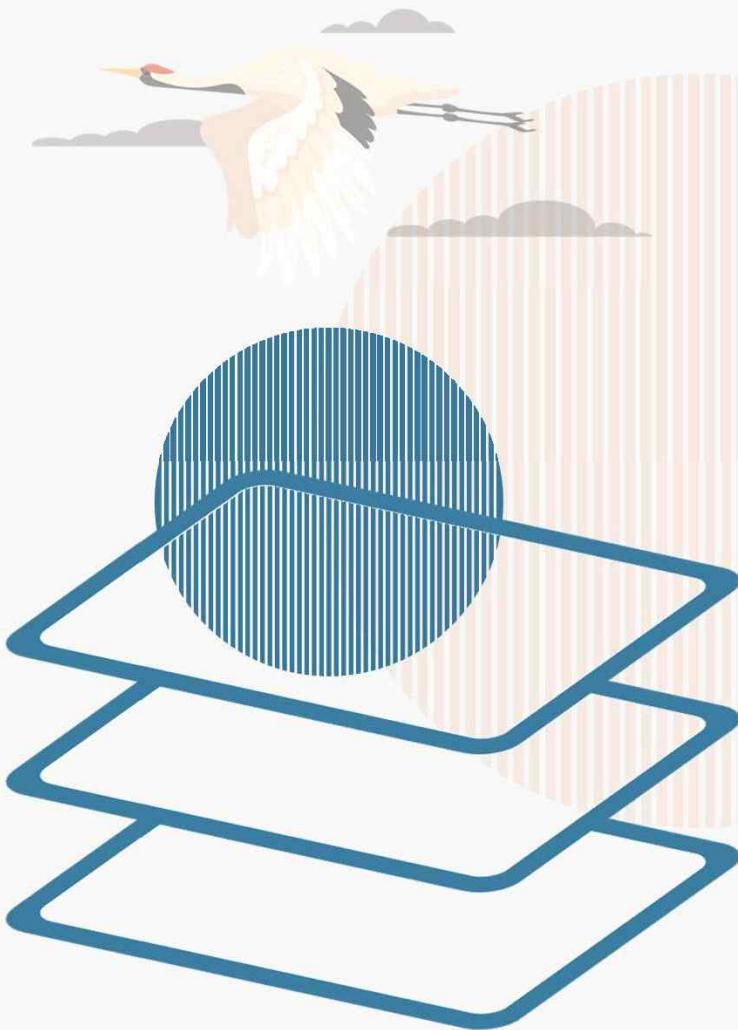


제44차 한국문법교육학회 국제학술대회

(한)

국어  
교재  
의



변화와  
확장

일 시 | 2026년 1월 24일(토) 09:30-18:00

장 소 | 연세대학교 외솔관 01·02호

주최 | 한국문법교육학회  
연세대학교 언어정보연구원

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장

## 개회사

존경하는 한국문법교육학회 회원 여러분, 그리고 귀한 걸음으로 함께해 주신 내외 귀빈 여러분, 안녕하십니까. 한국문법교육학회 회장을 맡고 있는 심혜령입니다.

오늘 연세대학교 외솔관에서 개최되는 제44차 한국문법교육학회 국제학술대회에서 여러분과 함께하게 되어 매우 뜻깊게 생각하며, 바쁘신 일정 속에서도 자리를 빛내 주신 모든 분들께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 특히 이번 학술대회를 연세대학교 언어정보연구원과 공동으로 개최하게 된 것을 매우 의미 있게 생각합니다.

우리 학회는 2003년 창립 이후 국어 문법의 이론적 체계를 정립하고, 문법 교육의 실제적 방법을 탐구하며, 이를 교육 현장과 긴밀히 연결하는 데 힘써 왔습니다. 지난 20여 년 동안 학회의 성장과 발전을 위해 헌신해 주신 선후배 연구자 여러분의 노고 덕분에 한국문법교육학회는 국어교육과 한국어교육을 아우르는 학문 공동체로 자리매김할 수 있었습니다. 이 자리를 빌려 진심 어린 감사의 말씀을 전합니다.

이번 학술대회의 주제는 「(한)국어 교재의 변화와 확장」입니다. 교재는 문법 교육의 내용을 담는 단순한 매개를 넘어, 시대의 언어 환경과 교육 철학, 그리고 학습자의 요구를 반영하는 핵심적인 교육 장치입니다. 최근 교육 환경은 학습자 층위의 다변화, 디지털 매체의 확산, 그리고 국제적 소통의 확대라는 큰 변화를 겪고 있으며, 이러한 변화는 국어 및 한국어 교재의 내용과 구성, 활용 방식 전반에 대한 재검토를 요구하고 있습니다. 이번 학술대회는 이러한 문제의식을 바탕으로 교재의 변화 양상을 점검하고, 그 확장 가능성과 교육적 방향을 함께 모색하고자 마련되었습니다.

특히 교재를 둘러싼 논의는 문법 지식의 제시 방식에 국한되지 않고, 학습자의 언어 경험을 어떻게 구조화하고, 실제 사용 맥락 속에서 문법을 어떻게 의미 있게 학습하도록 할 것인가라는 본질적인 질문과 맞닿아 있습니다. 오늘 이 자리에서 이루어질 다양한 논의는 교재 개발과 수업 설계, 나아가 문법 교육의 공공성과 책무성을 다시 한번 성찰하는 계기가 될 것이며, 연구와 현장을 잇는 학회로서 우리 학회의 역할을 재확인하는 시간이 될 것이라 기대합니다.

오늘 학술대회에서는 오전 세션에서 교재와 문법 교육을 둘러싼 다양한 관점의 주제 발표가 이루어지고, 오후에는 국어교육과 한국어교육의 맥락을 아우르는 심층적인 논의가 이어질 예정입니다. 특히 일본과 대만 등 해외 연구자들이 참여하는 국제 발표와 다언어적 관점에서의 교재 논의는 국내 문법 교육 연구의 시야를 한층 넓히는 계기가 될 것으로 기대합니다. 아울러 연세대학교 언어정보연구원장이신 조태린 교수님께서 환영사를 맡아 주시고, 대만 국립정치대학 박병선 교수님께서 기조 발표를 통해 이번 학술대회의 문제의식과 학문적 방향을 더욱 풍부하게 열어 주실 예정입니다. 귀한 말씀을 통해 학술대회의 의미를 함께 나누는 뜻깊은 시간이 되기를 바랍니다.

개인적으로 이번 학술대회는 저에게도 각별한 의미를 지닙니다. 이번 국제학술대회는 회장으로서 맡은 임기의 마지막 학술대회이기도 합니다. 그동안 학회를 운영하며 여러 부족함 속에서도 회원 여러분의 신뢰와 협력 덕분에 이 자리에 설 수 있었음을 깊이 감사드리며, 한국문법교육학회가 앞으로도 학문적 성찰과 교육적 실천을 함께 이끌어 가는 학회로 지속적으로 발전해 나가기를 진심으로 기원합니다.

오늘 하루의 논의와 토론이 국어 및 한국어 문법 교육의 미래를 함께 그려 나가는 소중한 자양분이 되기를 바라며, 모든 참석자 여러분께 유익하고 의미 있는 시간이 되기를 기원합니다. 이상으로 개회사를 마치겠습니다. 감사합니다.

2026년 1월 24일  
한국문법교육학회 회장 심혜령

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장

# (한)국어 교재의 변화와 확장

일시 | 2026년 1월 24일(토) 09:30-18:00

장소 | 연세대학교 외솔관

09:30-10:00		등록		
제1부 개인 발표 및 학위논문 발표				
분과(장소)		제1분과(01호)	제2분과(02호)	
		사회: 박진희(한국교육과정평가원)	사회: 이은경(세종사이버대학교)	
10:00-10:30		평가 실천 공동체에의 참여 관찰을 통한 대우법 관련 언어 정체성의 양상 분석 · 발표: 이진현(서울대학교) · 토론: 김서경(선린중학교)	학문 목적 한국어 교재의 과제 분석 연구: 국외 교재와의 비교를 중심으로 · 발표: 흥해란(배재대)·박지순(경희대)·장채린(명지대) · 토론: 김강희(연세대학교)	
10:30-11:00		문법교육에서 일상 언어 평가의 교육 내용화를 위한 구성 요소와 조건 탐색 · 발표: 송소연(이화여자대학교) · 토론: 정지현(고려대학교)	한국 유학생의 한국어 자기효능감 조사표 바탕으로 한 자기 주도적 한국어 학습 프로그램 제안 · 발표: 김지영(호주 Monash University) · 토론: 이선중(배재대학교)	
11:00-11:10		휴식		
11:10-11:40		고대국어 교육에 대한 비판과 대안: 향가 '처용가'를 활용하여 · 발표: 고경재(경상국립대학교) · 토론: 이규범(충북대학교)	일본 대학에서 비전공 한국어 과목 수강생들의 한국에 대한 이미지 분석 · 발표: 박종후(일본同志社大学, ZOOM 발표) · 토론: 이정덕(서울대학교)	
11:40-13:10		점심시간		
개회식 및 기조 발표				
13:10-13:20		[개회사] 심혜령(한국문법교육학회장)	사회: 조인옥(연세대학교) 장소: 01호	
13:20-13:30		[환영사] 조태린(연세대학교 언어정보연구원장)		
13:30-14:30		[기조 발표] <b>대만의 한국어 교재 발전과 전망</b> 발표: 박병선(대만 國立政治大學)		
14:30-14:40		휴식		
제2부 주제 발표				
분과(장소)		제1분과(01호) 국어 교재의 변화와 확장(과거, 현재, 미래) 사회: 신희성(경상국립대학교)	제2분과(02호) 한국어 교재의 변화와 확장(과거, 현재, 미래) 사회: 김진웅(경북대학교)	
14:40-15:20		『리디아임의 변화와 문법교육 내용의 재구조화 · 발표: 오현아(강원대학교) · 토론: 신호철(청주대학교)	초기 한국어 교재의 어휘와 문법 20세기 초 한국어 학습서의 어휘 양상 연구 · 발표: 봉미경(연세대학교 언어정보연구원) · 토론: 최정도(계명대학교)	
15:20-16:00		디지털 전환 시대의 교재와 문법 교육 · 발표: 김종수(부산대학교) · 토론: 최은정(부산교육대학교)	『日韓英三國對話』(1892)의 일본어 문법 양상 고찰 · 발표: 윤영민(연세대학교 언어정보연구원) · 토론: 조운성(성균관대학교)	
16:00-16:10		휴식		
16:10-16:50		학교 밖 문법 교재/실용 문법서 · 발표: 양세희(무석대학교) · 토론: 박혜진(인하대학교)	태국에서의 한국어 교육: AI 기반 맞춤형 교재를 통한 미래 교육의 변화와 확장 · 발표: 뒷차라야 빠라솟(태국 Burapha University, ZOOM 발표) · 토론: 김보영(명지대학교)	
16:50-17:30		지식 구성적 관점에서 본 초등 교과서의 언어 · 발표: 제민경(충천교육대학교) · 토론: 최선희(대구교육대학교)	한국어 전문 통번역 교재 개발의 방법과 실제: 의료·사법· 비즈니스·문화 통번역 교재를 중심으로 · 발표: 유소영(충북대학교) · 토론: 이선웅(경희대학교)	
17:30-17:40		휴식		
17:40-17:50		연구윤리교육	사회: 조인옥(연세대학교)	
17:50-18:00		정기총회 및 폐회식	장소: 01호	

