

2010

제14회 국외 한국어 교원 연수 교재

외국어로서의 한국어 교육



국립국어원



한글 학회



▲ 제1회 연수회: 수료식 모습.



▲ 제2회 연수회: 강의 모습(표준 발음).



▲ 제3회 연수회: 특별 활동의 한 모습(동아리 학습).



▲ 제4회 연수회: 7월의 '우리 말글 지킴이'(정 은아 님) 행사를 함께 하고.



▲ 제5회 연수회: 동아리 장기 자랑의 한 모습(우리 말글을 지키자).



▲ 제6회 연수회: 수료식에 앞서 시험을 보는 모습(종합평가 시간).



▲ 제7회 연수회: 특별 활동(국악 특강)의 한 모습.



▲ 제8회 연수회: 강의실의 수업 모습.



▲ 제9회 연수회: 동아리 활동(분과 토론)의 한 모습.



▲ 제10회 연수회: 학습 답사(홍릉 세종대왕기념관 기념탑)의 한 모습.



▲ 제11회 연수회: 학습 답사(도자기 체험)의 한 모습.



▲ 제12회 연수회: 제1회~제11회 수료 교원들이 연수장을 방문하여 선·후배가 한자리에.



▲ 제13회 연수회: 어울림 잔치(웃놀이 대회)의 한 모습.



▲ 제13회 연수회: 563돌 한글날 경축식에 참가한 뒤 광화문광장 세종대왕 동상 앞에서.

제14회 국외 한국어 교원 연수회 시간표

날짜 (요일)	1교시	2교시	3교시	4교시	5교시	6교시	7교시
	09:00~09:50	10:00~10:50	11:00~11:50	13:30~14:20	14:30~15:20	15:30~16:20	16:30~17:20
8/15 (일)	□ 국외 한국어 교원 환영(환영회: 한글회관 / 숙소: 호텔아카데미하우스)						
8/16 (월)	연수 소개	개강식	원장 특강	원장 특강	한국어사	한국어사	한국어사
8/17 (화)	한국 문화	한국 문화	한국 문화	말하기 교수법	말하기 교수법	말하기 교수법	말하기 교수법
8/18 (수)	한국 역사	한국 역사	한국 역사	한국어 의미론	한국어 의미론	한국어 의미론	한국어 의미론
8/19 (목)	교육 참관	교육 참관	교육 참관	언어학	언어학	언어학	언어학
8/20 (금)	쓰기 교수법	쓰기 교수법	쓰기 교수법	쓰기 교수법	한국 문학	한국 문학	한국 문학
8/21 (토)	□ 한국 유적지 답사와 문화 체험(국외 한국어 교원 및 강사)						
8/22 (일)	□ 한국문화 체험(개인별 자유 시간)						
8/23 (월)	읽기 교수법	읽기 교수법	읽기 교수법	읽기 교수법	발음 교수법	발음 교수법	발음 교수법
8/24 (화)	문법 교수법	문법 교수법	문법 교수법	어휘 교수법	어휘 교수법	어휘 교수법	모의 수업
8/25 (수)	교육 평가론	교육 평가론	교육 평가론	한국어 음성·음운론	한국어 음성·음운론	한국어 표기법	한국어 표기법
8/26 (목)	듣기 교수법	듣기 교수법	듣기 교수법	듣기 교수법	한국어 음성·음운론	한국어 음성·음운론	특별활동 (동아리모임)
8/27 (금)	회장 특강	회장 특강	한국어 표기법	한국어 표기법	모의 수업	모의 수업	모의 수업
8/28 (토)	종합 토론	수료식	환송회	퇴소(연수회 마침)			

□ 제14회 국외 한국어 교원 연수회 강사



□ 특강 □

- 한글학회 회장
- 경북대 명예교수

✉ kimjt@hangeul.or.kr

김중택



□ 특강 □

- 국립국어원 원장
- 서울대 교수

✉ kwonji@korea.kr

권재일



□ 한국서사 □

- 경상대 교수
- 배달말학회 회장

✉ jgt45@gsnu.ac.kr

조규태



□ 한국서 습성·습순론 □

- 서울대 명예교수
- 서울사이버대 석좌교수

✉ hansolee@yahoo.com

이현복



□ 한국서 의미론 □

- 경북대 국어교육과 교수
- 한글학회 대구지회장

✉ jrlim@knu.ac.kr

임지룡



□ 한국서 표기법 □

- 춘천교대 국어교육과 교수
- 한글학회 총무이사

✉ daegok@cnue.ac.kr

리의도



□ 선사학 □

- 서울대 국어교육과 교수
- 한국어교육학회 회장

✉ minhs@snu.ac.kr

민현식



□ 한국 역사 □

- 숙명여대 명예교수
- 전, 국사편찬위원장

✉ mahnyol@hanmail.net

이만열



□ 한국 문화 □

- 제주대 석좌교수
- 해양문화연구원 원장

✉ asiabada@hanmail.net

주강현





제14회 국외 한국어 교원 연수회 강사 □

□ 한국 문학 □

- 협성대학교 교수
- 한글학회 이사, 인천지회장

✉ jdh51330@hanmail.net



정동환

□ 말하기 교수법 □

- 고려대 국어국문학과 교수
- 한국응용언어학회 부회장

✉ kmjane@korea.ac.kr



김정숙

□ 듣기 교수법 □

- 이화여대 언어교육원 교수
- 국제한국어교육학회 부회장

✉ lmh@ewha.ac.kr



이미혜

□ 쓰기 교수법 □

- 서울대 언어교육원 교수
- 국제한국어교육학회 이사

✉ tilri29@snu.ac.kr



안경화

□ 읽기 교수법 □

- 경희대 교육대학원 외국어로서의 한국어교육 전공주임교수
- 국제한국어교육학회 이사

✉ iiekor@khu.ac.kr



이정희

□ 발음 교수법 □

- 계명대 한국문화정보학과 교수
- 한국어교원자격심사위원

✉ kimsj@kmu.ac.kr



김선정

□ 서취 교수법 □

- 경희대 교수
- 경희대 국제교육원 교학부장

✉ iiejhy@khu.ac.kr



조현웅

□ 문법 교수법 □

- 국제한국어교육학회 자문위원
- 전, 연세대 한국어학당 교수

✉ pjpaik@hanmail.net



백봉자

□ 교육 평가론 □

- 연세대 국어국문학과 교수
- 외국어교육학회 부회장

✉ khang@yonsei.ac.kr



강현화

외국어로서의 한국어 교육

제14회 국외 한국어 교원 연수 교재

○ 때: 2010. 08. 15. ~ 08. 28.

○ 곳: 호텔아카데미하우스(서울 수유동)



국립국어원



한글 학회

외국어로서의 한국어 교육

…제14회 국외 한국어 교원 연수회(2010. 08. 15.~08. 28.) 강의 교재…

— 차례 —

연수회 시간표	<i>i</i>
강사 소개	<i>ii ~ iii</i>
 [특강] 한국어의 특질과 언어 예절	김종택 5
한국어와 한국어 정책	권재일 11
 한국어사	조규태 23
한국어 음성·음운론	이현복 65
한국어 의미론	임지룡 91
한국어 표기법	리의도 119
언어학	민현식 173
한국 역사	이만열 205
우리 문화의 법고창신	주강현 235
한국 문학의 이해	정동환 247
한국어 듣기 교수법	이미혜 269
한국어 말하기 교수법	김정숙 289
한국어 쓰기 교수법	안경화 305
한국어 읽기 교수법	이정희 329
한국어 발음 교수법	김선정 349
한국어 어휘 교수법	조현용 371
한국어 문법 교수법	백봉자 385
교육 평가론	강현화 411
 간추린 한글학회 발자취	429

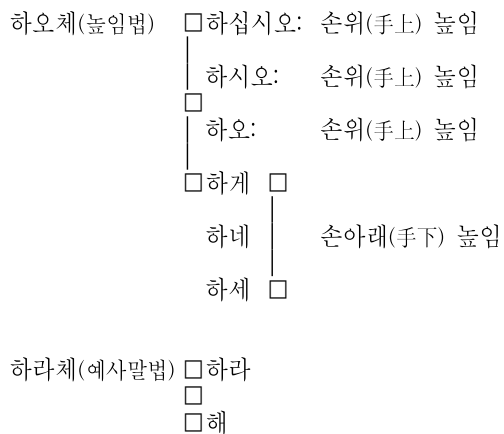
한국어의 특질과 언어 예절

김중택

1. 한국어의 특질

영어는 화자(speaker) 중심의 서술형 언어인 데 대하여 한국어는 상대(hearer) 중심의 대화형 언어이다. 여기서 현저한 문법 체계의 차이가 나타난다.

(1) 서술어의 화계(speech level)가 분별되어 있다



※ 문법 체계에서는 예사말법(평대)과 높임법(존대)이 있을 뿐 낮춤법(하대)은 없다.

가까운 친구에게 ‘먹자, 먹어라’고 말하는 것은 예사말법(평대)이지 낮춤법(하대)이 아니다. 낮춤법은 어휘 차원에 있을 뿐이다.

- 화자: 너 내일 그것 가져 와.
□ 청자: 그래, (내일) 그것 가져 올게.

- 화자: 너 내일 거리(그곳으로) 와.
□ 청자: 그래, 내일 거리(그곳으로) 갈게.

여기 나타나는 ‘그’는 거리를 표시하는(자동 교체하는) ‘그’가 아니다. 이것은 근칭의 ‘그₁’가 아니라 특칭의 ‘그₂’로서 영어의 ‘the’에 해당하는 것이다. 그러므로 한국어에는 거리를 표시하는 ‘그₁’과 특칭을 나타내는 전혀 다른 동음어인 ‘그₂’가 있음을 알 수 있다.

- 그₁: this
□
□ 그₂: the

(4) 한국어가 상대 중심의 대화형 언어이기 때문에 나타나는 가장 현저한 특징은 친족어 어휘 체계의 대립에 있다.

<자타(自他) 대립>

나의 아버지와 너의 아버지
나의 어머니와 너의 어머니
나의 아내와 너의 아내
나의 남편과 너의 남편

을 나타내는 어휘가 철저하게 대립되는 상보적 분포를 보이고 있기 때문에 이것을 분별하는 것이 한국인의 전통 예절의 기본이 된다.

F ₁	나의 아버지	←————→	남의 아버지	F ₂
	아버지	←————→	아버님	
	가친(家親)	←————→	대인(大人)	
	가군(家君)	←————→	춘부장(椿府丈)	
	나의 어머니	←————→	남의 어머니	
	어머니	←————→	어머님	
	가자(家慈)	←————→	자당(慈堂)	

모친(母親)	←————→	대부인(大夫人), 북당(北堂)
나의 아내	←————→	남의 아내
아내	←————→	부인(夫人) (婦人 ×)
집사람, 안사람	←————→	합부인(閤夫人), 영부인(令夫人)
형처(荊妻), 내권(內眷)	←————→	현합(賢閤), 내상(內相)
나의 남편	←————→	남의 남편
바깥주인(시아비)	←————→	부군(夫君)

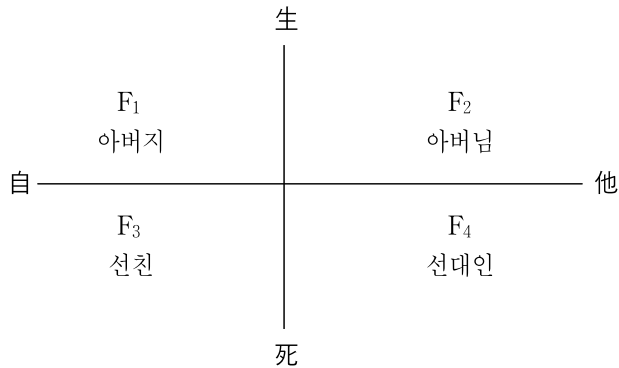
이런 현상은 ‘my father’ ↔ ‘your father’, ‘my wife’ ↔ ‘your wife’로 통합된 영어와는 너무도 다른 엄격한 대립 구조이다.

<생사(生死) 대립>

나의 아버지와 너의 아버지가 대립되듯이 ‘살아있는 나의 아버지’와 ‘돌아가신 나의 아버지’가 다르고 ‘살아있는 너의 아버지’와 ‘돌아가신 너의 아버지’가 다른 대립 체계를 보인다.

F ₃ 돌아가신 나의 아버지	←————→	돌아가신 너의 아버지	F ₄
선친(先親)	←————→	선대인(先大人)	
선고(先考)	←————→	선(고)장(先考丈)	
돌아가신 나의 어머니	←————→	돌아가신 너의 어머니	
선비(先妣)	←————→	선대부인(先大夫人)	
죽은 나의 아내	←————→	돌아가신 남의 아내	
선처(先妻)	←————→	선부인(先夫人)	
망처(亡妻)	←————→	곤위(坤位)	
죽은 나의 남편	←————→	돌아가신 남의 남편	
망부(亡夫)	←————→	선부군(先夫君)	

철저하게 내 쪽은 낮추고 상대 쪽은 높이는 것인데 이것을 그림으로 나타내면 다음과 같다.



<위상(位相) 대립>

한국어에는 명사나 동사에 ‘높고 낮음’, ‘귀하고 천함’에 따른 위상 대립 체계가 있기 때문에 철저히 분별하지 않으면 안 된다.

○ 명사류의 대립

이 ↔ 치근(齒根)
 낮빔 ↔ 안색(顔色)
 아침 ↔ 조반(朝飯)
 밥(식사) ↔ 진지
 숟가락 ↔ 수저

○ 동사류의 대립

먹다 ↔ 드시다
 죽다 ↔ 돌아가시다
 자다 ↔ 주무시다
 있다 ↔ 계시다 등

2. 전통적인 언어 예절

(1) 어휘 선택에서 자타 대립, 생사 대립, 위상 대립을 분별한다.

(2) 자기 쪽은 철저히 낮추고 상대 쪽은 철저히 높인다.

내 할아버지 ↔ 자네 할아버님
 내 처(집사람) ↔ 자네 부인

‘-님’은 언제나 상대 쪽에만 붙인다.

(내) 큰형	——	(자네) 큰형님
누나	——	누님
어머니	——	어머님
(우리) 고모	——	(자네) 고모님
(내) 장인	——	(자네) 장인어른
(내) 장모	——	(자네) 장모님

(3) 친족어에서 부름말(호칭), 가리킴말(지칭), 존수말을 분별한다.

부름말(호칭): 통합적	——	가리킴말(지칭): 논리적 분별
할아버지	——	조부, 종조부, 재종조부, 증조부, 고조부
아제	——	당숙, 재종숙, 삼종숙, 아저씨뻘
형(언니)	——	종형, 재종형, 삼종형, 형뻘

어떤 경우라도 호칭과 지칭을 분별해야 하고 존수말을 써서는 안 된다.

외삼촌(x) → 외아제, 삼촌(x) → 작은 아버지

시집간 여자가 시동생을 ‘삼촌’이라 부르는 것은 망발이다. (도련님, 아주버님)

(4) 대우의 기준, 호칭의 기준은 상대에 있다.

내 제자의 아버지가 나보다 나이가 열 살이 적어도 ‘자네 아버님’, ‘자네 형님’, ‘자네 부인’, ‘자네 장인어른’이다. 그것은 나보다는 아무리 나이가 적어도 내 제자(상대)보다는 어른이기 때문이다.

시아머님 앞에서 자기의 남편을 지칭할 때에는 자기 중심으로 ‘우리 그이’가 아니라 ‘어머님 아들’, ‘할머님 손자’, ‘고모님 조카’이다. 철저하게 상대 중심 지칭을 해야 한다.

그런데, 한국어 대중가요 가운데 어머니 아버지를 부르는 말 가운데 자타 분별, 말이 되는 노랫말이 단 하나도 없는 것은 참으로 딱한 일이라 아니할 수 없다.

(5) 그 밖의 남은 말 

한국어와 한국어 정책

권재일

오늘부터 여러분들은 외국인에게 한국어를 어떻게 가르칠 것인가에 대하여 함께 토론한다. 외국에서 외국어로서 한국어를 잘 가르치기 위해서는 한국어의 여러 특징에 대해서도 잘 알아야 하며 또한 한국어 교수방법에 대해서도 잘 이해하여야 할 것이다. 이러한 토론을 하기에 앞서서 먼저 우리가 대상으로 삼은 한국어의 위상과 한국어 교육에 대한 정책에 대해 살펴보는 것은 유익할 것이라 생각한다.

1. 한국어의 위상

한국어는 사용하는 사람은 세 부류로 나뉜다. 첫째는 제1언어로, 즉 모국어로 사용하는 경우이다. 한국과 북한의 주민이 여기에 속한다. 대략 7천만 명 정도이다. 둘째는 제2언어로 사용하는 경우이다. 중국, 일본, 미국, 중앙아시아 지역을 비롯한 세계 각 나라에 살면서 각각 중국어[漢語], 일본어, 영어, 러시아어 등 자기 나라의 언어를 제1언어로 사용하면서 가정언어, 지역사회언어로 한국어를 사용하는 경우이다. 셋째는 외국어로서 한국어를 배워 사용하는 경우이다. 최근 한국이 경제적으로, 문화적으로 발전하면서 한국어를 배우려는 세계인들이 늘어나고 있다. 한국어 능력 시험에 응시하는 외국인의 수가 처음 실시한 1997년에 2천여 명이던 것이 작년에는 20만 명 가까이로 늘어난 것을 보면 한국어를 배우려는 열기가 정말 엄청나다라는 것을 알 수 있다. 이렇듯 한국어를 사용하는 인구는 상당한 수에 이르러 세계 여러 언어 가운데 12위이다. 그리고 영향력으로 보면 9위쯤 된다고 한다.

또한 2007년 9월 제43차 세계지식재산권기구(WIPO) 총회에서 한국어가 국제공개어로 채택되어, 한국어로 특허를 제출할 수도 특허 내용을 열람할 수도 있게 되어, 국제어로 한 걸음 다가가게 되었다.

한국어뿐만 아니라 한국어를 적는 글자인 한글의 위상도 대단하다. 작년에 훈민정음학회가 인도네시아의 한 소수민족 언어인 짜아찌아말을 한글로 표기하도록 한 일은 한국어가 아닌 다른 언어를 한글로 표기하게 되었다는 점에서 함께 기뻐할 일이다. 가장 독창적이고 과학적인 글자임에도 불구하고 지금까지 한국어만의 글자라는 한계를 넘어서지 못하였던 한글이 드디어 한반도를 벗어나 세계로 진출한 것이다. 바로 한글 해외 보급의 첫걸음을 내디딘 것이다. 이것이 성공적으로 지속된다면 장차 한국민족의 소중한 문화유산 한글을 지구촌 사람들과 함께 나누어 쓰는 길이 열릴 것이며 또한 문맹 타파라는 세종대왕의 한글 창제 이념을 널리 펼치는 길이 될 것이다.

2. 한국어 정책과 국립국어원

2.1. 국어기본법

한국에는 국어의 진흥과 발전을 위하여 “국어기본법”이 2005년에 제정되어 시행되고 있다. 이 법은 국어의 사용을 촉진하고 국어의 발전과 보전의 기반을 마련하여 국민의 창조적 사고력의 증진을 도모함으로써 국민의 문화적 삶의 질을 향상하고 민족문화의 발전에 이바지함을 목적으로 하고 있으며(제1조), 국가와 국민은 국어가 민족제일의 문화유산이며 문화창조의 원동력임을 깊이 인식하여 국어발전에 적극적으로 힘쓰으로써 민족문화의 정체성을 확립하고 국어를 잘 보전하여 후손에게 계승할 수 있도록 함을 기본 이념으로 삼고 있다(제2조). 이를 실천하기 위하여 국어발전기본계획 수립, 국어심의회 설치, 국어문화원 설치, 그리고 정부 각 부서에 국어책임관 지정을 비롯한 다양한 규정을 포함하고 있다.

2.2. 한국어 정책의 수행 기관

한국에서 국어 정책을 수행하는 정부기관은 문화체육관광부와 그 소속기관인 국립국어원이다. 문화체육관광부(담당부서: 국어민족문화과)는 국어 및 언어 정책에 관한 중

합 계획을 수립하고 조정, 추진하는 것을 기본으로 하여, 국어 관련 제도 정비 및 계획의 수립과 시행, 국어심의회, 국어책임관, 국어문화원에 관한 사항 등을 관장한다. 국립국어원은 국어의 발전과 국민의 언어생활 향상을 위한 연구 활동과 구체적인 사업의 추진을 관장한다.

국어 정책이라는 관점에서 보면, 문화체육관광부는 국어 정책의 수립과 추진에 초점이 있다고 할 것이며, 국립국어원은 국어 정책에 관한 연구와 구체적인 사업의 추진에 있다고 할 것이다. 정부가 지원하는 국외 한국어 교육기관인 “세종학당”의 예를 들면, 세종학당의 기본 운영 방안을 수립하고 이에 따라 세종학당을 설치하고 예산을 지원하는 일은 문화체육관광부가 담당하며, 세종학당의 한국어 교육을 위한 표준 교육과정을 마련하고, 다양한 교재를 편찬하고, 교원을 연수하는 일은 국립국어원이 담당한다.

한편 국립국어원의 간략한 역사는 다음과 같다.

1984년 문교부 소속의 대한민국 학술원의 부설 임의기구로 “국어연구소” 설치함
1991년 문화부 소속기관으로 “국립국어연구원”을 개원함
2004년 “국립국어원”으로 이름을 바꾸어 국어 정책을 총괄함
2009년 국어 정책 수립 업무를 다시 문화체육관광부로 이관함

그러면 지금부터 국립국어원이 펼치는 한국어 정책 사업을 “연구”, “지원”, “교육” 등으로 나누어 하나하나 살펴보기로 하겠다.

2.3. 연구 사업

첫째, 한국어 정책을 위한 기반 연구 사업을 소개하면 다음과 같다. 모든 사업에 앞서 가장 우선되어야 할 것이 바로 연구 사업이다.

[1] 어문규범 연구와 관리

- 한글 맞춤법, 표준어 규정, 외래어 표기법, 국어의 로마자 표기법 등 어문규범에 대한 연구와 관리
- 어문규범에 대한 영향 평가와 개선

[2] 국어 정책 수립을 위한 실태 조사 연구

- 국민의 언어의식 조사
- 국어 정책 통계 조사 및 통계연보 발간
- 국어 정책 관련 자료 발간: “국어연감”, “새국어생활”, “쉽표, 마침표”

[3] 국어 정책 학술대회 개최 및 국제 교류

- 국어 정책 토론회
- 국어 정책 국제학술대회
- 국외 배포를 위한 “훈민정음 해례본” 번역

[4] 지역어 발굴 및 보전

- 지역방언 조사 및 “지역어구술자료총서” 발간
- 민족생활어 조사 및 “민족생활어자료총서” 발간

[5] 남북 언어 통합 사업

- 남북 언어학자 학술대회 개최
- 남북 언어 통합을 위한 자료집 발간

[6] 한글박물관 건립 지원

- 전시 기획, 교육-체험 개발

둘째, 한국어 자원을 통합 관리하는 연구 사업, 즉 한국어 정보화 사업을 소개하면 다음과 같다.

[1] 21세기 세종계획(www.sejong.or.kr 및 www.korean.go.kr/sejong)

- 말뭉치, 전자사전 등 연구 결과물 관리
- 언어 정보 자원 통합 관리
- 국어생활의 정보화

[2] 디지털 한글 박물관(www.hangeulmuseum.org)

- 한글 문화유산 콘텐츠 구축

[3] 국어 정보 통합 시스템 관리

- 한국어 정보화 통합 관리

셋째, 한국어 사전을 구축하는 연구 사업을 소개하면 다음과 같다.

[1] “표준국어대사전” 웹 제공 및 지속적인 보완

- 1999년 “표준국어대사전” 발간
- 2008년 “표준국어대사전” 웹서비스

[2] 수요자 중심의 “개방형 한국어 지식대사전” 편찬

- 뜻풀이 보완
- 생활용어 / 방언 / 신어 / 전문용어 구축

[3] 위키피디아형 언어 지식 관리 체계 구축

- 개방형 지식대사전 수집, 분석, 등록 시스템 개발

[4] 한국어 교육을 위한 다국어 웹사전 구축

2.4. 지원 사업

- 쉽고 품격 있는 공공언어를 위한 지원 -

[1] 공공기관 언어 개선

- 공공기관 쉬운 언어 쓰기 체계 구축
- 공공언어 지원을 위한 국어종합상담실 운영 (“가나다전화” 1599-9979)
- 공공언어 지원을 위한 전문용어 정비

외국어로서의 한국어 교육: 제14회 국외 한국어 교원 연수회 교재(2010)

- 공공언어의 순화 및 보급: “말터” (www.malteo.net)
- 언어 예절을 비롯한 생활언어 향상을 위한 표준화법 제정

[2] 방송통신 언어의 품격 향상

- 방송 언어의 품격 향상
- 신문 언어의 품격 향상
- 인터넷을 비롯한 통신 언어의 품격 향상

[3] 교과서, 교육 언어의 개선

- 교과서 표기와 표현 감수
- 국어의 수준별 기본 어휘 선정
- 청소년의 국어 생활 향상

2.5. 교육 사업

교육 사업은 국민의 국어 능력 향상 사업과 외국인을 위한 한국어 교육 사업으로 나누어 볼 수 있는데, 여기서는 국민의 국어 능력 향상 사업을 소개하겠다.

[1] 국민의 국어능력 향상 방안 연구

- 어문규범 실용 교재 및 온라인 교재 개발
- 국어능력 평가 체계의 표준화 및 국어능력 검정 지원

[2] 국어문화학교 운영

- 국어문화학교 운영(일반과정, 특별과정)
- 찾아가는 문화학교 운영

[3] 국어 교육 소외자를 위한 교육 지원

- 새터민 국어 능력 향상(표준발음, 표준어휘 프로그램 개발)
- 청각장애인/시각장애인을 위한 특수언어(수화, 점자) 표준화

3. 외국인을 위한 한국어 교육 정책

다음은 외국인을 위한 한국어 교육 사업에 대해 살펴보기로 한다. 국립국어원은 1991년 개원한 이래 국외에 있는 교포를 비롯한 한국어를 배우고자 하는 외국인을 대상으로 한국어 교육에 관심을 가져왔다. 초기에는 한국어 교원을 초청하여 연수하거나, 아니면 현지에 연구원을 파견하여 연수하기도 하였다. 그리고 최근에는 “세종학당”을 개설하여 한국어 교육을 원하나 교육 사정이 어려운 지역을 지원하였다. 이제 새롭게 정립한 국립국어원의 한국어 교육 목표와 주요 사업 내용을 소개하기로 하겠다.

- 목표: “한국어 세계화를 위한 기반 강화”
- 주요 사업
 - (1) 한국어 교육의 기반 연구
 - (2) 한국어 교재 발간 및 보급
 - (3) 한국어 교육자 연수
 - (4) 한국어 학습 지원

3.1. 한국어 교육의 기반 연구

[1] 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발

- 한국어 세계화·현지화를 위한 표준 교육과정 개발
 - △ 국외 세종학당, 국내 한국어 양성기관 등에 전반적으로 통용될 수 있는 표준 한국어 교육과정 개발
- 영어권 표준 한국어 교재 개발
- 한국어 학습자를 위한 언어권별, 수준별 말뭉치 구축

[2] 한국어 교육 관련 조사 연구

- 한국어 교육 연감 발간

△ 국내외 한국어 교육 수요 및 동향 분석, 한국어 교육 관련 기초 통계 및 현황
자료 관리, 한국어 교육 활동 성과 분석, 교육의 개선 연차보고서 발간

- 한국어 학습자의 한국어 사용 실태 조사
- 한국어 학습자의 한국어 능력 조사
- 한국어 학습자의 한국어 의식 조사
- 한국어 학습자를 위한 한국어 어문 규정 연구
- 한국어 학습자를 위한 표준 문법 연구

3.2. 한국어 교재 발간 및 보급

[1] 한국어 교육 교재 개발 및 발간

구 분			2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
국외용	초급한국어* (영,중,베,몽,타,태)	교재	발간						
		지침서			개발	발간			
	중급 1 (한,영,중,베,몽,타)	교재	개발	발간					
		지침서		개발	발간				
	중급 2 (한,영,중,베,몽,타)	교재		개발	발간				
		지침서			개발	발간			
	고급	교재				개발	발간		
		지침서					개발	발간	
	학습자용 워크북 및 멀티미디어 자료						개발	개발	발간
국내용	여성결혼이민자와 함께하는 한국어	교재	1,2 개발	1,2 발간/ 3,4 개발	3,4 발간	4,5 개발	4,5 발간		
		지침서		1,2 개발	1,2 발간	3,4 개발	3,4 발간/ 5,6 개발	5,6 발간	
	부부공동학습 교재 “알콩달콩한국어” (중,베)	교재	개발	발간					
		지침서							
	이주노동자 교재 “아자아자 한국어”	교재		1 개발	1 발간	2 개발	2 발간		
		지침서				개발	개발	발간	

* 초급 교재: 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기

* 초급 교재 추가 발간 계획: 프랑스어, 러시아어

[2] 한국어 교재 보급

- 세종학당을 비롯한 국내외 기관에 한국어 교재 배포

[3] 한국어 교재 추천/인증 제도 추진

- 민간 발간 한국어 교재 중에서 우수한 교재를 발굴, 추천하여 보급

3.3. 한국어 교원 양성

[1] 국외 한국어 교원 연수

- 국외 한국어 전문가 초청
 - △ 한국인 교원 교육: 한국인 교원을 대상으로 한 고급 수준의 한국어 교수법 위주의 연수
 - △ 현지인 교원 교육: 현지인 교원을 대상으로 한 한국어와 한국문화 이해 교육 및 한국어 교수법 연수
 - △ 세종학당 우수 학습자 초청
- 한국어 전문가 국외 파견

[2] 국내 한국어 전문 교원 양성 및 파견

- 다문화가정, 주한미군 등을 대상으로 한 한국어 교원 양성
- 국내 한국어 교원 양성 과정 개발
- 전국 주요 한국어교실에 대한 교원 파견

[3] 한국어 교원 자격 심사

- 한국어 교원 자격증 연도별 현황(2006년~2009년)*

연도	1급	2급	3급	계
2006	-	269	599	868
2007	-	185	454	639
2008	-	341	501	842
2009	-	613	424	1,037
총 인원	-	1,408	1,978	3,386

* 국어기본법에 의한 한국어교육능력검정시험은 2006년부터 국립국어원이 한국어세계화 재단에 위탁하여 시행하다가, 2009년부터 한국산업인력공단에서 시행하고 있다.

<한국어 교원 자격 기준>

구분	자격 기준 (국어기본법 시행령)	신청 절차
1급	한국어교원 2급인 자로서, (외국)대학 또는 부설과정에서 외국어로서의 한국어를 가르친 경력이 5년 이상인 자	① 2급 자격자가 신청 ② 자격심사위 심사
2급	가. 외국어로서의 한국어교육 분야를 주(복수)전공으로 하여 학사 이상의 학위를 취득한 자로서, 별표 1에서 정한 영역별 필수이수학점을 취득한 자	① 학위과정 전공 및 복수전공수료자가 신청 ② 자격심사위 심사
	나. 제3호 가목에 해당하는 한국어교원 3급인 자로서, 한국어교육경력이 3년 이상인 자 다. 제3호 나목에 해당하는 한국어교원 3급인 자로서, 한국어교육경력이 5년 이상인 자	① 3급 자격자가 신청 ② 자격심사위 심사
3급	가. 외국어로서의 한국어교육 분야를 부전공으로 하여 학사 이상의 학위를 취득한 자로서, 별표 1에서 정한 영역별 필수이수학점을 취득한 자	① 학위과정 부전공 수료자가 신청 ② 자격심사위에서 심사
	나. 별표 1에서 정한 영역별 필수이수시간을 충족하는 한국어교원 양성과정을 이수하고, 한국어교육능력검정시험에 합격한 자	① 한국어교원양성과정 수료자 ② 한국어교육능력 검정시험 응시 ③ 시험 합격자가 자격심사 신청 ④ 자격심사
	부칙 경과조치: 국어기본법 시행령 이전에 800시간 이상 한국어교육 경력이 있거나 한국어 교육능력을 인증하는 시험 합격자	① 경과조치 요건해당자가 신청 ② 자격심사

[4] 한국어 전문 교원 양성 기관 인증 제도 추진

[5] 한국어 교원 재교육을 위한 전문 연수학교 개설 추진

3.4. 한국어 학습 지원

[1] 주한 외국인에 대한 한국어 학습 지원

- 주한 외국인 한국어 말하기, 글쓰기 대회
- 주한 외국인들의 참여형 한국어 학습 지원

[2] 다양한 매체를 활용한 한국어 교육 확대

- EBS “외국인을 위한 한국어” 제작 방영
 - DVD, MP3 등을 활용한 한국어 학습 자료 개발
 - 포켓용 한국어 회화 책자 개발, 보급
 - 다문화 가정 자녀 대상 한국어 방문학습지 개발
- △ 제1단계(2009년, 3-4세), 제2단계(2010년, 5-6세), 제3단계(2011년)

3.5. “세종학당”

[1] 세종학당 개요

- 세종학당 정의 : 외국어 또는 제2언어로서 한국어를 배우려는 학습자를 대상으로 한국어 교육기관의 브랜드 통합과 표준화된 관리를 통해 한국어와 한국문화를 교육하는 기관 또는 프로그램
- 세종학당 종류 : 세종학당 본부가 운영을 지원하는 ‘세종학당’과 다른 부처 및 민간기관이 운영하는 ‘인증 세종학당’으로 나뉨
- 세종학당 교원 : 한국어교원 자격증 소지자를 우선 채용하고, 개원 후 1년 이내에 한국어교원자격증 소지자 1인 이상 보유 의무
- 세종학당 사업기간 : 10개월 운영 원칙
- 세종학당 교육과정 : 초급1,2, 중급1,2의 10개월 과정

[2] 세종학당 추진 성과

- 2009년까지 세종학당 16곳 운영 지원
- “누리-세종학당” 구축 (<http://www.sejonghakdang.org>)
- △ 세종학당 운영자·교원·학습자 온라인 교육 및 정보 제공 통합 사이트 구축 

한국어사

조규태

〈차례〉

제1장 음운의 역사

제1절 중세 국어의 음운

1.1. 음운 체계

1.2. 음운 규칙

제2절 근대 국어의 음운

2.1. 자음의 변화와 자음 체계

2.2. 모음 체계와 모음의 변화

2.3. 운소의 변화

2.4. 한자음의 변화

제3절 현대 국어의 음운

3.1. 자음의 변화와 자음 체계

3.2. 모음의 변화와 모음 체계

제2장 문법의 역사

제1절 중세 국어의 문법

1.1. 조어

1.2. 문법 형태

1.3. 통사

제2절 근대 국어의 문법

2.1. 조어

2.2. 문법 형태

제3절 현대 국어의 문법

3.1. 조어: 비통사적 합성어

3.2. 문법 형태

3.3. 통사

제3장 어휘의 역사

제1절 중세 국어의 어휘

1.1. 고유어

1.2. 차용어

제2절 근대 국어의 어휘

2.1. 고유어

2.2. 차용어

제3절 현대 국어

제1장 음운의 역사

제1절 중세 국어의 음운

1.1. 음운 체계

중세 국어의 음운 체계는 현대 국어와 다른 점이 많았다. 자음의 경우, 유성마찰음이 음소로 존재하였으며, 모음에 있어서는 ‘ㆍ’가 음소로 존재하였고, 하향이중모음들이 많이 있었다.

1.1.1. 자음 체계

평음, 유기음, 비음, 유음의 체계가 있었고, 그 체계 속의 구체적인 음소들도 현대 국어와 다른 점이 별로 없었다. 다만, 유기음이 존재하기는 했으나, 평음에 비해 기능 부담량이 월등히 적었다. 이는 유기음이 발생한지가 그리 오래 전이 아니었을 것이라는 것을 추측케 한다.

평음	ㅅ ㅈ ㅊ ㅋ ㆁ
유기음	ㅍ ㅌ ㅊ ㅋ
비음	ㅁ ㄴ ㅇ
유음	ㄹ

경음(된소리) 계열이 존재하였는데, 어두와 어중의 표기 방법이 달랐다. 현대 국어와는 달리 ‘ㅎ’ 음이 음소로 존재하였는데, ‘ㄷ’라는 음절을 표기하는 데만 사용되었다. 어두에서 ‘ㄷ’ 음소가 존재하였으리라 생각되지만, 문헌 자료에서 그 용례를 찾을 수는 없다.

어두 표기: ㅅ ㅈ ㅊ (ㅊ) ㅊ ㅎ

어중 표기: ㅅ ㅈ ㅊ ㅊ ㅊ ㅎ

중세 국어의 자음 체계 가운데 특이한 것은 유성 마찰음이 있었다는 것인데, 중세 국어 시대가 끝나기 전에 모두 음소 체계에서 사라졌다. 첫째, ‘ㄴ’은 훈민정음 해례에

‘脣輕音’으로서 ‘脣乍合而喉聲多也’라고 음가 설명을 하고 있고, ‘사비, 글발, 웃보리’ 등의 용례로 보아 그 음가가 [B]음이었으리라 추정된다. ‘봉’ 음소는 15세기 후반에 들어 그 음이 변화했는데, 대체로 ‘w’로 변화였다. 예) 글발>글왈(文), 더비>더워, 스그불>스그울(鄉), 어려본>어려운, 치비>치위(冷), 더비>더워, 갓가비>갓가이, 거여비>거여이(雄), 수비>수이.

치조유성마찰음으로 ‘△’이 있었는데, 훈민정음 해례에 ‘半齒音’으로서 ‘不清不濁音’이라 음가 설명을 하고 있고, ‘두서, 한삼, 프서리(←플서리), 몸소’ 등의 용례로 보아, 그 음가는 [ɟ]음이었으리라 추정된다. ‘△’ 음소는 16세기 말에 영음가로 바뀌었다.

둘서>둘서>두서>두어	한숨>한숨>한음*
>둘서>두서>두서	>한숨>한숨

후두유성마찰음으로 ‘ㅇ’이 있었는데, 훈민정음 해례에 불청불탁의 후음으로서 ‘淡而虛’이라 음가 설명을 하고 있고, ‘알어늘, 알오 ; 달아, 게을어 ; ㄹ애, 겹위 ; 빙애, 물애오개’ 등의 용례로 보아, 그 음가는 [ŋ]이었으리라 추정된다. 그런데 중세국어에 ‘ㅇ’ 글자는 두 가지 음가가 있었다. 그 하나는 어두에서 사용된 영음가를 나타낸 것이었고, 또 하나는 어중에서 [ŋ] 음을 표기하는 데 사용된 것이다. 후두유성마찰음 ‘ㅇ’음소는 17세기말에 그 음가가 소실되었다. 이 음을 가진 어형들은 다음과 같이 변해 갔다.

*꺾개>*꺾개>꺾애>ㄱ새>ㄱ애>가애/가위
*물개 > 물애>모래
*멀귀 > 멀위>머뤄>머루
*것귀>*꺾귀>꺾위>거위>거위(蚯蚓)

이상에서 논의된 것을 토대로 15세기 중엽의 자음 체계표를 만들어 보면 다음과 같다.

ㅂ	ㄷ	ㄴ	ㄷ	ㄱ	ㅎ
ㅍ	ㅌ		ㅊ	ㅋ	
ㅅ	ㅆ	ㅆ (*ㅆ)	ㅅ	ㅇ	
(ㅆ	ㅆ	ㅆ	ㅆ	ㅆ	ㅇ)
ㅁ	ㅁ			ㅇ	
ㄹ	ㄹ			ㅇ	
ㄹ					

이 가운데 파찰음 ㅈ, ㅊ의 음가는 처음으로 [ts] [tsʰ]였다. 그래서 ‘자저조주’와 ‘자저조쥬’, ‘차처초추’와 ‘차처초쥬’의 대립이 있었다. 예) 장(穡) : 장(醬), 저(自) : 저(筋), 초(醋) : 초(燭) 등.

1.1.2. 모음 체계

중세 국어의 단순 모음 체계는 다음과 같았으리라 추정한다.

ㅣ	ㅡ	ㅓ
ㅑ	ㅕ	ㅗ
ㅓ		ㅜ

이 가운데 ‘ㅜ’ 음의 중세 국어 시대부터 그 음가가 소실되기 가기 시작하였다. 즉 1단계소실(비어두 음절에서의 ㅜ의 소실)은 15세기에 싹터서 16세기에 완성되었다. 그 공식은 ‘ㅜ>ㅡ’였다. 예) ㄹㅓㅓㅓ>ㄹㅓㅓㅓ, ㅎㅓㅓㅓ>ㅎㅓㅓㅓ, ㄷㅓㅓ>ㄷㅓㅓ(異), ㄱㅓㅓ>ㄱㅓㅓ(鞍), ㅁㅓㅓ>ㅁㅓㅓ(由) 등.

중세국어의 이중모음에는 상향 이중모음과 하향 이중모음이 있었다. 그리고 삼중모음도 있었다.

상향이중모음: ja(ㅓ) je(ㅓ) jo(ㅓ) ju(ㅓ) ; wa(ㅓ) wə(ㅓ) wi(ㅓ)

하향이중모음: aj(ㅓ) aj(ㅓ) aj(ㅓ) oj(ㅓ) uj(ㅓ) ij(ㅓ) ij(ㅓ)

삼중 모음: jaj(ㅓ), jaj(ㅓ), joj(ㅓ), juj(ㅓ), waj(ㅓ), wəj(ㅓ)

1.1.3. 성조

중세 국어에는 특이하게도 성조가 있었는데, 평성, 상성, 거성의 세 유형이 있었다.

거성(去聲): ㅓ 노푼 소리라

상성(上聲): 처서미 ㅓ갑고 내종(乃終)이 노푼 소리라

평성(平聲): ㅓ ㅓ가ㅓ 소리라

손(客)/ㅓ손(手), ㅓ술(松)/ㅓ술(刷), ㅓ발(足)/ㅓ발(簾), 서(霜)/ㅓ서리(間), 가(茄)/가(種)/가(枝)

이 성조는 16세기 말에 소멸되었다.

1.2. 음운 규칙

1.2.1. 자음에 관한 규칙

중세국어에는 어두에 ㅇ, ㄹ이 올 수 없었다.

라귀(驢/驪駒), 러울(賴), 라운
너실, ㄴ실(來日)[남명집, 두시언해], 나귀(驪駒)[몽산법어, 두시언해]
러울(賴)[훈언], 서에(流漸)[훈언], 이아[綜][훈언]

중세국어 음소 결합에 특이한 현상은 어두 자음군이 있었다는 점이다.

ㄴ계: ㄴㅈ ㄴㅊ ㄴㅌ ㄴㅍ
ㅈ로(特), ㅈㅌ(意), ㅈㅊ(垢), ㅈㅌ(浮, 開), ㅈㅌ(筏), ㅈㅌ(躍)
밭(米), ㅈㅌ(種), ㅈㅌ(艾), ㅈㅌ(苦, 用), ㅈㅌ(包)
ㅈㅌ(隻), ㅈㅌ(裂), ㅈㅌ(逐)
ㅈㅌ(彈, 剖), ㅈㅌ(澁), ㅈㅌ(跳)
ㅈ계: ㅈㅌ ㅈㅌ
ㅈㅌ(剝, 孵), ㅈㅌ(滅), ㅈㅌ(隙), ㅈㅌ(蜜)
ㅈㅌ리(跛), ㅈㅌ(時), ㅈㅌ르(刺), ㅈㅌ리(抱, 手痘)

이 어두 자음군은 음절 축약에 의해 형성이 된 것으로 추정하고 있다.

*菩薩[*ㅈㅌㅌ]>밭>쌀>쌀
*寶姐[*ㅈㅌㅌ]>*밭>쌀>딸

어두자음군은 17세기 중엽에 된소리로 바뀌었는데, 현대 국어에는 합성에서 그 흔적이 남아 있다.

밭→입쌀, 줍쌀, ㅈㅌ→입작, 접작, ㅈㅌ→웁씨, 범씨, ㅈㅌ→부릅뜨다, ㅈㅌ→휼쓸-
흔ㅈㅌ>흙ㅈㅌ>함ㅈㅌ>함께

어중 자음은 둘만 올 수 있었으며, ㄹ이 첫 음일 때는 세 자음까지 올 수 있었다.
예) 닷가/닷디, 녀ㅈㅌ/넋디/넋디, 힘ㅈㅌ/힘스 ; 몯디, 몯더라, 읍고, 읍건마른.

음절 말에는 8개의 자음만이 올 수 있었다. 예외 영의갓(虎皮)→엿의갓, 영이, 영은.

그리고 15세기와 16세기 교체기에 음절말의 ‘ㅌ’과 ‘ㄷ’이 중화됨에 따라 음절말 자음은 7자음 체계에 이르게 되었다. 예) 잇느니>인나니, 이튿날(이튿날)>이튿날, 낫나치>난나치.

다음과 같은 자음 연접 규칙이 있었다. 첫째, ‘ㅎ’은 ‘ㄴ ㄷ ㅈ ㅌ’와 연접되면 합하

여 ‘교 ㅈ ㅊ ㅋ’, ‘ㅅ’과는 ‘ㅆ’이 되었다. 그리고 ‘ㄴ’ 앞에서는 ‘ㄷ’, 휴지 앞에서는 탈락하였다. 예) 노코, 노좁고, 놀노니 등. 둘째, ‘ㅁ, ㅂ’은 ‘ㄱ ㄷ ㅈ ㅅ’과 연결되면 ‘ㅅ, ㅂ’이 되었다. 예) 우셔, 웃고, 도박, 돕고 등. 셋째, ‘ㄷ’은 ‘ㄴ’ 위에서 ‘ㄴ’으로 동화되었다. 예) 건너-/건너, 둔니-/둔니- 등. 넷째, 앞 형태소의 ‘ㄱ’, 반모음 ‘ㅣ’ 뒤에서 뒤 형태소 ‘ㄱ’은 ‘ㅇ’이 되었다. 예) 잡고/알오, 가고/ㄷ외오, 과/와, 곰/옴, 곳.웃 등. 다섯째, 서술격 조사와 그 밖의 몇 형태소 뒤에 연결되는 형태소의 ‘ㄷ’이 ‘ㄴ’이 되었다. 예) -다/-라, -도/-로, -더/-러-, -들/-를- 등.

1.2.2. 모음에 관한 음운 규칙

모음에 관한 음운 규칙에는 다음과 같은 것이 있었다. 첫째, 모음조화가 있었다. 모음은 음양으로 나뉘어졌으며, 같은 성질의 모음끼리, 체언과 조사, 용언의 어간과 어미의 결합에서 조화를 이루었다. 예) 남기, 남근, 남지, 남ㄱ로 / 굶기, 굶근, 굶기, 굶그로 ; 자바/저버, 도박/더버, 머그니/노ㄱ니 등.

양성모음 · ㅏ ㅑ
음성모음 ㅡ ㅓ ㅕ
중성모음 ㅣ

그리고 ‘ㅣ’ 모음 뒤에 다른 모음이 올 때, ‘ㅣ’ 모음과 합쳐져 이중 모음을 형성하기도 하였다. 예) 기우려, 맛도리라, 주규려.

모음으로 끝나는 체언 또는 용언 어간 뒤에 ‘이’가 오면 하향 이중 모음을 형성하였다. 예) 부터+이→부테, 양즈+이라→양지라, 나--+이→내-(出).

모음 ‘ㅏ, ㅓ’가 ‘ㅑ, ㅕ’ 앞에 오면 반모음 ‘w’로 바뀌고, 뒷모음과 축약되어 상향 이중 모음을 형성하기도 하였다. 예) 업시워, 어울워 논호아/논화, 뫼호아/뫼화(會).

제2절 근대 국어의 음운

2.1. 자음의 변화와 자음 체계

2.1.1. 자음 음소의 변화와 자음 체계

(1) 17세기 전반까지 ‘ㄹ’ 음소가 존재했으나, 후반에 ‘ㄹ’>‘ㄱ’으로의 변화가 있었다.

예) 화를 썩, 법을 썩

여러 모시비 살 나그네 켜오라(引將幾箇毛施布的客人來)[노걸대언해 하:53]

(2) 17세기에 들어 ‘ㅇ’ 음소가 완전히 소실되었다.

ㄹㅇ	> ㄹㄹ/ㄹ	> ㄹ	[명사의 경우]
(15·16세기)	(17세기)	(18세기)	
놀애	놀내/놀래/노래	노래	
몰애	몰래/모래	모래	
ㄹㅇ	> ㄹㅇ/ㄹㄹ	> ㄹㄹ	[동사의 경우]
올아	올아/올라	올라	
달아	달아/달라	달라	

(3) 17세기 후반에 ‘ㅈ’의 된소리가 발생하였다(ㅈ, ㅈ).

예) 그 쯔올[첩해신어, 1676]
 쯔 鹹, ㅈ ㅈ 隻[왜어유해, 18세기초]
 ㅈ다:鹹, 상토 ㅈ다:縮頭髮[동문유해, 1748]
 ㅈ 쯔터니[여사서, 1736]

(4) 18세기의 자음 체계(19자음 체계)

ㄴ ㄷ ㄱ ㅈ ㄱ ㅎ
 ㅅ ㅈ ㅅ ㅈ ㅈ
 ㅈ ㅈ ㅈ ㅈ
 ㅈ ㅈ ㅈ
 ㅈ

2.1.2. 자음 결합 상의 변화

(1) 17세기 중엽 어두 자음군의 된소리화가 완성되었다.

(2) 구개음화가 일어났다.

1) 남부 방언에서 일어나 북상하였다.

2) 윤희의 언문지(1824)에서의 증언으로 보아 이 변화는 17세기와 18세기의 교체기에 일어났다.

“우리나라 말에 ‘다터’를 ‘자저’와 같이 발음한다. 이들은 按頤[설음, 순음, 치음의 초성이 ‘ㅈ, ㅈ, ㅈ...’와 합해진 것]로서 전자는 어렵고 후자는 쉬운 것에 불과하다. 지금 관서 지방 사람들은 ‘턴(天)’과 ‘천(千)’이 같지 않고, ‘디(地)’와 ‘지(至)’가 같지 않다.”

“또 정씨(鄭東愈 1744-1808) 어른의 말씀에 ‘그 고조이신 ‘곤’의 형제에 ‘디화(知和)’와 ‘지화(至和)’가 있었는데, 그 분들이 살 당시(17세기 중엽)에는 아직 의심해 발음하지 않았다고 하셨다.’고 하셨으니, ‘디지’의 혼란은 오래되지 않았다.”

3) 왜어유해[18세기 초]와 동문유해[1748]의 예는 구개음화가 일어난 결과의 것임.

예) 打 칠 타, 瓦 지새 와, 刺 지를 ㅈ, 黜 내칠 ㅈ, 觸 ㅈ를 ㅈ[왜어유해]

쨌타(<쨌-<당), ㅈ다(蒸了 <ㅈ-), ㅈ히다(<ㅈ히다), ㅈ지식(<고지식)

4) 구개음화의 결과로 ‘디 다 더 도 듀’와 ‘티 타 터 토 튜’의 결합이 사라졌다.

5) 현대국어에서 이들의 결합이 다시 생겨난 것은 18세기 말에서 19세기 교체기에 일어난 이중모음의 단모음화 현상과 외래어에 의한 것이다.

예) 건되->건디, 무되->무디, 썸>씨>떠, 되되다>디디다, 텃글>티끌, 잔스더>잔디
예) 디스크, 듀스, 티셔츠, 튜브 등.

6) 18세기에 치음이 구개음으로 변함으로써 ‘자 저 조 주’와 ‘자 저 조 주’가 중화됨

(3) 18세기 후반에 ‘ㄴ’ 구개음화가 일어나 ‘ㄴ’이 탈락하였다.

예) 임금(<님금), 일음이라(謂, 니르-), 이르히(<니르히)

(4) 18세기에 된소리되기(경음화)와 거센소리되기(유기음화)가 더욱 일반화되었다.

예) 쓴-(슌-, 拭), 뿔-(<뿔-), 꽃-(꽃-, 插)

뜻뜻하다(<뚫뚫하다), 쇠소리(<꽃소리), 덧덧이>뽕뽕이

2.2. 모음 체계와 모음의 변화

2.2.1. 모음 음소의 변화와 모음 체계

(1) ‘·’ 음이 소실되었다.

1) 16세기에 제1단계의 소실(제2음절 이하에서의 소실)이 일어났고, 공식 ·>ㅡ

예) ㄹᄆᄇ치->ㄹᄆ치-, ᄃᄆᄆᄆ>ᄃᄆᄆᄆ, ᄆᄆᄆ->ᄆᄆ-, ᄆᄆᄆᄆ>ᄆᄆᄆᄆ

2) 여러 증언들로 보아 18세기 후반에 제2단계의 소실(어두 음절에서의 소실)이 일어났다. 그리고 그 변화의 공식 ‘·>ㅏ’였다.

• 우리나라 글자의 음에 ‘·’로서 중성을 쓰는 것이 허다한데, ‘·’는 전무하다. 오직 방언에 ‘八’을 ‘으똥’이라고 하는 이 한 마디가 있을 따름이다. [신경준, 훈민정음운해(1750)]

• 우리나라 일상 말에 ‘·’가 불명하여 ‘ㅏ’를 혼용함이 허다하다. <‘으(兒), 스(事)’ 등과 같은 자는 ‘·’가 따른 소리이나 지금 ‘아(阿), 사(些)’자와 같이 그릇 발음하고 있다.> 또는 ‘ㅡ’와 혼용하기도 한다. <‘흙(土)’와 같은 것을 지금 ‘흙(土)’와 같이 읽는다.> [유희, 언문지(1824)]

예) 힌/훤[용비어천가, 1445]

흙(<흙)[소학언해, 1588]

흙, 소매(<스매)[동국신속삼강행실도, 1617]

하야브리->해야바리-, 𪎐[박통사언해, 1677]

가인(<궤애)[역어유해, 1690]

곤나히(<간느히)[동문유해, 1748]

래년/리년(來年), 타다/타다(彈), 드리다/다리다/다리다(拉)

가래(<ᄆ래, 山核桃), 달팽이(<돌팡이), 다리(드래, 羊桃)[한청문감, 1779?]

(2) ‘·’음의 소실에 이어 이중모음의 단모음화가 일어났다.

1) ‘ㅞ’와 ‘ㅟ’가 각각 [ɛ], [e]로 단모음화하였다. 이 변화는 움라우트 현상이 일어난 것으로 보아 18세기 말에 일어났다.

2) 움라우트는 18세기와 19세기 교체기에 일어났다.

예) 익기논(<앗기-), 더리고(<드리, 煎), 메긴(<머기-, 食), 기더려(<기드려-), 지평이(<지팡이), 식기(<삿기)

(3) 18세기 후반에는 다음과 같이 8모음 체계가 되었다.

ㅣ	ㅡ	ㅓ
ㅕ	ㅖ	ㅗ
ㅛ	ㅜ	ㅚ

2.2.2. 모음 결합 상의 변화

(1) 원순모음화가 일어났다.

1) 원순모음화란 순음 ‘ㅁ, ㅂ, ㅍ, ㅅ’ 아래 모음 ‘ㅡ’가 ‘ㅓ’로 바뀐 현상이다.

예) 불, 무즈위흐다, 술 붓다, 榜 부티다[역어유해]

불, 뿔, 풀, ㅛ물(<ㅛ물<ㅛ물), ㅛ다[동문유해]

2) 이 변화로 ‘ㅛ, ㅜ, ㅑ, ㅓ’와 ‘ㅛ, 부, ㅑ, ㅓ’의 대립이 없어지게 되었다.

3) 역어유해(1690)에 원순모음화된 예들이 많이 나타나는 것으로 보아 17세기 말에 이루어진 것으로 추정된다.

(2) ‘ㅛ’ 아래에서 ‘ㅓ’(반모음 ㅣ)가 탈락하였다. 예) 사공←샤공, 상화←상화(饗頭), 섬기다←섬기다 ; 서로←서로, 세번←세번 등. 이 변화는 18세기 말에 완성되었다.

(3) ‘ㅛ, ㅜ, ㅑ’아래에서의 ‘ㅡ’의 ‘ㅣ’로의 변화, 즉 전설모음화 현상이 일어났다. 이 변화는 19세기에 일어났다. 예) 스ᄫᆞᆯ>식ᄫᆞᆯ>시ᄫᆞᆯ, 즈름길>지름길, 승ᄫᆞᆯ->승ᄫᆞᆯ->상ᄫᆞᆯ-, ㅛ>ㅓ, ㅛ>ㅓ, 아침(<아ᄫᆞᆯ<아ᄫᆞᆯ).

(4) 이중 모음의 단모음화 현상이 일어났다.

1) 주로 ㅛ>ㅓ>ㅣ로의 변화가 이어졌다.

예) 불ᄫᆞᆯ>불ᄫᆞᆯ>뿌리, 뷔->ㅛ->ㅓ-, 뽕->ㅓ-, 더->ㅓ-

2) 이 변화는 18세기 말에서 19세기 교체기에 완성되었다.

(5) 모음조화가 붕괴되었다.

아래아(·)가 비어두에서 ‘ㅡ’로 바뀔에 따라 ‘ㅡ’가 중립화됨

2.3. 운소의 변화

(1) 성조 언어가 음장 언어로 바뀌었다.

예) 쓰리지(<:쓰리-, 憚), 으드리니(:얼- 獲)

2.4. 한자음의 변화

(1) 한자음에 된소리가 발생하였다.

예) 宋氏송씨(氏), 具氏구씨[권념요록, 1637]

雙 쌍 쌍, 氏 각시 시[왜어유해 18세기초]

흔 쌍: 一雙[동문유해, 1748]

近日東俗 除雙쌍喫각二字之外 都無全濁之聲[언문지, 1824]

(2) 이 변화는 17세기에 발생하기 시작했다.

제3절 현대 국어의 음운

3.1. 자음의 변화와 자음 체계

3.1.1. 자음 체계

ㄴ ㄷ ㄷ ㄷ ㄷ ㅎ
ㅁ ㅂ ㅅ ㅆ ㅈ
ㅊ ㅌ ㅍ ㅋ
ㄹ ㄴ ㄷ
ㄹ

3.1.2. 자음 결합 상의 변화

(1) 어두 ‘ㄹ’음의 발생: 외래어에서

예) 라디오, 로타리, 리본

(2) 음절말 자음의 예사소리화:

예) 꽃→꼇, 젓→젇, 부엌→부억, 무릎→무릅

3.2. 모음의 변화와 모음 체계

3.2.1. 모음의 변화

(1) ‘ㄱ’과 ‘ㄴ’의 음운화와 비음운화

예) 귀, 뒤[ü > wi]

외, 쇠[ö > we]

(2) ‘-’의 두 가지 음가: [ʌ]와 [ə:]

예) 어서, :어른

(3) ‘ㅙ[e]와 ‘ㅞ[e]’의 통합

예) 네:내, 게:개

3.2.2. 모음 체계

ㅣ	ㅡ	ㅜ	ㅓ		ㅣ	ㅡ	ㅜ
ㅙ	ㅞ	ㅓ	ㅓ	⇒	ㅙ	ㅓ	ㅓ
ㅙ	ㅓ				ㅓ		

3.2.3. 모음 결합 상의 변화

(1) ‘-’의 동요: [ij] 또는 [ij], [i], [i] [e]로 실현됨

1) 자음을 첫소리로 가지고 있는 음절의 ‘-’는 []로 발음한다.

예) 널리리, 무늬, 띄어쓰기, 씌어, 띄어, 희망, 유희

2) 단어의 첫 음절의 ‘의’는 [-]로 발음한다.

예) 의견, 의논, 의복, 의지

3) 단어의 첫 음절 이외의 ‘의’는 []로도 발음함을 허용한다.

예) 주의[주의/주이], 혐의[혐비/혐비]

4) 조사 ‘의’는 [ㅙ]로도 발음함을 허용한다.

예) 우리의[우리의/우리에], 강의의[강:의의/강:이에]

(2) 양성모음의 음성모음화:

반가와>반가워, 가까와>가까워

받아→받어, 잡아→잡어, 삼춘→삼춘 등

제2장 문법의 역사

제1절 중세 국어의 문법

1.1. 조어

1.1.1. 개관

(1) 중세 국어에는 체언과 용언이 일반적으로 구분되지만 더러 체언의 어간이 그대

로 용언의 어간으로 사용된 것들이 있어 현대어와 다른 모습을 보여 주고 있다. 예) 𐄀물(旱)~𐄀물다, 𐄀(劃)~𐄀다, 𐄀(巢)~𐄀다/𐄀깃다, 𐄀출(蔓)~𐄀출다, 𐄀(腹)~𐄀다 (孕), 𐄀(梳)~𐄀다, 𐄀(履)~𐄀다 등. 이런 것을 흔히 무접 파생 또는 영접사 파생이라고 부른다.

(2) 용언의 어간과 부사가 일치하는 것들도 있었다. 예) 거식(거의)~거식-, 그르(誤)~그르-, 𐄀(같이)~𐄀-, 𐄀외(다시)~나와-, 밋(及)~밋-, 바르(直)~바르-, 브르(飽)~브르-, 일(早)~일-, 하(多)~하- 등. 이들은 용언이 부사로 파생된 것도 있고, 부사가 용언으로 파생된 것들도 있었다.

(3) 또 중세 국어에서는 두 용언의 어근이 그대로 합성되는 것이 생산적이었고 더러 동사 어간과 명사와 합성된 예들도 있었다. 예) 𐄀돌다, 𐄀(折插), 오르느리다, 빌먹-(乞食), 𐄀(好凶) ; 𐄀떡썰, 막나이(>막내), 𐄀돌(礪), 𐄀교의(折交椅) 등.

(4) 이러한 현상들을 볼 때, 중세 국어에서는 용언 어간이 독립적인 성격이 있었음을 알 수 있다. 이 가운데 첫 번째와 두 번째 현상은 16세기 이래로 차차 사라졌다. 용비어천가 50장의 ‘하늬벼리눈궂디니이다’에 있는 ‘궂’의 용법은 이미 15세기에 ‘궂히’라는 어형과 공존하다가, 17세기에서는 이해할 수 없게 되어 1659년의 중간본에서는 ‘눈궂디니이다’로 고쳐졌다. 그러나 세 번째 현상은 현대 국어에까지 이어져 내려오고 있다. 예) 𐄀주리다, 𐄀보다, 𐄀불다, 𐄀밥, 𐄀쇠, 𐄀거리 등.

모든 낱말은 한 형태소로 이루어져 있거나 둘 이상의 형태소로 이루어져 있다. 후자는 합성법에 의해 이루어진 것과 파생법에 의해 이루어진 것들이다. 이와 같은 낱말의 구성 원리는 중세 국어에서도 다름이 없었다.

1.1.2. 파생법

파생법에는 접두 파생법과 접미 파생법이 있는데, 이 가운데 접두 파생법은 현대 국어와 큰 차이가 없었다. 예) 𐄀기름, 독술(=다복술), 𐄀아들(=조카) ; 𐄀쁘다 등. 접미 파생법은 파생 접미사가 현대 국어와 다른 것들이 있었다.

(1) 먼저 **명사 파생**을 살펴본다.

- (ㄱ1) 부형이, 그러기, 𐄀리, 아버지, 어미, 어씨(母, 親)
- (ㄱ2) 글밭, 불무질, 너희, 터럭, 기둥, 𐄀아지, 강아지(←가히+아지)
- (ㄴ1) 이바디, 간막이; 거름, 여름; 우름, 우숨; 무덤, 주검; 놀개, 𐄀개; 물보기(=용변, 이질)
- (ㄴ2) 노퍽, 기퍽, 기퍽, 너빅, 𐄀,

(ㄱ)은 어휘적 파생의 경우로서, 현대 국어와 큰 차이는 없었다. (ㄴ)은 통사적 파

생의 예들이다. (ㄴ1)은 동사에서 파생된 경우인데, 현대 국어와는 달리 ‘-음/음’이 있었으며, ‘-기’는 현대 국어에서처럼 활발하게 쓰이지는 않았던 것으로 보인다. (ㄴ2)는 형용사에서 파생된 경우로서, 근대 국어 이후에 ‘-이’로 바뀌었다.

(2) **형용사 파생**은 어휘적 파생과 통사적 파생 모두에서 현대 국어와 차이를 보인다.

- (ㄱ) (-갑-): (형용사 어간 뒤) 념갑-(널-, 淺), 맛갑-(맛-, 適), 갓갑-(갓-, 近)
- (ㄴ1) (-ㅅ/브-/ㅅ-): 움브-, 민브-, 밋브-(밋-, 忙), 뵈-, 그림-, 사랑ㅎ-
- (-압/엍-): 앓갑-(앓기-, 惜), 즐겁-(즐기-)
- (ㄴ2) (-ㅎ-/ㅅ-): 곧ㅎ-, 도ㅎ-; 누러ㅎ-, 거머ㅎ-
- (ㄴ3) (-ㄷㅅ(ㅅ외)-): 疑心ㄷㅅ, 시름ㄷㅅ, 利益ㄷㅅ
- (-ㄷㅅ(ㅅ외)-): 受苦ㄷㅅ니라, 거르ㄷㅅ니
- (-듭-): 疑心듭거신마론, 주변듭고(=주변성이 있다, 자유롭다), 病다븜, 吉慶ㄷㅅ
- (-롭-): 受苦롭다, 常例롭다, 受苦ㄷㅅ, 義ㄷㅅ
- (-답-): 곳답다(=항기롭다), 법답디, 시름다븜, 아름다븜
- (ㄴ4) (-ㄱ-): 淸-(淸, 稀), 淸-(淸(東), >몹다), 淸-(淸, 赤)
- (ㄴ5) (-ㅎ-): 艱難ㅎ-(>가난하다), 간곡ㅎ-, 공변ㅎ-(공정하다), 壯大ㅎ-, 즈세ㅎ-, 기웃ㅎ-, 답답ㅎ-, 맛당ㅎ-, 어른어른ㅎ-

(ㄱ)은 형용사 어근에 ‘-갑-’이 결합한 어휘적 파생의 예들인데, 현대 국어에서는 소멸하여 쓰이지 않는다.

(ㄴ)은 통사적 파생의 예들이다.

(ㄴ1)은 이른바 ‘ㅅ’계 파생 접사로서 ‘-ㅅ/브-, -ㅅ-, -압/엍-’ 등으로 나타나는데, 이 가운데 ‘-ㅎ-’의 형식은 현대 국어로 오면서 소멸하였다.

(ㄴ2)는 형용사에 ‘-ㅎ-’ 또는 ‘-어ㅎ-’가 결합한 예들로서, 전자는 ‘곧-, 둥-’으로, 그리고 후자는 ‘누렁-, 거멓-’으로 어간 재구조화를 겪었다. 그 결과 현대 국어에서 후자는 ‘어근+엍-’으로 재분석되어 새로운 어휘적 파생어로 간주되게 되었다.

(ㄴ3)의 ‘-듭-’과 ‘-롭-’은 각각 자음으로 끝나는 어근과 모음으로 끝나는 어근의 뒤에 결합한다. 이들은 매개모음을 취하는 어미나 모음어미의 앞에서 ‘-ㄷㅅ(ㅅ외->ㅅ외)-/ㄷㅅ(ㅅ외)-’로 교체되었으나, 15세기 중엽 이후 이러한 양상이 흐트러지면서 ‘-ㄷㅅ(ㅅ외)-’가 소멸하여 ‘-답-, -되-, -롭-’ 등으로 정립되었다. 현대 국어의 ‘-스럽-’은 18세기에 이르러 쓰이기 시작한 것으로 보인다.

(ㄴ4)는 명사에 접미사 ‘-ㄱ’이 결합되어 파생된 특이한 예들이다.

(ㄴ5)는 주로 명사에 ‘-ㅎ’가 붙어 파생 형용사가 된 것으로 주로 한자어에 붙어 형성되었는데, 그 수가 많지는 않았다.

1.1.3. 합성법

(1) 명사 합성에는 현대 국어와 다른 모습들이 많이 보인다.

- (ㄱ1) 뽕오줌, 므쇼;
뿔기슭, 뿔새, 뿔구비, 뿔결; 돌기알, 쇼의고기, 귀엣골회(=귀결이);
공장바치, 못아들
- (ㄱ2) 외뺨, 요스식, 더즈슴
- (ㄱ3) 하나비, 한비, 늘그니; 즈뿔쇠, 드르리(=들율이) 등.
- (ㄴ1) 뿔돌(礪), 곱돌(滑石), 막새(=끝기와), 볍쥐, 님성, 비비질(=송곳질)

(ㄱ1)은 명사끼리 어울려서 이루어진 합성어이다. ‘뿔새’에서 보듯이 현대 국어와는 달리 유성자음 아래에도 ‘ㅅ’이 쓰였음을 알 수 있다. ‘뿔구비’에 ‘ㅅ’이 쓰이지 않는 것은 당시로서는 예외적이며, ‘뿔결(또는 뿔결)’에서처럼 ‘ㄹ’이 탈락하는 경우도 있어 흥미롭다. ‘돌기알, 쇼의고기, 귀엣고리’ 등은 ‘ㅅ’대신 관형격 조사 ‘의/의’나 부사격 조사에 ‘ㅅ’이 결합한 ‘엿’이 나타나는 경우가 있음을 보여 준다. (ㄱ2, 3)은 관형사나 관형사형과 명사가 결합하여 형성된 합성어들로서 현대 국어와 별다른 차이가 없다. (ㄴ1)은 동사 어간 ‘뿔-(摩)’에 명사 ‘돌(石)’이 결합된 것과 같은 비통사적 합성어인데, 그 수가 그렇게 많지는 않았다.

(2) 동사 합성은 현대 국어와 마찬가지로 통사적 합성어와 비통사적 합성어가 모두 있었으나, 비통사적 합성법이 현대 국어에 비해 생산적이었다고 할 수 있다.

- (ㄱ1) 눈멸-, 물들-;
너름짓-, 본받-;
압셔-, 뒤돌-
- (ㄱ2) 나사가-, 니러셔-;
뻐오르-(뻐-, 浮), 스라디-(술-, 消)
- (ㄱ3) ㄹ르디르-, 업시너기-
- (ㄴ1) 나들-, 든보-, 여위시들-, 오르느리-
- (ㄴ2) 값돌-, 놀뭉-, 뽕놀-, 덕먹-, 빌먹-, 잡쥐-

(ㄱ)은 통사적 합성어의 예들로서 현대 국어와 별다른 차이를 찾아보기 어렵다. (ㄱ1)은 명사와 동사의 합성어이고, (ㄱ2)는 동사가 연결 어미 ‘-아/어’를 가운데 두고

결합한 것이며, (ㄱ3)은 부사와 동사의 합성어이다. (ㄴ)은 비통사적 합성어의 예인데, 이들 가운데 상당수가 현대 국어에서는 쓰이지 않는다. (ㄴ1)은 대등적 합성 동사이고, (ㄴ2)는 종속적 합성 동사이다.

1.2. 문법 형태

1.2.1. 개관

중세 국어의 품사도 근본적으로는 고대 국어와 다름이 없었다. 고대국어의 다섯 품사 즉, 체언류, 용언류, 부사류, 허사류, 감탄사는 중세 국어에 이어져 약간의 하위 범주가 생기고 새로운 품사가 하나 더 발생하였다. 그리고 지금까지 막연하게 불려오던 품사들은 체언, 용언, 부사, 감탄사 등으로 부를 수 있게 되었다. 풍부한 자료를 통하여 각 품사들의 수많은 어사들을 확인할 수 있게 되었으며, 그들의 문법적 기능도 명확하게 되었다.

체언은 명사, 대명사, 수사로 하위 분류할 수 있다. 그러나 이 분류는 체언을 의미에 따라 구분지어 체언의 실체를 파악해 보는 데 불과할 뿐 그들의 문법적 특징이 달라서가 아니다. **용언**의 경우도 유사하다. 중세 국어의 동사와 형용사는 현대 국어와 같이 활용에 있어서 엄격히 구분되는 것은 아니었다. 또 그 의미도 동작적인 것과 상태적인 것이 넘나들기도 했다. 활용에 있어 동사는 직설법의 선어말 어미 ‘ㄴ’을 취하고, 형용사는 그렇지 않는 등의 차이들이 있긴 하지만 형용사에 ‘ㄴ’을 붙여 동사로 사용하기도 하므로 이 구분도 엄격한 것은 아니었다. 따라서 용언을 동사와 형용사로 구분하는 것은 용언을 의미에 따라 나누어 좀 더 체계적으로 이해하기 위한 방편에 불과하다.

고대국어의 허사류들은 중세 국어에서는 두 갈래로 나누어지게 되었다. 그 하나는 체언에 결합되어 문법적 기능을 나타내는 **조사**로 발달되었다. 이들은 체언의 문법적 기능을 담당하거나 주로 체언의 의미를 보조해 주는 기능을 담당하게 되었다. 이 조사들은 체언이 그 자체로 분리·독립되어 쓰일 수 있기 때문에 독립된 품사로 처리할 수가 있다. 다른 하나는 용언에 결합되어 용언의 문법적 기능을 담당하는 어미로 고정되었다. 이 어미가 선어말 어미와 어말 어미로 세분될 수 있음은 고대 국어로부터 형성되어 온 것이다.

중세 국어에 새로운 품사로 등장한 것은 **관형사**이다. 어형의 변화 없이 오로지 체언을 수식하는 품사가 생겨난 것이다. 아직 그 수효는 그렇게 많지는 않지만 이들이 독자적인 문법 범주를 형성하고 있음을 간과할 수가 없다. **부사**는 다양한 형태가 발

달되어 있었으나, **감탄사**는 소수만이 문헌 자료에서 확인할 수 있을 따름이다.

중세 국어에는 실사에서 허사로 변해 가는 과도기에 있는 어형들이 많이 있었다. 이들은 대명사, 명사, 동사에서 기원된 것들인데, 조사와 결합하거나 단독으로 문법적 기능을 나타내는 형태소로 사용되었다. 예컨대, ‘게/기, 그에, 거기’는 대명사에서 기원한 것으로 관형격 조사 ‘의’와 결합하여 평칭의 여격을 나타내었으며, 관형격 조사 ‘ㅅ’과 결합하여 존칭의 여격을 나타내었다.

예) 阿羅漢의 게, 阿羅漢의 거기[월석 9:35], 낙미 그에[석보 6:5],
부텃 게[법화 3:96], 嫡子ㅅ 기<용가 98장], 王ㅅ 그에[월석 7:26], 如來ㅅ 거기[월석 10:96] 등.

그리고 ‘게’와 ‘거기’는 관형사형 뒤에 사용되어 여격을 나타내기도 하였다.

예) 紺은 ㄱ장 프른 거기 불근 겨치 잇는 비치라[월석 10:52],
善흔 紺는 절히시고[월석 17:74]

이들은 조사를 매개로 명사와 연결되고 관형사형과 결합하긴 하지만, 그 어휘적 의미는 없고, 문법적 의미/기능-여격의 기능-만 있으므로 조사로 처리할 수도 있다. 현대 국어와 같이 ‘에게, 께’로 대립 체계가 형성된 것은 19세기에 이르러 ‘의게, 께’만 남고 모두 소멸한 데 기인하며, ‘높임’의 자질에 따라 두 가지 형식이 분리된 것은 관형격 조사 ‘의’와 ‘ㅅ’의 구별에서 비롯한 것이다.

‘ㄱ장’은 명사와 부사로서 사용되기도 했으나 관형격 조사 ‘ㅅ’과 결합하여 ‘까지’, ‘껏’의 의미를 가진 의존명사로도 사용되었다.

예) ㄴ뉘ㄱ장이 가시라(極目荊榛)[금삼 5:31],
게으른 ㅅ디 ㄱ장 기도다(懶意何長)[두언 초 7:6],
오늬낫 ㄱ장 헤면[석보 6:37],
一百 히에 흔 히움 조려 열 히 ㄷ웁 ㄱ장 조료물 減이라 ㅎ고[월석 1:47],
ㅅ음 ㅅ장 供養케 ㅎ시니(盡心供養)[불정 하:2]

동사에서 허사화되어 가거나 허사화된 어형들로 많이 생겨났다. 비교를 나타내는 ‘두고’는 동사 ‘두-’(置)의 연결형이다.

예) 瓶의 므를 기러 두고ㅅ 가리라[월석 7:9],
手苦ㄹㅅ요미 地獄 두고 더으니[월석 1:21],

光明이 희들 두고 더으니[월석 1:26]

‘두고’는 16세기 이후 ‘두곤, 도곤’ 등의 형태로 쓰이다가 18세기 말에 이르러 소멸하였다.

예) 高允의 죄 崔浩 두곤 더으도소니[번소 9:26],
상넷 사롬 두곤 7장 다르더시다[번소 9:6],
브른 제 혼 말 어듬 도곤 나으리라(強如飽時得一斗)[노걸 상:39]

‘이시-’(有)의 연결형에서 기원된 ‘셔’는 명사 및 부사에 직접 연결되기도 했지만, ‘그에, 거기, 브터, 자히’ 및 연결형에 자주 결합되는 광범위한 분포를 보였다. 예) 셔울셔[두언 15:21], 머리셔[원각 서:47], 돌해셔[월석 1:27], 하늘로셔[월석 6:17], 주의그에셔[월석 6:19], 더러본 거긔셔[월석 13:33], 供養 브터셔[월석 13:54], 누본 자히셔[월석 9:30], 사라셔[월석 21:20], 살며셔[번소 8:2] 등.

이 밖에 ‘블-’(附)에서 온 ‘브터’, ‘더블-’에서 온 ‘더브러’, ‘좃-’(隨)에서 온 ‘조차’와 ‘조초’, ‘조치-’(兼)에서 온 ‘조쳐’ 등이 있었다. ‘브터’는 목적격 조사, 부사격 조사 ‘로’와 결합하거나 조사 없이 연결되어 각각 ‘원인’과 ‘출발점’을 나타내었다. 예) 므스글 브터[능엄 1:103], 네로 브터[두언 20:54], 처섬 브터[월석 2:62] 등. ‘더브러’는 목적격 조사와 연결된 예보다는 직접 체언에 연결된 예가 많았다. 예) 놀 더브러[월석 13:15], 舍利佛 더브러[석보 6:23], 家臣 더브러[두언 7:37] 등. ‘조차’는 연결형이요, ‘조초’는 ‘-오’로 파생된 부사였다. 전자는 목적격 조사와 연결된 경우에는 ‘동반’을 의미했으나, 체언에 직접 연결된 경우에는 현대어에 있어서와 마찬가지로 ‘까지, 마저’의 의미를 가지기도 하였다.

예) 므스믄 微妙를 조차 불고미 니러[능엄 2:18],
불휘 조차 쓰니라[금삼 2:50]

1.2.2. 체언

현대 국어에서는 체언에 조사가 붙을 때 영향을 받는 것은 대명사뿐이지만 중세 국어에서는 명사도 영향을 받는 일이 많았다. 먼저 음운론적 조건에 의한 자동적 교체를 살펴보기로 한다. 음절 말 자음이 ‘ㄷ, ㅌ, ㅊ, ㅌ’과 자음군인 경우에는 음절 말과 자음 앞에서 자동적으로 교체되었다. 예컨대, ‘꽃’(花), ‘밖’(外) 등은 자음 조사 앞에서 ‘꺄’, ‘뵤’으로 각각 실현되었다. 중세 국어에는 ‘ㅎ’ 발음을 가진 체언들이 많이 있었는데

데, 이들 어형도 음운 환경에 따라 자동적으로 교체되었다. 즉, ‘ㅎ’ 발음을 가진 체언들은 모음 조사나 ‘ㄱ, ㄷ’로 시작하는 자음 조사 앞에서 나타나던 발음 ‘ㅎ’이 단독으로 쓰이거나 관형격 표지 ‘ㅅ’ 앞에서는 발음 ‘ㅎ’이 탈락하였다. 예) 갈히, 갈해, 갈힐, 갈과/갈 쓰기, 갈 爲刀; 내히, 내해서, 내힐, 내과, 내토/내 천(川), 냇물 등. ‘ㅎ’ 발음을 가진 체언(ㅎ종성체언)은 80여 개나 되었는데, 대부분 ‘ㅎ’ 발음 앞이 ‘ㄱ’ 음이거나 모음이다. 예) 갈(刀), 공(鼻), 갈(纓), 갈(道), ㄱ놈(陰), ㄱ놈(秋), ㄱ놈(州), 나랑(國), 나중(夕), 낭(歲), 냇(川), 놓(繩), 니망(額), ㄴ놈(菜), ㄴ놈(刀, 經), ㄴ놈(笛), ㄴ놈(石), ㄴ놈(後), 드릉(野), ㄴ놈(庭), ㄴ놈(地), ㄴ놈(源), 망(薯), ㄴ놈(槪), ㄴ놈(方), ㄴ놈(山), ㄴ놈(野), ㄴ놈(小麥), ㄴ놈(村), ㄴ놈(臂), 생(三), 셔놈(京), ㄴ놈(俗), ㄴ놈(雄), ㄴ놈(藪), 시냇(溪), ㄴ놈(肌), ㄴ놈(內), ㄴ놈(卵), ㄴ놈(雌), 여령(諸), ㄴ놈(上), ㄴ놈(窟), ㄴ놈(栗), ㄴ놈(源), 하놈(天), ㄴ놈(一) 등. 이 ‘ㅎ’ 발음 체언들은 기본적으로 ‘ㄱ’ 발음을 가진 체언에서 변화된 것이거나, 이 ‘ㅎ’ 발음 체언에 유추되어 형성된 것으로 보인다. 예컨대, ‘ㄴ놈’는 ‘*ㄴ놈’이 변화되어 ‘ㄴ놈, ㄴ놈, ㄴ놈’ 등의 방언형이 형성되고 이 가운데 ‘ㄴ놈’가 17세기부터 ‘ㄴ’와 공존해 오다 ‘ㄴ, ㄴ>위’로 변화해 갔다.

중세 국어에는 체언의 어형이 음운 환경에 따라 비자동적으로 교체되는 것들도 다수 있었다.

(1) ‘모/무’와 ‘ㄴ’로 끝난 체언이 모음으로 시작되는 조사와 결합되면 끝 음절 ‘오/우’, ‘으’가 떨어지고 ‘ㄱ’이 덧생기는 것들이 있었다. 예) 남기, 남글, 남지, 남곤/나뭇 일흠이오, 나모 바근, 나모와 등. 이 나모는 고대국어 어형이 ‘*나뭇’과 유사한 어형이었는데, 어떤 이유로 자음 앞에서는 말자음이 탈락하여 ‘나모’가 되고, 모음 앞에서는 제2음절 모음이 탈락하여 ‘남’이 된 것으로 추정된다. 이와 같은 것에는 ‘구무’(穴), ‘불무’(治), ‘녀느’(他) 등이 있었다.

(2) 노르(獐), ㄴ르(津), 시르(甌), 즈르(柄), 자르(袋) 등은 조사와 결합하면 한 음절로 단축되면서 조사와 끊어적기가 되어 있었다. 예) 놀이, 놀을, 놀이/노르 장(獐) 등. 이 형태론적 조건에 의한 어형의 교체는 어형이 변화 과정에 있음을 보여 주고 있다. 즉 ‘노르’는 그 고형이 ‘*노룩’과 유사한 것이었는데, 발음 ‘ㄱ’이 탈락함으로써 이런 변이 형태가 생긴 것이다.

(3) ㄴ르(棟), ㄴ르(一日) 등은 ‘ㄴ’이 겹쳐 실현되었다. 예) 물리, 물룰, 물리, 물룬/ㄴ르와, ㄴ르 종(宗) 등. ‘ㄴ르’와 ‘ㄴ르’의 고형은 각각 ‘*ㄴ룰’, ‘*ㄴ룰’과 유사한 어형이었는데, 발음 ‘ㄴ’이 탈락해 가는 과도기에 이와 같은 쌍형이 생기게 된 것이다.

(3) 여스(狐), 아스(弟) 등은 조사와 결합하면 한 음절로 단축되면서 조사와 끊어적기가 되어 있었다. 예) 옆이, 옆을, 옆이, 옆은/여스는 여스 등.

(4) ‘이’로 끝나는 체언 가운데 주로 유정 명사들은 관형격 조사 ‘의/의’와 결합하면 ‘이’가 탈락하였다. 예) 아비(父) 本貫, 아기(幼兒) 비디, 가희(犬) 모미, 늙그늬(老人) 허틸, 行히리 등. ‘이’가 탈락하는 체언에는 앞에 든 것 외에, ‘어미(母), 다르니, 病히니’ 등이 있었다. 한편 ‘가지’(枝)의 처소 부사격 ‘가재’[용가 7장]의 예도 있었다.

(5) 𐄂(時)와 의존명사 ‘ㄷ, 스’는 모음 조사와 결합하면 조사와 함께 한 음절로 단축되었다. 예) 𐄂, 𐄂로다, 𐄂, 𐄂, 𐄂로 ; 디, 디라, 둘 ; 시, 술 등.

1.3. 통사

1.3.1 문장의 성분

문장 성분 가운데서 특이한 것만 살펴보자. 어떤 문장에 목적어나 특정한 부사어가 출현하는 것은 그 문장에 쓰인 서술어의 특성에 의한 것인데, 중세 국어에 이와 같은 서술어의 특성이 현대 국어와 다른 모습을 보이는 경우가 있었다.

ㄱ1) 또 니르산 十二部 經을 摩訶迦葉을 맞디노라 히시고[석보 23:31]

ㄱ2) 羅睺羅의 소닐 자바 目連일 맞디시고[석보 6:9]

ㄴ1) 出家흔 사르몬 쇼히 곧디 아니히니[석보상절 6:22ㄱ]

ㄴ2) 海東 六龍이 느르샤 일마다 天福이시니 古聖이 同符히시니[용가 1장]

ㄷ1) 나라흔 百姓으로 根本을 삼곡[두언 16:19ㄴ]

ㄷ2) 찻물 기를 維那를 사모리라[월석 8:91ㄴ]

예문 (ㄱ1)은 ‘또 말씀하신 十二部 經을 摩訶迦葉에게 맡긴다고 하시고’로 해석된다. 현대 국어라면 ‘에게’를 가진 부사어가 나타나야 할 자리에 목적격 조사 ‘을’을 가진 성분이 위치하고 있다. (ㄱ2)도 ‘羅睺羅의 손을 잡아 目連에게 맡기시고’로 해석하여야 한다. (ㄴ)은 형용사 ‘곧히다’가 쓰인 예이다. (ㄴ1)은 ‘出家한 사람은 속인과 같지 아니하니’의 뜻이다. 현대 국어라면 ‘과’를 가진 부사어가 나타나야 할 자리에 ‘이’를 가진 성분이 나타나 있다. (ㄴ2)도 마찬가지로, ‘海東의 六龍이 (하늘에) 나서 어 행하신 일마다 天福이시니, 옛 성인의 행적과 符節을 맞춘 듯이 똑같다’ 정도의 뜻으로 해석하여야 한다. 중세 국어의 형용사 ‘곧히다’는 이외에도 이 위치에 ‘과’ 부사어가 오는 경우도 있었으며, ‘~에’ 부사어가 오는 경우도 있었고, 때로는 ‘難히 아니호물 또 날 곧히리라 히시니[남명 상:54]’에서 보듯이 목적격 조사를 가진 성분이 오기도 하였다. (ㄷ1)은 ‘나라는 百姓을 根本으로 삼고’의 뜻으로, 역시 현대 국어와는 다른 모습을 보여 준다. (ㄷ2)도 ‘찻물 기를 維那로 삼겠다’로 해석하여야 한다.

1.3.2. 문법 요소의 통사적 기능과 의미

1.3.2.1. 사동문과 피동문

중세 국어의 사동문과 피동문은 사동사나 피동사에 의해 성립될 수도 있고, 보조적 연결 어미와 보조동사의 결합에 의해서 성립될 수도 있었다.

(1) 사동문은 사동사에 기댄 사동문과 ‘-기/게 하다’에 기댄 사동문이 있었다. 중세 국어의 사동사는 동사어간에 접미사 ‘-이-, -히-, -오-/우-, -호/후-, -으/으-’가 붙어 형성된다(그치-, 도티-, 찌오-, 뷔우-, 나토-, 머추-, 사랴- 등).

예) 바르래 비 업거늘 녀토시고 기피시니[용가 20장]
衆生들히 므스물 오을와[월석 8:5]
부터 그트시고 흐리히다[석보 6:4]
化人은 世尊人 神力으로 드외의 호산 사랴미라[석보 6:7]
내 아드리 목수물 일케 호야노[월석 21:219]

(2) 피동문은 피동사에 기댄 피동문과 ‘-어 디다’에 기댄 피동문이 있었다. 피동사는 타동사 어근에 ‘-이-, -히-, -기-’가 붙어 형성된다(조치-, 다티-, 숲기- 등).

예) 모든 사랴미 막다히며 디새며 돌호로 터든 조치여 드르 머리 가[석보 19:31],
흔 부체를 다드니 흔 부체 열이골 흘씩[월석 7:9],
발로 값山을 드되니 즈른 므디 다 글회여 디거늘(=풀어지거늘)[월석 23:79],
드트리 드외의 보아 디거늘(=부서지거늘)[석보 6:31]

(3) 중세 국어에는 뚜렷한 형태론적인 변화 없이 자동사와 타동사로 두루 쓰이는 동사가 있었는데 이를 능격 동사라 부른다. 이 능격 동사의 자동사의 기능은 피동사와 차이가 없어 피동문의 테두리에 넣어도 좋은 것이 있다. [2.2.1. 동사 참조]

예) 山林과 白衣를 바가 주라 命호노니[능엄 발:4]
피해 살이 박거늘[월곡 41]
東寧을 호마 아스샤 구루미 비취여늘 日官을 從호시니[용가 42장]
(悉達太子) 放光호샤 三千界를 비취여시늘 [원각 서:43]

1.3.2.2. 시제, 서법, 동작상

1. 중세 국어에서 시제는, 시제를 표시하는 형태소가 따로 없고 서법 형태소에 기대어 시제가 표시되며, 서법은 시제와 관련을 맺고 있는 것과 화자의 믿음이나 느낌

을 표시하는 것으로 나눌 수 있다. 예문 ‘이 사르미 보비를 더리도록 아니 얏기놏다 [석보 6:25-6]’에서 ‘얏기놏다’에 있는 ‘놏’은 직설법 ‘-느-’와 ‘옷’으로 분석된다. 전자는 현재시제와 관련 있는 직설법인데, 이런 서법을 기본 서법이라 부른다. 그리고 후자는 느낌과 관련이 있는 감동법인데, 이런 서법을 부차 서법이라 부른다. 원칙적으로 기본 서법은 부차 서법에 앞선다.

중세 국어의 기본 서법에는 직설법, 부정법, 회상법, 추측법, 추측회상법의 다섯 가지가 있었다.

(1) 직설법과 현재 시제를 표시하기 위하여 ‘-느-’란 선어말 어미가 사용되었다. 이 형태소는 선어말 어미 ‘-오-’ 앞에서 ‘-ㄴ-’으로 바뀌기도 하는데 종결형은 물론, 연결형과 관형사형에서도 확인된다. 예: 흐느다, 흐느녀, 흐느 ; 흐노라, 흐노니, 흐논 등. 직설법의 ‘-느-’는 발화시를 중심으로 사태를 사실적 객관적으로 진술하고 있음을 나타내는 문법적 장치로서 사건시와 발화시가 대체로 일치하는 상황에 쓰이므로 ‘-느-’가 표시하는 시제는 현재이다.

예) 네 이제 또 묻느다[월석 23:97],
소리뿐 듣노라[석보 6:15]

(2) 부정법과 과거시제를 표시하기 위하여 $\emptyset$ 형태소가 사용되었다.

예) “(世尊).....世間에 상네 이셔 내 正法을 護持호라” 흐시이다[석보 24:45],
주거미 널오더 “내 흐마 命終호라”[월석 9:36],
네 아비 흐마 주그니라[월석 17:21],
엇던 行業을 지셔 惡道에 떠러딘다[월석 21:56]

(3) 회상법과 과거 시제를 표시하기 위하여 선어말 어미 ‘-더’가 사용되었다. 이 형태소는 선어말 어미 ‘-오-’와 결합하여 ‘-다-’로 변이되었다. 예) 흐더라, 흐더녀, 흐더니, 흐던 ; -다-(←더+오-) 흐다니, 흐다라 등. 회상법은 현대 국어와 같이 경험했던 사실을 회상하여 진술하는 데 쓰인다. 따라서 시제는 두 가지 관점에서 설명할 수 있다. 발화시를 기준으로 하면 과거 시제로 해석할 수 있고 경험시를 기준으로 하면 현재 시제가 된다.

예) (須達)....그릿 썸를 맞고져 흐더이다[석보 6:15],
내 룽담흐다라[석보 6:24],
네 겨집 그려 가딘다[월석 7:10]

(4) 추측법과 미래 시제는 종결형과 연결형에서는 ‘-리-’로 표시되었고, 관형사형에서는 ‘-르’로 표시되었다. 예) 흐리라, 흐려, 흐리니 ; 흘 등. 추측법의 ‘-리’는 발화시 이후에 있을 일을 추측하여 표현하는 데 쓰인다. 따라서 발화시 이후에 일어날 일을 추측하는 것이니 발화시 기준의 미래 시제를 표현한다.

예) 내 願을 아니 從_흐면 고졸 못 어드리라[월석 1:12],
이 사람들히 당디이 恭敬_흐야……도_흐 이리 하리이다[석보 13:46]

2. 부차 서법에는 확인법, 단정법, 감동법이 있었다.

(1) 확인법과 주관적 믿음을 표시하기 위하여 선어말 어미 ‘-거-/-어-’가 사용되었으며, 선어말 어미 ‘-오-’와 결합되면 ‘-과-’로 교체되었다. 예) 형태소: -거-(기본형) 가거다, 가거녀, 가건 ; -어/아- (타동사 앞에서) 바다다, 바다녀, 바다라 바다니, 바단 ; -과/가- (-거+오-) 흐과라/흐가니 등. 확인법 ‘-거-’는 화자의 주관적 믿음에 근거하여 확정적으로 판단하여 나타내는 데 쓰인다.

예) 내 本來 求_흐 冥_흐 습 업다니 오늘 이 寶藏이 自然히 니를어다[법화 2:226],
王入中_엿 尊_흐신 王이 업스시니 나라히 威神을 일허다[월석 10:9],
곳 디는 時節에 또 너를 맞보과라[두언 16:52],
그에 精舍 엿거니 어드리 가료[석보 6:22]

(2) 단정법과 객관적 믿음을 표시하기 위하여 선어말어미 ‘-으니-’가 사용되었다. 예) 흐느니라, 흐느니이다 등. 확인법이 화자의 주관적 믿음을 근거로 한 사태 판단의 표현에 쓰인다면, 단정법은 화자는 물론 청자도 인정하는 객관적 믿음에 바탕을 둔 사태 판단의 표현에 쓰인다.

예) 사르미 살면 주그미 이실씨 모로매 늘느니라[석보 11:36],
舍利弗야 너희 부텃 마를 고디 드르라 거츠디 아니흐니라[석보 13:47],
커는 엄쪼리니 快_ㅎ字 처썸 퍼야 나는 소리 긱트니라[훈언]

(3) 감동법과 느낌을 표시하기 위하여 선어말 어미 ‘-dot’이 보편적으로 사용되었고, 약간의 보수적인 ‘-웃-’이 사용되기도 했으며, ‘-스-’도 사용되었음을 확인할 수 있다. 예) -dot/-도-(기본형) 사기dot다, 흐도소이다, 흐도소녀 ; -로-(|모음 뒤) 니르리로다, 아니로다 ; -웃-(‘샤, 닌’ 뒤) 흐샷다, 흐눗다 ; -스-(축약형)흐소라, 흐소니, 흐순다 등. 감동법은 화자의 적극적 내지 소극적 느낌을 표현하는 데 쓰인다.

예) 그되 가 들 찌비 불췌 이도다[석보 6:35],
太子 | 그런 사르미시면 이 이리 어렵도소이다[석보 11:19]
世尊이 世間에 나샤 甚히 奇特호샷다[월석 7:14]

3. 중세 국어의 동작상은 완료상, 진행상이 있었다.

(1) 완료상은 ‘-어 잇/겨시-’, 또는 ‘-어 디-’, ‘-어 브리-’, ‘-어 내-’의 구조로 표시되었다. 예) 호야 잇더니, 니버 겨신, 뒷도소니, -글히여 디거늘, 붓아 브려, 바혀 내는 등. 완료상은 완료된 동작의 지속 또는 진행상을 나타낸다.

예) 迦葉比丘 | 왓느니여(←오아 잇느니여)[석보 23:39]
물 盜賊은 오히려 縱橫호엿도다(←종횡호야 잇도다) [두언 10:36]

(2) 진행상은 ‘-고 잇-’의 구조로 표시되었는데, 때로 완료상의 ‘-아 잇-’이나 ‘-어 가다’가 진행상을 표시하기도 하였다. 예) 먹고 이쇼디, 빨아 잇도다, 퍼디여 가미 등. 진행상은 어느 시점에서 동작이 시작되어 진행되고 있음을 나타낸다.

예) 도호 차반 먹고 이쇼디[석보 24:28],
王이 듣고 잇거 그 나모 미퇴 가 누늘 長常 빨아 잇더라[석보 24:42],
法이 퍼디여 가미 물 흘러 녀미 ㄱ툼썩[석보 9:21]

(3) 완료 시상을 나타내던 ‘-어 잇-’은 17세기를 전후하여 ‘-엇-’으로 단축되면서 새로운 문법 범주를 형성하였다. ‘-엇-’이 ‘과거’를 나타내는 선어말 어미로 문법화되어 시상체계 안에 편입되면서 기존의 체계는 무너지고 연쇄적인 변화가 일어나게 된다. 과거표지로 등장한 ‘-엇-’이 종전에 ‘과거’를 뜻하던 ‘ㄹ’을 대신하게 되고, 한편으로 ‘-엇-’이 있는 형식과 ‘-엇-’이 없는 형식 사이에 ‘-엇-’의 유무에 의한 대립을 형성함으로써, ‘ㄹ’은 ‘비과거’로 재해석되었다.

1.3.2.3. 높임법

중세 국어의 높임법은 주체높임법, 객체높임법, 상대높임법이 있었다.

(1) 객체높임법은 선어말 어미 ‘습’에 의해 표시되었다. 예) -습/습-(ㄱ, ㅅ 뒤) 막습거늘, 님습고 빗습더니, 노잡고(농+습+고) ; -줍/줍-(ㄷ, ㅌ, ㅊ 뒤) 마줍더니, 좃줍고져, 든줍게, 얻즈보리라 ; -습/습-(모음, ㄴ, ㄷ, ㄹ 뒤) 보습건대, 아습게(알+습+게), 안스봐 등. 객체높임법은 목적어 명사나 부사어 명사가 가리키는 인물이 주어 명사보다 높을 때 실현되는 문법적 장치였다.

예) 姝女ㅣ 하늘 기쁘로 太子를 쁘려 안스랴 夫人의 피서 오니[월석 2:43],
내 아래부터 부텨기 이런 마를 몬 들즈불며[석보 13:44],
須菩提^{도히}....法王에 갓갑스와[법화 1:114]

(2) 주체높임법은 선어말 어미 ‘시’에 의해 표시되었다. 예) -시-(자음 앞에서) 가시고, 가시며: -샤-(모음 앞에서) 가샤, 가삼, 定^호산 등. 주체높임법은 주어명사가 가리키는 인물이 화자에게 높임의 대상일 때 실현되는 문법적 장치였다.

예) 尊菩薩이 나라^호 아스 맞디시고 道理 비호라 나아가샤[월석 1:5],
우^호 다 諸佛이 머리셔 讚歎^호시노 마리라[월석 18:57]

(3) 상대높임법은 선어말 어미 ‘이’와 어말 어미 ‘어쨌, 쇼셔, 사이다’ 등에 의해 표시되었다. 예) -이- (-다 앞에서) 호느이다 ; -잇- (-니-...-가/고 사이에서) 호느니잇가 등. 상대높임법은 화자가 청자를 높이는 문법적 장치였다.

예) 虛空으로 호마 오시느이다[월석 10:8],
가^호히는 佛性이 잇느니잇가 업스니잇가[몽상 11],
호르 몇 리를 녀시니잇고[석보 6:23],
니르산 양으로 호리이다[석보 6:24],
내 그런 쁘들 몰라 호댕다[석보 24:32],
그^호릿 아바니미 잇느닛가[석보 6:14],
내 보아져 호느다 술바쨌[석보 6:14],
왕이 부테를 請 호스북쇼셔[석보 6:38],
가사이다 時節이어이다[석보 3:26]

(4) 그 밖에도 특수 어휘에 의한 높임법이 있었다. ‘진지, 피’는 ‘밥’의 높임말인데 16세기부터 나타난다. ‘분’은 의존명사 ‘이’의 높임말로 사용되었다. ‘마쯔비’는 동사어근 ‘맞-’에 객체존대의 ‘-줍-’이 붙고 다시 접미사 ‘-이-’가 붙어서 된 ‘마지(=맞이)’의 높임말로 사용되었다. ‘그되, 즈가’는 안 높임으로 쓰이는 일이 없지 않으나 일반적으로 ‘그되’는 ‘너’의 높임말로, ‘즈가’는 ‘저’의 높임말로 쓰였다. ‘겨시다, 좌시다’가 주체 높임의 동사라는 것은 주어 명사가 높임의 대상이 된다는 점을 통해서 분명히 드러난다. 현대 국어에서는 주어 명사와 관련되는 말이 올 때는 ‘있으시다’와 같이 용언의 활용형에 의지하는데, 중세 국어에서는 이런 경우에도 ‘겨시다’가 사용되었다. 예) 부터라 혼 일후미 겨시고[석보 13:59]. 그리고 ‘드리다, 솟다, 피시다, 뵈다, 저습다, 열줍다 등’은 객체, 곧 목적어 명사나 부사어 명사를 높이는 것이었다.

예) 摩耶夫人이 ... 王의 그 꾸물 슬바시니[월석 2:23],
聖宗을 되셔[용가 109장],
王의 가아 말미 연줄고[석보 6:15]

1.3.2.4. 선어말 어미 -오-의 기능

중세 국어의 특이한 선어말 어미로 ‘-오-’가 있었다. ‘-오-’는 종결형과 연결형에서는 인칭어미로 사용되었으며, 관형사형에서는 대상 활용의 어미로 사용되었다.

(1) 종결형과 연결형에서의 ‘-오-’는 다음과 같이 표시되었다. 예) -오-(기본형) 호라, 호노라, 호리라 ; -다-(←더+오) 헐다라, 헐다니 ; -과/가-(←거+오) 헐과라, 헐가니 오 등. 이 종결형과 연결형에 사용된 ‘-오-’는 주어 대명사가 화자 자신(제1인칭)임을 나타내었다.

예) 나……百年人 한 病에 헐로 臺에 올오라[두언 10:15],
내……스물여덟 字를 땡그노니[훈언],
(나)……岐王人 집 안해 상네 보다니[두언 16:25],
(나)……곳 디는 時節에 또 너를 맞보과라[두언 16:25]

(2) 관형사형에서의 ‘-오-’는 다음과 같이 표시되었다. 예) -오-(기본형) 혼, 혼논, 혼단, 홀 등. 이 관형사형에 사용된 ‘-오-’는 꾸밈을 받는 명사가 꾸미는 말의 의미상의 목적어임을 나타내었다.

예) 얼논 藥이 므스것고[월석 21:215],
니르고져 홀 배 이셔도[훈언]

제2절 근대 국어의 문법

2.1. 조어

고대 한국어와 중세 한국어가 가지고 있던 비통사적 합성법이 근대에 와서 사라진 것으로 생각하는 일이 과거에 있었지만, 이 방법이 없어진 것은 결코 아니다. ‘감돌다(<값돌다/감쫄다), 감삼다(감아 삼다), 감썰다(감아 썰다), 것잡다(걸어 잡다), 굽닐다, 찢꼬지(<것고지), 넘갈나모, 넘늬물(<넘늬물), 넘덕다리, 넘덕빠, 늠썰다(<늠드다/늠쁘다/늠쁘다), 도셔다(<*돌셔다), 돌보다, 듣보다/듯보다, 막나이(<막내), 밀만지다/밀문지다, 보솔피다(<보솔피다), 여다지(<열+달+이), 지식다, 훗걸다, 훗놀다, 훗터디다/훗터지다’ 등

은 근대 시기 초기에 이 방법으로 만들어진 낱말들이고, 후대에 오면 ‘감발, 검푸르다 (<감폭르다), 곧듣다, 곧바르다, 굶주리다, 꺾쇠, 낫보다, 내리보다, 내몰다, 넓둥글다, 높드리, 높푸르다, 늦되다, 늦잠, 덮밥, 돈보다, 들오다, 맵짜다, 맵차다, 무뜯다, 묵발, 뭉게구름, 미단이, 부슬비, 싫증, 얇보다, 얇잡다, 오가다, 옥니, 잔갈다, 잔다듬다, 재바르다, 해맑다(<*희맑다), 희멀겑다’ 등이 계속 생산되었다.

20세기에 일어난 한글 전용 운동과 우리말 순화 운동이 확산되면서 이런 식의 조어법은 이와 같은 조어의 전통을 이어받은 것이다. 최근에 이러한 조어가 오히려 점차 세력을 키워 가 ‘먹거리, 붙쫓다(<붙쫓다), 빌붙다, 뺨튀기, 잡도리, 껍치기’ 같은 말을 만들어 내거나 새로 찾아내었다. 따라서 □용비어천가□ 50장의 “하늬 버리 눈 곧디니이다”가 1659년(효종 10년)의 중간본에서 “하늘 버리 눈 곧더니이다”로 고쳐진 것은 ‘곧’이란 부사가 17세기 중반 이전에 ‘ㄱ티/ㄱ치/꺾치’로 교체되어 개별적으로 안 쓰이게 되었기 때문이라 할 수 있는 것이며, 그 시기에 모든 용언 어간의 독립성이 소실된 것은 결코 아니다.

앞서 말한 대로 선어말어미 ‘-오/-우-’가 16세기에 쓰이지 않게 됨에 따라 명사형어미 ‘-음/-움’도 ‘-(으)ㅁ’으로 바뀌어 중세어의 ‘아눔, 아눔, 우룸, 우숨, 입힐흙/입힐흙’ 등이 16세기부터 차차 ‘아눔·아름, 아눔, 우룸, 우숨, 입씨름’ 등의 형태로 변해간다. 이런 변화의 영향으로 인해 원래 ‘음/음’ 끝소리를 가졌던 다른 낱말들도 근대 시기에 와서 끝소리를 ‘음/ㅁ’으로 바꾸는 일이 생기는가 하면, 반대로 원래는 ‘음/ㅁ’을 갖고 있었는데 이것을 ‘음/음’으로 고치는 과잉 수정 현상도 일어난다. 예) 고름→고름, 구름→구름, 소곰→소금, 오곰→오금, 일흙/일흙→일흙, 조금/도곰→조금(少), 햅야곰/햅여곰→햅여금, 그름↔그름/그름, 님금↔님금, 말쌈/말숨→말숨, 보름→보름, 요조숨/요조숨/요조음/요주숨↔요즈음, 조금↔조금(干潮). 따라서 ‘소곰→소금’과 같은 변화는 이런 과잉 수정의 범주에 속하는 것이므로, 흔히 생각했듯이 이화(異化) 현상으로 볼 수는 없다. ‘춤’(舞)의 어간이 16세기까지 ‘츠-’였는데, 전설모음화한 ‘치-’로 바뀌지 않고 ‘추-’가 된 것은 ‘춤’을 ‘추--ㅁ’으로 오분석한 결과이다.

중세 시기에 사용되던 접미사는 대개 그대로 근대까지 넘어 온다. 근대어에서 가장 생산적으로 파생 명사를 만드는 접미사는 중세 시기와 마찬가지로 ‘-이’이다. 예) 간막이, 겨으살이/겨으사리/겨으사리, 동산직이, 등굣이, 묘직이, 비아리, 바늘걸이, 봄마지, 여다지, 칩걸이, 풀거리. 여기에 다시 형용사로부터 파생 명사를 만드는 접미사 ‘-익/-의’가 ‘-이’로 바뀌므로써, ‘-이’형 파생명사의 수는 더욱 증가한다. 예) 기피/깊이 (<기피/기피), 노피/높이(<노피/노피), 너비·넓이·나비(<너비), 구비/굽이(<구비/구비),

도쿠지, 붉이 등. 그러나 ‘기리, 눅눅가이/눅눅가비, 눅눅지’ 등은 이미 15·16세기 문헌에서 찾아볼 수 있어, 부사와의 구별은 문맥에 의해서 할 수밖에 없었다.

‘-기’도 중세 시기에 이어 생산적인 접미사로 사용된다. 예) 게오기(吐沫), 글짓기, 녀름짓기, 움기기 등. 특히 ‘글짓기, 녀름짓기’ 같은 어형은 중세의 ‘글지이/글지시, 녀름지이/녀름지시’의 교체형이다.

주로 도구를 나타내는 접미사 ‘-개/-게’ 및 ‘-애/-에’가 붙어 이 시기에 새로 만들어진 파생명사도 상당히 있다. 예) 귀엣골 꾸미개(墜子寶蓋)[한청 11:22], 쓰으개(撻子)[물보], 도리개(불)[물보], 니쭈시개/니쭈시개(牙籤)[역어 보 29·한청 11:25], 지개(背挾子)[동문 하:16], 귀쇼시개[화엄 방언 자의해], 코노도래(鼻鉤)[역어 보 48], 바늘거레(針札)[한청 11:10].

2.2. 문법 형태

근대 한국어의 품사 체계는 중세 한국어보다는 좀 더 세분화되었다. 체언은 형태적 특징, 의미에 따라 이제 명사·대명사·수사로 분류할 수 있게 되었으며, 용언은 어사들이 문법적 기능과 형태적 특징, 의미가 고정됨에 따라 동사와 형용사로 세분할 수 있게 되었다. 따라서 근대국어의 품사는 9 품사 체계가 되었다. 그러나 고대국어까지 아울러서 말한다면 국어는 그 첫 자료가 등장한 5세기 이래 품사 체계상 커다란 변화를 겪은 일이 없는 언어라고 말할 수 있다.

중세국어 문법과 근대국어 문법에서의 뚜렷한 차이는 중세국어의 다양하던 격조사와 용언 어미가 근대 시기에 들어와 단순화한다는 점을 먼저 지적할 수 있다. 이 점은 주로 중세의 많은 격조사와 용언 어미의 변이 형태들이 사라진다는 말이 된다. 특히 중세 시기의 많은 선어말 어미도 근대에 와서 그 수가 줄어들어 선어말 어미가 갖던 기능을 일부 어말 어미가 짊어지게 되었음도 지적할 수 있다.

2.2.1. 체언과 조사

2.2.1.1. 체언

- (1) ‘ㅎ’ 말음 체언들은 전기에는 그 말음을 유지했으나 후기에는 탈락되었다.

쌍>쌍, 집웅>지붕

- (2) 체언의 비자동적 교체(불규칙 곡용)가 사라져갔다.

(3) 대명사

- 1) 1인칭과 2인칭의 주격형 ‘내가’, ‘네가’가 사용되기 시작했다.
- 2) 존칭의 재귀대명사 ‘즈가’는 궁중어로만 남게 되었다.
- 3) 인칭의 미지칭대명사 ‘누’는 ‘누고’, ‘누구’로 바뀌었다.
- 4) 사물의 미지칭대명사는 17세기에는 ‘므엇’과 ‘므숫’이 공존하였으나, 18세기에 ‘무엇’으로 단일화되었다.
- 5) ‘어느’는 대명사로서의 기능을 가지지 않게 되었다.

2.2.2.2. 조사

격조사 가운데 먼저 주격 조사는 ‘-이/-ㅣ’ 외에 ‘-가’가 등장하고(첫 등장은 17세기 중반) 이들이 결합한 ‘-ㅣ가’도 18세기 중반부터 나타난다. ‘-이’와 ‘-ㅣ’는 거의 수의 적으로 선택되었다고 할 수 있는데, 이런 일은 15세기에도 드물게 있었고 17세기에는 일반적이었다.

‘-ㅣ’는 19세기 말이 되면 거의 ‘-가’로 대체된 후 소멸된다. 18세기 말부터 사용되기 시작한 ‘내가, 네가’는, 주격의 의미를 갖는 ‘내이, 네의’ 및 15세기부터의 관형격형 ‘내, 네’와 함께 오분석(誤分析)의 동기를 제공하여 ‘내, 네’라는 유착적(癒着的) 독립형을 만들게 하였다. 또 존칭의 주격 조사인 ‘-겨오서, -겨옵서, -겨으오샤, -계서, -끼셔/-괴셔’가 17세기 후반부터 18세기 중반 사이에 나타났다가 20세기에 이르면 이들은 모두 ‘-께서/-께서’로 통일된다. 그리하여 주격 조사는 20세기에 들어 오면 거의 현대와 같은 모양이 된다.

목적격 조사 가운데 ‘-를/-을’은 19세기 후반까지 ‘-를/-을’보다 우세하게 쓰이다가 19세기 말에 오면 ‘-를/-을’로 교체되어 현대에 이른다.

낙착점 처소 부사격 조사 가운데 ‘-애/-에/-예, -이/-의’는 19세기 말까지 쓰이다가 20세기에 들어 오면 모두 ‘-에’로 통일된다. 흔히 여격 조사로 불리는 부사격 조사 ‘-끼/-께, -(의/인)께, -괴, -드려’ 등도 19세기 말 또는 20세기 초까지만 사용되고 20세기 20년대에 이르면 모두 ‘-께, -에게, -더러’로 간소화하여 현재와 같은 모습이 된다.

관형격 조사 ‘-이/-의, -ㅣ’는 근대 한국어 시대가 되면 ‘-의’ 하나로 통일된다. 주격의 의미를 갖는 ‘-ㅣ이/-ㅣ의’도 근대 시기가 되면 모두 사라지고 ‘-의’로만 사용된다. 그리고 ‘ㅅ’은 합성어 표지자로만 사용되었다.

존대의 호격 조사 ‘-하’는 이미 17세기에 사라졌고, 20세기에 들어 와 ‘-이시여’가 새로 생겨난다.

서술격 조사 ‘-(ㅣ/이)라’는 20세기에 오면 ‘-(이)다’로 고정되지만 의고적 표현에서는 ‘-(이)라’가 계속 사용된다. 그러나 ‘-이름, -이론, -이룰’과 같은 형태는 16세기부터 드물게 보이다가 근대 시기에 들어 오면 ‘-임, -인, -일’로만 쓰이게 된다.

중세 시기의 보조사 가운데 ‘-(으/으/이)라와’는 근대 한국어 시기가 되면 사라지고, ‘-두고, -두곤/-도곤’은 19세기 말까지 쓰이다가 ‘-보다’로 교체된다. ‘-썩장, -곳/-웃, -붓/-붓, -곰/-옴, -식, -ㄱ, -ㅇ, -ㅁ, -잇든’ 등의 보조사도 근대 시기에 들어와 차차 소멸의 길을 걷고 그 후대형으로 ‘-까지, -만, -씩, -이야’ 정도만 남게 된다. 근대 시기 초에 나타난 ‘-쳐로’는 20세기에 들어와 ‘-처럼’으로 바뀌어 현재에 이른다.

2.2.2.2. 선어말 어미

중세 한국어의 격조사가 근대 시기에 들어와 크게 간소화함과 마찬가지로 중세 한국어의 용언 선어말어미도 상당수 소멸하고 그 기능의 일부는 어말어미로 옮겨진다. 우선 객체 높임의 ‘-습-/-습-/-습-/-읍-’이 형태가 바뀌면서 일부 어휘에만 남아 선어말 어미로서의 기능을 잃게 된다. 따라서 중세 한국어의 주체·객체·상대 높임법이 근대에 오면 주체 높임법과 상대 높임법으로 간소화하는 것이다.

(1) 중세 시기의 시제 및 시상 선어말 어미인 ‘-느-/-느-, -더-/-다-, -리-’는 근대 시기에 와서 ‘-는-/-ㄴ-, -더-, -리-’로 바뀌고, 다시 시상 및 시제를 담당하는 ‘-엇-/-앗-, -겠-’이 새로 생겨나 ‘-더-, -리-’의 기능을 축소시킨다. 이들 선어말 어미는 18세기 말 ‘잇-(有)’의 말음이 경음화함에 영향을 받아 ‘-엇-/-앗-, -겠-’으로 바뀌어 현대에 이른다.

15 · 16세기	17세기	18세기
-아 잇 / -엿-	> -앗-	> -앗-
-어 잇 / -엿-	> -엇-	> -엇-
(완료상, 진행상)	(과거)	(과거)

(2) 1인칭 화자 표시[인칭법] 및 대상 표시[대상법]의 선어말 어미 ‘-오-/-우-’는 16세기부터 차차 쓰이지 않다가 근대 시기가 되면 일부 의고적 표현에서만 사용되어 역시 그 기능을 잃게 된다.

(3) 직설법의 ‘-느다’는 ‘-ㄴ다/-는다’로 바뀌었으며, 확인법의 ‘-거-/-어-, -과-’, 감동법의 ‘-도-/-돏-/-도소-, -로-/-롯-/-로소-, -웃-’들도 근대에 오면 거의 사라지고 그 기능은 ‘-것다, -도다/-로다’와 같이 어말어미로 옮겨 간다.

(4) 상대 높임의 선어말 어미 가운데 ‘-이-/ - | ㅇ-/ -잇-’은 16세기에 이미 사라졌고 ‘-이-/ -잇-’은 근대 시기가 되면 어말 어미 ‘-이다, -잇가’로 쓰이다가, 중세 한국어의 객체와 상대 높임형인 ‘-(스)옵느이다, -(스)옵느잇가’의 변화형인 어말 어미 ‘-(으)브니다/-습니다, -(으)브니까/-습니까’로 교체된다.

15 · 16세기	17세기	20세기
-습느이다 > -옵녕이다/옵니이다/옵느이다	> -브니다/-습니다	
-습느잇가 > -옵녕잇가/옵니잇가/옵느잇가	> -브니까/-습니까	
(객체 · 상대)	(상대)	(상대)

제3절 현대 국어의 문법

3.1. 조어: 비통사적 합성어

20세기에 일어난 한글 전용 운동과 우리말 순화 운동이 확산되면서 만들어진 비통사적 합성어는 15세기 이래의 전통을 이어받은 것이다. 최근에 이러한 조어가 오히려 점차 세력을 키워 가 ‘먹거리, 붙쫓다(<붙쫓다), 빌붙다, 뺨튀기, 잡도리, 꺾치기’ 같은 말을 만들어 내거나 새로 찾아내었다.

3.2. 문법 형태

- (1) 주격 조사 ‘이/가’의 교체가 확립되고 일반화되었다.
- (2) 관형격 조사 사용의 확대: 일본어와 영어의 영향. 예) -에서의, 으로부터의
- (3) 대명사의 이형태가 생김. 예) 나/내, 너/네, 저/제, 누/누구
- (4) 서술격조사 ‘이다’의 확립: ‘이라’는 간접인용문에서만 사용됨. 예) 그걸 말이라고 하느냐?
- (5) ‘아니다’와 ‘아니하다’의 분화. 예) 그게 아닌데. 예) 할 말과 아니할 말을 구별할 줄 알아야 한다.

3.3. 통사

- (1) 문법에 의한 높임법은 ‘주체존대법’과 ‘상대존대법’으로 확립되었다.
 - 주체존대법은 선어말 어미 ‘-(으)시-’로 표시된다.
 - 상대존대법은 어말어미로 표시된다.

(2) 격식체 외에 비격식체가 널리 쓰이게 되었다.

비격식체 해요체와 해체가 격식체와 뒤섞여 사용되고 있다.

제3장 어휘의 역사

제1절 중세 국어의 어휘

1.1. 고유어

훈민정음이라는 민족 글자를 만들어 우리말을 표기할 수 있게 됨으로써 이와 함께 고유어를 발굴하여 표기하려는 노력도 적극적으로 이루어졌다. 12세기 문헌 자료인 □계림유사□에 이미 ‘江曰江’, ‘千曰千’이라 기록되어 있는 것을 보아 ‘江’과 ‘千’이 이미 12세기부터 한자어화해 가고 있었음을 알 수 있는데, 훈민정음으로써 우리말을 기록하게 되자 ‘ㄱ름, 즈믄’이 널리 표기되었다. 이 두 단어는 16세기 문헌에서 자취를 감추게 된 것으로 보아 이러한 노력의 흔적이 있었음을 알 수 있게 한다. □용비어천가□의 다음 시는 오로지 고유어로만 쓰여 있어 당시에 아직도 고유어가 널리 쓰이고 있음을 엿볼 수 있다.

(ㄱ) 불휘 기픈 남긴 벅래매 아니 뭇썸 곳 도코 여름 하나니

식미 기픈 므른 ㄱ믄래 아니 그츨썸 내히 이러 바르래 가느니 [용가 2장]

(ㄴ) ㄱ름 ㄹ 아니 말이사 밀믄를 마ㄱ시니 하늘히 부러 느믄 뵈시니

한비를 아니 그치샤 날믄를 외오시니 하늘히 부러 우릴 뵈시니 [용가 68장]

□훈민정음□에 들어 있는 많은 어휘들도 당시의 고유어가 널리 사용되고 있었음을 잘 보여 주고 있다. 이 중에는 지금 널리 사용되지 않거나 사어가 된 어휘들도 있다. 예) 무뽕(=누리/우박)(雹), 자감(=메밀 껍질)(蕎麥皮), 슈름(=우산)(雨傘), 주련(여자의 손수건)(幌), 뽕(=틈)(隙), 비육(=병아리)(鷄雛) 등.

중세국어의 어휘를 비교해 보면 그 사이 많은 어휘들이 교체되었음을 발견할 수 있다. 예컨대 ‘반드기’(必)는 ‘반드시, 반드시’로 교체되어 갔으며, ‘땡굴-’(作)은 ‘땡돌-, 땡돌’로 대체되었다. 이 밖에도 중세국어 기간 동안에 많은 어휘들이 공존하다가 어느 한 쪽으로 교체되어 갔음을 알 수 있다.

중세 국어 말기에는 ‘.’ 음의 소실로 인하여 동음어가 된 어휘들도 생겨났다. 예) 드리>다리(橋, 梯)/다리(脚), 날>날(刃)/날(日), 몰다>말다(卷)/말다(勿), 술>살(肌)/살(矢), 식다>새다(漏)/새다(曙), 비다>배다(孕)/배다(=망하다)(滅) 등

중세국어에는 모음의 교체에 의하여 의미의 미세한 차이를 나타내는 어휘들도 있었다. 예) 칙칙흐-/칙칙흐-, 푼르-/프르-, 보드랍-/브드럽-, 도련흐-/두련흐-(圓), 아득흐-/어득흐- 등. 현대어에서는 볼 수 없는 다음과 같은 이형태들도 있었다. 예) 학-/혁-/혹-(小), 벗-/밧-(脫), 도르혀/두르혀(反), 남-/넘-(越) 등. 이러한 대립형들은 때로는 단어의 분화를 가져오기도 하였다. 예컨대, 위의 ‘남-’과 ‘넘-’은 공통되는 의미(越)의 의미를 가지고 있었으나 15세기에 이미 「남-」에는 ‘餘’의 의미, 「넘-」에는 ‘過’의 의미가 생겨 분화되기 시작하였다. 예) 城 나마 逃亡호사[석보 6:4], 담 우호로 흐린 수를 남가늘(牆頭過醪)[두언 24:4], 그 나믄닐 물이나니(反徵其餘)[능엄 8:124], 나믄 여(餘)[유합 하:58], 너믄 일(溢)[훈몽 하:11] 등. 이 밖에도 모음의 교체에 의한 어휘의 분화가 일어난 몇 단어들을 확인할 수 있다. 예) 꺾(皮)/꺾(表), 할-(謗)/헐-(破), 붉-(赤)/붉-(明), 늙-(老)/늙-(古) 등. 이들도 15세기 이전에는 동일한 의미로 사용되거나 미세한 의미 차이를 나타내는 데 사용되다가 15세기에 와서 의미 분화가 일어난 것으로 보인다. 「설」은 중세국어에서는 ‘歲’와 ‘歲頭’를 아울러 의미했었다. 이것이 「설」(歲頭)과 「살」(歲)로 분화된 것은 근대국어에 와서의 일이다.

자음에 있어서도 평음과 된소리의 대립이 의미의 미세한 차이를 나타내기 위하여 이용된 예들이 확인된다. 가령 「두드리-」와 「쭈드리-」의 대립은 동작의 강약에 대한 대립을 나타내었다. 예) 煅煉은 쇠 두드려 니길씨라[능엄 7:18], 쭈드려 붓아(槌碎)[구급 상:42] 등. 「그스-」(引)에 대한 「쓰스-」의 예도 된소리의 표현적 가치를 이용한 것이었는데, 뒤에 「그스-」가 소멸되었다. 평음과 유기음의 대립에 의한 어휘 분화의 예는 발견되지 않는다.

중세국어에도 어휘에 의한 높임법이 발달되어 있었다. 「이시-」(有)에 대한 「겨시-」, 「먹-」(食)에 대한 「좌시-」(16세기에는 ‘자시-’)가 있었으나 ‘자-」(寢)에 대해서는 ‘자시-」가 사용되었다. 예) 便安히 묻 겨사[용가 110장], 혼날 밭을 좌사[월곡 62], 文王이 혼 번 피 자셔든[소언 4:12], 섬 안해 자씼 제(宿于島嶼)[용가 67장] 등. 명사의 예로는 「밥」(飯)에 대한 「진지」, 「되」, 「이」에 대한 「분」, 「맞이」에 대한 「마쯔비」 등이 있었다. 예) 王季 진지를 도로 흐신 후에사[소언 4:12], 文王이 두 번 피 자시며[소언 4:14], 세 분이 프셔리예셔 자시고[월석 8:93], 처섬 와 傲色 잇더니 濟世英主 | 실썩 마쯔비에 믇 슝물 놀라니[용가 95장] 등. 대명사로는 「그되」, 「즈가」는 안 높임으로 쓰이는 일이 없

지 않으나 일반적으로 「그되」는 「너」의 높임말로 「즈가」는 「저」의 높임말로 쓰였다. 예) 그되옷 나그네를 스랑티 아니호더든(非君愛人客)[두언 15:31], 즈갓과 黃袍 니피스북 니[용가 25장] 등. 중세국어에는 객체높임을 나타내는 동사들도 있었다. ‘드리다, 솟다, 뵈시다, 받좁다, 뵈다, 열좁다’ 등이 그것이다. 예) (耶輸只) 유무 드룸 사릅도 업거늘 [석보 6:2], 摩耶夫人이 … 王只 그 꾸물 술바시닐[월석 2:23], 聖宗을 뵈셔[용가 109장], 風法 받즈북며 바리 받즈오샤물 보습건대[월석 18:62], 諸天人衆이 一心으로 이대 드러다 이에 와 無上尊을 뵈라[법화 3:39], 王只 가아 말미 열좁고[석보 6:15] 등.

「얼굴」은 ‘형체’(形體)라는 뜻이었으나 18세기 중엽부터 ‘낯’(容顏)이라는 뜻으로 의미가 축소되었다. 얼굴을 니저 버들 向호돗다(亡形向友朋)[두언 8:9], 직죄 업고 얼굴 늘구물 슬노니(才盡傷形態)[두언 18:16], 얼굴 형(形)[자회 상:24] [유합 하:1]/얼굴(容顏)[동문 상:18], 臉胖平了 얼굴 술져 편편호다[한청 155나] 등. 「줏」은 원래 ‘모양’을 뜻했으나, ‘행동’으로 의미가 바뀌었다. 이 種種 다른 즈시 즈른 머리 므식여보며[월석 10:97] 줏모(貌)[자회 상:24]/선왕이 아니 겨시다고 이 즈슬 하며[한중 482], 蹣蹣 엇게 줏 호고 가는 모양[한청 7:34] 등.

1.2. 차용어

1.2.1. 한자어(중국어 글말 차용어)

15세기에 우리말을 전면적으로 표기할 수 있게 됨으로써, 우리말 어휘의 실상을 소상히 알 수 있게 되었다. 우리는 앞서 훈민정음이 만들어짐으로써 우리말이 적극적으로 널리 표기되고 사용되었음을 보았다. 그러나 우리말을 발굴하여 사용하려는 노력보다는 한자어가 세력을 얻어 가는 경향이 더 강하여졌다. 중세국어의 어휘에 관심을 가지고 중세국어 자료를 보면 이미 중세국어에는 한자어의 사용이 보편화되어 있음을 볼 수 있다. 8세기에 지명을 한자어로 바꾼 일, 10세기에 과거 제도의 도입을 계기로 국어에 많은 한자어가 들어오게 된 이래, 15세기에 이르면 이 한자어가 보편적으로 사용되기 시작한 것이다. 훈민정음을 만들어 우리말을 기록한 초기의 문헌을 보아도 그것을 눈여겨볼 수가 있다. 거기에 사용된 한자어들이 그렇게 낯설지 않기 때문이다. 예컨대 口용비어천가口를 보면 고유명사를 포함하여 많은 한자어들이 사용되어 있는데, 이들 중 지금까지 사용되고 있는 한자어들도 많이 있다. 天福[1], 始祖[3], 艱難[5], 衰(호거든), 天下, 國運, 東海[6], 寢室, 革命, 嘉祥[7], 太子, 世子, 兄[8], 四方, 諸侯, 千里, 人民[9], 興望[11], 虐政, 先考, 讒訴, 平生[12], 天命, 疑心[13], 江南, 使者, 子孫[15], 逃亡, 命, 姓[16], 宮女, 官妓, 官吏[17], 請(호니)[18], 城[19], 四海, 三韓 등. 이 한

자어 중에는 삶의 모습이 달라져 지금은 널리 쓰이지 않는 단어들도 있으나, 아직도 위의 한자어들은 구어나 문어에서 한자의 도움을 받지 않고도 사용되고 있는 것들이다.

이와 같은 한자어의 보편적인 사용은 필연코 고유어를 몰아내는 결과를 초래하게 되었다. 고유어를 몰아내고 한자어를 대치시킨 예를 보여 주는 최초의 문헌은 □월인석보□이다. 1459년에 간행된 이 책은 1449년에 간행된 □석보상절□을 □월인천강지곡□과 합편하면서 □석보상절□의 많은 고유어 어휘들이 한자어로 표현하였는데, 불과 10년 사이에 많은 고유어 어휘들이 한자어로 대치된 것을 볼 수 있다. 한 대목만 예로 들어 보자.

- (ㄱ1) 이 經 듣고 隨喜호야 法會로써 나아 너느 고대 가 주의 坊이어나 빈 거르르빈 짜히어나 巷陌이어나 므술히어나 제 드론 야호로 어버시며 아스미며 이든 벌드려 翫 ㅈ장 불어 닐어든 [석보 19:1-2]
- (ㄱ2) 이 經 듣고 隨喜호야 法會로써 나 너나몬 고대 가 僧坊애 잇거나 空閑호 짜히어나 城邑과 巷陌과 聚落과 田里에 드룬 다비 父母 宗親 善友 知識 爲호야 히를 조차 불어 닐어든 [월석 17 :45]

한자어의 사용은 시대가 갈수록 점점 그 비중이 높아져 갔다. 16세기 초에 간행된 □번역박통사□와 17세기 후반에 이를 개간한 □박통사언해□를 비교해 보면 국어가 한층 한자어화되어 간 사실을 알 수 있다.

- (ㄴ1) 이저 성쥬 너브신 복이 하늘와 ㅈㅈ샤 브롬도 고르며 비도 순호야 나라히 대평호고 ㅈㅈ성이 편안호 저기 또 이 봄 二三月 도호 시저를 만나니 도호 시경을 건네터 브리디 말거시라. 샤르몬 일세만 사라 잇고 프른 호 ㅈㅈㅈㅈ장 사라 잇느니 우리 여러 므숨 도히 너기느 형데 ㅈㅈ니돌히 더 일흠난 화원의 가 호 ㅈㅈ화호는 이바디를 호야 우리 시르를 슬우며 답답한 므슴을 해와도디 엇더호뇨 [번박 상:1]
- (ㄴ2) 當今에 聖主ㅣ 큰 福이 하늘과 ㅈㅈ호야 風調雨順호고 國泰民安호디 또 이 봄 二三月 도호 時節을 만나시니 도호 時光을 그릇 디내디 마자. 人生 一世ㅣ요 草生 一秋ㅣ라 우리 여러 도호 兄弟들히 더 有名호 花園에 가 호 賞花호는 이바디를 호여 우리 消愁 解悶함이 엇더하뇨 [박통 상:1]
- (ㄷ1) 닐오더 신상에 닐흔 사로미 네브터 드므다 호느니 세 서레도 오르디 문호야셔 세간 브리고 가리도 여긔 잇느니라 상넛 말소매 닐오더 오늘 휘 바사 구들헤 오르고도 너일 시노려 미도미 어려우니라 [번박 상:76]
- (ㄷ2) 닐렀느니 人生 七十이 古來稀라 호니 三歲에 니르디 못호여셔 下世호여 가느니도 잇느니라 當言에 닐오더 오늘 휘를 벗고 炕에 올랐다가 너일 어더 신기를 밋기 어

렵다 ㅎ느니라 [박통 상:66-7]

위의 예문은 □번역박통사□와 □박통사언해□ 상권의 첫 장과 마지막 장인데, 고유어가 한자어로, 한글로 표기된 것이 한자로 적혀진 예들이 있음을 볼 수 있다. 이런 한자어화의 예들은 □번역노걸대□, □번역박통사□의 어휘들을 전반적으로 □노걸대언해□, □박통사언해□의 어휘들과 비교해 보면 많은 어휘들이 한자어화되어 간 모습을 더욱 분명히 알 수가 있다. 예) 웃듬봄/主見, 니건히/往年, 前年, 흥정ㄴ습/貨物, 호근집/小絹, 아습/권당(眷黨), 묻저주고샤/盤問하고야, ㄴ긔디 아니ㅎ면/不明ㅎ면, 나들이/出入(이상 번역노걸대/노걸대언해 상권) ; 어찌겨집동싱/姊妹, 거리치믈/구제(救濟)흙을, 하느리 편ㅎ며 싸히 편ㅎ듯 ㅎ도다/天平地平이로다, 실ㄴ난구의나긔은/細絲官銀, 뵈잘의銀/布袋銀, 아바님/父親, 어마님/母親, 진짓치거줏치/眞假(이상 번역노걸대/노걸대언해 하권) ; 구의/官, 글위를/文書를, 도터고기/豬肉(>제육), 돌드리/石橋, 서울/京城, 설흔사르미/三十人이, 쇠/鐵, 세 서례/三歲에, ㅎ너그론/一邊으로, 아습/親戚, 이스랏/櫻桃[이상 번역박통사/박통사언해] 등.

이러한 한자어화의 경향은 또 다른 자료에 의하여 확인할 수가 있다. 선조8년(1575)에 출간된 광주판 □천자문□과 숙종 17년(1691)에 간행된 신미본 □천자문□을 견주어 보면, 광주판에서 한자어 새김이던 것이 신미본에서 고유어 새김으로 되어 있는 것이 20개인데 비해, 고유어 새김이 한자어 새김으로 변한 것은 60여 개나 된다. 예) [광주판]/[신미본] 그르/보비(珍), 새/봉황(鳳), 즈월/본불(效), 염/양(羊), 님금/성인(聖), 절/네도(禮), 고를/화목(睦), 다습/거동(儀), 빈혀/경계(箴), 여을/범식(規), 못긔/낙슈(洛), 못긔/위슈(涇), 못긔/경슈(涇), 빗날/치식(綵), 몬/남녁(丙), 붓/종즈(鍾), 슬위/년년(輦), 누릴/인간(世), 삐니/시절(時), 바드라울/약홀(弱), 하눌/한슈(漢), 순/장덩(丁), 나라/궤국(號), 나라/한국(韓), 습/정홀(精), 나라/진국(秦), 말습/겸손(謙), 저릴/정지홀(勅), 좇/양존(貌), 우슬/괴롱(譏), 고(곧?)/즉제(卽), 섯글/소통홀(疏), 말습/의논(議), 어버이/친홀(親), 곳갓/첩(妾), 뵈/슈건(布), 구들/방(房), 나모/상(床), 이바들/제사(祭), 이바들/제사(祀), 솔필/자세(詳), 모작/탄즈(丸), 날카울/니홀(利), 고을/양즈(姿), 니으/미양(每), 도울/복(祐) 등.

