존의 <방언 사전>이나 <우리말샘> 등을 다시 한번 꼼꼼하게 검색해 보아야 할 것이며 아무 데도 전혀 등재된 적이 없는 방언형이라면 따로 모아서 조사가 끝난 후에 재차 확인하는 과정을 반드시 거치도록 해야 한다.

셋째, 이 조사에서의 표기는 형태음소전사를 원칙으로 하기 때문에 곡용형과 활용형의 기저형을 반드시 확인해야 한다. 그리하여 부수 항목에서 다른 조사나 어미로 대체하여 질문하도록 질문지가 구성되어 있는 경우가 많지만 이와 같은 별도의 조사 지시가 없더라도 기저형 확인 작업은 꼭 거쳐야만 한다. 예를 들어 방언형 ‘배튼’(뺨-은)만 가지고는 기저형을 확정할 수 없다. 반드시 자음어미(-지, -고 등)가 결합된 활용형을 질문하여 [배트지]인지, [뺨찌]인지를 확인할 수 있어야 한다. 그래야만 전자의 어간기저형이 ‘배트-’이고 후자는 ‘뺨-’이라고 확신할 수 있게 되는 것이다.

넷째, 제보자의 중요한 음성적 특징은 미리 파악하도록 한다. 특히 다음 사항은 우선적으로 반드시 파악해서 <조사표>에 기록해야 하며 그 외에도 중요하다고 판단되는 방언적 특징(㉞ 비격음화, 공명음 뒤의 경음화, ‘ㄱ, ㅋ’에 선행하는 ‘ㅅ, ㅆ’의 발음 등)은 조사하여 따로 기록하도록 한다.

- | | |
|----------------|----------------|
| ① ‘에/애’의 변별 여부 | ② ‘으/어’의 변별 여부 |
| ③ ‘위, 외’의 발음 | ④ 비모음화의 실현 여부 |

2.2 어휘·표현 조사

어휘·표현 조사의 경우에는 본조사 후에 자료를 정리할 때 자료의 분절(segmentation) 작업을 해야 한다. 따라서 이를 고려하여 단독형이나 곡용/활용형에서 가장 자연스러운 음성형이 도출될 수 있도록 유도한다. 즉 응답형 중에서 의문이나 의심, 반문을 드러내는 올림조의 억양(㉞ 걸음마↗), 합성어에서 단어와 단어 사이의 휴지(㉞ 귀√고리), 의도적으로 느리게 또박또박 발음하는 경우(㉞ 분√리√수√거)등이 종종 있으므로 그 경우에는 최대한 해당 지역의 자연스럽고 전형적인 방언형이 나올 수 있게끔 재차 응답을 요구한다. 아울러 자료의 분절을 고려하여 제보자의 응답이 끝난 후 적당한 휴지를 확보할 수 있도록 해야 한다. 또한 조사자와 제보자의 발화가 겹치는 경우가 있어서 분절과 전사에 어려움이 있을 수 있다. 따라서 조사자는 제보자가 발화할 때는 최대한 개입을 자제하고 제보자의 발화가 끝난 후에 질문을 이어가도록 해야 한다.

이 조사에서는 어휘·표현 조사의 모든 항목마다 ‘인지도/사용도’를 조사하게끔 하고 있다. 이때 ‘인지도/사용도’는 ‘사용, 이해, 인지, 무지’의 4단계로 구분하여 각 항목의 해당란에 표시해야 하는데 그 판별 기준은 다음과 같다.

- | | |
|------|--------------------------------------|
| ① 사용 | - 뜻을 알고 현재 쓰고 있음. |
| ② 이해 | - 뜻을 알고 있으며, 전에 쓴 적이 있으나 현재 쓰지 않음. |
| ③ 인지 | - 뜻의 인지 여부와 관계없이 써 본 적이나 들어 본 적이 있음. |
| ④ 무지 | - 뜻을 모르고 들어 본 적이 없음. |

그런데 제보자가 질문문을 통해 응답한 첫 번째 응답형은 <인지도/사용도> 조사를 따로 하지 않고 ‘① 사용’으로 처리한다. 예를 들어 ‘20101 가마(旋毛)’에 대해 제보자가 ‘가매’라고 응답을 했다면 ‘<인지도/사용도> ① (√) ② () ③ () ④ ()’와 같이 표시한다. 그리고 선택식 질문의 경우에는 응답한 방언형들을 순서에 따라 기록하되 각각의 <인지도/사용도>를 조사하여 표시한다. 아울러 해당 세대나 지역에서 사용할 만한 전형적인 방언형이 있음에도 표준어형으로 응답할 경우에는 그 전형적인 방언형에 대한 <인지도/사용도>도 함께 확인하도록 한다.

한편 2021년도 사업 진행 과정에서 ‘인지도/사용도’의 네 단계에 대해서는 조사원들에 의해 꾸준히 문제 제기가 있어 왔다. 그 중에서도 ‘② 이해’와 ‘③ 인지’의 경계가 명확하지 않다는 지적이 가장 많았다. 그리하여 이 조사의 공동연구원들이 논의를 거듭한 결과 2022년도에는 다음과 같은 개선책을 마련하기로 한 바 있다.

① 사용	뜻을 알고	현재 쓰고 있음.
② 이해		전에 쓴 적은 있으나 현재 쓰지 않음.
③ 인지	뜻을 모르고	들어 본 적은 있음.
④ 무지		들어 본 적도 없음.

2.3 구술발화

구술발화 조사도 질문지의 질문문을 적극적으로 활용한다. 다만 질문지의 질문문을 그대로 읽어 주는 방식보다는 핵심 내용을 상황에 맞게 적절히 변용하여 대화를 자연스럽게 풀어나가도록 한다. 제대로 된 조사를 위하여 조사자는 사전에 해당지역의 <郡誌>나 <市誌>, 인터넷 자료 등을 활용하여 해당 지역의 유래나 지역적 특성(특산물, 민속놀이 등)을 미리 숙지하도록 한다.

구술발화 조사에서는 자연스러운 발화를 이끌어 내는 것이 중요하므로 본격적인 조사를 하기 앞서 조사자와 제보자 사이에 편안한 분위기를 형성하도록 한다. 또한 같은 이유로 어휘·표현 조사보다 구술발화 조사를 먼저 하는 것이 바람직하다. 아울러 구술발화에서 실현되는 방언형은 해당 지역의 자연스럽게 전형적인 어형일 가능성이 높기 때문에, 격식적인 질문문 성격의 어휘·표현 조사에서 요긴하게 활용할 수 있다.

3. <표기 지침>

이 조사의 표기 원칙 중 가장 기본은, ‘소리대로 적되, 어법에 맞도록’ 한다는 <한글 맞춤법>의 표기법 원리를 충실히 따른다는 점이다. 즉 형태소 분석이 불가능한 경우에는 음소주의 원리를, 가능한 경우에는 형태음소주의 원리를 채택하게 된다. 다만 그 표기 대상이 ‘표준어’가 아니라 ‘방언형’이 된다는 점이 차이일 것이다. 이 조사가 국립국어원이 발주하여 진행된 사업이며 그 조사 결과를 온 국민이 열람·이용하게 되리라는 점을 염두에 둔다면 이러한 표기 원칙은 어찌면 당연한 결과일 것이다. 이 조사의 <표기 지침>은 이러한 기본 원칙 아래 여러 세칙들을 마련해 두었는바, 이에 대해 하나하나 살펴보기로 하자.

우선 <한글 맞춤법>에서 사용하지 않는 글자의 사용 여부에 대한 규정이 가장 시급한 문제일 것이다. 즉 표준 발음에 존재하지 않는 방언형의 발음을 어떻게 적을 것인가 하는 점이 그것이다. 이에 대해 첫째, <한글 맞춤법>에서 사용하지 않는 자모는 적지 않는 것을 원칙으로 한다(제1항). 다만 제주방언의 ‘으, 으’만은 예외적으로 표기에 반영하기로 하는바, 이 모음이 제주방언의 정체성을 보여주는 매우 중요한 특징 중의 하나이기 때문이다. 먼저, 비모음을 위한 글자는 따로 마련하지 않고 표준어와 동일하게 ‘ㄴ’ 또는 ‘ㅇ’을 적기로 한다(제1항④). 이어서, 방언에서 ‘ㅎ’은 ‘ㄹ’에 후행하여 실현될 수 있는데 이 겹받침은 ‘ㄹㅎ/’으로 적는다(제2항【예외】).

- (1) 한글 맞춤법에서 허용하는 글자 이외의 표기는 다음과 같이 한다.
- ① ‘[ji]’는 ‘이으’로 적고 ‘으’의 표기는 허용하지 않는다.
 예 [ji:ngam](영감) ⇒ 이응감
 - ② ‘[jö]’는 ‘이외’로 적고 ‘외’의 표기는 허용하지 않는다.
 예 [jö] ⇒ 이외
 - ③ 상향이중모음 [ʷa]는 어간 기본형에 따라 ‘ㅍ아’ 또는 ‘ㅅ아’로, [ʷə]는 ‘ㅍ어’ 또는 ‘ㅅ어’로 적고 ‘와, 윽’ 등의 표기는 허용하지 않는다.
 예 [mollʷa](물류-아) ⇒ 물류아 || [tʷa:](되-아) ⇒ 되아
 [əllʷə](얼류-어) ⇒ 얼류어 || [tʷə:](뛰-어) ⇒ 뛰어
- 【예외】 제주방언의 ‘으(아래아), 으(쌍아래아)’는 그대로 표기에 반영하는데 <한글>에서 타이핑한 후에 <엘란>에 복사하도록 한다.
- 예 불바(밭아) ⇒ 불다 || 으둡(여둡) ⇒ 으둡
- ④ 비모음은 대응하는 표준어에 준해서 ‘ㄴ’ 또는 ‘ㅇ’을 적되, 대응하는 표준어형을 알기 힘든 경우에는 ‘ㅇ’을 적는다. 이에 대한 발음정보는 ‘공통 발음정보’에서 따로 제공한다.
 예 [äida](不) ⇒ 아니다 || [mäi](多) ⇒ 많이
 [pää](ㅄ) ⇒ 방아 || [solbii](술개) ⇒ 솔빙이
- 【붙임】 비모음의 [비음성]이 완전히 탈락한 경우에는 소리대로 적고 ‘ㄴ’ 또는 ‘ㅇ’을 적지 않는다.
 예 [aida] ⇒ 아이다 || [talp^hei] ⇒ 달패이

둘째, <한글 맞춤법>에서 허용하지 않는 이중모음도 표기에 반영하지 않는다. 상향이중모음 [ji], [jö]는 각각 ‘이으, 이외’로 적도록 하며 ‘으, 외’의 표기는 사용하지 않는다(제1항①②). 그리고 상향이중모음 [ʷa], [ʷə]는 각각 어간 기본형에 따라 적도록 하며 ‘ㅍ/ㅅ, ㅍ/ㅅ’의 표기는 사용하지 않는다(제1항③).

셋째, 표준어에 존재하지 않는 자음군의 표기도 문제가 되는데 이 경우에는 조사나 어미가 자음으로 시작하느냐(단독형 포함), 모음으로 시작하느냐에 따라 달리 적도록 한다(제2항). 즉 자음으로 시작하는 조사나 어미가 결합할 때에는 뒷자음을 따로 적고, 모음으로 시작하는 조사나 어

미가 결합할 때에는 뒷자음을 후행음절의 초성자로 적는다. 다만 ‘ㄹㅎ/’은 후행하는 어미에 상관 없이 표기를 고정한다.

- (2) 표준어에 있는 자음군은 <한글맞춤법>에 따라 적고 표준어에 없는 자음군은 다음과 같이 적는다.
- ① 조사나 어미가 자음으로 시작하느냐(단독형 포함), 모음으로 시작하느냐에 따라 달리 적는다.
 - ② 단독형 또는 자음으로 시작하는 조사나 어미가 결합할 때에는 뒷자음을 따로 적고 모음으로 시작하는 조사나 어미가 결합할 때에는 뒷자음을 후행음절의 초성자로 적는다.
 - ㉠ 체언의 경우
 - 예 {달ㄱ}(달): 달ㄱ만(-만), 달ㄱ도(-도), 달ㄱ(-이), 달ㄱ(=을)
 - {지붕ㄱ}(지붕): 지붕ㄱ만(-만), 지붕ㄱ도(-도), 지붕ㄱ(-이), 지붕ㄱ(=을)
 - ㉡ 용언의 경우
 - 예 {몽ㄱ}(몽-): 몽ㄱ는(-는), 몽ㄱ고(-고), 몽ㄱ(=어), 몽ㄱ(=은)
 - {양ㄱ}(양-): 양ㄱ는(-는), 양ㄱ고(-고), 양ㄱ(=어), 양ㄱ(=은)
 - {삼ㄱ}(삼-): 삼ㄱ는(-는), 삼ㄱ고(-고), 삼ㄱ(=어), 삼ㄱ(=은)
 - {짱ㅎ}(짱-): 짱ㅎ는(-는), 짱ㅎ고(-고), 짱ㅎ(=어), 짱ㅎ(=은)
 - {음쓰}(=없-): 음쓰는(-는), 음쓰고(-고), 음쓰(=어)
- 【예외】 ‘ㄹㅎ’은 후행하는 어미에 상관 없이 ‘ㄹㅎ/’으로 적는다.
- 예 {끓}(끓-): 끓/는(-는), 끓/고(-고), 끓/어(-어), 끓/은(-은)

다음으로 표준어의 ‘위’에 대응하는 [ü], [wi]는 모두 ‘위’로 전사하고 ‘외’에 대응하는 [ö], [we], [wE]는 모두 ‘외’로 전사하되 정확한 발음정보는 따로 제공한다(제3항). 이는 방언들 사이의 정밀한 음성적 차이를 고려하지 않는 표기인데 그 까닭은 이 조사의 목적이 음성적 차이 보다는 어휘적 차이의 조사·비교에 초점이 놓여 있기 때문이다. 그리고 ‘의’는 자음의 선행 여부에 따라 달리 적는다(제4항). 한편 하향이중모음 [uj], [oj], [aj], [əj]는 각각 ‘우이, 오이, 아이, 어이’로 적는다(제3, 5항). 그리고 자음에 후행하는 하향이중모음 [ij]도 ‘으이’로 적는다(제4항③)

- (3) ‘위, 외’ 표기
- ① 표준어의 ‘위’에 대응하는 [ü], [wi]는 모두 ‘위’로 전사하고 발음정보는 ‘공통 발음정보’에서 따로 제공한다. 다만 하향이중모음 [uj]는 ‘우이’로 적는다.
 - 예 귀(耳): [kü]/[kwi] ⇒ 귀 || [kuj] ⇒ 구이
 - ② 표준어의 ‘외’에 대응하는 [ö], [we], [wE]는 모두 ‘외’로 적고 발음정보는 ‘공통 발음정보’에서 따로 제공한다. 다만 하향이중모음 [oj]는 ‘오이’로 적는다.
 - 예 외가(外家): [öga]/[wega]/[wEga] ⇒ 외가 || [ojga] ⇒ 오이가
- (4) ‘의’ 표기
- ① 자음에 후행하는 ‘의’가 [i]로 발음될 때는 대응하는 표준어에 준해서 ‘의’ 또는 ‘이’로 적는다.
 - 예 힌떡 ⇒ 힌떡 || 무늬 ⇒ 무늬 || 띠운다 ⇒ 띠운다
 - 예 [모디](마디) ⇒ 모디 || 아니 ⇒ 아니 || [버틴다](버티다) ⇒ 버틴다
 - ② 자음에 후행하는 ‘의’가 [i]로 발음될 때는 발음대로 적는다.
 - 예 [흔떡](힌떡) ⇒ 흔떡
 - ③ 자음에 후행하는 ‘의’가 하향이중모음 [ij]로 발음될 때는 ‘으이’로 적는다.
 - 예 [kij](계) ⇒ 그이 || [mundij](문둥이) ⇒ 문드이
 - ④ 선행자음이 없는 ‘의’는 소리대로 적는다.
 - 예 [ijsa](의사) ⇒ 의사 || [isa](의사) ⇒ 이사 || [isa](의사) ⇒ 으사
 - ⑤ 속격조사 ‘의’도 소리대로 적는다.
 - 예 [naij] ⇒ 나의 || [nae] ⇒ 나에 || [nai] ⇒ 나의 || [nai] ⇒ 나의
- 【예외】 속격조사 ‘의’가 모음 어간 뒤에서 [예]로 소리가 나더라도 ‘에’로 적는다.
- 예 [우리에](우리의) ⇒ 우리에 || [뇌에](뇌의) ⇒ 뇌에

【붙임】 제20항의 규정에 의거하여 속격조사 ‘으’의 원순모음화는 반영하지 않는다.
 ㉮ [나무 집](남의 집) ⇒ 남으 집

(5) 기타 이중모음 표기

① 하향이중모음 [aj, əj]는 각각 ‘아이, 어이’로 적는다.
 ㉮ [sajni](상-이) ⇒ 사잉이 || [səjni](성-이) ⇒ 서잉이

② 비모음화 후에 [비음성]이 탈락하여 형성된 [ij](⟨[i:]⟩)는 ‘이이’가 아닌 ‘이’로 적는다.
 ㉮ [mundij](⟨[mundi:]⟩, 문둥이) ⇒ 문디 || [hadijman](하-더니만) ⇒ 하디만

【예외】 제11항의 **【예외2】**와 **【예외3】**에 해당하는 경우에는 ‘이이’를 적는다.
 ㉮ [həs'ij](했으니) ⇒ 했이이 || [tʰ'dzjik'ene](짚으니까) ⇒ 짚이이께네
 [tarij](⟨[tari:]⟩, 다룬#이) ⇒ 다라이

③ ‘ㅅ, ㅆ’ 뒤의 ‘ㄱ, ㅋ’는 각각 ‘ㄱ, ㅋ’로 적는다.
 ㉮ [ʃ'jeda](세다) ⇒ 쎄다 || [ʃjɛ](새) ⇒ 새

모음의 대립이 상실되었을 때, 즉 ‘에’와 ‘애’가 변별되지 않거나([E]) ‘으’와 ‘어’가 변별되지 않는([ɔ]) 경우에는 대응 표준어와 같은 글자로 적는다(제6항①). 그리고 대응 표준어의 모음이 ‘에, 애’ 이외의 모음일 때는 해당 모음의 종류에 따라 구분하여 적는다. 즉 대응 표준어가 ‘여, 어, 오’인 경우에는 ‘에’로, ‘야, 아’인 경우에는 ‘애’로 적도록 하는데(제6항②) 이는 역사적 변화를 반영하기 위함이다.

(6) 모음의 대립이 상실된 경우(㉠ 경상·전라 방언의 [E]('에'와 '애'의 비변별), ㉡ 경상 방언의 [ɔ]('으'와 '어'의 비변별)는 다음과 같이 적고 발음정보는 ‘공통 발음정보’에서 따로 제공한다.

① 대응 표준어가 있는 방언형은 표준어에 준하여 적는다.
 ㉮ [tʰE](輪) ⇒ 테 || [tʰE](胎) ⇒ 태
 [kɔ](書) ⇒ 글 || [kɔ](옷) ⇒ 걸

② 대응 표준어가 ‘여’이거나 움라우트의 피동화음이 ‘어, 오’인 경우에는 ‘에’로, ‘야’이거나 움라우트의 피동화음이 ‘아’인 경우에는 ‘애’로 적는다.
 ㉮ [pE](벼) ⇒ 베 || [Emi](어미) ⇒ 에미 || [kEgi](고기) ⇒ 게기
 [p'Em](뺨) ⇒ 뺨 || [Ebi](아비) ⇒ 애비

③ 한 단어 안에서는 모음조화를 고려하여 적는다.
 ㉮ [homEŋi](호미) ⇒ 호맹이

④ 대응 표준어가 없고 어원이 불확실한 경우, ‘[E]’는 ‘에’로, ‘[ɔ]’는 ‘어’로 적는다.
 ㉮ [kEgotʰEŋi](자치기) ⇒ 게고텡이

【붙임】 표준어 ‘-으니까’의 ‘까’에 대응하는 모음 ‘[E]’는 ‘-으니께, -으니개, -응께, -응개, -응께네’ 등과 같이 ‘애’로 적는다.

다음으로 방언의 다양한 음운현상과 관련해서 어느 정도까지 표기에 반영할 것인지가 문제이다. 첫째, 형태소 경계에서의 움라우트는 표기에 반영하되 분철한다(제7항①). 그리고 움라우트 이후에 모음에 변화가 있으면 변화된 대로 적도록 한다(제7항②). 하지만 조음위치동화나 자음군 단순화와 같은 기타 음운변화는 움라우트 표기에 반영하지 않는다(제7항③).

(7) 움라우트

① 움라우트는 표기에 반영하되 형태소 경계가 있으면 분철한다.
 ㉮ [두루매기](두루마기) ⇒ 두루매기 || [에미](어미) ⇒ 에미
 [배비](밥-이) ⇒ 뺨이 || [히미](흙-이) ⇒ 힘이
 [짜짜기](짜짜이) ⇒ 짹짹이 || [채미](참외) ⇒ 챔이

- ② 음라우트 이후에 모음에 변화가 있으면 변화된 대로 적는다.
 ㉠ [비비](<베비, 법-이) ⇒ 비이 ㉡ [계기](<괴기, 고기) ⇒ 계기
 [킹이](<깡이<깡이, 콩-이) ⇒ 킹이 ㉢ [지긴다](<쥐기다, 죽이다) ⇒ 직인다
- ③ 기타 변화(조음위치동화, 자음군단순화 등)는 표기에 반영하지 않는다.
 ㉣ [닝긴다](<넘기다) ⇒ 넘긴다 ㉤ [엥긴다](<웁기다) ⇒ 엥긴다

둘째, 형태소 경계에서의 구개음화나 경음 및 사이시옷 표기는 <한글 맞춤법>에 따라 적는다(제8, 9항). 그런데 2021년도 사업을 진행하는 과정에서 접미사 ‘-님’과 관련된 사이시옷 규정의 필요성이 대두되었다. 그리하여 2022년도 지침에는 ‘제9항⑤’가 추가될 것인바, 선행 요소의 자립 여부에 따라 표기를 달리하려 한다.

- (8) 구개음화
- ① 주격조사 ‘이’, 서술격조사 ‘이다’와 결합할 때 어간 말음이 ‘ㅈ’으로 실현되면 이는 조사 ‘을, 은’이 결합할 때의 곡용형을 고려하여 ‘ㅌ’ 또는 ‘ㅊ’으로 적는다.
 ㉠ [바치, 바틀, 바튼] ⇒ 발이, 발을, 발은
 ㉡ [바치, 바출, 바친] ⇒ 밧이, 밧을, 밧은
 - ② 표준어의 ‘묻히-어, 달히-어’ 등에 대응하는 방언형이 [무체, 다체]로 실현되는 경우에는 ‘묻혀, 달혀’와 같이 적는다.
- (9) 경음 및 사이시옷 표기
- ① <한글맞춤법>에 따라 형태소 내부의 경음은 경음 표기를 한다. 단, ‘ㄱ, ㅂ’ 뒤에서는 평음으로 적는다.
 ㉠ [쪼끔](<조금) ⇒ 쪼끔 ㉡ [깜빡](<깜빡) ⇒ 깜빡
 ㉢ [국짚이] ⇒ 국짚이 ㉣ [흑찌] ⇒ 흑찌
【붙임】 한자어의 발음이 표준어와 같은 경우에는 표기도 동일하게 한다. 다만 표준어의 평음이 경음으로 발음되는 경우에는 경음 표기를 한다.
 ㉤ [지끔](<지금) ⇒ 지끔 ㉥ [간따나다](<간단하다) ⇒ 간단하다
 - ② <한글맞춤법>의 사이시옷 규정에 부합하는 복합어의 경우에 사이시옷을 적는다. 이때에 뒷단어의 두음이 해당 방언에서 경음인지의 여부를 확인해야 한다.
 ㉦ [한새깡이](<해당방언에서 ‘깡이’가 {깡이}인 경우) ⇒ 한새깡이
 [한새깡이](<해당방언에서 ‘깡이’가 {깡이}인 경우) ⇒ 한새깡이
 - ③ 복합어의 앞단어가 자음으로 끝난 경우에는 사이시옷을 적지 않는다. 이때에도 역시 뒷단어의 두음이 해당 방언에서 경음인지의 여부를 확인해야 한다.
 ㉧ [꼭깡이, 콩깡이](<해당방언에서 ‘깡이’가 {깡이}인 경우) ⇒ 꼭깡이, 콩깡이
 [목깡이, 콩깡이](<해당방언에서 ‘깡이’가 {깡이}인 경우) ⇒ 목깡이, 콩깡이
 - ④ 체언어간말 자음 ‘ㄹ’ 뒤에서의 경음화는 표기에 반영하지 않는다.
 ㉨ [말똥](<말-도) ⇒ 말도 ㉩ [아덜뽀다](<아이들-보다) ⇒ 아덜보다

- ⑤ ‘-님’이 결합한 경우의 사이시옷은 다음과 같이 적는다.
 - ㉪ 선행요소가 독립된 단어이면서 [니]이 덧붙 때에는 사이시옷을 적는다.
 ㉫ [부몬님, 장몬님] ⇒ 부똥님, 장똥님
【예외】 선행요소의 말음이 ‘ㄹ’일 경우에는 <한글 맞춤법> 제29항에 의거하여 ‘ㄷ’을 적는다.
 ㉬ [아든님] ⇒ 아든님
 - ㉭ 선행요소가 독립된 단어가 아니면서 [니]이 덧붙 때에는 사이시옷을 적지 않고 소리나는 대로 적는다.
 ㉮ [어먼님, 아번님, 아주번님] ⇒ 어먼님, 아번님, 아주번님
【붙임】 [니]이 덧붙지 않을 때에는 소리나는 대로 적는다.
 ㉯ [부모님, 장모님, 어머니, 아버지] ⇒ 부모님, 장모님, 어머니, 아버지

셋째, 형태소 경계에서의 ‘으>이’ 전설모음화도 표기에 반영하되 분철한다(제20항). 하지만 형

태소 경계에서의 ‘으>우’ 원순모음화나 조음위치동화는 표기에 반영하지 않는바, 그 방언적 차이가 뚜렷하지 않기 때문이다.

(20) 형태소 경계에서, 전설모음화(으>이)는 표기에 반영하되 원순모음화(으>우)나 조음위치 동화는 표기에 반영하지 않는다.

예 전설모음화 : [안진](坐) ⇒ 앉은(×)/앉인(○)
 예 원순모음화 : [자분](捕) ⇒ 잡은(○)/잡운(×)
 예 조음위치동화 : [창꽃] ⇒ 참꽃(○)/창꽃(×)

【붙임】 형태소 내부에서는 음운 변화를 모두 반영하여 소리대로 적는다.

예 전설모음화 : [아지고, 아지닌](坐) ⇒ 아지고, 아지만 ★ 어간형태소: 아지-
 원순모음화 : [노푸고, 노푸먼](高) ⇒ 노푸고, 노푸먼 ★ 어간형태소: 노푸-
 조음위치동화 : [송구고, 송귀](植) ⇒ 송구고, 송귀 ★ 어간형태소: 송구-

넷째, 한 형태소 내부에서의 음운변화는 음소주의 표기 원리에 따라 모두 표기에 반영하여 소리대로 적는다(제20항【붙임】). 다섯째, 용언어간말에 ‘-, ㅏ, ㅣ’ 등의 모음이 첨가되어 기저형이 바뀌는 것은 한 형태소 내부에서 일어난 변화이기 때문에 음소적 표기를 한다(제10항①).

(10) 음의 첨가

① 용언 어간말에 ‘-, ㅏ, ㅣ’가 첨가된 경우에는 음소적 표기를 한다.

예 [보끄지](볶-지) ⇒ 보끄지(○)/볶으지(×)
 [더푸지](덮-지) ⇒ 더푸지(○)/덮우지(×)/덮으지(×)
 [언지고](얹-고) ⇒ 언지고(○)/얹이고(×)/얹으고(×)

② 한 단어 안에서 음이 첨가된 경우에는 소리대로 적는다.

예 [하마트면/함마트면](하마터면) ⇒ 하마트면/함마트면

③ 발화의 휴지(pause)로 인해 선행 발화의 끝에 자음이 첨가되는 경우에는 이 자음을 적지 않는다.

예 [명입 핏니다] ⇒ 명이 핏니다
 [이리 두르기도 하고] ⇒ 이리 두르기도 하고

운율적 요소(음장, 성조 등)를 표시하는 ‘:’, ‘”’ 등은 표기에 반영하지 않으며 동일모음의 반복 표기도 원칙적으로 허용하지 않는다(제11항). 다만 경상·강원도 방언에서 보이는 몇몇 현상의 경우에 예외적으로 반복 표기를 허용한다.

(11) 운율적 요소(음장, 성조 등)를 표시하는 ‘:’, ‘”’ 등은 표기에 반영하지 않으며 이와 관련된 동일 모음의 반복 표기도 원칙적으로 허용하지 않는다.

예 눈: ⇒ 눈 || 찌:그 ⇒ 찌그
 예 마알 ⇒ 말 || 마'알 ⇒ 말 || 마'알 ⇒ 말 || 마알 ⇒ 말

【예외1】 체언어간에 조사가 결합할 때 어간말 자음의 탈락으로 인해 동일모음이 생성된 경우에는 반복 표기를 한다.

예 [kusəə](구석-에) ⇒ 구서어 || [iŋ'aa](이쪽-에) ⇒ 이짜아
 [paa](방-에) ⇒ 바아 || [tʰoo](통-에) ⇒ 토오

【예외2】 [비음성]이 탈락한 어미 ‘-으이’(<-으니)류가 ‘ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ’ 어간말음 뒤에서 ‘-이이’로 전설모음화한 경우에는 ‘이이’로 반복 표기를 한다.

예 [hes'ij](했으니) ⇒ 했이이 || [f'idzi:k'ene](찢으니까) ⇒ 찢이이께네

【예외3】 합성어에서도 [비음성]이 탈락하여 형성된 ‘이이’는 반복 표기를 한다.

예 [tarij](<[tari], 다른#이) ⇒ 다리아 || [kanij](가는#이) ⇒ 가니아

【예외4】 접미사가 결합한 경우의 ‘이이’는 반복 표기를 한다.

예 [mi'ida](먹이다) ⇒ 미이다

어간말자음은 원칙적으로 <한글 맞춤법>에 준해서 적는다. 첫째, 모음으로 시작하는 조사나 어미와 결합할 때의 자음을 반영하여 그 기저형을 적도록 한다(제12항). 단 특정한 조사(주로 ‘에, 으로’)나 어미에 따라 어간 말음이 다르게 실현되는 경우에는 해당 자음을 그대로 적는다.

(12) 어간말 자음은 원칙적으로 <한글 맞춤법>에 준해서 적는다. 즉 모음으로 시작하는 조사나 어미와 결합할 때의 자음을 반영하여 적는다.
 ㉠ [바치, 바츨, 바츨, 받또, 반만(밭)] ⇒ 밧이, 밧을, 밧은, 밧도, 밧만
 [바시, 바슬, 바슨, 받또, 반만(밭)] ⇒ 밧이, 밧을, 밧은, 밧도, 밧만
【붙임】 특정 조사(주로 ‘에, 으로’ 앞에서)나 어미에 따라 어간 말이 다르게 실현되는 경우에는 해당 자음을 그대로 적는다.
 ㉠ [바치, 바츨, 바츨, 바테, 바트로] ⇒ 밧이, 밧을, 밧은, 밧에, 밧으로

둘째, 역사적으로 ‘ㅎ’말음을 가진 체언어간과 특정한 모음조사가 결합할 때 ‘ㄱ’이 실현되면 그 곡용형에 한정하여 어간말 받침으로 ‘ㄱ’을 적는다(제14항).

(14) 역사적으로 ‘ㅎ’종성과 관련된 체언 어간말에 ‘ㄱ’이 실현되면 그 곡용형에만 한정하여 어간말 받침으로 ‘ㄱ’을 적는다.
 ㉠ [우아래, 우게, 우그로(위)] ⇒ 우아래, 옥에, 옥으로
 ㉠ [가실, 가실도, 가실게(가을)] ⇒ 가실, 가실도, 가실에
 ㉠ [돌, 돌도, 돌게(돌)] ⇒ 돌, 돌도, 돌에

셋째, 불규칙 활용형은 <한글 맞춤법>과 동일하게 적는다(제15항). 단 불규칙 활용형에 음절 축약이 일어나는 경우에는 동일모음의 반복 표기를 배제한 채 소리대로 적는다(제15항②).

(15) 불규칙 활용
 ① 표준어의 ‘ㅅ’불규칙 용언과 동일한 활용을 하는 용언은 표기도 동일하게 한다.
 ㉠ [구꼬, 굶는다, 구어(飮)] ⇒ 굶고, 굶는다, 구어
 [바꾸고, 바꾼다, 바까도(換)] ⇒ 바꿨고, 바꿨다, 바까도
【붙임】 표준어의 불규칙 용언이 ‘ㅎ’말음 용언으로 바뀐 경우에는 ‘ㅎ’을 적는다.
 ㉠ [누코, 눕는다, 누어(臥)] ⇒ 놓고, 놓는다, 놓어
 ② 불규칙 활용형에 음절 축약이 일어나는 경우에는 운율적 요소를 배제하여 축약된 대로 적되 동일모음 반복 표기는 허용하지 않는다.
 ㉠ [굶: 고기(←굽-은 고기)] ⇒ 굶 고기 || [춘: 날(←춥-은 날)] ⇒ 춘 날
 [구'우라(←굽-어라)] ⇒ 구라 || [누'우(←눅-어)] ⇒ 누
 [썰: (←씻-어)] ⇒ 썰 || [저: (←짓-어)] ⇒ 저
 [무'운(←묵-은)] ⇒ 문 || [무'우라(←묵-어라)] ⇒ 무라
【예외】 접미사가 결합한 경우에는 접미사를 드러내 표기하며 동일모음 반복 표기도 허용한다.
 ㉠ [미'이다(떡이다)] ⇒ 미이다
 ③ 나머지 불규칙 활용형은 <한글맞춤법>에 따라 적는다.

넷째, ‘ㅎ’말음 용언에 음절 축약이 일어나는 경우에도 소리 나는 대로 적는다(제16항). 단 ‘ㅎ’말음 용언의 어간말 모음이 ‘ㅏ, ㅑ’이고 어미가 ‘-아/어X’인 경우에는 소리대로 적지 않고 표준어와 동일하게 적는다(제16항【예외】). 이는 음운규칙의 적용에 있어서 표준어와 다르지 않음을 반영하기 위함이다.

(16) 음절 축약

① ‘ㅎ’말음 용언에 음절 축약이 일어나는 경우에는 소리대로 적는다.

예 [노:면](←놓-으면) ⇒ 노면 || [종:깨](←종-으깨) ⇒ 종깨

[난:](←날-은) ⇒ 난 || [연:](←영-은) ⇒ 연

[나:라](←놓-아라) ⇒ 나라 || [뉘:](←놓-어) ⇒ 뉘

【예외】 ‘ㅎ’말음 어간말 모음이 ‘ㄱ, ㅋ’이고 어미가 ‘-아/어X’인 경우에는 표준어와 동일하게 형태음소적 표기를 한다.

예 [나:](←날-아) ⇒ 날아 || [여:라](←영-어라) ⇒ 열어라

【붙임】 음절 축약이 일어나지 않으면 어간말에 ‘ㅎ’을 적는다.

예 [조아](←좋-아) ⇒ 좋아 || [고아라](←공-아라) ⇒ 공아라

② 활음화, 활음탈락, 단모음화는 모두 표기에 반영하여 소리대로 적는다.

예 [쏘도](←쑤-어도) ⇒ 쏘도 || [전자:도](←전주-아도) ⇒ 전자도

③ ‘이-어 → 이’로 실현되는 경우에는 ‘이이’가 아닌 ‘이’로 적는다.

예 [비비서](←비비-어서) ⇒ 비비서 || [돌리](←돌리-어) ⇒ 돌리

④ 발화 속도와 관련된 음절 축약의 경우에는 소리대로 적는다.

예 [금](그림) ⇒ 금 || [그랜데](그랬는데) ⇒ 그랜데

[그렘다](그립니다) ⇒ 그렘다

그리고 체언어간과 조사가 결합하여 한 단어로 굳어진 경우에는 음소적 표기를 한다(제13항).

(13) 체언어간과 조사가 결합하여 한 단어로 굳어진 경우에는 음소적 표기를 한다.

① 주격조사

예 [칠기가, 칠기를, 칠기에](참) ⇒ 칠기가, 칠기를, 칠기에

㉸ [칠기, 칠글, 칠계] ⇒ 칠이, 칠을, 참에

② 처격조사

예 [미테가, 미테를, 미테로, 미테](밀) ⇒ 미테가, 미테를, 미테로, 미테

[유제씨람(이웃사람), 유제간(이웃간)] ⇒ 유제사람, 유제간

㉸ [미치, 미틀, 미트로, 미테] ⇒ 밀이, 밀을, 밀으로, 밀에

③ 속격조사

예 [달거똥/달기똥](닭똥) ⇒ 달거똥/달기똥 || [달구장태](닭장) ⇒ 달구장태

[치나무덕](치남덕) ⇒ 치나무덕¹⁾

④ 호격조사

예 [히야가, 히야를](형) ⇒ 히야가, 히야를

복합어가 줄어든 경우에는 준 대로 적되 형태음소적 표기를 원칙으로 한다(제17항). 또한 색채/모양형용사류의 경우에도 ‘-하다/허다’의 분석이 가능할 때는 형태음소적 표기를 한다.

(17) 복합어가 줄어든 경우에는 준 대로 적되 형태음소적 표기를 원칙으로 한다.

예 [드로지](들어오-지) ⇒ 들오지 || [일라지](일어나-지) ⇒ 일나지

[끄란찌](끌어안-지) ⇒ 끌안지 || [드란찌](들어앉-지) ⇒ 들앉지

[가조지](가져오-지) ⇒ 갓오지²⁾ || [드가지](들어가-지) ⇒ 드가지

【붙임】 색채/모양형용사류의 경우에도 ‘-하다/허다’의 분석이 가능할 때는 형태음소적 표기를 한다.

예 [노려다](노랗다) ⇒ 놀허다 || [빨가다](빨갳다) ⇒ 빨허다³⁾

[밀거다](말갳다) ⇒ 밀허다 || [똥그라다](똥그랗다) ⇒ 똥글허다

[퍼러너다](파랗다) ⇒ 퍼런허다 || [시커머다](시커멓다) ⇒ 시کم허다

[크다너다] ⇒ 크단허다 || [똥글똥그러다] ⇒ 똥글똥글허다

1) ‘치나무덕’은 한자어 ‘치남(妻男)’과 ‘덕(宅)’이 구성요소로 들어가 있어서 논란의 여지가 많기는 하지만 한 단어로 굳어진 것으로 보아 소리 나는 대로 적는다.

‘하다’ 관련 방언형은 어간 기본형에 따라 ‘-어/아Y’가 결합할 때의 표기를 달리한다(제18항). 즉 기본형이 ‘X하다/허다’인 경우(제18항①)와 ‘ㅎ’이 어간 말음으로 굳어진 경우(제18항②)를 구분하여 적는다.

(18) ‘하다’ 관련 어형

① 기본형이 ‘X하/허다’인 경우에는 ‘-어/아’가 결합할 때 방언 활용형에 따라 ‘X해, X허, X하, X히’ 등으로 적는다.

 예 ‘만허다’(多): [만허고, 만해서/만허서/만히서] ⇒ 만허고, 만해서/만허서/만히서
 ‘점잔하다’(점잔-): [점잔하고, 점잔해/점잔해] ⇒ 점잔하고, 점잔해/점잔하

 【붙임】 음성적으로 ‘ㅎ’이 탈락하는 경우에도 동일하게 적는다.

 예 [마너고, 마내서/마너서/마니서] ⇒ 만허고, 만해서/만허서/만히서

② ‘ㅎ’이 기본형의 어간말음으로 굳어진 경우에는 방언 활용형에 따라 ‘Xㅎ아, Xㅎ애, Xㅎ야, Xㅎ여, Xㅎ이’로 적는다.

 예 ‘많다’: [만코, 마나/마내/마녀] ⇒ 많고, 많아/많애/많여
 ‘점잔다’: [점잔코, 점자나/점자내/점자녀] ⇒ 점잔고, 점잔아/점잔애/점잔야

③ ‘ㅎ’말음 어간이 활용 패러다임에서 일부 어미와만 결합하는 경우에는 음소적 표기를 한다.

 예 [아무케나][아무렇게나] ⇒ 아무케나 || [이케/이키][이렇게] ⇒ 이케/이키
 [이쿠저쿠][이려고저려고] ⇒ 이쿠저쿠

표준어형과의 형태 차이가 음운론적(조음위치동화, 단모음화, ㅎ탈락 등)으로 어렵지 않게 설명될 수 있는 복합어(또는 한자어)는 표준어형에 준해서 적도록 한다(제19항①). 또한 방언형의 일부 구성요소가 자립적으로 쓰이기 힘들다고 하더라도 표준어와 구성이 유사할 때에도 역시 표준어에 준해서 적는다(제19항②). 아울러 방언형의 원어가 확실할 때에도 표준어 원어에 준해서 적는다(제19항③). 이러한 까닭은 방언형과 표준어의 유사성을 강조하기 위함이라고 할 수 있겠다.

(19) 복합어 · 한자어

① 표준어형과 방언형의 형태 차이가 음운론적(조음위치동화, 단모음화, ㅎ탈락 등)으로 어렵지 않게 설명될 수 있는 경우에는 방언형을 표준어형에 준해서 적는다.

 예 [자정거][자전거] ⇒ 자전거
 예 [성누][석류] ⇒ 석류 || [계론][결혼] ⇒ 결혼

② 방언형의 일부 구성요소가 자립적으로 쓰이기 힘들다고 하더라도 표준어와 구성이 유사한 경우에는 표준어형에 준해서 적는다.

 예 [송꼬락][손가락] ⇒ 손가락

③ 방언형의 원어가 확실한 경우에는 표준어 원어에 준하여 적는다.

 예 [시경][거울, 원어: 석경] ⇒ 석경

④ 방언형의 음운변화로 인해 분석이 도저히 불가능한 것으로 판단될 때에는 음소적 표기를 한다.

 예 [비랑빡][벽] ⇒ 비랑빡 || [비찌락][빚자루] ⇒ 비찌락

⑤ 한자어에서 ‘ㄴㄴ’이 ‘ㄹㄹ’로 실현되는 경우 ‘ㄹㄴ’으로 적는다.

 예 [열련](年年) ⇒ 열년 || [솔려](孫女) ⇒ 솔녀

⑥ 한자어에서 앞음절 종성 ‘ㅇ, ㅁ’이 ‘ㄴ’으로 실현되는 경우에는 분철하여 ‘ㄴ’으로 적는다.

 예 [과녕][광양] ⇒ 관양 || [지녁][징역] ⇒ 진역
 [다님][담임] ⇒ 단임 || [치닙][침입] ⇒ 친입

⑦ 한자어에서의 ‘ㄴ’첨가는 표기에 반영하지 않는다.

 예 [함냥, 전녁, 공농, 탈령] ⇒ 함양, 전역, 공용, 탈영

2) 이는 현실 발음을 정확히 반영하지 못할 가능성도 있다.
3) 이는 현실 발음을 정확히 반영하지 못할 가능성도 있다.

한자어에서, 표준어의 ‘ㄴㄴ’이 ‘ㄹㄹ’로 실현되는 경우가 있는데 이는 ‘ㄹㄴ’으로 적도록 한다(제19항⑤). 또한 앞음절 종성 ‘ㅇ, ㅁ’이 ‘ㄴ’으로 실현되는 경우에는 이 ‘ㄴ’을 분철하여 적도록 한다(제19항⑥). 아울러 한자어에서의 ‘ㄴ’첨가는 표기에 반영하지 않는다(제19항⑦). 한편 외래어는 소리 나는 대로 적는 것을 원칙으로 한다(제22항).

(22) 외래어는 소리대로 적는다.

예 [원눔](원룸) ⇒ 원눔 || [월룸] ⇒ 월룸

문장 부호 사용과 띄어쓰기는 <한글 맞춤법>에 따른다(제23항). 다만 관형형어미 ‘-을’의 ‘ㄹ’이 경음(주로 ‘ㄱ’) 앞에서 탈락하는 경우는 예외적으로 붙여 쓴다(【예외】).

(23) 문장 부호 사용과 띄어쓰기는 <한글 맞춤법>에 따르되, 형태음소 전사와 표준어 대역의 문장 부호와 띄어쓰기는 일치시키는 것을 원칙으로 한다.

【예외】 기원적으로 관형형어미 ‘-을’의 ‘ㄹ’이 탈락한 경우에는 소리대로 쓰되 뒷말과 붙여 쓴다.

예 [하꺼인디](할 것인데) ⇒ 하꺼인디 || [하꺀](할 걸) ⇒ 하꺀

구술발화 조사는 방언형 전사와 더불어 표준어 대역도 덧붙이게 되어 있어 이에 대한 지침도 마련하였다(제27항). 그런데 사업을 진행하는 과정에서 이 규정에 대한 수정 요구가 있어서 2022년도 사업부터는 ‘제27’항’으로 규정을 바꿀 예정이다.

(27) 표준어 대역

- ① 방언형과 동일한 의미를 가지는 표준어형을 사용하여 직역하는 것을 원칙으로 한다.
- ② 대응 표준어가 복수의 유의어를 갖는 경우에는 다음의 사항을 고려한다.
 - ㉠ 유의어들의 사용빈도수가 비슷한 경우에는 형태가 유사한 어형을 택한다.

예 어지께 ➡ 어저께(○)/어제(×) || 인자 ➡ 인제(○)/이제(×)
 - ㉡ 방언형에 직접 대응하는 표준어형의 사용빈도수가 낮아 사투리로 인식될 가능성이 있는 경우에는 사용빈도수가 높은 표준어형으로 대체한다.

예 섯방 ➡ 거울(○)/석경(×) || 시방 ➡ 지금(○)/시방(×)
- ③ 대응 표준어가 없는 경우에는 문맥에 맞게 뜻을 풀이하여 적는다.



(27') 표준어 대역

- ① 방언형과 동일한 의미를 가지는 표준어형을 사용하여 직역하는 것을 원칙으로 한다.
- ② 대응 표준어가 복수의 유의어를 갖는 경우에는 다음의 사항을 고려한다.
 - ㉠ 유의어들의 사용빈도수가 비슷한 경우에는 형태가 유사한 어형을 택한다.

예 어지께 ➡ 어저께(○)/어제(×) || 인자 ➡ 인제(○)/이제(×)
 - ㉡ 방언형에 직접 대응하는 표준어형의 사용빈도수가 낮아 사투리로 인식될 가능성이 있는 경우에는 사용빈도수가 높은 표준어형으로 대체한다.

예 섯방 ➡ 거울(○)/석경(×) || 시방 ➡ 지금(○)/시방(×)
- ③ 대응 표준어가 없는 경우에는 다음과 같이 적는다.
 - ㉠ 표준어로의 뜻풀이가 가능한 경우에는 문맥에 맞게 풀이하여 적는다.

예 군지를 타면 호습제. ➡ 그녀를 타면 신나고 재미있지.
 - ㉡ 표준어로의 뜻풀이가 난해한 경우에는 작은따옴표 안에 방언형을 적는다.

예 또 끼데 나가냐? ➡ 또 ‘끼데’ 나가니?

4. 나오는 말

지금까지 2021년도에 진행된 세대별·지역별 언어 다양성 조사에서 마련된 3개의 작업 지침 중에서 <조사 지침>과 <표기 지침>의 내용에 대해서 살펴보고 새로운 규정의 필요성이 대두된 사항들에 대해서는 지침의 보완도 시도해 보았다.

조사 작업을 진행하다 보면 생각지도 못한 문제에 봉착할 수도 있다. 그렇다면 <조사 지침>의 수정이 있을 수밖에 없다. 또한 다양한 방언형들을 접하다 보면 기존의 지침으로는 표기를 확신하기 쉽지 않은 경우가 계속 생기게 된다. 그렇다면 <표기 지침>의 기존 조항을 개정하거나 새로운 조항을 만들 수밖에 없는 것이다. 결국 지침이란 부단한 수정·보완 작업을 통해 더 나은 단계로 나아갈 수 있는바, 아마도 <조사 지침>보다는 <표기 지침>의 경우에 이 작업이 더 활발하지 않을까 한다. 발표자는 이 조사의 <표기 지침>을 마련한 당사자로서 진일보하는 지침을 만들고자 계속 노력할 것이다. 나아가 이 <표기 지침>이 국어의 모든 방언형을 문제없이 표기할 수 있는 ‘방언 표기법’으로 나아갈 수 있기를 조심스레 바라본다.

「언어 다양성 조사의 조사·표기 지침에 대하여」에 대한 토론문

소신애(송실대)

이 논문은 2021년도에 진행된 세대별·지역별 언어 다양성 조사의 <조사 지침>과 <표기 지침>을 소개한 것이다. 고정된 언어적 변종인 표준어와 달리, 다양한 음성·음운론적 변이를 포함한 방언을 일정한 원칙에 따라 일관되게 표기하는 것은 쉽지 않은 일이다. 특히, 표준어 및 표준 발음의 범위에서 벗어난 방언형의 발음은 <한글 맞춤법>에 따라 표기하는 데에도 한계가 있으므로, 이를 위해서는 별도의 표기 방안을 마련할 수밖에 없다. 뿐만 아니라, 국립국어원에서 발주한 언어 다양성 조사 사업의 경우, 해당 조사 결과를 온 국민이 열람·이용하는 것을 목적으로 하는 바, 방언형에 대한 표기가 학자들을 대상으로 하는 표기만큼 정밀한 수준으로 이루어질 수 없다는 한계도 존재한다. 아울러, 자료 처리의 용이성 및 검색의 편의에 대한 고려도 일종의 제약으로 작용할 것이다.

이러한 근본적인 한계를 전제하되, 보다 나은 방언 표기법을 모색한다는 의미에서 논문의 <표기 지침>에 대한 몇 가지 의견을 제시하고자 한다.

1. 표기를 지나치게 가공·단순화함에 따라, 실제 발음 및 언중의 직관과 동떨어진 표기가 됨은 물론, 실제로는 구별되는 발음들이 표기상으로는 구별되지 않는 경우가 다수 발생할 수 있다. 표준 발음과 현실 발음의 절충적 표기가 자칫 ‘동국정운식 한자음 표기’처럼 비현실적인 표기를 초래할 가능성도 있는 것이다. 방언형의 표기가 방언형 간의 차이를 정확히 반영하지 못할 경우, 이는 개별 방언 간의 차이를 반영하지 못하는 결과로 이어질 것이다. <표기 지침> 중 일부에 대하여, “방언들 사이의 정밀한 음성적 차이를 고려하지 않는 표기”임을 언급하며 “이 조사의 목적이 음성적 차이보다는 어휘적 차이의 조사·비교에 놓여 있기 때문”이라고 하였는데, 어휘적 차이에 초점을 맞추기 위해 음성적 사실을 정확히 반영하지 않는 것은 자료의 신뢰도 및 활용 가능성을 축소시키는 결과를 낳을 수 있다.

1) n 음절어와 n-1 음절어가 구별되지 않는 경우

예. (1) ① [ji]는 ‘이’로 적고 ‘으’의 표기는 허용하지 않는다. 예 [ji:ngam](영감) ⇒ 이응감

(3) ①하향이중모음 [uj]는 ‘우이’로 적는다. 예 [kuj] ⇒ 구이

②하향이중모음 [oi]는 ‘오이’로 적는다. 예 [oiga] ⇒ 오이가

③자음에 후행하는 ‘의’가 하향이중모음 [ij]로 발음될 때는 ‘오이’로 적는다. 예 [kij](계) ⇒ 그이

(5) ① 하향이중모음 [aj, əj]는 각각 ‘아이, 어이’로 적는다. 예 [sajni](상-이) ⇒ 사잉이 || [səjni](성-이) ⇒ 서잉이

② 비모음화 후에 [비음성]이 탈락하여 형성된 [ij](<ii>)는 ‘이이’가 아닌 ‘이’로 적는다.

예 [mundij](<[mundii], 문둥이) ⇒ 문디 || [hadijman](하-더니만) ⇒ 하디만

(16) ③ ‘이-어 → 이’로 실현되는 경우에는 ‘이이’가 아닌 ‘이’로 적는다. 예 [비비서](<비비-어서) ⇒ 비비서

2) 비모음화형과 비음 발음을 지닌 어형이 구별되지 않는 경우

예. (1) ④ 비모음은 대응하는 표준어에 준해서 ‘ㄴ’ 또는 ‘ㅇ’을 적되, 대응하는 표준어형을 알기 힘든 경우에는 ‘ㅇ’을 적는다. 예 [ãida](不) ⇒ 아니다 || [mãi](多) ⇒ 많이, [pãã](臼) ⇒ 방아 || [solbãi](솔개) ⇒ 솔bing이

3) 경구개 변이음과 치조음이 구별되지 않는 경우

(5) ③ ‘ㅅ, ㅆ’ 뒤의 ‘ㄱ, ㅋ’는 각각 ‘ㄱ, ㅋ’로 적는다. 예 [ʃʲjeda](세다) ⇒ 세다 || [ʃjɛ](새) ⇒ 새

4) 원순모음과 평순모음이 구별되지 않는 경우

(4) 【붙임】제20항의 규정에 의거하여 속격조사 ‘으’의 원순모음화는 반영하지 않는다. 예 [나무 집](남의 집) ⇒ 남으 집

2. 표기로 인해 실제 언어적 사실이 왜곡될 가능성이 있다. 예컨대, “모음의 대립이 상실되었을 때, 즉 ‘에’와 ‘애’가 변별되지 않거나([E]) ‘으’와 ‘어’가 변별되지 않는([ɔ]) 경우에는 대응 표준어와 같은 글자로 적는다.”라고 하였는데, 이 자료를 이용하는 사람들은 이 같은 표기상의 구별을 실제 모음의 변별로 오해할 수 있다. “대응 표준어가 없고 어원이 불확실한 경우, ‘[E]’는 ‘에’로, ‘[ɔ]’는 ‘어’로 적는다.”라고 하였는데, 오히려 이처럼 단일한 모음으로 적고, 두 모음의 변별이 이루어지 않는다는 점을 추가적으로 언급하는 편이 이용자의 오해를 줄일 수 있을 것이다.

3. 해당 방언형의 실제 발음을 정확히 반영하기 위해서는 예측 불가능한 발음 정보를 표기에 반영해야 한다. 표준어의 발음은 표준 발음법에 근거하여 대부분 예측 가능하나 방언은 그렇지 않다. 개별 방언의 음성·음운론적 차이로 인해 폭넓은 발음상의 변이가 존재하며, 그중에는 표준 발음법에 근거하여 예측할 수 없는 요소도 다수 포함되어 있다. 따라서 동일한 형태음소의 연쇄에 대해서도 개별 방언마다 그 발음이 다를 수 있으며, 그만큼 표기에 반영해야 할 정보도 많아진다. 아래와 같은 <표기 지침>은 예측 불가능한 요소를 반영하지 않음으로써 해당 방언형의 실제 발음 및 방언 간의 발음 차이를 반영하지 못한다는 한계를 지닌다. 특히, 구술 발화 자료의 경우, 조사 자료의 활용도를 높이기 위해서는 ‘어휘’에만 초점을 맞춰 표기해서는 안 될 것이다. 음성·음운론적 연구는 물론 담화 분석의 차원에서 구술 발화 자료가 활용되기 위해서는, 실제 발화에서 실현된 모든 요소가 충실히 반영될 필요가 있다. 적어도 기존의 지역어 조사 자료 수준으로는 정보를 제공해야 할 것이다.

1) ‘ㄹ’ 뒤의 경음화

(9) ④ 체언어간말 자음 ‘ㄹ’ 뒤에서의 경음화는 표기에 반영하지 않는다. 예 [말뜨](말-도) ⇒ 말도

2) 비유기음화(폐쇄음 뒤 ㅎ 탈락)

(17) 【붙임】색채/모양형용사류의 경우에도 ‘-하다/허다’의 분석이 가능할 때는 형태음소적 표기를 한다.

예 [밧거다](밧갈다) ⇒ 밧허다 || [빨가다](빨갈다) ⇒ 빨허다

3) 발화 끝 자음 첨가

(10) ③ 발화의 휴지(pause)로 인해 선행 발화의 끝에 자음이 첨가되는 경우에는 이 자음을 적지 않는다.

예 [명입 핏니다] ⇒ 명이 핏니다

4. “운율적 요소(음장, 성조 등)를 표시하는 ‘:’, ‘’ 등은 표기에 반영하지 않으며 동일모음의 반

복 표기도 원칙적으로 허용하지 않는다.”라고 하였는데, 이 같은 단순화로 인한 정보의 손실은 무척 클 것으로 보인다. 특히, 음장은 세대별·지역별 언어 차이를 뚜렷하게 반영할 뿐 아니라, 음운 현상을 분석함에 있어서도 중요한 단서를 제공한다. 예컨대, 불규칙 용언의 활용형 중 [군:고기]와 [군 고기]는 ‘굽-’의 어간이 /구우-/인지 /구-/인지를 판별하는 데 하나의 기준이 될 수 있다. 따라서 이러한 차이를 모두 배제하고 단음으로만 표기하는 것은 오히려 세대별·지역별 언어 차이의 중요한 부분을 놓치는 것일 수 있다. 특히, 구술 발화 자료의 경우에는 운율적 요소의 충실한 반영이 담화를 정확히 분석하는 데 중요한 요소가 된다.

5. 발음에 대한 부가적인 정보를 ‘공통발음정보’에서 따로 제공하는 것으로 되어 있는데, ‘공통발음정보’의 제시 방식과 제시 분량이 궁금하다.



언어 다양성 조사의 정책적 목표와 활용 방안

이현주(국립국어원)



사 례



1. 정책적 추진 배경
2. 국립국어원 지역어 조사 추진 경과
3. 언어 다양성 조사의 특징
4. 언어 다양성 조사 결과(사례)
5. 언어 다양성 조사 방법의 변화
6. 언어 다양성 조사의 활용





1. 정책적 추진 배경

◆ 문화 다양성과 언어 다양성에 대한 인식 제고

문화 다양성 선언(2001. 11.)

- 5. 인류의 언어 유산을 보호하고, 가능한 다양한 언어의 표현·창조·배포를 지원하며,
- 6. 가능한 모든 단계의 교육에서 - 모국어를 존중하고 - 언어 다양성을 촉진하고, 유년기부터 여러 언어를 학습하도록 장려하며

문화적 표현의 다양성 보호와 증진 협약(2005. 10.)

