

2014년 여름 우리말학회
전국 학술 대회 및 국어 정책 포럼
발표 논문집

다문화 사회에서의 다중언어 정책과
한국어 교육의 방향성

일시 : 2014년 8월 21일(목) 09:30~18:30

장소 : 동아대학교 부민캠퍼스 박물관 세미나실

주최 : 국립국어원·한국어문학술단체연합회

주관 : 우리말학회

우리말학회

이 발표 논문집은 국립국어원·한국어문학술단체연합회의 지원으로 제작되었습니다.

차례

[일정표]	3
-------------	---

<개인 논문 발표>

‘회화 교재 제작’을 위한 새로운 모색 [차도현(울산대)]	4
토론문 [최영빈(부경대)]	10
한국어 교실 수업에서 나타나는 교사와 학습자의 교감적 언어사용 양상	
[배도용(부산외대)]	12
토론문 [원윤희(부산대)]	23
접속어미 ‘-고’와 ‘-고’ 통합형 접속어미의 의미기능과 문법정보	
[김정혜(부산대)]	24
토론문 [김백희(신라대)]	41
활용의 형태론과 음운론 [김영선(동아대)]	43
토론문 [양순임(경성대)]	50
불규칙용언 활용형의 변이형 형성과 사용 양상	
[한수정(부산대)·권경근(부산대)]	52
토론문 [오가현(동아대)]	64

<국어 정책 포럼>

다문화 시대 우리 사회의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책	
[원진숙(서울교대)]	65
다중 언어 정책의 필요성과 문화 다양성	
[강휘원(평택대)]	76
다중언어 사회에서의 한국어 교육의 역할과 위상	
[권순희(이화여대)]	94

[일정표]

구 분		발 표 및 내 용	사 회
등록 및 개회	09:30~ 10:00	우리말학회장 인사말	김문기 (동아대)
개인 논문 발표	10:00~ 10:30	발표 주제: '회화 교재 제작'을 위한 새로운 모색 발표: 차도현(울산대) / 토론: 최영빈(부경대)	김문기 (동아대)
	10:30~ 11:00	발표 주제: 한국어 교실 수업에서 나타나는 교사와 학습자의 교감적 언어사용 양상 발표: 배도용(부산외대) / 토론: 원윤희(부산대)	
	11:00~ 11:10	휴식	
	11:10~ 11:40	발표 주제: 접속어미 '-고'와 '-고' 통합형 접속어미의 의미기능과 문법정보 발표: 김정혜(부산대) / 토론: 김백희(신라대)	최미현 (동의대)
	11:40~ 12:10	발표 주제: 활용의 형태론과 음운론 발표: 김영선(동아대) / 토론: 양순임(경성대)	
12:10~ 12:40	발표 주제: 불규칙용언 활용형의 변이형 형성과 사용 양상 발표: 한수정(부산대), 권경근(부산대) / 토론: 오가현(동아대)		
점심시간	12:40~ 14:30	점심 식사	
국어 정책 포럼	14:30~ 14:50	축사 국립국어원장 민현식 한국어문학술단체연합회 대표 이삼형	배도용 (부산외대)
	14:50~ 17:50	<주제 발표> 1) 원진숙(서울교대), 다문화 시대 우리 사회의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책 2) 강휘원(평택대), 다중 언어 정책의 필요성과 문화 다양성 3) 권순희(이화여대), 다중언어 사회에서의 한국어 교육의 역할과 위상 <질의 및 응답>	
휴식	17:50~ 18:00	휴식	
총회	18:00~ 18:30	우리말학회 총회 및 간담회	김문기 (동아대)

‘회화 교재 제작’을 위한 새로운 모색

차도현(울산대)

1. 도입

말을 하려면 우선, ‘말을 하고 싶다’라는 원초적인 욕구가 있어야 한다. 물론, 묵언 등도 표현의 한 수단이 되기는 하지만, 이야기를 하고자 하는 욕망은 인간의 본질적인 특성이 되기도 한다.

스토리 속에는 인물이 있고, 사건이 있으며, 배경이 있다. 한국어를 배우는 외국인들의 삶을 소재로 이야기를 만든다면, 외국인 학습자이면 누구나 겪는 공통적인 것과 개별적 체험이 반영된 이야기를 만들 수 있을 것이다. 인물들이 일반적인 사건이나 특별한 사건¹⁾에 반응을 할 때, 그 반응은 예상 가능한 것이거나 좀 특이한 것들이 있다. 이 특이한 반응도 약간의 설명이 주어진다면 이야기 속에서 개연성을 획득하게 된다.

기존의 대화문을 보면 인물이 어떤 성격이며 어떤 심리적 배경으로 발화를 하는지 알 수 없다. 대화의 여러 요소 중 문법과 어휘를 제외한 다른 것은 무채색에 가깝다. 더군다나 사건이나 배경 등도 진부하기 때문에 학습자들의 입에서 재미있는 교재라고 언급되는 책은 보지 못한 것 같다.

본고에서는 한국어 회화 교재에 나오는 대화문들이 입체적인 대화²⁾로 이루어져야 한다는 것을 전제로 회화 교재를 만드는 과정과 그 일례를 제시하고자 한다. 대화문에 개성, 사건, 배경이 덧붙일 때 그 문장들이 입체적으로 변해간다는 것을 보일 것이다. 즉, 한국어 회화 교재에 나오는 인물에 개성을 입히고 그들 주변에서 일어나는 일들을 소재로 삼아 공간적, 시간적 배경을 가진 이야기로 묶어갈 전 작업을 보이는 것이다.

2. 선행 연구

기존의 회화 교재는 사실상 대화만으로 본문이 이루어져 있고, 그 본문을 이해할 수 있도록 어휘와 문법을 학습할 수 있게 제작한 것이다. 그 대화를 살펴보면, 인물과 그 주변 인물들과의 관계, 인물들 사이에서 일어나는 사건, 그리고 배경, 갈등 등이 고려되지 않은 채, 주제 중심의 평면적 대화라는 것을 알 수 있다. 기존 회화 교재에서 인물을 분석하거나 그 인물이 만들어가는 스토리를 통해 발화의 느낌을 살린 것은 없어 보인다. 회화 교재와 관련된 기존의 논의는 다음과 같다.

강현화(2004a)는 주요 회화 교재에 나타난 어휘 수와 단원별 주제에 따른 어휘의 상관성을 파악하였다. 그래서 향후 교재 개발을 하면서 어휘 선정을 할 때 계획된 어휘 선정이 필요하다는 주장

1) 여기서 말하는 일반적인 사건은 교육과정 상에 있는 입교식부터 수료식까지 학생들이 공통적으로 경험하는 사건을 말하고 특별한 사건은 그 외의 것을 칭한다.

2) 여기서 입체적 대화란 화자의 개성이 인물들 간의 관계 속에서 실현되며, 어떤 사건이나 배경에서 화자의 의지가 사전적 의미가 아닌 맥락으로 분명히 드러나는 것을 말한다. 초급 예비편, 주격 조사, 목적격 조사, 기본적인 어말어미 등이 학습된 이후에 접목하도록 한다.

을 하였다. 그리고 이 논문에서는 기존 교재의 어휘가 단원별 주제와는 관련이 있으나, 주제와 관련된 어휘들 간의 의미 관계는 고려되지 않았다고 하였다.

어휘를 제시할 때, 그 주제와도 맞고, 교육적으로도 유의미한 어휘량의 어휘를 의미적 연관성 속에서 설명해야 한다. 그 방법으로는 의미 관계를 암시할 수 있는 도형이나 기호, 색깔, 편집 디자인 등을 활용할 수 있을 것이다.

강현화(2004b)에서는 한국 회화 교재³⁾와 외국어 회화 교재의 주제 유형을 비교, 분석하여 주제 선정의 타당성을 알아보기 위해 시도했으나, 일관성 있는 주제 유형을 정리하지 못했다고 한계점을 언급했다. 그리고 단지, 주제 유형을 여덟 가지⁴⁾ 제안하였다. 그러나 이 제안 역시 실제 교재를 만들 때, 참고할 수 있는 항목은 될 수 있으나 이것을 토대로 교재를 만들 수 있는 근거가 되기는 부족해 보인다. 또한, 논의의 한계점은 이미 제작된 교재를 토대로 주제와 대화에 포함된 어휘 관계, 그리고 그 어휘들의 상관성을 살펴본 것이고, 대화 역시 담화적 조건을 갖춘 입체적인 담화가 아니기 때문에 어쩔 수 없는 모순이 보이는 것이다.

인물에 대해 아무런 관심을 가지고 있지 않고 그 발화를 통해 언어를 배우는 것이 사전에 정리가 잘 된 예문을 체계적으로, 의미적 흐름을 유지하면서 제시된 문장을 통해 배우는 것보다 더 낫다고 말하기 힘들 것 같다. 또한, 회화 교재에서 강조되어야 할 것은 발화의 상황, 발화의 타당성, 의미 전달, 내면화를 통해 형성된 각각의 과들이 다시 앞뒤 연관성을 가지면서 자연스럽게 어휘, 문법적 의미 전달을 도와야 할 것이다.⁵⁾

3. 회화 교재 제작⁶⁾

인물⁷⁾ 분석

외국인: 여성1, 여성2, 남성1, 남성2, 남성3

내국인: 여선생님1, 여선생님2, 남선생님3

도우미1, 도우미2, 도우미3, 도우미4, 도우미5

항목	이름	마리아	리사	이반	왕위조우	후지와라
국적		칠레	이탈리아	인도네시아	중국	일본
나이		21	22	23	21	25
성별		여성	여성	남성	남성	남성
생일		3월	5월	9월	11월	3월
직업		학생	무직-한류로 한국행	학생	학생	회사원-학생
가정환경		화목	조용	화목	시골	보통 이하
아버지		사업, 온화	고기잡이, 다혈질	교직	농군	퇴사 위기
어머니		주부, 유머	고기잡이	교직	특이 작물 재배	복지관, 봉사정신 투철

3) 경희대, 고려대, 서강대, 서울대, 연세대, 전문대 교재가 대상이다.

4) 8개 기능에 100개 정도의 항목을 제시하고 있다.

5) 예를 들면, ‘-잖아(요)’의 문법 항목이 인물들 간에 벌어진 사건을 기반으로 한 발화라고 본다면, 학습자들이 그 의미를 더욱 쉽게 짐작할 수 있을 것이다.

6) 교재 100시간용으로 1-6권을 제작한다. 그리고 내용은 울산 및 울산대를 부각시킬 수 있어야 하고 한국 문화 및 한류에 대한 관심을 충족시킬 수 있어야 한다.

7) 현재 5명의 주인공을 설정하고 차후, 언어 도우미 5명, 선생님 3명도 인물 설정을 할 것이다. 이들이 어떤 사건을 거치면서 인물이 변해가는 과정을 한국어가 함께 가게 될 것이다.

집안분위기	중산층	조용하나 독립심이 강하고 정이 깊다	대화가 많음	무던함	화목함
가족관계	1남 1녀, 막내	1남 2녀 중 장녀	1남 1녀	1남	1남 1녀, 동생
가족 갈등	조모와 생활	고향에 살길 고집	개성적인 누나	농사를 짓기 싫음	할머니가 아픔
친구	많음	보통	많음	조금	조금
이성친구	고교 때 잠시	있음	없음	있음	헤어짐
거주 형태	기숙사 - 원룸	기숙사 - 원룸	민박 - 기숙사	기숙사	원룸
취미	수영, 음악	낙서, 그림	기타, 노래	게임, 영화	만화, 명상, 잡념
생활습관	규칙적	규칙적	규칙적	불규칙	보통
경제력	용돈, 아르바이트	아르바이트	용돈, 아르바이트	부족	쓸 만큼만
가치관	평화주의자	정의	교육으로 사회를 바로 세운다.	힘이 있어야 산다	취직 난 등으로 현 경제상황에 부정적
사용하는 손	왼손	오른손	오른손	오른손	왼손
트라우마	개에게 물림	교통사고	동물 집착	물 공포 심함	연단 공포증
질병	아토피, 치아교정	두통	고소 공포증	목 디스크 조금	천식 조금
좋아하는 색	흰색	오렌지색	파란색, 노란색	무관심	초록
패션	정장, 청바지	수수한 편	전형적인 대학생	무관심	독특
머리모양	단발	긴 생머리	곱슬머리	긴 편	독특
외모, 신체	건강함. 167cm	골격이 큰 편	통통함. 170cm.	보통 체격 177cm	마른 형 180cm
음식/식성	식성이 좋으나 아토피로 제한적	해물 종류 편식 고기를 잘 안 먹음.	해물을 안 먹음	산나물, 야채, 과일 등, 소식	잘 먹으나, 천식 상태에 따라
감성	열정적	강단이 있음.	책임감이 강함	감성풍부, 농촌 염증을 느낌	자기중심적
희망 전공	자동차학과	해양 선박 공학	국어국문학	없음	인공지능
가족력	조부가 간암	조부가 바다에서 실종	타는 것을 좋아하지 않음.	대대로 고향에서 삶	부자에서 몰락함
음주/흡연	전혀	음주 조금	음주 조금	음주, 흡연함	음주, 흡연 많이
성격	긍정적, 밝음 쉽게 포기	강하나 여린 면도 있음	차분, 침착, 박식, 리더십	신중, 조심	간섭 받는 걸 싫어함. 아이디어가 많은 편
앉은 자세	반듯함	반듯함	앞으로 굽음	불량	반듯함
버릇	눈을 크게 뜬(놀람)	눈살을 가끔 찌푸림	잘 웃음	턱을 자주 꺾	말을 할 때 손이 많이 움직이고 코 등을 만짐
아끼는 물건	자동차 사진	할아버지 담배 파이프	일기장	컴퓨터	연필

공간

학습자 본국>학습자 고향

한국>경남>울산>울산대주변>울산대학교>국제교류원>문화체험장소>1층 대회의실>도서관>서점>식당(교내외)>행정실>상담실>교실>자습실>자료실>기숙사>방>휴게실>복도(교류원, 기숙사)>우체국> 등

시간: 봄>여름>가을>겨울>새벽>아침>오전>점심>오후>저녁>밤>늦은 밤

날씨: 맑음>흐림>비/눈>바람>태풍

더움>후텁지근함

추움>쌀쌀함>서늘함>선선함>시원함>상쾌함

인물의 특징이나 인과 관계로 사건 간의 연관성을 갖게 하고, 각 상황문이나 지문, 대사 등에 암시나 복선을 사용할 수 있다.

4. 입체적인 대화 구성을 위한 방안

각 과 제목을 정할 때, 한국어교육과정을 참조해서 작성한다.

대화를 작성할 때, 인물, 공간, 시간, 날씨, 사건을 조합한다.

구체적인 사건, 디테일한 것을 토대로 작성한다. 필요하다면 상황문을 넣는다.

어휘나 문법 교육만이 아니라, 대화 내에서 어떤 정보를 얻거나 또는 정서적 감응을 받을 수 있도록 작성한다.

수업 중에 설명하기 어려운 부분들을 상황을 통해서 또는 사건의 유기적 배열을 통해 해결한다.

주차별 행정 절차와 교육 절차/ 안내 공지문 - 게시판에 붙이는 것 등을 활용한다.

4.1. 기본 10주 과정

	교육 일정	비고
준비 주	오리엔테이션, 반배치 시험	
1주차	학생 반이동 문제 해결 학생인적사항 파악 마무리(전번, 주소 등)	
2주차	중점 상담 - 해결 방안 - 보고 / 개별 파일 반대표 면담	
3주차	일반 상담	
4주차		
5주차		
6주차	중간고사, 문화체험	
7주차		
8주차		
9주차		
10주차	기말고사, 수료식	
기타	입시설명회/보충반 운영/토픽 특강/기숙사 점호	

4.2. 기본 대화⁸⁾

왕리: 우리 반 친구들이 오늘 저녁에 만나서 반 모임을 하기로 했는데 어디에서 만나면 좋을까?

8) <한국어 중급1 말하기>, 연세대학교 pp. 11

유효: 글썄, 누구나 쉽게 찾을 수 있는 곳이면 좋겠지?

왕리: 그래, 아직 서울 길을 잘 모르는 친구들도 있으니까 모이기 좋은 곳이어야 해.

유효: 그럼, 신촌 백화점 정문 앞은 어때? 지난번에 가 보니까 의자도 있어서 기다리기가 편하던데.

왕리: 맞아, 거기가 좋겠다.

이 지문에서는 카페, 식당 등의 장소를 추천할 때 본보기로 삼을 수 있는 예이다. 즉, 카페인 경우에는 ‘음악이 좋은 곳이면 좋겠지?’ 그 다음 ‘(장소) 어때?’ 또 그 다음 동의하는 일련의 대화를 생산하도록 안내하는 것이다. 이 문형 안에는 반말을 할 수 있는 친구 정도의 불특정 다수의 ‘어떤 곳이면 좋겠지?’ 말을 받아서 ‘(장소) 어때?’ 그 다음 동의가 이루어지는 것이다. 그 안에는 다른 어떤 것을 추론하는 것이 불가능하다. 다음은 이 대화를 토대로 인물 분석표에 나오는 인물로 대체해서 아래와 같이 바꿔 보았다.

4.3. 입체적 대화1: 인물의 추가, 인물 간의 갈등

마리아: 이번 주말 반 모임을 어디서 하지? 어제 점심을 먹기로 했잖아. 후지와라가 자꾸 모 두 모일 수 있는 저녁에 하자고 해서 힘들었는데.

이반: 근데 점심은 뭐 먹을 건데? 해물탕 이런 건 아니지? 피자는 어때?

마리아: 피자? 피자가 뭐 좋아? 밀가루 음식은 건강에 별로야.

이반: 난 일단 해물탕만 아니면 좋아.

마리아: 아무튼, 오늘 수업 마치고 잠시 이야기하자. 너 꼭 와!

‘후지와라’라는 인물이 추가되었고 마리아와 후지와라, 마리아와 이반의 갈등 관계가 보인다. 여기에서 갈등 간격을 보면 마리아와 후지와라의 갈등이 마리아와 이반보다는 심해 보인다. 심지어는 이반에게 도움을 청하는 것 같기도 하다. 위의 대화는 인물의 분석표에 있는 개인의 특성을 참조해서 작성한 것이다.

4.4. 입체적 대화2: 인물의 추가, 인물 간의 갈등 - 한 단계 더 높은 정보가 가미되면서 구체화

마리아: 이번 주말, 반 모임을 어디서 하지? 어제 점심을 먹기로 했잖아. 후지와라가 자꾸 저녁에 다 같이 한 잔 하자고 해서 힘들었는데.

이반: 근데 이번 점심은 뭐 먹을 건데? 해물탕이라고만 해 보라!

마리아: 그럼, 피자 한 번 먹어 드려? 하기가 가끔 먹는 건 나쁘진 않지.

이반: 난 일단 해물탕만 아니면 좋아.

마리아: 아무튼, 오늘 수업 마치고 잠시 이야기하자. 너 꼭 와!

각 대화에 나타나는 대사에서 인물에 대한 정보가 축이 되어 인물들 간의 관계를 변화를 시켰다. 마리아와 이반은 더 밀착이 되었으며, 마리아와 후지와라는 더 멀게 느껴진다.

4.5. 입체적 대화3 - 인물의 추가, 인물 간의 갈등, 상황문(공간시간 배경) 추가 -

갈등 질의 변질

저녁 늦은 시간. 마리아와 이반이 기숙사로 가는 골목길을 같이 걷고 있다. 마리아와 이반은 국제 교류원 209호 자습실에서 같이 공부를 했다. 지금은 이번 주 반 모임에 대해 이야기를 한다.

마리아: 이번 주말, 반 모임을 어디서 하지? 어제 점심을 먹기로 했잖아. 후지와라가 자꾸 저녁에 다 같이 한 잔 하자고 해서 힘들었는데.

이반: 근데 이번 점심은 뭐 먹을 건데? 해물탕이라고만 해 보라!

마리아: 그럼, 피자 한 번 먹어 드려? 하기야 가끔 먹는 건 나쁘진 않지.

이반: 난 일단 해물탕만 아니면 좋아.

마리아: 아무튼, 내일 수업 마치고 잠시 이야기하자. 너 꼭 와!

마리아와 이반에게 두 공간이 부여됨으로 해서 두 사람의 관계는 또 다르게 변했다. 마리아와 이반은 더 밀착이 되었으며, 마리아와 후지와라는 더 멀게 느껴진다.

4.6. 스토리 보드

긍정적 사건, 부정적 사건, 대형사건, 갈등 등으로 이루어진 전체 이야기 속에서 한국어를 학습할 수 있도록 한다.⁹⁾

4.7. 과 구성

5. 결론

생명력을 얻은 인물들의 대화가 학습자들이 공유하는 사건, 배경을 토대로 작성이 된다면 학습자들이 때로는 흥내를 내면서 때로는 자신의 대변인으로 생각하면서 발화의 동력을 얻을 수 있을 것이라고 생각한다.

<참고문헌>

강현화(2004a), “회화교재의 주제 유형과 어휘 - 한국어 교재와 외국어 교재의 비교를 바탕으로 -, <외국어로
서의 한국어교육> 29권 0호. 연세대학교 언어연구교육원, pp. 39-64

강현화(2004b), “통합적 어휘 관계를 이용한 관련어 교수 방안”, <국제한국어교육학회 국제학술발표논문집>,
국제한국어교육학회, pp. 659-667

김호영(2014), <영화 이미지학>, 문학동네.

로버트 맥키(2013), <STORY>, 민음인.

신현숙(2011), “의미망을 활용한 한국어 어휘 교육”, <한국어문학연구> 56, 한국어문학연구학회, pp. 449-479

9) 각 대화, 각 급들을 유기적으로 연결시키고, 인물이 변화하는 모습을 통해 이야기를 끌어간다.

토론문

최영빈(부경대)

이 연구는 한국어 회화 교재 제작에 관한 것으로서 기존 한국어 교재의 문제점을 분석하여 그에 대한 개선 방안을 제시함으로써 한국어 회화 교재 제작을 위한 대화문 구성 방안을 제시한 연구라 하겠습니다.

한국어 교육 현장에서 회화는 ‘언어 능력’, ‘의사소통 능력’과 동일시되고 있을 만큼 의사소통 능력의 핵심적인 요소로 자리하고 있음에도 불구하고 회화를 위한 교재 개발은 제대로 이루어지지 못하고 있는 실정입니다. 그리고 한국어 회화 교재에 나오는 대화문들이 인물, 사건, 갈등, 배경 등을 제대로 반영하지 못한 점은 주요 비판 요소가 될 수 있다고 생각합니다. 현재 한국어 교육 분야에서 회화 교재에 대한 활발한 연구가 필요함을 감안할 때 이 연구는 충분한 의의를 갖는다고 봅니다.

한국어 회화 능력을 향상시키고자 한다면 회화 교재에 나오는 대화문들이 입체적인 대화로 이루어져야 한다는 데에 깊은 공감을 표하면서, 발표문을 읽으며 떠오른 몇 가지 의견과 지엽적인 부분에 대해 여쭙는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. ‘입체적 대화’의 의미 설정 문제

이 연구의 주요 내용은 회화 교재에서 입체적 대화의 구성 방안을 제안하는 것이라고 볼 수 있습니다. 그렇기 때문에 ‘입체적 대화’의 기준 및 의미에 주목할 수밖에 없습니다. 연구의 서론에서는 기존 교재의 대화문은 개성, 사건, 배경, 갈등 등이 고려되지 않았고, 주제 중심의 평면적 대화라는 점을 지적하고 있습니다. 기존 교재의 대화문이 주제 중심이라는 점에 공감합니다. 그러나 이에 관한 연구자의 견해에 의문이 생깁니다. 한국어 학습자를 대상으로 한 회화 교재에서는 신뢰할 만한 결과를 얻기 위해 주제에 따른 표현을 강조할 필요가 있으므로 주제 중심이 되기 마련입니다. 그러므로 입체적 대화를 구성할 때 개성, 사건, 배경, 갈등을 주제와 함께 고려해야 할 것으로 생각합니다. 회화 교재에서 ‘입체적 대화’란 무엇이며, 어떠한 기준으로 설정할 수 있을지에 대해 구체적으로 설정할 필요가 있다고 생각합니다. 이에 대해 생각하시는 바가 있다면 의견을 듣고 싶습니다.

2. 기존 교재 인물과의 차별성

회화 교재 제작을 위한 인물을 설정하면서 인물의 국적, 나이, 성별, 생일, 직업, 가정환경, 아버지, 어머니, 집안 분위기 등의 환경을 제시하고 있습니다. 이와 같이 대화문에 나오는 인물들의 환경을 구체적으로 설정하는 것은 대화 상황 및 내용을 이해하는 데 도움이 되고 발화에 동력을 얻게 한다는 것에 동의합니다. 인물 환경 설정을 위해서는 먼저 기존 교재에 나오는 인물들의 환경을 분석하고 면밀히 검토하는 것이 필요하지 않을까 싶습니다. 기존 교재에 나오는 인물들과의 어떠한 차별성을 염두에 두고 제시한 대안인지 궁금합니다. 그리고 인물의 환경을 대화문에 어떻게 반영할 것인지 등에 대한 것을 밝혀 두고 내용을 전개함으로써 논거를 보완할 필요가 있다고 생각합니다.

3. 상황문 역할에 대한 의문

이 연구의 ‘입체적인 대화 구성을 위한 방안’에 제시된 대화문에서는 상황문을 제시하여 학습자들에게 대화 상황에 대한 구체적인 정보를 제공하고 있습니다. 상황문은 대화문에 대한 이해를 높이는 데 긍정적인 역할을 한다고 할 수 있습니다. 기존 교재에서는 대화 상황과 관련된 그림이 제시되면서 이러한 역할을 하고 있습니다. 그림을 보고 대화 상황을 추측할 수 있고 대화 내용을 읽으면서 의미가 선명해집니다. 그림을 보고 추측하는 과정에서는 대화문에서와는 다른 양상의 대화가 발현됩니다. 교사와 학습자 간, 학습자와 학습자 간에 대화가 이루어지기 때문입니다. 이러한 측면에서 상황문을 제시하는 것보다 그림을 제시하는 것이 학습자들의 의사소통 능력을 기르는 데 더 긍정적이지 않을까 싶습니다. 연구자께서 생각하는 상황문은 어떠한 역할을 하는 것인지 의견을 듣고 싶습니다.

4. 대화문에 사용된 표현 관련

이 연구의 ‘입체적인 대화 구성을 위한 방안’에 제시된 대화문에서는 ‘피자 한 번 먹어 드려?’와 같은 표현이 사용되고 있습니다. 한국어 모어 화자의 발화 상황을 가정해 보면 비교적 젊은 연령에서 사용되는 유머 있는 표현이라고 할 수 있겠습니다. 이러한 표현은 학습 대상자 및 학습 동기를 고려하여 선정해야 하지 않나 싶습니다. 그러므로 회화 교재 제작에 앞서 교재 사용 대상자 및 학습 동기를 제한하여 설정하는 것이 요구된다고 할 수 있습니다. 그리고 현실발화를 고려한 서바이벌 한국어를 제시할 것인지 정형화된 한국어 표현을 제시할 것인지에 대한 방향 설정이 이루어져야 할 것으로 보입니다.

토론자의 부족한 식견으로 인해 논의가 심도 있게 이루어지지 못한 것 같아 아쉬움이 남습니다. 혹여 오독으로 인해 무리한 의견이 있었다면 양해해 주시기를 바라며, 훌륭한 논문으로 완성되기를 기대합니다.

한국어 교실 수업에서 나타나는 교사와 학습자의 교감적 언어사용(Phatic Communion) 양상

배도용(부산외대)

1. 들어가기

이 연구는 한국어 교실 수업에서 나타나는 교사와 학습자의 교감적 언어사용(Phatic Communion) 양상을 살펴보는 데 그 목적이 있다. 한국어 교실 수업에서 교사와 학습자는 수업을 이루는 두 축으로 다양한 구두 발화를 통해 상호작용을 한다. 이런 상호작용 가운데 대부분의 발화는 수업 목표를 뒷받침하기 위해 이루어지지만, 또 어떤 발화는 그렇지 않은 경우도 있다. 이처럼 교실 수업에서 수업 목표를 뒷받침하진 않지만 교사와 학습자 사이에 이루어지는 유대감 형성을 위해 사용되는 관습화된 발화의 양상을 살펴보는 것도 의의가 있을 것이다.

교감적 언어사용은 영국의 인류학자인 말리노브스키(Malinowski)(1923)가 처음 사용한 용어¹⁾로 “안녕하세요?” “좋은 날씨네요” “다음에 봐요”처럼 단지 말을 교환하기만 해도 연합의 유대가 창조되는 유형의 언어를 말한다. 그러므로 이것은 발화자의 어떤 생각을 상대방에게 전달하려고 하거나 어떤 행동으로 사람을 결속시키려는 의도와는 무관하게, 그저 담화공동체 구성원들 사이의 대화를 열거나 이어주거나 또는 마무리 짓는 그래서 상대방과의 사회적 관계나 유대를 이어가려는 언어 사용을 가리킨다. 그리고 이러한 말들은 언어를 사상 전달의 수단으로 본 것이 아니라, 언어의 사회적 기능을 다하기 위한 것이며, 바로 이것이 그 말들을 사용하는 주된 목적으로 보았다. 이 경우 말은 어떠한 사회적 정조(情操)의 유대에 의해 화자에게 청자를 직접적으로 이어주기 위한 행동 양식으로 본 것이다(김영수 역 1987: 324-325).

교감적 언어사용과 관련한 국내 학계에서의 연구는 영어학이나 독어학계에서 먼저 관심을 보였으며 이해은(1985), 문용(1999), 박성철(2006, 2007) 등의 연구가 그러하다. 일본어교육 쪽에서는 대조사회언어학적인 측면에서 인사말을 상황별로 주로 다루었는데, 홍민표(2000), 김경혜(2002), 박영순(2003), 권은숙(2005), 김보인(2007) 등의 연구가 있다. 국어학이나 한국어교육 쪽 역시 인사말을 상황별로 다룬 논의가 대부분이다. 곧 서정수(1997), 차정민(2004), 박수란(2005), 방혜숙(2007), 문금현(2008, 2009가, 2009나), 김예지(2011), 배재현(2011), 윤상호(2012) 등의 연구가 대부분 이에 해당한다. 그러나 최근 박성철(2006, 2007), 배도용(2012) 등의 연구에서는 교감적 언어사용의 측면에서 관습적이고 의례적인 발화를 체계화하려는 움직임을 보이고 있다.

국외에서는 교감적 언어사용과 관련된 연구가 지속적으로 이루어져 왔는데, 야콥슨(Jacobson, R. 1960), 하야가와(Hayakawa, S.I. 1964), 라버(Laver, J. 1975), 라이언스(Lyons, J. 1977), 제임스(James, C. 1980) 등의 연구가 있다. 특히 야콥슨(1960)은 언어전달의 불가결한 6가지 요소 가운데

1) 이 용어에 대한 유래와 번역에 대해서는 배도용(2012: 180)의 각주 1)을 참조. 그리고 말리노브스키(Malinowski)의 논문은 오그덴과 리처드(Ogden, C.K. & Richards, I.A. 1923)의 ‘의미의 의미(Meaning of Meaning)’에 부록으로 첨부되어 있음. 또한 말리노브스키의 생애와 업적에 대해서는 김용환(2004)을 참조.

데 하나로 접촉(contact)을 끊고 그것이 지향하는 바가 교감적 기능(phatic function)임을 말리노브스키의 용어를 끌어와 설명하고 있다.²⁾

이 연구는 배도용(2012)에서 체계화했던 교감적 언어사용의 구성요소를 기반으로 2장에서는 교감적 언어사용의 이론적 배경을, 3장에서는 연구의 방법을 그리고 4장에서는 교실 수업에서 교사와 학습자 사이의 교감적 언어사용 양상을 살펴보려 한다. 그리고 5장에서는 앞서의 내용을 요약 및 정리할 것이다.

2. 이론적 배경

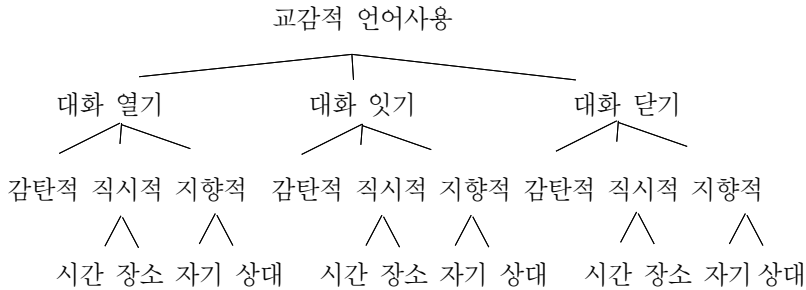
교감적 언어사용(Phatic Communion)은 단지 말을 교환하기만 해도 연합의 유대가 창조되는 유형의 언어를 말한다. 말리노브스키(1923)는 원시 종족 사이에서도 마치 유럽의 응접실에서와 마찬가지로 단순히 의례적으로 쓰이는 어구 곧 건강을 묻는 것, 날씨에 대한 인사, 너무나도 명백한 상태를 말하는 것 등이 있는데 그것은 그 말의 의미와는 관계가 없는 역할을 한다고 한다. 이런 것들은 어떤 것을 알리기 위해서가 아니고, 또는 어떠한 행동에 사람을 결속시키기 위해서도 아니고, 사상을 표현하기 위해서는 더더욱 아니고, 그냥 막연히 주고받는 것이라고 한다. 예컨대, ‘안녕하십니까?’, ‘고향이 어딥니까?’, ‘좋은 날씨군요’와 같은 인사말은 공통의 정조(情操) 같은 것은 담겨져 있지 않다고 보았다(배도용 2012: 183).

특히 그는 언어의 기능 가운데 사교적 기능은 다른 사람이 다만 곁에 있는 것만이라도 반드시 필요로 하는 인간의 기본적 성향에 의존하며 또 그것에 관련되어 있다고 보았다. 그렇기 때문에 대개의 자연인에게 있어 타인의 침묵은 불안의 요인 곧 나쁜 사람이 되고 경계심을 일으키는 위험 신호 곧 적으로 간주된다. 이런 침묵을 깨는 것, 곧 말의 교환은 교우 관계를 만드는 첫 걸음이며, 그것은 빵을 쪼개고, 음식을 함께 먹음으로써 비로소 교우 관계는 완결되는 것으로 보았다(김영수 역 1987: 323-324).

이러한 교감적 언어사용을 배도용(2012: 188-189)에서는 <그림 1>에서처럼 대화 열기와 대화 잇기, 대화 닫기로 구성되는 것으로 보았다. ‘대화 열기’는 대화를 처음 시작할 때 사용되는 것으로 주로 관습적 인사말 혹은 의례화된 대화로 표현된다. ‘대화 잇기’는 대화를 이어나가거나, 들을이가 말할이의 말에 계속 관심을 가지고 있고 그리고 그 말을 이해하고 있다는 것을 말할이에게 알리거나 확인하는 데 쓰이는 표현들이다. ‘대화 닫기’는 말할이와 들을이의 대화를 서로가 받아들일 수 있는 방식으로 매듭지을 수 있게 만드는 말들이다. 각각의 대화 구성요소들은 ‘감탄적, 직시적, 지향적’ 사용을 갖는데, ‘대화 열기’에서 감탄적(interjection) 사용은 ‘야, 어이, 안녕’과 같이 들을이의 관심이나 행동, 반응을 요구하는 언어사용을 가리킨다. 그리고 직시적(deictic) 사용은 말할이의 발화가 발생한 시간과 장소를 가리키는데, ‘오늘은 날씨가 참 좋지요? 좋은 아침! ; 밥 먹었어? 식사 하셨어요? 날씨가 많이 {더워졌지요/추워졌지요}?’처럼 시간을 가리키는 ‘시간 직시적’ 사용과 ‘{여기서/거기서} 뭐해요?’, (거기) 계세요?, 어디 가세요?’처럼 장소를 가리키는 ‘장소 직시적’ 사용으로 구분할 수 있다. 그 방향이나 그쪽으로 쏠리는 의지를 가리키는 지향적(indexical) 사용은 ‘저 왔어요. 나갔다 올게요. 만나서 반가워요. 잘 부탁해요. 많이 도와주세요. 미안해요. 죄송해요. 조심할게요. 고마워요. 감사해요. 축하해요’와 같이 자기에게 쏠리는 ‘자기 지향적’인 것과 ‘요즘 어떻게 지내니? 많이 기다렸어요? 요즘 힘들지요? 고생이 많지요? 별일 없지요? 잘 있지요/지내지요? 안색이 안 좋아 보이네. 팬찮아요? 건강하시죠?’처럼 들을이 상대에게 쏠리는 ‘상대 지향적’인 것으로

2) 자세한 것은 이정민 외 편(1977: 144-183) ‘언어학과 시학’ 참조.

구분된다고 보았다. 그리고 다시 시간 직시적인 것은 발화 시점에 따라 ‘과거, 현재, 미래’로, 장소 직시적인 것은 들을이와 말할이의 관계에 따라 ‘여기, 거기, 어디’로 구분되는 것으로 보았다.



<그림 1> 교감적 언어사용의 구성요소

‘대화 잇기’에서 감탄적 사용은 ‘아, 어, 음; 네, 예, 응; 그래서, 그런데, 그럼, 그리고, 그러니까, 그렇죠; 그래, 정말’처럼 주로 상대의 말에 덩달아 호응하거나 동의함으로써 또는 또 다른 대화 전개를 이끌거나 감정 표현을 나타내는 데 쓰이는 말로 대화 잇기에서 가장 두드러진다. 직시적 사용은 ‘뭐 좋아해요? 취미가 뭐예요? 예전에 뭐 했어요?’처럼 시간 직시 표현과 ‘저기로 가서 이야기 좀 해요? 학교(는) 어디 나왔어요? 고향(은) 어디예요?’와 같은 장소 직시 표현으로 나타난다. 지향적 사용은 ‘(내 말) 들리니? 듣고 있니? 이해되니/알겠지?’처럼 주로 상대 지향적인 표현으로 사용된다.

‘대화 닫기’에서 감탄적 사용은 ‘안녕! 안녕히(가세요/계세요)’와 같은 말들로 나타나며, 직시적 사용에는 ‘오늘 즐거웠습니다, 오늘 유익한 시간이었습니다; 내일 뵙겠습니다. 내일 만나서 다시 이야기하자’처럼 시간 직시적 표현과 ‘여기서 (그만) 헤어집시다, 그만 들어가세요. 빨리 가 보세요’처럼 장소 직시적 표현으로 나타난다. 그리고 지향적 사용에는 ‘(저) 먼저 일어나겠습니다, 좋은 소식을 {기다리겠습니다/기대하겠습니다}, 또 연락할게요. {다시/꼭/바로} 전화할게요’와 같은 자기 지향적 표현과 ‘{감기/건강} 조심하세요. (너무 무리하지 말고) 꼭 쉬세요. 수고하세요. 너희도 모두 건강해라. 연락해(라). (우리) {다음에/나중에/언제 한번} 보자/만나자, 우리 자주 연락하자’와 같은 상대 지향적 표현으로 나타난다.

3. 연구의 방법

3.1 연구 대상과 절차

이 연구의 자료는 부산과 울산지역 몇몇 대학의 한국어교육기관 정규반 수업을 녹음한 것이다. 이것은 2013년 봄 학기에 녹음한 것으로 초급반과 중급반 수업을 대상으로 하였다. 녹음에 사용한 기기는 교사의 휴대폰으로 교실 앞쪽 탁상 위에 설치하고 녹음 기능을 이용하여 교사와 학습자들의 소리를 담았다. 그러나 휴대폰 녹음 기능이 한정되어 있기 때문에 휴대폰으로부터 떨어져 앉은 교실 옆이나 뒤쪽 학생들 목소리는 생각보다 잘 담기지 못한 점과 녹음 시간의 제한으로 어떤 수업은 뒷부분이 녹음되지 못한 점이 있음도 미리 밝혀 둔다.

녹음된 수업의 급수와 교사, 학습자 수 그리고 녹음 시간은 <표 1>과 같다.

지역	대학 기관	등급	교사 수(성별)	학습자 수(성별)	녹음 시간
부산	A대학교	초급	1(F)	9(M)	50분 × 1회
				9(F)	
		중급	1(F)	6(M)	50분 × 1회
				5(F)	
	B대학교	초급	1(F)	2(M)	50분 × 1회
				2(F)	
		중급	1(F)	5(M)	50분 × 1회
				7(F)	
C대학교	초급	1(M)	1(M)	50분 × 1회	
			6(F)		
	중급	1(M)	1(M)	50분 × 1회	
			11(F)		
울산	D대학교	초급	1(F)	2(M)	50분 × 1회
				4(F)	
		중급	1(F)	2(M)	50분 × 1회
				4(F)	
2개 지역	4개 대학교	초급	1(M)	14(M)	28(M)
				14(M)	
		중급	7(F)	21(F)	48(F)
				27(F)	

3.2 전사체계

전사는 400분 가량의 녹음을 각 두 차례씩 전사하였다. 1차 전사 후 이를 다른 전사자와 바꿔 다시 확인해 보도록 하였으며 2차 역시 동일한 방식으로 전사하였다. 전사기호는 Tannen(1984)의 방법을 근간으로 수정된 전사법을 사용한 조위수(2012)를 수정하여 제시하였다. 전사기호의 체계는 <표 2>와 같다.

전사기호	의미
..	휴지(0.5초 미만)
...	휴지(0.5초 이상)
....	휴지(1초 이상)
.....	휴지(1.5초 이상)
.....	휴지(2.5초 이상)
↘	하강어조
↗	상승어조
↘↗	하강상승어조
::	모음의 길어짐
#	겹쳐 말하기
()	말투나 상황에 대한 설명
(??)	전사 불가능(잡음이나 미약한 소리로)
(외국말)	전사 불가능한 외국어
진한 글씨	강조
000	이름

<표 2> 전사 기호

4. 교사와 학습자의 교감적 언어사용(Phatic Communion) 양상

4.1 대화 열기

대화 열기는 대화 개시에서 사용되는 말로 주로 관습적 인사말 혹은 의례화된 담화로 표현된다.

4.1.1 감탄적 사용

감탄적 사용은 ‘야, 어이, 안녕’처럼 들을이의 관심이나 행동, 반응을 요구하는 말을 가리킨다. 물론 이 말은 서로 편한 수평적 사이에서 이뤄지는 것이 일반적이다. 그러므로 4개 대학의 8반 수업에서 교사와 학습자 사이에 이런 감탄적 인사말을 발견할 수 없는 것은 어찌면 당연한 것으로 보인다.

4.1.2 직시적 사용

직시적 사용은 말할이의 발화가 발생한 시간이나 장소와 관련된 교감적 언어사용이다.