중세국어의 한자어 공급원은 크게 두 갈래 길을 통해서 이루어졌다. 그 하나는 불교와 관련된 저서를 통해서였고, 또 하나는 유학을 중심으로 한 고전 한문을 통해서였다. 중세어 문헌 자료에 보이는 불교 용어를 몇 개 예를 들면 다음과 같다. 예) 고행(苦行), 극락(極樂), 무심(無心), 보살(菩薩), 야차(夜叉), 열반(涅槃), 유심(有心), 자비(慈悲), 잡념(雜念), 중생(衆生), 찰나(刹那), 탑(塔), 평등(平等), 합장(合掌), 해탈(解脫) 등. 또한 수많은 한자어들이 유교와 관련된 저서를 통하여 들어오게 되었다. 고전 한문을

통해서 들어온 한자어 중 지금까지 사용하고 있는 것들을 □효경□, □문선□, □좌□에서 예를 들면 다음과 같다. 예) 恭敬, 君子, 鬼神, 謹身, 德行, 莫大, 莫重, 萬國, 滿天下, 百姓, 法服, 富貴, 父母, 不孝, 社稷, 四海, 上下, 庶人, 先王, 聖人, 修身, 膝下, 神明, 身體, 然後, 立身(揚名), 慈愛, 災害, 祭祀, 諸侯, 宗廟, 中心, 妻子, 天性, 天地, 春秋, 他人, 閒居, 和睦, 和平, 歡心, 孝子, 後世(이상 효경), 經營, 古人, 灌木, 器械, 代謝, 動物, 猛獸, 夢想, 物產, 反覆, 方今, 變化, 浮沈, 紛紛, 悲哀, 貧窮, 散漫, 生命, 鮮明, 世間, 歲暮, 世俗, 時節, 植物, 曖昧, 弱冠, 言論, 鹽田, 玲瓏, 靈驗, 娛樂, 往往, 遊覽, 猶豫, 衣裳, 人迹, 朝夕, 地勢, 拙速, 遷延, 歎息, 太陽, 平生, 瀑布, 豐年, 風俗, 學校(이상 문선), 歌舞, 教訓, 國家, 同盟, 文物, 百官, 負擔, 婦人, 不可, 不敬, 不德, 山嶽, 善隣, 設備, 世子, 首領, 五色, 王室, 衣服, 義士, 正直, 卽位, 聰明, 匹夫, 黃泉, 凶事, 後嗣(이상 좌전).

한자어의 보편적인 사용으로 인하여 한자어 어근에 고유어 접사가 결합된 파생어도 생겨났다. 예) 半길[용가], 반날(半日)[법화 1:107], 橫財[변노 상:29], 항(缸)아리[훈몽 중:12], 子息(子息)[소학 2:54], 兄형[훈몽 상:32], 전(全)혀[석보 6:24], 當當(當當)이[석보:6:40], 즉(卽)자히[석보 6:24], 능(能)히[구간 1:5], 常드뵈다[월석 1:43], 疑心듭다[법화 5:135], 受苦듭다[월석 7:43], 智慧듭다[월석 8:70] 등. 더러는 한자어 어근과 고유어 어근이 결합하여 이루어진 합성어도 있었다. 畵벽[월석 10:45], 鬼入것[월석 2:71], 귀췌[석보 11:34], 긔긔[석보 6:19] [유합 하:2].

한자어 가운데는 우리말에 들어와 오래 쓰이는 동안 말소리가 바뀌어 귀화어화한 것들도 있었다. ‘그(其), 뵈(布)(>뵈/베), 예(倭)(>왜), 살(矢)(=살/화살), 덩(筩)(>저), 붓(祿)(>보/보자기), 장(尺)(>자), 숯(褥)(>요), 숯(俗)(>소), 붓(筆)(>붓)’ 등은 고대국어 시대부터 들어와 쓰이는 동안 이미 귀화어화하였다. 불교를 통해 들어온 한자어 ‘衆生’은 ‘중생’(衆生, 生物의 총칭, 짐승)에서 ‘증생’, ‘증승’으로 어형이 바뀌면서 의미도 ‘짐승’으로 고정되었다. 예) 衆중생生은 一切 世間엿 사르미며 하눌히며 괴는 거시며 드렛거시며 무릿거시며 숨튼 거슬 다 衆生이라 하느니라[월석 1:11], 모딘 중식이 드뵈 와 머그며(惡獸競來合噉)[법화 2:127], 증생 슈(獸), 벼락 마자 주근 증승의 고기(震肉)[동의 탕액 1:59] 등. ‘艱難’이란 단어는 ‘어려움’의 의미와 ‘가난’의 의미를 공유하다가 어형이 ‘가난’으로 바뀌고부터는 원래의 의미는 한자어만 가지게 되었다. 예) 천량이 간난호고(錢鈔艱難)[변박 상:53], 가난호 사르물(貧人)[두언 15:22], 가난 구(窶)[유합 하:28] 등. 중세국어의 ‘사랑’은 ‘思量’에서 온 말로 ‘생각’이란 의미로 쓰이다가 15세기 중반부터 ‘愛’의 의미를 겸하더니 16세기 말에 이르러서는 ‘愛’의 의미만을 가지게 되었다. 예) 어즈러운 스랑을 닐오디 想이오(亂想曰想)[능엄 1:105], 아버지 자식 스랑호몬 아니한

스시어니와[석보 6:3]/오직 내 지조를 스랑호는다(只愛才)[두언 7:34], 스랑의(愛)[유합 하:3] [석천 5] 등. ‘盜賊’은 ‘도측/도적/도죽’ 등으로 표기되어 귀화어화하기 시작하였다. 예) 도측[번박 상:35], 도적[유합 하:21], 도죽[용가 60장] 등. 다음 단어들도 한자어에서 온 것들임에 틀림이 없다. 바루>바라[罷漏], 무함>모함[誣陷], 차례>차례[次第], 목단>모란[牡丹], 동과>동화[冬瓜] 등.

한자어의 보편적인 사용은 필연코 고유어의 소멸을 초래하였다. 15세기에 널리 쓰이던 ‘헝다가’(萬一)은 16세기에 들어오면 자취를 감추고 ‘만일’에 교체되었다. 이밖에도 많은 어휘들이 한자어로 교체되어 갔는데 예를 들면 다음과 같다. 예) 가시다/變(更)하다, 가스멀다/富裕하다, 가줄비다/比較하다, 比喩하다, 거웃/鬚髯, 과ㄹ다/急하다, 그위/官廳, 그위실/官吏, 기르(르)마/鞍裝, ㄱ름/江, ㄱ숨알다/主管하다, 녀름짓다/農事짓다, 노릇바치/俳優, 다숨어미/繼母, 디위/番, 境界, 마초쁘다/考證하다, 證明하다, 머홀다/險하다, 믇숨접다/容恕하다, 바드롭다/危險하다, 배다/滅하다, 뵈아다/催促하다, 스몏다/通하다, 시러/能히, 아릅/私, 아숨/親戚, 아춘아들/조카(←族下), 어루/可히, 어리롭다/才弄답다, 오래/門, 오올다/穩全하다, 온/百, 유무/消息, 입다/昏迷하다, 잇다/疲困하다, 저근던/暫間, 줄꺾/菖蒲, 즘든/千, 즘계/樹木, 지게/窓, 헝다가/萬一, 하리/讒訴

1.2.2. 중국어(중국어 입말 차용어)

중국어 차용어는 15세기의 문헌에도 소수의 예가 보인다. 예) 통(銅)부플[석보 24:1], 가스(家事, 사발 접시 등 식기류)[월석 23:74], 휘(靴, 목이 있는 신)[능엄 6:96], 노(羅, 사(紗) 불이의 비단)[두언 8:49] 등. 16세기에 사용된 예들은 □번역박통사□, □훈몽자회□ 등에 많이 기록되어 있는데, 주로 의복, 옷감, 생활 용품, 음식물 등에 관한 것들이다. 투구(頭盔), 비가(比甲), 덩자(頂子, 頂兒), 후시(護膝), 디미(玳瑁), 노(羅), 야청(鴉青), 야투로(鴨頭羅), 좌즈(刷子), 피리(臂簪), 사탕(砂糖), 천량(錢糧), 진디(眞的), 비치(白菜) 등.

1.2.3. 여진어

여진족들은 12세기에서 15세기에 함경도 근처에 사는 동안 지명에 그 언어의 흔적을 남겨 두었다. 이런 여진어 지명들은 □용비어천가□, □동국여지승람□, □세종실록 지리지□ 등에 기록되어 있다. 이들 지명 중에서 여진어 어휘를 추출할 수 있는 자료를 골라 보면 다음과 같다.

- 豆萬 투먼江, …, 女眞俗語謂萬爲豆萬, 以衆水至此合流故名之也 [용가 1:8]
- 移蘭豆萬 이란 투먼 [註] 韓朶里, 火兒阿 홀아, 打溫타온, 三城其俗謂之移蘭豆萬, 猶言

- 三萬戶也 盖以萬戶, 三人分領其地, 故名之 [용가 7:21]
- 猛安 **밍간** [註] 猛安千夫長, 卽今之千戶也 [용가 7:22]
- 唐括 **탕고** [註] 唐括猶百戶也 [용가 7:23]
- 斡合 **위허** [註] 斡合, 地名, …, 其地有圓石屹立, …, 其俗謂石斡合, 故因名其地焉 [용가 7:23]
- 紉出闕失 **닌취시** [註] 其俗謂眞珠爲紉出闕失, 故因名其地焉 [용가 7:23]
- 伯顏 **바얀** [註] 其俗稱富人爲伯顏 [용가 7:23]
- 童巾 **통건**, …, 胡人謂鍾爲童巾, 府有童巾山 故名之 [世宗實錄 地理志]
- 磨天嶺在郡東六十六里, 舊號**伊板嶺**, 女真人謂牛爲**伊板**, 俗傳昔有人賣犢於山下, 其母牛尋犢, 躡嶺牛主跡之而至, 因爲路, 故名伊板嶺 [동국여지승람 端川郡]
- 在縣南一百五里, 有奇巖 屹立海中, 狀如虹門, 名曰穿島, 小舟有其中出入, 女眞謂**孔爲雙介**, 故名雙介院 [동국여지승람 길성현]

이들 자료를 통하여 지명에 여진어 차용어 ‘투먼(萬, tumen), 이란(三, ilan), 밍간(千, minggan), 탕고(百, tanggu), 위허(石, wehe), 닌취시(眞珠, nicuhe), 바얀(富人, bayan), 통건(鍾, tungken(鼓)), 이판(牛, ihan), 雙介(孔, sangga) 등이 사용되었음을 알 수 있다. 이중 ‘통건’은 중세어 ‘뽕’과 같이 ‘鼓’를 의미하는 단어였다. 이것이 ‘鍾’을 의미하는 데도 사용된 것이다. 국어에도 처음에는 ‘쇠뽕’, ‘통뽕’과 같은 합성어를 만들어 쓰다가 후대에 가서 한자어 ‘종(鍾)’이 널리 쓰임으로써 ‘북’과 ‘종’으로 어휘가 분화되었다. 이 밖에 「오랑캐」는 원래 여진의 한 종족이었으나 그 의미가 확대되어 17세기 이후 문헌에 ‘야만인’을 통칭하거나 ‘중국 이외의 변방 종족’을 뜻으로 사용되었다. 예) ‘我國之俗, 通稱韓東等處 兀良哈오랑캐, 兀狄哈우디거, 及女眞諸種, 爲野人’[용가 1:7], 계미년 오랑캐 난의 살 마자 싸히 업더덜거늘[신속 효 5:45], 財物의 論호몬 오랑캐 道 | 라 흐니[가언 4:10] 등.

1.2.4. 몽골어

몽골은 고려가 대몽 항쟁을 포기하고 강화도에서 개경으로 환도한 1270년부터 1367년 원나라가 망할 때까지 약 100여 년 가까이 고려를 지배하게 되었다. 지배족인 몽골족의 언어와의 접촉은 국어에 많은 몽골어 차용어를 불러들였으리라 짐작할 수 있다. 몽골어 차용어는 몽골 지배 아래 있던 고려 후기에 들어와 사용되던 어휘들이 큰 변화 없이 그대로 사용되었으며 더러는 귀화어화하기도 하였다. □고려사□ ‘권126 열전 변안렬(邊安烈) 조’에 보면 1380년 이성계가 운봉에서 왜적을 물리친 황산대첩 이야기가 있는데, 적장은 나이 겨우 열대여섯밖에 안 되어 우리 군사들이 그를 ‘阿其拔都’라고 이름하였다는 기사가 있다. 이 이야기는 □용비어천가□ ‘권7’

에도 실려 있는데, 여기에는 ‘阿其拔都’라는 한자 표기뿐만 아니라 ‘아기바톨’이라는 한글 표기도 아울러 제시하고 있으며, ‘阿其 方言小兒之稱也 拔都 或作拔突 蒙古語勇敢無敵之名也’라는 주를 달고 있다. 이로써 몽골어 ‘바톨’이라는 정확한 어형을 얻을 수 있게 되는데, 이 어형은 중세몽골어 ‘ba’atul’이 고대국어 후기에 ‘바톨’로 받아들여져 중세국어에 이어져 있음을 알 수 있다.

몽골어가 고려어에 차용된 것으로는 말 이름, 관직 이름, 군대 용어, 매 이름, 음식 이름, 의복 이름, 등이 많이 있고 사람 이름이나 땅 이름에도 몽골어 흔적이 있다. □고려사□, □용비어천가□, □훈몽자회□, □몽어노걸대□, □몽어유해□, □역어유해□ □번역박통사□, □탐라지□ 등에 실려 있는 몽골어 차용어를 골라 보면 다음과 같다:

말에 관한 말; 아질게물(새끼 말) ajirya morin, 악대물(악대말, 불칸 말) ayta morin, 가라물(가라말, 검은 말) qara morin, 절다물(절따말, 털이 붉은 말) je’erde, 고라물(고라말, 등에 검은 털이 난 누런 말) qula morin, 굴형물(구렁말, 밤색 말) küreng morin, 간자물(간자말, 이마와 뺨이 흰 말) qaljan morin, 부루물(흰말) buγurul morin, 얼럭물(얼럭말, 얼룩말) alay morin, 가리운물(가리운, 몸이 희고 갈기와 꼬리가 검은 말) qali’un morin, 설아물(서라말, 흰 바탕에 거뭇한 점이 섞여 있는 말) sirya, 기르마/기르마(길마, 말안장) gölme, 加達(轡頭, 고삐끝), qaola’ar, 업지운(업진, 소의 가슴에 붙은 고기) ebči’ün, 가탈(발을 저는 말), qatar, 간지개(간지개, 앞뒤의 길맞가지와 등우리를 꿰는 띠) γanjuy-a, 오랑(오랑, 뱃대끈의 제주도 방언), olang, 祿大(늑대, 고삐의 제주도 방언) noyto[noyta, 다간(다간, ‘두 살박이 소’의 제주도 방언) daγayan, 고들개(고들개, 마소의 가슴에 다는 방울) qudurqa, 다갈(대갈, 말굽에 편자를 박을 때 쓰는 징) taqa, 로새/노새(노새, 암말과 수당나귀 사이에서 난 잡종) luusa.

매에 관한 말; 갈지계(갈지개, 사냥용으로 쓰는 한 살 된 매, 黃鷹) qarciγai, 꺾진(白角鷹) kögsin, 나친(난추니, 새매의 수컷, 鴉鵂) lačin, 송골(송골매, 海青) šingqor/šongqor, 튀곤(白黃鷹) tuiγun, 익더귀(익더귀, 새매의 암컷, 兔鵂) itelgü, 도롱태(도롱태, 새매의 일종, 鷂子) turimtai, 보라매(보라매, 秋鷹) boro(雛) bora.

관직 및 군사에 관한 말; 必闇赤/必者赤(書記) bičiyeči, 達魯花赤(鎮守官) daruyacin, 站赤(참적)(站夫) šamči/šamčin, 時波赤(鷹匠), šibaγuči, 兒苔赤(기사의 종사) aγtači, 忽赤(箭筒의 佩帶者) qorči, 바오달(군영, 營) bayudal, 고도리(고두리살, 작은 새를 잡는 데 쓰는 화살) γodoli, 바톨(勇士) ba’atur, 오노/오너(오너, 括) onu/oni, 吹螺赤(吹笛人) čuγurči.

음식·의복에 관한 말; 슈라(水刺) sülen(湯), 타락(醃酪, 타락) taraq, 털릭(帖裏, 철릭) terlig, 더그레(塔胡/護, 더그레) degelei, 사오리(凳) sa’uri.

제2절 근대 국어의 어휘

2.1. 고유어

- (1) 한자어로 대체됨: 뫼→산(山), ㄱ름→강(江), 호(湖), 아슴→친척(親戚), 오래→문(門)
- (2) 폐어가 됨: 잃-(迷), 외-(穿鑿), 외푼-(刻), 혁-(小), 둥-(愛), 괴-(寵)
- (3) 의미 변화: 어엿브-(憐悶→美麗), 어리-(愚→幼少), 점-(幼少→‘늙다’의 반대), 스랑호-(思/愛→愛), 좇(容貌→行動), 힘(筋→力), 밍(값/빛→빛), 싹다(그만한 값이 있다→廉價)

2.2. 차용어

2.2.1. 한자어(중국어 글말 차용어)

- (1) 행정·법률과 관계 있는 용어: 간련干蓮(連累), 간증干證(證言), 감결甘結(보증서), 구획究覈(추궁), 낭척兩隻(원고와 피고), 人情인정(賂物), 等待대기, 면질面質(對質), 발명發明(변명), 放送석방, 소지訴紙(告訴狀), 송스(訟事), 익미曖昧하다(억울하다), 원고(原告), 怨抑(억울함), 原情(陳情), 원척原隻(被告), 증인(證人), 추정追情(맞고訴), 하옥(下獄)
- (2) 새로운 문물과 함께 들어온 한자어로 ‘萬里鏡, 鴉片, 自鳴鍾, 指南鐵, 千里鏡, 火輪船, 火藥, 火車, 火炮; 聖經, 神父, 傳道, 主教, 天堂, 天主, 布教’ 등
- (3) 일부 문헌에 보이던 ‘뉴(←流, 輩), 유무(←有無, 소식, 편지), 싱심이나(←焉敢生心, 감히)’ 등도 근대에 들어와 널리 확산되어 쓰였다.

2.2.2. 중국어(중국어 입말 차용어)

간계(甘結/堪結), 가즈(架子), 당지(當直), 던링/똥링(團令), 둔즈/둔즈(頓子·鈍子, 가죽 옷), 망건/망근/망긴(網巾), 미라(蜜蠟), 버리/보리/菩里/포리(玻璃), 산판(算盤), 선단/섬단(閃段, 비단옷의 일종), 슈관(水飯), 조왕/조왕이/쨍이/楚王(翼網, 그물의 일종), 즈우샤/즈으샤/주샤(縐紗, 비단의 일종), 쾌즈/快子(掛子, 옷옷의 일종), 탕건/宕巾(唐巾), 토슈/토시(套袖), 투슈/투셔/套署/套書(圖書, 도장), 통쇼/통소/통수(洞簫), 파란(瑛瑯), 풍즈(棚子, 시렁), 폰즈/폰즈(盆子, 소래기), 허즈(髒子·褌子, 털옷감), 휘항/휘양(護項, 방한모) 등. 이 중 어떤 차용어는 한자로 표기되어 전통 한자음으로 읽히기도 했다. 예) 감결, 가자, 망건, 밀랍, 범랑 등. 근대 시기의 중국어 차용어는 뒤이어 일어난 생활 환경의 급격

한 변화 때문인지 생명력이 강하지 못하여 ‘쟁이, 꿩자, 탕건, 토시, 통소, 휘양’ 정도가 귀화어화했으나 20세기 후반에 와서는 이들마저 거의 폐어화한다.

2.2.3. 만주어 차용어

병자 호란(1636년) 이후 만주족과 접촉하면서 약간의 만주어 차용어도 쓰인 흔적이 보인다. 18세기의 □동문 유해□ 등 역학서에 나오는 ‘넬쿠, 마흐래/마흐리, 소부리, 쿠리매’ 등은 각각 만주어 낱말인 ‘nereku(雨衣의 일종), mahala(冠), soforo(언치), kurume(두루마기)’의 차용이라 믿어진다. 19세기 전반에 쓰여진 것으로 보이는 □북새기략(北塞記略)□을 보면 함경도 방언 어휘 중 만주어 차용일 듯한 낱말이 몇 개 한자로 기록되어 있다. 예컨대 ‘淺灘曰 膝’에서 ‘슬’은 만주어 seri(泉)에서 온 듯하고, ‘鳥網曰 彈’은 만주어 dan(새뎃)의 차용일 듯하며, ‘似秀魚而小 俗名夜來’는 만주어 yaru(白俊魚)와 관계 있을 것 같다. 이 밖에도 함경도·평안도 방언 ‘너패(곰), 답승(소금), 사부(신발), 쪽개(담비), 야사(眼), 오로시(가죽신)’ 등은 만주어 lefu, dabsun, sabu, seke, yasa, ološon에서 차용된 것으로 지적되어 왔다. 그러나 만주어 homin(鋤頭)은 한국어 ‘호미/호피/호미’에서 건너간 것으로 보인다.

제3절 현대 국어

(1) 번역 차용어가 대량으로 유입되었다.

예) 과학, 철학, 지양(止揚, Aufhebung), 기하(幾何)

(2) 한자어가 관념적인 학술 용어로 자리 잡게 되었다.

예) 이상, 객관적, 개념

(3) 국어순화 운동으로 고유어를 바탕으로 신어가 만들어지기도 한다.

예) 도시락, 단무지, 떡거리, 나들목

(4) 은어와 비속어가 국어를 오염시키기도 한다.

예) 공갈(거짓말) 마.

(5) 시대상을 반영한 어휘가 생겨나고 있다.

예) 개화주머니→갯주머니, 양담배, 양공주, 컴맹, 코드 인사 등.

(6) 3인칭 대명사를 만들려는 노력이 있었다.

예) 그, 그녀, 그네, 켄너

(7) 유럽어계 차용어가 들어왔다. 스포츠 용어, 예술 용어 등 영어 차용어가 남용되고 있다.

(8) 일본어 차용어가 들어왔다.

외국어로서의 한국어 교육: 제14회 국외 한국어 교원 연수회 교재(2010)

1) 입말차용어: 나베→넵비, 구루마 등.

2) 글말차용어: 법률 용어, 의학 용어 등 전문 학술 용어

(9) 약어가 널리 사용되었다.

예) 노조(노동조합), 불백(불고기백반)

(9) 의성어, 의태어가 용언화되기도 하였다.

예) 출렁거리다. 어정대다

(10) 통신 언어가 생겨났다. 비일상적인 어형, 기호언어(이모티콘) 등이 사용되고 있다.



한국어 음성 · 음운론

— 한국어 표준 발음의 이론과 실제 —

이현복

〈차례〉

- | | |
|------------------------|------------------|
| I. 표준 발음은 무엇이며 왜 필요한가? | V. 운율적 요소 |
| II. 표준 발음을 익히는 방법과 절차 | VI. 표준 발음과 발음 사전 |
| III. 우리말 발음의 혼란상 | VII. 한국어 음성 독본 |
| IV. 표준말의 모음과 자음 | |

I. 표준 발음은 무엇이며 왜 필요한가?

한국의 표준 발음은 표준말의 발음을 말한다. 그런데 우리 나라의 표준말은 서울말이므로 표준 발음이란 바로 서울말의 발음을 가리키는 것이다. 지역적으로 살펴보면 표준말과 표준 발음은 바로 서울과 경기 지역, 즉 중부 지역에서 쓰이는 말과 발음을 뜻한다. 여기서 주의할 것은 현재 서울과 중부 지역에서 사는 모든 사람들이 쓰는 말이 표준말과 표준 발음이 될 수는 없다는 사실이다. 표준말의 정의는 다음과 같다:

“표준말은 현재 교양 있는 사람들이 두루 쓰는 서울말로 한다.”

이제 다음에 표준 발음의 필요성을 간추려서 살펴보기로 한다.

1. 표준 발음은 효율적인 의사 소통에 필수적이다: 인간의 말은 일차적으로 입으로 발음하고 귀로 듣는 “소리말”(또는 입말)의 형태로 존재하며 글자로 써서 눈으로 볼 수 있는 “글말”은 어디까지나 언어의 이차적인 형태일 뿐이다.

2. 표준 발음은 지역 감정을 극복하여 국민 화합과 총화를 이룩하는 지름길이다: 지역 방언의 난립은 단순히 의사 소통의 장애 요소가 될 뿐만 아니라, 지역 감정의 촉발제로 작용한다. 지역 감정의 문제를 살펴보면 여기에는 무엇보다도 언어 문제가 심각한 요소로 개재되어 있음을 알 수 있다.

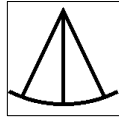
3. 표준 발음은 교양인의 자격 요건이 된다: 옛날 중국에서부터 “신·언·서·관”이라 하여 사람을 평가하는 척도로, “신”(신체) 다음으로는 “서”(글)에 앞서 “언”(소리말)을 중시하였다.

II. 표준 발음을 익히는 방법과 절차

사투리나 비표준적인 발음을 표준 발음으로 교정하고 익히는 것은 그리 쉬운 일이 아니다. 사투리 사용자가 표준 발음을 효과적으로 익히려면 첫째로, 청취 판단 검사와 발음 진단을 받아서 자신의 결함이 어디에 있는가를 우선 알아야 한다. 둘째로, 자신의 결함이 진단되면 이에 따라 필요한 청취 훈련과 발음 훈련을 쌓아야 한다.

1. 청취 판단 검사

청취 판단 검사는 말소리의 듣는 능력을 검사하여 판단하고 청취 능력을 향상시키기 위하여 사용된다. 다음 쪽의 청취 판단 검사법은 글쓰기가 고안한 것이다. 이 청취 판별 검사법은 언어 장애자나 청각 장애자는 물론 정상인들의 듣기 검사에도 활용될 수 있다. 특히 사투리나 비표준적인 말씨 사용자에도 해당한다. 청취 판단 검사는 문 제지 기록지로 구성된다.



The Phonetic Society of Korea
대 한 음 성 학 회

□151-742 서울시 관악구 신림동 산56-1, 서울대학교 인문대학 언어학과내
Tel. 02) 880-6170, 6173, Fax 02) 877-0946, e-mail: sicops96@plaza.snu.ac.kr

한국어 청취 판별 검사표 Korean Auditory Discrimination Test

성명: _____ 성별: _____ 검사일: _____
학교: _____ 학년: _____ 생년월일: _____

검사 낱말	다름	같음	검사 낱말	다름	같음
1.	다	같	21.	다	같
2.	다	같	22.	다	같
3.	다	같	23.	다	같
4.	다	같	24.	다	같
5.	다	같	25.	다	같
6.	다	같	26.	다	같
7.	다	같	27.	다	같
8.	다	같	28.	다	같
9.	다	같	29.	다	같
10.	다	같	30.	다	같
11.	다	같	31.	다	같
12.	다	같	32.	다	같
13.	다	같	33.	다	같
14.	다	같	34.	다	같
15.	다	같	35.	다	같
16.	다	같	36.	다	같
17.	다	같	37.	다	같
18.	다	같	38.	다	같
19.	다	같	39.	다	같
20.	다	같	40.	다	같

2. 발음의 진단과 분석

병을 고치려면 정확한 의사의 진단을 먼저 받고 병의 원인을 올바르게 파악한 다음 적절한 치료를 하는 것과 같이, 발음의 병을 고치려면 우선 전문가의 정밀한 발음 진단을 거쳐서 비표준적인 요소를 파악한 다음에, 집중적인 교정을 해야만 단기간 내에 실효를 거둘 수 있을 것이다. 발음의 진단을 받으려면 다음과 같은 진단용 자료를 미리 살펴본 다음에 자연스럽게 보통 속도로 읽으면, 전문가는 이를 듣고 진단을 하게 된다.

〈한국어 표준 발음 진단용 이야기〉

1. 좁은 방에 이십오 명이 뻘뻘이 둘러 앉아서 무슨 연구를 한답시고 쪼그리고 있는 청년들이 있었다.
2. 전화는 물론 전기도 없으며 특별한 오락시설도 없는 외딴 섬의 초가집에서 무슨 전문 학자도 아닌 이들은 매일 같이 모여 앉아, 서로 마주보고 있는 것이 인생의 유일한 과제요, 목표인 양 별다른 말도 없이 끈질기게 버티고 있었다.
3. 현재까지 알기로는 이들 중에 외국인도 정치가도 경제인도 없다. 그렇다고 사회의 저명한 인사가 끼어 있는 것도 아니며 혈기가 넘치는 젊은이만도 아니다.
4. 그러나, 그림을 그리는 미술가, 노래를 하는 음악가 등 예술가는 있는 듯했다. 그래서 긴 머리를 한 이들 괴상한 사람들의 이상하고 따분한 행적을 보고, 동네 사람들은 구경거리도 안 되는 답답한 정경에 애가 탈 지경이었다. (이현복 지음)

3. 음성 훈련(청취 및 발음)

청취 및 발음 진단 결과에 따라, 집중적인 음성 훈련에 들어가야 한다. 음성 훈련은 두 가지로 나뉜다. 첫째는 청취이고, 둘째는 발음이다. 청취와 발음은 서로 불가분의 관계에 있지만 발음에 앞서 청취 훈련이 시행되어야 한다. 그 이유는 먼저 정확하게 소리를 판별함이 없이 발음을 올바르게 할 수가 없기 때문이다.

Ⅲ. 우리말 발음의 혼란상

오늘날 우리말 발음의 혼란상을 다음에 항목별로 나누어 고찰하기로 한다.

1. 장·단 홀소리의 혼동

사:과(-하다)/“사과”(과일)	말:(언어)/말(동물)	발:(-을 치다)/발(-바닥)
살:(-다)/살(-결)	병:(-원)/병(-마개)	천:(옷감)/천(-명)
화:장(-터)/화장(-실)	기:생(-집)/기생(-충)	전:기(난로)/전기(-한)
선:수(운동)/선수(-치다)		

2. 장·단의 지도 방법

가령, 긴 /우:/는 짧은 /우/의 두 배의 길이로 발음한다.

구조 분해	부:자=(부+우)+자
음표 적기	♪+♪=(♪+♪)+♪
박자 치기	2 + 1 = $\vee \wedge$

위에서 (부+우)를 발음할 때 (부)와 (우)를 끊지 말고 단숨에 길게 발음함이 중요하다. 박자 치기는 손뼉을 치거나 손가락으로 책상을 두드리면서 연습해도 좋고 손가락으로 그림을 따라가거나 별도로 그리면서 연습하는 것이 좋다.

- 〈발음 연습〉
1. **우**군, **운**수, **구**경, **수**건, **부**채, **주**소, **주**사
 2. **무**기, **구**두(-로), **구**과, **수**박, **구**속, **준**공, **눈**(--사람)
 3. **숨**쉬다, **숨**다, **울**다, **웃**다, **수**놓다, **물**다

〔연습 문제〕 다음 글을 소리내어 읽고 긴 /우:/와 짧은 /우/를 가려 내라.

- 1) 충성스런 군대인데도 무력 앞에서는 무력했다.
- 2) 술 안주로는 두부와 굴이 매우 좋다.
- 3) 그 친구는 분수를 알아서 무분별한 일은 할 수가 없다.

3. 리듬의 혼란

위에서 말한 긴 소리와 짧은 소리의 혼동은 홀소리의 길이 자체의 혼동으로 끝나는 것이 아니고 우리말의 리듬까지 혼란으로 몰고 간다. 말의 리듬이란 음절의 장단과 강약으로 엮어진다.

땅디디 리듬과 디땅디 리듬의 혼란: 오늘날 우리의 언어 현황을 살펴보면 리듬의 오류가 많다. 특히, 첫 음절의 긴 홀소리를 짧게 발음하는 데서 오는 전체적인 리듬의 혼란이 심하게 드러난다. 가령 위에 말한

쇠:고기	사:람들	타:자기	고:장	시:장	수:박
교:육(-자)	전:화	전:기	전:철	선:거	

와 같이 첫 음절을 길고 강하게 발음해야 할 말들을 모두 첫 음절을 짧게 하고, 오히려 둘째 음절을 길게 소리내어 리듬의 패턴이 정반대로 나타나는 일이 많다.

즉, “땅디디”가 “디땅디”가 된 것이다. 이러한 잘못된 발음을 할 경우, 때로는 심각한 의미상의 혼란을 가져온다. 예를 들면, 길게 나야 할 첫 음절을 짧게 발음하면 다음과 같은 낱말들(왼쪽)은 첫 음절이 원래 짧게 나야 하는 낱말(오른쪽)과 뜻의 혼동을 일으킨다.

시:장(-님)/시장(-하다)	사:과(-하다)/사과(-과일)
모:자(-관계)/모자(-쓰다)	과:장(-하다)/과장(-님)

4. 홀소리 /애/와 /에/의 혼동

국어의 홀소리 /애/와 /에/는 아주 다른 별개의 소리로서 이들을 혼동하면 의미 전달에 어려움이 있다.

계/개	세/새	네껏/내게	배다/배다
-----	-----	-------	-------

5. 긴 /어:/와 짧은 /어/

표준 발음에서는 /어/ 홀소리가 길게 날 때와 짧게 날 때가 있고 길게 날 때의 소릿값과 짧게 날 때의 소릿값에 분명히 차이가 있다. 즉 긴 /어/는 가운데 혀소리에 가까운 홀소리, 다시 말하면 중설음으로 난다. 이를 국제 음성 기호로 적으면 긴 /어/는 [ə:]로, 짧은 /어/는 [ɐ]로 나타낼 수 있다.

그런데 요즘에는 긴 /어:/와 짧은 /어/의 구별을 하지 않고 긴 /어:/도 모두 짧은 /어/와 같이 소리내는 일이 흔하다.

별:(-이 쏘다)/별(-받다)	병:(원)/병(-마개)
없:다/업다(아이를)	적:다(조금)/적다(쓰다)
석:자(세 글자/길이)/섞자(혼합)	선:수(-단)/선수(-치다)

6. 겹홀소리의 홀홀소리 되기

과자 → /가자/	야광 → /야강/	과장님 → /가장님/
사과 → /사가/	환갑 → /한갑/	권리 → /건리/
결론 → /겔론/	명칭 → /멩칭/	혁명 → /헝멩/

말의 첫 자리 이외의 위치에 오는 /의/는 표준 발음에서도 /이/로 나며 또한 토씨의 /의/는 대체로 /에/로 남도 주의할 필요가 있다.

민주주의 → /민주주이/	정의로운 → /정이로운/
경의를 → /경이를/	상의하다 → /상이하다/
편의상 → /편이상/	희망과 희생 → /히망과 히생/

또한 토씨의 /의/를 표준 발음으로는 /에/로 내나(나의 집→나에 집), 일부 사투리에서는 이를 홀홀소리 /으/로 내는 일이 많다(나의 집→나으 집).

IV. 표준말의 홀소리와 닿소리

1. 홀홀소리

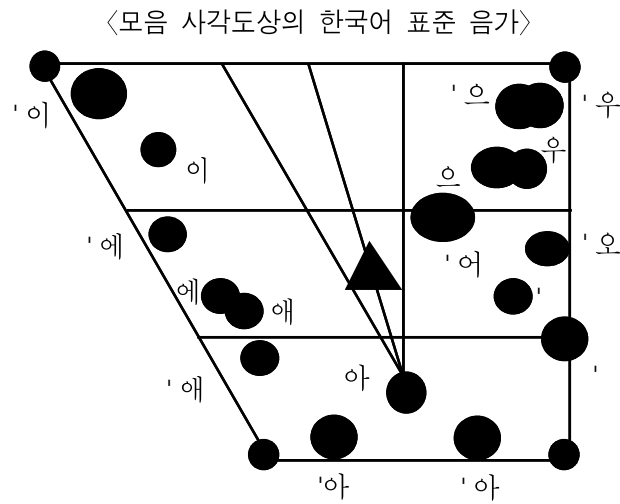
표준말의 홀소리는 학자에 따라 홀홀소리 8개 내지 10개로 잡는다. 글쓴이는 현대 한국어의 홀홀소리를 /이, 예, 애, 아, 어, 으, 오, 우/의 여덟 개로 잡아도 무리가 없다고 본다. 즉 /ㄱ/와 /ㄴ/를 홀홀소리에서 제외한 결과이다. /ㄱ/는 겹홀소리 /wi/로, /외/는 겹홀소리 /we/로 나는 것이 일반적이나, 일부 화자는 이를 홀홀소리 [y]와 [ø]로 내기도 하므로 이를 허용하기로 한다. 따라서 한국어의 홀홀소리를 8개로 인정하고 /ㄱ/와 /ㄴ/를 잠정적으로 홀홀소리로 허용하는 글쓴이의 주장은 /ㄱ/와 /ㄴ/를 원칙적으로 홀홀소리로 인정하고 겹홀소리 [wi]와 [we]를 허용하는 <표준말>의 규정과는 차이가 있다. 홀소리의 소릿값은 표준말 지역 안에서도 세대에 따라 조금씩 차이가 나며, 소리의 세기, 길이 그리고 앞뒤에 오는 소리 등의 음성 환경에 따라서도 달라진다. 홀소리 음소의 소릿값 기술은 모음 사각도상의 해당 홀소리 표시로 대신한다. 다만 /위/와 /외/의 홀홀소리 음가는 표시하지 않았다.

1) ㅣ/i	이십 이 : 십/i : s ^h ib
2) ㅔ/e	세계 세 : ㄱ/s ^h e : g(j)e
3) ㅞ/ε	해태 해 : 태/hε : t ^h ε
4) ㅏ/a	사람 사 : 람/s ^h a : ram
5) ㅓ/o	고소 고 : 소/go : s ^h o
6) ㅓ/Λ	어머니 어머니/ΛmΛɾi
7) ㅓ : /ə :	어른 어 : 른/ə : run
8) ㅡ/w	그림 그 : 림/gw : rim
9) ㅜ/u	부자 부 : 자/bu : ja
10) ㅟ/we~ø	회사 웨 : 사~회 : 사/hwe : s ^h a~hø : s ^h a
11) ㅢ/wi~y	뒤 뒤 : /dwi : ~dy :

다음의 모음 사각도에 표시한 바와 같이 표준말의 홀소리는 장단과 강세의 유무에

따라 소릿값이 달라진다. 강세가 있고 길게 나는 홀소리는 그렇지 않은 것보다 모음 사각도의 외곽에 위치한다. 가령, 이십 이 : 십/i : shib에서 첫 음절의 [이:]는 두 번째 음절의 [이]보다 길이가 길 뿐 아니라 혀의 위치도 높고 전진하여 있어서 소릿값이 기본 홀소리 제1번에 가깝게 난다.

그 밖의 홀소리도 그 소릿값을 모음 사각도에서 확인할 수 있다.



/ㅏ/는 표준 발음에서 장단에 따른 소릿값의 차이가 유난히 크기 때문에 국제 음성 기호의 표기에서는 이들을 별개의 기호로 나타내기도 한다(모음 사각도상의 한국어 모음 참조). 즉 /ㅏ/ 음소는 장단에 따른 변이음 표기를 한다. 다른 홀소리들도 장단에 따른 소릿값의 차이가 있기는 하나 /ㅏ/와 같이 두드러지지 않는아서 일반인은 그 차이를 느끼지 못할 정도이다.

2. 겹홀소리

1) ㅟ/ye

겹홀소리 ㅟ/je는 환경에 따라 발음이 달리 난다.

(1) 앞에 닿소리가 없을 때는 ㅟ/ye로 난다.

보기) 예비 예 : 비/ye : bi, 무예 무 : 예/mu : ye

(2) /ㄹ/를 비롯하여 닿소리가 앞에 오는 /예/는 겹홀소리 예/ye나 홀홀소리 예/e로 날 수 있다. 이런 경우 표기를 간소화하기 위하여 한글 표기로는 해당 음절 전체를 이탤릭으로 적고 국제 음성 기호 표기로는 반모음 y를 괄호 안에 넣어 반모음이 생략될 수 있음을 나타낸다.

보기) 계보 계//보/g(y)e : bo

해례 해 : ㄹ//he : r(y)e

폐지 폐//지/ph(y)e : ji

2) ㅁ/wi[ɥi]/y

주로 겹홀소리 ㅁ/wi[ɥi]로 발음되나 일부 화자에 따라 홀홀소리 [y]로 발음되기도 하므로 두 가지를 모두 인정하고 이를 이탤릭 /wi/로 표기한다. 특히 닿소리 뒤에서 나는 /wi/는 보통 [ɥi]로 실현된다.

보기) 위문 위문/wimun → [wimun/ymun]

고귀 고귀/gogwi → [gogwi/gogy]

3) ㅄ/we/ø

주로 겹홀소리 ㅄ/[we]로 발음되나 일부 화자에 따라 홀홀소리 [ø]로 발음되기도 하므로 두 가지를 모두 인정하고 이를 이탤릭 /we/로 표기한다.

보기) 외국 外國/we : gug → [we : gug/ø : gug]

회답 회답/hwedab → [hwedab/hødab]

4) 의/이 wi/i

겹홀소리 /의/는 낱말 초두나 닿소리 아래에서 겹홀소리 의/wi로 난다.

보기) 의자/wija, 의원/wiwan

그러나 ‘희망’ 히망/himaŋ에서와 같이 닿소리 다음에 오는 /의/는 홀소리 /이/로 발음된다. 또한 ‘회의’, ‘물의’, ‘민주주의’와 같은 예에서처럼 낱말 끝에 오는 /의/는 겹홀소리 /ㅄ/로 날 수도 있으나 자연스러운 말에서는 /이/로 홀홀소리화하는 것이 보통

이다. 글쓴이가 낸 발음 사전에서는 /의/를 원칙으로 하고 /이/도 인정하여 다음과 같이 두 가지로 표기하였다.

보기) 열의 여리/－리 yʌr(w)i
결의 거리/－리 gyʌr(w)i

3. 혼란이 심한 홀소리

3.1. 긴 /애:/

〈발음법〉

- 1) 아래턱을 짧은 /에/를 발음할 때보다도 훨씬 더 내려서 윗니와 아랫니 사이에 엄지손가락이 들어갈 수 있을 정도로 넓게 벌린다.
- 2) 앞혀를 짧은 /에/를 발음할 때보다 훨씬 더 낮은 위치로 내린다.
- 3) 입술을 편 상태로 자연스럽게 벌려 아랫니와 윗니가 다 보이도록 한다.

긴 /애:/는 “앞혀, 반 열린, 퍼진 입술 홀소리”(전설, 평순, 반개 모음)이다.

〈발음 연습〉

- 1) **애**웃 /애:웃/, **개**집 /개:집/, **새**털 /새:털/, **매**달 /매:달/
- 2) **채**소 /채:소/, **배**신자 /배:신자/, **재**위 /재:위/
- 3) **해**제 /해:제/, **해**석 /해:석/, **대**단히 /대:단히/

〈연습 문제〉

- 1) 새장 속의 새가 재미있게 노래한다.
- 2) 애국가는 대단히 애국적인 노래이다.
- 3) 개나리와 진달래가 피어 있던 내 고향.
- 4) 대개는 애쓴 보람도 없이 패배했습니다.

3.2. 긴 /어:/

〈발음법〉

- 1) 아래턱은 긴 /애:/를 발음할 때와 같이 위로 올려서 윗니와 아랫니 사이에 새끼손가락이 겨우 들어갈 정도의 좁은 틈이 나게 한다.
- 2) 가운데혀나 가운데혀의 조금 뒷부분을 입천장의 가운데나 조금 뒷부분을 향하여 반 닫힌 위치까지 올린다.
- 3) 입술은 자연스레 편 모양으로 두되 긴 /애:/에서와 마찬가지로 아랫니가 보일 정도로 벌린다.

긴 /어:/는 “가온(뒤)혀, 반 닫힌, 퍼진 입술 홀소리”(중·후설, 평순, 반폐 모음)이다.

- 〈발음 연습〉
- 1) **어**사, **얼**다, **멀**다, **설**날, **섣**달, **벌**다, **넙**다, **석**자
 - 2) **선**수, **선**거, **건**강, **전**화, **전**보, **설**다, **절**다, **썰**다, **전**기
 - 3) **없**다, **벌**, **천**, **선**악, **언**다, **선**사하다, **처**분하다

3.3. 짧은 /어/

- 〈발음법〉
- 1) 아래턱을 반 열린 위치로 내려서 긴 /애:/를 낼 때와 마찬가지로 윗니와 아랫니 사이에 엄지손가락이 들어갈 정도로 벌린다.
 - 2) 뒤혀를 반 열린 높이로 내린다. 이 홀소리의 혀 높이는 긴 /애:/의 경우와 같다.
 - 3) 입술을 편 채로 긴 /애:/를 낼 때와 마찬가지로 아랫니가 다 보일 정도로 연다.

짧은 /어/는 “뒤혀, 반 열린, 퍼진 입술 홀소리”(후설, 평순, 반개모음)이다.

- 〈발음 연습〉
1. **어**서, **억**척, **버**릇, **너**구리, **머**리, **서**리, **정**적, **정**성
 2. **성**공, **서**점, **서**류, **번**개, **허**리, **어**린이, **설**렁탕, **떡**

- 〈연습 문제〉
1. 언제나 눈에 선한 어머니의 얼굴
 2. 아기들의 머리를 쓴 벌은 벌을 받아 죽었다.
 3. 서부장은 경찰서 서장 서리가 되었다.

3.4. 긴 /으:/

긴 /으:/는 “들”, “음료”, “음식(-점)”, “금주”, “근간”, “근거리”, “근신”, “근세”, “근시”, “흙(-가다)”, “긋다”, “끌다”, “쓸다”, “슬슬” 같은 낱말에 나오는 홀소리이다. 긴 /으:/는 한글 맞춤법으로 표시되지 않으므로 긴 /으:/가 나오는 낱말을 따로 익혀야 한다.

- 〈발음법〉
- 1) 긴 /우:/를 발음할 때와 마찬가지로 아래턱을 거의 다 올려 닫는다.
 - 2) 뒤혀를 긴 /우:/를 낼 때와 같이 여린 입천장을 향하여 높이 올린다.
 - 3) 입술을 평평하게 퍼진 모습으로 하고 아랫니가 조금 보일 정도로 자연스럽게

벌린다.

긴 /으:/는 “뒤혀, 닫힌 퍼진 입술 홀소리”(후설, 평순, 폐 모음)이다.

〈발음 연습〉 굵은 글자로 쓰인 /으:/에 주의하면서 발음해 보라.

- 1) **음식**, **음식점**, **음료**, **음료수**, **금주**, **근근**, **근방**
- 2) **근거리**, **근신**, **근세사**, **그림**, **들**, **들개**, **근처**
- 3) **꼴다**, **긋다**, **그리다**, **근사하다**

3.5. 짧은 /으/

짧은 /으/는 “을”, “글”, “쓰기”, “끈기”, “그믐”, “금”, “은”, “호르다”, “뜨게질”, “스님”, “느티나무”, “호리다”, “느리다” 따위의 말에서 나는 홀소리이다.

〈발음법〉

- 1) 긴 /으:/를 낼 때와 마찬가지로 턱은 거의 닫혀 있다.
- 2) 뒤혀를 여린 입천장으로 높이 올리되, 긴 /으:/보다는 조금 낮고 앞으로 전진해 있다.
- 3) 입술은 퍼진 채로 아랫니가 조금 보일 정도로 자연스럽게 벌어져 있다.

짧은 /으/는 “위혀, 닫힌, 퍼진 입술 홀소리”(후설, 평순, 폐 모음)이다.

〈발음 연습〉 굵은 글자로 쓴 짧은 /으/에 주의하면서 발음해 보라.

- 1) **은**, **금**, **을**, **들**, **늘**, **툼**, **꼴**, **흙**
- 2) **음성**, **극한**, **스님**, **여든**, **아픈**, **니은**, **쓰레기**
- 3) **술기**, **쓸개**, **그들**, **아득**, **득남**, **득세**
- 4) **끓**이다, **틀**리다, **쓰**다, **느**리다, **호**리다, **예****쁜**, **기****쁜**
- 5) **금**은방, **늪**늪한, **서****늘**한, **그****득**하다, **터****득**하다, **받**들다

3.6. 긴 /으:/와 짧은 /으/

긴 /으:/와 짧은 /으/를 구별해서 발음하지 않으면 뜻이 혼동되므로 다음과 같은 낱말은 주의해야 한다.

〈긴 /으:/〉

금고(옥살이)

〈짧은 /으/〉

금고(-에 두다)

금강(강 이름)	금강(-석)(보석)(부석)
뜸(-하다)	뜸(-을 하다)
들일(들의 일)	들릴(들리는)

4. 닿소리

한국어 닿소리는 모두 19개의 음소로 구성된다. 이를 조음의 방법에 따라 열거하면 다음과 같다.

파열음: /b/(ㅂ)	/ph/(ㅃ)	/p/(ㅍ)
/d/(ㄷ)	/th/(ㅌ)	/t/(ㅊ)
/g/(ㄱ)	/kh/(ㅋ)	/k/(ㆁ)
파찰음: /j/(ㅈ)	/ch/(ㅊ)	/c/(ㅉ)
마찰음: /s ^h /(ㅅ)	/s/(ㅆ)	/h/(ㅎ)
비음: /m/(ㅁ)	/n/(ㄴ)	/ŋ/(ㅇ)
유음: /l/(ㄹ)		

4.1. 파열음

파열음이 음절 말에 올 때에는 모두 파열 단계가 없는 내파음으로 실현된다. 다만 조음 위치는 원래의 위치와 같다.

/b/, /p ^h /, /p/ → [p]
/d/, /t ^h /, /t/ → [t]
/g/, /k ^h /, /k/ → [k]

/b/(ㅂ), /d/(ㄷ), /g/(ㄱ)가 어두의 초성으로 날 때는 무성이고 약한 기식을 지닐 수 있으며 전체적으로 여리게 발음된다. 그러나 유성음 사이에서는 유성화한다.

/p^h/(ㅃ), /t^h/(ㅌ), /k^h/(ㅋ)는 어두 및 어중의 초성으로 날 때에 무성, 유기 파열음으로 실현된다. /p/(ㅍ), /t/(ㅊ), /k/(ㆁ)는 어두 및 어중의 초성으로 날 때에 무성, 무기 파열음으로 실현되며 발음기관에 긴장을 띠고 발음된다.

그러므로 한국어에서는 초성의 위치에서 파열음이 삼중적인 음운 대립을 보이고 있는데, 이들의 음성적 특질을 간추리면 아래와 같다.

/b/(ㅂ), /d/(ㄷ), /g/(ㄱ) : 무성, 무기(약한 유기), 이완음
/p^h/(ㅍ), /t^h/(ㅌ), /k^h/(ㅋ) : 무성, 유기음
/p/([ㅂ]), /t/([ㄷ]), /k/([ㄱ]) : 무성, 무기, 긴장음

4.2. 마찰음

마찰 닿소리에는 /s^h/(ㅅ), /s/(ㅆ), /h/(ㅎ)의 세 음소가 있다.

/s^h/(ㅅ), /s/(ㅆ): /s^h와 /s/는 초성에서는 음운 대립을 보이나 음절 말에서는 잇몸의 내파음 [t]으로 실현된다. /s^h와 /s/는 모두 잇몸소리이나, /s/는 /s^h/보다 긴장이 심하고 혀와 잇몸의 접촉이 더욱 긴밀하고 광범하다.

보기) 사다 /s^hada/ [s^hada] ; 싸다 /sada/ [sada]

/s^h와 /s/는 홀소리 /i/나 반홀소리 /j/ 앞에서 구개음화한다.

V. 운율적 요소

1. 홀소리의 장단

한국어의 홀소리는 낱말에서 길게 나기도 하고 짧게 나기도 한다. 그리고 이 같은 홀소리의 장단은 의미 분화를 하는 음운론적 기능을 하므로 반드시 이를 표시할 필요가 있다. 이 사전에서는 길게 나는 홀소리는 바로 뒤에 / : / 표시를 하였다. 긴 홀소리는 한국어의 중요한 운율적인 요소인 동시에, 다음에 기술하는 강세와 더불어 우리말의 리듬 유형을 결정하는 중요한 기준이 된다.

보기) 말 말 : /ma : l, 묻다 '묻 : 따 /mu : dta, 소문 '소 : 문 /s^ho : mun

2. 강세

2음절 이상의 올림말은 모두 강세 표시를 하였다. 강세의 표시는 다른 사전에서는 볼 수 없는 이 사전의 특색이라고 할 수 있다. 비록 우리말에서 강세가 음운론적 기

능을 지니지 않는다고는 하나, 소리말에서는 강세의 유무가 분명히 드러난다. 따라서 이를 지키지 않을 경우, 올바른 표준 말씨에서 이탈하기 때문에 강세를 반드시 표시할 필요가 있는 것이다. 강세가 있는 음절은 그 앞에 /' / 표시를 한다. 강세는 다음에 설명하는 리듬의 유형을 규정하는 중요한 수단이 됨을 알 수 있을 것이다.

강세의 위치는 낱말의 기본 형태, 즉 올림말의 형태에서보다는 기본형에 조사나 어미를 더한 형태에서 더 분명하게 드러난다. 가령, “바람”과 “사랑”보다는 “바람이”와 “사랑하는”에서 강세가 둘째 음절 “람”과 “랑”에 있음을 분명히 확인할 수 있다. 다시 말하면, 생명이 있는 활용형에서 강세의 위치를 파악하여 올림말의 강세 위치를 확정하는 방법이다.

보기) '오 : 십/o : s^hib, '산수/s^hans^hu, '정거장/jŋgɔŋjaŋ,
바람/ba'ram, 고'양이/go'yaŋi, 해'바라기/he'baragi

3. 복합어 홀소리의 장단과 강세의 변동

1) 두 개의 낱말이나 형태소로 구성된 복합어에서 앞뒤 요소가 모두 긴 홀소리를 지니는 경우에는 말의 속도에 따라 첫 번째 긴 홀소리만 길게 발음될 수도 있고 앞뒤의 긴 홀소리 두 개가 모두 길게 날 수 있다. 가령, “예방주사”나 “호별방문”은 각각 두 개의 요소로 구성되어 있고 각 요소는 /예 : 방+주 : 사/, /호 : 별+방 : 문/과 같이 긴 홀소리를 포함한다. 이런 낱말들은 자연스런 속도로 말할 때에는 /예 : 방주사/, /호 : 별방문/과 같이 두 번째 요소의 길이가 짧아지고 동시에 강세도 사라진다. 그러나 느리고 점잖은 말씨에서는 /예 : 방+'주 : 사/, /호 : 별+'방 : 문/과 같이 홀소리의 길이와 강세가 모두 유지된다. 이런 현상을 종합적으로 표시하기 위하여 첫 번째 긴 홀소리의 길이와 강세는 살리고 두 번째 홀소리는 잠재적인 긴 홀소리로 처리하여 길이 표시를 괄호 안에 넣고 강세 표시는 생략하여 나타내었다.

보기) '예 : 방주(:)사/ye : baŋju(:)s^ha, '호 : 별방(:)문/ho : byɒlba(:)ŋmun

위의 보기에서 괄호를 열면 홀소리의 길이와 강세가 살아나서 '예 : 방주 : 사/ye : baŋ'ju : s^ha, '호 : 별'방 : 문/ho : byɒl'ba : ŋmun으로 발음됨을 뜻한다.

2) 긴 홀소리 [ɪ : ə :]의 표기. “연애편지”, “통일전선”에서와 같이 긴 홀소리 [ɪ : ə :]가 복합어의 뒤 요소에 나타나는 경우에 한글 표기로는 위에서 말한 바와 같이

해당 음절의 길이 표를 괄호 안에 넣었으나, IPA 표기로는 /ʌ(:)/와 같이 종합적으로 표기하기도 하고 때로는 ə:/ʌ와 같이 두 가지로 갈라서 자세히 표기하기도 하였다. 이는 외국인 독자에게 도움이 되도록 하기 위함이다.

보기) 연애편지 '여 : 내편(:)지/yə : næpʰyʌ(:)nji,
통일전선 '통 : 일전(:)선/tʰo : ŋiljə : /ʌnsʰʌn

4. 낱말 리듬의 유형

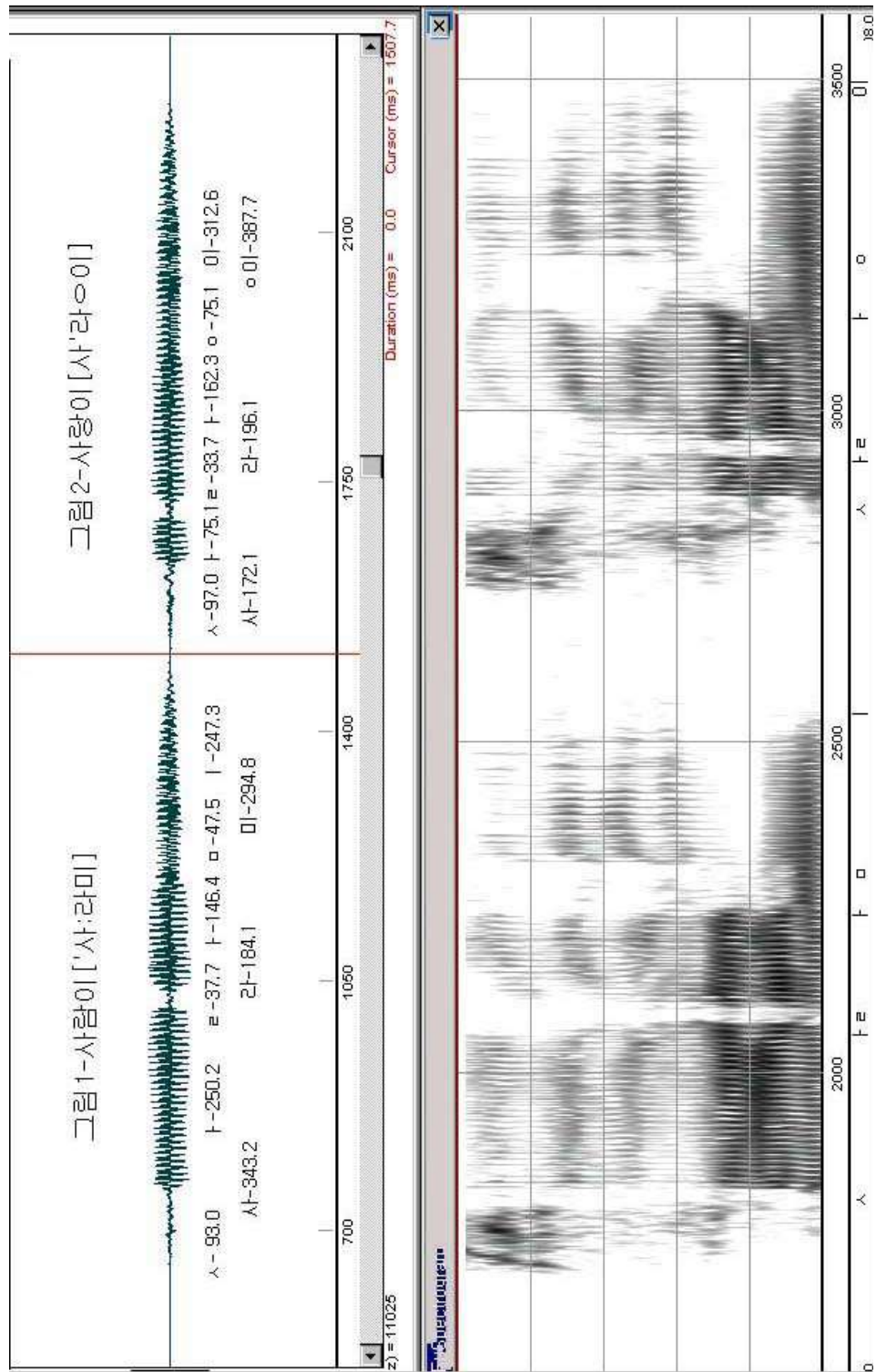
학계의 오랜 통념과는 달리, 한국어 표준말에서는 낱말을 이루는 음절이 모두 같은 길이와 세기로 발음되지 않는다. 어느 음절은 세고 길게 나며 어느 음절은 짧고 여리게 나는 특성을 보인다. 이러한 장단과 강약의 배합은 바로 표준말 고유의 리듬 유형을 이루어 낸다. 이 같은 표준말의 리듬 유형은 다른 사투리 발음의 리듬과도 차이를 보이게 마련이다. 따라서 리듬에 혼란이 올 경우 곧바로 비표준적이고 방언적인 말씨로 비쳐진다. 마찬가지로 외국인의 한국말도 리듬에 차이가 있어서 특이한 외국인 투의 한국어 발음으로 나타나는 것이다.

가령 “사람이”와 “사랑이”는 뉘뉘이가 비슷한 말임에도 불구하고 두 말의 리듬 유형은 전혀 다르다. “사람이” '사 : 라미/sʰa : rami는 첫 음절 /sʰa : /가 길고 세게 나고 둘째 음절 /ra/는 짧고 여리게 난다. 글쓴이는 이를 “땅디(디)” 리듬이라고 한다. “땅”이란 음절은 “디”에 비해 발음이 자연히 길고 세게 나는 특성을 상징하기 위하여 글쓴이가 오랜 고심 끝에 붙인 이름이다. 이 리듬 유형을 음악의 음표로 표시하면 ♩ ♩와 같이 나타난다.

이에 비해 “사랑이” 사랑이/sʰa'raŋi는 “디땅디”의 유형을 보인다. 여기서는 /raŋi/의 /ra/ 음절이 세고 길게 나서 “땅”이 되고 앞뒤의 음절은 “디”로 나타난다. 이를 음표로 표시하면 ♩ ♩와 같다.

그러므로 '사 : 라미/sʰa : rami와 같이 강세 표시가 첫 음절에 있는 낱말은 “땅디디” 리듬으로 발음되고 사랑이/sʰa'raŋi와 같이 강세 표시가 둘째 음절에 있는 낱말은 “디땅디”의 리듬으로 발음되어야 함을 나타낸다[□한국어의 표준 발음□(이현복 저) 참조]. 그리고 이 사전에 실린 모든 낱말은 이와 같은 요령으로 발음되어야 한다.

이 두 낱말에서 셋째 음절은 모두 길고 여리게 남을 알 수 있는데, 이는 모든 낱말과 글월의 공통적인 음성 현상이다. 이 두 낱말의 리듬 유형을 음향 자료를 통해 살펴보기로 한다.



앞 쪽의 그림은 서울대 언어학과와 음성실험실에서 글쓴이의 음성으로 위의 낱말을 입력하여 분석한 결과이다. 여기서 “사람이”와 “사랑이”의 음향 분석 결과인 스펙트로그램을 제시하고 음절별 길이를 측정하여 보이면 <그림 1, 2>와 같다.

<그림 1>의 “사람이”[사 : 라미]에서 첫 음절 [사 :]의 길이는 343.2 ms(밀리세컨드)이고 둘째 음절 [라]는 184.1 ms이며 셋째 음절 [미]는 294.8 ms이다. 그러므로 첫 음절 [사 :]가 둘째 음절 [라]에 비해 훨씬 길어서 “땅디(디)”의 리듬을 나타낸다. 반면 <그림 2>의 “사랑이”[사라○이]에서는 첫 음절 [사]의 길이가 172.1 ms이고 둘째 음절 [라]는 196.1 ms이며 셋째 음절 [이]는 387.7 ms이다. 그러므로 여기서는 첫 음절 [사]가 둘째 음절 [라]보다 짧아서 “디땅(디)”의 리듬을 나타낸다. 실제로 “땅디”와 “디땅”의 리듬 유형은 첫 음절과 둘째 음절의 상대적인 길이보다도 둘째 음절이 얼마나 빨리 이어지느냐에 따라 좌우되고, 이는 결국 첫 음절의 길이가 결정적인 요인으로 작용한다.

따라서 한국어의 발음 사전에서는 낱말마다 이러한 리듬 유형이 반드시 표시되어야 한다. 낱말의 발음이 정확하려면 닿소리와 홀소리의 소릿값뿐 아니라 장단과 강약을 포함한 총체적인 리듬 유형이 올바르게 없으면 안 되기 때문이다.

5. 복합어의 리듬 유형

복합어 안에서 일어나는 홀소리의 장단과 강세의 변동은 필연적으로 리듬의 변화까지 불러온다. 앞에서 말한 “예방주사”와 “호별방문”은 두 번째 긴 홀소리가 살아나는 경우, 두 개의 ‘말토막’(리듬 단위)으로 개편되어 ‘예 : 방주 : 사/ye : ban’ju(:)sh a, ‘호 : 별 ‘방 : 문/ho : byal ‘ba : ŋmun과 같이 “땅디땅디” 리듬으로 발음된다. 그리고 사전에 실린 대로 두 번째 긴 홀소리가 괄호 안에 묶여 있는 경우에는, ‘예 : 방주 사/ye : banjusʰa, ‘호 : 별방문/ho : byalbanmun과 같이 “땅디디디” 리듬으로 발음된다.

이러한 현상은 긴 홀소리가 복합어의 앞부분에는 없고 뒷부분에만 있는 <가’게 + ‘보힘>, <사’법 + ‘제 : 도> 같은 말에서도 똑같이 나타난다. 이들 복합어는 이 사전에서 가’게보(:)힘/ga’g(y)ebo(:)ham, 사’법제(:)도/sha’babcce(:)do와 같이 실려 있다.

VI. 표준 발음과 발음 사전의 활용

발음 사전은 표준 발음을 제시함을 목적으로 한다. 글쓴이의 발음 사전(서울대 출판사 간)은 우리 나라의 표준말인 서울말의 발음을 제시함을 목적으로 한다. 이 사전에 수록된 낱말은 일상 생활에서 흔히 쓰이는 말을 대상으로 하였으며, 여기에는 복합어와 아울러 일부 자주 쓰이는 인명과 지명 및 학술 용어와 전문 용어도 포함한다. 특히, 이 사전은 낱말마다 강세를 표시하여 홀소리와 닿소리의 소릿값뿐 아니라 리듬의 유형도 종합적으로 제시한다.

발음 사전은 왜 필요한 것일까? 정도의 차이는 있으나 일반적으로 정서법이나 맞춤법은 어느 나라 말에서도 실제 발음을 정확하게 드러내지 못한다. 영어는 맞춤법으로 적은 낱말을 보고 실제 발음을 정확하게 알기 어렵고 프랑스어도 마찬가지이다. 이에 비해 스페인어나 이태리어는 맞춤법과 발음의 괴리가 그리 심하지 않은 것으로 알려져 있다. 그러면 우리말은 어떠한가? 한국어도 그 괴리가 비교적 심하지 않다고 볼 수도 있으나, 실제로 한글 맞춤법은 구체적인 발음 정보를 반영하지 못한다. 특히, 홀소리의 장단, 음절의 강약, 말의 리듬, 된소리 되기, 소리의 덧나기와 닮기 등의 음성 정보는 맞춤법에 전혀 나타나지 않는다.

한글 맞춤법은 낱말을 발음대로 적는 것을 원칙으로 하면서도 어법에 따라 적는다는 이중의 잣대를 적용하기 때문이다. 어법에 따라 적는다는 것은 형태소의 원형을 밝혀 적음을 뜻하므로 발음에 관한 정보는 그만큼 제한되기 마련이다. 가령, “닭”[닥]과 “젊다”[점 : 따]는 형태소의 원형을 밝혀 적기 때문에 실제 발음과 일치하지 않음을 잘 보이고 있다.

그러므로 실제 발음은 토박이 화자의 말을 통하여 확인할 수밖에 없다. 그러나 토박이 화자를 항상 따라다니며 발음을 확인할 수는 없는 일이다. 또한 우리 주변에는 사투리 발음이나 비표준적인 발음이 더 많이 들리고 막상 표준 발음 사용자를 찾기도 쉽지 않다. 여기서 발음 사전의 필요성이 분명하게 드러난다. 발음 사전은 낱말의 표준 발음에 관한 정확한 정보를 담고 있는 발음 정보의 보고이기 때문에, 여기서 누구나 쉽게 표준 발음을 확인할 수 있는 것이다.

다음에 발음 사전의 일부를 소개한다.

〈ㄱ의 일부〉

관할하다 管轄-

관할하다 gwan'halhada

관행 慣行 관행 gwan'heŋ

관허 官許 관허 gwan'ha

관허요금 官許料金

관허요(:)금 gwan'hayo(:)gum

관현 管絃 관현 gwan'hyʌn

관현악 管絃樂 관현악 gwan'hyʌnag

관형격 冠形格 관형격 gwan'hyʌŋkyʌŋ

관형사 冠形詞 관형사 gwan'hyʌŋsha

관형어 冠形語 관형어 gwan'hyʌŋa

관혼 冠婚 관혼 gwan'hon

관혼상제 冠婚喪祭

관혼상제 gwan'honsʰaŋje

괄괄하다 (여불)

'괄괄하다 'gwalgwarhada

괄목 刮目 '괄목 'gwalmog

괄시 剗視 '괄씨 'gwalsi

괄약 括約 과약 gwa'ryag

괄약근 括約筋 과약근 gwa'ryagkun

괄호 括弧 괄호 gwar'ho

광개토대왕 [인명] 廣開土大王

'광 : 개토대(:)왕 'gwa : ŋgetʰode(:)wan

광견 狂犬 '광견 'gwanŋgyʌn

광견병 狂犬病 '광견병 'gwanŋgyʌnpyʌŋ

광경 光景 '광경 'gwanŋgyʌŋ

광고 廣告 '광 : 고 'gwa : ŋgo

광고대리업 廣告代理業

'광 : 고대(:)리업 'gwa : ŋgode(:)riʌb

광고대행 廣告代行

'광 : 고대(:)행 'gwa : ŋgode(:)heŋ

교가 校歌 '교 : 가 'gyo : ga

교감 交感 교감 gyo'gam

교감 校監 '교 : 감 'gyo : gam

교감신경 交感神經

교감신경 gyo'gamsʰingyʌŋ

교계 敎界 '교 : 꺾 'gyo : g(ɻ)e

교과 敎科 '교 : 과 'gyo : gwa

교과목 敎科目 '교 : 과목 'gyo : gwamog

교과서 敎科書 '교 : 과서 'gyo : gwasʰa

교관 敎官 '교 : 관 'gyo : gwan

교교 皎皎 '교 : 교 'gyo : gyo

교교월색 皎皎月色

'교 : 교월색 'gyo : gyowalseŋ

교구 敎區 '교 : 구 'gyo : gu

교구사제 敎區司祭

'교 : 구사제 'gyo : gusʰaje

교구장 敎區長 '교 : 구장 'gyo : gujaŋ

교권 敎權 '교 : 권 'gyo : kwan

교권신장 敎權伸張

'교 : 권신장 'gyo : kwansʰinjaŋ

교권확립 敎權確立

'교 : 권확립 'gyo : kwanhwanŋzib

교내 校內 '교 : 내 'gyo : ne

교내활동 校內活動

'교 : 내활똥 'gyo : nehwalton
교단 教壇/教團 '교 : 단 'gyo : dan
교대 交代 교대 gyo'de
교대 敎大 '교 : 대 'gyo : de
교대근무 交代勤務
교대근(:)무 gyo'degwu(:)nmu

〈ㅅ의 일부〉

사대복음서 四大福音書

'사 : 대보금서 'sha : deɓogumsʰa
사대부 士大夫 '사 : 대부 'sha : deɓu
사대사상 事大思想
'사 : 대사(:)상 'sha : desʰa(:)shaŋ
사대성인 四大聖人
'사 : 대성(:)인 'sha : desʰa(:)ŋin
사대육신 四大六身
'사 : 대육썸 'sha : deɣugsin

사대주의 事大主義

'사 : 대주의/-이 'sha : deju(w)i
사도 師道/私道 샤도 sha'do
사돈 샤돈 sha'don
사돈댁 -宅 사돈뻘 sha'donteg
사돈도령 샤돈도(:)령 sha'dondo(:)ryaŋ
사돈집 샤돈집 sha'doncib
사들사들 샤들사들 sha'dwulsʰadwl
사들이다 샤드리다 sha'dwurida
사등분 四等分 '사 : 등분 'sha : duŋbun

사또 '사 : 또 'sha : to
사라지다 샤라지다 sha'rajida
사람 '사 : 람 'sha : ram
사람답다 (ㅂ불) '사 : 람답따 'sha : ramdabta
사람됨 '사 : 람똥 'sha : ramdwem
사람잡다 '사 : 람잡따 'sha : ramjabta
사랑 샤랑 sha'raŋ
사랑니 샤랑니 sha'raŋɳi
사랑문 -門 샤랑문 sha'raŋmun
사랑방 -房 샤랑방 sha'raŋbaŋ
사랑스럽다 (ㅂ불)
사랑스럽따 sha'raŋshwɔrabta
사랑싸움 샤랑싸움 sha'raŋsaum
사랑채 샤랑채 sha'raŋche
사랑하다 (여불) 샤랑하다 sha'raŋhada
사래 샤래 sha're
사래논 샤래논 sha'renon
사래발 샤래발 sha'rebad
사래질 샤래질 sha'rejil
사래들리다 '사 : 래들리다 'sha : redwlɿda
사력 社歷 샤력 sha'ryaŋ
사력 死力 '사 : 력 'sha : ryʌŋ
사련 邪戀 샤련 sha'ryʌn
사령 司令/辭令 샤령 sha'ryʌŋ
사령관 司令官 샤령관 sha'ryʌŋgwan
사령부 司令部 샤령부 sha'ryʌŋbu
사례금 謝禮金 '사 : ㄹ/금 'sha : r(j)egum

VII. 한국어 음성 독본

〈일러두기〉

이 음성 독본은 한국어의 표준 발음을 익히려는 이를 위한 훈련 자료로 꾸몄다. 이 음성 독본에는 우리의 속담과 시를 실제로 소리 나는 대로 적어 놓았으므로 이를 지시하는 대로 읽으면 표준 발음 또는 그에 가까운 발음을 할 수 있을 것이다.

1. 속담

- 1) 가는 마아리 고오와야 오는 마알도 고옴따.
- 2) 가아재도 게에퍼니라고.
- 3) 가아네 분고 쓸개에 분는다.
- 4) 가아튼 갑썰 부운홍 치마.
- 5) 개애가치 버어러서 정승가치 쏜다.
- 6) 과아부 사아정은 과아부가 아안다.
- 7) 구스리 서어마리라도 꿔에야 보오배라.
- 8) 꿈보다 해애몽이 조오타.
- 9) 귀이신도 비일면 듣는다.
- 10) 기우니 세에면 소가 외양노를타나.
- 11) 내 코도 서억짜나 빠아전따.
- 12) 노오느니베 여엄불한다.
- 13) 노오쳐녀더러 시집까라 한다.
- 14) 떡뿐기메 체에사 지낸다.
- 15) 도오끼가 체 자루 모온짚는다.
- 16) 도옹냥은 모온줄 망정 쪽빠근 깨애지 마알라.
- 17) 모온웬 송아지 어엉덩이에 뿔란다.
- 18) 버얼찌블 거언드려따.
- 19) 버어메 구우레 드러가야 버어메 새끼를 잡는다.
- 20) 벼영신 자식 효오도 한다.

- 21) 시이자기 바안.
- 22) 아아는 거시 벼엿.
- 23) 어엿썌 비이다니다.
- 24) 에헬 다르고 애해 다르다.
- 25) 이베 쓴 냐기 벼엿에는 조온타.
- 26) 자아라 보고 놀란 놈, 소댕 보고 노올란다.

2. 시

〈우우슨 췌에〉 - 김동환

지름길 무운길래 대애답짱쨌요.
물 한 모금 다알라기에 새앰물 떠 주고,
그리고는 인사하기에 우운꼬 바단쨌요.
평양성에 해 안 뜬대도 난 모오르요.
우[우]슨 췌에바께. 

〈참고 문헌〉

- 교육부. 1991. 국민학교 □말하기·듣기□ 4-6 학년 1,2 학기 교과서.
- 국어연구소. 1988. □한글 맞춤법 및 표준어 규정 해설□.
- 김석득. 1978. 「구개음화의 기조 모음 및 어휘소」, 허 응 박사 회갑 기념 논문집.
- 김영송. 1981. □우리말 소리의 연구□. 과학사.
- 남광우. 1984. □한국어 발음 연구(1)□. 일조각.
- 유재원. 1988. 「현대 국어의 악센트 규칙에 대한 연구」, 성곡 논총 19집. 296~322쪽. 성곡 학술 문화 재단.
- 이현복. 1973. 「현대 서울말의 악센트 고찰」, 문리대 학보. 113~128쪽. 서울대학교 문리과 대학.
- 이현복. 1974. 「국어의 말토막과 자음의 음가」, 한글 154호. 3~14쪽. 한글학회.
- 이현복. 1974. 「서울말의 리듬과 억양」, 어학연구 10권 2호. 15~25쪽. 서울대학교 어학연구소.
- 이현복. 1981. □국제음성문자와 한글음성문자□. 과학사.
- 이현복. 1982. 「한국어 리듬의 음성학적 연구」, 말소리 제4호. 대한음성학회.
- 이현복. 1982. 「속도와 리듬에 따른 말소리의 변동」, 어학연구 18권 1호. 서울대학교 어학연구소.
- 이현복. 1987. □우리말의 표준 발음□. 탐구당.

- 이현복. 1998. □한국어의 표준 발음□. 교육과학사(카세트 테이프 2개).
- 이현복. 2001. 「한국어의 표준 발음」, 국외 한국어교사 연수회 교재. 한글학회.
- 이현복. 2002. □음성언어 연구의 어제와 오늘□. 태학사.
- 이현복. 2002. □한국어 표준 발음사전-발음·강세·리듬-□. 서울대학교 출판부.
- 이현복. 2003. □한국어의 표준 발음□. 교육과학사(CD 2매).
- 이현복·김선희. 1991. □한국어 발음 검사□. 서울국제학교 출판사.
- 이현복·김선희·정태충. 1996. □한국어 발음 검사□(컴퓨터용 디스켓).
- 이호영. 1996. □국어 음성학□. 태학사.
- KBS 한국어연구회. 1988. □방송 언어 연구 논총□.
- 허 응. 1983. □국어음운학—우리말 소리의 오늘, 어제—□. 샘문화사.
- Lee, H. B. 1967. Korean Sounds and Intonation, Maitre Phonétique, No. 130, IPA.
- Lee, H. B. 1987. Korean Phonetics, Korea Journal 27-2, Unesco, Korea.
- Lee, H. B. 1989. *Korean Grammar*, Oxford University Press.
- Lee, H. B. 1992. International Korean Phonetic Alphabet—Theory and Application—, Malsori, No. 21-24, The Phonetic Society of Korea.
- Lee, H. B. 1999. “IPA Illustration of Korean”, Handbook of IPA, Cambridge University Press.
- Lee, H. B. 1999. *International Korean Phonetic Alphabet*(국제한글음성문자), 대한음성학회.

한국어 의미론

임지룡

〈차례〉

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1. 의미의 본질 | 2.2. 의미의 계열관계 |
| 1.1. 의미의 정의 | 2.3. 의미의 결합관계 |
| 1.2. 의미의 유형 | 3. 문장의 의미 |
| 1.3. 의미의 층위 | 4. 발화의 의미 |
| 2. 어휘의 의미 | 5. 어휘와 의미 변화 |
| 2.1. 동음이의어와 다의어 | |

1. 의미의 본질

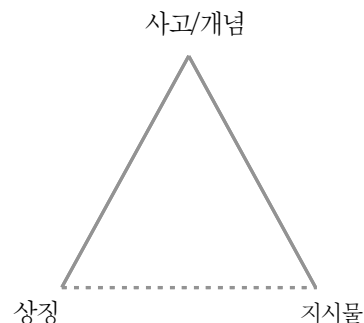
언어는 형식과 내용으로 이루어지는데, 개략적으로 언어의 음성 형식에 대응되는 내용을 의미라고 한다. 언어를 매개로 하는 의사소통은 화자가 표현한 음성 속의 의미를 청자가 해석하는 과정이다. 따라서 의미는 언어의 핵심적인 요소가 된다. 의미의 본질과 관련하여 의미의 정의, 의미의 유형, 의미의 층위에 대해서 살펴보기로 한다.

1.1. 의미의 정의

의미를 한마디로 정의하기는 어렵다. 그 까닭은 의미의 속성이 추상적이고 심리적인데다가 어휘, 문장, 발화에 따른 의미 층위가 다양하기 때문이다. 여기에서는 의미에 대한 세 가지 대표적인 정의인 ‘개념설, 점검표설, 해석설’을 소개하기로 한다.

■ 개념설 ■

의미의 ‘개념설’은 언어 표현이 사물과 직접적으로 연결되는 것이 아니라, 우리의 머릿속에 있는 ‘개념’을 통해 연결된다는 것으로 단어의 의미를 ‘개념’으로 보는 견해이다. 이 관계를 오그든 & 리차즈(C.K. Ogden & I.A. Richards, 1923)에서는 <그림 1>과 같은 기호 삼각형으로 나타낸 바 있다.



<그림 1> 기호 삼각형

<그림 1>에서 ‘상징’은 단어로 지칭되는 언어 표현이며, ‘지시물’은 경험 세계 속의 사물이며, ‘사고’는 개념인데, ‘상징’과 ‘지시물’ 사이를 점선으로 표시함으로써 그 관계가 직접적이 아니라 ‘사고’ 즉 ‘개념’을 통해 간접적으로 연결된다고 본다. 예를 들어, ‘개’라는 언어적 상징은 현실 세계의 ‘개’라는 지시물에서 추상화된 ‘사고’ 즉 ‘개념’을 환기하여 그 의미를 부여하게 된다는 것이다.

언어 표현이 ‘사고’ 즉 ‘개념’을 통해 지시물로 연결된다고 보는 의미의 개념설은 단어의 의미에 대해 어느 정도 타당한 정의로 평가된다. 그러나 개념설의 경우 ‘개념’

의 실체가 불명확하며, 지시물에 대한 ‘개념’의 추상도에 차이가 날 뿐 아니라, 단어의 상징에 대해 언중들이 환기하는 개념 간에 일관성이 확보되기 어렵다는 문제점을 지니고 있다.

■ 점검표설 ■

의미의 ‘점검표설’은 **단어의 의미를 필요 충분 속성의 집합으로 규정**한다. 예를 들어, ‘정사각형’이라는 단어는 ‘닫힌 도형, 네 개의 변을 가짐, 변의 길이 및 각이 동일함’이라고 하는 기준 속성 또는 점검표를 갖추고 있는데, 이러한 속성이나 점검표를 의미로 간주한다.

점검표설은 의미의 성분분석 이론과 상통하는데, 이것은 물질이 분자나 원자로 분해되듯이, 단어의 의미를 의미 성분의 결합체로 보고 의미 성분이라는 더 작은 단위로 분석하는 것을 말한다. 예를 들어, ‘노총각’의 의미는 [+인간][+남성][+성숙][-결혼], 그리고 ‘노처녀’의 의미는 [+인간][-남성][+성숙][-결혼]의 네 가지 의미 성분으로 분석된다.

그러나 점검표설은 다음과 같은 문제점을 지니고 있다. 첫째, 어떤 속성이 점검표의 목록에 들어가는지 결정하기 어렵다. 예를 들어, ‘노총각’은 위에서 든 필수적 의미 외에도 부가적으로 ‘쌈쌈이가 해품, 순수성이 약함, 무능함’ 등을 상정할 수 있는데, 필수적 성분과 부가적 성분 간의 경계를 나누는 기준이 모호하다. 둘째, 사물에 해당하는 어떤 필수적 조건도 찾기 어려울 때 점검표는 실제로 존재하지 않는 것처럼 보인다. 예를 들어, ‘호랑이’의 핵심적 의미를 ‘육식성, 네 다리, 줄무늬’ 등으로 규정한다 하더라도 예외적인 경우가 많이 발생하게 되는데, 극단적으로 ‘채식성’이거나 ‘다리가 세 개’이거나 ‘줄무늬가 없는’ 문제의 동물에 대해 여전히 ‘호랑이’라고 부르게 되는 현상을 설명하기 어렵다. 셋째, 단어의 의미를 구성하는 점검표가 있다고 하더라도 단지 몇몇 전문가들만이 그것을 알고 있을 것이며, 전문가들끼리도 의견이 일치한다고 볼 수는 없다.

■ 해석설 ■

의미의 ‘해석설’은 **의미란 객관적 대상의 개념적 내용에 국한되는 것이 아니라, 그러한 개념적 내용에 대하여 의미를 부여하는 화자의 ‘해석’을 포함한다**는 관점이다. 이 경우 ‘해석’은 대안적 방식으로 장면이나 상황을 파악해서 언어로 표현하는 화자의 선택을 가리킨다. 예를 들어, 반병의 술을 보고 “술이 반병밖에 남지 않았다.”

라고도 하며 “술이 반병이나 남았다.”라고도 한다. 또한 노 아웃의 만루 상황인 야구 경기에서 “위기다!”라고도 하며 “기회다!”라고도 한다. 이것은 동일한 장면이나 상황에 대해 화자의 다른 선택, 즉 해석이 반영되어 있음을 보여 준다.

이러한 발상은 언어 자체가 의미를 부호화하는 것이 아니라 단어를 포함한 언어 단위가 의미 구성의 촉진제 역할을 한다는 것이며, 의미 구성은 화자가 발화 문맥을 배경으로 적절한 해석을 선택하는 동적 과정임을 뜻한다. 이와 관련하여 장면이나 상황의 해석에 관여하는 변인에는 구체성과 추상성에 관한 ‘층위’, 개방적 또는 제한적 시계에 관한 ‘범위’, 객관성과 주관성에 관한 ‘시점’, 전경과 배경에 관한 ‘현저성’ 등이 있다. 이것은 곧 화자가 장면이나 상황의 객관적인 의미를 기계적으로 전달하는 것이 아니라, 대안적인 사고나 언어 표현을 통해 주제적, 적극적, 능동적으로 해석하는 것이라 하겠다. 그 결과 의미의 해석설에 따르면 동일한 지시 대상인 ‘동해’와 ‘일본해’의 의미를 동의적이라고 보지 않으며, 능동문과 피동문의 경우 진리 조건이 동일할지라도 그 의미는 다르다고 본다.

요컨대, 해석설에서는 한 표현의 의미란 그 표현이 환기하는 개념적 내용과 그 내용이 표현 목적을 위해 해석되는 방법과의 함수관계로 규정한다. 이러한 관점은 의미의 객관주의와 인지주의의 서로 다른 노선 가운데 후자에 바탕을 두고 있다.

1.2. 의미의 유형

의미의 유형은 관점에 따라 그 갈래를 달리하게 된다. 여기서는 리치(Leech 1981: 9-23)의 7가지 의미 유형을 보기로 한다.

첫째, ‘**개념적 의미**’는 언어적 의사소통에서 핵심적 의미를 말한다. 이것은 언어 표현이 지니고 있는 필수적이고도 기본적인 성질에 바탕을 둔 것이며, 감정 가치나 문맥적 쓰임이 배제된 것으로서 ‘사전적 의미’라고도 한다. 예를 들어, ‘물, 얼음, 수증기’가 H_2O 라는 성분을 공유하듯이, ‘아버지’와 ‘아빠, 부친, 엄친’이나 ‘father’ 등은 [+인간][+남성][+결혼][+자녀] 등의 의미 성분을 가진 것으로서 그 개념적 의미가 동일하다.

둘째, ‘**내포적 의미**’는 개념적 의미에 덧붙은 전달 가치로서, 주변적·가변적·개방적인 특성을 지닌다. 예를 들어, ‘노총각’과 ‘노처녀’에 대해 개념적 의미는 [+남성]이라는 기준에서 구분되지만, 능력, 성격, 순수성 등에서 연상되는 내포적 의미는 매우 다르다. 개념적 의미에 비해 내포적 의미는 개인이나 사회집단, 문화적 배경에 따라

유동적이고 상대적이다.

셋째, ‘**사회적 의미**’는 ‘문체적 의미’라고도 하는데, 언어가 사용되는 사회적 변인이 반영된 의미를 말한다. 예를 들면, 전남방언의 “니가 꼭 가야 쓰것냐?”, “느그 아부지는 돈 잘 병께 쓰것다.”, “그만허면 쓰것습디다.”의 ‘쓰다’는 ‘되다, 좋다, 괜찮다’를 뜻하는 전남방언 특유의 사회적 의미를 지닌다. 또한 폭우가 내리는 상황을 보고 “바깥 날씨가 조금 낫지요?”와 “저놈의 염병할 비 좀 보소!”라는 표현에서 두 화자의 사회적, 문체적 의미가 다르게 실현됨을 볼 수 있다.

넷째, ‘**정서적 의미**’는 언어 표현에 화자의 감정이나 태도가 부가된 의미를 말한다. “아 다르고 어 다르다.”라는 우리 속담은 정서적 의미의 차이를 잘 드러내 준다. 예를 들어, ‘출랑출랑/찰랑찰랑/철렁철렁/출렁출렁’에서 모음에 따른 어감의 차이뿐만 아니라, 동일한 지시 대상이라 하더라도 ‘순사-순경-경찰’, ‘동해-일본해’의 정서적 의미가 매우 다름을 알 수 있다.

다섯째, ‘**반사적 의미**’는 동일한 지시 대상에 대한 둘 이상의 언어 표현에서 개념적 의미는 동일하지만 어감이 다른 것을 말한다. 예를 들어, ‘아버지’가 중립적인 어감을 갖는 데 비해, ‘아빠’는 친근함이, ‘엄친’은 위엄의 의미가 반사된다.

여섯째, ‘**언어적 의미**’는 어떤 단어의 의미가 다른 단어와 함께 놓이는 방식에 따라 특징적인 모습으로 실현되는 것을 말한다. 예를 들어, ‘귀여운 아가씨/청년’에서 ‘귀엽다’라든가, ‘진한 색채/커피/향기/사랑’ 등에서 ‘진하다’의 의미는 그 단어가 놓인 주변적 요소에 따라 의미가 달라진다.

일곱째, ‘**주제적 의미**’는 화자나 필자에 의해 의도된 의미로서, 흔히 억양이나 어순 교체를 통해 실현된다. 예를 들어, “그는 동생을 때리지 않았어.”에서 ‘그는, 동생을, 때리지’의 어느 부분에 강세를 두느냐에 따라 주제적 의미가 달라진다. 또한 ‘진달래꽃’에서 “죽어도 아니 눈물 흘리우리다.”라는 표현은 부정어와 목적어의 어순을 도치시킴으로써 강조의 주제적 의미를 드러낸다.

1.3. 의미의 층위

의미의 연구는 어휘, 문장, 발화 층위로 대별된다. 그 중 어휘와 문장 층위의 의미는 주로 사용자를 고려하지 않은 중립적 의미를 기술하는 반면, 발화 층위의 의미는 화자와 청자가 고려된 실제 상황의 의미를 기술한다. 이 세 가지 층위의 성격을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, **어휘 총위**의 의미 연구 분야를 ‘**어휘 의미론**’이라고 한다. 어휘 의미론에서는 명사, 동사, 형용사, 부사와 같은 내용어를 검토의 대상으로 삼는다. 내용어를 어휘소라고 하는데, 어휘소 ‘먹다’를 보면, 형태적으로 “동생이 밥을 {먹는다/먹었다/먹겠다}.”에서처럼 문법 요소의 결합에 의해 다른 모습으로 실현되기도 하며, 의미적으로 “{밥/술/담배}를 먹다.”에서처럼 <먹다(食)><마시다(飮)><피우다(喫)>의 세 가지 ‘의의’에 대응되기도 한다. 어휘 총위에서는 어휘소를 대상으로 의미의 분석, 단어의 구분, 의미 관계 등을 다룬다.

둘째, **문장 총위**의 의미 연구 분야를 ‘**문장 의미론**’이라고 부른다. 문장 의미론은 단어가 결합되어 문장을 이루는 과정에서 나타나는 의미, 통사적 규칙 및 용인성을 논의한다. 문장의 의미와 구성 요소 각각의 의미는 밀접한 관련이 있지만, 구성 요소의 의미 총화가 문장의 의미는 아니다. 따라서 어휘 총위에서 규명할 수 없는 많은 의미 현상들이 문장 총위의 관심사가 된다.

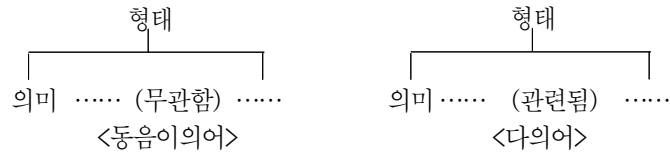
셋째, **발화 총위**의 의미 연구 분야를 ‘**화용론**’이라고도 한다. 어휘 의미론과 문장 의미론에 비하여, 화용론은 발화의 의미가 화자와 청자, 장면 등을 포함한 화맥에 따라 어떻게 사용되고 이해되는가를 다룬다.

2. 어휘의 의미

어휘는 단어의 집합이며, 명사·동사·형용사·부사 등의 내용어는 ‘어휘적 의미’를 갖는다. 아래에서는 동음이의어와 다의어, 의미의 계열관계를 통하여 어휘의 의미를 살펴보기로 한다.

2.1. 동음이의어와 다의어

동일한 형태를 지닌 경우라 하더라도 의미적 상관성 여부에 따라 둘 이상의 별개의 단어가 되기도 하고 하나의 단어가 되기도 한다. 이른바 ‘동음이의어’와 ‘다의어’가 그러한데, 정의상으로는 이 둘이 뚜렷이 구별된다. <그림 2>에서 보듯이 ‘**동음이의어**’는 둘 이상의 서로 다른 단어가 의미와 무관하게 동일한 형태를 지닌 것을 가리키며, ‘**다의어**’는 한 형태의 단어가 둘 이상의 관련된 의미를 지닌 것이다.



<그림 2> '동음이의어'와 '다의어'

예를 들어, '쓰다'의 경우 '글씨를 쓰다/모자를 쓰다/약이 쓰다'의 '쓰다'는 별개의 단어인 동음이의어인 반면, '모자를 쓰다/우산을 쓰다/누명을 쓰다'의 '쓰다'는 상호 관련된 의미로 이루어진 다의어이다.

- (1) 고개¹ ① 목의 뒷등이 되는 부분. (고개가 아프다.)
 ② 머리. (누가 부르는 것 같아 고개를 뒤로 돌렸다.)
 고개² ① 산이나 언덕을 넘어 다니도록 길이 나 있는 비탈진 곳. (고개를 넘다.)
 ② 일의 중요한 고비나 절정을 비유적으로 이르는 말. (노래 중간의 그 고개만 잘 넘어가면 된다.)
 ③ 중년 이후 열 단위만큼의 나이를 비유적으로 이르는 말. (이미 오십 고개를 넘어섰다.)
- (2) 고개 ① 목의 뒷등.
 ② 머리. (고개를 돌리다.)
 ③ 산이나 언덕을 넘어 다니게 된 비탈진 곳. (고개를 넘다.)

한편, '목'의 경우 □표준국어대사전□에서는 (3)과 같이 신체 부위의 '목①'과 공간의 '목③'이 다의어로 기술되어 있다.

- (3) 목 ① 척추동물의 머리와 몸통을 잇는 잘록한 부분. (목이 긴 여자)
 ② 어떤 물건에서 동물의 목과 비슷한 부분. (목이 긴 장화)
 ③ 통로 가운데 다른 곳으로는 빠져 나갈 수 없는 중요하고 좁은 곳. (목에 숨어서 적을 기다리다.)
 ④ 곡식의 이삭이 달린 부분. (이삭 목)

(1)-(3)에서 '고개'와 '목'에 대한 사전적 기술의 혼란상을 보면 동음이의어와 다의어의 변별 기준을 설정하기가 어렵다는 것을 알 수 있다. 이와 관련하여, 기존의 사전 편찬이나 언어 교육에서는 하나의 형태에 둘 이상의 의미가 나타날 때 핵심적 의미를 공유한 경우만을 다의어로 보고 그렇지 않은 경우를 동음이의어로 처리하는 경향이 우세하였다.

그러나 우리의 직관이나 경험에 비추어 볼 때 다의어 가운데 구성원 간에 핵심 의미를 공유하지 않거나 그 경계가 불명확한 경우가 허다한데, 이 경우 의미적 연쇄에 의해 그 관련성이 어느 정도 인정되면 다의어로 처리하는 것이 타당하다. 그 까닭은 의의가 다를 때마다 별개의 형태를 부여하게 되면 우리의 기억 능력이 이를 감당하기 어렵게 되기 때문이다. 따라서 다의어는 관련된 여러 가지 의미를 하나의 형태로 범주화하려는 효율적 장치라 하겠다.

■ 다의어의 특성 ■

단어의 형태와 의미는 본래 1:1로 맺어져 있지만, 기존 단어의 형태에 관련된 여러 가지 의미가 모여 다의어가 형성된 것이다. 이 경우 다의어는 관련된 ‘의의’를 대표하는 ‘중심의미(또는 원형의미)’와 이에 대응되는 ‘주변의미(또는 확장 의미)’로 구성된다.

다의어의 중심의미와 주변의미는 여러 가지 측면에서 비대칭적이다. ‘사다’와 ‘팔다’의 다의적 용법에서 (4ㄱ), (5ㄱ)은 중심의미이며, (4ㄴ), (5ㄴ)은 주변의미인데, 양자 간의 비대칭적 양상을 보면 다음과 같다.

(4) ㄱ. 과일을 사다.

ㄴ. 병(病)을 사다, 인심을 사다, 공로를 높이 사다.

(5) ㄱ. 과일을 팔다.

ㄴ. 양심을 팔다, 한눈을 팔다, 아버지의 이름을 팔다

첫째, ‘사다’와 ‘팔다’가 중심의미로 사용될 때는 구체적인 상품에 대한 상거래 행위의 의미를 표시하며, ‘사다’와 ‘팔다’ 사이에 대립관계가 성립하지만, 주변의미로 쓰일 때는 그렇지 않다. 둘째, 인지적인 측면에서 ‘사다, 팔다’의 중심의미는 주변의미에 비해 더 뚜렷한 특징을 갖는다. 즉 중심의미로 사용되는 ‘사다’와 ‘팔다’는 주변의미에 비해 언어 습득이나 학습의 시기가 빠르며, 우리 머릿속에 뚜렷이 각인됨으로써 일상 언어생활에서 더 쉽게 이해되고 연상된다. 그 반면에 주변의미로 사용되는 ‘사다’와 ‘팔다’는 구체적인 상품을 대상으로 한 상거래가 아니므로, (4ㄱ), (5ㄱ)의 ‘사다, 팔다’와 동일한 단어인지 아닌지 의문이 생길 정도이다. 셋째, 구조적인 측면에서 (6)과 같이 ‘사다, 팔다’의 중심의미는 통사적 제약이 없는 반면, 주변의미는 제약을 지니는데, 가격표시나 장소, 그리고 ‘(비)싸게’ ‘(잘)잘못’ 등의 평가 부사어가 올 수 없다.

(6) {과일/ ?인심/ ?한눈}을 {오천 원에/시장에서/싸게/비싸게/잘/잘못} {샀다/팔았다}.

넷째, 빈도적인 측면에서 ‘사다, 팔다’의 중심의미는 주변의의미에 비해 사용 빈도가 높다. 초등학교 □국어□ 교과서 30권(1997, 교육부)의 경우 ‘사다’는 254회, ‘팔다’는 44회의 빈도수를 갖는데, 그 의미적 용법에 따른 빈도수의 양상은 (7), (8)과 같다.

(7) 사다(254회)

- ① 사는 이가 파는 이에게 돈을 주고 상품을 소유하다. <254회: 100%>

(8) 팔다(44회)

- ① 파는 이가 사는 이에게 상품을 주고 돈을 소유하다. <41회: 93.18%>
② 감각 기관의 집중력을 다른 곳으로 돌리다. <3회: 6.82%>

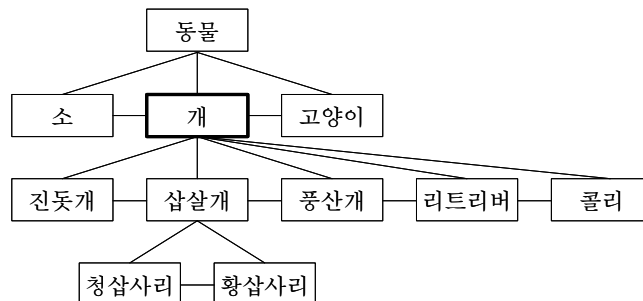
요컨대, ‘사다’와 ‘팔다’의 다의적 용법에 비추어 볼 때 중심의미와 주변의의미는 대칭적이지 않고, 중심의미가 주변의의미에 비해 구체적이며, 인지적·구조적·빈도적 측면에서 우월성을 띠고 있다.

2.2. 의미의 계열관계

의미의 계열관계는 문장 속에서 단어가 종적으로 대치되는 관계이다. 어휘의 의미가운데 의미의 계열관계를 이루는 **하의관계**, **동의관계**, **대립관계**를 아래에서 보기로 한다.

■ 하의관계 ■

‘하의관계’는 단어의 의미적 계층구조에서 한 쪽이 의미상 다른 쪽을 포함하거나 다른 쪽에 포함되는 관계를 말한다. 이 경우, 보다 더 일반적인 쪽을 ‘**상위어**’라고 하고, 특수한 쪽을 ‘**하위어**’라고 하며, 동위 관계에 있는 하위어의 무리를 ‘**공(통)하위어**’라고 한다.



<그림 3> ‘개’ 분류관계

<그림 3>에서 보다시피, ‘동물, 개, 삽살개’의 경우, ‘동물’은 ‘개’의 상위어이며 역으로 ‘개’는 ‘동물’의 하위어이다. 이 관계는 상대적이므로, 또한 ‘개’는 ‘삽살개’의 상위어이며 ‘삽살개’는 ‘개’의 하위어가 된다. 한편, ‘개’와 함께 ‘소, 고양이’는 ‘동물’의 ‘공하위어’ 또는 ‘동위어’가 된다. 하의관계의 논리와 기본층위의 특성을 보기로 한다.

먼저, 하의관계의 논리적 특성을 기술하면 다음과 같다. 첫째, ‘포함’과 관련된 하의관계의 논리이다. 이 경우 무엇이 무엇을 포함하는가는 의미를 외연적으로 보느냐, 내포적으로 보느냐에 따라 다르다. 즉 외연적인 관점에서 보면, ‘동물’과 같은 상위어가 지시하는 부류는 ‘개’와 같은 하위어가 지시하는 부류를 포함한다. 한편, 내포적인 관점에서 보면, ‘개’의 의미는 ‘동물’의 의미보다 더 풍부하므로 ‘개’는 ‘동물’의 의미를 포함한다. 따라서 ‘상위어’는 의미의 외연이 넓고 내포가 좁은 반면, ‘하위어’는 의미의 외연이 좁고 내포가 넓다.

둘째, ‘함의’와 관련된 하의관계의 논리이다. 하의관계는 일방적 함의가 성립되는데, 다음과 같은 함의관계가 유지된다면 B는 A의 하위어이다.

(9) 가. ‘이것은 B이다’는 ‘이것은 A이다’를 일방적으로 함의한다.

나. ‘이것은 A가 아니다’는 ‘이것은 B가 아니다’를 일방적으로 함의한다.

(9)에 따라 ‘이것은 개(B)이다’는 ‘이것은 동물(A)이다’를 일방적으로 함의하며, ‘이것은 동물(A)이 아니다’는 ‘이것은 개(B)가 아니다’를 일방적으로 함의하는 경우, ‘개(B)’는 ‘동물(A)’의 하위어가 된다. 곧 하위어는 상위어를 함의하지만, 역으로 상위어는 하위어를 함의하지 않는다.

다음으로, 하의관계는 수직적으로 상위층위, 중간층위, 하위층위의 계층구조를 이룬다. 의미장 이론에서, 각 층위의 가치는 등가적이며, 분류의 편의상 상위어가 하위어에 비해 우선적인 것으로 간주되어 왔으며, 언어습득에서 상위어가 하위어보다 의미 성분이 단순하므로 먼저 습득될 것으로 보았다. 그러나 중간층위, 즉 ‘**기본층위**’는 다음과 같은 특징을 지닌다.

첫째, 인지적인 측면에서 기본층위는 사람들이 보편적으로 사물을 지각하고 개념화하는 층위이다. 예를 들어, 한 사물을 보고 “저것이 무엇이나?”라는 질문에 대답할 때 ‘동물-개-삽살개-청삽사리’ 가운데 일반적으로 ‘개’를 선택하게 되는데, 계층구조에서 이 층위가 곧 기본층위에 해당한다. 기본층위는 우리의 머릿속에서 그 영상을 명확히 떠올릴 수 있다는 점에서 인식의 기준점이 된다. 둘째, 기능적인 측면에서 기본층위는 발생 빈도가 높고 언어습득 단계에서 가장 이른 시기에 습득된다. 셋째, 언어적인

측면에서 기본층위는 형태가 짧고 고유어인 경우가 대부분이다. 대조적으로 하위층위는 합성어나 파생어가 많다는 점에서 형태가 길며, 상위층위나 하위층위는 다른 언어에서 차용되는 경우가 흔하다.

■ 동의관계 ■

‘동의관계’는 **형태가 다른 둘 이상의 단어가 동일한 의미를 지닌 것을 말한다**. 이 경우 ‘동일한 의미’에 대해서 엄격한 기준을 적용하느냐 또는 느슨한 기준을 적용하느냐에 따라 절대적 동의어와 상대적 동의어로 구분된다. 절대적 동의어는 의미 차이가 없이 모든 문맥에서 교체될 수 있는 경우인데, 실제로 그러한 예는 매우 드물다. 따라서 대부분의 동의어는 ‘비슷한말’ 또는 ‘유의어’라고 하는 상대적 동의어이다. 동의어의 유형과 의미 검증의 기준을 살펴보기로 한다.

먼저, 동의어의 **형성 배경**을 중심으로 그 유형을 보면 다음과 같다. 첫째, **‘방언’**의 차이에 따른 동의어이다. 이는 지리적으로 이질적인 화자 집단이 동일한 대상을 두고 서로 다른 명칭을 사용할 때 형성되는 동의어이다. 이 경우 특정한 방언권에 속해 있는 화자들은 동의어의 존재를 인식하지 못하게 된다. 예를 들어, 표준어의 ‘다슬기’는 지역에 따라 ‘골뱅이, 고당이, 올갱이, 우렁이, 사고당이’ 등으로 사용된다.

둘째, **‘문체’**의 차이에 따른 동의어이다. 고유어와 외래어가 공존하는 경우 문체가 다른 동의어가 형성되는데, 일반적으로 고유어는 입말 또는 비격식체로, 외래어는 글말 또는 격식체로 쓰인다. 예를 들어, ‘머리-두상’, ‘소젖-우유-밀크’는 고유어와 외래어 사이에 형성된 문체상의 동의어이다.

셋째, **‘전문성’**의 차이에 따른 동의어이다. 특정 직업이나 전문 분야에서 사용되는 전문어가 일상어와 접촉하게 될 때 동의어가 형성된다. 예를 들어, 의학 용어의 ‘캔서’와 ‘암’, 화학 용어의 ‘염화나트륨’과 ‘소금’, 군대 용어의 ‘얼차려’와 ‘체벌’ 등에서 보는 바와 같다.

넷째, **‘내포’**의 차이에 따른 동의어이다. 이것은 개념적 의미는 동일하지만 감정 가치가 다른 동의어를 가리킨다. 예를 들어, ‘기쁘다-즐겁다’는 좋은 느낌을 공통으로 가지지만, ‘기쁘다’의 느낌은 마음에서 오고 ‘즐겁다’의 느낌은 몸에서 온다. 또한 ‘동무-친구’의 경우, 오늘날에 이르러 ‘동무’는 부정적인 내포를 지닌 채 거의 사용되지 않는 반면, ‘친구’는 중립적인 의미로 세력을 넓히게 되었다.

다섯째, **‘완곡어법’**에 따른 동의어이다. 죽음, 질병, 성에 관해서 두려움이나 어색함을 피하기 위해 완곡어법을 사용하는 경우, 직설적 표현과 완곡어법 간에 동의어가

형성된다. 예를 들어, ‘죽다-돌아가다’, ‘성폭행하다-폭행하다’ 등은 직설표현과 완곡어법에 의한 동의어이다.

다음으로, 동의어의 **의미 차이를 검증하는 기준**을 보기로 한다.

첫째, 문맥 속에서 동의어의 교체검증을 통해 분포를 살펴보는 방법이다. 예를 들어, ‘틈-겨를’은 간격을 뜻하는데, ‘틈’과 ‘겨를’은 (10ㄱ)의 시간적인 용법에서는 교체가 가능하나, (10ㄴ)의 공간이나, (10ㄷ)의 추상적인 관계에서는 교체가 불가능하다.

(10) ㄱ. 쉴 {틈/겨를}이 없다.

ㄴ. 창문 {틈/ *겨를}(으)로 바람이 들어온다.

ㄷ. 우정에 {틈/ *겨를}이 생겼다.

둘째, 대립어를 사용하여 동의어의 의미 차이를 검증하는 방법이다. 예를 들어, ‘맑다-깨끗하다’의 경우, ‘물, 공기, 시야’와의 결합에서 그 경계가 분명하지 않은데, 이들과 대립관계에 있는 ‘흐리다-더럽다’를 대비시키면 ‘맑은 물/흐린 물’ ‘깨끗한 물/더러운 물’에서 보듯이 ‘흐리다’와 ‘더럽다’에 상응하는 의미 차이가 ‘맑다’와 ‘깨끗하다’에서 드러난다. 또한 ‘기쁘다-즐겁다’의 의미 차이는 대립어를 통해 명확해지는데, ‘기쁘다’의 대립어는 ‘슬프다’이며, ‘즐겁다’의 대립어는 ‘괴롭다’인데, 이를 통해 ‘기쁘다/슬프다’는 마음, 그리고 ‘즐겁다/괴롭다’는 주로 몸과 관련된 것이 드러난다.

셋째, 동의관계의 정도가 모호한 단어들을 하나의 축으로 배열하는 방법이다. 예를 들면, ‘실개천-개울- 시내-내-하천-강-대하’에서처럼, 관련된 단어들을 순차적으로 배열하게 되면 ‘개울’과 ‘시내’의 의미 차이가 드러난다.

■ 대립관계 ■

‘대립관계’는 **의미적으로 대립을 이루는 단어의 쌍**을 가리키며, 그 전형적인 경우가 이원대립이다. 대립관계가 성립하기 위해서는 단어들 간에 공통된 의미 특성이 많아야 한다. 예를 들어, ‘남자’와 ‘여자’, ‘길다’와 ‘짧다’, ‘사다’와 ‘팔다’와 같은 대립어는 상위어 ‘사람’, ‘길이’, ‘상거래’에서 보듯이 다수의 공통된 의미 특성을 전제로 하고 한 가지 매개변수에 의해 대립을 이루고 있다. 대립관계의 유형과 의미 특성을 보면 다음과 같다.

먼저, 대립관계의 **유형**에는 다음 세 가지가 있다. 첫째, ‘**반의어**’는 정도나 등급에 있어서 대립을 이루는 것으로서, ‘길다/짧다, 쉽다/어렵다, 빠르다/느리다’와 같은 형용사가 그 보기이다. 반의어를 이루는 대립의 기준은 상대적인데, ‘길이, 난이도, 속도’

등의 판정 기준은 대상이나 장면에 따라 다르며, 그 판정은 주관적이다. 이러한 반의어는 대립의 양극 사이에 중간 지역을 갖는다. 따라서 논리적으로 단언과 부정에 대한 일방 함의관계가 성립된다. 즉, ‘X는 길다’는 ‘X는 짧지 않다’를 함의하지만, 그 역은 성립되지 않는다. 또한 반의어의 단어 쌍을 동시에 부정해도 모순되지 않는다. 즉, ‘X는 길지도 않고 짧지도 않다.’라는 표현이 가능하다.

둘째, ‘**상보어**’는 대립관계의 개념적 영역을 상호 배타적인 두 구역으로 양분하는 경우로서, ‘남성/여성, 참/거짓, 살다/죽다’가 그 보기이다. 상보어를 이루는 대립의 기준은 절대적인데, ‘남자’와 ‘여자’, ‘살다’와 ‘죽다’ 등의 대립은 어떤 시대 어떤 지역에서도 뚜렷이 구별되는 절대적 사항이다. 이러한 상보어는 대립의 양극 사이에 중간 지역이 존재하지 않는다. 따라서 논리적으로 단언과 부정에 대한 상호 함의관계가 성립된다. 즉, ‘그 사람은 남자이다.’는 ‘그 사람은 여자가 아니다.’를 함의하며, 그 역도 가능하다. 또한 상보어의 단어 쌍을 동시에 부정하게 되면 “²그 사람은 남자도 여자도 아니다.”에서 보듯이 모순이 된다.

셋째, ‘**방향대립어**’는 맞선 방향을 전제로 하여 위치·관계·이동 및 동작의 측면에서 대립을 이루는 경우이다. 예를 들어, 공간적 위치의 ‘위/아래, 앞/뒤, 오른쪽/왼쪽’, 인간적 관계의 ‘부모/자식, 남편/아내, 스승/제자’, 이동 및 동작의 ‘가다/오다, 사다/팔다, 입다/벗다’ 등이다. 그 중 위치나 관계의 대립은 기준점을 중심으로 한 상대적 개념이다.

다음으로, 대립관계의 비대칭성을 보기로 한다. 종래 대립관계의 단어 쌍은 구조적으로나 의미적으로 등가적으로 간주되어 왔지만, 다음과 같이 언어적 맥락이나 언중의 의식 속에서 비대칭적이다.

첫째, 반의어 ‘길다/짧다, 높다/낮다, 깊다/얕다, 멀다/가깝다, 넓다/좁다, 굵다/가늘다, 두껍다/얇다, 크다/작다’ 등에서 ‘길다’와 같은 (+)쪽이 ‘짧다’와 같은 (-)쪽에 비해, 빈도수가 높고, (11)과 같이 중립적인 의문문에서 사용되고, ‘길이/*짧이’와 같이 파생명사나 파생부사, 또는 ‘높다랗다/*낮다랗다’와 같이 파생형용사가 생산되며, ‘높낮이/*낮높이’, “{길고 짧은/*짧고 긴} 것은 대 보아야 안다.”와 같이 합성어나 구에서 앞자리에 놓인다는 점에서 적극적이다.

(11) ㄱ. 연필이 어느 정도 **길**니까? (중립적)

ㄴ. 연필이 어느 정도 **짧**습니까? (유표적)

둘째, 상보어의 ‘남성/여성’의 성별이 대립될 경우 남성이 여성에 비해 우월성을 띤

다. 즉 ‘{청소년/*청소녀} 보호 선도의 달’에서 보듯이 ‘(청)소년’은 ‘(청)소년’과 ‘(청)소녀’ 대립의 중화 환경에 쓰여 상위어가 된다. 합성어의 경우 ‘남녀/*여남, 부모/*모부, 소년소녀/*소녀소년’과 같이 일반적인 경우 ‘남성’이 앞자리에 놓이는 반면, ‘연놈/*놈년, 비복(婢僕)/*복비(僕婢), 암수[자웅(雌雄)]/*수암[*웅자(雄雌)]’와 같이 비속어, 비친한 신분, 동물의 경우 ‘여성’이 앞자리에 놓인다.

셋째, 방향대립어의 경우이다. 먼저, 공간적 위치 대립에서 ‘위/아래, 앞/뒤, 오른쪽/왼쪽’의 경우, (12)에서 보듯이 ‘위, 앞, 오른쪽’은 긍정적이며, ‘아래, 뒤, 왼쪽’은 부정적이다. 또한 ‘착탈(着脫)’ 대립의 경우, ‘입다·쓰다·신다·두르다·끼다’에 대한 ‘벗다’, ‘끼우다·꽃다’에 대한 ‘빼다’, ‘매다·차다·드리다’에 대한 ‘풀다’에서 보듯이, ‘착(着)’에 관한 쪽은 다양하고 분화되어 있는 반면, ‘탈(脫)’에 관한 쪽은 제한되어 있다.

- (12) ㄱ. 한 수 {위/아래}다.
 ㄴ. 의식수준이 {앞섰다/뒤쳐졌다}.
 ㄷ. 그는 내 오른팔이다./왼 고개를 젓다.

2.3. 의미의 결합관계

의미의 결합관계는 문장 속에서 단어가 횡적으로 맺는 관계이다. 예를 들어, “어머니가 쌀을 씻어서 밥을 짓는다.”에서 ‘쌀-씻다’, ‘밥-짓다’, ‘어머니-밥-짓다’는 결합관계의 보기이다. 여기에서는 **관용관계**, **언어관계**에 대해서 살펴보기로 한다.

■ 관용관계 ■

‘관용어’는 **둘 이상의 단어가 구(句)의 형식을 이룰 때 의미가 특수화되고 구성 방식이 고정된 결합관계**를 말한다. 관용어의 성격과 의미적 투명성을 보기로 한다.

먼저, 관용어는 의미 및 구조적인 측면에서 다음과 같은 특성을 지닌다. 첫째, 관용어의 의미는 구성요소의 의미 총화가 아닌 제삼의 새로운 의미를 지닌다. 둘째, 관용어의 구성은 고정된 표현형식을 지닌다. 예를 들어, ‘미역국 먹다’라는 표현은 의미적인 측면에서, ‘미역으로 끓인 국을 먹다’라는 글자 그대로의 의미와 ‘실패하다(낙방하다)’라는 관용적 의미를 지니고 있다. 그런데 ‘미역국’과 ‘먹다’의 개별적 의미를 알고 있다고 해서 ‘실패하다(낙방하다)’라는 관용적 의미를 알 수는 없다. 또한 구조적인 측면에서 보면, 글자 그대로의 의미인 경우에는 (13ㄴ-ㄷ)과 같이 구조적인 변형이 자유로우나, 관용어의 경우 ‘미역국’과 ‘먹다’의 관계는 고정되어 구조적인 변형이 허용

되지 않는다. 이와 같이, 통사적 변형을 통하여 문장 구조를 확장하거나 해당 성분을 다른 요소로 대체할 경우, ‘실패하다’라는 관용적 의미가 보존되지 않는다. 따라서 관용어는 의미적으로나 형식적으로 관습화된 의미 단위라 하겠다.

(13) ㄱ. 그가 미역국을 먹었다.

ㄴ. 그가 {미역을 먹었다./미역국을 끓였다.}

ㄷ. 그가 {뜨거운 미역국을/미역국을 맛있게/식당에서 미역국을} 먹었다.

일반적으로, 구체적인 상황에 쓰이던 표현이 유사한 일반적인 상황에 적용되면서 점차 그 유래가 잊혀 지게 되면 관용어로 정착된다. 예를 들어, ‘시치미 떼다’에서 ‘시치미’는 매 주인의 주소를 적어 매의 깃털 속에다 매어 둔 네모 꼴 빨로서, 다른 사람이 그 시치미를 땀으로써 매를 훔치게 된 것인데, 그와 유사한 상황에서 비유적으로 쓰이다가 관용어가 된 것이다. 이와 관련하여, 관용어는 의미의 투명성 정도에 따라 세 가지 유형으로 나눌 수 있다. 곧 ‘어처구니가 없다’와 같이 관용적 의미를 글자 그대로의 의미에서 유추하기 어려운 경우, ‘바가지 긁다’와 같이 관용적 의미를 어느 정도까지는 글자 그대로의 의미로 유추할 수 있는 경우, ‘무릎을 꿇다’와 같이 관용적 의미를 상당 부분 글자 그대로의 의미로 유추할 수 있는 경우이다.

■ 언어관계 ■

‘언어’란 **상호의존적 기대치를 갖는 단어의 결합관계**이다. 예를 들어, ‘새빨간 거짓말’이나 ‘새까만 후배’에서 ‘새빨간’과 ‘거짓말’, 그리고 ‘새까만’과 ‘후배’는 언어관계를 형성한다. 언어적 선호와 제약을 들면 다음과 같다.

먼저, 언어관계의 예측 가능성을 (14)의 예에서 보기로 한다.

(14) 그 소녀는 예쁜 ____을/를 가졌다.

(14)의 빈자리에 기대되는 명사는 ‘눈, 인형, 옷’ 등이다. 곧 ‘예쁘다’와 언어관계에 놓이는 결합체는 ‘눈, 인형, 옷’ 등으로 예측이 가능하지만, 역으로 ‘눈, 인형, 옷’ 등에서 ‘예쁘다’를 기대하기는 어렵다. 이 경우 ‘예쁘다’를 선택자라 하고, ‘눈, 인형, 옷’을 피선택자라고 한다. ‘체언+용언’ 형의 언어인 ‘코를 골다’와 ‘몸부림을 치다’는 선택자와 피선택자의 방향이 반대인데, 전자는 용언이 선택자인 반면, 후자는 체언이 선택자이다.

다음으로, 언어관계의 의미적 제약을 보기로 한다. (14)에서 ‘예쁘다’ 자리에 ‘곱다’나 ‘아름답다’를 대치하여도 결합이 가능하다. 그러나 ‘예쁜 금모래/고운 금모래’에서는 의미가 다르며, ‘²예쁜 이야기/아름다운 이야기’에서는 제약이 나타난다. 이 경우 ‘²예쁜 이야기’와 같이, 단어의 결합관계에 나타나는 제약을 포괄적으로 ‘공기제약’이라고 한다.

공기제약에는 언어제약과 선택제약의 두 가지 유형이 있다. 그 중, ‘언어제약’은 언어관계에 의한 관습적 제약으로서, ‘{두꺼운/두터운} 옷’, ‘{*두꺼운/두터운} 우정’에서 보듯이 개념적 의미가 동일한 ‘두껍다’와 ‘두텁다’에 대해 ‘옷’은 둘 다 언어적으로 선호되지만, ‘우정’은 ‘두껍다’와 언어제약 관계에 놓인다. 한편, ‘선택제약’은 문장의 구성단위 간에 선호되는 제약으로서, 다음의 (15)의 두 문장은 선택제약을 어김으로써 모순적, 변칙적 문장이 된 것이다.

- (15) ㄱ. ²우리 고모는 노총각이다.
 ㄴ. ²우리는 밥을 마신다.

일반적으로, 언어제약을 어긴 경우는 동의어의 대치로 그 관계를 복원시킬 수 있는 반면, 선택제약을 어기면 모순이 되거나 변칙적이므로 제약의 강도가 더 강하다고 하겠다.

3. 문장의 의미

‘문장의 의미’는 문장을 구성하는 내용어의 의미와 기능어의 통사적 규칙에 의한 합성적 의미가 기본이 된다. 그러나 문장의 의미는 글자 그대로의 합성적 의미를 지닌 채 중립적인 상태로만 존재하는 것이 아니라, 통사적 규칙, 문맥이나 상황에 따라 가변성을 지니게 된다. 아래에서는 의미 역할, 동의성, 중의성에 대해서 살펴보기로 한다.

■ 의미 역할 ■

‘의미 역할’이란 문장 내에서 서술어에 의해 기술되는 행위나 사태에 대한 명사구의 의미 몫을 가리킨다. 문장이 의미를 전달하기 위해서는 문장 내의 단어들이 각자

의 의미 역할을 적절하게 수행해야 한다. 예를 들어, “철수가 책을 샀다.”에서 ‘철수’는 행위의 주체라는 역할을, ‘책’은 행위의 대상이라는 역할을 한다. 이러한 의미 역할은 서술어와 어울려 문장을 이룰 경우 명사구들이 갖는 의미 내용인데, 이 때 서술어와 함께 쓰이는 표현들을 ‘논항’이라고 한다.

의미 역할은 서술어에 따라 다른 명사구의 의미에서 공통성을 추출한 것이다. 예를 들어, “그가 노래를 불렀다.”와 “철수가 짐으로 짐을 옮겼다.”에서 ‘그’는 노래를 부르는 사람이고, ‘철수’는 짐을 옮기는 사람으로서 실제로 둘이 같은 것은 아니지만, ‘행위자’라는 공통된 의미 역할을 갖는다. 또한 (16)과 같은 행동 연쇄사건 구문에서 각각의 주어는 ‘행위자, 도구, 사물’을 상술한다. 이 경우 ‘자동차 문’은 목적어 또는 주어로 나타나지만, 그 의미 역할은 수동자이다. 이처럼 의미 역할은 문법 구조에 반영되는 의미의 측면을 파악하기 위해 고안된 것으로 사태에 대한 고정된 해석을 전제로 한다.

- (16) ㄱ. 범인이 못으로 자동차 문을 열었다.
 ㄴ. (바로 이) 못이 자동차 문을 열었다.
 ㄷ. 자동차 문이 열렸다.

의미 역할은 서술어의 의미를 구성하는 데 필수적으로 요구되는 ‘필수적 의미역할’과 문장에서 서술어의 의미를 보충하는 ‘수의적 의미 역할’로 나뉜다. ‘필수적 의미 역할’은 (17)과 같이 7가지가 있다.

- (17) ㄱ. 행위자: 어떤 행위를 수행하는 주체로 대개 유정물이며 고의성이나 의도성을 가짐. (철수가 편지를 쓴다.)
 ㄴ. 도구: 행위의 수단이 되는 것. (열쇠로 문을 연다.)
 ㄷ. 수동자: 어떤 행위에 영향을 받거나 상태 변화를 겪는 것. (철수가 옷을 입었다.)
 ㄹ. 경험자: 서술어에 의해 내적인 상태에 영향을 받는 것. (철수가 냄새를 맡았다.)
 ㅁ. 수혜자: 어떤 행위가 행해졌을 때 이익을 받는 개체. (내가 철수 대신 예약했다.)
 ㅂ. 출처: 이동 및 상태변화의 출발점. (나는 도서관에서 책을 빌렸다.)
 ㅅ. 목표: 이동 및 상태변화의 도착점. (나는 책을 책장에 꽂았다.)

한편, ‘수의적 의미 역할’은 ‘장소, 이유, 목적, 경로, 시간, 방법’ 등과 같이 문장에서 서술어의 의미를 보충하는 역할을 한다. 이처럼, 의미 역할은 의미론과 통사론 사이의 상호작용하는 접점을 밝히는 데 기여하며, 여러 서술어 부류의 특성을 기술하는데 도움이 된다.

■ 문장의 동의성 ■

문장의 동의성이란 **형식을 달리한 둘 이상의 문장이 동일한 의미 값을 갖는 것**을 말하며, 이러한 문장을 ‘동의문’이라고 한다. 종래 동의문으로 간주되어 온 사례를 중심으로 동의성의 정도를 살펴보기로 한다.

첫째, **능동문과 피동문**의 동의성 여부이다. (18)과 같은 능동문과 피동문은 진리 조건적 의미가 동일할지라도 그 실제의 의미 가치는 다르다. 곧 (18ㄱ)에서는 ‘사냥꾼’이 통사적 전경이 되고 ‘사슴’이 통사적 배경이 되며, (18ㄴ)에서는 이 관계가 역전된 것이라 하겠다. 이 경우 주어, 즉 통사적 전경에 의미의 초점이 놓이게 된다.

- (18) ㄱ. 사냥꾼이 사슴을 쫓았다.
 ㄴ. 사슴이 사냥꾼에게 쫓겼다.

둘째, **대립어에 의해 논항이 교체된 경우**의 동의성 여부이다. (19)의 두 문장은 대립어 ‘사다/팔다’의 교체에 의한 동의문으로 진리 조건적 의미가 동일하다. 이 경우 역시 능동문과 피동문에서처럼 주어가 통사적 전경이 되어 초점을 받는다. 이것은 ‘좋은 값으로’, ‘헐값으로’와 같은 부사어(구)를 넣으면 그 의미 차이가 뚜렷이 드러난다.

- (19) ㄱ. 동생이 형한테 땅을 샀다.
 ㄴ. 형이 동생한테 땅을 팔았다.
(19)′ ㄱ. 좋은 값으로/헐값으로, 동생이 형한테 땅을 샀다.
 ㄴ. 좋은 값으로/헐값으로, 형이 동생한테 땅을 팔았다.

셋째, **처소논항과 관련하여 주어와 부사어의 교체**에 의한 동의성 여부이다. (20)의 두 문장은 진리 조건적 의미가 같지만, (21)의 경우 두 문장은 진리 조건적으로 의미 차이가 나타난다. 곧 (21ㄱ)은 밤하늘 전체에서 별들이 반짝이는 ‘전체적 효과’를 나타내는 반면, (21ㄴ)은 밤하늘의 일부에서 별들이 반짝이는 ‘부분적 효과’를 나타낸다.

- (20) ㄱ. 강이 물고기로 넘치고 있다.
 ㄴ. 물고기가 강에 넘치고 있다.
(21) ㄱ. 밤하늘이 별들로 반짝인다.
 ㄴ. 별들이 밤하늘에 반짝인다.

넷째, **장단형 사동문**의 동의성 여부이다. (22ㄱ)의 파생접사 ‘-이-’에 의한 단형 사동과 (22ㄴ)의 ‘-게 하다’에 의한 장형 사동에서 전자는 직접적이며, 후자는 간접적이다. 곧 새의 죽음에 대한 책임과 비난이 직접적인 경우에는 단형 사동이 쓰이는 반면, 모이를 주지 않았거나 제대로 돌보지 않음으로써 새가 죽게 된 간접적인 경우에는 장형 사동이 쓰인다.

- (22) ㄱ. 영수가 그 새를 죽였다.
 ㄴ. 영수가 그 새를 죽게 했다.

요컨대, 문장의 동의성은 둘 이상의 문장이 동일한 의미를 갖는 것이지만, 이는 개념적 의미나 진리 조건적 의미가 같다는 것이 진제될 뿐, 구성 방식의 차이는 의미 차이를 반영한다.

■ 문장의 중의성 ■

중의성이란 **하나의 단어나 문장이 둘 이상의 의미로 해석되는 것을** 가리키며, 중의성을 띤 문장을 ‘중의문’이라고 한다. 아래에서 문장의 구조에 따른 중의성의 다섯 가지 양상을 살펴보기로 한다.

- (23) ㄱ. 영수가 보고 싶은 친구들이 많다.
 ㄴ. 영수는 철수와 창수를 때렸다.

첫째, **주어와 목적어의 범위에 따른 중의성**이다. (23ㄱ)은 “영수가 보고 싶어 하는 친구가 많다.”와 “영수를 보고 싶어 하는 친구가 많다.”의 두 가지 의미를 지니며, (23ㄴ)은 “영수와 철수가 창수를 때렸다.”와 “철수와 창수를 영수가 때렸다.”의 두 가지 의미를 지닌다는 점에서 중의적이다.

- (24) ㄱ. 어머니는 아버지보다 아들을 더 사랑한다.
 ㄴ. 남편은 아내보다 낚시를 더 좋아한다.

둘째, **비교의 범위에 따른 중의성**이다. ‘보다’에 의한 비교구문에서 비교의 대상과 주체가 중의적이다. 곧 (24ㄱ)은 “어머니는 아버지와 아들을 사랑하는데, 그 중에서 아들을 더 사랑한다.”와 “어머니와 아버지는 아들을 사랑하는데, 어머니가 더 사랑한다.”의 두 가지 의미를 지니며, (24ㄴ) 역시 “남편은 아내와 낚시를 좋아하는데, 그 중

에서 낚시를 더 좋아한다.”와 “남편과 아내는 낚시를 좋아하는데, 남편이 더 좋아한다.”가 되어 중의적이다.

- (25) ㄱ. 내가 사랑하는 친구의 여동생을 만났다.
ㄴ. 그는 어제 고향에서 온 친구를 만났다.

셋째, 수식의 범위에 따른 중의성이다. (25ㄱ)의 관형어 ‘사랑하는’은 ‘친구’와 ‘친구의 여동생’을 수식할 수 있으며, (25ㄴ)의 부사어 ‘어제’는 ‘온 친구’와 ‘친구를 만났다’를 수식할 수 있다는 점에서 중의적이다.

넷째, 부정의 범위에 따른 중의성이다. ‘몇’ 및 ‘다’와 부정어가 나타날 때 전체와 부분의 두 가지 의미가 나타난다. 즉 (26ㄱ)은 “몇 문제를 못 풀었다.”와 “몇 문제밖에 못 풀었다.”로, (26ㄴ)은 “학생들이 모두 출석하지 않았다.”와 “학생들이 일부 출석하지 않았다.”가 되어 중의적이다.

- (26) ㄱ. 시험에서 몇 문제 풀지 못했다.
ㄴ. 학생들이 다 출석하지 않았다.

다섯째, 동작과 양태에 따른 중의성이다. (27)의 ‘착탈’에 관한 ‘-고 있다’ 구문은 동작의 진행과 양태의 두 가지 의미를 지닌다는 점에서 중의적이다.

- (27) ㄱ. 그때 그는 {모자를 쓰고/넥타이를 매고/외투를 입고/장갑을 끼고/구두를 신고} 있었다.
ㄴ. 그때 그는 {모자·외투·장갑·구두를 벗고/넥타이를 풀고} 있었다.

요컨대, 의사소통 과정에서 화자나 필자는 일정한 방향의 표현 의도에 따라 문장을 생성하므로 중의성을 의식하지 못하지만, 중의문을 인식한 청자나 독자는 이해의 과정에서 혼란을 겪게 된다. 이 점을 고려해 볼 때 중의성 그 자체는 언어적으로 매우 흥미로운 현상이라 하겠다.

4. 발화의 의미

‘발화’란 잠재적이고 추상적 차원의 문장이 현실적인 언어 상황에서 사용되는 것을 가리킨다. 동일한 표현이라 하더라도 문장 층위와 발화 층위의 의미는 구별되는데,

문장의 의미는 ‘표현-의미’ 사이의 이중 관계인 반면, 발화의 의미는 ‘화·청자-표현-의미’ 사이의 삼중 관계를 형성한다. 예를 들면, “도서관이 어디 있는지 아십니까?”와 같은 표현에 대하여 문장 층위에서는 “예./아니요.”로 대답할 수 있겠지만, 발화 층위에서는 질문을 요청으로 수용하여 도서관으로 가는 길을 안내하게 된다. 아래에서는 발화의 의미를 중심으로 **발화행위 이론, 간접 발화행위, 협력 원리**에 대해서 살펴보기로 한다.

■ 발화행위 이론 ■

‘발화행위’란 **발화가 어떤 행위를 수행하는 것**을 말한다. 예를 들어, “뒤로 돌아가!”라는 장교의 구령은 힘으로 밀치는 것과 동일한 효력을 나타내며, “피고에게 3년 형을 선고합니다.”라는 판사의 진술은 죄인을 감옥으로 끌고 가 감금하는 것과 같은 효력을 발휘한다. 이처럼 발화가 물리적 행위와 유사한 효력을 갖는 데 대한 관심이 철학 및 언어 연구에서 전개되었는데, 이들 중 가장 대표적인 것이 오스틴(J. Austin, 1962)과 제자들이 내놓은 ‘발화행위 이론’이다(임지룡, 1992: 346-359 참조).

먼저, 발화행위 이론의 이분법에 따르면 발화는 수행발화와 단정발화로 대별된다. 그 중 ‘**수행발화**’란 약속, 명령, 내기, 경고, 사죄 등 행위에 관한 발화이며, ‘**단정발화**’란 사물의 내용에 대한 참과 거짓을 진술하는 발화이다. (28)과 같은 수행발화는 요청이나 약속에 관련된 것으로서 그 결과는 적절하거나 부적절한 것이 되며, (29)와 같은 단정발화는 사실의 기술에 관련된 것으로서 그 결과는 참이나 거짓이 된다.

- (28) ㄱ. 문을 닫아라.
 ㄴ. 그 사람을 채용하겠다.
 (29) ㄱ. 문이 닫혀 있다.
 ㄴ. 그 사람을 채용합니다.

이와 같이 발화를 이분법으로 구분할 경우 다음과 같은 문제점이 나타난다. 즉 수행발화뿐만 아니라 단정발화도 경우에 따라서는 경고, 추측 등의 행위를 나타내게 되는데, “기차가 온다.”라는 발화는 사실의 진술일 뿐만 아니라 그 자체가 경고를 나타내기도 한다. 또한, 단정발화의 결과가 반드시 참과 거짓으로 나타나는 것도 아닌데, “한국산 석유는 질이 좋다.”는 한국에 석유가 나지 않으므로 참과 거짓의 문제가 아니라 부적절한 것이 된다.

이로써 발화의 이분법이 폐기되고 다음과 같은 삼분법이 타당성을 얻게 되었다.

즉, ‘**표현 행위**’는 형식과 의미를 지닌 언어 단위를 발화하는 것이며, ‘**표현내적 행위**’는 표현 행위 안에서 수행되는 발화의 효력을 말하며, ‘**표현달성 행위**’는 표현내적 행위의 효력이 달성된 결과를 뜻한다. 예를 들어, 방문객을 향해 “문이 열려 있습니다.”라고 하게 될 때 이 발화는 문이 열려 있다는 의미의 ‘표현 행위’, 문을 닫으라는 경고나 명령의 ‘표현내적 행위’, 방문객이 문을 닫게 되는 ‘표현달성 행위’에 관한 세 가지 발화행위가 성립된다.

