The 2nd International Conference of Korean Applied Linguistics, 2011

목 차

Korean Language Education in Australia and Some Avenues for Korean Applied Linguistics
<한국어 응용언어학과 호주에서의 한국어 교육>
Gi-Hyun Shin / Univ. of New South Wales

A Study of Korean and Turkish Call Words on Sociolinguistic Aspects
<사회언어학적 측면에서 한국어와 터키어의 지칭어 연구>
S. Goksel Turkozu / Erciyes Univ.

On the 2000 Korean Romanization System in the respect of popular family names
<현행 로마자표기법체계 내 한국인 성씨의 라틴문자 오류문제>
Kim, Heesook.Joan H. Yea / Cheongju Univ.

Theme choices in translation and target readers' reactions
<번역에 있어서의 '이끔부(Theme)' 선택이 독자에게 미치는 영향>
Mira Kim / Univ. of New South Wales

A Study on the Korean Translation of Chinese Causative and Passive Sentences
<중국어 사동구문과 수동구문의 한국어 번역 양상 연구>
Yoonjeong Kim / Changwon National Univ.

The influence of the Korean language of the Republic of Korea on the glossary of the Korean language of the Chinese Korean ethnic Group since the Establishment of the Diplomatic Relationship between P. R. china and the Republic of Korea
<중·한 수교 후 조선족의 어휘사용에 주는 한국어 영향>
Wu Xiangshun / Minzu Univ. of China

A new analysis of Korean temporal adverb '-beolsseo' and 'imi'
<한국어 시간부사 '벌써'와 '이미'의 재분석>
Dongho Pak / Kyung Hee Univ.

The researching task of the developing teaching text for the International Korean applied education
<국제 한국어 응용교육 교재 개발의 연구 과제>
Baek Yoon / Univ. of Macau

On the learning and teaching of prosody in Korean and English
<한국어와 영어의 운율 학습과 교수에 대하여>
Nam Kil Kim / Univ. of Southern California

Translating genres of news stories and the correlated grammar in analysing student translation errors
<뉴스 기사 장르와 문법과의 상관관계 - 학생 번역문의 오류 연구>
Gyung Hee Choi / Univ. of New South Wales

A better understanding and education of traditional Culture for foreigners
<전통문화와 한국어교육>
SOH Hwang Oak / Chung-Ang Univ.

Korea language of literary in education present situation and existing problems
<문학을 이용한 한국어교육 현황과 문제점>
Jin Jing Shan / Beijing Foreign Studies Univ.

Make use of korean language as a painting
<그림에 나타난 한국어>
Jung Hee Nam / Gwangju national univ. of Education

Effective teaching programme research of Korean speaking -According to students needs analysis
<효과적인 한국어 말하기 교육 프로그램 구성 방안 연구 -한국어 학습자 요구분석을 바탕으로>
Xu Fengzi / Minzu Univ. of China

Sejong Hakdang and Korean Language Education
<세종학당과 한국어 교육>
Hyangkeun Song / Pusan Univ. of Foreign Studies

How Koreans highlight key points of a lecture?
<한국어 강의에 나타난 강조 발화의 특징>
Myungsook Jung / Pusan Univ. of Foreign Studies

A Research on Standardizing the Curriculum of Pronunciation Education in Korean Language
<한국어 발음 교육과정의 표준화와 설계>
Nammin Cho / Ewha womans Univ.

A Study of the Language Leveling's Propriety Using Sons in Korean Language Education
<한국어교육 노래활용 수업의 언어 위계의 적절성 연구>
Shin, Ju-Cheol / Hankuk Univ. of Foreign Studies

The Contrastive Study of Japanese-Korean and Effective Teaching Methods of Korean
<일•한 대조연구와 효율적인 한국어 교수 방안>
Lee Gil-Won / Donga Univ.

A study for the possibility of phonetic hunminjungum as the universal signal & language by plasma communications and the prospects of huge industrialization
<한글(정음)의 우주 플라즈마 통신 신호 및 언어로서의 가능성 고찰과 거대산업화 전망>
Lee Og Keun / Korea Development Bank

The Study of Analysis Preferring Subject about Korea Expressed in Writing Brief-reports of Advanced Korean Learners
<고급 한국어 학습자의 소논문 쓰기 주제에 나타난 한국에 대한 선호 주제 분석 연구>
Seung Hae Kang / Yonsei Univ.

The restoration of the phonetic value for old letters containing 4 letters and examples of inscription of English
<없어진 4글자의 음가 복원과 영어회화 표기 예>
Ban Jae Won . Her Joung Yun / Hunminjeongeum Institute Corp.

Target language phoneme category protypes in learner's language system
<학습자 언어체계의 목표어 음소범주원형>
Lee Seon Hee / Seoul National Univ.

A study of Korean language and culture education using korean literature for overseas koreans
<재외동포 대상 문학을 활용한 한국어 문화교육 방안 연구>
Lee, Hee Jung / Daegu Univ.

On the development of Korean Readers in China for Advanced Learners
<중국어권 학습자를 위한 한국어 읽기 교재 개발 방안 연구 - 고급 읽기 교재를 중심으로>
Wang Dan / Peking Univ.

Language Aesthetics of Chosunjueui, Or the Styles of Novels by Kim You Jung(김유정)
<조선주의의 언어 미학, 혹은 김유정 소설의 문체>
Han Hyung Koo / Univ. of Seoul

Interaction of Languages in Multilingual Surroundings
<다언어문화 사회에 언어작용>
Pak Nelly / Kazakh Univ. of International Relations & World Languages

Illusion of Korean - 「mother tongue」Representation of Korean-Japanese Literature
<환각의 한국어-재일한국인문학의「모어」표상>
Jung Beak Soo / J. F. Oberlin Univ.

The main points and the strategy for overcoming difficulties in Teaching Pronunciation of Korean
<한국어발음교육에서의 중점 및 난점 돌파 책략>
Jin Bingyun / Univ. of International Business and Economics

한국어응용언어학과 호주에서의 한국어교육

신기현
University of New South Wales

본고의 목적은 두 가지. 하나는 호주에서의 한국어 교육의 현황과 전망을 기술하는 것, 또 하나는, 김남길(2010)에 덧붙여, 호주에서의 경험을 하나의 사례로, 한국어 기반 응용언어학의 가능한 역할 또는 공헌을 논의하는 것이다.

호주에서의 한국어는,첫째, 소수민족의 언어 (총인구의 0.5% 미만이 한국어 화자), 둘째, 호주 연방 정부에 의해차세대 호주인들에게 교육되어야 할 경제적으로 중요한 아시아 언어의 하나로 정의되어 있는 언어, 셋째, 그러나 호주 각 주의 학교 교육 제도하에서 그 존립의 가능성이 의심되는 작은 언어, 넷째, 그럼에도 불구하고 그 미래가 꼭 어둡지만은 않은 언어로 그 성격을 규명할 수 있다. 이러한 한국어가 자리 잡고 있는 호주, 그 언어 생태 환경으로서의 호주의 특징을 든다면, 아시아에 근접해 있는 유럽 문화, 전 인구의 25%이상이 호주 밖에서 태어난 이민자, 인구의 80%가 영어 모국어 화자, 가정에서 사용되고 있는 언어의 수는 100 여 개, 이민 1.5세와 2세중심의 다수의 이중언어구사자, 다문화주의, 이민자들 대상의 국어(즉 영어) 교육과 나란히 행해지는 소수 민족의 언어 보존을 위한 조직적인 노력, 초등학교 3학년부터 시작되는 외국어 교육, 역사적인 전국 단위의 교육과정 개발 등을 들 수 있다.

본고에서는, 언어와 정체성, 언어 접촉과 이문화코뮤니케이션, 한인 1.5세 2세들의 유산으로서의 한국어 문해력 습득, 비한국계 호주인들 대상의 한국어 교육의 활성화를 위한 노력, (이민자 대상의 영어 교육과 소수 민족 언어 보존에 대한 호주의 경험에 기대어 보는) 한국의 다문화가정 학령 아동들의 언어 교육에 대한 지원 등을 한국어 기반 응용언어학의 가능한 주요 역할과 공헌으로 제시하고 있다.

김남길. (2010). 한국어 응용언어학을 시작함에 있어. 제1회한국어응용언어학국제학술대회 기조강연.

사회언어학적 측면에서 한국어와 터키어의 지칭어 연구

S. Goksel Turkozu
괵셀 튀르쾨쥬
Erciyes University

1. 머리말

이 글의 목적은 한국어와 터키어의 지칭 체계를 사회언어학적으로 대조 분석하는 데에 있다. 두 언어가 갖고 있는 지칭 체계의 공통점과 차이점을 찾아냄으로써 터키 학습자들에게 새로운 언어인 한국어 지칭어의 습관을 형성해주는 데 그 목적을 두고자 한다.
지칭어와 호칭어는 화자와 청자의 사회적 관계를 반영하는 언어적 장치들 중의 하나이다(박정운, 1997). 한 언어의 지칭•호칭어 체계는 그 언어 집단의 사회 질서를 이해하는데 도움을 준다. 특정 지칭어의 선택은 대화자간의 관계를 돈독히 할 수도 있지만 때로는 오해나 비난을 받게 하거나 심지어 불화와 발목을 일으킬 수도 있다. 지칭어는 이렇게 언어 사용자 개개인에게 중요한 문제가 될 수 있다. 또한 한 언어의 지칭어 체계는 그 언어가 사용되는 사회의 구조적 특성을 잘 반영하고 있어서 그 사회가 사용하는 언어의 사회언어학적 특징을 이해하는 데에 도움을 준다.
한국어에는 화자가 청자를 면전해서 부르는 말을 호칭어라고 하며 화자가 청자나 제3자를 가리켜 이르는 말을 지칭어라고 하는데 터키어에는 이러한 구분이 없다. 그래서 한국어를 배우고 있는 터키인 학습자들에 한국어의 호칭어와 지칭어 체계를 인식시키는 것은 쉽지 않다.
이 글에서는 두 언어의 지칭어 체계를 대조 분석하고 이를 바탕으로 하여 바람직한 지칭어 지도 방안을 모색하고자 한다. 또한 두 언어의 문화적 친밀성을 밝히고자 한다.

2. 한국어와 터키어의 지칭어 체계

지칭어와 호칭어는 사회언어학적 요소들 중 중요한 자리를 차지하는 요소들이다. 박영순(2009)은 화자와 청자 사이에서 지켜야 할 언어적 규범 중에 호칭의 중요성을 언급한다. 그는 언어 예절이라는 언어적 규범을 순수문법과 달리 청자와 화자 사이의 사회적 관계나 말이 행해지는 때와 장소에 따라 결정되는 사회언어학적 규칙이라고 한다.
터키 사회는 한국 사회와 마찬가지로 사회적 위계 질서를 존중하는 사회이다. 한국 사회에서는 아무리 친밀하다 할지라도 연령차가 확연히 나는 손위 상대에게는 이름을 직접 부를 수 없다. 이는 터키에서도 동일하다. 예를 들어 선배 후배와 같은 지칭은 터키어에도 있다. 하지만 이 두 지칭은 학교에서 잘 사용되지 않고 대부분 군대에서 사용된다.

여기서 한국어의 지칭어 체계에 따라 두 언어의 지칭어를 살펴보기로 한다. 지칭어를1. 이름 지칭어 유형, 2. 직함 지칭어 유형, 3. 친척 지칭어 유형, 4. 대명사 지칭어 유형, 5. 통칭적 지칭어 유형으로 분리하여 분석하기로 한다.

터키어에서 기본이 되는 두 가지 중요한 지칭은 이름(FN)과 직함(title-T)이다. 두 가지 가운데 선택해야 될 경우 주로 친밀도나 사회적 지위에 따라 결정된다. 친밀도가 높은데도 연령차가 있는 경우에는 상대방을 이름으로만 부르지는 못하고 이름 앞에 abi(형, 형시), abla(누나/언니), teyze(이모/아줌마), amca(삼촌/아저씨) 등의 지칭어를 꼭 사용한다.
터키 학습자들이 가장 어려워하는 지칭어는 직함 지칭어와 대명사 지칭어이다. 한국어를 배우고 있는 학습자 대부분이 졸업 후 한국 회사에 취직하는데 회사에서 의사소통

2. 1. 이름 지칭어 유형

이름 지칭어는 상하관계(power)와 친소관계(solidarity)에서 사용상의 제약을 받는다. 이러한 제약들 중 한국어 이름 지칭어의 사용에 적용되는 가장 두드러진 특징은 이름 지칭어가 일반적으로 윗사람에게는 사용되지 않는다는 것이다. 이런 점에서 터키어도 비슷한 특징을 보여준다. 터키어에서는 한국어와 마찬가지로 친소관계의 측면에서 이름 지칭어는 일반적으로 친한 관계에서 사용된다.
한국어에는 호격조사 '아/야'와 이름 뒤에 붙이는 접미사인 '씨'등이 있다. 터키어의 경우는 호격조사가 존재하지 않는다. 한국어에서 '씨'는 '성-이름', '이름', '성'에 모두 붙어 지칭어를 형성할 수 있다. 터키어의 경우에는 '씨'에 해당하는 것으로 남성에게 'Bey(Mr.)', 여성에게 'Hanım(Miss/Mrs)'이 사용된다.

예1: Tolga beyle,SudehanımKayseri'yegeldi.
톨가씨와 수데씨는 카이세리에 왔어요.

한국어에서 여자의 성명에 붙여 '처녀'의 뜻을 나타내는 호칭(미혼여성)인 '양'이나 친구나 손아랫사람을 부를 때 성이나 이름 밑에 붙여서 부르는 호칭인 '군'과 같은 지칭어는 터키어에 존재하지 않고 그 대신 터키어에서는 직접 이름으로 지칭한다.

예2:
a. 춘수야, 저 책을 줄래.
Çunsu şu kitabı versene.

b.기원아 저 책을 줄래.
Givon şu kitabı versene.

예3:
a. 춘수군 오늘 뭐 했어요?
Çunsu bugün ne yaptın?

b. 미선양 오늘 뭐 했어요?
Mison bugün ne yaptın?

예4:
카안씨와 누란씨 아직 안 왔어요.
Kaan beyleNuranhanımhenüzgelmedi

2. 2. 직함 지칭어 유형

한국어에는 직함이 단독으로 쓰일 경우, 존대 접미사 '-님'이 직함에 붙어 상대를 높여주는 지칭어를 형성한다. 즉 '교수'와 같이 직함 단독으로는 일반적으로 지칭어로 사용되지 않는다.
이러한 현상은 터키어에도 동일하게 나타난다. 터키어에는 상황에 따라 직함에 소유격 조사-(I)m를 붙여서 지칭어를 만들거나 직함 앞에 'Sayın(존경하는)'이라는 표현을 붙인다. 직함에 소유격 조사를 붙이는 경우 상대에 대한 가까움을 표현하는 것이다. 예를 들어 교수를 'hoca-m(교수님)', 회장을 'başkan-ım(회장님)'이라고 부른다. 하지만 판사(hakim)나 변호사(avukat)와 같은 직함 앞에는 'sayın(존경하는)'만이 붙는다.

예5:
a. Hoca-m 선생님
b. Sayın hoca-m 존경하는 선생님

또한 한국어에는 '이름'은 직함과 함께 지칭어를 형성할 수 없고 '성'이나 '성-이름'은 직함과 함께 지칭어가 될 수 있지만 터키어의 경우 '이름'이나 '성' 그리고 '성-이름' 모두 다 직함과 함께 지칭어가 될 수 있다.
예6: Korel Hoca(m) 코렐 교수(님)

한국어		터키어	
직함	지칭어	직함	지칭어

1	교수	교수님	Profesör	Hocam
2	총장	총장님	rektör	Sayın Rektör(bey)
3	학장	학장님	dekan	Sayın Dekan(bey)
4	선생	선생님	öğretmen	Öğretmenim
5	과장	과장님	Bölüm başkanı / birim amiri	Başkanım/amirim
6	사장	사장님	patron	Efendim
7	국장	국장님	Daire amiri	amirim
8	시장	시장님	Belediye başkanı	Başkanım
9	장관	장관님	bakan	(sayın) bakanım
10	장군	장군님	komutam	komutanım
11	판사	판사님	hakim	Sayın Hakim
12	의사	의사님	doktor	Doktor bey/hanım
13	변호사	변호사님	avukat	Avukat bey/hanım
14	간호사	간호사님	hemşire	Hemşire hanım
15	공무원	공무원님	memur	Memur bey/memure hanım
16	대통령	각하	Devlet başkanı	Ekselansları/efendim
17	국무총리	총리께서	başbakan	efendim

표1. 터키어와 한국어의 일반적인 직함 지칭어

터키인 학습자에게는 직장에서 사용되는 지칭어가 큰 문제가 된다. 지칭어는 대체로 호칭어를 그대로 쓰는데 지칭 대상이 누구이며, 또 누구에게 지칭하느냐에 따라 그 지칭어가 달라진다.
지칭 대상이 말하는 사람보다 상급자이면 듣는 사람의 직위와 나이에 따라 '과장이', '과장께서' , '과장님께서' 가운데 어떤 것을 쓰는지, 또 문장 종결할 때 '하시었'할 것인지 '했' 할 것인지를 결정하기가 터키인에게는 상당히 어렵다.

2. 3. 친척 지칭어 유형

한국어에는 터키어에 비해 가족과 친족을 칭하는 지칭이 복잡하며 매우 세분화되어 있는 것이 특징이다. 예를 들어, 한국어의 큰아버지, 작은아버지나 큰어머니, 작은어머니란 지칭들은 터키어에 없지만 할아버지를 큰 아버지, 할머니를 큰 어머니라 표현하기도 한다. 그리고 '삼촌'의 뜻을 가진 'amca'는 '아저씨' 대신에 쓰이기도 하고 '이모'의 뜻을 가진 'teyze'는 '아주머니'로도 쓰인다. 또한 터키어에는 '이모(teyze)'와 '고모(hala)' 그리고 '삼촌(amca)'과 '외삼촌(dayı)'의 구분이 뚜렷하다. 터키어에는 '촌수'의 개념이 없기 때문에 터키 학습자들이 '삼촌', '사촌'까지는 이해하기가 쉬어도 오촌부터는 이해하기가 어려워진다.
터키의 친족 지칭과 한국의 친족 지칭에서 차이점은 터키의 경우 대부분 성별에 따른 지칭의 구분이 터키어에서는 나타나지 않는다는 점이다. 한국어에는 화자가 남성인가 여성인가에 따라 '형'/'오빠'로 구분되는 것이 터키어에는 'ağabey(abi)' 하나로 동일하게 지칭된다. '누나'/'언니', '조카'/'질녀' 등도 같은 범주에 속한다. 터키에서 이러한 지칭들은 성

별의 구분 없이 남녀 사이에서 공통적으로 사용된다.
반면에 터키어의 경우 부계와 모계에 따른 친족 지칭의 구분이 한국어의 경우보다 더 세밀하게 나타난다. 터키어에서는 'amca(삼촌)' /'dayı(외삼촌)', 'babaanne(할머니)' /'annanne(외할머니)' 구분이 그것이다. 그리고 한국어의 경우와 같은 시아버지/장인, 시어머니/장모의 구분은 터키어에도 나타나고 있다. 상대방의 부모에 대한 지칭은 화자가 남성일 때 'kayınpeder(장인)' / 'kayınvalide(장모)' 화자가 여성일 때 'kaynata(시아버지)' / 'kaynana(시어머니)'를 사용한다.[1)]

한국어	터키어
할아버지/외할아버지	dede, büyükbaba
할머니	babanne
외할머니	anneanne
아버지	baba
시아버지/ 장인	kayınbaba, kaynata, kayınpeder
어머니	anne
시어머니/장모	Kaynana/kayınvalide
형-오빠	ağabey
누나-언니	abla
남동생/여동생	erkek kardeş/kız kardeş
삼촌	amca
외삼촌	dayı
고모	hala
이모	teyze
고모부/이모부	enişte
백모/숙모/외숙모	yenge
조카/질녀	yeğen
사촌 (여/남)	kuzen
사위	damat
며느리	gelin
아들	Oğul (erkek evlat)
딸	Kız (kız evlat)
처제	baldız

1) 요즈음은 이 구분이 젊은 세대에서 제대로 이루어지지는 않는다. valide와 peder은 외래어인데 존경의 뜻을 표시한다.

처남	kayınbirader
사누이/시동생	Görümce
시아주버니	Kayın(kadın söylüyor)
동서 (여/남)	elti/bacanak
형수/제수	yenge
형부/매형/매부/자형/매제	enişte
사돈	dünür

표 2. 터키어와 한국어 친척 지칭어

한국어	터키어
할아버지	dede, büyükbaba
할머니	Babanne
삼촌	amca
고모	hala
고모부	enişte
백모/숙모	yenge
사촌 (여 /남)	kuzen

표 3. 부계 친척 지칭

한국어	터키어
외할아버지	dede, büyükbaba
외할머니	annanne
외삼촌	dayı
이모	teyze
이모부	enişte
외숙모	yenge
외사촌 (여 /남)	kuzen

표 4. 모계 친척 지칭

터키어	한국어	
	남자	여자
Ağabey	형	오빠
Abla	누나	언니
Kaynata/kayınpeder	장인	시아버지
Kaynana/kayınvalide	장모	시어머니
yeğen	조카	질녀

표 5. 성별에 따른 친척 지칭

2. 4. 대명사 지칭어 유형

한국어의 2인칭 대명사는 형태상으로 다양하지만 사용 측면에서는 많은 제약이 있다. 예를 들어 한국어에는 연장자나 상사에게 2인칭 대명사를 사용할 수 없다. 하지만 터키어에서는 2인칭 대명사는 평칭과 경칭으로 나뉘어 있다. 터키 사회에서는 가족이나 친척, 직장 상사에게도 허물이 없는 사이일 때는 나이나 사회적 신분의 지위 고하를 막론하고 통틀어 비존칭 대명사 'sen(너)'을 사용하며 초면이거나 단순한 사회적 친분이 있는 사람인 경우에는 존칭 대명사 'siz(당신)'을 사용한다.
결국 터키어에서는 한국어와 달리 대명사 'sen(너)'/'siz(당신)'가 선택하는 경우는 화자와 청자의 친분 관계에 따라 비대칭적 사용으로 나타난다.
그러므로 연장자가 상대에게 'sen(너)'을 사용하는 점은 한국어와 같지만 반대로 연하인 사람도 한국어와 달리 터키어에서는 친분 관계에 따라 'sen(너)'을 사용할 수도 있음을 알 수 있다. 이는 곧 격식이 필요치 않은 친한 사이일 경우에 터키어에서는 존칭의 의미가 없으며 이러한 경우 존칭의 사용은 도리어 친밀감을 반감시킬 수도 있다.
또한 터키어에는 2인칭 존칭 대명사 'siz'은 2인칭 복수를 위해서도 사용된다.

예7:
a. Siz de gelin.(2인칭 단수)
b. 당신도 오세요.

예8:
a. Siz de gelin.(2인칭 복수)
b. 너희들도 와라.

한국어의 '자네', '당신', '그대', '댁', '귀하' 등의 경칭은 터키어의 'siz'에 해당되는데 터키 학습자들이 가장 어려워하는 것 중의 하나는 2인칭 대명사의 경칭이다.

2인칭 대명사	단수		복수	
	한국어	터키어	한국어	터키어
평칭	너	Sen	너희	Siz
경칭	자네, 당신, 그대, 댁, 귀하	Siz		Siz(ler)

표 6. 한국어와 터키어의 2인칭 대명사

2. 5. 통칭적 지칭어 유형

청자에게 특별히 적용되는 직함이나 친족어가 아니라 일반적으로 적용될 수 있는 것으로

보이는 직함이나 친족어 등에 근거한 지칭어들이 있는데 그것을 ‘통칭적 지칭어’라 부를 수 있다. 한국어에는 직함 지칭어들이 일반화되어 사용되는 지칭어들로 ‘선생(님), 사장님, 학생’등이 있다. ‘선생’이라는 통칭적 직함 지칭어는 터키어에도 동일하게 나타나는데 그것은 ‘hoca’이다.
‘학생’에 해당하는 터키어는 ‘öğrenci’이지만 이들을 부를 때는 대부분 ‘젊은이’라는 뜻의 ‘genç’라는 지칭어가 주로 사용되고 있다. 한국어 직함 지칭어의 ‘사장님(patron)’은 터키어에서 많이 사용되지 않는 대신 상대에 대한 존경을 나타내는 ‘efendim(굳이 한국어로 번역하면 ‘선생님’ 정도의 뜻)’이라는 지칭어가 사용된다.
또한 터키어의 친족 지칭어 ‘teyze(이모)’는 한국어의 ‘아주머니’로 ‘amca(삼촌)’은 한국어의 ‘아저씨’와 같은 의미로 사용되는 지칭어이다. ‘abi(형/오빠)’와 ‘abla(누나/언니)’도 친족 지칭일 뿐만 아니라 사회적인 친분 여하를 막론하고 연장자에게 폭넓게 사용되는 지칭이며 존경의 뜻을 내포하고 있기도 하다. 심지어 동년배인 경우일 지라도 가까운 사이일 경우 ‘abi’나 ‘abla’의 지칭을 쉽게 사용한다.

예9:
a. Amcabirgazeteverirmisiniz?
b. 아저씨 신문 하나 주세요.

예10:
a. Dün İstanbul'dan amcamgeldi.
b. 어제 이스탄불에서 삼촌이 왔다.

한국에서는 식당 등 영업소의 남자 종업원을 부를 때와 당사자에게 지칭할 때는 ‘아저씨’, ‘젊은이’, ‘총각’을 상황에 따라 적절히 쓰는데 터키에서는 일반적으로 어느 경우에나 ‘여보세요(bakar mısınız?)’를 쓴다. 이 외에 터키에서는 웨이터의 뜻을 가진 ‘garson’이나 총각의 뜻을 가진 ‘delikanlı’ 같은 지칭어도 사용된다. 한국에서는 여자 종업원을 부를 때와 당사자에게 지칭할 때는 ‘아주머니’ , ‘아가씨’를 쓰는데 터키에서는 ‘당신’의 뜻을 가진 ‘siz’를 사용한다. 또한 터키어에는 ‘아가씨’ 개념이 없는데 연세 많은 사람들은 젊은 여자들을 ‘küçük hanım(이린 부인)’으로 부르기도 한다. 터키 학습자들은 한국 가서 ‘아가씨’나 ‘언니’ 같은 호칭을 익숙하지 않아서 제대로 사용하지 못 하는 경우가 많다.

3. 한국어 지칭어 교육 방안

외국어 학습에 있어서 지칭어 사용의 오류와 같은 화용적인 오류는 의사 전달의 측면에서는 큰 문제가 아닐 수 있다. 그러나 관계적인 측면에서 잘못된 지칭어와 호칭어의 사용은 상대방의 기분을 나쁘게 할 소지를 가지고 있다. 상대가 외국인 화자임을 감안하더라도 자신에게 ‘당신’이란 호칭을 사용하여 부르는 것에 대해 아무렇지 않는 한국어 화자

는 거의 없을 것이다.
지칭어와 호칭어를 학습하는 것은 학습자의 의사소통 능력을 늘여주고 학습자가 한국 문화를 보다 잘 이해를 시킬 수 있도록 해주는 것이다. 한국어를 배운 후 한국 회사에 취직하거나 한국인과 같은 직장에서 있하게 되는 터키인 학습자들이 한국인과 대화할 때 가장 어려워하는 것은 지청어와 호칭어의 사용과 대우법이다. 따라서 터키에서 이루어지고 있는 한국어 교육 과정에서 사람들 사이의 관계를 맺어 가는데 큰 역할을 하는 지칭어 교육이 매우 중요하다.
지칭어 교육은 공공 상황에서 사용할 수 있는 지칭어, 직장 생활에서의 지칭어, 교육 생활에서의 지칭어 등 정확히 분류해서 이루어지는 것이 바람직하겠다.
터키 학습자들은 친척 지칭어를 본인 가족을 소개할 때만 사용하는데 오류를 범하여도 이것은 한국인과 의사소통에 큰 지장을 주지는 않는다. 터키인에게는 한국어의 친척 지칭어 등이 문화 교육면에서는 중요하지만 가장 중요한 것은 직함 지칭어와 대명사 지칭어이다.

4. 맺음말

터키에서 한국어를 학습하고 있는 학습자들에게는 가장 중요한 것이 동기 부여이다. 학습자들은 한국 문화를 알수록 관심을 더 많이 갖게 된다. 따라서 한국어 교육 과정에서 문화 교육에 아주 큰 비중을 두어야 한다.
터키에서 한국어를 배우는 학습자들이 한국어 사용에서 드러난 문제점 가운데 하나는, 한국 사람을 부르는 호칭어와 다른 사람을 가리키는 지칭어를 정확하게 사용하지 못한다는 것이다. 한국어의 호칭어와 지칭어들은 대체로 사람과 사람의 관계, 즉 사회적 관계를 반영하여 복잡하게 이루어져 있으므로 상대방에 따라 말을 가려서 사용하게 되어 있다.
지칭어는 상대방을 가리키는 말이며, 호칭어는 상대방을 부르는 말이데 상대방과의 직접적인 감정 교류를 하게 해서 아주 중요하다. 서로 마주보고 부르게 되므로 상대방이 기대하는 호칭어대로 불러 주지 않으면 감정을 상하게 할 우려도 있고 의사 소통에 지장을 주며, 사람과 사람의 관계로 이루어지는 사회 질서가 무너질 수도 있다.
따라서 한국어의 문화적 특징 중 하나인 지칭 체계를 학습자들에게 제대로 습득시켜 이를 한국어 사용에 반영하면 더욱 바람직한 한국어 문화 교육이 되리라 생각한다.
이 연구에서 터키어와 한국어의 지칭어 체계를 대조 분석 하였지만 교육 방안에 대해 많은 것을 자세히 다루지 못 하였다. 마지막으로 터키인 학습자를 위한 지칭어와 호칭어 교육에 대해 더 많은 연구가 이루어져야 한다고 하겠다.

참고문헌

박정운(1997), ‘한국어 호칭어의 체계’, 사회언어학 제5권 2호, 한국사회언어학회, 서울

박영순(2009), 한국어 화용론, 도서출판 박이정, 서울
이익섭 외(1997), 한국의 언어, 신구문화사, 서울
윤지선(1995), '2인칭 호칭에 관한 영어와 한국어의 비교 연구', 사회언어학 제3권 2호, 한국사회언어학회, 서울
튀르쾨쥬 괵셀(2003), '언어•문화적 측면에서 한국어 교육 연구', 국어교육학연구 제16호. 국어교육학회.

S. Goksel Turkozu
Erciyes University
Faculty of Arts
Department of Korean Language and Literature
Kayseri, Turkei
Tel: +90 534 637 8897
e.mail: sky21c@live.co.kr

요즈음은 이 구분이 젊은 세대에서 제대로 이루어지지는 않는다. valide와 peder은 외래어인데 존경의 뜻을 표시한다.

On the 2000 Korean Romanization System in the respect of popular family names

Kim, Heesook (Cheongju University, Cheongju) and Yea, Joan H. (TCIS, Daejeon)

1. A puzzle

In 2000, Republic of Korea has reformed its Korean Romanization system for the fourth time, following that of 1948, 1959 and 1984. Recently, Chung (2009) investigated how Koreans wrote their LN's in Latin character in their lives with the application forms of the 63,000 plus passports issued in 2007. It shows that due to that the applicants of the most popular surnames, for example, LN김(金), LN이(李), LN박(朴), etc. , have almost never followed the rules the 2000 system recommends, the result turned out miserable. Considering that the lay Koreans, with Hangul,themostscientificwritingsystemeverinvented(Diamond,1994),needRomanizationonlywhentheyarerequiredtowritedowntheirnamesinLatincharacter,wecansaythatChung'sstudydeliversaclearmessagethatthelatestreformattempthasfailedintheperspectiveofKorean.
Because among the surveyed, only 0.6%, 1.0% and 1.8% of the people having the surname LN김, LN이 and LN박, respectively, wrote them correctly in Latin character according to the current rules, hardly can we blame those who did not stick to the new system for the depressing result. As Hegel (1874) inferred the dialectical relationship between quantity and quality, the wrongs are basically too numerous to ignore and the rights are simply too rare to value. In addition, the incorrectly Romanized LN's are skewed heavily to their specific forms, for instance, in LN김, LN이 and LN박, 99.3%, 98.5% and 95.5% of the people favored LN1Kim, LN2Lee and LN3Park, respectively. We know that Mulkern(1996) developed a full name pattern in Korean based on socio-cultural constraint, in discourse, but not in Romanization. These three features allow us to ask the question why those Koreans have preferred to express their cognomens in those patterns shunning the rules that the current system of Korean Romanization hopes them to abide by.

< Romanization of the major Korean LN's, rule vs. practice >
(Unit: no. of people or %, the figures in parentheses)

	Correct Romanization by the Current Rule	Sample Size	Population	Romanization in general written patterns
LN1	김(金)Gim	13,838 (26.0)	9,926,000 (21.5)	Kim (99.3), Gim (0.6), Ghim (0.01)
LN2	이(李)I(Yi)	9,651	6,795,000	Lee (98.5), Yi (1.0), Rhee (0.2)

		(18.1)	(14.7)	
LN3	박(朴)Bak	5,761 (10.8)	3,895,000 (8.4)	Park (95.9), Bak (1.8), Pak (1.7)
LN4	최(崔)Choe	3,044(10.4)	2,170,000(4.7)	Choi(93.1), Choe(6.5), Choy(0.09)
LN5	정(鄭)Jeong	3,218(11.0)	2,010,000(4.4)	Jung(48.6), Jeong(37.0), Chung(9.2)
Total		29,250 (54.9)	24,796,000 (53.9)	

Note: The statistics on population are based on the population census conducted by Statistics Korea (previously known as National Statistical Office) in 2000. Source: 정희원 (2009), 표기 시안, 로마자표기방안 마련을 위한 토론회, 6월.

2. Hypothesis

We could approach the puzzle in at least three aspects. They are related in one way or another to that English has been the first or foremost foreign language using Latin characters Koreans exposed toandthatwecouldnotsetupaperfectone-to-onerelationshipoverthevowelsandconsonantsbetweenEnglishandKoreanwritingsystem.

First, in language acquisition, imitation or mimicking comes first, before written rules, as Pinker (1994) succinctly showed once again. That is, there is a good possibility that Koreans merely borrowed from the English words to have more restrictive cognitive status: Familiar. Second, although Koreans had known that the combination of the Latin characters the current Korean Romanization system is recommending was applicable, they would have been reluctant to adopting it in expressing their cognomens in Latin character. Before, Freud (2002) proved psychologically why people tend to forget proper names from time to time. He suggested that while proper names are sometimes forgotten for simple reasons, they are also sometimes forgotten for reasons motivated by repression (Freud 2002: 22). Many Koreans might abhor or want to avoid those standard forms under the new rule instinctively for good reason.EveninRomanization,somecognitivescalehasinterfered,wecansay.Third,thecurrentRomanizationsystemofKoreanmighthaveseriousintrinsicproblemsfromthebeginning.AsCoulmas(2003)insisted,anywritingsystemcanneverbelanguage-neutral.WeseeitgobacktoMcLuhanwhostated:themediumisthemessage(1994:7).Thatis,therecouldbeaLatinwritingsystemconcoctedspecificallyforKorean,butneverforitsRomanization,andthecurrentRomanizationsystemisfarshortoftheformer.

3. Proof

We can substantiate the hypothesis in three ways. First, we can show that there is a parallelism between those Romanized popular Korean surnames and the most frequently used English words. Here, "1,000 Most Frequently Used Words" prepared by Fry(2000) would be greatly helpful. Second, as the 2009 survey by the Spelling Society of the U.S.A. reveals, English is notorious for its spelling irregularity. There is little chance that Koreans has missed this obvious feature since their first encounter with English. It likely led them to choose the combination of Latin characters for the English-speaking people to get least confused in pronouncing their LN's. In 1966, Stanford University, in cooperation with U.S. Department of Health, Education and Welfare at that time, finished the study on the phoneme-grapheme correspondence (or clash, more appropriately) in English for its spelling improvement. It found out that there are more than 600 different ways in English pronunciation. We can show that the combinations of Latin characters used for the popular Korean LN's tend to cause far less confusion than those required under the current Romanization system. Especially, this analysis will put forward that the new rules for vowel sounds are more problematic than those for consonant, like "eo" for "ㅓ", "oe" for "ㅚ", etc. Third, except English, around 60 languages are supposed to have taken Latin characters for their writing system, not in uniform but in such distinctive ways as adopting special phonetic symbols, if necessary, which seems to support the idea that writing system is far from language-neutral. We can show that the current Korean Romanization system, by opting to combine English vowels to express those Korean vowels that could not find English counterparts, rather than introducing new Latin vowels with special phonetic symbol for them, pursues the impossible mission of having a language-neutral Romanization system.

4. The 2000 Korean Romanization and language-neutrality

By surveying the well-known writing systems based on Latin characters, we could show what the language-non-neutral schemes look like. Then, we could compare those Latin writing systems with the Pinyin of China to reveal their commonality that the Latin characters underwent modifications to fit to the respective languages. Lastly, reflecting on the McCune-Reischauer also, we could expose the inherent defect of the 2000 Korean Romanization system that it is inferior to the McCune-Reischauer, its predecessor as well as far behind the Latin

writing systems in general.

1) Latin writing systems in general

A statistics filed by The Unicode Consortium on Mar 5, 2010, categorized 5,804,828,688 people, in the world population of 6,928,198,253 (July 2010 estimation) (CIA-The World Factbook), by the language and writing system that they use as well as the country or region in which they live. The table in the below is its summary, which shows clearly the superiority of Latin writing system. Among the 107 languages so far counted, 60 adopted Latin characters over 246 countries or regions with the population of over 2.5 billion. For reference, Simplified Han, the second most popular writing system according to the statistics, turned out to claim a mere 1.2 billion users.

< Languages and writing systems in the world >
(Unit: language, region or country, people)

Writing system	Language	Country or Region*	Population
Arabic	6	31	563,453,078
Armenian	1	1	2,907,660
Bengali	2	2	245,050,300
Cyrillic	11	16	221,204,729
Devanagari	3	2	272,603,736
Ethiopic	2	2	29,653,045
Georgian	1	1	3,969,597
Greek	1	2	10,177,391
Gujarati	1	1	50,141,440
Gurmukhi	1	1	29,152,000
Hebrew	1	1	7,233,700
Japanese	1	1	120,725,050
Kannada	1	1	38,480,640
Khmer	1	1	12,899,927
Korean	1	2	68,454,464
Lao	1	1	4,716,109
Latin	60	246	2,593,117,516
Malayalam	1	1	38,480,640
Mongolian	1	1	3,480,386
Myanmar	1	1	30,808,128
Oriya	1	1	34,982,400
Simplified Han	1	5	1,208,716,520
Sinhala	1	1	14,500,864
Tamil	1	3	74,427,408
Telugu	1	1	74,629,120
Thaana	1	1	372,554
Thai	1	1	21,089,728
Tibetan	1	1	324,836
Traditional Han	1	5	29,076,550

Total	107	334	5,804,828,86

Note: 1) The data is filed by March 5, 2010.

2) *: In a country, the regions of different languages are counted accordingly.

Source: "CLDR Charts," The UNICODE Consortium, (http://unicode.org/repos/cldr-tmp/trunk/diff/supplemental/index.html) (accessed on Mar 24, 2010).

The Latin writing system has not been dispersed uniformly. It has propagated many subsystems. As we can see in the below, currently, they maintain apparent commonalities but are different in detail. We can ascertain this feature by comparing English alphabet, the basic Latin alphabet mandated by The International Standard Organization in the 1960s, with the others. Sometimes, like in German alphabet, etc., Latin characters were extended with various ligatures, modified letters or diagraphs incorporated. Other times, like in Italian alphabet, etc., they were shortened with unnecessary characters omitted. These changes attributed obviously to the respective linguistic needs and conveniences. That is, languages had Latin characters adapted, not the other way round.

<Some writing systems based on Latin characters>

A. English alphabet

Majuscule	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Minuscule	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
IPA		b	k	d	ɛ	f	ɡʒ	h	aɪ	dʒ	k	l	m	n	ɒ	p	k	ɹ	s	t	ʌ	v	w	x	j	z

B. Portuguese alphabet

Majuscule	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Minuscule	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
IPA	ɐ	b	k	dʒ	i e	f	ɡ		i	ʒ		l̪	m	n	ɒ	p	k	ɾ	ʃ	tʃ	u	v		ks		ʃ

Note: Such diacritics as Á[a], Â[ɐ], Ã[ɐ], À[a], É[ɛ], Ê[e], Í[i], Ó[ɔ], Ô[o], Õ[õ], Ú[u] and Ç[s] are used for vowel and consonant.

C. Italian alphabet

Majuscule	A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Z
Minuscule	a	b	c	d	e	f	g	h	i	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	z
IPA	a	b	ʧ	d	e	f	dʒ		j	l	m	n	o	p	k	r	z	t	w	v	dz

D. Swedish alphabet

Majuscule	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Å	Ä	Ö
Minuscule	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	å	ä	ö
IPA	ɑ	b	k	d	eː	f	g	h	i	j	k	l	m	n	u	p		r	s	t	ʉ	v	v	kː	ʏ	s	o	æ	œ

E. Norwegian alphabet

Majuscule	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Æ	Ø	Å
Minuscule	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	æ	ø	å
IPA	ɑ	b	c	d	æː	f	g	h	i	j	k	l	m	n	ɔ	p	q	r	s	t	ʉ	v			ʏ		æ	ø	ɔ

F. Spanish alphabet

Majuscule	A	B	C	CH	D	E	F	G	H	I	J	K	L	LL	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Minuscule	a	b	c	ch	d	e	f	g	h	i	j	k	l	ll	m	n	ñ	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
IPA	a	b	k	tʃ	d	e	f	ɡ		i	x	k	l	ʎ	m	n	ɲ	o	p	k	r	s	t	u	b	gw	ks	j	θ

G. German alphabet

Majuscule	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Ä	Ö	Ü	ß
Minuscule	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	ä	ö	ü	
IPA	a	b	k	d	eː	f	ɡ	h	ɪ	j	k	l	m	n	o	p	k	ʁ	ʒ	t	uː	f	v	k	yː	ts	eː	ø	ʏ	s

H. French alphabet

Majuscule	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Minuscule	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
IPA	ɑ	b	k	d	ə	f	ɡ		j	ʒ	k	l	m	n	w	p	k	ʁ	s	t	y	v	w		i	z

Note: 1) Such diacritic marks as acute (´), grave (`), and circumflex (^) accents, the diaeresis (French: tréma) (¨), and the cedilla (¸) are applied.

2) The two ligatures Œ‹œ› and Æ‹æ› have orthographic value.

3) For German words, though not so frequently, three umlauts, ä, ö and ü, are used.

Source: Omniglot (http://www.omniglot.com).

2) The 2000 Korean Romanization reflected on the Pinyin system

On Oct. 1, 2000, Library of Congress of the United States finally adopted Pinyin as the standard Romanization scheme for Chinese characters (Library of Congress Information Bulletin, vol 59, no 11, Nov 2000). By this, Pinyin got the defactofinalrecognitionasoneandonlyChineseRomanizationsystemfortheworldtofollow.However,itwasnotaneasyjourney.Pinyinwasmadeofficialin1958bythemainlandChinesegovernmentandbelatedlyacceptedastheinternationalstandardbyTheInternationalOrganizationofStan

dardizationin1982.Formorethan40years,Pinyinhadstruggledagainsttheresistinginertiafrom theincumbentandwestern-inventedWade-GilesandYalesystem.Tothisextent,Pinyinhasbe enregardedassettinganexampleftheotherRomanizationsystems,includingtheKorean,togoa fter.

We would be tempted to attribute the triumph of Pinyin to its network effect, the explicit benefit we incur when we align our behavior with the behavior of the others (Easely, et al. 2010: 509). That is, due to the Chinese global standing with the population of more than 1.3 billion, the GDP of more than 10 trillion dollars, etc., the world could not help accepting whatever standard the Chinese has made. Nevertheless, if we look more closely at the structure of Pinyin, we could reach a different explanation. Pinyin might not be intended to remain to be another system of transliteration for Chinese, which helped Pinyin firmly rooted and left the others with no choice but to acknowledge it.

We can define writing system as follows:

a set of visible or tactile signs used to represent units of language in a systematic way, with the purpose of recording messages which can be retrieved by everyone who knows the language in question and the rules by virtue of which its units are encoded in the writing system (Coulmas 1999: xxv) .

Therefore, in a broad sense, any Romanization belongs to writing systems. It means that we can evaluate the Romanization as well as any writing system based on the foremost principle that it should "represent units of language in a systematic way." Reflecting on this logic, we find that the 2000 Korean Romanization is far behind not only Pinyin but also the McCune-Reischauer system, its predecessor.

There are many features distinguishing the Pinyin from the others like the Wade-Giles system. Here, to be faithful to the motif of this study to show the defects with the 2000 Korean Romanization, we focus on only one of them in vowel and consonant respectively. First, in vowel, we see that the Pinyin system uses diacritics to mark the four tones of Mandarin, which in the Wade-Giles, were expressed in numbers. We find that it incorporated the idea of the Wade-Giles rather well in that the Pinyin adopted "no-diacritics rule" for the neutral tones, which the Wade-Giles indicated with superscripted "0's".

< Diacritic marks for the four tones of "ma" in Pinyin >

IPA	ma˥	ma˧˥	ma˨˩˦	ma˥˩	ma
Pinyin	mā	má	mǎ	mà	ma
Tongyong	ma	má	mǎ	mà	må

Pinyin						
Wade-Giles		ma^{1}	ma^{2}	ma^{3}	ma^{4}	ma^{0}
Zhuyin		ㄇㄚ	ㄇㄚˊ	ㄇㄚˇ	ㄇㄚˋ	ㄇㄚ ˙
Example	traditional	媽	麻	馬	罵	嗎
	simplified	妈	麻	马	骂	吗

Source: "Wade-Giles," Wikipedia (http://en.wikipedia.org) (accessed on June 19, 2011).

Through this strategy, in real life, the Pinyin became more like other Latin writing systems that we have talked about previously, as we can see in the below.

< Usage of diacritic marks in Pinyin Romanization >

Chinese characters	Pinyin	Wade-Giles	Note
中国／中國	Zhōngguó	Chung^{1}-kuo^{2}	"China"
北京	Běijīng	Pei^{3}-ching^{1}	Capital of the People's Republic of China
台北	Táiběi	T'ai^{2}-pei^{3}	Capital of the Republic of China (Taiwan)
毛泽东／毛澤東	Máo Zédōng	Mao^{2} Tse^{2}-tung^{1}	Former Communist Chinese leader
蒋介石／蔣介石	Jiǎng Jièshí	Chiang^{3} Chieh^{4}-shih^{2}	Former Nationalist Chinese leader (better known to English speakers as Chiang Kai-shek, with Cantonese pronunciation)
孔子	Kǒng Zǐ	K'ung^{3} Tsu^{3}	"Confucius"

Source: Pinyin.info (http://www.pinyin.info) (accessed on June 19, 2011).

Second, in consonant, the Pinyin invented new ways to transcribe the peculiar pronunciations hardly found in other languages except Chinese. One of them is the adoption of "x" for [ɕ], which under the Wade-Giles system, was expressed though "hs." Thus, the Wade-Giles seems to have tried to respect the pronunciation pattern other Latin writing systems having in common, at least, concerning [ɕ]. However, in the Pinyin, top priority appears to have been given to the Chinese pronunciation in that it assigned "x" to [ɕ] instead of [k] or [ks] as frequently witnessed in other Latin writing systems.

< The transcription of [ɕ] in Pinyin >

Zhuyin	Pinyin	Wade-Giles	Tongyong Pinyin
ㄒㄧ	xi	hsi	si
ㄒㄧㄚ	xia	hsia	sia
ㄒㄧㄢ	xian	hsien	sian

ㄒㄧㄤ	xiang	hsiang	siang
ㄒㄧㄠ	xiao	hsiao	siao
ㄒㄧㄝ	xie	hsieh	sie
ㄒㄧㄣ	xin	hsin	sin
ㄒㄧㄥ	xing	hsing	sing
ㄒㄩㄥ	xiong	hsiung	syong
ㄒㄧㄡ	xiu	hsiu	siou
ㄒㄩ	xu	hsü	syu
ㄒㄩㄢ	xuan	hsüan	syuan
ㄒㄩㄝ	xue	hsüeh	syue
ㄒㄩㄣ	xun	hsün	syun

With the Pinyin, Chinese, as a language, succeeded in having Latin characters adapted. To this extent, it is not too much to say that Chinese invented its own phonogram, finally. On top of this attribute, the ever-rising Chinese standing left little alternatives for the world but to accept the Pinyin system as the standard in transcribing Chinese in Latin characters, which materialized into its recognition by the United States Library of Congress in 2000.

Now, we have a means to compare the 2000 Korean Romanization with the McCune-Reischauer system in the respect of writing system in general. A conspicuous difference between the two is the way dealing with such Korean vowels as "ㅓ" [ʌ] and "ㅡ" [ɯ], whose pronunciations we encounter in other languages not so frequently. For the former, the 2000 Korean Romanization combines the cardinal vowel e[e] and o[o] to form "eo" but the McCune-Reischauer system applies breve (˘) on "o" to conjure up "ŏ". For the latter, the 2000 Korean Romanization joins the cardinal vowel e[e] and u [u] to develop "eu" but the McCune-Reischauer system puts breve (˘) on "u" to produce "ŭ". This distinction apparently attributes to the central principle of the revision of 2000 that excluded the diacritic marks regardless of their phonetic utilities or necessities. It was intended to bring up to date the Korean Romanization with the computer age valuing speed and convenience.However,intheprocess,thechangemadeKoreanadaptedtoLatincharacters,ifmorespecific,Englishalphabet,theISO-mandatedbasicLatinalphabet,evencausingmoredifficultiesfornon-nativespeakersthanbefore,nottheotherwayaround.Inthisrespect,the2000Korean Romanizationfallsshortof theMcCune-Reischauer system and it was devolutionary rather than evolutionary. Although reckoned as a failure by some, the latter was closer to the writing system based on Latin characters than the former.

< The 2000 Korean Romanization vs. the McCune-Reischauer system >

	Korean character	The 2000 Korean Romanization	The McCune-Reischauer system
1	ㄱ	g, k[1]	k
2	ㅋ	k	k'

3	ㄲ	kk	kk
4	ㄷ	d, t[1]	t
5	ㅌ	t	t’
6	ㄸ	tt	tt
7	ㅂ	b, p[1]	p
8	ㅍ	p	p’
9	ㅃ	pp	pp
10	ㅈ	j	ch
11	ㅊ	ch	ch’
12	ㅉ	jj	tch
13	ㅅ	s	s
14	ㅆ	ss	ss
15	ㅎ	h	h
16	ㅇ	-, ng[2]	-, ng[2]
17	ㄴ	n	n
18	ㄹ	r, l[3]	r, n, l
19	ㅁ	m	m
20	ㅏ	a	a
21	ㅓ	eo	ŏ
22	ㅗ	o	o
23	ㅜ	u	u
24	ㅡ	eu	ŭ
25	ㅣ	i	i
26	ㅐ	ae	ae
27	ㅔ	e	e
28	ㅚ	oe	oe
29	ㅑ	ya	ya
30	ㅕ	yeo	yŏ
31	ㅛ	yo	yo
32	ㅠ	yu	yu
33	ㅒ	yae	yae
34	ㅖ	ye	ye
35	ㅘ	wa	wa
36	ㅝ	wo	wŏ
37	ㅟ	wi	wi
38	ㅙ	wae	wae
39	ㅞ	we	we
40	ㅢ	ui	ŭi

Note: 1: The first Romanization equivalent is used when occurring before a vowel, the second equivalent is used when followed by another consonant or if it forms the final sound of a word.

2: ㅇ is not romanized syllable-initially, syllable-finally it is romanized ng.

3: ㄹis romanized as rwhenfollowedbyavowel,andaslwhenfollowedbyaconsonantorwhenappearingattheendofaword.ㄹㄹ is romanized as ll.

Source: Korean, Report on the Current Status of United Nations Romanization Systems for Geographical Names, The UNGEGN Working Group on Romanization Systems, Jan 2003.

5. Conclusions

In this study, we could ascertain that the current Korean Romanization system exists not for the practice' but for the rule's sake only. It is true that there are no rules without exceptions. However, in this case, exceptions seem much like rules and vice versa. To this extent, we can say that the present system is ineffective. We could make another contribution towards what we should do from now on regarding Korean Romanization. It strongly suggests that we stop agonizing over how to improve the Romanization of Korean and that we begin to discuss instead how to develop a writing system based on Latin characters most appropriate for Korean.

References

정희원(2009), 성씨 표기안 제정 추진경과 및 표기시안, 로마자표기방안 마련을 위한 토론회, 6월.

Coulmas, Florian (1999), TheBlackwellEncyclopediaofWritingSystems,NY,Blackwell.

Coulmas, Florian (2003), WritingSystems,anintroductiontotheirlinguisticanalysis,NY,CambridgeUniversityPress.

Diamond, Jared (1994), Writing Right, DiscoverMagazine,June.

Easely, David and Kleinberg, Jon (2010), Networks,CrowdsandMarkets,NY,CambridgeUniversityPress.Fouser,RobertJ.(1998),Puttingmarketforcestowork:therationalefortwoRomanizationsystemsforKorean,OccasionalPapersNo.1,RomanizationofKorean,LinguaKoreanaSociety:21－38.

Freud, Sigmund (trans. by Bell, Anthea and intro. by Keegan, Paul) (2002), ThePsychopathologyofEverydayLife,NY,PenguinClassics.

Fry, Edward B., et al (2000), The Reading Teacher's Books of List, 4th ed., NY, Jossey－Bass.

Hana, Paul R. et al (1966), Phoneme－GraphemeCorrespondencesasCuestoSpellingImprovement,Stanford,StanfordUniversity.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1874), TheLogic.EncyclopaediaofthePhilosophicalSciences.2ndEdition.London,OxfordUniversity Press.

McLuhan, Marshall (1994),

UnderstandingMedia,theextensionofman,Cambridge,MA,TheMITPress.
Mulkern, Ann E(1996), Thegameofthename,Referenceandreferentaccesibility,Amsterdam :JohnB.Puhlising.
Pinker, Steven (1994), TheLanguageInstinct,NY,HarperPerennialModernClassics.
Yoon, Keumsil Kim (2001), A Sociolinguistic Assessment of Changes in the New Romanization of Korean, TheLinguisticAssociationofKoreaJournal,9(1):1-14.
Korean, Report on the Current Status of United Nations Romanization Systems for Geographical Names, TheUNGEGNWorkingGrouponRomanizationSystems,Jan2003.
Library of Congress Information Bulletin, vol 59, no 11, Nov 20.
Pinyin.info (http://www.pinyin.info) (accessed on June 19, 2011).
"CLDR Charts," The UNICODE Consortium, (http://unicode.org/repos/cldr-tmp/trunk/diff/supplemental/index.html) (accessed on Mar 24, 2010).
"Wade-Giles," Wikipedia (http://en.wikipedia.org) (accessed on June 19, 2011).

For Koreans, however, whose main exposure to a roman-alphabet language is English (Fouser 1998: 23).

In Korean, usually, the consonants ㄱ and ㅂ are classified to be "unvoiced", and in English, k and p happen to be "unvoiced" but not g and b, they are "voiced." To some extent, this feature could explain why 김 and 박 start with k and p, but no more. This framework does not deal with vowels. It is known that Koreans, quite differing from Japanese, for example, do not tend to tell "voiced" from "unvoiced" sounds well. In addition, it cannot tell us anything about why the second most popular Korean family name 이 is written in that way in Latin character.

The revision of Romanization and standardization is timely in terms of 'speed-based' convenience required in our computer age (Yoon 2001: 12). Complaints about [the the McCune-Reischauer system] grew in the 1990s with the spread of computers and the Internet. Though special fonts for breves and other diacritics exist, they are not widespread. The breve is still not supported in the character sets used on the Internet and the Web. Because of these difficulties, many computer users have abandoned the breve long ago. (Fouser 1998: 23)

Yet given the fact that the revised system is not easier than the old system for non-native speakers… (Yoon 2001: 12).

Theme choices in translation and target readers' reactions

Mira Kim
University of New South Wales

This paper is primarily concerned with textual meaning in translation (i.e., the flow of text). Why do some translations not read as one piece of writing but appear to be a series of sentences without a meaningful connection? Does it make any difference if the translator starts clauses in a translation with different elements? If so, what impacts will such choices have on the flow of information of the translation? These are just some of the questions that can be answered efficiently by investigating textual meaning in translation. This paper attempts to address such issues by analyzing Themes in different translations into English from Korean by discussing target readers' reactions to two English translations of a Korean short story that are nearly identical except a few Theme choices. The underpinning theoretical framework is Systemic Functional Linguistic (SFL) theory, in which Theme is regarded as a significant linguistic resource in realizing textual meaning. The discussion is based on a survey conducted with 42 English native speakers. It is hoped that the discussion stimulates more interest in textual meaning of translation, which has been marginalized in translation studies (Baker 1992, House 1997).

References

Baker, Mona. 1992. InOtherWords.London&NewYork:Routledge.
House, Juliane. 1997. Translationqualityassessment:Amodelrevisited.Tübingen:
Narr.

중국어 사동구문과 수동구문의 한국어 번역 양상 연구[2)]

김윤정
(창원대학교)

1. 머리말

아래의 중국어 문장은 한국어[3)]로 번역해보자.

(1) 让我们像从前那样做好朋友吧!

(1)은 중국어의 사동구문의 한 유형으로서 한국어에서 대체로 아래와 같이 대응된다.

(1') 우리 예전처럼 좋은 친구가 되자!

앞의 (1)은 중국어의 사동구문이지만 한국어에서는 (1')과 같이 사동구문에 대응되지 않는다. 만약 (1)을 아래와 같이 한국어의 사동구문으로 번역한다면 일상의 대화에서는 거의 출현하지 않는 부자연스러운 표현이 될 것이다.

(1'') ?우리가 예전처럼 좋은 친구가 되게 하자!

(1'')은 사동주 성분이 출현하지 않았기 때문에 부자연스러운 느낌이 든다. 그래서 오히려 (1')이 (1'')보다 자연스러운 문장으로 여겨진다. 이 현상은 중국어의 사동구문이 한국어에서 능동구문으로 번역되는 것이 가능함을 말해준다. 한국어와 중국어의 번역 과정에 보이는 이러한 태의 불일치 현상은 수동구문에도 존재한다. 아래의 예를 살펴보자.