언어의 다양성이 문화 다양성의 기본 요소임을 상기하고,...



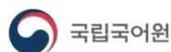
1. 정책적 추진 배경



◆ 문화 다양성과 언어 다양성에 대한 인식 제고

- 유네스코 문화다양성 협약 국회 비준(2010)
- ‘문화다양성 보호와 증진에 관한 법률(약칭: 문화다양성법)’ 제정, 시행(2014)
- 대국민 문화 다양성 인식 조사(2020. 11.~ 12. 한국문화관광연구원)

소멸 위기 문화 중에서도 문화재· 문화유산이나 전통문화(한옥, 한복 등)보다 지역문화(관혼상제, 향토문화, 지역어 등)가 잘 보존되지 않는다고 느끼고 있으며, 접근성도 낮다고 느끼는 것으로 조사





1. 정책적 추진 배경

◆ 문화 다양성과 언어 다양성에 대한 인식 제고

- 제1차 문화다양성 보호 및 증진 기본계획(2021~2024년) 수립(2021. 5.)

1-1 문화적 표현의 다양성 보호와 증진

1. 언어적 표현의 다양성 실현

① 지역어 보존· 보호(문체부)

- 지역의 세대, 성별에 따른 지역어 다양성 보존을 위한 자료 조사와 지역어 정보 저장소(아카이브) 구축
- 지역어 다양성 정보를 온라인으로 공개하여 교육 자료로 사용 (국립국어원의 '지역어 종합 정보' 누리집)

② 점자· 수어 등 특수언어 지원 확대(문체부· 지자체)

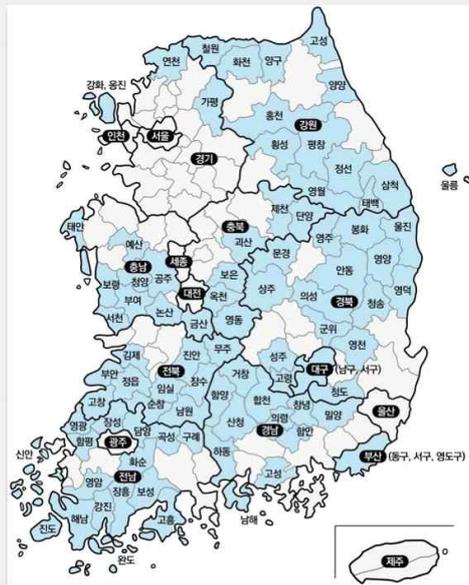


1. 정책적 추진 배경

◆ 지역 소멸과 지역 문화 진흥 필요성 제기

인구 감소에 따른 지역 소멸 우려

- 국가 총인구 감소('20년)
- 수도권 거주 인구, 전체 50% 초과('19년)
- 인구 감소 지역 지정(89곳, '21년)
부산(3), 대구(2), 인천(2), 경기(2), 강원(12), 충북(6), 충남(9), 전북(10), 전남(16), 경북(16), 경남(11)





1. 정책적 추진 배경

◆ 지역 소멸과 지역 문화 진흥 필요성 제기

- 지역문화진흥법 제정(2014)

제1조(목적) 이 법은 지역문화진흥에 필요한 사항을 정하여 지역 간의 문화격차를 해소하고 지역별로 특색 있는 고유의 문화를 발전시킴으로써 지역주민의 삶의 질을 향상시키고 문화국가를 실현하는 것을 목적으로 한다.

- 지역문화진흥기본계획 수립(제2차(2020~2024), 2020,2, 문체부)

전략 3 지역의 개성 있는 문화 발굴·활용

3-1 지역문화 고유성 발굴 및 보전

□ 지역문화 콘텐츠의 보전·발굴

- (지역어 보전) 지역어·지역 언어문화 조사·연구, 지역어 활용한 지도·이야기 등 제작, 지역 언어문화를 활용한 콘텐츠 개발 지원
- 지역 언어문화 조사·연구를 위한 지역언어 연구기관 설립 검토



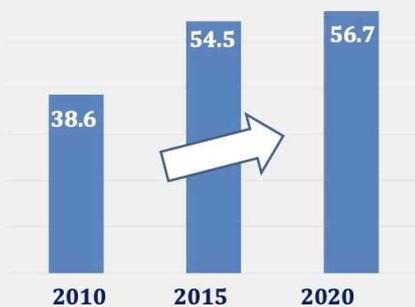
1. 정책적 추진 배경



◆ 지역어의 소멸

평소가장 많이 사용하는 말?

'표준어'라는 답변(%)



<국민의 언어의식 조사>

지역	2010	2015	2020
수도권	74.6	85.3	83.3
강원	32.4	49.7	54.0
충청	43.4	53.9	54.7
전라	23.5	28.8	19.2
경상	8.7	6.1	17.3
제주	25.4	32.0	44.6

연령	2010	2015	2020
20대	50.3	64.6	68.4
30대	44.3	62.9	64.8
40대	38.4	53.6	57.8
50대	33.5	46.9	51.7
60대	25.5	41.7	40.4

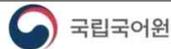


2. 국립국어원 지역어 조사 추진 경과



◆ 권역별 지역어 조사(2004~2013)

구분	주요 내용	세부 내용
조사 목적	지역어 보존	· 소멸해 가는 언어 유산으로서의 한민족어 조사, 수집, 보존
조사 내용	전통적인 농경문화	· 마을 및 일상 의례, 의식주 생활용어 등 · 농경, 음식, 가옥, 의복, 민속, 인체, 육아, 친족, 동식물, 자연 등
조사 항목	총 3,345항목	· 구술발화 189항목, 어휘 1,728항목, 음운 1,139항목, 문법 289항목
조사 방법	권역별 조사 직접 조사	· 전국을 9개 도로 나누어, 매년 권역별 조사 · 질문지를 이용한 직접 조사
조사 지점	총 71지점	· 국내 9개 권역: 61지점(56개 시군) · 국외 집단 이주 한민족: 10지점
제보자	80대 이상 지역 토박이 화자	· 제보자 수: 168명
조사 결과물	약 22만 항목	· 어휘·음운문법 조사 결과: 219,338항목 · 구술발화: 약 400시간(권역별 음성 약 39시간)

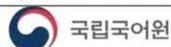


2. 국어원의 지역어 조사 추진 경과



◆ 지역어 보완 조사(2015~2020)

구분	주요 내용	세부 내용
조사 목적	지역어 지도 제작	· 지역어 어휘의 전국적 분포 확인, '지역어 지도' 작성
조사 내용	방언형 분화 고려	· 가옥(50), 의복(26), 민속(44), 동물(54), 식물(36), 자연(40), 인체(48), 친족(32), 농경(46), 음식(32), 육아(20)
조사 항목	약 1,200항목	· <지역어조사질문지>(2006) 어휘 항목 중 1,200항목 선별
조사 방법	시군 단위 조사 직접 조사	· 전국 162개 시군 중 미조사 시군 조사
조사 지점	총 94개 지점	· 1단계 국내 조사 지역 61지점 포함 전체 155지점 (149개 시군) 조사
제보자	80대 이상 지역 토박이 화자	· 제보자 수: 138명
조사 결과물	약 10만 8천 항목	· 총 지역어 어휘 음성 · 전사 약 23만 항목 · 어휘별 지역어 지도 155장



2. 국어원의 지역어 조사 추진 경과



◆ 언어 다양성 조사(2021)

구분	주요 내용	세부 내용
조사 목적	한국어 다양성 보존 정책 기초 자료	· 세대별·지역별 변인에 따라 분화된 지역어를 조사하여 한국어의 변화 추이를 분석함으로써 언어 정책 수립의 기초 자료로 활용
조사 내용	세대별 지역별 어휘와 표현 및 언어문화	· 노년층 농촌 지역 거주자뿐 아니라, 청년층과 장년층, 도시 지역 거주자가 두루 응답할 수 있는 주제와 항목
조사 항목	약 1,000항목 (1,106항목)	· 어휘·표현 1,106항목 · 구술발화 119항목(4시간 분량)
조사 방법	시군 단위 조사 직접 조사	· 전국을 9개 도로 나누어, 대표 지역 1지점 조사 · 질문지를 이용한 직접 조사(사용도/인지도 조사)
조사 지점	전국 10지점	· 전국 9개도 각 1지점, 대도시 1지점 (춘천, 고양, 창원, 경주, 무안, 전주, 제주시, 아산, 청주, 대전)
제보자	20대, 50대, 80대 지역 토박이 화자	· 3대 이상 동일 지역 거주 · 학력 조건: 80대(가급적 국민학교 이하), 50대(고등학교 이하), 20대(대학교(동일 대방언권) 이하)
조사 결과물	약 3만 항목	· 어휘·표현 약 3만 항목, 구술발화 120시간

3. 언어 다양성 조사의 특징



- 사회적 변인(세대) 고려
 - 각 지역별 언어 변이 및 세대별 언어 변화 양상 파악
- 생활 및 문화의 변화 고려한 항목 구성
 - 농촌 노년층 위주 항목에서 도시 거주 청장년층 대상 항목 추가
- 어휘·표현의 사용도/인지도 조사
 - 전통 방언형의 소멸 및 표준어형의 확산 정도 파악
- 지역·세대·성별 한국 언어문화의 기록
 - '언어 의식/태도' 주제의 어휘 표현 및 구술발화 조사, 기록

4. 언어 다양성 조사 결과(사례)



구레나룻

20115 구레나룻 (구레나룻을 가리키면서) 여기(귀밀)에서 턱까지 난 수염을 무엇이라고 합니까? **참고** 구레나룻, 구레나룻, 구레나룻, 구레나룻, 구렛나루
 <인지도/사용도> ① 사용 ② 이해 ③ 인지 ④ 무지

- 80대: 구렛나루, 깃수염/썬에미/구리썬에미(창원), 구리새미(경주), 굴레쉬엄(무안, 전주), 녹데쉬엄(제주), 구렛날(아산)
- 50대: 구렛나루, 귀밀머리(고양), 구루새미(경주), 가레/가레수염(무안)
- 20대: 구렛나루(조사 전 지역)

⇒ 비표준어형의 전국적 확산, 언어 다양성의 감소



4. 언어 다양성 조사 결과(사례)



구레나룻

우리말샘 지역어 정보

· 지역어(방언) 구레-나레(강원), 구레-나루(강원, 경기, 충남), 구레-나리(강원), 구레-날(강원), 구레-날구지(강원), 구렛지(강원), 구렛-나레(강원), 구렛-나루(강원, 경기, 경남, 전남, 충청, 중국 길림성), 구렛-날구(강원, 충북), 구렛-날구지(강원), 굴렛-쉐미(강원), 구레-보(경기, 중국 길림성), 구레이-나룻(경기), 구렛-나룻(경기), 구렛-나룻(경기), 구렛-날(경기, 충청, 중국 길림성), 옆-쉬엄(경기), 구레-썬지(경남, 중국 흑룡강성), 구렛-시엄(경남), 구리-썬(경남, 함경, 중국 길림성), 구리-수이엄(경남), 구리-쉬엄(경남), 구릿-썬(경남), 굴레-썬미(경남), 굴레-썬(경남), 굴렛-수움(경남), 굴렛-쉬엄(경남, 전남), 굴렛-시엄(경남), 굴렛-시엄(경남, 전남), 굴렛-썬(경남), 굴렛-썬지(경남), 구리-썬미(경남, 중국 흑룡강성), 앞-털(경남), 입소구리-시엄(경남), 털-세암(경남), 털삭-부리(경남, 중국 흑룡강성), 구레-쉬미(경북), 구레-시엄(경북), 구렛-쉐미(경북), 구리-세미(경북), 구리-쉐미(경북, 함북), 구리-시엄(경북), 구릿-날구지(경북), 구릿-세미(경북, 중국 흑룡강성), 불대기-쉬엄(경북), 체-시엄(경북), 구레-썬(경상, 함경, 중국 길림성, 중국 흑룡강성), 굴레-수염(경상, 전남), 괴알-쉬엄(전남), 괴알-시엄(전남), 굴레-쉬엄(전남), 굴레-시움(전남), 굴렛-수염(굴렛鬚)(전남), 굴렛-쉬움(전남), 굴렛-시움(전남), 귀알-쉬엄(전남), 귀알-쉬움(전남), 귀알-썬(전남), 귀알-쉬엄(전남), 귀알-쉬움(전남), 괴알-쉬엄(전라), 괴알-시엄(전라), 괴알-수염(괴알鬚)(전라), 구루-썬(전라, 중국 길림성), 굴레-쉬엄(전라, 중국 길림성), 굴레-쉬움(전라), 굴레-시엄(전라), 구레-쉬엄(전북, 충북), 구리-날구(전북), 굴레-쉬움(전북), 귀알-시엄(전북), 녹대-쉬엄(제주), 녹데-쉬엄(제주), 녹데-시엄(제주), 녹데-시엄(제주), 구렛-낮(충남), 구레-시엄(충북), 구렛-나루시(충북), 구렛-나리(충북), 구리-날구지(충북), 구리-썬(충청, 중국 길림성), 구리-시엄(충청, 중국 길림성), 구레-쉐미(평안, 함경, 중국 요령성), 구레-시미(평안, 중국 요령성), 구루-쉐미(평안, 중국 요령성), 굴레-쉐미(평안, 중국 요령성), 턱삭-부리(평안, 중국 요령성), 구리-썬미(함경, 중국 길림성, 중국 흑룡강성), 굴레-쉐미(함남, 중국 흑룡강성), 구레-세미(함북, 중국 길림성), 구리-썬미(함북)

4. 언어 다양성 조사 결과(사례)



질경이

20405 질경이 <그림 1-33> 이것을 무엇이라고 합니까?(여름에 들이나 길가에서 자라는 풀로 흰 꽃이 핀다. 수레 바퀴에 짓밟혀도 다시 살아난다고 하여 '차전초'라고도 불린다. 어린잎은 식용하며 씨는 차전자라 하여 이노제로 쓴다.)
<인지도/사용도> ① 사용 ② 이해 ③ 인지 ④ 무지

- 80대: 무지(고양), 질경이, 질경이, 질경이, 빼빼장구(창원), 뽕쟁이(경주), 빼뿌쟁이(전주), 베타기(제주)
- 50대: 질경이, 질경이, 질경이, 뽕재이(경주), 빼뿌쟁이(전주)
- 20대: 무지(대전, 무안, 전주), 인지(춘천, 고양, 창원, 아산, 청주), 질경이(경주), 질경이(제주)



5. 언어 다양성 조사 방법의 변화



	2021년	2022년	비고
조사 명칭	세대별 지역별 언어 다양성 조사	세대별 성별 지역어 변이 조사	지역어의 변이 및 변화에 초점*
조사 지점	10지점 (대도시 1곳+ 9개도 1지점)	9지점 (9개도 거점 각 1지점)	대도시 제외
대상 인원	30명 (10지점X 3세대)	54명 (9지점X3세대X남녀)	조사 대상 인원 확대 성별 변인 추가
조사 내용	어휘·표현 1,000여 항목 구술발화 4시간	어휘·표현 500여 항목 구술발화 2시간	조사 항목 수 및 분량 축소

* 사회 방언 조사 별도 시행(2022년 국어 사용 실태 조사, 전국 2,000명, 80여 항목)



6. 언어 다양성 조사의 활용



◆ 정책적 활용

한국어의 실태 파악 및 변화 관측을 통해 한국어 다양성 보존, 사회 구성원 간 소통 증진 등을 위한 언어 정책 시행의 근거 마련

⇒ 한국어의 지역적 다양성뿐만 아니라 사회 문화적 다양성을 살펴볼 수 있는 조사로 확대 시행 필요

◆ 학술적 활용

다양한 사회적 변인(지역, 세대, 성별)과 언어 단위(음운, 어휘, 문법, 담화)를 포괄하는 광범위한 조사 결과를 제공하여 특징적이고 심화된 조사나 연구의 기초 자료 제공

◆ 산업적 활용

지역어 어휘 및 표현, 구술발화 자료를 한국어 인공지능 기술의 기초 학습용 자료, 문화 산업의 콘텐츠로 제공



참고 자료



강희숙(2015), 「한국어 방언 접촉의 양상에 대한 사회언어학적 분석 - 전남방언 어휘의 표준어화를 중심으로-」, 『어문론총』 제64호, 한국문학언어학회, 2015, 9-36쪽.

국립국어원(2010), 『2010년 국민의 언어 의식 조사』, 국립국어원,

국립국어원(2015), 『2015년 국민의 언어 의식 조사』, 국립국어원,

국립국어원(2020), 『2020년 국민의 언어 의식 조사』, 국립국어원,

국립국어원(2021), 『2021년 세대별·지역별 언어 다양성 조사』,

김보향(2017), 「제주방언 문법 형태의 세대별 변화 연구」, 『한국언어문학』 제101집, 2017, 7-35쪽.

배혜진(2019), 「부산지역 대학생들의 어휘 표준어화와 언어 태도」, 『어문학』 제144집, 2019, 85-113쪽.

박용식(2020), 「언어 소멸 양상 연구 - 진주 지역을 중심으로-」, 『영주어문』 제46집, 2020, 27-46쪽.

우리말샘(<https://opendict.korean.go.kr>)

유네스코한국위원회(<https://unesco.or.kr>)



「언어 다양성 조사의 정책적 목표와 활용 방안」에 대한 토론문

이준환(전남대)

이현주 선생님의 글을 잘 읽어 보았습니다. 그간 국립국어원을 중심으로 지속적으로 전개되었던 지역어 조사 사업을 비롯한 언어 다양성 조사에 관한 전반적인 내용과 더불어 여기에서 얻은 결과를 어떻게 활용할 것인지에 관하여 살펴보고 공감할 수 있는 유익한 기회가 되었습니다. 언어 다양성 조사와 정책이 목표한 대로 성과를 거두어 다양한 언어가 이해되고 공존하며 상호 소통할 수 있게 되며 표준어와 함께 여러 방언(지역 방언, 계층 방언)들이 공존하며 존중받게 되기를 기대합니다. 몇 가지 말씀을 여쭙는 것으로 토론에 임하고자 합니다.

1. 선생님의 글과 「언어 다양성 조사」(2021)에 따르면 언어 다양성 조사란 세대와 지역을 중심으로 국어를 이루고 있는 각 언어의 어휘와 표현과 언어문화를 조사하는 것 정도로 이해가 됩니다. 그런데 이렇게 이해를 해도 좋을지 자신이 없습니다. 그러니 언어 다양성이란 무엇이며, 언어 다양성을 조사한다는 것은 어떤 의미이고 범위가 어떤 것인지에 관하여 설명을 하고 해당 사항을 다루는 것이 필요하지 않을까 생각합니다.

이와 관련하여 제1차 문화다양성 보호 및 증진 기본 계획에서는 ‘문화적 표현의 다양성 보호와 증진’을 주요 목표로 설정하고 있습니다. 여기에서 ‘문화적 표현의 다양성’이란 말이 보이는데, 이 말은 문화를 표현하는 방식의 다양성 또는 문화적으로 표현하는 것의 다양성 정도로 이해되어 중의성을 지니고 있는 것으로 보입니다. 이를 방언에 대입하여 본다면, 방언의 성격에는 ① 한국의 문화를 표현하는 방식의 다양성뿐 아니라, ② 한국어에 스며들어 있는 문화적 다양성을 표현하는 것, ③ 한국의 문화적 다양성을 언어적으로 표현하는 것이 모두 포괄될 수 있을 것이라 생각합니다. 이에 동의를 한다면 ‘문화적 표현의 다양성 보호와 증진’이란 말이 어떻게 이해되면 좋을지 우리는 이 말의 범위를 어떻게 보아야 할지 논의하여 보아야 할 필요성이 있다고 생각합니다.

2. 언어 다양성 조사를 하게 된 「정책적 추진 배경」을 보면 ‘지역어의 소멸’과 관련한 내용이 주로 소개되어 있습니다. 반면에 계층 언어에 관하여 우리가 주목해야 할 바는 잘 보이지는 않습니다. 언어 다양성 조사의 취지에 따라 이해를 하여 본다면 계층 언어에 관한 바도 상당 부분을 할애하여 다룰 필요가 있지 않을까 싶습니다. 이런 계층 언어에 관한 것은 세대와 성별에 초점이 맞추어진 것 같습니다. 그런데 이것만이 계층을 대표할 수 있는 것은 아닙니다. 학력, 직업 등도 중요한 변수가 되어야 할 필요가 있습니다. 특히 다원화된 현대 사회에 현대인들의 삶이 언어에 투영된다면 이에 영향을 미치는 것이 세대와 성별로 충분히 설명될 수 있을까 하는 점은 큰 의

문이 될 것입니다.

3. ‘지역어의 소멸’과 관련한 2010년, 2015년, 2020년의 조사 결과를 보고 몇 가지 궁금한 것이 생겼습니다. ① “평소 가장 많이 사용하는 말?”이란 질문에서 ‘말’이 가리키는 바는 다양하게 해석될 수 있으리라 생각합니다. 이때 말의 범주 또는 범위는 어떻게 보아야 할지 명확하지 않은 면이 있지 않나 싶습니다. 즉 조사에 응한 사람들은 어휘나 발음이나 문장이냐 억양이냐 등등 다양한 의미로 받아들이고 답변을 하였을 수도 있으리라 생각합니다. ② 2015년도 조사 결과에서 표준어를 쓴다는 사람의 비율은 2010년도에 비하여 15.9% 포인트가 늘어난 양상을 보입니다. 그런데 2020년도에는 2015년도와 비교하여 2.2% 포인트 증가에 그치는 모습을 보입니다. 이와 같은 추세가 뜻하는 바는 어떻게 해석될 수 있는 것이지요? 이런 양상은 지역별로 전라 지역에서 2020년도에는 2015년도에 비하여 도리어 표준어 사용 비율이 9.6% 포인트 감소로 나타나고, 연령대에서도 60대에서는 2020년도에는 2015년도에 비하여 0.7% 포인트가 감소하는 양상으로 나타나는 눈에 띄는 결과와 연계하여 잘 해석해 볼 필요성이 있어 보입니다. 즉 지역과 계층, 지역별 인구 분포, 도농 지역의 차이 등이 같이 고려되면서 종합적이고 입체적인 해석이 필요하다고 생각됩니다.

4. 그간 국립국어원에서 진행한 2004년~2013년의 권역별 조사 결과는 지역별로 차이가 발생하는 지역어의 모습을 살펴보는 데에 눈에 띄는 성과를 거두었다고 생각합니다. 국립국어원의 「지역어 종합 정보」에 들어가서 조금만 검색을 하여 보면 성과를 직감할 정도로 그간의 조사가 알차게 이루어진 것을 볼 수 있습니다.

그런데 이 기간 동안 조사한 전통적인 농경문화라는 것이 한국어의 언어 다양성을 대표하는 것으로 볼 수 있느냐 하는 것은 생각해 볼 필요가 있어 보입니다. 한국어의 하위 언어가 소멸 위기에 처했다고 한다면 그것이 농경문화 관련 어휘가 표준어화하고 제 기능을 하지 못해서 된 것은 아닐 것입니다. 즉 현대 사회의 경제, 교육, 사회, 정치 등이 모두 관여되는 것일 겁니다. 이런 현대 사회의 성격에 걸맞게 앞으로의 조사가 어디에 방점을 찍어야 할지 고민해 보아야 할 것 같습니다.

이와 관련하는 것으로, 「언어 다양성 조사의 활용」 부분에서는 산업적 활용을 보면 “지역어 어휘 및 표현, 구술발화 자료를 한국어 인공지능 기술의 기초 학습용 자료, 문화 산업의 콘텐츠로 제공”과 같은 기술이 되어 있는데, 이곳의 인공지능 기술이란 것이 농경문화와 관련되는 것만은 아닐 것이라 생각합니다. 도리어 인공지능이 제 역할을 하려면 현대 사회에 걸맞게 각 지역, 계층, 분야에서 쓰이는 한국어의 다양성이 인공지능 기술 개발의 자료로 활용되어야 하지 않을까 하는 생각을 해 보게 됩니다.

이상입니다. 모쪼록 언어 다양성 조사가 원활하게 이루어지고 잘 활용되어 기대한 만큼의 성과를 거두어, 그야말로 다양성이 인정받고 지속성을 지니며 각 언어가 공존할 수 있게 되기를 바랍니다. 감사합니다.

제3부 <제4 분과>

한국어 비모어화자의 자기주도 수정 양상

- 동일말차례 수정을 중심으로 -

이주연(건국대)

차 례

1. 머리말
2. 연구 방법 및 기존 논의의 검토
3. 자기주도 수정에 대한 이론적 고찰
4. 동일말차례 수정의 양상
5. 맺음말

1. 머리말

일상 대화에서 자신이 전달하고자 하는 바를 명확히 전달하기 위해 선행 발화를 다양한 방식으로 수정하는 경우를 흔히 볼 수 있다. 이러한 수정 행위로 조금 더 성공적인 의사소통을 할 수 있기 때문이다. 의사소통의 과정에서 원활한 소통을 위해 스스로 수정을 하거나 대화 참여자와 협력하여 수정을 하기도 한다. 대화 분석(conversation analysis, CA)에서는 이러한 수정(repair) 행위에 주목하여 수정을 주도하고 완료하는 주체에 따라 4가지 유형¹⁾으로 분류하고 있다. Schegloff 외(1977)는 대화 과정에서 발생한 문제 원천(trouble source)을 수정하는 주체가 누구인가에 따라 자기수정(self-repair)과 타인수정(other-repair)으로 구분하였다. 자기수정은 문제 원천을 발화한 화자 스스로 수정 행위를 하는 것이고 타인수정은 문제 원천을 발화한 화자가 아닌 대화 참여자가 수정 행위를 하는 것이다.

본고에서는 한국어 학습자의 발화 중 자기가 수정을 주도하고 수정을 완료하는 자기주도 자기수정의 양상을 살펴보고자 한다. 특히 본 연구는 대화 분석(conversation analysis, CA)의 연구 방법론에 기반하여 비모어화자와 모어화자의 대화 중 비모어화자의 수정 행위에서 비모어화자 자신의 발화를 점검하고 수정하는 현상이 어떠한 양상으로 나타나는지를, 1) 어떤 유형의 자기수정이 수행되는가, 2) 한국어 학습자들의 숙달도별로 자기수정 양상 차이가 나타나는가 하는 두 가지 연구문제를 중심으로 살펴볼 것이다. 수정 행위의 분석을 통해 한국어 학습자들이 의사소통에서 발생하는 문제점들은 무엇이고 이를 어떤 방식으로 해결하는지 문제 해결의 방법을 고찰할 수 있을 것이다.

1) 가. 자기주도-자기수정(self-initiated self-repair)
나. 자기주도-타인수정(self-initiated other-repair)
다. 타인주도-자기수정(other-initiated self-repair)
르. 타인주도-타인수정(other-initiated other-repair)

2. 연구 방법 및 기존 논의의 검토

2.1. 연구 방법

2.1.1. 연구 대상

모어화자와 비모어화자 간 의사소통에서 수정 행위 양상에 대한 연구의 일환으로 한국어 교사 A와 한국어 학습자 12명의 1 대 1 대화를 수집하였다. 모어화자는 한국어 교사이고 한국어 학습자 12명은 대학생들로 우즈베키스탄 학생 4명, 베트남 학생 3명, 중국 학생 5명이다. 한국어 숙달도는 토픽 급수로 2급 4명, 3급 4명, 5급 3명, 6급 1명이었다. 수집 기간은 2021년 3월부터 10월까지 비대면 온라인 기반의 대화를 녹화 및 전사하였다. 한국어 학습자의 개인 정보는 국적, 성별, 나이, 토픽 등급 등에 따라 <표 1>와 같이 정리하였다.

<표 1> 연구에 참여한 비모어화자의 정보

no	참여자	토픽등급	국적	성별	나이
1	NNS1	2급	중국	여	22
2	NNS2	2급	중국	여	21
3	NNS3	2급	중국	여	20
4	NNS4	2급	우즈베키스탄	남	23
5	NNS5	3급	중국	여	20
6	NNS6	3급	중국	남	23
7	NNS7	3급	우즈베키스탄	남	20
8	NNS8	3급	베트남	여	23
9	NNS9	5급	우즈베키스탄	남	22
10	NNS10	5급	우즈베키스탄	남	21
11	NNS11	5급	베트남	남	23
12	NNS12	6급	베트남	여	22
합계	12명	2급 4명 3급 4명 5급 3명 6급 1명	중국 국적 5명 베트남 국적 3명 우즈베키스탄 국적 4명	남 6명 여 6명	평균연령 21세

2.1.2. 연구 자료

초급부터 고급까지 숙달도 별로 자연발화에서는 발화 수정의 양상이 어떻게 나타나는지 그 특징을 고찰하기 위해 2급부터 6급까지 한국어를 학습하고 있는 비모어화자들과 대화를 하였다. 대화 자료는 초급 4명, 중급 4명, 고급 4명이고 분석 어절 수는 초급은 39,451어절, 중급은 44,850어절, 고급은 44,557어절로 분석 대상의 합계는 총 128,858어절이었다. 비대면 온라인 기반으로 대화를 했기 때문에 연결 불안정으로 인한 메시지 전달 실패로 소통에 문제가 생긴 경우에는 분석 자료에 포함하지 않았다.

<표 2> 분석 자료의 분량

급수		녹화시간	어절수	화자별 어절수
초급	NNS1	60.29	3,090	9587
		54.22	3,574	
		53.07	2,923	
	NNS2	63.10	4,474	10645
		49.58	3,183	
		59.30	2,988	
	NNS3	54.28	2,916	8774
		56.07	3,085	
		54.16	2,773	
	NNS4	50.33	3,528	10445
		61.56	3,667	
		52.03	3,250	
	소계	667.99	39,451	
중급	NNS5	62.52	3,356	9889
		63.06	3,500	
		54.19	3,033	
	NNS6	62.16	4,417	11488
		52.32	4,036	
		44.27	3,035	
	NNS7	47.07	3,355	9899
		58.27	3,333	
		56.03	3,211	
	NNS8	78.27	6,899	13574
		56.27	3,952	
		42.02	2,723	
	소계	676.45	44,850	
고급	NNS9	56.46	3,715	10124
		60.04	3,624	
		43.38	2,785	
	NNS10	57.57	3,542	11658
		65.45	4,633	
		48.11	3,483	
	NNS11	60.13	4,228	9921
		54.34	3,407	
		48.22	2,286	
	NNS12	63.39	4,218	12854
		54.09	3,830	
		58.36	4,806	
	소계	669.54	44,557	
계		2,013.98	128,858	

2.1.3. 전사 체계

Jefferson(1974)의 전사 체계를 기반으로 몇 가지 전사 기호를 수정하여 사용하였다. 전사는 철자법을 원칙으로 적되, 표준 발음이 아닌 경우는 소리 나는 대로 전사하였다.

<표 3> 전사기호(transcription convention)

분류	의미	부호
운율	하강억양	.
	상승억양	?
	약한 상승 억양	,
	급격한 상승	↑
	급격한 하강	↓
	활기에 넘치는 기운찬 어조	!
	끊어진 억양 단위	-
	휴지 (0.2초 이상의 휴지만 전사)	(0.00)
	장음	::
	강조	ˉ
	조용한 소리로 발화	◦◦
발화순서	겹치는 발화	{ }
	간격 없이 이어지는 말	=
속도	느린 속도로 발화	< >
	빠른 속도로 발화	> <
준음성	웃음	((웃음, 하하))
기타 소리	숨을 들이마시는 소리	((들이마시는숨, 쓰))
	숨을 내쉬는 소리	((내쉬는숨, 후우))
	웃으면서 말하는 부분	<@ @>
	기침 소리	((기침, 크))
불분명한 부분	잘 들리지 않는 않지만 음절의 개수를 확인할 수 있는 경우	음절의 개수만큼 XX
	전혀 들리지 않는 부분	???

2.2. 선행연구

Schegloff(1977)로부터 파생된 자기주도 자기수정과 관련된 연구는 국내에서 ‘자기발화수정’이라는 이름으로 모어 화자의 한국어 습득에 선행적으로 적용되어 왔으며(강정숙·김희규, 2004), 비모어화자의 한국어 습득에 관련해서는 이현주(2009)를 시작으로 본격적으로 논의가 시작되었다. 이후 김상수(2009, 2013), 김평강(2013, 2020), 김평강·박정원(2013), 박선희(2013), 하신영(2017), 양수림(2020) 등 관련 연구가 꾸준히 이뤄져 왔다.

자기발화수정의 대표적 국내 연구로는 이현주(2009)가 있다. 한국어를 습득하고 있는 비모어화자의 자기발화수정 유형을 분석하기 위해 LaSalle & Conture(1995)의 분류를 한국어의 특징에 맞게 변형하였다. 이 분류에서의 가장 큰 특징은 자기발화수정을 외적 수정과 내적 수정으로 나누고 세부 분류 형태를 한국어의 특징에 맞게 재구성하였다는 것이며, 제안된 분류 방식은 한국어 자기발화수정 연구의 기준이 되어 많은 후행 연구에서 활용되고 있다. 그러나 분류 방법의 유형과 분포를 검증할 만한 충분한 자료 분석이 이루어지지 않았다는 한계가 있다.

김상수(2009)는 자기발화수정의 세부 유형의 특징보다 그 의미에 중점을 두었다. 이 연구에서는 중국인 한국어 학습자를 대상으로 자기발화수정 능력과 유창성과의 관계를 밝히는 실험 연구를 수행하였다. 후속 연구인 김상수(2013)은 실험 맥락이 자기발화수정 양상에 어떤 영향을 주는지를 살펴 본 것으로, 말하기 평가 상황이 피험자의 심리적인 부담감 등으로 인해 일반적인 의사소통 과정과 뚜렷한 차이가 존재한다는 것을 밝혔다.

이재은·김영주(2011)는 이현주(2009)가 제안한 분류 유형을 한국어 교육에 활용하였으며, 기존

의 분류방식을 대부분 사용하였으나, 내적 수정의 하위 분류로 ‘휴지’를 추가하였다. 연구에서는 학문 목적의 학부 학생과 한국어 교육원 학생을 대상으로 독화 과제와 대화 과제를 수행하면서 나타나는 자기 발화 수정의 유형과 분포를 조사하였는데, 한국어 학습자의 자기발화수정에서 내적 수정이 90%이상을 차지하며 혼자 말할 때보다 대화를 할 때 자기발화수정이 더 많이 일어남을 관찰하였다.

하신영(2017)은 기존의 자기발화수정 연구에서 이루어진 유형 분석이 한국어 교육의 오류분석에 그대로 적용될 수 없음을 지적하고 자료에 나타난 특징을 바탕으로 수정된 유형을 제시하였다. 자기발화수정은 수정의 주체가 교사가 아니라라는 점에서 오류의 수정이 아니라고 볼 수도 있으며, 따라서 학습자가 스스로 교정하는 언어자료는 일회적인 실수라기보다는 오히려 본인이 인식하여 수정하려는 과정이며 이는 중간언어의 과정으로 봐야한다고 주장하였다. 이 연구는 기존 연구에서의 정의된 오류를 고찰하고 한국어 학습 오류에 대해 다른 시각으로 관찰하고 있다.

김평강(2013)은 이현주(2009)의 분류 기준을 이용하여 한국인 일본어 학습자의 자기발화수정을 그 유형별로 자기발화수정이 일어나는 빈도를 관찰하고 특징을 설명한다. 분석 결과 모어의 차이에 따라 제2언어학습자가 사용하는 자기발화수정의 전략에 차이가 있었다. 이것은 모어 화자의 특성과 문화적 요소에 따라서 자기발화수정 전략이 상이할 수 있음을 시사한다.

양수림(2020)은 한국인 모어 화자와의 비교를 통해 중국인 학습자의 한국어 자기발화수정 특징을 살피고, 이러한 특징들이 나타난 원인에 대해 고찰하였다. 분석한 결과에 따르면 한국어 학습자가 모어 화자에 비해 수정 유형, 전략, 구조, 위치 등의 면에서 두루 차이가 있다는 것이며, 그 원인은 학습자 언어 능력의 제한, 번역식 말하기 습관, 자기수정에 대한 인식의 부족 및 수정에 대한 부정적 태도, 외국어를 사용할 때 과도한 긴장감 등 심리적 요인에 기인할 수 있음을 확인하였다. 이 연구는 모어화자와 비모어화자간 자기발화수정 양상에서의 차이를 밝혔다는데 의의가 있다.

한국어가 아닌 제2언어 습득에 대한 자기발화수정에 관한 연구도 진행되었으며, 홍서연(2021)은 Schegloff(2013), Levelt(1983)에서 제안된 수정 유형들을 사용하여 러시아어 학습자의 자기발화수정의 원인과 양상을 고찰하였으며, 일본어(니보리유키·김영주, 2012; 김평강, 2013, 2020), 기타언어(국지연, 2016; 조경순, 2021)에 관한 자기발화 수정의 분석 연구가 꾸준히 진행되고 있다. 이는 자기 발화 수정이 말하기 전략의 하나로 사용되며 개인의 언어 숙달도나 사회적 요인에 따라서 그 양상이 달리 나타나 이를 언어 교육에 적용하기 용이하기 때문이다.

자기발화수정에 관한 선행연구들은 비교적 한정된 수의 학습자나 교실 환경 혹은 과제 상황을 대상으로 분석하고 있는데 자기발화수정의 유형이 학습자의 숙달도, 태도, 긴장감, 수업 요소 등에 따라 상이하게 발생할 가능성이 존재한다. 따라서 본고는 대화 분석의 연구 방법을 한국어 교실에서 나타나는 발화가 아닌 교실 외 환경에서 수행된 자연 발화에 적용하여 분석하고자 한다. 본고는 대부분의 국내 선행 연구들이 수행하였던 수업담화에 대한 대화 분석적 방법과 그 결과에 의미를 제기하는 것이 아니라, 선행 연구의 확장으로써 자연 발화에서 나타나는 수정 행위를 살펴보고자 한다. 최근 비대면 수업이 활성화되고 온라인 환경에서 모어 화자와 비모어화자간의 자유로운 대화 형식의 데이터 수집이 가능해지게 되었다. 또한 온라인 환경에서는 교사와 다수 학생 간(1:N)의 교류 방식으로 교실 수업에 비해 보다 자유롭게 다수의 학생들과의 의사소통이 가능해졌다. 본 연구에서 수행한 모어화자와 비모어화자 간의 자유대화는 일대일 온라인 환경에서 수행되었으며 대화 내용은 각 나라의 문화, 관심사, 일상생활에 관련된 자유로운 이야기를 주제로 진행하였다.

3. 자기주도 수정에 대한 이론적 고찰

수정 조직은 대화 참여자들이 듣기, 말하기, 이해 과정 중에서의 문제를 처리하는 관행에 관련되어 있다. 보통의 대화에서 수정 행위는 화자가 하는 실수의 만회 행동이 아니라 상호작용 능력의 중요한 구성 요소라고 볼 수 있다. 수정 행위는 대화 참여자 간의 산출과 이해의 문제가 발생할 때 생기게 되는데 반드시 그런 것은 아니다. 자신이 의도한 바를 상대방에게 더 명확히 전달하기 위해 조금 더 구체적인 표현으로 수정할 수도 있고, 선행 발화의 내용을 보완할 수도 있는 것이다.

대화 중 문제가 생겼을 때 가장 확실한 수정 방법은 화자 자신이 이를 발견하여 자신의 말차례가 끝나기 전에, 즉 다른 화자가 문제점을 지적하기 이전에 자신의 말차례에서 수정을 하는 것이다(Lerner & Kitzinger, 2007; Schegloff, 2013). 즉 동일말차례 수정이 이에 해당하는데 말차례가 넘어가기 전 스스로 문제를 알아채고 수정한 경우이다. 이 경우 자신의 발화에서 문제원천이 생기고 이 문제원천을 수정하기 위해 바로 수정 출력으로 이어지는 경우도 있지만 대부분 수정 주도 표지(repair initiator)가 나오고 수정 출력으로 이어지게 된다. 혹은 문제 원천이 발생하고 수정을 주도했지만 결국 수정 출력까지 이어지지 못하는 경우도 있다.

Schegloff(1979)에서는 문제원천 말차례 영역 내에서의 수정이 일어날 때 화자가 수정을 주도하기 위해 간투사나 장음화, 휴지 등등의 전형적인 표지들이 나타난다고 하였다. 양수림(2020), 김평강(2013) 등 선행연구들에서는 자기주도 수정을 분류하는 방식을 LaSalle & Conture(1995)²⁾에서 제시한 내적 수정(overt repair)과 외적 수정(covert repair)³⁾으로 구분하여 분석하고

2) <표 4> 외적수정과 내적 수정의 하위분류(LaSalle & Conture, 1995)

유형	정의	하위분류
외적 수정	교정; 외적 오류의 “중단” (-)과 그 대체물을 포함	산출 기반(Production-based) (a) 음운적(phonological): “You copped me up-you scooped me up.”; (b) 형태적(morphological): “He tell-is telling they he's way up there.” (c) 어휘적(lexical): “It can talk-maybe it can talk to all of 'em.”
		적절성 수준(Appropriate-level): “Elephants don't eat peop-eat some boys with him trunk, right?”
		내용상의 차이(Different-message): “But do you like volc-but volcanoes are very, very hot.”
		중단 없이 수정(Repair-on-the-fly): “This is Little Boy Blue, this one.”
내적 수정	외적 오류를 포함하지 않고, 말더듬이 아닌 시작과 지연	편집 용어(Editing terms): “Uh”, “Um”, “I mean”
		구절의 전체 단어 반복(Phrase repetitions of entire words): “Who is that-who is that other person?”
		중단된 단어의 구절 반복(Phrase repetitions of cut-off Words): “He be-he better protect the baby.”
		다음절 단어의 전체 반복(Polysyllabic whole-word repetition): “It gots circle-circle things”
		‘느리게’ 단음절 단어의 전체 반복(Slow mono-syllabic whole-word repetition): “ ‘Cause ... [>250 msec] cause this time...”

3) 외적 수정이란 화자의 발화에서 겉으로 드러난 오류를 수정하는 유형을 의미한다. 오류가 발생하면 발화의 흐름이 중단되고 화자의 의도에 따라 수정을 하는 형식으로 수정행위가 이루어진다. 반면 내적 수정이란 발화 오류가 겉으로 드러나지는 않지만 화자가 내적으로 오류를 감지하고 수정을 하는 과정으로 보는데 편집용어나 반복 등의 표지로 나타난다.

있다. 즉 Schegloff(1979)에서 제시한 수정주도표지들이 내적 수정에 해당한다고 볼 수 있다.

본고에서는 유형을 내적 수정과 외적 수정으로 분류하고 하위 항목들은 Schegloff(1979)에서 제시한 수정주도표지와 수정 방법⁴⁾을 적용하여 분석하여 보았다. 본고에서 제시하는 수정의 유형은 아래와 같다.

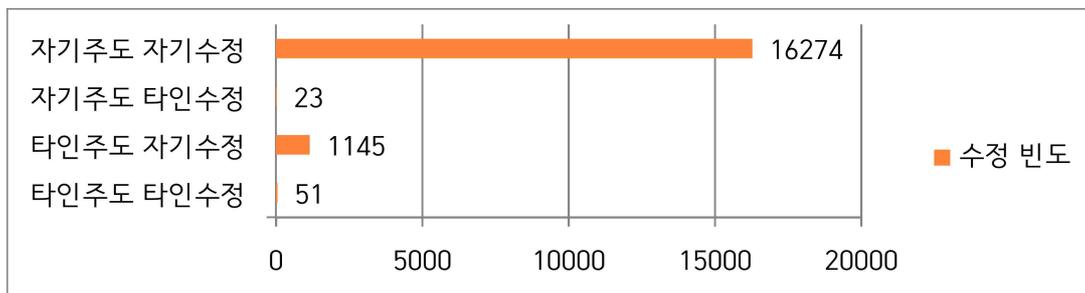
<표 5> 본고에서 제시하는 수정의 유형

유형	하위 유형	세부 분류
외적 수정	추가	- 내용을 보완하거나 누락된 부분을 수정
	삭제	- 이미 발화한 내용을 삭제하여 수정
	포기	- 발화 중단 등 이미 시작된 수정 시도를 멈추거나 새로 시작
	대체	내용어 대체
기능어 대체		- 조사나 어미를 수정
내적 수정	간투사	- 문제 원천 말차례에 등장하는 ‘아’, ‘음’ 등등
	반복	- 어휘, 구, 절의 언어단위를 그대로 반복
	장음화	- 짧은장음화: 0.5초 이하
		- 긴 장음화: 0.6초 이상
	휴지	- 단휴지: 0.5초 이하
		- 중휴지: 0.6~0.9초 이하
- 장휴지: 1초 이상		

4. 동일 말차례 수정의 양상

Schegloff et al.(1977)에서는 대화에서 일어나는 수정의 구조를 밝히기 위해 수정을 주도하는 주도자와 수정을 완료하는 수정자를 기준으로 나눈바 있는데 본고에서 나타난 수정 행위 유형의 빈도는 다음과 같다.

<그림 1> 수정 행위 유형의 빈도



자기주도 자기수정이 16,274회로 가장 많이 나타났고 타인주도 자기수정이 1,145회, 타인주도 타인수정은 51회, 자기주도 타인수정은 23회로 나타났다.

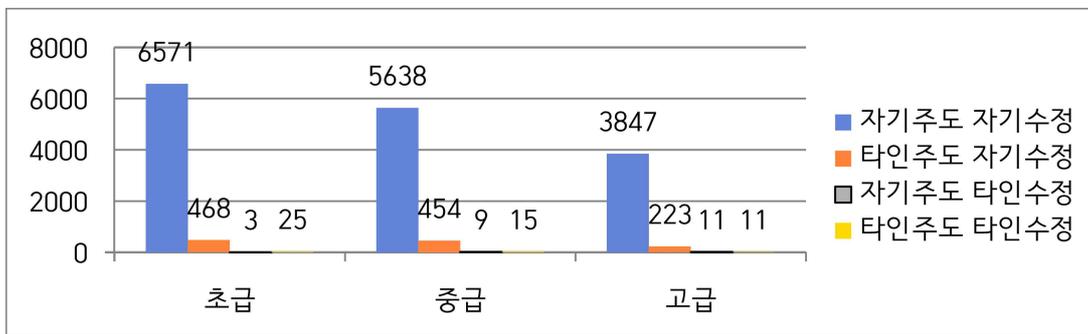
먼저 타인수정과 자기수정을 비교해 볼 때 큰 차이로 타인수정보다는 자기수정을 더 선호한다는 것을 알 수 있었다. 문제 원천을 포함한 말차례에서 수정까지 완료되는 것이 화자가 가장 선호하는 방식으로 알려져 있다.⁵⁾ 즉 화자가 스스로 자신의 발화 오류나 문제의 원인을 수정하는

4) Schegloff(1979)에서는 위의 수정 개시 표시들이 나타난 후 삽입(insertion), 삭제(deletion), 대체(replacement), 포기(abandonment) 등의 4가지 방법으로 수정 행위를 한다고 보았다.

유형이 가장 많이 발생하고, 또 선호되는 유형이라는 것이다(Levinson, 1983; Schegloff, 1979; Schegloff et al., 1977; Zahn, 1984; Orange et al., 1996). 본고에서도 자기주도 자기수정이 16,274회로 가장 높게 나왔다.

특기할 만한 것은 타인수정 부분에서 자기주도 타인수정보다 타인주도 타인수정이 더 높게 나온 점이다. 원어민 화자 간 대화의 일상적 상호 작용에서는 타인에 의해 수정이 주도되고 타인이 수정까지 완료하는 경우는 거의 나타나지 않는다. Jefferson(1987)은 이러한 경우에는 ‘교정’ 행위뿐만 아니라 그에 수반하는 행위가 따라오게 된다는 점을 언급했다. 상대방의 발화를 고쳐주는 화자는 단순히 ‘교정’만을 하는 것이 아니라 상대방이 능력이나 행동 측면에서 미흡하거나 부적절한 면이 있었음을 동시에 지적하는 결과를 가져온다는 것이다.(Jefferson, 1987)⁶⁾ 그러나 모어 화자와 비모어화자 간 대화에서는 ‘교정’ 이외의 기능은 없는 듯하다. 또한 모어화자가 이해 표지를 사용하여 지적하는 것처럼 보이는 경향을 줄이고 있는 모습도 관찰되었다. 모어화자의 수정 완료에 비모어화자의 반응은 모두 수긍의 형태를 보이거나 적극적으로 다시 옳은 표현을 반복하여 발화하였다.

<그림 2> 숙달도별 수정 행위 빈도



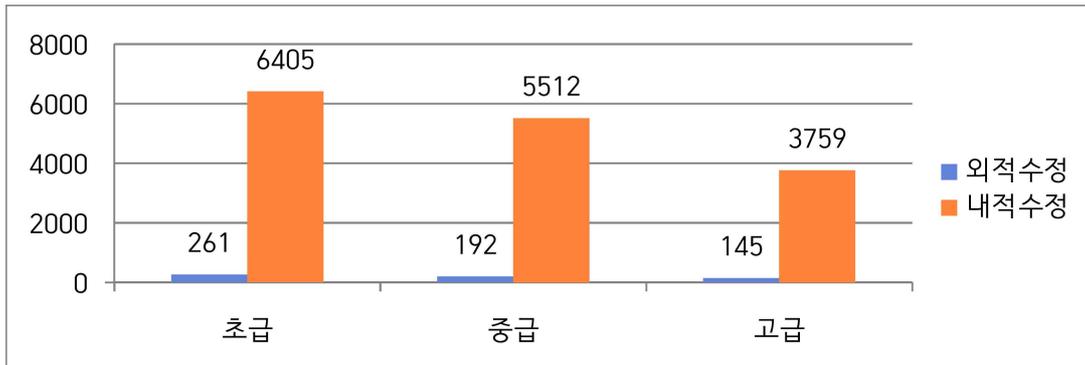
숙달도 별 수정 행위 빈도를 살펴본 결과 자기주도 자기수정은 고급 수준으로 갈수록 줄어드는 것을 알 수 있지만 타인주도 자기수정의 경우에는 초급과 중급의 차이가 별로 나지 않았다. 타인주도 자기수정은 모어화자가 수정을 주도하는 방식이기 때문에 비모어화자의 언어 능력에 따라서 모어화자가 수정을 주도하는 빈도가 달라질 것이라고 예측하였다. 그러나 모어화자는 초급과 중급의 비모어화자들과의 대화에서 이해 점검(understanding check)을 꾸준히 하고 있는 양상이 관찰된다. 비모어화자가 선행 발화에서 어떤 문제가 없음에도 모어화자는 지속적으로 이해 확인을 하며 대화에 참여하고 있는 모습을 보였다. 이것은 자기주도 자기수정의 수정행위가 타인주도 자기수정에도 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다.

고급 수준의 비모어화자의 대화에서도 이해 확인을 하지만 그 빈도수가 반으로 줄어든다. 유창성을 낮아 보이게 하는 휴지나 간투사 사용이 적어서 발화의 흐름이 늘어지지 않기 때문에 제대로 잘 이해하고 있다고 생각하고 수정 주도를 하지 않는 것으로 보인다. 즉 실제 숙달도 급수인 초급과 중급의 언어 능력과 별개로 모어화자는 대화 중 보이는 비모어화자의 유창성과 관련된 표시들 때문에 계속 점검을 하며 대화를 이어나가고 있는 것이다.

5) Schwartz(1980)은 자기수정과 타인수정의 차이를 밝히고자 자신의 오류를 스스로 수정하는 집단과 타인의 수정을 받는 집단으로 나누어서 녹음된 대화 자료를 수정하도록 하였다. 그 결과 학습자들은 타인의 수정보다는 스스로 수정하는 방식을 더 선호함이 확인되었다.

6) 김규현(2016: 209)에서 재인용.

<그림 3> 숙달도별 동일말차례 수정 행위 빈도



숙달도 별 동일말차례의 수정행위 빈도를 살펴보면 내적수정이 15,676회로 동일말차례 수정행위 중 96.3%에 달한다. 자기주도 자기수정의 과정에서 나타나는 중요한 특징 중 하나는 바로 내적 수정이 외적 수정의 양상보다 절대적으로 많이 나타난다는 것인데 선행연구에서도 원정·양명희(2019)는 내적수정이 74.7%, 이재은·김영주(2011)에서는 내적수정이 90.7%, 로 조사되었고, 김상수(2009)에서는 내적 수정이 외적 수정보다 12.9배가 많다는 결과가 있었다.⁷⁾ 다음 절에서 동일말차례에서 어떤 형태로 수정을 주도하고 완료하는지 수정의 구체적인 양상을 확인해 보도록 하겠다.

4.1. 외적 수정의 양상

<표 6> 외적 수정의 양상

수정방법	초급		중급		고급		계	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%		
추가	126	48.3	98	51.1	68	46.9	292	
삭제	23	8.8	22	11.5	12	8.3	57	
포기	17	6.5	6	3.1	8	5.5	31	
대체	내용어	42	16.1	31	16.1	26	17.9	99
	기능어	53	20.3	35	18.2	31	21.4	119
계	261	100	192	100	145	100	598	

숙달도 별 수정 빈도수를 비교해 보면, 초급이 261회로 가장 많고, 중급이 192회, 고급이 145회 순이었다. 언어 숙달도와 수정 빈도수가 낮아지고 있는데 이는 초급 학습자들은 문법적 지식이 부족하고 가용 어휘수도 낮기 때문에 오류 발생 가능성도 높고 그만큼 수정 행위도 많이 나타나고, 고급으로 갈수록 숙달도가 높아지며 오류가 감소하고 그에 따른 수정 행위도 줄어들게 된다. 외적수정은 숙달도가 높아질수록 총 빈도수는 줄어들지만 숙달도와 상관없이 초급, 중급, 고급 학습자들 모두 추가 > 기능어 대체 > 내용어 대체 > 삭제 > 포기의 순서로 나타났다.

7) 연구 대상의 숙달도나 내적수정과 외적수정에 포함되는 요소들이 조금씩 차이가 있다. 또한 원정·양명희(2019)의 경우에는 한국어 교실 수업 환경으로 초급, 중급, 고급 모두를 포함하고 있고 이재은·김영주(2011)에서는 독화 과제와 대화를 모두 포함하고 있었다. 김상수(2009)는 숙달도 초급만을 대상으로 말하기 과제를 대상으로 분석되었다.

4.1.1. 추가

추가는 초급이 126회, 중급이 98회, 고급이 68회로 나타났다. 추가가 수정의 방법으로 가장 선호되었는데⁸⁾ 초급 학습자들의 경우에는 예 (1)에서처럼 조사를 추가하거나 예 (2)에서처럼 부사를 추가하여 자신의 생각이나 느낌을 강조하고자 하였다. 초급은 추가가 일어날 때 예 (2)처럼 어절 중간에 말을 끊고 추가가 일어나는 경우가 많았다. 숙달도가 중급인 경우에는 예 (3)에서처럼 앞선 발화에서 누락된 내용을 추가하거나 구체화하기 위해 정보 등을 추가하는 경향이 보였고, 고급의 경우에는 예 (4)에서처럼 자신이 의도한 바를 명확히 전달하기 위해서 사용되었다.

(1)	01 02	NNS1:	아:: 사진을 찍어:: (0.90) 어:: 중국 앱 (1.15) 중국의 앱을 봐요.
(2)	01	NNS2:	아~ 네 재밌- <u>너무</u> 재밌어요.
(3)	01 02 03	NNS7:	근데 근데:: 지금 우리나라도:: (0.5) 아~ 우리나라 <u>사람도</u> 지금 (0.5) <u>맛별</u> 이하고 있어요.
(4)	01 02 03	NNS10:	다른 애들 보면 좀 이상해요 아침에도 듣고 (0.63) <u>비대면 수업인데</u> (0.36) 아침에도 듣고 저녁에도 듣고 그렇게 해요. (0.84) <u>좀</u>

4.1.2. 대체

다음으로 빈도수가 많은 것은 대체인데, 이재은·김영주(2011)에서는 기능어 대체가 1.7%, 내용어 대체가 3.0%로 내용어 수정이 더 높게 나왔다. 본고에서는 내용어는 초급이 42회, 중급이 31회, 고급이 26회로 나타났고 기능어는 초급이 53회, 중급이 35회, 고급이 31회로 내용어 수정보다 기능어 수정의 빈도수가 더 높게 관찰되었다. 한국어의 교착어적 성격 때문에 기능어 수정의 빈도수가 높은 것으로 예 (5)처럼 조사나 어미의 수정이 많았다. 다만 기능어 수정의 경우에는 중급 학습자와 고급 학습자의 빈도수가 적어지기는 하지만 거의 차이 나지 않는 것으로 보아 예 (6)처럼 숙달도가 높아져도 조사나 어미의 활용에 있어서 여전히 어려움을 느끼는 것을 알 수 있다. 내용어 수정은 초급에서는 예 (7)처럼 잘못 발음한 것을 바르게 발음하려고 대체하는 경우가 보였고, 중·고급에서는 예 (8)처럼 잘못 선택한 단어를 수정하거나, 예 (9)처럼 이야기하는 대상을 조금 더 구체화함으로써 청자로 하여금 그 대상을 명확하게 이해할 수 있도록 하였다.

(5)	01 02	NNS3:	어~:: (2.24) 어~ (0.49) <u>저녁인</u> :: (0.24) <u>저녁에는</u> 밥을 안 먹어요
(6)	01 02	NNS12:	혹시 나중에 교사를 되면 <u>교사</u> 가 되면 그 수업하기 전에
(7)	01	NNS1:	음:: 몰라요 ((웃음, 흐흐))

8) 양수림(2020), 이재은·김영주(2011)에서 추가보다 대체가 더 선호되었다.

	02		혹시 <u>부산 부산</u> 에 갔어요
(8)	01	NNS7:	그런 카드 있으면 그 (0.4)
	02		<u>카드</u> 안에 돈이 <u>통장</u> 안에 돈이 없어도::
	03		그거 (0.9) 아~:: (0.5) 살 수 있는 거 사고
	04		(0.4) 그런 거 해요?
(9)	01	NNS8:	[내] (0.20) 친구는 몇 명은 그냥 마스크
	02		벗었는데 근데 (0.44) 찍는 <u>사람</u> 은
	03		찍는 <u>선생님</u> 은 (0.27)
	04		마스크 벗으지마 마스크 안쓰면은 ???거야
	05		<@이래서@>

4.1.3. 삭제

삭제는 발화자가 발화했던 내용 중 일부를 삭제하고 다시 발화하는 경우를 말한다. 삭제의 경우에는 초급이 23회, 중급이 22회, 고급이 12회 나타났다. 삭제와 포기는 많이 나타나지 않았는데 내적 수정을 통해 자신이 하려는 말을 계속 점검하기 때문에 원래 발화하려고 했던 내용과 상관없는 내용을 잘못 발화하는 경우가 많지 않고, 포기하는 경우는 더더욱 적었다. 삭제의 경우에는 예 (10)에서처럼 조사의 남용을 삭제하는 경우가 많았다. 삭제의 경우에는 초급과 중급이 빈도수에서 거의 차이가 나지 않았는데 초급뿐만 아니라 예 (11)처럼 중·고급에서도 조사의 수정이 보였다.