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장

# 목 차

---

## ■ 기조 강연

대만의 한국어 교재 발전과 전망

발표: 박병선(대만 國立政治大學) ..... 11

## ■ 제1부 개인 발표

### ○ 제1분과 / 사회: 박진희(한국교육과정평가원)

평어 실천 공동체에의 참여 관찰을 통한 대우법 관련 언어 정체성의 양상 분석

발표: 이진현(서울대학교) ..... 37

토론: 김서경(선린중학교) ..... 46

문법교육에서 일상 언어 쟁점의 교육 내용화를 위한 구성 요소와 조건 탐색

발표: 송소연(이화여자대학교) ..... 48

토론: 정지현(고려대학교) ..... 59

고대국어 교육 내용에 대한 비판과 대안 —향가 '처용가'를 활용하여

발표: 고경재(경상국립대학교) ..... 60

토론: 이규범(충북대학교) ..... 96

### ○ 제2분과 / 사회: 이은경(세종사이버대학교)

학문 목적 한국어 교재의 과제 분석 연구 - 국외 교재와의 비교를 중심으로

발표: 홍혜란(배재대학교), 박지순(경희대학교), 장채린(명지대학교) ..... 101

토론: 김강희(연세대학교) ..... 126

한국 유학생의 한국어 자기효능감 조사를 바탕으로 한 자기 주도적 한국어 학습 프로그램 제안

발표: 김지영(호주 Monash University) ..... 127

토론: 이선중(배재대학교) ..... 149

일본 대학에서 비전공 한국어 과목 수강생들의 한국에 대한 이미지 분석

발표: 박종후(일본 同志社大学) ..... 151

토론: 이정덕(서울대학교) ..... 158

## ■ 제2부 주제 발표

### ○ 제1분과: 국어 교재의 변화와 확장(과거, 현재, 미래) / 사회: 신희성(경상국립대학교)

패러다임의 변화와 문법교육 내용의 재구조화 - 전경과 배경을 중심으로

발표: 오현아(강원대학교) ..... 161

토론: 신호철(청주대학교) ..... 179

디지털 전환 시대의 교재와 문법 교육

발표: 김중수(부산대학교) ..... 181

토론: 최은정(부산교육대학교) ..... 182

학교 밖 문법 교재/실용 문법서

발표: 양세희(우석대학교) ..... 183

토론: 박혜진(인하대학교) ..... 203

지식 구성적 관점에서 본 초등 교과서의 언어

발표: 제민경(춘천교육대학교) ..... 205

토론: 최선희(대구교육대학교) ..... 224

### ○ 제2분과: 한국어 교재의 변화와 확장(과거, 현재, 미래) / 사회: 김진웅(경북대학교)

20세기 초 한국어 학습서의 어휘 양상 연구

발표: 봉미경(연세대학교 언어정보연구원) ..... 229

토론: 최정도(계명대학교) ..... 242

『日韓英三國對話』(1892)의 일본어 문법 양상 고찰

발표: 윤영민(연세대학교 언어정보연구원) ..... 243

토론: 조운성(성균관대학교) ..... 254

태국에서의 한국어 교육: AI 기반 맞춤형 교재를 통한 미래 교육의 변화와 확장

발표: 팫차라야 빠라솟(태국 Burapha University) ..... 255

토론: 김보영(명지대학교) ..... 265

한국어 전문 통번역 교재 개발의 방법과 실제 -의료/사법/비즈니스/문학 통번역 교재를 중심으로-

발표: 유소영(중부대학교) ..... 266

토론: 이선웅(경희대학교) ..... 280

## ■ 연구윤리교육 / 조인옥(연세대학교) ..... 281

[기조 강연]

대만의 한국어 교재 발전과 전망

박 병 선

대만 國立政治大學

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장



## 대만의 한국어 교재 발전과 전망

박병선  
(대만 국립정치대학)

## 차례

- 대만 한국학(한국어교육) 개괄
- 대만의 한국어 교재 발전과 전망
  - 대만의 한국어 교재 개발 역사
  - 좋은 교재의 기준과 현실
  - 대만의 현실 반영한 교재 개발



# 대만 한국어교육의 변천

- 국립정치대학에서 1956년에 시작-70년
  - 유구한 역사지만 아직 개선의 여지가 많음
- 1990년대까지 한국어 학습자는 소수
  - 정치대와 문화대 한국어과 전공자
- 21세기부터 한류 열풍과 경제교류 확대
  - 다양한 분야의 한국 전문가 수요 급증
  - 뜨거운 한류의 영향으로 한국어 학습자 증가
  - 한국어 학습 체계 확산 및 안정화



## 국립정치대학

- 1956년 동방어문학계(東方語文學系) 한국어조(韓國語組)
- 2000년 한국어문학과로 독립 승격
- 2012년 석사 과정
- 1964년 성균관대학교와 최초로 자매학교, 현재 39개 한국 대학교 교류
- 부전공 신청자 급증, 현재 매년 200명까지만 수용
- 성균관대학교, 한양대학교와 석사 복수 학위 운영
- 올해부터 부산대 외국어로서의 한국어교육 전공 석사 복수 학위
- 북경대, 산동대, 남경대 등과 양안 대학원 학술 교류
- 한국어 기능 교육 중심, 점차 한국학 분야 확대 중
- 다양한 교육 환경 적극 수용 중



# 중국문화대학

- 1963년 동방어문학계(東方語文學系) 한국어조(韓國語組)
- 1997년 한국어문학과로 승격
- 2000년 석사 과정
- 대규모: 학부 정원 120명 이상, 석사 정원 11명
- 학교에서 높은 위상
- 안동대, 경남대, 경희대, 서경대, 호남대와 석사 복수 학위 운영
- 한국어 기능 교육 중심, 점차 한국학 분야 확대 중
- 다양한 교육 환경 적극 수용 중



# 국립가오슝대학

- 2008년 동아어문학계(東亞語文學系) 한국어조(韓國語組)
- 2018년 석사 과정
- 한국 교환학생 의무화
- 대만 남부 지역의 한국학 거점
- 35개 이상 한국 대학과 교류
- 한국어 기능 교육 중심, 점차 한국학 분야 확대 중
- 다양한 교육 환경 적극 수용 중



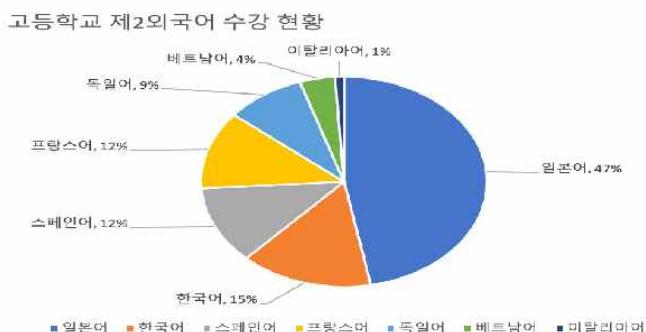
# 기타 대학의 한국학 전공

- 2014년 가오슝의 원자오외국어대학
  - 한국 언어 문화 및 산업 학점 과정 설립
  - 부전공 수준의 프로그램
- 타이베이 국립대만사범대
  - 한국어문 학점 과정
  - 부전공 수준
- 타오위엔 지엔싱과학기술대학
  - 응용외국어문학과 일본어 및 한국어 전공
  - 부전공 수준, 체계적 교육 가능
- 전국 대학의 2/3 이상의 학교
  - 일반 교양 과목 및 확대부전공 수준의 프로그램 운영
- 다양한 교육 환경 적극 수용 중



# 고등학교 한국어 교육

- 2005년 한국어 최초 개설 39명
- 2009년까지 10개교
- 60여 개교 250반 7천명(2023년)



## 기타 기관

- 사설 한국어 교육 기관
  - 코로나 이후 규모 축소
  - 온라인 교육 일반화
  - 교원 전문성 문제
- 대학 부설 추광교육중심(推廣教育中心)
  - 교원 부족 및 전문성 문제
- 사구대학(社區大學)
- 한국학교의 한글학교
- 세종학당: 타이베이, 가오슝, 타이난 등



NATIONAL CHENGCHI UNIVERSITY

## 대만의 한국어 교육 배경

### 학습자

- 외국어로서의 한국어
- 취미 중심, 다양한 배경
- 한국 문화 접촉 기회

### 교원 태도

- 겸직, 임시 활동
- 전문성 제고 동기 부족

### 교육 기관

(전공 학과 제외)

- 뚜렷한 목적이나 방향 설정 없음
- 교사 전문성에 관심 적음



NATIONAL CHENGCHI UNIVERSITY

## 일반 학습자 특성

- 대부분 한류 영향, 취미로 학습(전공자 제외)
- 여성 비율 매우 높음
- 한국어능력시험 응시자 세계 최고 수준(인구대비)



## 학습자별 환경-전공 과정

언어 기능 교육에 초점을 맞추어 교과 과정을 구성하였고 이 영역의 과목들은 대부분 필수과목

한국의 발전과 한류의 유행에 따라 최근 한국어과의 인기가 올라가면서 더욱 대실 있는 교육 과정을 구축하기 위해 노력 중 -교원 확보 문제

현지에서 개설하기 힘든 과목을 원격 강의나 인터넷 강의로 대체

다양한 목적에 맞는 새로운 한국어문 과목이 개설  
한국과의 교류 빈번, 한국 체험 기회 많음



# 학습 환경 – 일반 교양 취미

초급 위주

교사 전문성 부족  
(교재 문제와 연결)

체계적 교육 어려움

영리, 인기 중심의  
운영



## 학습자별 교육 과정 개선

70년 역사에 바탕한  
개선점 강구

교재 개발

교과 과정 개선

교사 전문성 제고

## 학습 동기 특성

- 한류 영향, 취미 중심
- 한국인 교사를 통한 한국 문화 체험 기회
- 전문 지식에 대한 요구 크지 않음
- 온라인 교육의 활성화와 한국어 교육 과정  
증가로 전문성 높아지는 추세
- 한국어능력시험 응시자 많음
  - 인구 고려하면 세계 최고 수준
  - 코로나 기간에도 큰 변화 없이 지속
  - 통과율 높음

## 교원 특성

교원 효능감 부족 현상 심각

공인된 자격(한국어 교원 자격)이나 기본 자격(기본 교육) 부족 교사 다수

기본 자격 인증 제도 개발에 대한 인식

Fuller & Brown(1975) 교원 발달 단계

- 1:생존 관심 -> 2: 교수 상황 관심 -> 3: 학습자 관심
- 대만의 한국어 교원은 주로 1, 2 단계
- 2, 3 단계에 필요한 환경 부족

교사 전문성 (재)교육 필요

## 교원의 한국어학 및 교육학 지식

전반적 전문 지식 부족

교재에 소개된 내용 중심 설명(이해 부족多)

- 포털 사이트 이용
- 한국인의 경우 직관에 의존

쓰기 영역이 가장 심각

체계적인 어휘 교수법, 용례

주요 문법 및 유사 내용 비교 및 교육 방법

이론과 현장의 조화 방법

## 한국어 교재의 변천: 한국

- 태동기 (~1958): 기초 문법 중심 교재
- 초창기 (1959~1975): 청각구두식 교수법
- 변화기 (1976~1988): 다양한 국적의 학습자 유입, 교재와 교육자료 개발 촉진
- 발전기 (1989~2000): 의사소통 중심 교수법, 급속 성장, 양적 증가, 교육 기관별 교재
- 도약기 (2001~): 교재의 전문화, 다양화, 의사소통과 언어적 지식 습득

## 대만 교재 개발의 역사 - 1

- 1956년 정치대학 한국어 전공 설립
  - 교재 개발 시작
- 당시 한국 초등학교, 중학교 교재 내용 등사하여 사용



## 교재 개발의 역사 - 2

- 활판 인쇄
  - 교수가 직접 편찬
  - 이원식: 1968년 韓語入門
    - 발음편: 자모음 분석, 발음 변화 설명, 예문
    - 해석편: 조사 어미 활용, 존경과 겸양법, 보조어간, 접두사, 접미사, 관용어 등 예문 통해 설명
    - 예문은 한국 서적 사용
    - 발음과 문법에 치중
    - 생활 회화, 듣기 교육에 한계

## 교재 개발의 역사 - 3

### • 복사기 사용

- 한국 초등학교, 중학교 교과서 복사 편집
- 임추산: 1972년 韓語讀本
  - 상권: 한국 초등학교 국어 교과서 편집
    - 회화 문법 부분 편집
    - 대학 1, 2학년 사용
  - 하권: 한국 중고등학교 국어 교과서 편집
    - 산문, 소설, 시, 일기, 기행문, 논문, 기타 실용문, 희극 등
    - 외국어 학습으로서는 한계
    - 독해 중심 교육

## 교재 개발의 역사 - 4

### • 한국 활판 타자기 사용

- 진축삼: 1970년초 韓語會話
- 강신항: 1979 韓語語法

### • 기타 교재도 개발

- 현지 한국인 교원에 의해 개발된 문법 위주 교재
- 체계성, 통일성 부족

### • 1980년대 후반까지 지속

- 대만 현지 학습자 요구 수용 적었음
- 내용 부적합(대학생에게 초등학생 내용 등)
- 중국어 이해를 바탕으로 한 한국어 설명 부족
- 교재 연구 부족