한편, 표현 이면에서 어떤 효력을 가져오는 발화행위의 기능을 ‘표현내적 수행력’이라고 한다. 이와 관련하여, 표현내적 수행력을 효과적으로 달성하기 위한 조건을 ‘**적절성 조건**’이라고 하며, ‘**명제내용 규칙**’, ‘**예비 규칙**’, ‘**성실 규칙**’, ‘**필수 규칙**’ 등이 있다. 예를 들어, ‘약속하다’에 대한 적절한 조건을 보면, ‘화자의 미래 행위 지시’(명제내용 규칙), ‘화자는 약속 행위에 대하여 청자가 좋아할 것으로 믿음’(예비 규칙), ‘화자의 약속 행위에 대한 분명한 의도가 있음’(성실 규칙), ‘화자가 약속의 수행에 대한 객관적인 의무를 가짐’(필수 규칙) 등과 같다.

■ 간접발화 행위 ■

발화행위에는 직접 발화행위와 간접 발화행위가 있다. 직접 발화행위는 발화의 형태와 기능이 일치하는 것으로서, 의문·명령·청유·평서형 종결어미가 쓰인 발화는 각각 의문문·명령문·청유문·평서문의 기능을 수행한다. 그 반면, 간접 발화행위는 형태와 다른 기능을 수행한다. 이 점을 확인해 보고 간접 발화행위의 효용을 살펴보기로 한다.

먼저, ‘간접 발화행위’는 (30)과 같이 평서형이나 (31)과 같이 의문형의 형식을 지니고 있으면서 명령이나 요청의 기능을 수행한다.

- (30) ㄱ. 조용히 들어 봅시다. (조용히 들어 보아라.)
 ㄴ. 내일까지 보고서를 작성해 옵니다. (내일까지 보고서를 작성해 오세요.)
- (31) ㄱ. 교실에서 떠들면 되겠니? (교실에서 떠들지 마라.)
 ㄴ. 돈 가진 것 있니? (돈 좀 빌려 다오.)

그러면, 직접 발화행위 대신에 간접 발화행위를 하게 되는 까닭은 무엇인가? 이것은 다음 두 가지 측면으로 설명될 수 있다. 첫째, **청자에 대한 화자의 배려**라 하겠다. 화자가 직접적인 의문문이나 명령문을 사용하게 되면, 청자는 그에 대한 대답이나 행위를 수행해야 하는 부담을 안게 되는데, 평서형이나 의문형에 의한 간접 발화

행위는 청자 측에 부담을 줄여 준다. 둘째, **화자 자신에 대한 배려**이다. 의문문이나 명령문을 사용하여 어떤 요청을 했는데도 그에 대한 청자의 반응이 불성실하거나 청자가 거절하게 될 경우 화자 스스로 위신이나 체면에 손상을 입게 된다. 따라서 간접 발화행위는 청자뿐만 아니라 화자에게 부담을 줄여 주는 이점이 있다.

요컨대, 간접 발화행위는 하나의 발화가 둘 이상의 표현내적 수행력을 갖는 것으로서, 대화 참여자에 대한 상호 배려의 효과를 갖는다.

■ 협력 원리 ■

대화는 화자와 청자가 함께 이루어 내는 협력의 과정이다. 화자의 발화에는 수많은 함축적 정보가 담겨 있는데, 원활한 의사소통을 위해서는 청자가 이 함축적 정보를 성공적으로 해석해 내어야 한다. 미국의 철학자 그라이스(H.P. Grice, 1975)는 이 과정을 ‘협력 원리’로 설명하였다(임지룡, 1992: 352-354 참조). 협력 원리는 “**당신이 참여하고 있는 대화의 각 진행 단계에서 대화의 목적이나 방향에 요구되는 만큼 기여하라.**”라는 일반 원리 아래 네 가지 하위 원리, 즉 ‘대화의 격률’로 이루어져 있다. ‘대화의 격률’과 ‘대화의 함축’을 살펴보기로 한다.

먼저, **대화의 격률**은 ‘질·양·관련성·방식’의 네 가지가 있다. ‘**질의 격률**’은 대화 참여자의 기여가 진실 되게 하라는 것으로, (32)와 같이 거짓이나 (33)과 같이 충분한 증거가 없는 것을 말하지 말라는 것이다.

(32) 갑: 체중이 얼마나?

을: 불면 날아갈 정도입니다.

(33) 갑: 그 사람 성격이 어떻지?

을: 키가 큰 걸 보니 싱거운 거예요.

‘**양의 격률**’은 진행되고 있는 대화의 목적에 필요한 만큼의 정보를 제공하라는 것으로, (34)와 같이 과소 정보나 (35)와 같이 과잉 정보를 피하라는 것이다.

(34) 갑: 그 사람 어때?

을: 좋은 사람이야.

(35) 갑: 지금 몇 시쯤 됐지?

을: 11시 11분 11초를 막 지나가고 있습니다.

‘**관련성의 격률**’은 대화의 내용이 해당 주제에 관련되도록 하라는 것인데, (36)의

부부 간 대화에서 남편의 대화는 관련성의 격률에 충실하지 못하다.

(36) 아내: 여보, 구경 잘 하고 왔어요?

남편: 구경은 무슨 구경. 고생만 하다가 왔지.

‘**방식의 격률**’은 대화의 형식이 명료해야 한다는 것으로서, 모호성이나 중의성을 피하며, 간략하고 순서에 맞도록 하라는 격률이다. (37)은 눈물을 흘리는 주체가 선수인지 감독인지 중의적이므로 방식의 격률에 어긋난다.

(37) 골을 넣은 박지성 선수는 눈물을 흘리며 감격하는 히딩크 감독의 품에 안겼습니다.

다음으로, **대화의 함축**을 보기로 한다. 일상 대화에서 화자와 청자는 협력의 원리가 준수될 것이라는 믿음을 공유하고 있다. 그러한 믿음의 연장선상에서, 화자가 의도적으로 협력의 원리를 깨뜨림으로써 청자에게 함축된 의미를 추론하도록 하는데, 이것을 ‘대화의 함축’이라고 한다. 다음 (38)–(40)에서 ‘을’의 발화에는 대화의 함축이 포함되어 있다.

(38) 갑: 그 청년 어떻게 생각하니?

을: 사주를 보니 궁합이 나쁘대.

(39) 갑: 그 친구 이번 모임에 안 나왔지요?

을: 예. 그런데, 그 사실을 가족에게는 말하지 마세요.

(40) 갑: 요즘, 회사 형편이 어떻습니까?

을: 날씨 한번 좋습니다.

5. 어휘와 의미 변화

단어는 시간의 흐름에 따라 생기기도 하고, 없어지기도 한다. 아래에서는 어휘의 변화 양상을 살펴보면서, 아울러 어휘의 의미가 변화하는 양상에 대해서도 알아보기로 한다.

■ 어휘 변화 ■

단어가 생겨나는 대표적인 예는 동음이의어의 발생을 들 수 있다. 대체로 동음이의

어는 다음과 같은 계기에서 발생한다.

첫째는 다의어에서 **의미적 관련성이 끊어지면서** 발생한다. 한 단어의 여러 의미가 번져나가는 데는 일정한 한정이 없어서, 그것이 중심 의미에서 너무 멀어져 그 여러 개념들 사이의 관련이 잘 파악되지 않을 때는 동음이의어가 되고 만다. 자나 저울의 ‘눈’은 사람의 ‘눈’의 주변 의미로 볼 수 있는데, 이제는 의미적 관련이 끊어진 동음이의어로 사전에서 풀이하고 있다. ‘널’도 그러하다. 널판자와 관의 두 가지 의미로 쓰인다.

둘째로는 **음운 변화의 결과**로 인하여 발생한다. ‘ㄴ’ 음소의 소멸로 일어난 동음이의어가 많다. ㆍ간[筭]-ㄱ[新]>갓, ㆍ니[煙]-내[臭]>내, ㆍ말[斗]-몰[馬]>말, 재[嶺]-지[灰]>재, ㆍ비[舟]-비[腹]-비[梨]>배, 다·리[脚]-ㄷ·리[橋]>다리, ㆍ하·다[多]-호·다[爲]>하다. 이 가운데 성조의 소멸을 겸한 경우도 물론 있다. ㆍ말[斗]과 몰[馬], ㆍ비[舟]/비[腹]와 비[梨]가 그러하다.

그러나 이러한 동음이의어가 생겨나면, 이른바 동음 충돌이 일어나게 된다. 그렇게 되면 이러한 **동음 충돌을 해소**하기 위한 방안이 생기게 되는데, 그 과정에서 단어의 변화가 일어나게 된다. 동음 충돌이 일어나더라도 어느 정도는 문맥 상황에서 해소되기도 하지만, 그래도 이것은 기본적으로 불편한 일이기 때문에, 접사를 덧붙이거나, 새말을 만들거나 함으로써 해결하는 것이 보통이다. ‘말ㅎ’을 되는 ‘말’과 구별하기 위하여 ‘말뚝’으로 바꾸거나, ‘벼롭’이 ‘바람’과 ‘벽’이라는 두 가지 뜻을 가지고 있었는데, ‘벽’의 ‘벼롭’이 ‘바람벽’으로 바뀐 것은 접사를 덧붙인 결과이다. ‘바회’의 경우, 한편으로는 ‘바위’로, 한편으로는 ‘바퀴’가 된 것은 새말이 생겨난 경우이다. 원래 먹는 ‘죽’과 밥을 푸는 주걱인 ‘죽’은 성조가 각각 거성과 평성으로 다른 단어였으나, 성조가 소멸되면서 동음이의어가 되었다. 이것을 구별하기 위해서 결국 한편은 ‘죽’으로, 한편은 ‘주걱’으로 바뀌었다. ‘부채’도 한편으로는 더위를 식혀 주는 ‘부채’로, 한편으로는 ‘문 짝’으로 바뀌었다.

다음으로는 **동의어의 발생**을 들 수 있다. 동의어의 존재는 어느 모로 보나 언어 기호의 경제 원리에 역행되는 현상이다. 그럼에도 불구하고 실제 동의어가 생겨나기도 한다. 본디부터 어떤 뜻을 나타내는 말이 있었는데도 불구하고 그것을 모르고 새말을 만들어 내는 수가 있다. 예를 들면, ‘메아리’라는 말이 있는데도 ‘산울림’이란 말을 만들어 쓰고, ‘보조개’라는 말이 있는데도 불구하고 ‘볼우물’을 만들어 쓴다. 외래어가 들어와 동의어가 생기는 경우도 흔하다. 한자어의 유입, 그리고 서양 외래어의 유입이 그러하다. 이 경우에 외래어가 고유어를 몰아내기도 한다. 산(山)이 ‘피’를, 강(江)이 ‘ㄱ름’을 몰아낸 경우가 그러하다.

이러한 동의어가 형성되면, 얼마 동안은 함께 존재하기도 하지만, 그 가운데 한쪽이 없어지는 일이 있다. 15세기 국어의 ‘만하다/하다’, ‘뗏/현’, ‘적다/헛다’, ‘가다/녀다’, ‘드르/미’ 등에서 뒤의 말이 없어진 것이 그 예이다.

■ 의미 변화 ■

의미가 변화하여 그 적용되는 영역이 원래 영역보다 넓어지게 된 것이 **의미의 확대**인데 그 예는 무수히 많다. 단어가 다의성을 가지게 되는 것은 대개 의미의 확대에 해당한다. ‘다리[脚]’가 애초에는 사람이나 짐승의 다리만을 가리키는 것이었을 텐데 ‘책상’이나 ‘지게’의 다리 같은 무생물에까지 적용된 것이라든가, ‘먹다’라는 동사가 음식물을 섭취하는 동작만을 가리켰을 것인데 ‘육을 먹다, 마음을 먹다, 겁을 먹다’ 등에 까지 적용된 것도 의미가 확대된 결과이다.

좀 더 구체적인 것으로는 ‘영감(令監)’ 같은 말을 들 수가 있다. 이 말은 옛날에는 당상관에 해당하는 벼슬을 지낸 사람을 일컫는 말이었는데 지금은 남자 노인을 가리키게 되었다. ‘세수(洗手)하다’는 말도 원래는 ‘손만을 씻는 동작’을 가리키는 뜻이었으나 얼굴을 씻는 행위까지 포함하게 되어 의미가 확대된 것이다. ‘핵(核)’이라는 말도 원래는 ‘열매의 씨를 보호하는 속껍데기’를 가리키는 말이었지만 지금은 ‘사물의 중심이 되는 알맹이’라든가, ‘원자의 핵’ 등으로 확대되어 사용되고 있다.

이와는 의미가 변화하되 그 적용되는 영역이 원래 영역보다 좁아지게 되면 **의미의 축소**가 일어난다. 그 대표적인 예로는 ‘짐승’이라는 단어가 있다. 이 말은 원래 ‘중생(衆生)’에서 온 말로서, 유정물 전체를 가리키는 불교 용어이던 것이지만 지금은 인간을 제외한 동물을 가리키는 말로 의미가 축소된 것이다. 이와 비슷한 예로는 ‘놈, 계집’ 같은 말이 있다. 이 말들은 원래 일반적인 남자, 여자를 가리키는 말로 사용되던 것인데, 지금은 그 사용 범위가 축소되어 욕하는 뜻으로만 사용된다. 또한 일반적인 어른의 밥을 의미하였던 ‘메’가 이제는 제삿밥만을 의미하게 된 것도 의미 축소의 예이다.

의미의 확대도 아니고 축소도 아닌 단순한 **의미의 이동**으로 볼 수밖에 없는 경우도 있다. 가령, ‘어리다’라는 말은 중세에 ‘어리석다’는 뜻이었었는데 ‘나이가 어리다’는 뜻으로 의미가 이동한 것이다. 또 ‘식식하다’는 말은 원래 ‘엄하다’는 뜻이었지만, 지금은 ‘씩씩하다’는 뜻으로 바뀌었는데 이것도 의미의 이동에 해당한다. 이러한 예로는 ‘어엿브다, 회안하다’ 같은 말이 있다.

현대 국어에 이르는 동안 원래와는 완전히 반대의 뜻을 가지게 된 단어도 있다.

‘벌쑈다’는 원래 명사 ‘벌’과 형용사 ‘쑈다’가 합성된 용언이었다. ‘벌’은 ‘값어치’의 뜻을, ‘쑈다’는 ‘값이 나가다’의 뜻을 가졌었는데 후대에 ‘비쑈다’는 하나의 단어로서 원래의 뜻을 그대로 유지한 반면, ‘쑈다’는 그 반대의 뜻을 가지게 되었다. ‘너는 선생님께 혼나도 쑈다’라는 문장에 그 흔적을 남기고 있다.

한편 의미의 이동이 일어난 흥미로운 예로는 ‘주책없다, 엉터리없다’ 같은 말도 있다. 이 말들은 원래 부정 표현이 개입되어 있어 ‘주책이다, 엉터리이다’ 등과 같은 긍정 표현은 반대의 의미로 사용되어야 할 것이나 실제로는 같은 뜻으로 사용되고 있다. 부정 표현과 긍정 표현 사이에 의미의 이동이 일어났다.

어떤 단어의 의미 변화 과정을 살펴보면 **의미의 확대와 축소가 단계적으로 이루어지고 있는 경우**를 볼 수 있다. 가령 ‘수술(手術)’과 같은 단어를 보면 원래 ‘손으로 하는 기술이나 재주’ 정도의 뜻이었지만, 의미가 축소되어 의학 용어로 사용되다가 여기서 다시 ‘고치기 어려운 사회 병리 현상이나 폐단을 고친다’는 뜻으로 확대 사용되기도 한다. 

■ 더 읽을거리

김광해 · 권재일 · 임지룡 · 김무림 · 임철성(1999), 국어지식탐구, 박이정.

임지룡(1992), 국어 의미론, 탑출판사.

임지룡(1997), 인지의미론, 탑출판사.

임지룡(2008), 의미의 인지언어학적 탐색, 한국문화사.

임지룡 · 이은규 · 김종록 · 송창선 · 황미향 · 이문규 · 최웅환(2005), 학교문법과 문법교육, 박이정.

임지룡 · 임철성 · 심영택 · 이문규 · 권재일(2010), 문법교육론, 역락.

Cruse, D.A.(2000), Meaning in Language, Oxford: Oxford University Press.; 임지룡 · 김동환

윝김(2002), 언어의 의미: 의미 · 화용론 개론, 태학사.

한국어 표기법

리의도

〈차 례〉

- | | |
|----------------------|-------------------------------------|
| I. 한국어에 관한 여러 표기법 | III. 한국어 외래어의 한글 표기법 |
| II. 한국어 한글 맞춤법 | III.1. ‘한국어 외래어의 표기법’의 발자취 |
| II.1. 한국어 한글 맞춤법의 바탕 | III.2. 「외래어 표기법(1986~2005)」의 목차 |
| 1) 한글의 자모와 글자 | III.3. 「외래어 표기법(1986~2005)」의 주요 내용 |
| 2) 표기의 기본 원칙 | IV. 한국어 로마자 표기법 |
| II.2. 한국어 한글 맞춤법의 실제 | IV.1. ‘한국어 로마자 표기법’의 발자취 |
| 1) 원형태 밝혀 적기 | IV.2. 「국어의 로마자 표기법(2000)」의 주요 내용 |
| 2) 줄어든 대로 적기 | <자료 1> 「외래어 표기법(1986~2005)」의 표기 일람표 |
| 3) 변한 대로 적기 | <자료 2> 「국어의 로마자 표기법(2000)」 전문(온글) |
| 4) 풀이씨의 활용형 적기 | |

I. 한국어에 관한 여러 표기법

“표기법”¹⁾이란 ‘음성언어를 문자로 표기하는 법’을 일컫는다. ‘표기’는 행위이고, ‘음성언어’는 그 행위의 대상이며, ‘문자’는 그 행위의 수단이다. 그러니 표기법을 논의할 때에는 표기의 대상이 무엇인지, 그리고 표기 수단이 무엇인지—어떤 문자로 표기하는지—를 잘 살펴보아야 한다.

위와 같은 점을 기준으로 할 때에, 한국어와 관련해서는 다음과 같은 표기법들을 상정해 볼 수 있다.

	표기 대상	표기 수단	표기법의 명칭
(가)	한국어	한글	…→한국어(의) 한글 표기법
(나)	한국어 속의 외래어	한글	…→한국어 외래어(의) 한글 표기법
(다)	한국어	로마자	…→한국어(의) 로마자 표기법
(라)	한국어	가나문자	…→한국어(의) 가나문자 표기법
(마)	한국어	아랍문자	…→한국어(의) 아랍문자 표기법

(가)는 ‘한국어를 한글로 표기하는 법’을 가리키며, 그것을 “한국어(의) 한글 표기법”이라 할 수 있다는 뜻이다. (나)는 ‘한국어 속에 있는 외래어를 한글로 표기하는 법’으로서 “한국어 외래어(의) 한글 표기법”을 상정할 수 있다는 뜻인데,²⁾ 외래어의 갈래(어종)에 따라 수많은 각각의 표기법이 있을 수 있다. (다)~(마)는 각각 한국어를 한글 이외의 문자로 표기하는 법³⁾을 상정한 것인데, 로마자(라틴문자), 가나문자, 아랍

1) “표기법” 외에 “철자법, 정서법, 맞춤법” 등의 용어도 있다. 기본 개념은 비슷하지만 말맛이나 현실적으로 사용처는 조금씩 다른데, 가장 중립적인 용어는 “표기법”이다. “맞춤법”이란 용어가 보급되기 시작한 것은 조선어학회(→한글학회)에서 1933년에 「조선어 철자법 통일안」을 공표하면서부터이다. 종래의 보편적 용어는 “철자법(綴字法)”이었으니, 조선어학회에서도 그 규정의 명칭을 「조선어 철자법 통일안」이라 하였는데, 한편으로 새로운 용어(토박이 낱말)를 만들어 “한글 맞춤법 통일안”이라고도 하였다. 이로부터 (“한글 맞춤법”과 함께) “맞춤법”이란 용어가 널리 퍼져 나갔다.

2) “한국어 외래어의 한글 표기법”은 “한국어 한글 표기법”의 특수한 하위 갈래라 할 수 있다. 표기법의 편의를 고려하여 한국어 어휘 중에서 외래어는 따로 떼어내서 별도로 처리한 것이다.

3) 이러한 표기법은 대한민국에도 필요하지만, 다른 언어나 문자를 사용하는, 대한민국 밖의

문자 외에도, 예컨대 타이문자, 몽골문자, 그리스문자, 키릴문자, 구자라트문자 등등, 여러 문자를 상정할 수 있다.⁴⁾

이론상으로 상정해 본, 이러한 표기법 중에서 오늘날 대한민국에 시행되고 있는 규정은 네 가지이다. 한국어 한글 표기법으로는 1988년에 발표한 「한글 맞춤법(1988)」이 있고, 한국어 외래어의 한글 표기법으로는 1986년에 발표하여 2005년까지 4번 추가한 「외래어 표기법(1986~2005)」이 있다.⁵⁾ 한국어 로마자 표기법으로는 2000년에 발표한 「국어의 로마자 표기법(2000)」이 있고, 한국어 가나문자 표기법으로는 1987년에 작성한 「국어의 가나문자 표기법(1987)」이 있다.⁶⁾

II. 한국어 한글 맞춤법

여러 가지 표기법 가운데서 한국어의 문자생활에 가장 기본적이고 긴요한 것은 ‘한국어 한글 표기법’이다. 현대에 이르러 한겨레(한국인)의 힘으로 최초로 제정한, 이 분야의 표기법은 1933년 한글날에 조선어학회에서 발표한 「한글 맞춤법(조선어 철자법) 통일안」이다. 몇 차례 부분적인 수정을 거치기는 했지만, 한겨레는 20년 동안 그것을 ‘한국어 한글 표기법’의 기준으로 삼아 왔다. 1945년에 남북으로 갈라진 뒤로는, 북쪽에서는 「통일안」의 내용을 비교적 많이 수정한 「조선어 철자법」⁷⁾을 채택하였고, 남쪽에서는 「통일안」을 그대로 지키다가 1988년에 이르러 그 내용을 조금 수정한 「한글 맞춤법」⁸⁾(1988, 문교부⁹⁾)을 고시하여 오늘에 이르고 있다.

언어권에도 필요할 수 있다.

- 4) 그런데 오늘날 대한민국 안에서는, 위의 표에서 보인 바와 같은 표기법들을, 각각 “한글 표기법” 또는 “한글 맞춤법”, “외래어 표기법”, “로마자 표기법” 등으로 줄여서 사용하는 일이 많다. 그런 명칭에 이끌려서 내용을 오해하는 일이 없도록 주의해야 하며, 외국인을 대상으로 할 때에는 이런 명칭을 쓰지 않는 것이 바람직하다.
- 5) 앞의 각주에서 “맞춤법, 철자법, 표기법, 정서법” 등의 현실적 사용처가 조금씩 다르다고 했는데, 여기서 그것을 확인할 수 있다. “한글 맞춤법”을 “한글 표기법”이라 하는 일은 거의 없고, “로마자 표기법”을 “로마자 맞춤법”이라 하는 일 역시 그렇다.
- 6) 한국이 아닌, 다른 언어권에서라면, 한국어를 그들의 통상 문자로 적는 규정을 제정할 수 있고, 또는 그들의 언어를 한글로 표기하는 규정을 제정할 수도 있다.
- 7) “조선어 철자법”이란 이름은 1933년에 조선어 학회에서 제정하여 발표한 「한글 맞춤법(조선어 철자법) 통일안」에서 따온 셈이 된다.
- 8) 「한글 맞춤법」이란 이름은 1933년에 조선어 학회에서 제정하여 발표한 「한글 맞춤법(조선어 철자법) 통일안」에서 “통일안”을 떼어 버린 결과이다.

이제 다음에서 「한글 맞춤법(1988)」을 중심으로 ‘한국어 한글 표기법’의 몇 가지 골자를 확인해 보기로 한다.

II.1. 한국어 한글 표기법의 바탕

1) 한글의 낱자와 글자

사람들은 “한글”이란 용어를 여러 경우에 사용한다. “ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㅌ, ㅎ, ㅏ, ㅑ, ㅡ, ㅣ” 따위를 가리켜 한글이라 하기도 하고, 거기에다 “ㅗ, ㅜ, ㅛ, ㅠ, ㄹ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㆁ” 들까지 포함하여 한글이라 하기도 한다. 이와는 전혀 다르게, “가, 너, 독, 문, 뜰, 밭, 샘, 앓, 흙” 따위를 한글이라 하는 경우도 있다. 한글로 표기해 놓은 텍스트를 한글이라 하는 경우도 있다. 그래서 의사소통과 정보교환에 장애가 생기기도 하고, 한편으로는 이 문제가 한국어의 말소리와 뒤엉켜 교육 현장에서는 불합리와 비효율이 적잖게 빚어지고 있다. 그러니 이에 대하여 정확히 이해해 두어야 한다.

□ 낱자(letter) : 음소(닿소리와 홀소리)나 음소의 연결체(겹홀소리)를 나타내는 기호를 “낱자, 자모(字母)”¹⁰⁾라 한다. 현대 한글 낱자의 수효와 차례는 다음과 같다.

닿소리 **낱자**(자음자모, consonant letter) : ㄱ ㅋ ㆁ ㄷ ㄸ ㄴ ㄹ ㅁ ㅂ ㅅ ㅇ ㅈ ㅊ ㅋ ㅌ ㅍ ㅎ (14자)

홀소리날자(모음자모, vowel letter) : ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅣ (10자)

그러나 이 24자만으로 한국어의 말소리를 다 표기할 수가 없어서 다음과 같은 기호를 더 사용—“2개 이상의 자모를 어울려서 적음”(「한글 맞춤법」 제4항)—하고 있으니, 결국 40자가 된다.

당소리날자(자음자모) : ㄱ ㄷ ㅂ ㅅ ㅈ (5개)

홀소리낱자(모음자모) : ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ (11개)

그런데 북쪽에서는 □조선말 규범집□의 「맞춤법」에서 “조선어의 자모”를 아예 40자로 규정하고, 그 차례도 다음과 같이 정해 두었다.

9) 그 뒤로 중앙정부 조직이 개편되면서 ‘문화’ 관련 업무를 관장하는 부에서 맡고 있다.

10) 대한민국의 초등학교 교육과정에서는 “낱자”, 「한글 맞춤법(1988)」에서는 “자모”라는 용어를 사용하고 있다. 그리고, 다음의 “닿소리낱자, 자음자모; 홀소리낱자, 모음자모”는 각각 “닿소리자, 자음자; 홀소리자, 모음자”로 줄여 쓸 수 있다.

자음자모 : ㄱ ㄴ ㄷ ㄹ ㅁ ㅂ ㅅ ㅇ ㅈ ㅊ ㅋ ㅌ ㅍ ㅎ, ㆁ ㆅ ㆆ ㆇ ㆈ ㆉ ㆊ ㆋ (19자)

모음자모 : ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅣ, ㅐ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅣ ㅐ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅣ (21자)

이처럼 남과 북에서 사용하는 자모의 수효와 목록은 다르지 않지만, 규정이 다르다. 특히 배열 순서가 크게 다르다.

□ 글자(syllabic sign) : 대한민국의 초등학교 국어 교과에서는 음절을 나타내는 기호를 “글자”라 한다. 글자는 시각 형태의 구조에 따라 다음과 같이 나누어진다.

민받침글자 : 아, 거, 노, 두, 르, 미, 배, 세, 죄, 취, 키, 카, 개, 터, 헤, 표, 휴, 짜, 꽤, 뽀, 켜, 켜,
홀받침글자 : 악, 건, 단, 들, 림, 밍, 뱃, 생, 멧, 낫, 녁, 겹, 림, 뽕, 닭, 겹¹¹⁾,
겹받침글자 : 낫, 앓, 째, 홀, 삶, 뽕, 굶, 읊, 홀, 뽕, 앓,
겹받침글자 : 낫, 앓, 째, 홀, 삶, 뽕, 굶, 읊, 홀, 뽕, 앓,

위와 같은 방식으로 조합할 수 있는 글자의 수효는 매우 많다. 더러 자랑삼아 그 수효를 11,172자라 말하기도 하는데, 그렇게 한정해서 말하는 것은 아무런 의미가 없다. 말소리를 크게 고려하지 않는다면, 그보다 훨씬 많은 글자를 조합해 낼 수 있다.

2) 표기의 기본 원칙

“한글 맞춤법”(과 “조선어 철자법”)은 ‘같은 뜻’을 가지는 부분은 언제나 ‘같은 형태’로 표기하는 것을 원칙으로 하며, 경우에 따라 소리 나는 대로 적거나 관습을 따르는 것을 허용한다. 이는 1933년부터 지금까지, 남쪽과 북쪽이 한결같이 지키고 있는 대원칙이다.

예컨대 ‘價(price)’의 뜻을 나타내는 부분은, 다음에서 보듯이 환경에 따라 [ㄱㅏㅅ, ㄱㅏㅅ, ㄱㅏㅅ, ㄱㅏㅅㅅ, ㄱㅏㅅ, ㄱㅏㅅ] 등, 여러 가지로 발음된다. 그런데 이것을 문자화(표기)하는 방법은 발음대로 제각각 적는 법(표기₁)과 한 가지 형태로 적는 법(표기₂)을 생각할 수 있다. 한겨레는 「한글 맞춤법(조선어 철자법) 통일안」(1933, 조선어학회)에서부터 지금까지 표기₂의 방법을 채택하고 있는데, 이런 방법을 ‘형태주의 표기법’이라 한다.

11) ㄱ, ㅅ 들이 받침으로 쓰일 때에 흔히 ‘쌍받침’이라고 해 왔다. 그런 관습을 따르기로 한다면 홀받침글자 중에서 “닭, 겹”과 같은 것을 ‘쌍받침글자’라 부를 수도 있다. 그러나 그렇게 나누는 것은 복잡하기만 할 뿐이요 얻는 것은 별로 없다.

[발음]		표기 ₁	표기 ₂
① 그것은 [갑ㅅ]] 비싸다.	→	“값”	“값”
② 그것은 [갑또] 비싸다.	→	“갑”	“값”
③ 그것은 [갑만] 비싸다.	→	“갑”	“값”
④ 나에겐 [술갑ㅅ]] 없다.	→	“값”	“값”
⑤ 나에겐 [술갑또] 없다.	→	“갑”	“값”
⑥ 아까운 [술갑만] 나갔다.	→	“갑”	“값”
		발음대로 적음	시각 형태 고정

II.2. 한국어 한글 표기법의 실제

1) 원형태를 밝혀 적기

□ 다음에서 [가름]으로 발음하는 부분의 표기를 생각해 보자.

- (1) ㉠ 자료를 먼저 세 가지로 [가름]하였다.
 ㉡ 이것으로 인사에 [가름]합니다.

맥락으로 볼 때에 ㉠의 [가름]은 ‘분류’를 뜻하고, ㉡의 [가름]은 ‘대신, 바꿈’을 뜻한다. 이로써 ㉠의 [가름]은 ‘분류하다’를 뜻하는 움직임(동사) “가르-다”에서 파생되었고, ㉡의 [가름]은 ‘대신하다’를 뜻하는 움직임 “갈-다”에서 파생되었음을 알 수 있다. “가르-다”와 “갈-다”의 줄기(어간, stem)에 뒷가지(접미사, suffix) “-음”이 붙어 각각 “가르+음”과 “갈+음”이 된 것이다. 여기서 “가르+음”은 줄기의 끝이 홀소리이므로 다시 “가르+ㅁ”이 되었고, 그 결과 ㅁ은 따로 적지 않고 앞 글자의 받침으로 옮겨 “가름”으로 표기한다. 그러나 “갈+음”은 그대로 “갈음”으로 표기한다. 요컨대, 발음과 달리 ㉡의 [가름]을 “갈음”으로 표기하는 것은 그 낱말의 뿌리가 되는 움직임 “갈-”과의 관련성을 시각적으로 드러내기 위함이다.

[해도지], [오이소바기], [회덮밥]으로 발음하면서 각각 “해돋이”, “오이소박이”, “회덮밥”으로 표기하는 것도 “해가 돋음”, “오이에 소를 박은 것”, “회를 덮은 밥”임을 시각적으로 밝히고자 함이다.

□ 다음의 []와 같이 발음하는 것을 표기할 때에 각각 “먹을느지”와 “먹을른지”, “할느지”와 “할른지”를 놓고 망설이는 경우가 많다.¹²⁾

12) 여기에 각각 “할느지”와 “할른지”, “먹을느지”와 “먹을른지”까지 섞어서 더 큰 혼란에

- (2) ㉠ 토끼가 이 풀을 잘 [머글른지] 모르겠다.
 ㉡ 그런 차림새로 청소를 제대로 [할른지]?

위는 결국 “-으르^느지”와 “-으르^른지”의 문제로 귀결되는데, “-으르^느지”로 표기하는 것이 바르다. 표준 발음은 각각 [머글^른지], [할^른지]인데, 표기는 굳이 “먹을^느지, 할^느지”로 하는 근거는 무엇인가? 다음 (2)′를 보기로 하자.

- (2)′ ㉠ 토끼가 이 풀을 잘 먹^었느^지 모르겠다.
 ㉡ 그 차림으로 청소는 제대로 하^었느^지?

(2)′를 (2)와 비교해 보면 밑줄 친 부분만 서로 다른데, (2)′의 밑줄 친 부분은 각각 “먹+었+느^지”, “하+었+느^지”로 분석된다. 이밖에 “먹+겠+느^지, 먹+∅+느^지”, “하+겠+느^지, 하+∅+느^지”라는 말도 흔히 쓰는데, 그것들을 각각 (2)나 (2)′의 밑줄 친 자리에 넣어도 대체로 말이 된다.¹³⁾ 다만 “-었-, -겠-, ∅”의 차이에서 비롯되는 의미 차이가 있을 뿐이다.

이로써 “□+□+느^지”라는 구조와 함께 “-느^지”의 존재를 확인할 수 있다. 따라서 (2)의 [] 부분도 여기에 맞추어 각각 “먹+으르+느^지”, “하+르+느^지”로 분석하고, 이 결과에 따라 “먹을^느지”와 “할^느지”로 표기해야 한다. 이렇게 하는 것은 각 요소의 원형태를 시각적으로 밝히기 위함이다. 발음대로 표기하는 것보다 원형태를 일정하게 표기함으로써 얻는 것이 더 많기 때문이다.

□ 이제 [질꾸즌]의 표기에 대하여 살펴보기로 하자.

- (3) ㉠ 애들이 자꾸 [질꾸즌] 질문을 하는 거야.
 ㉡ 넌 왜 그리 [질꾸즌] 장난만 하니?

위의 [질꾸즌]을 [질꽃+은]으로 나누는 것은 어렵지 않다. 다음으로, 문맥을 통하여 [질꽃-]에 부정적인 의미가 있음을 확인한다. 그러니 [꽃-]은 ‘좋지 않다’를 뜻하는 그림씨(형용사) “긋-”으로 표기한다. [질]은 “긋-”의 주체가 될 만한 것이어야 하므로 이름씨(명사) “짓”이어야 한다. 그리하여 [질꾸즌]은 “짓긋은”으로 표기하는 것이다.

빠지기도 한다. 그런데 이들의 발음은 각각 [할런지], [먹을런지]인바, 이는 표준 발음이 아니므로 어느 쪽으로 표기하든 표준을 벗어난 것이 된다.

13) 문을 이루는 여러 요소 간의 선택 제한 때문에 말이 되지 않는 경우도 있다. 여기서는 “먹겠느^지”가 그러하다.

이렇게 하는 것은 [짚]과 [꽃-]에 각각 그 원형태 “짚”과 “꽃-”의 의미가 살아 있기 때문이다.

그렇다면 다음의 [애꾸즌]은 어떻게 표기해야 할까?

- (4) ㉠ 그는 [애꾸즌] 담배만 폭폭 빨고 있더라.
㉡ 나 때문에 [애꾸즌] 이웃만 잠을 설쳤다.

[애꾸즌]은 일단 [애꽃+은]으로 나눌 수 있다. 이제 [애꽃-]의 의미를 파악해야 하는데, (3)에서와는 달리 [애]와 [꽃-]으로 나누어서는 의미가 잡히지 않는다. [꽃-]을 ‘좋지 않다’로 해석할 수도 없으니 “꽃-”으로 표기할 근거도 이유도 없다. 그러므로 “애꽃은”으로 표기하는 것이다.

2) 줄어진 대로 적기

□ 언어에는 준말이 있는데, 줄어지는 부분은 보통 그 흔적을 남긴다. 이런 이치를 잘 알면 한글 사용에서 부딪히는 문제를 해결하는 데에 적지 않은 도움이 된다.

“엇저녁, 엇저녁”을 놓고 망설이는 일이 있는데, 이 낱말이 “어제저녁”의 준말임을 안다면 해답은 쉽게 얻을 수 있다. “어제”를 구성하는 음소는 /ㄱㅈㅈㅅ/인데, 이 중에서 끝소리 /ㅅ/만 줄어졌으니, 나머지는 “엇”으로 표기하는 것이다.

“가죽신”의 준말은 “갓신”이니, “갓”은 “가죽”의 준 형태이다. “가죽”을 구성하는 음소인 /ㄱㅈㅈㅅㅈ/ 중에서 끝에 있는 /ㅈㅅ/이 줄어지고, 남은 것이 “갓”이다.

“가지가지”의 준말은 “갓가지”인데, “갓가지”는 앞쪽의 “가지”에서 끝소리 /ㄹ/가 줄어진 결과이다. “고루고루”의 준말은 “꼴고루”인데, 이것도 앞쪽의 “고루”에서 끝소리 /ㄹ/가 줄어진 것이다.

그렇다면 다음의 [갈가리]는 어떻게 표기해야 할까?

- (5) ㉠ 옷이 [갈가리] 찢기었군.
㉡ 이불도 [갈가리] 찢어 버렸다.

위의 [갈가리]를 “갈갈이”로 표기해야 하는 것으로 아는 이가 적지 않다. 그러나 “갈가리”로 표기하는 것이 옳다. 이것이 옳다는 것은 “가리가리”의 준말이라는 뜻인데, 위의 [갈가리] 자리에 “가리가리”를 넣어도 기본의미가 변하지 않으니, 사실임이 분명하다. 곧 “갈가리”도 “가리가리”의 앞쪽 “가리”에서 끝소리 /ㄹ/가 줄어진 것이다.

□ 마침씨끝(종결어미, ending) “-대”와 “-데”는 소리도 비슷한데, 놓이는 환경까지 비슷하여 혼란을 주는 일이 많다. 다음 (6)의 “없대”와 “없데”는 둘 다 바른 표기이다. 물론 형태와 발음과 의미는 다르다.

- (6) ㉠ 영호가 집에 없대.
 ㉡ 영호가 집에 없데.

“-대”는 “-다고 해”로 환원할 수 있다. 다시 말하면 ㉠의 “없대”를 “없다고 해”로 바꾸어 보아도 기본의미는 달라지지 않는다. “-대”는 “-다고 해”가 줄어든 형태라는 말이다. “-대”를 구성하고 있는 /ㄷ/는 “-다고”의 첫소리의 흔적이고, /ㅏ/는 “해”의 끝소리의 화석인 것이다. ㉠은 화자가 (1) ‘영호가 집에 없음’을 간접적으로 알았을 때의 표현이거나, (2) ‘영호가 집에 없다’고 한, 제3자의 말을 청자에게 전하는 표현이다.

이에 반하여 “-데”는 “-더+이”로 나누어진다. ㉡의 “없데”를 “없더이”로 바꾸어 보아도 의미는 통한다. 여기서 “-더-”는 지난 일을 회상하듯이 표현할 때에 사용하는 씨끝(어미)이다. ㉡의 밑줄 친 부분을 “데”로 표기하는 것은 거기에 “-더-”의 화석이 포함되어 있다고 보기 때문이다. ㉡은 화자가 ‘영호가 집에 없음’을 직접 보았거나 본 것처럼 하는 표현이다.

그리고, 위의 “-대”와 “-데” 앞에는 “-었-, -겠-, -는-”과 같은 씨끝이 올 수도 있다. 다만 “-는-”은 움직씨(동사)의 줄기(어간) 뒤에만 쓰인다.

- (7) ㉠ 영호는 책을 읽었대.
 ㉡ 영호는 책을 읽었데.
 (8) ㉠ 영호는 책을 읽겠대.
 ㉡ 영호는 책을 읽겠데.
 (9) ㉠ 영호는 책을 읽는대.
 ㉡ 영호는 책을 읽는데…….

(7)~(9)에서 ㉠의 “-었대, -겠대, -는대”는 각각 “-었다고 해”, “-겠다고 해”, “-는다고 해”의 준말이니, 여기 “-대”는 (6)㉠의 그것과 같은 것이다. 그리고 (7)과 (8)의 ㉡, 곧 “-었데”, “-겠데”의 “-데”는 (6)㉡의 그것과 같은 것이다.

그러나 (9)㉡의 “-는데”는 (6)㉡에서 확인한 “-데”와 관련이 없다. “-는데” 전체로서 하나의 씨끝(어미)이다. “-은데”도 함께 기억하는 것이 좋겠는데, “시간이 다 되었는데 사람이 모이지 않는다.”와 “산은 높은데 나무는 적다.”에서 보는 바와 같이, 이

들은 마침씨끝(종결어미)이 아니라 이음씨끝(연결어미)이다. ‘감탄’의 의미를 덧붙태거나 상대의 반응을 기다릴 때에, 이 이음씨끝을 마침씨끝처럼 사용하기도 한다. (9)㉔은 바로 그런 보기이다.

3) 변한 대로 적기

□ 다음의 [안치고]를 어떻게 표기해야 할까? 이 물음은 두 [안치고]의 뜻이 같으나 다른가의 문제로 귀결된다. 뜻이 같다고 보면 표기도 같게 해야 한다.

(10) ㉑ 어머니는 자리에 딸을 [안치고] 보자기를 풀었다.

㉒ 어머니는 술에다 밥을 [안치고] 보자기를 풀었다.

㉑의 [안치고] 자리에는 “앉게 하고”를 넣어도 온전히 의미가 구성된다. 이는 ㉑의 [안치고]는 움직씨 “앉-”과 긴밀한 관계에 있음을 보여 주는 것이며, 따라서 그 [안치고]를 표기할 때에는 그 뿌리가 되는 “앉-”의 형태가 드러나게끔 고려해야 한다. 그래서 “앉히고”로 표기하는 것이다.

이에 비하여 ㉒의 [안치고] 자리에 “앉게 하고”를 넣으면 의미가 제대로 구성되지 않는다. 의미상으로 “앉-”과 잘 맺어지지 않는다. 이럴 경우에는 발음대로 표기할 수밖에 없다. 근원적으로 보면 ㉒의 [안치고]도 “앉히-”에서 유래한 것이 틀림없지만, 지금은 “앉히-”와는 꽤 다른, 새로운 의미를 획득했기 때문에 그것과는 독립된, 별개의 낱말로 인정하는 것이다.

그렇다면 다음의 [무친다]는 어떻게 표기해야 할까?

(11) ㉑ 동생은 옷에다 먹을 잘 [무친다].

㉒ 우리 누나는 나물을 잘 [무친다].

㉑의 [무친다]에서는 ‘묻게 한다’의 뜻이 파악되며, 그런 의미로 해석해도 전체적으로 어색하지 않다. 그러므로 이것은 “묻-”의 형태가 시각적으로 드러나게끔 “묻힌다”로 표기한다. 그러나 ㉒에서는 [무친다]를 ‘묻게 한다’로 해석하면 전체적으로 의미가 통하지 않는다. 이는 문제의 [무친다]는 “묻힌다”와 다른, 별개의 의미를 획득했음을 증명한다. 그러므로 이는 발음대로, 곧 새로운 형태로 표기하는 것이다.

□ 다음으로 [며칠]의 표기에 대해서 생각해 보기로 하자.

- (12) ㉠ 오늘은 몇 월 [며칠]이지?
 ㉡ 그는 [며칠] 동안 결근했니?

위 [며칠]을 “몇 일”로 표기하는 이도 있고, “며칠”로 표기하는 사람도 있다. 그런가 하면 ㉠과 ㉡의 [며칠]을 구별하여 다르게 표기하는 이도 있다. 특정한 날을 의미하는 ㉠의 그것은 “며칠”로, 동안(수량)을 의미하는 ㉡은 “몇 일”로 적는 것이다. 그 반대로 적는 경우도 있다.

그러나 위의 [며칠]은 항상 “며칠”로 적어야 한다. 언중이 실제로 말을 할 때에, ㉠이든 ㉡이든 가리지 않고 항상 [며칠]로 발음하기 때문이다. 만약 현실 발음이 [며덜]이나 [면닐]이라면, [며덜]을 “몇 월”로 표기하는 것과 같이, “몇 일”로 적어야 할 것이다. 각각 [몇 일→면일→며덜]이나 [몇 일→몇닐→면닐→면닐]과 같은 과정을 거치는 것으로 볼 수 있으므로.

요컨대 [며칠]은 “몇 일”에서 유래된 것으로 볼 수 있지만, 오늘날의 현실 발음은 [며덜]이나 [면닐]이 아니라 [며칠]이다. 그러므로 그 발음에 근거하여 “며칠”로 적는다. “몇 일”로 표기해서는 [며칠]이라는 발음을 제대로 반영할 수 없기 때문이다.

□ “젓가락”의 받침은 ㅅ인데, “술가락”의 받침은 왜 ㄷ으로 쓸까?

“젓가락”은 “저(箸)”와 “가락”이 합쳐진 낱말이다. 그런데 둘이 합쳐지면서, 곧 “저+가락”이 되면서 발음이 [저까락]으로 변하였다. “가”가 된소리 [까]로 바뀐 것이다. 이렇게 발음된다는 사실을 밝혀 주기 위하여, 표기할 때에는 ㅅ을 첨가하여 “젓가락”으로 적는다. (이런 이유로 첨가하는 ㅅ을 ‘사이 ㅅ’이라 한다.) 그러니 “젓가락”의 ㅅ은 원래 없었는데 나중에 덧붙인 것이다.

그러나 낱말 “술가락”이 형성된 과정은 “젓가락”과 다르다. “한 술 밥에 배 부르랴.”라는 속담에서 보듯이 “술”은 예부터 써 온 낱말이다. 이것이 “가락”과 합쳐져 “술+가락”이 되었고, 그 결과 받침소리 /ㄹ/가 /ㄷ/로 바뀌었다. 곧 “술”의 /ㄷ/는 나중에 덧붙인 것이 아니라 원래부터 있던 /ㄹ/가 바뀐 것이다.

위와 똑같은 이치로 설명되는 낱말로 “동짓달”과 “섣달”이 있다. 각각 “동지+달→[동지달]→동지ㅅ달→동짓달”, “섣+달→섣달”과 같다. 각각 ‘동지가 들어 있는 달’, ‘섣이 들어 있는 달’에서 유래하였다.

또한 ‘그 해에 거둔 보리’는 “햇보리”라 하는데, ‘그 해에 거둔 쌀’은 “햅쌀”이라 한다. 이에 대해서 고개를 갸웃거리는 이가 많다. “햇보리, 햅쌀”로 통일하든지, “햅보리, 햅쌀”로 통일하는 것이 합리적이라고 생각하는 이도 있다. 그러나 “햅쌀”의 [햅]은 본디부터 “쌀”—옛날 형태는 “쌀”이었음—의 첫소리로 있던 요소이며, “햇보리”의

ㅅ은 (“젓가락”의 ㅅ과 같이) 나중에 덧붙인 것이니, 그 근원이 전혀 다르다. “좁쌀, 맵쌀, 입쌀” 등의 [ㅅ]과 “햇감자, 햇고구마, 햇밤” 따위의 ㅅ도 이와 같다.

4) 풀이씨의 활용형 적기

한국어의 풀이씨(용언), 곧 움직씨(동사)와 그림씨(형용사)는, 임자씨(체언, 명사류)처럼 형태가 고정되어 있지 않고, 말은 구실에 따라 그 형태가 바뀌는데,¹⁴⁾ 이런 현상을 ‘활용’(inflection)이라 한다. 그러므로 한국어에서 풀이씨의 활용형(inflectional form)을 잘 사용하는 것은 매우 중요하다. 특히 표기에서 부딪히는 문제 상황 중에는 활용과 관련된 것들이 많다. 그러니 풀이씨의 활용을 반복하여 말하고 적어 보는 것은 한국어를 제대로 사용하고 정확하게 표기하는 데에 큰 도움이 된다.

□ 이제 구체적인 자료로써 표준 한국어의 활용과 관련된 몇 가지 내용을 확인하고 연습해 보기로 한다.

어간 + 어미의 형태 변화 없음	어미의 첫머리 /ㄴ/가 /ㅁ/로	고름소리 /ㄹ/ 날락
먹+다 → 먹다	작+다 → 작다	쉬+다 → 쉬다
먹+던 → 먹던	작+던 → 작던	쉬+던 → 쉬던
먹+든 → 먹든	작+든 → 작든	쉬+든 → 쉬든
먹+는 → 먹는	작+는 → (불가능)	쉬+는 → 쉬는
먹+니? → 먹니?	작+으니? → 작으니?	쉬+니? → 쉬니?
먹+습니다 → 먹습니다	작+습니다 → 작습니다	쉬+으ㅂ니다 → 쉽니다
먹+으니 → 먹으니	작+으니 → 작으니	쉬+으니 → 쉬니
먹+으려고 → 먹으려고	작+으려고 → (불가능)	쉬+으면 → 쉬면
먹+으니 → 먹은	작+으니 → 작은	쉬+으니 → 쉬
먹+으르지 → 먹을지	작+으르지 → 작을지	쉬+으르지 → 쉽지
먹+으리수록 → 먹을수록.	작+으리수록 → 작을수록	쉬+으리수록 → 쉽수록
먹+으리게. → 먹을게.	작+으리게. → (불가능)	쉬+으리게. → 쉽게.
먹+어도 → 먹어도	작+어도 → 작 아 도	쉬+어도 → 쉬어도
먹+어야 → 먹어야	작+어야 → 작 아 야	쉬+어야 → 쉬어야
먹+었다 → 먹었다	작+였+다 → 작 았 다	쉬+었다 → 쉬었다

(19) 물음에 {알맞는, 알맞은} 답은 어느 것인가?

(20) 언니도 싫지 {않는, 않은} 낫빛으로 그의 손을 {잡었다, 잡았다}.

(21) 요즈음 회사 사정은 {어떻습니까, 어떻게습니까}?

14) 줄기(어간)가 바뀌기도 하고, 씨끝(어미)이 바뀌기도 하고, 둘 다 바뀌기도 한다.

- (22) 100m 전방부터는 갓길 {없습, 없음}.
- (23) 할 말이 있으면 {서슴치, 서슴지} 말고 {하시지요, 하시지요}.
- (24) 우선 거기에 {앉으세요, 앉으시오}.
- (25) ‘사랑을 {쓸려면, 쓰려면} 연필로 쓰라’는 유행가가 있지요?
- (26) 이것은 동생이 생전에 {쓰든, 쓰던} 책상이다.
- (27) 전날 저녁에 고기를 얼마나 {먹었든지, 먹었던지} 아침밥은 입에 대지도 않았다.
- (28) 나의 목숨을 {내놓을찌언정, 내놓을지언정} 발문서는 못 주겠다.
- (29) 무슨 수를 {쓰든, 쓰던} 그 일을 해결해 {드릴게요, 드릴게요}.
- (30) 영호야, 책을 많이 {읽어라, 읽으라}.
- (31) 아저씨는 영호에게 책을 많이 {읽어라, 읽으라}고 충고했다.
- (32) 형은 늘 그림을 {그리므로, 그림으로써, 그림으로} 손이 지저분하다.
- (33) 형은 때때로 술을 {마시므로, 마심으로써, 마시므로써} 분을 삭였다.
- (34) 위와 같은 성적을 {거두었으므로, 거두었음으로} 이 상을 드립니다.

어간의 끝이 /ㄴ-/인 경우				어간의 끝이 /ㄹ-/인 경우				
그 끝소리 /ㄴ-/가 탈락후				그 끝소리 /ㄹ-/가 탈락후				
ㄲ+든지	→	ㄲ든지	잠ㄲ+든지	→	잠ㄲ든지	울+든지	→	울든지
ㄲ+는	→	ㄲ는	잠ㄲ+는	→	잠ㄲ는	울+는	→	우는
ㄲ+니?	→	ㄲ니?	잠ㄲ+니?	→	잠ㄲ니?	울+니?	→	우니?
ㄲ+으니까	→	ㄲ니까	잠ㄲ+으니까	→	잠ㄲ니까	울+으니까	→	웁니까
ㄲ+으면	→	ㄲ면	잠ㄲ+으면	→	잠ㄲ면	울+으면	→	웁면
ㄲ+으려고	→	ㄲ려고	잠ㄲ+으려고	→	잠ㄲ려고	울+으려고	→	웁려고
ㄲ+으니	→	ㄲ니	잠ㄲ+으니	→	잠ㄲ니	울+으니	→	웁니
ㄲ+으수록	→	ㄲ수록	잠ㄲ+으수록	→	잠ㄲ수록	울+으수록	→	웁수록
ㄲ+으게	→	ㄲ게	잠ㄲ+으게	→	잠ㄲ게	울+으게	→	웁게
ㄲ+어도	→	ㄲ도	잠ㄲ+어도	→	잠ㄲ도	울+어도	→	웁어도
ㄲ+어야	→	ㄲ야	잠ㄲ+어야	→	잠ㄲ야	울+어야	→	웁어야
ㄲ+었다	→	ㄲ다	잠ㄲ+었다	→	잠ㄲ다	울+었다	→	웁었다

- (35) 사용하신 후에는 수도꼭지를 반드시 {잠구어, 잠궂, 잠그어, 잠겨, 잠가} 주세요.
- (36) 장군은 다시 칼을 {꼬느어, 꼬나} 잡았다.
- (37) 올해는 김장을 몇 포기 {담구었니, 담궂니, 담그었니, 담궂니, 담궂니}?
- (38) 그 비행기를 흔히들 “하늘을 {날으는, 나는} 백악관”이라 한다.
- (39) 우리 할아버지께서 {알으시면, 아시면} 큰일 납니다.
- (40) 그는 이웃에게 사랑 {베품, 베품}을 일상사로 여겼다.

어간의 끝이 /ㅅ/인 경우			
형태 변화 없음		ㄱ 끝소리 /ㅅ/가 탈락함	
웃+든지	→ 웃든지	짓+든지	→ 짓든지
웃+는	→ 웃는	짓+는	→ 짓는
웃+니?	→ 웃니?	짓+니?	→ 짓니?
웃+습니다	→ 웃습니다	짓+습니다	→ 짓습니다
웃+으니	→ 웃으니	짓+으니	→ 지으니
웃+으면	→ 웃으면	짓+으면	→ 지으면
웃+으니	→ 웃은	짓+으니	→ 지은
웃+으르지	→ 웃을지	짓+으르지	→ 지을지
웃+으시+면	→ 웃으시면	짓+으시+면	→ 지으시면
웃+으르게.	→ 웃을게.	짓+으르게.	→ 지을게.
웃+어도	→ 웃어도	짓+어도	→ 지어도
웃+어야	→ 웃어야	짓+어야	→ 지어야
웃+었다	→ 웃었다	짓+었다	→ 지었다

어간의 끝이 /ㅎ/인 경우			
형태 변화 없음		ㄱ 끝소리 /ㅎ/가 탈락함(+a)	
좋+고	→ 좋고	파랑+고	→ 파랑고
좋+든지	→ 좋든지	파랑+든지	→ 파랑든지
좋+는	→ (불가능)	파랑+는	→ (불가능)
좋+습니다	→ 좋습니다	파랑+습니다	→ 파랑습니다
좋+으나?	→ 좋으나?	파랑+으나?	→ 파라냐?
좋+으니까	→ 좋으니까	파랑+으니까	→ 파라니까
좋+으면	→ 좋으면	파랑+으면	→ 파라면
좋+으니	→ 좋은	파랑+으니	→ 파란
좋+으르지	→ 좋을지	파랑+으르지	→ 파랄지
좋+으리수록	→ 좋을수록	파랑+으리수록	→ 파랄수록
좋+으르게.	→ (불가능)	파랑+으르게.	→ (불가능)
좋+어도	→ 좋아도	파랑+어도	→ 파래도
좋+어야	→ 좋아야	파랑+어야	→ 파래야
좋+었다	→ 좋았다	파랑+었다	→ 파랬다

- (41) 어느새 나뭇잎이 {노랑아지고, 노라지고, 노래지고} 있었다.
- (42) 하늘이 {파랑니까, 파라니까} 마음이 상쾌해요.
- (43) 영이의 얼굴이 점점 {뽀얏아지고, 뽀야지고, 뽀애지고} 있습니다.

어간의 끝 음절이 /ㄱ/인 경우					
끝소리 /ㄱ/ 탈락		어미 첫소리 /ㄱ/ 앞에 /ㄴ/ 첨가		끝소리 /ㄱ/ 탈락, 어미 첫소리 /ㄱ/ 앞에 /ㄴ/ 첨가	
치르+지	→ 치르지	이르+지(도달)	→ 이르지	서두르+지	→ 서두르지
치르+던	→ 치르던	이르+던	→ 이르던	서두르+던	→ 서두르던
치르+니?	→ 치르니?	이르+니?	→ 이르니?	서두르+니?	→ 서두르니?
치르+으니	→ 치르니	이르+으니	→ 이르니	서두르+으니	→ 서두르니
치르+으면	→ 치르면	이르+으면	→ 이르면	서두르+으면	→ 서두르면
치르+으ㄴ	→ 치른	이르+으ㄴ	→ 이른	서두르+으ㄴ	→ 서두른
치르+으르지	→ 치를지	이르+으르지	→ 이를지	서두르+으르지	→ 서두를지
치르+어라	→ 치러라	이르+어라	→ 이르러라	서두르+어라	→ 서둘러라
치르+어도	→ 치러도	이르+어도	→ 이르러도	서두르+어도	→ 서둘러도
치르+어야	→ 치러야	이르+어야	→ 이르러야	서두르+어야	→ 서둘러야
치르+어서	→ 치러서	이르+어서	→ 이르러서	서두르+어서	→ 서둘러서
치르+었다	→ 치렀다	이르+었다	→ 이르렀다	서두르+었다	→ 서둘렀다

- (44) 벌써 신록이 {푸르어, 푸러, 푸르러} 가고 있군요.
 (45) 달이 뜨기 전에 우리는 목적지에 {다달았다, 다다랐다}.
 (46) 너무 {서둘지, 서두르지} 말게.
 (47) 그 {서투른, 서툰은, 서툰} 솜씨로 나를 이기겠다고?
 (48) 아저씨는 그 날 이후 우리 집에 {머물었다, 머무르었다, 머물렀다}.
 (49) 이번 체육대회는 매우 성공적으로 {치루었다, 치뤘다, 치르었다, 치렀다}.

어간의 끝이 /ㄴ/인 경우			
형태 변화 없음		그 끝소리 /ㄴ/과 /ㄴ/로 교체	
묻+다(파묻다)	→ 묻다	묻+다(질문하다)	→ 묻다
묻+던	→ 묻던	묻+던	→ 묻던
묻+는	→ 묻는	묻+는	→ 묻는
묻+니?	→ 묻니?	묻+니?	→ 묻니?
묻+으니	→ 묻으니	묻+으니	→ 묻으니
묻+으면	→ 묻으면	묻+으면	→ 묻으면
묻+으ㄴ	→ 묻은	묻+으ㄴ	→ 묻은
묻+으르지	→ 물을지	묻+으르지	→ 물을지
묻+으르수록	→ 물을수록	묻+으시+면	→ 물으시면
묻+으르게.	→ 물을게.	묻+으르게.	→ 물을게.
묻+어서	→ 물어서	묻+어서	→ 물어서
묻+어야	→ 물어야	묻+어야	→ 물어야
묻+었다	→ 물었다	묻+었다	→ 물었다

어간의 끝이 /ㄷ/인 경우			
형태 변화 없음		그 끝소리 /ㄷ/가 받모음 /w/로 교체	
잡+지	→ 잡지	덥+지	→ 덥지
잡+던	→ 잡던	덥+던	→ 덥던
잡+는	→ 잡는	덥+는	→ (불가능)
잡+니?	→ 잡니?	덥+으니?	→ 더우니?
잡+으니까	→ 잡으니까	덥+으니까	→ 더우니까
잡+으면	→ 잡으면	덥+으면	→ 더우면
잡+으니	→ 잡은	덥+으니	→ 더운
잡+으르지	→ 잡을지	덥+으르지	→ 더울지
잡+으르수록	→ 잡을수록	덥+으르수록	→ 더울수록
잡+어서	→ 잡아서	덥+어도	→ 더워도
잡+어야	→ 잡아야	덥+어야	→ 더워야
잡+었다	→ 잡았다	덥+었다	→ 더웠다

- (50) 그 다리미로 다리니까 옷이 잘 {눌지, 낫지, 눌지} 않는군요.
 (51) 지금 이 시각에도 강물이 {분니, 불니, 불으니}?
 (52) 그 짐은 아예 {싣지, 실지}를 말게.
 (53) 떨어진 비닐봉지를 {긏으며, 주우며, 주으며} 앞으로 나아갔다.
 (54) 부모를 잃은 그 아이가 너무도 {가여워, 가엾어} 차마 밥을 먹을 수가 없었다.
 (55) 아주머니는 한참을 {서럽게, 슬게} 울고는 다시 길을 떠났다.

□ 그런데 풀이씨의 여러 씨끝 중에서 /ㄷ/로 시작되는 씨끝(어미)은 홀소리(모음)로 끝난 줄기(어간)를 만나면 아예 없어지기도 하고, 또는 그 줄기와 어울려 한 덩어리가 되어 버리기도 한다. 그런데 그런 탈락과 축약이 필연적인 경우도 있고 임의적인 경우도 있으니, 몇몇 보기를 표로 보이면 다음과 같다. 표에서 /의 뒤쪽에 보인 형태는 임의적으로 탈락되거나 축약되는 형태인데, 표준으로 인정하고 있지만 애써 그것을 사용할 필요는 없다.

어간의 끝이 /ㄴ/인 경우		어간의 끝이 /ㅂ/인 경우	
건너+든	→ 건너든	가+든	→ 가든
건너+는	→ 건너는	가+는	→ 가는
건너+니?	→ 건너니?	가+니?	→ 가니?
건너+으면	→ 건너면	가+으면	→ 가면
건너+으니	→ 건너	가+으니	→ 간
건너+으ㅁ	→ 건너ㅁ	가+으ㅁ	→ 갈

건너+으르수록 → 건널수록	가+으르수록 → 갈수록
건너+어 → 건너	가+어 → *가아 → 가
건너+어야 → 건너야	가+어야 → *가아야 → 가야
건너+어도 → 건너도	가+어도 → *가아도 → 가도
건너+어서 → 건너서	가+어서 → *가아서 → 가서
건너+었다 → 건넜다	가+었다 → *가았다 → 갔다
건너+어라 → 건너라	가+어라 → 가거라

어간의 끝이 /세/인 경우	어간의 끝이 /깨/인 경우
세+다 → 세다	깨+다 → 깨다
세+는 → 세는	깨+는 → 깨는
세+니? → 세니?	깨+니? → 깨니?
세+으면 → 세면	깨+으면 → 깨면
세+으ㄴ → 섰	깨+으ㄴ → 깬
세+으ㅁ → 셈	깨+으ㅁ → 깬
세+으르지 → 셀지	깨+으르지 → 깰지
세+으르게. → 셀게.	깨+으르게. → 깰게.
세+어야 → 세어야 / 세야	깨+어야 → 깨어야 / 깨야
세+어도 → 세어도 / 세도	깨+어도 → 깨어도 / 깨도
세+어서 → 세어서 / 세서	깨+어서 → 깨어서 / 깨서
세+어라 → 세어라 / 세라	깨+어라 → 깨어라 / 깨라
세+었다 → 세었다 / 썼다	깨+었다 → 깨었다 / 썼다

- (56) 일행은 재빨리 철길을 {건느었다, 건넜다}.
- (57) 어머니는 손을 많이 {테어서, 테서} 부엌일을 못 하세요.
- (58) 오후에는 날이 말끔히 {개이었다, 개었다, 깎다}.

어간의 끝이 /ㄱ/인 경우	어간의 끝이 /ㄴ/인 경우
세우+던 → 세우던	오+던 → 오던
세우+는 → 세우는	오+는 → 오는
세우+으ㄴ → 세운	오+으ㄴ → 온
세우+으ㅁ → 세움	오+으ㅁ → 옴
세우+으르지 → 세울지	오+으르지 → 올지
세우+으르게. → 세울게.	오+으르게. → 올게.
세우+어도 → 세워도	오+어도 → *오 아도 → 와 도
세우+어야 → 세워야	오+어야 → *오 아야 → 와 야
세우+어서 → 세워서	오+어도 → *오 아도 → 와 도
세우+어라 → 세워라	오+어야 → *오 아야 → 와 야
세우+었다 → 세웠다	오+었다 → *오 았다 → 왔다
	보+던 → 보던
	보+는 → 보는
	보+으ㄴ → 본
	보+으ㅁ → 봄
	보+으르지 → 볼지
	보+으르게. → 볼게.
	보+어도 → 보 아도 / 봐 도
	보+어야 → 보 아야 / 봐 야
	보+어서 → 보 아서 / 봐 서
	보+어라 → 보 아라 / 봐 라
	보+었다 → 보 았다 / 봤 다

어간의 끝이 /ㄱ/인 경우		어간의 끝이 /ㅅ/인 경우			
뛰+던	→ 뛰던	외+던	→ 외던	되+던	→ 되던
뛰+는	→ 뛰는	외+는	→ 외는	되+는	→ 되는
뛰+니?	→ 뛰니?	외+니?	→ 외니?	되+니?	→ 되니?
뛰+으면	→ 뛰면	외+으면	→ 외면	되+으면	→ 되면
뛰+으ㄴ	→ 뛴	외+으ㄴ	→ 윈	되+으ㄴ	→ 뒸
뛰+으ㅁ	→ 뛼	외+으ㅁ	→ 뒸	되+으ㅁ	→ 뒸
뛰+으르지	→ 뛸지	외+으르지	→ 뒸지	되+으르지	→ 뒸지
뛰+어도	→ 뛰어도	외+어도	→ 외어도	되+어도	→ 되어도 / 되 도
뛰+어야	→ 뛰어야	외+어야	→ 외어야	되+어야	→ 되어야 / 되 야
뛰+어서	→ 뛰어서	외+어서	→ 외어서	되+어서	→ 되어서 / 되 서
뛰+어라	→ 뛰어라	외+어라	→ 외어라	되+어라	→ 되어라 / 되 라
뛰+었다	→ 뛰었다	외+었다	→ 외었다	되+었다	→ 되었다 / 되 었다

어간의 끝이 /ㄴ/인 경우			
먹이+고	→ 먹이고	치+던	→ 치던
먹이+든	→ 먹이든	치+는	→ 치는
먹이+니?	→ 먹이니?	치+니?	→ 치니?
먹이+으면	→ 먹이면	치+으면	→ 치면
먹이+으ㄴ	→ 먹힌	치+으ㄴ	→ 친
먹이+으ㅁ	→ 먹힘	치+으ㅁ	→ 침
먹이+으르	→ 먹힐	치+으르	→ 칠
먹이+어도	→ 먹이어도 / 먹여도	치+어도	→ *치어도 → 쳐 도
먹이+어야	→ 먹이어야 / 먹여야	치+어야	→ *치어야 → 쳐 야
먹이+어서	→ 먹이어서 / 먹여서	치+어서	→ *치어서 → 쳐 서
먹이+어라	→ 먹이어라 / 먹여라	치+어라	→ *치어라 → 쳐 라
먹이+었다	→ 먹이었다 / 먹였다	치+었다	→ *치었다 → 쳐 었다

- (59) 우리는 석물을 일으켜 {세우어서, 세워서} 다시 {살펴보았다, 살펴봤다}.
- (60) 갓난아기 때에 병원에서 두 아이의 부모가 서로 {바뀌었다, 바꿨다}고 하는군요.
- (61) ‘애국가’ 가사를 제4절까지 {외어, 외워} 보세요.
- (62) 이번 일이 성사가 {되서, 되어서, 돼서} 다행입니다.
- (63) 그냥 먹어도 {되요, 돼요}?
- (64) 그냥 먹으면 안 {되지요, 돼죠, 되죠}.
- (65) 올해 명절은 고향에 {가아서, 가서} {섰어요, 쇠었어요, 췌어요}?

□ “-이-”도 풀이씨와 같이 활용을 한다. 그런데 그것은 홀소리로 끝난 이름씨(명사) 뒤에서는 임의적으로 탈락하기도 하고, 앞선 홀소리와 어울려 한 덩어리가 되어 버리기도 한다. 그 보기를 들면 다음 표와 같다.

홀소리로 끝나는 명사(대) 뒤에 붙인 /이/의 활용			
N+이+다	→ N+이다 / N+다	나무+이+다	→ 나무이다 / 나무다
N+이+고	→ N+이고 / N+고	나무+이+고	→ 나무이고 / 나무고
N+이+든	→ N+이든 / N+든	나무+이+든	→ 나무이든 / 나무든
N+이+니?	→ N+이니? / N+니?	나무+이+니?	→ 나무이니? / 나무니?
N+이+으면	→ N+이면 / N+면	나무+이+으면	→ 나무이면 / 나무면
N+이+으니까	→ N+입니다 / N+니까	나무+이+으니까	→ 나무입니다 / 나무니까
N+이+으니까	→ N+인	나무+이+으니까	→ 나무인
N+이+으니까	→ N+임	나무+이+으니까	→ 나무임
N+이+으니까	→ N+일	나무+이+으니까	→ 나무일
N+이+으니까	→ N+일지	나무+이+으니까	→ 나무일지
N+이+어야	→ N+이 여 야 / N+ 여 야	나무+이+ 여 야	→ 나무 이 여 야 / 나무 여 야
N+이+어도	→ N+이 여 도 / N+ 여 도	나무+이+ 여 도	→ 나무 이 여 도 / 나무 여 도
N+이+어서	→ N+이 여 서 / N+ 여 서	나무+이+ 여 서	→ 나무 이 여 서 / 나무 여 서
N+이+었다	→ N+이 였 다 / N+ 였 다	나무+이+ 였 다	→ 나무 이 였 다 / 나무 였 다
N+이+예요	→ N+이 예 요 / N+ 예 요	나무+이+ 예 요	→ 나무 이 예 요 / 나무 예 요

(66) 이것은 질소(이고, 고), 저것은 수소(이다, 다).

(67) 저 책은 얼마(예요, 이에요, 이에요, 예요)?

(68) 큰 상자 안에 든 것은 {뭐예요, 뭐예요}?

(69) 발일은 언제 할 {거예요, 거예요}?

(70) “영이는 어디 갔니?” 하고 물으니 “{학교예요, 학교이에요, 학교예요}.”라고 대답한다.

Ⅲ. 한국어 외래어의 한글 표기법

Ⅲ.1. ‘한국어 외래어의 한글 표기법’의 발자취

① 1933년, 「한글 맞춤법 통일안」, 조선어 학회(→한글 학회).

제6장 외래어 표기

제60항 외래어를 표기할 적에는 다음의 조건을 원칙으로 한다.

(1) 새 문자나 부호를 쓰지 아니한다.

(2) 표음주의를 취한다.

- ② 1940년, 「외래어 표기법 통일안」, 조선어 학회.
- ③ 1948년, 「들온말 적는 법(외래어 표기법)」, 문교부.
- ④ 1958년, 「로마자의 한글화 표기법」, 문교부.
- ⑤ 1986년 1월 7일, 「외래어 표기법」, 문교부.
- ⑥ 위의 「외래어 표기법」은 그 뒤로도 내용이 계속 추가되고 있는데, 그 사항은 다음과 같음.

문화부 고시 제1992-31호(1992. 11. 27.)

문화 체육부 고시 제1995-8호(1995. 3. 16.)

문화관광부 고시 제2004-11호(2004. 12. 20.)

문화관광부 고시 제2005-32호(2005. 12. 28.)

1986년에는 ‘표기 일람표’ 5개에 ‘표기 세칙’도 제7절까지였는데, 그 뒤에 네 번에 걸쳐 내용을 추가하였다. 1992년에 동유럽의 다섯 언어, 1995년에는 북유럽의 세 언어에 관한 ‘표기 일람표’와 ‘표기 세칙’을 각각 더 고시하였고, 2004년에는 동남아시아의 세 언어에 관한 것을 다시 추가하고, 2005년에 포르투갈어, 네덜란드어, 러시아어에 관한 것을 또 추가하였다. 계속 추가하고 보완해 나가야 할 일이다.

III.2. 「외래어 표기법(1986~2005)」의 목차

제 1 장 표기의 기본 원칙

제 2 장 표기 일람표

- 표 1 국제 음성기호와 한글 대조표
- 표 2 에스파냐어 자모와 한글 대조표
- 표 3 이탈리아어 자모와 한글 대조표
- 표 4 일본어의 가나와 한글 대조표
- 표 5 중국어의 주음 부호와 한글 대조표
- 표 6 폴란드어 자모와 한글 대조표
- 표 7 체코어 자모와 한글 대조표
- 표 8 세르보크로아트어 자모와 한글 대조표
- 표 9 루마니아어 자모와 한글 대조표
- 표 10 헝가리어 자모와 한글 대조표
- 표 11 스웨덴어 자모와 한글 대조표

- 표 12 노르웨이어 자모와 한글 대조표
- 표 13 덴마크어 자모와 한글 대조표
- 표 14 말레이인도네시아어 자모와 한글 대조표
- 표 15 타이어 자모와 한글 대조표
- 표 16 베트남어 자모와 한글 대조표
- 표 17 포르투갈어 자모와 한글 대조표
- 표 18 네덜란드어 자모와 한글 대조표
- 표 19 러시아어 자모와 한글 대조표

제3장 표기 세칙

- 제1절 영어의 표기
- 제2절 독일어의 표기
- 제3절 프랑스어의 표기
- 제4절 에스파냐어의 표기
- 제5절 이탈리아어의 표기
- 제6절 일본어의 표기
- 제7절 중국어의 표기
- 제8절 폴란드어의 표기
- 제9절 체코어의 표기
- 제10절 세르보크로아트어의 표기
- 제11절 루마니아어의 표기
- 제12절 헝가리어의 표기
- 제13절 스웨덴어의 표기
- 제14절 노르웨이어의 표기
- 제15절 덴마크어의 표기
- 제16절 말레이인도네시아어의 표기
- 제17절 타이어의 표기
- 제18절 베트남어의 표기
- 제19절 포르투갈어의 표기
- 제20절 네덜란드어의 표기
- 제21절 러시아어의 표기

제4장 인명, 지명 표기의 원칙

- 제1절 표기 원칙
- 제2절 동양의 인명, 지명 표기
- 제3절 바다, 섬, 강, 산 등의 표기 세칙

Ⅲ.3. 「외래어 표기법(1986~2005)」의 주요 내용

「외래어 표기법(1986)」에서 규정한 “표기의 기본 원칙”(제1항)은 다음과 같다.

- 제1항 외래어는 국어의 현용 24 자모만으로 적는다.

제2항 외래어의 1 음운은 원칙적으로 1 기호로 적는다.

제3항 받침에는 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ’만을 쓴다.

제4항 파열음 표기에는 된소리를 쓰지 않는 것을 원칙으로 한다.

제5항 이미 굳어진 외래어는 관용을 존중하되, 그 범위와 용례는 따로 정한다.

위의 5개 항 중에서 제2항은 대상 언어의 말소리(발음)를 표기한다는 것이니, 바꾸어 말하면 전사법(표음법)을 기본 원칙으로 채택한다는 의미이다. 이러한 원칙은 1933년의 「한글 맞춤법 통일안」에서부터 채택한 것이다.

- 전자법(轉字法, transliteration) : 표기 형태를 기준으로 함.
- 전사법(轉寫法, transcription) : 음운(발음)을 기준으로 함.
- ㉠ 영어의 경우 : 표기 …………… talent, mammoth ⇒ “탈렌트, 맘모스”
음운(발음) …… [tælənt], [mæməθ] ⇒ “텔런트, 매머드”
- ㉡ 한어의 경우 : 한자 표기 …………… 北京 ⇒ “북경”
병음자모(발음) … Beijing ⇒ “베이징”
- ㉢ 일본어의 경우 : 한자 표기 …………… 東京 ⇒ “동경”
가나 표기(발음) …… とうきょう[tóukiou] ⇒ “도쿄”
※ 일본의 로마자 표기… “Tokyo”

「외래어 표기법(1986~2005)」의 “표기 일람표”(제2장) 19개는 뒤에 따로 붙인다.

Ⅳ. 한국어 로마자 표기법

Ⅳ.1. ‘한국어 로마자 표기법’의 발자취

- ① 1935년, 「조선어음의 만국음성부호 표기」, 정인섭(연희전문학교 교수).
- ② 1939년, MR 표기법 -머쿤(George S. McCune; 선교사, 숭실전문학교 교장)
-라이샤워(Edwin O. Reischauer; 하버드대학 대학원 학생)

- ③ 1940년, 「조선어음 로마자 표기법」 조선어학회.
- ④ 1948년, 「한글을 로마자로 적는 법」, 문교부.
- ⑤ 1954년, 예일 체계 -마틴(Samuel E. Martin; 예일대학교 한국어 교수)
- ⑥ 1959년, 「한글의 로마자 표기법」, 문교부.
- ⑦ 1984년 1월 13일, 「국어의 로마자 표기법」, 문교부.
- ⑧ 2000년 7월 7일, 「국어의 로마자 표기법」, 문화관광부. 모두 12개 항.

IV.2. 「국어의 로마자 표기법(2000)」의 주요 내용

1) 표기의 기본 원칙

제1항 국어의 로마자 표기는 국어의 표준 발음법에 따라 적는 것을 원칙으로 한다.
제2항 로마자 이외의 부호는 되도록 사용하지 않는다.

-전자법(轉字法; transliteration) : 표기 형태를 기준으로 함.

-전사법(轉寫法; transcription) : 음운(발음)을 기준으로 함.

- (1) 표기 손등 종로 끊겨
 발음 [손뽕] [종노] [끈겨]
- (2) 표기 속리산 없는
 발음 [①속니산→②송니산] [①업는→②업는]
- (3) 표기 외국 최고 동대문
 발음 [웨국] [첸고] [t][d]

‘기본 원칙’에서 밝힌 내용은 전자법과 전사법 중에서 기본적으로 전사법을 채택한다는 것이다. 곧 한국어의 ‘발음’을 표기 대상으로 한다는 것이다.

2) 음소-로마자의 대응

○ 자음(닿소리) 19개

ㅂ → b, p	ㄷ → d, t	ㄴ → s	ㄹ → j	ㄱ → g, k
ㅃ → pp	ㄸ → tt	ㅆ → ss	ㅊ → jj	ㅋ → kk
ㅈ → p	ㅊ → t	ㅎ → h	ㅌ → ch	ㅋ → k
ㅁ → m	ㄴ → n	ㄹ → r, l	ㅇ → ng	

○ 모음(홀소리)과 이중모음(두겹홀소리)

ㅏ → a	ㅑ → ya	ㅓ → wa
ㅓ → eo	ㅕ → yeo	ㅗ → wo
ㅛ → o	ㅜ → yo	
ㅜ → u	ㅠ → yu	
ㅔ → e	ㅖ → ye	ㅞ → we
ㅙ → ae	ㅛ → yae	ㅜ → wae
ㅣ → i	ㅟ → wi	
ㅡ → eu	ㅢ → ui	
ㅚ → oe		

3) 그밖의 중요 사항

(1) 혼동의 염려가 있을 때에는 붙임표(-)를 쓸 수 있다.

중앙→ jung-ang (jungang=준강) 반구대→ Ban-gudae (Bangudae=방우대)

세운→ Se-un (Seun=순) 해운대→ Hae-undae (Haeundae=하은대)

(2) 행정구역 단위 앞에는 붙임표를 넣고, 그 경계에서 일어나는 음운 변화는 표기에 반영하지 않는다.

강원도→ Gangwon-do 삼죽면[삼중면]→ Samjuk-myeon

종로2가→ Jongno 2-ga 석사동→ Seoksa-dong

(3) 자연 지물, 문화재, 인공 축조물 이름은 붙임표 없이 붙여 쓴다.

속리산→ Songnisan 월정사→ Woljeongsa

다보탑→ Dabotap 소양교→ Soyang-gyo

(4) 학술 연구 논문 등 특수 분야에서 한글 복원을 전제로 할 경우에는 한글 표기를 대상으로 적는다. 다만, “ㄱ ㄷ ㅂ ㄴ”은 각각 “g d b l”로만 적으며, 음가 없는 “ㅇ”은 붙임표로 표기하되 어두에서는 생략한다.

4) 한국인 성명의 표기

오늘날 한국인의 한국어 성명을 로마자로 표기하는 것을 보면 참으로 가지각색이다. “민하용”이란 성명으로 예를 들어 보면 다음과 같다.

① Min Ha Yong ② Min, Ha Yong ③ Ha Yong Min ④ Ha Yong, Min

⑤ Min Ha-Yong ⑥ Min, Ha-Yong ⑦ Min Hayong ……

실상이 이렇다 보니, 많은 외국인들이 한국인의 성명 표기를 보고 성과 이름을 구

별하지 못한다. ①과 같이 표기해 놓은 것을 보고는 “Mr. Yong(용)”이라 하기도 하고, 그것이 얽려되어 ③과 같이 표기해 놓으면 엉뚱하게 “Mr. Ha(하)”라고 한다. 국제 운동경기의 중계 방송을 보면 이런 현상을 어렵잖게 확인할 수 있다. 외국 방송사가 제작한 프로그램에서는 혼란상이 더 심하다.

현행 「국어의 로마자 표기법(2000)」에서는, 성명의 표기와 관련하여 다음과 같이 규정해 두고 있다.

- (1) ‘성-이름’의 순서로 쓰고, 성과 이름은 띄어 쓴다.

민하용 → Min Hayong

이 규정의 기본 취지는 외국의 눈치 살피지 말고 한국인은 한국식으로, 곧 성을 앞에, 이름을 뒤에 쓰자는 것이다. 그리고 이름은 이름대로 한 덩어리로 쓰고.

- (2) 성과 이름, 그리고 이름에서 일어나는 음운 변화는 표기에 반영하지 않는다.

◦ 양민호 → Yang Minho / Yang Min-ho

[양미노] ×Yang Mino / Yang Mi-no

◦ 하숙민 → Ha Sukmin / Ha Suk-min

[하송민] ×Ha Sungmin / Ha Sung-min

◦ 홍빛나 → Hong Bitna / Hong Bit-na

[홍빈나] ×Hong Binna / Hong Bin-na

“민호, 석민, 빛나”는 각각 [미노, 성민, 빈나]로 발음되지만, 이 발음을 기준 삼지 않고 기본 형태(한글 표기 형태)를 기준으로 한다. 다만, “Bitna/Bit-na”에서 보듯이, 받침 “ㄷ”은 “t”로 표기한다.

(3) 성의 표기는 따로 정한다. 현행 규정대로 성을 표기하면 “오→O, 우→U, 이→I, 강→Gang, 박→Bak, 김→Gim” 등과 같이 되는데, 이들은 이미 두루 통용되고 있는 표기와는 거리가 멀기 때문이다. 그래서 성의 표기는 사용 실태를 조사하여 그 결과를 바탕으로 따로 정하기로 한 것이었는데, 국립국어원에서는 그 방안을 정하기 위하여 노력하고 있다. 2001년에 제1차 시안을 마련하여 논의한 일이 있고, 2009년에 다시 제2차 시안을 마련하여 6월 25일에 공개 토론회를 열었다. ~~◆◆◆~~

참고 권장 도서

□국어 어문 규정집□, 대한교과서주식회사, 2008.

□이야기 한글맞춤법□(다듬판), 리의도, 석필출판사, 2004.

□올바른 우리말 사용법□, 리의도, 예담출판사, 2005.

< 자료 1 >

「외래어 표기법」

문교부 고시 제85-11호(1986.1.7.)
문화부 고시 제1992-31호(1992. 11. 27.)
문화체육부 고시 제1995-8호(1995. 3. 16.)
문화관광부 고시 제2004-11호(2004. 12. 20.)
문화관광부 고시 제2005-32호(2005. 12. 28.)

제1장 표기의 기본 원칙

- 제1항 외래어는 국어의 현용 24 자모만으로 적는다.
- 제2항 외래어의 1 음운은 원칙적으로 1 기호로 적는다.
- 제3항 받침에는 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ’만을 쓴다.
- 제4항 파열음 표기에는 된소리를 쓰지 않는 것을 원칙으로 한다.
- 제5항 이미 굳어진 외래어는 관용을 존중하되, 그 범위와 용례는 따로 정한다.

제2장 표기 일람표

외래어는 표 1~19에 따라 표기한다.

표 1

국제 음성기호(I.P.A.)와 한글 대조표

자음			반모음		모음	
국제 음성기호	한글		국제 음성기호	한글	국제 음성기호	한글
	모음 앞	자음 앞 또는 어말				
[p]	ㅍ	ㅂ, ㅍ	[j]	이*	[i]	이
[b]	ㅂ	브	[ɥ]	위	[y]	위
[t]	ㅌ	ㅅ, ㅌ	[w]	오 · 우*	[e]	에
[d]	ㄷ	드			[ø]	외
[k]	ㅋ	ㄱ, ㅋ			[ɛ]	에
[g]	ㄱ	그			[ɐ]	앵
[f]	ㅍ	프			[œ]	외
[v]	ㅂ	브			[œ̃]	윙
[θ]	ㅅ	스			[æ]	애
[ð]	ㄷ	드			[a]	아
[s]	ㅅ	스			[ɑ]	아
[z]	ㅈ	즈			[ã]	앙
[ʃ]	시	슈, 시			[ʌ]	어
[ʒ]	ㅈ	지			[ɔ]	오
[ʈ]	ㅊ	츠			[ɔ̃]	옹
[dz]	ㅈ	즈			[o]	오
[tʃ]	ㅊ	치			[u]	우
[dʒ]	ㅈ	지			[ə]**	어
[m]	ㅁ	ㅁ			[ə̃]	어
[n]	ㄴ	ㄴ				
[ɲ]	니*	뉴				
[ŋ]	ㅇ	ㅇ				
[l]	ㄹ, ㄹㄹ	ㄹ				
[r]	ㄹ	ㄹ				
[h]	ㅎ	ㅎ				
[ç]	ㅎ	히				
[x]	ㅎ	호				

* [j], [w]의 ‘이’와 ‘오우’, 그리고 [ɲ]의 ‘니’는 모음과 결합할 때 제3장 표기 세칙에 따른다.

** 독일어의 경우에는 ‘에’, 프랑스어의 경우에는 ‘으’로 적는다.

표 2 에스파냐어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞 어말	
자 	b	ㅂ	브	biz 비스, blandon 블란돈, braceo 브라세오.
	c	ㄱ, ㅅ	ㄱ, 크	colcren 콜크렌, Cecilia 세실리아, coccion 콕시온, bistec 비스텍, dictado 딕타도.
	ch	ㅈ	-	chicharra 치차라.
	d	ㄷ	드	felicidad 펠리시다드.
	f	ㅍ	프	fuga 푸가, fran 프란.
	g	ㄱ, ㅇ	그	ganga 강가, geologia 헤올로지아, yungla 용글라.
	h	-	-	hipo 이포, quehacer 케아세르.
	j	ㅇ	-	jueves 후에베스, reloj 렐로.
	k	ㅋ	크	kapok 카포크.
	l	ㄹ, ㄴㄹ	ㄹ	lacrar 라크라르, Lulio 롤리오, ocal 오칼.
	ll	이*	-	llama 야마, lluvia 유비아.
	m	ㅁ	ㅁ	membrete 멤브레테.
	n	ㄴ	ㄴ	noche 노체, flan 플란.
	ñ	니*	-	ñoñez 뇨네스, mañana 마냐나.
	p	ㅍ	ㅂ, 프	pepsina 펩시나, plantón 플란톤.
	q	ㅋ	-	quisquilla 키스키야.
	r	ㄹ	르	rascador 라스카도르.
	s	ㅅ	스	sastreria 사스트레리아.
	t	ㅌ	트	tetraetro 테트라에트로.
	v	ㅂ	-	viudedad 비우데다드.
	x	ㅅ, ㄱㅅ	ㄱ스	xenón 세논, laxante 락산테, yuxta 욥스타.
	z	ㅅ	즈	zagal 사갈, liquidez 리키데즈.
반 모 음	w	오·우*	-	walkirias 왈키리아스.
	y	이*	-	yungla 용글라.
모 	a	아		braceo 브라세오.
	e	에		reloj 렐로.
	i	이		Lulio 롤리오.
	o	오		ocal 오칼.
	u	우		viudedad 비우데다드.

* ll, y, ñ, w의 ‘이, 니, 오, 우’는 다른 모음과 결합할 때 합쳐서 1음절로 적는다.

표 3 이탈리아어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞· 어말	
자 음	b	비	브	Bologna 볼로냐, bravo 브라보.
	c	키, 카	크	Como 코모, Sicilia 시칠리아, credo 크레도.
	ch	키	—	Pinocchio 피노키오, cherubino 케루비노.
	d	디	드	Dante 단테, drizza 드리차.
	f	피	프	Firenze 피렌체, freddo 프레도.
	g	기, 카	그	Galileo 갈릴레오, Genova 제노바, gloria 글로리아.
	h	—	—	hanno 안노, oh 오.
	l	리, 르리	리	Milano 밀라노, largo 라르고, palco 팔코.
	m	미	모	Macchiavelli 마키아벨리, mamma 맘마, Campanella 캄파넬라.
	n	니	느	Nero 네로, Anna 안나, divertimento 디베르티멘토.
	p	피	프	Pisa 피사, prima 프리마.
	q	키	—	quando 칸도, queto 퀘토.
	r	리	르	Roma 로마, Marconi 마르코니.
	s	시	스	Sorrento 소렌토, asma 아스마, sasso 사소.
	t	티	트	Torino 토리노, tranne 트란네.
	v	비	브	Vivace 비바체, manovra 마노브라.
	z	카	—	nozze 노체, mancanza 만칸차.
모 음	a	아		abituro 아비투로, capra 카프라.
	e	에		erta 에르타, padrone 파드로네.
	i	이		infamia 인파미아, manica 마니카.
	o	오		oblio 오블리오, poetica 포에티카.
	u	우		uva 우바, spuma 스푸마.

표 4 일본어의 가나와 한글 대조표

가나	한글									
	어두					어중·어말				
ア イ ウ エ オ	아	이	우	에	오	아	이	우	에	오
カ キ ク ケ コ	가	기	구	게	고	카	키	쿠	케	코
サ シ ス セ ソ	사	시	스	세	소	사	시	스	세	소
タ チ ツ テ ト	다	지	쓰	테	도	타	치	쓰	테	토
ナ ニ ヌ ネ ノ	나	니	누	네	노	나	니	누	네	노
ハ ヒ フ ヘ ホ	하	히	후	헤	호	하	히	후	헤	호
マ ミ ム メ モ	마	미	무	메	모	마	미	무	메	모
ヤ イ ュ エ ヨ	야	이	유	에	요	야	이	유	에	요
ラ リ ル レ ロ	라	리	루	레	로	라	리	루	레	로
ワ (ヰ) ウ (ヱ) ヲ	와	(이)	우	(에)	오	와	(이)	우	(에)	오
ン						ㄴ				
ガ ギ グ ゲ ゴ	가	기	구	게	고	가	기	구	게	고
ザ ジ ズ ゼ ゴ	자	지	즈	제	조	자	지	즈	제	조
ダ チ ヅ デ ド	다	지	즈	테	도	다	지	즈	테	도
バ ビ ブ ベ ボ	바	비	부	베	보	바	비	부	베	보
パ ピ プ ペ ポ	파	피	푸	페	포	파	피	푸	페	포
キャ キュ キョ	가	규	교			카	큐	쿄		
ギャ ギュ ギョ	가	규	교			가	규	교		
シャ シュ ショ	샤	슈	쇼			샤	슈	쇼		
ジャ ジュ ジョ	자	주	조			자	주	조		
チャ チュ チョ	차	추	조			차	추	조		
ハヤ ヒュ ヒョ	하	휴	효			하	휴	효		
ビャ ビュ ビョ	바	뷰	표			바	뷰	표		
ピャ ピュ ピョ	파	퓨	표			파	퓨	표		
ミャ ミュ ミョ	마	뮤	묘			마	뮤	묘		
リャ リュ リョ	라	류	료			라	류	료		

표 5

중국어의 주음 부호(注音符號)와 한글 대조표

[]는 단독 발음될 경우의 표기임.
()는 자음이 선행할 경우의 표기임.

성 모 (聲母)									
음의 분류	주음 부호	한어 병음 자모	웨이드식 로마자	한글	음의 분류	주음 부호	한어 병음 자모	웨이드식 로마자	한글
중순성 重脣聲	ㄅ	b	p	ㅂ	설면성 舌面聲	ㄐ	j	ch	ㄷ
	ㄆ	p	p̌	ㅍ		ㄑ	q	cȟ	ㅌ
	ㄇ	m	m	ㅁ		ㄒ	x	hs	ㅅ
순치성 脣齒聲	ㄈ	f	f	ㅍ	교설첨성 翹舌尖聲	ㄗ	zh [ʒhi]	ch [chi̯h]	ㄷ [즈]
설첨성 舌尖聲	ㄊ	d	t	ㄷ		ㄘ	ch [chi]	cȟ [chi̯h]	ㅌ [즈]
	ㄊ	t	t	ㅌ		ㄔ	sh [shi]	sh [shih]	ㅅ [스]
	ㄋ	n	n	ㄴ		ㄹ	r [ri]	j [jih]	ㄹ [르]
	ㄌ	l	l	ㄹ	설치성 舌齒聲	ㄗ	z [zi]	ts [tʃü]	ㅈ [쓰]
설근성 舌根聲	ㄍ	g	k	ㄱ		ㄘ	c [ci]	tʃ [tʃü]	ㅊ [츠]
	ㄎ	k	k	ㅋ		ㄣ	s [si]	s [ssü]	ㅅ [쓰]
	ㄏ	h	h	ㅎ					

운 모 (韻母)									
음의 분류	주음 부호	한어 병음 자모	웨이드식 로마자	한글	음의 분류	주음 부호	한어 병음 자모	웨이드식 로마자	한글
단운 單韻	ㄚ	a	a	아	齊齒類	ㄚ	yai	yai	야이
	ㄛ	o	o	오		ㄜ	yao (iao)	yao (iao)	야오
	ㄴ	e	ê	어		ㄹ	you (ou, iu)	yu (iu)	유
	ㄷ	ê	e	에		ㄱ	yan (ian)	yen (ien)	옌
	ㅣ	yi (i)	i	이		ㄴ	yin (in)	yin (in)	인
	ㅜ	wu (u)	wu (u)	우		ㄹ	yang (iang)	yang (iang)	양
	ㅜ	yu (u)	yü (ü)	위		ㄴ	ying (ing)	ying (ing)	잉
복운 複韻	ㅜ	ai	ai	아이	結合韻母	ㅜ	wa (ua)	wa (ua)	와
	ㅜ	ei	ei	에이		ㅜ	wo (uo)	wo (uo)	위
	ㅜ	ao	ao	아오		ㅜ	wai (uai)	wai (uai)	와이
	ㅜ	ou	ou	어우		ㅜ	wei (ui)	wei (uei, ui)	웨이 (우이)
부성운 附聲韻	ㅜ	an	an	안		ㅜ	wan (uan)	wan (uan)	완
	ㅜ	en	ên	언		ㅜ	wen (un)	wên (un)	원(운)
	ㅜ	ang	ang	앙		ㅜ	wang (uang)	wang (uang)	왕
	ㅜ	eng	êng	엥		ㅜ	weng (ong)	wêng (ung)	왕(웅)
권설운 捲舌韻	ㄴ	er (r)	êrh	얼		ㅜ	yue (ue)	yüeh (üeh)	웨
제치류	ㄚ	ya (ia)	ya (ia)	야		ㅜ	yuan (uan)	yüan (üan)	위안
	ㄛ	yo	yo	요		ㅜ	yun (un)	yün (ün)	윈
	ㄷ	ye (ie)	yeh (ieh)	예		ㅜ	yong (iong)	yung (iung)	융

표 6

폴란드어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞· 어말	
자 음	b	ㅂ	ㅂ, 브, 프	burak 부라크, szybko 십코, dobrze 도브제, chleb 흘레프.
	c	ㅈ	츠	cel 첼, Balicki 발리츠키, noc 노츠.
	ć	—	치	dać 다치.
	d	ㄷ	드, 트	dach 다흐, zdrowy 즈드로비, słodki 스위트키, pod 포트.
	f	ㅍ	프	fasola 파솔라, befsztyk 베프슈티크.
	g	ㄱ	ㄱ, 그, 크	góra 구라, grad 그라트, targ 타르크.
	h	ㅎ	호	herbata 헤르바타, Hrubieszów 흐루비에슈프.
	k	ㅋ	ㄱ, 크	kino 키노, daktyl 닥틸, król 크롤, bank 반크.
	l	ㄹ, ㄹㄹ	ㄹ	lis 리스, kolano 콜라노, motyl 모틸.
	m	ㅁ	ㅁ, 므	most 모스트, zimno 짐노, sam 삼.
	n	ㄴ	ㄴ	nerka 네르카, dokument 도큐멘트, dywan 디반.
	ń	—	니	Gdańsk 그단스크, Poznań 포즈난.
	p	ㅍ	ㅂ, 프	para 파라, Słupsk 스릅스크, chłop 흐워프.
	r	ㄹ	르	rower 로베르, garnek 가르네크, sznur 슈누르.
	s	ㅅ	스	serce 세르체, srebro 스투브로, pas 파스.
	ś	—	시	ślepy 실레피, dziś 지시.
	t	ㅌ	트	tam 탐, matka 마트카, but 부트.
	w	ㅂ	브, 프	Warszawa 바르샤마, piwnica 피브니차, krew 크레프.
	z	ㅈ	즈, 스	zamek 자메크, zbrodnia 즈브로드니아, wywóz 비부스.
	ż	—	지, 시	gwoździć 그보지지크, więź 비앵시.
	ź	ㅈ, 시*	주, 슈, 시	żyto 지토, różny 루주니, żyłka 위슈카, straż 스트라시.
	ch	ㅎ	호	chory 호리, kuchnia 쿠히니아, dach 다흐.
	dz	ㅈ	즈, 츠	dziura 지우라, dzwon 즈본, mosiądz 모시옹츠.
	dź	—	치	niedźwiedź 니에치비에치.
	dź, drz	ㅈ	치	drzewo 제보, łoż 워치.
	cz	ㅈ	치	czysty 치스티, beczka 베치카, klucz 클루치.
	sz	시*	슈, 시	szary 샤리, musztarda 무슈타르다, kapelusz 카펠루시.
	rz	ㅈ, 시*	주, 슈, 시	rzeka 제카, Przemyśl 프세미실, kołnierz 코우니에시.
반 모 음	j	이*		jasny 야스니, kraj 크라이.
	ł	우		łono 워노, głowa 그워마, bułka 부우카, kanał 카나우.
모 음	a	아		trawa 트라바.
	ą	옹		trąba 트롱바, mąka 몽카, kąć 콩트, tą 통.
	e	에		zero 제로.
	ę	앵, 예		kępa 켕파, węgorz 벵고시, Częstochowa 쳉스토호바, proszę 프로셰.
	i	이		zima 지마.
	o	오		udo 우도.
	ó	우		próba 프루바.
	u	우		kula 쿨라.
	y	이		daktyl 닥틸.

* ż, sz, rz의 ‘시’와 j의 ‘이’는 뒤따르는 모음과 결합할 때 합쳐서 1음절로 적는다.

표 7 체코어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞·어말	
자 음	b	ㅂ	ㅂ, 브, 프	barva 바르바, obchod 옴호트, dobrý 도브리, jeřab 예르자프.
	c	츠	츠	cigareta 치가레타, nemocnice 네모츠니체, nemoc 네모츠.
	č	치	치	čapek 차페크, kulečnik 쿨레치니크, míč 미치.
	d	ㄷ	드, 트	dech 데흐, divadlo 디바들로, led 레트.
	d'	디*	디, 티	d'ábel 다텔, lod'ka 로타카, hrud' 흐루티.
	f	프	프	fík 피크, knoflík 크노플리크.
	g	ㄱ	ㄱ, 그, 크	gramofon 그라모폰.
	h	ㅎ	ㅎ	hadr 하드르, hmyz 호미스, bůh 부호.
	ch	ㅎ	ㅎ	choditi 호디티, chlapec 홀라페츠, prach 프라흐.
	k	ㅋ	ㄱ, ㅋ	kachna 카흐나, nikdy 니크디, padák 파다크.
	l	ㄹ, ㄹㄹ	ㄹ	lev 레프, šplhati 슈플하티, postel 포스텔.
	m	ㅁ	ㅁ, 므	most 모스트, mrak 므라크, podzim 포드짐.
	n	ㄴ	ㄴ	noha 노하, podmínka 포드민카.
	ň	니*	ㄴ	němý 네미, sánky 산키, Plzeň 플젠.
	p	ㅍ	ㅂ, 프	Praha 프라하, koroptev 코롭테프, strop 스트로프.
	qu	크ㅂ	-	quasi 크바시.
	r	ㄹ	ㄹ	ruka 루카, harmonika 하르모니카, mír 미르.
	ř	르스	르주, 르슈, 르시	řeka 르제카, námořník 나모르주니크, hořký 호르슈키, kouř 코우르시.
	s	ㅅ	스	sedlo 세들로, máslo 마슬로, nos 노스.
	š	시*	슈, 시	šaty 샤틀, Šternberk 슈테른베르크, koš 코시.
	t	ㅌ	트	tam 탐, matka 마트카, bolest 볼레스트.
	t'	티*	티	tělo 텔로, štěstí 슈테스티, oběť 오베티.
	v	ㅂ	브, 프	vysoký 비소키, knihovna 크니호브나, kov 코프.
	w	ㅂ	브, 프	
	x**	ㄱ, 스	ㄱ 스	xerox 제록스, saxofón 삭소폰.
	z	스	즈, 스	zámek 자메크, pozdní 포즈드니, bez 베스.
	ž	스	주, 슈, 시	Žižka 지슈카, Žvěřina 주베르지나, Brož 브로시.
반 모 음	j	이*		jaro 야로, pokoj 포코이.
모 음	a, á	아		balík 발리크, komár 코마르.
	e, é	에		dech 데흐, léto 레토.
	ě	예		šest 셰스트, věk 베크.
	i, í	이		kino 키노, míra 미라.
	o, ó	오		obec 오베츠, nervózní 네르보즈니.
	u, ú, ů	우		buben 부벤, úrok 우로크, dům 둠.
	y, ý	이		jazyk 야지크, líný 리니.

* d', ň, š, t', j의 '디, 니, 시, 티, 이'는 뒤따르는 모음과 결합할 때 합쳐서 1음절로 적는다.

** x는 개별 용례에 따라 한글 표기를 정한다.

표 8

세르보크로아트어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞· 어말	
자 음	b	ㅂ	브	bog 보그, drobnjak 드로브냐크, pogreb 포그레브.
	c	츠	츠	cigara 치가라, novac 노바츠.
	č	츠	치	čelik 첼리크, točka 토치카, kolač 콜라치.
	ć, tj	츠	치	naći 나치, sestrić 세스트리치.
	d	ㄷ	드	desno 데스노, drvo 드르보, medved 메드베드.
	dž	즈	지	džep 제프, narudžba 나루지바.
	đ, dj	즈	지	Đurađ 주라지.
	f	프	프	fasada 파사다, kifla 키플라, šaraf 샤라프.
	g	ㄱ	그	gost 고스트, dugme 두그메, krug 크루그.
	h	ㅎ	흐	hitan 히탄, šah 샤흐.
	k	ㄱ	ㄱ, 크	korist 코리스트, krug 크루그, jastuk 야스투크.
	l	ㄹ, ㄹㄹ	ㄹ	levo 레보, balkon 발콘, šal 샬.
	lj	리*, ㄹ리*	ㄹ	ljeto 레토, pasulj 파술.
	m	ㅁ	ㅁ, ㅁ	malo 말로, mnogo 므노고, osam 오삼.
	n	ㄴ	ㄴ	nos 노스, banka 반카, loman 로만.
	nj	니*	ㄴ	Njegoš 네고시, svibanj 스비반.
	p	프	ㅂ, 프	peta 페타, opština 읍슈티나, lep 레프.
	r	ㄹ	ㄹ	riba 리바, torba 토르바, mir 미르.
	s	ㅅ	스	sedam 세담, posle 포슬레, glas 글라스.
	š	시*	슈, 시	šal 샬, vlasništvo 블라스니슈트보, broš 브로시.
	t	ㅌ	트	telo 텔로, ostrvo 오스트르보, put 푸트.
	v	ㅂ	브	vatra 바트라, olovka 올로브카, proliv 프롤리브.
	z	즈	즈	zavoj 자보이, pozno 포즈노, obraz 오브라즈.
	ž	즈	주	žena 제나, izložba 이즐로주바, muž 무주.
반 모 음	j	이*		pojas 포야스, zavoj 자보이, odjelo 오델로.
모 음	a	아		bakar 바카르.
	e	에		cev 체브.
	i	이		dim 딴.
	o	오		molim 몰림.
	u	우		zubar 주바르.

* lj, nj, š, j의 ‘리, 니, 시, 이’는 뒤따르는 모음과 결합할 때 합쳐서 1음절로 적는다.

표 9 루마니아어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞· 어말	
자 음	b	ㅂ	브	bibliotecă 비블리오테커, alb 알브.
	c	ㄱ, ㄷ	ㄱ, ㅋ	Cîntec 큰테크, Cine 치네, factură 팩투러.
	d	ㄷ	드	Moldova 몰도바, Brad 브라드.
	f	ㅍ	프	Focșani 폭샤니, Cartof 카르토프.
	g	ㄱ, ㄱ	그	Galați 갈라치, Gigel 지젤, hering 헤린그.
	h	ㅎ	호	hațeg 하체그, duh 두호.
	j	ㅅ	지	Jiu 지우, Cluj 클루지.
	k	ㅋ	-	kilogram 킬로그램.
	l	ㄹ, ㄹㄹ	ㄹ	bibliotecă 비블리오테커, hotel 호텔.
	m	ㅁ	ㅁ	Maramureș 마라무레슈, Avram 아브람.
	n	ㄴ	ㄴ, ㄴ	Nucet 누체트, Bran 브란, pumn 품느.
	p	ㅍ	ㅂ, 프	pianist 피아니스트, septembrie 셉템브리에, cap 카프.
	r	ㄹ	르	radio 라디오, dor 도르.
	s	ㅅ	스	Sibiu 시비우, pas 파스.
	ș	시*	슈	Șag 샤그, Mureș 무레슈.
	t	ㅌ	트	telefonist 텔레포니스트, bilet 빌레트.
	ț	ㄷ	츠	țigară 치가리, braț 브라츠.
	v	ㅂ	브	Victoria 빅토리아, Brașov 브라쇼브.
	x**	ㄱㅅ, 그스	크스, ㄱ스	taxi 택시, examen 에그자멘.
	z	ㅅ	즈	ziar 지아르, autobuz 아우토부즈.
	ch	ㅋ	-	Cheia 케이아.
	gh	ㄱ	-	Gheorghe 게오르게.
모 음	a	아		Arad 아라드.
	ă	어		Bacău 바커우.
	e	에		Elena 엘레나.
	i	이		pianist 피아니스트.
	î, â	으		Cîmpina 콤피나, România 로므니아.
	o	오		Oradea 오라테아.
	u	우		Nucet 누체트.

* ș의 ‘시’는 뒤따르는 모음과 결합할 때 합쳐서 1음절로 적는다.

** x는 개별 용례에 따라 한글 표기를 정한다.

표 10

헝가리어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞. 어말	
자 음	b	ㅂ	브	bab 버브, ablak 어블러크. citrom 치트롬, nyolcvan 놀츠번, arc 어르츠. csavar 처버르, kulcs 쿨치. daru 더루, medve 메드베, gond 곤드. dzsem 쥔. elfog 엘포그. gumi 구미, nyugta 뉴그터, csomag 초머그. gyár 자르, hagyma 허지머, nagy 너지. hal 헐, juh 유호. béka 베커, keksz 켉스, szék 세크. len 렌, meleg 멜레그, dél 델. málna 말너, bomba 봄버, álom 알롬. néma 네머, bunda 분더, pihen 피헨. nyak 녀크, hányszor 하니소르, irány 이라니. árpa 아르퍼, csipke 칩케, hónap 호너프. róka 로커, barna 버르너, ár 아르. sál 살, puska 푸슈카, aratás 어러타시. alszik 얼시크, asztal 어스탈, hús 후스. ajto 어이토, borotva 보로트버, csont 촌트. atya 어처. vesz 베스, évszázad 에브사저드, nyelv 에니브. zab 저브, kezd 케즈드, blúz 블루즈. zsák 자크, tőzsde 퇴주데, rozs 로주.
	c	츠	츠	
	cs	츠	치	
	d	ㄷ	드	
	dzs	즈	지	
	f	프	프	
	g	ㄱ	그	
	gy	즈	지	
	h	ㅎ	호	
	k	ㄱ	ㄱ, 크	
	l	르, 르르	르	
	m	ㅁ	ㅁ	
	n	ㄴ	ㄴ	
	ny	니*	니	
	p	프	ㅂ, 프	
	r	르	르	
	s	시*	슈, 시	
	sz	스	스	
	t	ㅌ	트	
	ty	츠	치	
	v	ㅂ	브	
	z	즈	즈	
	zs	즈	주	
반 모 음	j	이*		ajak 어여크, fej 페이, január 여누아르. lyuk 유크, mélység 메이세그, király 키라이.
	ly	이*		
모 음	a	어		lakat 러커트. máj 마이. mert 메르트. mész 메스. isten 이슈텐. sí 시. torna 토르너. róka 로커. sör 쇠르. nőne. bunda 분더. hús 후시. fűst 뽀슈트. fű 뽀.
	á	아		
	e	에		
	é	에		
	i	이		
	í	이		
	o	오		
	ó	오		
	ö	외		
	ő	외		
	u	우		
	ú	우		
	ü	위		
	ű	위		

* ny, s, j, ly의 ‘니, 시, 이, 이’는 뒤따르는 모음과 결합할 때 합쳐서 1음절로 적는다.

표 11

스웨덴어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞·어말	
자 음	b	ㅂ	ㅂ, 브	bal 발, snabbt 스냅트, Jacob 야코브.
	c	ㅋ, ㅅ	ㄱ	Carlsson 칼손, Celsius 셀시우스, Ericson 에릭손.
	ch	ㅅ*	크	charm 샤름, och 오크.
	d	ㄷ	드	dag 다그, dricka 드리카, Halmstad 할름스타드.
	dj	이*	—	Djurgården 유르고르덴, adjö 아예.
	ds	—	스	Sundsvall 순스발.
	f	ㅍ	프	Falun 팔룬, luft 루프트.
	g	ㄱ	이(lg, rg) ㅇ(n 앞) ㄱ(무성음 앞) 그	Gustav 구스타브, helgon 헬곤.
		이*		Göteborg 예테보리, Geijer 예이에르, Gislaved 이슬라베드.
	gi	이*		älg 엘리, Strindberg 스트린드베리, Borg 보리.
	h	ㅎ		Magnus 망누스, Ragnar 랑나르, Agnes 앙네스.
	hj	이*		högst 획스트.
	j	이*	적지 않음	Grönberg 그뢴베리, Ludvig 루드비그.
			—	Gjerstad 예르스타드, Gjöwell 예르벨.
	k	ㅋ, ㅅ*	ㄱ, 크	Hälsingborg 헬싱보리, hyra 휘라, Dahl 달.
			—	Hjälmarén 엘마렌, Hjalmar 알마르, Hjort 요르트.
	ck	ㅋ	ㄱ, 크	Jansson 얀손, Jönköping 옌세핑, Johansson 요한손, börja
	kj	ㅅ*	—	보리아, fjärl 피에릴, mjuk 미우크, mjöl 미엘.
	l	ㄹ, ㄹㄹ	ㄹ	Karl 칼, Kock 코크, Kungsholm 쿡스홀름, Kerstin 세르스틴,
	lj	이*, ㄹ리	ㄹ리	Norrköping 노르세핑, Lysekil 뤼세킬, oktober 옥토베르,
	m	ㅁ	ㅁ	Fredrik 프레드리크, kniv 크니브.
	n	ㄴ	적지 않음(m 뒤)	vacker 바케르, Stockholm 스톡홀름, bock 보크.
	ng	ㅇ	ㅇ	Kjell 쉘, Kjula 술라.
	nk	ㅇㅋ	ㅇ, ㅇ크	Linköping 린세핑, tala 탈라, tal 탈.
	p	ㅍ	ㅂ, 프	Ljusnan 유스난, Södertälje 쇠데르텔리에, detalj 데탈리.
	qv	크ㅂ	—	Malmö 말뫼, samtal 삼탈, hummer 홈메르.
	r	ㄹ	ㄹ	Norrköping 노르세핑, Vänern 베네른, land 란드.
	rl	ㄹㄹ	ㄹ	Karlshamn 칼스함.
	s	ㅅ	스	Borlänge 볼랭에, kung 쿡, lång 룡.
	sch	ㅅ*	슈	anka 앙카, Sankt 상트, bank 방크.
	sj	ㅅ*	—	Piteå 피테오, knappt 크냅트, Uppsala 읍살라, kamp 캄프.
	sk	스ㅋ, ㅅ*	—	Malmqvist 말름크비스트, Lindqvist 린드크비스트.
	skj	ㅅ*	—	röd 뢰드, Wilander 빌란데르, Björk 비에르크.
	stj	ㅅ*	—	Erlander 엘란데르, Karlgren 칼그렌, Jarl 얄.
	t	ㅌ	ㅅ, 트	sommar 쉘마르, Storvik 스토르비크, dans 단스.
	th	ㅌ	트	Schack 샤크, Schein 셰인, revansch 레반슈.
				Nässjö 네셰, sjukhem 슈크헴, Sjöberg 셰베리.
				Skoglund 스코글룬드, Skellefteå 셀레프테오, Skövde 셰브데,
				Skeppsholmen 쉘스홀멘.
				Hammar skjöld 함마르셸드, Skjöldebrand 셀데브란드.
				Stjärneborg 세르네보리, Oxenstjerna 옥센세르나.
				Göta 예타, Botkyrka 붓쉬르카, Trelleborg 트렐레보리, båt
				보트.
				Luther 루테르, Thunberg 툰베리.

	ti	시*	—	lektion 렉손, station 스타손.
	tj	시*	—	tjeck 셰크, Tjåkkå 쇼코, tjäna 세나, tjugo 슈고.
V, w		ㅂ	브	Sverige 스베리예, Wasa 바사, Swedenborg 스베덴보리, Eslöv 에슬뢰브.
	x	ㅅ	스	Axel 악셀, Alexander 알렉산데르, sex 섹스.
	z	ㅅ	—	Zachris 사크리스, zon 손, Lorenzo 로렌소.
모음	a	아		Kalix 칼릭스, Falun 팔룬, Alvesta 알베스타.
	e	에		Enköping 엔세핑, Svealand 스베알란드.
	ä	에		Mälaren 멜라렌, Vänern 베네른, Trollhättan 트롤헤탄.
	i	이		Idre 이드레, Kiruna 키루나.
	å	오		Åmål 오몰, Västerås 베스테로스, Småland 스몰란드.
	o	오		Boden 보덴, Stockholm 스톡홀름, Örebro 외레브로.
	ö	외, 에		Östersund 외스테르순드, Björn 비에른, Linköping 린세핑.
	u	우		Umeå 우메오, Luleå 룰레오, Lund 룬드.
	y	위		Ystad 위스타드, Nynäshamn 뉘네스함, Visby 비스뷔.

* dj, g, gj, hj, j, lj의 '이'와 ch, k, kj, sch, sj, sk, skj, stj, ti, tj의 '시'가 뒤따르는 모음과 결합할 때에는 합쳐서 한 음절로 적는다. 다만, j는 표기 세칙 제4항, 제11항을 따른다.

표 12

노르웨이어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞·어말	
자음	b	ㅂ	ㅂ, 브	Bodø 보되, Ibsen 입센, dobb 도브.
	c	ㅋ, ㅅ	크	Jacob 야코브, Vincent 빈센트.
	ch	ㅋ	크	Joachim 요아킴, Christian 크리스티안.
	d	ㄷ		Bodø 보되, Norden 노르덴.
		적지 않음(장모음 뒤)	적지 않음(ld, nd의 d)	spade 스파에.
			적지 않음(장모음+rd)	Arnold 아르놀, Harald 하랄, Roald 로알, Aasmund 오스문, Vigeland 비겔란, Svendsen 스벤센.
			드(단모음+rd)	fjord 피오르, Sigurd 시구르, gård 고르, nord 노르, Halvard 할바르, Edvard 에드바르.
			적지 않음(장모음 뒤)	ferd 페르드, Rikard 리카르드.
			드	glad 글라, Sjaastad 쇼스타.
			프	dreng 드렝, bad 바드.
음	f	ㅍ		Hammerfest 함메르페스트, biff 비프.
	g	ㄱ		gå 고, gave 가베.
		이*		gigla 이글라, gyllen 윌렌.
			적지 않음(이중모음 뒤와 ig, lig)	haug 헤우, deig 데이, Solveig 솔베이, farlig 팔리.
			o(n 앞)	Agnes 앙네스, Magnus 망누스.
			ㄱ(무성음 앞)	sagtang 삭탕.
			그	grov 그로브, berg 베르그, helg 헬그.
	gj	이*	—	Gjeld 엘, gjenta 엔타.

자음	h	ㅎ	적지 않음	Johan 요한, Holm 홀름.	
	j	이*	—	Hjalmar 알마르, Hvalter 발테르, Krohg 크로그.	
	k	ㅋ, 시*	ㄱ, ㅋ	Jonas 요나스, Bjørn 비에른, fjord 피오르, Skodje 스코디에, Evje 에비에, Tjeldstø 티엘스퇴.	
	kj	시*	—	Rikard 리카르트, Kirsten 시르스텐, Kyndig 쉰디, Køyra 세위라, lukt 룩트, Erik 에리크.	
	l	ㄹ, ㄹㄹ	ㄹ	Kjerschow 세르쇼브, Kjerulf 세룰프, Mikkjel 미셀.	
	m	ㅁ	ㅁ	Larvik 라르비크, Ålesund 올레순, sol 솔.	
	n	ㄴ	ㄴ	Moss 모스, Trivandrum 트리반드름.	
	ng	ㅇ	ㅇ	Namsos 남소스, konto 콘토.	
	nk	ㅇㅋ	ㅇ, ㅇㅋ	Lange 랑에 Elling 엘링, tvang 트방.	
	p	ㅍ	ㅍ, 프	ankel 앙켈, punkt 푼트, bank 방크.	
	qu	크ㅍ	—	pels 펠스, september 셉템베르, sopp 소프.	
	r	ㄹ	ㄹ	Quisling 크비슬링.	
	rl	ㄹㄹ	ㄹ	Ringvassøy 링바쇠위, Lillehammer 릴레함메르.	
	음	s	ㅅ	ㅅ	Øverland 외벨란.
sch		시*	슈	Namsos 남소스, Svalbard 스발바르.	
sj		시*	—	Schæferhund 셰페르훈, Frisch 프리슈.	
sk		스ㅋ, 시*	스크	Sjaastad 쇼스타, Sjoa 쇼아.	
skj		시*	—	skatt 스카트, Skienselv 시엔스엘브, skram 스크람, Ekofisk 에코피스크.	
t		ㅌ	ㅌ, 트 적지 않음(어말 관사 et)	Skjeggedalsfoss 세게달스포스, Skjåk 쇼크.	
th		ㅌ	트	metal 메탈, husets 후셋스, slet 슬레트, lukt 룩트.	
tj		시*	—	huset 후세, møtet 피테, taket 타케.	
v, w		ㅍ	브	Dorthe 도르테, Matthias 마티아스, Hjorth 요르트.	
				tjern 세른, tjue 슈에.	
				varm 바름, Kjerschow 세르쇼브.	
모음		a	아		Hamar 하마르, Alta 알타.
		aa, å	오		Aall 올, Aasmund 오스문, Kåre 코레, Vesterålen 베스테롤렌, Vestvågøy 베스트보괴위, Ålesund 올레순.
		au	에우		haug 헤우, lauk 레우크, grauk 그레우크.
	æ	에		være 베레, Svolvær 스볼베르.	
	e	에		esel 에셀, fare 파레.	
	eg	에이, 에그		regn 레인, tegn 테인, negl 네일, deg 데그, egg 에그.	
	ø	외, 에		Løken 뢰켄, Gjøvik 예비크, Bjørn 비에른.	
	i	이		Larvik 라르비크, Narvik 나르비크.	
	ie	이		Grieg 그리그, Nielsen 닐센, Lie 리.	
	o	오		Lonin 로닌, bok 보크, bord 보르, fjorten 피오르텐.	
	øg	외위		døgn 뢰윈, løgn 뢰윈.	
	øy	외위		høy 회위, røyk 뢰위크, nøytral 뢰위트랄.	
	u	우		Ålesund 올레순, Porsgrunn 포르스그룬.	
	y	위		Stjernøy 스티에르뇌위, Vestvågøy 베스트보괴위.	

* g, gi, j, lj의 '이'와 k, kj, sch, sj, sk, skj, tj의 '시'가 뒤따르는 모음과 결합할 때에는 합쳐서 한 음절로 적는다. 다만 i는 표기 세칙 제5항, 제12항을 따른다.

덴마크어 자모와 한글 대조표

	로마자 자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞·어말	
자 <				

자 음	t	ㅌ	스, 트	Tønder 퇴네르, stå 스토, vittig 비티, nattkappe 닛카페, træde 트레데, streng 스트렝, hat 하트, krudt 크루트.
	th	ㅌ	트	Thorshavn 토르스하운, Thisted 티스테드.
	v	ㅂ		Vejle 바일레, dvale 드발레, pulver 풀베르, rive 리베, lyve 뤼베, løve 뢰베.
		우(단모음 뒤)		doven 도우엔, hoven 호우엔, oven 오우엔, sove 소우에.
		적지 않음(lv)		halv 할, gulv 굴.
		우(av, æv, øv, ov, ev)		gravsten 그라우스텐, København 쾨벤하운, Thorshavn 토르스하운, jævn 예운, Støvle 스토울레, lov 로우, rov 로우, Hjelmslev 엘름슬레우.
음		ㅍㅅ	브	arv 아르브.
	x	ㅅ	ㅅ스	Blixen 블릭센, sex 섹스.
	z		—	zebra 세브라.
모 음	a		아	Falster 팔스테르, Randers 라네르스.
	æ		에	Næstved 네스트베드, træ 트레, fæ 페, mæt 메트.
	aa, å		오	Kierkegaard 키르케고르, Århus 오르후스, lås 로스.
	e		에	Horsens 호르센스, Brande 브라네.
	eg		아이	negl 나일, segl 사일, regn 라인.
	ej		아이	Vejle 바일레, Sejerø 사이에뢰.
	ø		외	Rønne 뢰네, Ringkøbing 링뢰빙, Sorø 소뢰.
	øg		오이	nøgle 노일레, øgle 오일레, løgn 로인, døgn 도인.
	øj		오이	Højer 호이에르, øje 오이에.
	i		이	Ribe 리베, Viborg 비보르.
	ie		이	Niels 닐스, Nielsen 닐센, Nielson 닐손.
	o		오	Odense 오텐세, Svendborg 스벤보르.
	u		우	Århus 오르후스, Toflund 토폴룬.
	y		위	Fyn 뢰, Thy 튀.

* hj, j의 ‘이’와 sch, sj의 ‘시’가 뒤따르는 모음과 결합할 때에는 합쳐서 한 음절로 적는다. 다만, j는 표기 세칙 제5항을 따른다.

표 14 말레이인도네시아어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞·어말	
자 음	b	ㅂ	ㅂ, 브	Bali 발리, Abdul 압둘, Najib 나집, Bromo 브로모.
	c	츠	츠	Ceto 체토, Aceh 아체, Mac 마츠.
	d	ㄷ	스, 드	Denpasar 덴파사르, Ahmad 아맛, Idris 이드리스.
	f	ㅍ	ㅍ	Fuji 푸지, Arifin 아리핀, Jusuf 유슈.
	g	ㄱ	ㄱ, 그	gamelan 가믈란, gudeg 구득, Nugroho 누그로호.
	h	ㅎ	—	Halmahera 할마헤라, Johor 조호르, Ipoh 이포.
	j	스	즈	Jambi 잠비, Majapahit 마자파히트, mikraj 미크라즈.
	k	ㅋ	ㄱ, 크	Kalimantan 칼리만탄, batik 바틱, Krakatau 크라카타우.
	kh	ㅎ	ㄱ, 크	khas 하스, akhbar 악바르, Fakhruddin 파크루딘.
	l	르, 르르	르	Lombok 롬복, Palembang 팔렘방, Bangsal 방살.
	m	ㅁ	ㅁ	Maluku 말루쿠, bemo 베모, Iram 이람.
	n	ㄴ	ㄴ	Nias 니아스, Sukarno 수카르노, Prambanan 프람바난.
	ng	응	ㅇ	Ngarai 응아라이, bonang 보낭, Bandung 반둥.
	p	ㅍ	ㅂ, 프	Padang 파당, Yap 얍, Suprana 수프라나.
	q	ㅋ	ㄱ	furqan 푸르칸, Taufiq 타우픽.
	r	르	르	ringgit 링깃, Rendra 렌드라, asar 아사르.
	s	스	스	Sabah 사바, Brastagi 브라스타기, Gemas 게마스.
	t	ㅌ	스, 트	Timor 티모르, Jakarta 자카르타, Rahmat 라맛, Trisno 트리스노.
	v	ㅂ	—	Valina 발리나, Eva 에바, Lovina 로비나.
	x	스	—	xenon 세논.
	z	즈	즈	zakat 자캇, Azlan 아즐란, Haz 하즈.
반 모 음	w	오, 우		Wamena 와메나, Badawi 바다위.
	y	이		Yudhoyono 유도요노, Surabaya 수라바야.
모 음	a	아		Ambon 암본, sate 사테, Pancasila 판차실라.
	e	에, 으		Ende 엔데, Ampenan 암페난, Pane 파네, empat 음팟, besar 브 사르, gendang 근당.
	i	이		Ibrahim 이브라힘, Biak 비악, trimurti 트리무르티.
	o	오		Odalan 오달란, Barong 바롱, komodo 코모도.
이 중 모 음	u	우		Ubud 우붓, kulit 쿨릿, Dampu 담푸.
	ai	아이		ain 아인, Rais 라이스, Jelai 즐라이.
	au	아우		aula 아울라, Maumere 마우메레, Riau 리아우.
	oi	오이		Amboina 암보이나, boikot 보이콧.

표 15 타이어 자모와 한글 대조표

	로마자	타이 문자	한글		보기
			모음 앞	자음 앞·어말	
자 음	b	บ	ㅂ	ㅂ	baht 밧, Chonburi 촌부리, Kulab 꿀랍
	c	จ	ㅈ	-	Caolaw 짜올라우
	ch	ฉ	ㄷ	ㅅ	Chiang Mai 치앙마이, buach 부앗
		ช			
		ฉ			
	d	ด	ㄷ	ㅅ	Dindaeng 딘댕, Rad Burana 랏부라나, Samed 사멧
		ต			
	f	ฟ	ㅍ	-	Maefaluang 매팔루앙
		พ			
	h	ห	ㅎ	-	He 헤, Lahu 라후, Mae Hong Son 매홍손
		ฮ			
	k	ก	ㄱ	ㄱ	Kaew 깨우, malako 말라꼬, Rak Mueang 락므앙, phrik 프리크
	kh	ข	ㅋ	ㄱ	Khaosan 카오산, lakhon 라콘, Caroenrachphakh 짜른랏팍
		ค			
		ก			
		ข			
		ค			
	l	ล	ㄹ, ㄹ ㄹ	ㄴ	lamyai 람야이, Thalang 탈랑, Sichol 시촌
		ฬ			
	m	ม	ㅁ	ㅁ	Maikhao 마이카오, mamuang 마무앙, khanom 카놈, Silom 실롬
	n	น	ㄴ	ㄴ	Nan 난, Ranong 라농, Arun 아룬, Huahin 후아힌
		น			
	ng	ง	ㅇ	ㅇ	nga 응아, Mongkut 몽꿋, Chang 창
	p	ป	ㅍ	ㅂ	Pimai 빼마이, Paknam 뻑남, Nakhapraphip 나카쁘라팁
	ph	พ	ㅍ	ㅂ	Phuket 푸켓, Phicit 피젯, Saithiph 사이팁
		พ			
		ฟ			
	r	ร	ㄹ	ㄴ	ranat 라낫, thurian 투리안

자 음	s	ຊ	ㅅ	ㅅ	Siam 시암, Lisu 리수, Saket 사꼷
		ຮ			
		ສ			
		ຮ			
	t	ຖ	ㅌ	ㅌ	Tak 딱, Satun 사툼, natsin 닛신, Phuket 푸꼷
		ຖ			
	th	ຖ	ㅌ	ㅌ	Tham Boya 탐보야, Thon Buri 톤부리, thurian 투리안, song thaew 송태우, Pathumthani 빠툼타니, Chaiyawath 차이야왓
		ຖ			
		ຖ			
		ຖ			
ຖ					
ຖ					
반 모 음	y	ຢ	이	lamyai 람야이, Ayutthaya 아유타야	
		ຢ			
w	ວ	오, 우	Wan Songkran 완송끄란, Malaiwong 말라이웡, song thaew 송태우		
모 음	a	າ	아	Akha 아카, kapi 까빠, lang sad 랑삿, Phanga 팡아	
		າ			
	e	ເ	에	Erawan 에라완, Akhane 아카네, Panare 빠나레	
		ເ			
	i	ີ	이	Sire 시레, linci 린찌, Krabi 끄라비, Lumpini 룸피니	
		ີ			
	o	ໂ	오	khon 쿤, Loi 로이, namdokmai 남독마이, Huaito 후아이또	
		ໂ			
		ໂ			
		ໂ			
	u	ູ	우	thurian 투리안, Chonburi 촌부리, Satun 사툼	
		ູ			
	ae	ແ	애	kaeng daeng 껏댕, Maew 매우, Bangsaen 방센, Kaibae 까이배	
		ແ			
	oe	ເື	으	Mai Mueangdoem 마이 므앙듬	
		ເື			
ue	ເູ	으	kaeng cued 껏쑈, Maeraphueng 매라푹, Buengkum 븡꼷		
	ເູ				

베트남어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞· 어말	
자 음	b	ㅂ	—	Bao 바오, bo 보.
	c, k, q	ㄱ	ㄱ	cao 까오, khac 각, kieât 끼엣, laêk 락, quan 관.
	ch	ㅈ	ㄱ	cha 짜, bach 박.
	d, gi	ㅅ	—	duc 죽, Dông 즈엉, gia 자, giaây 저이.
	ñ	ㄷ	—	ñan 단, Ñinh 딘.
	g, gh	ㄱ	—	gai 가이, go 고, ghe 개, ghi 기.
	h	ㅎ	—	hai 하이, hoa 호아.
	kh	ㅋ	—	Khai 카이, khi 키.
	l	르, 르르	—	laâu 러우, long 롱, My Lay 밀라이.
	m	ㅁ	ㅁ	minh 민, maêm 맘, toâm 뚝.
	n	ㄴ	ㄴ	Nam 남, non 논, bun 분.
	ng, ngh	응	ㅇ	ngo 응오, ang 앙, ñoâng 동, nghi 응이, ngheâ 응에.
	nh	니	ㄴ	nhaêt 넷, nhôn 년, minh 민, anh 아인.
	p	ㅍ	ㅂ	put 뽏, chap 찹.
	ph	표	—	Pham 팜, phô 퍼.
	r	르	—	rang 랑, rôai 로이.
	s	ㅅ	—	sang 상, so 소.
	t	ㅌ	ㅅ	tam 탐, teât 떳, hat 핫.
th	ㅊ	—	thao 타오, thu 투.	
tr	ㅉ	—	Traân 쩐, tre 켄.	
v	ㅅ	—	vai 바이, vu 부.	
x	ㅆ	—	xanh 싸인, xeo 세오.	
모 음	a	아		an 안, nam 남.
	aê	아		aên 안, Ñaêng 당, maêc 막.
	âa	어		aân 언, caân 견, laâu 러우.
	e	애		em 엠, cheo 껀오.
	eâ	예		eâm 엠, cheâ 켄, Hueâ 후에.
	i	이		in 인, dai 자이.
	y	이		yeân 옰, quy 꾸이.
	o	오		ong 옹, bo 보.
	oâ	오		oâm 옴, ñoâng 동.
	ô	어		ôn 언, sôn 선, môi 머이.
u	우		um 움, cung 꿏.	
õ	으		õn 은, tõ 뜨.	
이 중 모 음	ia	이어		kia 끼어, ria 리어.
	ieâ	이에		chieâng 찌엥, dieâm 지엠.
	ua	우어		lua 루어, mua 무어.
	uoâ	우오		buoân 부온, quoác 꾸옥.
	õa	으어		cõa 꼬어, mõi 머어, sõa 스어.
	õõ	으어		rõou 르어우, phõông 프엥.

포르투갈어 자모와 한글 대조표

	로마자 자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞· 어말	
자	b	ㅂ	브	bossa nova 보사노바, Abreu 아브레우.
	c	ㅋ, ㅅ	ㄱ	Cabral 카브랄, Francisco 프란시스코, aspecto 아스펙투.
	ç	ㅅ	—	saraça 사라사, Eça 에사.
	ch	시*	—	Chaves 사베스, Espichel 이스피셀.
	d	ㄷ, ㅅ	드	escudo 이스쿠두, Bernardim 베르나르딩, Dias 지아스(브).
	f	ㅍ	프	fado 파두, Figo 피구.
	g	ㄱ, ㅅ	그	Saramago 사라마구, Jorge 조르즈, Portalegre 포르탈레그르, Guerra 게하.
	h	∅	—	Henrique 엔히크, hostia 오스티아.
	j	ㅅ	—	Aljezur 알제주르, panja 판자.
	l	ㄴ, ㄴㄴ	ㄴ, 우	Lisboa 리스보아, Manuel 마누엘, Melo 멜루, Salvador 사우바도르(브).
	lh	ㄴㄴ*	—	Coelho 코엘류, Batalha 바탈라.
	m	ㅁ	ㅁ, ㅇ	Moniz 모니스, Humberto 움베르투, Camocim 카모싱.
	음	n	ㄴ	ㄴ, ㅇ
nh		니*	—	Marinha 마리냐, Matosinhos 마토지뉴스.
p		ㅍ	프	Pedroso 페드로주, Lopes 로페스, Prado 프라두.
q		ㅋ	—	Aquilino 아킬리누, Junqueiro 중케이루.
r		ㄴ, ㅎ	르	Freire 프레이르, Rodrigues 호드리게스, Cardoso 카르도주.
s		ㅅ, ㅅ	스, ㅅ	Salazar 살라자르, Barroso 바호주, Egas 에가스, mesmo 메즈무.
t		ㅌ, ㅌ	트	Tavira 타비라, Garrett 가헤트, Aracati 아라카치(브).
v		ㅂ	—	Vicente 빈센트, Oliveira 올리베이라.
x		시*, ㅅ	스	Xira 시라, exame 이자르, exportar 이스포르타르.
z		ㅅ	스	fazenda 파젠다, Diaz 디아스.
모음	a	아	Almeida 알메이다, Egas 에가스.	
	e	에, 이, 으	Elvas 엘바스, escudo 이스쿠두, Mangualde 망구알드, Belmonte 베우몬치(브).	
	i	이	Amalia 아말리아, Vitorino 비토리누.	
	o	오, 우	Odemira 오데미라, Melo 멜루, Passos 파수스.	
	u	우	Manuel 마누엘, Guterres 구테흐스.	
이중모음	ai	아이	Sampaio 삼파이우, Cascais 카스카이스.	
	au	아우	Bauru 바우루, São Paulo 상파울루.	
	ãe	앙이	Guimarães 기마랑이스, Magalhães 마갈랑이스	
	ão	앙	Durão 두랑, Fundão 푼당.	
	ei	에이	Ribeiro 히베이루, Oliveira 올리베이라.	
	eu	에우	Abreu 아브레우, Eusebio 에우제비우.	
	iu	이우	Aeminium 아에미니움, Ituiutaba 이투이우타바.	
	oi	오이	Coimbra 코임브라, Goiás 고이아스.	
	ou	오	Lousã 로장, Mogadouro 모가도루.	
	õe	웅이	Camões 카몽이스, Pilões 필롱이스.	
ui	우이	Luis 루이스, Cuiabá 쿠이아바.		