(10)	01	NNS4:	네, 기도하는 (0.18)
	02		사람 이 는 (0.09) 기도하는 (0.42)
	03		사람은 (0.06) 있으면 (0.18) 우즈베키스탄[에선]
(11)	01	NNS12:	역양이 엄청 그~ 여자 는 여자 (0.8)
	02		여자 말하면 (0.5) 되게::
	03		예쁘다고 생각[해서]↓

4.1.4. 포기

포기의 경우에는 초급 17회, 중급 6회, 고급 8회로 중급보다 고급에서 빈도수가 조금 높아지는데 고급으로 갈수록 단답형이 아닌 긴 문장이나 완성된 하나의 문장으로 발화하면서 생기는 현상으로 보인다. 또한 고급의 경우에는 대화 중 다양한 질문을 하기도 하는 등의 자신의 생각을 발화하고 의견을 내는데 적극적인 모습을 보였다. 이러한 과정 속에서 자신의 의도대로 발화가 되지 않는 경우에는 포기가 발생하였다. 예 (12)에서처럼 발화 도중 발화 중단이 일어나고 수정 시도를 멈춘 후 새로운 문장으로 발화하고 있는 것을 알 수 있다. 예 (13)는 자신의 생각했던 바를 표현하려고 하다가 포기하고 자신의 감정에 대해서 발화하고 있다.

- (12) 01 NNS10: 그~ 혹시 우즈베크 어~ (0.4) 한국의 그
02 초등학교 (0.3) 애들이 갈 때
- (13) 01 NNS12: 네 그- (0.31) 사람이 (0.31) 보통 (0.70)
02 아~ 지금 저 후회하고 있어요
03 <@후회되고 있어요@>

4.2. 내적 수정의 양상

<표 7> 내적 수정 분석 결과

내적 수정	초급		중급		고급		계	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	
간투사	1,423	22.2	1,115	20.2	861	22.9	3,399	
단순 반복	410	6.4	387	7.0	158	4.2	955	
장음화	짧은 장음화	1,882	29.4	1,617	29.3	889	23.6	4,388
	긴 장음화	301	4.7	103	1.9	78	2.1	482
소계	2,183	-	1,720	-	967	-	4,870	
휴지	단휴지	998	15.6	904	16.4	708	18.8	2,610
	중휴지	722	11.3	775	14.1	684	18.2	2,181
	장휴지	669	10.4	611	11.1	381	10.1	1,661
소계	2,389	-	2,290	-	1,773	-		
계	6,405	100	5,512	100	3,759	100	15,676	

내적 수정의 총 빈도수는 15,676회로 초급은 6,405회, 중급은 5,512회, 고급은 3,759회로 숙달도가 높아질수록 수정의 빈도수는 떨어지고 있다. 내적 수정의 경우에는 비유창성의 지표인 간투사 사용이나 장음화 등이 포함되어 있기에 숙달도가 높아질수록 유창성도 따라 올라가기 때문에 내적 수정이 자연스럽게 줄어들게 되는 것이다. 내적 수정의 경우에는 짧은 장음화를 가장 많이 사용하는 것으로 나타났고 다음으로 간투사>단휴지>중휴지>장휴지>단순 반복>긴 장음화 순으로 나타났는데 내적 수정의 각 유형이 단독으로 나타나기보다는 복합적으로 나타나는 경우가 많았다. 외적수정과 마찬가지로 내적 수정에서도 숙달도가 높아질수록 총 빈도수는 줄어들지만 빈도수의 순서가 초급, 중급, 고급의 숙달도와 상관없이 모두 동일하였다.

4.2.1 간투사

간투사는 ‘화자의 느낌이나 의지를 특별한 단어에 의지함 없이 직접적으로 표시하는’ 기능을 한다.⁹⁾ 간투사 사용은 초급에서 고급으로 갈수록 낮아졌는데 간투사를 사용하게 되면 발화의 공백이 생기지 않기 때문에 다음 발화를 생각하고 있다는 신호나 문제가 생겼다는 신호를 대화 참여자에게 보낼 수 있기 때문이다. 간투사의 경우에는 초급이 1,423회, 중급이 1,115회, 고급이 861회로 나타났다.¹⁰⁾ 초급과 중급의 학습자들은 자신의 말차례에서 발화의 공백을 채우면서 부

9) 남기삼·고영근(1993) 참조

10) 원정·양명희(2019)에서는 내적수정 중 간투사가 27.1% 가장 높게 나왔고 양수림(2020)에서도 평균 3.07로 간투사의 사용 빈도가 가장 높은 것을 알 수 있다.

족한 목표어 실력을 드러내는 것이라고 볼 수 있겠다. 예 (14)와 예 (15)에서도 알 수 있듯이 간투사 사용으로 시간을 벌면서 후행 발화를 내적으로 점검하고 있고 장음화와 같이 사용되는 경우가 많았다.

- | | | | |
|------|----|-------|---|
| (14) | 01 | NNS5: | 계란 (0.46) <u>어~::</u> (0.32) 먼저 계란 계란:: |
| (15) | 01 | NNS1: | <u>음:::</u> (1.48) 천-이천십팔년 (0.46) |
| | 02 | | 대학교 (0.66) <u>어::</u> 대학 지원은 |

4.2.2 단순 반복

본고에서는 단어보다 작은 단위의 반복은 포함하지 않았다. 단순 반복은 숙달도와 상관없이 모든 집단에서 자주 관찰되었지만, 그 사용 빈도수는 숙달도별로 큰 차이가 있었다. 초급은 410회, 중급은 387회로 비교적 많았으나 고급의 경우에는 158회로 사용이 많이 줄어든 것을 볼 수 있다. 초·중급의 경우에는 위의 예 (14)에서처럼 단어를 반복하는 경우가 많았고, 고급으로 갈수록 예 (16)처럼 구나 어절 단위의 반복이 많아졌다.

- | | | | |
|------|----|--------|---|
| (16) | 01 | NNS12: | 어~ (0.30) 어~ (0.33) <u>제 생각에는</u> |
| | 02 | | (0.37) 음 (6.23) <u>제 생각에는</u> 아마 (1.27) |
| | 03 | | 약간 (0.43) 우리 (0.31) 나이 (0.68) 진짜 |
| | 04 | | 나이를 (0.72) 어~ (5.36) 어떻게 (1.96) |
| | 05 | | 나이를 (1.69) 약간 우리 (0.55) 그 나이 |

4.2.3 휴지

휴지는 대화 중 발화자가 자신의 말차례에서 사용할 어휘나 개념이 바로 떠오르지 않을 때 생기는 공백을 의미한다. 발화자가 자신의 말차례에서 발화가 완료되기 전까지 나타나는 휴지를 관찰하였다. 휴지의 경우 Jefferson(1989)의 표준적 최대 침묵시간(standard maximum silence, 1.0초)을 참고하여 장휴지를 1초 이상은 장휴지, 05초를 기준으로 그것보다 높으면 중휴지, 낮으면 단휴지로 분류하여 분석해 보았다.¹¹⁾

단휴지, 중휴지, 장휴지를 모두 합한 총빈도는 초급은 2,389회, 중급은 2290회, 고급은 1773회로 비모어화자의 내적 수정 중 가장 높은 빈도를 보였다. 휴지가 높은 빈도수를 가진다는 것은 자연발화에서 대화 참여자가 휴지의 시간 동안을 기다려주고 있음을 의미하기도 한다. 고급에서 장휴지가 381회로, 초급의 669회의 빈도보다 많이 줄어든 것을 확인할 수 있는데 이것은 휴지가 가지는 특성 때문이다. 휴지는 자신의 말차례에서 소리의 공백이 생기는 것인데 이것은 대화참여자에게 적극적으로 대화에 참여하고 있지 않거나 문제가 생겼는데 해결할 수 없다는 인식을 줄

11) 양수림(2020)에서도 휴지를 내적수정의 분류로 넣고 분석하였지만 몇 초 이상의 휴지인지는 언급하고 있지 않다. 다만 학습자들에게 한 인터뷰 문항 중 2초 이상의 긴 휴지를 사용한 원인에 대해서 묻고 있는 것으로 보아 2초 이상의 휴지를 의미 있게 본 것으로 추측할 수 있다. 원정·양명희(2019)에서는 1초 이상의 휴지를, 유천연·원미진(2020)에서는 학습자의 말하기 과제의 유창성을 알아보기 위해 중·고급 학습자의 발화 중 나타나는 휴지를 횟수, 총 길이, 1초 이상의 휴지, 1초 이상의 휴지 길이 등으로 세분화하여 분석하였다.

수 있다. 따라서 고급 학습자들은 발화자 스스로가 문제를 해결할 수 없을 때는 모어화자에게 도움을 요청하는 등의 방식으로 모어화자와 적극적인 상호작용을 하였다.

이 휴지의 시간은 버려지는 시간이 아니라 비모어화자가 스스로 발화 내용을 수정하기 위해 생각하는 시간으로 제2언어습득에서 언어 능력을 높이는데 중요한 의미를 가진다. 교실 대화의 경우에는 교사가 학습자의 발화를 기다리지 못하고 중간에 끼어들거나 교사 스스로 문장을 완성하여 발화를 완료해 버리는 경우가 있을 수밖에 없다. 이는 수업 시간의 제약과도 연결되는데 정해진 시간에 완료해야 하는 과업이 있기 때문이다. 그러나 자연 발화에서는 그러한 행동은 대화 참여자에게 무례하다고 느낄 수 있는 행동이기 때문이기도 하고, 원활한 의사소통을 위해서는 가능한 상대방의 요구에 응해주어야 하기 때문에(강소영, 2006) 비모어화자가 충분히 자신의 발화를 완료할 수 있는 시간을 주게 된다.

- (17) 01 NNS7: 근데:: 그~ 대사관에::
 02 그~:: (0.43) 그때 졸업할 때까지::
 03 대사관에:: (0.53) 암~::
 04 무::슨:: 그~:: (0.26) 정보를:: (0.70)
 05 어~:: 맞춰- 맞춰서:: (0.60) 어- 어떤
 06 정보를 (0.62) 그~:: 대사관에
 07 취직하고 싶거든요

이러한 기다림은 모어화자의 말차례가 끝나고 난 뒤 비모어화자에게 말차례가 넘어가는 그 전환 공간 사이에서 생기는 휴지에서도 관찰된다.

<표 8> 말차례 전환 공간에서 생기는 휴지 분석 결과

휴지		초급		중급		고급		계
		빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도
말차례 전환 공간에서의 휴지	0.2초 이하	1,609	30.3	1,730	36.3	1,900	50.5	5,239
	단휴지	633	11.9	554	11.6	311	8.3	1,528
	중휴지	1,491	28.0	1,373	28.8	717	19.0	3,581
	장휴지	1,586	29.8	1,114	23.3	836	22.2	3,536
계		5,319	100	4,771	100	3,764	100	13,884

말차례 전환 공간에서 생기는 휴지를 단휴지, 중휴지, 장휴지로 나누고 빈도를 확인해 본 결과 초급, 중급, 고급 모두 0.2초 이하의 정상적인 휴지가 가장 많았고 다음으로 장휴지가 높은 것을 알 수 있다.¹²⁾ 이것은 비모어화자가 내적수정을 하고 있다는 의미이기도 하지만 자연발화에서 그만큼 대화 참여자가 비모어화자의 발화를 기다려주는 시간이기도 한 것이다.

12) 총 빈도를 보면 초급이 가장 높고 고급으로 갈수록 빈도수가 떨어지는 것을 알 수 있다. 이것은 대화의 말차례가 활발히 바뀐 것을 의미한다. 고급으로 갈수록 비모어화자가 길게 자신의 이야기를 하기 때문에 대화의 말차례 바뀐이 초급보다 적다. 말차례 전환공간에서의 휴지가 중요한 이후는 후행 발화의 대화 방향을 결정하는데 큰 영향을 미치기 때문이다. 예를 들어 질문과 응답의 인접쌍에서 모어화자의 질문에 전환공간에서의 휴지가 길며 첫 발화에서 주저하는 신호인 장음화가 같이 일어나는 응답을 하게 되면 모어화자는 답변에 대한 진위성 여부를 의심하게 된다. 그래서 확인 질문 등으로 다시 한번 응답의 사실 여부를 확인하는 모습이 관찰되었다.

4.2.4. 장음화

장음화는 발화자가 부정확한 어휘나 문법적 형태에 대해 음절의 끝을 늘리며 발음하는 방법이다. 말끝을 늘이는 방법은 발화자가 자신의 말차례를 유지하면서 발화 중 문제 요소를 해결하기 위해 시간을 버는 방법으로 본 연구에서 가장 많이 관찰된 현상이기도 하다. 장음화의 경우에는 속달도가 낮을수록 장음화의 길이가 더 길어지고 그 빈도수도 클 것으로 예측되어 장음화의 길이를 구분하여 살펴보았다.

각 속달도별 비모어화자들 모두 짧은 장음화를 가장 많이 사용하고 있었다. 짧은 장음화는 초급은 1882회, 중급은 1617회, 고급은 889회이고, 긴 장음화는 초급 301회, 중급 103회, 고급 78회로 고급으로 갈수록 확연히 줄어들기는 하지만 다른 내적 수정보다 더 많이 사용되었다.

(18)	01	NNS7:	근데:: 그~ 대사관에::
	02		그~:: (0.43) 그때 졸업할 때까지::
	03		대사관에:: (0.53) 암~::
	04		무::슨:: 그~:: (0.26) 정보를:: (0.70)
	05		어~:: 맞춰- 맞춰서:: (0.60) 어- 어떤
	06		정보를 (0.62) 그~:: 대사관에
	07		취직하고 싶거든요

예 (18)에서 알 수 있듯이 장음화의 경우에는 간투사처럼 다른 음을 발화하지 않아도 되고 발화자가 하고 있는 발화 중 제일 끝에 위치한 음을 길게 늘이는 쉬운 방법으로 시간을 벌 수 있기 때문에 가장 많이 사용되고 있었다. 그러나 이 장음화가 길어지면 대화 참여자가 말차례 중 끼어들어 문제 요소에 반응할 가능성이 높아지므로 긴 장음화는 가장 적게 나타난 것으로 보인다.

5. 맺음말

본 연구는 초급, 중급, 고급 수준의 한국어 학습자이자 비모어화자 12명의 자연 발화를 대상으로 대화 자료를 수집한 후 타인의 도움 없이 학습자 스스로 자신의 발화를 수정하는 동일말차례에서 자기주도 수정의 양상을 관찰한 연구이다. 본 연구는 자연 발화에서 자기주도 자기수정을 내적 수정과 외적수정으로 분석하여 특징을 도출하고, 이러한 특징들이 나타난 원인에 알아보았다.

본 연구에서 나타난 비모어화자의 동일말차례 자기주도 수정의 특징은 아래와 같이 세 가지로 요약될 수 있다. 첫째, 유형별로 보면 수정의 양상이 내적수정에 집중되어 있다. 둘째, 속달도별 외적 수정 빈도수를 살펴보면, 초급이 261회로 가장 많고, 중급이 192회, 고급이 145회 순으로 언어 속달도와 수정 빈도수가 유의미한 관련성이 있는 것으로 나타났다. 셋째, 외적수정은 속달도가 높아질수록 총 빈도수는 줄어들지만 속달도와 상관없이 초급, 중급, 고급 학습자들 모두 추가 > 기능어 대체 > 내용어 대체 > 삭제 > 포기의 순서로 나타났다. 넷째, 속달도 별 내적 수정 빈도수를 살펴본 결과 외적수정과 마찬가지로 속달도가 높아질수록 총 빈도수는 줄어들지만 속달도와 상관없이 초급, 중급, 고급 학습자들 모두 짧은 장음화 > 간투사 > 중휴지 > 장휴지 > 반복 > 긴 장음화 순으로 나타났다.

본 연구는 상대적으로 한정된 수의 학습자의 대화 자료를 분석한 것이므로 일반화하기에는 무리가 있을 수 있다고 본다. 다만 한국어 학습자들의 자연 발화를 분석했다는 점과 많은 분석 자료를 수집하고 분석하여 결과를 얻었다는 점에서 기존의 연구들과는 차별성을 지닌다고 볼 수 있다. 후속 연구로 수정의 방법을 좀 더 세분화하여 비모어화자의 자기발화 수정의 양상을 살펴보려 한다.

참고문헌

- 강정숙·김희규(2004), 언어학습장애아동과 일반아동의 말하기·쓰기 활동을 응집구조 및 자기발화수정 능력 분석, 《특수아동교육연구》 6(2), 아동특수학회, 75-96쪽.
- 국지연(2016), 순차통역에서 나타나는 자기 발화 수정 양상 연구 학부생의 한·독 순차통역을 중심으로, 《통번역학 연구》 20(4), 한국외국어대학교통번역연구소, 1-24쪽.
- 김규현(2016), 대화분석, 김해연 외 저, 《담화분석》, 종합출판EnG, 175-239쪽.
- 김상수(2009), 한국어 학습자의 스스로 고쳐 말하기 연구, 《동남어문논집》 28, 동남어문학회, 241-260쪽.
- 김상수(2013), 구어 평가 담화에 나타난 자기발화수정 연구, 《언어와 문화》 9(1), 한국언어문화교육학회, 1-20쪽.
- 김평강(2013), 독화와 대화에 나타난 한국인 일본어 학습자의 자기발화수정의 유형, 《일본 연구》 56, 한국외국어대학교일본연구소, 225-241쪽.
- 김평강(2020), 일본인 한국어학습자의 자기발화수정에 관한 일고찰, 《일본연구》 86, 한국외국어대학교일본연구소, 207-227쪽.
- 김평강·박정원(2013), 한국인일본어학습자의 자기발화수정의 양상, 《일어일문학연구》 85, 한국일어일문학회, 453-474쪽.
- 니보리유키·김영주(2012), 구어오류수정에 대한 학습자 인식과 교실 실행: KFL일본인 학습자를 중심으로, *Foreign Language Education* 19(2), 327-355쪽.
- 박선희(2013), 제2언어 한국어 화자의 발제 담화에 나타난 자기수정 연구, 《언어과학》 20(4), 한국언어과학회, 35-56쪽.
- 양수림(2020), 중국인 학습자의 한국어 자기발화수정 연구 - 수정 특징 및 그 원인 분석을 중심으로 -, 《외국어로서의 한국어교육》 59, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 223-249쪽.
- 원정·양명희(20119), 한국어 교실 수업에 나타난 발화 수정 양상 연구, 《언어사실과관점》, 연세대학교 언어정보연구원, 383-405쪽.
- 이재은·김영주(2011), 한국어 학습자의 과제수행에 나타난 자기시발 자기수정의 유형과 분포, 《한국어학》 51, 한국어학회, 65-188쪽.
- 이현주(2009), 자기발화수정의 언어적 유형 연구, 《우리어문연구》 33, 우리어문학회, 31-64쪽.
- 조경순·박정은·Nguyen Thao(2021), 베트남 한국어 학습자의 대화 수행 양상 연구 - 언약 상황에서 대화이동 연속체 분석을 중심으로 -, 《어문논집》 87, 371-404쪽.
- 하신영(2017), 한국어 학습자의 자기발화수정 유형 분석, 《인문학연구》 27, 인천대학교 인문학연구소, 163-188쪽.
- 홍서연(2021), 러시아어 학습자들의 독화에 나타난 자기발화수정 양상, 《노어노문학》 33(1), 한국노어노문학회, 133-158쪽.
- Drew, Paul. (1997), Open class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation, *Journal of Pragmatics* 28(1), 69-101.
- Jefferson, G. (1987), On exposed and embedded correction in conversation. In G. Button & J.R.E. Lee (Eds.), *Talk and Social Organization*, 86-100.
- LaSalle, Lisa R., and Edward G. Conture. (1995), Disfluency clusters of children who stutter: Relation of stutterings to self-repairs, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 38(5), 965-977.
- Lerner, Gene H., and Celia Kitzinger. (2007), Extraction and aggregation in the repair of individual and collective self-reference, *Discourse Studies* 9(4), 526-557.
- Levelt, Willem JM. (1983), Monitoring and self-repair in speech. *Cognition* 14(1), 41-104.
- Schegloff, Emanuel A. (1987), Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis, *Social Psychology Quarterly*, 101-114.
- Schegloff, Emanuel A. (1988), Presequences and indirection: Applying speech act theory to

- ordinary conversation, *Journal of Pragmatics* 12(1), 55-62.
- Schegloff, Emanuel A. (1991), Reflections on talk and social structure. *Talk and Social Structure*, 44-70.
- Schegloff, Emanuel A. (1992), Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology* 97(5), 1295-1345.
- Schegloff, Emanuel A. (2013), Ten operations in self-initiated, same-turn repair, *Conversational repair and human understanding*, 41-70.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson, and Harvey Sacks. (1977), The preference for self-correction in the organization of repair in conversation, *Language* 53(2), 361-382.

「한국어 비모어화자의 자기주도 수정 양상 -동일말차례 수정을 중심으로-」에 대한 토론문

송인성(상명대)

이 연구는 한국어 학습자를 대상으로 발화자가 자신의 발화를 수정할 때 어떠한 수정 행위가 드러나는지 분석하였습니다. 여러 수정 유형을 설정하여 비모어 화자의 발화 수정 행위를 면밀하게 관찰한 점이 흥미롭게 다가왔고, 자연발화에서 나타나는 발화 수정 행위를 분석한 점에서 이 연구에 의의가 있다고 판단됩니다. 이 연구가 더 좋은 성과를 맺기를 바라는 마음으로, 몇 가지 질문과 제언을 드리며 토론자의 소임에 임하고자 합니다.

첫째, 이 연구의 필요성 및 의의를 보다 자세하게 설명해 주는 것이 필요해 보입니다. 이 연구는 한국어 학습자를 대상으로 자연발화에 나타나는 발화 수정 양상을 분석하였습니다. 그런데 왜 이 연구를 수행해야 하는지 이 연구에서 앞선 연구와 차별성을 둔 자연발화를 분석하여 도출한 결과가 어떠한 의의가 있는지 글에 잘 드러나지 않습니다. 한국어 학습자를 대상으로 한 발화 수정 행위를 분석한 연구 가운데, 하신영(2017:166)에서는 한국어교육 분야에서 학습자 스스로 인지하고 스스로 고치는 자기 발화 수정에 대한 관심이 부족했던 것을, 양수림(2020:226)에서는 외국어 학습에서 학습자의 자기 발화 수정은 발화의 정확성 향상, 중간언어 개선, 교육 자료로 활용 등 세 가지 긍정적인 기능을 들어 연구 의의를 살피고 있습니다. 연구자가 생각하고 있는 이 연구의 필요성을 보다 명확하게 제시하여, 이 연구가 이 분야에서 꼭 필요한 연구임을 드러내는 것이 필요해 보입니다.

둘째, <표 5>의 발화 수정에 대한 하위 유형의 선정 기준이 궁금합니다. 다수의 선행 연구에서는 이 연구와 유사하게 Schegloff et al(1977), Levelt(1983), LaSalle & Conture(1995), 이현주(2009) 등에서 설정한 수정 유형을 참고하여, 각 연구에서 설정한 수정 유형의 기준과 타당성을 설명하는 데 큰 비중을 두고 논의를 진행하였습니다. 이 연구에서도 수정 유형을 먼저 내적 수정과 외적 수정으로 구분하고 하위 유형을 설정하여 논의를 전개하였는데, 이 연구에서 설정한 각각의 하위 유형에 대하여 그 기준과 이유를 명확하게 제시하고 다른 연구와의 차이점을 설명해 주면 좋겠습니다.

셋째, 4장에서는 Schegloff et al(1977) ‘자기주도-자기수정’, ‘자기주도-타인수정’, ‘타인주도-자기수정’, ‘타인주도-타인수정’의 네 가지 수정 유형에 기반하여 <그림 1>과 같은 수정 행위 유형 빈도의 분석 결과를 제시하였습니다. 그런데 이 네 가지 수정이 무엇이고 어떠한 경우가 이에

해당하는지 자세한 설명이 없기 때문에 이 분석 결과를 신뢰하기가 어렵습니다. 그리고 이 연구의 특징적인 점은 교실 외 환경에서 수행된 자연발화를 분석한 것인데, 자연스러운 발화(casual speech)에서 교사가 학생에게 수행한 ‘타인 주도’와 ‘타인 수정’이 나타났다고 분석 결과를 제시한 것이 적절한지 의문스럽습니다. 이 타인 주도과 타인 수정이 자연발화에서 자연스럽게 진행되었다면 그 사례를 밝혀서 자세히 설명해 주는 것이 필요해 보입니다.

넷째, 4.1. 외적 수정 양상과 4.2. 내적 수정 양상은 학습자의 숙달도에 따라 실현 빈도를 중심으로 분석 결과가 제시되고 있습니다. 그런데 여기서 제시한 분석 결과의 정보가 각 유형에 따라 나열식으로 전개되는 인상이 커서, 어떠한 결과가 유의미하고 가치가 있는지 잘 파악이 되지 않습니다. 이와 관련하여 4.2.1.에서와 같이 화자가 간투사를 사용하여 자신의 발화를 수정한다면 어떠한 종류의 간투사가 사용되는지, 그 간투사가 담화에서 실현되는 담화 기능과 특징은 무엇인지, 이 간투사의 종류, 기능, 특징이 화자의 숙달도별로 어떻게 드러나는지 등을 더 자세히 밝힐 수 있다고 생각합니다.¹³⁾

또한 4장은 분석 결과를 중심으로 내용이 전개되고 있는데 도출한 결과에 대한 논의가 자세히 언급되고 있지 않은 점도 이 연구에서 함께 생각해야 할 부분입니다. 이 연구는 기존 연구와 다르게 자연발화를 대상으로 분석을 수행한 점이 특징적입니다. 그렇기에 이 내용을 중심으로 기존의 다른 발화를 대상으로 분석한 연구 결과와 어떠한 차이가 나타나는지, 자연발화에서는 수정 행위가 어떻게 특징적으로 드러나는지를 장 혹은 절을 설정하여 자세히 설명해 주면 좋겠습니다.

다섯째, 이 연구에서 제시하고 있는 아래와 같은 내용도 부연 설명이 필요하다고 생각합니다. 또한 장 구성에서 1장과 3장의 내용은 많지 않기 때문에 2.2.절 선행 연구의 내용을 1장으로 이동하고, 2.1.절과 3장의 내용을 통합하는 것이 어떨지 고민해 보면 좋겠습니다. 마지막으로 발화자의 국가별, 숙달도별로 유의미한 결과가 잘 나타나지 않는다면, 모어 화자를 대조군으로 설정하여 한국어 학습자와 모어 화자의 차이를 비교해 보는 것도 흥미로운 연구가 될 듯합니다.

- ① 교사와 학생 간 대화에서 학생의 자연발화를 이끈 것이 적절한지, 선행 연구에서 언급한 ‘긴장감’ 같은 요인이 작용할 수 있는 것은 아닌지
- ② 비대면이라는 온라인 환경이 발화자에게 미치는 영향
- ③ 외적 수정에서 ‘포기’를 수정 행위로 본 이유
- ④ 내적 수정에서 ‘장음화’를 짧은 장음화와 긴 장음화로 구분한 근거
- ⑤ 내적 수정에서 ‘휴지’를 0.2초, 단휴지, 장휴지, 장휴지로 나눈 근거, 또한 이 연구에서 휴지와 휴지의 길이를 분석한 방법¹⁴⁾
- ⑥ 부제에 있는 ‘동일 말차례 수정’이라는 용어가 적절한지, 선행 연구에서 주로 사용한 자기 발화 수정과 차이점

13) 이 글에서는 간투사가 시간 별기 기능으로 실현될 때의 발화 수정 행위가 나타나는 것으로 설명하고 있습니다. 그런데 “다음 전화 기대 ‘어’ 연결해 볼까요?”(송인성, 2022:110)의 예문과 같이 ‘어’, ‘아’, ‘아니’ 등의 간투사 혹은 담화표지가 직접적으로 발화 수정하기의 기능으로 실현될 수 있습니다.

14) Laver(1994:535-536)에서는 휴지(silent pause)에 대하여 폐쇄음의 묵음 구간이 180ms 이상 나타날 수 있기 때문에 묵음 구간이 200ms 이상으로 실현되는 경우를 휴지로 간주하였습니다. 이 연구에서는 음의 길이와 휴지를 분석한 앞선 연구를 살펴보고 그에 대한 기준을 명확하게 설정하는 것이 필요해 보입니다.

참고문헌

송인성, 2022, 구어 자료에 나타난 감탄사 ‘어’의 담화 기능과 운율, 어문논집 94, 민족어문학회, 95-124.

Laver, J., 1994, *Principles of Phonetics*, Cambridge: Cambridge University Press.

*발표문의 참고문헌에 있는 참고 자료는 토론문의 참고문헌에 언급하지 않았습니다. 발표자 선생님의 소중한 발표문 잘 보았습니다. 감사합니다.

제안과 거절 대화에서 나타나는 상호 작용 조직의 특성

정수현(호서대)

1. 머리말
2. 연구 내용 및 대화 분석 이론
3. 제안에 대한 거절 대화의 실제
4. 맺음말

1. 머리말

이 연구는 대화 분석 이론 가운데 상호 작용 조직이 한국어 대화 안에서 어떻게 해석될 수 있는지를 설명하는 것을 목적으로 한다. 특히 ‘제안과 거절’이라는 특정한 상황 안에서 위에서 제시한 ‘말차례 취하기 조직’, ‘순차 조직’, ‘구조적 조직’, ‘선호 조직’, ‘수정 조직’ 등 상호 작용 조직 전반에 관해 기술을 해 볼 것이다.

이 연구는 기본 자료로 한국어 대화 내용을 삼는데, 대화 관련 이론인 ‘대화 분석’ 이론이 보편적으로 적용된다는 전제에 따라 개별 언어인 한국어에 확장하여 적용함으로써, 언어 현상에 나타나는 보편성과 특수성에 관한 설명을 풍부하게 할 것이다. 언어학 분과에서는 ‘대화’ 또는 ‘담화’에 대해 관심을 두고 이를 분석하기 위해 여러 방법론을 토대로 하여 연구하고 있으나 현재 ‘대화 분석’과 관련한 한국어 연구는 많지 않다. 국어학에서도 ‘화용론적’ 연구는 계속적으로 진행되고 있다. 따라서 화용론적 측면에서 대화를 살펴본다고 하더라도 ‘상호 작용’과 관련되는 실제 언어 현실에 대한 연구가 필요하다고 판단한다. 언어를 연구하는 여러 이론 가운데 ‘대화 분석’이라는 개념을 우리말, 한국어 대화에 적용해 보고자 하는 데 의의가 있다.¹⁾

이 연구가 다른 연구들과 비교하여 차별성을 가지면서도 연구의 필요성을 가지는데 이를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 국어학 연구에서는 생소할 수 있는 대화 분석의 이론을 도입하여 적용해 본다는 것, 둘째, 국어학에서 쓰일 때 이론의 적용이 명확하지 못해 생기는 한계점을 고민하여 명확하게 해 본다는 것, 셋째로 이론의 보편성과 특수성의 균형을 도모해 본다는 것이다.

대화는 한 사람의 발화로만 성립하는 과정이 아니다. 반드시 대화 상대자가 있어야 한다. 대화는 두 사람 이상의 대화 구성원들 사이에서 메시지를 교환하는 과정에서 사회적 행위로서 의미를

1) 국어학 안에서는 ‘대화 분석’이라는 개념과 ‘담화 분석’이라는 개념이 명확하게 구분되어 사용되지 않는 경향이 있는데, 이는 보편적인 개념을 특수한 언어에 적용하여 분석하는 데에서 한계점이 될 수 있다.

구성하는 과정이라고 할 수 있다. 또한 지금은 ‘소통의 시대’라고 이를 만큼 소통을 중시하고 있으나 소통과 관련한 연구들은 매체에 대한 연구가 대세를 이루고 있다. 그러나 자연스러운 대화에 대한 연구 역시 중요하다.

언어의 상호 작용이 중요한 시대이기 때문이므로 한국어 대화 패턴에 관한 언어 현실에 대한 설명이 필요하다. 상호 작용 과정 안에서 우리는 발화된 상대방 말에 대해 어떻게 해석해야 하는지를 고민한다. 그러나 어떤 발화는 일정한 패턴 안에서 나타나지만 왜 그 맥락 안에서 쓰이는지를 설명하지 못하기도 한다. 특정 표현의 의미를 알기 위해서는 그 말(표현)이 어떤 기능을 하고 어떤 패턴 안에서 나타나는지에 대해서는 설명이 필요할 것이다. 그러나 우리말 연구에서 단어, 문법의 의미에 대한 설명은 많이 이루어졌지만 대화 구조, 패턴 안에서의 표현에 대한 설명이나 이해는 부족하다.

따라서 이 연구에서는 한국어 표현의 쓰임을 한국어 대화 패턴 안에서 설명하여 말(표현)의 쓰임의 경향성을 파악하여 기술해 보려고 한다. 이러한 설명력을 바탕으로 한다면 우리말 단어, 문법의 의미도 더 세부적으로 기술할 수 있을 것이다.²⁾

2. 연구 내용 및 대화 분석 이론

2.1. 연구 내용

먼저 이 연구의 제목에서 말하고 있는 ‘제안’의 범위에 대해 고민하였다. 사실 이 연구에서 중점적으로 다루고 싶었던 것은 ‘거절’이다. 따라서 대화 상대자가 거절을 하는 대화를 자료로 삼아야 하는데, 거절을 할 수 있는 대화의 유형에 대해 생각해야 했다. ‘거절’은 ‘요구, 제안, 부탁’ 등을 물리치는 행위로 볼 수 있으니, 이를 아우를 수 있는 발화자의 행위를 짝 지어 표현하고 싶었다. 아직 마뜩찮고, 이 발표문 3.1.에 제시한 대화 4개에서 한 가지는 ‘제안’으로 볼 수 있을 것인지 모호한 면이 있으나 일단 ‘제안’으로 표현하고자 한다.³⁾

이 연구는 한국어 대화 데이터를 기반으로 한다. 대화 분석에서 데이터는 실제 상황의 대화이므로, 녹음을 하는 방법으로 여러 데이터를 수집하였다. 또한 데이터를 모으는 일에서 특정한 대화로 한정하여 데이터를 모을 수도 있지만, 일차적으로는 자료는 모으는 데 있어서 분량이나 분야에 제한을 두지 않았다. 연구자가 참여한 대화의 녹음이 대부분이며 연구자가 대화 상황에 참여하였으나 대상이 되는 대화에서는 연구자의 발화가 들어 있지 않은 것이 있다. 또한 코로나 상황으로 인해 대부분의 자료들이 전화 통화 내용이다. 이러한 과정에서 얻은 대화의 수는 아주 많으나 부탁과 거절의 한한 자료는 ‘20개’로 추렸다. 그 목록을 간략히 제시하면 다음과 같다.

[친밀한 사이의 대화 목록]

일련번호	대화 참여자들의 관계	전체 분량(분)/전사 분량(분)
------	-------------	-------------------

2) 이 연구에서 이 모든 것을 설명하지는 못했다. 다만 궁극적인 목표를 제시해 본다.

3) 아래의 자료 20건을 모두 살펴보면 ‘제안’보다는 다른 단어가 더 적절할 듯도 한데, 조금 더 넓은 의미를 찾고 있는 중이다.

01	모녀	10/2
02	모자	25/2
03	모자	3/2
04	모자	5/2
05	친구	20/2
06	친구	2/2
07	부부	12/2
08	부부	5/2
09	친구	30/2
10	친구	20/2
11	친구	25/2
12	친구	10/2
13	모녀	10/2
14	친구	5/2
15	친구	20/2
16	친구	5/2
17	모녀	3/2
18	모녀	5/2
19	친구	8/2
20	친구	5/2

위의 각 자료에서 전사 분량은 ‘부탁과 거절’과 관련한 내용에 대한 부분이 짧게 일어나고 있고 그것을 분 단위로만 표시하였다. 대부분 부탁과 거절의 구조가 보이는 데까지 전사를 하다 보니 2분 내외 분량이 전사의 대상이 되었다.

한편, 위의 자료들이 친밀한 사이에 해당하는 관계에서의 거절하는 대화를 수집하게 되면서 이것과 대조적으로 살펴볼 수 있는 내용을 몇 케이스 수집하였다. 해당 내용은 3.2.에서 제시하게 될 것인데, 내용은 영업 사원(콜센터 직원)의 부탁(요청)에 거절하는 내용이다. 해당 내용은 목록으로 제시하지 않으나 상당히 많은 수를 녹음하였는데 그중 3가지 정도만 제시하고자 한다. 목록 번호는 임의로 21~23번으로 제시한다.

대화 전사 방법은 기본적으로 Jefferson(1978)에 의해 개발된 표기법을 따른다. ‘대화 분석’에서 전사는 보통 알파벳으로 전사를 한다. 그러나 이 연구에서는 그에 따르지 않는 듯하다. 아직 검토 중이기는 하나 우리말을 설명하는 데 있어서 한글 전사도 부족하지 않을 것으로 판단하기 때문이다. 현재로서는 다음의 전사 체계를 따를 것이다. 다만, 이 전사 표기법은 영어권에 특화되어 있는 것은 아닌지 등에 대해 고민하여 우리말에서 적용할 수 있는지를 검토해 볼 필요가 있을 수 있다.

제퍼슨(Jefferson)의 전사 체계 ⁴⁾			
Simultaneous utterances	[[Overlapping utterances	[
Overlap termination]	Contiguous utterances	=
Intervals	(0.0)	Micropause	(.)
Extension of sound	::	Falling intonation	.

Continuing intonation	,	Rising intonation	?
Continuing/rising intonation	?, (or ;)	Animated tone	!
Cut-off	-	Marked rising intonation	↑
Marked falling intonation	↓	Emphasis	Underlining
Gutturalness	gh	Dubious hearing	(word)
No hearing achieved	()	Transcriber's comment	(())
Audible aspirations	hhh	Inhalations	.hhh
Plosiveness	(h)	Compressed or Rushed	> <
Slowed or drawn out	< >	Quieter than surrounding talk	° °
Louder than surrounding talk	CAPITAL LETTER xxXXxx	Applause	
Gazing	-----	Nongaze to gaze	. . .
Dropping of gaze	, . .	Point of mutual gazing achieved	X

2.2. 상호 작용 조직

김규현(2016)의 내용을 참고하여 상호 작용 조직과 관련된 사항은 여러 학자들의 견해를 종합한, 주된 네 가지만 정리해 보면 다음과 같다.

- 대화의 말차례 구성에 관여하는 ‘말차례 취하기 조직’(turn-taking organization)
- 말 순서를 통해 구축되는 ‘순차 조직’(sequence organization)
- 연속적이고 효율적인 행위 수행의 연속성, 원활성과 관련되는 ‘선호 조직’(preference organization)
- 대화상의 문제를 해결하는 데 필요한 ‘수정 조직’(repair organization)

대화의 구조는 위의 ‘말차례 취하기 조직, 순차 조직, 구조적 조직, 선호 조직, 수정 조직을 통해 상호 작용을 대화 안에서 이룬다고 할 수 있겠다.

‘말차례 취하기 조직’은 화자들은 서로 긴밀히 협조하기 때문에 말을 할 때 화자들 사이에 말 겹침을 최소화하는 방향으로 말차례를 조직하며, 대화에서 말차례의 순서가 미리 정해져 있지는 않으나 대화 참여자들이 말차례를 배분하는 데에도 일정한 어떤 조직이 나타난다는 것이다.⁵⁾ 이러한 사실은 굳이 분석하려고 애를 쓰거나 일정한 이론을 대입하지 않더라도 대화에서 알아차릴 수 있다. 하지만 대화 분석에서는 자연스럽게 알아차릴 수 있는 과정들을 패턴화하여 그 패턴을 설명하고자 하며, 특징적인, 특정한 행위로서 대화를 분석한다. 대화 분석에서는 만약 말차례가 어긋나는 경우가 있다면 어긋나는 말차례에 다른 화자들은 어떻게, 어떤 말로 반응을 하고, 어떤 행위로 어긋난 말차례에 대해 대응을 하는지를 연구의 대상으로 삼게 되는 것이다.

‘순차 조직’은 화자의 역할과 청자의 역할이 서로 교환될 때 말차례가 교환되면서 앞선 말차례에 이어져 나올 수 있는 그다음 행위가 적절한 과정을 통해 순차적으로, 순서에 맞는 이어지는 구조로 대화가 이루어진다는 것이다. 여기에서 중요한 것은 앞선 대화 내용 뒤의 내용이 연결이

4) 김규현(2009), Atkinson & Heritage(1984), Ochs, Schegloff, & Thompson(1996)

5) 말차례의 조직적 특성에 대한 설명은 Sacks(1974)에서 배분 규칙에 대해 제시하고 있음.

되는데 이를 인접쌍이라고 한다. 대화 참여자들의 발화문 사이에서 내용적으로 결속력을 가지게 되는데 앞선 말차례에 발화된 내용으로 인해 제약을 받게 된다는 것이다.⁶⁾

‘선호 조직’은 대화에서 수행 행위가 어떻게 구조적으로 조직되는가를 관찰하는 것이다. 행위의 목적에는 여러 가지가 있을 수 있다. 예를 들어, 요청하기, 제공하기, 제안하기 등과 같은 것들이다. 요청, 제안, 초대와 같은 대화에서는 발화자는 청자에게 자신의 행위가 수락되기를 기대하고 대화를 할 것이다. 따라서 ‘수락’은 ‘선호 반응’인 것이고, ‘거절’은 ‘비선호 반응’이 된다. 여기서 ‘선호’라는 개념은 대화 행위 과정에서 관습화되거나 제도화된 것으로 관례적인 방식을 말한다.

‘수정 조직’은 대화 중에 대화 내용을 수정하게 될 때, 어떻게 수정이 진행되는지에 대해 연구하는 것이다. 대화 참여자들의 말하기, 듣기, 그리고 이해와 관련한 대화의 문제들을 처리하고 해결할 수 있는 조직화된 실행들을 ‘수정(repair)’이라고 한다. 수정 조직은 자기주도 자기수정, 자기주도 타자수정, 타자주도 자기수정, 타자주도 타자수정으로 나누어 볼 수 있다.

3. 부탁에 대한 거절 대화의 실제

3.1. 친밀한 사이에서의 거절

위에서 제시한 녹음 자료 가운데 몇 가지 자료 전사 내용과 그 내용을 살펴보자.

[자료01]

- 01 A: 어. 엄마 무씨 열만큼 뿌렸다고?
02 B: 몰라. 작년에. 모르지. 작년에 심고 남은 거 다 뿌리고 쫘 남아서 버렸어. 인제.
03 A: 응. 어.(0.3) 엄마 김장을 안 하는 게 어때?
04 B: 어이.(0.2) 해야지::
05 A: 그래? 엄마가 너무 아프고 힘들잖아.
06 B: 어. 그거는 ‘이제 저기고’ 월요일날 가서 종규네 이제 저기 심는데 놀아도 거기서 논다고 인제. 내일 심는다는데 내일 엄마 없을 때 한다는데 이장이 저 앞집 보고 심어 달라고 해 가지고 월요일날 심는데.
07 A: 배추를?
08 B: 응::
09 A: 음::(1)
10 A: 그러면 쫘↑금만 해 쫘금만. 쫘금만 하면 어때?
11 B: 아 올해는 더 쫘금할 거야. 한 사십 개나 사십다섯 개
12 A: 으음::
13 B: 정미네가 한 이십개 가져 갈래나. 열다섯 개 가져 갈래나. 요새는 김치 그거 쪽쪽 찢어 갖고 찢어 갖고
↑ 볶아 들기름 넣고 볶아 먹으니까 맛있더라고. 또 찢어서 썸 썸 먹고.
14 A: 으음::
15 B: 아빠는 그것만 먹잖↑아.
16 A: 음. 알았어.
17 B: 지금도 그것만 먹는데 [뭐 그때] 한 단 사갖고 와서 곁절이 한 거 애하고 나하고만 먹고
18 A: [음. 알았어.]

6) Schegloff, Jefferson, & Sacks(1973)의 내용 참조할 수 있음.

19 B: 달랑무 씨도 남아서 이쪽에 심는 거야.
 20 A: 음:: 알았어.
 21 B: 응
 (후략)

[자료01]에서는 A가 B에게 김장을 하지 않을 것을 제안하고 있다(03행). 이때 제안하기 전에 약간의 지연이 보인다. 그런데 B는 이에 대해 04행과 같이 거절을 하고 있다. 이에 A가 05행에서 이유를 제시하자 B는 06행에서 그 이유에 대해 ‘그거는 이제 저기고’와 같이 말도 안 되는 무시하는 방법으로서 거절하고 있다. 그 후로 06행의 거절 대화는 아주 길게 이어지고 있는데 A의 이유에 대해 직접적으로 상관이 없는 상황들에 대해 이야기를 하면서 화제를 다른 데로 돌려 회피하려고 하는 것이다. 이에 A는 제안의 범위를 낮추어 조금만 하라고 제안을 하고 있는데 이는 첫 번째 짝 이후 비선호 반응이 나오므로 비선호 반응이 나올 가능성을 최소화하는 발화를 조정 한 것이라고 볼 수 있다. 그러나 그 정도가 마음에 들지 않아 하는 12행 A의 반응에 B는 13행처럼 김장에 대한 정보를 추가적으로 더 제공한다. 04행이 거절의 첫 대화인데 이때 제안자가 선호 하지 않는 비선호 반응을 하기 전의 지연되는 현상을 보이고 있다. 또한 06행, 13행과 같이 비선 호 반응을 완화하는 장치들을 쓰고 있다. 한편, 15행과 같이 정당성을 제공하는 설명을 통해 제 안을 수락할 수 없다는 것을 설명하고 있다. B는 [자료01]은 통화 녹음 자료로서 말차례가 교체 가 잘 이뤄지고 있으나 17-18행에서는 말의 겹침이 일어나고 있는데 B가 거절하는 지속적인 대 화에 제안자는 더 설득을 하지 않으려 하고 대화를 중단하고자 하기 때문에 겹침이 일어나고 있 다.

[자료06]

01 A: 전화 온지를 몰랐네.
 02 B: 예. 써보니까 좋아요?
 03 A: 으:: 응:: 뭐 그냥 똑같지 핸↑드폰이 뭐. hhh
 04 B: 오늘 검사 결과 보러 갑니까?
 05 A: 네::
 06 B: 운전해서 오세요?
 07 A: 운전해서 지금 퇴근하려[고
 08 B: [보미는?
 09 A: 보미는 수업 끝나고 집에 오지.
 10 B: 따로?
 11 A: 어 예 원래 목요일날에서 혼자 따로 가거든 눈술 [수업 때문에]
 12 B: [음 음]
 13 A: 버리고 갑니다::
 14 B: >그래요< 어떻게 병원에 같이 가 드릴까요?
 15 A: 세↑시 오십 분이야↑
 16 B: 아직 <한참> 남았네요.
 17 A: 어.(숨) 같이 들어가도 들어갈 수가 있나?
 18 B: 원래 보호자 한 명 갈 수 있잖아요. [흐흐흐]
 19 A: [어 허 그래?] 몰랐어.
 20 B: 음:: 혼↑자 가요?

21 A: 어. 나 혼자 가지.
 22 B: >아니< 마음이 그러면 같이 가 줄까 했죠.
 23 A: 너 오늘 수업 없어?
 24 B: 저 재택이에요::
 25 A: 아:: 나와도 돼?
 26 B: 음:: 음성 나왔어요. 우리 지윤이
 27 A: 아:: 그래? 아:: (6초) 같이 갈 거면 >동반 추가해서 큐알 코드 찍으면 되니까<
 28 B: 뭐라고?
 29 A: 큐↑알코드에 등↑록을 해야 되니까::
 30 B: 아:: 혼자 잘 가실 수 있어요?
 31 A: 아 또 내가 뭐 또 어디 죽으러 가냐 의료원인데 [멀리] 가는 것도 아니[고]
 32 B: [아 hh] [아니 또] 마음이 불안하실까 봐.
 33 A: 그런 건 없어.
 34 B: ㅎㅎ 그래요 [그래서 어디 전화 한번 해] 봤지. 예 알겠어요.
 35 A: [말만 해 줘도 고맙네.]
 36 B: 그럼 세 시 반에 갔다 와서 커피나 한잔 먹든지.
 37 A: 그럼시다.
 38 B: 그럼 연락하세요.

[자료02]에서는 B가 14행에서 A에게 제안을 하고 있다. 병원에 같이 가 줄 수 있다고 제안하고 있다. A와 B는 알게 된 지 10년 정도 된 사이이고 학부모 모임에서 만나 친밀한 사이를 유지하는 관계이다. 여기에서 제안을 하는 B는 제안하기 전에 말할 준비를 하는 호응을 보이고 있는데 12행이다. 이에 A는 시간을 강조하면서 동의하지 않는다는 거절 의사를 나타내고 있다. 이는 거절을 하는 이유에 대한 설명이 된다. 이때 16행에서 B는 같이 갈 수 있다는 의견을 다시 한번 발화하는데 이에 A는 지연 반응을 보이다가 병원에 같이 들어갈 수 없다는 설명으로 제안에 대한 거절을 우회적으로 표현하고 있다. 사실 이 대화에는 전제가 있는데 B의 딸의 친한 친구가 코로나 19에 걸렸는데 밀접 접촉자로 분류되어 검사를 시행했다는 점이다. 이 이유는 A에게 부담이 되었을 것이고, 이에 병원에 같이 갈 수 없다는 거절하게 된 것이다. 그 후에도 23행과 같이 직접적인 비선호 반응인 거절을 하지 못하고 B의 상황에 대해 물으면서 완화 장치를 사용하고 있다. 그러다가 25행에서 B는 격리 대상이 아닌 것인지를 직접적으로 확인하고, 26행에서 걸림돌이 되는 이유를 제거하게 된 후에 27행에서 수락을 하고 있다. 그러나 이때의 수락은 선호 반응으로 보이지만 사실 수락의 대화 이전에 6초라는 긴 지연 시간이 있는데 이는 비선호 반응이라고 해석할 수 있다. 이에 대한 B의 반응은 A의 거절에 대한 수락이다. 즉 자신의 제안을 철회한다(30행). 이렇게 거절이 제안자에게 받아들여진 후의 A의 대화는 매우 빠르게 흘러가면서 오히려 B가 자신이 전화를 건 사실에 대해 설명을 하고 있다. 제안에 대한 거절에서도 설명이라는 특징을 찾아볼 수 있으나, 비선호 반응을 받아들이는 과정에서도 설명으로서 자신의 제안에 대한 정당성을 제공하는 것으로 해석할 수 있겠다. 역시 통화 대화이다 보니 말차레가 잘 지켜지는 편이나 통화에서는 오로지 목소리로만 대화가 이뤄지므로 제안과 거절하는 데 있어서 초반에 설명이나 완화하려는 경우에는 말 겹침이 일어나는 듯하다.

[자료05]

01 A: 여보세요?
02 B: 어
03 A: 어어:: 아↑니:: 나 그림을 한↑ 장 그려 주면 어때?
04 B: 뭐라고↑
05 A: 그림을 한 장 그려 주면 어때?
06 B: 무↑슨 그림
07 A: 어. 이쁜 그림?
08 B: 3억에 팔게.
09 A: 허↑ (3초) 그래::
10 B: 넘 비싸?
11 A: 3억? 너 3억이 필요하구나?
12 B: 어::
13 A: 그렇구나:: 다행이네. 10억이 안 필요한 게 다행이네::
14 B: 소박하지?
15 A: 어. 소박하다:: 그래 음 정중히 거절하께↑
16 B: 그러면 >이천사백으로< 할게.
17 A: hh. 이천사백? 아. 이천사백이 필요하구나.
18 B: 응.
19 A: 어:: 그래.
20 B: 야. 이게 몇 프로 할인해 준 거야. 이게.
21 A: 아구. 계산도 안 된다.
22 B: 계산해 빨::리.
23 A: 음 구십:: hhh
(후략)

A는 요청을 하기 위해 B에게 전화를 건 상황이다. A와 B는 25년 정도 만난 매우 친밀한 사이인데 B에게 여러 날 동안 그림을 그려 달라고 요청하고 있는 상황이다. 그렇기 때문에 '아니'라는 부사를 사용하였는데 맥락은 이전의 상황들과 이어져서 강조를 하는 말을 쓰고 있다. A의 제안에 B는 '3억'이라는 금액을 제시하면서 거절을 하고 있다. 이때 A는 비선호 반응에 지연하는 반응을 보이고 있다. 앞서서 본 자료들과 마찬가지로 비선호 반응을 받아들이는 첫 짝 대화에서 지연을 보일 수 있다. A와 B는 매우 친밀한 사이로 요청에 대해 비현실적인 답변을 완화 장치로 사용하는 것으로 볼 수 있겠다. A는 거절 의사를 받아들이기로 하고 15행과 같이 명확하게 자신의 요청을 철회한다. 위의 [자료06]과 비교해 볼 법한데, 매우 친밀한 사이에서는 거절과 그 거절을 받아들이는 철회하는 조정의 상황에서도 명확한 요청, 거절, 철회의 양상을 살펴볼 수 있는 듯하다. 위의 자료06의 관계는 10년 정도 매일 만나고, 고민도 나누는 친밀한 사이라고 할 수 있으나 거절의 의사를 밝히는 비선호 반응에 대해서는 조금 더 대화의 양이 많아지는, 여러 번의 조정과 완화 장치가 쓰이는 점이 차이가 있다고 하겠다.

[자료07]

01 A: 여보랑 나랑 토요일날 내려가는 건가?
02 B: .hhh 근데 어떡해 토요일날 내려가면::

03 A: 여보가 시간을 알려주면 내가 한번 표 알아보게
 04 B: >아니 근데 토요일날 내려가면< 여보 너무 많↑이 먹을 거 같애
 05 A: 그럼 안 가? 그냥 당일로 옥이랑 상미랑 같이 가?
 06 B: 어떡할까? (2.0) 잘 모르겠어 (3.0) 아니 먹는 게 중요한:: 게 아니고↑
 07 A: 음
 08 B: .hhh 글썄 뭐라고 해야 될까:: (1) 여보 말대로 그렇게 별로 다닐 데가 없는데:: 없으면 좀 그렇잖아
 09 A: >그치< 그러고 한여름에 막 돌아다닐 데가 없어 대구는 더워서 더워 가지고
 10 B: 공짜 그렇다며
 11 A: 응
 12 B: 아니면은 거기 대구:: 어디야 엑↑스코? 뭐지? [백
 13 A: [백 몰라]
 14 B: 엑스코? 그:: 호텔에 인터볼고::라고:: 그게 있어 하나는 그 갯가에 있는 거고 하나는 대구가
 15 A: 음 음 음
 16 B: 이렇게 있으면 그 위↑쪽에 저↑ 위쪽에 있는 건데:: 거기는 무슨 엑↑스코라고 이렇게 돼 있던데?

A와 B는 부부 사이로 이전의 상황에서 A가 B에게 집안 행사를 위해 목적지에 내려갈 요일을 제안한 바가 있다. 01행이 제안의 발화처럼 보이지 않을 수 있으나 그 이후, 하루가 지난 시점의 대화이므로 01행은 요청으로 볼 수 있다. 01의 요청은 예비 요청으로 해석할 수 있는데 자신의 요청에 대해 긍정적인, 선호하는 반응이 나오도록 구성하는 것이다. 이에 대해 B는 02, 04행에 걸쳐 거절을 하고 있다. 02행에서 B가 '내려가면'을 말을 끌어 지연을 하고 있다. 05행에서 A는 자신의 요청을 명확하게 제시하고 있는데 여기에 B는 06행에서 비선호 반응을 보이고 있는데 지연과 설명을 보이고 있다. 이에 대해 A는 일단 동의를 표현하면서 자신의 제안을 완화하는 것으로 보인다. 이 대화는 일상생활에서의 대화이고 서로 마주보고 한 대화이다. 따라서 말 차례가 잘 상호작용하고 있다고 볼 수 있다.

3.2. 업무적 대화에서의 거절

추가적으로 위의 내용과 다른 친밀하지 않은 사이에서 상담원과의 통화에서 나타난 거절을 살펴해보겠다.

[자료21]

01 A: 여보세요?
 02 B: 안녕하세요? 정수현 고객님 되시죠::?
 03 A: 예. 어디신가[요]?
 04 B: [예]고객님 반갑습니다. 연락드린 곳은 에스케이 엠에이 서비스 상담원 김영미입니다.
 05 A: 아, 예::
 06 B: 저희 오케이 캐시백 마케팅에 동의해 주셔서 감사드리고요, [어] 저 고객님께서도 (0.5)
 07 A: [아::]
 08 B: 예

09 A: 여보세요?
 10 B: 네네네네네네.
 11 A: 고객님께서도 그 이 년에 한 번씩 나라에서 건강검진 받으실 거예요.
 12 B: 아:: 예 [저는 필요 없습니다] 네. 그때도 한 번 전화받은 거 같구요::
 13 A: [건강검진 받으실 때]마다
 14 B: 무조건 하시라는 거 아니시니까 한번 내용을 들어보시면 너무나 좋으신 게 요즘에 보험은 없는 분들은 없으세요. 사실:: 뭐 보험은 다들 있으세요. [그래서]
 15 A: [그러기에는](0.2) 네. 나가봐야 될 것 같아 가지구요. 네.
 16 B: 지금 외출 준비하셨어요? 고객님?
 17 A: 네네네네 그렇습니다.
 18 B: 아. 그러셨구나(작은 목소리). 알겠습니다. [네] 전화 다시 한번 드릴게요. 알겠습니다. 네.
 19 A: [네.]

보통 영업 관련 번호는 정보가 제공이 되어 받지 않고 싶었으나 실수로 전화를 받아버린 상황이다. 04행을 보면 어디인지를 묻는 질문 끝에 약간의 말 겹침이 있다. 12행과 13행을 보면 말 겹침이 상당히 오래 지속된다. 일반적인 통화에서는 이런 양상을 잘 보이지 않는다. 오로지 목소리만으로 메시지를 전달하고 판단하는 상황이기 때문이다. 그러나 영업 통화에서 상담원들은 대부분의 사람들이 통화를 꺼리고 통화가 이루어지더라도 끊는 경우가 많기 때문인 것으로 생각된다. 이때 거절은 완화 장치 없이 12행처럼 명확하게 전달된다. 그러나 14행과 같이 설명을 제공하여 요청을 강화하고, 이때 15행과 같이 자신에게 필요 없는 것일 뿐만 아니라 지금 통화하는 상황 자체를 거절을 할 수밖에 없는 상황에서 대해 설명으로서 비선호 반응을 보인다.