## 교재 개발의 역사 - 5

- 1990년대
- 컴퓨터의 등장
  - 출판이 수월해짐
- 한국 내 한국어 교육 성장
  - 각종 기관에서 양질의 한국어 교재 개발
- 언어 기능 영역별 교육 균형 보강
- 획기적 변화
- 대만 내 한국어 교재 개발 활성화
- 대학에서 한국에서 개발된 교재 사용 시작

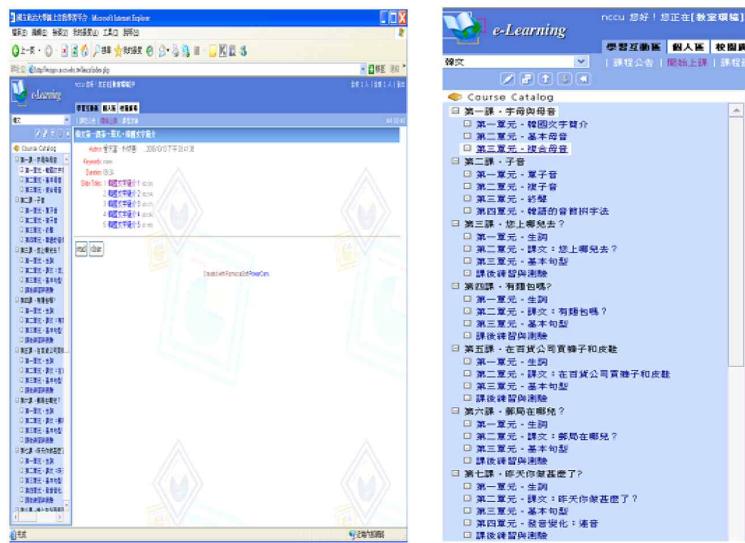
## 온라인 교재 개발

- 한국 문화 및 한국어 학습 수요 대폭 증가
- 다양한 기관, 다양한 학습자
- 한국어 강의 증가
- **전문성 부족, 교원 부족**
- 온라인 한국어 학습 교재 개발
  - 2008년 정치대학
  - 대만 북부 지역 외국어 센터 설립
  - 대만의 외국어 교육 중시 문화

# 온라인 교재 개발 초기

- 각 과 어휘 부분, 본문, 어법 설명으로 구성
- 연습 문제를 통해 스스로 학습
- 일방향 강의 형식
- 웹 기반 특성 없음

# 온라인 교재 초기



## 온라인 교재 개발 발전

- 웹 기반
- 좀 더 흥미를 끌 수 있는 시스템과 온라인 교육의 특성을 살린 콘텐츠를 개발
- 학습자가 더욱 능동적으로 자료를 이용할 수 있도록 구성
- 흥미 유발 동영상 포함 설명 및 자가 테스트
- 학습자가 내용을 스스로 선택하여 순서를 정하고 학습
- 이 밖에도 한글 자모의 필순을 보여주는 프로그램이나 재미있는 배경 사진 또는 삽화를 삽입
- 자가 테스트 프로그램 등을 이용 - 다양하고 흥미를 느낄 수 있는 형태로 학습한 내용을 복습

## 온라인 교재 개발 발전



## 온라인 교재 개발 과제

- 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역 교육의 균형성
  - 표현하기 부분의 말하기와 쓰기 영역은 상대적으로 제한적
  - CMC(Computer Mediated Communication) 도구를 활성화할 수 있다면 큰 도움
- 자기 주도적 학습 지향
  - 학습 순서와 내용을 선택
  - 어휘, 발음, 문법 부분의 내용별 나이별 모듈화
- 멀티미디어 활용
  - 각종 링크 기능
  - 학습자 맞춤식 교육
- 대안 학습자 중심
- 초급 교재 1, 2권 출판

## 각종 매체 활용한 다양한 교재

- 비대면 방식의 학습 방법이 코로나 팬데믹을 거치면서 급속히 발전
- 상업적인 플랫폼을 이용하여 각종 교육 기관이 한국어 교육 콘텐츠를 직접 제작하는 경우가 많아짐

## 교재의 정의

- 언어 교수 학습의 3대 요소:
  - 교사, 교재, 학습자
- 넓은 의미의 교재: 모든 입력물 포함
  - (예: 방송, 광고, 인터넷, 주변 환경 등)
- 좁은 의미의 교재: 교육 내용이 제시된 것
  - 주교재: 한국어 교육 기관에서 사용하는 교과서
  - 부교재: 연습서, 참고서, 사전, 시청각 자료 등
- 교재란 교육 목표를 효과적으로 전달하는 교육적 도구

## 교재의 기능

- 교수 학습 목표 및 내용 규정
- 교수 전략과 방법 제공
- 평가 자료 제공
- 수업 단계별 기능: 수업 전/중/후 교사와 학습자 역할 명시

## 교재의 유형 분류

- 일반 목적 vs 특수 목적 (학문, 직업 등)
- 기술별, 범주별, 내용별, 대상자별 교재
- 교수요목 기반 분류 (상황, 기능, 과제 중심 등)



## 교재 개발

- 접근 방법: 전통, 의사소통, 과제/업무 중심, 문화 교육 등
- 고려 사항: 학습자 중심, 문맥화, 동기 부여 등
- 개발 단계: 기초 연구 → 단원 구성 → 시험 사용 → 출판





## 교재의 평가와 선택

- 평가 항목: 의사소통, 목표 달성, 학습자 흥미 등
- 적합성 평가: 학습자/교사/교수요목 기준



## 좋은 교재란 무엇일까?

- 좋은 교재 판단에 대한 명시적 기준
- 각 항목별 판단 기준 제시
- 대만 학습자 특성 및 요구 반영
- 현재 사용 중인 교재에 대한 판단 필요





## 대만 전공자용 교재 기준

- 교재는 각 대학의 한국어 교수 목표를 달성하기에 적절한가?
- 교재의 구성은 각 대학의 커리큘럼에 부합하는가?
- 교재는 지정된 학급 규모에서 사용하기에 적절한가?
- 상급 학년의 교재와 유기적 관련을 맺고 있는가?

## 대만 학습자 요구 반영 기준

- 교재 사용자가 설정되어 있는가?
- 학습자의 학습 목적에 부합하는가?
- 외적 구성(색인의 필요성, 보조 교재의 필요성 등)은 학습자의 요구와 부합하는가?
- 전제되는 학습 상황은 학습자의 요구와 부합하는가?
- 설명 언어는 학습자의 요구와 부합하는가?
- 번역문의 유무는 학습자의 요구와 부합하는가?
- 교재에서 다루어진 주제는 학습자의 흥미와 요구를 반영하는가?
- 교재에서 다루어진 기능은 학습자의 흥미와 요구를 반영하는가?

## 예: 회화 교재 판단 기준

- 학습 활동의 방식과 유형은 학습자의 요구와 부합하는가?
- 발음을 다루고 있는 방식은 학습자의 요구와 부합하는가?  
(학습자들은 발음 설명이 충분하다고 느끼는가?)
- 문법을 다루고 있는 방식은 학습자의 요구와 부합하는가?  
(학습자들은 문법 설명이 충분하다고 느끼는가?)
- 어휘를 다루고 있는 방식은 학습자의 요구와 부합하는가?  
(학습자들은 어휘 설명이 충분하다고 느끼는가?)
- 문화를 다루는 방식은 학습자의 요구와 부합하는가?

## 학습자별 교재 개발 - 전공자

교재 개념의 확대

- 텍스트북, 웹 자료, 다양한 매체

현재 사용 가능한 환경부터 교육에 반영

- 웹 사전, 용례, 웹 콘텐츠 활용법

다양한 매체를 활용한 교육법 개발

- 교사 훈련, 교육학적 방법 개발

한국학 내용 확대

- 문화, 역사 등 다양한 내용

교과 과정 반영한 교재

- 영역별, 단계별, 목적별로 교재 개발

## 교재 개발 – 일반 및 고교

대만 일반 수업  
특성 반영

- 수업 시간, 학습 목적, 현지 특성 반영 설명

모국어 지식 반영

- 발음, 어휘, 어법 – 이해하기 쉽게 설명.

온라인 환경 활용

- 기존 환경 개선, 새로운 내용 보충

고등학교용 교재  
개발

- 대만 제2외국어 교재 지침 반영, 언어 지식보다는 한국 문화 소개 중심으로 한국에 대한 관심 확대를 목표

## 교재 개발을 위한 제언 1: 전공

- **기존 한국어교재**를 커리큘럼에 맞게  
**재편집**
  - 중국어 설명 보완
  - 이론적 배경 추가 설명
  - 새로운 교수법 도입: 주입식에서 맥락에 따른 상황 해결 방식으로
  - 원저자, 한국 출판사, 대만 출판사와 실질적 협의 필요

## 기능별 교재 확충:

- 말하기, 쓰기, 듣기, 읽기 등 **기존 교재를** 대학 커리큘럼에 맞게 **재편집**, 보완, 설명 추가
- 한국측 전문가와 협력 필수
- 교재 개념 확대: 다양한 매체 활용
- AI 적극 활용 교수법 개발
- 한국어 기능 교육 이외의 한국학 교재
  - 문화, 역사, 경제, 정치 등 분야
  - 대만의 관점에서 본 내용 반영

## 교재 개발을 위한 제언 2: 일반 및 청소년

- **기존 한국어 통합형 교재를 재편집**
- 중국어 설명 보완
- 이론적 배경 추가 설명
- 취미 중심의 학습자 특성 반영: 모국어 특성 반영
- 청소년 학습자: 연령대에 적절한 본문 구성 및 한국 문화 이해 중심의 내용 구성 필요
- 원저자, 한국 출판사, 대만 출판사 긴밀한 협의

# 나가며

한국어교육  
70년-계속해서  
교재 개발

유구한  
역사에도 불구하고  
개선점 많음

대만의 학습자  
특성 및 교육  
현실 반영 교재  
개발

현지의 노력과  
한국과의 협조  
통한 발전

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장

[개인 발표 발표]

## 제1분과

■ 사회자: 박진희(한국교육과정평가원)

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장

문법교육학회 학술대회 25/01/24

# 평어 실천 공동체에의 참여 관찰을 통한 언어 정체성 양상 분석

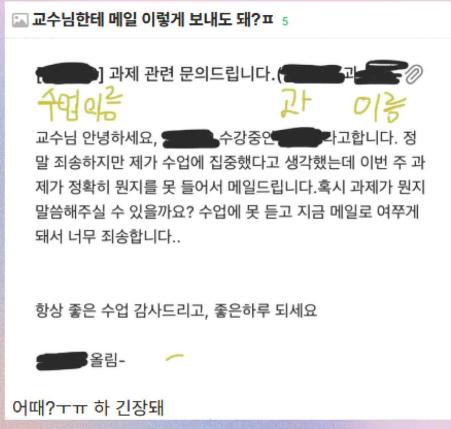
“우리는 언어를 통해 누가 될 수 있을까?”

서울대학교 박사 과정  
이진현

## 목차

1. 연구의 배경
2. 이론적 배경
3. 연구 방법 및 연구 대상
4. 분석 결과
5. 결론 및 제언

## 1. 연구의 배경



- 교수님에게 ‘학생답게’ 말하기란 무엇일까?
- ‘학생답게’ 말하기를 구성하는 언어적 요소에는 무엇이 있을까?
- 우리는 누군가가 되기 위해 어떤 식으로 말할까?
- 혹은 언어는 우리가 누가 되게 만들까?

3

## 2. 이론적 배경

언어 (행위)에 귀속된 일련의 아이디어, 가치관, 정서 및 신념 체계(Baker, 1992)

언어는 한 집단에 의해 사용되는 상징 및 규칙들을 체계화한 것이며, 언어 정체성은 이러한 상징과 규칙을 포괄하는 색인적 표현(Gudykunst, 1988)

언어와 관련된 인지적, 정서적 가치를 의미하여, 한 사람이 사용하는 언어는 그 사람의 정체성과 그 사람이 속한 공동체의 정체성을 포함하여 나타남  
(고준화, 2016)

### 언어 정체성: 언어와 정체성의 “관계”

언어 정체성 개념은  
1. 언어 현상 (특히, 공동체 또는 집단에서 공유되는 언어)  
2. 위의 언어 현상에 대한 가치, 정서, 행동 양식  
3. 위의 1과 2가 맺는 관계  
로 구성된다고 할 수 있음.