* ch의 ‘시’, lh의 ‘리’, nh의 ‘니’, x의 ‘시’가 뒤따르는 모음과 결합할 때에는 합쳐서 한 음절로 적는다.

** k, w, y는 외래어나 외래어에서 파생된 포르투갈식 어휘 또는 국제적으로 통용되는 약자나 기호의 표기에서 사용되는 것으로 포르투갈어 알파벳에 속하지 않으므로 해당 외래어 발음에 가깝게 표기한다.

*** (브)는 브라질 포르투갈어에 적용되는 표기이다.

표 18 네덜란드어 자모와 한글 대조표

	로마자	한글		보기
		모음 앞	자음 앞 .어말	
자 음	b	ㅂ	ㅂ, 브, 프	Borst 보르스트, Bram 브람, Jacob 야코프.
	c	ㅋ	ㄱ, ㅋ	Campan 캄판, Nicolaas 니콜라스, topic 토픽, scrupel 스크뤼펠.
	ch	ㅅ		cyaan 시안, Ceelen 세일런.
	d	ㅎ	ㅎ	Volcher 폴허르, Utrecht 위트레흐트.
	f	ㄷ	ㅅ, 드, 트	Delft 델프트, Edgar 엣하르, Hendrik 헨드릭, Helmond 헬몬트.
	g	ㅍ	프	Flevoland 플레볼란트, Graaf 호라프.
	h	ㅎ	ㅎ	Goes 후스, Limburg 림뷔르흐.
	j	ㅎ	—	Heineken 헤이네켄, Hendrik 헨드릭.
	k	이*	—	Jongkind 용킨트, Jan 얀, Jeroen 예룬.
	kw(qu)	ㅋ	ㄱ, ㅋ	Kok 콕, Alkmaar 알크마르, Zierikzee 지릭제이.
	l	크ㅂ	—	kwaliteit 크발리테이트, kwellen 크벨런, kwitantie 크비탄시.
	m	르, 르르	르	Lasso 라소, Friesland 프리슬란트, sabel 사벨.
	n	ㄴ	ㄴ	Meerssen 메이르선, Zalm 잘름.
	ng	ㅇ	ㅇ	Nijmegen 네이메헨, Jansen 얀선.
	p	ㅇ	ㅇ	Inge 잉어, Groningen 그로닝언.
	r	ㅍ	ㅂ, 프	Peper 페퍼르, Kapteyn 캅테인, Koopmans 코프만스.
	s	르	르	Rotterdam 로테르담, Asser 아서르.
	sch	ㅅ	스	Spinoza 스피노자, Hals 할스.
	sj	스ㅎ	스	Schiphol 스키펴, Escher 에스허르, typisch 티피스.
	t	시*	시	sjaal 샬, huisje 하위셔, ramsj 람시 fetisj 페티시.
	ts	ㅅ, 트	ㅅ, 트	Tinbergen 텅베르헨, Gerrit 헤릿, Petrus 페트루스.
단 모 음	v	츠	츠	Aartsen 아르첸, Beets 베이즈.
	w	ㅂ, ㅍ	브	Veltman 펠트만, Einthoven 에인트호번, Weltevree 벨테브레이.
	y	ㅂ	—	Wim 빔.
	z	이	이	cyaan 시안, Lyonnet 리오넛, typisch 티피스, Verwey 페르베이.
		스	—	Zeeman 제이만, Huizinga 하위징아.
	a	아		Asser 아서르, Frans 프란스.
	e	에, 어		Egmont 에흐몬트, Frederik 프레데릭, Heineken 헤이네켄, Lubbers 뤼버르스, Campan 캄판.
	i	이		Nicolaas 니콜라스, Tobias 토비아스.
	ie	이		Pieter 피터르, Vries 프리스.
	o	오		Onnes 오너스, Vondel 폰델.
이 중 모 음	oe	우		Boer 부르, Boerhaave 부르하버.
	u	위		Utrecht 위트레흐트, Petrus 페트루스.
	eu	외		Europort 외로포르트, Deurne 되르너.
	uw	위		ruw 뤼, duwen 뤼언, Euwen 에위언.
	ou(w), au(w)	아우		Bouts 바우츠, Bouwman 바우만, Paul 파울, Lauwersmeer 라우에르 스메이르.
	ei, ij	에이		Heike 헤이커, Bolkestein 볼케스테인, Ijssel 에이셀.
	ui(uy)	아위		Huizinga 하위징아, Zuid-Holland 자위트홀란트, Buys 바위스.
	aai	아이		draaien 드라이언, fraai 프라이, zaait 자이트, Maaikes 마이커스.
	ooi	오이		Booisman 보이스만 Hooites 호이터스.
	oei	우이		Boeijinga 부잉아, moeite 무이터.
	eeuw	에이우		Leeuwenhoek 레이우엔훅, Meeuwes 메이우어스.
	ieuw	이우		Lieuwma 리우마, Rieuwers 리우어르스.

* j의 ‘이’, sj의 ‘시’가 뒤따르는 모음과 결합할 때에는 합쳐서 한 음절로 적는다.

표 19 러시아어 자모와 한글 대조표

	로마자	키릴 문자	한글			보기
			모음 앞	자음 앞	어말	
자 음	b	б	ㅂ	ㅂ, 브	프	Bolov(Болотов) 볼로토프, Bobov(Бобров) 보 브로프, Kurbaki(Курбский) 쿠릅스키, Glib(Гле б) 글레프
	ch	ч	츠	치		Gondarov(Гончаров) 곤차로프, Manacha(Ман ечка) 마네차카, Yakubovich(Якубович) 야쿠보 비치
	d	д	ㄷ	스, 드	트	Dmitri(Дмитрий) 드미트리, Benediktov(Бенеდი ктов) 베네딕토프, Nakhoda(Находка) 나훗카, Voskhod(Восход) 보스호트
	f	ф	프	ㅍ, 프	프	Fyodor(Фёдор) 표도르, Yefimov(Ефремов) 예 프레모프, Iosif(Иосиф) 이오시프
	g	г	ㄱ	ㄱ, 그	크	Gogol(Гоголь) 고골, Musorgskiy(Мусоргский) 무소르스키, Bogdan(Богдан) 보그단, Andarbag(Андарбаг) 안다르바크
	kh	х	ㅎ	흐		Khabarovsk(Хабаровск) 하바롭스크, Akhmatova (Ахматова) 아흐마토프, Ostrikh(Ойстрах) 오 이스트라흐
	k	к	ㅋ	ㄱ, 크	크	Kalmuk(Калмык) 칼미크, Aksakov(Аксаков) 악 사코프, Kvas(Квас) 크바스, Vladivostok(Владив осток) 블라디보스토크
	l	л	ㄹ, ㄹㄹ	ㄹ		Lenin(Ленин) 레닌, Nikolai(Николай) 니콜라이, Krylov(Крылов) 크릴로프, Pavel(Павел) 파벨
	m	м	ㅁ	ㅁ, 므	ㅁ	Mikhail(Михаил) 미하일, Maksim(Максим) 막심, Mtsensk(Мценск) 므첸스크
	n	н	ㄴ	ㄴ		Nadya(Надя) 나다, Stefan(Стефан) 스테판
	p	п	ㅍ	ㅍ, 프	프	Petr(Пётр) 표트르, Rostopchina(Ростопчина) 로스토펠리나, Pskov(Псков) 프스코프, Maikop(М айкоп) 마이코프
	r	р	ㄹ	ㄹ		Rybisk(Рыбинск) 리빈스크, Lermontov(Лермон тов) 레르몬토프, Artyom(Артём) 아르툼
	s	с	ㅅ	스		Vasil(Василий) 바실리, Stefan(Стефан) 스테 판, Boris(Борис) 보리스
	sh	ш	시*	시		Shelgunov(Шелгунов) 셸구노프, Shishkov(Шиш ков) 시시코프

자 음	shch	щ	시*	시		Shcherbakov(Щ е р б а к о в) 셰르바코프, Shchirets(Щ и р е ц) 시레츠, borshch(б о р щ) 보르시
	t	т	ㅌ	ㅅ, ㅌ	ㅌ	Tatiana(Та т ь я н а) 타티아나, Khakov(Х в а т к о в) 흐바트코프, Tver'(Т в е р ь) 트베리, Buryat(Б у р я т) 부랴트
	tch	тч	ㄷ	—		Gatchina(Г а т ч и н а) 가차나, Tyutchev(Т ю т ч е в) 튜체프
	ts	ц тс	ㄷ	츠		Kapitsa(Ка пи ца) 카피차, Tsvetaya(Ц в е т а е в а) 츠베타예바, Bryatsk(Б р я т с к) 브라츠크, Yakutsk(Я к у т с к) 야쿠츠크
	v	в	ㅍ	ㅍ, ㅂ	ㅍ	Verevkin(В е р е в к и н) 베레빈, Dostoevskii(Д о с т о е в с к и й) 도스토옙스키, Vladivostok(В л а д и в о с т о к) 블라디보스토크, Markov(М а р к о в) 마르코프
	z	з	ㅈ	ㅈ, ㅅ	ㅅ	Zaychev(З а й ч е в) 자이체프, Kuznetsov(К у з н е ц о в) 쿠즈네초프, Agryz(А г р ы з) 아그리스
	zh	ж	ㅈ	ㅈ, 시	시	Zhadovskaya(Ж а д о в с к а я) 자돔스카야, Zhdanov(Ж д а н о в) 즈다노프, Luzhkov(Л у ж к о в) 루시코프, Kebezh(К е б е ж) 케베시
	j/i	й	이	이		Yurii(Ю р и й) 유리, Andrei(А н д р е й) 안드레이, Belyi(Б е л ы й)벨리
모 음	a	а	아		Aksakov(А к с а к о в) 악사코프, Abakan(А б а к а н) 아바칸	
	e	е	에, 예		Petrov(П е т р о в) 페트로프, Evgenii(Е в г е н и й) 예브게니, Alekseev(А л е к с е е в) 알렉세예프, Ertel'(Э р т е л ь) 예르텔	
		э				
	i	и	이		Ivanov(И в а н о в) 이바노프, Iosif(И о с и ф) 이오시프	
	o	о	오		Khomyakov(Х о м я к о в) 호마코프, Oka(О к а) 오카	
	u	у	우		Ushakov(У ш а к о в) 우샤코프, Sarapul(С а р а п у л) 사라풀	
	y	ы	이		Saltykov(С а л т ы к о в) 살티코프, Kyr(К ы р а) 키라, Belyi(Б е л ы й) 벨리	
	ya	я	야		Yasinski(Я с и н с к и й) 야신스키, Adygeya(А д ы г е я) 아디게야	
	yo	ё	요		Solovyov(С о л о в ь ё в) 솔로비요프, Artyom(А р т ё м) 아르툼	
yu	ю	유		Yurii(Ю р и й) 유리, Yurga(Ю р г а) 유르가		

* sh(m), shch(m)의 '시'가 뒤따르는 모음과 결합할 때에는 합쳐서 한 음절로 적는다.

< 자료 2 >

「국어의 로마자 표기법」

문화 관광부 고시 제2000-8호(2000.7.7.)

제1장 표기의 기본 원칙

제1항 국어의 로마자 표기는 국어의 표준 발음법에 따라 적는 것을 원칙으로 한다.

제2항 로마자 이외의 부호는 되도록 사용하지 않는다.

제2장 표기 일람

제1항 모음은 다음 각 호와 같이 적는다.

1. 단모음

ㅏ	ㅓ	ㅗ	ㅜ	ㅡ	ㅣ	ㅞ	ㅟ	ㅠ	ㅢ
a	eo	o	u	eu	i	ae	e	oe	wi

2. 이중 모음

ㅑ	ㅕ	ㅛ	ㅠ	ㅝ	ㅞ	ㅘ	ㅙ	ㅚ	ㅜ	ㅡ
ya	yeo	yo	yu	yae	ye	wa	wae	wo	we	ui

〔붙임 1〕 ‘ㅡ’는 ‘ㅣ’로 소리 나더라도 ‘ui’로 적는다.

(보기) 광희문 Gwanghuimun

〔붙임 2〕 장모음의 표기는 따로 하지 않는다.

제2항 자음은 다음 각 호와 같이 적는다.

1. 파열음

ㄱ	ㄲ	ㅋ	ㄷ	ㄸ	ㅌ	ㄴ	ㅅ	ㅆ
g, k	kk	k	d, t	tt	t	b, p	pp	p

2. 파찰음

ㅈ	ㅉ	ㅊ
j	jj	ch

3. 마찰음

ㅅ	ㅆ	ㅎ
s	ss	h

4. 비음

ㄴ	ㅁ	ㅇ
n	m	ng

5. 유음

ㄹ
r, l

[붙임 1] ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ’은 모음 앞에서는 ‘g, d, b’로, 자음 앞이나 어말에서는 ‘k, t, p’로 적는다. ([] 안의 발음에 따라 표기함.)

(보기)	구미 Gumi	영동 Yeongdong
	백암 Baegam	옥천 Okcheon
	합덕 Hapdeok	호법 Hobeop
	월곶[월곶] Wolgot	벚꽃[별곶] beotkkot
	한밭[한밭] Hanbat	

[붙임 2] ‘ㄹ’은 모음 앞에서는 ‘r’로, 자음 앞이나 어말에서는 ‘l’로 적는다. 단, ‘ㄹㄹ’은 ‘ll’로 적는다.

(보기)	구리 Guri	설악 Seorak
	칠곡 Chilgok	임실 Imsil
	울릉 Ulleung	대관령[대관령] Daegwallyeong

제3장 표기상의 유의점

제1항 음운 변화가 일어날 때에는 변화의 결과에 따라 다음 각 호와 같이 적는다.

1. 자음 사이에서 동화 작용이 일어나는 경우

(보기)	백마[백마] Baengma	신문로[신문노] Sinmunno
	종로[종노] Jongno	왕십리[왕십니] Wangsimni
	별내[별래] Byeollae	신라[실라] Silla

2. ‘ㄴ, ㄹ’이 덧나는 경우

(보기)	학여울[항녀울] Hangnyeoul	알약[알략] allyak
------	---------------------	---------------

3. 구개음화가 되는 경우

(보기) 해돋이[해도지] haedoji 같이[가치] gachi
 맞히다[마치다] machida

4. ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ’이 ‘ㅎ’과 합하여 거센소리로 소리 나는 경우

(보기) 종고[조코] joko 농다[노타] nota
 잡혀[자퍼] japyeo 낱지[나치] nachi

다만, 체언에서 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ’ 뒤에 ‘ㅎ’이 따를 때에는 ‘ㅎ’을 밝혀 적는다.

(보기) 목호 Mukho 집현전 Jiphyeonjeon

[붙임] 된소리되기는 표기에 반영하지 않는다.

(보기) 압구정 Apgujeong 낙동강 Nakdonggang
 죽변 Jukbyeon 낙성대 Nakseongdae
 합정 Hapjeong 팔당 Paldang
 샛별 saetbyeol 울산 Ulsan

제2항 발음상 혼동의 우려가 있을 때에는 음절 사이에 붙임표(-)를 쓸 수 있다.

(보기) 중앙 Jung-ang 반구대 Ban-gudae
 세운 Se-un 해운대 Hae-undae

제3항 고유 명사는 첫 글자를 대문자로 적는다.

(보기) 부산 Busan 세종 Sejong

제4항 인명은 성과 이름의 순서로 띄어 쓴다. 이름은 붙여 쓰는 것을 원칙으로 하되 음절 사이에 붙임표(-)를 쓰는 것을 허용한다. (() 안의 표기를 허용함.)

(보기) 민용하 Min Yongha (Min Yong-ha)
 송나리 Song Nari (Song Na-ri)

(1) 이름에서 일어나는 음운 변화는 표기에 반영하지 않는다.

(보기) 한복남 Han Boknam (Han Bok-nam)
 홍빛나 Hong Bitna (Hong Bit-na)

(2) 성의 표기는 따로 정한다.

제5항 ‘도, 시, 군, 구, 읍, 면, 리, 동’의 행정 구역 단위와 ‘가’는 각각 ‘do, si, gun, gu, eup, myeon, ri, dong, ga’로 적고, 그 앞에는 붙임표(-)를 넣는다. 붙임표(-) 앞뒤에서 일어나는 음운 변화는 표기에 반영하지 않는다.

(보기) 충청북도 Chungcheongbuk-do 제주도 Jeju-do
 의정부시 Uijeongbu-si 양주군 Yangju-gun
 도봉구 Dobong-gu 신창읍 Sinchang-eup
 삼죽면 Samjuk-myeon 인왕리 Inwang-ri
 당산동 Dangsan-dong 봉천1동 Bongcheon 1(il)-dong
 종로 2가 Jongno 2(i)-ga 퇴계로 3가 Toegyero 3(sam)-ga

[붙임] ‘시, 군, 읍’의 행정 구역 단위는 생략할 수 있다.

(보기) 청주시 Cheongju 함평군 Hampyeong
순창읍 Sunchang

제6항 자연 지물명, 문화재명, 인공 축조물명은 붙임표(-) 없이 붙여 쓴다.

(보기) 남산 Namsan	속리산 Songnisan
금강 Geumgang	독도 Dokdo
경복궁 Gyeongbokgung	무량수전 Muryangsujeon
연화교 Yeonhwagyo	극락전 Geungnakjeon
안압지 Anapji	남한산성 Namhansanseong
화랑대 Hwarangdae	불국사 Bulguksa
현충사 Hyeonchungsa	독립문 Dongnimmun
오죽헌 Ojukheon	축석루 Chokseongnu
종묘 Jongmyo	다보탑 Dabotap

제7항 인명, 회사명, 단체명 등은 그동안 써 온 표기를 쓸 수 있다.

제8항 학술 연구 논문 등 특수 분야에서 한글 복원을 전제로 표기할 경우에는 한글 표기를 대상으로 적는다. 이때 글자 대응은 제2장을 따르되 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㄹ’은 ‘g, d, b, l’로만 적는다. 음가 없는 ‘ㅇ’은 붙임표(-)로 표기하되 어두에서는 생략하는 것을 원칙으로 한다. 기타 분절의 필요가 있을 때에도 붙임표(-)를 쓴다.

(보기) 집 jib	짚 jip
밖 bakk	값 gabs
붓꽃 buskkoch	먹는 meogneun
독립 doglib	문리 munli
물엿 mul-yeos	굳이 gud-i
좋다 johda	가곡 gagog
조랑말 jolangmal	없었습니다 eobs-eoss-seubnida

부 칙

- ① (시행일) 이 규정은 고시한 날부터 시행한다.
- ② (표지판 등에 대한 경과 조치) 이 표기법 시행 당시 종전의 표기법에 의하여 설치된 표지판(도로, 광고물, 문화재 등의 안내판)은 2005. 12. 31.까지 이 표기법을 따라야 한다.
- ③ (출판물 등에 대한 경과 조치) 이 표기법 시행 당시 종전의 표기법에 의하여 발간된 교과서 등 출판물은 2002. 2. 28.까지 이 표기법을 따라야 한다.

언어학

민현식

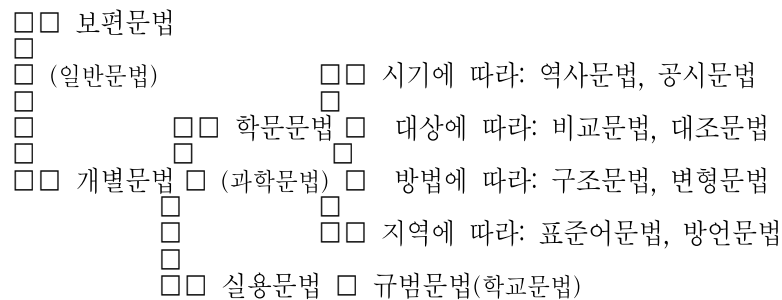
〈차례〉

- | | |
|----------------------|---------------|
| 1. 언어학(문법)의 역사 | 10. 국어의 활용 어미 |
| 2. 음운 체계 | 11. 시제와 상 |
| 3. 단어 형성 | 12. 피동법 |
| 4. 단어와 품사 | 13. 사동법 |
| 5. 의존명사(형식명사, 불완전명사) | 14. 문장의 종류 |
| 6. 불규칙 용언 | 15. 사회언어학의 세계 |
| 7. 의존 용언 | 16. 관용 표현의 세계 |
| 8. 격과 성분 | 17. 언어 습득 |
| 9. 높임법 | |

1. 언어학(문법)의 역사

문법은 ‘언어의 내재적 질서’로 언어의 구조를 가리키며 언어가 생성, 작용하는 총체적 규칙 및 원리의 체계를 가리킨다. 흔히 보편 문법과 개별 문법으로 나뉜다.

(1) 문법



(2) 문법 연구의 흐름

ㄱ. 전통문법

- ☐ ☐ 규범문법: 고대, 중세, 근대의 철학적 규범문법
- ☐ (인도 Panini 문법, 희랍 라틴문법)
- ☐ 학문문법: 19세기의 역사비교문법과 이론문법

ㄴ. 구조문법: 20세기 전기

ㄷ. 변형문법: 20세기 후기

(3) 우리나라의 문법 연구

ㄱ. 전통 문법기(1897~1963)

- ☐ ☐ 분석주의 문법(1897~1930) 꽃이 피다
- ☐ 절충주의 문법(1930~1963)
- ☐ 종합주의 문법(1946~1963)

ㄴ. 구조, 변형문법기(1963~현재)

(4) 구조주의의 문법관과 생성주의 문법관의 차이

블룸필드(L. Bloomfield 1933) 등의 구조주의 문법관은 다음을 특징으로 한다.

- ① 언어습득은 자극-반응(Stimulus-Response)에 의한 후천적 경험과 반복 훈련을 통해 이루어진다는 경험주의 언어철학을 배경으로 한다.
- ② 전통문법의 설명적 태도를 떠나 언어의 객관적 분류와 기술을 목표로 한다.
- ③ 있는 그대로의 언어를 기술하기 위해서는 전통문법의 규범성과 의미 중심의 심리적 주관성을 배제하고 형태 중심의 기계적 분석주의 방법론을 따른다. 이를 위해서는 채록된 음성 발화 자료만을 대상으로 언어 단위를 분석하여야 한다. 그 결과 음운론, 형태론이 발달하였다.

그런데 구조주의는 개별언어의 분석에 치중하다 보니 언어의 보편성에 소홀하게 되었으며 중의문 분석 등에 한계가 있었다. 무엇보다도 후천적 경험주의에 서다 보니 인간의 선천적 언어능력과 무한한 문장의 창조성을 설명하는 데 취약했다.

구조문법의 후천적 언어습득설은 노엄 촘스키(N. Chomsky 1928~)의 변형생성문법론에 의해 비판되기 시작했는데 생성주의 언어관은 다음과 같다.

- ① 유한한 문법규칙이 무한한 문장을 생성시키며 그 유한 규칙의 체계가 문법이다.
- ② 언어능력(competence)과 언어수행(performance)은 구별되며 잠재적 언어능력은 누구나 보편적, 선천적이다. 후천적 언어 경험만으로 언어를 습득한다면 들어보지도 못한 말을 무한히 창조해 내는 인간의 능력을 해명할 길이 없으며, 인간은 3세 전후로 언어능력이 갑자기 증대하여 13세 전후로 완성되는데 이는 선천적 언어습득장치(Language Acquisition Device, LAD)를 가정하지 않으면 해명할 수 없다.
- ③ 실제의 채록 자료보다는 이상적 모국어 화자가 지니는 언어만을 문법 연구의 대상으로 해야 한다.
- ④ 언어 분석의 목표는 문법적 문장과 비문법적 문장의 변별에 있고 문장 구조를 심층구조, 표면구조, 변형구조로 나눈다.
- ⑤ 의미해석을 중시하여 의미부나 의미해석규칙을 제안하므로 심리주의적 성격을 띤다.
- ⑥ 언어의 보편적 특성을 해명하는 보편문법 원리를 구축하고 이를 바탕으로 인간 이해를 추구하는 인문과학이 언어과학이다.

촘스키의 이론은 현대 언어학의 혁명이라 할 만큼 큰 영향을 끼쳤는데 30여년 동안 수차례의 변모를 보여 최근의 이론은 초기 이론과 전면적으로 달라져 규칙 중심

에서 원리 중심의 이론으로 변모하였다. 이러한 그의 이론은 현대 언어학에 아직도 큰 영향을 주고 있다.

<변형 생성 문법의 언어능력관>

☐ ☐ 언어 능력 competence	☐ ☐ 문법적 능력	☐ ☐ 통사능력
☐	☐	☐
☐	☐	☐ ☐ 의미능력
☐	☐	☐
☐	☐	☐ ☐ 음운능력
☐	☐	
☐	☐ ☐ 화용적 능력(비언어적 정보: 배경지식, 신념 등)	
☐ ☐ 언어 수행 performance: 언어능력의 불완전한 반영		

2. 음운 체계

(1) 국어의 모음(21개)

단모음: ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ, ㅡ, ㅣ (10개)

이중 모음: ㅗㅓ, ㅛㅕ, ㅜㅓ, ㅠㅕ, ㅗㅜ, ㅛㅠ, ㅓㅗ, ㅕㅓ, ㅓㅛ, ㅕㅛ, ㅓㅜ, ㅕㅜ, ㅓㅠ, ㅕㅠ (11개)

(2) 국어의 자음

ㅂ, ㅃ, ㅍ, ㅁ: ㄷ, ㄸ, ㅌ, ㄴ, ㅆ, ㄴ: ㅈ, ㅉ, ㅊ, ㅌ, ㅇ (19개)

(3) 동일 음소의 상보적 변이음 예

① /ㄹ/

[r] trill 혀떨림소리 = 설진음(舌顫音). ‘사랑’의 ㄹ을 떨며 노래 부를 때

[r] flap 혀두들김소리 = 설탄음(舌彈音). ‘사랑’의 ㄹ을 보통 발음할 때

[l] lateral 혀옆소리 = 설측음, 유음(流音). ‘달, 살’의 ㄹ

[ʎ] ㄹ 구개음. ‘달력’의 뒤 ㄹ

② /ㅎ/

[h] 학교, 한강.

[ɦ] 아홉, 분홍색, behaviour. 유성의 h

[ç] 혀, 향가, 효도, 휴가, 힘. (i, j 앞)

[ϕ] 회의, 휘파람, 훈풍, 활. (u, w 앞)

③ /ㅁ/

[p] 바람. [b] 우비, 갈비, 두부 [β] 두부(빨리 발음할 때)

④ /ㄴ/

[n] 나, 너 [ɲ] 녀석, 내년, 남남

⑤ /ㄷ/

두 가지 변이음: 중설모음 [ɲ]에 가까운 [ɳ]와 후설모음의 [ɰ]

중설의 [ɲ]에 가까운 것은 장음을 항상 수반한다.

[ə:] 긴 어. 없:다 벌: 멀:다[遠] 거:리(距離) 慶事(경:사)

[ʌ][ɔ] 짧은 어. 업다 벌(罰) 멀다[盲] 거리[街] 傾斜(경사)

<자음 변이음 목록>

조음 자리					조음 방법	두입술	잇몸	잇몸 입천장	입천장	여린 입천장	목청
자 음	장애	터짐	예사	무성	p, pˀ	t, tˀ			k, kˀ		
				유성	b	d			g		
			된		pʰ	tʰ			kʰ	ʔ	
			거센		pʰ	th			kʰ		
			(터 짐) 같이	예사	무성			č			
					유성			ǰ			
				된				čʰ			
				거센				čʰ			
		같이	예사	무성	ϕ	s	š	ç		h	
				유성	β					ɦ	
			된			sʰ	šʰ				
	공명	코				m	n	ŋ		ŋ	
		흐름	혀 옆			l	ɭ				
			혀 떨음			r					
			혀 두들김			r					

3. 단어 형성

(1) 형태소의 종류

‘맺돼지가 올감자밭을 깨끗이 짓밟았다.’의 형태소 분석

	자립 형태소	의존 형태소
1류 형태소: 어 근 - 어휘형태소	돼지, 감자밭	읽-, 밟-, 깨끗-
2류 형태소: 파생접사 - 문법형태소		맺-, 올-, 짓-, -이
3류 형태소: 굴절접사 - 문법형태소	을, 가(준자립형식)	-다, -았-

(2) 이형태

① 음운론적 이형태

ㄱ. 자 동 변이형태(필연적) [값-, 갑-, 감-]

ㄴ. 비자동 변이형태(임의적) 규 칙 적 비자동 교체 : 이/가

불규칙적 비자동 교체 : 묻다 → [묻-, 물-, 문-]

② 형태론적 이형태

ㄱ. 자 동 변이형태(필연적) 없음

ㄴ. 비자동 변이형태(임의적) 불규칙적 비자동 교체 : 이르러, 하여

(3) 단어 형성(조어법)

1차 조어법

단일어: 꽃, 돌, 가다, 작다, 꼭

합성어 □□ 파생어: 날고기, 들볶다, 덧나다, 치솟다, 알밋다, 새파랗다

□□ 복합어: 논밭, 밤낮, 콧등, 소나무, 돌아보다, 늦더위, 돌보다

2차 조어법

① 전성어(=영접사 파생, 무변화 파생, 품사 통용) 신-신다, 크다vi-크다adj

(명부류) 오늘, 참, 잘못, 제법, 뻔뻔, 땡, 짱, 뭐, 언제, 어디, 합리적, 왁자지껄, 주물럭

(명동류) 가물, 신, 품, 빗, 되, 뭉치, 켜, 땡튀기, 버무리, 덜, 내리, 이루, 삼

가, 아니

(형동류) 크다, 늙다, 늣다, 밝다, 굳다(동사-형용사간 전성)

(체부류) 진실로, 정말로, 천만에, 천만에, 이에, 날마다, 모처럼, 요는, 혹은

② 음운 교체어: 음운론적 조어법

ㄱ. 늙다-늙다 남다-넉다 날(日)-늘(常) 가두다-거두다

ㄴ. 말-발 마당-바탕 물-뭍다 불-볶다 몽우리-봉오리 탓-탈

③ 축약어: 사이-새, 아이-애, 보이다-뵈다[음절축약어], 레포츠(레저+스포츠),
초장(식초+고추장), 노가봐(노래 가사 바꿔 부르기), 고미안수(고맙습
니다), 아점(아침점심)[혼성축약어], 韓國(大韓民國), 地自制[약자]

④ 역조성어: 통사론적 조어법. 짐작다(점지 않다). 노다지(No touch)

⑤ 다의어: 의미론적 조어법. 속, 다리, 먹다, 높다, 가다, 그리다(畵, 慕)

(4) 단어와 문법 범주

① 형태소 범주(접사 범주)

ㄱ. 굴절 범주: 용언 굴절 범주 - 선어말어미, 어말어미
체언 굴절 범주 - 격조사

ㄴ. 파생 범주: 단어 형성소-접두사, 접미사

② 단어 범주(어근 범주)

ㄱ. 품사 범주: 체언, 용언, 부체언, 부용언, 독립언, 관계언

ㄴ. 성분 범주: 주어, 목적어, 서술어, 관형어, 부사어, 독립어

4. 단어와 품사: 9품사 체계

체언 ————— 명사, 대명사, 수사 (불변어)

용언 ————— 동사, 형용사 (가변어)

수식언 { 부체언 — 관형사 (불변어)

{ 부용언 — 부사 (")

독립언 ————— 감탄사 (")

관계언 ————— 조사 (") * 서술격조사 예외

5. 의존명사(형식명사, 불완전명사)

(1) 선행어 제약

- ㄱ. 관형형만 취함: 나위, 듯, 번, 지, 바, 수, 터, 줄, 리, 따름, 척, 체, ...
- ㄴ. 관형형과 지시관형사만 취함: 모양, 분, 이, 자, 지경, 서슬, ...
- ㄷ. 관형형과 체언만 취함: 적, 이래, 겐, ...
- ㄹ. 관형형과 지시관형사와 체언을 모두 취함: 바람, 즈음, 것, 길, 녀석, 나름, 대로, 따위, ...
- ㅁ. 지시관형사만 취함: (없음)
- ㅂ. 지시관형사와 체언만 취함: 너머, 건너, ...
- ㅅ. 체언만 취함: 탄, 해, 등지, 깎, ...

(2) 후행어 제약(조사 제약)

① 격조사 선택 제약

- ㄱ. 보편성을 띤 것: 주격, 대격, 서술격 조사 따위와의 통합이 자연스러운 것.
것, 녀, 놈, 따위, 데, 바, 쪽, 즈음, 등지, 무렵, 폭.
- ㄴ. 주격 조사와만 통합하는 것: 나위, 리, 수, 지, 터.
- ㄷ. 서술격 조사와만 통합하는 것: 나름, 노릇, 따름, 때문.
- ㄹ. 목적격 조사와만 통합하는 것: 등, 양, 줄¹, 체.
- ㅁ. 사용격 조사와만 통합하는 것: 뻔, 줄², 체.
- ㅂ. 처소격 조사와만 통합하는 것: 김, 탄, 바람, 쉼, 짝, 次, 통.
- ㅅ. 특수조사와만 통합하는 것: 대로, 듯, 만, 만큼, 뻔, 법, 상.
- ㅇ. 조사를 대체로 후행하지 않는 것: 겐, 족족, 듯, 척, 등, 겐, 양.

② 서술용언 선택 제약

- ㄱ. 인지동사 ‘알다/모르다’와만 통합하는 경우: (먹을) 줄 (알다/모르다).
- ㄴ. 존재형용사 ‘없다’와만 통합하는 경우: 나위, 리.
- ㄷ. 존재형용사 ‘있다, 없다’와만 통합하는 경우: 법(경우), 수(경우), 수(가능), 턱.
- ㄹ. 인지동사, 존재형용사와만 통합: (몸들) 바 (알다?/모르다). (아는) 바 (있다/없다)

- ㄱ. 시간 경과 용언과만 통합: 지(∼ㄴ 지 오래다).
- ㄴ. ‘하다, 싶다, 같다’류와 통합하는 경우: 듯하다, 뻔하다, 양하다, 척하다, 체하다, 법하다, 만하다; 듯 싶다, 성 싶다; 것 같다.
- ㄷ. 기타 동사: 축에 (들다/끼다).

(3) 의존명사의 기능

① 시상(시제와 상) 기능

- ㄱ. 그가 떠난 지 한 시간쯤 되었다. (지: 과거시제)
- ㄴ-1. 그가 온 적이 있었다. (적: 과거시제)
- 2. 그가 올 적에 이야기하면 된다. (적: 미래시제)
- ㄷ. 그가 떠난 것은 해가 {뜬[?], 떴을, 뜨는, 뜰} 무렵이다. (무렵: 과거, 현재, 미래시제)
- ㄹ. 10시 경[10시 쯤]에 {왔다, 온다, 올 것이다}. (경, 쯤: 과거, 현재, 미래시제)
- ㄴ. 10시 이전[전], 10시 이후[후], 오기 이전에, 온 이후에. (이전, 전: 과거시제. 이후, 후: 미래시제)
- ㄴ. 집 떠난 지 십년 만에 고향을 찾았다. (만: 완료상)
- ㄷ. 책장을 뒤지던 중에 이상한 책을 발견했다. (중: 진행상)
- ㅇ. 게으르면 실패하기 마련이다. (마련: 예정상)
- ㅈ. 시장 가는 길에 책방을 들렀다. (길: 동시상)
- ㅊ. 집이 멀어서 차를 놓치기 일쑤였다. (일쑤: 습관상)
- ㅋ-1. 이제 떠날 참이다. (참: 예정상)
- 2. 서울에 가는 참에 이모댁에 들렀다. (참: 동시상)
- ㅌ. 오는 동안에 비를 맞았다. (동안: 지속상)
- ㅍ. 떠날 즈음에 연락이 왔다. (즈음: 미래시제, 예정상)
- ㅎ. 1950년 이래로 크게 증가했다. (이래: 지속상)

② 양태 기능

- ㄱ-1. 사람을 그렇게 무시하는 법이 어디 있냐? (법¹: 경우)
- 2. 꽃이 필 법하다. (법²: 가능)
- 3. 사람은 배워야 하는 법이다. (법³: 당위)
- ㄴ-1. 돈을 {잃을/잃는} 수가 있다. (수¹: 경우)
- 2. 나도 할 수 있다. (수²: 가능)

ㄷ-1. 나는 그가 올 줄로 알았다. (줄¹: 경우)

-2. 영어로 말할 줄 모른다. (줄²: 가능)

ㄹ. 합격한 듯 싶다. (듯: 추측)

ㄴ. 그 바람에 나도 넘어졌다. (바람: 원인)

ㄴ. 그는 만나기만 했을 뿐이다. (뿐: 강조)

③ 대용 기능

ㄱ. 그 이는 믿을 만한 사람이다. (이: 사람 대용 지시)

ㄴ. 나는 마실 것을 찾았다. (것: 사물 대용 지시)

ㄷ. 바다에 갈 적에 조심해라. (적: 시간 대용 지시=시제 기능)

ㄹ. 더러운 곳에 앉지 마라. (곳: 공간 대용 지시)

④ 단위 기능

ㄱ. 온 사람은 다섯 명이다. (명: 사람 단위 지시)

ㄴ. 책을 다섯 권 샀다. (권: 사물 단위 지시)

ㄷ. 같은 책을 1년에 세 번 읽었다. (년, 번: 시간 단위 지시)

ㄹ. 여러 곳을 방문했지만 한 군데만 인상적이었다. (곳, 군데: 공간 단위 지시)

* 수량 단위 의존명사(분류사)의 하위 분류

① 척도 단위명사: (부피) 홉, 되, 말, 줌, 모금 (길이, 거리) 치, 자, 리, 마장, 아름, 뺨
(무게) 푼, 斤, 貫, 냥, 돈 (넓이) 坪, 町, 段步, 마지기

② 묶음 단위명사: 두름, 꿩, 째, 접, 축, 동, 다발, 사리, 묶음, 톳, 죽

③ 개체 단위명사

ㄱ. 구상명사: (유정명사) 名, 분, 필, 마리

(무정명사) 권, 벌, 대, 톨, 알, 자루, 개비, 송이, 토막, 방울

ㄴ. 추상명사: 度, 件, 回, 秒, 番, 살, 가지, 방

6. 불규칙 용언

(1) 어간만 변화하는 불규칙

불규칙		규칙	
동사	형용사	동사	형용사
[스 불규칙] 있다, 짓다, 붓다 ‘낫다’뿐 (音長이 특징)		[스 규칙] 벗다, 솟다, 빚다	*

[ㄷ 불규칙] 묻다, 듣다, 신다	*	[ㄷ 규칙] 묻다, 믿다, 얻다	*
평북방언 예외			
[ㄹ 불규칙] 돕다, 줍다, 굶다	덥다, 곱다	[ㄹ 규칙] 뽑다, 씹다	굽다, 줍다
-스럽다, -답다, -롭다			
[ㄹ 불규칙] 흐르다, 이르다	바르다, 이르다	[ㄹ 규칙] 따르다, 치르다	*
(으 탈락규칙)			
[우 불규칙] 푸다	*	[우 규칙] 두다, 누다, 주다	*
[오 불규칙] ‘달라다-다오’뿐임.		[해라 규칙] 주라, 달라	*
(돌을) 나르다, 나르고, 날라,		*	
날라서, 날라라, 나르오			
(돈을) 달라다, 달라고, 달래,			
달라서, 달래라, 달라오,			
다오			

(2) 어미만 변화하는 불규칙

불규칙		규칙	
동사	형용사	동사	형용사
[아/어 불규칙①]		[아/어규칙①] 먹어, 놓아	
		높아, 작아	
ㄱ. [여 불규칙] 하다-하여	*		
ㄴ. [러 불규칙] 이르다-이르러	*		
[거라 불규칙] 오너라	*	[거라규칙] 남거라,가거라	*

(3) 어간, 어미가 동시에 변화하는 불규칙

불규칙		규칙	
동사	형용사	동사	형용사
[ㅎ 불규칙]		[ㅎ 규칙] 낳다, 찢다	
*		좋다	
		낳고	
		좋고	
		낳으면>파라면	
		좋으면	
[아/어 불규칙②] 하여-해		[아/어 규칙②] 낳아	
[=애 불규칙]		좋아	
		낳아지다	
		좋아지다	

7. 의존 용언

범주	의존 동사	의존 형용사
① 피동화	-게 되다	
② 사동화	-게/도록 하다, -게/도록 만들다	
③ 명사화	-기(는, 도, 만, 부터, 까지, 라도, 나, 나마) 하다	
④ 부정화	-지 아니하다, -지 못하다, -지 말다	
⑤ 인용화	-다고 하다	
⑥ 시상화		
ㄱ. 반복상	-어 대다(비표준어: -어 쌓다)	
ㄴ. 습관상	-어 버릇하다, -곤 하다	
ㄷ. 미실현회상	-르뻔 하다	
ㄹ. 완료상	-고 나다, -어 내다, -어 버리다, -고야 말다 (완료 강조) -어 제치다(제끼다), -어 붙이다, -어 치우다	
ㅁ. 진행상	-고 있다/계시다, -어 가다, -어 오다 (비표준어: -고 앉았다, -고 자빠졌다)	
ㅂ. 지속상	(상태) -아 있다	
ㅅ. 완료지속상 (보유)	-어 두다, -어 놓다	
ㅇ. 예정상 (희망)	-(었)으면 하다 (=미정법) (의도) -으려 하다, -고자 하다	-고 싶다
	-르까 하다	-르까 보다, -르까 싶다
	(추측) -아 보이다	-는가/나 보다, -는가/지/나 싶다
	-거니/려니 하다	-ㄴ/ㄹ 듯 싶다, -ㄴ/ㄹ 것 같다
	-ㄴ/ㄹ 듯 하다, -ㄹ 법 하다	
	(의심/회의) -는가 하다	-르까 싶다
	(전망) -게 생겼다	
⑦ 양태화		
ㄱ. 당위	-어야 하다, -어야 되다 -기/게 마련이다 (비표준어: -어야 쓰다)	

ㄴ. 시행	-어 보다, -고 보다
ㄷ. 봉사	-어 주다/드리다
ㄹ. 가식	-ㄴ/ㄹ듯 하다, -ㄴ/ㄹ척/체 하다
ㅁ. 가치(가능)	-르만 하다
ㅂ. 선택	-거나/든지 하다
ㅅ. 강조	-어 죽겠다, -어 빠지다

8. 격과 성분

(1) 격(格): 체언의 통사, 의미상의 기능 범주.

① 성분격(통사격, 표면격)과 의미격(심층격)

② 격의 실현: 유표(有標) 방식(격어미 방식, 전치사 방식, 후치사 방식)

무표(無標) 방식(어순 등)

③ 성분격 의미격

주어-주격 agent 행위격

목적어-목적격[對格] source 근원격 goal 도달격 benefactive 수혜격
objective 대상격 experiencer 경험격

보어-보격

서술어-서술격

관형어-관형격[屬格]

부사어-부사격 (처격, 향격, 구격, 공동격, 여격, 비교격, 원인격, 자격격)
locative 처격 temporal 시간격 instrument 도구격
path force manner extent reason

독립어-독립격[呼格]

(2) 격표지의 생략(무표격, 不定格, 조사 생략, 通格)

(3) 보조사(특수조사, 한정조사)

(4) 보어의 범위와 부사어, 필수적 부사어 문제: 불완전동사의 범위 문제

ㄱ. NP이 +되다, 아니다/좋다, 무섭다, 두렵다

ㄴ. NP에 +불과하다, 불구하다, 비하다, 관하다, 대하다

ㄷ. NP로 +되다, 보이다, 생기다, 굴다, 여기다, 삼다, 안다, 믿는다

ㄷ. NP와 +같다

(5) ‘은/는’의 기능

- ㄱ. 배제: 나는 수학은 자신 있다.
- ㄴ. 대조: 나는 키가 크고 너는 작다. 음악은 잘하는데 미술은 못한다.
- ㄷ. 포괄: 인간은 이성적 동물이다.
- ㄹ. 주제: 철수는 대학생이다. “-로 말할 것 같으면”의 뜻.
구정보 신정보

9. 높임법

9.1. 어미 변화에 의한 높임법

[1] 주체 높임법: -시-

cf. 압존법(壓尊法)

전통적으로 우리 나라의 가정에서는 특수한 경우에 주체높임을 억제하는 압존법이 있었다. 가령 손자(화자)가 할아버지(청자)께 아버지(주체)에 대해 말할 때 다음 (1ㄱ)처럼 아버지를 높이지 않고 말했다.

- (1) ㄱ. 할아버지, 아버지가 아직 안 들어왔습니다. <압존법>
- ㄴ. 할아버지, 아버지께서 아직 안 들어오셨습니다. <비압존법도 허용>
- ㄷ. 할아버지께서 아버지를 오라시는데요. <압존법>
 오시라는데요? <비압존법도 허용>
 오시라시는데요? <비압존법도 허용>

그러나 현대에 와서 언어생활의 간편함을 추구하다 보니 청자-주체-화자의 관계를 고려하는 압존법이 번거로워 표준화법(1992)에서는 압존법을 무시한 (1ㄴ)의 표현도 허용하였다. (1ㄴ)은 화자인 손자 기준으로만 판단해 청자인 할아버지나 주체인 아버지를 모두 높이는 것이다.

한편, 할아버지가 손자에게 자기 아들에 대해 말할 때도 아들을 낮추어 말하는 (2ㄱ)과 같은 압존법이 있다.

- (2) ㄱ. ○○야, 아버지 좀 오라고 해라. <압존법>
- ㄴ. ○○야, 아버지 좀 오시라고 해라. <비압존법도 허용>

그러나 이 경우도 (2ㄴ)처럼 청자인 손자 기준으로 아들을 높여 말하는 것도 잘 쓰여 역시 허용하고 있다. 단, 회사 내의 경우는 다음 예처럼윗사람이 압존법을 요구하지 않는 한 대체로 듣는 사람엔다라 ‘-시-’를 넣어 조절하는데 압존법을 요구하는 권위적 풍토이면 그런 분위기에 맞출 수밖에 없다.

- (3) ㄱ. (평사원이) 사장님, 이 과장님은 출장 가셨습니다. <비압존>
 ㄴ. (평사원이) 사장님, 이 과장은 출장 갔습니다. <압존>
 (4) ㄱ. 회장님 그것은 김 이사가 기안했습니다. <압존>
 ㄴ. 회장님 그것은 김 이사(님)(이/께서) 기안했습니다. <부분 압존>
 ㄷ. 회장님 그것은 김 이사님께서 기안하셨습니다.<비압존>

한편, 자기 부모를 남에게 말할 때 낮추는 압존법도 있다고 주장하는 이가 있는데 이는 잘못이다. 자기 부모는 누구에게 말할 때나 반드시 높여야 한다.

[2] 상대 높임법

○ 남기심 · 고영근(1985) ‘-(ㅂ)시다’가 과연 합쇼체인가?

	해	해요	해라	하게	하오	합쇼
평서형	-어	-어요	-(는/ㄴ)다	-네	-오	-(ㅂ니)다
의문형	-어	-어요	-(느)냐	-(느)ㄴ가	-오	-(ㅂ니)까
감탄형	-어	-어요	-(는)구나	-(는)구먼	-(는)구려	*
명령형	-어	-어요	-어라	-게	-(시)오	-십시오
청유형	-어	-어요	-자	-세	*	-(ㅂ)시다

○ 민현식 수정안

	<비격식체>		<격식체>			
	해	해요	해라	하게	하오	하십시오
평서형	-어	-어요	-는/ㄴ다	-네	-오	-ㅂ니다
의문형	-어	-어요	-(느)냐	-는/ㄴ가	-오	-ㅂ니까
감탄형	-어	-어요	-는구나	-(는)구먼	-는구려	*
명령형	-어	-어요	-어라	-게	-시오	-십시오
청유형	-어	-어요	-자	-세	-(시)ㅂ시다	-시지요

‘-시지요’는 ‘해요체’이기도 하지만 ‘하십시오체’ 등급에 잘 쓰인다고 본 것임.

9.2. 어휘에 의한 높임법

[1] 체언에 의한 높임법

<낮춤말>	<평대말>	<높임말>
① 대명사		
저, 소생	나, 본인	
저희	우리	
	너	자네, 당신, 댁, 그대, 어른, 귀하
그놈, 그자	그이	그분
② 명사		
애비, 아범	아버지	가친(家親), 선친(先親), 선고(先考)
에미, 어멈	어머니	자친(慈親), 선비(先妣), 현비(顯妣)
	만형	백씨(伯氏), 백형(伯兄)
	둘째형	중씨(仲氏), 중형(仲兄)
	아우	계씨(季氏), 제씨(弟氏)
	(남의)아들, 딸	아드님, 영식(令息); 따님, 영애(令愛)
	조카	함씨(咸氏)
이빨	이	치아
	밥, 식사	진지
	집	댁
말씀	말	말씀

[2] 용언, 조사에 의한 높임법

<낮춤말>	<평대말>	<높임말>
① 주체 높임		
처먹다	먹다	자시다, 잡숫다, 잡수시다, 드시다
	아프다	편찮으시다
	자다	주무시다
	죽다	돌아가시다
	있다	계시다
	이, 가	께서

② 객체 높임

지껄이다	말하다, 묻다	여쭙다, 여쭙다, 여쭙습다
	보다, 만나다	뵙다, 뵈옵다, 뵈다
	주다	드리다
	데리다	모시다, 뵈시다
	에게	께

[주의해야 할 높임법]

- (1) ㄱ. 회장님의 말씀이 계시겠습니다. > 회장님의 말씀이 있으시겠습니다. (또는) 회장님께서 말씀하시겠습니다.
 ㄴ. 회장님은 그 회사에 불일이 계십니다. > ... 불일이 있으십니다.
 ㄷ. 선생님께서는 손자가 계시다. > ... 손자가 있으시다.
- (2) ㄱ. 선생님께 물어 볼게요. > 선생님께 여쭙워(=여쭙어, 여쭙) 볼게요.
 ㄴ. 선생님을 보면 인사를 잘 해야 한다. > ... 뵈면 .../... 뵈오면 ...
 ㄷ. 가수 ○○○양을 모시겠습니다. > ○○○양이 나오겠습니다, ○○○양을 맞이하겠습니다.
- (3) 직접 존대: 대상을 직접 존대할 경우이다. 그가 한다-그분이 하신다.
 간접 존대: 대상에 관련되는 것을 높일 경우이다.
 선생님께는 손자가 (있으시다, 계시다*)
 할아버지는 귀가 참 (밝으셔요, 밝아요*)
- (4) ㄱ. 과장님, 손이 아주 {고우시네요, 고우네요*}.
 ㄴ. 과장님, 강아지가 아주 {예쁘시네요*, 예쁘네요}.
 ㄷ. 과장님, 넥타이가 아주 {예쁘시네요*?, 예쁘네요}.
- (5) 있으시다: 주어 관련 사물의 간접존대에 쓰임.
 그분은 시간이 (있으십니다, 계십니다*).
- 계시다: 주어의 직접 존대에 쓰인다.
 그분은 집에 (계십니다, 있으십니다*).
- ... 회장으로 계시는 ○○○ 회장님 > ... 회장이신 ○○○ 회장님
 선친께서 ○○○ 회장으로 계셨지요. > ... 이셨지요.

10. 국어의 활용 어미

(1) 어미의 체계

[종결 어미
 [전성 어미 [명사형 어미

관형사형 어미

부사형 어미: 다음 (ㄱ), (ㄴ)으로 구분

(ㄱ) 문장 수식 부사형 어미

- 대등적으로 수식(대등적 연결어미): 비가 오고, 바람은 안 분다.
- 종속적으로 수식(종속적 연결어미): 비가 와서, 길이 질다.
비가 오고, 날이 추워졌다.

(ㄴ) 단어 수식 부사형 어미

- 보조 용언 수식(보조적 연결어미): 비가 오고 있다.
비가 오게 된다.
- 일반 용언 수식 : 비가 지루하게 내린다.

(2) 어미의 빈도

① 안경화(2001)의 어미 빈도 조사

연결어미	빈도	연결어미	빈도	연결어미	빈도
-고	943	-든지	40	-어야	5
-면	537	-거나	30	-며	3
-는데	358	-든가	27	-러	3
-어서	358	-어도	24	-르수록	3
-니까	102	-려고	24	-자마자	1
-지만	63	-듯이-며	13	-더니	1
-면서	60	-더라도	9	-나	1
-라	52	-도록	8	총 계	2717
-다가	45	-고자	7		

② 김수정(2002): 신문, 논문, 뉴스문 분석 어미 빈도가 상위 80% 차지

연결 어미	빈도	빈도(%)	
-아/어	1278	17.3	상위 80%
-고1	951	12.8	
-(은/는)데	530	7.2	
-으면	517	7.0	
-아서2	448	6.0	
-으며	397	5.4	
-고2	346	4.7	
-아서1	301	4.1	

-으면은	278	3.8
-으면서	237	3.2
-도록	236	3.2
-아2	166	2.2
-지만	160	2.2
-지	155	2.1

11. 시제(tense)와 상(相; aspect)

(1) 시제: 시간선상의 한 위치.

상황 외적 시간(situation-external time).

상: 시간선상의 분포 양상.

상황 내적 시간(situation-internal time). 완료, 진행, 예정.

(2) 절대 시제: 발화시 기준.

상대 시제: 사건시 기준(관형절 어미에 실현)

형이 (산, 살, 사는) 책을 (읽었다, 읽는다, 읽겠다).

(3) 상

① 동작상(文法相, aspect)

迂說的 방식paraphrastic	어미 방식
(보조용언, 의존명사 방식)	

완료상(perfective): -아 있다/버리다/두다/놓다 -고서/자마자/자

진행상(progressive): -고 있다, -는 중이다 -면서/며

예정상(전망상, prospective): -게 하다/되다 -고자/려/도록

② 동작류(語彙相, 語性, 語素性, aktionsart)

시동상(始動相; 起動相 ingressive, inchoative): 시작하다, 일다

종동상(終動相; 종결상, effective, egressive): 되다, 그치다

동시상(同時相; simultaneous): 같다, 만나다, 합치다

지속상(持續相; 계속상, durative): 자다, 잇다, 거닐다

반복상(反復相; iterative): 비비다, 더듬다, 쫓다

(4) 시간부사(어)의 시간 의미

1) 시제 관련 시간부사(時制부사)

① 기본 시제부사

- ㄱ. 과거(선행시) 시제: 일찍이, 전에, 접때, 그제, 어제, 지난해
- ㄴ. 현재(동시, 일치시) 시제: 이제, 이때, 오늘, 요즘, 올해
- ㄷ. 미래(후행시) 시제: 장차, 앞으로, 후에, 내일, 모래, 내년
- ㄹ. 미지 시제: 언제, 어느 때, 어느 날, 어느 해
- ㅁ. 부정 시제: 아무 때, 아무 날, 아무 해

② 부차 시제부사

- ㄱ. 직전 과거 시제: 갓, 아까, 조금 전
- ㄴ. 직후 미래 시제: 곧, 즉시, 바로, 조금 후

2) 상 관련 시간부사(相부사)

① 문법상

- ㄱ. 완료상부사: 이미, 벌써
- ㄴ. 진행상부사: 아직, 한창, 바야흐로
- ㄷ. 예정상부사: (미래 시제부사와 중복).

② 어휘상

ㄱ. 순서상부사

선행상: 처음, 최초, 비로소, 본래, 원래, 아예, 먼저, 우선, 미리, 앞서, 지
래, 일찍, 일찌감치, 얼른, 어서

동시상: 마침, 때마침, 함께, 같이, 더불어, 동시에, 일시에, 한꺼번에, 일제
히

후행상: 나중에, 끝에, 다음에, 과연, 마침내, 드디어, 이윽고, 그제서야, 필
경, 천천히, 더디

ㄴ. 순간상부사: 문득, 얼핏, 홀연히, 난데없이, 갑자기, 순간

ㄷ. 지속상부사:(시한지속) 여태, 지금껏

(단기지속) 잠깐, 잠시, 한때

(장기지속) 오래, 길이, 영원히

- (불변지속) 항상, 늘, 매양, 내내, 시종
(연계지속) 잇달아, 계속, 연이어, 속속
(점진지속) 날로, 점차, 점점, 나날이
ㄷ. 반복상부사: (단순반복) 다시, 또, 또다시, 도로
(주기반복) 날마다, 매일, 자주, 빈번히, 흔히, 가끔, 이따금,
더러, 때때로

12. 피동법

- (1) ① 접미사 피동: 잡히다, 남기다*, 때리다*, 얻히다* (피동사 파생 제약)
② 어휘 의미 피동: 맞다, 받다, 입다, 먹다, 당하다
③ ‘-지다, 되다’ 피동
(2) 피동의 통사적 특성
① 목적어 가진 피동: 다리를 물렸다 - 다리가 물렸다.
능격동사(ERGATIVE): 돌을 움직이다 - 돌이 움직이다
차를 멈추다 - 차가 멈추다
② 무동작주 피동: 날씨가 풀리다, 옷이 못에 걸리다(국어 피동의 탈행동성)
③ 피사동의 모호성(중화): 젖을 물리다, 손목을 잡히다
④ 심리형용사 피동(피동성형용사): 두렵다 - 두려워하다 좋다 - 좋아하다,
기쁘다, 싫다

13. 사동법

- (1) ① 접미사 사동(단형사동, 짧은꼴): 밥을 먹이다, 돌이키다, 돌리다, 없애다, 적
시다
② 통사적 사동(장형사동, 긴꼴): 먹게/도록 하다, 먹게/도록 만들다
③ 어휘적 사동: 시키다, 만들다, 부리다, 보내다(가게 하다)
(2) ① 동의성의 문제: 늦추다 ≠ 늦게 하다, 숨기다 ≠ 숨게 하다,
옮겼다 ≠ 옮겨 했다.
② 단형 사동: 비분리적 사동 = 직접 사동, 동시적 사동
장형 사동: 분리적 사동=간접 사동. 시차적 사동

허리띠를 늦추었다. 허리띠를 늦게 했다.*

약속을 늦추었다. ≠ 약속을 늦게 했다.

고민을 숨겼다. 고민을 숨게 했다.*

어머니가 아이에게 옷을 입혔다. (어머니 행동이 직접)

어머니가 아이에게 옷을 입게 했다. (어머니 행동이 간접)

어머니가 아이에게 젓을 먹였다. (어머니 행동이 직접)

어머니가 아이에게 젓을 먹게 했다. (어머니 행동이 간접)

그[그 그림]가 나를 웃겼다. (직접)

그[그 그림]가 나를 {집에 와서, 한 시간 후에, ○○○로 하여금} 웃게 하였다. (직접, 간접)

그가 나를 웃겼다. (직접)

그가 나를 웃게 하였다. (직접?, 간접)

그 이야기가 나를 웃겼다. (누군가 그 이야기로 나를 웃겼다: 직접)

그 이야기가 몇 년이 지나도 나를 웃겼다. (직접, 시차적 사동)

그 이야기가 나를 어디에서고 웃겼다. (누군가에 의해=직접)

그 이야기가 나를 어디에서고 웃게 하였다. (누군가에 의해=직접)

토요일에 영화는 일요일에 철수가 죽었다*

토요일에 영화는 일요일에 철수가 죽게 했다. (장형:시차적 사동 가능)

영화는 철수를 혀를 물어 죽였다. (직접 사동)

영화는 철수를 혀를 물어 죽게 했다. (직접, 간접 사동 모두 가능)

* 유사(類似)[의사(擬似) 사동]

그가 나에게 집에 가라고 했다.

그가 나를 앞드리라고 명령했다.

그가 나를 노래를 하라고 시켰다.
그들은 나를 노예로 부렸다.
나를 심부름을 보냈다.
그가 나를 교육시켰다.

14. 문장의 종류

14.1. 문장의 유형

- (1) 단문: S-P관계 한번.
- (2) 복문: S-P관계 두 번 이상.

- ① 내포문(안은문장)

- ㄱ. 명사화
- ㄴ. 관형화=명사구 보문화

- ② 접속문(이은문장):

- | | | |
|------|---|--------------------|
| 대등접속 | } | 부사화 = 동사구 보문화로도 해석 |
| 종속접속 | | |

14.2. 문장의 변형

- (1) 명사화(nominalization): -기[-결정성], -음[+결정성], -것
누가 오는가가 문제다. 그가 온 것은 자정이 넘어서이었다. 선배로서가 아니다.
상호 전환성과 동의성 여부: 하기 - 함 - 하는 것 - 한다(고 하)는 것
- (2) 관형화(adnominalization)
 - ㄱ. 관계화(관계 관형화 relativization): 관계명사
그가 살 책을 보았다.
 - ㄴ. 동격화(동격 관형화, 명사구 보문화 appositivization): 동격명사(보문명사)
직접보문(짧은꼴, 불구보문): 나는 그가 책을 산 사실을 알았다.
간접보문(긴꼴, 완형보문): 나는 그가 책을 샀다(고 하)는 사실을 알았다.
- (3) 부사절(=종속절 · 대등절, =동사구 보문화)로도 해석 가능
종속절, 대등절은 내포절 성격을 띠며 성분상 부사절의 성격을 띤다.

15. 사회언어학의 세계: 인종, 지역, 세대, 성별, 계층에 따른 언어 현상

남녀 사이의 언어 차이를 성별언어(또는 성별방언, 성별어. sex dialect, genderlect)라고 하는데 성별언어는 성차이어(性差異語; =性區別語, gender-different language)와 성차별어(性差別語; gender-discriminative language)로 나뉜다. 이런 구별이 어렵기도 하다. ‘정숙하다’는 성차이어인가? 성차별어인가? 성별언어는 ‘대상언어(對象言語; objective genderlect)’의 측면과 ‘발화언어’(發話言語; utterable genderlect)의 측면이 나뉜다.

(1) 성별 대상언어의 특성

절대 여성어(여성 전용어): 여성에만 쓰는 어휘.

어머니, 미녀(美女), 여체(女體), 정숙하다, 아리따다, 시집가다, ...

상대 여성어(여성 중심어): 여성에 더 쓰이는 어휘.

화장(품), 곱다, 얹전하다, 알뜰하다, 차분하다, ...

통성어(남녀 통용어): 남녀 대등하게 쓰는 어휘.

부모, 팔방미인(八方美人), 분장(扮裝), 짐작하다, 결혼하다, ...

상대 남성어(남성 중심어): 남성에 대해서 더 쓰는 어휘.

나그네, 늠름하다, 씩씩하다, 점잖다, ...

절대 남성어(남성 전용어): 남성에 대해서만 쓰이는 어휘.

아버지, 미남(美男), 신사답다, 장가가다, ...

(2) 성별 발화언어의 특성

① 여성은 종결어미에서도 상승억양을 쓴다. 여성은 단정 어법을 꺼리므로 ‘알겠어요?, 그렇죠?’와 같은 의문문이나 ‘그렇잖아요?’와 같은 부가의문문을 남성보다 많이 사용한다. 가령, ‘이 꽃 어떠세요?’라고 물으면 ‘예쁜데요.’보다는 ‘예쁘잖아요?’나 ‘예쁜데요, 그렇잖아요?’처럼 답한다. ‘-거 있지, -더라구요, -거 같아요’도 남성보다는 여성에게 더 나타난다. 또한 남성에게는 명령법이 많고 여성에게는 청유법이 많다.

② 여성은 표준어 지향적인가? 방언 지향적인가?

여성이 상류층의 교양 있는 사람들과 동질적 존재임을 과시하고자 교양적 표준어법을 모방하려는 경향이 강하면서, 가정의 수호자로서 모국어와 가정 교육과 문화의 전승자로서 보수성을 지니므로 방언 친화적이다. 남성은 이방인들과 여행, 병역 등을 통해 어울릴 일이 많아 언어 변화가 크지만 여성은 거의 고향을 떠나지 않고, 가사 중심 대화를 하며, 이방인과 대화할 기회가 적어 순수한 보수적 방언 소유자일 수밖에 없다.

③ 남녀는 대화 주제가 다르다: 남녀의 어휘 사용도 관심 주제면에서 다르다. 남성은 거의 직장일이 대화 주제라 전문용어가 많으나 여성은 직장에서도 가사, 육아 관련 어휘가 많다. 시사면에서 남성은 정치 이야기에 집중되지만 여성은 물건 싸게 산 이야기 등 가정경제가 화제다. 건강 문제는 남성은 스포츠나 개인 건강, 정력 증진에 집중되지만 여성은 미용, 상대 외모(용모, 화장 이야기)에 집중된다. 오락에서도 남성은 스포츠나 운동 선수 이야기에 집중되지만 여성은 방송 연예나 연예인 이야기가 주 화제다.

④ 여성은 형용사, 부사, 감탄사 사용과 같은 감성 어휘 사용이 많으며, 욕설과 같은 금기어를 잘 사용하지 않는다. 형용사는 ‘멋지다, 망칙하다, 아니꼽다, 야속하다, 내숭떨다, 질색이다, 서운하다, 지겹다, 징그럽다, 남부끄럽다’ 따위의 말을 잘 쓴다. 부사는 ‘너무너무, 정말정말’처럼 반복부사를 잘 쓴다. 감탄어구는 ‘이를 어째, 어쩸, 세상에, 에그머니, 어머머, 피, 애는, 별꼴이야’처럼 여성만이 쓰는 것이 다양하다. 또한 ‘있잖아요’와 같은 대화 도입 어구, ‘맞아요, 정말 그래요, 누가 아니래’와 같은 맞장구 어구, ‘(예뻐) 죽겠어, 죽고 싶다, 못살아, 속상해, 몰라몰라, 미워미워’와 같은 과장어구도 남성보다 고빈도로 사용한다.

(3) 남녀 갈등은 서로의 대화 방식을 몰라 발생한다.

[남성]	[여성]
동시발화나 말가로채기 많다	동시발화나 말가로채기 적다
맞장구치거나 찬사가 적다	맞장구치거나 찬사가 많다
단정어법, 직접명령이 많다	애매어법, 간접명령, 청유법이 많다
경쟁적(competative) 대화 추구	협력적(cooperative) 대화 추구
대화란 우위에 도달하기 위한 협상	대화란 합일점 도달 위한 협상
자유와 독립성 중시	관계와 친교성 중시
전문용어를 많이 쓴다	쉬운 용어를 많이 쓴다
충고나 해결을 좋아한다	이해나 동정 자체를 좋아한다

보고식 대화(report-talk)를 한다 공적 대화에서 다변적(talkative man) 사적 대화에서 침묵적(mute man) 가까운 사이라도 사실만 이야기함 정보 많은 자나 유머 능한 자가 대화를 주도한다 듣기보다는 정보전달과 의견 제시에 치중한다 자신을 선하고 유능하게 묘사한다 발언권을 독점하려고 한다 주제 전환이 빠르다	정감적 대화(rapport-talk)를 한다 공적 대화에서 침묵적(silent woman) 사적 대화에서 다변적(wordy woman) 가까운 사이는 비밀까지 이야기함 정보 많아도 남자와의 대화에서는 대화 주도가 어렵다 듣기 중심이며 의견 제시보다는 남의 의견 제시를 부추긴다 자신이 바보같이 한 일을 이야기한다 발언권을 고루 나누며 동시 대화한다 주제 전환이 느리다
--	---

(4) 성차별 표현의 양상

‘맹렬 여성, 당찬 여성, 우먼 파워, 스커트 파워, 역순이 시장, 여걸(女傑), 여장부(女丈夫), ...’와 같은 표현, 뉴스 보도에서 ‘김 모 여인’ 운운하는 표현, ‘처녀성, 올드미스, 노처녀, 요부(妖婦), 토라지다, 앙큼하다’와 같은 부정적 가치의 어휘, 다음과 같은 속담의 성차별 표현을 들 수 있다.

- (ㄱ) 가사 전담 요구: 여자는 집에서 밥하고 애나 봐. 여자는 살림만 잘하면 돼.
- (ㄴ) 여성 무식 비방: 집에서 밥만 하지 말고 신문 좀 읽어라. 여자가 저리 무식하냐.
- (ㄷ) 외출, 사회 활동 제한: 여자가 무슨 직장이야. 여자가 별면 얼마나 벌어? ○○○ 씨 아직도 다녀?
- (ㄹ) 여성 운전 비방: 여자가 무슨 운전이야. 여자까지 차 끌고 나와 길이 더 복잡하네.
- (ㄴ) 고등교육 무용론: 여자가 무슨 공부야. 여자는 공부 많이 하면 시집 못가. 여자가 똑똑하면 대가 세.
- (ㄷ) 결혼 절대주의: 여자는 시집만 잘 가면 돼. 너 옛날 같으면 시집가서 애 낳았어.
- (ㄴ) 남성 의존: 남자는 여자하기에 달렸다. 여자는 남자 잘 만나면 팔자 펴. 여자 팔자는 뒤통박 팔자.
- (ㅇ) 여성 구타: 여자와 북어는 사흘에 한 번 패야 한다. 여자는 맞아야 정신 차린다.
- (ㅈ) 여성 소외: 여자는 빠져. 여자는 듣지 마. 여자가 끼면 재수없어. 여자가 뭘 아냐?
- (ㅊ) 남아 존중, 여성 무용론: 아들이 최고야. 여자는 키워 봐야 소용없어. 여자는 시집가면 끝이야.
- (ㅋ) 여성 무능: 남자도 아닌게 뭘 해. 가시나 주제에. 아들도 못 낳는 게 무슨 여자야.
- (ㅌ) 여성 속성 비하: 여자는 단순해. 여자는 속이 좁아.

- (표) 여성 태도 표현: 여자다운 맛이 있어야지. 여자답게 굴어. 여자가 단정치 못하게.
 (ㅎ) 여성 자세 표현: 여자 앉은 자세가 그게 뭐냐? 어디 여자가 퍼져 앉냐?
 (ㄱ) 여성 청결 표현: 여자 방이 왜 이리 더럽냐? 여자 책상이 왜 이래?
 (ㄴ) 여성 침묵 요구: 암탉이 울면 집안 망해. 여자 셋이 모이면 접시 깨져. 여자가 못하는 말이 없어.
 (ㄷ) 여성 외모: 잘 빠졌다. 여자는 무조건 예뻐야 해. 공부 못하는 건 참아도 얼굴 못생긴 건 못 참아.
 (ㄹ) 여성 시중 강요: 미스 김, 커피 한잔! 커피는 여자가 만들어야지. 여자가 따라야 술 맛이 좋다.
 (ㄴ) 기타 비속어 표현: 여편네. 마누라. 가시나. 계집애. ×년, 냄비 같은 여자, 걸레.

성차별어에는 여성 차별어만 있는 것이 아니며 남성 차별어도 있다. ‘사내자식이 제제하게. 남자가 박력이 없어. 남자가 그리 우유부단하냐. 남자가 그런 걸로 울어. 남자가 부엌에 들어가면 뭐 떨어진다. 계집애처럼 그게 뭐야. 남자가 한 입으로 두 말하냐’ 등처럼 남성의 대범함, 배짱, 가사금지 등을 강요하는 표현도 그렇지 못한 남자들에게는 열등감을 주므로 성차별적이다. 특히 남성이든 여성이든 언어 폭력인 성차별 표현에 계속 노출되면 (1) 스스로 열등감을 갖고, (2) 강력한 남성(슈퍼맨), 매력있는 여성(슈퍼우먼)의 환상에 집착하여 왜곡된 이성관을 가지며, (3) 언어 표현에 자신감이 결여되고, (4) 모순적·양면적·이중적 생활 태도를 지니며, (5) 자신감의 결여로 사회 적응을 두려워하게 된다는 점에서 인간을 무기력화하는 성차별적 표현의 추방은 가정과 학교에서부터 실천되고 사회 전체로 확산되어야 할 것이다.

16. 관용 표현의 세계: 속담의 분류

(1) 교훈담

‘콩 심은 데 콩 나고 팥 심은 데 팥 난다, 낮말은 새가 듣고 밤 말은 쥐가 듣는다’와 같이 교훈적 성격을 띠는 속담이다. 교훈담 중에는 ‘하늘은 스스로 돕는 자를 돕는다, 구르는 돌에는 이끼가 끼지 않는다, 피는 물보다 진하다, 모든 길은 로마로 통한다’처럼 서구나 중국, 일본과 같은 외국에서 유래된 외래 교훈담도 있다. 서구의 교훈담은 해석상의 오해를 잘못하는 경우도 있다. 가령, ‘구르는 돌은 이끼가 끼지 않는다’라는 서양 속담을 우리는 ‘활발하게 활동하면 쇠퇴하지 않는다’는 의미로 이해하는 이가 있지만 영어에서 실제 의미는 ‘이사를 자주 하거나 직업을 자주 바꾸면 재산이 모이지 않는다’는 뜻으로 쓰인다.

(2) 비유담

이는 교훈적 요소보다도 비유적, 풍자적 성격을 위주로 하는 속담이다. ‘수박 겉핥기, 중의 빗, 꿀먹은 벙어리, 개팔자, 청산유수다’ 등이 그러하다. 전술한 서구 관용 어구들인 ‘판도라의 상자, 뜨거운 감자, 황금알 낳는 거위, 악어의 눈물, 노아의 방주, …, 코페르니쿠스적 전환, 카인의 후예, 소돔과 고모라’ 등은 문장형 속담은 아니지만 체언형 어구로만 된 비유담으로도 볼 수 있다.

(3) 길흉담(예언담, 속신담)

금기, 권유, 징표, 해몽 관련 속담으로 주로 길흉을 예언하는 속담이다. 이들은 조상들의 오랜 경험적 사고를 바탕으로 이루어진 것으로 그것이 현대의 과학으로 타당한 것만 있는 것은 아니며 때로는 비과학적인 미신도 있다.

① 금기담: ‘밤에 손톱 깎지 말라, 쌀 먹으면 어미 죽는다’처럼 금기적 행동을 요구하는 속담이다. 따라서 금기를 어기면 좋지 않은 일이 생길 것이란 예언을 간접적으로 암시한다.

② 권유담: 이는 금기담의 반대 유형으로 ‘아이 많이 울려야 목청 좋아진다, 아침에 일찍 일어나면 부자된다’처럼 권유적 행동을 담은 속담이다.

③ 징표담: ‘가마가 돌이면 두번 장가간다, 아침에 까치 울면 재수 있다’처럼 어떤 징표를 통해 예언을 담고 있는 속담류이다.

④ 해몽담: ‘꿈에 흰옷 입으면 안 좋다. 꿈에 똥 만지면 운이 트인다.’처럼 꿈의 내용을 가지고 현실 세계에 대해 예언을 하여 행동을 근신, 권유케 하거나 좋은 예감을 고취케 하는 속담류이다.

17. 언어 습득: 네 가지 흐름

언어 습득의 이론 변천사는 다음과 같이 네 범주로 개괄할 수 있다(Horwitz 2008).

(1) 제1언어 이론(First language Theories)

제1언어 습득은 경험주의 및 행동주의적 관점에서 구조주의 언어학에 근거하여 후천적 경험설을 주장하는 이론과 합리주의 관점에서 보편적, 선천적 생득설을 주장하

는 변형생성문법의 이론이 있는데 이를 근거로 외국어학습을 설명하는 이론으로 다음 두 가지가 대표적이다.

① 대조분석가설(Contrastive Analysis Hypothesis): 목표언어 학습과 제1언어(모어)의 관계를 다루고 행동주의(behaviorism) 관점, 습관 형성(habit-formation), 강화(reinforcement), 간섭(interference), 화석화(fossilization), 대조분석가설 등의 개념으로 설명한다.

② 보편문법이론(Universal Grammar Theory): 보편문법, 유표성(markedness), 생득설(nativism), 언어습득장치(Language Acquisition Device), 매개변인(parameter), 결정적 시기 가설(critical period) 등의 개념이 있다.

(2) 주의 집중 이론(Attention Theories)

주의 집중 이론은 유의미 학습(meaningful learning), 스키마(schema), 정보화 과정(information processing), 초점 집중(focal attention), 주변 집중(peripheral attention, 배경 집중 background attention이라고도 함), 통제 과정(controlled processing), 자동화 과정(automatic processing), 명시적 언어지식(explicit linguistic knowledge)과 암시적 언어지식(implicit linguistic knowledge) 등의 개념이 있다.

주의 집중 이론은 촘스키의 언어학이 구조주의를 대치하였듯이 인지심리학 관점에서 학습이 어떻게 이루어지는지를 설명하여 행동주의 학습 이론을 대치하는 이론이다. 이 이론은 생성언어학자들이 언어를 뇌 구조에서도 특별한 학습 과정으로 보는 것과 달리 언어 학습도 수학, 역사 학습과 같은 것을 배우는 것과 동질적이라고 본다. 맥래플린(Barry McLaughlin 1987)은 주의 집중과 언어 학습의 자동적 통제(automatic control)를 중시하여 그의 이론은 정보 과정(Information Processing) 이론으로도 불린다.

비알리스토크(Ellen Bialystok 1978, 1982)은 문법 지식과 같은 언어 자체에 대한 지식을 명시적 언어지식(explicit linguistic knowledge)이라 하였고, 말하고 쓸 때 자동적으로 사용되는 언어학적 지식을 암시적 언어지식(implicit linguistic knowledge)이라 하여 구분하면서 명시적 문법 지식은 훈련을 통하여 암시적 지식으로 내재화한다고 하였다.

(3) 경험 이론(Experience Theories)

① 입력 가설(Input Hypothesis): 입력, 습득과 학습의 구분, 정서적 여과(affective filter), 모니터링(monitering) 등의 개념이 있다.

② 대화 이론(Conversation Theoties): 디딤판(스캐폴딩), 상호작용, 피드백, 의미 협상 등의 개념이 있다.

경험 이론은 언어 학습이란 목표언어를 직접 경험하면서 이루어지는 것으로 보는데 크라센(Stephen Krashen)의 입력 가설이 대표적이다. 그는 습득과 학습을 구별하며 주의 집중 이론과 같은 접근법을 부정하며 제2언어 학습은 다른 종류의 학습과 매우 다르다고 본다. 그의 모니터 모델(Monitor Model)은 다음과 같이 5개의 가설로 이루어진다.

- ① 습득-학습 가설(the acquisition-learning hypothesis): 언어 학습에 대해 무의식적(subconscious)으로 이루어지는 모어 습득과 의식적(conscious)으로 이루어지는 외국어의 학습을 구별해야 한다.
- ② 모니터 가설(the monitor hypothesis): 의식적으로 배운 문법 규칙이 언어 산출물에 대해 점검, 교정, 퇴고 기능의 모니터 역할을 한다.
- ③ 자연 순서 가설(the natural order hypothesis): 학습자들은 언어 규칙을 예측 가능한 순서(predictable sequence)로 습득한다.
- ④ 입력 가설(the input hypothesis): 언어 습득은 학습자의 순서적인 문법 규칙 학습에 의해서 이루어지는 것이 아니며 학습자가 자기 수준보다 약간 높은 수준이면서도 흥미를 느끼는 이해 가능한 내용 수준(i+1)의 입력이 이루어질 때 습득이 이루어지고, 배경 지식, 맥락의 사용, 제스처나 억양 등과 같은 언어 외적 단서가 더 중요하게 작용한다.
- ⑤ 정서적 여과 가설(the affective filter hypothesis): 언어학습은 방어적 자세가 사라지고 언어학습에 대한 불안이나 근심이 낮을 때 즉 정서적 필터가 낮을 때 원활하다.

그는 촘스키의 LAD 가설은 수용하지만 새 언어를 배우는 모든 학습자는 나이와 무관하게 LAD를 학습이 아닌 습득에서만 사용한다고 보았다. 듣기와 읽기의 입력이 많을수록 학습에 유리하다고 보았으며 학습의 결과에 나타나는 개인차에 대해서는 정서적 여과가 낮으면 학습 동기가 높고, 정서적 여과가 높으면 학습 동기가 낮은 결과로 보았다.

또 다른 경험 이론은 대화 이론이다. 이것은 언어 학습은 학습자가 대화에 참여할 때 이루어지는 것으로 보고 가장 훌륭한 대화란 교사나 원어민이나 상급 숙달자가 학습자가 참여할 수 있도록 유도하는 디딤판(비계, scaffold) 역할을 제공해 주어야 가장 이상적 학습이 이루어진다고 보는 이론이다. 이는 제1언어 습득에서 아기에게 어머니가 유아의 말을 격려하고 대화를 주고받으면서 디딤판 역할을 하여 아기 발화를 이끌고 확대해 주는 것과 같은 원리이다.

(4) 사회 이론(Social Theories)

위 이론들은 언어학습을 교사와 개인에게 책임을 두지만 사회 이론은 언어학습을

학습자를 둘러싼 정치, 경제, 문화적 사회 환경(언어와 사회 계층의 힘, 인종 편견, 소득과 언어 학습의 관계 등)에 큰 원인을 두고 연구한다. 문화적응화(문화변용, acculturation) 이론, 심리적 거리(psychological distance: 목표 언어에 대한 학습자의 동기, 근심, 감정적 태도로 입력 가설의 정서적 여과 개념과 비슷함), 문화 충격(culture shock), 그리고 슈만(John Schumann)의 사회적 거리 가설(Social Distance Hypothesis) 개념이 이에 속한다.

이상의 언어 이론들은 왜 학습자에 따라 누구는 외국어 학습에 성공적이고 누구는 성공적이지 못하는가, 오류는 교정되어야 하는가, 왜 아동은 성인보다 외국어 학습에 성공적인가라는 언어 교육의 고전적 질문에 대해서 그 처방과 해석이 다르다. ~~이~~

<참고문헌>

- 고영근·구본관(2008), 우리말 문법론, 집문당.
- 김수정(2002), 한국어 문법 교육을 위한 연결 어미 연구, 서울대 박사논문.
- 민현식(1999), 국어문법연구, 역락.
- 민현식(2008), 한국어 교재의 문법 항목 위계화 양상에 대하여, 문법교육 9, 한국문법교육학회, pp. 105-157.
- 민현식(2008), 한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구, 국어교육연구 22, 서울대 국어교육연구소, pp 261-334.
- 민현식(2009), 한국어교육용 문법 요소의 위계화에 대하여, 국어교육연구 23, 서울대 국어교육연구소, pp 61-130.
- 안경화(2001), 구어체 텍스트의 응결장치 연구: 토론 텍스트를 중심으로, 한국어교육 12-2, 국제 한국어교육학회, pp. 137-157.
- 이익섭(2005), 한국어 문법, 서울대 출판부.
- Horwitz, Elaine K.(2008), Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching, New York: Pearson Education, Inc.
- Bialystok, Ellen(1978), A theoretical model of second language learning, Language Learning 28, pp. 69-83.

한국 역사

이만열

〈차례〉

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| I. 중국의 동북공정과 고구려사 문제 | II. 고구려의 살수대첩과 신라의 대당 |
| 1. ‘동북공정’의 배경과 의도 | 통일 전쟁 |
| 2. 중국의 고구려사 연구 흐름 | 1. 고구려의 살수대첩 |
| 3. ‘고구려사=중국사’: 중국의 주장과 문제점 | 2. 신라가 당 세력을 한반도에서 물리침 |
| 4. 고구려사에 대한 중·한 양국의 사료 | III. 독도 영유권 문제 |
| | IV. 일제의 식민지화, 합법적인가 강점인가 |

I. 중국의 동북공정과 고구려사 문제

1) ‘동북공정’은 중국이 2000년대에 들어와 본격적으로 추진하고 있는 동북 지역에 대한 연구 프로젝트로서, 각종 학술 연구를 통해 고구려와 발해의 역사를 중국 역사에 편입시키려는 의도가 드러난 작업이다. 가깝게는 고구려 유적의 유네스코 세계유산 등록에서 우위를 점하겠다는 의도가 드러났던 계획인 동시에, 멀리는 통일 한국의 미래까지 염두에 둔 다분히 정치적 의도가 담긴 국가적 프로젝트이다.

2) 중국은 1990년대부터 이 지역에 대한 연구를 시작한 바 있었다. 2002년 2월부터는 중국사회과학원과 동북 3성(요녕성, 길림성, 흑룡강성)이 연합하여 국책 사업으로 이른바 ‘동북공정(東北工程)’을 추진하였다. 2003년 6월 중국사회과학원에서 개최된 학회에서는 고구려를 완전히 중국사에 포함시키는 선언적 논문들이 발표되기에 이르렀다. 이러한 연구 활동을 통해 고구려사를 중국사의 일부로 확정, 중국 국내의 민족 관계사로 파악하고 있거니와, 나아가 최근 중국 학자들은 “중국은 현재뿐만 아니라 자고 이래 ‘통일적 다민족 국가’였다.”는 이론을 전개하면서 이를 심화시켜 가고 있는 형편이다.

3) 1983년 중국사회과학원 내에 중국변강사지연구중심(中國邊疆史地研究中心)을 설립하고, ‘중국 근대 변경 연구’, ‘중국 고대 강역 연구’, ‘중국 변강사 연구’ 등 3대 연구 사업을 진행하고 있다.

4) 이 중 조선족이 거주하는 동북 3성 지역에 연구의 중점을 두고, 1999년에 중국사회과학원과 동북 3성, 중국공산당 중앙의 인준 하에 ‘동북변강역사여현상계열연구공정(東北邊疆歷史與現狀系列研究工程: 동북공정)’이라는 대형 국책 과제를 조직, 2002년 2월부터 정식 활동에 들어간 것이다.

5) 이 사업은 중국공산당 중앙정치국 국원이며 중국사회과학원 원장인 이철영(李鐵映)과, 중앙위원 겸 재정부 부장(장관)인 항회성(項懷誠)이 고문을 맡고 있다. 중앙위원 겸 사회과학원 부원장인 왕락림(王洛林)이 영도소조의 조장(책임자)이며, 실무 책임자는 연구원 마대정(馬大正)이다. 이상과 같은 사업의 인적 구성을 보면, 중국 당국이 얼마나 큰 관심을 가지고 있는지 알 수 있다.

6) 이 사업에서는 고구려 문제가 가장 중심 문제로 부각되고 있으며, 막대한 재원이 투입되었는데, 들리는 바에 의하면, 여기에 소요되는 액수가 3조 원에 이른다는 것이다. 1980년대 이후 동북 문제에 대한 200여 종의 저술과 수천 편의 논문이 연구 성과로 생산되고 있다.

7) 고구려사 왜곡의 의미와 영향: 동북공정에 의해 중국의 주장이 정립된다면, 한국사는 그 근간과 한민족의 정체성을 흔드는 중대한 역사 왜곡 내지는 역사 단절의 후유증을 앓게 될 것이다. 고구려사를 중국사로 편입해 버리면 그 이전의 고조선사(古朝鮮史)·부여사(夫餘史)와 발해사(渤海史)를 연결시켜 주는 연결 고리가 없어져 한국사의 체계가 흔들리고 종래의 한국사를 중심으로 형성되었던 한민족의 정체성마저 흔들리게 된다. 중국의 주장대로라면 한국사는 시간적으로는 반만년 역사가 아니라 1,000년에 불과하게 되고, 공간적으로는 과거의 광활한 만주 땅이 한때 우리 역사의 무대로 되었던 것과는 달리 한반도 내지는 중국에는 한강 이남에 국한되는 결과를 가져올 것이다.

1. ‘동북공정’의 배경과 의도

1) 중국에서는 일찍부터 베트남 전쟁과 티베트 문제, 신장 위그르 지역 문제 등으로 변방 지역에 대한 연구와 통제 강화의 필요성이 제기되어 왔다.

2) 개혁 개방 이후 55개 소수민족을 한족(漢族) 문화 중심의 사회로 강화할 필요성이 대두하였고, 이를 위해 역사를 재정리하여 ‘통일적인 다민족 국가’의 이론을 세우게 되었다.

3) 1992년 한·중 수교 이후 조선족에 대한 한국인의 민족 정체성 고취에 대해 대응할 필요성을 느꼈을 뿐만 아니라 수백만에 이르는 ‘만주족’에 대한 간접적 대응일 수도 있다.

4) 동북공정 조직의 단기적인 의도는 북한과의 사이에 국경선 문제와 고구려 유적의 세계 유산 등재 문제에 대한 대응의 성격을 갖고 있고, 장기적으로는 한반도의 통일에 대비하여 통일 한국의 만주 지역에 대한 영토·민족 회복의 의지를 사전에 차단함으로써 중국 동북 지역에 대한 한국의 영토·문화권 확대의 주장을 봉쇄하고 도리어 북한 지역에 대한 중국의 영향력이나 연고권을 주장하기 위한 의도라고 파악된다.

2. 중국의 고구려사 연구 흐름

1) 이념적 배경

중국의 고구려사 및 발해사에 대한 왜곡은 어제오늘의 일이 아니라 전통적인 중화주의 사관에 뿌리를 둔 오래된 관행이다. 사회주의 정권 수립 후 중국에서는 이미 ‘중

국'과 '중국사의 범위'에 관한 많은 논쟁이 있어 왔으며, 현재 중국 판도 위에서 일어난 모든 역사는 중국사에 귀속된다는 '고위금용(古爲今用)'의 이론적 체계를 수립하고자 하였다. 문화 대혁명으로 인해 이러한 논의는 일시 중단되는 듯하였으나 개혁 개방 정책을 추진하면서 다시 '단대공정(斷代工程)'(하·은 주(夏殷周) 삼대(三代)의 시대를 확정하여 중국사의 시간적 범위를 수천 년 끌어올리는 작업), '탐원공정(探源工程)'(삼황오제(三皇五帝) 등의 전설을 역사화하는 작업) 등의 일련의 국가적 학술 프로젝트가 심화되고 있다. 이러한 국가적 공정의 연장선상에 있는 동북공정은 중국사의 범위를 공간적으로 확대시키려는 전략적 사업이다. 이러한 취지에서 중국의 역사학자인 담기양(譚其驤)은 “옛날 사람들이 말하는 중국을 역사상의 중국으로 인정하여서는 안 되며, 또한 오늘날 중국의 범위를 가지고 역사상 중국의 범위를 한정해서는 안 된다. 우리는 반드시 모든 역사 시기 몇 천 년 동안의 역사 발전을 통해 형성된 중국을 역사상의 중국으로 인정해야 한다.”고 제안하고 있다. 이러한 공정과 이념들이 보다 체계화되어 오늘날 이른바 '통일적 다민족 국가론'으로 확립된 것이며, 이런 이론적 바탕 위에서 동북공정 및 고구려사에 대한 재정리가 이뤄지고 있는 것이다.

2) 중국의 고구려사 연구의 3단계

(1) 1980년 이전

- 1949년 중화인민공화국 성립 이후 1980년까지 30년 동안은 고구려사=한국사라는 이해를 가지고 있었다.

- 당시 그러한 이해에 대한 현재의 변명은 아래와 같다.

가. 국내외 정치 상황: 항미원조(抗美援朝) 운동 전개하면서 중·조 우의(友誼)가 중요시되던 때였다.

나. 당시까지 연구 미흡: 1965년 이전 20편 정도, 1965-1974 문화 대혁명 기간 동안 한편의 논문도 나오지 않았고, 소련과 일본 학설을 그대로 수용하다보니 파생된 문제라고 본다.

- 당시에 “고구려=중국사” 논리 개발의 시도(김육불, □동북통사(東北通史)□, 1941년 초판)가 있었다. 만주(만주국)를 발판으로 한 일본의 중국 침략 야욕에 대응해 만주가 중국 한족의 역사 현장이었음을 증명하고자 한 것이다.

1970년대까지 중국 역사학계는 마르크스주의에 입각하여 중국사의 체계를 세우는데 집중하고 있었으며, 그에 따라 고구려사는 중국사라는 커다란 체계 속에서 소소한

부분만을 차지하고 있는 형편이었다. 그래서 이 시기의 고구려사 연구는 「광개토대왕비(好太王碑)」에 대한 초보적 정리 이외에 참작할 만한 본격적인 성과가 그리 많지 않다. 다만 이 시기에 고구려의 문물과 유적에 대한 발굴 조사가 전개되면서 고구려사 연구의 기초가 마련되었다는 것은 성과라고 할 수 있다.

(2) 1980년 이후

- 1980년대부터 ‘일사양용(一事兩用)’이라는 슬로건 아래 고구려사의 한국사 귀속 문제를 비판하는 동시에 만주 지역에 도움이 있었던 시기의 고구려는 중국사로, 평양으로 천도한 이후의 고구려는 한국사로 보는 양면적 인식이 주류를 이루기 시작하였다.

- 1979년 중국의 개혁 개방과 동시에 학자들에게 고구려사 연구가 양성화되면서 고구려 연구가 활기를 찾게 되었다. 이것은 1980년 이후 본격화된 소위 ‘통일적 다민족 국가’라는 중국의 민족 정책의 확립 과정에서 발생한 필연적 결과라고 할 수 있다.

- 이 시기에 와서 그 전과 달리 한족의 왕조가 아닌 원(元)나라나 청(淸)나라도 중국의 역사로 편입시키게 된다.

- 역사학계에서도 역사적으로 중국 주변에 있는 모든 국가는 중국이거나 아니면 중국의 판도 안에 들어 있다는 주장(譚其驤, 孫進己)이 각광을 받게 된다. 그러나 당시까지만 해도 고구려의 원류가 무엇인가(고구려가 고이(高夷)와 부여, 예맥 가운데 어디서 출발하였는가)라는 문제에 초점이 주로 있었고, 고구려는 중국사라는 주장은 아주 미약한 단계였다. 당시 중국 내의 조선족 학자들도 고구려가 독립된 고대국가라는 것을 당당하게 주장할 수 있었다(楊昭全, 1991, 「중국 조선 고대사 연구 개술(中國朝鮮古代史研究概述)」, 한국상고사학보(韓國上古史學報) 5 참조).

(3) 1990년대 이후: 고구려 귀속 문제의 본격화

- 1990년대에 들어와서 ‘통일적 다민족 국가론’을 이념화, 고구려사를 전면적으로 중국사의 일부로 보려는 학자들의 견해가 비등하기 시작하였다. 최근 이를 국가 차원에서 전면적으로 수용, 사회과학원 주도하에 ‘동북공정’이 추진되기에 이른 것이다.

- 1991년 심양시동아문화연구소(1992년 심양동아연구중심으로 개명. 주임 손진기)를 중심으로 본격적으로 고구려사 연구를 진행하게 된다.

- 1993년까지는 “고구려=조선사(한국사)”라는 주장과 “고구려=중국사”라는 주장이 병립했다.

- 중국 학자들이 고구려사를 중국사 입장에서 연구하기 시작하여 나름대로 상당한

연구 성과를 쌓고 있었으나 우방 국가인 북한과의 관계 악화를 고려하여 내놓고 발표를 하지는 못하였다. 중국 당국이 고구려를 연구하는 학자들에게 북한을 자극할 만한 연구 발표를 삼가 달라는 권고조차 있었다고 한다. 그렇기 때문에 1993년이 될 때까지는 고구려 귀속 문제가 양성화되지 못하고 음성적인 연구에 그치고 있었다.

• 양국간에 이 문제가 표면화된 것은 예기치 못한 사건 때문이었다. 중국이 개방되면서 그 동안 가볼 수 없었던 중국 땅에 한국인들이 드나들기 시작했으며, 1992년 국교가 수립되면서 양국간에 여러 가지 행사들이 기획되고 실행되었다. 그 중 하나가 1993년에 열린 고구려 국제 학술대회다.

※ 1993년 고구려 국제 학술대회

- 주최 해외한민족연구소, 중국조선사연구회, 조선일보사.
 - 방청석에서 고구려의 귀속 문제에 대한 질의가 나온 것을 계기로 이에 대한 논의가 이루어졌다.
 - 경철화(耿鐵華; 당시 집안박물관 부관장) - “장수왕이 평양으로 천도한 서기 427년부터는 고구려가 조선 역사와 밀접한 관계를 맺게 되는 것은 사실이지만, 분명한 것은 고구려 문화가 독자적인 것이 아니라 중국 동북지방의 용(龍) 문화(文化)에 속한다는 것이다.”
 - 박시형(朴時亨; 당시 84세, 북한 김일성대학 교수, 역사학계 원로) - “한 나라의 역사는 시대에 따라 다를 수 있는 법이다. 과거의 고조선·고구려 땅이 지금 중국 영토가 되었다고 해서 그 역사를 어떻게 중국사에 갖다 붙여 중국 소수민족 운운하는가 이해할 수가 없다. 고구려야 옛날부터 고조선·부여와 함께 중국인들 스스로가 역사책에서 ‘동이족(東夷族)’이라고 독립해 지칭했고, 중국의 한 소수민족이란 서술은 역대 어느 사서에도 없다.”고 반박하였다.
 - 손진기(孫進己; 중국 심양동아연구중심 주임) - “우리들이 고구려를 중국사라고 주장하는 것은 오늘날의 국경을 근거로 하는 것이 아니고, 역사상 고구려는 오랫동안 중국의 중앙 황조(皇朝)에 예속되어 있었기 때문이다. 그렇기 때문에 고구려인의 후에는 조선족이라고 할 수 없고 대부분은 오늘날 중국의 각 민족이 되었다.”
- 이런 중국 학자들의 발언에 한 번도 고구려사가 한국사가 아니라는 생각을 해보지 못했던 참가 한국 학자들은 경악을 금치 못하였다. 이러한 놀라움은 당시까지 “고구려사=중국사” 인식이 주류를 이루지 못했던 중국의 학자들에게도 마찬가지였다. 이 학술회의 이후 한·중 양국에서 고구려 귀속 문제가 커다란 역사적 화두가 되었으며, 많은 중국 학자들에게 애국심을 불러일으키는 소재가 되었다.

• 1994년 이후 중국에서 고구려 연구는 르네상스를 맞이하는데, 통화사범대학 고구려연구소(通化師範大學 高句麗研究所), 길림성사회과학원 고구려연구중심(吉林省社會科學院 高句麗研究中心), 중국사회과학원(中國社會科學院)(1995년부터 고구려사 연구에 개입) 내

변강사지연구중심(邊疆史地研究中心) 등이 중심이 되어 연구 활동과 학술대회를 개최하고 있다.

- 2001년 북한이 고구려 고분벽화를 유네스코에 세계 유산으로 신청하였는데, 만일 북한의 고구려 고분벽화가 세계 문화 유산이 되면 고구려사가 한국의 역사라는 사실이 전세계에 알려지게 될 것이었다. 이에 당황한 중국은 문화부 차관을 평양에 급파, 북한과 중국의 공동 신청을 제의하였으나 북한이 거절하자, 중국은 다음해인 2002년 2월 ‘동북공정’이란 특별 프로젝트를 사회과학원 변강사지연구중심에 설치하게 된 것이다.

- ‘동북공정’이 본격화된 이후 중국 학계의 입장은 평양 천도(427년) 이후까지 고구려의 모든 역사가 처음부터 끝까지 중국사이며, 고구려는 중국의 지방정권이라는 주장을 견지하고 있다(양춘길·경철화 주편, 2001, □고구려귀속문제연구(高句麗歸屬問題研究)□, 길림문사출판사 참조).

3. ‘고구려사 = 중국사’: 중국의 주장과 문제점

- 중국에서 고구려를 중국의 지방정권으로 파악하고 고구려사를 중국 역사의 일부로 보려는 논리적 근거는 무엇이며 타당성은 있는가. 중국의 ‘동북공정’에서 고구려사가 중국사라는 논리를 주장하기 위해 여러 각도에서 연구를 진행하고 다양한 관점을 표명하고 있지만 그 중에서도 제일 핵심이 되는 중국의 논거와 주장은 크게 세 가지로 나눌 수 있다.

(1) 고구려 민족은 중국 고대의 한 갈래 민족이다. 조선족이 아니다.

- 고구려를 세운 종족은 중원 민족의 한 갈래이다. 고구려를 세운 종족은 한국사와 무관한 중국 내의 소수민족, 나아가 중국 민족의 일부라는 논리이다.

- 고구려의 족원(族源)에 대한 중국 학계의 견해는 아래와 같이 크게 네 가지이다.

- | | |
|-------------------------|--------------|
| 가) 예맥족(백족) | 나) 부여족의 일부 |
| 다) 염제(炎帝), 고이(高夷) 등의 후예 | 라) 상인(商人) 후예 |

- 가), 나)는 전통적 견해를 계승한 것으로 일견 우리 학계의 논의와 같은 것처럼 보이지만, 문제는 예맥족을 우리의 이해와는 달리 중국 여러 민족의 한 갈래로 본다는 점이다.

- 전통적인 견해를 계승한 예맥 기원설이나 부여 기원설은 중국 민족의 한 갈래로 보려고 노력하더라도 종래의 학설에 따라 그 고유성과 한국사와의 관련성을 완전히 단절할 수 없다는 비판이 이어지고 있다. 이러한 반성 위에 고구려의 중원 민족과의 관련성을 보다 강조한 다), 라)의 견해가 근래에 대두하게 된 것이다.

- 고구려의 선조는 중국 산둥 지방을 근거로 하였다는 전설상의 존재인 염제족계(炎帝族系)의 지파(介族, 萊族)로서, 염제족계가 중원의 황제족계(黃帝族系)에 밀려 동북 지방으로 이주하여 고구려를 세웠다는 중국 본토 기원설을 제기하게 된다(이덕산, 1992, 「고구려족칭급가족속고변(高句麗族稱及其族屬考辨)」, 사회과학전선 1992-1).

- 고구려 건국 집단의 중원 민족 출자설을 강화하기 위해 □일주서(逸周書)□(왕회해편)에 나오는 ‘고이(高夷)’를 고구려 선인(先人)으로는 보는 견해를 주장하기도 한다. 고이는 중국 전설상 삼황오제의 하나로 전해지는 전욱 고양씨(顓頊 高陽氏)라는 데서 기원한 것으로 상(商)의 건국 전후(혹은 상인이 중원으로 이주할 무렵)에 이들이 동북방으로 이동했다는 것으로, 고구려 왕실이 고양씨의 후예임을 자처해서 ‘고(高)’씨를 성으로 삼았다고 주장하기에 이른다(마대정 주편, 2003, □중국동북변강연구(中國東北邊疆研究)□, 중국사회과학출판사 참조).

- 고구려의 중심지인 요동 지역의 연고권을 주장하기 위해 기자(箕子)의 조선봉국설(朝鮮封國說; 기자조선설)을 확대 해석하고 있으며, 나아가 고조선과 위만조선이 연(燕)과 진(秦)의 ‘속국’이었음을 주장하고 있다(마대정 · 이대룡 · 정철화 · 권혁수, 2003, □고대중국고구려역사속론(古代中國高句麗歷史續論)□, 중국사회과학출판사 참조).

- 다), 라)의 견해는 최근 동북공정과 관련하여 새로이 제기 강화된 것으로 고구려 민족의 구성설을 예맥족에서 떠나 오제 시대의 전설이나 기자동래설을 빌려 중원내의 민족에서 비롯된 것으로 보려는 주장이다.

- 결국 중국 학계는 고구려의 족원은 예맥(濊貊), 부여(夫餘), 염제(炎帝), 고이(高夷), 상인(商(殷)人)설 중에서 이들 모두 고대 중국 경내의 민족이기 때문에 고구려 민족의 귀속성은 바뀔 수 없는 것으로 논단하고 있다.

- 반면 오늘날 조선족의 선조는 주로 고대의 삼한(三韓), 즉 신라인으로 고구려 후에는 극소수라고 보고 있다.

(2) 고구려는 중국 땅에 세워졌다.

- 고구려의 건국은 중국의 영토에서 진행, 오늘날의 조선과는 아무런 관계도 없다.
- 고구려는 중국 땅에서 건립되었으며, 중국의 통치 질서 아래에서 발전된 국가이다.

- 고구려는 중원 왕조의 통치 질서 즉, 한군현(漢郡縣)의 하나인 현토군(玄菟郡)에서 국가를 세웠으며 중국 군현 안에서 발전하였으므로 고구려사는 중국사의 일부이다.

- 심지어 고구려의 평양 천도를 염두에 두고 한군현의 지배력을 확대 해석하여 한반도 서북부의 연고권을 주장하고 고구려의 발전이 모두 중국 군현 내에서 이루어졌으므로 고구려는 중국사의 일부라는 것으로 주장한다.

- 그러나 위만조선(衛滿朝鮮)을 멸망시킨 후 설치한 현토군은 식민지 군현으로 장기간 기능한 것이 아니라 일시적으로 존재한 변방 군현에 불과하다. 초기에는 그 지역에서 흥기하는 토착민(고구려)을 견제하기 위한 창구 역할을 하는 데 지나지 않았는데, “군현의 동쪽 경계에 작은 성을 쌓고서 조복(朝服)과 의책(衣幘)을 그 곳에 두어 해마다 고구려인이 그 성에 와서 그것을 가져가게 하였는데 이를 책구루(幘溝婁)라고 했다고 한다. 구루(溝婁)는 고구려 사람들이 성(城)을 부르는 말이라고 한다.”(口삼국지口동이전 고구려)는 기사에서 현토군이 고구려를 직접 지배하지 않았음을 알 수 있다. 또한 한(漢)이 군현을 통해 대외 유화 외교책을 전개한 것은 오히려 흥기하는 고구려를 무마하기 위한 정책에 지나지 않았다.

- 요컨대 고구려가 중국 영토 안에서 건국하였기 때문에 중국의 지방정권으로 출발한 것으로 파악하는 한편, 평양 천도 이후의 고구려는 중국 왕조와 ‘책봉(冊封)-조공(朝貢)’ 관계를 맺고 종속되어 있었기 때문에 중국사로 포함시켜야 한다는 논리를 전개하고 있는 것이다.

- 그러나 현토군은 어디까지나 한(漢)이 위만조선을 멸망시키고 설치한 것으로, 압록강 중류 일대가 본래부터 중국의 고유 영토였다는 주장은 성립할 수 없다.

- 더욱이 압록강 중류 일대에 설치되었던 현토군은 이 지역 주민 집단(高句麗)의 거센 저항에 부딪혀 서기전 75년 이후 중국 내륙(신빈, 무순) 쪽으로 계속 쫓겨갔다. 그 결과, 종래의 한군현설(漢郡縣說)을 그대로 받아들인다 하더라도, 한은 대략 30여 년 정도만 압록강 중류 일대에 군현 지배를 제한적으로 실시하였던 것에 불과하다.

(3) 고구려는 독립국가가 아니고 중국의 지방정권이다: 고구려는 중원왕조의 신속국이다.

- 중국의 고구려 귀속 논거의 대표적인 견해가 고구려가 중원 왕조의 신속국(臣屬國)이라는 주장이다.

- 중국 학계에서는 고구려가 처음부터 중원 왕조에 신속된 존재이며 건국 이후 시종일관 중원 왕조와 종속 관계를 유지하였다는 주장을 펴고 있으며, 사료의 조공-책

봉 관계를 그 논거로 제시하고 있다. 조공-책봉 관계야말로 중국 학계에서 가장 자신 있게 제기하는 이론이다.

- 전체 역사 과정을 통해 보면 고구려는 시종 중국의 한 지방 민족 정권이었기 때문에 일시적인 할거를 가지고 전 역사 기간 동안 중국에 귀속되었던 사실을 부정해서는 안 된다고 주장한다.

- 조공 관계란 정치적 신속을 전제로 경제적 종속과 연호의 차용 등 의례적 행위가 수반되는 형식적 관계를 이룸하는데, 실제 그 이상과 실체가 일치하지 않는 경우가 빈번하며, 전근대 외교 관계의 형식에 지나지 않는다.

- 특히 고구려와 중원 왕조와의 경우 그러한 점이 현저한데, 남북조 시기 고구려와 북위의 관계에서 ‘조공’의 표현이 가장 빈번하나 장수왕과 문자명왕의 봉어 후에 북위 황실이 오히려 거애(舉哀)하였다는 표현을 통해 당시 외교의 진상을 미루어 짐작할 수 있다. 더욱이 광개토대왕과 장수왕대를 포함한 어느 시기에 고구려가 “영락(永樂)·건흥(建興)·연가(延嘉)·영강(永康)”이라는 독자적인 연호를 사용하였는데, 이는 고구려가 중원의 신속국이 아니라 중원 왕조에 대응하는 동방의 패자임을 단적으로 말해주는 사실이다.

- 오히려 고구려는 당대 동아시아에서 북연(北燕) 등 중원의 일부 국가를 신속시키는 동시에 초원으로 진출하여 북방 유목 민족과 연계하여 중원 왕조에 대응하는 한편, 독자적인 연호를 갖고 천손족(天孫族)임을 자처한 독특한 천하관(天下觀)을 통해 동방의 패자임을 천명한 당당한 대국이었다.

- 동북공정에서는 수·당과 고구려의 전쟁을 국제간의 전쟁이 아니라 중국 국내의 중앙과 지방의 분쟁으로 다루고 있다. 그러나 중국을 제외한 외국 학계에서는 수·당과 고구려의 장기적이고 대규모의 전쟁을 중국의 팽창을 막아낸 동아시아의 국제 전쟁으로 분명히 인식하고 있는 것이다.

4. 고구려사에 대한 중·한 양국의 사료

고구려사에 대한 서술이 중국측 자료와 한국측 자료에서는 어떻게 서술되어 있는가. 고구려가 존재했을 당시인 BC 1(3)세기에서 AD 7세기까지의 기록은 모두 한문으로 되어 있을 뿐 아니라 그 이전의 기록을 근거로 하여 새로 서술한 □삼국사기□와 □삼국유사□도 모두 한문으로 정리되어 전승되고 있다.

(1) 중국 측 사료

• 고구려사를 비롯한 우리 겨레의 역사는 중국 정사(正史)인 □사기(史記)□와 □한서(漢書)□에는 ‘조선전’으로 기록되어 있지만, □삼국지□ 이후에는 대부분 ‘동이전(東夷傳)’이라 하여 중국사와는 별도로 따로 정리되어 있다. 중국은 자기의 나라를 천하의 중심으로 보고 그 주변의 존재들을 야만으로 보았는데, □예기(禮記)□로부터 나오는 “동이(東夷), 서융(西戎), 북적(北狄), 남만(南蠻)”의 표현이 그것이다. 그들은 고구려사를 중국의 정사에 넣어 정리한 적이 없고 ‘동이전’에 넣어 기술했다. 자기들과는 다른 이민족 즉 동이의 역사에서 다루고 있는 것이다.

• 이에 대해 중국 학자들은 선대들의 정사 기록이 잘못 되었다거나 또는 단지 문화사의 시각에서 정리된 것일 뿐이라고 한다.

• 한 번도 그들의 역사 체계 속에서 정리한 적이 없는 고구려사를 갑작스럽게 그들의 역사 체계 속에 넣으려면 타당한 이유가 있어야 하나 앞에서 본 바와 같은 몇 가지 학설로써 주장하고 있으나 그것은 설득력이 없는 것이다.

(2) 한국 측 사료

• 한국의 □삼국사기□와 □삼국유사□는 처음부터 고구려사를 분명히 한국사의 일부로서 정리하고 있다. □삼국사기□가 1145년에 성립되었고, □삼국유사□는 1280년대 무렵에 편찬된 것으로 보아 고려 후기까지만 하더라도 고구려 계승 의식은 뚜렷했다고 생각된다.

• 특히 중국 측은 고구려의 고려로의 계승 관계는 전혀 관련 없는 것으로 보고 있으나, □삼국사기□ 등을 통해 보아 오히려 뚜렷하다고 생각된다. 고려 초기의 고구려 계승 의식은 평양을 서경으로 활용하고 북진 의식을 가졌다는 것에서도 확실히 나타난다.

따라서 ‘고구려사=중국사’의 논리에서 출발한, “고구려족은 중국 동북지방의 소수민족이며, 고구려는 중국 역사의 일부분이다.”라는 중국 학자들의 주장은 사료적인 측면에서 객관적 근거를 결여하고 있다고 할 수 있다. 그 동안 이룩해 놓은 우리 학계의 연구 성과와 논의로 충분히 극복할 수 있는 문제이다. 이를 위해서는 사료에 근거한 객관적, 논리적인 학문 연구가 전제되어야 하고, 그 연구 결과를 세계 학계에 널리 알려 타당한 검증을 받도록 해야 할 것이다.

* 동북공정의 논리 구축의 목적은 중화적(中華的) 세계 질서의 재현을 원하고 이를 실현시키려는 명분을 획득하기 위한 것이다. 또 주변 국가들에 대한 통제력 강화 및 동북 3성(만주) 지역에 대한 한국의 영향력을 약화시키려는 의도이기도 하다. 현재보다 결속력이 강화되고 있는 남·북한 혹은 통일 한국이 만주 지역에 대한 연고권을 주장하거나 영향력을 증대시킬 가능성에 대한 우려를 반영하는 것이라고도 할 수 있다. 이것은 향후 중화 중심의 동아시아 혹은 아시아 공동체를 구성하기 위한 전 단계의 정지 작업이라고 할 수 있다.

* 중국 동북공정에서 나타난 이와 같은 고구려사 왜곡 현상은 일종의 ‘신중화 제국주의(新中華帝國主義)’로 귀결될 가능성이 높다. 중국이 사회주의 국가를 표방하면서 근린국에 대해 정치 경제적 측면은 물론 역사(학)적인 측면에서도 ‘통일적 다민족 국가’ 이론은 근거로 하여 중화주의를 노골화하는 것은 일종의 제국주의적 발상이요 패권주의화하는 것이라고 할 수 있다. 이는 사회주의 이념에서는 타기해야 할 상황으로 보인다.

* 중국 당국의 “동북공정” 사업에는 역사 연구 이상의 정치적 의도를 내포해 있고 효과를 노리고 있는 듯하다. 고구려·발해 역사의 중국사 편입은 동북(만주) 지역에 대한 한민족의 역사적 연고권 혹은 연고 의식을 완전히 불식시키려고, 점증하고 있는 조선족의 민족 의식을 말살하며, 통일 이후 한국과의 영토나 민족 문제를 예방하려는 의도를 엿볼 수 있다. 이 사업에는 또한 중국의 소수민족 정책에서 하나의 대원칙(“통일적 다민족 국가론”)을 확립하고, 일체 예외를 허용하지 않으려는 의도도 엿보인다.

* 동북공정의 이면에는 1990년대 이후 폭발적으로 증대한 이 지역에서의 한국인들의 활동과 조선족들에 대한 영향력 및 국내의 통일 운동에 영향받았다는 느낌을 부정할 수 없다. 그리고 2002년 북한에서 평양 일대 고구려 유적을 유네스코 세계 유산으로 등록 신청한 것도 큰 계기가 되었다. 북한의 유네스코 신청에 자극 받아 중국은 집안 일대의 고구려 유적을 유네스코 세계 유산으로 등록 신청하여 2004년 7월 초, 북한이 신청한 것에 앞서 등재시킨 바 있다.

* 동북공정에서 나타난 대로 고구려사가 중국사에 귀속된다면, 한국사에서는 대단히 심각한 문제를 던져주게 될 것이다. 우선 한국사의 인식 체계에 심각한 혼선을 주게 된다. 한국사는 고조선, 부여·고구려를 포함한 삼국시대 내지는 오국시대, 발해·신라의 남북국시대를 거쳐 고려시대로 계승된다고 인식해 왔다. 고구려사의 중국 귀속은 한국사에서 고구려사가 삭제되는 것을 의미하므로 고조선·부여와 발해·통일신라를 매개해 주는 연결 고리의 삭제를 의미하며, 따라서 통일신라 이후의 한반도

지역의 역사만이 한국사로 남게 된다. 이것은 한국사의 시간적·공간적인 축소를 의미하는 한편 한국사의 정체성에 직결된 심각한 문제이며, 나아가 종래의 한국사를 근거로 형성된 한국인(한민족)의 주체성을 혼란스럽게 만들 것은 명약관화하다. 따라서 고구려사의 문제는 학계뿐만 아니라 국민 전체가 해결해야 할 하나의 국책 과제라고 인식되며, 적극적인 대책을 세우고 연구를 지원해야 할 필요성이 절박한 것이다.

* 현재와 같은 중화사상 위주의 학문 연구는 패권주의의 발로로서 당분간 아시아나 세계사에 부정적인 영향을 미칠 것으로 생각되지만, 궁극적으로는 사료와 논리성의 부족으로 중국 자체의 역사 연구에 상처를 안겨 줄 것이다. 중화사상을 내건 중국 역사가 끝없는 정복과 피정복의 과정으로 집철되지만, 이민족에 지배당한 역사가 오랜 기간을 차지하고 있는 것 또한 부정할 수 없다. 중국 최초의 통일 제국 진나라 이후 통일 제국으로 300년 이상 지속된 나라가 북송 한 나라뿐이라는 것이 그것을 증명해 준다. 4세기 초부터 시작된 5호 16국이나 남북조 시기의 북위(449년)를 비롯한 북조·요(210년)·금(120년)·원(109년)·청(297년)은 사실상 이민족의 지배였으나 이 모든 역사를 중국(또는 중화인) 역사로 만들어야 하겠다는 것은 사실은 지나친 중화사상의 부작용이라고 판단된다.

* 현대 중국의 영역이 고대의 고구려나 발해 지역을 포함하고 있기에 중국이 고구려사나 발해사를 연구하는 것은 어쩌면 당연하다고 할 것이다. 그러나 그것은 어디까지나 한때 현재의 중국 영토를 차지했던 어느 나라(또는 민족)라는 관점과 범주에서 서술할 수 있을 것이다. 그 전제는 역사의 변동성과 계기성이 함께 고려되어야 할 것이다. 지금의 역사 상황을 고대로 소급하여 영토 주권에 내재되어 있는 시간적인 단절성을 무시한 채 그것을 역사 주권에까지 확대 적용하려는 것은 학문적 태도가 아니다. 그 반대로 역사 주권을 고집하는 연장선상에서 그것이 갖고 있는 영토권의 현재성을 무시한 채 영토 주권과 갈등을 일으키는 것도 현명하지 못한 태도임을 유념해야 한다.

II. 고구려의 살수대첩과 신라의 대당 통일 전쟁

1. 고구려의 살수대첩

우리나라 역사에서 가장 찬란한 승리를 안겨준 대외 투쟁은 단연코 고구려의 살수

(薩水)대첩을 들 수 있다. 살수대첩은 612년 고구려가 중국 수나라의 약 30만 군을 오늘날의 청천강에서 섬멸시킨, 세계 역사상 유례를 찾아볼 수 없는 큰 승리를 가리킨다. 우리는 고구려가 거둔 살수대첩의 배경과 경과, 그리고 그것이 당시 동북 아시아의 국제 관계에 미친 영향이 어떠한 것이었는가를 살펴보고자 한다.

고구려는 미천왕(300~331) 때로부터 광개토왕(391~413)을 거쳐 장수왕(413~491)에 이르기까지 약 2백여 년 동안 영토를 광대하게 넓히며 동북 아시아에 군림하였다. 장수왕은 수도를 평양으로 옮기고 한반도 안의 백제와 신라에 압박을 가하는 한편 중국 대륙에 대하여도 자주 외교를 당당하게 펼쳤다. 고구려가 이렇게 영토를 확장하고 있을 때 중국 대륙은 4세기에 들어서면서 큰 변화를 맞게 되었다. 중국 북쪽에 산재하면서 아직 민족적 결집력을 갖지 못했던 흉노·선비·갈·강·저의 ‘다섯 오랑캐 민족’이 전열을 정비하여 남쪽의 중국(晉)으로 쳐 내려 와서, 약 130년 간에 걸쳐 16 나라를 교체하였다(五胡十六國). 이어서 양자강을 경계로 남조와 북조로 나누어졌던 중국 대륙은 수(隋, 581~618)나라가 589년 남조의 진(陳)을 멸망시킴으로 ‘오호십육국’ 이래 270여 년 만에 통일을 맞게 되었다.

중국이 통일되었다는 소식은 그 이듬해(590) 고구려에 전해졌다. 평원왕(平原王)은 이 통일제국(隋)이 고구려를 침략해 올 것으로 예상하고 그 대비책을 강구하였다. “왕은 진나라가 망하였다는 말을 듣고 크게 두려워하여 군사를 정비하고 곡물을 축적하며 수에 대한 방어책을 강구하였다.”는 □삼국사기□의 기록이 이를 보여준다. 고구려는 또 중국인 무기 기술자를 초빙하여 무기를 개조하였고, 정탐을 목적으로 파송한 수나라 사신을 유폐시키기도 하였다. 이렇게 고구려가 수나라에 대한 경계를 강화하자, 수문제(文帝)는 고구려를 협박하는 국서를 보내기 시작하였다.

중국에 통일 왕조가 출현한 것을 계기로 동북 아시아의 국제 질서는 재편되기 시작하였다. 반도 안에서는 한강 유역을 차지한 신라가 고구려·백제의 협공을 받게 되자 수나라와 동맹 관계에 들어가게 되었고, 신라를 사이에 두고 고구려와 백제도 손을 잡게 되었다. 이 때 고구려는 돌궐과, 백제는 일본과 이미 우호 관계를 맺고 있었다. 이렇게 볼 때 동북 아시아는 수-신라의 동서 동맹과 돌궐-고구려-백제-일본의 남북 동맹의 두 세력으로 크게 나뉘어 있었으며, 두 동맹 세력의 맹주는 수나라와 고구려였다.

수나라와 고구려 사이의 긴장 관계가 전쟁 관계로 돌입하게 된 것은 597년 경이다. 수문제는 30만 군을 동원, 그의 넷째 아들인 양량(楊諒)으로 육군 총사령관을 삼아 임유관으로 진격하도록 하고, 주라후를 해군 총사령관으로 삼아 산둥반도에서 평양을

공격토록 하였다. 그러나 임유관을 거쳐 공격하던 육군은 홍수를 만나 굶주리고 질병에 걸렸고, 해군은 풍랑을 만나 대부분의 병선들이 표몰되어, 이 해 9월 침략군은 퇴각하고 말았는데 죽은 군사가 십중 팔구였다고 한다. 이러한 기록은 수나라 군사의 패전의 원인을 기후 변화에 돌려 자신들의 수치를 은폐하려 한 것에 불과하다. 이 전쟁을 ‘수 문제의 고구려 침입’이라고도 하고 민족주의 사학자들 사이에서는 ‘임유관 전쟁’이라고도 한다.

수문제의 뒤를 이어 즉위한 양제(煬帝)는 야망에 찬 군주였다. 그는 수도를 장안에서 낙양으로 옮기고 장려한 궁전을 짓기 위하여 200만의 백성을 동원하였으며 100만 명을 징발하여 낙양에서 장주에 이르는 대운하를 만들었다. 한편 그는 국내의 이 같은 인력 동원과 국력 축적을 기반으로 주변의 민족을 제압하려 하였는데 그 첫 목표가 고구려였다. 이를 눈치 챈 고구려는 돌궐과의 동맹 관계를 강화하였다.

수양제는 611년 2월 고구려 토벌 조서를 내려 전국의 군인을 탁군에 모이게 하고 그 이듬해 좌우군 각각 12군씩 총 24군으로 고구려 침략을 시작하였다. 전투 병력이 113만 3천8백으로 2백만이라 과시하였고 군량미와 무기 운반자 등 병참 지원자가 그 두 배에 이르렀다고 한다. 이들은 매일 1군씩 출발시키되 40리의 간격을 두도록 하여 총 960리에 이르렀으며 부대마다 군기의 색깔을 달리하였다고 한다. 24군은 육군과 해군으로 편성되었다. 육군은 수양제가 직접 거느리는 어영군과 우문술(宇文述), 우중문(于仲文)이 이끄는 9군으로 나누고, 전자가 요동의 각 성을 치도록 하였으며 후자는 평양을 직공(直攻)하도록 하였다. 해군은 내호아(來護兒)와 주법상(周法尚)이 이끌고 대동강으로 들어가서 우문술·우중문의 육군과 합류하여 평양을 치도록 하였다.

수의 침략을 맞은 고구려는 을지문덕(乙支文德)이 육군 사령관으로 평양 직공군을 맡고, 왕의 동생이자 뒷날 영류왕(榮留王)으로 등장하는 건무(建武)가 근위 사령관으로 수나라의 해군을 맡았으며, 육해군 병력은 합하여 약 30만으로 추산되었다. 수나라에 비해 거의 10분의 1에 불과한 병력을 가지고서는 맞대어 싸우는 전략을 취하기는 어려웠을 것이다. 고구려가 적을 유인하여 피로케 한 후에 공격하며 게릴라전을 펼친 것은 이 때문이다.

612년 2월 수나라 군대는 요하(遼河)를 건너는 데서부터 고구려군의 완강한 저항에 부딪혀 많은 장수와 병졸을 잃었다. 개전 이틀 후 부교를 이용하여 도강한 수군은 수양제의 독전에도 불구하고 4개월 동안이나 요동성 하나를 격파하지 못했으며 요동성은 끝내 함락되지 않았다. 이때 우중문·우문술이 거느린 30만 5천 명의 평양 직공부대는 압록강 서쪽까지 진출하고 있었다. 이들은 1백여 일의 군량을 지급받았으나 각

중 개인 무기 등의 운반 때문에 군량미를 땅에 파묻기까지 하였으므로 중도에서 굶주리게 되었다.

고구려는 수군의 허실을 정탐하기 위하여 을지문덕을 적진에 파송하였다. “만약 고구려 왕이나 을지문덕이 오면 사로잡으라.”는 수양제의 명령이 있었지만, 위무사 유사룡(劉士龍)의 만류로 을지문덕은 무사히 돌아올 수 있었다. 을지문덕은 수군의 진중에 주린 빛이 가득한 것을 보고 적을 유인하여 피로하게 하는 작전을 계속하였다. 어떤 때는 하루에 일곱 번 싸워서 일곱 번 패하면서 수군을 고구려 깊숙하게 유인하였다. 수군은 고구려의 유인 작전에 말려들고 있음을 의식하면서도 지휘 계통의 불일치로 공격을 중지하지 못하고 평양성 30리 지점까지 이르게 되었다. 이때 을지문덕은 적장에게 야유조의 오언시(五言詩)를 보냈다.

신이한 그대의 책략, 하늘의 글월을 궁구했고 (神策究天文)
기묘한 그대의 전술, 땅의 이치를 꿰뚫었구려 (妙算窮地理)
전쟁에 승리한 공이 이미 높으니 (戰勝功既高)
족한 줄 알겠거든 원컨대 이르노라 “그쳐라”. (知足願云止)

사태를 비로소 직시하게 된 수군은 퇴각하기 시작했다. 살수(청천강)에 이르자 고구려군의 맹공을 받아 신세웅 등이 전사하는 등 수군의 주력이 궤멸되었고, 패잔병들은 1일 1야에 압록강까지 달아났다. 처음 출발할 때 30만 5천 명이던 수군이 요동성 밖에 이르러 점검해 보니 2천7백 명에 불과하였다. 30만 명 이상의 병력과 물자를 이 싸움에서 잃었던 것이다. 수양제는 더 이상 싸울 의욕을 잃고 우문술 등을 쇄로 엮어 가지고 퇴각하고 말았다. 이것이 세계 전사에 빛나는 살수대첩이다.

그 뒤 수양제는 여러 차례 다시 고구려를 침략하려 했으나 오히려 백성들의 거센 반전(反戰) 의식만 불러일으키게 되었다. 그 결과 이연·이세민 부자에 의해 수나라는 무너지고 당(唐, 618~907) 왕조가 일어나게 되었다. 한편 고구려도 수나라와의 전쟁에서 국력을 소모한 나머지 한반도에서는 신라에 밀리는 국면에 처하게 되었다. 고구려가 5백여 리의 땅을 신라에 빼앗기게 된 것도 이 때다.

2. 신라가 당 세력을 한반도에서 물리침

여러 차례에 걸친 수(隋)·당(唐)의 침략을 물리친 고구려도 오랜 동안의 전쟁으로 인해 국력이 피폐하게 된 데다가 연개소문(淵蓋蘇文)의 독재로 인해 국론이 분열되는

조짐조차 보이고 있었다. 거기에는 한반도 안의 삼국간에 얽힌 갈등 관계는 국제 관계를 변모시켜, 동북 아시아에는 수(당)와 신라가 연결되는 ‘동서 세력’과 고구려·백제가 주축이 되고 돌궐과 왜가 합세하는 ‘남북 세력’이 각각 느슨하지만 연맹 관계를 형성하고 있었다. 이러한 국제 질서 속에서 ‘동서 세력’을 주도하던 당과 ‘남북 세력’의 맹주인 고구려가 대결한다. 그러나 당·신라의 동맹 세력은 백제, 고구려를 차례로 무너뜨리고, 신라가 ‘삼국 통일’을 이룩하게 된다.

신라가 ‘삼국 통일’을 이룩한 후, 당은 한반도를 그들의 지배 아래 두고자 하여 신라와의 갈등이 불가피하게 된다. 당의 야심을 눈치 챈 신라는 약 6년 간(670~676)이나 싸워서 당나라의 세력을 한반도에서 축출하게 되었다.

한반도에 대한 당의 야심: 신라가 당의 도움을 받아 백제에 출병한 것은 660년이다. 이 때부터 당은 신라를 병합하려는 야심을 갖고 있었다. □삼국사기□ ‘김유신전’에는, 백제의 패망 후에 당이 사비성에 군사 본부를 두고 신라를 침략하려는 음모를 꾸미고 있었음이 보인다. 이를 눈치 챈 신라는 자구책을 강구하면서, 당과의 일전을 불사하자는 결연한 태도를 주장하였다. 그러나 무열왕은 결단을 주저하였다. 그러자 김유신은 “개는 그 주인을 두려워하나 주인이 다리를 밟으면 무는 것이니, 어찌 환난을 당하여 자구(自救)하지 않겠습니까. 청컨대 왕께서는 허락하소서.” 하고 간청하며 당과 싸울 것을 주장하였다. 당나라의 간첩들이 신라의 이런 논의를 엿듣고 본부에 알리자 당은 신라를 칠 계획을 중지하였다.

당이 이런 야심을 갖고 있었으므로 그들은 기회만 있으면 신라에 트집을 잡으려 하였다. 신라와 당 연합군이 백제의 수도 사비성을 치기 직전의 일이다. 신라군이 나당 연합 작전회의에서 약속한 날짜보다 만 이틀 늦게 사비성에 도착했다. 그것은 황산 전투에서 계백이 거느린 백제군과의 전투가 예상을 넘어 치열했기 때문이다. 이 때 당의 총사령관 소정방은 기다렸다는 듯이, 신라의 선봉장 격인 김문영(金文穎)을 참형하려 하였다. 이 때 김유신은 소정방을 향해 결연한 태도로 “대장군은 황산 전투를 보지 않고 기일에 늦었다 하여 논죄하려 하나 나는 죄 없이 옥을 받지 않을 것이며, 반드시 먼저 당군과 더불어 결전한 후에 백제를 파하리라.”고 하였다. 김유신의 이 같은 태도를 본 당나라 장수들은 무슨 ‘변란’이라도 일어날 것만 같아 소정방을 만류, 김문영을 풀어주도록 하였다. 이 또한 당의 신라 견제 책략이 드러난 것이다.

한반도를 그들의 지배 아래 두고자 하는 야심은 여러 사례에서 보인다. 백제 출병 후 소정방이 귀국하자 당의 고종은 “왜 신라를 정벌하지 않았는가?”고 물었다. 소정

방은 “신라는 그 임금에 어질어 애민(愛民)하며 그 신하는 충성으로써 나라를 섬기며 백성들이 그 임금 섬기기를 부형같이 하므로 비록 소국이지만 도모할 수 없었습니다.”라고 했는데, 여기서도 그 야심을 엿볼 수 있다.

나당 양국이 백제를 멸망시켰음에도 불구하고 당은 ‘웅진 도독부’를 두고 백제에 대한 당의 독점적 영유권을 표시하였고, 신라에 대하여는 전승국 대우는커녕 패전국 백제와 동등한 입장에 놓고 신라에 대한 지배권을 강화하였다. 즉, 백제 부흥군이 거의 종말을 고할 무렵인 663년 당은 신라에 ‘계림 도독부’를 두고 신라 문무왕을 ‘계림 도독’이라는 내신(內臣)적 직함을 부여하였고, 또 이 무렵부터 신라를 백제와 동등한 자격으로 지위를 격하시켜 당의 속국(藩邦)화하려는 의도를 노골적으로 나타내었던 것이다.

신라를 따돌리고 한반도를 그들의 식민지로 만들려는 당의 의도는 고구려를 멸망시킨 뒤에 더욱 노골화하였다. 선봉이 되어 용맹하게 싸운 신라군은 오히려 화를 입을 형편이었다. 이러한 당의 처사들에 대하여 신라가 얼마나 분노하였으며 그 결과 왜 당과 전쟁을 벌이지 않으면 안 되었는가 하는 것은 「설인귀에 답한 신라의 국서」(□삼국사기□ 권7 수록)를 보면 잘 이해할 수 있다.

신라가 당을 축출함: 당의 야심이 한반도를 지배하려는 데에 있다고 판단한 신라는 670년경 고구려의 검모잠이 ‘부흥 운동’을 일으켜 신라에 원조를 청하던 무렵부터 대당(對唐) 전략을 본격화하기 시작한다. 이 해에 신라는 당이 장악하고 있는 백제의 80여 성을 공취하였고, 그 이듬해 초에는 군사를 일으켜 백제로 쳐들어갔다. 당군도 말갈병을 동원하여 신라병을 막았으나 300여 명이 전사하였다. 6월에는 당의 군사 5,300여 명이 신라군에게 전사하였고, 백제의 장군 2명과 당의 장군이 신라에 사로잡혔다. 이 무렵이면 당과 백제가 신라에 대항하기 위해 서로 돕고 있었다.

일찍이 백제와 고구려에 대항하기 위해 동맹 관계를 맺었던 신라와 당은 상반된 이해 관계를 두고 급속히 적대 관계에 들어가게 되었다. 두 나라의 관계가 악화되자 당의 백제 주둔군 사령관 격인 설인귀(薛仁貴)는 671년 7월에 신라 문무왕(文武王)에게 위협적인 경고문을 보낸다. □삼국사기□ 권7 문무왕 11년조에 실린 요지는 이렇다. 신라가 당과 싸우기 위해 전력을 강화하고 영토를 확장해 가고 있는데, 군기를 녹여 없애고 전투를 중지하며 당에 거역하지 말라는 것이었다. 이에 대해 신라는 자신들이 당에 대항하여 꺾기하지 않을 수 없었던 경위를 유려한 필치로 작성하여 전달했다. 문무왕대 최고의 문장가로 알려진 강수(强首)가 초한 것으로 알려진 이 외교 문서는,

당에 대한 신라의 주체적인 자세를 당당하게 펼치고 있다. 신라는 이 국서를 전달함과 동시에 부여에 소부리주를 설치하여 자신들의 영토에 편입시키고 그 곳을 다스리기 위한 도독(都督)을 임명하였다.

671년 9월부터 당의 반격이 본격화되었다. 당은 고간 등의 장수에게 4만 명의 말갈병을 붙여 평양으로 파견하였다. 이 해 10월, 신라는 당의 함선 70여 척을 격파하는 한편 장군과 군사 100여 명을 사로잡고 수많은 병사들을 수장(水葬)시켰다. 따라서 그 이듬해부터 신라와 당의 전쟁은 백제의 옛 땅과 오늘날의 임진강 한강 일대에서 더욱 치열하게 전개되었다.

신라는 강국 당을 맞아 그야말로 혈투를 벌였다. 때로는 석문(石門) 전투에서의 패배와 같이 어려움을 겪기도 하였지만 대부분 승리하였다. 672년 9월경에는 그때까지 사로잡은 당의 장병들을 돌려보내는 여유를 보이기까지 하였다. 673년에 들어서서 병선 100여 척으로 서해를 순시하게 되면서 신라는 백제 옛 땅에 대한 지배권을 거의 장악하게 되었으며, 따라서 백제 지역에서는 거의 육전(陸戰)이 보이지 않고 2회에 걸쳐 해전(海戰)만 보이고 있다. 이 무렵부터는 고구려 옛 영토에서 전투가 전개되고 있다.