[자료22]

01 A: 여보세요?
 02 B: 네::
 03 A: 여기 SK 기기 변경 센터인데요.
 04 B: 네::
 05 A: 네. 앞으로도 저희 에스케이 꾸준히 이용해 주시라고 ↑ 이번에 출시된 갤럭시 에스 이십이 핸드폰을 80만원 가량 할인받을 수 있는 혜택이 있어서 연락드렸어요.
 06 B: 아:: 예.(0.1) 근데 있습니다.
 07 A: [아 교]체하셨나요?
 08 B: (0.1) 예. 있습니다.
 09 A: 아:: 예::
 10 B: 예
 11 A: 알겠습니다.
 12 B: 네.

역시 통화 자료인데 위의 자료에서는 06행에서 비선호 반응을 하기 전의 지연되는 현상을 보이고 있다. A는 05행에서 요청을 말하고 있는데 위의 자료 21과 마찬가지로 전화한 목적에 대해 말의 속도의 끊임이 없이 발화를 하고 있다. 이때도 거절의 의사를 알게 되는 06행과 이에 대한 답변인 07행에서 말 겹침이 일어나고 있다. B 역시 다시 한번 비선호 반응인 거절의 의사를 보

이는 08행에서 06행과 마찬가지로 발화를 지연시키고 있다. 특이한 점은 보통 전화를 받는 사람이 ‘여보세요?’라고 하지만 이 대화에서는 A가 전화를 건 사람(상담원)이다.

[자료23]

- 01 A: 여보세요?
- 02 B: 네. 안녕하세요. 에스케이텔레콤 기변 센터인데요::
- 03 A: 네::
- 04 B: 네. 저희 에스케이 장기고객 대상으로 혜택 안내차 연락을 드렸구요. 이번 혜택이 최신형 단말기 최대 지원금이 고객님의 앞으로 100만 원 가량이 나왔어요. 혹시 휴대폰 기종 어떤 거 이용 중이세요?
- 05 A: (0.2) 아. 네. 그. 저는 교:체하지(0.1) 교체할 생각이 없습니다.
- 06 B: 아. 고객님의 혹시 일 년 육 개월 이상 사용하신 거 아니세요?
- 07 A: 아닙니다.
- 08 B: 아 그러세요
- 09 A: 네
- 10 B: 그러면 추후에 더 좋은 혜택으로 안내해 드리[겠습니다]. 감사합니다.
- 11 A: [네]

앞선 자료21, 22와 마찬가지로 정보와 요구에 관한 내용을 쉽 없이 제공한다(04행). 이에 대해 05행에서 거절을 하고 있는데, 역시 비선호 반응을 하기 전의 지연되는 현상을 보이고 있다. 이때 완화 작용은 일어나지 않고 명확하게 거절의 의사를 밝히고 있다. 06행에서는 거절의 이유를 알아보고 있는데 이는 가부의문문인데 이때 07행과 같이 아니라는 비순응적 반응으로서 거절을 명확하게 하고 있다.

4. 맺음말

수집된 자료를 통해 상호 작용 조직의 경향성을 검토할 수 있었다. 아주 요약적으로 간략하게 정리를 하면 그 경향성에 대한 설명은 다음의 내용과 같다.

이 연구에서는 ‘부탁과 거절’이라는 특정한 상황 안에서 위에서 제시한 ‘말차례 취하기 조직’, ‘순차 조직’, ‘구조적 조직’, ‘선호 조직’, ‘수정 조직’ 전반에 관한 특성을 기술해 볼 수 있겠는데, 수집된 데이터는 대부분이 전화 통화 내용으로서 ‘말차례 취하기 조직’, ‘순차 조직’은 매우 일정한 패턴을 보였다. 통화의 특성상 얼굴을 볼 수 없는 상태로 상대방의 말 내용을 인식한 후에 답변을 하는 구조를 볼 수 있었다. 덧붙여, 수정 조직은 별다르게 특징적으로 보이지는 않았다. 부탁을 하고 거절을 할 때에는 자신의 말을 수정하는 일이 부담이 될 수도 있는 것으로 보인다. 다만 현재 모은 데이터의 한계로 인해 이러한 패턴은 통화에서 한정적으로 보인다고 해석이 될 수도 있다는 점을 유의해야겠다.

특히 부탁을 하고 이에 대한 거절을 하는 경우에는 ‘선호 조직’에 대한 관찰이 필요하다. ‘선호성’이란 대화에서 행위 과정들 사이의 선택이 제도화(관습화)된 대안의 순위를 반영하는 방식으로 관계적으로 수행된다는 것을 말한다. 수신자의 심리적인 상태에서는 거절하는 것이 선호되지만

사회적으로 제도화되어 있는 선호성은 ‘수락’이다. 따라서 거절을 하는 일은 ‘비선호 반응’이기 때문에 부탁의 행위를 피해서 빠져나갈 수 있는 설명이 필요하다. 이러한 내용이 자료에서도 충분히 드러났다. 대화 상호 작용의 상당 부분을 구성하는 구조적인 선호 조직이 참여자의 개인적이거나 심리적인 선호와는 무관하게 제도화된 것으로 해석할 수 있다. ‘비선호 반응’과 관련해서는 ‘지연, 완화 장치, 설명, 형식적 동의’ 등의 내용이 모두 관찰되었다. 이 연구에서는 선호 조직과 관련한 내용이 주된 결과물이라고 할 수 있겠다. 이러한 내용은 친밀한 사이에서도 제도된 방식으로 수행된다는 점을 알 수 있게 하고, 추가적인 자료인 업무적 케이스와도 비교가 될 듯하다.

한편, 반복적으로 문법소가 쓰이는 것은 찾기 어려웠다. 코로나 19로 인해 데이터가 통화로 국한이 되는 경향이 있어서 조금 더 다양한 상황에서의 검토가 아쉬웠다. 앞서 말한 대로 이 연구에서는 친밀한 사이 자료로 구성이 되었는데, 부탁과 거절 구조와 업무적 대화에서의 구조의 차이점을 조금 살펴볼 수도 있었다는 데 의미가 있을 수 있으나 아쉬운 점은 많다. 다만, 보편적으로 적용되는 이론을 아직 적용이 미흡하게 이루어지고 있는 우리말에 적용해 보는 시도를 통해 보편성과 특수성을 아우르는 설명을 할 수 있게 되는데 도움이 되는 연구의 시작점이 될 수 있기를 바라고 더욱 연구해 나가겠다.

참고문헌

- 김규현, 서경희(1996), 대화조직상의 성별 차이: 평가와 이해확인을 중심으로, 『사회언어학』 4(2), 77~111쪽.
- 김규현(2000), 담화와 문법: 대화 분석적 시각을 중심으로, 『담화와 인지』 7(1), 155~184쪽.
- 김규현(2006), 한국어 대화에서 나타나는 첨가어의 순차적 분석, 『언어와 언어학』 37, 21~48쪽.
- 김규현(2008a), 한국어 대화구조와 문법: 대화 분석의 시각, 『응용언어학』 24(3), 31~62쪽.
- 김규현(2009), 구어 자료의 전사 관행, 『언어사실과 관점』 23, 77-102.
- 김규현(2016), 「대화 분석」, 『담화 분석』, 종합출판ENG, 175~239쪽.
- 김은호(2015), 「비선호 응답으로서의 코드스위칭-한국어 수업의 토론 상황을 중심으로」, 『한말연구』 37권, 한말연구학회, 73~104쪽.
- 박용익(2010), 『대화 분석론』, 백산서당.
- 박용익(2012), 「텍스트와 대화」, 『텍스트언어학』 33, 87~115쪽.
- 서경희, 김규현(1995), ‘갯’ 구문의 대화 분석, 『사회언어학』 3(1), 35~54쪽.
- 이성만(2012), 『미디어 언어의 텍스트화용론』, 도서출판 경진.
- 이혜용(2015), 『한국어 정표화행 연구』, 역락.
- 장경희(1998), 「국어의 대화 구조」, 『한양어문』 16, 211~235쪽.
- 전정미(2009), 「칭찬에 대한 응답 화행의 실현 양상 연구」, 『겨레어문학』 제42집, 149~158쪽.
- 조용준, 이주연, 안희돈(2019), 「인류세에서의 다면적 대화분석과 전사 원칙」, 『통일인문학』 80, 287~332쪽.
- Drew, P. (1997). ‘Open’ class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics* 28, 69-101.
- Jefferson, G. (1978). Sequential Aspects of Storytelling in Conversation. In J. Schenkein ed. *Studies in the Organization of Conversation Interaction*. Academic Press, 219-248.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. *Talk and Social Organization*, 86-100.
- Schegloff, E. A. (1979). Identification and recognition in telephone conversation openings. *Every Language: Studies in Ethnomethodology*, ed. by G. Psathas, 22-78.
- Sidnell, J.(2010). *Conversation Analysis: An Introduction*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

「제안과 거절 대화에서 나타나는 상호 작용 조직의 특성」에 대한 토론문

안신혜(경동대)

이 논문은 대화 분석 이론을 토대로 하여 대화 상황에서 발생하는 제안과 거절이 어떤 식으로 이루어지는지에 대해 다루고 있습니다. 발표자님께서 말씀하신 대로 국어학에서는 대화 분석 연구가 많지는 않은데, 이 연구에서는 한국어를 연구 대상으로 삼아 저도 흥미롭게 읽었습니다. 발표문을 읽으면서 궁금했던 점들에 대해 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하겠습니다.

1. 이 연구의 주된 내용은 대화 상대가 제안이나 요청을 했을 때에 이를 거절하기 위해 사용하는 대화 패턴이 어떤 것인가에 대한 것입니다. 이 발표문에서는 대화 상대가 바라는 바가 있고 그것을 말로 표현할 때를 요구, 제안, 요청, 부탁 등으로 표현하고 있습니다. 이 논문이 대화 패턴을 연구하는 것인 만큼 용어 설정이 명확해야 하지 않을까 싶습니다. 발표문에서도 언급하고 있듯이 3.1에서 제시한 대화 중 한 가지는 ‘제안’으로 볼 수 있을지에 대해 모호하다고도 하셨는데요. 이에 대해 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.
2. 이 연구에서 다루고 있는 대화 자료는 크게 친구나 부부, 모자와 같은 ‘친밀한 사이’에서의 대화와 고객과 서비스를 제공하는 기업의 사원과 같은 ‘친밀하지 않은 사이’에서의 대화라고 볼 수 있습니다. 이 연구에서는 모녀 간의 대화인 자료 01과 고객과 영업 사원 간의 대화인 자료 21이 친밀도의 양극에 있는 대화라고 볼 수 있는데요. 대화 상대의 제안을 수락할 때의 반응이 ‘선호 반응’이고 거절할 때의 반응이 ‘비선호 반응’인데, 친밀도에 따라 ‘비선호 반응’에서도 유형적인 차이가 나타나는지 궁금합니다.
3. 자료 05는 A가 B에게 그림을 부탁하고 B가 3억을 주고 팔겠다 내용의 대화입니다. 여기에서는 이것을 제안과 거절의 대화로 보았는데요. 이 둘의 관계는 25년 정도를 만난 매우 친밀한 사이인 데다 대화의 내용으로 보았을 때 그림의 가격인 3억에 대한 이야기는 실제 제안이 아닌 농담이라는 것을 알 수 있습니다. 대화자들이 이 둘 역시 그것을 알고 있었을 텐데요. 상대가 실제로 제안을 하는 것이 아니라 농담이라는 것을 알고 있는 상황에서는 거절을 하기가 쉽습니다. 실제로 제안을 하는 대화 상황에서의 거절과는 다른 유형을 보일 것이라고 생각합니다.

고등학교 <국어> 교과서와 <언어와 매체> 교과서의 국어사 교육 내용 분석

이성우(한림대)

목차

1. 서론
2. <국어> 교과서의 국어사 제재 및 교수 학습 내용
3. <언어와 매체> 교과서의 국어사 제재 및 교수 학습 내용
4. 종합적 분석
5. 결론

1. 서론: ‘문법’은 국어 교사가 될 때만 필요한 것이 아닐까?

33%와 10%(?). 전자는 국어교사가 되기 위한 임용고시에서의 문법 영역의 출제 비율이고, 후자는 수능 응시자들이 수능 시험에서 마주치게 되는 문법 문제의 비율이다.¹⁾²⁾ 이러한 출제 비율이 우리에게 암시하는 것은 크게 세 가지이다.

(1) 가. 국어교사가 되기 위해서는 문법 공부를 치밀하게 해야 한다.

나. 수능 국어 영역에서 만점에 가까운 표준점수를 얻기를 원하는 학생이 아니라면, 문법은 포기해도 상관없다.³⁾

다. 국어교사가 교사가 되기 위해 공부한 문법적인 지식은 학교 교육 현장에서는 그렇게 쓸모가 없을 수도 있다.

1) 최근에 <언어와 매체>가 선택영역이 되었다. 그러면서 <언어와 매체>를 선택하지 않는 수능 시험 응시자는 수능 시험에서 단 1문제의 문법 문제도 만나지 않는다. 따라서 단순히 10%라고 보기도 어려운 상황이다. 더욱이 <화법과 작문>을 선택하는 응시자가 <언어와 매체>를 선택하는 응시자의 두 배에 가깝다. 따라서 학습자가 실제로 문법 문제를 만나는 비율은 응시자의 비율까지 고려하여 조정될 수도 있고, 그에 따라 10%보다 훨씬 낮은 숫자로 계산될 가능성도 있다.

2) 국어과 교원 임용시험에서 1/3이 교과교육, 1/3이 문학, 1/3이 문법으로 출제된다. 보통 11-12문제 중 3-4 문제가 문법 문제로 출제된다. 이와 달리, 수능 시험에서 문법 문제는 선택 과목의 35-45번 사이에 <언어와 매체>라는 영역으로 출제되며, 이중 절반정도의 비중을 차지하므로, 대략 10-12%정도로 볼 수 있을 듯하다. 물론 응시자가 선택과목으로 <언어와 매체>를 선택했을 경우로 한정된다.

3) <화법과 작문>을 선택하는 경우보다 <언어와 매체>를 선택할 때 만점의 표준점수가 더 높다고 한다(약 2-3점 정도의 차이). 2-3점 정도의 차이를 중시하는 수능 응시자에게만 <언어와 매체>가 더 매력적일 것으로 생각된다. 왜냐하면 <화법과 작문>의 학습량이 <언어와 매체>보다 더 적기 때문이다.

(1)과 같은 사항은 어쩌면 국어교사에게는 직업적 만족도를 떨어트리는 요인이 될 수도 있다. (1나)와 같이 수능 국어 영역에서 만점에 가까운 표준점수를 얻기를 원하는 학생들이 학교 현장의 대다수이므로, 문법적 지식을 좋아하는 교사에게는 그러한 지식을 활용할 수 있는 환경 자체가 원천 봉쇄되기 때문이다.⁴⁾

국어교사로서 느낄 수 있는 이러한 괴리는 국어사 영역에서는 보다 심화된다. 국어교사가 되기 위한 임용고시에서 ‘국어사’는 위치가 상당히 공고하다. 객관식 시험일 때는 시험의 등락을 결정하기도 하였고, 서답형/주관식 시험인 현 시점에서 또한 꾸준히 출제되고 있다.⁵⁾ 하지만 수능 시험에서는 선택교과가 <언어와 매체>인 경우에만 ‘국어사’가 출제되고 있다. 즉, 국어교사가 되기 위해서는 ‘국어사’적인 지식이 필수적이지만, 정작 국어교사가 가르치는 학생들에게는 ‘국어사’는 공부하지 않아도 대학 진학에 문제가 되지 않는 그러한 영역인 것이다.

이러한 상황이라면 국어교사가 가지고 있는 국어사적인 지식은 퇴색할 것이 자명하다. 그리고 이러한 상황은 학교 교육 현장에서 국어사 교육을 저해하는 요인으로 자리 잡을 수도 있다. 국어사 교육을 위해서 국어교사는 국어사 내용을 다시 공부해야 할 것이며, 이는 교사에게 부담으로 작용할 것이기 때문이다. 이러한 부담은 자연스럽게 수업의 질적 하락으로 이어질 것이다. 또한 국어사는 수능 시험에 거의 출제되지 않는 영역이므로, 교사들이 학생들의 학습 동기를 이끌어내어 수업의 효율성을 도모하는 것에도 어려움을 겪을 가능성이 높을 것이다.

따라서 우리는 국어사 교육에 대해 다시 돌아볼 필요가 있다. 이를 위해 이 글에서는 교과서의 국어사 학습 내용을 분석해보려고 한다. 특히 국어사 제재와 문법적 지식으로 나누어 살펴해보려고 한다. 국어사 교육의 핵심이 바로 국어사 제재이며, 국어사 제재가 체계적으로 잘 구성된다면, 국어사 교육의 효율성을 도모할 수 있다고 보았기 때문이다. 물론 이러한 효율성 제고는 교사 및 학생들이 국어사에 더욱 관심을 가지게 되는 동기가 될 것으로 기대된다. 이를 위해 이 글에서 다루려고 하는 국어 교과서는 다음과 같다.⁶⁾

고등학교 <국어> 교과서	심화 과목 <언어와 매체> 교과서
고형진 외, <국어>, 두산동아.	
김동환 외, <국어>, 교학사.	
류수열 외, <국어>, 금성출판사.	
민현식 외, <국어>, 신사고.	민현식 외, <언어와 매체>, 천재교육.
박안수 외, <국어>, 비상.	방민호 외, <언어와 매체>, 미래엔.
박영목 외, <국어>, 천재교육.	이관규 외, <언어와 매체>, 비상.
박영민 외, <국어>, 비상.	이삼형 외, <언어와 매체>, 지학사.
신유식 외, <국어>, 미래엔.	최형용 외, <언어와 매체>, 창비
이삼형 외, <국어>, 지학사.	
이성영 외, <국어>, 천재교육.	
최원식 외, <국어>, 창비.	
정 민 외, <국어>, 해냄에듀.	

4) 2015 교육 과정에서 문법 교육의 현실은 구분관(2016)에서 아주 잘 논의되고 있다.

5) 보통 국어과 교원임용시험은 총 11-12문제 정도 출제된다. 이 중 국어사/중세 국어는 1문제 이상 반드시 출제되고 있다. 비율로만 따지면 10%에 가깝다.

6) 해당 교과서는 2019년에 출간된 것으로 2015 교육과정의 적용을 받는 것들이다.

이 글의 구성은 다음과 같다. 먼저 2장에서는 고등학교 <국어> 교과서의 ‘국어사’ 제재 및 교수 학습 내용을 분석해보려고 한다. 학습 내용을 중심으로 교과서 간의 공통점과 차이점을 살펴보는 방식으로 논의가 진행된다.⁷⁾ 3장에서는 심화 교과목인 <언어와 매체> 교과서의 ‘국어사’ 제재와 교수 학습 내용을 다룰 것이다. 마찬가지로 각 교과서 간의 편차를 주로 논의할 것이다. 4장에서는 고등학교 <국어> 교과서와 <언어와 매체> 교과서를 비교해보려고 한다. 공통 과목과 심화 과목에 따른 학습 내용의 차이는 무엇인지, 그리고 제재와 학습 내용은 어떻게 심화되었는지 등을 주로 고찰한다. 마지막은 5장으로 이 글의 내용을 정리하고, 앞으로의 과제를 언급하는 것으로 대신할 것이다.

2. <국어> 교과서의 국어사 제재 및 교수 학습 내용

이 장에서는 고등학교 <국어> 교과서의 국어사 제재와 교수 학습 내용을 분석하는 것에 초점을 두려고 한다. 이 두 사항을 분석하는 이유는 고등학교 <국어> 교육과정 해설서에 근거한다. 고등학교 <국어> 교육과정 해설서에서는 ‘국어사’ 교육에 대해 언급하고 있는 사항을 정리하여 제시하면 다음과 같다.

구분	내용
성취기준	[10국04-01] 국어가 변화하는 실제임을 이해하고 국어생활을 한다.
성취기준 해설	[10국04-01] 이 성취기준은 구체적인 국어 자료를 통해 국어가 변화하는 실제임을 이해하고 국어 활동을 하는 자세를 기르기 위해 설정하였다. 중세 국어와 현대 국어의 특징을 개략적으로 이해하되, 한글 창제 후의 중세 국어 자료와 현대 국어 자료를 비교하며 국어의 역사성을 이해하는 데 중점을 두도록 한다.
교수·학습 방법 및 유의사항	국어의 변화를 지도할 때에는 국어사의 세부 사항을 자세하게 학습하기보다는 학습자가 쉽게 이해할 수 있는 언어 자료를 사용하며, 시기는 중세 국어와 현대 국어로 한정하여 학습 부담을 줄여 주도록 한다. ‘훈민정음 언해본’처럼 널리 알려진 자료를 활용하되, 현대 국어와의 차이를 중심으로 변화의 양상을 개략적으로 이해하도록 하는 데 중점을 둔다.
평가 방법 및 유의사항	④ 국어의 변화와 관련된 평가에서는 시대별 언어의 특징에 대한 지식을 묻기보다 현대 국어와의 차이를 알고 언어가 변화하는 것임을 깨닫는 데 중점을 둔다.

위에 제시된 교육과정 내용을 살펴보았을 때, 교육과정에서 고등학교 1학년 국어사 교육에서 강조하고 있는 사항은 크게 세 가지 사항으로 파악된다.

7) 초등학교와 중학교의 교과서를 다루지 않는 이유는 국어사 교육이 고등학교 1학년부터 본격적으로 이루어지기 때문이다.

(2) 가. 학습자들은 국어사 교육을 통해 국어가 변화하는 실제임을 이해해야 한다.

나. 학습자들은 한글 창제 후의 중세 국어 자료와 현대 국어 자료를 비교하여 국어의 역사성을 이해해야 한다.

다. 국어의 변화를 지도할 때는 학습자가 쉽게 이해할 수 있는 언어 자료를 사용한다(예: 훈민정음 언해본).

(2)를 요약하자면, 고등학교 1학년 국어사 교육은 ‘①중세 국어의 익숙한 언어 자료를 사용하여 ②현대 국어와 비교한 후, ③국어가 변화하는 실제임을 파악하는 것’에 핵심이 있다고 할 수 있겠다. 다만 ③은 ①과 ②가 달성되면 저절로 획득할 수 있는 성과이다. 따라서 고등학교 <국어> 교과서의 국어사 교육에서 가장 중요한 사항은 ①과 ②에 놓여 있다고 할 수 있겠다. 그리고 이러한 ①과 ②는 곧 국어사 제재와 국어사 교수 학습 내용을 검토하는 것과 직결된다. 즉, 우리의 고등학교 <국어> 교과서에서 국어사를 어떻게 가르치고 있는지 파악하기 위해서는 국어사 제재와 교수 학습 내용에 대한 분석이 가장 중요한 셈이다.

이를 위해 우선 국어사 제재, 즉 ①과 관련된 사항을 정리해보기로 한다. 각 국어 교과서에 실린 중세 국어 언어 자료를 정리하면 다음과 같다.

교과서	본문 제재	학습활동 제재	기타 제재
고형진 외, <국어> (이하 고 외)	용비어천가	훈민정음 언해본	월인석보
김동환 외, <국어> (이하 김 외)	훈민정음 언해본 월인석보 ⁸⁾	훈민정음 언해본 월인석보 용비어천가	
류수열 외, <국어> (이하 류 외)	훈민정음 언해본	홍량의 시조	원이 아버지께 드리는 편지 ⁹⁾
민현식 외, <국어> (이하 민 외)	훈민정음 언해본 석보상절	용비어천가	
박안수 외, <국어> (이하 박1 외)	훈민정음 언해본	소학언해	용비어천가
박영목 외, <국어> (이하 박2 외)	훈민정음 언해본	원이 아버지께 드리는 편지	음식디미방
박영민 외, <국어> (이하 박3 외)	훈민정음 언해본	훈민정음 언해본 두시언해	
신유식 외, <국어> (이하 신 외)	훈민정음 언해본 용비어천가		
이삼형 외, <국어> (이하 이1 외)	훈민정음 언해본		부인 조선일보
이성영 외, <국어> (이하 이2 외)	훈민정음 언해본	용비어천가	조선어 첫걸음
최원식 외, <국어> (이하 최 외)	훈민정음 언해본 소학언해	훈민정음 언해본 소학언해 용비어천가 번역박통사 上	

정 민 외, <국어> (이하 정 외)	훈민정음 언해본		음식디미방
-------------------------	----------	--	-------

위의 표에서 확인할 수 있듯이, <국어> 교과서에서 국어사 제재는 보통 3건 정도 실리는 듯하다. 이를 통해 우리가 파악할 수 있는 것은 크게 세 가지이다.

첫째는 모든 교과서에서는 훈민정음 언해본을 교과서 본문이나 학습활동에서 반드시 다루고 있다는 것이다. 이는 ‘교육과정’의 ‘교수·학습 방법 및 유의사항’을 따른 것으로 보인다. 둘째는 ‘훈민정음 언해본’ 외에도 다양한 중세 국어 자료가 교과서에 소개되고 있다는 점이다. 예로 ‘월인석보’, ‘석보상절’, ‘번역소학’, ‘월이 아버지께 드리는 편지’ 등이 바로 그것이다. 셋째는 교과서 본문 외에서는 최근에 생산된 국어사 자료도 소개된다는 것이다. ‘부인’, ‘조선일보’ 등이 바로 그것이다.

이러한 제재 구성을 통해 교과서에서 목표로 삼고 있는 사항은 두 가지로 보인다. 첫째는 중세 국어의 문법적 지식을 전달하는 것이다. 이러한 전달은 현대 국어의 문법적 지식과 연계되며, 학습자들은 중세 국어와 현대 국어의 차이를 파악하게 될 것으로 기대된다. 이를 통해 두 번째 목표 또한 자연스럽게 달성된다. 그것은 바로 학습자들이 국어가 변화하는 실제임을 파악하게 된다는 것이다.

더불어 위의 표에서 확인할 수 있듯이, 교과서의 <국어사> 제재는 어느정도 공통점이 있다. <훈민정음 언해본>이 모든 교과서에 등장하고 있기 때문이다. 따라서 교과서에서 제시하고 있는 세부적인 교수 학습 내용 또한 유사할 것으로 추정할 수 있다. 이를 구체적으로 파악하기 위해 교수 학습 내용을 다음과 같이 정리한다.

	고 외	김 외	류 외	민 외	박1 외	박2 외	박3 외	신 외	이1 외	이2 외	최 외	정 외
언어의 역사성	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
국어의 시대 구분	○	○	○	○	○							○
훈민정음의 성격	○											
훈민정음(문자)의 운용	○											
훈민정음으로 인한 시대 변화			○			○						
훈민정음의 창제정신				○	○	○				○		
모음 음운 소실	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
자음 음운 소실	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

- 8) 주지하듯이, ‘훈민정음언해본’은 ‘월인석보’에 실려있다. 따라서 교과서에서도 ‘훈민정음언해본’의 출처로 ‘월인석보’를 제시하고 있다. 다만 이 글에서는 ‘훈민정음언해본’은 ‘훈민정음언해본’으로 따로 구분하고, ‘월인석보’로 출처를 제시하는 경우는 훈민정음의 내용과는 관련이 없는 석가의 일대기를 다루는 경우로 나눠 제시한다.
- 9) 국어학계에는 ‘이응태묘 출토 편지’로 잘 알려져 있으나, 교과서에서는 ‘월이 아버지께 드리는 편지’ 혹은 ‘이응태묘 출토 편지’로 제시하고 있다. 이 글에서는 ‘월이 아버지께 드리는 편지’로 통일하여 제시하기로 한다.

어두 자음군 소실	○	○	○	○	○		○	○			○	○
어휘의 형태 변화	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
어휘의 의미 변화	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
문법형태의 변화	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
성조와 방점	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
이어적기/끊어적기	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
두음법칙	○	○	○		○			○				○
원순모음화	○							○				○
구개음화	○	○	○			○		○				○
병서 표기법	○	○				○				○	○	
8종성법		○		○		○		○			○	
모음조화		○		○	○		○	○	○	○	○	
높임법		○		○				○				
가로쓰기/세로쓰기					○	○	○		○			
띄어쓰기 유무						○	○		○	○	○	○
구두점					○							
한자음의 표기					○							
ㅎ말음 체언				○							○	
모음 체계의 변화											○	

위의 표를 통해 고등학교 <국어> 교과서에서 다루고 있는 내용을 파악할 수 있다. 먼저 모든 교과서에서는 ‘언어의 역사성’에 대해 반드시 언급하고 있다는 점을 주목할 수 있다. 이는 교육과정에 따른 것으로 파악된다.

세부적으로도 언어의 역사성이 가장 잘 드러나는 현상을 중심으로 교과서가 구성되었다. 모든 교과서에서 공통적으로 포함되어 있는 내용으로 ‘자음과 모음의 소실’, ‘어두자음군’, ‘어휘의 형태 변화’와 ‘어휘의 의미 변화’, ‘문법형태의 변화’, ‘성조와 방점’이 있다. 교과서에서 위와 같은 사항을 공통적으로 제시하고 있는 이유는 이들이 중세 국어와 현대 국어의 차이를 가장 명확하게 보여준다고 파악했기 때문인 것으로 추정된다.

다만 교육적으로 가르칠 의의가 분명한 사항인데도, 교과서에 따라 편차가 발생한 부분도 쉽게 파악할 수 있다. 대표적으로 ‘훈민정음의 창제정신’을 예로 들 수 있다. 훈민정음의 창제는 창제

자의 애민정신과도 연결할 수 있으므로, 교수 학습 내용에 포함시킬 가치가 충분하다. 하지만 교과서에 비교적 많이 실리지는 않는데, 교육과정의 내용에 ‘훈민정음의 창제 정신’이 부합하지 않기 때문인 것으로 추정된다. 고등학교 <국어> 교과에서는 언어의 변화를 다루는 것이 가장 중요한 교육 목표인데, ‘훈민정음의 창제정신’은 언어의 변화와는 직접적인 상관이 없는 것이다.

위와 같은 내용을 종합했을 때, 고등학교 <국어>의 ‘국어사 교육’은 ‘교육과정’에 철저히 근거하여 이루어지고 있음을 추정할 수 있다. 교육과정에서 언급한 부분에 중점을 두어 교육 내용을 추려내고 있기 때문이다. 이러한 교육 내용은 ‘국어사 변화하는 실제임을 파악한다’라는 교육 목표를 달성하기에 적합한 것으로 생각된다. 국어의 변화와 관련하여 가장 전형적인 내용과 예를 교과서에 도입하고 있기 때문이다.

다만 위와 같은 고등학교 <국어>의 ‘국어사 교육’은 심화 교육과정의 <언어와 매체>의 ‘국어사 교육’과 분명히 구분될 필요가 있다. 즉, <언어와 매체>의 교수 학습 내용은 고등학교 <국어>의 ‘국어사 교육’보다 내용적으로 보다 심화되어야 하고, 국어사 제재도 다양해져야 하는 것이다. 이 글에서는 이에 대해서 보다 구체적으로 관찰해 보려고 하며, 이에 대해서는 장을 달리하여 논의해볼 것이다.

3. <언어와 매체> 교과서의 국어사 제재 및 교수 학습 내용

이 장에서는 <언어와 매체> 교과서의 국어사 제재 및 교수 학습 내용을 살펴보는 것에 중점을 두어 논의하려고 한다. <국어> 교과서의 국어사 교수 학습 내용과 마찬가지로, <언어와 매체> 교과서 또한 교육과정에 근거할 것으로 예상된다. 따라서 먼저 <언어와 매체> 교과서의 교육과정을 살펴보기로 한다. ‘국어사’와 관련된 내용만을 발췌하여 제시하면 다음과 같다.

구분	내용
성취기준	[12언매02-08] 시대 변화에 따른 국어 자료의 차이에 대해 살피고 각각의 자료에 나타나는 언어적 특성을 이해한다.
성취기준 해설	[12언매02-08] 이 성취기준은 국어의 변천 과정에 대한 이해를 통해 현재 우리가 사용하는 국어에 대한 이해 수준을 심화하는 자세를 기르기 위해 설정하였다. 차자 표기 자료로 남아 있는 고대 국어, 한글 창제 이후의 중세 국어의 모습을 보여 주는 자료 중에서 내용이나 표현이 쉽고, 짧으며, 학습자가 공감할 수 있는 자료를 활용하되, 상세한 국어사 지식의 학습보다는 개략적인 어휘의 변화를 살피는 데 중점을 둔다.
교수·학습 방법 및 유의사항	시대 변화에 따른 국어 자료의 차이를 이해하도록 지도할 때에는 국어사적 지식을 세세하게 학습하기보다는 국어 변화의 개략적인 모습을 살피는 데 중점을 둔다.
평가 방법 및 유의사항	시대 변화에 따른 국어 자료의 차이, 사회나 갈래에 따른 국어 자료의 차이에 대한 이해를 평가할 때에는 개인 혹은 모둠별 프로젝트 과제를 제시하여 평가할 수 있다.

위에 제시된 교육과정 내용을 살펴보았을 때, 고등학교 2-3학년의 <언어와 매체> 교과서에 실린 ‘국어사’ 교육은 다음과 같은 사항을 강조하고 있는 것으로 분석된다.

(3) 가. 시대 변화에 따른 국어 자료를 제시한다.

나. 학습자가 공감할 수 있는 국어 자료를 활용한다.

다. 국어사적 지식을 세세하게 학습하는 것보다는 개략적인 모습을 살핀다.

라. 상세한 국어사 지식보다는 어휘의 변화를 살피는 데 중점을 둔다.

(3)을 요약하자면, <언어와 매체>에서 노리는 교육 목표는 ①학습자가 공감할 수 있으면서 시대 변화에 따른 국어 자료를 제시하되, ②국어사적 지식을 상세하게 학습하는 것보다는 어휘의 변화를 살피는 데 중점을 둔다는 것이다.

위와 같은 교육 목표는 고등학교 <국어> 교과서의 국어사 교육에서 설정한 교육목표와는 다르다. 크게 두 가지를 언급할 수 있다. 첫째, 고등학교 <국어> 교과서보다 <언어와 매체>의 국어사 자료는 시대에 따라 다르게 제시되어야 한다. 둘째, 언어의 역사성에 초점을 두었던 고등학교 국어 교과서와 달리, <언어와 매체>의 국어사 교육은 상세한 국어사적인 지식보다는 어휘사적인 지식에 초점을 두어야 한다는 것이다.

따라서 이러한 사정을 종합한다면, <국어>와 <언어와 매체>의 국어사 교육은 제재가 상당히 다르고, 교수 학습 내용도 편차가 있을 것으로 추정된다. 이를 구체적으로 살펴보기 위해 먼저 <언어와 매체>의 ‘국어사 제재’를 제시한다.

교과서	본문 제재	학습활동 제재	기타 제재	제재 숫자
민현식 외, <언어와 매체>		삼국사기, 삼국유사 임신서기석 용비어천가 번역노걸대 노걸대연해	독립신문, 사민필지 한영사전, 한영문법	10
방민호 외, <언어와 매체>	만세보, 삼국사기, 용비어천가 의유당관복유람일기	처용가 훈민정음언해본 소학연해, 독립신문		6
이관규 외, <언어와 매체>	삼국사기, 삼국유사 삼강행실도, 번역노걸대 두시연해 초간본 두시연해 중간본 첩해신어, 을병연행록	제망매가, 석보상절 훈민정음 언해본	동아일보	12
이삼형 외, <언어와 매체>	삼국사기	삼국사기, 동몽선습 임신서기석, 도솔가		10

		석보상절, 월인석보 훈민정음 해례본 중간노걸대언해 독립신문		
최형용 외, <언어와 매체>	삼국사기 처용가 훈민정음 언해본 월인석보 구급간이방 조군령적지	번역노걸대 번역박통사 박통사언해		9

위에서 정리된 바와 같이, <언어와 매체> 교과서는 다양한 국어사 제재를 사용하고 있음을 파악할 수 있다. 다섯 종의 교과서에 사용된 국어사 자료의 평균은 9.4개로 <국어> 교과서에 사용된 국어사 자료보다 약 3배 가량 더 많은 제재가 동원되고 있었다. 구체적으로 설명하면, <국어> 교과서에서는 대개 훈민정음언해본이 공통적으로 등장하였지만, <언어와 매체> 교과서에서는 그러한 공통적 제재도 찾기 어려웠다. 시기적 제약이 있는 삼국사기와 삼국유사를 제외하고는 2회 이상 출현하는 자료조차 드물었기 때문이다(훈민정음언해본 2회, 독립신문 3회).

이러한 점을 종합했을 때, <언어와 매체> 교과서에서는 보다 다양한 자료를 선택하고 있음을 파악할 수 있다. 다만 다양한 자료라고 하더라도, 교과서에 등장하는 자료는 학계에 널리 알려진 각 시기를 대표하는 문헌으로 파악된다. ‘두시언해’, ‘소학언해’, ‘번역박통사’, ‘번역노걸대’, ‘박통사언해’, ‘첩해신어’, ‘을병연행록’과 같은 자료는 중세 국어와 근대 국어를 대표한다고 보기에 무리가 없기 때문이다.

다만 개화기(일제 강점기) 시기의 국어 자료의 제시에 있어서는 교과서마다 다소 차이가 있었다. 개화기(일제 강점기) 시기의 국어 자료가 모두 실려 있었지만, 최형용 외 <언어와 매체>에서는 개화기(일제 강점기) 시기의 국어 자료가 빠져있었기 때문이다. 물론 이러한 차이가 그리 큰 의미가 있다고는 볼 수 없을 것이다. 하지만 이러한 상황에서 우리가 주목하고자 하는 것은 개화기(일제강점기) 국어에 대한 교과서 인식이 통일되고 있지 않다는 점이며, 이는 국어학계의 견해와도 어느정도 일치되는 것이 아닌가 한다. 학계에서도 개화기(일제 강점기) 국어를 국어사의 독립된 시기로 볼 수 있을지에 대한 논의가 분분하기 때문이다. 교과서에서도 이러한 인식을 고려해서인지 개화기(일제 강점기) 국어 자료는 본문이나 학습활동이 아닌 다른 자리에서 보통 소개하고 있다.¹⁰⁾

더불어 주목할 사항은 개화기(일제 강점기) 시기의 국어 자료 중 가장 많이 실려 있는 자료가 바로 <독립신문>이라는 점이다. 이는 대개의 교과서 필진들이 개화기(일제 강점기) 시기의 대표적인 국어 자료로 <독립신문>을 꼽고 있음을 방증하는 것이다.¹¹⁾ 이러한 점을 종합했을 때, 국어

10) 대단원 마무리나 단원의 소개 부분에서 개화기(일제 강점기)의 국어 자료가 등장한다. 학습활동에 쓰이는 경우는 이삼형 외 <언어와 매체>가 유일하다.

11) 고대국어를 대표하는 자료로 <삼국사기>와 <삼국유사>가 쓰이는 것은 자료의 한계에 기인한 것이다. 다만 개화기(일제 강점기) 자료로 4종의 교과서 중 3종의 교과서에서 <독립신문>을 사용한다는 것은 <독립신문>이 차지하고 있는 자료적 상징성에 이유가 있는 것으로 추정된다.

사의 각 시기를 대표하는 자료가 교과서별로 두루 쓰이고 있다고 정리할 수 있겠다. 이는 교육과정의 기술에 충실히 따른 것으로 짐작된다(3가-나 참고).

이와 같은 사항은 <언어와 매체>와 <국어> 교과와의 구분되는 지점으로 설정할 수도 있다. 그리고 이러한 제제 구성을 통해 학습자의 국어사적 지식은 점차 심화될 것으로 기대된다. 학습자들이 <국어> 교과에서 학습한 지식이 <언어와 매체>의 다양한 국어사 자료를 접하면서, 국어사 자료에 익숙해지고, 관련 문법 사항을 자연스럽게 습득할 것으로 기대되기 때문이다. 다만 이러한 점을 입증하기 위해서는 <언어와 매체>의 교수 학습 내용을 살펴볼 필요가 있다. 이를 정리하여 제시하면 다음과 같다.

내용	민현식 외	방민호 외	이관규 외	이삼형 외	최형용 외
국어사의 시대 구분	○	○	○	○	○
고대 국어의 특성	○	○	○	○	○
고대 국어의 음운				○	
고대 국어의 어휘				○	
차자 표기법	○	○	○	○	○
향찰의 특징	○	○	○	○	○
중세 국어의 특징	○	○	○	○	
중세국어의 된소리	○	○		○	○
어두자음군의 변화	○	○		○	○
자음 체계의 변화	○	○		○	
모음 체계의 변화	○	○		○	○
‘, ’의 변화	○	○		○	○
객체높임법의 변화	○	○	○	○	
중세 국어의 주체 높임	○		○	○	
중세 국어의 상대 높임	○		○	○	
상대높임법의 변화			○	○	
중세 국어의 주격 조사	○	○	○	○	
ㅎ말음 체언의 변화	○	○	○		○

방점과 성조	0	0	0	0	
중세국어의 표기법	0			0	
중세국어의 의문문 체계			0		
선어말어미 -오-			0		
종성법의 변화	0				
명사형어미의 변화	0	0		0	
어휘의 형태 변화	0	0	0	0	0
어휘의 의미 변화	0	0	0	0	0
어종의 변화	0			0	
근대 국어의 특징	0	0		0	
근대 국어의 표기법	0	0		0	
모음조화의 변화	0	0		0	
원순모음화	0				0
두음법칙		0			
구개음화의 변화	0	0	0	0	
조사의 변화	0	0			
띄어쓰기의 변화		0		0	
병서법		0			
주격조사의 변화			0	0	
선어말어미 -었- 의 등장			0	0	
선어말어미 -느-의 기능			0	0	
의문형 어미의 변화			0		
현대 국어의 특징	0				
국어사 학습의 의의	0		0		

위의 표를 통해 우리는 크게 두 가지 사항을 파악할 수 있다. 첫째는 <언어와 매체> 교과서에서 상당히 많은 국어사적 지식을 전달하고 있다는 사실이다. 이는 민현식 외(2019), 이관규 외(2019), 이삼형 외(2019)에서 직접적으로 확인된다. 이들 교과서에서는 ‘높임법의 변화’, ‘시제 체계의 변화’와 같이 깊이 있는 국어사적 지식을 다루고 있기 때문이다. 또한 이관규 외(2019)에만 해당되는 내용이지만, 선어말어미 ‘-오-’ 또한 교수 학습 내용으로 선정되고 있다.

이러한 점을 종합했을 때, <언어와 매체>에 담긴 국어사적 지식은 결코 가볍다고 보기 어려운 수준인 것으로 생각된다. 물론 이러한 국어사적 지식을 학습자에게 가르치는 것이 의미가 없다는 것은 아니다. 하지만 교육과정에 기반한 것으로 보기는 무리가 있다. 앞에서 언급했듯이, 교육과정에서는 국어사적 지식을 세세하게 가르치는 것보다는 개략적인 모습을 어휘의 변화를 통해 교수할 것을 주문하고 있기 때문이다.¹²⁾ 따라서 <언어와 매체>에 실린 국어사 교수 학습 내용에 대해서는 다소 비판적인 관점에서 바라볼 필요가 있다.

둘째는 교과서 간의 내용 편차가 적지 않다는 점이다. 교과서 집필진에 따라 국어학계에서 연구된 국어사적 지식을 선별한 결과로 추정된다. 교과서마다 자율성이 있으므로, 편차가 발생한 것은 당연한 현상이다. 다만 이러한 편차가 매우 큰 경우 문제가 된다. 구체적으로 설명하면, 이삼형 외(2019)에서는 총 31항목의 국어사적 지식이 교과서에 포함되어 있으나, 최형용 외(2019)에서는 단 12항목의 국어사적 지식만 교과서에 제시되어 있어서 차이가 꽤 큰 상황이다.

이러한 차이는 자칫하면 대학수학능력 시험에 영향을 미칠 수 있다. 대학수학능력시험에 출제된 국어사/중세 국어 문제가 특정 교과서에서만 다룬 내용이라고 한다면, 그 교과서를 선택하지 않은 학교의 학습자들에게는 불이익이 따르기 때문이다. 따라서 <언어와 매체> 교과서의 국어사적 학습 내용의 범위를 어느 정도 제한할 필요가 있다. 이를 위해서는 교과서에서 다룬 국어사적 지식에 대한 학술적인 협의가 요구될 것이다. 더불어 교육과정의 기술도 보다 구체적으로 제시되어야 할 것으로 생각된다.

지금까지 <언어와 매체> 교과서의 국어사 제재 및 교수 학습 내용을 전반적으로 살펴보았다. 살펴본 내용을 토대로 <언어와 매체>의 국어사 교육과 <국어>의 국어사 교육을 비교하면 크게 두 가지 사항을 언급할 수 있다.

(4) 가. <국어>의 국어사 교육과 달리 <언어와 매체>의 국어사 교육에서는 더 다양하고 더 많은 제재가 쓰이고 있음.

나. <국어>의 국어사 교육과 달리 <언어와 매체>의 국어사 교육에서는 더 많은 국어사적 지식이 교과서에 동원되고 있음.

위와 같은 사항을 살펴보았을 때, <언어와 매체>의 국어사 교육은 <국어>의 국어사 교육을 보다 심화된 내용으로 구성되어 있음을 파악할 수 있다. 다만 교육과정에 대해 얼마나 충실하고 있는지, 얼마나 연계성이 있는지에 대해서는 다소 의구심이 든다. 전자에 대해서는 국어사적 지식이 교과서에 상당히 동원되고 있음을 들어 앞에서 설명한 바 있다. 다만 후자에 따라서 <언어와 매체> 및 <국어> 교과서를 종합적으로 분석해야 파악할 수 있을 것으로 생각된다. 이에 대해서는

12) 국어사라는 교과의 특성상 많은 내용을 다룰 경우 학습자들의 흥미를 떨어뜨릴 수도 있다. 따라서 교육과정에 기반하여 교과서의 국어사 내용을 재구성하는 것이 바람직한 것으로 생각된다.

장을 달리 하여 상세히 살펴보려고 한다.

4. 종합적 분석

이 장에서는 <국어> 교과서와 <언어와 매체> 교과서에 실려있는 국어사적 교수 학습 내용을 비교하여, 두 교과 간의 계열성을 확인하는 것에 초점을 맞춘다. 더불어 <언어와 매체>의 국어사 교육이 <국어>의 국어사 교육을 어떻게 심화하는 것이 좋을지 논의해볼 것이다. 이를 통해 ‘국어사 교육’이 보다 체계적으로 구성될 수 있는 방안을 제시할 수 있을 것으로 기대된다. 본격적인 논의에 앞서 ‘계열성’의 개념에 대해 논의해본다. 더불어 ‘계열성’은 ‘계속성’과 긴밀히 연결되는바, 같이 정리하기로 한다(신호철 2009: 188 참고).

(5) 가. 계열성: 주된 학습 요소가 계속해서 반복될 수 있지만, 그것이 단순히 동일한 수준에서 이루어지는 것이 아니라, 더 높은 수준에서 이루어져야 함.

나. 계속성: 주된 학습 요소가 수직적으로 반복되는 것. 즉 중요한 학습 요소가 여러 학년에 걸쳐 지속적으로 반복되어 다루어져야 함.

위에서 정리된 계열성과 계속성의 원리를 국어사 교육에 적용한다면, 우선 국어사 교육에서 주된 학습 요소는 반복되어야 할 것이다. 그리고 이러한 반복은 여러 학년에 걸쳐 지속적으로 반복되어 다루어질 수 있을 것이다. 다만 단순한 반복이 아니라, 더 높은 수준에서 반복되어 학습이 이루어져야 할 것이다. 이는 곧 반복성과 심화성으로 정리할 수 있을 듯하다. 다만 국어사 교육은 고등학교 <국어>와 <언어와 매체>에서 이루어지므로, <국어>와 <언어와 매체>의 계열성과 계속성, 즉 반복성과 심화성만 논의하면 된다. 따라서 이 글에서는 반복성과 심화성에 집중하여 국어사 교육을 살펴보려고 한다. 이를 정리하여 제시하면 다음과 같다.

(6) 가. 반복성

① 국어사 제재의 반복성: <국어> 교과서와 <언어와 매체>의 국어사 제재는 반복되어야 한다.

② 국어사적 지식의 반복성: <국어> 교과서와 <언어와 매체>의 국어사적 지식은 반복되어야 한다.

나. 심화성

① 국어사 제재의 심화성: <언어와 매체>의 국어사 제재는 <국어> 교과서의 제재보다 심화되어야 한다.

② 국어사적 지식의 심화성: <언어와 매체>의 국어사적 지식은 <국어> 교과서의 국어사적 지식보다 심화되어야 한다.

이 장에서는 위의 두 사항을 중심으로 <국어> 교과서의 국어사 교육과 <언어와 매체>의 국어사 교육에 대해 종합적으로 살펴보려고 한다.

첫째로 (6가①)의 국어사 제재의 반복성에 대해 논의하기로 한다. 이러한 논의를 위해서는 고등학교 <국어>와 <언어와 매체>에서 공통적으로 등장하는 국어사 제재를 파악해야 한다. 앞에서 제시된 현황을 바탕으로 분석한 결과, 고등학교 <국어>와 <언어와 매체>에서 비교적 공통적으로 등장하는 국어사 문헌이 파악된다. 그것은 바로 <훈민정음 언해본>이다. 2장에서 논의했듯이, <훈민정음 언해본>은 모든 <국어> 교과서에서 등장한다. 이러한 현상은 <언어와 매체>에서도 포착된다. 5종 중 3종의 교과서에서 <훈민정음 언해본>이 등장하기 때문이다. 따라서 국어사 교육에서 제재의 반복성은 어느정도 이루어지는 것으로 파악된다.

더불어 고등학교 <국어> 교과서에서 <훈민정음 언해본> 다음으로 가장 많이 실린 제재는 <용비어천가>이다. 총 7종의 교과서에서 <용비어천가>를 국어사 제재로 활용하고 있다. 다만 5종의 <언어와 매체> 교과서에서 2종만이 <용비어천가>가 등장하고 있다. 즉, <훈민정음 언해본>이 갖고 있는 반복성보다는 떨어지는 것이다. 그 외에 <국어> 교과서에서는 <월인석보>나 <석보상절>, <월이 아버지께 드리는 편지> 등이 나오기는 하나 비중이 매우 적어, 이들 자료의 반복성은 논하기 어려울 듯하다. 이러한 사정을 종합적으로 정리하면, 국어사 제재 중 <훈민정음 언해본>과 <용비어천가>는 비교적 반복적으로 교과서에 등장한다고 할 수 있겠다. 즉, 국어사 교육에서 제재의 반복성이 확보되고 있는 셈이다.

둘째로 (6가②)의 국어사적 지식의 반복성에 대해 다루기로 한다. 우선 교육과정을 살펴보면, 고등학교 <국어> 교육과정과 <언어와 매체> 교육과정의 반복성을 확인할 수 있다. 그것은 바로 ‘국어가 시대에 따라 변화한다(국어의 역사성)’는 내용을 성취기준으로 삼고 있다는 점이다. 성취기준 해설 등에서는 다소 간의 차이는 보인다. 다만 큰 틀에서는 ‘국어의 역사성’이 고등학교 <국어>와 <언어와 매체>의 교육과정에서 반복되고 있는 것으로 봐도 무리는 없을 것이다.

물론 교육과정의 내용보다는 실제 학습 내용이 얼마나 반복되고 있는지를 살펴보는 것이 더 중요하다. 특히 국어사적인 지식은 직관이 통하지 않고, 중학교 교육과정에서 잘 다루지 않으므로, 학습자에게는 낯설고 어려운 내용일 수 있다. 따라서 동일한 학습 내용이 고등학교 1학년과 고등학교 2-3학년에 걸쳐 반복적으로 제시될 필요가 있다. 교육 내용이 어떻게 반복되는지 논의하기 위해 고등학교 1학년 <국어> 교과서에서 공통적으로 다루고 있는 국어사 지식 내용을 정리하기로 한다. 12종의 <국어> 교과서에서 모두 포함된 내용이 5종의 언어와 매체 교과서에서 어떻게 다루어지고 있는지 표로 제시하면 다음과 같다.¹³⁾

내용	민현식 외	방민호 외	이관규 외	이삼형 외	최형용 외
언어의 역사성					
모음 음운 소실	○	○		○	○
자음 음운 소실	○	○		○	

13) <국어> 교과서에 제시된 국어사 학습 내용의 편차가 있어서 현재로서는 학교문법의 국어사 부분은 다소 모호한 상태이다. 다만 <국어> 교과서에서 공통적으로 다루고 있는 내용이 있다면, 이는 학교문법에서 반드시 가르쳐야 하는 중요 학습 내용으로 볼 수 있다. 따라서 이 글에서는 12종의 <국어> 교과서에 모두 포함된 학습 내용을 바탕으로 반복성을 점검해보려고 한다.

어휘의 형태 변화	○	○	○	○	○
어휘의 의미 변화	○	○	○	○	○
문법형태의 변화	○	○	○	○	○
성조와 방점	○	○	○	○	

이 글에서 분석한 결과, 12종의 국어 교과서에서 공통적으로 추출되는 국어사 학습 내용은 총 8가지로 파악된다. 위에 표로 제시된 ‘내용’ 부분이 바로 그것이다. 이러한 ‘내용’은 모든 국어 교과서에 등장하므로, 국어 교과서에서 가장 중요한 국어사 지식 내용이라고 할 수 있다. 따라서 <언어와 매체> 교과서에서도 반복적으로 학습될 필요성이 있다.

위의 표로 정리된 결과를 보면, 12종의 국어 교과서에서 공통적으로 추출되는 학습 내용이 대부분의 <언어와 매체> 교과서에서도 반복된다는 것을 확인할 수 있다. 물론 <언어와 매체> 교과서에서는 ‘언어의 역사성’에 대한 부분을 다루고 있지는 않다는 점이 눈에 가장 먼저 뜨인다. 하지만 앞에서 제시했듯이, 모든 교과서에서 ‘국어사의 시대 구분’을 다루고 있으므로, 언어의 역사성에 대한 내용은 간접적으로 교수 학습이 진행된다고 볼 수 있을 듯하다. 따라서 이 부분 또한 반복성으로 논의할 수 있을 것이다.

아울러 편차도 확인할 수 있다. 그것은 바로 음운론적인 내용으로 파악된다. 구체적으로 설명하면, 이관규 외(2019)에서는 자음 체계, 모음 체계의 변화에 대한 내용을 다루고 있지 않지만, 이관규 외(2019)를 제외한 나머지 교과서에서는 자음 체계, 모음 체계와 그 역사에 대해 모두 다루고 있다. 더불어 ‘방점과 성조’ 최형용 외(2019)에서만 다루지 않고, 나머지 4종의 교과서에서는 모두 포함하고 있다.

후자의 경우는 학계의 이견이 없어서 교과서에서 우연히 누락된 것이라고 볼 수도 있겠다.¹⁴⁾ 하지만 전자의 경우 학계에 다양한 이견이 있는 상황이어서 교과서 필진들이 이를 고려했다고 볼 여지가 있다. 학교문법에서는 자음체계와 모음체계의 역사를 대개 이기문(1998)을 따르는 것으로 알려져 있다. 하지만 최근에 많은 이견들이 제기되어 있는 상황이다. 따라서 교과서 필진들이 이를 고려했을 수 있고, 이로 인해 교과서에서 자음체계와 모음체계의 변화가 빠져있는 것이 아닌가 한다.

하지만 교과서 내용의 편중이 다소 우려된다. 왜냐면 국어사의 한 부분인 음운사에서 자음체계와 모음체계에 대한 내용이 빠지면, 설명할 수 있는 부분이 상당 부분 줄어들기 때문이다. 사실상 문법사 지식으로 교과서가 꾸려져야 할 것으로 생각되는 것이다.¹⁵⁾ 주지하듯이, 국어사의 역사는 음운사의 역사와 가장 밀접하게 관련된다. 따라서 자음체계와 모음체계의 역사를 국어사 교육에서 다루지 않는 것은 상당히 부담스럽다. 이에 대한 논란을 인식했더라도, 교과서에서는 기존의 학교문법을 따라 기술하되, 최근의 논점들을 학습활동이나 다른 부분에 다루어 제시하는 것이 온당하지 않나 한다.

14) ‘방점과 성조’에 대해서는 모든 국어 교과서에서 다루고 있으므로, 이를 고려하여 최형용 외(2019)에서 생략했을 가능성도 있다.

15) 이관규 외(2019)에서 다루고 있는 국어사적 지식 전체를 살펴보면, 문법사 지식을 중심으로 기술되어 있음을 추정할 수 있다.

셋째로 (6나①)의 국어사 제재의 심화성에 대해 다뤄보기로 한다. 2장에서 언급했듯이, <국어> 교과서에서 국어사 제재는 보통 3건 정도 실린다. 국어사 제재도 상당히 균질하다. 교과서에 <훈민정음 언해본>이 반드시 실려 있기 때문이다. 더불어 12종 중 7종의 교과서에서 <용비어천가>가 제시되어 있으며, 그 외의 제재들 역시 그리 편차가 크지 않은 상황이다. 따라서 어떠한 교과서를 선택하더라도, 학습자가 <국어> 교과서에서 마주칠 수 있는 국어사 제재의 숫자는 한정되어 있는 것으로 생각된다.

이와 달리 <언어와 매체> 교과서에는 국어사 제재가 상당히 많이 실린다. 앞에서 언급했듯이 평균 9.4개의 제재가 제시되어 있는 상황이다. 더불어 국어사 제재의 균질성 차원에서 다른 양상도 포착된다. 위에서 언급했듯이, <국어> 교과서에서는 <훈민정음 언해본>이 공통적으로 실리며, 이를 통해 중세 국어의 모습을 확인하는 것이 주된 교수 학습 내용이다. 즉, 중세 국어를 파악하기 위해 가장 대표적인 자료를 제시하고, 현대 국어와 비교하는 것이 학습의 주안점이었던 셈이다.

하지만 <언어와 매체> 교과서는 이와 궤를 다소 달리한다. 시기 별로 자료가 고르게 등장하고 있기 때문이다. 먼저 모든 교과서에서는 고대 국어를 설명하기 위해 공통된 국어 자료를 선정하고 있다. 그것은 바로 <삼국사기>이다. 더불어 고대 국어의 자료로 5종 중 4종의 교과서에서 향가(처용가, 제망매가, 도솔가)를 제시하고 있다. 따라서 <삼국유사>가 고대 국어의 중요한 자료로 도입되고 있다고도 볼 수 있다. 더불어 <임신서기석> 또한 고대 국어의 자료로 쓰이고 있다. 즉, 고대 국어와 관련하여 중요한 자료가 대부분 다 언급되고 있는 셈이다.

