

국제한국언어문화학회 17차 춘계 학술대회 일정표

10:00~10:30	등록		
10:30~10:40	개회식		사회 : 기준성(서울문예대)
	개회사 : 육효창(국제한국언어문화학회 회장/ 디지털서울문예대) 축 사 : 유기풍(서강대 총장)		
10:40~11:10	기조강연 - 뉴스를 활용한 언어문화 교육		사회 : 김성희(서강대)
	발표 : 신현숙(전 국제한국언어문화학회 회장/ 상명대 교수)		
11:10~12:10	주제특강 - 한국 언어문화 교육의 방법		사회 : 성상환(서울대)
	발표 : 황인교(연세대 교수)		
12:10~13:30	점심 식사		
13:30~14:30	주제 토론회 : 한국언어문화교육의 방법		좌장 : 이관식(호남대)
	토론 : 신윤경(인천대), 이지영(상명대), 나삼일(대전대), 유해준(서원대)		
14:30~14:50	휴 식		
	제1분과 한국어 기능 교육의 방법과 사례 사회 : 최권진(인하대)	제2분과 한국어 어휘문법 교육의 방법과 사례 사회 : 김호정(국민대)	제3분과 한국언어문화교육 일반 사회 : 김정우(이화여대)
14:50~15:20	역할극을 통한 무역 한국어 교수-학습 방안 연구 - 발표 : 엄나영(상해외대) - 토론 : 정인아(서울대)	중국인 학습자 한국어교육을 위한 고사성어 연구 - 발표 : LIU YING (Harbin Normal Univ.) - 토론 : 백인선(국민대)	한국어 학습자의 문화적 문식력 향상을 위한 <춘향전> 교육 연구 - 발표 : 김혜진(서울대) - 토론 : 고경태(고려대)
15:20~15:50	한국어 교재의 언어 기능 통합 교육 개선 방안 연구 - 발표 : 김민수(상명대) - 토론 : 오지혜(세명대)	한국어와 몽골어의 관용구에 관한 대조 연구 : 손과 손가락을 중심으로 - 발표 : 이길원·체절자야 (동아대) - 토론 : 황주원(상명대)	청소년의 다문화역량 강화를 위한 현장중심학습 프로그램의 교육적 의미 - 발표 : 정지현·홍정훈 (인하대) - 토론 : 박소연(한양대)
15:50~16:10	휴 식		
16:10~16:40	한국어교육에서 쓰기 내용지식 구성능력 향상을 위한 신문 활용 교육 연구 - 발표 : 이정현(가톨릭대) - 토론 : 조수진(서강대)	한국어 학습자를 위한 의존명사 기반의 문법 표현 교육 방안 연구 - 발표 : 박대범(동국대) - 토론 : 김영란(상명대)	터키의 한국 문화 교재 '한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다'에 대한 분석과 개선 방안 - 발표 : 김성주(동국대) - 토론 : 권성미(부경대)
16:40~17:10	한국어 학습자를 위한 '잘 부탁드립니다'에 관한 연구 - 발표 : 장미미(연세대) - 토론 : 구민지(가톨릭대)	한국어교육학 사전의 문법 영역 표제어 선정 원리와 실제 - 발표 : 신범숙(서울대) - 토론 : 오경숙(서강대)	베트남의 한국 언어·문화 교육 현황에 관한 연구 - 발표 : 부이김루연(동아대) - 토론 : 니콜라(서강대)
17:10~17:20	폐회식		사회: 기준성(서울문예대)
	폐회사 : 육효창(국제한국언어문화학회 회장/ 서울문예대)		

목차

인사말 (국제한국언어문화학회 회장 육효창)	4
축사 (서강대학교 총장 유기풍)	5
기조 강연 : 뉴스를 활용한 언어문화 교육	6
주제 특강 : 한국 언어문화 교육의 방법	19
주제 토론회	30
분과 1 : 한국어 기능 교육의 방법과 사례	42
역할극을 통한 무역 한국어 교수-학습 방안 연구	43
한국어 교재의 언어기능 통합교육 개선방안 연구	54
한국어교육에서 쓰기 내용지식 구성 능력 향상을 위한 신문 활용 교육 연구	64
한국어 학습자를 위한 '잘 부탁드립니다'에 관련 연구	78
분과 2 : 한국어 어휘·문법 교육의 방법과 사례	85
중국인학습자 한국어교육을 위한 고사성어 연구	86
한국어와 몽골어의 관용구에 관한 대조 연구 : 손과 손가락을 중심으로	99
한국어 학습자를 위한 의존명사 기반의 문법 표현 교육 방안 연구	110
한국어교육학 사전의 구성 원리와 실제	122
분과 3 : 한국어언어문화교육 일반	133
한국어 학습자의 문화적 문식력 향상을 위한 <춘향전> 교육 연구	134
청소년 다문화역량 증진을 위한 현장중심학습 적용 다문화교육의 의미 탐구	150
터키의 한국 문화 교재에 대한 분석과 활용 및 개선 방안	165
베트남의 한국 언어·문화 교육 현황에 관한 연구	177

인사말

안녕하십니까? 국제한국언어문화학회 회장 육효창입니다.

계절의 여왕 5월에 제17차 춘계 학술대회를 유서깊은 사학의 명문 서강대학교에서 개최하게 된 것을 매우 뜻깊게 생각합니다. 특히 한국언어문화 교육의 선두주자로서의 책임과 역할을 다해 오고 있는 서강대학교 한국어교육원과의 공동 주관은 우리 학회로서는 더욱 반갑고 기쁜 일입니다.

오늘 이와같은 뜻깊은 서강대학교에서 국제한국언어문화학회 제17차 춘계학술대회를 개최할 수 있도록 물심양면으로 후원해주신 유기풍 총장님과 제병영 한국어교육원장님께 큰 감사를 드립니다.

전 세계는 그 어느 때보다도 한국언어문화에 대해 많은 관심을 갖고 주목을 하고 있습니다. 그만큼 한국언어문화 교육의 내용에 대해서 많은 논의가 있었고 많은 연구 성과물을 이루어왔습니다. 이에 맞추어 한국언어문화 교육의 방법에 대한 심도있는 논의가 필요한 시점에서 시의적절하게 이번 학술대회의 주제를 "한국언어문화 교육의 방법"으로 정하고 이를 위해 성실하게 준비하였습니다.

먼저 국제한국언어문화학회 제3대 회장을 역임하신 상명대 신현숙 교수님을 기조강연자로 초빙하여 이와 관련된 전망을 듣는 한편, 연세대 황인교 교수님을 주제특강자로 모시고 한국언어문화 교육의 방법을 심도있게 탐색하는 자리를 마련했습니다.

또한 주제토론회에는 좌장으로 호남대 이관식 교수님, 토론자로 인천대 신윤경 교수님, 상명대 이지영 교수님, 대전대 나삼일 교수님, 서원대 유해준 교수님을 모시고 한국언어문화 교육의 방법에 대해 다양한 측면에서 심도있는 논의의 장을 마련했습니다. 그리고 한국언어문화 교육 전반에 걸친 각 분과별 연구 발표의 자리도 알차게 준비하였습니다.

모쪼록 회원 여러분께서 이번 국제한국언어문화학회의 학술대회에 큰 관심을 가지고 많이 참석하셔서 이번 학술대회가 한국언어문화 교육의 방법론을 정립하는 계기가 될 수 있기를 기대합니다.

국제한국언어문화학회
회장 육효창 올림

축사

국제한국언어문화학회의 제17차 전국 학술 대회를 우리 서강대학교에서 개최하게 되어 매우 기쁘게 생각합니다. 우리 학교를 방문해 주신 육효창 학회장님과 원근 각처에서 오신 회원 여러분들을 진심으로 환영합니다.

이번 학술대회의 주제인 ‘한국 언어문화 교육의 방법’은 한국어 교육계에서 늘 대두되고 있는 중요하고 심대한 문제라고 생각합니다. 특히 한국어 교육과 함께 한국 문화 교육을 다룬다는 것은 실로 중차대한 문제이면서도 어려운 문제라고 생각합니다. 이런 일에 있어서 국제한국언어문화학회가 선도적으로 학술의 장을 마련한다고 하니 저로서도 무척 반갑고 기쁩니다.

서강대학교는 일찍이 한국어교육원을 통해서 수많은 외국인 학생들에게 질 높은 한국어 교육을 실시해 온 바 있습니다. 또한, 60여 명에 이르는 교수진을 통해서 한국어 교육의 발전을 기하기 위해 노력하고 있습니다. 오늘의 학술 대회에 있어서 저희 서강대학교 한국어교육원이 크게 도움이 될 것을 기대해 마지않습니다. 모쪼록 국제한국언어문화학회의 무궁한 발전을 기원하면서 이상으로 환영의 말을 대신하고자 합니다.

서강대학교 총장
유기풍

*기조 강연

뉴스를 활용한 언어문화 교육

신 현 숙

(상명대학교)

hssh@smu.ac.kr

머리말

다음과 같은 주제에 초점을 맞추어 논의하고자 한다.

- 언어문화의 위상
- 언어문화 교육의 필요성
- 뉴스 범주와 언어문화 범주의 관련성
- 뉴스를 활용한 언어문화 교수-학습 방법
- 뉴스를 활용한 언어문화 교수-학습 내용

머리말

뉴스는 언어문화 교육에 활용할 가치가 있다.

- 언어사회와 언어현실을 적극 반영하고 있다.
- 모든 언어 사용자가 공유할 수 있는 정보가 들어 있다.
- 언어 사용자와 언어 학습자에게 필요한 정보가 들어 있다.
- 정확한 언어문화 정보, 유용한 언어문화 정보, 의미 있는 언어문화 정보, 긍정적인 언어문화 정보가 들어 있다.
- 뉴스를 전하는 방법과 매체 등이 다양하여 다양한 언어문화 정보를 교수-학습할 수 있다.

05/24/2014

SHS

3

언어문화의 위상

- '언어문화(*linguaculture*)'라는 용어는 미국 언어인류학자 Paul Friedrich가 제안한 'linguaculture'를 Michael Agar(1995)가 수정하여 처음 사용하였다.
- Agar(1995)에서는 언어문화의 의미를 다음과 같이 정의하고 있다:
"Linguaculture is a term meaning a language that includes not only elements such as grammar and vocabulary, but also past knowledge, local and cultural information, habits and behaviours."
- 곧 언어문화는 언어가 문법이나 어휘 요소뿐만 아니라 역사 지식, 지역이나 문화 정보, 습관이나 행동 등 다양한 문화 정보를 포함하고 있음을 강조한 용어이다.

05/24/2014

SHS

4

언어문화의 위상

- Agar(1995)는 언어와 문화 사이에 강한 결속이 있음을 지시하기 위하여 언어문화 곧 'languaculture'를 사용하면서 언어와 문화는 밀착되어 있기 때문에 나누어 생각할 수 없음을 밝히기도 하였다.
- 이와 같은 생각은 Whorf(1956), Risager (2006)와 최윤희(2012)에서도 찾아 볼 수 있다: “언어와 문화는 밀접한 관계를 지닌다. 언어를 고려하지 않고 문화를 이해할 수 없으며 문화를 배제하고 언어를 이해한다는 것은 불가능한 일이다.”
- 국내에서는 2004년 국제한국언어문화학회에서 <한국언어문화학>이라는 이름으로 학술지를 간행하면서 센터, 학과, 강좌 이름 등으로 널리 쓰이고 있다. 그 결과 최근에는 ‘언어문화’라는 용어를 국어 교과서는 물론 다양한 매체에서 쉽게 찾아볼 수 있다.
- 우리말과 언어문화, 한국어의 언어문화, 언어문화개선 UCC, KF 외교관 한국언어문화 연수프로그램, 청소년과 언어문화, 우리말과 언어문화, 언어문화개선 선도학교, 2013 청소년 언어문화 개선 공익광고 줄거리 공모전 등 그 쓰임도 다양하다.

05/24/2014

SHS

5

언어문화의 위상

언어 ⇨ 문화	문화 ⇨ 언어	언어 ⇨ 문화 문화 ⇨ 언어
A 언어를 바탕으로 문화를 설명한다.	B 문화를 바탕으로 언어를 설명한다.	C 언어문화를 바탕으로 언어와 문화를 설명한다.

<표>에서 보는 바와 같이 한국 언어문화는 크게 세 가지 방법으로 설명할 수 있다. A와 같이 언어를 바탕으로 문화를 설명할 수도 있고, B와 같이 문화를 바탕으로 언어를 설명할 수도 있다. 한편 C와 같이 언어와 문화의 상호 작용에 초점을 맞추어 설명할 수도 있다.

05/24/2014

SHS

6

앞선 연구

- 한국 문화에 초점을 둔 저서(박영순: 2002, 2010, 한길: 2011, 신주철: 2013, 국립국어원 외: 2013, 손호민·전상아: 2013)와 한국어에 초점을 둔 저서(이승재 외: 1999, 고창수: 2011, 이상역: 2011, 천소영: 2007)는 상당 수 발표되었다. 그러나 한국 언어문화를 통합적이면서도 체계적으로 논의한 연구 저서는 그리 많지 않다(김종록: 2002, 이상역 외: 2002, 백두현: 2003, 박갑수: 2013).
- 손호민·전상아(2013:9-10)에서는 한국문화를 “역사, 종교와 철학, 교육제도, 언어, 문학, 정치와 정부, 경제, 사회, 가족과 여성, 미술, 공연예술, 과학과 기술, 음식과 스포츠, 한류”로 나누어 기술한 바 있다. 역사는 다시 네 시기로 구분하여 기술하고 있다: 선사시대에서 통일신라시대까지, 고려왕조, 조선시대와 일제 강점기, 해방 이후 한국.
- 개념 사전(김영미 외: 2010)이나 사전류 또는 사진집(백봉자: 2002), 북한의 언어문화(고영근: 1999) 또는 다문화사회의 언어문화(박영순: 2007), 신문이나 방송의 언어문화 등 연구 대상의 범위가 주제가 매우 제한적이다(우한용: 2003, 김대행: 2004).

05/24/2014

SHS

7

앞선 연구

- 언어문화를 주제로 논의한 몇 편의 논문이 있지만(신현숙: 2004, 신현숙·박건숙: 2010, 이미향·김은희: 2013) 이 연구도 제한된 주제만 다루고 있다.
- 이미향·김은희(2013: 3-14)에서는 언어문화 교육에서 교육용 텍스트로서 매체의 가치를 교육 현장과 관련지어 논의하고 있다. 그 과정에서 언어문화를 일상문화, 행동문화, 성취문화, 가치문화로 나누어 매체에서 교육용 언어문화를 선정할 때 어떤 언어문화가 가장 적합한가에 대한 조사를 한 바 있다. 그 결과는 일상문화(41.5%), 행동문화(41.5%), 성취문화(9.8%), 가치문화(4.9%) 순이라고 밝히고 있다.
- 앞선 연구 성과는 실제 언어생활이나 언어사회보다는 좁은 의미의 언어문화 예를 들면 전통, 역사 등에 더 많은 관심을 두고 있다.
- 학계나 교육계에서 활용할 수 있는 다양한 언어문화 정보와 다양한 언어문화 교육 방법과 내용이 필요하다.

05/24/2014

SHS

8

언어문화 교육의 필요성

- 언어문화 정보를 정확하게 이해/활용하기 위하여
- 언어 정보를 정확하게 이해/활용하기 위하여
- 문화 정보를 정확하게 이해/활용하기 위하여
- 언어사회/언어사용자를 정확하게 이해하기 위하여
- 교양 있는 언어 사용자/언어 학습자가 되기 위하여
- 언어생활을 포함한 삶의 수준을 높이기 위하여

05/24/2014

SHS

9

뉴스 범주와 언어문화 범주

- 한국의 언어문화 정보는 매우 역동적으로 변화하고 있다.
- 언어문화 교육을 위하여 뉴스를 적극 활용할 수 있다.
- 뉴스 범주를 활용한 언어문화 범주 설정이 필요하다.
- 뉴스를 바탕으로 한 언어문화 정보 구축이 필요하다.
- 실제 언어생활을 바탕으로 한 언어문화 정보 구축이 필요하다.
- 실제 언어생활에 활용할 수 있는 언어문화 정보 교육이 필요하다.

05/24/2014

SHS

10

네이버 Naver 분류

- ①[정치]: 청와대, 국회/정당, 행정, 국방/외교, 북한, 정치 일반, 성명자료실
- ②[경제]: 부동산, 금융, 증권, 기업, 국제, 경제 일반
- ③[사회]: 사건사고, 교육, 노동/취업, 환경, 언론, 식품/의료, 지역, 인물, 사회 일반
- ④[생활/문화]: 여행/레저, 자동차, 교통, 건강, 공연/전시, 책, 종교, 생활/문화 일반
- ⑤[세계]: 아시아/호주, 미국/중남미, 유럽, 중동아프리카
- ⑥[IT/과학]: 인터넷, 컴퓨터, 과학, 게임, IT 일반
- ⑦[연예]: 연예가화제, 방송/TV, 드라마, 영화, 해외연예, TV편성표
- ⑧[칼럼]: 사실, 칼럼, 독자투고, 기자수첩, 연재, 만평
- ⑨[이슈·토론장]: 주제별 이슈모음, 분야별 주요뉴스, 랭킹뉴스, 토론장
- ⑩[스포츠]: 야구, 해외야구, 축구, 해외축구, 농구/배구, 골프, 일반

05/24/2014

SHS

11

다음 Daum 분류

- ①[뉴스홈]: 전체기사, 주요뉴스, 언론사톱뉴스, 뉴스박스 히스토리, 인기기사, 네티즌 투표, 이슈, 연재, 매거진, 포토, TV, 날씨, 모바일
- ②[사회]: 전체기사, 사건/사고, 교육, 노동, 환경, 복지, 여성, 미디어, 인물, 사회일반, 전국
- ③[정치]: 전체기사, 국회/정당, 청와대, 행정/지자체, 외교/국방, 북한, 정치일반
- ④[경제]: 전체기사, 주식, 부동산, 생활경제, 금융, 기업/산업, 취업/직장인, 국제경제, 자동차, 경제일반
- ⑤[국제]: 전체기사, 일본, 중국, 아시아/대양주, 미국/아메리카, 유럽, 중동/아프리카, 영어뉴스, 해외화제, 국제일반
- ⑥[문화생활]: 전체기사, 날씨, 생활정보, 건강, 뷰티/패션, 책, 공연/전시, 여행/레저, 음식/맛집, 가정/육아, 종교, 문화생활일반
- ⑦[Tech]: 전체기사, IT기기, 통신/모바일, 소프트웨어, 인터넷, 게임, Tech일반
- ⑧[칼럼]: 전체기사, 사실, 칼럼, 여론, 만평

05/24/2014

SHS

12

야후 Yahoo 분류

- ①News Home
- ②U.S.
- ③World
- ④Politics
- ⑤Tech
- ⑥Science
- ⑦Health
- ⑧Odd News
- ⑨Local
- ⑩Dear Abby
- ⑪Comics
- ⑫ABC News
- ⑬Yahoo Originals
- ⑭Photos

05/24/2014

SHS

13

구글 Google 분류

- 한국: ①주요 뉴스 ②정치 ③경제 ④사회 ⑤문화/생활 ⑥국제 ⑦과학기술 ⑧연예 ⑨스포츠
- 미국: ①Top Stories ②News near you ③World ④U.S. ⑤Business ⑥Entertainment ⑦Sports
⑧Science ⑨Health ⑩Spotlight
- 중국: ①焦点新闻 ②本地新闻 ③国际/港台 ④内地 ⑥财经 ⑦娱乐 ⑧科技 ⑨体育
- 프랑스: ①À la une ②Actualités près de c... ③International ④France ⑤Économie
⑥Science/High-Tech ⑦Culture ⑧Sport ⑨Santé ⑩Gros plan

05/24/2014

SHS

14

실제 뉴스 자료

- 같은 언어 형식이라도 시간과 공간에 따라 언어문화 정보가 다르고, 같은 언어문화 정보라도 시간과 공간에 따라 표현하는 언어 형식이 다르다.
- 언어문화 교육에 필요한 정보를 구축하기 위하여 시간과 공간이 구체적으로 명시된 다양한 매체의 뉴스를 적극 활용할 수 있다.

05/24/2014

SHS

15

독립신문

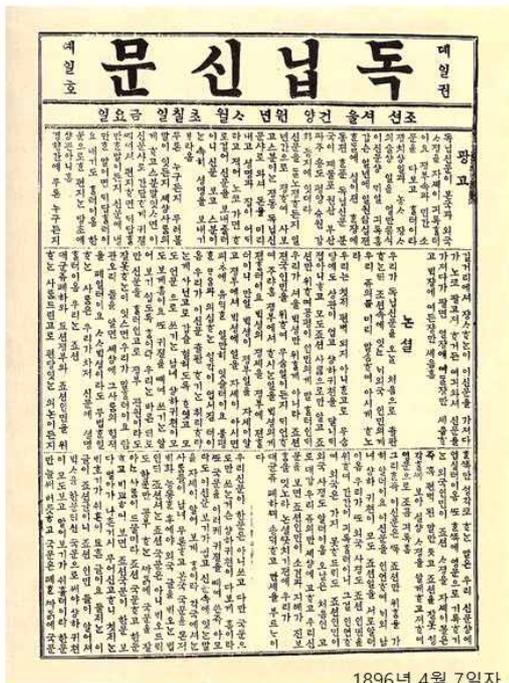
- 독립신문(獨立新聞)은 1896년 4월 7일에 한국에서 최초로 발간된 민간 신문이자 한글, 영문판 신문이었다.
- 발간자는 미국에서 귀국한 서재필이 중심이 되어, 독립협회(獨立協會)의 기관지로 발간되었다.
- 서재필은 당시 4,400원을 발급받고 또 조선정부의 지원을 받아 4월 7일에 처음 발간했다.
- 4면 중 3면은 순국문, 1면은 영문으로 문장을 썼다. 필진으로는 유길준, 윤치호, 이상재, 주시경 등이 참여하였다.

<위키 백과에서 인용>

05/24/2014

SHS

16



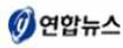
<언어문화 정보>

1. 가로쓰기 방법과 방향
2. 세로쓰기 방법과 방향
3. 나라이름 표기
4. 도시이름 표기
5. 연도표기
6. 음운표기
7. 어휘
8. 문장
9. 표현방법
10. 한글문화
11. 언어사회
12. 정치문화
13. 경제문화
14. 의사소통문화 등

05/24/2014

SHS

17



국립국어원 "'핑거푸드' 대신 '맨손음식' 쓰세요"

- 기사입력 2014-04-02 17:58 (서울=연합뉴스) 임기창 기자
- '맨손으로 집어먹는 음식'을 뜻하는 '핑거푸드'(finger food)를 대신할 순화어로 '맨손음식'이 선정됐다.
- 국립국어원은 지난달 3~14일 우리말 다듬기 누리집 '말터' (malteo.korean.go.kr)를 통해 제안받은 '다듬은 말' 후보 가운데 말다듬기위원회를 거쳐 식품 관련 분야의 외래어 3개를 다듬었다고 2일 밝혔다.
- '핑거푸드'는 '포크나 젓가락과 같은 도구를 사용하지 않고 맨손으로 집어 먹는 음식'을 뜻하는 말로 최근 업계를 중심으로 빈번히 쓰이고 있다.
- '조화로운 식생활과 건강한 삶을 유지하는 데 큰 도움을 주는 여러 가지 색을 지닌 식품'을 일컫는 '컬러푸드'(color food)의 다듬은 말은 '색깔먹거리' 또는 '색깔식품'이 뽑혔다.
- '가정과 단체 급식소에서 남은 음식이나 유통 기한이 임박해 판매하기 어려운 식품 등을 필요한 사람에게 전달해 먹거리를 나누는 민간단체 또는 그런 일을 담당하는 곳'을 가리키는 '푸드뱅크'(food bank)는 '먹거리나눔터'로 다듬었다.
- 말터 누리집에서 다듬은 말로 선정된 단어를 제안한 사람에게는 소정의 상품권이 지급된다.
- 지금까지 다듬은 말들은 국어원 누리집 내 '말터'의 '이렇게 바뀌었어요!'란에서 찾아볼 수 있다.

05/24/2014

SHS

18



식목일은 왜 생겼을까

- 기사입력 2014-04-05 16:45 [TV리포트=김예나 기자]
- 매년 4월 5일은 왜 식목일로 제정된 것일까. 식목일(植木日)은 식수국민식수에 의한 애림사상을 높이고 산지의 자원화를 위하여 제정된 날이다.
- 제정유래는 신라가 당나라의 세력을 한반도로부터 몰아내고, 삼국통일의 성업을 완수한 677년(문무왕 17) 2월 25일에 해당되는 날이다.
- 조선 성종이 세자·문무백관과 함께 동대문밖의 선농단에 나가 몸소 제를 지낸 뒤 적전을 친경한 날로 1343년(성종 24) 3월 10일 해당되는 날이다. 이날은 통일성업을 완수하고, 왕이 친경의 성전을 거행한 민족사와 농림사상에 매우 뜻있는 날이다.
- 계절적으로 청명(淸明)을 전후해 나무 심기에 좋은 시기로 1949년 대통령령으로 '관공서의 공휴일에 관한 건'을 제정해 식목일로 지정했다.
- 1960년 식목일을 공휴일에서 폐지하고, 3월 15일을 '사방(砂防)의 날'로 대체 지정했다. 하지만 1961년 식목의 중요성이 다시 대두되며 공휴일로 부활됐다.
- 1982년 기념일로 지정됐지만, 2006년부터 다시 공휴일에서 폐지됐다.

05/24/2014

SHS

19



[음식의 계보] [7]

막국수... 강원도가 전국에 전합니다, 막국수의 철이 왔다고

- 기사입력 2014-05-01 04:01
- 메밀 겉껍질과 속메밀을 '막'섞어 만들어서 막국수일까, 아니면 '막(방금)'만들어서 막국수일까? 어원이야 어쨌건 맛있어서 '마구마구'먹게 되는 막국수다. / 이경민 영상미디어 기자



- **살얼음 동치마·매콤 양념장, 새콤달콤 채소·과일 국물...**1960년대 분식의 시대 이전 한국인에게 국수는 메밀로 만든 것이었다. 메밀을 재료로 하는 대표적인 국수는 냉면과 막국수다. 막국수란 이름은 겉껍질과 속메밀을 섞은 '마구'란 뜻과 메밀의 예민한 성질 때문에 '방금' 만든 국수란 두 가지 의미로 사용된다.
- 평양에서는 냉면 중에서 겉껍질이 포함된 국수를 '막국수(黑麵)'(1934년 7월 13일자 매일신보)라고 불렀다.
- 강원도의 막국수도 평안도 냉면처럼 겨울철 별미였다. 화전민들이 주로 먹던 음식이었다. 막국수는 6·25 이후 막국수를 파는 식당이 등장하고, 1970년대 초 화전민들이 완전 정리되면서 본격적으로 세상에 나온다.
- 1970년 소양강댐 공사로 전국에서 물러든 노동자들은 저렴하고 맛있고 소화 잘되는 막국수를 좋아했다. 노동자들과 강원도 군부대에서 군생활을 한 남성들, MT 온 대학생들의 입소문을 타고 막국수는 강원도를 넘어 전국적으로 소개된다.
- 강원도의 막국수는 다양하다. 크게 보면 영동의 겉껍질과 속메밀을 섞어 뽑은 '겉메밀 면발'과 영서의 '속메밀 면발'로 구분된다. 동치미 맛이 살아있고, 메밀의 수분이 적당하고, 봄 기운이 따사한 요즘이 막국수 먹기에 가장 좋은 계절이다.

05/24/2014

SHS

20

dongA.com 타요 버스, 애니메이션 '꼬마버스 타요' 캐릭터가 실제 도로 위를 달린다

기사입력 2014-03-25 14:13:00 기사수정 2014-03-25 15:13:59

타요 버스 사진=서울특별시청 홈페이지



- 어린이들에게 큰 인기를 끌고 있는 애니메이션 '꼬마버스 타요'가 실제 서울 시내를 달리게 됐다.
- 서울시 버스운송사업조합과 애니메이션 '꼬마버스 타요'를 제작하는 아이코닉스(주)는 25일 '26일 대중교통 이용의 날을 맞아, 한 달 동안 꼬마버스 타요의 캐릭터인 타요, 로기, 라니, 가니가 그려진 시내버스 4대를 운영한다'고 밝혔다.
- '꼬마버스 타요'가 그려진 타요 버스는 26일 서울 중구에 위치한 시청 잔디광장 동편에서 출동식을 갖고, 서울 서초구 내곡동의 어린이병원으로 이동해 어린이 환자들을 위한 이벤트를 벌일 예정이다. 어린이 환자들의 기념 탑승을 비롯해 사진 촬영, 선물 전달 행사를 진행한다. 27일부터는 각 버스 노선에 투입돼 정상적으로 운행한다.
- '꼬마버스 타요' 캐릭터 중 타요 버스는 대원여객 370번 노선에 투입되며, 로기 버스는 대원교통 2016번 노선에서 운행된다. 라니 버스는 북부운수 2211번 노선, 가니 버스는 동성교통 9401 노선에서 운행된다.
- 더불어 다음달 첫째, 셋째 주 일요일에 '세종대로 보행 전용거리 행사'가 열리며 서울 광진구 '어린이대공원' 등에서 버스 전시가 이뤄진다.
- 이 밖에도 소아병원, 다문화 가정 등을 찾아가는 행사도 준비되어 있다.
- 타요 버스 소식을 접한 누리꾼들은 "타요 버스, 너무 귀엽다" "타요 버스, 성인들도 좋아할 듯" "타요 버스, 나도 타봐야지" 등 다양한 반응을 보였다.

05/24/2014

SHS

21

MBCNEWS ☐ 할당기

어린이날 가장 받고 싶은 선물은?... '스마트폰'

기사입력 2014-05-05 04:11 안형준 기자



초등학생들이 어린이날 선물로 스마트폰을 가장 받고 싶어 하는 것으로 조사됐습니다.

한 교육업체가 최근 초등학생 회원 4백여 명을 상대로 설문 조사한 결과, 응답자의 36%가 어린이날 가장 받고 싶은 선물로 스마트폰을 꼽았습니다.

이어 태블릿PC와 원구, 용돈 등의 순이었으며, 어린이날 가장 하고 싶은 일을 묻는 질문에는 절반 정도가 '놀이공원 가기'라고 답했습니다.

05/24/2014

SHS

22

OSEN 오늘은 어버이날, 안부 문자라도 보내자

- 기사입력 2014-05-08 21:53
- 어버이날 문자는 어떻게 보내야 할까. 고민을 풀어주는 네티즌들이 등장했다.
- 어버이날을 맞아 직접 찾아 뵙지 못하는 부모님께 감사문자를 보내는 네티즌들이 많다.
- 감사함과 죄송함을 적절히 표현할 수 있는 문구가 없어 네티즌들이 고민을 거듭하고 있는 것.
- 이에 각종 커뮤니티 사이트에 어버이날 문자가 올라오고 있다.
- 공개된 문자에는 "엄마 아빠 감사합니다", "엄마 아빠 사랑합니다", "아버지 어머니 힘내세요" 등의 다양한 문구가 있다.
- 이어 카네이션을 뜻하는 꽃송이가 깜찍하게 포함돼 있다.
- 어버이날 문자를 본 네티즌은 "어버이날 문자, 찾아 뵙지 못해 죄송해요", "어버이날 문자, 문자보다는 손 편지나 전화죠", "어버이날 문자, 부모님 사랑합니다" 등의 반응을 보였다.

05/24/2014

SHS

23

OSEN 오늘은 어버이날, 안부 문자라도 보내자

• 기사입력 2014-05-08 21:53



05/24/2014

SHS

24

맺음말

지금까지 논의한 내용은 다음과 같다.

- 언어문화의 위상: 언어와 문화를 나누어 생각하기 어렵다
- 언어문화 교육의 필요성: 한국어 사용자/한국어 학습자에게 필요하다
- 뉴스 범주와 언어문화 범주의 관련성: 한국어 사용자와 한국어 학습자가 생활 속에서 쉽게 인지할 수 있는 뉴스 범주를 바탕으로 언어문화 범주를 설정하는 방안을 제안한다.
- 뉴스를 활용한 언어문화 교수-학습 방법: 뉴스 곧 사건 또는 이야기 속에서 언어 요소와 문화 요소, 언어 항목과 문화 항목을 함께 교수-학습 하는 방안을 제안한다.
- 뉴스를 활용한 언어문화 교수-학습 내용: 언어 생활과 언어 현실에 바탕을 둔 뉴스를 언어문화 교수-학습 내용으로 활용할 것을 제안한다.

참고문헌

- Agar, Michael. 1995. *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York. William Morrow.
- Risager, Karen. 2006. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Whorf, Benjamin. 1956. *Language, thought and reality*. New York: John, Wiley & Sons.
- 고영근. 1999. 북한의 언어문화. 서울대학교출판부.
- 고창수. 2011. 한국어의 역사와 문화. 지식과 교양.
- 국립국어원 외. 2013. 한국어-한국문화 배우기.
- 김대행. 2004. 방송의 언어문화와 미디어 교육. 서울대학교출판부
- 김영미 외. 2010. 초등영어 개념사전. (주)북이십일 아울북
- 김종록. 2002. 한국언어문화론. 영한.
- 박갑수. 2013. 한국어교육과 언어문화 교육. 역락.
- 박영순. 2002. 한국문화론. 한국문화사.
- 박영순. 2007. 다문화사회의 언어문화 교육론. 한국문화사.
- 박영순. 2010. 한국어교육을 위한 한국문화론. 한림출판사.
- 백두현. 2003. 한국의 언어문화. 경북대학교출판부.
- 백봉자. 2002. 한국언어문화사집. 하우기획출판.
- 손호민·전상이. 2013. 한국문화의 이해. 고려대학교출판부.
- 신주철. 2013. 한국어교육에서 한국문화·문학교육론. 커뮤니케이션북스.
- 신현숙. 2004. 어휘 정보와 문화 정보. 한국언어문화학 제1권 1호. 국제한국언어문화학회.
- 신현숙·박건숙. 2010. 매체 환경에 따른 언어·문화 비교 연구. 한국언어문화학 제 7권2호. 국제한국언어문화학회.
- 우한용. 2003. 신문의 언어문화와 미디어 교육. 서울대학교출판부.
- 이미향·김은희. 2013. 한(韓)-콘텐츠를 활용한 한국어 문화교육 연구. 한국언어문화학 제10권 제2호. 국제한국언어문화학회
- 이상억 외. 2002. 한국 언어문화 탐색. 박이정.
- 이상억. 2011. 한국어와 한국문화. 소동.
- 이승재 외. 1999. 한국어와 한국문화. 새문사.
- 정신문화연구원. 1993. 언어, 문화 그리고 인간. 고려원.
- 천소영. 2007. 우리말의 문화찾기. 한국문화사.
- 최윤희. 2012. 문화 간 커뮤니케이션. 커뮤니케이션북스
- 최지현. 2000. 한국 언어문화의 이해. 역락.
- 한길. 2011. 외국인 대상 한국의 언어와 문화. 역락.
- 황한석. 2010. 한국어 한국문화 한국사회. 교문사.

생활 속에서 지속적으로 자신의 언어를 재조직한다. 그러므로 언어는 의사소통의 수단일 뿐만 아니라 사용하는 사람들의 정체성을 대변하는 것이기도 하다.”²⁾

문화교육에서 관심을 가져야 할 것은 바로 이런 학습자의 정체성 형성이다. 학습자의 정체성 형성이 용이하고 효율적으로 이루어지도록 도와야 한다. “다른 문화에 대한 적응 과정을 정확하게 밝혀 내기는 어려운 일이지만 전체적인 과정은 자아(自我)에 관한 눈이 열리고 심리적으로 성장하게 하는 학습 경험으로 인식된다. 따라서 문화 충격은 반드시 타 문화에 적응해야 치료되는 질병은 아니지만 비교문화적 학습 경험, 자아 이해와 변화의 중요한 요인이 된다(Adler, 1987).” “낮선 이”인 학습자 “들은 새로운 문화에 적응할 수 있을 뿐 아니라 더욱 중요한 점은 적응 과정을 통해서 성장하고 발전할 수 있다는 것이다. 문화 충격 경험으로 사람은 자신과 호스트 문화 사이의 생리적, 심리적, 사회적, 철학적 불일치에 직면한다. 따라서.....낮은 수준의 자아 인식과 문화적 인식 상태에서 높은 자아 인식과 문화 인식으로의 이동을 반영하는 과도기적 경험”을 한다.³⁾ 학습자는 이렇게 단일 언어, 단일문화에서 이중언어/다언어, 이중문화/다문화로 이동하면서 다중 언어/문화 사용자로서의 정체성을 지니게 된다.

이런 변화를 경험하는 외국어 학습은 다음과 같이 표로 정리할 수 있다.

학습 이전	학습	학습 이후
자국어 (지식, 문화적 요소)	외국어 (지식, 문화적 요소) 실제성, 유용성	외국어 사용
자국문화 (개인/집단/시대적) 경험	외국문화 (개인/집단/시대적) 접촉 상호문화 이해	외국문화 습득
단일 언어/문화	----->	이중 언어/문화

학습자는 자국어와 자국문화를 알고 있는 자로서 외국어와 외국문화를 접하면서/배우면서 외국어를 맥락에 맞게 사용할 수 있게 된다. 그러므로 외국어 교수 시에 외국어의 실제성과 유용성, 사용되는 맥락의 제시가 중요함을 알 수 있다. 이것이 학습자는 살아있는 말을 배워야 한다고들 이야기하는 이유이다. 그리고 이러한 맥락 및 함의가 바로 문화이다.

아울러 학습자는 외국문화를 접하면서 새로운 문화를 습득하는 과정을 겪게 된다. 이것은 개인적, 집단적, 시대적 경험이 부딪치는 것이므로 자국문화와 외국문화의 상호문화 이해가 필수적이다. 이것이 바로 외국어 교육에서 이야기하는 “상호문화적 능력”이다.

2) 만일 사람들이 언어학습을 자기 자신에 내재된 정체성을 각인하는 과정으로 인식한다면 외국어학습을 정체성 형성과 타협의 과정과 연관 지을 수 있을 것이다. 정체성 타협 과정에서 몇몇 사람들은 다른 문화로 동화될 수도 있고 반면 어떤 이들은 자신의 문화를 고수할 수도 있다. 윤유진, 2008, 영어 몰입프로그램, 영어 능력과 문화정체성에 어떤 영향을 줄까?, 한국학술정보(주), 101쪽.

3) 최윤희, 2012, 문화 간 커뮤니케이션, 커뮤니케이션 북스

1.2. 외국어/외국문화와 자국어/자국문화

외국어 학습 시에 “목표어와 목표 문화의 지역성과 세계성, 의사소통 수행자인 학습자 자국의 언어와 문화의 지역성과 세계성이 문제가 된다. 학습자는 새로운 언어를 배우는 과정에서 모어와 목표어 간의 충돌, 모국문화와 목표문화 간의 충돌을 경험하며”(황인교, 2006:220) “사회적 거리감과 심리적 거리감”을 느끼기 때문이다.

따라서 목표어인 한국어, 목표어 사용 사회인 한국에 대한 이해가 중요하고 교수 현장에서 어떻게 설명하는가 하는 것이 중요하다. 기본적으로 한국어/한국문화와 학습자 자국어/자국문화와의 관계를 고려해야 하고 개개 국가의 세계에서의 위상, 교수 현장이 한국인가 자국인가, 아니면 제3의 다른 국가인가도 고려해야 한다.

문화의 지역성과 세계성은 문화의 특수성과 보편성과 관계가 있는데 전자가 지역 고유의 것으로서 외국인이 쉽게 이해하기 어려운 것이라면 후자는 인류라면 누구나 알 수 있는 것으로서 이해하기 쉬운 것이라고 할 수 있겠다. 예를 들어서 ‘한글’은 인류 문자와 관련지어 한 국가의 문자로서 학습자들이 쉽게 이해하고 받아들이는 반면에 ‘한글 창제’는 하나의 사건으로서 한국의 역사와 사회 속에서 이해가 되는 일이다. 문화란 “사회 구성원들을 사회체제에 편입시키면서 사회를 재생산하”⁴⁾고 유지하는 기능을 하므로 특정 집단의 유지를 위한 이데올로기를 담고 있다. “인간은 특정한 문화를 갖고 태어나는 것이 아니라, 학습에 의해 그 문화를 습득”하고 “한 개인의 문화화는 그가 몸담고 있는 사회에서 적절한 것으로 간주되는 표준화된 문화적 행동유형을 따르는 것이”⁵⁾기 때문이다.⁶⁾ 그러므로 ‘한글 창제’와 같은 역사적인 사실의 경우에 학습자는 한국인이 아닌 외국인으로서 학습자 자신이 속한 사회 및 국가의 시각에서 이해하거나 또는 한국인도 외국인도 아닌 경계의 지점, 일종의 다중 정체성의 시각으로 보게 된다.⁶⁾

4) 모든 문화는 역사 속에서 인간에 의해 만들어진 것이다. 즉 문화는 결코 자연(Nature)이 아니다. 그렇지만 모든 문화는 마치 고정불변하고 이론의 여지가 없는 것, 즉 자연적인 것처럼 표상된다. 상징적이고 사회적인 현상인 문화가 마치 자연적인 것처럼 표상되는 속성을 자연화(naturalization)라 한다. 기본적으로 한 사회의 문화는 그런 자연화의 속성을 가지고 있다. 주어진 문화를 거부하거나 새로운 것을 추구할 때에는 항상 크고 작은 억압과 징벌이 가해진다..... 결국 문화는 사람들을 한 사회의 구성원으로 편입시키고 기존의 삶의 양식과 상징체계를 교육함으로써 사회를 재생산하지만 끊임없이 균열을 일으키며 조금씩 변화되어 간다. (한국민족문화대백과, 한국학중앙연구원)

5) “인간은 특정한 문화를 갖고 태어나는 것이 아니라, 학습에 의해 그 문화를 습득한다. 이것을 우리는 문화화(enculturation)라고 한다. 한 개인의 문화화는 그가 몸담고 있는 사회에서 적절한 것으로 간주되는 표준화된 문화적 행동유형을 따르는 것이므로, 우리는 이것을 사회화(socialization)라고도 표현한다.” 조병준, 고정은, 2013, 다문화시대 한국인의 국민정체성 고찰, 언어와 문화 9-3, 306쪽

6) “제2언어학습은 사회 정체성에 영향을 준다. 언어 학습은 부분적으로 새 집단에서 사회화되는 것이다. 우리는 새 집단의 의미, 관계, 권력을 배우고 우리의 다중 정체성들을 바꾼다.” Colin Baker, 연준흠, 김주은 역, 2014, 이중언어의 기초와 교육, 박이정, 210쪽.

“후기 구조주의의 관점으로부터 다문화, 다언어사회의 다양한 삶의 궤적을 탐색해 보면 흔히 중립적이거나 합당

따라서 한국어 교육 현장에서 한국어와 한국어 교육에 대한 인식이 매우 중요하다. 한국인이 되기 위한 교육이 아니기 때문이다. 이것이 바로 자국민 대상의 국어교육과 다른 점으로 한국어 교사는 한국어가 외국어이고, 한국어 교육이 학습자의 필요에 따라 이루어지는 외국어 교육임을 인식해야 한다.

2. 한국어교육의 문화 교육)

한국어교육의 문화 교육은 해외와 국내로 나누어 살펴볼 수 있다. 해외의 경우에 꾸준히 각 지역의 현장 상황에 대한 발표가 이루어지고 있음은 고무적이다. 국내에서는 실제 필요한 다양한 방법을 모색하는 가운데 최근에 국립국어원의 표준교육과정 개발에 따른 등급별 목표 기술과 문화 항목 목록 정리, 그리고 세종학당의 문화예술교육 프로그램 개발이라는 성과가 있었다. 이 둘에 대해서 살펴보고자 한다.

2.1 해외

현지 교육 경험이 있는 교사들이 국외 한국어 교육 현장의 상황을 보고하거나 소개하고 있다. 이는 러시아(박노자, 2000), 중국(이홍매, 2001, 문영자, 2002, 강보유, 2005, 김충실, 2006, 박춘연, 2010), 호주(김영아, 2002), 스페인(노형남, 2003), 일본(유상희, 2003, 이희경, 2006), 대만(중천부, 2003), 칠레(민원정, 2007), 미국(이은희, 2007) 등 점점 언어권이 다양해지고 있다. 이런 연구는 문화교육 내용의 부실이나 교수 인력의 부족 등의 현실적인 문제점 외에 “한국문화의 세계문화사적 문맥화”, “세계 여러 문화 사이의 한국 문화의 제 자리 찾기”(박노자, 2000:87)처럼⁸⁾ 기본적으로 현지 문화는 물론 세계문화, 세계 여러 문화도 고려해야 함을 이야기하고 있다.

최근 현지 외국어교육의 일환으로 이루어지는 한국어 교육을 소개한 연구도 “간문화적 이해”를 주요 변인으로 고려한 한국어 표준 개발 사업을 소개하며 “다중 언어/문화 사용자로서의 정체성을 확립하는 과정”(유영미, 2010:44)이 언어습득과정임을 강조하고 있다. 국외의 한국문화 교육이 자국민

한 과정으로 인식되었던 타자의 언어 사용과 학습의 의무에 대한 의심과 비판이 생겨난다. 경계에 서 있는 이들은.....비주류의 일원으로 위치되지만, 또 다른 한편으로는 그와 같은 불편함과 이질성을 바로 마주 함으로써 자신의 다중적 정체성을 긍정적으로 해석하는 주체성을 발휘한다. 언어정체성을 시공간에 따라 역동적으로 변화하는 속성으로 해석한 후기구조주의적 관점은 목표언어 사용자들의 언어정체성을 외부적 범주로부터 고정시키지 않고, 언어의 수행 안에서 언어사용자들이 적극적으로 의미를 다시 부여하거나 협상하고, 때로는 재구성할 수 있는 속성으로 인식한다.” 박성원, 신동일, 이창래의 ‘네이티브 스피커’ 분석에 나타난 언어와 정체성의 결속성 연구, 이중언어학, 54, 130쪽

7) 2.1과 2.2는 황인교(2011), 한국문화 및 한국문학 교육 연구, 이중언어학 47호, 559-560쪽 발췌임.

8) 박노자의 연구는 한국어 교육을 넘어서는 한국문화 교육의 영역이 있음을 주장한 것으로서, 이것은 외국대학에서 한국학 전공과 한국어 교육이 긴밀하게 연계되어 있음을 나타내고 외국에서 한국어 교육 중심의 문화교육 논의가 한계가 있음을 나타낸다.

화와 목표문화의 문화 차이 이해와 함께 여러 문화의 이해 및 사용을 인식하게 되는 현장임을 알 수 있다.

2.2. 국내

한국어 교육계는 문화교육에 대한 관심이 높으나 문화교육에 대한 논의가 한국어교육의 실제에 반영되는 속도가 느리고 교육 과정, 교육 자료, 교육 방법론의 논의가 현장에 충분히 반영되었다고 보기가 어렵다는 것이 문제점으로 지적되고 있다.(조항록, 2010:351-352) 현재 문화교육 연구와 실제가 거리가 있고 이의 해결이 필요함을 알 수 있다.

이를 해결하기 위한 방안으로 “한국어 능력 향상을 위한 문화교육, 단계별 교육 내용, 교재 및 자료 개발, 교수요목 개발, 학습자 활동 개발”(김중섭, 2010), “문화 내용구성론의 정립과 과정 중심적 문화교육, 교재에의 다양한 문화교육 접근 방식 채택, 문화 능력 평가, 교사 교육의 필요”(조항록, 2005), “학습자 변인 별 문화 교수 내용학 설정, 문화 교수 내용 선정의 단계 설정, 문화 교수와 언어 교수의 상관성 모색(어휘 교수/ 문형 교수/ 문화독립적 교수)”(강현화, 2010:20-27)을 제안하고 있다. 이는 문화 교수 내용과 교수법 연구가 필요함을 주장하며 학습자와 숙달도라는 교수 현장의 주요 변인을 고려하여 연구와 실제의 거리를 좁히고자 하는 것이다. 즉, 문화 내용 구성 시에 학습자 변인을 고려한 비교문화적인 접근이 필요하고 교수법은 숙달 단계 별로 교수 방식, 교재, 평가, 교사 등 교수 학습 관련 요소 모두를 살펴 실제 사용이 가능하도록 해야 함을 제안하고 있다.

2.3. 최근의 성과

1) 국제 통용 한국어교육 표준모형⁹⁾

(1) 범국가적 표준교육과정 개발

(2) 등급 별 목표 및 문화 내용 기술

〈등급별 문화 영역의 목표 및 내용 기술〉

등급	목표	내용
1급	1. 가장 기본적인 한국의 일상생활 문화를 이해할 수 있다 2. 나이가 많고 적응에 의한 기본적인 위계가 있는 사회라는 것을 이해할 수 있다	1. 한국인의 일상생활에서의 식생활 문화
2	1. 한국의 기본적인 일상생활 문화에 적응할 수 있다	1. 행동양식(인사법, 손짓, 몸짓)

9) 국립국어원(2011), 국제통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계 참고

<p>급</p>	<p>2. 한국사회에 대한 기본적인 이해를 바탕으로 개인 생활을 유지할 수 있다</p>	<p>2. 주생활(주거, 건축 등)의 특징 3. 식생활(음식, 음주, 식사 예절 등) 4. 교통문화(교통, 운송, 길 찾기 등) 5. 경제활동(화폐, 구매 등) 6. 예절 7. 기후(날씨 등) 8. 의생활(옷차림, 한복 등)</p>
<p>3급</p>	<p>1. 한국인의 일상생활에 바탕이 되는 전통문화를 이해할 수 있다 2. 문화적으로 조건화된 한국인의 행동과 생활방식에 대하여 이해할 수 있다 3. 나이, 성, 사회적 역할과 지위 등 사회적 변수를 이해할 수 있다</p>	<p>1. 여가문화(여행, 취미생활 등) 2. 가족 관계, 호칭 등 3. 개인적 활동(동아리, 친목 모임 등) 4. 사회적 활동(직장생활, 학교생활 등) 5. 지리적 특징 6. 대표 지역 7. 문화유산(노래, 춤 등) 8. 가족제도(대가족, 핵가족 등)</p>
<p>4급</p>	<p>1. 공적이고 격식적인 한국문화를 이해할 수 있다 2. 한국인의 일상생활에 바탕이 되는 전통문화를 이해할 수 있다 3. 한국의 대중문화를 이해하고 즐길 수 있다</p>	<p>1. 세시풍속 2. 비언어 행위(가슴을 치다) 3. 기본적인 한국사회 규범과 관습 4. 문화유산(도자기, 사찰 등) 5. 교육제도 6. 대중문화 7. 국가 상징 등</p>
<p>5급</p>	<p>1. 한국인의 가치관과 사고방식을 이해할 수 있다 2. 공적이고 격식적인 한국문화를 이해할 수 있다 3. 한국문화와 자국문화를 비교하여 문화의 다양성과 특수성을 이해할 수 있다 4. 한국문화에 대한 자신의 태도나 견해를 가질 수 있다</p>	<p>1. 대략적인 한국의 역사 2. 대표 인물 3. 교육문화9입시, 학원, 교육열 등)</p>
<p>6급</p>	<p>1. 한국인의 가치관과 사고방식을 이해할 수 있다 2. 미술, 음악, 문학 등의 성취문화를 이해할 수 있다 3. 스스로 한국문화에 대한 정보를 모으고 분석할 수 있다 4. 한국사회의 정치, 행정, 교육, 군사, 종교, 경제 등의 제도를 이해할 수 있다</p>	<p>특징적인 역사 (식민지 지배, 한국전쟁, 분단 상황 등)</p>
<p>7급</p>	<p>1. 한국의 경제, 문화, 과학, 교육 등의 다양한 분야에서 의 논의와 성취를 이해하고 평가할 수 있다 2. 한국문화와 관련된 일반적인 인식들에 대하여 평가할 수 있다</p>	<p>종교, 철학, 윤리, 민간신앙에 반영된 가치관</p>

(3) 문화 항목 추출

	항목	비고
문화 7개 대분류	한국인의 생활, 한국사회, 한국인의 가치관, 한국의 예술과 문학, 한국의 역사, 한국의 문화유산, 외국인의 한국생활	23개의 중분류 <55개의 소분류 (예시 포함)
주제 14개 범주	가족, 건강, 과학, 교육, 뉴스 시사문제, 물건 사기, 미디어, 생활, 수, 예술, 인사, 일과 직업, 전문 분야, 책과 문학, 취미와 여가, 한글과 한국어, 휴일	88개 항목

2) 세종학당 한국문화교육을 위한 문화 예술 교육¹⁰⁾

- (1) 비전: 전통과 현대의 한국문화예술교육을 실시함으로써 세계화 시대의 문화적 다양성과 한국문화의 우수성을 알리고 상호 교류하는 문화 외교의 장으로 발전한다.
- (2) 목표: 예술적 체험을 통하여 한국문화를 깊이 있게 이해하고 상호 교류하는 가운데 세계화 시대 문화 감수성을 기른다.
- (3) 문화예술교수요목(한국문화예술교육진흥원, 2013: 28)

단계	한국 문화 교육	문화 예술 교수요목
초급	한국문화에 대한 관심과 흥미 유발 문화적 충격에 따른 부정적 감정 최소화 일상적 행위 문화를 중심으로 교수 기본 사회생활에 대한 적응력 한국사회에 대한 기본적 이해	한글 창제와 한국어의 형태적 특성 전통 가옥 및 건축 서예 탈, 한지 공예 민요, 사물놀이 K-pop
중급	한국 문화에 대한 호기심과 탐색 가능 문화적 충격에 따른 부정적 인식 극복 자신의 문화와의 비교 대조 체험학습을 통한 문화 이해 기본적인 한국 문화 예술 감상	전통 민간 신앙 민화, 사군자 도자기 탈춤, 강강술래 드라마
고급	한국 문화에 대한 깊이 있는 이해 한국 문화에 대한 해석 및 재창조 다양한 문화 간의 비교문화적 접근 사고, 가치, 민족성 등 내면적 의미 이해 한국 문화와의 발전적 관계 형성	전통 혼례 및 가족 산수화 전통 공예 판소리, 전통 악기 강습 영화 및 한류 현상

- (4) 공통 프로그램과 지역별 프로그램 개발

10) 한국문화예술교육진흥원(2013), 세종학당 한국문화교육을 위한 문화예술교육 길라잡이 참고

3. 한국 언어문화 교육

3.1. 한국 언어문화 교육

외국인 한국어 학습자를 대상으로 한국어 교육 현장에서 한국어를 통해 이루어지는 문화교육 으로서 한국어 의사소통 능력의 습득(숙달)과 관련된 한국문화를 다룬다. 이것은 언어의 배경 지식 및 문화적 함의로서의 문화는 물론 학습자가 습득해야 하는 목표문화인 한국문화 전체를 포함한다. 현재 교수학습현장, 교수학습원리, 교수학습내용, 교사, 학습자, 교수학습프로그램, 교수학습방법 등을 고려한 다양한 모색이 이루어지고 있다.

3.2. 한국언어문화교육의 실제

1) 대중문화의 활용

- (1) 한국어 수준과 대중문화
- (2) 수준 별 수업의 예

2) 전통문화의 활용

- (1) 한국어 수준과 전통 문화
- (2) 수준 별 수업의 예

3) 한국문학의 활용

- (1) 언어 수업의 예: ‘-고 말다’(중급)

(동사에 붙어) 어떤 일이 의도하지 않은 상태에서 일어났거나, 어떤 일을 아주 힘들게 이루어 낼
을 나타내는 표현.

어떠한 일이 결국 일어났음을 나타낸다. (주로 원하지 않은 일이 발생한 것에 대한 안타까운 마
음을 나타낸다)

옷에 커피를 쏟고 말았습니다.

제가 남은 음식을 다 먹고 말았어요.

- 국립국어원, 외국인을 위한 한국어 문법, 42-43쪽

한국어 수업에서는 위와 같은 문법 설명(L1)과 예문을 제시하고 제시된 예문을 통해서 문법의 의미를 이해시킨다. 이 경우에 옷에 커피를 쏟은 것, 남은 음식을 다 먹은 것이 원하지 않는 일이고 그런 일이 생겨서 안타까움까지 느끼는 상황임을 이해시켜야 하는 어려움이 있다. 수업 시에 이런 상황을 이해시키기 위하여 교사는 구체적인 상황을 설정하여 설명을 한다. 예를 들어서 커피가 아주 뜨겁다거나 정말 너무 맛있어서 한 방울도 흘리고 싶지 않았다거나 아니면 옷이 아주 좋은 옷이라거나, 그리고 두 번째 예문의 경우에는 다이어트 중이라든가 등의 상황을 설정한다. 교사 발화가 장황해지고 자칫 다른 이야기로 흘러가 수업이 방향을 잃을 수 있다.

그에 반해서 다음과 같은 텍스트를 이용한다면 원하지 않는 일이 벌어졌다는 것, 그리고 그 일로 인해 안타깝다는 것을 쉽게 이해시킬 수 있다. 이 수필에는 첫사랑이라는 보편적인 서사 속에서 사랑을 환기시키는 장소에 가고 싶어 하다가 못 가게 되었을 때 느끼는 안타까움이 드러나고 있기 때문이다.

지난 사월 춘천에 가려고 하다가 못 가고 말았다. 나는 성심여자 대학에 가보고 싶었다. 그 학교에 어느 가을 학기, 매주 한 번씩 출강한 일이 있다. 힘 드는 출강을 한 학기 하게 된 것은, 주수녀님과 김 수녀님이 내 집에 오신 것에 대한 예의도 있었지만 나에게에는 사연이 있었다.
 - 피천득의 인연 도입부

여기서는 춘천에 있는 성심여자대학교가 첫사랑의 장소와 어떻게 연결되는지를 이해시켜야 할 것이다. 이 학교는 첫사랑인 아사코가 다니고, 같이 산책을 하기도 했던 학교와 같은 이름의 카톨릭 학교이다.¹¹⁾ 그리고 이미 언제인지 분명히 기억나지 않는 어느 가을에 힘들게 한 학기 강의를 하러 다닌 적이 있었다.(그러니까 이런 추억을 찾아가는 것이 처음이 아니다.) 춘천이 이런 추억을 환기시키는 곳임을 이해한다면 그곳에 못 가게 된 것이 얼마나 안타까운 일인지에 자연스럽게 공감할 수 있다.¹²⁾

물론 작품 전체를 이해하는 문학 수업 시에는 어떤 사연이기에 이 사람이 이리도 춘천 성심여자대학교에 가고 싶어 하는 걸까 라는 궁금증을 불러일으키는 도입부로 이 부분을 읽게 되겠고, 이런 경

11) 다음과 같은 부분을 같이 제시할 수 있다.

성심(聖心) 여학원 소학교 일학년인 아사코는 어느 토요일 오후 나와 같이 저희 학교까지 산보를 갔었다..... 성심 여학교 영문과 삼학년...저녁 먹기 전에 같이 산책을 나갔다. 그리고 계획하지 않은 발걸음은 성심 여학원 쪽으로 옮겨졌다.

12) 다음과 같은 정리를 학습자와 함께 해 볼 수도 있다.

○ 춘천에 가려고 하다 못 가다	행동 못함
성심여자대학에 가 보고 싶다	마음
○ 그 학교에 어느 가을에 매주 1회 출강을 하다	행동함
○ 힘 드는 출강을 했다 (<- 수녀님들에 대한 예의)	이유
사연이 있다	

우에 ‘-고 말다’는 그런 궁금증을 증폭시키는 역할을 할 수도 있다.

문법을 이해시키기 위한 수업이라면 간단히 위 부분만을 제시하고 첫사랑의 사연을 요약하여 들려 줌으로써 용이하게 이 문법의 의미와 포함된 정서를 이해시킬 수 있다.

(2) 문화 수업의 예: ‘한국의 가족주의’(중,고급)

한국의 가족
 전통적으로 한국의 가족은 효가 강조되는 확대가족(부부와 결혼한 자녀가 같이 사는 가족)이었습니다. 부계 가족으로 남편이 가정의 역할을 하고 아내는 자녀를 키우고 시부모님을 모시는 역할을 했습니다. 외국의 경우에 가족은 안식처이면서 자녀를 사회화하는 곳이지만 한국은 이것 이외에 친척관계를 유지한다는 중요한 역할을 했습니다.....
 -‘연세한국어 4’, 207쪽

한국어 수업에서는 위와 같은 문화 설명을 통해 한국 가족의 특징인 효의 강조와 부계 가족, 남다른 친척 관계 유지 등에 대하여 이해시킨다. 이것은 한국문화의 대표적인 특징으로 통상 ‘가족주의’라고 한다.¹³⁾ 이것은 한국인의 역사와 생활 속에 깊이 박혀 있는 것으로서 학습자들이 쉽게 이해하기가 어렵다.

백석의 시 ‘고향’은 이를 이해시키기에 적절한 텍스트이다.

**나는 북관(北關)에 혼자 앉아누워서
 어느 아침 의원을 뵈었다.**

문득 물어 고향이 어디냐 한다
 평안도 정주라는 곳이라 한즉
 그러면 아무개 씨 고향이란다.
 그러면 아무개 씨 어느냐 한즉

13) 한국어교사를 위한 한국문화내용서는 한국문화의 대표적인 특징으로 ‘가족주의’를 이야기하고 있다. “한국문화의 특성은 유교적 가부장제를 기반으로 한 전형적인 가족주의 문화라 할 수 있다”, 김혜옥, 2010, 외국인인 위한 한국문화 읽기, 에피스테메, 12쪽.
 “한국인의 사회문화적 정체성은 가족주의, 집단주의, 권위주의, 배타성 등이 핵심 특성임을 알 수 있다.” 가족주의란 “사회구성 단위는 집이며, 이 집은 어떠한 사회집단보다 중시되며, 일개인은 집에서 독립하지 못하고 집안의 인간관계도 자유롭고 평등한 것이 아니라 언제나 상하신분의 서열에 의해서 이루어지며, 이와 같은 인간은 비단 가족 내에 있어서뿐만 아니라 가족외의 외부 사회에까지 확대되는 사회 조직 형태를 말한다.(최재석, 27쪽, 재인용)....가족주의가 사회 전반에 확대되어 나타나는 현상으로 우리주의를 들 수 있다. 한국인은 일상 언어생활에서 유난히 ‘우리’라는 말을 많이 사용한다.....또한 이름보다 성씨를 먼저 씌으로써 자신이 어떤 가문에 속하는지를 앞세운다. 이는 개인보다 집단, 즉 가족, 친족, 공동체 등을 우선시하는 한국사회와 한국인의 의식을 반영한 예이다. 집단주의에서 개인은 집단 속에 놓일 때 존재 의의가 있게 된다. 일단 개인이 어떤 집단에 속하게 되면 개인은 집단의 영향을 강하게 받지 않을 수 없게 된다. 따라서 개인의 정체성과 집단의 정체성은 불가분의 관계에 놓인다.” 임경순(2009), 한국어문화교육을 위한 한국문화의 이해, 한국외대출판부, 68쪽

의원은 빙긋이 웃음을 띠고
 막역시간(莫逆之間)이라며 수염을 쓸는다.
 나는 아버지로 섬기는 이라 한즉
 의원은 또 다시 넉넉히 웃고
 말없이 팔을 잡아 맥을 보는데
 손길은 따스하고 부드러워
 고향도 아버지도 아버지의 친구도 다 있었다.

- '고향', 백석(1938.4)

이 시는 한국인이 언제나 부계 가족의 한 사람으로 살고 있음을 보여주고 있다. 타향에 홀로 앉아 늙는 것은 누구나 겪을 수 있는 보편적인 상황이고 이를 치료하는 것이 '고향'임도 보편적인데 이 '고향'을 나타내는 것이 아버지와 아버지의 친구이고, 그리고 그를 치료하는 이가 그런 아버지와 유사한 이미지의 의원이라는 것이 한국다움을 드러낸다. 신이한 능력이 있을 법한 빙긋이, 그리고 넉넉히 웃는 부드럽고 따스한 손길을 가진 아버지 비슷한 이가 남이 아니라 바로 아버지로 섬기는 이와 아주 가까운 친구이다. 그리고 이를 확인하는 과정이 고향을 묻는 질문으로 시작되고, 그 고향이 아무개 씨 고향임을 확인하자, 두 사람과 아주 가까운 사이인 아무개 씨로 인하여 두 사람 사이는 급속하게 가까워진다. 이내 이 둘은 '우리'(내집단), 즉 가족 같은 관계가 된다. 그리고 그의 손길이 따스하고 부드러움을 느끼는 순간 낯선 공간이던, 변방 북관이 친숙한 고향이 된다.

이 시를 읽으면서 학습자는 한국인의 고향이 아버지 즉 부계 중심의 친족관계로 이루어져 있음을 이해하게 되고 아는 이들 끼리 순식간에 가족처럼 가까워지는 한국인들의 모습도 만나게 된다. 그리고 이런 인간관계가 병을 치유할 수 있을 정도로 위력이 있는 사회임도 알게 된다.

이 시는 어휘의 난이도가 높은 시이므로 위와 같이 어려운 부분을 일부 생략한 텍스트를 제시하고 진하게 표시된 부분을 중심으로 수업을 진행하여 문화 이해에 집중하게 할 수 있다. 아울러 아버지 또는 윗사람에 대한 태도를 나타내는 '뵈다, 섬기다' 등의 어휘가 상하 서열 관계에서 쓰임도 쉽게 이해시킬 수 있다.

한국 언어문화 교육의 방법

좌장 : 이관식 (호남대학교)

토론 : 신윤경 (인천대학교)

이지영 (상명대학교)

나삼일 (대전대학교)

유해준 (서원대학교)

주제 토론_01

신윤경 (인천대학교)

1. 들어가기 - 한국 언어문화 교육의 이해

● 한국 언어문화교육의 개념

문화가 언어교육에서 중요한 화두가 되기 시작한 것은 의사소통능력에 대한 개념의 재정립에서 기인한다. 외국어 교육의 목표인 의사소통 능력, 하임즈가 정리한 개념으로는 말하기 능력뿐만이 아니라, 담화공동체의 기준에 맞게 담화와 행동을 이해하여 행동하는 능력이라고 하였다. 또한 의사소통 능력 신장을 위해서는 사회언어학적 능력이 요구되는데, 이는 배경지식과 공유된 가정이 담화 이해의 결정적 요소로 작용하며, 원활한 의사소통을 위해서는 목표 문화를 이해하는 문화능력의 신장이 요구된다는 것이다.

이러한 맥락에서 외국어 교육에서는 1970년대 초 교육과정에 문화를 접목하기 시작했고, 한국어 교육에서는 1990년대 초에 본격적으로 언어 교육에 문화 교육이 병행되어야 함을 주장했다. 한국어 교육에서 문화교육의 범주 및 통합을 논할 때, 가장 중요한 것은 문화 자체를 교수하느냐, 한국어 교육을 위해서 문화를 교육하느냐의 문제였다.

통합의 관점에서 ‘언어 중심의 문화 통합’과 ‘문화 중심의 언어 통합’으로 구분하기도 한다. 언어 중심은 언어 교육을 일차 목표로 하고, 문화 교육을 병행하는 구조, 문화 중심은 이문화를 학습하려는 자를 대상으로 하되, 언어를 부수적으로 사용하여 외국어도 함께 교육하는 효과를 갖는 것이다. 문화 중심은 ‘문화교육’의 개념에 더 가깝다.

결국 ‘언어문화 교육’이란 원활한 의사소통을 위해 언어와 문화를 통합하여 교육하는 것을 일컬으며, 이때 무엇보다 중요한 것은 언어 능력과 문화 능력을 별개의 것으로 파악하지 않고, 통합적인 것으로 파악하는 것이다.

2. 세부 주제 토론 - 한국 언어문화 교육의 방법 모색

● 한국 언어문화 교육의 교수방법

한국 언어문화 교육에서 무엇보다 중요한 것은 문화는 지식으로서가 아니라 경험으로 체득되어 실천되어야 한다는 점이다. 문화 요소나 문화 내용에 대한 지식 학습만이 아니라 이를 실천하고, 이를 통하여 의사소통 능력 함양이나 문화 간 차이에 대한 학습자의 이해에 도달하는 것을 목표로 해야 한다.

또한, 실제적인 자료를 통해서 문화를 제시하지 않고 단순히 개념화하는 것은 문화를 지나치게 도식화할 우려가 있으며, 심층적인 문화 내용을 단순한 항목으로 가르칠 위험이 있다. 따라서 문화 내용을 항목화하거나 개념화하여 제시하기보다는 실제 자료를 제시하고, 맥락 속에서 자연스럽게 습득이 가능하도록 지도하는 것이 더 바람직하다. 또한 교수자의 선입견이 들어가지 않도록 하는 것도 중요하다.