여기서 우리가 주목하는 것은 신라의 당 축출 전쟁과 고구려 부흥 운동과의 관계이다. 검모잠의 부흥 운동 때부터 신라는 고구려의 부흥 운동군을 도왔다. 특히 672년경부터 부흥 운동이 예성강·임진강 유역의 한시성·마읍성·백빙산·석문 등지에서 전개되었는데, 이 때 신라가 원군을 파견하고 있다. 673년 5월 마전과 우잠성에서 싸우던 고구려 부흥군은 이근행(李謹行)이 인솔하는 당군에게 쫓기게 되자 신라로 달아났다. 이렇게 고구려 부흥 운동은 자연스럽게 신라에 연합 내지는 흡수당하게 되었다. 이는 고구려 부흥 운동이 신라의 당 축출 전쟁과 연결되어 신라의 전력과 사기를 진작시켰을 뿐 아니라 그 민족사적 의의를 높이게 되었던 것이다. 이 무렵 신라 문무왕은 고구려의 왕족 안승을 맞아들임으로 고구려 부흥군에 대한 신라의 입장이 공식화하게 되었다. 이를 계기로 당 고종은 문무왕의 관작을 삭탈하고, 당에 억류하고 있던 문무왕의 동생 김인문을 신라왕에 임명, 귀국케 하였으나 입국하지 못하고 중로에서 다시 당으로 귀환하고 말았다.

신라가 당을 축출하는 결정적인 사건은 지금의 의정부 근처의 매초(소)성 전투에서 승리하였기 때문이다. 675년 9월 29일, 당의 이근행(李謹行)이 거느린 20만 군을 상대로 싸워 신라는 당의 전마(戰馬) 3만 8백80필 등의 많은 병기구를 획득하였다. 그 뒤에 대소 18회의 전투에서 신라는 6천여 명을 참획하는 전공을 세웠는데, 이 싸움에서 가장 큰 공을 세운 이가 김유신의 아들 김원술이었다. 그는 이 싸움에서의 승리로 석

문 전투에서 실패한 치욕을 씻게 되었다. 종래 국사학계에서는 당의 20만 군을 물리친 매소성 전투에 관심을 기울이지 않았다. 그러나 이 싸움은 당을 물리치는 결정적인 분기점이 되었던 것으로, 당은 이 전투에서 치명적인 패배를 맛보았으므로 더 이상 싸울 수가 없게 되었다. 그 이듬해 기벌포 앞바다에서 치러진 신라의 승리는 당을 완전히 축출하는 축제가 되었다.

종래 국사에서 신라의 당 축출을 별로 중요시하지 않았다. 오히려 신라가 외세인 당을 끌어들이어 동족인 백제와 고구려를 멸망시켰다는 비판이 없지 않았다. 그러나 신라의 이 같은 당 축출은 신라를 비판하는 학자들도 민족의 주체성을 지킨 쾌거로 높이 평가하고 있다. 신라가 이같이 6년 간의 혈투를 통해 당의 야심을 꺾어 그 세력이 땅에서 축출하는 데는 지도자와 백성들이 혼연일체가 된 많은 사례들을 역사 기록은 잘 보여주고 있다. 신라의 당 축출은 외민족으로부터 민족의 주체성을 지켰을 뿐만 아니라, 비록 불완전하기는 하지만, ‘삼국 통일’을 이룩하는 계기가 되었다.

Ⅲ. 독도 영유권 문제

경·위도상으로는 북위 37도 14분 18초, 동경 131도 52분 22초 지점에 있는 대한민국의 가장 동쪽에 있는 영토다. 행정 구역상으로는 경상북도 울릉군 울릉읍 도동리 산 42-76번지에 속했으나, 2000년 4월 8일부터 경상북도 울릉군 울릉읍 독도리 산 1-17번지로 바뀌었다. 독도는 울릉도로부터 동남쪽으로 약 92km(약49해리) 지점에 있고 일본의 가장 가까운 섬인 시마네현 오키도(隠岐島)로부터 서북쪽으로 약 160km(약 86해리) 떨어진 지점에 있다. 본토에서 볼 때는 동해안 울진군 죽변항으로부터 215km 지점에, 일본의 시마네현 사카이고(境港)로부터 220km 지점에 있다. 독도는 동도와 서도라는 두 개의 섬과 그 주위에 흩어져 있는 36개의 암초로 이루어져 있고, 독도의 총면적은 18만 6121㎡(5만 6301평)이고 서도의 산 높이는 174m, 동도가 99.4m이다.

‘독도’라고 표기한 기록은 20세기 초에 비로소 등장한다. 일본 군함 신고호(新高號)의 행동 일지에 의하면, 1904년 9월 25일조에 “송도(울릉도)에서 리앙코르를 한국인은 독도라고 쓰고 본방(일본)의 어부들은 리앙코도”라 한다는 기록이 있다. 한국측 기록에서는 1906년 강원도 관찰사에게 보낸 울도군수 심홍택 보고서의 “본군 소속독도”라는 구절이 처음으로 확인된다. 이러한 점이 ‘독도’를 한국 고문헌에 나타나는 우산도, 삼봉도, 가지도 등의 명칭과 동일한 것이라고 단정하는 데에 어려움을 주고 있다.

독도는 원래 역사적으로나 국제법적으로 한국의 영토로 주장되고 있다. 한국 정부의 공식적인 입장은 한국과 일본 사이에는 어떠한 영토 분쟁도 존재하지 않는다는 것이며, 일반 국민들도 이를 의심 없이 받아들이고 있다. 독도는 긴 역사 속에서 한국의 영토였으며 근대 이후 확정된 국제법의 원칙에 의거해서도 분명한 한국 영토이기 때문에 한일간 협상의 대상이 될 수 없다는 것이다. 그럼에도 불구하고 현실에서는 독도를 지키자는 운동(한국)과 다케시마(竹島)를 찾아오자는 운동(일본)이 제법 맹렬하게 펼쳐져 왔다. 또 해마다 일본 정부는 자국 영토인 다케시마를 한국이 무단으로 점유하고 있다는 항의성 성명을 발표하고 있으며, 한국 정부와 민간은 그런 일본 측 주장의 부당성을 지적하고 있는 것이 현실이다.

[독도 문제가 일어나게 된 경위] 1905년 독도를 강제로 그들의 영토로 편입한 일본은 그들의 패망 후 미국 등 연합국과의 샌프란시스코 조약이 발효될 즈음인 1952년 1월 18일 한국이 ‘평화선’(인접 해안의 주권에 대한 대통령 선언)을 발표하여 독도에 대한 영유권을 확실히 했다. 그러자 일본 정부는 같은 달 28일에 한국의 그 같은 주장을 인정하지 않는다고 항의하였고, 매년 외교적인 항의를 계속하는 한편 최근에는 교과서에 ‘독도는 일본 영토인데 한국이 불법으로 점령하고 있다’고 썼다. 일본은 어떻게든 독도를 영토 분쟁화하여 국제 사법재판소에 제소하려고 하고 있다. 국제 사법재판소에 가는 것은 양측이 동의해야만 갈 수 있다. 한국 측은 역사적으로나 국제법적으로 독도가 한국 영토일 뿐만 아니라 실효적으로도 점유하고 있으므로 일본의 이런 주장을 묵살하는 정책으로 일관하고 있다.

[독도에 대한 우리측 인지와 영유] 우리나라가 지금의 울릉도를 영토로 편입한 것은 꽤 오래다. □삼국사기□에는, 신라 지증왕(智證王) 13(서기 512)년에 이사부(伊斯夫)를 파견하여 우산국(于山國)을 복속시켰음이 보인다. 고려 때에도 울릉도는 고려에 복속하며 조공을 바쳤다. 고려 말부터 군역과 부역을 피해 그 곳으로 도망하는 자들이 있었기 때문에, 조선 조에 이르러서서는 한때 그 섬에 사람이 살지 않도록 하는 ‘공도 정책(空島政策)’을 실시하기도 하였다. 일본 측은 이러한 ‘공도 정책’을 들어 한국측이 일찍부터 울릉도를 영토에서 포기한 것처럼 주장하고 있다. 그러나 이러한 ‘공도 정책’은 일본과 다른 나라도 취했으며, 이를 영토 포기 정책이라고는 할 수 없다. 조선 정부의 ‘공도 정책’에도 불구하고, 육지의 어부들은 계속 그 곳으로 출어하고 있었다.

학자들은 독도가 울릉도와 별개의 섬으로 인식되었던 것이 세종 때에 편찬된 □고

려사□(지리지, 강원도 울진현 조)에서라고 지적한다. 비슷한 시기에 편찬(1432)된 □세종실록 지리지□(“于山·武陵 두 섬은 현의 정동 바다 가운데 있는데 두 섬의 거리는 머지 않아 바람 부는 맑은 날에는 바라볼 수가 있다.”고 함.)와 중종 때(1531)에 편찬된 역사지리책인 □동국여지승람□에도 나타나고 있다. 19세기 초 왕이 정사를 위해 항상 옆에 두고 참고로 하는 □만기요람(萬機要覽)□(군정편)에도 “울릉도와 우산도는 모두 우산국이며 우산도는 왜인들이 말하는 송도(松島)이다.”라고 하여 일본의 인식까지도 지적해 놓고 있다.

1880년대에 와서 조선 정부는 종래의 소극적인 공도 정책을 폐기하고 울릉도를 행정구역으로 정식 편입하게 되었다. 이것은 명치유신 후 ‘정한론(征韓論)’이 대두되는 때를 전후하여 일본인들이 다시 불법으로 출어하고 삼림을 벌채하는 것을 알고 이를 막기 위해서였다. 조정에서는 1882년 ‘울릉도 검찰사’로 이규원(李奎遠)을 임명, 그를 울릉도에 다녀오게 한 후에, 그가 파악한 실태를 근거로 일본 정부에 강력하게 항의, 일본인들의 울릉도 출입을 금지토록 하였다. 일본인들의 울릉도 출입은 그 뒤에도 계속되어 1899년에는 내부관원 우용정(禹用鼎)을 ‘울릉도 시찰위원’에 임명, 울릉도의 실태를 조사하게 하였다. 대한제국은 우용정의 보고서를 근거로 울릉도와 독도에 대한 정책을 강화하여, 1900년에는 의정부 회의에서 전문 6조로 된 「울릉도를 울도로 개칭하고 도감(島監)을 군수로 개정한 건」을 통과시켰는데, 제2조 “구역은 울릉전도와 죽도·석도를 관할할 것”이라고 명기한 가운데 보이는 석도(石島)가 바로 독도를 의미하는 것으로 이해하고 있다.

[독도에 대한 일본의 인식] 일본이 울릉도와 독도에 관해 최초로 인식한 것은 1667년에 간행된 □은주시청합기(隱州視聽合記)□인데, 이 책은 송도(松島)·죽도(竹島)가 고려의 영토이고 일본의 경계는 은주(隱州)까지라는 것을 밝히고 있다. 이것은 당시의 일본인들이 울릉도와 독도를 조선의 영토로 알고 있었음을 보여주는 것이다. 그러나 일본인들은 이보다 앞서 울릉도에 출입하고 있었다.

17세기에 들어서서 대마도주는 울릉도가 일본의 판도에 속한다는 것을 주장한 적이 있으나 조선 조정은 이를 거부했다. 대마도주가 이렇게 주장한 것은 도쿠가와 막부가 1618년에 내준 죽도 도해 면허(竹島渡海免許)와 1661년에 내준 송도 도해 면허(松島渡海免許) 때문이다. 죽도 도해 면허는 일본의 백기주(白耆州)에 거주하던 대곡심길(大谷甚吉)이 태풍을 만나 울릉도에 피신한 일이 있었는데, 그는 우리나라가 임진왜란 이후에 공도 정책으로 울릉도를 비워둘 때이므로 이 섬이 무인도인 줄 알고 도쿠가와

막부의 관리들과 친분이 두터운 촌천시병위(村川市兵衛)와 함께 1616년에 죽도 도해 면허를 신청하고 허가를 받으려고 운동하였다. 그 결과 도쿠가와 막부의 관리로 백기주 태수직을 맡고 있던 송평신태랑광정(松平新太郎光政)이 1618년에 오오다니와 무라가와 두 가문에 죽도 도해 면허를 내주었다. 이들은 1661년에는 “죽도근변 송도도해 건(竹島近邊松島渡海件)”을 청원하여 송도(독도) 도해 면허도 받았다. 이 사실은 오히려 우리에게 유리한 증거다. 만약에 울릉도와 독도가 일본의 영토라면 자국민이 자국의 영토를 출입하는데 무슨 면허가 필요하겠는가?

이런 상황에서 동래 어부 안용복 사건이 일어났다. 안용복은 1693년에 동료 40여 명과 함께 울릉도에 출어하였다가 일본 어부들에게 납치되어 일본에까지 잡혀갔다 돌아왔다. 안용복은 3년 후(1696) 울릉도에서 조업하고 있던 일본 어부들을 쫓아서 일본의 옥기도(玉岐島)와 백기주에까지 따라가서 ‘울릉·우산 양도감세관’이라 칭하고 태수로부터 다시는 불법으로 침범하는 일이 없도록 하겠다는 약속을 받고 돌아왔다. 일개 어부에 지나지 않았지만, 안용복은 자기 나라의 영토를 지키려는 용감한 백성이었다.

일본에 보이는 지도 중에서도 독도를 조선령으로 보는 것들이 있다. 대표적인 것이 임자평(林子平)이 그린 □삼국통람도설(三國通覽圖說)□(1785)인데, 이 지도에는 울릉도와 독도를 조선과 같은 색깔인 황색으로 표시했고, ‘조선의 소유’라는 글도 써 놓았다. 따라서 도쿠가와 막부(德川幕府) 정권이 끝날 때(1868)까지 일본은 울릉도와 독도를 조선 영토로서 존중해 왔던 것으로 보아야 한다.

일본은 명치유신 후에도 독도를 계속 한국 영토로 인정하였다. 명치유신으로 그들이 새 정부를 수립하자 그 이듬해인 1869년에 한국 사정을 내탐하기 위해 외무성의 고위 관리들(森山茂 등)을 부산에 파견하였다. 그들이 올린 북명서(朝鮮國交際始末內探書)에도 죽도와 송도가 ‘조선 부속’임을 밝힌 내용이 있는데, 일본 정부의 최고 기관인 태정관(太政官)이 이를 확인하였다. 또 1877년경에는 일본의 내무성과 태정관이 울릉도(竹島)와 독도(松島)가 조선 영토이며 일본의 영토가 아니라는 것을 재확인하고 있다. 이와 함께 일본의 해군성이 1876년부터 몇 차례에 걸쳐 발행한 「조선동해안도(朝鮮東海岸圖)」라는 지도에도 독도를 조선 영토로 그려 놓고 있다.

[독도를 일본의 영토로 편입] 일본이 독도를 그들의 영토로 만든 것은 1905년 일·러 전쟁 기간 동안인데 그 경위는 이렇다. 1904년 2월 10일 일본은 러시아에 선전포고하고 23일에는 ‘제1차 한일의정서’를 강제로 체결, 그들의 필요에 따라 한국의 영토를 전쟁에 징발, 사용할 수 있게 되었으며, 러시아와의 해전 때문에 일본은 울릉도와 독

도의 전략적인 가치를 더욱 인정하게 되었다. 동해안에 망대를 세워 두고 통신 시설을 서두른 것은 이 때문이다.

이 무렵에 도근현(島根縣)에 사는 어업가 나가이(中井養三郎)가 독도(이때도 프랑스 포경선이 발견했을 때 명명한 리앙꾸르도로 알려져 있었음)에 대한 독점적인 어업 출어권을 일본 해군성에 신청하였다. 원래 그는 독도가 한국의 영토인 줄로 믿고 대한제국 정부에 이 독점권을 신청하려고 일본 정부 관리들과 접촉하였다. 여러 관리들과 접촉하는 동안 그는 해군성으로부터 “독도가 한국 영토가 아닐 수도 있다”는 것과 독도 사용권을 한국 정부에 신청하는 대신 차라리 독도의 일본 영토 편입과 그 차용 신청원을 제출하는 것이 좋겠다는 권고를 받았다. 일본 정부의 중용에 따라 그는 1904년 9월 29일에 「리앙코르 도령토편입병대하원(島領土編入並貸下願)」을 내무성·외무성·농상공부에 제출하였다. 이 때 내무성은 이 청원에 반대하였으나 외무성이 적극 추진하였다. 이유는 독도가 일·러 전쟁 수행에 지극히 필요했기 때문이다. 이렇게 제출된 청원서를 승인하는 형식으로 일본 내각은 회의를 거쳐 1905년 1월 28일 독도(리앙코르)를 일본 영토로 편입했던 것이다. 일본은 독도를 편입한 후 이 사실을 한국에 통보하지도 않았고 그들의 관보에 신지도 않았으며 더구나 이런 중대한 사건을 언론에 보도하지도 않았다. 일본은 독도의 영토 편입을 도근현의 현청에서 고시(1905. 2. 22.)하는 방법으로 공시했다. 따라서 한국인은 당시 이 사실을 아무도 알 수 없었다.

일본이 한국에 ‘독도 편입’ 사실을 알린 것은 한국의 외교권을 박탈한 후, 중앙 정부가 아닌, 지방 관리가 한국의 지방 관리에게 알리는 방법을 취하였다. 일본은 1905년 11월 17일 한국의 외교권을 박탈한 을사조약을 체결하고 그 다음해 1월 17일 대한제국의 외(무)부를 완전 폐지하였다. 1906년 2월 1일 통감부를 설치하여 한국의 행정권을 실질적으로 지배하면서, 그 해 3월 28일에야 슬그머니 독도를 그들의 영토로 편입하였다는 사실을 알려 왔다. 그것도 일본 정부가 조선 정부에 직접 알린 것이 아니었고, 일개 지방에 불과한 도근현의 관리(隱岐島司 東文輔 및 事務官 神西由太郎과 稅務監督局長 吉田平吾 分署警部 影山岩八郎長 등 일행)들이 독도(竹島)를 시찰하고 돌아가는 길에 울릉도를 방문하여 군수 심홍택에게 독도가 자기들의 현으로 ‘편입’되었다는 것을 알리는 형식이었다. 한 마디로 비열한 방법이었다. 이 사실을 듣고 놀란 군수 심홍택은 곧 강원도 관찰사 이명래에게 보고하여 정부(당시 내부대신 이지용)도 알게 되었다.

이때 한국 정부의 반응은 일본의 주장은 전혀 이치에 닿지 않는다는 것이었다. 심홍택의 반응은 “本郡所屬 獨島가 在於本郡外洋百餘里許이옵드니 … 日本官人一行이

到于官舍하여 自云獨島가 今爲日本領地…”였고, 내부(대신)의 반응은 “獨島之稱云日本屬地는 必無其理”라고 하였으며, 의정부 참정대신(당시 박제순)은 지령 3호에서 “獨島領地之說은 全屬無根”이라고 하였다. 이 사실은 □대한매일신보□ 등에도 알려져 많은 지식인들도 알게 되었는데, 황현은 『오하기문(梧下記聞)』에서 “鬱陵島百里外 有一屬島 曰獨島 倭人稱今爲日本領地 審査以去”라고 하였다.

그러나 대한제국 정부와 한국의 지식인들은 일본의 이 같은 영토 침탈에 대하여 항론을 전개할 뿐, 항의 문서를 일본 정부에 보내거나 국제 사회에 알리지 못했다. 이때는 이미 외교권을 일본에게 빼앗긴 뒤였기 때문에 일본에 항의하거나 국제 사회에 알릴 기구나 절차를 가질 수 없었다. 이것이 독도를 일본에 강제로 빼앗기게 된 경위다.

[독도의 한국 귀속 문제] 제2차 세계대전 때 연합국은 일본에 대해 “일본은 그가 폭력과 탐욕에 의하여 약취한 모든 다른 지역으로부터도 축출될 것”(카이로 선언)이라고 하였고, “일본의 주권은 본주 북해도 구주 사국 및 우리들이 결정하는 제소도에 한정한다.”(포츠담 선언)고 하였으며, 일본도 이를 무조건 받아들여 항복하였다. 일본은 일·청 전쟁과 일·러 전쟁에서 빼앗은 영토를 러시아와 중국에 돌려주어야 했고, 마찬가지로 한국에도 돌려주어야 했다. 연합군 최고사령부는 항복 문서의 영토 부분 시행을 위한 결정으로서 1946년 1월 29일 일본 정부에 SCAPIN(Supreme Command Allied Powers Instruction, 연합군 최고사령부 지령) 제667호(약간의 주변 지역을 정치상 행정상 일본으로부터 분리하는 데 관한 각서)를 지시하였다. 이 각서에서 일본의 통치권으로부터 제외되는 지역은 울릉도·리앙코르(독도)·제주도 등이라고 명시했다. 연합군최고사령부는 리앙코르를 일본의 통치권에서 제외시켜 한국의 영토로 돌려주는 근거를 분명히 제시해 주었다. 연합군 최고사령부는 또 지령 제1033호(1946. 6. 22일자)를 통해 일본 선박 및 승무원의 독도 12해리 접근을 금지시켰다. 이런 과정을 거쳐 1948년 대한민국이 수립되자 독도는 한국의 영토로 회복되었다.

그러나 1952년 4월 발효된 샌프란시스코 조약(對日講和條約)에서 “일본국은 한국의 독립을 승인하고 제주도·거문도·울릉도를 포함한 한국의 모든 권리·권원 및 청구권을 포기한다.”로 한 조항에서 ‘독도’가 거론되지 않았음을 들어 일본은 독도에 대해 아직도 미련을 갖고 있다. 1951년의 ‘대일 강화 조약’에서는 제1차 초안(1947. 3. 20.)과 제2차 초안(1947. 8. 5.), 제3차 초안(1948. 1. 2.), 제4차 초안(1949. 10. 13), 제5차 초안(1949. 11. 2.)까지는 독도가 한국 영토로 명기되었지만 일본의 미국인 고문인 시볼드의 “이 섬에 기상과 레이더 기지를 설치하는 것을 미국의 국익 차원에서 고려될 수 있으

며”, 미 국무부에 ‘독도를 일본 땅에 명시할 것을 건의’한 결과로 결국 제6차 초안(1949. 12. 29.)부터 ‘독도가 한국 땅이란 명시’가 빠지게 되었고, 제8차 초안(1950. 9. 14.)에서는 독도를 일본 영토로 수정 표시하는 단계에까지 갔으나 합동 초안(1951. 5. 3.)에서 독도를 일본 영토 조항과 한국 영토 조항에서 모두 삭제하게 되었다. 여기서 우리는 철저히 국익 차원에서 독도 문제에 임한 미국의 자세와 일본의 치밀한 계획이 합작된 것을 엿볼 수 있다.

[독도를 일본의 영토로 주장하는 내용] 일본이 독도를 자신의 영토라고 주장하는 근거는 [다케시마(죽도)를 본현의 소관 아래 편입한다]는 1905년 2월 22일자 시마네현의 고시다. 독도가 일본 땅이라는 주장은 이 외에 몇 가지로 요약되는데 주장의 근거는 다음과 같다.

첫째, 독도 문제에 있어 일본은 선점 취득을 주장하고 있다. 아직 어느 국가 영역에도 속하지 않은 지역을 어느 국가가 처음으로 자국 영토로 하는 것을 국제법상 선점이라고 한다. 일본이 독도에 대하여 주장하는 것이 바로 이 선점 취득이다. 일본 측 주장에 의하면, 조선이 6세기의 신라시대부터 울릉도를 지배했으나 1438년부터는 도민을 조선 본토로 철수시켰고, 1696년 이후는 3년마다 순찰사만을 파견, 공도 정책을 1884년까지 취한 데 비해, 일본은 17세기에도 울릉도 경영을 하면서 독도를 중계지로 썼는데 1696년 울릉도를 포기한 뒤에도 독도는 계속 내왕 영유했으며, 1905년 시마네현 고시로 현역에 편입, 토지대장에도 기재했고 어로도 하고 토지 사용료도 징수했다는 것이다. 그러나 선점을 했다면서 이해 관계국에 통고한 사실이 없고, 선고의사의 표시가 단순히 국내적인 지방행정 구역 내의 것이고, 또 1905년 당시는 일본이 한국의 외교권을 박탈한 때이므로 한국의 무항의를 일본측에만 유리하게 이용할 수는 없는 것이다. 1905년 이전 실효적 지배에서도 그렇고 1905년 이후의 선점 주장에서도 그렇고, 일본 주장의 근거는 매우 희박한 것이라고 아니할 수 없다. 참고로 선점 취득에 관한 국제법상 요건은 통상 자국이 무주의 지역을 자국령으로 취득하려는 의사를 가지고 해당 지역을 실효적 지배하에 두면서 이해 관계국에 통고하는 것이다.

둘째, 독도는 원래부터 일본 땅이었다. 일본은 1618년 일본의 도쿠가와 막부가 오오다니(大谷)와 무라카와(村川) 두 가문에게 울릉도 연해에서 조업해도 좋다는 도해면허를 허가하였으며, 그로부터 약 80년 동안 울릉도 주변 어장에서 경제적 이익의 독점을 근거로 원래부터 독도는 일본 땅이었다고 주장한다. 이에 대해 한국 측은 “주인을 하사하면서 이것을 가진 어민들로 하여금 다케시마(울릉도) 지역에 출어하게 했

다.”고 일본 측 자료는 언급하고 있는데, 여기서 ‘주인’은 외국 무역을 공인하는 증명서이므로 일본이 다케시마를 외국으로 인식하고 있음을 분명히 입증하고 있으며, 만일 국내에서의 항해라면 굳이 ‘도해 면허’를 허락 받을 이유가 없음을 애기하고 있다.

셋째, 1905년에 국제법에 따라 합법적으로 독도를 일본 영토로 편입하였다. 일본은 1905년 2월 22일, 시마네현 고시에 의해 독도를 국제법에 합당한 절차에 따라 독도를 일본 영토로 편입하였으므로 독도에 대한 한국 점령을 ‘독도 강탈’이라고 주장하고 있다. 이에 대해 한국 측은 1) ‘편입’이라는 것은 스스로 독도가 이전에 일본 영토가 아님을 인정하는 것이며, 2) 일본 결정이 정당한 것이 되기 위해서는 독도가 무주지였다는 전제 조건이 충족되어야 하지만, 1900년 10월 대한제국 정부는 독도가 대한제국 영토임을 재확인하였으며, 3) 국제법에 합당한 절차에 따르기 위해서는 영토 편입에 관한 충분한 절차를 밟아야 하지만, 일본은 일개 지방자치 단체의 고시로 독도 편입을 고시하였으며, 이해 당사국인 한국에는 그로부터 1년 후인 1906년 3월에 문서가 아닌 서면으로 당시 울릉군수 심홍택에게 별일 아닌 듯이 알렸다는 것이다. 이를 접한 대한제국 정부는 일본의 독도 편입을 결코 인정하지 않았지만, 대한제국의 외교권의 박탈로 인해 당시 일본 정부에게 효과적인 항의가 불가능하였다.

넷째, □세종실록지리지□나 □신증 동국여지승람□에 기록되어 있는 우산도는 독도가 아니다. 일본은 □세종실록지리지□ 등 한국의 고문헌에 명기된 우산도가 독도가 아닌 울릉도임을 주장한다. 즉, 고문헌에서 독도는 나타나지 않는다는 것이다. 이에 대해 우리 측은 □세종실록지리지□의 “우산과 무릉(울릉도) 이도가 울진현 정동의 바다 가운데 있으며, 청명하면 바라볼 수 있다.”는 기록이 현재의 독도를 의미하고 있으며, 함께 울릉도에서 독도를 육안 관측이 가능하지만 일본의 오키도로부터는 불가능함을 제시하고 있다. □세종실록지리지□, □동국여지승람□, □성종실록□, □숙종실록□ 등의 고문헌에 의하면 독도는 조선 초기 그 이전부터 우산도 또는 삼봉도로 불리면서 울릉도와 함께 한국 측에 소속되어 있었다.

다섯째, 샌프란시스코 조약의 문서에 일본이 포기할 영토로 독도가 명시되지 않았다. 현재 첨예하게 논쟁이 되고 있는 부분 중의 하나이다. 1946년 1월 연합군 최고사령관 맥아더 원수가 2차 세계대전에 대한 전후 처리로 일본에 보낸 ‘정치상 행정상 일본으로부터 분리하는 데 대한 각서’에는 독도가 일본 영토로부터 분리되는 지역에 포함되었지만, 1952년 4월 발효된 샌프란시스코 조약에서는 분리되는 지역으로 포함되지 않았으므로 독도는 일본의 영토라는 주장이다. 최근에 밝혀지고 있는 샌프란시스코 조약의 과정을 살펴보면, 당시 5차 협상까지는 ‘독도가 한국 땅으로 명시’되었지

만, 일본의 미국인 고문인 시볼드의 “이 섬에 기상과 레이더 기지를 설치하는 것을 미국의 국익 차원에서 고려될 수 있으며”, 미 국무부에 ‘독도를 일본땅에 명시할 것을 건의’한 데다 한국 또한 ‘독도가 한국 땅이란 것을 명시’해 달라는 요구가 있었기 때문에 양측에서 모두 빠지게 되었다.

[주요 쟁점] 한국이 일본의 식민 치하에서 해방됨으로써 독도가 옛 위치를 차지하게 되었다고 믿고 있고, 실제로도 1950년대 이래 지금까지 독도는 한국 정부의 실질적인 관할 아래 놓여 있다. 그럼에도 독도는 늘 분쟁의 소용돌이에서 벗어나지 못했다. 한·일 간의 외교적 갈등이 계속되는 이 시점에 이 사안에 대한 중요한 쟁점을 몇 개만 들어보자.

1. 고문헌과 고지도의 우산도(于山島)는 독도인가:
2. 대한제국 칙령 41호의 석도(石島)는 독도라고 확인할 수 있는가:
3. 안용복의 진술을 신뢰할 수 있는가:
4. 17세기 말 울릉도와 함께 독도는 조선의 영토로 확정되었는가:
5. 일본의 명치 정부는 1870년 이후 독도가 조선령이라고 보았는가:
6. 대한제국은 독도를 정부의 관할 아래에 정식으로 포함시켰는가: 조선 정부의 공식적 통치 행위가 독도에까지 미쳤는가 하는 문제이며, 독도 영유권을 확인하는 데 결정적인 증거가 될 수 있는 사안이다.
7. 일본 각의의 편입 결정과 시마네현 고시는 유효한가: 이는 일본 정부는 근대적 도서 편입인 소립원제도(小笠原諸島) 편입 당시, 관련 12개국에 일일이 통고한 것과는 대조적이다. 일본은 독도가 ‘주인 없는 섬’(무주지)이었기 때문에 자국의 국내법에 따라 관할 지방청에서 고시한 것이라고 주장하고 있다.
8. 심흥택 보고서 및 의정부 지령을 한국 정부의 이의 제기로 볼 수 있는가:
9. 해방 후 독도 영유권은 한국 측으로 귀속되었는가:

IV. 일제의 식민지화, 합법적인가 강점인가

한국 근대사에서 가장 불행했던 시기는 1910년부터 1945년까지로, 이때 한국은 일제의 식민지로서 노예적인 삶을 살았다. 일제는 1876년 강화도 조약 이래 여러 가지 조약을 통해 외교권·내정권 등 한국의 주권을 강탈해 갔는데, 이 같은 조약이 합법적인 절차를 거쳤는가에 대한 의혹이 최근 국사학계에서 대두되었다. 조약의 체결 과

정이 합법적이 아니라면 일제의 한국 식민지화는 국제법적으로 원천적 무효라는 것이며, 따라서 그들은 마치 강도가 남의 집을 강탈하듯이 한국을 불법적으로 강점하였다는 논리가 성립되는 것이다. 이 문제는 한·일 양국이 과거사를 정리하고 미래의 선린 관계를 정립함에 해결해야 할 선결 과제다.

20세기에 들어서서 일본과 맺은 조약은 거의 강제성을 띠고 있었다. 1904년 2월 23일 체결된 ‘의정서’는 국외 중립을 선언한 한국을 협박하여 군략상 필요한 지점을 언제나 수용할 수 있도록 한 조약이었다. 전황이 유리해지면서 8월 22일자로 강제한 ‘한일 협약’은 일제가 고문 정치를 하겠다는 내용이었다. 이는 한국의 외교권을 빼앗아가는 ‘을사조약’의 전단계의 것으로, 한국 황제와 정부의 완강한 반대에도 불구하고 일본의 야욕대로 진행시켰다.

위의 두 조약은 “서울을 군사적으로 완전히 장악한” 상태에서 “일본 측의 일방적 입장이 시종 작용한” 불법적인 것으로 쌍방 교환도 이뤄지지 않았으며 체결 당시에는 제3국 언어(영어)로 작성하지도 않았다. 따라서 조약법상으로 볼 때 두 개의 협정들은 법적 효력을 발생시킬 수 없다는 것이다.

조약의 강제성과 절차상의 불법성은 1905년 11월 17일에 낙약된 ‘을사조약’에서 한층 노골화된다. 일제는 ‘을사조약’을 통해 한국의 외교권을 강탈해 갔는데, 이 조약이 일본군의 무력 시위와 이토오(伊藤博文)의 협박에 의해 이뤄졌다는 것은 언급할 필요가 없다. 국제법을 엄격하게 적용한다면, 이것 하나만으로도 그 조약은 무효에 해당된다.

거기에다 이 조약은 조약의 형식과 체결 과정에서도 불법 투성이다. 첫째, 이 조약은 조약의 명칭이 없다. 우리가 ‘을사조약’, ‘을사오조약’ 혹은 ‘을사보호조약’이라 하지만 그것은 정식 명칭이 아니고 편법으로 붙여 놓은 이름에 불과하다. 한국 측의 완강한 저항 때문에 한국 외부대신의 날인을 받기에 급급했던 일본 측은 조약의 제목을 쓸 자리를 메우지 못했다. ‘을사조약’을 ‘한일 신협약’ 등으로 부르는 것은 공식 문서에 명기된 명칭은 아니다.

둘째로, 이 ‘을사조약’이 한 나라의 외교권을 이양하는 조약으로서 마땅한 격(수준)을 갖고 있는가 하는 점이다. 외교 협정의 문서는 그 수준에 따라 각서(Memorandum), 협약(Agreement), 협정(Convention) 그리고 조약(Treaty)의 형식으로 남는데, 한 나라의 외교권 이양을 담는 ‘을사조약’이, 기준을 필요로 하지 않는 협정(Convention)으로 되어 있는 것은 조약법 또는 그 관례상으로 결코 용납되지 않는 것이다. 정식 조약(Treaty)의 형식을 빌어야 했다는 뜻이다.

셋째, 이 협정은 사안이 지극히 중대한 만큼 체결 절차상의 하자가 없어야 했다. 이 같은 협정이 성립·발효되기 위한 절차로는 첫째, 협상을 맡은 대표에 대한 위임(장)이 있어야 하고, 둘째, 협정문을 작성하고 날인해야 하며, 셋째, 협정문에 대한 비준이 있어야 했다. 비준은 당시 국회가 따로 없었으므로 황제의 비준을 필요로 했다. 이 세 가지를 갖추어야만 ‘을사조약’이 발효될 수 있었다. 그러나 ‘을사조약’은 제목조차 붙이지 못한 협정문밖에는 없다.

이 같은 몇 가지 문제로 ‘을사조약’은 원천적으로 효력을 발할 수 없는 것이었다. 이 점은 조약 직후에 발표된 프란시스 레이(Francis Rey)의 「대한제국의 국제법적 지위」라는 논문에서 이미 지적되어 있다. 그는, 조약 대표에 대해 강제력을 행사했다는 점과 일제가 1904년 2월의 ‘의정서’에서 한국의 독립을 약속하였음에도 불구하고 ‘을사조약’에서는 이를 무시하였다는 점을 들어 ‘을사조약’은 절대로 효력을 발할 수 없다고 주장하였다. 1927년 미국 국제법학회는 하버드대학교 법과대학에 ‘국제 조약법 제정에 관한 법률안 기초’를 의뢰했는데, 하버드대학교 법과대학은 1935년 완료된 보고서에서 “조약 강제에 대해서는 거의 레이의 이론을 따르면서 다섯 가지 잘못된 예 중에 ‘을사보호조약’도 들었다.”는 것이다. 1963년 유엔 국제법위원회의 조약법에 관한 보고서도 하버드 보고서의 논지를 그대로 따르고 있다.

1907년 11월 18일 이후 한국 황제가 재가하는 조칙과 모든 공문서에는 황제의 공식적인 인감인 어새(御璽)와 황제의 이름자 서명이 함께 있어야 유효하였다. 이 같은 관점에서 보면, 일제가 1910년 8월부터 35년간 한국을 지배한 법적 근거였던 ‘병합 조약’도 1905년 외교권을 빼앗아간 ‘을사조약’ 못지않게 조약 비준상의 하자를 갖고 있다. ‘병합 조약’에서는 대표 위임장과 조약문 서명은 있으나, 비준서에 해당하는 한국 황제의 조칙에 하자가 있다. ‘병합 조약’의 경우, 조약의 공포와 함께 한 나라가 없어짐으로 비준은 양국 황제의 조칙으로 대신하기로 했는데, 한국 측 조칙에는 국새(國璽) 대신 어새가 찍혀 있고 황제의 이름자 서명이 빠져 있었다. 당시의 공문서법에 따르면 황제의 서명이 빠진 이 서류는 가짜이거나 황제가 비준을 거부한 것으로밖에 볼 수 없다. 국제법적으로 말한다면, 일제가 조약을 통해서 정당하게 한국의 외교권과 주권을 이양해 갔다는 것은 거짓말이다.

이렇게 볼 때 일제 35년은 일본의 정치인들이 종종 망언(妄言)하는 대로 정당한 절차를 밟아 한국을 식민지화한 것이 아니고 군사적으로 강점한 것이다. 국사학계에서 을사조약은 성립되지 않았다고 주장하는 것이나 더 나아가 일제 시기를 ‘일제 강점기’라고 하는 것은 이 때문이다. 

우리 문화의 법고창신

주강현

〈차례〉

- | | |
|--------------------|----------------------------|
| 1. 에스닉 붐과 세계화의 양면성 | 5. 하드웨어에서 소프트웨어로의 전환 |
| 2. 우리 문화의 진지전 구축 | 6. 진정한 전통과 잡종 문화 |
| 3. 슈퍼 콤플렉스 떨쳐 내기 | 7. 생명의 외경, 세계관의 전환을 꿈꾸는 모색 |
| 4. 모든 문화가 지적 소유권? | |

“진실로 옛것을 본받으면서도 변할 줄 알고, 새것을 창안해 낼지라도 능히 전아(典雅)할 수 있다면, 금문(今文)이 고문과 같아지는 것이다.”

□ 연암 박지원, 「초정집서(楚亭集序)」

1. 에스닉 붐과 세계화의 양면성

세계화(미국화)는 양면성을 지닌다. 세계화는 획일적 문화의 보편화를 의미하기도 하지만, 각 민족 특유의 문화 예술, 먹거리 등이 인기를 얻게되는 양면성도 지닌다. 에스닉 붐(Ethnic Boom)으로 토속 문화의 상품적 변별성이 나타나거나 느닷없이 복고풍이 되살아나는 측면도 있다. 세계화는 세계 문화를 필연적으로 세계적 거대 상품으로서의 판아메리카나 문화권으로 단일화시키면서, 동시에 각개 ‘에스닉’을 차별 상품화하는 결과를 빚는 탓이다. 에스닉은 고유성을 간직하되, 전통적 의미에서의 고유성이 아니라 자본주의 국제 거래품명으로서의 에스닉으로 새롭게 부각될 수 있는 계기를 맞고 있다. 가령 일본 내에서 오끼나와 민요에 기초를 둔 류큐 음악의 선율에 매력을 느끼는 젊은이들이 늘고 있으며, 오끼나와 음악인의 콘서트가 일본 본토 각 지역에서 대환영을 받고 있다. 뱀 가죽을 붙인 샤미센을 훌륭하게 연주하는 야마토가 늘고 있다. 일본인들의 한국 방문에서 김치를 사들이는 붐도 일종의 에스닉 붐이다.

세계 문화의 꽃밭은 빨강꽃, 파랑꽃, 노랑꽃 같은 백화가 만발한 꽃밭이지 단일 빛깔의 꽃밭으로 이루어진 꽃밭은 평화의 꽃밭이 아니다. 미국을 위시한 ‘세계 문화의 종주국’은 단일 꽃밭을 세계 문화의 꽃밭이라고 억지 쓰고 있으며, 심지어 다른 빛깔의 꽃밭을 짓밟는 횡포를 부리기도 한다. 반드시 미국 영화만을 볼 이유가 없는 데도 우리는 미국 영화만을 보아야 한다는 식이다. 그런 가운데도 에스닉의 상품화란 문제 때문에 고유문화는 강력한 상품으로 부각되고 있다.

일본의 가부키는 외국인에게 일본을 대표할 수 있는 공연이 되고 있으며, 가부키자극장·국립 분라쿠극장 등이 성업을 이룬다. 정성들인 화장술, 간단한 무대장치, 틀어잡힌 연기, 화려한 복장으로 무장한 중국의 경극은 세계적 예술로 자리를 잡았으며, 독일의 극작가 베르톨트 브레히트가 서사 연극을 구상한 것도 경극에서 영향받은 바 크다. 외국인이 많이 찾는 태국의 민속 공연장에서는 전통 무용, 고전음악, 킥복싱, 태국 검도, 불교 승려 수입식, 산간족 무용, 대나무춤, 닭싸움, 코끼리 사역 시범 등을 수시로 볼 수 있다. 에스닉이 절대 불변의 관광 상품화된 현실을 말해 준다.

우리 문화에 대한 인식을 세대별로 따져 보면 의외로 젊은층에서 호응이 높다. ‘세계화된’ 젊은층은 우리 문화를 무시하거나 박대하는 태도를 보이지 않는다. 최소한 우리 문화도 필요하다는 생각에 합의한다. 반면에 식민지와 한국전쟁을 겪은 세대들은 오히려 우리 문화에 불신마저 품고 있다. 젊은이들이 우리 문화를 별다른 거부반응 없이 받아들이게 하는 일, 바로 우리 문화 교육의 중요성이 요즘처럼 절대적으로 필요한 시대가 없다. 젊은층의 우리 문화에 대한 인식 전환은 분명히 21세기를 위하여 좋은 밑천이 된다.

<사례 1> 식혜는 우리 식생활 문화가 거둔 승리의 전리품이며 희망이다.

식혜는 가공할 만한 콜라를 뛰어넘으면서 예측 불허의 산업적 성공을 거두었다. 식혜가 ‘깡통’을 차용했을 때, 개벽이 일어났다. 식혜라는 ‘전략’은 깡통이라는 ‘전술’을 구사하면서 고정관념의 ‘빈틈 찌르기’에 성공했다. 그래서 나는 식혜의 성공을 변법자강책(變法自強策)이 우리 식문화에서 성공하였다고 농을 던지곤 한다. 석굴암을 자랑하는 것까지는 좋으나, 전세계에 석굴암을 세울 수는 없는 일. 그러나 김치를 전세계 집집마다 냉장고에 들여놓을 수는 있을 것이다. 우리의 ‘고리타분’한 민족 문화관을 완전히 바꿀 때, 어떠한 결과가 초래할 것인가를 식혜는 충실히 보여준 셈이다. 이제 문화는 전략적 무기이며, 문화는 곧바로 정치요 경제다.

2. 우리 문화의 진지전 구축

우리 문화의 범고창신에서 우리에게 필요한 것은 진지전이다. 그람시 역시 문화 헤게모니론을 전개하면서 진지전을 논한 바 있다. 그람시에게 진지전은 반자본주의 부문에서의 헤게모니 투쟁으로 이해되었다. 진지전은 한반도의 문화 지형도를 구축하는 데서 가장 유력한 수단으로 인정된다. 국토가 좁고 자원이 부족한 한반도의 21세기는 사람 그 자체가 자원이다. ‘사람을 무기 삼아’ 무형의 자산을 창출하는 일은 진지전이 가장 적합하다. 요소 요소마다 진지를 구축하고 대나무를 키우듯이 저변을 촘촘히 확대해 나가는 전술이 요구된다. 모죽론(母竹論)이 그것인데, 대나무의 삶에서 진지전을 어떻게 구축할 것인가 하는 예를 보게 된다.

“처음 심는 대나무가 모죽(母竹)입니다. 그러면 이 대나무가 삼백육십도 방향으로 뿌리를 뻗어나가는데 일정한 간격이 되면 각 뿌리에서마다 죽순이 올라오지요. 뿌리는 땅 밑을 수

평으로 뻗어나갑니다. 이듬해에는 이 죽순이 어머니 대나무와 같은 크기로 죽죽 자라나게 됩니다. 그래서 한 구역의 대숲을 이루게 됩니다. 밖으로는 각개의 독립된 대나무지만 땅 밑으로는 그 뿌리가 그물망처럼 얽혀있지요. 그래서 대밭에는 풀 한 포기 들어가 자랄 수가 없습니다. 이 네트워크가 어찌나 강고한지 일본에서는 지진이 나면 대밭으로 피신을 한답니다.” (황석영, 1999)

우리 문화 산업화의 전격전 방식은 반드시 실패한다. 우리 문화는 본디 품성이 전격적이 아니었던 탓이다. 전격적은 언뜻 성공할 것 같지만, 세계 자본 시장에서 한탕주의의 환상으로 끝날 수도 있다. 21세기의 세계지도는 탈 헤게모니 시대이다. 미국 헤게모니 시기에 이전의 제3 세계 위치가 아무리 어려웠다 하더라도 오히려 탈 헤게모니 시대가 실상은 더욱 어렵다. 지금은 연옥의 시대이고 결과는 항상 불확실하다. 세계 체제론에서 볼 때 문화란 무엇인가.

한국, 또는 중국, 혹은 영국 문화란 무엇인가? 그것은 1993년에 한국 또는 중국, 혹은 영국에 사는 사람들의 다수가 권고하고, 어느 정도 준수하는 가치와 관습의 집합인가? 아니면 한국, 또는 중국, 혹은 영국사람들 중 다수가 권고하고, 어느 정도 준수하는 가치와 관습 중 1993년의 것과 1793년의 것, 또는 1993년의 것과 993년의 것의 부분집합인가? 우리가 관용적으로 한국적, 또는 중국적, 혹은 영국적 문화라고 지정한 문화는 조금도 자명하지 않다. 더구나 이러한 형용사에 의해 지시되는 단일한 문화가 있다는 것조차 전혀 자명하지 않다. 문화는 그 명칭에 의해, 그리고 물론 계급에 의해 규정되는 경계들 내에서도 시대에 따라, 지역적 공간에 따라 다르다.

21세기 문턱에서 우리 문화의 지형도 다소 모호한 측면을 지닌다. 전통과 근대성에 관한 합의도 이루어지지 못하였고, 자민족주의와 세계화에 관한 합의도 여전히 이행기에 불과하다. 따라서 우리는 시간을 벌어야 한다. 시간이 걸리더라도 우리 문화의 진지전을 구축함으로써 힘을 모으고, 진지전을 통하여 역량이 비정상하게 증가되는 시간이 필요하다. 21세기는 진지전이 재구축될 시점이며, 그 진지전을 얼마나 빠른 시간내에 얼마나 넓고 깊게 파는가에 따라 우리의 희망 근거가 확장될 수 있는 것이다.

3. 슈퍼 콤플렉스 떨쳐 내기

우리는 지난 100여 년 동안 큰 것 콤플렉스에 시달려 왔다. 우리 문화의 원형은 본디 작은 것이었다. 외국에 비하여 낮고 구비진 산줄기, 산을 에워 도는 강줄기를 배경

으로 알맞은 건물들이 들어섰다. 그러나 어느 곁에 ‘동양 최대 불상’, ‘세계 최대 불상’ 식으로 수식어 ‘최대’가 붙지 않으면 성에 차지 않는 문화로 급변하였다. 모텔이 등장해도 슈퍼모텔이어야 하고, 감자도 슈퍼감자, 토마토도 슈퍼토마토다. 자그마한 구멍 가게에도 슈퍼마켓(큰시장)이란 간판이 걸리고, ‘슈퍼’마저도 부족하여 울트라, 초극, 최상급 따위의 용량을 극대화한 ‘지상 최대의 쇼’가 연일 벌어진다. 왜 큰 것만 찾는 것일까.

첫째, 큰 것이 좋다는 생각은 사대주의 발상이다.

미인의 기준도 오로지 날씬하고 큰 키를 통해서 결정된다. 아무리 예뻐도 키가 작으면 실격이다. 그러나 어찌랴. 사람이 키가 크고 작음은 후천적인 영양 섭취와 밀접한 것은 사실이나 선천성을 무시할 수 없다. 얼굴도 흰 것이 미인이며, 가능한 한 백인의 얼굴을 닮고 싶어한다. 프란츠 파농의 기술대로 ‘백인의 가면을 쓴 흑인’이 성행한다. 영화에서 본 듯한 ‘제임스 딘’이 길을 물으면 친절하게 가르쳐 주는 사람도 황인종이 길을 물으면 불친절해진다. 적어도 그렇게 느껴진다. 백인에 대한 경도는 백인 문화에 대한 경도로 나타나고 있으며, 반대로 제3 세계 민중들에 대한 불필요한 차별로 나타난다. 얼마나 많은 태국·필리핀 등지의 외국인 노동자들이 우리나라에서 박해를 받고 울면서 쫓겨가고 있는가를 생각해 보자.

둘째, 큰 것만이 좋다는 생각은 신자유주의적 발상이다.

큰 것의 경도는 자본의 효율성과 생산성에서 비롯된다. 작은 것은 상품 가치가 없다. 유전인자를 조작한 슈퍼콩이 세계를 엄습한다. 건강 문제가 전혀 입증되지 않은 슈퍼콩이 일으킬 문제는 전혀 고려 대상이 아니다. 작지만 이땅에서 알맞게 살아온 오랜 토종들이 작은 것이란 이름 때문에 크고 생산량이 높은 수입종으로 교체되었다. 그럼에도 사람들은 토종이 더 맛있고 건강에도 좋다는 생각에는 변함이 없다. 결국 생산량이 많은 수입종은 토종에 비하며 값이 싸다. 값이 싼 대신에 무차별적인 양으로 시장을 휩쓴다. 그 결과 토종은 자신의 땅을 거의 상실하였다. 토종 배꼽참외를 내버리고 수입 종참외를 선호한 결과 토종은 거의 사라져 버린 식이다. 그나마 토종을 높게 쳐주는 세간의 인식은 오로지 20세기 말기에 생겨난 것이다. 대신에 토종은 민중들의 손을 떠나 부를 축적한 중상층부에서만 독점하는 문화로 이전되었다. 민중의 보편적인 문화가 중상층 이상에서만 독점되는 변화가 일어났으니 참으로 아이러니컬한 결과다. 대신에 민중들은 그보다 값싼 수입종에 의존하여 연명해야만 한다. 대다수 민중은 거대 자본에 철저하게 노출되어버린 셈이다. 우리 문화의 먹이사슬이

와해된 상태다.

따라서 문화 산업론의 중심에 우리 문화를 두는 것은 제1 세계 중심으로 규정되는 문화 제국주의성에 대한 식민성 극복의 길이기도 하다. 작은 것은 진지전으로 전투를 감행해야 한다. 대만의 산업이 무수한 개미군단으로 포진되어 있는 덕분에 외환의 파고를 넘을 수 있었음을 우리는 망각하고 있다. 일본사람들이 작은 것을 즐기고, 그것에서 기쁨을 누리고 있음을 우리는 잊고 있다. 우리 사회의 중심 사고는 오로지 큰 것만을 노리고 있는데 이 또한 군사 문화적인 발상이며, 반 시민 문화적 발상이다. 우리의 집 문화는 원래 삼간초옥이라는 말이 웅변해 주듯 자그마한 공간이었다. 그러나 어느덧 거대 콤플렉스에서 벗어나질 못하고 있다. 작은 것만이 제국의 시대에 횡행하는 큰 유령들을 쫓아낼 수 있다. 골리앗이 다윗을 물리치듯, 작은 고추가 맵다는 말의 진실성을 획득해야 한다.

4. 모든 문화가 지적 소유권?

김치가 외국인(일본)에 의하여 ‘기무치’로 상품화되고, 비빔밥 다량 제조 기술이 일본에 의하여 개발되어 역수입되는 현상 같은 저작권의 국제화 시대다. 우리 문화의 국제적인 대응이 얼마나 중요한 것인가를 장미꽃 한 송이로 설명할 수 있다.

독일과 일본의 장미 육종 산업계에서 우리에게 매우 중요한 서류를 보냈다. 우리 농가들이 정성스럽게 가꾸어서 해외에 팔고 있는 장미꽃의 ‘저작권’을 요청하고 나선 것이다. 장미를 개량하기 위하여 나름대로 오랜 노력을 기울여온 그네들 입장에서, 그들 장미꽃이 한국에 도입될 초기에는 가만히 있다가 어느 정도 널리 확대 재배되는 단계에서 저작권을 들고 나왔다. 일본 장미 육종 업체인 게이세이(京城) 장미원에 주식회사는 한국장미생산자단체연합회와 로열티 협상을 벌여 매년 8천만 엔을 가져가기로 협상하였다. 국내에서 재배되는 장미 150여 종의 대부분은 게이세이와 독일 코르데스가 관리하는 품종이며, 우리의 순수 국산 품종은 1998년에 처음으로 그나마 2종이 개발되어 2001년에야 보급되었다.

우리에게 흔한 들국화 따위의 미감을 포기하고, ‘장미 문화권’에 접수된 결과 엄청난 재부를 치를 예정이다. 공짜는 없다. 어떤 이식 문화도 많은 자본의 지불을 요구한다. 장미꽃의 아름다움을 예찬하면서 바이런과 워어즈워드의 시문학을 최고로만 가르쳐온 서양식 영성 교육의 결과, 우리는 우리의 영성인 들국화의 아름다움을 상실하고

말았다. 처음에는 문명 개화의 약속어음을 받고 안주하다가 일시에 돌아온 어음 만기로 인하여 뒤늦게 현찰 지불이 문제가 되고 있다. 문화의 부도 사태는 이 같은 과정에서 밀어닥칠 수 있다.

20세기 말에 와서야 비로소 토종에 대한 관심이 증폭되고 있다. 왜 토종이 문제가 되는가. 낭만적으로 말하여, 토종 돼지가 수입 돼지보다도 맛도 담백하고 냄새도 덜 난다는 식의 기호성으로 표현할 일이 아니다. 토종은 생태 환경 측면에서도 절대적으로 중요하다. 가령, 생태계 환경 평가를 자연 그대로의 생물에게 맡기려는 움직임도 가속화되고 있다. 산소 요구량 따위를 분석하는 기존의 서구식 환경오염 평가 방식에서 벗어나 생물이 체감하는 환경오염의 기준을 새롭게 창조하려는 움직임이다. 남해안 적조 현상에 황토를 뿌려서 적조를 줄인 예도 좋은 실례다. 서울대 고철환 교수팀이 ‘선도 기술 개발 사업’(G-7 프로젝트)의 하나로 해양 퇴적물과 바닷물 오염도를 측정하는 생물 환경 평가 기술을 개발 중에 있으며, 이는 국내의 토착 환경에 적응한 성게알을 이용해 해양 환경의 오염 기준치를 찾아내는 데 목표를 두고 있다. 수질 감시 물고기로 금붕어·잉어 등을 활용하고, 토종의 천적을 이용하여 해충을 퇴치하는 등 토종 환경의 중요성이 뒤늦게 부각되고 있다. 나의 우리 문화론은 토종의 21세기 지적 소유권을 확실하게 챙겨줄 것을 주창한다. ‘향토 지적 재산’ 개념도 중요하다. ‘향토 지적 재산’이란 무엇인가. 한 마디로 전통 문화와 고유 기술을 바탕으로 한 유무형의 창작물이라 할 수 있는데, 좀더 구체적인 정의를 내리면 ‘우리 민족 또는 각 지방에서 전래된 문화·기술·토산품 등을 전승 발전시켜 배타적으로 수익화가 가능한 유무형의 자산’을 말한다.

5. 하드웨어에서 소프트웨어로의 전환

20세기 한반도의 문화 지형도는 하드웨어 중심의 문화였다. 우리 문화는 지독스러울 정도로 하드웨어에만 치우쳐 왔다. 1960년대 이래로 현충사를 위시하여 전국에서 새롭게 복원된 건물들을 가 보면 내용물이 빠져 있는 건축군에 지나지 않음을 알게 된다. 비슷비슷한 규모로 불도저로 밀어서 주차장을 만들고, 매표소가 있고, 거대한 건축물이 나타나고, 학계의 새로운 연구 업적을 뒤따라 가지 못하는 낡은 전시물이 있고, 지극히 관변적인 조각물이 서 있었거나 육중한 돌에 관행적인 글귀로 대통령의 못 쓰는 글씨로 휘호를 아로새긴 대리석을 세워 두었거나, 돌과 나무를 적절하게 배

치하고 인공 연못을 판 일본식 정원이 서 있거나, 그리하여 한 번 와 본 사람은 다시는 오지 않거나 올 필요를 느끼지 못하는 하드웨어만이 서 있을 뿐이다. 전국 민속 예술 경연 대회처럼 연병장 같은 운동장에서 치뤄지는 민속 연회는 운동장이라는 거대한 메머드 행사에만 초점을 두는 하드웨어적인 발상이지 순수 민속의 전승에는 비중을 두지 않는 비문화적 가치관이다. 거대한 발굴이 이루어지면서 유물을 발굴하는 데는 신경을 쓰면서 정작 선주민들의 생활사를 고스란히 재현하여 선사시대의 소프트웨어를 남기는 일은 무시한다. 모든 경우가 그렇지는 않겠지만 심하게 말하여 몇몇의 학술 연구 성과를 위하여 선사시대 문화가 발굴이란 ‘합법적인 도구’를 위하여 봉사하거나, 보물 창고를 뒤져서 박물관을 채우는 일에만 급하다. 전봉준의 생가는 복원해도 정작 그의 일대기와 동학의 참뜻을 알려줄 수 있는 소프트웨어에 대한 교육적 배려는 부족하다.

디자인 포장을 보자. 21세기에 세련된 디자인이 중요하지만, 문제는 어떤 내용물로 할 것인가 하는 점이다. 88서울올림픽을 계기로 호랑이, 한복, 하회탈, 색동날개, 김치 등의 우리 문화를 알리기에 치중하였지만 문화 산업적 지속성은 없었다. 히라가나로 포장된 김치, 샤넬 로고가 프린트된 티셔츠가 국제시장에서 훨씬 경쟁력을 발휘한다. 보기만 해도 민족적인 웅혼한 느낌이 다가오는 중국 디자인의 호탕한 기백이 전혀 없다. 소재도 지극히 제한이다. 수 천 년의 우리 문화 속에서 웅혼하게 살아 숨쉬는 잠재력 충만한 디자인의 원재료들은 광맥으로만 남아 있을 뿐이다. 우리 문화를 토대로 한 토종 캐릭터는 아직 본격적인 개안을 못하고 있다. 도깨비·장승·숫대·돌하르방·부적·민화 등, 독창적이면서도 가장 한국적인 문화가 아직은 21세기적 구조로 들어오지 못하고 있다.

디자인을 전공하는 학생들의 미적 감각은 지극히 서구적이며, 우리 문화에 대한 인식은 무지에 가깝다. 미술대학 공식 교과과정에서 우리 문화를 제대로 가르치는 경우가 드물다. 나 자신 경희대 미술학부와 홍익대 미대에서 민속예술론을 강의해 본 경험에 의하면, 많은 학생들이 우리 문화를 원하고 있으나 대다수 교수들은 관심이 약하다. 이래 가지고서 어떻게 국제적인 디자인이 나올 수 있겠는가.

21세기 우리 문화의 방략은 내용물 중심으로 이전해야 한다. 헐리우드 애니메이션의 소재를 보면 플란 같은 중국 설화, ‘이집트 왕자’ 같은 중동의 이야기가 두루 활용된다. 우리 영화가 외국으로 적극적으로 진출하려면 헐리우드 영화의 재판으로는 안 된다. 우리의 소재, 우리의 주제를 가지고 세계시장에서 승부를 내야 한다. 영화 제작 기술과 자본의 힘이 중요하나 별도로 소프트웨어가 중요하다. 서사 무가 바리데기,

고주몽신화만을 가지고도 세계적인 애니메이션을 만들 수도 있다. 이제 소프트웨어는 그 자체 하나의 문화 자본이 된 지 오래다. 우리 문화의 광맥이라는 소프트웨어를 가동시켜 우리 문화의 하드웨어를 움직여 나갈 사고의 전환이 요구된다.

<사례 2> 소프트웨어로서의 무형문화

한국 문화의 원형질은 온돌, 솥대, 백의, 서낭당 따위야말로 우리 문화의 알파요, 오메가가 아닐까. 가장 흔하고 평가 절하된 것들 속에도 진리와 진실, 권위, 품격 따위는 숨어 있는 법. 솥대와 장승은 마을마다 있으니 수를 헤아리기 어렵고, 현대화된 아파트에도 온돌 문화는 살아있으니 문화적 지속성에서 건줄 만한 것이 없다. 풍물굿은 세계 무대에서도 손색이 없으니 민족 문화적 특수성과 세계 문화적 보편성을 균형감 있게 보여준다. 그럼에도 불구하고 지금까지 ‘거창한’ 문화에만 강조점을 찍어 온 것은 아닐까. ‘한민족은 백의민족이다’고 하면서도 정작 그렇게 된 연유를 물으면 시원스런 답이 나오질 않는다. 우리 문화에 대한 ‘전환 시대의 논리’, 21세기는 우리 문화의 고정관념에 대한 방향 전환을 요구하고 있다.

한국 문화에 대한 나의 명제, “쓰여진 문화와 쓰여지지 아니한 문화의 간격을 모르 고서야 어찌 제대로 된 문화가 보이겠는가” 구술 문화와 문자 문화, 구비 문화와 기록 문화, 구전 역사와 문헌 역사, ……: 우선권을 어디에 주어 왔는가. 문자·기록·문헌이 늘 구술·구비·구전보다 문화적 헤게모니를 지녔다. 고려청자의 위대성을 누누이 설명하는 것도 중요하지만, 금줄 문화와 숫자 3의 비밀을 좀더 설득력 있게 설명하면 안 될까. 나는 우리 문화를 바라보는 시각이 최소한 다음과 같이 교정되어야 한다고 굳게 믿는다. ‘쓰여지지 아니한 문화’는 ‘쓰여진 문화’에서 수수께끼를 풀 것이며, ‘쓰여진 문화’는 ‘쓰여지지 아니한 문화’에서 수수께끼를 풀어야 마땅할 일이다. 따라서 고색창연한 문헌에서 지혜를 얻되 발품에 양보하지 않을 수 없으며, 발품만 가지고 해결이 되지 않는 것들은 당연히 문헌에 양보하지 않을 수 없다. 다행히 양자의 간극을 메꾸어 줄 만한 유물과 유적이 있다면야 더 이상 바랄 나위가 있겠는가. 문헌·구전·물질의 3대요소를 갖춘다면, 한국 문화의 수수께끼를 풀 만한 충분한 무기를 갖춘 셈이다.

* 한국 문화의 이해를 위하여 반드시 알아야 할 몇 가지 추천

무당, 금줄, 미륵과 매향 신앙, 개고기 문화, 흰옷 문화, 숫자 3, 서낭당, 장승과 서낭당, 솥대, 돌하르방, 광대 문화, 혼례와 동성동본 불혼, 시집살이와 처가살이, 열녀 문화, 장례 문화, 장 문화, 풍물굿과 두레, 모정과 누정, 도깨비 등.

6. 진정한 전통과 잡종 문화

잡종의 힘은 강하다. 나는 우리 문화를 강하게 만드는 지름길이 잡종화임에 전적으로 동의한다. 우리 문화의 법고창신을 통하여 새롭게 창조되는 잡종은 사실은 잡종이 아니다. 새로운 문화 창조다. 20세기 말의 우리 문화가 지니는 잘못 중의 하나는 역시 획일화다. 가뜰이나 좁은 국토가 획일화로 치닫고 만다. 그런 면에서도 잡종은 필요하다. 홍성욱이 말하는 바, 잡종의 ‘창조적 존재학’을 인정하는 탓이다. 서구 문화와 우리 문화의 만남이 지난 1세기 동안 만들어낸 잡종의 창조물을 포기할 필요가 없기 때문이다. 그러나 진정한 잡종은 혼성 모방과는 다르다. 잡종과 혼성 모방은 왕왕 혼동되기도 하고 경계가 모호하기도 하나, 양자는 다르다. 잡종은 대등한 관계로 만나야 하며 유전인자를 이어받고는 있되 전혀 별개의 창조물로 새롭게 태어나는 것이며, 혼성 모방은 아리랑 드레스처럼 혼재되어 참신한 창조력과는 별 관계가 없다.

피카소가 아프리카 미술에서, 아르망 아르또가 잔혹 연극의 개념을 자바의 축제에서, 장 주네가 일본의 가부끼로부터, 베르톨트 브레히트가 중국 경극에서, 이러 저러한 방식으로 서구인들이 제3의 문화에서 영향과 감동과 충격을 받는 경우는 있지만 이 역시 지극히 제1 세계인의 선택권에 좌우된다. 윤이상도 우리 음악 정신을 가지고 서구 음악과 만났을 때, 그러한 만남은 지극히 예외일 뿐이다. 여전히 서세 동점의 시대인 탓이다.

서구 연극이 ‘수입’된 이래로, 이땅에 연극이 뿌리를 내렸다. 번역극도 좋고, 창작극·마당극도 좋다. 명성황후가 브로드웨이 극장가에 선보인 것도 좋다. 그렇지만 되묻는다. 과연 세계에 내놓아도 손색이 없을 만한 우리의 전통 연희, 새롭게 창조된 전통 연희가 무엇일까. 창극일까, 아니면 판소리일까, 탈춤일까. ‘박제된’, 심하게 말하여 조선 후기 썸에 멈추어버린 시계는 있으되, 법고창신한 전통 연희는 ‘없다’고 단언하고 싶다. 또한 혼성은 있으되 강한 잡종도 드물다.

강한 잡종은 전통과 공존한다. 전통이 온존하게 보존되면서 새롭게 법고창신하는 가운데 강한 잡종도 생겨나며, 지역 문화가 살아있는 가운데 중앙 문화가 더불어 사는 것이며, 민족문화가 사는 가운데 세계 문화의 백화가 만발한 꽃밭도 가능한 것이다. 우리 문화도 역사적으로 볼 때 토박이 문화와 들어온 문화의 융합으로 만들어진 잡종이 수두룩하다. 유구한 세월 동안 변치 않는 단일 민족 문화라는 개념은 틀리다.

그러나 같은 동양권의 문화 접변과 동양과 서양의 문화 접변은 개념도 다르고 방식과 결과도 다르다.

우리 음식 문화의 많은 부분은 유목민족과 농경민족 문화의 충돌과 융합 속에서 발전해 왔다. 불교 문화는 중국을 통하여 들어온 신앙과 토착적 무속신앙의 합작품으로 빚어진 결과물이다. 탈춤의 사자춤은 분명 서역에 널리 퍼져 있던 가무희로서 중국을 통하여 수입되었을 가능성이 높다. 꼭두각시극도 남송의 괴뢰희와 연관성이 엿보인다. 조선 후기 정조시대에 건설된 수원 화성의 벽돌 축성은 청나라의 벽돌 축성에서 시사받은 바 있다. 조선 후기에 수입된 고추는 고추장 문화를 일으켰으며, 김치와 결합하여 가히 매운 김치의 혁명을 일으켰다. 고추로 담근 김치는 이전의 김치 주류에서 보면 그 시대에는 분명히 잡종이다. 정당한 문화적 충격은 문화 발전의 원동력이며, 그렇게 하여 만들어진 잡종은 이미 잡종이 아니다.

우리는 잡종과 마구잡이 혼성을 혼돈하고 있다. 진정한 잡종은 역동성과 창조력을 지니면서 계속 전승이 거듭되지만 혼성 모방은 단명으로 끝날 뿐이다. 진정한 잡종은 결합하는 양자의 문화적 유전자가 어느 정도는 동등할 때 창조된다. 서구 문화와 동양 문화의 문화 접변은 앞의 그리스 사례에서처럼 만만한 과제가 아니다. 들어온 문화의 유전인자가 절대적인 가운데 이루어지는 결합은 오로지 혼성 모방일 뿐이다. 디지털 문화 혁명은 붓과 물감으로 만들어지던 미술품을 컴퓨터로 대체하고 대량 생산의 유통혁명을 촉발하고 있다. 컴퓨터를 통한 혼성 모방은 급격한 문화 변동을 촉발하고 있으며, 붓과 물감의 영성을 어떻게 담보할 것인가 하는 문제를 야기한다. 과연 혼성 모방의 문제가 저작권 차원에서만 논의될 수준인가.

7. 생명의 외경, 세계관의 전환을 꿈꾸는 모색

그렇다면 우리 문화 범고창신의 영성 회복은 어떤 담론으로 이루어질 수 있을까? 생명의 외경을 생각하는 우리 문화의 범고창신 방략으로 문화적 영성을 회복해야 한다.

<사례 3> 전통적 생태관의 재인식

똥돼지 문화에서 거부감을 느낄 수도 있다. 그러나 그대들의 똥은 수세식 변소를 거치는 순간부터 자연을 더럽히고 있다. 그러나 선조들의 똥은 자연으로 되돌려져서

자연과 함께 소멸되고 먹거리의 자양분이 되었다. 양자를 비교한다면, 어떤 선택을 할 것인가. 무엇이 더 문명적이고, 무엇이 더 야만적인가. 적어도 그대들의 선조들은 똥을 내버려 강물을 오염시키는 파렴치한 짓은 하지 않았다. 프랑스의 뛰어난 구조주의 학자 레비스트로스는 그의 명저 □슬픈 열대□(Tristes Tropiques)에서 서구 사회 자체가 하나의 부족적 편견에 사로잡혀 있다고 서술하고 있다. 그는 현재의 서구인들의 발명과 업적을 중시하는 태도를 ‘과열된, 혹은 움직이는 사회(hot or mobil society)’라고 부르며, 종합적 재능과 인간적 교환의 가능성이 반복적으로 지속되는 사회를 ‘냉각된 또는 정적 사회(cold or static society)’라고 불렀다. 과열된 사회는 확실히 ‘열역학적(Thermodynamic)’ 사회가 아닐까. 똥뚱이를 다시 키우고 전국에 보급할 일이다! 그래서 중국의 연잎 돼지 요리나 서양의 바비큐 요리를 능가하는 요리를 개발할 일이다. 똥에서조차 놀라운 삶의 지혜를 일깨워 준 선조들의 슬기에 고개 숙여 감사할 뿐이다.

우리 사회도 고령화 사회로 접어들고 있다. 당연히 건강에 대한 관심이 고조된다. 또한 생태 환경의 오염과 더불어 자연 친화적인 환경에 대한 관심이 증폭되고 있다. 일본의 경우, ‘건강 랜드’라는 이름의 건강식 테마파크가 선풍적인 인기를 끌고 있다. 우리의 경우, 이른바 건강 산업이 무려 2조 원 이상의 잠재적 시장력을 지니고 있는 것으로 업계에서는 바라본다. 황토방·황토침대·황토온돌·황토아파트 같은 ‘황토 산업’이 부각되면서 기존의 시멘트 문화를 벗어나려는 몸짓, 정수기 산업을 통한 깨끗한 물에 대한 관심에서 숯 문화의 재조망으로 이어지는 정화에 관한 관심들, 이른바 신토불이란 이름으로 보편화된 먹거리, 풍수에 대한 대중적인 관심 따위는 모두 생명에 대한 증폭된 관심을 증명해 준다. 물론 비판이 따른다. 불필요할 정도로 상업화된 측면만이 강하다는 주장이 그것이다. 여기서도 물성과 영성의 조화가 필요한 대목이다. 

〈참고 문헌〉

- 주강현. 2004. □우리 문화의 수수께끼 1·2□. 한겨레신문사.
주강현. 2007. □100가지 민족문화 상징사전□. 한겨레아이들.

한국 문학의 이해

□ 시, 소설, 수필, 문학비평을 중심으로 □

정동환

〈차례〉

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. 문학이란 무엇인가 | 4. 수필이란 무엇인가 |
| 2. 시란 무엇인가 | 1) 수필의 개념 |
| 1) 시의 개념 | 2) 수필의 특성 |
| 2) 시의 요소와 기법 | 5. 문학비평이란 무엇인가 |
| 3. 소설이란 무엇인가 | 1) 문학비평의 개념 |
| 1) 소설의 개념 | 2) 문학비평의 방법 |
| 2) 소설의 요소와 기법 | |

1. 문학이란 무엇인가

문학은 예술의 한 영역이다. 예술은 감각적인 재료를 매체로 사용하는데, 각 영역은 독특한 특징을 가지고 있다. 음악은 청각적인 매체(소리)를 사용하고, 회화는 시각적인 매체를 사용하며, 건축이나 조각은 부피를 지닌 매체를 사용한다. 그러나 언어를 매체로 하는 문학은 감각 기관에 영향을 미칠 수 없으며 언어라는 기호를 바탕으로 우리의 감각과 만난다.

어떤 작품에서 빨간색의 시각적 효과를 나타내기 위하여 “발갡다, 벌겡다, 빨갡다, 빨겡다, 새빨갡다, 시빨겡다” 등 다양한 표현으로 빨간색의 아름다움을 상황에 맞게 나타낼 수 있다. 그러나 “빨갡다”라는 표현은 우리의 시각에 실제로 빨갡게 보이는 것이 아니라 그 언어가 지닌 개념을 통하여 느낄 수 있을 뿐이다. 회화에서는 화폭에 색을 칠해서 나타내고자 하는 의미를 전달할 수 있지만 문학에서는 종이에 언어라는 기호를 사용하여 나타내고자 하는 의미를 전달하는 것이다. 문학에서도 청각적인 매체, 의성어나 의태어를 사용하여 의미를 전달할 수는 있지만 아무리 정밀하게 묘사한다 해도 언어 기호를 통한 표현이지 실제의 소리와는 다르다. 문학은 이와 같이 감각 기관에 직접 호소하는 능력이 매우 미약하다. 이를 극복하기 위하여 수사법을 활용하여 노력을 하지만 직접적 감각성의 잣대로 볼 때는 다른 예술보다 낮은 상태라고 할 수 있다.

그러나 이러한 문학의 한계는 언어 예술이 지니는 풍부한 장점이 있기 때문에 충분히 보충이 된다. 감각적 직접성이 예술의 한쪽 측면이라면 그 반대되는 또 다른 측면은 심오한 사상성의 표현이다. 언어는 다른 예술의 감각 매체들과는 달리 사상이나 관념을 직접 담아낼 수 있는 장점을 가지고 있다. 이 장점을 살려 문학은 언어예술로서 자리를 확고히 해 왔다. 지금까지 살펴본 바와 같이 미학적 논의와 연관된 맥락에서 볼 때, ‘문학은 인간의 삶의 모습을 언어를 활용하여 미학적으로 형상화한 예술’이라고 정의할 수 있다.

국문학이란 한 나라의 작가가 그 나라의 문자를 사용하여 그 나라 사람들의 사상, 감정을 표현한 문학이다. 한국 문학은 우리 민족이 문자 생활을 하면서 표현한 모든 문학작품들을 포괄하는데, 연구자에 따라 다르기는 하지만 고전 영역과 현대문학 영역으로 나눌 수 있다. 이 글에서는 현대문학 영역 가운데 시, 소설, 수필, 문학비평에

대하여 문학 이론을 살펴보고 중요한 작품을 감상해 보고자 한다.

2. 시란 무엇인가

1) 시의 개념

시가 무엇인지 한 마디로 이야기하는 것은 쉽지 않다. 많은 이들이 시에 대하여 정의를 내렸지만 시의 모든 모습을 명쾌하게 포함하여 드러내지는 못하고 있다. 시에 대한 정의 가운데 대표적인 것을 들면 다음과 같다.

- 시는 기본적으로 인생에 대한 비평이다. (Matthew Arnold)
- 시는 힘찬 감정이 자유롭게 분출된 것이다. (William Wordsworth)
- 시는 영원한 진실 속에 표현된 삶의 이미지이다. (Percy B. Shelley)
- 시는 감정의 표출이 아니라 감정으로부터의 도피이고, 개성의 표현이 아니라 개성으로부터의 도피이다. (T.S. Eliot)
- 좋은 시는 내포와 외연의 가장 먼 양극에서 의미를 통일한 것이다. (Allen Tate)
- 시는 미의 운율적 창조이다. (E.A. Poe)
- 시는 한 마디로 말해 생각에 사투함이 없는 것이다. (공자)
- 시는 체험이다. (R.M. Rilke)

시에 대해 정의하고 설명한 내용들을 정리해 보면 세 가지로 요약할 수 있다. 첫째는 시를 기능 및 효용 면에서 설명하는 관점인데, 이는 시를 인생과 관련시켜 그 속에서 효용적 기능을 추출하고 중시하는 입장이다. 문학이 교훈적 가치를 가져야 한다는 공리적 문학관을 바탕으로 하여 예술성을 기술(기교)이라는 차원으로 바꾼 것이라고 볼 수 있다. 시의 아름다움이나 예술성보다는 시가 가지는 교훈적, 또는 쾌락적 기능을 중시하는 견해이다. 둘째는 시를 형식과 내용으로 나누어 설명하는 관점인데, 형식으로는 음악적인 특성과 내용으로는 사상과 정서라는 요소를 들어 시를 감상하는 입장이다. 셋째는 창조 과정이나 방법론에 치중하여 설명하는 관점인데, ‘시란 무엇인가’ 하는 문제보다 ‘시는 어떻게 구성되어 어떻게 창조되는가’ 하는 문제에 더 관심을 갖는 입장이다. 따라서 시의 창조성, 시의 개성, 시의 함축성 등을 중요하게 본

다.

이상의 세 가지 관점 가운데 어떠한 것이 가장 타당한가 하는 관심보다는 시를 정의하는 견해가 다양하다는 것을 이해하고, 시에 대한 생각을 나름대로 생각해 보는 것이 필요하다고 본다. 앞에서 주장한 것을 정리해 보면, 시는 ‘자신의 생각과 느낌을 운율이 느껴지는 말로 짧게 압축하여 표현한 문학’이라고 정의할 수 있다.

2) 시의 요소와 기법

(1) 운율

운율은 시 속에 포함된 음성적 조직의 질서를 통하여 아름다움을 느끼게 해주는 요소이다. 이 음성적 조직 현상을 이론적으로 체계화시키고 그 체계화 속에 나타나는 감동을 밝혀내려는 것이 운율 연구의 핵심이다. 시의 아름다움이란 시의 언어 조직이 실현하는 음악성을 통하여 구체화된다. 그러므로 시가 리듬의 효과를 위하여 언어의 음성 요소를 최대한 응용하려는 것은 당연한 결과가 아닐 수 없다. 운율에는 음절이나 음보의 규칙적 반복에서 발생하는 음수율, 소리의 고저·장단·강약·음질의 호응 및 규칙적 반복에서 발생하는 음성률, 음이 놓이는 위치의 규칙성에서 발생하는 음위율이 있다.

가. 음수율

음수율이란 음절의 수를 단위로 한 규칙적 반복을 통하여 구체화된다. 한국 시의 경우 음성률이나 음위율의 효과는 극히 미미한 형편이므로 음수율이 근간이 된다.

태산이 / 높다하되 // 하늘 아래 / 뵈이로다
오르고 / 또오르면 // 못오를 이 / 없건마는
사람이 / 제아니오르고 // 뵈만높다 / 하더라

- 고시조 -

그리운 / 우리님의 / 맑은 노래는
언제나 / 제가슴에 / 젖어 있어요

- 김소월의 「님의 노래」 -

얇은 사 / 하이얀 고깔은 // 고이 접어서 / 나빌레라
파르라니 / 깎은 머리 // 박사 고깔에 / 감추오고
두 불에 / 흐르는 빛이 // 정작으로 고와서 / 서러워라

- 조지훈의 「승무」 -

나. 음성율

음성율이란 말소리의 고저·장단·강약·음질 등이 규칙적으로 반복됨으로써 아름다운 느낌을 느끼게 하는 운율이다. 음성율은 서구시나 한시(漢詩) 등에서 널리 쓰이면서 발전해왔으나, 우리 시에는 거의 그 실체를 찾아볼 수가 없다. 물론, 우리말에 소리의 고저·장단·강약이 없는 것은 아니지만 그것이 하나의 규칙성으로 인식될 만큼 시 속에서 운율의 효과를 거두는 예가 거의 없는 것이다.

X / X | X / X | X / X | X / X
 O talk not to me of a name great in history ;
 X / X | X \ X | X / X | X / X
 The days of our youth are the days of our glory
 오, 나에게 말하지 말라. 역사 속에 위대한 이름을,
 우리들의 젊은 시절은 우리들의 영광의 시절
 - 바이런 「all of core」 -

다. 음위율

말소리가 일정한 위치에서 규칙적으로 반복될 때 느끼는 운율을 음위율이라 한다. 본래 운이란 시행의 끝자리에 오는 각운을 말하지만 시행의 머리에 오는 두운도 있다.

물구슬의 봄 새벽 아득한 길
 하늘이며 들 사이에 넓은 숲
 젖은 향기 붉은 잎 위와 길
 실 그물의 바람 비쳐 젖은 숲
 나는 걸어가노라 이러한 길
 밤 저녁의 그늘진 그대의 꿈
 흔들리는 다리 위 무지개 길
 바람조차 가을 봄 걷히는 꿈
 - 김소월의 「꿈길」 -

(2) 이미지

이미지는 대상을 감각적으로 정신 속에 재생시킬 수 있도록 자극하는 말을 뜻한다. 곧, ‘신체의 지각 작용에 의해 제작되어지는 감각의 마음속 재생’인 것이다. 종래의 이미지는 존재하는 대상을 전달하기 위한 수식이었다. 따라서 이미지를 통해 나타난 작

품은 대상의 모방이며 대상의 재현에 불과했던 것으로 보았기 때문에 이미지를 말로 그린 그림 정도로 생각했다. 그러나, 근대 철학자들은 언어가 곧 존재라는 생각에 도달하게 되었고 이 사상에 기초하여 이미지가 실재에 대한 설명, 형용 또는 대명사가 아니라 실재 그 자체인 것이다.

가. 지각 이미지

지각 이미지는 인간의 감각을 통해 구체화되는 이미지를 말한다. 인간의 감각 기관에 의한 이미지 중 대표적인 것은 시각, 청각, 후각, 미각, 촉각 이미지 등이 있다. 이런 이미지들은 시인 개개인의 체험 내용이나 기호에 따라 선호하는 이미지들이 다를 수 있다.

까옥, 깨어 있지 않는 한 누구나 타인의 자기 자신에 불과해!
까아욱, 그대도 곧 까마귀가 된다구!
까옥, 까아욱

- 신대철의 「까옥, 까아욱」 -

모밀묵이 먹고싶다.
그 싱겁고 구수하고
못나고도 소박하게
춘 잔칫날 팔모 床에 올라
새 사들을 대접하는 것

- 박목월의 「적막한 식욕」 -

나. 비유적 이미지

비유적 이미지는 원관념과 보조관념의 관계에 따라 이미지의 효과를 추구한다. 상이한 두 개의 사물을 연결시킴으로써 깊이 있는 인식에 도달할 수 있다. 비유적 이미지에는 직유, 은유, 의인, 제유, 환유 등 여러 가지가 있으나 시적 이미지로 대표적인 것은 은유와 직유이고 특히 은유가 많이 쓰인다.

강나루 건너서
밀밭 길을
구름에 달 가듯이
가는 나그네

- 박목월의 「나그네」 -

고맙게 잘 자란 보리밭아
간밤 자정넘어 나리던 고운 비로

너는 삼단같은 머리털을 감았구나

- 이상화의 「빼앗긴 들에도 봄은 오는가」 -

다. 상징적 이미지

상징적 이미지는 한 편의 작품 속에서 반복적으로 쓰여지면서 시가 지니는 분위기를 응집시킨다. 한 편의 시 속에서 상징적 이미지는 상징 이미지가 반복되어 쓰임으로써 이루어지는 경우도 있고, 이미지가 중첩되어 쓰임으로써 이루어지기도 하는 것이다. 전자의 경우에는 상징적 이미지가 확연히 드러나기 때문에 그것의 원관념도 쉽게 표면에 드러나게 되지만 후자의 경우 대체적인 윤곽만 드러날 뿐이다.

벼는 서로 어우러져

기대고 산다.

햇살 따가와질수록

깊이 익어 스스로를 아끼고

이웃들에게 저를 맡긴다.

서로가 서로의 몸을 묶어

더 튼튼해진 백성들을 보아라.

죄도 없이 죄지어서 더욱 불타는

마음들을 보아라. 벼가 춤출 때

벼는 소리없이 떠나간다.

- 이성부의 「벼」 -

(3) 은유

서로 대상간의 동질성을 발견하는 창조적인 언어 작용이 비유이다. 곧 원관념에다 보조관념을 결합하여 원관념을 명확히 드러내려는 시도가 비유를 발생하게 하는 것이다. 비유의 근거는 두 사물 사이의 유사성, 또는 연속성에 있는데 비유 중에서도 은유는 ‘비교’가 아니라 ‘동일’의 형식으로 사용된다. 은유를 직유의 대립개념으로만 인식하는 수사학적 태도로부터 벗어나는 일이 필요하다. 은유에는 치환은유와 병치은유가 있다. 치환은유란 원관념과 보조관념 사이의 일상적인 의미가 상호 친화적인 비교를 통하여 전이되는 것을 말하며, 병치은유란 치환은유적인 요소인 유사성이 배제된 상태의 은유이다. 곧 모방 인자를 배제시킨 상태의 은유인 것이다.

사랑하는 나의 하나님, 당신은

늙은 비애다.

푸죽간에 걸린 커다란 살점이다.
시인 릴케가 만난
슬라브 여자의 마음속에 갈랐은
놋쇠 향아리다.

- 김춘수의 「나의 하나님」 -

(4) 상징

상징의 어원은, 두 사람이 동전을 반으로 쪼개어 지닌 채 헤어졌다가 다시 만나게 되었을 때 쪼개진 동전을 서로 맞추어 의견을 일치하도록 한다는 의미를 처음부터 지니고 있었다. 상징은 다른 의미를 함축하고 있는 심상이라는 점에서 은유의 일종이라 할 수 있지만 은유가 두 개의 사실 사이의 유사성을 근거로 하는 데 반하여 상징은 유추 관계를 근거로 하지 않는다는 점이 다르다.

흰 수건이 검은 머리를 두르고,
흰 고무신이 거친 밭에 걸리우다.
흰 저고리 치마가 슬픈 몸집을 가리우고
흰 띠가 가는 허리를 질끈 동이다.

- 윤동주의 「슬픈 족속」 -

(5) 아이러니

아이러니란 말은 ‘숨기다, 시치미를 떼다’의 의미를 지닌 말이다. 아이러니는 시치미를 떼고 둘러대는 데서 발생하고 있음을 알 수 있다. 곧 아이러니를 통하여 인생 체험의 표면과 이면까지를 동시에 밝혀봄으로써 보다 깊은 이해를 가능하게 한다는 것이다. 그리고 깊은 이해는 인생에 대한 다양한 비판 의식을 통해서 가능해진다.

성님은 참
못나게도 울기만 하지
머리 위에 하늘이 있고
하늘은 야단스럽게 넓기만 한데
손 휘저어 잡을 것도 없는데
얼추 얼추 血管에 꽃물이 지는
나이 오십에
마음에 못자리만 남겨놓고
날 샌 우리
龍來 성님과 나

뜬세상 저물녘에 마주 앉아 아무래도

아무래도 살짝 나간 우리

- 김영태의 「龍來 성님」 -

3. 소설이란 무엇인가

1) 소설의 개념

소설은 과거의 문학으로부터 두 갈래의 전통을 계승, 발전시켜 왔다. 하나는 ‘로망스(romance)’의 전통이고, 하나는 ‘노벨(novel)’의 전통이다. ‘로망스’란 말은 주로 유럽 대륙에서 사용하는 것인데, 이는 중세에 남유럽에서 방언인 로망어로 씌어진 환상적 이야기를 말한다. 중세의 주인공으로 등장한 용감한 기사들의 무용담이라든가, 사랑·모험의 이야기들이 여기에 포함된다. 한편 ‘노벨’은 영미에서 주로 사용하는 용어로서, 새로운 이야기라는 뜻을 지니고 있다. 현실에서 실제로 일어나는 사실적인 사건에 관한 이야기라는 뜻이다. 이 두 개의 이야기 유형이 암시하는 바와 같이, 소설은 오늘날 환상적인 이야기이면서 동시에 현실성을 지닌 것이라는 복합적인 의미를 갖게 되었다. 소설에 대한 정의 가운데 대표적인 것을 들면 다음과 같다.

- 소설은 대체로 연애를 우습고 재미있게 쓴 이야기다. (S. 존슨)
- 소설은 실생활과 풍습과 그것이 씌어진 시대의 그림이다. (C. 리브)
- 소설이란 생활에 대한 인상, 즉 직접적인 체험이다. (H. 제임즈)
- 소설은 적당한 길이의 산문으로 된 가공적인 이야기다. (E.M. 포스터)
- 소설은 이야기, 즉 캐릭터에 대해서 꾸며놓은 이야기다. (C. 브룩스와 R.P. 워렌)

위에 소개한 정의들을 살펴볼 때, 소설은 이야기이고, 꾸며서 만든 것이며, 현실이나 인생과 밀접한 관계가 있는 것임을 알 수 있다. 그러나 이러한 정의에 의하여 소설의 본질을 다 이해할 수 있다고는 할 수 없겠다. 소설이 지닌 특질의 한 면만을 강조한 것이거나, 편협한 문학관에 근거한 소설의 기원이나 기능의 일부에 대한 진술에 지나지 않는다. 따라서 올바른 소설의 개념을 정의하기 위하여서는 소설의 본질에 대한 이해가 선행되어야 할 것이다. 그러나 잠정적으로 ‘소설은 인생에 대하여 꾸며진

환상적이며 사실적인 이야기'라고 개념을 규정하고자 한다.

2) 소설의 요소와 기법

(1) 플롯

플롯의 용어상 의미는 다양하다. 결구·구성·줄거리·사건의 개요·이야기 골자의 명료화·짜임새·틀 등이 널리 사용되고 있는 의미이다. 플롯의 개념을 정의한 이에 따르면, 플롯 개념의 폭넓음을 예측하기 어려운 점이 있고 사건 중심의 개념으로 축소될 위험성이 있는 등 다양한 의미를 가지고 있기 때문에 용어를 번역하지 않고 그대로 사용하고 있다.

포스터는 '소설의 양상'에서 플롯과 스토리와 개념 구별을 명확히 하고 있다. 스토리는 시간적 순서대로 배열된 사건의 서술이다. 플롯도 사건의 서술이지만 인과관계에 중점을 둔다. '왕이 죽고 왕비가 죽었다' 하는 것은 스토리이지만, '왕이 죽자 왕비도 슬퍼서 죽었다' 하는 것은 플롯이다. 시간적 순서는 그대로 가지고 있지만, 인과감이 이에 그림자를 드리운다. 또 '왕비가 죽었다. 아무도 그 까닭을 몰랐더니, 왕이 죽은 슬픔 때문이라는 것을 알게 되었다' 한다면 이것은 신비를 간직한 플롯이며 고도의 발전이 가능한 형식이다.

가. 플롯의 진행

하나의 플롯은 연속적인 사건의 계기이므로 그 진행의 과정이 있기 마련이다. 그렇게 되지 않으면 안 될 어떤 필연성과 인과 관계에 의해 사건을 배열하는 것이 플롯인 만큼 그것은 반드시 논리적인 전개가 아니면 안 된다. 학자에 따라서는 플롯을 4단계, 5단계, 6단계로 각각 주장하고 있지만 이것은 어디까지나 편의적인 분류이며, 아리스토텔레스의 시작·중간·결말을 보다 세분한 것에 불과하다. 그러나 어떤 소설은 플롯의 전개 방식을 전혀 무시한 것도 많다. 무난하게 많이 활용하고 있는 플롯의 진행은, 주로 부록스와 워렌이 주장하는 '발단□갈등□절정□대단원'이다.

① 발단

발단은 소설의 서두 부분을 이른다. 작가는 이 서두 부분에서 작중 인물을 소개하고 앞으로 진행될 소설의 배경을 확정하며 전개될 사건의 실마리를 독자에게 제시한다. 이 부분에서 호기심을 유발하여 독자로 하여금 소설의 세계 속에 흡인하도록 하

려고 많은 작가들은 발단 부분을 쓰는 데 고심한다.

소설의 발단은 첫인상인 만큼 어떤 암시성을 띠는 것이 좋다. 이 부분에서 작품의 성격이 정해져야 하며, 너무 두드러지지 않는 복선을 깔아 놓는 것이 좋다. 발단은 일관성과 통일성이라는 이름으로 결말에 닿아 있으며, 작품 전체의 분위기를 그 템포와 리듬으로 밀고 간다. 그러나 예외는 얼마든지 있으므로 작가가 지나치게 틀에 매일 필요는 없다.

② 갈등(전개, 분규)

갈등은 발단이 발전하여 분규를 일으키는 부분이다. 사건과 사건이 복잡하게 얽히거나 등장인물의 내적 갈등 또는 외적 갈등 등이 일어나면서 대립하는 양상이 전개된다. 플롯의 핵심이 되는 갈등 부분은 인과관계에 의하여 설정되고, 이야기가 발전하는 부분이며, 주제와 긴밀하게 연관되어 전개된다.

갈등에는 분규와 서스펜스로 이어질 이야기의 가닥이 나타나서 발단의 결과가 되는 동시에 다음에 올 단계의 원인이 되어야 한다. 이 부분에서 인물의 성격과 사건이 복잡성을 띠기 시작하지만 뒤에서 해결이 될 수 있는 씨앗까지도 품고 있지 않으면 안 된다. 아무리 사건이 복잡해지더라도 복잡한 상태 그대로 남아 있는 사건이 아니라 어떻게든지 풀어나갈 수 있는 사건의 갈등이어야 한다는 것이다. 그러기 위해서는 갈등의 요소들이 힘의 균형을 유지하도록 꾸며져야 하며, 작가가 복잡하게 만든 사건과 인물의 성격이 하나로 모이는 자리가 마련되어야 한다.

③ 절정(위기, 클라이맥스)

절정은 갈등이 고조되어 최고점에 이르는 순간이다. 갈등에서는 대립되는 요소들이 어느 정도 평형을 유지하지만, 절정에서는 그 대립이 첨예화하여 균형이 와해되고 분규가 해결되려는 조짐을 보인다. 그리하여 그 결말이 필연적으로 나오게 되는 순간이다.

작가는 작품의 극적 효과를 위해서 이 클라이맥스를 어디에 두는 것이 가장 효과적일 것인가에 대해서 고심한다. 그리고 이것의 위치에 따라 플롯 전개의 기법도 달라질 수밖에 없다. 고조된 감정은 클라이맥스를 지나면서 이완의 상태로 접어들게 되고, 독자는 작품보다 먼저 고조된 감정을 자연스럽게 이완시킴으로써 작품을 보다 냉정하게 읽을 수 있게 된다.

절정을 이끄는 모든 행위는 갈등을 조성하며, 절정 또는 전환점으로부터 종말로 가

는 모든 행위는 대단원을 이룬다. 절정으로 이르는 길이 상승이라고 한다면 대단원으로 이르는 길은 하강이라고 할 수 있다. 그러나 절정에는 중심적인 갈등 외에도 종속적인 갈등이 함께 나타나기도 하며 이 때는 종속적인 갈등들이 그들 자체 내에 작은 클라이맥스를 가지기 때문에 하나의 핵심적인 클라이맥스로 고정시킬 수 없을 때도 있다.

④ 대단원

대단원은 소설의 결말이다. 주인공의 운명이 분명해지고, 문제가 해결되는 부분이다. 어떤 작품에서는 절정으로 끝나는 경우도 있으며, 어떤 작품은 그간의 사건의 양상에 대하여 설명해 주는 경우도 있다. 그리고 이 부분에서 주제가 해명되기도 하므로 결말은 수레바퀴의 축과 같다고도 말한다. 발단에서 갈등, 갈등에서 절정을 거치는 동안 엮혔던 모든 문제의 매듭이 대단원에서 해결된다. 그 해결은 인물의 행위를 통해서 나타나기도 하고 작가의 해설을 통해서 나타나기도 하지만 또한 독자 스스로 해석할 수 있는 여백으로 남겨지기도 한다.

(2) 시점

시점은 작품에서 이야기를 이끌어가는 사람이 누구인가 하는 문제이다. 같은 사물이라도 어떤 위치에서 어떤 시각을 통해서 보느냐에 따라서 모양이 달라지는 것처럼 동일한 사건도 그것을 다루는 입장과 자세에 따라 전혀 다르게 보일 수 있다. 소설에서도 그것을 서술하는 사람의 관점에 따라 그 성격이 판이해진다.

소설의 독자는 작가가 마련한 시점에 의해서 작품에 등장하는 인물들과 여러 가지 상이한 관계를 맺을 수 있으며 동시에 상이한 감동을 만나게 된다. 시점은 보통 일인칭 화자, 일인칭 관찰자, 작가 관찰자, 전지적 작가 시점 등으로 분류할 수 있다.

가. 일인칭 화자 시점

‘나’라는 작중 인물이 자기 자신의 이야기를 털어놓듯 서술하는 수법이다. 나레이터가 작중의 중심인물이 되기 때문에 서술의 초점은 성격의 초점과 그대로 일치한다. 성격의 초점이란 그것이 누구의 이야기인가 하는 것이며, 소설에 있어서의 중심인물과 일치한다. 단편소설은 구성이 아무리 단순할지라도 하나의 인물이 중심이 되고 부수적인 인물이 나오기 마련인데, 중심이 되는 인물을 소설의 용어로 시점 인물이라고 부른다. 일인칭 화자 시점에서는 나레이터가 중심인물인 동시에 시점 인물이라고 할

수 있다.

화자인 ‘나’는 허구화된 인물임을 독자들도 물론 알지만 독자들은 마치 작가의 자서전적 이야기를 듣는 것처럼 받아들일 수도 있다. 일인칭 화자 시점은 독자에게 전달되는 호소력이 크며 깊은 신뢰감을 준다는 이점을 가진다. 이는 캐릭터의 내면 세계, 즉 심리 묘사와 내면 의식을 표현하는데 알맞은 수법이다. 작가의 사생활을 그린 사소설이나 서간체 소설, 수기체 소설의 시점은 모두 일인칭 화자 시점으로 되어 있다.

나. 일인칭 관찰자 시점

작품에 등장하는 부수적인 인물이 주인공의 이야기를 서술하는 방법이다. 서술자인 소설의 부주인공은 하나의 관찰자에 불과하고 성격의 초점은 관찰의 대상인 주인공에게 집중된다. 서술의 방법은 일인칭으로 되어 있으면서도 소설의 스토리는 객관자의 눈에 비친 인간의 외면 세계이다. 일인칭 관찰자 시점에서는 서술하고 있는 ‘나’에 대한 이야기는 관찰자의 눈에 비친 객관적인 세계라는 점에서 입체적인 효과를 줄 수 있다.

이 시점은 나레이터가 보고 들은 것밖에는 서술할 수 없는 한계점을 가지며, 부주인공이 주인공의 생각이나 행동에 일일이 간여할 수 없기 때문에 관찰이나 경험의 범위가 제한된다. 관찰자인 부주인공은 소설의 해설자로서, 주인공에 대하여 주관적 해석을 가함으로써만 작품을 전개시키고 설명할 수 있다. 이 시점을 효과적으로 사용하면 일인칭 서술과 마찬가지로 독자에게 신뢰감을 주며 주관적 해석과 객관적 묘사를 동시에 추구하여 종합적인 인상을 선명하게 할 수 있다.

다. 삼인칭 관찰자 시점

작가가 관찰자의 입장이 되어 이야기를 전개하는 방법으로, 작가 관찰자 시점이라고도 한다. 이는 근대 리얼리즘 문학의 주요한 방법이 되었는데, 작가의 주관을 배제하고 마치 신문기자가 기사를 작성하듯이 등장인물의 동작을 그려 나가면서 인생의 단면을 표출하는 방법이다. 이러한 방법은 서구 리얼리즘 문학의 서술 방법으로 현대 소설의 주된 조류이기도 하다. 생생한 묘사와 구체적인 표현을 할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 한 편 평면적이어서 자칫 단조로움을 줄 수 있으며 인생의 단면을 집중적으로 묘사하는 단편소설에는 적합하나 장편에는 적합하지 못하다. 모든 사건을 객관화하고 작가가 직접 나서서 해설하지 않기 때문에 독자는 스스로의 능력으로 인물의 성격을 파악해야 한다.

라. 전지적 작가 시점

작가가 전지전능한 신의 위치에 서서 각 인물의 심리 상태나 행동의 동기, 감정, 의욕 등을 해설하고 분석하여 서술하는 방법이다. 이것은 가장 전통적인 시점이며 복합적인 시점이라고도 한다. 나레이터인 작가는 작품 속 등장인물 개개인의 외부적인 행동과 태도는 물론이고 미세한 심리와 감정까지도 설명하고 분석할 수 있으며 그 작품에 관한 한 모르는 것이 없는 신의 위치에 있다.

이 시점에서는 나레이터의 위치가 고정되어 있지 않으므로 자유자재로 이동하여 인간의 심리는 물론이고 사건의 상황이나 진행까지 구석구석 조명할 수 있다. 여기에 작가의 기발한 상상력과 관념이나 지식 등을 적당히 배합시킬 수 있으나, 작가가 자신에게 부여된 전지전능의 자유를 지나치게 남용하는 것은 좋지 않다. 독자가 등장인물의 행동이나 생각을 이해는 하되 공감할 수 없는 사례도 일어날 수 있기 때문이다.

(3) 거리

거리는 외견상 시점의 문제와 매우 밀착되어 있는 듯하면서도 내용상에 있어서는 서로 다르다. 시점을 피사체를 향한 사진렌즈의 공간적 각도라 할 수 있다면, 거리는 사진기의 렌즈와 피사체 사이의 평면상의 원근 거리라고 할 수 있다. 이 거리는 작가가 작중 인물을, 작중 인물이 독자를 얼마만큼 가깝게 사건 속으로 끌어들이 수 있는가 하는 정도를 말한다. 여기서 누가 누구를 사건 속으로 가깝게 끌어들이나 함은 물론 긍정적인 의미를 가진다. 작가가 작중 인물을 애정의 눈으로 바라보고 있을 때, 그 거리는 가까운 것이며 작가가 작중 인물을 냉혹하게 취급하고 있을 때, 그 거리는 멀다. 거리는 작가와 작중 인물과의 관계, 작중 인물과 독자와의 관계, 작가와 독자와의 관계 등으로 분류할 수 있다.

가. 작가와 작중 인물과의 관계

작가의 작중 인물에 대한 관찰 각도가 그 인물에 대한 거리와 전적으로 부합되는 것은 아니다. 그러나 거리는 시점과 필연적으로 관련을 맺게 된다. 따라서 일인칭의 경우에는 거리가 가장 가깝고 작가 관찰자 시점의 경우에는 가장 멀게 되며, 전지적 작가 시점의 경우에는 작가가 등장인물을 어떤 각도로 바라보느냐에 신축성을 갖는다. 때로는 가까울 수도 있지만 때로는 멀어질 수도 있다는 말이다. 작가는 작품의 효과를 위해 등장인물과의 거리를 신축성 있게 조절할 수 있어야 한다.

나. 작중 인물과 독자와의 관계

작중 인물과 독자와의 관계는 작중 인물에 대한 작가의 거리의 영향을 그대로 받는다. 작가가 독자의 감정이나 태도가 작중 인물의 그것과 비슷하게 되기를 바란다면, 독자의 동정이 작중 인물에게 직접적으로 쏠리기를 바란다면, 작가 자신이 작중 인물과의 거리를 매우 가깝게 유지할 것이다. 우수한 작품은 작중 인물과 작가와의 거리보다 작중 인물과 독자의 교섭이 활발히 이루어지도록 유도한다.

다. 작가와 독자와의 관계

작가는 자신이 창작한 소설의 인물과 사건 속에 독자가 몰입되기를 바란다. 그러나 독자의 정서적 반응에 구속되어 자신의 세계를 잃어버리는 것은 원하지 않는다. 따라서 작가는 거리를 미적 거리, 예술적 거리가 되게 하려고 노력하는 것이다. 작가는 독자가 등장인물의 감정이나 태도를 공유할 필요가 있다고 생각할 때에는 그 인물의 시점 속으로 독자를 끌고 들어갈 수 있어야 한다. 또 이를 독자의 편에서 생각할 때는 경험의 환상을 작가와 함께 나누어가짐과 동시에 경우에 따라서는 환상의 밖에서 객관적으로 바라볼 줄도 알아야 한다.

독자와 사건간의 거리가 너무 멀면 독자가 사건에 동의할 수 없고, 너무 가까우면 사건에 대한 지적 만족을 얻을 수 없게 된다. 작가는 작중 인물로서 독자와의 거리를 적절히 조정할 수 있어야 한다. 독자가 작품에서 작가의 존재를 너무 의식하게 되면 작품의 실상을 파악하는 데 유익하지 못하다.

(4) 문체

소설의 문체는 작품에 나타난 소설어의 선택 및 배열에 의한 문장상의 기교나 특성을 말한다. 소설에서 중요한 여러 요소 인물의 성격과 구성, 인생의 해석 등은 결국 모두 구체적인 언어가 아니면 표현할 수 없으며 이런 의미에서 소설의 문장과 문체는 매우 중요하다. 소설의 문체를 통하여 우리는 작가의 개성적인 특징을 발견할 수 있다.

소설의 문장은 나레이터가 말하는 지문과 등장인물이 말하는 대화문으로 분류할 수 있으며, 대화문을 제외한 모든 문장은 지문이다. 지문은 작가와 나레이터의 말이며 서술 혹은 묘사의 형식으로 나타난다.

가. 서술

인물이나 사건 배경 등을 직접적으로 설명하는 문장이다. 이것은 요약적인 표현으

로서 소설의 진행을 빠르게 한다는 장점을 지니고 있다. 독자에게 환상을 준다는 정서적인 상태를 제공해 주지 못하는 대신, 소설의 플롯을 전개하는 데에 압축과 생략으로 템포를 빠르게 한다. 복합적인 소설에서는 이 서술이 매우 통상적이고 관례적이며 어떤 것은 에세이의 기교와 흡사하다.

작가가 소설의 주제를 드러내기 위해서 서술의 방법을 쓰는 것은 바람직하지 않다. 문학성이 짙은 소설일수록 독자 스스로 이야기 속에서 다양한 주제를 암시받아야 한다는 것이다. 곧, 소설에서 주제의 발견은 직접적 진술을 통해서가 아니라 간접적 경험을 통해서 이루어져야 한다.

나. 묘사

묘사는 눈에 보이는 색채나 현상을 시각적으로 그리어 재현시킨다. 서술이 직접적인 설명인데 반하여 묘사는 구체적으로 생생하게 이미지가 떠오르도록 표현해야 하기 때문에 소설의 문장으로서 사건을 전개하기는 어렵고, 사건 현장의 실상을 전달하기에는 알맞은 방법이다. 소설의 구체적 형상화와 리얼리티의 감각을 주는 문장 표현이다.

단순 구조의 소설에서는 이야기를 발전시키고 주제를 드러내기 위해서 서술을 많이 사용하지만 복잡한 구조의 소설에서는 대부분의 문장이 작중 인물, 장소, 소유 등을 묘사하는 데 쓰이고 있다. 그리고 묘사는 주제와 작중 인물 성격화에 크게 영향을 미치고 있다.

다. 대화

대화는 플롯을 전개하고 진행시키기도 하지만 등장인물의 성격을 나타내는 데에 더 중요한 몫을 담당한다. 따라서 대화는 성격과 일치해야 하며 자연스러워야 한다. 카실(R.V. Cassill)은 소설에 있어서의 대화는 독립적인 요소가 아니라고 강조하였고, 허드슨(W.H. Hudson)은 대화는 스토리와 유기적으로 결합해 있을 것, 말하는 사람의 성격과 일치할 것, 말하는 환경에 알맞을 것, 자연스럽고 참신하며 생생하게 살아있고 재미있을 것 등을 지적하였다. 대화는 다시 말해서 자연스럽고 알맞으며 극적이어야 한다는 것이다.

작중 인물이 어떤 사람인가를 추리하는 데 있어서 대화는 매우 효과적인 방법이다. 대화는 작품 속의 다른 작중 인물과의 관계와 한 인간 속의 내면의 사상을 보여주는 중요한 수단이 된다.

(5) 주제

소설의 목적이 독자들의 인생과 현실에 대한 이해력 증대에 있다고 할 때, 소설가는 설명함으로써 이 목적을 달성하지 못한다. 소설가는 소설 속에 인생과 현실에 대한 자신의 이해를 바탕으로 구체적 소재로 엮어진 이야기를 하게 되며, 이야기 속에 자신의 이해나 해석을 함축시키고, 독자는 이야기를 읽어가면서 스토리에 필수적으로 함축되어 있는 의미를 발견하게 된다. 이러한 관점에서 볼 때, 주제란 스토리 속에 함축되어 있으며 독자가 소설을 읽어나가면서 발견하는 스토리의 의미라고 규정지을 수 있다. 또 작가의 측면에서 본다면, 주제란 작품 속에 구체적으로 나타내려는 작가의 의도 또는 작품의 핵심적 의미라 할 수 있다. 결국 소설의 형태를 이룰 수 있는 축이 되는 작가의 기초적 재능은 주제 발견의 능력에 있다고 할 수 있다.

현대소설의 주제는 매우 다양하면서도 복잡하다. 소설 기법이 매우 발달한 현대 소설가들은 주제가 작품 속에 용해되어 있어야 하며 설명되어서는 안 된다는 원칙을 알고 지키고 있다. 주제는 이야기 속에 용해되어 있고, 구체적이며 생동감이 있는 제재들의 결합의 원리가 되어 숨어 있게 마련이다.

주제란 창작 과정에 있는 작가에 의해서, 그리고 독서 중에 있는 독자에 의해서 발견되는 작품의 전체적 의미이다.

4. 수필이란 무엇인가

1) 수필의 개념

수필의 개념을 정의할 때, ‘수필(隨筆)’이라는 명칭의 한자 ‘隨’와 ‘筆’의 의미를 풀어서 ‘붓 가는 대로 쓰는 글’이라고 단정하는 경우가 많다. 시(詩)나 소설(小說)과 같은 장르의 글자의 의미만을 가지고 풀이하지 않으면서 오직 수필만 이와 같이 보려는 것은, 이해가 되지 않는다.

수필을 ‘붓 가는 대로 쓴 글’이라고 생각하도록 자료 제공을 한 원전이 바로 김광섭의 『수필문학 소고』 첫 문장이다. 이 글이 발표된 이후, 수필하면 ‘붓’을 연상하게 된 것이다. 그러나 이것은 우리가 잘못 이해한 것이다. 이 문장 다음에 “그러므로 다른 문학보다 더 개성적이고 심경적이며 경험적이다.”라는 문장을 주목해야 한다. 붓

가는 대로 쓴 글이 어떻게 다른 문학보다 더 개성적이고 심경적이며 경험적일 수 있는가. 첫 문장으로 보아 수필은 구성이나 창작 과정의 아픔을 부정하는 듯한 강한 인상을 주지만, 이는 다른 장르에 비하여 자연스러움과 진실성을 요구하는 말이지 아무렇게나 닥치는 대로 형식적 제약도 없이 써도 되는 글이라는 의미와는 다른 뜻이었다.

사전적 의미, 어원적 의미, 문예적 의미의 관점에서 수필의 개념을 살펴본 결과, 수필은 우리가 생각해 온 것처럼 ‘붓 가는 대로 쓴 글’이라고 단순하게 볼 수 없는 문학 장르라는 것을 인식하였다.

수필이 문학인 한 절대로 붓 가는 대로 쓸 수는 없을 것이며 그것이 예술성을 추구하는 한 작가 나름의 치밀하고 계획된 구성이 따르지 않으면 안 된다. 수필은 작가가 의도하는 대로 다양하게 쓴 산문이다. 수필은 작가가 어떤 사물이나 인생의 한 단면에 대한 견해, 인상, 관찰 등을 다양하게 써 나간 글이다.

2) 수필의 특성

(1) 개성적인 문학

개성은 더 이상 분할할 수 없는 독립적인 개체를 다른 개체와 구별할 수 있게 하는 특성을 갖고 있다. 본래 개성은 ‘나눌 수 없는 것(indivisible)’이라는 의미를 지니고 있다. 전체로서 독자적인 것, 그래서 다른 것과는 확실히 구별되는 것, 그것이 개성이다.

문학의 문학다움, 곧 문학성은 일반적으로 개성적인 데에 있다. 개성은 문학의 본질이다. 하나의 문학작품은 과거든 동시대이든 다른 작품과 닮은 점이 없는, 독특하고 개성적인 면을 지니고 있다. 더욱이 고백 문학인 수필은 작가의 개인적인 진실을 바탕으로 하기 때문에 다른 문학 장르보다 개성이 잘 나타나 있다.

(2) 산문의 문학

덴지거와 존슨은 장르 구분의 기준을 작품의 표현 매체, 작품 속에 수용된 제재의 성격, 창작 목적과 작가의 태도, 독자와의 관계에서 고려된 상황으로 제시하였다. 이 기준의 ‘작품의 표현 매체’ 관점에서 보면, 문학은 운문과 산문으로 구분할 수 있다. 운문은 읽는 이의 감정에 강한 인상을 주어 상상력을 통해 감동을 일으키는 데에 있다. 그러나 산문은 객관성과 논리성이 있어야 한다. 수필은 산문 정신으로 쓰는 글이

며, 시적 감동을 줄 수 있게 쓸 수는 있어도 시적 논리에 의해 쓰여지는 글이 아니다. 산문 정신이란, 대상을 감정적으로 보지 않고 객관적 사실 개념에 의해 과장하지 않는 것을 말한다.

수필은 산문 정신이 있어야 하는데, 산문 정신의 중요한 핵은 객관성이다. 수필은 시적 감동을 줄 수는 있지만, 시적 논리에 의해 써서는 안 된다고 보고 있다. 수필이 산문으로 씌어지는 것이 원칙이지만, 운문으로 씌어지는 경우도 있을 것이다. 수필이 운문으로 씌어진다면, 함축된 낱말을 선택하고 나열하는 과정에서 관념적이고 추상적이며 상징적으로 호를 수 있기 때문에 수필의 모습이 지워질 염려가 있다. 그러나 수필 속에 시를 다소 첨가하면, 오히려 시적 감동을 줄 수 있어서 주제를 드러내고 의미를 부여하는 데 효과적일 것이다.

(3) 제재 선택이 자유로운 문학

제재는 주제를 효율적으로 형상화하기 위하여 선택된 재료를 말한다. 생활 체험을 바탕으로 이루어지는 수필은, 우리 주위에 있는 모든 것들을 제재로 활용할 수 있다. 따라서, 수필의 제재는 광범위하고 다양하다. 인물, 장소, 사건, 관념, 정서 등 구체적인 것, 추상적인 것 모두에게서 제재를 자유롭게 선택할 수 있다. 수필을 ‘무엇이든지 답을 수 있는 용기’라고 보는 것은, 수필의 영역이 넓다는 것을 강조한 것이다. 용기에 답을 수 있는 재료를 제재라고 할 수 있는데, 그 제재는 글쓴이가 자유롭게 선택할 수 있다. 그러나 제재를 자유롭게 선택하였다고 해서, 글도 붓가는 대로 자유롭게 쓰는 것이라고 이해해서는 안 된다. 제재를 선택하여 용기에 답는 과정에서, 이 제재를 통해 주제를 드러내기에 효과적인가를 깊이 생각해야 한다.

다양한 제재가 수필로 표현되는 과정에서 중시해야 할 것은 작가의 자세이다. 수많은 제재 가운데 적절한 제재를 자유롭게 선택하는 것은 작가이지만, 작품의 수준을 높이기 위해서는 작가의 투철한 통찰력과 심미안에 의한 사유의 과정을 통해 선택해야만 작품의 질을 높일 수 있다.

(4) 형식이 다양한 문학

수필은 시, 소설, 희곡 등 다른 장르에 비하여 형식에 거리끼지 않는 다양한 문학이다. 수필은 여러 문학적 요소를 다 가질 수 있는 장점이 있다. 그렇다고 해서 수필을 무형식의 문학이라고 보는 것은, 수필을 문학으로 보지 않으려는 잘못된 견해이다.

수필이 무형식의 문학이라는 어휘를 제공한 것은, 김진섭의 『수필의 문학적 영역』

과 김광섭의 「수필문학 소고」이다. 김진섭은 수필이 제멋대로 쓰이는 이유를 ‘일정한 형식이 없는 것’, ‘모든 것이 수필의 재료가 될 수 있는 것’, ‘아무렇게나 마음대로 쓸 수 있는 것’ 등 세 가지로 들었다. 여기에서 ‘일정한 형식이 없는 것’은 형식이 다양한 것을 말하는 것이지 ‘무형식’을 말하는 것이 아니다. 김광섭은 수필이 ‘형식의 섭취에 구속될 바는 없을 것’이라고 표현했는데, 이는 형식을 섭취할 수도 있고 섭취하지 않을 수도 있다는 말이다. ‘구속’은 ‘제한’의 의미를 포함하고 있기 때문에 융통성이 있다. 따라서 형식으로서의 수필문학을 ‘무형식’으로 본 것은 잘못이고, 이는 ‘다양한’으로 수정되어야 한다.

5. 문학비평이란 무엇인가

1) 문학비평의 개념

문학이 무엇이며, 구체적인 작가·작품이 지니는 의미와 가치는 어떠한가, 그리고 하나의 작가·작품은 어떠한 효용과 영향력을 지니는가 등을 논의하는 일을 문학비평이라고 한다. 다시 말해서 문학비평이란 좋은 작품과 나쁜 작품을 식별하고, 그 의미와 가치를 해석하거나 평가해내서 그것을 바르게 감상하게 하는 일련의 행위를 말한다.

현대와 같이 가치관이 혼란스러워 인간이 여러 가지 어려운 위기에 자주 이르게 되는 상황에서 이러한 비평 정신을 올바르게 갖는다는 것은 매우 중요한 일이다. 문학에 있어서도 현대는 폭발적인 작품 생산이 이루어지고 그만큼 수요 또한 팽배하고 있음에 비추어 작가나 독자 모두가 올바른 비평 정신을 확립하는 일이 무엇보다도 중요하다고 하겠다. 작가·작품을 올바르게 비평할 수 있다는 것은 바로 삶이라는 인간 행위를 바르게 받아들이고 이끌어 나갈 수 있다는 사실을 의미하기 때문이다.

2) 문학비평의 방법

(1) 역사·전기적 비평

역사·전기적 비평의 방법론의 근간은 자연과학과 정신과학의 등식, 삶과 작품의

등식 관계에 놓여 있다. 따라서 이들은 자연과학에서의 모든 방법들을 정신과학에도 적용시키고자 했다. 또한 어떤 작가의 작품도 그 작품을 쓴 인물에 대한 지식 없이는, 또 이 인물이 등장하게 된 배경으로서의 삶과 그 삶을 둘러싼 환경에 대한 지식 없이는 이해될 수 없다는 입장에 선다. 작가를 완전히 알아야 작품을 설명할 수 있다고 하여, 마치 자연과학자들이 동식물을 유와 종으로 나누어 분류하듯이 작가들의 정신 세계를 유형별로 분류한다.

(2) 형식주의 비평

형식주의 비평은 문학비평에 있어 가장 자연스럽고 현명한 출발이 문학작품 그 자체의 해석과 분석에서 비롯되어야 한다는 것이다. 그리고 작가의 생애와 사회생활 및 작품이 창작되는 전 과정에 대한 관심은 작품을 분석하는 데 도움이 될 수 있어야만 올바른 의미가 부여된다는 입장에 서 있다. 이처럼 형식주의 비평은 작품 자체에 대한 섬세한 분석을 일차적으로 요구한다. 때문에 시의 운율적 요소·시어의 사용·문체·은유·어조·의미의 형식적 조직 등에 관한 검토에 깊은 관심을 가지고 깊이 들어감으로써 작품의 내재적 구조 의미의 파악을 완성한다.

(3) 사회·문화적 비평

문학을 사회·문화적 배경과 관련하여 설명하려는 시도는 동서양 모두 오랜 전통을 지니고 있다. □시경□에 수록된 대부분의 시들에 대하여 편찬자는 그것이 백성을 교화하고 선도하여 위정자의 그릇된 자세를 근심하고 풍자하는 의미로 받아들이고 있다. 특히 공자의 “시 삼백 편을 한 마디로 요약하자면 사특함이 없어야 한다는 것이다”란 말은 바로 시의 사회적·윤리적 효용성을 강조한 것이다. 우리는 소설 작품이 집단 의식의 단순한 반영이 아니라는 사실을 알 수 있다. 사회 구조와 소설 구조 사이에는 동질성이 존재하고 그렇기 때문에 소설의 구조 분석을 통하여 사회의 구조 분석에 도달할 수 있으며, 동시에 소설 구조를 사회 구조에다 대비시켜 봄으로써 소설의 발생론적 의미화가 가능하다는 견해이다.

(4) 구조주의 비평

구조주의 비평은 흔히 형식주의 비평과 함께 다루어져 왔으나, 뒤에 하나의 독특한 문학 연구 방법으로 정착되어 갔다. 구조주의는 무엇보다도 인간의 문화 활동의 전체

성을 파악할 수 있는 과학적 방법에 대한 요구와 그 사상적 자각에서 비롯되었다. 구조주의는 심층적인 구조를 밝힘으로써 보편적인 법칙을 발견하며 이를 근거로 다양한 현상들을 파악하려는 시도로 요약될 수 있다. 구조주의자들은 어떤 문장과 이미지들이 그 작품 전체의 구조를 통해 이해될 수 있는 것처럼, 하나의 문학작품 역시 전체의 문학작품의 구조를 통해서만 올바르게 이해할 수 있다고 확신한다. 구조주의는 작품의 역사성을 일체 배제해 버리고 직접 작품 속으로 들어가서 작품을 존재하게 하는 구조를 얻어내는 것을 목표로 한다는 점에서는 형식주의 문예관과 흡사하며, 반면 역사주의와는 대립되는 비평 방법이라 하겠다.

(5) 원형 비평

원형 비평은 일종의 문화인류학적 비평으로서 흔히 신화 비평이라고 불려진다. 원형 비평은 문학작품 속에서 신화의 원형을 찾아내고, 이 원형들이 어떻게 재현되고 재창조되어 있는가를 살피는 방법이다. 때문에 원형 비평에서는 인류가 역사 이전에 체득한 원형적 패턴을 먼저 탐구해야 하므로 자연히 인류학과 관련을 맺게 된다.

따라서 원형 비평가들은 문학작품과 신화와의 관계를 매우 중시하며, 신화는 모든 문학작품의 원천을 이룬다고 보았다. 나아가 신화는 언제나 그 원형을 유지하며 문학작품에 재현된다고 믿고, 이 원형이 무엇인가를 밝히는 일이 바로 문학작품의 기본 뼈대나 구조 원리를 밝히는 작업에 해당한다는 믿음을 가지고 있다.

원형의 이론적 근거는 케임브리지 인류학과의 중심 멤버인 프레이저(J.G. Frazer), 프로이트(S. Freud)의 심리학을 발전적으로 계승한 융(C.G. Jung)이 각각 추구한 인류학 및 심층 심리학이다. ~~이들은~~

한국어 듣기 교수법

이미혜

〈차례〉

- | | |
|-----------------------|----------------|
| 1. 듣기의 개념과 특성 | 5.2. 수업 활동의 예 |
| 2. 듣기 교육의 목표와 내용 | 6. 듣기 수업 구성 |
| 3. 듣기 교육의 흐름 | 6.1. 수업 구성의 원칙 |
| 4. 듣기 교육 자료 구성 | 6.2. 수업 구성의 단계 |
| 4.1. 자료 구성의 원칙 | 7. 듣기 수업의 실제 |
| 4.2. 듣기 자료의 유형과 주제 구성 | 7.1. 중급 듣기 |
| 5. 듣기 수업 활동 | 7.2. 고급 듣기 |
| 5.1. 수업 활동의 유형 | |

1. 듣기의 개념과 특성

일상생활에서 듣기는 음성 언어를 대상으로 한 이해 영역의 활동이다. 음성 언어를 대상으로 한다는 점에서 듣기는 말하기와 음성 언어의 특성을 공유하며, 이해 영역이라는 점에서는 읽기와 이해 과정과 절차, 이해 전략 등을 공유하게 된다.

일상생활에서 의사소통은 언어적, 비언어적 기호를 사용하여 정보를 교환하고 유통하는 과정이며, 언어적 의사소통은 음성이나 문자 등의 수단을 사용하여 메시지를 생산하고 수용하는 일련의 역동적인 상호 작용 활동이다. 일상적인 의사소통은 음성 언어를 매개로 해서 이루어지는데, 특히 듣기는 읽기, 쓰기는 물론이고 말하기에 비해서도 사용 빈도가 높은 것으로 알려져 있다.¹⁾ 또한 듣기는 다른 기능으로의 전이 능력이 크기 때문에 듣기 능력을 키움으로 해서 전반적인 언어 능력이 신장될 수 있는 특징이 있다.²⁾ 즉, 듣기는 의사소통의 기초로서 들을 수 없으면 말할 수 없는, 의사소통을 위해 필수적인 기능인 것이다.

실제 생활에서 듣기는 담화 구성자 간의 적극적인 의미 협상을 통한 의사소통 행위이며 목적을 가진 활동이다. 청자는 의사소통의 상황에서 자신에게 들리는 모든 정보를 수동적으로 듣는 것이 아니라 자신에게 필요한 내용을 목적에 따라 선택적으로 처리한다. 그러므로 듣기에서 중요한 것은 소리로 입력된 자료를 다 들었는가가 아니라 의사소통 상황에서 자신에게 필요한 정보를 얼마나 잘 구별해 들을 수 있는가 하는 것이다.

듣기는 음성을 매개로 한 이해 활동이므로 다음과 같은 특성을 지닌다. 첫째, 음성 언어의 시간적 흐름 속에서 진행되므로 청자 임의로 담화에 개입하거나 진행 속도를 조절하기가 어렵다. 음성은 순간적인 특성이 있으므로 음성 언어를 통한 의사소통에서는 표현과 이해가 동시에 이루어져야 하기 때문이다. 특히 이 점에서 읽기와 차별성을 갖는다. 읽기의 경우에는 독자가 글을 처리하는 과정에서 자율권을 갖고 읽기

1) J. Morley는 평균적으로 사람들은 듣는 활동은 말하기의 2배, 읽기의 4배, 그리고 쓰기의 5배만큼 시간을 할애한다고 하였다. 또한 Rankin은 실생활에서의 의사소통은 듣기 45%, 말하기 30%, 읽기 16%, 쓰기 9%라고 하였다.

2) Lundeteen은 듣기 기능이 다른 기능으로의 전이 능력이 가장 크다고 주장하였다. Rivers (1981)도 외국어 학습 초기 단계에는 말하기와 듣기가 중요한데 학습자가 어법, 억양에 대한 감각이 형성될 때까지 듣기가 말하기보다 우선되어야 한다고 한다.

과정을 조절할 수 있다. 예를 들어, 독자는 어떤 부분을 집중적으로 읽거나 나중에 다시 읽을 수도 있고, 어떤 부분을 건너뛰거나 반복해서 읽을 수도 있다. 심지어는 순서를 바꾸는 것도 가능하다. 둘째, 구어의 특징들로부터 영향을 받는다. 구어는 형태적으로 비언어적이고 비문법적인 요소를 다수 포함하고 있으며 수행 과정에서 휴지, 머뭇거림, 반복, 수정, 다른 요소의 삽입 등 다양한 전략적 기술들이 사용된다.³⁾ 구어의 이와 같은 형태적인 특징과 수행 상의 변수들은 듣기에 상당한 영향을 미치는 요소이다. 셋째, 듣기에서는 언어 외적인 요소가 영향을 미친다. 따라서 화자의 어조, 표정, 동작 등을 고려해야만 정확한 이해에 도달할 수 있다.

2. 듣기 교육의 목표와 내용

듣고 이해하는 활동은 어떤 상황에서 어떤 목표를 가지고 이루어지는가에 따라 다르지만 일반적으로 듣기 교육은 실생활에서 구어를 통한 의사소통 능력을 기르는 데 목표를 둔다.

의사소통 중심의 듣기 교육은 어떤 내용을 포함해야 하는가? 이는 듣고 이해하는

3) 구어에서는 의미의 전달에 별로 중요하지 않은 단어들은 발음 흐려지거나 명확해지지 않고 다른 발음에 묻혀 들어가게 된다. 그래서 단어 간의 경계가 허물어지는 동화작용이 나, 모음 자음 등의 탈락, 변화 등이 일어난다. (가)는 단어 내부에서 자음이나 모음이 생략되어 사용되는 것이며 (나)는 단어와 다른 요소, 어간과 어미가 통합되어 생략이 일어나는 예이다.

(가) 특별히 찾는 거(것이) 있으세요?

이것이 맘(마음)에 들어요.

(나) 오늘 점심에는 뭘(뭐를) 먹을까요?

아이스크림은 책상 위에 놔(놓아) 두세요.

또한 문어에서는 전혀 사용되지 않는 부가어의 사용이 빈번하다는 것도 한 특징이다. 부가어란 화자가 특정한 의미를 첨가하지 않으면서 청자에 대한 어떤 태도를 드러내는 비격식적인 단어인 덧말이다. 부가어의 사용을 사회언어학적인 관점에서 계층 간의 차이로 본 연구도 있으나 부가어의 사용은 개인적인 언어 습관과 관계가 있다고 보여진다. 다음과 같은 예를 들 수 있으며, 그 이외에도 ‘응, 글썄, 줌, 말이지, 말이에요, 있지요’ 등이 있다.

(다) 제가(요), 어제(요), 시장에 갔는데(요).

(라) 지난 여름은 너무 더워서 (말이야) …….

(마) 내일은 숙제를 꼭 해 (가지고) 오세요.

(바) 제 실순데요 (뭘).

능력이 어떤 요소로 구성되는가를 통해서 파악할 수 있을 것이다. Ur(1984)는 듣기 능력을 구성하는 요소로 ① 발음 식별력, ② 억양, 휴지 및 강세, ③ 구어의 특성(주제함, 반복, 중복어 등) 이해, ④ 어휘, 숙어력, ⑤ 문법 실력, ⑥ 세부 내용 파악 능력, ⑦ 중심 사상 파악 능력, ⑧ 세상의 지식이 있다고 보았다.

또한 이 해영(2002)에서는 기존의 듣기 능력에 대한 연구들을 반영하여 한국어 듣기를 위한 세부 능력으로 40개의 능력을 하위 설정하고 있다. 이를 바탕으로 의사소통 능력을 위해 직접적으로 고려할 교육 내용을 정리하면, ① 정보 전달에 기여하는 억양 파악하기, ② 화자의 태도를 드러내는 비언어적인 단서 이해하기, ③ 주제 관련 어휘와 주요 어휘 파악하기, ④ 문맥에서 어휘의 의미 추측하기, ⑤ 중요한 문법적 형태와 통사적 장치 이해하기, ⑥ 중심 생각, 예시, 가정, 일반화 등을 파악하는 능력, ⑦ 주제에 대한 화자의 태도 파악하기, ⑧ 목적에 따른 듣기 전략 적용, ⑨ 이해 또는 이해 부족을 언어적 또는 비언어적으로 알리는 능력, ⑩ 학문적인 듣기 활동에서 배경 지식 활용하기 등이다.

결국 듣기 교육에서는 듣는 단위에 따라 발음, 단어, 문장, 단락, 전체 내용까지 포함하게 되며, 듣고 파악할 내용에 따라 언어적인 다양한 정보에서부터 비언어적인 정보, 상황에 대한 파악까지, 그리고 담화 속에 담긴 화자의 의도와 태도까지 포함하게 된다. 또한 이해하기 위한 전략에 따라 추측, 확인, 이해 부족을 알리는 전략까지 포함하게 된다.

3. 듣기 교육의 흐름

전통적으로 듣기는 말하기의 부수적인 보조 기능으로 생각되거나 수동적인 언어 기능으로 여겨져 왔다. 문법 번역식 교수법은 문어 중심의 교육이었으며, 모국어로 번역이 주된 활동이었으므로 목표어로 들을 환경이 주어졌던 것은 아니었다. 목표어로 듣고 말하기가 강조되었던 직접 교수법, 청각구두식 교수법에서 듣기는 읽기, 쓰기에 비해 중요한 영역이었으나 이해로서의 듣기 활동이 아니라 모방과 반복을 통하여 습득되는 말하기의 보조 수단으로 강조되었을 뿐이다. 전신반응 교수법에서는 아이들이 모국어를 습득할 때 말하기에 앞서 듣고 행동하는 것처럼 외국어를 학습하게 된다고 생각했으며, 이에 근거하여 듣고 이해하는 활동을 강조하였다. 이러한 방법은 이것은 의사소통 교수법으로 이어져서, 능동적인 이해 영역으로서의 듣기가 자리를 잡게 되었다.

문법 번역식 교수법(grammar translation method)

: 문법과 해석 중심

실생활적인 언어는 무시하고 문어에 초점

읽기와 쓰기 중심 교육



직접 교수법(direct method)

: 듣기, 말하기를 강조하며 동시에 학습

모국어 사용을 최대한 배제하며 외국어로 듣기 수업

의사소통을 위한 효과적인 방법을 제시하지 못했음



청각구두 교수법(audiolingual method)

: 말하기와 듣기를 강조하였으나 듣기는 수동적, 도구적,
보조적인 기능으로 여겨짐

모방과 암기를 수단으로 하여 언어의 구조와 형태를 학습
완벽한 발음을 추구



전신 반응 교수법(total physical response)

: 이해 중심의 교수법, 듣기 기능이 본격적으로 인정됨
듣기가 말하기에 우선함



의사소통 교수법(communicative language teaching)

: 의사소통을 성공적으로 수행하기 위한 듣기 전략
이해 영역으로서의 듣기의 기능

의사소통 교수법에서는 듣기를 다른 언어 기능과 동등한 독립된 기능으로서 중요하게 인식한다. 그리고 이해 영역으로서의 듣기, 청자의 적극적인 활동과 전략을 강조한다. 따라서 의사소통 교수법에 따른 듣기 교육은 학습자를 적극적인 청자로 만들기 위한 방법을 마련해야 하며, 듣기 전에 배경 지식을 활용하는 활동, 다양한 전략을 개발하는 다양한 수업 활동, 담화 차원의 이해 활동을 고안해야 한다.

4. 듣기 교육의 자료 구성

4.1. 자료 구성의 원칙

듣기 수업을 효과적으로 구성하기 위해 어떤 텍스트를 이용하며, 어떤 전략을 유도할 것인가? 실생활에서 다양한 텍스트를 접하여 성공적으로 과제를 수행할 수 있도록 교실 내의 듣기 자료는 다양한 텍스트를 포함하는 것이 바람직하다. 또한 듣기 텍스트는 교실 내의 수업이 실생활로 전이될 수 있도록 실제적인 자료로 구성해야 한다. 실제적인 자료란 첫째, 담화 유형이 실제적인 자료와 유사한 것을 의미한다. 물론 실제적인 자료를 수업에서 그대로 활용하기는 어려우므로 숙련도에 맞게 어휘, 표현이 변형될 수 있으나 텍스트의 담화 유형은 그대로 유지되어야 학습자가 유사한 텍스트를 접했을 때 동일한 전략을 사용할 수 있다.⁴⁾ 둘째, 실제적인 자료는 실제적인 언어생활을 반영한 자료를 의미한다. 이에 따라 듣기 자료는 구어적인 특성을 최대한 반영해야 할 것이다. 실제적인 언어생활을 반영한 듣기 자료는 ‘중복, 축약, 생략, 머뭇거림, 휴지, 횡설수설하는 말, 비문법적인 요소’ 등을 적절히 포함하는 것이다. 또한 자연스러운 담화로 이루어져야 할 것이다. 이 밖에도 듣기 자료를 구성할 때는 주제에 따라 적절한 자료 유형, 듣기 기능을 고려하여 구성해야 한다.

4.2. 듣기 자료의 유형과 주제 구성

듣기 자료로 가장 많이 활용되는 것은 일상적인 대화이다. 그런데 실제로 구어는 그 범위가 매우 넓어서 연설, 강의, 보도 등 다양한 독백 자료를 포함하고 있으며, 대화도 목적, 상황, 내용, 대화자 간의 관계 등에 따라 다양하게 구분할 수 있으므로 자료 구성 시에는 선택의 폭이 넓다고 할 수 있다.

숙련도를 기준으로 하여 활용 가능한 구어 유형을 분류하고, 주제를 고려하여 구체적인 예를 들어 보면 대략적으로 다음과 같이 구성할 수 있다.