- (1) 가. 01FT: 안녕하세요?::↘
02S: 안녕하세요?::↘ (B대학교 초급)
나. 01FT: 여러분↗ 안녕하세요?::↘
오늘이 무슨 요일이죠?↗ 오늘은 무슨 요일이에요?↗
02FS: 목요일 (B대학교 중급)
- (2) 가. 37FT : 자, 즐거운 월요일입니다.
38S : (중국말)
39FT : 월요일이 켈 즐겁죠. 그죠?::↗
40S : 네 (A대학교 초급)
나. 01FT : 쉬, 자, 오늘 오랜만에 모두 다 왔어요.
02MS : 아, 네. (A대학교 중급)
다. 01MT : 뭐해? 책 준비 안하고↗? (C대학교 중급)

(1)과 (2)는 모두 시간의 직시적 표현인데 주로 현재에서의 의례적 인사말이다. 특히 (1)은 상대방이 정말 몸이 건강하고 마음이 편한지의 안부가 걱정되어 묻는 말이 아닌 대화나 수업을 시작하기 전에 그저 상대와의 유대를 이끄는 교감적 언어사용일 뿐이다. 물론 이것은 이렇게 “안녕하세요?”라고 물었을 때, 그 말을 들은 학습자가 어떤 걱정이나 탈이 있어도 “예”라고 대답해야 하는 것을 의미한다. 그렇게 말하지 않으면 상대인 교사가 무안하거나 당황하여 실례가 되기 때문이다. 실례는 상대방의 사회적 지위에 위협을 가하는 체면 손상을 불러오게 되고 서로 간에 앙금을 쌓게 할 수도 있는 것이다. (2)는 현재 요일이나 출석 상황 그리고 교재의 준비 여부로 관례적 혹은 의례적 인사말을 대신하는 경우이다. 이는 이미 교사와 학습자 사이에 유대 관계가 쌓여 있어 교감적 언어 사용 대신에 교사가 이런 발화를 한 것으로 유추해 볼 수 있다. 그리고 직시적 언어사용에서의 특

이점은 교실이라는 닫힌 공간에서 수업이 이뤄지다보니 장소 직시적 언어사용 곧 ‘{여기서/거기서} 뭐해요?’와 같은 언어 표현은 나타나지 않았다는 점이다. 이와 같은 경우는 길거리처럼 열린 공간에서 주로 사용하는 말로 볼 수 있을 것이다.

4.1.3 지향적 사용

지향적 사용은 그 방향이나 그쪽으로 쏠리는 의지를 가리키는 말로 자기 지향적인 것과 상대 지향적인 것으로 구분된다.

- (3) 가. 33FT : 네, 다행입니다.
 34S : (??)
 35FT : 선생님, 걱정했어요. \ (A대학교 초급)
 나. 31FT : 있어요? 괜찮아요. 친구들? /
 32MS : 네, 친구들 괜찮아요. (A대학교 초급)
 71T : 네, 아니에요? 괜찮아요? 오늘::.
 72FS2 : 없어요,
 73T : 없어요? 뭐가 없어요? 네:: /? (B대학교 초급)
 04T : (중략) 어~OOO 씨 오랜만이에요. (전원 웃음)
오~그 동안 잘 지냈어요?
 05MS2 : 네. (D대학교 중급)

(3)은 지향적인 예로 (3가)는 자기 자신에게 쏠리는 자기 지향적, (3나)는 듣는 상대에게 쏠리는 상대 지향적인 보기이다. 라버(1975: 223)는 영어에서 자기 지향적 언어사용은 늘 평서문으로 실현되며 이들은 대체로 듣는 사람보다 말하는 사람의 나이나 사회적 지위 등이 낮거나 친숙하지 않은 경우에 해당하며 감정 형용사나 동사의 쓰임이 잦다고 하였다. 그리고 상대 지향적 언어사용은 대체로 의문문으로 실현되며 듣는 사람보다 말하는 사람의 나이나 사회적 지위 등이 높거나 친숙하지 않은 경우에 해당한다고 하였다. 한국어의 경우도 (3가)를 보면 자기 지향적인 예는 평서문으로 실현되나, 듣는 사람보다 말하는 사람의 나이나 사회적 지위 등이 높은 교사임에도 불구하고 자기 지향적인 언어사용을 보여주는 흔치 않은 경우이다. (3나)는 상대지향적인 경우는, 영어처럼, 대부분 의문문으로 실현되며 듣는 사람보다 말하는 사람의 나이나 사회적 지위 등이 높음을 알 수 있다.

4.2 대화 잇기

‘대화 잇기’는 대화를 이어나가거나, 들을이가 말할이의 말에 계속 관심을 가지고 있고 그리고 그 말을 이해하고 있다는 것을 말할이에게 알리거나 확인하는 데 쓰이는 말이다.

4.2.1 감탄적 사용

대화 잇기에서뿐만 아니라 교감적 언어사용에서 가장 두드러진 표현은 감탄적 언어사용이다.

- (4) 가. 59MS5 : 제 피부 이 색깔 있었어요. \
 60FT : 아, 네... \

- 61MS5 : 호텔에서 오랫동안 물 먹어서 피 많이 났어요.
 62FT : 그래서 그 선생님 덕분에 우리가 오늘 칼 볼 수 있어요. 그죠?↗
 네::, 그 선생님 병원에 가요. (A대학교 초급)
- 나. 117MS1: 아침마다 세수를 해요.
 118FT: 응, 네, 아침마다 세수를 해요.
 자:: 그럼 2번을 보도록 하겠습니다::↘. (B대학교 초급)
 133FT: 아, 그래요? 몰랐어요. 그렇구나. 전 잘 모르겠어. (B대학교 초급)
 161FT: 한국 음식 만들어 봤어요::?
 162FS: 아니요.↘ (B대학교 초급)
- 다. 01MT: 자, 지금부터 말하기 시간 시작하겠습니다.↘ (C대학교 초급)
 183FS1: 네, 네, 구경하세요.↘ (C대학교 초급)
- 라. 90FS : 안, 같아. 그래서 같이 음... 음... (들리지 않음) 수 있어요?
 91MS : 미안해요. 지금 중요한 일이 있어서 시간이 없어. 거절해요.
 92FS : 미안하기는. 어... 내가↘ 이런↗ 부탁해서 더 미안해요.↘ (D대학교 초급)
 16FT: (중략) 어휴, 무슨 술 마셨어요? ○○○. (중략) (D대학교 중급)

(4)에서 ‘아, 어, 어휴; 네, 응, 그래(요), 그렇구나, 아니(요); 자; 어, 음’ 등은 말할이의 감정 표현을 나타내거나 들을이인 상대의 말에 덩달아 호응하거나 동의함으로써 또는 또 다른 대화 전개를 이끌어 내는데 쓰이는 감탄적 언어사용으로 교감적 언어사용에서 가장 빈도가 높은 말이다. ‘아, 어, 어휴’는 말할이 개인의 감정을 드러내는 표현이고, ‘네, 응, 그래(요), 아니(요)’는 상대방의 발화에 대해 긍정이나 부정의 표현이다. ‘자’는 상대방에게 어떤 행동을 요구하거나 재촉할 때 하는 말이고, ‘어, 음’ 등은 말하는 이의 입버릇이거나 더듬거림의 표현이다.

4.2.2 직시적 사용

직시적 사용은 대화가 일어난 때나 곳과 관련된 언어 표현이다.

- (5) 가. 26FT: ○○○ 씨, 주말에 뭐했어요? ㅎㅎㅎ, 응?
 27MS3: 잡어요. (B대학교 초급)
 06FT : 네::어제는 무엇을 하셨어요?
 07MS2: 기숙사에 있었어요. (D대학교 중급)
 16FT: (중략) 어휴, 무슨 술 마셨어요? ○○○. (중략) (D대학교 중급)
- 나. 241FT : ○○○ 왜? 오늘 왜 기분이 좋아요?↘
 242MS9 : 좋아요.↗ (A대학교 초급)
 140T: 고맙습니다::, 힘을 내세요::,
 오늘 무슨 요일인지 알아요?↗ (B대학교 초급)
 90FT: 아, (중략) 여러분 요즘에 뭐가 제일 신경 쓰여요?↗
 91FS5: 없어요.↘ (B대학교 중급)

(5)는 직시적 시간과 관련된 표현으로, 상대방인 학습자의 말이 끊겨 침묵이 흐를 때, 이를 깨기 위해 사용하는 말로 볼 수 있다. 대개의 자연인에게 있어 상대방의 침묵은 불안의 요인이 되고 경계심을 일으키는 위험 신호로 간주되기 때문에 말리노브스키는 이런 침묵을 깨는 말의 교환이 유대 관계를 쌓는 첫 걸음으로 보았다(김영수 역 1987: 324). (5가)는 ‘주말, 어제’ 등과 같은 시간 명사

를 포함한 발화를 통해 과거를, (5나)는 ‘오늘, 요즘’과 같은 표현을 통해 현재를 가리키는 직시적 언어 표현으로 볼 수 있다.

대화 잇기에서의 직시적 언어사용에서도 대화 열기의 직시적 언어사용과 마찬가지로 장소와 관련되는 표현(‘학교는 어디 나왔어요?’, ‘고향은 어디예요?’)은 찾아보기 어려웠다. 이 역시 교실이라는 닫힌 공간에서의 환경과 관련이 있겠으나 그것보다는 이러한 대화가 주로 초급 전반부에서 이뤄지는 대화라는 점과도 연관성이 있어 보인다.

4.2.3 지향적 사용

지향적 사용은 관심이 쏠리는 방향을 가리키는 말로 자기 지향적인 것과 상대 지향적인 것으로 구분된다.

- (6) 가. 92FT : 좋아요. 이렇게 이야기하면 됩니다.↘
 그래서 감기에 걸릴 때 우리 보통 한 가지만 아픈 거 아니에요. 맞아요?↗
153FT : 자, 목이 쉬다. 쉬다 알아요?↗
349FT : (중략) 그래서 '은 데다'가 문법 쓰면 좋겠어요. 알겠죠? (A대학교 초급)
나. 201FT: (중략) (칠판을 툭툭 치며) 여기보세요.:↘ 이해할 수 있어요?↘(중략)
209FT: 응, 그래요. 살아있네.:. 자 어떤 이야기인지 이해하시겠어요? ↘
 (중략)
 얼굴이 그래요.:. 이해하시겠어요?↘ 여자 친구는 어때요?↘ (B대학교 초급)
다. 260FT : (중략) 그래서 여러분이 잘 알고 있습니다. 맞아요?↗... 모르는 것 같은데.
261MS4 : 알아요.↘ (A대학교 중급)

(6)의 ‘맞아요? 알아요? 알겠죠? 이해할 수 있어요? 이해하시겠어요?’ 등은 말할이의 쏠림의 의지가 자기 자신에게 있는 것이 아니라 상대인 들을이에게 있는 상대지향적인 표현의 예이다. 이는 말할이가 들을이의 관심과 이해 여부를 확인하는 데 주로 쓰이는 말이다. 반면에 교실 수업에서는 전달 경로가 제대로 작동하는지에 대한 여부를 묻는 “(내 말) 들리니?”나, 들을이의 주의를 끌기 위하여 그 주의나 관심이 지속됨을 확인하기 위한 쓰임으로 “듣고 있니?”와 같은 표현은 찾기 어려웠다. 그리고 대화 잇기에서의 자기 지향적 쓰임이 아주 제한적인 것은 대화 잇기 자체가 말할이보다는 들을이 중심으로 초점이 주어지기 때문인 것으로 보인다. 또한 중급반보다는 초급반 교실 수업에서 이런 상대 지향적인 표현의 빈도가 높다는 것은 학습자의 이해 여부가 중급보다는 초급에서 더 중요하게 여겨지기 때문인 것으로 보인다.

4.3 대화 단기

‘대화 단기’는 대화를 서로가 받아들일 수 있는 방식으로 매듭짓게 하는 말들이다.

4.3.1 감탄적 사용

대화 단기의 감탄적 사용에서 가장 일반적인 ‘안녕’이란 표현은, 대화 열기에서와 마찬가지로, 8개반 교실 수업 어디에서도 찾아볼 수 없었다. ‘안녕’이란 표현은 대체로 수평적 관계에서 이뤄지는 의례적 인사말로 교사와 학습자 사이에 이뤄지는 수직적 관계에서는 사용하기 어려운 것으로 보인다.

다.

4.3.2 직시적 사용

대화가 일어난 시간과 장소와 관련된 교감적 언어사용이 직시적 사용이다.

(7) 가. 309MT : 헤이, 벌써 오십분이다. (C대학교 중급)

나. 271S : 안녕히 계세요.
다음 주에 봐요. (D대학교 초급)

(7가)이 현재와 관련된 직시적 표현이라면 (7나)는 현재와 미래에 관련된 표현이다. 앞의 것은 교사가 특정 시점을 언급함으로써 학습자가 수업의 종료를 받아들일 수 있게끔 한 표현으로 볼 수 있다. 반면에 뒤의 것은 현재의 대화를 마무리 짓고 앞으로의 만남이 지속되거나 그러길 바라는 교감적 언어사용의 예이다. 이처럼 시간 직시적 표현은 보이지만 장소 직시적 사용은 대화 열기, 대화 잇기에서처럼 찾기 어려웠다.

4.3.3 지향적 사용

지향적 사용은 자기에게 관심이 쏠리는 자기 지향적인 것과 상대에게 쏠리는 상대 지향적인 것으로 구분된다.

(8) 가. 211T: (중략) 자, 그러면, 시간이 다 돼서, 우리 10분 쉬고,
뒤에 우리 연습을 좀 해보도록 하겠습니다.↗.
10분 쉬세요. (B대학교 초급)

나. 427T: (중략) 그래요, 여러분 이제 십분 휴식하고 십분 후에 발표하겠습니다.
자, 수고했어요. (C대학교 초급)

다. 270T : (중략) 자 그럼 여러분, 우리 오늘 여기까지 하구요.
숙제 워크북, 대화 3 외우세요.
수고하셨습니다. (D대학교 초급)

라. 673FT : (중략) 자, 그러면, 여러분 이야기 잘 들었고,
쉬는 시간 10분하고 계속 수업할게요. (A대학교 중급)

마. 109T: 자, 여러분들↗ (중략)
자: 그럼↗ 잠시만 쉬었다가 하겠습니다.∴↘ (B대학교 중급)

(8)의 ‘쉬고, 쉬세요, 쉬었다가, 휴식하고, 수고했어요, 우리 오늘 여기까지 하구요’ 등은 모두 들을이인 학습자에게 관심이 쏠린 상대 지향적인 쓰임의 예이다. 이 경우 말하는 이가 듣는 이보다 나이나 사회적 지위 등이 높거나 유대 관계가 그리 깊지 않아도, 만남의 유지나 다시 만남을 위해 상대와 우호적으로 마무리를 맺기를 원하기 때문에 쓰이는 교감적 언어사용으로 볼 수 있다. 그리고 자기 지향적인 쓰임을 교실 수업에서 찾아보기 어려웠는데, 이는 자기 지향적인 쓰임이 대체로 들을이보다 말하는 이의 나이나 지위 등이 낮거나 친숙하지 않은 경우여서, 교실 수업에서는 그런 경우가 역전되어 쓰이기 때문인 것으로 보였다.

5. 마무리

이 연구는 배도용(2012)의 후속 연구로 한국어 교실 수업에서 나타나는 교사와 학습자의 교감적 언어사용(Phatic Communion) 양상을 살펴보는 데 그 목적이 있었다. 앞서의 내용을 정리하면

첫째, 대화 열기에서 감탄적 언어사용은 찾기 어려웠다. 직시적 사용에서는 ‘안녕하세요?’와 같은 의례적 인사말도 나타났지만, 현재 요일이나 출석 상황, 교재의 준비 여부로 인사말을 대신하는 경우도 있었다. 그리고 장소와 관련된 직시적 사용은 보이지 않았다. 지향적 사용에서는 자기와 상대 지향적 사용이 두루 나타나지만, 듣는 이인 학습자보다 나이나 사회적 지위 등이 높아 상대 지향적인 쓰임이 두드러졌다.

둘째, 대화 잇기에서는 감탄적 사용이 가장 두드러졌는데, 이는 교감적 언어사용에서 가장 높은 빈도를 보였다. 특히 말할이의 감정 표현이나 상대의 말에 호응하거나 동의함으로써 또는 또 다른 대화 전개를 이끌어 내는데 쓰이는 표현들이 많았다. 직시적 사용에서 시간과 관련되는 표현은 많았으나 장소와 관련되는 직시적 표현은 찾기 어려웠다. 지향적 사용에서도 자기보다는 상대에게 쓸림이 가는 상대 지향적 사용이 대부분이었다. 이 경우 들을이의 관심과 이해 여부를 확인하는 데 주로 쓰였음을 알 수 있었다.

셋째, 대화 닫기에서의 감탄적 사용은 대화 열기에서와 마찬가지로 찾아보기 어려웠으며, 직시적 사용도 장소와 관련되는 표현은 찾을 수 없었다. 시간과 관련된 표현에서는 특정 시점의 언급이나 만남의 지속을 바라는 교감적 표현을 볼 수 있었다. 지향적 사용에서도 자기보다는 ‘취세요, 수고했어요’와 같은 상대 지향적인 사용이 대부분이었다.

전반적으로 교실 수업에서의 교감적 언어사용은 교실이라는 제한된 공간에서의 쓰임이어서 그런지 다양한 교감적 언어사용 표현은 찾기 어려웠다. 그러나 교실 수업에서 발생하는 교감적 언어사용을 통해 교사와 학습자 사이에 어떤 의례적이며 관습적인 유대 관계를 형성하고 있는지를 어렵게나마 확인 할 수 있었다. 다만, 부산, 울산이라는 지역적 제약과 전사한 대화에 대한 빈도 처리를 하지 않은 점은 이 논문이 갖는 한계점임을 밝혀 둔다.

<참고문헌>

- 국립국어원(2005), 외국인을 위한 한국어문법1. 커뮤니케이션북스.
- 권은숙(2005), 한일 언어행동의 대조사회언어학적 연구, 중앙대 박사학위논문.
- 김경혜(2002), “한국어와 일본어의 인사표현에 관하여-대학생의 만남과 헤어짐의 인사말을 중심으로-”, 일본어 교육연구3집, 한국일어교육학회, 83-108쪽.
- 김보인(2006), “한·일 의례성 인사말의 사회언어학적 연구”, 일본문화학보32집, 일본문화학회, 33-54쪽.
- 김연찬(1993), “빈말 " es " 분포와 종류 및 그 특성”, 독일문학 51권 1호, 한국독어독문학회, 851-879쪽.
- 김예지(2011), 한국어 교육을 위한 인사 화행 연구, 계명대 석사학위논문.
- 김용환(2004), 말리노프스키의 문화인류학, 살림.
- 남기심·고영근(1985), 표준국어문법론, 탑출판사.
- 노은희(2002), “청자의 맞장구 유형과 기능 연구”, 화법연구4집, 한국화법학회, 245-269쪽.
- 문금현(2008), “외국인을 위한 한국어 인사 표현의 교육 방안”, 새국어교육 80집, 한국국어교육학회, 202-207.
- 문금현(2009가), “한국어 인사 표현의 유형과 특징”, 세계한국어문학 1집, 세계한국어문학회. 93-122쪽.

- 문금현(2009나), “한국어 빈말 인사 표현의 사용 양상과 특징”, 언어와 문화 5권 1호, 한국언어문화교육학회, 65-84쪽.
- 문 용(1999), 한국어의 발상·영어의 발상, 서울대학교출판문화원.
- 박성철(2006), “‘패틱 커뮤니온’의 전통적 개념규정과 그 소통기능 및 역할에 대하여”, 텍스트언어학 20집, 텍스트언어학회, 79-113쪽.
- 박성철(2007), “패틱 커뮤니온의 문화상대성에 대한 고찰: 문화간 대인커뮤니케이션에서 나타나는 문제상황을 중심으로”, 독어학16집, 독어학회, 91-120쪽.
- 박수란(2005), 한국어 교육을 위한 한국어 인사 표현 연구, 이화여대 석사논문.
- 박영순(2003), 한일 양국인의 인사행동에 관한 사회언어학적 연구, 계명대 박사논문.
- 방혜숙(2007), “한국어 교재에 나타난 인사표현 양상과 그 효과적 교수 방안 연구”, 한국어교육 18권 1호, 국제한국어교육학회, 155-185쪽.
- 배도용(2012), 한국어 교감적 언어사용(Phatic Communion)의 구성 요소와 실현 양상, 한국어 교육, 23-4, 국제한국어교육학회, 179-201쪽.
- 배재현(2011), ‘비즈니스 한국어’ 학습자를 위한 인사 표현 연구, 고려대 석사논문.
- 서정수, 1997, “인사말 비교 연구-한, 일, 영, 중국의 주요 인사말-”, 한국어교육 8집, 국제한국어교육학회, 17-47쪽.
- 오현주(2005), 한국어 학습자의 동조(맞장구) 표현 연구, 경희대 석사학위논문.
- 윤상호(2012), 한국어 교육을 위한 의례적 인사표현 용법 연구, 세종대 석사논문.
- 이경주(2008), 한국어 학습자를 위한 우호적 청자반응표현 연구, 한국외대 석사논문.
- 이원표(2001), 담화분석, 한국문화사.
- 이정민·이병근·이명현 편(1977), 언어과학이란 무엇인가, 문학과지성사.
- 이혜은(1985), B.Malinowski의 Phatic Communion에 관한 연구, 동아대 석사논문.
- 차정민(2004), 한국어교육을 위한 대화열기에서의 인사 연구, 연세대 석사논문.
- 황병순(1999), “국어 인사말 연구”, 배달말 25집, 배달말학회. 1-25쪽.
- 홍민표(2000), “한국인과 일본인의 인사행동에 대한 대조언어학적 고찰”, 일본어문학연구 32집, 일본어문학연구회, 303-321쪽.
- 小林祐子(1986), “あいさつ行動の日米比較,” 日本語學, 明治書院國立國語研.
- 鈴木孝夫(1996), “教養として言語學,” 岩波親書.
- Ameka, F.(1992), “Interjection: The universal yet neglected part of speech.” Journal of Pragmatics, 18. pp.101-118.
- Hayakawa, S.I.(1964), Language in Thought and Action, Harcourt, Brace & World, Inc.(김영준 역, 1994, 의미론, 현암사.)
- James, C.(1980), Contrative Analysis, Longman: London and New York.
- Laver, J.(1975), “Communicative Functions of Phatic Communion”, In A.Kendon, R.M. Harris and AM.R.Key, eds.: Organisation of Behavior in Face-to-Face Interaction, Mouton, The Hague.
- Lyons, J.(1977), Semantics 1, CUP Press(강범모 옮김, 2011, 의미론 1: 의미 연구의 기초, 한국문화사.).
- Lyons, J.(1981), Language and linguistics: an introduction, Cambridge: Cambridge University Press(송병학 옮김, 1989, 언어와 언어학, 한신문화사.).
- Malinowski, B.K.(1923), "The Problem of Meaning in Primitive Language", In Ogden. C.K. & Richards. I.A.(1923), The Meaning of Meaning, London: Routledge and Kegan Paul. pp.196-336.
- Ogden. C.K. & Richards. I.A.(1923), The Meaning of Meaning, London: Routledge and Kegan Paul(김봉주 역, 1986, 의미의 의미, 한신문화사. 김영수 역, 1987, 의미의 의미, 현암사).

토론문

원윤희(부산대)

이 논문은 한국어 교실 수업에 대해 연구한 논문으로 한국어를 가르치는 교사들에게 현장의 분위기를 파악하여 실제 자신의 수업을 운영하는 데 도움을 줄 수 있는 논문이라 생각합니다. 논문을 읽으며 몇 가지 의문 나는 점들에 대해 질문을 드리도록 하겠습니다.

첫째, 들어가기에서 ‘교사와 학습자 사이에 이루어지는 유대감 형성을 위해 사용되는 관습화된 발화의 양상’을 살펴본다고 하였는데 연구 목적이 명확하게 드러나지 않습니다. 교사와 학습자 간의 ‘교감적 언어’를 분석하는 이유가 무엇인지, 분석의 결과를 어떻게 활용할 것인지에 대한 구체적인 목적이 드러나야 하는 것이 아닌지요?

둘째, 이론적 배경에서 정의 내린 말리노프스키의 ‘교감적 언어사용’에 대해 질문 드립니다. 말리노프스키는 이후의 다른 언어학자들과는 조금 다른 의미에서 ‘교감적 언어사용’이라는 용어를 사용한 것으로 알고 있습니다. 특히 야콥슨이나 하야가와와 다른 점이 ‘교감’이라는 단어에 많은 의미를 부여하고 있는 것입니다. 말리노프스키에게 있어서의 ‘교감적 언어사용’은 단순히 사회적이고 사교적인 언어기능을 떠나서 한 집단의 신앙이나 신념까지도 담겨 있는 것으로 ‘민족지적인’ 연구에 의해 그 집단의 ‘교감적 언어사용’에 대해 더 자세히 알 수 있다고 하였습니다. 그런데 본 논문에서 사용된 ‘교감적 언어사용’은 그 의미가 많이 축소된 것 같습니다. 이에 대한 설명을 부탁드립니다.

셋째, 연구의 방법에 대한 질문입니다. 연구방법에 전사체계에 대해서는 잘 설명이 되어 있습니다. 그런데 연구 대상의 선택 이유가 명확하지 않습니다. 연구 대상 역시 초급과 중급이 섞여 있고, 학습자들의 국적이 나타나지 않는데 학습자 변인에 따라, 또 교사 변인에 따라 ‘교감적 언어사용’의 양상은 많이 달라질 것으로 예상됩니다. 동양권 학습자와 서양권 학습자들은 정서적인 면에서도 차이가 나기 때문에 대화하는 방식이 다르지 않을까요? 단순히 한국어 교실에 나타나는 ‘교감적 언어사용’ 양상은 어느 교실에서나 일반적으로 보이는 모습으로 그것이 말하고자 하는 바가 무엇인지 궁금합니다.

넷째, 4장에서 분석하신 내용 중, ‘대화 열기’에서 ‘감탄적 사용’에 대한 예를 찾아볼 수 없다고 하였는데, 제시된 부분은 모두 ‘수업의 시작’ 부분이었습니다. 그렇다면 ‘대화열기’는 ‘수업의 시작’, ‘대화 잇기’는 ‘수업 중’, ‘대화 닫기’는 ‘수업의 마무리’로 1대 1 대응이 되는 것이지요? 같은 차시 내에서도 주제에 따라 대화를 다시 시작하고 마무리하는 것이 여러 번 나올 수 있는데 새로운 주제에 대해 대화를 시작할 때 그것은 ‘대화 열기’라고 할 수 없는지 궁금합니다.

본 논문에서 다룬 ‘교감적 언어사용 양상’의 분석이 단순히 어떤 교감적 언어사용이 많았는지를 넘어서서 교감적 언어사용이 수업에 어떤 영향을 미쳤는지에 대해서도 논의된다면 한국어 교실 수업 운영에 더 많은 도움이 될 것으로 보입니다.

접속어미 ‘-고’와 ‘-고’ 통합형 접속어미의 의미기능과 문법정보

김정혜(부산대)

1. 머리말

언어에는 형식이 있으면 반드시 그에 따른 의미가 있다는 사실을 전제로 접속어미에 대해서도 형태분석을 통해 그 의미기능과 문법정보를 밝히고자 한다. 이 글에서는 접속어미를 절과 절, 절과 용언 또는 용언과 용언을 이어주는 표지로 보고, 목록으로는 표준국어대사전에 있는 접속어미 표제어 224개를 기준으로 하되, 준말¹⁾, 문어체²⁾, 예스러운 표현³⁾은 목록에서 제외시키고자 한다. 그리고 이 글에서는 ‘-고’에 한정하여 논의할 것인데, 접속어미 ‘-고’는 ‘21세기 세종계획 최종 성과물-형태 분석 말뭉치’나 강범모·김홍규(2009)⁴⁾의 결과를 보면, 접속어미 중에서 제일 높은 사용 빈도를 보이고 있다. 이 글에서는 우선적으로 접속어미 ‘-고’와 ‘-고’가 어미(선어말어미, 종결어미, 접속어미) 뒤에 결합된 접속어미 ‘-느라고, -(ㄴ/는)다고, -(ㄴ/는)답시고, -(으)려고’와 ‘-고’가 조사(보조사) 앞에 결합된 접속어미 ‘-고는, -고도, -고서, -고야’의 의미기능과 문법정보부터 살펴볼 것이다.

<접속어미의 구성요소를 기준으로 한 형태분석>

단일형	통합형			
	선행결합			후행결합
접속어미	선어말어미	종결어미	접속어미	보조사
-고	-(ㄴ/는)답시고	-(ㄴ/는)다고 -느라고	-(으)려고	-고는2 -고도 -고서 -고야

2. 의미기능과 문법정보

1) -곤(‘-고는’이 줄어든 말)

2) -ㄴ/는/은/던바

3) -거늘, -거니와, -거드면, -관테, -ㄴ/은즉, -ㄴ/는/은지라, -나니, -노니, -노라고, -노라니, -노라면, -ㄴ/올러니, -ㄴ/사, -ㄴ/을새, -ㄴ/을시, -ㄴ/을작시면, -ㄴ/을지나, -ㄴ/을지니, -ㄴ/을진대, -(으)되/로되, -(으)려든, -(으)런마는, -(으)매, -사와 등

4) 강범모·김홍규(2009)에서는 접속어미의 전체 항목수가 1375개이고 이들의 총 빈도수는 893,452이다. 그 중에서 ‘-고’의 빈도수는 469,322(19.13%)로 가장 높다.

2.1. 접속어미 ‘-고’의 의미기능과 문법정보

2.1.1. 최현배(1971)에서는 접속어미 ‘-고’의 기본적인 의미기능에 대해 나열형(별립꼴)에서 시간적 나열형(때 별립꼴)과 공간적 나열형(얼안 별립꼴)으로 나누어 설명하고 있고, 허웅(2000)에서는 별립법에서 두 갈래로 나누어, 앞뒤절의 일에 차례가 있고 없음에 따라 차례별임과 한때별임으로 설명하고 있다. 윤평현(2005)에서는 ‘-고’를 나열관계 접속어미와 시간관계 접속어미로 나누어 설명하고 있다. 나아가 전해영(1989)에서는 접속어미 ‘-고’의 의미는 나열관계와 계기관계만 나타내는 것이 아니라, 인과관계나 대립관계까지 나타낸다고 하여 ‘-고’의 의미에 대해 나열, 동시, 계기, 대립, 이유나 원인으로 언급하고 있다. 이처럼 접속어미 ‘-고’의 의미기능 연구에 대해서 최현배(1971), 서태룡(1987), 전해영(1989), 허웅(2000), 윤평현(2005) 등 대다수의 연구는 의미 분석에 초점을 두고 접속어미 ‘-고’로 결합된 선행절과 후행절 사이의 의미관계를 따져 분류하고, 그에 따라 [나열], [동시], [대립], [반복], [계기], [방법], [원인] 등의 의미를 기술하였다.

그러나 하나의 형태에 다의적 용법이 있다는 것은 화용론적 상황이나 문맥에 의한 결과라고 할 수 있으며 접속어미 ‘-고’에 대해서 ‘-고’는 본래 하나의 의미기능만을 가진다⁵⁾는 논의들도 잇따르고 있다. 서정수(1996)에서는 접속어미 ‘-고’에 대해서 대등 접속과 순차 접속으로 나누어 설명하고 있으나, 순차 접속에 대해서 앞 용언이 시간적인 변화를 나타내는 동사성을 드러낼 때에는 ‘-고’로 연결된 앞뒤절이 순차성을 보이는 수가 있다고 하여 시간 순서가 드러나는 것은 ‘-고’ 자체의 의미 특질과는 무관하다고 하였다. 다시 말해 ‘-고’ 자체는 단순한 병렬 관계를 보여주는 구실만을 지닌다고 하여 [나열]의 의미기능에 대해서만 언급하고 있다. 앞뒤절의 시간 차이 곧 순차성은 ‘-고’와는 상관이 없다는 것을 예문 (1)~(3)을 통해 확인할 수 있다.

- (1) ㄱ. 그이는 전화를 받고 밖으로 나갔다.
 ㄴ. 그이는 전화를 받았다. 그이는 밖으로 나갔다.
- (2) ㄱ. 우리는 차를 마시고 돈을 낸다.
 ㄴ. 우리는 차를 마신다. 우리는 돈을 낸다.
- (3) ㄱ. 형이 공을 던지고 아우가 그것을 받는다.
 ㄴ. 형이 공을 던진다. 아우가 그것을 받는다.

(1)~(3)의 ㄱ은 ‘-고’로 접속된 문장인데 ㄴ과 같이 ‘-고’가 없어도 의미 변화가 없다. 곧 ‘-고’가 있고 없음에 관계없이 두 문장이 이어질 때에는 선후 관계가 드러난다. 또한 두 사건의 시간적 앞뒤 관계는 용언 자체의 의미 특질로 말미암는 것임을 확인할 수 있다. 일반적으로 동작성을 나타내는 용언이 보이는 서술은 본질적으로 시간 순서가 드러나게 되어 있다(서정수, 1996: 1154). 남기심(1978)과 서정수(1982)에서는 접속어미 ‘-고’의 순차성은 ‘-고’ 자체의 의미로 말미암는 것이 아니고, 앞 용언의 의미 특질이나 화용론적 의미로 말미암는 것임을 밝혔다. ‘-고’ 자체의 의미와는 상관 없이, 앞 용언이 동작성을 보이면 순차 접속의 관계를 보이며, 앞 용언이 비동작성을 보이면 비순차 접속 관계를 드러낸다고 하였다. 실제로 ‘-고’가 쓰인 접속문은 순차성 말고도 여러 상황에

5) 다만, ‘-고’의 기본의미에 대해서는 [나열](남기심, 1978, 1994, 서정수, 1982, 1996 등)과 [계기](김승곤, 1981) 등으로 학자에 따라 달리 설정된다.

따른 의미 해석을 드러내면서 쓰이는데, 이런 모든 경우에 드러나는 의미를 ‘-고’의 고유 의미로 분석하는 것은 매우 불합리한 일이다. 그렇게 되면 ‘-고’는 수없이 많은 의미를 가진 형태라고 기술해야 하기 때문이다(서정수, 1996: 1155). 정수진(2011)에서도 인지언어학적 관점에서 ‘-고’의 원형 의미 [나열]에서 의미망의 구조를 확장하여 (4)와 같이 ‘동시성’은 동반, 대조, 상태강조, 행위반복을, ‘순차성’은 계기, 방법, 이유를 나타낸다고 하였다.

- (4) ㄱ. <동반> 가슴을 조이고 그가 이기기를 기다렸다.
 ㄴ. <대조> 여름에는 비가 내리고 겨울에는 눈이 내린다.
 ㄷ. <강조> 희고 흰 그 손으로 막일을 한다는 것은 무척 힘들었을 것이다.
 ㄹ. <반복> 음식을 얼마나 많이 차렸는지 먹고 먹어도 끝이 안 보이네.
 ㄺ. <계기> 성희는 돈을 챙겨 넣고 옷을 갈아입었다.
 ㄻ. <방법> 김 사장이 차를 몰고 부산에 갔다.
 ㄼ. <이유> 그 글을 읽고 생각이 달라졌다.

(4ㄱ)은 가슴이 조이는 상태와 그가 이기기를 기다리는 행위가 동시에 이루어지기 때문에 ‘동반’의 의미를 가지고 있고, (4ㄴ)은 여름과 겨울의 대립적인 계절이 각각 비가 내리고, 눈이 내리는 특징을 만들었기 때문에 ‘대조’의 의미를 가지고 있으며, (4ㄷ)은 흰 손을 부각시키기 위한 것으로 ‘강조(상태강조)’의 의미를 가지고 있다. (4ㄹ)은 먹는 행위가 일정 시간 동안 ‘되풀이됨(행위반복)’을 나타내기 위해 용언의 반복 사이에 ‘-고’를 쓴다. 한편 (4ㄺ~ㄼ)은 선행절과 후행절의 사건이 시간적 순서에 따라 일어나는데 특히, (4ㄻ)은 김 사장이 차를 모는 방법으로 부산에 도착했고, (4ㄼ)은 그 글을 읽었다는 이유로 생각이 달라졌기 때문에 각각 ‘방법’, ‘이유’의 의미를 가지고 있다. 이러한 의미들뿐만 아니라 ‘우리는 촛불을 켜고 공부를 했다.’의 예문에서는 촛불을 켜는 상태가 공부를 하는 동안 지속되고 있기 때문에 ‘지속’의 의미가, ‘26쪽만 설명하고 수업을 마칠게요.’의 예문에서는 수업을 마치기 위한 전제 혹은 조건으로 26쪽 설명이 필요하기 때문에 ‘조건’의 의미가 도출된다(정수진, 2011: 226).

2.1.2. 접속어미 ‘-고’는 ‘21세기 세종계획 최종 성과물-형태 분석 말뭉치’나 강범모 · 김흥규(2009)의 결과를 보면, 접속어미 중에서 제일 높은 사용 빈도를 보이고 있다. 접속어미 ‘-고’를 가장 빈번하게 사용하는 것은 공간적 혹은 시간적으로 인접해 있는 둘 이상의 사태를 나열할 때, 혹은 화자가 자신의 경험을 토대로 사태 사이에 관련성을 부여하여 서로 연관된 사태로 나열할 때 중심적으로 사용할 수 있기 때문이다(정수진, 2011: 228).

이렇게 접속어미 ‘-고’가 기본적으로 두 문장 이상을 형식적으로 이어주는 [나열]의 의미기능을 기본적으로 가지고 있지만, 선행절과 후행절의 용언의 의미 특질이나 화용론적 상황 혹은 문맥에 의한 맥락상의 결과로 [대등], [대립], [반복], [강조], [계기], [지속], [수단/방법], [전제/조건], [원인/이유/근거]⁶⁾ 등의 의미기능을 가질 수 있다. 그리고 이러한 의미기능들은 어떠한 기준에 의해 어느 정도 구조화할 수 있다.

- (5) ㄱ. 떡도 먹었고 고기도 먹었다.
 ㄴ. 할머니께서는 상한 음식을 드시고 탈이 나셨다.

6) 정수진(2011)은 『연세한국어사전』의 의미 분류 방식을 ‘-고’의 의미 확장 양상을 살피는 데에 기초로 삼았다.

(5)의 경우 (5ㄱ)과 (5ㄴ) 두 문장 모두 일련의 과거에 있었던 사건을 나열하고 있지만, (5ㄱ)은 떡을 먹은 일과 고기를 먹은 일에 대해 어떤 일이 먼저 일어났는지 알 수 없는 것에 비해, (5ㄴ)은 할머니께서 상한 음식을 드신 이후 탈이 났음을 알 수 있다. 즉 시간성 유무에 따라 (5ㄱ)과 (5ㄴ)은 의미적으로 차이를 보인다. 이러한 근거로 선행절과 후행절의 자리를 바꾸어 보면 시간성의 개입 여부를 확인해 볼 수 있는데, (5)의 선행절과 후행절을 바꾸었을 때 (6)과 같이 시간성이 개입되어 있지 않은 (6ㄱ)은 (5ㄱ)과 의미적으로 변화가 없는데 반해 (6ㄴ)은 (5ㄴ)과 의미적으로 전혀 다른 문장이 된다.

(6) ㄱ. 고기도 먹었고 떡도 먹었다.

ㄴ. ???할머니께서는 탈이 나시고 상한 음식을 드셨다.

이를 통해 (5ㄱ)의 의미기능을 [나열]로 나타낸다면, (5ㄴ)의 의미기능은 [나열]→[계기]로 나타낼 수 있다.

시간성이 개입되어 있지 않은 경우 중에서도 일련의 사태들이 같은 무게를 두고 대등하게 있지만 그 성질에 있어서는 대립적인 것이 있고 그렇지 않은 것이 있다.

(7) ㄱ. 여름에는 비가 내리고 겨울에는 눈이 내린다.

ㄴ. 실성한 사람처럼 울고 웃고 하더라.

(7ㄴ)에서 ‘울다’와 ‘웃다’가 같은 무게를 두고 대등하게 나열되어 있지만, ‘울다’와 ‘웃다’ 자체는 대립적인 의미를 가지고 있다. 그에 반해 (7ㄱ)은 여름에 비가 내리는 것과 겨울에 눈이 내리는 사건이 같은 무게를 두고 대등하게 나열되어 있지만, ‘내리다’와 대립되는 ‘올리다’와 같은 의미를 가지고 있는 동사가 쓰이지는 않았다. 이러한 사실을 의미기능으로 나타내면 (7ㄱ)은 [나열]→[대등]으로 표시할 수 있고, (7ㄴ)은 [나열]→[대등]→[대립]으로 표시할 수 있다.

시간성이 개입되어 있지 않은 경우 중에서 ‘-고 -ㄴ/은’ 구성으로 쓰인 문장이 있는데, 형용사나 동사 어간이 반복되어 쓰인다.

(8) ㄱ. 희고 흰 그 손으로 막일을 한다는 것은 무척 힘들었을 것이다.

ㄴ. 가슴에 쌓이고 쌓인 한을 풀지 못하고 그는 죽었다.

(8ㄱ)은 형용사 어간이 반복된 경우이고, (8ㄴ)은 동사 어간이 반복된 경우인데, 반복을 통해 상태나 행위를 강조하고 있다. 이것을 의미기능으로 나타내면 [나열]→[강조]로 표시할 수 있다.

한편 시간성이 개입되어 있는 경우 [나열]→[계기]의 의미기능을 가진다고 볼 수 있는데, [계기]의 의미기능도 맥락에 따라 여러 의미기능들을 함축하고 있다.

(9) ㄱ. 성희는 돈을 챙겨 넣고 옷을 갈아입었다.

ㄴ. 김 박사가 여행 가방을 들고 기차에 올랐다.

ㄷ. 김 사장이 차를 몰고 부산에 갔다.

(9)의 선행절과 후행절의 시간의 순서에 따라 일련의 사태들이 나열되어 있다. 그런데 조금씩 다른 의미적 차이를 보인다. (9ㄱ)은 성희가 돈을 챙기는 행동을 끝낸 후 옷을 갈아입었다는 의미가

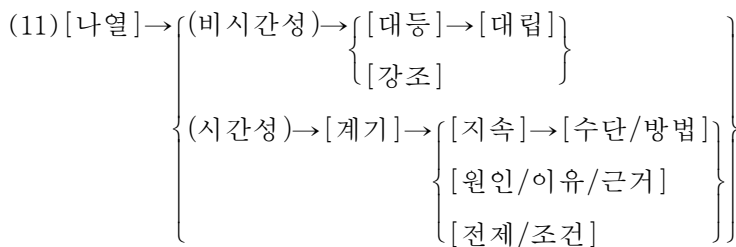
되고 (9ㄴ)은 김 박사가 여행 가방을 드는 행동을 유지한 채로 기차에 올랐다는 의미가 되며 (9ㄷ)은 김 사장이 차를 몬 채로 부산에 갔고, 부산에 가는 수단이나 방법으로 차를 이용했다는 의미가 된다. 이러한 차이를 의미기능으로 나타내면 (9ㄱ)은 [나열]→[계기], (9ㄴ)은 [나열]→[계기]→[지속], (9ㄷ)은 [나열]→[계기]→[지속]→[수단/방법⁷⁾]으로 표시할 수 있다.

(10) ㄱ. 그는 연탄가스를 마시고 죽었다.

ㄴ. 그렇게 능욕을 당하고 어찌 낮 들고 살아가겠소.

시간성이 개입되어 있는 또 다른 경우를 살펴보면, (10ㄱ)은 그는 연탄가스를 마신 이후 죽었다는 의미로, 그가 죽은 원인이 연탄가스를 마신 일에 기인한다. (10ㄴ)은 능욕을 당하면 낮을 들고 살아갈 수 없다는 의미로 낮을 들고 살아가려면 능욕을 당하면 안 된다는 전제조건이 있다. 이것을 의미기능으로 나타내면 (10ㄱ)은 [나열]→[계기]→[원인/이유/근거⁸⁾], (10ㄴ)은 [나열]→[계기]→[전제/조건⁹⁾]으로 표시할 수 있다.

지금까지의 내용을 정리하여, 접속어미 ‘-고’의 의미기능을 구조화하여 나타내면 (11)과 같다. 그리고 간단하게 기본적인 의미기능과 문법정보만 나타내면 (12)와 같다.