중세 국어 또한 다양하다. <훈민정음 언해본>, <훈민정음 해례본>, <용비어천가>, <삼강행실도>, <두시언해 초간본>, <석보상절>, <월인석보>, <소학언해> 등이 교과서에 실려 있기 때문이다. 역시 중세 국어와 관련하여 중요한 자료가 모두 교과서에 제시되어 있다고 정리할 수 있겠다. 근대 국어 또한 사정이 마찬가지이다. <노걸대언해>, <중간노걸대언해>, <두시언해 중간본>, <구급간이방>, <을병연행록> 등이 교과서에 나타나는데, 이들 모두 근대 국어를 대표하는 자료로 볼 수 있는 것이다.

이러한 사정을 종합했을 때, 고등학교 <국어> 교과서의 국어사 제재는 비교적 단일하다고 볼 수 있겠으나, <언어와 매체> 교과서의 국어사 제재는 시기 별로 매우 다양한 모습을 보인다고 정리할 수 있다. 따라서 <국어> 교과서가 <언어와 매체> 교과서로 넘어오면서 제재의 선택이 폭이 넓어지면서 심화되고 있다고 분석할 수 있다. 이를 통해 학습자들은 다양한 국어사 자료를 접하고, 국어사적 지식을 보다 깊이 있게 학습할 수 있을 것으로 기대된다.

하지만 심화성의 정도가 과한 것이 아닌가 하는 우려가 있다. 즉, 학습자는 <국어> 교과서를 통해 중세 국어의 단편적인 자료만을 습득했을 뿐인데, <언어와 매체> 교과로 넘어 오면서 국어사의 여러 자료를 접하는 상황에 놓여 있기 때문이다. 특히 <삼국사기>나 <삼국유사>의 경우, 한자와 한문을 기본으로 한다는 점에서 학습자가 겪을 어려움은 배가될 것으로 추정된다. 이는 자연스럽게 국어사 학습의 포기로 이어질 수도 있다. 이들 자료가 수능 시험에 출제될 가능성은 매우 적기 때문이다.

따라서 국어사 제재의 심화성의 정도를 완화할 방법을 모색할 필요가 있다. 방법은 크게 두 가지인데, 하나는 <국어> 교과서에 다양한 시기의 국어사 제재를 맛보기로 소개하는 방법을 들 수 있고, 다른 하나는 <언어와 매체> 교과서의 국어사 제재를 다소 줄이는 방법을 고민할 수 있

겠다. 이 중 이 글에서는 후자가 좀더 바람직하다고 본다. 이유는 전자의 경우 또한 학습자가 겪을 어려움이 늘어날 수 있기 때문이다. 국어사 자료를 접한 경험이 거의 없는 학생들에게 보다 많은 국어사 자료를 접하게 한다면, 이 또한 학습의 부담으로 이어질 수도 있다고 생각된다. 따라서 이 글에서는 <언어와 매체> 국어사 제재의 숫자를 조금 줄이는 방향을 제안해본다.

마지막으로 (6나②)의 국어사 지식의 심화성에 대해 다루기로 한다. 앞에서 우리는 국어사 지식이 <국어>와 <언어와 매체> 교과서를 거치면서 반복되고 있음을 확인한 바 있다. 그렇다면 <국어> 교과서에서는 다루지 않으나, <언어와 매체> 교과서에서는 등장하는 국어사적 지식은 무엇일까. 이 글에서는 이러한 부분이 바로 <국어> 교과서와는 다른 <언어와 매체> 교과서의 심화성과 직결된다고 생각한다. 이를 정리하여 제시하면 다음과 같다.

내용	민현식 외	방민호 외	이관규 외	이삼형 외	최형용 외
고대 국어의 특성	○	○	○	○	○
고대 국어의 음운				○	
고대 국어의 어휘				○	
차자 표기법	○	○	○	○	○
향찰의 특징	○	○	○	○	○
중세국어의 된소리	○	○		○	
객체높임법의 변화	○	○	○	○	
중세 국어의 주체 높임	○		○	○	
중세 국어의 상대 높임	○		○	○	
상대높임법의 변화			○	○	
중세국어의 의문문 체계			○		
선어말어미 -오-			○		
선어말어미 -엇-의 등장			○	○	
선어말어미 -느-의 기능			○	○	
의문형 어미의 변화			○		

위의 표는 <국어>에는 없고, <언어와 매체> 교과서에서만 다루는 국어사적 지식을 정리한 것이다.¹⁶⁾ 위의 표를 요약하면, <국어>와는 달리 <언어와 매체> 교과서에서는 특히 문법사적인 지

식을 보다 심화하여 제시하고 있음을 파악할 수 있다. 구체적으로는 <언어와 매체>에서는 ①고대 국어의 차자표기, ②향가 해석, ③중세국어의 높임법과 ④역사적 변화 그리고 ⑤중세 국어의 시제 체계와 ⑥역사적 변화, ⑦중세 국어의 의문문과 ⑧역사적 변화, ⑨선어말어미 -오-에 대한 국어사적 지식을 심화하여 교과서에 언급하고 있는 것으로 정리할 수 있겠다.

이중 고대 국어에 관한 지식은 5종의 모든 교과서에서 모두 다루고 있다. 따라서 <언어와 매체> 교과서를 선택한다면, 교사나 학습자나 피하지 못할 것이다. 다만 앞에서도 언급했듯이 한자와 한문의 영향력이 직접적으로 미쳐서 학습자들에게는 상당한 부담이 될 수 있다. 다만 향가의 경우 고전시가 교육과 함께 이루어질 여지가 있다. 그리고 이를 통해 학습의 많은 어려움을 상쇄할 것으로 기대된다. 다만 현재의 선택형 교과 체제로는 이러한 학습 내용을 꾸리기 어렵다. 교사의 개인적인 역량으로 만회해야 할 것으로 생각된다.

다음으로 높임법의 변화에 대한 부분도 5종 중 3종의 교과서에서 다루고 있음을 파악할 수 있다. 객체 높임법의 변화는 상대높임법과 연결되고, 현대 한국어의 높임법과 직결되므로 학습내용으로서의 가치가 클 것으로 예상된다. 다만 학습자를 위한 난이도 조절이 필요할 것이다. 즉, 상대높임법 형태의 변화까지 굳이 언급할 필요는 없는 것이다. 중세 국어의 주체 높임, 객체 높임, 상대 높임 표현에 대한 이해에만 집중해도 충분할 것으로 생각된다.

중세 국어의 시제 체계와 그 변화에 대한 내용도 5종의 교과서 중 2종의 교과서에서 제시하고 있다. 중세 국어의 시제 체계와 그 변화를 정확히 이해하려면 상에 대한 내용, 문법화에 대한 내용도 알아야 하는바, 이를 굳이 고등학교 <언어와 매체> 교과서에 도입하여야 하는지에 대해서는 회의적이다. 다만 선어말어미 -느-의 경우 중세 국어에서 동사와 형용사를 구분하는 기준으로 쓰였고, 이는 현대 국어로도 연결되는바, 학습이 된다면 학습자들에게 유용한 지식이 되기는 할 것이다.

중세 국어 의문문 체계와 그 변화에 대한 학습은 학습자들에게 언어의 역사성을 가르치기에 좋은 학습 소재가 될 수 있을 것으로 보인다. 깊은 이론적 논의보다는 현상에 대한 이해면 충분하기 때문이다. 다만 암기할 지식이 다소 있어서, 학습자들에게는 부담이 될 수는 있을 듯하다. 추가로 선어말어미 ‘-오-’의 교수 학습이 <언어와 매체> 교과에서 이루어져야 하는지에 대해서는 회의적이다. 선어말어미 ‘-오-’가 현대 국어와 구분되는 중세 국어의 가장 큰 문법적인 특징인 것은 분명하나, 그렇다고 꼭 학습되어야 하는 것은 아니다. 아직은 논란이 있는 부분이고, 학습자가 이해하기에 어려운 영역일 수 있기 때문이다.¹⁶⁾

이러한 사정을 종합했을 때, <언어와 매체>의 국어사 교육은 <국어>의 국어사 교육을 심화하고 있다고 볼 수 있다. 고대 국어의 문법적 지식을 비롯하여 중세 국어 및 근대 국어의 국어사적 지식이 추가되고 있기 때문이다. 이들은 <국어> 교과서에서 배웠던 중세 국어의 문법적 지식보다 깊이 있는 내용을 다루는 것이므로, <언어와 매체>의 국어사 교육은 심화성이라는 성격을 보유하

16) 물론 일부 <국어>교과서에는 있으나, <언어와 매체> 교과서에서는 대부분 다루고 있는 국어사적 지식 또한 심화성으로 설명할 수 있겠다. 하지만 이 글에서는 그러한 부분까지는 고려하지 않고, <국어>와 <언어와 매체> 교과서가 분명히 구분되는 교수 학습 내용만을 대상으로 살펴보고자 한다.

17) 이관규 외(2019)에서는 ‘-오-’를 설명하면서 ‘내로라’를 제시하고 있다. 현대의 표현을 통해서 ‘-오-’의 흔적을 드러내는 것은 바람직하겠으나, ‘내로라’를 설명하기 위해서는 ‘이다’와 ‘-오-’의 형태변화까지도 설명해야 한다. 따라서 굳이 ‘내로라’를 도입할 필요가 있는지 의심스럽다. 학습자에게 학습의 부담량을 하나 더 지우는 것이기 때문이다. 더불어 다른 교과서에서는 ‘-오-’에 대해 설명하지 않는 상황이므로, ‘-오-’에 대한 학습이 꼭 <언어와 매체> 수업 시간에 다뤄져야 하는지에 대해서는 재고의 여지가 있다.

고 있다고 볼 수 있다.

다만 문제가 되는 것은 심화성의 범위가 모호하다는 점이다. 이로 인해 <언어와 매체>에서 다루는 국어사의 범위가 상당히 편차가 있는 것으로 보인다. 즉, 국어사의 교수학습 내용의 경계가 모호하여, 교과서마다 다루고 있는 국어사적 지식이 차이가 있다는 것이다. 물론 교과서 저자들의 자율성을 존중되어야 한다. 하지만 교과서에 따른 편차가 크거나 혹은 고등학생들이 배우기에 적합하지 않은 지식이 교과서에 등장하는 것은 바람직하지 못하다. 이러한 현상을 타개하기 위해서는 학계의 연구가 필요하다. 다시 말해 교과서에 어디까지 국어사적 연구 성과를 어디까지 반영할지에 대한 진지한 고민이 필요한 것이다.

지금까지의 논의를 종합해본다. 먼저 <국어>의 국어사 교육과 <언어와 매체>의 국어사 교육은 반복성의 성격을 보유하고 있는 것으로 파악된다. <훈민정음 언해본>과 <용비어천가>가 <국어> 교과서와 <언어와 매체> 교과서에서 반복적으로 출현하고 있기 때문이다. 국어사 지식 또한 반복되고 있는 것으로 파악된다. 이러한 반복성을 통해서 학습자들은 국어사의 주요 제재와 국어사적인 지식을 학년에 따라 거듭 학습할 것으로 기대된다.

다만 심화성의 측면에서는 <언어와 매체> 교과서가 조절할 부분이 있을 것으로 생각된다. <국어> 교과서에 비해 너무 많은 국어사 제재가 출현하고 있기 때문이다. 더불어 국어사적인 지식 또한 고등학교 교육과정에서 학습하기에 적합하지 않은 지식이 선정되어 학습자에게 부담이 될 것으로 예상된다. 더불어 교과서에 따른 편차가 적지 않아서, 어떤 교과서를 선정하느냐에 따라 학습자가 불이익을 거둘 수도 있을 것으로 예상된다. 따라서 이러한 점에 대한 진지한 고민이 필요하다. 이는 학계 차원의 논의가 쌓여야 해결책을 모색할 수 있는 부분으로, 연구자들의 관심이 절실할 것으로 생각된다.¹⁸⁾

5. 결론

- 생략

18) 이는 국어사 교육에 대한 국어사 연구자들의 관심을 요구하는 것이다. 국어사 연구자들 또한 이러한 상황에 대한 학술대회도 개최하고, 관련 논문을 모아 학술지도 낸 바 있다(황선엽 2013, 김유범 2013, 석주연 2013, 박형우 2013 등). 하지만 십 여년 전의 일이고, 그간 교과서 및 교육과정의 개정이 있었으므로, 새로운 연구가 절실하다고 생각한다. 양영희(2016, 2018, 2020), 최소영(2018, 2019, 2021) 등이 교육학적인 관점에서 연구 성과를 내놓기는 하였으나, 국어사 및 중세국어를 연구한 연구자들의 시각도 보태져야 할 것으로 생각된다. 즉, 교육학과 국어학의 학제간 연구가 절실한 것이다.

참고문헌

1. 기본 자료

<교육과정 해설서>

교육부 고시 제2015-74호[별책 5], <국어과 교육과정>, 교육부

<국어> 교과서

고형진 외(2019), <고등학교 국어>, 두산동아.

김동환 외(2019), <고등학교 국어>, 교학사.

류수열 외, <고등학교 국어>, 금성출판사.

민현식 외, <고등학교 국어>, 신사고.

박안수 외, <고등학교 국어>, 비상.

박영목 외, <고등학교 국어>, 천재교육.

박영민 외, <고등학교 국어>, 비상.

신유식 외, <고등학교 국어>, 미래엔.

이삼형 외, <고등학교 국어>, 지학사.

이성영 외, <고등학교 국어>, 천재교육.

최원식 외, <고등학교 국어>, 창비.

정 민 외, <고등학교 국어>, 해냄에듀.

<언어와 매체> 교과서

민현식 외(2019), <언어와 매체>, 천재교육.

방민호 외(2019), <언어와 매체>, 미래엔.

이관규 외(2019), <언어와 매체>, 비상.

이삼형 외(2019), <언어와 매체>, 지학사.

최형용 외(2019), <언어와 매체>, 창비

2. 참고 논문

구본관(2016), '2015 교육과정 문법 영역에 대한 비판적 검토', <국어교육학연구> 51-1, 국어교육학회, 89-133.

김유범(2013), '중세국어 교육 내용의 선정', <국어사연구> 16, 국어사학회, 63-96.

박형우(2013), '국어사 교육 내용의 선정 기준', <국어사연구> 16, 국어사학회, 7-33.

석주연(2013), '국어사 교육의 내용 선정 방향과 방향성 탐색 - 근대국어 자료를 중심으로', <국어사연구> 16, 국어사학회, 7-33.

신호철(2009), '국어교육: 국어교육에서 연계성의 개념과 양상 -문법 영역을 중심으로-', <새국어교육> 81, 한국국어교육학회, 183-211.

- 신희성(2019), '과거와 현재, 미래를 아우르는 국어사 교육의 방향성 탐색', <국어교육연구> 54-3, 국어교육학회, 167-205.
- 양영희(2016), '2015 국어과 교육과정에 근거한 국어사 교육 내용 설계', <국어교육학연구> 51-4, 국어교육학회, 156-179.
- 양영희(2018), '고등학교 국어사 교육의 방향 설정', <학습자중심교과교육연구> 18-14, 학습자 중심교과교육학회, 605-620.
- 양영희(2020), '국어사 교육의 변화에 따른 교육 내용 설계 - 어휘 교육과의 통합을 위한 시론', <국어교육> 170, 한국어교육학회, 273-299.
- 최소영(2018), '학습자 중심의 국어사 교육 텍스트 구성 연구', <학습자중심교과교육연구> 18-24, 학습자중심교과교육학회, 665-689.
- 최소영(2019), '국어사 교육과정 및 교과서의 현황과 발전 방향 연구 -2015 개정 교육과정을 중심으로 -', <국어교육연구> 43, 서울대학교 국어교육연구소, 143-190.
- 최소영(2021), '국어사 교육에 대한 학습자 인식 분석 및 개선 방향 연구', <영주어문> 49, 영주어문학회, 239-288.
- 황선엽(2013), '고대 국어에 관한 국어사교육', <국어사연구> 16, 국어사학회, 35-61.

「고등학교 <국어> 교과서와 <언어와 매체> 교과서의 국어사 교육 내용 분석」에 대한 토론문

도재학(경기대)

발표 잘 들었습니다. 고등학교 <국어> 및 <언어와 매체> 교과서에서 다루어지고 있는 국어사 교육 내용을 분석하고 그 연계성(원고에서는 반복성 및 심화성)을 확보, 강화하기 위한 방안에 대해 다루어 주셨는데요. 입장을 달리할 만한 내용이 별로 없어서, 간단한 질문을 몇 가지 드리는 것으로 토론을 갈음하고자 합니다. 추가적인 설명을 베풀어 주시면 선생님의 논의를 이해하는 데에 큰 도움이 될 것 같습니다.

1. 서론부, 국어 교과 내에서 ‘문법’과 ‘국어사’가 차지하는 위상에 대해

서론에서 “‘문법’은 국어 교사가 될 때만 필요한 것이 아닐까?” 하는 질문을 하면서, 국어 교과 내 문법 영역의 비중, 학생들의 인식, 국어교사의 부담 등에 대해서 다루고 있습니다. 물론 논의를 시작하면서 분위기를 환기하기 위한 목적으로 이런 도입을 구상한 것으로 이해가 되지만, 한편으로는 교과서의 국어사 교육 내용을 분석하는 본론과 지금의 서론이 얼마나 유기적인 관련을 맺고 있는지는 다소 의문이 들었습니다.

임용고시나 수능시험에서의 문법 영역 문제 출제 비율 같은 수치를 다루기보다는 오히려 국어 교과 내에서 문법과 국어사가 차지하는 위상을 점검하면서 국어사 교육 내용을 분석할 필요성을 강조하고 그 의의를 드러내는 것이 낫지 않을까 생각했습니다. 국어 교과 내에서 문법의 비중이 축소되어 온 교육 과정 변화의 역사도 함께 지적될 필요가 있다고 여겨집니다. 더불어 국어 교과 교육 관련 논의에서는 문법이라는 용어가 국어학을 대체하는 것으로 쓰이면서 국어사를 포함하는 것으로 다루어지는데, 이러한 체계적이지 않은 용어법에 대해서도 언급이 있으면 좋겠다는 생각이 들었습니다.

2. 교과서의 성취기준과 해설 등에 대해

본론의 구성을 보면, 교육과정의 설명 내용을 가져와서 강조되고 있는 사항을 분석하고, 이후 실제 교과서에서 다루어지는 내용들이 교육과정과 얼마나 부합되고 있는가를 검토하고 있습니다. 이런 전개방식을 틀렸다고는 할 수 없겠지만, 한편으로는 성취기준과 그에 대한 해설 등을 왜 테제로 삼아야 하는지 의문이 들었습니다. 이것이 반드시 옳은 최상위의 가치이자 달성되어야 할 바라는 것에 대한 동의가 먼저 있어야 할 텐데, 제가 보기에는 뭔가 미심쩍은 부분도 있었기 때문입니다. 이에 대한 근본적인 검토가 먼저 이루어진 후에 그 다음 수순으로 넘어가는 것이 맞지 않으나 싶었습니다.

예컨대, <국어> 교과서의 성취기준에 ‘국어가 변화하는 실제임을 이해하고 국어생활을 한다.’라는 부분에서, 국어가 변화하는 실제임을 이해하는 것과 국어생활을 한다는 것은 사실 별개의 것입니다. 국어생활은 현재 한국어를 쓰면서 살아가는 모두가 해나가고 있는 것이고, 국어가 변화하는 실제임을 이해하는 것과 무관하게 벌어지는 일이 아닌지요? 국어가 변화하는 실제임을 이해한다고 해서, 특히 중세국어와 현대국어가 이러저러하게 다르다는 것을 이해한다고 해서, 현재의 국어생활이 달라질 리가 없기 때문입니다. 그냥 간단히 ‘국어가 변화하는 실제임을 이해한다.’라고만 해도 문제가 없어 보이는데 국어생활이라는 부분이 성취기준에 들어가 있어야 할 이유를 잘 모르겠습니다. 발표자 선생님께서도 (2)에서 ‘국어생활’과 관련된 언급을 하지 않고 있습니다.

또 다른 예로, <언어와 매체> 교과서의 성취기준 해설에는 “상세한 국어사 지식의 학습보다는 개략적인 어휘의 변화를 살피는 데 중점을 둔다”라고 되어 있는데요. 왜 ‘어휘의 변화’가 강조되는지 궁금합니다. 모든 교과서에서 어휘의 변화뿐만 아니라, 음운 및 문법의 변화를 다양하게 다루고 있는데요. 사실 어휘만 강조될 필요가 없는 맥락에서 쓰여진 이 내용을 보고 이것이 마치 반드시 성취되어야 할 목표인 양 여기고 그 방법을 고민한다면 그것이 더 이상한 일일 테니까요.

발표자 선생님께서도 (4)의 윗윗 문단에서 “<언어와 매체> 교과서의 국어사적 학습 내용의 범위를 어느 정도 제한할 필요가 있다. 이를 위해서는 교과서에서 다룬 국어사적 지식에 대한 학술적인 협의가 요구될 것이다. 더불어 교육과정의 기술도 보다 구체적으로 제시되어야 할 것으로 생각된다.”라고 지적하고 계시는데요. 더 구체적인 교육과정의 기술 안(案)을 직접 제시해 주신다면 그것이야말로 의미 있는 진전일 수 있지 않을까 생각해 보았습니다.

3. 반복성과 심화성에 대해

계열성과 계속성을 대체하는 용어로서 심화성과 반복성을 도입하여 설명하고 이후 논의를 전개하고 있습니다. 계열성과 계속성이라는 용어를 단순히 바꿔 쓰신 것인지, 다른 의도나 함의를 가지고 쓰신 것인지 궁금합니다.

그리고, “고등학교 <국어>와 <언어와 매체>에서 비교적 공통적으로 등장하는 국어사 문헌이 파악된다. (중략) <훈민정음 언해본>은 모든 <국어> 교과서에서 등장한다. 이러한 현상은 <언어와 매체>에서도 포착된다. 5종 중 3종의 교과서에서 <훈민정음 언해본>이 등장하기 때문이다. 따라서 국어사 교육에서 제재의 반복성은 어느 정도 이루어지는 것으로 파악된다.”라는 내용을 참고할 때, <국어>와 <언어와 매체>에서 확인되는 반복성에 대해서 정도성이 있는 것으로 평가하고 계신 듯합니다.

그런데 반복성이 어느 정도 있다는 식의 서술이 과연 성립 가능한 것인지 의문스럽습니다. 학생의 입장에서는 교과서를 비교 검토하여 선택하거나 배우는 것이 아니기 때문에, 특정한 교과서를 배우는 어떤 학생에게는 반복성이 있을 수 있고, 또 그렇지 않은 경우가 있을 수 있습니다. 즉, 유무의 문제이지 정도의 문제는 아닌 것입니다.

(6)에서는 국어사 제재의 반복성을 말씀하시면서 <국어> 교과서와 <언어와 매체>의 국어사 제재는 반복되어야 한다와 같은 서술을 하고 있는데요. 이런 당위를 주장하신다면, 이를 달성하기 위한 방법을 다루는 것이 낫지 않을까 하는 생각이 들었습니다.

제3부 <제5 분과>

한국어 음운구 억양 유형의 변별적 특성과 변이 조건에 대한 연구

오재혁(건국대)

1. 서론

이 연구는 한국어 음운구 억양 유형(intonation pattern)의 변별적 특성과 변이 조건을 밝히는 데 목적을 둔다. 음운구(phonological phrase)는 한국어 억양을 기술하는 데 있어서 가장 기본적인 단위임에도 불구하고, 아직 Jun(2000)의 K-ToBI에서 제시한 14가지 강세구(accentual phrase) 억양 유형과 이호영(1996)에서 제시한 4가지 말토막 억양 유형 외에 억양 유형 간의 변별적 특성이나 변이 조건 등에 대해서는 구체적으로 연구된 바가 없다. K-ToBI 개발 초기 단계에서는 강세구 억양 유형을 활용한 억양 기술(description)이 많았으나, 전사자(레이블러) 간의 강세구 억양 유형 일치도가 전문가 그룹에서조차도 52.2% 정도로 매우 낮아(Jun et al. 2000), 점차 강세구 억양 유형 전사 사례도 줄고, 강세구 억양 유형을 활용한 연구나 응용 사례도 차츰 줄게 되었다. 그러나 이는 비단 K-ToBI 전사 체계만의 문제는 아니며, 음운구 억양 유형을 명확하게 정의하지 못한 한국어 억양 연구의 한계라고 보는 것이 옳을 것이다. 이에 이 연구에서는 한국어 음운구 억양 유형의 변별적 특성과 변이 조건을 밝혀, 한국어 음운구 억양 유형을 더욱 명확하게 정의하고 억양 기술의 신뢰성과 활용 가치를 높이는 데 기여하고자 한다.

음운구는 한국어 운율 단위의 위계 구조 내에서 음운 단어(phonological word)와 억양구(intonational phrase)의 중간 단계에 위치하는 단위이다. 이 단위는 Jun(2000)의 K-ToBI에서는 강세구(Accentual phrase)에 해당하고, 이호영(1996)의 ‘한국어 억양 체계’에서는 말토막(rhythm unit)에 해당한다.¹⁾ 강세구, 말토막, 음운구는 각각 서로 다른 이론적 배경(강세구는 억양 음운론, 말토막은 영국식 억양 이론, 음운구는 운율 음운론)을 토대로 명명된 용어이나 그것이 가리키는 발화상의 실체는 다르지 않다.

말토막 억양은 그 단위에 실현된 음높이 윤곽(pitch contour)을 보고 판단한다. 따라서 그 명칭만으로도 억양의 모양을 유추할 수 있는데, 오름조(Rising), 내림조(Falling), 수평조(Level), 오르내림조(Rise-Falling)로 억양 유형은 모두 네 가지이다. 이에 반해 K-ToBI의 강세구 억양 유형은 모두 14가지로 말토막 억양 유형에 비하면 비교적 많다. K-ToBI에서는 하나의 음절에 얹히는 성조(tone)를 기반으로 억양을 기술한다. 강세구 억양 유형은 4음절 기준, ‘T+HL+Ha’이다. 첫 번째 음절의 ‘T’는 초성의 종류에 따라 [+지속성], [+긴장성], [+기식성]을 가진 자음이 올 경우 ‘H(high, 고조)’로 실현되며, 그 이외에는 ‘L(low, 저조)’로 실현된다. 두 번째 음절의 ‘+H’와 세 번째 음절의 ‘L+’는 음절 수에 따라 4음절 미만에서는 수의적으로 실현된다. 따라서 두 번째 성

1) 한편 이 연구에서 지칭하는 음운구는 「조선어문화규범」을 따르면 ‘소리토막’에 해당한다. 강진철(1991)에 따르면 평양 문화어 억양 단위는 ‘소리마디-소리토막-소리동강’의 위계로 이루어져 있는데, 각각 ‘소리마디’는 음절, ‘소리토막’은 ‘음운구’, ‘소리동강’은 문장 또는 발화(utterance)에 해당한다.

조와 세 번째 성조는 나타날 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다. 네 번째 음절에 얹히는 ‘Ha’는 조건은 알 수 없으나 때에 따라 ‘La’가 실현된다고 기술되어 있다. 결국 ‘T+HL+Ha’는 성조가 얹힐 수 있는 네 자리 경우의 수를 모두 조합한 14가지 유형이다($2^4=16$ 경우의 수에서 ‘H+HHa=HHa’, ‘LL+La=LLa’ 2가지 중복을 제외하면 14가지 유형 ‘H+HLa, H+HL+La, H+HL+Ha, HLa, HHa, HL+La, HL+Ha, L+HLa, L+HHa, L+HL+La, L+HL+Ha, LLa, LHa, LL+Ha’이 된다).

H	+H	\emptyset	Ha
L	\emptyset	L+	La

<그림 1> 4음절 단어에 얹히는 성조 유형(K-ToBI 기술을 도식화 함)

말토막과 강세구 억양 유형은 기본적으로 전사자나 연구자가 발화에 실현된 억양의 모양을 보고 판단하여 기술하는 방식을 취한다.²⁾ 말토막은 그 단위에 실현된 음높이의 윤곽을 특정하여 억양 유형을 기술하며, 강세구는 특정 음절에 실현된 성조(tone)를 판단하여 억양 유형을 기술한다. 따라서 발화에 실현된 음높이의 미세한 차이에 의해서도 전사자들의 판단이 달라져 억양 기술이 달라질 수 있으며, 음높이 윤곽을 시각화하는 방법(x축, y축의 범위(range))에 따라서도 그 모양이 다르게 보일 수 있기 때문에 전사자 간의 기술이 달라질 수 있다. 즉, 이처럼 억양의 모양을 보고 억양 유형을 판단하여 기술하는 방법은 전사자가 억양을 보는 시각 의존할 수밖에 없기 때문에 근본적으로 한계를 지닐 수밖에 없다. 더욱이 말토막, 강세구의 모든 억양 유형이 언어학적 의의를 지니고 있는지(변별적인 기능을 하는지), 지각적으로 구별이 가능한지 등에 대해서도 구체적으로 밝혀지지 않았기 때문에 전사자들은 오로지 억양의 모양에 의지할 수밖에 없어서 억양을 기술하는 것은 더욱 어려울 수밖에 없다. 따라서 음운구 억양 기술의 정확성을 높이기 위해서는 어떠한 환경에서 어떠한 유형의 억양이 실현되는지 설명할 수 있어야 하고, 특정 억양 유형이 실현되는 조건과 환경을 예측할 수 있도록 기술해야 한다. 궁극적으로는 실현된 억양이 왜 그렇게 실현되었는지를 설명할 수 있어야 한다. 이에 이 연구에서는 한국어 음운구 억양 유형의 ‘변별적 특성’과 억양 유형의 ‘변이 조건’을 구체적으로 밝혀 억양 기술의 신뢰성과 활용 가치를 높이는 데 기여하고자 한다.

2. 연구 방법

음운구 억양 유형의 변별적 특성과 변이 조건을 찾기 위해서는 먼저 변이를 일으킬 만한 언어학적인 요인들을 특정하는 과정이 필요하다. 현재까지의 연구를 통해서 알고 있는 사실을 모두

2) 억양의 모양을 ‘본다’는 것은 음성 분석기를 통해 도출된 음높이 윤곽(pitch contour)이 있다는 것을 전제로 할 수 있는 말이다. 음성 분석기를 통하지 않고서는 ‘보는’ 것이 아니라 ‘듣고’ 들리는 대로 판단할 수밖에 없다. 그러나 ‘보는’ 것이나 ‘듣는’ 것이나 모두 감각적 이미지를 활용할 수밖에 없는 기술(description)인 것은 같다.

동원해야 하고, 언어 사용자로서 갖고 있는 직관도 동원해야 한다. ‘무엇’이 억양을 바꾸는가를 생각하고 그 ‘무엇’이 될 만한 요인들을 찾은 뒤, 연구를 통해 검증하고 변이 조건을 밝혀야 한다.

음운구 억양 유형의 변이를 일으키는 요인들을 체계적으로 가려내기 위해 언어학적인 사고의 틀인 음운, 형태, 통사적인 요인들로 나누어 생각해 보자. K-ToBI에 의해 알려진 바와 같이 음운구를 시작하는 첫 번째 분절음의 종류에 따라서 음운구의 음높이는 높게 시작할 수도 있고, 낮게 시작할 수도 있다. 또한 음절 수에 따라서도 억양의 모양은 달라질 수 있다. 따라서 이 둘은 음운구 억양 유형에 변이를 일으키는 조건으로 가장 먼저 고려할 필요가 있다. 이 두 가지가 음운론적인 조건이라면, 형태론적, 통사론적인 조건으로도 고려할만한 것들이 있다. 형태론적으로는 해당 음운구를 이루는 단어가 형태소 경계가 없는 단일어인지 형태소 경계가 있는 복합어인지, 복합어라면 3음절일 경우 ‘1음절+2음절’ 구조인지 ‘2음절+1음절’ 구조인지 등 형태소 경계 위치에 따른 억양의 변이를 고려할 수 있다. 그리고 우리말 구조의 특성상 단어와 조사의 결합으로 인해 만들어지는 실질형태소와 형식형태소의 경계도 억양의 모양에 영향을 주는지 고려해 볼만한 요인이다. 통사론적으로는 해당 음운구가 놓이는 통사적 위치, 예컨대 발화의 시작 위치인지, 중간 위치인지, 끝 위치인지, 정상 어순인지, 도치 어순인지 등에 따라 음운구 억양의 모양이 영향을 받는지 등을 확인해 볼 필요가 있다.

한국어 음운구 억양 유형의 변별적 특성과 변이 조건을 밝히기 위해서는 이처럼 억양 유형에 영향을 미칠만한 모든 조건들을 따져보고 종합적으로 기술해야 할 것이다. 그러기 위해서는 단계적인 접근이 필요하다. 한 번의 연구로 모든 것을 밝힐 수는 없기 때문에 우선적으로 고려해야 할 것들을 택하여 하나씩 풀어나가는 단계적 접근이 필요하다. 이러한 맥락에서 이 연구는 가장 기본적인 변이 조건인 음운론적 요인에 집중하여 분절음과 음절 수에 따른 억양 곡선의 변화를 밝히고자 한다. 즉, 음운구를 구성하는 분절음의 종류는 음운구 억양의 모양을 바꾸는지, 음운구를 구성하는 음절 수는 음운구 억양의 모양에 어떻게 영향을 미치는지를 밝힌다.

2.1. 피험자

실험 참여자를 모집할 때에는 방언, 연령, 성별 등에 제한을 두지 않았다. 이후 표준어 사용 화자뿐만 아니라 다양한 방언 배경을 지닌 집단으로 연구를 확대할 것을 염두에 두었기 때문이다. 모집 단계에서 제한을 둔 조건은 치아 교정기 착용자, 해외 거주 경험이 3년 이상인 자, 한국어가 모국어가 아니거나 두 가지 언어를 동시에 쓰는 이중언어화자이다. 실험 참여자들에게는 모두 소정의 사례비를 지급하였다.

2022년 6월 현재, 58명이 실험에 참여했다. 그중에 이번 연구에서는 20-30대, 여성, 표준어 화자, 20명을 한정하여 분석한다. 20-30대 여성 표준어 화자 집단이 실험에 참여한 절대 다수의 화자들이기도 하고, 음성학 실험 연구에서 새로운 음성학적 사실을 밝힐 때 가장 먼저 분석되는 대상이기도 하기 때문이다. 실험에 참여한 피험자들에게는 성별, 연령, 출생지, 주요 성장지 정보를 제공받았는데, 이들은 모두 수도권(서울, 경기, 인천)을 주요 성장지라고 보고한 사람들이었으며, 이 중에서 18명은 출생지도 수도권이었고, 2명만 각각 충청과 강원에서 출생한 사람들이었

다.

2.2 실험 자료

변인은 앞서 말한 바와 같이 음운구를 구성하는 분절음의 종류와 음절 수이다. 형태론적 영향을 배제하기 위하여 무의미 단어를 택하였으며, 통사론적 영향을 배제하기 위하여 해당 음운구의 출현 위치를 2번째 어절로 고정하였다.

분절음에 의한 영향을 알아보는 데에는 ‘빠’와 ‘마’를 사용하였다.³⁾ 무의미 단어로 특정 분절음을 지속적으로 발화해야 하는 상황을 고려하여 피험자의 피로를 최대한 낮추기 위해 혀를 이용한 조음보다 입술을 이용하는 조음이 수월할 것이라 판단하였기 때문이다. 모음은 음향 신호의 강도를 강하게 받기 위하여 개구도가 가장 큰 /ㅏ/를 택하였다. 분절음에 의한 영향을 알아보기 위한 무의미 단어의 음절 수는 K-ToBI에서 강세구 억양 유형을 설명하는 기본적인 음절 수인 4음절로 한정하였다. 따라서 분절음 변인을 찾는 단어는 ‘빠’와 ‘마’가 4음절 각각의 음절 위치에 모두 출현하는 경우의 수로(중복순열) 만들었다.

음절 수 변인은 1~6음절로 한정하였다. 한국어 음운구를 구성하는 음절 수는 자유 발화에서 보면 1음절부터 13음절까지 발견되나 통계적으로 보면 이 중에서 1~6음절이 96.8%를 차지한다(1음절 10.6%, 2음절 24.1, 3음절 25.3%, 4음절 19.4, 5음절 12.0%, 6음절 5.4%, 7음절 이상 3.2%, 신지영 2014). 이에 따라 음운구를 구성하는 음절 수는 1~6음절 구성의 음운구로 한정하였다. 음절 수 변인을 알아보는 데 사용한 무의미 단어도 ‘빠’와 ‘마’이다.

<표 1> 실험 대상 음운구 구성 무의미 단어

대상 단어	분절음 변인		음절 수 변인	
	빠마마마	마빠빠빠	빠	마
빠빠마마	마마빠빠	빠빠	마마	
빠빠빠마	마마마빠	빠빠빠	마마마	
빠마마빠	마빠빠마	빠빠빠빠	마마마마	
빠마빠마	마빠마빠	빠빠빠빠빠	마마마마마	
빠빠마빠	마마빠마	빠빠빠빠빠빠	마마마마마	
빠마빠빠	마빠마마			

관찰 변인은 아니지만, 환경적인 변인으로 후행하는 음운구의 시작 음높이를 통제하였다. 관찰 대상 음운구 뒤에 바로 이어지는 음운구의 시작 음높이가 관찰 대상 음운구 마지막 음절의 음높이에 충분히 영향을 미칠 수 있을 것이라 판단하였기 때문이다. 이를 고려하여 틀 문장은 ‘저기

3) 이 연구의 분석에서는 사용하지는 않았지만, 녹음은 형태론적, 통사론적 조건을 모두 고려한 실험으로 설계되었다. ‘파’는 유의미, 단일어 단어의 시작 분절음 조건으로 고려되었기 때문에 무의미 단어를 만드는 데에는 ‘빠’를 이용하였다.

에 ----- 세 개가 있어요.’와 ‘저기에 ----- 네 개가 있어요.’ 두 가지를 사용하였다. ‘세 개가’는 높게 시작하는 음운구이고, ‘네 개가’는 낮게 시작하는 음운구이다. 따라서 실험 문장의 수는 분절음 변인 단어 14개, 음절 수 변인 단어 12개, 이를 합한 26개를 2개의 틀 문장에 넣은 52개이다.

전체 실험 문장은 이 연구의 분석 대상인 52개에, 이 연구에서는 분석하지는 않지만 음운구 억양에 영향을 미칠 것으로 고려되는 형태론적, 통사론적 변인을 포함한 88개 문장을 더하여 총 140개로 구성하였다. 그리고 이 140개의 실험 문장을 수집하기 위하여 이와 동수인 140개의 무관한 문장을 섞어서 최종적으로 280개의 문장으로 실험을 진행하였다.⁴⁾

2.3. 실험 방법 및 절차

전통적인 실험음성학적 연구 방법인 문장 읽기 방식을 택하였다. 말뭉치를 사용하여 특정한 음운구 억양 유형이 출현하는 조건과 환경을 분류하는 방법도 고려할 수 있으나, 그보다는 조건과 환경을 더욱 엄격하게 통제하는 것이 중요하다고 판단하였다. 실험은 K대학 음성과학실험실 내 방음실에서 진행하였다. 피험자에게는 실험에 대한 간단한 안내와 함께 본 실험에 들어가기에 앞서 실험과 무관한 문장으로 실험 진행 과정을 연습할 수 있게 하였다.

실험 문장은 Praat ExperimentMFC를 이용하여 피험자가 키보드나 마우스를 누르면 한 화면에 하나의 문장이 무순위로 제시되도록 만들었다.⁵⁾ 피험자에게는 화면에 제시된 문장을 보고 그대로 읽어 달라고 요청하였고 스스로 잘못 읽었다 판단하면 얼마든지 다시 녹음할 수 있게 허용하였으며, 실수로 두 번 클릭해 미처 말하지 못하고 문장이 화면에서 사라진 경우 되돌리기 버튼을 통해 이전의 문장을 볼 수 있게 허용하였다. 되돌리기 가능 횟수와 다시 말하기 가능 횟수는 제한을 두지 않았다. 매 30개의 문장이 제시된 뒤에는 잠시 휴식할 수 있는 시간을 주었으며, 30개가 다 제시되지 않았더라도 피험자는 스스로 다음 문장을 볼 것인지 여부를 스스로 통제할 수 있었다. 피험자 한 사람당 실험에 소요된 시간은 20분 내외였다.

녹음기는 TASCAM의 DR-44WL, 마이크는 단일지향성 콘덴서 마이크인 SHURE의 KSM44를 이용하였다. 녹음 파일은 표본추출율 44,100Hz, 양자화 16Bit, WAV 형식으로 저장되도록 설정하였다.

2.4. 음성 파일 가공, 음높이 측정 및 분석 방법

음성 파일 가공, 음높이 측정, 분석은 모두 Praat(ver.6.1.37)에서 script를 작성하여 진행하였다. 녹음 단계에서 Praat ExperimentMFC를 이용하였기 때문에 화자별로 화면에 제시된 문장의 순서는 *.ResultsMFC 형식의 파일에 기록되었다. 화자별로 280개의 모든 문장이 녹음된 음성

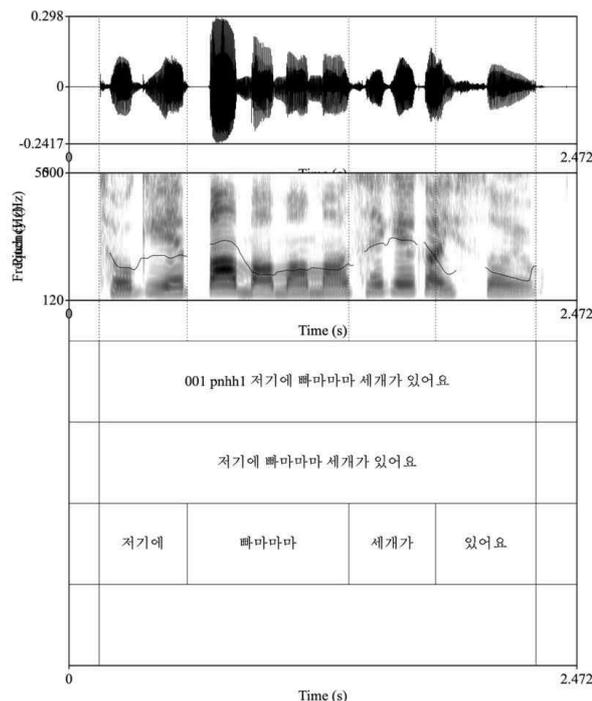
4) 140개의 무관한 문장, 즉 필러는 다른 연구 목적을 지닌 다른 연구자들의 실험 문장을 의뢰받아서 진행하였다.

5) 코로나19로 인한 감염병 확산 방지 차원에서 방음실에 피험자 혼자 들어가서 실험을 진행할 수 있도록 고안하였기 때문이다.

파일에 휴지 구간을 자동으로 구획하는 TextGrid(silences) 파일을 생성하고 ResultsMFC 파일을 이용하여 각 문장의 음파 위치에 해당 문장 내용이 들어가도록 레이블링을 실시하였다. 이후 피험자가 안 읽거나, 한 번 이상 읽어서 싱크(sync)가 맞지 않는 부분을 찾아 음파와 문장 내용의 싱크를 맞추고 문장 단위로 나누어 저장하였다. 문장의 시작과 끝은 파형(waveform)을 기준으로 구획하였다. 즉, 파형이 시작되는 지점부터 파형이 끝나는 지점까지를 문장의 구간으로 구획하였다.

문장별 음성 파일의 TextGrid 파일에서는 ‘파일명’, ‘발화’, ‘음운구’, ‘메모’ 층렬을 만들고 ‘음운구’ 층렬에서 음운구 단위로 레이블링하였다. 관찰 대상 음운구는 선행 음운구의 ‘저기에’의 ‘에’ 파형이 끝나는 지점부터 해당 음운구의 파형이 끝나는 지점을 기준으로 구획하였으나, ‘저기에 빠마마 네 개가 있어요’처럼 공명음이 연속할 경우 ‘ㅏ’의 제2포먼트를 기준으로 음운구를 구획하였다. 또한 ‘저기에 (휴지) 빠마마마 (휴지) 세 개가 (휴지) 있어요.’처럼 각 음운구 사이에 휴지가 발생한 경우, 선행 음운구의 파형의 끝 지점과 후행 음운구의 파형이 시작되는 지점까지를 휴지 구간으로 구획하였다.

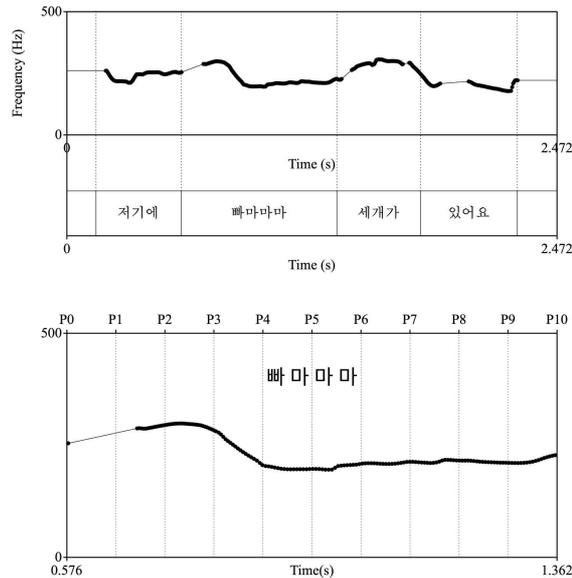
레이블링 과정에서는 분절음을 잘못 읽은 경우(예, ‘저기에’를 ‘저에게’로, ‘세 개가’를 ‘네 개가’로 등), 머뭇거림이 동반된 경우(예, ‘저기에’에서 ‘저기-에’처럼 ‘기’의 ‘ㅣ’모음이 길게 늘어난 경우), 음운구 사이에 긴 휴지가 나타난 경우(예, ‘저기에 빠마마빠 (3초 정도의 휴지) 네 개가 있어요’), 말을 더듬은 경우(예, ‘저저기에’, ‘세세개가’ 등) 등의 오류는 ‘메모’ 층렬에 적고 이러한 문장들은 이후 분석 대상에서 제외하였다.



<그림 2> 문장 단위 레이블링 예시

음높이는 음성 파일에서 Pitch 개체를 생성한 뒤, Pitch 개체를 PitchTier 개체로 변환하여 PitchTier 개체에서 측정하였다. Pitch 개체에서는 실제 음높이가 산출된 지점의 값만 추출할 수

있지만, PitchTier에서는 휴지 구간이나 폐쇄 지속 구간도 음높이 값을 추정하여 측정할 수 있기 때문이다. 억양 곡선의 변화와 그 궤적을 살피기 위하여 음높이 값이 산출되지 않은 묵음 구간이나 휴지 구간의 음높이까지 추정하기 위해서 PitchTier 개체를 활용하였다.



<그림 3> 음높이 측정 예시

음운구의 음높이 정보는 하나의 음운구를 10등분하여 시작 지점과 끝 지점을 포함한 11곳에서의 음높이를 측정하였다. 억양의 모양은 x축 간격과 x축의 길이를 어떻게 설정하느냐에 따라 모두 다르게 보이기 때문에 모든 음운구의 길이를 정규화하는(standardization) 방법을 택하였다. <그림 3>은 한 문장의 음운구 측정 예시이다. P0은 시작 지점을, P10은 끝 지점을 뜻하며, P1, P2 ~ P9는 음운구의 각각 10%, 20%~90% 지점을 뜻한다.⁶⁾

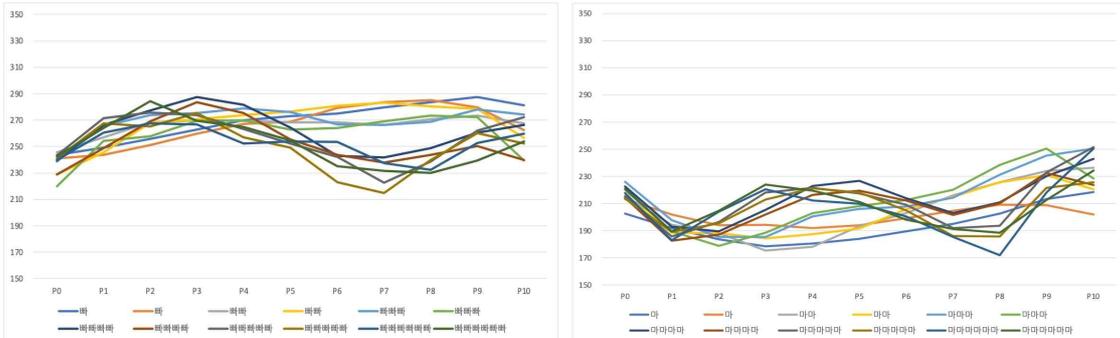
3. 연구 결과

1,040개의 문장(= 문장 52 × 틀 문장 2 × 화자 20) 중에서 화자가 잘못 읽은 오류 문장은 80개였다. 전체 토큰 중 7.6%에 해당한다. 이 80개의 문장을 제외하고 960개의 문장을 대상으로 결과를 산출하였다. 이 장에서는 억양의 음높이 값보다 음높이가 형성하는 전체적인 모양과 그로 인해 구별되는 억양 유형의 변별적 특징 및 억양이 변이되는 조건을 중심으로 설명할 것이다. 따라서 연구 결과는 그래프를 중심으로 설명하도록 한다. 해당 문장의 수(N), 평균(M), 표준편차(SD) 등의 구체적인 정보는 발표문 끝의 별첨에서 확인할 수 있다.

6) 정규화에 대한 논의 및 방법은 오재혁(2014) 참고.

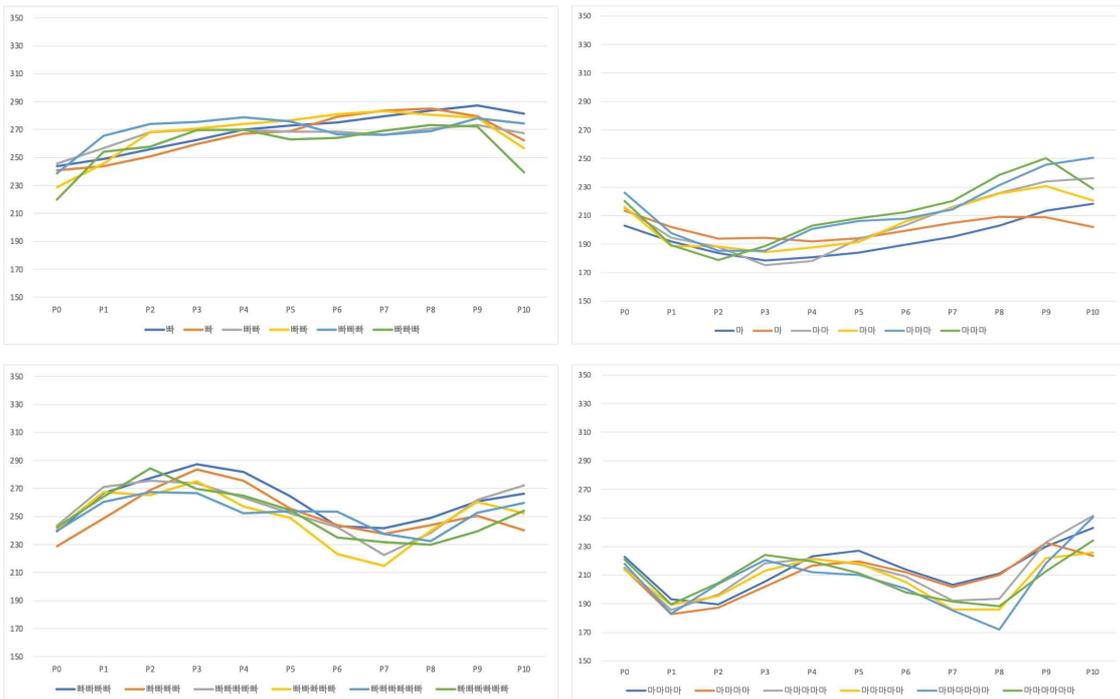
3.1. 음절 수에 따른 억양의 변화

음절 수에 따른 억양은 <그림 4>와 같이 나타났다. 오른쪽이 높게 시작하는 음운구(‘빠’ 시작류)의 모양이고, 왼쪽이 낮게 시작하는 음운구(‘마’ 시작류)의 모양이다.



<그림 4> 음절 수에 따른 음운구 억양 곡선 모양
(좌: ‘빠’ 시작류(H 시작), 우: ‘마’ 시작류(L 시작))

두 그림에서 모두 공통적으로 직선도 보이고, 곡선도 보인다. 직선은 예상하듯이 3음절 이하의 음운구에서 나타난 것이고, 곡선은 4음절 이상의 음운구에서 나타난 것이다. 억양의 모양을 더 자세히 살피기 위하여 3음절 이하의 음운구와 4음절 이상의 음운구를 나누어서 그리면 <그림 5>와 같다. 직선과 곡선이 더욱 선명하게 보인다.



<그림 5> 음절 수에 따른 억양 곡선의 모양
(상: 3음절 이하, 하: 4음절 이상, 좌: H시작, 우: L시작)

이러한 내용은 K-ToBI의 기술을 통해서도 충분히 예상할 수 있었던 사실이다. 그러나 (1)과 같은 내용은 이 실험을 통해 관찰되는 새로운 사실들이다.

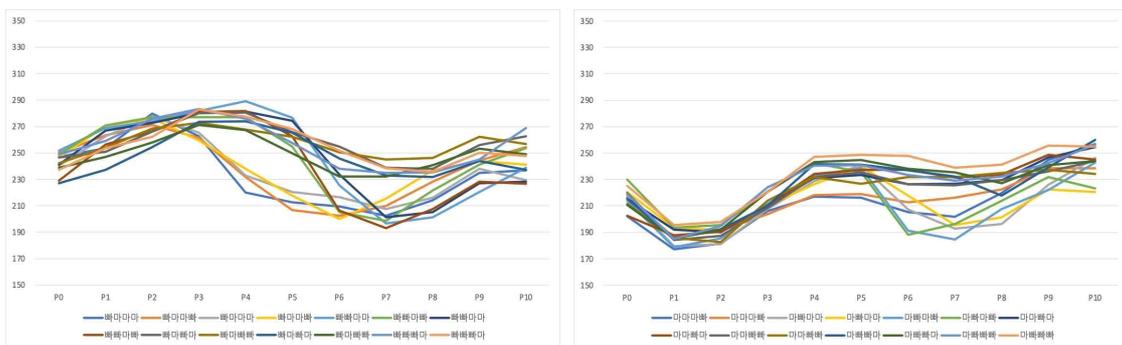
(1) 음절 수에 따른 음운구 역양의 모양에서 발견되는 특징

- 1) 음운구 시작 지점의 음높이가 한 곳으로 수렴되는 것이 보인다.
- 2) 음운구 끝 지점은 후행하는 음운구의 시작 음높이 지점을 향하여 방향이 전환되는 것이 보이나, 시작 지점만큼 한 지점으로 수렴되는 현상은 보이지 않는다.
- 3) 높게 시작하는 음운구 유형과 낮게 시작하는 음운구 유형의 음높이 변위가 서로 겹치지 않는다. 대략 230Hz를 기점으로 두 유형의 영역이 구분된다.
- 4) 4음절 이상의 곡선 모양은 4음절, 5음절, 6음절 여부에 관계없이 변곡점이 특정 위치로 수렴된다. 높게 시작하는 음운구(‘빠’ 시작류)는 20%~30%, 70% 지점에서 변곡이 생기고, 낮게 시작하는 음운구(‘마’ 시작류)는 10%에서 저점을 이루고 30~50% 고점을 이룬 뒤, 80%에서 다시 저점을 이루고, 90% 지점에서 고점을 이룬다.

음절 수에 따른 내용에만 해당하는 것은 아니지만, 환경 변인으로 고려했던 후행하는 음운구의 시작 음높이는 관찰 대상 음운구의 역양에 영향을 미치지 않는 것으로 보인다. 90% 지점 이후에 음높이가 높아지는 것과 낮아지는 것 두 부류가 구분되나, 이 차이가 90% 지점 이전의 역양 모양에 영향을 미치지 않는다.

3.2. 분절음에 따른 역양의 변화

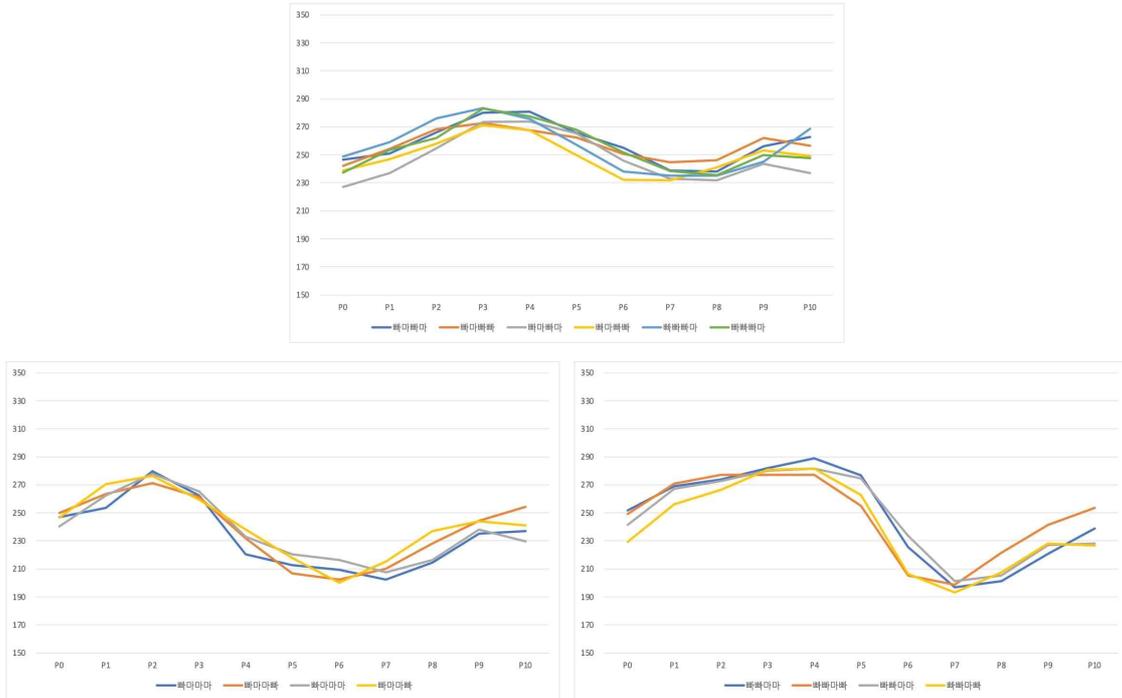
<그림 6>은 분절음에 따른 역양의 모양을 나타낸 것이다. 역시 오른쪽이 높게 시작하는(‘빠’ 시작류) 음운구이고, 왼쪽이 낮게 시작하는 음운구(‘마’ 시작류)이다.