---

2) 본 연구는 '담화인지언어학회.한국사회언어학회 2011년 봄 공동 학술대회'(2011.4.23)에서 '한중 언어구조에 보이는 사건 인식의 주관성과 객관성'이라는 제목으로 발표된 필자의 논문의 후속 연구로서 사동구문과 관련한 부분을 중심으로 수동구문에 대한 통계 분석 내용을 추가하여 수정 및 보완하였다.

3) 필자가 한국어 모국어 화자인 점을 감안한다면 '한국어'를 '국어'로 표기하는 것이 적절할 것이다. 그러나 본 연구가 한·중 두 언어의 대조 분석을 기반으로 하고 있기 때문에 국어를 중국어와 동등한 비교 대상으로 설정하는데 있어서 국명이 드러나는 것이 보다 효과적이라고 생각한다. 또한, 시각적으로도 '한국어'라는 술어가 '국어'보다 '중국어'에 대해 높은 변별력을 갖는다고 여겨져서 본 연구에서는 '국어' 대신 '한국어'라는 술어를 사용하고자 한다.

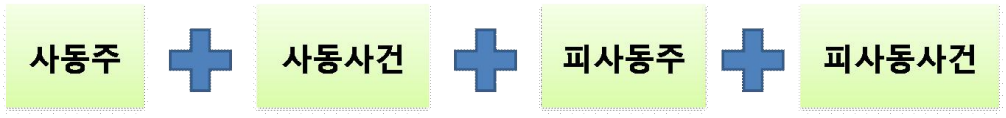
(2) a. 饭给他吃光了。
b. ?밥이 그에게 몽땅 먹혔다.
c. 밥은 그가 몽땅 먹어 버렸다.

(2a)는 중국어 수동구문의 일종인데 이 문장을 한국어로 번역할 때 (2c)와 같이 능동구문에 대응시키는 것이 자연스럽다. 만약 (2a)를 국어에서도 수동구문에 대응시키면 (2b)와 같이 매우 부자연스러워진다.
이와 같이 한국어와 중국어에 존재하는 태의 불일치 현상은 한·중 두 언어 화자가 동일한 객관 사실을 서로 다른 방식으로 부호화하고 있음을 말해준다. 따라서 이 문제에 관한 논의는 곧 한국어와 중국어의 언어 사용 패턴 차이를 이해하는데 도움을 줄 수 있다. 이에 따라 본 연구에서는 중국어의 사동구문과 수동구문이 한국어로 번역되는 과정에서 어떤 양상을 보이는 지 대조하고, 또한 이러한 양상이 한·중 두 언어의 사용 패턴 차이로 간주될 수 있는 지에 관해 중국어 코퍼스를 대상으로 증명해보기로 한다.

2. 중국어의 사동구문과 수동구문

중국어의 사동구문과 수동구문은 통사적으로 매우 닮아있으며 의미적으로도 모종의 공통점을 지니고 있다. 아래에서 중국어의 사동구문과 수동구문의 구조를 도식화하여 비교해보자.

<그림 1> 중국어 사동구문 구조

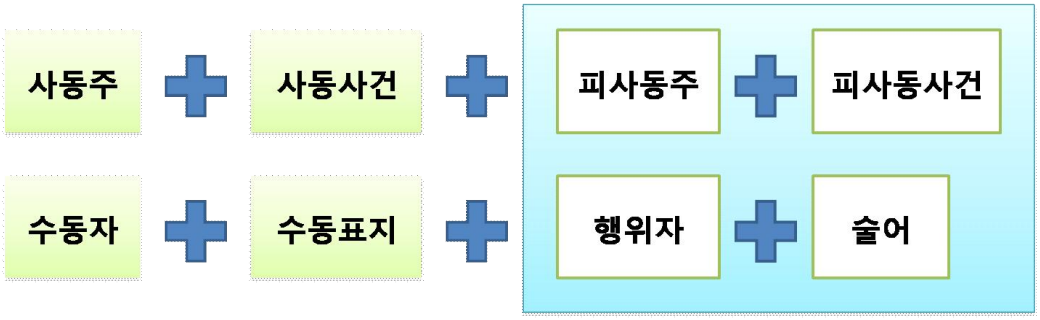


<그림 2> 중국어 수동구문 구조



<그림 1>을 살펴보면, 사동구문에서 구체적인 행위나 상태를 나타내는 피사동사건은 피사동주에 관련되어 있다. 또한 <그림 2>를 살펴보면, 수동구문에서도 술어는 행위자가 수행하는 동작이다. 중국어의 사동구문과 수동구문 모두 구체적인 행위나 상태를 나타내는 술어는 아래의 그림과 같이 바로 앞의 성분과 직접적인 관계를 맺는다.

<그림 3> 중국어 사동구문과 수동구문의 의미적 유사성



통사적으로 볼 때, 중국어의 사동구문에서 피사동주는 사동동사의 목적어로 간주할 수 있다. 원형적인 타동구문에서 목적어는 동작의 영향을 받는 개체이다. 따라서 사동구문의 피사동주가 비록 술어가 나타내는 동작이나 상태를 수행하는 개체라 하더라도 능동구문의 주어와 같은 행위자의 위상을 부여받지는 못한다. 뿐만 아니라, 수동구문은 주어가 수동자이기 때문에 문장의 술어가 주어인 수동자의 상황에 대해 진술한다. 따라서 중국어의 사동구문과 수동구문은 수동자(patient)[4]의 상태를 부각하는 특징을 공유하고 있다. 중국어의 사동구문과 수동구문의 이러한 의미 구조는 한국어와 중국어의 언어 사용 패턴의 차이를 설명하는데 매우 유용하게 작용한다. 그렇다면 중국어의 사동구문과 수동구문이 한국어에서 어떤 양상으로 번역되는지 다음 장에서 살펴보자.

3. 중국어 사동구문과 수동구문의 한국어 대응 양상

안증환(2001:92-93)에서는 한국인이 일본인에 비해 능동구문을 선호해서 한국어의 수동문 변형 능력이 일본어에 비해 떨어진다는 점을 지적하였다. 그는 또한 한국과 일본의 문화를 구상과 추상으로 유형화하여 "구상문화와 추상문화라는 문화유형에서의 대립이 능동구조의 언어와 수동구조의 언어라는 언어유형의 대립과 불가분의 관계"(안증환 2001:97)에 있으며, 구상문화는 "가능하다면 동작주에 시점을 맞추려고 한다"(안증환 2001:98)고 설명하였다. 이러한 언어 사용 패턴의 차이는 한국어와 중국어의 대조에서도 나타난다. 아래의 예를 살펴보자.

(3) a. 那本书已经被他借走了。(그 책은 이미 그가 빌려가 버렸다.)
b. 饭给他吃光了。(밥은 그가 몽땅 먹어 버렸다.)
(박정구 2005:185)

(3)은 중국어의 수동구문과 그에 대한 한국어 번역이다. (3a)와 (3b) 모두 한국어에서는 능동구문으로 번역하는 것이 더 자연스럽다. 그렇다고 해서 (3)을 한국어에서도 수동구

4) 본 연구에서는 수동자에게 행위자(agent)에 상대적인 의미역 위상을 부여하여 경험자(experiencer)도 여기에 포함시키기로 한다.

문으로 대응시키는 것이 불가능한 것은 아니다. 아래의 예를 살펴보자.

(4) a. *그 책은 이미 그에게 빌려가졌다.
b. *밥은 그에게 몽땅 먹혀 버렸다.

(3)과 마찬가지로 (4)에서도 수동구문을 구성하였지만 (4)의 문장들은 한국어에서 거의 통용되지 않는 표현들이다. (3)에서 한국어와 중국어 모두 '그 책(那本书)'과 '밥(饭)'이 문장의 첫머리에 출현한 것을 보면 한국어 화자와 중국어 화자 모두 '컵'과 '자전거'를 제일 먼저 인지했음을 알 수 있다. 중국어 문장에서는 비록 사물이지만 '那本书'와 '饭'이 제일 먼저 인지되었기 때문에 이들이 주어로 사용되는 수동구문을 구성하였다. 그러나 한국어에서는 중국어와 마찬가지로 '그 책'과 '밥'이 제일 먼저 인지되어 문장 첫 머리에 출현하였지만 문장 전체는 사람의 행위 수행에 초점을 맞추는 능동구문으로 재구성되었다. 이와 같이 중국어는 사건의 실제 내용에 바탕으로 두고 주어를 중심으로 하여 객관적으로 서술하는 경향이 강한 반면, 한국어는 화자가 사건에 개입하여 자신의 입장에서 사건을 재구성하는 경향이 강하다. 한국어에서 사건의 재구성이 자유롭게 이루어지는 특징은 아래의 예를 통해 더욱 분명히 알 수 있다.

(5) a. 杯子被打破了。(컵은 깨져 버렸다.)
b. 我让他骂了一顿。(나는 그에게 한바탕 욕을 들었다.)
(박정구 2005:185)

(5)도 중국어의 수동구문과 그에 대한 한국어 번역이다. (5a)는 행위자가 드러나지 않은 경우이고, (5b)는 행위자와 수동자와 모두 사람인 경우이다. (5a)처럼 행위자가 드러나지 않은 경우에는 한국어에서도 사물을 주어로 취하는 수동구문으로 대응시킬 수 있다. 또한 (5b)처럼 수동자가 사람인 경우에도 한국어에서는 중국어와 동일하게 수동구문으로 번역하는 것이 자연스럽다. (3)~(5)의 비교를 통해 알 수 있듯이, 한국어는 사람과 사물이 동시에 관여하는 사건에서는 사람을 주어로 취하는 경향이 강하다. 이로 인해 한국어에서는 수동구문, 특히 사물이 주어로 출현하는 수동구문을 최대한 피하려고 한다. 그러나 중국어는 특정 대상에 대한 선호도 없이 사건의 정보를 객관적으로 전달하기 때문에 사물을 주어로 취하는 문장도 자유롭게 사용된다.
한국어가 능동 표현을 선호하는 경향은 한국어와 중국어의 사동구문 대조에서도 나타난다. 김성주(2003:8)에서는 한국어가 대체로 무생물 주어를 꺼려하는 특징이 있음을 지적하였는데,[5] 이러한 특징은 한국어가 수동구문 변형 능력이 낮은 현상과 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다. 아래에서 중국어의 사동구문과 이에 대한 한국어 번역 양상을 살펴보자.

5) 해당 연구에서는 한국어의 무생물 주어 기피 현상을 사동구문의 특징과 관련하여 설명하였으나, 그렇다고 해서 이 현상이 사동구문에만 해당된다고 주장한 것은 아니다.

(6) a. 老师让我先回家。
b. 선생님은 내가 먼저 집에 가게 하셨다.
(7) a. 爸爸叫我早点到那儿。
b. 아버지는 내가 좀 일찍 그곳에 도착하도록 하셨다.
(8) a. 这件事使他难过。
b. 이 일은 그를 괴롭게 했다.
(박정구 2005:193)

(6a), (7a), (8a)는 중국어의 전형적인 사동구문으로서 이들은 (6b), (7b), (8b)와 같이 한국어에서도 모두 사동구문으로 대응된다. 그러나 (6a), (7a), (8a)가 한국어에서 반드시 사동구문으로만 번역되는 것은 아니다. 다시 아래의 예를 비교해보자.

(6b') ?선생님 때문에 내가 먼저 집에 갔다.
(7b') ?아버지 때문에 내가 좀 일찍 그곳에 도착했다.
(8b') 이 일 때문에 그가 괴로워한다.

(6b'), (7b'), (8b')은 (6a), (7a), (8a)의 사동주를 원인으로 분석하여 한국어로 번역한 문장이다. (6b'), (7b'), (8b') 모두 문법적으로 문제가 없는 적격문이지만, 이 가운데 (6b')와 (7b')는 앞의 (6a)와 (7a)와는 다른 의미를 나타낸다. (6a)와 (7a)에서 사동주 '老师'나 '爸爸'는 피사동주의 행위를 유도하기는 하나 실질적인 원인은 아니다. 반면, (8b')은 (8a)의 의미를 정확하게 전달하고 있다. (8a)에서 사동주 '这件事'는 피사동주의 상태를 야기한 직접적인 원인이기 때문에 오히려 이러한 의미 구조를 나타내는 (8b')이 (8b)보다 더 자연스럽게 인식될 수도 있다.
중국어의 사동구문이 한국에서 사동구문 뿐 아니라 능동구문으로도 대응되는 것은 한국어가 유정물 주어를 선호하는 현상과 관련이 있다. 한국어에서는 "사동주가 직접 사동 행위를 한 사동 표현이 피사동주 또는 화자가 사동주를 인식한 사동 표현에 비해 더 원형적인 사동 표현으로 간주된다"(김성주 2003:69-70). 따라서 앞의 (6a)과 (7a)처럼 사동주가 사람인 경우에는 사동 행위가 가능하므로 한국어에서도 이들이 사동주로 구성되는 문장이 자연스럽다. 반면에, (8a)처럼 무정물이 사동주로 구성된 문장은 실제로 '这件事'가 사동 행위를 수행한 것이 아니라 화자가 그러하다고 인식한 경우이므로 이 성분을 주어로 사용하는 사동구문은 자연스럽지 않다고 느끼게 된다. 이와 같이 한국어는 부자연스러운 의미 구조를 피하기 위해 화자가 사건을 재구성하는 것이 자유롭다. 그에 반해 중국어는 객관 사실이 사동의 의미 구조이면 문장의 주어가 사람이든 사물이든 관계없이 언어 표현을 사동구문으로 구성한다. 김윤정(2011)에서는 화자가 사건을 자유롭게 재구성하는 한국어의 서술 방식을 '화자 중심의 주관적인 기술'로, 객관 사실을 실재적으로 기술하는 중국어의 서술 방식을 '사건 중심의 객관적인 기술'로 분류하였는데, 한·중 두 언어의 이러한 서술 방식의 차이는 중국어의 사동구문과 수동구문의 사동주 유형 및 그에 따른 한국어 번역 양상에 대한 중국어 코퍼스 기반 통계에서 더욱 분명하게 나타난

다. 이에 관해 다음 장에서 살펴보기로 한다.

4. 중국어 사동구문과 수동구문의 한국어 번역 양상에 대한 코퍼스 기반 통계 분석

4.1. 중국어 사동구문의 한국어 번역 양상에 대한 코퍼스 기반 통계 분석

행위 수행 능력에 따라 주어의 유형을 나누어보면 크게 유정물과 무정물로 구분된다. 한국어는 문장의 주어로 유정물을 선호하는 경향이 강하기 때문에 사동구문도 유정물을 사동주로 선택하는 문장이 전형적이지만, 중국어의 사동구문은 이와는 매우 다른 양상을 보인다. 중국어 사동구문의 사동주는 유정물이나 무정물 중 특정 대상을 선호하는 경향이 보이지 않으며, 심지어 사동주가 출현하지 않는 사동구문도 자주 보인다. 중국어의 사동구문이 사동주의 유형에 큰 제약을 가하지 않는 것은 사동주 유형의 분포가 상당히 고르다는 사실로도 알 수 있다. 아래의 <표 1>은 중국어 코퍼스[6]를 기반으로 하여 중국어 사동구문[7]의 사동주 유형을 분석한 결과이다.

<표 1> 중국어 사동구문의 사동주 유형 분포

사동주의 유형			합계[8]
유정물[9]	무정물	없음[10]	
68 (33.8%)	54 (26.9%)	79 (39.3)	201

<표 1>에 보이듯이, 중국어의 사동구문은 사동주가 무정물인 경우나 출현하지 않는 경우도 매우 많아서 모든 유형의 사동주가 거의 고르게 분포하고 있다. 그렇다면 중국어의 사동구문이 한국어에서는 어떤 구문으로 대응되는지 번역 양상을 살펴보자.
중국어의 사동구문은 한국어에서 대체로 사동구문, 능동구문, 타동구문[11] 등 3가지 구문

6) 본 연구에서는 중국의 의무교육과정 표준 검정교과서(义务教育课程标准实验教科书)『语文』(人民教育出版社课程教材研究所, 2001~2004, 人民教育出版社) 교재의 3, 4학년 상.하 4권에 수록된 본문을 코퍼스로 사용하였으며, 본 분석에 사용된 코퍼스 규모는 90540자이다.
7) 여기서는 주로 '让/ 叫/ 使(得)/ 另'구문을 대상으로 분석하였다.
8) 원래 총 202개의 사동구문 데이터가 검출되었는데 이 가운데 '只要你们说出两个不过百的数，让我做乘法，我能立刻说出得数，保准不错!'는 사동주가 '你们'인 유정물 사동주 구문으로 판단해야 할 지, 아니면 사동주가 없는 구문으로 판단해야 할 지 모호하여 분석에서 제외시켰다.
9) 여기에는 사동주가 동물인 데이터가 4개 포함되어 있다.
10) '사동주가 없다'는 것은 통사적으로 볼 때 해당 사동절에 사동주가 출현하지 않는 경우를 가리킨다. 이 가운데에는 선행 문장에 사동주에 해당하는 성분이 이미 출현하여 해당 절에 생략된 경우도 있는데, 이러한 데이터가 총 11개 출현한다. 그러나 문맥 전체를 고려하면 구문의 구체적인 구성 양상을 파악하는데 어려움이 따를 수 있기 때문에 본 연구에서는 해당 구문에 대한 최소 범위에서 필수 성분들이 갖추어졌는지를 판단하고자 한다. 따라서 사동주가 선행 문장에 출현하여 생략된 11개의 데이터도 이 범위에 포함시키기로 한다.
11) '타동구문'이란 본 연구에서 논지 전개를 위해 설정한 유형으로서, '사동주+사동사건+피사동주+피사동사건'의 사동 의미 구조에서 사동주, 피사동주, 피사동사건이 마치 '주어+목적어+술어'의 타동구문처럼 번역되는

에 대응된다. 먼저 중국어의 사동구문이 한국어에서 사동구문에 대응되는 예를 살펴보자.

(9) a. ……给予是令人快乐的。(4/상[12])
b. 나눔은 사람을 기쁘게 한다.

다음으로 중국어의 사동구문이 한국어의 능동구문에 대응되는 예이다.

(10) a. 自己成为让一切人走的道路, ……。(4/상)
b. ?스스로가 모든 사람이 가게 하는 길이 되어 주는 것은 ……
c. 스스로가 모든 사람이 가는 길이 되어 주는 것은 ……

(9a)는 사동주가 무정물인 사동구문인데 한국어의 사동구문으로 번역하면 부자연스럽기 때문에 대부분 한국어에서 능동구문에 대응된다.
세 번째로, 중국어의 사동구문이 한국어에서 타동구문에 대응되는 예이다.

(11) a. …… 唯有骨髓移植, 才能使这朵生命之花绽放。(4/상)
b. 오직 골수이식만이 이 한 떨기 생명의 꽃을 피울 수 있다.
(12) a. 孩子们的欢笑使花园增添了春意。(4/상)
b. 아이들의 웃음소리가 꽃밭에 봄기운을 더해주었다.

중국어 사동구문이 한국어에서도 사동구문으로 번역되는 경우가 다수를 차지하지만, 앞에서 논의한 바와 같이, 한국어가 유정물 주어를 선호하는 경향이 있기 때문에 중국어 사동구문의 사동주의 유형에 따라 한국어로의 번역 양상이 매우 다양하게 나타난다. 이와 관련하여 아래의 예를 살펴보자.

(13) a. 皇帝让使臣认出哪一个是文成公主。(4/하)
b. 황제는 사신에게 누가 文成공주인지 가려내게 했다.
(14) a. 一条新修的公路, 使我家失去了四季翠绿的菜园。(4/하)
b. ?새로 놓은 길은 우리 집이 사계절 내내 푸른 채소밭을 잃게 했다.
c. 새로 놓은 길 때문에 우리 집은 사계절 내내 푸른 채소밭을 잃었다.
(15) a. [∅]让我们一起记住"尺有所短, 寸有所长"。(4/상)
b. ?우리 모두 “사람은 제 각각 장점이 있다”는 말을 기억하게 한다.
c. 우리 모두 “사람은 제 각각 장점이 있다”는 말을 기억합시다.

(13a)는 ‘황제’가 사동주로 사용되었는데, 이와 같이 유정물인 사람이 사동주인 사동구문

경우를 가리킨다. 여기에는 ‘~시키다’ 사동구문, 즉 ‘사동주가 피사동주에게(또는 피사동주를) ~시키다’의 의미 구조도 포함된다.

12) ‘4/상’이란 본 연구에서 코퍼스 구축에 사용된『语文』교재 4학년 상권을 가리키며, 이하의 내용에서도 이와 같이 사용한다.

은 한국어에서도 사동구문으로 구성된다. (14a)는 '새로 놓은 길'이라는 무정물이 사동주로 사용된 수동구문이다. 이 문장에 대한 한국어 번역은 (14b)와 같은 사동구문보다는 (14c)와 같은 능동구문이 훨씬 더 자연스럽다. (15a)는 사동주가 출현하지 않는 사동구문이다. 이러한 사동구문은 한국어에서 거의 대부분 능동구문으로 번역된다. (13)~(15)를 비교해보면 알 수 있듯이, 한국어는 대체로 유정물을 주어로 취하는 문장을 선호하는데, 중국어는 이러한 제약이 보이지 않는다. 이 때문에 중국어의 사동구문을 한국어의 사동구문으로 무리하게 대응시키는 과정에서 부자연스러운 한국어 표현이 발생하기도 하는데, 이것은 중국어 사동구문과 한국어 표현 간의 대응 관계를 살펴보면 충분히 이해할 수 있다. 먼저 중국어의 유정물 사동주 사동구문의 한국어 대응 양상을 살펴보자.

<표 2> 중국어 유정물 사동주 사동구문의 한국어 대응 양상

중국어 / 한국어	데이터 수	백분율
사동	**63**	**92.6%**
사동/능동[13]	4	5.9%
사동/타동[14]	1	1.5%
능동	-	-
합계	68	

사동주가 유정물로 이루어진 사동구문은 가장 전형적인 사동 의미를 나타낸다. 때문에 중국어의 유정물 사동주 사동구문은 한국어에서도 대부분 사동구문으로 번역된다. 한국어에서 반드시 사동구문에 대응되는 데이터가 92.6%로서 거의 대부분을 차지하고, 한국어에서 사동구문과 능동구문 모두에 대응되는 데이터는 4개, 사동구문과 타동구문 모두에 대응되는 데이터는 1개에 불과하다. <표 2>의 결과, 유정물이 사동주인 경우는 중국어와 한국어에서 사동구문을 구성하는 양상이 대체로 유사함을 알 수 있다.
다음으로 중국어의 무정물 사동주 사동구문의 한국어 대응 양상을 살펴보자.

<표 3> 중국어 무정물 사동주 사동구문의 한국어 대응 양상

13) 중국어의 사동구문이 한국어에서 사동구문과 능동구문 모두로 번역되는 경우를 말한다.
14) 중국어의 사동구문이 한국어에서 사동문과 타동구문 모두로 번역되는 경우를 말한다.

중국어 / 한국어	데이터 수	백분율
사동	9	16.7%
사동/능동	**42**	**77.8%**
사동/타동	2	3.7%
능동	**1**	**1.9%**
합계	54	

중국어의 무정물 사동주 사동구문 역시 한국어에서 사동구문을 구성하는 것이 가능하다. 그러나 <표 3>에 보이는 바와 같이 한국어에서 능동구문으로 번역될 수 있는 데이터가 무려 42개로서 77.8%를 차지한다. 뿐만 아니라 중국어의 무정물 사동주 사동구문 중에는 한국어에서 능동구문으로 번역해야 하는 경우도 소수이지만 1개의 데이터가 존재한다. 앞의 유정물 사동주 사동구문과 비교해볼 때, 중국어는 무정물이 사동주인 사동구문을 구성하는 것이 매우 자유로운 반면 한국어에서는 이러한 사동구문을 거의 사용하지 않는 사실을 알 수 있다.
마지막으로 사동주가 출현하지 않는 사동구문의 한국어 대응 양상을 살펴보자.

<표 4> 사동주가 없는 중국어 사동구문의 한국어 대응 양상

중국어 / 한국어	데이터 수	백분율
사동	18	22.8%
사동/능동	**40**	**50.6%**
사동/타동	3	3.8%
능동	**18**	**22.8%**
합계	79	

사동주가 없는 중국어 사동구문의 경우도 대부분 한국어에서 사동구문에 대응시키는 것은 가능하다. 그러한 보다 자연스러운 한국어 표현으로 번역한다면 능동구문으로 대응시켜야 하는 경우가 더 많다. <표 4>의 값이 말해주듯이, 사동주가 없는 중국어 사동구문의 반 이상은 한국어에서 능동구문으로 구성하는 것이 가능하며, 뿐만 아니라 반드시 능동구문을 구성해야 하는 경우도 22.8%나 된다.
중국어 사동구문이 사동주의 유형에 따라 한국어에서 대응되는 양상을 비교해보면 한국어의 유정물 주어 선호 현상이 선명하게 드러나는데, 이것은 아래의 <표 5>와 같이 중국어 수동구문의 수동자 유형을 전체적으로 비교해보면 더욱 분명해진다.

<표 5> 사동주 유형별 중한 번역 양상

중국어 / 한국어	유정물 사동주		무정물 사동주		사동주 없음	
	데이터 수	백분율	데이터 수	백분율	데이터 수	백분율
사동	**63**	**92.6%**	9	16.7%	18	22.8%
사동/능동	4	5.9%	**42**	**77.8%**	**40**	**50.6%**
사동/타동	1	1.5%	2	3.7%	3	3.8%
능동	-	-	**1**	**1.9%**	**18**	**22.8%**
합계	68		54		79	

중국어 사동구문이 한국어에서 사동구문에 대응되는 정도를 비교해보면 사동주가 유정물일 경우에 가장 높다. 그리고 중국어의 사동구문이 사동주가 무정물이거나 없는 경우는 자연스러운 한국어 표현을 고려했을 때 사동구문으로 대응되는 정도가 매우 낮다. 뿐만 아니라 중국어의 사동구문이 한국어에서 사동구문을 구성하지 못하는 경우도 사동주가 무정물이거나 없는 경우에 존재한다. 이것은 곧 한국어는 주어가 유정물인 문장을 선호하여 필요한 경우 화자가 사건을 재구성하는 경향이 강한 반면, 중국어는 구문상의 특정 선호도를 보이지 않고 객관 사실의 정보를 있는 그대로 기술하는 경향이 강하다는 사실을 말해준다.

4.2. 중국어 수동구문의 한국어 번역 양상에 대한 코퍼스 기반 통계 분석

중국어 수동구문의 주어도 사동구문과 마찬가지로 유정물과 무정물 모두가 출현한다. 먼저 주어의 유형별 수동구문의 예를 살펴보자.

(16) a. 一天早晨, 巨人被喧闹声吵醒了。(4/상)
(어느 날 아침, 거인은 떠드는 소리에 시끄러워 잠에서 깼다.)
b. 玩耍常常被认为是浪费时间的行为, ……(3/상)
(놀이는 종종 시간을 낭비하는 행위로 여겨지곤 한다.)

(16a)의 주어 '巨人'은 유정물에 해당하고 (16b)의 주어 '玩耍'는 동작이므로 무정물에 해당한다. 앞의 논의에 사용된 동일한 코퍼스를 대상으로 하여 총 106개의 중국어의 수동구문을 추출해냈는데,[15] 이들의 수동자, 즉 주어의 유형을 살펴보면 아래의 <표 6>과 같다.[16]

15) 중국어 수동구문은 '被'구문, '让'구문, '叫'구문, '给'구문 등이 대표적인데, 각 구문별 출현 빈도는 아래의 표와 같다.

<표 6> 중국어 수동구문의 주어 유형 분포

주어의 유형		합계[17]
유정물[18]	무정물[19]	
43 (41%)	62 (59%)	105

<표 6>을 살펴보면 중국어 수동구문의 주어 역시 유정물과 무정물로 구성되는데 무정물이 수동구문의 주어를 구성하는 빈도가 훨씬 높다. 이것은 곧 중국어의 수동구문도 사동구문과 마찬가지로 무정물이 주어를 구성하는데 큰 제약이 없음을 말해준다.
중국어의 수동구문은 한국어에서 수동구문, 능동구문[20], 수동/능동구문 등 3가지 구문에 대응된다. 먼저 중국어 수동구문이 한국어의 수동구문에 대응되는 예를 살펴보자.

(17) a. 白鲸回去的路被冰层堵住了。(3/상)
b. 흰 고래가 돌아가는 길이 얼음 층 때문에 막혀버렸다.

다음으로 중국어의 수동구문이 한국어에서 능동구문으로 번역되는 예를 살펴보자.

(18) a. 我被他们的对话惊呆了。(4/하)

수동구문 종류	데이터 수	백분율
被	99	94.3%
给	4	3.8%
让	2	1.9%
총계	105	100%

16) 중국어 수동구문별 주어의 유형은 아래의 표와 같다.

수동구문 종류	주어 유형	
	유정물	무정물
被	41 (41.4%)	58 (58.6%)
给	-	4 (100%)
让	2 (100%)	-

위의 표에 따르면 본 연구의 분석 대상 코퍼스에서 '被'구문이 압도적으로 많이 사용되었고, '给'구문과 '让'구문은 각각 무정물 주어와 유정물 주어를 분담하고 있으며, '叫'구문은 한 차례도 출현하지 않았다.

17) 원래 총 202개의 사동구문 데이터가 검출되었는데 이 가운데 '只要你们说出两个不过百的数，让我做乘法，我能立刻说出得数，保准不错!'는 사동주가 '你们'인 유정물 사동주 구문으로 판단해야 할 지, 아니면 사동주가 없는 구문으로 판단해야 할 지 모호하여 분석에서 제외시켰다.

18) 유정물에는 동물 및 요괴도 포함시킨다.

19) '무정'인지 아니면 '없음'인지 모호한 개체 1개가 포함되어 있어 이에 대한 확정을 재검토할 필요가 있다.

20) 여기서 말하는 '능동구문'에는 자동사구문도 포함된다. 실제로 중국어 사동구문이 한국어의 능동구문으로 번역되는 데이터 대부분이 자동사구문에 해당된다.

b. 나는 그들의 대화에 멍해졌다.

세 번째로 중국어 수동구문이 한국어에서 수동구문과 능동구문 모두에 대응되는 예를 살펴보자.[21]

(19) a. 小青石被搅得头昏脑胀, ……
b. 응회암은 머리가 어질어질하고 터져버릴 정도로 뒤섞여……
c. 응회암은 뒤섞여 머리가 어질어질하고 터질 듯 했고……

그렇다면 중국어 수동구문이 한국어에서 어떠한 대응 양상을 보이는 지 아래의 <표 7>을 통해 비교해보자.

<표 7> 주어의 유형에 따른 중국어 수동구문의 한국어 대응 양상

중국어 / 한국어	유정물 주어		무정물 주어	
	데이터 수	백분율	데이터 수	백분율
수동	**36**	**83.7%**	**53**	**85.5%**
수동/능동	-	0%	6	9.7%
능동	7	16.3%	3	4.8%
소계	43		62	
총계	105			

<표 7>을 살펴보면 중국어의 수동구문은 주어의 유형에 상관없이 한국어에서도 수동구문으로 번역되는 경우가 압도적으로 많고 중국어의 수동구문이 한국에서 수동/능동구문을 겸하거나 능동구문으로만 번역되는 경우는 그다지 많지 않다. 유정물이 주어인 수동구문의 경우 한국어에서 수동구문이나 능동구문 모두로 번역되는 경우는 전혀 없고, 능동으로만 번역되는 데이터가 16% 남짓 출현하는 정도이다. 무정물이 주어인 수동구문의 경우도 한국어에서 수동구문이나 능동구문 모두로 번역되는 데이터는 6개로서 10%에 약간 못 미치며 능동으로만 번역되는 데이터는 겨우 3개 밖에 안 된다.
중국어 수동구문의 한국어 번역 양상이 사동구문에 비해 일치도가 높은 것은 사동구문과 수동구문의 본질적 차이 때문으로 여겨진다. 즉, 주어가 어떤 상황을 야기하는 주체인 면에서 사동구문은 능동구문과 맥락을 같이 하기 때문에 이들 사이에 복잡한 관계가 존재할 수 있지만, 수동구문은 사동구문이나 능동구문과는 전혀 다른 주어를 취함으로써 한국어와 중국어 모두에서 고유한 사용 영역을 확보하기 때문에 번역 양상에도 큰 차이를

21) (19a)가 한국어에서 수동구문과 능동구문 모두로 번역되는 것은 이 문장의 술어가 정도보어이기 때문인데, 정도보어의 한국어 번역을 어떻게 하는가에 따라 데이터 값이 변할 수 있다.

보이지 않을 수 있다. 그렇다면 중국어를 한국어로 번역하는 과정에서 발생하는 태의 불일치 현상은 중국어 수동구문의 경우에는 크게 적용되지 않는 듯하다. 논의의 편의를 위해 이와 관련하여 앞에서 제시한 예를 다시 살펴보자.

(3) a. 那本书已经被他借走了。(그 책은 이미 그가 빌려가 버렸다.)
b. 饭给他吃光了。(밥은 그가 몽땅 먹어 버렸다.)
(박정구 2005:185)

(3)과 같이 중국어의 수동구문이 한국어에서 태의 변화를 겪는 경우는 주로 주어가 무정물이고 행위자가 유정물, 특히 사람인 경우에 자주 출현한다. 본 연구의 분석 대상 코퍼스에서는 이러한 의미 구조로 이루어진 수동구문이 총 6개 출현하였는데, 이에 해당하는 문장은 아래와 같다.

(20) a. 他放好了木匣，盖上土，用脚踩实，还在上面撒了一层细沙，免得被人发现。
b. 他们家的房子还在，屋里的东西却被法西斯抢走了。
c. 不知被谁一推，那架小风车掉在地上摔坏了。
d. 要不是你提醒，春天将永远被我赶走了。
e. 我几次兴奋地想上车与父亲共享这幸福的时刻，都被他赶了下来。
f. 这棵红桧树就被人们叫做阿里山的思母树。

이 가운데 (20b)가 한국어에서 능동구문에 대응되고 나머지는 모두 수동구문과 능동구문 모두에 대응된다. 이와 같이 중국어의 수동구문이 한국어에서 다른 형식으로 번역되는 구문은 실제로 중국어에서 사용빈도가 자체가 매우 낮다.

4. 맺음말

이상으로 중국어의 사동구문과 수동구문의 한국어 번역 양상을 살펴보았다. 중국어의 사동구문과 수동구문은 통사적으로나 의미적으로 유사성을 지닐 뿐 아니라, 이들을 한국어로 번역할 때 한국어에서 태의 불일치 현상이 발생하는 특징도 공유하고 있다. 이러한 문제 제기 하에 본 연구에서는 중국어의 사동구문과 수동구문을 이루는 논항의 유형을 중심으로 이 구분들이 한국어에서 어떻게 대응되지는 지 그 양상을 살펴보았다.
먼저 중국어 사동구문의 한국어 번역 양상에 관하여 논의된 내용을 다음과 같이 정리해 보자. 첫째, 중국어 사동구문의 주어, 즉 사동주는 무정물로 이루어지거나 출현하지 않는 경우가 유정물로 이루어진 경우보다 훨씬 많다. 둘째, 한국어는 유정물 주어를 선호하기 때문에 중국어 사동구문의 주어 유형에 따라 한국어로의 번역 양상이 매우 다양하게 나타난다. 중국어 사동구문의 주어가 유정물인 경우에는 한국어에서도 대부분 사동구문으로 번역되는 반면, 중국어 사동구문의 주어가 무정물인 경우에는 한국어에서 사동구문과

능동구문 모두로 번역되는 경향이 가장 강하다. 또한 중국어 사동구문 가운데 사동주가 출현하지 않는 경우도 한국어에서 사동구문과 능동구문 모두로 번역될 수 있지만, 이 경우 데이터 값은 무정물 주어 사동구문에 비해 낮다.
다음으로 중국어 수동구문의 한국어 번역 양상에 관한 내용을 정리해보자. 첫째, 중국어 수동구문의 주어도 유정물과 무정물로 이루어져 있으나 전자와 후자가약 4:6 정도의 비율을 보인다. 둘째, 중국어의 수동구문은 그 주어가 유정물이든 무정물이든 관계없이 한국어에서도 동일하게 수동구문에 대응되는 경우가 압도적으로 많다.

참고문헌

김성주(2003),『한국어의 사동』, 서울: 한국문화사.
김윤정(2011),「한중 언어구조에 보이는 사건 인식의 주관성과 객관성」,『담화인지언어학회·한국사회언어학회 2011년 봄 공동 학술대회』(프로시딩), 283-298.
박정구(2005),『박샘의 친절한 중문법』, 서울: 다락원.
안증환(2001),「능동구조의 언어문화와 수동구조의 언어문화」,『일본문화학보』 제10집, 87-105.
人民教育出版社 课程教材研究所(2001~2004),『语文』(3, 4年级 上·下册), 北京: 人民教育出版社.

중·한 수교 후 조선족의 어휘사용에 주는 한국어 영향
— 흑용강성 해림시 중소학교를 조사대상으로

wu xiangshun
Minzu University of China

조선족은 중국의 56개 민족 중의 하나로서 약 192만 명에 달하며 주로 동북3성에 분포되어 있다. 그중 길림성에 약 100만 명, 흑룡강성에 약 35만 명, 요녕성에 약 20만 명, 산해관 이남에 약 30만 명이 살고 있다.
중화인민공화국 헌법에 “각 민족은 모두 자기의 언어문자를 사용하고 발전할 자유를 가지고 있다”라고 명시되어 있다. 민족교육체제의 건립과 완벽화 및 민족문화에 대한 계승과 발전을 위하여 조선족은 자체의 실정과 언어발전상황에 따라 조선어언어규범을 제정하였다. 1963년 주은래 총리의 “조선어는 우리나라 실제에 입각하여 평양을 본 받아야 한다.”는 지시 하에 새로운 시기 중국조선어의 발전방향 및 규범화원칙을 확정하였다. 1977년 국무원의 결정에 따라 동북3성은 조선어문사업협의소조를 설립하여 중국조선어문사업에 대한 통일적인 관리를 시작하였다. 이때로부터 조선어는 점차 규범화의 궤도에 오르게 되었다. 1992년 중·한양국의 관계가 정상화됨에 따라 한국과의 관계가 점점 밀접해지면서 조선족사회에 대한 영향이 날로 커가고 있다. 특히 문법, 어휘 등 언어에 대한 영향이 아주 크다.
이중 언어 소유자인 조선족은 중국어의 영향으로 언어생활에서 중국어 어휘를 많이 쓰오다가 중한수교 후에는 한국어의 영향을 많이 받으면서 중국어·한국어· 조선어 (조선에서 쓰는 언어)의 그 어느 것도 아닌, 또는 그것들이 혼합된 언어로 혼란을 빚고 있다.
본 연구는 중앙민족대학교 조문학부 학생들의 현지조사를 바탕으로 중·한 수교 후 조선족의 언어사용에 주는 한국어의 영향에 대하여 몇 가지로 요약해보려 한다.
조선족 중·소학교 학생들의 언어사용에 대한 조사를 통하여 연변지역 이외의 조선족중소학교들에서 언어사용의 현황 및 문제를 찾고 그런 혼란이 조성된 원인을 찾아내어 학술계, 교육계의 중시를 불러일으키고 앞으로 민족후대 양성과 조선어규범화 내지 소수민족 언어정책 제정에 사실적인 자료를 제공해주자는데 목적을 두었다.
지금까지 중국 조선어 현지조사와 연구가 주로 연변지역에 집중된 반면 기타 지역의 조선어 사용 상황에 대한 실태조사가 아주 적은 점을 감안하여 본 조사팀은 흑룡강성 해림시를 조사지역으로 선택하였다. 그리고 중·소학교 학생들은 미래의 주역으로서 그들이 사용하는 언어는 향후 조선족 언어사용 전망 및 중국 조선어 발전에 직접적인 영향을 줄 것임을 감안하여 중·소학교 학생들을 조사대상으로 하게 되었다.
본 조사팀은 2009년 9월21일부터 9월27일까지 흑룡강성 해림시 조선족 실험소학교와 해림시 조선족중학교에서 현지조사를 진행하였다.
조사는 설문지를 통한 조사방식 외에 학생작문 수집, 교수 참관, 일상생활 언어교류에 대

한 녹음, 조선어 교사 취재 등 여러 면으로 진행하였는데 가능한 객관적이고 사실적으로 조선어 어휘사용 실태에 관한 자료를 수집하려 노력하였다.
이를테면 조사대상의 기본상황 및 언어사용에 대한 고찰을 통하여 조선어 어휘가 한국어 어휘 영향을 받게 되는 주된 요인을 살펴보았고 조사대상의 어휘사용에 대한 고찰을 통하여 언어사용 현황을 살펴보았다. 조사내용에 따라 주로 도표통계, 문헌조사, 문화논술의 방법으로 분석함으로써 해림시 조선족 중·소학교 학생들의 어휘사용 현황에 대하여 객관적인 시각을 제공하려고 힘을 기울였고 또한 자료에 착안하여 규칙을 찾아내려고 시도하였으며 사실을 이론적 단계로 끌어올리기에 노력하였다.
초등학생 설문조사는 120부를 발급하여 109부를 회수하였는데 그중 남학생 48부, 녀학생 60부, 성별을 밝히지 않은 것이 1부였다. 2009년 9월23일 흑룡강성 해림시 실험소학교에서 5、6학년 학생들을 대상으로 진행하였다. 설문내용은 2개 부분으로 구성되었는데 첫 부분은 주로 소학생들의 기본상황 및 언어사용에 대한 조사를 통하여 언어사용현황을 살펴보았고 두 번째 부분은 주로 소학생들의 어휘사용에 대한 고찰을 통하여 언어사용상황을 살펴보았다. 설문지에 열거한 조선어 어휘는 대부분 소학생들의 잡지인《꽃동산》,《아동세계》,《소년아동》, 《소학생작문》 등에서 선별해낸 것으로서 학생들이 가정, 학교, 오락 등 일상에서 사용율이 가장 높은 어휘들이다.
중학생설문조사는 총 102부를 발급하여 100% 회수하였다. 설문지 발급시간은 2009년9월 24일이고 지점은 흑룡강성 해림시 조선족중학교이며 조사대상은 중학교2、3학년의 102명 학생인데 그 중 남학생 37명, 여학생 57명, 성별을 밝히지 않은 학생이 8명이다.
중학생설문지조사는 두개 부분으로 나뉘었는데 첫 부분은 주로 중학생들의 기본상황 과 언어사용에 대한 조사를 통하여 조선어가 한국어의 영향을 받는 주된 요인을 살펴보았고 두 번째 부분은 중학생의 어휘사용에 대한 조사를 통하여 언어사용 실태를 살펴보았다. 설문조사에 열거한 어휘는 중학생 잡지 《중학생》에서 생활과 밀접한 관계가 있는 가정, 생활, 오락 등 방면의 어휘를 선택한 어휘들이다.
설문조사에 대한 통계를 통하여 중·소학교 학생들이 한국어 어휘의 영향을 받게 된 원인과 경로를 살펴보았다. 부모 중 일방 혹은 쌍방이 한국으로 간 소학생은 70%, 중학생은 80%이상이다. 중·소학교 학생들의 의상, 사용하는 문방구는 대다수 한국상품이다. 그리고 조선족들이 집거하여 사는 구역, 단지에 모두 한국상품 가게가 있다. 교수참관과 취재 중 한국어 어휘가 거의 나타나지 않은 것으로 보아 학교에서 한국어를 적게 사용하고 있음을 알 수 있다. 그러나 학교 외 생활에서 한국 서적, 한국 음악, 한국 드라마, 인터넷 등을 통하여 한국어 어휘를 많이 접촉하고 있다.
이중언어 환경에서 생활하고 있는 조선족 학생들은 조선어와 한어를 혼합 사용하기 마련인데 일상생활에서 한어와 조선어를 혼용하는 경우가 제일 많다. 한국어를 사용하는 조사 대상들도 소수 있는데 4.6%의 초등학생들이 집에서 한국어를, 3.7%의 초등학교 학생들이 학교에서 한국어를 사용하고 있다. 집에서 한국어를 사용하는 중학생은 2%이다.
중·소학교 언어사용 설문조사를 보면 초등학생들의 한국어 어휘 사용율은 26%이고 중학생들은 33.2%이다. 즉 한국어 어휘 사용율이 조선어나 중국어어휘 사용율과 현저한 차이가 없다. 소수의 어휘, 예를 들면 “팬티”란 어휘에서 한국어 어휘 선택율이 50%이상인데

중학생들 경우에는 80%이상이다. 그외 “휴대폰”, “파이팅”,
“계란”등 한국어 어휘 사용율도 매우 높다. 한국어 어휘의 영향이 점차 늘어날 것이라는 예측이다.
조선어어휘는 고유어, 외래어, 한자어로 구성되었다. 조선어 어휘와 한국어 어휘의 가장 큰 차이점은 한국어 어휘에는 외래어가 많고 조선어 어휘에는 한자어가 많은 것이다.
초등학생 어휘사용 설문지조사는 주로 한국어와 외래어이다. 조사결과를 보면 초등학생들의 한국어 외래어의 사용율도 낮지 않은 편이다. “핸드폰”, “팬티”, “고우”, “파이팅” 등 어휘의 경우 한국어 외래어의 사용율이 높다. “게임”, “로봇”, “샤워”의 경우에는 비록 사용율이 높지 않고, 일부 학생들이 한국어 외래어를 쓰고 있는데 한국어 외래어에 대한 초등학생들의 인지도가 높은 편이다. 일부 고유어들은 뜻이 같으나 표기법과 사용율에서 차이가 있다. 이를테면 “아빠”, “이쁘
다”, “된장찌개”등 어휘의 경우가 그러하다. 한어의 영향으로 일부 조선어 고유어도 한자어로 대체하는 경우도 적지 않은데, 이를테면 “어린이 날”,“위”(上)등 어휘의 경우가 그러하다. 이것은 외래어뿐만 아니라 고유어,한자어도 한국어의 영향을 받고 있음을 보여준다.
중학생의 경우에도 초등학생과 마찬가지로 외래어, 고유어, 한자어 어휘 모두가 한국어의 영향을 받고 있는데 그중 외래어의 영향이 가장 뚜렷하다. 이를테면 “게임”, “팬티”, “스타” 등 한국외래어 사용율이 40%이상이다.
중학생 언어사용 설문조사를 통하여 조선어 어휘가 주로 한국어 외래어의 영향을 받고 있음을 알 수 있다. 한국어 외래어 어휘 26개 중 절반 이상 어휘를 상용하고 있는 경우가 34%이다. 그중 성별에 따라 차이가 있는데 여학생들이 남학생들보다 한국어의 영향을 받는 정도가 더 크고 새로운 어휘에 대한 민감도, 사용율, 인지도도 더 높다.
중학생 언어사용 설문조사 제3부분을 통하여 일부 학생들이 한국어 두음법칙을 따르고 있음을 알 수 있다. 한국어가 조선어와 구별되는 특징의 하나로 두음법칙인데 그중에서도 한자어의 두음법칙이 그러하다. 조사 결과에 따르면 두음법칙에 따라 한국어 어휘를 사용하는 학생이 30.2%이다. 이를테면 “여”란 어휘에서 83.3%의 학생들이 한국어의 두음법칙을 따르고 있다. 즉 중학생들은 외래어 뿐만 아니라 한자어에서도 한국어 어휘의 영향을 받고 있음을 알 수 있다.
중학생 언어사용 설문조사 제4부분은 학생들이 스스로 적은 어휘들로서 많이는 한국의 유행어들이다. 예를 들면 “엣지있게/es ji it ge”는 한국에서 현재 유행되는 새로운 어휘인데 학생들이 인터넷, 텔레비존 등 매체를 통하여 알고 사용하게 된 것이다.
중·소학교 교수 참관과 취재를 통하여 조선어문 수업시간에 사생지간 혹은 동학지간에 주로 조선어를 사용하지만 과외시간에 동학지간에는 주로 두 가지 언어로 교류하거나 한어로 교류하는 경우가 많음을 알 수 있다. 신조어의 경우에는 초등학생들이 중학생들보다 한어에 더 경도되고 중학생들은 한국어에 더 경도되어 있다. 이것은 중학생들이 초등학생들보다 한국문화를 더 많이 접촉하고 있는 점과 관계된다.
교사에 대한 취재를 통하여 학생들의 조선어 이해능력이 하강되었고 조선어 수준이 매우 낮음을 알게 되었다. 어떤 학생들의 경우에는 조선어를 외국어로 이해하고 있고 어떤 학

생들의 경우에는 조선어로 설명하면 이해하지 못하고 한어로 설명해야 이해하는 경우가 있다. 학생들은 문장어에서는 한국어를 적게 사용하지만 일상생활에서는 한국어 어휘를 간혹 사용하고 있는데 이에 나타난 사용율의 차이는 한국문화와의 접촉에 따른 영향의 다소에서 비롯된다. 그리고 현재의 교육제도, 대학입시제도에서 여전히 조선어어휘규범을 기준으로 삼고 있기 때문에 중·소학생들의 한국어 어휘사용 현상을 어느 정도 억제시키고 있다.

중·소학생 작문에 나타난 한국어 어휘는 0.53%인데 한어와 조선어를 혼용하는 현상이 보편화되어 있지만 문장어에서 차츰 한국어 어휘의 영향을 받아 자신의 감정을 더 잘 표현할 수 있는 한국어 어휘를 사용하고 있음을 알 수 있다.

조사를 통하여 이중언어의 사용자인 해림시 중·소학생들은 대다수 한어와 조선어 어휘를 혼용하고 있고 조선어 어휘사용에 있어서 한국어 어휘의 영향을 받고 있음을 알 수 있다. 비록 부분적 어휘지만 그 영향은 바야흐로 심화되고 있다. 중·소학생들의 어휘사용에서 혼란한 양상을 보이는 것은 대 잡거, 소 집거 거주형태와 한국과의 밀접한 교류 등 원인과 관계된다. 수업시간과 글짓기 경우에 주로 조선어를 쓰고 한국어 어휘는 거의 쓰지 않고 있는데 이것은 현재 여전히 1977년에 제정한 중국조선어문규범을 기준으로 삼고 있는 것과 관계된다. 일상생활에서 한국어 어휘를 자주 사용하는 원인을 분석하면 아래와 같다.

첫째 학생의 부모 중 한측 혹은 쌍방이 한국에 간 상황이 많고 주로 한국산 의복, 문방구, 화장품 등 생활용품을 사용하고 있다.

둘째, 조선족들이 집거하는 구역주위에 한국어간판으로 된 한국요리집과 한국상품가게가 많다.

셋째, 인터넷의 보급으로 한국 드라마를 보고 한국유행음악을 들으면서 한국문화와 빈번히 접촉 하고 있다.

넷째 중·소학생들은 한국서적과 한국만화를 보면서 한국어 어휘에 대한 인지도를 높이고 있다. 언어적인 영향을 보면 한국어 외래어와 신조어 뿐만 아니라 한자어, 고유어의 영향도 있다. 특히 외래어 사용에서의 영향이 제일 뚜렷하고 신조어 사용과 한자어의 두음법칙을 따르는 등 현상 또한 간과할 수 없다.

한국어 시간부사 ‘벌써’와 ‘이미’의 재분석

박 동호(경희대학교)

1. 서론

본 연구는 외국인 학습자의 한국어교육을 위한 것인데 그 목적은 두 가지로 구분된다. 첫째는 ‘벌써’와 ‘이미’의 여러 특징을 분석하여 그 차이를 정리하는 것이며 둘째는 이와 같은 분석을 통해 한국어교육적 관점에서 외국인 학습자를 위한 ‘벌써’와 ‘이미’의 교육내용을 구축하는 것이다.

2. ‘벌써’와 ‘이미’의 의미 차이

유의 관계를 이루고 있는 ‘벌써’와 ‘이미’에 대한 기존 사전들의 의미 구분을 살펴보면 다음과 같다.

[표1] ‘벌써’와 ‘이미’의 의미 구분

	‘벌써’	**‘이미’**
『표준국어대사전』	① 예상보다 빠르게 어느새. ② 이미 오래 전에.	다 끝나거나 지난 일을 이를 때 쓰는 말. 벌써, 앞서의 뜻을 나타낸다. ≒기위04(旣爲)·기이03(旣已).
『우리말 큰사전』	① 어떤 일보다 오래 전에. ② 예상보다 빠르게.	어떤 시각보다 이전에.
『금성국어대사전』	① 이미 오래 전에. ② 어느 틈에 예상보다 빠를 때 이르는 말.	다 끝나거나 지난 일을 이를 때 쓰는 말. 곧, ‘벌써’, ‘앞서’의 뜻. 기위(旣爲). 기이(旣已).
『조선말대사전』	① (시간, 과정의 흐름이 예상보다 빠르다고 느낄 때)어느새. ② 이미 그전에.	① 일정한 시간보다 앞서. ② 〓 벌써. ③ 전부터.

[표1]에서 확인할 수 있듯이 『표준국어대사전』, 『우리말 큰사전』, 『금성국어대사전』과 『조선말대사전』에서는 ‘벌써’에 대해 ‘어떤 시각보다 이전에’와 ‘예상보다 빠르게’라는 두

개의 의미를 설정하고 있다. 다음 예문을 살펴보도록 하자.

(1) 철수는 벌써 떠났다. [어떤 시각보다 이전에]
(2) 철수가 벌써 가는구나! [예상보다 빠르게]

(1)의 '벌써'는 '어떤 시각보다 이전에' 의미를, (2)의 '벌써'는 '예상보다 빠르게'의 의미를 나타낸다고 할 수 있다. 한편, (1)의 '벌써'는 '어떤 시각보다 이전에'란 의미뿐만 아니라 '어떤 사건이 예상보다 빠르게 진행된 것에 대한 놀라움'을 동시에 나타내는 것으로 보인다.
(2)에서 확인할 수 있듯이 '벌써'는 과거 표현이 아닌 현재 표현과 사용되어 '예상보다 빠르게'의 의미를 흔히 나타낸다. 다음 예문들을 살펴보도록 하자.

(3) {벌써, *이미} 시험 공부해요?
(4) 철수가 {벌써, *이미} 집에 가네.

예문 (3)과 (4)의 '벌써'는 과거 표현이 아닌 현재 표현과 사용되어 '어떤 시각보다 이전에'가 아닌 '예상보다 빠르게'의 의미를 나타낸다. 그리고 (3)과 (4)에서 확인할 수 있듯이 이 경우에는 '벌써'를 '이미'로 대체할 수 없다.
이와 같은 관찰을 요약하면 다음과 같다. '벌써'는 기본적으로 과거 표현과 사용되어 '어떤 시각보다 이전에'의 의미를 나타내며 경우에 따라 현재 표현과 사용되어 '예상보다 빠르게'의 의미를 나타낸다. 즉, '벌써'는 과거 표현과 사용될 때에 '어떤 시각보다 이전에'와 '예상보다 빠르게'의 의미를 동시에 나타내는 듯하며 '벌써'가 현재 표현과 사용될 때에는 '예상보다 빠르게'의 의미를 나타낸다.
'이미'에 대해서는 『표준국어대사전』, 『우리말 큰사전』, 『금성국어대사전』에서는 '어떤 시각보다 이전에'라는 하나의 의미를 설정하고 있다. 다음 예문을 살펴보도록 하자.

(5) 철수는 이미 떠났다.
(6) 영희는 이미 식사를 마쳤다.

(5)와 (6)의 '이미'는 '어떤 시각보다 이전에'의 의미를 나타낸다.
『조선말대사전』에서는 '이미'에 대해 세 가지의 의미를 설정하고 있으나 ①과 ③의 의미는 '어떤 시각보다 이전에'로 다르지 않으며 ②는 '벌써'와의 동의 관계를 나타낸다. 따라서 결국 『조선말대사전』은 다른 사전들과 마찬가지로 '이미'에 대해 '어떤 시각보다 이전에'라는 하나의 의미를 설정하고 있는 것이다.
이와 같은 관찰을 요약하면 다음과 같다. '이미'는 기본적으로 과거 표현과 함께 사용되어 '어떤 시각보다 이전에'의 의미를 나타낸다.
전술한 논의를 바탕으로 '벌써'와 '이미'의 의미 차이를 표로 정리하면 다음과 같다.

[표2] ‘벌써’와 ‘이미’의 의미 차이

	‘벌써’	‘이미’
기본 의미	[어떤 시각보다 이전에] 철수는 벌써 떠났다.	[어떤 시각보다 이전에] 철수는 이미 떠났다.
파생 의미	[예상보다 빠르게] 철수가 벌써 집에 가네.	X

전술한 의미 차이로 인하여 ‘벌써’와 ‘이미’는 다양한 차이를 보인다. 이제부터는 이 차이들을 검토해보도록 하자.

3. ‘벌써’와 ‘의미’의 시제 표현과의 사용 가능성 차이

3.1. 과거 표현

‘벌써’와 ‘이미’는 ‘어떤 시각보다 이전에’이라는 공통의 의미를 갖는다. 따라서 이들은 과거 표현과 자연스럽게 사용된다. 다음 예문을 살펴보도록 하자.

(1) 철수는 {벌써, 이미} 물을 마셨다.
(2) 동수가 비빔밥을 {벌써, 이미} 만들었다.
(3) 영희는 {벌써, 이미} 서울로 떠났다.

예문 (1)-(3)에서 확인할 수 있듯이 유의어 시간부사 ‘벌써’와 ‘이미’는 과거 표현과 자연스럽게 사용된다.

3.2. 현재 표현

‘벌써’는 현재 표현과 함께 사용되어 ‘예상보다 빠르게’의 의미를 나타낸다. 그러나 ‘이미’는 그렇지 못하다. 다음 예문들을 살펴보도록 하자.

(1) 영희는 아직 준비 중인데 철수는 {?벌써, *이미} 떠난다.
(2) 철수가 {벌써, *이미} 집에 가네.
(3) 집에 {벌써, *이미} 가는구나!
(4) {벌써, *이미} 시험 공부해요?