4) 예를 들어 광고의 내용이 어려워져 어휘나 표현을 숙련도에 맞게 조절한다고 해도 광고 문이나 광고 방송이 가지는 특성을 그대로 갖는 것을 의미한다.

숙달도	담화 주제	담화 단위	담화 유형	예
초급	인사, 소개, 날씨, 물건 사기, 전화 걸기, 여행, 약속, 교통, 회사일 등	어절 문장 텍스트 (간단한)	대화, 안내와 같은 설명, 독백, 의례적 인사 등	공공 기관의 안내방송, 교통수단의 안내방송, 일기 예보, 전화 메시지, 간단한 대화, 자기소개 등
중급	방문, 병원-은행 등의 공공 기관에서 용무 보기, 광고, 날씨, 속담, 전통 예절, 전화, 여행 등	어절 문장 텍스트	대화, 독백, 의례적 인사, 설명 (광고나 기계조작법 등), 의식사, 짧은 연설, 짧은 토의나 토론 등	공공 기관에서의 안내방송 (백화점, 아파트, 놀이동산 등), 라디오의 교통 정보, 복잡한 일기예보, 광고, 요리 강습, 주례사, 기계 조작법, 짧은 뉴스, 전화로 듣는 여행 정보, 쉬운 주제에 대한 토의나 토론 등
고급	한국의 풍습, 사회의 이모저모, 경제, 사랑, 교육, 우정, 토론, 노후 문제, 종교, 환경 문제, 취업, 문화, 역사 등	어절 문장 텍스트	독백, 대화, 좌담, 연설, 토의/토론, 회의, 의식사, 설명, 보도 등	드라마의 복잡한 독백, 심도 있는 대화, 면접, 광고, 캠페인, 대중매체의 좌담/토론/토의, 인터뷰, 뉴스, 선거 유세 등

5. 듣기 수업 활동

5.1. 수업 활동의 유형

듣기 수업 활동은 무엇을 기준으로 구분하느냐에 따라 달라진다. 듣기가 이해 영역의 활동이고, 이해 정도를 확인하는 것은 쉽지 않으므로 듣고 가시적으로 행동하는 것(반응하는 것)에 따라 구분할 수 있는데, 이에 대해서는 다음과 같은 Lund(1990)의 논의를 참조할 수 있다.

- 행동하기 - 듣고 지시에 따라 신체적으로 반응한다.
- 선택하기 - 그림이나 사물, 텍스트 가운데서 해당하는 것을 선택한다.
- 전이하기 - 들은 내용을 그림으로 나타낸다.
- 대답하기 - 질문에 대답한다.
- 요약하기 - 듣고 요약하거나 글로 적는다.

- 확장하기 - 이야기를 듣고 끝 부분을 완성한다.
- 되풀이하기 - 들은 내용을 모국어로 번역하거나 그대로 반복하여 말한다.
- 모델링하기 - 듣고 유사한 행동(말)으로 실행한다.
- 대화하기 - 적절한 정보 처리가 일어나는 대화에 참여한다.

듣기, 읽기와 같은 이해 영역에서는 어떤 과정으로 정보를 이해해 가는지에 따라 정보 처리 모형을 달리 설정하는데, 정보 처리 과정에 따라서는 상향식 처리 활동, 하향식 처리 활동으로 구분할 수 있다. 상향식 처리 과정은 작은 단위(bottom)인 소리에서부터 시작하여 단어, 문법을 이해하고, 주제나 상황까지 이해해 나가는 과정이다. 특정 발음을 듣고 이해하기, 고립된 문장에서 어휘나 문법 이해하기, 간단한 대화를 듣고 특정 표현에 대해 파악하는 활동들은 상향식 처리 과정을 활성화시키는 활동이다.

반대로 하향식 처리 과정은 학습자의 배경 지식(스키마)을 활용하여 구체적인 언어 정보를 이해해 가는 과정이다. 그러므로 상향식 처리 과정에 따른 활동을 유도할 때는 특별한 준비 작업이 없이 듣기를 진행하지만 하향식 처리 과정에 따른 활동을 유도할 때는 배경 지식을 활성화하는 과정을 거치며, 담화 차원의 이해를 유도하는 전략(전체 내용 이해, 주제, 화자의 어조 등 파악하기)을 유도하는 활동을 시킨다.

듣기 활동은 듣고 어떤 반응을 보이는 연습이든지 간단한 연습 활동에서부터 하나의 완결된 과제 수행으로 확장하는 것이 바람직하다. 이를 위해서는 각 단원의 주제와 기능에 적합한 듣기 과제를 선정하고, 그 과제를 수행하는 데 적절한 다양한 연습 활동을 구성하여 단계적으로 배열해야 한다. 연습 활동은 음 식별에서부터 어휘 확인, 간단한 문법 연습 등을 포함하게 되며, 과제 활동은 실생활적인 과제와 교육적인 과제가 모두 해당된다. 그리고 듣고 반응하는 유형들은 학습자의 이해 정도를 측정할 수 있도록 활동의 목적에 따라 다양하게 구성할 수 있을 것이다.

(1) 상향식 정보 처리 과정에 따른 연습 활동

- 음 식별하기
- 단어, 억양 식별하기
- 문장 듣고 이해하기
 - 어휘, 문법에 대해 확인하기
- 짧은 대화 듣고 이해하기
 - 대화 상황, 장소, 인물, 수 파악하기
 - 특정 표현을 근거로 하여 내용 파악하기

(2) 하향식 정보 처리 과정에 따른 과제 활동

- 방송 듣고 정보 파악하기
 - 지하철 방송 듣고 맞게 행동하기
 - 라디오, 텔레비전 방송에서 필요한 정보 찾기
 - 뉴스 이해하기
 - 대담, 좌담 듣고 주장하는 내용 이해하기
 - 일기예보 날씨 이해하기
 - 드라마 이해하기
 - 광고, 캠페인 듣고 이해하기
- 실생활적인 일상 대화 듣고 정보 파악하기
 - 여행사에 예약하는 전화 내용 듣고 정보 이해하기
 - 식당에서의 대화 듣고 주문 내용, 음식에 대해 이해하기
 - 스포츠센터, 박물관, 학원 등에 문의하는 대화 듣고 정보 파악하기
 - 약속하기, 취소하기, 사과하기, 정보 주기, 초대하기, 물건 사기 등의 대화 이해하기
- 다양한 텍스트 자료를 듣고 담화 차원의 교육적인 과제 활동 수행하기
 - 중심 내용, 세부 내용 파악하기
 - 듣고 논평하기, 자신의 의견 피력하기
 - 화자의 어조 파악하기
 - 부연되거나 지지되는 생각이나 의견의 근거 듣기
 - 이유, 결과 등 추론하기
 - 듣고 정리하여 메모하기
 - 강의 내용 노트하기

5.2. 수업 활동의 예

앞에서 살펴본 다양한 연습, 과제 활동과 반응 유형에 따른 활동들은 한 단원 내에서 단어, 문장을 대상으로 한 듣기에서부터 담화 차원의 듣기로 진행하게 된다. 그리고 활동은 연습에서 과제 활동으로 진행해야 하며, 연습도 단순한 연습에서 복잡한 연습, 통합적인 연습으로 설계해야 한다. 이에 따라 동일한 단원 내에서 다양한 활동들이 어떻게 전개되는지 예를 들어 살펴보고자 한다.

[단원 구성] 일반 목적의 한국어 교육 - 초급

주제	취미
기능	할 수 있는 것 말하기, 취미 설명하기
문법	-(으)ㄴ 수 있다, -기, -는 것
어휘	운동, 취미 등

■ 단어/ 문장 듣고 따라하기

담화 단위	활동 목적	정보처리 과정	반응 유형
단어, 구, 문장	발음, 억양 익히기	상향식	되풀이하기

1. 다음을 잘 듣고 따라하세요.

- 1) 사진 찍는 것
- 2) 책 읽는 것

[참고] [ㄱ, ㄷ, ㅂ] 소리 뒤에 [ㄴ, ㅁ]이 오면 [ㄱ]는 [o], [ㄷ]는 [ㄴ], [ㅂ]는 [ㅁ]로 발음된다.

2. 다음을 듣고 따라 읽으세요.

- 1) 한국어 책을 읽는 것이 어렵습니다.
- 2) 수빈 씨는 사진 찍는 것을 좋아합니다.
- 3) 저는 한국 음악 듣는 것을 아주 좋아합니다.

■ 문장 듣고 맞는 그림 찾기

담화 단위	활동 목적	정보처리 과정	반응 유형
문장	어휘, 문법 이해	상향식	선택하기

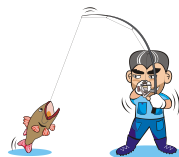
※ 다음 대화를 듣고 관계있는 그림을 고르세요.

(듣기 1) 저는 강에서 낚시하는 걸 좋아해요.

1) ①



②



③



(듣기 2) 제 취미는 그림 그리기예요. 특히 만화 그리는 걸 좋아해요.

2) ①



②



③



■ 문장/짧은 대화 듣고 답하기

담화 단위	활동 목적	정보처리 과정	반응 유형
문장, 짧은 대화	어휘, 문법 이해	상향식	선택하기

※ 대화를 듣고 내용이 맞으면 ○, 틀리면 × 하세요.

(듣기1)

A: 수영을 할 수 있어요?

B: 네, 할 수 있어요. 3개월 동안 배웠어요.

1) 이 사람을 수영을 못 합니다. ()

(듣기2)

A: 태권도를 할 수 있어요?

B: 아니요. 태권도를 안 배웠어요.

2) 이 사람은 태권도를 할 수 없습니다. ()

■ 짧은 대화 듣고 완성하기

듣고 담화의 전체적인 흐름에 따른 내용에 집중하여 쓰도록 할 수도 있으며, 배운 특정 문법이나 표현을 담화 속에서 집중하여 쓰도록 유도할 수도 있다. 전자의 경우, 대화 흐름에 따른 기능 학습에 주된 목표가 있다면 후자는 문법의 활용에 목적이 있다고 할 수 있다. 다음의 예는 단원에서 학습한 주된 문법에 초점을 맞추어서 듣고 쓰는 활동이다.

담화 단위	활동 목적	정보처리 과정	반응 유형
문장, 짧은 대화	어휘, 문법, 철자 익히기	상향식	듣고 쓰기

※ 다음은 주말 약속에 대한 대화입니다. 잘 듣고 맞게 쓰세요.

(듣기)
민재: 내일 친구들과 등산하려고 해요. 지원 씨도 같이 (갈 수 있어요)?
지원: 오전에는 수업이 있어서 (못 가요). 오후에는 괜찮아요.
민재: 잘 됐어요. 1시쯤 출발할 거예요.
지원: 그럼 저도 갈 수 있어요. 뭘 (가져갈까요)?
민재: 도시락하고 사진기가 필요해요. 지원 씨가 사진기를 (가져올 수 있어요)?
지원: 네. 좋아요.

■ 대화 듣고 답하기

담화 단위	활동 목적	정보처리 과정	반응 유형
대화	내용이해, 정보 파악	하향식	선택하기, 답하기

※ 두 사람이 방학 활동에 대해 이야기하고 있습니다. 대화를 잘 듣고 맞게 답하십시오.

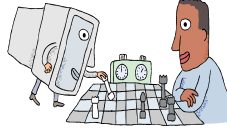
(듣기)
티옴: 여름 방학에 한국 회사에서 아르바이트를 하고 싶어요.
호영: 그래요? 티옴 씨는 컴퓨터를 할 수 있어요?
티옴: 네, 잘 해요. 고등학교 때부터 컴퓨터를 배웠어요.
한글도 칠 수 있어요.
호영: 운전도 할 수 있어요?
티옴: 네, 할 수 있어요.
호영: 한국어 통역도 할 수 있어요?
티옴: 조금 할 수 있어요. 아직 잘 못해요.
호영: 티옴 씨는 한국 회사에서 아르바이트를 할 수 있을 거예요.
걱정하지 마세요.

1) 티엡 씨는 무엇을 할 수 있습니까? 모두 고르세요.

①



②



③



2) 글의 내용에 맞는 것을 고르세요.

- ① 티엡 씨는 한국회사에서 아르바이트를 했습니다.
- ② 티엡 씨는 한글 컴퓨터를 못 칩니다.
- ③ 티엡 씨는 통역을 잘합니다.
- ④ 티엡 씨는 고등학교 때부터 컴퓨터를 배웠습니다.

6. 듣기 수업 구성

6.1. 수업 구성의 원칙

효과적인 듣기 수업을 구성하기 위해서는 듣기의 특성을 고려하고 의사소통 방법론의 원리를 준수하며, 이해 교육의 특성을 반영하여야 한다. 수업 구성의 원칙은 다음과 같이 요약할 수 있다.

- (1) 학습자 스스로 듣기의 중요성을 인지하게 하며 학습자 자신이 목적을 가지고 듣기 활동을 하도록 유도한다.
- (2) 학습자의 이해 처리 과정을 중시하여 들을 내용에 대해 스키마를 형성할 수 있도록 유도한다.
- (3) 음의 식별, 통사 구조 및 형식적 담화의 식별, 전체 맥락 이해, 세부 내용 파악, 사회 문화적 배경의 이해 등을 위한 다양한 듣기 전략을 개발하도록 한다.
- (4) 듣기 전략에 따른 다양한 수업 활동으로 학습자의 이해 정도를 주의 깊게 관찰한다.
- (5) 학습자의 숙련도와 자료의 성격, 수업의 목적에 따라 상향적, 하향적 과정의 듣기를 적절히 포함한다.
 - 상향적 과정: 소리에서부터 단어, 어휘 의미, 문장 의미를 통해 최종적으로는 메시지 이해에 이르는 것. 소리, 단어, 억양, 문법적 구조 등 구어 요소 듣기에

역점을 둬.

- 하향적 과정: 사전 지식이나 배경 지식을 이용하여 텍스트를 이해하는 것. 청자의 스키마를 이용한 다양한 담화 차원의 듣기.
- (6) 실제적인 과제(Real-World Task)와 교육적인 과제(Pedagogic Task)를 적절히 배합하여 실생활에서의 과제 수행 능력을 배양한다.
- (7) 다른 언어 능력과의 통합 교육을 통해 언어 능력을 강화한다.

6.2. 수업 구성의 단계

실생활에서 학습자는 듣는 활동에만 참여하게 되지만 교실 내에서는 이해를 수월하게 준비시키고 추측하게 하는 ‘전 단계’, 들으면서 예측을 확인하는 ‘본 단계’, 듣고 나서 이해 내용을 강화하고 확장하는 ‘후 단계’의 활동을 포함하여, ‘듣기 전 단계 — 듣기 단계 — 들은 후 단계’로 구성한다. 이러한 수업 구성은 이해 과정을 고려한 수업 설계이며, 학습자를 적극적인 청자로 만들어주는 역할을 한다.

(1) 듣기 전 단계(Pre-listening)

듣기 전 단계는 주제를 소개하고, 동기와 흥미를 유발하며, 듣는 목적을 제시하여 학습자가 전략을 형성하고 적극적인 청자가 되도록 만들어 주는 단계이다. 주제에 관한 교사의 계획된 질문을 통해 타인의 경험을 공유하거나 필요한 문화와 지식에 대한 정보를 공유하게 한다. 또한 관련 사진, 삽화, 도표, 실물 등 주제와 관련된 시각 자료를 활용하여 주제로 유도하고 들을 내용을 예측하게 하며, 들을 내용과 관련된 필수적인 어휘, 표현을 자연스럽게 제시하고 학습시킨다.

이 단계 수업을 설계할 때 주의 할 점은 들을 내용과 관련된 필수적인 내용으로 한정해야 한다는 것이다. 주제와 관련되어 지나치게 많은 준비 활동을 함으로써 학습 목표를 잃어버리는 경우가 종종 있는데, 이것은 교사의 주입식 활동이며, 학습자를 오히려 수동적인 위치로 만들어 버릴 위험이 있다.

(2) 듣기 단계(While-listening)

듣기 단계는 학습자가 주어진 자료를 들으면서 설정된 과제를 수행하는 단계이다. 과제 수행은 짝 활동, 소그룹 활동으로 진행하는 것도 가능하다. 이 단계는 학습자가 스스로 전략을 활용하여 듣기 전에 예측한 내용을 확인해가는 과정이므로, 교사가 중간에 침투하여 이해를 단절시키지 않도록 주의해야 한다.

학습자로 하여금 듣는 목적을 갖도록 하기 위해서는 막연하게 듣게 하기 보다는 과제 제시를 명확하게 제시하는 것이 바람직하다. 듣는 활동은 암기력을 확인하기 위한 것이 아니므로 적절하게 반복하여 들려주고 들을 수 있도록 유도하며, 학습자도 들으면서 메모하는 습관을 갖도록 한다.

(3) 들은 후 단계(Post-listening)

들은 후 단계는 들은 내용의 정리하고 강화하는 단계이다. 들은 내용을 목적을 달리하여 다시 들을 수 있으며, 전체 이해에서는 중요하지 않았던(목적으로 하지 않은) 문법, 어휘, 발음에 대해 간단하게 점검하는 것도 포함할 수 있다. 또한 관련된 자료를 듣는 활동으로 확장하거나 말하기, 읽기, 쓰기 기능으로 전이하여 통합하는 활동을 유도할 수 있다. 다른 언어 기능과의 통합 방식은 들은 내용에 대해 말하기/토론하기, 관련 있는 자료 읽기, 심화된 내용의 다른 자료 듣기 등이 있다. 중·고급 단계에서 비디오 등의 시청각 자료를 통해 듣기 활동을 한 경우에는 그에 대한 글쓰기도 가능하다.

들은 후 단계 수업을 설계할 때 유의할 점은 들은 내용을 정리하는 단계에서 듣기 수업을 읽기 수업으로 전환하지 않도록 유의해야 한다는 점이다. 즉, 듣기 자료의 모든 문법, 어휘를 이해시켜야 한다고 부담을 갖지 않는 것이 필요하다. 그리고 들은 내용과 관련된 활동을 유도해야 하며, 관련성이 멀수록 학습 능력이 강화되는 효과가 떨어진다는 점을 기억해야 한다.

7. 듣기 수업의 실제

7.1. 중급 듣기

단계: 3급 주제: 건강 문법: -도록 하다, -는 게 좋다 어휘: 감기, 건강, 약 과제: 병원에서의 대화 듣고 이해하기
--

▷ 듣기 전 단계

- ① 감기에 걸렸던 경험 말하기
- ② 감기, 약 관련 어휘 학습하기

1. 다음 중 감기의 증상을 모두 고르십시오.
 열이 나다 () 콧물이 나다 () 기침을 하다 ()
 목이 붓다 () 설사를 하다 () 배가 아프다 ()
 재채기를 하다 () 기침을 하다 ()
 몸이 가렵다 () 코가 막히다 ()
2. 다음 증상과 관계있는 약을 맞게 연결하십시오.
 ① 열이 높다 ㉠ 소화제
 ② 소화가 안 되다 ㉡ 진통제
 ③ 이가 아프다 ㉢ 해열제
 ④ 설사를 하다 ㉣ 지사제

- ③ 병원에서의 대화 예측해 보기
 • 병원에서 의사가 어떤 말을 할지 생각하게 하여 어휘, 표현, 내용을 예측하게 한다.

▷ 듣기 단계

- ① 대화 상황, 목적 제시
- ② 듣고 전체 내용, 세부 내용 파악하기

- 다음은 병원에서 의사와 환자의 대화입니다. 잘 듣고 맞게 답하십시오.
1. 이 환자의 증상은 어떻습니까? 모두 고르십시오.
 ① 열이 난다 ② 목이 아프다 ③ 기침을 한다
 ④ 재채기를 한다 ⑤ 코가 나온다 ⑥ 코가 막힌다
 2. 이 환자는 어떻게 해야 할까요?
 ① 이틀 후에 다시 병원에 간다.
 ② 운동을 해서 몸을 따뜻하게 한다.
 ③ 계획한 등산은 가는 게 좋다.
 ④ 물이나 녹차를 따뜻하게 해서 마신다.

(듣기 내용)

의사: 어떻게 오셨습니까?

환자: 어제 밤부터 감기에 걸린 것 같아요.

의사: 증상이 어떠신데요?

환자: 목이 좀 아프고, 코가 막혀요.

의사: 아- 해 보세요.

(진찰 후)

의사: 목이 부엿군요. 기침은 안 하세요?

환자: 네, 기침은 안 하지만 재채기가 나요.

의사: 목감기니까 몸을 따뜻하게 하고 꼭 쉬세요.

그리고 따뜻한 물이나 녹차를 많이 드세요.

오늘 식후에 약을 드시고, 내일 다시 오세요.

환자: 사실은 내일 등산 계획이 있는데 가도 괜찮을까요?

의사: 이번 감기가 심해서 조심하셔야 합니다. 이번 주에는 꼭 쉬시는 게 좋
겠습니다.

환자: 알겠습니다. 감사합니다.

▷ 들은 후 단계

- ① 들은 내용 확인하기
- ② 의사와 환자가 되어서 역할극 해보기
- ③ 아팠던 경험담 말하기
- ④ 건강과 관련된 글 읽기(치방전, 경험담, 주의사항 등)

7.2. 고급 듣기

단계: 5급

주제: 과학과 미래

과제: 과학 기술 제품을 소개하는 뉴스 방송 듣기

▷ 듣기 전 단계

다음은 여러 가지 미래 상품입니다. 사진을 보고 어떤 용도로 사용하는 것일지 이야기해 보십시오.



▷ 듣기 단계

다음은 미래 상품 소개에 대한 뉴스입니다. 잘 듣고 맞는 것을 고르십시오.

(1) 어떤 상품에 대한 소개입니까?

- (가) 동영상 시계
- (나) 동영상 컴퓨터
- (다) 디지털 책
- (라) 디지털 신분증

(2) 이 상품의 특징 2가지를 쓰십시오.

▷ 들은 후 단계

- (1) 여러분이 어렸을 때 없었던 물건 중에서 새롭게 개발되면서 생활에서 편리함을 느끼게 된 것이 있다면 무엇입니까? 그것은 언제 개발되었습니까?
- (2) 여러분이 생활을 편리하고 유익하게 할 수 있는 상품을 개발한다면 어떤 상품을 개발하겠습니까? 그 상품의 모양, 기능, 용도 등을 이야기해 보십시오.

(듣기)

아나운서: 안녕하세요? 오늘은 새로운 과학 기술 제품을 소개해 드리겠습니다. 이제 종이로 된 책들은 도서관이나 박물관에서나 볼 수 있게 됐습니다. 2년 전부터 특수 분야에서만 사용되던 디지털 책이 올해부터 상용화되어 일반인들에게도 널리 보급된다고 합니다. 안 민정 기자, 소식을 전해 주시지요.

기 자: 여러분, 책이라고 하면 우리는 종이로 만든 책을 떠올리게 됩니다. 그런데 이제 내년 초부터 디지털 책이 상용화된다고 하네요.

디지털 책은 움직이는 동영상 이미지가 나오는 책입니다. 그 원리는 컴퓨터 안에 인식된 기호에 따라 동영상 이미지가 나오게 되는 건데요, 이 책은 페이지마다 활자 대신에 동영상이 펼쳐집니다. 책 안에는 시간과 공간이 포함되어 있어서 정보의 양이 무궁무진합니다. 지금까지 책이기 때문에 정보를 담는 데 한계가 있었던 점들이 이제 사라지게 될 겁니다.

그저 바라보기만 해도 변하고 사람의 마음을 읽어서 사람이 원하는 책으로 되는 시대, 책을 열기만 해도 저절로 모든 것이 되는 시대입니다. 이제 꿈의 책을 서점에서 직접 만나 보실 수 있습니다. EBS 뉴스 안 민정이었습니다.



〈참고 문헌〉

- 강명순·이미혜·이정희·정희정. 1999. 「한국어 듣기 능력 평가 방안」, 한국어 교육 제10권 2호. 국제한국어교육학회.
- 이미혜. 2005. 「한국어 기능교육론 1」, 외국어로서의 한국어 교육학. 한국방송통신대학교 출판부.
- 이미혜. 2005. 「한국어 기능교육론 2」, 외국어로서의 한국어 교육학. 한국방송통신대학교 출판부.
- 이해영. 1999. 「한국어 듣기 교육의 원리와 수업 구성」, 한국어 교육 제10권 1호. 국제한국어교육학회.
- 이해영. 2002. 「한국어 듣기 교육의 이론과 실제」, 21세기 한국어 교육학의 현황과 과제(박영순 편). 한국문화사.

- 이혜영 · 이미혜. 1997. 「Task를 기초로 한 한국어 듣기 교육」, 교육한글 제10호. 한글학회.
- 이화여자대학교 언어교육원. 2006. □말이 트이는 한국어 V□. 이화여자대학교 출판부.
- 조향록. 1993. 「외국어로서의 한국어 듣기 교육에 관한 일 고찰」, 말 18집. 연세대학교 한국어학당.
- 조향록 외. 2008. □해외 현지 특화 교재 개발 보고서—베트남—□. 한국국제교류재단.
- 한국어 세계화 추진위원회. 2001. □한국어 초급(읽기·쓰기) 실물 교재 개발 최종 보고서□.
- 한국어 세계화 추진위원회. 2003. □한국어 중급 1 실물 교재 및 워크북 개발 최종 보고서□.
- Anderson, A. and T. Lynch. 1989. *Listening*. Oxford University Press.
- Brown, H. D. 1994. *Teaching by Principles*, Englewood Cliffs. NJ: Printice-Hall.
- Morley, J. 1991. Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction. In Celce-Murcia, Marianne (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2nd ed. MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge Press.
- Omaggio, A. H. 1993. *Teaching Language in Context*. 2nd edition. Heinle & Heinle Publishers.
- Rivers, W. M. 1981. *Teaching Foreign-Language Skills(2nd ed)*. The University of Chicago Press.
- Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press.
- Ur, P. 1991. *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.

한국어 말하기 교수법

김정숙

〈차례〉

- | | |
|----------------------------|---------------|
| 1. 말하기의 개념 및 말하기 교육의
목표 | 3. 말하기 활동의 유형 |
| 2. 한국어 말하기 교육 방안 | 4. 말하기 과제의 실례 |

1. 말하기의 개념 및 말하기 교육의 목표

1.1. 말하기의 개념

일반적으로 말하기 활동은 실제 의사소통 상황에서의 창조적이고 실제적인 말하기 활동을 말하는 것으로, 대화나 진술 등의 양방향과 일방향의 말하기 활동을 모두 포함한다.

그러나 언어 교실에서의 말하기 활동은 자신의 생각과 감정을 전달하거나 의사소통 목적을 수행하기 위해 행하는 의사소통적 말하기 활동만을 포함하지는 않는다. 언어 수업에서의 말하기 활동은 의사소통적 말하기 활동의 전 단계에서 요구되는, 언어를 익히기 위해 수행하는 기계적이고 통제된 말하기 활동을 포함한다. 다음은 언어 교실에서 이루어지는 말하기 활동의 예이다.

- 문법, 어휘, 발음 등의 형태적 측면에 집중하면서 들은 말을 따라 하기.
- 언어 체계에 대한 지식을 강화하기 위하여 다양한 문법 연습을 하면서 그 언어로 문장을 만들어 말하기.
- 정해진 틀(확장하기, 꾸미기, 아이디어 구성하기) 안에서 하는 말하기.
- 현실 세계에서의 말하기 목적을 충족시키기 위한 의사소통적 말하기.

1.2. 말하기 교육의 목표

말하기 교육의 목표는 구조화된 언어 연습을 기반으로 실제 의사소통 상황에서 발생 가능한 말하기 과제를 수행해 보게 함으로써, 자신이 표현하고자 하는 의미와 의도하는 언어 기능을 말하기 활동을 통해 유창하고 정확하게 수행할 수 있도록 하는 것이다.

1.3. 단계별 말하기 교육 목표 및 내용

다음은 한국어 숙달도를 초·중·고급의 3단계로 구분했을 때, 각 등급에 해당하는 말하기 교육의 목표와 내용이다.

<표 1> 등급별 말하기 교육의 목표 및 교육 내용

등급	교육 목표	교육 내용		
		과제/기능	내용	담화 유형
고급	대부분의 사회적·추상적 주제를 다루고, 자신의 전문 분야에서의 기능 수행 능력을 기른다.	주장하기 논증하기 토론하기	대부분의 사회적 주제 대부분의 추상적 주제 전문적 내용	확장된 담화
중급	일상적·개인적 주제를 유창하고 정확하게 다루며, 친숙한 추상적·사회적 주제를 다루는 능력을 기른다.	설명하기 묘사하기 비교하기	친숙한 사회적 주제 친숙한 추상적 주제	문단
초급	일상 생활을 수행하는 데 필요한 기본적인 의사소통 능력을 기른다.	간단하게 질문하기 간단하게 대답하기	일상적 주제 친숙한 주제 구체적 주제	문장 문장의 연쇄

2. 한국어 말하기 교육 방안

2.1. 실제적 과제 중심의 말하기 교육

말하기 교육의 목적이 실제 의사소통 능력을 기르기 위한 것이므로 교실에서의 말하기 활동도 주로 실제적 과제 중심으로 구성되어야 한다. 실제적 과제의 활용 자체가 실제 의사소통 상황과 같거나 유사한 상황 속에서의 언어 사용 연습을 목적으로 하고 있으므로, 실제적 과제의 도입을 통해 유의적 상황에서의 언어 사용 연습을 조장하여 실제 의사소통 상황에의 적응력과 사용 가능성을 높일 수 있다.

한국에서의 말하기 기술이 사용되는 맥락에서 사용할 수 있는 과제로는 일상적인 맥락에서 자주 수행하는 말하기 활동(인사하기, 자기 소개하기, 물건 사기, 길 묻기, 음식 주문하기 등), 우체국·은행 등의 공공장소에서 필요한 기능 수행하기, 자신의 업무나 전문 분야에서 요구되는 기능 수행하기(안내하기, 발표하기, 협상하기, 토론하기 등) 등이 있다. 그러나 실제적 과제가 실제 의사소통 상황에서의 과제 수행력을 높여 준다고 해서 실제적 과제만이 교실에서 사용되어서는 안 된다. 실생활에서의 수행 가능성은 낮아도 한국어 사용 능력을 길러 줄 수 있고, 이를 통해 실제적 과제의 수행 능력을 내재화하는 데 도움을 줄 수 있는 교육적 과제도 적절히 교실 활동으로 도입되어야 한다.

과제(task)란 ‘의미를 중심으로 하여 의사소통을 위해 행하는 모든 이해, 처리, 생산, 대응 활동(Nunan, 1989)’을 말하는 것으로, 언어를 이용해 무엇을 행할 수 있는가 하는

언어의 기능적인 측면을 말하는 것이다. 과제는 언어를 실제 의사소통 목적으로 사용하는 사용(use) 단계에서 수행되는데, 이 때 제시 단계와 연습 단계에서 이해하고 연습한 내용을 형태가 아닌 의미에 집중하여 실제로 사용하는 연습을 하게 된다. 이러한 과제 수행은 학습자로 하여금 유의미적이고 유목적적인 활동을 교실 안에서 하게 함으로써 교실에서의 언어 학습 활동을 실세계에서의 언어 활동으로 연결시키는 역할을 한다. 그리고 형태보다 의미에 중점을 두어 의사소통 활동을 하게 함으로써 학습자의 자동성(automaticity)을 촉진시키고, 학습 단계를 습득 단계로 전이시키는 역할을 한다.¹⁾

과제에는 실제적 과제(real-world task)와 교육적 과제(pedagogic task)가 있는데, 실제적 과제는 교실 밖의 세계에서 일어나고 있는 과제를 교실 활동으로 도입한 것을 말하고, 교육적 과제는 실생활에서는 발생할 가능성은 없으나 교육적인 목적에서 교실 활동으로 도입한 과제를 말한다. 교실에서의 활동이 실세계에서의 의사소통 능력을 배양하기 위한 것이므로, 수업 중의 과제 수행도 주로 실제적 과제를 중심으로 이루어져야 한다. 실제적 과제를 수행하게 함으로써 유의적 상황에서의 언어 사용 활동을 조장하여 실제 의사소통 상황에서의 적응력과 사용 가능성을 높일 수 있다. 그러나 교육적 과제가 비록 교육적 목표를 위하여 실제 언어 수행과는 다르게 인위적으로 조직된 과제이기는 하지만 이는 학습자의 내적 습득 과정을 자극하여 이후 실제적 과제 수행력을 높이는 역할을 한다. 따라서 언어 교실에서 교육적 과제를 완전히 배제하는 것은 어려운 일이고, 교육적 과제 수행을 바탕으로 하여 좀더 실제 의사소통에 가까운 실제적 과제를 수행할 수 있는 능력을 갖출 수 있도록 과제를 설계하고 배열해야 한다.

한편 과제 중심의 한국어 교육이란, 한국어 교육이 상호 활동(interaction)을 통한 의사소통 중심의 교육이 되어야 함을 의미한다. 언어 활동의 목적은 의사소통인데, 이는 본질적으로 상호 활동적이다. 그러므로 교실 활동도 교실 밖의 실세계에서 수행할 가능성이 높은 언어 사용을 중심으로 상호 활동을 통해 이루어져야 한다. 의사소통의

1) 맥롤린(McLaughlin)은 언어 형태에는 주변적인 관심만을 갖는 자동적 처리를 주장했다. 엄청난 양의 복잡한 언어를 제대로 다루기 위하여는 언어를 조각조각 처리하고 형태 하나 하나에 초점을 맞추는 데서 벗어나 언어 형태는 주변적인 관심이 되고 빠른 속도의 자동적 처리에 의해서만 가능하다는 것이다. 즉, 분석적이고 통제적인 방법을 벗어나 의미에 초점을 두고 언어를 처리할 때 자연스러운 습득이 이루어진다는 것이다. 효율적인 제2언어 습득은 제한된 언어 형태의 통제로부터 무제한의 언어 형태로의 자동적 처리로의 시의 적절한 이동을 포함한다. 언어에 대한 과잉 분석이나 형태, 규칙에 대한 집착은 자동성의 발달을 저해한다.

실제성을 제고하고 질을 높일 수 있는 활동 유형으로 묻고 대답하기 활동, 정보 찾기 활동, 문제 해결하기 활동, 의사 결정하기 활동, 인터뷰 활동, 토론하기 활동, 프로젝트 활동 등이 있다.

또한 자연스러운 상호 활동 상황을 만들기 위해서는 짝 활동, 소그룹 활동, 전체 그룹 활동 등을 다양하게 사용해야 한다. 짝 활동을 포함하는 소그룹 활동은 학급 전체를 하나로 묶어 교육하는 전체 그룹 활동과 비교할 때 ① 보다 많은 상호 활동 기회를 제공하고, ② 언어 기능의 발달에 초점을 둔 효과적이고 자연스러운 의사소통이 요구되는 정보 결합 활동 등을 함으로써 의사소통의 질을 증진시키고, ③ 동료들과의 협력 학습을 통해 전체 학습자들 앞에서 수행할 때의 불안감을 약화시키고, ④ 활동에 참여하는 인원수를 줄임으로써 학습자의 자율과 책임감을 높이며, ⑤ 개인화된 교수로 나아갈 수 있다는 장점이 있다. 또한 상호 활동을 통해 학습자들은 ① 협력적으로 정보를 모으고, 의견을 이끌어내고, 지지하고, 아이디어에 반응할 수 있으며, ② 문제를 해결하고, 평가하고, 결정을 하며, ③ 시뮬레이션 활동에서 역할을 담당하거나 참여하며, ④ 독자나 청자로서의 반응 활동에 참여한다.

2.2. 형태 학습을 기반으로 한 말하기 교육

과제 중심 교육이 성행하면서 기존의 PPP(Presentation-Practice-Product) 모형²⁾을 이용한 교육은 쇠퇴하고, 요즘은 과제 수행 중심의 언어 교육이 주로 행해지고 있다. 과제 수행 중심 교육은 학습자가 수업 중 과제나 활동을 수행하는 과정에서 언어를 배우게 하는 교수법으로, 외국어 교육에서 근래에 가장 널리 사용되는 것이다. 학습자가 목표 언어를 이용해 수행하게 되리라 예상되는 다양한 과제가 교수요목에 포함되며, 언어 형태에 대한 학습을 마친 후 학습자가 수행할 수 있게 되는 결과가 아니라 학습을 자극하는 수업 과정에 초점을 두고 구성된다.

따라서 한국어 교육에서도 과제 수행이 매우 중요시되는데, 한국어 사용 중심의 교

2) 구조주의적 관점에서의 언어 교육 모형으로, 언어 수업의 구조를 <도입-제시(설명)-연습-생성-마무리>의 순으로 보는 모형이다. 제시 단계(Presentation)에서는 어휘나 문법 항목의 의미, 형태, 화용 영역을 모두 이해시키는 것이 중요하며, 연습 단계(Practice)에서는 형태에 초점을 맞춘 통제된 반복 연습으로부터 유의적 연습에 이르기까지의 다양한 연습 활동을 통해 규칙을 학습자의 것으로 체화시키는 활동을 한다. 이러한 제시·연습 과정은 학습자에게 언어에 대한 이해와 습관화를 바탕으로, 발화를 생성하거나 이해할 수 있는 능력을 갖추도록 도우며, 이를 바탕으로 생성 단계에서 의사소통 활동을 수행하게 한다.

육을 실시한다고 하여 문법이나 구조 등의 언어 형태에 대한 교육의 중요성을 무시하거나 과소평가해서는 안 된다. 과제 중의 교육이 언어의 형태적인 측면은 소홀히 하고 언어 수행 차원의 과제를 중심으로 구성되기 때문에, 언어 사용의 정확성을 기르기가 어렵다. 이로 인해 발생하는 문제점을 보완하기 위하여 문법이나 형태에 대한 보완이 시도되어 형태에 초점을 맞춘 활동(focus on form)이 실시되고 있으나, 한국어 학습자의 정확성을 기르는 데는 한계가 있다. 특히 한국어는 조사나 어미 등의 문법 형태가 매우 발달한 언어이고 대부분의 한국어 학습자에게 낯선 언어이기 때문에, 문법적 지식이나 훈련 없이 한국어를 배우는 것은 지극히 어려운 일이다. 인지가 발달한 성인 학습자는 언어의 규칙 체계를 보유함으로써, 자신이 의도한 메시지를 표현하기 위하여 언어 규칙을 유연하게 사용할 수 있다. 따라서 문법 규칙을 이해하고 이를 학습자의 것으로 내재화시킬 수 있도록 설명과 연습의 단계를 거치는 것이 필요하며, 궁극적으로는 이렇게 익힌 문법 규칙을 언어의 실제적 사용으로 전이시킬 수 있도록 유도해야 한다.

2.3. 담화 차원의 말하기 교육

한국어 담화 공동체가 기대하고 요구하는 새로운 이야기 방식에 맞추어 말을 하도록 교육해야 한다. 즉, 모국어 말하기 습관을 버리고 다양한 유형의 한국어 담화를 생산해 내는 말하기 연습을 실시하여 각각의 유형이 가지는 수사적·형식적 말하기 양식을 따르도록 해야 한다. 또한 담화 유형에 따라 달리 사용되는 정형화된 표현이나 담화 표지를 적절히 활용할 수 있도록 해야 한다.

특정한 담화 공동체의 담화는 그 공동체에 속한 사람들이 모두 동의하는 전개 구조와 수사적 기법, 상투적 표현, 전문적 어휘, 특정한 토론 방식 등의 특징들로 이루어지는, 거기에 소속된 사람들이 이야기하는 방식이다. 그러므로 한국어 말하기 교육에서는 말하는 목적이나 이야기의 유형에 따라 달라지는 수사적 전략과 특성을 제대로 구사할 수 있도록 교육해야 한다.

또한 구어의 특성을 살리고, 격식적 상황과 비격식적 상황을 구분해 적절한 격식을 사용할 수 있도록 교육해야 한다. 한국어에서 구어는 문어와 어휘와 문법, 표현 등에서 많은 차이를 갖는다. 구어는 문어에 비해 비교적 생략이 자유롭고, 덜 격식적인 어휘나 문법, 표현들이 사용된다. 예를 들어 문어에서 ‘요즘 들어 물가가 많이 인상되었다.’라고 표현하는 경우에도 비격식적인 구어로는 ‘요즘 물가 되게 많이 올랐어.’와 같

은 표현으로 사용된다. 또한 같은 표현이 격식적인 맥락에서 구어로 표현될 경우에는 문어 표현과 가까운 ‘요즘 들어 물가가 많이 인상되었습니다.’와 같이 표현된다. 이와 같이 구어와 문어, 격식적 맥락에서의 표현과 비격식적 맥락에서의 표현은 차이를 갖는다. 따라서 언어 사용 맥락에 따라 적절한 표현을 할 수 있도록 하기 위해서는 이들의 차이를 가르치고 연습시켜, 구별해 사용할 수 있도록 해야 한다.³⁾

2.4. 정확하고 자연스러운 발음 구사를 위한 교육

말하기 교육을 할 때는 정확한 발음을 이용해 적절한 속도로 이야기하고, 구 단위, 호흡 단위를 적절히 이용해 자연스러운 발화를 구사하도록 교육해야 한다. 이를 위해서는 개별 음소의 정확한 발음뿐만 아니라 음절이나 음절의 연쇄, 음운 규칙에 의한 변화, 자연스러운 억양의 구사, 발화 속도, 적절한 끊어 말하기나 쉬어 가기 등에 대한 교육과 연습이 필요하다.

- ① 개별 음소의 생성 및 인지
- ② 음절의 생성 및 인지(특히 받침의 내파)
- ③ 음의 연쇄
- ④ 음운 규칙의 이해(음의 결합)
- ⑤ 연속적인 발화에서의 단어의 연속
밥 먹어요, 아리랑 고개를 넘어간다(:설날)
- ⑥ 어조(초점에 따른 어조의 차이, 문말 어조의 차이 등)
어디 아파요?
많이 아파요? 많이 아프지요?
아파요, 안 아파요?
- ⑦ 적절한 휴지, 끊어 읽기를 통한 자연스러운 발화 생성
- ⑧ 음절의 속도 및 전체 발화의 속도

2.5. 적절한 오류 수정

학습자들은 많은 오류를 산출해 낸다. 오류는 수정되어야 할 대상이기도 하지만 학습자들의 현재의 한국어 수준을 나타내는 매우 중요한 표지이기도 하다.

3) 많은 학습자들이 자신이 생산하는 말의 특성을 제대로 이해하지 못해, 격식에 맞지 않는 표현을 사용하는 경우가 많다. 이를 방지하기 위해서는 어휘와 문법 교육을 할 때 화용 차원의 교육을 실시해야 한다.

오류의 지나친 수정은 학습자의 의사소통 욕구를 좌절시키기 쉽고, 오류의 방치는 오류를 화석화하므로, 수정이 꼭 필요한 오류를 선택해 수정하는 것이 중요하다. 그렇다면 많은 오류 중 반드시 수정해야 하는 오류에는 어떤 것들이 있을까? ① 이해에 지장을 주는 오류, ② 출현 빈도가 높은 오류, ③ 현재의 교육 초점에서 발생하는 오류, ④ 학습자의 관심 사항인 경우는 꼭 수정되어야 한다.

그렇다면 언제 오류를 수정하는 것이 바람직한가? 형태를 연습하는 단계에서 오류가 발생한다면 즉시 오류를 수정하는 것이 가능하다. 그러나 학습자가 의사소통 활동을 하는 경우라면 의사소통 활동이 끝나기를 기다렸다가 오류를 수정해 주는 것이 좋다. 의사소통 활동 도중에 오류를 수정해 준다면, 의사소통 활동이 중단되거나 흐름이 끊어지기 때문이다.

오류를 수정하는 방법에는 교사가 ① 명시적으로 오류를 수정해 주는 방법, ② 교사가 암시적으로 바른 표현을 제시해 주는 방법, ③ 오류 부분을 지적하여 학습자 스스로 수정하게 하는 방법 등이 있다. 오류 수정과 관련된 많은 실험 연구를 보면 교사의 직접적인 오류 수정보다는 간접적인 수정이나 오류의 지적이 보다 효과적임을 알 수 있다.

2.6. 과정 중심의 말하기 교육

말하기 교육이 학습자의 적극적이고 능동적인 참여를 이끌어내어 효과를 극대화하기 위해서는, 과제 수행이 과정 중심으로 이루어져야 한다. 즉, 과제가 ‘준비 단계 → 활동 단계 → 확장 및 강화 단계’로 구성되어야 한다.

준비 단계는 학습자의 배경 지식과 경험, 인지 능력을 최대한 활용하여 말할 내용에 대한 준비를 하는, 학습자의 스키마 형성과 작동을 돕는 단계로, 학습의 효율성을 높이는 데 절대적인 역할을 한다. 성인 학습자의 경우는 인지력이 발달하고 세계에 대한 배경 지식이 풍부하기 때문에 이러한 준비 단계에서의 스키마 작동이 담화 생산에 큰 영향을 끼친다. 특히 교실 학습은 아무리 실제적 자료를 이용하여 자연성을 살리고 맥락화한다고 하더라도 실제 발화 맥락에서 유리되었다는 특성을 갖기 때문에 새로운 과제에 들어가기에 앞서 학습자로 하여금 이야기를 생성할 준비를 할 수 있는 과정을 갖도록 하는 것이 중요하다.

이를 위해서는 ‘무엇에 대해 이야기하라’거나 ‘토론하라’는 식의, 과정이 결여된 활동이나, 제시된 예시문을 모방하는 말하기 활동 등을 하게 해서는 안 된다. 지금껏 배

위 알고 있는 언어 지식과 세계에 대한 지식을 최대한 활용하여 자신이 표현하고자 하는 의미와 수행하고자 하는 기능을 효과적으로 수행할 수 있도록 최적의 조건을 만들어 주고, 그 바탕 위에서 학습자들이 창조적으로 말하기 활동을 할 수 있도록 해야 한다.

2.7. 학습자 중심의 말하기 교육

교사가 자신의 기준으로 교육 항목을 선정하여 교육과정을 설정하고 교육 방법을 결정해 시행하던 과거의 교사 중심적 방법에서 벗어나, 학습의 주체가 되는 학습자 요인을 고려하여 말하기 교육 과정, 교육 방법, 교육 절차를 설계하여야 한다. 먼저 학습자의 요구(need)와 학습 목표에 대한 조사를 바탕으로 교육 과정이 설정되어야 하며, 교육 방법이나 절차도 교사에 의해 일방적으로 주어지는 것이 아니라 학습자의 이전의 학습 스타일 등을 고려하고 학습자에게 자신이 학습할 내용과 방법의 결정에 참여할 기회를 부여함으로써 학습에 대한 학습자들의 자율적, 능동적 참여를 이끌어 내야 한다. 이는 학습자들의 내적 동기를 강화하는 역할을 하게 된다.

또한 하나의 목표에 도달하는 과정은 다양할 수 있다. 따라서 교육 목표에 도달하게 할 수 있는 교육 내용과 방법도 다양할 수 있다. 이러한 다양성의 확보는 학습자 중심의 교육에서 중요한 의미를 지닌다. 그러나 한국어 교재를 살펴보면, 교육 내용은 늘 하나의 선으로만 진행되는 구조를 보인다. 고정된 한국어 교재에 학습자의 요구를 부분적으로나마 반영하기 위해서는, 교사나 학습자가 교육 상황에 적절하거나 활동하고 싶은 교육 항목을 선택해 사용할 수 있도록 하는 장치를 두는 것이 필요하다.

2.8. 의사소통 전략과 비언어적 행위 교육

의사소통 현장에서 학습자들이 부족한 한국어 능력 때문에 부딪히는 장애를 극복할 수 있도록 하거나 학습의 효과를 극대화하도록 하기 위해서는 의사소통 전략을 기를 수 있는 교육을 실시해야 한다. 의사소통 전략이란 언어 사용자가 의사소통의 효율성을 높이고 소통 장애가 발생했을 경우 이를 보상하거나 피해가기 위해 사용하는 전략을 말한다. ‘정형화된 표현 사용하기(기초 단계), 돌려 말하기, 코드 스위칭(code switching), 도움 요청하기, 간투사 사용하기’ 등의 의사소통 전략은 말하기 능력의 효율성을 높일 수 있는 주요한 전략이다.

한편 우리는 말을 할 때 의미를 전달하거나 강조하기 위해 몸짓을 이용하는 경우가 많으며, 때로는 언어 활동을 생략한 채 몸짓으로만 의미를 나타내기도 한다. 그런데 이러한 몸짓언어는 문화권에 따라 부분적으로 다르다. 그러므로 의사소통의 효율성을 높이기 위해서는 한국인들이 자주 사용하는 몸짓, 얼굴 표정, 언어에 수반되는 비언어적 단서 등을 교육해 사용하게 해야 한다.

2.9. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 기술의 통합 교육

하나의 지식 스키마를 활용한 언어 활동은 전체 교육 과정 안에서 다른 언어 기술과 통합되어 교육되어야 한다. 다른 언어 기술과의 연계가 없는 교육은 효과가 없을 뿐만 아니라 학습을 더디게 만든다. 따라서 말하기 교육이 말하기 교육으로 끝나서는 안 되고 듣기나 읽기, 쓰기 교육과 연계되어 이루어져야 한다.

발화의 생산과 수용은 분리할 수 없으며, 구어와 문어의 상관성도 이들을 완전히 분리하는 것을 불가능하게 한다. 실제 의사소통 기능을 수행하게 하기 위해서는 ‘듣기-말하기, 읽기-쓰기, 읽기-말하기, 듣기-쓰기’ 등과 같이, 보통 둘 이상의 언어 기술을 연계해 과제를 수행하도록 해야 한다. 즉, 말하기 활동을 할 때 단지 하고 싶은 이야기를 하는 데서 그치게 하는 것이 아니라, 이야기한 내용을 글로 써 보게 한다거나 이야기하기 전에 관련된 자료를 읽는 등의 활동과 연계하는 것이 가능하다. 이러한 기술별 연계 활동은 학습의 효과를 높이는 데도 중요한 역할을 한다. 하나의 기술 훈련을 통해 습득한 의사소통 능력이 다른 기술과의 통합 활동을 통해 강화될 수 있기 때문이다.

3. 말하기 활동의 유형

묻고 대답하는 활동 이외에 아래와 같은 다양한 활동을 수행하게 함으로써 교실 안에서의 의사소통의 질을 높일 수 있고, 실제적 과제를 수행함으로써 의사소통의 동기를 부여할 수 있다.

3.1. 의사소통 전 단계에서의 연습 활동

구조적으로 범주화된, 통제된 말하기 연습으로, 따라 하기, 대체하기, 형태 교체하

기, 묻고 대답하기 등이 이에 해당한다. 특정 문법 형태가 반복적으로 들어가 있는 노래나 특정 문법 형태를 반복적으로 사용할 수 있는 게임을 이용한 활동도 가능하다.

<사례 1>

▷ <보기>와 같이 묻고 대답하세요.

<보기>

01:05

가: 몇 시예요?
나: 한 시 오 분이에요.

1)

01:02

 2)

05:05

 3)

12:27

<사례 2>

▷ <보기>와 같이 ‘-고’나 ‘-어서’를 이용해 문장을 만들어 보십시오.

<보기>
나 / 영화를 보다 / 친구를 만나다 → 나는 영화를 보고 친구를 만났습니다.
나 / 저 식당에 가다 / 냉면을 먹다 → 나는 저 식당에 가서 냉면을 먹었습니다.

- 1) 나 / 일요일 / 청소를 하다 / 쉬다
- 2) 나 / 오늘 / 도서관에 가다 / 책을 빌리다
- 3) 우리 / 어제 / 저녁을 먹다 / 술을 마시다
- 4) 나 / 내일 / 친구를 만나다 / 같이 영화를 보다

3.2. 인터뷰

서로의 신상 정보나 의견, 감정, 사실들에 대해 묻고 대답하는 활동으로, 가장 흔한 짝 활동이다. 모든 숙달도 수준에서 사용이 가능한 활동 유형이다. 초급 단계에서는 상대방의 신상 정보를 파악하는 것과 같은 간단한 인터뷰가 가능하며, 중급 이후의 단계에서는 인터뷰 결과를 통계 처리하거나 분석, 정리하여 발표나 브리핑하도록 할 수도 있다.

초급에서는 신상 정보, 가족, 취미 등의 기초 정보를 파악하는 활동이 가능하며, 중급 이상의 단계에서는 사고, 감정, 견해 등을 파악하는 활동이 가능하다.

<사례>

▷ 친구들과 이름, 국적, 직업을 묻고 대답해 보세요.

이름	국적	직업	직장 / 전공

3.3. 숨은 정보 찾기(information gap)

의사소통적 상호 활동을 통해 정보 결함을 메우는 활동이다. 학습자 간에 상호 협력적인 학습을 통해 정보를 알아내는 활동을 함으로써 학습자의 관심을 언어의 형식 보다는 정보에 집중시킬 수 있다.

3.4. 조각 맞추기(jig saw)

일종의 숨은 정보 찾기 활동으로, 학습자 개개인이 가지고 있는 분리된 정보를 셋 이상 수합해서 하나의 완전한 정보로 완성하는 활동이다. 조각난 이야기 연결하기, 작품 완성하기 등이 이에 속한다.

3.5. 역할극(role play)

학습자에게 역할을 부여하고 그 역할을 수행하게 하는 활동으로, 교실 수업에서 실제 의사소통 상황에서의 언어 사용 연습을 가능하게 한다. 학습자에게 역할을 부여할 때는 활동 내용을 구체적으로 제시해야 한다.

<사례>

▷ A와 B가 되어 전화를 걸어 보세요.

(1) <A>

나는 마이클이에요.
어제 아파서 결석을 했어요.
노트를 빌리고 싶어서 에릭에게 전화를
했어요.

나는 에릭이에요.
마이클한테서 전화가 왔어요.

(2) <A>

나는 미도리예요.
수미한테 전화를 했어요.
수미네 집 전화번호는 278-3912예요.

우리 집 전화번호는 277-3912예요.
어떤 사람이 전화를 했어요.

(3) <A>

나는 시모다예요.
영준이 집에 전화를 걸었어요.

나는 영준이 어머니예요.
영준이는 집에 없어요.

3.6. 문제 해결하기, 의사 결정하기

그룹의 구성원끼리 문제를 해결하거나 의사를 결정하는 활동이다. 휴가 계획 세우기, 장학금 수여자 결정하기 등이 이에 해당한다.

3.7. 토론하기

서로의 신념이나 감정에 대해 의견을 교환하는 활동이다. 도덕적, 정치적 문제에 대한 주제(환경, 생명 윤리, 금기 사항 등)가 많이 사용된다. 다른 사람에게 자신의 견해를 개진하고 설득하려 하므로 발화의 질이 높아지는 효과가 있다.

3.8. 발표하기

학습자가 자신이 준비한 내용을 대화 형식이 아닌 일방향의 발화로 발표하는 활동

이다. 보다 긴 단위의 발화 행위를 한다는 측면에서 의미가 있다.

3.9. 촌극, 연극

학습자들이 협력 활동을 통해 원고를 작성하고 연기를 하는 활동이다. 발표를 할 때까지 무수한 연습 과정이 필요하므로 활동이 끝난 이후에는 자신감이 신장되고 발음 면에서 상당한 효과가 있다.

3.10. 프로젝트

구성원들이 서로 협력하여 하나의 프로젝트를 완성해 내는 활동으로, 역할 분담과 협력 활동을 통해 과제를 성취하게 된다. 목적 있는 프로젝트를 수행함으로써 언어를 실제적이고 유의미하게 사용한다는 장점이 있다. 학생들이 환경 문제에 대한 경각심을 고취시키는 행사를 기획하고, 준비하고, 개최하는 것이 좋은 예이다. 이 프로젝트에는 기획 회의, 홍보물 및 안내문 제작, 사례 발표, 토론, 촌극 등의 활동이 포함된다.

3.11. 브레인스토밍(brainstorming)

어떤 주제나 사항에 관련된 것을 머릿속에 떠오르는 대로 순서 없이 말하거나 쓰는 활동이다. 사고 과정을 시작하는 기술로, 유창성 개발에 도움이 된다. 복잡한 이슈에 대해 토의하거나 글을 쓰기 전, 혹은 텍스트를 읽기 전에 사용하면 효과가 크다.

4. 말하기 과제의 실례

위에서 제시한 한국어 말하기 과제의 실례를 제시하면 다음과 같다.

<사례>

사형 제도, 존속시킬 것인가, 폐지할 것인가?

최근 들어 사형 제도를 폐지하자는 움직임이 종교 단체나 인권 단체를 중심으로 제기되고 있습니다. 공공의 선을 위하여 사형 제도는 폐지되어야 할까요, 존속되어야 할까요? 함

께 의견을 나눠 봅시다.

- 1) 사형 제도를 존속시키거나 폐지하자는 주장에는 어떤 근거가 있을까 찾아봅시다.

◇ 사형 제도를 존속시키자는 근거

-
-
-
-

◇ 사형 제도를 폐지하자는 근거

-
-
-
-

- 2) 둘 중 하나의 입장을 선택한 후, 같은 의견을 가진 사람들끼리 모여 반대 입장을 가진 사람들과의 토론에서 상대방을 설득할 수 있도록 논리를 준비하십시오.

제 생각에는
그 말에도 일리가 있지만,
-는 이유에서 저는 그 의견에 반대합니다
그것보다 더욱 중요한 것은

- 3) 한 자리에 모여 서로의 견해에 대해 이야기를 나누십시오. 상대방의 논리를 반박하고 자신의 견해를 충분히 설명하여 상대방을 설득해 보십시오.

- 4) 여러분은 사형 제도에 관해 어떠한 입장을 가지게 되었습니까? 자신의 생각을 정리하는 글을 써 보십시오. 

〈참고 문헌〉

- 김정숙. 1998. 「과제수행을 중심으로 한 한국어 교육 방법론」, 한국어 교육 8. 국제한국어교육학회.
- ACTFL. 1989. *The ACTFL Oral Proficiency Interview - Tester Training Manual*. ACTFL.
- Celce-Murcia, M.(ed.). 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle Publishers.

- Doughty, C., & Williams, J.(eds.). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Graves, K. 2000. *Designing Language Courses*. Heinle & Heinle Publishers.
- Graves, K.(ed.). 1996. *Teachers as Course Developers*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1988. *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Omaggio, A. H. 2001. *Teaching Language in Context.(3rd ed.)* Heinle & Heinle Publishers.

한국어 쓰기 교육론

안경화

〈차례〉

- | | |
|-----------------------|----------------|
| 1. 들어가기 | 3.3. 쓰기 교육의 내용 |
| 2. 쓰기 교수학습 방법론의 주요 변화 | 3.4. 쓰기 수업의 구성 |
| 3. 쓰기 교수학습의 현황 | 3.5. 쓰기 수업의 실제 |
| 3.1. 쓰기 교수학습의 목표 | 4. 마무리 |
| 3.2. 쓰기 교수학습의 원리 | |

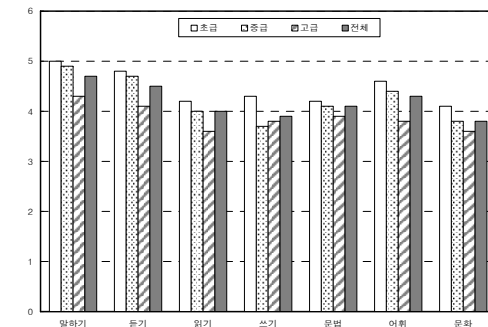
1. 들어가기

쓰기는 문자 언어를 통하여 이루어지는 언어 표현 활동으로 외국인 학습자가 중요하게 생각하는 기술이며 배우고 싶어하는 기술¹⁾이다. 일반적으로 쓰기는 다른 언어 기술보다 숙달하기 어려운 언어 기술로 알려져 있어서, 한국어 지식까지 부족한 외국인 학습자가 쓰기를 어려워할 것이라는 점은 쉽게 짐작할 수 있다.

한국어 교육에서 이루어지는 쓰기 교육은 내용이나 생각을 전달하는 작문뿐만 아니라 형태에 초점을 맞춘 전사 내지 연습²⁾이 이루어진다는 점, 문어체 쓰기뿐만 아니라 구어체 쓰기 활동³⁾도 중시하고 있다는 점에서 모국어 학습자를 위한 쓰기 교육과 구별된다.

지난 40여 년 간 한국어 쓰기 교육은 교육 내용과 방법 면에서 변화를 겪으며 발전하여 왔다. 외국인 학습자에게 효율적인 쓰기 교육이란 무엇인가 하는 점에 대하여 초기에는 텍스트 중심적인 접근으로 결과 중심의 쓰기 교육을 실시하다가, 1990년대 후반부터는 필자(writer) 중심적인 접근으로 과정 중심의 쓰기 교육이 일반화되게 되었다.

1) 다음은 외국인 학습자가 언어 기술과 재료에 대하여 어느 정도 중요하게 생각하는지를 보여 주는 표이다. 아래의 표에서 쓰기 기술이 말하기나 듣기, 읽기와 함께 중요한 언어 기능으로 간주됨을 알 수 있다.



2) 한국어 교육 현장에서는 언어 요소나 언어 기능과 관련된 의사소통 능력의 신장을 위하여 바뀐 쓰기, 짧은 질문에 답하기 등의 쓰기 활동을 포함한다.

3) 초급 단계에서는 주로 대화 텍스트로 실생활의 구두 숙달도 능력 개발에 힘쓴다. 이때의 쓰기 활동에는 구어체인 해요체의 쓰기가 큰 비중을 차지한다.

있고, 최근에는 독자 중심적인 접근으로 학문적 목적의 글쓰기까지 도입되고 있다. 여기에서는 한국어 교육 분야에서 이루어진 쓰기 교수학습 방법의 변화 과정을 정리하여 현재의 쓰기 교수학습이 어떻게 진행되는지를 점검하고 쓰기 교수학습의 향후 과제를 살피고자 한다.

2. 쓰기 교수학습 방법론의 주요 변화

지난 40여 년 간 한국어 교육 현장에서 쓰기 교수학습 방법은 몇 가지 주요한 변화를 겪으며 발전하여 왔다.

청각구두식 접근법이 지배적인 교수학습법이었던 1990년대 초반까지 한국어 교육 분야의 수업 중 쓰기는 문법적인 형태 중심의 연습이나 통제적 쓰기 활동이 주를 이루었다. 이때의 쓰기는 구두 숙달도의 향상을 꾀하는 부차적인 언어 기술로 간주되거나, 문법적인 정확성을 높이거나 검증하는 언어 기술로 활용되었다. 아울러 텍스트의 정확성을 강조하는 결과 중심의 쓰기 교육이 우세하였다.

1990년대 중반 이후 의사소통적 교수학습법이 한국어 교육 현장에 도입되면서, 통제적 쓰거나 유도된 쓰기에서 자유로운 쓰기 활동으로 중점이 이동하게 되었고, 실제적인 과제로 쓰기 활동이 이루어지면서 완결성을 갖춘 담화 차원의 쓰기 활동이 강조되었다.

1990년 후반에서 2000년대 초기에 과정 중심의 쓰기 이론이 한국어 교육 분야에 소개되면서 이를 현장에 적용할 수 있게 하는 몇몇 실제적 연구가 이루어졌고, 수업 현장에도 과정 중심의 단계적 쓰기 수업이 자리잡아 갔다. 과정 중심의 쓰기 수업이 일반화되면서, 단계별로 가장 효과적인 전략을 개발하도록 하는 전략 중심의 쓰기 수업이 도입되기도 하였다. 아울러 장르의 특성을 살린 글쓰기 교수가 이루어지고 있다.

2000년 이후 학문적인 목적으로 한국어를 배우는 학습자의 요구에 부응하기 위하여 한국어 교육 현장에서는 학문적 목적의 한국어 과정이 운영되었고, 이런 교육 과정에서는 학문적 목적의 글쓰기가 주요 수업 활동으로 도입되었다. 그 밖에 대조수사학적 연구도 최근 시도된 바 있다.

최근 몇 년간 이루어진 한국어 쓰기 교수학습법의 변화는 그 이전 쓰기 교수학습 방법과 구별되는 상당히 획기적인 방향 전환이라고 할 수 있는데, 이러한 변화에 대

한 이론적인 검증이 폭넓고 깊이 있게 이루어지기에는 논의 자체가 양적으로 소수여서⁴⁾ 향후 쓰기 교수학습론 연구의 보완이 요구된다.

한편, 이러한 한국어 쓰기 교수학습의 변화 추이는 외국어 교육 분야의 변화와 유사하여⁵⁾, 선진적인 외국어 교육 분야의 영향을 받은 것으로 추측된다. 그런데 외국어 교육의 쓰기 분야에서 각각의 접근 방법은 한때 지배적인 방법이었다가 열기가 식었지만 결코 사라진 것은 아니라(Silva, 1997: 11)는 점을 고려한다면 한국어 쓰기 교수학습 방법의 변화도 중점의 변화로 이해할 수 있을 것이다.

3. 쓰기 교수학습의 현황

3.1. 쓰기 교수학습의 목표

쓰기 교육의 목표는 학습자가 전달하려는 의미를 나타내고 의도한 언어 기능을 수행하도록 문자 언어로 정확하고 유창하게 표현할 수 있는 의사소통 능력을 배양하는 것이다.

최근의 지배적인 교수학습 방법인 의사소통적 교수학습법의 큰 틀에서 이루어지는 쓰기 교육은 언어의 의미나 언어의 기능을 중시하면서, 작문의 정확성과 유창성을 높여 학습자의 의사소통 능력을 배양하도록 운영되고 있다. 의사소통 능력은 문법 능력, 사회언어학적 능력, 담화 능력, 전략적 능력으로 구성되므로, 쓰기 수업은 담화 차원에서 쓰기 전략을 다루고 독자와 문맥을 설정하고, 문법적인 정확성을 기하도록 교수된다.

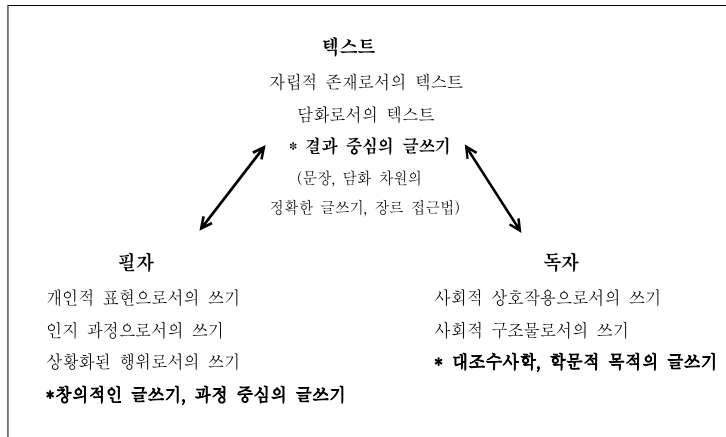
4) 강명순(2005:60-61)에 따르면 한국어 교육 분야에서 쓰기에 관한 최초의 논문은 1987년에 나왔으며, 그 후 2005년까지 학술지에 발표된 연구 논문은 12편에 불과하다고 한다. 그 밖에 석사학위 논문은 16편인 것으로 조사되었다.

5) 외국어 교육 분야에서 제2 언어 쓰기 교육사를 살펴본 연구인 레임즈(Raimes, 1993)에 따르면 1945년 이후 네 가지 접근 방법이 새로이 도입되었다고 한다. 1970년 중반까지 쓰기는 구두 언어 숙달도의 향상을 뒷받침하는 부차적인 언어 기술로 간주되었다. 이때까지의 쓰기 교육은 주로 결과 중심 글쓰기를 강조하였다. 1970년대 중반에 과정 중심 교수학습 방법이 도입되어 쓰기 결과물보다는 텍스트의 산출 과정에 교육의 초점이 맞추어졌다. 1980년대 중반에는 두 가지 접근 방식이 새로이 도입되었다. 학문적 목적의 글쓰기가 주목을 받으면서 내용 중심 접근 방식으로 쓰기 교육이 이루어졌고, 독자의 시각에서 글쓰기에 접근하는 대조수사학과 같은 글쓰기 접근 방식이 등장하였다(Nunan, 1999: 271 재인용).

3.2. 쓰기 교수학습의 원리

쓰기 교수학습의 원리를 살피기 위해서는 쓰기 자체에 대한 이해가 필요하다. 거시적으로 볼 때 쓰기는 의사소통 능력을 이루는 한 기술로, 의사소통 상황에서 다른 언어 기술들인 듣기, 말하기, 읽기 등과 통합적으로 쓰인다. 미시적인 관점에서 쓰기는 다음의 세 가지 요소로 나누어 살필 수 있다(Silva, 1997; Hyland, 2002; Johns, 1997).

(1)



쓰기와 관련된 위의 요소들을 고려하여 쓰기 교육의 원리를 설정할 수 있다. 김정숙(2005)은 쓰기 교육의 원리로 다음을 들었다.

- (1) 의사소통을 목적으로 한 쓰기 교육을 실시한다.
- (2) 과정 중심의 쓰기 교육을 실시한다.
- (3) 과제 수행 중심의 쓰기 교육을 실시한다.
- (4) 한국어의 담화 특성에 맞는 글을 쓰도록 교육한다.
- (5) 독자들의 반응을 예상하며 글을 쓰는 교육을 실시한다.

- (6) 상호 활동적, 협력적 활동을 통해 쓰기 교육을 실시한다.
- (7) 다양한 전략을 구사하며 글을 쓰도록 교육한다.
- (8) 다른 언어 기술과 통합하여 글을 쓰도록 교육한다.

김정숙(2005)이 제시하는 쓰기의 원리는 현재 이루어지는 의사소통 능력 배양을 위한 쓰기 교육의 핵심을 잘 정리한 논의로 주목된다. 그런데 '과정 중심의 쓰기 교육을 행한다'는 원리는 유의하되, '결과 중심의 쓰기 교육'의 장점을 살리는 것이 필요할 것이다. 한국어 교육 분야에서 결과 중심의 쓰기 교육은 1990년대 중반 이전에 지배적이던 방법이긴 하지만, 외국인 학습자에게 한국어로 쓰인 글의 장르 모형을 제시하여 낮은 한국어의 글을 구성할 때 느낄 학습자의 어려움을 덜어줄 것이기 때문이다. 외국어 교육의 쓰기 교육에서도 결과 중심의 글 쓰기와 과정 중심의 글 쓰기가 서로 배타적인 것이 아니라 보완적인 과정으로 인식되기도 한다(Tribble, 2003).

3.3. 쓰기 교육의 내용

3.3.1. 쓰기에 필요한 지식 교육 항목

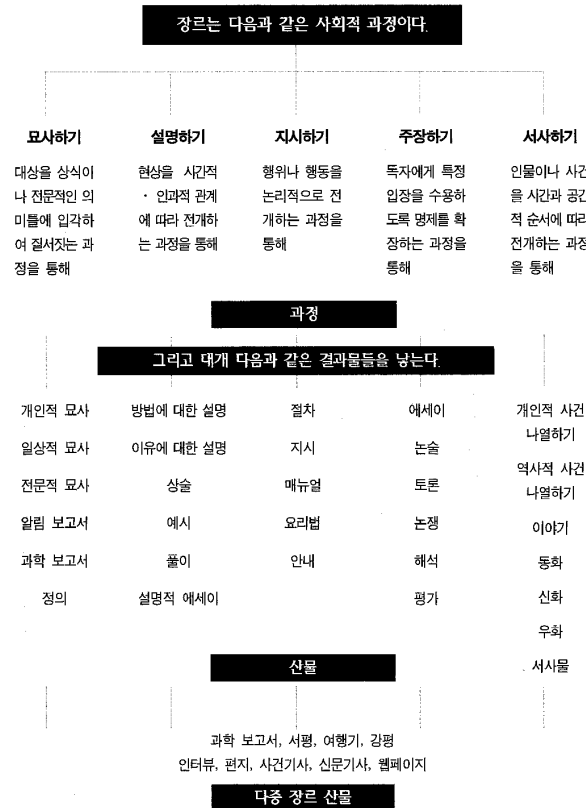
글을 쓰기 위하여 (1)과 같은 지식이 필요하다(Tribble, 2003 : 71).

(1)

항목	주요 내용
내용 지식	주제 영역에 포함된 개념들에 대한 지식
맥락 지식	그 텍스트가 읽혀질 맥락에 대한 지식
언어 체계 지식	그 과제를 완성하기 하는 데에 필요한 언어 체계 측면들에 대한 지식
글쓰기 과정 지식	특정한 글쓰기 과제를 준비하는 가장 적합한 방식에 대한 지식

쓰기 텍스트가 읽혀질 맥락에 대한 지식을 고려할 때 장르를 고려한 글쓰기가 중요하다. 다음의 표는 크넵(Knapp, 1992)의 장르 모형이다.

<표 1> 크넵(Knapp, 1992)의 장르 모형



쓰기를 하는 데 필요한 언어 체계 지식으로 브라운(Brown, 1994)은 다음을 들었다.

- (2) 절차에 대한 지식, 적절한 속도, 바른 단어 및 어순 양식에 대한 지식, 문법 체계에 대한 지식, 의미를 문법 형태로 표현할 수 있는 능력, 글의 조리성, 수사법과 담화 관습,

글의 형식과 목적에 따른 의사소통 기능 달성 능력, 효과적인 내용 구성 능력, 문자적 의미와 함축적 의미 구분 능력, 문화 이해 능력, 효과적인 작문 과정 및 작문 전략.

3.3.2. 숙달도별 쓰기 교육 내용

다음은 한국어 능력 시험의 쓰기 평가 내용인데, 이를 통하여 현재 한국어 교육 분야에서 이루어지는 숙달도별 쓰기 교육의 내용을 살필 수 있다.

<표 2> 1급(학습 시간 200시간 내외)의 쓰기 평가 항목

1급		외운 문장을 이용하거나 문장의 기본 구조를 이해하여 간단한 문장을 생성할 수 있다. 일상생활과 관련된 매우 간단한 대화나 생활문을 쓸 수 있다. 맞춤법의 기본 원리에 맞춰 글자를 쓸 수 있다.
	소재	자신, 일상생활, 물건, 장소, 위치, 시간, 음식, 취미, 교통, 운동, 가족, 쇼핑, 날씨
	기능	• 기본적인 문장 구성하기 • 간단한 대화 구성하기 • 매우 간단한 실용문 쓰기 • 자기 소개하기, 물건 사기, 주문하기, 위치 표현하기, 시간 표현하기, 일상생활 표현하기, 요청하기, 명령하기
	텍스트 유형	• 문장, 문장의 연쇄 • 대화문, 서술문

다음의 글은 40시간 정도 한국어를 배운 초급 학습자가 쓴 작문이다. 담화 차원의 간단한 서술문 형식을 갖추고 매우 간단한 토막글을 작성한 예이다.

(1) 1급 자료

우리 집 ^은 ² ^층에 있어요.
 내 ^방 ^{안에} ^있는 텔레비전과 책상과 침대가 있어요.
 방장고도 있어요.
 나는 집에서 텔레비전을 보고 숙제를 해요.
 침대 앞에는 베룡준씨와 보아의 사진이 ^있어요.
 나는 아주 ^좋아요.
 방장과 안에 ^있는 ^책 ^가 많아요.
 나는 일본 ^문 ^화를 아주 ^좋아요.
 그리고, ^친 ^구도 ^유리 ^해요.
 어릴 때는 ^내 ^친 ^구에게 ^친 ^구 ^이 ^유리 ^를 가르쳤어요.

<표 3> 2급(학습 시간 200~400 시간 내외)의 쓰기 평가 항목

2급		자주 쓰이는 문장의 종결형과 연결형을 사용하여 간단한 문장을 구성할 수 있다. 일상생활에서 요구되는 평이한 대화나 생활문을 쓸 수 있고, 자주 접하는 실용문을 쓸 수 있다.
	소재	• 자신, 일상생활, 물건, 장소, 방향, 시간, 음식, 취미, 교통, 운동, 가족, 날씨, 직업, 쇼핑, 집, 약속, 편지, 옷, 전화, 우체국, 은행, 계획, 감정
	기능	• 간단한 문장 구성하기 • 간단한 대화문 구성하기 • 간단한 실용문과 설명문 쓰기 • 묻고 대답하기, 설명하기, 비교하기, 제안하기, 요청하기, 동의하기, 거절하기, 허가하기, 추측하여 표현하기, 메모하기
	텍스트 유형	• 문장, 문장의 연쇄, 매우 간단한 문장 • 대화문, 서술문, 실용문, 설명문, 메모, 편지, 서식, 안내문, 광고문

(2)는 200시간 이상 한국어를 배운 초급 학습자가 쓴 발표문이다. (1)보다 문장의 구조가 약간 복잡해졌음을 알 수 있다.

(2) 2급 자료

같이 삼겹살 먹으러 갑시다!	
여러분 안녕하십니까?	
저는 싱가포르에서 온 유진이라고 합니다.	
저는 한국 음식을 아주 좋아하는데, 특히 삼겹살과 한우갈비, 그리고 파전을 아주 좋아합니다.	
한국 음식은 먹으면 먹을수록 더 맛있고 점점 더 좋아하게 되는 것 같습니다.	
그런데, 한국 식당에서 식사를 하다보면 좀 불편할 때가 있습니다.	
저는 한국에서 혼자 살고 있기 때문에 식당에도 혼자 자주 가는데, 제가 식당에서 음식을 먹을 때면 항상 사람들이 저를 쳐다보기 때문입니다.	
제가 혼자서 2인분을 주문해 먹는 모습을 보면서 사람들은 제가 친구가 전혀 없거나, 식욕이 엄청 좋은 사람일 거라고 생각하는 것 같았습니다.	
왜 혼자 먹으면서 2인분이나 주문하느냐고요?	
여러분, 여러분도 아시겠지만 제가 제일 좋아하는 음식인 삼겹살과 갈비는 2인분 이상을 주문해야만 먹을 수 있는 음식입니다.	
제가 만약 이렇게 계속 삼겹살을 2인분씩 먹는다면 저는 곧 똥똥해지고 말겠지	

요?

여러분, 저는 똥똥해지기 싫습니다.

그러니까 여러분 중에 삼겹살이나 갈비를 먹고 싶은 사람이 있으면 언제든지 저에게 전화해 주세요.

제 전화번호는 010 2980에 0206입니다.

우리 같이 먹으러 갑시다.

<표 4> 3급(학습 시간 400~600 시간 내외)의 쓰기 평가 항목

3급		일상생활과 관련된 친숙한 소재에 관하여 정확하게 유창하게 글을 쓸 수 있으며, 생활과 밀접한 관련이 있는 사회적 소재에 대해서도 어느 정도 글을 쓸 수 있다. 설명, 비교의 기능을 수행할 수 있으며, 문단 단위로 글을 쓸 수 있다.
	소재	• 가족, 직업, 쇼핑, 근황, 여행, 계획, 친구, 학교 생활, 직장 생활, 사건, 사고, 모양, 외모, 복장, 성격
	기능	• 문단 구성하기 • 일상생활 관련 대화나 실용문을 유창하고 정확하게 쓰기 • 친숙한 사회적 소재로 대화 구성하거나 글 쓰기 • 설명하기, 기술하기, 묘사하기, 비교하기, 후회 표현하기, 가정 표기하기, 우려 표현하기
	텍스트 유형	• 문장의 연쇄, 문단 • 대화문, 서술문, 실용문, 설명문, 메모, 편지, 서식, 안내문, 광고문, 기사

다음은 3급 자료이다. 500시간 정도 한국어를 학습한 학습자가 쓴 옛날이야기 형식으로 그림을 묘사하며 쓴 글이다.

<표 5>와 <표 6>은 한국어 능력 시험의 고급 쓰기 평가 내용이다.

<표 5> 5급(학습 시간 800~1,000 시간 내외)의 쓰기 평가 항목

5급		정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 주제에 대해 어느 정도 표현할 수 있다. 자신의 전공 분야에서 요구되는 글 쓰기 기능을 부분적으로 수행할 수 있으며, 논증이나 추론 과정을 거쳐 자신의 주장을 논리적으로 펴는 글을 쓸 수 있다
	소재	업무, 사건, 사고, 사회, 문화, 경제, 언어, 교육, 과학, 인간, 사람, 가치관, 성
	기능	- 격식에 맞는 문체와 어휘를 사용하여 글 쓰기 - 다양한 표현법 중 가장 적절한 표현 선택해 사용하기 - 비교적 간단한 요약하기, 의견 주장하기, 비판하기, 가설 뒷받침하기, 서류/보고서 작성하기, 번역하기
	텍스트 유형	- 문장의 연쇄, 문단 - 대화문, 서술문, 설명문, 논설문, 편지, 안내문, 광고문, 기사, 서평, 수필, 소설, 시

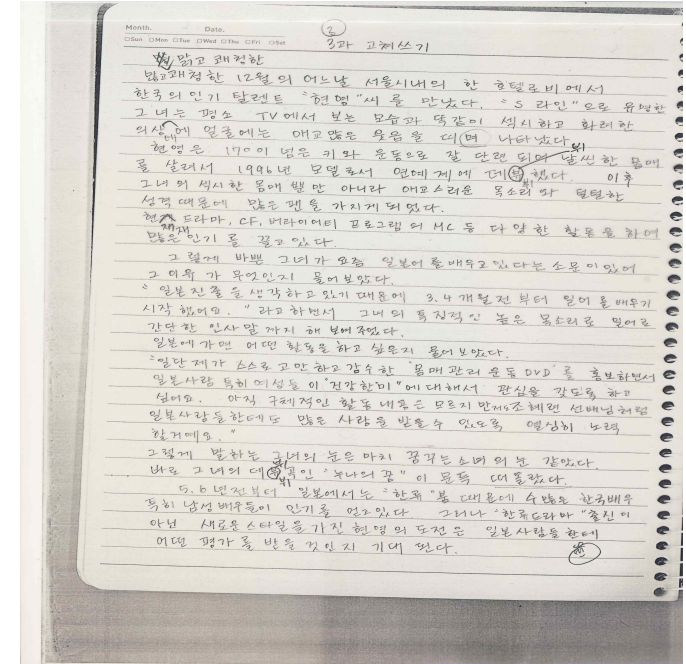
<표 6> 6급(학습 시간 1,000~1,200 시간 내외)의 쓰기 평가 항목

6급		정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 주제에 대해 대체로 표현할 수 있다. 사회적, 업무적, 학문적 영역에서 요구되는 글 쓰기 기능을 전면적 수행할 수 있으며, 자신의 업무나 전공 분야와 관련된 글을 정확하게 유창하게 쓸 수 있다. 간혹 오류가 나타날 수 있으나, 의미 파악에는 지장을 주지 않는다
	소재	업무, 사회 현상, 문화 비평, 가치관, 의학 기술, 정치 구조, 경제 현상, 제도, 관념
	기능	- 격식에 맞는 문체와 어휘를 사용하여 유창하고 정확하게 글 쓰기 - 다양한 표현법 중 가장 적절한 표현 선택해 사용하기 - 한국어 담화 구조에 맞춰 글 쓰기 - 의견 주장하기, 비판하기, 가설 뒷받침하기, 요약하기, 서류/보고서 작성하기, 번역하기
	텍스트 유형	- 문장의 연쇄, 문단 - 대화문, 서술문, 설명문, 논설문, 편지, 안내문, 광고문, 기사, 서평, 수필, 소설, 시

자료 (6)은 인터뷰 기사문이다. ‘도입-관련 정보-인터뷰 내용-마무리’로 이어지는 수사적 구조를 갖추었고 인터뷰 특유의 인용문 문체를 포함하여 인터뷰 기사문이라

는 장르적 특성이 드러나고 있다.

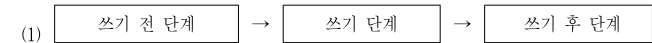
(6) 5급 자료



3.4. 쓰기 수업의 구성

3.4.1. 쓰기 수업의 단계

인지적 관점에서는 초기에 쓰기 과정을 (1)과 같은 과정이 선조적으로 이루어지는 것으로 간주하였다.



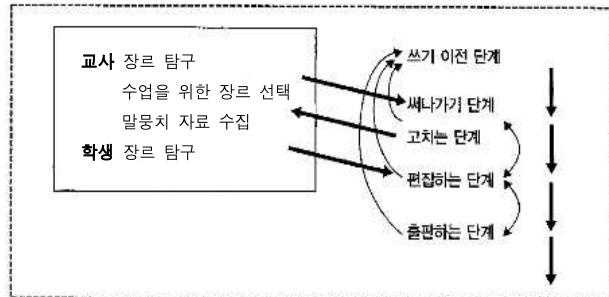
쓰기 전 단계는 글을 쓰는 목적이나 주제를 고려하여 무엇을 쓸 것인지, 어떻게 쓸 것인지 등에 대하여 기초 자료를 모으고 생각을 짜 내어 아이디어를 구상하는 단계이다. 일반적으로 브레인스토밍, 마인드맵, 자유 연상, 정보 수집 활동, 주제에 대하여 의견 교환하기, 개요 쓰기 등의 활동을 한다.

쓰기 단계는 쓰기 전 단계에서 구상한 내용을 글로 옮기는 단계이다. 이 단계의 처음에는 문장의 정확성에 너무 집착하지 않도록 빨리 쓰기를 하도록 한다. 일단 한 번 쓴 후에는 정교화 전략, 줄이기 전략 등을 사용하며 읽으면서 고쳐 쓰기를 하도록 이끈다.

쓰기 후 단계는 고쳐 쓰기 단계로 문장의 정확성이나 글의 논리성 등을 고려하여 교사-학생 간, 학생 상호 간에 의견을 교환하며 고치고 수정하는 작업이 이루어진다. 쓴 글을 점검할 때는 글의 일관성, 주제의 명확성, 글의 양식, 글의 구성, 문법적 정확성, 어휘 선택 등을 확인한다.

그런데 최근의 연구 결과는 쓰기가 구상하기, 초고 쓰기, 고쳐 쓰기, 편집하기 등이 (2)와 같이 순환적이고 역동적이며 예측 불가능한 과정으로 진행됨을 보고하고 있다 (Hyland, 2002 : 25; Tribble, 2003 : 65-66).

(2)



쓰기 이전의 구상하기 단계에서는 과제를 명료화하기, 계획하고 짜임 잡기, 자료 모으기, 주석 만들기 등을 한다. 쓰기 단계에서 초고를 쓴 후 고쳐 쓰기 단계에서 재조직하기, 강조점 바꾸기, 정보와 문체에 초점 두기 등을 한다. 편집하기 단계에서는 문법, 어휘, 구두점과 철자 등의 점검, 내용의 배치, 인용이나 참고 사항 등을 점검하기 등을 한다.

3.4.2. 쓰기 활동

(1) 교사의 통제 정도에 따른 활동 유형

(가) 통제된 쓰기

한글 자모, 문법이나 맞춤법 등 정확성을 익힐 때 활용하는 방법으로 초급이나 중급 단계에서 교사가 쓰기 과정을 지시하는 방식이다.

① 베껴 쓰기, ② 받아쓰기, ③ 바뀐 쓰기(시제, 경어법 등), ④ 문장 연결하기, ⑤ 빈칸 채우기 등이 있다.

(나) 유도된 쓰기

학생들이 내용의 일부를 선택할 수 있는 쓰기 활동으로 자유로운 쓰기의 전 단계 연습 활동이다.

① 이야기 재구성하기(딕토글로스, 딕토크프, 줄거리, 핵심 어휘나 표현 이용하여 다시 쓰기, 세부적인 내용을 추가하여 다시 쓰기), ② 이야기 구성하기(제목이나 머리기사 이용), ③ 시각 자료를 활용하여 서술하기(그림이나 도표, 통계 등 시각적으로 제시된 내용을 이용하여 빈칸 채우기, 설명·묘사하기), ④ 담화 완성하기(문장 연결하기, 문장 완성하기, 문단 완성하기 등 담화의 일부분 채우기).

(다) 자유로운 쓰기

학습자가 의미와 내용 위주로 글을 쓰도록 하는 활동이다.

자유로운 쓰기에는 ① 자유 작문, ② 읽기와 연계한 다양한 활동(읽고 모방하여 쓰기, 자료 읽고 의견 쓰기) 등이 있다.

(2) 연계된 기능에 따른 활동 유형

읽기와 연계된 쓰기 활동으로 읽고 모방하여 쓰기, 읽고 내용 덧붙이기, 읽고 요약하기, 읽고 찬성하거나 반대하는 입장의 글을 쓰기 등이 있다.

듣기와 연계된 쓰기 활동으로는 듣고 지도 완성하기, 듣고 십자말풀이 완성하기, 듣고 메모하기 등이 있다.

말하기와 연계된 활동으로 구두 연습 후에 쓰기, 쓴 것 발표하기 등이 있다.

3.5. 쓰기 수업의 실제

3.5.1. 초급 단계의 쓰기 수업

여기에서는 30시간 정도 한국어를 배운 초급 학습자를 대상으로 자기를 소개하는 글을 쓰도록 하는 쓰기 수업을 제시하려고 한다. 쓰기 수업을 포함한 전반적인 기능 통합의 수업 구성을 소개하면 다음과 같다.

본격적인 글쓰기 수업에 들어가기 전에 (1)과 같은 읽기 텍스트를 다룬다. (2)~(4)와 같은 문형 연습을 하며 학습자는 새로운 표현을 익히게 된다.

- (1) 3과 안녕하세요?
안녕하십니까?
제 이름은 김영숙입니다.
네, 반갑습니다, 영숙 씨.
저는 월슨입니다.
저는 영국 사람입니다.
저는 한국어를 공부합니다.

(2)

보기	T: 한국 사람
	S: 저는 한국 사람입니다.

- ① T: 중국 사람 ② T: 미국 사람
S: S: (이하 생략)

(3)

보기	T: 이름이 무엇입니까?
	S: (김영숙)제 이름은 김영숙입니다.

- ① T: 김영숙 ② T: 마이클
S: S: (이하 생략)

(4)

보기	T: 무엇을 공부합니까?
	S: (한국어) 저는 한국어를 공부합니다.

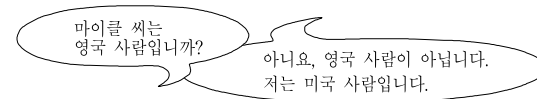
기계적인 문형 연습 후에 (5)~(7)과 같은 대화 연습을 한다.

(5)

보기	S: 안녕하세요? 저는 김영숙입니다. S: 반갑습니다. 저는 마이클입니다.
----	--

- ① a: 김영숙 ② a: 수지
b: 마이클 b: 다나카

(6)



- ① a: 마이클, 영국사람 ② a: 다나카, 중국 사람
b: 영국 사람 x, 미국 b: 중국 사람 x, 일본

(7)



- ① a: 공부하다 ② a: 먹다
b: 한국어, 공부하다 b: 불고기, 먹다

(8)~(9)와 같은 어휘와 문법의 쓰기 연습을 통하여 정확성을 기르도록 하고, (10)와 같은 대화 완성하기 쓰기 연습을 하여 말로 익힌 표현을 쓸 수 있게 한다.

(8) 이것() 무엇입니까?

(9)

공부하다	공부합니다
배우다	

(10) (그림) 가: 이름이 무엇입니까?
나: _____ 김영숙입니다.

(11)~(13)과 같은 듣기를 통하여 다시 한번 전체적인 표현 등을 확인한다.

- (11) '영국 사람입니까? -네, 영국 사람입니다.'를 듣고 맞는 것 고르기
 ① 영국 사람 ② 일본 사람 ③ 한국 사람
- (12) '저는 마이클입니다'를 듣고 같으면 o, 다르면 x 하기
 저것은 마이클입니다. ()
- (13) 대화를 듣고 쓰세요.
 수지 씨는 _____ 사람입니다.

다음의 쓰기를 할 때 말할 거리를 구상하도록 (14)와 같은 말하기 활동을 하고 (15)와 같은 쓰기를 하도록 한다. (16)이 쓰기의 예이다.

<쓰기 목표>

주제 : 자기소개

목표 : 자신을 소개하는 글을 쓸 수 있다.

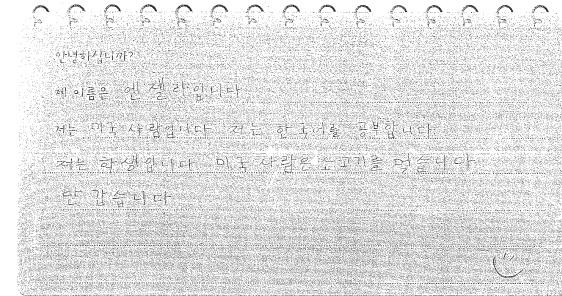
- (14) 친구와 같이 이야기하세요.

질문	이름	이름
안녕하십니까? 이름이 무엇입니까?		
한국 사람입니까?		
선생님입니까?		
.....		
안녕히 가세요. 또 만나요.	안녕히 가세요. 또 만나요.	

- (15) 다음을 쓰세요.

안녕하십니까?
 제 이름은 _____
 저는 _____

- (16)



이상에서 살쾅듯이 조금 단계의 쓰기를 위하여 학습자에게 모범적인 텍스트를 접하게 하고, 기계적인 연습과 유의미한 연습으로 구성된 말하기, 쓰기, 듣기 연습 등을 통하여 표현을 익히고, 쓰기 전 단계에서 쓸거리를 정리하고 쓰게 하면 학습자는 어려워하지 않고 담화 차원의 쓰기를 해 낸다.

다음은 '금주의 계획' 쓰기를 소개한다. 기능별 수업으로 쓰기 수업이 별도로 개설된 경우의 예이다. '한자어 수사, 예, 과'에 대한 문법 연습을 한 후에 유도된 글쓰기 등을 거쳐 자유로운 글쓰기를 하도록 구상되었다.

- (17)

쓰기 Writing

1. 맞이합니다 Appetizer

1. Tutorials angka angka di bawah ini dengan huruf seperti contoh.

Contoh: 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 0.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

2. Tutorials nama hari yang tepat.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

3. Buatlah kalimat yang sesuai dengan yang tertera pada kalender.

Contoh: 1. 2. 3. 4. 5. 6.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

5. 써 봅시다 Appetizer

1. Tutorials kalimat kalimat bar bar bar bar dalam bahasa Korea.

(1) (2) (3) (4)

2. Kapan hari ulang tahun kamu? Tutorials tanggal dan nama hari ulang tahun kamu.

Contoh: (1) (2) (3)

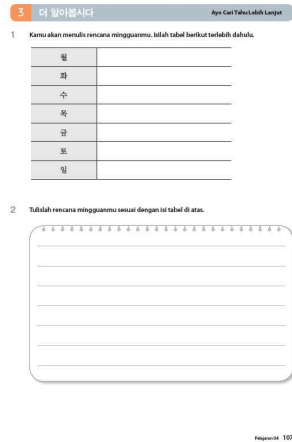
3. Cetaklah teks sebuah rencana perjalanan dalam bahasa Korea.

(1) Buatlah rencana perjalanan di bawah ini.

Contoh: (1) (2) (3)

(2) Lengkapi teks di bawah ini sesuai dengan informasi pada tabel di atas.

Contoh: (1) (2) (3)



3.5.2. 고급 단계의 쓰기 수업

고급 단계의 쓰기에서 유의할 점은 장르에 대한 이해를 바탕으로 글을 써야 한다는 점이다.

3.3.2에서 소개한 ‘인터뷰 기사문’ 쓰기 수업을 소개하면 다음과 같다.

- (1) 인터뷰 기사문을 읽고 내용을 확인한다.
- (2) 다시 읽으며 이 글이 인터뷰 기사문임을 알게 하는 장치가 무엇인지 찾아본다.
이때 인터뷰 기사문 텍스트의 수사 구조, 인터뷰 특유의 인용문 형식 등을 익힌다.
- (3) 인터뷰 기사문 쓰기를 위한 구상을 한다.
인터뷰 대상, 대상에 대한 관련 정보, 질문 등을 적어 본다.
- (4) 인터뷰 계획을 발표하며 피드백을 주고받는다.
- (5) 짝 활동으로 가상 인터뷰를 한다.
- (6) 인터뷰 기사문의 개요를 작성하고 글을 쓴다.

다른 예로 자신의 생활에 대하여 수필을 쓸 수 있게 한다는 목표로 고급 단계에서 쓰기 수업을 진행하는 방법을 소개하겠다.

<쓰기 목표>

주제 : 생활

목표 : 자신의 생활에 대하여 수필 형식으로 묘사할 수 있다.

우선 읽기를 통하여 참고할 만한 텍스트를 제시한다. 여기에서는 피천득 씨의 ‘나의 사랑하는 생활’을 읽기 텍스트로 다루었다. (1)은 부분적으로 발췌한 것이다.

(1)

나는 나의 시간과 기운을 다 팔아버리지 않고, 나의 마지막 십분지 일이라도 남겨서 자유와 한가를 즐길 수 있는 생활을 하고 싶다.

나는 아름다운 얼굴을 좋아한다. 옷은 아름다운 얼굴을 더 좋아한다. 그러나 수수한 얼굴이 옷은 것도 좋아한다. 서영이 엄마가 자기 아이를 바라보고 옷은 얼굴도 좋아한다. 나 아는 여인들이 인사 대신으로 옷은 웃음을 나는 좋아한다.

나는 아름다운 빛을 사랑한다. 예전 우리 유치원 선생님이 주신 색종이 같은 빨간색, 보라, 자주, 초록, 이런 황홀한 색깔을 좋아한다. 나는 우리나라 가을 하늘을 사랑한다. 나는 진주빛 비둘기를 좋아한다. 늙어가는 학자의 희끗희끗한 머리칼을 좋아한다.

나는 이른 아침 종달새 소리를 좋아하며, 피꼬리 소리를 반가워하며, 봄 시냇물 흐르는 소리를 즐긴다. 갈대에 부는 바람 소리를 좋아하며, 바다의 파도 소리를 들으면 아직도 가슴이 뒹다. 나는 골목을 지나갈 때 발을 멈추고 한참이나 서 있게 하는 피아노 소리를 좋아한다.

나는 아홉 평 건물에 땅이 오십 평이나 되는 나의 집을 좋아한다. 재목은 쓰지 못하고 흙으로 진 집이지만 내 집이니까 좋아한다.

나의 생활을 구성하는 모든 작고 아름다운 것들을 사랑한다. 여러 사람을 좋아하며 아무도 미워하지 아니 하며, 몇몇 사람을 끔찍이 사랑하며 살고 싶다. 그리고 나는 점점 늙어가고 싶다. 내가 늙고 서영이가 크면 눈 내리는 서울 거리를 같이 걷고 싶다.

—나의 사랑하는 생활’ 중에서—

읽기 후 말하기 활동으로 (2)~(3)과 같은 활동을 한다. 이 과정을 통하여 본격적으로 쓸 내용의 일부를 써 보고, 다른 학습자의 글을 참고로 자신의 내용을 보완할 수 있다. 그 후에 (4)와 같은 쓰기를 한다.

(2) 좋아함을 나타내는 표현이나 좋아하는 대상을 묘사하는 표현을 찾아본다.

- (3) 학생들이 어떤 생활을 좋아하는지 3-5줄 정도로 짧게 쓴 후에 교사가 쓴 내용을 읽어 주면 학생들은 누가 썼는지 알아맞히도록 한다.
- (4) '내가 사랑하는 생활'이라는 제목으로 개요를 짧게 써 보고 글을 쓴다.

나의 사랑하는 생활

나는 항상 아침에 일어나면 내가 좋아하는 일을 한다. 시간을 여유있게 잡아서 아침에 좋아하는 것을 좋아한다. 내가 해야 할 일이 있다는 것 이던기에 몇 시까지 필요한 사항이라는 것 그리고 새벽에 나가면서 마시는 설탕한 음기를 좋아한다.

나는 나만의 시간과 공간을 사랑한다. 가끔은 훌쩍 여행을 떠나고 싶을 때 멀리 않은 거리로 달리는 것을 좋아한다. 내 차 안에서 음악을 크게 틀어놓고 지내는 혼자만의 시간이 너무 좋다. 편안한 고요함을 이 공간에서 항상 찾을 수 있다. 나는 음악을 매우 좋아한다. 평소에는 조용한 클래식이나 발라드 하지만 가끔은 정신 없이 시끄러운 락을 즐긴다. 비가 하루 내리는 날에, 가끔은 혼자 빗속에서 걸어다니는 것이 좋다. 걸다 보면 내가 싫어 있다는 것이 생생하게 느껴진다.

사랑하는 사람과 편한 키스보다는 손을 꼭 잡는 게 좋다. 아무 말 없이 서로의 눈만 바라보는 침묵.

고속도로를 달리는 것을 즐긴다. 창문을 열에 차거운 바람을 맞는 걸 좋아한다. 구수한 커피와 뽕 냄새를 맡으면 마음속까지 녹을 것 같다.

빙글 세탁한 옷의 향기가 깨끗하고 상쾌하다. 그기 풍기는 은은한 향은 그렇게 편안하게 느껴질 수 없다.

굉장히 추운 날 갑자기 걸렸을 때 덜덜 떨면서 먹는 차가운 아이스크림이 진짜 게 맛있다. 잊어 자극적이고 강한 것을 좋아한다. 입안에서 불이 날 정도로 매운 음식이 좋다.

내가 정성껏 만든 음식을 맛있게 먹는 것을 보는데 즐거움을 느낀다.

나는 영화관에서 영화를 보는 걸 좋아한다. 다른 생각할 여유 없이 시나리오에 빠져드는 것은 현실에 싫어 있는 것 보다 편하게 느껴질 때가 있다.

꽃이 피는 봄보다는, 낙엽이 떨어지는 가을이 아름답고 마음을 설레게 한다. 나의 모든 죄들을 용서 받는 듯한 느낌과는 다르다. 가장 편안한 계절이다.

4. 마무리

쓰기 교수학습의 전체적인 틀이나 방향은 선행 연구를 기반으로 마련되어 왔다. 그렇지만 한국어 쓰기 교수학습에 대한 연구물이 소수에 불과하다는 점에서도 알 수 있듯이 구체적인 내용이나 방법은 아직도 깊이 있게 다루어지지 않은 실정이다. 따라서 쓰기 교육 내용의 구체화와 효율적인 교육 방법의 모색 등의 연구가 쓰기 교수학

습의 향후 과제가 될 것이다.

쓰기는 텍스트, 필자, 독자를 중심으로 이루어진다. 이를 고려하여 결과 중심의 글 쓰기, 창의적인 글쓰기, 과정 중심의 글쓰기, 장르를 고려한 글쓰기 등의 장점을 활용하며 수업을 진행하고, 학습자들에게 내용 지식, 맥락 지식, 언어체계 지식 그리고 글 쓰기 과정 지식을 갖추도록 하며 쓰기 작업을 유도해야 할 것이다.

쓰기 수업은 잘못 운영하면 상당히 지루하고 수동적인 수업이 될 수 있다. 따라서 현장에서 쓰기 수업을 담당하는 교사들은 쓰기 교수학습의 연구 성과가 실제적으로 구현되어 효율적이고 흥미있는 쓰기 수업이 이루어지도록 노력해야 할 것이다. 

〈참고 문헌〉

- 강명순(2005), 쓰기 교육의 연구사와 변천사, □한국어 교육론 3□, 한국문화사.
- 김정숙(2005), 한국어 쓰기 교수법, 해외 한국어 교육자 워크숍, 국제한국어교육학회.
- 민현식 외(2005), □한국어 교육론 3□, 한국문화사.
- 안경화(2007), □한국어 교육의 연구□, 한국출판사.
- 이영숙(2005), 쓰기 교육의 과제와 발전 방향, □한국어 교육론 3□, 한국문화사.
- 진대연(2005), 쓰기 교육의 교수 학습, □한국어 교육론 3□, 한국문화사.

- Brown, H. Douglas(1994). *Teaching by principles*. Prentice Hall Ins.
- Hyland, K.(2002), *Teaching and researching writing*, Longman.
- Johns, A.(1997), L1 composition theories, *Second language writing*, Cambridge University Press.
- Knapp & Watkins(2005), *Genre, text, grammar*, UNSW press.
- Kroll, B. (ed.)(1997), *Second language writing*, Cambridge University Press.
- Littlewood, W.(1981). *Communicative Language Teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Omaggio, A.(2000), *Teaching language in context*, Heinle & Heinle.
- Silva, T.(1997), Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL, *Second language writing*, Cambridge University Press.
- Tribble, C.(1998), Writing, 김지홍 역(2003), □쓰기□, 범문사.

한국어 읽기 교수법

이정희

〈차례〉

- | | |
|----------|-------------------|
| 1. 읽기 | 6. 문장 지도법 |
| 2. 읽기 모형 | 7. 숙달도별 읽기 교육의 목표 |
| 3. 읽기 요인 | 8. 읽기 단계 |
| 4. 읽기 방법 | 9. 읽기 지도 방법 |
| 5. 읽기 전략 | 10. 읽기 자료의 선정 |

1. 읽기

- 1) 글쓴이의 생각이 읽는 이에게 전달되는 과정
- 2) 문자의 음성화(朗讀) → 인격의 수양(讀書)
- 3) 읽기 수업의 효과
 - ① 어휘 습득
 - ② 훌륭한 쓰기 능력을 갖추게 함
 - ③ 자연스러운 문법 항목의 습득
 - ④ 읽기 능력의 고양
 - ⑤ 목표어로 대화를 용이하게 함
 - ⑥ 의사소통 기술을 향상시킴

2. 읽기 모형

➤ 상황식 읽기 모형이란?

독자가 단어, 구, 문장, 글의 순서로 글을 분석하여 읽음으로써 글의 정보를 해독하는 과정으로 봄.

- ❁ 독자는 글의 작은 단위인 단어의 의미를 분석하는 것으로부터 시작하여 문장의 의미까지 분석하여 전체 글의 의미를 파악한다는 것임.

➤ 하향식 읽기 모형이란?

글의 의미는 글 속에 명시적으로 제시되어 있는 것이 아니라, 독자가 읽기 과정을 통해 자신의 배경 지식에 기대어 능동적으로 구성함.

- ❁ 독자는 스키마(schema)라는 구조화된 단위로 기억 속에 저장되어 있는 배경 지식을 통해 글의 의미를 예측하고 추론함으로써 글의 이해를 촉진

➤ 상호작용식 읽기 모형이란?

상향적, 하향적 모형의 가치를 인정은 하지만 텍스트의 이해라는 관점에서는 하향

식 모형과 상향식 모형의 상호 보완적인 전략적 사용이 필요하다고 보는 이론.

❁ 읽기 요소에 대한 관심에서 읽기 요소 간의 관계를 알아내는 데 관심을 가짐.

3. 읽기 요인

1) 독자 요인

➤ 독해에 관한 생각의 변화

작가가 텍스트에 부여한 의미를 독자가 자신의 경험, 관점, 문화적 태도 등에 의거하여 해석하고 의미를 부여하는 과정으로 이해함에 따라 독해에 있어서 독자의 비중 및 중요성이 부각 됨.

➤ 독자는 텍스트의 주제나 내용뿐만 아니라 텍스트의 구조와 관련된 나름대로의 배경지식(스키마)을 가지고 있는데, 이러한 지식의 질과 양, 종류 등은 텍스트 이해에 중요한 작용을 함.

※ 배경지식의 종류

- ① 내용적 지식: 텍스트의 주제나 내용에 관한 것
- ② 형태적 지식: 텍스트의 형식적, 수사학적 구조에 관한 것

2) 텍스트 요인

➤ 이독성

텍스트를 쉽게 이해할 수 있는 정도를 말하는데, 즉 텍스트에 따라 그 글을 이해할 수 있는 정도가 다르다는 것을 말함.

※ 텍스트의 이독성을 결정하는 요인: 텍스트의 구조, 텍스트의 요소(어휘/통사/결합 구조), 문장 형태(재배열/첨가/삭제/대치).

➤ 결속 구조

텍스트가 문장 요소의 지칭, 반복, 대치, 생략, 접속과 같은 방법을 통해 안정적으로 연결되는 방법으로 텍스트의 결속 구조를 제대로 이해함으로써 독자는 글을 일관된 흐름 속에서 전체적으로 이해할 수 있음.

예) 대명사가 앞에 나온 명사를 지칭하는 것이나 앞에 이미 제시되어 있는 명백한 정보를 생략하거나, 문장들을 접속어를 사용하여 연결하는 것과 같은 것.

3) 상황 요인

➤ 상황 요인

학습자가 처한 여러 종류의 상황이 학습자의 독해력과 관련이 있다는 것.

➤ 상황 요인의 종류

① 이해 중심 요인

- 학습자에게 텍스트를 읽는 목표와 방법을 제시해야 한다는 것과, 평가가 읽기에 미치는 영향을 고려하여 평가 항목을 작성해야 한다는 것.
- 읽기 평가가 학습자의 어휘나 문법 능력, 문장 단위의 이해 능력 측정과 같이 상황식 평가로 실시된다면 학습자는 읽기에서 그러한 지엽적인 부분에 치중하게 될 것이고 효율적인 읽기 교육이 이루어질 수 없게 됨.
- 따라서 읽기 평가가 효율적인 읽기 교육을 유도하기 위해서는 상위 인지적, 또는 하향적으로 실시되어야 하는 것임.

② 사회적 맥락

- 언어 행위가 이루어지는 환경, 상황, 참여자들의 관계 등을 말하는 것으로서 공식적·비공식적 상황/구어적·문어적 상황 등을 말함.
- 독자가 텍스트를 읽을 때 텍스트에 제시되고 있는 인물들이 누구인지, 그들의 관계가 무엇인지, 배경이 어디인지, 어떤 담화 상황인지, 문어인지, 구어인지를 파악해야 함.
- 텍스트가 이루어지는 사회적 맥락을 알아야 독자 자신의 스키마를 가동시킬 수 있으며 사회적 맥락에 맞게 이해할 수 있기 때문임.

③ 언어 학습 상황

- 교실 환경과 자연스런 학습 상황으로 나뉘어지는데, 근래 교실 언어 학습에서 강조하는 것으로 교사와 학습자 사이의 상호작용, 학습자 간의 상호작용이 있음.
 - ※ 교사가 독자와 텍스트 간의 상호작용을 향상시키기 위해 실시하여야 하는 것.
 - 텍스트 내용의 추측에 도움이 되는 관련 주제, 내용을 제시/토의함으로써 유의적

인 맥락을 제공함.

- 텍스트 내용과 관련되어 학습자들이 알고 싶어 하는 어휘들을 환기시켜 줌.
- 텍스트 내용을 이용하여 토의를 시작함.
- 학습자들이 긴장하거나 정서적으로 불안한 경우 정상적인 교육이 이루어지기 어렵기 때문에 유연하고 부드러우며 밝은 학습 분위기를 형성, 유지함.

4. 읽기 방법

1) 상향식 읽기 과정으로서의 읽기 방법

‘문자 → 단어 → 구 → 문장 → 단락 → 담화’의 순서로 텍스트를 이해하는 과정으로 초급 단계에서 주로 이용함.

➤ 번역하며 읽기

- 외국어 학습자들이 학습 과정에서 일반적으로 사용하는 방법.
- 학습자들이 간단한 유형의 지식에 대해 쉽게 이해할 수 있는 경우에 많이 사용됨.
- 외국어 학습의 기초 지식을 쌓는 데는 필요한 읽기 방법.
- 1:1 대응 관계의 번역 작업을 통한 읽기만으로는 제2 언어를 충분히 학습할 수가 없음.

➤ 다시 읽기

- 글을 읽는 과정에서 다시 읽기를 통해서 이해를 강화시키는 과정.
- 학습자가 목표어 형태에 미숙해서 자동적으로 그 의미를 처리해 내지 못하기 때문에 소리를 내어가며 읽게 됨.
- 문장 구조의 의미 연결 구조 처리가 미숙하여 길고 복잡한 구조의 문장을 처리할 수 없는 경우 반복적으로 읽게 됨.

➤ 환언하기

- 글을 읽는 도중에 자신이 모르는 부분을 만났을 때 글의 일부를 자기가 잘 알고 있는 말로 바꾸어 이해하는 과정.
- 번역하기와 조금 비슷하지만 이 과정에 목표어의 지식이 활용되는 경우가 주로 여

기에 해당됨.

➤ 끊어 읽기

- 목표어로 된 글을 문법 규칙이나 접속 관계에 따라 유의미한 단위인 구나 절로 끊어 읽는 과정.
- 학습자가 글을 읽는 과정에서 단어나 구 단위 등 유의미한 단위로 끊어 읽음.
- 읽기 능력이 높은 학습자에게서 자주 보이는 유형임.

➤ 소리 내어 읽기

- 다시 읽기 과정과 유사하지만 학습자가 자신의 발화 기관을 움직여 목표어를 발음해 가면서 읽기를 하는 과정.
- 눈으로 확인한 형태와 음성을 합해서 의미를 생산하는 과정으로 많은 학습자들이 사용할 수 있는 읽기 방법.

➤ 분석하기

- 문장의 성분에 대한 지식을 토대로 읽기를 진행시키는 방법.
- 어휘의 경우에도 자신이 알고 있는 부분과 모르는 부분을 나누어 의미를 추측하는 과정임.

2) 하향식 읽기 과정으로서의 읽기 방법

학습자의 배경 지식에 근거하여 텍스트 내용 정보를 이해해 가는 과정으로 학습자가 추측을 통해 자기 주도적으로 글의 의미를 능동적으로 이해하고 구성함.

➤ 추론하기

- 목표어를 학습할 때 학습자가 소재나 제목을 통해서 글의 내용과 이야기를 마음속으로 상상하여 글의 내용을 파악하는 과정을 거치는 것(추론하기).
- 학습자 스스로가 글을 쉽게 받아들일 수 있도록 자신의 스키마를 정리 정돈하는 과정.
- 학습자가 형성해 둔 스키마는 대조 분석을 통해서 유의미한 의미를 생산할 수 있음.

➤ 배경지식 활용하기

- 배경 지식을 이용하여 읽는 과정은 학습자가 모국어를 통해서나 자신의 개인 경험

이나 세상 지식에 비추어 글을 이해하는 과정임.

3) 상호작용 과정으로서의 읽기 방법

- 하향식 모형과 상향식 모형의 상호 보완적인 읽기 전략으로 학습자가 텍스트 내용을 이해하는 과정에서 배경지식에 근거한 추측을 언어 정보에 입각하여 확인하고, 다시 추측하고 확인하는 과정을 순환적으로 반복하는 읽기 방법.
- 상호작용적 읽기 모형은 하향식 읽기 모형과 같이 사전 지식과 예측의 역할을 인정하고, 상향식 모형과 같이 동시에 빠르고 정확한 문자 자료의 정보 처리에 대한 중요성을 강조함.

➤ 상위 인지적(metacognitive) 읽기

- 상향적 읽기 과정이 하향적 읽기 과정을 조정하고 규제함.
- 자기 질문을 통한 읽기 과정.
 - ❁ 자기 질문이란 학습자가 목표어로 된 글을 읽으면서, 스스로 글을 제대로 이해하고 있는지를 반문하거나 글의 내용에 의문을 갖는 것을 말함.

5. 읽기 전략

1) 언어 학습 전략

학습자가 외국어를 학습할 때 새로운 정보 기술을 이해하고, 저장하고, 기억하기 위해서 의식적으로 사용하는 구체적인 행동.

2) 읽기 학습 전략

글을 읽는 이가 본문의 단서에 대해서 어떤 주의를 기울이고 본문을 읽음으로써 어떤 의미를 파악하고, 또한 본문을 이해하지 못했을 때는 독해자가 어떤 전략을 사용하는가에 대한 것임. (→ 독해자가 본문의 언어를 이해하기 위해 하는 인지적이고 의식적인 행동)

※ 읽기 전략의 종류

- 직접적인 전략: 기억 전략, 인지적 전략, 보상적 전략
- 간접적인 전략: 상위 인지적 전략(초인지 전략), 정의적 전략, 사회적 전략

➤ 초인지 전략

읽기 전략을 바르게 사용하여 읽기를 유창히 하기 위해 취하는 행동이나 계획으로, 읽기 과정에 대한 독자의 인지를 모니터하거나, 이해를 증가시키기 위해 사용하는 자가 통제 체계(self-regulatory mechanisms).

- 능숙한 독자가 능숙하지 못한 독자에 비해 자신의 읽기 과정을 더 의식적으로 스스로 통제할 수 있다는 점이 중요하게 부각되고 있음.
- 능숙한 독자는 읽기의 효과를 극대화하기 위해 다양한 의도적인 전략들을 사용하게 되는데, 이를 위해서는 현재 자신이 수행하는 과업이 요구하는 바와 자신의 능력과 한계를 모니터(감시, 체크, 조정)할 수 있어야 한다는 것임.

※ 초인지 전략을 활용한 읽기 활동

- 목적을 고려하며 읽는다.
- 읽는 중에 읽는 목적에 적절한 것인지 생각해 본다.
- 목적에 따라 글을 읽는 속도를 조절한다.
- 읽기 중에 모르는 단어가 나오면 본문을 통해 단어의 의미를 파악하고자 노력한다.
- 본문의 내용과 나의 의견이 다를 경우, 본문의 입장에서 생각해 본다.
- 본문의 내용을 기억하기 위해 중요한 부분에 줄을 치며 읽는다.
- 본문의 내용 중 내가 알고 있는 것과 새로 알게 된 것을 구분한다.
- 전체 본문의 이해를 위해 문단의 중요한 내용을 다른 문단의 내용과 연결하며 읽는다.
- 읽은 내용을 복습한다.

6. 문장 지도법

문장에 대한 이해는 문장 구성에 대한 지식, 문법성의 판단, 문장 단위의 의미 성

립 여부의 판단 능력 등을 포함하는 개념이다.

- * Cloze 절차 기법: 문장에서 일정한 간격으로 단어를 빈 칸으로 처리하여 문장의 내용, 형식에 따라 학습자들이 적절한 단어를 추측하게 하는 방법.
- * 텍스트 조작 기법: 텍스트의 어려운 구문을 쉽게 이해할 수 있도록 문장을 간소화하는 것.
- * 상호 질문 기법: 텍스트 내용에 대해 질문하는 것을 수업 과정 중에 공식화하여 텍스트 내용에 학습자의 관심을 환기시키고, 텍스트 이해를 증진시키는 방법.
- * 자기 질문 기법: 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후의 각 과정에서 학습자들이 스스로 질문-대답하도록 하여 텍스트에 대한 이해도를 점검하고 향상시키는 방법.

7. 숙달도별 읽기 교육의 목표

1) 초급

- ① 한글의 구성을 이해하고 글자를 읽을 수 있다.
- ② 낱말을 바꾸어 다른 글자를 형성할 수 있고 정확하게 읽을 수 있다.
- ③ 글을 정확하게 소리내어 읽을 수 있다.
- ④ 대강의 내용을 파악하여 읽을 수 있다.
- ⑤ 글을 읽고 6하원칙에 따라 내용을 말할 수 있다.

2) 중급

- ① 글의 주요 내용을 메모하며 읽을 수 있다.
- ② 배경 지식을 활용하여 글쓴이의 의도나 목적을 파악하며 읽을 수 있다.
- ③ 내용의 통일성을 평가하며 글을 읽을 수 있다.
- ④ 읽은 글의 개요를 만들고, 주제에서 벗어난 내용이 있는지 평가할 수 있다.

3) 고급

- ① 다양한 종류의 글을 읽고, 자신에게 필요한 정보를 찾을 수 있다.
- ② 글에 나타난 표현상의 특징을 알아보며 읽고, 그 효과를 평가할 수 있다.

- ③ 주제와 소재가 비슷한 여러 종류의 텍스트를 비교하며 읽고 평가할 수 있다.
- ④ 읽은 내용의 신뢰성과 타당성을 판단할 수 있다.

* 학습자의 숙달도에 따른 텍스트 유형

초급	• 표지(어), 광고, 안내문, 메모, 소개하는 글, 생활문, 편지글, 일기, 영수증, 명함, 표지어, 대화문, 서술문, 설명문, 실용문, 서식, 광고문.
중급	• 대화문, 광고, 안내 방송, 인터넷 자료, 일기 자료, 설명문, 수필, 서술문, 실용문, 메모, 안내문, 광고문, 간단한 신문 기사, 초대장, 만화, 편지, 기사, 서평, 시, 캠페인, 인터뷰, 토론, 뉴스, 간단한 좌담회, 건의문, 사용 설명서.
고급	• 복잡한 대화, 공적인 상황에서의 대화, 복잡한 맥락을 갖는 서술문과 기사문, 토론, 시, 소설, 논설문, 안내문, 광고문, 기사, 서평, 강연, 대담, 주례사, 추모사, 설명문, 학술문, 신문기사, 사설, 평론, 토론문, 뉴스, 방송 담화.

8. 읽기 단계

1) 읽기 전 단계

➤ 읽기 전 단계란?

실제로 텍스트를 자세히 읽기 전에 텍스트의 이해를 돕기 위해 이루어지는 단계로 읽기 단계에서 학습자의 텍스트 이해를 보다 정확하고 빠르게 하기 위한 단계.

➤ 읽기 전 활동의 목적은?

- ① 학습자의 배경 지식을 활성화한다.
- ② 학습자에게 텍스트를 읽고 싶은 마음이 생기도록 동기화한다.
- ③ 텍스트를 읽는 데 필요한 언어적 지식을 제공한다.

2) 읽기 단계

➤ 읽기 단계란?

본격적으로 텍스트 읽기가 진행되는 단계로, 학습자의 배경지식과 언어 능력 등을

활용하여 구체적인 목적을 가지고, 다양한 읽기 전략을 동원하여 텍스트를 읽고 이해하도록 만드는 단계.

➤ 읽기 활동의 목적은?

- ① 저자의 의도 이해하기
- ② 텍스트의 구조 파악하기
- ③ 텍스트의 내용 분명히 하기

3) 읽은 후 단계

➤ 읽은 후 단계란?

- ① 자신이 읽은 내용에 대해 개인적인 반응을 말이나 글로 표현하고, 읽기 기술을 연마하며 읽기에 대한 자신감을 축적하는 과정.
- ② 읽은 후 활동에는 문서를 읽고 이해한 후 이를 응용·적용하거나 이후에 다른 문서를 읽을 때 필요한 자질을 배양하기 위한 모든 활동이 포함되어야 함.

➤ 읽은 후 활동의 목적은?

- ① 읽은 내용을 강화하거나 정리한다.
- ② 텍스트의 내용을 학습자의 지식, 흥미, 견해와 관련시킨다.
- ③ 읽기 기능을 다른 언어 기능과 통합하여 정착시킨다.

* 읽기 단계에 따른 읽기 수업 구성의 실례

<여성결혼이민자를 위한 초급 교재-21과>

(1) 읽기 전 단계

1) 도입 질문

- ① ○○ 씨는 시장에 가 봤어요?
- ② 시장에서 무엇을 샀어요?

2) 주제 도입 말하기

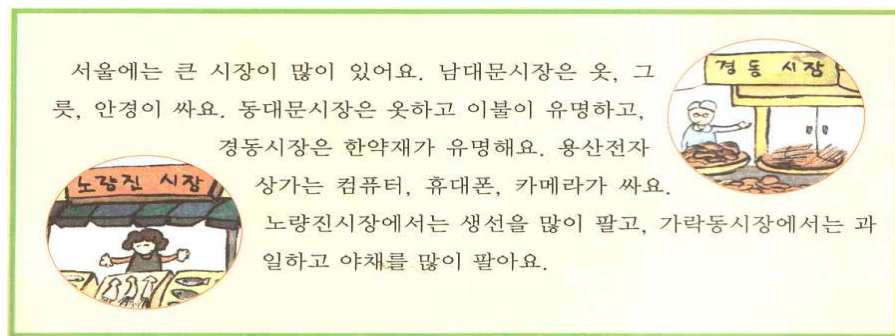
- 결혼이민자 학습자가 한국의 시장에 대해 알고 있는 것을 이야기해 보는 시간을 갖는다.
- 이를 통해 한국의 시장의 종류와 특징에 대한 학습자의 배경지식(schema)

을 활성화시킨다.

3) 그림 제시

재래시장, 남대문시장, 동대문시장(의류), 노량진시장(수산물), 경동시장(한약재) 등 한국의 대표적인 시장 사진을 준비하여 보여 준다. 시장의 특징을 잘 묘사하고 있는 사진을 통해 학습자가 한국 시장의 종류와 특징에 대해 생각해 볼 수 있는 기회를 제공한다.

(2) 읽기 단계



1) 읽기

① 텍스트 읽기

- 먼저 학습자에게 텍스트를 읽도록 한다.
- 소리 내어 읽을 때에는 발음을 올바르게 할 수 있도록 지도한다.
- ‘시장’이 글의 주제임을 상기시켜 각 시장의 특징을 잘 파악하며 다시 한 번 읽도록 유도한다.
- 읽기 활동 중 모르는 단어, 표현 등을 표시하도록 한다.

② 질문 제시

- 읽기의 목적을 명확히 하기 위해 이 단계에서는 학습자가 텍스트의 주요 내용 및 구조를 파악하며 읽을 수 있도록 질문을 마련하여 제시한다.
 - 서울에는 어떤 시장이 있습니까?
 - 남대문시장은 무엇이 싸니까?
 - 동대문시장은 무엇이 유명합니까?
 - 노량진시장에는 무엇을 팝니까?

2) 어휘, 문법 제시 및 설명

- 유명하다, 한약재, 전자상가 등

3) 이해 점검

- ㉠ 학습자의 텍스트 이해 여부를 확인 · 점검하는 과정
㉡ 틀린 것 찾기

내용	○	×
한국에는 큰 시장이 많이 있습니다.		
동대문시장은 안경이 유명합니다.		
가락동시장에서는 생선을 많이 팝니다.		

3) 읽은 후 단계

- 1) 쓰기: 학습자가 자주 가는 시장/마트에 대해 쓰기
2) 말하기/발표하기: 학습자 나라의 시장에 대해 말하기

9. 읽기 지도 방법

1) 의미 지도 만들기

- 개념: 낱말들 간의 관계를 나타낸 일종의 도표로서 하나의 중심 개념에 관계된 여러 범주의 정보를 시각적으로 나타내기 위해 고안된 다양한 전략들을 포괄하는 용어임.
- ✱ 텍스트의 화제, 주제, 중심어 등 중요 내용을 중심에 두고 그것에서 연상되는 것을 떠올려 중요 내용 주위에 도표나 지도 형태로 나타낸 것.
- 특징: 의미 지도는 사전 지식을 활성화하는 주요한 방법으로서 다음과 같이 읽기 전과 읽은 후에 다음과 같이 실시한다.

읽기 전	텍스트의 화제, 주제, 중심어 등에 대한 생각을 발전시켜 주요 어휘를 학습 하고, 중심 개념, 주제 등에 대한 스키마를 활성화
읽은 후	학습자가 만든 의미 지도에 대해 토의함으로써 텍스트에 제시된 중심 생각 등에 다시 초점을 둘 수 있으며, 교사와의 토의를 통해 학습자의 배경지식을 확장시킬 수 있다.

➤ 수업의 절차

- ① 제목에 대해 토의하기
- ② 토의를 자극하기 위해 관련된 내용 질문하기
- ③ 토의에서 나온 내용을 기록하기
- ④ 토의를 거쳐 나온 내용들로 의미 지도 만들기
- ⑤ 본문 읽고 의미 지도 확장하기
- ⑥ 본문에 대하여 토의하기

2) 단어 정의

- 개념: 단어와 그 단어에 대한 정의들을 보고 서로 어울리는 짝을 찾게 하는 것.
- 방법: (카드를 이용) 단어 카드와 각각의 단어를 정의·설명해 놓은 여러 쌍의 카드들을 학습자에게 주고 각 단어와 그것을 설명한 카드를 찾게 하는 것.

3) 중심어 읽기 기법

- 개념: 전체 내용을 유추하고 살펴볼 수 있는 중심어(key word)를 골라 중점적으로 읽음으로써 이해가 빠르게 잘 된다고 할 수 있음. 특히 소설, 동화를 비롯하여 이야기 형식의 텍스트는 빨리 읽음으로써 그 이해를 보다 쉽고 빠르게 할 수 있음.
- 방법: 텍스트를 읽을 때, 문법적 기능을 나타내는 조사, 어미나 부가적 설명을 위한 형용사, 부사 등이 아닌 중요 내용어를 중심으로 읽는 것.

4) 그림 보고 추측하기

- 개념: 주어진 그림들을 보고 상황을 예측하거나 판단한 후에 제목이나 대화 내용을 만드는 것.
- 방법
 - ① 만화 형식의 그림 제시를 통해 교사는 이어지는 연속된 그림에서 등장인물들의 대사를 삭제한 후 학습자에게 제시.
 - ② 학습자는 그림들의 전후 관계, 흐름 등을 살펴 빈 칸에 들어갈 적당한 대사, 말들을 유추.
- 유의점: 이러한 활동에서 교사는 특히 학습자들의 다양한 사고를 유도해내고, 복돋우기 위해 개방적인 태도를 취해야 함.

5) 지그소오(zig-saw reading)

➤ 개념: 내용적으로 연계되어 있으나 나누어 제시된 두 부분을 학습자로 하여금 맞추어 연결 짓도록 하는 유형의 읽기 기술.

➤ 방법

- ① 신문 기사의 표제/제목과 관련 기사 연결하기
- ② 그림과 그림에 해당되는 이야기/광고/신문 기사 등을 연결하기
- ③ 만화와 표제 연결하기
- ④ 인터뷰에서 질문 내용과 답변 내용 연결하기
- ⑤ 그림, 표제, 내용을 연결시킨 후 바른 순서대로 나열하기

6) 이야기 그림(그룹 활동)

➤ 개념: 그림을 카드에 붙이거나 그린 다음 뒷면에 그림과 관련이 있는 어휘들을 적어둠(카드의 수는 이야기를 만들 수 있는 정도면 됨).

➤ 방법

- ① 학습자들을 몇 개의 그룹으로 나누고 각 그룹에게 5~6매의 카드를 나누어 준다.
- ② 각자가 카드 뒷면에 적혀 있는 단어와 앞면의 그림을 참조하여 한 문장을 만든다.
- ③ 학습자 각자가 만든 문장을 이어서 하나의 이야기를 만든다.
- ✳ 이것은 쓰기 능력 향상을 위한 기술이기도 하지만 이것을 이야기로 만들어 읽기 자료로 활용할 수 있다. 즉 위의 작업을 통해 각 그룹에서 만든 이야기를 복사하여 서로 다른 그룹에 읽기 자료로 제시하고 다른 그룹과 질문-대답, 토의 등의 활동을 하여 읽기 자료를 이해하는 것이다.

7) 이야기 잇기(Strip story technique)(그룹 활동)

➤ 개념: 독해력 증진을 위한 방법으로 하나의 단락 내용을 문장별로 나눈 후 학습자들에게 나누어준다.

➤ 방법

- ① 학습자들을 문장 수에 맞게 그룹으로 나누고 각각의 학습자들에게 하나의 문장

을 준다. (문장의 수는 7~8개, 또는 5~6개 정도가 좋은데 학습자들의 수준에 따라 정하면 된다.)

- ② 학습자는 받은 문장을 암기한 후 다시 교사에게 돌려준다.
- ③ 암기한 문장을 다른 그룹원들에게 이야기하는데 각각의 그룹원들은 이야기를 들으면서 자신이 암기한 문장과 비교하여 순서를 정한다.
- ④ 가장 빠른 시간 안에 완전한 단락으로 다시 배열하는 그룹이 이기게 된다. (이 활동에서는 암기하는 훈련도 중요하나 다른 학습자의 문장을 듣고 문장 순서에 대한 이해력을 배양하는 것이 중요함.)

8) 취재하기(herringbone technique)

- 개념: 중요 정보를 학습자들이 조직할 수 있도록 하기 위한 것으로 조직적으로 윤곽을 만들어 내는 하나의 절차로 의미 지도 만들기 전략 등과 마찬가지로 텍스트 윤곽을 파악하기에 적합한 방법(Tierney 외 1980).
- 방법: 학습자들이 텍스트를 읽는 동안 누가, 무엇을, 언제, 어디에서, 어떻게, 왜 했는지를 중심으로 질문을 하고 대답하도록 하여 읽은 내용을 충분히 이해하도록 하는 것임. 이것은 마치 수사 기관에서 어떤 사건을 다룰 때 육하원칙에 따라 조사하는 경우와 유사함.

다음은 내용을 중심으로 질문하는 요령이다.

- ① 누구에 관한 내용인가?
- ② 그 사람은 무슨 일을 했는가?
- ③ 그 일을 언제 했는가?
- ④ 그 일을 어디에서 했는가?
- ⑤ 그 일을 어떤 방법으로 했는가?
- ⑥ 그 일을 왜 했는가?

9) 단락 이해 기법(Six-way paragraph technique)

- 개념: 주로 문단을 중심으로 지도하는 방법으로 문단을 읽고 이해하기 위해서 텍스트에 단계적으로 접근하는 것.
- 수업의 절차: 교사는 학습자가 한 문단의 텍스트를 읽고 이를 이해하도록 하기 위해 다음의 여섯 단계를 통해 지도를 해야 함.
 - ① 주제를 알도록 한다.

- ② 중심 생각을 확인하도록 한다.
- ③ 중심 생각을 설명하고 있는 문장을 찾도록 한다.
- ④ 문단의 결론을 찾도록 한다.
- ⑤ 설명적인 글에서는 내용이 어떤 구조(인과 관계, 비교, 대조 등)로 전개되고 있는가를 살피도록 한다.
- ⑥ 단어들의 문맥 내에서의 의미를 살피도록 한다.

10) 이어서 읽기(그룹 활동)

- 개념: 학습자들로 하여금 텍스트를 읽게 하는데, 읽는 도중에 멈추게 하고 다른 학습자를 지적하여 멈춘 부분부터 계속 읽게 하는 방법이다.
- 장점
 - 문장이 끝난 부분에서 읽기를 멈추는 것이 아니고 단어나 구의 어떤 부분에서도 중지할 수 있기 때문에 학습자들은 다른 학습자가 읽는 동안 텍스트에서 눈을 떼 수 없다. 따라서 학습자들을 텍스트에 집중하도록 할 수 있으며, 큰 소리로 읽음으로써 읽는 도중에 범할 수 있는 오류와 발음상의 오류를 지도할 수 있다.
 - 또한 모든 학습자들이 읽기 활동에 적극적으로 참여할 수 있는 기회를 제공해주며, 학습자 스스로가 다음에 읽을 학습자를 지명할 수도 있게 함으로써 읽는 활동에 흥미를 유지할 수 있다. 특히 읽는 활동을 통해 듣기 훈련을 자연스럽게 실시할 수 있다는 장점도 있다.

11) 질문 만들어 확인하기

- 방법
 - ① 학습자로 하여금 읽은 내용을 중심으로 각각 몇 개씩의 질문을 만들도록 한다.
 - ② 각자가 질문을 하면 다른 학습자들은 대답을 한다. (대답은 책을 보고 할 수도 있고 보지 않고 할 수도 있다.)
 - ③ 질문을 한 학습자는 다른 학습자들의 대답을 듣고 대답이 옳은지 그른지를 확인한다.
- 특징
 - 학습자들로 하여금 텍스트의 내용을 중심으로 직접 질문을 만들어 볼 수 있는 기회를 제공한다는 것.
 - 학습자들이 직접 질문을 만들어 보게 함으로써 텍스트에 대한 이해를 심화시키

고 기억을 강화시킬 수 있는 것.

- 읽기 활동에 간편하고 효율적으로 활력을 줄 수 있는 방법.

10. 읽기 자료의 선정

1) 읽기 자료의 선정에서 고려해야 하는 변인

① 맥락 변인(Context variable)

- 텍스트에 제시되어 있는 맥락적 단서의 종류와 양이 학습자의 이해에 미치는 영향.
- 자료에 제시되어 있는 그림, 사진, 도표 등이 텍스트 이해에 영향을 미치는 정도.
- ✱ 맥락적 단서와 텍스트 내용의 밀접성, 독자의 맥락에 관한 지식을 통해 내용을 예측하게 되는데 예측 능력은 학습자 이해 정도와 독해 속도에 영향을 미친다고 할 수 있음.

② 친숙도 변인(familiarity variable)

- 독자가 읽기 자료의 내용, 전개 구조, 문화적 사고의 표현 방식 등에 관해 읽기 자료에 대해 느끼는 친숙도.

③ 명료성 변인(transparency variable)

- 읽기 자료에 사용된 언어가 학습자에게 명료하게 이해되는 정도.
- 언어의 복잡성과 관련(어휘: 어휘 난이도, 통사구조: 문장 길이, 복잡성).
- ✱ 텍스트의 명료성은 독자의 상향적 처리과정을 촉진.

2) 읽기 자료의 선정 기준

- 학습자의 흥미와 관심, 언어 능력, 읽기 자료의 난이도.