<그림 6> 분절음에 따른 역양 곡선의 모양
(좌: ‘빠’ 시작류(H 시작), 우: ‘마’ 시작류(L 시작))

4음절로 고정하였기 때문에 모두 직선은 보이지 않으며 곡선만 관찰되었다. <그림 6>을 자세히 관찰하면 곡선을 몇 가지 유형으로 묶는 것이 가능해 보인다. 우선 높게 시작하는 음운구 유형에서 30~70% 사이를 주목해 보면 이 지점에서 곡선이 세 가닥으로 구분되는 것을 관찰할 수

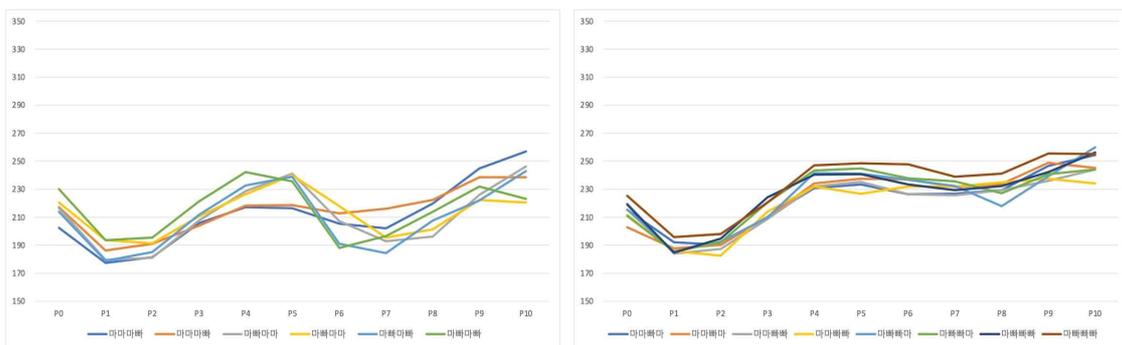
있다. 이 세 가닥을 구분하여 역양을 나누어 보면 <그림 7>과 같다.



<그림 7> 높게 시작하는 음운구의 세 가지 곡선 유형

이처럼 나누고 보면 그룹 내 동질성은 더욱 명확해지고, 그룹 간 차이도 더욱 선명해진다. 왼쪽 아래 곡선 모양을 이루는 음운구에는 공통적으로 2음절과 3음절에 ‘마’가 들어간다. 즉 첫 번째 음절 ‘빠’에서 높게 시작하고, 두 번째, 세 번째 음절에서는 분절음 /ㅁ/로 인해 음높이가 낮아진 형국이다. 한편 오른쪽 아래의 곡선을 이루는 음운구의 공통점은 세 번째 음절이 ‘마’로 구성되어 있다는 것이다. 이 역시 분절음 /ㅁ/가 세 번째 음절의 음높이를 낮추는 요인으로 작용한 결과로 해석된다. 나머지 위의 그림은 아래 조건에 해당하지 않는 음운구이다. 이 음운구는 앞서 보았던 ‘빠빠빠빠’처럼 ‘빠’로 구성된 4음절 이상의 음운구 역양 모양과 일치한다.

다음 <그림 8>은 낮게 시작하는 음운구 유형을 두 가지 그룹으로 나눈 것이다. 60~80% 구간에서 음높이가 낮게 떨어지는 것과 그렇지 않은 것을 기준으로 구분하였다. 이 역시 그룹 내 동질성은 명확해지고, 그룹 간 차이도 선명해지는 결과를 보인다.



<그림 8> 낮게 시작하는 음운구의 두 가지 유형

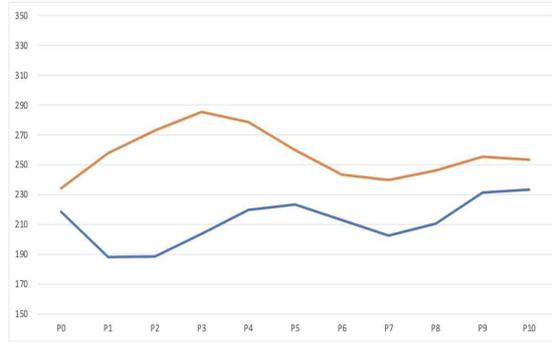
60~80% 구간에서 음높이가 낮아지지 않는 곡선의 공통점은 역시 세 번째 음절이 ‘빠’로 구성된 음운구라는 것이다. 세 번째 음절의 분절음 /ㅍ/가 음높이 하강을 저지했다고 해석할 수 있다. 왼쪽은 나머지 음운구의 역양 모양이다. 앞서 보았던 ‘마’로 구성된 4음절 이상의 음운구와 그 모양이 같다.

4. 논의

4.1. 기본형은 무엇인가?

변별적 특성을 찾기 위해서는 기본형과 변이형을 설정해야 한다. 음운과 변이음, 형태와 이형태를 설정할 때처럼 기준이 있어야 한다. 예측 가능해야 하고, 타당해야 한다. 3장의 결과에서 보듯이 ‘마마마마’, ‘빠빠빠빠’에서 관찰되는 역양 곡선을 볼 때, K-ToBI에서 ‘T+HL+Ha’로 강세구 유형을 설정했던 것은 매우 타당했음을 알 수 있다. 그러나 K-ToBI의 기술로 설명하기 어려운 지점도 관찰되는데, 바로 ‘빠’로 시작하는 음운구 유형의 곡선 모양이 그것이다. K-ToBI에 의하면 ‘빠’처럼 고조로 시작하는 음운구에서는 ‘H+HLHa’의 유형이 나타나는 것이 일반적이다. 그러나 이 연구에서는 이와 달리 ‘L+HL+Ha’ 곡선으로 나타났다. 이는 이후에 ‘빠’ 시작류의 첫 번째 두 번째 음절의 음높이 유형이 ‘H+H’와 ‘L+H’로 구별이 되는지 통계적으로 검증도 해야 하고, 이 두 유형을 한국인들이 지각적으로 구별할 수 있는지도 검증을 해야 정확히 알 수 있겠지만, 현재 자료를 통해서도 ‘빠’ 시작류의 기본적인 역양 곡선도 ‘L+HL+Ha’가 아닌가라는 생각을 하게 만든다. 이 연구에서 관찰된 결과에 한정해서 보자면, 기존에 ‘H+HL+Ha’로 기술되었던 ‘빠’ 시작류 음운구 역시 2음절의 음높이가 높아지는 모양인 ‘L+HL+Ha’ 유형을 따르는 것으로 보인다. (반복해서 말하지만, 이는 너무도 잘 알려진 ‘T+HL+Ha’를 수정하는 일이 될 것이기 때문에 더욱 정밀한 검증이 필요할 것이라 생각한다. 검증은 잠시 후속 연구로 유보하고 연구에서 관찰된 결과에 오류가 없다는 가정으로 논의를 이어가도록 한다.) 기존의 설명과 달리 [+기식성], [+긴장성], [+지속성]이 분절음의 첫 번째 음절을 높게 만드는 것이 아니라, 음운구 자체의 음높이 대역폭을 높이는 효과를 보이는 것이 아닌가라는 생각을 하게 한다.

4음절 이상에서 보이는 곡선을 기본형으로 삼을 때, 분절음의 종류가 동일한 ‘빠빠빠빠’나 ‘마마마마’에서 나타나는 ‘LHLH’ 모양을 기본형으로 삼고, 분절음이 곡선에 미치는 영향으로 변이 조건을 설명하는 것이 타당할 것이라 생각한다. <그림 9>는 ‘마마마마’와 ‘빠빠빠빠’만을 대상으로 역양을 나타낸 것이다. 음운구의 10% 지점인 P1까지는 음높이가 전이되는 구간이라 생각한다면, ‘빠’ 시작류는 10% 지점부터 30% 지점까지 상승한 뒤, 70% 지점까지 하강하고, 90% 지점까지 다시 상승하는 모양을 보이고, ‘마’ 시작류는 20% 지점에서 상승을 시작하여 50% 지점까지 이어지고, 그 뒤 70% 지점까지는 하강한 뒤 다시 90% 지점까지 상승하는 모양을 보인다. 두 곡선 모두 ‘LHLH’의 곡선 모양을 보인다. 그리고 230Hz를 기점으로 두 역양 곡선의 대역폭이 구분된다.



<그림 9> ‘마마마마’, ‘빠빠빠빠’ 음운구 억양 곡선 모양

4.2. 변이 조건은 무엇인가?

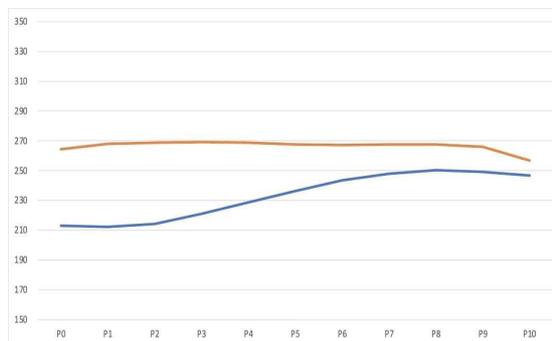
4.2.1. 음절 수

3장의 결과에서 보듯이 3음절 이하의 음운구에서는 곡선이 아니라 직선이 관찰되었다. K-ToBI의 14가지 강세구 유형 중에 10가지가 3음절 이하의 강세구에 대한 것인데, 목록은 다음과 같다.

(2) K-ToBI의 3음절 이하의 강세구 억양 유형

H+HLa, HLa, HHa, HL+La, HL+Ha, L+HLa, L+HHa, LLa, LHa, LL+Ha

이 연구의 결과를 토대로 보면, 3음절 이하의 강세구 억양 유형 10가지가 모두 필요해 보이지 않는다. 이 역시 지각적인 검증이 필요하리라 생각하지만, 3음절 이하의 음운구에서는 억양이 직선으로 나타나는데, ‘빠’ 시작류에서는 높은 음높이가 유지되는 유형으로, ‘마’ 시작류는 낮게 시작해서 상승하는 유형으로 설정할 수 있다. <그림 10>는 ‘빠빠빠’, ‘마마마’ 3음절 무의미 단어만을 대상으로 한 모양이다. ‘빠빠빠’는 10% 지점에서 90% 지점을 보면 약 270Hz의 음높이가 곧게 이어지는 것을 볼 수 있고, ‘마마마’는 20% 지점부터 시작하여 90% 지점까지, 약 210Hz에서 250Hz로 상승하는 것을 볼 수 있다.



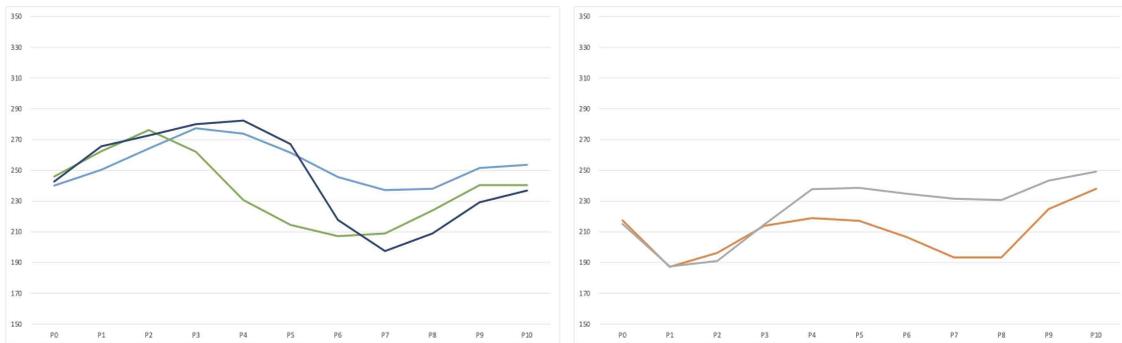
<그림 10> ‘빠빠빠’, ‘마마마’ 음운구 억양 곡선

<그림 9>와 비교해 보면, ‘3음절 이하’라는 조건은 억양을 곡선에서 직선으로 바꾸는 조건으로

작용하는 것을 알 수 있다.

4.2.2. 분절음

3장의 결과에서 높게 시작하는 음운구 유형과 낮게 시작하는 음운구 유형을 몇 가지로 구분하였다. 3장에서 각각 구분한 억양 유형을 그 억양 유형 내의 평균으로 단순화해서 제시하면 <그림 11>과 같다.



<그림 11> 4음절 이상의 음운구 곡선 모양
(좌: ‘ㅁㅁ’ 시작류(H 시작), 우: ‘ㅁ’ 시작류(L 시작))

높게 시작하는 음운구 유형은 세 가지 곡선으로 구분되고, 낮게 시작하는 음운구 유형은 두 가지 곡선으로 구분된다. 높게 시작하는 음운구 유형은 4음절 ‘ㅁㅁㅁㅁ’에서 나타난 모양과 동일하게 높은 대역에서만 굴곡을 보이는 유형과, 20% 지점에서 하강을 시작하여 60% 지점에서 최저점을 이루고 다시 90% 지점까지 상승하는 유형, 그리고 50% 지점에서 급격하게 하강하여 70% 지점에서 최저점을 이루고 다시 90% 지점까지 상승하는 유형 세 가지로 나뉜다. 편의상 각 유형의 첫 번째 하강 시점을 주목하여 P3, P2, P5 유형이라 하면, 가장 일찍 하강하는 P2 유형의 공통점은 2음절과 3음절에 ‘ㅁㅁ’가 들어있다는 것이고, 가장 늦게 하강하지만 가장 급격하게 하강하는 P5 유형은 3음절에 ‘ㅁ’가 들어있다는 것이다. 이를 근거로 보건대 분절음 /ㅁ/는 음높이 하강을 만드는 요인으로 작용했다는 것을 알 수 있다. 한편 낮게 시작하는 음운구에서 구분되는 두 가지 곡선도 70~80%에서 하강이 일어나는 곡선과 그렇지 않은 곡선으로 구분되는데, 하강이 일어나는 곡선이 ‘ㅁㅁㅁㅁ’에서 보였던 것과 같은 유형이라면 하강이 일어나지 않은 유형이 변이형이라고 볼 수 있다. 하강이 일어나지 않은 유형은 모두 3음절에 ‘ㅁ’가 들어있던 음운구이다. 이 역시 /ㅁ/가 음높이 하강을 저지했다고 해석할 수 있다.

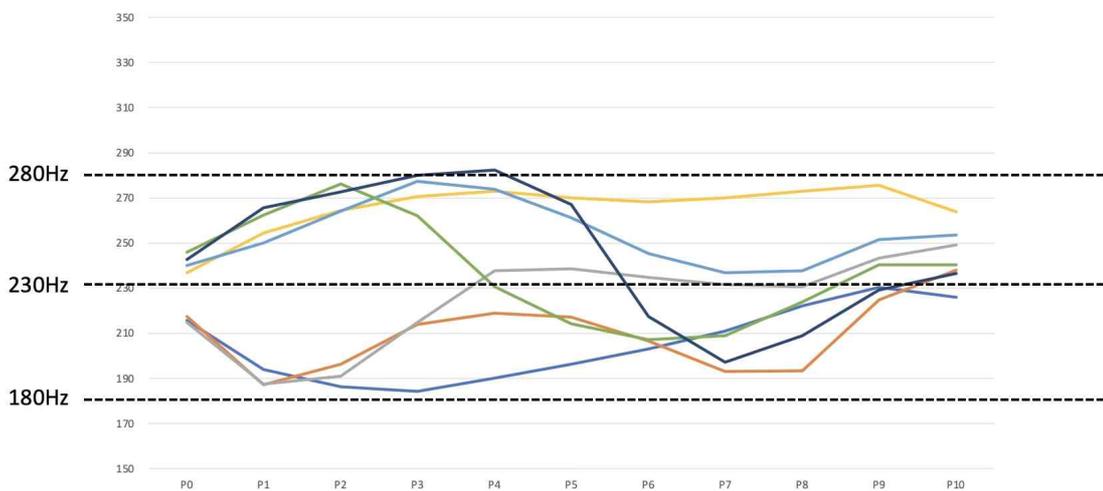
이상의 논의를 요약하면 아래와 같다.

(3) 한국어 음운구 억양 유형의 변별적 특성과 변이 조건

- 1) 한국어 음운구의 기본형은 LHLH이다.
- 2) 음절 수와 분절음 종류는 음운구 억양의 변이를 만드는 조건이다. 구체적으로 아래와 같

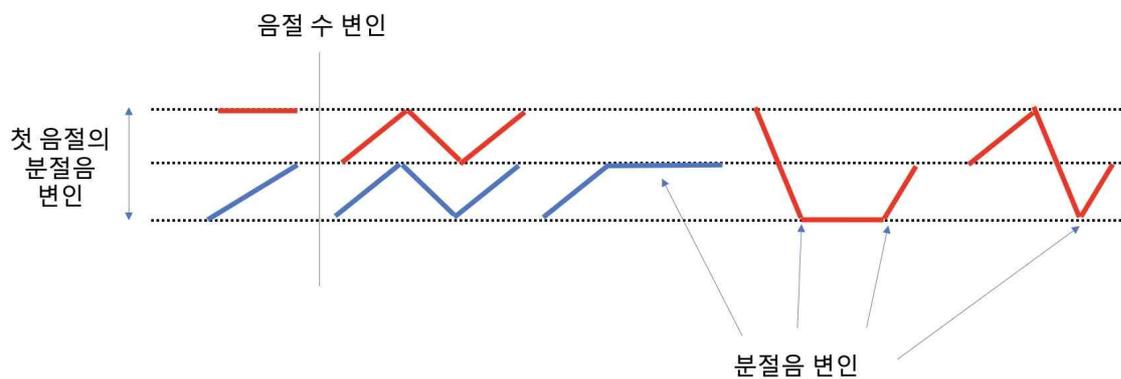
다.

- 2-1) 음절 수 3음절 이하는 곡선의 모양을 직선으로 바꾸는 조건으로 작용한다.
- 2-2) 음운구의 첫 번째 분절음은 음높이 대역폭을 결정하는 조건으로 작용한다. 구체적으로 [+긴장성], [+기식성], [+지속성]은 음운구 전체의 음높이 대역폭을 높인다.⁷⁾
- 2-3) 음운구 중간에 놓이는 분절음은 음높이를 낮추거나, 낮아지는 것을 막는 조건으로 작용한다. 2-2)의 조건에 의해 높게 시작하는 음운구에서는 [-긴장성, -기식성, -지속성]을 지닌 분절음이 음높이를 음높이 변위의 최저 선까지 낮추고, 이와 반대로 낮게 시작하는 음운구에서는 [+긴장성, +기식성, +지속성]을 지닌 분절음이 음높이가 낮아지는 것을 막는다.



<그림 12> 음운론적 조건에 따른 음운구 역양의 모양

잠정적으로 7개의 음운구 역양 유형이 설정된다. 7개 역양 유형을 기본형과 변이 조건으로 도식화하면 <그림 13>과 같다.



<그림 12> 잠정적인 7가지 음운구 역양

7) 본 실험에서는 [+긴장성]을 지닌 ‘빠’만을 대상으로 분석하였지만, 이후 [+기식성]과 [+지속성]으로 시작하는 음운구도 포함하여 분석할 예정이다.

5. 결론

이 연구는 한국어 음운구 억양 유형의 변별적 특성과 변이 조건을 밝히기 위한 목적의 일환으로 음운론적인 조건인 음절 수와 분절음이 음운구 억양에 미치는 영향에 대해서 살펴보았다. 4음절을 기준으로, 음운구 억양은 LHLH를 기본형으로 설정할 수 있으며, 음절 수와 분절음이 변이를 만드는 조건으로 작용하고 있다고 할 수 있다. ‘3음절 이하 조건’은 억양을 곡선에서 직선으로 바꾼다. 분절음에 의해서는 음높이 대역폭 및 변동에 변이가 발생하는데, 첫 분절음은 음운구 형성 대역폭에 영향을 미치고, 그 이하의 분절음은 음높이 변동에 영향을 미친다. 첫 번째 분절음이 [+기식성, +긴장성, +지속성]을 지니면 높은 대역, 그렇지 않으면 낮은 대역에서 억양이 형성된다. 높은 대역에서 실현되는 억양에서 두 번째 이하의 분절음이 [-기식성, -긴장성, -지속성]을 지니게 되면 음높이를 낮은 대역폭 최하위까지 하강시키고, 낮은 대역에서 실현되는 억양에서는 [+기식성, +긴장성, +지속성]의 분절음이 LHLH의 두 번째 하강을 저지한다. 아직 형태적, 통사적 요인을 고려해야 할 것들이 남아 있으며, ‘음절 수’ 조건이 더 먼저인지 ‘길이’ 조건이 더 먼저인지 등을 더 살펴야 할 것들이 있기 때문에 ‘잠정적인 7가지 유형’이라고 기술하였다. 후속 연구를 통해 단계적으로 음운구 억양의 변별적 특성과 변이 조건을 지속적으로 밝혀 나가도록 한다.

참고문헌

- 강진철(1991). “문화어 억양의 룰동에 대하여”, 「조선어문」제4호(누계 제84호). (편저, 고도흥 (1998). 「북한의 음성학 연구」. 서울: 한국문화사. pp.49-60)
- 신지영·차재은(2003). 「우리말 소리의 체계」. 서울: 한국문화사.
- 안병섭(2008). 「국어 운율부의 구조와 기능에 대한 연구」. 고려대학교 박사학위논문.
- 오재혁(2014). “한국어 억양 곡선의 정규화 방안에 대한 연구” 「한국어학」(한국어학회)62. pp.395-420.
- 원유권·이신빈·오재혁(2021). “평양 문화어 억양 기술에 대한 연구.” 「한말연구」 (한말연구학회)61. pp.225-259.
- 이기영·송민석(2000). “한국 표준어 연속음성에서의 억양구와 강세구 자동 검출.” 「음성과학」 (한국음성과학회) 7-2. pp.209-224.
- 이숙향(2002). “한국어 운율구조 기술 체계에 대한 연구: K-ToBI 기술 체계를 중심으로.” 언어학 (대한언어학회) 10-2. pp.1-18.
- 이영길(1987). “억양 배형 곡선 모형.” 「말소리」 (대한음성학회)11. pp.73-89.
- 이영길(1998). “억양 모형의 구조와 의미 연구.” 「한글」 (한글학회) 199. pp.3-22.
- 이지연(2010). 「한국어의 운율 레이블링을 위한 실험음성학적 연구」. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현복(1974). “서울말의 리듬과 억양.” 「언어연구」 (서울대학교 어학연구소) 10-2. pp.15-25.
- 이호영(1991). “한국어의 억양체계.” 「언어학」 (한국언어학회) 13. pp.129-151.
- 이호영(1996). 「국어 음성학」. 서울: 태학사.
- 이호영(2002). “국어 억양의 상승과 하강 현상.” 「한글」 (한글학회) 257. pp.5-25.
- 이호영·손남호(2007). “한국어 말토막 억양 패턴의 인지.” 「한글」 (한글학회) 277. pp.5-45.
- 조선문화어문법규범(1976), 「조선문화어문법규범」. 평양: 김일성종합대학출판사.
- 전선아(2003). “K-ToBI(한국어 ToBI) Labelling 규약.” 「서울말연구」. 박이정.
- 전영옥(2003). “한국어 억양단위 연구: 통사적 특징을 중심으로.” 「담화와 인지」 (담화.인지 언어학회) 10-1. pp.241-265.
- Beckman, Mary & Sun-Ah Jun(1986) "K-ToBI (Korean ToBI) Labeling Convention Version 2" . Manuscript. Ohio State Univ. and UCLA.
- Jun, Sun-Ah(1993). The Phonetics and Phonology of Korean Prosody. Doctoral dissertation. The Ohio State University.
- Jun, Sun-Ah(1998). "The Accentual Phrase in the Korean prosodic hierarchy." Phonology. 15-2: 189-226.
- Jun, Sun-Ah(2000). "K-ToBI labelling conventions: version 3.1" UCLA Working Papers in Phonetics, 99.
- Jun, Sun-Ah & Lee, Sook-hyang & Kim, Keeho & Lee, Yong-ju(2000). “Labeler Agreement in Transcribing Korean Intonation with K-ToBI. Interspeech 2000, pp. 211-214.

- Kang, Ongmi(1992). Korean Prosodic Phonology. Doctoral dissertation. University of Washington: (1993). Korean Prosodic Phonology. Seoul: Taehaksa.
- 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.
- Nespor, M. & Vogel, I.(1986) Prosodic Phonology. Foris: Publications, Holland.
- O'Connor, J. D. & Arnold, G. F. (1973) Intonation of Colloquial English, 2nd edn. London: Longmans.
- 't. Hart & R. Collier & A. Cohen(1990). A Perceptual study of Intonation. Cambridge press.

#별첨1: 분절음 유형에 따른 음높이 평균 및 표준편차

번호	구분		P0	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
1	빠마마마+ H	M	247	253	280	262	220	213	209	203	214	235	237
	M = 20	SD	25	46	22	31	45	38	29	27	24	31	46
2	빠빠마마+ H	M	252	269	274	282	289	277	225	197	201	221	239
	M = 19	SD	25	33	46	47	42	26	30	19	20	23	27
3	빠빠빠마+ H	M	249	259	276	283	276	257	238	235	235	245	269
	M = 20	SD	24	36	23	25	32	45	59	45	27	27	39
4	빠마마빠+ H	M	250	263	271	261	232	207	202	210	228	244	254
	M = 19	SD	28	36	42	37	47	35	38	32	36	47	45
5	빠마빠마+ H	M	247	251	266	280	281	266	255	239	238	256	263
	M = 19	SD	35	39	39	25	31	41	23	26	25	24	29
6	빠빠마빠+ H	M	249	271	277	277	277	255	205	199	222	241	253
	M = 19	SD	24	26	32	46	45	37	38	30	20	19	19
7	빠마빠빠+ H	M	242	254	268	273	268	262	251	245	246	262	257
	M = 18	SD	38	44	28	26	35	29	23	23	32	22	36
8	빠마마마+ L	M	240	263	278	266	233	220	216	208	216	238	229
	M = 18	SD	40	33	23	31	39	48	32	26	23	23	41
9	빠빠마마+ L	M	241	267	273	280	281	274	234	201	205	227	228
	M = 19	SD	18	21	21	26	39	26	23	32	21	23	28
10	빠빠빠마+ L	M	237	254	262	283	277	268	252	238	236	250	248
	M = 20	SD	33	41	50	34	29	28	39	38	24	25	39
11	빠마마빠+ L	M	247	271	276	259	238	218	200	215	237	244	241
	M = 18	SD	40	24	25	45	56	43	30	20	18	41	47
12	빠마빠마+ L	M	227	237	255	274	274	265	246	233	232	244	237
	M = 20	SD	39	50	49	25	26	20	26	24	26	43	45
13	빠빠마빠+ L	M	229	256	267	281	282	263	206	193	208	228	227
	M = 18	SD	41	42	41	30	29	33	23	23	27	37	28
14	빠마빠빠+ L	M	239	247	258	271	267	250	232	232	241	253	249
	M = 19	SD	41	51	43	20	27	29	41	34	39	54	43
15	마빠빠빠+ H	M	219	185	195	224	241	241	234	229	232	242	256
	M = 19	SD	46	27	20	27	24	24	26	28	33	43	31
16	마마빠빠+ H	M	220	184	188	209	232	235	226	226	229	236	244
	M = 19	SD	24	25	19	18	14	16	29	25	33	34	32
17	마마마빠+ H	M	202	177	182	206	217	216	206	202	220	245	257
	M = 18	SD	41	41	29	20	18	20	23	40	48	39	30
18	마빠빠마+ H	M	215	185	193	210	242	241	237	232	218	239	260
	M = 20	SD	36	23	28	42	21	27	37	26	21	24	30
19	마빠마빠+ H	M	214	179	185	212	233	239	191	184	208	222	243
	M = 20	SD	49	34	19	24	35	25	32	28	24	34	23
20	마마빠마+ H	M	215	192	190	210	231	233	226	227	229	247	254
	M = 19	SD	21	17	20	23	21	26	42	29	26	25	33
21	마빠마마+ H	M	216	180	181	208	229	241	207	193	196	226	246
	M = 20	SD	27	28	35	29	40	26	36	25	32	22	23
22	마빠빠빠+ L	M	225	196	198	220	247	249	248	239	241	256	255
	M = 14	SD	44	20	20	29	21	22	28	25	30	46	37
23	마마빠빠+ L	M	212	186	183	214	232	227	232	232	235	237	234
	M = 14	SD	39	26	29	18	15	34	17	19	31	44	31
24	마마마빠+ L	M	217	186	191	204	218	219	213	216	223	239	239
	M = 14	SD	30	33	19	17	15	21	24	28	39	43	26
25	마빠빠마+ L	M	211	186	192	220	243	245	238	236	227	241	244
	M = 16	SD	53	29	28	26	26	28	38	29	26	45	41
26	마빠마빠+ L	M	230	194	196	221	242	236	188	196	214	232	223
	M = 16	SD	26	22	17	20	17	22	40	25	34	41	38
27	마마빠마+ L	M	203	188	190	210	234	237	237	232	234	249	245
	M = 14	SD	32	16	21	22	18	34	45	30	26	31	43
28	마빠마마+ L	M	221	194	192	210	226	240	218	195	201	222	221
	M = 15	SD	28	16	15	26	42	42	16	15	15	25	46

#별첨2: 음절 수 유형에 따른 음높이 평균 및 표준편차

번호	구분		P0	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
29	빠+ H	M	244	249	256	263	270	273	275	280	284	287	281
	M = 20	SD	24	23	23	24	25	24	21	21	21	24	24
30	빠빠+ H	M	246	257	268	270	269	269	268	266	271	273	268
	M = 20	SD	27	21	21	21	26	34	43	51	37	37	36
31	빠빠빠+ H	M	239	266	274	276	279	276	267	266	269	278	274
	M = 19	SD	37	28	26	30	32	31	34	38	44	22	27
32	빠빠빠빠+ H	M	239	267	277	287	282	264	243	242	249	261	266
	M = 19	SD	35	23	24	24	27	26	30	26	25	29	32
33	빠빠빠빠빠+ H	M	244	271	276	274	263	252	242	223	238	262	272
	M = 20	SD	36	21	22	20	23	35	29	44	31	23	34
34	빠빠빠빠빠빠+ H	M	240	260	268	267	252	254	253	237	232	253	260
	M = 20	SD	33	39	39	24	36	23	23	34	30	26	41
35	빠+ L	M	241	244	251	260	267	269	279	283	285	279	262
	M = 20	SD	31	23	26	32	38	39	23	24	24	27	28
36	빠빠+ L	M	229	246	268	271	274	276	281	283	281	279	257
	M = 20	SD	30	36	23	20	24	26	29	32	31	27	25
37	빠빠빠+ L	M	220	254	258	270	270	263	264	269	273	272	239
	M = 19	SD	50	31	39	26	36	45	31	29	25	19	42
38	빠빠빠빠+ L	M	229	249	269	284	275	256	244	238	244	250	240
	M = 20	SD	36	31	21	27	34	42	37	28	28	38	27
39	빠빠빠빠빠+ L	M	241	267	265	275	257	249	223	215	240	260	252
	M = 19	SD	22	21	45	25	48	44	43	47	27	26	37
40	빠빠빠빠빠빠+ L	M	242	264	284	270	265	255	235	232	230	240	254
	M = 19	SD	35	40	33	25	27	27	49	43	41	40	61
41	마+ H	M	203	192	184	179	181	184	190	195	203	213	218
	M = 20	SD	41	33	29	26	23	23	17	26	18	18	18
42	마마+ H	M	215	195	188	175	178	193	203	216	226	234	236
	M = 19	SD	38	20	21	32	33	19	19	19	21	21	21
43	마마마+ H	M	226	198	185	185	201	206	208	214	231	246	250
	M = 19	SD	18	14	19	28	17	19	24	24	23	23	27
44	마마마마+ H	M	223	193	190	206	223	227	214	203	211	230	243
	M = 17	SD	27	20	17	20	14	20	26	27	23	24	28
45	마마마마마+ H	M	215	186	197	218	222	218	209	192	194	233	251
	M = 19	SD	34	20	18	15	19	26	25	18	18	26	55
46	마마마마마마+ H	M	218	183	204	220	212	210	201	185	172	218	251
	M = 19	SD	39	25	19	17	25	27	29	31	40	25	41
47	마+ L	M	213	202	194	194	192	194	199	205	209	209	202
	M = 18	SD	19	17	16	17	13	14	14	13	16	22	19
48	마마+ L	M	216	189	188	184	188	192	206	215	226	231	220
	M = 19	SD	51	42	27	15	15	17	18	15	16	18	22
49	마마마+ L	M	220	189	179	189	203	208	213	220	239	250	229
	M = 19	SD	29	24	36	30	18	21	29	28	21	22	40
50	마마마마+ L	M	214	183	187	202	217	220	212	202	210	233	224
	M = 18	SD	40	37	12	17	32	35	24	27	24	21	46
51	마마마마마+ L	M	214	189	196	213	221	218	205	186	186	222	226
	M = 17	SD	48	17	18	19	21	29	27	35	29	18	26
52	마마마마마마+ L	M	221	189	205	224	220	211	198	191	188	213	234
	M = 17	SD	25	14	19	23	28	29	43	33	21	37	33

<부록>
실험자료

전체 신호대 소음비(S/N)								
	/이/	/에/에/	/으/	/우/	/어/	/오/	/아/	합계
[이]	62	1	12	6	2	1	1	85
[에/에]	2	65	2	3	4	6	3	85
[으]	5	21	31	8	4	15	1	85
[우]	3	0	6	65	6	3	2	85
[어]	0	10	2	5	63	2	3	85
[오]	3	6	10	26	3	37	0	85
[아]	1	1	4	0	1	0	78	85
합계	76	104	67	113	83	64	88	595

신호대 소음비(S/N) = -18								
	/이/	/에/에/	/으/	/우/	/어/	/오/	/아/	합계
[이]	6	1	4	3	2	1	0	17
[에/에]	1	9	1	1	0	4	1	17
[으]	2	6	4	2	1	2	0	17
[우]	2	0	2	8	3	2	0	17
[어]	0	4	0	3	8	0	2	17
[오]	0	3	5	4	0	5	0	17
[아]	1	0	3	0	0	0	13	17
합계	12	23	19	21	14	14	16	119

신호대 소음비(S/N) = -15								
	/이/	/에/에/	/으/	/우/	/어/	/오/	/아/	합계
[이]	8	0	5	3	0	0	1	17
[에/에]	1	12	0	0	2	1	1	17
[으]	1	5	3	3	1	4	0	17
[우]	1	0	2	12	1	0	1	17
[어]	0	4	2	0	10	0	1	17
[오]	3	1	3	4	0	6	0	17
[아]	0	0	1	0	1	0	15	17
합계	14	22	16	22	15	11	19	119

신호대 소음비(S/N) = -13								
	/이/	/에/애/	/으/	/우/	/어/	/오/	/아/	합계
[이]	15	0	2	0	0	0	0	17
[에/애]	0	12	1	2	1	0	1	17
[으]	0	4	6	2	1	3	1	17
[우]	0	0	2	14	0	0	1	17
[어]	0	2	0	2	13	0	0	17
[오]	0	2	1	7	0	7	0	17
[아]	0	1	0	0	0	0	16	17
합계	15	21	12	27	15	10	19	119

신호대 소음비(S/N) = -9								
	/이/	/에/애/	/으/	/우/	/어/	/오/	/아/	합계
[이]	16	0	1	0	0	0	0	17
[에/애]	0	15	0	0	1	1	0	17
[으]	0	3	8	1	1	4	0	17
[우]	0	0	0	14	2	1	0	17
[어]	0	0	0	0	16	1	0	17
[오]	0	0	1	5	1	10	0	17
[아]	0	0	0	0	0	0	17	17
합계	16	18	10	20	21	17	17	119

신호대 소음비(S/N) = 0								
	/이/	/에/애/	/으/	/우/	/어/	/오/	/아/	합계
[이]	17	0	0	0	0	0	0	17
[에/애]	0	17	0	0	0	0	0	17
[으]	2	3	10	0	0	2	0	17
[우]	0	0	0	17	0	0	0	17
[어]	0	0	0	0	17	0	0	17
[오]	0	0	0	6	2	9	0	17
[아]	0	0	0	0	0	0	17	17
합계	19	20	10	23	19	11	17	119

「한국어 음운구 억양 유형의 변별적 특성과 변이 조건에 대한 연구」에 대한 토론문

서운정(고려대)

이 연구는 실험 음성학적인 방식으로 접근하여 한국어 음운구의 기본형을 밝히고, 억양 유형의 변이 조건을 음운론적 차원에서 설명하고 있습니다. 이러한 실험 음성학적인 접근이 분절음 분야에 비해 억양 분야에서는 상대적으로 미진하였기 때문에, 이 연구는 시도 자체로도 흥미로우며 결과 역시 기존 논의와 차이가 있는 부분이 있어 주목할 만합니다. 논의를 확장하기 위한 후속 연구도 계획되어 있으므로, 추후 일련의 연구를 통해 한국어 음운구의 억양 패턴에 대한 실증적이고 깊이 있는 고찰이 이루어지기를 고대하게 됩니다.

발표문을 통해 기본적인 요지는 충분히 이해를 하였습니다만, 설명이 더 필요하다고 느꼈던 부분이나 발표자의 고견을 듣고 싶은 부분을 중심으로 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 9쪽의 <그림 7>에서는 높게 시작하는 음운구의 곡선 유형을 세 그룹으로 나누어 제시하고 있습니다. 그리고 하단 두 개의 그림에서 음높이가 낮아지는 것은 분절음 /o/의 특성 때문이라고 설명하였습니다. 이때, 4음절 위치의 ‘마’는 음높이의 실현에 크게 기여하지 못하는 점이 인상 깊었습니다. 특히, ‘빠빠마마’와 ‘빠빠마빠’를 비교해 보면, 마지막 네 번째 음절이 나타나는 P8에서 P10 구간의 그래프가 거의 겹쳐져 나타나고 있습니다. 결국, 한국어의 음운구가 H로 끝나기 때문에 마지막 음절의 분절음은 음높이에 그다지 영향을 주지 못하는 것으로 보입니다. 시작 음절은 물론 중간 음절에서도 강한 영향력을 가지는 분절음 변인이 마지막 음절에서는 그렇지 못한 것은 흥미로운 사실이며, 이에 대한 논의도 이루어질 필요가 있다고 생각합니다. 발표자께서는 이에 대해 어떻게 생각하시는지 의견을 듣고 싶습니다.
2. 음운구 사이에 휴지가 발생한 경우, 선행 음운구 파형의 끝 지점과 후행 음운구 파형이 시작되는 지점까지를 휴지 구간으로 구획하였다고 분석 방법에서 제시하고 있습니다. 그런데 6쪽의 <그림 2>를 보면, ‘빠마마마’의 구획 예시가 제시되어 있으며, 선행 음운구 ‘저기에’의 신호가 끝나는 부분에서 구획이 이루어진 것을 볼 수 있습니다. 즉, 폐쇄음으로 목표 음운구가 시작하는 경우에는 폐쇄 구간을 고려하여 레이블링을 한 것을 알 수 있습니다. 따라서, ‘빠’ 시작류 문장의 경우는 음운구 간에 휴지가 존재한다면 폐쇄 구간을 제외하고 휴지 구간을 구획할 필요가 있습니다. 폐쇄음의 폐쇄 시점은 스펙트로그램상에서는 알기 어렵기 때문에 일정한 길이(예를 들면, 30ms)로 폐쇄 구간의 길이를 설정하고 레이블링을 하게 됩니다. 발표자께서도 폐쇄 구간을 특정 길이로 설정하고 레이블링에 반영하셨으리라 예상이 되는데, 그에 대한 설명이 보충되면 좋겠습니다.

덧붙여, 3초 정도의 휴지와 같이 긴 휴지가 나타난 경우에는 분석에서 제외하였다고 설명해 주셨습니다. 음운구 사이에 나타나는 휴지를 어느 정도까지 허용한 것인지를 명시해 주시면 더 좋겠습니다.

3-1. 각 그래프에는 한 목표 음운구의 곡선이 두 개씩 제시되어 있습니다. 예를 들면, 7쪽의 <그림 4>에는 ‘빠’ 곡선이 파란 선과 주황 선으로 제시되어 있습니다. 후행하는 음운구의 시작 분절음을 두 가지로 설정하여 틀 문장을 작성하였기 때문에, 발표자께서 이를 나누어 표로 제시한 것으로 보입니다. 범례에도 이것이 구분이 되도록 제시가 되면 좋겠습니다. 또한, 그래프마다 범례의 제시 순서도 달라서 일관되게 정돈이 필요합니다. 아울러, 그래프의 가독성이 떨어질 우려가 있긴 합니다만, 가능하다면 같은 음운구의 경우 P10 지점에 공통된 표식을 달아 주시면 상호 비교가 더 용이할 것 같습니다.

3-2. 8쪽의 <그림 5>의 하단 그래프를 보면, 4음절 단어와 5음절 단어에서는 후행하는 음운구의 시작 음높이가 낮을 경우 P9 지점을 기준으로 변곡이 발생하지만, 6음절 단어에서는 그러한 변곡이 특별히 발생하지 않고 점진적으로 상승하는 형태로 선이 형성되어 있습니다. 하늘색 선과 연두색 선을 비교해 보았을 때 음높이 값이 어느 정도 차이를 보이므로 후행 음운구의 시작 음높이가 여전히 영향이 있음을 짐작할 수 있으나, 연두색 선에서 하강하는 양상이 보이지 않은 이유가 있을지 궁금합니다. (물론, P0에서 P1 구간을 전이 구간으로 보고 논의에서 제외하신 것을 보았을 때, P9에서 P10 구간도 그렇게 간주하고 논의에서 제외하는 것이 바람직할 것이라 생각되기는 합니다.)

4. K-ToBI에서 설정한 3음절 이하의 강세구 역양 유형은 총 10가지입니다. 발표자께서는 이 유형들이 모두 필요해 보이지는 않는다고 말씀하셨는데, 이 가운데 취사선택해야 하는 유형이 무엇인지는 명시적으로 밝히고 있지 않아 주장이 다소 모호하게 느껴졌습니다. 추가적인 검증이 필요함을 언급하시기는 하였으나 이에 대한 보충 설명을 듣고 싶습니다.

일본어권 학습자의 동사 오류 분석

- ‘명사 + 동사’ 연어 구성을 중심으로 -

조영보(연세대)

1. 서론

제2 외국어를 학습함에 있어 기본이 되는 것은 어휘이다. 의사소통을 위해서는 자신의 생각을 표현할 어휘를 알고 있어야 하기 때문이다. 중고등학생이 영어를 배울 때에도 문법을 배우기 전에 영어 단어를 외우며 vocabulary 책을 가지고 다닌다. 어학당에서 사용하는 교재에도 지문 옆에 해당 지문에서 사용한 단어를 첨부하고 있으며 형용사, 동사, 명사 등의 품사와 관련된 어휘를 하나의 단락으로 구성하여 해당 어휘를 제시하기도 한다. 이는 언어를 학습하기 위해서 기본적으로 선행되어야 할 항목이 어휘임을 잘 보여준다.

그러나 많은 어휘를 알고 있다는 것이 곧 외국어를 능숙하게 사용할 수 있다는 것을 의미하지는 않는다. 한국어의 경우에는 명사와 함께 적절한 조사를 사용하거나 연결어미, 종결어미 등을 적절하게 활용해야 하는 등 문법적인 부분 또한 숙지하여야 한다. 문제는 어휘를 알고 문법을 적절하게 사용하였음에도 부적절하게 발화하는 경우가 있다. 다음의 예문을 보도록 한다.

- (1)1) ㄱ. 음 저는 객적으로(개인적으로) 아이를 만들고 싶다고 생각하니까,
 ㄴ. 아니요. 저는 스케이트를 어 할 수 없어요.

예문 (1ㄱ)의 경우 구어를 전사한 것이기 때문에 ‘개인적으로’를 ‘객적으로’라고 말하였다고 해서 틀렸다고는 보기 어렵다. 또한 조사와 연결어미, 종결어미의 사용도 문법적으로 틀리지 않았다. 그러나 이를 본 한국어 모국어 화자는 문장의 의미는 이해하면서도 어색하다고 느낄 것이다. 아이는 만드는 것이 아니라 낳는 것이기 때문이다. 예문 (1ㄴ)의 경우 또한 마찬가지이다. 스케이트는 탄다고 하는 것이 자연스럽게 때문에 한다고 하더라도 의미는 이해할 수 있지만 부적절하다고 느낄 것이다. 이와 같은 문제는 명사와 동사의 연어 관계가 부적절하기 때문에 발생하였다. 예문 (1ㄱ)과 (1ㄴ)은 모두 일본어권 학습자가 작성한 예문이다. 일본어에서는 아이를 만든다고 하며 스케이트를 한다고 말하기 때문에 한국어를 학습하는 일본어권 학습자는 모국어인 일본어의 연어 관계를 그대로 한국어에 적용하여 이와 같은 오류를 생산하게 된다. 이는 모국어의 영향을

1) 본 연구에서 사용하는 예문은 별도의 설명이 없는 경우 모두 국립국어원 학습자 말뭉치 중 오류 주석 말뭉치의 예문은 인용하였다. 첫 번째 줄에서 언급한 것은 학습자의 오류 말뭉치 원문이며 두 번째 줄의 괄호 안 예문은 연구자가 불필요한 부분을 제거하여 작성하였다.

받아 목표어에서 오류를 생산하였기 때문에 언어 간 간섭에 의한 오류라고 볼 수 있다.

이와 같은 오류는 학습자가 아직 배운 적이 없는 새로운 표현을 말하고자 하는 경우에 자주 생산한다. 목표어의 연어 관계를 충분히 숙지하지 못하고 있는 경우 모국어를 기준으로 먼저 생각하기 때문에 문법적으로는 틀린 곳이 없더라도 부자연스러운 한국어를 표현하게 된다. 따라서 일본어권 학습자들이 생산하는 ‘명사 + 동사’ 구성의 연어 관계에서 일본어의 영향을 받아 생산한 오류들을 분석할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 첫째, 일본어 간섭으로 인한 오류에는 어떠한 오류가 있는지를 분석하고, 둘째, 이러한 오류와 학습자 등급은 관계가 있는지를 살펴봄, 셋째, 오류를 목록화하여 차후 한국어 교육에 활용할 수 있도록 하는 것을 연구 목표로 한다.

2. 연구의 방법

본 연구에서는 양적으로 일본어권 학습자의 동사 오류를 알아보려고 하였다. 이를 위해 오류 주석이 되어있는 국립국어원 학습자 오류 주석 말뭉치²⁾를 분석하였다. 국립국어원 학습자 말뭉치는 2015년 5월부터 2021년 12월까지를 구축 기간으로 하며 143개국 95개 언어권 학습자의 학습 자료를 기반으로 구축되었다. 학습자 말뭉치는 원시 말뭉치와 형태 주석 말뭉치, 오류 주석 말뭉치로 구분된다. 이중 오류 주석 말뭉치의 일본어권은 262,926어절로 구성되어 있다. ‘명사 + 동사’의 연어 구성 오류를 확인하기 위하여 오류위치 - 실질어휘에서는 동사와 형용사³⁾를 체크하였고, 오류양상은 누락, 첨가, 대치, 오형태를 모두 체크하였다. 상세 검색에서는 국적을 일본으로 하고 언어권을 일본어권으로 설정하였다. 이렇게 설정한 후 검색한 결과 2,215개의 예문은 추출할 수 있었다. 이 예문을 엑셀 파일로 다운 받은 후 분석을 실시하였다.

분석은 세 개의 유형으로 진행하였다. 첫 번째 유형은 일본어 간섭에 의한 오류이다.

(2) 아버지는 자기 의견을 가져가면서 다른 사람 의견도 생각하는 사람이다.

예문 (2)를 보면 자연스러운 표현은 ‘자기 의견을 지키면서’이다. 그러나 일본어에서는 ‘지키면서’에 해당하는 ‘守りながら’와 ‘가져가면서’에 해당하는 ‘持ちながら’를 둘다 사용할 수 있으며 ‘持ちながら’라는 표현을 사용하더라도 한국어에서의 ‘지키면서’와 동일한 의미를 띄게 된다. 따라서 일본어의 ‘持ちながら’를 먼저 생각한 후 이를 한국어에서 그대로 사용했기 때문에 ‘자기 의견을 가져가면서’와 같이 부자연스러운 문장을 생산하게 된다.

즉 일본어권 학습자가 생산한 한국어 표현을 일본어로 직역한 문장이 자연스러운 경우에는 자연스러운 일본어를 그대로 한국어로 표현하면서 오류가 발생하였기 때문에 일본어 간섭에 의한 오류라고 볼 수 있다.

2) 국립국어원 학습자 말뭉치 나눔터(<https://kcorpus.korean.go.kr>)에서 누구나 이용이 가능하다.

3) 검색을 하는 경우 대부분 정확한 검색 결과가 나오지만 간혹 검색 조건과 일치하지 않는 예문이 있는 경우가 있다. 검색한 예문을 연구자가 직접 확인하였기 때문에 이러한 누락되는 경우를 방지하기 위하여 형용사 또한 함께 체크하였다.

두 번째 유형은 사동과 피동 관련 오류이다.

(3) 저는 이번 방학에 한국 유학을 끝내고 일본에 돌아갈 거예요.

예문 (3)을 보면 자연스러운 표현은 ‘한국 유학을 끝내고’이다. 이러한 오류는 일본어와는 관련이 없다. 선행 명사 보다는 조사와 관련이 깊은 오류이다. 목적격조사 ‘을’이 사용되었기 때문에 ‘끝내고’가 맞는 표현이며 주격조사 ‘이/가’가 사용되었다면 ‘끝나고’가 바른 표현이 된다. 이를 보면 사동과 피동 관련 오류는 명사와 동사의 관계가 밀접한 오류는 아니지만 ‘명사 + 동사’언어 구성에서의 오류이기 때문에 함께 보도록 한다.

세 번째 유형은 ‘하다’ 관련 오류이다.

(4) 이 결까에서(결과에서) 제복만 해도 사람들에게 미찌는(미치는) 영향이 큰 것이(것을) 알 수 있습니다.

예문 (4)를 보면 자연스러운 표현은 ‘제복만 입어도’이다. 이러한 오류도 일본어와는 관련이 없다. 선행하는 명사에 적합한 동사를 숙지하지 못하였기 때문에 동사가 와야 할 자리에 적절한 동사 대신 ‘하다’를 사용하여 오류를 생산하였다. 이러한 오류는 선행하는 명사에 따른 적절한 동사가 무엇인지 교수할 필요가 있기 때문에 어떠한 명사가 선행할 때 ‘하다’를 사용하여 표현을 하는지 분석하도록 한다.⁴⁾

위에서 언급한 것처럼 첫째, 일본어 간섭에 의한 오류, 둘째, 사동과 피동 관련 오류, 셋째, ‘하다’ 관련 오류로 나누어 분석하여 연구를 진행하도록 한다.

3. 오류 분석

3.1. 등급별 오류 분석

2절에서 언급한 세 가지 유형의 오류는 일본어 간섭에 의한 오류가 70개, 사동과 피동 관련 오류가 38개, ‘하다’ 관련 오류가 53개로 총 160개 예문이 분석대상 예문이다. 이는 전체 2,215개의 예문의 7.22%에 해당한다.⁵⁾ 이를 한국어 학습 수준에 따라 1급에서 6급으로 나누어 등급별로 보면 다음 <표1>과 같다.

4) 주정정(2020)에서는 ‘명사+동사’형 언어 오류를 언어 간 오류와 언어 내 오류로 나누었으며 언어 내 오류는 다시 유사 관계, 피 사동, 하다(과잉일반화)로 나누어 네 가지로 분류하였다. 본 연구에서도 이를 참고하였으나 유사 관계는 학습자의 숙달도 미숙, 단순한 오행태와의 구분이 불분명하여 따로 다루지 않도록 한다.

5) 유문명(2018)에서는 언어 구성 오류의 81%가 조사에서의 오류이며 언어 구성 어휘 오류는 19%라고 하였다. 최고급 학습자를 비중있게 다루었다는 것을 고려하면 언어를 구성하는 어휘에서의 오류는 19%보다 낮을 것으로 예상된다.

<표 1> 등급 및 유형별 오류 빈도

등급	일본어 간섭	사동과 피동	'하다' 관련	계
1	7	1	2	10
2	5	1	5	11
3	13	14	15	42
4	20	11	9	40
5	16	6	4	26
6	9	5	17	31
계	70	38	52	160

<표1>을 보면 초급인 '명사 + 동사' 연어 구성의 오류는 초급인 1급과 2급에서 가장 적게 생산하였고 중급인 3급과 4급에서 가장 많이 생산하였으며 고급인 5급과 6급에서는 중급보다는 감소하였다. 이는 '명사 + 동사' 연어 구성이 초급에서 사용하는 연어 구성보다 중급에서 사용하는 연어 구성이 더욱 제한적이기 때문에 많은 오류를 생산한 것으로 볼 수 있으며, 고급에서는 이러한 연어 구성에 익숙해져 점차 감소하였다고 해석할 수 있다. 다만 '하다' 관련에서는 6급에서 가장 많은 오류를 생산하였는데 이는 6급의 명사에 적합한 동사를 알지 못하여 '하다'를 사용하는 전략을 사용한 것으로 보인다.⁶⁾

3.2. 일본어 간섭에 의한 오류 분석

일본어 간섭에 의한 오류란 일본어에서는 자연스러운 표현을 한국어로 직역하면서 부자연스러워진 경우를 말한다. 이는 모국어의 영향을 받았기 때문에 한국어 등급에 상관없이 언제라도 오류를 생산할 가능성이 있다는 것을 의미한다. 하지만 원인이 명확한 만큼 이러한 오류를 목록화하여 숙지시킨다면 오류를 예방하는 데에 큰 도움이 될 것이다. 일본어 간섭에 의한 구체적인 오류 예시는 다음과 같다.

- (5) ㄱ. 그 차이에(차이에) 대해서 부정적인 생각을 가지지 않고 신선한 마음으로 받아들이면 재미있는 생활을 보낼 수 있다고 생각한다.
- ㄴ. 이처럼 여가 시간을 보내는 방법을 모르는 사람들은 대부분이 집 안에서 시간을 지내는 것이 가장 편하다고 한다.
- ㄷ. 작년 일본에서 7번 스노보드 했습니다.
- ㄹ. 문의나 클레임도 많았지만 손님들이 출발할 때 "고마워요" "또 올게요"라는 말을 받았다.
- ㅁ. 일본에서는 식사할 때 그릇을 가지고 먹다.

6) 주정정(2020)에서는 학습자 언어 수준이 높아질수록 오류 또한 많아진다고 하여 본 연구와는 상반된 연구 결과를 보여주었다.

- ㄴ. 꼭 아이르(아이클) 만들어야 한다고 생각해요.
- ㄷ. 그 고등학교 때는 바이올린을 삼 년 동안 쳤어요.
- ㄹ. 처음 만났는데 친구의 친척(친척) 분들은 나를 "딸"라고("딸"이라고) 불고(부르고) 친절하게 해줬다.
- ㅁ. 아무튼 한국하고 북한이 사이 좋게 했으면 합니다.
- ㅂ. 대학생들은 학교 기숙사에 살기도 하지만 대부분 사람들은 원룸을(원룸을) 빌려서 산다.
- ㅅ. 그 친구도 학국어(한국어) 좋아하고 한국어도 나보다 더 할 수 있습니다.
- ㅇ. 신문은 한 장 보면 많은 정보를 잡을 수 있다.

예문 (5ㄱ)은 ‘생활을 하다’를 ‘생활을 보내다’로 표현한 오류이다. 한국어에서는 ‘생활을 하다’라는 하나의 표현을 사용하지만 동일한 의미를 일본어에서는 ‘生活をする’와 ‘生活を送る’라는 두 개의 표현을 사용한다. 전자의 경우 한국어로 하면 ‘생활을 하다’가 되기 때문에 문제가 없지만 후자의 ‘送る’는 한국어에서 ‘보내다’로 가장 먼저 배우게 된다. 이로 인해 ‘生活をする’가 아닌 ‘生活を送る’라는 표현을 선호하는 학습자는 ‘생활을 보내다’와 같은 오류를 생산하게 된다.

(5ㄴ)은 ‘시간을 보내다’를 ‘시간을 지내다’로 잘 못 사용하였다. 한국어에서 ‘시간을 보내다’에 해당하는 일본어는 ‘時間を過ごす’다. 이 때의 ‘過ごす’는 한국어에서 ‘지내다’는 의미와 ‘보내다’는 의미를 모두 포함하고 있다. 일본어권 학습자가 한국어를 학습할 때 ‘지내다’를 ‘보내다’보다 먼저 접하게 된다. “잘 지냈어요?”라는 인사를 “방학은 어떻게 보냈어요?”보다 먼저 듣게 되기 때문이다. 그렇기 때문에 ‘지내다’와 ‘過ごす’는 동일하다고 생각하게 되어 ‘過ごす’를 쓰는 곳은 모두 ‘지내다’를 사용하기 때문에 ‘지내다’와 ‘보내다’를 구별하지 못하고 오류를 생산하였다.

(5ㄷ)은 ‘스노보드를 타다’를 ‘스노보드를 하다’로 표현한 오류이다. 한국어에서 스노보드는 ‘타다’라는 동사를 사용하지만 동일한 의미를 일본어에서는 ‘スノーボードを滑る’와 ‘スノーボードをする’로 표현한다. 이 때의 ‘滑る’는 ‘미끄러지다’라는 의미이고 ‘する’는 ‘하다’의 의미이다. ‘滑る’와 ‘する’ 두 개 중 어느 쪽을 한국어로 표현하더라도 한국어에서는 어색하게 된다. ‘하다’는 동사는 초급에서 학습하기 때문에 충분히 숙지하고 있는 반면에 ‘미끄러지다’는 초급에서는 접할 수가 없다. 이러한 경우 ‘스노보드를 하다’라는 오류를 생산하게 된다.⁷⁾

(5ㄹ)은 ‘말을 듣다’를 ‘말을 받았다’로 잘 못 사용한 오류이다. ‘말을 듣다’에 해당하는 일본어 표현은 ‘言葉を聴く’와 ‘言葉を言われる’, ‘言葉を頂く’가 있다. 한국어에서는 듣다를 따로 높여서 사용하지 않으나 일본어에서 ‘言葉を聴く’와 ‘言葉を言われる’는 평범한 상황에서 사용하고 ‘言葉を頂く’는 손님이나 손윗사람에게 사용한다. 이 때의 ‘頂く’는 한국어의 ‘받다’에 해당하는 일본어 ‘貰う’의 공손한 표현이기 때문에 일본어권 학습자는 ‘頂く’또한 한국어로 표현하는 경우에 ‘받다’를 사용하여 오류를 생산하게 된다.⁸⁾

7) (5ㄴ)에서 언급한 ‘하다’는 3.4.에서 나올 ‘하다’ 관련 오류와는 다르다. 3.4.에서 나오는 ‘하다’ 관련 오류는 적절한 동사를 알지 못하여 ‘하다’로 대체하는 오류이지만 (5ㄴ)에서 언급한 ‘하다’는 일본어에서 ‘する’를 사용하며 이를 그대로 한국어로 표현하여 생산한 오류이기 때문이다.