(1)-(4)에서 확인할 수 있듯이 ‘벌써’는 현재 표현과 함께 사용되어 ‘일이나 행동이 예상보다 빠름에 대한 놀라움이나 감탄’의 의미를 나타낸다. (1)에서 ‘벌써’는 현재형 종결

어미 '-ㄴ다/-는다'와 함께 사용되었는데 여기에서 '벌써'는 놀라움이나 감탄을 나타낸다. 예문 (2)보다는 종결어미 '-네'가 사용된 (2)가 더 자연스러운데 이는 '-네'가 '-ㄴ다/-는다'보다는 놀라움이나 감탄을 더 자연스럽게 나타내기 때문이다. 예문 (3)에서는 놀라움이나 감탄을 나타내는 종결어미 '-구나'가 '벌써'와 자연스럽게 사용되었다. 예문 (4)는 의문문의 형식을 취하여 자연스럽게 놀라움을 나타낸다. 따라서 '벌써'가 자연스럽게 (4)의 문장에 사용될 수 있다.
그러나 (1)-(4)에서 확인할 수 있듯이 '이미'는 현재 표현과 사용되어 '예상보다 빠르게'의 의미를 나타낼 수 없다.
한편, '벌써'와 '이미' 모두가 형용사의 현재형과는 함께 사용될 수 있다. 다음의 예문을 살펴보도록 한다.

(5) 설악산은 {벌써, 이미} 울긋불긋하다.

(5)는 유의어 시간부사 '벌써'와 '이미'사 형용사 '울긋불긋하다'의 현재형과 같이 사용될 수 있음을 보여 준다. 여기서 형용사 '울긋불긋하다'는 과거에 이루어진 상태가 지속되는 의미를 나타내므로 자연스럽게 현재형 종결어미를 취하여 '벌써'와 '이미'와 함께 사용될 수 있는 것이다.

3.3. 미래 표현

유의어 시간부사 '벌써'와 '이미'는 미래 표현과 함께 사용될 수 없다. 다음 예문들을 살펴보도록 하자.

(1) 철수가 콜라를 {*벌써, *이미} 마실 것이다.
(2) 정부가 아파트를{*벌써, *이미} 지을 것이다.
(3) 동수가 비빔밥을 {*벌써, *이미} 만들 것이다.

(1-3)은 유의어 시간부사 '벌써'와 '이미'가 미래 표현과 함께 사용될 수 없음을 보여 준다. 한편, 다음 예문 (4)는 '벌써'와 '이미'가 형용사의 미래형과는 함께 사용될 수 있음을 보여 준다.

(4) 설악산은 {벌써, 이미} 울긋불긋할 것이다.

(4)의 '울긋불긋할 것이다'는 미래형이라기보다는 추측 표현으로 분석하는 것이 타당하며 따라서 '벌써', '이미'와 함께 사용될 수 있는 것으로 판단된다.
시제에 따른 '벌써'와 '이미'의 사용 가능성을 표로 정리하면 다음과 같다.

[표3] 시제에 따른 '벌써'와 '이미'의 사용 가능성 차이

과거		현재		미래	
벌써	**이미**	**벌써**	**이미**	**벌써**	**이미**
가능	가능	가능	불가능 (형용사 제외)	불가능 (형용사 제외)	불가능 (형용사 제외)

4. ‘벌써’와 ‘의미’의 문장 종류에 따른 사용 가능성 차이

유의어 시간부사 ‘벌써’와 ‘이미’는 과거 표현과 함께 사용될 때에는 평서문, 의문문, 감탄문과는 자유롭게 사용된다. 다음 예문들을 살펴보도록 하자.

(1) 철수는 {벌써, 이미} 밥을 먹었다.
(2) 철수가 {벌써, 이미} 밥을 먹었니?
(3) 철수가 {벌써, 이미} 밥을 먹었구나!

그러나 현재 표현과 함께 사용될 경우에는 다음 (4)-(6)에서 확인할 수 있듯이 ‘벌써’는 평서문, 의문문, 감탄문과 함께 사용될 수 있으나 ‘이미’는 그렇지 못하다.

(4) 철수가 {벌써, *이미} 밥을 먹네.
(5) 철수가 {벌써, *이미} 밥을 먹니?
(6) 철수가 {벌써, *이미} 밥을 먹는구나!

이 경우, ‘벌써’는 ‘예상보다 빠르게’의 의미를 나타낸다.
한편, ‘벌써’와 ‘이미’ 모두 명령문이나 청유문과 함께 사용될 수 없다. 다음 예문들을 살펴보도록 하자.

(7) 가. {*벌써, *이미} 밥을 먹어라.
    나. 집에 {*벌써, *이미} 가라.
(8) 가. {*벌써, *이미} 학교에서 공부하자.
    나. {*벌써, *이미} 맛있는 거 먹자.

(7)과 (8)에서 확인할 수 있듯이 ‘벌써’와 ‘이미’는 명령문이나 청유문에 사용될 수 없다.

명령문과 청유문은 이미 일어난 일에 대한 표현이 아니라 앞으로 일어날 일에 대한 표현이기 때문이다.
문장의 종류에 따른 '벌써'와 '이미'의 사용 가능성을 표로 정리하면 다음과 같다.

[표4] 문장의 종류에 따른 '벌써'와 '이미'의 사용 가능성 차이

부사어 / 문장의 종류	벌써	이미
현재형 평서문	가능	불가능
현재형 의문문	가능	불가능
현재형 감탄문	가능	불가능
명령문	불가능	불가능
청유문	불가능	불가능

5. '벌써'와 '이미'의 '-고 있다'와의 사용 가능성 차이

유의어 시간부사 '벌써'와 이미'는 진행형을 나타내는 '-고 있다'와 함께 사용될 수 있다. 이 경우 시제 제약이 사라진다. 다음 예문을 살펴보도록 하자.

(1) 가. 철수가 콜라를 {벌써, 이미} 마시고 있었다.
나. 철수가 콜라를 {벌써, 이미} 마시고 있다.
다. 철수가 콜라를 {벌써, 이미} 마시고 있을 것이다.

(2) 가. 정부가 아파트를 {벌써, 이미} 짓고 있었다.
나. 정부가 아파트를 {벌써, 이미} 짓고 있다.
다. 정부가 아파트를 {벌써, 이미} 짓고 있을 것이다.

(3) 가. 동수가 비빔밥을 {벌써, 이미} 만들고 있었다.
나. 동수가 비빔밥을 {벌써, 이미} 만들고 있다.
다. 동수가 비빔밥을 {벌써, 이미} 만들고 있을 것이다.

(1-3)은 '벌써'와 '이미'가 진행형을 나타내는 '-고 있다'와 함께 시제 제약 없이 사용될 수 있음을 보여 준다. 물론, (1가), (2가), (3가)에 사용된 '-(으)ㄹ 것이다'는 미래형이라기보다는 추측 표현이며 따라서 '벌써', '이미'와 함께 사용될 수 있는 것으로 추정된다.

6. ‘벌써’와 ‘이미’의 ‘부터’와의 결합 가능성 차이

‘벌써’는 조사 ‘부터’와 결합할 수 있으나 ‘이미’는 그렇지 못하다. 다음 예문들을 살펴보도록 하자.

(1) 나는 친구를 {벌써부터, *이미부터} 기다렸다.
(2) 나는 그 일을 {벌써부터, *이미부터} 알고 있다.

‘이미’와 달리 ‘벌써’는 조사 ‘부터’와 경합하여 ‘사건이 이루어진 때부터 발화시까지 그 상태가 지속됨’을 나타낼 수 있다.

7. ‘벌써’와 ‘이미’의 교육내용 구축

상기의 논의를 바탕으로 ‘벌써’와 ‘이미’의 차이에 기반하여 외국인 학습자들을 위한 ‘벌써’와 ‘이미’의 교육내용을 정리하면 다음의 표와 같다.

[표5] ‘벌써’와 ‘이미’의 교육내용

부사 / 용법	벌써	이미
어떤 시각보다 이전에	O	O
생각보다 빠르게	O	X
과거 표현	가능	가능
현재 표현	가능	불가능 (형용사제외)
미래 표현	불가능 (형용사제외)	불가능 (형용사제외)
현재형 평서문	가능	불가능
현재형 의문문	가능	불가능
현재형 감탄문	가능	불가능
명령문	불가능	불가능
청유문	불가능	불가능
‘-고 있다’와의 사용 가능성	가능	가능
‘부터’와의	가능	불가능

결합 가능성		

8. 결론

본 연구는 목적은 두 가지였다. 첫째는 ‘벌써’와 ‘이미’의 여러 특징을 분석하여 그 차이를 정리하는 것이며 둘째는 이와 같은 분석을 통해 한국어교육적 관점에서 외국인 학습자를 위한 ‘벌써’와 ‘이미’의 교육내용을 구축하는 것이었다.
이를 위해 ‘벌써’와 ‘이미’의 차이를 분석하였고 이를 통해 이들에 대한 교육내용을 구축하였다. 즉, ‘벌써’와 ‘이미’의 의미 차이, 시제 표현과의 사용 가능성 차이, 문장 종류에 따른 사용 가능성 차이, ‘-고 있다’와의 사용 가능성 차이, ‘부터’와의 결합 가능성 차이를 바탕으로 ‘벌써’와 ‘의미’의 교육내용을 체계적으로 정리했다. 이는 외국인 한국어 학습자에게 ‘벌써’와 ‘의미’의 차이 교수에 효과적으로 사용될 수 있을 것이다.
한편, 본 연구에서는 ‘벌써’와 ‘이미’에 차이에 대한 교육 방안을 다루지 못하였다. 후속 연구에서는 이들의 차이를 학습자에게 교수하는 데에는 어떤 교육 방안이 효과적인지를 실험을 통해 검증해 볼 것이다.

참고문헌

강현화(2001), “빈도를 나타내는 시간부사의 어휘 교육 방안 연구”, 한국어교육 12-1, 국제한국어교육학회.
고이금(1990), “한국어 부사유의어 의미 차이”, 백록어문학회 7, 57-89쪽.
권선옥(1985), 한국어 시간부사어의 의미 분석, 계명대학교 석사학위논문.
권혜진(2008), 현대 국어 시간 부사의 유의 관계 연구: 고유어와 한자어의 대응을 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.
김상태(1997), 국어의 시간표현 어휘 연구: 시간부사를 중심으로, 청주대학교 석사학위논문.
김진수(1985), “시간부사 ‘벌써’ ‘이미’와 ‘아직’의 상과 통사제약”, 한글 189, 한글학회.
김태우(1992), 현대국어 시간부사의 낱말밭 연구, 부산외국어대학교 석사학위논문.
민현식(2004), 국어의 시상과 시간부사, 한국학술정보.
봉미경(2005), 시간부사의 어휘 변별 정보 연구: 유의어 ‘방금’과 ‘금방’의 분석을 중심으로, 인제대학교 석사학위논문.
봉원덕(2004), 국어 시간부사의 통사·의미적 특성 연구, 경희대학교 석사학위논문.
서정수(1971), “국어 부사류어의 구문론적 연구”, 현대국어문법, 계명대출판부.
양금평(2008), 한·중 부사어의 비교연구: 부사와 부사격 체언을 중심으로, 경희대학교 석사학위논문.
오인근(2003), 유의 부사의 통어적 특성: 정도 부사와 시간 부사를 중심으로, 인제대학교 석사학위논문.

웅문도(2011), ‘벌써’와 ‘이미’의 교육내용 구축과 사용 양상 연구 : 중국인 학습자를 중심으로, 경희대학교 석사학위논문(발간 예정).
이은미(2009), “‘déjà’에 상응하는 한국어 ‘벌써’와 ‘이미’에 대한 고찰”, 프랑스어문교육 30.
이철우(1982), 현대 국어 시간부사의 의미 통사 연구, 건국대학교 석사학위논문.
임채훈(2003), “시간부사의 문장의미 구성”, 한국어 의미학 12, 한국어의미학회.
조진희(2005), 한국어 학습자를 위한 유의 시간부사 교수모형, 상명대학교 석사학위논문.
최경아(2007), 한국어 유의어 교육 방안 연구: 시간부사를 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.

국제 한국어 응용교육 교재 개발의 연구 과제

2011. 07. 백 윤

<목 차>

Ⅰ. 緖言
Ⅱ. (1) 한국어 교재 관련 연구의 최근 동향
(2) 교재의 개념과 기능 및 유형
(3) 교재 개발의 원리
(4) 교재 유형의 관점에서 본 교재 개발의 실태
(5) 교재 개발의 현황과 발전 방향
(6) 한국어 응용교육을 위한 교재 개발의 논제
Ⅲ. 結言

Ⅰ 緖言

세계 속의 한 국가로서 독자적으로 존재할 수 있는 나라는 없다. 자기가 태어난 나라의 모국어를 바탕으로 다른 나라의 말을 학습함으로써 세계 속의 한 국가, 또한 한 구성원으로 존재할 수 있음을 확인하게 되는 여건에서 한국에 대한 국제 사회 인식이 증진되면서 한국에 대한 관심 또한 증가되어 제 2언어로서의 한국어 교육이 더욱 강조되는 실정이다.

제 2언어 (혹은 외국어로서의) 한국어 교육 분야의 연구들을 학위 논문과 학술 발표 논문 중심으로 살펴보면 크게 네 가지로 나누어 볼 수 있는데 첫째는 제 2외국어로서의 한국어 교육에 대한 기초 연구들로서 우선 주로 언어학적인 바탕에서 이루어진 연구들이며 한국어의 음운적·문법적 특성을 다룬 내용들이다. 둘째는 교육 방법 혹은 교수·학습방법에 관한 연구로서 이 분야는 앞으로 다양한 언어 교육 이론과 더불어 교수 방법에 대한 소개와 활용의 측면에서 많은 연구가 요구된다. 셋째는 국외의 한국어 교육에 대한 현황과 문제들을 보고한 내용의 연구들로서 이 연구들에서는 외국 대학에서 운영하고 있는 한국어 프로그램과 각 국가의 사회, 문화적 배경을 중심으로 특성 있게 운영되는 한국어 교육 문제를 다루고 있다. 넷째는 한국어 교육에 있어서 가장 이론적인 연구들이 활발히 이루어진 분야라고 할 수 있는, 외국어로서의 한국어 교육에 사용되는 한국어 교재에 관한 연구로서 교재 연구에 필요한 기초 연구에서부터 각 기관에서 사용하고 있는

교재간의 비교 연구와 교재 연구의 이론적 바탕에서의 교재 개발을 위한 연구, 각 교재간의 특징들을 중심으로 교재의 내용을 분석한 연구들이 있다. 특히 1990년대 초에 교재 개발에 관한 논문들이 많이 나왔는데 이는 한국어 교육의 수요가 날로 증대되어가고 있는 추세에 맞추어 이에 맞는 교재 개발의 요구가 시급함을 보여주는 것이라 할 수 있다. '교재는 교육의 시작이자 전부이다'라는 명제와 같이 교재 속에는 교육의 목표, 내용, 방법, 평가가 모두 들어있다. 그러나 아무리 강조해도 지나치지 않을 교재의 중요성에 앞서 염두에 두어야 할 것은 좋은 교재를 십분 활용하여 교육의 효율성을 높일 수 있는 유능하고 성의 있는 교사의 자질 함양과, 교재로서의 텍스트를 인터넷을 통해 혼자서 학습하는 교재도 포함하여 생각하지 않을 수 없는 시대가 되었다는 사실이다.

Ⅱ. (1) 한국어 교재 관련 연구의 최근 동향

한국어 교재와 관련된 연구는 일견 한국어 교육의 발달, 한국어 교재의 개발 과정과 맥을 같이 할 것으로 보이나 의외로 빈약한 것으로 나타나 민현식(2002)에 의하면 교재 개발의 현황이나 성장을 관련 연구가 뒤따르지 못하고 있으며 교재 개발 보고서조차도 학계에 충분히 보고 되지 않는다는 지적이 있다.

국내외에서 한국어 교육이 본격적으로 실시된 역사가 50년에 가깝고 교재 개발 역시 이 기간 동안 꾸준히 진행되어 온 것과는 다르게 한국어 교재와 관련된 초기의 연구는 1973년(허팔복: 외국인을 위한 한국어 교본의 체제 및 내용 비교 연구)과 1974년(장석진: 외국어로서의 한국어 교육: 교재편찬에 관한 기초 연구)의 것이다. 이 두 편의 초기 연구 이후 10년이 넘게 교재 관련 연구 성과물을 찾아보기 어려우나 한국어 교육이 도약기를 맞은 1980년대 후반에 들어서 교재 관련 연구물들이 나타나기 시작하였다.

1973년 이후 현재까지 한국어 교재 관련 연구의 주된 흐름을 살펴보면 대략 다음과 같다. 첫째, 기존 교재를 대상으로 하여 체제, 내용, 교수법과의 관련성 등을 주요 기준으로 평가하면서 새로운 교재의 개발 방향을 제시하고 있다. 둘째, 최근에 주로 나타난 현상으로 외국어 교수법 이론 등에 바탕을 두면서 교재 개발의 기본 원리를 제시한다. 문법 항목 선정 및 제시의 예, 단원 구성의 실례, 문화 교육적 요소 반영 방법 등이 그 예이다. 셋째, 교재 선택의 기준에 대한 연구로 교재 평가론에 이론적 바탕을 둔 교재의 평가 기준을 제시하면서 특정 집단에서 사용하기에 적절한 교재가 무엇인지를 제시한다.

논의를 좀 더 좁혀 최근의 한국어 교재 관련 연구의 특징을 살펴보면 과거 연구의 경향과는 다르게 체계적이고 과학적인 연구 경향을 보이며 학습자 중심의 교육 원리에 많은 부분을 기인하여 학습자 요구 분석, 학습자 변인별 교재 개발, 한국어 교재의 총론적 접근의 연구에 이르렀음을 알 수 있다.

- 백봉자 외(1997): 현재 사용 중인 교재에 대한 만족도, 새 교재 개발의 방향, 사회 문화적 요소의 반영 정도, 교수법과의 관련성 등 네 가지 범주의 내용으로 요구 분석 실시 -> 새 교재는 의사소통 능력 신장, 특히 말하기와 듣기 기능에 중점을 둔 교수법의 중요성 주장.

학습자 요구조사 분석 연구

- 김영만(1999): 숙달도를 중심으로 하는 교재 개발을 위한 기초 단계로 교재 개발의 이론적 배경과 함께 한국어 학습자의 요구 분석 시도 -> 학습자 대부분이 실제적인 의사소통 능력의 배양에 관심이 높고 역동적인 교실 수업 환경, 교재 내에 문화가 포함되기 원함을 토대로 학습자 중심, 동기부여, 언어 사용 중심, 기능과 과제 중심, 과정 중심, 문화 교육, 담화 구성 능력 배양 등의 교재 개발 원리 제시.

- 안경화 외(2000): 한국어 교육 과정의 개발을 위한 학습자 요구 분석으로 각 단계별로 다양한 언어권에서 105명의 표본을 추출. -> 의사소통 장면, 주제 및 기능과 관련한 요구 수렴은 교재 개발에 유용한 데이터임.

학습자 변인별 교재 개발 연구

- 백봉자(1999): 학습자 특성 이론과 서양어권 학습자의 특성 거론 -> 교육 과정, 교수요목, 교수법과의 연관 하에서 교재 요건 제시, 음운 체계·발음·문법 등 교재 체재에 대한 구성 방안 제시.

- 이정노(2000): 영어권 학습자의 특성 전제 -> 도입과 교수요목,[22] 부자연스런 담화, 문화적 상치성 및 번역의 문제, 문법 제시 문제 등 11개 항목에 맞추어 기존 교재의 문제점을 지적하고 개선 방안의 예 제시.

- 이해영(2001): 학습자 요구 반영과 자기 주도적 학습 유도가 적용되어야 함을 주장 -> 학습자 중심 교재의 전체적인 분석들에 의한 기존의 교재 분석과 대안 제시.

22) 이를테면 미국 대학용 한국어 교재는 학기(semester)제로 14주 내지는 15주, 4계절제(quarter)로 10주 단위를 고려해야 하며 1주 4~5일, 1일 50분 수업을 고려하여 기대 결과(expected outcome)를 제시할 수 있어야한다고 지적한다.

한국어 교재의 총론적 (접근)연구

- 민현식(2000): 한국어 교재론의 좌표와 방향을 '교재 유형론 연구, 교재 개발론, 교재 평가론'이라는 세 영역에서 기존의 연구를 정리하며 대안 및 교재 개선 방안 제시.[23]
- 노명완(2001): 교재의 개념과 기능, 언어관 및 언어 교육관 제시 -> 기존의 연구와는 다른 관점에서 교재 개발론에 접근하며 개선 방안 제시.[24]
- 민현식(2002): 교육과정, 교수·학습법과 교재, 교재의 체재 등에 있어 구체적으로 입문, 발음, 문법과 담화, 어휘, 부록 등에 관련된 개발 방안을 제시.

한국어 세계화 추진 위원회 교재 개발 과정 보고 연구

- 김정숙(2001) 교재 개발 과정을 바탕으로 하여 각각 과제 구성의
- 김유정(2001) 실제성과 주제·기능·문법 간의 상관성을 논함.
- 이혜영(2001) : 교사 지침서 개발의 원리와 실제에 대하여 논함

기타 내용 및 주제를 다룬 연구

- 김제열(2001) : 문법을 다룬 연구
- 조항록(2001) : 문화를 다룬 연구

특히 한국어 교육이 빠르게 확대되고 변인도 다양해져가는 상황에서 아직도 교재에 관한 총론적 연구가 미흡한 실정이므로 교육과정, 교수요목, 학습자 요인 등과 관련하여 교재 유형에 관한 논의가 더욱 활발해져야 할 것으로 본다.

(2) 교재의 개념과 기능 및 유형

교재는 교사, 학습자와 함께 외국어 교육 현장의 3대 요소로 불린다. 교육 현장에서 교사가 학습자에게 '그 무엇'을 가르치고 배울 때 교재는 '그 무엇'을 담아내는 총체적인 도구이며 유형·무형의 언어 자료 전체를 의미하는데 여기에는 특정 기준에 의해 선정·조직되어 체계화된 교재로부터 일상생활에서 접하는 모든 음성자료, 문자자료가 포함된다.[25]

23) 여기에서는 현행 교재의 주요 특징적 양상을 들면서 13가지의 개선 방안을 제시 하는데 이는 다음과 같다. ① 표준 교육과정과 교수요목의 수립 및 그에 맞춘 교재의 개발 ② 한국어교육용 표준 문법을 바탕으로 한 교재의 개발 ③ 문법번역시 교육과 의사소통 교육의 융합 방식 ④ 교재 평가 기준 고려 ⑤ 매 과의 학습목표 기술의 필요 ⑥ 내용 교열 철저 ⑦ 전 과정에 걸친 문화교육 ⑧ 교사지침서와 부교재의 동시 개발 ⑨ 기능 통합형 교재 ⑩ 기본 어휘의 공동 고시 ⑪ 문어체와 구어체의 적절한 조절 ⑫ 고급에서의 발음 교육 ⑬ 제재의 다양화

24) 여기에서 제시된 교재 개발의 방안을 정리하면 다음과 같다. ① 한국어교육의 목적 설정 ② 교육 대상자의 명료화 ③ 학습자 요구 분석 ④ 기존 교재의 분석과 장단점의 취사선택 ⑤ 개발하고자 하는 교재의 수를 나누고 수준을 정함 ⑥ 한국어 교육과정의 세밀한 설계 ⑦ 학습자 중심의 교재 개발 ⑧ 분절적 언어관과 통합적 언어관의 동시 고려 ⑨ 학습 과정과 활동 중심의 자료 구성 ⑩ 학습자의 배경 지식 활용이 가능한 교재 개발 ⑪ 학습 동기 유발 교재의 개발 ⑫ 실제적이고 흥미 있는 자료의 구성 ⑬ 학습자의 창의적인 아이디어를 유도할 수 있는 교재 구성 ⑭ 자기점검이 가능한 교재

25) 교재의 정의에 대하여는 다양한 견해가 있지만 실제 교육 현장에서 교재를 어떻게 볼 것인가에 대한 논의를 종합할 때, 다음과 같이 이원화하여 제시할 수 있겠다. 첫째, 넓은 의미의 교재로서 교육 목표를 구현하

교재는 주 교재(textbook)와 부교재로 나누는 것이 보통이며 핵심적인 교재는 역시 주교재가 될 것이다. 21세기에는 인터넷을 통해 스스로 학습할 수 있는 교재로서의 소프트웨어가 많이 개발된다 해도 교실에서 교사와 학생이 교재를 매개로 하여 교수 -학습하는 직접 교육이 여전히 주요 학습 형태가 될 것임은 의심의 여지가 없다.

외국어 교육 현장에서 교재가 갖는 기능은 논자들의 다양하게 전개되는 논의에 따라 다음과 같은 몇 가지로 정리될 수 있다. 첫째, 교재는 교수·학습의 내용을 기본적으로 규정지어주고 둘째, 선정된 내용을 교육 목표 및 학습단계에 맞춰 재가공함으로써 학습자로 하여금 학습 목표 설정을 구체화시키며 셋째, 기본적으로 교실에서의 사용 또는 독학으로의 사용을 전제로 하는 만큼 교사에게는 교수 방법론 및 교수 전략을, 학습자에게는 학습 전략을 세우도록 하고 넷째, 교육의 마지막 단계인 평가의 대상과 자료를 제공하는 기능을 한다.

일반적으로 교재는 사용될 교육 현장의 제도적·상황적 특성을 고려하게 되는데, 교육 목표와 이를 실제 교육을 통해 실현하기 위한 교육과정(curriculum), 교수과목(syllabus) 및 교재와의 밀접한 상관관계에 따른 논의 하에 편찬된 다양한 유형의 교재를 연구하는 것이 교재 유형론이다. 교재의 유형은 다음과 같이 크게 영역·지역·국적·언어권별, 수준·성격·위상·기능별 등으로 분류되고 각각은 다시 아래와 같이 여러 가지로 세분될 수 있을 것이다.

교재의 유형
- 영역별 : 회화, 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기-듣기, 읽기-쓰기, 문법, 문화, 어휘
- 지역별 : 한국, 일본, 중국, 북미, 호주, 유럽, 러시아, 우즈베키스탄
- 국적별 : 한국인, 외국인, 기타[26]
- 수준별 : 초급 1·2, 중급 1·2, 고급 1·2, 최고급, 한국학 전공
- 성격별 : 교실에서의 교수-학습용, 자습용, 교사용, 인터넷용
- 위상별 : 주교재용, 부교재용, 과제용, 평가용, 워크북
- 목적별(기능별) : 관광용, 교양용, 특수목적용(언론, 외교, 통상, 군사 등), 어린이용, 중고생용, 대학학습용, 한국학 전공자용, 한국어교사용 등
- 언어권별 : 영어권, 중어권, 일어권, 불어권, 독어권, 노어권 등

위에서 학습자의 국적별 교재의 개발의 필요성은 한국어 학습이 보존적 이중 언어 교육(maintenance type bilingual education)인지 첨가적 이중 언어 교육 (enrichment type bilingual education)으로서의 한국어교육인지를 결정하기 위해서이며, 한국어가 모국어인 교포의 경우는 한국어 학습이 보존적 이중언어교육이 될 것이고 순수외국인일 경우는 첨가적 이중언어교육으로서의 한국어 학습이 될 것이기 때문에 이러한 성격에 맞게 교재가

기 위하여 사용되는 모든 교육 자료를 말한다. 교육 과정(process of education)에 투입되는 모든 자료로서 학습자와 교사를 이어주는 매개체로 보았다. 여기에는 교과서, 참고서, 워크북, 교사 지침서, 사전, 오디오 테이프, 비디오 테이프, 웹 자료, CD, 사진/그림 등이 포함된다. 둘째, 좁은 의미의 교재로서 교육 목표에 입각하여 교육 과정을 구성하고 그 교육 과정에 따라 제작된 가시적인 교육 내용이다. 교과서, 워크북, 참고서와 같이 교육 과정에 근거하여 잘 선정되고 조직화된 'written materials'를 의미한다.

26) 이들 이중언어교육의 유형에 관한 자세한 논의를 위해서는 박영순 (2002a : 365-369) 참조. 위에서 '기타'에 해당하는 학습자는 혼혈이나 한국에서 태어난 외국인, 외국에서 태어난 한국 어린이 등을 말하는 것임.

개발되어야 할 것이다.

(3) 교재 개발의 원리

교재 평가의 기준으로 Neville Grant (1987 : 120)이 제시한 바 있는 의사 소통성 (Communicativeness), 목표성 (Aims), 교수성 (Teachability), 부교재의 활용 가능성 (Available Add-ons), 학습자의 목표어 수준 (Level), 매력 (Impression), 학습자의 흥미 (Student Interest), 검증 가능성 (Tried and tested) 이라는 여덟 가지 내용을 종합하고 보완하여 다음과 같은 교재 개발 원리를 제안할 수 있겠다.

1) 철학이 있는 교재 : 인류 보편적인 덕목[27]이나 한국의 홍보를 위한 교재 등등.

2) 학습자 중심의 교재 : 모국어, 출신지역 연령, 한국어 능력 수준, 한국어 학습 목적, (계획된) 한국어 학습 기간, 학습자의 요구와 희망사항 등의 학습자 변인을 상정하여 고려한 맞춤형 교재로 이해할 수 있다.

3) 흥미 유발 교재 : 같은 문법 내용이나 어휘, 그리고 문장 유형을 다루더라도 최대한 흥미를 느낄 수 있는 문장과 단원 구성이 되도록 연구되어진 교재.

4) 지적 호기심 자극 교재 : 한국의 역사나 문화, 자연환경 등을 다룬 내용의 언어 교육으로 한국에 관한 이해도를 넓힘과 동시에 한국어 학습에의 의욕을 고취시킨다.

5) 교육 과정과 교수 과목에 의거한 (체계적인 교재) : 위에서 예시한 학습자의 변인에 따른 다양한 교육 과정의 수립, 또 각 교육 과정에 따른 교재의 윤곽인 교수요목 설정 하의 실제의 교재 개발이 있어야만, 다양하되 문법요소, 어휘, 문장유형 등에 관한 난이도가 체계적으로 정리된 교재 및 교사나 학생이 교수·학습하기에도 효과적인 교재가 나올 수 있다.

6) 정확하고 표준적인 한국어 교재 : 자연스럽고 정확하며 표준적이고 아름다운 한국어 학습에 도움이 되는 교재.

7) 실생활에 활용될 수 있고 목표 언어 능력 신장에 도움이 되는 교과서 : Grant (1997) 가 말한 교재 개발 원리인 의사 소통성 (Communicativeness) 및 목표성 (Aims) 과 관련된 것으로 주어진 목표 언어 수준에 적합한 교재에서 배운 것을 실생활에 사용할 수 있음으로 목표 언어 능력 신장에 크게 기여할 수 있는 내용으로 꾸며진 교재.

(4) 교재 유형의 관점에서 본 교재 개발의 실태

교재는 밀접히 연관된 교육과정과 교수요목 하에서 실제의 교육 내용을 담고 있는 교사와 학습자 간의 교육의 매개체이며 대상이 됨으로써, 특정 프로그램의 교육 목표와 그 교육 목표를 달성하기 위한 내용 및 틀과 교수 절차·학습 경험·그리고 교육 목표의 달성 여부를 평가하는 일로 정의되는 교육과정[28]을 단계별·영역별로 상세히 기술한 교육 계획

---

27) Block & Zinke(1995)에서는 이중언어교육을 위한 커리큘럼 개발과 교재 개발을 위해 포함시켜야 할 내용 요소를 다음과 같이 30가지로 제안하고 있다. ① 개성의 차이에 대한 존중 ② 자기자신 되기 ③ 우정 쌓기 ④ 창의성 ⑤ 정직성과 남에 대한 존중 및 올바른 삶의 태도 함양 ⑥ 적극적인 사고의 진작 ⑦ 변명의 배제와 잘못의 정정 ⑧ 그릇된 행동의 배제 ⑨ 열성과 기쁨의 표현 ⑩ 준법정신 ⑪ 남과의 조화 ⑫ 친절의 실천 ⑬ 진취성 청취력의 향상 결정과 책임감 두려움과 공포심의 극복 인식, 시도, 열성적 노력 다툼의 최소화 독해력의 향상 목표설정 웃으면서 살기 문제 해결 자립, 자애 성공 추구 생각하기와 배우기 생태학과 자연의 이해 과학과 보건에 관한 이해 학교에 대한 가치 부여 모험심 발양 정의감의 발현

이라 할 수 있는 교수요목에 의해 가르쳐져서 실제 교육이 진행되어진다.

1) 교육과정 측면과 교재

국내 한국어 교육 과정의 가장 큰 특징은 공교육 과정이 극히 적고 대부분이 '기타 교육 과정'으로 운영되고 있다는 점이나, 국내 대학과 대학원에서의 과정은 최근에 한국에 오는 유학생의 증가에 따라 지속적으로 확대되고 있는 추세이다.

국내 한국어교육과정[30]과 사용 교재의 유형

교육과정 분류 1	교육과정 분류 2	사용 교재의 유형	비고
공교육 과정	중·고등학교	교사 작성의 임시 자료	국어 교육적 성격이 강함
	국제교육 진흥원	국제교육진흥원, 한국 교육과정 평가원 개발 교재	해외 현지에서 사용할 목적으로 개발된 교재
	대학, 대학원	기타 교육과정 중 정규 교육과 정용 교재 - 주교재, 기능별 교재, 범주별 교재	교육과정의 상이함에서 오는 불편이 큼
기타 교육과정	정규 교육과정	각 등급별 주교재 기능별 교재 범주별 교재 교사 작성의 교육 자료	각 등급별 교재는 주로 6단계로 되어 있음[29] 기능별 교재로는 읽기 교재가 대표적임 범주별 교재로는 발음, 한자, 문법이 대표적임
	비정규 과정	정규 교육과정용 교재 교사 작성의 교육 자료	

이에 비하여 국외 한국어 교육 과정은 국내 한국어 교육 과정에 비하여 훨씬 다양하다.

---

28) Brown (1989)은 교육과정의 수립에는 ① 요구 분석(need analysis), ② 목표 설정(objective), ③ 시험 사용(testing), ④ 자료화(materials), ⑤ 교수 활동(teaching), ⑥ 평가(evaluation)가 필수적으로 포함되어야 한다고 한다.
Yalden (1987) 역시 이와 유사한 절차를 제시하였는데 정리하면 다음과 같다.
① (Needs survey) 학습자가 무엇을 학습할 것인가를 조사하여 결정한다.
② (Description of purpose) 교육의 목표를 제시한다.
③ (Selection/development of syllabus type) 교수요목의 유형을 정하고 이를 개발한다.
④ (Production of protosyllabus) 시험 사용 목적의 교수요목을 개발한다.
⑤ (Production of a pedagogical syllabus) 실제 교육 목적의 교수요목을 개발한다.
⑥ (Development and implementation of classroom procedure) 교실에서의 사용 방안을 개발하고 실제 시 행한 후 이를 보완한다.
⑦ (Evaluation) 위의 ③, ④, ⑤, ⑥의 과정이 잘 진행되었는지를 평가한다.

29) 사실 이러한 등급 체계의 설정은 실제 시행에 있어 몇 가지 문제를 낳는다. 국내 유학생 대상의 한국어 과정이 6단계로 설정된 것은 학생의 모교(해외 현지)의 교육과정과의 연계로 이루어진 것이나 실제 국내에서의 한국어교육은 국내 대학의 (한국어 연수생이 주가 되는) 한국어 전문 교육기관에 따름으로써 교육 기간, 교육 내용 등에서 큰 차이가 있다. 따라서 학생 모교에서 이수한 교과목보다 하위 등급의 한국어 과정을 국내 대학에서 이수함으로써 이수 후 학점 인정 과정에서 양 대학간의 협의 조정이 필요한 경우가 종종 있다.

30) 한국어 교육 과정은 기준에 따라 다양하게 분류되어지는데 제도·교육 환경에 따라 교육과정을 나눈다면, 교육 현장이 국내냐 국외냐에 따라 국내 한국어 교육과정과 국외 한국어 교육과정으로 나눌 수 있고, 공교육으로 실시되느냐에 따라 공교육과정과 기타 교육과정으로 나눌 수 있으며, 한국어 교육 전문 교육 기관에서 특정의 교육과정에 따라 진행되느냐에 따라 정규 교육과정과 비정규 교육과정으로 나눌 수 있고, 교육 목표에 따라 순수 어학 교육 목적·한국어 교육 전공 목적·학문적 목적·직무 수행능력 제고 목적·민족 교육 목적의 교육과정으로 나눌 수 있다. 각각의 교육 과정은 국가 또는 해당 교육 기관이 정한 교육 목표를 구현할 수 있도록 설정되어야 하며 교재는 이를 실제 교육으로 실행하는 매개 역할을 한다.

해외 현지의 교육 제도적 특성, 해외 교포 집단의 특성이 주요 변수가 되며 한국과의 관계 정도에 따른 한국어 학습 유형의 다양화 또한 주요 변인이 된다. 가장 큰 특징으로 한국어 교재의 다양성을 한글학교 교육 과정에서 찾을 수 있다는 점인데 전 세계에 방대하게 분포된 한글학교는 비록 1주 1회, 1회 3시간의 매우 느슨한 교육 과정을 갖고 있으나 여기에서 한국어를 배우는 약 95,000 명 학생의 대다수가 초등학교 학생이며 교육 과정의 특성상 다른 교육 과정의 교재 차용이 쉽지 않다는 점에서 교재 개발의 필요성이 매우 크다.

국외 한국어교육과정과 사용 교재의 유형

교육과정 분류 1	교육과정 분류 2	사용 교재의 유형	비고
공교육 과정	중·고등 학교	교사 작성의 임시 자료 국내 현지 발간의 성인용 교재	일본 지역은 현재 교재 개발하여 시험적으로 사용중임
	대학 (한국어 전공)	국내 발간 교재 현지 개발 교재 '한국어 무역실무' 등 과목별 교재 교사 작성의 임시 자료	미국과 중국의 일부 대학은 지역별 공동 개발 교재
	대학 (기초·교양과목)	국내 발간 교재 현지 개발 교재 교사 작성의 임시 자료	
	한국학교	국제교육진흥원 한국교육과정평가원 개발 교재	
기타 교육과정	한글학교	국제교육진흥원 한국교육과정평가원 개발 교재 지역별 한글학교 연합회 개발 교재 교사 작성의 임시 자료	각 등급별 교재는 주로 6단계로 되어 있음 기능별 교재로는 읽기 교재가 대표적임, 범주별 교재로는 발음, 한자, 문법이 대표적임
	사설학원	국내 발간 교재 현지 개발 교재 교사 작성의 임시 자료	사설 학원은 일본, 중국, 미국의 순으로 많으며 기타 지역은 거의 존재하지 않음

2) 교수요목 측면과 교재

교육과정의 설정 후에는 교수요목의 작성이 따른다. 교수요목은 교육내용을 상세화하고 교수-학습의 순서를 정해 놓은 것으로서 어떤 교과의 전 과정에 대한 학습 항목을 배열하여 구체화시켜 놓은 계획이며, 목표에 도달하기 위해 교과의 기본 정신과 철학을 단계에 따라 계획적으로 전환하는 교수 학습 요소에 대한 상세한 진술을 의미한다.(배두본 2000; 46-47). 교육 목표의 실천을 위해서 단원을 체계적으로 제시해야 하므로 교수 방법 및 이를 연결해주는 교재와 밀접한 관련을 가진 교수요목은 Hymes(1972)가 의사소통 능력 (Communication competence) 개념을 제기한 이후에는 언어를 통한 의사소통에 더 많은 관심이 주어졌다.[31]

31) 이러한 역사적 흐름을 대변하는 주된 교수요목은 Mckay(1978)가 제시한 구조적 교수요목(structural syllabus), 상황적 교수요목(situational syllabus), 개념적 교수요목(notional syllabus)이다. 이후 외국어 교육과 관련한 다양한 교수요목 논의 중 하나로 Yalden (1983)은 구조 기능적 교수요목(structural-functional syllabus), 다양한 초점의 교수요목(syllabus of variable focus), 기능 교수요목(functional syllabus), 의사소통 중심의 교수요목(fully communicative syllabus)을 제시했다.

외국어교육 교수요목과 관련한 최초의 논의로서 J.D.Brown(1995)은 지금까지 논의된 교수요목을 종합하여 여덟 가지의 내용을 선정하였는데 이를 간단히 정리하고 한국어 교재와의 관련성을 제시하면 다음과 같다.

외국어 교수요목과 한국어 교재와의 관련성

교수요목	기본 개념	한국어 교재와의 관련성
구조 교수요목 Structural Syllabus	음운, 문법과 같은 언어 구조를 중심으로 작성한 교수요목. 배열 기준은 난이도가 낮은 것부터 높은 것으로, 빈도 수가 많은 것으로부터 적은 것으로, 의미 기능이 간단한 것으로부터 복잡한 것으로 배열한다	1990년대 중반까지의 교재가 채택한 주된 교수요목임.
상황 교수요목 Situational Syllabus	언어 활동이 이루어지는 장소나 상황을 중심으로 작성한 교수요목. 식당에서, 길에서, 지하철 역에서, 시장에서와 같이 발화 장면을 중시한다.	최근에 일부 교재에서 중심적인 교수요목으로 채택하고 있음.
주제 교수요목 Topical Syllabus	각 등급에 맞춰 채택된 주제를 일정 기준에 따라 배열한 교수요목이다. 대체로 상황·교수·교수요목과의 혼합 형태를 보여 준다. 가족, 날씨, 음식, 전화 등을 예로 들 수 있다.	최근에 개발되는 한국어 교재에서 주로 채택하는 교수요목임.
기능 교수요목 Functional Syllabus	소개하기, 설명하기, 요청하기, 제한하기 등 언어활동의 기능적 측면을 중심으로 작성한 교수요목이다. 주로 주제 교수요목과 연계되어 사용된다.	최근에 개발되는 교재에서 때때로 채택되었음.
개념 교수요목 Notional Syllabus	물건, 시간, 거리, 관계, 감정, 용모 등과 같이 실생활 관련 주요 개념을 중심으로 작성한 교수요목이다. 유용성이나 친숙도에 따라 배열한다.	때때로 주제 교수요목이 일부가 포함되기도 하였음.
기능 기반 교수요목 Skills-based Syllabus	대의 파악, 주제 파악, 화자 의도 파악하기, 추론하기 등과 같이 언어 기능 중 특정 기능을 중심으로 배열한 교수요목이다.	주로 이해 기능으로 이 분야 교재가 매우 적기 때문에 현재까지 채택된 사례를 찾기 어려움.
과제 기반 교수요목 Task-based Syllabus	지시에 따르기, 편지 쓰기, 면접하기, 신청서 작성하기 등과 같이 실생활 과제 중심으로 배열한 교수요목이다.	주제 교수요목 등과 함께 때때로 채택되고 있음.
혼합 또는 다층 교수요목 Mixed or layered Syllabus	둘 이상의 교수요목을 함께 활용하여 작성한 교수요목으로서 엄밀한 의미에서 최근의 대부분의 교수요목이 이에 속한다고 볼 수 있다.	최근에 개발되는 교재들이 주로 채택하고 있음.

이 외에 최근 강조되고 있는 언어·문화와의 통합적 교육을 고려할 때 조항록·강승혜(2001)의 한국어교육에서 문화 교수요목의 도입을 강조하며 초급 단계에 적용한 연구('초급 단계 한국어 학습자를 위한 문화 교수요목의 개발')를 바탕으로 문화 교수요목이 추가될 수 있을 것이다. 교재 개발과 관련한 교수요목의 채택은 교육이 이루어지는 환경적 특성, 교육목표와 교육과정을 충분히 고려한 교수 방법과도 연계가 되어야 하는데 주제 교수요목을 주로 하고 상황 교수요목과 구조 교수요목을 보조적으로 활용 한다든가, 상황 교수요목을 주로 하고 기능 교수요목을 보조적으로 활용하는 등 혼합형 교수요목의 채택이 일반적인 추세이다.[32]

32) 최근에 개발된 한국어교재에서도 이러한 경향이 적절히 반영되었다. 다음은 그러한 교수요목의 실례이다

3) 학습자 요인 측면과 교재

최근 외국어교육의 주된 특징 중의 하나가, 학습자의 다양한 변인을 고려함으로써 교사 보다는 학습자가 중심이 되어 교수 학습이 이루어짐을 의미하는 학습자 중심의 교육(learner-centered instruction)이다. 학습자 중심의 교육은 교수법의 개발 및 적용, 교재의 개발 등 모든 측면에서 강조되는데 일반적으로 외국어 학습 또는 제 2언어 학습에서 강조되는 학습자 요인은 인지적 요인(cognitive factors), 정의적 요인(affective factors), 사회· 문화적 요인(sociocultural factors)으로 나뉘나[33] 교재와 관련하여 학습자 요인을 논할 때 다음과 같은 점이 고려되어야 할 것이다.[34]

첫째, 외국어로서 한국어를 배우는가, 제 2언어로서 한국어를 배우는가?[35] 지금까지 개발된 한국어 교재의 대다수가 외국어로서의 한국어 학습자를 대상으로 하고 있음에도 불구하고 대부분의 주요 상황 설정이 한국 내로 되어 있다.

둘째, heritage 학습자인가, non-heritage 학습자인가? 이는 한국어 교재와 관련하여 매우 중요하게 다루어져야 할 변인으로서 전 세계 한국어 학습자 중의 절대 다수가 heritage 학습자라는 사실은 이를 반영한 교재 개발을 요구하는 것인데, 현재까지 개발된 성인 학습자용 한국어 교재의 대부분이 이에 대한 기준을 충분히 고려한 것으로 보이지 않는다.

셋째, 학습자의 모국어가 무엇인가? 교수 활동에서 학습자 모국어를 사용하지 않는다 해도 학습자 모국어와의 대조분석학적인 접근은 매우 유용하여 상황의 설정이나 맥락의 구성에서도 학습자 변인이 고려될 수 있을 것이다. 학습자 모국어 체계와의 비교 접근은

한국어 교재에 채택된 교수요목의 예 1 (한국어세계화추진위원회 개발 초급 읽기 교재)

단원	주제	기능	어휘	문법	과제
1	소개	인물 소개의 글 이해하기 명함에서 정보 파악하기	국적 직업	-은/는 -입니다. -은/는 -입니까?	유명인에 대한 설명 읽기·명함읽기 자기 소개의 글 읽기
2	동작	일상적인 동작 파악하기 펜팔 편지 이해하기	동작 사물	-은/는 -ㅂ/습니다. -은 /는 -을/를 -ㅂ/습니다.	이상적인 동작을 서술한 글 읽기 펜팔 편지 읽기
·	·	·	·	·	·

한국어 교재에 채택된 교수요목의 예 2 (경희대학교 한국어 초급 2)

단원	단원명	주제	기능	문법/어휘/발음	과제활동	한국문화/게임
1	주말에 무엇을 하실 거예요?	휴일	계획 말하기	-만 -(으)ㄹ 거예요·준말 연습	주간 계획 짜기 반 친구들의 주말계획 물어보기	한국의 공휴일
2	전화번호 좀 가르쳐 주세요.	전화 (1)	부탁하기 확인하기	-아/어 주다 -에게/한테/께	전화/이메일 주소록 만들기 자유 게시판에 글 올리기	한국의 주요 전화번호
·	·	·	·	·	·	·

33) 인지적 요인으로는 인지 양식, 학습 양식, 언어적성이 있으며 정의적 요인으로는 인성, 동기, 불안 등이 있으며 사회·문화적 요인으로는 태도, 문화인식과 문화충격, 사회·문화적 거리 등이 있다.

34) 학습자 특성 이론을 바탕으로 하여 특정 언어권 학습자를 대상으로 하는 한국어 교재 개발 연구에 대하여는 백봉자(1999), 서양어권 학습자를 위한 한국어 교재 개발 연구 참조.

35) 최근 외국어교육계에서는 외국어로서 학습자와 제 2언어로서의 학습자를 분명히 구분하고자 하는 노력들이 있다. 이 둘의 경계선은 목표 언어 사회에서 얼마나 오래 체류할 것인가, 즉 목표어를 사용하여 장기간의 일상적인 생활을 영위하려고 하는가가 될 것이다. 한국어 학습자의 경우 한국으로 이민을 오는 외국인의 수가 적고 한국 내의 한국 회사에서 장기간 체류하는 외국인이 그리 많지 않다는 점에서 대부분의 학습자가 외국어로서 한국어를 배운다고 볼 수 있다. 다만 최근에 한국으로 역이민을 오는 해외 교민의 자녀나 한국 사회에 직접적으로 노출되어 장기간 생활하는 외국인 산업체 연수생 집단은 제 2언어로서 한국어를 배우는 것이라고 볼 수 있다. 그러나 실제 한국어교육 기관에 재학하는 이들의 수가 극소수라는 점에서 국내에서의 한국어교육도 대부분이 외국어로서의 한국어교육이라고 볼 수 있을 것이다.

이해를 도울 수 있을 뿐만 아니라 학습 동기도 유발시켜서 그 결과 학습자의 수준과 속도를 높일 수 있으며 학습자의 학습 과정(learning process)과 학습 전략(learning strategy)을 교사가 간파할 수 있고, 학습자가 범하는 오류의 원인을 찾아내어 정확하게 교정해 줄 수도 있다.[36]

넷째, 한국어 학습 목적이 무엇인가? 최근 외국어 교육계에서는 학습 목적에 따른 교육과정·교수요목·교재·교수법 개발 등에 대한 논의가 한창인데 이는 주로 ESP(English for Specific Purposes), EAP(English for Academic Purposes)라는 이름으로 쟁점화되었으며 내용 중심의 학습(Content-based Learning)이라는 새로운 교수-학습 방식을 출현시켰다.[37] 기존 교재의 대부분은 일반적 목적의 한국어(Korean for General Purposes)로서 최근 한국어 학습 목적들이 다양해진 시점에서 학습목적에 따른 교재의 개발은 중요한 의미를 갖는다.

(5) 교재 개발의 현황과 발전 방향

일본에서만도 270종의 한국어교재가 개발된 것을 비롯하여 현재까지 수백 종류의 한국어 교재가 개발된 바 있다.

- 국내 - 대학 : 경희대·고려대·서강대·서울대·연세대·이화여대·한국 외국어대 등
  기타 : 국제교육진흥원, 국학자료원, 명도원, 명지출판사, 한국어 세계화재단,
  시사영어사, 학연사, 한림 출판사 등
- 국외 : 하와이대·V.C 버클리 등 미국 대학, 일본·중국의 여러 대학 및 한글학교, 기타 여러 기관

전체적으로 보면 초급 교재는 비교적 많이 개발되었으나 고급 교재는 매우 적어서 특히 문법 교재와 독해 교재의 체계적인 개발이 요구되며 수준별 통합교재·이중언어교재·학습서 ·워크북 등의 개발과 평가만을 위한 교재의 개발 역시 필요한 것으로 보인다.[38]

---

36) 한국어와 언어 체계가 매우 유사한 일본어를 모국어로 하는 학습자의 경우 문법 항목에 대한 학습 속도가 매우 빠르다. 그러나 일본어 체계가 한국어를 학습하는데 부정적인 영향을 주는 경우도 적지 않다. 대표적인 예로서 한국어 음운 체계의 습득이 어렵다는 점과 일부 문법 항목을 제대로 활용하지 못하는 경우이다. 전자의 경우는 한국어 음운 체계가 일본어에 비하여 훨씬 분화되어 일본어에 없는 음운이 존재하기 때문이며, 후자의 경우는 일본어 문법 항목 하나가 한국어에서는 별개의 의미 기능을 갖는 다양한 문법 항목 여러 개와 대응하는 경우이다. 이로 인하여 대부분의 일본인 학습자는 오류를 범하기 쉬운 이러한 문법 항목을 애써 피하려고 하고 결과적으로 한국어 숙련도가 떨어지게 된다. 대표적인 예로 일본어권 학습자는 고급 단계에 이르러서도 '-고', '-어서', '-다가'를 혼동하고(일본어에서는 이를 변별하여 사용하지 않음) 일본어에 대응하는 것이 없는 '-는데'나 '-느라고'를 적절하게 활용하지 못한다.

37) 이에 대한 주요 연구로는 Dudley-Evans, T, & St John, M. J. (1998), Developments in English for specific purposes, Cambridge: Cambridge University Press와 저널 English for Specific Purposes 참조. 한국어교육에의 적용에 대하여는 이혜영(2001), 손호민(2002) 참조.

38) 민현식(2000)에서 교재의 13가지 개선 방향을 제시한 바 있으며 ① 표준 교육과정을 만들고 그 교수요목에 따른 교재 개발 ② 한국어 교육용 표준 문법에 바탕한 교재 ③ 문법번역식 교육과 의사소통식 교육의 융합 방식의 교재 ④ 평가 기준을 고려한 교재 ⑤ 매 과의 학습목표가 기술된 교재 ⑥ 내용교열에 철저한 교재 ⑦ 문화교육은 초급부터 이루어져야 한다 ⑧ 교사지침서가 동시에 제작되어야 하고 부교재가 다양하게 개발되어야 한다 ⑨ 기능 통합형 교재 ⑩ 기본어휘 공동고시가 필요하다 ⑪ 문어체와 구어체는 학습자 상황과 기능영역에 따라 조절하여야 한다 ⑫ 발음교육은 고급과정에서도 포함하여야 한다 ⑬ 제재를 다양화하여야 한다.
교수요목에 따른 문화교육이 초급부터 이루어져야 함과 아울러 어휘의 공동고시의 필요성을 논의하였다. 김

앞서 제시한 학습자 변인에 따른 교재, 흥미와 지적 호기심을 불러 일으키는 교재, 한국을 이해시키는 내용을 담은 교재 등의 목표를 달성할 수 있는 교재를 개발하려면 등급별 어휘 목록 선정, 표준 문법의 제정, 표준 평가 기준 마련, 한국어 학습 사전의 개발 등이 먼저 이루어져야 하며, 보다 효율적인 한국어 교육을 위한 교재 개발에 있어 교재의 체계적인 다양화·전문화·학술화·문화화·세계화·인터넷화[39]로써 한국어 교재가 지향해야 할 방향을 모색할 수 있다.

첫째, 교재의 체계적인 다양화로서 모든 분야에서 맞춤형이 요구되는 다양성의 시대에 전체적인 체계 안에서 개개 학습자에 맞는 교육 시스템이 이루어져야 한다.

둘째, 교재의 전문화로서 한국어 교육과정, 교수요목, 교재개발 등을 총괄할 수 있으며 교육 경험을 가진 지역별·언어권별 교재 개발 전문가를 양성해야 한다.

셋째, 교재의 학술화로서 언어학·국어학·심리언어학·사회언어학·인지언어학 등 각 방면으로 연구된 언어습득이나 언어학습 결과에 의거하여 개발된 교재 및 이를 가지고 교수-학습했을 때에 나타나는 결과에 대한 연구의 지속적인 입력이 요구된다. 즉 인지발달과 언어발달 단계에 맞는 교재, 동일한 언어라도 사회 언어학적 환경과 문화적 배경에 맞는 교재, 언어의 보편성과 한국어의 개별성이 잘 반영된 교재의 개발과 개선을 위한 학술적 연구의 풍토 조성이 필요하다.[40]

넷째, 교재의 문화화로서 교재는 교실에서 교사와 학생이 함께 사용하는 교육의 매개체임과 동시에 한 사회의 문화 척도를 보여주는 문화 상품이라는 점에서 내용·지질·삽화·사진 편집상태·본문 및 표지 디자인·제본 등의 제반 조건에 있어 그 사회의 문화 수준에 부합되거나 그 이상이 됨이 바람직하다.

다섯째, 교재의 세계화로서 단순한 언어교육이 아니라 한국어학습을 통해 한국에 대한 이해도를 높이고 호의를 가질 수 있는, 특별히 문학 및 문화와 연계된 교재 개발이 요구된다.

여섯째, 교재의 인터넷화로서 전세계 언제 어디서든 인터넷을 통해 한국어는 물론 한국 문화·역사·발전상 등을 체계적으로 학습하며 스스로도 자신의 한국어 능력과 문화인지

광해(2003)의 등급별 국어교육용 한국어 어휘 목록은 이 분야의 최초의 연구이며, 현재로선 가장 체계적인 어휘 등급 평정으로서 국내외 한국어 교육에 하나의 이정표를 제시한 괘거로 평가된다. 여기서는 1 등급 1,845, 2 등급 4,245, 3 등급 8,358, 4 등급 19,377개가 실려있다. 그러나 이 목록이 완전무결하다고 하기는 어려울 것이다. 1급에 '가엾다, 겨레, 관하다, 끌다, 놈, 오징어, 입장, 흘리다'등이 포함되어 있는데 반하여 '가까이, 건너가(오다), 기뻐하다, 기온, 남녀, 더위, 숫자, 신호' 등은 2등급에 포함된 점 등은 논란의 여지가 있어 보인다.

39) http://teen Korea.hanminjok.net, http://www.fas.harvard.edu/~korea, http://www.koreantutor.com, http://korean.sogang.ac.kr, http://arts.monash.edu.au/korean, http://www.ild.com/klessons, http://www.kankoku.gr.jp. 최정순(2002)에서 소개하는 영어권 청소년 교포들을 위한 한국어 학습 웹 사이트 에서는 'Teen Korea Family', 'Teen Korea Friends', 'Teen Korea Favorites'의 세 영역으로 나누어 50개 과를 구성하여 현실적으로 학교에서 충분한 한국어 학습을 할 수 없는 점을 감안한 보완책을 제시하였고 'Zoom-in Korea'라 명명한 자료 사이트에 문화항목 27개를 편성하여 한국의 전통 및 현대 문화를 이해할 수 있도록 하였다.

40) 민현식(2000, 한국어 교재의 실태 및 대안)과 같이 한국어 교재 연구론을 크게 교재 유형론·개발론·평가론 연구의 세 분야로 나눈 포괄적이며 거시적인 논의가 있으나 좀더 미시적이며 구체적이고도 실증적인 연구와 함께 현장 교사와 교재 개발팀의 공동 연구가 요구된다. 외국의 교재 개발이나 평가 이론에 대한 검증 연구와 아울러 외국어 학습 이론 및 교재론, 그리고 교수-학습상에 나타나는 문제점들을 종합하여 지속적으로 수정· 보완해 나가는, 교재 개발에 대한 본격적인 연계적 연구의 축적이 아쉽다.