현재 언어문화 교수 방법론 측면에서 연구 방향을 크게 두 개로 분류해 볼 수 있다.

1. 언어가 중심이 되는 방법: 속담, 관용표현, 존대법, 문화어휘 등
2. 언어 외에 다른 매체체로 이루어지는 것: 텍스트, 매체 활용 등

두 번째 방법들을 다시 세분화하면 다음과 같다.

- ▶ 매체 활용-영화, TV드라마, TV광고, TV뉴스, TV휴먼 다큐멘터리, 뮤직비디오, 웹 등 (한류 드라마, 노래 등은 주로 해외 한국어교육 현장이나 외국인 연구자에 의해 제안되는 특징이 있음)
- ▶ 텍스트 활용-문학, 신문, 잡지, 교재(각 단원의 주제와 관련된 문화 소개 코너, 설명과 함께 사진, 그림 등을 함께 수록)
- ▶ 체험 활동-단순한 방문과 체험은 한계가 있음
- ▶ 최근(2014) '커피문화 교육' 연구 논문, 문화 요소 자체가 중심이 되는 연구 ?

■ 참고 문헌 ■

- 박민정(2009), TV휴먼 다큐멘터리를 활용한 한국어문화 교수방법 방안 연구, 한국언어문화교육학회 제13차 전국학술대회, 국제한국언어문화학회.
- 심상민(2014), 한국어 문화교육 자료로서의 텍스트 선정에 관한 일고, 국어교육 144, 한국어교육학회.
- 오지혜(2007), 한국어교육에서 언어문화 교육을 위한 교육내용의 범주 및 구조 설계 방안, 한국언어문화학 4-2, 국제한국언어문화학회.
- 윤여탁(2011), 한국어 문화교육의 내용과 방법, 한국언어문화교육학회 제15차 전국학술대회, 국제한국언어문화학회.
- 이미혜(2004), 한국어와 한국 문화의 통합 교육-언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안, 한국언어문화학 1-1, 국제한국언어문화학회.
- 이성희(2008), 한국어·문화 통합 교육의 원리와 방향, 국어국문학 150, 국어국문학회.
- 황인교(2006), 한국어 교육과 문화교육, 외국어로서의 한국어교육 31, 연세대학교 한국어학당.

주제 토론_02

나삼일 (대전대학교)

1. 한국 언어문화 교육의 필요성

언어는 인간 상호작용, 문화, 행위 및 사고에 영향을 끼치기 때문에 전달 기능뿐만 아니라 개념과 사상 및 습관을 형성해 나가는 데 중요한 역할을 한다. 또한 언어는 그것이 깊숙이 뿌리박혀있는 문화로부터 완전히 분리될 수 없어서 그 사회적, 문화적 배경 속에서 이해하지 않으면 안 된다. 한국어와 한국어를 배우려는 외국인 학습자들의 모국어는 문화적 배경을 달리하고 있어서 양 문화 간 의사소통이 이루어지려면 문화는 물론 사고 유형 또한 이해해야 한다. 즉 두 언어가 가지고 있는 사회문화적 배경과 정서적 배경을 모르면 완전한 의미에서의 의사소통이 불가능하기 때문이다. 언어와 문화의 불가분의 관계 때문에 언어와 문화 이해 교육의 필요성은 절대적이라 할 수 있다.

제2 언어문화 습득 차원에서

‘언어는 문화의 일부분이며, 또한 문화는 언어의 일부분이다.’라는 말이 있듯이 문화가 뿌리 깊은 행동 및 인식 양상의 집합으로서 제2 언어 학습에서 매우 중요한 것이 되어가고 있는 것은 분명하다. 따라서 제2 언어를 습득할 경우에 제2 문화 또한 습득을 해야 함은 당연한 일이라 하겠다. 한국어 교육에 있어서 ‘언어문화’의 의미는 언어의 사용과 관계가 있는 문화를 일컫는데, 외국인 학습자가 제2 언어를 습득할 때 언어문화에 대한 이해가 부족하면 그 목표 언어를 제대로 사용하지 못하게 되며 결국 외국인 학습자는 언어보다도 문화 때문에 많은 상처를 받고 문화 속에 담겨 있는 언어문화에 대해 이해하기가 힘든 경우가 많이 있다.

한사람의 세계관, 자기 정체성 그리고 생각, 행동, 감정, 의사소통의 체계는 또 다른 언어와 접촉함으로써 분열될 수 있는데, 이 분열이 심각해지면 그 사람은 문화 충격을 겪게 된다. 문화 충격을 겪는 사람들은 새로운 세계를 분노의 시선으로 바라보며 다른 사람들을 제대로 이해하지 못하게 된다. 이러한 상황에서 언어를 학습하는 것은 불가능한 일이며 이에 문화충격을 겪은 학습자들의 충격을 완화시켜 주는 문화 교육도 필요하다고 본다.

결론적으로 한국어 교육에서도 언어문화 교육이 같이 이루어져야 할 필요성을 느끼게 되는데 그것

은 첫째, 언어에는 그 언어가 속해 있는 사회적 문화적 양식이나 관습이 반영되어 있기에 원활한 의사소통을 위해서는 언어 속에 담겨 있는 함축적 의미를 이해해야 하기 때문이다. 둘째, 외국어를 학습하는 사람들은 낯선 문화를 접할 때 처음에는 대부분 문화 충격을 경험하는데 이것이 언어 습득에 방해 요인이 되지 않도록 하게 하는데 있다. 셋째, 이와는 반대로 문화는 학습자에게 호기심과 흥미를 불러일으켜 문화에 대한 주제는 문화 목표 사람들을 이해하려는 동기를 더해 주어 언어 습득에 도움을 주기 때문에 언어문화 교육의 필요성이 여기에 있는 것이다. 이것은 내적 동기가 목표 언어 학습의 강력한 자극제가 되기도 하기(한재영 외, 2005) 때문이다.

2. 한국 언어문화 교육의 방법 모색

언어문화 교육의 내용과 선정방법

1) 일반적인 문화 교육내용

문화에 대한 정의는 언어와 문화가 불가분의 관계가 있음에도 불구하고 그 동안 인류학적 사회학적 관점에서 많이 다루어져 온 것이 사실이다. 언어 교육에 있어서 문화 교육에 대한 접근은 70년대 이후에 나타나기 시작했는데, 그 내용으로 초창기에는 문학 작품, 고전음악, 무용, 건축물, 예술 작품에 대한 것들이었다.

Brooks(1975)는 문화의 의미를 두 가지 즉, 1) little Culture(인간 생활의 모든 것)로 일상생활에서 나타나는 행동 양식, 태도, 신념, 가치 체계 등 집단이 공유하는 인간 생활의 모든 면을 포함하는 것과 2) big Culture(인간 생활 중의 최상의 것)로 고전 음악, 무용, 문학, 예술, 건축, 정치 제도, 경제 제도, 등 문화적 관례를 일컫는 것으로 구분했다. 그 후 Hammerly(1982)는 특히 제2 문화에 대한 문화교육의 목표를 학습자가 어려움을 느끼는 정도에 따라 목표를 제시했다.

2) 한국어 교육에서 언어문화 교육내용 선정

그 동안 한국어 교육에서 외국인 학습자 대상 문화 교육은 문화와 관련된 언어를 잘 학습하여 의사소통을 원활하게 하는데 있었으며 외국인 학습자들이 모국어 문화와 한국어 문화 간에 나타나는 문화 충격을 완화시키고 수용하여 적응하게 하는데 있었으며 그것들을 바탕으로 하여 문화 교육의 목표를 설정하였다. 성기철(2001)에서는 외국이 학습자로 하여금 문화충격을 최소화하여 한국어 능력 신장을 위해 문화 교육의 목표를 정리하였으며, 조항록과 강승혜(2001)는 목표어 문화에 대한 충분한 이해와 활용 능력을 목표로 정리하였다. 요즘에는 한국어 교원 자격 취득에 관련한 한국 문화 내용도 중요시 되고 있는데 한국어 학습자 대상 문화 교육 내용뿐만 아니라 한국의 역사 및 한국의

정체성 이해에 관련된 한국학 전반에 대한 내용 등을 선정해야 할 필요성이 제기되고 있다.

3) 한국어 교육에서 언어문화 교육내용

한국어 교육에서 외국인 대상 한국 문화 교육내용은 박영순(2006)에서는 정신문화, 언어문화, 예술 문화, 생활 문화, 제도 문화, 학문, 산업 기술, 역사, 문화재 등으로 구분했으며, 권오경(2009)은 크게 성취 행동 문화, 관념 문화로 구분하여 하위로 소항목과 문화 내용을 선정하였다. 한국어교육에서의 다루었으면 하는 언어문화 교육내용

4) 한국어 교육에서 언어문화 콘텐츠

일반적으로 콘텐츠란 미디어에 담긴 내용물을 말하는데 나아가 문화적 요소를 지닌 내용물이 미디어에 담긴 내용물을 우리는 문화콘텐츠라 할 수 있다. 우리나라에서는 1988년 올림픽을 개최한 이래 2000년대 이후 높아지는 한국의 위상과 더불어 본격화된 한류의 영향으로 인해 대중문화의 활성화와 관련을 맺으면서 문화콘텐츠란 용어가 사용되기 시작했다. 현재는 대중문화의 해외진출 활성화로 인하여 다양하게 문화콘텐츠가 구성이 되고 있으며 국가 정부 차원에서도 관심과 지원이 커지고 있다.

한국어교육에서도 (언어)문화와 관련한 콘텐츠를 구성하여 한(韓)문화콘텐츠를 이용한 한국어 교육이 이루어지고 있다. 문화 콘텐츠를 미디어로 제작하여 미디어를 이용한 한국어교육은 학습 시 학습자로 하여금 흥미와 관심을 유도해 낼 수 있고 효과적으로 학습자의 이해를 도울 수 있으며 이해한 내용을 오랫동안 기억할 수 있는 정보를 제공한다는 점에서 학습 효과가 크게 나타난다. 미디어를 제작 활용하는 데에는 시각적인 자료가 중요한 요소로 작용하는데 학습자가 인지하는 방법에 따라 의도하는 목적에 맞게 자료를 활용해야 한다. 이러한 자료로는 각종 비디오 자료와 인터넷 웹을 기반으로 한 다양한 멀티미디어 자료가 있다.

한국어수업에서 사용할 만한 언어문화콘텐츠로는 영화나 TV드라마, 동영상으로 제작된 광고, 뮤직 비디오, 기타 한국 언어문화와 관련하여 제작된 여러 동영상 등 수업과 연계하여 학습자들이 한국을 올바르게 이해하고 관심을 가질 만한 내용을 선택하여 교수학습이 이루어질 수 있다.

한국 문화콘텐츠를 이용한 한국어 문화 간 교육 연구는 잘못하면 학습자가 가지고 있는 자국의 문화는 고려하지 않고 목표 문화에 동화시키려는 기존의 방식에서 벗어나지 못할 수도 있다. 그래서 문화 간 언어 교수-학습에서 자국의 문화를 새롭게 인식하고 타문화에 대한 차이점을 인정하여 그 문화를 수용하고 재생산하는 양상을 살펴서 문화 콘텐츠가 담긴 매체를 실제 수업에 적용하여 수업 모형을 만들면 좋을 듯하다.

■ 참고문헌 ■

- Brooks, N.(1975), “The Analysis of Language and Familiar Culture”, In R.C. Lafayette ed., *The Cultural Revolution, Lincolnwood*, National Textbook Company.
- 권오경(2009), “한국어 교육에서 문화 교육 내용 구축 방안”, 언어와 문화 제5권 제2호, 한국언어문화교육학회.
- 김영란(2004), “한국어 멀티미디어 교육 자료에 나타난 한국 문화”, 국제한국언어문화학회.
- 박영순(2006), “한국어 교육을 위한 한국 문화론”, 한림출판사.
- 성기철(2001), “한국어 교육과 문화 교육”, 한국어교육 제12권 제2호, 국제한국어교육학회.
- 이미혜(2004), 한국어와 한국 문화의 통합 교육-언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안, 한국어언어문화학 1-1, 국제한국언어문화학회
- 조향록·강승혜(2001), “초급 단계 한국어 학습자를 위한 문화 교수요목의 개발”, 한국어 교육 제12권 제2호 제2부
- 한재영 외, 2005, “한국어 교수법, 태학사
- 황인교(2009), “문화교육과 한국어 교육 - 문화교육방법론”, 한국문화사.

주제 토론_03

이지영 (상명대학교)

1. 한국 언어문화 교육의 내용과 방법

한국어 교육에서 문화 교육은 1990년대에 문화 교육의 내용과 문화 교육 방안에 대하여 본격적으로 관심을 가지고 다양한 논의가 이루어졌다. 문화 교육 내용을 논의하는 과정에서 한국어 학습자의 의사소통 능력 신장을 위해서 언어문화의 필요성이 강조되었다. 언어문화는 언어를 통해서 발현되고 소통되는 문화의 총칭으로 언어에 반영된 문화와 문화에 반영된 언어를 포함하고 있다.

한국어 교재에서는 언어문화 교육의 내용으로 높임법, 속담, 관용 표현, 화행 표현 등 언어 표현에 나타난 문화 내용 이해와 역사적 사건, 인물, 건축, 예술 등과 같은 문화에 대한 지식 습득 및 감상을 다루고 있다. 또한 국제 통용 한국어교육 표준 모형에서는 문화 교육 항목을 성취 문화, 행동 문화, 정보 문화로 구분하고 각 등급별로 제시하고 있다.

언어문화 교육의 내용에 대한 연구는 교재 분석을 통해 문화 교육의 내용을 분석한 연구, 한국 문화 교육을 위한 내용 관련 연구, 다양한 매체 분석을 통한 한국 문화 교육 내용 연구, 문화 내용 비교 및 대조 등의 연구가 이루어져 왔다. 이와 같이 문화 교육의 내용을 논의하면서 교육 방안을 함께 제시하기도 하였다.

한국어 교육 연구자들은 언어문화를 어떻게 가르쳐야 하는지에 대하여 교실 수업 활동을 비롯하여 실제 문화 활동을 포함하는 다양한 방법을 모색하여 왔다. 언어문화 교육의 방법에 대한 연구는 문학(시, 소설, 수필 등)을 활용한 교수 방안, 다양한 매체(영화, 드라마, TV, 멀티미디어 등)를 활용한 교수 방안, 문화 내용의 교수 방안, 비교문화적 관점에서의 화행 중심 교수 방안, 어휘 중심(문화 어휘, 색채어, 관용어, 속담, 유머 등) 교수 방안, 체험 활동을 통한 교수 방안 등에 대한 연구가 있다.

한국 언어문화 교육은 문화 요소나 문화 내용에 대한 지식 학습을 바탕으로 이를 실천하고 의사소통 능력 함양은 물론 문화 간 차이를 이해할 수 있게 이루어져야 한다. 교육 방법도 문화 정보 제공에서 나아가 언어 맥락이나 상황 속에서 가르치는 다양한 방법을 모색해야 할 것이다.

2. 한국 언어문화 교육의 방법 모색: 학습대상자, 수요자별 맞춤형

한국어 학습자의 문화 간 의사소통능력의 신장을 위해서는 학습자의 다양성을 고려한 언어문화 교육이 이루어져야 한다. 한국어 학습자가 증가하고 한국어를 배우는 목적이 다양해지면서 학습자가 원하는 언어문화의 내용에는 차이가 있으므로 다양한 한국어 학습자의 변인을 세부적으로 유형화하여 연구해야 한다. 곧 한국어 학습자의 국적, 나이, 직업, 한국어 학습 목적, 학습 기간, 숙달도 등 다양한 요인을 고려하여 언어문화 교육의 방향을 결정해야 한다.

한국어 학습자의 다양한 변인을 고려한 연구는 문화 교육의 다른 영역에 비하면 많이 이루어지지는 않았지만 학습자의 모국어, 나이, 학습 목적 등의 차이를 중심으로 한 논의가 있다. 먼저 한국어 학습자의 모국어를 따라서 중국인 학습자, 일본인 학습자, 태국인 학습자, 인도네시아 학습자, 인도인 학습자, 베트남 학습자, 말레이시아 학습자, 스페인어학습자, 영어권 한국어 고급학습자, 동아시아권 학습자 등과 같이 구분하여 언어문화 교육에 관한 전반적인 내용을 다루고 있다. 각 언어권 학습자에 대한 언어문화 교육의 현황과 과제, 내용, 방법 등의 관점에서 연구가 이루어져 왔으나 좀더 다양한 언어권의 학습자에 대해 교육 내용이나 교육 방법에 초점을 둔 연구가 이루어져야 할 것이다. 또한 한국어 학습자의 나이를 중심으로 유아대상, 외국 어린이, 재외동포 청소년, 선교사 자녀, 다문화가정 자녀 등과 같이 구분하여 연구가 이루어졌다. 이와 함께 세종학당 학습자, 재외동포, 선교사 자녀, 국외입양인 등과 같이 국외에서 한국어를 배우는 학습자에 대한 연구, 단기과정 학습자나 집중과정 학습자와 같이 학습자의 학습 기간에 따른 언어문화 교육 내용 선정과 교육 방법에 대한 연구도 이루어졌다.

한국어 학습자는 학습 목적을 기준으로 학문목적 학습자, 직업목적 학습자, 다문화배경 학습자로 구분할 수 있다. 외국인 유학생의 증가로 인하여 학부나 대학원 유학생을 대상으로 한 연구의 필요성이 강조되고 한국어학이나 한국학과 같이 유학생의 전공에 따라 학습자를 구분한 연구도 있다. 직업목적 학습자는 전문근로자, 외국인노동자, 주한미군대상, 원어민 영어 보조 교사 등에게 언어문화를 어떻게 가르쳐야 하는지에 대해 논의가 이루어지고 있으나 연구 결과물이 많지 않아 이 분야에 대한 지속적인 연구가 필요하다. 또한 최근 몇 년 동안 다문화배경 학습자인 여성결혼 이민자나 다문화가정 자녀 등에 대한 언어문화 교육에 관심이 증가하고 있다.

한국어 학습대상자에 따른 수요자 맞춤형 언어문화 교육을 위해서는 한국어 학습자의 학습 대상, 학습 목적, 학습 환경 등에 따라서 학습자를 유형화하고 학습자 요구 조사와 한국 언어문화 현상에 대한 연구를 통해 기초 자료를 구축하고 각 학습자 유형에 적합한 언어문화 교육 내용이나 교육 방법을 모색해야 할 것이다. 지금까지 한국어 학습자의 차이를 고려한 연구가 이루어져 왔으나 보다 다양한 한국어 학습자를 대상으로 언어문화 교육 내용을 선정하고 교육 자료를 구성하여 효과적으로 교육할 수 있는 체계적인 연구가 필요하다. 또한 모든 학습대상자에게 공통적으로 제시할 수 있는 언어문화 교육 내용이나 방법이 있는지, 있다면 무엇인지에 대해서도 연구가 이루어져야 한다. 따라서 한국어를 배우는 학습자에게 기본적으로 필요한 언어문화 교육 내용과 그것을 효과적으로 가르칠

수 있는 방법에 대한 연구와 학습자 변인에 따라 각각 다르게 요구되는 언어문화 교육 내용과 방법에 대한 연구가 함께 이루어져야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜 외. 2010. 한국문화교육론. 형설출판사.
- 강승혜. 2012. 한국문화교육 연구 동향 분석: 주제와 방법론을 중심으로. 한국언어문화학 제9권 제1호. 국제한국언어문화학회.
- 강현화. 2011. 한국 문화 교수요목 설계 방안 연구. 언어와 문화 제7권 제1호. 한국언어문화교육학회.
- 김중섭 외. 2011. 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계. 국립국어원.
- 권오경. 2009. 한국어교육에서 문화교육 내용 구축 방안, 언어와 문화 제5권 제2호. 한국언어문화교육학회.
- 민현식 외. 2005. 한국어교육론 2. 한국문화사.
- 민현식. 2006. 한국어교육에서 문화교육의 방향과 방법. 한국언어문화학 제3권 제2호. 국제한국언어문화학회.
- 왕 연. 2010. 외국어로서의 한국어교육에서 문화교육 연구 동향 분석, 언어와 문화 제6권 제3호. 한국언어문화교육학회.
- 윤여탁. 2013. 문화교육이란 무엇인가. 태학사.
- 이지영. 2005. 한국 언어문화 현상: 제안 담화. 한국언어문화학 제2권 제1호. 국제한국언어문화학회.
- 황설운. 2013. 학문 목적 한국어 학습자를 위한 문화교육 항목 선정 연구. 한국언어문화학 제10권 제1호. 국제한국언어문화학회.
- 황인교. 2008. 여성 결혼 이민자를 위한 한국문화교육 연구. 언어와 문화 제4권 제3호. 한국언어문화교육학회.

주제 토론_04

유해준 (서원대학교)

1. 들어가기 - 한국 언어문화 교육의 이해

◎ 한국 언어문화 교육의 현황과 문제점

어떤 언어든지 언어를 배울 때 언어 그 자체만을 학습하는 것은 불가능하다. 언어에는 그 사회의 사회문화적인 내용이 반영되기 때문이다. 즉, 새로운 언어를 배운다는 것은 그 문화권에서 통용되는 새로운 사고방식을 습득하는 것이다. 따라서 한 언어를 이해하기 위해서는 그 언어를 사용하는 사람들의 사고방식을 이해해야 하며, 한 언어를 알기 위해서는 그 언어를 사용하는 사람들의 사고방식이 반영된 '문화'를 알아야 한다.

외국어로서의 한국어 교재는 교육 내용으로 일상 문화와 성취 문화를 함께 제시하고 있다. 초급에서는 일상 문화 중 생활양식과 관련된 내용이 주를 차지한다. 한국 생활이 낯설고 서툴기 때문에 자신의 주변과 관련된 언어나 문화를 필요로 하기 때문이다. 이 때문에 초급에서 다룰 수 있는 문화 교육 내용은 한정적일 수밖에 없다. 한국어 교재들은 급이 올라감에 따라 구체성을 가진 일상생활 문화에서 추상성을 지닌 한국인의 가치관이나 상징, 사회 현상과 관련한 경제 및 정치 등 다양한 내용을 제시하고 있다. 이는 문화에 대한 흥미나 인지도를 높이고, 의사소통 능력 향상을 위한 배경 지식 축적에도 도움이 되고 있다.

현재까지 외국인을 위한 한국어 교재의 경우 어휘와 문법 언어 기능 요소와 달리 단원의 주제와 직접적인 관련성을 갖는 문화 내용은 그리 많지 않다. 초급의 경우 '한국 문화'가 전체 교육 내용으로 선정과 배열이라는 원칙이나 기준에 따라 구성되지 않고 별도의 장에서 많이 제시되었다. 그렇기 때문에 주제와 관련지을 수 없는 문화 교육 내용 구성도 문제가 있다. 중급 이상의 교재라 하더라도 '속담과 관용어'가 문화 교육의 주 내용으로 제시되는데, 단원의 주제와 관련된 내용은 드물다. '속담과 관용어'가 학습될 필요성이 있다는 관점에서, 단원의 주제와 관련된 내용으로 제시했을 때 학습의 이해 및 효과를 증대시킬 수 있다. 이는 언어 요소와 문화 요소를 접목시키는 시작이 될 것이다.

낯선 문화에서 오는 이질감은 호기심과 흥분, 문화충격을 함께 수반한다. 그런 학습자에게 한국의 문화를 때로는 비교문화적인 관점에서, 때로는 생각해보고 행동할 수 있는 형태로 제시되어야 한다. 그러나 외국어로서의 한국어 교재가 대부분 사실 정보를 건조하게 단순 나열하거나 설명하고 있다.

물론 문화적 지식을 아는 것도 중요하지만, 문화에 대한 일방적 설명과 그에 대한 단순한 이해만으로는 적절한 의사소통이 힘들다. 목표문화권을 제대로 이해하고 의사소통하기 위해서는 문화와 언어의 통합 교육이 가능한 ‘문화’ 텍스트를 구성하고 제시해야 한다.

2. 세부 주제 토론- 한국어언어문화교육의 방법 모색

◎ 한국어 언어교육과 한국문화 교육의 효율적 접점

언어와 문화는 서로가 서로를 반영하는 불가분의 관계이다. 언어를 배우는 것은 문화를 배우는 것이다. 의사소통 능력의 중요성이 대두되기 시작한 1970년대 이후로 문화 교육의 중요성은 강조되어왔다. 한국어 교육에서도 언어와 문화를 분리해서는 안 될 것으로 생각하고 언어와 문화 통합 교육에 대한 논의를 확대하고 있다. 하지만 현재 한국어 교재를 통해 이루어지는 문화 교육은 교재 내 일부로 취급되거나, 언어와 문화가 분리된 것이 대부분이다. 문화와 관련한 언어 표현을 통합적으로 제시하거나 교육하는 것은 미흡한 실정이다. 언어 표현이 어떠한 문화적 배경을 갖는지, 어떠한 상황에서 사용하는지 제시하고 있지 않다. 즉 언어 내용 구성의 설명이 아닌 별도의 내용 구성으로 선정 및 제시되고 있는 것이다. 이를 위해 한국어 교육 내용 구성에서 문화적 배경을 가진 요소들로 언중이 사용하는 어휘나 표현을 상황과 맥락에 맞게 사용할 수 있도록 재구성해야 한다. 언어와 문화가 통합된 표현을 교육 내용으로 제시해야 교육 내용에서 문화 교육이 이질적인 교육 내용이 되지 않을 것이다.

한국어 교재의 거의 모든 문화 텍스트가 문화를 사실적인 정보 중심으로 설명하고 있다. 문화 교육을 다룬 대부분의 논의들이 언어와 문화의 통합 교육 필요성을 말하고 있다. 하지만 실제 교수-학습에 사용되고 있는 교재에서는 초급의 일상 생활문화로 구성된 단원에서만 통합 양상이 나타난다. 학습자가 실생활에서 다양한 상황과 맥락에 맞게 언어를 이해하고 사용하기 위해서는 문화와 언어의 통합 교육이 초·중·고급 전체에서 이루어져야 한다는 것은 당연한 이치이다. 그러나 그렇지 못한 이유는 실제 교육 방안에 대한 구체적인 논의가 부족하기 때문으로 판단된다.

문화와 언어 내용 및 수업 활동과의 통합적 교육 방안을 모색하기 위해서는 교수요목의 틀 안에서 문화 교육 내용이 제시되어야 한다. 하나의 문화 현상이 다른 현상과 접합되는 과정이나, 접합된 결과에 의해 언어 표현이 파생되는 경우가 교수요목 안에서 설명되어야 할 것이다. 지금이라도 외국어 로성의 한국어 교육에서 언어와 문화의 통합 교육이 이루어지기 위해서는, 교수요목이라는 틀 안에서 언어 교육과 문화 교육이 별개의 교육 내용으로 제시되는 것이 아닌 통합적인 접근이 가능하다는 고민에서 구체적인 교육 방안이 시도되어야 할 것이다.

분과 1

한국어 기능 교육의 방법과 사례

사회 : 최권진 (인하대학교)

역할극을 통한 무역 한국어 교수-학습 방안 연구

엄나영 (상해외국어대학교)

1. 서론

한국어 교육뿐만 아니라 외국어교육 학습 전반에 있어서 중요시 되는 것이 ‘의사소통 능력 (communicative competence)’ 향상이다. 그러나 국내 학습자에 비해 국외 학습자의 경우 실제 말하기 상황을 접하기가 어렵다. 따라서 실제 의사소통 환경과 비슷한 유사 의사소통 (para-communication) 환경을 만들어 이를 연습 시키는 교육이 필요하다. 특히 중국 대학의 한국어 학습자의 경우 졸업 후 한국 기업이나 한국과 관련된 직종에 취직하는 경우가 많다. 그러나 학습자들이 한국 문화나 한국의 직장 문화에 대한 이해 부족으로 인해 어려움을 겪는 경우가 많다. 따라서 국외 대학의 한국어학과 전공자들의 졸업 후 취업 활동에 도움을 주기 위해서 학부에서 ‘무역 한국어 회화(经贸韩国语会话)’라는 교과목을 개설하였다. ‘무역 한국어 회화’ 수업을 통해 한국어학과 학습자들에게 한국계 회사에 취업을 했을 경우를 대비해 한국어는 물론이거니와 전반적인 한국 문화뿐만 아니라 직장 내 문화나 비즈니스 매너에 관한 이해를 높이고자 한다.

이를 교육하기 위해 본고에서는 과제 중심 언어 교수법(Task-Based Language Teaching)¹⁴⁾에 역할극(roll-play)을 접목하여 유사 의사소통 환경을 예로 보여주며 학습자들이 스스로 이와 비슷한 상황을 만들고 대화를 이끌어 나가게 하였다. 이를 통하여 궁극적으로 학습자들의 한국 언어문화 이해 및 말하기 능력을 향상시키고자 하였다. 학습자가 스스로 만든 대화문을 활용하여 실제로 역할극을 하며 유사 의사소통 상황을 연출하게 함으로써 교사 주도 학습이 아닌 학습자가 수업의 주체가 되어 학습에 적극적으로 참여하는 능동적 학습을 할 수 있게 하였다.

2. 이론적 배경

14) 한재영(2005)에 따르면 과제 중심 언어 교수법(Task-Based Language Teaching)이란 목표어를 사용하여 특정 과제를 수행하거나 문제를 해결하는 과정에 초점을 두는 교수법이다.

2.1 역할극을 활용한 외국어 학습

본 연구에서 사용된 역할극(roll-play)은 교육연극(theatre in education)과 동일한 의미로 본고에서는 이 두 용어를 혼재하여 사용하고 있다. 교육연극은 교육용으로 이용되는 연극을 말한다. 즉 교육적인 목적을 위해 드라마적 요소를 교육에 적용한 것을 말한다. 플라톤이 말한 것처럼 극의 수법에는 교육 효과가 있다. 교육법이나 수업 계획이 보수적이기 때문에 극을 수업에 잘 활용하면 사회적 역할을 수행하는 기술, 관찰력, 사회적 자신감, 감수성, 인간과 사회의 상호작용에 대한 관심 등을 높일 수 있다. 그러므로 교실에서 이루어지는 극은 폭넓은 교육적 가치가 있다고 할 수 있다.¹⁵⁾

이묘영(2010)은 연극은 언어적 표현과 비언어적 표현을 적절히 사용하여 자신의 감정과 의사를 상대방에게 정확하게 전달해야 하므로 표현 교육에 매우 효과적인 매체가 될 수 있으며 학습자들은 교육연극 활동을 통해 적극적인 학습 활동 참여 및 구체적 조작을 통한 능동적 의미 이해가 가능해 진다고 하였다. 또 학습자들의 언어 사용 능력은 학습자들이 서로 상호 작용을 통해 문제를 해결할 수 있는 실제적인 상호작용에서 유의미한 활동을 하게 될 때 효과적으로 길러질 수 있으며 이러한 측면에서 볼 때 교육연극 기법은 한국어 학습자들의 한국어 표현능력신장을 위한 효과적인 방안이 될 수 있다고 보았다. 그리고 우혜선(1999)은 교육 연극은 개성화를 통한 자아정체성의 실현, 학습자간 상호협력과 교류, 학습의 동기유발, 종합적 능력의 신장 효과를 가지고 올 수 있어 교육적으로 그 효과가 높다고 하였다. 또 Asher¹⁶⁾(1969)에 따르면 신체적 행동을 수반한 언어교육은 단순한 언어 연습보다 훨씬 능률적이고 이해 속도가 빠르다고 하였다.

앞선 연구들을 통해 알 수 있듯이 역할극을 활용한 외국어 학습의 효용성과 그 가치는 이미 충분히 입증되었다. 그러나 이처럼 역할극을 활용한 외국어 학습이 교육적 가치가 높음에도 불구하고 한국어 교육에서 역할극을 활용한 연구는 초·중등 교육에 비해 그 수가 현저히 부족하다는 것을 알 수 있다. 그러므로 교육적으로 가치가 있는 역할극을 활용한 한국어 수업에 대한 연구가 많이 이루어져야 한다. 따라서 본 연구는 역할극을 활용하여 한 학기동안 실제 수업을 했다는 면에서 앞으로의 한국어 교육 연구에 미미하나마 기초자료로서 도움이 될 수 있음에 가치가 있다고 생각된다.

2.2 비즈니스 한국어 교수-학습

비즈니스(business)란 어떤 일을 일정한 목적과 계획을 가지고 짜임새 있게 지속적으로 경영하는 것을 말하는 것으로 회계(會計, accounting)와 관리(management) 등의 사무 등 기업 경영에서 필요로 하는 업무 전반¹⁷⁾을 총칭하는 것이다. 박지원(2007)에 따르면 ‘비즈니스 한국어’의 정의는 ‘비즈니스’라는 용어를 어떻게 정의하느냐에 따라 다르게 사용되고 있다고 하였다.

본고에서는 ‘비즈니스 한국어’의 개념은 넓은 의미로 ‘직업’과 ‘취업’을 모두 포괄하는 상위 개념으

15) 내용 출처: 네이버 지식 백과 (문예림, 2010, 드라마사전)

16) 이묘영(2010, p341) 재인용.

17) 『컴퓨터인터넷IT용어대사전』, 2011.1.20, 일진사.

로 두고 실무의 의미를 지닌 ‘업무, 거래, 영업 등’과 같은 하위 개념을 모두 포괄하는 넓은 의미로 정의하고자 한다. 그리고 ‘비즈니스 한국어는’ ‘일반 목적’과 ‘특수 목적’으로 나뉘는데 본 연구에서 사용된 비즈니스 한국어는 특정 분야를 지칭하는 특수 목적이 아닌 일반 목적의 비즈니스 한국어를 말한다. 그리고 본 연구에서 사용된 ‘무역 한국어’는 일반적으로 한국어 교육에서 통용되는 ‘비즈니스 한국어’를 말하는 것이다. 그런데 이와 같이 ‘무역 한국어’라는 용어를 사용한 이유는 본 연구의 대상이 된 해당 한국어 강좌(‘무역 한국어 회화’)의 과목명을 가지고 와서 사용했기 때문이다.

비즈니스 한국어의 필요성이 대두된 배경으로 정명숙(2003)은 1996년 한국이 OECD에 가입하면서 국내·외로 양방향의 기업 이동이 이루어지게 되면서 직업인들을 대상으로 하는 한국어 교육의 필요성이 높아졌기 때문이라고 하였다. 또 김유정(1999)은 학습자들이 학습 목적이 직업/직업, 학문, 일상생활 등으로 다양화 되었다고 하였다. 이를 뒷받침 하듯 한국어 학습자들을 대상으로 학습자 요구 분석을 실시한 안경화·김정화·최은규(2000)의 연구에 따르면 한국어 학습 목적이 취업이나 업무 수행을 목적이란 답한 학습자가 70%가 넘는 것으로 나타났다. 그러나 다른 외국어인 영어나 일본어에 비해 한국어는 비즈니스 한국어에 대한 연구가 많이 부족한 실정이다.

앞선 연구들을 통해 알 수 있는 것처럼 점차 다양해지는 학습자들의 요구를 충족시키기 위해서라도 비즈니스 한국어 교육에 대한 연구와 개발이 반드시 필요하다는 것을 알 수 있다. 특히 국외 학습자의 경우 국내 학습자들에 비해서 언어 외적 요소인 한국 문화나 비즈니스 매너를 익히는데 큰 어려움이 있다. 따라서 이와 유사한 상황을 설정하여 이에 대한 학습이 반드시 필요하다. 그리고 국외의 학문 목적의 학습자의 경우 졸업 후 한국 기업이나 한국과 관련된 직종에 취직을 하는 경우가 많다. 그렇기 때문에 국외 대학의 한국어학과 전공자들이 졸업 후 취업 활동이 원활할 수 있도록 도움을 주기 위해서라도 반드시 ‘무역 한국어’ 교육이 필요하다.

2.3 역할극을 통한 무역 한국어 교수-학습 방안

〈그림 27〉 역할극을 통한 무역 한국어 교수-학습 방안



(1) 1단계: 이해 단계

이해 단계는 학습자들이 교재 내의 대화 상황과 유사한 의사소통 상황에 알맞은 대화문을 스스로 만들고, 대화 상황과 인간관계에 맞게 적절한 역할극을 하기 전의 기초가 되는 단계이다. 학습자들은 1단계인 이해 단계를 통해 교재 내의 대화 상황을 이해하고 상황에 알맞은 새 단어와 표현들을 익히

게 된다. 이러한 활동을 통해 학습자들은 한국어와 한국문화뿐만 아니라 한국의 비즈니스 문화까지도 이해할 수 있다. 그리고 1단계의 이해 단계는 학습자들이 주도적으로 수업을 이끌어 나가는 다른 2, 3, 4단계와 달리 교사가 학습자에게 학습 내용을 교수하는 강의식 수업으로 교사가 중심이 되어 수업을 이끌어 나가는 단계이다. 이는 학습자의 이해를 목적으로 하는 단계이므로 교사의 지식 전수가 반드시 필요할 수밖에 없다. 따라서 학습자들은 교재를 통해 해당 차시의 교육 목적을 이해하고 다음 단계로 넘어가는 기초를 닦는 초석을 마련하는 과정이라고 할 수 있다.

(2) 2단계: 계획 단계

계획 단계는 1단계에서 이해한 대화 상황을 바탕으로 학습자들이 다른 학습자와 팀을 이루어 학습한 내용과 유사한 대화를 만들기 위해 대화문의 내용을 계획하는 단계이다. 2단계인 계획 단계를 통해 학습자들이 앞선 1단계에서 학습한 내용을 올바르게 숙지하고 있는지를 확인하고 검증할 수 있다. 이처럼 본 교수-학습 방안은 앞·뒤 단계가 서로 유기적으로 연결이 되어 있기 때문에 한 단계라도 생략하고서 다음 단계로의 진행이 어렵다는 것을 알 수 있다. 학습자들은 계획 단계에서 교재 내의 대화문과 유사한 대화문을 만들면서 1단계에서 학습한 내용을 올바르게 이해하고 있는지를 스스로 확인할 수 있는 자가 점검의 시간을 가지게 되는 것이다. 이 때 학습자들은 혼자서 하나의 대화문을 만드는 것이 아니라 팀을 이루어 대화문을 만들기 때문에 학습에 대한 부담감을 낮춰 줄 수 있으며 동료 학습자들과 상호작용하며 서로의 학습에 도움이 될 수 있다. 또 다른 학습자들과 대화 상황에 따른 역할 분담을 통해 인간관계에 따른 적절한 언어 사용법에 대해서도 알 수 있다. 따라서 이를 통해 한국 문화와 비즈니스 상황에 따른 적절한 인간관계를 익힐 수 있는 것이다. 또 본 단계는 교사 주도적으로 이루어지는 것이 아닌 학습자들이 팀을 이루어 학습하는 학습자 주도적인 수업이다. 그러므로 학습자들은 스스로 수업의 주인이라는 의식을 갖게 되고 이로 인해 적극적으로 학습에 참여하고 학습을 이끌어 나가게 된다. 또한 대화문의 구성을 학습자들이 스스로 아이디어를 내어서 만들기 때문에 틀에 박힌 천편일률적인 내용이 아닌 창의적인 내용을 생산할 수 있다. 이를 통해 교사 주도적인 딱딱한 수업이 아닌 자유로운 학습 분위기를 학습자들에게 줄 수 있으며 학습자들의 창의성과 개성을 발휘하는데도 도움이 된다.

(3) 3단계: 실행 단계

실행 단계는 1단계에서 이해한 대화 상황을 바탕으로 2단계인 계획 단계에서 학습자들이 팀을 이루어 작성한 대화문을 이용해서 실제로 역할극을 하는 단계이다. 3단계인 실행 단계를 통해 학습들이 계획 단계에서 만든 대화문을 대화 상황에 맞게 적절한 언어적 표현(억양, 어조 등)과 비언어적 표현(표정, 몸짓 등)을 올바르게 표현하는지 확인할 수 있는 단계이다. 즉 1단계와 2단계가 학습자의 내면에서 이루어지는 행위라고 한다면 3단계는 학습자들이 학습을 통해 내재화 된 것을 역할극을 통해 말과 행동으로 표출하는 단계라고 할 수 있다. 즉 2단계에서 문어로 작성한 대화문을 3단계에서

역할극을 통해 구어로 실행하며 진정한 의미에서의 대화가 이루어지는 것이라고 할 수 있다. 학습자들은 자신이 만든 대화뿐만 아니라 다른 학습자가 작성한 대화문을 역할극을 통해 보면서 대화가 이루어지는 상황이나 인물들 간의 관계를 이해할 수 있다. 이러한 행위를 통해 학습자들은 교재에만 국한된 의사소통 상황이 아닌 다양한 유사 의사소통 상황을 체험할 수 있으므로 한층 더 확장된 넓은 의미의 학습을 할 수 있다. 그리고 이 모든 학습 상황은 학습자들이 수업의 주인이 되어 수업을 이끌어 가는 것 이므로 적극적으로 수업에 참여할 수 있는 학습 동기를 부여한다. 또한 팀별로 진행되는 역할극은 학습자들 간에 미묘한 경쟁의식을 자극하여 서로 더 좋은 내용과 다양한 아이디어를 내기 위해 노력하여 긍정적 시너지효과를 창출하게 된다.

(4) 4단계: 평가 단계

평가 단계는 앞선 1, 2, 3단계를 모두 포괄하는 마지막 단계이다. 즉 학습자들은 교재 내에 제시된 대화문을 통해 이해한 대화 상황과 유사한 내용의 대화를 계획해서 직접 만든다. 이렇게 만든 대화문을 이용해서 실제로 역할극을 실행하면서 올바른 언어문화 상황은 물론 비즈니스 상황까지 학습할 수 있게 된다. 그러나 언어적으로 불완전한 학습자에게 필연적으로 발생하는 언어적(어휘, 문법 등) 오류와 대화 상황이나 인간관계에 따른 오류는 수정을 통해 오류의 화석화를 방지하고 향후 학습자의 학습 능력을 향상시키기 위해서도 반드시 필요하다. 이를 수정하기 위해 교사와 학습자는 함께 4 단계인 평가 단계를 통해 언어적, 비언어적 요소를 평가하며 수정하는 과정을 거친다. 평가를 통해 이해를 바탕으로 계획하고 실행하면서 학습한 내용으로 자신이 만든 대화문과 다른 학습자들이 작성한 내용을 비교·대조하며 수정하면서 이해한 내용을 마지막으로 확인하며 완성하는 단계라고 할 수 있다. 평가 단계는 자기 자신에 대한 평가뿐만 아니라 타인(다른 학습자)에 대한 평가 까지 가능한 넓은 의미의 평가이다. 그리고 평가는 교사와 학습자가 함께 토론하며 이끌어가는 상호작용적인 과정이다. 즉 1단계의 교사 주도적 학습과 2, 3단계의 학습자 주도적 학습 모두 아울러 4단계에서는 교사와 학생이 함께 상호작용하는 이상적인 수업 단계라고 할 수 있다.

3. 역할극을 통한 무역 한국어 교수-학습 실례

3.1 교육-학습 과정

상해외국어대학교 동방어학원 조선어학과¹⁸⁾는 1994년 9월에 정식으로 개설되었으며, 올해 개설 20주년을 맞이하였다. 본교는 매년 40여 명의 학부 학생을 선발한다. 한 학년은 두 개 반으로 나뉘

18) 조선어학과라는 명칭은 한국어학과와 동일한 개념이다. 중국 내 대부분 대학에 개설된 한국어학과는 조선어학과라고 등록되어 있다. 따라서 본고에서는 조선어학과와 한국어학과를 동일한 개념으로 보고 명칭을 조선어학과로 통일하여 사용하였다.

어 운영되며 한 반의 정원은 20명 내외이다. 상해외국어대학교 동방어학원 조선어학과와 교육 과정은 아래의 <표 1>와 같다.

<표 1> 상해외국어대학교 동방어학원 조선어학과 교육 과정

과목 유형		이수 학점	과목명	학점	주당 수업 시간	개설 학기	총 이수 학점	
교양 과목	필수 교양	31	전공 기초 과목	기초 한국어 I	8	14	1	32
	선택 교양	3	기초 한국어 II	8	12	2		
전공 과목	전공 기초(필수)	32	기초 한국어 III	16	8	3-4		
	전공 심화(필수)	38	한국어 회화	4	2	2-3		
	영어 기초 과목(필수)	30	한국어 발음	4	2	3-4		
	*전공 방향 과목(선택)	18	한국어(듣기 읽기 말하기)	6	2	3-6		
사회 실천과 사회 조사(필수)	2	영어	고급 한국어 I	16	8	5-6		30
	전공 실습과 졸업 실습(필수)		2	한국어 문법	2	2	6	
졸업 논문(설계)(필수)	4	영어 기초 과목	번역 이론 실천 (한→중)	2	2	7		18
	합계		160	고급한국어 II	4	4	7	
전공 방향 과목			기초 영어 I II III IV	16	4	1-4		30
			*한국어 무역 회화	2	2	4		
			영어(듣기 읽기 말하기) I II III IV	6	2	1-4		
			고급 영어 I II	8	4	5-6		
			한반도 국가 정황	2	2	2		
			한국어 응용 작문	2	2	5		
			한국어 신문 강독	2	2	5		
			문화 작품 선택	2	2	7		
한국 역사 문화	2	2	7					
한국 문학사	4	2	7-8					
당대 한국 경제	2	2	8					
한국 언어학	2	2	8					
번역 이론과 실천 (중→한)	2	2	8					

위의 <표 1>에서 알 수 있듯이 본교의 교육 과정은 크게 세 가지로 ‘교양과목’과 ‘전공과목’ 그리고 ‘실습과목’으로 나뉜다. 교양과목은 다시 필수 교양과 선택 교양 두 가지로 나뉘며 전공과목은 전공 기초와 전공 심화, 영어 기초 과목¹⁹⁾과 전공 방향 과목²⁰⁾ 네 가지로 나뉜다. 본 연구에 연구 대상이 된 ‘한국어 무역 회화’ 교과목은 전공방향 과목에 해당하는 교과목으로 2학점짜리로 주당 수업 시간이 2시간으로 2학년 2학기 학생들을 대상으로 개설된 강좌이다.

‘한국어 무역 회화’ 교과목이 전공 방향 과목으로 편성된 연유에는 학습자들의 지원 동기와 졸업 후 취업과 관련이 있다. 조선어학과에 입학하는 학생들의 지원동기를 보면 한류의 영향을 받아서 이거나 한국 기업에 취직을 하기 위해서라는 이유가 대부분이다. 학습자들의 지원동기에서도 알 수 있듯이 학습자들의 졸업 후 취업을 위해서도 무역 한국어 수업은 꼭 필요한 수업이라 사려 되어 편성된 교과목이다.

3.2 교수요목

본 연구의 대상이 된 무역 회화 수업의 교수요목을 알아보면 다음과 같다. 본 강좌의 정식 과목명은 ‘한국어 무역 회화’이다. 이 수업은 현재 상해외국어대학교 동방어학원 조선어학과 학부 2학년 학생들을 대상으로 진행하고 있는 수업이다. 과목 유형은 ‘전공 방향 과목(선택)’으로 분류되어 있으며 1학기(16주)동안 한 주에 1회 2시간으로 총 16차시로 구성된 수업이다. 본 연구는 2014년 2월 27일

19) 상해외국어대학교 동방어학원 조선어학과 전공과목 안에 영어 기초 과목이 필수로 되어 있는 것은 본교의 교육 과정 상 한국어와 영어를 복수 전공하게 되어 있기 때문이다.

20) 전공 방향 과목(선택)이란 한국 대학의 전공 선택 과목과 동일한 과목이다.

부터 2014년 6월 26일까지²¹⁾ 매주 목요일 2학년 1반(6명)과 2반(13명) 총 19명²²⁾을 대상으로 진행하였다.

〈표 2〉 한국어 무역 회화 교수요목 설계

과목명	한국어 무역 회화 (经贸韩国语会话)		
과목 유형	전공 선택		
시간 배당	1학기(16주/총 16차/한 학기 개설), 주 1회(2시간)		
대상	상해외국어대학교 동방어학원 조선어학과 / 2학년 1반(6명), 2반(13명) (총 19명)		
교육 목적	1. 역할극을 통해 비즈니스 상황에서 일어날 유사 의사소통 상황을 경험함으로써 학습자들의 한국어 능력뿐 만아니라 한국문화를 능동적으로 이해할 수 있다. 2. 이를 통해 궁극적으로 학습자의 의사소통 능력을 향상시킬 수 있다. 3. 교사 주도 학습이 아닌 학습자가 수업의 주체가 되어 능동적으로 수업을 이끌어가는 학습자 중심의 수업을 할 수 있다.		
교재	주교재	经贸韩国语会话 ²⁾	부교재 학습자들이 만든 대화문
수업 진행	이해-계획-실행-평가 / 역할극 (2~3인이 한 팀을 이룸)		
준비 사항	역할극을 위해 첫 수업 때 학습자가 자신의 역할(회사, 직급) 정하기		
교수 내용	주차	수업 내용	
	1주차	수업 진행 안내 및 오리엔테이션	
	2주차	전화하기(전화로 담당자 찾기)	
	3주차	전화하기(전화로 요청사항 말하고 상대방 신분 묻기)	
	4주차	사무실(업무 상태 묻기)	
	5주차	사무실(사무실 내 분위기 - 눈치 없는 사원)	
	6주차	회의(회의 안전 묻기)	
	7주차	회의(회의 진행하기)	
	8주차	항공권 예약(항공권 예약하기)	
	9주차	항공권 예약(항공권 예약 변경하기)	
	10주차	출국(항공권 발급하기)	
	11주차	출국(수화물 부치기)	
	12주차	출국(기내 반입 금지 물품)	
	13주차	기내(기내 면세품 구입 문의 및 승무원에게 필요한 것 요청하기)	
	14주차	입국(입국 심사와 길 묻기)	
	15주차	입국(공항에 손님 마중하기)	
	16주차	기말 시험(대화 만들어 역할극)	
평가	평소 수업 태도와 기말 시험을 통해 평가함. 출석률(10%), 수업 준비 및 수업 참여도(40%), 기말 시험(50%)		

한국어 무역회화 수업의 교육 목적은 첫째, 역할극을 통해 비즈니스 상황에서 일어날 수 있는 유사 의사소통 상황을 경험함으로써 학습자들의 한국어 능력뿐 만아니라 한국문화를 능동적으로 이해하는데 목적이 있다. 둘째, 이를 통해 궁극적으로 학습자의 의사소통 능력을 향상시키는데 목적이 있다. 셋째, 교사 주도 학습이 아닌 학습자가 수업의 주체가 되어 능동적으로 수업을 이끌어가는 학습자 중심의 수업을 하는데 목적이 있다. 수업에 사용되는 교재는 ‘经贸韩国语会话²³⁾’로 본교에서 자

21) 2014년 2월 27일부터 2014년 6월 26일까지는 총 18주이다. 그러나 5월 1일은 노동절 연휴로 한 차례 휴강을 하였고 6월 16일~22일 한 주는 교양 시험 주간으로 수업이 진행되지 않는다. 따라서 총 수업은 16차시가 되는 것이다.

22) 한 학급의 정원이 20명임에도 불구하고 1반 6명, 2반 13명인 이유는 나머지 학생들이 한국과 북한에 교환학생으로 유학을 갔기 때문이다. 본 학과는 2학년부터 교환학생으로 자매결연 맺은 학교로 어학연수를 갈 수 있는 기회가 제공되고 있다. 그래서 대부분의 학생들이 2학년 2학기나 3학년 1, 2학기에 유학을 많이 간다.

체 개발한 교재를 사용하고 있다. 经贸韩国语会话 교재의 목차는 아래의 <표 3>과 같다.

<표 3> 经贸韩国语会话 교재의 목차

과	대화문 제목	과	대화문 제목
제1장 비즈니스 기초	제1과 전화	제3장 무역 계약	제10과 회사 소개
	제2과 사무실		제11과 제품 설명
	제3과 회의		제12과 가격 조회 및 상담
	제4과 항공권 예약		제13과 거래조건
제2장 해외 출강	제5과 출국	제4장 수 출입 절차	제14과 주문 계약
	제6과 기내		제15과 신용장
	제7과 입국		제16과 포장-선적 운송
	제8과 호텔		제17과 통관
	제9과 만찬 대접	제18과 클레임	
	저희 회사의 홍보 자료를 한번 보시지요. 회사가 발전을 거듭하고 있군요. A/S센터를 대폭 확대하고 있습니다.	저희 회사의 홍보 자료를 한번 보시지요. 회사가 발전을 거듭하고 있군요. A/S센터를 대폭 확대하고 있습니다.	
	보고서 다 끝냈습니까? 맞습니다! 다들 이렇게 정신없이 바쁜데 혼자 휴가라니 오늘 회의 안건이 뭐지요?	기존의 제품과 어떤 차이점이 있나요? 이 제품은 세계 최초로 개발된 것입니다. 디자인이 중요하다고 생각하는데요.	
	자세한 내용을 전화로 보고드릴 겁니다. 상하이 푸둥 행 항공권을 예약하고 싶습니다. 항공권 예약을 했는데 변경을 하고 싶습니다. 발권부터 하십니까?	가격 조회서를 보내시면 즉시 회신해 드리겠습니다. 먼저 희망 가격을 말씀해 보세요. 다른 거래처를 알아 봐야겠군요.	
	이 가방들은 직립 기내에 가지고 맡깁니다. 백제는 기내 반입이 허용되지 않습니다. 기내에서 면제품을 구입할 수 있나요? 술도 한잔 주시면 고맙겠는데요.	CIF조건인 줄은 알고 계시죠? 경말 파격적인 조건입니다. 이 보다 더 좋은 조건은 없습니다.	
공항에서 그 곳으로 어떻게 가야하는지 좀 가르쳐 주시겠습니까? 짐 찾느라 늦어져서 방금 나왔습니다. 체크인 하려고 합니다. 침대가 하나뿐이네요. 체크아웃 하려고 합니다.	반쯤 후 새로 계약하는 건 안 될까요? 계약서를 살펴 볼 시간을 좀 주십시오. 이런 계약은 정말 잘 하신 결정입니다. 아직 신용장 개설 통지를 받지 못했습니다. 담당자가 신용장을 받았다고 했어요.		
사장님께서 저녁 식사를 대접하시겠다고 합니다. 금연실으로 하시겠습니까? 거래 정사를 위해 건배를 합시다. 식사 메뉴는 어떤 것으로 하시겠습니까?	정말 파격적인 조건입니다. 이 보다 더 좋은 조건은 없습니다. 반쯤 후 새로 계약하는 건 안 될까요? 계약서를 살펴 볼 시간을 좀 주십시오. 이런 계약은 정말 잘 하신 결정입니다. 아직 신용장 개설 통지를 받지 못했습니다. 담당자가 신용장을 받았다고 했어요. 재포장을 했습니다. 분할선적할 겁니다. 선박 회사에 확인해 보겠습니다. 세관에 신고는 하시겠습니까? 보세 창고에 있습니다. 대금 결제를 요청하세요. 페기 처분해야 할 정도입니다. 함께 해결 방안을 찾아보지요.		

본 교재는 크게 4장으로 총 18과로 구성되어 있으며 무역 상황에 도움이 되는 부록24)도 첨가되어 있다. 본문은 ‘대화 → 보충 표현 → 새 단어 → 참고(관련 용어)’로 구성되어 있다. 수업 진행은 앞서 제시한 <그림 1>의 ‘역할극을 통한 무역 한국어 교수-학습 방안’의 4단계와 동일하게 진행된다. 본 수업에서 가장 중요한 부분은 3단계인 실행 단계에서 역할극을 하는 것이다. 역할극은 2~3인인 팀을 이루어 진행된다. 원활한 수업 진행을 위해 첫 수업 때 학습자가 앞으로 교재 내 대화문과 유사한 상황의 대화문을 만들기 위해 가상으로 자신의 역할(직업, 회사, 직급 등)을 정하도록 한다. 이때 교사는 학습자들에게 본 수업은 교사와 학습자가 함께 구성하여 진행되는 수업이라는 것을 학습자들이 충분히 이해할 수 있도록 설명하고 학습자들의 적극적인 수업 참여를 피력한다. 1~16주차 수업의 자세한 내용은 위의 <표 2>의 ‘교수 내용’과 같으므로 참고하길 바란다. 수업의 평가는 평소 수업 준비 및 수업 태도(40%)와 출석(10%), 기말 시험(40%)을 통해 평가한다. 기말 시험의 내용은 학습자들에 특정 상황을 제시해 주면 학습자들이 팀을 이루어 대화문을 만들고 역할극을 하는 방식으로 이루어진다.

23) 「经贸韩国语会话」는 2009년 10월 흑룡강 조선민족 출판사에서 출판한 책으로 저자는 상해외국어대학교 한국어학과 이준호 학과장님(조선족)과 부산외국어대학교 경영학과 정우성 교수님(한국인) 그리고 국립부경대학교 국제지역 연구소 연구원 이경인 선생님(한국인)께서 집필한 책이다. 책의 표지는 옆의 그림과 같다.



24) 부록은 ‘무역업 및 무역 대리업의 종류(한국대외 무역법), 수출입절차도, 신용장거래 흐름도, 수입화물 해상 운송 절차도, 무역 관련 서식 및 사례, 무역 관련 사이트(한국), 무역 용어 사전’으로 구성되어 있다.

3.3 실제 수업의 예시

역할극을 통한 무역 한국어 수업을 실시 후 실제 학습자들의 대화문의 예를 보이면 다음과 같다. 아래의 예시는 4차시와 5차시의 대화문으로 순서는 교재 내의 대화문과 학습자들이 만든 대화문 그리고 학습자들이 함께 수정한 대화문의 순서로 구성된 예시이다.

<그림 2> 4차시 수업의 예시

제 2과 사무실	<대화 만들기>	<대화 수정>
<p><대화 1> 보고서 다 끝냈습니까?</p> <p>A: 사무실 분위기가 왜 이래 어수선힐? 김 과장 어디 있지? B: 네, 부장님, 찾으셨습니까? A: 보고서 다 끝냈나? B: 피송합니다. 예정대로 끝내지 못할 것 같습니다. A: 마감일이 언제지? B: 이번 주까지 끝내기로 되어 있습니다. A: 큰일 없군. 그 보고서가 우리 회사에 얼마나 중요한 건지 알고 있지? B: 네, 잘 알고 있습니다. 최선을 다하겠습니다. A: 반드시 기한 내에 완성해야 해요. B: 네, 오늘부터 격의 팀 전원이 아군하겠습니다. A: 필요한 것이 있으면 무엇이든 말해요. 적극 지원할게요. B: 감사합니다. 끝내는 대로 보고 드리겠습니다.</p>	<p><대화 만들기></p> <p>김 배니: 오늘 수현이 찾아? 보조원: 아니요, 어디 간지 전 모르겠어요. 김 배니: 나도 하루 종일 게 못뿔어 연락도 아 됐는데... 대체 어디 갔나? 보조원: 수현 오빠한테 전화 한 번 더 할까요? 김 배니: 그래, 빨리 해봐. (전화하는중) 보조원: 저요해. (김 배니가 핸드폰 빼진다) 김 배니: 아! 너 어디야? 왜 전화 안 했었나? 김수현: 난 불행하고 있어, 왜? 김 배니: 하업 부장님께서 보태신데... 김수현: 나중에 얘기해봐. 지금 와서 같이 불행 할래? 김 배니: 불행 무슨 불행? 할 일이 산더미같이 많은데..... 난 지금 바빠 죽겠어. 김수현: 알았어, 나도 바빠. 친구들이 나 기다리고 있거든. 끝난 후 전화할게. 김 배니: 빨리 빨리 하고 와. 보조원: 저, 뭐고요? 자정면 시켜 먹을 게요? 김 배니: 자정면? 자정면 무슨 자정면? 나를 진짜 눈치 없구나!</p>	<p><대화 수정></p> <p>김 배니: 오늘 수현이 찾아? 보조원: 아니요, 어디 간지도 전 모르겠어요. 김 배니: 나도 하루 종일 게 못 뿔어, 연락도 아무안하는데... 대체 어디 갔나? 보조원: 수현 오빠한테 전화 한 번 더 할까요? 김 배니: 그래, 빨리 해 봐. (전화 하는 중) 보조원: 저요해.. (김 배니가 핸드폰 빼관다냈는다) 김 배니: 아! 너 어디야? 왜 전화 안 했었나? 김수현: 난 나 불행 하고 있어, 왜? 김 배니: 하업 부장님께서 보태신데... 김수현: 나중에 얘기 해봐 하고, 지금 와서 같이 불행 할래? 김 배니: 불행은 무슨 불행? 할 일이 산더미 같이 많은데... 난 지금 바빠 죽겠어! 김수현: 알았어, 나도 바빠. 친구들이 나 기다리고 있거든. 끝난 후에 전화 할게! 김 배니: 빨리 빨리 하고 와! 보조원: 저, 뭐 고요? 자정면 시켜 먹을 게요? 김 배니: 자정면? 자정면은 무슨 자정면이야? 나를 진짜 눈치 없구나!</p>

<그림 3> 5차시 수업의 예시

제 2과 사무실	<대화 만들기>	<대화 수정>
<p><대화 2> 합소서! 다들 이렇게 정신없이 바쁘는데 혼자 휴가라니.....</p> <p>A: 김 대리 내 방으로 오라고 해. B: 방금 전에 퇴근했는데요. A: 벌써 퇴근했어? 보고서는 완성하고 퇴근했나? B: 글썽요, 부장님께 전화하라고 하였습니다. A: 경 과장은 어디 있지? B: 이번 주말까지 휴가입니다. 다음 주 필요할때 출근할 겁니다. A: 합소서! 다들 이렇게 정신없이 바쁘는데 혼자 휴가라니..... B: 저, 부장님 오늘 예정된 회의는 어떻게 할까요? 예약을 할까요? A: 할 일이 산더미 같이 많은데 회의는 무슨 회의? 오늘 전부 아군이야!</p>	<p><대화 만들기></p> <p>김수현: 다녀왔어. 김 배니: 왜 이렇게 늦었어? 빨리 내본 봐봐! 김수현: 무슨 내본? 왜 내본 봐? 김 배니: 예기했잖아! 하업 부장님께서 보태신 "지구에서 온 그녀" 내본이야 내일 이 내본에 관한 회의 있어. 김수현: 아! 맞다. 이제 기억나. 김 배니: 너 봐보아? 굉장한 바보. 김수현: 이니거든 뭐 그냥 일이 많아서 있어 바빠서, 그럼 회의 언제야? 김 배니: 오후 투시. 김수현: 회의 장소 어디야? 김 배니: SBS 방송국 20층 대회의실이야. 김수현: 그럼, 하업 부장님께서 직접 회의 주재하겠군. 김 배니: 아니야, 사회가 나아. 김수현: 왜 너냐? 김 배니: 나 최고이니까. 김수현: 할... 김 배니: 그러니까 빨리 내본 자세히 보십시오. 내일 각각하지 마십시오. 알았어? 김수현: 알았어, 나 바보 아니라니까.</p>	<p><대화 수정></p> <p>김수현: 다녀왔어. 김 배니: 왜 이렇게 늦었어? 빨리 내본 봐봐. 김수현: 무슨 내본? 왜 내본 봐? 김 배니: 하업 부장님께서 보태신 "지구에서 온 그녀" 내본. 내일 이 내본에 관한 회의 있다고 예기했잖아! 김수현: 아! 맞다. 이제 기억나. 김 배니: 너 봐보아? 굉장한 바보. 김수현: 이니거든 뭐 그냥 일이 많아서 있어 바빠서, 그럼 회의가 언제 시야? 김 배니: 오후 투시. 김수현: 회의 장소는 어디야? 김 배니: SBS 방송국 20층 대회의실이야. 김수현: 그럼, 하업 부장님께서 직접 회의 주재하겠군. 김 배니: 아니야, 사회가 나아. 김수현: 왜 너냐? 김 배니: 내가 최고이니까. 김수현: 할... 김 배니: 그러니까 빨리 내본 자세히 보십시오. 내일 각각하지 마십시오. 알았어? 김수현: 알았어, 나 바보 아니라니까.</p>

위의 <그림 2>와 <그림 3>의 두 개의 수업 예시에서 볼 수 있듯이 학습자들은 수업이 진행되면서 매 차시마다 다양한 상황이 부여되는데 이를 각자가 수업 시간 전에 미리 설정한 직업과 회사 및 직급에 맞게 연속성 있게 대화를 만든다는 것을 볼 수 있다. 이를 통해 역할극이 1회로 그치는 것이 아니라 상황이 달라지기는 하나 연속성을 가지며, 한 학기동안 만든 대화문을 모두 모으면 특정 비즈니스 환경에서 사용되는 한편의 스토리를 가진 대화문이 될 수 있음을 발견할 수 있었다. 또 학습자들이 본 수업을 주도적으로 이끌어 가면서 흥미를 느끼고 수업에 애착을 가지며 능동적으로 참여한다는 것을 알 수 있다. 그리고 학습자들이 대화 상황을 정확히 이해하고 인간관계에 따라 올바른 대화를 만든 것으로 미루어 보아 본 수업의 내용을 정확하게 이해하고 있음을 확인할 수 있었다.

4. 결론

외국어 학습에 있어 가장 중요시 되는 것이 ‘의사소통능력’이다. 그러나 국내 학습자에 비해 국외 학습자의 경우 실제 의사소통 상황을 접하기가 쉽지 않다. 그렇기 때문에 학습자들에게 실제 의사소통 상황과 비슷한 유사 의사소통 상황을 접하게 해 주는 것은 매우 중요하다. 이를 위해 본 연구는 역할극을 이용하여 학습자들이 스스로 대화를 만들고 만든 대화를 이용하여 실제 역할극을 하면서 대화 상황과 문화적 요소를 쉽게 이해할 수 있게 하였다. 연구 대상이 된 중국 대학의 한국어 학습자들은 졸업 후에 대부분 한국 기업이나 한국과 관련된 직종에 취직하는 경우가 많다. 그래서 ‘무역 한국어’ 수업을 통해 한국어학과 학습자들이 한국계 회사에 취업을 했을 경우를 대비해 한국어뿐만 아니라 전반적인 한국 문화는 물론 직장 내 문화나 비즈니스 매너에 관한 이해를 높이고자 하였다. 본 연구를 위해 ‘역할극을 통한 무역 한국어 교수-학습 방안’ 4단계(이해-계획-실행-평가의)를 설정하여 한 학기 동안 실제 수업을 통해 본 연구를 진행하였다. 본 연구를 통해 다음의 다섯 가지 의의가 기대된다.

- 첫째, 학습자들이 역할극을 통해 정확한 상황 이해 및 인간관계에 맞는 언어문화를 이해할 수 있다.
- 둘째, 학습자들이 스스로 한국 문화뿐 만아니라 비즈니스 매너를 익혀 올바른 한국 언어 문화를 습득할 수 있다.
- 셋째, 향후 학습자가 한국계 회사에 취직을 했을 때 회사 내 적응도를 높일 수 있다.
- 넷째, 학습자의 능동적이고 적극적인 참여 태도를 이끌어 내어 교사 중심이 아닌 학습자 주도적 수업을 할 수 있다.
- 다섯째, 역할극을 통해 학습자들의 실제적 말하기 능력을 향상시킬 수 있다.

본 연구는 ‘역할극을 통한 한국어 교수-학습 방안’을 마련하고 실제 한 학기 수업을 통해 궁극적으로 본 연구의 교수-학습 방안이 한국어 학습자의 말하기 능력 신장 및 한국 문화와 비즈니스 매너를 익히는데 도움이 되는지를 알아보려고 하였다. 한 학기동안 실시한 역할극을 통한 무역 한국어 수업을 통해 본 연구는 위의 다섯 가지 의의를 도출할 수 있었다. 도출한 결과를 바탕으로 ‘역할극을 통한 무역 한국어 수업’이 한국어 교육에서 효과적인 언어문화 학습 방법의 하나로 그 가능성을 발견할 수 있었으며 학습자들의 말하기 능력 향상에도 도움을 줄 수 있다는 것을 알 수 있었다. 그러나 본 연구가 어떤 단계의 학습자에게 더 유용할 것인지, 언어문화와 말하기뿐 만 아니라 다른 영역에는 어떠한 영향을 미치는지에 대해서는 연구하지 못 하였다. 이에 대해서는 후속 연구를 통해 밝히고자 한다.