8) 김선효(2010)에서는 한국어와 일본어의 연어 유형을 5개의 유형으로 나누고 있다. 본 연구에서는 체언인 1항은 동일하나 용언인 2항에서 차이가 발생하였기 때문에 3유형에 속하며, 3유형에서 일본어 간섭에 의한 오류가 주로 발생하는 것으로 보여진다.

(5ㄱ)은 ‘그릇을 들다’를 ‘그릇을 가지다’로 잘 못 사용하였다. 한국어에서 ‘그릇을 들다’에 해당하는 일본어는 ‘皿を持つ’다. 이 때의 ‘持つ’는 한국어에서 ‘가지다’는 의미와 ‘들다’는 의미를 모두 포함하고 있다. 일본어권 학습자가 한국어를 학습할 때 ‘가지다’를 ‘들다’보다 먼저 학습하게 되는데 그렇기 때문에 ‘가지다’와 ‘持つ’는 동일하다고 생각하게 되어 ‘持つ’를 쓰는 곳은 모두 ‘가지다’를 사용하기 때문에 ‘가지다’와 ‘들다’를 구별하지 못하고 오류를 생산하였다. ‘들다’는 동사와 ‘가지다’는 동사의 행위상의 차이를 생각하면 이를 구별하여 사용할 수 있을 것이다.

(5ㄴ)은 ‘아이를 가지다’를 ‘아이를 만들다’로 사용하여 오류를 생산하였다. 한국어에서는 ‘아이를 가지다’로 표현하지만 동일한 의미를 일본어에서는 ‘子を作る’로 표현하며 이 때의 ‘作る’는 한국어에서 ‘만들다’로 가장 먼저 배우게 된다. 이는 똑같은 행위에 대해 사용하는 동사가 한국어와 일본어에 차이가 있어 생산하게 된 오류로 볼 수 있다.

(5ㄷ)은 ‘바이올린을 켜다’를 ‘바이올린을 치다’로 표현한 오류이다. 한국어에서 대부분의 악기는 ‘치다’를 사용하지만 현악기의 경우에는 ‘켜다’를 사용한다. 반면 일본어에서는 이러한 구분 없이 ‘弾く’라는 동일한 표현을 사용한다. 이로 인해 처음 ‘弾く’를 ‘치다’로 학습한 일본어권 학습자는 현악기를 켜는 경우에도 ‘켜다’가 아닌 ‘치다’를 사용하게 된다. ‘켜다’를 사용하는 현악기와 그렇지 않고 ‘치다’를 사용하는 악기의 차이를 인지시킨다면 이를 구별하여 사용할 수 있을 것이다.

(5ㄹ)은 ‘나를 친절하게 대하다’를 ‘나를 친절하게 해주다’로 표현하여 오류를 생산하였다. ‘나를 친절하게 대하다’에 해당하는 일본어 표현은 ‘私に優しくしてくれた’이다. 한국어의 ‘하다’가 활용한 ‘해’가 ‘して’이며 ‘주다’에 해당하는 표현이 ‘くれた’이다. 동일한 의미를 표현하는 방식이 전혀 다르기 때문에 미리 알지 못한다면 일본어 간섭에 의한 오류를 생산할 수 밖에 없다. 더욱이 ‘대하다’라는 표현은 ‘対する’라는 또 다른 표현으로 학습하기 때문에 더더욱 ‘대하다’를 사용하는 힘들 것으로 예상할 수 있다.

(5ㅁ)은 ‘한국하고 북한이 사이 좋게 지내다’를 ‘한국하고 북한이 사이 좋게 하다’로 잘 못 사용한 오류이다. ‘한국하고 북한이 사이 좋게 지내다’에 해당하는 일본어 표현은 ‘韓国と北朝鮮が仲良くする’이다. 한국어에서는 둘 이상의 개인 혹은 집단의 관계를 ‘지내다’로 표현하지만 일본어에서는 ‘사이 좋게 지내다’의 의미로 ‘仲良くする’를 사용한다. (5ㄹ)과 마찬가지로 사람 간의 관계를 ‘する’를 통해 말하고 있고 이를 한국어로 표현하는 과정에서 ‘하다’를 사용하여 오류를 생산한 것으로 볼 수 있다.

(5ㄴ)은 ‘원룸을 얻다’를 ‘원룸을 빌리다’로 잘 못 사용한 오류이다.⁹⁾ ‘원룸을 얻다’에 해당하는 일본어 표현은 ‘ワンルームを借りる’이다. 한국어에서는 선행하는 명사가 ‘방’인 경우 ‘빌리다’와 ‘얻다’를 모두 쓸 수 있지만 선행하는 명사가 ‘원룸’인 경우에는 ‘얻다’만 사용이 가능하다. 반면 일본어에서는 방과 원룸 모두 임대하는 경우에는 한국어의 ‘빌리다’에 해당하는 ‘借りる’를 사용한다. 이로 인해 명사가 ‘방’인 경우에는 ‘방을 빌리다’로 표현하여 문제가 없지만 명사가 ‘원룸’

9) 명사가 ‘방’인 경우에는 ‘방을 빌리다’, ‘방을 얻다’를 모두 자연스럽게 생각하지만 명사가 ‘원룸’인 경우에는 둘 다 자연스럽게 하는 모국어 화자도 일부 존재하였고 ‘원룸을 얻다’만 자연스러우며 ‘원룸을 빌리다’는 자연스럽지 않다고 하는 모국어 화자도 존재하였다. 연구자도 ‘원룸을 얻다’만 자연스러우며 ‘원룸을 빌리다’는 어색하다고 생각하여 오류라고 판단하였다.

인 경우에는 ‘원룸을 빌리다’로 표현하여 오류를 생산하게 된다.

(5ㄷ)은 ‘더 잘하다’를 ‘더 하다’로 정확하게 사용하지 못한 경우이다. ‘더 잘하다’에 해당하는 일본어 표현은 ‘もっと(うまく)できる’이다. 한국어의 ‘잘’을 의미하는 ‘うまく’를 사용할 수도 있지만 말하지 않고 ‘もっとできる’라고 하는 것이 더욱 일반적이다. ‘もっと’는 한국어의 ‘더’와 같은 의미이고 ‘できる’는 한국어의 ‘가능하다’, ‘할 수 있다’는 의미이며 ‘もっとできる’를 한국어로 표현하는 과정에서 ‘더 할 수 있어요’와 같이 ‘잘’을 표현하지 않는 오류를 생산하게 된다.

(5ㄹ)은 ‘정보를 얻다’를 ‘정보를 잡다’로 부적절하게 사용한 오류이다. ‘정보를 얻다’에 해당하는 일본어 표현은 ‘情報を取る’와 ‘情報を得る’이다. ‘取る’는 한국어의 ‘잡다’라는 뜻이며 ‘得る’는 한국어의 ‘얻다’라는 뜻이다. 한국어에서는 ‘정보를 얻다’라는 표현은 사용하지만 ‘정보를 잡다’라는 표현은 사용하지 않는다. 반면 일본어에서는 두가지 표현을 모두 사용하고 있다. ‘情報を得る’라는 표현을 주로 쓰는 학습자는 그대로 ‘정보를 얻다’라고 표현하여 오류를 생산하지 않겠지만 ‘情報を取る’라는 표현을 주로 쓰는 학습자는 ‘정보를 잡다’라는 오류를 생산하게 된다. 따라서 일본어에서는 두가지 표현이 가능하지만 한국어에서는 그렇지 않음을 알릴 필요가 있다.

오류 빈도가 2 이상인 12개 유형에 대하여 오류를 생산하게 된 원인을 일본어와의 대조를 통하여 알아보았다. 각각의 유형은 특정한 명사가 선행할 때 동일한 동사를 사용하여 오류를 생산하였으며¹⁰⁾ 그 원인은 일본어를 그대로 한국어로 표현하면서 오류를 생산하였기 때문에 일본어 간섭에 의한 오류라고 볼 수 있다.

<표 2> 일본어 간섭에 의한 오류 유형

바른 표현	잘못 사용한 표현	계
생활을 하다.	생활을 보내다.	12
시간을 보내다.	시간을 지내다.	7
스노보드를 타다.	스노보드를 하다.	6
말을 듣다.	말을 받다.	5
그릇을 들다.	그릇을 가지다.	4
아이(명)를 낳다.	아이(명)를 만들다.	4
바이올린을 켜다.	바이올린을 치다.	4
나(사람,친절)를 친절하게 대하다.	나(사람,친절)를 친절하게 해주다.	3
사람(과,하고) 사이좋게 지내다.	사람(과,하고) 사이좋게 하다.	3
원룸을 얻다.	원룸을 빌리다.	2
한국어도 더 잘하다.	한국어도 더 하다.	2
정보를 얻다.	정보를 잡다.	2
의견을 지키다.	의견을 가져가다.	1
힘에 달리다.	힘에 걸리다.	1
돈이 들다.	돈이 걸리다.	1

10) (5ㅇ), (5ㅈ), (5ㄷ)의 세 가지 경우는 선행하는 명사보다는 선행하는 부사와 함께 쓰이는 경우에 해당한다. 따라서 다른 경우와 함께 언급하는 것이 타당한가에 대한 의문이 있을 수 있다. 선행하는 부사와 함께 쓰이더라도 부사 앞에는 명사가 선행하며, 일본어의 간섭으로 인하여 오류를 생산하였기 때문에 본 연구에서는 함께 다루도록 한다.

상태가 괴롭다.	상태가 어렵다.	1
인기를 얻다.	인기가 나오다.	1
배꼽을 드러내다.	배꼽을 내다.	1
인기가 많다.	인기가 높다.	1
솜씨가 좋다.	솜씨가 높다.	1
성격이 바뀌다.	성격이 달라지다.	1
사망을 하다.	사망이 되다.	1
외식이 잦다.	외식이 많다.	1
생각을 주다.	생각을 받다.	1
1등을 하다.	1등을 받다.	1
영향을 주다.	영향을 받다.	1
입시에 성공하다.	입시에 이기다.	1
에어컨을 켜다.	에어컨을 하다.	1
계		70

<표2>¹¹⁾를 보면 사동과 일본어 간섭에 의한 오류는 총 70개의 예문에서 확인할 수 있었으며 28개의 유형으로 구분되었다.¹²⁾ 빈도가 2 이상인 유형이 12개나 되었으며 특히 생활, 시간과 관련한 오류의 빈도가 높음을 알 수 있다. 또한 빈도가 1인 유형이라고 하더라도 고빈도 유형과 동일하게 일본어에서의 표현을 그대로 한국어로 말하면서 발생한 오류이기 때문에 발화가 이루어지는 장소나 대상에 따라서 오류를 생산할 가능성이 높다고 할 수 있다. <표2>에서 제시한 28개 유형은 3급부터 본격적으로 생산하는 오류들이기 때문에 3급 즈음하여 해당 목록을 학습자에게 제시하는 것은 일본어 간섭으로 인한 오류를 예방하는 데에 큰 도움이 될 것이다.¹³⁾

11) 본문에서 언급하지 않는 빈도 1의 예문은 다음과 같다.

1. 아버지는 자기 의견을 가져가면서 다른 사람 의견도 생각하는 사람이다.
2. 또 학생들이 얼마나 공부를 하고 싶어질지도 교사의 힘에 거려(걸려) 있다고 말할 수 있다.
3. 그거 돈도 진차(진짜) 많이 걸려요.
4. 그러나 반면에 최저임금을 설정으로 인해 기업 상태가 괴로워질 거라고 반대하는 사람도 있다.
5. 이 진실을 고백한 아라가키란 사람은 어느 예술 대학교의(대학교의) 강사이었는데(강사였는데) 처음에는 돈 때문에 시작했는데 결국 18년 동안 계속 하고 있다가 그 작품들이 점점 인정을 받아지고(받고) 인기가 나왔기 때문에 사람들을 속이는 것을 더 이상 참을 수 못해서(참을 수 없어서) 고백했다고 한다.
6. 일본에서는 '배꼽을 내고 자면 귀신이 배꼽을 잡는다'라는 미신이 있다.
7. 인기 노뿐(높은) 연예인들이 상품을 광고하는(광고하는) 방식입니다(방식입니다).
8. 나의 남자 친구도(친구는) 청소도 도와주고 요리도 간단한 것은 할 수 있고 나보다 요리 솜씨가 높다.
9. 그런데 한국으로 어학연수를 다녀온 후부터 적극적인 성격으로 달라진 것 같습니다.
10. 아 원래는 북정(부정) 선거에 대한 시위였는데 아 그중에 경찰이(경찰이) 그 어떤 대학생들(대학생들) 아 촌을 (총을) 쏘아서 아 사망이 되는 사고가 일어났습니다.
11. 나는 외식이 많기 때문에 고시원을 찾았다.
12. 다른 사람의 이야기가 나에게 새 생각을 받다.
13. 우리는 1등 받알(받을) 수 있다고 믿고 무대에서 춤을 춷다.
14. 여가 활동은 자신의 생활에 좋은 영향을 받는다고 하더니 정말이다.
15. 학생들이 대학 입시에 이기기 위해서.
16. 그 이유는 여름에 양복을 입으면 너무 더워서 에어컨을 필요 이상으로 높게 할 가능성이 있기 때문에 에어컨을 높게 할 정도라면 처음부터 편하는(편한) 옷을 입으면 좋다라는(좋다는) 생각이다.
- 12) 문금현(2002)에서는 연어목록을 구체적으로 제시하고 있다. 그러나 28개 유형과 일치하는 연어는 없었으며, '피아노를 치다', '영향을 끼치다' 등이 비교적 비슷한 의미의 연어로 언급되었다.
- 13) 한송화·강현화(2004)에서는 연어를 함께 나타나는 단어들의 결합 또는 통계적으로 일정한 수준 이상으로 함께 나타날 가능성이 높은 어휘들의 결합이라고 하였다. 이러한 관점에서 볼 때 빈도수 1을 연어라고 할 수 있을지에 대해서는 의문이 생긴다. 다만 빈도수가 1이라고 하더라도 일본어의 영향으로 인하여 오류를 생산하였

3.3. 사동과 피동 관련 오류 분석

한국어의 피동사와 능동사에 피동 접미사가 붙고 사동사는 자동사에 사동 접미사가 붙는다. 이는 피동사와 능동사, 사동사와 자동사의 어간이 동일하다는 것을 의미한다. 또한 피동사와 능동사, 사동사와 자동사는 선행하는 명사가 동일하더라도 선행하는 명사에 붙는 조사에 의해 변별된다. 이로 인하여 한국어를 학습하는 외국인들은 이를 구별하는 데에 어려움을 겪는다. 구체적인 오류 예시는 다음과 같다.

- (6) ㄱ. 처음에는 취미로 한국어를 배우고 일본에 돌아갈 예정이었는데 지금 이 생각이 **바뀌다**.
 ㄴ. 보통 무엇을 하느냐 하면 친척들이 할아버지 집에 **모아서** 서러(서로) 인사하고나(인사하거나) 신사에 가서 첫 참배를 한다.
 ㄷ. 하지만 쓰레기에 대한 시민들에 의식을 **바꾸려는** 정책을 세웠다.
 ㄹ. 음 기분 **전환도(전환도)** 하고 스트레스도 **풀길(풀릴)** 수 있고,

예문 (6ㄱ)은 ‘생각이 바뀌었다’를 ‘바꿨다’로 혼동하여 ‘바뀌다’와 ‘바꾸다’를 잘못 사용한 오류이다. (6ㄴ)은 ‘친척들이 모여서’를 ‘모아서’로 혼동하여 ‘모이다’와 ‘모으다’를 구별하지 못하였다. (6ㄷ)은 ‘의식을 바꾸려는’을 ‘바꾸려는’으로 표현하여 (6ㄱ)과는 반대의 오류를 생산하였다. (6ㄹ)은 ‘스트레스도 풀 수’를 ‘스트레스도 풀릴 수’로 잘못 사용하였다. 이와 같은 오류는 피동과 능동, 사동과 자동에 대한 이해도 중요하지만 무엇보다 동사를 숙지함에 있어 선행하는 조사에 대한 이해가 선행되어야 할 것이다. 일본어에서도 피동과 능동, 사동과 자동에 대한 구분이 있으며 어간의 시작이 동일하고 선행하는 조사가 달라진다는 점에서 이와 같은 오류는 일본어 간섭에 의한 오류라고는 볼 수 없다.

<표 3> 사동과 피동 관련 오류 유형

바른 표현	잘못 사용한 표현	빈도
바뀌다.	바꾸다.	14
모이다.	모으다.	5
바꾸다.	바뀌다.	4
풀다.	풀리다.	3
끝내다.	끝나다.	2
보이다.	보다.	2
보다.	보이다.	1
섞이다.	섞다.	1
하다.	시키다.	1
없다.	없애다.	1
울다.	울리다.	1

으며 이는 일본어권 학습자라면 누구라도 동일한 오류를 생산할 수 있다는 것을 의미하기 때문에 본 연구에서는 하나의 유형으로 다루도록 한다.

태우다.	타다.	1
모으다.	모이다.	1
계		38

<표3>을 보면 사동과 피동 관련 오류는 총 38개의 예문에서 확인할 수 있었으며 13개의 유형으로 구분되었다. ‘모이다’와 ‘모으다’, ‘바꾸다’와 ‘바뀌다’, ‘보다’와 ‘보이다’의 빈도를 보면 피동과 사동 표현을 써야 할 곳에 능동과 자동 표현을 써서 오류를 생산한 경우가 많음을 알 수 있다. 이는 능동과 자동을 먼저 배워 익숙해진 후 피동과 사동의 접미사를 배워 적용하는 데에 어려움이 있음을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

3.4. ‘하다’ 관련 오류 분석

‘하다’는 사람이나 동물, 물체 따위가 행동이나 작용을 이룬다는 의미를 가져 어떤 명사와 사용하더라도 어느 정도 말하고자 하는 바를 추측할 수 있다. 이러한 점에서 외국인 학습자는 말하고자 하는 동사를 모를 경우에 ‘하다’로 대체하여 표현하는 전략을 사용하기도 한다. 구체적인 오류 예시는 다음과 같다.

(7) ㄱ. 의사소통을 잘하지 않으면 좋은 관계도 할 수 없기 때문이다.

ㄴ. 반대만 하는 사람은 지식이 없는 사람이고 무조건 반대만 하는 것보다 관심이 없고 의견을(의견을) 안 하는 사람이 제일 나쁘지 않을까 한다.

ㄷ. 실제로 이러한 대책을 하는 것은 어려운 것이지만 어렵기로서니 이대로 환경을 무시할 수는 없다.

ㄹ. 남자 세 명하고 여자 한 명이 있는데 야채라든가 고기 같은 음식을 지르면서(자르면서) 춤을 하고 있는 것이 인상적이었습니다.

예문 (7ㄱ)은 ‘관계도 되다’를 ‘관계도 하다’로 혼동하여 사용한 오류이다. (7ㄴ)은 ‘의견을 내다’에서 ‘내다’ 대신에 ‘하다’를 써서 의미를 전달하였다. (7ㄷ)은 ‘대책을 세우다’를 ‘대책을 하다’로 표현하여 오류를 생산하였다. (7ㄹ)은 ‘춤을 추다’를 ‘춤을 하다’로 잘못 사용하였다. 이와 같은 오류는 모두 의사소통에는 문제가 없다. 선행하는 명사와 문맥을 보았을 때 한국어 모국어 화자라면 발화자가 어떠한 말을 하고 싶어 하는지 이해할 수 있다. 따라서 써야 하는 동사를 모를 경우에 사용할 수 있는 효과적인 전략이라고도 볼 수 있다. 그러나 이러한 전략에 지나치게 의존한다면 한국어 성취에는 도움이 되지 않을 것이다.

<표 4> ‘하다’ 관련 오류 유형

바른 표현	유형	빈도
-------	----	----

되다	고령화 되다, 관계가 되다, 잘하게 되다, 몸이 되다.	7
내다	의견을 내다, 대책을 내다.	4
세우다	대책을 세우다, 계획을 세우다.	4
저지르다	범죄를 저지르다.	3
추다	춤을 추다, 댄스를 추다.	3
가지다	인식을 가지다, 불만을 가지다.	2
만들다	취미를 만들다, 장점을 만들다.	2
말하다	유교 사상에서 말하다, 비결을 말하다.	2
살다	인생을 살다.	2
자다	잠을 자다.	2
치다	박수를 치다.	2
19개 유형	대학교에 가다, 손으로 입을 가리다, 추억을 남기다, 소금을 넣다, 술잔을 들다, 전통차를 마시다, 진료를 받다, 소원을 빌다, 이등까지 시키다, 되겠거니 싶다, 사인공을 소중하게 여기다, 콘서트가 열린다, 습관을 유지하다, 의견만 이야기하다, 제복만 입다, 명절이 있다, 스포츠를 즐기다, 나를 지원하다, 사람이 참여하다.	19 (각1)
계		52

<표4>를 보면 사동과 피동 관련 오류는 총 52개의 예문에서 확인할 수 있었으며 29개의 유형으로 구분되었다. ‘되다’를 써야 할 자리에 ‘하다’를 사용한 예문이 7개로 가장 많았으며 ‘내다’와 ‘세우다’가 4개로 그 뒤를 이었다. 빈도가 2 이상인 경우를 보면 ‘저지르다’를 제외한 나머지 동사들은 고급에서 다루는 어휘가 아니다. 오히려 초급과 중급에서 배워 많이 익숙해진 어휘들이다. 그럼에도 선행하는 명사에 따라 적절하게 사용하지 못하고 ‘하다’를 사용하는 오류를 생산하고 있는 것으로 볼 수 있다.

4. 결론

본 연구에서는 국립국어원 학습자 오류 주석 말뭉치를 이용하여 ‘명사 + 동사’ 연어 구성의 오류를 분석하였으며 오류를 분석함에 있어 학습자의 등급, 일본어 간섭에 의한 오류, 사동과 피동 관련 오류, ‘하다’ 관련 오류의 네 가지 관점에서 연구를 진행하였다.

먼저 학습자의 등급에 따른 분석 결과 초급에서 오류가 가장 적었으며 중급에서 가장 많았고 고급에서는 중급에서보다는 줄었지만 초급보다는 많은 오류를 생산하였다. 이는 초급에서 배우는 어휘는 기본어휘이며 가지고 있는 의미영역이 넓어 광범위하게 사용가능하지만 중급에서 배우는 어휘는 의미가 한정되어 있어 적합한 상황에서만 사용이 가능하기 때문에 아직 어휘에 익숙해지지 못한 학습자들이 많은 오류를 생산하였으며 고급에 이르러서는 어느 정도 연어 관계를 숙지하였기 때문에 오류가 줄어든 것으로 분석하였다.

일본어 간섭에 의한 오류는 70개의 오류가 있었으며 이를 28개의 유형으로 정리하였다. 명사에 따라 정해진 동사만 쓰일 수 있으나 한국어에서 쓰이는 동사와 일본어에서 쓰이는 동사가 다

른 경우 일본어에서 쓰이는 동사를 한국어로 직역하여 사용했기 때문에 오류를 생산하게 되었다. 이러한 오류의 원인에 대하여 한국어와 일본어를 대조하여 오류를 생산하게 된 과정을 분석하였으며 28개의 유형은 오류가 많아지는 3급 즈음하여 제시할 필요가 있음을 언급하였다.

사동과 피동 관련 오류에서는 명사와 동사의 관계보다는 명사에 후행하는 조사와 동사의 관계가 더 중요한 것으로 분석되었다. 또한 사동과 피동을 써야할 곳에 능동과 자동을 써서 생산한 오류가 능동과 자동을 써야할 곳에 사동과 피동을 써서 생산한 오류보다 많은 것으로 분석되어 사동과 피동을 충분히 숙지하지 못하고 있음을 알 수 있었다.

‘하다’ 관련 오류에서는 학습자들이 명사에 따른 동사를 모르는 경우에 이를 ‘하다’로 대체하고 있는 것으로 분석되었다. 그리고 앞의 오류와는 다르게 중급보다도 고급에서 더 많은 오류를 생산하여 이러한 전략의 사용이 등급이 높아질수록 더 빈번해지는 것으로 볼 수 있다. 당장의 의사소통을 위해서는 효과적인 전략일 수도 있지만 한국어를 습득하기 위해서는 ‘하다’의 사용을 되도록 피하고 정확하고 적절한 어휘를 사용하려는 노력을 해야 할 것이다.

연구를 진행하면서 부족한 부분은 2,215개의 예문을 대상으로 분석하였음에도 일본어 간섭에 의한 오류, 사동과 피동 관련 오류, ‘하다’ 관련 오류는 모두 합하여 160개로 그 수가 적다는 점이다. 오류로 볼 수 없는 예문과 이해가 불가능한 예문을 제외하고도 단순한 오형태 오류가 상당수를 차지하여 활용 가능한 오류 예문은 충분하다고 보기 힘들었다. 그럼에도 본 연구는 일본어 간섭에 의한 오류의 28개 유형을 목록화 하였다는 의의를 지닌다. 28개의 유형은 빈도수가 적은 경우라고 할지라도 일본어의 간섭에 의하여 생산된 오류이기 때문에 상황에 따라서는 일본어권 학습자라면 누구라도 다시 생산할 수 있는 오류이다. 목록화한 오류 유형은 일본어권 학습자가 보다 정확하게 한국어를 구사하는 데에 도움이 될 것이며 기초자료로써 연어 교육에 활용되기를 희망한다.

참고문헌

- 강현화(2008), 「한국어 교육을 위한 연어의 유형에 대한 고찰-기초 어휘의 연어 관계를 바탕으로」, 『응용언어학』24-3, 39-78.
- 김선영.유소영(2020), 「한국어교육에서의 연어 연구 동향 및 과제」, 『언어와 문화』16-3, 1-30.
- 김선효(2010), 「일본어권 한국어 학습자를 위한 어휘적 연어 학습 방안」, 『이중언어학』44, 25-47.
- 나카가와아키오(2010), 「한국어 연어 교육 연구 -{체언+용언}형 연어를 중심으로」, 『先淸語文』37, 253-288.
- 문금현(2002), 「한국어 어휘 교육을 위한 연어(連語) 학습 방안」, 『국어교육』109, 217-250.
- 박경애.오현정(2014), 「한일 양 언어 한어동사에 관한 고찰 “一字漢語+する”와 “一字漢語+하다”를 중심으로」, 『교사와 교육』32, 68-81.
- 서상규.홍종선(2002), 「한국어 정보 처리와 연어 정보」, 『국어학』39, 321-360.
- 심은경(2012), 「일본인 한국어 학습자의 체언+용언 형태의 연어 사용 양상 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 유은성(2007), 「외국어교육적인 관점에서 한국어와 일본어 連語의 대조연구」, 『日本研究』33, 325-346.
- 유은성(2016), 「한국어와 일본어의 「명사(조사)+형용사」형 연어에 관한 대조연구」, 『日語日文學研究』97-1, 123-143.
- 임근석(2006), 「한국어 연어 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 임근석.남하정(2021), 「한국어 학습자의 어휘적 연어 사용 양상 연구 -학습자의 모국어와 급수별 비교를 중심으로」, 『한국언어문화』75, 177-205.
- 조영보(2021), 「외국인 학습자의 한국어 격조사 오류 연구 : 일본어권 학습자의 일본어 간섭을 중심으로」, 연세대학교 박사학위논문.
- 주정정(2020), 「학습자 말뭉치를 기반으로 한 중국인 한국어 학습자의 ‘명사+동사’형연어 구성 오류 분석」, 『학습자중심교과교육연구』20-3, 335-356..
- 한송화.강현화(2004), 「연어를 이용한 어휘 교육 방안 연구」, 『한국어 교육』15-3, 295-318.
- 홍영주(2015), 「일본어와 한국어의 명사 연어 구성에 대해서 - 결합 관계와 구성 형태를 중심으로」, 『일본문화연구』54, 313-330.

▣ 토론

「일본어권 학습자의 동사 오류 분석
- ‘명사 + 동사’ 연어 구성을 중심으로 -」에 대한 토론문

이윤진(안양대)

이 연구는 학습자 말뭉치 나눔터(국립국어원)의 ‘학습자 오류 주석 말뭉치’에서 일본어권 한국어 학습자 자료에서 추출한 ‘명사 + 동사’ 연어 구성 오류를 중심으로 살핀 논의입니다. 발표문의 결론에도 언급되었듯이, 이 연구에서 추출한 일본어권 학습자의 전체 오류문(2,215 개) 중에서 단순한 오타 오류, 오류 판정 불가 예문 등을 제외하면 이 연구에서 유의미하게 활용이 가능했던 예문(160개) 수가 양적으로 그리 충분한 편은 아닐 것입니다. 그럼에도 불구하고 학습자의 모국어 간섭(일본어)이 목표 언어의 산출에 미치는 영향을 보여주는 근거로서, ‘명사+동사’ 연어 구성 오류 유형(28개) 목록화를 시도했다는 점에서 이 연구의 의의가 있다고 판단됩니다. 발표 내용에 대한 몇 가지 질문과 의견을 드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 이 연구에서는 오류 유형을 ‘일본어 간섭에 의한 오류’, ‘사동과 피동 관련 오류’, ‘하다’ 관련 오류’의 세 가지로 범주화하여 분석하였습니다. 그런데 첫 번째 범주인 ‘일본어 간섭에 의한 오류’(언어 간 오류) 이외에 다른 두 범주는 ‘일본어 간섭에 의한 오류’로 판별하기 어려운 ‘언어 내 오류’로 간주하신 것인지 질문드리고 싶습니다. 만약 그렇다면 세 가지 오류 유형의 층위가 다소 다른 것 같은데 이에 대한 연구자의 의견을 듣고 싶습니다.
2. ‘사동과 피동 관련 오류’가 ‘언어 간 간섭’인지 ‘언어 내 간섭’인지는 보다 충분한 사례 분석을 통한 검증이 이루어져야 할 것으로 보입니다. 이를테면 한국어와 일본어는 문법적으로 유사한 점이 많은 언어인데다 일본어는 특히 피동 표현이 발달해 있다는 특징을 가지고 있습니다. 이에 일본어권 학습자의 경우 일본어의 피동 표현을 한국어로 그대로 직역함으로써 ‘일본어 간섭에 의한 오류’를 종종 범하기도 하는데 이와 관련된 사례는 발견하지 못하셨는지 궁금합니다.
3. 향후 논의를 보완하실 때는 학습자의 한국어 오류 예문 옆에 일본어 번역문을 병기하는 것이 가독성이 높을 것으로 보입니다. 이를 통해 일본어권 학습자가 산출한 한국어 문장을 보고 연구자께서 학습자의 의도를 어떻게 이해하고 판단하셨는지도 독자가 쉽게 확인할 수 있을 것입니다.
4. 이 연구에서 범주화한 세 번째 오류 유형인 ‘하다’ 관련 오류’에 대해 보충 설명을 부탁드립니다.

다. 이를테면 '하다'가 쓰이지 않아야 할 곳에 '하다'를 잘못 사용한 경우만 해당 오류 유형에 포함이 되는지, '하다'를 써야 할 곳임에도 부적절한 동사를 사용한 경우까지 고려하신 것인지 궁금합니다. 또한 오류 유형을 명명함에 있어서 "하다' 관련 오류' 대신 사용할 수 있는 더 적절한 용어가 있는지 찾아보셔도 좋겠습니다.

발표문에 대한 오역이 있었다면 널리 이해를 부탁드립니다. 발표자의 귀한 연구 성과를 통해 한국어 학습자 말뭉치 연구의 교육적 활용 가능성, 오류 분석 연구에 대한 학술적 가치를 다시 한번 확인하는 기회가 되었습니다.

한국어교육을 위한 문법적 연어 추출 방법론 연구

- 명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 중심으로 -

이진(연세대)

1. 머리말

본 연구는 한국어교육을 위한 명사를 중심어¹⁾로 하는 문법적 연어를 추출하는 방법론을 제시하는 것을 목적으로 한다. 한국어교육에서 문법항목은 단어들의 결합으로 이루어진 문법 단위로 특정한 문법 범주로 분류하기 힘든 항목들이다. 이러한 항목들이 한국어교육 분야에서 중요하게 다루어지는 이유는 의사소통 측면에서 유용한 언어 사용 단위이기 때문이다. 그러므로 이러한 항목들은 국어학에서뿐 아니라 한국어교육학에서도 중요한 연구 대상이 된다.

한국어 모어 화자는 이러한 항목들이 이미 머릿속에 저장되어 있어 상황에 맞는 표현을 쉽게 찾아 활용할 수 있지만 한국어 학습자는 이러한 항목들에 대해 교수·학습이 선행되지 않으면 활용에 어려움을 겪을 수밖에 없다. 그중에서도 문법적 연어는 어휘적 연어에 비해 하나의 단위로 인식되는 단위성이 강하여 구성 요소들을 단독으로 사용할 때와 다른 문법적 기능과 의미를 나타내므로 더욱 덩어리 형태의 학습이 필수적이다.

또한 한국어 교재에서 제시하고 있는 문법적 연어 목록은 교육기관마다 세부 항목과 등급에 있어서 큰 차이를 보인다. 이진(2022)에서는 한국어 문법 사전 3종과 한국어 교재 7종, 국제통용한 국어 문법 목록을 대상으로 제시된 문법적 연어의 중복도를 조사하였는데 11종에서 모두 제시하는 문법적 연어는 15개로 전체의 약 3%에 불과했고 1종에만 나타나는 문법적 연어는 239개로 전체의 약 43%를 차지했다. 이는 한국어교육기관의 교재에 따라 교수학습하는 문법적 연어 목록에 큰 차이가 있다는 것을 보여준다. 이러한 현상의 원인은 아직 한국어교육 분야에서 문법적 연어의 개념과 하위 항목에 대한 통일된 견해가 존재하지 않기 때문이다.

그러므로 본 연구에서는 21세기 세종 현대 문어 형태 분석 말뭉치에서 명사를 중심으로 하는 문법적 연어 후보 목록을 추출하고 이 후보 목록을 바탕으로 명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 판별하기 위한 정량적 기준을 마련하여 명사를 중심으로 하는 문법적 연어 추출 방법론을 제시하고자 한다.

1) '중심어(node)'와 '연결어(collocate)'는 연어 구성 요소이다. '중심어(node)'는 연어를 구성하는 중심 요소이고 '연결어(collocate)'는 중심어에 의해 연결되는 구성 요소를 말한다.

2. 선행 연구

한국어 문법적 연어를 정량적인 방법론으로 추출하는 연구는 많지 않다. 한국어 문법적 연어를 추출하기 위해 연어를 구성하는 요소들의 결합 정도를 계량적인 수치로 나타내는 여러 통계적·비통계적 방법들을 활용한 연구는 아래 <표 1>과 같다. 문법적 연어를 대상으로 한 연구는 임근석(2006)과 임근석(2009), 이진(2022)가 대표적이며 어휘적 연어에 비해서 많은 연구가 이루어지지 않았다. 또한 활용한 어휘 간 결합도 측정 방법론이 얼마나 잘 문법적 연어를 판별하는지에 대한 평가까지 이어진 연구도 많지 않았다.

<표 1> 한국어를 대상으로 어휘 간 결합도를 측정한 연구 목록

연구명	대상 말뭉치	말뭉치 크기(어절)	측정 대상	측정 방법	성능 평가
임근석(2006)	세종 형태 의미 분석 말뭉치	약 1,000만	조사적 연어 어미적 연어	공기빈도, 상대빈도, 상호정보, t-검정	-
임근석(2009)	세종 형태 의미 분석 말뭉치	약 1,000만	2~3그램 문법적 연어	공기빈도, 상대빈도, t-검정	-
이진(2022)	세종 형태분석 말뭉치(문어/구어)	약 1,000만 약 100만	2~4그램 문법적 연어	공기빈도, 상호정보, t-검정, z-검정, 카이제 곱검정, 로그우도비, 다이스계수, 승산비, 최소민감도, 상대위험비	정확률(precision), 재현율(recall)

영어와 유럽어를 대상으로 하는 국외 연구들에서는 연어를 추출하기 위한 다양한 방법론들이 활용되고 있다. Pearce(2001)과 Pearce(2002)에서는 어휘적 연쇄의 구성 요소가 동의어로 대체되지 않을 때 해당 어휘적 연쇄를 연어로 판정하였다. 예를 들면 emotional baggage는 baggage의 동의어로 대체된 emotional luggage보다 더 자주 결합되어 나타나기 때문에 emotional baggage를 연어로 판별하였다.

Wermter&Hahn(2004)와 Wermter&Hahn(2006)은 연어를 구성하는 구성 요소들 사이에 다른 수식어가 개입되기 어렵다는 점에서 착안한 수식가능도(Modifiability)를 적용하여 어휘 간 결합 정도를 측정하였다. 통계적 방법론에 수식가능도와 같은 언어학적 지식이 통합되었을 때 좋은 성능을 보인다고 하였다.

Pecina& Schlesinger(2006)에서는 기계학습(machine learning)을 이용해 여러 어휘 간 결합도 측정 방법을 결합하여 전문어와 연어를 추출하고 그 성능을 평가했다. 로지스틱 회귀(logistic regression), 선형판별분석(Linear discriminant analysis, LAD), 서포트 벡터 머신(Support vector machines, SVM), 신경망(Neural networks) 중에서 신경망을 이용한 융합이 매우 높은 성능을 보였다.

Kilgariff(2006)은 언어성이 강한 연어를 사전에 표시하기 위해 엔트로피(entropy)를 활용하여 언어성을 측정하는 방법론을 제시하였다. 빈도가 높은 단어는 높은 엔트로피를 가지게 되므로 빈

도의 영향이 중화된 엔트로피 값을 계산하여 빈도에 영향을 받지 않는 언어성이 높은 명사와 동사를 선정하였다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

언어를 대상으로 하는 연구가 전산언어학, 사전편찬학, 한국어교육학 등 다양한 학문 분야에서 다루어지고 있는 이유는 언어가 가지는 실용성 때문이다. 이렇게 다양한 학문 분야에서 언어를 추출하고 활용하고 있기 때문에 언어의 개념이나 하위 범주는 언어를 추출하고 활용하는 목적에 따라서 달리질 수밖에 없다. 본 연구는 한국어교육을 위한 문법적 언어 추출 방법론을 제시하는 것을 목적으로 하므로 문법적 언어를 아래와 같이 정의하고자 한다.

통계적으로 유의미하게 공기빈도가 높은 어휘적 요소와 문법적 요소가 제한적으로 결합한 2어절 이상의 인접 구성으로 구성 요소의 합이 하나의 문법적 기능을 수행하는 교수·학습 단위

문법적 언어는 어휘적 요소와 문법적 요소가 제한적으로 결합하여 하나의 문법적 기능을 수행하는데 그중에서도 명사를 중심으로 하는 문법적 언어는 어휘적 요소인 명사가 조사나 어미 등과 같은 문법적 요소와 제한적으로 결합하여 하나의 문법적 기능을 수행한다. 문법적 언어를 구성하는 어휘적 요소는 어휘소의 특성이 많이 약화된 어휘적 요소가 많은데 명사를 중심으로 하는 문법적 언어를 구성하는 명사의 경우에도 ‘때문’, ‘줄’, ‘것’ 등과 같이 어휘소의 특성을 많이 상실한 명사와의 결합으로 이루어진 문법적 언어가 대다수를 차지한다.

3.1. 세종 말뭉치 전처리 및 N-gram 추출

본 연구에서는 21세기 세종계획 현대 문어 형태 분석 말뭉치²⁾에서 명사를 중심으로 하는 문법적 언어 후보 목록을 추출하여 명사를 중심으로 하는 문법적 언어를 판별하는 기준을 설정하고 이를 기반으로 명사를 중심으로 하는 문법적 언어 추출 방법론을 제시하고자 한다.

세종 말뭉치에서 명사를 중심으로 하는 문법적 언어 후보 목록을 추출하기에 앞서 전처리 과정을 거쳤다. 먼저, 총 1,394개의 조사와 어미의 이형태 통합하여 출현빈도를 제시하였다. 한국어는 조사와 어미가 발달한 언어로 조사와 어미의 이형태는 N-그램을 추출할 때 어휘적 연쇄의 빈도에 큰 영향을 미치므로 의미와 기능상의 차이가 없는 어휘적 연쇄의 빈도를 하나의 항목으로 통합하여 보다 정확한 통계 정보를 얻을 수 있다. 다음으로 숫자 통합하였다. 숫자는 다양한 형태로 조합되어 나타나므로 어휘적 연쇄 타입(type)의 수를 늘리는 원인이 된다. 문법적 언어의 구성 요소가 숫자인 경우는 드물고 실제 숫자가 중요한 의미를 갖지 않으므로 모든 숫자를 ‘NUM’으로 통합하였다.

2) 21세기 세종계획 현대 문어 형태 분석 말뭉치(이하 세종 말뭉치)의 어절 수는 10,092,499어절, 형태소 수는 23,017,724개이다.

이러한 전처리 과정을 거친 후에 어휘적 연쇄를 추출하기 위해서 N-그램을 활용하였다. N-그램은 둘 이상의 연속된 단어의 반복되는 구 구성을 추출하는 방법으로 'N'은 언어 자료에 연속해 출현하는 단어의 수를 의미한다. 예를 들어 2그램(bi-gram)은 2개의 단어가 연속된 것, 3그램(tri-gram)은 3개의 단어가 연속된 것을 의미한다. 본 연구에서는 한국어 교육용 문법적 언어에서 대부분을 차지하고 있는 2~4그램 길이의 어휘적 연쇄³⁾를 추출하였고 토큰 수와 타입 수는 아래 표와 같다.

<표 2> 세종 말뭉치에서 추출한 2~4그램 어휘적 연쇄 토큰 수와 타입 수

그램	토큰(Token)	타입(Type)
2그램	23,017,725	2,574,059
3그램	23,017,724	8,485,376
4그램	23,017,723	14,198,774

이렇게 추출한 2~4그램 어휘적 연쇄 목록에서 우선 빈도가 1인 어휘적 연쇄를 제거하였다. 빈도가 1인 어휘적 연쇄는 말뭉치에서 우연히 출현했을 가능성이 높으므로 제거하였다. 다음으로 명사가 포함된 어휘적 연쇄만을 추출하였다. 최종적으로 2~4그램의 명사를 중심어로 하는 문법적 언어 후보 목록의 수는 아래와 같다.

<표 3> 명사를 중심어로 하는 문법적 언어 후보 목록의 토큰 수와 타입 수

2그램		3그램		4그램	
토큰(Token)	타입(Type)	토큰(Token)	타입(Type)	토큰(Token)	타입(Type)
3,006,010	178,939	2,417,388	277,698	1,477,818	258,681

3.2. 개별 어휘적 연쇄에 대한 엔트로피와 평균거리, 분산 측정

명사가 포함된 2그램 어휘적 연쇄 중 빈도가 높은 상위 20개를 보이면 아래와 같은데 이를 보면 단순히 빈도가 높다고 해서 문법적 언어로 판별할 수 없다는 것을 알 수 있다.

<표 4> 2그램 명사를 중심어로 하는 문법적 언어 후보 목록의 빈도 상위 20위 목록

순위	2gram	freq	순위	2gram	freq
1	을/ETM 수/NNB	81167	11	는/ETM 일/NNG	8038
2	는/ETM 것/NNB	68327	12	은/ETM 일/NNG	7813
3	은/ETM 것/NNB	58311	13	는/ETM 데/NNB	7674
4	을/ETM 것/NNB	38448	14	을/ETM 뿐/NNB	6738
5	을/ETM 때/NNG	27183	15	는다는/ETM 것/NNB	6239

3) 이진(2022)에서는 국립국어원(2009), 백봉자(2009), 강현화 외(2016), 국제 통용(2010), 대학 한국어교육 기관 한국어 교재 7종에 나타난 문법적 언어를 N-그램 길이별로 정리한 바 있다. 3그램이 271개로 가장 많았고 다음으로 2그램 198개, 4그램 140개, 5그램 46개, 6그램 14개, 7그램 10개로 나타났다. 5그램 이상으로 갈수록 그 수가 크게 줄어드는 것을 볼 수 있다.

6	기/ETN 때문/NNB	19063	16	기/ETN 시작/NNG	5889
7	은/ETM 사람/NNG	10723	17	의/JKG 경우/NNG	5328
8	는/ETM 사람/NNG	10320	18	은/ETM 채/NNB	4539
9	던/ETM 것/NNB	9502	19	은/ETM 뒤/NNG	4380
10	다는/ETM 것/NNB	8989	20	으라는/ETM 것/NNB	4222

2그램에서 가장 빈도가 높은 ‘-(으)ㄴ 수’의 경우에는 3그램 ‘-(으)ㄴ 수 있-’과 ‘-(으)ㄴ 수 없-’의 일부를 구성하는 어휘적 연쇄로 단독으로 문법적 기능을 수행할 수 없다. 그러나 ‘-(으)ㄴ 수 있-’과 ‘-(으)ㄴ 수 없-’이 빈도가 높기 때문에 ‘-(으)ㄴ 수’의 빈도도 높게 나타난 것이다. 그러므로 이러한 문법적 연어의 부분 어휘적 연쇄가 되는 항목들을 제거하는 것이 필요하다. 이는 어휘적 연쇄의 앞과 뒤 인접 단어의 엔트로피를 구하여 앞과 뒤 중 어느 한 쪽이라도 엔트로피 값이 낮은 경우는 문법적 연어의 부분 어휘적 연쇄로 보고 제거하겠다.

엔트로피(entropy)는 확률 변수가 가진 불확실성의 평균을 의미한다. 확률 변수가 여러 가지 값을 갖고 균일한 분포를 가질수록 불확실성이 커지면서 엔트로피가 증가하는 반면에 확률 변수가 적은 경우의 수를 갖고 한두 가지만이 집중적으로 나타날수록 불확실성이 작아져 엔트로피는 감소한다. 특정 어휘적 요소가 특정 문법적 요소와만 제한적으로 결합한다면 엔트로피의 값은 작을 것이고 여러 문법적 요소와 결합한다면 엔트로피 값은 커질 것이다. 다음은 엔트로피 값을 산출하기 위한 공식이다.

$$(1) p(w_i) = \frac{f(w_i)}{f(c)}$$

$$(2) H(c) = \sum_{i=1}^n -p(w_i) \log p(w_i)$$

개별 연어의 확률 분포인 P(wi)는 다음과 같이 계산한다. 먼저 어휘적 연쇄가 인접 단어와 결합해서 쓰이는 총 수(어휘적 연쇄의 빈도)를 모두 센다. 그 다음 개별 인접 단어가 어휘적 연쇄가 함께 쓰인 빈도를 세고, 이 수를 어휘적 연쇄의 빈도로 나누면 인접 단어가 나타날 확률이 된다. 여기서 c는 어휘적 연쇄, wi는 인접 단어를 의미한다. f(c)는 어휘적 연쇄의 빈도이고 f(wi)는 인접 단어의 빈도이다. 인접 단어의 확률값을 활용하여 어휘적 연쇄의 엔트로피를 구할 수 있다.

박경미(2002)에서는 특정 어휘적 연쇄가 고빈도 어휘적 연쇄의 부분 어휘적 연쇄일 가능성 높을 때는 어휘적 연쇄의 앞뒤의 한쪽이라도 인접 단어의 가지 수가 적고, 그중 한두 가지 단어만이 집중적으로 나타난다고 하였다. 그 이유는 특정 어휘적 연쇄가 다른 어휘적 연쇄의 부분이라면 앞뒤에 나타나는 인접 단어가 제약적으로 나타날 수밖에 없기 때문에 앞뒤에 나타나는 인접 단어의 가지 수가 많다면 부분이 아닌 하나의 단위성을 가진 연어일 가능성이 높을 것이다.

다음으로는 ‘-(으)ㄴ 사람’, ‘-(으)ㄴ 일’ 등과 같은 항목을 문법적 연어로 볼 수 있는가 하는 문제가 생긴다. ‘-(으)ㄴ 뿐’이나 ‘-(으)ㄴ 채’와 같은 경우는 ‘뿐’과 ‘채’가 의존명사로 어휘소의 성격이 거의 상실되었고 어휘적 연쇄의 구성 요소 사이에 다른 요소가 삽입되기 어렵기 때문에 문법적 연어로 판정할 수 있다. ‘-(으)ㄴ 것’과 ‘-(으)ㄴ 데’ 혹은 ‘-(으)ㄴ 사람’과 ‘-(으)ㄴ 일’은 문법적 연어로 볼 수 있는지 논란의 여지가 있다. 그 외에도 많은 어휘적 연쇄들 중에서는 이것이

문법적 언어인지 아닌지를 이분법적으로 구분하기 어려운 경우가 많다.

이러한 항목들의 판단 근거를 마련하기 위해 문법적 언어를 구성하는 명사 앞에 수식어가 올 수 있는지를 문법적 언어를 구성하는 요소 간의 평균 거리와 분산을 측정하여 확인하고자 한다. 문법적 언어는 인접성이 강하기 때문에 문법적 언어를 구성하는 요소들 사이의 다른 요소가 삽입되기 어렵다. 그러므로 이러한 문법적 언어의 특성을 통해서 문법적 언어로 부적합 항목을 제거하는 과정을 거치고자 한다.

문법적 언어를 구성하는 요소들 간의 평균 거리 값이 클수록 문법적 언어를 구성하는 요소들 사이의 다른 요소가 삽입될 가능성이 높은 것이고 값이 작을수록 다른 요소가 삽입될 가능성이 낮은 것이다. 또한 분산이 낮다는 것은 두 구성 요소가 대체로 같은 거리를 유지하면서 공기한다는 것을 의미하기 때문에 평균 거리 값이 낮고 분산이 낮은 어휘적 연쇄가 언어일 가능성이 높다. 문법적 언어의 구성 요소 간의 평균 거리와 분산을 구하는 계산식은 아래 (3), (4)와 같다.

$$(3) \quad \bar{d} = \frac{d_1 + d_2 + d_3 + d_4}{n}$$

$$(4) \quad s^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (d_i - \bar{d})^2}{n-1}$$

평균 거리(\bar{d})는 언어를 구성하는 두 요소의 거리(d)를 측정하여 모두 더한 후에 언어의 전체 빈도(n)로 나누면 된다. 언어를 구성하는 두 요소가 나란히 나타나면 거리는 '1'이고 두 요소 사이에 하나의 요소가 삽입된다면 거리는 '2'가 된다. 분산은 거리(d)에서 평균 거리(\bar{d})를 뺀 값을 제곱하여 더한 후에 언어의 전체 빈도(n)에서 1을 뺀 값으로 나누면 된다.

3.3. 한국어 교육용 자료에서 한국어 교육용 문법적 언어 추출

다음으로 한국어 문법 사전과 한국어 교재에서 '한국어 교육용 문법적 언어 목록'을 추출하였다. 국립국어원(2009), 백봉자(2009), 강현화 외(2016), 국제 통용(2010), 대학 한국어교육 기관 한국어 교재 7종4)에서 제시하고 있는 문법 항목 중에서 명사를 포함하고 있는 문법 항목만을 선별하였다.⁵⁾ 이 목록을 편의상 '한국어 교육용 문법적 언어 목록'으로 부르겠다.

기계학습 모델의 훈련을 위해서는 기준이 되는 한국어 문법적 언어 목록이 필요하다. 기계학습은 지도 학습으로 모델에게 문법적 언어와 문법적 언어가 아닌 항목을 라벨링하여 학습시켜야 하

4) 경희한국어 교재편찬위원회(2002), 경희한국어 초급1~고급2, 경희대학교 출판문화원.
고려대학교 한국어센터(2020), 고려대한국어 1A~4B, 고려대학교 출판문화원.
서강대학교 한국어교육원(2008), NEW 서강 한국어 1A~6, 서강대학교 한국어교육원.
서울대학교 언어교육원(2013), 서울대 한국어 1A~6B, 문진미디어.
연세대학교 한국어학당(2013), 연세 한국어 1-1~6-2, 연세대학교 출판부.
이화여자대학교 언어교육원(2010), 이화 한국어 1-1~6, 이화여자대학교 출판부.
한국외국어대학교 한국어문화교육원(2016), 외국인들을 위한 한국어 1-1~6, 하우.

5) 이진(2022)에서 구축한 한국어 교육용 문법적 언어 목록에서 명사를 중심으로 하는 문법적 언어만을 따로 선별하여 가져왔다.

는데 이때 한국어 교육용 문법적 연어 목록을 활용하고자 한다. 한국어 교육용 문법적 연어 목록은 한국어 전문가들에 의해서 작성된 한국어 문법 사전과 한국어 교재를 활용하였으므로 이에 포함된 문법적 연어 목록은 신뢰할 만하다고 판단했다. 물론, 이 목록에는 한국어 교육용 문법적 요소로서 적합하지 않은 항목도 포함될 수 있으나 전체적인 경향성을 파악하는 데는 유용할 것이다.

<표 5> 한국어 문법 사전과 한국어 교재에서 추출한 명사가 포함된 문법적 연어 목록

그램	명사가 포함된 문법적 연어
2그램 (64개)	을 때(11) ⁶⁾ , 는 대로(10), 는 지(10), 은 대로(10), 은 지(10), 을 대로(10), 는 것(9), 는 만큼(9), 은 것(9), 은 만큼(9), 을 것(9), 을 만큼(9), 는 반면(8), 는 이상(8), 은 반면(8), 은 이상(8), 는 가운데(7), 는 나머지(7), 는 동안(7), 는 한(7), 은 가운데(7), 은 나머지(7), 은 동안(7), 은 한(7), 은 채(6), 을 겸(6), 는 대신(4), 는 듯(4), 는 바(4), 은 대신(4), 은 듯(4), 은 바(4), 을 듯(4), 는 듯이(3), 는 사이(3), 는 양(3), 는 중(3), 는 탓(3), 는다는 듯이(3), 다는 듯이(3), 은 결과(3), 은 듯이(3), 은 양(3), 은 탓(3), 은 후(3), 을 듯이(3), 을 바(3), 을 양(3), 을 탓(3), 기 전(2), 는 데(2), 는 물론(2), 는 한편(2), 은 데(2), 을 데(2), 기 때문(1), 는 길(1), 는 김(1), 는 판(1), 은 다음(1), 은 뒤(1), 은 판(1), 을 뿐(1), 을 판(1)
3그램 (128개)	는 것 같다(11), 는 바람에(11), 는 편이다(11), 은 것 같다(11), 은 편이다(11), 을 것 같다(11), 기 전에(10), 는 줄 알다(10), 은 줄 알다(10), 은 후에(10), 을 수 있다(10), 을 줄 알다(10), 기 때문에(9), 는 김에(9), 는 데다가(9), 는 모양이다(9), 는 줄 모르다(9), 은 김에(9), 은 데다가(9), 은 모양이다(9), 은 줄 모르다(9), 은 채로(9), 을 모양이다(9), 을 수 없다(9), 을 줄 모르다(9), 기 마련이다(8), 기 일쑤이다(8), 는 반면에(8), 는 법이다(8), 은 반면에(8), 은 법이다(8), 기 나름이다(7), 는 대신에(7), 은 대신에(7), 을 정도로(7), 게 마련이다(6), 기 십상이다(6), 는다는 것이(6), 다는 것이(6), 을 따름이다(6), 는 것이다(5), 는 길에(5), 는 통에(5), 았을 때(5), 은 것이다(5), 은 끝에(5), 은 다음에(5), 을 것이다(5), 을 바에(5), 을 뿐이다(5), 는 덕분에(4), 는 듯싶다(4), 는 마당에(4), 는 중이다(4), 으려던 참이다(4), 은 덕분에(4), 은 듯싶다(4), 은 마당에(4), 을 듯싶다(4), 는 동안에(3), 는 사이에(3), 는 탓에(3), 던 차이다(3), 은 동안에(3), 은 뒤에(3), 은 사이에(3), 은 적 없다(3), 은 적 있다(3), 은 탓에(3), 을 나름이다(3), 을 리 없다(3), 을 지경이다(3), 는 도중에(2), 는 동시에(2), 는 성싶다(2), 는 중에(2), 는 판에(2), 는다는 점에서(2), 는단 말이다(2), 다는 점에서(2), 던 차에(2), 은 바 있다(2), 은 성싶다(2), 은 판에(2), 을 때마다(2), 을 리 만무하다(2), 을 성싶다(2), 을 정도이다(2), 을 참이다(2), 을 판에(2), 건 간에(1), 기 다행이다(1), 기 따름이다(1), 기 때문이다(1), 는 것보다(1), 는 경우에(1), 는 덕분에(1), 는 데다(1), 는 셈치다(1), 는 와중에(1), 는 참이다(1), 는 추세이다(1), 는다는 것은(1), 는다는 뜻이다(1), 는다는 말이다(1), 는데 말이다(1), 다는 것은(1), 다는 뜻이다(1), 다는 말이다(1), 던 것 같다(1), 던 참이다(1), 를 계기로(1), 를 바탕으로(1), 은 경우에(1), 은 데다(1), 은 셈치다(1), 은 와중에(1), 은 참이다(1), 은 데 말이다(1), 을 걸(1), 을 경우에(1), 을 계획이다(1), 을 바 아니다(1), 을 뿐더러(1), 을 생각이다(1), 을 셈치다(1), 을 적에(1), 을 터이다(1)
4그램	는 적이 있다(11), 은 적이 있다(11), 을 테니까(11), 을 텐데(11), 인 것 같다

(88개)	(11), 인 데다가(9), 인 모양이다(9), 는 적이 없다(8), 은 적이 없다(8), 을 수 밖에 없다(8), 을 리가 없다(7), 기 짝이 없다(5), 기가 일쑤이다(5), 기에 망정이지(5), 을 거예요(5), 을 바에야(5), 는 감이 있다(4), 은 감이 있다(4), 을 테지만(4), 는 날에는/는 날엔(3), 는 수가 있다(3), 는 줄 몰랐다(3), 는 줄 알았다(3), 았던 것 같다(3), 은 줄 몰랐다(3), 은 줄 알았다(3), 을 리가 있다(3), 을 줄 몰랐다(3), 을 줄 알았다(3), 을 테니(3), 을 테다(3), 을 테면(3), 는 게 틀림없다(2), 는 셈치고(2), 는 축에 들다(2), 으니 망정이지(2), 은 게 틀림없다(2), 은 셈치고(2), 은 축에 들다(2), 을 게 뻔하다(2), 을 게 틀림없다(2), 을 바에는(2), 을 셈치고(2), 을 턱이 없다(2), 기 망정이지(1), 기 한이 없다(1), 기가 다행이다(1), 기가 십상이다(1), 는 것 같이 보이다(1), 는 것만 같다(1), 는 것처럼 보이다(1), 는 게 낫다(1), 는 데 반해(1), 는 데 비해(1), 는 물론이거니와(1), 는 수밖에 없다(1), 는다는 말을 듣다(1), 다는 말을 듣다(1), 았을 것이다(1), 에 의의가 있다(1), 은 것만 같다(1), 은 다음에야(1), 은 데 반해(1), 은 데 비해(1), 은 셈치고는(1), 은 일이 없다(1), 은 일이 있다(1), 은 후에야(1), 을 거면(1), 을 겁니다(1), 을 것만 같다(1), 을 것인가요/을 건가요(1), 을 겸 해서(1), 을 나위가 없다(1), 을 리가 만무하다(1), 을 뿐 아니라(1), 을 새가 없다(1), 을 수 없으리만치(1), 을 수도 있다(1), 을 일이 없다(1), 을 일이 있다(1), 을 턱이 있다(1), 을 테고(1), 을 테냐(1), 을 테야(1), 을 텐데요(1), 을 필요가 없다(1), 이기 때문에(1),
5그램 (32개)	을 뿐만 아니라(7), 는 한이 있더라도(6), 을 게 아니라/을 것이 아니라(6), 는 게 아니라(5), 은 게 아니라(5), 는 한이 있어도(4), 는 둥 마는 둥(3), 기 이를 데 없다(2), 기가 짝이 없다(2), 았을 텐데(2), 고 하는 것이(1), 기가 한이 없다(1), 는 걸 보니까(1), 는 게 고작이다(1), 는 게 좋겠다(1), 는 데에 반해(1), 는 데에 비해(1), 는 듯 마는 듯하다(1), 는다고 할 수 있다(1), 다고 할 수 있다(1), 으면 좋을 걸(1), 은 걸 보니까(1), 은 데에 반해(1), 은 데에 비해(1), 을 거라고 하다(1), 을 바에는 차라리(1), 을 바에야 차라리(1), 을 생각도 못 하다(1), 을 수 있는 걸(1), 을 수가 있어야지(1), 을 수가 있어야지요(1), 지 았을 수 없다(1)
6그램 (13개)	는 둥 마는 둥 하다(5), 기가 이를 데 없다(3), 는 말할 것도 없다(1), 는다고도 할 수 있다(1), 다고도 할 수 있다(1), 아 본 일이 없다(1), 아 본 일이 있다(1), 아야 할 텐데(1), 았더라면 좋을 걸(1), 았으면 좋을 걸(1), 으면 좋았을 걸(1), 을 줄만 알았지(1), 을까 말까 생각 중이다(1),
7그램 (7개)	는 말할 것도 없고(3), 을 것까지는 없겠지만(2), 는다고 할 것까지는 없다(1), 는다고 할 것까지야 없다(1), 다고 할 것까지는 없다(1), 다고 할 것까지야 없다(1), 았더라면 좋았을 걸(1)
332개	

3.4. 기계학습 모델을 활용한 문법적 연어 분류 모델 학습 및 평가

본 연구에서는 기계학습(machine learning) 모델을 활용하여 명사를 중심으로 하는 2그램 문

6) 괄호 안의 숫자는 빈도를 의미한다.