도를 측정할 수 있도록 평가 프로그램이 수반된, 초급에서 고급 과정을 아우른 인터넷 교재 개발이 요구된다.[41]

(6) 한국어 응용교육을 위한 교재 개발의 논제

한국어 교육의 가속화되고 있는 발전에 따라 활발해지고 있는 교재개발에 관한 논의 가운데 핵심적이면서 쉽게 결론을 내리지 못하고 있는 논의들을 간단히 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 범용의 교재는 필요한가? 현재 한국어교육계에서 개발되어 활용되는 교재의 대다수는 해당 교육기관의 교육목표·교육과정·교수요목에 맞춰져 있어 기관교재의 성격이 강하다. 그러나 최근 급격히 확대되고 있는 한국어 교육 현장은 각기 고유한 변인을 가지고 있을 뿐만 아니라 교육 과정·교사 자질 등에서 큰 편차를 보이고 있는데, 결국 이 논의에 대한 핵심은 수요자가 교육의 기회를 갖지 못하는 상황과 교재의 자체 개발이 어려운 현실에서 전 세계에서 두루 쓰일 수 있는 일반적인 교재를 우선 개발하여 보급함으로써 기본적인 요구를 해결하고, 필요한 경우 부분 선택·개작 또는 보조 자료의 개발 등으로 보완하여 각 현장의 특성에 맞춰 적절하게 활용되기를 바라는 데 의의가 있다.

둘째, 통합 교재인가·분리 교재인가? 최근의 외국어교육은 통합적 경향을 띠고 있어 여러 교수요목이 종합적으로 반영된 혼합형 교수요목(mixed syllabus)이 주를 이루기 시작했고 4기능 통합 교수법(4skills integrated instruction)이 보편화되고 있으며 주제·기능·어휘· 문법·문화 등이 함께 포함된 교재가 주로 개발되고 있다. 실제 의사 소통이 네 가지 언어 기능의 통합적 현상으로 이루어지고 교육과정과 교수요목 역시 통합적으로 설정되는 예가 많듯이 통합교재는 1차적으로 더 큰 활용가치를 가지며 분리 교재일 경우 사용상의 불편함이 또한 큰 문제로 지적되나 다양한 학습 과정과 학습 효과에 따라 분리교재 사용의 필요성이 대두되어 앞으로 각 기능별 교재 각 범주별 교재의 개발이 이루어져야 할 것으로 보인다.

셋째, heritage교재는 어떻게 달라야 하나? 주제 교육 진흥원, 한국 교육과정 평가원, 재외동포재단 등에서 해외교포에 대한 교육을 실시하며 지원하고 있지만 이들을 대상으로 하는 교육 현장에서는 체계의 미정립·연구의 부족·교육 전문 인력의 부족·교재의 빈곤 등이 심각한 문제 중의 하나이다. 우선 유치원 원아로부터 성인 학습자까지 폭넓게 존재하는 연령대의 광범위한 분포와 관련하여 유소년 학습자를 위한 교재에서는 언어습득론·이중언어교육론에 바탕을 둔 접근법이 유용할 것이며, 학습자가 교육현장에 들어오기 전 이미 가정에서 어느 정도 한국어에 노출되어 있다는 점은 네 가지 의사소통 기능과 관련하여 말하기·듣기는 강화의 측면에서 쓰기·읽기는 보완의 측면에서 접근할 수 있다는 가설을 가능케 한다. 또한 heritage와 non-heritage가 혼재되어 있는 대학·고등학교의 한국어 교재 설정에 있어 주요 학습자 집단으로서의 heritage의 존재를 어떻게 고려해야 할 것인지는 고심해야 할 대목이며 무엇보다 다양해진 시점에서 이들에 대한 교육 목표 및 학습 목적에 따른 교재의 개발은 중요한 의미를 갖는다.[42]

---

41) 한국어 세계화추진위원회를 중심으로 여러 기관이 공동으로 개발하는 멀티미디어를 통한 한국어 학습 체제도 생각해 볼 수 있다.

Ⅲ. 結言

한국어 교육 분야의 선행 연구들을 통해 밝혀진 한국어 교육에 있어서의 전반적인 문제를 정리해 보면 첫째로 한국어 교육을 담당하는 교사의 전문성을 들 수 있고 둘째, 한국어 교육에 있어서의 교육과정 및 교수법에 대한 문제를 꼽을 수 있으며 셋째, 한국어 교육의 목표에 맞는 다양한 교재개발의 문제를 들 수 있겠다.[43] 여기에서는 특별히 한국어 교재 개발과 관련한 기초적 논의의 하나로 교재의 개념·기능·유형 및 개발 원리와 관련 연구[44]의 최근 경향 및 실태와 동향을 살펴보고 몇 가지 쟁점을 제시하였다.

논의의 전개를 정리하면서 요약하고자 하는 제언은, 우선 최초 한국어 교육계에서 두드러지게 나타나고 있는 교재 관련 연구가 학습자 요구 분석·학습자 변인별 교재 개발·한국어 교재의 총론적 연구 등 과거에 비하여 다양해졌고 특히 전 세계적으로 한국어 교육이 확대되면서 다양한 교육과정과 교수요목이 개발되고 있으나 이와 관련된 연구가 만족스럽게 진행되지 못하고 있다는 점이다. 이것은 교재 개발과 관련한 그 동안의 논의가 제한적임을 의미하며, 지금까지의 교재 개발 실태를 교육과정·교수요목·학습자 요인 측면에서 살펴볼 때 교육 현장에 시급한 과제를 제기하고 있음을 알 수 있다.

학습자 중심의 교육이 강조되며 다양한 교재의 개발이 요구되고 있는 현실에 비추어 볼 때, 국내의 경우 아직은 주교재 개발 단계에 머물러 기능별·범주별·학습자 언어권별 교재의 개발이 제한적인 상황이며 국외의 경우 현지 교육 환경에 적합한 교재의 개발이 매우 더디고 기능별·범주별 교재의 개발을 찾기가 쉽지 않다.

이는 상황 설정 등이 대부분 국내에 맞춰져 있는 국내 교재가 국외에서 그대로 사용되기에는 여러 제약이 따를 것이라는 점을 고려할 때 시급히 개선되어야 할 점으로 보이며, 국내외의 한국어 교육과정이 다양하게 개선되고 있는 만큼 한국어교육 과정의 확대 과정에서 교재 개발과 관련하여 나타나는 주요 문제 및 교재 개발의 방향성 설정에 도움이 될 수 있는 대안의 모색과 연구로써, 이를 뒷받침할 효율적인 교재 개발이 머잖았으리라고 본다.

---

42) 재미한인학교협의회 (NAKS)가 밝힌 한국어교육의 목표는 일반적인 것과는 달라서 민족적 정체성을 지닌 가운데 현지 생활에 적응하도록 함이 제 1의 목표이며, 한국교육과정평가원의 한 연구 보고서(류재택 외, 2002, 재외동포용 한국어 교재 개선을 위한 교육 과정 개발)에서도 해외교포 한국어교육의 목표를 한국에 대한 이해, 민족적 정체성의 함양, 거주국에의 성공적 정착, 태토(胎土)의 중요성 인식, 한국과의 교류 능력 배양 등으로 설정하고 있다. 해외교포 한국어교육에 대한 이러한 목표 설정은 한국어 의사소통 능력의 배양뿐만 아니라 한국의 사회, 문화, 역사 등 한국에 대한 제반 이해의 폭과 수준을 달리하도록 만든다. 이는 교재 편찬에 있어서 주제·소재의 선정, 과제의 설정, 문화 항목의 선정 등을 감안할 때 일반적인 한국어교육용 교재와는 다른 기준을 요구하는 것이다.

43) 이 외에도 지금까지 제 2언어로서의 한국어 교육에 관한 연구에 있어서는 언어학적 이론에 바탕을 둔 연구들은 있지만 제 2언어로서의 한국어 학습을 교수 학습의 과정으로 보는 교육학적 관점의 연구들이나 교수 학습에 영향을 미치는 다양한 교수 변인 학습자 변인과 같은 심리학적 이론에 근거한 다양한 연구들이 부족한 실정이다. (강승혜, 1996, '제 2언어로서의 한국어 학습자의 언어학습 전략유형 및 학습결과 분석 연구' pp.4~pp.5)

44) 교재 편찬에 대한 개선책으로서 김경식(1986)의 '외국어로서의 한국어 교재에 대한 연구'가 있다. 여기에서는 국내 한국어 교재를 회화용 교재·독본용 교재·한자용 교재·종합용 교재 등의 유형 별로 분류하고 부교재 채택과 그 사용 현황을 보고하였으며, 한국어 교재의 문제점으로 형식적인 면에서는 교재 종류의 다양성·그림(삽화) 활용 문제를 내용적인 면에서는 고재의 현실 적합성 여부·과정간의 유기적 연관성을 언급한 후에 구체적인 한국어 교재의 개선책으로 발음지도·어휘제시·소재선택·내용의 구성·문법 설명·한자교육·바람직한 교수법을 다루었다.

<참고문헌>

구장회. 1991. 외국인을 위한 한국어 교재 개선에 대하여
권미정. 1992.외국어로서의 한국어 교재 연구: 기본 교재의 검토와 새 모델의 모색
김경식. 1986. 외국어로서의 한국어 교재에 대한 논문: 교재 편찬에 대한 개선책
김남길. 1989. On Korean language textbooks
김영만. 1999. 외국어로서의 한국어 교재 개발 연구
김중섭 외. 1999. 외국인을 위한 한국어 교재 개발에 관한 연구
라혜민 외. 1999. 한국어 교재의 효율적 개발 방향
민현식. 2000. 한국어 교재의 실태 및 대안
박갑수. 1995. 한국어의 세계화 방안 : 해외 한국어 교육의 교재 개발을 중심으로
박영순. 2003. 한국어 교재의 개발 현황과 발전 방향
방성원. 2000. 통합 교수를 위한 한국어 교재 개발 연구
백봉자. 1991. 한국어 교재 개발을 위한 기초 작업
부성신. 1998. 외국인을 위한 한국어 교재의 분석 및 평가
심재기· 문금현. 2000. 외국어로서의 한국어 교재 연구
원진숙. 1999. 외국어로서의 한국어 교육을 위한 교재 개발 방향
위태연. 1982. 한국어 교육과 교재 개발의 방향
이관규. 1995. 한국어 교재의 구성 원리와 내용
이동재. 1993. A Review of Recently Published Korean Textbooks
이선한. 1999. 한국어 교과서 개발의 이론과 실제
이정아. 1995. An analysis of Korean textbooks for foreign learners
이종석. 1983. 재외 국민 교육 현지 사용 국어교재 검토 및 개발에 관한 연구
조항록. 2003. 한국어 교재 개발을 위한 기초적 논의
지현숙. 2001. 웹기반 한국어 교재 개발의 쟁점
장석진. 1974. 외국어로서의 한국어 교육: 교재편찬에 관한 기초 연구
정광 외. 1995. 한국어의 세계화 방안: 해외 한국어 교재 개발을 중심으로
황진영. 2000. 외국인을 위한 한국어 교재 구성의 원리와 구현 방법 고찰

The researching task of the developing teaching text
for the International Korean applied education

BAEK YOON

University of Macau
Japanese & Korean Centre

<Abstract>

The educational goal, aim, substances, method, evaluations, there is all in the teaching text. But the most important thing is cultivating competent and earnest teacher's qualities, construction of foundation and conditions for exchange and communication, furthermore in this global age of network, developing education text has various functions, types and categories to market Korean of international era by multicultural contents relating and informing Korean people, history, event, land to foreign area.

Key words ; international Korean, cultivating specialized and professional qualities of teachers, developing multicultural contents applied education text

뉴스 기사 장르와 문법과의 상관관계
- 학생 번역문의 오류 연구

최경희
University of New South Wales

In translation studies, genre and grammar have each flourished in their own right as a subject of study (e.g. Trosborg 1997; Baker 1992). But research solely dedicated to the complementary relations between genre and grammar has been rare, particularly from the translation education perspective. Neither genre nor grammar can function properly without the other in a text because context (genre) and 'wording' (grammar) are inseparable. The aim of this paper is to examine the correlation between genre structure and grammar in the analysis of errors in student translations of news story texts. Drawing on Systemic Functional Linguistics (SFL), translations of two subtypes of news reporting texts from English to Korean are analyzed. The main data include two source texts and their translations by nine Master's students. The findings of this paper show that a large majority of translation mistakes arise from a lack of knowledge of genre structure and its interconnection with logical meaning (how clauses, sentences and paragraphs are combined). The research reported in this paper indicates that genre structure and grammar together constitute useful resources for teaching the translation of news reporting texts, with more studies of genre structure in other subject fields desired.

Research questions:
This paper seeks to answer the following two questions. Firstly, what makes it difficult for students to confidently translate a hard news reporting text, one of the most common types of texts? Secondly, are there any patterns in translation errors caused by lack of knowledge of the generic structure? In answering these questions, a systematic approach is attempted, not by trying to fix all individual translation problems, but by pointing to a direction for possible remedies drawing on genre theory of Systemic Functional Linguistics (SFL). The paper will look at the concept and configuration of genre (Martin 1997), particularly those of news reports (White

1997), for grounding the ensuing discussion. Discussion and interpretation will be made on general features of translation errors followed by specific examples of translation errors; these errors form certain patterns in the student translations at the three levels of above-sentence (genre), sentence and below-sentence. In this process, attention will be given to how genre structure of news reports and logical meaning embedded in the texts together comprise "structures of meaning" (Candy 1989: 108). These structures, in turn, serve as a criterion for analyzing the error patterns of student translations of news reporting genres.

Methodology:

In analyzing student translations of the news texts, two tools are used: the nucleus and satellites relations proposed by White (1997), and the clause combining table put forward by Halliday and Matthiessen (2004: 380). The former provides a criterion in the dimensions of context, specifically genre, and the latter in the dimensions of lexico-grammar. The nucleus (headline/lead) and its satellites in the second phase of a hard news report are related by logical meaning such as 'elaboration','contextualization','causeandeffect','justification'and'appraisal'(only'appraisal'concernsinterpersonalmeaning).Theserelationsareusedinthispaperasguidelinesfordeterminingparagraphcombiningaswellasformeaningmakingbetweenthenucleusandthesatellites.

In Systemic Functional Grammar (SFG), clause combining types are categorized into two: degree of interdependency (equal or unequal relations) and logical-semantic relations ('expansion'and'projection').'Expansion'issubdividedintothreesubtypes:'elaboration'(meaningisspecifiedordescribed),'extension'(meaningisadded,replacedoralternated)and'enhancement'(meaningisqualifiedbytime,causeandeffect,condition,etc.).'Projection'coversbothdirectandindirectspeechesandthoughtascanbeseeninacartoonwhereaballoonoracloudisprojectedaboveacharacterspeakingorthinking(HallidayandMatthiessen2004:454).Beingpartoflogicalmeaning,'projection'isoneofthe translation problems in the hard news texts students find difficult to deal with.

As to the procedure of analysis, translation errors of the two news reporting texts were broken down into four meanings of experiential, interpersonal, textual and logical. Then, logical meaning errors were subcategorized into translation errors at above-sentence level, at sentence level and at below-sentence level. Here, the above-sentence level corresponded to genre structure level because most of the paragraphs in the texts are one-sentenced. After this, logical meaning errors involving direct and indirect quotations ('projections')werecountedtoseeiftherewasanyrelationbetweenthenumberof'projections'a

ndthenumberoferrorsatgenrestructurelevel.Finally,relevantexampleswereidentifiedandelaboratedtodemonstratethecasesinpointoflogicalmeaningerrorsatthethreelevelsofabove－sentence,sentenceandbelow－sentence.Indiscussingthequalitativeanalysis,moreinstanceswereusedfromtheissuesreporttextthanfromthenewsstorytext,whereahighernumberoftranslationerrorswerefound.

전통문화와 한국어 교육

－A Better understanding and Education of Traditional Culture for Foreigners－

소황옥 (한국)
(SOH Hwang Oak, Korea)

Ⅰ. 들어가는 말

한국의 다문화 가족은 1990년대부터 시작된 이주 노동자의 국내 거주와 농촌 총각의 국제결혼으로 시작되어져 해마다 취학 아동들이 늘어나고 있으며, 청소년으로 성장한 자녀들의 자아 정체성 확립과 사회적응이라는 가족과 사회적과제는 결혼이민자인 부모와 자녀들의 한국어교육의 질적 향상과 한국전통문화의 폭넓은 이해를 높힐 수 있는 교육서비스를 필요로 하고 있다. 여성결혼이민자와 취업이민자가족을 위한 한국어 교육에 대한 프로그램 기획에 대한 정책마련은 문화체육관광부와 보건복지 가족부 및 지방자치단체에서도 지속적인 관심으로 꾸준한 지원과 보다 효과적인 방안을 마련하고 있으며, 그 외의 종교단체를 포함한 민간단체에서도 자율적인 프로그램을 마련하여 운영하는 등의 다양한 형태의 한국어 교육이 운영되고 있음을 볼 수 있다.

해외에서의 한국학 보급과 한국어교육도 점차 활기를 띠고 있는데, 이는 한류의 영향 등에 의한 중국 유학생들이 매년 증가하고 있으며, 한국 기업 등의 취업을 위한 베트남 등의 동남아시아 지역, 우즈베키스탄, 몽골 등지의 중앙아시아 지역의 현지 한국어교육의 증대에서 볼 수 있다. 미국의 경우도 대학 입학을 위한 SAT시험에서 한국어가 제2외국어로 선택 될 수 있기 때문에 현지 교민이나 이민자들 자녀의 대부분은 한글학교를 통한 한국어교육에 참여하고 있기에 현지에서의 한국어 교육의 새로운 프로그램과 한국어 교재에 대한 요구와 필요성은 매년 증대되고 있음은 물론, 한국전통문화와 관련된 한국어교재에 대한 수요는 절대적이라 할 수 있다.

또한 국제결혼을 통해 늘어난 다문화 가족은 최근 들어 다문화가족에서 발생할 수 있는 문제점들이 주목 받기 시작하였다. 점차 늘어가는 외국인 며느리와의 한국내의 가족 간의 형성되어지는 인간적, 문화적 조화에 대한 관심은 물론 그들 자녀들의 한국전통문화의 이해와 전승의 문제도 다문화사회에서 빼놓을 수 없는 새로운 사회적 화두가 되어가고 있다.

다문화사회의 모습을 갖추어 가고 있는 현대의 한국인들이 외국 출신 한국거주자들의 타문화를 얼마나 이해하고 있으며, 한국거주의 외국인들은 한국문화를 어떻게 이해하고 받아들이고 있는지에 대한 평가와 이해는 다문화의 혼류와 통섭(interflow and consilience)이라는 자연스러운 사회화 과정 속에 있는 한국에서 외국인을 위한 한국어 수준과 올바른 한국전통문화의 이해를 높일 수 있는 교육 내용과 교육 방법의 개발은 매우 흥미롭고 중요한 과제라 할 수 있다.

국제결혼을 통해 늘어난 다문화 가족은 결혼과 장기거주에서 비롯되어지는 시부모와 며느리와 의 갈등, 한국인2세 자녀들이 갖고 있는 자아정체성의 확립 문제는 새로운 사회적 이슈가 되고 있을 뿐만 아니라 점차 늘어가는 외국인 며느리에 대한 한국가족의 이해와 조화는 국제결혼으로 연결되어진 새로운 다문화가정의 중요한 결속력으로 필요한과 동시에 대부분이 아시아권의 며느리라고 가정 할 경우, 자국의 전통적 관습 속에 익숙하였던 외국인 며느리와 한국 내에서 외국인 어머니를 갖고 있는 다문화 자녀들이 어머니로부터 습득되어진 어머니 나라의 전통과 한국전통문화와의 차이를 이해함과 동시에 한국인으로서 한국의 전통문화의 이해하고 받아드리는 것에 대한 사회적인 이해도 필요하다고 보여진다. 다문화사회의 모습을 갖추어 가고 있는 현대의 한국인들이 외국 출신 한국거주자들의 타문화를 얼마나 이해하고 있으며, 한국거주의 외국인들은 한국문화를 어떻게 이해하고 받아들이고 있는지에 대한 평가와 이해는 다문화의 혼류와 통섭(interflow and consilience)이라는 자연스러운 사회화 과정 속에 있는 한국에서 외국인을 위한 한국어 수준과 올바른 한국전통문화의 이해를 높일 수 있는 교육 내용과 교육 방법의 개발은 매우 흥미롭고 중요한 과제라 할 수 있다.

그동안 한국어교재나 교육 프로그램이 다양한 콘텐츠를 갖추며 지속적인 발전을 가져오고 있으며, 세계화의 물결 속에서 전통문화는 국가이미지를 높일 수 있는 국가브랜드로서의 위상을 높이고 있음을 충분히 느끼고 있다. 하지만 한국어 교재의 내용과 교육에서의 한국전통문화와 관련되어진 교육의 수준과 내용은 단순히 한국어를 통한 의사소통의 능력 향상이라는 학습 목표에 주안점을 두어, 한국의 전통문화 예술 전반에 단순히 서술적으로 소개하거나 전달하는 것이 대부분이므로, 한국적 정서를 경험하지 못하거나 익숙하지 않은 외국인이나 재외동포 자녀들이 한국어 교육 과정을 통하여 한국의 전통문화를 이해하기에는 어려움이 있다고 보여 지며, 더구나 한국전통문화예술에 대한 전문적 지식이 부족한 한글학교 교사들조차도 한국전통문화의 올바른 이해가 부족한 가운데 교재내용을 학생들에게 설명하기에 많은 어려움이 있다고 할 수 있다.

본 연구는 외국인과 재외동포 자녀들을 대상으로 하고 있는 한국어 교육에서의 한국전통문화예술이 한국어 교재와 교육 프로그램에 충분히 반영되고 있지 않다는 점과 한국어 교재 내용에 전통문화 관련 항목을 단순히 포함시킨 한국어 교육이 한국의 독특하고 우수한 문화를 설명 할 수 없으며, 한국의 자연환경과 종교, 철학 등을 통하여 만들어진 한국인의 정서를 충분히 이해시키지 못하고 있다는 관점에서 시작되었다. 한국어 교육에 한국의 전통문화를 포함시켜 한국어를 배우는 과정에서 자연스럽게 한국 전통문화의 이

해를 도모할 수 있도록 한국전통문화를 통한 한국어교재 개발과 교육방법을 제안하였다.

또한 국내외에 있는 외국인이나 해외 동포 자녀들이 한국어와 함께 한국전통문화와 한국의 미풍양속을 이해 할 수 있게 하는 한국어 교육을 제시하는 것으로 외국인들은 물론 국내 거주의 외국인 다문화 가족들이 한국어를 배우는 과정에서 한국어 사용을 통한 의사소통은 물론 세계 속의 한국의 역사, 한국인의 미적 감성과 정서를 이해 할 수 있는 한국의 미풍양속과 민속예술을 올바르게 알고 이해할 수 있는 한국전통문화예술과 민속문화의 콘텐츠와 한국어를 함께 교육하는 방안을 제시한다.

따라서 우선적으로 한국어교육 방안 제시에 필요한 기초조사를 실시하여 언어학과 한국 전통문화예술 및 민속학을 융합한 응용언어학으로서 한국어 교육과 동시에 한국의 고유한 전통문화의 정체성과 민속을 보다 효과적으로 이해시킬 수 있도록 한다. 한국어교육과정에서의 전통문화의 교육 내용과 교육방법을 살펴보고, 전통문화가 이입된 효과적인 한국어교육의 방안을 제시하여 전통문화콘텐츠를 활용한 한국어교재 방안을 제시하여 외국인들에게 다가 갈수 있는 한국의 전통문화의 이해의 수준을 높이기 위한 한국어 교육의 방안을 보여주고자 한다.

Ⅱ. 한국어교육의 내용과 교육방법

국내외에 있는 외국인이나 해외 동포 자녀들이 한국어와 함께 한국전통문화와 한국의 미풍양속을 이해 할 수 있게 하는 한국어 교육을 제시하는 것으로 외국인들은 물론 국내 거주의 외국인 다문화 가족들이 한국어를 배우는 과정에서 한국어 사용을 통한 의사소통이 가장 기본적인 학습내용이 되고 있음은 물론이지만, 세계사를 통하여 바라 볼 수 있는 한국의 역사나 한국인의 미적 감성과 정서의 이해를 도울 수 있는 한국의 미풍양속과 민속예술에 대한 전반적인 개요를 올바르게 알고 이해할 수 있도록 한국전통문화예술이나 민속 문화의 콘텐츠를 한국어를 함께 교육한다면 보다 효과적인 교육 효과를 가져 올 수 있다고 본다.

효과적인 한국어 교재의 개발과 교육 효과를 높이기 위해서는 우선적으로 한국어교육 방안 제시에 필요한 기초조사를 실시하여 언어학과 한국 전통문화예술 및 민속학을 융합한 응용언어학으로서 한국어 교육과 동시에 한국의 고유한 전통문화의 정체성과 민속을 보다 효과적으로 이해시킬 수 있는 방안을 모색하는 것이 필요하다. 한국어교육과정에서의 전통문화의 교육 내용과 교육방법을 살펴보고, 전통문화가 이입된 효과적인 한국어교육의 방안을 제시하여 전통문화콘텐츠를 활용한 한국어교재를 개발하여 외국인들이 한국의 전통문화의 이해와 관심의 수준을 높이기 위한 한국어 교육의 단계별 연구 내용은 다음과 같다.

1. 한국어 교육 목표의 변화와 관련된 교육현장의 조사 연구

한국어교육은 세계를 무대로 그 대상과 방법, 교재 등이 다양해지면서 그 영역이 점차 확대되고 있으며, 최근의 한국어 교육은 국어 교육을 포함하며, 한국의 국제화와 세계화를 주도하는 분야로 인지 할 뿐만 아니라, 국가 차원의 다민족, 다문화 국가로 접어드는 한국사회를 통합하는 중요한 수단으로 인지되고 있어 한국 정부에서도 10대 정책과제로 선정하여 다양한 노력과 지원을 하고 있다. 또한 한국어 학습자가 급증하면서 국내외에서 다양한 형태의 한국어 교육 기관과 단체가 급증하면서, 한국어의 세계화를 향한 한국어 프로그램, 한국어 교육자를 양성 프로그램, 한국어교육자 재교육 프로그램 등이 다양하게 개설되어 운영 개발되고 있다. 이 과정에서 언어권별, 기능별, 대상별 측면에서 다양한 한국어 교재가 개발되어, 학습자의 수준에 다른 단계별 교재와 그림이나 사진 등의 보조 자료를 활용한 멀티미디어 교재 등이 개발되었고, 최근에는 IT산업과 디지털 산업을 기반으로 인터넷 교재로의 전환이 이루어지고 있다.(신현숙, 2009)

2011년 다문화가족지원센터 운영가이드북에 의하면 2011년 현재 다문화가족 지원센터는 200개소를 지정하여 운영하고 있으며 방문교육사업 200개소, 다문화가족의 자녀에 대한 언어발달지원사업은 163개소, 통번역서비스지원사업 129개소, 엄마(아빠)나라 언어 습득 지원을 위한 「언어영재교실」 사업을 추진하여 현재 100개소가 운영되고 있다. 또한 다문화가정 교육은 기초 자치단체 단위로 더욱 활발하게 이뤄지고 있으며, 그 규모는 전국 881개로 추정되며 그 외에도 다양한 단체와 학교의 교류를 통해 다문화가정에 대한 교육이 개발되고 유지되고 있다. 교육 내용은 지원센터 및 기관마다 각각 다르게 나타나고 있는데 강원도 다문화교육지원센터는 부모를 대상으로 한 전통문화체험 및 컴퓨터 교육과 아동을 대상으로 한 학교생활 안내 및 한글 교육을 실시하고 있고, 충남 다문화교육센터의 경우, 초등학생을 대상으로 한글, 교과목, 미술, 영어 수업 등을 학년별로 나누어 진행하고 있다. 한국디지털대학교의 다문화가정 e- 배움 캠페인은 컴퓨터, 문화소양, 한국어 교육을 비롯해 배우자의 국적에 따른 언어 교육과 전문화 교육 과정을 인터넷을 통해 실시하고 있다. 이렇듯 기관에 따라 교육 내용은 다른 양상을 보이고 있으나 대부분의 한글 교육 및 한국 전통문화 교육을 중점으로 컴퓨터와 예술 교육 등을 연계한 형태를 띠고 있다.

교육인적자원부와 교육과학기술부가 2007/2008년 각각 발표한 다문화가정 학생 교육지원 계획에 따르면 2007년은 언어에 대한 장벽을 없애 사회적 귀속감을 높이는 동화주의적 다문화정책이었다면 2008년에는 일반 학생들에게 다문화 가정에 대한 이해력을 높이도록 하는 교육과, 다문화 가정의 학생들을 글로벌 인재로 키우는 것을 목표로 삼고 있다.

교육 내용에 대한 통계 자료가 남겨져 있지 않아 정확한 비교는 불가능하나 과거의 국어 교육 중심에서 벗어난 교재 내용의 종류가 다양해진 모습을 발견할 수 있으며, 특히, 다문화가정의 자녀의 한국어 교육 시 학년이나 나이별로 나누어 체계적인 학습을 실시하는 것을 알 수 있다. 또한, 현대 한국문화를 쉽게 접할 수 있는 미디어 교육과 관계증진을 위한 심리 교육 및 아버지 교육 등의 프로그램도 생겨나고 있으며, 2개 국어를 가까이서 접할 수 있는 이점을 이용한 영어교사양성 과정 및 민간 외교관 역할을 할 수 있는 수업을 실시하고 있고, 교육 장소를 직접 찾을 수 없는 경우를 고려해 방문 지도 및 인

터넷 교육을 실시하는 것도 다문화 교육의 변화이자 큰 성과로 볼 수 있다. 이렇듯 동화주의적인 관점에서 벗어나 경제적 지원과 연결되는 인적자원개발 교육이 개발되고 있으며, 다른 문화로 생겨나는 차이를 해결할 수 있는 심리치료 및 의사소통을 위한 교육 등 세심한 부분까지 확대되고 있어 다문화교육 방법은 나날이 발전하고 있으므로 이에 상응할 수 있는 한국어 교육 내용과 교재의 콘텐츠 연구 개발이 필요하다.

한국전통문화의 이해를 높일 수 있는 한국어 교육은 국내의 취업, 결혼이민자들로서 이루어진 다문화 가족들, 해외 거주의 한국인2,3세, 한국에 관심을 갖고 있는 외국인들 모두에게 필요한 것이지만, 이를 위한 다양한 교재 개발은 학습 현장의 교사들과의 지속인 교류와 검증작업을 통하여 이루어져야 함을 감안 할 때, 국내의 한국어 교육은 근간에 들어 지방을 포함한 여러 지역에서 이루어지고는 있지만 한국어 교육을 담당하고 있는 교사들의 자격과 교육경력이 표준화되지 있지 않을 뿐만 아니라 이들 단체와의 교류에는 많은 어려움이 있다.

미국의 경우 한국어 교육은 주로 교회를 중심으로 이루어지고 있으며, 크게 미국의 동부와 서부로 나누어진다. 미국 서부 지역인 LA에 위치하고 있는 USC에서 매년 개최하고 있는 한글학교 교사들의 한국어 교육을 위한 워크숍에 참석하는 한글학교는 한국인이 많이 거주하고 있는 미국 서부지역의 캘리포니아주, 아리조나주 등의 한글학교 교사 들이 참여하고 있으며, 이들 교사의 대부분은 10년 전후의 한국어 교사의 경력을 갖고 있으며, 한글학교를 통한 한국어 교육과정과 정보 교류에 민감한 반응을 보이며, 교사들의 자격이나 한글 교사로서의 경험이 어느 정도 안정되고 평준화되어 있다는 장점이 있다.

2. 현재 사용되고 있는 한국어 교재의 문제점

한국어교육에 있어 한국어교재는 교육방향을 제시하는 중요한 지침이 된다. 따라서 전통문화를 통한 한국어교육방안의 제시를 위해서 한국어교재의 문제점에 대해 짚어 볼 필요가 있다.

현재 한국어 교육을 위하여 여러 기관에서 실제적으로 사용하고 있는 한국어 교재(참고문헌으로 제시)의 총 54권을 분석한 결과, 한국문화(속담, 관용어 포함)에 관한 내용이 1항목이상 포함된 한국어교재는 총 32권 정도로 나타났다. 이 경우 각 목차에서 확인한 결과 주로 나타나는 주제는 태권도, 사물놀이, 한국의 음식 등 일반적으로 외국인들에게 친숙한 주제들이 많이 나타났으며 이 중 전통문화를 소개한 교재는 9권 정도에 불과했다. 이 또한 20개의 큰 제목들 중 1개 정도에 불과하는 수준이라 한국어교재를 통해 한국의 전통문화를 깊이 있게 알기란 몹시 힘든 상황이며, 매년 늘어나는 다문화 가정의 결혼 이민자들과 취업노동자들을 위한 전문적인 한국어교재의 개발이 시급하고 본다.

실제로 2011년 현재 출판된 다양한 한국어교재 중 한국의 문화를 주제로 하여 구성된 교재의 수는 약 7권으로 적은 양에 불과하다. 사실 한국어교재는 어학교육의 특성상 교육받는 대상의 수준에 따라 분류되어야 하는게 사실이나 문화를 통해 한국어를 습득하도록 지도하는 교재의 7권 중 5권(별첨 주요 한국어 교재 부록 참고)이 한국어 초급을 대

상으로 하고 있다.

한국의 문화는 광범위하여 책 하나에 모든 문화를 담을 수 없다고는 하나 현재 출판된 책의 내용 역시 전통에서 현대까지의 광범위한 영역의 한국문화를 다루고 있으며 전통문화(전통예절, 세시풍속, 일생의례 등)를 다룬 부분은 각각의 책에서 아예 다루고 있지 않는 모습까지도 볼 수 있을 만큼 비중이 적다.

교재	총 챕터 수	전통문화 관련 챕터	비율(%)
문화속 한국어 1	25	7	28
문화속 한국어 2	15	1	6.67
문화로 배우는 한국어 1	12	5	41.6
문화로 배우는 한국어 2	11	2	18.18
외국인을 위한 한국문화 읽기	7	0	0
쉽고 재미있는 한국어 문화 1	6	1	16.67
이야기가 있는 한국어 문화	25	2	8
총 계	101	18	16.67

표1. 총 챕터 중 전통문화관련 챕터 비율

분석 대상의 한국어 교재 중에서 한국의 문화를 주제로 하여 교재 내용을 전개하고 있는 교재인 “문화 속 한국어 1,2(전미순)”또한 외국인들에게 자주 소개되었던 주제의 김치나 한복, 경복궁 정도의 주제를 통해 교재의 내용을 채워가고 있으며 전통문화, 예절문화에 관한 내용은 적은 양이기에 이러한 내용으로는 한국의 전통 문화를 충분히 이해하기에는 많은 부족함이 있다.

특히, 외국의 해외동포 자녀들을 위한 적합한 한국어 교재의 개발은 매우 시급하며, 한국전통문화의 이해를 함께 할 수 있는 한국어 교재 보급은 유구한 전통문화를 향유하고 있는 한글의 종주국으로서 우선적으로 마련해야 할 사업이라고 본다.

또한 한국어 교육을 담당하고 있는 대부분의 교사들은 국내외를 포함하여 대부분이 전통문화예술이나 민속학 분야에는 지식이나 경험이 부족한 비전문인들이라 할 수 있다. 따라서 기초적인 이해와 경험을 필요로 하는 한국전통문화예술이나 민속학 관련 분야의 주제가 주어 졌을 때, 학생들에게 설명 할 수 있는 지식적 기반이 부족하여 상대적으로 많은 어려움을 느끼고 있으며, 실제적으로도 전통문화는 한국어와는 별도로 구별되어진 학문적 영역으로 배제시키고 있는 것도 사실이다.

따라서 한국어 교육에서의 효과적인 전통문화교육을 위하여 전통 관련 전문가의 참여를 통해 언어학과 전통문화교육을 위한 민속학 분야 등과의 학제간 융합 교육과 관련되어 학습이 이루어진다면 보다 흥미 있고 효과적인 한국어교육이 수행될 수 있다고 본다.

3. 한국어교육 자료로서의 전통문화 콘텐츠의 연구 (인문과 전통문화예술의 융합)

재외동포 청소년들의 한국어 및 한국문화 숙달도는 이들의 자아 정체성 혼란을 극복하는데 도움이 되고 있어(원진숙,박나리,2002), 현지의 한글학교에서 진행되는 교재의 교육

내용과 프로그램은 해외의 2,3세 한국인들에게 한국어와 한국문화의 알기 쉽게 교육시킬 수 있는 내용으로 이루어 져야 한다.

한글학교용 교재로는 최근에 한국교육과정평가원과 국제진흥원이 공동으로 개발한 “한국어 1-8”은 다양한 언어권의 학습자 집단과 학습 환경에서 사용 할 수 있는 범용 교재이기에, 아직까지는 여러 나라의 한국어 교육 기관에서 사용되고 있는데, 한국어 교재 중 초급 1단계에 해당하는 재외동포용 한국어 교재 “한국어 1,2”에 대한 교육 내용 검토와 분석 (류재택 외2002,2004,김정숙2008)을 통하여 제시하고 있는 바, “한국어 1”은 의식주의 일상생활을 살아가는데 반드시 필요한 최소한의 의사소통의 능력과 한국 사회와 문화에 대한 기초적인 이해를 습득하는데 교육 목표를 두고 있으며, “한국어 2”는 기초적인 일상생활에 불편함을 느끼지 않을 정도의 필요한 의사 소통의 능력과 한국 사회와 문화에 대해 기본적인 이해를 목표로 하고 있다.

김정숙(2008:70)은 ‘한국어 1,2’에 실린 여덟 개의 항목에 대한 분석에서 태극기와 무궁화는 "대한민국‘과 관련된 항목으로 분리하고, 한국의 돈은 현대의 한국문화, 그리고 윷놀이, 한국전통 음식, 한복, 송편, 전래 동요의 항목은 "전통문화’로 분리하여 전통문화의 항목이 현대 한국문화에 비하여 압도적으로 많음으로, 전통문화만을 강조하기 보다는 재외 동포 이동들이 한국을 이해하는 데 도움이 되고 흥미를 가질 만한 문화나 또래 집단 문화와 같은 현대 사회의 문화 항목들을 포함하는 것이 필요하다고 지적하였다. 그러나 결론에서는 재외동포의 한국어 교육은 문화 활동 등을 통해서 한국에 대한 정서적 친밀감을 갖도록 하는데 초점을 맞추어 한국과 한국문화에 대한 관심과 친밀도를 높일 수 있는 내용의 선정이 중요하므로 한국에 대한 포괄적인 이해를 돕는 항목(한국의 상징물, 한국의 도시, 한국의 음식)과 의사소통과의 관련성이 높은 문화 항목(한국인의 인사법, 한국어의 높임법), 전통 문화 주에서 아동들에게 흥미가 있을 만한 항목(설날 풍습), 또래집단의 한국문화(한국 아이들의 놀이, 한국의 동요) 등이“한국어1,2”의 교육 내용으로 적합하다고 제시하고 있다.

2008년 문화체육관광부에서 실시한 ‘이주민 문화향수실태조사’에 따르면 국내 거주 이주민들이 한국에서 겪는 문화적인 측면에서의 어려움으로 가장 많이 선택한 것은 ‘한국말이 익숙하지 않음(42.7%)’이었고, 그 다음으로는 ‘한국의 생활관습의 적응이 힘듦(20.6%)’을 호소하는 것으로 나타나고 있다. 또한 정부에서 가장 역점을 두고 추진해야 할 이주민 문화프로그램이 무엇인가라는 질문에서 응답자들이 가장 많이 선택한 것이‘한국어교육(45.4%)’이었으며, 다음 순서로 ‘한국의 생활문화/전통예절 교육체험(20.6%)과 문화예술관람/교육(15.1%)을 선택한 것으로 나타났으며, 이주민에게 가장 필요한 프로그램 또한 한국어교육(42.6%)으로 분석되었다. 이것은 한국어교육이 한국의 전통 생활문화/전통예절 교육체험을 중심으로 이루어진다면 보다 효과적인 학습효과를 얻을 수 있음을 보여주는 것으로서, 한국의 생활 문화콘텐츠를 활용한 한국어교육의 보조 자료가 보다 더 많이 개발되어야 한다는 필요성을 보여주는 것이라 하겠다. 한국의 전통 의식주생활문화 속의 한복과 한식 그리고 한옥은 세계인들에게 한국을 알리는 중요한 한국문화코드이며, 이 중에서 전통한복은 한국인의 정체성과 한국인들의 미감을 표현해 주는 동시에 한복의 구조와 착용방법은 전통예절과 관련하여 한국인의 생활철학을 표현하는 중요

한 교육 자료로 활용 할 수 있다.

Ⅲ. 한국어 교육과 교재 개발

1. 한국어 교육과 병행되는 한국 전통 문화 이입

류재택 외(2004:55)의 재외동포용 한국어 교재 개발의 중요한 목표로서의 한국어를 통하여 한국에 대한 이해의 기회를 제공하고, 한국 문화의 이해도를 높여 정체성을 함양하고 자신의 민족적 근원을 이해하고 중요성을 인식하게 하는 것을 들고 있다. 이것은 한국어 교재 연구와 개발에 관한 논문에서도 한국문화에 대한 내용의 필요성이 언제나 지적되면서도 실제적으로 수업을 진행은 교사나 교재를 연구 편집하는 집필자들이 정작 전통 문화의 깊은 이해와 전문성이 결여된 가운데 한국문화와 전통문화를 이원론적으로 분리하여 해석하면서 교재에 적용시키고 있기 때문이라 할 수 있다.

한국어 교육의 교수법이 '문법-번역교수법'에서 '의사소통중심교수법'으로 변화되고 있는 요즈음에도 한국어교육 분야에서 제시되고 있는 전통문화 내용은 일반적으로 한국전통문화의 개론을 서술하고 있는 것이 대부분이며, 많은 내용이 한국어 학습과 연관되어 있기 보다는 한국의 문화풍속을 단순하게 소개하거나 전반적인 이해를 넓힐 수 있는 수준으로 되어 있는 것을 많이 볼 수 있다. 이것은 전통에 대한 한국어교육의 내용이 너무나 개, 포괄적이며, 언어학 중심에서의 형식으로 일관되고 있다는 것도 적지 않은 요인으로 지적할 수 있다. 실제적으로 전통은 시대적으로 변화되어 나타나는 정치, 문화, 종교, 예술 등이 과거부터 현재에 이르기 까지 우리 문화 속에서 함께 살아 있는 문화이며, 언어적인 이해보다는 문화인류학적 이해가 우선되어야 하는 학문분야이므로, 전통문화교육이 한국어 능력의 향상에 도움을 줄 수 있는 직접적인 교육 내용이 되기 위하여는 새로운 형식과 내용의 한국어교육을 위한 교재가 개발되어야 할 것으로 보인다.

전통문화 콘텐츠를 활용한 한국어 교육은 학습자의 한국어 수준과 학습자의 문화 관심에 따라 수준별, 대상별로 차별성을 두고 개발되어야 하며, 전통문화에 대한 지식과 이해를 갖춘 전문적인 교사의 교수방법이 함께 이뤄질 때 외국인을 위한 한국어 교육을 통화여 자연스럽게 전통문화의 이해가 이뤄질 수 있다. 전통문화 콘텐트를 활용한 한국어 교육의 학습효과와 한국어 교사들의 전통문화 이해를 돕기 위한 항목별 지침서가 필요하므로 다음과 같이 전통문화콘텐츠를 활용한 한국어교육자료 개발이 필요하다.

2. 한국어 교재 속에 포함되는 전통문화

1) 교재개발의 과정

한국어교재개발과 전통문화와의 융합을 통해 학생을 가르치는 교사들에게 한국의 전통문화예술과 민속학의 이해를 높이고 현장 학습의 효율을 증대 시킬 수 있는 한국전통문

화와 관련된 교재 내용의 주제에 대한 설명문을 제시 할 뿐만 아니라, 교재 내용에서 사용되어진 한국어문이나 어휘 사용을 위한 영어비교 구문을 포함시켜, 학생과 교사의 한국문화의 이해를 돕고, 보다 효과적으로 한국어 속에 한국전통문화를 융합시킬 수 있는 교재 내용이 되도록 한다. 본 교재의 내용은 크게 다음과 같은 교재 개발의 과정을 거친다.

1단계: 문헌, 한국어 교재, 교육 현장의 조사연구
2단계: 교재에 포함시킬 항목의 주제를 위한 전통문화예술의 콘텐츠 개발
3단계 :: 1. 교재 내용개발
2. 교사 지침문 (교재 항목과 관련된 전통문화의 이해)첨부
3. 한국어와 영어의 비교(문법 이디엄 관련 비교 내용)첨부
4단계: 교육현장에서의 워크숍 및 예비 실험을 통한 적절성 평가
5단계: 수정과 보완
6단계: 레이아웃

2) 한국어 교재 개발의 주안점

한국어 교재에 있어서 교재의 내용은 각 전통문화예술 및 민속 관련 주제 대한 설명 부분과 교재 내용의 본문으로 나누어 편성하고, 교재 내용에서 찾아 볼 수 있는 한국어 문법이나 어휘를 선택하여, 이와 관련되어 비교 할 수 있는 영어 문법이나 어휘 등을 추가 하는 방식으로 구성한다면, 외국의 이질 문화권에서 생활하고 있었던 외국인들의 눈으로는 보고 느끼기 힘든 한국문화와의 차이를 좁힐 수 있고, 한국어문과 한국문화에 대한 이해를 높일 수 있을 것으로 생각된다.

① 연구자의 역할 분담
교재의 집필자와 연구자들의 구성을 각 분야의 전문가들로 구성하는 것이 보다 효과적이라 할 수 있을 것이다. 보다 효과적인 학습효과를 위한 한국어 교육과 외국이들에 한국전통문화를 올바르게 이해시키는 두 가지의 목적을 동시에 가능하게 할 수 있는 한국어 교재와 외국인을 위한 한국전통문화의 이해를 돕기 위한 한국어 교육의 개발은 전통 생활문화연구가, 구비문학 관련의 민속학자, 음악, 미술, 공연 등의 전통예술가 등의 한국 전통 문화 관련학자나 전문가와 국문학자, 한국어교육자와의 공동 연구 프로젝트를 통한 교재 개발과 교육 방법의 제시가 필요하고도 중요하다고 본다.

연구자의 분야	연구 역할
전통문화예술	전통문화와 예술 전반의 민속학 콘텐츠 연구
구비문학전공	민담 속담 신화 등의 구비문학 관련 콘텐츠 연구 등
한국어교육	외국인을 타깃으로 한 한국어 교육에서 실제적으로 필요한 부분을 파악하고 한국어와 영어의 비교 등
한국어	한국어 교육에 있어서 필요한 문법, 숙어, 단어 연구 등

표 2. 필요한 연구자와 연구역할의 예

② 교재의 구성의 예

- 교사 지침서
- 본문(한국어 교재)

한국의 국가 문화 코드인 한국스타일(한복 한식 한글 한옥 한국 음악)
민속학 관련 (속담, 전설, 민간신앙 등)

- 영어구문이나 문법과의 비교

한글. 한국어 문법과 영어의 비교, 속담과 영어 이디엄과의 비교

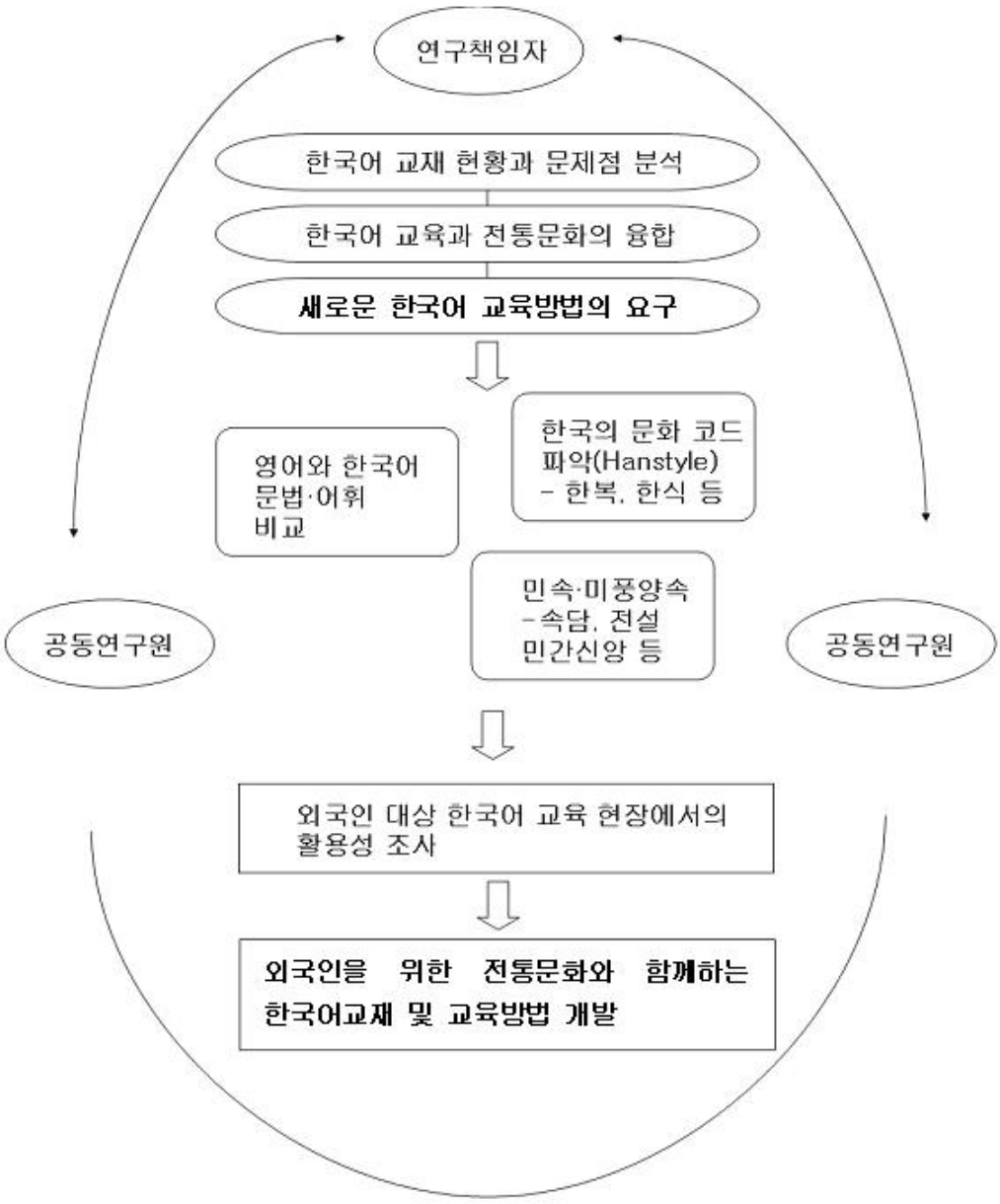


표 3. 한국어 교육과정에서의 역할분담

3) 한국어 교재 개발에 따른 기대효과

한국어 교육을 위한 전통 문화의 교육은 여성결혼 이민자들과 취업이민자 가족뿐만 아니라 한국을 이해하려는 외국인들에게 필수적인 학습 내용이라 할 수 있다. 하지만 한국어 교육을 위한 교재 내용에서 한국의 전통문화에 대한 학습 내용과 그 학습 평가는 교재의 내용과 학습자와의 적절한 교사 방법 보다는 교재에 포함되어 있는 전통 관련 항목의 분포로서 얼마나 많이 전통문화를 포함시켜 학습하고 있느냐에 더 중점을 두고 평가하고 있다고 볼 수 있다.

외국인을 대상으로 시행되고 있는 한국어 교육에서의 이와 같은 평가와 답습은 최근

현장에서 교재에 포함되어 있는 전통문화 영역을 단순히 과거의 난해한 것으로 보는 부정적인 결과를 가져오는 부작용을 초래하고 있는 단편을 엿볼 수도 있다. (김선정(2009)의 연구 조사를 보면 여성결혼이민자를 위한 교재 개발에 필요한 문화 영역에 관한 의견을 묻는 내용에서 교사들은 전통문화를 제외한 일상문화, 가치문화, 정보문화를 선택하였다.) 여성결혼이민자와 취업 이민자 가족뿐만 아니라 외국인들에 한국문화를 알리고, 현대 한국인들의 가치관을 이해시키기 위하여 전통문화는 한국 문화의 원형으로 가장 필수적인 것이라는 것에는 무조건 공감하면서도 실제적인 현장에서 활동하는 한국어 교사들의 반응과 선택은 한국어 교육의 난제며, 새로운 과제임에 틀림이 없다.

전통문화의 이해와 학습 방법은 일반적인 한국어 교육의 주요 내용인 문법과 회화를 통하여 단순히 이루어 질 수 없는 것으로서 한 주제라 하더라도 학습자의 대상에 따라 학습 교재의 내용은 차별화 되어 져야 할 것이며, 이를 담당하는 교사들의 전통 문화에 대한 지식과 관심에 따라서도 학습 효과는 많은 차이가 있다고 본다. 한국어 교육을 위한 전통문화의 내용은 한복, 한국의 음식 등의 단순한 한국전통문화의 영역의 나열 보다는 한 주제에 대하여도 한국어 수준에 다른 단계별, 학습자의 문화적 체험과, 관심 대상에 따른 교재의 차별성이 요청되고 있으며, 전통문화에 대한 교사들의 적절한 전문성이 요구된다. 따라서 한국어 교재의 전통문화 콘텐츠 영역에 대한 교재 개발을 위하여 관련 전통문화전문가와 연계를 통한 체험 프로그램의 개발과 민속학자들과의 공동연구는 한국어 교육에 전통 문화 콘텐츠를 활용하여 국내외에 거주하는 외국인들에게 한국어를 배워가는 과정에서 한국문화와 한국인들에 대한 이해를 도울 수 있는 한국의 전통문화를 동시에 자연스럽게 이해할 수 있는 보다 효과적인 학습효과를 거둘 수 있다고 보며, 한편 한국어 교육을 담당하는 교육자들의 전통문화에 대한 이해와 전문성 향상을 위한 재교육 시스템이 마련되어야 할 것으로 보인다.

사실 전통문화는 해외에서 한국어 교육을 담당하고 있는 교사들에 가장 힘들고 어려운 주제이며, 실제적 교재가 전무하였던 현시점에서 주제에 따른 교사 지침문이 포함되어진 한국전통문화와 관련된 한국어 교재를 보급하여 실제적으로 현장에서 활용 할 수 있으며, 교사나 학생들이 자연스럽게 한국의 전통예술문화와 민속의 이해를 할 수 있으며, 그들 문화권에서는 생소한 한국인의 정체성과 미풍양속을 배우고 받아 드릴 수 있는 기회를 갖게 할 수 있다.

한국어교재 속에 녹아 있는 전통문화 관련의 내용들은 민속학, 전통문화예술 간의 학제적 융합을 통하여 보다 장기적인 차원에서의 한국어와 한국의 전통문화의 이해와 보급에 기여할 수 있으며, 앞으로 학제적 연구를 통한 한국어 교재는 물론 외국인을 대상으로 하는 한국문화 프로그램의 활발한 후속연구가 기대 될 수 있다.

현재 국내의 한국어 교육 관련자들의 대부분은 국문학 전공자들로서 인문학으로서 한국어 교육에는 충분한 자격이 있다고 하더라도 한국의 전통문화예술에 대한 관심이나 전문지식이부족하여 실제적으로 전통문화의 항목에서 한국어 문법 활용 이외의 한국문화 전반에 대한 강의나 교육을 원활히 진행하는데 많은 어려움이 있을 뿐만 아니라 심지어는 전통문화는 난해하고 현재가 아닌 지나간 과거 문화이기에 의미가 없는 것으로 보는 시각의 양상도 보여 지고 있는 것이 사실이다. 더구나 교재의 내용이 포괄적이고 개론적인

전통문화의 내용이라면 비전문가들인 교사들의 고충은 충분히 이해가 되며, 효과적인 교육을 위한 전통문화 항목에 대한 교사 지침서가 필요하다고 본다. 또한 전통문화 관련의 교재 내용은 학습 대상자에 따른 콘텐츠 항목의 선정이 필요하며, 한국어 수준에 따른 문법이나 어휘 사용의 변별력이 요구된다.

Ⅳ. 맺은 말

한국어교육은 세계를 무대로 그 대상과 방법, 교재 등이 다양해지면서 그 영역이 점차 확대되고 있으며, 최근의 한국어 교육은 국어 교육을 포함하며, 한국의 국제화와 세계화를 주도하는 분야로 인지 할 뿐만 아니라, 국가 차원의 다민족, 다문화 국가로 접어드는 한국사회를 통합하는 중요한 수단으로 인지되고 있어 한국 정부에서도 10대 정책과제로 선정하여 다양한 노력과 지원을 하고 있다. 또한 한국어 학습자가 급증하면서 국내외에서 다양한 형태의 한국어 교육 기관과 단체가 점차 늘어나는 추세이며, 한국어의 세계화를 향한 한국어 프로그램, 한국어 교육자를 양성 프로그램, 한국어교육자 재교육 프로그램 등이 다양하게 개설되어 운영 개발되고 있다. 이 과정에서 언어권별, 기능별, 대상별 측면에서 다양한 한국어 교재가 개발되어, 학습자의 수준에 다른 단계별 교재와 그림이나 사진 등의 보조 자료를 활용한 멀티미디어 교재 등이 개발되었고, 최근에는 IT산업과 디지털 산업을 기반으로 인터넷 교재로의 전환이 이루어지고 있다.

미국 캘리포니아 지역의 한국어 교육의 수요는 매년 증가하고 있는 추세이다. 한글학교 연합회와 한국어 교육진흥회에서도 한국어 교육의 수요에 대응 할 수 있는 한국어 교육 프로그램과 교육 대상을 고려한 적절한 한국어 교재 수급의 문제점을 보완하기 위한 자체적인 교재 개발을 시도하고는 있지만, 한글학교 교사들의 대부분은 교회의 자원봉사의 형식으로 운영되고 있으며, 한글학교 교사와 본업을 병행하고 있는 경우가 많기 때문에 교사 경력은 오래되었다고 하더라도 한국어와 한국문화 전공자들을 강사로 영입하기가 쉽지 않으며, 한국어 교육의 전문가 부족으로 인하여 실제적인 한국어 교육과 전문적인 교재 개발이 이루어지기에는 많은 문제점을 안고 있다.