■ 참고 문헌 ■

- 김유미·신원선(2008), 대학 말하기 교육과 교육 연극적 방법, 한국어교육학회(구 한국국어교육연구학회), 한국어교육학회 학술발표논문집 2008권, p.62-77쪽.
- 김유정(1999), 설문 조사 결과를 통해 본 한국어 학습자들의 인식, 국제한국어교육학회, <한국어 교육> 10권 1호, p.49-60쪽.
- 박지원(2007), 비즈니스 한국어 교육을 위한 프리젠테이션 담화 분석, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, <외국어로서의 한국어교육> 32권, p. 105-140쪽.
- 심상교(2014), 종합교육으로서의 연극교육과 교육연극, 고려대학교 한국어문교육연구소, <한국어문교육> 15권, p.1-27쪽.
- 안경화·김정화·최은규(2000), 학습자 중심의 한국어 교육과정 개발 방향에 대하여, 국제한국어교육학회, <한국어 교육> 11권 1호, p.67-83쪽.
- 우혜선(1999), 연극놀이의 교육적 활용방안, 부산교육학회, 어문학교육 21호, p.267-296쪽.
- 이모영(2010), 한국어 표현능력 신장을 위한 교육연극기법 활용 방안 연구, 서울대학교 국어교육연구소, <국어교육연구> 25권, p.335-363쪽.
- 이미혜(2003), 직업을 위한 한국어 교육 연구-교육 현황 및 "비즈니스 한국어" 개발 검토-, 국제한국어교육학회, <한국어 교육> 14권 2호, p.227-253쪽.
- 이민경(2012), 역할극을 활용한 한국어 말하기 교육방안-『이화한국어』를 중심으로, 국제한국어교육학회, <국제한국어교육학회 추계학술발표논문집> 2012권, p.333-338쪽.
- 이정자(2003), 취업을 대비한 한국어 교과과정에 관하여-중국 산둥성 7개소 대학교를 중심으로, 국제한국어교육학회, <국제한국어교육학회 국제학술발표논문집> 2003권, p.499-507쪽.
- 정명숙(2003), 비즈니스 한국어의 교수요목 설계를 위한 연구, 국제한국어교육학회, <한국어 교육> 14권 2호, p.403-421쪽.
- 하타노이즈미(2008), 일본어화자에게 비즈니스 한국어를 가르치는 방법-한국 비즈니스 문화 교육의 필요성, 국제한국어교육학회, <국제한국어교육학회 국제학술발표논문집> 2008권, p.719-730쪽.
- 한재영(2005), 『한국어 교수법』, 태학사. p30
- 최 영(2012), 중국 내 한국어 말하기 교육의 현황과 효율적인 교육 방안 연구, 한국국어교육학회, <새국어교육> 93권, p.565-594쪽.
- Asher, J.J.(1969), The Total Physical Response Approach to Second Language Teaching, *the Modern Language Journal* 53, Blackwell Publishing.

한국어 교재의 언어 기능 통합 교육 개선 방안 연구

- 『중학생을 위한 표준 한국어』를 중심으로 -

김민수 (상명대학교)

1. 머리말

2000년대 이후 한국어교육계에서 의사소통식 교수법이 주류를 이루면서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 언어 4기능의 통합적 교육이 보편화되었다. 또한 하나의 기능이 아니라 두 가지 이상의 언어 기능을 통합하여 학습하는 것이 실제 의사소통 상황에 가까움은 당연한 사실이다. 이에 일부 단일 기능 전문 교재를 제외한 대부분의 통합 교재에서는 언어 기능 통합 활동을 제시하고 있다.

본 연구에서는 여러 교재 중 특히 『중학생을 위한 표준 한국어』 속 언어 기능 활동을 검토하여 기능 교육의 양상을 살펴볼 것이다. 『중학생을 위한 표준 한국어』는 2012년에 고시된 「한국어」 교육과정에 맞추어 편찬된 최초의 중등학습자 전용 한국어 교재로서, 향후 편찬될 중등학습자를 위한 한국어 교재의 기준이 될 수 있기에 그 의의가 크고 연구의 필요성이 충분하다.²⁵⁾

『표준 한국어』 역시 통합 기능 교육을 지향하며, 이 교재를 사용하는 다문화배경 학습자들은 체계적인 한국어 교육은 받지 못하더라도 부모 중 한 쪽이 한국어 모어 화자이거나, 한국 체류기간이 긴 경우도 있다. 이러한 학습상황은 구어-문어 한국어 능력의 불균형을 초래할 수 있다. 이러한 학습자의 상황 때문에 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 4기능의 통합 학습은 중요하다. 따라서 이 연구에서는 『표준 한국어』 교재의 각 단원별 언어 기능 활동의 통합 유형을 제시·분석한다.²⁶⁾ 또 분석 결과를 바탕으로 교재 속 언어 기능 활동을 수정·보완한 실례를 몇 가지 제시할 것이다.

25) 다문화 배경 중등학습자를 위한 표준 한국어 교재는 『중학생을 위한 표준 한국어』 외에 『고등학생을 위한 표준 한국어』도 있다. 그러나 현재 다문화 배경 고등학생보다 중학생의 수가 더 많고 학업 단계상 고등학생보다 중학생이 우선한다. 따라서 이 연구에서는 『중학생을 위한 표준 한국어』 교재를 분석 대상으로 삼았다.

26) 『표준 한국어』에는 각 단원별로 기능 활동이 3~4개 수록되었는데, 듣고 이야기해 봐요, 읽고 써 봐요 등의 언어 기능 통합 활동 외에 ‘함께 해 봐요’ 활동이 수록되어 있다. ‘함께 해 봐요’ 역시 큰 틀에서 기능 활동의 일부라고 볼 수 있으나, 항목의 명칭부터 학습자들의 상호작용과 협동 학습에 초점을 맞추고 있고, 언어 기능 활동이긴 하지만 학습자들이 다 같이 할 수 있는 주사위 게임, 빙고 게임으로 구현된 단원도 있다. 따라서 이 연구에서는 ‘함께 해 봐요’가 아닌 직접적인 언어 기능 통합활동(읽고 써 봐요, 듣고 이야기해 봐요 등)만을 다루고자 한다.

2. 표준 한국어 교재에 나타난 기능 활동 분석

2.1 기능 통합 유형

아래 <표1>은 『표준 한국어』의 각 단원별 언어 기능 활동의 명칭과 그에 따른 통합 유형이다. 기본적으로 교재의 활동은 두 가지 기능의 통합을 지향하였다고 할 수 있다.

기능 활동 명칭 (통합 영역)	유형별 수 (1권)	유형별 수 (2권)	유형별 수 (1/2권 총합)
듣고 이야기해 봐요 (듣기 - 말하기)	12	16	28
읽고 써 봐요 (읽기 - 쓰기)	11	16	27
이야기하고 써 봐요 (말하기 - 쓰기)	5	5	9
듣고 써 봐요 (듣기 - 쓰기)	1	0	1
읽고 이야기해 봐요 (읽기 - 말하기)	1	0	1

<표1> 언어 기능 활동의 명칭 및 통합 영역

<표1>을 통해 알 수 있듯 1권 교재에는 총 5가지 유형의 기능 통합 활동이 제시되었다. 반면 2권 교재에는 ‘듣고 써 봐요’ 활동과 ‘읽고 이야기해 봐요’ 활동이 수록되지 않아 총 3가지 유형의 기능 통합 활동이 제시²⁷⁾되었다. 1권이 2권에 비해 좀 더 다양한 기능 통합 활동을 구현하였다고 볼 수 있다.

1권과 2권에 모두 고르게 수록된 기능 통합 활동은 ‘듣고 이야기해 봐요’(총 28회), ‘읽고 써 봐요’(총 27회), ‘이야기하고 써 봐요’(총 9회) 세 유형이다. 이들 중 특히 주목할 만한 기능 활동은 ‘이야기하고 써 봐요’이다. 다른 두 유형이 각각 구어-구어(듣기-말하기)와 문어-문어(읽기-쓰기) 끼리의 통합 활동인 반면에, ‘이야기하고 써 봐요’는 구어-문어(말하기-쓰기)의 통합 활동이기 때문에 학습자에게 좀 더 복합적인 언어 능력을 요구한다고 할 수 있다. 또한 ‘말하기’ 기능과 ‘쓰기’ 기능 모

27) 기능 활동 중에는 ‘쓰고 이야기해 봐요’도 1회 수록(1권 7과)되었으나, 동일한 통합 유형인 ‘이야기하고 써 봐요’에 포함하였다. 또한 ‘이야기해 봐요’도 1회 수록(1권 11과)되었다. 다른 기능 활동은 명칭 상 모두 2가지 이상의 언어 기능을 통합하고 있는데 ‘이야기해 봐요’는 말하기 단일 기능 활동으로 보일 수 있다. 그러나 실제로 활동을 자세히 살펴보면 ‘이야기하고 써 봐요’ 활동 구성과 유사하여 이 역시 함께 계수하였다.

두 이해가 아닌 표현 활동이기 때문에 학습자에게 좀 더 많은 언어 생산을 요구한다고 볼 수 있다.

2.2 기능 활동의 언어 기능 통합 양상

기능 활동의 이름이 언어 기능의 통합을 추구한다고 하여 그 활동 속에서 기능 간 통합이 반드시 잘 구현된다고 보기는 어렵다. 때문에 좀 더 구체적으로 각각의 기능 활동을 분석해 볼 필요가 있다.

『표준 한국어』 1권 4,5,6과의 경우 모두 ‘이야기하고 써 봐요’ 활동이 제시되어 있다. 같은 권에 연이어 있는 단원으로서 비슷한 수준의 문법과 어휘를 익힌 학습자를 대상으로 하는 같은 유형의 기능 통합 활동이다. 따라서 이 연구에서는 이 세 단원의 기능 활동이 기능 간 통합성 구현 비교에 적합하다고 보았다. 이 절에서는 구체적인 비교를 통해 좀 더 바람직한 말하기-쓰기 기능의 통합 활동의 방법을 알아보려고 한다. 1권 4과의 ‘이야기하고 써 봐요’는 다음과 같다.

<보기>와 같이 친구들에 대해서 알아보고 그 내용을 써 보세요.

	보기	친구1	친구2	친구3
이름	송정호			
학교	대한중학교			
학년	1학년			
반	5반			

2. <보기>와 같이 자기소개를 써 보세요.

<보기>

안녕하세요? 저는 송정호입니다. 대한중학교 학생입니다. 저는 1학년 5반입니다.
만나서 반갑습니다.

3. 친구들에게 자기 소개를 해 보세요.

<표2> 『표준 한국어』 1권 4과 ‘이야기하고 써 봐요’

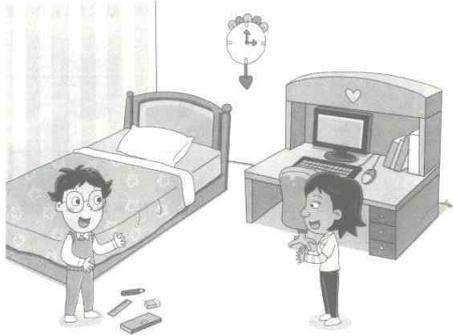
4과 ‘어디에서 왔어요?’는 인사 표현을 배우고 자기소개를 하는 단원이다. 1번 활동은 정보차 (information gap) 활동²⁸⁾의 일종으로 학습자는 다른 친구들을 만나서 표에 정보(이름, 학교, 학년,

28) 학습자들이 서로 다른 정보를 가지고 있으며, 서로의 정보를 공유하고 협동하여 과제를 해결하는 활동

반)를 채워 넣으면서 이야기하며 단원 학습 내용을 반복하고 재생산하게 된다. 그리고 2번 활동은 <보기>를 참고하여 직접 자기소개 글을 쓰는 것이다. 또한 3번 활동은 2번 활동을 바탕으로 한 말하기 활동이다. 전반적으로 이야기하기(말하기)와 쓰기가 잘 통합되어 있다.

둘째로, 1권 5과의 '이야기하고 써 봐요'는 다음과 같다.

1. 무엇이 있어요? <보기>와 같이 이야기하고 써 보세요.



<보기>

와니 : 이게 뭐야?
영수 : 그건 책상하고 의자야.

(1) 와니 : 저게 달력이야?
영수 : 아니 (). 저건 ().

(2) 와니 : 그건 뭐야?
영수 : 이건 ().

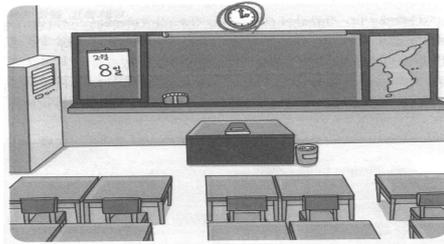
<그림1> 『표준 한국어』 1권 5과 '이야기하고 써 봐요'

위의 활동에서 학습자가 그림을 보고 <보기>의 문장을 참고하여, 배운 문법을 활용할 수 있도록 한 것은 친절한 구성이다. 전체적인 형태도 친구와 함께 이야기하고 쓰는 형식을 취하였다. 그러나 생산적인 표현 기능 활동이 아닌, 빈칸을 채워 단문을 완성하는 것에 그친다. 활동이 단순한 문법 연습에 가깝다보니 말하기-쓰기의 통합도 미약하다. 1권 5과의 기능 활동은 4과의 그것에 비하면 말하기-쓰기 기능 간 통합이 다소 부족하다고 할 수 있다.

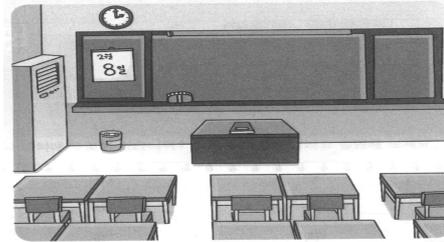
마지막으로 1권 6과의 '이야기하고 써 봐요'는 다음 <그림2>와 같다.

1. 다음 <그림 1>과 <그림 2>의 다른 부분을 찾아서 O하고 <보기>와 같

이 이야기해 보세요.



<그림 1>



<그림 2>

<보기>

- 가. 시계가 칠판 위에 있어요?
나. 아니요, 시계가 달력 위에 있어요.

<그림2> 『표준 한국어』 1권 6과 ‘이야기하고 써 봐요’

1권 6과는 ‘약국이 어디에 있어요’로 위치 표현과 장소 명사 등을 배우는 단원이다. 위 활동에서 <보기>가 제시되어 단원에서 배운 표현들을 활용하여 말하도록 유도한 것은 좋은 구성이다. 그러나 학습자는 그림을 보고 서로 다른 부분을 찾은 뒤 이야기(말하기)만 하고 쓰기 활동은 자칫 생략하기 쉽다. 말하기 활동에서 쓰기 활동으로의 유도가 부족한 것이다. 말하기-쓰기 기능의 통합이 거의 없는 활동으로 1권 4과와 비교해 보면 그 차이가 더 잘 드러난다.

2.3 기능 활동 분석 결과

이상과 같이 『표준 한국어』 교재의 기능 활동의 기능 통합을 살펴 본 결과 몇 가지의 특징을 발견할 수 있었다.

첫째로, <표1>을 통해 알 수 있는 언어 기능 통합의 쏠림 현상이다. 이와 관련하여 『국립국어원 중등, 고등 과정 보고서』(박석준 외, 2012:112)에서는 ‘4가지 기능의 균형을 맞추기 위해 노력해야

하고 대부분의 활동이 쓰기와 통합되어 있어 지루할 수 있다'고 하였다. 그러나 쓰기 기능과 통합된 유형이 많은 것은 2권의 매 단원마다 타 교과 관련 텍스트를 활용한 '읽고 써 봐요' 활동이 수록된 탓이 크다. 또한 <표31>에 제시하였듯이 두 권의 교재에서 가장 많이 등장하는 통합 유형은 1권과 2권에 총 28회 수록된 '듣고 이야기해 봐요'이다. 이러한 쏠림 현상은 다른 한국어 교재에서도 크게 다르지 않다. 듣기 기능은 주로 말하기 기능과 통합되는 경우가 많은데, 백아영·김영주(2013:190)에 따르면 대학 부설 한국어교육원에서 사용 중인 교재에도 이러한 통합 활동 유형의 쏠림 현상이 있다고 한다.²⁹⁾ 이러한 경향의 원인은 듣기와 말하기는 모두 구어이므로 통합이 자연스럽게 때문일 것이다. 그러나 교재는 학습자에게 다양한 언어 경험을 제공해야 하므로 1권과 2권 모두 읽기-말하기, 듣기-쓰기 기능 통합을 늘려야 한다.

둘째, 기능 간 통합이 부족하여 거의 사실상 단일 기능 활용만 요구하는 활동이 존재한다. 2.2에서 분석하였듯이 1권 4,5,6과 기능 활동의 명칭은 모두 '이야기하고(말하기) 써 봐요(쓰기)'로 기능 통합을 표방하고 있으나 실제로는 6과만이 기능 통합이 잘 이루어졌다고 볼 수 있다. 4, 5과의 경우는 기능 통합의 강화가 필요하다.

3. 통합적 언어 기능 활동

이 장에서는 2장에서의 분석 결과를 바탕으로 교재 속 언어 기능 활동을 재구성하여 기능 활동의 실례를 제공하고자 한다. 이론적인 개선 방안 제시도 중요하지만 교실 내에서 직접 활용이 가능한 기능 활동을 구성하여 대안으로 제시하는 것도 한국어 교육자에게 작은 보탬이 되리라 판단하였다.

먼저 2장에서 기능 통합성이 다소 부족한 사례로 제시되었던 1권 6과의 기능 활동을 재구성하였다. 기능 통합이 잘 이루어져 있는 1권 4과의 기능 활동을 참고하여 6과의 '이야기하고 써 봐요'를 재구성하면 다음과 같다.

1. 다음 <그림 1>과 <그림 2>의 다른 부분을 찾아서 O하고 <보기>와 같이 이야기해 보세요.

29) 백아영 김영주(2013)에서는 대학 부설 한국어 교육원에서 사용 중인 6가지의 학문목적 한국어 교재에서 나타나는 듣기와 타 기능의 통합 활동을 분석하였다. 그 결과 대부분의 교재에서 가장 선호하는 통합 활동 유형은 숙달도와 관계없이 '듣고 이야기하기' 활동이라고 밝히고 있다.

<그림 1>

<그림 2>

<보기>

가. 시계가 칠판 위에 있어요?
 나. 아니요, 시계가 달력 위에 있어요.

2. 교실 안 사물, 학교 내 여러 장소의 위치에 대해서 적어보고 친구들에게 서로 이야기해 주세요.

사물 (장소)	시계		
위치	칠판 위		

3. 2번에서 표에 쓴 내용을 바탕으로 <보기>와 같이 교실 안 사물, 학교 내 여러 장소의 위치를 소개하는 글을 써 보세요.

<보기>

안녕하세요? 저는 대한중학교 학생입니다. 대한중학교 교무실은 3층에 있습니다. 1학년 5반 교실 안에는 책상이 있습니다. 칠판 위에는 시계가 있습니다.

<그림3> 재구성한 『표준 한국어』 1권 6과 ‘이야기하고 써 봐요’

<그림3>에서는 2번, 3번이 추가되었다. 2번은 동료 학습자들과 상호작용하며 말하기를 유도한 것이고, 3번은 2번 활동을 토대로 한 쓰기이다. 2번을 통해 동료 학습자와 함께 과제를 수행하도록 구성하였고 3번에서 쓰기 활동을 명시적으로 제시하였다.

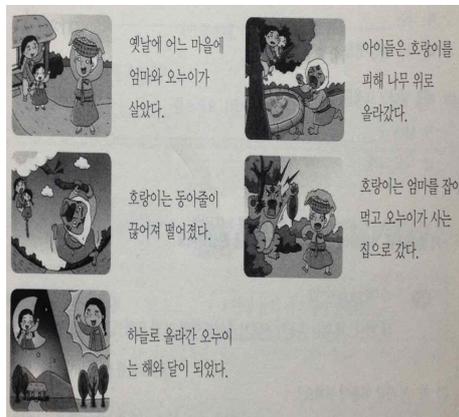
<표1>에서 밝혔듯 ‘듣고 이야기해 봐요’는 교재에 30회 가까이 수록된 반면 ‘듣고 써 봐요’ 와 ‘읽고 이야기해 봐요’는 두 교재에서 각각 단 한 차례씩만 제시되었다. 이에 개선 방안으로 교재에 수록

된 ‘듣고 이야기해 봐요’를 다른 활동으로 재구성해보고자 한다. 이 연구에서 구체적으로 다루었던 단원 외에 『표준 한국어』 2권 3과에는 <그림4>와 같은 ‘듣고 이야기해 봐요’ 활동이 수록되어 있다.

1. 들은 내용과 같으면 o, 다르면 x 하세요.

- (1) 호랑이는 엄마를 잡아먹었다. ()
 (2) 엄마는 집으로 돌아왔다. ()
 (3) 오누이는 나무 위로 올라갔다. ()
 (4) 호랑이는 별이 되었다. ()

2. 이야기를 순서대로 쓰고 친구에게 이야기해 보세요.



- (1)
 (2)
 (3)
 (4)
 (5)

<그림4> 『표준 한국어』 2권 3과 ‘듣고 이야기해 봐요’

동화를 듣고 나서 듣기 후 활동으로 맞는 내용 고르기(1번 활동)가 제시되었다. 또 2번에서는 제시된 문장을 보고 이야기의 순서 맞추기를 하며 친구와 말하기 활동을 하도록 유도하고 있다. 1번이 단순한 사실 확인 유형이라면 2번은 듣기를 토대로 말하기까지 나아가는 생산적인 활동이다. 2권 3과에서 듣기 자료로 제시한 ‘해와 달이 된 오누이’ 동화 텍스트를 다른 방향으로 활용하면 ‘듣고 써 봐요’ 활동으로 구성할 수 있다. 듣고 써보는 것이라고 하여 단순한 받아쓰기만을 생각할 것이 아니라, 딕토글로스(dictogloss)³⁰⁾ 활동 원리를 적용하는 것이다.

30) 들은 내용을 그대로 받아 적는 것을 넘어서 다른 구성원들과의 협동을 통해 텍스트를 재구성하는 받아쓰기를 말하며, 실제 발화 상황에서도 우리는 연속적으로 재구성하여 말하기를 수행하므로 실제 의사소통 상황

딕토글로스(dictogloss)는 본래 정확성과 유창성을 동시에 기르기 위한 형태 초점 교수법의 하나이다. 또한 들은 후 원래의 텍스트를 그대로 쓰는 것이 아니라 다른 학습자들과 함께 나름대로 재구성하기 때문에 듣기 활동이 자연스럽게 능동적인 쓰기 활동으로 이어지게 된다. 이에 이 연구에서 ‘해와 달이 된 오누이’ 동화를 활용한 딕토글로스(dictogloss), 즉 ‘듣고 써봐요’ 활동을 구성하여 제시하면 다음 <표3>과 같다.

<p>1. 들은 내용과 같으면 o, 다르면 x 하세요.</p> <p>(1) 호랑이는 엄마를 잡아먹었다. ()</p> <p>(2) 엄마는 집으로 돌아왔다. ()</p> <p>(3) 오누이는 나무 위로 올라갔다. ()</p> <p>(4) 호랑이는 별이 되었다. ()</p> <p>2. 이야기 다시 한 번 들어봅시다. 들은 내용을 적어 보세요.</p> <hr/> <p>3. 친구들과 함께 각자 들은 내용을 나누며 이야기 전체의 줄거리를 완성해 봅시다.</p>

<표3> 『표준 한국어』 2권 3과를 재구성한 ‘듣고 써 봐요’

<표3>과 같은 활동을 수업에서 성공적으로 수행하기 위한 절차는 다음의 세 가지로 요약할 수 있다. 첫째, 교사는 학습자들에게 ‘해와 달이 된 오누이’ 동화를 들려주고 1번 활동을 하게 한다. 둘째, 동화를 다시 한 번 들려준다. 두 번째로 들려줄 때 학습자는 받아쓰기를 하며, 이 때 주의할 점은 모든 내용을 들어야 한다는 부담 없이 각자 들리는 곳을 적는다는 것이다. 셋째, 학습자들은 모둠으로 모여서 서로 (가능하면 한국말로) 상의하며 동화의 줄거리 전체를 완성된 글로 쓰고, 교사는 교실을 돌아 다니며 학습자들을 돕는다. 이러한 절차를 통해 교사는 듣기-쓰기 기능의 통합 교육을 좀 더 원활하게 유도할 수 있을 것이다.

4. 맺음말

『중학생을 위한 표준 한국어』는 총 5가지 유형의 언어 기능 통합 활동을 제시하고 있다. 비교적

에서의 언어 기능 수행과 유사한 활동이다. 이 장에서는 딕토글로스(dictogloss)와 한국어 듣기 교육에 대한 박진희(2012)와 최문석(2012)의 논의를 참조하였다.

다양한 유형의 통합 활동을 제시하였으나, 앞 장에서 분석하였듯이 다소 미비한 점이 있었다. 이 연구의 3장에서는 기존 교재의 기능 활동을 수정·보완한 기능 활동 실례를 제시하였다. 이는 교사의 부교재 제작 및 수업 준비만 이루어진다면 실제 교실 내에서 충분히 활용할 수 있다.

언어 기능 통합 교육은 모두가 그 중요성을 인지하는 것인 동시에 어려워하는 것이기도 하다. 한국어 교사들은 학습자들에게 효과적인 기능 간 통합 활동을 제공하기 위해 늘 고민하게 된다. 좋은 교재는 그 고민을 조금이나마 줄여주는 학습자의 도우미 역할을 수행해야 한다. 이 연구가 『표준 한국어』 교재를 사용하는 한국어 교육자들에게 작은 보탬이 되기를 바란다.

■ 참고 문헌 ■

- 박석준 외(2012), 중학생을 위한 표준 한국어, 국립국어원.
- 박석준 외(2012), 다문화 가정 학생을 위한 한국어 표준 교재 개발·제작 보고서, (중등, 고등 과정), 국립국어원.
- 박진희(2012), 디토크로스를 활용한 초급 한국어 듣기 교육 방안, 국어교과교육연구 20, 국어교과교육학회.
- 백아영·김영주(2013), 한국어 교재에 나타난 듣기 활동과 타 영역 간 통합성 연구, 한국언어문학 85, 한국언어문학회.
- 최문석(2012), 디토크로스 중심 수업이 한국어 듣기 이해에 미치는 영향 -중급 단계를 대상으로-, 한국어 교육 23-4, 국제한국어교육학회.

한국어교육에서 쓰기 내용지식 구성 능력 향상을 위한 신문 활용 교육 연구

이정현 (가톨릭대학교)

I. 서론

본 연구는 여러 교육 분야에 걸쳐 활용되고 있는 신문 활용 교육(Newspaper In Education)을 한국어교육에 적용하여 교육의 원리와 방안을 연구하고 한국어교육에서 필요로 하는 쓰기의 내용지식 구성 능력을 향상시키기 위하여 신문을 활용한 교수법을 연구하는데 그 목적이 있다. 신문이라는 교육 소재의 특성상 초급에서 중급까지의 학습자들에게는 어휘와 글의 길이 등 여러 제한점이 있는 것을 감안하여 교육의 대상을 일반목적 한국어교육의 고급 수준의 학습자부터 학문목적 학습자까지를 대상으로 한다. 학문목적 학습 이전에 일반목적 고급에서도 배경지식과 함께 쓰기에서의 내용지식을 함께 쌓을 수 있도록 하기 위함이며 이를 통해 기초적이며 능동적인 학습이 이뤄진다면 향후 학문목적으로 학습의 목적이 변경되더라도 학문수행을 수월하게 할 수 있기 때문이다.

내용지식이란 주제와 관련이 되는 지식으로 스키마이론에서 시작하여 여러 측면에서 논의되고 있다. 본고에서는 내용지식을 쓰기와 관련된 과제(topic)에 관한 지식으로 보고 신문 구성요소의 상호텍스트성을 이용하여 내용지식을 구성할 수 있도록 하였다. 즉 Hartman(1991)의 상호텍스트성의 의미 이해과정과 김도남(2002)에서 제시한 상호텍스트성에 입각한 읽기과정 모형을 바탕으로 신문 구성요소들이 다중 텍스트로서 역할을 할 수 있을 것으로 기대하며 한국어 쓰기교육에서 내용지식을 구성할 수 있는 교육재료를 활용하였다.

따라서 본고에서는 교육재료로서 신문의 효용성을 살피고 신문의 구성요소가 가지는 상호텍스트성을 이용하여 신문의 내용지식을 활용하며 학습자가 내용지식 구성능력을 향상시켜 한국어 쓰기 능력에 활용할 수 있도록 수업방안을 제시하였다.

II. 쓰기에서 내용지식의 개념과 구성방식

1. 내용지식의 개념

쓰기에 필요한 지식에 대한 논의는 여러 학자들에 의해 이루어졌다. 그 중 Tribble(1997)에서는 일반적으로 필자가 적절하고 효과적인 텍스트를 생산하기 위해 필요로 하는 지식에 대해서 내용지식(content knowledge), 맥락지식(context knowledge), 언어구조지식(language system knowledge), 쓰기과정지식(writing process knowledge)의 네 가지 범주를 제시하였다. 쓰기과정에 대한 지식은 특정한 쓰기 과제를 준비하는 가장 적절한 방식에 대한 지식을 의미하며 언어구조지식은 그 과제를 완성하는 데 필요한 언어 체계 측면들에 대한 지식을 말한다. 필자가 생각을 언어로 표현할 때 필요한 언어 체계측면들에 대한 지식으로 전문 어휘뿐 아니라 문법적인 지식들도 모두 포함한다. 맥락지식이란 텍스트가 읽혀질 사회적 맥락에 대한 지식으로 텍스트가 읽혀질 사회적 맥락과 직접적으로 쓰기에 관계될 공동의 텍스트에 대한 지식을 말한다. 즉 독자와 담화공동체에 관한 지식과 특정한 장르 유형의 전형적인 자질 등에 대한 지식이 이에 속한다. 내용지식은 주제 영역에 포함된 개념에 대한 지식을 의미한다. 이 중 내용지식은 글을 쓸 주제에 대한 지식을 의미하며 주제(topik)와 관련된 지식은 쓰기 내용을 구성하는 내용의 풍부함이나 적절성과 관련된다. 즉 내용지식이 풍부하면 쓰고자 하는 내용을 풍성하게 생성하고 효과적으로 관련짓게 된다. 내용지식이란 필자가 글에서 다룰 주제와 목적에 대한 지식이라고 말할 수 있다. 글에서 내용지식은 매우 큰 부분을 차지하기 때문에 내용지식은 글쓰기에 필요한 지식 중 가장 필수적으로 요구된다고 할 수 있다.

최근 한국어교육의 연구에서도 내용지식에 대한 중요성이 대두되고 있는데 김정숙(2009)에서 사회구성주의에 입각하여 내용지식을 구성할 수 있는 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안을 연구하여 내용지식의 중요성을 강조하였다. 특히 최은지(2009)에서는 내용지식을 크게 기존 지식과 상호텍스트적 지식, 지식통합 지식 세 가지로 나누어 설명하였다. 기존 지식이란 글의 주제에 대해 필자가 이미 알고 있던 지식이며 상호텍스트적 지식은 필자가 기존 지식을 바탕으로 하여 자료 수집, 독서, 토론 등을 통해 새롭게 알게 된 지식을 의미한다. 기존 지식과 상호텍스트적 지식들 간의 연계와 통합에 관한 지식은 지식 통합지식으로 나누어 구분하였다. 내용지식이 주제를 구성할 수 있는 지식으로 의미될 때 주제와 관련하여 최은지(2009)에서 나눈 세 가지의 내용지식을 구분하여 수업을 진행한다면 일반목적 글의 주제에 대한 내용과 함께 학문목적 한국어 쓰기에서 요구하는 보고서와 논문 등의 내용이 더욱 풍부해질 것으로 보인다.

텍스트는 사회구성주의적 측면에서 담화공동체들과 학습자를 상호작용시켜 주는 매개체이자 결과물의 역할을 한다. 우리가 사용하고 있는 모든 텍스트나 언어들은 사회에서 공동으로 약속한 규칙을 사용하여 의사소통하는 의미이자 도구이다. 최은지(2009)에서의 상호텍스트적 지식과 연결하여 보면 김도남(2002)에서 읽기와 관련된 텍스트는 의사소통 과정에서 상호작용하기 위한 서로 간의 관련성을 가지고 있으며 서로 다른 텍스트들이 가지고 있는 이러한 관련성을 상호텍스트성(intertextuality)이라고 하였다. 텍스트의 내용과 관련이 있는 여러 텍스트들이 관계를 이루는 방식으로 의미 구성에서 서로 연결되어 있어 하나의 텍스트는 그 연결망 중에 있으며 내용과 관련된 다른 텍스트들과의 관계 속에서 존재한다. 이러한 상호텍스트성의 개념은 읽기와 쓰기에서 내용지식을 위해 선택한 다중 텍스트(multi text)를 활용하는 것을 전제로 한다. 따라서 관련된 여러 텍스트를 읽음으로써 내용에 대한 이해와 함께 내용지식을 학습하여 쓰기능력을 신장시키기에 유용하다 할 수 있다. 김도남

(2002)에서 상호텍스트 간의 관계를 읽기를 위한 의미 이해의 과정으로 연구의 초점이 맞춰져 있다면 본 연구에서는 한국어교육의 쓰기교육에서 이러한 상호텍스트성을 가진 교육재료를 이용해 쓰기 내용지식을 구성할 수 있도록 하는 것이다. 신문은 하나의 주제에 대한 여러 가지 형식의 기사와 여러 종류의 글을 쉽게 찾을 수 있어 신문의 구성요소 별로 상호텍스트성을 가지면서 내용지식을 구성할 수 있는 좋은 교육 재료가 된다. 따라서 신문이 가지는 재료의 유용성과 효용성은 교육적으로 매우 활용도가 높다고 할 수 있다.

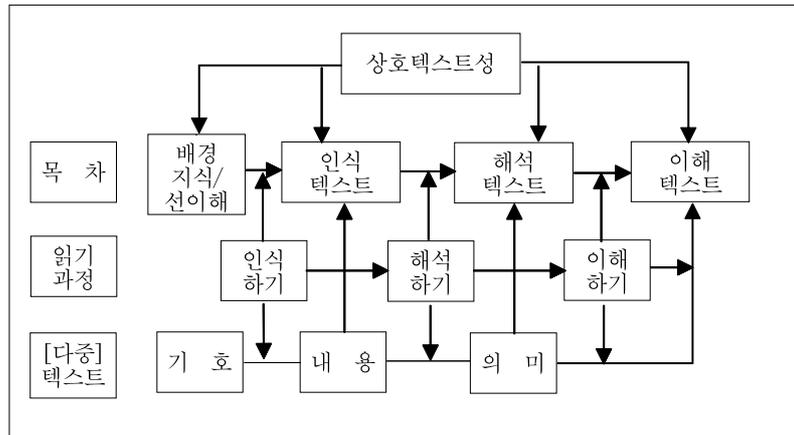
2. 내용지식 구성방식

텍스트가 가지는 상호텍스트성의 의미 이해 과정에 대해 Hartman(1991)은 텍스트의 내용과 의미가 새롭게 구성되는 형태를 몇 가지로 구분하여 관련짓기(associating), 연합하기(assembling), 내적재구성(looping)으로 나누어 설명하였다. 관련짓기는 텍스트 내용간의 연결이며 연합하기는 텍스트 내용과 독자 배경지식의 연결이고, 내적재구성은 독자가 재구성해낸 의미와 독자의 내적텍스트의 연결을 뜻한다. 독자는 텍스트들 간의 의미를 연결하고 그것을 자신의 배경지식과 연결하며 자신의 생각에 적극적으로 작용하는 과정 즉 새로운 연결 관계를 만들어 텍스트를 새롭게 구성하며 새로운 형태로 변형하고 새롭게 정렬하는 과정을 통해 텍스트를 이해하게 된다는 것이다. 따라서 이러한 상호텍스트성을 지닌 이해 과정에서 하나의 주제에 대한 신문의 구성요소는 각 의미 이해 과정에 따라 텍스트로 제시될 수 있으며 또한 여러 가지 형태의 쓰기와 관련된 결과물들을 구성해 낼 수 있을 뿐만 아니라 쓰기의 내용지식까지 풍부하게 구성할 수 있다.

김도남(2002)에서는 Hartman(1991)이 제시한 상호텍스트성의 의미 이해과정을 바탕으로 독자는 읽기과정에서 여러 텍스트들의 내용과 의미를 서로 연결하여 내적 텍스트를 구성한다. 이러한 내적 텍스트는 관련된 텍스트의 내용과 의미를 흡수하고 변형하여 이루어지면서 내적 텍스트를 구성하고 텍스트를 이해하게 된다고 하였다. 따라서 내적 텍스트를 잘 구성할 수 있도록 읽기지도에서 자료를 제공하고 자료를 잘 다룰 수 있는 절차를 마련할 필요에 대해 논하였다.

본고에서는 김도남(2002)에서 제시한 읽기 과정 모형을 기반으로 하여 쓰기에서 내용지식을 구성할 수 있는 방안을 마련하고자 한다. 김도남(2002)에 따르면 읽기는 ‘인식하기’, ‘해석하기’, ‘이해하기’의 세 과정을 거쳐 이루어지게 되고 독자는 이러한 과정을 거치면서 텍스트를 이해할 수 있게 된다. ‘인식하기’는 독자가 기호를 통하여 텍스트의 내용을 사실적으로 마음속에 표상하는 활동이고 이렇게 표상된 내용은 독자의 관점이나 의도가 텍스트의 내용에 개입되면서 텍스트가 나타내려는 의미를 찾아내는 활동이 ‘해석하기’이다. 이러한 해석하기를 통하여 찾아진 의미를 텍스트에서 떨어진 상태 즉 독자의 마음속에서 독자의 생각과 융합하여 재구성하는 활동을 ‘이해하기’라 한다. 이 세 과정을 상호텍스트적으로 모두 독자가 내적텍스트를 구성할 수 있도록 제시하였다.

〈표1〉 상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 과정 모형 김도남(2002)



위의 내용을 바탕으로 쓰기에서 내용지식을 구성하기 위해 신문의 구성요소를 적용하면 ‘인식하기’ 과정에서는 내용지식 중 기존 지식을 활용할 수 있도록 스트레이트 기사와 피쳐 기사를 활용할 수 있다. 이는 주제에 대한 배경지식을 인식하고 그에 따른 개념을 확립할 수 있는 재료로 활용한다. ‘해석하기’ 단계에서는 동일한 주제에 대한 사실과 칼럼을 이용해 주제에 대한 여러 의견을 종합하여 볼 수 있다. 마지막으로 ‘이해하기’에서 만화와 만평을 이용해 자신의 이해를 다른 각도에서 표현해 볼 수 있다.

한국어 쓰기교육에서 기사를 이용하여 교육에 활용할 때는 쓰기활동에 맞게 제한적으로 활용해야 하며 특히 한국어 교육에서 요구하는 내용지식의 구성을 위해서는 주제를 선택한 후 신문의 구성요소를 내용과 의미가 쓰기 형식에 맞게 구성되도록 형태를 구분하여 활용하여야 한다. 따라서 본고에서는 신문 구성요소를 가지고 활용할 수 있는 쓰기 내용을 Hartman(1991)이 제시한 상호텍스트성의 의미이해과정에서 관련짓기, 연합하기, 내적재구성으로 구분하고 읽기 과정을 인식하기, 해석하기, 이해하기의 단계로 나누어 신문이 가지는 상호텍스트성을 충분히 교육에 활용하도록 하였다. 즉 인식하기 단계에서 관련짓기와 관련된 신문의 구성요소를 활용하고 해석하기 단계에서는 신문의 구성요소를 연합하여 관련된 내용을 활용하며 내적재구성 단계에서는 관련된 내용을 신문의 구성요소로 활용하여 쓰기 결과물에 내용지식이 구성될 수 있도록 한다. 이는 신문의 구성요소가 각 의미 이해과정에서 읽기 텍스트로 제시될 뿐만 아니라 여러 가지 형태의 쓰기 결과물들을 구성해 내면서 쓰기의 내용지식을 풍부하게 구성할 수 있기 때문이다.

Ⅲ. 신문 활용 교육

1. 신문 활용 교육의 원리

한국어교육에서 신문은 가장 기초적인 문자매체이며 사회에서 발생하는 사건에 대한 사실이나 해설

을 빠르고 신속하게 전달하기 위한 정기간행물이다. 또한 사회의 모습을 가장 시의적으로 알 수 있게 해 주며 쉽게 구할 수 있기 때문에 편리성뿐만 아니라 광범위한 자료 내용 덕분에 학습자들의 학습 교재로 널리 사용되는 교육 자료로서 도구적인 역할을 충실히 할 수 있다. 따라서 신문을 교육 재료로 구성했을 때 학습자가 다양한 영역과 표현 방법으로 다각화되어 있는 텍스트를 활용할 수 있으며 정보를 찾고 이해하는 과정에서 폭넓고 통합적으로 사고하는 능력을 기를 수 있다. 더하여 신문의 구성요소를 가지고 몇 가지 신문을 비교하고 검토하여 스크랩과 보존이 가능하므로 가시적인 교육적 효과를 이뤄낼 수 있다. 하지만 신문 활용 교육의 의의가 모국어 화자를 대상으로 하는 교육에서와 같은 의미일 수는 없다. 한국어교육에서는 매체교육의 한 장으로서의 신문 활용 교육이 아닌 언어교육의 자료로서 구성되는 신문에 대한 접근이 필요하다 즉, 넓은 의미의 신문이 가질 수 있는 교육적 특성보다는 협의의 교육 자료로서 분리되어 신문이 가지는 언어적 측면을 강조하여 교육에 적용할 필요가 있다. 따라서 다른 교육적 접근이 필요하다고 할 수 있다.

최은규(2004)는 신문 활용 교육이 네 가지 의사소통 기능에서 모두 활용될 수 있음을 밝히고, 신문을 활용한 한국어교육 방법에 대한 교육적 의의와 함께 신문 기사 선정과 활용에 대한 유의사항을 제시하였다. 이는 한국어교육에서 신문을 활용하여 수업을 구성할 때 기초적인 배경 이론이 되는 점에서 의미가 매우 크다고 할 수 있다. 최은규(2004)에서 정리된 한국어교육에서 신문 활용 수업의 교육적 의의는 먼저 신문의 시의성과 관련하여 현재 한국 사회에서 이뤄지고 있는 여러 문화적인 이슈들에 대해 자연스러운 한국어교육뿐만 아니라 문화교육이 함께 이뤄질 수 있는 점을 들었다. 또한 풍부한 정보를 담은 실제 자료를 활용하여 신문이 가지는 실제적인 사건 사고와 관련된 여러 사실과 의견들을 접할 수 있는 교육적 효용성과 학습자의 흥미에 기초한 내적 동기 유발에 용이한 점이 교육적 의의라고 할 수 있다고 하였다. 언어 학습적인 측면에서도 읽기 전략을 연습할 수 있는 유용한 자료로서 활용할 수 있으며 통합적인 언어 교육이 가능하고 주제 중심적 어휘 학습에 효과적인 점을 의의로 더 하였다.

2. 구성요소별 활용 방안

신문의 구성요소 크게 기사, 만화, 광고가 있다. 신문 기사에는 보도 기사와 의견 기사가 있는데 흔히 뉴스라고 부르는 것을 보도 기사라 한다. 보도 기사는 스트레이트 기사와 피쳐 기사, 해설 기사로 나눌 수 있다. 보도기사는 작성자의 주관에 배제하고 사실을 정리하여 기록한 글로 신문 활용 교육으로 이용할 때 내용을 이해하는데 가장 적극적인 자료로 활용할 수 있으며 다양한 주제를 여러 가지 방법으로 교육에 활용할 수 있다. 의견 기사는 사실, 칼럼, 비평과 같이 주관적인 해석과 주장을 담고 있으며 사실을 토대로 한 서사구조를 지닌다. 의견 기사는 논리가 정연하고 주장이 분명해 내용 이해와 더불어 어휘학습에 활용할 수 있다. 신문의 구성요소 중 다양한 교육재료로 활용할 수 있는 것은 만화와 광고인데 만화와 광고는 문화를 이해하는데 매우 유용하게 활용할 수 있으며 내용을 이해하고 표현하는 과정에서 적용할 수 있는 교육재료이다. 각 구성요소 별 활용 방안³¹⁾을 살펴보면 다음과 같다.

<표2> 신문 구성요소 별 활용 방안

구성요소		특 징	교육 활용 방안
보 도 기 사	스 트 레 이 트	<ul style="list-style-type: none"> 정확하고 균형이나 공정성을 유지하면서 객관성을 지켜야 하는 문장으로 간결해야 한다. 사실과 의견을 명확히 구분하고 자신의 주장이나 의견을 드러내지 않는다. 5W1H 원칙에 따라 이야기를 구성하며 제목, 리드, 본문의 세 부분으로 구성한다. 역피라미드형의 기사 작성법으로 작성할 때가 많다. 	<ul style="list-style-type: none"> 기사를 이용하여 5W1H 원칙에 해당하는 기사 문장을 찾아 원인과 배경 알아보기 기사 내용을 만화, 그림, 일기, 생활문, 동작 등 다양하게 표현하기 같은 사건에 대해 다른 신문과 비교해보거나 추후 전개에 대해 토론하기 사건의 주인공 입장을 바꾸어 보고 검사, 변호사, 판사의 입장에서 주장하기
	피 쳐	<ul style="list-style-type: none"> 스트레이트를 제외한 모든 기사를 말한다. 사실 전달 뿐만 아니라 줄거리 구조나 독자들의 흥미 유발을 위해 독특한 문장 작법을 구사하여 사실을 바탕으로 서사구조를 지닌다. 뉴스피쳐, 프로필 기사, 미담 기사 등이 대표적인 유형들이다. 	<ul style="list-style-type: none"> 기사를 요약하여 아나운서와 같이 뉴스로 발표하기 사건의 주인공과 가상 인터뷰를 하고 기사 쓰기 표제의 내용과 관련하여 사건의 관계를 파악하여 표로 그리기 등
	해 설	<ul style="list-style-type: none"> 사건의 배경과 원인을 설명하고 때로 미래에 대한 예측과 전망을 제시하는 기사이다. 주관적인 판단에 의한 내용이 아닌 해설 정보와 상황에 대한 분석을 토대로 객관적인 판단 위주로 구성하여 기사를 구성한다. 논리 전개에 따라 의미 설명형, 배경이나 원인 분석형, 전망 예측형, 해석 설명형, 혼합형 등의 몇 가지 유형으로 분류할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> 기사를 요약하여 아나운서와 같이 뉴스로 발표하기 사건의 주인공과 가상 인터뷰를 하고 기사 쓰기 표제의 내용과 관련하여 사건의 관계를 파악하여 표로 그리기 등
의 견 기 사	사 설	<ul style="list-style-type: none"> 뉴스에 대한 해석과 의견을 덧붙이는 기사로 신문사의 견해를 밝히는 기사이다. 신문의 계몽과 교육적 기능을 담당한다. 사실을 단순히 설명하지 않고 주장하는 집필자의 주장을 논리적인 근거를 제시하며 밝혀야 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 단락나누기, 주장과 이유를 찾아 중심 문장과 보조문장 찾기 사실과 의견을 구분하기, 주장과 이유를 찾아 중심 문장과 보조문장 찾기
	칼 럼	<ul style="list-style-type: none"> 논설이 신문사의 주장을 밝히는 반면 이름을 밝히고 개인의 주관이나 생각을 자신들의 스타일로 작성하는 글을 의미한다. 정해진 규칙 없이 논설처럼 분석과 비판의 요소를 갖고 있으면서 동시에 오락적인 성격도 포함하고 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> 사실과 의견을 구분하여 제목 붙이기, 제목 바꾸기 두 신문의 사설을 비교하여 제목을 서로 비교하기 자신의 생각으로 전개형식 부분을 바꾸어 전개해보기 등
	비 평	<ul style="list-style-type: none"> 서평이나 영화, 문화에 대한 비평을 기사로 쓴 글이다 	

31) 김숙현(1994). 기사, 취재에서 작성까지. 범우사.

		<ul style="list-style-type: none"> 비평 대상에 대한 보도와 평가라는 두 가지 요소를 포함하고 있다. 	
시사 만화		<ul style="list-style-type: none"> 사회의 부정적인 사건 사고에 대해 해학과 풍자로 대중들에게 여유를 준다. 4컷만화는 기승전결구도를 가진다. 만평은 압축된 통찰과 위트, 냉소로 비평 문화적 특징을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 말주머니 채우기, 구조를 바꾸어 이야기 순서를 바로잡기 등장 인물이나 배경, 글자 등의 특정부분을 바꾸고 만화의 글을 설명문으로 바꾸기 등
광고		<ul style="list-style-type: none"> 문자와 이미지의 결합이 가장 잘 드러난 신문의 구성요소이다. 소비를 촉진하고 소비자를 설득해서 물건을 구매하게 하지만 사회 문화적인 특성을 가장 잘 드러내 비판적인 문식력을 기를 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> 광고 자체를 분석하기 광고 문안 만들기 광고 꾸미기 등

3. 한국어교육에서 신문 활용 교육의 적용

한국어 교육의 여러 논문에서 신문 활용 교육의 가치와 효용성에 대한 연구가 계속 되고 있지만 한국어교육에서 신문 활용 교육의 장점이 각 언어영역에서 어떤 이론적 배경으로 적용되어 가치가 있는지에 대한 연구는 전무한 실정이다. 한국어교육에 적용할 수 있는 영역별 효용성에 대한 이론적인 배경이 충분하지 않는 상황에서 국어교육에서와 같은 형태와 적용은 한계가 나타날 수밖에 없다. 따라서 본고에서는 신문 구성요소를 활용하여 한국어교육에 적용할 수 있는 이론적 근거를 김도남(2002)에서 제시한 읽기 과정 모형으로 하였다. 즉 인식하기, 해석하기, 이해하기의 과정을 바탕으로 Hartman(1991)이 제시한 내용지식의 구성 형태를 상호텍스트성의 의미이해과정에 두고 관련짓기, 연합하기, 내적재구성으로 나누어 각 과정에 활용할 수 있는 방안들을 정리하고 이를 활용하여 쓰기 내용지식을 구성할 수 있는 내용을 제안하였다.

<표3> 신문 활용 교육 한국어 쓰기 방안

쓰기의 미구성	신문의 구성요소	신문 활용 방안
관련 짓기	보도 기사	<ul style="list-style-type: none"> 역피라미드 구조를 이용하여 다른 사건을 가지고 신문 기사를 구성하기 기사의 내용으로 자국의 문화와 비교하여 쓰기 리드로 기사를 유추하여 쓰기 기사에 나오는 신조어나 시사용어를 정리하여 단어장 만들기 기사의 내용을 만화나 만평으로 쓰기
	의견	<ul style="list-style-type: none"> 문화적인 차이를 이해하여 자국의 입장에서 같은 주제에 대한 글쓰기

	기사	
	만화	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 만화의 내용을 관련 기사를 참조로 하여 설명하는 글로 쓰기
	광고	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 광고의 내용을 다른 내용으로 바꾸기 ▪ 광고의 본문을 이용해 표제어를 바꿔 쓰기 ▪ 기사 내용을 선택해 광고하기
연합하기	보도 기사	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 사건·사고에 대한 스트레이트 기사를 피쳐기사로 변형하여 기사 쓰기 ▪ 다른 신문 기사를 비교하여 다른 부분을 찾고 부족한 부분을 더해서 기사 쓰기 ▪ 육하원칙을 구별하여 사건 사고를 요약하고 정리하기
	의견 기사	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 의견에 대한 배경 기사를 참고하여 설명하는 글쓰기 ▪ 다른 주장을 비교하여 판결문 쓰기 ▪ 주장에 대한 근거를 보충하여 쓰기 ▪ 급수에 맞게 어휘를 변경하여 요약한 내용 쓰기 ▪ 주장과 근거에 대한 문장을 나누어 요약하여 정리하기
	만화	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 등장인물에 다른 등장인물 등장시켜 기존 성격 유지할 수 있도록 쓰기 ▪ 흥미 있는 주제에 대한 기사를 선택한 후 만화 그리고 설명 쓰기
	광고	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 자신과 관련된 주제를 선택해 신문광고하기 ▪ 표제어를 이용해 내용을 첨가하여 쓰기 ▪ 기사를 광고 형식으로 요약하여 쓰기
내적 재구성	보도 기사	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 제목리드를 다른 구성으로 작성하고 다른 구조로 쓰기 (요약형 리드, 선택형 리드, 질문형 리드, 나열형 리드, 직접인용형 리드, 사회 고발형 리드, 전체 내용 제시형 리드 등) ▪ 기사의 구조를 바꾸어 쓰기(피라미드형 기사→역피라미드형 기사) ▪ 기사 텍스트를 이해하고 다양한 장르의 글로 다시 재구성하여 쓰기 (뉴스 피쳐→보고서·기행문, 전문 칼럼→설명문, 사건·사고 스크랩→서사문, 미담 기사→인터뷰, 프로 필기사→전기문 등) ▪ 비판적인 입장에서 다시 쓰기 ▪ 입장을 바꿔 쓰기
	의견 기사	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 주장하는 글에 대한 반대 입장의 글쓰기 ▪ 주장에 대한 논거를 재구성하여 다른 전개방식으로 글쓰기
	만화	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 만화의 성격 바꾸어 쓰기 (희화형, 비유형, 아이러니형, 우회풍자형) ▪ 기사 내용을 다른 관점에서 보고 기존의 만화와 다른 시각의 만화를 그리고 설명 쓰기 ▪ 4컷 중 1컷을 자신의 생각으로 쓰기
	광고	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 광고문안의 서법을 바꿔 쓰기(평서문, 명령문, 의문문, 감탄문) ▪ 공익광고, 상업광고, 구인광고 등 광고의 종류를 다르게 하여 쓰기 ▪ 광고 문구의 수사법을 변형하여 쓰기(비유, 수사적 질문, 반어, 역설 등)

〈표3〉에서 제시한 신문 활용 방안은 전체 언어영역에서 적용할 수 있는 활동 중 한국어 쓰기에서 적용할 수 있는 부분을 선택해서 제시하였다. 위의 표에서 제시한 신문 활용 방안들은 구성요소들의 주제와 관련하여 수업 시간에 적절히 활용할 수 있다. 선택된 주제에 대해 의미 구성 과정에 맞는 활동들을 선택하여 시간에 맞게 수업을 조절할 수 있으며 학습자의 흥미와 수준에 맞게 활동을 선택하여 수업을 구성할 수 있다. 수업은 신문 활용 교육의 특성 상 정규과정에서 쓰기 수업이 될 수 있고 특별활동 시간을 통해 할 수 있도록 조정 가능하다. 위의 신문 활용 교육 활동을 한국어 쓰기 수업으로 구성하면 다음과 같다.

〈표4〉 신문 활용 수업 구성

단원명	저출산·고령화		
수업 목표	1. 저출산과 고령화의 원인을 알고 내용을 구성하여 자신의 주장을 쓸 수 있다.		
상호 텍스트적 이해과정	쓰기 내용	학습내용	학습 자료
인식하기	관련 짓기	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 기사를 읽고 모르는 어휘를 사전에서 찾아 돌아가며 설명한다. ▪ <기사4>를 참고로 하여 저출산이 되어 가는 이유를 한 문단으로 쓰시오. ▪ 기사 내용을 참고하여 현재 저출산과 고령화 정책들이 어떻게 시행되고 있는지 표를 그리고 표를 설명하는 글로 쓰시오. ▪ 기사를 참고하여 다른 나라의 저출산과 고령화 정책이 어떤 방식으로 시행되고 있는지 정리하여 설명하는 글로 쓰시오. ▪ 자국의 경우 저출산·고령화와 관련된 문제들이 사회적으로 문제가 되고 있는지 만약 있다면 설명하고 모국에서의 경우 어떻게 사회적인 대책을 시행하고 있는지 설명하는 글로 쓰시오. 	<기사 1> <기사 2> <기사 3> <기사 4>
해석하기	연합하기	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 기사의 내용을 참고로 광고가 말하고자 하는 메시지를 뒷받침할 수 있는 문구를 한 문단으로 정리하시오. ▪ 출산율과 관련된 기사의 그래프를 보고 고령화 사회의 원인을 쓰고 고령화로 인한 사회적 변화를 유추하시오. 	<광고> <기사 3>
이해하기	내적 재구성	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <기사5>를 읽고 기사를 참조로 하여 고령화 사회가 될수록 발달하게 되는 산업을 생각해 보고 차후 나타날 수 있는 산업에 대한 광고를 작성하시오. ▪ 과학과 의학의 발달로 인간의 평균수명은 갈수록 길어지고 있다. 따라서 인구의 고령화 현상은 저출산과 맞 	<기사 5>

		물려 사회적인 문제로 대두되고 있다. 한국은 특히 고령화의 속도가 빨라지고 있어 사회·경제적으로 부담이 커지고 있다. 신문에 나오는 기사들을 참고하여 한국의 고령화정책이 어떻게 이루어져야 하는지 자신의 생각을 정리해 쓰시오.	
주의 사항		▪ 각 기사에 나오는 모르는 어휘를 교사는 쉬운 용어로 풀어서 설명한다.	

IV. 결론

한국어 교육에서 신문은 교육 내용적인 관점에서 쓰기에서 요구하는 내용지식을 활성화하고 구성하는데 매우 유용한 교육 재료로 쓰일 수 있다. 스키마 이론에서 하위 구조의 세부 스키마를 내용지식으로 보고 내용지식은 주제에 대한 한정적이고 실제적인 지식이라 한다면 신문은 학습자가 현실에서 직접 접할 수 있는 주제들로 학습할 수 있는 한정적이고 실제적인 지식을 교육 자료로 사용할 수 있다. 이러한 신문의 활용은 학습자에게 학습에 대한 강한 흥미와 동기부여 측면에서 매우 이롭다 할 수 있다. 또한 신문 구성요소가 가지는 텍스트로서의 가치는 학습자가 최신의 어휘를 학습할 수 있을 뿐만 아니라 다양한 읽기 기술을 개발하여 적용할 수 있는 전략적 자료로서 가치를 지닌다. 또한 구성요소가 가지는 상호텍스트성은 쓰기에서 내용지식을 학습자 스스로 구성할 수 있는 좋은 교육재료로서 효용성을 가진다.

하지만 여러 장점에도 불구하고 한국어교육에서 신문을 교육재료로 활용할 때 문제점은 사회의 어둡고 부정적인 면에 대한 기사가 많아서 교육에 응용할 수 있는 주제가 한정될 수 있고 공정 중립성을 벗어나는 기사가 있어 한국어 학습자에게 한국사회의 부정적인 면을 드러나게 할 수 있다는 점이다. 하지만 이러한 부정적인 기사들이 오히려 비판의식을 기를 수 있고 한국어 학습자들에게 문화적 차이를 학습할 수 있는 기회를 갖게 할 수 있으므로 오히려 교육적 의도를 확실히 밝힌다면 교육에 활용할 수 있다. 또 다른 문제점은 교사들이 신문을 교재로 활용할 때 언제 어떤 기사가 나올지 예측할 수 없으므로 지도 계획을 미리 책정하기 어려운 점과 교사들이 신문 구성요소를 교재화 할 수 있는 역량과 시간적 여유가 없는 점이 문제점이 될 수 있다. 그러나 각 교재에 나오는 주제와 연결된 신문 구성요소를 꾸준히 스크랩해 놓고 부교재로 활용할 수 있으며 신문기사의 스크랩은 한국언론진흥재단의 홈페이지를(<http://www.kinds.or.kr>)을 이용하여 관련주제에 대해 매우 유용하여 기사들을 찾을 수 있으므로 교사의 부담이 크지 않을 것이다. 또한 학습자들이 각자 수집한 자료에 대해 왜 그 자료를 선택했는지, 그 자료가 주제와 어떤 관련이 있는지 어떤 자료가 중요한지 등에 대해 학습자 스스로 밝힐 수 있는 기회를 준다면 교사의 부담이 줄 뿐만 아니라 오히려 학습자에게 능동적인 학습을 이끌어 낼 수 있는 효과가 있을 수 있다. 따라서 학습자의 관심사, 정서적 특성 원하는 배경지식 등의 범위에 따라 학습자 스스로 지식과 개념들이 많이 포함된 자료를 선별할 수 있

는 능력을 길러 주는 것이 오히려 신문 활용 교육의 교육적 의의를 더 높일 수 있다.

신문은 모국어 화자에게는 주제중심통합교육이 가능한 유용한 가치를 지니는 교육재료로 여러 연구에서 입증된 바 있으며 한국어 교육에서 수업에 적용하여 교육적 효과를 볼 수 있는 점도 장점으로 들 수 있다. 따라서 본고에서는 이러한 신문의 가치를 신문의 구성요소가 가지는 상호텍스트성에 중점을 두고 내용을 이해하는 과정에서 적용할 수 있는 신문 활용 교육을 제안하였다. 따라서 본고가 신문이 가지는 효용성을 살피서 한국어교육에 적용할 수 있는 계기가 될 수 있으리라 기대한다.

■ 참고 문헌 ■

- 고혜화(2008). 신문을 이용한 한국어 문화교육방안. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김도남(2002). 상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 김선영(2008). 대학 수학 목적 한국어 학습자를 위한 설명적 텍스트 쓰기 교수-학습 방안. 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김수정(2009). 한국어 교육에서 확장형 읽기 활동을 통한 독해력과 어휘력 증진 효과. 연세대학교 언어교육원 한국어 학당.
- 김영만(2005). 매체를 활용한 읽기·쓰기 교육 방안 연구-신문 사실칼럼을 중심으로-. 고려대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 김정숙(2009). 내용 지식 구성을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안. 한국어교육 20권1호, P26-27, 국제한국어교육학회.
- 김진복(2007). 만화를 활용한 한국어 교육방안 연구 : 신문만화를 중심으로. 선문대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- 김현미(2010). NIE를 활용한 한국어 쓰기 교육방안 연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 김훈(2008). 한국어문화교육을 위한 신문활용 방안. 상명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 목계연(2008). 대학 수학 목적 한국어 쓰기 교육 연구 : 설명적 텍스트의 구조 분석을 중심으로. 고려대학교 석사학위 논문.
- 박진경(2007). 매체교육을 활용한 한국어 교육 방안. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 서정현(2008). 한국어 교육용 어휘 선정을 위한 신문사설의 어휘 사용 분석 연구 ; 신문사설 말뭉치 분석을 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 신필여(2008). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 설명적 쓰기교육 내용 연구. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 용재은(2004). 대학 수학 목적의 한국어 읽기 쓰기 교육 방안 연구 : 학문적 텍스트 분석과 적용을 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이인화(2009). 신문을 활용한 한국어 읽기쓰기 교육방안. 계명대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이준호(2005). 대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수요목 설계 : 보고서 쓰기 교육을 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 장은경(2009). 한국어 학문 목적 쓰기 교육 방안 연구 -참고 텍스트의 내용 통합과 재구성을 중심으로-. 고려대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- 정다운(2011). 내용중심교육과 장르중심교육을 통합한 한국어 쓰기 수업구성방안 연구-학문목적학습자를 중심으로. 한국언어문화학8-1. p134-136. 국제한국어문화학회.
- 최가연(2002). 외국인을 위한 한국어 교육에서의 신문활용교육에 관한 연구. 한양대학교 교육대학원 석사

학위 논문.

최은규(2004). 신문을 활용한 한국어 교육 방법 연구. 한국어교육15-1 229-230, 국제한국어교육학회.

최은지(2009). 사회적 구성주의에 기반한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.

Hartman, D. K(1991). 『Readers reading: The intertextuality links of able readers using multiple passage.』, University of Illinois Ph.D

Tribble, C.(1997), 『Language Teaching : Writing』, Oxford University Press

H.Douglas Brown(2008), 『Teaching by Principle: An Interactive Approaches to Language Pedagogy, Third Edition』, Pearson Education

<참고자료>

김숙현(1994). 기사, 취재에서 작성까지. 범우사.

오주석·최상희(1999). N.I.E지도전략. 대일.

우한용 외(2003). 신문의 언어문화와 미디어 교육. 서울대학교 출판부.

<별첨 기사 1>

[저출산·노령화대책 허와 실] 上. 정책 실패 거들까

정부가 7일 발표한 저출산고령사회 기본계획 시안은 9개월여의 산고 끝에 나온 대책이지만 곳곳에 구멍이 나 있어 전반적으로 미흡하다는 평가가 나온다. 정부의 대책은 **보육** 및 출산 지원과 고령자 **취업** 유도, 여성의 사회참여 확대 지원, 입양아동 양육 지원에 초점이 맞춰져 있다. 이렇게 해서 15~49세의 여성이 낳은 아이수를 일컫는 합계출산율을 현재의 1.08명에서 2020년에 1.6명으로 끌어올리겠다는 것이다.(중략)

정부는 또 연령차별금지법 제정을 추진한다고 했지만 현실성이 떨어진다. 정년을 보장한다는 것과 맞닿는 연령차별금지법 제정에 경제계 등이 부정적인 입장을 보일 것이기 때문이다. 위원회관계자는 “단기적으로는 난색을 표하지만 경제계도 먼 훗날을 예상해 보면 긍정적으로 검토할 것”이라고 말했다. (후략)

황인찬기자 hic@kyunghyang.com

2006.06.07 경향일보 기사 참조

<기사 2>

[저출산·노령화대책 허와 실] 中. ‘출산율 1.6명’ 가능한가

정부의 ‘저출산고령사회 기본계획’의 핵심목표는 ‘2020년까지 합계출산율을 현 1.08명에서 1.6명으로 끌어올린다’는 것이다. 15~49세 여성 1명이 지금은 평생 동안 1.08명을 낳지만 14년 뒤에는 1.6명을 낳게 만들겠다는 것이다. 그러나 정부가 공개한 253장짜리 기본시안에는 목표치만 있을 뿐, ‘2020년까지 출산율 1.6명’이라는 기준이 나온 배경설명은 나와 있지 않다.(중략)

특히 정부는 노인부양 문제 등과 직결되는 우리나라 생산 가능 인구(15~64세)를 2050년 2천6백38만 명으로 유지한다는 입장이나 과연 이 규모가 적절한 것인가는 명확하지 않다.(후략)

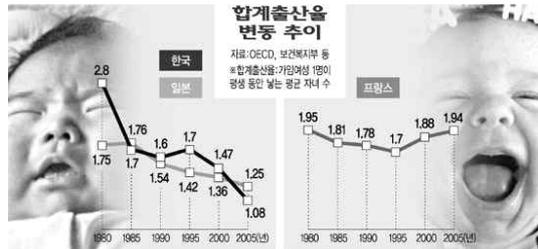
황인찬기자hic@kyunghyang.com

2006.06.08 경향일보 기사 참조

<기사 3>

[저출산·노령화대책 허와실] 下. 외국사례로 본 해법

떨어지는 출산율을 끌어올리기 위해 프랑스와 일본은 막대한 예산을 쏟아 부으며 대책마련에 나섰지만 성적표는 같았다. 1995년 출산율이 1.7명까지 떨어졌던 프랑스는 지난해 1.94명을 기록, 아일랜드(1.99명) 다음가는 유럽 2위의 다출산 국가가 됐다. 잘 정비된 사회보장제도와 여성이 ‘일과 가정’을 같이 돌볼 수 있도록 체계적인 지원책을 마련한 게 주효했다.



프랑스 정부는 임신 7개월째가 되는 여성에게 800유로(약 96만원)의 ‘임신수당’을 지급하고 있다. 또 아이가 3세가 될 때까지 4,120유로의 고정수당을 나눠 지급한다. 부모가 휴직하면 월 340유로의 휴직수당은 물론 가족수당, 탁아수당, 개학수당을 준다. 또 자녀수에 따른 주택수당과 세금감면, 연금 혜택 등 아이 가진 가정에 대한 경제적 지원이 줄줄이 이어진다. ‘국가가 돈으로 아이를 산다’는 말까지 나올 정도다.(중략)

그동안 아동수당만 5차례에 걸쳐 손질해 현재는 첫째, 둘째 자녀에게 초등학교 6학년까지 월 5,000엔씩 지원한다. 셋째 자녀는 1만엔이다. 출산비용 30만엔도 정부가 부담한다. 고이즈미 준이치로 정권 들어서는 저출산 문제 담당 장관까지 신설했다. 그럼에도 떨어지는 출산율을 막지 못하고 있다. 일본의 저출산 대책이 실효를 거두지 못하는 것은 무엇보다 일본의 젊은 세대가 아이를 낳을 만큼 여유가 없어서다. 회사원의 33%가 비정규직이며, 정규직이 되려면 밤늦게까지 일해야 하는 게 현실이다. 육아비용도 높고 사교육비도 만만치 않다. 결혼해도 아이를 낳지 않는 덩크족이 늘고 있는 것도 원인 중 하나다.(후략)

박용채·황인찬기자hic@kyunghyang.com

2006.06.09 경향일보 기사 참조

<기사 4>

“3자녀 아빠 되보니 왜 아이 안 낳는지 실감”

나소열 충남 서천군수(50)는 지난 2월 세 아이의 아빠가 됐다. 22일 ‘늦깎이’ 아빠가 된 소감을 묻자 고개부터 절레절레 흔들었다. “아이 ‘둘’과 ‘셋’의 차이를 절감하고 있다”고 말문을 열었다. 육아의 ‘고달픔’은 예상했지만 아이 셋에 수반되는 경제적 부담이나 뒷바라지가 장난이 아니었기 때문이다.(중략)

자녀가 늘어나면서 부담한 지출은 더 큰 문제라고 털어놨다. 그는 “프랑스 등 선진국으로 갈수록 국민의 육아·교육비 부담은 매우 적다”며 “저출산문제가 사회현안으로 대두되고 있는 만큼 저비용 교육시스템 마련 등 종합적인 출산장려정책을 국가가 서둘러 검토할 필요가 있다”고 주장했다.