4

## 2. 이론적 배경

### 언어 정체성: 언어와 정체성의 “관계”

Q1) 정체성과 관련된  
‘언어 현상’은 무엇인가?



Q2) 언어와 관련한  
‘정체성’은 어떠한 상인가?



Q3 언어와 정체성이  
맺는 ‘관계’는 어떠한가?



5

무엇을 목적으로  
언어 정체성 개념을  
규정할 것인가?  
선결되어야 할 전제

#### 기존의 연구 - “연구”의 목적

Firth & Wagner (1997: 288)

- 언어 교육이 인지적 관점에서 사회적 관점으로 확장될 필요를 논함.
- 학습자가 자신의 다양한 사회적, 문화적 정체성을 교실에 가져오는 존재로 재개념화되어야 한다고 봄.
- 따라서 학습자의 정체성이 연구자들에게 연구의 배경으로만 존재하며 당연시되는 자원 (taken-for-granted resource)이 아닌 연구의 전경에 등장해 그 자체가 연구의 대상이 되는 탐구의 주제(topic of investigation)가 되어야.

더 잘 학습하기 위한 수단/변수로서 연구자들의 주제인 언어 정체성

#### 본 연구 - “교육/학습”의 목적

Norton Pierce (1995)

- 언어 정체성이 연구자들의 주제를 넘어, 학습자들의 주제가 되어야 한다고 볼
- 교실 기반 사회 연구: 학습자들이 언어 사용에 대해 민족지학적으로 기록, 분석하는 경험을 제공하는 방법. 목표 언어로 말할 기회가 어떻게 부여되는지를 성찰하고, 언어적 어려움이 사회적으로 구성되기도 함을 통찰해 언어적 가능성을 확장할 수 있는 시각을 기름.
- ‘목표 언어’를 습득하는 장면을 전제로 제안된 것으로 언어 교육 일반에 적용하기는 다소 제한적이며, 아직 정착되지 못함.

탐구, 분석하는 학습 내용으로서 학습자들의 주제인 언어 정체성

6

Q1) 정체성과 관련된 '언어 현상'은 무엇인가?

거시적  
'언어 공동체'

미시적  
'실천 공동체'

거시적  
'언어 공동체'

**전통적 사회언어학의 언어 공동체(speech community) 개념**

Labov(1966), Lakoff(1973), Tannen(1986)

- 전통적 사회언어학 연구에서 사회와 언어의 관계를 탐구할 때, '사회'는 거시적 사회 변수, 즉, 계층, 연령, 젠더, 인종, 국가 등으로 정의되어 옴.
- 이는 초기의 언어 정체성 연구들이 인종, 국가와 같은 거시적 사회 범주 간, 언어 간 경계에 주목해 왔다는 점에도 게승되었음.
  - Norton(1997)은 이주, 유학이라는 언어 간 경계를 오가는 사례를 다룸.
  - 이런 경향은 재외동포, 유학생, 이주민의 언어 정체성을 다루어 온 한국어 대상 연구에서도 이어졌음.
- Ko(2008), 최진숙(2009), Kim(2009), 이기일(2014), 이순연(2017) 외 다수.

**언어 공동체 개념의 의의와 한계**

- 의의) 언어 변이를 체계적이고 설명 가능한 현상으로 볼 수 있게 함(Bucholtz, 1999).
- 한계1) 언어와 사회 사이에서 실천이 갖는 힘을 경시함.
  - 사회의 구조(structure)와 개인의 행위성(agency) 중에서 전자에 방점을 두어 사회가 언어를 규정한다고 전제하게 되기 때문(Bucholtz, 1999).
- 한계2) 인구통계학적 공동체가 유사한 언어 실천과 규범을 공유할 것이라 가정해(King, 2019) 구성원 내의 다양성과 차이를 다루지 못함.
  - 예) 노동 계층(Burnout)의 여학생들이 남학생보다 비표준형을 많이 사용함(Eckert & McConnell-Ginet, 1992).
    - 유사한 사회적 계층/연령의 남성에 비해 비표준형을 적게 사용한다는 기준의 범주적 접근으로 설명하기 어려운 현상.

7

Q1) 정체성과 관련된 '언어 현상'은 무엇인가?

미시적  
'실천 공동체'

미시적  
'실천 공동체'

거시적  
'언어 공동체'

**언어 공동체에 대한 대안: 실천 공동체(Community of Practice, CofP)**

Lave & Wenger(1997), Wenger(1998)

- “어떤 과업에 공동으로 참여하기 위해 모인 사람들의 집합체. 공동 참여의 과정에서 일하는 방식, 말하는 방식, 신념, 가치관, 권력 관계—즉 실천—이 형성됨. 사회적 구성물로서 공동체는 전통적 공동체와 다르며, 이는 주로 멤버십과 구성원이 참여하는 실천의 양상이 공동체를 정의하기 때문.” (Eckert & McConnell-Ginet, 1992:464)
- 학습을 인지적인 내면화 과정이 아니라 공동체에 참여하는 사회문화적 과정으로 보는 상황 학습(situated learning, 예: 도제) 이론에서 유래한 개념(Lave & Wenger, 1997).

**실천 공동체 기반 언어 정체성 연구의 사례**

Bucholtz(1999)의 너드 여학생 연구

- 학교의 두드러지는 두 집단인 Jocks(중산층, 진학 지향)와 Burnout(노동 계층, 취업 지향)이 지향하는 “멋짐(coolness)”과 성별 규범에 저항하는 nerd 여학생 집단에 주목.
- 너드 여학생들이 두 집단에 속하는 데에 실패한 것이 아니라, 적극적으로 양 집단이 추구하는 가치를 거부하고 너드 정체성을 구축하고 있다고 본 것.
- 은어를 사용하지 않고, 비규범형의 사용을 회피하며, 자신들만의 말장난을 통해 여성성에 대한 규범 및 이성애 중심주의적 압박에서 벗어나고자 하는 언어 실천으로 드러남.

**언어 정체성 연구(및 교육)에서 실천 공동체 개념의 이점**

‘실천 공동체’ 개념의 교육적 유의미성

세밀하고 다양하며 학습자에게 실제적인 정체성을 디울 수 있음.  
언어 실천을 일상적, 지속적인 자아의 구성과 관련지을 수 있음.

- 집단 내 규범을 공유한다고 보지 않아, 집단 내의 갈등, 권력 관계 등 조명 가능.
- 한 집단 내에 중심 참여자와 주변 참여자 등 다양한 참여 양상을 관찰 가능.
- 개인의 행위성(agency)/거시와 구조(structure)/미시 모두에 대한 주목. (예: 여성성이라는 규범과 nerd 청소년의 대처)

8

**Q2) 언어와 관련한 '정체성'은 어떠한 상인가?**

**정적, 범주적 정체성**

**동적, 다양한 정체성**

**정적, 범주적 정체성**

**동적, 다양한 정체성**

- 정체성을 개인 내에 존재하는 본질이자 변하지 않는 정수(essence)로 **본질주의(essentialism)** 접근
- 인종, 성별, 연령과 같은 변수로 정체성을 규정.
- 예) 한국어 학습자에게 '한국어 정체성'이 있을 것이라 보고, 한국어에 대한 애착/사용 정도 등으로 정체성의 '수준'을 조사하는 연구(최진숙, 2009; 김명숙, 2012 등).
- 정체성을 불안정하고, 모순을 지니며, 계속해서 재구성되는 것으로 이해한 후기구조주의적 접근.
- 정체성이 변화, 구성되어 가는 양상을 조사.
- 예) 네덜란드인 한국어 학습자가 내향성을 문제시하지 않는 한국 사회에 친근감을 느끼다가, 자신에게 무더대고 영어로 말을 거는 타자화를 겪으며 양가적인 한국어 정체성을 갖게 된 사례(황은하, 2019).

'동적, 다양한 정체성' 관점의 교육적 유용성  
특정한 상의 정체성을 배양하는 것이 아니라, 정체성을 과정이자 행위로 다루어 학습자를 주체로서 볼 수 있게 함

**Q3) 언어와 정체성이 맺는 '관계'는 어떠한가?**

**일방적 관계**

**상호 구성적 관계**

**일방적 관계**

- 정체성의 범주에 따라 언어 실천이 규정된다고 보아 언어 범주에 따른 동질성과 경향성을 발견, 설명.
- 예) "청소년은 신어, 비속어를 많이 사용한다"
- 위의 관점이 언어를 통해 협상, 조정할 수 있는 자아상을 다루지 못한다고 봄.
- 정체성을 구성하고자 하는 구체적인 언어 실천과 장면에 대한 질적 관찰.
- 예) "어떤 청소년은 청소년 언어에 걸부친 이미지를 거부하기 위해 신어를 알지만 사용하지 않는다."

언어와 정체성 간의 상호 구성적 관계 관점의 교육적 유용성  
구체적인 언어 실천과 장면에의 주목 + 구조와 행위성 모두에 대한 주목

9

### 3. 연구 방법 및 연구 대상

**연구 방법**

- 평어 사용 강의에의 참여 관찰 및 면담
- 두 학기의 수업 참여관찰: 예비조사(2024.3.~2024.6./주 1회, 총 14회), 본조사(2025.3.~2025.6./주2회, 총26회)
- 평어 사용 경험 관련 면담: 예비조사(8명, 학기 초/후반 각 2회), 본조사(24명, 학기 초/후반 각 2회)
- 위의 자료를 토대로 한 근거이론 기반 분석

**연구 대상**

**평어**

- 기존 한국의 대우법과 달리 어떤 관계에서든 "이름 호칭 + 해체"를 사용하는 방식
- "이름 호칭 + 반말"로 이루어진 새로운 한국말(이성민, 2023)" (예) 진현, 발표 잘할 수 있겠어?
- 회사, 학교 등에서 일부 사용되며 작은 조직들을 중심으로 조금씩 확산되고 있음.

**선정 근거**

- 인공적, 의도적 언어 실천 + 미시적 실천 공동체
- 상대와의 관계 속에서 사용되는 상호적 언어 실천
- 대우법을 넘어 언어적, 기호적 실천들의 재구성을 요함. (예) "인사 목례 vs 손을 흔들지(김진해, 2024: 39)"
- 기존 문법 교육에서 다루어지는 '높임법'과의 연계
  - 지위, 나이, 친밀도 등을 반영하는 "일상의 국어(고범해, 2009: 12)이며, '직업에 따라 대우법이 달라지 는 것이 타당한지'와 같은 의문들과 함께 지속적으로 변화해 옴(이진현·오지은, 2022).

**특성**

- 평어를 사용/학습하자는 데에 초점을 두는 것이 아니라, 체화하여 사용하던 대우법을 재구성해 다양한 사회 범주/공동체로부터 오는 지위가 어떻게 언어 생활을 구획하고 있었는지를 부각, 재고하게 하는 환경.
- 이러한 경험을 관찰함으로써 대우법과 관련한 언어 정체성의 구조를 살펴보고자 함.

10

**분석 방법**

- 실천 공동체 이론에 기반한 연역적 + 관찰 및 면담을 통해 발견한 귀납적 코딩
- 여기에서는 근거이론 코딩 중 초기 단계인 개방 코딩의 결과를 바탕으로, 코드들 간의 가설적인 관계를 제시함

**이론적 관점**

**언어**

- 집단을 실천 공동체로 규정하는 조건 중 하나인 공유 레퍼토리(a shared repertoire)(Wenger, 1998).
- 공유 레퍼토리는 아이디어, 지식 등 공동체가 개발, 공유하는 자산을 뜻하며, 언어는 그 일종.
- 학습은 “참여자로서 말하는 방법을 익히는 과정(Jordan, 1989)”이기도 하며 언어는 학습의 내용이자 결과.