특히, 2010년 미국 남 캘리포니아 대학교(USC)에서 열린 한국어교육을 위한 한국어 교사들의 워크숍을 통하여 논의되었던 주요 내용은 전통문화 교육에 대한 교사들의 애로사항이었으며, 이에 대한 교재 개발과 교육내용의 연구 개발이 시급하다는 의견이 많이 대두되었음을 인지 할 수 있다. 미국에 거주하고 있는 한국인 2.3세들에게 한국인의 정체성과 연관 되어질 수 있는 올바른 한국전통문화의 교육과 이해는 한국어 소통을 위한 한국어 교육의 차원을 넘어 보다 중요하고 심각한 사안으로 인식하고 있으며, 한국민속 또는 문화예술 등의 전통 전문가들의 전통문화의 콘텐츠와 교육을 위한 가이드라인의 필요성을 제기하고 있는 실정이다.

실제적인 예를 들어, 한국의 광화문 광장에 세종대왕의 동상이 있다 없다는 등의 현재의 단순한 모습을 소개하는 것 보다는 세종대왕과 한글, 한글의 우수성 등과 관련되어 세종대왕의 동상이 광화문 광장에 세워진 의미를 학습자들에게 이해시키는 동시에 이와 관련된 한글 문법, 문장, 어휘 등을 교육시킬 때 보다 효과적인 학습 효과를 얻을 수 있

을 것이며, 한편으로 외국인이나 한국인 2.3세에게 한국의 전통문화 예술에 대한 올바른 이해와 관심을 높일 수 있는 동시 효과를 가져 올 수 있을 것이다.

현재 국내의 한국어 교육 관련자들의 대부분은 국문학 전공자들로서 인문학으로서 한국어 교육에는 충분한 자격이 있다고 하더라도 한국의 전통문화예술에 대한 관심이나 전문지식이부족하여 실제적으로 전통문화의 항목에서 한국어 문법 활용 이외의 한국문화 전반에 대한 강의나 교육을 원활히 진행하는데 많은 어려움이 있을 뿐만 아니라 심지어는 전통문화는 난해하고 현재가 아닌 지나간 과거 문화이기에 의미가 없는 것으로 보는 시각의 양상도 보여 지고 있는 것이 사실이다. 더구나 교재의 내용이 포괄적이고 개론적인 전통문화의 내용이라면 비전문가들인 교사들의 고충은 충분히 이해가 되며, 효과적인 교육을 위한 전통문화 항목에 대한 교사 지침서가 필요하다고 본다. 또한 전통문화 관련의 교재 내용은 학습 대상자에 따른 콘텐츠 항목의 선정이 필요하며, 한국어 수준에 따른 문법이나 어휘 사용의 변별력이 요구된다.

또한 현장에서 교육을 담당하고 있는 교사들이 대부분 한국전통문화예술을 이해하고 가르치는데 어려움을 느끼고 있다는 것을 감안 할 때, 한국어 교육은 언어와 문화교육이 조화를 이루어야 하며, 학생은 물론 현장에서 교육을 담당할 교사들을 위한 한국어 교재와 교육 프로그램이 개발되어야 할 필요가 있으며, 교재개발을 위한 계속적인 관심과 정책적 지원을 통하여 외국인들에게 다가 갈수 있는 한국의 전통문화의 이해의 수준을 높이기 위한 한국어교육을 위한 프로그램의 지속적인 연구 개발이 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

1. 참고 학술지

신현숙(2009), 한국어 교육의 어제와 오늘, ≪한국어문학연구≫ 53, 5-69.
정명숙 외(2009), 여성결혼이민자를 위한 한국어 웹교재 개발 방안, ≪이중언어학≫ 39, 345-373.
김정숙(2008), 재외동포용 한국어 교재 개발 방안 연구, ≪이중언어학≫ 37, 61-83.
조수진 외(2008), 다문화가정자녀를 위한 '학습 한국어'교재 개발의 방향, ≪이중언어학≫ 236-262.
조영달 외(2006), 다문화가정의 자녀교육 실태조사, 교육인적자원부.
김정숙(2008), 재외동포용 한국어 교재 개발 방안 연구-초급 1단계 교육 내용을 중심으로-, ≪이중언어학≫37,62-64, 69-70.
김영란(2009), 문식 환경에 따른 한국어 학습자 유형 분류와 연구 과제, ≪국어교육학연구≫ 34, 211-232.
김선정(2009), 설문조사를 통해 본 여성결혼이민자 대상 한국어교재 개발의 방향, ≪언어과학연구≫ 49, 2-20.
박찬영(2008), 다문화적 상호이해를 위한 인문교육 방안, ≪ 경제인문사회연구회 인문정책연구총서≫, 경제인문사회연구회,
강승혜(2003), 한국문화 프로그램 개발을 위한 한국어 학습자 요구분석 일본 학습자 집단과 중국 학습자 집단의 비교, ≪국제한국어교육학회≫ 14, 1-29.
조오현(2007), 국어 교육에서의 문화 교육, ≪겨레어문학≫ 138, 겨레어문학회, 54-74.
신혜원 외(2006), TV 드라마를 활용한 한국어 교육 자료 개발의 실제 - 「ENJOY 韓國語」를 중심으로-, ≪한국어교육≫ 1, 국제한국어교육학회, 265-286.
강승혜(2002), 재미교포 성인 학습자 문화프로그램 개발을 위한 요구조사 분석연구, ≪한국어교육≫ 13, 국제한국어교육학회, 1-25.
박영순(2003), 한국어교육으로서의 문화 교육에 대하여, ≪이중언어학≫ 23, 67-89.
서영실 외(2007), 외국인 한국어학습자들의 한국다도교육 요구에 대한 조사연구, ≪한국차학회지≫13, 57-79.
최권진(2006), 전래동화를 활용한 한국어 교수-학습 방법 연구, ≪한국어교육≫ 17, 국제한국어교육학회, 237-266.
김영만(2006), 다매체를 활용한 한국어 통합 교육 방안 다매체를 활용한 한국어 통합 교육 방안, ≪한말연구≫ 18, 한말연구학회, 23-26.
박석준(2006), 한국어교육에서의 인터넷 문화 콘텐츠 활용 방안, ≪한말연구≫ 19, 한말연구학회, 122-140.
윤종화(2009), '다문화가정 지원제도의 개선방안에 관한 연구'. 전남대학교 행정대학원 석사학위논문.
백희영(2011) 2011년 다문화가족지원센터 운영가이드북(2011.02), 백희영, ≪여성가족

부≫, 8.

2. 참고 웹사이트

보건복지가족부 사이트 http://www.mw.go.kr/
다문화교육 지원센터 사이트 http://www.kwfamily.or.kr/korean/
부산다문화교육센터 사이트http://damunhwa.pusan.ac.kr/
충남다문화교육센터 사이트http://www.gohappy.or.kr/
광주광역시교육청 사이트 http://family.gen.go.kr/
포천 다문화가정 지원센터 사이트 http://www.damunhwa.or.kr/kr/
다문화가정 e-배움 캠페인 사이트 http://e-campaign.kdu.edu/
푸른시민연대 사이트 http://www.epurun.org/
전국 다문화지가족사업지원단 http://liveinkorea.mogef.go.kr/
다문화가정 지원센터 사이트 http://www.gimhaecs.org/
사단법인 다문화지구촌센터 사이트 http://www.multicsc.org/
일촌공동체강원본부 사이트http://blog.naver.com/goodsociety1/
교육인적자원부 ' 2007년도 다문화가정 자녀 교육지원 계획'
교육과학기술부 '2008년도 다문화가정 학생 교육 지원 계획'
보건복지가족부, 전국다문화가족사업지원단 '2009 다문화가족 방문교육사업 운영가이드북'

3. 참고 한국어 교재

● 쉽게 배우는 한국어(초급 읽기,쓰기), 우형식, 랭기지 플러스(2007)
● 살아 있는 한국어 속담, 김선정, 랭기지 플러스(2007)
● 살아있는 한국어 관용어, 김선정, 랭기지 플러스(2007)
● Easy Korean for Foreigners Workbook 3, 한국어교육문화원, 랭기지 플러스(2008)
● 생생 한국어 듣기 중급코스, 서울 한국어 아카데미 랭기지 플러스(2008)
● Easy Korean for Foreigners 1,2,3,4(쉬워요 한국어, 스마트한 개정판)이지 코리안 아카데미 랭기지 플러스(2009)
● 가나다 Korean for Chinese, 편집부 랭기지 플러스(2004)
● 가나다 Korean for Foreigners 고급1, 편집부 랭기지 플러스(2004)
● 쉽게 배우는 한국어 작문 중급1.2, 이필우/이양혜, 랭기지 플러스(2009)
● 문화 속 한국어 1.2, 전미순, 랭기지 플러스(2008)
● 쉽게 배우는 한국어 회화 중급 1, 이양혜, 이동연, 구지은, 랭기지플러스(2009)
● 베트남인을 위한 한국어 회화, 김기태, 삼지사(2004)
● 가나다 Korean for Japanese 1, 편집부시사에듀케이션(2004)
● 재미있는 한국어 (이주민들을 위한 한국어 교재), 전국교직원노동조합우리교육(2009)

● 한국어 말하기 활동 (기능과 화행 중심의), 조성문, 제이앤씨(2009)
● New 서강 한국어 Work Book 1A, 김성희, 외하우 출판사(2009)
● New 서강 한국어 Work Book, 김성희, 외하우 출판사(2009)
● 서강한국어 3A STUDENT'S BOOK (문법/말하기/듣기/읽기/쓰기), 편집부서강대학교 한국어교육원(2008)
● 서강한국어 1B-S/B, 편집부서강대학교한국어교육원(2008)
● 유학생을 위한 대학한국어 읽기, 쓰기 1,2, 이화여자대학교 언어교육원 이화여자대학교 출판부(2008)
● 유학생을 위한 대학한국어 말하기/듣기 1, 이화여자대학교 언어교육원 이화여자대학교 출판부(2008)
● 한국실용글쓰기 기본이론서, 최운선, 배상복한국교육문화원(2008)
● NEW 서강한국어 1A-S/B, 편집부서강대학교출판부(2008)
●KOREAN MADE EASY FOR EVERY DAY LIFESeung Eun OhDARAKWON(2008)
● 안녕하세요 초급한국어 1, 김영규, 김미경, 박은선박문각(2008)
● 연세한국어3-영어, 연세대학교한국어학당, 연세대학교출판부(2008)
● 아름다운 한국어 2-2, 한국어교육개발연구원, 아름다운 한국어학교(2008)
● 외국인을 위한 한국어생활 어휘, 연세대학교한국어학당, 두산동아(2008)
● 연세한국어 활용 연습2, 연세대학교 한국어학당, 연세대학교출판부(2007)
● 살아있는 한국어 - 한자성어, 김선정, 랭기지 플러스(2007)
● 외국인 유학생을 위한 인문 한국어, 허용 다락원(2007)
● 외국인 유학생을 위한 경영 한국어, 강현화, 민재훈, 다락원(2007)
● 외국인을 위한 한국어1, 한국외국어대학교 한국어문화교육원, 한국외국어대학교출판부(2007)
● 외국인을 위한 한국어 2, 한국외국어대학교 한국어문화교육원, 한국외국어대학교출판부(2007)
● 연세 한국어 2 (영어), 연세대학교한국어학당, 연세대학교출판부(2007)
● 연세 한국어 읽기 1, 연세대학교 한국어학당, 연세대학교출판부(2007)
● 아름다운 한국어 2-1 Student's Book, 한국어교육개발연구원 아름다운 한국어학교(2007)
● 연세 한국어 활용연습연세대학교한국어학당연세대학교출판부(2007)
● 아름다운 한국어 2-1 Workbook, 한국어교육개발연구원 아름다운 한국어학교(2007)
●Easy Korean for Foreigners Workbook 2, 한국어교육문화원, 랭기지플러스(2007)
● 배우기 쉬운 한국어 2 - 개정증보판, 성균 어학원, 성균관대학교출판부(2006)
●KOREAN MADE EASY FOR BEGINNER, Seng Eun Oh, DARAKWON(2006)
● 한국어4 PRACTICE BOOK, 서울대학교 언어교육원, 문진미디어(2006)
● 아름다운한국어 1-2, 한국어교육개발연구원, 에코 랭귀지센타(2006)
● 말하기 쉬운 한국어, 성균 어학원, 성균관대학교출판부(2005)
● Arirang Korean Basics 1, 김은애 외 / Peter Schroepfer, 역다락원(2006)

●Korean Language for a Good Job 1, 이미혜, 다락원(2005)
● 한국어서울대학교 어학연구소문진미디어(2005)
● 가나다 KOREAN for Foreigners 고급2, Ganada Korean Language Institute, 시사에듀케이션 (2004)
● 한국어 활용연습 1,2,3, 연세대학교 한국어학당, 연세대학교출판부 (2001)
● 재미있는 한국어 읽기(2급), 연세대 어학당, 연세대학교출판부 (2000)
● 주제가 있는 한국어 읽기(5급), 연세대 어학당, 연세대학교출판부 (2000)
● 한국어문법1,2, 국립 국어원, 커뮤니케이션 북스 (2005)
● 가나다 Korean Workbook 초급(2), 편집부 시사에듀케이션 (2006)

4. 주요 한국어 교재 부록

● 문화속 한국어 1 [Paperback] 전미순 지음 랭기지플러스 2008년 08월
<목차>
책을 내면서
교재 소개
교재 구성표

제1과 한국은 어떤 나라예요?
제2과 인사는 어떻게 해요?
제3과 어떤 음식을 좋아하세요?
제4과 기차를 타 봤어요?
제5과 한복을 입고 싶어요.
제6과 설날에 무엇을 해요?
제7과 윷놀이를 하고 싶어요.
제8과 우리 집에 놀러 오세요.
제9과 달력에서 찾아봅시다.
제10과 돌잡이가 뭐예요?
제11과 노래를 불러 볼까요?
제12과 어디를 가 봤어요?
제13과 김치가 매워요?
제14과 이건 얼마짜리예요?
제15과 영화를 좋아하세요?
제16과 축제에 가고 싶어요.
제17과 어떤 이름을 좋아해요?
제18과 결혼 축하합니다.
제19과 3월부터 학교에 가요.

제20과 역사는 흐른다.
제21과 훌륭한 분이시군요.
제22과 경복궁에 가 봤어요?
제23과 한국의 세계 유산은 뭐가 있어요?
제24과 충성!
제25과 단군 이야기

모범답안
교사지침서
참고자료

● 문화속 한국어 2 (교재+교사지침서+CD) [Paperback] 전미순 지음 랭기지플러스
2009년 08월
책을 내면서
교재 소개
교재 구성표

제1과 저희 조카예요.
제2과 생신 축하드립니다.
제3과 바람을 맞았어요.
제4과 누워서 떡 먹기.
제5과 따끈따끈한 밥이에요.
제6과 이 말은 어디에서 왔어요?
제7과 동문서답하지 마세요.
제8과 꽃미남이시네요.
제9과 고맙십니데이.
제10과 내일의 날씨입니다.
제11과 무슨 띠예요?
제12과 이메일로 보내세요.
제13과 몸으로 말해요.
제14과 시를 지어 볼까요?
제15과 일편단심 춘향이.

듣기지문
모범답안
교사지침서
참고자료

● 문화로 배우는 한국어 1(Paperback) [Paperback] 순천향대학교 한국어교육원 지음 보고사 2008년 01월

머리말
일러두기

PART1 한국 사람들은 어떻게 살아요?

01 거실에 편하게 앉으세요.
02 잘 먹겠습니다!
03 옷이 아주 멋있어요.
04 이제 좀 자르고 싶어요.
05 피로가 풀리는 데 그만이에요.

PART2 한국의 옛날은 어땠어요?

06 여기는 민속촌이에요.
07 조선시대 궁궐입니다.
08 요즘 사물놀이를 배우고 있어요.
09 돈에 있는 장소나 물건을 보러 가지 않을래?
10 심청을 위한 하늘의 선물이었습니다.

PART3 여행을 떠나요.

11 서울은 재미있는 도시예요.
12 경주엔 많은 문화 유적이 있지요?

● 문화로 배우는 한국어 2(Paperback) [Paperback] 순천향대학교 한국어교육원 지음 보고사 2008년 01월

머리말

일러두기

PART1 오늘이 무슨 날이에요?

01 무엇을 잡았어요?
02 행복하게 잘 사세요!

03 고인의 명복을 빕니다.
04 잘 가르쳐 주셔서 감사합니다.
05 새해 복 많이 받으세요.

PART2 시간이 있으면 무엇을 해요?

06 좀 깎아 주세요.
07 미리 예약하셨습니까?
08 불고기 양념을 해서 볶아요.
09 야구장에 가기로 했어요.

PART3 여행을 떠나요.

10 단풍으로 아주 유명해.
11 저는 제주도를 추천합니다.

[부록]가이드북
정답

● 외국인을 위한 한국문화 읽기: with Audio-CD (Paperback) [Paperback] 권영민 지음 아름다운 한국어학교-에코랭귀지

1 의식주

2 나, 너, 우리

3 행복을 찾아서

4 경계를 넘어서

5 젊음, 사랑과 결혼

6 일상, 여가, 대중뭉화

7 한국어와 한국문학

● 쉽고 재미있는 한국어 문화 1 (Paperback) 박경수 지음 랭기지플러스 2010년 01월

언어문화 – 언어예절, 한글 창제의 원리와 특징, 관용 표현 및 속담 등
생활문화 – 대중교통 수단 이용 방법, 공공시설 이용 방법, 음식문화, 주거문화 등
대학문화 – 대학의 동아리, 선거 문화 등
지역문화 – 경주의 문화 탐방, 각 지역의 계절별 축제 등
전통문화 – 명절 풍속, 민속놀이, 민간속신 등
문학문화 – 문학작품: 수필<얼굴>, 시 <나룻배와 행인>, 시 <진달래꽃>, 소설 <사랑손님과 어머니> 등

● 이야기가 있는 한국어 한국문화: with Audio-CD(Paperback) [Book+CD | Paperback] 다문화사회연구소 지음 다락원

서문
이 책의 구성 및 활용
내용 구성표
등장인물 소개

제1과 인사동에 가려면 어떻게 해야 해요?
제2과 원룸은 얼마나 하는지 알아요?
제3과 어디로 가야 해요?
제4과 저희도 회비를 내야 해요?
제5과 쓰레기를 어떻게 버려야 해요?
제6과 여기에서 뭘 하고 있어요?
제7과 이 한정식 집을 어떻게 알았어요?
제8과 이 사람은 누구예요?
제9과 저분이 민수 씨 이모예요?
제10과 공부하기 힘들지?
제11과 남자 친구 있어?
제12과 그 사람 …… 마음에 들어?
제13과 저 드라마 정말 로맨틱하지?
제14과 여행을 어디로 갈 계획이야?
제15과 무슨 공연이에요?
제16과 네? 119라고요?
제17과 사투리를 할 수 있어요?
제18과 편지 받고 놀랐지?
제19과 뭐 이런 걸 다 사왔어요?
제20과 왜 몸을 돌려서 마셔요?
제21과 감기에 걸리면 무엇을 먹어?
제22과 김치 소는 어떻게 만들어요?

제23과 색동저고리 한복은 누가 입어요?
제24과 첫 월급을 받으면 보통 무엇을 해요?
제25과 결혼 날짜는 잡았어요?

부록
정답
색인

문학을 이용한 한국어교육 현황과 문제점

북경외국어대학교 김경선

1. 서론

중국에서 중국 각 대학 한국어학과들의 4 년제 학부교육은 1•2학년 단계의 기초과목 교육과 3•4학년 단계의 전공과목 교육으로 나뉘어 교과과정이 배정되어 있다. 기초 교육 단계의 교육은 대체적으로 비슷한데 전공과목 커리큘럼은 지역 및 교수진에 따라 또 학생들의 진로나 취직 방향에 따라 대학마다 그 구체적인 내용은 약간 다르지만 모든 대학들에서 문학 강독(문학 선독)과는 필수 전공과목으로 설치해놓고 있는데[45] 문학강독 그 교육 목표는 당연히 한국어 교육을 위한 것이다. 어느 대학이나 한국문학강독 과목이 설치되어 있고 그 교재 개발에 대해 꾸준히 관심을 가져 왔지만 지금까지 문학강독에 관한 자료 개발은 그렇게 활발한 편이 못 되었고[46] 실지 교재로 사용하기에 적합한 것은 그리 많지 않은 것이 실정이다. 왜냐하면 중국의 대학들에서 문학강독 수업은 주당 2 시간이나 4 시간인데 문학 작품의 특성상, 한 학기에 그리 많은 양의 작품을 텍스트로 삼을 수가 없다. 작품내용 이해를 위해 교사가 학생들과 같이 작품을 상세하게 읽어 나가면서 이해를 시키는 방식의 교수는 많은 시간을 필요로 하고 한 학기 주당 4 시간, 18 주, 72 시간[47]을 수업해도 겨우 단편소설 4 편 정도에 시 3, 4 편 읽힐 수 있고 주당 수업시수가 2 시간인 경우 작품 수는 두 편 정도 밖에 안 되었다. 따라서 교수는 굳이 어느 교재를 택하지 않고 얼마든지 본인의 판단하에 작품을 선택해 교재로 삼을 수가 있다. 게다가 문학텍스트는 중층적이고 다성적이며 열린 텍스트로서 다양한 독법이 가능하기 때문에 교육목표 설정, 교육 방법 선택 등이 다른 과목에 비해 보다 다양해지게 된다. 이에 학습자 변인, 교수 요건, 교육 시수, 교수자 등 다양한 변인들에 의해 그야말로 무수한 교수법과 수업 방안이 나올 수 있다. 교육 목표가 언어능력향상인 경우 어휘, 문법, 의미 등에 대한 교육으로부터 시작하여 텍스트 자체 의미에 대한 파악을 최종 목표로 할 수 있다. 문화교육을 보다 중요시할 경우 일반적인 의미파악에서 보다 한 걸음 나아가 단어나 관용어, 속담 등 문화어들의 의미 및 그 의미의 문화적 배경, 작품에 나타나는 사회역사문화 관련지식 등을 충분히 파악하도록 배려할 수 있으며 문학교육인 경우 이상의 내용을 기반으로 작품의 문학적 특징을 파악하도록 할 수 있는 것이다. 거기에 작품

---

45) 중국의 한국어학과들에서는 모두 한국문학강독 과목을 설치하고 있다. 김경선 중국의 한국어 교육에서 문학 활용의 현황과 과제, 국어교육연구, 서울대학교 국어교육연구소, 2004

46) 지금까지 출판된 문학관련 서적들은 몇 권에 불과하다.

서영빈, 韩国现代文学 , 对外经济贸易大学出版社 (1997.8)

김경선, 韩国文学选集, 外国语教育和研究出版社 (1998.10)

윤윤진, 지수용, 권혁률 韩国现代文学作品选, 상해교통대학출판사 (2005.9)

신창순, 한국 현대문학의 이해, 민족출판사, 2007

윤윤진, 정봉희, 지수용, 권혁률 韩国文学史, (2008.01) , 상해교통대학출판사

47) 제2외대에서는 세 학기를 강의해서 좀더 다른 방안을 설계해 볼 수 있게 하는데 김영옥은 단계식 방안을 주장하고 있다. 김영옥, 문학작품을 활용한 한국문화교육, 중국한국어 교육연구학회 국제학술회의 논문집, 2008

마다, 장르마다 그 내용과 특징이 판이하기 때문에 전수해야 하는 내용도 달라지게 된다. 이렇게 문학 내적 요소와 외적 요소의 변인들이 다양하게 작용하고 있기 때문에 한국어 교육이라는 전제하에 지금까지 중국에서 문학교육에 관한 연구는 꾸준히 진행되어 오고 있는데 중국에서의 한국문학 교육에 관한 연구는 한국문학을 가르쳐야 한다는 개연성에 대한 논증보다 어떻게 효율적으로 가르칠 것인가에 집중되어 있으며 각자의 실천경험과 거둔 성과에 따라 다양한 방안과 주장을 내놓고 있다.

중국에서의 한국어 교육 역사는 70여년이 되었지만 한국어 교육은 한중 수교이후에야 비로소 시작되었다고 할 수 있으며 정기적인 한국어교육연구는 1997년 연말 연변대학(전 연변과학기술대학)에서 한국어교육을 주제로 하는 학술토론회를 개최하면서부터이다.[48] 2001년부터는 중국한국어교육학회가 발족되면서 지금까지 한국어교육관련 학술회의를 해마다 개최하고 있다. 중국에서 한국문학 교육에 관한 연구도 학술회의가 정기적으로 개최되는 시기와 같다고 할 수 있다. 언어학과 문학이 각각 독립된 학문임을 감안할 때 비록 발음, 어휘, 문법 등 언어학과 관련된 한국어 교육분야에 비해 그리 많은 논문은 아니겠지만 적지 않은 연구자들이 논문을 발표하였다. 본고에서는 1997년부터 지금까지 학술회의나 학술지에 발표된 논문들을 연구대상으로 하여 중국에서의 한국문학교육 연구 실태를 살펴보고 현재 중국 한국문학교육에서 존재하는 문제점들을 짚어봄으로써 중국에서의 한국어 교육의 질을 한층 높이는데 도움이 되고자 한다.

2. 한국 문학교육연구의 실태

중국에서 외국어로서의 한국문학교육에 대한 연구는 2000년대부터라고 할 수 있다. 중국한국어교육학회, 연변과기대에서 개최된 한국어교육학술연구회에서 본격적인 한국문학교육 논문들이 발표되었다. 그로부터 지금까지 한국문학교육에 관한 연구는 꾸준히 진행되어 오고 있는데 하나의 공통된 특징이라면 거의 대부분 논문들이 교육현장에서의 경험을 토대로 한 연구들이어서 현실성이 두드러지다는 점이다. 지금까지 논문들이 수십 편에 달하고 있는데 구체적으로는 단편소설, 시를 비롯하여 영화나 드라마 대본, 수필, 동화, 신화, 설화, 한시 등 다양한 장르에 대한 교육 모형이 연구되었으며 그 효과를 극대화하기 위해 시청각 방식 등 다양한 교육 방식들이 도입되고 있다.

영화를 통한 한국문학교육을 시도한 연구가 약 6 편으로 다른 장르보다 수적으로 우세한 편이다. 이는 연구자들이 한국 드라마나 영화가 중국에서 인기가 있고 시청각을 활용한 수업이 학생들의 흥미유발에 유리한 점을 충분히 활용한 것으로 풀이할 수 있다. 김석기(2001)는 의사소통 능력의 범위를 확장시키고 학습자 중심의 교육을 실행하는 데 목적을 두고 영화를 통해 적어도 열 가지 이상의 학습효과를 기대할 수 있다고 보았으며 실제 상황 언어의 특징을 잘 살펴 조심스럽기는 하지만 비문법적 언어, 비언어적 요소, 속어나 비어, 언어 변이(방언), 실제 대화에서 외래어와영어의 사용 등 현장언어의 특징에 주목하고 있는 것이 특징이다.

48) 필자의 기억으로 1997년 7월에 장춘 길림대학에서 한국어 교육관련 학술회의를 했는데 각자 논문을 발표하고 논문집은 만들지 않아 자료 확보가 불가능한 상태이다.

유지동(2001)은 멀티미디어를 통한 한국어 교육의 필요성을 한국어 교육발전의 수요, 한국어 교육의 가능성, 교사와 학생들의 능동적 역할, 멀티미디어의 사용 효과 확대 등 면으로 나누어 서술하였다.

고은희(2001)는 비디오를 통한 한국어 시청각 수업 교수법을 연구하면서 영화를 그 자료로 하여 듣기 능력과 문장 이해 능력, 문법지식, 한국어 해설 능력, 한국문화, 한국사회에 대한 이해를 향상시키며 통역, 번역 등 종합능력 향상을 시도하고 있다.

김석기(2003)는 한국KBS TV 동화를 이용하여 한국어를 가르친다면 의성의태어 교육, 장면현상을 통한 한국어 교육, 다양한 표현 및 사투리 익히기에 유리하고 문화 및 도덕 교육도 아울러 시킬 수 있음에 주목하고 있다.

이은숙(2003)은 <서편제>가 한국문화와 한국 영화를 이해하는 데 필요하다고 생각하고 영화가 담고 있는 문제에 대해 전반적인 이해를 위한 논의를 펼치고 있다.

이광우(2003)는 인터넷 소설 각색 드라마 <옥탑방 고양이>를 중심으로 영상매체를 활용한 시청각 교육에 대해 논의하고 있는데 학습자의 통합적 언어능력을 키우는데 초점을 맞추면서 어학적 문학적 측면의 교육을 기대하고 있다.

이 여섯편이 논문에서 제시하고 있는 작품들은 제 각각인데 각자의 선호도에 따라, 또한 당시 여건상 본인들이 접할 수 있는 작품을 선택했을 가능성도 배제할 수 없다. 그러나 무엇보다 학교마다 또한 강의를 맡은 교수마다 개인의 판단에 따라 수업 방식을 정하고 작품을 선택하고 있는 사정과도 밀접한 연관이 있어 보인다.

소설을 통한 한국문학교육에 대한 연구는 단편소설, 장편소설 및 비교문학을 통한 탐구를 하면서 가능한 한 문학지식이나 문학감상을 하도록 노력하고 있는 흔적이 역력하다. 주옥파(2003)는 『모밀꽃 필 무렵』을 텍스트로 문학을 4년제 대학에서 문화교육, 언어교육의 차원을 넘어 문학교육도 진행해야 함을 주장하면서 언어교육에서는 어휘, 문법, 언어의 기능, 문학교육에서는 작품의 성격, 경치묘사, 수사법, 번역을 통한 문학교육, 비교문학적 접근, 문화교육에서는 민속 전통, 속담, 한국 지리, 가치관 사고방식, 한국의 전통 복장 등으로 세분하여 고찰하였다.

박은숙(2005)은 문화교육을 위한 문학교육이란 차원에서 황순원의 소나기를 예로 들어 자연환경, 역사, 사회(정치, 경제적인 요인, 일상생활 등), 가치인식 등 면으로 거시적으로 문화교육의 가능성을 고찰하고 있다.

김영옥(2008)은 문학교육의 목표를 언어교육, 문학교육, 문화교육에 두고 작품선정의 기준을 한민족의 정서와 애환을 보여주는 작품, 사회적인 배경과 현실을 보여주는 작품, 한국사회와 여성의 지위를 보여주는 작품으로 정하고 현진건의 <운수좋은 날>에 대한 수업 모델을 제시하고 있다. 구체적인 흐름을 보면 작가소개, 줄거리 소개, 인물성격분석을 하고 핵심사랑을 정리한다. 다음이 단어해석, 작품 주제 및 문학사적 위치 작품의 표현기법, 작품의 제목과 글의 구조가 갖는 반어적 성격, 소설의 감상 및 이해 방법, 작품의 시대적 배경 등 내용으로 수업을 하고 몇 개의 작품의 감상과 이해에 관련되는 질문을 주어 토론 및 심화 학습에 약 30 분 정도 할애하고 있다.

주옥파(2002)는 중한비교문학의 입장에서 출발하여 언어교육이 아닌 문학교육을 목적으로 池莉의 장편소설 来来往往과 한국 박완서의 장편 아주 오래된 농담을 선정하여 주

제 비교, 인물형상 등에 대한 분석을 통해 한국문학교육 방법을 모색하고 있다.

양뢰(2010)는 사전에 학생들에게 과제를 내주는 방법으로 먼저 문학작품의 기본 내용을 파악하도록 한 후, 배경에 대한 연구로 시대 및 사회 이해, 작품 구조에 대한 분석을 통해 귀향 구조에 대해 이해, 작품 주제에 대한 이해 등을 교육목적으로 하고 문학교육 방법으로 도표를 이용하고 비교문학의 방법을 도입하여 김승옥의 <무진기행>과 장승준의 <흑준마>를 비교하면서 본격적인 문학교육을 시도하고 있다.

시를 통한 문학교육에 대한 탐구는 단 한편에 그치고 있다. 김영옥(2004)은 문학의 특성을 살려 문학교육의 필요성과 지향점에 대해 짚어보고 효율적인 교수-학습 방안을 제시하고 있다. 한국문학에 대한 교수-학습활동을 통하여 언어능력을 향상할 수 있을 뿐만 아니라 한국문학의 특질과 흐름, 한국문학의 개념, 성격, 갈래, 특징한국문학사의 전통과 지향성을 이해할 수 있고 문학과 사회의 현상, 문화 현상에 대해, 중국문학과의 유사성과 차이점에 대한 인식을 넓힐 수 있다고 보고 있다. 이런 목적을 위해 중국의 한국문학교육에서의 효율적인 교수 학습 방안을 여섯 가지로 제시하고 있는데 문학교재의 개발, 문학담당 교수들의 긴밀한 공조의 필요성, 읽기 내용으로 문학작품을 선택할 수 있으며, 문학사와 문학작품에 대한 이해와 분석을 통해 문화 역사 교육의 한 내용으로, 또한 비교문학적인 방법으로 한국문학에 접근할 수도 있다고 하면서 한국어 교육에서 문학교육의 범위를 최대한 넓히고 있다. 구체적인 수업 모델로는 김소월의 <진달래꽃>을 제시하고 있는데 마야의 노래를 학생들의 흥미유발 수단으로 삼은 것이 특이하다고 할 수 있다.

문복희(2003)는 단군신화를 통해 한국인의 심성, 관습 미덕을 이해시키고, 역사 문학적 어휘를 이해하도록 하며 어휘력을 확장시킬 수 있다고 보고 필독서 50권 목록을 제시한 후 독서후의 10가지 활동을 통해 그 효과를 증진시킬 것이라고 주장하고 있다. 신화를 통한 교육이라는 점에서 문학교육의 보다 다양한 가능성을 보여주고 있어 주목된다.

문학작품 교수법에 관한 연구도 시도한 논문이 있다.

남연(2003)은 교수 목표에 따라 의사소통능력을 통합적으로 신장시키기 위한 언어, 문화자료로서의 문학작품에 대한 교육, 한국학 연구자를 양성하기 위한 문학 교육, 문화 능력을 신장시키기 위한 문학사에 대한 교육으로 분류하고 교수목표, 교수 방법, 교재 등으로 나누어 한국문학교육에 대해 논술하고 있다.

김경선(2004)은 다년간의 문학강독 교수경험을 바탕으로 한국 문학 수업 과정과 구체적인 문제점, 그에 대한 대안을 제시해 놓고 있는데 한국 정서적이고 한국문맥적인 내용들이 학생들이 이해하도록 하는데 어려움이 있음을 지적하고 있다.

서영빈(2001)은 문학교재 편찬에 관한 연구를 시도하고 있다. 문학작품의 신뢰성, 안정성, 문화성, 교양성, 취미성 등 특징으로부터 문학작품텍스트를 통한 한국어 교육의 필요성을 강조하면서 현행 한국문학 교육의 문제점(교재가 미비하고 텍스트가 너무 난해하며 현대적인 감각이 떨어진 점)을 지적하고 장르적 배정, 순서의 배치, 정전과 난이도, 현실성, 분량 등 요소를 고려하여 한국문학교재를 개방하여야 한다고 주장하고 있다.

이상에서 장르에 따른 문학교육 연구를 고찰해보았다. 연구자들이 각자의 현장경험을

바탕으로 한 연구이기 때문에 산발적이고 견해도 각양각색이다. 문학 텍스트는 교육 자료로써 믿을 만한 언어 자료이고[49], 한국어의 표현방법과 한국인의 사유방식을 학습할[50] 수 있으며, 풍속과 관습의 이해 자료, 인간 행동의 이해, 문화적 원형의 이해가 가능하기 때문에 소설언어는 기본 어휘 목록 자료, 문형 추출, 화법의 전형, 문제 효과의 교육 자료[51]로 활용할 수 있는 등 다양한 기능과 가능성을 가지고 있기 때문에 교육방식이나 방법을 한 가지나몇 가지 유형으로 단순하게 개괄하거나 요약하기에는 어려운 것이 문학교육이다. 그러나 몇 가지 공통적인 점이 발견된다. 한국문학교육은 한국어 교육의 일부분으로 언어교육의 특징을 지니고 있어 언어 교육과정의 일부분이고, 문학교육을 통해 한국문화 교육이란 보다 어려운 단계의 목적을 달성할 수 있으며 감정적으로 한국인의 정서에 공감하도록 할 수 있다는 것으로 요약할 수 있다.

3. 한국문학교육의 지향점

앞에서도 이야기 했듯이 중국에서의 한국문학 교육은 한국어 교육 커리큘럼에 적게는 한 학기 많게는 3 학기 정도 교과목으로 설정되어 있기 때문에 큰 이견없이 한국 문학교육을 실행하고 있다. 따라서 문학교육의 연구는 현장성을 강하게 띠고 있으며 언어교육, 문화교육, 문학교육 등 교육 목표를 다양하게 정하고 그 목표의 달성을 위해 다양한 방안들이 모색되고 있다. 하지만 어떤 연구는 지나치게 어느 한 가지 목표만을 강조하고 있어 학생들의 전체적인 언어소통능력 향상을 목적으로 하는 학부 교육에서 형평성, 취미성, 시간적인 배정의 과학성과 가능성 등 면에서 검증이 필요한 견해들도 보인다. 따라서 한번에 모든 목표를 달성하기 위해 무리한 시도를 하는 것보다 문학교육의 목표를 몇 단계로 나누고 가능한 범위에서 여러 단계의 목표를 적당하게 고려하여 강의를 하는 것이 현실적이고 바람직한 것이라고 본다.

현장에서의 문학교육은 그 교육목표를 다 단계로 설정할 수 있다. 먼저 언어 교육을 최저 목표로 하고 그 다음으로 문화교육, 문학교육[52]으로 목표를 정할 수 있다. 물론 실지 현장에서 이 세 가지 목표는 서로 겹쳐 있어 명확하게 구분하기가 쉽지 않다. 외국어 교육에서 문학교육목표는 최고의 단계이다.

한국어 교육에서 문학작품은 언어활동의 구체적인 실현태이자 살아 있는 언어 자료로서의 역할을 하고 있기 때문에[53] 언어교육 단계로부터 문학작품 활용이 가능하다.[54] 물

---

49) 김대행(2000), 한국어교육과 한국문학, 외국인을 위한 한국어교육 연구 3, 서울대학교 외국인을 위한 한국어교육 지도자 과정, 26 페이지

50) 윤여탁, 문학을 활용한 한국어교육 방법, 국어교육연구 6, 서울대 국어교육연구소, 1999 136-145 페이지

51) 우한용, 외국인을 위한 한국어교육에서의 문학의 효용, 외국인을 위한 한국어교육 연구, 3, 서울 대학교 괴국인을 위한 한국어교육 지도자 과정, 27-84 페이지

52) 이 세 가지 목표에 대해서는 윤여탁이 이미 상세히 논술한 바 있다. 윤여탁,「국내의 한국어 문학 교육」민혁식 외『한국어교육론』한국문화사 2005년 6월

53) 윤여탁,「국내의 한국어 문학 교육」민혁식 외『한국어교육론』한국문화사 2005년 6월 307 쪽

54) 북경대와 서울대 연구소가 공동으로 편찬한『한국어』4에는 윤오영의 수필「방망이 깍던 노인」(발췌), 윤동주의「서시」,「심청가」(발췌), 주요섭의「사랑손님과 어머니」(발췌) 등 고전과 현대, 수필가 소설, 시 등 다양한 장르와 형태의 문학 작품들이 수록되었다.
이선한 외,『한국어』4 민족출판사, 2004

론 이 단계의 문학작품은 어려운 어휘, 관용형, 문법형태가 없고 난해한 문구나 관용 표현, 긴 복문이 적으며 표준어로 된 문장이어야 한다는 여러 제한적인 조건을 충족시킬 수 있는 작품이어야 한다. 물론 교육 목적이 언어교육이라 해서 언어와 관련된 단어, 문법항 등만 강의해야 한다는 것은 아니다. 문학작품을 그 자체의 특징 때문에 강의할 때는 언어 교육 외에 문화교육이나 문학교육이라는 목표를 곁들이게 되는데 중점을 언어교육에 둔다는 것이다.

외국어로서의 한국어교육에서 일차적인 목표가 언어교육이라는 점에는 이의가 없을 것이 다. 왜냐하면 일차적으로 언어능력이 문제가 된다면 문학 작품을 이해하지도 못하기 때문이다. 다음으로 기대할 수 있는 것은 문화교육이다. 문화가 내포하고 있는 방대한 요소들에 비해 문학교육에서 실행하게 되는 문화교육은 세부적이고 미시적이라고 할 수 있다. 일반적으로 중국의 대학들에서 설치된 “한국개황”이나 “한국문화”라는 교과목은 수업을 담당하는 교수에 전공이나 지식적 특징에 따라 한국역사, 한국 신문, 한국문학, 한국문화사 등 다양한 내용들을 가르치고 있는데 문화라는 틀에서 보면 거시적인 내용들이라고 할 수 있다. 그러나 문학교육에서는 작게는 낱말의 특징적인 것이 문화적인 요소로 나타날 수 있고 큰 것이 문학작품에 투영된 당시의 시대상황이나 역사사건 등이지만 역사라는 큰 틀에서 보면 극히 세부적이고 작은 내용일 수 밖에 없다. 그 외에 사고방식, 정서, 가치관, 제도, 민속, 등 유형 무형의 지식들도 체계적인 것이 아니라 파편적이고 편린적이며 세부적인 내용들이다. 이런 세부적이고 미시적인 문화교육은 고급 단계 즉 3, 4 학년에 가르치는 문학강독 교육에서 실행이 가능하다. 이와 같은 작품내용 이해와 문화적인 이해를 바탕으로 문학 감상 차원에서 문학상식적인 내용들을 가르칠 수 있다.

모든 문학교육자들이 도달하고자 하는 궁극적인 목표인 문학교육은 4년제 학부에서보다 대학원에서 그 실행 가능성이 훨씬 더 많이 열려 있다고 할 수 있다. 학부에서 한국어교육의 궁극적인 목표는 한국어인재이지 한국문학인재가 아니다. 또한 겨우 4년 밖에 안 되는 시간에 한국어 능력으로 직장을 구할 수 있는 실력을 갖추는 것만도 만만찮은 과제이기 때문에 상당한 이해력과 감상지식을 필요로 하는 본격적인 문학교육을 기대하기에는 거리가 있음을 인정하지 않을 수 없다. 그러나 대학원생들에게는 4 년이란 한국어 지식의 축적기간이 있기 때문에 스스로 문학작품을 일고 거의 대부분 이해할 수 있는 능력이 이미 갖추어져 있어 문학수업을 주 목적으로 삼아도 무리가 따르지 않는다.

지금까지 학생이란 이 변인을 고려하지 않은 상태에서 4 년제 대학 학부생들에게 문학 가르치는 문제를 논의했다. 그러나 한국문학지식이 공백상태여서 수동적인 상황에 있을 수 밖에 없는 학생들의 실지 접수능력을 고려하지 않는 것은 불가능한 것이 교육 현장의 현실이다. 학습자 변인을 고려한다면 같은 작품이라도 반드시 같은 내용이나 같은 방법으로 가르칠 수가 없는 경우가 대부분이다. 특히 인터넷이 발달하여 관심만 가진다면 관련자료나 지식을 얼마든지 습득할 수 있는 여건에서 학생들은 다 같은 문화지식이나 기본지식을 갖추고 있는 것이 아니어서 그 상황에 따라 학습자들의 실지 지식의 수요나 관심도, 흥미 등 요소들을 고려하여 교수를 하여야 하는 데 세부적인 내용들은 보다 복잡하여 세심한 관찰과 정확한 판단이 필요한 부분이다. 문학교육에서 이런 여러 가지 차이와 변인들을 고려하여 기존의 연구성과와 결과를 통합하고 장점들을 살려 효과적이고 실

천 가능한 한국문학 강독교재가 편찬된다면 문학강독 교육의 질적 향상을 도모하게 될 것이다.

4. 결론(약함)

주요 참고 자료

강보유, 문학작품에 대한 화행의미론적 분석--황순원의 소나기를 중심으로, 한국어 교육의 과제와 발전 방향 제7회 연토회, 2003, 11
강효성, 외국인을 위한 언어교육에서의 문학의 위상, 한국어 교육의 과제와 발전 방향 제6회 연토회, 2002, 07
고은희, 비디오를 통한 한국어 시청각 수업 방안 연구, 한국어 교육을 위한 학술토론회 2001
김경선, 중국의 한국어 교육에서 문학활용의 현황과 과제, 국어교육연구, 서울대학교 국어교육연구소, 2004. 12
김관웅, 연변대학 조문학부에서의 문학창작 교육의 문제점과 해결대안, 세계 속의 한국조선 언어 문학 교양과 교재 편찬 연구 국제학술토론회 2002
김대행(2000), 한국어교육과 한국문학, 외국인을 위한 한국어교육 연구 3, 서울대학교 외국인을 위한 한국어교육 지도자 과정
김대행, 한국문학사와 한국어 능력, 세계 속의 한국조선 언어 문학 교양과 교재 편찬 연구 국제학술토론회 2002

김명숙, 현대문학 교수에서 제기되는 순수문학과 좌익문학의 론쟁, 세계 속의 한국조선 언어 문학 교양과 교재 편찬 연구 국제학술토론회 2002
김석기, 영화를 통한 한국어수업방안 및 실제, 한국어 교육을 위한 학술토론회 2001
김석기, TV동화 “행복한 세상”을 통한 한국어 교육, 한국어 교육의 과제와 발전 방향 제7회 연토회, 2003, 11
김영옥, 문학교육에서의 효율적인 교수--학습 방안 연구, 중국 한국어교육 연구학회 국제학술토론회, 2004. 07
문학작품을 활용한 통합적인 한국어 교육, 중국에서의 한국어 교육Ⅵ, 태학사, 2005
문학작품을 활용한 한국문화교육, 중국한국어 교육연구학회 국제학술회의 논문집, 2008
권혁률, 문학교육을 위한 단상, 한국어 교육의 과제와 발전 방향 제7회 연토회, 2003, 11
남연, 한국어 교육에서의 문학 교육, 외국어로서의 한국어 교육과정과 교수요목 국제한국어교육학회 제13차 국제학술대회, 2003
이광우, 영상매체를 활용한 한국어 교육, 한국어 교육의 과제와 발전 방향 제7회 연토회, 2003, 11

이선한 외, 『한국어』 4 민족출판사, 2004
이승매, 문학을 활용한 한국어 교육, 중국한국어 교육연구학회 국제학술회의 논문집, 2008
리원길, 중국 조선언어문학학부의 문학교양에서 제기되는 문제점과 그 개선 방안, 세계 속의 한국조선 언어 문학 교양과 교재 편찬 연구 국제학술토론회 2002
이은숙, 한국문화 교육의 관점에서 보는 판소리 영화 <서편제>, 한국어 교육의 과제와 발전 방향 제7회 연토회, 2003, 11
문복희, 문학을 통한 한국어 교육, 한국어 교육의 과제와 발전 방향 제7회 연토회, 2003, 11
서영빈, 한국어 교육을 위한 한국문학 교재 개발 방안, 한국어 교육을 위한 학술토론회 2001
양뢰, 무진기행 연구를 통한 한국문학 교육의 방법론, 한국어 교육 연구, 중국한국어교육연구, 민족출판사, 2010
우한용, 외국인을 위한 한국어교육에서의 문학의 효용, 외국인을 위한 한국어교육 연구, 3, 서울 대학교 괴국인을 위한 한국어교육 지도자 과정
유지동, 멀티미디어를 통한 한국어 교육연구, 한국어 교육을 위한 학술토론회 2001
윤여탁, 한국어 교육에서 현대문학 정전 연구, 세계 속의 한국조선 언어 문학 교양과 교재 편찬 연구 국제학술토론회 2002
윤여탁, 「국내의 한국어 문학 교육」 민현식 외 『한국어교육론』 한국문화사 2005년 6월
윤여탁, 한국어 교육에서의 문학교육 방법 중국한국어교육연구학회, 한국언어문학 교육과 연구 국제학술대회 2005.10
박은숙, 한국문화 교육에서 문학작품의 실제적 적용 중국한국어교육연구학회, 한국언어문학 교육과 연구 국제학술대회 2005.10
장영미, 한국어교육에서의 한국 문학사 교수와 교재 개발, 한국어 교육의 과제와 발전 방향 제7회 연토회, 2003, 11
주옥파, 단편소설을 활용한 한국어 교육의 내용 연구-- 『모밀꽃 필 무렵』을 중심으로, 중국한국어 교육연구회 중국코리안교육국제학술토론회 2003.08
주옥파, 중한현대소설 비교를 통한 고급 한국어교육, 한국어 교육의 과제와 발전 방향 제6회 연토회, 2002, 07
지수용, 한국문학 교육에 존재하는 문제와 그 원인, 중국한국어 교육연구회 중국코리안교육국제학술토론회 2003.08
진문이, 외국인을 위한 한국문학교육, 한국어 교육의 과제와 발전 방향 제6회 연토회, 2002, 07

효과적인 한국어 말하기 교육 프로그램 구성 방안 연구
－한국어 학습자 요구분석을 바탕으로

Xu Fengzi
Minzu University of China

중국에서의 한국어교육이 급속히 발전함에 따라 한국어 전공자들의 요구가 반영된 교육 프로그램을 개발할데 관한 연구가 필요하다. 현재 중국 대학교에서 사용하고 있는 한국어 기초교재는 거의 중국에서 제작된 교재들인데, 중국 대학의 한국어 전공자들의 요구와 필요를 바탕으로 구성된 교재가 아니므로 대화의 상황이나 표현이 적절하지 못한 경우가 많다. 이는 대학에서의 한국어교육의 효과를 떨어뜨릴 수 있다는 우려가 있다. 따라서 학습자들의 요구 및 필요를 한국어 교육프로그램 개발에 반영할 데 관한 연구가 필요하다고 본다.

본 연구는 중국 대학의 한국어 학습자들이 <한국어 말하기>프로그램에 대해 어떻게 생각하고 있으며 한국어 말하기 수업을 어떻게 구성하기를 원하는가를 설문 조사를 통해 알아본 후, 이러한 요구와 필요에 바탕을 둔 한국어 말하기 프로그램 구성 방안을 제시함으로써 한국어말하기 교재제작 및 한국어말하기 교수요목의 체계성을 확립할 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 북경지역의 대학교에서 한국어를 전공하는 1,2,3학년 재학생 106명을 대상으로 말하기 수업의 적절성과 수업을 통해 학습하고 싶은 언어기능과 소재 및 의사소통 기능을 중심으로 필요분석을 실시하고 이를 바탕으로 의사소통 능력 신장을 위한 한국어 말하기 프로그램 구성 방안을 제시하도록 한다.

본 연구는 북경지역의 대학교에 설치된 한국어학과에서 한국어를 전공하고 있는 1,2,3학년 학생 106명을 대상으로 설문조사를 실시하여 효과적인 한국어 말하기 교육을 위한 방안을 제시하고자 한다.

본 연구를 수행하기 위하여 필자는 위의 연구대상자들에게 2011년 3월 학기 초에 한국어말하기 프로그램에 대한 의견, 한국어 말하기 시간에 가장 어렵다고 느끼는 항목, 한국어 말하기 수업에서 통합적으로 배웠으면 하는 다른 언어 기능, 배우고 싶은 주제 및 의사소통 기능, 말하기 수업에서 가장 선호하는 과제활동 등을 내용으로 설문조사를 진행하였다.

자료의 분석은 설문 항목별로 빈도수를 조사하여 순위를 산출하였으며 그 결과를 한국어 말하기 프로그램의 구성에 반영하도록 하였다. 한국어말하기 수업에서 통합적으로 배우고 싶은 언어기능과 어렵게 느껴지는 항목에 대한 분석을 통해 한국어 말하기 수업에서 강조하여야 할 언어기능을 규정짓고, 학생들이 배우고 싶어 하는 주제 및 의사소통 기능에 대한 응답 자료와 학생들이 선호하는 과제활동은 학습자 중심·의사소통중심의 한국어 말하기 교육을 위한 프로그램 구성의 기초자료로 삼도록 제의한다. 뿐만 아니라 학습자들의 요구 및 필요에 바탕을 둔 한국어 말하기 교육프로그램 개선 방안을 아래와 같이 살펴보았다.

기존의 말하기 교재는 "종합한국어"와 별다름 없이 문법을 집중적으로 취급하고 있다. 이런 문법 위주 말하기 교재나 수업이 학생들에게 큰 부담으로 되어 학생들이 말하기 수업에서 문법을 가장 어렵다고 느끼는 것을 알 수 있다. 이로부터 말하기 수업이 학습자가 수행할 가능성이 높은 과제 중심으로 이루어져야 하며 학습의 초기 단계에서부터 의미에 중점을 둔 말하기 활동이 필요함을 알 수 있다. 여기에서 유기적이 상관성이 확보된 교수요목 설계가 필요하다. 즉 "종합한국어"교재에 맞춘 말하기 교재를 편찬하여 종합에서 문법을 상세하게 교수-학습하고 말하기에서는 문법을 따로 취급하지 않고 종합에서 배운 걸 과제활동을 통해 반복적으로 익히고 실제로 사용할 수 있도록 지도하는 것이다.
주제를 중심으로 의사소통 기능을 각 주제에 맞추는 방법으로 교수요목을 설계한다면 학습자들의 원하는 주제와 의사소통기능을 조화시켜 지도할 수 있을 것이다.
수업 진행에서는 학습자의 흥미를 유발하고 교수-학습의 효과를 극대화하기 위해서는 한국어 능력에 따른 연습활동이 적용되어야 할 뿐만 아니라 학습자의 요구가 체현된 과제활동 중심의 말하기 지도가 필요하다.
결론적으로 중국 대학에서의 말하기 교육 프로그램이 30.2%나 되는 학생들의 관심을 끌지 못하고 있다는 점과 학년별 견해를 살펴보면 '그저 그렇다' 혹은 부정적으로 보는 견해가 고급학년에 올라갈수록 더 높게 나타난 점을 고려하여 한국어 말하기 프로그램 개선이 필요함을 알 수 있었다. 따라서 학습자의 요구 분석을 바탕으로 하는 한국 말하기 프로그램 구성을 아래와 같이 제시해보았다.
우선, 수업에서 회화와 듣기를 통합적으로 배우고 싶어 하는 요구가 반영된 회화와 듣기 위주의 교재가 편성되어야 한다. 말하기 교재를 편찬할 때 청각적, 시각적 자극을 할 수 있는 듣기 자료나 실제 장면을 연상시켜주거나 대화를 이끌어내게 하는 그림과 사진 등을 충분히 활용해야 할 것이다. 따라서 '주제→도입→상황1→상황2→상황3→
과제1→과제2'의 교재 구성 방안을 제시해 보았다.
다음은학습자들의요구를바탕으로상관성있는주제와기능을한데묶어각단원의주제와의사소통기능으로설정하여교수요목을구성하는것이다.
그 다음은 수업 진행에서 학습자의 흥미를 유발하고 교수-학습의 효과를 극대화하기 위해서 한국어 능력에 따른 연습활동이 적용되어야 할 뿐만 아니라 학습자의 요구가 체현된 과제활동 중심의 말하기 지도를 해야 한다는 것이다.

키워드: 한국어교육, 한국어 말하기, 요구분석, 말하기 프로그램

세종학당과 한국어 교육

송향근
부산외국어대학교

1980년대에 들어와 본격적인 발전을 시작한 한국어 교육은 2000년대 초반부터 국내외적으로 한국어 학습자와 교육기관이 빠른 속도로 증가하고 국내적으로 한국어 교육에 대한 국가와 사회의 인식이 커지는 등 괄목할 만한 성장을 이루어오고 있다. 국외의 한국어 교육은 한국 문화의 해외 보급, 한국 기업의 해외 진출 증가 및 이에 따른 외국인 고용 확대 등으로 인해 지역적으로 일본과 미국 중심에서 중국을 포함한 동남아와 중앙아시아 중심으로, 재외동포 중심에서 현지 외국인 중심으로 한국어 학습 수요가 급증하고 다변화하는 모습을 보여주고 있다. 국내의 경우도 결혼이민자와 외국인 근로자의 유입 등으로 사회 구성원의 언어적, 문화적 배경이 다양화됨에 따라 학습 수요가 급증하였다.

이러한 상황에서 우리 정부가 국가브랜드위원회를 설립하고 2009년 3월 우선추진 10대 과제의 하나로 '한국어 해외 보급 확대'를 선정한 사실에서도 알 수 있듯이 한국어의 세계화는 우리에게 주요 과제가 되었다. 세계화 시대이고 다문화 시대인 오늘날은 시기적으로 한국의 언어와 문화를 세계화할 수 있는 좋은 기회이다. 이런 언어와 문화의 교류는 해당 상대 국가나 지역과 친선을 도모하게 되고 문화 발전을 기약하게 될 것이며 나아가 한국의 국가 브랜드 가치를 높여 국가의 경쟁력을 높이는 효과도 거두게 될 것이다.(박갑수, 2009)

오늘날 새로운 세기의 문화와 문명의 기준으로 논의가 되고 있는 '세계화'는 국제화, 지구화, 종속화, 복합화 등 여러 개념으로 이해를 하고 있다. 한국어를 세계화한다고 할 때 국가주의적 관점에서 언어제국주의, 문화제국주의를 지향하는 것이 아닌가 하는 우려의 시각이 있을 수 있다. 그러나 한국어의 세계화는 언어를 포함한 문화의 상호교류를 통하여 서로를 이해하고 관계를 발전시키고 다문화 사회에 기여한다는 상호주의적 관점에서 접근하여야 할 것이다. 어떠한 관점에서 접근하든지 한국어 세계화의 핵심은 한국어 사용 인구의 증가에 있다. 그런데 국외에서의 한국어 사용 인구는 계속 증가하고 있으나, 지역에 따라 다양한 양상을 보이고 있다는 점에서 정체 내지 침체 지역과 발전 지역에 대한 분석과 진단이 필요한 시기이다.

국외에서의 한국어 사용 인구는 한국어 사용 요구와 직결되는데, 이는 한국의 경제 발전과 국제적 역할의 증대, 재외동포의 존재와 동질성의 유지 요구, 한류의 전파와 한국 문화에 대한 관심, 한국 기업의 국제적 진출과 현지인의 경제적 이익의 실현, 외국인 고용허가제 실시와 한국어능력시험의 부과 등 외적 환경에 따라 영향을 받는다. 따라서 이 외적 환경을 한국어 세계화에 적절하게 활용하여야 하며, 한국어의 국외 보급을 위해서는 국가의 효율적인 지원 정책이 있어야 한다. 하지만 세계적으로 한국어를 확산시킬 수 있었던 처음 기회의 시기였던 1980년대와 1990년대 초반까지 정부 차원의 효율적인 대응은 없었다고 할 수 있다.(조항록, 2009)

그래도 한국어의 세계화와 관련하여 1990년 문화부가 신설되고 문화예술진흥법에 “한국어의 세계적 보급”을 포함시키고, 1998년 민관협력으로 ‘한국어세계화추진위원회’를 설치하여 사업을 추진하고, 2001년 설립된 민간기구인 ‘한국어세계화재단’에 국고보조사업을 통하여 지속적인 지원을 한 것은 국외 한국어 교육의 진흥에 일정한 역할을 하였다고 평가할 수 있다. 특히 2005년에 제정된 국어기본법과 동시행령에 한국어의 국외 보급을 명문화한 것은 국가적 차원의 정책 집행이라는 면에서만 아니라 한국어 교육계에 미치는 영향을 고려할 때 한국어 세계화에 있어 큰 의미를 지닌다.