(12) ㄱ. 접속어미 ‘-고’의 의미기능: [나열]

ㄴ. 접속어미 ‘-고’의 문법정보: [접속, 나열]

이러한 접속어미 ‘-고’의 의미기능을 바탕으로 ‘-고’의 형태에서 어미(선어말어미, 종결어미, 접속어미 따위)가 결합한 ‘-(ㄴ/는)다고¹⁰⁾, -(ㄴ/는)답시고¹¹⁾, -느라고, -(으)려고’와 조사(보조사 따위)가 결합한 ‘-고는, -고도, -고서, -고야’의 의미기능에 대해서 살펴보자.

2.2. 접속어미 ‘-느라고, -(ㄴ/는)다고, -(ㄴ/는)답시고, -(으)려고’의 의미기능과 문법정보

2.2.1. 우선 접속어미 ‘-고’의 형태에서 어미 즉 선어말어미, 종결어미, 접속어미 따위가 덧붙여 결합한 형태인 접속어미 ‘-느라고, -(ㄴ/는)다고, -(ㄴ/는)답시고, -(으)려고’의 의미기능과 문법정보에 대해서 살펴볼 텐데, 논의의 편의를 위해 접속어미 ‘-(ㄴ/는)다고, -느라고, -(ㄴ/는)답시

7) 이후 [방법]으로 표시하겠다.

8) 이후 [원인]으로 표시하겠다.

9) 이후 [조건]으로 표시하겠다.

10) ‘-다고’는 형용사 어간에, ‘-ㄴ/는다고’는 동사 어간에, ‘-라고’는 지정사 ‘이다, 아니다’의 어간 뒤에 붙는다.

11) ‘-답시고’는 형용사 어간에, ‘-ㄴ/는답시고’는 동사 어간에, ‘-랍시고’는 지정사 ‘이다, 아니다’의 어간 뒤에 붙는다.

고'부터 서로 비교하면서 그 의미기능과 문법정보에 대해 살펴보도록 하겠다. 접속어미 '-(ㄴ/는)다'고'를 형태적으로 분석하면 '-(ㄴ/는)다+고'가 되는데, 여기에서 '-(ㄴ/는)다'는 종결어미로 쓰일 때는 [서술]의 의미기능을, '-고'는 2.1.에서 설명하였듯이 기본적으로 [나열]의 의미기능을 가진다. 그런데 '-(ㄴ/는)다'고'의 사전적 의미를 살펴보면, '앞 절의 일을 뒤 절의 까닭이나 근거로 들을 나타내는 접속어미'로 처리하고 있어, 형태적으로 분석한 의미기능과 의미적으로 서로 결부되지 않는다. 접속어미 '-(ㄴ/는)다'고'가 쓰인 (6)의 예들에서도 선행절과 후행절의 관계가 단순하게 상황을 서술하는데 그치기보다는 원인과 결과의 관계로 이어져 있다는 것을 알 수 있다. 허웅(2000: 825 원)에서는 본래 이 접속어미는 '-다'고 하여서'의 '하여서(해서)'가 줄면서, 그 씨끝인 '-여서'가 가졌던 '때문, 까닭'의 뜻이 앞의 '-다'고...에 빨려들어 만들어진 것이라고 하였다.

- (6) ㄱ. 큰애는 내일 소풍을 간다고 마음이 들떠 있어요.
- ㄴ. 동생은 책 읽는다고 텔레비전을 꺼 버렸다.
- ㄷ. 얼굴만 예쁘다고 최고인가?
- ㄹ. 서로 잘 아는 친구 사이라고 무례하게 대해서는 안 된다.

한편 접속어미 '-느라고'에서 '-라'는 본래 '-다'의 변이형태로서 지정사 '이다, 아니다'의 어간 뒤에 붙는 [서술]의 의미기능을 가지고 있는 종결어미다. 그런데 이 '-라'가 접속어미로 쓰이면 (7)과 같이 이유, 까닭, 근거, 원인 등을 나타내게 된다.

- (7) ㄱ. 장마철이라 비가 자주 내린다.
- ㄴ. 제가 바보라 그렇습니다.
- ㄷ. 그는 그 일의 전문가가 아니라 모르는 것이 당연하다.

(7)의 예들을 통해 종결어미 '-라'의 문법정보는 [종결, 서술]이지만, 접속어미 '-라'의 문법정보는 [접속, 원인]으로 볼 수 있다.

그리고 접속어미 '-라'의 의미기능이 [원인]이면, 접속어미 '-느라고'의 의미기능은 접속어미 '-라'의 의미기능을 대응시켜 비교적 용이하게 나타낼 수 있다. 그리하여 접속어미 '-느라고'를 형태적으로 분석하면 '-느라+고'가 되며 '-느라고'의 의미기능도 [원인]이 된다. 다만, '-느-'의 형태 때문에 '-느라고'는 동사의 어간 뒤에 나타난다. 그리고 '-고'의 형태 때문에 '-고'의 의미기능이 덧붙여, 접속어미 '-라'의 문법정보가 [접속, 원인]이면, 접속어미 '-느라고'의 문법정보는 [접속, 나열→원인]이 된다.

2.2.2. 접속어미 '-라'의 의미기능과 문법정보를 밝힘으로써 접속어미 '-느라고'의 의미기능과 문법정보도 밝힐 수 있었는데, 앞서 접속어미 '-(ㄴ/는)다'고'의 의미기능을 형태적으로 분석하여 논의를 끝맺지 못한 것에 대해, 접속어미 '-느라고'와 견주어 보면 접속어미 '-(ㄴ/는)다'고'의 의미기능과 문법정보를 밝힐 수 있을 것으로 예상된다. 접속어미 '-느라고'가 쓰인 (8)의 예문에서 '-느라고' 대신에 '-ㄴ/는다'고'로 대체한 (9)의 예들을 살펴보면, (8)과 (9)의 각각의 문장들이 의미적으로 동일함을 알 수 있다.

- (8) ㄱ. 영화는 웃음을 참느라고 탄 데를 보았다.
- ㄴ. 철수는 어제 책을 읽느라고 밤을 새웠다.
- ㄷ. 먼 길을 오느라고 힘들었겠구나.

- (9) ㄱ. 영희는 웃음을 참는다고 탄 데를 보았다.
 ㄴ. 철수는 어제 책을 읽는다고 밤을 새웠다.
 ㄷ. 먼 길을 온다고 힘들었겠구나.

형태적으로도 ‘-느라고’의 ‘-라’와 ‘-ㄴ/는다고’의 ‘-다’는 본래 서로 변이형태이고, ‘-느라고’와 ‘-ㄴ/는다고’는 각각 ‘-느-’와 ‘-ㄴ/는’ 때문에 동사 어간 뒤에 붙는다는 유사점이 있다. 그러므로 접속어미 ‘-(ㄴ/는)다고’에서 ‘-(ㄴ/는)다’는 종결어미로 쓰일 때는 [서술]의 의미기능을 가지지만, 접속어미로 쓰일 때는 접속어미 ‘-라’와 같이 [원인]의 의미기능을 가진다고 볼 수 있다. 마찬가지로 접속어미 ‘-(ㄴ/는)다고’의 문법정보는 [접속, 나열→원인]으로 표시할 수 있을 것이다.

2.2.3. 접속어미 ‘-(ㄴ/는)답시고’를 형태적으로 분석하면 ‘-(ㄴ/는)다+ㅁ시+ㅁ고’이고, ‘ㅁ시-’의 형태를 제외하면 접속어미 ‘-(ㄴ/는)다고’와 구성요소가 동일하다. 또한 ‘-(ㄴ/는)답시고’가 쓰인 (10)의 예문에서 ‘-(ㄴ/는)답시고’와 ‘-(ㄴ/는)다고’를 서로 바꾸어 사용한 (11)의 예문은 (10)의 예문과 의미적으로 변화가 없음을 알 수 있다.

- (10) ㄱ. 제 판에는 나를 도와준답시고 짐을 옮겼답니다.
 ㄴ. 그 사람은 시를 짓는답시고 방 안에서 빈둥거리기만 한다.
 ㄷ. 언니는 예쁘답시고 남자들에게 쌀쌀맞게 군다.
 ㄹ. 그걸 그림이랍시고 그랬니?

- (11) ㄱ. 제 판에는 나는 도와준다고 짐을 옮겼답니다.
 ㄴ. 그 사람은 시를 짓는다고 방 안에서 빈둥거리기만 한다.
 ㄷ. 언니는 예쁘다고 남자들에게 쌀쌀맞게 군다.
 ㄹ. 그걸 그림이라고 그랬니?

다만, (10)과 (11)의 예문에서 차이가 나는 것은 (11)의 예문에 비해 (10)의 예문은 말하는이(화자)가 그 사실에 대해서 못마땅해 하거나 얽잡아 본다는 것을 느낄 수 있다. 이러한 차이는 형태적으로 ‘-ㅁ시-’에서 기인한다고 볼 수 있는데, ‘-ㅁ시-’는 문법적으로 상대높임의 뜻을 가지고 있다. 미루어 짐작하건대 ‘-ㅁ시-’의 높임표현이 관용적인 습관에 의해 반어적으로 쓰인 것은 아닐지 추측해 본다. 그러므로 접속어미 ‘-(ㄴ/는)다고’의 문법정보가 [접속, 나열→원인]이라면, 접속어미 ‘-(ㄴ/는)답시고’의 문법정보는 [접속, 나열→원인, 낮춤¹²⁾]으로 표시할 수 있을 것이다.

2.2.4. 접속어미 ‘-(으)려고’는 형태적으로 ‘-(으)려+ㅁ고’로 이루어졌는데, 각각의 구성요소를 바탕으로 ‘-(으)려’는 [목적], ‘ㅁ고’는 [나열]의 의미기능을 가진다고 할 수 있다. ‘-(으)려’에 대해서는 논자에 따라 ‘-(으)려’와 구분하여 접속어미 ‘-으(려)’는 [의도], 접속어미 ‘-(으)려’는 [목적]으로 그 의미기능을 나누기도 한다. 그런데 이들 접속어미를 각각 [의도]와 [목적]으로 나누어 기술해야 할 합당한 근거를 제시하지 못하고 있다. 이와 함께 허웅(1983, 2000), 이승녕(1976) 등에서는 [의도]로, 권재일(1985), 윤평현(2005) 등에서는 [목적]으로 분류하고 있지만, 용어의 차이만 있을 뿐 접속어미 ‘-으(려)’와 접속어미 ‘-(으)려’의 의미기능을 하나의 부류로 처리하고 있다.

12) [높임]에 대한 반어적 표현을 문법정보에 표시하기 위해 임의로 이러한 용어를 사용하겠다.

이와 같은 입장으로 이 논문에서도 접속어미 ‘-(으)려’의 의미기능을 [목적]이라고 본다.

한편 접속어미 ‘-(으)려’에 대해 접속어미 ‘-(으)려고’는 ‘-고’가 [나열]의 의미기능을 가지기 때문에 다소 잉여적인 성격을 띤다고 생각할 수 있다.¹³⁾ 그러나 (12)~(15)의 예를 살펴보면 접속어미 ‘-(으)려’와 접속어미 ‘-(으)려고’는 동일한 의미를 가지고 있는 것으로 볼 수 없다. (백낙천, 1999: 153)에서는 (12ㄴ)~(15ㄴ)과 달리 (12ㄱ)~(15ㄱ)이 어색하거나 비문이 되는 이유는 ‘-(으)려’에 후행절의 내용과 관련한 정보를 요구하는 형태소인, 선행 서술을 미완결하고 후행 서술을 연결하는 의미를 지니는 ‘-고’가 없기 때문이라고 기술하고 있다.

(12) ㄱ. *비가 오려 바람이 분다.
ㄴ. 비가 오려고 바람이 분다.

(13) ㄱ. *반가운 사람이 오려 아침부터 까치가 온다.
ㄴ. 반가운 사람이 오려고 아침부터 까치가 온다.

(14) ㄱ. *사람이 살려 먹는 것이지 먹으려 사는 것은 아니다.
ㄴ. 사람이 살려고 먹는 것이지 먹으려고 사는 것은 아니다.

(15) ㄱ. *철수는 영화를 배움하려 공항에 나갔다.
ㄴ. 철수는 영화를 배움하려고 공항에 나갔다.

마지막으로 허웅(2000: 856)에서는 앞에서 언급한 접속어미 ‘-느라고’에 대해 [원인]이 아닌, 접속어미 ‘-(으)려고’와 같이 [목적]을 나타내는 부류에 분류하고 있다. 서태룡(1987: 185~186)에서도 접속어미 ‘-느라고’와 접속어미 ‘-(으)려고’에 대해 ‘-고’의 생략이 가능하다, 선어말어미 ‘-었-’, ‘-졌-’ 따위의 통합에 제약적이다, 선행절과 후행절의 주어와 동일하다 등의 근거로 서로의 유사성에 대해 언급한 바 있다. 그러나 (16), (17)의 예를 통해 접속어미 ‘-느라고’에는 [원인]의 의미기능은 있지만, [목적]의 의미기능이 있다고는 할 수 없다.

(16) ㄱ. *먼 길을 오려고 힘들었겠구나.
ㄴ. 먼 길을 오느라고 힘들었겠구나.

(17) ㄱ. 너는 여기서 살려고 생각했니?
ㄴ. *너는 여기서 사느라고 생각했니?

지금까지 접속어미 ‘-(으)려고’를 접속어미 ‘-(으)려’나 접속어미 ‘-느라고’의 비교하여, 그 의미기능에 [목적]이 있음을 밝혔는데, 접속어미 ‘-(으)려고’의 문법정보를 표시해 보면 [접속, 나열→목적]으로 나타낼 수 있다.

(18) ㄱ. ① 접속어미 ‘-느라고’의 의미기능: [나열→원인]
② 접속어미 ‘-느라고’의 문법정보: [접속, 나열→원인]

13) 고영근(1999: 413)에서는 접속어미 목록에서 ‘-(으)려’를 ‘-(으)려고’의 축약형으로 취급하고 있고, 허웅(2000: 853)에서도 ‘-(으)려’를 ‘-(으)려고’의 축약형으로 취급하면서도, 복문을 만들 경우에는 ‘-(으)려고’가 더 잘 쓰이고, 구를 만들 경우에는 ‘-(으)려’가 더 잘 쓰인다고 하였다.

- ㄴ. ① 접속어미 ‘-(ㄴ/는)다고’의 의미기능: [나열→원인]
 ② 접속어미 ‘-(ㄴ/는)다고’의 문법정보: [접속, 나열→원인]
- ㄷ. ① 접속어미 ‘-(ㄴ/는)답시고’의 의미기능: [나열→원인, 낮춤]
 ② 접속어미 ‘-(ㄴ/는)답시고’의 문법정보: [접속, 나열→원인, 낮춤]
- ㄹ. ① 접속어미 ‘-(으)려고’의 의미기능: [나열→목적]
 ② 접속어미 ‘-(으)려고’의 문법정보: [접속, 나열→목적]

2.3. 접속어미 ‘-고는, -고도, -고서, -고야’의 의미기능과 문법정보

2.3.1. 접속어미의 형태를 분석했을 때, 그 구성요소에 선어말어미, 종결어미, 접속어미, 관형사형어미, 보조사 등이 결합될 수 있는데, 접속어미 ‘-고는, -고도, -고서, -고야’는 접속어미 ‘-고’의 형태에서 각각 ‘-는, -도, -서, -야’의 보조사가 결합한 형태이다.

일반적으로 보조사는 격조사와 달리 주어와 서술어의 통사적 관계를 드러내지 않고, 오직 특수한 뜻을 더해 주는 역할만 한다. 서정수(1996: 893~894)에 의하면 보조사는 (19)와 같은 특성을 보인다.

- (19) 첫째, 다양한 선행어에 두루 덧붙는 외부적 첨가 형태이다.
 둘째, 문법 기능의 표시와는 관계 없이 의미적인 제약을 드러낸다.
 셋째, 여러 가지 부사구에 첨가되어 의미적인 제약을 드러낸다.
 넷째, 부사나 용언의 접속 형태, 다른 보조사 등에도 첨가된다.

여기에서 하나 더 덧붙이자면 보조사는 격을 표시하지 않고 자기 자신의 특수한 뜻을 더해 주기 때문에 격조사와 달리 생략이 불가능하다.¹⁴⁾ 보조사의 이와 같은 특성은 분포에도 영향을 미친다. 그리하여 (20)와 같이 보조사는 체언 뿐 아니라 부사, 접속 형태, 다른 격조사 아래에도 쓰이고 심지어 용언 어근 뒤에도 쓰인다(고영근·구본관, 2008: 159).

- (20) ㄱ. 철수가 일을 빨리는 하지만 잘은 못한다.
 ㄴ. 내가 줄 책을 읽어는 보았니?
 ㄷ. 이 곳에서는 수영을 해서는 안 됩니다.
 ㄹ. 이 집은 깨끗은 하지만 너무 넓었다.

서정수(1996: 896~897)에서는 분포 관계에 따라 보조사와 어울리는 선행어를 (21)과 같이 나누어 기술하였다.

- (21) ㄱ. 주어/목적어 명사구에 쓰이는 보조사
 ① 부잣집 개는 고기만 먹습니다.
 ② 내일부터가 고비입니다.
 ㄴ. 체언의 관형화 형태에 어울리는 보조사
 ① 누구나 저마다의 이익과 자기만의 주장을 내세운다.

14) 사실 보조사는 자기 자신이 특수한 뜻을 가지고 있기 때문에 생략 자체가 불가능하므로, 근원적으로는 생략 여부를 언급할 성질의 것이 아니다. 다만 보조사는 생략했을 때 복원이 불가능하지만, 격조사는 문법적 관계로 인하여 생략해도 복원이 가능하기 때문에 격조사와 비교했을 때, 보조사의 특성으로 언급한 것이다

- ㄷ. 부사어에 덧붙는 보조사
 - ① 저 비행기가 높이도 떴다.
 - ② 여기에서까지 나를 안 믿소?
- ㄹ. 다른 보조사와 어울리는 보조사
 - ① 이제부터는 북한 여행까지도 자유롭게 된다.
- ㅁ. 동사구의 접속 형태와 어울리는 보조사
 - ① 그애는 자면서까지 울고 있었다.
- ㅂ. ‘-하다’의 선행어에 덧붙은 보조사
 - ① 그 처녀가 얌전은 하다.

(20)과 (21)의 내용만 종합해 보더라도 보조사의 분포가 격조사에 비하면 매우 다양함을 알 수 있는데, (20ㄴ)과 (21ㄱ)을 보면, 접속어미와 보조사의 결합에서, 접속어미와 보조사가 각각 독립적인 문법 기능을 하는 상태에서 결합한 형태인지, 접속어미 형태가 문법화가 진행되어 더 이상 각각이 독립적인 문법 기능을 가지지 못하고, 그 형태들이 융합이 되어 새로운 하나의 의미기능을 획득하여 문법화가 이루어진, 새로운 하나의 접속어미가 된 형태인지 구분하기가 어렵다. 그리하여 앞선 연구에서조차 이들을 구별할 수 있는 판별 기준을 찾기가 어려운 실정이다. 이러한 사정이 사전에서도 그대로 반영되어 접속어미의 표제화 작업에서 혼돈을 야기하고 있다. 접속어미 ‘-고도’만 하더라도 『표준국어대사전』에서만 접속어미로 표제어가 되어 있다.¹⁵⁾

한편, 한국어에는 다양한 보조사가 있지만 이들 보조사가 모두 융합된 접속어미의 구성요소가 되는 것은 아니다. 융합된 접속어미의 구성요소가 될 수 있는 보조사에는 ‘나, 는, 다가, 도, 마는, 만, 서, 손, 야’가 있다.¹⁶⁾

(22) 보조사가 융합된 접속어미 목록

- ㄱ. ‘나’ ㉞ -거나, -을지나
- ㄴ. ‘는’ ㉞ -고는, -다가는, -으니까는, -으면, -을진대는
- ㄷ. ‘다가’ ㉞ -어다가, -다가는
- ㄹ. ‘도’ ㉞ -고도, -더라도, -라도, -을지라도, -음에도, -아/어도
- ㅁ. ‘마는’ ㉞ -건마는, -는다마는, -다마는, -더니마는, -언마는, -으련마는, -으려마는, -지마는
- ㅂ. ‘만’ ㉞ -느니만, -라야만, -아/어야만
- ㅅ. ‘서’ ㉞ -고서, -라서, -면서, -아/어서, -기로서

15) 김종록(2008, 2010)에서도 융합된 접속어미가 사전에 따라 표제화 양상이 매우 달라서 많은 문제를 일으키고 있다고 주장하였다.

(1) 보조사 ‘-는’ 통합형 접속어미의 표제화 양상(김종록, 2008: 67)

	국어대사전	우리말 큰사전	연세한국어사전	표준국어대사전	조선말대사전
-다가는	×	접속어미	접속어미	접속어미	×
-는데도	×	×	접속어미	×	토
-는데야	×	×	접속어미	×	×

(2) 보조사 ‘-도’ 통합형 접속어미의 표제화 양상(김종록, 2010: 161~162)

	국어대사전	우리말 큰사전	연세한국어사전	표준국어대사전	조선말대사전
-는데도	×	×	접속어미	×	토
-고도	결합어	×	×	접속어미	×

16) 함병호(2013: 115~116)에서는 융합된 접속어미에 대해 ‘통합형 접속어미’라고 하고, 통합형 접속어미의 구성요소가 될 수 있는 보조사가 ‘나, 는, 다가, 도, 마는, 만, 서, 손, 야’라고 하였는데, 이러한 보조사들이 통합형 접속어미 구성요소가 될 수 있는 이유에 대해서는 좀 더 생각해 보아야 할 것이다.

○. ‘손’ ㄹ -는다손, -다손, -더라손, -으라손

ㅈ. ‘야’ ㄹ -교야, -라야, -라야만 -아/어야, -아/어야만, -아/어야지

(22)는 함병호(2013: 116)에서 『표준국어대사전』에 등재된 표제어 중에서 보조사가 융합된 접속어미를 정리한 목록이다. 이 목록은 『표준국어대사전』에 표제어로 올라와 있는 형태를 모두 융합된 접속어미로 간주한 것으로, 이것을 토대로 논의를 진행할 수도 있지만, 앞서 언급한 것처럼, 보조사와 접속어미의 결합이 각각의 문법적 기능이 있는 통사적 구성인지, 문법화의 과정을 거쳐 하나의 융합적 구성이 된 것인지부터 구분짓는 것이 선행작업으로 이루어져야 할 것이다.

2.3.2. 우선, 접속어미 ‘-고’의 형태에서 보조사가 결합한 ‘-고는, -고도, -고서, -고야’부터 살펴볼 것인데, ‘-고는’부터 차례로 살펴보자. 김종록(2010: 164~167)에서는 접속어미와 보조사가 융합이 되어 새로운 하나의 의미기능을 획득했는지, 그 판별기준을 명확히 하기 위해, 형태소를 분석하는 일반적인 기준인 계열관계와 통합관계를 중심으로 (23)¹⁷⁾과 같은 기준을 세웠다.

(23) ㄱ. 형태 및 의미기능의 융합 여부

ㄴ. 보조사의 탈락 및 교체 가능성

ㄷ. 통사·의미적 기능의 변화

(24) ㄱ. 오빠는 나에게 얼른 눈짓을 하고는 나가 버렸다.

ㄴ. 오빠는 나에게 얼른 눈짓을 하고 나가 버렸다.

(25) ㄱ. 돋보기가 아니고는 글을 못 보시는 모양이었다. 《김구, 백범일지》

ㄴ. *돋보기가 아니고 글을 못 보시는 모양이었다.

(26) ㄱ. 그는 남에게 빚지고는 못 배기는 성미였다.

ㄴ. *그는 남에게 빚지고는 배기는 성미였다.

(23)의 기준을 ‘-고는’이 쓰인 예들에 대입해 보면, (24ㄱ)의 ‘-고는’은 접속어미 ‘-고’에 보조사 ‘-는’이 통합되어, 접속어미 ‘-고’의 [나열]의 의미기능에 보조사 ‘-는’의 [대조]¹⁸⁾의 의미기능이 더해진 것 외에는 다른 문법적 변화가 보이지 않는다. 그에 반해 (25ㄱ, 26ㄱ)의 ‘-고는’은 접속어미 ‘-고’에 보조사 ‘-는’이 통합되어, 접속어미 ‘-고’의 [나열]의 의미기능에 보조사 ‘-는’의 [대조]의 의미기능이 더해졌다고 하기에는 선행절과 후행절의 의미관계가 (24ㄱ)과는 다르게 보인다. 형태적으로 융합을 하게 되면 원래의 형태로 분석할 수 없을 뿐만 아니라, 의미기능도 두 형태의 융합으로 인하여 새로운 하나의 의미기능을 가질 수 있다.¹⁹⁾ 그리하여 (25ㄱ, 26ㄱ)과 같이

17) 논의의 편의를 위해 김종록(2010)에서 제시한 순서와 다르게 조정하여 배열하였다.

18) 보조사의 의미기능에 대해서는 고영근·구본관(2008: 160~163)의 논의를 따르기로 하겠다. 고영근·구본관(2008)의 논의를 따르는 이유는 고영근·구본관(2008)의 논의가 다른 논의와 다를 바 없이 일반적으로 통용되는 의미기능을 기술하였기 때문이다.

(1) 보조사 ‘-은/는’의 의미기능-[대조]

(2) 보조사 ‘-도’의 의미기능-[포함]

(3) 보조사 ‘-만’의 의미기능-[단독]

(4) 보조사 ‘-야’의 의미기능-[특수]

19) Spencer(1991[1999]: 69)에서는 단일 굴절형이 둘 이상의 형태통사론적 기술에 대응하는 것을 융합(syncretism)이라 하였다. 이렇게 융합된 형태에는 융합되기 이전의 형태소의 문법적 기능이 융합된 형태에 그

(24ㄱ)과 다른 의미기능을 가지게 되는 것이다.

또한 형태-의미적으로 융합하여 융합하기 이전의 의미기능과 다른 의미기능을 가지게 되면, 융합된 형태의 구성요소 중 어느 하나의 구성요소가 탈락되어도 문법화가 무의미하게 된다. (24ㄱ)은 그 문장에서 보조사 ‘-는’이 빠지더라도 그것의 의미기능 [대조]만 의미적으로 빠지고 (24ㄴ)과 같이 접속어미 ‘-고’의 [나열]의 의미기능을 그대로 가지게 되는데, (25)를 보면 (24)와는 사정이 다를 수 있다. (25)에서는 ‘-고는’에서 보조사 ‘-는’을 탈락시키면 (25ㄴ)과 같이 (25ㄱ)에서 가지는 (24ㄱ)의 ‘-고는’과는 다른 새로운 의미기능을 가지지 못할뿐더러 비문이 된다.

(25ㄱ)과 (26ㄱ)의 의미를 살펴보면, (25ㄱ)의 돋보기가 없으면 글을 못 본다는 뜻은 글을 보기 위해서는 돋보기가 필요하다는 의미로 돋보기가 글을 읽기 위한 조건이 된다. (26ㄱ)은 남에게 빚을 지면 못 참는다는 뜻으로 못 참는 성미는 남에게 빚을 질 때 생기는 결과이다. (25ㄱ)과 같이 선행절이 후행절의 조건이 되거나, (26ㄱ)과 같이 후행절이 선행절의 결과가 되는 것은 접속어미 ‘-고는’이 조건이나 전제, 구속 따위의 의미기능을 가지기 때문이다. 그러므로 접속어미 ‘-고는’의 의미기능은 [조건]²⁰⁾이라 할 수 있다.

통사적으로도 (24ㄱ)과 (25ㄱ, 26ㄱ)은 다른 모습을 보이는데, (25ㄱ)과 (26ㄱ)을 보면 후행절에는 ‘-고는’과 호응하여 ‘못하다, 않다, 없다’ 등의 부정 형식이 온다는 사실을 알 수 있다.

지금까지의 내용을 통해 결론을 내리면, (24)에서 쓰인 ‘-고는’이 단순히 접속어미 ‘-고’에 보조사 ‘-는’이 통합된 형태라면, (25), (26)에서 쓰인 ‘-고는’은 ‘-고’와 ‘-는’이 융합된 형태로 하나의 문법범주로 간주하여 (25ㄱ)과 (26ㄱ)은 접속어미 ‘-고는’이 쓰인 문장이 되고, 접속어미 ‘-고는’의 의미기능은 [조건]이 된다. 그리고 접속어미 ‘-고는’의 문법 정보는 [접속, 조건, 후행절 부정 형식]이 된다.

2.3.3. (23)의 기준을 다시 가져와서 ‘-고도’가 쓰인 예들에 대입해 보면, (27ㄴ)의 ‘-고도’는 접속어미 ‘-고’에 보조사 ‘-도’가 통합되어, 접속어미 ‘-고’의 의미기능에 보조사 ‘-도’의 [포함]의 의미기능이 더해진 것 외에는 다른 문법적 변화가 보이지 않는다. 즉 (27ㄴ)은 물이 맑고 게다가 차기까지 하다는 의미가 보태어진 것이다.

- (27) ㄱ. 물이 맑고 차다.
- ㄴ. 물이 맑고도 차다.

- (28) ㄱ. 오시고 연락을 안 하셨다니 섭섭합니다.
- ㄴ. 오시고도 연락을 안 하셨다니 섭섭합니다.

한편 (28)을 (27)과 같은 방식으로 풀이를 하면, (28ㄴ)은 오시고 게다가 연락까지 안 하셨다니 섭섭하다는 의미가 되어, 화자는 화자가 주체에게 연락하지 않은 사실과 화자가 왔다는 사실에 대해 섭섭함을 표현하는 내용이 된다. 그러나 (28ㄴ)은 통상적으로 주체가 왔음에도 불구하고 화자에게 연락을 안 한 사실에 대해 화자가 섭섭하다는 의미로 해석이 된다. 이를 통해 (27ㄴ)의 ‘-고도’의 의미기능과 (28ㄴ)의 ‘-고도’의 의미기능을 동일하게 취급할 수 없음을 알 수 있다.

대로 남아 있는 경우도 있지만, 어느 정도 남아 있는 경우도 있고, 거의 사라지고 새로운 하나의 의미기능을 가지는 경우도 있다.

20) 조건, 전제, 구속이라는 술어는 조금씩 개념이 달라서 엄격하게 구별할 수도 있겠지만, 이 논문에서는 논의의 편의상 접속어미 ‘-고는’의 의미기능에 대해서 [조건]으로 전제와 구속의 의미까지 포함하겠다.

- (29) ㄱ. 할머니께서는 상한 음식을 드시고 탈이 나셨다.
 ㄴ. *할머니께서는 상한 음식을 드시고도 탈이 나셨다.
 ㄷ. 할머니께서는 상한 음식을 드시고도 별 탈이 없으셨다.

‘-고도’가 접속어미 ‘-고’와 보조사 ‘-도’의 단순한 통합으로 이루어진 형태라면 (29ㄴ)과 같은 문장은 적격한 문장이 되어야 한다. 그러나 일반적으로 (29ㄴ) 대신에 (29ㄷ)과 같은 문장이 쓰여야 적격한 문장이 된다. 그러므로 (27ㄴ)에 쓰인 ‘-고도’는 접속어미 ‘-고’에 보조사 ‘-도’가 통합된 경우인데 반해 (28ㄴ)과 (29ㄷ)에 쓰인 ‘-고도’는 접속어미 ‘-고’와 보조사 ‘-도’가 융합하여 ‘-고도’ 자체가 새로운 의미기능을 가지는 접속어미 ‘-고도’가 된 것이다.

접속어미 ‘-고도’의 의미기능은 (28ㄴ)과 (29ㄷ)의 문장에서 의미적으로 교체 가능한 구문을 통해 짐작할 수 있는데, 예를 들면 (28ㄴ)은 ‘오셨는데도 불구하고 연락을 안 하셨다니 섭섭합니다.’로 바꾸어도 의미적으로 변하지 않고, (29ㄷ)은 ‘할머니께서는 상한 음식을 드셨음에도 불구하고 별 탈이 없으셨다.’로 바꾸어도 의미적으로 변하지 않는다는 사실을 통해 ‘-는데도/음에도 불구하고’의 의미인 [양보]를 접속어미 ‘-고도’의 의미기능으로 간주해도 무리가 없을 것 같다. 이와 더불어 접속어미 ‘-고도’의 문법 정보는 [접속, 양보]가 될 것이다.

2.3.4. 고영근(1999: 419)에서는 ‘-고’를 ‘-고서’의 줄어든 형식, 즉 ‘-고서’의 수의적 변이형태로 보고 (30)과 같이 ‘-서’의 첨가 여부가 문장의 의미를 조금도 바꾸지 못한다고 하였다. 이익섭(2004: 369)에서도 ‘-고’가 앞뒤의 두 절을 대등하게 결합시켜 주는 어미로도 쓰이지만 두 절을 계기적으로 이어주는, 다시 말하면 선행절이 시간적으로 후행절보다 먼저임을 나타내 주는 부사형 어미로도 널리 쓰인다고 하였다. 이때 이러한 [계기]의 ‘-고’는 (31)과 같이 ‘-서’가 겹으로 드러나지 않은 경우에도 그 속에 내재되어 있다고 하였다.

- (30) ㄱ. 밥을 먹고 갔다.
 ㄴ. 밥을 먹고서 갔다.

- (31) 호텔에 도착하자 집에 전화부터 하고(/하고서) 계속 뉴스에 귀를 기울였다.

그러나 (30), (31)의 경우가 모든 ‘-고’에 적용되지는 않는다. (32)와 같이 [나열]의 의미기능만 가지는 (32ㄱ)의 ‘-고’를 (32ㄴ)처럼 ‘-고서’와 바꾸게 되면 비문이 된다.

- (32) ㄱ. 여름에는 비가 내리고 겨울에는 눈이 내린다.
 ㄴ. *여름에는 비가 내리고서 겨울에는 눈이 내린다.

이러한 이유로 ‘-고’에 ‘-서’가 수의적으로 첨가되어 ‘-고서’의 형태가 나온다는 견해나 ‘-고서’에서 ‘-서’가 수의적으로 탈락되어 ‘-고’가 나온다는 견해가 있어도 ‘-고’와 ‘-고서’를 동일한 의미기능으로 보는 것은 불가능하게 된다.

한편 ‘-서’의 의미에 대해서 통시적으로 ‘있다’의 의미를 내포한 [존재]로 볼 수도 있지만, ‘-서’에 대한 초기 논의를 살펴보면, 허용(1975: 376)에서는 ‘-서’를 보조사의 범주 내에서 설명하면서, ‘자리, 출발점, 비교’를 나타내는 위치 부사어(위치말)에 붙어 그 뜻을 강조하고, 용언/서술어나 부

사/부사어에 붙어 ‘상태의 유지’를 나타낸다고 하였다.²¹⁾ 그리고 공시적 관점에서 ‘-서’는 허웅(2000: 1478)에서 다른 조사나 어미와 녹아 붙어 새로운 조사나 어미를 만들어내는 일이 있으나, 그렇지 않을 경우에는 한 독립된 보조사로서 약간의 강조(힘줌)를 나타낸다고 하였다. 그에 대해 김건희(2012: 123)에서는 ‘-서’가 선행하는 용언의 ‘상태 행위’ 등의 상적 특성에 기반한 의미에 제약되지 않고 결합하기 때문에 단순히 용언에 국한되는 ‘상태 유지’가 아니라 선행절 전체와 관련하여 선행절의 의미내용을 강화하여 그 중요성을 증가시키는 것으로 보았다. 허웅(2000)과 김건희(2012)의 견해에 따르면 보조사 ‘-서’의 의미기능으로 [강화]²²⁾를 가진다고 볼 수 있다.

결국 앞서 밝혔듯이 접속어미 ‘-고’와 ‘-고서’의 의미기능이 같지 않고, 보조사 ‘-서’의 의미기능이 [강화]라면, ‘-고서’가 쓰인 예문들은 단순하게 접속어미 ‘-고’와 보조사 ‘-서’가 통합되어 각각의 의미기능들이 드러나거나, 아니면 새로운 의미기능으로 융합되어 쓰여야 된다. (33)의 예들은 ‘-고서’가 쓰인 경우인데, 모두 선행절의 사건이 일어난 후 이어서 후행절의 사건이 일어남을 나타낸다. 다시 말해 접속어미 ‘-고’의 일반적인 의미기능인 [나열]과 보조사 ‘-서’의 의미기능인 [강화]를 통합시켰을 때, 새로운 의미기능인 [계기]만을 나타낸다.

- (33) ㄱ. 그는 나에게 열린 눈짓을 하고서 나가 버렸다.
 ㄴ. 그는 장가를 가고서 사람이 달라졌다.
 ㄷ. 너도 치마를 입고서 걸어 봐.
 ㄹ. 상한 음식을 먹고서 배탈이 났다.
 ㅁ. 어머니는 나를 업으시고서 병원까지 달려가셨다.

그러므로 ‘-고서’는 접속어미 ‘-고’와 보조사 ‘-서’가 단순 통합된 것이 아니라 새로운 융합형태인 접속어미 ‘-고서’가 되는 것이다. 그리하여 접속어미 ‘-고서’의 의미기능은 [계기]이고, 문법정보는 [접속, 계기]가 된다.

2.3.5. ‘-고야’를 형태적으로 분석해 보면, 접속어미 ‘-고’에 보조사 ‘-야’가 결합한 것으로 보인다. 보조사 ‘-야’는 (34)와 같이 일반적으로 [특수]의 의미기능을 가진다.

- (34) ㄱ. 영어야 철수가 도사지.
 ㄴ. 우리가 영희네보다야 부자겠지.
 ㄷ. 개가 펴야 잘하겠다.

(35ㄱ)은 ‘-고야’가 쓰인 예문인데 (35ㄱ)에서 보조사 ‘-야’를 빼면 [특수]의 의미기능만 빠지고 [나열]의 의미기능은 유지되어야 하는데, (35ㄷ)과 견주어 보면 (35ㄴ)은 일반적인 언어생활에서 수용하기 어려운 문장이 된다.

- (35) ㄱ. 그 많은 밥을 다 먹고야 배가 부르더라.

21) ㄱ. 東隣 그을서 時로 브락매 글 스고 (두언 20: 7)
 ㄴ. 耆婆는 예서 닐오맨 長壽天神이니 (능엄 2: 9)
 ㄷ. 머리서 제 아버지 보몬 (법화 2: 196)
 ㄹ. 孤는 저머서 어버시 업슨 사랴미오 (석보 6: 13)

22) [강화] 대신에 [강조]로 나타낼 수도 있으나 ‘강조’라는 용어가 문법에서는 포괄적이고 모호하여 오해의 여지가 있다고 생각하므로 가급적 ‘강조’라는 용어를 피하고 다른 용어로 대체하여 사용하고자 한다.

- ㄴ. ?? 그 많은 밥을 다 먹고 배가 부르더라.
- ㄷ. 그 많은 밥을 다 먹고 디저트까지 먹었다.

(35ㄱ)의 의미는 그 많은 밥을 다 먹는 행위를 끝내니까 배가 부르다는 뜻인데, (36)의 예들도 함께 살펴보면 (36ㄱ)은 부자가 되었으면 하는 바람이 담겨 있고, (36ㄴ)은 이번에는 운전면허 시험에 합격할 것이라는 의지를 나타내어 화자의 동작이나 행위에 대해 끝내기를 바라고 있다. 다시 말해 ‘-고야’는 단순히 접속어미 ‘-고’의 [나열]에 보조사 ‘-야’의 [특수]가 통합된 뜻이라기보다 어떤 동작이나 행위가 끝났음을 나타내는 의미기능인 [완료]를 가진다.

- (36) ㄱ. 나도 부자가 되고야 싶지.
- ㄴ. 이번에는 운전면허 시험에 합격하고야 말겠다.

그런데 (37)에서는 ‘-고야’가 쓰였지만, [완료]보다는 [진행]이나 [지속]의 의미를 가지는 듯하다. 그러나 이러한 의미는 ‘-고야’에 후행하는 ‘있다’의 의미가 [진행]이기 때문일 뿐만 아니라 여기에서 ‘-야’는 보조사로서 [특수]의 의미기능을 가지는 것이다.

- (37) 마지못해 책을 보고야 있지만 마음은 딴 데 있다.

즉 (37)²³은 접속어미 ‘-고’와 보조사 ‘-야’가 단순히 통합된 예문이고, (35ㄱ)과 (36)은 접속어미 ‘-고’와 보조사 ‘-야’가 융합하여 새로운 의미기능을 나타내는 접속어미 ‘-고야’가 쓰인 예문들이다. 그리하여 접속어미 ‘-고야’의 의미기능은 [완료]이고, 문법정보는 [접속, 완료]가 된다.

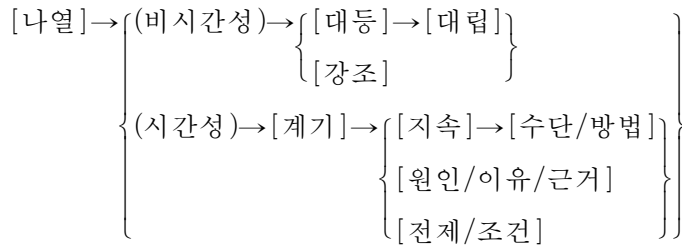
- (38) ㄱ. ① 접속어미 ‘-고는’의 의미기능: [조건]
- ② 접속어미 ‘-고는’의 문법정보: [접속, 조건, 후행절 부정 형식]
- ㄴ. ① 접속어미 ‘-고도’의 의미기능: [양보]
- ② 접속어미 ‘-고도’의 문법정보: [접속, 양보]
- ㄷ. ① 접속어미 ‘-고서’의 의미기능: [계기]
- ② 접속어미 ‘-고서’의 문법정보: [접속, 계기]
- ㄹ. ① 접속어미 ‘-고야’의 의미기능: [완료]
- ② 접속어미 ‘-고야’의 문법정보: [접속, 완료]

3. 마무리

지금까지의 내용을 정리하면 (1)~(4)와 같다. 앞으로는 지금까지의 내용을 바탕으로 접속어미 ‘-고’와 ‘-고’가 결합된 통합형 접속어미의 선행하는 용언의 특성과 선어말어미의 결합정보까지 밝혀서 접속어미의 문법정보를 좀더 구체화하는 데에 힘을 기울이고자 한다.

- (1) 접속어미 ‘-고’의 의미기능 구조화

23) 『표준국어대사전』에서는 접속어미 ‘-고야’가 쓰인 예문에 실려 있지만 접속어미 ‘-고’와 보조사 ‘-야’가 통합된 예문과 혼동하여 쓰인 것 같다.