**정체성**

- 실천 공동체에서 참여하는 공동체의 참여자로서 정체성을 구성하는 과정을 뜻함(Wenger, 1998).
- 실천 공동체에 얼마나, 어떤 경로로 참여하고 있는지는 실천 공동체 내의 정체성을 이해하는 바탕이 됨.
- 제한적으로 참여하는 주변적 궤적, 중심 참여자가 되어 가는 내부 지향 궤적, 완전한 구성원이 된 내부 궤적 등 공동체에서 참여자가 어디에 있고 어떠한 방향으로 이동하고 있는지가 정체성을 이해하는 바탕(Wenger, 1998).

**미시/ 거시 요인**

- 실천은 “국지적인 것이 아니라 광범위한 사회구조가 전 조직의 차원에 연결되는 것(Wenger, 1998: 239)”.
- 사회 범주는 실천 속에서 재구성되어 의미를 가지며, 실천 공동체 내의 정체성은 개체 또는 사회 중심적 사고 중 일방을 택하는 것이 아니라 개인과 사회, 국지성과 전체성이 상호작용(Wenger, 1998: 238)에 초점.
  - ‘평어를 적극적으로 사용하고자 하지만 먼저 청하거나 권유하지는 않는 사람’으로 스스로를 이해하는 유학생 연구 참여자 규상은 자신이 외국인이라는 점, 대우법이 한국어에 비해 명확하지 않은 언어를 주로 사용해 왔다는 점, 자신의 언어 사용이 ‘완벽하지 않다고 느끼기 때문에’ 상대에게 무례하게 보일 수 있다는 점을 고려해 공동체 내에서 스스로의 지위를 만들고 실천.

11

## 4. 분석 결과

교수자와 학습자의 이름은 모두 가명. 교수자는 ‘의주’

**언어**

**언어 평어사용의 양상**

**집단 안의 다양성, 차이**

**첫 주 수업, 출석 장면**

교수자	: 출석 부를게. (웃으며) 대답 잘해라~. 정민.
정민	: (망설이며) ..... 응. (웃음)
교수자	: (정민이 망설이는 것을 보고) 집에서 자기들 잡자고 있을 때 이름 부르면 뭐라고 대답해? 그걸 떠올리고 대답해 봐.
승우	: 네. 아, 응.
교수자	: (잘 들리지 않는다는 듯이) 뭐라고?
승우	: 아. 왔어.
교수자	: 다르게 대답할 수도 있어. “왜?”, “뭐?” 이런 거. (웃음) 민주.
민주	: 왜 불러. (학생과 교수자 모두 웃음)
교수자	: 불러 봤어. 출석 불러야 하니까. (평어 쓰는 게) 잘 안 돼도 조금씩 나아지는 거야. 조금씩 나아질 거야.

**조별 과제 중, 조원들끼리는 평어를 안 쓰는 조의 사례**

기호	: 기호 분류를 어떻게 하는 건지.....
강민	: (기호에게) 여쭤볼까요, 교수님께? (교수자에게) 의주! 의주, 분류를 도상, 그걸로 하는 거야?
교수자	: 반드시 안 그래도 돼.

**조에 따른 ‘평어 규범’의 차이**

“ 어떤 조가 평어를 쓸 때는 내 이름을 부르고 어떤 조가 평어를 쓸 때는 그래도 이름 뒤에다가 뭐 ‘형 누나’ 같은 걸 붙일 수도 있잖아. 뭐 어디까지 평어를 사용하는 범위라든가 서로를 치칭하거나 할 때 평어 안에서도 거리감이나 격식이 조금 있을 수 있으니까 얼마나 갖출지 이런 것들은 사실은 면밀하게 합의가 되지 않은 부분이고. [예비\_교원\_1회차] ”

12

13

**언어 ↔ 정체성**

**상호 구성**

**은비의 사례**

**공동체 내 지위**

“제안을 해주는 사람이 있다면 ..... 싫지 않고 어쨌든 그렇다면 나는 항상 수용을 하는 사람. 그래 ”  
서 좀 공식적인 자리가 아니라면 평어 사용을 어려워하지는 않는 사람(이라고 생각해).

**감정 행위 인식**

“내 개인적인 배경 때문인지 몰라도 그냥 나는 이런 기회가 있다는 게 너무 좋았고 ..... 그리고 근 ”  
데 무엇보다 ..... 교수의 자리에 있는 사람이 먼저 그렇게 해준다는 게 너무 훌륭 않은 경험이라  
서 나는 그게 좋더라고.....

**태웅의 사례**

**공동체 내 지위**

“적극적으로 잘 사용하는 사람은 절대 아니라고 생각은 하는데 ..... 좋은 시도다 생각은 하지만 ”  
그렇다고 내가 그 공간 안에 들어가서 뭔가 지금도 잘은 못하고 있고.

**감정 행위 인식**

“교수자는 괜찮아도 학생 입장에서는 계속 의식을 할 수밖에 없는 것 같아. 그런 거를 아 이거 괜 ”  
찮으실까? 기분 혹시 나빠하시진 않을까? 이런 마음들이.

“수업만 끝나도 교수자한테 평어를 쓰기 어려운데 교실 밖이면은 더 어려울 것 같아. 사실 교수 ”  
회관에서 (의주랑) 한번 마주친 적이 있거든. ..... 지나가시는 거를 본 적이 있는데, 인사를 드리  
면은 이제 평어로 해야 되는 거잖아. 그래서 오히려 인사를 안 드리게 되는.

14

**언어 ↔ 정체성**

**미시적, 거시적 요인**

- 미시: 맥락적, 집단 내
- 거시: 사회적, 문화적

**은비의 사례**

**거시 "나이"**

“나를 사람들이 할머니처럼 보는 거야. ..... 나는 일을 먼저 하고 와가지고 ..... 졸업할 나이에 학 ”  
교를 오게 돼서 내가 ..... 애들이 막 나한테 누님이라 그러고 이랬던 경험만 있다가..... (평어 수  
업에서) 막 나한테 수업 끝나고 막 인스타 물어봐도 될까 이렇게 하니까 나는 너무너무 오랜만에  
대학생이 된 것 같고 ..... 회춘까지는 아닌데 약간 그런 느낌.

**거시 "젠더"**

“친구랑 할 수 있는 행동들을 이성이랑 했을 때는 다르게 보는 시각들이 있으니까 ..... 진짜 친해 ”  
지고, 싶은 이유인데 상대는 ‘어 이거 호감 아니야’ 이렇게 생각을 할 수도 있고 ..... 사회적으로  
만들어진 것도 있나 (연구자: 말을 놓는 것 자체도 뭔가 어떤 친밀함에 약간 그런 거니까 ..... 동  
성이나 이성이나에 따라서 좀 달라 보일 수 있을 것 같은 걸까?) 이제 그 친밀감의 표현인데 그  
의도를 다르게 볼까.....

**미시 "구성원"**

“(교수가 수업 후 보낸 메일을 보고) 의주(교수자)는 진심이구나 진짜 막 컨셉 같은 것도 아니고 ”  
어 ..... 이런 생각이 들어서 난 그때 마음이 많이 열려서 평어를 열심히 쓰고 있어.

**태웅의 사례**

**거시 "지위"**

“예를 들어 ..... 수업 끝나고 교수님한테 말을 할 때도 머릿속으로는 이분은 교수님이고 나는 학 ”  
생이고 내가 출석에 관련해서 이분에게 부탁을 드리고 ..... 위계가 있는 상황이잖아. ..... 평어를  
사용하면은 그런 것들이 잘 안 느껴지잖아. 존댓말보다 그래서 여기서 오는 좀 부조화나.....

**미시 "매체"**

“수업 못 와서 ..... 문자를 드렸는데 거기서도 평어를 써야 되는 게 되게 관성이 있었던 것 같아. ”  
문자조차도 ..... 템플릿처럼 쓰는 각자의 뭔가 양식이 있을 거 아니야. 뭐 예를 들어 “안녕하세  
요. 무슨 과목 수강 중인 뭐 20학번 고태웅입니다. 뭐 연락드린 이유는.....” 하면서 어른들한테  
쓰는 그런 문자 말투가 있는데, 이를 다 평어로 바꾸려다 보니까 되게 부자연스러운 거야.

**언어 정체성 구성/실천의 자원**

- 언어 자원: 기존 대우법, 외국어
- 언어관/사회관: 언어와 사회의 관계
- 언어적 민감성

**언어의 사례**

“(평어는) 반말하고는 조금 다른 것 같아 그래서 이제 조원들하고도 친하게 지내지 만 뭔가 강의실 안에서는 ..... 조금 더 내가 절제를 하고 얘기를 하더라고. 밖에서 만날 때보다는. ..... (연구자: 평어는 존댓말과 반말 중에 조금 더 가까운?) 을 반말하고 조금 더 가까운.”

**태웅의 사례**

“반말이라는 단어에는 ..... 위계적인 개념도 포함을 하는 것 같거든. 그러니까 사실 자기보다 동일하거나 낮은 사람한테 보통 반말을 하잖아. ..... 평어는 진짜 그냥 ..... 격식이나 사회적인 관계나 위계를 내려놓고 ..... 평어나 반말을 구분해서 단어로는 사용을 할 수 있지만 말을 한 다음에 내가 한 게 평어일까? 반말일까? 이런 식으로 구분을 하면은 나는 그거는 솔직히 쉽지는 않은 것 같아.”

“영어 같은 언어들을 생각해보면 우리가 ‘영어에는 존댓말 반말이 없다’ 이렇게 말하지만 영어에도 엄밀히 말하면은 이제 상대방을 높이고 낮추고 이런 존댓말 반말의 기능을 하는 그런 요소들이 우리가 모를 뿐 존재하잖아. 어느 문화권의 언어든 간에. 평어를 사용하는 것은 언어가 가져야 될 그런 요소 중의 하나를 잃게 하는 거고.”

“(수업에서는) 평어 사용에 대해서 합의를 한 상태잖아. 그래서 내가 이게 평어를 사용을 하는 게 전혀 이상한 행위가 아니고 수업에 규칙이니까.”

15

## 5. 결론 및 제언

**더 많은 언어 실천 공동체의 발굴과 기술**

- 교육적으로 유의미하고, 학습자들에게 실제적이며, 전이될 수 있는 가능성이 높은 공동체
- 생태어(물살이, 고양이 한 '영'), 학급/학교 내의 언어, 성종립 언어, 퀴어들의 언어.....

**언어 실천 공동체에서의 자료에 대한 확장, 전이의 방안**

- 대학에서의 경험을 어떻게 중등 학습자들에게 유의미한 교육 내용으로 만들 수 있을 것인가?
- 하나의 공동체에서의 경험을 어떻게 다른 공동체에서의 해석, 실천에 유의미한 자원으로 자리잡게 할 것인가?
- 평어 > 서비스업
  - “나는 아웃백에서 일을 하거든. ..... 서빙을 할 거 아냐 진짜 엄청 수고스럽게 말을 해야 되거든. ..... 손님 테이블에 갔을 때부터 ‘설례합니다. 고객님 뭐 어디 이거 나왔다. 그리고 이거 어디에 놓드리면, 될까요? 그’러면서 엄청 조심스럽게 말하고 엄청 굽실굽실거려야 돼. 내가 잘못한 게 아니더라도 약간 ‘아 죄송하다. 저희가 좀 더 어쩌고 했어야 됐는데 죄송하다 바로 해드리겠다.’ 뭐 이런 말을 한다든지 그럴 때는 약간 좀 뭐하자고 이렇게까지 이렇게 존대를 힘들게 의식하면서 쓰면서 하고 있는 거지라는 생각이 들 때도 있는 거 같아.”