2007년부터 국립국어원은 한국 언어와 문화의 확산을 위한 세종학당 사업을 추진하여 2009년 현재 5개국 18개 학당이 개설, 운영되고 있으며, 2009년부터는 문화체육관광부가 이 사업을 관장하여 2015년까지 150개소의 설립과 기존 350개소의 한국어 보급 기관의 인증의 방법으로 500개 내외로 확대할 계획을 가지고 있다.[55] 그 설립 목표에서[56] 밝힌 바와 같이 문화상호주의 원칙에 입각한 쌍방향 문화 교류를 지향하고 있다는 점에서 한국어 세계화의 새로운 지평을 여는 정책 방향이라 할 수 있다.

또한 국무조정실 산하에서 ‘한국어 국외보급기관협의회’가 문화체육관광부, 외교통상부, 교육과학기술부, 노동부, 보건복지가족부, 법무부 등 정부 부서와 산하기관인 국립국어원, 국립국제교육원 및 유관기관인 재외동포재단, 한국국제교류재단, 국제협력단, 한국학중앙연구원, 한국어세계화재단 등의 참여 하에 효율적인 한국어 국외보급정책을 추진하기 위해 운영되어 온 것도 의미가 있다.

근래에 들어와 국외 한국어 교육은 지역에 따라 다양한 양상을 보이면서 변화하고 있다. 서유럽과 호주 같이 발전이 둔화되면서 침체되거나 북미와 같이 다소 정체되는 지역이 있는 반면, 중국, 동남아시아, 일본, 몽골, 극동 러시아 지역은 상당히 빠른 속도로 발전하고 있으며, 동유럽, 러시아, 중앙아시아 지역은 다소 완만한 발전 모습을 보여 주고 있다. 이외 중동-아프리카와 중남미 지역은 아직 규모는 크지 않으나 발전의 가능성을 보이고 있다. 이러한 다양한 변화는 여러 한국어 교육 환경의 변화에 기인하는데 한국어 학습의 목적과 목표가 다른 학습자 집단의 다양화와 이에 따른 공급자 집단, 즉 교육기관의 다양화라는 결과를 가져오게 되었다.

여기서 잠시 국내 한국어 교육의 변화를 살펴보면 일반 목적의 한국어 교육에서 국내 대학에 진학하는 외국 유학생과 결혼이민자 및 이주노동자의 증가에 따라 특수 목적의 한국어 교육으로 비중이 옮겨 가고 있으며, 대학 또는 대학 부설 교육기관에서 이루어지는 정규 교육 과정의 확대와 함께 주로 결혼이민자 대상의 비정규 교육 과정도 빠르게 증가한 점이 드러난다. 그리고 이런 급속한 변화에 맞추어 교육을 담당할 전문성을 갖춘

55) 현재 이 사업은 문화체육관광부 국어민족문화과(2011년 6월 국어정책과로 바뀜)가 직접 관장하고 있으며, 국가브랜드위원회가 관련 정부 부서와의 협력을 위해 관여를 하고 있다. 원래 2007년 사업 시작 이후 10년 이내에 전세계에 200개의 세종학당을 설립하겠다는 계획을 발표하였으나, 현재 한국어보급기관 통합과 공동 브랜드화라는 목표 아래 그 추진 방법과 내용을 보완하고 있다.

56) 세종학당은 설립 목표로 ① 상호주의 문화교류를 통한 국가 간의 협력 확대 ② 외국 현지인을 대상으로 하는 실용 한국어 교육의 확산 ③ 한국 문화 교류 확대를 통한 문화다양성의 실현을 제시하고, 그 교육 목표로 ①표현 이해 중심의 한국어 능력 향상 ② 현지 일반 대중을 위한 한국어 교육의 확대 ③ 양국 문화가 충실히 반영된 교재를 활용한 문화 교류 증진 ④ 한국어와 한국 문화 통합 교육으로 전 세계에 한국 홍보 효과 증대를 규정하고 있다.

교사와 교육과정에 적합한 교재의 공급이 적절하게 이루어지지 못한 점도 현재 국내 한국어 교육의 특징이라 할 수 있다.

국내 한국어 교육의 변화와 유사하게 국외에서도 학습 목적에 따른 학습자 집단의 다양화로 인해 중국, 동남아시아, 일본을 중심으로 대학에서의 교육이 아닌 사회 교육으로서의 한국어 교육의 비중이 점차 커지고 있다. 학업이나 취업의 목적 또는 재외동포의 경우 민족 교육으로서의 한국어 교육이 아니라 한국어와 한국 문화에 대한 호기심 내지 관심 차원에서 한국어를 학습하는 학습자 집단이 생겨나고 있는 것이다. 따라서 이런 학습자 집단을 고려한 교재나 교수법의 개발이 필요하게 되었으며, 이들을 입문 단계의 한국어에만 만족하지 않고 그 이상의 학습 단계로 유도하는 과제가 대두하게 된 것이다. 이외에도 교사 인력의 양성과 재훈련, 교육 방식의 다양화, 교재 및 교수법의 개발 등 각 지역 특성에 맞는 발전 방안을 마련하기 위해 노력하여야 하는데, 이를 위해서는 해당 지역 내 협력과 한국의 한국어 교육계와의 협력이 필요하다.

국내외 한국어 교육의 향후 과제들을[57] 해결하기 위한 방안은 여러 각도와 관점에서의 검토를 통하여 마련되어야 한다. 다양한 해결책의 제시가 가능하나 효율적인 방안이 무엇인가에 대한 고민이 필요할 것이다. 이러한 점에서 현재 국가 차원에서 추진하고 있는 세종학당의 공동 브랜드화가 공동 홍보를 통한 한국어보급기관에 대한 인지도 향상, 창구 단일화를 통한 한국어 학습 수요자의 접근성 제고, 표준 관리체제 확립을 통한 교육의 질 제고란 측면을 고려할 때 가장 효율적인 방안이라 판단된다.

문화체육관광부(2009)의 전략 체계처럼 통합화, 표준화, 세계화의 단계별 추진을 통해 세종학당 수를 확대하고, 브랜드 관리와 확산, 조직 관리, 운영 관리의 각 과제를 추진하기 위해서는 현재와 같이 여러 정부 부처와 산하 기관 및 유관 기관에 산재되어 있는 업무 기능을 조정하고 나아가 통합 기구의 신설도 고려할 필요가 있다.[58]

기존 교육기관(해외의 경우 한국문화원, 한국교육원, 한글학교 등이며 국내의 경우 국어문화원, 다문화가족지원센터, 다문화교육센터, 외국인근로자지원센터, 사회통합교육기관 등)의 참여를 유도하기 위하여 해당 교육 프로그램에 대해 세종학당으로 인증하는 정책을 운영하고 있다.[59] 이 경우 기관별 독립성 유지를 보장할 수 있도록 기존 교육기관 명칭의 병행 사용이 가능하다.

세종학당 사업 계획에 있어 또 하나의 중요한 부분은 온라인과 오프라인 통합 교육의 연계로 이를 위해 한국어 교육 통합 사이트인 누리 세종학당의 구축 및 운영이다. 그런

57) 송향근(2009)는 국내 한국어 교육의 향후 과제들을 다음과 같이 정리하고 있다.
① 국외 한국어 교육 담당 정부 및 관련 기관의 전문성 제고 및 기관 간의 효율적인 업무 협력을 위한 기구의 마련 ② 한국어 학습 수요의 변화에 대응할 수 있는 체계적인 보급 전략과 그 시행 방안의 마련 ③ 한국어 학습 수요와 환경적 변인을 고려한 세종학당의 신설 강화 및 세종학당 공동 브랜드화 방안의 마련 ④ 각 지역의 환경 변인을 고려한 한국어 교육 기반 확충을 위한 정부 및 관련 기관의 지원 방안 마련 ⑤ 외국 초·중등학교 및 대학 입시에 한국어의 교과목 채택을 위한 지원 방안 마련 ⑥ 재외동포 한국어 교육을 지원하기 위한 법규의 제정 및 정부 및 관련 기관의 업무 조정 방안 마련 ⑦ 국내 다문화가정 및 외국인 노동자에 대한 한국어와 문화 교육의 입국 전 현지 교육과의 연계 및 정부 내 관련 기관들의 일원화를 통한 교육 효과의 제고 방안 마련 ⑧ 국내 다문화가정 자녀들을 한국과 어머니(또는 아버지) 국가의 언어와 문화에 익숙한 이중언어 및 이중문화 인재로 육성하는 교육 방안 마련

58) 외국의 경우를 감안할 때 신설 통합 기구는 정부가 직접 관장하기 보다는 정부가 재정적으로 지원하는 민간 차원의 특수 법인 형태가 적절하다고 보며 이를 위해서 설치법 등 제도적 준비가 필요하다.

59) 이러한 인증 세종학당은 2011년 후반기부터 '세종교실'로 명칭이 변경된다.

데 여기서 고려해야 할 점은 기존에 개발, 운영되고 있는 정부 부처 및 기관의 관련 사이트의 처리 문제이다. 통합 정보를 제공한다는 면에서 누리 세종학당으로의 통합이 우선이나 현실성을 고려할 때 기존 사이트를 누리 세종학당에 연결하여 수요자들이 용이하게 활용할 수 있도록 운영하는 것도 한 방법이 될 수 있다고 본다.

이외에도 세종학당 사업은 한국어 교원, 한국어 교재 등 통합 지원 체계를 구축하는 추진 과제를 포함하고 있다. 세종학당 공동 브랜드화의 성공 여부는 참여하는 단체와 기관들의 수적 확보가 아니라 체계적인 평가를 통한 관리에 있다는 점에서 이를 위한 체계적인 평가 제도의 수립 및 시행이 매우 중요하다.

2011년 6월 현재, 설립 세종학당은 16개국 28개소,[60] 인증 세종학당은 20개국, 56개소가 운영되고 있다. 세계화 시대이고 다문화 시대인 현재에 있어 체계적인 한국어 보급 정책을 수립하고 시행함으로써 한국어와 문화의 외연을 넓히는 것은 한국의 국가 브랜드 가치를 높이는 길이며, 언어와 문화의 교류를 통하여 다문화 사회에 기여하고 세계 문화 발전에 이바지하는 길이다. 2015년까지 전세계 한국어 학습 인구를 세계 인구 기준 1%에 해당하는 약 7천만 명까지 확대하고자 하는 세종학당 사업에 큰 기대를 가져 본다.

60) 올해 하반기 약 13개소 추가 시 총 41개소

한국어 강의에 나타난 강조 발화의 특징

정명숙
부산외국어대학교

최근 한국의 대학으로 유학 온 외국인이 크게 증가하였는데, 이들이 한국의 대학에서 성공적으로 수학하려면 무엇보다도 대학 강의를 수강하는 데 필요한 한국어 의사소통 기능을 익혀야 한다. 대학 강의를 수강하는 학생들은 강의를 듣고 교수에게 질문을 하고, 조별로 토론을 하고, 전공 서적이나 논문을 읽고 보고서를 작성하고, 발표문이나 발표 자료를 만들고 발표를 하고, 시험 답안을 작성하는 등 다양한 의사소통 활동을 하게 된다. 이 중에서 대학 수학에서 가장 중요한 기능이 바로 '강의 듣기'일 것이다. 전공 영역에 따라, 교과목의 성격에 따라 차이가 있겠지만 대학 강의는 대부분 대규모 강의이기 때문에 대체로 강의 중심의 교육이 이루어지기 때문에 대학 강의 수강에서 '강의 듣기'의 비중이 가장 크다고 할 수 있다. 특히 적극적인 학습자들은 수업 중에 적극적으로 손을 들어 의견을 개진하기도 하지만 대부분의 외국인 유학생들은 한국어 의사소통에 대한 자신감이 부족하여 소극적으로 강의를 듣기만 하는 경우가 많은데, 이런 학생들에게는 강의 듣기의 비중이 더욱 커지게 된다.

이처럼 대학 수학에서 가장 큰 비중을 차지하는 의사소통 기능이 강의 듣기이기 때문에 외국인 유학생들에게 강의 듣기를 효율적으로 할 수 있는 전략을 교육하는 것은 매우 중요한 일이다. 이에 학문 목적 외국어 교육 분야에서 강의 듣기 교육에 관한 연구가 가장 활발하게 이루어졌다. 강의의 담화 구조나 담화 표지에 대한 연구, 강의 듣기에 사용되는 전략에 대한 연구, 강의 듣기 전략을 교수하는 방안에 대한 연구, 전략 교수의 효과에 대한 연구 등 강의 듣기 전략에 관해서는 매우 세밀한 부분에 대한 연구까지 진행되고 있다.

그런데 다양한 강의 듣기 전략 중에서 무엇보다 중요한 전략이 강의를 들으면서 중요한 부분과 그렇지 않은 부분을 구분하는 전략이라고 생각한다. 강의는 일방적인 발화, 즉 독백에 속하기 때문에 교수자가 상당히 오랜 시간 동안 발화를 지속해 나간다. 적어도 1시간, 2시간, 길게는 3시간 동안 이어지는 강의를 듣는 동안 청자는 듣는 것에 계속 집중하는 것이 불가능하다. 사실 강의를 듣는 동안 계속 집중을 할 필요도 없다.

듣기라는 것은 청자가 자신의 배경 지식을 이용해 자신에게 필요한 이해를 만들어 내는 과정이며, 실제로 청자는 화자의 말의 일부만을 듣고 나름대로의 의미를 완성한다. 교수와 학습의 관계도 마찬가지이다. 대부분의 경우 학습자는 교수자가 가르친 것의 일부만을 학습하고 나머지는 수업한 것과 상관없이 어떤 것을 학습하게 된다. 결국 교수와 학습 사이의 괴리가 존재한다는 것인데, 이러한 괴리를 좁혀 주는 방법은 학습자가 교수자의 발화 의도를 파악하는 것, 즉 강의의 요지를 파악하는 일일 것이다.

이런 점에서 강의를 들을 때 중요한 내용이 무엇인지를 파악하는 능력이 매우 중요하다

고 할 수 있다. 강의의 중요한 내용은 교수자의 강조 발화로 나타날 수 있는데, 언어보편적으로 중요한 부분을 말할 때는 목소리가 커진다거나 발화 속도가 느려진다거나 하는 특징이 나타난다. 그러나 한국어의 경우 '너~무'와 같이 한 음절을 길게 늘여서 발음하면서 목을 쥐어짜는 소리를 내서 강조를 하는 데 반해 영어의 경우 'very very'와 같이 부사를 반복함으로써 강조를 한다. 이렇듯 언어마다 다른 강조 발화의 특성이 존재할 수 있는데, 아직까지 한국어의 경우에 강조 발화가 어떤 특징을 갖고 있는지에 대한 연구가 이루어지지 않았다. 이에 본고에서는 학문 목적 학습자들이 강의를 듣는 데 필요한 전략인 '강조 발화 구별하기'를 교육하기 위한 방안을 마련하고자 실제 한국어 강의를 녹취하여 발화에 나타난 강조 발화의 특징을 분석하고자 한다.

A Research on Standardizing the Curriculum of Pronunciation Education in Korean Language

Nam Min Cho[61)]

1. Foreword

'The curriculum of pronunciation education in Korean language' in this paper refers to 'the curriculum plan or teaching plan for pronunciation by institutions that teach the Korean language'. Standardization implies that the scope and sequence of the learning at each stage should be common across institutions if the learner is pursuing the same educational goal. This paper aims to focus on 'action plan' for 'pronunciation testing', rather than pronunciation testing typically as part of speaking test.

This paper aims to highlight that systematic design of pronunciation education curriculum for the Korean language requires pronunciation testing in official settings, and proposes pronunciation ability testing based on perception, rather than pronunciation based on utterance, as a realistic option. While, ultimately, the pronunciation ability of the learner should be assessed through speaking, this paper will discuss the utility and validity of assessing the pronunciation ability of the learner based on perception as an interim stage along the development process. This is to shift the focus to 'actions' for 'pronunciation testing', rather than pronunciation testing as part of speaking test used until now.

Ki-young Park(2010)[62)] points out the limitation of pronunciation diagnosis as being able to only check the utterance of the learner. In other words, the speech perception ability of the learner can be a vehicle to check the pronunciation ability of the learner.[63)] To see whether the development of a pronunciation diagnosis tool based on the learner's perception ability can assess the pronunciation learning ability of the learner, this paper will study the correlation between the speech perception of the learner with utterance ability. If the speech perception ability of the learner proves to incorporate the overall pronunciation ability of the learner, it can serve as

61) Korean Language & Culture Institute, Ewha Woman's University

62) Personal view on the pronunciation education materials and pronunciation education curriculum for the Korean language] presented at the 34th IAKLE Autumn Conference

63) Phoneme Perception Table' or 'Pronunciation Scoring Table', which are types of pronunciation diagnosis tool, have been used for Korean language education for pre-school kids and elementary school students to diagnose pronunciation errors, to provide coaching and to assess. Eunae Kim (2006) has made attempts to apply the methodology to Korean language learners.

a foundation for designing a perception-based pronunciation test in the future.

2. Experiment

2.1 Experiment subjects

The subjects of the experiment were Chinese students studying at the language center and undergraduate course at Korean universities. To analyze the correlation between the perception and production of pronunciation ability of the Korean language, the experiment was conducted separately for elementary vs. advanced learners, each with 10 subjects. The same subjects were used for both utterance and perception test, to analyze the correlation between perception and production,

<Table 1> Subject profile

	Subjects	Nationality	Age	Korean language proficiency	Time spent in Korea	Note
1	SGG	Chinese	20	Elementary	9 months	Language Center Grade 2
2	PGI	Chinese	21	Elementary	9 months	Language Center Grade 2
3	RY	Chinese	20	Elementary	9 months	Language Center Grade 2
4	PSH	Chinese	20	Elementary	9 months	Language Center Grade 2
5	JGP	Chinese	20	Elementary	6 months	Language Center Grade 2
6	YG	Chinese	25	Advanced	6 years	TOPIK Grade 5
7	PSG	Chinese	25	Advanced	5 years	TOPIK Grade 4
8	YHY	Chinese	25	Advanced	5 years	TOPIK Grade 4
9	SS	Chinese	25	Advanced	5 years	TOPIK Grade 5
10	KMM	Chinese	25	Advanced	5 years	TOPIK Grade 5

2.2 Pronunciation types for testing

Each one of the subjects underwent both utterance and perception test and the same pronunciation type were used for both utterance and perception test to verify the correlation between utterance and perception. However, to minimize the impact of one experiment on the other, the utterance test was performed three days after the perception test using different list of utterance and perception for the same pronunciation type. Words were used for both utterance and perception test. For utterance test, the subject was asked to read out loud the word, while for perception test, they were asked to listen to pre-recorded word to select the right pronunciation and to answer if a pronunciation was correct or not. A total of 156 words were used, both for utterance and perception test.

<Table2> Pronunciation types used for the utterance and perception experiment

	Pronunciation type	Details	No. of lexicons
1	Vowel phoneme	와, 워, 웨/외/왜, 위, 어, 으, 우, 오, 의(1)~(4)	15
2	Consonant phoneme	ㄱㅋㄲ, ㄷㅌㄸ, ㅂㅍㅃ, ㅈㅊㅉ, ㅅㅆ, ㄴㅇㅁ at end of syllable, ㄹ[ɾ] at beginning of word	19
3	ㅎ-deletion	after ㄴ, in between consonants, long vowel	3
4	Syllable-final neutralization	/ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/ at end of syllable, sequence of syllable -final neutralization	11
5	Liaison	Soft palatal consonant, palatal, alveolar consonant, alveolar fricative sound, bilabial, lateral consonant, nasal consonant, consonant cluster(ㅄ,ㄳ,ㄺ,ㄻ, ㄽ,ㄾ,ㄿ,ㅀ,ㅄ)	24
6	Simplification of consonant cluster	(ㄳ,ㄺ,ㄻ,ㄽ) for declension, (ㅄ,ㄾ,ㄺ,ㄿ,ㅀ,ㄻ,ㅄ)for conjugation	12
7	ㄴ-epenthesis	(1) after compound word /ㄴ,ㅁ,ㅇ/ (2) ㄴ-epenthesis>liaison (3) ㄴ-epenthesis>nasalization (4) syllable-final neutralization>ㄴepenthesis>nasalization	10
8	Palatalization	Palatalization(1)-디>지, 티>치 Palatalization(2)- aspiration>palatalization	3
9	Aspiration	/ㄱ/-/ㅎ/, /ㄷ/-/ㅎ/, /ㅂ/-/ㅎ/, /ㅈ/-/ㅎ/	3
10	Tensing	Tensing(1) after /ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/ Tensing(2) simplification of consonant cluster > syllable-final neutralization > tensing Tensing(3) after stem-final nasal Tensing(4) after simplification of consonant cluster > nasal consonant Tensing(5) after unconjugation adjective '-ㄹ' Tensing(6) unconjugation adjective '-ㄹ' made into lexicon Tensing(7) Sequence of /ㄹ/-/ㄷ/, /ㄹ/-/ㅅ/, /ㄹ/-/ㅈ/in Chinese character and exceptions (cf./ㄹ/-/ㄱ/, /ㄹ/-/ㅂ/) Tensing(8) when a derivational noun is a voiced consonant	24
11	Nasalization	Nasalization(1) sequence of /ㄱ/-/ㄴ/, /ㄷ/-/ㄴ/, /ㅂ/-/ㄴ/ Nasalization(2) sequence of syllable-final neutralization and nasalization (/ㅅ/-/ㅁ/, /ㅍ/-/ㅁ/, /ㅆ/-/ㄴ/, /ㅊ/-/ㅁ/, /ㅎ/-/ㄴ/) Nasalization(3) sequence of simplification of consonant clusters and nasalization(ㄺ, ㄻ, ㅄ, ㅀ)	12
12	Lateralization	/ㄹ/-/ㄴ/, /ㄹ/-/ㄴ/(between words) cf. /ㄴ/-/ㄹ/(derivative)	11
13	Voicing	/ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/ in voicing environment	3
14	Others	Velarization /ㅂ/-/ㄱ/, /ㄷ/-/ㄱ/, /ㄴ/-/ㄱ/, /ㅁ/-/ㄱ/ Bilabialization /ㅅ/-/ㅁ/, /ㄴ/-/ㅁ/	6

2.3 Recording and analysis

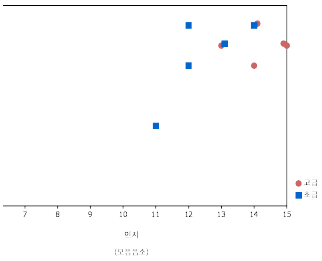
For utterance, the voice of the subject was recorded using the SHURE SM57 microphone, converted to digital using audio interface UGM96 and the digital signals converted to voice using SOUND FORGE 8.0. Five instructors with five or more years of experience were then asked to judge from the recorded material whether the utterance was 'acceptable' or 'not acceptable'. The criteria used was:

'inacceptable' if the utterance 'hampers communication or a different phoneme pronounced even if one could deduct the meaning'. Discussion and consensus was reached anytime the evaluators had diverging opinions.

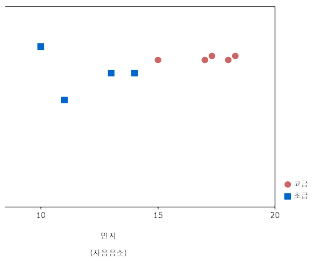
As for perception, the subjects were asked to listen to a pre-recorded word and select the right pronunciation, or whether to select if it was the right pronunciation or not. The recorded word was also verified by the above-mentioned evaluators and re-edited using SOUND FORGE 8.0. For utterance and perception, '1' was given for 'acceptable' or 'correct answer', while '0' was given for 'inacceptable' or 'wrong answer', with higher score meaning stronger pronunciation ability and lower score relatively poor pronunciation ability.

3. Result

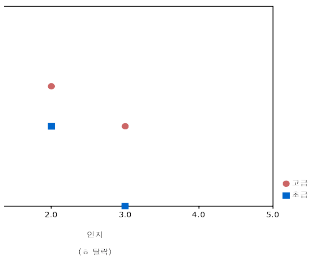
The following is the result of the experiment for vowel, phoneme, consonant phoneme and phonological processes. The dots on the graph indicate the cross-section of the score for utterance and perception, with the square referring to elementary and the circle advanced group.



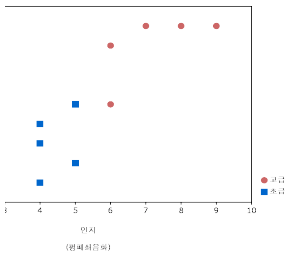
〈Chart 1〉 Vowel phoneme



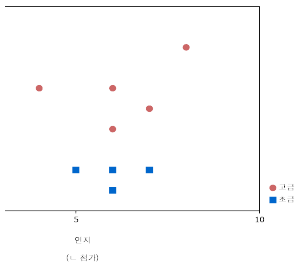
〈Chart 2〉 Consonant phoneme



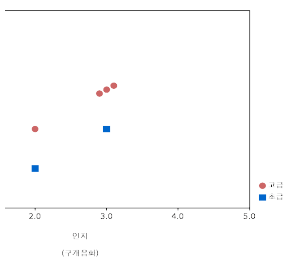
〈Chart 3〉 ㅎ-deletion



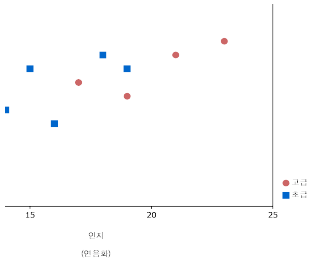
〈Chart 4〉 Syllable final neutralization



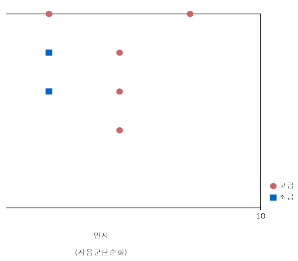
〈Chart 7〉 ㄴ-epenthesis



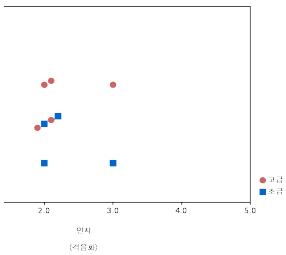
〈Chart 8〉 Palatalization



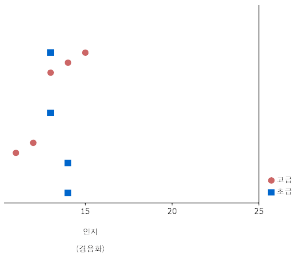
〈Chart 5〉 liaison



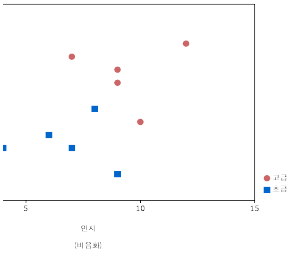
〈Chart 6〉 Simplification of consonant cluster



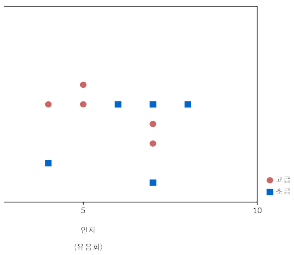
〈Chart 9〉 Aspiration



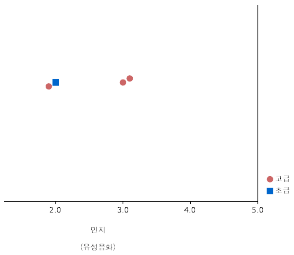
〈Chart 10〉 Tensing



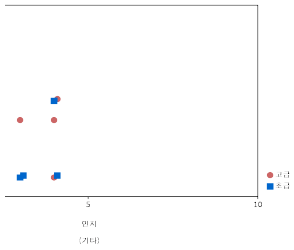
〈Chart 11〉 Nasalization



〈Chart 12〉 Lateralization



〈Chart 13〉 Voicing



〈Chart 14〉 Other

The following are observed facts from the experiment.

1. The two groups (elementary vs. advanced) did not show much difference in the perception and utterance of vowel phoneme. However, the two groups displayed difference in where the gap was observed. For utterance, the elementary learners pronounced incorrectly when the phoneme /의/ was located in the middle of a word, rather than at the beginning of a word (e.g.: 문의), or when a an initial sound consonant came at the beginning of a word (e.g.: 희소식). Advanced learners, on the other hand, pronounced the phoneme /위/ as monophthong [ü], not as diphthong

when it was in the middle of a word. For perception, the elementary group showed low score similar to utterance when the phoneme /의/ was located in the middle of the word or when a consonant came at the beginning of a word. The advanced group did not show error in the perception of /위/ while their utterance was not correct.

2. For utterance of consonant phoneme, the elementary group showed many errors in pronouncing syllable-final neutralization at the initial consonant as tense consonant, but did not confuse the pronunciation of tense consonant with aspirated consonant. For affricate and fricative, the pronunciation of /ㅈ/ was confused with /ㅊ/, and /ㅅ/ with /ㅆ/. For nasal at the end of the syllable, /ㅁ/ was often confused with /ㄴ/ or /ㅇ/. Meanwhile, the advanced group showed pronunciation issues for /ㅈ/, /ㅉ/, /ㅆ/, often pronouncing /ㅈ/ or /ㅉ/ as /ㅊ/, and because of this tendency of pronouncing palatal as /ㅊ/, there were no errors in pronouncing /ㅊ/. /ㅆ/ was often pronounced as /ㅅ/ but not the other way around. The two groups made the common mistake of pronouncing the /ㄹ/ at the beginning of the word as /ㅣ/, not as flap sound /ɾ/,

For perception, the elementary group repeated the error they made for utterance, that is, confusing lax consonants, aspirated consonants and tense consonants. The error was most frequent for affricate and fricative consonants. As for the advanced group, a confusion between lax consonant and tense consonant was observed from time to time, especially for bilabial. As for pronunciation perception for /ㄹ/ at the beginning of a word, both the elementary and advanced group were not able to distinquish /ɾ/ from /l/, just as in utterance.

3. For ㅎ-deletion, no difference was observed among the two groups, both showing relatively low levels of utterance and perception. This is believed to be caused by less emphasis on its pronunciation in the pronunciation education curriculum.

4. Syllable-final neutralization, one of the first pronunciations educated for elementary learners, showed clear difference among the groups, with similar gap for both utterance and perception. The elementary group omitted the /ㄷ/ pronunciation at the end of a syllable altogether, or pronounced it like a 입성, or pronounced it as /ㅂ/ or /ㄱ/ instead. This was observed in both utterance and perception. The same phenomenon was observed in the advanced group as well, albeit intermittently, but showed high scores for both utterance and perception.

5. liaison, the first pronunciation educated for elementary learners, showed a certain pattern among the elementary group, while the advanced group showed low perception and utterance. They made wrong utterance for common pronunciation mistakes that Korean native speakers make, such as pronouncing ‘부엌이’ as [부어기] or ‘꽃이’ as [꼬시]. This is because, while the elementary group showed a

strong tendency to stick to the rules that they learned, the advanced group copied the practice of Korean native speakers.

6. For simplification of consonant cluster, the pattern was complex depending on the type, conjugation and declension. The two groups displayed distinctive differences, with higher scores for utterance than for perception. In particular, much confusion was observed for the pronunciation of 'ㄺ, ㄻ, ㄾ, ㄿ, ㅀ', in both utterance and perception.

7. ㄴ-epenthesis covered various situations such as: 1) following compound word ㄴ, ㅁ, ㅇ; 2) ㄴ-epenthesis followed by liaison; 3) ㄴ-epenthesis followed by nasalization; 4) a sequence of syllable-final neutralization, ㄴ-epenthesis, nasalization. Such examples are ones that can be accurately pronounced by understanding both morphological information and phonological information, or by memorizing it. Therefore, a distinct gap existed between the two groups, and even within the advanced group.

8. For palatalization, the elementary group showed a gap with the advanced group as the former has yet to become familiar although they have already learned the phoneme rule. For the elementary group, the scores were lower for utterance than for perception, and those who made an error in utterance also showed error in perception. What is worth noting here is that the error of pronouncing 'ㄷ>지' was more common than 'ㅌ>치'.

9. For aspiration, the two groups showed a gap in utterance. However, the two groups showed similar scores on the outside, because when aspiration followed simplification of consonant cluster, the advanced group sometimes pronounced 'ㄶ고' as /끌꼬/, not /끌코/.

10. For tensing, a total of eight different types were experimented: 1) after /ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/; 2) sequence of simplification of consonant cluster, syllable-final neutralization and tensing; 3) after a nasal consonant. Third, stem-final nasal; 4) after a nasal consonant following simplification of consonant cluster; 5) after unconjugation adjective '-르'; 6) unconjugation adjective '-르' made into lexicon; 7) a sequence of /ㄹ/-/ㄷ/, /ㄹ/-/ㅅ/, /ㄹ/-/ㅈ/ in Chinese character, and the exceptions(/ㄹ/-/ㄱ/, /ㄹ/-/ㅂ/); and 8) when a voiced consonant is located at the morphem boundary of compound noun, derivational noun. The experiment included various instances, from simple tensing to morphological information and multiple phoneme, and from common cases of tensing to exceptional cases. For more in-depth analysis of the outcome, the following table was developed to indicate the accuracy rate of the elementary group vs. the advanced group.

<Table 3> Scores for tensing - Perception

	1	2	3	4	5	6	7	8
Elementary	0.67	0.33	0.6	0.9	1	0.2	0.56	0.4
Advanced	0.47	0.6	0.5	0.5	1	0.27	0.6	0.33

<Table 4> Scores for tensing – Utterance

	1	2	3	4	5	6	7	8
Elementary	0.53	0.47	0.5	0.4	0.73	0.53	0.4	0.33
Advanced	0.47	0.73	0.8	0.5	1	0.8	0.56	0.4

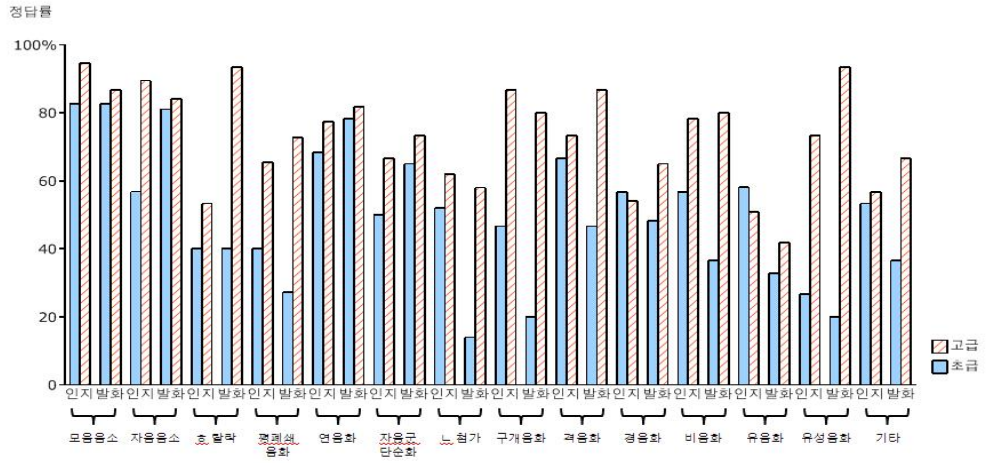
The table shows that there is minimal gap between the two groups for perception, while the advanced group showed higher scores for utterance, but the gap narrowing as we move further to more complex tensing.

11. As for nasalization, a clear gap existed between the two group, with proportionate difference in perception and in utterance. The beginner group pronounced the words as written even for the simplest forms of /ㄱ/–/ㄴ,ㅁ/, /ㄷ/–/ㄴ,ㅁ/, /ㅂ/–/ㄴ,ㅁ/ sequence. Frequent errors occurred when syllable–final neutralization and nasalization happened in sequence, or when the simplification of consonant clusters and nasalization happened in sequence.

12. For lateralization, no difference was observed between the groups for both utterance and perception, both with low scores.

13. For voicing, the advanced group was proficient in the utterance and perception of voicing the initial syllable consonant between the voiced sound found at the middle of a word, while the elementary group mostly pronounced the initial consonant at the middle of the word in the same manner as they did for that for the beginning of the word. The elementary group also failed to perceive the difference between the two for perception.

14. Others include ‘bilabialization’ and ‘velarization’. These were tested to check if the subject groups have neared the natural utterance or perception of Korean native speaker. The advanced group recorded higher score for two phonemic changes for both utterance and perception compared to elementary group, while the two groups both showed stronger bilabialization than velarization.



<Chart 14> Comparison of the whole experiment

4. Closing

Pronunciation test should be easy to perform as an independent item, not only as part of speaking test. According to Bachman & Palmer(1996), the validity of a test comes from how the result is interpreted, in other words, whether the test result duly reflects the ability of the examinee. Ultimately, this boils down to the issue of whether pronunciation test based on perception is effective in measuring the overall pronunciation ability of the learner.

Strictly based on the pronunciation samples used in the above experiment, there exists a correlation between the utterance and perception ability of the learner. This hints at the potential of perception-based assessment, and furthermore, the potential to identify issues with the pronunciation curriculum of the Korean language. More in-depth analysis to revisit issues in the pronunciation education curriculum, and further study to develop practical questions to assess perception-based pronunciation ability should follow.

References

Eun-Ae Kim. (2006). A study on the diagnosis & evaluation for pronunciation of Korean language learners. Journal of Korean Language Education, Vol.17, No.1, 71-99.

In-Kyu Kim. (2003). Needs analysis and syllabus development of Korean for academic purposes. Journal of Korean language Education Vol.14, No.3, 81-118.

Jung-Sook Kim. (2008). A research for revitalizing overseas Korean propagation, Ministry of Education, Science and Technology.

Dae-Gyu Noh. (1986). A study of Korean pronunciation education -focusing on pronunciation education of Korean as a foreign language, Maeji nonch'ong, Vol.2, 1-33.
Hyun-Sik Min. (2004) Methodology for the Description of Curriculum of Korean Language as a Foreign Language. Journal of Korean Language Education Vol.15, No.1, 51-92.
Ki-Young, Park. (2010). the opinion of Korean Pronunciation Textbook and curriculum, Proceedings of 34th Conference of The International Association for Korean Language Education (IAKLE)
Doo-Bon, Bae. (2001). The theory of foreign language curriculum - theory and practice, Hanshin-munhwasa.
Kyung-Hwa Ahn, Chung-Hwa Kim, Eun-Gyu Choi. (2000). Toward a Learner-Centered Approach to Curriculum Development. Journal of Korean Language Education 11-1: 67~83.
Hee-Kyoung Lee & etc. (2002). A study on developing a new Korean achievement test model, Teaching Korean as a Foreign Language Vol.27, 417-493.
Eun-joo, Jun. (1997). Korean proficiency assessment ; on purpose of categorizing speaking proficiency test. Korean, Vol.6, 153-173
Nam-Min Cho. (2007). A Study of Korean Language Learners' Closure Duration Timing of the Gemination., doctoral dissertation in Ewha Womans university.
Mun-Je, Cho. (1996). Teaching speaking and listening: theory and methodology for pedagogy, Kyohak-Yeongusa
Yong Huh., Yoen-Hwa Kang., Sun-Jung Kim. (2007). A research for developing the curriculum of Se Jong-Hakdang, The National Institute of Korean Language.
Jeong-Soon, Choe., & Mi-Ran Ahn. (2005). Curriculumsentwicklung und Niveaubeschreibung auf der Basis des GER, Koreanische Gesellschaft fuer Deutsch Fremdsprache, Vol.17, 7-29
Alderson, J. C. (1986). Innovations in language testing. In M. Portal (Ed.), Innovations in language testing: Proceedings of the IUS/NFER conference, 93-105. Windsor: NFER-Nelson.
Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press.
Bernstein, J., DeJong, J., Pisoni, D., & Townshend, B. (2000). Two experiments on automatic scoring of spoken language proficiency. *Integrating Speech Technology in Learning,* 2, 57-61.
Brown, J. D. (1995). The elements of language curriculum: A systematic approach to program development. New York: Heinle & Heinle Publishers. 262 pages.
Brown, D. H. (2003). *Language assessment principles and classroom practices.* NY:

Pearson Education.
Heaton, J. B. (1988). Writing English language tests, London and New York; Longman
Hughes, Arthur. (1994). Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press. 22-23.
Kyunghee University language institute, Dept of Korean Language Teaching. (2002). KOREAN, novice Vol.1, Vol.2, intermediate Vol.1, Vol.2
Institute of Foreign Language Studies, Korea Univ., Korean Language & Culture Center. (2008). Fun Korean, Vol..1, (2009). Vol.2, (2010). Vol.3, Vol.4
Korean Language Education Center, Sogang Univ. (2008). Sogang Korean, Vol.1A, Vol.1B, Vol.2A, Vol.2B
Language Education Institute, Seoul National Univ. KOREAN, (2005). Vol.1, Vol.2, Vol.3, Vol.4
Language Education Institute, Seoul National Univ. (2009). Korean Pronunciation 47, Vol.1, Vol.2
Ewha Womans University Language Institute, Pathfinder in Korean. (2009). Vol.I, Vol.II, Vol.III, Vol.IV, Vol.V
The ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Languages) Proficiency Guidelines
ACTFL(1989), ACTFL-OPI(Oral Proficiency Interview)-Tester Training Manual, ACTFL
FSI-OPI(The Foreign Service Institute-Oral Proficiency Interview) rating scale

한국어교육에서 노래 활용 교육 연구
-가사의 언어적, 문화적 위계의 적절성을 중심으로
-A Study of the Linguistic and Cultural Leveling's Propriety Using Songs in Korean Language Education

-신주철(한국외국어대학교 한국어교육과)

차 례

1. 문제 제기 및 연구 목적
2. 연구 의의 및 방법
3. 설문의 분석 및 정리
4. 문제의 확인 및 제언

1. 문제 제기 및 연구 목적

실제 한국어교육 현장에서 노래를 활용한 교육은 적잖은 빈도로 진행되고 있는 것으로 보인다. 그런데 '한국어교육'이라는 언어교육 측면에서 얼마나 유의미하고 적절하게 교육이 전개되고 있는가, 그리고 가사가 전달하는 문화적 요소에 대해서 고려하고 있는가에 대해서는 충분한 연구가 되어 있지 않다. 이에 발표자는 다음과 같은 과정으로 한국어교육에서의 노래활용 수업에 활용되는 노래의 적절성, 특히 그 가운데에서도 가사의 언어적, 문화적 위계의 적절성을 살펴보고자 한다.

첫째, 선행연구들에 대한 검토를 통해 언어교육에서의 노래활용의 의의와 유의점들을 확인할 것이다.

둘째, 설문지를 작성하여 한국어교육 현장에 있는 교사들 100명 이상에게 설문을 실시하여 현황을 파악하고 그들이 빈도 높게 가르치는 노래를 확인할 것이다.

셋째, 확인된 노래가 언어교육적 측면에서 적절한가를 몇 가지 지표를 통해 기본적으로 확인하고, 특히 가사의 언어적, 문화적 위계의 적절성을 따져볼 것이다.

발표자의 문제의식 중의 하나는 활용되는 노래를 선택하는 교사들의 기준이 리듬이나 유행 등에 따른 상당히 임의적인 방식이라는 것이다. 따라서 언어교육이라는 취지에 걸맞게 어휘, 문법, 문화적 요소의 관점에서 위계화를 따져 그 적절성을 검증해 보려는 것이다.

2. 연구 의의 및 방법

앞 장에서 제시한 문제제기와 그에 따른 목적에 따른 연구가 무난하게 수행될 경우 한국어교육 현장에서 교사들에 의해 임의적인 방식으로 선택되는 노래를 활용한 한국어교육에서 노래를 선정하는 데 일정한 기준이 마련될 수 있을 것이다. 특히 언어적, 문화적

측면에서의 의미성을 숙고하면서 노래를 선택할 수 있는 자각을 부여할 수 있을 것이다.

이러한 의의를 실현하기 위해 연구자는 다음과 같은 방법을 활용할 것이다. 우선, 한국어교육 현장에서 빈도 높게 활용되는 노래의 가사의 어휘를 국립국어원의 '한국어 학습용 어휘 목록'에서 제시된 등급에 따라 A, B, C로 나눌 것이다. 그런 후 각 어휘들을 취합하여 단어수가 가장 많은 비중을 차지하는 등급을 해당 작품의 어휘적 측면의 위계화로 설정할 것이다.

문법항목에 대해서는 국립국어원이 제시한 별도 등급 목록이 아직 없으므로 서울대학교 언어교육원의 '한국어1~4'(2000)에 나타난 문법항목의 내용을 기준으로 위계화 등급을 설정하고자 한다. 그것은 이 교재가 한국어 교육 연구에서 주로 인용되는 국내 대학의 문법중심 교재 가운데 가장 많은 문법항목을 수록하고 있어 되도록 많은 문법항목을 위계화하고자 하는 본고의 방법론을 검증하기에 적합하다고 판단했기 때문이다. 추후 보다 객관적이고 공식적인 문법항목의 등급기준이 제시된다면 이를 적용할 수 있을 것이다. 이와 같은 방법을 적용하여 교재 1권과 2권에서 가르치는 문법항목은 초급으로 설정하고 3권과 4권은 중급으로 그 외는 고급으로 설정하도록 한다.

한국어교육의 의미를 생각할 때 노래 활용 교육은 가사의 위계의 적절성은 문화적 측면에서도 확인되어야 한다고 생각한다. 문화교육을 체계화하려는 많은 노력들이 그간 있었으나 '문화'의 의미와 범주를 정의하고 분류하는 것이 여전히 쉽지 않다. 발표자는 그간 수행된 연구들을 참고하여 다음과 같이 한국어교육 과정의 위계에 따른 문화적 요소를 정리한 바 있다.[64] 초급은 보편적인 기초 생활문화와 자연환경을 기본으로 하여 인사와 소개, 가족 관계, 식사 예절, 신체 등을 표현하는 것이 될 수 있다. 중급은 일상에서 접할 수도 있고 집단생활에 형식을 부여하는 것을 기본으로 하여 교육제도, 정치제도, 사회의 규칙, 개인의 갈등 등이 포함될 수 있다. 고급에 포함될 수 있는 문화요소는 어느 문화권에서 관찰될 수 있는 것과는 다른 그 문화만이 고유한 특성을 반영하는 것들이다. 이를테면 그 문화권의 역사적 사건, 문화유산, 종교, 예술, 가치관 등으로 종종 심리적이거나 추상적인 가치를 포함하고 인식적 차원의 인간성장을 추동할 수 있는 것이다.

이상과 같은 기본적인 개념을 확인하고 준거를 설정한 다음에 한국어교육 현장에 있는 교사들을 대상으로 다음과 같은 설문을 실시하였다. 설문의 일부 내용은 다음과 같다.

0. 노래를 선별할 때 중요하게 고려하는 점은 무엇입니까?

① 학습자들이 배우고 싶어하는가 ② 실생활에서 들을 기회가 많은가 ③ 듣고 따라하기에 리듬이 어렵지 않은가 ④ 어휘, 문법이 한국어 수업 단계와 맞는가 ⑤ 학습자들이 이해할 만한 가사인가 ⑥ 기타(써 주십시오):

0. 노래를 활용하여 교육할 때 특히 중점을 두는 측면은 무엇입니까?

① 음악적 요소 ② 어휘 설명 ③ 문법 설명 ④ 가사 이해 ⑤ 노래에의 감정이입

64) 정해권.신주철,「한국어 교육에서 문학작품의 통합적 위계화 방안」, 국제한국어교육학회,『한국어 교육』제21권 4호, 2011, 210-212쪽.

⑥ 기타(써 주십시오):

0. 한국어교육에서 노래를 활용한 수업의 의의는 무엇이라고 생각합니까?
① 수업 분위기를 띄울 수 있다 ② 학생들이 한국 노래를 익힐 수 있다 ③ 노래가사의 문법을 교육할 수 있다 ④ 노래가사의 어휘를 교육할 수 있다 ⑤ 가사에 포함된 한국문화를 교육할 수 있다 ⑥ 기타(써 주십시오):

0. 아래는 안치환의 '내가 만일'의 가사이고 뒤쪽에는 악보가 있습니다. 이에 대한 다음의 물음에 대해 답해 주십시오.

내가 만일 하늘이라면 그대 얼굴에 물들고 싶어
붉게 물든 저녁 저 노을처럼 나 그대 뺨에 물들고 싶어
내가 만일 시인이라면 그대 위해 노래하겠어
엄마품에 안긴 어린아이처럼 나 행복하게 노래하고 싶어

세상에 그 무엇이라도 그대 위해 되고 싶어
오늘처럼 우리 함께 있음이 내겐 얼마나 큰 기쁨인지
사랑하는 나의 사람아 너는 아니 워~ 이런 나의 마음을

내가 만일 구름이라면 그대 위해 비가 되겠어
더운 여름날에 소나기처럼 나 시원하게 내리고 싶어
세상에 그 무엇이라도 그대 위해 되고 싶어
오늘처럼 우리 함께 있음이 내겐 얼마나 큰 기쁨인지

워~ 세상에 그 무엇이라도 그대 위해 되고 싶어
오늘처럼 우리 함께 있음이 내겐 얼마나 큰 기쁨인지
사랑하는 나의 사람아 너는 아니 워~ 이런 나의 마음을
워~ 이런 나의 마음을

0. 앞 노래는 몇 급에서 수업하기에 적당하며, 왜 그렇다고 보시는지 써 주십시오.

0. 앞 노래를 활용하는 경우 어느 측면에 중점을 두시겠는지 (앞 Ⅱ의 문항들을 참고하여) 써 주십시오.

앞의 설문을 통해 발표자가 확인하고자 한 바는 현장의 교사들이 어떤 의식을 가지고 노래활용 교육을 하는가, 그들이 선택하는 노래의 가사라는 측면에서 봤을 때 한국어 과정 상의 적절한 위계에서 교육이 실현되고 있는가를 살피려는 것이다. 교사들의 설문에 대해서는 분석 단계에 있으므로,우선 앞에 제시한 "내가 만일"의 어휘[65]와 문법을 정리

해 보면 다음과 같다.

A	구름, 그, 나(내), 날, 내리다, 너, 노래하다, 덥다, 되다, 마음, 무엇, 비, 사람, 사랑하다, 시원하다, 싶다, 아니, 얼굴, 얼마나, 엄마, 여름, 오늘, 우리, 이런, 있다, 저, 저녁, 크다, 하늘, 함께	30
B	기쁨, 만일, 붉다, 뺨, 세상, 소나기, 시인, 어린아이, 위하다, 행복하다	**10**
C	그대, 노을, 물들다, 안기다, 품	5

1	은/는, 이/가, 을/를, 에, 에게, 의, 아 -ㄴ/은, -겠-, -고 싶-	10
2	처럼, -인지, -게(부사형), -어(종결어미)	4
3	-이라도, 만일 -이라면	**2**
4	-음(명사형)	**1**

문화적 위계의 견지에서는 자연적인 소재를 많이 차용하고 있고, 사랑의 감정이라는 인간 보편적 요소를 주로 표현하고 있기 때문에 초급으로 상정할 수 있을 것이다.

3. 설문의 분석 및 정리

4. 문제의 확인 및 제언

65) “내가 만일”의 경우에는 길지 않은 텍스트이기 때문에 하나씩 정리할 수 있다. 그러나 수필이나 소설과 같은 긴 텍스트의 경우에는 21세기 세종계획에서 무료로 제공하는 ‘지능형 형태소 분석기 2.0’(문화관광부, 2001)를 이용하면 용이할 것이다. 형태소 분석기를 이용하면 텍스트의 어휘적 형태소와 기능적 형태소를 구분하여 분석할 수 있다. 물론 형태소 분석기가 완벽한 것은 아니고 숙련된 교사나 연구자의 경우는 직관을 통해 이와 같은 분석을 수행할 수도 있을 것이다. 하지만 한국인과 같은 언어직관의 숙달도에 이르지 못한 외국인 한국어 교사의 경우에는 작품 파악의 효율성을 위해서 형태소 분석기와 같은 컴퓨터 프로그램의 도움을 받는 것이 유용할 수 있다고 본다.

일●한 대조연구와 효율적인 한국어 교수 방안

이길원
동아대학교

1. 머리말

국가와 국가 간의 벽이 없어지는 세계화 시대와 커뮤니케이션이 미래를 보증하는 정보화 시대가 확장되어가는 21세기에, 외국어의 중요성과 필요성은 아무리 주장하여도 지나치지 않다.

외국어교육으로 눈을 돌리면 이제까지 각 시대에 부응하는 어학교육의 실시가 주된 대상이 되었는데 이제부터는 국제사회의 배경을 기초로 한 다문화 이해를 심화시키기 위한 문화교육의 면도 고려의 대상이 되지 않으면 안 될 것이다.

이와 같은 시점에서 외국어교육을 보다 충실히 진행하기 위해서는 교수법의 연구와 교과과정의 개발은 물론이고 국제화 시대에 어울리는 커뮤니케이션 기술의 연마와 네 가지 언어활동(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)의 종합적 능력을 학습시키기 위한 언어능력 양성 또한 아주 중요한 내용이 된다.

본 연구는 대조언어학적 관점에서 특히 외국어교육의 이론과 실제의 선행 연구와 교육을 검토하고 한국어와 일본어의 문자, 어휘, 문법의 유사점과 상이점을 개괄적으로 분석하고 고찰하여 한국어교육의 새로운 가능성 모색을 위한 효율적인 한국어 교수방안을 제시하고자 한다.

2. 언어학의 유형

(1) 대조 언어학 (Contrastive Linguistics)

대조언어학이란 두 개 이상의 언어에 대해 음성 · 어휘 · 문법 등의 언어체계를 대조하고 더 나아가 그들을 사용하여 행하는 언어행동의 여러 부분을 대조하여 어느 부분과 어느 부분이 서로 대응 하는가 또는 그렇지 않은가를 밝히려고 하는 언어 연구 분야이다. 대조언어학의 연구에서는 모든 언어가 가지고 있는 보편성을 찾아내고, 아울러 개별적인 언어가 가지고 있는 특성을 추출하여, 인간이 사용하고 있는 언어를 정확하게 이해하기 위한 작업도 병행하게 된다.

(2) 유형론 (Linguistic Typology)

여러 언어 간의 유사점과 상이점을 유형적인 방법으로 보려고 하는 언어 연구 분야이다. 대조언어학과 비슷한 점이 있으나 유형론은 유형의 보편성을 찾으려는 것에 비해 대조언어학은 언어의 개별성을 찾으려 개개의 다름과 같음의 구체적인 사실을 중시한다는 점에서 방향성을 달리한다고 볼 수 있다.

(3) 이론 언어학과 응용 언어학

언어 연구와 언어 분석의 이론적 측면을 추구하는 것에 중심을 둔 것이 이론언어학이고 언어연구의 성과를 인간의 생활 여러 방면에 구체적 문제 해결을 위해 적용하려는 것이

응용 언어학이다.

3. 대조언어학

3-1. 대조언어학의 이론과 실제

(1)언어 간의 대조연구

전이와 간섭의 요소로서는 출발언어(학습자의 모어)와 목표언어(학습 대상언어) 간에 공통점과 차이점이 존재하게 되는데 이런 차이에서 학습자에게는 긍정적 요소와 부정적 요소 그리고 무전이 요소와 같은 세 가지 형태가 발생하 게 된다.

부정적 요소인 간섭은 배제적이며 침입적인데, 그 구체적인 실체는 언어 간의 간섭과 언어 내의 간섭으로 나누어서 분석할 수 있다.

외국어교육에서는 이와 같은 언어 간의 긍정적 요소를 살리고 부정적 요소에서 간섭현상을 출발언어와 목표언어 간 의 언어의 구조 현상을 잘 분석하여 학습에 효율적으로 대처할 수 있는 교수자의 능력이 요구된다.

(2)대조언어학의 응용

언어기술(言語技術)과 언어교육에서 대조연구는 아주 유효하게 작용할 것임에 틀림없다. 그리고 최근의 언어학의 새로운 흐름과 맥을 같이하며 컴퓨터언어학 연구에의 응용이 이루어질 것이고, 번역론에서도 대조연구학의 연구성과 가 아주 유용하게 적용되리라 본다. 또한 대조언어학의 연구 성과는 전반적인 언어문화연구의 기반을 쌓는 데에도 대단히 유효하게 작용하고 있다는 연구결과가 속속 나오고 있는 것도 최근의 언어연구의 흐름을 보여주는 현상이라고 판단된다.

(3)오용분석의 한계와 문제점

대조언어학의 과제로는 언어 간의 기준점 설정을 제대로 하지 못하는 경우와 체계대조의 결과와 상관없는 오류의 발생 시에 어떠한 분석이 유효한 지를 적절하게 대처해야 하는 문제점 들이 그 내용이 될 수 있다.

(4)대조언어연구와 한국어교육

대조언어학의 성과물로 만들어진 한국어교재를 기초로 하여 학습하는 것이 바람직할 것이다. 그리고 제2언어 교수 법을 근간으로 교수·학습이 이루어져야 함은 아무리 강조하여도 지나치지 않을 것이며, 학습자의 대상언어인 한국어 의 기본적인 언어 이해가 필요하게 된다. 예를 들어 일본인 한국어 학습자를 대상으로 교수·학습이 이루어 질 경우에 는 일본어와 독립적으로 한국어를 학습하려는 학습자를 잘 유도하여 교수자는 일본어와 한국어의 유사점을 잘 숙지 시켜 유연한 사고와 창조적인 학습동기를 유발시키는 지혜와 책략이 필요하다.

3-2. 대조언어학의 분야

(1) 음성, 음운

음운 체계상의 문제, 조음 음성학적인 문제, 변이음의 문제, 분포의 문제 음운 변동의 문제, 음절 구조의 문제, 자 립 분절 음운의 문제 등 다양한 대조가 이루어질 수 있다.

(2) 문법

형태론적인 대조 분석과, 통사론적인 대조 분석, 의미론적인 대조 분석 등이 있다.