정혁수기자 overall@kyunghyang.com

2009.07.22 경향일보 기사 참조

<기사 5>

“고령화 영향…‘국민과일’ 바나나

바나나가 감귤을 제치고 대형마트 과일 판매 1위에 올랐다. 고령화사회로 접어들면서 과육이 부드럽고 소화가 잘되는 바나나가 환자나 이가 약한 고령화를 중심으로 인기를 모으고 있다는 분석이 나온다. (중략)

또 지난해 롯데마트에서 바나나를 산 고객 중 50대 이상이 35%로, 전체 고객 중 50대가 차지하는 비중 22%를 크게 웃돈다. 또 인구의 4분의 1이 65세 이상인 '초고령사회'인 일본은 아시아 최대의 바나나 수입국이다. 일본의 바나나 수입량은 연간 100만t을 넘는다.

구화령 기자 healing@joongang.co.kr

중앙일보 2013년 5월 20일자 기사 참조

<광고>



한국어 학습자를 위한 ‘잘 부탁드립니다’에 관한 연구

장미미 (연세대학교)

1. 서론

글로벌 시대인 21세기의 한국학은 한국의 역사, 정치뿐만 아니라 외국어로서의 한국어교육도 큰 비중을 차지하고 있다. 현재 한국에서 의사소통의 수단으로 한국어를 사용하여 서로의 의미를 전달하는 유학생들을 흔히 볼 수 있다. 때문에 외국인 학습자들에게 효율적으로 한국어를 가르치는 것은 중요한 화제가 되었다.

‘엄마를 부탁해’라는 소설로 인하여 ‘부탁하다’라는 이 단어가 전 세계에 알려지게 되었다. 한국 사람들은 첫 만남의 자기소개를 할 때나 타인에게 도움을 청할 때 ‘잘 부탁드립니다’라는 말을 자주 사용한다. 그러나 외국 학습자들, 특히 서양 학습자들은 자기소개를 할 때 왜 ‘잘 부탁드립니다’라는 말을 사용하는지를 모른다고 하였다. 대부분의 서양 학습자들이 갖는 ‘잘 부탁드립니다’에 대한 이해는 ‘Please take good care of me.’, ‘Please do me a favor.’, ‘I am/will be requesting a great deal (of you).’나 ‘I’ll be much obliged to you.’에 그쳐 있다. 이는 ‘잘 부탁드립니다’에 담긴 한국 문화를 습득하지 못한 것이기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 외국인 학습자들을 위하여 ‘잘 부탁드립니다’의 화용적 의미뿐만 아니라 이에 담긴 한국 문화를 어떻게 효율적으로 이해시키는가에 대하여 연구하고자 한다.

본 연구는 먼저 ‘잘 부탁드립니다’와 그것의 변이형으로 나타나는 여러 표현³²⁾을 살펴본 후에 화용적·문화적 의미를 검토하는 데에 목적을 두고 있다.

32) 논의의 편의상 ‘잘 부탁드립니다’와 그것의 변이형으로 나타나는 여러 표현은 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현이라고 명명하겠다. 김미선(2011)은 한국인과 한국어 학습자를 대상으로 지시화행의 하위화행으로서 부탁 상황에서 담화 구조 및 화자가 사용하는 전략들을 분석하였는데 그 중에서 한국인이 많이 사용하는 부탁과 관련된 표현은 주로 ‘000 좀 부탁할게’, ‘부탁이다’, ‘부탁해’, ‘미안한데 부탁 하나만 하자’, ‘000 좀 부탁하려고’, ‘부탁 하나 해도 될까?’, ‘부탁 좀 할 수 있을까?’, ‘정말 미안한데, 부탁 들어줄 수 있어?’, ‘부탁 좀 있는데’, ‘나 부탁할 것 있어.’ 등이 있다고 제시하였다. 본고에서 ‘부탁’과 관련된 표현은 모두 선정되었다.

2. ‘잘 부탁드립니다’의 의미

본 장에서는 우선 57편의 영화 대본에서 나타난 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현의 화용적 의미를 검토한 후에 ‘잘 부탁드립니다’가 내포하고 있는 문화를 살펴보고자 한다.

2.1. 화용적 의미

‘잘 부탁드립니다’의 핵심 단어는 ‘부탁하다’이다. 표준국어대사전에서 ‘부탁하다’의 의미는 ‘어떤 일을 해 달라고 청하거나 맡기다’라는 뜻이다. 따라서 ‘잘 부탁드립니다’는 주로 부탁하거나 요청할 때 많이 쓰는 표현이라고 할 수 있다. 그러나 일상생활에서 한국인은 처음 인사를 할 때에도 ‘잘 부탁드립니다’라는 표현을 흔히 사용한다. 예를 들어 ‘안녕하세요? 제 이름은 ○○○입니다. 잘 부탁드립니다’라는 자기소개를 많이 들어볼 수 있다. 이때의 ‘잘 부탁드립니다’라는 말은 이미 부탁의 의미에서 벗어나서 단순한 인사말에만 그쳐 있다고 볼 수 있다. 그렇다면 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현은 몇 가지 화용적 의미를 가지고 있을까?

본고에서는 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현의 화용적 의미를 규명하기 위하여 57편 영화 대본³³⁾을 분석하였고 그 결과 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현은 총 183개가 선정되었으며, 이의 화용적 의미는 주로 인사말, 부탁, 요구, 명령³⁴⁾ 4가지의 의미로 분류하였다.

영화 대본에서 인사말의 기능을 수행하고 있는 부탁 표현은 주로 ‘잘 부탁드립니다’ 형식으로 나타났다. 청자와 화자의 상하관계를 분석하였는데 주로 상하관계에서 화자가 낮은 위치에 있거나 동등한 위치에 있는 경우가 많다.

부탁 기능을 수행하고 있는 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현은 다양하게 나타났으며 주로 ‘부탁드릴게요.’, ‘부탁이 있어요.’, ‘부탁 좀 드립니다.’, ‘잘 부탁한다.’, ‘부탁이야.’ 등이 있다. 청자와 화자의 상하관계를 분석해 보면 존대 표현 ‘부탁드릴게요.’, ‘부탁이 있어요.’, ‘부탁 좀 드립니다’를 사용할 경우 청자가 화자보다 높은 지위에 있는 반면에 잘 부탁한다.’, ‘부탁이야.’ 등 표현을 사용할 경우 청자가 화자보다 낮은 지위에 있다는 결과가 나타났다. 그리고 김미선(2011)은 한국인과 한국어 학습자를 대상으로 지시화행의 하위화행으로서 부탁 상황에서 담화 구조 및 화자가 사용하는 전략들을

33) 영화 대본은 ‘가족’, ‘괴물’, ‘각설탕’, ‘8월의 크리스마스’, ‘그놈은 멋있었다’, ‘그녀를 믿지 마세요’, ‘말아톤’, ‘연애소설’, ‘연풍연가’, ‘엽기적인 그녀’, ‘쉬리’, ‘세븐데이즈’, ‘왕의 남자’, ‘우리 동네’, ‘행복’, ‘클래식’, ‘편지’, ‘태풍’, ‘친절한 금자씨’ 등 57편이다.

34) 본고에서 다루는 부탁, 요구, 명령 지시화행은 강현화(2007)의 정의에 따라 분류하였다. 강현화(2007: 11)에서 화행 기능은 서로 간에 변별되는 담화상황을 구분해야 보다 명확해진다고 하였는데 이를 다음 표와 같이 다루었다.

+강제성	+상하관계	+화자도움		명령
+강제성	±상하관계	+화자도움	+화자권리	요구
-강제성	±상하관계	+화자도움		부탁

분석하였는데 한국인은 친밀하지 않은 관계보다 친밀한 관계에서 더 직접적인 전략을 선호한다고 하였다. 즉, 친밀한 사이에 ‘○○ 좀 부탁할게’, ‘부탁이다’, ‘부탁해’, ‘미안한데 부탁 하나만 하자’ 등 직접적 부탁 표현이 더 많이 사용된다는 뜻이다. 영화 대본을 분석한 결과도 똑같이 나타났다. 즉, 친밀한 사이에 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현을 더 많이 사용한다.

영화 대본에서 요구의 기능을 분석한 결과 ‘잘 부탁드립니다’를 통하여 요구 기능을 나타내는 경우는 많지 않다는 것으로 나타났다. 주로 사회를 맡은 사람이 하는 ‘부탁 말씀드리겠습니다.’, 미용실에서 메이크업을 받을 때 ‘예쁘게 좀 부탁해요.’, 전화할 때 특정한 사람을 찾을 때 ‘○○○을/를 부탁합니다.’, 그리고 출입국할 때 ‘여권 부탁드립니다’ 등의 표현이 있다. 이런 경우에는 일반적으로 청·화자는 친하지 않은 사이며 주로 청자는 화자보다 낮은 상하관계이거나 화자와 동일한 상하관계를 맺고 있다.

명령의 기능을 나타내는 경우는 주로 청자가 화자보다 낮은 지위에 있다. 영화 대본에서 나타난 표현은 주로 ‘커피 좀 부탁하자’, ‘그래, 부탁해.’ 등이 있다. 특히 선·후배 관계에서는 선배는 후배에게 커피 한 잔을 사 달라고 하는 것임에도 불구하고 부탁의 의미가 없어진 ‘부탁하자’라는 표현을 사용한다. 이러한 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현의 명령 기능은 한국어 학습자들이 이를 학습하는 데 큰 어려움을 느낄 수도 있다.

이 4가지 기능은 낮은 한국말을 배우는 한국어 학습자에게 과연 쉬운가? 언어권에 따라서 약간 다를 수 있지만, 공통적으로 학습자들이 쉽게 습득할 수 있는 기능은 부탁 기능이 꼽힐 수 있다. 그러나 부탁 기능을 수행하고 있는 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현은 과연 간단한 부탁 의미만 나타냈을 뿐인가? 정경조·정수현(2013)에서는 시집가는 딸을 사위에게 넘겨줄 때 아버지가 ‘내 딸 잘 부탁하네’라고 하면서 아버지로서의 한계점을 인정하고 사위에게 딸을 잘 돌봐 달라면서 사위에 대한 믿음과 신뢰감을 표현함에 대해 논의하였다. 학부모가 자식의 선생님에게 ‘선생님, 우리 아이 좀 잘 부탁드립니다.’라고 하는 경우는 학부모가 선생님에게 우리 아이에게 큰 관심을 갖고 잘 챙겨 달라는 뜻이다. 또한 선생님에 대한 존경과 믿음을 나타낸다. 선거 연설을 할 때 후보자들이 연설의 마무리를 위해 언급하는 말도 ‘잘 부탁드립니다’이다. 이는 후보자가 선거인들에게 자기 자신을 뽑아주기를 간절히 바란다는 뜻이다.

처음 인사를 할 때 정말 부탁이 있어서 상대방에게 ‘잘 부탁드립니다’라는 말을 꺼내는 것일까? 답이 당연히 아니라는 것이다. 첫 인사를 할 때 사용하는 ‘잘 부탁드립니다’라는 표현은 그저 인사말에 그친다고 볼 수도 있을 것이다. 그러나 한국 문화와 상이한 외국 문화권에서 온 한국어 학습자들에게 이런 표현은 혼돈을 야기할 수도 있다. 많은 한국어 학습자들이, 특히 서양 학습자들, ‘부탁이 없는데 왜 부탁한다는 말을 해?’라는 생각을 가지고 있다. 대부분의 학습자들이 시간이 지남에 따라 ‘잘 부탁드립니다’ 표현의 언어적·화용적인 의미를 습득하였다는 데도 불구하고 이 표현의 문화적 의미를 여전히 성공적으로 습득하지 못하고 있다. 한국어 학습자들이 보다 효율적으로 이 문화 표현을 습득할 수 있게 하기 위하여 다음 절에서 ‘잘 부탁드립니다’가 내포된 한국 문화적 정서를 논의하고자 한다.

2.2. 문화적 의미

한국인의 ‘잘 부탁드립니다’ 문화를 잘 이해하려면 두 가지 한국 문화를 꼭 알아보아야 한다. 즉, 한국인의 공동체문화와 응석 심리(아마에)다.

정경조 · 정수현(2013)은 ‘잘 부탁드립니다’라는 표현이 상대방에게 배려와 도움을 부탁할 수 있다는 공동체 의식구조 때문에 발전되었다고 지적하였으며 한국인은 늘 남에게 무언가나 누군가를 맡기거나 부탁하고 싶어 하고, 이것이 없으면 참으로 불행한 사람이라고 여겨진다고 하였다. 또한, 한국인은 예전에 촌락에서 조상대대로 농사만 지으며 친족과 마을이라는 공동체 틀에서 어른을 모시고 잘 알고 있는 사람들과 주로 접하고 관계를 맺고 살아왔기 때문에 한국인의 공동체 의식이 발달될 수밖에 없는 것이다.

이규태(1983: 42)는 한국인이 이 세상에서 가장 동류의식(공동체 의식)이 강한 민족이라고 지적하였다. 이 동류의식을 발전으로 이용하기 위하여 인간층원칙(人間層原則)의 설명이 필요하다. 즉, 한국인에게 세상에 사는 사람은 두 개의 집단으로 나누어지고 있다. 하나는 내가 알고 있는 사람인 내 집단(內集團)이고, 다른 하나는 내가 모르는 사람인 외집단(外集團)이다. 인간관계로 보면 친밀도의 정도와 관계없이 나와 관계가 맺고 있는 사람 집단이 내집단이고 관계가 전혀 없는 사람 집단이 외집단이다. 한국인은 친해지면 혈연과 다름없는 강한 유대감이 생길 수도 있다.

한국인은 친밀하지 않은 관계보다 친밀한 관계에서 부탁을 더 잘 한다. 즉, 한국인은 외집단보다 내집단에 있는 사람들에게 부탁을 선호한다. 따라서 한국인들은 첫 인사 때 ‘잘 부탁드립니다’라는 말을 꺼내면서 자신이 그 집단 안에 들어가고 싶다는 의미를 나타내는 것이며, 타인에게 그 집단 속으로 끌어들이 달라고 하는 내적 의미가 있다.

이규태(1994)에서는 ‘응석’이라는 어휘로 ‘부탁한다’는 말을 들 수 있으며 부탁이란 말은 응당 해주어야 하는 의무나 법률상의 의리가 아니라 응석을 받아들여 달라는 의존 관계에서 가능한 부탁이라고 제기하였다. 정경조 · 정수현(2013)에서 한국인의 ‘잘 부탁드립니다’의 문화는 어느 정도 일본의 ‘아마에’ 문화와 비슷한 면이 있다고 밝혔으며, 이어령(2008)에서 한국인과 일본인이 공유하는 정서는 ‘응석 심리’, 즉 ‘아마에’ 정서라고 지적하였다. 이것은 아마 일본 사람들이 첫 인사를 할 때도 ‘잘 부탁드립니다’와 똑같은 뜻인 ‘よろしくお願いします.’라는 말을 흔하게 사용하기 때문이다. 그리고 ‘잘 부탁드립니다’라는 일본어를 한국인들이 거부감 없이 받아들여 사용하는 것도 그 이유 중 하나일 수 있다. 또한 지금까지 검증은 못하지만 많은 선행연구에서 한국어 ‘잘 부탁드립니다’라는 표현은 일본어 ‘よろしくお願いします.’라는 표현에서 유래하였다고 추측하였다. 따라서 한국인과 일본인이 첫 인사 때 나누는 말 중에 ‘잘 부탁드립니다’와 ‘よろしくお願いします’는 거의 똑같은 문화적 의미를 가지고 있다고 말할 수 있다.

다음으로 ‘응석 심리’와 ‘아마에’의 정의를 검토해 보고자 한다. 정경조 · 정수현(2013)에서 ‘응석 심리’는 사소한 호의나 실례를 당연하게 받아들이는 문화인 반면에 ‘아마에’는 몸은 다 커 버렸는데

주체적 자아를 바로 두지 못해 생긴 정서라고 한다. 도이 다케오(신근재 옮김, 2006)에서 ‘아마에’는 인간관계에 있어 상대방의 호의를 믿고 자의식이 없이 자연스럽게 행동하는 것이고 응석부리게 하는 것은 상대를 ‘아마에’시키고자 하는 것이라고 하였다. 정의적으로 보면 ‘아마에’와 ‘응석 심리’는 많은 공통점을 가지고 있다. 또 한 편에 도이 다케오(이윤정 옮김, 2001)에서 타인을 ‘아마에’로 사로잡아 타인이라는 생각을 없애기 위한 것이라고 논의하였다. 이는 한국의 공동체 의식과 비슷한 면도 드러났다. 이상에서 일본인의 특정 정서 ‘아마에’의 개념을 통하여 한국인의 응석 심리를 엿볼 수 있다.

다음 부분에서는 ‘응석 심리’의 심리적 원형을 알아보려고 한다. ‘응석 심리’의 원형은 모자(母子) 관계에서의 유아심리 속에 있음이 분명하다. 정신의 발달과 함께 점차 자기와 엄마가 각각 다른 존재임을 알게 되는데, 그럼에도 불구하고 자신과 다른 존재인 엄마가 자신에게 없어서는 안 된다는 것을 느껴 엄마에게 밀착하고 싶어 하는 것이 바로 ‘응석 심리’라고 할 수 있다. 한국인에게 모자 관계가 기본적인 의존 관계이다. 한국인은 의존 집단으로서 가장 밀착된 모자 관계를 기준으로 하여 그 밖의 인간과의 관계를 자로 재듯이 구분한다. 어떤 인간과의 관계가 질을수록 ‘모자사이 같다’라고 하며, 또 관계가 묶을수록 타인이 된다. 이규태(1994)에서는 응석이 자연적으로 발생하는 모자 의존 관계를 인정하고, 응석을 끌어들이는 것이 허락된 의존 관계를 의리 세계라고 하며, 인정과 의리가 미치지 않는 무연(無緣)의 인간관계를 타인세계라고 할 수 있을 것이라고 하였다.

그러므로 ‘응석 심리’가 내포된 ‘잘 부탁드립니다’의 이 부탁은 영어의 ‘ask’와 ‘rely on’의 거의 중간적인 의미를 가지며, 자신의 일에 대하여 상대방의 호의 있는 배려를 기대하는 의미다.

3. 결론

본 연구는 먼저 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현의 화용적 및 문화적 의미를 살펴보았다. ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현에 대한 화용적 의미는 주로 인사말, 부탁, 요구, 명령 네 가지로 나누어질 수 있다. 또한 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현이 내포된 한국 문화 요소는 주로 한국인의 공동체 의식, ‘응석 심리’ 등이 있다.

대부분의 아시아권, 특히 일본 학습자들이 두 가지 의미를 습득하는 데에 큰 문제가 없는 반면에 서양권 학습자들은 첫 번째 의미(인사말)를 습득하는 데에 문제가 있다는 것을 밝혔다. 이는 아시아권 학습자들은 한국 문화처럼 공동체 의식을 가지고 있는 반면에 서양권 학습자들은 한국 문화와 달리 공동체 의식, 응석 심리나 겸양지덕 등의 문화적 정서를 지니지 않은 개인주의가 발달한 사회에서 살아왔기 때문이다. 문금현(2009: 110)에서 160명 외국인 학습자들을 대상으로 설문조사를 실시한 결과, ‘잘 부탁드립니다.’라는 인사를 하곤 하는데 이에 대응하는 영어 표현은 없다는 것으로 나타났다. 한국어를 배우고 있는 한 서양 학습자의 블로그³⁵⁾에 달린 댓글을 분석해 보면 대부분 서양

35) <http://koreanlanguagenotes.blogspot.com.au/2009/08/do-you-think-is-silly-too.html> 참조

학습자들의 ‘잘 부탁드립니다’에 대한 이해는 ‘Please take good care of me.’, ‘Please do me a favor.’, ‘I am/will be requesting a great deal (of you).’나 ‘I’ll be much obliged to you.’에 그쳐 있다. 비슷한 문화가 없는데다가 대응하는 영어 표현이 없기 때문에 영어권 학습자들이 이 표현을 습득하는 것은 설상가상과 마찬가지로이다.

아시아권 학습자들에게 이 표현은 익숙하지만 모두가 이 표현을 정확하게 이해 할 수 있는 것이 아니다. 일본 학습자들이 이 표현을 습득하는 데에는 거의 문제가 없다고 볼 수 있다. 그러나 중국어에는 ‘잘 부탁드립니다’와 비슷한 의미를 가지고 있는 표현 ‘請多多觀照’라는 말이 있지만 일반적으로 공식적인 일로 관계를 맺게 되는 사람들이 첫 인사를 할 경우에만 사용한다. 이와 달리, 한국에서 ‘잘 부탁드립니다’라는 말은 자기소개를 할 때 흔하게 사용된다. 이점에서 보면 중국어 ‘請多多觀照’ 표현은 ‘잘 부탁드립니다’보다 좁은 범위에서 사용된다. 앞서 언급했듯이 영어권 학습자들이 이 표현을 습득하지 못하는 가장 큰 이유는 언어적 지식의 부족이 아니라 문화적 지식이 모자라기 때문이다. 따라서 영어권 학습자들이 이 표현을 성공적으로 습득하도록 하려면 먼저 한국의 공동체 의식, 응석 심리 등과 관련된 한국 문화를 교육시킬 필요가 있다.

또한, ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현의 부탁 및 요구 기능을 수행할 때 김미선(2011)에서는 한국인은 친밀하지 않은 관계보다 친밀한 관계에서 더 직접적인 전략을 선호하는데 영미 유럽권은 친밀한 관계보다 친밀하지 않은 관계에서 직접적인 전략을 더 많이 썼고 아시아권은 친밀하지 않은 관계보다 친밀한 관계에서 더 직접적인 전략을 많이 쓰는 것으로 봤을 때 부탁에서 친밀도에 따른 분석에서는 아시아권이 한국인에 조금 더 유사하다고 볼 수 있다고 논의하였으며, 상하관계에 따른 분석에서는 한국인은 화자와 청자가 동등할 때 직접적인 전략을 가장 선호하는데 영미 유럽권과 아시아권 학습자 역시 비슷한 양상을 보인다고 하였다. 따라서 한국어 학습자들이 비록 언어적으로 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현을 습득하였다고 해도 직접 부탁 및 요구를 수행할 때 자신의 문화권 의식을 가지고 이 표현들을 사용한다고 할 수 있다. 이러한 점에서 한국어 학습자들에게 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현을 가르칠 때 언어적 지식 뿐만 아니라 한국 관련 문화 정서 및 이 표현들의 사용 방법과 각 언어권의 대응하는 것을 각각 대조하면서 교육시키는 방법이 낫다고 생각한다.

이 연구가 향후 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현을 교육하는 데 조금이나마 도움이 되길 기대해 본다. 본고에서 한국어 학습자들이 ‘잘 부탁드립니다’ 관련 표현의 명령 기능에 대한 인식 양상을 파악하지 못하였다는 것을 한계로 들 수 있으나, 이점은 향후의 연구에서 보완할 예정이다.

■ 참고문헌 ■

- 강현화(2007), 「한국어 표현문형 담화기능과의 상관성 분석 연구」, 『이중언어학』 34, 이중언어학회, pp.1-26.
- 구로다 가즈히로(홍영의 옮김, 1994), 『일본인·미국인·한국인』, 지안사.
- 김미선(2011), 「한국어 학습자를 위한 한국어의 지시화행 연구 : 요구, 제안, 부탁을 중심으로」, 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 도이 다케오(신근재 옮김, 2006), 『일본인을 어떻게 이해할 것인가』, 시사일본어사.
- 도이 다케오(이윤정 옮김, 2001), 『아마에의 구조』, 한일문화교류센터.
- 문금현(2009), 「한국어 인사 표현의 유형과 특징」, 『세계한국어문학』 1, 세계한국어문학회, pp.93-122.
- 서중수(1998), 「한국어, 일본어, 영어 및 중국어의 인사말 비교 연구」, 『비교한국학』 4, 국제비교한국학회, pp.13-36.
- 신혜경(2005), 「한국대학생의 부탁표현」, 『일본어문학』 3, 일본어문학회, pp.163-184.
- 양쇄에(2014), 「한국어와 중국어 인사말 비교연구」, 강원대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤정아(2009), 「한국어 학습자의 요청 응답 화행 연구 : '인사성 요청'을 중심으로」, 계명대학교 대학원 석사논문.
- 이규태(1983), 『서·한국인의 의식구조(하)』, 신원문화사.
- 이규태(1994), 『한국인의 정서구조』, 신원.
- 이지혜(2009), 「영어권 한국어 학습자의 요청, 재요청 화행 연구」, 고려대학교 교육대학원 석사논문.
- 정경조·정수현(2013), 『말맛으로보는 한국인의 문화』, 삼인.
- 정선민(2012), 「한국어 교육에서의 인사 표현 연구」, 대진대학교 대학원 석사학위논문.
- 조경아(2003), 「일본인 한국어 학습자의 요청(request) 화행에 관한 연구 : 한국인 화자와 일본인 한국어 학습자간의 대조를 통해」, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최승원(2012), 「드라마를 활용한 초급 한국어 인사표현 교수 방안 연구 : 이주여성결혼자를 대상으로」, 동국대학교 대학원 석사논문.
- 최정수 외(1989), 『한미의식성향비교연구』, 미8군한국군지원단.

분과 2

한국어 어휘·문법 교육의 방법과 사례

사회 : 김호정 (국민대학교)

중국인학습자 한국어교육을 위한 고사성어 연구

LIU YING (Harbin Normal Univ.)

1. 서론

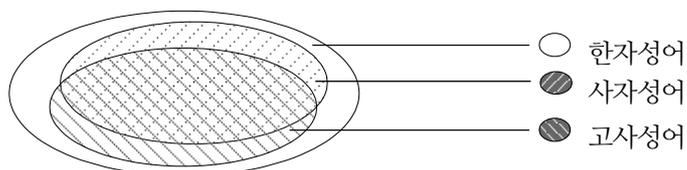
한국과 중국의 교류는 수천 년 전부터 시작되었다. 교류가 끊임없이 진행되면서 정치, 경제, 사회, 문화 등 여러 면에서 서로에게 영향을 주고받았다고 볼 수 있다. 의사소통을 도와주는 매개체인 한자어 중에 “성어(成語)”라는 특별한 언어 형식이 있다. 성어(成語)의 형식은 간결하지만 특정한 의미를 표현할 수 있어서 의미를 전달할 때에 일반 어휘보다 더 효율적이라고 볼 수 있다. 성어(成語)를 통해 그 속에 담긴 풍부한 문화, 역사, 교훈, 그리고 조상들이 물려주는 경험의 철학, 생활과 인생의 지혜를 배울 수 있다. 또한 성어(成語)를 실제 활용할 때 말의 힘과 글의 힘을 살릴 수도 있다. 뿐만 아니라 한국어능력시험(TOPIK-Test of Proficiency in Korean)에도 거의 매번 고사성어가 출제되고 있다. 중국인 한국어 학습자에게 한국의 고사성어는 중국어와 동일한 부분도 많으나 유사하거나 상이한 부분도 있어 한국의 고사성어 학습에 어려움이 있을 수 있다. 이 논문은 한국 고사성어와 중국의 고사성어를 대조하여 연구하고자 한다.

2. 선행연구

〈현대 한국어 학습사전〉에서 고사성어는 “옛날에 있었던 일이나 사건을 바탕으로 하여 만들어진 단어”라고 기재된다. 진위명 (2011: 20)에서는 성어(成語)를 광의적 성어(한국의 성어)와 협의적 성어(중국의 성어) 두 가지 유형으로 나누었다. 한국에서 성어는 한자성어(漢字成語), 사자성어(四字成語), 그리고 고사성어(故事成語)가 있다고 주장한다.³⁶⁾

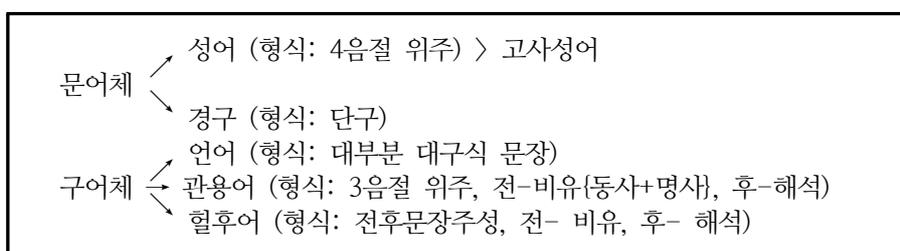
송향근·고건 (2009: 173)에서 한자성어(漢字成語), 사자성어(四字成語), 그리고 고사성어(故事成語)의 관계를 〈그림 1〉처럼 정리했다.

36) 〈표준국어대사전〉에 의하면 고사성어는 옛이야기에서 유래한, 한자로 이루어진 말이다. 사자성어는 한자 네자로 이루어진 말이다. 한자성어의 정의는 없다.



〈그림 1〉 한자성어, 사자성어, 고사성어의 관계

이경규 (2006: 14)에서는 성어의 개념에 대하여 〈現代漢語詞典〉, 〈詞海·語言文字分冊〉 등 사전을 조사하였다. 이현화 (2009: 13)에서는 중국의 성어(成語), 경구(警句) 언어(諺語), 관용어(慣用語), 헐후어(歇後語)를 다음 〈그림 2〉처럼 정리했다.



〈그림 2〉 성어와 경구, 언어, 관용어, 헐후어의 비교

이 논문에서는 〈현대 한국어 학습사전〉의 고사성어 개념과 진위명 (2011), 이현화 (2009)의 분류법을 차용하여 한국의 고사성어와 그와 대응하는 중국의 언어 형식을 대조하여 연구하고자 한다.

이경규 (2006)에서는 〈삼국연의〉와 〈홍루몽〉에 나타난 고사성어를 중심으로, 황은영 (2006)에서는 1950년-1983년에 나온 논문에 나타난 네 글자 고사성어를 중심으로 한국과 중국 고사성어를 비교하여 연구하였다. 두 논문의 연구대상은 중국인 한국어 학습자들이 한국어능력시험(TOPIK-Test of Proficiency in Korean)에 대비하거나 중국인 한국어 학습자들에게 맞는 고사성어의 선정에는 큰 도움이 되지 못한다.

이 논문에서는 위의 선행 연구와 달리 TOPIK문제집(7회부터 33회까지), 한국의 중학교 한문교과서 및 고등학교 한문교과서에 나타난 고사성어를 연구대상으로 하였다. 연구대상인 한국의 고사성어 218개와 그와 대응하는 중국의 언어 형식을 대조하고 유사점과 차이점을 찾고자 한다. 또한 이런 대조와 분석을 통해 한국어 교육을 위하여 중국인 한국어 학습자에게 한국의 고사성어를 가르칠 때 주의해야 할 점을 제시하고자 한다.

3. 한중 고사성어 대조 및 분석

이 논문은 연구 대상인 218개 고사성어를 대응하는 중국 언어 형식을 찾아 형식과 의미의 두 가

지 관점에서 한국 고사성어와 중국 고사성어를 대조하고 자한다. 그리고 그 차이점을 분석한 다음, 이러한 차이점이 나타난 원인을 추측하고자 한다.

3.1. 형식별

한국 고사성어는 두 글자, 세 글자, 네 글자, 다섯 글자와 여섯 글자로 나누어 분석하도록 한다. 이에 대응하는 중국의 고사성어의 형식을 {언어(諺語)}, {경구(警句)}, {관용어(慣用語)}, 그리고 {일반단어}로 구분하여 분석하고자 한다.

[1] 유형 1: 두 글자 고사성어

한국 고사성어의 범위와 중국 고사성어의 범위에는 차이가 있다. 중국에서는 {두 글자 고사성어}라는 개념이 없으며, 한국의 고사성어가 중국에서는 형식에 따라 각각 {일반단어}, {고사성어}, {언어(諺語)}로 구분된다.

(1) ㄱ. 한국: 마각(馬脚) ⇔ 중국: 馬脚

(1' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국의 두 글자 고사성어 중 {마각(馬脚)}은 중국에서는 일반단어 {馬脚}이다. {마각(馬脚)}은 두 나라에서 글자 수와 글자 형식이 똑같다.

(2) ㄱ. 한국: 조장(助長) ⇔ 중국: 拔苗助長

(2' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서는 두 글자 고사성어 {조장(助長)}이고, 중국에서는 고사성어 {拔苗助長}이다. 한국에서 간결하게 {조장(助長)}이라고 표기한다. 그러나 중국에서는 구체적으로 {조장(助長)}이 된 원인을 제시한다. 즉, [발묘(拔苗)를 하니까 조장이 되다]라는 사실을 알려준다.

(3) ㄱ. 한국: 사지(四知) ⇔ 중국: 天知地知你知我知

(3' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서는 두 글자 고사성어 {사지(四知)}이고 중국에서는 언어(諺語) {天知地知你知我知}이다. 한국에서는 간결하게 {사지(四知)}이라고 표기한다. 그러나 중국에서는 구체적으로 {사지(四知)}의 주체 즉, {천(天)}, {지(地)}, {너(你)}, {나(我)}를 모두 표현한다.

[2] 유형 2: 세 글자 고사성어

연구 대상에서 한국의 세 글자 고사성어는 9개가 수록되었다. 중국에서는 {세 글자 고사성어}라는

개념이 없으므로, 한국의 고사성어와 대응하는 형식에 따라 각각 {일반단어}, {고사성어}, {언어(諺語)}로 구분한다.

(4) ㄱ. 한국: 천리안(千里眼) ⇔ 중국: 千里眼

(4' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서 세 글자 고사성어 {천리안(千里眼)}은 중국에서는 일반단어 {千里眼}이다. {천리안(千里眼)}은 두 나라에서 글자 수와 글자 형식이 똑같다.

(5) ㄱ. 한국: 등용문(登龍門) ⇔ 중국: 跳龙门

(5' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서는 세 글자 고사성어 {등용문(登龍門)}이 중국에서는 일반단어 {跳龙门}로 사용되며 한 글자가 다르다. 한국에서 오를 {등(登)}을 쓰고, 중국에서는 뛴 {도(跳)}자를 쓴다. {등(登)}과 {도(跳)}가 다 {용문(龍門)}에 들어가기 위해 취하는 동작이다.

(6) ㄱ. 한국: 사이비(似而非) ⇔ 중국: 似是而非

(6' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국의 세 글자 고사성어 {사이비(似而非)}는 중국에서는 네 글자 고사성어 {似是而非}이다. 중국에서는 {비(非)}의 반대어 {시(是)}를 써서 더 구체적으로 성어의 뜻을 표현한다.

(7) 한국: 홍일점(紅一點) ⇔ 중국: 万绿丛中一点红

(7)에 제시한 바와 같이 한국에서는 세 글자 고사성어 {홍일점(紅一點)}이 중국에서는 언어 {万绿丛中一点红}로 쓰여지고 있다. 한국에서 중심단어 {홍일점(紅一點)}을 쓰고 중국에서는 {홍일점(紅一點)}의 배경, 즉 {만록총중(万绿丛中)}을 함께 사용한다.

(8) 한국: 벽창우(碧昌牛) ⇔ 중국: -

(8)에 제시한 바와 같이 한국의 고유 세 글자 고사성어 {벽창우(碧昌牛)}와 대응하는 중국어가 없다.

[3] 유형 3: 네 글자 고사성어

한국의 네 글자 고사성어와 대응하는 중국어의 형식은 네 글자 고사성어 뿐만 아니라 {언어(諺語)}, {경구(警句)} 그리고 {일반단어}도 있다.

연구 대상에서 중국의 네 글자 고사성어와 대응하는 한국의 네 글자 고사성어 네 글자 고사성어는

176개가 있다.

(9) ㄱ. 한국: 고진감래(苦盡甘來) ⇔ 중국: 苦盡甘來

(9' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서는 {고진감래(苦盡甘來)}를 쓰고 중국에서도 똑같은 형식으로 {苦盡甘來}로 쓴다.

(10) ㄱ. 한국: 매난국죽(梅蘭菊竹) ⇔ 중국: 梅兰竹菊

(10' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서는 네 글자 고사성어 {매난국죽(梅蘭菊竹)}을 쓰고 중국에서는 {국화(菊)}와 {대나무(竹)}의 순서를 바꿔서 네 글자 고사성어 {梅兰竹菊}을 쓴다.

(11) ㄱ. 한국: 십중팔구(十中八九) ⇔ 중국: 十有八九

(11' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서는 가운데 {중(中)}을 써서 네 글자 고사성어 {십중팔구(十中八九)}가 되고, 중국에서는 있을 {유(有)}를 써서 네 글자 고사성어 {十有八九}가 된다. {중(中)}과 {유(有)} 모두 [어떤 것에서 얼마의 양이 있다]라는 뜻을 가지고 있어 유사한 의미이다.

(12) ㄱ. 한국: 동문서답(東問西答) ⇔ 중국: 答非所問

(12' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서는 네 글자 고사성어 {동문서답(東問西答)}을 [동(東)을 물어보(問)는데 서(西)를 대답한다(答)]로 표현한다. 반면 중국에서는 {答非所問}으로 표현한다. [대답한(答) 것은 물어본(問) 것이 아니다(非)]의 의미로서 두 글자가 다르다.

(13) ㄱ. 한국: 역지사지(易地思之) ⇔ 중국: 换位思考

(13' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서는 네 글자 고사성어 {역지사지(易地思之)}라고 한다. [처지(地)를 바꿔(易)서 그(之)를 생각하다(思)]라는 뜻이다. 중국에서는 네 글자 고사성어 {换位思考}라고 한다. [자리(位)를 바꿔(換)서 사고하다(思考)]로서 세 글자가 다르다.

(14) ㄱ. 한국: 독서망양(讀書亡羊) ⇔ 중국: 得不偿失

(14' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서는 네 글자 고사성어 {독서망양(讀書亡羊)}이라고 한다. [책(書)을 읽(讀)다가 양(羊)을 잃(亡)었다]라는 뜻이다. 중국에서는 고사성어 {得不偿失}라고 한다. [얻(得)은 것은 잃(失)은 것을 갚(償)지 못한(不)다]라는 뜻이다. 여기서 한국의 네 글자 고사성어는 중국의 네 글자 고사성어와 의미는 같지만, 네 글자가 모두 다르다.

(15) ㄱ. 한국: 양두구육(羊頭狗肉) ⇔ 중국: 挂羊头卖狗肉

(15' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서는 네 글자 고사성어 {양두구육(羊頭狗肉)}로 표현하고, 중국에서는 언어(諺語) {挂羊头卖狗肉}라고 표현한다. [양(羊)머리(頭)를 걸(挂)면서 개(狗)고기(肉)를 판(賣)다]는 의미이며, 같은 사건을 나타내는 것이다.

(16) ㄱ. 한국: 출고반면(出告反面) ⇔ 중국: 出必告, 反必面

(16' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서는 네 글자 고사성어 {출고반면(出告反面)}을 중국에서는 경구(警句) {出必告, 反必面}라고 표현한다. [나갈(出) 때는 부모님께 반드시(必) 출처를 알리(告)고 돌아 오(反)면 반드시(必) 얼굴을 뵈(面)어 안전함을 알려 드리다]라는 의미로 같은 상황을 표현하고 있다.

(17) ㄱ. 한국: 지기지우(知己之友) ⇔ 중국: 知己

(17' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서 네 글자 고사성어 {지기지우(知己之友)}를 중국에서는 일반단어 {知己}로 표현한다.

(18) ㄱ. 한국: 홍익인간(弘益人間) ⇔ 중국: -

(18' ㄱ)에 제시한 바와 같이 한국에서 고유한 네 글자 고사성어 {홍익인간(弘益人間)}과 대응하는 중국어가 없다.

[4] 유형 4: 다섯 글자 고사성어

(19) 한국: 오십보백보(五十步百步) ⇔ 중국: 五十步笑百步

(19)에 제시한 바와 같이 한국과 중국에서 같은 {오십보백보(五十步百步)}라고 한다. 단지 한국에서는 다섯 글자 고사성어라고 하고 중국에서는 언어(諺語)라고 한다.

[5] 유형 5: 여섯 글자 고사성어

(20) 한국: 동가식서가숙(東家食西家宿) ⇔ 중국: 东食西宿

(20)에 제시한 바와 같이 한국에서 여섯 글자 고사성어 {동가식서가숙(東家食西家宿)}이라고 하고 중국에서는 네 글자 고사성어 {东食西宿}이라고 한다.

3.2. 의미별

한국 고사성어의 기원은 대부분이 중국이다. 전파된 고사성어는 대부분이 그대로 뜻을 유지하지만, 한국사회와 문화의 발전에 따라 점점 뜻이 달라진 고사성어도 많다. 이러한 고사성어를 통해 한국의 정치, 경제, 역사, 그리고 문화를 엿볼 수 있다. 이 부분에서는 의미의 관점에서 한국과 중국의 고사성어를 대조하여 분석하고자 한다.

3.2.1. 공통의미

한국에 전파된 고사성어 중 상당수는 중국의 고사성어를 그대로를 유지하고 있다. 여기서는 의미를 비교하기 위해 사전을 참조해서 정리하였다. 한국의 고사성어는 <玄文版 한국어대사전>을 참조하였고, 중국 고사성어는 <現代成語大辭典>를 참조하였다.

(21) <표 1> 퇴고(推敲)

국가	한 국	중 국
형식	퇴고(推敲)	推敲
의미	미느냐(推) 두드리느냐(敲)라는 뜻으로, 시문(詩文)의 자구(字句)를 여러 번 고침을 이르는 말	
출처	《唐詩紀事》	

(21)에는 한국의 두 글자 고사성어 {퇴고(推敲)}의 의미, 출처, 유래에 관점을 두어 그와 대응하는 중국의 일반단어 {推敲}와 대조하여 보여주고 있다. 이들은 형식뿐만 아니라 의미, 출처, 그리고 유래는 같다. (21)에서 제시한 바와 같이 고사성어를 구성하는 글자에 조금의 변화가 있어도 가진 의미는 그대로 유지되고 있다. 조사된 고사성어 중에는 이와 같이 한국과 중국에서 공통의 의미를 갖는 고사성어가 대부분이다.

3.2.2. 개별의미

이 부분에서는 출처의 상황에 따라 분류해서 개별의미를 대조 연구하고자 한다. 여기서 의미를 비교하기 위해 사전을 참조해서 정리하였다. 한국의 고사성어는 <玄文版 한국어대사전>을 참조하였고, 중국 고사성어는 <現代成語大辭典>를 참조하였다.

[1] 유형 1: 출처가 같은 경우

한국의 고사성어가 한국에서 사회적, 역사적 영향을 받으면서 그와 대응하는 중국어와 출처가 같으면서도 그와 뜻이 달라진 고사성어가 있다.

(22) 중국어와 대응하는 한국 고사성어 의미의 확장

〈표 2〉 계륙(鷄肋)

국가	한 국	중 국
형식	계륙(鷄肋)	食之无味, 弃之可惜
의미	① 닭의 갈비라는 뜻으로, 그다지 큰 소용은 없으나 버리기에는 아까운 것을 이르는 말. ② 몸이 몹시 약한 사람을 비유적으로 이르는 말.	吃起来没有什么味道, 扔掉又有点可惜。比喻事情进行下去没多大必要, 就此放手又舍不得。也形容进退两难, 犹豫不决, 无可奈何。
출처	《후한서(後漢書)》· 〈양수전(楊修傳)〉	

(22)에서는 한국의 두 글자 고사성어 {계륙(鷄肋)}과 그와 대응하는 중국의 언어(諺語) {食之无味, 弃之可惜}의 의미, 출처, 유래를 보여주고 있다. 중국에서는 고사가 가진 의미를 그대로 유지해왔다. 반면 한국에서는 고사의 원래 의미를 그대로 유지하면서 2번째 뜻이 확장되었다.

(23) 한국 고사성어와 대응하는 중국어 의미의 축소

〈표 3〉 온유돈후(溫柔敦厚)

국가	한 국	중 국
형식	온유돈후(溫柔敦厚)	溫柔敦厚
의미	① 부드럽고 온화(溫和)하며 성실(誠實)한 인품(人品) ② 시를 짓는 데 기묘(奇妙)하기보다 마음에서 우러난 정취(情趣)가 있음을 두고 이르는 말	原指态度温和, 朴实厚道。也泛指待人温和宽厚。
출처	《礼记·经解》	

(23)에서 형식, 출처, 유래가 같은 한국의 네 글자 고사성어와 중국 고사성어 {온유돈후(溫柔敦厚)}를 제시한다. 한국에서는 인품과 시에 관한 의미를 그대로 유지하고 있는 반면, 중국에서는 시와 상관없이 사람의 인품만 관한 의미만 있다.

(24) 한국의 고사성어와 대응하는 중국어 의미의 변화

〈표 4〉 난형난제(難兄難弟)

국가	한 국	중 국
형식	난형난제(難兄難弟)	难兄難弟
의미	양자(兩者) 중에 어느 편이 낫다고 판단할 수 없는 경우에 쓰이는 말.	“难兄难弟”这则成语的原意比喻兄弟才德都好，难分高下。后来多形容两个同样坏人或是共同落难之人。
출처	《세설신어(世說新語)》	

(24)에서 형식, 출처, 유래가 같은 한국의 네 글자 고사성어와 중국 고사성어 {난형난제(難兄難弟)}를 보여주고 있다. 한국에서 [양자(兩者) 중에 어느 편이 낫다고 판단할 수 없다]라는 뜻을 그대로 유지하고 있는 반면 중국에서는 [두 사람이 똑같이 나쁘거나 재난을 당할 사람이다]라는 의미로 변화되었다.

[2] 유형 2: 출처가 다른 경우

(25) <표 5> 사기종인(舍己從人)

국가	한 국	중 국
형식	사기종인(舍己從人)	舍己从人
의미	자기(自己)의 이전(以前) 행위(行爲)를 버리고 타인(他人)의 선행(善行)을 본떠 행(行)함	放弃自己的意见，服从众人的主张。
출처	李滉 《퇴계집(退溪集)》	《书·大禹谟》

한국의 네 글자 고사성어와 그와 대응하는 중국의 고사성어 중 형식이 똑같으면서 출처가 다른 경우이다. 이에 따라 의미도 달라진다. (25)에는 형식이 같은 한국과 중국의 네 글자 고사성어 {사기종인(舍己從人)}을 제시한다. 한국에서는 [자기(自己)의 이전(以前) 행위(行爲)를 버리고 타인(他人)의 선행(善行)을 본떠 행하다(行)]라는 의미이고, 중국에서는 [자기의 생각을 포기하고 타인의 주장을 따라서 하다]라는 의미이다.

4. 분석결과

위에서 분석한 바와 같이 한국의 고사성어와 중국 고사성어가 형식상, 의미상에 차이가 발생하고 있다.

[1] 유형 1: 형식 차이

(26) 한국 : 살신성인(殺身成仁) ⇔
중국 : 取义成仁 = (舍身)取义 + (杀身)成仁

(26)에서는 중국에서 두개의 의미가 같은 성어를 붙여서 쓰이는 경우가 있다. 한국의 고사성어는 중국에서 전파된 후에 그대로 유지된다. 그런데 중국에서는 원래 고사와 비슷한 고사가 생겼을 경우, 새 고사와 원래 고사를 결합하여 두 개의 고사를 포함하여 새로운 고사성어를 만드는 경우가 발생하였다.

(27) 한국: 풍수지탄(風樹之嘆) ⇔ 중국: 子欲養而親不待

(27)에 같은 시구 [무릇 나무는 조용히 있고자 하나 바람 잘 날이 없고(樹欲靜而風不止), 자식이 부모를 모시고자 하나 부모는 이미 안 계신 다(子欲養而親不待)]와 같이 의미를 표시하는 앞뒤 문장이 있는데 한국에서는 시구에서 앞의 문장을 고사성어로 쓰이고, 중국에서는 더 구체적으로 고사의 뜻을 전달할 수 있는 뒤의 문장을 고사성어로 쓰고 있다.

(28) 한국: 묵수(墨守) ⇔ 중국: 墨守成規

(28)에서는 한국에서 고사를 개괄해서 쓰고 중국에서 뜻을 풀어서 쓰인 예이다. 위의 예에서 보듯이 중국에서는 시간이 지날수록 고사성어를 글로 표현하는 것이 더 구체화되었음을 볼 수 있다.

(29) 한국: 계란유골(鷄卵有骨) ⇔ 중국: 雞蛋里挑骨頭

(29)와 같이 한국의 {계란유골(鷄卵有骨)}은 중국에서 더 문장화 되어서 {雞蛋里挑骨頭}로 활용하고 있다. 이와 같이 중국에서는 고사성어가 한국에 비해서 더 문장화, 구어체화 되는 것을 볼 수 있다.

(30) 한국: 소탐대실(小貪大失) ⇔ 중국: 貪小失大

(30)와 같이 {소탐대실(小貪大失)}은 북제 유주(北齊 劉晝)의 《신론(新論)》 {滅國亡身為天下所笑, 以貪小利失其大利也}라는 문장에 나온 고사성어이다. 중국에서는 문장에서 글이 나타난 순서대로 {貪小失大}로 쓰이고 있다. 그런데 한국에서는 글자의 순서를 바꿔서 {소탐대실(小貪大失)}로 쓰이고 있다. 중국어의 구조는 {동사 + 목적어}이고, 한국어의 구조는 {목적어 + 동사}이기 때문이다. 고사성어가 한국에서 전파된 후에 한국어(한자)와 맞는 구조로 변한 것이다. 원래 중국어로 된 {貪(동사) + 小(목적어)}와 {失(동사) + 大(목적어)}는 한국어(한자)의 구조에 맞게 {소(목적어) + 탐(동사)}과 {대(목적어) + 실(동사)}로 바뀌었다.

(31) 한국: 매난국죽(梅蘭菊竹) ⇔ 중국: 梅蘭竹菊

(31)에서 고사성어를 구성하는 네 글자는 똑같지만 글자의 순서만 다르다. 구체적인 원인을 알 수가 없겠지만, 내용의 강조나 중국인과 한국인의 의식의 차이 또는 사용하는 어순의 차이에 의해 글자의

순서가 다른 것으로 생각된다.

[2] 유형 2: 의미 차이

수천 년 전부터 고사를 표현하는 형식이 간결하고 독특한 고사성어(故事成語)는 한자어의 일부분으로서 한국으로 전파되어 수천 년의 세월 동안 한국의 정치, 경제, 사회, 문화의 영향을 받아 의미가 변화하였다. 그 중 일부 한국의 고사성어는 중국에서 전파된 후에 그대로 유지된다. 그런데 중국에서 원래 고사와 비슷한 고사가 생겼을 경우, 새 고사와 원래 고사를 결합하여 두 개의 고사를 포함하는 새로운 고사성어를 만드는 경우가 발생하였다. 또한 일부 고사성어는 중국에서 발전하면서 의미가 같은 다른 고사가 나타난다. 새 고사성어가 원래 고사성어보다 더 많이 쓰이기 시작한다. 이후 시간이 지나면서 중국에서는 새로운 고사성어만 쓰이게 된다.

5. 결론

이 논문에서 연구한 것을 기초로 하여 한국어교육을 위하여 중국인 한국어 학습자에게 고사성어를 가르칠 때 다음과 같이 교수 원칙을 제시하고자 한다.

중국인 초급 한국어 학습자들이 한국어를 배우기 시작할 때 그들에게 흥미를 유발하는 것이 중요하다. 중국인 초급 한국어 학습자들에게 사자성어를 가르칠 때는 학습자들에게 일상생활에서 쉽게 접할 수 있고 의미를 쉽게 이해할 수 있도록 하기 위하여 다음의 교수 원칙이 필요하다. 첫째는 한국의 고사성어 중에 중국의 고사성어와 형태가 같은 고사성어를 선택해서 먼저 가르치도록 한다. 둘째는 한국의 고사성어 중에 중국의 고사성어와 의미가 같은 고사성어를 선택해서 먼저 가르치도록 한다.

중국인 중급 한국어 학습자들에게 가르칠 고사성어를 선택할 때는 다음과 같은 교수 원칙이 필요하다. 첫째, 한국의 고사성어 중에 중국 고사성어의 형태와 의미가 같은 고사성어 뿐만 아니라 의미는 같고 형식은 다른 고사성어를 함께 가르친다. 중국인 중급 한국어 학습자들은 한국의 고사성어가 중국에 있는 고사성어와 형태가 조금 다르게 나타나도 한국어의 습득 능력을 고려할 때 충분히 이해가 가능하기 때문이다. 둘째, 한국어 학습자의 흥미를 유발하기 위해 학습자와 한·중 고사성어의 차이점을 토론하면서 한국의 고사성어를 가르치도록 한다.

중국인 고급 단계의 학습자들은 언어(言語) 이해능력이 초급과 중급단계에 비해 높으므로 중국인 고급 학습자들에게 한국의 고사성어 중 중국과 의미상 차이가 있는 고사성어를 가르칠 필요가 있다. 첫째, 한국의 고사성어에서 형식과 의미가 중국의 고사성어와 다른 고사성어를 가르친다. 둘째, 한국 고유의 고사성어를 가르친다. 셋째, 한국어 학습자의 흥미를 유발하기 위해 중급 학습자와 마찬가지로 한·중 고사성어의 차이점을 토론하면서 가르친다.

위와 같이 연구결과를 토대로 한국어교육을 위하여 중국인 한국어 학습자의 수준에 맞추어 한국어를 가르칠 때 한국어 교수방법의 효율성을 극대화 할 수 있을 것이다.

■ 참고 문헌 ■

- 곡녕녕. 2010. 한·중 사자성어 대조연구. 경희대학교 대학원: 석사학위논문.
- 김미영. 2004. 한·중 상용 사자성어 비교 연구. 경성대학교 대학원: 석사학위논문.
- 송향근·고건. 2009. 한국어 사자성어 어휘 교육 방안 연구. 한국사전학13. 한국사전학회. pp. 171-189.
- 이경규. 2006. 어문학부: 한중 고사성어(故事成語)의 비교 연구 - 『삼국연의』, 『홍루몽』을 중심으로-. 中國學報 53. 한국중국학회.
- 이계요. 2002. 한·중 사자성어의 대조 연구. 상명대대학원: 석사학위논문.
- 이상정. 2009. 한·중 동의형 사자성어의 비교 연구. 선문대학교 대학원: 석사학위논문.
- 이상진·최상근·박장렬. 2002. 『중학교 한문』. 동화사.
- 이현화. 2009. 중국어 성어 지도방안 연구 : 초·중급 학습자를 대상으로. 경희대학교: 석사학위논문.
- 전현숙. 2001. 한·중 동의이자형 사자성어 비교연구. 경희대학교: 석사학위논문.
- 진위명. 2011. 한국 한자성어의 개념과 범위 연구. 성균관대학교 일반대학원: 석사학위논문.
- 황은영. 2006. 한·중 고사성어 비교연구. 강릉대학교 교육대학원: 석사학위논문.
- 成语大词典编委会. 2004. 成语大词典. 商务印书馆.
- 신현숙 외 3인. 2000. 『(의미로 분류한) 현대 한국어 학습사전』. 한국문화사.
- 한국어대사전편찬회. 1980. 한국어대사전. 현문사.
- 국립국어원 공식사이트: <http://www.korean.go.kr/>
- 한국어능력시험 공식사이트: <http://www.topik.go.kr/>

(토론) “중국인 학습자 한국어교육을 위한 고사성어 연구”에 대한 토론

백인선 (국민대학교)

유영 선생님의 “중국인 학습자 한국어교육을 위한 고사성어 연구”는 중국인 학습자가 한국어교육에서 고사성어 학습 중에 경험하는 어려움을 해소하고자 하는 연구입니다. 한국어교육 현장에서 중국인 학습자가 다른 언어권 학습자보다 훨씬 더 빠르고 쉽게 고사성어를 익히기는 하지만, 학습 후에 실제 언어 활동에 적용하기보다는 언어 지식으로만 간주하는 경우가 많은 것 같습니다. 이 연구가 중국인 학습자의 어휘력 향상에 도움이 되도록 더욱 풍성한 결과를 얻기를 기대하며, 이 연구 내용에 대해 궁금한 점과 보완하였으면 하는 점을 말씀 드리고 이에 대한 추가 답변을 부탁드립니다.

첫째, 연구자가 서론에서 밝힌 연구 목적은 ‘한국 고사성어와 중국의 고사성어를 대조하여 연구하고자 한다’로 되어 있습니다. 한편, 결론 부분에서는 ‘이 연구에서 연구한 것을 기초로 하여 한국어교육을 위하여 중국인 한국어 학습자에게 고사성어를 가르치는 교수 원칙을 제시’한다고 하였습니다. 그렇다면 한국어교육과 관련된 이 연구가 한국 고사성어와 중국의 고사성어를 대조하고 분석하는 데에만 그칠 것이 아니라, 그러한 대조 분석 작업을 통해 한국어교육에서 자주 제시되는 고사성어 목록을 작성하고 그에 따라 중국인 학습자에게 효과적인 고사성어 교수원칙 및 교수방법을 제시하면 더욱 좋을 것 같습니다.

둘째, 이 연구에서는 한국어능력시험과 한국의 중학교 한문 교과서 및 고등학교 한문 교과서에 나타난 고사성어를 대상으로 대조 분석을 하였습니다. 이 연구가 한국어를 배우는 중국인 학습자를 대상으로 하는데 왜 한국어교육의 교재를 분석대상으로 삼지 않았는지 궁금합니다.

셋째, 결론 부분에서 초급, 중급, 고급 학습자에게 각각 고사성어를 가르칠 때 선택할 고사성어의 유형을 제시하였습니다. 그러나 실제 한국어교육 현장에서는 초급 학습자의 한국어 어휘 구사력과 문장 구성 능력에 비춰 볼 때 고사성어를 가르치기에 좀 무리가 있다고 봅니다. 만일 초급부터 고사성어를 가르치는 내용이 포함되는 한국어교육의 교수요목을 구상한다면, 어휘교육 면에서 어떻게 접근할 것인지에 대한 고려가 필요하다고 봅니다.

이 연구가 중국인 학습자의 어휘력을 높이는 데에 도움이 될 것으로 기대하면서 토론을 마치겠습니다. 귀한 발표 감사합니다.

한국어와 몽골어의 관용구에 관한 대조 연구

- 손과 손가락을 중심으로 -

이길원, 채.절자야 (동아대학교)

I. 서론

오늘날 지구상에는 약 7000개 정도의 언어(문자 및 음성언어)가 존재하는 것으로 알려져 있다. 언어는 인간에게 고유하고 중요한 정신적 능력이다. 지구상에 존재하는 모든 사람들은 언어를 사용한다. 그리고 대한민국에서 사용하는 언어는 한국어이며, 몽골에서 사용하는 언어는 몽골어이다. 우리는 세상에 다른 많은 언어들이 존재하고 있다는 것을 안다. 이러한 의미에서 언어는 구체적이고 개별적이다. 그러나 추상적인 의미의 언어도 있다. 그것은 우리가 가지고 있는 언어 능력이다. 우리는 언어 능력을 가지고 있기 때문에 어떤 구체적인 언어를 사용할 수 있다. 혹은 어떤 언어를 사용하든지 인간이 가지고 있는 보편적인 속성으로서의 언어 능력을 생각할 수 있다.

한국어와 몽골어는 이러한 여러 언어 중에서 각각 특유의 성질을 가지고 있다. 한국어와 몽골어는 같은 우랄알타이어족 및 동양 문화권에 속하는 언어이지만 사용하는 언어가 다르며, 언어의 표현법 또한 다르다. 그러나 표현법이 다르더라도 그 언어가 인간의 의식구조나 사고방식을 나타내고 있다는 점에서는 공통성을 찾을 수 있다.

몽골은 한국과 1990년 3월 26일에 수교를 맺으며, 지금 현재 몽골에서 한국어를 배우는 몽골 학습자도 계속 늘어나고 있는 추세이다. 또한 몽골 대학교에서는 한국어학과가 개설되었고, 한국어 전공, 한국어 선수 과목 등으로 한국어가 강의되어지고 있다. 몽골에서 한국 노래, 드라마 등과 같은 다양한 프로그램들이 매스미디어를 통해 알려지고, 그로 인해 몽골의 많은 젊은 사람들이 한국의 언어와 문화를 익히려고 노력을 한다. 그리고 한국 기업들이 많이 진출해 있어서 한국어를 배우고자 하는 사람들이 많이 증가하고 있으며, 한국어의 간단한 관용구들 '안녕하세요?' '오빠' '아주머니' 등의 언어를 모르는 사람이 없다고 말할 해도 과언이 아니다. 그 나라 문화 역사 등에 대해 제대로 알려면 먼저 그 나라의 언어를 먼저 익혀 알아야 한다. 그러기 위해서는 외국어를 잘 습득할 수 있도록 그 나라의 문자언어의 발음을 시작으로 문법과 어휘를 잘 구사할 수 있도록 관용구의 표현법을 배워야 한다.

특히 한국어에는 한자의 의미가 내포된 관용구들을 사용하고 문화적인 특색이 두드러지게 나타나

있어서, 어려운 문장이나 여러 어휘들을 사용하여 구사하기보다는 관용적 표현 언어가 훨씬 의미 전달이 빠르고 자연스러우면서 풍성한 느낌을 준다. 그 나라 언어 중에서도 관용구를 꼭 배워야 하는 것은 관용어는 그 나라의 역사와 문화를 잘 반영하고 있기 때문이다.³⁷⁾

몽골어에서는 G.Akim은 관용구를 연구하여 사전을 편찬하였다는 점은 관용구 연구에 중요한 역할을 했다. 그리고 몽골학자인 D. Pagva, Ts .Ulziihutag, J. Tumurtseren, M. Bazarragchaa, Sh .Odontur, D. Badamdorj 등의 학자들이 관용구의 구조와 의미를 연구해 왔다. 몽골어의 관용구를 살펴보면 몽골인은 예로부터 목축업이 발달하였고 유목 생활양식을 해왔기 때문에 관용구 중 목축과 방목에 관련된 관용구들이 대부분이라 할 수 있다³⁸⁾.

본 논문에서는 한국어와 몽골어의 인체 관련 관용구를 선택하였으며, 그 중에서도 '손'과 '손가락'에 관련된 관용구를 대조하여 그 유사점이나 상이점을 비교 연구해 보고자 한다.³⁹⁾ 그리고 본 논문에서는 손의 신체 어휘에 관련된 관용적 특성과 실례를 알아보고, 손의 신체 어휘에 관련된 관용구들에 보이는 의미를 대조분석하여 두 나라의 의식구조와 사고방식, 문화적인 관습 등도 파악하기로 한다. 또한 몽골인 한국어학습자에게 상황에 맞게 한국어 관용구를 적절히 구사할 수 있도록 특히 상이점을 정리하여 제시하는 것도 연구의 목적으로 삼는다.

II. 한국어 및 몽골어의 관용구의 특성

1. 한국어 관용구 개념

1) 명칭 및 개념

단어와 단어가 결합하여 하나의 의미적 단위를 이루는 특별한 종류의 표현형식을 관용구(idioms)라 한다. 관용구는 구비적 성격을 가지며, 살아 있는 진리와 교훈이 들어 있는 보석이다. 오래 세월을 두고 인간의 체험과 지혜가 축적되어 있기 때문에 사람들의 경험철학이라고 할 수 있다.

37) 한국에서 관용표현이 연구의 대상으로 주목되고 본격적으로 논의된 것은 1970년대였다. 국어 관용어에 대한 관심은 노수련(1936)에서 시작되어 이훈중(1961), 김문창(1966)등으로 이어졌으나 이 시기에는 주로 자료 수집 차원의 연구에 머물렀고, 체계적인 연구는 1970년대에 이르러 김종택 (1971), 김문창 (1974)에 의해서 시작되었다.

38) 몽골 문학자들이 한국 관용구를 분석해서 연구를 했거나 한국과 몽골 관용어를 비교분석하여 연구한 결과 성과가 기대에 미치지 못하자 몽골 언어학자 Baasanjavlhavga(2004)는 한국 언어학자 최기호와 함께 <한국어와 몽골어의 관용어 대조사전>이라는 책을 공저하였다. 이 책은 한국과 몽골관용어를 처음으로 비교분석해서 나온 책이다.

39) 본 연구에서 수많은 관용어 중에서 인체 관련 관용어를 선택하였으며, 그 중에서 '손' '손가락'관련 한국어와 몽골어의 관용어를 비교해서 분석을 하여 그의 유사점이나 차이점을 비교해 보고자 한다. 관용어는 그 민족의 특성과 그 사회의 민속, 역사, 풍습 등을 담고 있는 굳어진 짧은 말마디로 비유적인 표현 방법을 사용하여 듣는 사람을 교화시키기도 한다. 이 논문의 기준이 되는 중심 연구 자료는 빠산자브작바·최기호 (2004)의 「한국어와 몽골어의 관용어 대조사전」이다.

관용구는 일반적으로 습관이 되어 사용되고 있는 말이다. 즉 관용구는 어구나 한 문장이 그것을 이루는 하나하나의 본래 단어 의미와 관계없이 전체로서 또 다른 하나의 뜻을 나타내어 오랫동안 관습적으로 널리 쓰이는 말이다. 관용구는 속담처럼 우리 조상 대대로 물려 받는 정신적, 옛사람들의 정신과 감정이 녹아 있으며 천금으로도 바꿀 수 없는 값진 이치가 들어 있다. 여기에는 삶에서 우리나라 가르침이 있고, 해학과 재치, 유머, 풍자가 담겨 있다.

관용구는 비유표현이 화석화되어 본래의 의미의 합이 아닌 제3의 단일의미를 가지는, 그 언어사회에서 대중성을 얻어 통용되는 특이한 언어형식을 말한다. 따라서 학습자에게는 일상생활에서 원활한 의사소통을 위하여 관용구의 이해는 불가피하다고 볼 수 있다. 결국 관용구는 그 나라의 제반 역사, 사회, 문화적 배경이 반영된 특수한 말이기 때문에 이러한 제반 현상을 알지 못하면 이해하기가 어렵다. 그러므로 정확한 관용구의 개념과 의미 파악이 이루어져야 하며, 이해를 바탕으로 하여 내포되어 있는 관용구를 바르게 알아보며 학습해야 할 필요가 있다 하겠다.

관용표현의 개념은 한 마디로 간결하게 말하기가 어렵다. 이는 관용표현의 범위가 넓고 포괄적이며, 특성 비문법적이고 존재 양상이 대단히 복잡하기 때문이다. 관용표현의 개념은 학자에 따라 다르게 정의하였다. 학자별 관용표현은 다음과 같다.

<표. 1> 학자별 관용구의 정리

	연구자	용어	정의
1	노수련 (1936)	관용구	‘관용구’라고 하고 단어와 단어로 따로 볼 때는 그 어의상에서 무관한 단어의 연결이나 한마디의 말로 볼 때는 뜻이 판명되고 연결된 각 단어 이외의 의미를 가진 두 단어의 집합된 언어
2	김민수 (1971)	속어	관용어로 굳어버린 복합어이며 달리 관용어 또는 성어라고도 한다
3	김종택 (1971)	이디엄/관용어	이디엄/관용어라고 명칭하고 어떤 한 언어의 특유한 표현방법에 기초하는 하나의 의미단위로서의 어형/성격상의 특수성에 비추어 phrase와 구별하는 데 역점 두는 뜻에서 관용어라고 부를 것을 주장했다.
4	김문창 (1974)	속어	두 여사 이상으로 구성된 하나의 구(절)로서 문법-의미-통사 등 제 관점에서 볼 때 특수한 구조를 가지며 각 구성요소 간의 종합도가 특별히 긴밀하여 일반적으로 분리불가능한 일종의 화석형
5	황회영 (1978)	익힘말	그 뜻이 의미소의 의미구조만으로는 이해될 수 없고 또 다른 뜻으로 표현되어 한국 언어 사회에서만 익혀서 비로소 통할 수 있는 말
6	권경일 (2005)	관용구	고정성과 관용성을 가지는 다단어 구성

2) 한국어 관용구 특징 및 분류

관용구는 ‘속담처럼 한국 조상 대대로 물려받은 정신적 재산으로, 옛사람들의 정신과 감정이 녹아

있으며 천금으로도 바꿀 수 없는 값진 이치가 되어 있고 여기에는 삶에서 우리나라 가르침이 있고, 해학과 재치, 유머, 풍자가 담겨있다. 그 짙막한 말 속에는 우리들의 마음을 꿰뚫는 불멸의 삶의 지혜가 담겨있다.