- (2) 가. 접속어미 ‘-고’의 의미기능: [나열]
 나. 접속어미 ‘-고’의 문법정보: [접속, 나열]
- (3) 가. ① 접속어미 ‘-느라고’의 의미기능: [나열→원인]
 ② 접속어미 ‘-느라고’의 문법정보: [접속, 나열→원인]
 나. ① 접속어미 ‘-(ㄴ/는)다고’의 의미기능: [나열→원인]
 ② 접속어미 ‘-(ㄴ/는)다고’의 문법정보: [접속, 나열→원인]
 다. ① 접속어미 ‘-(ㄴ/는)답시고’의 의미기능: [나열→원인, 낮춤]
 ② 접속어미 ‘-(ㄴ/는)답시고’의 문법정보: [접속, 나열→원인, 낮춤]
 라. ① 접속어미 ‘-(으)려고’의 의미기능: [나열→목적]
 ② 접속어미 ‘-(으)려고’의 문법정보: [접속, 나열→목적]
- (4) 가. ① 접속어미 ‘-고는’의 의미기능: [조건]
 ② 접속어미 ‘-고는’의 문법정보: [접속, 조건, 후행절 부정 형식]
 나. ① 접속어미 ‘-고도’의 의미기능: [양보]
 ② 접속어미 ‘-고도’의 문법정보: [접속, 양보]
 다. ① 접속어미 ‘-고서’의 의미기능: [계기]
 ② 접속어미 ‘-고서’의 문법정보: [접속, 계기]
 라. ① 접속어미 ‘-고야’의 의미기능: [완료]
 ② 접속어미 ‘-고야’의 문법정보: [접속, 완료]

<참고문헌>

강범모·김홍규(2009) 『한국어 사용빈도』, 한국문화사.
 고영근(1999), 『국어형태론 연구(증보판)』, 서울대학교출판부.
 고영근 · 구분관(2008), 『우리말 문법론』, 집문당.
 권재일(1985), 『국어의 복합문 구성 연구』, 집문당.
 김종록(2008), 「보조사 ‘-는’ 통합형 접속어미의 사전 표제어 분석」, 어문학 102, 한국어문학회, 67-87.
 김종록(2010), 「보조사 ‘-도’ 통합형 접속어미의 사전 표제어 분석」, 국어교육연구 46, 국어교육학회, 161-184.
 남기심(1978), 「국어 연결어미의 화용론적 기능」, 연세논총 15, 연세대학교, 1-21.
 남기심(1994), 『국어 연결어미의 쓰임』, 서광학술자료사.
 백낙천(1999), 「접속어미 목록 설정과 관련한 몇 문제」, 동악어문논집 34, 동악어문학회, 143-164.
 서정수(1982), 「연결어미 {-고}와 {-어서}」, 언어와 언어학 8, 한국외국어대학교 언어연구소, 53-74.
 서정수(1996), 수정증보판 『국어문법』, 한양대학교출판원.

- 서태룡(1987), 『국어 활용어미의 형태와 의미』, 서울대 박사학위논문, 서울대학교.
- 연세대학교 언어정보개발연구원(1998), 『연세한국어사전』, 두산동아.
- 윤평현(2005), 『현대국어 접속어미 연구』, 박이정.
- 이승녕(1976), 『문법』, 을유문화사.
- 전혜영(1989), 『현대 한국어 접속어미의 화용론적 연구』, 이화여대 박사학위논문, 이화여자대학교.
- 정수진(2011), 「연결어미 ‘-고’의 다의적 쓰임에 대한 인지적 해석」, 언어과학연구 58, 언어과학회, 211-232.
- 최규수(2013), 『한국어 형태론 입문』, 부산대학교 한국어교실.
- 최현배(1971), <김고고침> 『우리말본』, 정음문화사.
- 함병호(2013), 「보조사 ‘도’ 통합형 접속어미에 대한 연구」, 한국어문학연구 60, 한국어문학연구학회, 107-148.
- 허웅(1975), 『우리 옛말본 -15세기 국어 형태론-』, 샘문화사.
- 허웅(1983), 『국어학』, 샘문화사.
- 허웅(2000), 『20세기 우리말의 형태론』 <고친판>, 샘문화사.
- Andrew Spencer(1991), Morphological Theory, Cambridge University Press. [전상범 · 김영석 · 김진형
공역(1999), 『형태론』, 한신문화사]

<참고 사이트>

- 꼬꼬마 세종 말뭉치 <http://www.kkma.snu.ac.kr/>
- 국립국어원 표준국어대사전 <http://www.stdweb2.korean.go.kr/>
- 21세기 세종계획 <http://www.sejong.or.kr/>

토론문

김백희(신라대)

이 논문은 접속어미 ‘-고’와 ‘-고’와 결합된 다양한 접속어미의 양상을 보여주는 것으로 접속어미의 문법정보를 구체화하여 보다 효율적인 접속어미의 목록을 작성하는 데에 큰 도움을 줄 것으로 기대한다. 국어학은 물론 한국어교육, 국어교육 등에 긍정적인 역할을 할 것이다. 다만 토론자의 무지함으로 몇 가지 궁금한 점이 있어, 그것을 질문하는 것으로 토론을 대신하고자 한다.

1. 최현배(1971)는 물론 전해영(1989)나, 최재희(1991), 권재일(1992), 서정수(1996), 윤평현(2005) 등 많은 학자들이 일반적인 의미 기능, 통사적 특성들을 중심으로 살펴 본 결과 -세부적인 부분에서는 견해가 다르지만- 공통적으로 접속어미 ‘-고’가 가지는 실질적, 핵심적 의미는 <나열(병렬)> 또는 <나열(병렬)>, <시간(동시간대, 시차에 의한 선후순서)>라고 보고 있다. 그렇다면 이 논문에서 제시한 ‘2.2’의 (11) ‘-고’의 의미기능 구조화 관련 표와 기존의 연구는 크게 차이가 없어 보인다. 논문의 필자가 작성한 (11)과 (12)에 나타난 접속어미 ‘-고’의 의미기능과 문법정보 제시가 다른 선행연구가 가진 것들과 차이가 있다면 무엇인지 설명 부탁드립니다.

또 접속어미 ‘-고’의 의미기능을 논의할 때에는 통사적 특성(선행절 서술어와의 결합, 주어의 동일성, 시상어미와의 결합, 서법 등)이나 다른 비슷한 부류의 접속어미(-며, -면서 등)와의 비교에 대한 연구가 필요한 것 같은데 어떻게 생각하는지 궁금하다.

2. 이 논문의 ‘2.2와 2.3’은 통합형 접속어미에 대한 연구이다. 선어말어미에 ‘-고’가 붙은 ‘-(ㄴ/는)답시고’라든지, 접속어미 ‘-고’ 뒤에 보조사가 붙어 만들어진 ‘-고는2, -고도’ 등이 그 예이다. 실제 ‘-고’와 결합한 통합형은 이 논문에서 제시한 수보다 훨씬 더 많은 접속어미가 존재하는데, 논문에 제시된 예들만 연구한 특별한 이유가 있는지 알고 싶다. 만약 접속어미 ‘-고’와 관련된 통합형 접속어미의 의미기능과 문법정보에 대한 목록을 작성하려고 하는 것이나 이러한 통합형 접속어미를 통해 접속어미 ‘-고’의 정확한 의미를 밝히는 것이 목적이라면 오히려 더 구체적인 예를 통한 세밀한 연구가 함께 되어야 하지 않을까라는 생각이 든다. (그리고 ‘준말, 문어체, 예스러운 표현’ 등을 제외한 이유는 특별히 있는지도 알고 싶다.)

그리고 용어에 대한 문제인데, 논문 내에서 ‘문법정보’와 ‘의미기능’이란 용어가 혼동되는 경우가 있어서 이 용어에 대한 자세한 설명을 부탁드립니다.

3. 이 논문 ‘2.2.4’의 예 (12)~(14)를 보면 ‘-(으)려고’의 ‘-고’ 설명을 위한 예들이 등장하는데, ‘-고’가 없이도 비문이 되지 않는 듯하다. 특히 그러한 문장이 의문형일 때는 더 가능해 보인다. ‘-고’가 잉여적으로 작용하는 게 아닐까?

(12) ㄱ. * 비가 오려 바람이 분다. (비가 오려 바람이 불었나?)

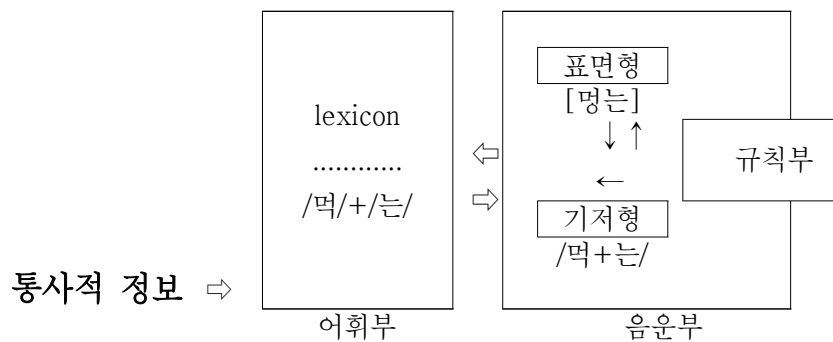
ㄴ. 비가 오려고 바람이 분다.

4. 특수한 의미를 가지고 있고, 대부분 생략을 하지 않는 보조사와 결합한 접속어미도 앞에서 살펴본 접속어미끼리의 결합인 ‘통합형 접속어미’ 범주에 포함시키는 것이 옳은지에 대한 부분과 함병호(2013)에서 제시한 ‘통합형 접속어미’, 김종록(2008, 2010)에서 제시한 ‘융합된 접속어미’, 각 사전에서 제시한 ‘결합형 접속어미’ 등에 대한 부분이 달라서 적합한 기준에 맞는 용어설정이나 목록이 명확해져야 한다고 생각한다.

활용의 형태론과 음운론

김영선(동아대)

1. 활용형의 형태론적 과정과 음운론적 과정



2. 활용형에 적용되는 음운규칙의 성격

2.1. 곡용과 활용, 복합에서의 음운 현상

	현 상	활용	곡용	복합
1	동일모음 '아' 탈락	0		
2	약모음 '으' 탈락	0		
3	어미 '어' 탈락+장모음화			
4	w 과도음화-장모음화	0		
5	w 과도음화-2음절	0		
6	w 과도음화+장모음화	0		
7	ㅎ 탈락+w 과도음화+장모음화	0		
8	ㅅ 탈락+j 과도음화+장모음화	0		
9	j 과도음화	0		
10	ㅂ 탈락+w과도음화	0		
11	ㄷ→ㄹ	0		
12	ㄹ 첨가	0		
13	으 탈락+ ㄹ 첨가	0		
14	ㅂ 탈락+ w 과도음화	0		
15	j 첨가	0		

16	자음군 단순화	0		
17	변자음화	0	0	0
18	비음화	0	0	0
19	어간 ㅁ, ㄴ 뒤 경음화	0		0
20	ㄴ 탈락	0		0
21	유음화	0		0
22	야아/아아 축약	0		
23	경음화	0	0	0
24	격음화	0		

<관련 예>

1. (동일모음 ‘아’ 탈락) 가+아서→*가아서~가서
2. (약모음 ‘으’ 탈락) 쓰+어서→*쓰어서~써서
3. (어 탈락:+장모음화) 배+어서→배:서, 재+어서→재:서, 드러내+어서→드러내서
4. (w 과도음화:-장모음화) 오+아서→*오아서~*와:서~와서
5. (w 과도음화:2음절) 배우+어서→*배우어서~배워서, 싸우+어서→*싸우어서~싸워서
(예외) 나누+어서→나누어서~나눠서
6. (w 과도음화:+장모음화) 보+아서→보아서~봐:서, 주+어서→주어서~줘:서
7. (ㅎ 탈락:w 과도음화+장모음화) 놓+아서→노아서~놉:서
8. (ㅅ 탈락:j 과도음화+장모음화) 짓(作)+어서→지어서~져:서
9. (j 과도음화:+장모음화) 지(負)+어서→지어서~져:서
10. (ㅂ 탈락:w과도음화) 덩+어서→*덩어서~더워서
11. (ㄷ→ㄷ) 실+어서→실어서
12. (ㄷ 첨가) 이르+어서→이르러서
13. (ㄷ 첨가:‘으’ 탈락) 다르+아서→달라서
14. (ㅂ탈락:‘ㅂ+으→우’) 덩+으니→*덩으니~더우니
15. (j 첨가) 하+어서→하여서, 하+었→하였-
16. (자음군 단순화) 짹+고→짹꼬
17. (변자음화) 담+고→당꼬
18. (비음화) 단+는→단는
19. (어간 ㅁ, ㄴ 뒤 경음화) 넘+다→넘따, 안+다→안따
20. (ㄷ 탈락) 달+니?→다니?
21. (유음화) 닳+는→달른
22. (‘야아/아아’ 축약) 하얏+아서→*하야아서~하애서, 노랏+아서→*노라아서~노래서
23. (경음화) 잡+고→작꼬
24. (격음화) 놓+고→노코

2.2 규칙의 분류

2.2.1 음성적, 음운론적 동기화 규칙

3. (어 탈락) 배+어서→배+어서~배:서, 재+어서→재어서~재:서, 드러내+어서→드러내어서~드러내서
6. (w 과도음화) 보+아서→보아서~보:서, 주+어서→주어서~줘:서
7. (ㅎ 탈락) 놓+아서→노아서~놉:서
9. (j 과도음화) 지(負)+어서→지어서~져:서
16. (자음군 단순화) 째+고→째꼬/잘꼬
17. (변자음화) 담+고→당꼬
18. (비음화) 단+는→단는
21. (유음화) 닳+는→달른
23. (경음화) 잡+고→작꼬
24. (격음화) 놓+고→노코

2.2.2 음성적, 음운론적 비동기화 규칙

1. (동일모음 ‘아’ 탈락) 가+아서→*가아서~가서
2. (약모음 ‘으’ 탈락) 쓰+어서→*쓰어서~써서
4. (w 과도음화) 오+아서→*오아서~*와:서~와서
5. (w 과도음화) 배우+어서→*배우어서~배워서, 싸우+어서→*싸우어서~싸워서
8. (ㅅ 탈락) 짓(作)+어서→지어서~져:서
10. (ㅂ 탈락) 덤+어서→*덤어서~더워서
11. (ㄷ→ㄹ) 실+어서→실어서
12. (ㄹ 첨가) 이르+어서→이르러서
13. (ㄹ 첨가 및 ‘으’ 탈락) 다르+아서→달라서
14. (ㅂ탈락) 덤+으니→*덤으니~더우니
15. (j 첨가) 하+어서→하여서, 하+었→하였-
19. (어간 ㅁ, ㄴ 뒤 경음화) 넘+다→넙따, 안+다→안따
20. (ㄹ 탈락) 달+니?→다니?
22. (‘야아/아아’ 축약) 하얏+아서→*하야아서~하애서

- <의문> 1. 왜 활용에만 이렇게 많은 음운 규칙이 발생하는가?
 2. 이들은 모두 동질적인 규칙인가?
 3. 비동기화 규칙은 실재하는 규칙인가?
 4. 한국어는 형태소를 어기로 하는 언어인가?

3. 비동기화 규칙의 음운론적 구조 및 규칙 특징

3.1 19세기 이전부터 존재했던 규칙

1. (동일모음 ‘아’ 탈락) 가+아서→*가아서~가서(cf. 닳+아서→다아서~다:서)
2. (약모음 ‘으’ 탈락) 쓰+어서→*쓰어서~써서(cf. 굶+어서→그어서~겨:서)
4. (w 과도음화) 오+아서→*오아서~*와:서~와서(cf.보+아서→보아서~봐:서)
5. (w 과도음화) 배우+어서→*배우어서~배워서, 싸우+어서→*싸우어서~싸워서
(cf. 주+어서→주어서~줘:서)
11. (ㄷ→ㄹ) 실+어서→실어서
12. (ㄹ 첨가) 이르+어서→이르러서
13. (ㄹ 첨가 및 ‘으’ 탈락) 다르+아서→달라서
15. (j 첨가) 하+어서→하여서, 하+었-→하였-
20. (ㄹ 탈락) 달+니?→다니?
22. (‘야아/아아’의 축약) 하얏+아서→*하야아서~하애서(17세기 이후?)

<문제> - 동질적 규칙의 배타적 적용(1, 2, 4, 5)
 - 타 규칙과의 충돌 현상(4, 5)
 - 선택 규칙 및 복수 기저형 설정의 타당성(11, 12, 13, 15)
 - 통시적 규칙의 체계 내에서의 위치(20)
 - 기저 활용형의 허용(22)

3.2 기저 음소의 변화로 나타난 규칙

8. (ㅅ 탈락) 짓(作)+어서→지어서~저:서
10. (ㅂ 탈락) 덩+어서→*덩어서~더워서
14. (ㅂ 탈락) 덩+으니→*덩으니~더우니

<문제> - 선택 규칙 및 복수 기저형 설정의 타당성

3.3. 그 외

19. (어간 ㅁ, ㄴ 뒤 경음화) 넘+다→넘따, 안+다→안따

<문제> - 추상음소 설정(*/?/)

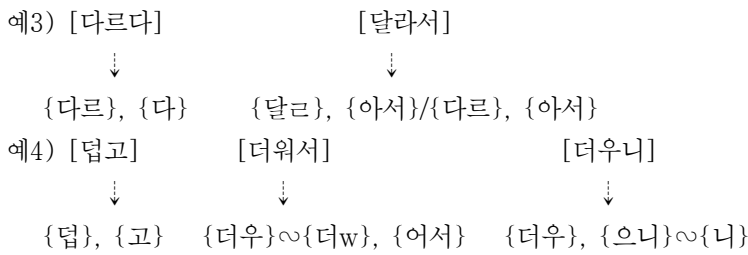
<종합> - 동질적 규칙의 배타적 적용(1, 2, 4, 5)
 - 타 규칙과의 충돌 현상(4, 5)
 - 선택 규칙 및 복수 기저형 설정의 타당성(8, 10, 11, 12, 13, 14, 15)
 - 통시적 규칙의 체계 내에서의 위치(20)
 - 기저 활용형의 허용(22)
 - 추상음소 설정(19)

4. 비동기화 규칙 관련 문제(형태소 어기 가설)

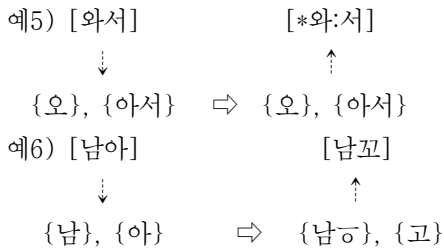
3.1 기저형과 표면형의 이분법적 해석

- 예1) 아기→애기 (Umlaut 규칙)
- 예2) 자식~짜식~짜씩~차식~차씩

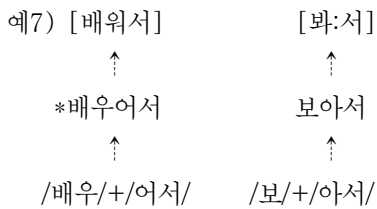
3.2 형태소 분석 과정의 자의성



3.3 형태소 분석과 결합 과정의 불일치



3.4 중간 단위의 실재성



3.5 규칙의 이질성과 실재성

- 예8) 공시적 규칙과 통시적 규칙의 상존
- /오+아서/→[와서] (제1 w 과도음화 규칙)
- /보+아서/→[보:서] (제2 w 과도음화 규칙)

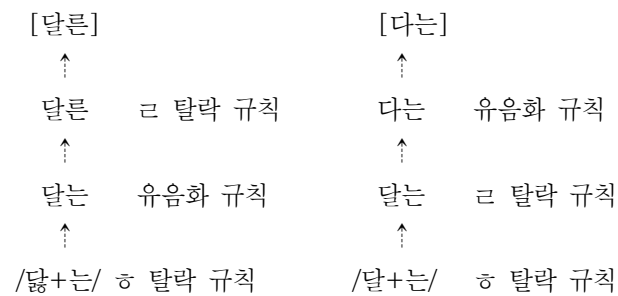
예9) 선택규칙의 타당성

- 선택규칙의 어휘부 내의 위치와 성격
- 선택규칙의 어간 및 어미 선택 방향의 자의성
- 수많은 어휘항목에 대응하는 개별적인 내적 정보의 필요
- 음운 현상의 어휘론적 처리 방식의 문제

예10) 도출 과정 규칙의 성격

- ㄱ. [배+어서]~[배:서] (음절 축약: 음운론적, 음성학적 근거 존재)
- ㄴ. *[가아서]~*[가:서]~[가서]

예11) 규칙순의 문제



예12) 본질적인 문제: 음운 규칙이란 무엇인가?

- *Schane S. A.(1973:62): 자질 변경 규칙, 삭제 및 삽입 규칙, 치환 및 축약 규칙, 변형 규칙
- * 도출 과정 적용 규칙 - 도출 후 적용 규칙
- * 경쟁 규칙
- * 수의 규칙(변자음화 등)
- * 통시적 성격 규칙 - 공시적 성격 규칙
- * 현재의 이론으로는 처리가 어려운 규칙(어간말 자음 ㄱ, ㄴ 뒤 경음화 규칙)
- * 선택규칙

5. 음운론적 과정과 활용형의 독자성

5.1 형태소 분석 과정의 이론적 문제점

예13) 더버서~더위서 ㅁ > w(/더w-/)→음절구조제약 위배
 더보니~더우니 우(/더우-/)→어미의 선택규칙 필요
 cf. /더우+으니/(?) or /더우+니/(?)(cf. 떡으니:떡니?)

예14) 하얏+아→하애, 하얏+아서→하애서(* {/하얏-::하애-}/→ /-서/와 /-아서/)

5.2 중간 층위의 실재성

예15) [배워서]	[봐:서]
↑	↑
*배우어서	보아서
↑	↑
/배우+/+어서/	/보+/+아서/

5.3 공존 규칙의 해석

예16) 제1 w 과도음화 규칙: 오+아→와서 : 어휘부 음운규칙의 설정 문제
 제2 w 과도음화 규칙: 보+아→보아~봐:서

5.4 통시적 규칙의 처리

예17) /같이/>/가치/, /미닫이/>/미다지/, /해돋이/>/해도지/
 cf. 진디>진디, 느티>느티, 드되->디디-

5.5 어휘 마멸

예18) ‘가로되, 더불어, 닥아’ 등

5.6 추상적 기저음소의 설정

예19) ㅁ/?/: 넘+다→넙따, 안+다→안따

5.7 활용형의 단어형성 참여

예20) 비켜+덩이, 팔자+주문, 먹자+골목, 갈림+길

<결론> 1. 활용형은 어휘부의 기본적인 저장 목록인가?
 2. 활용형은 어떻게 학습하는가?

<참고문헌>

Schane S.A.(1973). Generative Phonology. Prentice-hall, inc.: englewood cliffs, new jersey.

토론문

양순임(경성대)

이 논문에서는 활용형을 대상으로 어휘부와 음운부의 작동 기제와 관련된 해결되지 않은 문제를 다루고 있습니다. 여기서 다루고 있는 내용은 국어학의 하위 영역 둘 이상과 관련되거나 심지어 국어학을 벗어나 학제적 연구가 필요한 현상들이어서 어떤 이론에서 하나를 해결하면 나머지 하나는 미해결로 남는 양상을 보였던 난제들입니다. 이런 면에서 미해결의 과제들을 종합적으로 통찰하려는 이 연구는 음운론, 형태론 나아가 국어학의 당면 과제라 생각되고 의미 있는 작업이라 봅니다. 토론자의 역량은 이 방대한 주제에 미치지 못하고 몇 가지 비전문가적 질문을 드리는 것으로 토론자의 소임을 할까 합니다.

어휘부를 머릿속사전이라 할 수 있다면, 이 사전은 심리적 사전일 것입니다. 복수 기저형 설정, 형태소보다 큰 단위인 활용형, 곡용형도 어휘부에 등재되어야 할 필요성이 제기되는 것도 어휘소를 심리적 실재성을 지닌 단위로 보고 실제 실현되지 않는 추상적 형태를 배제하게 되면서 생긴 문제라 봅니다.

어휘소(어휘부의 등재소의 뜻으로)는 ‘의미+형식’으로 된 기억의 단위, 심리적 단위일 것입니다. 그런데 이때 어휘소의 ‘형식’을 추출하는 방법은 늘 ‘음성형, 이형태’만을 대상으로 생각해 왔습니다. 유사한 형식과 의미를 가진 다수의 활용형에서 패러다임을 발견해 나가는 과정이 언어발달과정의 한 부분이라는 점과 어휘소의 개념을 고려해 보면, ‘음성형’을 듣고 또 ‘표기형’을 보고 어휘소의 형식을 머릿속에 저장하리라는 가정을 할 수 있지 않을까요? 이 생각은 학제적 연구로 뒷받침되어야 하는 것입니다만, 예를 들어 거친 논증을 하자면 [머거요, 머꼬, 멍는]을 듣고 ‘떡-’을 추출하는 과정과 ‘떡어요, 떡고, 떡는’을 보고 ‘떡-’을 추출하는 과정을 비교할 수 있을 듯합니다. 언어발달과정에서 ‘떡-’을 추출하는 단계도 문자사용 단계쯤 되어야 일어나고 습득 초기에는 분석적으로 받아들이지 않을 거라 봅니다.

어휘부는 저장소로서뿐 아니라 저장된 단위를 어떻게 선조적으로 결합하여 출력할 것인지를 통제하는 규칙이 필요한데, 형태소는 이론적 단위이지 심리적 실재성을 전제로 하는 개념은 아니라는 점에서 형태소 어기 가설로는 설명이 어렵지 않을까요?

어휘소 선택 규칙의 문제에 있어서 예6)처럼 [남꼬]의 어간을 {남^ㅎ}으로 설정하는 것에 대해서 학계의 견해는 대체로 수용하는 것을 보이지만 /ㅎ/를 어휘소의 형식으로 보는 것은 근본적인 문제를 남기게 됩니다. 어휘소 선택 규칙은 어간이 어미를 선택하거나 양자가 선택하는 방법이 있었는데, [남꼬]를 {남꼬}로 보면 어떤 문제가 발생할까요? 제 소견으로는 폐쇄 형태소인 어미가 어간을 선택하게 하면 설명이 더 단순해지지 않을까, [꼬, 따]는 적어도 /ㅎ/와는 달리 음성형으로 외현되는 이형태라는 점에서 더 유리하지 않을까라는 생각입니다.

이상적 화자의 어휘부를 연구한다 해도 그래서 언어 사용자 간, 사용자의 언어발달과정에 따른 차이는 차치한다 해도, 사용 빈도, 의미의 투명성 등 다양한 요인에 따른 어휘소 형식이 등재되는 방법의 차이를 고려할 필요가 있다고 봅니다. 어휘부의 개방성, 개별성, 가변성을 고려할 때 아귀가 딱 맞아떨어지는 또는 모든 현상에 모두 적용되는 거대 이론이나 모형 개발이 가능한지, 근본적으로 이런 시도가 타당한지, 그렇지 않다면 어떤 대안이 있을지에 대해서도 여쭙고 싶습니다.

불규칙용언 활용형의 변이형 형성과 사용 양상¹⁾

한수정(부산대)·권경근(부산대)

1. 머리말

현대국어 구어에서는 어휘의 다양한 변이형이 나타난다. 음운론적인 요인에 의한 변이형의 형성은 음운론적 조건이 주어지면 보편적으로 이루어진다. 하지만 유추나 재분석, 혼성과 같은 비음운론적 요인에 의한 변이형의 형성은 보편적인 규칙으로 설명되기 어렵다. 현대국어의 용언 활용형에서도 다양한 변이형이 나타난다. 특히 불규칙용언은 활용형 간의 불일치가 공식적으로 설명되기 어렵고, 불규칙용언 활용형에서 나타나는 변이형은 그 형성의 원리가 쉽게 설명되지 않아 오랜 기간 국어연구의 관심이었다.

대부분의 연구에서 용언 활용형의 변이형은 ‘재구조화(restructuring)’로 설명되었다. 그런데 통시적 변화로서의 재구조화와 공식적 변이형을 형성하는 과정으로서의 재구조화가 구분되지 않고 ‘재구조화’라는 용어가 사용되고 있다. 어휘의 변화는 신형인 변이형의 형성되면 신형과 구형의 경쟁이 이루어지고, 이 경쟁에서 구형이 이기는 경우 이루어진다. 하지만 신형과 구형의 경쟁에서 신형이 항상 이기는 것은 아니다. 구형이 그 힘을 잃지 않으면 신형은 그대로 소멸될 수도 있다. 신형인 변이형의 형성되는 기제는 음운론적인 요인일 수도 있고, 유추, 재분석과 같은 형태론적 요인일 수도 있다. 형태론적 요인으로 인한 변이형의 형성 과정은 공식적인 재구조화이다. 신형과 구형의 경쟁 후 신형으로 어휘의 변화가 이루어지는 것이 통시적 재구조화이다. 이 글에서는 전자를 ‘변이(variation)’로, 후자를 ‘재구조화(restructuring)’으로 구분하여 부를 것이다.

‘예쁘고, 아프면’과 같은 활용형에서 ‘예뽀고, 아푸면’과 같은 변이형이 형성되는 것은 음운론적인 이유에서 비롯된 것이지만, 유추, 재분석, 혼성에 의한 변이형 형성은 언어 사용자의 심리적인 요인과 사용의 요인이 영향을 미친다. 이전의 연구에서는 막연하게 변이형의 형성에 화자의 심리적인 요인이 영향을 미친다고 말하고 있다. 하지만 심리적 요인과 사용의 요인이 변이형의 형성에 어떻게 영향을 미치는지 밝힐 필요가 있다. 그래서 용언 활용형의 어휘 빈도를 조사하여 변이형의 출현 빈도를 비교해 볼 것이다. 이 글의 목적은 사용의 요인 중 빈도가 변이형의 형성에 어떤 영향을 미치는지 밝히는 것이다.

2. 불규칙용언 활용형의 변이형

2.1 불규칙용언 활용형의 변이형 양상

현대 국어의 구어에서 용언 활용형의 변이형이 나타나는데, 규칙용언 활용형에서는 잘 나타나지

1) 이 논문은 한수정(2014)의 4장을 확장하여 논의한 것이다.

않고, 불규칙용언의 활용형에서 흔히 나타난다. 현대국어의 불규칙용언은 ‘ㄷ 불규칙용언, ㅂ 불규칙용언, ㅅ 불규칙용언, ㅎ 불규칙용언, 우 불규칙용언, 아 불규칙용언, 르 불규칙용언, 러 불규칙용언’으로 8가지가 존재한다²⁾. 이 중에서 ‘ㅎ’ 불규칙용언과 ‘푸르다, 이르다[到], 누르다/노르다[黃]’만 존재하는 ‘러’ 불규칙용언은 변이형이 잘 나타나지 않는다. 불규칙용언 활용형의 변이형은 세 가지 양상으로 나타난다. (1) 음운론적 이유로 인해 나타나는 변이형, (2) ‘아/어’ 어미 결합형에 다시 자음 어미가 결합하는 변이형, (3) 서로 다른 활용형이 혼성(blending)되어서 나타나는 변이형이 그것이다.

‘ㅅ’ 불규칙용언 활용형의 변이형은 음운론적 이유로 인해 나타난다. ‘ㅅ’ 불규칙용언의 모음어미 결합한 활용형은 어간말 ‘ㅅ’의 탈락으로 인해 단모음이 연속되는 환경이 만들어지는데, 현재 국어의 어문 규정에서는 ‘ㅅ’ 불규칙용언 활용형에서의 모음충돌 회피형이 나타나지 않는 것으로 처리하고 있다³⁾. ‘ㅅ’ 불규칙용언 활용형에서 모음충돌 회피를 위한 모음축약이나 모음탈락이 일어나지 않는 것은 이전 형태의 흔적(trace)가 남아 있기 때문이다. 예를 들어 ‘부어, 나아, 그어’의 중세국어 형태는 ‘부서, 나사, 그서’로 ‘ㅅ’의 흔적으로 인해 두 단모음의 연결이 유지된다. 하지만 구어에서는 ‘뵈:(부어), 나:(나아), 거:(그어)’ 등의 모음충돌 회피형이 나타난다⁴⁾.

‘우’ 불규칙용언은 ‘푸다’ 하나뿐이고, ‘아’ 불규칙용언은 용언 ‘하다’와 접미사 ‘하다’가 결합한 파생용언들이다. ‘푸다’는 ‘퍼니, 퍼면; 퍼고, 퍼느라고’와 같은 활용형의 변이형이 적은 빈도로 나타나고, ‘아’ 불규칙용언은 ‘해지 마, 공부해고’와 같은 변이형이 나타난다. 이들 변이형은 ‘아/어’ 어미 결합형에 ‘으’ 어미나 자음 어미가 다시 결합한 형태이다.

서로 다른 활용형의 혼성으로 변이형이 나타나는 불규칙용언 종류는 ‘ㅂ’ 불규칙용언, ‘르’ 불규칙용언, ‘ㄷ’ 불규칙용언, 셋이다.

(1) 가. ‘ㅂ’ 불규칙용언 활용형의 변이형

새로웁게(←새롭게), 어려웁다(←어렵다), 아름다웁네요(←아름답네요)

나. ‘르’ 불규칙용언 활용형의 변이형

몰르느(←모르느), 달르다(←다르다), 불르면(←부르면)

다. ‘ㄷ’ 불규칙용언 활용형의 변이형

불고(←붙고), 길지(←긴지), 실고[실꼬~실코](←실고)

(1가)의 ‘새로웁게’는 활용형 ‘새로운’의 ‘새로우’와 ‘새롭게’의 ‘ㅂ게’가 합쳐진 형태이고, (1나)의 ‘몰르느’는 활용형 ‘몰라’의 ‘몰’과 ‘모르느’의 ‘르느’의 혼성으로 만들어진 형태이다. (1다)의 ‘불고’와 ‘길지’는 모음 어미 결합 활용형 ‘붙어, 붙으니’, ‘길어, 길으니’의 어간형에 자음 어미가 결합한 형태이다.

이 논의에서는 혼성에 의한 불규칙용언 활용형의 변이형을 대상으로 하여 변이형 형성의 기제를 밝히고, 온라인에서 나타나는 변이형 사용 빈도를 조사하여 변이형의 형성과 확산이 어떻게 이루어지고 있는지 양상을 살펴 보고자 한다.

2.2 활용형의 변이형에 대한 연구

2) 불규칙용언의 종류는 한수정(2014:14~34)의 논의를 따른다.

3) 국어의 어문 규정상 어간말이 모음인 용언의 모음어미 결합 활용형에서는 수의적으로 모음충돌 회피형이 나타나는데, ‘ㅅ’ 불규칙용언은 ‘ㅅ’ 탈락으로 인해 단모음이 연속되더라도 수의적 모음충돌 회피가 나타나지 않는다.

4) 이와 비슷한 경우로 규칙용언 ‘놓다’의 활용형 ‘놓아[노아]’의 축약형 ‘놔[놔:]’가 있다. 축약형 ‘놔’는 규범형으로 인정된다는 점에서 ‘ㅅ’ 불규칙용언 활용형의 경우와 다르다.

지금까지 용언의 활용형의 변이형이 형성되는 기제를 밝히고자 한 연구가 많았는데, 크게 보면 유추(analogy)에 의해 형성되었다는 관점과 재분석(reanalysis)에 의해 형성되었다는 관점, 그리고 혼성(blending)에 의해 형성되었다는 관점이 있다. 유추에 의해 형성되었다는 관점은 허웅(1981), 최명옥(1993), 곽충구(1994), 김경아(2008)에서 나타난다. 허웅(1981), 최명옥(1993), 곽충구(1994)는 용언 어간의 이형태를 줄이거나 단일화하고자 하는 화자의 심리에 의해 유추가 일어난다고 보았다. 반면 김경아(2008)은 유추에 의한 변이형이 용언 어간의 이형태를 줄이는 방향으로만 나타나지 않기 때문에 이보다는 “동일한 문법 구성이나 표면음성형의 유사성으로 인해 유추가 일어나는 것으로 설명했다(김경아, 2008:109).

특히 ㅂ 불규칙용언에 대해서 전자는 활용형들 간의 불일치를 해소하고자 패러다임 내부에서 유추가 일어난 것으로 설명하고, 후자는 또다른 ㅂ 어간말음 용언은 ‘뵤다, 여쭙다’의 패러다임 양상과 일치시키려는 패러다임 간 유추로 설명한 것에서 차이가 있다. 후자의 설명은 ‘뵤다, 여쭙다’가 ‘ㅂ’이 탈락하는 활용을 한다고 보고 있다. 하지만 같은 의미의 단어로 ‘뵤다’와 ‘여쭙다’가 있기 때문에 ‘뵤다’와 ‘여쭙다’는 ‘ㅂ’ 탈락의 활용을 한다기보다 모음 어미 결합에 제약을 받는 용언으로 보는 것이 합당하다⁵⁾. 또한 ㅂ 불규칙활용 용언이 ‘뵤다, 여쭙다’류의 용언보다 훨씬 많고, 사용 빈도도 높은데, 빈도가 높은 어휘가 빈도가 낮은 어휘에 유추된다는 사실도 설득력이 높지 않다. 전자는 ‘새롭게’의 어간 ‘새롭-’이 모음 어미가 결합한 활용형 ‘새로워, 새로우니’의 어간 ‘새로우-’에 유추되어 ‘새로웁게’가 형성되었다고 설명한다. 그런데 ‘새롭-’이 ‘새로우-’에 유추된다면 같은 형태인 ‘새로우-’가 되어야 한다. 제3의 형태인 ‘새로웁-’으로 형성되는 것을 유추라고 보기는 어렵다.

정인호(1997:167)에서는 복수 어간의 관계를 좀더 긴밀하게 하고자 하는 노력에서 ‘새로웁게’가 형성되는 것으로 보았다. ‘새로웁-’과 ‘새로우-’의 관계가 ‘새롭-’과 ‘새로우’의 관계보다 더 긴밀하다는 것이다. 김현(2006:117)은 이것을 감염(contamination)⁶⁾이라는 용어로 설명하였다. 하지만 ‘새로웁-’과 ‘새로우’의 관계와 ‘새롭-’과 ‘새로우-’의 관계에서 유사성의 정도를 객관적으로 진단할 수 있는가에 대해서 의문이 생긴다.

활용형의 변이형의 형성을 재분석으로 설명한 연구로는 김현(2001, 2002)와 임석규(2004)가 있다. 김현(2001, 2002)는 지역 방언에서 나타나는 ㄷ 불규칙용언의 변이형을 재분석으로 설명한다. 즉 ‘신고[실꼬]’가 [실꼬], [실꼬]로 나타나는 것을 ‘실어[시러], 실으니[시르니]’를 ㅎ 말음 용언이나 ㅎ 말음 용언으로 재분석하였다는 설명이다. 이 설명은 ‘ㅎ’을 현대국어 음소로 설정해야 하는 문제를 일으킨다. 임석규(2004)는 르 불규칙용언의 변이형 ‘놀러’를 ‘놀르+어’로 재분석하여 나타난 형태라고 설명한다. 그런데 활용형을 재분석하여 새로운 변이형이 나타난다면 동일한 형태음운론적 조건의 활용형에서는 모두 재분석이 일어나야 할 것이다. 하지만 김현(2001, 2002)와 임석규(2004)에서 설명하는 재분석에 의한 변이형은 일부 용언에서만 나타난다.

한영균(1985), 곽충구(1994)⁷⁾는 ㅂ 불규칙용언의 변이형 ‘X웁-’의 형태가 혼성⁸⁾에 의해 나타난

5) 한수정(2014) 22~28쪽 참고. 표준국어대사전에도 ‘뵤다’와 ‘뵤다’, ‘여쭙다’와 ‘여쭙다’가 모두 등재되어 있다. ‘뵤다’의 활용 양상으로 ‘뵤다, 뵤어, 뵤니’를 제시하고, ‘뵤다’는 모음 어미 결합형에 제약이 있는 것으로 제시한다. ‘여쭙다’의 활용 양상은 ‘여쭙다, 여쭙어(여쭙), 여쭙니’, ‘여쭙다’의 활용 양상은 ‘여쭙다, 여쭙워, 여쭙우니, 여쭙는’으로 제시한다. 그렇지만 한수정(2014:24~25)에서 21세기 세종계획 현대국어 문어 원시 말뭉치를 검색한 결과 ‘여쭙다’의 모음 어미 결합형은 나타나지 않았다.

‘뵤다’와 ‘여쭙다’를 ‘ㅂ’이 탈락하는 활용으로 본 관점은 ‘뵤다’와 ‘뵤다’, ‘여쭙다’와 ‘여쭙다’의 활용 패러다임을 혼합해서 본 것이라고 할 수 있다.

6) “감염(contamination)이란 한 어형이 의미적으로 매우 관련이 깊은 어형과 음성적으로 유사해지는 현상을 말한다.” 김현(2006:114)

7) 곽충구(1994)는 계합 관계(paradigmatic relation)에서 교체 어간이 단일화되는 양상을 심리적인 요인에 의한 유추적 변화라고 하고, 그 양상으로 (1) 새로운 규칙에 의한 교체형으로 단일화 (2) 교체형끼리 혼성(blending), (3) 오분석(meta-alaysis) (4) 유사한 패러다임 체계의 구조적 압력에 기인한 것, 4가지가 있다고

것으로 설명한다. 소신애(2004)는 훈춘 지역어에서 나타나는 ‘실꼬’의 어간을 ‘싫-’로 분석하고, 이것을 “시꼬(신고), 시떠라(신더라), 시러(실어), 시르니(실으니)’와 같은 표면 음성형들로부터 기저형 간의 혼효”로 설명한다. 이들은 혼성이 어간 단위에서 일어난다고 설명한다. 만일 어간 단위에서 혼성이 일어난다면 모든 활용형에서 혼성에 의한 활용형이 나타나야 하는데, ㅂ 불규칙용언의 변이형은 모음 어미 결합형에서는 나타나지 않고, 자음 어미 결합형에서만 나타난다. ‘실꼬’의 어간을 ‘싫-’로 분석한 소신애(2004)의 견해는 앞에서 말한 것처럼 ‘ㅎ’을 현대국어 음소로 설정해야 한다는 문제가 생긴다.

이들 연구의 공통점은 불규칙용언 활용형의 변이형을 형태론적 요인에 의해 ‘재구조화’된 형태로 설명하고 있다는 점이다. 일반적으로 ‘재구조화(restructuring)’는 ‘기저형의 변화’로 정의된다. ‘기저형의 변화’는 새로운 어형의 형성이 공시적 음운 규칙으로 설명되는 것이 아니라 형태적 변화를 겪은 것이다. 그런데 ‘재구조화’는 통시적 변화로서 재구조화와 공시적 변이형 형성으로서의 재구조화로 구분될 수 있다. 기존 논의에서는 이러한 구분이 명확하게 이루어지지 않았다. 최명옥(1993)에서는 ‘아들 > 아들, ㅁ술 > 가을, 바다 > 바지’를 ‘재구조화’의 예로 들고 있고, 불규칙용언 활용형이 (1)의 변이형으로 변해갈 것으로 예측하고 있다는 점에서 ‘재구조화’를 통시적 변화로 보고 있다고 할 수 있다. 이 글에서는 형태의 통시적인 변화를 ‘재구조화(restructuring)’이라고 하고, 음운론적인 이유나 형태론적인 이유로 생겨난 새로운 형태는 ‘변이(variation)’이라고 부른다. (1)의 변이형은 통시적 변화의 결과가 아니라 공시적인 형태 변이이다. 현재 이 변이형은 표준형과의 경쟁을 겪고 있는 중이고, 경쟁의 과정에서 살아남아 통시적 변화의 결과가 되거나 소멸될 것이다.

불규칙용언 활용형의 변이형이 나타나는 것이 어간이 단일화되기 위해서라는 관점은 (1)의 변이형이 규칙용언에서는 나타나지 않고, 불규칙용언에서만 나타나기 때문에 어느 정도 설득력이 있다. 하지만 ㅂ 불규칙용언 활용형의 변이형 ‘새로웁고’의 어간(새로웁-)은 다른 활용형 ‘새로운’의 어간(새로우-)과 동일하지 않다. ㄹ 불규칙용언 활용형의 변이형 ‘몰르고’의 경우도 ‘몰라’와 어간이 같지 않다. 더구나 ‘새로웁고’의 경우는 활용에서 다른 활용형 ‘새로운; 새로워’과의 관계에서 현대 국어에서는 존재하지 않는 ‘ㅂ 탈락’을 설명해야 하는 부담을 가지게 된다. 그러므로 (1)의 변이형은 어간 단일화를 위한 형태 변이라고 단정하기는 어렵다. 그렇다면 이러한 변이형은 어떻게 형성되는 것일까. 이미 살펴본 것처럼 앞선 연구에서 ‘유추, 재분석, 혼성’을 형성 기제로 제시하고 있다. 이 글에서는 (1)의 변이형 형성의 기제를 밝히기 위해 이들에 (1)을 적용시켜 고찰해 보고자 한다.