(3) 표기

한국어는 표기와 발화의 일치되는 부분과 일치되지않는 부분이 있다. 한글맞춤법의 원리 등에 의한 표기의 문제 등 이 연구의 대상이 된다.
(4) 언어행동
좁은 의미범위인 언어 형식 만이 아닌 목소리의 높낮이와 표정 그리고 몸짓 등의 비언어적 요소까지도 염두에 둔
분야에서 언어행동의 대조연구가 이루어 질 수 있다.
4. 한국어와 일본어의 대조연구
4-1.문자
한국어: 한글과 한자(漢字) 혼용
한국어의 한자는 한국어 고유어는 한자로 표기하지 않고 한어(漢語)에 한해
한자로 표기한다.
인재(人材) 자원(資源) 어렵다 노래하다
일본어: 가나(假名)와 한자(漢字) 혼용
일본어의 한자는 일본어 고유어와 한어(漢語) 모두 표기하는 데 이용한다. 한 자의 자체(字體)를 모방하여 만들어 낸 국자(國字)도 사용되고 있다.
교육(教育) 정보(情報) 難しい(어렵다) 歌う(노래하다) 峠 働 辻
※한자(漢字) 한국어 : 一字一音 生(생)
일본어 : 一字多音 生(せい、なま、しょう、じょう、き、ふ、う 等)
4-2. 어휘
(1) 어휘 오용 분석
① 구문 어휘
② 장면 어휘
(2) 유사점(類似點)과 상이점(相異點)
한국어: 한어(漢語)가 어휘의 반 수 이상을 차지한다.
외래어는 전체어휘 중에서 2%~3%에 지나지 않는다.
접미어가 획일적으로 사용된다.(예)「~들」
일본어: 한어(漢語)가 어휘의 반 수 이상을 차지한다.
외래어가 전체어휘 중에서 10%~11%를 차지한다.
한국어에 비해 복합동사가 많이 사용된다.
남성어와 함께 여성어가 별도로 많이 사용된다.
4-3. 문법
(1) 조사 용법
한국어의「~에게」와 「~에」는 일본어「~に」로 「~(으)로부터」와 「~에서」는 일본어「~から」 로 대응된다.
한국어는 존경형을 나타내는 주격과 여격의 「~께서」와 「~께」가 존재한다.
(2) 동사의 용법
용언의 활용에서 한국어는 동사의 연체형과 종지형이 각각으로 구별되나 일본어는 구 별이 없다. 형용사의 연체형과 종지형도 마찬가지이다.

시제(時制)에 있어서 한국어는 현재와 과거를 구분하고 또한 과거와 대과거를 구분하는데 일본어는 과거(완료)와 현 재미래(미완료)를 구분한다.
수동구문은 일본어구문에서 흔히 접할 수 있으나 한국어는 형태상의 제약 등으로 수동구문이 거의 사용되지 않는다.
(3) 대명사(대칭사)
한•일 양 언어는 이미 알고 있는 상대에게 친족명칭으로 언급한다는 점에서는 유사점을 가지고 있지만, 한국어의 경 우 연상인 상대방에게는 친족명칭이, 동년배나 연하에게는 실명과 애칭이 많이 사용되고, 일본어의 경우 아주 특별한 경우에 한해 친족명칭을 사용하고, 가까운 정도의 차이에 관계없이 실명과 애칭을 사용하는 경우가 압도적으로 많다는 차이점이 있다.
또한 처음 만나는 상대방에게 한•일 양언어는 친족명칭과 인칭대명사를 사용하는데, 한국어는 친족명칭을 일본어는 인칭대명사를 주로 많이 사용하는 차이점이 있다.
(4) 칭찬말
일본어는 칭찬할 때 그 발화가 칭찬인 것을 확실히 나타내는 긍정적 평가어를 사용하는 경향이 강하지만, 구체적인 근거 등에 대해서는 설명하지 않는다. 한편 한국어는 일본어에 비해 왜 칭찬하는지 어떠한 평가에 의한 것인지를 상세 히 발화자의 의견이나 감상을 나타내어 상대방에게 전하려는 경향이 강하다.
이는 똑 같은 칭찬말을 사용함에 있어서도 칭찬하는 이와 칭찬받는 이가 어느 쪽을 우선시하고 배려하는 가에 따라 한국어와 일본어 사이에는 차이가 있음을 말해주는 점이라고 할 수 있다.
(5)관용구
한국어와 일본어의 신체부위 「눈(目)」에 관한 관용표현이 나타내는 의미적 양상은 전반적으로 유사하게 사용되고 있다. 다만 공포, 화냄, 대담성, 사랑 등에 관한 감정관계와 인간관계의 이미를 나타내는 관용표현은 한국어가 일본어 보다 많이 사용되고 있고, 사물의 상태를 형용(묘사)하는 형태의 의미를 포함한 일본어의 관용표현은 한국어보다 그 수량에 있어서 대단히 많이 사용되고 있는 것이 주목된다.
5. 효율적인 한국어 교수방안 제시
(1) 도입단계
새로 나온 어휘와 표현, 문법 등을 소개
(2) 시각 자료 활용
상황제시, 문법 항목의 의미와 개념 설명
그림, 사진 등의 보조 자료 사용
문형 연습 등에 적극 참여 유도
(3) 실제 자료 활용
교수자는 모습과 느낌을 동작으로 표현
학습자는 그 내용을 제스처로 나타냄
6. 외국어능력과 한국어교육
(1) 교수자의 외국어 능력(외국어 학습 경험)

① 학습자의 심리 이해
② 한국어와 외국어와의 비교, 대조
③ 체계적 학습방법과 태도
(2) 외국어 능력과 한국어교육

7. 맺음말

본 연구는 한국어와 일본어가 서로의 문자, 어휘, 문법의 유사점으로 인해 그 상이점이 소홀하게 다루어지게 되어 실 제의 오용의 예를 많이 범할 수 있다는 점을 확인할 수 있었다.

특히 세부적인 사항의 상이점을 학습에 있어서 용례 대응설명을 통하여 어떻게 유효하게 다루어야 하며 교실용 실용교육의 지향을 위해서도 검토되어야 한다는 점도 지적하였다.

구체적인 사항으로서 「에·에서」와 「に·で」의 각 형식에 있어서의 그 의미와 용법에 상당한 불일치(대응이 이루어지지 않는 용법) 현상도 용례를 통해 그 숫자를 제시할 수 있었으며 일치하지 않는 용법을 어떻게 교수하여야 할 것인가에 대해서도 기술하였다.

결국, 한국어와 일본어 양 언어에 있어서 문자, 어휘, 문법 표현에서 그 유사점과 상이점의 연구는 양 언어의 언어구조 속에 존재하는 보편성과 다양성의 종합을 설정하는데, 큰 의의를 찾을 수 있을 것이다.

또한 대조언어학적 표현연구는 외국어교육에 있어서 학습하는 대상어와의 유사점과 상이점을 확실히 하고 모어의 간섭현상으로부터 상대 언어에 대한 분석을 정확히 하여 그 결과물을 유효하게 분석 검토하면 적절한 표현을 할 수 있게 되는 지름길이라는 점도 확인할 수 있었다.

참고문헌

日本語国際センター(1995) '海外の日本語教育現状' "日本語教育通信、 第22号" 国際交流基金
油谷幸利(2001) '일본에서의 한국어 교육용 소프트웨어 개발 현황 및 방향' "외국인을 위한 한국어 교재" 한국어세계화재단
野間秀樹(2001) '일본어권 한국어 교사의 기본 조건' "한국어교사론" 서울대학교. 국어교육연구소
韓国日語日文学会(1998) "韓国의 日本語教育実態" 韓国日語日文学会
李吉遠(1998) '韓国の大学における日本人日本語教師の採用事情' "日本語" アルク
李吉遠(2008) '효과적인 일본어문법 학습법' "현대일본어 교육의 이해" 제이앤씨
林炫情(2003) '非親族への呼称使用に関する日韓対照研究' "社会言語科学,5,20-32."社会言語学会
吉田則夫外(2006) '身体語を含む慣用句についての日韓対照研究－「目」－の場合' "岡山大学教育大部研究集録、第132号"

한글(정음)의 우주 플라즈마 통신 신호 및 언어로서의 가능성 고찰과 거대산업화 전망

이옥근
한국산업은행

아인슈타인의 상대성이론에 따르면 우주에서 빛보다 빠른 물질은 존재하지 않으며, 우주를 연구하는 전문가들은 우주의 나이를 150억년 이내로 추정하고 있다. 우주의 다차원 현상에서 끝 없이 진화되어 온 고등 지적 결성체는 인간 이외에 아직 공식 적으로 나타나 있지 않으므로 인간 내부에는 거대한 우주진화의 프로그램이 내재 되어 있고, 인체의 구성은 우주인자로 이루어져 있다고 말한다.
그래서 인간의 정신세계와 생명의 오묘함 속에는 무한한 비밀이 감추어져 있어서 옛 성현들은 “인간이 우주이며 하늘”이라고 묘사하기도 했다. 지구에 사는 많은 인종이 사용하는 언어와 문자 중 특히, 세종대왕이 창제하였던 정음을 근원으로, “크고 바르고 으뜸가는 글”이라는 뜻이 담긴 한글은 단순한 의사소통의 수단이 아닌 우주의 삼라 만상을 어우르는 민족의 얼이 전승되고 있는 것이다.
최근 ‘스마트 디지털 정보통신 시대’에서 현재 사용하고 있는 한글 24자에 옛 글자 (정음) 4자(ㆍ, △, ㆁ, ㆆ)를 복원하여 ‘정음 기반 다언어 중간 내부 치환, 변통’할 경우 “전 세계 약 41개 언어의 소리를 모두 표현 가능하다.”는 연구(한국어정보학회장 진용옥)가 되어 있다
우주의 결성체 중 가장 으뜸인 인간이 약 40여 억년 된 지구에 출현한 자체를 단순히 인간으로만 이해하는 것 보다 신비스럽고 아름다운 존재로 돌이켜 보아야 한다. 특히 언어와 문자를 사용하는 것이 지구인으로서 창조적이냐 우주에서 태초에 가져온 우주인자의 거듭된 진화의 산물인지 본 논문에서는 그 동안 다른 학자들이 주장 하였던 가설 등을 통해 우주 언어 문자를 찾아 보고, 미래 우주시대에 통용 되는 언어 문자의 송수신 방식(Plasma Communications)의 길이 있는지 알아보고자 한다.
우주에서는 공기라는 소리(음파, 탄성파) 전달의 매질이 없고, 전파의 한계가 있으 므로, 우주의 대부분(약99%)을 차지하고 있는 플라즈마를 통한 소리의 전달 관련 기존 발표된 연구 자료들을 토대로 더 집중 연구한 결과, 그 끝을 헤아릴 수 없는 우주에서 의 더 진화된 언어 문자 전달 가능성이 높다는 확신을 가지게 되었다.
모든 언어가 꿈꾸는 최고의 알파벳으로 영국의 역사학자 존 맨이 예찬한 한글, 시간 과 공간을 뛰어 넘어 과학성과 예술성이 함께하는 음성 언어 문자 한글(정음)이야 말로 우주 응용 언어 문자로서 자격이 있고, 실재 통용되는 날이 올 것으로 믿는다
바야흐로 인류는 지구를 떠나 우주를 개척하고 신천지를 찾는 소망을 이루기 위해 초자연과 우주 속에서 극히 연약한 인류를 도와야 할 로봇과의 자연스런 의사소통을 해야 한다. 따라서 이 분야에서 부단한 응용 언어의 확장이 이루어 질 것이며, ‘한글(정음) 기

반 다언어 음성 전사 기술'과 '플라즈마를 이용한 다양한 음성 언어 관련 기술' 분야 등에서의 거대산업화가 가능할 것으로 보여 향후 그 전망도 본 논문에서 알아 보고자 한다.

고급 한국어 학습자의 소논문 쓰기 주제에 나타난 한국에 대한 선호 주제 분석 연구

강승혜
연세대학교

본 연구는 한국어 교육 현장에서 고급 한국어 학습자들의 쓰기 수행과제로 이루어지는 소논문 쓰기의 주제에 나타난 한국에 대한 관심 분야를 밝히는 데에 그 목적이 있다.
대체로 일반 목적 한국어 교육 프로그램을 6단계 과정으로 설정할 때 최고급 과정에 해당하는 6급의 수준은 대학의 강의를 수강할 수 있는 수준에 목표를 두고 있다. 이해 기능의 측면에서는 대학 강의를 수강하는 데 필요한 자료 읽기와 강의 듣기 등의 활동이 있고 산출 기능(혹은 표현 기능)의 측면에서는 소논문의 형식을 갖춘 보고서 쓰기, 특정 주제에 대한 찬반 의견을 논리적으로 구성하여 토론이나 논쟁을 하는 활동 등이 있다. 이와 같은 활동으로 최고급 수준에 해당하는 언어 능력을 평가한다. 이들 활동 중 산출 기능에 해당하는 쓰기 활동으로 소논문 쓰기가 있는데 고급 한국어 학습자들이 작성한 소논문 쓰기 자료에 나타난 주제들을 분석하여 그들의 한국에 대한 관심사를 밝혀 보는 것은 고급 한국어 학습자를 위한 한국어 프로그램 개발이나 교재개발 등에 기초자료로 활용하는 데에 필요한 작업이 될 것이다.
한국어 교육의 역사적 발전과정을 살펴볼 때 첫 번째 한국어 교육의 양적 팽창 양상을 보인 시기는 아시안 게임, 월드컵 등의 국제행사 개최 등의 영향을 받았던 1980년대라고 할 수 있다. 한국의 국가적 위상이 국제적 수준으로 첫 걸음을 뗀 시기였다고 할 수 있는데 이는 한국어 교육 역사의 관점에서 볼 때도 특별한 의미가 있다고 볼 수 있다. 이 시기의 한국어 학습자들은 '특수목적 학습자들(learners for specific purposes)'이었다고 할 수 있는데 한국어 교육 분야에서 '특수목적 한국어 프로그램(Korean for specific purposes)'에 대한 논의는 2000년대 중반 전후에 활발한 논의가 진행되었다고 볼 수 있다. 1980년대 학습자들의 한국어 학습에 대한 목적과 90년대, 2000년대를 거치면서 한국어를 배우고자 하는 학습자들의 목적이 상당히 달라진 점을 여러 연구를 통해 알 수 있는데 이와 같은 변화들은 한국어 과정의 최종 단계에 해당하는 6급의 소논문 쓰기 과제를 수행하는 과정에 그들의 관심 사로 반영되었으리라 본다.
따라서 본 연구에서는 1980년대 중반부터 2010년까지 한국어 최고급 과정에서 주어진 수행과제로서 고급 한국어 학습자들이 작성한 소논문 쓰기 자료의 주제를 분류하고자 한다.
첫째, 1980년대 이후 한국어 학습자들의 한국어를 포함한 한국에 관한 관심 주제들이 어떻게 변화되어 왔는지 시기별 관심 주제를 분류하고자 한다.
둘째, 각 시기별 관심 주제 변화 양상의 원인을 밝히고자 한다.
이를 위해 1983년부터 2010년까지 Y대학 한국어교육기관의 6급 학생들의 수행과제인

졸업논문집 60여권 2,400여편 소논문 제목을 중심으로 주제 분류를 하고 필요에 따라서는 논문의 내용 등을 참고하여 한국어 학습자들의 한국에 대한 관심사 분석을 시도하고자 한다.

없어진 4글자의 음가 복원과 영어회화 표기 예

반재원· 허정윤
훈민정음연구소

1-1. ● 의 음가
<●와 초성 중성과의 관계>에서 보는 바와 같이 ●와 첫소리가 어울렸을 때의 음가를 살펴보면,

어금니 소리 ㄱ ㅋ ㆁ 과 결합할 때는 '아'의기운이섞인깊고촉급한발음이되고,
혓소리 ㄷ ㅌ ㄴ ㄹ 과 결합할 때는 '우'의기운이섞인깊고촉급한발음이되고,
잇소리 ㅈ ㅊ ㅅ ㅿ 과 결합할 때는 '어'의기운이섞인깊고촉급한발음이되고,
목구멍소리 ㆆ ㅎ ㅇ 과 결합할 때는 '오'의기운이섞인촉급한발음이되고 입술소리 ㅂ ㅍ ㅁ의 경우에는 '으'의기운이섞인깊고촉급한발음이나는것으로사료된다.
예를 들면 ᄏᆞ는 '카'의깊고촉급한소리가되고,
ᄐᆞ는 '투'의깊고촉급한소리가되고,
ᄎᆞ는 '처'의깊고촉급한소리가되고,
ᄒᆞ는 '호'의깊고촉급한소리가되고,
ᄑᆞ는 '프'의깊고촉급한소리가되는것이다.
1-2. ㅿ 의 음가
학자들 간에도 음가를 놓고 의견이 분분하나 여린 시읏의 발음이다. 'ㅅ을 천천히 소리내면 ㅿ 이 되어 늘어지고 ㅿ 을 되게 소리내면 변하여 ㅅ이 되어 급하여진다'
예를 들면 옅의 갗(여우의 털가죽)에서 '옅'의 '여수'는 여우의 '우'와여수(또는 여시)의 '수'의중간음이다. 또 부섭은 부업(부얼)과부섭(부섵)의중간음이며마슬은 마을과마슬의중간음이다. 즉 ㅇ과 ㅅ의 중간음이다.
. 그러나 지금은 여린 시읏 발음이 거의 쓰이지 않으므로 원래의 음가는 아니지만 외국어 발음을 표기하는데 있어서 ㅿ 을 로마자로 'Design(dizain)'을 '디ㅿ인' 등 Z음으로 표기할 수 있겠다.
1-3. ㆆ 의 음가
ㆆ 은 촉급한 소리로 입성에 속한다. 예를 들면 '하'는 '흐아'로, ' 활 '는 '흐악'으로, ' 여 봃 '는 '여봇'으로, '엏'는 '억' 또는 '엇'으로 변하였다. 그러나 '엏'의 원래발음이 '억'이나 '엇'의 발음은 아니다. ㆆ 의 소리 값은 ㄱ이나 ㅅ과는 근본적으로 다르기 때문이다. '엏!'의 정확한 원래 발음은 깜짝 놀라 내지르는 비명소리이다. '앟!' '뭏?' '엏!' 는 놀라서 내지르는 외마디 소리로 입성이다.
1-4 ㅇ의 음가
이것은 목구멍 (ㅇ)에서 나오는 기운이 코로 새어 나가는 것을 막아 주는 ㆆ 과는 달리

'코로도 기운이 새어 나가는 모양(°)을 나타낸 글자'라고 하였다.
힌디어나 우루드의 비모음鼻母音을 아, 어, 오, 우로 표기할 수 있다. 또 사람이 태어나서 터뜨리는 첫 울음소리도 '응아'가아닌'아' 로 실제 발음과 일치하게 표기할 수 있다.

4. 영어 발음표기의 예

모음		자음	
기호	보기	기호	보기
단모음		p ㅍ	pencil [pénsl 펜슬]
i: 이-	bee [bi: 삐-]	b ㅃ	bell [bel 뻴]
i 이	it [it 이트]	t ㅌ	talk [tɔ:k 토-크]
e 에	ten [ten 텐]	d ㄷ	day [dei 떼이]
æ 애	apple [ǽpl 애플]	k ㅋ	cow [kau 카우]
ɑ 아	box [bɑks 빡스]	g ㄱ	game [geim 게임]
ɑ: 아-	father [fɑ́:ðər 빠- -떨]	s ㅅ	sister [sístər 시스터]
ɔ 오	body [㉮bádi 빠띠] [㉯bódi 뽀띠]	z ㅿ	theirs [ðɛərz 떼어스]
		f ㅅㅍ	fast [fæst 스패스트]
ɔ: 오-	tall [tɔ:l 토올]	v ㅅㅂ	vase [veis 베이스]
u 우(우)	book [buk 뿍]	θ ㅅ	thank [θæŋk 생 크]
u: 우-(우-)	fool [fu:l 뿌울]	ð ㄴㄷ	that [ðæt 댈]
ʌ 어	bus [bʌs 뻐스]	l ㄹ	little [lítl 리틀]
ə 어	ago [əgóu 어고우]	r ㄹㅇ	right [rait 라이트]
ə: 어-	first [fə:rst 스펄스트]	m ㅁ	man [mæn 맨]
중모음		n ㄴㄴ	nice [nais 나이스]
ei 에이	take [teik 테이크]	ŋ ㅇ, ㅇ	sing [siŋ 싱]
ai 아이	ice [ais 아이스]	h ㅎ	hope [houp 호우프]
au 아우	down [daun 따운]	j 예	yellow [jélou 옐로우]
ɔi 오이	boy [bɔi 뽀이]	w 위	win [win 윈]
ou 오우	go [gou 고우]	ʃ 쉬	shoe [ʃu: 슈-]
ɛə 에어	pair [pɛər 페얼]	ʒ 쥐	pleasure [plézər 플레저]
iə 이어	hear [hiər 히얼]	ts 츠	hats [hæts 해츠]
uə 우어	poor [puər 푸얼]	dz 즈	hands [hændz 핸즈]
ɔə 오어	four [fɔər 쏘얼]	tʃ 취	chair [tʃɛər 췌얼]
		dʒ 쥐	jump [dʒʌmp 점 프]

안녕하세요.(아침에)

Good morning.
굿 모닝

굳(굳)몰빙.

안녕하세요.(오후에)

Good afternoon.
굿 앱터눈

굳(굳)애쯔털눈.

좋아. 너는 어때?

Fine, thanks. And you?
파인 뱅스 앤- 듀

빠 인 뱅큐 앤유(앤듀)?

잘 지내. 고마워.

Very well, thank you.
베리 웰 땡- 큐

뻬링웰 뱅큐.

사업은 잘 되십니까?

How is your business going?
하우- 즈 유어 비즈니스 고잉

하우 이즈 유얼 삐즈삐스 고잉?

요즘 어떻게 지내세요?

How are you doing?
하우 아 유 두잉

하우 알 유 뚜잉?

학습자 언어체계의 목표어 음소범주원형
——한국인 학습자의 중국어 /i/,/y/를 중심으로

이 선 희
서울대학교

목차

1. 2언어로써의 중국어 말소리 연구
2. 학습자 언어의 목표어 음소범주
3. 한국학습자 언어체계의 중국어 단모음 범주
4. 결론

Ⅰ. 2언어로써의 중국어 말소리습득 연구 개황

80년대 의사소통 중심 교수법 등장 이후 외국어 회화 교육의 논의는 주로 정확한 발음보다는 상대방에게 이해가능한 정도의 발음 습득을 목표로 하고 있다. 따라서 언어교육에서 발음 교육이 상대적으로 적절히 이루어지지 않고 있으며(한종임 2009), 중국어 교육도 초급단계 학습자의 한어병음교육 부분을 제외하고는 따로 발음교육이 없다는 점에서 영어나 기타 외국어 교육과 같은 실정임을 알 수 있다.
한편 90년대에 들어 SLM(Speech Learning Model), PAM(Perceptual Assimiation Model)등 2언어 소리 습득과 비모국어 지각에 관한 이론들이 등장한 이후 제2언어와 외국어 말소리 습득 분야는 음성학적 실험분석과 음운론적 대비분석이 결합된 이론도입으로 더욱 신뢰도 높은 분석이 가능해졌다. 중국 국내에서는 2001년 왕윤가가 PAM이론에 근거 한국, 일본 학습자의 청지각을 분석한 이후 많은 연구들이 PAM과 SLM이론을 도입 음성학적 분석을 통해 중국어와 타언어의 음소유사성을 측정한 뒤 학습자 언어 습득 순서들을 도출해 내었다. (王韫佳 邓丹 2009, 温宝莹 2008, 梁春基 2008)그러나 기존 영어 이중 언어사용자와 영어학습자 소리 습득을 중심으로 제시된 SLM과 PAM 이론의 유사도 측정방식을 중국어에 그대로 도입할 경우 몇 가지 문제점이 생기게 된다. 첫째로, 중국어 음운체계에서 단모음인 음소의 실제 음성이 복합모음인 경우 학습자 모국어에서 어떤 단모음을 상응하는 모음으로 결정하고, 어떤 방식으로 두 언어의 대립하는 음소의 포먼트를 비교하는가 하는 문제가 있다. 温宝莹(2008)은 미국인 학습자의 중국어 단모음

습득을 분석하기 위하여, 중국어 중모음 /e[ɤ]/에 대응하는 영어 중모음으로 [ə]를 선택하고, 두 모음의 포먼트 평균값을 통계 분석하여 유의미한 차이가 없다고 보고 유사하다고 판단했다. 그러나, 중국어의 /e[ɤ]/는 제2포먼트가 곡선으로 나타나는 복합모음으로 2포먼트의 중간 어느 한지점의 포먼트 값을 선택하여 통계를 낸 후 단모음인 [ə]의 평균값과 비교하는 것은 적절한 대비분석 방법이라 할 수 없다. 王韫佳와 邓丹(2009) 역시 일본인의 중국어 단모음 습득과정을 분석할 때 같은 오류를 범하였다. 둘째로, 학습자가 중국어 음소를 발음할 때 모국어 복합모음의 영향을 받아 중국어 단모음을 복합모음과 유사한 형태로 발음할 경우, 발화된 중국어 단모음을 분석 시 포먼트의 어느 지점 값을 추출해 데이터로 사용하는지도 문제가 된다. 梁春基(2008)는 한국인의 중국어 말소리 습득과 중국인의 한국어 말소리 습득을 연구하는 논문에서 한국어와 중국어의 음소 유사성을 전체적으로 개괄하는 과정에서 많은 성과를 거두었으나, 한국인이 중국어 단모음 /ü[y]/를 정확하게 습득한다는 결론을 잠시 언급한 점이 아쉽다. 논문저자 역시 본문에서 한국인의 중국어 /ü[y]/는 한국어/위[wi]/의 영향으로 제2포먼트에 굴곡이 생기는 복합모음의 형태이나, 데이터 수집의 편의를 위해 학습자 /ü[y]/발음 스펙트로그램에서 제2포먼트는 값을 채집할 때 시작점의 값만을 사용했다고 밝혔다. 그 결과, 중국어 오류분석 선행연구들에서 문제발음으로 지적되던 /ü[y]/가 梁春基의 연구에서는 비교적 정확하게 습득하는 음이라는 상반된 분석이 도출되었지만 이는 적절한 분석 결과라고 보기 어렵다. 따라서, 중국어 말소리 습득을 분석하기 위해 기존 이론들을 어떻게 활용해야 할 것인지에 관한 논의가 먼저 있어야 더욱 정확한 분석이 가능할 것이다. 李善熙(2010)는 한국학습자의 단모음 습득 과정연구 논하면서 기존의 영어 2언어 습득을 관찰하고 정립한 이론을 중국어 학습자 연구에 적용하기 위해 두 언어의 유사성을 다시 정립해야 한다고 판단, 음운론, 음성학, 지각실험 세 가지 분야에서 한중 단모음의 유사성을 고찰하고 중국어 단모음을 한국어와의 유사성에 따라 분류하였다. 이렇게 분류된 모음 기준에 따라 한국 학습자의 중국어 단모음 습득 특징을 관찰한 결과 논문저자는 학습자 언어체계에 정립된 중국어 음소 범주는 목표어 모국어 화자와 다른 형태이며, 특히 음소 범주의 원형이 동일 원형과 유사 원형 두 가지가 있어 각각 그 원형자기효과가 다르다고 주장 한다. 그 예로 한국 학습자는 중국어 /y/를 습득할 때, 유사 원형 /위[wi]/를 원형으로 하여 범주를 형성한다는 것을 들었다.
본고는 중국어단모음 /y/가 영어, 일어, 태국어 등 다른 언어를 모국어로 하는 중국어 학습자들에게서도 유사 원형을 사용하여 음소 범주를 구축하는 모음인지를 분석해 보았다.

Ⅱ. 학습자언어의 목표어 음소 범주 원형

2.1. 목표어 범주 원형

Best(1994)에 따르면 특정 비모국어 음을 듣게 되는 초기에 비모국어 음 중 모국어 음소 범주에 동화되지 않거나, 동화되어도 모국어 범주의 음과는 차이가 큰 경우 지각적으로 쉽게 변별이 된다고, 모국어 범주에 동화되고 차이가 크지 않은 음들은 쉽게 변별해

내기 어렵다. Flege(1995:239)는 모국어와 전혀 다른 목표어 음들은 쉽게 변별되어 새로운 범주를 형성할 수 있으나 모국어와 어느 정도 유사하지만 지각적으로 다르게 느껴지는 음들에 대해, 2언어화자는 목표어(영어) 화자와 다른 음소 범주를 구축한다고 주장한다. 李善熙(2010)에 따르면 학습자는 목표어와 모국어가 동일하게 지각되는 음은 새로 범주를 형성하지 않고 이미 존재하는 모국어 범주에 동화시키지만, 다르게 지각되는 음들은 새로 음소 범주를 형성하되 모국어에 그 음의 조음변수와 음성학적 변수의 결합 형식이 존재 하느냐의 여부가 모국어 화자에 더 가까운 음소범주를 형성하게 한다고 주장한다. 예를 들어, 고모음 /y/는 발음과 지각에 있어 모두 많은 오류가 발견되었고(이미경 2006, 王韞佳2001), 그 오류의 유형이 모두 한국어 '위'와 관계가 있어 학습자가 한국어 /위/를 표상으로 사용하여 중국어 /y/ 범주를 구축한 것으로 보인다. 이는 논문에 제시된 스펙트로그램을 통해 한눈에 확인 할 수 있다.

그림 1은 李善熙(2010)에서 발췌한 중국인과 한국학습자의 중국어 /y/ 발음 및 한국인의 한국어/위/ 발음 스펙트로그래프이다. 그래프를 보면 한국학습자는 중국어 학습기간에 관계없이 모두 중국어 단모음 /y/를 한국어의 /위/와 흡사하게 발음했다.

다음 장에서는 이런 발음이나 청해 오류의 원인을 밝히기 위해 진행한 간단한 청해실험을 소개한다.

2. 2. 한/중모음의 청지각적 유사성

(1) 실험과정

우리는 그림 1처럼 한국학습자가 중국어 단모음 /ü[y]/를 복합모음으로 듣고 발음하는 현상을 설명하기 위해, 청지각 유사도를 측정하는 실험을 두 차례로 나누어 진행하였다. 평가에 사용한 녹음샘플은 한중 모국어 화자의 음성학 분석에서 사용된 녹음을 사용하였고, 각 단음절은 연속으로 두 번씩 녹음 되었다. 먼저, 1차 듣기를 위해서 7개의 한국어 단모음 단음절에 대한 10명의 한국인 녹음 샘플 70개와 6개의 중국어 단모음 단음절에 대한 10명의 죽국인 녹음 샘플 60개, 총 130개의 음절을 무작위로 배열한 뒤 Praat을

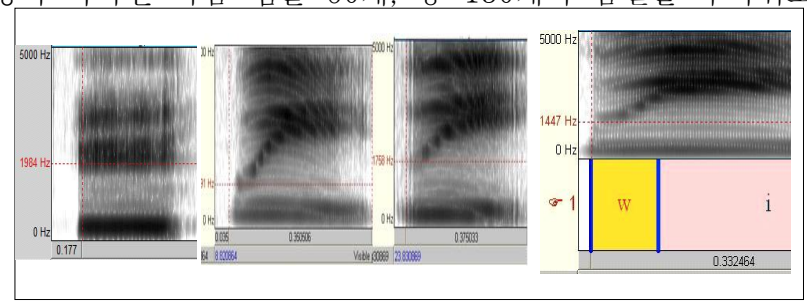


그림 1 모국어화자와 한국학습자의 중국어 /y/ (좌측 세 그래프) 와 한국인의 /위/(우측)

사용하여 총길이 8분 30초의 wav파일을 만들었다. 다음으로 2차 듣기를 위한 녹음에는 7개의 한국어 단모음에 한국어 복합모음 /위/[66]를 더하여 한국어 샘플 음절 80개와 중국

어 음절 60개를 섞은 총 길이 9분의 녹음 파일을 사용하였다.
피실험자에게 제공된 답안지도 1차 실험과 2차 실험에 대해 다르게 작성하였다. 각 실험 답안지에 제시된 질문과 선택항은 다음과 같다.

1 차 실험	질문	다음에 아래 제시된 음절 중 어느 것을 들려주었는지 고르세요.						
	선택항	아	어	오	우	으	이	에	
2 차 실험	질문	다음에 아래 제시된 음절 중 어느 것을 들려주었는지 고르세요.						
	선택항	아	어	오	우	으	이	에	위

표 56 한국인에게 제공된 1,2차 듣기시험 선택지 예시

우리는 제공되는 듣기 샘플이 한국어를 공부하는 중국인의 한국어 발음을 녹음한 것이라 알려주고, 각각의 녹음 파일이 어떤 한국어로 들리는지 선택하되 어떤 음과도 비슷하지 않는 녹음에 대해서는 답안을 선택하지 않아도 된다고 설명하였다. 1차 듣기실험이 2차 실험에 주는 영향을 줄이기 위해서, 1차 실험을 진행한 후 1주일이 지난 수업시간에 다시 2차 실험을 진행하였다.

(2) 통계

1차 듣기 실험 결과 얻어진 유사성은 다음과 같다.

汉\韩	아	어	오	우	으	이	에
a	1	0	0	0	0	0	0
o	0	0.38	0.44	0.17	0	0	0
e	0	0.33	0	0	0.59	0	0
i	0	0	0	0	0	1	0
u	0	0	0.36	0.59	0.02	0	0
ü	0	0	0	0.11	0.19	0.58	0.04

표 57 중국어 단모음에 대한 한국인의 유사성 판단 결과

우리는 한국인 청자의 머릿속에 7개의 한국어 단모음이 모두 원형범주를 형성하고 있으며, NLM 이론에 따라 새로 입력되는 소리에 대해 자기효과를 발휘한다고 가정하여, 한국인의 중국어 단모음 유사성판단을 추상적 인지공간에서의 방위도로 나타내 보았다.

먼저, 청지각적 유사성이 완전히 일치한 한/중모음 [a,i]를 사용하여 유사성 판단 그래프를 만들었다. 그림 2의 그래프에서 7각형의 꼭지점들은 각각 한국인의 인지공간에 존재하는 한국어 단모음 원형을 나타내며, 7각형의 중간에 위치하는 점은 피실험자가 듣는 중국어 모음을 나타낸다. 각각의 한국어 음소 원형들은 피실험자가 듣는 중국어 모음에 대해 자기효과를 발휘하고, 중국어 모음은 더욱 유사한 쪽으로 더 많이 끌려간다. 즉, 피

66) 기존 선행연구에서 공통적으로 도출된 /ü[y]/를 [wi]로 발음하는 문제를 분석하기 위해, /ü[y]/와 [wi]사이의 유사성을 알아볼 필요가 있다 판단하여 음성학 분석을 위한 녹음단계에서 이미 한국인의 /위/를 녹음해 두었다.

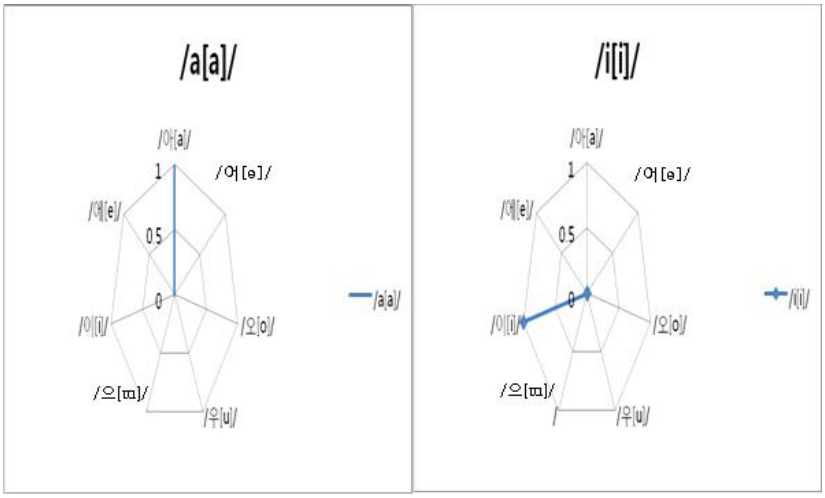


그림 2 한국인의 중국어 단모음 [a],[i] 유사성판단 방위그래프

실험자가 중국어 [a]를 들을 경우 피실험자 언어체계의 7개의 한국어 음소는 모두 중국어 [a]에 대해 자기효과를 발휘하지만 최종적으로 가장 큰 자기효과를 발휘한 것은 [a]이며, 중국어 [a]는 모두 한국어 [a]의 원형 범주에 귀납된다. 중국어 [i]의 경우도 한국어 [i]와 청자의 주관판단에 완전히 유사한 것으로 들어났다.

다음으로 유사성 판단 결과 여러 가지 답안이 제시되었던 중국어/e[ɤ], o[o], u[u], ü[y]/의 유사성 방위그래프를 작성해 보았다.

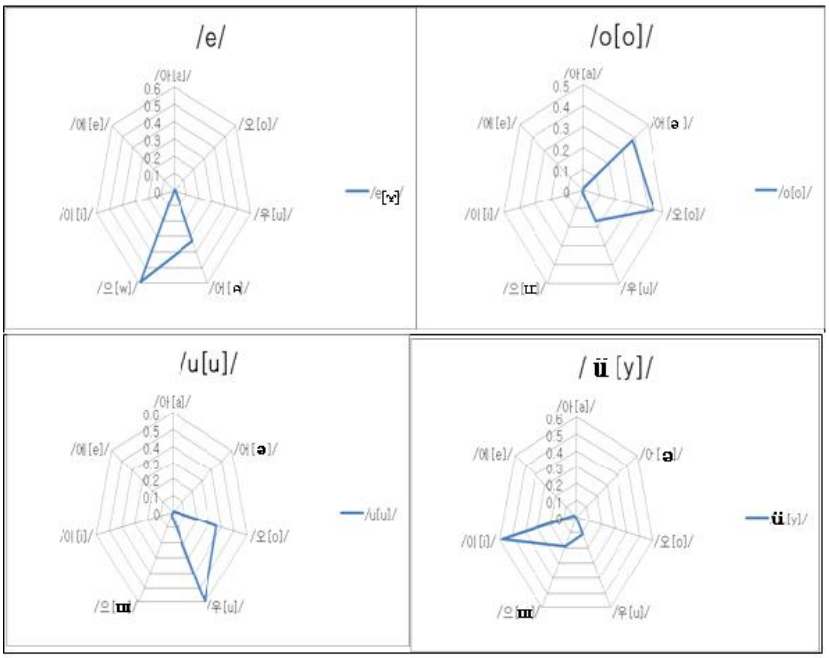


그림 3 한국인의 중국어 단모음 유사성판단 방위그래프

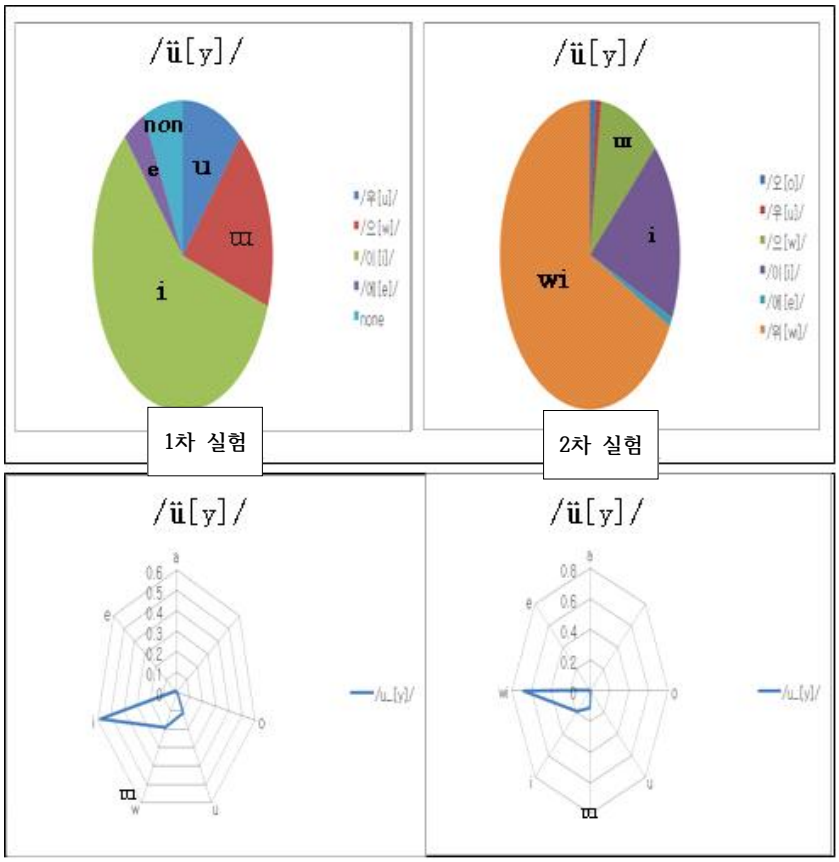
그림 3 상단의 두 그래프는 발음하는 과정에서 조음기관의 위치와 모양에 변화가 있는 중국어 /e/와 /o/에 대한 한국인의 청각적 유사성 판단 결과를 나타낸 그래프이다. 한국인은 중국어 /e/를 듣고 한국어의 /으/와 /어/를 선택했다. 다시 말해 한국인이 중국어 /e/를 들을 때 자기효과를 발휘하는 한국어 단모음은 /으/와 /어/이며, 이 중 /으/가 발휘한 자기효과가 더 크다. 이는 앞에서 분석한 음성학 공간 분포의 결과에서 제2포먼트 변화 전,

변화 중, 변화 완료 후의 분포를 전부 살펴보았을 경우, 한국어 /어/와 가장 많이 겹치게 분포한다는 결과와도 일치한다. 중국어 /o/에 대해서는 /오/, /어/, /우/의 순서로 유사성을 띄는 것으로 나타나 그림 1의 음성학 분포에서 겹쳤던 한국어 모음들과 일치하게 나타났다.

그림 3 하단의 두 그래프는 중국어의 원순고모음 /u/와 /ü/에 대한 한국인의 유사성 판단을 나타낸 것이다. 본 실험에서 녹음한 중국어 모국어 화자의 /u/는 포먼트 상에 변화가 없는 안정적인 단모음이었음에도 불구하고, 중국어의 /u/에 대해 일부 한국인이 /o/를 선택한 것은 중국어의 /u/가 음성학 공간에서 한국어의 /u/보다 더 뒤에서 좁게 분포하고 있어 발음 시 입술을 오므리는 원순 정도가 더욱 강하고, 한국인은 이 조음 특징을 지각해 내어 원순모음 /o/를 선택한 것으로 보인다. 이는 PAM과 조음음운론(gestural phonology) 등의 '인간은 조음동작도 지각할 수 있고, 영아가 음소범주를 형성할 때 조음동작도 청각변수와 함께 하나의 변수로 작용을 하게 되어, 이후에 소리를 들으면 자연스럽게 조음동작이 소리를 판단하는 변수로 작용할 수 있다'는 주장에 부합한다.

마지막으로 중국어의 전설원순고모음/ü/에 대해 한국인이 유사하다 선택한 한국어 소리는 /이/, /으/, /우/ 순으로 나타났고, 이는 그림 2에서 제공한 중국어/ü/와 한국어 고모음의 바크그래프의 분포와 일치한다.
1차 듣기 실험을 마치고, 1주일 후에는 선택지에 한국어 복합모음 /위[wi]/를 더 보태어 2차 듣기 실험을 진행하였다. 2차 듣기 실험을 진행할 때, 중국어/e/ 또는 /o/처럼 여러 가지로 선택이 나뉘었던 다른 모음에 대해서 적합한 한국어 복합모음을 선택항에 다시 제시 하지 않은 이유는 두 가지이다. 첫째, 한국어의 말소리에는 중국어의 /e/나 /o/의 유사성 조사 결과 나온 모음들의 복합형태의 모음이 존재하지 않는다. 즉, '/으/+/어/'나 '/오/+/어/'등의 복합모음이 존재하지 않는다. 둘째, 기존의 한국학습자 듣기능력 연구나 발음 연구에서 한국학습자가 중국어 /ü/를 /위[wi]/로 듣거나 발음하는 오류는 많이 보고가 되었으나, 단모음 /e/나 /o/에 대해 듣기 오류나 발음오류가 생긴다는 연구 결과는 없었다. 따라서 우리는 2차 선택지에 /위[wi]/만을 더해 실험을 진행하였다. 실험 결과 다른 모음의 선택에는 변화가 없고, 중국어 /ü/의 유사모음선택에만 변화가 생겼다. 변화 결과는 다음 그래프와 같다.

그림 4 1차, 2차 실험의 중국어/ü/ 유사성판단 방위그래프



1차 실험에서는 '/이/, /우/, 선택 안함'이 가장 많았으나, 2차 실험에서는 대다수가 /위/를 선택하였고, /우/와 어떤 모음도 선택하지 않은 사람의 수는 거의 없었다. 더욱 정확한 비교를 위해 유사성 결과를 표로 제시하면 다음과 같다.

	선택안함	/우/	/으/	/에/	/이/	/위/
1차실험	0.07	0.11	0.04	0.19	0.58	없음
2차실험	0	0	0	0.11	0.19	0.68

표 58 1,2차 듣기 실험의 /ü/ 유사도

1차 실험에서는 아무 모음도 선택하지 않거나 /우/, /으/를 선택하는 사람이 있었던 것과는 달리, 2차 실험에서는 모든 사람이 유사한 한국어 모음을 선택하였고, /우/, /으/ 등을 선택한 사람은 없었으며, /에/, /이/를 선택한 비율 역시 현저하게 감소하였다.

Ⅲ. 한국 학습자 언어체계의 중국어 음소범주원형

李善熙 (2010) 의 음성학 실험 결과와 지각 유사성 분석에 따라 중국어 단모음을 세 가지 유형으로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 한국어 단모음과 유사성이 거의 일치하는 중국어 단모음. 중국어 전설 고모음/i/와 저모음 /a/는 음성학적인 공간 분포가 한국어 단모음 /이, 아/와 대부분 중복되며, 발음 제스쳐 역시 해당 한국어 모음과 같고, 한국인의 중국어 /i, a/에 대한 지각유사도 역시

한국어 /이, 아/와 완전히 일치한다.

둘째, 한국어 단모음과 유사성이 높은 중국어 단모음. 중국어 원순후설고모음 /u/는 음성학적 공간분포가 한국어 단모음 /우/와 많은 부분 중복분포 하며, 발음 제스쳐가 원순으로 같으며, 지각유사도 결과도 한국어 /우/에 집중되었다. 따라서 본고는 중국어 /u/를 한국어 /우/와 유사하다고 간주한다.

셋째, 한국어 단모음과 유사성이 낮은 중국어 단모음. 중국어 중모음 /o, ɤ/의 실제 음가는 복합모음으로 한국어의 단모음과는 발음 동작이 다르나. 이 모음들은 음성학 공간에서 하나 이상의 한국어 단모음과 중복되게 분포하였고, 지각유사도 결과 역시 음성학 공간에서 분포가 중복되었던 한국어 모음/으, 어, 오/ 등과 유사성이 있는 것으로 드러났다. 또, 중국어 원순전설고모음 /y/는 어떤 한국어 단모음과도 발음 제스쳐가 같지 않으며, 음성학적인 공간분포 역시 한국어 단모음과는 중복 분포하지 않았다. 그러나 지각유사도 결과 '원순', '고모음'이라는 발음 제스쳐를 지니고 있는 한국어의 이중모음/위[wi]/와 높은 유사도를 보였다. 이렇듯 원순전설고모음 /y/는 한국어의 /위/와 지각적으로 유사도가 높았으므로, /o, ɤ/와 완전히 동일하게 묶어 분류하기는 어려우나, 한국어 단모음과는 유사도가 낮았다는 점에서 본고는 중국어 /o, ɤ, y/를 한국어 단모음과 유사성이 낮은 단모음으로 분류한다.

상술한 한중 단모음의 유사성 분류와 SLM이론에 근거해 본고가 분석한 학습자의 중국어 단모음 범주화 양상은 다음과 같다.

첫째, 한국학습자는 한국어 단모음과 음성학적, 지각적 유사성이 일치하거나 높은 중국어 단모음 /i, a, u/에 대해서 학습자언어시스템에 새로운 음소범주를 만들지 않고, 해당 음소에 대해 한국어의 /이, 아, 우/의 범주를 사용한다.

둘째, 한국학습자는 유사성이 낮은 중국어 중모음 /o, ɤ/에 대해 정확하게 새로운 음소범주를 만들어 지각한다.

셋째, 한국학습자는 한국어 단모음과 유사성이 낮은 중국어 단모음 /y/에 대해서, 제스쳐 변수가 같은 이중모음 /위[wi]/를 원형으로 범주를 형성하고 지각한다.

SLM에 따르면 학습자가 형성하는 목표어의 음소범주는 목표어 모국인 화자의 음소범주와 다를 수 있다. 본 연구의 실험 결과 한국학습자의 중국어 단모음범주도 중국어 모국어 화자와는 달랐다. 한국 학습자 발음의 음성학적 분석에 따르면, 한국어 단모음과 유사성이 높은 중국어 /i, a, u/에 대한 발음이 모두 모국어 화자와 거의 동일했다. 또, 새로 범주를 형성한 중모음 /o, ɤ/도 학습자의 발음과 모국어 화자의 발음이 음성학 공간에서 거의 일치되게 분포하였다. 그러나 대부분의 한국 학습자는 중국어 원순전설고모음 /y/를

한국어 이중모음인 /위[wi]/와 같이 발음하는 것으로 드러났다. PAM에 따르면 비모국어

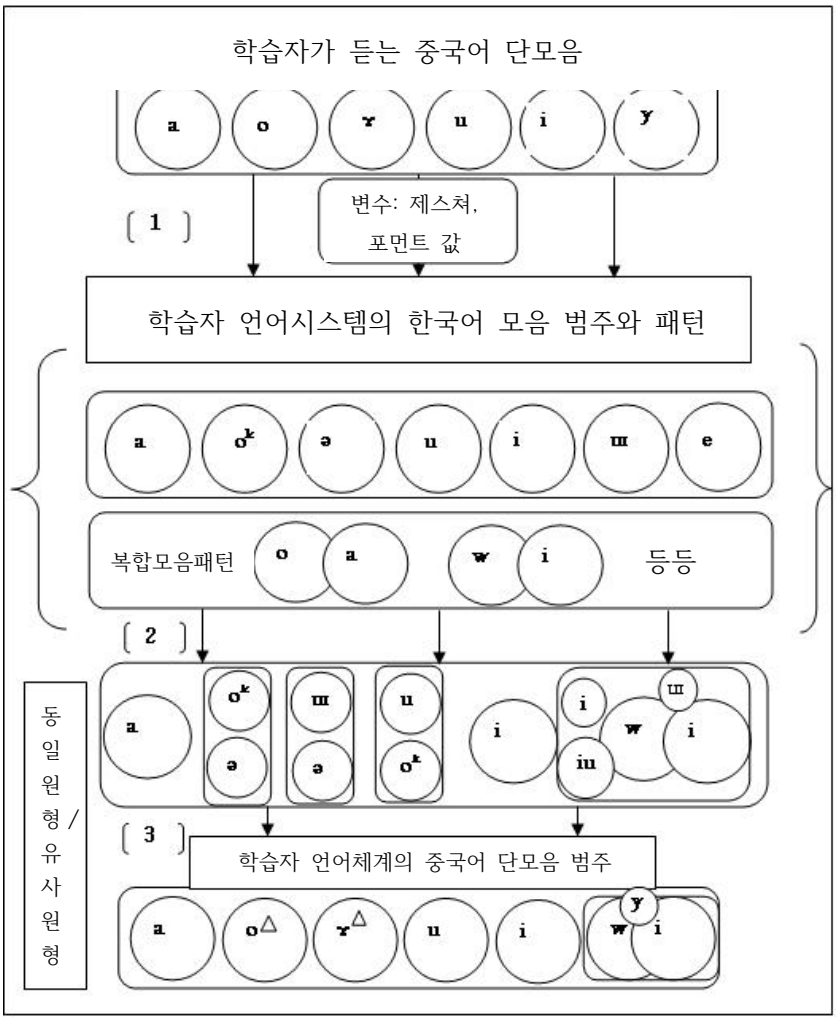


그림 12 한국 학습자 중국어 단모음 범주 형성 과정(李善熙2010)

말소리를 인지하고 발음할 때, 소리의 제스쳐 변수가 범주형성과 지각에 큰 영향을 미친다고 설명한다. 중국어를 배운 경험이 없던 한국인이 중국어 /y/를 한국어 /위[wi]/로 지각한 것과, 학습자의 /y/ 발음 스펙트로그래프가 한국어의 /위/와 같은 것으로 보아, 학습자 언어에서 제스쳐가 같은 한국어 이중모음 /위/가 중국어 /y/를 반영하는 표상으로 사용된다는 것을 알 수 있다.

한국학습자의 중국어 단모음 범주 형성 과정을 간단히 도식화 하면 다음과 같다.

그림 12는 한국학습자가 학습자 언어체계 내에서 중국어 단모음 음소 범주를 형성하는

과정을 보여준다. 먼저 1단계에서 학습자의 인지시스템은 입력된 말소리의 제스쳐 변수와 포먼트 변수를 파악하고 투사하게 된다. 학습자는 변수를 파악한 수 입력된 소리를 투사할 표상을 선택한다. 소리를 투사할 표상은 제스쳐나 포먼트를 만족시키는 음으로 한국어 단모음이 되기도 하고, 변수를 만족시키는 음이 단모음에서 없을 때에는 전체 소리패턴으로 선택 범위를 넓혀 이중모음에서 선택되기도 한다. 2단계는 투사와 표상선택의 과정을 거쳐 표상으로 선택된 한국어 음이 중국어 단모음 범주의 원형으로 정립되어 가는 과정을 나타낸다. 한국인은 중국어 중모음 /o, ɤ/에 대해서 음성학적으로 중복 분포했던 한국어 지각적으로 유사한 말소리를 선택했고, 원순고모음 /u/에 대해서는 제스쳐가 같은 /오/를 선택하기도 했다. 중국어 /y/의 경우에는 제스쳐 변수를 만족시키는 한국어 /위/가 /y/를 반영하기에 가장 유사한 음으로 선택되었다. 3단계는 음성학적인 학습자의 중국어 단모음 발음 분석에 근거해 1, 2단계를 거쳐 학습자 언어체계에서 형성된 중국어 단모음 원형범주를 재구한 것이다. 비록 중국어 /u/에 대해 소수 한국인이 /오/를 유사한 말소리로 선택했지만, 한국학습자는 모두 정확하게 중국어 /u/를 발음해냈다. 또, 한국학습자의 중국어 중모음 /o, ɤ/ 역시 오류가 발견되지 않아, 학습자가 한국어와 유사성이 낮은 두 말소리에 대한 범주를 정확하게 형성한 것으로 판단된다. 그러나 중국어 /y/에 대해서는 대다수의 학습자의 발음에서 오류가 발견되어, 학습자가 한국어 /위/를 원형으로 중국어 /y/의 범주를 형성한 것으로 추정된다. 따라서 한국학습자 언어체계에 형성된 중국어 원형범주는 /i, a, u, o, ɤ, y[wi]/ 이다. 李善熙 (2010) 은 /o/, /ɤ/처럼 발음이나 청각 변별이 목표어 화자와 동일하게 나타난 경우에는 새로 형성된 목표어 음소 범주가 모국어 화자와 동일한 형태라고 판단했고, 목표어 음이 모국어 음소 범주에 그대로 동화되는 경우 역시 해당 음소들의 범주 원형이 목표어 화자와 동일하다(identical)고 보았다. 그러나 [wi]를 원형으로 사용해 중국어 /y/의 범주를 형성하는 경우처럼, 새로 형성된 목표어 범주가 목표어 화자와 다를 때에는, 다르지만 '유사한(analogical)' 점이 있어서 그 모국어 음소가 원형의 역할을 할 수 있다고 해석했다. 또한 각각의 원형이 발화상황에서 해당 목표어 음소에 대해 발휘하는 원형자기효과는 목표어 화자와 동일한 원형일 경우 '적극적'이고, 목표어 화자와 동일하지 않은 원형일 경우 '소극적'이라는 것을 밝혀내고, 각각의 원형을 '동일 원형(identical prototype)'과 '유사 원형(analogical prototype)'이라 명명했다.

Ⅳ. 결론

우리는 한국인에게 외국어를 가르치는 교수자의 입장에서, 학습자가 목표어 모국어 화자와 다른 원형을 사용해 목표어 음소 범주를 구축하는 것이 문제가 되는 이유가 무엇인지를 알아야 한다. 이 문제는 세 가지 경우로 나누어서 생각해 볼 수 있다.

첫째, 학습자는 목표어 모국어 화자의 해당 음운을 잘 변별할 수 없지만 모국어 화자는 학습자의 잘못된 발음을 별 문제없이 이해할 수 있는 경우. 즉, 李善熙(2010)의 중국인 주관평가에 따르면, 한국학습자는 중국어 /y/를 [wi]로 발음하는 오류를 범하지만 대부분

의 중국인들은 한국인의 /y/를 4.5 이상의 정확한 발음으로 평가했다. 이는 한국어의 복합모음 [wi]에서 개음 [w]의 길이가 중국어 복합모음들과는 확연하게 다르게 짧고, 중국어에는 [wi]라는 음이 독립된 음운으로 존재하지 않기 때문에 중국어의 소리체계 내부의 다른 음과 혼란을 일으키지 않아서이다.

둘째, 학습자는 목표어 모국어 화자의 특정 음운을 잘 변별하지만, 모국어 화자는 학습자의 잘못된 발음 때문에 혼란을 겪는 경우이다. 태국의 중급학습자와 미국 학습자의 경우 듣기에서는 모국어에 없는 /y/를 비교적 정확하게 변별해 내었지만, 발음을 할 때는 여전히 오류를 범했고, 중국인은 학습자의 잘못된 발음에 문제를 느낀다. 예를 들어 중국어 소리체계에는 [iu]라는 음이 존재한다. 태국학습자가 병음'xu'[ɕy]를 [ɕiu]로 발음할 경우 중국어에 이미 존재하는 'xiu'와 구분이 되지 않는다. 따라서 중국인은 특정 음운에 대한 태국 학습자의 발음 오류로 인해 의사소통에 어려움을 겪게 될 가능성이 높다[67].