관용구의 특징을 여러 가지로 정리했는데 그것들을 살펴보면 다음과 같다. 김준기, 김향숙(2003)은 「현대국어 관용어 연구」에서 관용어 일반적 특징을 네 가지로 살펴봤다.

첫째, 관용구의 대부분은 개별언어 원 화자들의 ‘전통, 습관, 생활환경, 사고방식, 풍물사’ 등에 의하여 생성된 특유한 표현양식으로 문법적으로나 논리적으로 규정하기 곤란한 의미단위이다.

둘째, 관용구가 갖는 통어적 결합은 그 구성 요소의 의미만으로는 구절 전체 의미가 이해될 수 없는 특이한 의미구조를 가진 표현형식으로, 관용구를 이루고 있는 개개 단어의 의미와는 별도의 의미를 나타낸다.

셋째, 관용구의 구성요소가 되는 단어는 그 단어의 결합으로밖에 쓰일 수 없는 관용적 표현구조를 갖추고 있다.

넷째, 관용구를 이루고 있는 하나하나의 어휘는 각각 독립된 의미이면서 그들의 구성체인 관용구 전체로서의 의미는 각 구성요소의 의미에 구속되지 않는 별도의 단어의 의미를 갖는다.⁴⁰⁾

(1) 구로 된 관용구의 예

개밥에 도토리 ----- 주위 환경에 맞지 않는 어떤 존재

그림의 떡 ----- 이룰 수 없는 일

(2) 문장으로 된 관용구의 예

눈이 높다 ----- 사물을 보고 평가하는 수준이 높다

웃이 날개다 ----- 못난 사람도 웃을 질 입으면 잘 나 보인다.

2. 몽골어 관용구 개념

1) 몽골어 관용구 명칭 및 개념

몽골어는 ‘알타이어’라고 하는 옛날의 한 가지 유형 언어에서 갈라진 언어에 속하며, 수천 년의 역사를 갖는 언어의 하나다. 몽골어에는 관용구에 대한 정의는 아직까지 정리가 안된 상태이다. 관용구에 대한 정의를 하기 전에 몽골어에서 관용구에 대한 정의를 살펴봐야 할 필요가 있다. 몽골에서도

40) 박영순 (2001)은 <한국어 문장의미론>에서는 관용어는 글자 그대로 구성 단어들의 의미와는 상관없이 관습적으로 사용되는 말이다. 즉 문법적으로는 맞지 않으나 사회에서 오랫동안 널리 사용되어 굳어진 표현이다. 이러한 관용어는 구선 성분들의 의미의 함으로 해석되지 않고 제3의 의미로 해석되는 문장으로서 형식이나 의미가 화석화한 경우를 말한다. 관용어를 구로 구성되는 관용어와 문장으로 구성되는 관용어라고 2가지로 분류했다.

관용구에 대한 명칭으로 이디엄, 관용어, 관용표현 및 속어 등 여러 용어들이 쓰였으며 그 범위에 따라 다양하게 나타나고 있다. 몽골 학자들의 관용어를 다음과 같이 정의했다.

<표.2> 학자별 관용구 정리

	연구자	용어	정의
1	G.Akim (1999)	관용어	두 단어가 합쳐서 한 단어의 역할을 하는 안정된 합성어
2	B.Battogtoh (2006)	속어	속어는 단어보다 넓으며, 의미, 구성 및 모양 등에서 문장관 똑같은 언어니 특별한 단위
3	J.Bayansan	idioms	idiom은 처음 발생할 때 어휘단위 및 어휘단위를 결합해서 합성

2) 몽골어 관용구 특징 및 분류

관용구의 한 특징은 그의 통합적인 성질이다. 몽골 민족은 유목문화 속에서 살아오는 반복될 수 없는 특징을 나타내고 있으며 몽골 관용구에는 목축과 관련 관용구가 대부분이다. 몽골 관용구는 다음과 같은 특징을 가진다.

첫째, 몽골인들의 자연환경, 역사 사회, 풍습 및 옷까지 특징을 갖고 있기 때문에 관용구에서도 이런 특징들이 나타난다.

예: Нохойн дуу ойртох 개소리가 가까워지다

위의 관용구 개가 짖으면 방문하러 가는 이웃이 가까이 있다는 뜻이고, 이견 유목 생활에서 발전하는 의미로 바뀌고, 무슨 일을 할 때 거의 다 완성된다는 의미를 지니게 되었다.

둘째, 몽골인들은 옛날부터 5종 가축을 키워 왔으므로 가축과 가축 장비랑 관련된 관용구들이 많다.

예: Амыг нь тэмээ тийрэх (입을 닦다가 뒷발질하다)

위의 관용구는 ‘Аз дутах’ (운이 모자라다)라는 뜻으로 몽골어에서는 운이 모자라는 사람의 입으로 닦다가 뒷발질한다고 표현한다. 닦타는 원래 너무 평안한 동물들 중의 하나이며, 운이 없는 사람만 닦타에게서 뒷발질을 받는다.

셋째, 또 다른 관용구는 인체어와 관련된 단어에서 구성한다.

예: Хөлдүү толгой (얼린 머리)

위의 관용구는 Юуч ойлгодоггүй хүн 아무것도 이해하지 못하는 사람을 (얼린 머리)라고 표현한다.

넷째, 또한 몽골의 관용구의 특징은 주로 명사와 동사의 결합이다.

예: Элэг барих 간을 잡다

위의 관용구는 ‘남을 멸시하다’라는 뜻이며, ‘eleg’(간)이란 명사가 ‘barih’(잡다)라는 동사와 결합해서 ‘eleg barih’(간을 잡다)라는 관용구를 만든다.

III. 한국어와 몽골어의 「손과 손가락」에 관한 관용구 의미 대조

1. 표현과 의미 일치

<표. 3> 한국어 및 몽골어 관용구 표현과 의미 일치 분석

	한국어	몽골어
1	손맛을 보다 (гарын амт үзэх)	алганы амт үзэх(손바닥 맛을 보다)
2	손발이 되다 (гар хөл болох)	гар хөл болох (손발이 되다)
3	손에 손을 잡다(гар гараа барилцах)	гар гараа барилцах(손에 손을 잡다)
4	손을 거치다(гар дамжих)	гар дамжих (손을 거치다)
5	손을 대다(гар хүрэх)	гар хүрэх да (손을 대)
6	손을 뻗치다(гар сунгах)	гар сунгах (손을 뻗치다)
7	손을 들다(гараа өргөх)	хоёр гараа өргөх(두 손을 들다)
8	손이 맞다(гар нийлэх)	гар нийлэх(손이 맞다)
9	손이 모자라다(гар дутах)	хүний гар дутах(사람 손이 모자라다)
10	손뺨을 치다(алга таших)	алга таших(손뺨을 치다)
11	손 안에 쥐락벼락하다(гарын атганда оруулах)	атгандаа оруулах(손아귀에 쥐어 넣다)
12	손을 비비다(гар хавсрах)	алга хавсран намичлах(손을 비벼 기도하다)
13	손에 땀을 쥐다(гар хөлрөх)	гар хөлрөх(손에 땀을 쥐다)

15	손도 꼼짝 안 한다 (гараа ч хөдөлгөхгүй)	гараа ч хөдөлгөхгүй(손가락조차도 움직이지 않다)
16	손발을 묶다(гар хөлийг нь боох)	гар хөлийг нь туших (손발을 묶다)
17	손에 들어가다(гарт орох)	гарт орох(손에 들어가다)
18	열손가락 꼽히다(гарын арван хуруунд багтахар)	гарын арван хуруунд багтахар(열손가락 안에 꼽히다)

2. 표현 일치와 의미 불일치

<표. 4> 한국어 및 몽골 관용구 표현 일치와 의미 불일치 분석

	한국어 관용구	몽골어 관용구
1	손에서 벗어나다 (гараас мултрах)	гараас гарах(손에서 벗어나다)
2	손을 보다(гар харах)	гар харах(손을 보다)
3	손을 대다 (гар хҮрэх)	гар хҮрэх(손을 대다)
4	손을 씻다/털다 (гараа угаах)	гараа угаах(손을 털다)
5	손이 비다(гар хоосон)	гар хоосон (빈손)

3. 표현 불일치와 의미 일치

<표. 5> 한국어 및 몽골 관용구 표현 불일치와 의미 일치 분석

	한국어 관용구	몽골어 관용구
1	손이 크다 (том гартай)	гар султай (손이 약하다)
2	손안에(놓여)있다(гартаа хийх)	гартаа оруулах(손에 들어가다)
3	손이 울다(гар уйлах)	нэг гараараа нөгөө гараа барих(한손으로 다른 손을 잡다)
4	손에 익다(гарт дасах)	гарт орох (손에 들어가다)
5	손금 보듯(алганы зураас үзэх мэт)	арван хуруу шигээ мэдэх(열손가락처럼 안다)
6	손이 뜨다(гар удаан)	гараас нь юм гарахгүй(손에서 뭔가가 나오지) 않다
7	손끝에 잡히다(гарын үзүүрт баригдах)	нохойн дуу ойртох(개소리가 가까워지다)
8	손이 거칠다(ширүүн гартай)	урт гартай(손이 길다)
9	손을 벌리다(гар дэлгэх)	гарын алга тосох(손바닥을 벌리다)
10	손톱도 들어가지 않다(хумс ч орохгүй)	гарын салаагаар нь юм гарахгүй(손가락 사이에서 무엇도 안 나온다)
11	손가락질을 하다	(손가락으로 눈을 찌르다.)

12	손이 여물다(гар боловсрох)	алтан гартай(손이 금이다)
13	열손가락도 모자라다(арван хуруу ч дутна)	бөгс өндийх ч завгүй(다리 밑으로 앉을 틈이 없다/영영이를 들 새가없다)
14	손톱모자랄 틈이 없다(хуруугаа ч өргөх завгүй)	толгойгоо ч өргөх завгүй (고개를 들 시간이 없다)

IV. 결론

관용구는 속담처럼 우리 조상 대대로 물려받은 정신적 재산으로, 옛사람들의 정신과 감정이 녹아 있으며 천금으로도 바꿀 수 없는 값진 이치가 들어 있다. 여기에는 삶의 우려난 가르침도 있고, 해학과 재치, 유머, 풍자가 담겨 있다. 관용어 속에는 속담처럼 끈적끈적한 생명력이 스며있고, 뜨거운 감정이 서려 있다. 관용구는 그 민족의 특성과 그 사회의 민속, 역사, 풍습 등으로 담겨 있는 굳어진 짧은 말마디로 비유적인 표현 방법을 사용하여 듣는 사람을 교화시키기도 한다.

한국어와 몽골어는 같은 우랄알타이에 속하기 때문에 어순유사점이 많지만 한국은 농경생활문화, 몽골은 유목생활문화를 가지고 있기 때문에 이것을 인해 사고방식이나 언어의 표현이도 다르게 발달하였다.

외국 사람 같은 경우에는 모든 단어를 알지만 그 단어를 연결해서 읽을 때 의미를 모르는 것이 있는데 그것은 바로 관용구이다. 예를 들면 한국 관용구 중 ‘손이 울다’, 몽골어 관용구 중 морь харахаар явах(말 보러가다) 라는 관용구가 있는데 같은 경우에는 ‘손이 울다’는 치거나 때리고 싶은 감정을 억누르며 한다는 뜻을 알지만 외국 사람은 다만 손 울기로 이해한다. 몽골어도 морь харахаар явах(말 보러가다) 라는 말은 ‘용변을 본다’라는 뜻이고 이를 몽골 사람들이 금방 이해를 하는데 외국 사람은 말 보다/구경하라는 뜻으로 이해한다. 그래서 본 논문에서 한국어를 배우고 있는 몽골 학습자, 또는 몽골어를 배우고 있는 한국 학습자에게 조금이나 도움을 되고자 해서 본 논문에서는 한국어와 몽골어 신체 관련 많은 관용구 중에서 손과 손가락과 관련된 관용구를 선택해서 37개 관용구를 연구한 결과로 표현과 의미 일치 18개, 표현은 같으나 의미 불일치 5개, 의미 같으나 표현은 불일치 14개가 나왔다. 여기에서 절반 이상의 유사점을 보여 주는 것은 양국이 민족이 같고 언어와 의식이 비슷한 점이 있다는 사실을 확인해 준다고 할 수가 있다.

양국의 언어와 문화, 풍속, 환경적인 조건과 생활 방식의 차이가 해당 언어의 관용구에 반영되는 것 또한 당연한 일임을 본 연구의 분석을 통해서 확인 가능하였다.

(토론) “한국어와 몽골어의 관용구에 관한 대조 연구 : 손과 손가락을 중심으로”에 대한 토론문

황주원 (상명대학교)

이 연구는 한국어와 몽골어의 관용구 중에서 손과 관련된 관용구를 대조하여 분석하였습니다. 표현과 의미가 일치하는 관용구 18개, 표현은 일치하지만 의미는 불일치하는 표현 5개, 표현은 불일치하지만 의미는 일치하는 표현 14개를 제시하였습니다.

그러나 이 연구에서 제시한 이론적 배경과 분석 결과가 삼보자야(2013)와 대동소이하므로 다른 양상의 대조 연구를 할 것을 제안합니다. 다음은 한국어와 몽골어의 관용구를 대상으로 대조 연구를 할 만한 주제입니다.

1) 한국어-몽골어의 숫자 속담 대조

박은하(2009)에서는 한국 속담에 표현된 숫자와 의미를 연구하였습니다. 한국 속담에 나타나는 여러 숫자와 그 숫자가 나타나는 속담의 비율을 제시하였고 숫자의 여러 가지 의미를 분석하였습니다. 이 연구에서 제시된 분석 틀로 몽골어 속담에 표현된 숫자와 의미를 연구하여 한국어-몽골어 간 대조 연구를 하면 의미 있는 연구가 될 것으로 보입니다.

2) 한국어-몽골어의 동물 속담 대조

동물이 등장하는 한국 속담과 몽골 속담의 형태와 의미를 비교하는 것도 의미가 있을 것 같습니다. 한국 속담에는 개, 범(호랑이), 까마귀, 소, 쥐, 고양이, 참새, 말(馬)과 같은 동물이 많이 등장합니다. 발표문을 보면 몽골어 속담에 5종 가축이 많이 등장한다고 하는데 그 가축들이 나타나는 속담의 빈도와 의미를 조사한 후 한국 속담과 대조하여 ① 같은 의미이고 같은 동물이 등장하는 속담, ② 같은 의미이나 다른 동물이 등장하는 속담, ③ 다른 의미이나 같은 동물이 등장하는 속담 등을 대조 분석하면 의미 있는 연구가 되리라 생각합니다.

3) 한국어-몽골어 관용구의 직유, 은유 대조

발표문에서 참고하신 삼보자야(2013: 28-35)에서 ‘손’과 관련된 관용어의 직유, 은유, 환유에 대해서 제시하고 있습니다. 한국과 몽골 관용어의 직유, 은유, 환유 양상을 대조 분석하는 연구도 의미 있으리라 봅니다. 또는 ‘손’ 이외의 신체 또는 동물 관용어의 직유, 은유, 환유 양상을 살펴볼 수도 있을 것 같습니다. 오예옥(2011)에서는 독일어 ‘손 관용어’에 나타나는 은유와 환유에 대해서 연구하였는데 참조하실 수 있습니다. 직유, 은유, 환유 외에도 한국 관용어에 나타나는 은환유에 대한 연구(심지연, 2009)도 있는데 몽골 관용어의 은환유성에 대한 연구도 가능할 것으로 보입니다.

4) 한국어-몽골어 관용어에 나타나는 여성 양상 대조

이희숙(2011)은 한국과 러시아의 관용어에 나타나는 여성의 의미 양상을 대조 분석하였습니다. 이

연구를 검토하신 후 한국과 몽골의 속담에 나타나는 여성의 의미를 대조해 보는 것도 좋은 연구가 되리라 생각합니다.

5) 한국어-몽골어 관용구의 통사·의미 구조 대조

민현식(2003: 25-26)에는 한국어 관용 표현의 통사 구조와 의미 구조가 제시되어 있습니다. 몽골어 관용 표현의 통사·의미 구조를 살펴보는 것도 한 편의 연구가 될 것 같습니다.

6) 한국어-몽골어 관용구의 인문학적 사유 대조

민현식(2002)에서는 한국 속담에 나타나는 전통 인문학적 사유에 대해서 밝히고 있습니다. 인문학적 사유를 문, 사, 철로 나누고 다시 송문주의, 진언주의, 운명주의, 인과응보주의, 삼강오륜의 도덕주의로 나뉘어서 분석하였습니다. 이 연구에서 모티브를 얻어서 몽골 속담에 나타나는 송무주의, 진언주의, 운명주의, 인과응보주의 등을 밝혀보고 한국 속담과 대조하는 것도 의미 있는 연구가 되리라 생각합니다.

7) 한국어-몽골어 교재에 나오는 관용구 양상 대조

외국인이 한국어를 배울 때 사용하는 교재에 나오는 관용어의 양상은 여러 연구에서 제시되어 있습니다. 외국인이 몽골어를 배울 때 사용하는 교재에 등장하는 관용어의 양상에 관한 연구가 없다면 시도해 보는 것도 좋은 연구가 될 것 같습니다.

이 주제 외에도 대조 분석할 만한 많은 연구 주제가 있으므로 창의적으로 연구를 진행해 보시기 바랍니다.

■ 참고 문헌 ■

- 김진해(2010). 관용어 수식과 해석. 한국어 의미학 32. 79-93.
 민현식(2002). 속담에 나타난 전통 인문학적 사유. 한국어 의미학 11. 199-234.
 민현식(2003). 관용 표현의 범위와 유형에 대한 재고. 한국어 의미학 12. 17-50.
 박은하(2009). 한국 속담에 표현된 수와 의미. 한국학연구 31. 235-263.
 삼보자야(2013). 한국과 몽골의 관용어 비교 연구 - '손' 관련 관용어 중심으로 -. 공주대학교대학원. 석사 학위논문.
 심지연(2009). 국어 관용어 의미에 나타나는 은환유성에 대한 연구. 한국어 의미학 28. 127-145.
 오예옥(2011). 독일어 '손 관용어'에 나타나는 신체명 Hand의 은유적 그리고 환유적 의미. 독일언어문화 52집. 45-65.
 이희숙(2011). 러한 관용어에 나타난 여성의 양상. 언어학연구 20호. 257-277.

한국어 학습자를 위한 의존명사 기반의 문법 표현 교육 방안 연구

박대범 (동국대학교)

1. 서론

의존명사(bound noun)는 개화기 이후 외국의 언어학 이론의 유입 이후 안용근이름씨, 매효이름씨, 불완전명사, 불구명사, 형식명사 등으로 불리며 여러 차례 주목을 받아 왔다. 수식어를 선행해야 하고, 조사를 후행할 수 있다는 정도의 암묵적 동의가 있었을 뿐 의존명사 전체 목록이나 선후행 요소의 특징에 대한 고찰이 부족한 실정이다. 의존명사는 한국어 문법에 중요한 특징 중의 하나임에도 불구하고 그 연구의 폭과 깊이가 부족하여 여러 문법서에서도 자세한 설명을 담고 있지 못하고 있다. 특히 문법화와 관련하여 의존명사가 포함된 여러 표현들을 어떻게 처리할 것인지 규정하지 못해 매우 모호한 상태를 유지하고 있다. 예를 들어 의존명사가 포함된 ‘-는데’, ‘-는바’, ‘-을망정’, ‘-을밖에’, ‘-을게’와 같은 것을 하나의 어미로 취급하고 있지만 관형형 어미 ‘-은/는/을’과 다른 의존명사의 통합형에 대해서는 여전히 하나의 통합형 어미로 취급하는 것을 꺼리고 있다. ‘법하다, 체하다, 양하다, 만하다’도 보조 용언으로 취급하는 경우가 많지만 연결어미를 사용해 본용언과 통합하는 것이 아니라 관형절의 수식을 받는 점에서 보조용언이란 설정에 문제점이 있다.

그동안 ‘-기 때문에’, ‘-을 만하다’와 같은 구성을 하나로 취급하려는 시도는 한국어교육이나 전산 언어학의 자연언어처리에서 있어 왔다. 전자는 교육적인 효율성을 높이기 위해, 후자는 기계가 언어를 인식하고 처리할 때 오류율을 줄이기 위해 문장의 구조를 단순화하려고 하였던 것이다. 언어학계는 이러한 시도를 교육적 편익과 정보처리 효율을 고려한 임의적인 처리로 여겨왔기 때문에 큰 관심을 보이지 않았고 그 결과 서로 협력하는 학문적 성과는 없었다. 그러나 최근에는 ‘-기 때문에’를 하나의 연결 표현으로 다룰 수 있는 논리적 근거를 제시한 연구들이 나오고 있다.

이 논문에서는 우선 의존명사의 특징과 종류, 선후행 요소의 통합 관계를 살펴보고, 의존명사가 포함되어 문법화한 다른 형식으로 연결 표현과 보조 용언을 각각 알아보고자 한다.

2. 의존명사

의존명사는 단위성 의존명사와 비단위성 의존명사 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 단위성 의존명사는 수 관형사의 수식을 받는다. 일반명사가 수 관형사의 수식을 받아 다의적 용법으로 쓰인 의존명사 ‘사람, 가닥, 점(點), 면(面)’ 등이 있다. 단위성 의존명사는 외래어의 유입으로 목록이 확장되고 있다. 비단위성 의존명사는 다시 그 성격에 따라 두 가지로 나누어 볼 수 있는데, ‘이것, 이대로’처럼 합성어 생성에 참여하는 것과 그렇지 않은 것으로 구분할 수 있다.⁴¹⁾

2.1. 의존명사의 선행 수식어

의존명사는 보통 수식어를 선행하는 것으로 알려져 있다. 의존명사에 따라 선행할 수 있는 수식어에는 제한이 있고 시대, 지역에 따라서도 조금 차이가 있다. 선행할 수 있는 수식어의 종류는 관형사, 관형절, 명사, 대명사+의, 명사절이 있다. 관형사는 종류에 따라 성상관형사, 지시관형사, 수관형사가 있는데 이 중 수관형사의 수식을 받는 것은 단위성 의존명사이다. 고영근(1970/1989), 민현식(1998)에서는 선행어 제약으로 관형형, 관형사, 체언 등을 고려하였으나 이러한 차이를 구분하여 의존명사의 특징을 새롭게 규정하고 구분하지는 않았다.

(가) 우선 지시대명사 혹은 지시관형사와 통합하여 하나의 단어가 되는 의존명사와 그렇지 않은 의존명사를 구분할 수 있다.

- (1) 가. 이것, 저것, 그것 / 이대로, 그대로
 나. 단것, 아랫것, 날것 / 마음대로, 뜻대로, 그런대로
 다. 그 때문에, 그 바람에 (그뿐만 아니라)
 라. *그 듯, *그 척, *그 체

(1가)는 대명사와 의존명사가 통합한 합성어이다. 이와 같은 의존명사는 (1나)와 같이 용언의 관형형, 명사와 통합하여 합성어를 만들 수도 있다. (1다)는 마치 접속부사처럼 쓰이는 예인데 문법적으로는 ‘그’는 대명사, 지시관형사로 선행 문장이나 내용을 가리키지만 (1가)와 같은 합성어로 여겨지는 않는다. 간혹 대명사 없이 ‘때문에’의 꼴로 쓰일 때도 많다.⁴²⁾ 한편 (1라)처럼 선행 수식어로

41) 단위성 의존명사와 비단위성 의존명사의 구분은 형태적인 구분은 없지만 통사와 의미에서는 구분이 있다. 수량표현으로 수 관형사를 반드시 선행한다는 것을 말한다. 비단위성 의존명사를 합성어 생성 참여 여부로 구분한 것은 형태-통사적인 측면만을 고려한 것이다. 의미적으로 구분한다면 어휘 의미가 많이 남은 것과 그렇지 않은 것으로 구분할 수 있는데 이것은 연구자마다, 해당 언어 사용자마다 서로 다른 견해를 가지고 있을 것이기에 적절한 구분 기준이 될 수 없다고 본다. 의존명사가 갖는 어휘적 성격의 차이는 용법의 차이로 이어질 것이라고 추측한다. 그 예로 의존명사에 따라 선행하는 수식어와 후행하는 조사 등이 서로 다른 것을 들 수 있다.

42) ‘그 때문에’, ‘그’는 지시대명사, ‘그 바람에’의 ‘그’는 지시관형사로 보아야 한다. ‘-는 바람에’의 꼴로 흔히

대명사나, 지시관형사를 취하지 않는 의존명사도 있다. 이는 의존명사에 따라 어휘적인 용법의 차이가 있음을 증명하는 예이다.⁴³⁾

(나) 관형절의 경우 관형형 어미에 따라 ‘-은/-는/-을’로 구분할 수 있다. 역시 의존명사에 따라 선행할 수 있는 관형형 어미가 서로 다르다. ‘-은/-는/-을’이 모두 통합 가능한 ‘노릇, 대로, 데, 바, 듯, 만큼, 바, 양, 줄’ 같은 것이 있다면 이들 중 하나 혹은 둘만 결합하는 의존명사가 있다.

(2) 가. 장수 한 명이 갈린 때문으로 해서 이렇게 참패가 될 줄은 전혀 몰랐던 것이다.<박종화, 임진왜란>

나. 눈이 내릴 법한 날씨가.

다. 내 말만 잘 들으면 자다가도 떡이 생기는 법이다.

(2가)의 경우 고영근(1970/1989)에서 관형형어미 ‘-ㄴ, -는’과 통합 가능한 ‘때문’이 쓰인 예이다. ‘때문’의 선행어 제약은 시기, 연령, 지역에 따라 차이가 있다. 명사형어미 ‘-기’가 ‘때문’의 출현과 동시에 나타나 통합되며, 그 쓰임이 일반적으로 굳어진 반면 20세기 후반으로 넘어오면서 관형형어미의 쓰임은 매우 줄어든다. 연령으로는 50대 이상의 화자가, 지역으로는 제주 방언 화자가 상대적으로 조금 더 쓰는 것으로 알려져 있다. (2나)를 비교하면 ‘법하다’는 보조용언으로 취급되지만 ‘법이다’는 그렇지 않는다. 최근 안주호(2004가나), 안정아(2007), 시정근·김건희(2007, 2011)에서 ‘명사+이다’ 구문의 경우에도 의존명사가 양태적 의미를 지니고 있는 것에 주목하고 있다. 하지만 의존명사에서만 의미를 찾고 관형형어미와 후행 요소를 부가적인 것으로 취급하면 (2나)와 (2다)의 의미 차이를 설명할 수 없다. (2나)의 ‘-을 법하다’는 [가능]의 의미를 (2다)의 ‘-는 법이다’는 [당위]의 의미를 담당하고 있다. 만약에 ‘법’의 기본의미를 설정하고 ‘-을’과 ‘-는’의 교체로 의미 차이를 설명하려고 해도 ‘*-을 법이다’, ‘*-는 법하다’와 같은 통합 관계를 이루지 못하는 이유를 설명하기가 어렵다. 이러한 사실은 관형형어미 ‘-은/-는/-을’이 시간의 의미를 구분하기 위해 교체 되는 계열 관계에 있지 못하며 의존명사와 통합하여 하나의 고정된 형태(표현)를 지향한다는 것이다.

(다) 의존명사는 명사의 수식을 받을 수도 있다.⁴⁴⁾ 그런데 대부분의 의존명사가 속격 조사의 선행

쓰이는 구성에서 의존명사 ‘바람’은 명사를 선행하지 않는다. 그러나 ‘때문’은 명사, 다른 대명사의 선행이 가능하고 관형절의 수식을 받는 것이 점점 쇠퇴하고 있다는 점에서 ‘그’를 대명사로 보는 것이다. ‘그’를 관형사로 보려는 것은 ‘때문’을 의존명사가 아닌 일반명사로 보려고 하는 인상이 강하기 때문일 것이다.

‘그뿐만 아니라’는 대명사 ‘그’와 조사 ‘뿐만’으로 분석된다. 그러나 ‘뿐만 아니라’와 같은 꼴로 마치 접속부사 처럼 쓰이는 ‘때문에’와 비슷한 용법을 보인다는 점에서 이때의 ‘뿐만’을 의존명사로 보는 것이 더 타당해 보인다.

43) 통합 관계뿐만 아니라 의미적인 특징을 반영하여 구분하면 더 복잡해진다. ‘것’은 사물을 뜻하는 일반명사를 대체할 수 있는데 ‘대로’나 ‘때문, 뿐’, ‘듯, 칩, 체’는 그러지 못한다.

44) 간혹 관형절 뒤에 오는 것은 의존명사 취급하고 명사 뒤에 오는 것을 조사로 취급하는 경우가 있는데 ‘대로’가 대표적이다. 이를 단일하게 처리할 것인가(일원론), 둘로 처리할 것인가(이원론)를 두고 논쟁이 있었으나 ‘대로’의 형태-통사적 특징을 제대로 살피지 않았기 때문이다. 명사 뒤에 있다고 조사 취급을 한다면

을 허용하지 않는다. ‘것’은 ‘명사+의’의 수식을 허용한다.⁴⁵⁾

- (3) 가. 자동차 때문에 길이 막힌다.
 나. 속옷 바람으로 쫓겨났다.
 다. 부산 등지로 돌아다닌다.

(3나)의 ‘바람’은 ‘차림’의 뜻이다. 단, 선행 명사가 ‘온전하지 않은 의복’이란 의미를 가진다. 대부분의 사전에서 ‘-는 바람에’의 ‘바람’과 함께 ‘바람(風)’의 다의어로 취급하고 있지만 명확하지 않다.⁴⁶⁾ (3다)의 경우 과거엔 ‘등지’ 앞에 속격의 체언과 통합되었다고 했으나(고영근, 1970/1989) 최근에는 속격의 통합이 자연스럽지 못한 것으로 보인다.

(라) 그리고 의존명사는 명사절의 수식을 받을 수도 있다.

- (4) 가. 삼촌은 빗 때문에 고생을 했다.
 나. 남자는 여자하기 나름이다.
 다. 울이 아무리 추워도 봄은 오기 마련이다. 물건이란 오래 쓰면 닳게 마련이다.

대표적인 의존 명사가 ‘때문’이고 ‘나름, 마련’도 명사절을 선행할 수 있다. 그런데 명사, 의존명사가 관형절이 아닌 명사절의 수식을 받는 것은 일반적이지 않다. 이를 두고 혹자는 명사가 명사를 수식하는 것은 범언어적인 현상이라고 말하지만 한국어에서 통시적으로 ‘-음, -기’가 명사를 수식한 예를 찾기 어려우며, 일반언어학에서도 명사를 수식하는 명사절은 동명사 취급을 받아 명사를 수식하는 경우엔 관형절 취급을 받는 것이 보통일 것이다. 한국어에도 역사적으로 ‘-은, -을’이 관형절뿐만 아니라 명사절을 이끈 예를 찾을 수 있어서 동명사 어미로 알려져 있다. 시간이란 의미자질을 기준으로 ‘-은’이 [과거], ‘-을’을 [비과거]로 볼 수 있다. ‘-을’을 [미래], ‘-음’을 [현재]로 이해하는 방법도 있겠으나 ‘-음’이 [현재]의 의미로 관형절을 이끈 예를 찾을 수 없으며, 현대어 ‘비빔밥’처럼 접미사 ‘-음’이 통합된 명사가 명사를 수식하는 예가 있을 뿐이다.

‘때문에’도 조사가 되어야 할 것이다.

- 45) 이를 두고 명사가 명사를 수식하는 것은 여러 언어에서 자연스러운 현상이라는 지적만 있어 왔다. 그러나 명사가 명사를 수식하는 것이 당연하다면 통사적으로 속격형이 발달할 필요가 없거나 소멸해 가는 것이 일반적이어야 하지만 그렇지 않다. 또 ‘일반명사+의’가 ‘일반명사’를 수식하는 것이 자연스럽다면 수식어인 ‘일반명사+의’가 의존명사를 수식하는 것은 자연스러워야 하지만 그렇지 않다. ‘최선의 선택’, ‘최선 선택’이나 ‘부산 사람’, ‘부산의 사람’처럼 ‘의’의 개입 여부에 따라 의미가 달라지는 것을 볼 때, 명사의 수식성과 ‘명사+의’는 그 의미나 용법이 같지 않음을 알 수 있다. 그 어느 한쪽이 무표적이고 다른 한쪽이 유표적이라고 할 수도 없다.
- 46) ‘바람’과 같이 일반명사가 의존명사로 바뀐 것으로 추정되는 예도 찾을 수 있지만 대부분의 의존명사들은 일반명사와 무관하게 처음부터 의존명사로 쓰인 예들이 많다. 체언만 선행하는 의존명사가 있었다면 조사 취급을 받았을 것이기 때문에 체언을 선행하는 의존명사라고 하더라도 대부분 관형형의 수식을 허용한다. 체언만 선행하는 의존명사는 ‘내 판, 제 판, 내 해[것]’처럼 속격 체언이 선행하거나 ‘바람, 너머, 건너’처럼 후대에 문법화한 예가 많다.

다시 말해 ‘때문, 나름, 마련’은 동명사와 무관한 전성어미 ‘-기’가 이끄는 명사절의 수식을 받는다. 이것은 ‘때문, 나름, 마련’은 모두 근대에 출현한 의존명사라는 것과 무관하지 않다.⁴⁷⁾ ‘-는데, -을새’와 같은 연결어미를 보면 전통적으로 ‘관형형어미+의존명사+부사격조사’의 통합형이 굳어져서 하나의 어미처럼 쓰이는 데 반해 ‘명사형어미+의존명사+부사격조사’와 같은 전환을 보여 준다. 의존명사가 선행 결합 요소가 일정하지 않다는 특징이 있지만 이것은 그런 것과는 다르다. 근대에 출현한 신형 의존명사가 가져온 ‘의존명사 통합형 어미’의 결합에 있어 패러다임의 전환이 일어난 것이다. 자세한 내용은 3장에서 다루게 될 것이다.

2.2. 의존명사의 후행 요소

의존명사는 후행 요소 결합 제약이 있는 것으로 알려져 왔다. 과거엔 조사의 결합에만 관심을 가졌으나 최근엔 조사를 후행하지 않는 의존명사나 특정한 동사를 후행하는 의존명사에까지 관심이 확대되고 있다. 조사의 후행은 주격, 대격, 서술격, 처소격 등 통합하는 격조사가 제한될 수 있으며 보조사만 통합할 수 있는 의존명사도 있다. 항상 명사만을 선행하고 후행 요소를 필수적으로 요구하지 않는 ‘초(初)’와 같은 의존명사도 있다. 이러한 예는 거의 접사에 가까워 보인다. 그리고 의존명사는 동사와 통합하기도 하는데 존재동사 ‘있다/없다’와 함께 쓰이는 ‘수’가 그러하다. 최전승(2007)에서는 ‘길, 뱀’ 또한 존재동사와 함께 쓰이며 의존명사의 용법을 보인다고 하였다.

의존명사는 접미사 ‘-하다’와 통합하여 보조용언이 되거나 ‘싶다’와 통합되기도 한다.

- (5) 가. 새파란 것이 어른에게 대든다.
 나. 조사한 바를 간단히 알려 주게.
 다. 물건도 물건 나름이지 그런 건 못 써.
 라. 전쟁 중에 동생을 잃어 버렸다.
 마. 마음 먹은 대로만 된다면야.
 바. 그 사람은 아무것도 모르는 양하며 시치미를 뚝 떼. 밖에 비가 오는 성싶다.
 사. 얼이 빠진 양 구경했다.

(5가나)처럼 주격조사, 대격조사와 결합하여 문장의 필수 성분이 되는 의존명사가 있는 반면 주로 ‘-이다’와 결합하는 (5다)와 같은 ‘나름’이나 (5라)처럼 항상 ‘에’만 후행하는 ‘통’과 같은 경우도 있다. 이 역시 의존명사들 사이에 어휘적인 용법의 차이가 있음을 나타낸다. 특히 (5마)의 ‘대로’는 격

47) ‘때문’은 ‘때문, 썬문, 썬문’의 꼴로 19세기 말 문헌에 나타나기 시작한다. 1785년 한글 필사본 <계해반정록>에도 나타나는 것으로 확인되지만 정병욱의 현대역만 공개되어 있어 정확한 어형의 확인이 어렵다. 사용 초기에는 명사, ‘-기’ 명사절, ‘-는’ 관형절이 선행되었다가 이후 ‘-는’ 관형절의 쓰임이 줄어들게 되었다. ‘나름’은 ‘나름’으로 ‘마련’과 함께 19세기 말 문헌에 나타난다. ‘나름’은 사전에 단일어로 제시되어 있어 용례 파악이 어렵다. ‘마련’은 ‘마련이, 마련을, (-게) 마련하다’와 같은 용례가 동시에 나타나 일반명사, 용언의 어근으로 동시에 나타나며 ‘-는/-던/-기 마련’과 같은 의존명사의 용법은 이후에 나타난다.

조사와는 거의 결합을 하지 않는데 형태에 녹아 있는 조사 ‘로’의 영향 때문으로 보인다.

그런데 ‘대로’는 몇 가지 문제가 있다. 체언 뒤의 용법은 보조사로 처리하고 있지만 일반적인 보조사처럼 통합 관계가 자유롭지 못하다는 특징이 있다. 또 보조사가 생략이 자유롭지 못한 경우도 있다. 그래서 오히려 ‘마음대로’ 같은 경우에 하나의 부사로 사전에 등재되어 있다. ‘명사+보조사’가 부사로 여겨지는 것은 역시 조사 ‘로’ 때문일 것이다. 그렇다고 한다면 ‘대로’는 더이상 분석할 수 없는 형태로 처리하는 것이 바람직한지 의문이 든다.⁴⁸⁾ 의존명사의 기능을 담당하는 부분은 ‘대’에만 있는 것으로 보인다.

(5바)는 ‘-하다’가 결합하여 ‘-는 양하다’ 꼴의 보조용언처럼 쓰인 모습인데 (5사)처럼 후행 요소 결합 없이 ‘-ㄴ 양’의 꼴로 마치 연결어미처럼 쓰인 예를 찾아볼 수 있다. 행동과 관련된 의존명사 ‘듯, 척, 체’ 등이 그러하다.

3. 의존명사와 문장의 연결

앞서 ‘-는데, -을새’의 예를 들어 의존명사가 통합형 어미가 될 수 있음을 보였다. 이들을 분석하면 ‘-는+ㄷ+에’, ‘-을+스+익’과 같은데 의존명사에 어휘적 의미가 크지 않고 음운론적으로 통합이 잘 이루어진다는 특징이 있다. “의지할 데 없는 사람”처럼 띄어 써야 하는 문장과 혼동하여 “내가 텔레비전을 보고 있는데 전화벨이 울렸다.”와 같은 문장의 연결어미 마저 띄어 쓰는 것은 음성적으로 동일하고, 또 단순히 관형형 어미 ‘-는’ 이후는 습관적으로 띄어 쓰려는 의도가 강한 것으로 보인다. 통합형 어미를 판정하는 기준은 어절에 대한 인식이 기준이 될 수 없으며 통사 구조 분석, 선행절과 후행절의 의미관계, 통사적 제약을 확인하는 것으로 문법화 여부를 검증할 수 있을 것이다.

의존명사가 포함된 표현을 통합형 어미로 처리하려는 시도는 후행 요소 제약에도 원인이 있다. 의존명사에 통합되는 조사가 자유롭지 못하다는 것은 의존명사에 의해 제약이 발생하는 것으로 보인다. 이것은 다른 관점에서 볼 때 문법화 단계에서 발생하는 일종의 저지 현상과도 관련이 있어 보인다. 15세기에는 이유·원인으로 문장을 이어가기 위한 접속부사처럼 ‘이럴씨’와 ‘이런드’가 교체되어 사용된 예를 찾을 수 있는데 의존명사 ‘스’는 선행요소로 ‘-을’과 후행요소 ‘익’를 통합한 반면 의존명사 ‘ㄷ’는 ‘-은’과 ‘로’와 통합한 것을 볼 수 있다. 이 반대의 예는 찾을 수 없다. 이렇듯 의존명사를 중심으로 한 선행요소 제약은 통합형을 지향한다는 것을 알 수 있다.

문법화 과정에 있는 여러 연결 표현의 통합 관계를 살펴보도록 하자. ‘때문’은 ‘-기 때문에’의 꼴로 이유·원인의 연결어미처럼 사용된다. 관형형어미 ‘-는’과 ‘으로’는 잘 통합되지 않는다.⁴⁹⁾ ‘-는 바

48) 이에 대한 예외적 현상이 있는데 ‘이대로가 좋다. 들은 그대로를 옮겨 써라’처럼 ‘이대로, 그대로’와 같은 부사가 마치 대명사처럼 쓰인다는 점이다. 앞 문장은 ‘주어+부사어(이대로)+보조사(가)+좋다’으로 분석하여 해결할 수 있지만 뒷문장은 ‘를’을 보조사로 취급하여도 관형형의 수식을 받는 ‘그대로’를 부사로 취급할 수는 없다.

49) ‘-기 때문으로’가 ‘-기 때문에’와 같이 하나의 연결 표현처럼 다룰 수 없는 이유는 ‘-기 때문이다’가 보조용

람에, -는 통에'는 '-은 바람에, -은 통에'로도 쓰인다. 이것들을 오류로 보아도 좋은 건지 통계적인 연구가 필요하지만 표본이 매우 부족하다.(소강춘, <깜짝새1.6> 20C 후반 검색 결과→ -은 바람에:-는 바람에=5:1295, -은 통에:-는 통에=2:199)

졸고(2008)에서는 '-기 때문에', '-는 바람에', '-는 통에', '-ㄴ 탓에', '-ㄴ 덕분에'를 이유원인의 연결표현으로 삼고 이들의 통사적 제약을 논의한 바 있다. 이들은 모두 선행 서술어에 '-겠-'의 통합이 가능하지 않거나 '-을+명사+에'의 꼴을 보이지 않으며 후행절이 청유문, 명령문으로 종결되지도 않는다. '-는 바람에', '-는 통에'는 선행 서술어로 항상 동사를 취한다. 이것은 진행 과정의 의미를 나타내는 의존명사 '바람', '통' 때문인 것으로 보이며 이러한 이유로 선행절은 과거 사실이지만 관형형어미 '-는'을 선택하는 것으로 볼 수 있다. 또 '-는 바람에', '-는 통에'는 화자가 선행절의 사실을 항상 부정적으로 여기는데 부정적인 인식은 이미 벌어진 일에 대한 것으로서 후행절의 사건은 [+완료]의 상태를 나타낸다. 류루(2014)에서는 (6)과 같이 후행절의 서술어가 진행상의 '-고 있다'로 나타나고 있지만 진행상은 지속성을 가지고 있는 것으로 일반적인 현재형과는 다르다고 하였다. [+진행]의 의미는 [-완료]이지만 과거 사실부터 출발하였다는 점에서 후행절은 여전히 이미 일어난 사건이라는 것을 알 수 있다.

(6) 또한 보신에 도움이 된다면 닥치는 대로 뒤져서 먹는 바람에 세계 곳곳에서 희귀 동물을 멸종시키는 한 주범으로 한국인이 지목되고 있다.<사회를 보는 논리>

손춘섭(2001)에서는 '것, 대로, 데, 듯, 만, 바, 바람, 법, 뿐, 지, 채, 편'과 같은 의존명사가 관형형어미와 통합할 때 내포문으로서 모문을 수식하는 것으로 보았다. 그러나 이들을 모두 내포문을 이끄는 문법 표현으로 다루기에는 어려운 점이 있다. '데'의 경우 선행 관형형어미의 제약이나 후행 조사 통합제약이 거의 없다. 주어 일치, 서술어, 시제 등에도 제약이 거의 없다. 격조사 '가, 를'과 통합할 수도 있고 의미도 비교적 분명하여 어휘적인 용법이 많은 편이다. 이것은 '것'도 마찬가지이다. 어휘적인 용법이 많이 남아 있는 의존명사와 그렇지 않은 명사를 구분하는 것이 바람직하다.

그런 점에서 '대로'를 주목할 만하다. '대로'는 '-은 대로', '-는 대로', '-을 대로'에 의미차이가 있어 보인다.

(7) 가. 들은 대로 이야기하다.

언 구성이 아닌 것라는 점에서 찾을 수 있다. '-기 때문에'가 분열문 구조를 이룰 때 'A-기 때문에 B이다'가 'B는 A-기 때문이다'처럼 쓰인다. 분열문 구조를 이루기 때문에 선행문이 있을 때, '-기 때문이다'는 결과 선행절을 생략한 체 이유만 제시되기도 한다. 아래의 d와 같이 '-기 때문으로'가 [이유원인]의 연결 표현이 아니라 분열문 구조 그대로 명사문으로 들어 있음을 볼 수 있다.

- a. 환율이 떨어졌기 때문에 주식이 폭락했다.
- b. 주식이 폭락한 것은 환율이 떨어졌기 때문이다.
- c. 주식이 폭락했다. 환율이 떨어졌기 때문이다.
- d. 주식이 폭락한 것은 환율이 떨어졌기 때문으로 분석된다.

- 나. 집에 도착하는 대로 편지를 쓰다
 다. 그 둘의 애정은 식을 대로 식었다.
 라. 될 수 있는 대로 빨리 오다.

‘-은 대로’는 ‘모양, 상태, 행동을 그와 같이’의 의미를 가지고 있고, ‘-는 대로’는 ‘상태, 행동이 나타나는 즉시’라는 의미를 가지고 있으며, ‘-을 대로’는 ‘V1+을 대로+V1’의 반복 표현으로 쓰여 ‘최대한’의 의미를 가지고 있다. ‘-을 수 있는 대로’는 인접한 부분만 주목하면 ‘-는 대로’처럼 보이지만 ‘-을 수 있-’이 아직 이루어지지 않은 일에 대한 [가능]에 대한 표현으로 ‘-을 대로’와 같이 ‘최대한’의 의미를 가지고 있음을 확인할 수 있다. 이렇게 구분해서 보면 ‘-를’이 통합 가능한 것은 (7가)와 같은 ‘-은 대로’뿐임을 알 수 있다.

‘마련’은 다른 양상을 보인다. ‘-은/던 마련으로’ 구성으로 정도나 상태를 나타내는 연결 표현처럼 사용되는 용법은 점점 쇠퇴해 가고 있는 반면 ‘-기 마련이다’, ‘-게 마련이다’처럼 보조용언과 같은 용법도 보인다. 일반 명사의 용법, 동사 ‘마련하다’, ‘마련되다’도 자연스럽게 사용되고 있다.

4. 의존명사와 보조 용언

한국어 보조용언은 본용언과 연결되어 뜻을 보충하는 것으로 알려져 있다. 의미적으로는 선행 동사를 보충한다는 점에서 단순해 보이지만 통사적으로는 견해가 다양하다. 우선 <한글 맞춤법 해설> 제47항에 따르면, “여기서 말하는 보조 용언은, (1) ‘-아/-어’ 뒤에 연결되는 보조 용언, (2) 의존명사에 ‘-하다’나 ‘-싶다’가 붙어서 된 보조 용언을 가리킨다.”고 하였다. 보조용언은 띄어 쓰는 것을 원칙으로 하나 “비가 올성싶다.”처럼 붙여 쓰는 것을 허용하기도 한다. 연구자에 따라 차이가 있지만 연결어미 ‘-아/-어’, ‘-게’, ‘-지’, ‘-고’로 연결되어 의미를 보충하는 것을 보조용언으로 취급하고 있다. 학교 문법에서는 보조적 연결어미로 앞의 4개를 제시하고 있다. 우선 이에 대한 몇 가지 문제점을 지적할 수 있다.

- (8) 가. 보조용언이란 본용언과 맺는 의미적 관계인가? 통사적 관계인가?
 나. 관형사형어미가 용언을 연결할 수 있는가?
 다. ‘법하다, 성싶다’와 같은 단어가 보조용언이 아니라면 어떤 설정이 가능한가?
 라. ‘법하다’의 조어가 우선인가? 관형절의 ‘법’ 수식이 먼저인가?
 마. ‘마련이다, 법이다’와 같은 구성을 ‘법하다’ 구성과 유사하게 처리할 수 없는가?

한국어 보조용언의 특징을 알아보기에 앞서 다른 언어에서 비슷한 문법 범주의 특징을 참고하고자 한다. 보조용언은 다른 언어에서도 그 예를 쉽게 찾을 수 있다. 영어의 경우 ‘can, shall, will, must’ 등과 같은 조동사가 있는데 이들은 모두 [가능], [예정], [의도], [추측] 등으로 흔히 화자의 태도를 드러내는 양태 의미를 나타내는 것으로 알려져 있다. 동사의 부정 표현이나 의문문을 만들 때 쓰는

‘do’도 조동사로 다룬다. 분사에 선행하는 동사들도 조동사로 처리하고 있다. 전자를 서법조동사(modal verb)라고 하고 후자를 일반조동사 혹은 문법조동사(auxiliary verb)라고 한다. 이 두 조동사는 어순이 고정되어 있다. 서법조동사 뒤에는 동사의 원형을 쓴다. 서법조동사는 3인칭 단수의 주어라고 해도 ‘-s’가 붙지 않는다(예외, has to). 문법조동사 뒤의 본동사는 시제, 상을 나타내기 위해 굴절하므로 원형을 쓰지 않는다. 문법조동사는 3인칭 단수 주어일 때 굴절한다. ‘do’ 조동사는 부정문, 의문문을 만들 때 쓰는 문법조동사이다. 본동사는 원형을 쓰고 조동사인 ‘do’는 주어와 호응하여 굴절한다는 점에서 서법조동사와 문법조동사의 특징을 모두 가지고 있다. 한편 부정사에 선행하는 동사는 조동사로 취급하지 않는다. ‘have to, ought to’과 같은 조동사가 있가 있지만, 의미적으로는 한국어 ‘-고 싶다’와 대응되는 ‘본동사+to 부정사’의 ‘want to ~’는 조동사로 취급하지는 않는다.

영어 조동사의 특징을 정리하면 다음과 같다. 첫째, [가능], [의무], [의지] 등에 대한 화자의 심리적 태도를 나타내는 서법조동사와 부정문, 의문문, 시제, 상과 같은 문법을 나타내기 위한 문법조동사로 구분할 수 있다. 둘째, 서법조동사와 문법조동사는 서로 다른 형태, 통사적 특징을 가진다. 서법조동사는 본용언으로 사용되지 않는다. 문법조동사 ‘be, have, do’는 형식적으론 쓰일 뿐 본용언과 의미나 쓰임이 같지 않다. 셋째, ‘동사+to 부정사’는 본용언, 보조용언의 관계가 아니다. ‘have to, ought to’는 이미 하나의 조동사로 굳어진 것으로 ‘to’를 부정사로 분석해 낼 수 없다. 따라서 영어의 조동사는 형태, 의미, 통사에 모두 제약이 따르는 특징을 가지고 있다.

한국어의 경우에도 ‘-고 있다, -어 있다, -어 버리다’와 같이 상(相, aspect)을 나타내는 보조용언이나 ‘-지 않다, -지 못하다, -지 말다’와 같이 부정문이나 부정의 명령을 나타내는 보조용언이 있어 문법적인 의미를 보여 주고 있다. 이렇게 문법조동사는 발달한 반면 서법조동사는 전형적인 모습을 갖추고 있다고 말하기 어렵다. [추측], [의도]와 같은 양태 의미를 담당하는 선어말어미 ‘-겠-’이 있기 때문이고, 비슷한 의미를 담당하고 있는 ‘-을 것이다’나 [가능]의 ‘-을 수(가) 있다’는 우연적 구성이 있기 때문이다. ‘-어야 하다, -으려 하다’처럼 [의무], [의도] 표현이 쓰이고 ‘-을 듣하다/법하다’가 [추측] 표현으로 사용되지만 이들을 하나로 묶어 서법의 보조용언으로 규정하기에는 무리가 있다. 의미 범주에 따라 서법의 전형적인 형태로 보조용언이 아니라 선어말어미 ‘-겠-’이나 우연적 구성 ‘-을 수 있다’으로 삼을 수 있기 때문이다.

그리고 한국어 보조용언은 문법, 양태를 드러내는 것 이외에도 본용언에 다른 의미를 보충해 주는 것도 인정하고 있다. ‘-은 체하다, -은 척하다’는 행동의 과장한다는 의미를 가지고 있지만 명제 혹은 문장에 대한 화자의 심리적 태도를 드러내는 것과는 무관하다. ‘본용언+보조적 연결어미+보조용언’과 같은 전형적인 통사적 구성을 갖고 있으면서 합성동사가 아니고, 내포절이 아닐 경우 대부분 보조용언으로 처리하고 있다.⁵⁰⁾ 의미적으로 본다면 문법, 서법과 다른 제3의 분류가 필요한 것이며,

50) 손세모돌(1996)은 보조용언 설정 근거로 세 가지를 제시하였다.

- (1) 구문론적 의존성: 보조용언은 독립된 서술어가 될 수 없다. 예) 제수씨가 생각을 {해 보세요/*보세요}.
- (2) 대응형에 의한 비대치성: 보조용언은 대응형으로 대치되지 못한다. 예) 가. 윤희네 집으로 전화를 걸어 볼까? 나. {나도 전화를 걸어 볼까/나도 그래 볼까/*나도 전화를 걸어 그럴까}.
- (3) 두드러진 문법성: 동일한 형태로 본용언, 보조용언에 모두 쓰일 경우 서로 의미가 다르다. 보조용언은 주로 문법적 의미를 가진다. 예) 어제 저녁에 우리집 강아지가 갑자기 죽어 버렸어./안 입는 옷을 모두 쓰레

통사적으로 본다면 ‘-을 법하다’와 ‘-을 수 있다’ 같이 새로운 유형을 포함하게 될 가능성이 있는 것이다. 이 새로운 유형을 선행 연구에서는 인식 양태로 이해하려고 하는 예가 있다.

보조용언을 올바르게 정의하고 목록을 분류하기 위해서는 의미적인 구분과 통사적인 구분을 함께 고려해야 할 것이다. 의미적으로는 문법적 보조용언, 서법적 보조용언, 의미한정적 보조용언으로 나누어서 이해해야 한다. 통사적인 구분은 통사적 결합과 비통사적 결합으로 나눌 수 있다. 비통사적인 결합은 관형형어미의 의한 결합과 존재동사와의 결합으로 나누고 우연적 구성을 고려해야 할 것이다.

‘-을 법하다’, ‘-은 체하다’와 같은 ‘관형형어미+명사+하다’의 문법성에 대해 더 알아보자. 관형형어미가 사용되었다는 것은 ‘명사+하다’보다 ‘관형형어미+명사’의 통합이 우선했다는 것을 증명한다. ‘명사+하다’의 통합이 먼저라면 연결어미가 사용됐어야 한다. 그런데 한국어에서 관형절의 일반적인 의미 한정 방향은 앞에서 뒤라는 점이다. 보조용언이 서법, 상, 양태 의미를 더하는 방향은 그 반대 방향이다. 단순히 관형형어미가 용언과 용언을 결합할 수 없다는 문법성에 문제만 있는 것이 아니라 관형형어미의 수식을 받는 의존명사가 의미에 한정을 받지 못하고 반대로 의존명사가 선행 서술어나 선행절에 서법, 상, 양태의 문법적 의미가 더해진다는 것은 통사적인 모순과 함께 의미적인 모순도 함께 지니고 있음을 뜻한다. ‘-는바’가 하나의 연결어미로 쓰이는 것처럼 ‘-는 양’과 ‘-는 양하다’가 연결표현, 보조용언처럼 다른 용법으로 사용되었을 가능성에 대해 언급한 것처럼 보조용언의 서법, 상, 양태의 의미를 확보하기 위해서는 의존명사가 후행요소를 필수적으로 요구하는 것으로 보인다.

이러한 현상을 다른 관점에서 볼 때 의존명사의 후행요소를 기능동사로 취급하는 방법이 있으나 기능동사의 설정이 임의적인 조치이며 접미사와 구분 경계가 모호하고 기능동사와 결합한 거대한 절이 과연 서술절인지 의문이며 만약 그렇게 만들어진 서술절은 주어나 다른 문장성분을 어떤 방식으로 요구하는지 설명하기 어렵다는 점에서 한계가 있다.

5. 한국어교육에서의 의존 명사

중국어에는 단위성 의존명사에 해당하는 양사라는 범주가 있다. 비단위성 의존명사와 같은 것은 없다. 다른 언어에도 이렇게 복잡한 통사적 특징을 보이는 예를 찾기란 쉽지 않다. 그런데 한국어 문법서나 한국어 교재에서는 이러한 의존명사나 의존명사가 포함된 문법표현에 대한 자세한 설명을 담고 있지 않다. 한국어 학습자의 말뭉치가 대량으로 구축되거나 연구자들이 손쉽게 이용할 수 없는 상황이기 때문에 학습자가 의존명사를 얼마나 적극적으로 사용하고 있는지는 정확하게 알 수가 없다. 추정컨대, ‘것’, ‘때문’과 같이 사용빈도가 매우 높은 예는 쓰임이 활발하지만 그렇지 않은 경우엔 ‘이대로, 마음대로’와 같은 어휘적 용법을 제외하면 낮은 성취도를 보일 것이다.

‘대로’와 같은 경우에도 ‘-은 대로’, ‘-는 대로’, ‘-을 대로’, ‘-을 수 있는 대로’의 의미 차이를 구

기통에 버렸어.

분해서 가르치지 않을 것이다. 과연 학습자에게 ‘대로’의 원형 의미로 다양한 의미로 확장되어 나가도록 가르치는 것이 효과적인지 의문이다. 학습자의 혼란을 막고 잘못된 사용을 막기 위해서는 이들을 서로 다른 의미를 가진 각각의 통합형 문법 표현으로 가르치는 것이 효과적일 것이라고 본다. 표제어 제시 방식도 ‘-은 대로’, ‘-는 대로’, ‘-을 대로’, ‘-을 수 있는 대로’ 함께 제시하는 것보다는 사용빈도에 따라 학습 단계를 구분하고 시간적 간격을 두는 것이 혼란을 막는 방법으로 보인다. 조사 ‘대로’의 경우엔 ‘-은 대로’와 의미적으로 유사하기 때문에 비슷한 시기에 학습하는 것이 좋을 것이다.

의존명사와 의존명사가 포함된 문법 표현을 교수요목에 어떻게 배치하는가 하는 문제도 단순히 사용빈도나 학습성과도만을 고려하는 것을 벗어나 통합 관계의 특징이나 문법화에 주의할 필요가 있을 것이다.

서론에서 지적한 대로 의존명사 통합형 문법 표현에 대한 관심은 국어학이나 국어교육보다 한국어 교육이 더 앞서고 있다. 단지 교육적 편의가 목적이 아니라 철저한 분석과 검증을 통해 의존명사 통합형 문법 표현의 목록을 확장해 나가야 한다. 아직까지 그 목록이나 통사적 제약에 대한 연구 성과가 다양하지 못하기 때문에 앞으로 더 많은 연구 성과를 내어 놓을 것으로 기대된다.

6. 결론

의존명사 통합형 문법 표현이 최근 한국어 교육에서는 주목을 받고 있다. 그러나 이 문법 표현들이 가지는 통합 관계의 특징에 대한 검토는 미루어 두고 용법, 의미, 통사적 제약, 교육 방안에만 몰두하였다. 의존명사가 포함된 문법 표현이 같은 통합 관계는 매우 복잡하며 그 원인이 의존명사의 의미적 특징과 문법화에 있는 것으로 보았다.

2장에서는 의존명사의 선행 서술어와 후행 조사, ‘-하다’, ‘-이다’의 통합 관계 제약을 살펴보았다. 3장에서는 의존명사 통합형 문법 표현이 개별적으로 처리되어야 할 근거를 제시하였다. 4장에서는 보조용언의 특징과 ‘명사+하다’ 구성의 통사론적, 의미론적 해석의 한계를 지적하였다. 5장에서는 ‘-은 대로’, ‘-는 대로’, ‘-을 대로’, ‘-을 수 있는 대로’의 의미 차이가 있기 때문에 서로 다른 문법 표현으로 학습될 때 더 효과적일 수 있다고 하였다. 또 의존명사 통합형 문법 표현은 한국어 교육에서 지속적인 연구 성과를 낼 수 있을 것으로 기대하였다.

■ 참고문헌 ■

- 고영근(1970), 「현대국어의 준자립형식에 대한 연구 -형식명사를 중심으로」, <어학연구> 6.1, 서울대학교 어학연구소.[고영근(1989)에 재수록]
- _____ (1989), 『국어 형태론 연구』, 서울대학교 출판부.
- 류 루(2014), 『의존명사 포함 이유 구문 표현 연구』, 동국대학교 석사학위논문.
- 민현식(1998), 「의존명사」, 서태룡 외, 『문법연구와 자료』, 태학사.
- 박대범(2008), 『한국어 학습자를 위한 이유·원인의 연결표현 교육 연구』, 상명대학교 석사학위논문.
- 박부자(2008), 「16세기 국어 {대로}의 변화」, <국어학> 52, 국어학회, 221-255쪽.
- _____ (2010), 「'대로'의 형성」, <구결연구> 24, 구결학회, 201-236쪽.
- 손세모돌(1996), 『국어 보조용언 연구』, 한국문화사.
- 손춘섭(2011), 「한국어 의존명사에 대한 교육 방안 연구」, <광신논단> 20, 광신대학교, 279-310쪽.
- 시정곤·김건희(2009), 「의존명사 구문의 양태적 고찰」, <한국어학> 44, 한국어학회, 177-212.
- 안정아(2007), 「현대 국어 의존 명사의 의미 연구」, 고려대학교 박사학위 논문.
- _____ (2004가), 「'-는 법이다'류의 양태표현 연구」, <국어학> 44, 185-210쪽.
- _____ (2004나), 「'N+이다' 구성의 양태의미 연구」, <담화와 인지> 11-1, 담화인지언어학회, 149-172쪽.
- 안주호(2006), 「현대국어의 의존명사 목록에 대하여」, <어문학> 93, 한국어문학회, 57-79쪽.
- 최전승(2007), 「19세기 후기 국어에서 의존명사로의 문법화 과정과 역사적 연속성」, <국어문학> 43, 국어 문학회, 55-115쪽.

한국어교육학 사전의 구성 원리와 실제

-문법 교육 영역을 중심으로-

신범숙 (서울대학교)

1. 들어가는 말

2000년대 이후 한국어교육이 급격한 양적 팽창을 이루면서 한국어교육에 관한 다각적인 연구가 활발히 수행되었다. 그러나 한국어교육의 학문적 체계에 대한 학계의 논의가 충분히 이루어지지 않은 상황에서 한국어교육의 급속한 활성화와 함께 이루어져 온 한국어교육 분야의 연구들은 필연적으로 언어학 사전(1993), 국어교육학 사전(1999), 응용언어학 사전(2001), 교육학 용어 사전(1994) 등 유사 영역 사전의 용어와 개념에 대한 정의를 바탕으로 수행될 수밖에 없었다⁵¹⁾. 그리고 이와 같은 통일된 개념 및 용어에 대한 정의의 부재는 한국어교육계 내의 원활한 학문적 논의를 방해할 뿐만 아니라 한국어교육이라는 학문 분야의 정체성을 의심하게 하는 요소로서 문제시 되어 왔다.

‘한국어교육학 사전’은 이와 같은 학문 공동체의 의사소통 장애 요소를 해결하고 앞으로 한국어교육이 독립된 학문 분야로서의 정체성을 확립해 나가기 위한 바탕을 마련하고자 구상되었다. 그리고 한국어교육학에서 다루지는 광범위한 분야의 전문 용어를 주제별로 기술함으로써 한국어교육학 이론의 전문화를 이루고 체계화된 교육 항목을 제공할 것을 목표로 약 3년의 기간을 통해 편찬되어 마침내 그 완성을 눈앞에 두고 있다.

본고에서는 ‘한국어교육학 사전’이 담고 있는 17개의 주제 영역 중 ‘문법 교육’을 선정하여 그 거시적·미시적 편찬 원리와 실제적 적용 사례를 소개함으로써 본 사전의 체계에 대한 학계의 이해를 제고하고자 한다.

51) 2012년 5월에 한국어교육 관련 전공자와 연구자 및 교사 440명을 대상으로 실시한 조사에 따르면, 응답자의 83.7%가 한국어교육 연구 및 개념 학습에서 학습자용 사전(표준국어대사전, 한국어 학습용 사전 등)을 이용하고 있는 것으로 나타났다. 또한 대부분의 응답자가 기존에 이용한 사전에서 제시하는 한국어 예시(46.5%)와 개념 설명이 불충분함(32.1%)을 지적하였으며, 전체 응답자 중 97.7%가 한국어교육을 위한 교수-학습 및 연구를 위한 전문 용어 사전의 개발이 필요하다고 응답했다(이수미, 2013: 211~212).

2. 한국어교육학 사전의 거시 구조 설정 원리와 실제

한국어교육학 사전의 1차 표제어 선정 원리는 크게 ①용어 사전에서의 출현 빈도, ②논제화 정도, ③한국어교육과의 직접 관련성, ④핵심 어휘 포함 정도의 네 가지로 요약할 수 있다.

1차 표제어 추출 시에는 먼저 유사 영역 사전⁵²⁾의 표제어와 한국어교육학 관련 개론서에 등장하는 핵심어들의 출현 빈도를 조사하였다. 이는 한국어교육을 위한 전문 용어 사전이 전무한 상황에서 빈도 높게 나타나는 학술적 개념어들을 추출하기 위한 방안이었다. 또한 한국어교육 분야에서의 논제화 정도를 판단하기 위해 한국어교육 학회지⁵³⁾에 5년(2006년~2011년) 간 게재된 논문의 핵심어 빈도를 조사하였다.

이와 같은 문헌 조사를 통해 추출된 표제어는 총 10,803개였는데 이 중 출현 빈도가 2회 이상으로 나타난 1,296개 어휘를 상위어로 구분하여 한국어교육과의 직접 관련성을 조사하였다. 1,296개 표제어가 가진 한국어교육과의 관련성 정도는 8개 대학⁵⁴⁾에 설치된 한국어교육학과의 교과목 및 한국어교원 자격증 시험 과목에 등장하는 개념어와의 교차 검토를 통해 판단했다.

이렇게 추출된 표제어 목록을 바탕으로, 주제 영역을 설정하는 거시 구조 연구가 진행되었다. 전문 용어 사전인 한국어교육학 사전의 주제 영역 설정은 한국어교육학의 학문적 체계 설립을 주안으로 두었으며, 한국어교육학에서 연구되는 용어들이 이 체계 안에서 어떤 위계로 배치되고 있는가를 연구의 핵심으로 삼았다. 한국어교육학 사전은 이를 통해 궁극적으로 한국어교육학의 세부 영역의 정립 및 용어의 위계화를 이루고자 했다(윤여탁, 2012:16).

그리고 거시 구조 설정 과정에서 도출된 23개의 주제 영역의 틀 안에서 각 표제어가 어느 영역에 속하는지에 대한 분류 작업을 실시했다. 이렇게 도출된 주제 영역 및 하위 표제어들은 전문가 및 사전 예상 사용자 집단에 대한 설문 조사, 그리고 각 영역 실무진 및 전문가 집단의 공동 연구와 검토를 통해 총 17개의 주제 영역과 999개 표제어로 압축되었다(2014년 5월 현재).

표 1. '한국어교육학 사전'의 17개 주제 영역 및 표제어 수

주제 영역	표제어 수
1. 언어학	106
2. 습득론	105
3. 연구방법론	33
4. 발음 교육	85
5. 어휘 교육	99
6. 문법 교육	102
7. 의미·화용 교육	46
8. 표기·문자/한국어사	33

52) 국어교육학사전(서울대학교국어교육연구소저, 1999), 영어교육사전(조명원 외 저, 1993), 응용언어학사전(일본어판)(고이케 외 저, 2003), 언어교수-학습의 백과사전(Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, M. Byram, 2000)

53) 국제한국어교육학회, 이중언어학회, 국제한국언어문화학회, 한국어언어문화교육학회

54) 서울대, 경희대, 고려대, 연세대, 이화여대, 한양대, 한국외국어대 등

9. 교육과정	29
10. 교재	37
11. 교수법	35
12. 평가	54
13. 기능 교육	100
14. 교육 정책	36
15. 문화교육	40
16. 다문화 교육	30
17. 문학 교육	29
총계	999

문법 교육 영역 경우, 표제어 추출을 위한 개론서 선정 시에는 문법 교육 영역의 특수성을 고려하여 모어 화자를 위한 문법 개론서도 함께 참고하였다. 또한 실제 교육 현장에서 사용되는 용어의 중요도와 활용도를 반영하기 위해 주요 대학 부설 한국어교육 기관에서 편찬된 한국어 교재 12종을 참고 자료로 선정했다. 2절에서 소개한 유사 영역 사전 및 논문 및 문법 교육 영역의 1차 표제어 추출을 위해 선정된 개론서와 한국어교육 교재의 목록은 아래의 표 2와 같다.