16

## 참고문헌

- 고범혜(2009), 국어 높임법에 대한 문법 문해력 교육 내용 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 고춘화(2016), 국어교육에서의 언어정체성과 문법 교육의 역할, <국어교육연구>(국어교육학회) 61, 57-84.
- 김명숙(2012), 조기영어 공교육이 영어학습에 대한 자기결정동기 및 언어정체성에 미치는 영향, <초등교육연구>(한국초등교육학회) 25(1), 71-96.
- 김진해(2024) 탈주체화 전략으로서의 '평가 쓰기', 인문학연구 58(경희대학교 인문학연구원) 31-50.
- 이기일(2014), 영어-한국어 이중언어자와 한국어 단일어 사용자 청소년들의 언어, 사회/문화 정체성에 대한 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 이순연(2017), 제일코리안의 한국어에 대한 인식 연구-언어 사용 상황 및 언어 정체성 조사 결과를 바탕으로, <이중언어학>(이중언어학회) 68, 119-139.
- 이진현·오지은(2022), 언어 사용의 타당성에 대한 교육 내용화 방향 제안 - 대우법을 사례로 -, <국어교육학연구>(국어교육학회) 57(4), 93-128.
- 최진숙(2009), 대학생들의 영어능력과 언어정체성인식과의 관계, <언어연구>(언어정보연구소) 26(2), 67-83.
- 황은하(2019), 외국인 한국학 전공생의 이데올로기적 되어가기 - 바흐친 대화주의에 기반한 한국어 학습 경험에 관한 내리티브 탐구, <교육인류학연구>(한국교육인류학회) 22(1), 49-92.
- Baker. C. (1992), Attitudes and language, Bristol: Multilingual Matters.
- Bucholtz, M. (1999), "Why Be Normal?": Language and Identity Practices in a Community of Nerd Girls, Language in Society 28, 203-223.
- Eckert, P. & S. McConnell-Ginet (1992), Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice, Annual review of anthropology 21 461-490.
- Firth, A. & J. Wagner (1997), On Discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in SLA Research, Modern Language Journal 81, 285-300.
- Gudykunst, W. B (1988), Language and ethnic identity, Clevendon: Multilingual Matters.
- Kim, Y. H. (2009), L2 identity Formation of Korean Students in the US Public Schools, The new Korean Association of English Language and Literature 51(4), 297-323.
- King, B. W. (2019), Communities of Practice in Language Research: A Critical Introduction, London: Routledge.
- Ko, H. S. (2008), Aspects of Korean Learners Identity in Learning English, Korean Journal of Applied Linguistics 24(2), 23-45.
- Labov, W. (1966), The Social Stratification of English in New York City, Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- LLave, J. & E. Wenger (1991), Situated learning: Legitimate peripheral participation, Cambridge: Cambridge university press. 손민호 역(2010), <상황 학습: 핵심적 주변 참여>, 서울: 강현출판사.
- Lakoff, R. (1973), 'Language and woman's place', Language in Society 2, 45-80.
- Norton, B. (2000), Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change, New York: Longman.
- Norton Peirce, B. (1995), Social Identity, Investment, and Language Learning. TESOL Quarterly 29(1), 9-31.
- Tanner, D. (1994), Gender and Discourse, New York: Oxford University Press.
- Wenger, E. (1998), Communities of practice: Learning, meaning, and identity, Cambridge: Cambridge university press. 손민호·배을규 역(2007), <지식창출의 사회생태학: 실천공동체>, 서울: 학지사.

17

## '평어 실천 공동체에의 참여 관찰을 통한 언어 정체성 양상 분석'에 대한 토론문

김서경(선린중학교)

본 발표는 언어와 정체성의 관계 규명 및 언어 정체성의 개념 정립에 기반하여 고등교육 학습자의 평어 사용 양상과 경험을 분석하고 평어와 관련한 언어 정체성 인식을 검토하고 있습니다. 또한 언어 공동체를 고정적이며 범주화된 거시적 집합체로 간주하던 관점에서 탈피하여 유동적이며 입체적인 미시적 그것으로 확장하여 재개념화함을 지향하고 있으며, 동시에 실천 공동체 내 개인의 언어적 행위성 및 주체성을 강조하고 있습니다. 이러한 인식은 현 문법교육의 정향과 유사한 바가 많아 그 교육적 가치 및 연구 필요성에 공감하는 바입니다. 다만 본 발표문을 읽으며 궁금했던 점에 대해 여쭙는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 본 발표와 이진현(2025)에서는 모국어(제1언어, 모어) 교육에서의 언어 정체성 개념 도입을 논의하고 계십니다. 그간 제2언어, 외국어 교육에서 주로 주목해 온 언어 정체성 개념이 모국어 교육에서도 교육적으로 유의미함을 강조하고 있는 것인데, 구조주의적 전제 하에서 간과되어 온 언어 현상의 실제와 언어 주체의 실천을 조망하고자 한다는 점에서 그 의의를 찾아볼 수 있겠습니다. 다만 현 문법교육의 지향과 무엇이 어떻게 다른지, 언어 정체성 개념을 도입함으로써 얻을 수 있는 바가 무엇인지 궁금합니다. 이미 신명선(2013:96)에서는 '언어적 주체'를 '자아의 언어적 정체성을 명확히, 긍정적으로 하고 사회적 실천 행위를 수행할 수 있는 적극적, 능동적 존재'로 설명하고 그를 지향하는 문법교육의 교육 내용을 제안한 바 있습니다. 신명선 · 남지애(2020), 제민경(2019, 2023)을 비롯한 다수의 연구에서는 언어 주체의 정체성에, 체계 기능언어학적 관점의 연구에서는 언어 주체의 선택에 주목하기도 하였습니다. 이와 같은 기존의 연구 성과를 바탕으로 볼 때 선생님께서 본 발표에서 강조하고자 한 것이 무엇인지 그 차별점을 보다 명확하게 이해할 수 있게 설명을 부탁드립니다. 각 연구들이 주목한 언어 주체가 모두 동일할 수 없다는 점을 고려할 때 본 발표가 지니는 차별점이 결국 언어 정체성 교육 혹은 언어 정체성을 강조하는 문법교육의 지향이 무엇인지를 설명하는 데 역할할 것으로 보이기 때문입니다. 이러한 작업들을 수없이 거쳐 언어 주체가 입체적 · 종체적으로 조망될 때 비로소 문법교육의 정향을 보다 발전적으로 제안할 수 있을 것이라 생각합니다.

2. 본 발표는 평어 실천 공동체의 사례를 통해 사회 구조에 의해 결정되어 온 언어 사용 양상을 밝히고 대우법과 관련한 언어 정체성의 구조를 교육학적 입장에서 규명하고자 하고 있습니다. 이는 우선 다양한 언어 공동체의 실천 양상에 대한 이해가 교육적으로 유의미하다는 전제로부터 출발합니다. 또한 기존 높임 표현 체계(대우법)에 대한 비판과 해체가 교육적 가치를 지닌다는 관점 역시 전제하고 있습니다. 이 지점에서 교육적으로 유의미한 것은 무엇인가, 그리고 언어 주체와 세계에 대한 전제는 무엇인가라는 의문을 제기하게 되었습니다.

교육은 유목적적입니다. 그러므로 언어 실천 공동체의 양상을 조망하여 학습자에게 나열·제시하는 작업은 교육적 목적을 전제합니다. 나열과 제시를 접한 학습자는 무엇인가를 수행하거나 어디엔가 도달해야 합니다. 가령 평어 실천 공동체를 통한 언어 정체성 양상을 제시함으로써 기존 권위의 해체나 절대적 사회 구조의 초월을 지향한다면, 학습자가 해체나 초월 이후 도달해야 하는 지점이 존재해야 한다는 것입니다. 현재의 사회 구조, 언어 공동체를 초월함으로써 언어 정체성을 확립하여 자율적·주체적으로 언어를 사용할 수 있는 언어 주체가 되더라도 언어 주체는 결국 세계의 한 자리에 또다시 위치할 수밖에 없기 때문입니다.

다.

비판과 해체 역시 세계의 일면입니다. 언어 주체의 정체성에 대한 해명에 거시적이며 구조적인 언어 공동체가 소환되고 기존의 체계에 대한 해체적 관점을 통해서야 언어 정체성이 규명될 수 있다면, 학습자 개개인의 언어 정체성을 강조하는 문법교육은 비판적 언어 인식, 혹은 해체주의적 관점이라는 또 다른 거대 담론의 세계로 귀착하는 것입니다. 교육적으로 유의미하다 전제된 비판과 해체의 반복을 통해 학습자가 가 도달할 최종적인 지점은 무엇일 수 있을까요. 언어 정체성을 강조하는 문법교육이 세계와 언어 주체에 대해서는 무엇을 전제하고 있는지, 무엇을 교육적이라 전제한 것인지 궁금합니다.

3. 가능하다면 언어 정체성을 강조하는 문법교육의 교육 내용을 일부라도 예를 들어 보여 주시길 부탁드립니다. 언어 정체성에 대한 문법교육학적 논의는 문법교육의 지평을 확장하는 데 큰 역할을 할 것이나 교육 실행의 장면에서 이는 자칫 당위적 구호로 남기 쉽습니다. 선생님께서 제안해 주실 수 있는 실현태를 다소나마 미리 볼 수 있다면 언어 정체성과 실천 공동체 등의 개념으로 제안된 선생님의 연구를 이해하는데 더욱 도움이 될 것 같습니다.

지금까지 선생님의 연구를 읽으며 궁금했던 점을 중심으로 질문을 드렸습니다. 혹시 연구 내용에 대해 제대로 이해하지 못하고 드린 질문이나 발표문에 대한 잘못된 이해가 있었다면 이는 모두 토론자가 부족한 탓이니 연구자 선생님께서 너그럽게 이해해 주신다면 감사하겠습니다. 본 발표문을 재미있게 읽은 독자로서 앞으로 계속될 선생님의 연구를 응원하며 토론을 마칩니다.

신명선(2007). 문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구. 국어교육학연구, 28, 423-458.

신명선(2013). ‘언어적 주체’ 형성을 위한 문법 교육의 방향. 국어교육, 143, 83-120.

신명선·남지애(2020). 문법 학습자의 언어적 주체로의 성장 과정에 대한 사례 연구. 어문학, 147, 73- 129.

이진현(2025). 문법 교육 내용으로서 언어 정체성 개념 도입을 위한 시론. 새국어교육, 145, 459-497.

제민경(2019). 장르 문법의 위상과 의미 - 교육 내용과 연구 방법으로서의 장르 문법 -. 문법교육, 35, 1-26.

제민경(2023). 문법교육에서 언어와 사회가 만나는 방식. 국어교육연구, 81, 261-293.

# 문법교육에서 일상 언어 쟁점의 교육 내용화를 위한 구성 요소와 조건 탐색

송소연(이화여자대학교 국어교육학과 박사수료)

차례

1. 서론
2. 언어 쟁점에 관한 문법교육적 논의 검토
3. 일상 언어 쟁점의 개념적 범위 설정
  - 3.1. 사회 속 언어 쟁점의 특성과 문법교육적 한계
  - 3.2. 일상 언어 쟁점으로의 개념적 조정
4. 일상 언어 쟁점의 교육 내용화를 위한 구성 요소와 조건
  - 4.1. 일상 언어 쟁점의 구성 요소
  - 4.2. 교육 내용으로서 성립하기 위한 조건
  - 4.3. 일상 언어 쟁점의 교육 내용화 구조
5. 결론

## 1. 서론

최근 국어과 교육과정은 언어를 고정된 지식의 대상으로 이해하기보다 실제 사용되는 언어를 바탕으로 의미를 구성하고 성찰하는 방향을 강조하고 있다. 이는 언어 학습자를 규칙의 수용자가 아닌 언어 사용을 통해 의미를 구성하는 주체로 위치시키려는 관점의 전환으로 이해할 수 있다(교육부, 2022). 이러한 맥락에서 국어교육은 언어 사용의 결과를 단정하는 데서 나아가 의미가 구성되는 과정과 그 해석의 근거를 탐구하고 성찰하는 학습 경험을 중시하는 방향으로 전환되고 있다. 이는 언어 사용을 판단의 결과로 제시하는 데 그치지 않고, 언어 형식과 의미, 사용 맥락 간의 관계를 설명하고 성찰하도록 요구한다는 점에서 의미를 지닌다. 문법교육이 규범 제시 중심의 교육에서 벗어나 언어 현상을 설명하고 성찰하는 탐구적 성격을 강화해 왔다는 기존 논의와도 맥을 같이한다(김은성, 2020).

한편, 2022 개정 국어과 교육과정에서는 문법 영역의 내용 체계가 재편되면서 탐구의 대상이 되는 내용뿐 아니라 탐구가 이루어지는 경험 자체 또한 교육 내용 요소로 포함되었음이 확인된다(최웅환, 2022). 이는 문법 영역에서 다루는 학습의 범위가 지식의 제시에 한정되지 않고, 언어 사용을 해석하고 돌아보는 과정 까지 확장되었음을 보여주는 변화로 이해할 수 있다. 이는 문법교육에서 ‘무엇을 아는가’뿐만 아니라 ‘어떻게 설명하고 성찰하는가’가 학습 내용으로 명시화되고 있음을 보여준다는 점에서 의미 있는 변화로 평가할 수 있다.