① 과거 연구에서 다루어진 읽기 자료의 선정 기준

- 글의 길이, 문장의 길이, 새로운 단어의 빈도 등

② 최근의 읽기 자료의 선정 기준

- 독자의 흥미

• 글의 유형

이미 학습한 텍스트 종류	표, 학생증, 가격표, 메모, 전화번호, 주소, 편지봉투, 영화, 연극, 카드, 자기소개서, 일기예보, 엽서, 편지 등.
배우기를 원하는 텍스트	필기체 글씨, 플래카드, 이력서, 신문의 사설, 신문의 연예, 스포츠 면 기사, 서평, 희곡이나 시나리오 등.

- 글의 구조
- 실제성(authenticity)
- 독자와 글의 스키마 일치 정도 등

※ 읽기 자료의 실제성이란?

- 원어민 화자에 의한 원어민 화자를 위한 ‘실제 자료’를 읽는 것을 말함.
- 실제적 자료의 장단점

장점	다소 어렵지만 실용적임, 유익한 정보를 많이 줌, 재미있음, 주제가 구체적이고 인상적임.
단점	내용이 어려워 지루해 질 수 있음.

- 수정을 거친 자료의 장단점

장점	언어 구사력의 개발, 사고력 증대
단점	언어 수준이 다소 높은 학습자에게는 언어의 내용이 쉽게 느껴지거나, 비실용적이고, 새로운 표현이 적고 다소 지루하기 쉬움.

※ 자료 변인, 학습자 수준, 문화적인 면을 고려한 읽기 자료 선정 시의 고려 사항

- ① 글의 난이도는 학습자의 수준에 적절한가?
- ② 특정 계층이나 지방에 한정되어 사용되는 언어가 아니며, 현재 일반적으로 사용되는 언어(유행어, 속어, 은어 등이 아닌가)로 작성되었는가?
- ③ 문화적 내용이 학습자의 문화 가치와 배치되지 않으며 목표어권의 문화를 제대로 반영하고 있는가?
- ④ 내용의 이해에 도움이 될 그림, 도표 등이 적절히 포함되어 있으며 교재의 지면 배정 등이 바람직한가?
- ⑤ 문단 형태, 즉 수사구조는 적합하며 사용된 글이 일관성 있고 문장과 단락들이

외국어로서의 한국어 교육: 제14회 국외 한국어 교원 연수회 교재(2010)

형태적 · 내용적으로 서로 밀접히 연계되어 있는가?

⑥ 자료의 내용이 학습자에게 친숙하고 동기를 유발할 수 있는가? 

한국어 발음 교수법

김선정

〈차례〉

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. 발음 교육의 필요성 | 3.4. 한국어의 받침 발음 교육 방안 |
| 2. 발음 교육 방법 | 3.4.1. 홑받침 발음의 교육 방안 |
| 3. 발음 교육의 실제 | 3.4.2. 겹받침 발음의 교육 방안 |
| 3.1. 한국어의 모음 | 3.5. 한국어 동화 현상의 교육 방안 |
| 3.1.1. 한국어 모음의 특징 | 3.5.1. 한국어의 비음화 교육 방안 |
| 3.1.2. 한국어 모음 교육의 실제 | 3.5.2. 한국어의 유음화 교육 방안 |
| 3.2. 한국어의 자음 | 3.6. 한국어 경음화의 교육 방안 |
| 3.2.1. 한국어 자음의 특징 | 3.6.1. 한국어 경음화의 특징 |
| 3.2.2. 한국어 자음 교육의 실제 | 3.6.2. 경음화 교육의 실제 |
| 3.3. 한국어의 음절 교육 방안 | 3.7. ‘ㄴ’ 첨가의 교육 방안 |
| 3.3.1. 한국어 음절 구조의 특성 | 3.7.1. ‘ㄴ’ 첨가의 특징 |
| 3.3.2. 음절 교육의 실제 | 3.7.2. ‘ㄴ’ 첨가 교육의 실제 |

1. 발음 교육의 필요성

한국어를 교육해 본 경험이 있거나 외국어를 배워 본 경험이 있는 사람들은 한 번쯤 학습자의 모국어와 학습대상 언어 간의 관계에 관하여 생각해 보았을 것이다. 외국어 학습에 미치는 여러 가지 요인 중에서도 학습자의 모국어는 가장 중요한 요인 중의 하나임에 틀림없을 것이다. 외국어를 배울 때에 학습자들의 모국어에 따라 나타나는 문제점이 다르다는 사실이 이를 뒷받침해 준다. 다시 말해, 외국어 학습에 있어 모국어의 간섭 현상은 피할 수 없는 현실이다. 특히, 발음은 외국어 학습에 있어 학습자의 모국어에 가장 많은 영향을 받는 분야로 알려져 있다(Ellis, 1985). 실제로 서양인들은 한국사람과 일본사람, 중국사람을 쉽게 구별하지 못한다고 한다. 그러나 비슷하게 생긴 사람들일지라고 영어 몇 마디를 하게 되면 어려움 없이 어느 사람인지를 구별할 수 있다고 한다. 한국사람은 콩글리쉬(Korean + English)를 하고, 중국사람은 칭글리쉬(Chinese + English)를 하며, 일본사람은 장글리쉬(Japanese + English)를 하기 때문이라고 한다. 이는 외국어 학습에 있어서의 학습자의 모국어 영향은 피할 수 없는 현상임을 잘 나타내 주는 예라고 할 수 있다. 한국어 학습에 있어 발음에 영향을 미치는 요소로는 개별 음소의 발음에서 오는 차이, 모국어와 학습 대상 언어의 음절 구조의 차이, 상이한 음운 현상이나 초분절적 요소 등이다.

2. 발음 교육 방법

발음 수업은 말하기나 듣기와 같은 구어 수업을 이용하여 진행할 수도 있고, 발음 클리닉과 같은 별도의 발음 수업 시간을 두어 진행할 수도 있다. 발음 교육은 대체로 제시 단계, 연습 단계, 생성 단계로 이루어진다.

제시 단계

연습 단계

생성 단계

(1) 제시 단계

학습자들에게 어떤 특정한 소리 및 그 소리의 특징과 관련된 사항을 제시함으로써 학습자들로 하여금 그 소리를 알게 하는 단계이다. 교사는 학습자들에게 어떤 특정한 발음과 음운 규칙이 언제 어떻게 나타나는지에 관하여 명확하게 설명을 제시해야 한다. 듣고 구별하기 활동을 통하여 학습자로 하여금 자연스러운 원어민의 발음에 노출 되도록 해야 한다. 시각적인 보조 자료를 이용하면 더 효과적이다.

(2) 연습 단계

제시 단계에서 학습한 내용을 학습자가 실제로 연습해 보는 단계이다. 교사는 학습자가 학습 대상 언어의 발음을 모방할 수 있을 뿐만 아니라, 새로 습득한 발음을 연습을 통하여 자신의 발음으로 고정시킬 수 있는 수준까지 발전할 수 있도록 지도해야 한다. 처음에는 음절 단위로 연습하다가 점차 낱말 단위로 연습한다. 그 다음에는 해당 낱말이 들어가 있는 문장 단위로 연습을 하도록 하고, 궁극적으로는 대화를 이용해 연습한다. 듣고 따라하기나 각각의 분절음을 음성적 환경을 달리하여 사용해 보게 하는 음성 훈련, 문맥에 나타난 최소대립쌍 연습하기 등의 활동을 적용해 볼 수 있다.

(3) 생성 단계

제시 단계와 연습 단계를 통해 습득한 새로운 발음을 학습자가 자연스러운 상황에서 실제로 사용할 수 있도록 하는 단계이다. 고정된 텍스트 없이 역할 놀이나 인터뷰, 패널 토의 등의 활동을 이용하여 학습자가 배운 발음을 실제 의사소통 상황에서 활용해 보는 단계이다. 따라서 교사는 학습자에게 자신감을 심어주도록 노력해야 하고, 다양한 상황을 제시해 주어 재미있고 생동감이 넘치는 수업 현장이 되도록 해야 한다.

다음 절의 ‘발음 교육의 실제’에서는 학습 목표가 되는 발음 요소의 교육 방안을 제시할 때마다 제시와 연습, 생성 단계를 적용하여 실제로 어떻게 발음을 교육할 수 있는지에 관하여 구체적으로 살펴볼 것이다.

3. 발음 교육의 실제

3.1. 한국어의 모음

3.1.1. 한국어 모음의 특징

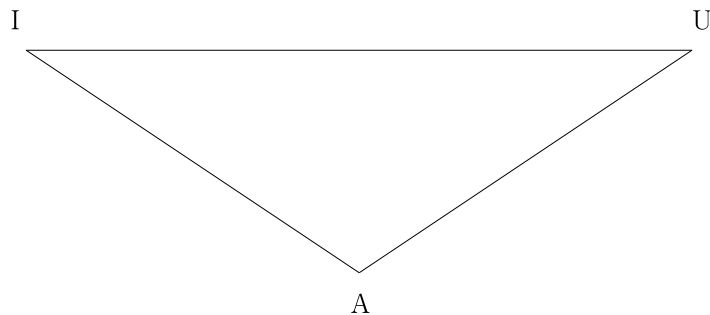
단모음은 조음에 사용되는 혀의 높낮이(고모음, 중모음, 저모음)와 혀의 최고점의 앞뒤 위치(전설모음, 후설모음), 그리고 입술이 둥근지 그렇지 않은지(원순모음, 평순모음)에 따라 구분된다.

(1) 한국어의 단모음 체계

(앞) ← 혀의 위치 → (뒤)					
혀의 최고점의 위치		전설모음		후설모음	
혀의 높이	입술모양	평순	원순	평순	원순
	고모음	ㅣ [i]		ㅡ [ɨ]	ㅓ [u]
	중모음	ㅔ [e]		ㅚ [ə]	ㅜ [o]
	저모음	ㅐ [ɛ]		ㅓ [a]	

3.1.2. 한국어 모음 교육의 실제

먼저 아래와 같은 그림을 그린 후 모음은 I(전설성), A(저모음성), U(원순성)와 같은 요소의 결합에 의해 생성됨을 설명하고, 아래와 같은 사실을 지도한다.



이중모음이란 조음 기관의 모양이나 위치가 조음을 시작할 때와 끝날 때가 서로 다른 모음을 말한다. 한국어에서 이중모음은 표기상으로는 하나의 단위처럼 보인다. 즉 단모음과 마찬가지로 이중모음 역시 음절을 구성할 때 중성의 위치에 놓인다. 이중모음은 단모음과 자음의 학습이 끝난 다음에 하는 것이 학습자들의 혼란을 줄일 수 있다. 한국어에서 /ㄴ/을 제외한 모든 이중모음의 첫소리는 /l/ 또는 /T/(또는 ㄴ)로 시작하는데 다음과 같이 13개의 이중모음이 있다.

(2) 한국어의 이중모음

l 계 이중모음: ㄴ, ㄷ, ㄱ, ㅌ, ㅋ, ㅍ

T 계 이중모음: ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ, ㅛ, ㅝ

기타: ㅡ

3.2. 한국어의 자음

3.2.1. 한국어 자음의 특징

한국어 자음은 아래와 같이 모두 19개이다. 자음을 분류할 때에도 장애가 어디에서 (place of articulation) 어떻게(manner of articulation) 일어나는지에 따라 나눈다.

(3) 한국어의 자음

(앞) ← 조음 위치 → (뒤)

조음 방법	장 애 음	파열음	평음	양순음	치조음	경구개음	연구개음	후음
			격음	ㄲ	ㄷ		ㄱ	
			경음	ㅂ	ㅌ		ㅋ	
		마찰음	평음		ㅅ			ㅎ
			격음					
			경음		ㅆ			
		파찰음	평음			ㅈ		
			격음			ㅊ		
			경음			ㅉ		
	공명음	비음		ㅁ	ㄴ		ㅇ	
		유음			ㄹ			

3.2.2. 한국어 자음 교육의 실제

조음 위치적 관점으로 보면 한국어의 자음은 영어나 중국어 등 다른 언어들보다 단순하다. 예를 들어, 한국어의 자음은 조음 위치에 따라 입술, 치조-경구개, 연구개, 후두 정도로 분류될 수 있는 반면에, 영어에는 한국어에는 없는 치음(예, think, father)과 순치음(예, feet, victory)이 더 있다.

① 파열음

평음 계열, 경음 계열, 격음 계열로 구성되어 있는 한국어 파열음은 상당히 특이하다. 따라서 외국인들이 한국어를 학습할 때에 많은 어려움을 겪는다. 공기의 세기에 따른 특징을 보면, 경음은 공기의 양이 가장 적은 소리이고, 격음은 공기의 양이 가장 많은 소리이다. 평음은 두 계열의 중간 정도 의 소리이다. 따라서 파열음을 학습할 때에는 학습들에게 손바닥을 펴게 한 다음 공기의 세기를 직접 느껴보도록 하는 편이 좋다. 이때에는 공기의 세기를 가장 확실하게 느낄 수 있는 양순음(ㅂ, ㅃ, ㅍ)으로 시작하는 게 좋다. 그런 다음 다른 위치에서 소리 나는 자음으로 넘어간다.

② 유음

영어를 외국어로 배워본 사람이면 누구나 영어의 ‘r’과 ‘l’을 구별하여 정확하게 발음하는 일이 쉽지 않음을 경험했을 것이다. 한국어를 배우는 외국인들도 한국어의 ‘ㄹ’을 발음하는 데 어려움을 겪는다. 한국어의 ‘ㄹ’은 환경에 따라 [l]로도 소리 나고, [r]로도 소리 난다. 다시 말해, 모음 사이에서는 [r]로 발음되고, 받침 등 그 밖의 환경에서는 [l]로 소리 난다. 그러나 중요한 것은 한국어에서 소리 나는 [l]은 영어의 단련음절에서 나는 어두운 ‘l’, 즉 [ɫ]이 아니라 밝은 [l]이라는 것이다. 받침에 있는 ‘ㄹ’을 우리가 발음하는 것과 비슷한 소리로 발음하도록 하기 위해서는 의도적으로 ‘달, 딸, 탈’을 발음할 때마다 혀끝을 내밀게 요구하여 혀를 뒤로 가져가지 못 하게 해야 한다. 또한 모음 사이에서 나는 ‘ㄹ’의 경우에도 [r]이 아니라 [ɾ]임을 주지시켜야 한다. 그렇지 않으면 혀의 중간쯤에서 내는 떨림이 있는 소리로 내게 될 것이다. 이 소리는 ‘water, city, cotton’에서와 같이 ‘t’가 약해질 때 내는 소리와 같다.

③ 마찰음

한국어의 ‘ㅎ’은 다른 언어들에서 발견되는 ‘ㅎ’과 많이 다르다. 한국어에서 ‘ㅎ’은 어두에서는 제 음가대로 소리 나지만 모음과 모음 사이에서나 앞 글자의 받침이 ‘ㄴ,

ㄹ, ㅁ, ㅇ'일 때는 발음되지 않는다. 예를 들어, '이하, 은행, 실행, 상하'와 같은 단어를 특별히 주의 깊게 발음하지 않으면 'ㅎ'이 탈락된다. 또한 'ㅎ 불규칙'으로 불리는 동사나 형용사에 모음으로 시작되는 어미가 붙을 때 'ㅎ'은 반드시 탈락된다.

3.3. 한국어의 음절 교육 방안

3.3.1. 한국어 음절 구조의 특성

음절이란 한 번에 낼 수 있는 소리의 마디로 한국어의 자음은 반드시 모음과 결합하여야 음절을 이룰 수 있으며, 자음 홀로는 음절을 이룰 수 없다. 또한 철자에는 두 개의 자음이 있더라도 반드시 한 번에 하나만 발음될 수 있다(예, 닭[닥], 값[갑]). 즉, 어두에서든지 어말에서든지 어느 위치에서도 두 개의 자음이 연달아 발음될 수 없다. 한국어에서 가능한 음절 구조는 아래 네 가지뿐이다.

음절 구조 유형	예
모음(v)	아, 오, 이, 우
자음 + 모음(cv)	가, 나, 무, 소
모음 + 자음(vc)	입, 안, 울
자음 + 모음 + 자음(cvc)	감, 공, 문

한국어에서 음절이 갖는 역할은 영어나 기타 서양 언어에서보다 크다. 쓰기 체계에 음절 개념을 도입하여 음절 단위로 쓰는 것(예를 들어, Kim vs. 김)은 물론, 어떤 말을 줄여 사용할 때도 영어에서는 맨 앞 철자만을 취하는 데 반해 한국어에서는 맨 앞 음절들을 취한다. 예를 들어 영어에서는 'FTA, WTO, UN' 등의 약어를 사용하는 데 반해 한국어에서는 '대교협, 한노총, 교과부' 등을 사용한다. 이는 앞 장에서도 설명한 바와 같이 한글이 음소문자이지만 음절 단위로 모아쓰기 때문이다.

3.3.2. 음절 교육의 실제

외국어 화자로서의 강한 악센트가 섞인 어색한 한국어 발화를 하지 않기 위해서는 음소뿐만 아니라 음절의 특성을 익혀야 한다. 음절 구조의 차이로 인한 발음상의 오

류는 개별 음소의 발음에서 오는 차이에서 기인한 오류만큼이나 듣는 사람의 귀에 거슬리게 된다.

- (1) 자음을 고정해 놓고, 모음을 바꿔 가며 음절을 익힌다.

가. 마, 미, 무, 메, 모 나. 바, 비, 부, 베, 보 다. 나, 니, 누, 네, 노
--

- (2) 모음을 고정해 놓고, 자음을 바꿔 가며 음절을 익힌다.

가. 가, 나, 다, 라, 마 나. 고, 노, 도, 로, 모 다. 구, 누, 두, 루, 무
--

- (3) 받침이 있는 음절을 연습한다. 이 때 ‘꽃, 잎’ 등과 같이 소리의 변동이 있는 낱말은 피하도록 한다.

가. 산, 감, 강, 곰, 간 나. 남, 공, 난, 맘, 김

- (4) 한 음절 내에서 자음의 연쇄가 불가능한 특징을 교육하기 위해서는 아래와 같이 외래어를 활용한다.

가. print, skate, spring : 프린트, 스케이트, 스프링 나. silk, pulp, Donald : 실크, 펄프, 도널드

칠판에 영어 단어를 적어주고 한국식으로 발음하여 주면서 한국어의 음절 구조를 설명함으로써 학습자들의 이해를 돕는다. 이때 교사와 학습자 모두에게 친숙한 나라 이름이나 도시 이름 등을 이용해도 좋다.

- (5) 음절 학습이 모두 끝나면, 교사가 학습자에게 개별 자음과 모음을 일정한 순서 없이 제시하여 주고, 이를 결합하여 음절을 만들어보는 활동을 한다. 그런 다음

각자가 만든 음절을 쓰게 한 후 소리 내어 읽게 한다.

제시 자음: ㅂ, ㄷ, ㅁ, ㄴ, ㄱ 등
제시 모음: ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ 등
만든 음절: 도, 모, 밥, 굽 등

또한 받아쓰기 활동을 통해 음절 단위로 모아쓰는 한글의 특징을 익힐 수 있도록 한다.

3.4. 한국어의 받침 발음 교육 방안

3.4.1. 홀받침 발음의 교육 방안

(1) 홀받침 발음의 특성

홀받침의 발음과 관련하여 중요한 점은 아래와 같이 음절말의 위치에서 아래와 같이 일곱 개의 소리만이 발음된다.

철자상의 자음	환경	발음	예
ㅂ, ㅍ	어말 또는 자음 앞	ㅂ[p̚]	밥, 잎
ㄱ, ㅋ, ㆁ		ㄱ[k̚]	국, 부엌, 땀다,
ㄷ, ㅌ, ㄴ, ㅆ, ㅈ, ㅊ		ㄷ[t̚]	닫다, 솔, 다섯, 세뱃돈, 있습니다, 잇다, 꽃
ㄹ[r]		ㄹ[l]	무리 : 물, 다리 : 달
ㅁ		ㅁ[m]	밤, 감
ㄴ		ㄴ[n]	산, 문
ㅇ		ㅇ[ŋ]	공, 방

‘밥’이라는 단어에서 어두의 ‘ㅂ’와 어말의 ‘ㅂ’는 그 모습은 같으나 실제로는 다른 소리이다. 다시 말해 어두에서 나는 ‘ㅂ’는 파열된 소리인 반면, 어말에서 나는 ‘ㅂ’는 파열되지 않은 소리, 즉 [p̚]이다. 이러한 사실을 한국어를 배우는 학습자에게 주지시키지 않으면 받침에 있는 ‘ㅂ’를 파열시켜 발음함으로 우리에게서 마치 *[바브]처럼

들린다.

(2) 홀받침 발음 교육의 실제

외국인 학습자들에게는 모든 장애음이 받침에서 파열되지 않은 세 개의 소리 [ㄱ, ㄷ, ㅂ] 중 하나로 발음된다는 점이 매우 특이하다. 이런 점에서 볼 때 홀받침의 발음을 교육할 때에는 어말이나 다른 자음 앞에서도 세 소리 값을 잃지 않는 비음 ‘ㄴ, ㄹ, ㅇ’을 먼저 가르치는 것이 좋다.

① 비음의 발음

앞에서 말한 대로 비음은 초성에서의 음가와 다르지 않아 외국인 학습자들이 크게 어렵지 않게 익힐 수 있다. 다만, 일본어나 중국어와 같이 비음을 종성으로 허용하지 제한된 소리만을 허용하는 언어의 경우에는 특별한 학습이 필요하다.

가. 어두 비음 연습- 나, 니, 누 내, 노 : 마, 미, 무, 매, 모
나. 비음으로 끝나는 음절의 반복 연습- 강, 공, 망 : 간, 곤, 만 : 감, 곶, 맘
다. 최소대립쌍 연습- 정 : 전, 간 : 강, 공 : 곶

② 유음의 발음

음절말의 ‘ㄹ’은 모음 사이의 ‘ㄹ’과 발음이 다르다. 이것은 매우 중요한 사실로, ‘ㄹ’은 음절말에서 [l]로 발음된다. 하지만 이 소리는 영어의 ‘tall, call, salt’ 등과 같이 어말이나 자음 앞에서 나는 [ɾ]과도 다른 소리이다. 따라서 영어를 모어로 하는 학습자들을 위해서는 혀끝을 치조 위치에서 더 안쪽으로 들어가지 않도록 하는 연습이 필요하다. 혀끝이 상대방에 보이도록 연습한다.

가. 모음과 모음 사이에 있는 ‘ㄹ’ 연습: 소리, 다리, 무리
나. 어말에 있는 ‘ㄹ’ 연습: 술, 달, 물

③ 장애음의 발음

장애음의 경우는 무엇보다 어떤 소리가 어떻게 발음되는가를 아는 것이 중요하다. ‘ㄱ, ㅋ, ㆁ’은 [ㄱ]로, ‘ㅂ, ㅃ’은 [ㅂ]로, 나머지 장애음은 [ㄷ]로 발음되므로 쉽게 가르칠 수 있다. 즉, ‘ㄱ’ 계열 소리와 ‘ㅂ’ 계열 소리로 구분해 주고 나머지는 모두 [ㄷ]로 발음된다는 사실을 인식시켜 주도록 한다.

가. 먼저 어두에 있는 장애음의 발음을 다시 한 번 연습한다. 평음, 경음, 격음은 우리 몸에서 나가는 공기의 양에 따라 달라진다. 경음은 공기의 양이 가장 적은 소리이고, 격음은 공기의 양이 가장 많은 소리이다. 평음은 두 계열의 중간 정도의 소리이다. 따라서 장애음을 학습할 때에는 아래 그림처럼 학습자들에게 손바닥을 펴게 한 다음 ‘ㅼ, 브, 프’를 발음해 보도록 하여 공기의 세기를 직접 느껴보게 한다. 또는 A4 용지나 아래 그림처럼 얇은 휴지를 이용하여 발음해 보도록 해도 좋다. 이 때 종이가 가장 많이 흔들리는 소리가 격음이고, 가장 적게 흔들리는 소리가 경음이다. 파열음을 학습할 때에는 공기의 세기를 가장 확실하게 느낄 수 있는 양순음(ㅁ, ㅂ, ㅍ)부터 시작하는 게 좋다. 그런 다음 다른 위치에서 소리 나는 자음으로 넘어간다.

<파열음 연습>

ㅁ : 바 : 파, ㅂ : 다 : 타, ㅍ : 가 : 카, ㅈ : 자 : 차, ㅊ : 사

이뿐만 아니라 평음, 경음, 격음은 소리의 높낮이에도 차이를 보이므로 이를 이용하는 것도 하나의 방법이다. 예를 들어, 평음은 낮은 소리, 격음은 높은 소리, 경음은 그 중간 소리이다. 예를 들어, ‘달을 보세요’와 ‘달을 보세요’를 발음할 때 ‘탈’은 ‘달’보다 높은 소리이다. 음악적으로 볼 때, 격음은 평음보다 악보에서 한 옥타브 정도의 차이가 난다고 한다.

나. ‘cup, top, cap, cab’을 한국어처럼 발음하여 어말 자음이 파열되지 않음을 인식시켜준다. 발화 시 입을 떼었다가 다시 붙이지 않고 그냥 붙이고 끝나는 것을 여러 번 보여 준다.

다. 받침에 있는 장애음을 연습한다. 먼저 ‘ㄷ’로 공기가 파열하지 않는 특징을 확인하게 한 후, 다른 장애음(ㄱ, ㄴ 등)으로 넘어가면 좋다. 그런 다음에는 ‘ㄱ, ㅅ, ㅈ’의 받침을 가진 낱말들을 이용하여 연습한다.

가. 양순음 연습 - 입, 잎, 밥, 앞
나. 연구개음 연습 - 떡, 국, 부엌, 낚시, 밖
다. 치조경구개음 연습: 꽃, 낫, 옷, 낫, 술

라. 위에 제시된 단어 뒤에 주격조사 ‘이’를 붙여 발음해 본다. 이는 중화가 일어나는 환경을 인식시키기 위함이다.

가. 입이, 앞이, 밥이, 앞이
나. 떡이, 국이, 부엌이, 밖이
다. 꽃이, 낮이, 옷이, 낮이

음절 익히거나 낱말 발음하기 등의 연습이 끝나면 연습한 낱말들을 문장 차원에서 연습하여 실제 발화에서도 자연스럽게 발음할 수 있도록 한다.

3.4.2. 겹받침 발음의 교육 방안

(1) 겹받침 발음의 특성

한국어에는 철자상 열한 개의 겹자음이 받침에 올 수 있다. 하지만 앞에서 말한 바와 같이 한국어에서는 한 음절 내의 어느 위치에서도 겹자음이 모두 발음될 수 없다. 두 자음 중에 한 자음만이 소리 난다. ‘ㄹ, ㄴ, ㄷ’ 경우만 제외하면 앞 자음이 발음된다.

<겹받침의 발음>

앞자음이 발음되는 경우			환경	뒷자음이 발음되는 경우		
철자	소리	예	어말 또는 자음 앞	철자	소리	예
ㄱ	ㄱ	넋[넉]		ㄹ	ㄱ	닭[닥]
ㄴ	ㄴ	앉다[안따]		ㄴ	ㄴ	삶[삼]
ㄷ	ㄷ	여덟[여덜]		ㄷ	ㄷ	읊다[읍따]
ㄹ	ㄹ	외곶[외골]				
ㄴ	ㄴ	활다[할따]				
ㅂ	ㅂ	값[갑]				
ㄴ	ㄴ	안고[안코]				
ㄴ	ㄴ	싫다[실타]				

위에 제시된 겹받침의 발음에 아래와 같은 예외가 있다.

① ‘래’는 기본적으로 [ㄹ]로 발음되는데, 동사 ‘뺨(다) [뺨따]의 경우에는 [비]로 발음한다. 그리고 ‘넙다’는 [넙따]로 발음되는데, ‘넙죽하다 [넙쭈카다], 넙둥글다 [넙똥글다]’만은 [비]로 발음한다.

② ‘리’는 체언과 용언 모두에 나타나는데, 기본적으로는 모두 [ㄹ]로 발음한다. 다만, 용언의 경우에 ‘-고, -게’와 같이 ‘ㄱ’로 시작하는 어미가 올 경우에는 ‘맑게 [말게], 물고 [물꼬], 읽겠다 [일겐다]’처럼 어간의 겹받침을 [ㄹ]로 발음한다. 그러나 ‘닭고기, 닭과’ 같이 체언의 경우에는 항상 [ㄱ]로 발음한다. 겹자음 다음에 모음이 올 경우에는 앞자음은 앞 음절에 그대로 남아 소리 나고, 뒷자음은 뒤 음절의 첫소리로 발음된다. 예를 들어, ‘앉아’는 [안자]로 발음된다.

(2) 겹받침 발음 교육의 실제

겹받침의 발음 교육에서 가장 중요한 것은 어말이나 자음 앞에서는 두 자음 중 하나만 발음한다는 사실을 인식시키는 일이다. 한글의 자모 순서 중 앞에 있는 자음이 남아 소리 나고 뒤에 오는 자음이 탈락하는 것으로 가르친다. 예를 들어 ‘리’의 경우 한글 자모 순서에서 ‘ㄹ’이 ‘ㄷ’보다 앞에 있으므로 ‘ㄹ’이 소리 난다고 설명한다. 다만 ‘래, ㄹ래’의 경우는 예외이다.

- ① 교사가 겹받침이 들어 있는 낱말을 학습자에게 들려주고 따라하도록 한다. 자립 형태소인 체언류부터 학습하고 용언류를 학습한다.

가. 값, 념, 뭇, 닭, 흙
 나. 앓다, 넙다, 없다, 짧다
 다. 굶다, 삶다, 젊다
 라. 읽다, 늙다, 맑다, 밝다 : 읽고, 늙고, 맑고, 밝고
 마. 뺨다, 넙적하다

- ② 겹자음 다음에 모음이 올 경우에는 앞자음은 앞 음절에 그대로 남아 소리 나고, 뒷자음은 뒤 음절의 첫소리로 발음됨을 익히기 위해 아래와 같이 연습한다.

가. 값이, 흙을, 뭇이
 나. 앓아, 넙어, 없어요, 짧아요
 다. 굶어요, 젊어요, 읽어요, 늙어요, 맑아요, 밝아요

- ③ 낱말 및 어절 단위로 겹받침의 발음 연습을 한 후 문장을 통해 연습함으로써 실제 발화에서도 자연스럽게 발음할 수 있도록 해야 한다.

가. 어디에서 **왔**어요?
 나. 호영은 책을 많이 **읽**습니다.
 다. 머리를 **깎**게 자르고 싶어요.

3.5. 한국어 동화 현상의 교육 방안

3.5.1. 한국어의 비음화 교육 방안

(1) 한국어 비음화의 특성

동화란 인접한 음끼리 닮거나 비슷해지는 현상으로 한국어에서 필수적으로 일어나는 음운 변동이다. 특히 한국어에서는 비음이 아닌 자음이 인접해 있는 비음의 영향으로 비음으로 소리 나는 비음화가 널리 일어난다.

[보충 · 심화] 동화 현상
자음과 자음이 만나는 경우 모든 언어에서 자음 간에 동화가 일어나는 것은 아니다. 예를 들어 영어에서는 서로 다른 음절에 속해 있는 인접한 두 자음끼리 아무런 동화가 일어나지 않는다. 따라서 ‘pop music’이나 ‘nickname’을 영국 사람들은 [팝뮤직], [닉네임]으로 발음하고, 한국 사람들은 [팍뮤직], [닝네임]으로 발음하는 것이다. 역으로 영국인들의 경우에는 ‘국물’과 ‘입력’을 글자 그대로 발음하려고 한다.

① 장애음 + 비음의 경우

장애음 뒤에 비음이 올 경우 장애음은 같은 위치의 비음으로 바뀐다. 그러나 그 순서가 바뀐, 다시 말해 비음 다음에 장애음이 올 경우에는 비음화가 일어나지 않는다.

국 + 물 ⇨ [궁물]
 입 + 금 ⇨ [임금]

② 비음 + 유음의 경우

비음 다음에 유음이 오는 경우 유음이 비음 [ㄴ]로 발음된다. 그러나 유음 다음에

비음이 오는 경우에는 비음화가 일어나지 않는다.

정 + 리	⇒ [정니]
얼 + 마	⇒ [얼마]

③ 장애음 + 유음의 경우

장애음 뒤에 유음이 오는 경우에는 조금 더 복잡한 음운 변화가 일어난다. 즉, 장애음은 같은 위치에서 나는 비음으로 소리 나고, 유음은 비음인 [ㄴ]로 소리 난다. 하지만 유음 다음에 장애음이 오는 경우에는 비음화가 일어나지 않는다.

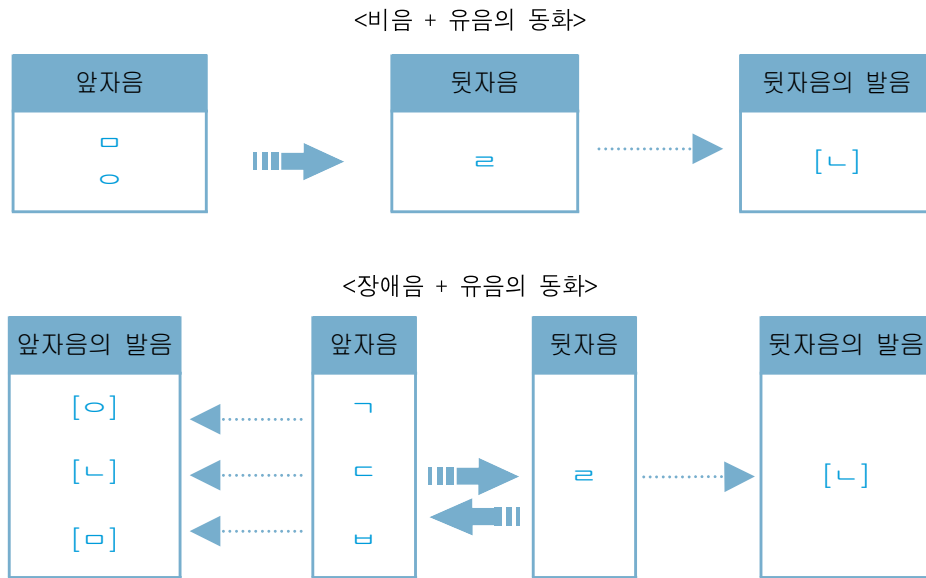
입 + 력	⇒ [임녁]
얼 + 굴	⇒ [얼굴]

(2) 비음화 교육의 실제

한국어 학습의 초기 단계에서부터 동화 현상을 바르게 이해하지 않으면 한국어를 바르게 발음하기가 어렵다. 그렇기 때문에 비음화 교육에 각별히 신경을 쓰지 않으면 안 된다. 그런데 이와 같은 현상은 다른 언어에서는 쉽게 발견되지 않는 것이어서 외국인 학습자들이 배우기 어렵다. 비음화가 일어나는 환경이 각기 다르기 때문에 학습자들에게 ‘장애음 + 비음’, ‘비음 + 유음’, ‘장애음 + 유음’의 경우로 나누어 설명하는 것이 좋다.

- ① 아래와 같은 그림을 이용하여 학습자들에게 비음화가 일어나는 환경을 이해시킨다.





- ② 비음화에 대한 이해가 끝나면 비음화가 일어나는 낱말을 반복적으로 연습한다. 이 때 순서를 바꾸면 비음화가 일어나지 않는 낱말을 예로 함께 제시하는 것도 좋다.

가. 국물, 국난, 앞마당, 한국말, 부엌문, 백년, 숙녀, 국민, 집 모양, 만며느리, 십리
 집문, 잡는, 앞날, 밥맛, 없는, 굶는다 : 임금, 안개, 연기, 전등, 연필
 나. 음력, 대통령, 승리, 심리, 담력, 궁리, 정리, 종로
 다. 국립, 압력, 입력, 십리, 협력, 법률, 독립, 국력 : 일기, 얼굴, 알밥

- ③ ‘낱말 읽기’ 연습이 끝난 후, 이를 다시 문장 차원에서 연습하여 실제 발화에서도 자연스럽게 발음할 수 있도록 한다.

가. 필리핀 **사람**입니다.
 나. **총각**무를 깨끗이 씻어라.
 다. 옷을 **샀**는데 마음에 안 든다.

3.5.2. 한국어의 유음화 교육 방안

(1) 한국어 유음화의 특성

한국어에서 ‘ㄴ’은 ‘ㄹ’의 앞이나 뒤에서 [ㄴ]로 발음된다. 따라서 한국어 모어 화자

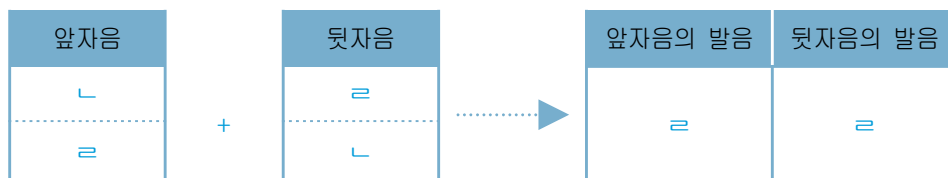
들은 영어 단어 'Henry, on-line'을 각각 [헨리], [올라인]과 비슷하게 발음하기도 한다.

ㄴ + ㄹ		ㄹ + ㄴ	
기저형	발음	기저형	발음
난로	[날로]	물난리	[물랄리]
신라	[실라]	줄넘기	[줄럼끼]
진리	[질리]	설날	[설랄]
전라도	[절라도]	할네	[할레]

(2) 유음화 교육의 실제

위에서 말한 바와 같이 순서에 상관없이 'ㄴ'이 'ㄹ'을 만나기만 하면 [ㄹ]로 발음된다. 따라서 외국인 학습자들이 유음화가 일어나는 환경을 이해하기는 어렵지 않다.

- ① 다음과 같은 그림을 이용하여 학습자들에게 유음화가 일어나는 환경을 이해시킨다.



- ② 교사가 유음화가 일어나는 낱말 카드를 제시하고 학습자들에게 여러 번 따라하도록 시킨다.

가. 줄넘기, 천리, 신라, 진리, 편리, 대관령
나. 설날, 줄넘기, 칼날, 물난리

- ③ '낱말 읽기'에서 연습한 낱말들을 문장 차원에서 연습하여 실제 말화에서도 자연스럽게 발음할 수 있도록 해야 한다.

가. **설날**에 떡국을 먹어요.
 나. 컴퓨터는 아주 **편리하다**.
 다. 추운 겨울에는 **난로**가 꼭 필요해요.

3.6. 한국어 경음화의 교육 방안

3.6.1. 한국어 경음화의 특징

필수적 경음화와 수의적 경음화로 나뉜다. 필수적 경음화는 받침 ‘ㄱ(ㄲ, ㅋ, ㆁ, ㄷ), ㄷ(ㄱ, ㅌ, ㄷ, ㅌ), ㅌ(ㄱ, ㅌ, ㄷ, ㅌ)’ 뒤에 연결되는 ‘ㄱ, ㄷ, ㅌ, ㅌ’가 된소리로 발음되는 것을 일컫는다.

기저형	발음
국밥	[국뽵]
웃고름	[온꼬름]
꽃다발	[꼰따발]
옆집	[엿집]
국수	[국쑤]
깍두기	[깍뚜기]
감자기	[갑짜기]

수의적 경음화는 앞 글자의 받침이 장애음이 아닌 유성음, 즉 [ㄴ, ㄹ, ㅁ, ㅇ] 뒤에 연결되는 ‘ㄱ, ㄷ, ㅌ, ㅌ’가 된소리로 발음되는 것을 일컫는다. 수의적 경음화는 필수적이고 자동적인 것이 아니라 불규칙적인 것이다. 따라서 경음화가 일어나는 환경을 아는 것이 무엇보다도 중요하다.

수의적 경음화의 조건	예
어간 받침 ‘ㄴ(ㄴ), ㅁ(ㅁ)’ 뒤에 결합되는 어미의 첫소리 ‘ㄱ, ㄷ, ㅌ, ㅌ’은 된소리로 발음한다.	신고[신꼬], 껴안다[껴안따], 앓고 [안꼬], 닳고[담꼬], 젊지[점찌]

한자어에서 ‘ㄹ’ 받침 뒤에 연결되는 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’은 된소리로 발음한다.	갈등[갈똥], 말살[말쌀], 갈증[갈짙] 물질[물짙], 발전[발쩍]
관형사형 ‘-(으)ㄹ’ 뒤에 연결되는 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’은 된소리로 발음한다.	할 것을[할꺼슬], 만날 사람[만날싸람], 할 수는[할쑤는], 갈 곳[갈꼐]
표기상 사이시옷이 없더라도 사이시옷이 있어야 할 합성어의 경우에는, 뒤 낱말의 첫소리 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’을 된소리로 발음한다.	손-재주[손째주], 아침-밥[아침뺑] 잠-자리[잠짜리], 눈사람[눈싸람] 발-바닥[발빠닥], 손-바닥[손빠닥]

‘-(으)ㄹ’로 시작되는 어미 뒤에 연결되는 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’도 된소리로 발음한다(예, 할걸[할겅], 할수록[할쑤록], 할게[할게]). 그러나 한자어에서 ‘ㄹ’ 받침 뒤에 연결되는 ‘ㄱ, ㅂ’은 된소리로 발음하지 않는다(예, 발견*[발겅], 불발*[불뺑]).

3.6.2. 경음화 교육의 실제

외국인 학습자들에게 경음화 현상을 설명하여 이해를 시키는 일은 결코 쉬운 일이 아니다. 한국어에 대한 직관이 없는 외국인들이 경음화의 환경을 이해하여 바르게 발음하기란 여간 어려운 일이 아니다. 따라서 경음화에 대한 자세한 설명보다는 경음화가 일어나는 낱말이 나올 때마다 ‘듣고 따라하기’ 등의 방법을 통하여 자연스럽게 익히도록 하는 것이 좋다.

(1) 다음과 같은 표를 이용하여 원리를 이해시킨다. 수의적 경음화의 경우에는 일어나는 환경을 중심으로 지도한다. 하지만 위에서 설명한 바와 같이 수의적 경음화의 경우에는 일어나는 환경이 매우 다양하므로 이곳에서는 별도로 다루지 않는다.



(2) 다음에는 교사가 경음화가 일어나는 낱말 카드를 제시하고 여러 번 따라하도록

시킨다.

가. ‘ㅂ’ + ‘ㅂ, ㅅ, ㅈ, ㅊ, ㅌ’ → [ㅃ, ㅆ, ㅉ, ㅊ, ㅌ]: 앞집, 접시, 잡지, 입국, 담장
 나. ‘ㄷ’ + ‘ㅂ, ㅅ, ㅈ, ㅊ, ㅌ’ → [ㅌ, ㅆ, ㅉ, ㅊ, ㅌ]: 꽃집, 옷장, 돌솥밥, 곧장, 몇 시
 다. ‘ㄱ’ + ‘ㅂ, ㅅ, ㅈ, ㅊ, ㅌ’ → [ㅃ, ㅆ, ㅉ, ㅊ, ㅌ]: 국수, 걱정, 국제, 식당, 학생
 책상, 축구, 국밥, 학비, 학부모

(3) 다음에는 연습한 낱말들이 들어있는 문장을 이용하여 연습하여 봄으로 실제 발화에서도 자연스럽게 발음할 수 있도록 한다.

가. 그 집 **국수**가 제일 맛있어요.
 나. 정원 식당에서 **돌솥밥**을 팔아요.
 다. 설날에는 **떡국**을 먹고 이야기를 나눈다.

3.7. ‘ㄴ’ 첨가의 교육 방안

3.7.1. ‘ㄴ’ 첨가의 특징

합성어나 파생어 등 복합어의 경계에서 앞말의 끝이 자음이고 뒷말의 첫 음절이 ‘이, 야, 여, 요, 유’인 경우에는 ‘ㄴ’음을 첨가하여 [니, 나, 너, 뇨, 뉴]로 발음한다.

기저형	발음
부엌 + 일	[부엌닐]
한 + 여름	[한너름]
맨 + 입	[맨닙]
눈 + 요기	[눈 뇨기]
색 + 연필	[생년필]

위와 같이 ‘ㄴ’이 첨가된 말은 다시 앞에 나오는 자음과 인접하게 되므로 앞에서 설명한 자음동화 현상이 일어난다. 예를 들어, ‘꽃 + 잎’은 ‘꽃 + 잎 → 꽃닙 → 꼰닙

→ [꼰닙]의 과정을 거쳐 [꼰닙]으로 소리 난다.

3.7.2. ‘ㄴ’ 첨가 교육의 실제

‘ㄴ’ 첨가 현상은 발음에는 영향을 주지만 ‘앞니, 윗니, 아랫니, 머릿니’ 등과 같은 몇몇 낱말을 제외하고는 표기에는 반영이 되지 않는다. 따라서 한국어를 배우는 외국인 학습자들이 많은 어려움을 겪는다. ‘ㄴ’ 첨가는 무엇보다도 일어나는 환경을 알도록 하는 일이 중요하다. ‘ㄴ’이 첨가되고 나서 아무런 음운 변화가 일어나지 않는 경우와 일어나는 경우를 나누어 학습하는 게 좋다.

- ① 교사가 ‘ㄴ’ 첨가가 일어나는 낱말 카드를 제시하고 여러 번 따라하도록 시킨다.

‘ㄴ’ 첨가 외에 다른 음운 현상이 일어나지 않는 경우	그림일기, 논일, 맨입, 숨이불, 직행열차, 콩엿, 가랑잎, 담요, 한여름, 식용유
첨가된 ‘ㄴ’가 앞 자음의 비음화를 일으키는 경우	부엌일, 색연필, 늦여름, 낮익은, 꽃잎
첨가된 ‘ㄴ’가 앞에 오는 ‘ㄹ’의 영향으로 유음 [ㄹ]로 발음되는 경우	서울역, 휘발유, 물엿, 술잎, 할 일, 열여덟

- ② 연습한 낱말들이 들어있는 문장을 이용하여 문장 차원에서 연습하여 봄으로써 실제 발화에서도 자연스럽게 발음할 수 있도록 한다.

가. **앞일**을 걱정하지 마세요.
나. **늦여름** 더위가 대단하다.
다. 고기를 **깨잎**에 싸먹으면 맛있어요.



<참고문헌>

- 김선정(1999a), 영어 모국어 화자를 위한 한국어 발음 교육 방안, □한국어 교육□ 10-2, 153-170, 국제한국어교육학회.
김선정(2005), 한국어 발음 교육론, □외국어로서의 한국어 교육학□, 한국방송통신대학교 출판부.
남기심·이상억·홍재성 외(1998), □외국인을 위한 한국어 교육의 방법과 실제□, 한국방송통신대학교 출판부.

외국어로서의 한국어 교육: 제14회 국외 한국어 교원 연수회 교재(2010)

한재영 외(2003), □한국어 발음 교육□, Hollym.

허 용 · 김선정(2006), □외국어로서의 한국어 발음 교육론□, 박이정.

허 용 외(2005), □외국어로서의 한국어 교육학 개론□, 박이정.

허 용(2005), 한국어 교육을 위한 음운론, □외국어로서의 한국어학□, 한국방송통신대학교 출판부.

허 용 · 김선정 역(2005), □음운론 이해□, 도서출판 동인.

허 용 외(2009), □여성결혼이민자 대상 한국어 교원을 위한 외국어로서의 한국어 교육의 이해□, 한국문화사.

Hedge, T.(2000), *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford University Press.

Kelly, G.(2002), *How to Teach Pronunciation*, Longman.

한국어 어휘 교수법

조현용

〈차례〉

- | | |
|-----------------------|-----------------|
| 1. 한국어 어휘 교육의 필요성 | 4. 게임을 통한 어휘 교육 |
| 2. 한국어 어휘의 특징과 어휘 교육 | 4.1. 게임 구성의 유의점 |
| 2.1. 어휘의 구조에 따른 교육 | 4.2. 자모 교육 단계 |
| 2.2. 의미 관계에 따른 교육 | 4.3. 초급 단계 |
| 2.3. 사회언어학적 특징에 따른 교육 | 5. 맺음말 |
| 3. 자모 교육과 어휘 교육 | |

1. 한국어 어휘 교육의 필요성

영어 교육 등의 외국어 교육에서 어휘 교육은 체계적인 학습이 이루어지지 못했다. 또한 국어교육에서도 어휘 교육은 그다지 주목을 받지 못해 왔던 분야이다. 그러나 어휘에 대한 시각이 어휘의 창조성이나 능동성으로 변화하면서 교육에서도 어휘 교육의 중요성이 인식되기 시작했다.

- ① 어린아이들이 모국어를 배울 때, 가장 먼저 습득하는 것이 어휘이고, 이를 바탕으로 두 어휘 문장, 세 어휘 문장으로 발전되어 간다는 것에 주목할 필요가 있다. (어휘는 언어 습득의 시작)
- ② 단계가 높아질수록 외국어 학습이 어려워지는 것은 어휘 때문이다. 독해 및 듣기에 어려움을 겪는 많은 학습자들이 그 원인을 어휘로 생각한다는 것에도 주목하여야 한다. (어휘는 언어 학습의 마지막)

2. 한국어 어휘의 특징과 어휘 교육

한국어 어휘는 다른 언어와 마찬가지로 구조적으로는 접사에 의한 파생어, 어휘 결합에 의한 합성어 형성이 이루어진다. 또한 연어가 굳어져서 관용어를 형성하기도 한다. 의미적으로는 동의어와 반의어, 다의어 등이 발달하였고, 개념의 차이에 따라 상위어, 하위어가 발달하였다. 사회언어학적으로 볼 때는 높임어, 완곡어, 비속어 등이 발달하였다.

다른 언어와 마찬가지로 어휘를 구조적, 의미적, 사회언어학적으로 분류하는 것에는 큰 차이가 없을 것이다. 그러나 각 부분을 살펴보면 차이점을 발견할 수 있다. 또한 높임어와 같은 사회언어학적인 차이는 매우 뚜렷하게 나타날 것이다. 실제로 외국인 학습자의 경우는 이러한 사회언어학적인 차이점을 학습에 가장 어려운 점으로 말하고 있다. 또한 일반적인 어휘 특징으로 보이는 측면도 한국어 교육의 입장에서 접근하게 되면 새로운 시사점을 주게 될 것이다.

2.1 어휘의 구조에 따른 교육

1) 파생어

파생어는 실질 형태소에 접사가 결합하여 구성된 단어로 접미사와 접두사의 일반화는 새로운 단어를 만들어 내는 가장 일반적인 형성 방식이다. 교육의 주안점은 다음과 같다.

- ① 접두사와 접미사의 가장 큰 차이점은 접미사가 품사전성의 기능을 하는 경우가 있다는 것.
- ② 교육용 접사를 선정하여 각 접사에 대한 교육 방법에 대한 모색이 필요함.
- ③ 접사를 분명하게 분리하여야 한다.
- ④ 영 파생과 내적 파생에 주목한다.

2) 합성어

합성어는 실질 형태소 간의 결합을 통해서 이루어진 단어. 합성어가 새로운 단어의 형성에 중요한 역할을 하고 있음은 주지의 사실이다.

- ① 대표 어휘를 선정하여 교육하면 어휘력을 확장하는 데 효과적.
- ② 대표 어휘는 합성에 중심적인 역할을 하는 어휘로서 대표 어휘를 빈도수 및 생산성에 의하여 선정한다면, 이를 토대로 다양한 어휘 교육이 가능.
- ③ 단어가 항상 의미적으로 합성적이지는 않고 단어의 의미가 특수한 경우가 있기 때문에 이들 어휘의 의미 변화에 관해서도 교육해야 함.

3) 관용 표현

관용 표현은 언어 공유자의 생활과 문화 등이 반영되어 있기 때문에 배경 지식을 갖고 있어야 관용 표현을 제대로 구사할 수 있다.

- ① 문금현(1998 : 208-209)은 관용 표현 교육에 대해서 세 가지 견해를 말하고 있다. 즉 '㉠ 표현과 이해 영역은 다르게 접근해야 한다. ㉡ 대상은 중급 이상이어야 한다. ㉢ 한국 문화와 역사에 대한 인식도 함께 이루어져야 한다.'는 것.
- ② 현행 한국어 교재에서 관용 표현 교육이 체계적이지 않은 가장 큰 이유는 교재 제작과 관련. 즉, 관용 표현을 염두에 두지 않고, 교재를 구성하였기 때문에 단순

히 각 단원의 내용 속에 맞는 관용 표현을 사용하게 된 것.

4) 음성 상징어

음성 상징어는 의미에 해당하는 감각을 음(혹은 음운)으로 모사·상징하는 어휘로서 음운교체, 첩용, 접사에 의한 파생 등의 형태적 특성을 가진다. 음성 상징어는 이해의 차원에서 우선 접근하여야 한다.

- ① 외국인이 다양한 의성어와 의태어를 자연스럽게 구사한다면, 한국어 구사 수준이 고급이라고 판단해도 좋을 정도로 외국인이 학습에 어려움을 겪고 있는 부분.
- ② 의성어는 언어의 특징 중 ‘자의성’의 예외 항목으로 취급될 만큼, 음과 의미 사이에 필연성이 있는 항목. 그러나 대다수의 의성어는 각 언어 사이에서 이해 가능성이 적음.
- ③ 의태어는 모양을 흉내 낸 말이기 때문에 각 언어 간의 유사성이 없음. 국어처럼 의태어가 발달한 언어 역시 찾아보기가 어려움. 의성어 교육과는 차이를 두어야 함. (문맥, 어원)

2.2. 의미 관계에 따른 교육

1) 유의어

유의어는 비슷한 의미를 가진 어휘를 일컫는 말로 완전히 같은 의미의 어휘 관계인 동의어는 존재하지 않는다는 입장에서 유의어라는 용어를 사용한다. 유의어는 가능한 한 함께 제시하지 않는 것이 좋다.

- ① 유의어와 반의어를 이용한 어휘 교수는 전통적으로 가장 널리 어휘를 교수하는 방법이었으며, 현재도 많은 교육 현장에서 유의어를 이용한 어휘 확장을 시도.
- ② 외국인을 위한 유의어 사전 및 용례집의 개발이 시급.
- ③ 유의어를 제시할 경우 유의어 간의 차이점도 명확히 제시하여야 함.

2) 반의어

분명한 대립어를 가질 때, 어휘 연상이 쉽다는 것이 밝혀지고 있다. 반의어는 가능한 한 함께 제시할 필요가 있다.

- ① 반의어를 같은 과에서 제시하는 것도 한 방법.

- ② 교수에 주의할 점으로는 단순히 대립 짝만을 제시하는 방법보다는 의사소통에 도움이 될 수 있도록 대화 전환 간에 반의어를 사용할 수 있게 지도하여야 하는 것.

3) 다의어

새로운 의미에 모든 어휘를 새로 만들 수 없기 때문에 다의어의 역할은 매우 중요하다. 특히 외국어로서 한국어를 배우는 경우 많은 새 어휘를 가르치는 것보다 다양한 다의어의 쓰임을 배우는 것이 오히려 학습에 효과적이다. 단, 쉬운 단어일수록 다의어일 가능성이 많다는 점은 항상 주의하여야 한다.

- ① 단계에 따라 다의어 중 어떤 의미부터 가르칠 것인가는 여전히 문제.
- ② 초급에서 배우는 빈도수가 높은 기본어휘들이 오히려 다의적인 성격인 경우가 많기 때문에 각 단계별로 중심 의미에서 주변 의미로 확대하며 가르치는 것이 필요.

4) 상위어 · 하위어

어휘가 상·하의 계층적 구조를 형성하는 경우가 있다. 이러한 계층적 구조는 보통 하나의 의미장을 구성하는 것으로 파악할 수 있다.

- ① 초급의 경우 어휘가 제한되어 있기 때문에 지나치게 어휘를 확대하는 것은 좋지 않음. 따라서 각 단계별로 어휘를 확장하는 것이 한 방법.
- ② 교체할 수 있는 문장을 제시하고 학생들에게 연습을 시키는 방법이 있음.

5) 동음이의어

국어에서 동음이의어는 한자어 차용에 의해서 다수 나타난다. 한자어는 뜻글자라는 특성상 표기로 구별하게 되는데, 현재 대부분의 문서에서 한글 전용이 이루어지므로 학습자들의 혼동이 발생할 수 있다. 또한 고유어에서는 장단음에 의해서 구별되었던 어휘들이 언중이 더 이상 장단음을 구별하지 못하면서 발생한 동음이의어가 많다.

- ① 이해의 측면에서 동음이의어를 접근할 때는 문맥 속에서 의미를 구별하게 하는 연습을 시킬 필요가 있음.
- ② 표현의 측면에서는 문맥 속에서 동음이의어를 사용할 경우 청자 및 독자가 혼동스러울 수 있음을 지적해 주고, 가능한 한 다른 유의어로 대체하여 사용할 수

있도록 지도하는 것이 필요.

6) 이철자 동음이의어

이철자 동음이의어는 표기는 다르지만 발음이 같고 뜻은 다른 것을 말한다. 국어에서는 이러한 이철자 동음이의어가 다수 나타난다. 그 이유는 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다.

- ① 국어 음절말 환경에서 중화되는 경우. 보기: 곧, 곳, 꽃.
- ② 한자의 차이에 따라 이철자 동음이의어가 나타나는 경우. 보기: 국문(國文)과 궁문(宮門).

2.3. 사회언어학적 특징에 따른 교육

1) 경어

외국 학생들이 한국어를 배울 때 가장 어려운 점은 아마도 높임어일 것이다. 특히 어휘의 체계가 평어와 경어로 구분되는 경우 사용에 어려움을 겪게 된다. 초급의 경우 경어를 배우지 않은 상태에서 많은 혼동이 발생한다.

- ① 경어를 가능한 한 일찍부터 교육하는 것이 바람직.
- ② 한자어가 주로 경어로 사용되고 있음을 학습자들에게 주지시키고, 평어와 경어의 쌍을 묶어서 집중적으로 지도하는 방법도 필요.
- ③ 최근에 경어법이 2단계로 줄어드는 경향이 있음. 보기: 나이/연세, 이름/성함, 밥/식사 등.

2) 완곡어 · 비속어

완곡어는 상대방의 기분이 나쁘지 않도록 직설적으로 말하는 것을 피하기 위해서 사용하는 어휘이다. 완곡어를 사용하는 것이 교양 있는 언어를 사용하는 것으로 인식될 만큼 긍정적인 측면이 많은 어휘이다. 따라서 한국어 교육에서 완곡어 교육은 교양 있는 언어생활을 할 수 있다는 측면에서 의의가 있다.

- ① 완곡어는 직접적인 의미가 사용되지 않는 경우가 많아서 외국인 학습자에게 혼동을 줄 수 있다는 측면을 고려해야 함.
- ② 완곡어를 사용할 수 있는 맥락에 대한 지도가 필요.

- ③ 비속어는 교양 있는 사람들의 언어생활 속에서는 금기시 되는 어휘. 따라서 표현을 위해서 비속어를 교육해야 할 필요성은 적다. 이해를 위해서는 어느 정도의 교육이 필요. (특히 영화 등을 통해 교육할 때)

3) 방언

한국어는 방언이 지역에 따라 매우 발달해 있다. 물론 다른 나라에도 방언이 있고, 방언이 지역민이나 계층 간의 유대감을 강화해 주는 역할도 하고 있다. 그러나 좁은 국토라는 특성을 감안한다면 국어의 다양한 방언은 하나의 중요한 특징이라고 볼 수 있을 것이다.

- ① 외국인이 한국어로 말하기에는 표준어만으로도 큰 문제가 없으나 듣기에는 상당한 곤란. 즉, 텔레비전 등의 방송 매체뿐만 아니라 한국을 여행할 때, 지역 방언을 모르면 듣기에 상당한 곤란을 겪음.
- ② 일정 단계부터는 방언의 발음상의 특징이나 듣기 등에 관해서는 교육하는 것이 필요.

4) 외래어

외래어 어휘 교육은 외국어 어휘와 모국어 어휘 간에 형태적 전이의 기회를 제공한다는 점에서 매우 중요한 교육 방법이다.

- ① 외래어 어휘 교육은 단기간에 많은 어휘의 양을 증대시키는 효과.
- ② 우리나라에서 사용하는 차용어의 일람을 통해 단계에 맞게 교육하는 것이 중요.

3. 자모 교육과 어휘 교육

한글 쓰기·읽기에 대해서 외국인은 우리의 일반적인 예상과는 달리 그리 쉽지 않다고 생각하고 있다. 간노 교수는 한국어에 대해서 외국인들이 보는 관점을 소개하면서 한글에 대해 한국인이 강조하는 정도로 그렇게 쉽지 않다고 밝히고 있다. 그 이유를 살펴보면, 다음 세 가지로 요약할 수 있다.

- ㉠ 기존의 문자와 전혀 자형이 다른 점.

- ㉠ 자형의 식별적 특징이 적은 점. (특히 母音字)
- ㉡ 한국어의 정서법이 대단히 복잡하다는 점. (형태음소 표기)

이 중 ㉠과 ㉡은 한글의 자량이라고 말하는 창조성과 발음기관 상형성인데 외국인에게 어렵게 느껴진다는 것으로 안타까운 점이라고 할 수 있다. 그러나 한글 자모의 제자 원리를 자세히 수업 전에 설명한다면 이러한 어려움은 해결될 수 있을 것으로 보인다.

대부분의 한국어 학습자들이 한글 자모의 쓰기와 읽기를 배우면서 연습에 해당하는 어휘의 의미에 매우 관심이 많고 암기하고자 하는 욕구가 큰 것을 발견할 수 있다. 이렇게 학습 동기가 분명한 경우 외국어 학습의 효율성은 높아질 수 있다. 따라서 한글 자모 교육시 적절한 양의 어휘를 선정하여 교육한다면 한글 교육에 어휘 교육을 더하는 효과를 가질 수 있다.

<어휘 선택의 기준>

- ㉢ 초급의 어휘를 가능한 한 많이 제시할 것.
- ㉣ 구체명사 위주로 제시.
- ㉤ 의미장 고려.
- ㉥ 반의어 고려.
- ㉦ 국제적 차용어, 외래어를 제시.
- ㉧ 이상의 조건이 다양한 발음연습에 도움이 되어야 함.

4. 게임을 통한 어휘 교육

어휘를 교육할 때 어휘의 의미를 교사가 설명하고 학습자는 단순히 이를 암기하게 하는 것은 학습자의 의사소통 능력을 신장시키기도, 학습자의 흥미를 유발하기도 어렵다. 어휘 학습법의 문제를 해결하기 위해서 자주 이용되는 방법이 어휘 게임이다. 어휘 게임은 교수의 목표를 어휘에 집중시킴으로써 어휘 학습의 효율성을 높이고, 교사와 학습자 간 또는 학습자와 학습자 간의 활동을 증대시킨다는 이점이 있다.

4.1. 게임 구성의 유의점

어휘 게임을 구성할 때 가장 중요한 것은 학습 목표를 분명히 해야 한다는 것이다. 물론 통합교수법을 지향하므로 다른 영역과의 연관성을 가질 필요가 있다. 특히, 의사소통 능력을 신장시킨다는 의미에서 말하기와의 연관성은 강화하여야 할 것이다. 그러나 다른 영역 속에서 어휘 게임이 이루어지는 경우에 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 등에 초점이 옮겨가는 경우가 있으므로 주의해야 한다. 어휘 게임이 읽기 지도가 되거나, 쓰기 지도가 되어서는 안 된다는 것이다.

또한 학습자의 흥미를 충분히 고려해야 한다. 게임의 핵심은 학습자의 흥미에 있다. 어휘 교육이 암기 위주로 흐르지 않기 위해서는 반드시 학습자의 적극적인 참여가 필요하다. 교수자는 학습자의 흥미 파악을 위해서 사전 준비를 해야 한다. 제 2언어로서 한국에서 한국어를 배우는 학습자의 경우는 대부분 성인 학습자인데, 게임이 어린이용이라면 학습자의 흥미를 유도할 수 없다.

4.2. 자모 교육 단계

일반적으로 어휘 게임은 모든 단계에서 사용할 수 있으나 초급에서는 어휘의 양이 제한되기 때문에 게임의 종류 역시 제한될 수밖에 없을 것이다. 특히 한글 자모 읽기·쓰기를 통한 어휘 연습에서는 어휘의 숫자가 극히 제한되어 게임 활용이 어려울 수도 있을 것이다. 그러나 다음에 제시하는 몇 가지 어휘 게임은 가능하며, 이 게임들이 어휘 학습에 도움이 될 수 있을 것이다.

① 관찰과 기억(Observe and Remember)

여러 가지 물건 또는 카드를 보고 자리로 돌아가서 이름을 쓰는 게임이다. 실물을 이용하는 것이 가장 좋으나, 교실 수업에서는 한계가 있으므로 그림 카드를 이용할 수도 있다. 한 학생씩 순서대로 보고 쓰는 게임도 가능하고, 여러 학생이 같이 보고 의논하여 기억해내는 게임도 가능하다.

② 첫 문자 잇기(Words from words)

선생님이 한 단어를 제시하면 같은 자음으로 시작하는 어휘의 목록을 제시하는 게임이다. 초기 학습에서는 어휘량이 한정되어 있으므로 학습한 어휘 중에서 많은 어휘

에 공통되는 첫 자음을 교사가 조사해 두는 것이 필요하다.

③ 사전 찾기 게임(Dictionary Dilemma)

선생님이 단어를 말하면 학생들이 그 발음을 적고 사전을 찾는 게임이다. 그 단어가 새로운 단어여도 좋다. 한국어 초기 학습에서 학습자에게 과제 수행으로 제시할 수 있는 게임이다. 한국어 학습 전반에 걸쳐서 사전 찾기는 매우 중요하며, 특히 발음을 듣고 사전을 찾는 것은 매우 어려운 일이다. 따라서 발음과 표기의 상관성이 적은 어휘들은 초기 학습인 점을 감안하여 피하는 것이 좋다. 물론 이 게임에는 사전 찾기 방법을 교육하였다는 것이 전제되어 있다. 한국어 사전 찾기 순서는 매우 복잡한 편이어서 한글 자모 교육시 순서를 정확히 익힐 수 있게 하는 것이 이후의 학습에 도움이 될 것이다.

④ 철자 바로잡기(Scrambled Words)

철자가 뒤섞인 어휘 목록을 주고 철자 순서를 바로잡게 하는 게임이다. 가능한 ‘신체, 교실’ 등과 같이 한 범주를 정해 주는 것이 좋다. 또한 뒤섞인 어휘가 반드시 유의미한 어휘일 필요는 없다. 오히려 한국어 음절 구조에서 불가능한 예들을 제시할 경우에 한국어 음절 구성의 방식을 이해하는 데 도움이 될 수 있다.

⑤ 자모 순서 게임(Alphabet Game)

선생님이 ‘ㄱ’ 카드를 들면 ‘ㄱ’으로 시작하는 단어를 먼저 말한 학생에게 그 카드를 주는 게임이다. 다른 방법으로는 ‘가나다’ 순서로 어휘를 잇게 할 수도 있다. 2회 이상 연속 실시할 경우는 어려운 자음은 삭제할 수도 있다. 이 경우에 교사가 삭제할 자음을 순서대로 정리해 두는 것이 필요하다. 이때 삭제할 자음의 순서는 물론 자모 교육에서 제시한 어휘에 나타난 자음의 빈도를 고려해야 할 것이다.

⑥ 모음 찾기 게임(Where Are the Vowels?)

어휘에서 모음을 빼고 제시하여 알맞은 모음을 찾게 하는 게임이다. 이 경우 주의해야 할 것은 한글 자모 중 음가가 없는 ‘ㅇ(∅)’이다. 받침의 ‘ㅇ(ㄹ)’과 구별하여 표시하는 것이 필요할 것이다.

⑦ 틀린 철자 찾기(What's Wrong?)

그룹을 나누어 틀린 철자가 있는 카드를 찾게 하는 게임이다. 주의해야 할 것은 학습자의 수준을 감안하여, 한 부분 정도만 틀린 부분을 삽입해야 한다는 것이다. 중급,

고급에서는 음절의 길이가 긴 어휘를 이용할 수 있을 것이고, 틀린 부분도 두 군데 이상 삽입하는 등 난이도를 높이는 것도 가능할 것이다. 틀린 부분을 정할 때는 학습자의 발음에 나타나는 오류를 고려해야 학습 효과를 거둘 수 있을 것이다.

⑧ 모눈종이 속 어휘 찾기(Animal Squares)

사각형 속에 어휘를 숨겨 놓고 찾게 하는 게임이다. 어휘의 종류를 ‘동물’ 등과 같이 한정할 수도 있다. 무의미한 음절을 네모 칸 속에 나열해 놓고 그 속에 유의미한 어휘를 삽입하는 게임이기 때문에 학습자의 흥미를 유발할 수 있는 게임이다. 그러나 실제로 이 게임을 진행해 보면 학습자들이 어려워하는 경우가 있으므로 그룹을 나누어 찾게 하는 것이 효과적일 수 있다.

4.3. 초급 단계

초급 단계의 경우 역시 학습 동기는 높는데 반해서 한국어 능력이 낮기 때문에 게임 선택에 신중을 기해야 한다. 또한 게임은 다양하게 이용하는 게 효과적이므로 한 가지 게임을 중점적으로 실시할 필요는 없을 것이다. 한국어 초급 단계에 사용 가능한 게임을 보이면 다음과 같다.

① 보고, 기억하고, 본문 예측하기

이 게임은 어휘 기억 게임의 일종이다. 어휘를 뒤섞어 놓은 종이를 나눠 주고 외우게 한 다음 그들이 외운 어휘를 말하게 한다. 그런 다음 이 어휘들이 등장할 본문에 관하여 조별로 토론하게 한 후 본문을 나눠 준다. 이 방법은 어휘를 중심으로 본문의 내용을 예측하게 하는 효과가 있으며, 어휘 기억에도 도움이 된다.

② 벽에 붙이기

수업 시작 전에 어휘 10개 정도를 선택해서 벽에 붙여 놓고, 수업이 끝난 후 암기한 어휘를 말해 보게 한다. 다양한 활동을 위해서 학습자가 어휘를 손가락으로 짚어가면서 한 바퀴 도는 방법을 쓸 수도 있다. 또한 이 게임을 실시할 때는 실제 사물에 어휘를 붙여 놓는 것이 좋다. 예를 들어 교실에는 ‘칠판, 지우개, 창문, 문, 책, 책상, 의자, 벽’ 등에 어휘를 붙이는 것이 가능할 것이다.

③ 거짓 정의 찾기

본문의 어휘 중 8~10개 어휘에 밑줄을 그은 후 그 정의를 본문 아래에 쓴다. 그때 본문에 나오지 않은 어휘의 정의도 함께 쓴 후, 어휘에 맞는 정의를 찾게 한다. 거짓 정의의 수는 학습자의 능력에 따라 제한하여야 할 것이다. 이 게임을 통해서 어휘의 정의를 분명하게 아는 효과가 있을 것이다.

④ 이야기 듣고 그림 그리기

이야기를 연상할 수 있는 사진이나 그림을 고른 후 교사가 이야기를 해 준다. 학생은 듣고 그림을 그린다. 그 후 원본과 비교해 본다. 이 게임은 학습 현장에서도 자주 이용되는 게임이다. 특히, 위치를 나타내는 어휘 ‘위, 아래, 왼쪽, 오른쪽, 앞, 뒤, 옆’ 등을 교수할 때 편리한 방법이다. 또한 상황을 나타내는 다양한 그림, 예를 들어 ‘시장, 학교, 우체국’ 등에 관련된 내용도 가능할 것이다.

⑤ 그림을 통한 침묵 교수

침묵 교수법(Silent way)은 학습자의 활동을 보장한다는 점에서 다른 학습법과는 구별된다. 초급 단계에서는 학습자의 발음 교정을 위해서 자주 이용되는 학습법이다. 여기서는 그림을 칠판에 붙이고 학생들로 하여금 물건의 이름을 말하게 하는 게임이다. 이때 교사는 말을 하지 않는다. 따라서 학생 모두가 모르는 어휘가 있으면 비워 두고, 나중에 어휘 목록을 제시하여 그 중에서 찾게 한다. 학습자 간의 토의 과정을 거쳐 어휘를 안다는 장점이 있는 학습법이다. 중급 단계부터는 그림 없이 어휘만을 제시하고 학습자 간의 토의를 거치는 방법으로도 가능하다.

⑥ 핵심 어휘 찾기

이 방법은 초급 과목 중에서도 주로 읽기 수업과 관련되는 게임이다. 조별로 나누어 각각 다른 본문을 조에 준다. 1, 2분 동안 그 본문을 훑어보고 주제 등에 관한 핵심 어휘를 적고 나서 다른 조에게 준다. 이 과정을 계속 반복하여 모든 본문을 보도록 한다. 각자의 핵심 어휘를 비교해 보도록 한다. 초급 단계에서 이 게임을 성공적으로 수행하기 위해서는 본문의 선택이 중요하다. 본문의 길이가 지나치게 길거나, 본문이 너무 어려우면 학습자의 흥미를 떨어뜨릴 수 있다. 이 방법은 중급, 고급 단계에도 확대 적용이 가능한 방법이다.

⑦ 이야기 사슬

학생들에게 어휘를 하나씩을 나눠 주고 그 단어를 이용해서 문장을 만들게 한다.

이때, 문장들을 이었을 때 하나의 이야기가 되도록 해야 한다. 이 게임을 위해서 교사가 하나의 이야기를 준비하는 것이 좋다. 하나의 이야기를 문장 단위로 나누고, 문장 속의 한 어휘를 선택하여, 학생들에게 나누어 주는 것이다. 학습자들의 의사소통이 자유롭게 일어나고, 이야기를 구성하는 능력을 길러 준다는 점에서 의의가 있는 게임이다. 역시 중급, 고급 단계에 확대 적용할 수 있다.

5. 맺음말

어휘 교육은 한국어 교육의 시작이며 마지막이다. 자모 교육 단계부터 고급 단계까지 항상 어휘 교육에 대한 고려가 필요하다. 또한 학습자의 흥미를 최대한 이끌어 내기 위해서 노력해야 한다. 어휘 교육에서 중요한 가치를 제시하고 본 논의를 마치고자 한다.

- ① 표현과 이해를 구분하여야 한다.
- ② 사용 빈도를 고려하여야 한다.
- ③ 정확성보다 자연스러움이 중요하다.
- ④ 한국어 교사는 어휘에 나타나는 한국인의 사고를 알아야 한다. 

〈참고 문헌〉

- 강현화(2000), 외국인을 위한 한국어 사전과 말뭉치, 응용언어학 16. 응용언어학회.
- 강현화(2002), 한국어 문화 어휘의 선정과 기술에 대한 연구, 21세기 한국어 교육학의 현황과 과제, 한국문화사.
- 김광혜(1995), 어휘 연구의 실제와 응용, 집문당.
- 김중섭(2004), 한국어 교육의 이해, 한국문화사.
- 김중섭·조현용(1998), 북한의 한국어 교육 연구, 한국어교육 제9권 1호, 국제한국어교육학회.
- 문금현(2002), 한국어 어휘 교육을 위한 연어(連語) 학습 방안, 국어교육 109호, 한국국어교육연구학회.
- 안경화(2001), 속담을 통한 한국 문화의 교육 방안, 한국어교육 12권 1호, 국제한국어교육학회.
- 이정희(2003), 한국어 학습자의 오류 연구, 박이정 출판사.
- 이충우(1997), 어휘 교육과 어휘의 특성, 국어교육 95. 한국국어교육연구회.

외국어로서의 한국어 교육: 제14회 국외 한국어 교원 연수회 교재(2010)

- 조남호(2003), 한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서. 국립국어연구원.
- 조현용(2000), 한국어 어휘 교육 연구, 박이정 출판사.
- 조현용(2000), 게임을 활용한 한국어 어휘 교육, 어원연구 3호, 한국어원학회.
- 조현용(2003), 한국어 문화 교육 방안에 대한 연구, 이중언어학 22호, 이중언어학회.
- 조현용(2005), 한국어 교육의 실제, 유씨엘.
- 조현용(2005), 우리말 깨달음 사전, 하우.
- 조현용(2009), 우리말로 깨닫다, 하우.
- 조현용(2009), 한국인의 신체언어, 소통.
- 한재영 · 최정순 · 이호영 · 박지영 · 이강민 · 조현용 · 추이진단 · 이선웅(2003), 한국어 발음 교육, 한림출판사.
- 허용 · 오문경(2005), 즐거운 한국어 수업을 위한 교실 활동 100, 박이정 출판사.

한국어 문법 교수법

백봉자

〈차례〉

1. 언어 교수 이론과 한국어 교육에 적용
 - 1) 문법 번역식 교수법
 - 2) 청각구두 교수법
 - 3) 시청각 교수법
 - 4) 의사소통 중심 교수법
2. 말하기 교수 과정과 문형 교수
 - 1) 도입 단계
 - 2) 제시 단계
 - (1) 문법 제시 방법
 - (2) 문법 제시의 전개
 - 3) 설명 단계
 - 4) 연습 단계
 - (1) 문형 연습의 목적
 - (2) 문형 연습의 종류
 - (3) 문형의 교안 작성
 - 5) 활용 단계와 의사소통 수행 단계
3. 담화와 문법 교육
 - 1) 언어 교육에서 담화의 의미
 - 2) 담화에 영향을 주는 요소들
 - 3) 담화와 한국어 문법 요소들
 - (1) 담화-맥락에 있어서 화자-청자간의 상대성
 - (2) 화자의 심리 표현

1. 언어 교수 이론과 한국어 교육에 적용

1) 문법 번역식 교수법(Grammar-translation method)

개요: 고전시대와 르네상스시대 라틴어 교육을 한 방법으로 문법만을 강조하는 교수법이다. 이것은 18세기부터 시작되어 제 2차 대전이 끝날 무렵까지 성행하였다. 문법 번역식 교수법은 지식 전달에 초점을 둔 교수 중심의 교수법이다. 문법 이론과 법칙 혹은 공식을 주고 그것에 의지하여 문장을 이해하고 생산해 내도록 하는 연역법에 기초한다. 따라서 전통 문법 이론과 밀접한 관계를 가지고 있으며 교육 내용은 실용적인 면보다는 고전을 읽고 번역하는 식, 또는 문어 중심 교육에 관심이 있다.

한국어 교육에 적용: 이 교수법은 국내 한국어 정규 교육에 사용되지 않았다. 그 이유는 1960년 대 외국에서는 문법 번역식 교수법의 폐단이 널리 알려진 데에도 원인이 있지만 말하기와 듣기가 필요한 선교사들에게는 맞지 않았기 때문이다. 그러나 해외 대학에서는 이 교수법이 현재까지도 사용되고 있는데 이는 학문 목적 학습자에게는 차원 높은 문학 작품 독해를 위해 이 방법이 효과적이기 때문이다.

• 근래 이중 언어 학습자들은 의사소통과 주어진 과제를 해결할 수 있는 능력 배양을 목적으로 하고 있다. 그런데 이 교수법은 그러한 학습자의 욕구를 만족시킬 수 없는 것이 단점이다. 하지만 학문 목적 학습자의 경우는 좀 다르다. 말하기와 듣기 영역에서 의사소통 능력을 충분히 쌓는 한편, 전문 서적이거나 예술성이 높은 작품을 다룰 때는 이 문법 번역식 교수법을 사용하는 것도 한 방법이 될 것이다. 고급 학습자에게는 번역과 통역도 중요한 학습 영역이다.

2) 청각구두 교수법(Audio-lingual method)

개요: 행동주의 심리학과 구조주의 문법 이론의 영향에서 나온 것으로 문장 구조의 형식, 등급, 그리고 체계를 중시한다. 외국어 학습은 규칙의 습관화, 내재화를 위한 과정이라고 하여 자동적인 발화만이 학습을 돕는다고 생각한다. 문법은 연습을 통한 귀납적인 방법에 의해 정리되어야 한다고 보고 연습(drill)을 통해서 학습자가 유추를 할 수 있도록 한다.

• 학습자의 모국어와 목표어간의 차이를 대조 분석하여 교수-학습에 기초로 삼는다. 교사 중심의 교수법으로서 교사의 지시 아래 통제된 상황에서 이해하고 표현한다. 교사는 학습자와의 언어 교류를 통하여 학습이 정확하게 이루어지도록 유도하는데 목표 언어와의 접촉을 강조한다. 언어의 네 가지 영역을 구분하고 발음, 어휘, 문형 연습 등으로 세분한다.

한국어 교육에 적용: 청각구두 교수법은 한국어 교육에서 교수법에 대한 개념조차 없었던 때에 교사 중심의 통일된 교수법을 제공하였다고 할 수 있다. 한국어는 서양어권 학습자가 발음이나 구문 구조상 배우기 어려운 언어이고 문화적으로도 접근하기 어려운 언어이다. 그러한 언어를 학습하는 데 모방과 반복을 통해서 습관화시킨다는 것은 접근 방법으로서 더할 나위 없이 적절하였다. 그러나 학습자가 ‘사고하는 인격체’라는 것을 무시한 방법이어서 능동적이고 창의적인 교육을 받은 서양어권 학습자에게는 지루함과 단조로움을 주었다. 즉 이들이 과거 모국에서 받은 교수법과 달라서 하나의 문화적 충격이 될 수도 있었던 것이다. 또 조작된 교육 환경에 맞추어 연습이 이루어지다 보니 학습자가 실제 언어 현실에 부딪혔을 때 적용하기 어려운 점도 있었다.

• 그럼에도 불구하고 이것은 한국어 교육의 중심 교수법으로 자리 잡고 한국어 교육 발전에 크게 기여하였는데 거기에는 다음과 같은 점들이 작용하였다.

- 이상적인 소규모 단위 교실 체제로 수업 효과의 극대화
- 수동적 교육 경험을 가진 한국어 교사들이 쉽게 적용할 수 있는 교사 주도의 교수법

3) 시청각 교수법(Audio-visual method)

개요: 이것은 구조주의적인 언어관에서 출발하였다는 점에서 청각구두 교수법과 같은 맥락으로 볼 수 있다. 학습자의 이해를 돕기 위하여 시청각 자료를 사용하는데 영화나 그림 같은 자료와 라디오, 녹음기, 실습실 같은 기자재가 동원된다. 시청각 자료를 교육에 사용하는 것은 문자에만 의지하였던 과거의 교수법에 비해서 현장감이 있고 구체적이다. 그렇지만 실제 자료를 분석하고 종합하여 정확한 해석을 하는 것이 학습자의 몫이라는 점은 무리라는 지적이다.

한국어 교육에 적용: 한국어 교육에서 이 교수법은 본 교재 교육이 끝난 후에 보조 자료로서 활용되었다. 그림이나 사진, 영화나 라디오 드라마, 뉴스를 제시하고 요약하

게 하거나 토론, 좌담, 창의적인 이야기 구성 등 다양한 활동을 하게 하는 것이다. 본 교재 연습을 청각구두 교수법으로 다루고 난 후 통제된 훈련에서 탈피하여 언어적, 문화적 지식을 가지고 학습자가 원하는 표현을 할 수 있게 하는 것이다.

- 시청각 자료는 실제 자료를 사용하는 것이 여러 면에서 바람직하다. 초급 자료는 학습자 수준에 맞게 단순해야 하고 상황이 구체적이어야 한다. 고급의 경우는 전문성을 띤 한국인의 사회 문화적인 성격이 담겨 있어야 한다. 그러면서 외국인이 한국인의 사고를 오해 없이 이해할 수 있도록 표현한 것이어야 한다. 요컨대 인간의 보편적 삶을 다루면서 한국인의 고유문화를 보여주는 작품이 좋은 자료가 된다. 또 학습자의 흥미를 유발할 수 있고 학습자를 자극하여 과거 자신의 경험을 끌어들이며 화제와 관련지을 수 있어야 한다. 특히 고급 수준에서는 학습자의 지적 욕구를 충족시킬 수 있어야 한다.

4) 의사소통 중심 교수법(Communicative language teaching)

개요: 인지 학습 이론에서 출발한 이 교수법은 인간에게는 인지 능력이 있고 인식에 의한 규칙 내재화의 능력이 있음을 강조하며 또 인간에게는 언어를 생산할 수 있는 능력이 있음을 활용한다는 입장이다. 이 교수법은 언어를 어휘나 문법 형태로 보지 않고 담화로 보는 언어의 문맥화(contextual factor)가 특징이다. 과거의 교사 중심의 교수에서 탈피하여 학습자 중심(learner-centered)을 강조하는데 이것은 실제 자료를 사용하고, 실제 상황에서 능력을 개발하며, 학습자의 요구에 의해서 계획되고 교수-학습이 이루어짐을 의미한다.

- 학습자는 과거에 모국어를 통해서 교육 경험과 인생 경험을 해 왔을 것이라는 전제 아래 외국어 학습에서 이를 활용해 봄으로써 이해를 돕도록 하는 학습자 경험 활용(experience-based view)이 이 교수법의 특징이다. 교사가 가르치는 것에 의존하여 수동적으로 받아들이던 방법에서 벗어나 학생과 학생, 교사와 학생간의 상호작용에 의해서 이해를 이끌어가고 오류를 수정하는 방향으로 교육이 진행된다. 따라서 교수-학습의 모든 과정은 교육의 과정이 되며, 이 과정에서 빚어지는 오류는 교수의 방향을 말해 주는 중요한 자료가 된다.

- 이 교수법은 가르치는 방법보다 내용과 교수요목의 설계를 중시한다. 교수과정에 따라 목표 언어의 형태를 중심으로 한 문법적 교수요목, 언어 사용 상황을 재현할 수 있도록 하는 상황적 교수요목, 그리고 의사소통을 하려는 내용을 중심으로 한 의미적

교수요목을 학습자 중심으로, 어느 정도 면밀하게 짜느냐 하는 것이 이 교수법의 성패를 가늠한다.

한국어 교육에 적용: 1980년대 중반부터 서양어권 학습자의 연령대가 낮아지고 학습 목표가 다양해지면서 그들은 교수법의 변화를 요구하였다. 서양에서 의사소통 교수법에 대한 논의가 활발한 때였으므로 이에 대한 학습자의 요구가 노골화한 것이다.

- 의사소통 중심 교수법은 언어 기능을 의사소통에 두어 종합적으로 접근하는 교수법이다. 문장의 최소 단위에서 그 의미와 기능을 찾고 훈련하는 것과 달리 전체 맥락을 이해하고 이면의 문맥 상황에 맞게 대처하여 상호작용을 할 수 있도록 이끈다는 것이 쉽지 않은 일이었다.

- 언어 교육에서 문법적인 능력은 중요하다. 그런데 이 교수법에 대한 오해로 이에 대한 훈련을 적극적으로 하지 않아 어휘와 문장 구성력에 문제가 생기게 되었다.

- 의사소통 교수법은 학습자 중심의 교수법이기 때문에 학습자의 언어 수준과 특성 등을 연구하여 그에 맞는 교수요목을 짜는 작업이 필수적이다. 학습자 집단과 학습자 개인의 전략에 대한 연구가 되어 있어야 하는데 이러한 준비가 부족하였다.

- 구조주의에서 강조하는 등급화를 생략하고 학습자의 음운적, 형태적, 통사적 수준을 무시하였기 때문에 정확성에 문제가 생겼다.

- 가르치는 교사에서 탈피하여 여러 역할을 할 수 있는 능력 있는 교사로 훈련하는 교사 교육 프로그램이 필요하다. 한국어 교사는 과거에 주입식 교육 경험을 하였기 때문에 통합적인 학습자 중심의 교육 체계에 적응하기 어렵다. 교수요목 개발 때부터 학습자의 참여를 인정하는 교사의 정서가 부족하다.

2. 말하기 교수 과정과 문형 교육

말하기 교육의 절차를 <도입-제시-설명-연습-활용-의사소통 수행 단계>로 나누는 것과 같이 문법 교수에서도 새로운 문법 요소가 등장할 때마다 이와 비슷한 과정을 거쳐서 교육한다. 이것은 학습자가 새로운 지식을 받아들이기 위한 절차로서 준비 단계, 교수-학습의 전개 단계, 정리 단계이며 전개 단계는 다시 제시, 설명, 훈련, 활용으로 나누고 있다. 이것을 표로 나타내면 아래와 같다.

1) 도입 단계

학습자가 배울 문법에 관심을 갖도록 동기 유발을 시도한다. 본문에 나와 있는 목표 문법을 쉬운 말로 풀어서 이해할 수 있도록 하고 그 문법 요소가 오늘의 목표 문법이라는 것을 알 수 있도록 한다.

문법 교육의 도입 단계에서는 선수 학습 상기를 위한 조치는 하지 않는다. 예를 들면 “배가 아파서 병원에 갔어요.”를 다룰 때에 “-어서”에 대한 도입을 위해서 이전에 배운 “-니까”를 꺼내 설명하지 않는다는 뜻이다. 이는 자칫하면 학습자에게 쓸데없는 선입견을 주어 새로운 지식을 받아들이는 데 방해가 될 수 있기 때문이다. 시청각 자료를 통한 접근을 할 때는 주의가 필요하다. 문법이 시각 자료를 통해서 설명할 수 있을 만큼 단순하지 않아 잘못하면 오해를 불러일으킬 수 있고 학습자의 관심을 분산시킬 우려가 있기 때문이다.

2) 제시 단계

(1) 문법 제시 방법

① 연역적 접근법

규칙을 통한 접근법의 대표적인 교수법은 문법번역식 교수법이다. 말하기 과정이나 쓰기 교수 과정에서 사용하는 문법번역식 교수법은 규칙을 제시하고 학습자의 모국어와 대조해 가며 언어 이론 체계 안에서 설명한다. 그래서 이 교수법은 수업에서 교사에게 의해 긴 설명을 하는 강의식으로 이어지기도 한다. 규칙을 학습자가 이해하기 쉽게 도식화할 수 있으면 학습에 도움이 될 것이다. 그러나 규칙과 제약, 그리고 공식을 보여 주고 이를 기억할 수 있게 하는 문법의 도식화란 그리 간단한 일이 아니다.

규칙 설명이 끝나면 실제적으로 이해를 돕기 위해 예문 제시를 한다. 예문은 규칙이 잘 드러나게 문장을 단순화 한다. 어휘의 선정도 문장 내용이 규칙을 이해하는데 도움이 되게 하는 것이 원칙이다. 다시 말하면 특이한 것보다는 모국어 화자 집단이 또는 인간이 가장 보편적으로 이해하고 사용하는 내용으로 한다.

말하기와 쓰기에서 연역적 접근법식 연습은 주로 규칙 중심의 문장 단위 연습이 되고 담화 단위 연습은 이루어지지 않는다. 읽기 교육에서도 문법 중심, 문장 단위의

해독식이어서 번역에 그치기 마련이다. 독자가 글을 읽고 목표어의 사회문화공동체와 상호작용을 하여 재구성하고 감상하는 결과로 이끌지는 못한다.

한국어 교육에서 연역적 방법을 효과적으로 사용할 수 있는 문법 항목은 형태적 활용을 기반으로 하는 것들이다. 동사의 (불)규칙 활용, 간접 인용문, 종결어미 체계, 모음조화 원칙에서 선행 모음의 따른 -어/아/여의 결합, 선행 명사의 받침 유무에 따른 조사의 결합 등이 있고, 문법 요소는 아니지만 인칭 대명사 체계, 숫자 체계, 피동과 사동의 어휘 체계 같은 것들이다.

② 귀납적 접근법

학습자가 많은 양의 자료를 접함으로써 언어의 규칙을 알 수 있게 되고 문장 유형에 익숙하게 되며 이를 통해서 스스로 규칙을 명시적으로 만들 수 있게 되는 접근법이다. 이것은 모국어 습득 방법과 같은 것으로 언어를 사용하면서 자연스럽게 규칙을 발견하고 습득하는 방법이다. 이것은 외국어 습득에서도, 학습자는 외국어 공동체 안에서 경험하게 하고 집중적으로 훈련받음으로써 효과를 얻을 수 있다는 원리에 근거를 둔 것이다. 그러나 문법이라고 하는 언어의 체계성을 학습자에게 보여주지 않고 계획되지 않은 현장에 학습자를 방치하는 것은 언어 훈련으로는 불충하여 문제가 있다는 의견도 있다. 귀납적 방법을 효과적으로 사용하기 위해서는 교수요목, 교안, 교재, 교수방법에서 치밀한 계획이 선행되어야 효과를 거둘 수 있다.

이 접근법은 학습자의 지적 수준이나 능력으로 보았을 때 문법 규칙을 받아들이기 어려운 경우, 즉 어린이 한국어 교육 같은 데에서 사용해 볼만하다. 그 외 성인의 경우에는 학습자가 규칙을 발견하기까지 시간을 낭비할 우려가 있다.

그러나 학습자가 접하는 많은 양의 실질 자료는 이해의 도움이 되고 언어와 문화에 대한 간접 경험으로 작용할 수 있는 긍정적인 면이 있다. 학습자가 문법 규칙을 유추해낼 수 있도록 예문 제시에 중점을 두면 의외로 성공률이 높음을 현장에서 경험한다. 교사는 학습자가 규칙을 발견했다고 생각되면 연습을 철저히 해야 비로소 학습이 된다는 것을 잊지 말아야 한다.

③ 절충적 접근법

연역적 접근법은 문법 규칙을 먼저 제시하고 그 틀에 맞추어 문장을 만들게 하는데 이것은 규칙에 어휘를 대입하는 것으로 끝나는 단점이 있다. 반면에 귀납적 접근법으로 규칙을 유추하게 하는 경우에는 문법을 정확하게 이해하지 못할 우려가 있다. 또 이것들은 통일성 있고 응집력 있는 이야기(담화)로 이끌어갈 수 있는 표현력 배양

에는 충분하지 못하다. 이러한 점에서 위의 두 접근법을 절충하여 실용성 있는 방법을 사용하고 있다. 문법 교육을 문장 단위의 생산력으로만 볼 것이 아니라 의사소통의 능력을 길러 주는 것으로 생각해야 하기 때문이다.

먼저 문법 요소의 특징에 따라 귀납적 방법이나 연역적 방법으로 제시하고 설명한다. 설명이 끝난 후에는 학습자가 이 문법을 숙달할 수 있도록 훈련의 기회를 갖는다. 연습이 끝나면 교실을 한국 사회 현장과 같은 상황으로 만들어서 배운 문법을 사용해 보도록 한다. 그리고 마무리 단계로 현장에 나아가서 할 수 있는 과제를 주어 모국어 화자와 의사소통을 해 보도록 하는 것이다.

(2) 문법 제시의 전개

문법을 제시할 때는 우선 본문에 있는 목표 문형을 판서로 보여 주는데 이것은 저급과 고급을 구분하여 표기하는 것이 효율적이다. 판서는 명사(N), 동사(Vst), 동작동사(AVst), 상태동사(DVst)를 명기하거나 줄(-)을 긋고 조사나 어미 등 문형을 써서 유형의 골격만을 보일 수 있다. 초급 학습자는 고정 부분이나 활용 부분을 분명하게 해 주고 조사나 어미 앞에 오는 명사나 동사의 받침 유무에 따라 이형태를 자세히 표기해 준다.

저급	고급
본문에 있는 목표 문형을 중심으로 의미와 기능 보인다.	
- 판서한다. 판서는 명사, 동작동사, 상태동사로 구분하여 명기한다. - 고정 부분이나 활용 부분을 분명하게 판서로 보인다. 조사나 어미 앞에 오는 명사나 동사 어간의 받침 유무에 따라 이형태의 활용 형태를 명기한다. - 단계에 따라 시상어미 결합형을 표기해 준다.	밑줄을 긋고 조사나 어미 등 문형을 써서 유형의 골격만을 보일수도 있다.
종결어미까지 문장 유형을 구체적으로 표기한다.	종결어미의 기본형만을 표기하고 구두로는 회화체로 제시한다.

3) 설명 단계

한국어 교수 현장에서 문법 교육은 큰 비중을 차지한다. 교수 목표 설정을 할 때 문법은 어휘나 문화에 비해서 구체적으로 명시하는데 이것은 교사나 학습자 모두가 문법 교육이 언어 교육 성패의 척도가 되는 것으로 생각하고 있기 때문이다. 문법 설명 단계는 비록 그것이 접근법에 따라 다양한 모습으로 진행된다고 하더라도 반드시 있어야 하는 과정이며, 교사의 지식과 능력이 가장 두드러지게 나타나는 부분이기도 하다. 또 학습자의 입장에서 문법을 정확하게 알고 문장을 생산할 수 있게 될 때 자신 있는 한국어 화자가 될 수 있다고 생각한다. 그래서 문법 교육은 수업 과정에서 교수자가 가장 많은 시간을 할애하고 가장 중점적으로 교수하는 부분이 되는 것이다. 문법을 제시하고 설명할 때는 다음과 같은 점에 유의한다.

① 새로운 문법 항목이 나오면 문법 규칙을 먼저 주고 문장을 만들게 하는 연역적인 방법으로 할 것인지, 예문을 통해서 사용법을 익히게 하고 규칙을 줄 것인지를 결정해야 한다.

② 귀납적 접근의 경우, 문법을 가르치기 위해서 교사는 적절한 예문을 제시한다. 적절한 예문이란 의미, 통사, 형태, 음운 면에서 그 문법 요소와 관련이 있어야 한다는 뜻이다. 본문에 제시된 내용을 중심으로 해서 내용상 적합해야 하고, 형태적으로 해당 문법의 특징이 두드러지게 나타나는 것이어야 한다. 또 실용성이 있으면서 학습자가 관심을 갖는 내용이어야 할 것이다. 저급에서는 문법 설명 없이 예문을 통해 추측으로 문법을 이해할 수 있게 하려 한다면 학습자를 배려하는 세심한 주의가 필요하다. 예문의 길이는 초급에서는 다섯 어절 이내가 적당하고 연결어미가 들어 있는 것이라고 해도 일곱 어절을 넘지 않는 것이 좋다. 학습자가 단숨에 말할 수 있는 길이가 이 정도이기 때문이다.

③ 귀납적 접근 방법의 경우 학습자가 만드는 추측의 결과는 불분명하거나 오해의 소지가 있을 수 있다. 그러므로 교수자는 해당 문법을 언어 이론의 입장에서 확실하게 설명하는 기회를 가져야 한다.

④ 문장 예시로 문법의 개념이 어느 정도 확보되었다면 다음에는 적절한 설명을 한다. 이 설명은 국어학적인 이론 설명이 아니라 학습자가 모국어 화자와 같은 언어의 직관을 갖도록 “기술(記述, describe)”하는 것이다. 물론 그 문법 요소의 본질에 대한 기술도 해야 하지만 학습자가 외국어로서의 한국어 문법을 직시할 수 있도록 그

들이 가지고 있는 스키마와 관계를 지어주는 것이 필요하다. 학습자가 가지고 있는 언어 구조들과 어떻게 관계를 지어줄 수 있을까를 고민해야 한다는 의미다.

⑤ 설명을 할 때는 본문을 문장 형태 중심으로 해서 언어적인 면을 강조하는 것이 효과적인지, 문맥을 통해서 의미 중심으로 하고 담화에 나오는 인물과 배경을 동원해서 설명하는 것, 즉 담화와 맥락 중심으로 하는 것이 효과적인지를 결정해야 한다. 그러나 후자의 경우라도 문법 요소의 기본 의미와 기능에 초점을 맞추어야 하고 그 테두리를 벗어나지 않아야 한다.

⑥ 문법 설명은 국어학 이론과 관련을 지어 설명해야 하고 그 문법 요소의 본질에 맞게 해야 한다. 한국어 교육문법은 전통 문법과 다른 것이 아니라 외국인 학습자에게 쉽고 간단하게 전하기 위한 교육 수단에서 비롯된 것이다. 문법 요소는 문장에 있는 어휘로 인해서 다양한 환경에 둘러싸이게 되는 것이 일반적인데 문장마다 다른 의미를 갖고 있는 것처럼 생각해 오류를 범할 수 있다. 하나의 문법 요소가 나타내는 의미는 하나다. 그것이 문장 환경에 따라서 화용론적 기능에 의해 분화될 뿐이다. 설명을 할 때 학습자의 이해를 돕도록 세분화해서 교육할 수 있지만 그 본질을 훼손해서는 안 된다.

4) 연습 단계

(1) 문형 연습의 목적

① 언어 교육은 구어에서 시작되는 것이고, 언어는 습관에서 나오는 것이며, 언어는 이론이 아닌 실용적인 교육에 의해서 이루어진다는 입장에서 문형 연습을 한다.

② 문형 연습은 언어 교육이 훈련을 통한 습관 형성이라는 청각구두교수법(Audio-Lingual Method) 원리에 기초한 것으로 자동적으로 발화가 가능해지도록 하는데 목적이 있다.

③ 문형의 반복 훈련을 통해서 문법 요소의 의미를 익히고 구문 구조를 익히는 것을 목적으로 한다. 이것은 모국어를 배우는 것과 같은 과정으로서 의미가 있다.

④ 정확성 제고에 목적이 있다. 의사소통력을 강조하는 입장에서는 문법의 정확성에 비중을 두지 않는다. 하지만 정교한 표현과 이해가 요구되는 중·고급 학습자에게는 정확한 문법 지식은 전체적인 언어 능력 향상의 동력이 된다.

⑤ 유창성 제고에 목적이 있다. 발화는 모국어 화자만큼 일정 속도로 진행될 때 어휘와 구문의 의미는 주어지는 것이다. 유창성은 문형 연습을 통한 훈련에 의해서 형

성되는 것이다. 문형 연습을 통한 기계적인 연습은 언어를 정형화된 상태로 습관화시키는데 이는 문형의 활용 단계에서 자의로 훈련하는 것보다 훨씬 체계적인 방법이어서 학습자에게 자신감과 안정감을 준다.

⑥ 담화의 맥락을 익히고 연습으로 훈련을 쌓아 한국인의 사고 유형과 정서를 익힌다. 그리고 그로 인하여 한국어에 대한 직관을 갖도록 한다.

(2) 문형 연습의 종류

문형이 지닌 형태에 따라 문형 연습의 종류와 우선순위를 정할 수 있다. 문형 연습의 형태는 학습자가 접근하기 쉬운 것과 어려운 것이 있으므로 이를 구별해서 단계별로 준다.

① 교체 연습(Substitution drill)

교체 연습은 형태적 동일성과 의미적 연관성을 유지하는 상태에서 어휘 내지는 구문을 교체하면서 문형에 익숙해지도록 하는 연습 방법이다. 조사를 연습 목적으로 할 때는 명사를 교체 대상으로 하고 어미를 연습할 때는 동사의 어간을 교체 대상으로 하는 것이 일반적인 연습 방법이다. 교사는 전체 학생에게 어휘(key word)를 주고 학생들은 그것을 문형에 맞추어서 말한다. 전체가 합창에 익숙해지면 개인에게 기회를 준다. 개인 연습 시에는 오류를 수정한다. 교체 연습을 유의미한 연습으로 하기 위해서는 교사가 주는 어휘 내지는 구문이 학습자에게 관심이 있는 것이어야 한다. 교체 연습은 여러 연습 형태 중에서 가장 단순하여 학습자의 접근을 용이하게 하는 것이 장점이고 그래서 어느 문형에서나 첫 연습 단계로 사용한다. 교체 연습을 할 때 유의할 점은 다음과 같다.

- 선행하는 명사의 받침 유무에 따라 결합하는 이형태 표시를 정확하게 해 준다.
- 연습은 받침이 있는 것과 없는 것을 구분해서 선정해야 한다. 받침 있는 명사와의 결합 연습이 끝나면 받침이 없는 것을 연습하는 것으로 단계를 지킨다.
- 동사도 동작동사, 상태동사, 이다동사 등 어간의 성격과 활용 양상을 살펴서 단계별로 제시하고 구별해서 연습한다.

② 응답 연습(Response drill)

교체 연습이 문형 연습 중에서 가장 형식적인 것이고 교사 중심의 연습이라고 한다면 응답 연습은 학습자의 참여가 어느 정도 용인되는 연습 형태다. 응답 연습은 교체 연습이 끝난 다음에 이루어지는데 교체 연습으로 익숙해진 문형과 내용으로 교사

의 질문에 대답하게 하는 것이 좋다. 문형 연습은 새로운 어휘나 단서를 제약 없이 다양하게 주는 것보다는 절제해서 반복하면서 확장해 나가는 것이 효과적이다. 인간의 언어 수용 능력이나 기억력은 그렇게 무한하지 않기 때문에 정해진 시간에, 목표로 세운 과제를 달성하는 것이 바람직하다. 이것이 학습자에게 만족을 주는 최선의 방법이다.

③ 연결 연습(Connection drill)

외국어로서의 한국어 문법에서 연결어미가 차지하는 비중은 대단히 크다. 연결 연습은 두 개 혹은 그 이상의 절을 연결어미로 연결하여 통일성 있는 문장을 생산해 내는 데 목적이 있다. 동시에 어미 활용 능력 배양에 목적이 있다. 교사가 선행절과 후행절을 말하면 주어진 어미를 넣어 하나의 문장으로 연결하는 이 연습 형태는 교체 연습이나 응답 연습에 비해서 난이도가 높아 중급 이상에서 사용한다.

교사는 선행절과 후행절을 제시할 때 어말을 어떻게 할 것인가를 생각해야 한다. 모두 기본형으로 준다면 후행절 말끝이 잘못될 가능성이 있고, 구어체 활용형으로 준다면 선행절의 어말을 연결어미와 결합시킬 때 학습자들이 어려워할 수 있기 때문이다. 이러한 이유로 선행절 어말은 기본형으로 주고 후행절은 구어체로 주는 것이 좋다고 본다. 교사가 어말을 기본형으로 주는 것은 바람직하지 않다. 모범 문장을 자주 듣게 하는 것도 학습자에게는 좋은 훈련이 되기 때문이다.

④ 완성 연습(Completion drill)

선행절과 후행절을 연결하는 연결 연습과 같은 문형에서 할 수 있는 연습 형태다. 교사가 선행문을 주면 학습자가 후행문을 만들어 문장을 완성하는 연습이다. 연결 연습과 달리 동사의 어미 활용은 생략되고 그 대신 학습자가 연결어미에 맞게 통일성 있는 문장을 만들어야 하기 때문에 학습자의 입장에서 보면 의사 표현 능도가 그만큼 높은 연습이라고 할 수 있다. 따라서 완성 연습은 유의미한 연습에 가깝다고 할 수 있다.

⑤ 변형 연습(Transformational drill)

한국어에서 말하는 변형 연습은 일정한 형태의 문장을 다른 의미를 가진 형태의 문장으로 바꾸는 것을 말한다. 그러므로 같은 의미를 가진 이형태가 아니고, 어떤 문법 형태소를 삽입하거나 생략함으로써, 의미가 첨가되거나 의미가 다른 문장으로 바꾸는 것을 말하는 것이다. 변형 연습은 긍정문을 부정문으로, 시제형 문제에서 현재

형을 완료형으로, 존댓말을 반말로, 격식체를 비격식체로 바꾸는 경우에 사용할 수 있다. 또 직접 인용문을 간접 인용문으로 바꾸거나, 주동문을 사동문으로, 혹은 능동문을 피동문으로 바꿀 때 사용한다.

⑥ 상태 연습(Situational drill)

속담이나 관용 표현에서 주어진 담화나 문장, 구를 그 상황에 맞게 어떻게 전개해 나갈 것인지를 연습하는 형태다. 예를 들면 “금강산도 식후경이다.”라는 속담을 연습하는 경우 교사는 학생이 이 말을 사용할 수 있는 상황을 말하도록 유도하는 것이다. 이것은 학습자의 자유로운 발화가 보장되는 연습이다.

⑦ 확장 연습(Expansion drill)

문장 종결 부분에서 시작하여 여러 학습자가 돌아가면서 어휘나 구를 첨가하면서 문장을 확장해 나가는 연습이다. 이 문형의 기본 틀은 조사나 어미로 된 문형이 될 수도 있고, 몇 개의 연결 어미로 되어 긴 문장이 될 수도 있다. 또 정해진 문형이 아닌, 학습자들이 임의로 구성하는 문장 유형이 될 수도 있다. 이 확장 연습은 한국어가 동사 중심 언어이고, 첨가어라고 하는 특성에 맞는 연습이다.

⑧ 회화 연습(Conversational drill)

좋은 한국어 교재에는 잘 다듬어진 본문이 있다. 한국인의 일상 대화이면서 한국사회 공동체가 공감하는 보편적 가치를 지닌 대화가 대부분이다. 이런 대화 형식은 그 내용 뿐만 아니라 형식도 한국인의 사고 유형을 잘 나타내고 있어서 주제를 바꾸거나 몇 개의 어휘를 교체하면 무리 없이 나눌 수 있는 대화문이 된다.

(3) 문형의 교안 작성

교안 작성 시에 문법 항목의 단위

① 문법 요소를 한 단위로 한다.

- 조사, 종결어미, 연결어미와 같은 문법 요소를 한 단위로 한다.
- 문법 요소가 지닌 여러 의미와 기능 중에서 본문에 나와 있는 것부터 시작한다. 그 부분이 습득된 후에 그 문법 항목에서 기본이 되는 것으로 옮겨 설명과 연습을 한다.
- 문법 항목은 난이도와 빈도수에 따라 선택한다.
- 본문에서 제시하고 있는 중요도에 따라 선택한다.

- 문법 요소는 문장이나 담화 상황에 따라 여러 가지 의미와 기능으로 나뉠 수 있는데 그 중에 학습자가 습득하기 쉬운 순서에 따라 제시한다. 예를 들면 “-(으)로”는 “선택”의 의미를 가진 조사인데 문장에 따라서는 “방향”을 나타내고 또 “자격”을 나타내기도 한다. 그런데 “자격”을 나타내는 경우보다는 “방향”을 나타내는 경우가 빈도수나 난이도 면에서 초급에 해당하므로 이를 먼저 다룬다.

② 문형을 단위로 한다.

- 다른 문법 요소나 어휘와 어떻게 어울리는지, 어떻게 문형을 만들 수 있는지 연구한다.
- 개별 문법 요소가 습득되면 그 문법 요소를 중심으로 하여 한국인이 자주 사용하는 문장 유형을 생각한다. 문형이란 한국인 화자가 자주 쓰는 문장 형태이기 때문이다.
- 이 문법 요소가 여러 개의 문장 유형에 두루 쓰이는지, 아니면 특수 문장 유형에만 쓰이는지를 검토해 보고 문형의 제약 관계를 정리하는 것도 학습자를 위해서 중요하다.

③ 담화 맥락 단위로, 그리고 구문과 문장 단위로 한다.

초급에서 한국어 문법을 전혀 모르는 학습자에게 한국어로 설명할 수도 없고 그렇다고 학습자의 모국어를 사용할 수도 없는 구문이나 문장이 있다. 이들에게는 이론으로 분석한 긴 설명보다는 학습자가 쉽게 의사소통을 할 수 있도록 하는 것이 우선이다. 구태여 문장을 분석하지 말고 구문으로, 문장으로 그대로 제시한다.

담화에는 사회문화 공동체가 만든 정서가 녹아 있으므로 문법적으로 설명할 수 없는 부분이 있다. 복잡한 담화 구성일수록 이러한 면이 나타나고 또 지나치게 한국적인 내용과 장면에는 문장 분석만으로는 이해할 수 없는 것들이 등장한다. 이러한 것은 분석적으로 접근할 것이 아니라 담화가 담고 있는 한국인의 문화와 정서를 통째로 이해하도록 해야 한다. 전체를 이해했으면 그 후에는 구문으로, 혹은 문장 단위로 이해하도록 해야 한다. 즉 종합적인 입장에서 분석적인 입장으로 나아가는 것이다.

문형 연습 교안 작성 시 유의점

흔히 문형 연습이 학생을 지루하게 하고 학생을 바보로 만드는 기계적인 것이라고 비하한다. 물론 맹목적인 연습은 도전 의식을 갖지 못하게 하는 결함이 있는 것이 사실이다. 특히 언어 실습실의 연습이 그런데 결국에는 학습자를 무력화하기도 한다. 그렇다면 학습자가 흥미로워하면서 학습 효과를 낼 수 있는 연습은 어떻게 해야 할

까? 구조화된 연습이란 무엇이며 어떻게 하는 것인가? 다음에서 문형 연습 자료 준비와 연습 과정에서 유의해야 할 점을 살펴본다.

① 학습자 개인을 고려한 자료를 준비해야 한다. 수업에 임하는 학습자도 표현하고 싶은 말이 있을 것이다. 교사는 학습자 개인이 꼭 실현해 보고자 하는 어휘와 내용을 감지하여 그들이 표현하고 이해할 수 있게 자극을 주고 또 기회를 준다.

② 교안을 작성할 때는 교실 학생 숫자만큼 많은 양의 문장을 만든다. 학습자에게 제시하는 내용과 어휘는 각 학습자와 가장 근거리에 있는 것부터 주는 것이 좋다. 여기에는 물리적인 거리만이 아니라 정신적인 거리도 포함된다.

③ 등급에 따른 난이도를 고려한다. 어휘와 어절 수 그리고 ‘KOPIK, KLPT’ 등의 등급 수준을 참고한다.

④ 내용은 교재와 연계된 것으로 하되 심화 학습 단계로 가면 확장 내용을 준다. 학문 목적 등 특수 목적 학습자의 경우에는 전문적 어휘와 지식이 포함되어 학습자의 지적 욕구를 만족시켜 준다.

⑤ 선행 학습한 어휘와 문법을 지속적으로 그러나 자연스럽게 반복하여 복습의 기회를 갖게 한다. 이를 위해서 교사는 현재 학습자의 위치를 파악하고 한국어 교육 전체에서 현재 이 학습자가 차지하는 위치를 자주 확인한다.

⑥ 교안에서 사용하는 문장은 무엇보다도 실용적이어야 한다. 실용적이라는 말은 시간적으로나 공간적으로 실용성이 있어야 한다는 것이다. 이를 위해서 교사는 늘 현대 한국 사회의 흐름을 감지하는 능력이 있어야 한다.

5) 활용 단계와 의사소통 수행 단계

교실을 현장과 유사한 언어 환경으로 만들어 놓고 활동하도록 하는 단계이다. 상황극을 하거나 그림 이야기, 주제와 관련된 토론 좌담 등을 함으로써 배운 문법을 활용해 보도록 하는 것이다.

학습자가 실제 한국 사회에 나가서 과제를 수행함으로써 한국인과 한국 문화와 직접 부딪쳐 보고 언어를 사용해 보는 단계이다. 과제 수행이 목적일 수 있지만 이 단계의 목표는 과제 수행 과정을 통해서 언어의 능력 배양과 함께 한국 사회의 이해와 적응력을 목적으로 한다.

3. 담화와 문법 교육

1) 언어 교육에서 담화의 의미

의사소통을 하는 데 기본 단위는 문장으로 보아야 한다. 물론 어휘라고 할 수도 있으나 어휘가 의사소통적 의미를 가지려면 문장 내에서 의미를 찾아야 한다. 같은 어휘일지라도 문맥에 따라서 그 의미와 느낌이 아주 다르기 때문이다.¹⁾

어휘 교육에서는 그 어휘를 둘러싸고 있는 문법적 요소들을 하나의 덩어리로 교육할 때 효과가 있다. 예를 들면, 다음과 같은 오류 문장에서,

작년에 대학교에서 졸업했어요.
그 여자에게 결혼하고 싶어요.

“졸업하다”는 “-을/를 졸업하다”로, “결혼하다”는 “-와/과 결혼하다”와 같이 한 덩어리로 교육하였다면 이러한 오류는 범하지 않았을 것이다. 이와 같은 논리로 문법도 하나의 문법 요소를 가르치기 위해서는 그 요소와 분리할 수 없는 그 어떤 것들을 한 데 묶어서 문장의 형태(문형)로 설명하고 연습하는 것이 효과적이다. 지금까지 한국어 교육에서 이런 문형 중심의 교육을 해 왔다.

그런데 문장은 담화 맥락 안에 존재하는 것이고 담화는 문장의 집합이다. 그러면서 응집력이 있다. 보통 담화의 맥락은 배경 텍스트로서의 맥락, 배경 상황으로서의 맥락, 문화적 맥락으로 나눈다. 배경 텍스트로서의 맥락은 개별적인 언어 항목으로 의미를 제공하는 언어적인 면의 맥락을 말한다. 배경 상황으로서의 맥락은 화자와 그밖에 등장인물들의 역할과 관계뿐만 아니라 음성 메시지일 때는 음성의 고조, 글일 때는 글의 형식 등 담화의 배경 상황 맥락을 제공하는데 이는 화용적 배경을 의미한다. 또 문화적 맥락은 목표언어 사회의 문화와 규범 등 사회문화 공동체의 합의점을 제

1) 다음에서 ‘머리띠’가 나타내는 뜻과 느낌을 보자.

(1) 엄마는 머리가 아프다며 머리띠를 좀 더 조이라고 했다.

(2) 노조원들은 붉은 머리띠를 걸곤 동여매고 구호를 외쳤다.

(3) 영화가 머리띠를 하니 반듯한 이마가 더욱 도드라져 보인다.

(1)에서는 머리가 아픈 엄마가 하고 있는 흰 머리띠를 나타내고, (2)는 붉은 띠를 한 노조원들의 강한 의지의 모습을, (3)에서의 머리띠는 헤어밴드라고 하는 예쁜 머리장식을 의미한다.

공한다. 그러기 때문에 담화에는 표면적 의미 외에 맥락에서 주어지는 의미를 내포하고 있는 것이다. 담화를 이해하기 위해서는 단순히 문장 단위의 의미를 뛰어넘는 담화 단위의 해석을 해야 하는 이유가 여기에 있다.

담화에 있어서 맥락의 적절성은 대단히 중요하다. 한국어 학습자의 경우에 개별 문장을 만들 때는 문법적으로 아무 문제가 없다가도 좀 긴 이야기를 만들면 어색한 경우를 본다. 맥락 문제로 앞뒤 말이 안 통한다든지 하는 것은 맥락의 적절성에 문제가 있다는 증거이다. 맥락의 적절성이 향상되도록 훈련을 시키기 위해서는 언어 형태 지식에 기초한 화용적 측면에 관심을 기울이게 해야 한다. 그리고 한국 사람들의 사고와 문화에 관심을 기울여야 한다.

만일 발화 장소와 시간을 알 수 없는 상태에서 느닷없이 다음과 같은 말을 들었다면 무슨 뜻인지 알 수 있을까?

(1) 미경: 아줌마, 이 생선 어떻게 해요?

이 문장을 보면 생선을 어떻게 요리하느냐, 어떻게 처리하느냐, 어디로 옮기느냐, 등등 여러 가지로 해석할 수 있다. 하지만,

(2) 미경: 아줌마, 이 생선 어떻게 해요?

상인: 한 마리에 오천 원이에요.

라고 하면 그 의미는 명확해져서 “어떻게 해요?”의 뜻이 “얼마냐?”인 것을 알 수 있다. 이렇게 탈맥락화 하는 어휘와 문법은 그 의미를 잃게 되어 담화 또한 그 의미를 알 수 없게 만든다.²⁾ 이러한 사실은 실제 언어생활에서도 자주 나타난다. 화자와 청자 사이의 대화인데도 맥락화 되어 있지 않아 서로를 당황하게 만드는 경우가 있다는 뜻이다.

문법을 정확하게 가르치기 위해서는 문장 단위로 교육하는 것이 최선의 길이라고 생각하기 쉽다. 그렇지만 실제로는 문장 단위가 되었을 때 정확성을 기하기가 더 어렵다. 이는 탈맥락화 되었을 때 문장이 중의적으로 해석되는 경우가 많기 때문이다. 특히 평가를 하는 시험 문제에 이러한 경우가 자주 나타난다. 다음은 한국어 시험에서 자주 쓰이는 유형의 문제 예다.

(3) 제 이름() 김영수입니다.

2) Thornbury, Scott(2000: 70-71).

- (4) 책을 읽고 _____
(5) 구름이 많은 것을 보니까 _____ (으)르 것 같아요.
(6) 구름이 많은 것을 보니까 _____ (으)르 모양입니다.

(3)은 조사 “-은”이나 “-이”의 구별 능력을 보려는 것인 것 같은데 여기에는 “-은”과 “-이” 모두 가능하다. 이 문장만으로는 그 구별을 할 수 없다. (4)는 “책을 읽고 있어요.”(동작의 진행), “책을 읽고 독후감을 쓰겠어요.”(순차 나열), “책을 읽고 빨래를 하고 왔어요.”(공간 나열)로 답을 쓸 수 있다. (5)와 (6)은 “구름이 많은 것을 보니까 소나기가 올 것 같아요.”나 “구름이 많은 것을 보니까 소나기가 올 모양입니다.”라고 할 수 있어서 유사 문법 요소를 구별할 수 없는 문제가 되어 버렸다. 그러므로 담화 상에서 출제가 되어야 명확한 답을 기대할 수 있을 것이다.

그러면 문장 단위가 아닌 담화 단위로 교육을 할 경우에는 어떤 장점이 있을까?

- 어휘, 문법, 또는 문장이 중의적(重義的)으로 해석되지 않고 의미가 분명하다.
- 담화의 맥락적 상황이 있어서 정확성을 기할 수 있다.
- 문법 요소의 의미가 분명하여 유사 문법 요소와의 대조가 가능하다.
- 어휘에서 덩어리로 표현되는 언어, 관용 표현, 문법에서 덩어리로 표현되는 문형(sentence pattern), 상황에 따라 표현되는 말들을 교육하기가 용이하다.
- 문장 내의 문법 요소로는 풀 수 없는 사회 문화적 정서가 담긴 내용을 이해시키기 쉽다.³⁾

2) 담화에 영향을 주는 요소들

담화의 맥락은 대화가 진행되는 과정에서 이루어지는데 이 때 화자가 담화 상황에서 발화하는 데 영향을 받는 요소는 여러 가지다.⁴⁾ 첫째는 담화 참여자를 들 수 있다. 화자와 청자 그리고 담화에 등장하는 인물과의 관계가 담화 맥락에 영향을 주게 마련이다. 이들의 나이, 친소관계, 지위, 성별 등은 담화의 내용 뿐 아니라 언어적 형식에도 영향을 준다. 특히 한국어의 담화 전개는 인간관계 중심이기 때문에 이 부분이 중요하다고 할 수 있다. 둘째는 담화 장면이다. 화행을 둘러싸고 있는 모든 것들이

3) 예를 들면, 인사말인, “어디 가세요?” “저기요.”같은 표현이 그것이다.

4) 담화가 생성되고 처리되는 상황은 담화의 목표와 효과에 영향을 끼칠 수 있는 많은 수의 요인들로 분석된다. 이것을 Hymes는 배경, 장(setting, scene), 참여자(participants), 목적(ends, purpose), 행위 연속(act sequence), 어조(keys, tone), 전달수단(instrument, channels) 규범(norms), 장르(genres)로 나누고 있다(Renkema, J. (1992), 이원표, 옮김, 재인용).

여기에 속한다. 장소, 시간, 분위기와 같은 배경이 담화의 장면이 될 수 있다. 공적인 장소에서의 대화인지 사적인 장소에서의 대화인지, 격식을 차려서 하는 것인지 아닌지가 담화에 영향을 준다. 셋째는 주고받는 정보의 내용, 종류, 전문성 여부 또한 담화 진행에 영향을 준다. 넷째는 담화의 목적이다. 화자의 발화 태도, 또는 화자의 심증이다. 화자가 어떤 심리 상태에서 발화를 하느냐이다. 다섯째, 담화는 사회 문화 공동체에서 영향을 받는다.

여기서 사회문화 공동체가 담화에 어떤 영향을 주는지 좀 더 살펴보기로 한다. 사회문화 공동체란, 이념과 정서가 같은 담화 공동체를 말한다. 담화 공동체의 기본 단위는 개인이다. 이 개인은 가정, 학교, 이웃과 접촉하는 과정에서 경험을 쌓고, 교육 방식이나 사회 제도의 영향을 받는다. 그리고 대화 대상과의 상호작용을 하는 과정에서 주관적인 의미 구성을 한다. 또 개인은 사회 문화적 실행에 참가하면서 서로 다른 성장 배경을 가진 개체들을 만나게 된다. 이 때 개인은 이들과의 담화를 통해서 자기 이익을 보존하기 위한 노력을 한다. 경험과 선지식을 바탕으로 하여 협상하고 투쟁하면서, 서로 다른 주체들과의 합의를 이끌어 내어 공동체 문화를 구성하게 된다. 다음 예가 사회 공동체 문화의 한 단면이다.

(7) 여자: 또 오신대.

남자: 음, 그래?

여자: 왜 이렇게 자주 오시지?

남자: 글썄말야.

이 짧은 대화는 누구와 누구의 대화일까? 어떤 경우에 하는 대화일까? 이것을 가지고 한국인 교사 집단과 외국인 교사 집단을 상대로 질문한 결과 한국인은 대부분 결혼한 부부가 시부모를 대상으로 하여 벌이는 대화라고 했지만 외국인 교사들은 이를 알지 못했다. 한국인 중에도 결혼을 하지 않은 한두 사람은 맞추지 못했다. 이것은 담화 속에 녹아 있는 한국인의 정서를 이해하지 못한 때문이라고 할 수 있다. 곧 사회 문화가 언어를 이해하는 데 크게 작용한다는 예가 된다.⁵⁾

제2 언어로서의 한국어보다 외국어로서의 한국어 이해 교육에서는 특히 이런 사회 문화 문제가 학습자들을 곤혹스럽게 한다. 가장 개인적인 대화가 사회문화 공동체와 이렇게 깊은 관계가 있는 것을 볼 때 언어 교수-학습에서 문화 교육의 당위성이 제

5) 그래서 Canale과 Swain이 일찍이 의사소통 능력에다가 사회 문화적 상황에서 발화를 적절하게 표현하고 이해할 수 있는 능력(sociolinguistic competence)을 포함시키고 있는 것이다.

기될 수밖에 없다.

그러면 담화를 단위로 하는 문법 교육은 어떻게 해야 할까? 이것을 단계 별로 살펴보기로 한다.

제1단계: 담화 상황을 고려한 문법 교수를 해야 한다. 그러나 담화 상황을 고려한 문법 교수라고 할지라도 형태 중심에서 출발해야 함은 물론이다. 우선 문법 요소가 형태적으로 어떤 구조를 가지고 있으며 의미는 무엇인지를 파악한다.

제2단계: 다음에는 그를 둘러싸고 있는 요소들이 문맥상에서 어떤 의미를 나타내는지를 알아본다. 언어적인 자질 외에 그 담화가 내포하는 의미에 영향을 주는 요소들을 분석하여 문장 유형으로서의 덩어리에 관심을 갖는다.

제3단계: 담화 맥락 속에 참여자간의 관계 요소, 담화 장면 상 고려해야 할 요소, 사회문화적인 요소와 같은 어떤 의미 요소들이 삽입되어 있는지를 고려한다.

제4단계: 이러한 것들로 인해 어떤 의미 분화가 일어나는지를 인지하고 문맥에서의 의미를 구성할 수 있는 능력을 길러준다.

3) 담화와 한국어 문법 요소들

(1) 담화-맥락에 있어서 화자-청자 간의 상대성

한국인은 단일 민족으로서, 그리고 정이 많은 민족으로서 남에게 관심을 기울이는 특성을 가지고 있다. 이러한 민족성은 언어 표현에서 자주 나타난다. 즉 한국어는 영어에 비해서 화자와 청자 간의 관계가 표현에 절대적인 역할을 하는 것을 볼 수 있다. 다음에서 몇 가지 예를 들어 보기로 한다.

□ -는데(요)

한국어 문법에서 가장 가르치기 어려운 연결어미라면 ‘-는데’를 들 수 있을 것이다. 규범 문법에서는 이것을 후행절인 주절의 배경을 만들어 주는 배경 설정소라고 한다. 이것은 문장 환경에 따라 다양하게 해석되어 ‘-니까’, ‘-ㄴ 때’, ‘-는 동안’, ‘-지만’ 등과 혼동되기 때문에 여기에 관심을 기울여야 한다. 또 ‘-는데’가 종결어미로 쓰일 때는 화자가 표현하지 않은 화자의 내심이 청자에게 인지될 때만이 가능하기 때문에 학습자들은 화자가 말하지 않은 부분을 이해하는 데 더 어려움을 느낀다.

(8) 영남: 누구세요?⁶⁾

수지: 저 수지예요. 데릭 씨도 같이 왔어요.
데릭: 와, 신혼집이라 확실히 깨끗하네 냄새가 나는데요.
영남: 하하하……. 어서 올라오세요.

위의 예문에서 “냄새가 나는데요.”는 문장 종결로 쓰였으면서도 ‘-습니다’에서 느낄 수 있는 단정적이 아닌 여운이 있다.

(9) 직원: 손님, 무슨 일로 오셨어요?
미경: 연체료 내려고 왔는데요.
직원: 지로 용지하고 요금을 이쪽으로 주십시오.

(9)의 경우에 미경은 연체료를 내려고 왔는데 그 다음에 “어떻게 해야 하느냐”는 말을 하지 않아도 대화 상대인 직원은 손님의 상황을 알아차리고 다음 대화를 이어나가고 있다. 즉 직원은 미경이가 말하지 않은 부분의 함축된 의미를 알고 있어서 숙련된 직원으로서의 의무를 다하고 있고 대화의 묘미를 나타내고 있는 것이다.

(10) 여자: 차 한 잔 어때요?
남자: 나는 배가 고포네.
여자: 그럼 김치찌개에 밥?

이 대화가 감칠맛을 자아내는 것은 두 남녀 간의 가까움에서 비롯되는 적당한 함축미 때문일 것이다. “나는 배가 고포네”는 “나는 배가 고포네 배 부를만한 것을 먹는 것이 어떨까?”인데 이것을 모두 생략한 대화다. 문법 교수에서는 대화 참여자들이 생략한, 그러나 내적으로는 표현하고 있는 부분들을 담화의 문맥을 통해서 이해하고 표현할 수 있도록 교수-학습이 이루어져야 한다. 대화는 모든 것을 말함으로써 성립되는 것이 아니고 오히려 생략하고 절약함으로써 생동감이 있고 함축미가 있는 대화가 된다. 한국어 교육에서도 이러한 면을 강조함으로써 실제 사용 가능한 대화의 주제와 방법에 접근해야 할 것이다.

□ -기 때문에

‘-기 때문에’는 의미나 기능 면에서 단순하기 때문에 학습자의 오류가 적은 편이다. 그러한 이유에서 한국어 교재에서는 이것을 초급에서 다루고 있다.⁷⁾

6) 한국어언어문화 듣기집 Living 8 중에서(백봉자 외 2005).

7) 그러나 ‘-기 때문에’는 이유나 원인을 나타내는 ‘-니까’나 ‘-어서’에 비해서 빈도수가 떨

명사와 결합하는 ‘N 때문에’는 모든 명사와 결합하는 것은 아니다. 동사를 생략해도 청자가 그 동사를 인지하고 의미를 알 것이라는 화자와 청자의 상호작용이 있을 때만 가능하다.

(11) 데릭: 봄인데 왜 이렇게 추워요?

미경: 바람 때문에 그래요. (바람이 불기 때문에 추워요.)

위의 경우 “불다”라는 동사를 구태여 쓰지 않아도 청자는 “바람”은 “분다”는 사실을 이미 알고 있다. 이렇게 화자와 청자 사이에 어떤 의미적 인지 과정이 이루어지는 경우만 ‘N 때문에’를 쓸 수 있는 것이다.

한국인들은 “버스 때문에 늦었어요.”라는 말을 흔히 쓴다. 버스는 규칙적으로 오는 것이 아니기 때문에 누구나 이런 경험을 할 수 있으니까 화자의 이 말이 청자에게 전달되면 그 상황을 짐작할 수 있는 것이다. 그러나 “택시 때문에 늦었어요.”는 비슷한 상황의 발화인데도 불구하고 화자의 부연 설명 없이는 대화가 이루어지기 어렵다. 택시가 어떻게 했기에 늦었는지 청자는 알아듣기 어렵게 된다. 이와 같이 담화 맥락 안에서 나타나는 문법 요소의 의미를 형태로 주는 것 외에 담화 안에서의 의미를 살려서 해석하고 표현할 수 있도록 해당 요소의 변인들을 살펴 주어야 한다.

그런데 한국어 학습자들은 ‘N 때문에’와 ‘N이기 때문에’를 자주 혼동한다.

(12) 동생 때문에 머리가 아파요.

(13) 동생이기 때문에 머리가 아파요.

(12)는 화자가 골치가 아픈 이유가 동생 때문이라는 의미다. 동생이 공부도 안 하고, 말썽을 부리고 해서 머리가 아프다는 뜻이다. 한국인들은 가족에게 곧잘 신경을 쓴다. 가족을 중요하게 생각하는 한국인의 일반적인 정서의 표현이라고 할 수 있다. 이러한 맥락에서 화자의 발화 의도가 청자에게 쉽게 전달될 수 있는 것이다.

(13) ‘동생이기 때문에’는 선행문의 서술어가 ‘동생이다’라는 것과 그에 대응하는 주어가 있다는 사실에 주목해야 한다. 선행문 서술어에 대응되는 주어 ‘그 아이가’를 넣어서 “그 아이가 (내) 동생이기 때문에 머리가 아파요.”라고 해야 의미가 통하는 말이 된다. “그 아이가 다른 사람이 아닌 내 동생이기 때문에, 사랑하는 내 동생이기 때문

어진다. 이는 ‘-기 때문에’가 ‘이유’만을 직접적으로, 그리고 강하게 나타내기 때문에 특별한 경우가 아니면 한국인의 정서에 잘 맞지 않기 때문이다. 한국어 교육에서도 이를 고려하여 너무 이른 수준에서 가르치지 않아야 한다.

에 그가 뭘 잘못하면 속이 상한다.”로 설명을 해 주어야 한다. 이러한 문제는 문장 구조와 함께 담화 맥락으로 가르치면 의미가 확연해진다.

□ 예/아니요

한국어에서 화자와 청자 간의 대화의 상대성이 분명하게 들어나는 경우는 긍정과 부정의 ‘예/아니요’이다. 어떤 사실이나 현상이 긍정이나 부정이나에 상관없이 청자는 화자의 심리 표현에 대해서 동의하면 ‘예’를, 반대하면 ‘아니요’를 쓴다. 그리고 뒤에 따라오는 문장도 사실이나 현상에 관계없이 화자에 동의하느냐 안 하느냐에 따라 표현하는 것이 한국어의 특징이다.

(14) 화자: 비가 와요?

청자₁: 예, 비가 와요.

청자₂: 아니요, 비가 안 와요.

이런 긍정적인 질문에는 ‘예/아니요’ 대답에 문제가 없고, 뒤 따라오는 문장 표현도 긍정에는 ‘예’를, 부정에는 ‘아니요’를 쓴다. 그러나 부정 질문을 보면 화자의 생각에 동의 한다는 것을 분명하게 알 수 있다.⁸⁾

(15) 화자: 비가 안 와요?

청자₁: 예, 비가 안 와요.

청자₂: 아니요, 비가 와요.

화자가 부정문으로 질문할 때 청자₁은 비가 온다는 사실에 관계없이 화자의 말에 동의 한다는 의미로 “예, 비가 안 와요.”를 쓰고 있다. 그리고 청자₂는 화자의 질문에 동의하지 않는다는 뜻으로 부정적인 ‘아니요’라는 대답과 함께 화자 표현에 반대를 하고 있다. 그러다 보니 ‘예’와 부정문, ‘아니요’와 긍정문이 함께 쓰이고 있다. 이것은 한국인의 언어 행위가 사실이나 현상보다는 상대 심리에 관심을 가진다는 것을 보여주는 좋은 예이다. 언어가 문화와 밀접하게 관련된 것은 단순히 문장으로 표현된 것에만 의지할 것이 아니라 담화 맥락을 보고 화자와 청자 간의 상대성과 관련해서 풀어야 한다.

8) 사실에 근거해서 긍정과 부정을 나타내는 영어의 ‘yes/no’와 비교해 보면 한국어의 특징은 더욱 분명하게 나타난다. 이는 박창해 이론에 근거한다.

(2) 화자의 심리 표현

언어는 인간의 내적 사고와 감정을 표현하는 것이기 때문에 그 표현의 다양함은 이루 말할 수 없다. 그 다양성을 어휘나 문법의 의미 요소들로 표현할 수 있겠지만 문맥상의 상황으로 표현하는 경우가 많다. 예를 들면 간접화법으로 사용하는 ‘-다고-’에 ‘-요’가 결합한 형식 ‘-다고요’가 간접 인용 형태만을 나타내는 것이 아니고 다음과 같이 여러 의미로 쓰이는 것 등이다.