불규칙용언 활용형의 변이형 형성에 있어서 또하나 궁금한 점은 변이형의 형성 기제가 모든 불규칙용언에 낱말이 적용되는가, 아니면 일부 용언의 변이형 형성 후에 확산되는가이다. 이 질문은 온라인에서의 변이형의 사용 빈도로서 그 답을 찾고자 한다. 만일 전자라면 모든 불규칙용언의 변이형 사용이 일정하게 나타날 것이고, 후자라면 사용 빈도가 높은 불규칙용언과 그렇지 않은 불규칙용언이 존재할 것이다.

3. 불규칙용언 활용형의 변이형 형성과 사용

하였다. 이에 ㅂ 불규칙용언의 변이형은 (2)로, ㄹ 불규칙용언의 변이형은 (3)으로 설명했다.

8) 한영균(1985), 박충구(1994), 소신애(2004)는 ‘blending’에 대해 ‘혼효’라는 용어를 쓰고 있으나 여기서는 ‘혼성’을 사용한다.

3.1 변이형 형성의 기제

재분석(reanalysis)은 일반적으로 복합어를 원래의 단어 틀(word-schema)이 아닌 다른 단어 틀에 연결시키는(match) 변화를 가리키는 용어이다⁹⁾. 가장 대표적인 예로 ‘Hamburger’가 있다. 원래 ‘Hamburger’는 독일의 항구도시 ‘함부르크(Hamburg)’에서 온 말로 ‘Hamburg+er’로 이루어졌다. 그러나 ‘Hamburger’의 어두가 ‘Ham’과 동일하고, 음식이름이라는 동일성으로 인해 ‘Ham+burger’로 재분석이 이루어져 새로운 단어 ‘burger, cheeseburger, beefburger, fishburger’ 등이 생겨났다. 국어에서는 외래어 ‘아이돌(idol)’을 ‘아이+돌’로 분석하여 ‘소녀돌, 인형돌, 게임돌, 댄스돌’ 등의 신어가 생겨난 것이 재분석의 예이다¹⁰⁾.

김현(2002)은 ㄷ 불규칙용언 ‘신다’의 활용형 ‘실어[시러], 실으니[시르니]’가 각각 ‘싫+어, 싫+으니’ 혹은 ‘싫+어, 싫+으니’로 재분석이 일어난 것으로 설명하고, 곽충구(1994), 임석규(2004)는 르 불규칙용언 ‘누르다’의 활용형 ‘놀러, 놀러라’가 ‘놀르+어, 놀르+어라’로 재분석되었다고 설명한다. 두 논의는 공통적으로 활용형에서의 재분석이 단순히 활용형 자체에서 재분석이 일어난 것이 아니라 음운 현상의 원리가 적용되어 재분석이 일어난다고 설명하고 있다. 전자는 ‘ㅎ 탈락’ 혹은 ‘ㅇ 탈락’이, 후자는 ‘으 탈락’이 적용되었다고 설명한다. 이런 설명은 재분석의 결과인 어간에 활용형에 존재 하지 않는 소리 ‘ㅎ’ 혹은 ‘ㅇ¹¹⁾’, ‘으’를 첨가해야만 한다. 그런데 활용형을 보고서 어간과 어미로 분석하는데, 어간에 활용형에 있지 않는 소리를 첨가하는 재분석이 일어날 수 있는가는 의문이다. 화자가 활용형에서 어간을 분석할 때 활용형의 형태만으로 분석하는지 활용할 때 적용될 수 있는 음운 현상의 원리를 적용시키는지 알아보기 위하여 활용형을 제시하고 어간과 어미로 분리하도록 요구하는 서면 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 부산 시내 대학생 170여명을 대상으로 실시되었다.

(2) ㄷ 불규칙용언 활용형의 어간 어미 분석 조사 결과
가. 깨달아

깨달			깨달		
어간	어미	응답수	어간	어미	응답수
깨달	아	82	깨달	아	54
깨다	르아	15	깨다	ㄷ아	1
깨	달아	2			
깨달아		1			
합계		100 59.2%	합계		55 32.7%
깨달르			깨다르ㅎ		
어간	어미	응답수	어간	어미	응답수
깨달	르아	12	깨달	아	1
			깨당	르아	1
합계		12 7.1%	합계		2 1.2%

9) Haspelmath(2002) 56쪽

10) 남기탁(2013) 20쪽

11) 2장에서도 서술했지만, ‘실꼬’를 ‘싫+고’로 분석한다면 ‘ㅇ’을 음소로 분석하고 현대 한국어 경음을 ‘ㅇ+예사소리’로 분석해야 하는 문제점이 생긴다. 또한 ‘싫’을 어간형으로 설정한다면 ‘감다[감따], 안다[안따]’도 ‘감ㅇ+다, 안ㅇ+다’로 어간은 ‘감ㅇ, 안ㅇ’으로 설정해야 하는 문제점도 생긴다.

나. 깨달으니

깨달			깨달		
어간	어미	응답수	어간	어미	응답수
깨달	으니	109	깨달	으니	29
깨다	르으니	18	깨달	니	1
깨달으	니	4			
깨달	니	2			
깨달○	으니	2			
깨달아	니	1			
깨	르으니	1			
합계		137	합계		30
		77.4%			16.9%
깨달르			깨다		
어간	어미	응답수	어간	어미	응답수
깨달	르으니	9	깨다	으니	1
합계		9	합계		1
		5.1%			0.6%

(2)는 불규칙용언 ‘깨닫다’의 활용형 ‘깨달아’와 ‘깨달으니’의 어간 어미 분석 조사의 결과이다. ‘깨달아’, ‘깨달으니’의 어간과 어미를 분석한 응답은 3가지 유형으로 나타난다. 어중 자음으로 ‘ㄹ’을 제시한 응답, ‘ㄷ’을 제시한 응답, ‘ㄹ’과 ‘ㄷ’을 제시한 응답이다. 김현(2002)에서 말한 것처럼 ‘깨닿’로 분석한 응답은 ‘깨달아’의 경우에 2회(1.2%)만 나타나고, ‘깨달으니’는 전혀 나타나지 않는다. 응답에서 ‘ㄹ’을 포함시킨 응답이 제일 많고 ‘깨닿’로 분석한 응답은 거의 없는 것으로 보아 화자들이 어간과 어미를 분석할 때 활용에서 나타나는 음운 현상의 원리를 기반으로 분석하는 것이 아니라 활용형의 형태를 기반으로 한다고 추정할 수 있다.

(3) 르 불규칙용언 활용형의 어간 어미 분석 조사 결과
가. 몰라

모르			몰			기타		
어간	어미	응답수	어간	어미	응답수	어간	어미	응답수
모르	아	64	몰	라	58	모르	아	8
모르	라	5	몰라		9	모	르라	5
모르	르라	1	몰르	아	10			
모르	르아	1	몰	아	4			
모르르	라	1	몰라	아	1			
합계		72	합계		82	합계		13
		43.1%			49.1%			7.8%

나. 모르니

모르			몰			기타		
어간	어미	응답수	어간	어미	응답수	어간	어미	응답수
모르	니	157	몰	으니	7	모르	으니	1
모	르니	5				모르	니	1
모르니	이	2						
모르	으니	1						
모를	니	1						
모른	니	1						
모르니	이	1						
	모르니	1						

합계	169	합계	7	합계	2
	94.0%		3.9%		1.1%

르 불규칙용언 ‘모르다’의 활용형 ‘몰라’와 ‘모르니’를 분석한 응답에서도 음운 현상의 원리보다는 형태를 기초로 어간 어미 분석을 행한다는 것을 알 수 있다. (2가)의 결과를 보면 활용형 ‘몰라’를 ‘모르+아’로 분석한 응답이 64로 제일 많고, ‘몰+라’로 분석한 응답이 58로 두번째로 많다. 곽충구(1994), 임석규(2004)에서 추정된 것처럼 ‘몰르+아’로 분석한 응답은 전혀 나타나지 않았다. 곽충구(1994), 김현(2002), 임석규(2004)에서 논의한 것처럼 화자가 음운 현상의 원리를 적용시켜 활용형을 재분석한다면 어떠한 방식으로 이루어지는지 밝힐 필요가 있다.

‘몰라’의 어간 어미 분석에서 ‘모르’가 나타나는 응답이 43.1%, ‘몰’이 나타나는 응답이 49.1%에 이르는 점과 ‘모르니’의 분석에서 ‘몰+으니’로 분석한 응답이 7(3.9%)로 나타나는 점은 화자의 기억 속에 ‘모르다’의 활용형이 서로 영향을 주고 받고 있다는 것을 시사한다.

ㅂ 불규칙용언 활용형의 변이형 ‘X읍’형에 대해서 허웅(1981), 최명옥(1993)은 패러다임 내의 다른 활용형에 유추되어 형성된 것으로 임석규(2004)와 김경아(2008)에서는 다른 용언의 패러다임에 유추되어 형성된 것으로 설명했다. 유추(analogy)란 “어떤 단어를 모델로 하여 (혹은 유추하여) 새로운 단어를 만드는 것”을 말한다. 유추적 변화를 분명하게 보여주기 위해서 비례식을 사용한다¹²⁾.

(4) 유추의 비례식¹³⁾

가. stick : stuck = dig : X

X=dug

나. syn : synowie = pan : X

X=panowie

다. change : changeable = wash : X

X=washable

허웅(1981:361)과 최명옥(1993:1627)은 ㅂ 불규칙용언의 자음 어미 결합형 ‘덜고, 맵다’가 모음 어미 결합형 ‘더워, 더우니; 매워, 매우니’에 유추되어 ‘더웁고, 맵웁고’가 형성된 것으로 설명한다. 그런데 ‘덜고’가 ‘더워, 더우니’에 유추되는 것은 비례식으로 설명할 수 없다. 게다가 ‘더워, 더우니’에 유추된다면 이와 형태가 같은 ‘*더우고’ 정도의 형태가 되어야 하는데, 나타나는 변이형은 ‘더웁고’이라는 점에서 패러다임 내에서의 활용형 간 유추로 설명하기는 어렵다. 임석규(2004)와 김경아(2008)은 ‘뵈다’와 ‘여쭙다’가 ‘ㅂ’이 탈락하는 활용을 하고, 이들의 활용 패러다임을 유추하여 ㅂ 불규칙용언 활용이 ‘더웁고, 맵웁고’와 같은 형태가 되었다고 설명한다. 우선 ‘뵈다’와 ‘여쭙다’는 ‘ㅂ’이 탈락하는 활용을 하지 않는다. 앞에서 설명한 것처럼 ‘뵈다’와 ‘뵈다’, ‘여쭙다’와 ‘여쭙다’의 두 어휘가 존재하고, 각각의 활용 패러다임을 갖는다. 표준국어대사전에 따르면 ‘뵈다’는 모음 어미가 결합하는 활용에 제약이 있고, ‘여쭙다’는 ㅂ 불규칙활용을 한다. 그러므로 ㅂ 불규칙용언이 ‘뵈다’와 ‘여쭙다’의 활용 패러다임을 닮아갔다고 보기는 어렵다.

한영균(1985), 곽충구(1994)는 ㅂ 불규칙용언을 어간의 혼성에 의해서 ‘X읍-’형이 나타났다고 설명했다. 이 설명은 이미 앞에서 말한 것처럼 어간의 혼성이 왜 자음 어미 결합형에서만 나타나는지 설명하지 못한다. 어간 ‘X읍-’이 형성되었다면 ‘더웁고, 맵웁고’만이 아니라 ‘더웁어, 맵웁어’의

12) Hapelmath(2002) 54쪽

13) Hapelmath(2002) 54쪽 참고

형태도 나타나야 할 것이다. 그런데 활용형 단위에서 혼성이 이루어진다고 하면 설명이 간단해진다. ‘더우니’와 ‘답다’의 혼성형은 ‘더웁다’와 ‘답우니’가 가능하다. ‘더웁다’는 현재 나타나는 변이형이고, ‘답우니’도 경남과 경북에서 나타나는 지역 방언형이다.

활용형 단위에서 혼성이 일어난다는 것은 ‘신고’의 변이형 ‘실꼬’가 더욱 뒷받침해 준다. 만일 ‘신고’의 어간이 ‘실-’로 바뀌었다면 ‘실꼬’라고 발음될 이유가 전혀 없다. ‘실어, 실으니’의 앞부분과 ‘신고[실꼬]’의 뒷부분이 결합된 혼성형이기 때문에 ‘실꼬’로 발음되는 것이다.

3.2 개별 용언의 어휘 빈도와 변이형의 사용 양상

앞에서 불규칙용언 활용형의 변이형은 활용형끼리의 혼성으로 형성된다는 것을 보았다. 개별 용언 각각에서 혼성이 일어난다면 변이형의 사용 빈도는 용언에 따라 별 차이가 없을 것이다. 그렇지 않고 특정한 용언에서 먼저 혼성이 일어나 이 형태가 모델이 되어 유추가 일어났다고 가정할 수 있다. 만일 그렇다면 용언에 따라 사용 빈도에서 차이가 있을 것이다. 모델이 된 용언이나 먼저 유추가 일어난 용언이 사용 빈도가 높을 것이고, 아직 유추에 의해 변이형이 형성되지 않은 용언은 사용 빈도가 낮을 것이다. 이를 알아보기 위해서 SNS에서의 이들 불규칙용언 변이형의 사용 빈도를 알아 보았다¹⁴⁾. 불규칙용언 변이형의 사용 빈도는 각 불규칙 용언에서 빈도가 가장 높은 10개의 용언을 대상으로 조사하였다. 혼성이 개별 용언 각각에서 일어난다면 용언의 사용 빈도는 변이형의 형성에 영향을 줄 것이다. 즉 용언의 사용 빈도가 높으면 변이형의 빈도도 높을 것이고, 용언의 사용 빈도가 낮으면 변이형의 사용 빈도도 낮을 것이다. (5)에 제시한 용언의 순서는 불규칙용언의 어휘 빈도순에 따른 것이다.

(5)¹⁵⁾

가. ㄷ 불규칙용언

어휘	빈도	변이형	빈도/1년
새롭다	2224	새로웁-	27
어렵다	1959	어려웁-	121
쉽다	1489	쉬웁-	16
아름답다	1037	아름다웁-	67
가깝다	667	가까웁-	44
무섭다	465	무서웁-	81
눅다 ⁰¹	451	누웁-	11
어둡다	408	어두웁-	6
가볍다	396	가벼웁-	158
돕다	388	도웁-	27

나. ㄹ 불규칙용언

14) 사용 빈도 조사를 위해 활용한 SNS는 트위터이다. 트위터에서 사용되는 언어는 문어와 구어의 중간 단계라고 할 수 있으므로 구어에서 나타나는 변이형의 형성을 어느 정도 반영한다고 볼 수 있다. 또한 트위터는 검색 기능이 있기 때문에 사용 빈도 조사에 용이하기 때문에 선택했다.

15) ㄷ 불규칙용언의 변이형은 나타나는 빈도가 높지 않아서 1년 동안 나타나는 빈도를 조사했으며, ㄹ 불규칙용언은 나타나는 빈도가 높아서 24시간 동안 나타나는 빈도를 조사했다.

어휘	빈도	변이형	빈도/24시간
모르다	4235	몰르-	162
다르다01	2017	달르-	7
부르다01[呼]	1807	블르-	75
오르다	1130	올르-	4
흐르다01	787	흘르-	2
빠르다	691	빨르-	6
떠오르다	535	떠올르-	10
지르다03[獸]	332	질르- [獸]	8
누르다01[壓]	329	눌르-	33
기르다	324	길르-	13

(5)를 살펴보면 용언의 어휘 빈도의 변이형의 사용 빈도가 일치하지 않는다. 용언의 어휘 빈도가 변이형의 형성과 관련이 없다는 걸 알 수 있다. 또한 개별 용언에 변이형 형성 기제가 작용하는 것이 아니라는 것도 알 수 있다. 불규칙용언의 일치하지 않는 패러다임이 변이형 형성의 원인이라면 모든 불규칙용언에서 동일하게 변이형이 형성되고, 사용되어야 할 것이다. 하지만 용언에 따라 변이형의 사용 빈도가 높은 것과 그렇지 않은 것이 존재한다는 것은 어떤 용언에서 변이형이 형성되고 다른 용언은 이를 모델로 하여 유추에 의해 변이형을 형성하는 것으로 추정할 수 있다.

임석규(2004:12)와 김경아(2008)은 모음어미 결합 활용형의 사용 빈도가 훨씬 높기 때문에 모음어미 결합 활용형이 변이형 형성의 핵심 기제가 된다고 하였다. 특정한 활용형의 사용 빈도가 변이형 형성에 영향을 주는지 알아보기 위해서 (5)의 용언의 개별 활용형 빈도를 조사하였다. 개별 활용형 빈도는 2005년 국립국어원에서 실시한 ‘현대국어 사용 빈도 조사2’ 자료를 활용하였다.

(6)

가. ㅂ 불규칙용언¹⁶⁾

변이형	빈도/1년		모음어미(우)	자음어미(ㅂ)
가벼웁-	158	가볍다	47.2%	52.7%
어려웁-	121	어렵다	57.6%	42.4%
무서웁-	81	무섭다	67.4%	32.7%
아름다웁-	67	아름답다	75.6%	24.4%
가까웁-	44	가깝다	81.2%	18.9%
새로웁-	27	새롭다	88.3%	11.7%
도웁-	27	돕다	37.6%	62.5%
쉬웁-	16	쉽다	22.5%	77.5%
누웁-	11	눅다	88.8%	11.2%
어두웁-	6	어둡다	79.6%	20.4%

나. 르 불규칙용언¹⁷⁾

16) ㅂ 불규칙용언의 활용형은 ‘아/어’ 어미 결합형과 ‘으’ 어미 결합형에서는 모음 ‘우’와 반모음 ‘w’로 나타나고, 자음 어미 결합형에서는 ‘ㅂ’으로 나타나기 때문에 모음어미 결합형과 자음어미 결합형의 빈도를 조사하였다.

17) 르 불규칙용언의 활용형은 ‘아/어’ 어미 결합형에서 ‘르르’이 나타나고, ‘으’ 어미 결합형과 자음 어미 결합형에서는 ‘X르-’의 형태로 나타나기 때문에 ‘아/어’ 어미 결합형과 그 외 활용형으로 구분하여 빈도를 조사하였다.

변이형	빈도/24시간		아/어 어미	그외(르)
몰르-	162	모르다	19.6%	80.4%
불르-	75	부르다	37%	63%
눌르-	33	누르다	45.2%	54.8%
길르-	13	기르다	38.7%	61.3%
떠올르-	10	떠오르다	36.5%	63.5%
질르- [歐]	8	지르다	42.8%	57.2%
달르-	7	다르다	9.9%	90.1%
빨르-	6	빠르다	14.5%	85.5%
올르-	4	오르다	39.8%	60.2%
홀르-	2	호르다	28.3%	71.7%

(6)을 보면 모든 용언에서 모음어미가 결합한 활용형의 빈도가 더 높지는 않다는 것을 알 수 있다. ㄴ 불규칙용언은 모음어미가 결합한 활용형의 빈도가 높은 용언이 많지만, ‘가볍다, 돕다, 쉽다’는 자음어미가 결합한 활용형이 더 많이 나타난다. ㄹ 불규칙용언은 빈도 상위 10개의 용언들이 대부분 ‘아/어’ 어미 결합형의 빈도가 낮다.

(6)의 자료에서 모음어미가 결합한 활용형(ㄹ 불규칙용언의 경우 ‘아/어’ 어미가 결합한 활용형)의 빈도가 높다고 해서 변이형이 잘 나타나는 것은 아니라는 것을 알 수 있다. ‘가볍다’는 오히려 자음어미 결합 활용형이 더 많은데도 변이형이 제일 많이 나타나고, ‘돕다’는 10개의 용언 중에서 활용형 중에서 모음어미 결합형이 가장 많이 나타나는데도 변이형이 적게 나타난다. 변이형이 가장 많이 나타나는 ‘모르다’는 ‘아/어’ 어미 결합 활용형이 전체 활용형 중에서 19.6%에 불과하다. ‘아/어’ 어미 결합형이 상대적으로 많은 편인 ‘지르다’는 변이형이 상대적으로 적게 나타난다. 이로 보아 모음어미 혹은 ‘아/어’ 어미가 결합한 활용형의 빈도가 변이형의 형성에 영향을 주는 것은 아니라는 사실을 알 수 있다.

2005년도 국립국어원 ‘현대국어 사용빈도 조사 2’에 따르면 어간말음이 ‘ㄴ’인 용언은 모두 526개이고, 이 중에서 규칙용언이 65개, 불규칙용언이 461개이다. ‘ㄹ’ 어간말음 용언은 모두 154개로 으 탈락 용언은 7개, ㄹ 불규칙용언은 9개, ㄹ 불규칙용언은 135개이다. 이 두 불규칙용언 부류는 불규칙용언의 수가 훨씬 많다. 반면 ‘ㄷ’ 어간말음 용언은 모두 345개인데, 이 중에서 ㄷ 불규칙용언은 25개밖에 되지 않는다. ㄷ 불규칙용언에서 빈도가 높은 10개 용언의 어휘 빈도는 다음과 같다.

(7) ㄷ 불규칙용언의 어휘 빈도

어휘	빈도
듣다01	2773
묻다03	1146
걷다	687
깨닫다	393
신다	321
일컫다	150
알아듣다	131
치닫다	55
되묻다	51
분다	24

ㄷ 불규칙용언의 경우 어휘 빈도가 높은 ‘듣다01, 묻다03, 걷다’에서는 변이형이 잘 나타나지 않고, 변이형이 나타나는 ‘붙다, 긴다’의 경우는 변이형이 ‘불다[風, 吹], 길다[長]’와 형태가 같아서 변이형의 빈도를 조사하기가 어려웠다. 그래서 ㄷ 불규칙용언은 ‘신다, 붙다, 긴다’의 어휘 빈도와 모음어미 결합 활용형 빈도, 자음어미 결합 활용형 빈도를 조사하였다. 그리고 언어 관계를 활용하여 이들 용언의 활용형이 표준형과 변이형이 나타나는 상대적 빈도를 조사하여 표준형과 변이형의 세력 정도를 알아보았다.

(8) 가.

어휘	어휘 빈도	모음어미(ㄴ)	자음어미(ㄷ)
신다	321	199(62.0%)	122(38.0%)
붙다	24	22(91.7%)	2(8.3%)
긴다	17	12(70.6%)	5(29.4%)

나.

표준형	빈도/1년	변이형	빈도/1년	합계
짐 싣고	93	짐 싣고	10	103
짐 싣는	38	짐 싣는	3	41
짐 싣으러	12	짐 싣러	3	15
	143(89.9%)		16(10.1%)	159
물 길고	3	물 길고	0	3
물 길는	73	물 길는	0	73
물 길으러	3	물 길러	12	15
	79(86.8%)		12(12.2%)	91
면발 붙고	1	면발 붙고	10	11
라면 붙는	2	라면 붙는	5	7
면발 붙으면	2	면발 붙면	8	10
	5(17.9%)		23(82.1%)	28

‘신다, 붙다, 긴다’는 모두 모음어미 결합 활용형의 빈도가 훨씬 높았다. 하지만 표준형과 변이형의 상대적 빈도 양상은 달랐다. ‘신다’와 ‘긴다’는 표준형이 훨씬 많이 나타났고, ‘붙다’는 변이형이 훨씬 많이 나타났다. (8나)를 통해서 ‘신다’와 ‘긴다’는 아직 변이형으로의 변화가 일어났다고 보기 어렵고, ‘붙다’는 ‘불다’로 변화가 일어날 가능성이 높다는 것을 알 수 있다. 그리고 ‘긴다’의 활용형에서 표준형과 변이형이 나타나는 양상이 흥미롭다. 변이형 ‘길고, 길는’는 전혀 나타나지 않는데, 변이형 ‘길러’는 표준형 ‘길으러’보다 훨씬 많은 빈도를 보인다. 이는 변이형의 형성이 한 용언에 있어서 전체적으로 일어나는 것이 아니라 한 활용형에 먼저 일어난 후 다른 활용형으로 확산된다는 것을 시사한다고 하겠다.

4. 맺음말

<참고문헌>

- 곽충구(1994) 「계합 내에서의 단일화에 의한 어간 재구조화」, 국어학연구(남천박갑수선생 화갑기념논문집) 태학사
- 김경아(2008) 「패러다임 간의 유추에 따른 어간 재구조화」, 어문연구 제36권 제4호, 103~129쪽, 한국어문 교육연구회
- 김 현(2001) 「활용형의 재분석에 의한 용언 어간 재구조화-후음 말음 어간으로의 변화에 한하여-」, 국어학 제37집, 85~113쪽
- 김 현(2002) 「활용형의 재분석에 의한 재구조화와 불명추론」, 어학연구 제38집 제3호, 779~799쪽, 서울 대학교 어학연구소
- 김 현(2006) 『활용의 형태음운론적 변화』, 태학사
- 남기탁(2013) 「신어 형성 과정과 재분석」, 국어국문학 제163호 5~38쪽, 국어국문학회
- 박숙희(2004) 「어간 재구조화의 두 요인」, 한글 제265호, 135~169쪽, 한글학회
- 배영환(2005) 「어간 재구조화와 관련된 이론적 논의」, 개신어문연구 제23호, 19~59쪽, 개신어문학회
- 소신애(2004) 「어간 재구조화의 진행 과정(1)—훈춘지역 세대별 화자들의 활용 어간의 차이를 중심으로—」, 어문연구 제32권 제4호, 117~139쪽, 한국어문교육연구회
- 임석규(2004) 「재분석에 의한 재구조화와 활용 패러다임」, 형태론 6권 1호, 1~23쪽, 박이정
- 정인호(1997) 「ㄷ 불규칙 용언 어간의 변화에 대하여」, 애산학보 제20호, 145~178쪽, 애산학회
- 최명옥(1985) 「변칙동사의 음운현상에 대하여—p-, s-, t-변칙동사를 중심으로—」 국어학 제14호, 149~188 쪽, 국어학회
- 최명옥(1993) 「어간의 재구조화와 교체형의 단일화 방향」, 성곡논총 제24집, 1500~1642쪽, 성곡학술문화재단
- 한수정(2041) 『불규칙용언의 활용형 연구』, 부산대학교 박사학위논문
- 한영균(1985) 「음운변화와 어휘부의 재구조화-순경음 'ㄹ'의 경우」, 관악어문논집 제10집 제1호, 375~402쪽, 서울대학교 국어국문학과
- 허웅(1981) 『언어학-그 대상과 방법』, 샘문화사
- Bybee, J.L.(1985) Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form, Benjamins, Amsterdam. 이성하·구현정(역), 2000, 『형태론 : 의미-형태의 관계에 대한 연구』, 한국문화사
- Haspelmath, M.(2002) Understand Morphology, Oxford University Press.

토론문

오가현(동아대)

불규칙용언의 활용형은 음운론적 조건과 형태론적 조건으로 설명하기 어려운 음운교체가 나타나기 때문에 이에 대한 공시적인 설명이 국어학의 오랜 주제였습니다. 그리고 지금까지 이 연구는 언어 내적인 문제에 집중하여 연구되었습니다.

하지만 이 발표문은 불규칙용언 활용형의 변이형을 대상으로 변이형의 기제를 밝히고 변이형의 사용빈도를 조사하여 변이형의 형성과 확산이 어떻게 이루어지고 있는지 살펴보고 있습니다. 즉, 이 발표문은 빈도가 변이형의 형성에 어떤 영향을 미치는지 밝혀 언어 사용의 측면에서 연구하였다는 데 의의가 있습니다.

다만, 토론자가 이해가 부족하여 궁금한 점이나, 일부 사소한 이견이 있어 이 자리를 빌려 발표자의 고견을 구하고자 합니다.

1) 본 발표문에서는 2005년 국립국어원의 ‘현대국어 사용 빈도 조사 2’에 나타난 용언의 어휘 빈도 결과와 함께 SNS에서 나타나는 변이형의 빈도를 살펴 화자들에게 얼마만큼 변이형이 수용되고 있는지 알아보고 있습니다. 물론 SNS에는 일상생활의 언어가 반영되어 있고, 새로운 것을 빠르게 받아드리는 속성이 있기 때문에 변이형을 살펴보기에 좋은 자료이기는 합니다. 하지만 통신언어라는 특이점에서 SNS를 사용하는 대상은 고르게 나타나지 않습니다. 특히 변이형의 경우 지역별로 빈도의 차이가 많이 날 것으로 예상됩니다. 그럼에도 불구하고 SNS상의 언어를 대상으로 변이형을 조사한 이유가 있는지 또는 이러한 점을 보완할 수 있는 다른 방법에 대해 발표자의 의견이 있다면 듣고 싶습니다.

2) 본 연구에서는 화자들이 어간과 어미를 분석할 때, 활용에서 나타나는 음운 현상의 원리를 구분하는 것이 아니라 활용 형태를 기반으로 한다고 설문조사를 통해 추정하고 하고 있습니다. 이 설문조사의 경우 작성자가 어간과 어미에 대해 제대로 이해하고 있지 않다면 연구자가 원하는 답을 얻기 어려울 것 같습니다. 또 설문지의 경우 화자의 언어 인식을 밝힐 수 있는 방법 중의 하나이나 간접적인 방법입니다. 화자의 언어 인식과 어휘부 저장 여부를 직접적으로 살펴 볼 수 있는 더 나은 방안은 없는지 궁금합니다.

3) ‘오늘 나는 마음이 춥고 추웁다.’와 같이 변이형이 나타나는 경우를 보면 운율이나 리듬감을 줄 뿐 아니라 어감의 차이도 줄을 알 수 있습니다. 변이형의 형성 요인에는 심리적인 요인 또한 큰 영향을 미칩니다. 변이형의 빈도가 많이 나타나는 단어들의 특징을 보면 이러한 심리적인 요인 또한 살펴볼 수 있을 것 같은데 변이형 사용 빈도와 화자의 심리적 요인의 관계에 대해 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

다문화 시대 우리 사회의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책

원진숙(서울교대)

1. 다문화 사회의 도래에 따른 새로운 학습자의 출현

우리 나라는 지난 5천년동안 세계적으로 매우 드문 단일 언어를 사용하는 환경에서 단일 민족 국가의 정체성을 지니고 살아왔다. 그러나 전세계적으로 국가간 인구 이동이 늘어나면서 우리 나라도 이주 노동자나 결혼 이주자 등이 급증하게 되어 다문화 사회로 진입하게 되었다.

2013년 8월 교육부 통계 자료에 의하면 초·중·고등학교에 다니는 전체 다문화 가정 학생 수는 5만 5,767명으로 전년도 대비 8,813명이 늘어나 약 20%의 증가세를 보여주고 있다. 이러한 수치는 정부가 다문화 가정 학생 통계를 처음 집계한 2006년 9,389명과 비교하면 7년만에 무려 6배가 늘어난 셈이다. 우리 나라 전체 학생 수가 매년 22만명씩 감소하는 것과 대비하여 다문화 학생 수는 연평균 7천명씩 증가하여 현재 전체 초·중·고등학생의 약 1% 수준에 이르게 되었다.

유형별로는 국내에서 태어난 국제결혼 자녀가 4만 5,674명(81.9%), 외국에서 태어나 중도입국한 국제결혼 자녀가 4,931명(8.8%), 외국인 가정 자녀가 5,162명(9.3%)이며, 학교급별로는 초등학생이 3만 9,423명(70.7%), 중학생이 1만 1,235명(20.1%), 고등학생이 4,827명(8.7%)으로 초등학생들의 수가 대부분을 차지하고 있음을 알 수 있다. 이 가운데 특히 주목할 만한 점은 어린 시절을 외국에서 성장하다가 청소년기에 입국하는 중도입국 학생 수가 전년도 대비 69%나 증가하였다는 점이다. 이들 중도입국 학생들은 이주로 인한 생애 전환을 경험하면서 언어적으로 문화적으로 낯선 한국의 교육 체제에 적응하지 못하고 ‘섬’처럼 고립되어 지낼 가능성이 높다는 점에서 한국어 교육 지원이 가장 절실한 수요자들이기도 하다.

우리 사회의 언어 소수자 자녀인 이들 다문화 배경 학습자들은 언어 장벽과 문화 장벽으로 인한 어려움, 정체성 혼란, 학업 부진을 겪고 있으며, 절대 다수가 부모의 인적 자본(학력, 직업, 한국어 능력 등)이 취약하여 사회 경제적으로 취약한 계층이 많고 학업 중단률도 높다는 점에서 국가적으로 많은 관심이 요구되는 학습자군이라 할 수 있다.

우리 사회가 다문화 사회로 전환됨에 따라 급증하는 이들 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책이 보다 장기적이고 거시적인 관점에서 마련될 할 필요가 있다. 이에 본고에서는 우리보다 앞서 다문화 사회로 진입한 다른 여러 나라의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책 현황과 현재까지 우리 나라에서 정부 주도하에 ‘위에서 아래로’ 진행되고 있는 한국어 교육 현황을 살펴보고, 이에 기반해 바람직한 우리 한국 사회의 다문화 배경 학생을 위한 총체적인 언어 교육 정책의 지향점을 제안해 보고자 한다.

2. 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책의 국제 동향

전세계적으로 국가간 인구 이동이 늘어남에 따라 이민자 가정의 자녀에 대한 언어 교육 지원 문제는 매우 중요한 의제로 등장하고 있다. 우리보다 앞서 다문화 사회에 진입한 나라들의 경우, 다문화 배경 아동에 대한 언어 교육 정책은 기본적으로 그 사회의 주류 언어인 제2언어교육과 학습자의 모어 유지를 장려하는 계승어 교육 및 이중언어교육으로 요약될 수 있다. 이러한 흐름은 1989년 11월 20일 UN 총회에서 결의된 ‘유엔아동권리협약(Convention on the Rights of the Child)’ 제 29조의 다‘항에서 모든 아동이 자신의 부모, 문화적 정체성, 언어 및 가치 그리고 현 거주국과 출신국의 국가적 가치 및 이질문화를 존중할 수 있도록 교육이 이루어져야 함을 규정하고 있음에서 확인할 수 있다. 이는 다문화 가정의 자녀들에게 주류 사회의 언어와 문화를 교육함으로써 사회 통합을 도모하고, 자신의 모국어와 문화를 학습할 권리를 보장함으로써 고유한 문화적 정체성을 유지할 수 있도록 함으로써 두 나라의 언어와 문화, 가치를 통해 건전한 세계인(global citizen)으로 성장할 수 있도록 학교 교육이 이루어져야 함을 강조하는 것으로 요약된다.

1) 캐나다의 사례

캐나다는 이민자 자녀의 계승어 교육이 ‘국익으로 연결되는 언어 자원’이라는 이념 아래 4세-14세 아동의 계승어 유지 권리를 다문화주의법(Multiculturalism Act)으로 보장해 주고, 주 교육위원회가 출산하여 계승어 유지를 위한 보호자 계몽을 위해 노력하고 있다. 계승어 교육을 희망하는 보호자가 교육위원회에 신청을 하면 주당 25시간의 계승어 프로그램 지원을 받을 수 있다.

한편 현지어 교육은 ESL, ELD, LEAP라는 세 종류의 프로그램을 지원하고 있다. 현지어인 기초 영어 능력을 강화하는 ESL(English as a Second Language) 프로그램, 영어 회화는 할 수 있지만 읽기와 쓰기가 부족한 학생을 위한 ELD(English Literacy Development) 프로그램, 교과 학습 언어 능력을 강화하는 LEAP(Literacy Enrichment Academic Program) 프로그램이다.

또한 새로운 교육 제도에 익숙하지 않은 신규 이주 가정의 부모와 만 6세까지의 자녀를 위해 가족 문해력 프로그램(Family Literacy Program)을 제공함으로써 부모가 책을 읽어주면서 자녀와 접촉하는 방법, 자녀와 대화하는 방법, 읽기 쓰기의 기초, 학교 제도에 관한 정보 제공, 자녀의 학교 생활 적응을 위하여 부모가 할 수 있는 일, 지역 사회 안의 제반 공공 시설에 관한 정보를 지원해 주고 있다.

캐나다에서는 또한 이들 소수 언어 학생을 위한 교사 자격 제도가 체계적으로 잘 마련되어 있다. 이미 교원 자격증을 취득한 교사는 ESL을 가르치기 위한 자격(Part 1), 교과목으로서 ESL을 가르치기 위한 자격(Part II), 다문화 아동이 많은 학교의 교장이나 코디네이터가 되는 자격(Part III) 등 세 가지의 추가 자격을 요구함으로써 전문성 있는 교사 역량을 강화하고 있다.

2) 호주의 사례

언어적 통합을 호주인의 정체성을 유지하는 주요한 요소로 간주하고 있는 호주는 현지어인 영어 교육을 강화함으로써 비영어계 이민자들의 주류 문화에로의 적응을 촉진하는 한편 그들의 고유한 언어와 문화를 소수 민족 공동체의 문화 및 언어(Community Culture and Language)로 간주하고 이를 적극적으로 지원하여 그들의 언어가 유지되고 보존될 수 있도록 함으로써 주류 문화에의 반발과 불만을 약화시키려는 노력을 아끼지 않고 있다. 영어 교육과 더불어 이주민의 언어와 문화 교육이 호주 국익에 직결된다는 연방 정부의 정책적 의지가 반영된 결과이다.

호주는 학령기 이주 청소년 대상 영어 교육을 국가 수준의 책무로 인식하고 CMEP(Child

Migrant English Program) 프로그램을 통해서 학교 전체 교육 과정 속에 ESL이 유기적으로 흡수 되도록 하면서 다문화 다언어 다인종 사회에 대한 인식 교육도 병행하고 있다. 또한 연방 정부 차원에서 다문화 교육 위원회를 설립하고 연방 다문화 교육 정책의 수립을 통해 영어 이외의 언어 교육, 즉 학령기 이후 청소년들의 모국어를 교육하는 것이 호주 사회의 통합과 경제적 발전에 실질적 도움이 된다는 인식을 가지고 1주에 최소 2시간 이상 해당 언어와 문화를 가르치는 Community Language Program을 실시하고 있다.

3) 미국의 사례

대표적 다문화 국가인 미국은 다양한 인종과 민족이 거주하며 영어 이외의 언어를 사용하는 학령기 인구가 이미 20%를 넘을 정도로 많아 이들을 위한 영어 능력 향상은 매우 중요한 교육적 과제가 되고 있다. 미국은 1968년 이중 언어 교육법(Bilingual Education Act)이 개정되기 전까지 비표준 영어를 사용하는 소수 민족 어린이에게 하루 속히 자신의 모어를 버리고 표준 언어를 사용하도록 하기 위해서 표준 영어만 인정하고 가르치는 단일 언어 교육을 시행했었다. 소위 ‘용광로(Melting Pot)’로 비유되는 동화 정책에 입각해서 소수 민족 아동들에게 막대한 예산을 들여 표준 영어를 가르치려 했지만 결과는 실패였다. 표준 영어만을 가르치는 단일 언어 교육은 소수 민족의 아동들로 하여금 하루 빨리 주류 계층의 언어를 배우게 함으로써 미국 사회에 적응하게 하겠다는 배려 차원의 언어 정책이었지만 결과는 실패였다. 소수 민족 아동들의 입장에서는 이러한 교육적 배려 차원의 언어 교육이 자신의 모어를 거부하고 주류 계층의 언어만을 강요하는 것으로 비춰져, 도리어 학교 생활을 위축시키고 적응하지 못하게 만든 원인이 되어 버린 것이다. 미국이 이중 언어 교육을 시행하게 된 사회적 배경은 바로 이러한 문제에 대한 현실적 대안을 모색한 결과였다. 이중 언어 교육은 소수 민족 출신의 아동들에게 자신의 모어와 표준 영어의 두 개 언어를 통해서 교육함으로써 학교에서 보다 나은 출발을 할 수 있게 하자는 것이었다.

하지만 이중언어교육법은 1968년 제정되어 시행된 이후 무려 다섯 번의 재개정 과정을 거치다가 2002년 NCLB법(No Child Left Behind Act)이 통과되면서 정체되었다. 국가 수준의 시험을 통해서 학생의 학업 성취도를 측정하고 학생의 수준 향상에 대한 책임을 학교와 교사에 부과함으로써 모든 학생이 양질의 교육을 받고 일정 수준의 학업 성취를 달성하는 것을 강조하는 NCLB 법에서는 영어 능력이 낮은 학생과 이민자 학생의 영어 능력 및 학업 성취도 향상을 골자로 하는 Title III를 포함하고 있다. NCLB법은 그동안 방치되어 온 소수 언어 출신 학습자에 대한 기대 수준을 높이고, 이들에 대한 학교의 책무를 강조하면서 구조화된 영어 몰입 프로그램, 교과 통합 보호 프로그램 등을 통해 이들의 학업 성취도를 강화하는 데 일정 부분 기여하고 있다는 평가를 받고 있다. 하지만 영어 습득을 최우선적으로 강조하여 다문화 구성원들의 소수 민족 학생의 언어적 문화적 다양성이 갖는 잠재적 가치를 인정하기 보다는 모국어 사용은 물론 이중언어교육을 위축시켰다는 점에서 새로운 문제를 제기하고 있다.

4) 중국의 사례

56개의 민족으로 구성된 다민족 다언어 다문화 국가인 중국은 소수 민족들의 언어와 문자도 함께 사용할 수 있도록 법으로 규정하고 있다. 현행 중화인민공화국 헌법 제4조에서 “각 민족은 자기의 말과 글을 사용하고 발전시킬 자유를 가지며 자기의 풍속과 습관을 보존 또는 개혁할 자유를 가진다”와 같이 규정하고 있다. 이러한 언어 정책으로 인해 각 소수 민족들은 중앙 정부의 행정적 재정

적 지원을 받아 각 민족 학교를 중심으로 고유의 민족어로 자녀들을 교육함은 물론 각 지방 자치 기관을 중심으로 출판, 방송, 문화, 예술, 학문 등을 자신의 문화적 전통성을 유지하면서 발전시킬 수 있다. 또한 인민 정부는 소수 민족 문자로 된 교재와 출판물의 출판을 재정적으로 지원함은 물론이고 대학교와 중등 전문 학교에서 신입생을 모집할 때 소수 민족 수험생들의 합격 기준과 조건을 낮춰 주는 특혜를 부여하고 있다.

중국은 이렇게 다민족 다언어 국가로서 소수 민족의 언어 사용을 권장하고 지원을 아끼지 않고 있지만 동시에 전국적으로 통용되는 한족의 언어인 ‘보통화(普通話)’를 함께 사용하고 있다. 소수 민족이 자신의 언어와 문자만 학습하고 보통화를 사용하지 않으면 중앙으로 진출할 수 없고, 관리가 될 수도 없기 때문에 자연스럽게 자신의 고유 언어와 함께 보통화를 배우게 되면서 민족어와 보통화인 한어에 대한 경쟁적 관계가 형성된다.