셋째, 학습자가 목표어 모국어 화자의 특정 음운을 변별하지 못하고, 목표어 모국어 화자도 학습자의 해당 음운 때문에 혼돈을 겪는 경우이다. 王韞佳(2001), 王韞佳와 邓丹(2009) 및 본고의 실험결과 등에 따르면 일본 학습자의 경우 /y/를 /i/로 지각하는 경우가 있고, /y/와 /i/가 연이어 나오는 경우에는 정확한 변별에 어려움을 겪는 것으로 드러났다. 중국어 소리체계에서 /i/와 /y/는 대립을 이루는 전설 고모음이다. 따라서 학습자가 이 두 발음에서 혼돈을 일으켜 발음 오류를 범할 경우 중국어 모국어 화자도 학습자의 발음을 잘 못 알아들 수 있다.
교사는 이 각각의 경우에 대해서 학습자가 겪을 어려움을 분석해 적절한 발음 지도를 실시해야 한다. 한국 학습자의 경우는 중국어 모국어 화자는 학습자의 해당 음운에 별 문제를 느끼지 못하나 학습자 스스로는 목표어 화자의 음운을 변별해내지 못하므로, 의사소통의 성공 여부를 알 수 없게 한다는 점에서 교사가 예의 주시해야 한다. 즉, 조금이라도 오류가 있는 발음은 교사가 느끼기에 의사소통에 문제가 안 될 것이라고 여겨져도, 실제 학습자 입장에서는 차후 목표어 화자와 의사소통을 하는데 어려움을 겪게 할 수 있으므로 반드시 지적하거나 정정하여 주고, 본인의 발음을 녹음해 중국인의 발음과 비교하는 연습을 반복적으로 시켜 차이점을 분명히 알게 해야 한다. 중국인은 "用餐愉快 (유쾌한 식사 되세요) "라고 했을 때 한국 학습자는 “用餐一块(식사는 1원입니다)”라고 이해하는 경우가 실재한다. 만약 교사가 의사 소통식 학습법에 의거하여, 학습자의 학습 의욕을 저하시키지 않기 위해 발음 오류는 목표어 모국어 화자 입장에서는 별 문제가 되지 않는다고 느껴지는 것들을 지적하거나 별도의 주의 없이 지나가게 될 경우 학습자는 유사원형을 사용하여 해당 목표어 음소 범주를 형성하고 그 상태로 고착될 가능성이 높아 지속적으로 오류를 범하거나 어려움을 겪을 것이다. /y/를 이중모음으로 발음하는 학생의 발음과 모국어 화자의 발음을 Praat을 사용해 스펙트로 그래프로 바꾸어 학습자에게 자신의 발음에는 조음기관의 이동이 생긴다는 것을 눈으로 보게 하고, 다시 반복적으로 비교해 듣게 하는 것도 한 방법이다.[68]

67) 이것은 필자가 2010년 北京語言大學에서 진행한 실험의 일부 내용이다.

본고는 간단한 실험들을 통해 한국인 중국어 학습자가 목표어 음소 범주를 습득하는 것을 중국어 학습자들을 통해 알아보았다. 그 결과 이전 연구들의 결과처럼, 학습자 언어체계에 존재하는 목표어 음소 범주는 목표어 모국어 화자와 다르다는 것을 고찰 했고, 서로 다른 모국어의 2언어 화자들이 형성한 목표어의 범주도 자연 다르다는 것을 확인 했다. 본고의 결론에 따르면 한국인 중국어 학습자의 중국어의 단모음 범주가 모국어 화자와 다르므로, 교사는 발음 교육 단계에서는 의사소통식 교수법 위주가 아닌 다른 구성주의차원의 접근도 필요하겠다는 제언을 한다.

참고문헌

이미경, 2006, 中國語 單母音에 대한 實驗音聲學的 硏究, 서울대학교 박사학위논문
이선희(2010a) the 22nd North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-22) and the 18th Annual Meeting of the International Association of Chinese Linguistics (IACL-18). Edited by Louis Liu and Lauren Eby. Harvard University, Cambridge, MA.
박성익 외 (2007). 교육방법의 교육공학적 이해(제3판).. 서울: 교육공학사
유승우.임형택.권충훈.이성주.이순덕.전희정 공저 (2010) 제1판. 양서원

Best, Catherine, 1995, A direct realist view of cross-language speech perception, Speech perception and linguistic experience, issues in cross language research, 171-204
Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999), Cognitive psychology and instruction(3rd ed.). Colunbus, OH: Merrill
Flege, J.E., 1995, Second language speech learning: Theory,findings, and problems, perception and linguistic experience, York Press
Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. Nature Reviews Neuroscience, 5, 831-843
Kuhl, P. and Iverson, P. 2003 A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes, 《Cognition》, vol. 87, 47-57
Kuhl, P. and Iverson, P. 1995 Linguistic experience and the "perceptual magnet effect", 《Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-linguistic research》, 121-154

王韫佳, 2001年, 韩国、日本学生感知汉语普通话高元音的初步考察, 《汉语教学与研究》, 第一期

68) 논문 저자는 2009년 이 방법을 사용하여 북경에서 유학하는 한국학생들의 발음을 지도한 경험이 있고, 발음 개선 효과가 통계적으로 유의미하게 나타났다.

王韫佳，邓丹（2009），日本学习者对普通话“相似元音”和“陌生元音”的习得，《世界汉语教学》，第一期
温宝莹（2008），汉语普通话的元音习得，南开大学出版社，第一版
梁春基（2008）韩中学生汉语和韩语习得，南开大学博士论文
李红印，1995年，泰国学生学汉语的语音偏误，《世界汉语教学》第2期
李善熙，2010年，韩国学习者习得汉语元音音系程序及特点，北京语言大学博士论文

재외동포 대상 문학을 활용한 한국어·문화교육 방안 연구

이희정 (대구대 국제한국어교육학과 교수)

1. 서론

외국인을 위한 한국어 교육의 대상은 실로 다양하다. 우선 한국에 거주하면서 한국어 연수기관에서 한국어를 배우는 외국인 연수생에서부터 시작해, 각 대학의 외국인 유학생, 또 취업, 사업 등을 이유로 한국에 거주하는 외국인, 결혼이주여성, 외국인 노동자, 또 더 넓게는 국외에 거주하는 해외동포나 외국에서 다양한 목적으로 한국어를 공부하는 외국인 등이 있다. 이처럼 한국어 교육은 그 대상이 다양하기 때문에, 어떤 대상을 교수학습의 중심에 놓느냐에 따라 한국어 교수목표, 교수내용, 교수방법 등이 달라야 한다.

본 논의의 초점은 이러한 다양한 대상 중, 한글학교를 졸업하고 어느 정도 성장한 고등학생, 대학생 정도의 재외 동포 한인 2세들을 중심으로 한 한국문화교육에 있는데, 특히 한국문학을 활용한 한국어·문화 교육에 그 초점이 있다.

한국 정부는 재외동포교육의 목표를 '세계 속에서 자긍심 높은 한국인상 구현'으로 설정하고 있다. 그러한 교육 목표는 민족적 정체성을 유치·신장하고, 현지에서 안정적으로 정착해 살아감으로써 자랑스러운 한민족상을 구현하는데 둔 것이다. 이를 위해서는 영주 동포와 일시 체류자에게 현지 적응 교육을 실시하며, 영주 동포에게는 한민족으로서 동질성과 정체성을 갖게 모국에 대한 이해 교육을 실시하고, 일시 체류자에게는 귀국한 뒤 고국에 적응할 수 있게 국내연계교육을 꾀하도록 하였다. 정부는 2005년 4월 "재외동포교육 강화 방안"을 확정 발표하며, 그 재외동포교육의 목표를 '한민족의 정체성 확립 및 국내 교육과의 연계교육 강화'에서 '국가의 소중한 해외 인적 자원 개발 활용'으로 확대하기로 하였는데 이는 종전의 상징적 표현을 좀 더 구체화·현실화한 것이라 할 수 있다.[69]

이러한 재외동포 정책에 발맞추어 보다 적극적인 재외동포를 위한 한국어·문화교육에 대한 방안을 고민할 필요가 있다. 이 논의는 이러한 입장에서 일반 성인 대상이나, 한글학교 아동들을 대상으로 하는 기존의 한국어교육의 틀에서 벗어나, 이제는 보다 실용적으로 한국어·문화의 능력을 필요로 하는 청소년·대학생들을 대상으로 한 한국어·문화교육 방안을 고찰하는데 그 목표를 둔다.

2. 문학을 활용한 한국어·문화 교육의 필요성

해외에 거주하는 해외동포 학생들은 한민족으로서의 정체성 확립이란 큰 목적이 아니더

69) 박갑수, 「재외동포 한국어 교육의 오늘과 내일」, 『이중언어』, 33, 2007, 367쪽

라도 대학입시나(미국 대학 진학 자료 중 하나인 'SAT 2'에 한국어가 채택되어 그 응시자와 합격자 수가 매년 증가하고 있다.) 취업 시 한국어 의사소통 능력과 문화에 대한 이해력이 중요한 요소로 작용하고 있어 한국어 교육에 대한 관심이 계속 증가하고 있는 것이다. 그들은 부모나 주변 커뮤니티를 통해 한국어 언어 기능의 단련보다는 한국어로 창작된 문학 작품을 통해 한국 문화를 더 잘 이해하고 다시 그것을 바탕으로 한국어의 의사소통 능력을 키우기를 바라고 있다. 이는 일정 수준의 언어 기능을 습득하고 그것에 따른 문법과 어휘의 체계가 잡혀 나가게 될 경우, 국어를 모국어로 사용하는 사람들의 사고와 정서를 이해하고 그 문화를 접해보고 싶어하기 때문이다.[70]

그런데 재외 동포학생들은 직·간접적으로 한국어 문화권에 어느 정도 노출되어 있었기 때문에 한국의 문화를 이해하는 기본적인 바탕을 가지고 있다. 또한 그렇기 때문에 한국어에 대한 관심도 다른 어느 대상보다 높으며, 한국어 학습에 있어서도 상당히 적극적이라 할 수 있다. 하지만 이러한 그들의 의욕과 관심에 비해, 한국어 교육의 현장에서 언어 중심 교육은 상당히 잘 이루어 져 왔으나 한국문화에 대한 교육은 비교적 단편적인 지식이나, 정체성 교육 중심으로 이뤄져 왔다고 평가할 수 있다. 그래서 본고에서는 재외 동포 2세들에게는 한국인의 정체성을 기반으로 한 현대 한국사회의 또 하나의 시민의식을 확립해줄 수 있는 한국문화교육이 필요함을 논하고자 한다.

최근 재외 동포를 대상으로 하는 한국어 교육을 국가 또는 민족의 자산관리 차원에서 접근하는 논의[71]에서는 '국가의 소중한 해외 인적 자원 개발 활용'이나 '재외 동포 자녀들의 한국어 능력이 민족의 소중한 자산이 된다'고 강조한다. 이것을 보면 현지 언어를 자유롭게 구사하고 국제적인 활동을 많이 하는 재외 동포에게 한국어와 한국문화를 교육하는 것은 재외 동포를 확실한 친한파로 만들어 한국의 국익에 기여하는 인적 자원으로 양성한다는 것임을 알 수 있다. 이런 상황 속에서 그들이 현재 한국사회를 이해하는 방식들은 기존의 전통이나 문화교육에서 비롯된 것이 아니라 오히려 현대한국사회의 대중문화, 대중의식에 더 많은 초점이 있음에 주목해야 한다.

실제 재외동포 특히 이민 2세대의 한인자녀들과 같은 경우에는 한국의 전통적인 정서나 민속에 대한 관심과 흥미는 매우 떨어진다. 오히려 이들은 전 세계적으로 유행하는 한류에 더 많은 관심이 있으며, 한국의 현대 음악, 현대 대중예술에 더 많이 흥미로워한다는 것이다.[72] 물론 한국의 전통과 민족의 고유한 정서를 교육하는 것은 기본적으로 재외동포들에게 한국인으로써의 정체성 함양을 위해 일차적으로 필요하지만, 이를 넘어서서 보다 현대사회를 살아가고 있고 현재 한국사회와의 왕성한 교류를 원하는 재외동포들에게는 무엇보다 현대 한국사회의 모습을 전수해 주는 것도 필요한 부분이라 할 수 있다.

---

70) 김광해, 『국어지식교육론』, 서울대학교 출판부, 1997. 7~8쪽

71) 박갑수, 「재외동포 한국어교육의 오늘과 내일」, 『이중언어학』33호, 이중언어학회 365~397쪽
김호정, 「재외 동포의 한국어 사용 실태 연구 방향에 대한 일고찰 - 한국어교육 정책 수립을 위한 기초 연구 관점에서」『한국어교육』18권 1호, 국제한국어교육학회. 73~100쪽

72) 물론 이 점에서도 주의할 부분이 있다. 단지 학습자의 수요요구에만 부합하는 방향으로 교육의 내용이나 목표를 설정하게 되면, 청소년이나 대학생이 지녀야할 학문적이고 성찰적인 지식보다는 단순한 흥미위주의 교육과정이 도출될 우려가 있기 때문이다. 이런 우려를 보완하기 위하여 더욱이 필요한 것이 문학을 통한 문화교육이라 생각된다. 기본적으로 문학은 사회에 대한 반성과 성찰을 바탕으로 하고 있기 때문에, 학습자는 문학을 통한 현대한국사회에 대한 올바른 성찰을 경험할 수 있는 것이다.

특히 재외 동포 학생들의 한국어 어휘 실력은 지나치게 구어적이고 제한적이기 때문에 문학을 이용한 언어학습 과정을 통해 한국어에 대한 그들의 지식을 향상시킬 수 있을 것이며, 아울러 그 문학작품과 동반되는 문화적 사회적 지식뿐만 아니라 보다 정교하고 학문적인 언어를 제공할 수 있다는 점에서 현대문학을 통한 한국어 교육을 상당히 의미가 있는 것이다.

본 논의의 주된 제재로 활용될 텍스트는 현대소설학회에서 1년에 한 번씩 편찬하는 「올해의 문제소설」에 담긴 소설들이 활용될 것이다. 이 책에 담긴 소설들은 매 년도마다 전 년도에 나온 소설들 중에 대표적이라 할 수 있는 소설들을 전공교수들의 엄격한 심사를 거쳐 뽑아 실어 놓은 것들이다. 그러므로 이 소설들은 당대 한국사회의 여러 제반적인 모습과 다양한 현대문화를 담고 있는 텍스트라 할 수 있으며, 또 언어학적 측면에서 당대 유행하는 한국어의 어휘, 문체, 표현들을 담고 있는 텍스트인 것이다. 그래서 본 논의는 최근의 「올해의 문제소설」에 실린 소설들을 텍스트로 하여 재외동포 학생들을 대상으로 하는 한국어, 문화교육의 여러 방안을 모색하는 것을 목표로 한다. 지금까지의 재외동포 학생들에 대한 한국문화 교육이 한국인의 정체성 함량을 위한 일차론적인 접근이었다면 본 논의는 현대 한국사회와 현대 한국인의 의식에 대한 교육 방안을 당대에 주목받고 있는 한국현대소설을 통해 모색하는데 그 의의가 있다.

3. 문학을 활용한 한국어·문화 교육의 교수방안

강승혜[73]의 연구에서는 재미교포학습자들이 한국어를 배우게 된 동기가 자신의 의지였음을 밝힌 학습자가 가장 많았다는 사실을 볼 수 있다. 이것은 사실 한국어 학습에 대한 보다 적극적인 학습자의 태도를 보여준다고 할 수 있다. 그들은 한국어를 통해서 우선 부모와의 의사소통을 원활하게 할 수 있으며 더 나아가 자신의 정체성 확립을 위한 중요한 방법으로 생각하고 있다. 하지만 가정에 제한된 한국어 학습 환경으로 인해서 구어적 표현의 말하기와 듣기에 익숙하여 제한적이고 일상적인 의사소통만을 할 수 있다. 보다 추상적이고 형식적인 어휘와 개념들, 그리고 맥락이 많이 제거된 텍스트나 문헌 등을 다루거나 형식적 토론 등에 맞는 어휘를 구사하는 것은 어려운 경우가 대부분이다. 이러한 사실은 강승혜 논의에서 재미교포 학습자들이 언어기능 중 말하기를 제외한 그 밖의 기능(특히 읽기와 쓰기)을 배우고자 한다는 사실에서도 증명될 수 있다.

이에 따라 재미 교포 학습자들에게 문화와 언어를 함께 가르칠 수 있는 대안으로서 제안하고 있는 것이 내용중심 교수이다. 진제희에 따르면, Brinton etal. (1989)은 내용 중심 교수는 목표어를 도구로 하여 내용을 학습하는 것이기 때문에, 학습자가 목표어의 어떤 특정한 부분에 대해 기능적으로 습득할 필요가 있는 경우에 매우 적절함을 알 수 있다. 특히 이 내용중심 교육과정은 첫째, 언어의 형식과 기능에 동시에 초점을 두기 때문에, 언어와 내용간의 자의적인 차이를 제거하고 둘째, 내용 중심 교수는 자신의 동기를 증가시키고 보다 효과적인 학습을 증진시키려는 학습자들의 요구를 반영하며, 셋째, 제2언어의 지식뿐만 아니라 학문적 환경과 과목에 대한 학습자의 지식도 고려하고, 넷째 내

73) 강승혜, 「재미교포 성인 학습자 문화프로그램 개발을 위한 요구조사 분석 연구」, 『한국어교육』13, 2002

용 중심 교수는 학습자들이 정확한 문법적 관습뿐만 아니라 사회 상호 유형 및 보다 큰 담화적 차원을 깨닫도록 유의미적 맥락을 제공하는데 초점을 두고 있다는 점에서 아주 효과적인 학습법이라 주장한다.[74] 그리고 내용 중심 교수법의 세 가지 모델 – 테마 중심 교수, 내용 보호 교수, 병존 언어 교수 중 특히 테마 중심 교수법이 한국어 교육 현장에 적절한 교수법이라 지적하고 있다.

이러한 지적에 기대어, 본고는 내용중심 교수법 중 특히 테마 중심 교수법을 활용하여, 문학을 통한 한국어·문화교육 방안을 제시하고자 한다.

<수업 대상 및 테마, 자료>

2011년도『올해의 문제소설』중 김경욱의「소년은 늙지 않는다」를 이용한 한국어·문화 수업 모형을 제시하면 다음과 같다.

* 수업대상 : 재외동포 한국인으로 한국어에는 비교적 능숙한 청소년 또는 대학생
* 수업목표 : 1) 문학 작품 속에 담긴 어휘 및 문장 형식을 자유로운 활동을 통해 보다 학문적이고 정교한 언어 능력 발달시키기.
2) 문학 작품 속에 담긴 사회적, 문화적 현상을 통해 현대 한국사회에 대한 전반적인 이해의 확장과 비판의식의 함양
* 테마 : 2000년대 이후의 한국사회
사회적 양극화 현상의 심화, 도시 빈민자들의 모습, 소외된 이웃에 대한 성찰
문명비판, 환경오염, 계급갈등 등에 대한 토론
* 수업자료 : 김경욱「소년은 늙지 않는다」, TV뉴스, 재개발지역의 실태를 고발하는 시사 프로그램

1) INTO 단계 활동

– 이 단계의 활동은 자신의 생각 및 사전 경험에 초점을 맞추어 자유롭게 참여하는 단계이다. 교수자가 다루는 테마에 대한 각자의 개인적 경험이나 사전 지식을 연관시킴으로써 소설에 대한 학습자의 이해를 보다 심화시킬 수 있는 준비단계로 설계된다.

(1) 현대 한국사회의 경제발전과 서울의 주거환경에 대한 이해

(2) 서울의 지역구분과 생활환경에 대한 사전 지식 함량

(3)「소년은 늙지 않는다」에 대한 구체적 접근 – 제목에 대한 브레인스토밍, '소년'이 처해있는 환경에 대한 생각 모으기(집단활동),

2) THROUGH 단계 활동

– 이 단계 활동은 본문 자체에 초점을 두면서 학습자들은 내용을 보다 자세히 살펴보는 활동을 한다.

(1) 소설에 나타난 주요 어휘와 문맥에 대한 이해

: 예) "폐교를 종양처럼 품고 있는 아름다운 이름의 '마을'에는 남쪽으로 갈 돈이 없거나 남쪽에 친척이 없는 사람들만 핏기 없는 얼굴로 주저앉아 있었다."(20쪽)

–> 고층 아파트 단지와 인공호수가 있는 마을을 지나 있는 폐교가 마치 종양과 같 다는 것이 의미하는 것은? –> 한국사회의 사회적 양극화에 대한 이해

74) 진제희,「한국어 수업을 위한 내용 중심 교수 방안」, 358~359쪽

“아파트 단지들은 하나같이 나무 이름을 달고 있었다. 한 그루 나무를 심는 심정으로 마천루를 지어올린 것일까. 아니면 나무를 뽑아낸 구덩이에 콘크리트를 부은 것일까.”(21쪽)

−> 나무를 뽑고, 콘크리트를 부어 만든 아파트를 보며, 서울의 주거환경과 문명비판, 환경오염에 대한 이해

(2) 비디오 자료를 통한 이해의 확장

: 실제 한국사회의 경제발전 속에서 심각한 문제로 대두되는 사회적양극화 현상에 대한 시사 프로그램을 감상하고 자신의 생각을 정리한다.

3) BEYOND 활동

− 이 단계는 통합적인 활동단계로 이제까지 파악한 내용에 대한 의미나 소설의 전체적인 주체에 대한 분석적인 글쓰기를 통해 학습을 정리한다.

(1) 작품의 주인공 소년의 생활과 처지에 대한 자신들의 생각과 그렇게 처해진 현실의 원인에 대해 조별로 이야기를 나눠본다. (집단활동)

(2) 분석적 에세이 − 현재 자신이 살고 있는 나라의 문화적 모습과 소설에 나타난 한국사회의 모습을 비교 분석하는 글을 써본다. (개별활동)

4. 결론

이상에서 문학작품을 활용한 한국어·문화교육의 방안을 살펴보았다. 특히 한국어 학습적인 측면은 재외동포 학습자들이 비교적 구어적 표현에는 능숙하나 정교한 학문적 언어에는 미숙한 점이 많기 때문에 문학에 나타난 의미적 언어사용과 맥락이 내포된 언어학습을 중점으로 학습하는 것에 초점을 두었다. 이 의미적 언어사용은 단지 어휘의 차원이 아니라 테마와 주제의 선택까지를 포함하는 것이므로, 학습자의 언어발달을 위한 풍부한 맥락을 함께 학습할 수 있다는 점에서 고급 한국어 능력 신장에 유익하다고 할 수 있다. 또한 문학에 나타난 현대한국사회의 현실과 문제점을 성찰하면서 모국에 대한 심도있는 이해를 도울 수 있다는 점에서 재외동포 학습자들에게 의미있는 학습이 될 것이라 기대된다.

중국어권 학습자를 위한 한국어 읽기 교재 개발 방안 연구
– 고급 읽기 교재를 중심으로

Wang Dan
Peking University

본 논문은 기존의 교재에 대한 분석, 평가를 기초로 하여 중국어권 고급 학습자들의 읽기 능력 신장에 실질적인 도움을 줄 만한 한국어 읽기 교재의 개발 방안을 제시하는 데 목적을 둔다.

사람은 문화의 축적물인 문자 기록을 읽는 행위를 통하여 그 문자 기록이 쓰여진 사회와 문화를 이해하고 그 시대의 관습을 습득한다. 외국어 교육에서의 읽기는 어휘력과 독해력 신장의 원천이 될 중요한 언어 기능 중의 하나이며 필수적인 교육 내용이다. 대부분의 한국어 교육자나 연구자들은 읽기 교육의 이러한 효용성과 중요성을 전적으로 인정함에도 불구하고, 이 분야의 연구 성과는 말하기, 듣기, 쓰기 등 다른 연구 분야에 비해 저조한 편이다. 또한 읽기 교재는 읽기 능력을 향상시키고 독해 훈련을 강화하는 과정에서 없어서는 안 될 중요한 수단이고 도구임에도 불구하고, 오늘날 중국에서 우후죽순처럼 쏟아져 나온 한국어 읽기 교재를 보면 양적, 질적인 면에서 모두 만족할 만한 수준은 아니다. 그중에 외국에서 직접 수입한 교재가 상당한 비중을 차지하고 있으며, 중국의 한국어 교육자나 연구자에 의해 개발된 중국어권 학습자의 학습 요구를 충족시킬 만한, 학습자의 선행 지식, 학습 과정과 특징을 충분히 반영한 읽기 교재는 턱없이 부족한 실정이다. 하지만 이러한 교재의 열악한 연구 현실이 현 단계 한국어 교육 연구자의 관심을 끌지 못하는 것 또한 유감스러운 사실이 아닐 수가 없다. 통계에 의하면 2010년 7월까지 중국어권 한국어 학습자를 상대로 연구된 한국어 교재 관련 논문은 무려 91편이나 된다. 하지만 그 중에 읽기 교재에 관한 연구, 특히 고급 학습자를 위한 고급 읽기 교재를 연구 대상으로 삼은 연구 논문은 단 한 편도 없다.

본 연구는 기존의 한국어 읽기 교재에 대한 분석, 중국어권 학습자들과 현장 교육을 담당하는 교사의 설문조사 등의 방법을 이용하여 진행할 예정이다. 논문의 전체 구성과 각 부분의 주요 논지는 다음과 같다.

논문의 2장에서는 본 연구의 이론적 배경을 서술할 것이다. 이 부분에서는 읽기와 읽기 교육에서 제기되는 몇 가지 기본적인 문제를 규명할 것이다. 여기서 우선 해결할 문제는 읽기의 정의와 특성 그리고 읽기의 기능에 관한 것이고 이를 기초로 하여 읽기 교육의 필요성과 효용성, 그리고 읽기 교육의 목표를 언급할 것이다.

논문의 3장에서는 중국의 한국어 교육 현장에서 활동하고 있는 한국어 교육자와 읽기 교육을 받고 있는 고급 학습자를 대상으로 한 읽기 교재에 대한 요구를 조사하고 그들의 의견을 청취하는 단계이다. 이런 조사를 통해 기존 읽기 교재에 대한 그들의 만족도를 파악할 수 있을 것이고, 그들의 요구를 충족시킬 수 있는 이상적인 읽기 교재의 내용을

대략 제시할 수 있을 것이다.
논문의 4장에서는 기존의 한국어 읽기 교재에 대한 분석을 통하여 읽기 교재의 현황을 알아보고자 한다. 이 부분에서는 먼저 교재 분석, 평가의 기본적인 틀을 만들어 일정한 평가 기준과 항목에 의해 중국에서 사용되고 있는'韓國語泛讀教程'(1, 2, 장광군 외, 외연사, 2009)、'韓國語泛讀教程'(상, 하, 신라대.경제무역대 공저, 외연사, 2007), '韓國語閱讀'(고급, 연세대학교어학당, 세계도서출판사, 2009)、'韓國
語閱讀'(임종강, 대련이공대학출판사, 2006) 등 네 가지 고급 학습자를 위한 읽기 교재를 분석해 보고 기존 교재의 문제점을 짚어본다. 아울러 향후 교재 개발에 반영할만한 몇 가지 유의점을 언급하기로 한다. 교재 분석을 할 때에는 교재의 전체 구성, 단원 구성, 교재의 내용, 교재의 기술 방법, 교재의 연습 활동 그리고 부교재 등의 항목을 일일이 다룰 예정이다.
논문의 5장에서는 이상의 연구를 바탕으로 하여 한국어 읽기 교재의 개발 방안을 제시하고자 한다. 이 부분에서는 우선 앞에서 진행된 연구를 바탕으로 하여 읽기 교재 개발의 기본적인 원칙을 세울 것이고 그 다음에 교재에서 다루어야 할 내용을 선택하여 그것을 학습자의 수준에 맞게 단계적으로 반영할 계획이다. 교재 본문의 읽기 자료를 선정함에 있어서는 수필, 소설, 시가, 설명글, 시사글 등 다양한 장르의, 학생들의 관심을 끌 만한 자료를 대상으로 한다. 이들 내용을 중심으로 교재의 단원 구성을 구체적으로 논의할 것이다. 그리고 그 다음 부분에서는 DRA(Directed Reading Activity), DRTA(Directed Reading Thinking Activity), GRP(Guided Reading Procedure), SQ3R(Survey, Question, Read, Recite, Review), DI(Direct Instruction) 등의 읽기 활동 유형에 대한 고찰을 통하여 중국어권 학습자에 맞는 읽기 활동 유형을 개발하고 그것을 교재에 적용할 방법을 언급할 것이다.
본 연구는 특정 언어권 학습자의 읽기 교재에 대한 전반 문제를 다루는 연구이다. 우선 중국어권 학습자의 고급 읽기 교재에 대한 연구가 전무한 오늘날의 연구 현실에 비추어 볼 때 이 문제 제기만으로도 이 연구 의미는 가치가 있다고 본다. 게다가 본 연구에서 도출할 연구 결과는 실질적인 교재 개발에 바로 적용할 수 있기 때문에 한국어 읽기 교육과 읽기 교재 개발에 다소 기여할 것을 기대해 본다.

조선주의의 언어 미학, 혹은 김유정 소설의 문체

한형구
서울시립대학교

일본에서 작가로 활동하다 조선에 들어와 비평가로서의 활동을 전개하던 1930년대 후반의 비평가 김문집은 '조선주의의 언어 미학'이라는 제목으로 김유정 소설의 가치를 설명하면서, 김유정이야말로 다른 작가들이 갖지 못한 한국적 문체 미학의 소유자인 것을 강조하였다. 여기에서 우리는, 한국 소설만이 가질 수 있는 독자의 문체 미학이란 무엇인가의 물음을 떠올리지 않을 수 없는데, 달리 말하면 요컨대 '한국적인 언어의 문체 미학'이란 무엇인가의 질문이 그것이다. 여기에 우리는 어떻게 대답할 수 있겠는가?

먼저 김유정 소설로 말하자면, 이 소설이 당대 강원도와 경성에서의 삶을 배경으로 한국의 가난한 서민 경제의 현실을 그려낸 것으로 잘 알려져 있다. 이러한 측면을 두고 흔히 비평가들은 '리얼리즘'의 용어와 개념을 적용하여 설명하거니와, 한편 그 문체상의, 언어 미학상의 특징적 측면에 대해서는 '유머'라거나, 혹은 '위트', 또 혹은 '아이러니'라거나, '풍자' 등의 개념을 빌려 설명해 왔다. 이러한 용어와 개념들은 문학적 실감을 안겨주었다는 구상력, 혹은 전달력의 달성 효과라는 면, 그리고 보편적 희극 미학의 달성을 이루었다는 감응 성과의 면에서 각기 김유정 소설이 지닌 보편적 흡인 효과의 측면을 해명하고자 한 비평가들의 노력이 파생시킨 담론 구성의 주요한 원재료들이었다고 할 수 있으며, 하지만 이러한 용어들만으로는 김유정 소설이 지닌 원천적 로칼리티의 측면, 즉 '한국적 언어 미학'의 달성이라는 측면이 올바로 해명되었다고 보기 어렵다. 따라서 이러한 문제, 과제를 해명하기 위해서는 '문체론'과 관련된 여러 해명의 요소들과 함께, 더욱 심층적으로 정신분석학적인 시야에서 감정 전달의 효과 문제를 논하는 문예심리학적 분석 방법의 도입 문제가 심각하게 고려될 필요가 있다고 여겨져, 다음 본론의 논의들을 통해 더욱 자세하게 문제의 본질 해명에로 다가서 보기로 한다.

(이하 생략)

박넬리(6쪽)

환각의 한국어－재일한국인문학의「모어」표상

정백수
J. F. Oberlin University

제 100회(1989년) 아쿠다가와상 수상으로 유명해진 「由熙」의 작가 李良枝, 그녀는 1955년 일본의 명산인 후지산 기슭의 야마나시현에서 일본으로 귀화한 부모밑에서 태어나, 田中淑枝라는 본명으로 고교 3년까지 그곳에서 자랐다. 고교 3년 때 가출, 교토의 여관에서 기식하면서 교토시립鴨沂고교를 졸업하고 20세에 와세다대학 사회학부를 입학, 일학기를 겨우 마치고 중퇴하였다. 민주화운동으로 들끓었던 1980년대 초반에 일본국적 소지자 다시 말해 한국국적의 재일동포와는 다른 자격으로 한국에 유학, 이래 한국과 일본을 왕래하면서 1988년에 서울대학교 국어국문학과를 졸업하였다.
한국유학 체험을 바탕으로 쓰여진 「由熙」는, 한마디로 말해 그녀 나름으로 한국어의 가치를 추구해본 기록인 셈이다. 작품 자체에 내재하는 많은 한계, 인식의 얕음 또한 지적하지 않을 수는 없겠지만, 한국어에 대한 갈망과 좌절이 비교적 솔직하게 그려져 있다는 점에서 문제적인 작품이다. 즉 현실적으로 부재하는 한국어에 대한 재일 한국인들의 언어적 지향을 둘러싼 중요한 물음들을 이끌어 낼 수가 있는 것이다.
첫째 1980년대의 한국, 구체적으로는 서울대학교 국어국문학과에서 자신이 추구하는 한국어를 확인할 수 있었을까, 둘째 구체적인 장소에 존재하는 현실로서의 한국어는 그녀에게 있어 과연 어떠한 것일까, 그리고 그녀가 보이는 장애 혹은 한국어 추구의 좌절은 어떠한 문맥에서 본질적이고 보편적일 수 있는가.
본 발표에서는 이러한 「由熙」에서의 「모어」지향성 분석을 통해, 재일 한국인들의 한국어 의식만이 아니라, 오늘날 소위 코리안 디아스포라들이 갖는 한국어에 대한 의식을 일면을 파악해 보고자한다.

한국어와 영어의 운률 학습과 교수에 대하여
(On the learning and teaching of prosody in Korean and English)

김남길
University of Southern California

0 들어가기

언어를 구어(spoken language)와 문어(written language)로 나누어 볼 때 문어는 구어에 기초하여 글자를 이용하여 만들어진 언어라고 할 수 있다. 그러므로 언어의 본질을 따질 때에는 구어에 의존하게 된다. 소리 체계(sound systems)는 담화나 회화에서 의미와 화용 기능(pragmatic function)이 작용할 수 있도록 하는 수단이 된다. 만일 언어에 소리 체계가 없다면 구어가 존재하지 못함은 물론 의사 소통도 이루어 질 수 없으므로 언어는 언어로서 존재하지 못함은 분명하다. 그러므로 언어 교육의 초보 단계에서 부터 표적 언어의 소리 체계 특히 발음과 각기 다른 환경에서 일어나는 언어 행동을 이해할 수 있는 능력을 키워야 한다. 언어 학습과 교수에서 소리 체계(sound systems)에 대한 연구와 실천은 문법, 의미, 언어의 쓰임과 같은 분야에 비해 매우 저조한 상태에 있다. 특히 운율에 대한 연구와 실천은 더욱 그러하다.

운율(prosody)은 화자가 청자에게 자기의 멧세지와 의사를 적절히 전달함에 있어 매우 중요한 역할을 한다. 어린이들이 제1언어를 습득할 때 모음과 자음을 습득하기 전에 운율을 습득함이 연구에 의해 밝혀졌다. 구체적인 예로 어린이들이 단어를 인지하거나 소리 마디(sound segment)를 발음하기 전에 은율에 기초하여 여러가지 언어 활동을 이해하고 있음도 연구에서 나타났다. 어른들도 제2언어 소통에 있어서 표적 언어에 대한 지식 결핍으로 의사 소통의 진정한 뜻을 잘 이해하지 못하는 경우에 운율에 의거하여 뜻을 이해하게 된다.

전통 언어 교육에 의한 발음 교육은 모음이나 자음의 소리 분별에 치중하여 왔다. 하지만 구어에 의한 효고적인 의사 소통은 표적 언어의 모음과 자음에 의존하는 것에 못지 않게 운율에도 의존해야 한다. 운율이 화자의 회화 양식(conversational style)과 청자의 추정 능력에 영향을 주기 때문에 바른 운율은 구어 담화에서 언어 활동의 효과적인 상호 작용에 큰 영향을 준다.

본 논문의 목적은 운율이 한국어와 영어 학습 및 교수에서 어떤 역할을 할 수 있나를 따져 보는 것이다. 그러기 위하여 본 논문에서는 우선 운율이 무엇이며 운율에는 어떤 요소가 있나를 간단히 살필 것이다. 다음으로 화자와 청자 사이의 상호 작용(interaction)과 그들 사이에서 이루어지는 담화 에서 운율 요소들이 어떻게 작용하고 있

나를 따져 보려고 한다. 끝으로 운율 학습과 교수를 어떻게 할 것인가에 대한 방법을 간단히 제시할 것이다.

1 운율이란 무엇인가?

소리체계(sound systems)는 모음.자음과 같은 소리마디(sound segment)로 이루어진 소리 마디 체계(segmental systems)와 소리 마디들의 결합이 발화될 때 동반되는 음조(pitch), 소리의 강약 (즉, 스트레스), 소리 길이, 쉼(pause)같은 요소들이 포함되는 초음절(또는 초소리마디) 체계(supra-segmental systems)로 되어 있다. 초음절은 리듬(rhythm)과 억양 굴곡(intonation contour)으로 나눌 수 있는데 전자에는 음절 길이, 음절 스트레스, 쉼(pause)이 들어가며 후자에는 음절의 높 낮이를 나타내는 음조(pitch)가 들어간다. 이들 초음절 요소들을 총칭하여 은율(prosody)라고 한다. 이제 이들 운율 요소들이 어떻게 작용하나를 알기 위해 한국어의 운율 구조를 잠간 살펴 보자.

1.1 한국어의 운율 구조

한국어의 운율 구조는 다음과 같이 표시될 수 있다.

발 화 된 말(Utterance)

억 양 구 (I n t o n a t i o n a l Phrase) 억양구(Intonational Phrase)

음운구(Phonological Phrase) 음운구(Phonological Phrase)

음운단어(Phonological Word) 음운단어(Phonological word)

음절(Syllable) 음절(Syllable)

위의 도표가 보여 주는 것 같이 발환된 말의 가장 기본이 되는 단위는 음절이며 발화된 말은 가장 큰 단위를 이룬다. 봘회된 말을 감싸고 있는 운율은 억양구이며 억양구를 이루고 있는 구는 음운구이다. 음운구는 음운 단어로 이루어져 있으며 음절은 음운 단어를

구성한다. 이제 뒤에서 보겠지만 운율 구조를 이루고 있는 구들(phrases)은 담화의 정보 처리 기능과 밀접한 관계에 있다. 즉, 정보 처리에서 중요한 기능을 하는 여러가지 운율군(prosodic group)들은 위의 운율구 또는 운율 단어에 해당한다.

1.2 억양(Intonation)

은율 학습 중에서 가장 중심을 이루는 요소는 억양이다. 억양은 운율 요소들을 모두 포함하는 종합적인 윤율 요소이다. 이제 억양에 대해 살 펴 보기로 하자. 세계의 언어들을 억양의 관점에서 나누어 볼 때 성조 언어(tone language)와 억양 언어(intonation language)로 구분할 수 있다. 성조 언어는 억양의 높낮음이 단어에 적용되는 반면 억양 언어는 음절의 높낮음이 입 밖에 발화된 말(utterance)에 모두 적용된다. 성조 언어에 속하는 언어로는 아시아어인 중국어를 비롯하여 타이어, 비에트남어, 아프리카 어인 요루바어, 이보어, 하우사어 또 미대륙의 인디안어인 나바호어, 퀘츄아어등을 들 수 있다. 한국어는 일본어, 영어, 유럽의 모든 어언어들 및 아랍어들과 함께 억양 언어에 속한다 (Celce-Murcia & Olshtain 2000: 33).

영어와 한국어는 둘다 억양 언어에 속하여 억양이 올라가거나 내려가지만 그 성질이 전혀 다르다. 예를 들면 영어는 단어 단계(word level)에서 의미 분별을 하는 스트레스(stress)가 문장의 중요 음절 부분과 연결되어 굴곡이 심한 억양을 보여 준다. 한국어는 의미 분별을 하는 스트레스가 없기 때문에 평평한 억양을 보여 준다. 이러한 억양의 차이는 영어 화자나 한국어 화자가 각기 서로 다른 언어, 즉 영어 화자는 한국어를 또 한국어 화자는 영어를 학습할 때 특별히 주의하여야 할 점이다.

1.2.1 한국어와 영어의 억양 차이

한국어와 영어의 억양의 차이와 관련하여 특히 주목하여야 할 점은 담화나 회화에서 새로운 정보(new information)가 어떻게 취급되나 하는 것이다. 영어에서는 새로운 정보가 문장 또는 발화된 말의 끝 부분에 오며 가장 강한 스트레스를 받는다.

스트레스 또는 음조와 관련된 억양에서 한국어와 영어의 또 다른 점은 문장 또는 발화된 말에서 어떤 단어들이 가장 중요한 정보를 제공하는 올림 억양을 가지는 가이다. 영어는 어휘 의미(lexical meaning)를 간직한 명사, 동사, 형용사, 부사 같은 단어들이 스트레스를 가짐과 동시에 올림 억양을 동반하는 반면 관사, 전치사, 인칭 대명사, 보조 동사, 연결사같은 주로 문법적 기능을 나타내는 단어들은 보통 스트레스를 받지 않거나 올림 억양을 동반하지 않는다.

한국어의 경우에도 억양에 있어서는 영어와 비슷한 면도 있지만 대부분의 경우 다르다. 특히 영어의 음조와 한국어의 음조는 전혀 다르다. 예를 들면 한국어의 경우 기능어에 속하는 격조사나 접속사들이 높은 음조를 가짐으로써 올림 억양 또는 내림 억양을

동반하는 것은 한국어의 은율 특징이라고 할수 있다.

1.2.2 억양과 문장 유형

언어 학습과 교수에 있어서 처음 부터 초보자들에게 주의를 기울이게 해야 할 점은 문장의 사용과 상황의 관계에서 억양이 중요한 역할을 한다는 점이다. 한국어의 아주 낮춤 말씨 양식의 서술문, 의문문, 명령문, 청원문은 “다, 니, 라, 자” 같은 문장 종결 어미로 각각 나타난다. 또 화자가 전달하고자 하는 여러가지 미묘한 뜻을 “구나, 네, 데” 같은 다양한 문장 종결 어미로 나타낸다. 이에 비해 영어의 경우는 의문문의 보조 동사와 주어의 위치 바꿈 또는 명령문에서의 주어의 생략과 같은 약간의 구조상의 변화는 있기는 하지만 문장의 각각 다른 유형들은 각기 독특한 억양 은률을 동반한다.

한국어의 경우에 있어서도 각각 다른 문장 유형이나 미묘한 뜻을 나타내는 서술문들은 각기 문장 종결 어미가 나타내는 뜻에 적합한 억양들을 동반한다. 특히 일상 한국어 대우법 사용에서 가장 많이 사용되고 있는 말씨 양식은 예사 높임 양식인 “(어)요” 이다. 예사 높임 양식 “(어)요”에 의해 네가지 문장 유형들이 다 표시되므로 상황과 억양에 의해 문장 유형이 구분된다. 만일 억양이 없다면 문장 유형 구분이 어려을 것이다.

2 담화 분석 관점에서 본 은율의 역할

은율은 여러가지 역할을 하지만 담화 관점에서 볼 때 두가지 기능 즉 정보 관리 기능(information management function)과 의사 소통 관리 기능(communicative management function)을 가지고 있는 것으로 본다. 정보 관리 기능은 화자로 하여금 정보를 분리하여 의미있는 단어군(meaningful word group)으로 만드는 것이고 의사 소통 관리 기능은 화자를 도와 오래된 또는 덜 중요한 정보와 대조되는 새로운 또는 중요한 정보를 나타내게 하는 것이다 (Celce-Murccia & Olshtain 2000: 36). 담화에서는 화자 뿐만 아니라 청자도 은율 체계를 사용하여 상념군(thought group)과 단어로 갈라 주어진 정보로 부터 새로운 정보를 가려낸다.

2.1 정보 관리 기능

정보를 의미있는 단어군으로 분리하는 중요한 은율 요소들로는 쉼(pause), 음조의 변화, 문장 끝에 오는 스트레스가 있는 음절의 장음화를 들 수 있다. 이러한 은율 요소들은 억양군(intonation group)을 이루며 이 억양 군으로 발화된 말들을 군(group)으로 분리한 다음 화자들이 이것을 이용하여 주어진 정보를 군으로 만든다. 그러므로 은율은 언어의 생산 및 이해 과정에 있어서 없어서는 안될 필수 요소가 된다. 이러한 은율 요소들은 화자로 하여금 상황에 적합한 문장들을 생산하게 하고 청자를 도와 발화된 언어를 이

해하게 한다.

2.2 의사 소통 관리 기능

의사 소통 관리 기능의 예로서 언어 활동의 서로 주고 받고 하는 상호 작용 관리(interactional management)를 들수 있다. 상호 작용 관리는 서로 대조되는 상황이나 모순 또는 의견의 불일치 상황에서 잘 나타난다. 대조의 경우 어떤 두 사물이나 사건이 서로 대조 관계에 놓이게 되는 것은 언어 활동을 하는 화자가 주의 초점을 한 곳에서 다른 곳으로 옮기거나 전에 존재하지 않던 대조가 현재 존재 하기 때문이다.

3 운율에 대한 학습 및 교수

학습 및 교수를 위한 방법으로 Celce-Murcia and Olshtain (2000: 43-44)은 위에서 본 것과 같은 다양한 운율을 동반한 짧지만 적절한 상황에서 이행되는 다양한 대화로부터 시작하여 진정한 상호 작용(authentic interaction)을 나타내는 긴 담화를 연습할 것을 권한다. Celce-Murcia and Olshtain (Ibid)은 그러한 예로서 영어의 경우 Tennesee Williams의 희곡 'The Glass Menagerie"에서 따온 다음과 같은 텍스트를 들고 있다.

Amanda: You mean you have asked some nice young man to come over?
Tom: Yep. I've asked him to dinner.
Amanda: You really did?
Tom: I did!
Amanda: You did, and did he - accept?
Tom: He did!
Amanda: Well, well - well! That's - lovely!
Tom: I thought you would be pleased.
Amanda: It's definite, then?
Tom: Very definite.
Amanda: Soon?
Tom: Very soon.
Amanda: For heaven's sake, stop putting on and tell me some things, will you?
Tom: What things do you want me to tell you?
Amanda: Naturally,Iwouldliketoknowwhenhe'scoming.
Tom: He's coming tomorrow.
Amanda: Tomorrow?

Tom: Yep. Tomorrow.
Amanda: But, Tom!
Tom: Yes, Mother?
Amanda: Tomorrow give me no time.
Tom: Time for what?
Amanda: Preparation!

(위의 영어 텍스트와 비슷한 한국어 텍스트는 본 논문에서 제시하지 못하지만 앞으로 본 논문을 확장할 때 첨가하는 과제로 남기기로 하겠다.)

운율에 대한 학습자의 실력을 향상하기 위하여 위의 텍스트를 연습하기 전에 우리가 이미 앞에서 본 것과 같은 한국어나 영어의 운률형(prosodic patterns)과 기초 구조에 대해 적합한 지식이 학습자에게 있어야 한다. 그 이유는 이러한 지식이 없으면 언어 활동의 상호 작용에서 행해지고 있는 언어에 나타난 음조, 스트레스, 억양과 같은 운율 요소를 예측하지 못 하여 청취하는 운률의 옳고 그름을 확인 못 하거나 수정할 수 없기 때문이다.

위의 영어 텍스트와 같은 텍스트를 연습함에 있어 두가지 단계적 방법을 생각학 수 있다. 그 첫째는 성우와 같은 전문가에 의한 녹음된 텍스트를 학습자들이 시간이나 장소의 제한없이 마음대로 들음으로써 은율에 대한 청취 및 발화 능력을 키우는 것이다. 다음 둘째 단계는 언어 학습 교실 같은 환경에서 위의 Tennesee Williams의 휘곡에서 따낸 텍스트를 연습할 때 세 학습자가 교대로 텍스트에 나오는 역할을 분담하여 대사를 자연스럽게 읽는 것이다. 이 연습에 참가하는 세 사람의 학습자들 중 두 사람은 Amanda와 Tom의 역할을 하며 남어지 한 사람은 코취(coach)로서 연습이 제대로 되어 가고 있는 지를 확인하거나 잘못된 곳을 수정하는 것이다. 이 때 교사는 감독의 자격으로 학습의 적절한 수행을 확인하고 피드백(feedback)을 주면서 학습 전체를 감독한다. 만일 학습자들이 이러한 연습을 성공적으로 수행한다면 운률에 대한 학습자들의 실력과 능력은 틀림없이 향샹될 것이다

<한국어발음교육에서의 중점 및 난점 돌파 책략>

Jin Bingyun
University of International Business and Economics

서론:

한국어교육에서 발음교육의 목적은 한국어를 학습하려고 하는 중국어권 학습자들에게 표준 한국어의 어휘와 문장을 정확하고 자연스럽게, 그리고 자유롭게 발음을 할 수 있는 능력을 학습시키고 향상시키는 데에 있다. 여기에서 표준 한국어란 현재 서울지방에서 교양이 있는 사람들이 두루 쓰고 있는 말씨를 가리킨다.

일반적으로 발음은 언어의 네 가지 능력 가운데서도 말하기 능력, 듣기 능력, 읽기능력과 밀접한 관계가 있다. 다시 말해서 화자가 아무리 문법적으로 정확하고 유창하게 말을 하더라도 그의 발음이 부정확하고 부자연스러우면 청자는 그의 말을 명확하게 듣고 이해하기가 어렵다. 또한 화자가 아무리 유창하게 글을 읽을지라도 그의 발음이 나쁘면 청자는 역시 그를 정확히 듣고 이해하기가 곤란할 것이다. 이와 같이 발음은 인간의 의사소통에 있어서 정확하고 충분한 의사전달과 밀접한 관련이 있기 때문에 특히 언어교육에 있어서의 발음교육은 대단히 중요한 것이다.

현재 중국어권 한국어교육에서 실시되고 있는 발음교육은 다음과 같은 두 단계가 있다. 첫 단계는 한국어통합교재 속의 발음단계에 나오는 자모음 발음과 받침발음, 그리고 발음규정에 대한 이해와 실천이고, 또 다른 단계는 기본발음 단계가 끝나고 각 과에 나오는 단어의 발음과 대화 내용에 있는 문장의 발음을 교육시키는 것이다. 별도의 한국어 발음교재를 만들어가지고 정규 한국어교육 시간 속에 따로 발음교육시간을 책정하여 집중적으로 교육시켜도 되지만 이렇게 하는 학교는 아직 없다. 잘 짜인 발음교재가 없는 것도 문제이지만 발음교육을 따로 한다고 해서 더 효과적인 것이 아니기 때문이다. 중국어권 학습자들로 놓고 말하면 한국어발음은 학습에 있어서 비교적 어려운 부분 중의 하나로서 반복적인 훈련과 교정이 필요한바 한국어학습의 전반과정을 통해서 이루어지고 있다.

그럼 현재 중국에서 실시되고 있는 발음교육의 상황은 어떠하며 또한 어떤 문제와 과제들이 있는가 하는 것을 알아보기 위하여 발음교육의 목표와 내용, 발음교육의 단계, 발음교육의 방법, 발음교육의 과제 등을 통해 좀 더 상세히 살펴보도록 하겠다.

1 발음교육의 목표와 내용

중국어권 학습자들을 상대로 하는 발음교육의 목적은 학습자들로 하여금 정확한 발음으로써 자연스러운 의사소통을 하려는 데 있다. 그렇다면 그동안 한국어교육의 목표는 어떻게 설정하고 있는가?

한국어교육의 목표는 통일적으로 명확하게 규정해 놓은 것은 없지만 일반적으로 '한국의 표준 발음법에 기초한 모국어화자와 같은 발음'을 목표로 삼고 있다. 좀 더 구체적으로 말하면 ① 자음과 모음 그리고 음절을 정확하게 발음할 수 있게 한다. ② 음운 규칙을 알고 발음할 수 있게 한다. ③ 정확하고 유창하게 낭독할 수 있게 한다. ④ 적절한 속도로 낭독할 수 있게 한다.(약 300자/1분) ⑤ 글을 알맞게 끊어 읽을 수 있게 한다. ⑥ 자연스러운 억양으로 감정을 넣어 말할 수 있게 한다. ⑦ 상황에 따라 속도, 어조, 성량 등을 조절하여 말할 수 있게 한다. (왕단2003)그러나 대학4년 기간 이러한 목표를 실현하려면 그리 쉬지는 않다.

중국어권학습자들을 상대로 편찬한 여러 교재들을 살펴보면 발음교육의 내용이나 단계는 거의 같다고 할 수 있다.

발음 교육의 내용은 대학교 1학년 초급교재 1권의 발음부분에서 제시하고 있는데 그것을 보이면 다음과 같다, 한글 전반에 대한소개, 개별 자모음 발음에 대한 설명, 구별하기 어려운 자모음의 차이에 대한 설명, 받침의 발음설명, 음절의 발음설명, 자음동화에 대한 설명, 모음 조화에 대한 설명, 구개음화, 경음화, 격음화, 음의 첨가 및 음의 탈락, 축약, 두음법칙, 등 음운규칙, 음의 강세, 억양, 장단, 불규칙, 연음, 중화, 등에 대한 설명과 연습훈련으로 되어 있다. 발음교육은 이상의 발음내용과 연습으로만 끝나는 것이 아니라 대학 4년 동안 말하기, 읽기, 회화 등을 통해 발음이 정확하고 유창할 때 까지 지속되는 훈련과 더불어 반복적인 교정을 진행하고 있다.

정확한 발음은 의사소통을 잘할 수 있도록 할 뿐만 아니라 학습자들에게 한국어학습의 자신감을 주어 한국어학습의 여타 분야에도 긍정적인 영향을 미치게 된다. 그럼에도 불구하고 그 동안 중국어권 한국어발음교육은 한국어교육에서 어휘, 문법 등 한국어교육의 다름 분야에 비해서 발음교육이 부수적인 위치를 차지해 왔던 것도 사실이다.

2 발음교육의 중점과 난점

발음 교육은 한 두 번의 해석과 설명, 그리고 연습으로 다 해결되는 것이 아니라 어떤 발음은 여러 차례 반복을 통해서만 해결이 가능하다. 그러나 모든 발음항목을 다 균일하게 취급한다면 시간적으로 불가능하거나와 중점이 없어지기 때문에 발음교육의 효과를 극대화 하려면 중국어어음의 발음과의 대비를 통하여 중점과 난점을 찾아 교육의 주공 발향

으로 설정하고 발음교육을 진행해야 한다.

다음은 중국어어음과 한국어음의 대비를 통하여 발음 교육의 중점, 또는 난점으로 삼고 있는 발음항목들이다.[75]

(1) 자음에서

ㅇ 평음, 격음, 경음에 대한 구별 (ㄷ/타/따)

ㅇ 초성의'ㄹ'음과 종서의'ㄹ'음을 구별 하지 못하고, 초성의 'ㄹ'음을 [ ]] 로 발음한다.

ㅇ 구개음 'ㅅ','ㅆ'를 치경음으로 발음한다.

ㅇ 어두 'ㅅ'를 [ㅊ] 로 발음한다.

ㅇ 유음 받침을 권설음 [r] 로 발음한다.

ㅇ 단어의 첫 번째 음소에 받침이 없고 두 번째 음소의 첫 음이 'ㄹ'일 때 권설음의 영향으로 'ㅇ・ㄹ'을 'ㄹ・ㄹ'로 발음 한다.

ㅇ 한자어 발음에서 한어음의 영향을 받아 정확하게 발음하지 못한다. (은행→ [어으닝])

(2) 모음에서

ㅇ 한어의 'ㅇ'와 한국어의 '오'를 구별하지 못한다.

ㅇ 'ㅇ'와 '우'의 구별 못함

ㅇ '오'와 '우'의 구별 못함

ㅇ '여'와 '요'의 구별 못함

ㅇ '의' 발음 못함

ㅇ 한어음의 영향으로 특정한 분절음 연쇄를 발음하지 못하고 한어음식으로 발음한다. (년 → [니엔]

(3) 억양의 오류

ㅇ 끝을 내리는 억양

ㅇ 첫 번째와 두 번째 음절을 고조로 발음

3. 발음 교육의 과제

(1) 체계적인 발음 교육 교육과정이 없다.

(2) 체계적인 발음 교육교재가 없다.

(3) 지금까지의 발음 교육은 정확성에만 집착하고 유창성에는 중시를 돌리지 않고 있다.

(4) 억양에 대한 교육이 따라 가야 한다.

---

75) 여기에서 제시한 중점과 난점의 발음 항목은 김충실(2008), 김영희(2008), 장향실(2003), 정명숙(2005), 전영근(2005),유춘희(2004) 등을 참고하였음.

(5) 실제 사용되지 않는 비현실적인 표준 발음을 교육하는 것은 오히려 학습자들에게 혼란을 준수 있기 때문에 무조건 표준발음을 교육하는 것보다 한국인들의 실제로 사용하고 있는 현실음을 교육하는 것이 좋다.

(6) 발음 교육에서 표준발음법 에 규정된 내용에 따라서 발음을 하면 발음하기가 오히려 힘든 발음은 발음을 쉬게 할 수 있는 방법에 따라 해야 한다.

(7) 발음 교육의 단계를 과학적으로 설정하여야 한다.

발음의 효과성만 추구하다보면 학습자들의 학습의욕을 떨어뜨릴 수 있다. 그렇게 때문에 초급단계는 어느 정도 까지면 되고, 그 단음 단계인 중국단계에는 어느 정도 이고 고급 단계에서는 어느 정도 인가하는 것을 과학적으로 나누어 진행해야 한다 여기에서 과학적이라 함은 이러한 단계를 잘 설정해야 하지 그렇지 않다간 발음이 화석화 되어 고치지 못하는 폐단이 생길 수 있기 때문이다.

(8) 체계적이고 통일된 발음 오류 기준과 발음교정 방법이 연구되어야 한다. 지금까지는 이러한 것이 없기 때문에 교사들마다 각기 다른 지도방법에 의해 지도하고 있는 것도 문제이지만 발음 오류기준이 다른 것도 문제이다. 이 점에 대해서는 김은애(2005)[76]에서도 심각하게 지적한 적이 있다.

결론:

76) 김은애(2005)는 체계적이고 통일된 발음 교정 방법이 제시된 바 없기 때문에 각기 지도 방법이 다른 것을 들수 있다. 교사가 학습자들의 발음을 듣고 오류임을 판단하는 기준이 ㅇㄹ정하지 않아 혼란은 초래하기도 한다.