사회적 맥락에서 문제로 인식되는 언어 현상, 즉 사회 속 언어 쟁점은 이러한 변화와 맞물려 문법교육의 관점에서 검토될 필요가 있다. 사회 속 언어 쟁점은 언어 사용이 이루어지는 맥락과 그에 대한 다양한 해석의 가능성을 드러내며, 언어 의미가 고정되지 않고 구성되는 과정임을 구체적으로 보여주기 때문이다.

사회 속 언어 쟁점은 문법교육의 구체적인 내용으로 체계화되지 못한 채 개별적으로 다루어지는 경우가 적지 않았다. 이는 문법교육 현장에서 언어 쟁점을 다루는 것이 필요하다는 인식과 이를 교육 내용으로 구성하는 데 따르는 어려움 사이에 일정한 간극이 있어 왔음을 확인할 수 있다.

그간 문법교육 연구에서는 언어 쟁점을 교과서나 수업 자료에 반영하려는 시도와 문법교육 내용으로서 쟁점이 지니는 교육적 의의를 검토하는 등 다양한 논의가 이루어져 왔다(김홍범, 2008; 김은성·송소연, 2018; 최은정, 2018; 김은성, 2020 등). 그러나 어떤 언어 현상이 문법교육의 내용으로 성립할 수 있는지에 대한 판단 기준은 명확하게 제시되지 못한 측면이 있다. 그 결과 언어 쟁점은 교육적 잠재성에도 불구하고 교육 내용으로 구체화하는 과정에서 여전히 해석과 적용의 어려움을 남기고 있다. 이는 사회 속 언어 쟁점을 문법교육의 내용으로 수용하는 과정에서 명시적인 준거 설정이 필요함을 시사한다.

이에 본 연구는 문법교육의 맥락에서 ‘일상 언어 쟁점’에 주목하고자 한다. 여기서 일상 언어 쟁점이란, 사회 속 언어 쟁점 가운데 학습자가 일상적으로 접할 수 있으며, 언어 사용을 성찰과 설명의 대상으로 전환 할 수 있는 언어 현상을 가리킨다. 즉, 일상 언어 쟁점은 가치 판단의 대립 자체를 중심에 두기보다는 문법 개념을 활용하여 언어 사용의 맥락 속에서 구성되는 의미를 설명하고, 그 설명의 범위를 성찰하도록 구성된 교육적 대상이라고 할 수 있다.

본 연구는 문법교육에서 일상 언어 쟁점을 교육 내용으로 다루기 위해 요구되는 구성 요소와 조건을 탐색적으로 제안하는 데 목적이 있다. 이를 위해 문법교육에서 언어 쟁점이 어떻게 논의되어 왔는지를 검토하고, 문법교육의 관점에서 일상 언어 쟁점의 개념적 범위를 설정하고자 한다. 이어서 일상 언어 쟁점이 교육 내용으로 성립하기 위해 갖추어야 할 구성 요소와 조건을 정리하고, 간단한 사례를 통해 그 적용 가능성을 확인하고자 한다.

## 2. 언어 쟁점에 관한 문법교육적 논의 검토

국어교육에서는 사회적 언어 문제나 일상적 언어 사용을 교육적으로 다루려는 논의가 지속적으로 이루어져 왔다. 이러한 흐름은 국어교육이 언어를 사회적 실천으로 인식하고, 학습자의 실제 언어 경험을 교육의 대상으로 전환하려는 방향과 맞닿아 있다. 다만, 문법교육은 언어 경험을 그대로 제시하기보다 이를 개념화하고 설명이 가능한 대상으로 조직해야 한다는 점에서 국어교육의 다른 영역과 구별되는 특성을 지닌다. 그 결과, 문법교육에서는 사회적 언어 문제나 일상적 언어 사용을 그대로 수용하기보다 문법교육의 목표와 내용 체계에 부합하도록 쟁점을 선별하고 조정하는 방식이 요구되어 왔다(이문규, 2010).

이와 같은 문제의식은 문법교육에서 언어 쟁점을 다룬다는 것이 단순한 사례 제시가 아닌 설명 가능한 교육 내용으로의 재구성을 전제함을 의미한다. 문법 연구가 형식 중심의 규칙 기술에서 의미와 사용, 담화 맥락을 포괄하는 방향으로 확장되어 왔다는 점은 문법교육 역시 언어 사용의 맥락과 기능을 고려한 내용 구성이 요구됨을 시사한다(구본관, 2016). 따라서 문법교육에서 언어 쟁점을 다루는 것은 언어 형식과 의미, 사용 맥락 간의 관계를 탐구의 대상으로 구성하는 문제로 이해될 필요가 있다.

이러한 맥락에서 문법교육 연구에서는 언어 쟁점을 교육적으로 다루려는 논의가 점차 축적되어 왔다. 김은성(2020)은 문법교육 내용으로서 ‘쟁점’의 성격을 재조명하며, 쟁점이 정답을 도출하기 위한 판단의 대상이 아니라 학습자가 언어 현상을 비교·설명·해석하는 과정을 통해 언어 인식을 확장하도록 유도하는 교육적 계기로 기능할 수 있음을 이론적으로 검토하였다. 이는 문법교육에서 쟁점을 다룬다는 것이 사회적 논쟁을 그대로 재현하는 것을 의미하지 않으며, 오히려 언어 현상에 대한 설명과 성찰이 가능하도록 쟁점을 교육적으로 조정할 필요가 있음을 시사한다. 특히 쟁(爭)의 성격이 전면화될 경우, 언어 쟁점을 교육 내용으로 수용하는 과정에서 문법교육의 목적과 학습 맥락에 부합하지 않을 가능성성이 있음을 보여준다.

또한 문법교육 연구에서는 언어 쟁점을 교과서나 수업 자료에 반영하려는 시도들이 이루어져 왔다. 김은성·송소연(2018)은 문법교육에서의 ‘쟁점’을 둘 이상의 상이한 관점에 따라 다양한 설명과 해석이 가능해지

는 언어 현상으로 규정하고, 고등학교 문법 교과서의 학습 활동을 대상으로 이러한 쟁점이 어떻게 구성·제시되는지를 분석하였다. 이를 통해 언어 쟁점이 문법교육에서 단순한 예시나 보조 자료가 아니라 학습자가 언어 현상을 탐구하는 중심 대상이 될 수 있음을 보여주었다. 그러나 교과서 활동에서 해당 쟁점이 문법 개념과의 관계 속에서 충분히 구현되지 못하거나 맥락 설명이 축약된 상태로 제시되는 한계도 함께 지적하였다. 이와 관련하여 신희성(2024) 또한 문법 교과서에서 언어와 사회 관련 교육 내용이 상당 부분 반영되고 있으나, 해당 내용이 문법 개념과의 관계 속에서 충분히 구현되지 못하는 양상을 보인다고 지적한 바가 있다. 이러한 지적은 언어 쟁점이 문법교육의 내용으로 기능하기 위해서는 단순한 사례 제시를 넘어 설명이 가능한 구조로 재구성될 필요가 있음을 시사한다.

이러한 논의는 국외의 언어학 및 교육 이론과도 일정한 접점을 지닌다. 언어를 고정된 규칙 체계로 보지 않고 사회적 실천으로 이해하는 논의에서는 언어 의미가 개별 표현에 내재된 속성이 아니라 사용 맥락 속에서 구성된다는 점이 강조되어 왔다(Halliday&Matthiessen, 2004; Gee, 2014). 이는 문법교육의 설명 중심 접근과도 자연스럽게 연결된다. 나아가 학습을 성찰의 과정으로 이해하는 논의에서는 학습자가 자신의 학습 경험을 점검하고 해석하는 과정이 학습에서 중요한 의미를 지닌다는 점이 제기되어 왔다(Brookfield, 1995). 이러한 논의는 성찰이 학습에서 중요한 역할을 한다는 점을 시사하지만, 문법교육의 맥락에서는 성찰의 대상과 범위를 어떻게 설정할 것인지에 대한 추가적인 검토가 요구된다.

지금까지의 논의를 종합해 보면, 언어 쟁점이 문법교육에서 다루어질 수 있다는 점은 비교적 일관되게 제기되어 온 반면, 어떤 언어 현상이 문법교육의 내용으로 성립할 수 있는지에 대한 판단 기준은 명시적으로 정리되지 않은 경우가 많았다. 즉, 언어 쟁점의 교육적 활용 가능성은 확인되었으나 이를 실제 교육 내용으로 구성하기 위한 준거는 연구자나 교사의 해석에 크게 의존하게 되는 경향을 보였다. 그 결과 언어 쟁점은 개별 사례 중심으로 제시되거나 교육적 활용의 범위와 방식이 일관되게 조직되지 못하는 한계를 드러내기도 하였다(김은성·송소연, 2018 참고).

이러한 점에서 문법교육의 관점에서는 언어 쟁점을 ‘다룰 수 있는 소재’가 아니라 ‘설명과 성찰이 가능한 교육 내용’으로 선별하고 조정하기 위한 명시적인 준거 설정이 요구된다. 문법교육의 맥락에 부합하는 언어 쟁점을 선별하고 조정하기 위해서는 교육 내용으로서 작동이 가능한 언어 쟁점의 범위와 판단 기준을 보다 분명히 설정할 필요가 있다. 이러한 논의는 사회 속 언어 쟁점을 문법교육의 관점에서 재검토하고, 학습자의 언어 인식과 문법적 사고를 확장할 수 있는 방식으로 조정하기 위한 개념적 탐색으로 이어질 수 있다. 이에 다음 장에서는 문법교육의 관점에서 ‘일상 언어 쟁점’의 개념적 범위를 설정하고, 사회 속 언어 쟁점과의 구분을 통해 교육적으로 작동이 가능한 쟁점의 성격을 구체화하고자 한다.

### 3. 일상 언어 쟁점의 개념적 범위 설정

#### 3.1. 사회 속 언어 쟁점의 특성과 문법교육적 한계

사회적 맥락에서 문제로 인식되는 언어 현상은 국어교육 전반에서 교육적으로 의미 있는 대상으로 지속적인 논의가 이루어져 왔다. 이러한 논의는 언어를 고정된 규칙 체계로 이해하기보다 실제 사용 속에서 의미가 구성되고 해석되는 사회적 실천으로 파악하려는 관점에 기반을 두고 있다. 이로 인해 언어 사용은 사회적 맥락과 분리될 수 없는 것으로 인식되었으며, 언어 현상 역시 사회적 관계와 의미 형성 과정에서 이해되어야 할 교육의 대상으로 재인식되었다.

그러나 사회 속 언어 쟁점을 문법교육의 내용으로 직접 수용하는 데에는 구조적인 한계가 존재한다. 사회적 언어 쟁점은 특정 언어 사용을 둘러싼 가치 판단이나 사회적 입장, 규범적 논쟁이 복합적으로 얹혀 나타나는 경우가 많다. 이러한 쟁점을 교육 내용으로 제시할 경우, 언어 현상에 대한 분석이나 이해보다는

사회적 입장에 대한 동의 여부나 판단이 학습의 중심으로 이동할 가능성이 있다. 사회 속 언어 쟁점은 본질적으로 사회적 의미와 가치 판단을 내포하며, 이러한 점에서 ‘쟁점’은 의미 충돌과 해석의 갈등이 발생하는 지점에서 형성된다고 볼 수 있다. 따라서 사회 속 언어 쟁점을 문법교육의 내용으로 다루기 위해서는 쟁점의 사회적 성격을 배제하기보다 문법교육의 목적에 비추어 어떠한 층위에서 이를 교육적으로 조직할 것인지를 구분하는 검토가 요구된다. 이 절에서 말하는 사회 속 언어 쟁점이란, 특정 언어 사용을 둘러싸고 사회적 의미와 가치 판단이 결합되어 다양한 해석과 입장의 대립이 발생하는 언어 현상을 가리킨다. 기존 문법교육 연구에서도 언어 쟁점을 사회적 논쟁의 재현이 아니라 언어 형식과 의미, 사용 맥락 간의 관계를 탐구하도록 유도하는 교육적 장치로 조정할 필요성이 있음이 제기되어 왔다(김은성, 2020; 김은성·송소연, 2018). 이는 문법교육에서 다루어질 언어 쟁점이 사회적 의미를 지니고 있더라도 교육적으로 작동하기 위해서는 일정한 범위 설정과 성격 조정이 필요함을 보여준다. 다시 말해, 사회 속 언어 쟁점은 그 자체로 문법교육의 내용이 되기보다는 문법교육의 목표와 학습자의 인식 수준을 기준으로 재구성될 필요가 있다. 이러한 한계를 고려할 때, 사회 속 언어 쟁점을 문법교육의 내용으로 수용하는 문제는 쟁점을 다룰 것인가의 여부가 아니라 어떤 기준과 방식으로 쟁점을 조정하여 다룰 것인가의 문제로 전환된다. 이는 문법교육에서 요구되는 학습 경험의 성격을 기준으로 쟁점의 범위와 성격을 재검토해야 함을 의미한다.