법적 연어 후보 목록을 문법적 연어와 문법적 연어가 아닌 어휘적 연쇄로 분류하고자 한다. 기계 학습은 기존 데이터를 통해서 학습한 내용으로 새로운 데이터에 대한 예측값을 알아내는 것을 목적으로 한다. 본 연구에서는 2그램 문법적 연어 후보 목록을 대상으로 한국어 교육용 문법적 연어 목록에 포함된 어휘적 연쇄는 '연어'로, 포함되지 않은 어휘적 연쇄는 '연어 아님'으로 레이블링(labeling)하였다. 명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 판별하는 자질은 총 8개로 빈도, 선행 요소와 후행 요소의 최소 엔트로피, 선행 요소의 타입 수, 후행 요소의 타입 수, 구성 요소 간의 평균 거리와 분산이다.

Zgram	freq	for_token	for_type	back_token	back_type	entropy_min	modifier_token	modifier_type	distance	var	label
을/ETM 주/NNB	81167	81167	1455	81167	31	1.96085369	0	0	1	0	연어 아님
는/ETM 것/NNB	68327	68327	1850	68327	247	3.62834945	275	25	1.004008629	0.003992619	연어
은/ETM 것/NNB	58311	58311	1731	58311	270	3.637568566	230	25	1.00392887	0.003913501	연어
을/ETM 것/NNB	38448	38448	1209	38448	115	2.404155019	26	7	1.000675781	0.000675342	연어
을/ETM 것/NNB	27183	27183	1189	27183	3938	6.076321111	7	5	1.000257448	0.000257391	연어
기/ETM 대/NNB	19063	19063	576	19063	18	1.223135746	0	0	1	0	연어
은/ETM 시/NNB	10723	10723	780	10723	258	3.750036642	710	169	1.062100936	0.058249505	연어 아님
는/ETM 시/NNB	10320	10320	679	10320	230	3.773024699	454	123	1.042138482	0.040366577	연어 아님
은/ETM 것/NNB	9502	9502	156	9502	71	0.82830263	33	8	1.003449933	0.003449317	연어 아님
다는/ETM 것/NNB	8989	8989	163	8989	72	3.023594996	-1	-1	1.000111235	0.000111235	연어 아님
는/ETM 일/NNB	8038	8038	769	8038	122	3.715466959	128	42	1.015674749	0.015430941	연어 아님
은/ETM 일/NNB	7813	7813	481	7813	133	3.264687941	104	49	1.013136289	0.012965365	연어 아님
는/ETM 대/NNB	7674	7674	657	7674	993	5.612375905	1	1	1.000130293	0.000130293	연어
을/ETM 후/NNB	6738	6738	517	6738	595	3.385189685	6	4	1.00088968	0.00088962	연어
는/ETM 것/NNB	6239	6239	564	6239	71	3.03230234	0	0	1	0	연어 아님
기/ETM 시/NNB	5899	5899	871	5899	10	0.083188464	0	0	1	0	연어 아님
의/ETM 결/NNB	5328	5328	2044	5328	1323	6.728428545	13	11	1.002434001	0.002428531	연어 아님
은/ETM 재/NNB	4539	4539	524	4539	2046	6.921488342	12	10	1.002636783	0.002630408	연어
은/ETM 것/NNB	4380	4380	530	4380	1602	6.414381756	100	75	1.022321429	0.021828055	연어
오라는/ETM 것/NNB	4222	4222	10	4222	70	0.425966985	0	0	1	0	연어 아님
는/ETM 경/NNB	3850	3850	402	3850	238	3.705732865	10	5	1.002596674	0.002584652	연어 아님
의/ETM 일/NNB	3653	3653	986	3653	128	3.743990067	212	76	1.054851229	0.051853988	연어 아님
은/ETM 것/NNB	3598	3598	410	3598	95	3.683189453	68	16	1.018209735	0.018209735	연어 아님
을/ETM 정도/NNB	3369	3369	478	3369	25	1.711195123	9	7	1.002664298	0.002657987	연어 아님
은/ETM 후/NNB	3366	3366	451	3366	1224	6.099399609	63	35	1.018372703	0.018040408	연어

[그림 1] 훈련 데이터와 테스트 데이터 구축 형태

[그림 1]과 같은 형태로 구축한 데이터를 훈련 데이터(train data, 80%)와 테스트 데이터(test data, 20%)로 나누었다. 훈련 데이터는 모델의 학습에 사용되는 데이터이고, 테스트 데이터는 모델이 제대로 문법적 연어를 분류하는지 테스트하기 위해 사용되는 데이터로 훈련 데이터에 포함되지 않은 데이터로 구축한다. 아래 <표 6>은 훈련 데이터와 테스트 데이터의 레이블별 어휘적 연쇄 수이다.

<표 6> 훈련 데이터와 테스트 데이터 어휘적 연쇄 수(단위: 개)

레이블	훈련 데이터	테스트 데이터
연어	51	13
연어 아님	143,100	35,775

이것을 대표적인 기계학습 모델 중 하나인 서포트 벡터 머신(Support vector machines, 이하 SVM)에 학습시켰고 이후 테스트 데이터로 모델이 문법적 연어를 잘 판별하는지 확인하였다. SVM은 벡터 공간에서 학습 데이터가 속한 두 그룹의 사이에 존재하는 거리(마진, margin)을 크게 하는 선을 찾아 분류하는 지도학습 알고리즘으로 두 개의 범주를 구성하는 데이터들을 가장 잘 분리해 낼 수 있는 결정면을 찾아내는 모형이다.(Vapnik, 2000) 거리를 크게 하는 선을 찾는 이유는 두 그룹이 멀리 떨어져 있을수록 새로 입력된 데이터를 더 잘 판별할 수 있기 때문이다.

4. 언어학적 지식을 활용한 문법적 언어 판별

4장에서는 언어학적 지식을 활용하여 문법적 언어를 판별해 보고자 한다. Wermter&Hahn(2004)는 통계적 방법론과 언어학적 지식이 통합되면 더 잘 언어를 판별할 수 있다고 하였는데 본 연구에서도 문법적 언어가 가지는 특성에 착안하여 두 가지 방법론을 제시하고자 한다. 첫 번째는 문법적 언어 선·후행 요소의 엔트로피를 활용한 방법론이고 두 번째는 문법적 언어 구성 요소 간의 평균 거리와 분산을 활용한 방법론이다.

4.1. 문법적 언어의 선행 요소와 후행 요소 엔트로피

문법적 언어를 판별하기 위해서는 먼저 문법적 언어로서 부적합 항목들을 제거하여 문법적 언어 후보 목록을 줄이는 일이 가장 중요하다. 문법적 언어의 특성을 파악하여 이에 맞지 않는 어휘적 연쇄를 제거하는 것이 필요하다. 문법적 언어는 어휘적 요소가 문법적 요소를 제한적으로 선택하여 결합한다는 특성이 있다. 그렇기 때문에 문법적 언어의 선행 요소와 후행 요소는 타입 수가 많지만, 특정 어휘적 연쇄가 특정 문법적 언어의 부분 어휘적 연쇄라면 선행 요소와 후행 요소 중 하나는 타입 수가 현저하게 적을 것으로 추정할 수 있다. 이러한 특성에 착안하여 문법적 언어의 선행 요소와 후행 요소의 엔트로피를 구하여 특정 문법적 언어의 부분 어휘적 연쇄를 문법적 언어 후보 목록에서 제거할 수 있다.

4.1.1. 2그램

명사를 중심으로 하는 문법적 언어 후보 목록(이하, 문법적 언어 후보 목록)의 선행 요소와 후행 요소의 토큰 수와 타입 수를 세어서 엔트로피를 구하였다. 문법적 언어의 부분 어휘적 연쇄의 경우에는 선행 요소와 후행 요소 중 어느 한 쪽에 결합하는 문법적 요소의 타입 수와 엔트로피 값이 작게 나타날 것이다. 아래 <표 7>은 2그램 문법적 언어 후보 목록 빈도 상위 30개의 선행 요소 타입 수와 후행 요소 타입 수, 최소 엔트로피를 제시하였다. 최소 엔트로피는 선행 요소의 엔트로피 값과 후행 요소의 엔트로피 값을 비교하여 더 작은 값을 나타낸 것이다.

<표 7> 2그램 문법적 언어 후보 목록 빈도 상위 30개의 선·후행 요소 타입 수, 엔트로피

순위	2그램	빈도	선행 요소 타입 수	후행 요소 타입 수	최소 엔트로피
1	을/ETM 수/NNB	81,167	1,455	31	1.906085369
2	는/ETM 것/NNB	68,327	1,850	247	3.62834845
3	은/ETM 것/NNB	58,311	1,731	270	3.637568566
4	을/ETM 것/NNB	38,448	1,209	115	2.404155019
5	을/ETM 때/NNG	27,183	1,189	3,938	6.076321111
6	기/ETN 때문/NNB	19,063	576	18	1.223135746

7	은/ETM 사람/NNG	10,723	780	258	3.750036642
8	는/ETM 사람/NNG	10,320	679	230	3.773024699
9	던/ETM 것/NNB	9,502	156	71	0.828382863
10	다는/ETM 것/NNB	8,989	163	72	3.023594996
11	는/ETM 일/NNG	8,038	769	122	3.715466959
12	은/ETM 일/NNG	7,813	481	133	3.264687941
13	는/ETM 데/NNB	7,674	657	993	5.612375905
14	을/ETM 뿐/NNB	6,738	517	595	3.385189685
15	는다는/ETM 것/NNB	6,239	564	71	3.032350234
16	기/ETN 시작/NNG	5,889	871	10	0.083188464
17	의/JKG 경우/NNG	5,328	2,044	1,323	6.728428545
18	은/ETM 채/NNB	4,539	524	2,046	6.921488342
19	은/ETM 뒤/NNG	4,380	530	1,602	6.414381756
20	으라는/ETM 것/NNB	4,222	10	70	0.425966985
21	는/ETM 경우/NNG	3,850	402	238	3.705732865
22	의/JKG 말/NNG	3,653	986	128	3.743990067
23	은/ETM 곳/NNG	3,598	418	95	3.683189453
24	을/ETM 정도/NNG	3,369	478	25	1.711195123
25	은/ETM 후/NNG	3,366	451	1,224	6.099399609
26	을/ETM 만/NNB	3,267	364	14	0.384195115
27	가/JKS 필요/NNG	3,147	1,060	18	0.533416165
28	를/JKO 말/NNG	3,103	932	21	0.355481624
29	을/ETM 터/NNB	3,092	347	9	0.084273265
30	을/ETM 필요/NNG	2,981	318	23	1.739053802

2그램 문법적 연어 후보 빈도 상위 30개에서 다른 어휘적 연쇄에 비해서 상대적으로 낮은 엔트로피 값을 가지는 항목들을 보이면 다음과 같다.

‘을/ETM 수/NNB’, ‘기/ETN 때문/NNB’, ‘던/ETM 것/NNB’, ‘기/ETN 시작/NNG’, ‘으라는/ETM 것/NNB’, ‘을/ETM 정도/NNG’, ‘을/ETM 만/NNB’, ‘가/JKS 필요/NNG’, ‘를/JKO 말/NNG’, ‘을/ETM 터/NNB’, ‘을/ETM 필요/NNG’

대체로 후행 요소에 다른 요소가 결합해야 연어로 활용될 수 있는 항목들이다. ‘-(으)ㄴ 정도’의 경우에는 ‘-(으)ㄴ 정도로’ 혹은 ‘-(으)ㄴ 정도이-’의 형태로 주로 활용되고 ‘-(으)ㄴ 만’은 ‘-(으)ㄴ 만하-’의 형태로 주로 활용된다. ‘-기 시작-’, ‘-이/가 필요-’, ‘을/를 말-’, ‘-(으)ㄴ 필요-’는 뒤에 동사 파생접미사나 형용사 파생접미사가 주로 결합해 활용되는 항목이다.

반대로 엔트로피 값이 큰 항목들은 ‘-의 경우’, ‘-(으)ㄴ 채’, ‘-(으)ㄴ 뒤’, ‘-(으)ㄴ 후’, ‘-(으)ㄴ 때’ 등이다. 이러한 항목들은 다른 요소의 결합이 없이 단독으로 문법적 연어로 활용되는 항

목들이다.

4.1.2. 3그램

3그램 어휘 연쇄의 경우에는 ‘-(으)ㄴ 수도’, ‘-던 것이-’, ‘-(으)ㄴ 수가’, ‘-는 것이’, ‘-(으)ㄴ 수밖에’가 낮은 엔트로피 값을 가졌는데 ‘-(으)ㄴ 수도’, ‘-(으)ㄴ 수가’ ‘-(으)ㄴ 수밖에’는 뒤에 ‘있-’ 혹은 ‘없-’이 주로 결합하여 문법적 연어를 이루는 항목이다.

물론, ‘-기 때문이-’나 ‘-(으)ㄴ 만하-’와 같은 항목은 위의 제시한 항목들보다는 엔트로피 값이 크지만, 일반적인 문법적 연어들에 비해 낮은 엔트로피 값을 갖는다는 문제가 있다. 엔트로피 값이 크지만 문법적 연어로서 부적합 항목들이 많이 발견된다. 이는 본 연구의 목적이 정량적인 방법론으로 문법적 연어를 모두 편별하는 것이 아니라 27만 개가 넘는 문법적 연어 후보 목록을 정성적인 방법론을 활용할 수 있는 수준까지 줄이는 데 목적이 있기 때문에 아직 걸러지지 않은 문법적 연어로서 부적합한 항목들은 다른 방법론을 통해서 제거하는 과정이 필요할 것으로 보인다.

<표 8> 3그램 문법적 연어 후보 목록 빈도 상위 30개의 선·후행 요소 타입 수, 엔트로피

순위	3그램	빈도	선행 요소 타입 수	후행 요소 타입 수	최소 엔트로피
1	을/ETM 수/NNB 있/VV	47,405	1066	220	3.815769652
2	을/ETM 것/NNB 이/VCP	23,507	803	162	2.904678301
3	는/ETM 것/NNB 이/VCP	18,084	970	186	3.536785234
4	은/ETM 것/NNB 이/VCP	17,471	953	198	3.603145171
5	을/ETM 수/NNB 없/VA	16,398	646	155	3.629096673
6	는/ETM 것/NNB 가/JKS	11,659	884	2161	6.481593344
7	기/ETN 때문/NNB 이/VCP	10,071	387	72	1.895864531
8	는/ETM 것/NNB 는/JX	9,955	751	2659	5.981075044
9	은/ETM 것/NNB 는/JX	9,267	771	2877	6.232934512
10	기/ETN 때문/NNB 예/JKB	8,465	395	3184	4.511912102
11	기/ETN 시작/NNG 하/XSV	5,842	869	67	2.178981917
12	은/ETM 것/NNB 가/JKS	5,724	714	1706	6.602974302
13	는/ETM 것/NNB 를/JKO	5,234	725	1243	6.676824077
14	을/ETM 수/NNB 도/JX	5,201	565	77	1.056885499
15	은/ETM 것/NNB 으로/JKB	5,088	454	776	5.490879342
16	던/ETM 것/NNB 이/VCP	4,894	41	63	0.263110691
17	을/ETM 수/NNB 가/JKS	4,798	538	26	1.069417232
18	은/ETM 것/NNB 를/JKO	3,838	513	1261	6.253339442
19	는/ETM 것/NNB 가/JKC	3,577	465	13	0.319512789

20	은/ETM 사람/NNG 들/XSN	3,569	403	130	3.755809421
21	을/ETM 뿐/NNB 이/VCP	3,494	337	77	3.042464105
22	는/ETM 것/NNB 으로/JKB	3,235	369	637	5.095603028
23	는/ETM 사람/NNG 들/XSN	3,218	369	129	3.969239976
24	을/ETM 수/NNB 밖에/JX	3,174	506	21	0.452871834
25	을/ETM 것/NNB 같/VA	3,152	392	99	4.051552125
26	을/ETM 만/NNB 하/XSA	3,108	344	66	1.766066754
27	은/ETM 일/NNG 이/VCP	3,103	199	113	4.146437956
28	는/ETM 것/NNB 도/JX	3,094	503	809	6.364630323
29	을/ETM 터/NNB 이/VCP	3,068	344	96	4.096354769
30	를/JKO 말/NNG 하/XSV	2,971	891	84	3.707664683

4.1.3. 4그램

4그램 문법적 연어 후보 빈도 상위 30개에서는 어휘적 연쇄 마지막에 위치하는 구성 요소가 종결어미인 경우 뒤에 마침표가 나타나는 경우가 많아서 후행 요소의 타입 수가 적고 최소 엔트로피 값도 낮게 나타났다. 반면에 관형사형 전성어미나 연결어미가 나타나는 경우에는 후행 요소의 타입 수가 많고 최소 엔트로피의 값도 크게 나타났다. ‘-(으)르 수 있는’의 경우에는 후행 요소 타입 수가 2,855개인 반면에 ‘-(으)르 수 있다’의 경우에는 7개로 나타났다. 이런 경우 관형사형 전성어미와 연결어미가 나타나는 경우만 문법적 연어로 추출되기 때문에 추출 결과의 일관성을 위해서 문장부호를 제외하고 선행 요소의 타입 수와 후행 요소 타입 수를 추출할 필요가 있어 보인다. 이렇게 할 경우 ‘-(으)르 수 있는’, ‘-(으)르 수 있다’, ‘-(으)르 수 있었-’, ‘-(으)르 수 있을’와 같이 ‘-(으)르 수 있-’와 자주 결합하는 후행 요소들도 같이 확인할 수 있기 때문에 유용하다.

<표 9> 4그램 문법적 연어 후보 목록 빈도 상위 30개의 선·후행 요소 타입 수, 엔트로피

순위	4그램	빈도	선행 요소 타입 수	후행 요소 타입 수	최소 엔트로피
1	을/ETM 것/NNB 이/VCP 다/EF	13,295	497	9	0.046249
2	을/ETM 수/NNB 있/VV 는/ETM	12,279	696	2885	5.532958
3	을/ETM 수/NNB 있/VV 다/EF	12,045	416	7	0.038037
4	는/ETM 것/NNB 이/VCP 다/EF	8,373	539	8	0.046518
5	은/ETM 것/NNB 이/VCP 다/EF	8,113	583	6	0.034183
6	기/ETN 때문/NNB 이/VCP 다/EF	7,363	318	6	0.018676

7	을/ETM 수/NNB 없/VA 는/ETM	4,966	388	1630	5.517239
8	을/ETM 수/NNB 도/JX 있/VV	4,086	463	93	3.747422
9	던/ETM 것/NNB 이/VCP 다/EF	3,850	15	3	0.018211
10	기/ETN 시작/NNG 하/XSV 았/EP	3,708	704	52	1.782757
11	을/ETM 수/NNB 있/VV 있/EP	3,483	394	84	3.05206
12	는/ETM 것/NNB 가/JKC 아니/VCN	3,401	440	100	3.554604
13	을/ETM 수/NNB 가/JKS 없/VA	3,272	425	104	3.330237
14	을/ETM 수/NNB 밖에/JX 없/VA	3,001	480	62	3.203773
15	을/ETM 수/NNB 있/VV 을/ETM	2,924	346	53	1.863033
16	을/ETM 수/NNB 없/VA 다/EF	2,828	234	11	0.141894
17	을/ETM 수/NNB 없/VA 았/EP	2,518	258	56	2.399147
18	는/ETM 것/NNB 이/VCP 았/EP	2,409	492	40	1.216751
19	을/ETM 수/NNB 는/JX 없/VA	2,360	352	76	3.68289
20	고/JKQ 말/NNG 하/XSV 았/EP	2,317	9	15	0.318927
21	을/ETM 만/NNB 하/XSA 은/ETM	2,239	301	813	5.613273
22	은/ETM 것/NNB 가/JKC 아니/VCN	2,203	401	95	3.962657
23	다는/ETM 것/NNB 이/VCP 다/EF	2,141	59	2	0.027799
24	은/ETM 것/NNB 이/VCP 았/EP	1,930	348	52	1.955875
25	을/ETM 수/NNB 있/VV 도록/EC	1,865	260	690	4.773158
26	을/ETM 수/NNB 있/VV 다는/ETM	1,804	287	300	5.160414
27	을/ETM 뿐/NNB 이/VCP 다/EF	1,616	186	6	0.056175
28	을/ETM 수/NNB 있/VV 게/EC	1,543	252	117	2.639117
29	을/ETM 것/NNB 이/VCP 습니다/EF	1,487	155	5	0.076238
30	는/ETM 것/NNB 는/JX 아니/VCN	1,454	195	65	3.36484

4.2. 문법적 연어 구성 요소 간의 평균 거리와 분산

문법적 연어는 단위성이 강하여 문법적 연어를 구성하는 요소들 사이에 다른 요소의 개입이 자

유롭지 못하다. 이러한 점에 착안하여 명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 추출하기 위해 중심어인 명사 앞에 다른 요소의 개입 정도를 평균 거리와 분산으로 측정해 보았다. 수식어의 개입을 전혀 허락하지 않는 경우는 평균 거리가 1이 되며 수식어의 개입이 자유로울수록 2에 가깝게 된다.

4.2.1. 2그램

아래 <표 10>는 2그램 문법적 연어 후보 빈도 상위 30개의 구성 요소 간 평균 거리와 분산을 측정한 것이다. 주변 2그램 어휘 연쇄보다 수식어의 개입 정도가 큰 어휘적 연쇄는 ‘-(으)ㄴ 사람’, ‘-는 사람’, ‘-는 일’, ‘-(으)ㄴ 일’, ‘-(으)ㄴ 뒤’, ‘-의 말’, ‘-(으)ㄴ 곳’, ‘-(으)ㄴ 후’, ‘-이/가 필요-’, ‘을/를 말-’가 있었다. 이들은 수식어의 토큰 수만 보아도 주변 어휘적 연쇄에 비해서 그 수가 많은 것을 확인할 수 있다.

그러나 ‘-(으)ㄴ 뒤’, ‘-(으)ㄴ 후’는 한국어 문법 사전과 한국어 교재에서 문법적 연어로 제시하고 있는 항목인데 이들 항목은 명사 앞에 시간을 나타내는 말이 삽입되는 경우가 있기 때문에 평균 거리 값이 커진 것으로 추측할 수 있다. ‘-(으)ㄴ 뒤’와 ‘-(으)ㄴ 후’의 경우 이러한 정보를 교수·학습 내용에 함께 제시할 필요가 있어 보인다.

<표 10> 2그램 문법적 연어 후보 빈도 상위 30개의 구성 요소 간 평균 거리와 분산

순위	2그램	빈도	수식어 토큰 수	수식어 타입 수	평균 거리	분산
1	는/ETM 것/NNB	68,327	275	25	1.004009	0.003993
2	은/ETM 것/NNB	58,311	230	25	1.003929	0.003914
3	을/ETM 것/NNB	38,448	26	7	1.000676	0.000675
4	을/ETM 때/NNG	27,183	7	5	1.000257	0.000257
5	은/ETM 사람/NNG	10,723	710	169	1.062101	0.05825
6	는/ETM 사람/NNG	10,320	454	123	1.042138	0.040367
7	던/ETM 것/NNB	9,502	33	8	1.003461	0.003449
8	다는/ETM 것/NNB	8,989	1	1	1.000111	0.000111
9	는/ETM 일/NNG	8,038	128	42	1.015675	0.015431
10	은/ETM 일/NNG	7,813	104	49	1.013136	0.012965
11	는/ETM 데/NNB	7,674	1	1	1.00013	0.00013
12	을/ETM 뿐/NNB	6,738	6	4	1.00089	0.000889
13	의/JKG 경우/NNG	5,328	13	11	1.002434	0.002429
14	은/ETM 채/NNB	4,539	12	10	1.002637	0.00263
15	은/ETM 뒤/NNG	4,380	100	75	1.022321	0.021828
16	는/ETM 경우/NNG	3,850	10	5	1.002591	0.002585
17	의/JKG 말/NNG	3,653	212	76	1.054851	0.051856
18	은/ETM 곳/NNG	3,598	68	16	1.018549	0.01821
19	을/ETM 정도/NNG	3,369	9	7	1.002664	0.002658

20	은/ETM 후/NNG	3,366	63	35	1.018373	0.01804
21	을/ETM 만/NNB	3,267	3	2	1.000917	0.000917
22	가/JKS 필요/NNG	3,147	302	67	1.087562	0.079918
23	를/JKO 말/NNG	3,103	223	89	1.067048	0.062571
24	을/ETM 필요/NNG	2,981	30	5	1.009963	0.009867
25	은/ETM 적/NNB	2,979	5	4	1.001676	0.001673
26	은/ETM 데/NNB	2,973	4	3	1.001344	0.001342
27	고/JKQ 말/NNG	2,928	24	13	1.00813	0.008067
28	을/ETM 경우/NNG	2,879	2	2	1.000694	0.000694
29	는/ETM 거/NNB	2,872	2	2	1.000696	0.000696
30	은/ETM 듯/NNB	2,773	1	1	1.00036	0.00036

4.2.2. 3그램

3그램 어휘적 연쇄의 경우 중심어 명사 앞에 수식어의 개입 정도가 주변 어휘적 연쇄의 비해 높은 항목은 ‘-(으)ㄴ 사람들’과 ‘-을/를 말하-’, ‘-이/가 필요하-’, ‘-을/를 생각하-’, ‘-을/를 이용하-’, ‘-이/가 말하-’, ‘-을/를 사용하-’와 같이 ‘조사+명사+동사/형용사파생접미사’의 형태가 다수를 차지한다. 이러한 항목들은 어휘적 연어일 가능성이 높은 항목들인데 문법적 연어와 어휘적 연어가 모두 구성 요소들 간에 어휘 간 결합 강도가 높기 때문에 문법적 연어 후보 목록에 어휘적 연어가 포함될 수밖에 없다. 그러므로 어휘적 연쇄의 구성 요소 간의 평균 거리와 분산을 통해서 어휘적 연어일 가능성이 높은 항목들을 제외할 수 있을 것으로 보인다.

물론 제거되지 않은 항목들 중에는 문법적 연어로서 적합하지 않은 항목들이 포함되어 있으나 본 연구가 정량적 방법으로 문법적 연어를 모두 판별할 수 있다고 보지 않기 때문에 정성적인 방법론을 활용해서 제거하는 과정이 필요할 것으로 보인다.

<표 11> 3그램 문법적 연어 후보 빈도 상위 30개의 구성 요소 간 평균 거리와 분산

순 위	3그램	빈도	수식어 토큰 수	수식어 타입 수	평균 거리	분산
1	을/ETM 것/NNB 이/VCP	23,507	6	4	1.00025 5	0.00025 5
2	는/ETM 것/NNB 이/VCP	18,084	52	12	1.00286 7	0.00285 9
3	은/ETM 것/NNB 이/VCP	17,471	27	8	1.00154 3	0.00154 1
4	는/ETM 것/NNB 가/JKS	11,659	28	6	1.00239 6	0.00239
5	는/ETM 것/NNB 는/JX	9,955	31	5	1.00310 4	0.00309 5
6	은/ETM 것/NNB 는/JX	9,267	14	6	1.00150 8	0.00150 6
7	은/ETM 것/NNB 가/JKS	5,724	33	6	1.00573 2	0.0057

8	는/ETM 것/NNB 를/JKO	5,234	51	7	1.00965	0.00955 9
9	은/ETM 것/NNB 으로 /JKB	5,088	12	5	1.00235 3	0.00234 8
10	은/ETM 것/NNB 를/JKO	3,838	63	6	1.01615	0.01589 3
11	는/ETM 것/NNB 가/JKC	3,577	12	4	1.00334 4	0.00333 3
12	은/ETM 사람/NNG 들 /XSN	3,569	284	117	1.07370 9	0.06829 4
13	을/ETM 뿐/NNB 이/VCP	3,494	4	3	1.00114 4	0.00114 3
14	는/ETM 것/NNB 으로 /JKB	3,235	3	3	1.00092 6	0.00092 6
15	는/ETM 사람/NNG 들 /XSN	3,218	201	86	1.05878 9	0.05534 9
16	을/ETM 만/NNB 하/XSA	3,108	2	2	1.00064 3	0.00064 3
17	는/ETM 것/NNB 도/JX	3,094	5	4	1.00161 3	0.00161 1
18	를/JKO 말/NNG 하/XSV	2,971	161	64	1.05140 5	0.04877 8
19	가/JKS 필요/NNG 하 /XSA	2,917	272	55	1.08529 3	0.07804 3
20	고/JKQ 말/NNG 하/XSV	2,910	23	12	1.00784 2	0.00778 3
21	을/ETM 때/NNG ./SP	2,712	2	2	1.00073 7	0.00073 7
22	은/ETM 것/NNB 가/JKC	2,521	13	5	1.00513	0.00510 6
23	를/JKO 생각/NNG 하 /XSV	2,438	264	85	1.09770 5	0.08819 2
24	는/ETM 거/NNB 이/VCP	2,394	1	1	1.00041 8	0.00041 8
25	를/JKO 이용/NNG 하 /XSV	2,321	104	36	1.04288 7	0.04106 4
26	는/ETM 일/NNG 이/VCP	2,314	8	6	1.00344 5	0.00343 5
27	게/EC 말/NNG 하/XSV	2,224	50	24	1.02198 8	0.02151 4
28	은/ETM 것/NNB 도/JX	1,981	4	3	1.00201 5	0.00201 2
29	가/JKS 말/NNG 하/XSV	1,963	201	68	1.09288 4	0.08429 5
30	를/JKO 사용/NNG 하 /XSV	1,936	225	68	1.10411 8	0.09332 1

4.2.3. 4그램

4그램 어휘적 연쇄는 ‘-(으)ㄴ 사람들이’, ‘-이/가 말했-’, ‘-을/를 이용해’, ‘-이/가 말했-’, ‘을/를 이용해’, ‘-이/가 필요하-’, ‘-(으)며 말했-’, ‘-는 사람들이’, ‘-는 다음과 같-’, ‘을/를 생각해’와 같은 항목들이 수식어 개입 정도가 주변 어휘적 연쇄에 비해 높게 나타났다.

<표 12> 4그램 문법적 연어 후보 빈도 상위 30개의 구성 요소 간 평균 거리와 분산

순위	4그램	빈도	수식어 토큰 수	수식어 타입 수	평균 거리	분산
1	을/ETM 것/NNB 이/VCP 다/EF	13,295	2	2	1.00015	0.00015
2	는/ETM 것/NNB 이/VCP 다/EF	8,373	17	8	1.002026	0.002022
3	은/ETM 것/NNB 이/VCP 다/EF	8,113	4	2	1.000493	0.000493
4	는/ETM 것/NNB 가/JKC 아니/VCN	3,401	10	3	1.002932	0.002924
5	는/ETM 것/NNB 이/VCP 앓/EP	2,409	8	4	1.00331	0.0033
6	고/JKQ 말/NNG 하/XSV 앓/EP	2,317	11	6	1.004725	0.004705
7	은/ETM 것/NNB 가/JKC 아니/VCN	2,203	9	3	1.004069	0.004054
8	은/ETM 것/NNB 이/VCP 앓/EP	1,930	3	2	1.001552	0.00155
9	는/ETM 것/NNB 는/JX 아니/VCN	1,454	6	2	1.00411	0.004096
10	는/ETM 것/NNB 가/JKS 좋/VA	1,207	1	1	1.000828	0.000828
11	은/ETM 사람/NNG 들/XSN 가/JKS	1,113	55	41	1.047089	0.04491
12	가/JKS 말/NNG 하/XSV 앓/EP	1,060	105	36	1.090129	0.082076
13	이라고/JKQ 말/NNG 하/XSV 앓/EP	1,048	6	6	1.005693	0.005666
14	를/JKO 말/NNG 하/XSV 는다/EF	1,022	3	3	1.002927	0.002921
15	는/ETM 것/NNB 를/JKO 보/VV	1,015	2	1	1.001967	0.001965
16	를/JKO 이용/NNG 하/XSV 아/EC	913	24	16	1.025614	0.024984
17	가/JKS 필요/NNG 하/XSA 다/EF	864	47	17	1.051592	0.048984
18	게/EC 말/NNG 하/XSV 앓/EP	803	8	6	1.009864	0.009779
19	는/ETM 일/NNG 이/VCP 다/EF	791	2	2	1.002522	0.002519
20	으며/EC 말/NNG 하/XSV 앓/EP	750	23	16	1.029754	0.028906
21	는/ETM 것/NNB 이/VCP 습니다/EF	738	1	1	1.001353	0.001353
22	을/ETM 뿐/NNB 이/VCP 앓/EP	731	1	1	1.001366	0.001366
23	는/ETM 사람/NNG 들/XSN 가/JKS	726	33	20	1.043478	0.041643
24	을/ETM 뿐/NNB 만/JX 아니/VCN	696	1	1	1.001435	0.001435
25	과/JKB 관련/NNG 되/XSV 은/ETM	654	10	5	1.01506	0.014856
26	을/ETM 것/NNB 이/VCP 고/EC	617	1	1	1.001618	0.001618
27	과/JKB 관련/NNG 하/XSV 아/EC	611	4	2	1.006504	0.006472
28	를/JKO 포함/NNG 하/XSV 은/ETM	603	10	5	1.016313	0.016073
29	는/JX 다음/NNG 과/JKB 같/VA	578	52	22	1.08254	0.075847
30	를/JKO 생각/NNG 하/XSV 아/EC	563	94	42	1.143075	0.122791

수식어의 토큰 수가 1인 항목들은 명사 앞에 다른 요소가 거의 개입되지 않는다고 볼 수 있는데 ‘-는 것이 좋-’, ‘-는 것입니다’, ‘-(으)ㄴ 뿐이었-’, ‘-(으)ㄴ 뿐만 아니라’ 등인데 다른 요소의

개입을 거의 허락하지 않는 어휘적 연쇄이다.

문법적 연어 후보 목록의 선·후행 요소의 엔트로피와 구성 요소간의 평균거리와 분산이 문법적 연어로서 부족한 어휘적 연쇄를 어느 정도 걸러주는 역할을 할 수 있을 것으로 보이나 각각의 방법으로 산출한 수치에서 어느 지점까지를 임계점으로 잡아 문법적 연어와 문법적 연어가 아닌 어휘 연쇄로 구분해야 할지에 대한 부분이 문제로 남는다. 문법적 연어는 정도성을 가지고 있기 때문에 문법적 연어와 문법적 연어가 아닌 어휘 연쇄를 이분법적으로 구분하기를 어렵기 때문이다.

5. 기계학습을 활용한 문법적 연어 판별

문법적 연어 후보 목록의 어휘적 연쇄별로 산출한 선행 요소와 후행 요소의 엔트로피 값, 구성 요소 간의 평균 거리와 분산은 명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 판별하는 주요한 자질이 된다는 것을 4장에서 확인했다. 그러므로 본 장에서는 명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 판별하기 위한 자질로 4장에서 산출한 선행 요소와 후행 요소의 엔트로피 값, 구성 요소 간의 평균 거리와 분산을 활용하고자 한다. 그 외에 어휘적 연쇄의 빈도, 선행 요소의 타입 수, 후행 요소의 타입 수, 수식어의 토큰 수, 수식어의 타입 수를 추가하여 총 8개 자질을 문법적 연어를 판별하는 자질로 삼았다.

다음으로 주성분 분석(Principal Component Analysis, PCA)을 통해서 자질을 축소하였다. 주성분 분석은 변수들 간의 상관 관계를 분석하여 상관관계수가 높은 변수들을 선형적으로 결합하여 데이터를 가장 잘 표현할 수 있는 축을 찾아내고 그 축을 중심으로 데이터의 차원을 축소해서 새로운 변수를 찾아내는 방법이다. 이렇게 해서 새로 만들어진 변수를 주성분(Principal Component, PC)이라고 한다. 본 연구에서는 8개의 주성분 중에서 고윳값이 1 이상이고 누적 기여율이 70% 이상인 3개의 주성분을 선택하여 선형 SVM을 활용해 문법적 연어와 문법적 연어가 아닌 어휘적 연쇄의 분류를 시도해 보았다. 아래 <표 13>에서 누적 기여율을 살펴보면 주성분 분석으로 얻어진 초기 3개의 주성분만으로도 전체 분산(variance)의 약 73%를 설명할 수 있다. 7) 첫 번째 주성분(PC1)은 고윳값이 약 2.76%로 전체 분산의 약 34%를 설명하고 두 번째 주성분(PC2)는 약 23%, 세 번째 주성분(PC3)은 약 16%를 설명한다.

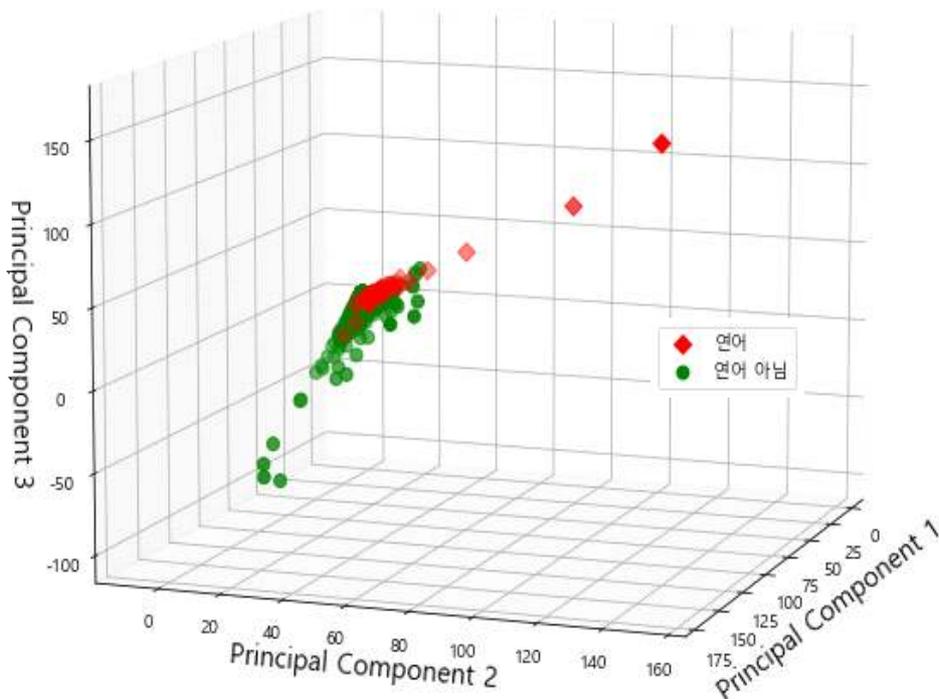
<표 13> 주성분의 고윳값과 기여율

주성분	고윳값	기여율	누적 기여율
pc1	2.75737	0.34466	0.34466
pc2	1.83828	0.22978	0.57444
pc3	1.25103	0.15637	0.73082
pc4	0.96507	0.12063	0.85145
pc5	0.64201	0.08025	0.93169
pc6	0.25454	0.03182	0.96351

7) 본 연구에서 주성분 분석(PCA)은 파이썬(python) scikit-learn 패키지(package)의 decomposition 서브 패키지에서 주성분 분석을 위해 제공하는 PCA 클래스를 사용했다.

pc7	0.16441	0.02055	0.98406
pc8	0.12751	0.01594	1.00000

주성분 분석을 통해 선택된 3개의 주성분을 가지고 각 어휘 연쇄의 분포를 3차원 공간에 나타내 보면 아래 그림과 같다. 주성분 분석을 통해 8개의 자질을 3개의 자질로 축소함으로써 어휘 연쇄의 분포를 3차원 그래프로 시각화할 수 있게 되었다. 마름모 모양 표지(maker)는 연어이고 동그라미 모양 표지는 연어가 아닌 어휘 연쇄를 의미하는데 두 부류가 겹쳐서 나타나는 항목이 있기는 하지만 비교적 잘 분리되어 분포됨을 3차원 그래프를 통해서 확인할 수 있었다.



[그림 2] 3개의 주성분으로 나타낸 문법적 연어와 문법적 연어가 아닌 어휘적 연쇄의 3차원 산포도

선형 SVM⁸⁾의 문법적 연어와 문법적 연어가 아닌 어휘적 연쇄 분류 성능은 97%의 정확도 (accuracy)를 보였다. 그러나 본 연구에서는 ‘연어’와 ‘연어 아님’의 클래스 간의 레이블 분포의 불균형이 심한 데이터를 활용했기 때문에 정확도만으로 해당 모델이 문법적 연어를 잘 판별한다고 판단하기는 힘들다. 본 연구의 목적은 문법적 연어 후보 목록의 수를 정성적인 방법론으로 감당할 만큼 줄이는 데 목적이 있다. 문법적 연어로서 부적합 어휘적 연어를 제거하는 동시에 최대한 한국어 교육용 문법적 연어 목록이 포함되어야 한다. 그러므로 본 연구에서는 정밀도나 정확도보다는 재현율이 더 중요하며 혼동 행렬에서 실제 문법적 연어를 연어가 아닌 것으로 예측하는 것이 최소한이 되도록 모델을 학습시키는 것이 필요하다.

8) 본 연구에서는 파이썬(python) scikit-learn 패키지(package)의 svm 서브 패키지에서 서포트 벡터 머신 모형인 LinearSVC(Linear Support Vector Classifier) 클래스를 활용하였다.

<표 14> 선형 SVM의 정밀도, 재현율, 정확도

	훈련 데이터		테스트 데이터	
	정밀도(precision) n)	재현율(recall) l)	정밀도(precision) n)	재현율(recall) l)
언어	0.01	0.88	0.01	0.92
언어 아님	1.00	0.97	1.00	0.97
정확도(accuracy)		0.97		0.97

<표 15> 선형 SVM의 오차 행렬(confusion matrix)

		훈련 데이터		테스트 데이터	
		예측		예측	
		언어	언어 아님	언어	언어 아님
한국어 교육용 문법적 언어	언어	45	6	12	1
	언어 아님	4,271	135,529	936	34,839

<표 15>를 살펴보면 선형 SVM이 전체 문법적 후보 목록에서 언어로 예측한 항목이 4,316개로 전체 문법적 언어 후보 목록의 약 30% 수준이다. 실제 한국어 교육용 문법적 언어에는 포함되지 않지만 모델이 문법적 언어로 판단한 항목들을 중심으로 정성적 분석을 한다면 문법적 언어 후보 목록을 줄일 수 있다. 선형 SVM이 문법적 언어로 판단한 항목들을 재검토함으로써 현재 한국어 교육용 문법적 언어 목록에서 누락된 문법적 언어를 탐지하여 추가할 수 있다.

반대로 한국어 교육용 문법적 언어 목록에 포함되어 있음에도 불구하고 모델이 문법적 언어로 판단하지 않은 항목들을 분석할 수 있다. 이는 두 가지 원인을 고려해 볼 수 있는데 첫째는 해당 항목이 문법적 언어로 적합하지 않은 항목이라 모델이 문법적 언어로 판단하지 않았을 가능성이 있고, 둘째로 모델이 제대로 학습되지 않아서 분류가 안 되었을 가능성이 있다. 이러한 항목들을 분석함으로써 한국어 교육용 문법적 언어에 포함되어 있지만 문법적 언어로서 부적합한 항목을 제거할 수 있고 모델의 오류의 원인을 파악함으로써 문법적 언어의 판정 기준을 좀더 세밀하게 세울 수 있다.

선형 SVM이 한국어 교육용 문법적 언어인데 문법적 언어가 아닌 어휘적 연쇄로 분류한 항목을 살펴보면 아래와 같다. 훈련 데이터에서는 6개, 테스트 데이터에서는 1개의 문법적 언어를 문

9) 정보 검색의 평가에서 널리 활용되는 성능 평가를 위한 지표로 정밀도, 재현율이 있다. 이를 문법적 언어 판별에 적용해 보면 아래와 같다.

		모델 예측	
		언어	언어 아님
한국어 교육용 문법적 언어	언어	a	b
	언어 아님	c	d

$$\text{정확률}(precision) = \frac{\text{모델이 언어로 판정한 언어 중 한국어 교육용 언어 수}(a)}{\text{모델이 언어로 예측한 언어 수}(a+c)}$$

$$\text{재현율}(recall) = \frac{\text{모델이 언어로 판정한 언어 중 한국어 교육용 언어 수}(a)}{\text{한국어 교육용 언어 수}(a+b)}$$

법적 연어가 아닌 것으로 분류했다.

<표 16> 선형 SVM의 분석 오류 항목

데이터 종류	오류 항목
훈련 데이터	-(으)ㄴ 탃, -는 탃, -(으)ㄴ 판, -는 김, -(으)ㄴ 양, -는 지
테스트 데이터	-는 나머지

‘-(으)ㄴ 탃’, ‘-는 탃’, ‘-(으)ㄴ 판’, ‘-는 김’, ‘-(으)ㄴ 양’, ‘-는 지’, ‘-는 나머지’ 총 7개를 제대로 분류하지 못했다. ‘-(으)ㄴ 탃’, ‘-는 탃’, ‘-(으)ㄴ 판’, ‘-는 김’, ‘-(으)ㄴ 양’은 단독으로 쓰이는 용례보다는 후행에 조사나 긍정 지정사를 결합해서 쓰이는 용례가 많은 항목들이다. 그렇기 때문에 모델이 문법적 연어로 분류하지 않은 것으로 보인다. 특히 ‘-는 김’의 경우에는 한국어 문법 사전과 한국어 교재 9종에서 ‘-는 김’으로 제시하고 있고 1종의 경우만 ‘-는 김’의 형태로 제시하고 있다. 또한 ‘-(으)ㄴ 탃’의 경우에는 세종 말뭉치에서 6회밖에 출현하지 않고 있어서 ‘-는 탃’이나 ‘-(으)ㄴ 탃’에 비해서 출현 빈도가 현저하게 낮게 나타나는 것이 오류의 원인으로 예측해 볼 수 있다.

세종 말뭉치에서 추출한 ‘-는 지’의 빈도에는 의문을 나타내는 어미 ‘-는지’의 용례와 관형사형 전성어미 ‘-는’과 시간을 나타내는 의존명사 ‘지’가 결합된 형태의 용례가 혼재되어 나타난다. 두 항목은 한국어 모어 화자들도 띄어쓰기 오류를 많이 범하고 있는 항목으로 세종 말뭉치에서 정확히 분리되어 주석되지 않았다. 두 항목이 다른 문법적 기능을 가지므로 나타나는 선행 요소와 후행 요소가 다를 것이고 수식어 개입 정도 역시 후자의 ‘-는 지’의 경우가 더 자유롭게 나타날 것인데 이들이 섞여 나타나면서 해당 문법적 연어의 성격을 모델이 제대로 파악하지 못했을 가능성이 높다. 이는 모델의 성능보다는 말뭉치의 주석의 문제로 보인다.

명사를 중심으로 하는 문법적 연어의 구성 요소인 명사는 어휘적 요소이지만 어휘적 요소로서의 의미나 기능을 많이 상실한 경우가 많다. ‘-는 나머지’와 같은 경우 전형적인 명사를 중심으로 하는 문법적 연어가 아니기 때문에 ‘-는 나머지’를 판별하는 데 어려움을 겪은 것으로 보인다. ‘나머지¹⁰⁾’의 경우에는 ‘어떤 한도에 차고 남은 부분’이라는 뜻으로 쓰이면 어휘적 요소의 의미를 그대로 가지지만 ‘어떤 일의 결과’라는 의미로 쓰일 때는 어휘적 요소의 특성이 많이 상실된 채로 사용되는 경우가 있다. 이러한 두 가지 용례가 모두 ‘-는 나머지’의 빈도에 포함되므로 분류가 어려운 경우이다. 이렇게 명사를 중심으로 하는 문법적 연어의 구성 요소인 명사가 아직 어휘적 요소의 특성이 많이 가질수록 모델이 문법적 연어를 판별하는 데 어려움을 겪는 것으로 보인다.

10) <표준국어대사전>에서 제시한 ‘나머지’의 뜻풀이는 아래와 같다.

1. 어떤 한도에 차고 남은 부분.
2. 어떤 일을 하다가 마치지 못한 부분.
3. (흔히 ‘-(더)ㄴ 나머지’ 구성으로 쓰여) 어떤 일의 결과.
4. 수학 나누어 몫 떨어지지 아니하고 남는 수.

6. 결론

본 연구에서는 명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 추출하기 위해서 언어학적 지식을 활용한 추출 방법론과 기계학습 모델을 활용한 방법론을 제시하였다. 한국어의 문법적 연어를 추출하는 방법론은 어휘 간 결합도를 측정하는 통계적·비통계적 방법론들이 주로 활용되었으며 영어나 유럽어를 대상으로 하는 연구에 비해 다양한 연구 방법론들이 적용된 사례가 드물었다. 본 연구는 한국어 문법적 연어를 추출하기 위한 새로운 방법론을 제시했다는 점에서 의의가 있다.

향후 서포트 벡터 머신(Support vector machines, SVM) 외에 로지스틱 회귀 분석(logistic regression), 선형판별분석(Linear discriminant analysis, LAD), 신경망(Neural networks) 등 다양한 기계학습 모델들을 적용해 보고 한국어 문법적 연어를 판별하는 데 가장 적합한 연구 방법론을 찾는 것이 필요할 것이다. 또한 명사를 중심으로 한 문법적 연어 외에 한국어 문법적 연어 전체를 대상으로 하는 연구가 이루어져야 한국어 교육용 문법적 연어의 하위 범주 설정과 위계화에 도움이 될 것이다.

참고문헌

- 박경미(2002), 엔트로피를 이용한 한국어 연어 추출, 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 여숙연(2019), 초급 중국인 학습자를 위한 한국어 문법적 연어 교육 방안 연구-명사류 복합구성을 중심으로, 한국어와 문화, 26, 5-49.
- 이진(2022), 한국어 문법적 연어 추출 방법론 연구, 연세대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이경선(2010), 한국어 교육에서 의존명사에 의한 문법적 연어 연구, 언어과학, 17(3), 45-65.
- 이은경(2005), 명사를 중심어로 하는 문법적 연어 구성, 한국어 의미학, 17, 177-205.
- 임근석(2006), 한국어 연어 연구, 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 임근석(2009), 통계적 방법을 이용한 문법적 연어 후보 추출, 한국어학, 45, 305-333.
- Kilgarriff, A. (2006, September). Collocationality (and how to measure it). In Proceedings of the Euralex Conference (pp. 997-1004).
- Pecina, P., & Schlesinger, P. (2006, July). Combining association measures for collocation extraction. In Proceedings of the COLING/ACL 2006 main conference poster sessions (pp. 651-658).
- Wermter, J., & Hahn, U. (2004). Collocation extraction based on modifiability statistics. In COLING 2004: Proceedings of the 20th International Conference on Computational Linguistics (pp. 980-986).
- Wermter, J., & Hahn, U. (2006, July). You can't beat frequency (unless you use linguistic knowledge)-a qualitative evaluation of association measures for collocation and term extraction. In Proceedings of the 21st International Conference on Computational Linguistics and 44th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (pp. 785-792).

<한국어 문법 사전과 교재>

- 강현화 외(2016), 한국어교육 문법: 자료편, 한글파크.
- 백봉자(2009), 외국어로서의 한국어 문법 사전, 도서출판 하우.
- 국립국어원(2009), 외국인을 위한 한국어 문법2, 커뮤니케이션북스.
- 이희자·이종희(2001), 한국어 교육용 조사·어미 사전, 한국문화사.
- 경희한국어 교재편찬위원회(2002), 경희한국어 초급1~고급2, 경희대학교 출판문화원.
- 고려대학교 한국어센터(2020), 고려대한국어 1A~4B, 고려대학교 출판문화원.
- 서강대학교 한국어교육원(2008), NEW 서강 한국어 1A~6, 서강대학교 한국어교육원.
- 서울대학교 언어교육원(2013), 서울대 한국어 1A~6B, 문진미디어.
- 연세대학교 한국어학당(2013), 연세 한국어 1-1~6-2, 연세대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2010), 이화 한국어 1-1~6, 이화여자대학교 출판부.

한국외국어대학교 한국어문화교육원(2016), 외국인을 위한 한국어 1-1~6, 하우.

<말뭉치>

21세기 세종계획 세종 형태 분석 문어 말뭉치

「한국어교육을 위한 문법적 연어 추출 방법론 연구 - 명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 중심으로 -」에 대한 토론문

최수진(건국대)

이 연구는 한국어 학습자가 학습하지 않으면 활용에 어려움을 겪을 수 있어 덩어리 형태의 학습이 필요한 문법적 연어를 연구 대상으로 하여, 한국어교육을 위한 명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 추출하는 방법론을 제시하였습니다. 그동안 외국어로서의 한국어교육 분야에서 다양한 연구 방법이 적용된 사례가 거의 없었기에, 명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 추출하기 위해서 언어학적 지식을 활용한 추출 방법론과 기계학습 모델을 활용한 방법론을 제시한 이 연구가 한국어 연구자들에게 유용한 연구라 생각합니다.

21세기 세종 현대 문어 형태 분석 말뭉치에서 명사를 중심으로 하는 문법적 연어 후보 목록을 추출하고 이 후보 목록을 바탕으로 명사를 중심으로 하는 문법적 연어를 판별하기 위한 정량적 기준을 마련하여 명사를 중심으로 하는 문법적 연어 추출 방법론을 제시했다는 점에서 큰 의의가 있다고 봅니다.

연구의 전개 방식이 방대한 연구를 압축하여 제시한 것으로 학위 논문의 구성을 보이는 것 같습니다. 논쟁의 소지가 있는 주제를 다루고 있는 것도 아니고, 연구 방법이나 자료에 의문을 제기할만한 부분이 있는 것도 아니어서 이 연구를 의미 있는 성과로 발전시키는 데 도움이 될 만한 질문을 하거나 의견을 제시하기가 어려웠습니다. 그렇지만 제가 맡은 토론자의 역할을 하기는 해야겠기에 간단히 질문을 드리고 토론을 마칠까 합니다.

첫째, 연구 내용을 보면 크게 언어학적 지식을 활용한 문법적 연어 판별과 기계학습을 활용한 문법적 연어 판별로 이루어져 있습니다. 문법적 연어를 판별하는 데 있어 이 연구에서 기계학습 모델을 선정한 기준 등에 대해 지면의 한계로 발표문에 신지 못한 부분이 있다면 충분히 설명하지 못한 부분에 대해 좀 더 보충 설명 부탁드립니다.

둘째, 대학 한국어교육 기관 한국어 교재 7종이 2022년 현재도 국내 대학 한국어교육 기관에서 사용하는 교재인지 확인이 필요할 것 같습니다. 예를 들어, 오타인지 모르겠으나 경희한국어 초급1~고급2는 2002년 출판으로 되어 있어서 말씀드립니다.

혹시라도 발표 내용을 잘못 이해하여 적절하지 않은 질문을 드렸다면, 너그러이 이해해 주시기 바랍니다. 뜻 깊은 자리에 참여하게 해주신 한말연구학회와 연구자에게 감사 را 전하며 토론을 마치고자 합니다.