우리보다 앞서 다문화 사회를 경험한 캐나다, 호주, 미국, 중국 등 여러 나라들이 오랜 시행착오 과정을 거쳐서 다문화 배경 학습자들이 자신의 모어 내지 계승어를 유지하면서도 주류 언어인 현지어 교육을 통해서 문화 충돌을 최소화하고 그 사회의 건강한 일원으로 성장할 수 있도록 하는 교육을 조화롭게 병행해 가고 있음을 주목할 필요가 있다. 언어가 한 개인의 측면에서 보면 자신의 정체성을 형성하는 도구이며, 사회 문화적 측면에서 보면 의사소통의 수단이며, 다문화주의의 측면에서 보면 서로 다른 문화간의 벽을 허무는 도구로 기능한다는 점을 고려해 볼 때 이들 여러 나라의 언어 소수자 자녀를 위한 언어교육 정책은 우리에게 시사하는 바가 많다.

3. 한국의 다문화 학생 대상 언어 교육 지원 정책 현황

언어는 기본적으로 의사소통의 도구이지만 삶의 본질을 결정하는 요인이고, 문화가 전수되는 도구이기도 하다. 사회 통합 차원에서 다문화 가정 자녀의 교육 격차를 예방하기 위해 최우선적으로 요구되는 것은 결국 언어 교육의 문제이다. 어느 사회든 그 사회가 지닌 중핵적 가치 체계는 학교에서 통용되는 정교화된 코드로서의 언어를 교육함으로써 전수되게 마련이고 학생들은 학교 교육을 통해서 그러한 언어를 학습함으로써 그 사회의 유능한 일원으로 성장하게 된다. 국가적 수준에서 다문화 배경 언어 소수자 학생을 위한 언어 교육 정책을 수립해야 하는 이유는 출발선상에서부터 사회적으로 충분한 혜택을 누리지 못하는 이들 문화적 소수자들에게 한국 사회의 건강한 일원으로 뿌리를 내리고 살아갈 수 있는 힘을 갖게 해 주기 위함이다.

일반적으로 한 사회에서 언어적 소수 집단을 위해 취할 수 있는 언어 교육의 방향은 제2언어 교육의 관점, 계승어 교육의 관점, 외국어 교육의 관점, 이중언어 교육의 관점 이렇게 네 가지 방향에서 생각해 볼 수 있겠지만 본절에서는 다문화 사회에 진입한 우리 나라에서 다문화 배경의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책의 방향을 크게 KSL 교육과 이중언어교육으로 나누어 제안해 보고자 한다. 아직 시작 단계라 확고한 운영 철학이나 체계적인 지원 시스템이나 운영 체계를 갖추고 있지 못한 수준이긴 하지만 이미 공교육 안에서 2009년부터 이중언어강사를 양성하여 일선 학교에 배치하여 중도 입국 학생 등 다문화 배경 학생의 학교 생활 적응을 지원하고 있고, 2012년에 KSL 교육과정이 개발 고시되어 2013년부터 전국적으로 KSL 교육이 몇몇 다문화 예비 학교, KSL 연구 학교, 글로벌 선도학교 등을 중심으로 이루어지고 있기 때문이다.

KSL 교육은 사회 통합의 차원에서 이들 언어 소수자 자녀의 한국어 능력 및 학업 성취도를 함양해 줌으로써 일반 학생과의 학력 격차를 해소하고 그들이 우리 사회의 건강한 일원으로 뿌리 내리

고 살아갈 수 있게 하는 힘을 갖게 하는 데 의미가 있다면 이중언어교육은 자신의 배경이 되는 언어와 문화를 유지하고 보존할 수 있게 함으로써 자신의 정체성을 확립하고 그들 부모와의 소통은 물론 장차 그들 모국과 우리 사회를 연결해 줄 수 있는 우수한 인적 자원으로 성장할 수 있게 해 준다는 점에서 매우 중요한 의미가 있다 할 것이다.

1) KSL 교육

다문화를 배경으로 하는 언어 소수자 자녀가 한 사회의 구성원으로 행복한 삶을 살고자 한다면 무엇보다 학교에서 주류 사회의 언어를 습득하고 일정 정도의 학업 성취를 이루어야 한다. 주류 사회의 언어를 숙달하지 않고서는 학교에서 교육적 성공을 경험하기 어렵고 학업 중퇴율 또한 높아질 수밖에 없기 때문이다. 그런 면에서 다문화 학생을 위한 KSL 교육은 공교육 안에서 무엇보다 중요한 다문화 언어 교육 정책의 핵심 과제가 아닐 수 없다.

우리 공교육 안에 다양한 언어와 문화를 배경으로 하는 학생들의 수가 많아지자 교육부에서는 다문화 가정 학생 교육 지원 정책 방향을 다문화 가정 학생의 한국어 및 기초 학력 향상, 다문화 가정 학부모의 교육 역량 강화, 다문화 교육 기반 구축, 다문화 이해 제고 및 확산으로 설정하고 2012년 다문화 학생의 공교육 진입 지원, 한국어 교육과정 도입, 기초 학력 책임 지도 등을 골자로 한 ‘다문화 교육 선진화 방안’을 발표하였다. 이 ‘다문화 교육 선진화 방안’에 기반하여 학교가 중심이 되어 다문화 친화적 교육 환경을 조성하고, 특히 중도입국학생과 같이 한국어를 처음 배우는 학생들을 위해 <한국어(KSL) 교육과정>을 개발 고시하고 2013년 3월부터 전국의 초·중·고등학교의 다문화 배경 학생을 대상으로 한국어(KSL) 교육을 시행하는 등 매우 적극적인 한국어 교육 지원 정책을 시행하고 있다.

2012년 7월 교육부에서 개발 고시한 <한국어 교육과정>에서는 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육의 성격을 다음과 같이 규정하고 있다.

‘한국어 과목은 다문화 배경을 가진 학생이 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기르고, 이를 바탕으로 여러 교과 학습을 수행할 수 있는 역량을 기름으로써 장차 한국 사회의 일원으로서 주체적인 삶을 영위하는 데 필요한 소양을 갖추게 하는 과목이다.’

<한국어 교육과정>에서 규정하고 있는 ‘한국어(KSL)’ 과목의 성격은 제시된 바와 같이 다문화 배경을 가진 학생이 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기르고 여러 교과 학습을 수행할 수 있는 역량을 기르는 것으로 요약할 수 있다. 즉 공교육 안에서 이루어지는 다문화 배경 학생 대상 한국어 교육은 일상 생활을 하는 데 필요한 생활 한국어 능력과 여러 교과를 학습하는 데 요구되는 학습 한국어 능력 신장이라는 이원적인 목표를 중심으로 이루어져야 함을 분명히 하고 있다.

학교에서 이루어지는 다문화 배경 학습자 대상 KSL 교육은 일반적인 외국어로서의 한국어 교육(KFL)이 의사소통에 필요한 생활 한국어(BICS)를 중심으로 하는 것과 달리 교과 학습에 필요한 학습 한국어(CALP)까지도 함께 신장시켜 주어야 한다는 점에서 뚜렷한 차별성을 지닌다. 다문화 배경 학습자들이 학교에 편입되는 순간 일상적인 의사소통을 위한 한국어 능력과 교과 학습을 위한 한국어 능력이 동시에 요구되기 때문이다. 이러한 까닭에 공교육 안에서 이루어지는 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육(KSL)은 단순히 의사소통 중심의 생활 한국어 교육뿐만 아니라 자칫 부족한 한국어 능력 때문에 원천적으로 접근이 어렵지만 그 학령기에 반드시 학습해야 할 수학, 사회, 과학 등 일반 내용 교과에 접근할 수 있도록 최소한의 반드시 가르쳐야 할(minimum essentials)

교육 요소들을 교육하는 일종의 보호 프로그램(Sheltered Program) 내지는 1년 정도의 유예 기간을 줌으로써 일반 학급에서 모어 학습자들과 나란히 공부할 수 있는 기본 소양을 키울 수 있도록 배려하는 디딤돌 프로그램의 성격을 지닌다.

한국어를 모르는 소수 언어 학습자를 일반 아동과 같은 반에서 그들이 배우는 모든 정규 교과목을 한국어로 배우도록 할 경우, 대개는 서브머전(submersion) 상태에 머무르게 되면서 한국어와 교과 학습면에서 심각한 수준의 좌절과 부적응을 경험하게 됨은 물론 자신의 모어까지도 상실하게 되는 제한적 이중언어 상태에 빠져 부정적인 자아 정체성을 갖게 되고 급기야 학교를 중도에 이탈하게 될 우려가 있다. 이러한 점을 고려하여 KSL 교육과정은 한국어 모어 화자인 일반 학생들로부터 새롭게 목표 언어로서 한국어를 배우는 다문화 배경 학습자들을 분리하여 일상적 의사소통 능력인 생활 한국어뿐만 아니라 그 학년 수준에 반드시 가르쳐야 할 교과 내용으로서의 학습 한국어를 가르치는 보호 프로그램(Sheltered Program)의 차원에서 운영될 필요가 있다.

보호 프로그램은 다문화 학생에게 목표 언어인 한국어를 통해서 한국어 능력은 물론 학년에 맞는 교과 내용을 함께 증진시키는 데 목적을 둔다. 교사는 교과 내용이 학습자에게 의미있게 전달되도록 다양한 비계 지원 전략을 사용하여 수업 내용을 학습자의 언어 숙달 정도에 맞추고 교과 내용을 학습자가 알고 있는 기존 지식과 결부시켜 학습자간의 협동 작업을 통해 교육과정의 내용을 교수한다.

흔히 일선 학교 교사들이 한국어를 모르는 다문화 배경 학습자에 대해 갖기 쉬운 편견은 이들이 겪는 학습 부진을 그들의 인지 능력 부족 혹은 학습 장애로 인식한다거나 내용 교과 학습은 어느 정도 한국어로 소통할 수 있는 수준에 도달해야만 가능할 것이라 생각한다는 것이다. 그러나 다문화 배경 학습자들은 단지 한국어를 모를 뿐 학습 능력이 없는 것이 아니며, 한국어로 이주해 오기 전에 이미 자신의 모어로 학습한 경험을 가지고 있기 때문에 적절한 비계 지원만 주어진다면 얼마든지 내용 교과 학습이 가능하다. 한국어를 어느 수준으로 배운 다음에야 교과 학습을 시작할 수 있는 것이 아니라 교과 학습을 하면서 오히려 한국어 능력을 강화해 나갈 수 있는 것이다. 절대 다수의 다문화 배경 학생들에게 KSL 교육은 학교라는 삶의 공간 안에서 한국어뿐만 아니라 교과 학습을 통해 장차 한국이라는 사회에 뿌리를 내리고 살아갈 수 있는 역량을 강화하는 차원에서 배우지 않으면 안 되는 필수적인 조건으로 기능하기 때문이다.

다문화 배경 학습자 대상 KSL 교육 시행과 관련하여 교육부는 2012년 7월 ‘다문화 학생 대상 한국어(KSL) 교육과정’을 개발 고시하고, 국립국어원을 중심으로 초·중·고등학교급 다문화 학생을 위한 한국어(KSL) 표준 교재 개발 작업과 국립국제교육원을 중심으로 다문화 학생의 한국어 능력 수준을 진단 평가할 수 있는 검사 도구 개발 작업, KSL 담당 교원 연수 프로그램 개발, 중도 입국 학생을 위한 다문화 예비 학교 및 다문화학교, 인천 한누리 학교 등과 같은 공립형 다문화 대안 학교 설치, 글로벌 선도학교, KSL 교육과정 연구 학교 등을 지정하였다. 2013년 1학기부터 초·중·고등학교 시행령에 의거, 한국어 교육이 필요한 다문화 학생이 있는 전국의 초·중·고등학교에서는 지역 사회나 학교 상황에 맞게 주당 10시간 내외로 한국어 교과를 개설하고, KSL 교육과정을 탄력적으로 운영할 수 있도록 함으로써 공교육 안에서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육이 전면 시행될 수 있게 되었다. 아울러 국가 평생 교육 진흥원에 중앙다문화교육센터를 지정하고 일선 학교의 KSL 교육과정의 운영을 지원하고 관리하는 권한을 위임함으로써 중앙다문화교육센터 중심으로 KSL 표준 교재 배포 및 KSL 담당 교원 연수, KSL 교육 현장 실태 파악 및 지원을 위한 컨설팅 업무를 진행하고 있다.

정부의 행정적·재정적 지원으로 KSL 교육이 2013년부터 시작되었지만 아직 이러한 혜택을 받고 있는 학생은 소수에 불과한 실정이다. KSL 교육은 지역 사회와 단위 학교의 실정에 맞게 다문화

배경 학습자의 유형별 특수성을 최대한 고려한 맞춤형 프로그램 형태로 실행될 필요가 있다.

2) 이중언어 교육

다문화 가정 자녀들이 겪는 언어 문제는 관점에 따라서 사회 통합을 저해하는 사회 문제일 수도 있지만 반대로 우리 사회를 더욱 풍요롭게 만드는 사회적 자원이 될 수도 있다. 다문화 가정 자녀들의 배경이 되는 언어(heritage language)는 개인적으로나 국가적으로 매우 유용한 자산이 될 뿐만 아니라 장차 그들 부모의 모국과 우리 사회를 연결해 줄 수 있는 교량 역할을 해 줄 수도 있기 때문이다. 이를 위해서는 다문화 가정 자녀들의 문화적 배경이나 언어적 배경을 충분히 배려하여 두 개의 언어를 통한 이중 언어 교육(bilingual education)을 시행하는 방안을 모색하는 것이 바람직할 것이다.

오늘날과 같은 다인종, 다문화 사회에서 소수 민족이 생존할 수 있는 방법은 주류 사회의 일원으로 동화되는 것이 아니라 자민족 문화의 정체성을 가지고 개성있는 일원으로 조화롭게 공존하는 것이다. 이런 의미에서 다문화 가정 자녀를 위한 이중언어교육은 자신의 배경이 되는 언어와 문화를 유지하고 보존할 수 있게 함으로써 자신의 정체성을 확립하고 그들 부모와의 소통은 물론 장차 그들 모국과 우리 사회를 연결해 줄 수 있는 우수한 인적 자원으로 성장할 수 있게 해 준다는 점에서 매우 중요한 의미가 있다.

박영순(2008)은 이러한 이중 언어 교육의 원리로 모든 아동은 부모의 재산이나 직업, 인종과 관계없이 평등한 교육 기회를 가져야 한다는 평등의 원리, 이중 언어 교육은 인권(human right)의 차원에서 실행되어야 한다는 인권의 원리, 사람은 교육적 처방만 제대로 해 준다면 여러 개의 언어를 습득할 수 있다는 점을 고려한 개인의 능력 개발 극대화 원리를 들고 있다.

이중언어교육은 넓은 의미로는 '두 개의 언어를 능숙하게 구사하는 인재를 육성하는 교육'이지만, 좁은 의미로는 '두 개의 언어를 사용하여 가르치는 교육을 의미한다. 전자는 이중언어교육이 궁극적으로 도달하고자 하는 목표에 초점이 주어진 개념 정의라면, 후자는 교육 방법을 강조한 개념 정의이다. 공교육 안에서 이중언어교육을 실천하는 방법은 한국어와 자신의 배경 언어 둘 다를 훌륭하게 잘 할 수 있게 하는 데 초점을 두는 방향의 교육과 보호 프로그램인 KSL 교육 국면에서 한국어를 처음 배워야 하는 상황에서 이중언어 강사의 비계 지원을 통해 접근하는 방향의 교육이 있을 수 있다. 아직 우리의 공교육 현실에서 전자의 이중언어교육을 실천하는 것은 너무나 요원한 일이지만 '두 개의 언어를 사용하여 가르치는' 후자의 이중언어교육은 현재 학교 현장에서 활동하고 있는 이중언어 강사 제도를 활용한다면 얼마든지 가능한 일이다.

한국어를 처음 접하는 이주 배경 중도 입국 학생을 전혀 새로운 교육 환경 속에서 어떠한 교육적 배려나 지원 없이 낯선 한국어로 일반 학생들과 똑같은 교과목을 배우도록 방치할 경우, 이들 학습자들은 서서히 자신의 모국어도 잊어버리면서 한국어도 체계적으로 배우지 못하는 침잠(submersion) 상태에 머무르게 된다. 주류 언어가 한국어인 교수 학습 환경 속에 노출되면서 상호작용의 양이 많지 않은 자신의 배경 언어는 자연스럽게 퇴화할 수밖에 없기 때문이다. 이 경우 다문화 학습자는 자칫 자신의 모어도 잃어버리고 주류 언어인 한국어 능력도 부족한 제한된 수준의 이중언어 상태에 머무르게 되어 일반 학생과 인지 발달 측면에서 빈익빈 부익부 현상을 겪게 될 수밖에 없다. 중도 입국 학생의 경우 자신의 제1언어인 모어로 어느 정도의 학습 경험이 있기 때문에 이중언어 강사의 적절한 비계 지원이 이루어진다면 한국어 습득과 교과 학습이 어떻게든 가능하다. 하지만 이러한 지원 없이 서브 머전 상태로 방치될 경우, 제1언어가 충분하지 않은 시점에서 제2언어를 집중적으로 접하게 되면 모어를 상실하고 제2언어도 불충분한 감산적 이중언어 상태에 빠지게

되어 학습 부진의 늪을 벗어날 길이 없어지게 된다.

Cummins(1979, 1991)는 제1언어와 제2언어의 숙달도는 서로 밀접한 관련성이 있으며, 제1언어의 공고한 토대가 제2언어를 보다 쉽고 빠르게 배울 수 있도록 지원하는 토대가 될 수 있음을 주장한 바 있다. 이러한 주장은 소수 민족 아동의 제 1언어를 유지하는 것이 제2언어의 숙달도를 발전시키는 데 도움이 된다는 사실을 강력하게 뒷받침해 준다. 뿐만 아니라 Guthrie(2004:4)의 지적처럼 학교에서의 모어 사용은 다문화 배경 학생의 자존감을 고양하여 두 문화에 대해 당연히 갖추어야 하는 자긍심을 갖게 하고 이를 유지하는 데 도움이 된다. 학습자가 가장 처음 배운 언어이면서 가장 잘 할 수 있는 학습자의 모어(L1)는 그들의 자존감과 자아정체성에 직결된다는 점에서 매우 특별한 의미를 지니기 때문이다.

이중 언어 교육에 관한 이러한 제반 관점들을 고려한다면, 다문화 가정 자녀들의 제1언어는 학교 생활 적응을 저해하는 방해 요인이 아니라 학습자 개인의 인지 능력을 극대화하는 매우 가치로운 자산인 셈이다. 다언어, 다문화 사회 환경에 놓인 아동들에게 두 개 이상의 언어에 통달하게 도와주는 것을 본질로 하는 이중 언어 교육은 이들 다문화 가정 아동들로 하여금 자신의 문화적 정체성을 유지하면서 주류 사회의 학교 환경 속에서 자신감을 가지고 공부할 수 있도록 하는 데 힘을 부여할 수 있는(empowerment) 매우 가치로운 교육 대안이 될 수 있다.

이미 우리 나라는 2009년부터 서울 지역에서 처음으로 다문화 배경 고학력 결혼 이주 여성들을 선발하여 초등 교사 양성 기관인 교육대학교에서 6개월 900시간의 집중 교육을 통해 이중언어 강사로 양성하여 일선 학교에 배치한 이래 인천, 경기도, 경남, 경북, 부산, 강원 등 전국적으로 확대되어 2013년 현재 400여명의 이중언어 강사가 활동하고 있다. 이중언어 강사는 학생들과 비슷한 이주 배경을 가지고 있다는 동질감과 이중언어를 구사할 수 있다는 그 자체로 학생들에게 심리적, 정서적 안정감을 줄 뿐만 아니라 학생들이 어려워하는 것이 무엇인지를 잘 알기 때문에 이들을 보다 효율적으로 지도할 수 있다는 강점을 지닌다.

이중언어 강사는 학교에서 수업의 협력자로서 중도 입국 학생 등 한국어를 처음 접하는 다문화 배경 학습자에게 적정 수준의 이해가능한 입력을 제공해 주는 인지적 측면의 비계 지원자 역할은 물론 낮은 언어를 통해 학습하는 데서 생길 수 있는 긴장을 최소화함으로써 학습자의 정서적 안정을 도모해 주는 역할을 수행하고 있다. 또한 이들 이중언어 강사는 다문화 배경 학생의 부모 나라 언어 및 문화 지도, 학교 생활 지원을 통한 한국어 교육, 학습 보조 교사, 통역 지원, 다문화 학생 상담, 다문화 학생 교육 활동과 관련된 업무 지원 등을 통해 다문화 학생 지원 업무 뿐만 아니라 일반 학생의 다문화 이해 교육 등 다양한 업무를 수행하면서 현장에서 매우 긍정적인 평가를 받고 있다. 이중언어강사가 학교 현장에 배치되면서 학생과 학교 교직원들의 다문화적 감수성과 다문화적 인식 개선에 큰 기여를 해 오고 있다.

이렇게 학교 현장에서 이중언어강사가 배치되어 활발한 활동을 하고 있다고는 하지만 현재 이중언어강사가 학교에서 가장 많이 하는 업무는 이중언어교육보다는 일반 학생 대상 다문화 이해교육(40.20%)과 방과후 중국어, 일본어 등의 외국어 교육(31.86%)에 집중되어 있고, 다문화 학생의 모국어 교육이나 이중언어 교육 지원을 통한 학교 교과 수업 등 이중언어교육 본연의 업무는 극히 제한된 수준에서만 이루어지고 있는 실정이다. 본래 이중언어교육은 소수 집단의 배려, 정체성 확립, 모국어 보전, 글로벌 인적 자원의 육성 및 활용 등의 목표를 가지고 있다. 그러나 일선 학교 교육 현장의 이중언어 교육 자체에 대한 인식 부족과 여러 가지 교육 여건의 어려움 등으로 인해 명실상부한 이중언어 교육을 실행하고 있다고 보기는 어려운 실정이다. 이중언어강사 정책은 당초 시작 단계부터 명확한 목표 설정 없이 시작됨으로 인해 학교 현장에서는 이중언어강사의 역할 범위가 모호하고 이로 인한 혼란이 온전한 이중언어교육이 착근되도록 하는 데 큰 걸림돌로 작용하고 있음에

주목할 필요가 있다.

4. 다문화 시대 우리 사회의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책 방향

지금까지 우리보다 앞서 다문화 사회로 진입한 다른 여러 나라의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책 현황과 현재까지 우리 나라에서 정부 주도하에 공교육 안에서 '위에서 아래로' 진행되고 있는 KSL 교육과정 및 이중언어 강사 제도를 통한 다문화 학생 대상 언어 교육 현황에 대해 간략하게나마 살펴보았다. 이제까지 우리 공교육 안에서 다문화가정 자녀를 위한 교육 지원 정책은 사회통합 차원에서 매우 빠른 속도로 진행되어 왔다고 해도 과언이 아니다. 그러나 사회 통합은 관점에 따라 자칫 다른 문화권 출신의 외국인을 우리 문화에 복속시키는 것으로 오해될 여지가 있다. 진정한 의미의 사회 통합이란 다문화를 배경으로 하는 이민자들이 자신의 고유 언어와 문화적 정체성을 간직하면서 동시에 우리 사회의 언어와 문화, 규범 등을 이해하고 이에 적응하도록 함으로써 건강한 자아를 실현할 수 있도록 도와주는 방향에서 이루어져야 한다. 다문화 가정 자녀들이 그들의 언어 문화적 정체성을 유지하면서 한국어와 한국 문화를 이해한다는 것은 곧 그들이 한국 사회를 구성하는 건강한 일원으로서 우리 사회 발전에 능동적으로 기여할 수 있는 힘을 발휘할 수 있는 토대가 된다는 점에서 매우 중요한 의미가 있다.

이러한 논의를 바탕으로 다문화 시대 우리 사회의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책 방향을 다음과 같이 제안해 보고자 한다.

첫째, 다문화 사회의 언어 교육 정책은 장기적이면서도 거시적인 관점에서 주류 문화권의 언어인 제2언어와 함께 소수 문화권의 언어인 계승어를 함께 고려하면서 균형점을 찾는 방향에서 이루어질 필요가 있다. 사회 통합 차원에서 비주류권인 소수 언어 사용자로 하여금 주류권의 문화와 언어를 이해하고 습득하는 데 더 큰 무게를 두면서도 동시에 소수 언어권의 문화와 언어를 존중하고 장려하는 것도 함께 고려해야 한다. 다문화 사회로 진입한 우리 사회가 지향해야 할 바람직한 언어 교육 정책은 이중언어교육 등을 통해서 소수 문화권의 구성원으로 하여금 자신의 언어와 문화로 대표되는 정체성에 대한 자긍심을 가지게 하면서 제2언어로서의 한국어 교육을 통해 문화 장벽을 극복하고 우리 사회의 건강한 구성원으로 뿌리를 내리고 살아갈 수 있는 힘을 길러 주면서 그들이 지닌 언어와 문화를 우리 사회의 가치로운 자원으로 전환할 수 있는 방향으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 지금까지 우리 사회의 언어 소수자 자녀를 위한 교육 지원 정책은 일방적 보상과 시혜 차원에서 단기적으로 추진되어 온 면이 없지 않다. 보다 장기적인 관점에서 학교 교육을 통해 다문화 배경 학습자들을 미래의 자원으로 양성하기 위한 체계적인 정책 수립이 필요하다. 다문화를 배경으로 하는 언어 소수자 가정의 자녀를 위한 언어 정책은 소외 계층을 최소한 줄여보자는 소극적 의미의 정책이 아니라 이들이 우리 사회의 중요한 구성원으로 자율적 권리와 이에 따른 의무를 이행할 수 있는 건전한 시민으로 키우고자 하는 적극적 의미의 정책 의도를 반영한 것이어야 할 것이다. 따라서 일회적이고 근시안적인 정책이 아닌 체계적인 절차와 과정을 수반하고 사회적 합의에 기반한 정책들이 수립되어야 할 것이다.

셋째, 공교육 안에서 우리 사회의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책을 지속적이고 안정적으로 추진해 나가기 위해선 무엇보다 이를 위한 법적 제도적 기반 마련이 필요하다. 캐나다가 이주

가정의 학생의 계승어 유지 권리를 다문화주의법으로 보장해 주고, 미국이 NCLB법(학생 낙오 방지법)의 주요 내용 중 하나인 Title III에 의거하여 이민 배경 학생들의 영어 교육 및 학업 성취를 위한 연방 정부의 지원을 보장하고 있는 바와 같이 우리 나라도 현재 추진하고 있는 일련의 다문화 교육 기반과 언어 교육 정책에 대한 법적, 제도적 기반을 마련함으로써 이를 보다 안정적으로 공교육 안에서 착근시킬 필요가 있다. 예컨대 ‘다문화 가정 학생 언어 교육 지원법을 마련한다거나 다문화 가족 지원법의 일부 조항을 적극적으로 실현 가능할 수 있도록 ‘의무화’의 문구를 포함하고 이중 언어 교육의 활성화를 위한 구체적 조항들이 신설될 필요가 있다.

넷째, 다문화 배경 학생을 위한 언어 교육 정책을 공교육 안에서 안정적으로 추진해 나가기 위해 선 지속적 재정 확보와 행정적 지원이 뒷받침되어야 한다. 어렵게 양성한 이중언어 교사 들을 일선 학교에서 효율적으로 활용하여 이중언어 교육을 안정적으로 실행할 수 있도록 재정을 확충하고 확고한 이중언어 교사 정책을 수립할 필요가 있다. 또한 KSL 교육과정을 운영함에 있어서 KSL 교육 대상 학교 선정 및 지원, 전문성 있는 교육 인력 확보, 교육의 질 관리, 평가 관리 체제 구축 등이 긴밀하게 연계되어 실효를 거둘 수 있도록 행정적 지원이 이루어져야 한다. 부처간의 다문화 배경 학습자 대상 한국어 교육 지원 사업이 중복되어 예산이 낭비되는 것을 막고 정책의 질을 보장하고 효율성을 극대화하기 위해서 큰 틀에서는 교육부가 주도하면서 전국 16개 시도 교육청과 단위 학교와의 긴밀한 연계 체제 구축을 기반으로 지역별 다문화 배경 학습자 대상 맞춤형 한국어 교육이 실효를 거둘 수 있도록 할 필요가 있다. 교육부가 일관된 원칙하에 학교 안에서 교과외의 지위로 들어온 KSL 교육과정을 실행함에 있어 절대적으로 필요한 전문성 있는 교사 양성 및 배치, 교과서 개발 및 보급, KSL 교육 업무와 KSL 연구 운영 학교 관리 및 평가 등의 업무를 총괄 지휘하도록 하는 것이 바람직하다.

<참고문헌>

강은국(2013), 중국의 민족 어문 정책과 조선 어문 교육, 새국어생활 23권 4호.
 교육부(2013), 한국어(KSL) 교육과정.
 김윤주(2014), 다문화 배경 학생을 위한 한국어(KSL) 교육의 이해와 원리, 한국문화사.
 나카지마 가즈코 편저(2012), 이중언어와 다언어의 교육-캐나다·미국·일본의 연구와 실천, 한글프크.
 나카지마 가즈코(2013), 다중 언어 육성 이론의 동향과 캐나다, 미국, 일본의 다언어·다문화 교육 정책, 새국어생활 23권 4호.
 모경환·황혜원(2013), 미국의 이중언어교육 정책 현황과 시사점, 새국어생활 23권 4호.
 박형민 외(2014), 한국어(KSL) 교육과정 운영방안 연구보고서, CR 2014-1, 교육부·국가평생교육진흥원·중앙다문화교육센터.
 성기철(2008), 다문화 사회에서의 언어 교육의 과제, 한국언어문화학 제5권 2호.
 원진숙(2007), 다문화 시대의 국어교육의 역할, 국어교육학연구 30.
 원진숙(2013), 다문화 배경 학습자를 위한 KSL 교육의 정체성, 언어 사실과 관점 31.
 원진숙(2014), 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육의 과제, 국어교육 144.
 이재분 외(2010), 다문화 가족 자녀의 결혼 이민 부모출신국 언어 습득을 위한 교육 지원 사례 연구, 한국어성정책연구원·한국교육개발원.
 장인실 외(2014), 이중언어교사의 역할과 발전적 활용 방안, 경인교대 한국다문화교육연구원.

- 전은주(2009), 다문화 가정 학생을 위한 언어 교육 정책의 현황과 방향, 국어교육학연구 36.
- 정희원(2013), 한국의 다문화 사회화와 언어교육 정책, 새국어생활 23권 4호.
- 최희재(2011), 다문화가정 자녀의 학교 교육 적응을 위한 언어교육 지원 방안 모색, 한국프랑스학논집 75.
- Cummins, J.(1978) Educational Implications of Mother-tongue Maintenance in Minority-language Children. The Canadian Modern Language Review 34(3), 395-416.
- Cummins, J.(1991), Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children, E.Bialystok(ed.), Language Processing in Bilingual Children, Cambridge University Press. 70-89.
- Cummins, J.(2001), Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society 2nd ed. LA California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J.(2007), Language Interactions in the Classroom: From Coercive to Collaborative Relations of Power, In O. Garcia & C. Baker(eds). Bilingual Education: An Introductory Reader. Clevedon, UK:Multilingual Matters 108-134.
- Guthrie(2004), Teaching for Literacy Engagement, Journal of Literacy Research 36(1))
- Snow (2005), A model of academic literacy for integrated language and content instruction, In Hinkel, Eli(eds), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning(3rd eds.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp 693-712./
- Socorro G. Herrera & Kevin G. Murry(2005), Mastering ESL and Bilingual Methods-Differentiated Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Students, Pearson.
- Thomas, W. & Collier, V.(2002), A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Santa Cruz. CA and Washington, DC; Center for Research on Education, Diversity and Excellence.

다중 언어 정책의 필요성과 문화 다양성

강휘원(평택대)

I. 서론

특정 국가 내의 다양한 인종의 존재 및 그들의 문화적 정체성의 재발견은 그 국가 내 사회통합의 당위성을 인식하며, 정치·경제·사회·문화 등 여러 분야에서 동등한 기회(equal opportunities)에 대한 소수인종의 참여 및 접근을 촉진하는 정책을 통하여 인종적 및 문화적 다양성에 대처할 필요성이 확대되어 왔다. 이러한 다양성은 지구상에 있는 대다수의 국가들에서 일반적인 특징으로 자리매김을 하고 있다. 특히, 1980년대 이후 세계화 담론의 확산 및 사회주의 체제의 붕괴로 인한 냉전과 양극적인 국제질서의 종식 등은 인종적, 종교적 및 문화적 다양성에 대한 인식들을 더욱 강하게 부각시키는 계기가 되었다. 특히 '세계화'는 시간과 공간을 압축시켜 대규모 사회적 및 문화적 변화를 초래하면서 고전적 국가이론에 도전하고 있다(Robertson, 1992). 이 세계화로 인한 다양한 인종의 국제 이주 증가는 국가 차원의 문화적·언어적 다양성을 증가시키는 요인이 되고 있다. 서로 다른 유형의 이주민, 즉 난민(refugees), 이민자(immigrants) 및 노동자(workers)의 이동 등에 의하여 유도된 대규모의 이주는 다양한 소수인종의 문화적·언어적 정체성 문제에 대한 논의를 더욱 확대하게 하였다.

미국이나 호주, 캐나다와 같은 전통적인 이민국가의 소수인종 문제, 제2차 세계대전 이후 아시아 및 아프리카 등의 탈식민적 국가 형성과정에서의 인종 문제, 유럽국가 내의 소수인종 노동자들의 문제, 탈 소련 국가들의 민족적·인종적 문제 등 지구상의 수많은 국가들이 이러한 다양성의 문제를 안고 갈등을 겪어 오고 있다. 인종적·문화적 다양성 간의 갈등 문제를 해결하기 위하여 개별 국가들은 나름대로의 정책 지향을 위한 국가 이념을 채택하여 사회통합을 시도하고 있다. 이러한 국가 이념 분류의 한 유형으로 배제주의(분리주의), 동화주의, 다문화주의로의 구분을 들 수 있다(Castles & Miller, 2009). 그러나 배제주의나 동화주의에 대한 인식은 항상 의도적이라고 볼 수는 없지만, 극단적인 경우에 인종차별이나 대량학살과 같은 직접적이고 적극적인 배제뿐만 아니라 사회적, 경제적, 문화적 및 제도적 관행을 통하여 암묵적이고도 간접적인 배제도 포함한다(Gamson, 1995; Inglis, 1996).¹⁾ 그러나 다문화주의는 사회의 문화적 및 사회적 다양성의 대응을 위한 민주적인 정책대응이다(Inglis, 1996; Vertovec, 1996). 인종 및 문화 다양성에 대한 체계적이고 포괄적인 대응으로서, 교육, 언어, 경제 및 사회적 요소와 특별한 제도적 장치들을 갖추어 대응하는 다문화주의는 소수의 국가, 특히 호주, 캐나다 및 스웨덴에서 채택되었다.

1) 이러한 배제주의(분리주의)의 가장 극단적인 사례로, 때로 보스니아와 르완다에서와 같은 갈등 상황과 비극을 들 수 있다. 보스니아 내전은 1992년 4월부터 1995년 12월까지 보스니아 지역에서 일어난 유고슬로비아 연방 내 민족들 간의 무력 충돌이며, 결과적으로 유고 연방이 해체되고, 슬로베니아, 크로아티아, 보스니아, 세르비아 등으로 분립 독립하였다. 이 내전은 '인종청소'(ethnic cleansing)라는 비극적 용어도 유행하게 하였다. 르완다 내전은 투치족과 후투족 사이의 오랜 부족 갈등으로 인하여 지역적인 분쟁을 겪어오던 차에 비극적인 1차 내전은 1990년 10월 1일부터 1993년 8월4일, 2차 내전은 1994년 4월7일부터 7월 18일까지로 민간인들에 대한 집단학살 및 기아와 전염병 등으로 인하여 50-100만명의 사망자가 발생하였다. (Wikipedia 참조)

이러한 맥락에서, 이 연구는 한 국가 내에서 여러 가지 이유로 구성된 다양한 인종에 기반한 문화 다양성으로 인하여 발생한 사회 갈등 해소에 다문화주의에 입각한 다중언어정책이 큰 공헌을 할 수 있다는 전제하에서 다중언어정책의 필요성을 살펴보는 것이 목적이다. 이를 위해 이 연구는 첫째, 이론적 배경으로 인종·문화 다양성의 형성 요인, 인종(민족)집단 형성에서 언어의 역할 등을 논의한다. 둘째, 다중언어정책의 본질적 특성을 다루는데, 여기서는 우선 국가 이념으로 다문화주의의 성립과 그 집행 정책의 하나로 다중언어정책의 유형과 특성 등을 다룬다. 셋째, 다중언어정책을 채택하는 국가들의 사례를 살펴본다. 이를 통하여 그들이 인종적, 문화적 다양성을 어떻게 해결하고 있는지를 보면, 궁극적으로 이에 대한 판단이 다중언어정책의 필요성의 근거가 될 것이기 때문이다. 넷째, 다인종·다문화 사회에서 다중언어정책의 필요성을 논의한다. 이 연구에서 사용하는 ‘다중언어정책’은 복수의 언어가 국가 내의 공식언어로 규정되어야 한다는 것을 의미하는 정책이 아니라, 소수인종 언어 사용자에게 대한 차별과 불평등을 개선하는 차원에서 공식언어를 포함하여 소수인종의 정체성을 보호하기 위해 고려하는 언어정책을 의미한다.

II. 문화다양성과 다중언어정책 논의의 이론적 배경

1. 다인종·다문화 사회의 형성 요인과 특성 변화

문화 다양성의 원인으로는 인종 다양성이 전제된다. 제2차 세계대전 이후 지난 반세기 동안 발생한 정치적, 경제적 및 인구학적 변화의 결과로서 인종관계의 유형 및 인종 다양성은 전 세계 거의 모든 지역에서 나타나는 특징이다. 과거 연구에 의하면, 전체 국가들의 10% 내지 15%만이 동질적인 민족성을 보유하고 있다고 한다(Connor, 1994; Väryinen, 1994). 그러나 현재는 이 비율이 점점 더 감소할 것으로 간주된다. 이러한 경향은 비교적 동질적인 인종과 문화에 기반한 민족국가를 유지해 왔다고 생각해 온 우리나라와 같이, 소위 기준에 소수인종이 거의 없었던 국가들까지도 현재 인종 다양성 이슈를 다루어야 하고 적절한 정책방안을 모색해야 할 필요성이 있는 것을 보여주고 있다. 그리고 인종 다양성의 긴 역사를 지니고 있던 국가들도 기존 소수민족 사이의 관계가 최근 변화하고 있음을 경험하고 있다. 한 국가 내에 인종·문화 다양성의 형성요인으로 여러 가지 유형이 설명될 수 있다.

1) 국가 내 정치적 변화

유럽이나 소련 등 기존 국가들의 분열이나 연방의 해체, 또는 아프리카나 아시아의 독립 신생국이나 과거 식민지 정부들이 안정된 정부조직을 세우려는 국가에서는 민족관계의 유형은 가장 유동적이면서 종종 폭력적인 양상을 띤다. 기존에 식민국가가 더욱 활력적인 정치구조를 확립할 수 있는 곳에서, 법적 시민권의 획득을 협상할 수 있는 토착 민족 내지는 인종집단들 가운데 새로운 관계가 형성되면서 갈등을 노출해 왔다.

2) 국가 간 이주

(1) 아시아 지역의 이주 유형

경제적 성장과 발전을 경험한 근래의 아시아 국가들은 노동력 부족을 영주정착을 위한 이주보다는 계약 노동이주 또는 불법이주를 포함하는 과정을 통하여 충족되어 왔다. 이주자 소수집단에 속한다는 것은 불이익과 관련되어지는데, 이들 새로운 이주자들이 기존의 주류사회나 오래된 소수민족이 향유하는 시민권도 없고 사회참여를 온전히 향유하기 위한 다른 권리들도 소유하지 못하기 때문이다. 계약 노동이주를 채택하고 있는 중동, 일본 및 한국에서 법적 지위의 차이는 이주노동자 집단과 동질성이 강한 지배민족 간의 사회적 분리로 인해 더욱 강화된다.

(2) 유럽의 이주 유형

서유럽 만큼 인종관계의 공존 유형의 다양성이 더욱 뚜렷한 곳은 없다. 많은 유럽국가에 존재하는 기존에 확립된 소수민족 집단들과 더불어 이러한 새로운 이민자집단들을 고려할 때, 인종 다양성의 유럽식 유형의 복잡함은 관련된 특정 민족집단들과 그들의 법적 지위의 양자의 관점에서 확실해진다. 첫째, 1970년대까지 독일, 스위스 및 기타 유럽 국가에서 폭넓게 사용된 계약 노동이민 또는 '게스트 워커'(guest workers) 노동이민이었다. 최근에 다시 대두된 노동력의 필요성은 이 제도의 재도입을 고려하게 되었다. 실제로, 1993년에 독일은 중앙 및 동유럽으로부터 181,000명, 스위스는 72,000명, 오스트리아는 16,000명, 프랑스는 11,000명의 계약노동자들을 불러들였다(OECD 1995, p. 21). 그러나 독일 인구의 중요한 구성요소 가운데 하나는 독일 시민권을 발급받기가 용이해졌음에도 불구하고, 190만명의 터키인들과 게스트워커 그리고 독일에서 태어났으나 독일 시민권이 없는 그들의 자녀들이다(OECD 1995, p. 202). 이와 유사한 비시민권자 집단들이 다른 유럽국가에서도 존재한다. 둘째, 국가 간 노동이주의 중요한 유럽형 유형으로 1992년 1월 이후 유럽연합(EU) 역내에서는 EU 역외 계약노동에 영향을 미치는 그러한 규제 없이 자유로이 이주하고 일할 수 있는 EU 회원국들의 노동자 이주이다. 셋째, 제2차 세계대전 직후에 유럽국가로 이주한 사람과 영국 또는 프랑스와 같은 국가들의 과거 식민지 출신으로서 자동적으로 시민권을 얻은 사람들의 이주유형이다. 이와 비슷한 경우로서 서독은 전후(戰後) 동독이나 동유럽으로부터 많은 독일인들을 수용하였으며 이들은 바로 독일 시민권을 획득하였다. 넷째, 유럽 국가들은 많은 인구의 유학생, 기업인 그리고 다양한 범위의 거주 권리를 지닌 난민들이 존재하고 있다. 유럽의 민족 다양성 유형을 더 복잡하게 만드는 것은 많은 수의 망명 신청자, 불법 입국자 및 여러 국가에서 기타 법적 제한 아래 거주하고 있는 자들이다.

(3) 미국, 캐나다, 호주 등 전통 이민국가의 이주 유형

영주이민의 오래된 역사를 가지고 있는 호주, 캐나다 및 미국에서 조차 새로운 형태의 이주와 새로운 출신지역의 다양화는 기존 소수민족 관계에 중요한 새로운 차원을 초래하였다. 민족관계에 대한 서로 다른 제도적 유형들의 혼합은 이민자 배경을 가진 사람뿐만 아니라 기존의 토착집단들도 포함하는데, 특히 미국에서는 다른 인종집단들과의 관계에 영향을 미치는 노예 역사를 가진 흑인 인종집단을 포함한다. 그러나 이 전통적 이민국가들과 다른 아시아, 유럽 국가들과의 차이점은 새로운 인종집단들의 이민과 영구적인 정착을 허용한다는 것이다.