표 36. 표제어 선정을 위한 문헌 조사 자료의 목록

개론서	저자	출판 연도
국어 문법론의 이해	민현식·왕문용(1993)	1993
국어 문법의 교육과 연구	이충우	2006
국어교육론2(국어문법기능교육론)	한국어교육학회	2005
국어학 개설	이익섭	1986
문법 교육론	임지룡 외	2010
문법 교육론과 국어학적 지식의 지평 확장	주세형	2006
문법 교육의 이해와 실제	송현정	2006
문법 교육의 탐구	박덕유	2002
문법 현상과 교육	김광해	2008
언어학과 문법 교육	이석주 외	2007
외국어로서의 한국어교육학 개론	허용 외	2009
외국인을 위한 한국어문법1, 2	국립국어원	2005
우리말 문법론	고영근·구본관	2008
표준국어문법론	남기심·고영근	2011
학교 문법 교육론	이관규	2008
학교문법과 문법교육	임지룡 외	2005
한국어교육의 이해	허용 외	2009
한국어교육의 이해	국립국어원	2009
한국어문법	이익섭	2005
한국어 문법 교육	한재영 외	2008
한국어교육론1, 2	국제한국어교육학회	2008
한국어와 한국어교육	박영순 외	2010

Kommunikative Einheiten in der Grammatik, 의 사소통 단위와 문장	Zifonun, G., 이희자역,	2002
한국어교육용 교재	발행 기관명	
한국어	서울대학교	
한국어 회화	경희대학교	
재미있는 한국어	경희대학교	
이화 한국어	이화여자대학교	
외국인을 위한 한국어	한국외국어대학교	
연세 한국어	연세대학교	
서강 한국어	서강대학교	
비즈니스 한국어	연세대학교	
배우기 쉬운 한국어	성균관대학교	
말이 트이는 한국어	이화여자대학교	

1차 문헌 조사를 통해 추출된 문법 교육 영역의 표제어 항목에 대해서는 다시 연구진 검토가 이루어졌다. 이 단계에서는 중복되거나 비중이 떨어진다고 판단되는 항목들이 삭제되었으며 기초적인 표제어 간 위계화가 시도되었다. 이를 통해 정리된 표제어 목록은 한국어 교사와의 면담을 통해 수정 보완되었으며 설문지법과 서면 검토, 인터뷰 등의 방식을 통한 전문가의 검토에 따라 재정비되었다.

3. 한국어교육학 사전의 미시 구조 설정 원리와 실제

위에서 소개한 일련의 작업을 통해 문법 교육 영역으로 분류된 표제어는 총 102개였으며 이들은 그림 1과 같이 크게 ‘문장’, ‘표현’ 그리고 논제화 정도가 높은 ‘기타 주요 개념’으로 구조화되었다.

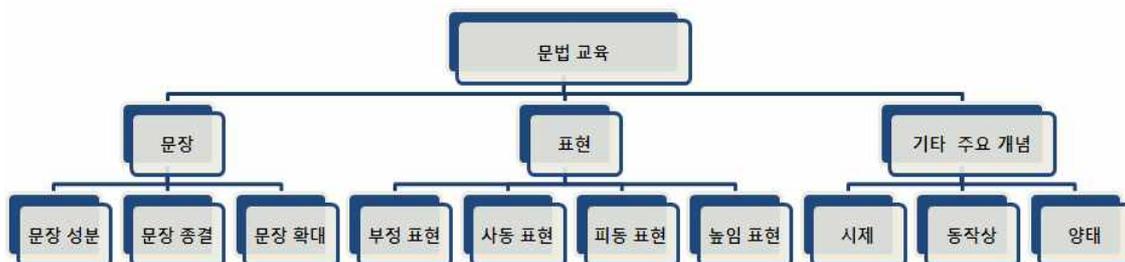


그림 41 ‘문법 교육’ 영역의 표제어 구조

3.1. 표제어 위계화의 원리와 실제

서승아(2011)는 언어 교육과 관련된 5종의 유사 영역 사전이 구현하고 있는 미시 구조에 대한 분석 결과를 바탕으로, 전문 용어 사전인 한국어교육학 사전의 미시 구조는 표제어의 상위어와 하위어 구분, 생성 원인, 소멸 원인, 연구 동향, 범위, 쟁점과 연구 가치 등의 정보를 반영해야 한다고 밝혔다. 또한 이와 같은 정보 반영을 위해 형태론적이며 방법론적 측면에서 ‘표제어 위계화(항목별 수준의 설정)’ 및 ‘표제어 내 기술 항목의 설정’이라는 방안을 제시하였다. 이 중 문법 교육 영역 표제어를 바탕으로 표제어 위계화의 예를 보이면 다음과 같다.

표 3. 표제어 위계화의 예

수준	기술 항목	예
0수준	주제 영역명	문법 교육
1수준	개념/역사/요건/도구	양태 표현
2수준	종류/과정/목적/체제	양태의 종류
3수준	유형/속성	가능

표제어 위계화의 세부 형식 원리에 대해서는 신현단(2013)에서 네 가지로 제시한 바 있는데 이후의 연구 결과를 반영하여 해당 내용을 요약 제시하면 다음과 같다(2014년 5월 현재).

- (1) 하나의 개념에 대해 유사한 의미를 나타내는 용어가 두 개 이상 혼용되는 경우에는 그 중 하나만을 선정하여 표제어로 제시한다. 표제어로 제시하지 않는 유사 용어는 사용자의 내용 검색 편의성을 제고하기 위해 그 목록을 제시하며, 표제어로 선정된 용어에 대해 기술하면서 유사 용어와의 관련성을 설명하도록 한다. 이와 같은 유사어 목록의 제시는 사전 사용자의 표제어 이해에 대한 혼란을 막기 위한 것이다.
- (2) 표제어는 하나의 용어로 구성하는 것을 원칙으로 한다. 그러나 두 개의 용어를 비교·대조하는 것이 사전 개념의 기술에 용이할 경우에는 예외를 둘 수 있다.
- (3) 2수준 표제어의 ‘유형’이 되는 용어 중 대표적인 것을 3수준 표제어로 선정할 수 있다.
- (4) 3수준 표제어의 하위 개념어 중 개별 기술이 필요하다고 판단되는 중요 키워드의 경우 3수준 표제어를 설명하기 위한 ‘검색어’로 제시한다. ‘검색어’로 제시된 용어에 대해서는 3수준 표제어 기술 내용 안에서 정의문을 제시한다. 그러나 해당 표제어의 중요성이 높아 삭제가 어려운 경우에는 다른 3수준 표제어들과 함께 3수준 표제어로 배열한다.

문법 교육 영역에서 서승아(2011)의 항목별 수준 설정 원리에 따라 1수준 표제어로 선정된 것은 ‘문장 성분’, ‘문장 종결’, ‘문장 확대’, ‘시제’, ‘동작상’, ‘부정 표현’, ‘사동 표현’, ‘피동 표현’, ‘높임 표현’, ‘시제’, ‘동작상’, ‘양태’의 총 12개 표제어였다. 이 중 ‘문장’ 부분은 문장 성분, 문장 종결, 문

장 확대 등 문장론과 관련한 개관이라고 볼 수 있다. 그리고 ‘표현’ 부분은 부정 표현, 높임 표현, 사피동 표현 등과 같이 한국어교육 현장에서 교수 학습 내용으로 제공될 수 있는 필수 내용들을 중심으로 구성되었다. 이 외에도 시제, 양태, 동작상 등과 같이 현재 한국어교육에서 다양하게 논의되고 있는 주제들 또한 문법 교육 영역의 표제어로 추출되었다.

1수준 표제어를 제외한 94개 표제어들은 이후 표제어 위계화의 원칙에 따라 다시 2수준(■)과 3수준(□)으로 분류되었다. 이 중 ‘부정 표현’과 ‘시제’의 하위 표제어를 예로 들어 제시하면 다음과 같다.

표 4. 문법 교육 영역 하위 표제어 선정 및 위계화의 예

표제어	유사어	부표제어	검색어
6.5 부정 표현	부정, 부정문		
■ 짧은 부정문	단형 부정	(1)	(4)
□ ‘인’ 부정문	의지 부정		
□ ‘못’ 부정문	능력 부정		
■ 긴 부정문	장형 부정		
□ ‘말다’ 부정문	말다		
■ 이중 부정	겹부정, 중부정		
■ 부정의 초점			
■ 부정 표현의 호응	부정 극성, 부정 극어, 부정 극성 성분		
6.6 시제			
■ 발화시와 사건시	절대시제, 상대시제		
□ 현재 시제	(2)		
□ 과거 시제			
□ ‘-았/었-’과 ‘-더-’			
□ ‘-았/었던’과 ‘-던’	(3)		
□ ‘-았/었더니’와 ‘-더니’			
□ 미래 시제			

그러나 이렇게 설정된 표제어의 목록 및 위계는 실제 표제어 집필이 진행됨에 따라 부분적이고 지속적인 수정을 거치게 되었다. 이와 같은 수정이 필요하게 된 이유로는 먼저, 기초 연구를 통해 추출된 표제어 및 그 분류가 한국어교육 분야에서 사용되는 용어와 실제적 요구를 충분히 반영하지 못했기 때문이라는 점을 들 수 있다.

그림 2의 원 표제어 목록이 보여주는 개론서적 개념 분류는 표제어 집필 시 한국어교육학의 연구 및 교수 학습에서 제기되는 실제적 논의를 담는 데 장애가 되었다. 이에 따라 표제어의 집필 내용이 국어학의 기존 연구 내용을 서술하는 데 머물러 한국어교육학 사전으로서의 특성을 보이지 못한다는 한계를 극복하기 위해 표제어의 명칭 및 하위분류에 대한 수정이 이루어졌다. 변경 후 목록에 대해서는 하위 표제어간 위계가 맞지 않는다는 문제 제기가 있었으나 한국어교육을 위한 사전의 제작이라는 본 사업의 목적에 따라 좀 더 사용자의 요구에 맞는 내용을 제공하는 것이 하위 표제어간 위계 설정보다 중요할 것이라는 중론에 따라 변경안과 같은 하위 표제어 목록을 유지하게 되었다.

원 표제어	표제어 변경안
문장 확대 ■ 홀문장과 겹문장 ■ 연결 어미와 이어진 문장 □ 대등적 연결 어미와 대등하게 이어진 문장 □ 종속적 연결 어미와 종속적으로 이어진 문장	6.4 문장의 확대 ■ 홀문장과 겹문장 ■ 연결 어미와 이어진 문장 □ 원인의 연결 어미 □ 목적의 연결 어미 □ 가정의 연결 어미 □ ‘-(으)니까’와 ‘-아/어서’, ‘-느라고’의 차이 □ ‘-았/었더니’와 ‘-더니’의 차이
■ 전성 어미와 안은 문장 □ 명사형 전성 어미와 명사절 □ 관형사형 전성 어미와 관형사절 □ 부사형 전성 어미와 부사절 □ 인용절 □ 서술절	■ 전성 어미와 안은 문장 □ ‘-(으)ㄴ’과 ‘-기’의 의미적 차이 □ ‘-던’과 ‘-았/었던’의 차이 □ 인용 표현의 의미 기능

그림 2. ‘문장 확대’의 표제어 변경 안

또한 하위분류에 대해 완전한 합의가 이루어지지 않은 표제어의 하위 목록 설정 역시 지속적인 수정을 필요로 했다. 이 중 대표적인 예로는 ‘양태 표현’의 하위 표제어 설정 문제를 들 수 있다. 표제어 설정 후 실제 집필이 이루어지면서 ‘양태 표현’의 하위 표제어에 대해 수차례의 검토가 수행되었는데 이는 전문가 회의에서 지속적으로 ‘양태 표현’의 하위 표제어 타당성에 대한 의문이 제기되었기 때문이었다.

원 표제어 설정에 대해 전문가 회의에서 제기한 문제점은 첫째, ‘하위 양태 분류 설정에 신뢰성이 있는가’, 둘째, ‘한국어교육에서 논의할 의의가 있는 하위 영역인가’였다. 이에 따라 먼저 양태 관련 서적 및 논문 읽기를 통한 내부 세미나를 통해 1차년도 표제어를 수정하였다. 그리고 이후 해당 영역에 대한 전문성을 가졌다고 판단되는 국어학 연구자에게 수정안의 표제어 설정에 대한 자문을 구하고, 그 결과에 따라 다음 두 표제어를 삭제하였다.

- ‘경험’: 현재까지의 양태 논의에서 다루어진 바가 없는 분류이며, 그 층위도 여타 하위 표제어들과 차이가 있다. 또한 만약 이 분류를 인정할 경우 ‘경험’이 인식양태에 속하는지 의무양태에 속하는지 추론하기 어렵고, 인식양태에 속한다면 무엇과 어떤 대립을 이루고 있는지도 알기 어렵다.

- ‘계획’: 국내의 일부 논의에서 ‘-려고, -고자’를 의도를 나타내는 양태 어미로 다룬 바 있으나 이에 대해서는 다양한 논의가 진행 중이다. 만약 ‘-려고 하다, -고자 하다’를 우연적 양태 표현으로 보아 이를 포함시키 고자 하더라도 이를 ‘계획’이라고 하기는 어렵다.

그림 3. ‘양태 표현’의 하위 표제어 설정에 대한 전문가 자문 내용의 일부

이후 해당 영역에 대한 연구를 수행해 온 한국어교육학 분야 전문가에게 두 번째 자문을 의뢰했는데, 이는 ‘문장의 확대’의 하위 표제어 수정과 마찬가지로 실제 사전 사용자들에게 익숙하며 유의미한 표제어를 설정하기 위한 절차였다. 그 결과 ‘허락’과 ‘의무’를 한국어교육 분야에서 널리 통용되는 용어인 ‘허가’ 및 ‘당위’로 수정하였으며, ‘의도’와 ‘당연’, ‘근접’이라는 세 가지 표제어를 새로 설정하여 다음과 같은 최종 표제어 목록을 도출하였다.

원 표제어	내부 수정	1차 자문	2차 자문 완료안
■ 양태의 종류 <input type="checkbox"/> 허락 <input type="checkbox"/> 의무 <input type="checkbox"/> 추측 <input type="checkbox"/> 의지 <input type="checkbox"/> 금지 <input type="checkbox"/> 감탄 <input type="checkbox"/> 회상 <input type="checkbox"/> 경계 <input type="checkbox"/> 예정 <input type="checkbox"/> 권유 <input type="checkbox"/> 약속	■ 양태의 종류 <input type="checkbox"/> 가능 <input type="checkbox"/> 허락 <input type="checkbox"/> 의무 <input type="checkbox"/> 추측 <input type="checkbox"/> 경험 <input type="checkbox"/> 의지 <input type="checkbox"/> 계획 <input type="checkbox"/> 후회 <input type="checkbox"/> 금지 <input type="checkbox"/> 희망	■ 양태의 종류 <input type="checkbox"/> 가능 <input type="checkbox"/> 허락 <input type="checkbox"/> 의무 <input type="checkbox"/> 추측 <input type="checkbox"/> 의지 <input type="checkbox"/> 후회 <input type="checkbox"/> 금지 <input type="checkbox"/> 희망	■ 양태의 종류 <input type="checkbox"/> 가능 <input type="checkbox"/> 허가 <input type="checkbox"/> 당위 <input type="checkbox"/> 추측 <input type="checkbox"/> 의지 <input type="checkbox"/> 의도 <input type="checkbox"/> 당연 <input type="checkbox"/> 근접 <input type="checkbox"/> 후회 <input type="checkbox"/> 금지 <input type="checkbox"/> 희망

그림 3. ‘양태 표현’의 하위 표제어 수정 과정 및 최종안

3.2. 표제어 내용 기술의 구조와 실제

전문 용어 사전인 한국어교육학 사전은 각 표제어별 기술에 있어 3단 구성에 따른 완결된 텍스트를 제공하고자 했다. 그리고 전체 사전 기술 내용의 통일성을 제고하기 위해 ①내부 연구진 견본 집필 ②견본 검토를 통한 전체 표제어 기술 지침 마련 ③전체 기술 지침을 바탕으로 한 주제 영역별 표제어 기술 구조 도출의 단계를 거쳐 아래와 같은 미시적 내용 기술의 체계를 마련했다.

표 5. 한국어교육학 사전의 내용 기술 구조(윤여탁 외, 2012)

•처음	정의문
•중간	주제별 표제어의 특성상 상이할 수 있으나 다음과 같은 내용을 기술할 수 있다. - 용어를 바라보는 다양한 관점(학자별, 연구별 등) - 연구사 - 역사적 변천(통시적 관점) - 표제어에 대한 예시
•끝	주제별 표제어의 특성상 상이할 수 있으나 다음과 같은 내용을 기술할 수 있다. - 전망 - 문제점 및 한계 - 해결해야 할 과제 - 1수준에서는 ‘한국어교육’과 관련된 연구 동향 및 전망

위와 같은 기본 기술 구조를 반영하여 문법 교육 영역의 표제어 견본을 집필한 결과 2, 3수준 표제어의 기술 시 ‘중간’에 속하는 부분은 대개 예시를 중심으로 서술되는 경향이 발견되었다. 또한 ‘끝’에 속하는 부분에서는 한국어교육에서 해당 표제어가 가지는 의의 및 교수 경향에 대한 서술이 주를 이루는 것을 볼 수 있었다. 전체 표제어 집필 및 원고 수합 후 수행된 1~4차 검토, 수정 및

표제어

처음: 정의문

어휘적 사용
어휘적 사용(語彙的使動)은 사동의 의미가 내재되어 있는 동사에 의해 실현되는 사용 표현이다.

어휘적 사용은 주로 ‘시키다’에 의해 실현되며, ‘보내다’, ‘적시다’와 같은 특정 어휘에 의해 실현되기도 한다.

(1) 학생들이 정소를 **했다**.
(2) 선생님께서 학생들에게 정소를 **시켰다**.
(3) 선생님께서 학생들에게 정소를 **시켰다**.

중간: 표제어에 대한 설명 및 예시

(1)에서는 ‘하다’라는 동사를 사용하여 주어가 직접 동작을 수행하는 주체임을 드러내는 반면, (2)와 (3)에서는 사동의 의미가 내재된 ‘시키다’라는 단어를 사용하여 문장의 주어가 행동의 수행 주체가 아니라 사동주의 역할을 하는 사동의 의미를 표현한다. ‘시키다’에 의한 사용 표현은 ‘정소하다’, ‘공부하다’, ‘발표하다’, ‘연습하다’ 등과 같이 ‘서술성 명사 + 하다’로 구성된 동사의 사용을 표현할 때에만 사용 가능하다. (2)와 같이 동사 ‘시키다’를 사용하여 ‘을/를 시키다’의 형식으로 사용을 표현할 수도 있고, (3)과 같이 접사 ‘시키다’를 서술성을 갖는 명사 뒤에 결합하여 어휘화함으로써 사용을 표현할 수도 있다. (3)과 같은 경우 ‘시키다’가 사동의 의미를 더하는 접미사이기 때문에 접미사 사용으로 볼 수도 있다. 하지만 ‘시키다’는 ‘서술성 명사 + 하다’의 부리가 자유로운 경우에 사용되고, 다른 파생 접미사에 비해 동사의 어휘적 의미가 강하게 살아 있기 때문에 어휘적 사용으로 보는 것이 일반적이다.

(4) 엄마가 동생을 학교에 **보냈다**.
(5) 아빠가 이들을 **적셔서** 불을 **켰다**.
(6) 엄마가 거실에 있던 텔레비전을 **얻었다**.
(7) 아빠가 넘어져서 **ülő고** 있는 동생을 **일으켰다**.

(4)에서는 ‘가다’와 대응하여 사동의 의미를 갖는 ‘보내다’라는 단어를 사용한다. (5)~(7)에서는 각각 ‘짓다’에 대응하는 ‘적시다’, ‘얻다’에 대응하는 ‘얻다’, ‘일다’에 대응하는 ‘일으키다’라는 어휘를 사용한다. (4)가 별개의 어휘를 통해 사동의 의미가 표현되는 것과 달리 (5)~(7)에서는 주동의 의미를 갖는 어휘에 ‘-시-’, ‘-애-’, ‘-으키’와 같은 사동의 의미를 나타내는 접사가 붙어 만들어진 어휘에 의해 사동이 실현된다. 따라서 (5)~(7)을 접미사 사용으로 볼 수도 있지만, 이들 접미사가 붙어 사용사가 되는 예가 하나씩밖에 존재하지 않기 때문에 어휘화되어 사동의 의미를 갖는 하나의 단어로 굳어진 것으로 보아 어휘적 사용으로 보는 것이 일반적이다.

끝: ‘한국어교육과의 관련성’

(1)~(7)에서 확인할 수 있듯이 어휘적 사용에서는 사동이 실현되는 과정에서 문법적인 기교도 한다. 그러나 의미상으로 문장의 주어가 직접 행위를 하는 주체가 아니라 어떤 행위를 하는 주체라는 점에 주목한다면 어휘적 사용 또한 사용 표현 교육 내용에 포함될 수 있다.

한국어교육에서는 접미사 사용과 ‘-게 하다’ 사용에 비해 생산성이 높지 않은 어휘적 사용은 사용 표현의 교육 내용으로 다루기보다는 각각의 단어가 개별적으로 접근하여 어휘 교육의 측면에서 다루는 것이 일반적이다. 그러나 이를 어휘가 공통적으로 사동의 의미를 지니고 있다는 점, ‘시키다’의 경우 접사로 사용될 정도로 생산성이 높다는 점에 주목한다면 어휘적 사용 또한 사용 표현 교육 내용에 포함될 수 있다.

유의어 및 검색어, 관련어

집필자 명

= ‘시키다’ 사용
검사용, 사용법, 사용 표현, 사용문, 어휘적 사용, ‘시키다’ 사용
[참고문헌]
• 권재일(2012), 한국어 문법론, 태학사.
• 고영근·구분관(2008), 우리말 문법론, 집문당.
• 국립국어원(2005), (외국인을 위한) 한국어 문법 1, 커뮤니케이션북스.
• 남기삼·고영근(1993), 표준 국어 문법론, 탑출판사.

그림 4. 문법 교육 표제어 기술의 예

재집필 과정에서는 이와 같은 문법 교육 표제어 기술 경향을 강화하는 방향으로의 형식 통일 작업이 이루어졌다.

이러한 기술 구조의 통일 작업을 거치면서 가장 어려움을 겪은 부분은 기술 내용 중 ‘끝’의 ‘한국어교육적 의의’ 부분이 차지하는 비중을 늘리는 작업이었다. 한국어교육에 있어 각 표제어가 가지는 의의 및 교수 학습의 실제에 대한 기술은 한국어교육학 사전으로서의 정체성을 드러내는 부분임과 동시에 사전 이용자들에게 가장 실제적인 정보를 제공할 수 있는 부분이다. 그러나 연구진과 집필진⁵⁵⁾, 검토진이 모두 그 필요성에 대해 동의하였음에도 불구하고, 기술의 근거로 삼을 수 있는 연구 결과물이 존재하지 않는 경우가 많아 충분한 기술 내용을 확보하지 못한 경우가 많았다.

5. 마치며

지금까지 한국어교육학 사전의 17개 주제 영역 중 문법 교육 영역을 중심으로, 지난 3년의 연구 기간을 통해 구축한 사전의 거시적·미시적 구성의 원리, 그리고 집필의 실재를 살펴보았다.

한국어교육학 사전의 편찬은 한국어교육의 전문화와 체계화된 교육 항목 제공의 초석을 다지기 위해 이루어진 작업이다. 지난 3년간 약 230여명의 한국어교육학 전문가들이 참여한 이 작업의 결과는 현재 한국어교육학이 발휘할 수 있는 학문적 역량의 총 집결로서 향후 원활한 학문적 소통과 연구에 있어 매우 긍정적인 영향력을 발휘할 것이다.

그러나 교육학 사전으로서 표제어 기술 내용을 구성하면서 한국어교육 현장에 관련된 기술 분량 확보에 겪은 어려움은 향후 지속적인 연구를 통해 보다 실제적이고 대표성있는 교수 학습 방안의 구안 및 합의를 도출해야 한다는 과제를 던져준다. 앞으로 보다 정치(精緻)한 현장의 연구와 활발한 학문적 논의를 통해 이와 같은 문제점이 해결되기를 희망한다.

55) 각 표제어 집필자는 다음과 같은 기준을 통해 선별되었다(운여탁, 2013:68).

- ① 해당 표제어와 연관된 주제의 논문을 작성한 박사 학위자일 것.
- ② 해당 표제어와 연관된 주제의 논문을 작성한 박사 학위자가 아닐 경우, 논문 및 단행본 등 연구 결과물을 통해 그에 준하는 전문성을 확인할 수 있는 자일 것.
- ③ 가급적 한국어교육 경력이나 한국어교육에 대한 연구 등을 진행하여 해당 분야에 대한 이해를 갖춘 자일 것.
- ④ 위의 조건을 충족하는 적절한 집필자가 없을 경우, 국어학 및 국어교육 분야에서의 연구를 통해 해당 표제어에 관련된 전문 지식을 가지고 있다고 확인할 수 있는 자를 선정할 것.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2003), 한국어교육학의 학문적 정체성 정립을 위한 연구-하위 학문 영역 구축을 위한 귀납적 접근, 외국어로서의 한국어교육 28, 연세대학교 한국어학당, 37~60쪽.
- 서상규(2007), 한국어교육학의 기초 학문, 한국어교육 18-3, 국제한국어교육학회, 75~97쪽.
- 서승아(2011), 한국어교육학 사전 편찬을 위한 기초 연구 1 - 미시 구조를 중심으로, 한국언어문화학 8-2, 한국언어문화학회, 27~55쪽.
- 신현단(2013), “한국어교육학 사전”의 어휘 영역 표제어 선정 원리와 실제, 영주어문 25, 영주어문학회, 107-131쪽
- 윤여탁 외(2012), 한국어교육학 사전 편찬, 한국어교육학 사전 개발 1차년도 연구 보고서
- 윤여탁 외(2013), 한국어교육학 사전 편찬, 한국어교육학 사전 개발 2차년도 연구 보고서
- 이수미(2011), 한국어교육학 사전 편찬을 위한 기초 연구 1 - 거시구조를 중심으로, 한국언어문화학 8-2, 한국언어문화학회, 143~160쪽.
- 이수미(2013), 한국어교육학 사전의 질적 제고를 위한 사용자 요구 조사 연구, 언어와 문화 9-1, 한국언어문화교육학회, 203~230쪽

분과 3

한국언어문화교육 일반

사회 : 김정우 (이화여자대학교)

한국어 학습자의 문화적 문식력 향상을 위한 <춘향전> 교육 연구

김혜진 (서울대학교 국어교육연구소)

I. 서론

1. 연구 목적
2. 연구 대상 및 방법

II. 한국어 교육에서 문화적 문식력 교육의 필요성

1. 문화적 문식력의 개념과 범주
2. 문화적 문식력과 고전 소설 <춘향전>의 관계

III. 문화적 문식력 향상을 위한 <춘향전> 교육 내용

1. 정보(Information)
2. 지식(Knowledge)
3. 맥락(context)

I. 서론

1. 연구 목적

이 연구는 한국어 학습자의 ‘문화적 문식력(Cultural literacy) 향상’을 목표로 고전 소설 <춘향전>의 교육 내용을 추출하고 교육 방안을 제시하고자 한다.

한국어 학습자의 의사소통 능력의 함의가 언어 능력은 물론 문화 능력, 상호 문화적 능력, 사회·문화적 맥락에서의 화용 지식 등을 포괄하는 의미로 확장되고, 고급의 학습자일수록 목표 문화에 대한 이해, 자국 문화에 대한 성찰, 문화 간 교류와 상호 비판적 인식 등의 고급의 지적 능력을 요구받게 되었다. 이에 따라 한국어 교육에서도 문식성 교육의 필요성이 대두되어 논의가 이뤄지고 있다. 한국

어 교육에서 문식성과 관련된 연구는 다문화 문식성(multicultural literacy)에 초점이 맞춰져 있고, 문화 간 문식성(Intercultural literacy), 문화적 문식성(cultural literacy)에 대한 논의도 조금씩 언급되고 있다. 그런데 이들 문식성의 개념과 범주는 거의 유사하게 정의되어 서로 간의 변별성을 찾기 어려울 뿐만 아니라 그 실체가 구체적이지 않은 경우가 많으므로 각각의 의미와 용례에 대해 재검토하고, 이에 대한 한국어 교육적 재개념화 및 범주화가 필요하다고 본다.

본고에서는 한국어 교육에서 유용한 문화적 문식성의 개념과 범주를 정의하고, 문화적 문식성의 향상을 위한 중요한 교육 자료로 한국의 대표적 소설인 <춘향전>을 상정하여 그 교육 내용과 방안에 대해 제시하기로 한다.

2. 연구 대상 및 방법

본 연구의 대상은 크게 두 부분으로 나눌 수 있는데 판소리계 소설인 <춘향전>과 <춘향전>을 학습한 후 학습자들이 제출한 감상문이다. <춘향전>⁵⁶⁾은 <심청전>, <흥부전>과 더불어 판소리계 소설의 대표작일 뿐만 아니라 한국어 교재에 널리 수록되어 있어 외국인 학습자에게 친숙하고,⁵⁷⁾ 민중이 경험한 실제적이고 생생한 삶을 생기발랄한 언어를 통해 진실하고 핏진하게 형상화하고 있다. 또한 한국인의 가치, 신념, 제도, 행위, 산물 등의 다양한 문화적 요소들을 포함하고 있고, 이야기의 구조, 인물 유형, 표현 기교, 주제 등을 통해 본격적인 의미에서의 문학 교육도 가능하다.

<춘향전>은 한국 고전소설 중 이본(異本)이 가장 많은 작품으로 국문 필사본만 100종 이상이 전해지고 있는 등⁵⁸⁾ 많은 이본들이 존재하는데 본 연구는 <완판 84장본>을 중심 텍스트로 삼았다. 완판 84장본(열녀춘향수절가)은 <춘향전>의 역사에서 가장 뛰어난 작품일 뿐만 아니라 19세기말까지의 판소리 <춘향가>의 변모 양상을 충실히 반영하고 있으며, 세련된 문체와 구성이 돋보이는 작품이다.

연구 방법은 구체적인 고전 소설 작품의 해석 및 분석을 통해 문화적 문식력을 향상시킬 수 있는 교육 내용 요소를 추출하고, 이를 분류 및 범주화하는 것과 학습자 자료를 통해 학습자의 문화적 문식력의 이해 정도를 살펴보고자 한다. 수업은 2013년 9월 2일부터 12월 6일까지 서울의 S대학에서 한국어 교양 강좌 ‘사고와 표현’을 수강한 외국인 대학생(3급~6급) 50여 명⁵⁹⁾을 대상으로 이루어졌

56) <춘향전>은 17세기 이래 한국 사회에서 지속적으로 인기를 끌면서 수많은 각편과 이본들을 남기고 있는데 이는 오랜 세월이 걸쳐서 독자들이 걸작(傑作)으로 평가해 온 증거라 할 수 있다. 따라서 <춘향전>은 한국의 대표적인 고전(古典)이자 정전(正典)으로 한국어 학습자를 대상으로 한 교육에서 그 가치가 충분히 있다.

57) <춘향전>은 <단군신화>, <아리랑>, 운동주의 <서시>, 김춘수의 <꽃>과 더불어 한국어 교재에서 높은 빈도수를 기록하고 있다. 정연숙, 「문학텍스트를 이용한 한국어 교육의 양상」, 『국어교과교육연구』 제21호, 국어교과교육연구학회, 371쪽.

58) 조희웅(1999), 『고전소설이본목록』, 집문당, 761-782쪽.

59) 유학생을 대상으로 한 한국어 교양 강좌 ‘사고와 표현’은 강좌를 맡은 강사가 임의적으로 교수요목을 설계할 수 있기 때문에 본 연구자가 직접 강의 계획을 세워 한 학기 동안 강의를 진행했다. 수강생 49명 중 중국인 유학생 46명, 몽골인 유학생 2명, 베트남인 유학생 1명으로 중국인 유학생이 압도적으로 많았고, 이

다. 중간시험과 기말시험 기간을 제외한 13주(1주 3학점 3시간) 중 <춘향전> 교육은 매주 월요일과 금요일 2주간 두 번에 걸쳐 75분씩 진행했는데 월요일 수업에서는 텍스트 읽기를, 금요일 수업에서는 전 시간에 학습한 텍스트에 대한 이해도를 확인하고 소설과 영화⁶⁰⁾의 중요한 장면들을 편집해서 제시해 주거나 감상문 쓰기를 시행했다. 감상문을 중요한 연구 대상으로 한 것은 학습자가 작품을 해석하고 자기화⁶¹⁾하는 과정을 보여주는 대표적인 텍스트로 판단했기 때문이다. 즉 학습자의 문화적 문식력의 습득 정도를 평가하는데 쓰기가 유용한 수단이 될 수 있다고 보았다.

II. 한국어 교육에서 문화적 문식력 교육의 필요성

1. 문화적 문식력⁶²⁾의 개념과 범주

문화적 문식력은 주로 제2언어 교육과 관련해서 구체화되었는데 문화의 내용을 교육의 텍스트로 구체화하는 구체적 아이디어와 내용 그 자체와 관련하여 끊임없는 갈등과 논쟁이 있어 왔다. 문화적 문식력(cultural literacy)을 개인이 사회·문화적 소통에 기본적으로 필요로 하는 문화 지식으로 개인의 전통에 대한 인식, 문화적 유산과 그 가치에 대한 인식, 전통으로부터 무언가를 배울 수 있는 능력, 어떤 문화의 장단점을 이해할 수 있는 능력⁶³⁾으로 본 관점에서는 전통적 가치를 지닌 문화 텍스트들이 교육 내용으로 선정되는 과정을 중시한다.

허쉬(Hirsh)는 문화적 문식력을 현대 사회에서 성공하기 위해 필요한 기본적 정보를 소유하는 것으로 단지 언어적 기술 이상의 것으로 구성원들 간 공유된 지식의 총체와 그 나라의 문화에 대한 지

들의 한국어 능력은 3급에서 6급까지 그 편차가 매우 컸음을 밝혀 둔다. 이는 학습자들의 문화적 문식력 습득 양상을 살피는데 중요한 변인이 될 수 있는데 이 부분에 대한 논의는 다음으로 미룬다.

60) 임권택 감독의 영화 <춘향전> 중 '춘향과 이도령의 광한루에서의 만남', '춘향과 이도령의 이별', '십장가', '암행어사 출도' 부분을 발췌·편집하여 제시해 주었는데 이 부분은 <춘향전>의 서사를 구성하는 가장 중요한 대목이기 때문이다. 또한 <춘향전>은 판소리를 통해 이야기를 이끌어 나가기 때문에 학습자들이 <춘향전>을 생생하고 구체적으로 감상할 수 있는 동시에 판소리의 묘미를 느낄 수 있게 해 주었다.

61) 문학 작품의 이해의 주체가 독자라면 이해의 개념에는 해석 활동을 통해 얻어지는 대상의 의미를 해석 주체인 독자가 '자기화'하여 개별적 의미로 전환하는 단계가 추가되어야 한다. 여기서 '자기화'란 독자가 단계적이고 중층적인 해석 활동의 과정과 결과를 총체적으로 소화하여 내면화하는 것을 의미한다. 이상일, 「고전 소설의 인물 이해 교육 연구-인물 정보소를 중심으로」, 서울대학교 박사학위 논문, 2014, 35쪽.

62) 'cultural literacy'는 '문화적 문식성', '문화적 문해력', '문화적 능력' 등 학자마다 다양하게 번역하고 있는데 일반적으로 '문화적 문식성'이라는 용어를 많이 사용하고 있다. 하지만 본고에서는 '문화적 문식력'으로 번역하고자 한다. '文識'은 학문과 지식을 말하고, 'literacy'는 보통 읽고 쓰는 능력을 말하므로 성질의 뜻을 더하는 접미사인 '-성(性)'보다는 능력이나 힘의 뜻을 더하는 접미사인 '-력(力)'을 결합시켜 조어하는 것이 더 적합하다고 판단했고, 무엇보다 문화적 문식력은 '정보·지식·맥락'을 주요 요소로 하고 기능과 태도를 포함한다고 보기 때문이다. 그러나 본문 내용을 서술함에 있어 다른 학자들이 '문화적 문식성'으로 사용한 것은 해당 학자의 번역을 그대로 따랐음을 밝혀 둔다.

63) Alan C, Purves & Linda papa Sarah Jordan(1994), *Encyclopedia of English studies and Language Arts: A project of the National Council of Teachers of English*, Scholastic, Inc, pp.339-340.

식을 요구하는 것으로 정의하고 있다.⁶⁴⁾ 이들 관점에서는 문화적 문식력을 읽고 쓰는 언어의 기능적 측면을 포함해 한 사회의 배경 지식 및 사회·문화적 의미를 포괄하는 폭넓은 개념으로 받아들이고 있음을 알 수 있다. 그러나 허쉬가 제시한 문화적 문식력의 항목들은 문화의 방대한 내용을 나열식 으로서만 제시해서 문화를 체계적이고 단계적으로 학습할 수 없는 문제를 지닌다. 이 외에 문화적 문식력을 한 국가나 문화에 정통하게 참여하기 위해 필요하다고 간주되는, 정선된 문학 작품과 역사적 정보와의 친밀성으로 본 학자도 있다.⁶⁵⁾

이상에서 살펴 바와 같이 문화적 문식력에 대한 개념은 학자마다 조금씩 다르게 정의하고 있지만 공통점은 한 국가나 사회의 문화 및 배경지식을 알고, 전통적 문화유산의 가치를 인식하며, 이에 대한 사회·문화적 의미를 해석하는 것임을 알 수 있다. 한편 본고는 문화적 문식력의 개념과 범주를 다음과 같이 정의하고자 한다. 문화적 문식력은 시대를 초월해 항존적으로 존재하는 한 사회 공동체의 정보·지식·맥락에 대한 이해로 사회·문화적 상황에서의 문화 간 소통을 가능케 하는 능력이다. 구체적으로 문화적 문식력은 전통문화에 대한 배경지식, 가치, 현대문화에 대한 이해, 국가 간 문화 차이에 대한 인식, 비언어적 행위, 문화 어휘, 속담, 관용표현, 고사성어, 제2언어 정체성 등까지 포괄한다고 할 수 있다.

지금까지 외국어 교육에서의 문화의 개념과 내용, 범주는 주로 바이럼(Byram), 로빈슨(Robinson), 크람쉬(Kramersch)의 논의에 기대어 이루어지고 있는데 이들은 특히 서로 다른 문화 간의 상호 교류와 이해 및 존중에 관심을 가진다. 타 문화 간의 상호 교류 및 이해는 상호 문화적 능력과 문화적 유창성이라는 개념을 가져왔는데 이는 문화적 문식력의 개념과 범주를 설정하는데 유용한 기반을 제공해 준다. 상호 문화적 능력은 태도(attitudes), 지식(knowledge), 해석 기술(skills of interpreting), 발견과 상호 작용 기술(skills of discovery and interaction), 비판적 문화 인식(critical cultural awareness)을 구성 요소로 하고,⁶⁶⁾ 문화적 유창성은 사회언어학적 능력, 특정 영역의 지식, 개방적 태도 등이 잘 조직된 것으로 정의된다.⁶⁷⁾

한편 할리데이는 텍스트가 형성되는 과정과 그 속에 작용하는 역학 관계를 설명하기 위해 맥락(context)이라는 범주를 설정하였는데 이때 맥락은 고정된 것이 아니라 유동적이고 역동적인 것으로 이해될 수 있다.⁶⁸⁾ 작품에 대한 이해와 해석, 평가, 의미의 재구성 및 재생산은 맥락 안에서 혹은 맥

64) Hirsch, E. D.(1988), *Cultural Literacy: What every American needs to know*, Vintage Books. Hirsch, E. D, Joseph Kett & James Trefil.(2002), *The New Dictionary of Cultural Literacy*, Houghton mifflin company.

65) Harris&Hodges(eds)(1995), *The literacy Dictionary*, NCTE.

66) M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, 1997, pp.57-73.

67) Kees de Bot & Ralph B. Ginsberg & Claire Kramersch(1991), *Foreign Language Research In Cross-cultural Perspective*, C. Kramersch, "Culture in Language Learning: A View From the United States", John Benjamins Publishing Company, p.229.

68) 할리데이와 핫산(Halliday&Hasan)은 맥락을, 발화 내용, 형식, 목적 등과 관련되는 상황 맥락(context of situation), 해석에 영향을 주는 제도적이고 심리적인 배경으로서의 문화 맥락(context of culture), 상호텍스트성과 그와 관련된 가정들과 관련되는 텍스트 간 맥락(intertextual context), 텍스트의 결속성이나 결속 구조와 관련된 텍스트 내 맥락(intratextual context)으로 범주화하였다. Halliday, M.A.K. & Hasan,

락 간에 이루어지므로 고전 소설을 통한 문화적 문식력 교육을 할 때 맥락을 간과할 수 없다. 특히 해석에 영향을 주는 제도적이고 심리적인 배경으로서의 문화 맥락(context of culture)과 상호텍스트성과 그와 관련된 가정들과 관련되는 텍스트 간 맥락(intertextual context)은 고전 소설 교육에서 빼놓을 수 없는 요소이다.

본고에서는 이를 기반으로 문화적 문식력의 범주를 정보(Information), 지식(Knowledge), 맥락(Context)으로 범주화하기로 한다.

2. 문화적 문식력과 고전 소설 <춘향전>의 관계

문화적 문식력을 전통문화와 가치에 대한 인식, 전통의 계승과 어떤 문화의 장단점을 이해할 수 있는 능력으로 보는 관점을 취한다면 고전 소설은 문화적 문식력 향상에 기여할 수 있는 좋은 학습 자료가 된다.⁶⁹⁾ 고전 소설은 한국의 다양한 문화적 유산은 물론 한국인의 가치, 행위, 제도, 관습 등을 총망라한 의미 있는 정전(正典)이며 현대 한국 사회에서도 꾸준히 전승변용되고 있다.

김태준(1935)은 <춘향전>을 리얼리즘의 관점에서 해석하여 이 작품이 조선 후기의 사회 현실을 사실적으로 반영한 점을 높이 평가하고, 이전에 양반들이 춘향의 정절을 평가한 것과는 달리 춘향이 기녀의 인격을 주장함으로써 평등한 인간, 자유로운 인간을 희구하던 조선 후기의 민중을 대변한 것으로 보았다. 그리고 한국어의 표현 자질을 민중의 입장에서 탁월하게 발휘한 언어 예술품이라 평가했다. 이는 <춘향전>이 19세기에는 열(烈)을 권장하는 측면에서, 20세기에는 인간의 평등이라는 근대의 이념을 구현한 측면에서 각각 그 가치를 인정받게 되었음을 의미한다.⁷⁰⁾ 즉 <춘향전>은 전통성과 역사성 외에 시대성까지 확보하면서 현대에는 영화, 연극, 드라마, 판소리 등으로 꾸준히 창작 및 수용되고 있어 외국인 학습자들의 문화적 문식력 향상에 적합한 학습 제재가 된다.⁷¹⁾

Ⅲ. 문화적 문식력 향상을 위한 <춘향전> 교육 내용

R.(1989), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a social Semiotic Perspective*, Oxford University Press.

69) 전통문화는 공동체 내의 상징과 인식에 알게 모르게 관여함으로써 공동체 성원들의 의사소통 과정에서 숨어 있는 코드로써 작용한다. 서유경(2009), 「판소리를 통한 문화적 문식성 교육 연구-이청준의 <남도 사람> 연작을 중심으로」, 『판소리연구』 제28집, 판소리학회, 36쪽.

70) 김태준(1935), <춘향전>의 현대적 해석, 동아일보, 김종철(2005), 「정전으로서의 『춘향전』의 성격」, 『선정어문 33집』, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 161쪽 재인용.

71) 황혜진은 이미 시간의 검증을 받아 가치 있는 것으로 전수된 문화적 유산에 대한 앎과 현재의 미디어 환경에서 펼쳐지고 있는 다양한 기호적 상징들에 대한 앎을 문화적 문식성이라고 하면서 고전소설이 현대적으로 어떻게 변용되어 전승되었는지를 살핀 바 있다. 황혜진(2005), 「문화적 문식성 교육을 위한 고전소설과 영상변용물의 비교 연구-〈장화홍련전〉과 영화 〈장화, 홍련〉을 대상으로」, 『국어교육』 116집, 한국어교육학회.

현재 한국어 교재에 수록된 문학 작품들은 대부분 의사소통 능력 향상 또는 한국 문학 소개를 위한 목적으로 수록되었기 때문에 <춘향전>의 줄거리를 요약하여 제시한 것들이 대부분이다. 외국인 학습자에게 <춘향전>의 전편을 제시하는 것은 문학 교육을 목적으로 하는 특수한 교육과정을 제외하면 현재 한국어 교육 현장에서는 현실적으로 불가능한 일일 수 있다. 그러나 적어도 지금까지 줄거리 요약 형태로 소설의 장르적 형식을 무시하거나 서사의 중요한 부분들을 빼놓고 제시하는 것은 교육 자료로서의 가치를 폄훼하는 일이 된다. <춘향전>의 전편을 다 제시하지는 못하더라도 적어도 문화 능력이나 문학적 문식력 향상을 목적으로 교육을 할 때는 원전을 철저히 탐구하여 교육 내용을 추출하고, 현대어 번역과 운문에 힘써서 작품이 지닌 가치를 학습자들에게 잘 전달될 수 있도록 해야 한다.

본고에서는 <춘향전>의 인물, 사건, 배경을 중심으로 교육 내용을 정보(information)·지식(knowledge)·맥락(Context)으로 범주화하여 제시하고자 한다.

1. 정보(information) 요소

오늘날 정보(information)와 지식(knowledge)은 거의 동의어로 사용되고 있으나 교육적 맥락에서 이 두 용어는 의미가 다르다. 지식이 특정 맥락 안에서의 체계적 앎, 구조적 앎을 의미하는 것이라면 정보는 맥락이나 체계, 구조와는 관계없는 개체적 앎, 낱낱의 앎을 말한다.⁷²⁾ 정보를 지식으로 만들기 위해서는 정보에 대해서 사고하는 능력이 필요하다. 정보는 어떤 특정한 대상이나 사건이 그대로 주어진 형태이고, 지식은 이러한 정보를 학습자가 자신의 사고로써 구성하여 획득한 새로운 산출물이라고 할 수 있다.⁷³⁾

(1) 전형적인 인물의 소개

<춘향전>의 중심인물은 춘향과 이도령, 변학도이고 주변 인물로 월매, 방자, 향단 등이 나온다. <춘향전>의 중심인물인 춘향과 이도령은 사건의 주체로서 이야기를 이끌어 나가는데 이야기의 서두에 인물의 외모와 성격을 직접 진술로 소개하고 있다. 인물의 외양이나 성격을 제3의 서술자의 시점으로 객관적으로 서술할 때 대상에 대한 정보는 간명하게 전달되는 이점이 있다.

이름을 춘향이라 부르면서 손 안의 보물처럼 소중히 기르니 효행, 슬기, 재주가 뛰어났다. 칠팔 세가 되면서부터 책을 좋아하고, 예의가 바르고 절개가 곧으니 그 효심을 칭찬하지 않는 사람이 없었

72) 김명순(2003), 「문식력 개념의 변화 양상과 재개념화 방향」, 『국어교육』 110, 35-36쪽.

73) 학습은 사고의 결과이며 지식은 사고에 의존하고, 지식의 기능은 인간의 삶을 풍요롭게 해서 세계를 이해하고 다룰 수 있게 하는 것이다. Perkins, D.(1992), *Smart schools: Better thinking and learning for every child*, New York: Free Press, p.8.

다. (...) 사또 자제 이도령의 나이는 십팔 세이고 신체가 튼튼했다. 마음은 넓은 바다와 같고 지혜가 있으며 문장은 이백(李白)이요, 필법은 왕희지(王羲之)에 비교할 만했다.⁷⁴⁾

이때 몇 달 만에 신관 사또인 변학도라고 하는 양반이 오는데 글씨와 문장을 잘 쓰고, 인물과 풍채가 좋아 여자를 아주 밝혔다. 그리고 성격이 괴팍하여 괴팍한 중에 사중을 겸하여 혹시 실덕도 하고 오결하는 일이 간다. 그래서 세상에 아는 사람들은 다 고집불통이라고 불렀다.⁷⁵⁾

춘향과 이도령은 고전 소설 대부분의 주인공들처럼 전형적으로 외모와 성정이 뛰어나게 묘사되고 있고, 변학도는 주인공의 적대자로서 그 인물됨이 악하게 소개되고 있다. 직접적인 진술과 묘사에 의한 인물의 소개는 학습자들에게 인물의 전형적인 면을 부각시키면서 정보를 준다. 작품 전체를 보면 춘향의 성격은 전형적·평면적이지 않고 개성적·입체적이지만 작품의 서두에서는 독자에게 외모와 성격에 대한 기본 정보만을 제공하고 있다.

(2) 사건에 드러난 관습과 제도

〈춘향전〉의 서사는 춘향과 이도령의 만남, 사랑, 이별, 해후, 변학도의 기생 점고 및 수청 명령, 춘향의 거부, 춘향의 옥살이, 이도령의 장원급제 및 어사 출도, 혼례 등으로 구성되어 있다. 그리고 그 서사 속에는 한국의 관습과 제도가 고스란히 반영되어 있다. 춘향과 이도령이 신분의 차이로 인해 정식으로 혼례를 올리지 못하고 자신들만의 방식으로 사랑의 맹세를 하고 있는 장면에서 한국 전통 혼례의 일부를 엿볼 수 있다.

이도령이 잔을 받아 손에 들고 탄식하였다. “내 마음대로 할 것 같으면 육례를 행할 테지만 그렇지 못하고 개구멍 서방으로 들고 보니, 매우 억울하다! 춘향아, 그러나 우리 둘이 이 술을 혼례술로 알고 먹자.” 한 잔 술 부어 들고, “너는 내 말 들어라. 첫째 잔은 인사주요, 둘째 잔은 합환주이다. 이 술은 다른 술이 아니라 우리의 결혼을 알리는 술이다. (...) 백 세가 되도록 살아가다 한 날 한 시 마주 누워 죽으면 세상의 하나밖에 없는 인연이지.”⁷⁶⁾

“여보, 참으로 이별을 할 것인가요?” 촛불을 켜고 둘이 서로 마주 앉아 갈 일을 생각하고 보낼 일을 생각하니 정신이 아득하다. 한숨 쉬며 눈물 흘리고 목이 메어 흐느껴 울며, 얼굴도 대어 보고 손발도 만져 본다. “날 볼 날이 몇 밤이오? 술잔을 주고받는 일은 오늘밤이 마지막이니 나의 서러운 사정 들어 보시오! 나이 거의 육순인 나의 모친 일가친척 전혀 없고, 다만 외팔 나 하나라.”⁷⁷⁾

74) 구자균 校注(1984), 「春香傳烈女春香守節歌〈一名 完板本春香傳〉」, 『韓國古典文學大系 2』, 敎文社, 9쪽.

75) 구자균 校注(1984), 앞의 책, 119쪽.

76) 정병환이지영 敎주(2000), 『새즈믄본 춘향전』, 생각나라, 78-80쪽.

77) 정병환이지영 敎주(2000), 앞의 책, 124-125쪽.

또한 춘향과 이도령의 만남과 이별은 사랑하는 남녀가 겪을 수 있는 보편적인 사건 중의 하나로 학습자들에게 인식되고, 그 이후의 사건들에 대해서는 학습자의 배경지식에 따라 낯선 정보(new information) 또는 이미 알고 있는 정보(old information)로 입력된다.

(3) 배경에 나타난 산물 문화

한 사회의 문화를 가시적으로 엿볼 수 있는 것은 그 사회가 배출해 낸 산물을 통해서이다. 산물(product)은 인간의 관념과 행위가 구체화된 것으로 의식주를 비롯해 구체적으로 눈에 보이는 창조물로 한 문화의 정보를 알려 주는 중요한 요소이다. <춘향전>에 나타난 조선 시대의 제도나 의복, 음식, 가옥 등은 가시적으로 확인할 수 있는 산물들로서 한국 전통문화의 중요한 내용 지식을 전달해 주는 역할을 한다. 즉 고전 소설에는 당시 양반층과 서민층의 생활상을 살펴볼 수 있는 다양한 문화 산물(products)들이 구체적으로 제시되어 있다.

이때는 오월 오일 단오로 좋은 명절이었다. (...) 춘향이 그네를 타려고 향단을 앞세우고 내려오는데 난초 같이 고운 머리는 두 귀를 눌러 곱게 땡아 금비녀를 가지런히 꽂고, 비단 치마를 두른 허리는 몹시 가늘었다. (...) 무성한 버드나무가 높은 곳에 그네를 매고 뛰려고 할 때, 수화 비단 유문 비단 초문 장옷과 남방사 홰단치마 휘휘 벗어 걸어 두고, 자줏빛 수당혜를 썩씩 벗어 던져두고, 백방사 진솔 속곳 턱밑에 흰 찻치켜 올리고, 연숙마 그넛줄을 고운 손으로 넉치지 들어 양손에 갈라 잡고, 버선 두 발길로 올라서서 발 구른다. 가느다란 버들 같은 고운 몸을 단정히 노니는데, 뒤 단장한 옥비녀·은죽절과 밀화장도·옥장도며 광원사 겹저고리가 모두 색 고름의 맵시가 난다.⁷⁸⁾

단오는 음력 5월 5일로 설과 추석과 함께 한국의 중요한 명절 중의 하나이다. 외국인 학습자들은 춘향이 그네를 뛰는 장면을 통해 소설의 시간적·공간적 배경, 단오의 놀이, 그 시대 여염집 규수들의 차림새 등을 자세히 알 수 있다.

2. 지식(knowledge) 요소

지식은 내용(content), 맥락(context), 관습(conventions) 등의 단순한 사실들의 집합을 넘어 '화제(topic)'에 대한 것으로 사회적 이해와 관념으로 둘러싸인 관습을 요구하기도 한다.⁷⁹⁾

또한 지식은 주체의존적(subject-dependent)이다.⁸⁰⁾ 확실한 인식이 가능하지 않다는 것은 지식이 절

78) 정병한·이지영 교주(2000), 앞의 책, 23-25쪽.

79) Judith A. Langer(2011), *Envisioning Knowledge: Building Literacy in the Academic Disciplines*, Teachers College, Columbia University, p.1.

80) 로티(Rorty)는 확실한 인식이 가능하다고 믿는 정통철학을 비판하면서 다양한 잠정적 인식을 추구하는 교화적 철학(edifying philosophy)을 내세우는데(엄태동, 1999), 이러한 패러다임의 전환은 지식이 주체의존적이라는 점을 시사해 준다.

대적이고 객관적인 외부의 어떤 것으로 설정되는 것이 아니라는 점을 말해 주며, 이는 주체가 지식을 자신의 수준에서 구성한다는 점을 의미한다. 한 주체로부터 지식을 배운다는 것은 그 주체의 지식과 동일한 지식이 학습자 내부로 들어오는 것이 아니라 학습자가 주체적인 노력으로 지식을 형성하는 것이다. 다시 말해 지식은 학습자의 내부에서 끊임없이 발생하는, 습득이 아니라 학습해야 할 사회적인 성격을 지닌 것으로 학습자의 의미 있는 언어 경험에 기여할 수 있는 것이어야 한다.⁸¹⁾

(1) 인물의 행위를 이끄는 가치

문화적 문식력의 중요한 요소인 전통문화의 요체는 유산으로 전해 내려오는 가치화된 실체가 아니라 그 속에 담긴 정신적 가치라고 할 수 있다.⁸²⁾ 고전 소설에는 그 당시 한국인들의 정신세계에 지배적 영향을 미쳤던 여러 사상을 비롯하여 효(孝), 절개(節概), 우애(友愛) 등 한국의 대표적 윤리와 인간 본연의 감정 등 다양한 가치와 정서가 나타나 있는데 이러한 인물의 가치는 인물의 행위를 이끄는 동력이 된다. 또한 공동체에 속해 있는 개인의 정서는 단순히 한 개인의 감정이나 인간관계를 이해하는 것을 넘어 시대나 상황에 대해 인식할 수 있는 실마리가 되기도 한다.

첩의 몸은 비록 죽게 되었으나, 단지 열녀는 두 지아비를 섬기지 않을 뿐이옵니다. 첩의 죽고 사는 것과 늙은 어미의 형상이 어떤 지경에 이를지 모르겠사오니, 서방님은 깊이 살피시옵소서.⁸³⁾

춘향은 변학도의 수청을 거부하여 죽음을 눈앞에 둔 시점에서조차 변절하지 않고 이도령에 대한 절개를 지키고 이승에 남겨 두고 가는 어미를 걱정한다. 여기서 춘향의 지아비에 대한 열(烈)과 부모에 대한 효(孝)를 느낄 수 있다. 학습자들은 서술자의 직접 진술이 아닌 춘향의 말을 통해서 춘향의 윤리와 가치를 이해할 수 있는데 이는 학습자가 나름의 의미 구성을 해서 얻을 수 있는 지식에 해당된다.

도련님을 살아서는 만나보기 아득하니 잠이나 들면 꿈에 만나 보자. 예로부터 이르기를 꿈에 와 보이는 임은 믿음에 없다 말했는데, 답답히 그리우니 꿈 아니면 어떻게 볼까. 꿈아, 꿈아, 너 오너라. 수심 겹겹이 한(恨)이 되어 잠을 이루지 못함을 어떻게 할까. 애고 애고 내 일이야. 인간의 이별 모든 일 중에 혼자 지내는 것을 어떻게 할까. 서로 그리워하면서도 만나지 못하는 마음을 그 누가 알아 줄까. (...) 하루아침에 낭군 이별하니 어느 날에 만날 줄 알까. 슬픔과 한(恨)이 가득하여 마음에 북받친다.⁸⁴⁾

춘향은 남원을 떠나 한양으로 간 이도령을 매일매일 그리워하는데 이 그리움은 한(恨)⁸⁵⁾의 정서로

81) 주세형(2006), 「국어지식 영역에서의 지식의 성격과 내용 체계화 방법론 연구」, 『국어교육학연구』 제25집, 111쪽.

82) 황혜진(2005), 「문화적 문식성 교육을 위한 고전소설과 영상변용물의 비교 연구-〈장화홍련전〉과 영화〈장화, 홍련〉을 대상으로」, 『국어교육』 116집, 한국어교육학회, 376쪽.

83) 정병한이지영 교주(2000), 앞의 책, 222쪽.

84) 具滋均 校注(1984), 「韓國古典文學大系 2」, 敎文社, 115-116쪽.

극대화된다. 한(恨)은 다양한 성격과 의미를 지닌 한국인의 중요한 정서 중 하나인데 여기에서 춘향이 느끼는 한(恨)은 이별의 정한(情恨)으로 사랑하는 대상의 부재에서 비롯되는 아쉬움과 그리움을 총체적으로 표상하는 정서라고 볼 수 있다.⁸⁶⁾

(2) 사건의 내포적 맥락

등장인물이 어떤 말과 행위를 하고 개개의 사건이 발생하는 원인은 이야기의 배경이나 사건의 맥락을 통해서 알아낼 수 있다. 예를 들면 춘향과 이도령의 사랑이 처음부터 순탄치 않은 것은 둘 사이의 신분 차이 때문이다.

가세가 부족하니 도련님 집안과는 맞지 않고, 양반과 서인 위아래가 다르니 혼인이 늦어 감에 밤낮으로 걱정인 것은 사실이오나, 도련님 말씀은 잠시 춘향과 백년가약한단 말씀이니, 그런 말씀 마시고 노시다 가십시오.⁸⁷⁾

제시된 부분은 이도령이 단옷날 광한루에서 그네 뛰던 춘향의 모습에 반해 춘향의 집을 찾는 장면인데 춘향의 어머니인 월매는 춘향과 이도령의 신분 차이로 인해 결국 춘향이 상처 입을 것을 염려해 반기지 않는다. 당시 시대 상황에서는 양반인 이도령과 기생의 딸인 춘향이 정식으로 혼례를 올리는 것은 불가능한 일이기 때문이다.

춘향이 대답하되, “네 말이 당연하나 오늘이 단옷날이라. 비단 나뿐이라, 다른 집 처자들도 여기와 함께 그네를 뛰었다. 그럴 뿐 아니라, 설혹 내 말을 할지라도 내가 지금 관아에 딸린 몸이 아니니 여염집 사람을 오라 가라 제 맘대로 부를 리도 없고, 부른다 한들 갈 리도 없다. 당초에 네가 말을 잘못 들은 바라.”⁸⁸⁾

이도령이 춘향에게 반했음에도 직접 춘향을 찾아가지 않고 방자에게 춘향을 데려오라고 명령한 것을 통해서도 조선시대의 주종(主從)의 신분 관계를 엿볼 수 있고, 춘향이 이도령의 부름에도 바로 가지 않고 방자에게 하는 말을 통해서도 남녀, 직업, 환경의 차이가 춘향의 행위를 제약시키고 있음을 알 수 있다. 행위(behaviors)는 한 개인이 의식적으로 행하는 의지적 언행을 비롯해 어떤 문화 구성원들의 일체의 생활방식을 말하는데 이 행위를 통해 어떤 사회의 관습과 풍속, 습관 등을 살필 수 있다. 즉 인물 간의 언행에 주목해 보면 사건의 내포적·함축적 의미를 유추해 낼 수 있다.

85) 한(恨)은 한국인에게 가장 기초적이고 근본적인 정서이나 총체적이고 복합적인 문화 현상의 산물이기 때문에 정의하기 쉽지 않고 개인에 따라 다양하게 나타난다. 한(恨)에는 공격성(怨), 퇴영성(嘆), 우호성(情), 진취성(願)의 네 가지 의미 유형이 있다. 김진, 『한(恨)의 학제적 연구』, 철학과 현실사, 2004, 11쪽.

86) 줄고(2014), 「한국어 학습자를 위한 한(恨)의 정서 이해 교육 연구-판소리 사설을 중심으로」, 『영주어문』, 제27집, 영주어문학회, 참고.

87) 정병한이지영 교수(2000), 앞의 책, 70-71쪽.

88) 정병한이지영 교수(2000), 앞의 책, 33-34쪽.

(3) 사회·문화·역사적 배경

〈춘향전〉에서는 조선시대 후기, 남원, 광한루 등의 시간적·공간적 배경보다 사회·문화·역사적 배경이 소설의 내용과 주제를 이해하는 데 훨씬 더 중요하다. 학습자가 작품의 표면적 배경을 넘어 작품의 내적 배경을 이해하게 될 때 실제적 지식을 습득했다고 말할 수 있다.

계집아이 행실로 그녀를 뿔 양이면, 네 집 후원 담장 안에 줄을 매고 남이 알까 모를까 은근히 그녀를 뛰는 게 당연함이라. 또한 이곳을 논하자면, 광한루 멀지 않고, 녹음방초가 꽃보다 좋을 때라.(32)

춘향은 부끄러워서 대답하지 못하고 묵묵히 서 있고, 춘향의 어머니가 먼저 대청에 올라가서 도련님을 자리로 모신 후에 차를 권하고, 담뱃불을 붙여서 드리니, 도련님이 받아서 물고 앉았구나.⁸⁹⁾

이 장면은 〈춘향전〉의 중요한 사건은 아니지만 이 장면들을 당시 문밖출입이 자유롭지 않았던 처녀들의 심리와 정서, 남녀칠세부동석(男女七歲不同席) 사상, 담배의 전래 등을 나타내 주고 있다.

3. 맥락(Context) 요소

맥락(Context)은 텍스트에 가치를 부여하고 해석에 영향을 끼치는 제도적이고 심리적인 것으로서 태도(Attitudes)와 밀접한 관계를 가진다. 외국어 교육에서 정의하는 태도(Attitudes)는 보통 다른 문화와 다른 집단의 믿음과 가치에 대한 호기심이나 개방적 자세를 말한다.⁹⁰⁾ 학습자가 대상 문화에 대해 어떤 관점과 태도를 지니고 있느냐에 따라 문화적 문식력의 습득 정도에는 현저한 차이가 난다. 맥락은 학습자의 수용력, 비판력, 해석력, 적응력, 적용력 등의 실제적 기능으로 전략과 직결되는 문화적 문식력의 중요한 요소로 볼 수 있다.

한편 학습자가 맥락을 어떻게 활용하는지 파악하려면 작품의 주제나 메시지가 잘 드러나는 부분을 제시해야 한다. 여기에서는 춘향이 변학도의 수청을 거부해 매를 맞는 장면과 암행어사 출도 장면을 예를 들어 설명하기로 한다.

(1) 등장인물에 대한 태도

‘십장가’는 춘향의 목소리를 통해 춘향의 사랑과 정절뿐만 아니라 당대 사회의 문제점을 확인할 수 있는 〈춘향전〉의 매우 중요한 부분이고 또 주목되어야 할 대목이다. 춘향은 자신의 정절을 강조하고자 하는 ‘십장가’를 통해 변학도의 무능함과 학정의 실패를 담론화함으로써 당대 사회가 여성에게 요

89) 정병한·이지영 교주(2000), 앞의 책, 66쪽.

90) M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, 1997, pp.57-73.

구하던 관념을 지키고자 하는 춘향 개인의 사적인 영역의 문제를 관장의 무능함과 학정(虐政)이라는 공적인 영역으로 확대하고 있다.⁹¹⁾

춘향이 서러움에 맞으면서 울며 말하기를, “일편단심 굳은 마음은 한 남편만을 섬기려고 합니다. 아무리 때리셔도 제 마음은 한시도 변하지 않을 것입니다.” (...) 춘향이 두 번째 매를 맞으니 “두 남편을 섬기지 않는 내 마음은 이 매를 맞아 죽어도 이도령은 못 잊겠습니다.” 세 번째 매를 맞으니 “삼중지도 무거운 법, 삼강오륜 알았으니 아무리 큰 벌을 받더라도 우리 이도령은 못 잊겠습니다.” 춘향이 네 번째 매를 맞으니, “사대부 사또님은 백성들 일은 살피지 않고 강제적으로 공사만 벌이니 남편 백성의 원망을 모르십니까? 두 팔과 두 다리를 찢는다고 해도 죽든지 살든지 함께 있는 우리 낭군은 죽어도 못 잊겠습니다.” 춘향이 다섯 번째 매를 맞으니 “오륜의 윤리와 기강은 끝이 없고, 부부유별 오행으로 맺은 인연 울음이 찢어낸들 자나 깨나 우리 낭군 잊지 못하고 생각하네. 가을밤의 밝은 달은 임 계신 곳을 보련마는 오늘이나 편지 올까, 내일이나 연락 올까. 죄 없는 이 내 몸이 나쁘게 죽을 일이 없습니다. 아이고, 아이고, 내 신세야.” 춘향이 여섯 번째 매를 맞으니, “육육은 삼십육으로 낱낱이 생각하여 육만 번 죽인다고 해도 육천 마디 어린 사랑 맺힌 마음 변할 리가 절대 없습니다.” 춘향이 일곱 번째 매를 맞으니, “칠거지악을 어기었소? 칠거지악이 아닌데 일곱 형벌이 웬일이요? 잘 드는 칼로 동아리 동아리 잘라서 이제 빨리 죽여 주시오. 매를 치라고 하는 저 형방아, 칠 때마다 깊이 생각하지 마라. 아름다운 여자 얼굴을 가진 나는 죽겠네.” 춘향이 여덟 번째 매를 맞으니, “팔자 좋은 춘향 몸이 우리나라 전체의 수령 중에 제일 정치를 잘하는 관리를 만났구나. 우리나라 전체 수령들은 백성들을 다스리러 내려 온 것이지, 벌을 주려고 내려 온 것입니까?” 아홉 번째 매를 맞으니, “깊은 마음속이 썩어서 이 내 눈물이 큰 홍수가 되겠구나. 깊숙한 곳의 소나무를 베어서 푸른 배를 모아 타고 한양성 안 임금에 계시는 곳에 가서 내 사정을 말씀드리고 뜰에서 물러나와 삼청동을 찾아가서 우리 사랑을 반갑게 만나서 굽이굽이 맺힌 마음을 풀고 싶구나.” 열 번째 매를 맞으니, “열 번 살고 아홉 번 죽는다고 할지라도 팔십 년 정한 뜻을 십만 번 죽인다고 해도 어찌할 수 없습니다.”⁹²⁾

여러 관점에서의 담론이 가능한 ‘십장가’를 학습자들에게 제시해 주면 다양한 반응들이 나오게 되는데 이를 통해 학습자의 가치와 정서, 세계관 등을 탐구할 수 있다. 즉 학습자들은 자신의 문화적 배경과 관점에 따라 작품을 이해하거나 비판하는 모습을 보였다.