□ -다고요

- (16) 할아버지₁: 뭐라고요? 뭐라고 했어요?
할아버지₂: 우리 아들이 장학금을 탔다고요.(확인, 강조)
(17) 할머니₁: 왜 그렇게 싱글벙글해요?
할머니₂: 우리 아들이 장학금을 탔다고요.(자랑)
(18) 나는 오늘 회사에서 성과금을 받았다.(↗)

(16)은 할아버지₁이 잘 알아듣지 못해서 할아버지₂가 자기가 한 얘기를 한 번 더 확인해 주고 강조하는 뜻이 있다. (17)은 자랑이다. (18)는 말끝을 늘이면서 높이면 자랑이 된다. 이렇게 간접화법으로 쓰이는 ‘-다고요’가 담화 상황에 따라서 화자의 심리 표현을 하는 것으로 변환된다.

□ -만큼

‘-만큼’은 문장에 있는 두 명사의 정도가 비슷함을 나타내는 보조사인데 이것이 부정문에 쓰이면 상황에 따라 전혀 다른 의미가 된다.

- (19) 내 방은 이 방만큼 시원하지가 않아요.
(20) 한국말은 영어만큼 어렵지 않아요.

(19)는 “이 방은 시원한데 내 방은 시원하지 않다.”는 뜻과 “이 방도 시원하지 않은데 내 방도 이 정도로 시원하지 않다.”는 뜻이다. (20)은 “영어는 어려운데 한국말도 그와 같이 어렵다.”는 뜻과 “영어는 어렵지 않은데 한국말도 어렵지 않다.”는 이중의 의미가 있다. 이렇게 모호하게 해석되는 것을 막기 위해서 한국인들도 이런 표현을 쓸 때에는 이를 도울 수 있는 말을 부연한다. “내 방은 이 방만큼 시원하지가 않아요. 여긴 북향이라서 그런가 봐요.”라든지 “내 방은 이 방만큼 시원하지가 않아요. 우리 호

텔을 옮기시다.”라고 덧붙여서 문장의 의미가 두드러지도록 장치를 한다. 한국어 교육에서도 문장 하나로 모든 것을 해결하려 하지 말고 문맥을 동원해서 담화 상에서 그 의미를 파악할 수 있도록 해야 한다. ~~이~~

<참고 문헌>

- 김도남(2003), 상호 텍스트성과 텍스트 이해 교육, 박이정.
- 김정렬(2001), 영어과 교수-학습 방법론, 한국문화사.
- 노마 히데키(2002), 「한국어 문법교육의 새로운 전개를 위하여」, 외국어로서의 한국어교육 27, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당.
- 박동호(2007), 「한국어 문법의 체계와 교육 내용 연구 구축 방안」, 이중언어학 34호, 이중언어학회, pp.159-184.
- 백봉자(2001), 「한국어 교육의 역사와 과제」, 외국어로서의 한국어교육 25, 26권, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당.
- 백봉자(2002), 「외국어로서의 한국어 교수법의 현재」, 제12차 국제한국어교육학회 국제학술대회 자료집, 국제한국어교육학회.
- 백봉자(2001), 「외국어로서의 한국어 교육문법」, 한국어 교육 12-2, pp.415-445.
- 백봉자(2007), 한국어 문법 사전(개정판), 하우.
- 이해영(1998), 「문법교수의 원리와 실제」, 이중언어학 제15호, 이중언어학회.
- 이성영(2000), 「표현의도의 표현 방식」, 국어표현·이해교육(박갑수 외), 집문당.
- 최현섭 외(2000), 구성주의 작문 교수 학습론, 박이정.
- 한상미(2006), 한국어 학습자의 의사소통 문제 연구. 커뮤니케이션북스.
- 白峰子(2004), 韓國語 文法 辭典, (大井秀明 譯, 野間秀樹 監修), 三修社.
- Renkema, Jan (1992), Discourse Studies an Introductory Textbook. (이원표 옮김, 담화 연구의 기초, 한국문화사).
- James, Carl(1994), 'Explaining Grammar to its Learners', in M. Bygate et al. ed., *Grammar and the Language Teacher*, 3rd ed., Longman. pp. 203 -214.
- Paulston'Bruder(정승영 옮김, 영어 교수의 기술과 지도과정, 경남대학교 출판부, pp.11-73.).
- Stern, H. H.(1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, London: Oxford University Press. (심영택 외 옮김, 언어 교수의 기본 개념, 하우, 2006).
- Thornbury, Scott (2000), *How to Teach Grammar*, Longman.
- Tonkyn, Alan(2000), "Introduction: Grammar and the Language Teacher", in M. Bygate et al. ed., *Grammar and the Language Teacher*, 3rd ed., Longman.

외국어로서의 한국어 교육: 제14회 국외 한국어 교원 연수회 교재(2010)

Wallace, Michael J.(1993), *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge University Press, pp. 2-17.

Wilga M. Rivers(1981), *Teaching Foreign-Language Skills*, Second Edition, The University of Chicago Press.

교육 평가론

강현화

〈차례〉

- | | |
|---------------------|-----------|
| 1. 평가란? | 2.3. 듣기 |
| 2. 언어 영역별 문항의 세부 내용 | 2.4. 읽기 |
| 2.1. 어휘·문법 | 2.5. 말하기 |
| 2.2. 쓰기 | 3. 평가의 실제 |

1. 평가란?

평가는 교사와 학생에게 문제되는 영역을 파악하는 데 도움을 주고, 잘못된 것을 바로잡아 주는 기능을 한다. 따라서 교사들은 학생들을 평가하는 목적이 무엇인가, 평가와 교과과정 목표의 관련성은 어떠한가 등에 관심을 가지고 교수에 임해야 한다.

평가를 통하여 학습자와 교사가 얻을 수 있는 이점은 학습자에게 학습의 자극을 제공하고, 자기 평가 및 재학습의 기회가 되며 학습자가 학습의 발전을 확인함으로써 자신감을 얻게 된다. 또한 교사는 평가를 통하여 무엇을 가르쳤으며, 학생들이 얼마나 잘 배우고 있는가를 알 수 있고, 학생들의 개인차와 교수법의 효율성에 성한 정보를 얻을 수 있을 뿐만 아니라 학생 능력에 대한 보다 자세한 측정을 가능하게 보여 준다(Lowe, 1975).

언어능력 측정 및 평가가 교육과정에서 미치는 중요성은 파급효과(backwash/wash back effect)로 설명할 수 있다. 파급효과란 평가가 교수 과정에 어떠한 영향을 미치는가에 관한 것인데 학습 과정과 교수 과정에 미치는 시험의 영향력을 의미한다.

평가는 어떤 특정 분야에서 인간의 능력(competence)을 측정(measuring)하는 방법이다. 평가는 학습 자체를 향상시키고, 목표 달성을 확인하는 작업이며, 교수 계획의 개선을 위한 진단으로서의 교육과정의 필연적인 단계이다.

해리스(David P. Harris; 1969)는 외국어 평가의 목적을 다음과 같이 좀 더 자세히 진술하고 있다.

- (1) 수업 준비를 위해, 즉 학습 가능 여부를 알기 위해
- (2) 등급별 반 배치에 필요한 학습자의 능력을 판단하기 위해
- (3) 각자의 특유한 장단점을 진단하기 위해
- (4) 학습자의 적성을 측정하기 위해
- (5) 학습 목표에 대한 학습자의 달성도를 측정하기 위해
- (6) 수업 효과를 측정하기 위해

- ☞ 학습자를 평가하는 것이며, 전반적 프로그램을 평가하는 것.
- ☞ 교사는 이를 자료로 자신의 학습자의 언어능력을 파악하여 향후 교수 학습에 자료로 사용할 수 있다.

1) 배치 평가

배치 평가는 학생이 가지고 있는 지식이나 기능의 수준을 측정하여 비슷한 수준의 학생들끼리 같은 반에 배치하기 위한 목적으로 실시한다. 일반적으로 어떤 교육 프로그램을 시작하기 전에 실시하여 학생을 적절한 수준의 반에 배치한다. (개별 교육인 경우, 해당 학습자의 학습 교재의 수준을 평가한다.) 따라서 특정한 학습 내용에 관한 지식보다는 학생의 전반적인 능력을 측정하는 데 중점을 둔다.

2) 진단 평가

진단 평가는 주어진 학습 과제를 성공적으로 달성하기 위하여 학생들이 가진 배경과 특성이 되는 지적, 정의적 시발 행동을 진단하고 파악하기 위한 평가이다. 교수 대상인 학생이 어떤 특성을 가지고 있으며 과제의 학습 정도, 적성, 준비도, 흥미, 동기, 상태 등 학습이 시작되기 이전에 초기 상태에 대한 진단이 교수와 학습의 능률을 향상시키는 데 중요한 정보의 역할을 한다.

즉 진단 평가는 어떤 학습 과제를 해결하기 위하여 선행되어야 할 기본적인 기능이나 시발 행동에 결함이 있는지, 학업 성취에 어떤 누적 결함이 있는지, 성취 수준은 어떤지, 학습 부진의 원인은 무엇인지 등을 전반적으로 진단하여 교수 활동이 투입되기 전 적절한 처방이나 치료, 교정을 목적으로 한다. 이 경우 성적을 점수화하거나 등급화하지 않고 학습자의 취약점을 지적하고 제시해 주는 것이 일반적이다.

- ☞ 향후 학습자 오류 자료 분석 - 프로파일 작성.
- ☞ 학습자 진단 평가 자료를 활용하면, 잦은 강사 교체나 학습자의 이동, 불규칙한 학습 (결석 등)의 경우에도 보충 자료로서 도움이 된다.

3) 형성 평가

형성 평가는 교수 학습 중에 수시로 학생들의 학습 정도를 측정하는 것으로 주로 앞으로의 교수 학습 계획을 수립하려는 목적으로 실시한다. 즉, 형성 평가란 교수 학습이 진행되는 과정에서 학생에게 피드백을 주고 진보의 상태를 수시로 확인, 평가하고 교육 과정을 개선하며 수업 방법을 개선하기 위해 실시하는 것이 특징이다. 이를 위해서는 평가의 목표를 여러 개로 작게 나누고 각 목표 별로 평가 문항을 구성하는 것이 좋다. 예를 들면 수업을 시작하기 전에 이전 수업 시간에 배운 내용에 대해 간

단한 퀴즈 형태로 제시하는 시험이 이에 해당한다.

- ☞ 일주일에 한번 정도 간단한 퀴즈 형태의 시험으로 학습자의 동기를 유발할 수 있다.
- ☞ 받아쓰기, 지난 시간 어휘 퀴즈 등의 시험을 정기적으로 시행하여, 항상 정도를 진단하고 개별 학습자의 이해력을 평가한다.

4) 총괄 평가

총괄 평가는 교수 학습이 끝난 다음 교수 목표의 달성과 성취 여부를 종합적으로 판단하기 위해 실시한다. 주로 수업을 시작할 때 세웠던 수업 목표에 비추어 학생들이 목표에 달성한 정도를 파악하는 것이다. 예를 들면 일정 기간의 수업이 지난 뒤 학기 말이나 학년 말에 학생들의 성취 정도를 판단하기 위해 수행되는 평가가 총괄 평가이다.

- ☞ 필요한 경우, 한 급이 끝날 때 실시할 수 있다.

5) 성취도 평가

교육 과정에 의거하여 일정 기간 동안 일정한 내용을 가르친 다음 학생들이 얼마나 잘 배웠는가, 즉 학습 목표를 얼마나 잘 성취했는지를 측정하는 평가를 말한다. 단위 수업 시간마다 성취해야 할 작은 단위의 목표들을 여러 개로 묶어서 평가하므로 상당 기간에 걸친 과거의 학습을 되돌아보고 점검하는 총괄 평가적 기능을 한다.

- ☞ 언어 영역별로 교재에서 배운 내용을 바탕으로 하여, 성취 정도를 평가한다.
- ☞ 평가의 결과를 바탕으로 진급이나 유급을 결정하는 데에 반영할 수 있다.

6) 숙달도 평가

숙달도 평가는 학생이 가지고 있는 전반적인 언어 능력을 측정한다. 즉 어떤 사람이 특정한 목적을 수행하기에 충분한 언어 구사력을 가지고 있는가, 또는 어떤 능력에 관해 미리 정해져 있는 기준에 도달하는가 못 하는가를 측정한다.

일반적으로 실제 생활에서의 언어 사용 능력을 측정하는데 이를 위해 평가 상황에서도 실제 상황에 있거나 혹은 아주 유사한 언어 사용 과제를 부가하여 배워서 알고 있는 내용을 실제 생활에 얼마나 잘 적용할 수 있는가, 미리 정해진 기준에 도달했는

가 그렇지 않은가, 도달했다면 그 정도는 어느 정도인가를 평가한다.

- ☞ 취업이나 학업을 목적으로 하는 학습자는 TOPIK¹⁾과 같은 숙달도 시험에 대해 공인 성적을 가지기를 희망할 수 있다.
- ☞ 교재에서 배우지 않았지만 일상생활에서 중요한 언어적 요소에 대해 추가적 보충 수업과 문제 풀이를 시행할 수 있다.

구분	평가 유형
평가 목적	① 배치 평가: 적절한 교육 프로그램에 학습자를 배치 ② 진단평가: 학습자의 성취도, 숙달도 진단
평가 목표	① 성취도 평가: 일정 교육과정 후 학습 목표의 성취 정도 평가 ② 숙달도 평가: 학습자의 전반적인 언어 능력 평가
평가 시기	① 형성평가: 교수 학습 진행 과정에서 학습 정도를 평가 ② 총괄평가: 교수 학습이 끝난 후에 교수 목표 달성 여부와 학습 목표 성취 정도를 평가
평가 방식	① 분리평가: 어휘, 문법, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같이 언어를 각 구성 요소 또는 기능에 따라 분리하여 평가 ② 통합평가: 언어 요소를 분리하지 않고 통합적인 언어 수행 과제를 통해 종합적으로 평가
평가 기준	① 절대평가: 정해진 교수 목표에 학습자의 능력이 부합되는지 평가하는 방식. 기준이나 당락 점수가 미리 정해져 있으며 기준에 도달하는지 여부가 평가의 기준이 됨 ② 상대평가: 시험이 시행된 후 평균 점수를 참조하여 평가를 위한 기준 점수가 정해지는 방식

1)

영역	어휘·문법	쓰기		듣기	읽기
유형	객관식	주관식	객관식	객관식	객관식
문항 수	30	5~7	10	30	30
배점	100	60	40	100	100

2. 언어 영역별 문항의 세부 내용

배치 평가와 성취도 평가는 어휘와 문법, 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 영역에서 출제되었는데, 각 영역별로 다음과 같은 의도 하에 문항이 개발되었다.

2.1. 어휘 · 문법

1) 측정 목표

의사소통의 기본적인 기능과 목적은 의미를 전달하고 이해하는 것이다. 어휘 평가의 목표는 의사소통 상황과 문장 속에서의 사용에 대한 이해력과 적용력이 되어야 한다. 어휘의 사전적 의미보다는 어법에 맞게 어휘, 글의 맥락 속에서의 지시적, 문맥적, 비유적, 관용적 의미의 이해 여부를 평가 목표로 삼아야 한다. 즉, 어휘의 문자적 의미, 어휘의 함축적 의미, 어휘의 비유적 의미, 어휘의 맥락적 의미, 관용적 표현의 의미, 유사 어휘의 의미 간 차이, 의미의 미묘한 차이를 가져오도록 단어를 사용하는 방법, 어휘가 구조나 맥락 속에서 사용되는 방법, 문장 내에서의 어휘의 중요성 정도 등이 평가의 주요 측정 목표가 될 수 있을 것이다.

문법 평가는 문법 요소의 이해 여부를 알아보는 것이 주요한 측정 목표가 될 것이다. 의사소통적 관점에서 볼 때 문법적 지식이란 문법 용어와 문장 연결 규칙 등에 관한 언어학적 지식만 가리키는 것이 아니다. 따라서 문법 평가는 까다롭고 예외적인 문법 규칙에 관한 지식의 숙지 정도뿐만 아니라 문장이나 담화의 구성, 응집성 등을 평가하는 데 중점을 두어야 할 것이다. 즉, 문자와 소리와의 관계를 분명히 아는 것과 언어가 작동하는 기본 원칙인 문장의 구조, 어휘 배열의 원칙 등을 아는 것, 각 문장이나 어휘가 함축하고 있는 맥락적 의미를 정확하게 아는 것, 실제 상황에 맞게 사용하는 것 등을 포함한다.

2) 평가 유형

- ① 어휘 평가: 어휘 완성하기, 어휘 대치하기, 어휘 간의 관계 추론하기, 동의어 · 반의어 찾기, 어휘 풀이 또는 정의하기

- ② 문법 평가: 문법적 오류 인지하기, 문장 완성하기, 지시에 맞게 문장 변형하기, 주어진 어휘의 형태를 문법에 맞게 변형하기

3) 평가 시 유의점

의사소통 중심 접근법에서는 언어적 요소를 언어 사용과 분리하여 평가하지 않는 것이 일반적이지만 교육 현장, 특히 성취도 평가의 경우 학습 어휘와 문법의 내용이 명확하므로 평가에 적극 활용되는 경향이 있다. 단, 고립된 맥락 속에서 개별적 의미, 형태 등에 초점을 맞추기보다는 주어진 담화 맥락 내에서 어휘와 문법의 사용 능력을 측정하는 데 초점을 두어야 할 필요가 있다.

범 주	분 류	
텍스트 유형	문장, 대화문, 기사문·안내문·광고문과 같은 짧은 서술문, 서식류	
평가 요소	어휘	① 어휘 의미 파악하기 ② 유의어/유의 표현 파악하기 ③ 반의어/반의 표현 파악하기 ④ 상위어·하위어 ⑤ 다의어 파악하기 ⑥ 연어관계 파악하기 ⑦ 관용표현 파악하기
	문법	① 조사, 어미, 문법 표현의 의미 파악하기 ② 조사, 어미, 문법 표현의 용법 파악하기 ③ 불규칙 용언의 활용 이해하기
평가 형식	① 문장 또는 대화문 완성하기 ② 바르게 쓰인 것 찾기 ③ 쓰임이 바르지 않은 것 찾기	
반응 유형	객관식(선다형)	

2.2. 쓰기

1) 측정 목표

쓰기는 일방적으로 생각과 의미를 논리적으로 표현해야 하므로 말하기보다 복잡한

정신적 사고가 요구된다. 쓰기 능력에는 글로 쓰는 언어 자체에 관한 지식, 글을 쓰는 목적에 비추어 글의 내용을 정확하고 폭 넓고 깊게 다룰 수 있는 내용 지식, 독자가 이해하기 쉬운 방식으로 글을 구성하고 조직할 수 있는 과정 지식, 글의 문체를 목적에 맞게 선택하여 사용할 수 있는 수사적 지식, 글을 문법과 맞춤법에 맞게 쓸 수 있는 기술적 세부 사항에 관한 지식 등을 평가한다. 쓰기 평가의 측정 목표를 보다 구체적으로 설정하기 위해 세계적으로 통용되는 언어 능력 평가 기관이 설정한 공통적인 쓰기 능력의 구성 요소를 살펴보면 다음과 같다(이완기, 2003).

- ① 내용 지식: 주어진 쓰기 과제의 성격과 목적, 또 글을 읽을 독자의 특성에 맞도록 글을 쓴 정도와 그 내용의 폭과 깊이가 얼마나 넓고 깊은가, 글의 요점을 얼마나 잘 부각시켰는가를 보여주는 정도. 글에 필자의 생각이 들어 있어야 하고 그것이 잘 드러나야 한다.
- ② 조직성: 글에 나타난 필자의 생각이나 의미의 논리성, 글의 전체적인 통일성과 의미 연결성, 문장이나 문장의 연결성, 문단 구성의 적절성 등에 관한 것. 독자가 읽고 이해하는 데 혼란을 겪지 않도록 글을 쓰는 것을 의미한다.
- ③ 정확성: 문법 구조나 어휘 등을 문법적으로 정확하고 전후 관계에 맞게 잘 호응 되도록 사용하는 능력.
- ④ 다양성: 다양한 문장 구조와 풍부한 어휘를 사용하여 단조롭거나 지루하지 않게 글을 쓰는 능력.
- ⑤ 적절성: 어휘, 문장, 글의 전개 방식, 글의 문체와 장르 등 글을 쓰는 목적과 독자의 특성에 맞게 글을 쓰는 능력.
- ⑥ 기술적 세부 사항: 철자의 정확성, 정확한 구두점이나 부호의 사용 등.

2) 평가 유형

그림을 통한 글쓰기, 어순 배열하기, 문장 연결하기, 질문에 대답하기, 바꿔 쓰기, 대화 완성하기, 빈칸 채우기, 정보 채우기, 자료를 이용한 글쓰기, 글 완성하기, 제목에 따라 작문하기.

범주	분류
텍스트 유형	대화문, 단문, 광고문, 안내방송
평가 요소	① 이어지는 대화 찾기 ② 이어지는 내용 찾기

	③ 문장 구성하기 ④ 의미가 같은 표현 찾기
평가 형식	① 문장 완성하기 ② 대화 완성하기 ③ 단락 완성하기 ④ 순서에 맞게 배열하기 ⑤ 자유 작문
반응 유형	객관식(선다형), 주관식(순서에 맞게 배열하기, 자유 작문)

3) 채점 방법

쓰기 평가는 글을 읽고 그 전체적 인상을 중심으로 평가하는 전체적 채점과 쓰기 능력의 구성 요소들을 분석적으로 고려하여 채점하는 분석적 채점이 사용된다. 단순히 오류 요소를 점검하다 보면 어휘, 문법, 철자 등의 정확성에 편중된 평가가 되기 쉬우므로 쓰기 능력의 구성 요소를 미리 정하여 채점 비율을 정해 둘 필요가 있다. 그 후 채점자 훈련을 실시하여 복수의 채점자들이 동일한 답안에 대해 서로 일치하는 결과를 낼 수 있도록 하는 것이 채점의 신뢰도를 높이는 방법이다.

※ 기관별 쓰기 평가의 채점 기준(최은규, 2005:105)

기관	가	나	다	라
채점 기준	어휘 및 문법(10) 주제(10) 내용(10) 구성(10) 기타(10)	맞춤법(5) 어휘(5) 문법(5) 내용의 적절성(5) 조직(5)	맞춤법(15-20) 문법 및 표현(25) 어휘사용(15-20) 글의 내용 및 구성(35)	맞춤법 어휘력 문법 능력 문장 구성 능력 대화 구성 능력 이야기 구성 능력
총점	50	25	100	

4) 평가 시 유의점

쓰기 평가는 목적에 맞게 담화를 구성하고 적절하게 표현할 수 있는가를 측정한다. 유도 작문, 자유 작문 등의 유형이 활용될 수 있는데 이때 평가의 목표가 맞춤법이나 문법적 정확성에 한정되지 않도록 유의할 필요가 있다. 쓰기 평가 역시 말하기 평가

와 같이 채점의 신뢰도가 중요하므로 평가 기준이 미리 정해져야 하고, 평가의 절차 및 방법에 대한 공통의 인식을 갖출 필요가 있다.

[채점 기준]

학생의 작문을 다음의 평가 기준에 따라 일차적으로 A, B, C의 세 등급으로 평가한다.

등급	평가 기준	점수
A	• 편지글의 형식에 맞게 글을 구성하고 있다. • 도입과 마무리에서 적절한 인사 표현을 사용하고 있으며, 편지의 시작 부분과 끝에 받는 사람과 보내는 사람을 나타내는 ‘께’, ‘드림(올림)’ 등의 표현을 올바르게 사용하고 있다. • 본문에 감사의 이유가 잘 나타나 있고 받는 사람에게 감사 표현을 적절하게 하고 있으며, 글이 논리적으로 구성되었다. • 비교적 정확한 어휘와 문법 표현을 사용하여 문장을 구성하고 있다.	10점
B	• 편지글의 형식을 완전하게 갖추지는 않았더라도 단락 단위로 내용을 구성하고 있다. • 본문에 감사의 뜻이 담겨 있기는 하나 감사의 이유와 감사 표현이 논리적으로 이어지지 못하였다. • 다소간의 어휘와 문법 오류가 있지만 문장을 이해하는 데에는 지장이 없다.	7점
C	• 편지글의 형식을 갖추지 못하고 있다. • 감사의 뜻이 담겨 있기는 하지만 단락을 구성하지 못하고 논리적으로 앞뒤가 맞지 않는 문장을 나열하고 있다. • 어휘와 문법 오류가 많아 내용 파악이 힘들다.	4점

○ 학생의 응답이 다음의 사항에 해당되면 1차 평가 점수에서 1점씩 가감한다.

	평가 기준
-1	• 철자, 띄어쓰기 등의 오류가 많다. • 글의 분량이 충분하지 않다.
+1	• 글의 내용이 참신하다.

[답안의 예시와 점수]

등급	예시 답안	점수								
A	<table border="1"> <tr> <td>받는 사람</td><td colspan="2">한국어 선생님</td></tr> <tr> <td rowspan="2">고마운 일</td><td>언제</td><td>내 생일날</td></tr> <tr> <td>왜</td><td>친구들과 파티를 준비해 주어서</td></tr> </table> 선생님께 선생님, 안녕하세요. 날씨가 더운데 건강하게 잘 지내시죠? 저는 ○○예요. 한국어를 하나도 못할 때 선생님을 만났는데, 제가 선생님께 편지를 쓰는 게 신기해요. 선생님도 깜짝 놀라셨죠? 제가 한국에 온 지 3년이 되었어요. 어제는 한국에 와서 보내는 세 번째 생일이었어요. 그래서 남편이 케이크를 사 와서 생일 파티를 했어요. 파티를 하는 동안 수업 시간에 선생님께서 해 주신 생일 파티가 생각났어요. 처음 한국에 와서 친구도 없고 외로웠는데, 얼마나 행복했는지 몰라요. 그때 제가 많이 울었던 거 선생님도 생각나시죠? 이제는 친구도 많이 생기고, 선생님께서 잘 가르쳐 주셔서 한국말도 잘 할 수 있어서 한국 생활이 힘들지 않아요. 선생님, 감사합니다. 요즘은 집안 일 때문에 조금 바쁘지만, 시간이 나면 아기를 데리고 선생님을 만나고 싶어요. 또 편지 드릴게요. 안녕히 계세요. ○○ 드림	받는 사람	한국어 선생님		고마운 일	언제	내 생일날	왜	친구들과 파티를 준비해 주어서	10점
받는 사람	한국어 선생님									
고마운 일	언제	내 생일날								
	왜	친구들과 파티를 준비해 주어서								
B	안녕하세요. 저는 ○○예요. 한국어가 하나도 못할 때 선생님을 만났는데, 제가 선생님께 편지를 써요. 선생님도 깜짝 놀라셨죠? 어제는 내 생일이었어요. 그래서 남편이 케이크를 사 왔어서 생일 파티를 했어요. 파티를 할 때 수업 시간에 선생님하고 한 생일 파티가 생각났어요. 처음 한국에 와서 친구도 없고 외로웠지만, 그때 정말 행복했어요. 지금은 친구도 많고, 한국말도 할 수 있어요. 그래서 한국 생활이 안 힘들어요. 선생님, 감사합니다. 안녕히 계세요. ○○가	7점								

C	안녕하세요. 저는 ○○예요. 어제 내 생일예요. 그래서 남편하고 생일 파티를 해요. 한국어 배울 때 수업 시간에 선생님하고 생일 파티를 해요. 고마워요. 지금 친구 많아요. 한국말도 할 수 있으니까 한국 생활 안 힘들어요. 선생님, 정말 고마워요. 안녕히 계세요. ○○가	4점
---	--	----

2.3. 듣기

1) 측정 목표

듣기 평가는 대개 음소, 강세, 억양, 연음의 구별 등에 관한 청취력 평가(소리듣기 평가)와 들은 말의 의미나 의도 파악, 정보나 지식의 이해, 분위기나 목적 등의 파악에 관한 청해력 평가(의미 듣기 평가)로 나눌 수 있다. 듣기 평가의 핵심은 청해력 평가에 있으며 이것은 사실적 이해, 추론적 이해, 평가적 이해 평가 문항으로 나눌 수 있다.

- ① 사실적 이해 평가 문항: 들려준 내용을 그대로 들었는가의 여부
- ② 추론적 이해 평가 문항: 들은 내용을 토대로 추론
- ③ 평가적 이해 평가 문항: 들은 내용의 타당성, 정확성, 화자의 의도, 분위기 판단

2) 평가 유형

음운 듣기, 어휘 듣기, 정보 듣기, 이어지는 말 찾기, 핵심 내용 찾기, 내용 이해하기, 요지 파악하기, 요약하기, 제목 찾기, 추론적 듣기, 담화 유형 구분하기

범주	분류
텍스트 유형	대화문, 단문, 광고문, 안내방송
평가 요소	① 정확한 발음 파악하기 ② 이어지는 대화 찾기 ③ 이어지는 내용 찾기 ④ 대화 장소 파악하기

	⑤ 대화 내용 파악하기 ⑥ 대화 상황 파악하기 ⑦ 주제 파악하기 ⑧ 맥락 이해하기
평가 형식	① 대화 완성하기 ② 같은 내용 찾기 ③ 다른 내용 찾기 ④ 순서대로 배열하기
반응 유형	객관식(선다형)

3) 채점 방법

학습자가 제대로 이해했는가의 여부에 초점을 두는 것이 중요하다. 주관식 문항의 경우 문법, 철자 등의 부분적 오류는 무시한다. 단, 표현 오류에 대한 감점 여부는 피험자의 등급에 따라 달리 설정될 수 있다.

4) 평가 시 유의점

듣기 평가는 실제 생활에서 접하는 발화에 가까운 텍스트를 듣고 이해할 수 있는가를 평가하는 것이 중요하다. 따라서 듣기 텍스트의 선정 시 실제적 구어 자료를 선택하는 것이 중요하며 개작을 할 때에도 이 부분을 고려해야 한다. 담화의 단위는 문장, 대화, 서술형 등 다양하게 살 수 있으나 상황 맥락을 배제한 듣기 텍스트의 사용은 지양해야 한다. 또한 실제 텍스트에 대한 전반적 이해 능력을 평가하기 위해서는 과도한 기억력을 요구하는 문장보다는 전체적 의미 파악을 측정하는 문항을 사용하는 것이 바람직하다. 그밖에 언어 이해 능력 이외의 부담 요소를 제거하기 위해 대화 녹음 시 남녀를 선택하는 것이 바람직하다.

2.4. 읽기

1) 측정 목표

읽기 능력의 측정 목표는 다양한 종류의 글을 읽고 그 글이 의미하는 바를 정확하

게 찾아내는 능력이다. 윌킨스(Wilkins)에 의하면 글을 읽고 이해하는 수준에는 사실적 이해, 추론적 이해, 평가적 이해가 있는데 읽기 평가에서는 이러한 능력을 측정하게 된다.

- ① 사실적 이해: 글이 포함하고 있는 정보의 내용을 정확하게 파악하는가, 정보의 내용과 그 관계를 정확히 이해하는가, 글 전체의 내용과 핵심을 체계적으로 이해하는가.
- ② 추론적 이해: 글 속에 포함된 사실적 정보나 내용을 근거로 다른 내용을 추측해 내는가, 다른 상황에도 적용할 줄 아는가, 주어진 내용을 바탕으로 글의 내포적 의미를 추리해 내는가, 문학적 표현이 담고 있는 함축적 의미를 적절하게 상상해 내는가. 구체적으로 지칭 대상의 문맥상 의미 추론, 의도적으로 삭제한 내용이나 표현의 추론, 문단의 전후 관계 추론, 말이나 글의 요지, 제목, 견해, 주장, 의도를 알아내는 것 등이 포함.
- ③ 평가적 이해: 언어 또는 사고 그 자체에 포함되어 있는 정확성과 적절성, 언어 사용의 외적, 상황적 국면과 관련된 타당성과 효용성 등을 기준으로 평가. 즉, 사실 또는 현실과 부합하여 풍부한 의미와 교훈성 또는 심미적 가치를 지니고 있는가를 판단하는 능력을 측정. 구체적으로 말이나 글의 종류, 글의 분위기, 글 쓴 목적, 필자의 어조나 태도, 느낌 파악하기 등(이완기, 2003).

2) 평가 유형

단어 및 문장에 맞는 그림 찾기 혹은 단어에 맞는 문장 찾기, 제목 읽고 의미 해석하기, 글 읽고 제목 붙이기, 담화 상에서 단어, 문법, 관용어 의미 해석하기, 어휘 및 담화 표지 찾기, 담화 완성하기, 정보 파악하기, 중심 내용 및 주제 파악하기, 단락별 주제 연결하기, 글의 기능 파악하기, 글쓴이의 태도, 어조 파악하기, 문장 삽입, 삭제하기, 지시어가 지시하는 내용 찾기, 글의 세부 내용 파악하기

범주	분류
텍스트 유형	어휘, 단문, 대화문, 인터넷 사이트의 글, 안내문, 영수증, 여행사 광고, 초대장, 복용법, 일기, 공고문, 검사지, 가계부, 가정통신문, 설명문, 기사
평가 요소	① 어휘에 맞는 그림 찾기 ② 그림에 맞는 어휘 찾기 ③ 어휘 의미 파악하기

	④ 주제어/주제 파악하기 ⑤ 중심 생각 파악하기 ⑥ 글의 종류 파악하기 ⑦ 글의 제목 찾기 ⑧ 필자의 태도, 어조 파악하기 ⑨ 독자의 예상 반응 찾기
평가 형식	① 문장 또는 대화문 완성하기 ② 같은 내용 찾기 ③ 다른 내용 찾기 ④ 알맞은 위치에 문장 배열하기 ⑤ 순서대로 배열하기
반응 유형	객관식(선다형)

3) 평가 시 유의점

읽기 평가는 다양한 종류의 글을 읽고 그 글이 의미하는 바를 정확하게 파악하는 능력을 측정하는 것이 핵심이다. 가장 고급한 이해 능력은 주어진 글을 비판적으로 이해하고 그 내용의 적절성 및 가치에 대해 평가하는 평가적 이해 능력이지만 외국어로서의 한국어 평가는 사실적 이해, 추론적 이해 능력을 측정하는 것까지 목표로 삼는다.

- ① 사실적 이해 능력: 진술된 그대로의 정보를 파악하는 것.
- ② 추론적 능력: 글에 표현된 내용과 전개 방식에 대한 이해를 바탕으로 하여 직접 명시되지 않은 사항을 논리적으로 유추할 수 있는 능력.

지문 선정 시 전체 평가 문항에서 주제, 기능, 텍스트 유형, 어휘, 문법이 편중되지 않도록 유의한다. 또한 특정 주제의 글에 대해 과도한 문항을 배정하여 특정 피험자에게 유리하게 작용하지 않도록 한다.

2.5. 말하기

1) 측정 목표

말하기 능력을 평가하기 위해서는 말하기 능력의 구성 요소를 파악하는 것이 중요

하다. 말하기 구성 요소는 정확성, 범위, 적절성, 유창성, 상호작용, 발음 등이다.

- ① 정확성: 문법, 문장 구조의 사용이 얼마나 정확한가
- ② 다양성: 의미 전달을 위해 사용하는 문법이나 어휘의 수가 얼마나 크고 넓은가
- ③ 적절성: 상황이나 목적에 맞는 형태의 언어 표현을 사용할 줄 아는가
- ④ 유창성: 말을 할 때 더듬거나 망설이지 않고 자연스럽게 자신감 있게 말하는가
- ⑤ 상호작용: 상대방의 이해 정도나 반응에 맞추어 적절하게 의사소통하는가
- ⑥ 발음: 개별 발음과 함께 발음이 전체적으로 의미를 효과적으로 전달하는가. 말하기 평가에서 필수적으로 고려되어야 하는 요소로 개별 단어의 발음과 전체적 발화 속에서의 억양이나 강세 등을 평가한다.

2) 평가 유형

개인 인터뷰, 짝 인터뷰, 학생이 교사 인터뷰하기, 그림이나 지도 설명하기, 토의하기, 시청각 자료 내용 이야기하기, 시청각 자료에 대해 토론하기, 토론하기, 역할극, 발표하기, 통역하기

평가 형식	평가 요소	반응 유형
인터뷰	① 목표 문법 또는 어휘를 이해하고 적절하게 반응하기 ② 주제 또는 상황에 맞게 답하기	질문에 답하기
발표	주제 또는 상황에 맞게 자신의 의견을 말하기	주제에 맞게 자신의 의견을 말하기
역할극	상황에 적절하게 대처하기	제시 상황에 맞게 역할극하기

3) 채점 방법

말하기, 쓰기 평가 등 산출 기능 평가에서 사용할 수 있는 채점 방법은 분석적 채점과 전체적 채점이 있다.

- ① 분석적 채점: 기술적 구성 요소를 몇 가지 항목으로 분리하여 채점한 후 합하는 것.
- ② 전체적 채점: 문법이나 맞춤법 같은 부분적 능력보다는 의사소통 능력 전반에 중점을 두어 채점하는 것. 피험자의 종합적인 의사소통 능력을 평가하는 데 적절

하지만 신뢰도의 문제가 있다.

4) 평가 시 유의점

단순 암기한 문장을 말하도록 하기보다는 피험자가 자신의 생각을 자연스럽게 다양하게 표현할 수 있도록 유도하는 것이 중요하다. 그러나 발화의 산출이 다양할수록 채점의 어려움이 커지게 되어 신뢰도에 문제가 생길 수 있다. 따라서 공정한 평가를 위한 평가 기준을 설정하고 채점의 신뢰도를 높이는 것이 중요하다.

[말하기 평가]

(○○대 성취도 평가) - 전체적인 배점

- (1) 다양성과 유창성(배운 유형을 이용하여 얼마나 유창하게 말하는가?)에 대해 전체에서 10점을 배점하고 발음, 억양, 속도에 대해 전체 5점을 배점했다.
- (2) 질문을 2번까지는 감점하지 않으나 세 번째 질문에서 전체 배점의 50%를 감점한다.
(이후에 다시 세부적인 감점을 할 수 있음)
- (3) 질문 단어를 보충하여 설명하거나 대답할 때 주요 단어를 잘못 사용할 경우에는 5점을 감점한다.
- (4) 대답 중 문법 요소(조사나 어미 등)를 틀릴 경우는 1점부터 5점까지의 범위 내에서 감점한다.

[기타사항] (80점 만점의 경우)

① 질문시

- 질문은 2회까지 반복해 줄 수 있다.
- 3회를 반복했을 경우: -10점(50%)
- 단어의 설명을 요구하는 경우: 주요단어인 경우: -5점/ 그 외 -3점
- 3회 반복 후 질문을 쉬운 말로 다시 설명하기를 요구하는 경우: -10점

② 대답시

- 질문을 듣고 동문서답을 하는 경우(1회에 한해 다시 질문을 반복할 수 있다.)
2회에도 동문서답하는 경우: -5점
3회에도 동문서답하는 경우: -20점
- 문법, 단어 선택에 오류가 있는 경우: 각 -1점
- 문법이나 단어 사용에는 큰 문제가 없으나 전체적인 표현이 어색한 경우: 각 -0.5점
- 대답 문장이 4급 수준에 안 맞게 지나치게 단순한 경우: 문제 당 -5점

**전체적인 발음, 억양, 유창성 등 20점

외국어로서의 한국어 교육: 제14회 국외 한국어 교원 연수회 교재(2010)

- 학생의 응답을 다음의 평가 기준에 따라 일차적으로 A, B, C의 세 등급으로 평가한다.

이때, 개별 문항에 대한 응답을 각각 평가하지 아니하고 모든 문항에 대한 응답을 종합적으로 평가한다.

등급	평가 기준	점수
A	• 어휘와 문법 오류가 없는 완전한 문장으로 말하며 충분한 의사소통이 이루어진다.	10점
B	• 어휘와 문법 오류가 어느 정도 있지만 의사소통에 무리가 없다.	7점
C	• 단어를 나열하여 문장을 구성하지 못하거나 한 두 단어 정도로 응답하여 의사소통이 이루어지지 않는다.	4점

- 학생의 응답이 다음의 사항에 해당되면 1차 평가 점수에서 1점씩 가감한다.

	평가 기준
-1	• 속도가 지나치게 느리거나 발음을 알아듣기 힘든 경우 • 교사의 질문을 알아듣지 못해 재차 질문하여 응답하는 경우
+1	• 해당 등급보다는 뛰어나지만 상위 등급에는 미치지 못하는 경우

3. 평가의 실제

[추가 자료] 

간추린 한글학회 발자취

- 1907.07.01~09.03. 주시경 선생이 제1회 “하기 국어 강습소”를 운영함.
 1908.07.07~08.31. 제2회 “하기 국어 강습소” 운영.
 1908.08.31. “국어연구학회” 창립.
 1909.11.07.~1910.06.30. 국어연구학회에서 “국어강습소” 제1회(강사: 주시경)를 운영함(졸업생 20명).
 1910.10.~1911.06.27. 제2회 국어강습소를 운영함(졸업생 51명).
 1911.09.03. 학회 이름을 “배달말글문음(朝鮮言文會)”으로 바꾸고, “강습소”도 “조선어강습원”으로 이름을 바꾸고 조직을 넓힘.
 09.17.~1912.03. 조선어강습원 제1회 중등과를 운영함(수업생 126명).
 1912.04.21.~1913.03.02. 조선어강습원 제1회 고등과(졸업생 33명) 및 제2회 중등과(수업생 38명)를 운영함.
 03.23. 학회 이름을 “한글모”로 바꾸고, 주시경 선생이 회장이 됨.
 1913.04.22.~1914.03.01. 조선어강습원 제2회 고등과(졸업생 21명), 제3회 중등과(수업생 39명), 제1회 초등과(진급생 8명)를 운영함.
 04. 조선어강습원의 이름을 “한글배곧”으로 바꿈.
 07.27. 주시경 선생이 돌아가심.
 1915.03.07. 한글배곧 제3회 고등과 졸업식(졸업생 23명) 및 제4회 중등과 수업식(수업생 39명)을 가짐.
 1916.03.20. 한글배곧 제4회 고등과 졸업식(졸업생 21명) 제5회 중등과 수업식(수업생 7명)을 가짐.
 04.30. 임시총회를 열어 학회 조직을 정비하고 회장으로 남형우를 선출함.
 1917.03.11. 한글배곧 제5회 고등과 졸업식(졸업생 14명) 및 제6회 중등과 수업식(수업생 17명)을 가짐.
 1917.04.~1919. 학회 활동이 침체됨.
 1919.가을. “조선어연구회”로 다시 일어섬.
 1921.12.03. 조선어 연구회의 확대·강화를 위한 총회를 열어 임경재, 장지영, 최두선을 간사로 선출함(간사장: 임경재). 사무실: 휘문고등보통학교.
 1924.02.01(음력 1923.12.27.). 휘문고등보통학교에서 훈민정음 창제 8번째 회갑(480돌) 기념회를 가짐.
 1926.11.04(음력 09.29.). ‘훈민정음 반포 기념일’(□세종 실록□ 권 113의 “세종 28년 9월에 훈민정음이 이루어지다”란 기록에 따름)로 “가가날”로 정하고, 신민사와 함께 각계의 인사를 초청하여 경성의 식도원에서 첫 기념 축하회를 가짐.
 12.04. 정기총회 열어 임원을 새로 뽑음(대표 간사: 이병기, 간사: 신명균·정열모).
 1927.01.03.~06. 05.23~28. 06.13.~18. 조선어 강습회를 엮.

- 02.08. 동인지 □한글□ 첫호를 펴냄.
- 10.24.(음력 09.29.) 한글사와 함께 경성의 명월관 지점에서 가가날 기념 축하회를 가짐.
- 11.09. 한글사와 함께 가가날 기념 강연회를 엮.
- 1928.04. 경정부 수표동 42번지의 조선교육협회 회관으로 사무실(수표동 회관)을 옮김.
- 10.12. 동인지 □한글□ 제9호로 폐간함.
- 11.11(음력 09.29.). 가가날을 “한글날”로 이름을 바꾸어 기념 축하회를 가짐.
- 1929.10.31. 조선교육협회 회관 강당에서 483돌 한글날 기념 축하회를 열고, 각계 인사 108명이 발기하여 “조선어사전편찬회”를 조직함.
- 1930.01.05. 총회를 열어 장지영, 이극로, 최현배를 간사로 뽑음(간사장: 장지영).
- 02.08. 03.08. 04.12. 06.14. 07.12. 09.13. 10.11. 11.08. 12.13. 월례 “강연회”(연구 발표회)를 엮.
- 05.10. 월례 모임에서 한글 가로풀어쓰기에 대하여 토론함.
- 07.31.~08.09. “한글 강습회”를 엮.
- 11.19. 명월관에서 484돌 한글날 기념 축하회를 가짐.
- 12.13. 학회 안에 “조선어철자 통일 위원회”를 구성함.
- 1931.01.10. 정기총회에서 학회 이름을 “조선어학회”로 고치고, 이극로, 최현배, 장지영을 간사로 뽑음(간사장: 이극로).
- 01.24. 학회 안에 “외래어 표기법 및 부수 문제 협의회”를 구성함.
- 02.14. 03.14. 04.11. 05.09. 06.13. 07.11. 10.10. 11.14. 12.12. 월례 연구 발표회를 엮.
- 07.09. 조선어철자 통일 위원회에서 ‘초안 60개 항목’의 작성을 완료함.
- 07.25.~08.28. 전국 37곳을 순회하며 “조선어 강습회”를 엮.
- 10.29. 종래의 한글날인 ‘음력 9월 29일’을 양력(율리우스력)으로 환산하여 이 날을 한글날로 삼고, 명월관 본점에서 485돌 한글날 기념 축하회를 가짐.
- 1932.01.09. 정기총회에서 규칙을 대폭 개정하고, 신명균, 이극로, 김윤경을 간사로 뽑음(간사장: 신명균).
- 03.02. 05.14. 06.11. 07.09. 12.10. 월례 연구 발표회를 엮.
- 05.01. 기관지 □한글□ 첫호를 펴냄.
- 08.01.~08.20. 전국 33곳을 순회하며 “조선어 강습회”를 엮.
10. 언해본 □훈민정음□을 영인·간행함.
- 10.29. 486돌 한글날 기념 축하회를 가짐.
- 12.26. 기관지 □한글□ 제6호를 펴냄.
- 12.27.~1933.01.04. 개성에서 조선어철자 통일 위원회 전체회의(제1 독회)를 가짐.
- 1933.01.14. 05.13. 06.10. 11.11. 12.09. 월례 연구 발표회를 엮.
- 03.10. 기관지 □한글□ 제7호를 펴냄.
- 07.26.~08.03. 고양군 수유리 화계사에서 조선어철자 통일 위원회 전체회의(제2 독회)를 가짐.
- 10.19. 임시총회를 열어, 조선어철자 통일 위원회에서 최종 보고한 표기법을 「한글마춤법 통일안(조선어철자법 통일안)」이란 이름으로 채택함.
- 10.29.(한글날) 487돌 한글날 기념 축하회를 열고, 그 자리에서 □한글마춤법 통일안□을

발표함.

12. “조선어학회 출판부”를 설립함.

1934.01.03.~08. 한글 강습회를 엮.

01.25. □한글□ 제10호를 펴냄.

04.14. □한글□ 제11호를 펴냄.

05.12. 07.07. 09.08. 11.10. 월례 연구 발표회를 엮.

10.27.~29. 488돌 한글날 기념으로 제1회 “조선어학 도서 전람회”를 엮.

10.28. 양력 환산을 그레고리력으로 다시 하여 한글날의 날짜를 이 날로 바꾸고, 경성의 천향원에서 488돌 한글날 기념 축하회를 가짐.

12.02. 임시총회를 열어 학회 안에 “표준어사정 위원회”를 두기로 결의함.

1935.01.01. 크기를 5×7판으로 바꾸어 □한글□ 제20호를 펴냄.

01.02.~06. 온양에서 표준어사정 위원회 전체회의(제1 독회)를 가짐.

02.23. 05.11. 06.08. 09.14. 10.12. 11.14. 12.23. 월례 연구 발표회를 엮.

07.11. 경성부 화동 129번지로 학회 사무실(화동 회관)을 옮김.

08.05.~09. 고양군 우이리 봉향각에서 표준어사정 위원회 전체회의(제2 독회)를 가짐.

10.28. 명월관에서 489돌 한글날 기념 축하회를 가짐.

1936.01.01. □한글□ 제31호를 펴냄.

01.11. 06.13. 11.18. 12.19. 월례 연구 발표회를 엮.

03.20. 조선어사전편찬회를 해산하고 그 일을 조선어학회에서 맡음.

07.30.~08.01. 인천 우각리 제일공립보통학교에서 표준어사정 위원회 전체회의(제3 독회)를 가짐.

10.28.(한글날) 표준어사정 위원회에서 확정한 내용을 □사정한 조선어 표준말 모음□으로 펴냄. 천향원에서 490돌 한글날 기념 축하회를 열고, ‘조선어 표준말’을 발표함.

11.28. 임시총회에서 “한글 가로풀어쓰기 안”(조선어학회 임시안)을 채택함.

1937.01.01. 가로짜기로 바꾸어 □한글□ 제41호를 펴냄.

01.11.~16. 한글 강습회를 엮.

05.10. □한글맞춤법 통일안□ 고치판을 펴냄(통틀어 제5판).

07.08. □사정한 조선어 표준말 모음□ 재판을 박아냄.

12. 언해본 □훈민정음□을 활자본으로 간행함.

1938.01.01. □한글□ 제52호를 펴냄.

03. □(2주일 속성) 계몽야학회 속수 독본□을 엮어 펴냄.

05.05. □훈민정음 운해□를 단행본으로 간행함.

가을. 「외래어 표기법 통일안」, 「일본어음 표기법」, 「조선어음 라마자 표기법」, 「조선어음 만국음성기호 표기법」의 원안을 전체적으로 완성함.

1939.01.01. □한글□ 제63호를 펴냄.

12.01. □한글□ 제73호를 펴냄.

1940.03.03. 조선총독부로부터 조선어사전(나중의 □조선말 큰사전□)의 출판을 허락받음.

- 06.25. 「외래어 표기법 통일안」, 「일본어음 표기법」, 「조선어음 라마자 표기법」, 「조선어음 만국음성기호 표기법」을 확정·공표함.
- 11.01. 새로 발견된 □훈민정음□ 원본의 “정통 9월 상한”이라는 기록에 근거하여, 한글날의 날짜를 10월 9일로 고쳐 발표함.
- 10.20. □개정한 한글맞춤법 통일안□을 펴냄.
- 12.01. □한글□ 제82호를 펴냄.
- 1941.01.15. 위의 「외래어 표기법 통일안」을 비롯한 4개의 표기법을 □외래어 표기법 통일안□으로 펴냄.
- 1942.01.01. □한글□ 제92호를 펴냄.
- 봄. □조선말 큰사전□ 활자 조판을 시작함.
- 05.01. □한글□ 제93호를 펴냄.
- 10.01. ‘조선어학회 수난’이 시작됨. 학회의 임원과 중요 회원이 모두 구속되어 함경남도 함흥과 홍원으로 붙잡혀 가고, 학회의 모든 일이 중단됨.
- 1943.12.08. 이운재 선생이 함흥감옥에서 별세함.
- 1944.02.22. 한 징 선생이 함흥감옥에서 별세함.
- 1945.08.18. 광복과 더불어 조선어학회 수난으로 고생하던 회원이 풀려나 서울로 돌아옴.
- 08.19. 임원과 직원이 모여 조선어학회 재건 문제를 의논함.
- 08.25. 긴급 임시총회를 열어 이극로, 최현배, 김병제, 이회승, 정인승, 김윤경을 간사로 뽑아 학회 조직을 정비함(간사장: 이극로). “국어교본 편찬 위원회”를 구성함.
- 09.08. 조선어사전 원고를 서울역 창고에서 찾음.
- 09.10. 서울 청진동 188번지로 학회 사무실(청진동 회관)을 옮김.
- 09.11.~24. 제1회 “국어과 지도자 양성 강습회” 개최. 사범부 659명 수료.
- 10.09. 오전 10시 반부터 천도교당에서 499돌 한글날 기념식을 가짐. 이어서 조선어학회 수난으로 옥사한 이운재 선생과 한징 선생 추도식을 가짐. 그리고 거리행진을 벌임.
- 10. □한글 첫걸음□을 편찬하여 미국 군정청 학무국에 무상으로 넘겨 줌.
- 11.~1947.01. □초등국어 교본□ 상, 중, 하, □중등국어 교본□ 상·중·하, □초등 공민□ 1·2, 3·4, 5·6, □중등 공민□ 1·2, 3·4 등 11종의 교과서를 편찬하여 미국 군정청 학무국에 무상으로 넘겨 줌.
- 1946.01.09.~18. 제3회 “국어과 지도자 양성 강습회” 개최. 132명 수료.
- 02.03. 3.10. 연구 발표회를 옴. 임시총회를 열어 임원의 명칭 “간사(장)”를 “이사(장)”로 바꾸는 등, 회칙을 고치고, 장지영, 이극로, 최현배, 이회승, 김병제, 정인승, 김윤경을 이사로 뽑음(이사장: 장지영).
- 02.12. 조선어학회 부설 기구로 “한글사”를 설립함.
- 04.01. 4년 동안 중단되었던 □한글□을 되살려 제94호를 펴냄.
- 04.06. 이운재 선생 묘비(경기도 광주군 방이리)를 세움.
- 10.09. □훈민정음□ 원본(해례본) 영인하여 펴냄. 덕수궁에서 500돌 한글날 기념식을 성대히 벌임. 500돌 한글날 기념 강연회를 옴.

- 10.16.~31. 500돌 한글날 기념으로 제2회 조선어학 도서 전람회를 엮.
 12.26. 학회 창립 ‘옛25돌’ 기념식을 가짐.
- 1947.03.20. □한글□ 제99호를 펴냄.
 10.09. □조선말 큰사전□ 제1권을 펴냄. 천도교당에서 501돌 한글날 기념식을 가짐.
 11.09.~12.28. “사범부 3과 지도자 양성 강습회”를 통하여 국어과 지도자 배출.
 12.14. 연구 발표회를 엮.
- 1948.01.11. 02.08 03.14. 05.16. 06.14. 07.14. 10.16. 12.12. 월례 연구 발표회를 엮.
 02.29. □한글□ 제103호를 펴냄.
 04.10(음력). “세종날”을 제정하고, 숙명여자중학교 강당에서 551돌 세종날 기념식을 함.
 07.18. 국회에 ‘한글로 된 헌법을 정본으로 삼기’로 한 것에 대한 감사문 보냄.
 07.24. “한글전용법 제정 촉구 성명서”를 발표하고, 국회 문교·후생 위원회에 건의문 제출.
 08.08. “세종 중등국어교사 양성소” 설립 인가를 문교부로부터 받음.
 08.28. 서무부 이사 이극로의 사표를 수리함.
 10.01. 세종 중등국어교사 양성소 제1회 입학식을 가짐.
 10.09. 숙명여중 강당에서 502돌 한글날 기념식을 가짐. □개정한 한글맞춤법 통일안□ 한글판을 펴냄(제235판).
- 1949.01.09. 11.27. 연구 발표회를 엮.
 01.08. □한글□ 제105호를 펴냄.
 03.24. “재단법인 한글집”의 설립을 허가받음.
 05.05. □조선말 큰사전□ 제2권을 펴냄.
 05.15. 552돌 세종날 기념식을 가짐.
 06.04. 한글날이 법정 공휴일이 됨(대통령령 제124호).
 06.12. “한글전용촉진회”를 만들음.
 09.01. 세종 중등국어교사 양성소 제2회 입학식을 가짐.
 09.25. 정기총회에서 임원을 개선함(이사장: 최현배).
 10.02. 정기총회를 속개하여 학회 이름을 “한글학회”로 바꿈.
 10.09. 부민관(오늘날의 세종문화회관)에서 503돌 한글날 기념식을 가짐. 이승만 대통령이 ‘한글맞춤법 간소화’를 언급함. 그로써 ‘한글맞춤법 간소화 파동’이 촉발됨.
- 1950.04.01. 세종 중등국어교사 양성소 제3회 입학식을 가짐.
 06.01. □큰사전□ 제3권을 펴냄.
 06.11. 서울 중구 을지로 119번지(을지로 회관)로의 이사를 마침.
 06.24. “한글맞춤법 간소화에 대한 반대 성명서”를 발표함. 세종 중등국어교사 양성소 제1회 졸업식(졸업생 88명)을 가짐.
 06.25. 6·25 전쟁으로 학회가 비상사태로 빠져듦.
 11.11. 서울 종로구 화동 129번지로 학회 사무실을 다시 옮김.
- 1951.01.04. 1·4 후퇴로 학회를 다시 비상체제로 운영함.

- 03.01. 피난 수도인 부산의 묘심사에 임시 연락소를 차림.
- 10.09. 부산에서 부산시와 공동으로 505돌 한글날 기념식을 가짐.
- 1952.02.20. 전쟁 중에 잃었던 책 2,000권을 되찾음.
- 03.11. 정태진 선생 1주기 추모식을 가짐.
- 10.09. 부산시와 공동으로 506돌 한글날 기념식을 가짐.
- 1953.05.11. 연구 발표회를 엮.
- 05.24. ‘한글맞춤법 간소화 안’을 담은 「국무총리 훈령」 제8호(1953.04.27.)에 대한 반대 성명서를 발표함.
- 10.09. 서울대학교 강당(동승동)에서 507돌 한글날 기념식을 대한교육연합회와 공동으로 가짐.
- 1954.05.02. 06.06. 07.04. 09.12. 12.05. 월례 연구 발표회를 엮.
- 07.07. 한글맞춤법 간소화 추진에 대하여 반박 성명을 냄.
- 09.29. 서울 종로구 관훈동 151번지로 학회 사무실을 옮김.
- 10.09. 풍문여고 강당에서 508돌 한글날 기념식을 갖고, 식이 끝난 후에는 한글타자 경기 대회를 엮.
- 1955.02.06. 04.10. 06.12. 07.10. 09.11. 11.22. 월례 연구 발표회를 엮.
- 04.01. □한글□ 제110호(표지 108)를 펴냄.
- 09.19. 이승만 대통령이 ‘한글맞춤법 간소화’를 철회함.
- 10.09. 문교부, 대한교련, 국어국문학회 등과 공동으로 509돌 한글날 기념식을 가짐.
- 1956.03.01. □한글□ 제116호를 펴냄.
- 04.29. 07.08. 09.16. 10.14. 10.28. 11.18. 월례 연구 발표회를 엮.
- 10.09. 경기여고 강당에서 510돌 한글날 기념식을 개최하고, 식후에 그 자리에서 “세종대왕기념사업회”를 발기·창립함.
- 10.28. 대통령의 한글전용 강조 담화에 대해 감사장을 내고, “한글전용에 관한 성명서”를 발표함.
- 1957.02.20. □한글□ 제120호를 펴냄.
- 06.23. 09.22. 11.10. 12.03. 월례 연구 발표회를 엮.
- 06.30. □큰사전□ 제5권을 펴냄.
- 08.30. □큰사전□ 제4권을 펴냄.
- 10.09. □큰사전□ 제6권을 펴냄. 그로써 6권 완간. □큰사전□ 완간 기념식을 겸하여 세종대왕기념사업회와 공동으로 511돌 한글날 기념식을 시공관에서 가짐.
- 10.24. □큰사전□ 편찬 순직자 다섯 분—이윤재, 한 정, 권덕규, 이중화, 정태진—을 기리는 추도식을 가짐.
- 11.01. 중사전 편찬 위원회를 구성함.
- 1958.02.25. □개정한 한글맞춤법 통일안□ 용어 수정판을 펴냄(제251판).
- 04.28. 서울 종로구 신문로 1가 58-14의 터(신문로 회관, 오늘날의 한글회관)와 건물을 사서 학회 사무실을 옮김.
- 06.15. □중사전□을 펴냄.

- 09.20. □소사전□ 편찬을 결의함.
- 10.09. □한글□ 제123호를 펴냄. 512돌 한글날 기념식을 가짐.
- 10.23. 한글날 국경일 지정 건의서를 대통령에게 제출함.
- 12.07. 연구 발표회를 엮.
- 1959.03.08. 06.20. 연구 발표회를 엮.
- 10.09. □한글□ 제125호를 펴냄. 513돌 한글날 기념식을 가짐.
- 1960.04.30. □소사전□을 펴냄.
- 05.01. □중사전□ 수정 작업을 시작함.
- 09.01. 학회 안에 “지명 조사부”를 둠. 남한만의 지명 조사 사업을 계획함.
- 10.01. 주시경 선생 묘소를 양주군 장현리로 이장하고 묘비를 세움.
- 10.09. □한글□ 제127호를 펴냄. 진명여고 삼일당에서 윤보선 대통령이 참석한 가운데 514돌 한글날 기념식을 가짐.
- 10.29. 12.04. 연구 발표회를 엮.
- 1961 05.19. 연구 발표회를 엮.
- 06.10. “한글전용 시행 촉진 건의서”를 국가재건 최고회의에 제출함.
- 09.09. 재단법인의 이름을 “재단법인 한글학회”로 고침.
- 10.09. 윤보선 대통령이 참석한 가운데 515돌 한글날 기념식을 가짐.
- 11.15. □한글□ 제128호를 펴냄.
- 1962.01.14. 문교부에 한글전용을 건의함.
- 03.27. 학회 안에 “한글기계화연구소”를 부설함.
- 04.01. 정부의 보조로 “한글전용 특별심의회”를 만들.
- 05.30. □한글□ 제129호를 펴냄.
- 06.23. 한글기계화연구소에서 「한글타자기 글자판 통일안」을 문교부에 냄.
- 07.23. □한글전용 특별심의회 회보□ 제1집을 펴냄(2,761개 낱말).
- 10.09. 서울시민회관(오늘날의 세종문화회관)에서 516돌 한글날 기념식을 가짐.
- 12.05. 연구 발표회를 엮.
- 1963.04.30. 12.07. 연구 발표회를 엮.
- 04.30. □한글□ 제131호를 펴냄.
- 05.16. “학교말본 용어에 제정에 대한 시정 촉구 성명서”를 발표함.
- 08.10. □한글전용 특별심의회 회보□ 제5집을 펴냄(2,724개 낱말).
- 10.09. 517돌 한글날 기념식을 가짐.
- 1964.03.20. 청원서 “학교말본 통일 방안의 시정에 대하여”를 제출함.
- 05.30. □한글□ 제133호를 펴냄.
- 07. 문교부에 지명 조사 사업을 위한 국고 보조금을 신청함.
- 10.09. 518돌 한글날 기념식을 가짐.
- 11.15. “한글전용에 관한 한글학회의 주장”을 발표함.
- 11.30. 학교문법 통일안과 관련하여 성명서를 발표함.
- 12.19. 연구 발표회를 엮.

- 1965.01.11. 부산지회 창립.
03.15. □한글□ 제134호를 펴냄.
04.09. 전북지회 창립.
04.10. 정기총회에서 한글학회 회칙을 전면 개정함.
04.15. □중사전□을 수정하여 □새한글사전□으로 다시 펴냄.
05.15. 06.19. 09.18. 11.20. 연구 발표회를 엮.
10.09. 519돌 한글날 기념식을 가짐.
1966.01.16. ‘한글전용법 개정안을 지지하고 한글전용을 강화하자’는 내용의 건의문을 대통령을 비롯한 각 부처에 냄.
02.20. 10개 단체와 함께 한글날 국경일 지정 촉구 건의서를 정부에 제출함.
02.28. □한국지명 총람□ 서울편을 펴냄.
03.23. 05.15. 06.24. 08.26. 09.23. 11.24. 월례 연구 발표회를 엮.
03.31. □한글□ 제136호를 펴냄.
04.20. 학교문법 통일안과 관련하여 국회 의장에게 진정서를 냄.
05.27. 경북지회 창립.
10.09. 520돌 한글날 기념식을 가짐.
11.27. 한글기계화연구소에서 제1회 한글타자원 기능검정을 실시함.
12.01. “학교말본 시비에 대한 성명서”를 4개 단체와 함께 발표함.
1967 01.30. □쉬운말 사전□을 펴냄.
03.31. □한글□ 제139호를 펴냄.
04.28. 06.23. 10.27. 연구 발표회를 엮.
07.05. 이우식 선생 묘비를 세움.
10.09. 521돌 한글날 기념식을 가짐.
12.07. 학회 창립 ‘옛46돌’ 기념행사로 한글전용을 주제로 강연회를 엮.
12.20. □한국지명 총람□ 강원편을 펴냄.
1968.02.28. “한글기계화연구소”를 재단법인으로 독립시킴.
04.06. 민족문화협회 등 21개 단체와 공동으로 “한글전용의 계단적 실시에 대한 성명”을 발표함.
05.15. 덕수궁에 세운 세종대왕 동상 앞에 꽃바치기를 함.
06.30. □한글□ 제141호를 펴냄.
09.13. 10.26. 연구 발표회를 엮.
10.08. 대전지회 창립.
10.09. 세종대왕기념관 기공식을 겸하여, 홍릉 터에서 522돌 한글날 기념식을 가짐.
부산지회와 경북지회가 함께 제1회 부산·경북지구 합동 연구발표회를 엮.
12.21. “한글전용국민실천회”를 세움.
1969.05.03. 07.05. 09.20. 10.25. 11.29. 월례 연구 발표회를 엮.
05.15. □한글□ 제143호를 펴냄.
10.03. 제2회 부산·경북지구 합동 연구발표회를 엮.

- 10.09. 홍릉 터에서 523돌 한글날 기념식을 가짐.
- 1970.03.23. 최현배 이사장 세상 떠남.
- 04.20. □한글□ 제145호를 펴냄.
- 05.01. 문교부 의뢰로 “국어 조사·연구 위원회”를 조직하여 활동을 시작함.
- 06.27. 10.23. 11.14. 연구 발표회를 엮.
- 09.28. □한글□ 제146호를 ‘최현배 선생 기념’ 특집으로 펴냄.
- 10.09. 세종기념관 앞뜰에서 524돌 한글날 기념식을 가짐.
- 10.24. 제3회 부산·경북지구 합동 연구발표회를 엮.
- 11.25. □한국지명 총람□ 충북편을 펴냄.
- 1971.03.23. 서울 장충단공원에 최현배 선생 기념비를 세움.
- 03.25. □한글□ 제147호를 펴냄.
- 04.11. 정기총회에서 회칙을 대폭 개정하고 임원을 개선함(이사장: 허웅).
- 06.08. 09.25. 연구 발표회를 엮.
- 08.23. “국어와 한문 교육에 관한 건의서”를 37개 단체와 함께 냄.
- 09.24. 37개 대표들과 의논하여 “한글전용에 대한 건의서”를 청와대에 냄.
- 10.09. 세종기념관 앞뜰에서 525돌 한글날 기념식을 가짐.
- 10.16. 제4회 부산·경북지구 합동 연구발표회를 엮.
- 12.03. 학회 창립 ‘옛50돌’ 기념식을 가짐. □한글학회 50년사□, □한글학회 50돌 기념 논문집□과 □한글전용으로의 길□을 펴냄.
- 12.03.~04. 학회 창립 옛50돌 기념으로 제1회 국제 한국어 학술대회를 엮.
- 12.03.~07. 학회 창립 옛50돌 기념으로 한글도서 전시회, 한글붓글씨 전시회, 한글기계 전시회를 엮.
- 1972.03.30. □한글□ 제1~19호를 1책으로 묶어 영인하여 펴냄.
- 04.30. □한글□ 제149호를 펴냄.
- 07.03. “글자 정책에 관한 성명서”를 발표함.
- 08.18. “한글전용 건의서”를 대통령, 국무총리, 국회 의장에게 냄.
- 09.05. 월간신문 □한글 새소식□ 첫 호를 펴냄(다블로이드판, 4쪽).
- 09.13. 연구 발표회를 엮.
- 10.09. 세종대왕기념관 뜰에서 526돌 한글날 기념식을 가짐. 그 때부터 한글학회 이사장 이름으로 한말글운동 공로 표창을 함.
- 10.15. 제5회 부산·경북지구 합동 연구발표회를 엮.
- 1973.01.05. ‘정부는 강력한 언어 정책을 세워서, 역사의 수레바퀴를 뒤에서 끌어당기는 일이 없도록 하라’는 내용의 건의서를 정부와 국회에 냄.
- 03.23. 최현배 선생 3주기 추도식을 가짐.
- 04.30. □한글□ 제151호를 펴냄.
- 05.12.~13. 576돌 세종날 기념 전국 연구 발표대회를 엮.
- 10.09. 527돌 한글날 기념식을 가짐. 한말글운동 유공자를 표창함.
- 10.21. 제6회 부산·경북지구 합동 연구발표회를 엮.

- 12.05. □한글 새소식□ 제16호를 펴냄.
- 1974.04.30. □한글□ 제153호를 펴냄.
- 05.12. 06.26, 07.26, 09.14. 연구 발표회를 엮.
- 05.15. □한국지명 총람□ 충남편(상)을 펴냄.
- 07.11. “국어교육에 대한 성명서”를 냄.
- 07.22. 한글학회 병설로 “한글문화협회”를 결성함.
- 08.03. 한글문화협회 대전지부를 결성함. 연이어 인천지부, 부산지부, 전북지부를 결성함.
- 07.27. 주시경 스승 돌아가신 60돌 추모 행사를 벌임. 홍상 조성, 추모식, 추모 강연.
- 08.05. 호소문 “언어 정책을 담당하는 관계 당국, 그리고 친애하는 국민 여러분께”를 소책자로 만들어 정부 당국을 비롯한 여러 곳에 배포함.
- 10.08. 한글문화협회 주최로 서울에서 528돌 한글날 기념 “한글문화 대강연회”를 엮.
- 10.09. 528돌 한글날 기념식을 가짐.
- 10.12. 김해지회 창립.
- 10.24. 제7회 부산·경북지구 합동 연구발표회를 엮.
- 10.26. 인천지회 창립.
- 11.30. □한국지명 총람□ 충남편(하)를 펴냄.
- 12.05. □한글 새소식□ 제28호를 펴냄.
- 1975.02.22. 한글문화협회 아래에 “전국 국어운동 고등학생연합회”를 둠.
- 04.30. □한글□ 제155호를 펴냄.
- 05.22. 박정희 대통령에게 “글자 정책에 대한 진언서”를 냄.
- 05.30. 06.27. 한글문화협회 주최로 부산과 대전에서 각각 “한글문화 대강연회”를 엮.
- 07.01. “글자 정책에 대한 성명서”를 발표함.
- 10.04.~05. 광복 50돌 및 529돌 한글날 기념 전국 국어학 연구 발표대회를 개최함.
- 10.05. 성명서 “우리 모두 역사의 수레바퀴를 앞으로 밀어가는 일꾼이 됩시다”를 2개 단체와 함께 발표함.
- 10.08. 서울에서 “한글문화 대강연회”를 한글전용국민실천회와 함께 엮.
- 10.08.~14. 한글기계화연구소에서 한글기계화 전시회를 엮.
- 10.09. 덕수궁 세종대왕 동상에 꽃바치기를 함. 529돌 한글날 기념식을 갖고 한말글운동 유공자를 표창함.
- 10.19. 제8회 부산·경북지구 합동 연구발표회를 엮.
- 11.29. 12.14. 연구 발표회를 엮.
- 12.05. □한글 새소식□ 제40호를 펴냄.
- 1976.01.25. 02.29. 03.28. 04.25. 05.30. 06.27. 07.25. 09.26. 11.18. 12.19. 월례 연구 발표회(국어학 연구 분과 모임)를 엮.
- 01.27. 한글문화협회 울산지부를 결성함.
- 04.29. 한글기계화연구소 주최로 한글기계화 세미나를 엮.
- 04.30. □한글□ 제157호를 펴냄.

- 05.03.~04. 서울에서 국어순화 대강연회를 엮. 연이어 7월 15일까지 부산, 전주, 청주, 광주, 대전, 춘천, 수원, 마산에서 엮.
- 05.09. 579돌 세종날 기념으로 제1회 글짓기 대회를 세종 대왕기념사업회와 함께 마련함.
- 05.15.~16. 579돌 세종날 기념 전국 연구 발표대회를 엮.
- 08.15. 이인 선생으로부터 한글회관 건립 성금으로 돈 3,000만 원을 받음.
- 08.20. “한글회관 건립 위원회”를 조직하고, 한글회관 건립 성금 모으기를 대대적으로 벌임.
- 09.16. 한글문화협회 진주지부를 결성함.
- 10.08. 530돌 한글날 기념 ‘국어순화’ 강연회를 엮.
- 10.09. 서울시민회관 별관에서 530돌 한글날 기념식을 가짐. 한말글운동 유공자를 표창함. 한글회관 건립 기공식을 가짐.
- 10.16. 마산지회 창립.
- 10.17. 부산·경북·김해·마산지회가 공동으로 제9회 영남지구 합동 연구발표회를 엮.
- 11.06.~07. 주시경 스승 나신 100돌 기념 전국 연구 발표대회 및 추모 강연회를 엮.
- 12.05. □한글 새소식□ 제52호를 펴냄.
- 1977.02.25. □한글□ 제159호를 부산지회에서 특집으로 펴냄.
- 03.27. 04.24. 05.29. 06.26. 07.31. 09.17. 11.27. 12.26. 월례 연구 발표회를 엮.
- 04.26. 재단법인 한글기계화연구소를 해산하고, 한글학회에서 다시 넘겨받음.
- 05.05. □한글맞춤법 통일안□ 제356판 간행함.
- 09.30. □한글□ 제160호를 펴냄.
- 10.08. 한글회관 낙성식을 가짐.
- 10.09. 531돌 한글날 기념식을 가짐.
- 10.15.~16. 한글회관 건립 기념 국어국문학 합동 연구발표회를 엮.
- 10.16. 경남지회에서 제1회 국어순화 경시대회를 엮.
- 10.23. 제10회 영남지구 합동 연구발표회를 엮.
- 12.05. □한글 새소식□ 제64호를 펴냄.
- 1978.03.26. 04.30. 06.25. 07.27. 11.19. 월례 연구 발표회를 엮.
- 04.05. □한글 새소식□ 제68호의 모양새를 4×6배판으로 바꾸어 펴냄.
- 04.30. □한글□ 제161호를 펴냄.
- 05.13.~14. 581돌 세종날 기념 전국 연구 발표대회를 엮.
- 09.24. “초등학교 영어 교육”을 주제로 공개 토론회를 엮.
- 10.04. 일본분회 창립.
- 10.07. 첫 번째 한글기계화 연구모임(발표회)을 가짐.
- 10.09. 532돌 한글날 기념식을 가짐.
- 10.21.~22. 532돌 한글날 기념 전국 연구 발표대회를 엮.
- 10.29. 제11회 영남지구 합동 연구발표회를 엮.

- 12.05. □한글 새소식□ 제76호를 펴냄.
- 12.28. □한국지명 총람□ 경북편 1, 2를 펴냄.
- 1979.01.25. 「한글맞춤법 통일안」의 수정을 결의하고 수정 위원회를 구성함.
- 03.24. 04.28. 06.30. 07.29. 09.29. 11.24. 12.15. 월례 연구 발표회를 엮.
- 03.30. □한글□ 제163호를 1979년 봄치로 펴냄. 이로부터 계간으로 펴냄.
- 05.26. 582돌 세종날 기념 연구 발표대회를 엮.
- 05.26. 19개 단체와 함께 ‘국민학교 한자교육을 백지화하는 문교부의 방침을 유지해 달라’는 내용을 담은 건의서를 대통령과 문교부 장관에게 냄.
- 09.08. 한글 글자꼴 연구모임을 가짐.
- 09.30. 전남지회 창립.
- 10.09. 533돌 한글날 기념식을 가짐.
- 10.13. 두 번째 한글기계화 연구모임을 가짐.
- 10.20.~21. 533돌 한글날 기념 연구 발표대회를 엮.
- 10.28. 10.31. □한국지명 총람□ 경남편 1과 경북편 4를 각각 펴냄.
- 11.28. □한국지명 총람□ 경북편 3을 펴냄.
- 10.30. 경북지회에서 □한글 경북□을 창간함.
- 1980.01.04. 03.29. 04.04. 04.26. 06.28. 09.27. 11.29. 연구 발표회를 엮.
- 01.28. 제5차 헌법 개정에 즈음하여 “개정 헌법 조문의 표기 및 표현에 대한 건의서”를 대통령을 비롯한 관계 기관에 냄.
- 03.23. 최현배 선생 10주기 추모식을 가짐.
- 03.30. □한글□ 제167호를 펴냄.
- 04.05. 이인 선생 묘비를 세움.
- 05.10. 583돌 세종날 기념 연구 발표대회 엮.
- 05.17. ‘개정 헌법 표현 문제 협의회’를 열고 주제 발표와 토론을 함.
- 07.30. □한글맞춤법 통일안－원본 및 고침판 모음－□을 영인하여 펴냄.
- 08.28. 「한글맞춤법 통일안」 수정 위원회의 수정·검토·결의를 거쳐 확정된 내용을 □한글 맞춤법□이란 이름으로 펴냄.
- 09.01. 핀란드분회 창립.
- 09.10. 부산지회에서 소식지 □부산 한글소식□을 펴냄.
- 10.09. 534돌 한글날 기념식을 가짐.
- 10.11. 세 번째 한글기계화 연구모임을 가짐.
- 10.25.~26. 534돌 한글날 기념 전국 연구 발표대회 엮.
- 10.28. □한국지명 총람□ 경남편 2를 펴냄.
- 11.16. 제12회 영남지구 합동 연구발표회를 엮.
- 12.03. □한글 새소식□ 제100호 펴내는 기념식을 가짐.
- 12. □쉬운말 사전□을 증보하기 위하여 “말다듬기 위원회”를 구성함.
- 12.28. □한국지명 총람□ 경남편 3·부산편을 펴냄.
- 1981.01.24. 말다듬기 위원회 첫 모임을 가짐.

- 03.28. 04.25. 05.16. 06.27. 09.26. 10.31. 월례 연구 발표회를 엮.
- 03.30. □한글□ 제171호를 펴냄.
- 10.08. 제13회 영남지구 합동 연구발표회를 엮.
- 10.09. 세종문화회관에서 가진, 서울특별시 주관의 535돌 한글날 기념식에 참석한 다음에, 한글회관에서 한말글운동 공로 표창식을 가짐. 대통령에게 한글전용법의 단서 조항을 삭제하기를 바라는 건의서를 낸.
- 10.18. 경남지회에서 제5회 국어순화 경시대회를 엮.
- 12.03. 창립 ‘옛60돌’ 기념식을 가짐. □50돌 뒤 10년의 한글학회 발자취□를 펴냄.
- 12.03.~04. 창립 옛60돌을 기념하여 제2회 국제 한국어 학술대회를 엮.
- 12.03.~09. 창립 옛60돌을 기념하여 국어학 도서 전시회, 한글서에 작가 초대전을 엮.
- 12.05. □한글 새소식□ 제112호를 ‘학회 창립 옛60돌 기념’ 특집으로 펴냄.
- 12.12. 주시경 선생의 무덤을 국립묘지(서울시 동작동) 제2 국가유공자 묘역으로 옮김.
- 12.16. 창립 옛60돌을 맞이하여 “우리 말과 글을 키우신 스승들(18위)을 위한 합동 추모제전”을 가짐.
- 12.23. 12.28. □한국지명 총람□ 전북편 (상)과 (하)를 각각 펴냄.
- 1982.03.27. 04.24. 06.26. 09.25. 11.27. 월례 연구 발표회를 엮.
- 03.30. □한글□ 제175호를 펴냄.
- 05.10. 부산지회에서 논문집 □부산 한글□ 창간.
- 05.15. 한글날이 법정 기념일 됨(대통령령 제10824호).
- 05.15.~16. 585돌 세종날 기념 연구 발표대회를 엮.
- 08.07. 제14회 영남지구 합동 연구발표회를 엮.
- 08.11. “일본의 역사 교육 거짓꾸미기에 대한 성명서”를 내고, 나흘 뒤에는 그 성토대회를 가짐.
- 08.15. □한글맞춤법 통일안(붙임: 외래어 표기법 통일안)□ 영인하여 펴냄. □한글 새소식□ 합본 2(제68~120호)를 펴냄.
- 09.04. □한글 새소식□ 창간 10돌 기념식을 가짐.
- 09.30. 12.20. □한국지명 총람□ 전남편 (1)과 (2)를 각각 펴냄.
- 10.09. 문화공보부 주관의 536돌 한글날 기념식에 참석하고, 한글회관에서 한말글운동 공로 표창식 및 조선어학회 수난 40돌 기념식을 가짐.
- 10.17. 536돌 한글날 기념 학술 발표대회를 엮.
- 12.03. 학회 안에 “한글풀어쓰기 연구모임”을 만듭.
- 12.05. □한글 새소식□ 제124호를 펴냄.
- 12.22. 건의서 “로마자 표기법은 현행대로 밀고 나가는 것이 옳습니다”를 정부에 냄.
- 1983.03.26. 05.28. 06.25. 09.24. 11.26. 월례 연구 발표회를 엮.
- 03.30. □한글□ 제179호를 펴냄.
- 05.01. 586돌 세종날 기념 연구 발표대회를 엮.
- 06.28. □한글 새소식□ 제1~67호를 1책으로 합본하여 펴냄.
- 08.15. □한국지명 총람□ 전남편(3)을 펴냄.

- 10.09. 537돌 한글날을 맞이하여 한말글운동 공로 표창식 및 국어학 연구보조비 전달식을 가짐.
- 10.16. 537돌 한글날 기념 연구 발표대회를 엮.
- 11.16. 제15회 영남지구 합동 연구발표회를 엮.
- 12.05. □한글 새소식□ 제136호를 펴냄.
- 1984.01.20. 학회 자체로 “로마자 적기법 심의 위원회”를 구성함.
- 02.21. 「우리말 로마자 적기」를 발표함.
- 03.30. □한글□ 제183호를 펴냄
- 04.27. 06.29. 09.28. 11.30. 월례 연구 발표회를 엮.
- 05.13. 587돌 세종날 기념 연구 발표대회를 엮.
- 07.06. “고등학교 문법 교과서에 대한 종합 의견서”를 발표하고, 문교부에 제출함.
- 09.10. □고치고 더한 쉬운말 사전□을 펴냄.
- 10.09. 538돌 한글날을 기념하여 한말글운동 공로 표창식 및 국어학 연구보조비 전달식을 가짐.
- 10.14. 538돌 한글날 기념 연구 발표대회를 엮.
- 10.20. □한국지명 총람□ 전남편(4)·제주편을 펴냄.
- 11.11. 제16회 영남지구 합동 연구발표회를 엮.
- 12.5. □한글 새소식□ 제148호를 펴냄.
- 1985.03.05. □한글 새소식□ 제151호를 ‘한글전용’ 특집으로 펴냄.
- 03.27. 04.26. 06.28. 09.21. 09.26. 11.28. 월례 연구 발표회를 엮.
- 03.30. □한글□ 제187호를 펴냄.
- 05.19. 588돌 세종날 기념 학술 발표대회를 엮.
- 07.25.~27. 제1회 우리 말글 연수회를 엮.
- 10.06. “일제하 국어국문학 5대 저서에 대한 재인식”을 주제로 전국 학술 발표대회를 엮.
- 10.09. 539돌 한글날을 기념하여 한말글운동 공로 표창식 및 국어학 연구보조비를 전달식을 가짐.
- 10.27. 제17회 영남지구 합동 연구발표회를 엮.
- 11.28. □한국지명 총람□ 경기편(상)을 펴냄.
- 12.05. □한글 새소식□ 제160호를 ‘한힌샘 주시경 선생 추모’ 특집으로 펴냄.
- 1986 03.15. 장지영 선생 돌아가신 10돌 추모식을 가짐.
- 03.30. □한글□ 제191호를 펴냄.
- 04.30. 06.26. 08.02. 09.25. 연구 발표회를 엮.
- 05.25. 589돌 세종날 기념 학술 발표대회를 엮.
- 08.05.~08. 제2회 우리 말글 연수회를 엮.
- 08.20. □한국지명 총람□ 경기편(하)·인천편을 펴냄. 이로써 20책 모두를 펴냄.
- 08.30. □한글 새소식□ 합본 3(제121~160호)을 펴냄.
- 09.05. “국어연구소의 ‘한글맞춤법 개정안’ 설문에 대한 성명서”를 냄.

- 10.05. 540돌 한글날 기념 학술 발표대회.
- 10.09. 540돌 한글날을 맞이하여 한글회관에서 한말글운동 공로 표창식과 국어학 연
구보조비 전달식을 가짐.
- 10.09. “주시경 선생 말씀비”를 독립기념관 뜰에 세움.
- 10.09. □새한글사전□ 고친판 제1쇄를 찍어 냄.
- 10.19. 경남지회에서 제10회 국어순화 경시대회를 벌임.
- 11.15. 29개 단체와 함께 “국어교육과 한자 문제”를 주제로 강연회를 엮. 건의서도 냄.
- 12.05. □한글 새소식□ 제172호를 펴냄.
- 12.22. 학회 안에 “한힌샘 (주시경) 연구모임”을 구성함.
- 1987.03.29. “한글전용과 기계화”를 주제로 강연회를 엮.
- 03.29. 정기총회에서 학회 세운 날을 “1908년 8월 31일”로 올려 잡기로 결의함.
- 03.30. “국민학교 한자교육에 대한 건의서”를 냄.
- 04.16. “한글문화단체 모두모임”을 창립함.
- 04.30. 06.25. 09.24. 11.26. 월례 연구 발표회를 엮.
- 05.04. 한글풀어쓰기 연구 발표회를 엮.
- 05.05. □한글 새소식□ 제177호를 ‘한글전용’ 특집으로 펴냄.
- 05.21. 1,036명이 서명한 “초등학교 한자 교육에 대한 건의서”를 정부에 냄.
- 05.30. 590돌 세종날 기념 연구 발표대회를 엮.
- 07.05. “개정 헌법의 표기 및 표현에 대한 건의서”를 냄.
- 08.10.~13. 제3회 우리 말글 연수회를 엮.
- 09.30. □한글□ 제197호를 펴냄.
- 10.09. 한글회관에서 한말글운동 공로 표창식과 연구보조비 전달식을 가짐.
- 10.18. 541돌 한글날 기념 연구 발표대회를 엮.
- 11.15. 제18회 영남지구 합동 연구발표회를 엮.
- 12.03. □문학 한글□ 첫 호를 펴냄.
- 12.05. □한글 새소식□ 제184호를 펴냄.
- 12.21. □우리말본□과 □조선 문자급어학사□ 펴낸 50돌 축하잔치를 가짐.
- 12.22. □주시경 선생에 대한 연구논문 모음 1□을 펴냄.
- 1988.02.10.~13. 제4회 우리 말글 연수회를 엮.
- 03.20. 정기총회에서 회칙의 일부를 고쳐 평의원회를 두기로 함.
- 03.31. 04.28. 06.30. 09.29. 11.24. 11.26. 연구 발표회를 엮.
- 05.14. 591돌 세종날 기념 연구 발표대회.
- 05.15. □한힌샘 연구□ 첫 호를 펴냄.
- 06.05. 성명서 “국민학교에서의 한자교육 부활은 천부당만부당하다”를 발표함.
- 06.15. 학회 창립 80돌을 기념하여 “동요 큰잔치”를 엮.
- 06.30. □한글□ 제200호를 ‘제200호 기념’ 특집으로 펴냄.
- 07.07. “한글만 쓰기와 초등학교 국어 교육”을 주제로 특별 연구 발표회를 엮.
- 10.09. 오전 10시에 세종문화회관 소강당에서 542돌 한글날 기념하여 한말글운동 공

- 로 표창식과 연구보조비 전달식을 가짐.
- 10.09. 오전 11시에 세종문화회관 소강당에서 학회 창립 80돌 기념식을 가짐.
- 10.10.~11. 학회 창립 80돌을 기념하여 제3회 국제 한국어 학술대회를 열. 주제: 세계 각국의 한국어 교육 현황.
- 11.20. 제19회 영남지구 합동 연구발표회를 열.
- 12.05. □한글 새소식□ 제196호를 펴냄.
- 12.07. 울산지회 창립.
- 12.20. □교육 한글□ 첫 호를 펴냄.
- 12.30. □한글□ 제201 202호를 ‘학회 창립 80돌 기념’ 특집으로 펴냄.
- 1989.02.01. ‘한글전용의 문교 정책을 유지하라’는 내용을 담은 의견서를 문교부 장관에게 보냄.
- 02.03. 김윤경 선생 가신 20돌 추모식을 가짐.
- 02.10. 첫 평의원회(51명)를 열.
- 02.15.~17. 제5회 우리 말글 연수회를 열.
- 02.20. “우리 말글 교육 정책 강화에 관한 청원서”를 냄.
- 03.26. 04.26. 05.20. 06.29. 09.28. 11.23. 월례 연구 발표회를 열.
- 04.05. □한글 새소식□ 제200호를 ‘제200호 기념’ 특집으로 펴냄.
- 05.20. “한헌샘의 후계 학자들에 대한 재검토”를 주제로 592돌 세종날 기념 연구 발표대회를 열.
- 07.30. □한글맞춤법 통일안(1933~1980)□ 합본을 펴냄.
- 10.05. 543돌 한글날 기념 연구 발표대회를 열.
- 10.09. 543돌 한글날 기념하여 한말글운동 공로 표창식과 국어학 연구보조비 전달식을 가짐.
- 11.05. 제20회 영남지구 합동 연구발표회를 열.
- 12.05. □한글 새소식□ 제208호를 펴냄.
- 1990.03.23. 최현배 선생 20주기 추모식을 가짐.
- 03.29. 연구 발표회를 열.
- 04.25. ‘한글날을 법정 공휴일에서 빼려는, 정부의 움직임이 부당하다’는 내용의 건의서를 대통령에게 냄.
- 05.19.~20. 593돌 세종날 기념 연구 발표대회를 열.
- 06.20. 성명서 “민주자유당 최고위원들의 한자교육 강화 발언을 개탄한다”를 발표함.
- 08.09.~11. 제6회 우리 말글 연수회를 열.
- 08.31. 한글학회 창립 82돌 기념 발표대회를 열.
- 10.08. “판소리 사설에 나타난 우리말의 아름다움”을 주제로 544돌 한글날 기념 연구 발표대회를 치름. “우리 말과 글을 위하여 애쓰신 스승(28분)에 대한 추모의 밤”을 열.
- 10.09. 544돌 한글날 기념 한말글운동 공로 표창식 및 연구보조비 전달식을 가짐. 계몽 자료집 □우리 말살이의 바른 길□, □겨레의 글자살이는 한글만으로!□, □반문

- 화적·반민족적 처사를 걷어치우라□를 펴냄.
- 11.15. 한글날이 법정 공휴일에서 제외됨(대통령령 제13155호).
- 12.05. “국어학 연구보조비” 제도를 “우수 논문상” 제도로 바꾸기로 결의함.
- 12.05. □한글 새소식□ 제220호를 펴냄.
- 1991.03.23.~24. 정기총회 기념으로 “북한 언어학 연구”를 주제로 연구 발표대회를 열.
- 05.18. 594돌 세종날 기념 연구 발표대회를 열.
- 08.31. “옛시가에 나타난 우리말의 아름다움”을 주제로 연구 발표대회를 열.
- 09.11. 한글날 공휴일 배제를 반대하는 청원서를 노태우 대통령에게 냄.
- 09.30. □북한 언어학 연구□를 펴냄.
- 10.09.~10. 545돌 한글날 기념하여 제4회 국제 한국어 학술대회를 열. 주제: 외국사람에 대한 한국어 교육, 어떻게 할 것인가?
- 10.09.~15. “한글도안 상품 큰잔치”를 열.
- 10.13. 경남지회에서 제15회 국어순화 경시대회를 벌임.
- 11.02. ‘10월의 문화 인물’ 주시경 선생 기념 연구 발표대회를 열.
- 12.03. □한국 땅이름 큰사전□을 펴냄.
- 12.05. □한글 새소식□ 제232호를 펴냄.
- 12.10. “온겨레 한말글이름 큰잔치”를 심사함.
- 12.22. □우리말 큰사전□ 제1권을 펴냄.
- 12.30. □한글□ 제214호를 ‘옛시가에 나타난 우리말의 아름다움’ 특집으로 펴냄.
- 12.30. □외국인에 대한 한국어 교육, 어떻게 할 것인가?□를 펴냄.
- 1992.01. □우리말 큰사전□ 제2권을 펴냄.
02. □우리말 큰사전□ 제3권을 펴냄.
- 02.01. “국민학교 한자교육 반대 건의서”를 대통령과 교육부 장관 등 관계 기관에 냄.
- 03.21. “한자 섞어 쓰기 주장에 대한 비판 대회”를 열.
04. □우리말 큰사전□ 제4권을 펴냄.
- 04.25. □우리말 큰사전□ 출판 기념회 베풀.
- 05.29.~30. “초창기 □한글□에 실린 논문에 대한 검토와 평가”를 주제로, 595돌 세종날 기념 연구 발표대회를 열.
- 08.30. 학회 창립 84돌 기념 연구 발표회를 열.
- 08.30. 학회 창립 84돌 기념식과 함께 □한글□ 창간 60돌 및 □한글 새소식□ 창간 20돌 기념식을 가짐.
- 09.05. □한글 새소식□ 제241호를 ‘창간 20돌 기념’ 특집호로 펴냄.
- 09.30. □한글□ 제217호를 펴냄.
- 10.01. “조선어학회 수난 50돌 되새김의 밤”을 가짐.
- 10.09. 546돌 한글날 기념 표창식 및 시상식을 가짐.
- 10.31. “미래의 한글”을 주제로 546돌 한글날 기념 연구 발표회를 열.
- 12.05. □한글 새소식□ 제244호를 펴냄.
- 12.20. □교육 한글□ 제5호를 “말하기·듣기 교육”을 주제로 하여 펴냄.

- 1993.01.29. “김영삼 차기 대통령께 드리는 건의서”를 냄.
- 01.30. 조선어학회 수난 50돌 기념 글모이 □얼음장 밑에서도 물은 흘러□를 펴냄.
- 03.27. 정기총회 기념 연구 발표대회를 엮.
- 04.23. 새 나라 건설을 위한 말글 정책 강연회를 엮.
- 05.15. 596돌 세종날 기념 연구 발표회를 엮.
- 07.01. 특별 연구 발표회를 엮.
- 07.29.~31. 제7회 우리 말글 연수회를 엮.
- 08.20. □한힌샘 주시경 연구□ 제5·6호를 ‘김두봉 선생 연구’ 특집으로 펴냄.
- 08.31. 학회 창립 85돌 기념 연구 발표대회를 엮.
- 10.09. 한힌샘 주시경 선생 얼굴상(흉상)을 한글회관 출입문 옆에 세움.
- 10.09. 547돌 한글날을 기념하여 한말글운동 공로 표창식과 각종 시상식을 가짐. 제1회 ‘한힌샘 주시경 상’을 시상함.
- 10.09. 흑룡강분회(중국) 창립.
- 10.16. “외술의 국어학과 그 영향”을 주제로 547돌 한글날 기념 연구 발표대회를 엮. 최현배 선생 글모이 □았으나 서나 겨레 생각□을 펴냄.
- 11.06. 제2회 온겨레 한말글이름 큰잔치 시상식을 가짐.
- 11.27. 한글풀어쓰기 연구 발표회를 엮.
- 12.05. □한글 새소식□ 제256호를 펴냄.
- 12.23. 성명서 “21세기 위원회의 어문정책 건의를 반박한다”를 발표함.
- 12.30. □한글□ 제222호를 ‘북한 언어학 연구’ 두 번째 특집으로 펴냄.
- 1994.02.28. “지금이 어느 땐데 한자타령이냐!”라는 주제로 21세기 말글정책 강연회를 엮.
- 03.26. 정기총회 기념 연구 발표대회를 엮.
- 03.26. 정기총회에서 회칙의 일부를 고쳐, 학회 이사장을 ‘회장’이라 부르고 ‘부회장’ 약간 명을 두기로 함.
- 05.01. 홍보 자료집 □‘고통의 문자’ 왜 부활시키려 하는가?□를 펴냄.
- 05.14. 597돌 세종날 기념 연구 발표대회를 엮.
- 05.25. “서울 시청 현판에 대한 건의서”를 서울시장에게 냄.
- 05.27. 국민학교에서의 한자교육을 반대하는 내용의 건의서를 교육부 장관에게 냄.
- 06.09. 김윤경 선생 나신 100돌 기념 강연회를 엮.
- 07.20. □훈민정음□ 해례본 영인본을 새로 찍음. 1946년 초판의 인쇄상의 잘못을 바로 잡고 이용에 편리하게 함.
- 07.28.~30. 제8회 우리 말글 연수회를 엮.
- 08.31. 한글학회 창립 86돌 기념 연구 발표회를 엮.
- 09.25. □교육 한글□ 제7호를 ‘수학능력 시험에 관한 평가와 전망’ 특집으로 펴냄.
- 09.30. □한글□ 제225호를 ‘한글학회 부산지회 창립 30돌 기념’ 특집으로 펴냄.
- 10.06. “외술 선생의 학문과 사상”을 주제로 최현배 탄생 100돌 기념 강연회를 엮.
- 10.08.~12. 중국 상하이 외국어대학교에 한국어과가 설치됨에 따라 관계자 5명을 초청하여 교류 방안 협의함.

- 10.09. 548돌 한글날 기념 연구 발표대회를 열. 548돌 한글날 기념하여 한말글운동 공로 표창식 및 시상식을 가짐. □한글□ 영인본 새로 간행함.
- 10.19.~31. ‘한글학회 한글정보’(PC통신 ‘하이텔’) 개설 기념으로 누리그물(인터넷)에서 “우리말 짜맞추기(우리말 퍼즐) 큰잔치”를 열.
- 10.29. “옛소설에 나타난 우리말의 아름다움”을 주제로 특별 연구 발표회를 열.
- 12.05. □한글 새소식□ 제268호를 펴냄.
- 12.22. 한글풀어쓰기를 주제로 연구 발표회를 열.
- 12.30. □한글□ 제226호를 펴냄.
- 12.31. □문학 한글□ 제8호를 ‘이병기 선생 연구’ 특집으로 펴냄.
- 1995.01.25. □한힌샘 주시경 연구□ 제7·8호를 ‘최현배 · 김윤경 선생 나신 100돌 기념’ 특집으로 펴냄.
- 03.25. 정기총회 기념 연구 발표회를 열.
- 03.25. 정기 평의원회 및 총회를 열어 임원을 개선함.
- 04. ‘국민학교 영어교육의 부당성’을 지적하는 내용의 성명서를 발표함.
- 05.12. 598돌 세종날 기념 연구 발표회를 열.
- 06.30. □국어학 사전□을 펴냄.
- 07.30. □교육 한글□ 제8호를 전국 현장연구 대회에서 뽑힌 국어과 우수 논문들을 모아 특집으로 펴냄.
- 08.10. 재단 이사회를 열어 이진우를 새 감사로 선임함.
- 08.31. 학회 창립 87돌 기념 연구 발표회를 열.
- 09.30. □한글□ 제229호를 펴냄.
- 10.08. 제21회 영남지구 합동 연구발표회를 열.
- 10.09. 한말글운동 공로 표창식, 우수 논문상 시상식, 한힌샘 주시경 상 시상식, 온겨레 한말글이름 큰잔치 시상식을 가짐.
- 10.9.~15. 549돌 한글날 및 광복 50돌을 기리어 “한글사랑 나라사랑 전시회”를 열. 이 기간 동안 같은 장소에서 “한글 타자 속도 자랑하기” 대회도 함께 베풀.
- 10.13. 549돌 한글날 기념 발표대회를 열.
- 12.26.~28. 제9회 우리 말글 연수회를 열.
- 12.27. “초창기 □한글□(제10~30호)에 실린 글에 대한 검토와 평가”를 주제로 연구 발표대회를 열.
- 1996.01.01. 국어와 사회과 교과서에서 괄호 안에 한자를 넣기로 한 교육 개혁 방안에 대하여 반대하는 성명서를 냄.
- 02.01. 전자 한국어사전 □한글 우리말큰사전□(시디-롬)을 펴냄.
- 03.29. 장지영 선생 가신 20돌 추모 강연회를 열. 평의원회에서 평의원 10명을 보충함. 모두 54명이 됨.
- 05.17. 599돌 세종날 기념 연구 발표회를 열.
- 05.25. □한힌샘 주시경 연구□ 제9호를 ‘한글사랑 나라사랑’ 특집으로 펴냄.
- 06.10. 광복회와 함께, ‘옛 조선총독부 청사를 이전 · 복원하려는 일부 세력의 움직임’

- 에 대해 엄중 경고하는 성명서를 냄.
08. 대전지회에서 □한말 한글□을 창간함.
- 08.31. 학회 창립 88돌 기념 연구 발표대회를 열.
- 10.09. 누리그물(인터넷)에 한글학회 누리집(<http://www.hangeul.or.kr>)을 열.
- 10.09. 550돌 한글날을 기념하여 한말글운동 공로 표창식, 온겨레 한말글이름 큰잔치, 우수 논문상 시상식, 한헌샘 주시경상 시상식을 가짐.
- 10.13. 경남지회 주최 제20회 국어순화 경시 대회를 열.
- 10.14.~15. 550돌 한글날 기념으로 제5회 국제 한국어 학술대회를 열. 주제: 세계 각국의 한국어 연구 현황과 교육 방향.
- 10.29. '10월의 문화 인물'로 선정된 정인승 선생 기념 강연회를 열.
- 12.08. "국어학 연구 성과와 미래의 연구 방향"이란 주제로 부산·경북·김해·마산지회와 전남·전북지회가 공동으로 동아대학교에서 영남·호남지구 합동 연구 발표대회를 열.
- 12.10. 국어 교육에 관한 건의서를 냄.
- 12.16. □국어학 자료은행 편람□ I~IV권을 펴냄(국어학 논문 20,375편). "국어학 자료은행 찾아보기"(시디-롬 타이틀) 만들. 누리집에 자료 실음.
- 1997.03.29. 정기총회 기념 연구 발표대회를 열.
- 05.05. □한글 새소식□ 제297호를 '세종 대왕 나신 600돌 기념호'로 펴냄.
- 05.23. 세종대왕 나신 600돌 기념 연구 발표대회를 열.
- 06.01. 건의서 "각급 학교 교과서에 한자를 섞어서는 안 됩니다"를 제출함.
- 07.07.~19. 제1회 "국외 한국어교사 연수회"를 열. 16개 나라에서 36명 참가.
- 08.05. □한글 새소식□ 제300호를 '제300호 기념' 특집으로 펴냄.
- 08.30. 학회 창립 89돌 기념 연구 발표대회 개최. □한글 새소식□ 제300호 펴낸 기념식을 가짐.
- 09.30. □한글□ 제237호를 '북한 언어학 연구' 세 번째 특집으로 펴냄.
- 10.09. 551돌 한글날을 맞이하여 한말글운동 공로 표창식과 우수 논문상 시상식, 온겨레 한말글이름 큰잔치 시상식을 가짐.
- 10.13.~14. 세종대왕 나신 600돌 기념으로 제6회 국제 한국어 학술대회를 열.
- 11.01.~12.31. 중국 동포에게 책 보내기 운동을 펼침.
- 11.14. '10월의 문화 인물'로 뽑힌 장지영 선생 기념 강연회를 열.
- 12.25. 간송미술관 소장 □훈민정음□ 영인본과 □훈민정음: 율김과 해설□을 펴냄.
- 1998.01.22. 성명서 "국민 여러분! 지금 우리는 '한자 타령'이나 하고 있을 때가 아닙니다"를 발표함.
- 02.26. 정기 평의회에서 임원을 개선함.
- 06.05. □문학 한글□ 제11 12호를 '정병욱 선생 연구' 특집으로 펴냄.
- 07.13.~25. 제2회 국외 한국어교사 연수회를 열. 18개 나라에서 35명 참가.
- 09.30. □한글□ 제240·241호를 '한글학회 창립 90돌 기념' 특집으로 펴냄.
- 10.09. 552돌 한글날을 맞이하여 한말글운동 공로 표창식, 우수논문상 시상식, 온겨레

- 한말글이름 큰잔치 시상식을 가짐.
- 10.09.~22. 특별 전시회 “한글의 역사와 미래”를 ‘예술의 전당’에서 옴.
- 10.17.~18. 전국 국어학 학술대회를 옴.
- 10.30. □한헌샘 주시경 연구□ 제10 11호를 ‘정태진 선생 연구’ 특집으로 펴냄.
- 12.30. 문화관광부의 지원으로 □한국 땅이름 전자사전□(시디-롬)을 냄.
- 1999.02.10. 정부 종합청사와 문화관광부 앞에서 한자병용 반대 시위를 가짐.
- 03.01. 서울, 부산, 대구, 대전, 마산에서 동시에 “우리 말글문화 독립 선언 선포식”을 가짐.
- 03.27. 진주지회 창립.
- 05.21. 602돌 세종날 기념 연구 발표회를 옴.
- 07.05. 청원서 “법률도 이제 한글전용을 해야 합니다”를 냄.
- 07.09. “한글날 국경일 제정 공청회”를 세종문화회관 대회의실에서 옴.
- 07.12.~24. 제3회 국외 한국어교사 연수회를 옴. 24개 나라에서 46명 참가.
- 08.27. “초등학교 한자 교육의 문제점”을 주제로 연구 발표대회를 옴.
- 09.05. 제1회 ‘외국인 한국어 발표대회’를 옴. 21명 참가.
- 10.09. □교육 한글□ 제11 12호를 “초등학교 한자 교육의 문제점” 특집으로 펴냄.
- 10.09. 553돌 한글날을 맞이하여 한말글운동 공로 표창식과 각종 시상식을 가짐.
- 10.28. ‘10월의 문화 인물’로 뽑힌 최세진 선생 기념 특별 발표회를 옴.
- 12.30. □김고 더한 쉬운말 사전□을 펴냄.
- 2000 03.23. 최현배 선생 30주기 추모식 및 강연회를 옴.
- 05.13. 황현정(아나운서)을 “우리 말글 지킴이”로 위촉하고 홍보 활동을 펼침.
- 05.15. 영어 공용화 반대 성명서 “우리 말글의 주인은 누구입니까?”를 발표함.
- 05.25. ‘한글날 국경일 제정’ 청원서를 28개 단체와 함께 정부와 국회에 냄.
- 05.27. 603돌 세종날 기념 연구 발표회를 옴.
- 06.10. 오미희(연기자)를 우리 말글 지킴이로 위촉하고 홍보 활동 펼침.
- 06.19. 성명서 “초등학교에서의 한자교육은 절대 안 된다”를 발표함.
- 07.03.~15. 제4회 국외 한국어교사 연수회를 옴. 25개 나라에서 45명 참가.
- 07.10. 정은아(방송인)를 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 07.20. 국어사랑 전국 어린이 웅변 대회를 한글회관 강당에서 옴.
- 08.16. 한국 가곡 작사가협회를 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 08.24. 한글학회 창립 92돌 기념 연구 발표대회를 옴.
- 09.19. 세종 한글서에 큰뜻모임을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 09.22. 국제 한글음성기호를 주제로 특별 발표회를 옴.
- 10.08. 정재환(방송인)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 10.09. 554돌 한글날을 맞아 한말글운동 공로 표창, 한헌샘 주시경 상 시상, 온겨레 한말글이름 큰잔치 시상 등의 식을 가짐.
- 10.30. ‘10월의 문화 인물’로 뽑힌 유희 선생 기념 특별 발표회를 옴.
- 11.17. 배한성(성우)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.

- 11.30. 국회도서관에서 ‘한글날 국경일 지정을 위한 공청회’를 엮.
- 12.16.~23. 중국 상하이 외국어대학 국제교류단 일행을 초청함.
- 12.18. 남·북한 언어 문제 토론회를 한글회관 강당에서 엮.
- 12.28. 한글날 국경일 제정을 촉구하는 성명서를 발표함. 이홍렬(방송인)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 12.30. □교육 한글□ 제13호를 ‘남북한 언어 문제’ 특집으로 펴냄.
- 2001.03.12. 성명서 “EBS는 교육 방송이 아니라 영어 방송인가?”를 발표함.
- 03.17. 정기 평의원회 및 총회를 열어 임원을 개선함. 우리말 살리는 거레모임을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 05.12. 604돌 세종날 기념 연구 발표대회를 엮. 누리그물 한말글 모임을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 05.26. 음식점 “섬마을밀밭집”(서울시 세종로)에 첫 번째 ‘아름다운 우리말 가게이름’ 선정패를 달아 줌.
- 06.02. 제1회 “세계 한국말인증시험”을 치름.
- 06.21. 음식점 “샘이깊은물”(화성시)에 두 번째 ‘아름다운 우리말 가게이름’ 선정패를 달아 줌. 연이어 9월 25일에는 음식점 “주거니받거니”(대전시 가수원동), 10월 13일에는 신발·가방가게 “신고메고”(진주시 신안동), 12월 6일에는 음식점 “비둘기둥지”(서울시 마포구), 12월 21일에는 운동화끈 제조 회사 “매니푸니”(춘천시 동면)에 선정패를 달아 줌.
- 07.02.~14. 제5회 국외 한국어교사 연수회를 엮. 28개 나라에서 46명 참가.
- 09.14. 중국 상하이에서 “제2회 중국 대학생 한국어 연설 대회”를 엮.
- 09.27. 555돌 한글날 기념 연구 발표대회를 엮.
- 09.30. □한글□ 제253호를 펴냄.
- 10.07.~13. 중국 대학생 한국어 연설 대회 수상자들을 초청함.
- 10.09. 555돌 한글날을 맞아 한말글운동 공로 표창식, 아홉째 온겨레 한말글이름 큰잔치 시상식을 가짐. 우리사상연구소를 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 10.28. 제3회 외국인 한국어 발표대회를 엮. 11개 나라 사람 33명 참가.
- 12.15. □우리 토박이말 사전□을 펴냄.
- 12.15.~16. 전국 국어학 학술대회를 엮.
- 12.28. 송년 잔치를 겸하여 □우리 토박이말 사전□ 출판 기념 모임을 가짐.
- 2002.01.29. 한글 인터넷 주소 추진 총연합회(<http://www.hiau.org>) 출범에 참여함.
- 02.22.~03.05. 유럽 지역 한국어학교 순회 강연회를 엮.
- 04.10. 건의서 “어린이에게 한자의 명예를 썩우려는 망동을 중단하라!”를 대통령에게 냄. 학회 누리집에 대화방을 설치함.
- 05.10. 605돌 세종날을 기념하여 “초등학교 한자교육이 웬 말인가?”라는 주제로 강연회를 엮. 한글문화연대와 한말글사랑 한말모임을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 05.18. 세계 한국말인증시험을 실시함.
- 06.30. □한글□ 제256호를 ‘창간 70돌 기념’ 특집으로 펴냄.

- 07.08.~20. 제6회 국외 한국어교사 연수회 열. 30개 나라에서 44명 참가.
- 07.12. 이금희(방송인)를 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 07.30. 음식점 “술내음”(고양시)에 ‘아름다운 우리말 가게이름’ 선정패를 달아 줌. 9월 10일에는 “하늘과 땅 사이”(광주광역시 쌍촌동), 9월 28일에는 안경점 “낮엔 해 처럼 밤엔 달처럼”(부산시 주례3동), 10월 12일에는 음식점 “에나 만나”(진주시), 12월 9일에는 출판사 “씨앗을 뿌리는 사람”(서울시 논현동), 12월 28일에 “이야기 마을”(인천시 운연동)에 선정패를 달아 줌.
- 08.31. 한글학회 창립 94돌 기념식 및 □한글□ 창간 70돌, □한글 새소식□ 창간 30돌 기념식과 발표회를 열. 이 자리에서 정갑주(한글운동가)를 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 10.09. 556돌 한글날을 맞아 한말글운동 공로 표창식과 열 번째 온겨레 한말글이름 큰잔치 시상식, 외국인 한국어 발표 대회, 전국 어린이 글쓰기 대회 시상식을 가짐. 박병순(시조시인)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 11.02. 한겨레신문사와 함께 “21세기 언어 교육·정책 토론회”를 열.
- 11.25. □한한샘 주시경 연구□ 제14 15호를 ‘신숙주 선생 연구’ 특집으로 펴냄.
- 11.28. 국어 관련 단체, 학자·출판인들과 함께 영어 회사이름을 규탄하고 관련 회사 ‘KT’·‘KB’ 등을 법원에 소송함.
- 11.30.~12.01. 부산대학교에서 전국 국어학 학술대회를 열.
- 12.30. □한글□ 제258호, □교육 한글□ 제15호, □문학 한글□ 제15·16호를 펴냄.
- 2003.01.28. 스위스 취리히 한국학교 교사와 학부모, 한인회 관계자들이 “한글을 세계로!” 운동 성금 2,158,732원을 보내 음.
- 05.31. 606돌 세종날 기념 연구 발표회를 열. 신기남(국회의원)과 정의순(수녀)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 06.28. 세계 한국말인증시험을 실시함.
- 06.30. □한글□ 제260호를 펴냄. □한한샘 주시경 연구□ 제16호를 ‘양주동 선생 연구’ 특집으로 펴냄.
- 06.30.~07.12. 제7회 국외 한국어교사 연수회를 열. 28개 나라에서 45명 참가.
- 07.30. 음식점 “맑은 바닷가의 나루터”에 ‘아름다운 우리말 가게이름’ 선정패를 달아 줌. 9월 5일에는 생활한복집 “술아 술아 푸르른 술아”(서울시 회기동), 10월 11일에는 “돌실나이”(진주시), 10월 31일에는 “소꼴 베너 가는 날”(의정부시), 12월 9일에는 종합식품회사 “해찬들”(논산시), 12월 24일에는 음식점 “호박이 넝쿨째”(경북 의성군)에 선정패를 달아 줌.
- 09.26.~27. 한글학회 창립 95돌 기념 연구 발표대회를 열.
- 10.09. 557돌 한글날을 맞아 한말글운동 공로 표창식, 열한 번째 온겨레 한말글이름 큰잔치 시상식 등을 가짐. 김태웅(법제처 서기관)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 10.26. 제5회 외국인 한국어 발표대회를 열. 9개 나라 사람 25명 참가.
- 11.07. 성명서 “법률의 한글화는 반드시 이루어야 한다”를 발표함.
- 12.20. 우수 논문상 시상식을 가짐. 이판정(넛피아닷컴 대표이사)을 우리 말글 지킴이로

위촉함.

- 12.26. 겨울철 정기 연구 발표회를 엮.
- 12.30. □한글□ 제262호와 □문학 한글□ 제17호를 펴냄.
- 2004.01.14. 경제 5단체 한자 시험 추진 반대 성명서인 “경제 5단체는 한자 시험 추진을 즉시 중단하라!”를 발표함.
- 01.26. 눈피 허 웅 회장 돌아가심.
- 01.30. □한글□ 주시경 연구□ 제17호를 ‘유길준 선생 연구’ 특집으로 펴냄.
- 02.05. 재단법인 한글학회에서 이사회를 열어 김계곤 이사를 이사장으로 선임하고, 허 황을 새 이사로 뽑음.
- 03.13. 정기 평의회에서 이사와 감사를 개선하고, 새로 구성된 이사회에서 김계곤 이사를 새 회장으로 뽑음.
- 03.23. 이사회를 열어 부회장에 김석득·김승곤을 뽑음.
- 03.27. 봄철 한글학회 정기 연구 발표회를 엮.
- 04.05. 성명서 “‘서울시의 영어 공용화 추진’ 당장 중단하라!”를 발표함.
- 05.14. 이수열(국어순화연구소 소장)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 05.15. □주시경에 대한 연구논문 모음 2□를 펴냄.
- 05.24. 성명서 “서울시 버스를 로마자로 꾸미는 데 대해”를 발표함.
- 06.03. 건의서 “국회 보람(배지)을 한글로 바꾸어 주십시오!”를 경제정의실천연합과 공동으로 냄.
- 06.24.~25. 한말대학교에서 전국 국어학 학술대회를 엮. 이종태(아나운서)를 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 07.05.~17. 제8회 국외 한국어교사 연수회를 엮. 29개 나라에서 46명 참가.
- 07.08. 어린이집 “아이꿈터”(서울시 우이동)에 ‘아름다운 우리말 가게이름’ 선정패를 달아 줌. 8월 23일에는 음식점 “들뢰바다”(서울시 여의도동), 10월 9일에는 “나또래 어린이집”, 12월 17일에는 “생각이 자라는 숲”(강원 평창군 봉평면)에 선정패를 달아 줌.
- 08.31. 창립 96돌 기념식을 가짐. 박인숙(아나운서)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 09.04. 서울 여의도공원 세종대왕 동상 앞에서 제1회 “전국 한글이름 가진 이 글짓기 대회” 엮.
- 09.10. 중국 상해외대 강당에서 “2004년 중국 대학생 한국어 연설 대회”를 엮.
- 09.22. 영어 상용화 정책을 추진하는 서울시에 대하여, 감사원에 감사 청구서를 냄.
- 09.30. □한글□ 제265호를 펴냄.
- 10.09. 558돌 한글날을 맞아 한말글운동 공로 표창식과 전국 한글이름 가진 이 글짓기 대회 상 드리는 식 등 각종 시상식을 가짐. 김명수(전북 주산우체국장)를 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 10.16. 건국대학교(서울)에서 전국 국어학 학술대회를 엮.
- 10.24. 제6회 외국인 한국어 발표대회를 엮. 19개 나라 사람에서 38명 참가.
- 10.31. 세계 한국말인증시험 치름.

- 12.04. 겨울철 정기 연구 발표회와 우수 논문상 시상식을 가짐. 이상만(고양문화재단 총감독)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 12.20. 학회 부설 세계 한국말인증시험 위원회(KLPT)가 일본 도쿄 아카사카에서 일본의 전교신 그룹과 함께 ‘케이.엘.피.티. 일본지부’ 설립 기념식을 가짐. 그 자리에서 가수 류(본명: 민관홍)를 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 12.30. □한글□ 제266호를 펴냄. □한글□이 학술진흥재단의 ‘등재지’로 선정됨.
- 2005.01.26. 허웅 선생 1주기 추모식을 갖고 묘비를 세움.
- 02.21. 세종문화회관에서 “광화문 한글 현관 지키기 토론회”를 열.
- 03.25. 추모 문집 □눈피 허웅 선생의 삶□을 펴냄.
- 04.02. “세계 한국말인증시험 위원회”가 노동부로부터 외국인 근로자의 고용 허가제 시행에 따른 ‘한국어 능력 시험’ 주관 기관으로 선정됨.
- 05.14. 권혁채(전직 초등교장)를 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 05.15. 한글문화단체 모두모임의 이름으로 ‘겨레 말글의 건강한 발전을 기원하는’ 내용의 건의문을 문화관광부 장관에게 제출함.
- 05.21. 건국대학교(서울)에서 전국 국어학 학술대회를 열.
- 06.02. 서울역사박물관 강당에서 “국어상담소 운영을 위한 공개 토론회”를 열.
- 07.04.~16. 제9회 국외 한국어교사 연수회를 열. 32개 나라에서 45명 참가.
- 07.13. 이참(참스마트 대표이사)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 07.25. “저녁바람이 부드럽게”(남양주시 조안면 능내리)에 ‘아름다운 우리말 가게이름’ 선정패를 달아 줌. 9월 28일에는 미용실 “머리에봄”(서울시 내수동), 10월 8일에는 “예뻐”(진주시 신안동), 11월 09일에는 미술학원 “하얀 종이 위에”(대전시 도마1동), 12월 15일에는 동물병원 “보드미”(충주시 교현동), 12월 29일에는 음식점 “언덕말”(경기 여주군 교리)에 선정패를 달아 줌.
- 08.31. 한글학회 창립 97돌 기념식을 가짐. 참말로(인터넷 신문)를 우리 말글 지킴이로 위촉함. 또 ‘한글학회 창립 100돌 기념사업회’의 부서와 인적 구성 확정하고 학회 부설 “한말글문화협회”가 다시 일어섰음을 공포함.
- 09.11. 인도네시아와 몽골에서 세계 한국말인증시험을 치름.
- 10.05. 한샘닷컴과 함께 세종문화회관 분수대 광장에서 ‘한글무늬옷’ 입기 운동을 펼침.
- 10.09. 559돌 한글날을 맞아 한말글운동 공로 표창식 및 각종 시상식을 가짐. 송귀현(한국학원총연합회 전북지회장)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 10.15. 상명대학교(서울)에서 전국 국어학 학술대회를 열.
- 10.26. 한글날 국경일 제정을 촉구하는 건의서를 국회 의장에게 냄.
- 11.27. 몽골에서 세계 한국말인증시험을 치름.
- 12.17. 학회 부설 한말글문화협회가 “한말글문화협회 다시 일으키는 잔치”를 열. 그 자리에서 서영진(한샘닷컴 대표이사)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 12.18. 인도네시아에서 세계 한국말인증시험을 치름.
- 12.29. □우리말사전□ 간행함.

- 12.29. 한글날이 법정 국경일이 됨(법률 제7771호).
- 12.30. □한글□ 제270호를 펴냄.
- 2006.03.08. 행정자치부 ‘행정언어 운용실태 진단’ 용역 사업을 시작함.
- 03.25. 정기 평의원회 및 회원총회를 열어 회칙을 전면 개정함.
- 04.09. 베트남에서 세계 한국말인증시험을 치름.
- 04.15.~16. 한말글문화협회가 평택 무봉산 청소년수련원에서 임직원과 회원들이 모인 가운데 ‘2006년 봄 모꼬지’ 행사를 가짐.
- 04.23. 베트남에서 세계 한국말인증시험을 치름.
- 05.13. 경기대학교(서울)에서 전국 국어학 학술대회를 열.
- 05.14. 덕수궁 안에 있는 세종대왕 동상 앞에서 관련 단체들과 함께 꽃바치기 행사를 가짐.
- 05.23. 성명서 “초등학교 영어교육 확대 방안은 교육과 나라를 망치는 잘못된 교육정책이다”를 발표함.
- 06.02. 법제처의 “알기 쉬운 법령 만들기” 연구 용역 사업을 시작함.
- 06.03.~04. 몽골에서 세계 한국말인증시험을 치름.
- 06.16. 한샘닷컴과 함께 ‘한글무늬옷’ 입기 운동으로 제8회 한글무늬옷 디자인 공모전 시상식을 가짐.
- 06.23.~25. 세계한국말인증시험위원회와 함께 ‘취업 및 유학 박람회’(중국 청도)를 열. 그 자리에서 장나라(가수 겸 영화배우)를 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 07.02.~15. 제10회 국외 한국어교사 연수회를 열. 30개 나라에서 41명.
- 07.13. 이광연(뉴스진행자)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 07.18. “뚝배기 탁배기”(서울시 대치동)에 ‘아름다운 우리말 가게이름’ 선정패를 달아 줌. 9월 28일에는 출판사 “글나라”(서울시 연지동), 10월 9일에는 “햇빛 속으로”(진주시 평거동), 10월 20일에는 음식점 “버금자리”(부산시 장전동), 12월 15일에는 도자기 공방 “흙이랑”(인천시 수산동), 12월 19일에는 문구점 “우리누리”(경남 의령군 의령읍)에 선정패를 달아 줌.
- 08.30. 한글회관 지하 강당 ‘얼말글교육관’을 개관함.
- 08.31. 얼말글교육관에서 학회 창립 98돌 기념식을 가짐. 정두언(국회의원)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 10.09. 국경일로 승격한 뒤 첫 한글날(560돌)을 맞아 한말글운동 공로 표창식과 전국 한말글이름 가진 이 글짓기 대회 시상식, 제2회 휴대전화 쪽글 자랑 한마당 시상식 등 각종 시상식을 가짐. 박주웅(서울특별시의회 의장)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 10.09. 경남지회에서 제30회 국어순화 경시대회를 열.
- 10.21. 부산대학교에서 560돌 전국 국어학 학술대회를 열.
- 11.8. 법제처 용역 과제인 “알기 쉬운 법령 만들기를 위한 법률 개정안”을 수행하여 최종 보고서를 제출함.
- 12.02. 홍콩 중문대학교 전업진수학과와 함께 홍콩 중문대학교 교정에서 “제2회 한국

- 어 말하기 대회”를 엮.
- 12.18. 김리박(일본 오사카 거주)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 2007.02.24. 전남대학교에서 전남지회와 대구지회가 공동으로 전국 국어학 학술대회를 엮.
- 02.25. 인도네시아에서 세계 한국말인증시험을 실시함.
- 03.17. 정기 평의회에서 이사와 감사를 개선함. 이어 새로 구성된 이사회에서 김승곤 이사를 회장으로, 김석득 이사를 부회장으로 뽑음.
- 03.30. □한글□ 제275호를 펴냄.
- 04.28. 충남지회 창립.
- 04.30. 우리 학회와 한글문화연대를 비롯한 관련 단체들이 노원구의 영문자 간판 의무 시행령 철회를 요청하는 기자회견을 가짐.
- 05.14. 손범규(아나운서)를 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 05.26. 공주대학교에서 전국 국어학 학술대회를 엮.
- 07.01.~14. 제11회 국외 한국어교원 연수회를 엮. 23개 나라에서 35명이 참가.
- 07.24. 음식점 “숲속의 산새둥지”(전남 영암읍 개신리)에 ‘아름다운 우리말 가게이름’ 선정패를 달아 줌. 8월 29일에는 음식점 “달의 뒤편”(서울시 인사동), 10월 6일에는 전통옷집 “우리옷 고우리”(진주시 대안동), 10월 23일에는 어린이집 “아이자 람터”(부산시 장전동), 11월 9일에는 식물원 “꽃내음 풀내음”(대구시 서변동), 12월 26일에는 “해가빛”(포천시 이동교리)에 선정패를 달아 줌.
- 08.31. 창립 99돌 기념식을 가짐. 그 자리에서 성제훈(농촌진흥청 연구사)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 09.05. □한글 새소식□ 첫 쪽에 실는 “우리의 주장”을 고쳐 실음.
- 09.11. 세종대왕기념사업회·외솔회와 함께 “561돌 한글날 대한민국 큰잔치 조직위원회” 발대식을 치름.
- 09.12.~21. 2007년 국외 한국어 전문가 초청 교육을 실시함. 9개 나라에서 34명 참가.
- 09.30. □한글□ 제277호를 펴냄.
- 10.09. 561돌 한글날을 맞아 한말글운동 공로 표창, 전국 한말글이름 가진 이 글짓기 대회 시상, 휴대전화 쪽글 자랑 한마당 시상 등의 식을 가짐. “두 번째 국경일을 맞는 한글날에 밝히는 시국 성명서”를 국립국어원 등과 발표함. 그 자리에서 배상복(중앙일보 어문연구소 부장)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 10.13. 우리말의 토씨를 주제로 전국 국어학 학술대회를 엮.
- 11.10. 경북대학교에서 전국 국어학 학술대회를 엮.
- 11.25.~12.05. 2007년 국외 한국어교원 초청 교육을 실시함.
- 11.26. 부산·대구·인천·광주·대전·진주시회에서 모두 4200여 가게이름을 조사하여 실태를 분석한 □2007 가게이름 조사 보고서□를 펴냄.
- 12.20.~2008.01.11. 한글학회 교양강좌 제1기 과정을 엮.
- 12.27. 강제형(아나운서)을 우리 말글 지킴이로 위촉함.
- 2008.01.30. ‘한글을 빛낸 자랑스러운 인물’ 제1편으로 □주시경□을 펴냄.
- 02.04. 건의서 “과격학 영어 공교육 강화 정책의 폐해를 우려하며”를 제17대 대통령

직 인수위원회에 제출함.

- 02.12.~21. 한글학회 교양강좌 제2기 과정을 엮.
- 03.25. 성명서 “제18대 국회 의원 후보와 정당에 바란다”를 발표함.
- 03.25.~05.13. 한글학회 교양강좌 제3기 과정을 엮.
- 04.23. 학회 창립 100돌을 맞이하여 홍보대사 위촉식을 가짐.
- 05.10. 611돌 세종날과 학회 창립 100돌을 기념하여 전국 국어학 학술대회를 엮. 주
제: 한글학회 100년을 빛낸 학자들의 학문 세계.
- 05.14. 덕수궁의 세종대왕 동상 앞에서 관련 단체들과 함께 꽃바치기 행사를 가짐.
- 05.24. 제5회 전국 한말글이름 가진 이 글짓기 대회를 전국 4개 도시에서 동시에 엮.
- 06.30. □한글□ 제280호를 펴냄.
- 07.27.~08.09. 제12회 국외 국어교원 연수회를 엮. 26개 나라에서 34명 참가.
- 08.22. 학회 창립 100돌을 맞이하여, 한글회관에서 “한글학회를 이끈 스승 추모전”을
엮.
- 08.25.~10.15. 학회 창립 100돌 기념으로, 세종대왕기념관에서 국어학 자료 특별전과
한글 서예전을 엮.
- 08.26. “쌈지길”(서울시 관훈동)에 ‘아름다운 우리말 가게이름’ 선정패를 달아 줌. 10월
9일에는 “흙담”(사천시 흑벽동), 10월 17일에는 음식점 “아랫목 김밥”(전주시 덕진
동), 11월 2일에는 “예다움”(제주시 이도동), 12월 16에는 “해든터”(과주시 광탄면),
12월 30일에는 “고마나루돌쌈밥”(공주시 금성동)에 선정패를 달아 줌.
- 08.29.~30. 건국대학교 새천년기념관에서 학회 창립 100돌 기념으로 제7회 국제 한국
어 학술대회를 개최함. 주제: 한글학회 100돌과 우리 말글의 미래.
- 08.30. 학회 창립 100돌 기념식을 가짐.
- 08.31. 한글학회 창립 100돌을 맞이하여, 국어연구학회 창립총회(1908년 8월 31일)를
연, 서울 서대문구에 있는 봉원사 경내에 한글학회 창립 기념 표지석을 세움.
- 10.05. “제10회 외국인 한국어 발표 대회”를 엮. 6개 나라에서 22명이 본선에 올라 겨
룸.
- 10.09. 562돌 한글날을 맞아 얼말글교육관에서, 한글학회 재단 발전 공로 기립, 우리
말글 공로 표창, 내가 만든 한글사랑 작품(UCC/표어 공모) 잔치 시상, 휴대전화
쪽글 자랑 한마당 시상 등의 식을 가짐.
- 11.23.~12.03. “2008년 국외 한국어교원 초청 교육”을 엮. 7개 나라에서 18 사람이 참
가함.
- 12.01. 서울시 삼청각에서 캐슬린 스티븐스(주한 미국대사)를 비롯하여 3명을 한글 홍
보대사로 위촉함.
- 12.03.~07. 일본 오사카 한국문화원 전시실에서, “한글, 피어나다”를 주제로 한글사랑
국외 순회 전시회를 엮.
- 12.12.~17. 일본 도쿄 신주쿠 파크타워에서 한글사랑 국외 순회 전시회를 엮.
- 2009.01.05. 한글학회 누리집(www.hangeul.or.kr)을 정비하여 새롭게 엮.
- 01.13. “초등학교 한자교육 반대 성명서”를 발표함.

- 03.16.~04.30. “제1회 우리말 화장품 이름 공모전”을 열.
- 03.30. □한글□ 제283호를 펴냄.
- 05.12. 한글 관련 단체들과 함께 광화문 열린마당에서 “한글문화관을 건립해서 새 민족문화 부흥 시대를 열자!”는 제목의 성명서를 내고, 한글문화관 건립을 촉구하는 기자회견을 가짐.
- 05.16. “북한 언어 연구”라는 주제로 전국 국어학 학술대회를 열.
- 05.18. 학회 부설 한말글문화협회의 새 대표로 이대로를 임명함.
- 05.30. 한글을 빛낸 자랑스러운 인물 2편 □외솔 최현배□, 3편 □건재 정인승□을 펴냄.
- 06.20. 07.18. 09.08. 11.21. 12.19. 한말글문화협회에서 월례 정책 토론회 ‘한말글 사랑 이야기 마당’을 열.
- 06.30. 한글을 빛낸 자랑스러운 인물 3편 □고루 이극로□를 펴냄.
- 08.24.~09.20. 인터넷 포털사이트 다음(Daum)과 함께 “한글 상상 순수제작물(UCC)” 공모전을 열.
- 08.31.~10.31. 학회 창립 101돌 기념식을 올리고 한글서에 전시 및 한글을 빛낸 스승 전 개막식을 가짐.
- 09.02. 문화체육관광부 후원으로, 공공기관 누리집의 잘못된 언어 사용을 조사하여 바로잡을 “한글사랑 지원단”(전국의 젊은 일꾼 50여 명) 발대식을 가짐.
- 0915.~18. 제5회 휴대전화 쪽글자랑 한마당을 열.
- 10.06.~16. 제13회 국외 한국어 교원 연수회(18개 나라에서 28 사람이 참가)와 2009년 국외 한국어교원 초청 교육(24 사람이 참가)을 함께 열.
- 10.08. 국립고궁박물관 강당에서 한글상상 순수 제작물(UCC) 공모 시상식을 가짐. 그 자리에서 한글문화관 건립 추진위원회 출범식을 가짐.
- 10.09. 563돌 한글날을 맞아, 우리 말글 운동 공로 표창, 휴대전화 쪽글 자랑 한마당 시상, 제1회 우리말 화장품이름 한글맵시 공모전 시상의 식을 가짐.
- 10.10. “키큰나무 작은풀숲”(진주시 금산면)에 ‘아름다운 우리말 가게이름’ 선정패를 달아 줌.
- 10.31. 동의대학교에서 “한국어와 한국어 문화”라는 주제로 전국 국어학 학술대회를 열.
- 11.23. 학회와 한글 관련 단체가 광화문광장 세종대왕상 앞을 ‘한글 우선 사용 지역’ 선포식을 가짐.
- 2010.01.16. 한글문화단체 모두모임과 함께 “2010년 한말글 지키기 다짐 모임”을 가짐.
- 01.22. □한글학회 100년사□ 출판 기념회를 가짐.
- 02.10. □국외 한국어 교원 초청 연수 백서□를 펴냄.
- 02.10. 건의문 “새로 짓는 광화문에 한글 현판을 달아 주십시오.”를 문화재청에 건의함.
- 02.20. 03.25. 04.23. 06.26. 07.31. 한말글문화협회에서 월례 정책 토론회 ‘한말글 사랑 이야기 마당’을 열.
- 02.28. □공공기관 누리집 말씀씀이 살펴보기□를 펴냄.

- 03.20. 정기 평의회에서 이사와 감사를 개선하고, 새로 구성된 이사회에서 김종택 이사를 회장으로, 김차균 이사를 부회장으로 뽑음.
- 03.25. 한말글문화협회에서 ‘한말글 사랑 이야기 마당’을 끝낸 뒤 교육과학기술부 청사 후문에서 규탄 대회 및 기자회견을 가짐.
- 04.20. 한글 관련 단체들과 함께 행정동 이름 ‘관편테크노동’을 반대하는 항의의 뜻을 전달하기 위해 대전시 유성구 의회를 방문함.
- 05.14. 광화문광장 세종대왕상 앞에서 관련 단체들과 함께 꽃바치기 행사를 가짐.
- 05.29. “한국어 어휘의 연구와 교육”이란 주제로 전국 국어학 학술대회를 열.
- 06.03. 새로 짓는 광화문에 한글 현판을 달아 달라는 내용의 건의문을 문화재청에 냄.
- 06.09. 정정호(대한민국상이군경회 사무총장)를 ‘한글학회 홍보대사’로 위촉함.
- 06.30. □한글□ 제288호를 펴냄.
- 07.13. 한글 관련 단체들과 함께 광화문 한글 현판 축구를 위해 문화재청에 항의 방문을 함.
- 07.22. 김종택 회장이 광화문광장 세종대왕 동상 앞에서 ‘광화문 한글 현판 청원’ 고 유제를 지냄.
- 07.28. 재단 이사회 임원을 개선함. 김종택 이사를 이사장으로 선임하고, 장지익을 새 이사로, 이종수를 새 감사로 뽑음.
- 07.31. 한말글문화협회에서 ‘한말글 사랑 이야기 마당’을 연 뒤에 정부중앙청사 앞에서 ‘광화문 한글 현판을 바라는 기자 회견’을 가짐.
- 08.09. 대통령께 드리는 호소문 “새 광화문 현판은 한글로 걸어야 합니다!”를 내고, 문화체육관광부 청사 앞에서 기자 회견을 가짐.

외국어로서의 한국어 교육 —제14회 국외 한국어 교원 연수 교재

2010년 08월 10일 박음

2010년 08월 13일 펴냄

엮고 펴낸 이: **한글 학회**
국립국어원

펴낸 데: **한글 학회**

주소: [110-061] 서울 종로구 신문로1가 58-14.
전화: 02)738-2236~9.
전송: 02)738-2238.
누리집: 한글학회 또는 <http://www.hangeul.or.kr>
누리편지: webmaster@hangeul.or.kr

등록한 날: 1955. 2. 14.
등록 번호: 제1-440호.

* 이 책은 팔지 않음 *