2. 인종(민족)의 형성과 언어의 사회적 역할

1) 언어의 역할

일반적으로 언어의 사회적 역할은 사회통합의 도구로 간주되어 진다. 첫째는, 사회의 양 개체간의 상호작용의 커뮤니케이션과 표현의 수단으로, 그리고 둘째는 공동의 세계관을 제공하면서 인종(민족)집단을 구분하고 형성하는 역할을 한다(Edwards, 1994). 사회 참여자들 사이의 상호작용은 커뮤니케이션의 공유된 시스템을 필요로 하는데, 커뮤니케이션의 공유된 시스템 없이는 참여자들이 협동하거나 그들의 행동계획을 조정하는데 실패할 것이다. 비록 다른 수단도 있을 수 있지만, 언어가 진화적이고 심리 발달적 의미 모두에서 이러한 커뮤니케이션 체계에서 가장 근본적인 요소이다. 상호 이해에 도달하는 사회적 과정, 행동의 상호 조정, 개인의 사회화는 언어의 핵심 기능으로 인식되어 왔다(Habermas, 1984). 따라서 언어가 사회통합에 공헌하는 것은 언어의 의사전달 기능(communicative function)이라고 결론지을 수 있다.

언어는 사회적 상호작용의 차원에서 커뮤니케이션 체계로서 뿐만 아니라, 사회의 차원에서 공유된 세계관을 제공하는 표현 체계로서 기능한다(Luckmann, 1984). 결국 사회집단의 구성원으로 인식된다는 현실은 결국 표현 체계, 즉 무엇보다도 언어에 의하여 중개되는 외부화(externalization), 객관화(objectification), 내면화(internalization)의 사회과정의 결과로서 고려된다. 언어를 말하는 것은 다른 사람들과 공동의 현실을 공유하는 것이다. 그러므로 언어는 공동의 세계관을 제공함으로써 집단적 구성과 집합적 정체성의 상징화에서 중요한 역할을 한다. 이러한 공동의 세계관의 공유는 그렇지 못한 집단과 구분되는 기준이 된다. 따라서 특정 언어를 사용하는 인종 또는 집단은 다른 인종 또는 집단과 구분되며, 커뮤니케이션(의사전달) 수단과 공유된 표현을 통한 상징적 기능(symbolic function)을 통하여도 사회통합에 공헌한다.

2) 언어의 인종(민족)집단 형성의 접근방법과 분석틀

언급한 바와 같이, 언어는 커뮤니케이션 기능과 상징적 표현기능을 동시에 수행하는 민족 구성요소의 하나이기 때문에, 언어와 인종(민족)집단 형성과 관련하여 세 가지 접근방법이 주로 소개되고 있다. 첫째, 민족의 영속적 성격을 강조하는 원초주의(primordialism)이다(임지현, 2000). 이 이론은 사회집단이 객관적으로 “주어진”(given) 것으로 간주되는 영토, 종교, 문화, 사회조직, 언어와 같은 원초적 유대에 기초해 있다고 가정한다. 언어와 공통의 문화, 유산, 종교, 관습 등과 같은 객관적 기준을 민족의 기초로서 강조하는 객관적 민족이론이다. 둘째, 민족 정체성을 복잡한 사회과정의 결과로서 간주하는 구성주의(constructivism)로서, 이 사회과정에서 민족의 상징적 경계(symbolic boundaries)는 신화나 공통의 과거 및 언어에 대한 역사적 설명을 통하여 계속적으로 재구축된다고 본다(Barth, 1969). 셋째, 민족을 근대화의 부산물로 보고 있는 도구주의(instrumentalism)이다. 여기서 민족주의는 근대화와 도시화라는 특정한 역사적 조건 속에서 발생하는 일시적인 이데올로기로서 그 역사성을 강조한다. 이 주관주의적 민족이론은 민족공동체에 기꺼이 자신을 귀속시키고자 하는 민족 구성원의 주관적 의지가 민족을 만들어 낸다고 믿는다(임지현, 2000). 이 접근방법은 정치적 동원 및 조작 과정에 더 많은 관심을 기울인다.

언어의 민족 구성요소로서의 커뮤니케이션 기능과 상징적 표현 기능에 대한 접근방법 가운데서 도구주의 이론은 민족을 상징적 경계선 구축과정의 결과로서 설명하면서 언어를 민족 정체성 구축에 가장 중요한 매개수단으로 보고 있다(Fishman, 1977). 이 이론은 언어 습득의 다양한 도구와 유지 요인, 특정 민족의 언어적 구성을 설명하기 위하여 소수집단 가운데 언어 사용의 다양한 유형들을 연구해 왔다(Dow, 1991). 최근에는 민족형성의 정치적·경제적 요인 및 언어의 도구적 관점에 초점을 맞추어 왔는데, 이는 근대국가 및 국민형성의 맥락에서 민족과 언어가 정치 동원과 정치 갈등의 주요 원천이 되어 온 것이 사실이기 때문이다. 실례로, 박탈된 사회경제적 지위는 소수언어

의 지위와 상호 관련되어 있고 이것은 다시 개인의 언어 사용에 영향을 미친다는 것을 보여주는 주장은 근래 “언어의 경제”(economy of languages)라는 주제의 핵심이다(Grin & Sfreddo, 1996).

이러한 세 가지의 접근방법 가운데서 문화의 다양성과 다중언어정책의 관계는 도구주의의 입장이 강조될 것이다. 사실 오늘날의 다인종·다문화 사회의 형성은 동일한 인종이나 언어와 같은 원초적 유대에 기반한 것도 아니고, 신화나 공통의 과거와 같은 구성주의 요소로서 사회나 국가가 재구축되었다고 볼 수 없다. 오히려 산업화내지는 세계화, 정보화, 도시화 등의 산물로서 인종이나 민족의 교류, 혼합이 이루어지고, 이를 새로운 국민국가 형성의 맥락에서 이들에게 향상된 사회경제적 지위를 부여하고 언어의 정체성을 부여하기 위해서는 인위적인 정책도구들을 사용할 필요가 있기 때문이다.

Ⅲ. 다문화주의와 다중언어정책

1. 다문화주의와 정책수단

1) 국가 이데올로기로서의 다문화주의

오늘날 다문화주의(multiculturalism) 개념의 등장 배경에는 물질 중심의 경제발전체 초점을 맞추던 근대주의(modernism) 이후 1960년대에 접어들어 탈근대주의(post-modernism)의 확산과 더불어 부상한 개념으로 민주주의의 확산과 다양한 인종의 정체성이 복잡하게 얽혀 있는 국가에서 국민 통합 이데올로기로서 주로 호주와 캐나다를 시작으로 채택된 개념으로 그 이후 유럽 선진국에서 많이 논의되어져 온 개념이다(Parekh, 2000; Kymlicka, 2007).²⁾ Vertovec(1996)에 의하면, 다문화주의는 몇 개의 인접한 소수집단의 단위문화가 주류사회의 단위문화를 배경으로 점점이 박혀있는 ‘모자이크(mosaic)’가 아니라, 다양한 구성요소들이 상호 공존하며 각자의 색깔과 냄새 그리고 고유의 개별성을 그대로 유지하면서도 서로 조화되어 또 다른 통합성을 이루어 내는 이른바 ‘샐러드 그릇(salad bowl)’을 의미한다. 이는 다양한 문화 상호간의 이해와 존중, 대화와 신뢰를 바탕으로 전체를 관통하는 다문화적 정체성을 수립하는 것이다. 정상준(1995: 81)는 ‘다문화주의’ 용어는 체계적인 이론이나 조직적인 운동이라기보다는 특정 사회의 지배적인 문화의 억압으로 인하여 실현되지 못한 다양한 문화적 차이에 대한 인식, 혹은 그 차이를 열린 마음으로 인정하고 포용할 수 있는 감수성 배양 및 이 목적을 달성하기 위한 일련의 전략과 행위를 가리킨다고 정의한다.

다양한 인종으로 구성된 다문화사회에서 야기될 수 있는 인종문제는 정치·경제·사회·문화·종교 등의 사회의 모든 분야에서 야기되는 차이의 문제로 혼란이나 분쟁을 야기할 수 있으며 이는 궁극적으로 사회통합에 반하게 된다. 따라서 진정한 의미의 다문화주의는 다양성과 차이의 포용에 초점을 맞추는데, 이는 지금까지 지속된 특정문화의 지배를 종결짓고, 소외당하거나 주변에 있던 다른 소수집단의 정체성을 존중하고 그들의 고유문화가 독자적으로 차지할 수 있는 시·공간을 인정하고 수용하는 것이라고 할 수 있다(강휘원, 2006).

2) 그러나 실제 다문화주의를 국가 이념으로 취했던 국가들에서조차 다문화정책의 부정적 측면이 심각하게 노출되면서, 영국, 프랑스, 네덜란드 등의 유럽국가에서는 국가 정책이념으로서의 다문화주의가 상당 부분 쇠퇴하고 있다는 지적이 있다(Joppke, 2004; Castles & Miller, 2009; MacDonald, 2010).

한편 다인종으로 인한 다문화 문제에 대응하는 정부가 특정 이념이나 입장을 취하는가에 따라 정책 대응도 다른 형태로 나타날 수 있는데, 다수의 연구들은 유사하면서도 조금은 다른 용어를 사용하여 분류하고 있다. 閔根政美(1996)는 정부나 사회적 주류사회가 다문화정책을 시행하는 여러 가지 유형의 초점을 맞추어 다문화주의를 자유주의적, 조합적(corporate), 그리고 급진적(radical) 유형으로 구분하고 있다. Castel & Miller(2009)는 배제주의, 동화주의, 다문화주의 모델로 구분하며, Banting(2005)은 자유주의 모델, 민족주의 모델, 다문화 모델로 분류하고 있다.

2) 다문화주의의 실현 수단으로서 다문화정책

다문화주의를 사회적 불평등의 시정을 통해 자유민주주의의 기본원리와의 정합성을 높이면서 다원성 증대에 따른 사회적 분절성을 극복하기 위한 새로운 국민통합의 이데올로기라고 한다면, 진정한 의미의 다문화사회가 되기 위해서는 단순히 문화적 다양성의 존재와 관용만을 의미하는 것이 아니라 사회적 구조와 제도가 다원주의를 반영하고 구체화해야만 한다(강휘원, 2006). 이러한 구체화의 수단으로서 다문화 관련 문제들이 해결되도록 다양한 정책이 수립되고 집행되어야 한다. 구체적인 다문화정책으로 제기될 수 있는 정책이슈들은 사회참여의 기회를 확대시키기 위한 주류사회의 언어와 문화교육, 통역제도, 다문화방송, 이민자·소수집단의 문화 및 언어 보존을 위한 교육과 보조, 사회적 소수자를 대상으로 교육·취업 상의 적극적인 차별시정조치, 사회적 관용성을 증대시키고 차별의식을 타파하여 기회평등을 저해하는 인종적, 문화적 장애를 극복하기 위한 다양한 정책 등이 있을 수 있다. 다음 <표 1>은 사회통합을 위한 소수인종 정책이슈를 정리한 것이다.

<표 1> 다문화사회에서 사회통합을 위한 소수인종 정책이슈

1. 소수민족 언어	<ul style="list-style-type: none"> - 소수민족 언어를 사용할 자유 - 학교 강의의 매개언어로서 소수민족언어의 교육 및 사용 - 소수민족 언어를 사용하는 라디오, TV, 출판물의 존재 - 보건, 복지, 법률 서비스를 포함하는 다른 제도 분야에서 소수민족 언어의 사용 - 통역자의 이용과 소수민족 언어로 번역된 정보의 공급
2. 국가 공식언어	<ul style="list-style-type: none"> - 자녀 및 부모에 대한 국가 공식언어 교육에의 접근성 향상
3. 종교	<ul style="list-style-type: none"> - 예배의 자유와 종교적 의식 및 관행 행사의 자유 - 법제도나 교육에서 종교 교리에 부합한 제도나 조직 설립의 자유
4. 법적 지위	<ul style="list-style-type: none"> - 비시민권 거주자로서의 지위 보호 - 영주국가의 국적 취득의 용이 - 이중 국적의 허용 - 소수민족집단의 특별 지위 인정 - 소수민족 내 결사의 자유 및 자체 사회조직의 형성 권리 보장 - 문화적 표현의 자유
5. 교육	<ul style="list-style-type: none"> - 교육 성취기회의 평등성 - 소수민족 학생들의 관점과 경험을 반영하는 커리큘럼
6. 고용	<ul style="list-style-type: none"> - 차별 없는 고용기회에의 접근성 - 기존 자격 요건과 경험의 인정 - 훈련기회에 접근성
7. 보건 및 복지	<ul style="list-style-type: none"> - 보건 및 복지제도 운영에 관한 정보에의 접근성 - 소수민족의 문화적 관습을 고려하는 방법으로 보건 및 복지 서비스 제공

8. 주택	- 차별 없는 적절한 주택에 접근
9. 인종편견 및 차별	- 인종 편견의 부재 - 차별적 관행의 부재
10. 국가 정체성	- 국가 정체성에서 소수민족의 인정
11. 정치적 대표성과 자치	- 정책결정에서 소수민족의 참여 - 소수민족이 자신의 관심사에 관련된 의사 결정에 책임을 질 수 있는 기회 부여

출처: Inglis(1996)에서 정리

2. 사회통합의 수단으로서 언어정책

1) 언어정책의 역할과 개념

이 연구는 다인종·다문화사회와 관련하여, 한 국가 내의 언어의 다양성에 대한 이슈에 초점을 맞추는데, 많은 국가들이 점점 다문화사회로 변모되는 상황에서 특정 소수민족의 정체성 주장을 존중하고, 다양한 집단 간에 공유되는 공공영역에서 사회통합을 유지하는 이원적 임무에 다중언어정책(multi-language policies)이 필요하다고 전제한다. 이는 언어라고 하는 것이 국가 또는 인종(민족) 집단을 구분하는 정체성의 가장 기본단위이며, 그 집단 내에서 커뮤니케이션 기능과 인종 정체성의 상징성을 표현하는 수단으로 가장 중요한 요인이기 때문이다. 언어정책에 대해 다양한 정의가 내려지고 있는데, “국가가 그 나라에서 쓰는 말을 통일·발전시키려고 쓰는 정책”이라는 사전적 정의(국립국어원 표준국어대사전)로 표준어의 규정, 맞춤법의 확립, 글자의 통일이나 개혁, 외국어 교육, 문맹 퇴치 등의 내용이 열거되어 있다. 나아가 여기에 실천적 범위를 넓혀 “국민이 일상 사용하는 언어에 대한 국가 정부의 시정 방책”(송기중 1993: 1), 또한 언어 문제에 대해 “국가라고 하는 기구와 관련되어 나타나거나 시도되는 제반 사회적 정치 집단의 합목적적 계획이나 노선 그리고 실천”(김하수 1993: 116) 등의 좀 더 포괄적인 정의를 보여주고 있다. 언어정책은 언어의 “지위(위상)계획”(status planning)과 “자료계획”(corpus planning)을 구분함으로써 분석되어진다(Kloss, 1969). “지위(위상)계획”은 주로 미디어, 교육, 정치 커뮤니케이션의 영역에서 공식언어로서의 법적 지위 또는 위상 획득과 관련된 반면, “자료계획”은 언어의 음성(phonetic), 의미(semantic) 및 문법적 측면을 규칙화함으로써 공식언어 사용의 현대화 및 표준화와 관련되어 있다. 단일언어를 사용하는 국가에서는 주로 언어정책 가운데서 자료계획 내용에 대해 많은 논의가 이루어지는 반면, 두 개 이상의 언어를 사용하는 국가에서는 특정 언어의 지위(위상)와 관련되어 많은 논의가 대두되고 있다.

2) 언어정책의 유형

(1) 국가 내 다수 언어의 존재 양상(중심-주변부)에 따른 분류

국가 내 복수 언어들의 기능과 존재 양상에 따라서 세 가지로 분류될 수 있다. 첫째, 단일 공식언어 정책으로 사용자의 수나 지위의 측면에서 절대 우위를 점하고 있는 하나의 언어만이 국민적 정체성(national identity)과 관련되고 다른 언어들은 종속화 되는 정책이다. 이 정책의 대표적인 국가

로는 아이슬란드와 프랑스 및 한국 등을 들 수 있는데, 이 중 아이슬란드와 우리나라는 역사적, 지리적 요인에 의해 실질적인 단일 언어 사용이 이루어지는 국가라면, 프랑스를 비롯한 대부분의 단일언어정책을 펼치는 국가들은 실질적으로는 다중언어를 사용하는 국가임에도 ‘1국가-1언어’ 체제를 이상형으로 강력한 단일언어 사용을 추진하는 국가이다(조태린, 2010).

둘째, 이중(또는 삼중) 공식언어 정책으로 두 개 또는 세 개의 언어가 국민적 정체성과 관련되고 나머지 언어들만 주변화 되는 정책으로, 벨기에, 캐나다, 스위스 등의 언어정책을 들 수 있다. 벨기에에서는 플랑드르어(네덜란드어)와 왈론어(프랑스어)가, 캐나다에서는 영어와 프랑스어가, 스위스에서는 독일어, 프랑스어, 이탈리아어 등이 각각의 국민적 정체성을 대변하면서 공식언어의 하나로 기능하고 있다. 이중 또는 삼중 언어정책에서는 특정 언어들 사용 범위와 기능에 관한 ‘지위계획’ 측면이 가장 중요한 위치를 차지하고 있으며, ‘자료계획’은 언어권 지역별로 자치적으로 이루어지는 경우가 많다.

셋째, 다수의 비공식언어 정책으로 어떠한 언어도 국민적 정체성과 관련을 맺지 못하는 다중언어 정책이다(Spolsky 2004: 60). 이러한 국가들은 제2차 세계대전 이후 식민 지배에서 벗어난 아프리카 신생 독립국들의 언어정책에서 흔히 발견된다(조태린, 2010). 이들 국가의 대부분의 국경선은 민족이나 언어 사용의 경계와는 상관없이 식민지배 국가들의 이해관계에 의해 그어진 것으로, 그 경계선 내에 매우 다양한 인종 및 문화, 언어 공동체를 포함하게 되면서 과거 지배국가의 언어를 공용어로 사용했던 경험은 어느 특정 민족(인종, 부족)의 토종 국민어가 성립할 수 없게 하였다. 그러므로 이러한 다중언어 상황 가운데서 특정 언어에 특별한 위상과 기능을 부여하는 ‘지위계획’ 측면이 가장 주목을 받게 된다.

(2) 소수인종(민족) 언어의 지위에 관한 분류

국가 내에 소수민족 이슈의 수용 또는 배제를 다루는 논의와 관련하여 분리주의, 동화주의, 다문화주의의 3가지 모델로 분류되는 이론모형이 존재한다(Castles & Miller, 2009). 이러한 모형에 유추하여 다양한 소수민족 언어를 다루는 언어정책에도 동화주의, 분리주의 및 다문화주의의 3가지 모델을 적용하여 논의한다.³⁾ 첫째, 분리주의(differentialism) 또는 배제주의(exclusionist) 모델은 단일언어주의의 이념에 의해 유도되는 측면은 동화주의와 유사하지만, 이것은 소수민족의 언어를 체계적으로 배제한다. 이 모델은 주류사회가 운영하는 기관이나 제도와 같은 것들을 소수민족이 자신들의 언어로 운영하는 기관이나 제도, 즉 학교, 미디어, 시민단체와 같은 동일한 기관들의 창출을 허용하지만, 반면 소수민족의 이러한 병렬적 기관들을 무시하거나 약화시킴으로써 주류사회에 소수민족의 참여를 제한한다(Keonig, 1999).

둘째, 동화주의(assimilationism) 모델은 단일언어주의를 주장하는데, 이는 주류사회로의 언어적 동질화를 목적으로 소수민족의 개인은 그들 고유의 언어적, 문화적 및 사회적 특징들을 포기한다. 비록 소수민족은 관용될 수 있고 또한 그 구성원들에게 동등한 대우를 받을 권리가 부여될지라도, 실제로 동화주의정책은 공공교육에서 공식언어 하나로 교육받는 것을 강요하는 교육정책에 의하여 소수집단 언어의 유지와 사용을 억제한다(Keonig, 1999). Inglis(1996)는 동화주의와 분리주의를 스펙트럼 상의 양극단에서 서로 대치하는 모형으로 분류한다.

셋째, 언어정책의 다문화주의 모델은 공공영역에서 정치권력의 공유 및 언어적 소수민족들의 동등한 참여를 목적하고 있다. 한 국가 또는 사회 내에서 민족 및 문화 다양성의 문제와 관련하여 다문화주의는 다원주의적 시민사회에서 민족 또는 문화적 정체성 집단의 독립적 존재를 인정하고, 문

3) 이 부분은 강휘원(2009: 267-68)에서 인용하였다.

화 간 커뮤니케이션을 촉진하며, 따라서 국가 헌법에 근거하여 사회통합의 모델을 제공하는 한 민주적 거버넌스 체제 안으로 포함되어 질 수 있다(Habermas, 1994).⁴⁾ 위의 3개 모델 가운데서 단지 이 다문화주의 모델만이 다양한 인종(민족) 간의 평등의 필요와 그 정당성을 인정한다(Inglist, 1996). 그런데 다수의 국가에서 취하는 다문화주의의 언어정책 형태는 ‘지역적 변화유형’(regional variant type)과 ‘사회문화적 변화유형’(socio-cultural variant type)의 두 개의 하위유형으로 설명될 수 있다(Keonig, 1999). 전자는 특정 문화 및 언어를 가진 민족(또는 종족)들을 속지주의 즉, 지역성 원칙(territorial principle)에 따라 특정 지역에서 그들의 정체성을 인정하고 지역마다 다른 언어정책을 수용하는 정책으로 벨기에나 스위스의 언어정책을 반영한다. 반면, 후자는 특정 소수민족의 교육기관, 시민단체, 미디어 등과 같은 사회적·문화적 기관 또는 제도들을 특정 지역과는 상관없이 주류사회와 동일하게 이들만의 유사한 기관 또는 제도 등을 허용하고 인정하는 형태로 호주와 캐나다의 정책모형이 여기에 속한다.

3. 언어 정치 확산과 다중언어정책

1) 언어 다양성의 형성요인

역사적으로 다중언어를 사용하는 국가나 민족들은 다양한 방법으로 진화되어 왔다. 지구상의 약 200여개의 주권국가 가운데서 2004년 현재 160개 국가가 단일언어를 공식언어로 채택하고 있으며, 30개 국가가 2개 언어, 7개 국가가 3개 언어, 그리고 2개 국가가 4개 언어를 공식언어로 채택하고 있다(Breton, 2004). 이것은 세계 전체 국가의 20% 이상이 복수언어를 공식언어로 규정하고 있는 것을 보여주고 있다. 그러나 이것은 공식언어를 나타내는 숫자에 불과하다. 실제 한 국가 속에는 법률로 규정하는 공식언어 외에도 사용되는 수많은 언어들 가지고 있다. 실례로, 유럽언어목록(Les langues d'Europe)을 보면 유럽 46개 주권국가에 인구가 9억6천6백만명인데 222개 언어가 사용되고 있다.⁵⁾

한 국가 내에서도 1개 이상의 다중 언어를 사용하게 된 요인은 여러 가지로 설명될 수 있다(강휘원, 2009a: 265). 첫째, 다른 언어를 사용하는 민족에 대한 정복을 통하여 피정복국가의 주민들을 정복국가로 병합한 결과로부터 발생할 수 있는데, 이것은 강제적 이주 또는 식민지화의 결과이었다(Spolsky, 1998: 52). 실례로, 20세기에 소련에 의하여 위성국가화되거나 민족 간 분쟁에 의한 국가의 통폐합을 경험한 다수의 중/동부 유럽국가 및 소련에 합병되었던 중앙아시아 국가들을 들 수 있다. 이들 국가들에서 다중언어 사용의 독특한 혼합은 그러한 과거를 반영한다(Hogan-Brun, 2006). 둘째, 스위스와 벨기에 같은 다중언어 국가들은 다양한 언어 공동체의 연합(federation)에 의하여 탄생하게 된 유형이다(Grin, 1998). 셋째, 캐나다(Cummins, 1984; Bourhis, 1994), 호주(Ozolnis, 1993; Smolicz, 1994)와 같이 적극적인 이민정책으로 인하여 다민족화된 국가의 다중언어 사용을 들 수 있다. 넷째, 세계화의 따른 자본과 노동력의 이동은 다수의 국가사회를 다인종·다문화 사회로 변모시키면서 다중언어정책의 필요성이 많이 논의된다. 실례로, 1990년대 유럽연합(EU)의 형성은 유럽 역내 사람들의 이동을 증가시키고, 대부분의 유럽국가에서 언어 다양성과 교류수준 증가에 대한 논의가 확산되었다(Extra & Yagmur, 2004).

4) 헌법에 다문화주의를 국가이념으로 공식적 규정한 나라는 캐나다와 호주이다(Banting & Kymlicka, 2004).

5) "Les langues d'Europe" (http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/Langues/1div_cont_Europe.htm).

2) 언어 정치의 확산과 다중언어정책 수용의 증가

한 국가 내의 언어·문화의 다양성이 증가하면서 대부분의 국가들은 점점 더 언어 간 또는 문화 간 충돌을 경험하게 되고 언어적, 문화적 다양성의 이슈들을 어떻게 다루어야 하는지에 대한 도전에 직면하게 되었다. 특정 소수민족의 정체성을 인정하고 확립하려는 시도는 당해 언어의 재민족화(re-ethnicization)를 초래하기 때문에 또 다른 소수집단 언어에 대한 차별과 반발을 야기할 수 있다. 하나의 언어를 공식언어로 사용하는 국민국가 내의 언어문제로 인한 주류사회 및 소수집단 간 갈등관계는 근래 세계화 과정에 의해 더욱 강화되어 왔는데(Extra & Yagmur, 2004), 이는 제2차 세계대전 이후 최근까지 발전한 유엔협약 및 국제법상(예, EU 협약 등)의 소수민족의 언어적 권리 보호 규정, 개별 국가 차원의 개인적 권리 보호규정과 탈민족화 및 자유민주주의 법제도의 확립은 소수집단들이 언어에 근거한 차별의 비정당성(illegitimacy)에 이의를 제기하고 자신들의 정체성과 법적·정치적 권리 주장을 위한 목소리를 높일 수 있는 근거 수단들을 제공하게 되면서 갈등이 증가하고 자연스럽게 언어의 정치가 확대되었다(Keonig, 1999).

일반적으로, 많은 소수민족들이 공존하는 국가들 가운데서도 의사소통의 효율성, 국가통합, 경제성 등의 이유로 단일언어의 사용을 지향하는 국가들이 존재하였는데, 이러한 갈등 해결을 언어의 동질성에서 찾으려고 단일언어를 공식언어로 선택하였다(프랑스, 오스트리아, 그리스, 노르웨이, 폴란드 등)(최은순, 2005). 그러나 다른 다수의 국가들은 이러한 갈등의 해결을 오히려 이중언어(캐나다, 핀란드, 룩셈부르크, 아일랜드 등)나 3개 언어(벨기에, 남아프리카공화국 등), 심지어 4개 언어(스위스와 싱가포르)를 공식언어로 선언하게 되었다(강휘원, 2009a: 266).

IV. 사회통합을 위한 다중언어정책 사례 분석

1. 스위스 - 다문화주의의 지역적 변화유형

스위스 연방은 중부 스위스의 3개의 조그만 독일어 공동체의 방어를 목적으로 1291년에 형성된 바, 독일어, 프랑스어, 이탈리아어의 공식적 지위는 1874년의 개정 연방헌법에 의하여 확인되었고, 레토-로망스어는 1938년에 공식언어로서 인정되었다(Watts, 1997: 280-1). 오늘날 스위스는 700만 명이라는 비교적 적은 규모의 인구에도 불구하고, 독일어, 프랑스어, 이탈리아어, 레토-로망스어의 4개 국가 공식언어를 가지고 있다. 스위스는 26개의 주로 분할되어 있으며, 각 주는 스위스 연방헌법에 따라 언어적 자치가 허용되었고(제47조), 그들 자체의 공식언어를 지정한다(제70조 2항). 이 가운데서 17개 주는 독일어, 4개의 주는 프랑스어, 3개의 주는 독일어와 프랑스어의 이중언어, 1개 주는 이탈리아어, 1개 주는 레토-로망스어와 이탈리아어 및 독일어의 3개 언어를 함께 공식언어로 지정하고 있다. 2개 언어를 사용하는 주와 3개 언어를 사용하는 주는 그들의 주헌법을 규정하기 위한 언어를 선택하는 방법에 갈등을 야기하기도 하는데, 연방정부는 다중언어를 사용하는 이들 주에 대한 지원의무를 가지고 있다(제70조 4항). 스위스에서 언어의 다양성 관리를 위한 3개의 제도적 근본원칙은 언어의 영토성(language territoriality), 언어 선택의 자유(language freedom), 언어정책의 종속성(language subsidiarity) 원칙을 취하고 있다(Grin, 1998). 영토성 원칙에 따르면, 각 주는 자신의 영토 내에서 언어의 동질성을 확보하기 위한 권한이 주어지고 있다(제70조 2항). 언어 선택의

자유에 대한 권리부여(제18조)는 주민들이 상업이나 거래와 같은 사적 영역에서 자신들이 선택하는 언어를 사용할 기본적인 권리가 부여된다는 것을 의미한다. 언어 종속성의 원칙은 언어정책이 주의 차원에서 결정되고 집행된다는 근거에서 운영되며, 따라서 주의 권한에 속한 언어정책의 종속성은 고도로 분화되어 있다.

주요 정책효과로서, 영토성 원칙은 언어적 및 문화적 다양성의 관리를 위하여 주 사이의 균형을 특징으로 한다. 연방헌법은 프랑스어, 독일어, 이태리어, 레토-로망스어를 공식언어로 선언하며 각 주가 주권을 가진 정부를 수립하는 것을 허용하였는데, 개별 주에서 각 언어집단들은 공립학교, 공공 미디어 등에 독립적 통제권을 가지고 있다. 한편 입법의 비차별 조항들은 각 주에서 개인의 언어적 권리에 대한 존중을 수용하고 있다. 중앙정부 차원에서는 입법, 사법, 행정에서 주요 언어집단들의 동등한 대표성과 참여를 확보하기 위한 제도적 장치가 제공되고 있다. 그러나 이 유형에도 중요한 한계가 지적되고 있다(Grin & Sfreddo, 1996). 첫째, 법적으로 영토성 원칙에 초점을 두는 이 유형은 개인의 언어적 권리를 소수민족의 정체성 강화와 조화시키는 문제를 해결하지 못하고 있다. 둘째, 이 유형은 종종 경제적 및 정치적 불평등을 심화시키는데, 그것은 이태리어와 같은 소수민족 언어의 상대적으로 열등한 지위를 고려하지 않기 때문이다. 셋째, 이 유형은 소수집단들 사이의 상호 무관심을 심화시키는데, 이는 국가 차원에서 사회적 결속을 강화시키는 다중언어교육과 같은 메커니즘의 부족을 이유로 든다. 즉, 국가 내의 다수의 공식언어가 존재함에도 이들 간의 커뮤니케이션을 증진할 수 있는 연계언어(linkage language) 또는 다중언어교육이 결핍되어 있음을 지적한다(강휘원, 2009a).

2. 캐나다 - 사회문화적 변화유형

캐나다는 세계에서 가장 다문화적인 국가 중의 하나이다. 이주정책 변화의 영향으로, 순수 영국계와 프랑스계의 비율은 감소한 반면, 다른 집단들의 비율은 다양한 정도로 증가하였다. “가시적 소수인종집단”(visible minorities)은 1996년 당시 총인구의 11.2%를 차지하였던 비율이 2001년에 13.4%, 2006년에는 16.2%로 증가하였다. 2006년 현재, 가시적 소수인종집단 가운데 아시아인이 62.3%, 흑인이 15.4%, 남미계가 6.8%, 기타가 16.0%를 차지하였다. 그러면 어떻게, 왜 다민족 간의 화합과 평등을 주장하는 다문화국가로 되었는가? 캐나다가 영국의 식민지였다는 사실은 오래 전부터 영국계의 정치 경제적 우위가 확립된 계기를 마련해 주었고, 이민자들에게는 주류문화인 영국 문화에의 동화가 요구되었지만(유정석, 2003), 역사적으로 프랑스계의 반발, 영국계/프랑스계를 제외한 백인들의 불만, 그리고 이민정책의 변화는 보다 광범위한 영역에서 다양성을 수용하기 위한 터전을 마련해 갔다. 자유당 정부는 1971년 이중언어 및 이중문화주의를 확대한 다문화주의를 선언하게 되며, 이후 다문화주의는 1982년 캐나다 헌법에서, 1988년에는 세계 최초로 다양성을 캐나다 사회의 기본적인 성격으로 인정하는 ‘다문화주의법’을 제정하였다(강휘원, 2009b).

다문화 언어정책의 사회-문화적 변화유형은 지역의 토착 원주민 언어와 이민자 언어 등 소수민족 모두의 언어적 정체성을 명백히 지원하고, 또한 “이민자 소수언어 교육”(immigrant minority language instruction, IMLI)과 같은 전략을 포함한다. 이러한 캐나다의 다민족적·다언어적 특성은 공립학교 교육제도에서 공식 및 비공식언어 모두를 사용하는 이중언어 교육제도를 창출한다. 이민자들이 자신의 모국어와 하나의 공식언어(영어 또는 프랑스 택일) 모두를 유창하게 구사할 수 있도록 하는 것이 다문화 언어정책의 우선적인 목적이었다(Koenig, 1999). 이와 같이, 캐나다에서 다양한 언어 배경을 가지고 있는 이민자들의 사회통합은 보편적으로 다문화 언어정책에 의하여 강화되어 왔다.

캐나다 이중언어정책의 주요 긍정적 효과로는 첫째, 소수집단의 요구에 부응하며 그들의 정체성 회복과 다문화의 유지 및 발전을 초래하였다. 둘째, 국가의 공식언어와 소수집단의 언어를 교육언어로 병용하는 이중언어교육을 공교육에 도입하는 노력을 통하여 다양성을 적극적으로 수용하는 가치 전환을 통해 국가 내의 상징적 질서를 재구축하고 소수민족의 전반적인 사회적 지위를 상승시켰다(강휘원, 2009b). 그러나 많은 부정적 문제점도 노출하였는데, 첫째, 다문화주의 채택 이후 급속한 속도로 다양성이 캐나다 사회에 몰아쳐 종래와는 달리, 캐나다 사회의 영국/프랑스계 주류집단에게는 새로운 이민자의 대부분이 전문성과 업적 지향성을 지니면서 곧 바로 캐나다 주류사회에 참여하여 한정된 자원을 놓고 경쟁하는 경쟁자로 인식되었다. 둘째, 다문화주의는 소수인종 집단의 문화와 언어를 인정하여 오히려 사회 분리현상을 고착시켜 사회통합에 방해가 된다는 견해가 자주 나타났다(Bourhis, 1994). 이와 같이, 전체 사회통합에 반대하고 다문화주의에 대항하는 경향을 보여 주었던 것을 알 수 있다.

3. 키르기스스탄 - 다문화주의 언어정책으로의 전환

1990년 소련 연방으로부터 독립한 키르기스스탄은 10세기 이후 몽고, Chungizid족, 코칸드 칸국, 러시아 등 여러 세력에게 종속되어 왔으며, 주로 유목민 사회를 구성하며 살았는데, 1920년대의 소련 지배 이후 전통적인 키르기스 사회의 정치와 생활양식 등에서 급격한 변화를 초래하였다. 중앙아시아 지역의 소연방 편입은 궁극적으로 생산방식과 조직유형의 변화, 다른 소수민족 거주 비율의 증가, 민족 계층화에 따른 러시아인의 우위, 도시인구의 비율 증가 등으로 요약될 수 있다(Koenig, 1999). 소련 해체 직전인 1989년의 다양한 언어 사용을 반영하는 인종 구성은 키르기스인 52.4%, 러시아인 21.5%, 우즈베크인 12.9%, 우크라이나인 2.5%, 독일인 2.4%, 타타르인 1.6%, 다른 중앙아시아인 0.95, 기타 3.2%로, 인구의 절반은 거의 키르기스인이 아닌 다른 민족들로 구성되었던 것을 볼 수 있다(장병옥, 2005).

키르기스스탄의 독립 이후 1990년대 초의 언어입법은 이전에 러시아어에 주어진 공식언어로서의 지위를 무효화하고, 공식언어로서 키르기스어의 단독 사용을 화립하였다(Huskey, 1995; Kolstoe, 1995). 그러나 다시 1993년 헌법 제5조의 수정을 통하여 러시아어에 키르기스어와 동일한 지위를 부여하는 이중언어정책으로 전환하였다. 이와 같은 이중언어정책의 주요 배경에는, 러시아어의 공식언어 지위를 박탈하는 분리적이고 배타적인 언어정책이 오히려 소수민족 구성원의 언어적 권리를 침해하는 동시에, 경제, 산업, 교육부문의 핵심 위치를 차지하던 전문인력의 탈국가화를 초래하여 경제성장을 비롯한 국가의 막대한 손실도 초래하였던 점이 깔려 있었다. 또한 러시아어의 종속화에 대한 반대와 단일언어정책의 부정적인 영향에 대한 인식이 증가하면서 러시아인뿐만 아니라 도시의 고학력 키르기스인들의 항의는 궁극적으로 단일언어 신념의 강력한 수정을 초래하였다(Koenig, 1999). 이러한 움직임은 1993년 헌법 제5조의 수정을 통하여 러시아어에 공식언어 지위를 부여하였고, 러시아인들과 독일인들은 이중국적이 허용되었으며, 인구의 다수가 러시아어를 사용하는 지역에서는 러시아어를 공식언어로 지정하는 법률이 통과되었다.

이러한 정책의 주요 효과는 지역적 차이를 다문화주의의 사회문화적 상이함과 조합하면서 엄격한 단일언어주의로부터 다문화 언어정책으로의 연속적인 진전이 있었다는 것을 제시한다. 이것은 다원주의 정치체제의 틀 안에서 이중언어(bilingual) 교육과 다국어 미디어 시스템의 확립을 통하여 사회통합을 촉진시키기 위한 상황 흐름에 유연하며 민주적인 거버넌스 전략이 되는 것으로 보인다(강휘원, 2008).

V. 다중언어정책의 필요성 논의

다인종·다문화 사회로 변화되는 현실 속에서 소수인종들의 정체성과 권리 보호 및 생활의 질을 높이기 위한 당위성, 그리고 전 세계적으로 공통적인 영어 교육에 대한 열풍 속에서 많은 해외 외화 유출을 초래하는 한국의 조기유학이나 해외연수 및 고가 유아원 영어교육 경쟁 환경 등, 또한 언급한 다중언어 국가들의 언어정책을 분석한 결과를 고려하여 다중언어정책의 필요성을 논의한다.

1. 소수인종의 정체성을 위한 ‘분리된 영역’의 인정

언어 권리조항에 있어서 동화 지향적 관용으로부터 소수민족의 명시적인 권리 강화로의 발전은 궁극적으로 소수민족 정체성의 보존과 강화가 어떻게 공공영역(public sphere)의 기능과 조정에 영향을 미치는지에 대한 문제분석을 요구한다. 다수 연구들은 언어 권리에 대한 개인적 이해가 문제 분석의 시작 단계에서 전제되어야 한다는 것에 동의한다(Stavenhagen, 1996). 즉, 언어적 소수민족에 대한 적극적인 보호와 강화가 오히려 비차별, 평등, 문화 정체성에 대한 개인의 권리를 구현하는 수단으로서 해석되어 진다. 소수민족의 정체성 강화는 소위 Eide(1994)가 말하는 “분리된 영역”(separate domain)에 위치하는 반면, “공통의 영역”(common domain)에서 비차별과 평등의 원칙이 인정되어야만 사회통합을 확보할 수 있다.

다문화 언어정책이 특정한 소수집단 언어의 상징적 정체성(분리된 영역)과 국가 전체사회 내에 작동하고 있는 정치경제시스템(공통의 영역)에서의 언어의 도구적 기능 사이에 균형이 이루어진다면, 언어적 권리와 관련한 국제인권기준에 부합할 뿐만 아니라 민족 분쟁을 줄이는데 분리주의 및 동화주의 정책보다 더욱 효과적이라는 것을 경험적으로 보여준다. Stavenhagen(1996)도 다문화(다원주의적) 인종정책이 인종 갈등을 관리하는데 가장 효과적이었다고 지적한다.⁶⁾ 다문화주의 이념이 개별 문화 각각의 특수성을 인정하면서, 동시에 이들 문화간의 보편성을 추출하여 사회통합을 이루는 것이라고 한다면, "분리된 영역"과 "공통의 영역" 사이의 구분을 존중하는 것은 현대의 국민국가에서 사회통합의 구조적 딜레마에 대한 효과적이고 민주적인 대응이라고 본다.

2. 다문화주의 이념의 정립과 소수인종에 대한 법제도적 보호

Kymlicka(2002)는 다문화주의를 사회적 불평등의 시정을 통해 자유민주주의 기본원리와의 정합성을 높이면서 다원성 증대에 따른 사회적 분절성을 극복하기 위한 새로운 국민형성의 이데올로기라고 정의한다. 다문화주의는 한 나라 안에서 상호 순환하고 통합하며 발전하는 주류사회의 문화와 수입문화의 다원적이고 역동적인 혼합(salad bowl)이다. 따라서 진정한 다문화주의는 정책결정과정에 있어 권력의 평등하고 합법적인 공유를 요구한다. 함께하는 다문화주의를 달성하기 위하여 권력 공유의 적절한 장치를 통해 다양성을 조화시키는 적절한 방법을 찾는 것은 국가의 책임이며 헌법과 정책의 책무가 될 것이다. 정치와 경제 부문으로 구성되는 공통의 영역에서는 언어가 도구적 기능으로 축소되고 특정집단의 상징들은 점점 더 탈민족화(de-ethnicized)되는 반면, 인종집단 별 분리된 영역에서는 언어가 소수집단의 정체성을 위한 상징적 기능을 유지한다. 그러므로 두 영역 모두

6) UN Research Institute for Social Development에 의하여 수행된 민족갈등관리(ethnic conflict management)에 관한 비교관점의 경험적 조사에 근거하여 이와 같이 주장한다(Stavenhagen, 1996),

에 대한 분석은 권력의 공유와 정치참여에 대한 복잡한 모델들이 소수집단들 가운데 평화와 안정을 유지하려고 시도하지만, 다문화주의 모델이 가장 적합한 모델이라고 본다.

3. 소수인종 언어 권리의 국제적 보호조항의 준수

국제조약과 유엔 협약 및 선언들은 개별 국가들의 민족화에 대한 대응으로 당해 국가 영토 내에 존재하는 소수민족 구성원에게 평등한 대우와 비차별의 원칙 및 시민적 권리를 부여하기 위한 규범과 기준으로서의 역할이 강조되어야 한다. 언어적 권리가 보편적인 인권의 요소로서 이해된 것은 비로소 제2차 세계대전 이후였는데, 특히 유엔의 감독 아래 이루어졌다. 이후 40여년 동안의 발전 결과로, 유엔 총회는 1992년 12월 18일 “민족적, 인종적, 종교적 및 언어적 소수집단에 속하는 사람들의 권리에 관한 선언”(UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities, DRPM)을 채택하였다. 이 1992년의 UN DRPM(유엔 선언)은 소수민족 정체성의 촉진 필요성을 인정하며 권리를 천명하는 포괄적이고 보편적인 첫번째 기준이라 할 수 있다. 이 유엔선언은 국가로 하여금 “적극적”으로 소수민족의 정체성을 보호하고 촉진하는 의무를 부과하고 있다. 다음의 제4조(2)는 비차별과 평등원칙은 오히려 소수민족 정체성의 적극적 강화를 통해서만이 보호될 수 있다고 강조한다. 이 조항은 국가로 하여금 입법에 의해 이러한 차별 금지를 강화할 뿐만 아니라 소수민족 언어와 그 사용자들을 무시하는 불관용의 행동을 금지하는 의무를 부과한다. 이 유엔선언은 명확하게 국가로 하여금 사적, 공적, 집합적 행동에서 사적 언어의 사용을 허용하도록 의무화하고, 소수민족 언어의 공적 사용(public use)을 언급하고 있다.⁷⁾ 비록 이들은 국내법 보다는 구속력이 강하지 못하지만, 권고와 교육을 통해 언어적 소수민족의 정체성을 강화하고 주류사회와 소수집단 사이에 상호 이해를 촉진하는 것을 목적으로 하고 있다. 유엔 선언에서 분석된 바와 같이, 소수민족 언어교육과 교육부에서 문화 상호간(inter-culturalism)의 이해를 향상시키기 위한 국가의 지원을 의무화하고 권고한다.