춘향은 아무리 몇 번도 매를 맞고 있었지만 남편이라는 일편단심은 한시도 변하지 않았다. 춘향은 열 번째 매를 맞아서 죽을 뻔했지만 남편을 섬기는 마음 조금이라도 변하지 않고 참을 수 있는 인내심은 정말 자랑하고 생각하지만 불쌍하게 생각한다. 그리고 그때 원님들의 악독한 행위는 무섭게 생각한다. 결국 아무리 고생해도 그때 사정을 극복할 수 있었다.

- 몽골인 학습자 B-(1)

조선시대의 사랑을 가로막은 신분이라는 벽을 초월한 극적인 사랑을 느낄 수 있었다. 하지만 역사는 후세에 들어와 재평가 되는 법, 춘향이의 사랑은 맹목적이다. 아무리 사랑하는 사람이지만 결혼하겠다는 공식적인 문서나 양 부모간의 약속이 있지 않은 사람을 목숨이 내달린 상황에서 기

91) 서유석(2009), 「『춘향전』 ‘십장가’ 연구 - 춘향 항거 의미의 변화 양상을 중심으로」, 『한국고전연구』 20집, 한국고전연구학회, 270쪽.

92) 구자균 校注(1984), 앞의 책, 209-쪽.

다린다는 것은 현대 시대의 사랑에 맞지 않다. 또 글에서는 사랑을 극대화하기 위하여 잘 표현되지 않았으나 춘향이 고통을 받고 피가 낭자할 때, 춘향이의 모친은 얼마나 피눈물이 나겠는가, 그녀의 맹목적인 사랑으로 인해 다른 사람이 상처받은 것은 심청이의 맹목적인 그것과 맥락적으로 같다. 그런 방식으로는 비극을 낳는 사람이 될 수 있다.

- 중국인 학습자 A-(3)

(2) 사회 문화적 배경에 대한 견해

‘암행어사 출도’ 부분은 ‘십장가’ 대목과 함께 <춘향전>에서 중요하게 다뤄지는 부분이다. 변학도는 춘향을 능멸하였을 뿐만 아니라 지방 백성들을 수탈해 자신의 배를 채운 악독한 위정자이다. 어사 출도에 의해 민중의 증오 대상이던 변학도는 물론 지방 수령 등이 혼비백산하여 도망가기에 바쁜 모습을 보인다. 현존 질서에 반기를 든 민중의 힘을 통해 양반 관료들은 풍자의 대상이 된다.

달 같은 마패를 햇빛같이 번쩍 들어, “암행어사 출도야.” 외치는 소리에 강산이 무너지고 하늘과 땅이 흔들리는 듯하니 날짐승과 길짐승이 어찌 아니 떨겠습니까? 남문에서, “출도야.” 북문에서 “출도야.” 등, 서문 출도 소리가 맑은 하늘에 울려 퍼지고, “공형 들라.” 외치는 소리 육방이 낮을 잃어, “공형이요.” 등채로 휘닥닥, “애고 죽음이다.” “공방 공방.” 공방이 포진 들고 들어오며, “안 하려던 공방을 하라더니 저 불속에 어찌 들라.” 등채로 후닥닥, “애고, 박 터졌네.” 좌수 별감 정신을 잃고, 이방, 호방 정신을 잃고, 삼색나줄 바쁘네. 모든 수령이 도망가는 행동을 보세요. 도장 상자 잃고 유과 들고, 병부 잃고 송편 들고, 탕건 잃고, 용수 쓰고, 갓 잃고 소반 쓰고, 칼집 쥐고 오줌 누기. 부서지니 거문고요, 깨지느니 북, 장고라. 본관이 똥을 싸고 명석 구멍 생쥐 눈 뜨듯하고 내아로 들어가서, “어 추워라, 문 들어온다, 바람 닫아라. 물 마른다, 목 들여라.” 관청색은 상을 잃고 문짝을 이고 도망가니 서리 역졸 달려들어 후닥닥, “애고, 나 죽네.”⁹³⁾

변학도보다 벼슬자리가 높은 이어사 출도할 때 변학도 당황하여 조처를 잘못하는 상황이 변학도 등 약자를 괴롭히고 강자를 두려워한 상황이다. 이 상황은 그 시대에 관료의 부패한 통치를 설명한다.

- 중국인 학습자 A-(15)

조선 시대의 수령들은 자기만 생각하고 백성들의 생활이 어떤지 관심이 전혀 없었기 때문에 당시 백성들의 생활이 아주 곤란했다. 그런 사실을 자기보다 급이 더 높은 상사에게 알게 되면 당연히 처벌받아야 한다. 그래서 수령들은 처벌을 받을까봐서 빨리 도망가기 위해 그런 상황이 생겼다. 이 글을 읽고 나서 당시의 백성들의 생활이 아주 곤란한 사실을 알게 되었다. 그리고 당시의 수령들은 자기만 생각했을 뿐더러 백성들은 착취했던 사실도 알게 되었다.

- 중국인 학습자 A-(17)

93) 구자균 校注(1984), 앞의 책, 209-211쪽.

■ 참고 문헌 ■

- 具滋均 校注(1984), 『韓國古典文學大系 2』, 敎文社.
- 김병국·김대행·김진영·정병헌(1996), 『춘향전 어떻게 읽을 것인가』, 박이정.
- 김종철(2005), 「정전(正典)으로서의 『춘향전(春香傳)의 성격』」, 『선칭어문』 33, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 김혜진(2014), 「한국어 학습자를 위한 한(恨)의 정서 이해 교육 연구-판소리 사설을 중심으로」, 『영주어문』, 제27집, 영주어문학회
- 서유석(2009), 「『춘향전』 ‘십장가’ 연구-춘향 항거 의미의 변화 양상을 중심으로」, 『한국고전연구』 20집, 한국고전연구학회.
- 이상일(2014), 「고전소설의 인물 이해 교육 연구-인물 정보소를 중심으로」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 임형택·최원식 편(1985), 『전환기의 동아시아 문학』, 창작과 비평사.
- 정병헌·이지영 교주(2000), 『새즈문본 춘향전』, 생각나라.
- 정하영(2003), 『춘향전의 탐구』, 집문당.
- 주세형(2006), 「국어지식 영역에서의 지식의 성격과 내용 체계화 방법론 연구」, 『국어교육학연구』 제25집, 111쪽.
- 황혜진(2007), 『춘향전의 수용문화』, 월인.
- 황혜진(2005), 「문화적 문식성 교육을 위한 고전소설과 영상변용물의 비교 연구-〈장화홍련전〉과 영화〈장화, 홍련〉을 대상으로」, 『국어교육』 116집, 한국어교육학회, 376쪽.
- Alan C, Purves & Linda papa Sarah Jordan(1994), *Encyclopedia of English studies and Language Arts: A project of the National Council of Teachers of English*, Scholastic, Inc.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R.(1989), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a social Semiotic Perspective*, Oxford University Press.
- Harris&Hodges(eds)(1995), *The literacy Dictionary*, NCTE.
- Hirsch, E. D.(1988), *Cultural Literacy: What every American needs to know*, Vintage Books.
- Hirsch, E. D, Joseph Kett & James Trefil.(2002), *The New Dictionary of Cultural Literacy*, Houghton mifflin company.
- Kramersch, C.(1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Kees de Bot & Ralph B. Ginsberg & Claire Kramersch(1991), *Foreign Language Research In Cross-cultural Perspective*, C. Kramersch, “Culture in Language Learning: A View From the United States”, John Benjamins Publishing Company.
- National Standards in Foreign Language Education Project(2006), *Standards for Foreign Language Learning In the 21st Century*, 17th Annual Conference and Workshop, AllenPress, Inc.
- Perkins, D.(1992), *Smart schools: Better thinking and learning for every child*, New York: Free Press, p.8.
- Polistina, K.(2009), *Cultural Literacy: Understanding and respect for the cultural aspects of sustainability*, The Handbook for Sustainability, Oxford: Green Books.
- Robinson, G.(1985), *Crosscultural Understanding*, New York: Prentice Hall, pp.136-146.

(토론) “한국어 학습자의 문화적 문식력 향상을 위한 <춘향전> 교육 연구”를 읽고

고경태 (고려대학교 국제어학원)

먼저 이 분야에 있어서 거의 문외한에 가까운 본인이 이 글에 대한 토론을 맡은 데 대해서 심히 부담스럽다. 막연히 한국어 교육에서의 문학 교육이 갖는 중요성이나 필요성 등은 인식하고 있었지만, 심층적으로 이 문제를 논의할 만한 지식은 갖고 있지 않기 때문이다. 한동안 이 글을 놓고 고민했지만 이내 마음을 고쳐먹기로 하였다. 어쩌면 문학 교육이라는 이슈에 대해서 제대로 인지하지 못하는 다수의 청중이나 독자들을 생각해 보면 본인의 토론도 아주 무익하지는 않을 것이라는 판단에 서이다. 모쪼록 토론의 내용이 발표자이신 김혜진 선생님은 물론 청중들에게도 도움이 되었으면 하는 바람으로 토론을 시작하고자 한다.

이 글은 ‘문화적 문식성’이라는 용어로부터 출발하고 있다. ‘문식성’은 익히 알려진 바이므로 구태여 부연을 하지 않아도 될 듯한데 ‘문화적 문식성’은 무엇이며 왜 필요한지에 대한 설명이 필요하다고 본다. 본문에서 언급된 문화적 문식성은 웬지 ‘문화’라 일컫는 것 중에서도 고전에 속하는 면만을 부각한 듯한 느낌이 든다. 문제는 이것이 ‘외국인 학습자’들에 대해 갖는 의의가 무엇인지에 대한 것이다. 어쩌면 다수의 외국인들에게 ‘한국어를 통한 의사소통’이라는 점은 중요한 이슈가 될지 몰라도, 문학을 통한 문화, 그것도 <춘향전>에서 묘사되고 있는 고전 문화의 일부까지도 이들에게 중요한 이슈가 될 수 있는지가 궁금하기 때문이다. 어떤 면에서 이 글은 ‘문화적 문식성’ 자체는 이미 달성되어야 할 목표처럼 간주되고 있고, 그를 확보하기 위해서 고전을 도입해야 할 때의 이슈들을 논의하는 듯하다. 이 점에서 한국어를 배우는 외국인들에게 문화적 문식성이 필요한 이유가 언급되어야 한다고 본다.

사실, 토론을 위해 이 글을 읽으면서 가장 먼저 들었던 생각은 이것이었다. 굳이 외국인을 거론하지 않고 한국어 모어 화자들을 놓고 이 문제를 생각해 본다면, ‘한국인들에게도 춘향전의 완독이나 완전한 이해가 꼭 필요치는 않을 수 있다고 생각해 보면, 외국인들에게도 과연 필요한 것인가’ 하는 문제가 그것이다.

이런 점에서 외국인 학습자들이 이해되어야 할 춘향의 이야기는 어디까지인지도 궁금하다. 즉, 여기서 시도하고 있는 <완판 84장본> 그 자체인가, 아니면 이를 현대역한 소설인가, 아니면 다소 단순화된 ‘열녀춘향수절’의 주요한 플롯인가. 만일, 이 글에서 외국인 학습자들에게 제시한 춘향전은 수많은 이본 중에서도 <완판 84장본>이라고 말하고 있다. 실제 이 판본을 근거로 가르친다면 매우 많은

전라도 방언이 등장했을 텐데, 그것도 전라도 방언 중에서도 꽤 오래 전의 방언을 이해해야 하는 문제를 낳는다고 생각된다. 이 글을 그대로 읽히지 않고 현대역을 했다면 그 현대역한 자료를 명시해 주어야 할 것이고, 그 현대역을 사용한 이유도 함께 거론되어야 할 것 같다.

한편 여기서 제시된 몇몇 외국인 학생들의 감상문 일부를 보면, 이들의 이해 수준이 잘 꾸며진 춘향전의 현대역 소설이나 혹은 단편 드라마를 본 뒤에도 기대할 수 있는 수준은 아닌가 하는 의문이 든다. 이것은 '굳이 완판 84장본이어야 하는지에 대한 의심으로 이어질 법하다.

요컨대, 문화적 문식성이 외국인에게 필요한 이유, 문화적 문식성 중에서도 특히 고전에 한정해야 하는 이유, <춘향전>을 어느 정도까지 자세히 보여주는 것이 필요한지 등이 좀 더 명확히 논의되어야 이 글이 좀 더 쉽게 읽히는 데 도움이 되리라고 본다. 이 글을 보건대 아직은 한참 연구 중인 논문이라 생각된다. 모쪼록 좋은 결실을 맺기를 바라면서 이 토론이 부족하나마 도움이 되었기를 바란다.

청소년 다문화역량 증진을 위한 현장중심학습 적용 다문화교육의 의미 탐구

정지현 · 홍정훈 (인하대학교)

■ 논문 초록 ■

본 연구는 미래 다문화사회의 주역으로 살아갈 청소년들이 필수적으로 갖추어야 할 자질로 청소년 다문화역량을 설정하고 청소년의 다문화역량을 증진하기 위해 마련한 학교 밖 현장중심학습 프로그램의 교육적 의미를 탐색하고자 한다. 청소년 다문화역량이라 함은 다양성의 가치를 알아가면서 다문화적 지식을 구성하는 지식적 측면, 다양성을 수용하고 다문화적 태도를 형성하는 태도적 측면, 공존과 조화로운 사회를 위해 다문화적 행동을 실천할 수 있는 기능적 측면까지를 포괄하는 다문화적 능력이다. 본 연구의 대상인 현장중심학습 프로그램은 다문화적 지식 구성, 다문화적 태도 형성, 다문화적 행동 실천이라는 세 측면을 비추어 프로그램을 구상하고, 실제 사례로 청소년다문화유레카 프로그램⁹⁴⁾을 제시하여 프로그램에 대한 이해를 돕고자 했다. 프로그램에 대한 교육적 의미를 탐색하기 위해 심층면접을 기반으로 한 질적연구방법을 사용하여, 고등학생 6명과 튜터 교사 3명에게 각각 2회씩 인터뷰를 수행하였다. 연구 결과, 현장중심학습 프로그램에 참여한 고등학생들은 다문화 현장의 경험을 통해 인지적인 관점에서 지식을 구성하고 있었으며, 인지적·정의적인 이해가 공감으로 나타나고 있었고, 반성적 성찰이 전제된 실천적인 행동은 다수 구성원의 인식 개선을 위해 변화를 모색하고 있었다. 사례에서 본 바와 같이 현장중심학습의 세 측면은 서로 순환하면서 상호작용하는 과정에서 청소년다문화역량 증진을 위한 교육적인 상승효과로 작용하는 것을 확인할 수 있었다. 본 연구를 통해 현장중심학습에 대한 외연 확장의 필요성을 제기하고 학교 현장의 전통적인 수업방식을 넘어 지역 사회와의 유기적인 연계 교육뿐만 아니라 다양한 형태를 포괄하는 지속가능한 교육 활동으로 확대될 필요가 있음을 강조하였다.

*주제어: 청소년 다문화역량, 현장중심학습, 청소년다문화유레카 프로그램

1. 서론

94) 안산시 원곡동 국경 없는 마을의 다문화학교(The Multicultural School in Korea)에서 진행된 청소년다문화 유레카 프로그램은 앞으로 우리나라를 이끌어 갈 청소년에게 다문화사회 전반에 대한 올바른 이해를 돕기 위한 현장중심학습 프로그램이다. 이 프로그램은 2013년 4월 20일부터 10월19일까지 6개월 간 총 3회기에 걸쳐 비이주 배경의 고등학생 72여명을 대상으로 다문화 현장에서의 체험 기회 제공, 신문 제작, 다문화 가족 한마당 등의 순서로 진행되었다. 프로그램이 끝난 후 모든 결과물은 발표, 전시되었고, 이는 차후 청소년 다문화 인식 개선을 위한 교육 자료로 활용될 예정이다. 2013년 여가부의 '지역다문화프로그램' 평가에서 유레카 프로그램을 진행한 국경없는 마을은 최우수 기관으로 선정되었다(지역다문화프로그램 공모사업 관리시스템 <http://danuri.mogef.go.kr>).

한국 사회에 다문화는 이미 오래 전에 등장했지만 우리 사회의 구성원으로 인식하기 시작한 것은 그리 오래 되지 않았다. 최근 우리 사회로 유입되고 있는 이주민⁹⁵⁾의 증가 추세는 문화적으로 다양한 사람들에 대한 이해가 부족한 선주민의 입장에서는 매우 혼란스러운 변화임에 틀림이 없다. 특히 학교 현장의 다문화가정 자녀 수의 증가는 다문화교육의 대상 범위가 비이주 배경의 다수 학생들로 확대되어야 한다는 데 반론의 여지가 없게 되었다.

그러나 여전히 한국 사회는 다문화교육의 대상이 이주 배경을 가진 다문화가정의 결혼이주여성과 그 자녀들에게 집중되어 있으며(김진희, 2011; 심인선, 2007; 손민호 외, 2013; 고경민, 2012; 김민규 외, 2012; 정탁준, 2008), 이들과 함께 공존해야 할 다수자에 대한 다문화교육의 관심은 아직 시작에 불과한 실정이다.

다문화사회는 문화, 민족, 성, 계층의 다양성을 인정하고 편견과 차별이 배제된 사회를 지향하고 있다. 다문화사회에 살고 있는 사람은 누구나 동등하고 가치 있으며 존엄한 사람으로 인정받을 수 있어야 한다. 편견과 차별이 배제되고 존엄성을 바탕으로 한 조화로운 통합사회를 이루기 위해서는 무엇보다 다수자의 인식 전환이 선행되어야 한다. 따라서 앞으로의 다문화교육은 다문화가정의 결혼이주여성과 자녀들을 대상으로 하는 소수자 교육을 넘어서서 다수자를 위한 교육 방안에 관심을 가져야 할 것으로 보인다.

그리고 다문화교육의 목표가 제대로 달성되기 위해서는 이전과 다른 새로운 교육방식과 환경이 필요하다. Banks(2007)는 다문화교육의 ‘새로운 교육환경’으로 전통적인 강의 중심, 교사 중심, 교과서 내용 중심 교육과 다른 교육, 즉 실질적으로 다문화에 대한 인식 변화로부터 시작하여 행동 변화까지 이루어질 수 있게 하는 대안적 교육방식이 요구된다고 했다. 이를 위해서 문화적 배경이 다른 사람들과의 상호작용을 통해 타문화를 접촉하는 경험(Smith, Moallem & Sherrill, 1997)의 기회가 제공되어야 한다.

또한 다문화교육은 다문화사회를 살아가는 데 요구되는 다문화역량을 키워 사회 발전에 헌신할 수 있는 실천적인 교육을 지향하고 있다. 다문화역량은 실제 세계와 접촉함으로써 사회·문화적 맥락을 읽는 힘을 기르고 이를 실천할 수 있는 현장중심학습을 통해 이루어질 것으로 본다.

본 연구에서는 현장중심학습 프로그램으로 청소년다문화유레카 프로그램을 연구 대상으로 선정하고, 다문화적 지식 구성, 다문화적 태도 형성, 다문화적 행동 실천이라는 인지적·정의적·실천적 영역의 세 측면을 비추어 프로그램을 구상함에 있어서 현장중심학습이 지니는 교육적 의미를 실제 사례를 통해 탐구하고자 한다.

2. 이론적 배경

95) 출입국·외국인정책본부 통계월보 2014년 4월호에 따르면 2014년 3월 현재 체류외국인은 1,609,670명이다.

2.1 청소년 다문화역량

Short(1985, 2-6)는 역량(competency)을 논리적인 연관성을 가지고 행동을 수행(performance)할 수 있는 능력으로 지식이나 기능을 충분히 통제할 수 있는 개인의 자질(quality)이라고 하였다(강현석, 유제순(2010: 183). 원래 역량의 의미는 특정 직업에서 주어진 직무의 성공적인 수행과 관련된 능력이지만, OECD의 DeSeCo(Definition and Selection Of Key Competencies) 프로젝트에서는 직업이나 직무와 관련된 것에서 벗어나 개인이 성공적인 삶을 살고 사회의 발전에 올바르게 기능하게 해 주는 데 필요한 지식, 태도, 기능을 가진 사회적 삶의 맥락 차원으로 역량의 의미를 확대하여 정의하였다(OECD, 2003).

최근 세계 주요 선진국들에서는 계층 간, 세대 간의 차이를 조화롭게 해결하기 위해서 자국의 문화나 전통 및 가치를 창출할 수 있는 새로운 시민역량을 정립하였다. 그리고 젠더, 문화, 세대, 종교적 다양성 속에서 문화적으로 이질적인 사람들과 더불어 살아가야 하는 사회적 역량으로 문화역량을 강조하면서 포용성, 관용, 열린 마음, 간문화적 능력, 다문화역량 등을 문화역량의 하위요소로 설정하였다. 이 중 다문화역량은 다문화사회의 다양한 상황들과 교감할 수 있는 능력으로, 유럽과 독일에서는 문화역량의 하위 역량으로, 미국에서는 문화역량과 같은 의미로 이해하였다(BKJ, BMBF, OECD, European Commission, 2003).

다문화역량은 문화적 차이를 가진 타자를 이성적이고 정서적으로 이해하며 공감하는 능력이다(이병준, 2007). 세계화가 가속되어 가는 현실 속에서 자신의 문화에 대한 정체성을 가지고 다양한 인종적·민족적 집단 구성원들의 문화적 배경에 대해 이해하고 열린 감수성으로 문화 간 차이를 받아들일 수 있는 인식의 변화와 행동의 실천 능력을 포괄하는 다문화역량은 지속가능한 다문화사회의 발전을 위한 시민적 자질의 요소로 볼 수 있다.

본 연구에서 청소년 다문화역량이라 함은 미래 다문화사회의 주역으로 살아갈 청소년들이 다른 문화 집단의 차이에 대해 이해하고 반응하는 필수적인 자질을 의미하는 것으로, 다양성의 가치를 알아가면서 다문화적 지식을 구성하고 개방된 의식을 가지고 다양성을 수용하는 다문화적 태도를 형성하여 공존과 조화로운 사회를 위해 다문화적 행동을 실천할 수 있는 지식적 측면, 태도적 측면, 실천적 측면까지를 통합하는 개념으로 정의한다. 즉 청소년 다문화역량은 사회·문화적 맥락을 바르게 인식하고 다른 문화 집단에 대한 지식을 습득할 수 있는 인지적 역량, 자문화에 대한 개방적인 태도를 통해 다문화적 관계 형성 능력을 획득할 수 있는 정의적 역량, 열린 태도와 문화 간 소통 능력을 확장하여 비판적으로 행동하고 주변인의 인식 개선을 위해 행동할 수 있는 실천적 역량을 포괄하는 것으로, 청소년들이 갖추어야 할 다문화적 자질이며 동시에 그 자질을 활용할 수 있는 다문화적 능력으로 보고자 한다.

2.2 현장중심학습

다문화교육은 사회·문화적 맥락을 연결할 수 있는 다양한 학습 환경을 조성하는 실천적 측면의 교육 활동으로, Garcia(2003)는 다문화교육은 다양한 문화 집단을 다룬 텍스트를 교실 수업에서 소개하는 것을 넘어서서 사회·문화적 관점과 결합하여 타인의 경험을 인식하고 자기 자신의 경험을 비판적으로 성찰하여 사회 불평등에 대항하는 행동을 위해 다문화교육의 보다 실천적인 접근 방식이 필요하다(Garcia, 2003: 2)고 하였다. 전통적으로 이루어져 오고 있는 교과를 중심으로 한 지식 습득 교육은 사회 변화에 따른 인식의 변화를 이끌어내고 다문화적 소양(multicultural literacy)을 함양시키기 어렵다. 이를 개선하기 위해 학생들에게 다문화 현장과의 접촉의 기회를 통해 복합성을 이해하고 다양성을 수용하여 의미화 할 수 있는 경험의 기회를 제공해야 한다.

다문화 현장과의 접촉과 경험의 기회를 제공하는 현장중심학습은 다문화교육의 실천적인 접근 방식의 하나로 일컬어지고 있다. 본 연구에서 현장중심학습이라 함은 실제적이고 구체적인 학습 환경 속에서 학생들로 하여금 학습 환경의 중심이 되어 사회·문화적인 맥락을 보고, 듣고, 읽고, 느끼는 경험의 과정에서 문제를 해결하는 학습 활동을 지칭하고자 한다. 학생들은 현장의 시각에서 직접 눈으로 보고 사진에 담으며 관련 전문가의 해석에 입각하여 보고서를 작성하고 동료 학생들의 의견을 거쳐 발표로 이어지는 과정에서 다시 지도교사의 첨삭을 덧붙여 창의적으로 지식을 재구성할 수 있다(정용교, 2011, 104). 그리고 학생들은 스스로 재구성한 지식을 통해 다양한 집단 간에 공존하는 삶의 태도를 배우고 반성적인 성찰을 동반한 실천적인 행동으로 나아갈 수 있다.

따라서 본 연구에서는 다문화 현장의 속성을 지니고 있는 지역사회와 연계하여 현장중심학습 프로그램을 구상하였다. 실제 세계 속의 경험 활동을 통해 획득한 학생들의 다문화적 지식과 태도와 기능은 다양한 문화와의 공존적인 삶을 가능하게 하는 원동력으로 작동하여 청소년의 다문화역량 증진에 공헌할 것으로 본다.

2.3 청소년다문화유레카 프로그램

유레카(eureka)는 고대 그리스어로는 ‘헤우레카’, 현대 그리스어로는 ‘에브리카’라고 읽었으며, ‘알았다, 깨달았다’의 의미로 사용되었다. 본 연구의 대상인 청소년다문화유레카 프로그램은 학생들에게 현장중심학습 환경을 제공하여 유레카(eureka)를 경험하면서 다문화적 지식을 구성하고, 공동체 안에서 토론학습, 협동학습 등과 같은 상호작용 과정을 통해 검증되고 확장되어 학생들에게 내면화될 수 있다. 즉 학생들은 현장중심학습 환경에서 과제를 수행하기 위해 능동적으로 사고하는 과정에서 지식을 깨닫는 과정을 경험할 것으로 본다.

Sichel(1988)은 도덕성은 인격과 감정의 적절한 조화 속에서 형성되고, 도덕성이 행동으로 나타나게 하려면 인지적 차원과 정의적 차원을 모두 가지고 있는 공감의 정서를 필요로 한다(Sichel, 1988,

105)고 하였다. 공감은 타인의 내적 상태에 대한 인지적인 앎이 타인에 대한 정서적 반응으로 나타나는 것을 의미한다. 공감은 판단과 의사결정, 그리고 행동의 원리로 작동될 수 있고(Hoffman, 1991, 275) 바람직한 행동에 대한 동기를 제공해 준다. 상위 수준의 공감 형성을 위해서는 상대방의 정서적, 인지적 세계를 더 경험하도록 하고 상대방의 관점에 다가설 수 있는 능력이 증가하도록 하는 교육과 훈련이 필요하다. 공감 능력은 다양한 문화적 배경을 가진 대상자들과 직접적으로 접촉할 수 있는 현장중심학습을 통해 증진시킬 수 있다(Cronin, 2005). 따라서 공감 교육은 역사사지의 감정을 가질 수 있게 하여 타인을 온전히 이해하고 행동할 수 있는 다문화적 태도 형성의 근원이 될 수 있다.

Freire(1972b)는 인종, 민족, 성, 계층 등 사회, 문화적 배경 등과 같이 다양한 요인으로 인해 소외된 학생들이 겪는 교육 현실에 초점을 맞추고 이들이 겪는 문제를 분석하여 개선하기 위한 문제제기식 교육(problem-posting education)을 제시했다. 문제제기식 교육을 구성하는 가장 중요한 요소는 반성적 성찰과 행동이 융합된 실천으로 진정한 성찰은 사회를 변화시키고 발전시킬 수 있는 행동을 촉진시킨다(Freire, 1972b)고 했다. 인간의 주체적인 활동이 실천되기 위해서는 지속적으로 자신의 실천 과정을 성찰하여 사회적인 의미를 생성할 수 있고 사회적인 의미 구성은 지식 구성의 요소가 되어 다시 실천에 반영된다.

현장중심학습을 적용한 다문화교육 프로그램에 참여하는 학생들은 주도적인 학습과 실제적인 활동을 통해 사회 구성적 속성을 이해하게 되고 이미 알고 있는 지식을 확인하고 수정하여 새로운 지식으로 의미화해 나갈 것으로 본다. 그리고 학생들은 실제 다문화 현장을 경험하는 과정에서 인지적·정의적·행동적 영역을 통합적으로 작동할 것이다. 이러한 영역은 다문화적 지식 구성, 다문화적 태도 형성, 다문화적 행동 실천의 측면으로 순환하면서 상호 작용하여 다문화역량 증진을 위한 교육적 상승효과로 나타날 것으로 본다.

3. 연구방법

3.1 연구 대상 프로그램

유레카 프로그램은 비이주 배경을 가진 다수 고등학생들에게 현장의 경험을 공유하게 함으로써 다양성의 가치를 존중하고 다름을 수용할 수 있는 인식 교육을 통해 다문화역량을 갖추도록 하는 것을 목표로 하였다. 유레카 프로그램은 고등학생들이 현장의 경험을 통해 실천적인 삶을 살도록 하는 현장중심학습을 적용한 다문화교육의 실천 사례라 할 수 있다.

유레카 프로그램은 2013년 안산시 원곡동 국경없는 마을의 다문화학교에서 2013년 4월 20일부터 10월 19일까지 6개월 간 총 3회기에 걸쳐 18차시의 수업이 진행되었다. 각 회기에는 6차시의 수업이 실시되었고 수업은 매 차시마다 3시간씩 진행되었다. 매 회기마다 24명의 고등학생들이 참여하여

총 3회기 동안 72명의 고등학생들이 활동을 하였다. 6차시 수업이 끝난 후에는 각 회기에 참여한 학생들이 모여 유레카 신문을 만들었고, 모든 회기의 프로그램이 끝난 후에는 1, 2, 3회기에 참석한 모든 학생들과 지역 이주민들이 함께 유레카 한마당을 진행하였다.

유레카 프로그램은 팀 구성, 역할 분담, 계획, 발표 등 모든 활동은 학생들의 자발적인 참여와 활동으로 이루어졌고, 실생활 관련 학습 원칙에 따라 실제 현장에서 보고, 듣고, 느끼고, 이미지를 분석하여 스토리텔링하는 과제를 수행하였다. 학습구성은 모두 활동으로 진행하였는데, 한 차시에는 4개의 모듬이, 1개의 모듬에는 6명의 학생과 튜터교사 1명이 배치되어 교육의 진행과 보조역할을 담당하였다.

유레카 프로그램의 모형은 Gay(1977)가 주장한 지식, 태도, 기술의 요소를 근거로 하고, Bennett(2007)의 모형을 수정, 보완하여 만든 장인실(2007)의 다문화 교사 교육과정 내용 개발을 위한 모형을 수정하여 3단계 모형으로 도출하였다. 유레카 프로그램의 모형을 살펴보면 <표 1>과 같다.

<표 1> 유레카 프로그램의 모형

3단계 모형	다문화 리터러시 교육의 목표
다문화적 지식 구성의 측면	다문화사회의 구성원으로서 필요한 개념, 지식 등을 인식하고 재구성하여, 소수 집단의 시각에서 문제와 사건들을 비판적으로 인식할 수 있는 관점을 가진다.
다문화적 태도 형성의 측면	다양성에 대해 인정하고 수용하는 다문화적 공감 능력과 개방성을 함양하여 긍정적인 자아정체감을 가지고 차별과 편견에 대한 올바른 태도를 형성한다.
다문화적 행동 실천의 측면	열린 태도와 문화 간 소통 능력을 배양하고 사회의 문제점을 비판적인 시각으로 판단하는 능력을 길러 이를 주변인의 인식 개선을 위해 실천하고 행동한다.

유레카 프로그램은 1, 2차시에는 오리엔테이션과 접촉·인식의 시간으로 “내가 발견한 스토리, 내가 말하는 다문화”를, 3, 4, 5차시에는 뉴스 분석·사진 분석·영상 분석과 실습 시간으로 “내가 취재한 뉴스, 내가 분석한 사진, 내가 표현한 영상”을, 그리고 6, 7, 8차시에는 공존과 조화의 시간으로 “다양함과 어울림, 유레카 신문 만들기, 유레카 한마당”을 세부주제로 설정하여 프로그램을 진행하였다.

3.2 연구 참여자

연구자는 유레카 프로그램에 2013년 4월 20일부터 10월 19일까지 총 3회기에 걸쳐 6개월 동안 참여관찰을 하였다. 본 연구의 연구참여자는 각 회기별 2명의 학생을 선정하여 총 6명으로 구성된

그룹 A와 3명의 튜터 교사로 구성된 그룹 B를 대상으로 인터뷰를 실시한 후 그 자료를 수집하여 분석하였다. 이들의 일반적인 특성은 다음 <표 2>, <표 3>과 같다.

<표 2> 연구참여자 그룹 A(학생)의 일반적 특성

구분	성별	소속	프로그램 참여 회기	1차 인터뷰 일자	2차 인터뷰 일자
A-1	남	W 고등학교	1회기 참여	2013. 06. 01	2013. 10. 19
A-2	여	C 고등학교	1회기 참여	2013. 06. 01	2013. 10. 18
A-3	남	C 고등학교	2회기 참여	2013. 07. 27	2013. 10. 20
A-4	여	W 고등학교	2회기 참여	2013. 07. 27	2013. 10. 19
A-5	남	W 고등학교	3회기 참여	2013. 09. 14	2013. 10. 18
A-6	여	C 고등학교	3회기 참여	2013. 09. 14	2013. 10. 19

<표 3> 연구참여자 그룹 B(튜터 교사)의 일반적 특성

구분	성별	소속	프로그램 참여 회기	1차 인터뷰 일자	2차 인터뷰 일자
B-1	여	I 대학 박사 과정	1회기 참여	2013. 06. 02	2013. 10. 17
B-2	여	I 대학 박사 과정	2회기 참여	2013. 07. 28	2013. 10. 17
B-3	여	I 대학 석사 과정	3회기 참여	2013. 09. 15	2013. 10. 20

3.3 자료 수집 및 분석

본 연구에서는 유레카 프로그램의 교육적 의미를 알아보기 위해 연구참여 학생들에게 2회의 반구조화된 인터뷰를 실시하여 프로그램과 학습활동에 대한 전반적인 경험을 들을 수 있었다. 그리고 연구참여 튜터 교사에게 2회의 개방형 인터뷰를 실시하여 수업 참관에 대한 구체적인 경험을 수집할 수 있었다. 1차 인터뷰는 각 회기별 수업이 끝난 후에, 2차 인터뷰는 1, 2, 3회기의 모든 프로그램이 끝난 후에 진행하여 그 자료를 분석하였다.

본 연구자는 자료 수집 기간 동안 해당 프로그램 3회기에 모두 참석하여 연구참여자의 활동을 관찰하고 인터뷰하였으며 연구참여자의 윤리적인 측면을 보호하기 위해 인터뷰를 시작하기 전에 연구의 목적, 연구 과정 등에 대해 설명하였다. 그리고 연구참여자에게 인터뷰 내용은 비밀이 보장되며 본 연구의 목적 이외에는 다른 용도로 사용되지 않음을 설명하였다. 연구자는 이러한 내용에 대해 연구참여동의서를 작성하여 연구자와 연구참여자가 각각 1부씩 보관한 후 인터뷰를 실시하였고, 이를 녹음하여 전사하였다.

자료 분석은 전사한 인터뷰 자료에서 의미 있는 진술로 묶는 개방 코딩(open coding)에 따른 1차적 분석, 의미 있는 진술에서 범주를 만들어 내어 기술하는 2차적 분석(descriptive coding), 범주들을 연결하여 주제를 구성하는 3차적 분석(thematic coding)이 교차적으로 진행되었다.

질적연구의 ‘타당성’ 제고를 위해 나장함(2006)은 연구자가 활용하는 렌즈와 연구자의 패러다임에 따라 독창성을 가진 타당도의 개념을 유지할 것을 주장하였다. 이에 따라 본 연구에서는 자료 수집, 분석, 해석의 과정에 타당도 제고를 위해 전사 자료를 연구참여 학생들과 튜터 교사에게 제공하여 확인 과정을 거쳤으며 다문화전공의 박사 1명과 박사 과정생 2명의 토론과정을 거쳐 동료검증(peer debriefing)을 실시하였다. 이를 통해 질적연구 과정에 대한 신빙성을 확보하였다.

4. 현장중심학습 프로그램의 교육적 의미

유레카 프로그램은 고등학생들이 실제 다문화 현장의 경험 과정에서 자신을 돌아보고 반성하는 자아성찰 학습을 통해 현장의 이야기와 의미를 찾아내는 실제적 성격의 현장중심학습 원리를 적용하였다.

본 연구는 청소년의 다문화역량 증진을 위한 현장중심학습의 교육적 의미를 탐구하고자 앞서 유레카 프로그램의 모형에서 살펴 본 바에 따라 인지적 영역, 정서적 영역, 실천적 영역의 틀에서 연구참여자들의 인터뷰 자료를 분석하였다.

4.1 국경없는 마을에서 알게 된 다문화

우리 사회의 다문화 현상을 실제적으로 접촉할 수 있는 지역적 특성을 가진 공간에 자리한 국경없는 마을의 다문화학교는 “국경없는 마을에 외국인이 있는가? 누가 우리의 이웃인가? 우리는 이웃과 서로 소통하고 있는가?”라는 ‘소통의 부재’에 대한 포괄적인 문제를 다수 내국인들에게 던지고 있다. 국경없는 마을의 이주민들은 자신들만의 공동체가 아니라 이 땅에 살고 있는 모든 국민이 이웃이 될 수 있는 ‘소통’을 희망하고 사회통합을 이루고자 하는 데에 궁극적인 염원을 안고 있다. 그러나 오랜 기간 동안 이곳은 이주민들만의 삶의 터전으로 계토화되어 가고 있었고 유레카 프로그램에 참여한 학생들도 대부분 낯선 장소로 인식하고 있었다.

“처음에는 원곡동이 다문화 지역이니까, 다문화에 대해 좀 알아야겠다는 막연한 생각을 가지고 신청을 했어요. 첫 수업에서 유레카 프로그램에 대한 전체적인 개요만을 듣고 각자 역할을 정하고 인터뷰를 나갔을 때는 충격이었어요. (중략) 학교 수업에서처럼 직접적으로 뭔가를 배우지 않아서 정답이 뭔지는 모르지만 그냥 저는 제가 느낀 그대로 ‘다문화’는 피부색만으로 구분지어 말하는 것이 아니라, 언어, 문화, 직업, 종교 등 그야말로 다양함이 모여 사는 것을 말하는 것 같다, 라고 발표를 했어요.” (A-1, 2013.06.01)

“다문화는 단순히 여러 나라의 사람들, 여러 문화권의 사람들이 함께 사는 거라는 차원으로만 생각했어요. 그런데 여기 현장에서 이주민을 만나서 직접 대화하고 이 사람들의 이야기를 들어 보니까

이제 그런 차원은 넘어서야 할 것 같아요. 오늘 인터뷰를 통해 그동안 제가 가졌던 다문화가정에 대한 편견도 좀 사라지고 제가 가졌던 생각에 대한 반성도 했어요. 그동안 제가 제일 모르고 있었던 점은 그들도 다 같은 사람인데 어느 곳에서 살든 존엄 받아야 한다는 생각을 한 번도 하지 못 했어요.” (A-6, 2013.09.14)

연구참여자 A-1과 A-6은 안산에서 고등학교까지 다니고 있지만 한 번도 다문화 거리에 와 본 적이 없었기 때문에 실제 다문화 지역에 대한 호기심을 가지고 수업에 임했다. 그러나 현장에서 활동하는 동안 학생들은 이방인이 된 듯한 느낌을 가졌으며 지금까지 교실에서 교사의 정해진 수업 목표에 따라 교과서 위주의 수업에 적응이 되어 있었던 터라 처음 접해 본 수업에 적잖게 당황스러워 했다. 자신이 역할을 선택했고 그 역할이 무엇을 해야 하는지는 알았지만 처음 경험하는 현장과 처음 경험하는 수업 방식에 대해 혼란을 겪는 것으로 보였다. 그러나 혼란 상태를 극복하고 팀별 주제와 부합된 미션을 수행하기 위해 각자 맡은 역할에 따라 현장 이야기를 찾고 그 이야기 속에서 의미를 구성하려고 했다. 처음에는 소극적으로 임하던 학생들이 점차 개개인의 역할에 대한 중요성을 파악하고 적극성을 보이면서 자신의 역할을 수행했다. 자료 수집이 끝난 팀은 다문화학교에 들어와서 개인적으로 구성한 의미를 팀 동료들과 함께 토론 과정을 통해 새로운 의미로 재구성하여 스토리텔링을 하였다. 이 과정에서 학생들은 같은 현장에서 느낀 다양한 생각들을 서로 격려하면서 조율해 나갔다. 학생들은 자신이 가지고 있었던 선입견을 내려놓고 새로이 구성한 지식을 내면화하는 모습도 보여주었다.

4.2 살아있는 다문화 현장에서의 실제적인 배움

현장중심학습에서 학습자는 실질적인 다문화 환경 속에서 경험하고 참여하면서 개별적으로 지식을 구성하고 의미를 생산한다. 학습자가 구성한 지식은 획일적인 정답이 요구되는 것이 아니라 다양한 수준과 내용을 지닌 결과물을 도출해 내는 과정이다. 학습자는 현장에서 다양한 경험의 기회를 제공받아 자신들의 사고를 자극할 수 있고 다양한 결과물을 생산할 수 있다. 현장이 반영된 학습의 결과물들은 그 자체로서 의미와 개별성을 지닌 지식이 될 수 있다.

“교과서에서 배우는 내용과는 다르게 직접 인터뷰를 하고 기사를 취재하고 사진을 찍고 영상을 담은 활동 수업이 처음에는 정말 귀찮았어요. 그런데 카메라를 들고 거리에 나갔을 때 그동안 다니면서 보지 못하고 지나쳤던 일상들을 제가 아주 세심히 보고 있더라고요. (중략) 아침에 엄마께서는 이곳 다문화거리에는 문신을 그린 사람들이 많으니 주의하라고 당부를 하셨지만 제가 오늘 다녀보니 우리가 살고 있는 거리와 많이 다르지 않았고 우리가 살고 있는 일상과도 다르지 않았어요. (후략)” (A-4, 2013.07.27)

“제가 만난 이주민들은 ‘국경없는 마을’이 고향 친구들을 만나는데 도움이 되고, 고향의 문화나 음식을 쉽게 접할 수 있어 아주 편하고 좋다고 했어요. 하지만 여기는 한국이니만큼 자신들은 한국인

들과도 잘 어울리고 싶은데, 한국인들은 자신들에게 마음을 절대 열지 않는다고 했어요. 이런 고립감을 느끼는 줄을 몰랐어요. 저도 이번에 처음 이곳에 왔으니... 얼굴이 빨개졌어요.” (A-5, 2013.10.18)

연구참여자 A-4와 A-5는 현장중심학습을 통해 이주민들이 ‘국경없는 마을’의 편리한 생활 이면에 고립감을 느끼고 있다는 사실을 알게 되었다. 다문화 현장을 직접 보고 체험하지 않았으면 알 수 없었던 일이었다. 이처럼 살아있는 다문화 현장의 교육은 학생들이 적극적으로 학습환경의 중심이 되어 문제 해결에 도움이 되는 행동을 취하는 접근법(Banks, 2007)으로 유레카 프로그램의 학습 환경에서도 나타나고 있었다.

4.3 내가 멀리한 사람, 나를 멀리하는 사람

다문화 교육의 성공은 다문화적 인간을 만드는 것이다. 다문화적 인간이란 사회 속에 존재하는 모든 인간과의 조화를 이루기 위해 인지적으로나 정의적으로 노력하며 동시에 사람과 문화 사이에 존재하는 차이를 효과적으로 받아들이고 인정하는 능력을 가진 인간이다(Gudykunst, Kim, 1984). 학교 교과과정에서도 다문화적 인간 교육을 실시하고 있지만 한국 사회의 전 세대에 걸쳐 폭넓게 형성되어 있는 편견이나 선입견에 대한 인식은 아직 개선의 여지가 남아 있는 실정이다. 다문화교육의 성공적인 실행을 위해서는 교실 내에서의 교과과정 학습도 중요하지만 현장에서 바라보고 공감할 수 있는 수업 환경을 제공하는 것이 무엇보다 절실하다. 다문화 현장을 통해 다양성을 체감하고 자신의 경험 과정에서 성장하게 되는 비판적인 사고력은 학생들에게 실천의 단계로 나아가는 동기를 제공해 줄 수 있다.

“베트남 전통의상을 입고 거리로 나가서 지나가는 사람들에게 사진을 같이 찍으려고 부탁을 했을 때 사람들은 제가 진짜 베트남 사람인 줄 알고 나를 피하고 무안을 주기도 했어요. 저는 그때 형언할 수 없는 모욕감을 느꼈고... (중략) 저는 미션을 수행하고 옷을 벗으면 끝이 나겠지만 피부색이 다른 다문화가정의 학생들은 옷을 벗듯이 피부색을 바꿀 수 없다는 생각에 제가 발표를 하면서도 많이 울었던 것 같아요. 그동안 저도 피부색이 다른 사람이 제 옆에 오는 것을 피했던 때를 기억하고... (후략)” (A-2, 2013.06.01)

“지나가면서 무심히 보긴 했지만 사실 이주민들의 먹거리들은 조금 지저분한 느낌... 그래서 우리는 이런 음식을 먹으면 안 된다는 생각... 솔직히 안 보려고 피했어요. (중략) 먹거리를 파는 사람들, 사 먹는 사람들과 인터뷰했어요. 식생활을 이해함으로써 좀 더 가까워진 느낌?... (중략) 생각해 보니 우리 식탁 깊숙이에 이 분들의 식재료가 올라와 있었고 이 분들의 삶에도 한국의 맛이 들어가 있었어요. 한 가지 맛이 지루하듯이 앞으로는 다양한 맛이 어우러진 세상이 더 재미있을 것 같아요.” (A-3, 2013.10.20)

연구참여자 A-2와 A-3은 인터뷰에서 자신들이 그동안 가지고 있었던 편견들을 그대로 표현해 주

었다. 자신들이 다가가기 꺼려했던 가난한 나라 출신이라고 낙인찍었던 사람들, 그리고 이들이 먹는 먹거리조차도 거리감을 가졌던 기억들, 뿐만 아니라 함께 사는 것 자체를 거부하고 싶었던 생각 등과 같은 자문화중심적인 사고들을 여과 없이 드러내 주었다. 그러나 현장에 들어와서 보다 가까이에서 이들의 삶을 체험함으로써 학생들은 자신들이 가진 생각들에 대해 처음으로 비판적인 성찰을 하게 되었다고 한다. 현장에서 보고 듣고 느낀 공감 능력은 학생들에게 비판적인 사고력을 고양시킬 수 있는 동기를 제공하게 되었고 이는 나아가 사회에 바람직한 행동으로 실행하고자 하는 인식의 모태가 되고 있었다.

(중략)

유레카 프로그램에 참여한 연구참여자들의 인터뷰 자료를 분석한 결과는 다음 <표 4>를 통해서 확인해 볼 수 있다.

<표 4> 유레카 프로그램에 대한 자료 분석 결과

영역	자료 분석 결과
인지적 영역	· 국경없는 마을에서 알게 된 다문화
다문화적 지식 구성	· 살아있는 다문화 현장에서의 실제적인 배움
정의적 영역	· 내가 멀리한 사람, 나를 멀리하는 사람
다문화적 태도 형성	· 수업 후에 달라진 나의 감정, 나의 태도
실천적 영역	· 현장에서 얻은 경험을 다시 현장으로
다문화적 행동 실천	· 변화를 위한 씨앗에 열매를 맺게 해야 할 때

5. 결론 및 제언

학령기 다문화가정 학생들의 증가 추세는 향후 이들이 성장하여 함께 생활하게 될 중·고등학교의 다수 청소년들에게도 다문화교육을 미리 준비할 필요성을 시사하고 있다. 이에 본 연구는 다수 청소년의 다문화역량 증진을 목표로 한 다문화교육을 실시하기 위해 다문화적 지식 구성, 다문화적 태도 형성, 다문화적 행동 실천이라는 세 측면을 포괄하여 현장중심학습 프로그램을 구상하였다. 그리고 실제 사례를 통해 교육적 의미를 살펴보았다.

연구의 결과, 비이주 배경의 고등학생들은 다문화교육의 목표를 지향하고 있는 현장중심학습 활동이 적용된 유레카 프로그램을 통해 다문화 현장에서 다양성을 경험하면서 다문화에 대한 개념 및 새로운 지식을 구성하고 확장해 나갈 수 있었다. 그리고 타문화에 대해 존중하는 인지적인 관점 수용과 정의적인 이해를 통해 공감하는 능력을 향상시켜 다문화적인 가치·태도를 형성할 수 있었다. 뿐

만 아니라 반성적 성찰이 전제된 실천적인 활동을 함으로써 다수 구성원의 인식 개선을 위해 변화를 모색해 나갈 수 있었다.

연구의 결과에서 학생들의 다문화적 인식이 긍정적인 방향으로 변화할 수 있었던 것은 다문화교육 프로그램으로 상정한 유레카 프로그램이 학생들의 정체성을 인정하면서 다른 문화권 사람들과의 소통할 수 있는 학습의 공간을 제공한 현장중심학습의 교육적 의미로 볼 수 있다. 따라서 현장중심 학습을 적용한 다문화교육 프로그램은 학교 밖 실제 다문화 현장에서 공존의 삶을 가능하게 하는 원동력으로 작용하여 청소년들의 다문화적 기초 역량을 함양시킬 수 있고, 다문화교육의 모형으로 정착될 수 있다고 본다. 본 연구의 결과를 통해 다문화교육에 대한 외연의 확장을 주장하는 바, 학교 현장의 전통적인 수업방식을 넘어 지역 사회와의 유기적인 연계 교육뿐만 아니라 다양한 형태를 포괄하는 지속가능한 교육 활동으로 확대될 필요가 있음을 밝힌다.

■ 참고문헌 ■

- 강현석, 유제순(2010). 학교교육에서 문화적 역량 모델링의 가능성 탐구, *교육철학*, Vol.41 No.-, 179-206.
- 고경민(2012), 문화원형콘텐츠를 활용한 다문화가정자녀의 의사소통 향상 방안, *우리말교육현장연구*, Vol.6 No.1, 245-268.
- 김민규, 박수정, 김용석, 김봉주, 서정은(2012), 체험중심 통합영역 다문화교육 프로그램이 사회성 및 자아정체감에 미치는 영향, *교육문화연구*, Vol.18 No.2, 123-141.
- 김민환(2010), 초·중등학교 교육과정의 편성과 운영 실태 분석, *학습자중심교과교육연구*, Vol.10 No.3, 47-72 .
- 김진희(2011), 국제결혼이주여성과이주여성노동자의교육참여 현실과 평생교육의 방향성 모색, *평생교육학연구*, Vol.17 No.1, 25-51.
- 김태준, 장근영(2010), 다문화 사회에서의 시민교육과 사회적 자본, *한국성인교육학회*, Vol.13 No.3, 61-79.
- 나장함(2006), 질적연구의 다양한 타당성에 대한 비교 분석 연구, *교육평가연구*, Vol.19 No.1, 265-283.
- 법무부 출입국·외국인 정책 본부, 2014년 4월호.
- 손민호, 조현영(2013), 다문화가정 결혼이주여성의 학습경험에 따른 정체성 구성에 관한 연구, *교육문화연구*, Vol.19 No.3, 141-173.
- 심인선(2007), 결혼이주여성의 성인교육 경험이 문화적응에 미치는 영향, *한국성인교육학회*, Vol.10 No.4, 77-97.
- 이병준(2007). 다문화역량이란 무엇인가?, *한국교육사상연구회*, Vol.37, 57-71.
- 정용교(2011). 다문화 시민교육의 실태와 실천적 적용탐색, *韓國教育論壇*, Vol.10 No.3, 87-111.
- 장인실, 설규주, 오성배, 대통령자문 교육혁신위원회(2007). 『다문화 및 세계 시민 교육의 전망과 과제』, 대통령자문 교육혁신위원회.
- 정탁준(2008), 다문화가정 학생들을 위한 반편견 교육방법 연구, *도덕윤리과교육연구*, Vol.- No.27, 167-192.
- Banks, J. A.(2007), *Educating citizenship in a multicultural society*(2nd Edition), New York: Teachers College Press.
- Benett, C. I.(2007), *Comprehensive multicultural education : Theory and practice*. Boston: Pearson Education Inc.
- BKJ, BMBF, OECD, European Commission(2003). *Developing Competencies in Cultural Education*, 97.
- Cronin, M. S(2005), *Enhancing the cultural competence of social workers*. Unpublished doctoral

- dissertation, Yeshiva University, New York, NY.
- Freire, P.(1972b), *Cultural action for freedom*. Harmondsworth : Penguin.
- Garcia, G. E.(2003), *Introduction : Giving voice to multicultural literacy research and practice*. In A. I, Willis., G. E., Barrera, R, & V. J. Harris. (Eds.) *Multicultural Issues in Literacy Research and Practice*(188-202). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gay, G.(1977), *Curriculum for multicultural teacher education*. Klassen, F. H. & Gollnick, D. M. (Eds.). *Pluralism and the American teacher. Issues and case studies*. W. DC: American Association for College of Teacher Education.
- Hoffman, M. L.(1991), *Empathy, Social Cognition, and Moral Action*, In w. Kurtines & J. Gewirtz(Eds.), *Handbook of moral behavior and development: V. I theory*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD(2003). *Definition and selection of Key competencies : Theoretical and conceptual foundation (DeSeCo)*. OECD Press.
- Short, E. C(1985). *The Concept of Competence : Its Use and Misuse in Education*. *Journal of Teacher Education* 37. 2-6.
- Sichel, B. A.(1988), *Moral Education: Character, Community, and Ideas*, Philadelphia : Temple University Press.
- Smith, Moallem & Sherrill(1997), *How preservice teachers think about cultural diversity: A closer look at factors which influence their beliefs towards equality*. *Educational Foundations*, 11(2), 41-61.

(토론) <청소년 다문화역량 증진을 위한 현장중심학습 적용
다문화교육의 의미 탐구>에 대한 토론문

박소연 (한양대학교)

이 논문은 한국 사회가 거부할 수 없는 사회 변동의 큰 패러다임으로 인식되고 있는 다문화 사회로의 전환을 맞이하여 청소년의 다문화역량 증진을 위한 현장중심학습 프로그램의 교육적 의미를 탐색하고자 했다는 데에 의의가 있습니다.

이에 이주 경험이 없는 한국인 청소년을 대상으로 다문화역량 증진을 위한 유레카 프로그램을 적용하여 연구에 참여한 청소년들의 다문화적 인식이 긍정적으로 변화될 수 있음을 보여 주었습니다. 특히 다문화교육의 대상 범위가 비이주 배경의 다수 학생들로 확대되어야 한다는 이 연구의 주장에 크게 공감합니다. 다문화 사회의 문화 적응 문제는 소수자의 '사회적응단계'뿐만 아니라 다수자인 자국민의 '의식변화단계'로 확대 발전시켜야 된다고 생각합니다. 즉 한국 이주민에게 일방적으로 한국 문화를 수용하도록 강요하는 동화주의가 아니라 문화의 다양성을 인정하고 존중하는 내부자의 의식 전환이 요구되는 시점입니다.

이러한 이 발표의 논의에 대해 다소 이해가 부족한 점이나 기타 궁금한 점에 대해 몇 가지 질의를 하고자 합니다.

첫째, 청소년 다문화 유레카 프로그램에서는 총 3회에 걸쳐 72명의 청소년이 참여하였는데 이 연구에서는 총 6명의 청소년만을 대상으로 질적 연구를 하여 논지의 일반화 가능성을 낮추고 있다고 봅니다. 보다 더 많은 연구 대상을 선정하지 않고 단 6명의 청소년에 한정시킨 특별한 이유를 설명해 주십시오.

둘째, 유레카 프로그램이 매기 6차시로 이루어진다고(3.1) 설명하였으나 <표1> 아래에서 프로그램이 1, 2차시에는 오리엔테이션과 접촉·인식의 시간으로 “내가 발견한 스토리, 내가 말하는 다문화”를, 3, 4, 5차시에는 뉴스 분석·사진 분석·영상 분석과 실습 시간으로 “내가 취재한 뉴스, 내가 분석한 사진, 내가 표현한 영상”을, 그리고 6, 7, 8차시에는 공존과 조화의 시간으로 “다양함과 어울림, 유레카 신문 만들기, 유레카 한마당”을 세부주제로 설정하여 프로그램을 진행하였다고 언급하면서 8차시의 구성으로 앞에서 설명한 연구방법과 차이를 보이고 있습니다. 6차시 이후 심층교육이 이루어진 것인지 아니면 오류인지 설명을 부탁드립니다. 또한 보다 더 구체적인 프로그램에 대한 설명을 듣고 싶으며 청소년들이 실제 다문화 이주자들과 어떻게 함께 프로그램에 참여하는지 알고 싶습니다.

셋째, 2.1 청소년 다문화역량을 정의 내리는데 있어서 OECD의 DeSeCo(Definition Of Key Copetencies)의 개념에만 의존하여 한국 청소년들의 역량을 측정하는 것보다 한국적 맥락에서 청소년들에게 필요한 역량의 영역 및 개념에 근거하여 한국 청소년들에게 필요한 핵심역량의 개념을 구성하는 것이 타당하다고 생각합니다. 한국청소년연구원(2008)에서는 문헌분석 및 청소년을 둘러싼 사회 환경 분석, 그리고 델파이 조사 결과들을 종합하여 청소년기 생애핵심역량을 크게 지적도구의 활용, 사회적 상호작용, 자율적 행동이라는 세 가지 하위영역으로 나누고 종합적 사고력이 세 가지 하위영역에 공통적으로 영향을 미치는 핵심요인이라고 개념화 하였습니다. 연구자가 정의 내린 청소년 다문화역량의 인지적, 정의적, 실천적 역량은 어떤 이론적 근거에 의한 것인지 알고 싶습니다.

마지막으로 안산의 국경 없는 마을은 70% 이상이 외국인 거주지역이고, 근로자들이 많은 특수한 지역입니다. 이 지역을 연구지로 선정한 이유는 청소년 다문화 유레카 프로그램이 있어서 입니까? 아니면 다른 특별한 이유가 있어서입니까?

터키의 한국 문화 교재에 대한 분석과 활용 및 개선 방안

김성주 (동국대학교)

1. 서론

이 글은 2014년 2월에 터키에서 출판된 한국문화 교재 ‘*KORE’YI TANIYARAK KORECE ÖĞRENELİM*(한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다)’에 대한 교재 분석, 활용 및 개선 방안에 대한 논의를 목적으로 한다.

터키는 유럽의 끝자락에 위치하여 유럽과 아시아를 잇고 있으며 세속 이슬람주의를 채택하고 있는 나라이다. 한국어교육의 관점에서 보면 중국, 일본, 미국과 같이 한국어교육이 활성화되어 있는 나라도 아니고, 베트남, 태국과 같이 상대적으로 한국과 가깝게 위치한 나라도 아니다. 터키에는 2개의 대학이 한국어과를 운영하고 있으며, 그 외에도 세종학당, 한국문화원 등을 통하여 한국어교육이 이루어지고 있다.

제2언어 또는 외국어 교육에서 문화를 어떻게 교수·학습할 것인가의 문제는 언어 교육에서 영원히 고민해야 할 숙제 중의 하나이다. 그러나 의사소통 접근법이 언어교육의 이론을 지배하고 있는 지금의 상황에서는 이전 시대보다 언어 교육에서 문화 교육의 중요성이 더욱 부각되고 있다.

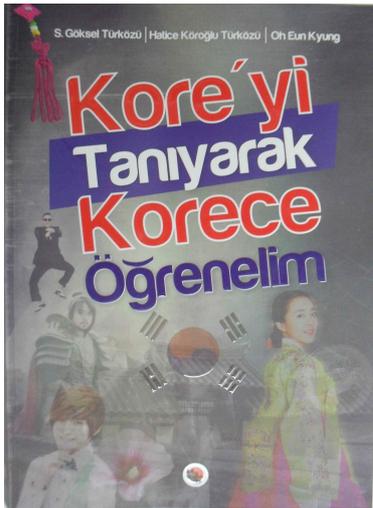
이 글은 터키에서 한국문화교재가 출판됨에 따라 터키와 같은 나라에서는 어떤 형태의 한국문화교재가 출판되어야 하는가, 터키와 같은 나라에서는 한국문화교육이 어떻게 전개되어야 하는가 등에 대해 평소 생각해 오던 것을 기술하여 터키와 같은 한국어교육의 제3세계 지역의 한국어교육에 대해 생각해 보는 계기를 마련하고자 한다. 터키의 바람직한 한국문화교재, 한국문화교육을 논의하기 위해서는 문화와 관련된 태도를 분명히 제시할 필요가 있다.

이 글의 전개 순서는 먼저 *KORE’YI TANIYARAK KORECE ÖĞRENELİM*(『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』)(이후 한국어로 번역된 이름으로 책이름을 표시함)의 구성과 특징을 소개하고 다음으로 필자가 생각하는 문화, 한국문화, 문화교재, 문화교육에 대한 개념과 함께 터키와 같은 한국어교육의 제3세계 국가에서는 한국문화교육이 어떤 식으로 전개되어야 하는 것과 한국문화교재의 활용 방안에 대해서 나름대로의 견해를 밝히고자 한다.

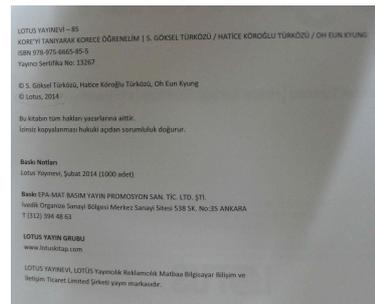
2. 『한국어를 알아가면서 한국어를 배웁시다』의 구성과 소개

터키의 한국문화교재 *KORE'Yİ TANIYARAK KORECE ÖĞRENELİM* 즉 『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』는 2014년 2월 터키의 Lotus출판사에서 한국학중앙연구원 한국학진흥사업단의 지원을 받아 1,000권 한정판으로 출판되었다. 저자는 터키 Erciyes대학 한국학과 교수인 S. Göksel Türközü, 터키 Erciyes대학 한국학과 교수인 Hatice Köroğlu Türközü, 동덕여대 교수인 오은경 등이다. 책의 쪽수는 전체 196쪽이며 4·6배판 크기이다.

미국, 일본, 중국 등 한국어교육이 일정 수준 이상인 지역은 예외일 수도 있겠지만 일반적으로 외국에서 출판된 한국어교육에 대한 책은 대부분의 경우 현지인 한국어 전문가와 한국인 전문가가 책의 설계 단계에서부터 집필까지 공동으로 참여하는 것이 가장 바람직하다. 이런 관점에서 이 책의 저자는 현지인 한국어 전문가와 한국인 전문가의 이상적인 조합으로 이루어져 있다고 말할 수 있다.



〈책의 표지 사진〉



〈책의 판권 부분〉

『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』는 전체 15장으로 되어 있으며, 7개의 표와 144개의 사진이 제시되어 있다. 각 장의 제목을 보면 아래와 같다.

1. KORE AKIMI HALLYU : 한류(韓流)
2. KORE'NİN SEMBOLLERİ : 한국의 상징
3. GELENEKSEL KORE MUTFAĞI : 전통적인 한국 요리

4. KORE KIYAFETLERİ : 한국의 의상
5. GELENEKSEL ve MİLLİ BAYRAMLAR : 고유 명절과 공휴일
6. ÖZEL GÜNLER ve TÖRENLER : 관혼상제
7. KORE'NİN AİLE HAYATI : 한국의 가족 생활
8. TİP VE SAĞLIK : 의학과 건강
9. KORE'DE YAŞAM ALANLARI : 한국의 주거
10. KORE'DE SPOR VE OYUNLAR : 한국의 스포츠와 민속놀이
11. KORE'NİN EĞİTİM SİSTEMİ : 한국의 교육 제도
12. EKONOMİ : 경제
13. KORE CUMHURİYETİNİN KURULUŞU VE SİYASİ YAPISI : 한국의 정치 제도
14. KORE'DE DİNLER VE İNANIŞLAR : 한국의 종교과 신앙
15. KORE'DE ULAŞI VE TURİZM : 한국의 교통 및 관광

『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』는 한글 자모, 태극기, 명절 음식, 친족 명칭, 가계도, 곳의 종류에 대한 7개의 표와 한국의 연애인 사진에서부터 첨성대까지 144개의 사진을 실어 내용 이해에 도움을 주고 있다.

다음에는 『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』의 장 구성을 알아보기 위해 이 책의 제3장 ‘전통적인 한국 요리’의 구성을 살펴본다.

제3장 전통적인 한국 요리

〈소개〉

- 3.1. 일상적인 한국 요리
 - 3.2. 특별한 한국 요리
 - 3.3. 한국의 전통주
- 음식 문화와 관련된 단어 목록
관용 표현

이 책의 각 장은 가장 먼저 장의 주제에 대한 간단한 소개로 시작하여 각각의 주제에 대해 몇 개의 소절로 나누어서 세부적인 설명을 하고 있다. 그리고 각 장의 끝부분에는 각 장마다 주제와 관련된 단어 목록이 터키어 단어와 함께 제시되어 있다.⁹⁶⁾ 현재 이용되고 있는 『한국어-터키어 사전』이 출판된 지 오래되었기 때문에 이 책의 각 장에서 제시된 주제와 관련된 단어 목록과 터키어 번역은 간단한 사전 기능도 할 수 있다. 아래는 제3장에서 음식 문화와 관련하여 제시한 단어 목록이다.⁹⁷⁾

96) 현재 한국에서 출판된 『한국어-터키어 사전』이나 『터키어-한국어 사전』은 출판된 지 너무 오래되었고 또 수록 표제어가 너무 적다는 문제점이 있다. 예를 들어 『터키어-한국어 사전』의 경우 1988년에 출판되었는데 터키언어학회(Türk Dil Kurumu)에서 1969년에 출판된 Türkçe Sözlüğü(『터키어 사전』) 제5판(1969)에 의거하여 만들어졌다. 따라서 이 사전의 표제어는 너무 오래된 단어들로 이루어져 있고 수록된 단어의 숫자가 너무 적다는 문제가 있다. 『한국어-터키어 사전』과 『터키어-한국어 사전』의 개정이 시급한 실정이다. 최근 네이버사전에는 ‘터키어-한국어 사전’과 ‘한국어-터키어 사전’ 서비스를 하고 있는데 기본적으로 출판된 사전을 바탕으로 하고 있으나 개선사항에 대해서는 아직 확인을 하지 못하였다.

97) 편의상 대응 터키어 단어들은 생략하였다.

가루, 간장, 갈다, 거품, 고기, 고추장, 굽다, 그릇, 기름, 김치, 끓다, 끓이다, 녹다, 돌솥, 떡, 떡배기, 만드는 법, 말다, 맛없다, 맛있다, 맵다, 물, 물고기, 밀가루, 반찬, 밥, 밥솥, 볶다, 부엌, 볶다, 빵, 뿌리다, 삶다, 생강, 숟가락, 소금, 송편, 시다, 식당, 식사하다, 식히다, 섞다, 썰다, 쓰다(맛이), 아침(식사), 양념, 요리사, 요리하다, 음식, 인삼, 저녁(식사), 전기밥솥, 점심(식사), 젓가락, 조리하다, 주방, 주방장, 짜다, 찌다, 채치다, 치-맥, 튀기다, 튀김, 회식, 휘젓다

〈음식 문화와 관련된 단어 목록〉

일별하면 알 수 있겠지만 이 단어들은 한국 음식 문화를 이야기할 때 꼭 필요한 단어들로 구성되어 있다. 현행 사전이 한국어 단어에 대한 터키어 설명이 부족한 실정에서 이 책의 각 장에 마련되어 있는 주제 관련 단어 목록과 터키어 번역은 터키인 한국어 학습자들에게 상당한 도움을 줄 것으로 기대할 수 있다.

또 이 책에는 설명과 함께 실은 144장의 사진이 있다. 이 사진들은 본문 이해에도 큰 도움을 줄 것으로 보이는데, 사진들을 살펴보면 저자 자신들이 이전부터 찍어온 것들이 많이 들어있어 이 책의 준비가 아주 오래 전부터 계획되었음을 알 수 있다.⁹⁸⁾ 이 책의 제3장에 실려 있는 사진의 목록과 일부 사진을 보이면 아래와 같다.

그림 19: 여러 가지 종류의 김치

그림 20: 불고기

그림 21: 비빔밥

그림 22: 떡국

그림 25: 떡

그림 26: 한국의 밥상

그림 27: 인삼주

이 책의 각 장에는 주제와 관련되어 잘 쓰이는 표현이나 관용구가 제시되어 있다. 제3장에 제시된 주제 관련 표현, 관용구, 속담을 보이면 아래와 같다.