4. 인종(민족)집단에서 시민사회로의 전환

인종(민족)집단은 영토, 종교, 문화, 관습, 언어와 같은 원초적 유대에 근거하고 있다면, 시민사회는 합리적이고 법적 실체로서 간주되고 집단에의 포함과 배제는 시민(civic) 개념이다. 이것은 출생에 의하거나 합법적으로 성립된 기준과 절차에 근거하며, 이 기준을 갖추는 사람들은 누구를 막론하고 그 집단적 실체의 구성원이 된다(Breton, 1988). 이 기준은 사회의 문화나 언어의 동질성이 아니라 법적 시민자격(citizenship)이다. 실례로, 캐나다 사례분석에서 종족 중심의 민족주의 특징을 가진 영어권 및 불어권 캐나다인들이 서로를 인정하여 두 개의 공식언어를 선언하고, 나아가 오늘날 수많은 소수언어집단의 언어까지도 존중하여 이중언어주의(영어, 또는 불어 택일 + 소수언어인 모국어)를 채택하게 된 것은 사회의 성격이 종족사회의 특징에서 시민사회로의 전환을 전제로 언어정책의 관점에서 사회통합의 과정을 논의한다. 즉, 캐나다 역사에서 영어 위주의 언어정책에서 이중

7) 예를 들면, 언어교육과 관련하여 유엔 선언(UN DRPM, 1992) 제4조(3) 및 제4조(4)는 다음과 같이 규정하고 있다:

제4조(3): 국가는 소수민족에 속하는 사람이 그들의 모국어를 배우거나 모국어로 가르칠 기회를 가질 수 있도록 가능한 곳에서는 적절한 수단을 취해야 한다.

제4조(4): 국가는 영토 내에 존재하는 소수민족의 역사, 전통, 언어와 문화에 대한 지식을 장려하기 위하여 교육 분야에서 여러 가지 수단을 강구해야 한다. 소수민족 구성원들은 전체로서의 사회에 대한 지식을 얻기 위한 적절한 기회를 가져야 한다.

언어 사회로, 그리고 점차로 소수민족의 언어를 배려하게된 것은 사회 구성원의 자격이 종족적 관점에서 보편적인 시민적 권리의 관점으로 변화하였다는 것을 의미한다(강휘원, 2009b).

5. 사회통합의 기반으로 다중언어정책

급변하는 국내외 환경에서 인종(민족)집단들의 사회통합을 위한 구조적 변화에 대응할 수 있는 다문화정책은 민족 간의 갈등을 관리하고 사회통합을 위한 실용적인 정책전략을 제공할 것으로 보인다. 실례로, 키르기스스탄 사례에서 소련으로부터 독립 이후 키르기스어를 제외한 언어의 사용을 규제하는 민족주의적 추진은 많은 논쟁과 저항을 불러일으켰고, 수많은 갈등을 초래하였다. 그러나 궁극적으로는 헌법 개정을 통하여 복수언어를 수용하는 다문화정책으로 전환하였는데, 이것은 다원주의 정치체제의 틀 안에서 사회통합을 촉진시키기 위하여 탄력적인 민주적 거버넌스 전략을 채택한 것이다(강휘원, 2008). 더욱 사회가 복잡하고 다양할수록 서로를 인정하고 관용하는 사회통합이 필요하다. 다양한 민족이 공존하는 사회 속에서 민족 간의 계급화된 사회구조는 민주화를 향한 가장 큰 장애물이며 시민사회의 발전을 저해한다. 왜냐하면 진정한 민주주의는 평등하고 비차별적인 가치체계를 바탕으로 하는 사회 안에서만 가능하기 때문이다.

6. 경제 및 소득 향상과 다중언어정책

다중언어정책은 소득 향상을 통한 생활의 질 향상과도 밀접한 관계를 가지고 있다. 실제 오늘날과 같이 세계화, 다인종·다문화로 인한 다양성에 대한 이해가 더욱 필요할 때에 단일언어보다는 다중언어가 훨씬 더 실용적이고 일반적인 현상으로 다가오게 된다. 국경이 사라지고 무역장벽이 사라지는 초국가적 기업 현상이 확대되어지는 오늘날 다중언어의 능력은 개인에게는 고용의 기회와 가치를 향상시키고, 국가 차원에서는 상품의 가치와 수출의 잠재력을 높여 국가 경쟁력을 높일 수 있다(신찬용, 2006). 어느 개인 한 사람의 언어 능력이 그 자신의 노동 가치를 향상시키는 요인이 된다면, 이들의 다중언어 능력 또는 소수언어 구사 능력은 수많은 노동자들의 임금격차의 요인이 될 수 있다(Grin, 1990: 160). 이것이 물적 자본에 비유하여 '언어자본'으로 오늘날 많은 기업이나 조직에서 이 자본 확보에 관심을 보이면서 최선의 노력을 기울이고 있다. 그러나 이러한 필요성에도 불구하고, 다중언어정책의 구상에는 신중함을 요구한다. 외국어(영어, 중국어 등)로 인한 조기유학의 열풍이나 사교육비의 비중, 한글 경시 등의 문제를 비롯하여, 언어학적인 측면에서도 습득자 개인의 환경과 구사력, 언어 습득 순서, 사용방법, 언어에 대한 태도 등에 따라 이중언어가 다양하게 규정될 수 있기 때문에 이에 대한 깊은 연구와 신중한 대비가 요구된다(강휘원, 2009b).

7. 인종(민족)간 연계언어로서 공식언어(공용어)의 교육

다중언어정책을 채택하는 캐나다, 스위스, 키르기스스탄에 대한 사례분석은, 비록 이들 국가들의 역사적 전통과 지역 조건이 서로 다르기 때문에 서로 다른 유형의 언어정책들을 필요로 하지만, 공통적인 것은 민족 간에 커뮤니케이션 언어의 도구적 적절성이 강조되는 연계언어의 개발 또는 이를 위한 정책도입이 필요한 것을 보여 준다. 이 연계언어를 무시하는 것은 실질적으로 전체 사회의 공동영역인 경제와 정치 부문에서 뿐만 아니라 분리된 영역 속에 존재하는 특정 소수민족 공동체에도 소외와 불이익이 발생할 수 있기 때문이다. 실례로, 스위스의 지역적 변화유형은 국가 내에 분할된

영토성 원칙에 따라 공식적 지역언어를 존중하는 다중언어정책을 실시하지만 지역 간의 또는 언어 간의 상호 연계가 부족하여 경제적 또는 정치적 불평등의 문제가 자주 발생하며, 소수민족간의 관계가 악화될 수 있다는 점을 간과해서는 아니 될 것이다(강휘원, 2009a).

<참고문헌>

- 강휘원 (2006). 한국 다문화사회의 형성 요인과 통합정책. 「국가정책연구」 20(2): 5-34.
- 강휘원 (2008). 키르기스스탄의 언어정책: 민족주의에서 다문화주의로. 「행정논총」 46(2): 77-97.
- 강휘원 (2009a). 스위스의 다중언어정책: 다민족의 공존과 언어의 정치. 「한국정책과학학회보」 13(1): 263-85.
- 강휘원 (2009b). 캐나다 다문화사회의 통합과 이중언어정책. 「국가정책연구」 23(3): 193-222.
- 강휘원 (2011). 언어적 권리 보호를 위한 다민족 사회의 언어정책 비교. 「사회과학연구」, 평택대학교 사회과학연구소, 15: 47-69.
- 김하수 (1993). 독일의 언어 정책. 국어학회 (편). 「세계의 언어 정책」. 서울: 태학사, 115-138.
- 송기중 (1993). 언어 정책. 국어학회 (편). 「세계의 언어 정책」. 서울: 태학사, 1-13.
- 신찬용 (2006). EU의 다중언어정책과 소수언어 카탈루냐어. 「이중언어학」 30: 275-303.
- 유정석 (2003). 캐나다 - 다문화주의 제도화의 산실. 「민족연구」, 11: 12-26.
- 임지현 (2000). 민족담론의 스펙트럼: 원초성, 근대성, 탈근대성. 「영미문학연구」, 8: 65-87.
- 장병옥 (2005). 키르기스스탄의 이슬람과 민족문제. 「한국이슬람학회논총」, 15(1): 29-48.
- 정상준 (1995). 문화적 다양성과 다문화주의. 「외국문학」, 여름호: 79-95.
- 조태린 (2010). 언어 정책이란 무엇인가? 「새국어생활」 20(2): 117-32.
- Banting, K. (2005). The Multicultural Welfare State: International Experience and North American Narratives. *Social Policy and Administration*, 39(2): 98-115.
- Barth, Fredrik (ed.). (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organization of Culture Difference*. Oslo & London: Universitets Forlaget & George Allen and Unwin.
- Bourhis, Richard Y. (1994). Ethnic and Language Attitudes in Quebec. in Richard Y. Bourhis (ed.). *Ethnicity and Culture in Canada: The Research Landscape*, 322-358. Toronto: University of Toronto Press.
- Breton, Raymond. (2004). *Atlas des langues du monde*, Paris, Editions Autrement.
- Castles, Stephen & M. J. Miller. (2009). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. NY: The Guildford Press.
- Connor, W. 1994. *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*, Princeton: Princeton University Press
- Cummins, Jim. (1984). Linguistic Minorities and Multicultural policy in Canada. in John Edwards (ed.). *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*, 81-106. London: Academic Press.
- Edwards, John. (1994). *Multilingualism*. London & New York: Routledge.
- Eide, Asbjørn. (1994). *Peaceful and Constructive Resolution of Situations Involving Minorities*. Oslo: Norwegian Institute of Human Rights.
- Extra, G. & K. Yagmur. (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon, Phil.: Multilingual Matters Ltd.

- Fishman, Joshua. (1977). Language and Ethnicity. in Howard Giles (ed.). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- Gamson, W. A. (1995). Hiroshima, the Holocaust, and the Politics of Exclusion. 1994 A.S.A. Presidential Address, *American Sociological Review*, 60(1): 1-20.
- Grin, F. (1990). The Economic Approach to Minority Language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 11-12.
- Grin, F. (1998). Language Policy in Multilingual Switzerland: Overview and Recent Developments. Paper presented at the Cicle de conferències sobre política lingüística Direcció general de política lingüística. Barcelona, Spain, Dec. 4.
- Grin, F. & C. Sfreddo. (1996). *Minority Language and Socio-Economic Status: The Case of Italian in Switzerland*. Genève: Université de Genève.
- Habermas, Jürgen. (1984). *The Theory of Communicative Action*, 2nd vol. in Thomas McCarthy (trans.). Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen. (1994). Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State. in Amy Gutmann (ed.). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Hogan-Brun, Gabrielle. (2006). Are Models of Multilingualism Transferable from Western to Central/Eastern European Contexts? *Kalbotyra*, 56(3): 66-74.
- Huskey, E. (1995). The Politics of Language in Kyrgyzstan. *Nationalities Papers*, March 23.
- Inglis, Christine. (1996). *Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity*. (MOST Policy Papers, No. 4). Paris: UNESCO.
- Joppke, Christian. (2004). The Retreat of Multiculturalism in the Liberal State: Theory and Policy. *The British Journal of Sociology*, 55(2): 237~57.
- Kloss, Heinz. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Koenig, Matthias. (1999). *Democratic Governance in Multicultural Societies: Social Conditions for the Implication of International Human Rights through Multicultural Policies*. (MOST Policy Papers, No. 30). Paris: UNESCO.
- Kolstoe, Paul. (1995). *Russians in the Former Soviet Republics*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Kymlicka, Will. (2002). *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, Will. (2007). The Global Diffusion of Multiculturalism. in Panassian. R., F. Berman & A. Linscott. (eds.). (2007). *Governing Diversity: Democratic Solutions in Multicultural Societies. Rights & Democracy*.
- Luckmann, Thomas. (1984). Language in Society. *International Social Science Journal*, 36(1): 5-20.
- MacDonald, Alistair. (2010). Multiculturalism Loses Its Allure. *The Wall Street Journal*, Feb. 10, 2011.
- Niven, Paul R. (2003). *Balanced Scorecard: Step-By-Step for Government and Nonprofit Agencies*. John Wiley & Sons.
- Ozolnis, Uldis. (1993). *The Politics of Language in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Palgrave: Basingstoke.
- Robertson, Roland. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage Publications.
- Smolicz, Jurek. (1994). Australia's Language Policies and Minority Rights: A Core Value Perspective. in T.

- Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (eds.) Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination, 235-252. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Spolsky, B. (1998). Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Stavenhagen, Rodolfo. (1996). Ethnic Conflicts and the Nation-State. London: UNRISD/Macmillan.
- Väyrynen, R. (1994). Towards a Theory of Ethnic Conflicts and their Resolution. Occasional Paper 6, Kroc Institute, Notre Dame, Notre Dame University.
- Vertovec, Steven. (1996). Multiculturalism, Culturalism and Public Incorporation. *Ethnic and Racial Studies*, 19(1): 49-69.
- Watts, R. (1997). Language policies and Education in Switzerland. in Watts, R. & J. Smolicz (eds.) *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism: Multicultural and Multilingual Policies in Education*, 271-302. Frankfurt/New York: P. Lang.

다중언어 사회에서의 한국어 교육의 역할과 위상

권순희(이화여대)

1. 서론

우리말학회 ‘다문화 사회에서의 다중언어 정책과 한국어 교육의 방향’이라는 주제의 포럼에 참여하게 되어 감사하다. 다중언어 정책에 대한 논의는 국제, 정치, 경제, 사회, 교육, 역사 등에 대한 해안이 있는 사람이 논의하는 것이 마땅하다. 필자는 본고에서 대체적으로 큰 그림을 그리려고 했으나 그러한 해안이 없어 소소한 얘기를 할지 모르겠다. 다중언어 사회에서의 한국어 교육의 역할과 위상을 살펴보기에 앞서 다중언어 사회의 개념과 다중언어 사회에서의 한국어 유형을 먼저 살펴 보겠다.

1.1. 이중언어와 다중언어 사회

보통 이중언어(bilingualism)는 개인이 두 개의 언어를 유창하게 구사하는 것을, 다중언어(multilingualism)는 개인이 세 개 이상의 언어를 유창하게 구사하는 것을 가리키는 것으로 논의되었다. 다중언어를 다언어주의로 번역하기도 한다. 다언어주의는 일반적으로 한 사회에 여러 언어가 그 사회에서 가지는 지위에 상관없이 공존하는 것을 의미한다(김희경, 2009). 김희경(2009: 16)에 의하면, 유럽연합(EU)이 정의하는 다언어주의(multilingualism)는 단순히 학습 차원의 문제가 아니라 문화 간 대화 및 사회적 결속을 뒷받침하는 원리로서, 다른 언어들의 존재에 대한 존중과 언어적 장벽을 뛰어넘기 위한 방책으로 개인이 여러 개의 언어로 말할 수 있는 능력의 증진에 닿아있다고 언급하고 있다. 그러나 박윤주(2006: 488)는 이중언어를 개인적 개념으로, 다중언어를 사회적 개념으로 보고 있다. 즉 이중언어는 개인이 두 개 이상의 언어를 유창하게 구사하는 것을 포함한 개인적 경험의 의미인 반면에 다중언어란 두 개 이상의 언어를 유창하게 구사하는 사람이 상당수 있거나 요구되는 사회적 개념이라고 본 것이다.

그렇다면 다중언어 사회란 이중언어 구사자들이 증가하고, 상호 문화 이해를 하면서 살아가야 할 구성원이 다양화 되고 있는 현재와 같은 사회를 일컫는 것이다. 세 개 이상의 언어를 구사하는 개인이 있느냐 없느냐의 문제가 아니라 단일 언어 구사자, 이중언어 구사자, 다중언어 구사자가 어울려 사는 사회로 다중언어 사회가 도래하였다고 보는 것이다. 사회를 논의할 때는 이중언어 사회라는 용어 대신 다중언어 사회라는 용어를 사용해야 함을 의미한다.

그동안 ‘다문화 사회’라는 용어를 주로 사용하였으나 다문화 사회라는 용어가 사회학적 관점의 용어라고 한다면 언어학(국어학) 및 언어교육(국어교육)적 관점에서는 다중언어 사회라는 용어가 더 적합한 표현이다.

1.2. 한국어 유형

한 사회의 모든 것을 집대성해 놓은 문화의 결정체는 언어라고 해도 과언이 아니다. 다문화 교육에서 언어의 문제는 중요한 주제이며 다문화 시대의 국제 이해를 하는데 있어서도 중요한 주제로 다뤄지는 것도 이 때문이다.

다중언어 사회를 국내에 한정할 것인지 국외까지 포함할 것인지를 정해야 한국어 및 한국어 교육의 범위를 논할 수 있다. 교민을 대상으로 한 한국어 교육, 외국에서 외국인을 대상으로 이루어지고 있는 한국어 교육까지를 포함하기 위해서는 국제 사회 선상에서 다중언어 사회를 논의해야 한다.

국내외에 존재하는 한국어를 세분화하면 아래 표와 같다.

<표1> 한국어 유형

국내외 구분	한국어 유형	비고
국내 다중언어 사회	외국어로서의 한국어	외국인이 배우는 한국어
	제2언어로서의 한국어	다문화 배경 학습자의 한국어
	방언으로서의 한국어	분단 문제와 연결된 한국어, 통일을 염두에 둔 한국어
	모국어로서의 한국어	국어
국외 다중언어 사회	외국어로서의 한국어	외국인이 배우는 한국어
	모국어로서의 한국어	유학생, 이민1세대, 1.5세대 한국어
	계승어로서의 한국어	고려어, 조선어, 교민 한국어 등

첫째, 국내의 한국어를 네 가지로 구분할 수 있다. 외국인이 한국어를 배우게 되는 경우에 해당하는 외국어로서의 한국어, 다문화 배경 학습자가 사용하는 제2언어로서의 한국어, 북한이탈주민¹⁾이 사용하는 한국어나 북한의 조선어 등을 통일을 대비하는 측면에서 방언으로서의 한국어라 하고, 그 외 모국어로서의 한국어 등으로 구분하고자 한다.

둘째, 국외의 한국어는 외국어로서의 한국어, 모국어로서의 한국어와 계승어로서의 한국어로 구분할 수 있다. 국외에서 외국인이 한국어를 배우게 되는 경우에 해당하는 외국어로서의 한국어, 유학생, 이민 1세대, 한국에서 태어난 후 한국어를 배우고 이민을 간 이민 1.5세대가 구사하는 모국어로서의 한국어, 이민 국가에서 태어난 교민 자녀들이 사용하거나 배우게 되는 계승어로서의 한국어가 있다.

위 구분법에서 좀더 자세히 살펴보아야 할 것이 방언으로서의 한국어와 계승어로서의 한국어이다.

논의거리가 될 만한 것이 방언으로서의 한국어라는 용어이다. 고려어, 조선어와는 달리 북한에서 사용하는 조선어, 북한이탈주민이 남한에 와서 사용하는 한국어는 방언으로서 한국어라는 위상을 지닌다. 이것은 남북통일을 대비한 명명이며 남한말이나 북한말 모두를 사회학적, 지역적 방언이라는 위상으로 바라보자는 제안이다. 남한말과 북한말은 지역적 방언으로 그 차이가 심화되었을 뿐만 아니라 70여 년간의 남북 분단과 남북 사회체제의 차이로 인해 사회학적 방언으로 그 차이가 심화²⁾되었다. 평양 방언, 서울 방언, 함경 방언, 제주 방언 등과 같이 남북언어에 대등한 방언으로서 한국어라는 위상을 부여하고, 어떤 방식으로 표준어를 마련할 것인지에 대한 논의는 추후에 이루어져야 할 것이다.

계승어는 보통 제2언어로서의 한국어로 명명되어 오거나 소수언어로서의 한국어로 명명되었으나 국내 다문화 배경 학습자가 사용하는 한국어와 구별하고, 국외에서 한국어가 공식어가 아니라는 측

1) 북한이탈주민은 2014년 6월 현재 26,854명이다.

2) 자세한 논의는 신명선, 권순희 외(2012), 새터민을 위한 한국어 어휘 교육, 박이정. 참고할 것.

면에서 계승어(heritage language)라는 용어를 사용할 것을 제안한다. 고려인의 경우 국내를 떠나 간도로 이주한 이후 150여년의 세월이 지났다. 고려인은 소련 스탈린의 강제 이주 정책으로 시베리아를 지나 우즈베키스탄, 카자흐스탄 등으로 강제 이주 되고, 고려어를 계승하지 못하도록 하는 정책 속에서도 고려어를 지켜왔다. 그런데 고려인들이 사용하는 한국어는 우리나라에서 사용하는 한국어와는 차이가 있다. 또한 중국 조선족이 사용하는 조선어 역시 그들 나름의 한국어 역사를 견지하면서 계승된 한국어로서 우리나라에서 사용하는 한국어와 차이가 있다. 조선족이 사용하는 조선어는 남한의 한국어보다는 북한의 조선어와 유사점을 가지고 있기도 하다. 마찬가지로 역사가 흘러가면서 여러 나라마다 교민 공동체가 사용하는 한국어는 우리나라의 한국어와 차이가 있음을 인정할 필요가 있으며 이를 연구하고 정리할 필요가 있다.

2. 선행 연구 검토

다중언어 사회에서 이중언어 교육과 관련된 선행 연구를 검토하면 다음과 같다. 설광석(2004)은 다중문화 속에서 사회적 정체성을 논의하고 있다. 여기서 다중문화란 일반적으로 모든 에스닉 집단이 그들이 가진 문화적 차이에도 불구하고 전체사회에 평등하게 참가하여 통합을 지향함을 말한다. 한국사회가 문화적 다양성을 전체사회의 통합에 장애가 되는 것으로 간주해 왔던 때가 있었다. 그러나 세계화 내지 세계사회는 다양성을 적극적으로 수용하여 문화적 차이의 유지와 전체사회의 통합이라는 두 가지 목적을 함께 지향할 것을 요구하고 있다.

권순희(2009)는 이중언어교육을 통하여 학업 성취 능력의 향상을 도모하고, 소수와 다수의 다름을 이해하고 인정하고, 이중언어교육을 통해 자아 정체성을 확립한다는 이중언어교육의 목표를 제시하였다.

진선희(2010)는 다문화 사회를 맞아 국어과 교육은 그 목표 차원에서 민족중심주의를 넘어서야 함을 강조하였다. 또 내용 차원에서 국어과 교육 내용에 이중 언어 교육 혹은 다중 언어 교육 시대에 알맞은 국어과 교육 내용으로 새롭게 설계하여야 함을 확인하였다.

황진영(2012)은 다문화가족 위주의 이중언어 교육뿐 아니라 모두를 위한 교육으로 확대·발전되어야 한다고 보고 있다. 따라서 이중언어 교육 정책은 처음부터 전면적으로 실행하기보다는 수요자를 위주로 한 단계적이고 점진적인 접근이 바람직할 것이다. 이중언어 교육 정책이 정부 정책에 반영되기 위해서는 앞으로도 많은 연구가 있어야 하고, 정책적, 재정적 지원은 물론이거니와 교육 현장에서의 다양하고 실험적인 현장 연구를 통해 이중언어 교육에 대한 준비와 검토가 철저히 이루어져야 한다.

송지희(2014)에 따르면, 영국이나 미국의 길거리를 걷다보면 수많은 언어가 사용되는 것을 들을 수 있으며 영어도 다양한 종류의 억양으로 사람들의 입에서 발음 되고 있는 것을 쉽게 볼 수 있다. 조사에 따르면 약 300여 가지의 다른 언어가 영국 내에서 사용되고 있으며 집에서 영어 외에 다른 언어를 사용하는 아이들이 32%정도임을 밝혀냈다(Baker & Eversley, 2000). 즉, 이중언어자는 더 이상 소수가 아니다. 이와 같은 예를 지구촌 곳곳에서 확인 할 수 있다. 2005년 유럽연합의 조사에 따르면, 유럽연합 내 83%의 학습자는 제2언어를 공부하고 있으며(Commission of the European Communities, 1997), 룩셈부르크의 53%는 친구들과 한 가지 이상의 언어로 말하며 56%는 직장에서 한 가지 이상의 언어를 구사한다고 하였다(European Union, 2004, 송지희 2014 재인용).

미국에 거주하는 한국 이민자 청소년 자녀들의 한국어 학습에 대한 태도 및 동기를 “투자(investment)로서의 언어학습”으로 보고 있듯이 이중언어주의는 이점이 많다고 논의하고 있다. 한

국어는 이제 다중언어 사회에서 다양화 된 한국어로서의 위상, 경제생활의 도구, 사회 통합의 도구로 등의 위상을 가지고 있으며 투자로서의 언어학습 이상의 의미를 가지고 있다.

3. 다양화 된 한국어 교육에 대한 관심과 연구 필요

문화적 이해와 사회적 상황 이해가 필요시 되는 사회언어학적 관점에서 한국어의 유형별 사용 및 학습요구에 주목할 필요가 있다.

첫째, 외국어로서의 한국어, 제2언어로서의 한국어, 계승어로서의 한국어를 학습한 이중언어 사용자는 문어능력과 구어능력이 불균형하게 발달한다. 이에 따라 문어능력과 구어능력의 균형적인 발달을 도모할 수 있는 연구와 교육이 필요하다.

둘째, 타문화권 환경에서 성장하여 이중문화 정체성을 갖고 있으며 가치관과 인식의 차이로 인한 사회언어학적 측면의 화용 오류가 나타난다. 그러므로 문화 한국어의 교육이 필요하다.

사회화용적 측면에서의 오류는 의사소통에 있어 완전 무례한 것으로 보기는 어렵고, 의미적으로는 틀리지 않지만 적절하지 않은 언행 등 어색함으로 나타나고 있다.

(예1) (학생에게 책을 한권 주겠다고 했던 강사가 깜빡 잊어버리고 있었다. 학생이 찾아와서 마치 맡겨놓은 것을 달라는 식으로 강사에게 말하는 어투로 말한다.)
“선생님 책 주세요.”

(예2) “저, 선생님 책 주신다고 하셨는데, 제가 언제 찾아볼까요?”

억양이나 표정 등 다양한 요인이 작용하겠지만 같은 표현이라도 받아들이는 것이 다르다. (예1)의 표현을 한국어에 익숙하지 않은 외국인이 사용하였을 경우는 한국인이 받아들일 때 용인하면서 받아들이기도 한다. 그러나 평안북도에서 이주한 북한이탈주민이 “선생님 책 주십쇼.”처럼 문장의 끝을 빠른 속도로 끊어 말한다면 이를 듣는 사람은 무례한 표현으로 받아들이며 오해를 하거나 기분 나빠하기도 한다. 또한, 상황에 따라서는 교민이 “선생님 책 주세요.”라고 말했을 때 예의가 없는 표현으로 받아들인다.

(예1)은 화행 위주의 표현이며, (예2)는 예의를 갖춰 표현한 것이며 관계를 고려한 표현이라고 할 수 있다. (예2)에는 “저,”라는 주저하는 표현이 있으며, “책 주신다고 하셨는데”라는 표현을 사용하여 이전에 약속한 것을 상기시키고, “언제 찾아볼까요?”라고 말하여 우리 문화에서는 아랫사람이 어른을 찾아뵙고 부탁을 하는 언어문화라는 것을 나타내고 있다.

이러한 현상은 외국인이 의미 전달 위주의 의사소통에 관심을 갖는 초급, 중급 한국어 수준의 교육을 받았거나 북한이탈주민이나 교민 후손이 한국어를 학습할 시기에 타 문화권에서 성장함에 따라 사회언어학적인 능력을 키우는데 미흡한 요소가 있었기 때문으로 보인다.

의사소통에는 문제가 없지만 사회언어학적 의사소통에서 발생하는 오류를 살펴보고 그 요구를 바탕으로 고급한국어 구사에 도움이 될 만한 교육의 방향성이 필요하다.

셋째, 한국어 학습자의 다양성은 한국어 교육 양상에 다양한 접근을 하게 한다. 한국어 교육을 생활 한국어 교육, 직업 한국어 교육, 문화 한국어 교육으로 나누고 학습자의 정체성 지도를 추가하여 한국어 교육 양상을 살펴볼 필요가 있다. 생활 한국어, 직업 한국어, 문화 한국어의 구별은 2012년 한국어 교육과정³⁾에서 제시한 생활 한국어, 학습 한국어, 문화 의식과 태도라는 틀을 응용한 것이

며, 정체성의 문제는 그 중요성으로 인하여 따로 설정하여 강조한 것이다.

국내의 한국어 학습자만을 고려할 때도 <표2>와 같이 다양하다. 학습자 특성과 수준을 고려하여 다양한 한국어 교육 방향을 논의해야 할 것이다.

<표2> 국내 한국어 유형에 따른 한국어 교육 방향

한국어 유형	대상 학습자	한국어 교육 방향
외국어로서의 한국어	외국인 근로자	생활 한국어, 직업 한국어, 문화 한국어
	국제결혼 이민자	생활 한국어, 직업 한국어(필요에 따라), 문화 한국어, 정체성
	비보호 청소년	생활 한국어, 직업 한국어(연령에 따라 학습 한국어), 문화 한국어, 정체성
	단기 체류 외국인 학습자(유학생, 어학연수생, 관광객 등) (한국어를 거의 못하는) 역이민 교민 2세대, 3세대	생활 한국어, 학문 목적 한국어(필요에 따라) (필요에 따라) 생활 한국어, 직업 한국어
제2언어로서의 한국어	외국인 근로자 자녀, 중도입국 자녀 등 다문화 배경 학습자, 일부 국제결혼가정 자녀, 역이민 교민 2세대, 3세대 등	생활 한국어, 직업 한국어, 문화 한국어, 정체성
방언으로서의 한국어	북한이탈주민, 탈북학생	대응 생활 한국어 ⁴⁾ , 대응 학습 한국어, 대응 문화 한국어, 정체성
모국어로서의 한국어	일부 국제결혼가정 자녀, 역이민 교민 1.5세대	국어교육, 정체성

넷째, 고려인⁵⁾, 조선인 등이 한국으로의 역 이주로 인하여 언어 환경이 한국어 환경으로 변화되었고 대부분 사회생활을 하고 있는 상황이기 때문에 사회문화적 경험을 바탕으로 한 인간관계 차원의 한국어 교육이 필요하다. 내용으로서의 한국어, 화용 중심의 한국어 교육을 넘어 관계 중심의 한국어 교육이 필요하다.

다섯째, 제2언어로서의 한국어, 방언으로서의 한국어, 계승어로서의 한국어 등은 다양한 한국어로 기록되고 보존되고, 연구되어야 한다. 연변의 이중언어 사용자들(조선족)의 한국어는 현재 우리나라의 한국어와는 다소 다르다. 연변의 한국어는 이주 당시의 언어를 보존함과 동시에 북한어의 영향을 많이 받아 한국에서 사용하고 있는 한국어와는 음운, 억양, 어휘, 문법 등의 면에서 다소 이질성을 갖고 있다(마금선, 2009). 다중언어 시대가 되면 한국어 양상이 더 다양화되어 그 스펙트럼이 더 커질 것이다. 현재 다문화 가정 자녀의 쓰기 실태에서 혼종어가 나타나는 것을 보아도 이는 쉽게 예측할 수 있다.

여섯째, 한국어의 다양성 인정과 함께 표준 한국어 교육이 필요하다. 아이러니컬하게도 다양성 속에서 또한 보편성을 찾아야 할 것이다. 다중언어 시대에는 표준 한국어 교육이 필요하다. 표준 한국어는 현행 표준어 규정만으로 해결할 수 없는 문제라는 것을 인식하고 표준 한국어에 대한 지침이

3) 교육과학기술부(2012), 한국어 교육과정, 교육과학기술부 고시 제 2012-4호.

4) “어린아이들이 탁아소에 입소할 때도 입소 원칙이 있다. 우선 아이가 건강해야 되며 어린이 한 명당 손수건 다섯 장, 기저귀 스무 개, 베개 등 탁아소에서 요구하는 것을 바쳐야 했다.”-북한이탈주민 여금주 글에서-(한만길 2007:28). 이 글에서 ‘바치다’는 남한처럼 아랫사람이 윗사람에게 물건을 정중하게 드린다는 개념이 아니라 ‘제출하다’는 의미인. 북한에서는 ‘서류를 바치다’, ‘도서관에 책을 바치다’라는 표현을 사용함.

5) 2013년 현재 국내에 취업한 고려인은 1만 1천여 명에 이르며 영주 귀국한 사람도 4천명에 이른다.

마련되어야 할 것이다.

4. 계승어로서의 한국어 양상 (한국어 유형별 사례 추가 예정)

한국인이 호주로 이민을 가서 사는 경우 한국 이민자들의 한국어 사용을 보면, 영어와 한국어를 섞어 쓰는 경우를 흔히 접하게 된다.

(예3) 에스테이트 에이전시가 나와서 인스팩션을 해요. 인스팩션 받고 본드를 되돌려 받게 된다고요.

(예3)을 이해하기 위해서는 호주의 부동산 제도를 이해해야 한다. 호주의 경우⁶⁾는 집을 렌트하여 사용할 때, 월세도 아닌 주세의 개념으로 렌트비를 내면서 산다. 또한 보증금에 해당하는 본드를 주인에게 준다. 그런데, 집을 다 쓰고 계약기간이 만료되었거나 필요에 의해 나가게 될 때는 복덕방에서 와서 집을 점검(인스팩션)하게 된다. 청소 상태는 어떠한지? 마모된 기물은 없는지? 등을 점검한 후에 이상이 있을 경우 본드비에서 일부를 감하고 되돌려주는 제도가 있다. 이 상황을 이해하지 못한다면 (예3)을 이해하기 어렵다.

(예3)은 조사나 어미만이 한국어이고 대부분의 어휘가 영어라서 마치 영어를 듣는 느낌이 드는 말이다. 이와 같은 표현은 이민자나 유학생들의 일상적인 말투가 되어 버렸다. 흔히 이러한 말을 피진(pidgin)과 크리올(creole)로 설명하는데 장명환(2005)은 이러한 표현을 보조언어로 보고 있다.

한국에 이주한 이주민이나 유학생 사이에서도 위의 사례가 흔히 발견될 것이다. 이에 대한 사례 조사 연구를 아직 접하지 못하여 인용을 생략한다. 다만 이주동포의 문학에 대한 연구는 장영우(2006), 임용택(2010), 이광일(2012), 박경주(2012) 등이 있다.

다중언어 사회에서 이주민들은 피진과 크리올을 사용할 것이며, 임계다수(critical mass)의 사용자와 역사적, 사회적 현상이 유기적으로 결합하면서 장기간 사용하게 되면 그 언어는 생명력을 얻어 집단의 당당한 언어문화를 형성하게 된다. 피진은 서로 다른 언어를 사용하는 사람들이 의사소통을 하기 위하여 문법구조나 어형 및 어휘 그리고 음운체계를 간소화 하여 주고받는 단순한 언어의 형태로서 링구아 프랑카(lingua franca)로 존재하면서 보조언어로서 중요한 역할을 한다. 크리올은 피진이 발전하여 자체의 모국어 화자를 갖게 된 경우를 말하며, 보조언어의 상위개념인 정상적인 언어로 취급받게 된다. 이와 같이 이민 국가 내 언어 문화로 인해 계승어로서의 한국어는 우리나라 한국어와 차이가 생기게 되는 것이다.

중국어 조선어, 중앙아시아⁷⁾의 고려어에 대한 연구와 이주민들의 문학에 대한 연구가 활발히 이루어져야 할 것이다. 마치 호주나 캐나다의 영어는 영국이나 미국의 영어와는 차이가 있지만 또 하나의 영어로서 연구 되듯이 계승어로서의 한국어에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

6) 미국, 캐나다, 영국, 프랑스 등도 부동산 임대 제도는 비슷하다.

7) 고려인의 역사를 보면 현재의 다중언어 정책이 어느 방향으로 나아가야 할지 각성하게 한다. 인권이 무시된 채 강제 이주를 당하고, 고려어 사용과 교육을 금지시켰던 스탈린 시대의 모습과는 달리 198 1991년 소련으로부터 많은 나라가 독립을 할 때 고려 하면서 우리나라의 아픔을 알게 한다. 인터넷 인터뷰 기사에서 다음과 같은 표현이 있다. “중앙아시아에 이주한 고려인들은 150년 전 우리나라를 떠났지만 모국을 잊지 않고 살아온 동포들이다. 구한말과 일제 때 10만명 이상이 구국 항일투쟁의 선봉이 됐으니 후손 대에서 모국이 갇아야 할 빛도 많다.”

<http://interview365.mk.co.kr/news/60290>

5. 다중언어 사회에서 한국어의 역할과 위상

언어는 역사적으로 볼 때 하나의 공동체를 구성하는데 큰 역할을 했다. 유럽의 경우를 보면 로마 제국의 그리스어, 중세의 라틴어, 18세기와 19세기의 프랑스어가 공동체 언어로 사용되었다. 21세기에는 영어가 그 역할을 하고 있다. 과거에는 타 언어 배제와 힘 있는 언어의 패권이라는 구조였다면 요즘에는 타 언어 포용이라는 구조 속에서 언어를 바라보아야 한다는 것이 다중언어 사회에서 언어를 바라보는 관점이다. 여기에서 배제와 포용이라는 언어 정책을 생각해 볼 수 있다. 동화주의는 일종의 배제 언어 정책⁸⁾이며, 이중언어주의는 포용 언어 정책이다.

요즘 대학에서도 신자유주의가 유입되면서 국제 경쟁 속에서 살아남기를 강조하고 있다. 이러한 시대 상황을 반영하듯 요즘에는 대학가에서도 영어 수업을 강조하고 있으며, 국제 학술지 영어 논문 업적을 강조하고 있다. 현재 개정 중인 교육과정에서 국어과의 시수를 줄이려는 움직임 또한 한국어의 위상에 부정적인 영향을 미치고 있다. 세계 공용어의 위상을 차지하고 있는 영어를 경쟁 언어로 선택하고, 타 언어를 배제하려는 언어 정책과는 달리 다중언어 사회를 지향하는 다중언어 정책은 여러 언어를 평등한 관계로 인식하고, 언어 다양성 보존이라는 보편적 가치를 지향한다.

다중언어 사회에서의 한국어 교육의 역할과 위상은 통일 정책, 이민자 정책, 한국어 세계화 정책, 다중언어(다문화) 정책 등과 함께 논의되어야 한다. 본고에서는 개괄적인 면에서 한국어 교육의 역할과 위상을 논하겠다.

첫째, 한국어 교육은 언어의 다양성이라는 언어 생태계의 보존 차원에서 중요하다. 국내에서 한국어 교육은 말할 것도 없고, 계승어로서의 한국어 등의 보존 등은 한국어의 다양성을 유지 발전하는데 기여할 것이다. 다만, 언어의 다양성과 더불어 표준 한국어에 대한 논의는 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 경제 생산 능력에 영향을 끼치는 언어로서의 한국어의 위상이다. 다중언어 사회에서의 한국어 교육 역시 삶의 도구, 경제적 생산 능력의 도구로서의 필요성이 커지고 있다. 국내에서 한국어를 구사하지 못한다면 거주국가의 공용어를 구사하지 못하여 경제 활동에 어려움을 겪을 것이며, 국외에서 한국어를 구사한다면 교민 사회의 소통 수단을 취득함으로써 경제 활동에 도움을 받을 것이다.

셋째, 국가 공동체 내에서 의사소통의 효율성, 국가 통합이라는 측면에서 한국어 교육의 위상을 생각해야 한다. 민족 공동체 차원의 통합이 아니라 이제는 국가 차원의 통합을 지향하는 게 현실이 되었다. 또한 언어 공동체의 통합을 지향하게 되었다.

넷째, 평생교육차원에서 한국어 교육 지원이 이루어져야 한다. 외국인 근로자의 유입, 북한이탈주민의 증가, 역이민의 수요자 증가 등을 보건대 평생교육차원의 한국어 교육 지원이 필요하다.

한국어 교육이 개인의 책임 또는 언어학적 능력의 관점에서 주로 보는 인지적 접근방식을 보완하는 사회 언어학적 관점의 한국어로서의 위상을 생각할 수 있다.

8) 언어 정책의 유형을 동화주의 모델, 배제주의(또는 분리주의) 모델, 다문화주의 모델 등으로 구분하기도 한다 (강휘원, 2009: 267). Inglis(1996)는 동화주의와 배제주의를 스펙트럼 상의 양극단에서 서로 대치하는 모형으로 분류하고 있다.

<참고문헌>

- 강휘원(2009), 스위스의 다중언어정책: 다민족의 공존과 언어의 정치, 한국정책과학학회보 13권, 한국정책과학학회, 263-285쪽
- 권순희(2009), 이중언어교육의 필요성과 정책 제안, 국어교육학연구 34, 국어교육학회, 57-115쪽.
- 김희경(2009), 유럽연합의 다언어주의 연구, 한국엔터테인먼트산업학회논문지 3(4), 한국엔터테인먼트산업학회, 15-23쪽
- 마금선(2009), 연변에서의 이중언어 사용 실태와 한국어 교육, 세계 한국어문학 1, 세계한국어문학회, 57-90쪽.
- 박경주(2012), 조선족 소설에 나타난 가족 해체로 인한 자녀 교육 문제의 서술 양상과 그 해결의 모색, 문학치료 연구 22, 한국문학치료학회, 77-106쪽.
- 박윤주(2006), 전통 언어와 이중 언어, 교과교육학연구 10, 이화여자대학교 교과교육연구소, 485-496쪽.
- 설광석(2004), 다중문화와 사회적 정체성, 사회과학논집 23, 동아대학교 사회과학대학, 5-27쪽.
- 송지희(2014), 이중언어 사용자의 제3언어 습득에 관한 연구, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 이광일(2012), 조선족과 고려인 문학발전단계 비교 고찰, 국제한인문학연구 9, 국제한인문학회, 87-112쪽.
- 이남근(2003), 미국에서 한국어의 언어지위 향상에 관한 연구, 새국어교육 66, 한국국어교육학회, 193-210쪽.
- 임용택(2010), 일제강점기의 만주조선인 문학 소고, 한국학연구 22, 인하대학교 한국학연구소, 107-135쪽.
- 장영우(2006), 해방 후 재미동포 소설 연구, 상허학보 18, 상허학회, 295-326쪽.
- 진선희(2010), 다문화 사회의 국어과 교육 방향, 학습자중심교과교육연구 10, 학습자중심교과교육학회, 403-428쪽.
- 황진영(2012), 한국 다문화 사회의 이중언어 교육 연구, 전남대학교 박사학위논문.
- Baker, P. and Eversley, J. (2000), Multilingual Capital, London: Battlebridge.
- Commission of the European Communities(1997), Commission Interpretative Communication, Freedom to Provide Services and The Interest of the General Good in the Second Banking Directive.
- Inglis, Christine(1996), Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity, (MOST Policy Papers, No.4), Paris: UNESCO.