간에 기별도 안 간다.

금강산도 식후경

국수 언제 먹여 줄 거니?

핑 먹고 알 먹다

누워서 떡 먹기

98) 외국에서 한국어교육과 관련된 책을 출판할 때 가장 문제가 되는 것 중의 하나가 사진의 소유권 문제이다. 필자는 이런 문제를 해결하기 위해 국립국어원 같은 공공기관에서 한국어교재나 한국어 관련 서적을 간행할 때 무상으로 사용할 수 있는 디지털 사진 아카이브같은 것이 구축되는 것이 좋겠다고 생각한다. 이 책의 저자들과 같이 직접 찍은 사진을 이용하면 저작권 문제를 슬기롭게 해결하는 한 방법이 될 수 있다. 그러나 실제 교재에 쓰일 만한 그림을 담은 사진을 교재의 저자들이 확보하는 것은 쉬운 일이 아니며, 사진의 해상도 등의 문제도 여전히 따른다.

밥 먹었어요?
 안 먹어도 배가 부르다
 이열치열
 입에 맞다
 파김치가 되다
 한 술 더 뜨다
 한잔 할래?
 한턱 내다

위에 제시된 음식 관련 관용구나 속담, 또는 음식과 관련되어 자주 쓰이는 표현을 터키어와 함께 제시하였는데 이러한 표현은 현행 사전에서 쉽게 찾을 수 없을 뿐만 아니라 다른 관련 서적에서도 쉽게 찾을 수 없는 표현들로 구성되어 있다. 따라서 이 표현들은 비록 간단하게 제시되어 있지만 터키어 한국어 학습자들의 한국어 학습에 큰 도움을 줄 것으로 보인다.

3. 한국어 교육의 한국 문화와 한국문화교재의 문화 항목

터키어로 출판된 바람직한 한국문화교재에 대해서 살펴보기 위해서는 먼저 문화, 한국어교육에서 다루어야 할 한국문화, 그리고 한국문화교재에 대해서 살펴볼 필요가 있다.

문화는 자연(nature)에 상대되는 개념으로 사회 구성원들의 행동 양식, 생활 관습의 총체로 규정할 수 있다. 한국 문화는 여러 지역의 문화와 대응되는 개념으로 한국인의 행동 양식, 생활 관습 등의 총체라 할 수 있다.

문화는 문학, 예술, 음악, 정치·경제 제도 등 문화에 대한 지식과 행동 양식, 사고 방식, 태도, 가치 체계, 신념 등 문화의 방식을 포함한다. Hammerly(1986)은 문화를 행동 문화, 정보 문화, 성취 문화로 나누었다. 정보 문화(informational culture)는 모국어 화자가 일반적으로 알고 있는 역사, 사회 등에 대한 정보이며, 행동 문화(behavioral culture)는 사회 구성원이 행동하는 양식이고, 성취 문화(achievement culture)는 역사를 거듭하면서 목표언어 문화에서 쌓여서 성취된 업적을 말한다.

한국어교육에서는 어떻게 한국문화를 다루어야 할까? 한국어교육에서 다루는 한국문화의 개념은 한국어교육의 교수·학습의 목적에 따라 내용과 범위가 달라진다고 볼 수 있다. 일반적으로 외국어 교육에서 목표문화는 중요한 교수·학습 목표의 하나로 간주되지만 실제 어떤 내용을 다루어야 할지를 결정하는 것은 대단히 어렵다. 한국어교육에서 다루어야 하는 한국문화는 한국어교육의 목적을 어디에 두느냐에 따라 달라질 것이다.

한국어교육의 교수·학습의 목적이 학습자의 원활한 의사소통에 있다면 한국문화교육도 의사소통을 원활하게 할 목적으로 교수·학습되어야 할 것이다. 위에서 거론한 행동문화와 정보문화나 성취 문화 중 후자보다는 전자가 의사소통을 원활하게 할 목적에 좀 더 부합된다고 할 수 있다. 따라서 한국어교육의 교수·학습의 목적을 원활한 의사소통능력의 획득에 둔다면 정보문화나 성취문화에 비

해서 한국의 행동문화를 설명하는 데 많은 부분을 할애하여야 할 것이다.

그러나 원활한 의사소통을 위해서는 문학, 예술, 음악, 정치·경제 제도 등에 대한 기본적인 지식도 필수불가결하다는 것도 사실이다. 이런 점을 고려하면 한국어교육에서 다루어야 할 문화교육은 의사소통 행위와 좀 더 밀접한 관련이 있는 행동문화를 바탕으로 문학, 예술, 음악, 정치·경제제도 등 형식적인 문화에 대한 기본적인 지식도 포함하여야 한다.

한국문화교재가 담을 내용도 한국어교육에서 다루어야 할 한국문화의 측면에서 고려되어야 한다. 즉 한국어교육에서 다루는 한국문화는 주로 한국인의 행동문화이어야 하며, 그 외 원활한 의사소통을 위해서 필요한 문학, 예술, 정치·경제제도 등에 대한 기본적인 지식도 포함하여야 한다.

『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』의 구성을 보면 각 장의 주제가 대부분 정보문화이거나 성취문화라는 것을 알 수 있다. 한국어교육에서 다루어야 할 문화는 의사소통과 좀 더 관련이 있는 행동문화인데, 이 책은 이와 관련되는 항목은 거의 보이지 않고 대부분 정보 문화와 성취 문화에 해당하는 문화항목들로 이루어져 있다.

그러나 이 책의 각 장의 말미에 제시된 주제 관련 단어와 주제 관련 표현, 관용구, 속담 등은 이 책에서 설명된 정보문화·성취문화의 요소들이 문화지식의 일부로만 교수·학습되지 않고, 한국어교육과 관련되어 제시되었다는 것을 보여준다. 또 교재의 활용적인 측면에서도 주제 관련 단어, 표현, 관용구, 속담 등은 한국어 학습에도 요긴하게 사용될 것이다.

한국문화교재에 성취문화나 정보문화보다는 행동문화에 대해서 집중적으로 설명되어야 한다는 사실은 교재의 설계 단계에서부터 분명히 설정해야 할 사항이다. 종래의 한국문화교재들 중에는 한국의 전통문화에 많은 지면을 할애한 것들이 많다. 그러나 한국의 전통문화를 전공하는 학생이 아닌 한국인 한국어교육에서 전통문화를 현대문화보다 많이 다룰 이유는 없다.

이 시대의 문화는 여러 가지 요소가 복합된 혼성문화이어서 현대문화에도 전통문화가 많이 섞여 있는 경향이 있고, 또 한국 사회에서는 세대에 따라서 보다 전통문화를 보존하고 있는 세대가 있으며 이 세대들이 주로 나이 많은 세대라는 점에서 한국어 학습자들이 원활한 의사소통능력의 획득을 위해서 한국전통문화에 대해서도 기본적인 지식이 꼭 필요한 것도 분명한 사실이다.

한국문화교재는 어떤 내용을 담아야 하는가? 여기에 대해서도 여러 가지 관점에서 이야기할 수 있겠지만, 우선 한국문화교재의 문화항목 선정 문제와 문화항목 배열에 대한 문제를 다룰 수 있다.

강현화·이미혜(2011)은 학습 목적별로 문화 교수의 내용과 범위가 달라져야 한다고 보고 아래와 같이 <표 1>을 제시하였다.

<표 1> 학습 목적별 문화 교수의 내용과 범위(강현화·이미혜 2011)

학습 목적	시기별		문화 지식	문화 방식
	전통문화	현대문화	정보문화·성취문화	행동문화
이주 목적	●	●	●	●
학문 목적	○	●	○	●
일반 목적	○	●	○	●

직업 목적	○	●	○	●
재외 동포	◐	●	◐	●

위의 <표 1>은 학습 목적에 따라 한국어 학습자를 이주 목적, 학문 목적, 일반 목적, 직업 목적, 재외 동포로 나누고, 문화 항목을 시기별로는 전통문화와 현대문화로, 내용별로는 정보문화·성취문화와 행동문화로 나눌 때 각각 다루어야 할 문화 교수의 내용과 범위를 나타낸 것이다. <표 1>에서는 한국어 학습자의 학습 목적에 상관없이 시기별로는 현대문화를, 내용별로는 행동문화를 다루어야 함을 보여준다.

『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』의 구성을 보면 제1장부터 제15장까지의 주제는 한류, 한국의 상징, 한국 요리, 명절과 공휴일, 관혼상제, 가족 생활, 의학 및 건강, 한국의 주거, 스포츠와 민속놀이, 교육 제도, 정치 제도, 종교와 신앙, 교통 및 관광이다. 따라서 각 장의 주제들이 시기별로는 전통문화와 현대문화가 적절하게 골고루 분포되어 있고 내용별로는 행동 문화보다는 정보문화나 성취문화와 관련된 것이 많다.

문화지식에 관해 많은 정보를 담으려면 자연히 지면이 많아지게 된다. 그러나 한정된 지면에 필요한 문화 정보를 담기 위해서는 효율적인 지면 안배가 필요하다. 당연히 다루는 내용도 군더더기 없이 한국의 정보문화를 보여주어야 한다. 그러나 『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』에는 조금은 중요성이 떨어지는 부분도 보인다. 이 책의 제4장 ‘한국의 의상’에는 너무나 자세한 문화용어들이 등장한다. ‘저고리, 마고자, 조끼, 두루마기, 도포, 장옷, 관, 갓, 버선, 짚신, 비녀, 땡기’ 등은 이 장의 주제인 한국의 의상에서 대체로 필요한 용어라 생각되지만, ‘단령, 사모, 조복, 활옷, 원삼, 유건, 타래버선, 운해, 목잡비녀, 첩지’ 등은 한국의 전통문화를 전공하는 학생이 아니라면 반드시 알아야 할 문화용어라고 하기는 어렵다. 제6장의 ‘고유 명절과 공휴일’에서도 ‘설날, 한식, 단오, 추석’ 등은 대체로 필요한 문화용어라고 할 수 있으나 ‘중화절, 중앙절’ 등은 반드시 알아야 할 용어라고 하기는 어렵다.

『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』의 문화항목의 선정은 타당하게 되었는지 살펴보자. 이효인(2011)에 의하면 시대별 문화항목에 대한 선호도를 조사한 결과 전통문화는 8%인 반면에 현대문화는 58%이었다고 한다. 또 주제별 문화 항목의 비율은 의식주 20%, 한국어의 특징 13%, 교통/경제/지리 13%, 놀이/여가/행사/세시풍속 12%, 행동양식/예절 6%, 제도/관습/의식/의례 5%, 문화 5%, 문학/예술 4%, 한글 3%, 국가상징 2%, 교육 2%, 종교/철학/윤리/민간신앙 2%, 기타 10%이었다고 한다. 이들과 『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』에서 다룬 문화항목을 비교하면 ‘한국의 상징’, ‘종교와 신앙’ 등은 2% 정도의 선호도를 가졌으므로 문화항목으로 보다 선호도가 높은 문화항목을 제시하는 것이 좋겠다. 또 ‘교육제도’와 ‘정치제도’는 ‘제도/관습/의식/의례’는 모두 합쳐서 5%를 차지하였으므로 이들을 각각 기술할 것이 아니라 하나의 장에서 간단하게 기술하는 편이 나올 것으로 보인다. 이효인(2011)의 선호도 조사에 의하면 『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』는 ‘행동양식/예절, 문화, 문학/예술’ 영역에 좀 더 지면을 할애하는 것이 타당하다.

한국문화교재의 문화항목 선정에는 문화를 보는 관점도 중요하다. 현재에는 한국어 학습자에게 한국문화를 학습하면서 일방적으로 한국문화에 동화하게 하려는 시도는 거의 없고 문화상대주의의 관점에서 한국문화와 학습자의 모국문화를 다루고 있다. 터키와 같은 지역에서 출판된 한국문화교재에서는 이러한 관점이 더욱 철저하게 유지되어야 할 것이다. 일반적으로 외국에서 출판된 한국문화교재에서는 거의 통용되는 것으로 보이는데, 터키를 예를 들어 설명하면, 한국문화교재에서 어떤 문화항목에 대해서 설명을 할 때에는 반드시 그와 유사한 터키의 문화를 같이 소개하는 것이 옳다. 이것은 터키에서 한국어를 배우는 학습자가 한국인과 대화할 때 한국문화에 대해 이야기할 경우보다는 터키문화에 대해 이야기할 경우가 더 많기 때문에 터키의 문화에서 대해서 한국어로 설명할 수 있는 연습이 필요하다는 현실적인 문제도 있다.

이 책의 각 장의 주제들만으로 보면 이 책이 행동 문화를 거의 다루고 있지 않는 것으로 보이지만 이 책은 주제와 관련된 어휘 목록과 자주 표현이나 관용구를 제시하고 있는데 이런 점으로 미루어보면 이 책이 행동 문화를 전혀 고려하지 않은 것은 아니다. 그러나 한국문화교재에서 다루어야 할 문화는 행동문화라는 점을 인정한다면 이 책이 보다 많은 지면을 할애해서 한국의 행동문화에 대해서 다루어야 할 것이다.

이 책은 터키와 같이 한국어교육이 적극적으로 진행되지 않는 나라에서 발행한 한국문화교재라는 것이 중요하다. 터키와 같은 나라의 한국어교육에서 한국문화교육은 어떻게 이루어지는 것이 합리적이며, 한국문화교재는 어떤 내용을 담는 것이 바람직한가? 터키는 분명 미국, 중국, 일본과 같이 한국어 학습자가 한국문화에 노출될 가능성이 높은 지역이 아니다. 또 베트남, 태국 등과 같이 한국어교육이 상대적으로 활성화 되어 있으면서 한국과 지리적으로 가까운 나라도 아니다. 터키와 같은 나라에서 만드는 한국문화교재는 의사소통과 깊은 관련성이 있는 한국의 행동문화를 기본적으로 담으면서 의사소통에 기본이 되는 한국의 정보문화와 성취문화의 기본적인 내용을 담아야 한다.

그렇다면 한국문화교재에서 다루어야 할 행동문화는 어떤 것일까? 한국문화교재에서 다루는 행동문화는 기본적으로 언어와 관계가 깊은 행동문화이다. 예를 들면 한국인은 거절할 때 어떤 표정을 짓는가? 한국인은 부정할 때 어떤 몸짓을 하는가? 한국인은 멧쩍어 할 때 어떤 제스처를 취하는가 하는 것들이다. 이미 출판된 대부분의 한국어교재에는 한국인이 한국어를 발화할 때 취하는 표정, 몸짓 등이 설명되어 있지 않다.

표정이나 몸짓은 인류공통적인 측면이 분명 있지만 언어문화권에 따라서는 그 언어문화권에 독특한 것들도 있다. 예를 들어, 터키에서 부정을 표시하는 몸짓은 ‘고개를 뒤로 약간 젓히면서 마치 흡착음을 발음하듯이 ‘쫓’ 소리를 내는’데 이러한 행위는 한국문화권에서는 굉장히 이상하게 받아들여질 것이며, 상대방이 손윗사람이라면 굉장히 무례한 행위가 될 것이다. 따라서 한국문화교재에는 한국문화에 알맞은 행동문화 위주의 기술이 있어야 한다.

한국문화교재에서 주로 다루어야 하는 행동문화란 도대체 무엇인가? 미국을 포함한 서유럽 사람들은 한국사람들에 비해서 개인이 유지하는 공간이 더 크고 더 중요한 것으로 보인다. 따라서 어떤 사람이 좁은 공간에서 다른 사람과 가벼운 접촉이 있었다면 ‘Excuse me.’라고 한다. 예를 들어 좁은 엘리베이터 안에서 비록 타는 사람들에 의해 밀려서 상대방에게 살짝 부딪혔을 때라 하더라도 미국

사람이라면 대부분 ‘Excuse me.’를 말한다. 그러나 우리나라 사람은 동일한 상황에서도 미안하다고 말하지 않는다. 이와 같이 한국문화는 남녀노소 할 것 없이 가벼운 접촉에 관대하다고 보이는데 접촉에 대한 반응은 일종의 행동양식으로 한국문화교재가 중요하게 다루어야 할 행동문화 중 하나라고 할 수 있다.

친밀도도 행동문화의 하나이다. 어느 언어문화권이냐 친밀도에 따라 화자와 청자 사이에 물리적인 거리는 물론 언어적 거리가 달라진다. 친밀도에 따른 언어적·물리적 거리는 문화마다 상이하다. 예를 들어 터키어에서는 2인칭 대명사에 평칭 *sen*과 경칭 *siz*가 쓰이는데,⁹⁹⁾ 처음 만나는 사람에게는 *siz*를 쓰는 것이 예의이다. 우리나라에서도 처음 보는 사람에게는 ‘해’체 대신에 ‘-합니다’체나 ‘-해요’를 쓰는 것과 같다. 그러나 한국 사람이 ‘-합니다’체나 ‘-해요’체에서 ‘해’체로 발전하는 데에는 많은 시간이 필요하다. 경우에 따라서는 영원히 ‘해’체를 쓰지 못하는 화자와 청자 사이도 있다. 그러나 터키문화에서는 우리나라보다 빨리 *siz*에서 *sen*으로 발달하는 것 같다. 게다가 청자는 *sen*을 기대하고 있는데 화자가 *siz*를 쓰면 청자는 굉장히 섭섭해 할 것 같다. 왜냐하면 터키어의 *sen*과 *siz*에는 친밀도의 문제가 우리말의 ‘-합니다/-해요’와 ‘해’ 사이보다 강하게 작용하기 때문이다. 터키에서는 나보다 나이가 많은 사람이라도 친밀하다고 느끼면 *siz* 대신에 *sen*을 사용하는 것이 일반적이다. 청자인 나는 상대방과 친하다고 느껴서 *sen*을 기대하고 있는데 상대방은 거리감이 있는 *siz*를 쓴다면 섭섭할 수밖에 없다.¹⁰⁰⁾

『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』와 같은 200페이지의 얇은 책에서 한국어교육에서 요구하는 한국문화를 모두 담아 낼 수는 없다. 또 학습자의 관심 분야에 따라 필요한 문화항목은 가변적일 수밖에 없다. 따라서 이 책에서 다루지 못한 내용이나 비록 다루었다 할지라도 내용이 너무 소략하여서 더 알고 싶은 학습자가 있으면 이들이 스스로 더 알아 볼 수 있도록 안내하는 기능이 있어야 한다. 이 책에는 이러한 목적으로 인터넷 사이트를 소개한 것이 있다. 현재와 같은 추세라면 좀 더 깊은 지식을 요구하는 것들은 인터넷 사이트나 전문서적을 참고하여야 하겠지만 즉석에서 간단하게 알아볼 때는 스마트폰을 이용하는 것도 소개하는 것도 좋은 방법이라 생각한다.

4. 한국어교재의 활용 방안

여기서는 『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』의 활용 방안에 대해서 간단히 살펴보도록 한다. 한국문화교재의 활용 방안 중에서 가장 기본적인 것은 문화교육을 언어와 관련해서 진행해야 되는지 아니면 언어와 독립적으로 진행해야 하는지에 대한 문제이다. 이와 관련해서는 교재제작자들이 교재의 설계 단계에서부터 분명한 관점을 취해야 한다.

이효인(2011)의 한국어 학습자의 문화 교육에 대한 선호도 조사 결과를 보면 문화의 이해를 돕는 한국어 수업의 유형에 대해서 학습자들은 여러 가지 과제 활동을 통해 이해를 돕는 수업 36.5%, 언

99) 원래는 *sen*은 단수 2인칭 대명사이고 *siz*는 복수 2인칭 대명사이다.

100) 김성주·백수혜(2013) CEESOK 참조.

어 수업자료로 문화내용을 활용하는 수업 35.5%, 언어 수업시간에 참고적으로 교육하는 수업 21% 인 반면에 문화만을 집중적으로 교육하는 수업은 6%로 나타났다. 학습자의 선호도의 관점에서는 문화교육은 독립적으로 진행하는 것보다는 한국어수업과 병행해서 진행하는 것이 바람직하다.

그러나 학습자의 목적에 따라서는 한국문화 수업을 독립적으로 운영할 필요도 있을 것이다. 한국어교육과는 별도로 한국문화수업이 진행되려면 한국문화가 독립 과목으로 배정되어 있어야 한다. 한국어교육에서의 문화교육은 어디까지나 의사소통의 원활이라는 목적을 가지고 있으므로 바람직한 한국문화교육은 언어교육과 병행해서 이루어져야 한다. 언어와 문화가 떼려야 뗄 수 없는 관계임을 고려하면 문화는 언어와 함께 교수·학습되어야 할 것이다. 그렇다면 현재 사용되고 있는 한국어교재에 더 많은 한국문화의 내용이 보충되어야 한다.

현재 터키에서는 터키어로 된 한국어교재인 *KORECE 1·2·3*(『한국어 1·2·3』)이 사용되고 있는데 교재의 설계 단계부터 한국문화를 고려한 교재가 아니기 때문에 이 교재로 언어교육과 문화교육이 모두 충족되기는 어렵다고 판단된다. 『한국어 1·2·3』은 한국어 수준을 초·중·고급으로 나누어 각각 2권의 교재를 만드는 국내 한국어교육기관의 시스템대로라면 초급과 중급의 앞 단계에 해당한다.

현재 사용하고 있는 한국어교재에 한국문화적인 요소가 충분하지 않다면 터키에서는 한국문화교육을 위해서 한국문화교재를 따로 사용하여야 한다. 이 경우 한국어수업과 한국문화수업을 따로 할 것인지 아니면 병행해서 할 것인지를 문제가 발생한다. 앞서서도 살펴보았듯이 문화에는 의사소통과 좀 더 관련되는 행동문화와 문화지식의 측면이 강한 정보문화나 성취문화가 있다. 따라서 정보문화나 성취문화를 한국어수업에서 하는 것은 바람직하지 않다. 따라서 한국어수업에서는 한국어와 행동문화를 결합시켜 수업하고, 정보문화나 성취문화는 문화수업을 따로 개설해서 수업하는 것이 바람직하다. 그렇다면 한국어수업에서 한국어교재와 한국문화교재를 어떤 식으로 병행해서 사용할 것인지를 고민해야 할 때이다.

『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』를 한국문화교재로 활용할 때의 문제점으로 눈에 띄는 것은 이 책에 선정된 문화항목에 대한 이해를 증진시키는 학습활동에 대한 배려가 부족하다는 점이다. 터키라는 제한된 환경에서라도 비교 대조하기, 소그룹 활동, 과제학습을 통한 문화교육, 매체를 통한 문화교육 등은 가능할 것이다. 실제로 한국어 학습자들은 영화를 통한 한국문화교육을 가장 선호한다. 따라서 이 책을 보완할 수 있는 영화, TV프로그램 등을 사용하는 방법도 강구할 필요가 있다.

5. 결론

지금까지 2014년 2월에 터키에서 발간된 한국문화교재 『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』의 소개와 한국어교육에서 다루어야 할 한국문화교육의 관점에서 이 책의 장점과 단점을 간단하게 살펴보았다.

터키의 한국문화교재 『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』(KORE'Yİ TANİYARAK KORECE ÖĞRENELİM)는 2014년 2월 터키에서 출판되었다. 이 책의 저자들은 각각 한국어 전공 교수, 터키인 한국문학 전공 교수, 그리고 한국인 한국문학 전공 교수로 터키인 전문가와 한국인 전문가가 이상적을 배합되어 있다. 이 책은 전체 15장으로 되어 있으며, 7개의 표와 144개의 사진이 제시되어 있다. 이 책에서 다룬 한국문화의 문화항목은 ‘한류, 한국의 상징, 한국 요리, 명절과 공휴일, 관혼상제, 가족 생활, 의학 및 건강, 한국의 주거, 스포츠와 민속놀이, 교육 제도, 정치 제도, 종교와 신앙, 교통 및 관광’ 등이다. 최근의 한국어 학습자 선호도 조사를 보면 이 책에서 제시한 문화항목 중 ‘한국의 상징, 종교와 신앙’ 등은 축소되거나 다른 문화항목으로 대체되어야 한다. 또 ‘교육 제도, 정치 제도’ 등은 하나의 장에 통합하여 간단하게 제시하는 것이 바람직하다.

한국어교육에서 다루어야 할 문화는 시대별로는 현대문화에 치중하여야 하고, 내용별로는 정보문화나 성취문화보다는 행동문화에 치중하여야 한다. 『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』는 비교적 현대문화와 전통문화의 안배는 잘 되어 있지만, 정보문화와 성취문화에 너무 치중하여서 행동문화에 대한 부분이 상당히 보충되어야 할 것이다. 한국어 학습자 선호도에 따르면 한국어 학습자는 정보문화·성취문화보다는 행동문화를 더 선호하고 있다. 또 행동문화가 원활한 의사소통능력의 획득이라는 목적에도 좀 더 부합된다.

한국문화교재로서 이 책은 한국의 성취문화와 정보문화에 치중되어 있으면서도 각 장의 말미에는 주제와 관련된 단어, 표현, 관용구, 속어 등이 터키어 번역과 함께 제시되어 출간된 지가 오래되었고 또 표제어 수도 부족한 『한국어-터키어 사전』, 『터키어-한국어 사전』을 보완할 수 있다.

■ 참고문헌 ■

- 강현화(2011) 한국 문화 교수요목 설계 방안 -세종학당학습자를 위한 원형적 교수요목 개발을 중심으로, 『언어와 문화』 7-3, 한국언어문화교육학회, 1-27쪽.
- 강현화·이미혜(2011) 『한국어교육론』, 한국방송통신대학교 출판문화원.
- 김성주(2008) 터키인을 위한 한국어교재 KORECE 1·2·3(한국어 1·2·3), 『한국어문학연구』 50, 한국어문학연구학회, 69-97쪽.
- 김성주·백수혜(2012.3.17), 「한국어와 터키어의 대우 현상에 대한 대조언어학적 연구」, CEESOK 13, 170-184.
- 민현식(2010) 「국어문화의 정체성과 다양성 문제」, 『세계한국어문학』 3, 세계어문학회.
- 박영미(2013) 한국어 문화 교재의 개발 영역과 문화 교육 모형의 개발, 『다문화와 평화』 7-2, 146-172쪽.
- 박영미(2013) 한국어 문화 교재의 단원 구성 분석, 『인문논총』 31, 경남대학교 인문과학연구소, 215-233쪽.
- 박영순(2009) 『한국어교육을 위한 한국문화론』, 서울: 한림출판사.
- 박영순(2011) 문화어를 통한 한국문화교육의 내용과 방법 연구, 『세계한국어문학』 123-156쪽.
- 이효인(2011) 한국어 문화 항목 편성 연구, 『한민족어문학』 59, 499-522쪽.
- Herringer, Hans Jürgen 저 / 최명원 옮김(2009) 『언어, 문화 그리고 커뮤니케이션(Interkulturelle Kommunikation)』, 서울: 유로.

(토론) 〈터키의 한국 문화 교재에 대한 분석과 활용 및 개선 방안〉에 대한 토론문

권성미 (부경대학교)

김성주 선생님의 연구는 터키인 학습자를 위한 문화 교재인 “한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다”를 분석하고, 분석 결과를 바탕으로 교재의 활용 방안과 개선 방안을 제안한 연구입니다. 선생님의 발표를 통해 터키에서의 문화 교육의 내용이나 현황 등을 이해하는 데 도움이 되었습니다. 선생님의 발표에 대해 몇 가지 궁금한 점을 여쭙 보므로써 선생님의 연구에 대한 저의 이해를 확인하고, 터키인을 위한 문화 교육 방안에 대해 더 논의하는 시간을 갖고자 합니다.

먼저 분석하신 교재의 정체성에 대해 여쭙고자 합니다. 이 교재는 ‘문화 교육’을 위한 독립 교재의 전형적인 특징을 가지는 교재로 보입니다. 각 장의 제목들을 보면 본 교재가 다루는 문화를 중심으로 주제가 배열되어 있고 학습자 모어로 번역이 제시되어 있는 것 같습니다. 그런데, 아직 교재의 실제 샘플을 보지 못해 구체적인 교육 내용을 알 수 없습니다만, 각 장에서 주제와 관련된 관용 표현이나 속담 등을 소개하고 있는 것을 보면 문화를 통해 언어 학습도 도모하고 있는 것으로 보입니다. 그 부분을 제외하고는 이 교재는 ‘한국어문화 교육’의 기능은 수행하고 있지 않은 것으로 보입니다. 제가 이해한 바와 같이 이 교재는 말하기, 읽기, 쓰기, 듣기 등의 다른 기능을 학습하는 것과는 연계되어 있지 않은 것이 맞는지요? 혹시 현재 이 교재를 사용하고 있는 교육과정이 있다면 어떤 식으로 활용하고 있는지 궁금합니다.

두 번째 드릴 질문은 다음과 같습니다. 선생님의 연구에서 ‘터키와 같은 나라’라는 표현을 여러 번 사용하시면서 터키인 학습자 배경의 특수성을 강조하셨는데요. 이 ‘터키와 같은 나라’는 발표문에서 언급하신 대로 ‘한국어교육이 적극적으로 진행되지 않는 나라’를 의미하는 것으로 보입니다. 사실상 중국, 일본과 같은 가까운 아시아 국가들을 제외하면, 대부분의 나라들이 한국과 지리적으로 거리가 있고, 문화적 거리도 멀어 한국 문화에 노출될 기회가 적은 편인 것 같습니다. 유럽이나 북아메리카, 남아메리카, 서남아시아 등의 ‘터키와 같은’ 여러 나라의 경우와 변별되는 터키에서의 문화 교육의 특징은 어떤 것이 있는지 여쭙고 싶습니다.

세 번째 질문 역시 두 번째 질문과 같은 맥락에서 드리고자 합니다. 터키라는 특수한 학습 환경에서 한국어문화를 교육하려면 어떤 점이 차별적으로 이루어져야 하는지 궁금합니다. 학습자의 역사, 문화, 정치적 배경이나 교수·학습 환경 측면에서 터키 현지에서 한국 문화를 교수할 때 특히 고려해야 할 점에 어떤 것이 있는지 설명해 주시면 감사하겠습니다. 문화 교육의 내용을 선정하거나 등급화하고 교수 방안을 결정하는 데에 있어서 어떤 점이 고려되어야 하는지에 대한 선생님의 생각을 듣고 싶습니다.

베트남의 한국 언어·문화 교육 현황에 관한 연구

부이김루언 (동아대학교)

I. 서론

베트남과 한국은 1992년 12월 22일에 외교관계를 수립하게 된 이후 22년 동안 두 나라의 관계는 경제, 정치, 문화, 교육 등의 여러 분야에서 성공적으로 교류-협력을 해 오고 있다. 한국의 대 베트남 교역규모는 베트남의 교역상대 100여개의 국가 중에서 4위를 차지하고 있다. 경제적 협력의 성공에 이어 문화 교류와 학술연구 협력에 관련된 다양한 사업들도 활발하게 진행되어지고 있다. 이에 따라 베트남 소재 대학에서는 “한국학과”를 설립하여 한국과 베트남의 교류-협력 관계에 기여할 수 있는 “한국학 인재”를 양성하여 배출해 오고 있다.

베트남에서의 한국 언어·문화 교육은 주로 국립대학교와 사립대학교에서 4년제 정규 과정으로 이루어져 있다. 이들 대학교에서는 ‘한국학 전공교육과정’을 설계하여 한국어 및 문화를 연구·교육하는 한국학과를 두어 한국 언어를 중심으로, 한국과 관련되는 다양한 과목들을 개설하여 한국의 문학, 역사, 문화 등을 교육하는 과정으로 운영하고 있으며, 또한 한국학 교육을 위한 한국학 연구를 동시에 진행하고 있다. 베트남 소재 대학교에서 한국학과의 교육 과정은 한국 언어, 한국인과 함께하는 체험학습을 통해 한국문화(문화, 역사, 정치, 경제 등)에 대한 전문 지식을 익혀 ‘한국학 전문인력 양성’을 목표로 하고 있다. 한국학을 전공하고 학사학위를 취득한 학생들은 한국학 전문인으로 인정을 받을 수 있으며, 이들은 취업할 수 있는 능력이 갖추어져 있기에, 베트남에 진출하거나 한국 투자기업 및 베트남에서 운영·활동하는 한국의 각종 기관이나 단체에 진출하기도 한다.

본 논문에서는 현재(2014년)까지 학과나 한국학 연구 센터가 있는 베트남 대학의 한국학과에서 진행하고 있는 한국학 교육 과정, 학술적 연구 과정, 한국학 교육을 위한 한국의 지원현황 등을 총체적으로 분석하여 베트남의 한국언어·문화 교육 현황에 관한 연구를 하고자 한다. 그리고 분석 결과에 의해 베트남의 한국학이 보다 더 활발하게 증진할 수 있는 방법을 제시하고자 한다.

II. 베트남의 한국 언어·문화 교육 현황

1. 베트남의 한국어와 한국학 수요의 배경

베트남과 한국 간의 외교관계가 성립된 이후 지난 22년 동안은 양국의 협력관계가 나날이 확대되어지고 경제, 역사, 인적 교류 등 다양한 분야에서 발전해 왔다고 볼 수 있다.

레당환(2006)은 베트남에서 한국 언어를 알아야하는 경우와 필요에 관하여 ①베트남 대학에서 한국어를 전공하고자 할 경우, ②한국으로 가서 일하는 것을 선호하여 단기 어학연수를 하는 경우, ③기타(국제결혼 및 등) 등 3가지의 경우로 나눌 수 있다고 한다.

첫째의 경우, 베트남 대학에서 한국어를 전공하고 졸업한 학생들은 한국에 관련된 연구기관 및 외교기관에서 일하거나(낮은 비율을 차지함) 일부분은 보다 나은 미래를 위해 한국 대학에 있는 대학원에 진학을 한다. 그리고 나머지 대부분은 주로 베트남 한국회사의 대표사무실 및 한국기업에서 일을 한다.

둘째의 경우, 단기 어학연수를 마친 대상자들은 한국으로 가서 일을 하지만, 한국 측의 수요에 따라 변화하는 추세이다.

셋째의 경우, 기타 대상은 자신의 환경과 선호에 따라 어학원 및 개인의 집에서 수업에 참가하고 있다¹⁰¹⁾.

2012년 10월까지 한국은 베트남에서 244억불을 초과하는 등록된 투자자본과 3,134개의 투자프로젝트들이 있었으며, 외교관계를 설립할 당시(1억불 자본으로 10개의 투자프로젝트)보다 약 100배 정도로 증가했다. 그리고 삼성, 현대, LG, POSCO, SK, 롯데, 금호아시아나 등 한국의 주요기업들은 베트남시장에 진출했다. 한국이 무역 분야로서 베트남에서 4위를 차지하는 큰 파트너이며, 2011년에 교역규모는 17.89억불(5억불의 1992년보다 36배를 증가함)에 달하였다. 또 ODA분야에서는 한국의 지원을 가장 많이 받은 나라가 베트남이다. 관광분야에는 2011년의 통계에 의하면, 한국은 베트남을 방문한 관광객 수에 있어 2위를 차지하였다. 지금 현재 베트남 내 거주하고 있는 한국 사람은 13만 명이며, 한국에 체류해 있는 베트남 사람은 약 12만 명으로 이루어져 있다¹⁰²⁾.

이를 바탕으로, 특히 베트남 시장에 진출한 한국의 주요 기업들은 베트남에서 자신들의 기업을 발전시키기 위해 한국어를 잘 하는 베트남인 인력수요가 매우 필요로 하다. 또한 한국어전문 인력뿐만 아니라, 한국문화를 습득 이해하는 베트남인 인력들도 필요로 하다. 따라서 베트남의 다른 전공자 학생들도 한국기업에 취직하기 위한 목적으로 한국언어를 배운다.

베트남은 한국에서 한류의 전략적인 동남 아시아권 수출대상국이자 한류 인기가 가장 높은 국가 중의 하나이다. 베트남은 동남아 최초의 한국문화원 개원(06.11)지로 선정된 만큼 한국의 중요한 문화교류 국가이다¹⁰³⁾. 그래서 한류의 확산과 함께 한국어와 한국문화에 대한 관심이 증가하고 있으며,

101) 레당환, '베트남에서의 한국 기업들의 투자 및 한국 기업 문화와 한국어를 능숙한 인력수요', 하노이국립대학교 인문사회과학대학 동방학부 편, '한국 관련 특강 내용 요약: 베트남에서의 한국어 및 한국학 양성 대학교들 대상' 하노이국립대학교 인문사회과학대학 주최 학술대회 자료집, 2006, 12, 99-1-5쪽.

102) 베트남 외교부장관의 발표- 베트남 외교부속 기관의 '베트남과 세계' 홈페이지 참조

(<http://www.tgvn.com.vn/>)

103) 부티탄호영(2012), 「베트남 내 한식한류 조성을 위한 기초 연구」, 『동국대학교 글로벌문화전략연구소, 문화콘텐츠연구 2』, 40쪽.

현재 베트남에서는 드라마, 가요, 패션, 화장품 등 한국제품과 문화열풍이 젊은 사람들에게 강하게 영향을 미치고 있다. 그리고 한류를 통해 많은 베트남 젊은 사람들이 한국에 대해 더 깊게 연구하고 싶어 하거나, 자신의 미래를 위한 직업을 위해 보편적으로 한국학을 선택해야 한다고 인식하고 있다.

실제로 한국학을 전공하는 학생들은 한국기업에 취직 할 기회가 굉장히 많다. 많은 기업들은 직접 학교에 찾아와서 모집한다. 호치민 외국어정보대학교의 통계결과에 의하면 대부분의 한국학 학생들은 졸업하고 나서 취직비율이 거의 99%를 보장되며, 다른 전공자보다 높은 월급을 받을 수 있다. 그리고 취업을 하지 않은 학생들과 심화과정의 전공을 위한 학생들은 한국에 있는 대학원으로 진학하기 위해서 유학을 떠나고 있다.

2. 베트남의 한국 언어 · 문화학 교육 관련 교육기관의 현황

지금 현재(2014년)까지 베트남에서 한국어 및 한국학 교육·연구가 이루어지는 대학 기관은 아래와 같이 총 14개이다. 수도인 하노이의 3개 대학에 한국학과가 설치되어 있으며, 중부지방에 2개, 남부지방에 9개의 대학이 설치되어있다. 그 중 가장 오래된 한국학과가 있는 대학은 1993년에 설립된 하노이국립대학교 인문사회과학대학이다. 그 다음으로 1994년에 설립된 호치민국립대학교 인문사회과학대학이고, 호치민 외국어·정보대학은 1995년에 설립하였으며, 하노이국립대학교 외국어대학은 1996년, 홍방국제대학교는 1999년, 하노이대학교는 2002년, 락흥대학교는 2003년, 달랏대학교는 2004년, 다낭대학교 외국어대학은 2005년, 후에대학교 외국어대학은 2008년 등의 순으로 설립된 대학이다.

<표1> 베트남 대학교의 한국어·문화학과 분포현황

지역	기관명	소속학부	학과명	설립연도
북부	하노이국립대학교 인문사회과학대학	동방학부	한국학과	1993
	하노이국립대학교 외국어대학	한국언어문화학과		1996
	하노이대학교	한국어학과		2002
중부	다낭대학교 외국어대학	일·한·태학부	한국학과	2005
	후에대학교 외국어대학	한국언어문화학과		2008
남부	호치민국립대학교 인문사회과학대	한국학과		1994
	호치민외국어정보대학교	동방학부	한국학과	1995
	홍방국제대학교	한국학과		1999
	락흥대학교	동방학부	한국학과	2003
	달랏대학교	동방학부	한국학과	2004
	반히엔대학교	인문사회과학학부	동방학과 한국학전공	2007
	사이공문화·예술·관광대학(전문대학)	한국학과		2007
	투득기술대학(전문대학)	한국어학과		2011
	응웬땃대학교	인문사회과학학부	한국학과	2012

이러한 한국어언어 학습 및 한국학 연구에 대한 수요는 날로 높아져 많은 대학교들이 한국기관들과 협력하고 세종학당을 세우며, 또 학교기관에서 한국어학당을 설립하였다.

<표 2> 베트남 대학교의 한국학센터 및 한국어학당 분포현황

기관명	센터명	구분	설립연도
하노이국립대학교 인문사회과학대학	한국어-한국학 센터	한국어교육	2009
	세종학당	한국어교육	2011
호치민국립대학교 인문사회과학대학	세종학당	한국어교육	2010
하노이문화대학교	한국어학당	한국어교육	2006
호치민외국어정보대학교	상담교육-인력원발전센터	한국어교육	1992
외상대학교	아시아-태평양협력센터 한국학연구센터	한국어-한국학 교육	2008
빈쯔엉대학교	한국어-한국학센터	한국어-한국학 교육	2011
호치민기술시범대학교	동아대학교 한국어 교육센터	한국어교육	2012
하노이국립대학교/외국어대학교	세종학당	한국어교육	2011
	한국어교육센터	한국어교육	2013
달랏대학교	세종학당	한국어교육	2012
후에국립대학교 외국어대학	한국어센터	한국어교육	2012

3. 베트남의 한국 언어 · 문화학 관련 전공 학생 수 및 교수진 현황

1) 학생 수 현황

다음 <표 3>은 베트남의 14개의 대학에서 한국학과에 재학 중인 학생 수이다. 대부분 대학에서는 학생 수가 증가하고 있음을 알 수 있다. 무엇보다도 한국어언어를 공부하는 수요는 빠르게 증가하고 있다.

<표 3> 베트남 대학교의 한국어전공 학생 분포현황(2014. 03. 기준)

(단위: 명)

순서	학교명	1학년	2학년	3학년	4학년	총
1	하노이국립대학교 인문사회과학대학	31	32	37	26	126
2	하노이국립대학교 외국어대학	72	75	85	59	291
3	하노이대학교	123	116	115	63	417
4	후에국립대학교 외국어대학	60	43	45	28	172
5	다낭국립대학교 외국어대학	105	80	80	40	305
6	달랏대학교	95	82	77	67	321
7	호치민국립대학교 인문사회과학대	92	98	88	76	354
8	홍방국제대학교	56	29	17	7	109

9	호치민 외국어-정보대학교	85	90	68	66	309
10	락흥대학교	59	30	43	44	176
11	반히엔대학교	72	0	24	21	117
12	사이공문화·예술·관광대학(3년제)	35	30	32		97
13	투득기술대학(2년제)	36	45	85		166
14	응웬땃탄대학교(3년제)	40	40			80
총계		961	790	796	497	3,040

〈표 3〉은 베트남의 대학교들에서 한국학과 재학생을 중심 대상으로 설문조사를 실시한 것으로, 조사결과를 보면 하노이대학교는 학생 수(417명)가 가장 많은 대학교이다. 그 다음 호치민국립대학교 인문사회과학대학은 354명, 달랏대학교 321명, 호치민 외국어-정보대학교 309명, 다낭대학교 외국어대학 305명, 하노이국립대학교 외국어대학 291명 등의 순으로 나타났다. 또한 락흥대학교 176명, 후에대학교 외국어대학 172명, 투득기술대학 166명, 하노이국립대학교 인문사회과학대학 126명, 반히엔대학교 117명, 홍방국제대학교105명, 사이공문화예술관광대학 80명 등의 순으로 나타났다.

베트남에서 한국학 교육은 정규 과정뿐만 아니라 제2전공 및 제2외국어 과정으로 이루어져 있다. 하노이대학교는 제2전공(다른 학과 학생이 한국어 공부-4년 동안)의 27명이 있으며, 제2외국어(한국어 공부)의 90명 등이 있다. 그리고 야간반은 117명이 있다. 호치민국립대학교 인문사회과학대가 야간/제2전공¹⁰⁴⁾(다른 학과 학생이 한국어 공부-4년 동안)의 136명이다. 다낭국립대학교 외국어대학은 제2외국어¹⁰⁵⁾(한국어 공부)의 40명이 있다.

2) 교수진 현황

〈표 4〉 베트남 대학교의 한국어전공 교수진 분포현황(2014. 03. 기준) (단위: 명)

순서	학교명	박사	석사	학사	총
1	하노이국립대학교 인문사회과학대학	1	5	1	7
2	하노이국립대학교 외국어대학	1	17	5	23
3	하노이대학교	3	13	4	20
4	후에국립대학교 외국어대학			3	3
5	다낭국립대학교 외국어대학		1	3	4
6	달랏대학교	4	3	3	12
7	호치민국립대학교 인문사회과학대	4	19	1	24
8	홍방국제대학교	1	8	4	13

104) 제2전공은 1개 최저의 학사졸업증명서를 갖춘 학생들을 위한 전공이다. 제2전공교육의 목적은 사회의 인력수요에 따라 적응성을 향상, 지식을 양성, 직업 변화의 요구를 충족할 수 있게 제2전공으로 교육하고 자격증을 수여한다. 이 교육의 형식은 정규과정과 비정규과정(야간수업, 사이버대학)으로 나눌 수 있는 것이다.

105) 베트남에서 학생들한테는 졸업할 때까지 제2외국어(베트남어제외) 자격증이 필요하다. 그래서 영어, 프랑스어, 중국어, 일본어 등을 같은 제2외국어를 선택으로는 최근에 많은 학생들이 제2외국어로 한국어를 선택하는 것이다.

9	호치민 외국어-정보대학교		5	3	8
10	락흥대학교		5	1	6
11	반히엔대학교		2	1	3
12	사이공문화·예술·관광대학		1	1	2
13	투득기술대학		3	3	6
14	응웬땃탄대학교		2	2	4
총계			14	84	35
					133

〈표 4〉를 살펴보면 베트남의 교수진 수는 133명이다. 그 중에 박사학위취득 교수진 수는 14명(10.5%), 석사학위취득 교수진 수는 84명(63.2%), 학사학위취득 35명(26.3%) 등으로 나타났다. 이와 같이 결과에 나타난 것을 보면 베트남의 한국학에 대한 교수진이 부족한 실정임을 알 수 있으며, 특히 박사학위를 취득한 전문적인 교수진은 턱없이 부족한 실정이다.

Ⅲ. 베트남의 한국 언어·문화학을 위한 한국의 지원 현황

베트남 대학교들 내에 분포되어 있는 한국학과를 위해 한국의 기관 및 단체 그리고 기업 등에서 지원을 주저하지 않고 있으며, 지원처로서는 다음과 같다. 한국국제교류재단(Korea Foundation), 한국국제협력단(Koica), 한국학중앙연구원, 주 베트남 한국대사관 등의 한국정부기관과 삼성, 외환은행(KEB), LG, 국민은행, Global Hope, Yes 24, 두산, 대우, 아시아나항공, 대한항공, 금호아시아나, 롯데 등의 한국기업으로 이루어져 있다. 그 중에서도 KOICA가 베트남의 교육 사업을 가장 많이 지원해주는 기관이다. KOICA는 1994년에 베트남 대표사무소를 설립하여 지금 현재까지 베트남의 교육 사업을 지원하고 있다.

KOICA는 1991년 이후 양자 간 협력 중 증여(Grant)에 해당하는 무상자금협력을 전담하고 있으며, 연수생 초청, 전문가 파견, 해외봉사단 파견, 긴급원조, 물자지원 등의 기술협력사업을 추진하고 있으며, 또한 아시아 지역 국가들의 교육 분야에서도 KOICA는 지속적으로 무상원조를 시행하고 있다. 이 중 2007년 베트남에 지원한 규모는 2백10만7천 달러로 12.4%의 비중을 차지하고 있으며, 구체적인 지원 사업 내용은 산업기술학교 교육역량강화사업으로, 한국어 일반-초급 1명, APEC 직업훈련교사 기술향상 2명, 교육정책 1명, 한국어 교사 능력 배양 2명, 지속가능한 발전을 위한 지역 차세대지도자 특별연수 1명, 한국어 일반-중급 2명, 직업훈련정책 및 제도운영 2명, 체육교육 6명, 한국어 35명, 유아교육 4명, 미술 1명 등의 인력 파견을 하였다¹⁰⁶⁾.

따라서 KOICA의 지원이 베트남의 교육발전에 긍정적으로 기여하고 있음을 확연하게 볼 수 있는 실례이다. 특히 한국학 및 한국어 교육에 대한 인력 파견을 지원하고 있다.

106) KOICA, '한-아세안 사이버대학 설립을 위한 CLMV 역량강화사업 (베트남) 사전타당성조사 결과보고서 2011.4, 50쪽을 바탕으로 재구성.

<표 5> KOICA의 베트남에서 한국어교육 지원사업 내역(2005~2008)

지원사업명	사업기간
베트남 하노이 외국어대 한국학과 지원	2006
한국어교육1차(초급) 1명	2005
한국어교육3차(중급) 3명	2005
한국어교육2차(중급) 5명	2005
한국어 교사 능력 배양 2명	2006
한국어 일반(초급) 2명	2006
한국어 일반(중급) 2명	2006
한국어 일반 - 초급 1명	2007
한국어 교사 능력 배양 2명	2007
한국어 일반 - 중급 2명	2007
한국어 교사 능력 배양 2명	2008
한국어 일반-중급 2명	2008
한국어 155명	2008~2010

자료: KOICA(2011), '한-아세안 사이버대학 설립을 위한 CLMV 역량강화사업 (베트남) 사전 타당성 조사 결과보고서를 바탕으로 재구성

초창기에 베트남 대학교에서 한국학과를 설립할 때에는 이들 대학교의 대부분의 교수진들은 한국에 대한 지식이 매우 부족한 실정이었다. 그래서 KOICA에서는 1994년부터 한국어교육을 위한 인력 파견 사업을 전격적으로 지원하여 베트남에서 한국학이 발전할 수 있도록 적극적으로 기여하였다. 그리고 이 파견 인력들의 도움으로 인하여 베트남의 한국어 학습자들은 읽기, 듣기, 쓰기, 말하기 등의 스킬¹⁰⁷⁾을 익힘으로써 한국어 실력이 향상되었다. 이외의 여러 후원 기관들에서도 인력파견, Lab실 설치, 장학금, 교구 및 교재 등을 지원하였다. 특히 KOICA 2011년 보고서에 의하면 1994년부터 2008년까지 베트남의 20개 기관에 총 121명의 인력을 파견하여 왔다.

<표 6> KOICA의 한국어교육 직종 파견현황(1994~2009)¹⁰⁸⁾

지역	대학	학과이름	개설년도	비고
북부	하노이인문사회대학교	한국어과	95.09	
	국립외국어대학교	한국어과	96.09	
	하노이대학교	한국학과	02.09	
	하노이외상대학교	한국학센터	09.04	미파견
	하노이문화대학교	한국어학당	06.01	미파견
	한국문화원	세종학당	06.07	2학기/연
	하노이해외노동센터	한국어과	07.06	신규
중부	다낭외국어대	한국어과	05.09	
	후에외국어대	한국어 문화	08.09	
	한-베종합기술학교	교양 한국어	08.12	신규
	한-베다낭IT대학	교양한국어	07.06	
남부	호치민인문사회대	한국학과	94.09	
	호치민외국어정보대	한국학과	95.09	
	홍방대	한국학과	99.09	
	락홍대	한국학과	03.09	
	달랏대	한국학과	04.09	

107) 한국어교육이란 한국어가 모국어가 아닌 외국인에게 한국어를 말하고 듣고 읽고 쓸 수 있도록 체계적으로 가르치는 행위를 말한다.

사이공관광문화예술전문대학교	한국어 통번역과	06.09	
국제인력학교	한국어과	05.09	
반히엔 대학교	한국학과	07.09	신규

또한 한국국제교류재단(KF)은 베트남 대표사무소를 설립하였으며, 베트남에서의 한국학 교육발전을 위하여 많은 기여로 힘써왔다. 한국국제협력재단은 강좌운영, 펠로십, 학술활동 및 워크숍 등 다양한 프로그램을 통하여 베트남에서의 한국학을 지원하였다.

프로그램을 강좌 운영할 때에는 베트남에서 한국언어를 가르치는 객원교수를 파견하였으며, 2007년~2010년 하노이국립대학교 외국어대학, 2007년~2012년 달랏대학교로 한국어교수를 파견하였다. 그리고 KF e-school 프로그램에서는 서울대, 중앙대, 고려대, 숙명여대 등 한국대학에서 한국 관련 강의를 참가하는 하노이국립대학교 외국어대, 다낭대학교, 하노이대학교 등 베트남 대학의 교직원 및 학생에게 지원하였다. 또 한국학과가 있는 학교를 위한 Lab실을 설치해 주었다. 구체적으로는 한국국제교류재단은 국민은행과 협력하여 호치민국립대학교 인문사회과학대(2008년), 하노이대학교(2012년)에서 Lab실을 설치했으며, KDB산업은행과 협력하여 하노이국립대학교 외국어대학(2014. 01.)에서 Lab실을 설치하였다.

뿐만 아니라 한국기관들은 베트남교육기관과 협력 및 후원하여 한국언어, 문화 등에 관한 학술대회를 개최하였고, 이에 따라 베트남에서 한국 관련 최초의 학술회의는 하노이 인문사회과학대학 어문학과가 주최하고 한국대사관이 후원하여 “베트남-한국 문화 문제”라는 주제로 1994년 12월 개최되었다. 이후 2년마다 국제학술회의가 개최되었는데, 1996년 “베트남-한국 문학 및 언어 문제”, 1998년 “한국어 교육의 질 증진”, 2000년 “공업화, 현대화 사업 중 베트남-한국의 전통문화”, 2001년 “한국 언어, 문화 및 사회 문제”를 주제로 하여 개최되었다. 2002년 6월에는 호치민시 인문사회과학대학과 호주 사우스 웨일즈 대학(University of South Wales)의 한국-호주 아시아연구센터가 “제1차 동남아 한국학 회의: 연구와 교육에 있어 협력과 발전”을 주제로 학술회의를 공동으로 개최하였다. 또한 호치민 인문사회과학대학과 한국-호주 아시아연구센터는 2005년 9월 “제3차 동남아-호주 한국학 회의”를 공동으로 개최하였다. 이 외에도 각 대학이 주최하여 학술회의를 열었고, 베트남 사회과학원 한국연구센터가 1998년 “21세기를 맞는 한국”, 2001년 “한국의 행정”, 2004년 “동남아 통합 배경 하 베트남-한국 경제협력”을 주제로 학술회의를 개최하였다¹⁰⁹⁾.

또한 한국국제교류재단은 하노이국립대학교 인문사회과학대학을 후원하여 “한국 관련 특장 내용 요약: 베트남에서의 한국어 및 한국학 양성 대학교들 대상”을 주제로 2006년 12월 개최하였다. 호치민외국어정보대학교를 후원하고 “한국 투자 기업체에 인력공급과 양성 문제”를 주제로 2010년 회의를 개최하였다. 2009년 11월 하노이국립대학교 외국어대학은 “경제협력시대의 한국어 및 한국문화 연구와 교육”을 주제로 개최하였다.

108) 자료: 한국어교육 기관 현황, 2011년 5월 기준, KOICA의 해외봉사단원이 쓴 봉사활동 안내서를 바탕으로 재구성

109) 이한우, “동아시아 정세분석: 베트남에서 한류와 한국학 진흥”, 성균관대학교 성균중국연구소, 2(2), 2쪽을 바탕으로 재인용.

한국학중앙연구원은 하노이국립대학교 인문사회과학대학을 후원하여 “Developing Korean Studies in Vietnam”을 주제로 2010년 학회를 개최하였다. 또한 호치민국립대학교를 후원하여 “International conference on Korean literature in Asian perspective” 주제로 2012년 12월 개최하였으며, “International conference on Vietnam-Korea relationship in the past, the present and the future” 주제로 2014년 1월 성공적 학술대회를 개최했다.

그리고 한국 다문화가족 정책연구원·외솔회는 흥방국제대학교를 후원하고 2012년에 “한국학 교육·연구의 진단과 방향 설정” 주제로 국제학술대회를 개최하였으며, 연세대학교 BK21PLUS 한국어·문학 및 문화 국제 창의인력양성 사업단은 흥방국제대학교와 같이 “동아시아와 한국의 문화교류” 주제로 2014년2월에 후원해 개최하였다. Posco, Daewoo 등 기업들은 호치민 외국어정보대학을 후원하여 “황숙 이용상과 베-한 협력 관계의 과거와 현재”를 주제로 2012년 5월 국제학술대회를 개최하였다.

한국국제교류재단(KF)에서는 세계의 대학에 한국학 교육 인프라를 구축하여 차세대 한국학 전문가를 양성하기 위한 방안으로 한국어펠로십, 한국전공대학원생펠로십, 박사과정후펠로십, 방한연구펠로십 등의 다양한 펠로십 프로그램의 강좌를 개최하여 베트남에서의 한국학 교육 발전을 지원하고 있다. 이러한 다양한 펠로십 프로그램의 지원은 베트남 대학생 및 교수들에게 한국어능력을 향상시켜 줄뿐만 아니라, 한국학연구자들에게 더 깊이 한국학을 연구할 수 있도록 지대한 공헌을 하고 있다. 이러한 지원은 베트남에서의 한국학전문가양성사업을 위해서 무엇보다도 큰 의미를 가지고 있다.

따라서 앞으로도 한국국제교류재단은 베트남에서의 한국학 발전을 위하여 변함없이 한국학 교육사업을 위하여 지속적으로 지원해야 할 것이다. 구체적 사업으로는 달랏대학교 등으로 객원교수파견, 한국학과가 있는 대학교를 위해 한국인 한국어강사파견, 한국학 연구·교육지원 내용으로 하노이국립대학교 인문사회과학대와 호치민국립대학교를 위해 대학원장학제도지원, 호치민 인문사회과학대, 국립하노이 외대, 하노이대, 국립하노이 인문사회과학대, 흥방대, 달랏대, 다낭외대, 후에외대, 락흥대, 투득기술대 등 한국학교재를 지원, 하노이국립대 외국어대학교와 협력하여 국가방송(VTV2)에 한국어중급프로그램을 방송지원, 국가방송(VTV2)에 “Korea Arts and Lifestyle”를 주제로 기록영화방송, 호치민시에서 한국학·한국언어교육 기관들을 위한 한국문화축제 개최, 한국어·베트남어 말하기 대회 등과 같은 사업들을 체계적으로 계획하여 실현되어질 수 있도록 하여야 할 것이다¹¹⁰⁾.

그 외에 삼성, LG, 외환은행, 두산, 금호아시아나, YES 24 등 기업들은 한국학과 재학생에게 장학금 지원, 한국학교육기관을 위한 교육시설 및 교재 지원 등 베트남에서의 한국학 발전을 위한 긍정적인 지원을 아끼지 않아야 할 것이다.

IV. 결론 및 제언

110) 한국국제교류재단의 2014년 계획: 한국국제교류재단의 베트남어 홈페이지 참조(<http://vi.kf.or.kr>)

협력관계 설립 이후 베트남의 한국학은 한국어 및 한국학(문화, 경제, 정치 등) 중심으로 발전하고 있다. 그리고 양국은 경제, 정치, 사회, 문화, 교육 등 여러 분야에 걸쳐 교류를 강화할 것이며, 그에 따라 베트남에서 한국어 학습에 대한 관심은 물론, 한국어 학습자의 수와 한국학 연구하는 학자도 해마다 계속 증가하고 있다. 하지만 많은 성과가 있음에도 불구하고 아직도 한계가 되는 부분이 남아있다. 그러므로 베트남의 한국학 발전을 위한 계발에 대하여 다음과 같은 결론을 내리고자 한다.

첫째, 베트남의 한국학 교수진 분포현황 분석결과에 의하면 하노이국립대학교 인문사회과학대학, 하노이국립대학교 외국어대, 호치민국립대학교 인문사회과학대학, 달랏대학교 제외한 나머지 대학교들은 석·박사학위를 갖춘 교수진이 매우 많이 부족하였다. 그래서 한국학 전공 교원의 양성이 시급한 실정이다. 이를 위한 구체적인 방안으로는 베트남의 대학교들이 한국의 대학들과 협력을 더욱 촉진해야 하며, 한국의 대학원으로 진학할 수 있도록 교원 및 우수한 졸업생들에게 지속적으로 파견 및 지원해 줄 필요가 있다. 또한 현재는 베트남에서 연구 환경이 미약하여 대학 교원의 월급이 매우 적기 때문에 유학을 갔다가 돌아온 사람들의 대부분은 한국기업으로 취직을 하고 있다. 그래서 베트남정부와 학교들은 이런 사람들이 교육기관에서 일을 할 수 있도록 우대정책을 실시하여 적극적으로 지원해야 한다.

둘째, 현재 베트남에서는 졸업생들의 취업률을 명확하게 파악하기 어렵다. 그래서 한국학과가 있는 각 학교들은 본교 졸업생의 취업률을 꾸준히 파악할 필요가 있다. 그리하여 파악된 데이터를 통해 본교의 교육현황을 알 수 있어야 하며, 그럼으로써 앞으로의 한국학을 증진할 수 있는 방향을 제시할 수 있다.

셋째, 최근에 한국학과를 설립한 대학교들은 시설이 미약하고, 한국학 관련 교수진이 부족한 실정이다. 그래서 한국기관 및 베트남정부는 이런 학교들이 한국학과를 발전시킬 수 있도록 지원할 필요가 있다.

넷째, 한국학전공 과정의 대학원이 없다는 것이다. 그래서 베트남의 대학들은 학생들의 진학수요를 만족시킬 수 있는 한국학전문가 양성을 위한 한국학전공 과정의 대학원을 설립 할 필요가 있다.

다섯째, 한국학전공 학생들은 졸업하고 나서 한국기업으로 취업함에 있어서 한국어 통·번역을 전문적으로 하는 학생들을 제외한 나머지 부분의 학생들은 다양한 취업 진로와 타 전공분야에 대한 관심을 제고하여 베트남 대학교에서는 새로운 직업 영역에 대한 실천적 응용성을 가질 수 있는 연계과목들을 개설할 필요가 있다.

본 논문은 베트남의 한국어·문화 교육·연구 현황에 대한 문헌자료를 토대로 분석 평가하였으며, 또한 한국학 교육·연구 현황에 대한 한국학과 관리자들과 한국학 전공자들의 의견을 모으기 위하여 베트남에 있는 한국학과에서 설문조사를 진행하여 분석 평가하였다. 그 결과를 바탕으로 더욱 더 한국학 발전이 증진할 수 있는 방향을 제시하였다. 이를 통해 베트남의 한국학 교육·연구가 나날이 확대되어져 더욱 발전함으로써, 외국어 중에서도 한국어가 베트남에서 아주 중요한 언어로서의 자리매김이 될 수 있으리라 생각한다.

■ 참고문헌 ■

- 고려대학교 민족문화연구원(2009), *고려대한국어대사전*, 서울: 고려대학교 민족문화연구원.
- 국립국어원(2005), [외국인을 위한 한국문법 2], 국립국어원.
- 국립국어원(2005), [국제결혼 이주여성의 언어 및 문화 적응 실태 연구], 국립국어원.
- 한국어문학연수부 편(2006), [한국어회화 3], 고려대학교 민족문화연구소.
- 한국어문학연수부 편(2006), [한국어회화 4], 고려대학교 민족문화연구소.
- KOICA(2009), '베트남 국가별지원전략 및 지원사업 평결과 보고서', 2009.12.
- KOICA(2011), ' -아세안 사이버대학 설립을 위한 CLMV 역량강화사업(베트남) 사전타당성조사 결과보고서', 2011.4.
- 김은애(2005), 발음 교육의 과제와 발전 방향, [한국어교육론 2], 국제한국어교육학회편, 서울: 한국문화사.
- 레당환(2006), '베트남에서의 한국 기업들의 투자 및 한국기업 문화의 한국어를 능숙한 인력수요', 하노이 국립대학교 인문사회과학대학 동방학부 편, '한국 관련 특강 내용 요약: 베트남에서의 한국어 및 한국학 양성 대학교들 대상' 하노이국립대학교 인문사회과학대학주최 학술대회 자료집, 2006, 12, 99-105쪽.
- 박영순 편(2002), [21세기 한국어교육학의 현황과 과제], 한국: 한국문화사.
- 부티탄호영(2012), "베트남 내 한식한류 조성을 위한 기초 연구", 건국대학교 글로벌문화전략연구소, 문화콘텐츠연구 2, pp.233-272.
- 이한우(2007), "동아시아 정세분석: 베트남에서 한류와 한국학 진흥", 성균과대학교 성균중국연구소, 2(2), pp.83-88.
- 호치민외국어정보대학교 동방학부 편, "황숙 이용상과 베-한 협력 관계의 과거와 현재", 호치민외국어정보대학교 주최 국제학술대회 자료집, 2012.5, pp.1-290.
- Allan, Keith(2001), *Natural Language Semantics*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Huang, Yan(2007), *Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press.
- Jun, Sun-Ah(2005), *Prosodic Typology: The Phonology of Intonation and Phrasing*, Oxford University Press.
- Ladefoged, Peter(2005), *A Course in Phonetics*, 5th Ed. Boston: Thomson Learning.
- 인터넷 사이트 참고
- 베트남 외교부 <http://www.tgvn.com.vn/>
 - 한국국제교류재단 <http://vi.kf.or.kr>
 - 한국국제교류재단 <http://www.kf.or.kr>

(토론) “베트남의 한국어 언어·문화 현황에 관한 연구”에 관한 토론

니콜라 프라스키니 (서강대학교)

부이김루언 선생님의 발표를 잘 들었습니다. 동남아시아에 한류를 비롯한 한국에 대한 많은 관심에 대해 알고 있었으나 동남아시아 중 한국에 대한 관심도가 가장 높은 베트남에서 구체적으로 어떻게 한국어 교육이 진행되고 있는지를 선생님의 논문을 통하여 파악하게 되었습니다. 베트남에서의 한국어교육에 관한 지식이 매우 부족한 제가 선생님의 연구를 지적하는 것보다 개인적으로 궁금한 점에 대해 여쭙보면서 토론자의 역할을 수행하고자 합니다.

우선 여쭙보고자 하는 것은 베트남 학생에 관한 몇 가지의 질문입니다. 베트남 대학교에서 한국어를 공부하고 한국학을 전공하고자 하는 학생들은 졸업 후에 소수는 학문의 길을 가게 되고 대다수는 한국 대기업에 취직하고자 한다고 선생님께서 말씀하셨습니다. 다른 나라 대기업이 아닌 특히 한국 대기업에 입사하는 것은 베트남 사회에서 특별한 의미나 가치가 있는지 여쭙습니다.

그리고 베트남의 여러 대학교 내에 세종학당이나 교내 한국어학당이 따로 설립되었다고 말씀하시고 이 기관의 학생 수가 전반적으로 많아졌다고 하셨습니다. 이와 같은 부설교육 기관 학생과 대학교 학생과의 연령, 동기, 목표 등의 측면에서 차이가 있는지 또한 궁금합니다.

학생에 관한 질문입니다. 선생님께서 2014년을 기준으로 학년별, 대학교별 학생 수 증가를 보여주셨으나 장기적으로 학생 수가 어떻게 변화해 왔는지 궁금합니다. 즉, 언제부터, 어떻게 학생들이 많아지기 시작했으며 무엇보다 선생님의 입장에서 증가의 주요 요인은 무엇인지를 듣고 싶습니다.

다음으로 궁금한 것은 교수진입니다. 학생 수에 비하여 베트남 대학교에서의 한국학 관련 교수진이 매우 미흡하다고 하셨습니다. 그리고 그 중에 박사 학위 소지자가 많지 않다고 지적하셨습니다. 교수진에 관련하여 베트남 대학교에서의 한국어 전공 교수진 중에 한국인/베트남 사람의 비율이 어떻게 되는지 궁금합니다. 그리고 같은 대학교에서 한국인 교수와 베트남 교수가 있다면 업무상으로 역할의 차이가 있는지도 알고 싶습니다.

베트남 한국어 전공 교수진 중에 박사 학위 소지자가 많지 않다는 것을 보여 주셨습니다. 이것의 결과는 대다수의 교수진은 석사 학위 소지자인데 이것은 한국인 교사와의 관계, 그리고 학습자와의 관계의 측면에서 특별한 영향을 미치는지를 궁금합니다.

마지막으로 지원에 관한 내용을 여쭙보고자 합니다. 여러 기관 및 대기업에 의해 베트남에서의 한국어 교육이 다양한 형태로 지원을 받고 있습니다. 한국은 베트남의 네 번째로 주요 무역 파트너로 생각하면 당연한 것입니다. 이것에 관하여 토론자가 궁금한 것은 베트남 정부나 기업에서의 지원입니다. 특히, 베트남 정부 측에서 한국과의 교류를 활성화하기 위한 대학교 한국학과 설립, 한국학 전공 교수진 설립, 교사 양성 프로그램, 학생 지원, 한국학 연구 진흥 지원 등과 구체적인 지원이 있는

지를 알고 싶습니다.

선생님께서 베트남에서의 한국어 교육에 있어 나타난 어려움에 대해 그리고 이와 같은 어려움을 극복하기 위한 방향을 보여주셔서 다시 한 번 감사드립니다.