### 3.2. 일상 언어 쟁점으로의 개념적 조정

앞 절에서 논의한 사회 속 언어 쟁점의 문법교육적 한계를 전제로 할 때, 문법교육에서 다루어질 쟁점은 사회적 논쟁의 축소판이 아니라 언어 현상을 설명하고 성찰하기 위한 교육적 장치로 재설정될 필요가 있다. 이는 사회 속 언어 쟁점이 지니는 사회적 의미와 가치 판단을 부정하거나 배제하려는 시도가 아니라, 문법교육의 목적과 학습 맥락에 비추어 쟁점이 교육적으로 작동할 수 있는 범위를 재조정하려는 접근에 해당한다.

문법교육에서 다루어지는 쟁점은 언어 사용의 옳고 그름을 판단하는 데 그치지 않고, 특정 언어 형식이나 표현이 어떠한 맥락에서 어떤 의미를 형성하는지를 탐구하도록 유도하는 방식으로 구성될 필요가 있다. 김은성(2020)에서 지적하였듯이, 문법교육에서의 쟁점은 학습자가 언어 현상을 비교·설명·해석하는 과정에서 언어 인식을 확장하는 계기로 구성될 때 비로소 교육적 의미를 지닌다. 이는 문법교육에서 쟁점을 다룬다는 것이 사회적 논쟁을 그대로 재현하는 것을 의미하지 않으며, 언어 현상에 대한 설명과 성찰이 가능하도록 쟁점을 교육적으로 조정해야 함을 시사한다.

이와 같은 문제의식은 문법교육에서 언어와 사회의 관계를 다루는 방식에 대한 논의와도 연결된다. 제민경(2023)은 문법교육에서 언어와 사회가 만나는 지점이 사회적 배경을 부가적으로 제시하는 차원에 머무르지 않고, 문법 개념의 의미와 기능을 재고하게 하는 교육 내용으로 구성될 필요가 있음을 제기하였다. 이는 언어와 사회의 접점을 문법교육에서 외재적 맥락으로 처리하는 데 그치지 않고, 설명과 해석을 요구하는 언어 현상으로 전환해야 한다는 관점으로 본 연구에서 사회 속 언어 쟁점을 문법교육의 관점에서 재조정하고자 하는 입장과 맞닿아 있다.

이러한 교육적 조정이 요구되는 이유는 교육 내용이 사회적 지식을 그대로 이전한 결과가 아니라 교육 맥락에 맞게 선택·조직·재구성된 지식으로 이해되기 때문이다(Bernstein, 2017). 이 관점에서 볼 때 사회 속 언어 쟁점은 그 자체로 문법교육의 내용이 되기보다는 문법교육의 목표와 내용 체계에 부합하도록 재조정되는 과정을 거쳐야 한다. 즉 언어 쟁점은 사회적 의미를 지닌 언어 현상이라는 점에서 교육적 잠재력을 지니지만, 문법교육의 맥락에서 작동하기 위해서는 언어 현상에 대한 설명 가능성과 성찰 가능성을 기준으로 조정될 필요가 있다.

따라서 문법교육에서 다루어질 언어 쟁점은 사회 속 언어 쟁점 전반이 아니라 문법교육의 설명·성찰 중심 목표에 부합하는 범위로 한정될 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 사회 속 언어 쟁점 가운데 학습자가 일

상적으로 접할 수 있으며, 언어 사용을 설명과 성찰의 대상으로 전환할 수 있는 범위를 ‘일상 언어 쟁점’으로 설정하고자 한다. 여기서 ‘일상’이라는 한정은 쟁점의 중요성을 축소하거나 사회적 의미를 배제하기 위한 것이 아니라 문법교육에서 탐구와 성찰이 실제로 이루어질 수 있는 조건을 확보하기 위한 재조정에 해당한다.

일상 언어 쟁점은 학습자의 경험 세계와 직접적으로 연결되어 있으며, 학습자가 자신의 언어 사용을 분석하고 해석하는 과정을 통해 언어 형식과 의미, 사용 맥락 간의 관계를 탐구할 수 있는 가능성을 지닌다. 언어 의미가 사용 맥락 속에서 구성된다는 언어학적 관점 역시 이러한 개념 설정을 뒷받침한다. 기능문법에서는 언어 의미가 규칙의 단순한 적용 결과가 아니라, 특정 맥락에서의 사용을 통해 구성된다는 점이 강조되어 왔다(Halliday&Matthiessen, 2004). 이는 학습자가 일상적인 언어 사용 사례를 분석하고 설명하는 과정 자체가 문법적 개념 이해를 심화하는 학습 경험으로 작동할 수 있음을 시사한다.

또한 이러한 재조정은 2022 개정 국어과 교육과정의 문법 영역에서 확인되는 변화와도 연결된다. 2022 개정 국어과 교육과정에서는 문법 영역에서 탐구의 대상이 되는 지식뿐 아니라 탐구가 이루어지는 경험 자체를 교육 내용 요소로 포함하고 있음이 확인된다(최웅환, 2022). 이는 문법교육이 규칙 제시 중심의 지식 전달을 넘어, 언어 현상을 설명하고 성찰하는 과정을 학습의 핵심으로 삼고 있음을 보여 주는 변화로 해석 할 수 있다. 이러한 교육과정의 방향에 비추어 볼 때, 일상 언어 쟁점을 문법교육의 내용으로 설정하려는 시도는 교육과정의 흐름과도 정합적으로 해석될 수 있다.

정리하면, 일상 언어 쟁점은 사회 속 언어 쟁점을 문법교육의 관점에서 재검토한 결과 도출된 개념으로서, 언어 사용을 설명과 성찰의 대상으로 전환할 수 있는 교육적 가능성을 지닌다. 이는 사회적 의미를 지닌 언어 현상 중에서도 문법교육에서 탐구의 대상으로 조직 가능한 범위를 선별하여 제시한 개념이라 할 수 있다. 이러한 개념적 범위 설정은 다음 장에서 논의할 일상 언어 쟁점의 구성 요소와 교육 내용으로서의 성립 조건을 제시하기 위한 이론적 기반으로 기능한다.

## 4. 일상 언어 쟁점의 교육 내용화를 위한 구성 요소와 조건

본 장에서는 문법교육의 맥락에서 일상 언어 쟁점이 교육 내용으로 구성되기 위해 어떠한 특성과 조건을 갖추어야 하는지를 검토하고자 한다. 앞선 논의에서 확인하였듯이, 사회 속 언어 쟁점은 사회적 의미와 가치 판단을 본질적으로 내포하지만 문법교육의 내용으로 성립하기 위해서는 언어 현상을 설명하고 성찰할 수 있는 구조가 선행적으로 마련될 필요가 있다. 이에 본 장에서는 쟁점의 사회적 성격을 전제한 상태에서 쟁점이 문법교육의 탐구 대상으로 기능하기 위해 요구되는 구성적 특성과 교육적 조건을 중심으로 논의를 전개하고자 한다.

### 4.1. 일상 언어 쟁점의 구성 요소: 설명과 성찰이 가능한 쟁점 구조

일상 언어 쟁점을 문법교육의 내용으로 성립하기 위해서는 사회적으로 논란이 되는 언어 현상이라는 점만으로는 충분하지 않다. 문법교육에서 다루어지는 쟁점은 학습자가 언어 현상을 설명하고 이해하는 과정을 중심으로 구성될 때 비로소 교육적 의미를 지닌다. 따라서 일상 언어 쟁점을 교육 내용으로 제시하기 위해서는 해당 쟁점이 학습자의 설명 활동과 성찰을 가능하게 하는 구조적 특성을 갖추고 있는지가 검토될 필요가 있다.

우선 일상 언어 쟁점은 하나의 설명으로 종결되기 어려운 언어 현상이라는 점에서 ‘쟁점성’을 지닌다. 특정 언어 형식이나 표현이 문법 규칙으로 설명될 수 있지만 실제 사용 맥락에서는 그 설명만으로 의미가 충분히 해명되지 않는 경우가 발생한다. 이러한 설명의 한계는 기존의 문법적 설명 체계가 언어 사용을 완

전히 포착하지 못하는 지점을 드러내며, 언어 현상을 단순한 규칙 적용의 결과가 아니라 탐구의 대상으로 전환시키는 출발점으로 작용한다. 이때 쟁점은 오류나 예외로 처리되기보다 문법 개념이 실제 언어 사용을 설명하는 데 지니는 한계와 가능성을 성찰하게 하는 지점으로 기능한다.

또한 일상 언어 쟁점은 동일한 언어 현상에 대해 서로 다른 설명 가능성이 공존하는 구조를 포함한다. 이는 학습자 간의 주관적인 의견의 차이나 가치 판단의 대립을 의미하는 것이 아니라 하나의 언어 형식이나 표현이 서로 다른 문법적 관점이나 의미 해석에 따라 다층적으로 설명될 수 있음을 전제로 한다. 이러한 해석 가능성의 공존은 학습자가 언어 형식과 의미, 사용 맥락 간의 관계를 비교·검토하도록 유도하며, 문법적 사고를 단일한 규칙 암기에서 설명 중심의 사고로 확장시키는 기반이 된다. 이 과정에서 학습자는 언어 현상을 ‘옳고 그름’의 문제로 판단하기보다 ‘어떻게 설명할 수 있는가’라는 질문으로 재구성하게 된다. 아울러 일상 언어 쟁점은 언어 사용 맥락과의 밀접한 관련성을 전제로 한다. 언어 의미가 고정된 속성이 아니라 사용 맥락 속에서 구성된다는 점에서 쟁점은 맥락을 배제한 채 제시될 수 없다. 학습자는 구체적인 발화 상황, 담화의 흐름, 화자와 청자의 관계 등을 고려함으로써 동일한 언어 형식이 서로 다른 의미를 형성하는 과정을 설명하게 된다. 이러한 설명 과정은 문법적 개념을 추상적인 규칙이 아니라 실제 언어 사용을 해명하는 분석 도구로 인식하게 하며, 문법교육이 언어 사용과 유리(遊離)되지 않은 탐구 활동으로 자리 잡는 데 기여한다.

이러한 논의에서 주목할 점은 일상 언어 쟁점이 지니는 ‘쟁(爭)’의 성격이 문법교육의 맥락에서 그대로 유지되거나 보다는 일정한 방식으로 재조정된다는 점이다. 사회 속 언어 쟁점에서의 쟁은 종종 가치 판단이나 사회적 입장의 대립으로 표면화되지만, 문법교육에서는 이러한 형태의 쟁을 그대로 수용하기 어렵다. 이에 본 연구에서는 쟁(爭)을 사회적 판단의 대립이 아니라 동일한 언어 현상을 둘러싼 설명과 해석의 경쟁이 발생하는 구조로 재개념화하고자 한다. 다시 말해, 문법교육에서의 쟁점성은 어느 입장이 옳은지를 가리는 문제가 아닌 서로 다른 설명 가능성이 어떻게 제시되고 검토될 수 있는지를 탐구하는 과정에서 형성된다. 이러한 재조정은 쟁의 성격을 제거하거나 축소하려는 시도가 아니라 쟁을 문법교육의 목표에 부합하도록 교육적으로 재구성하기 위한 재조정에 해당한다.

이와 같은 설명 중심의 탐구 과정은 학습자가 자신의 언어 사용을 단순히 이해하는 데서 나아가 그 사용이 어떤 문법적 개념과 설명 체계 속에서 해석될 수 있는지를 돌아보게 한다는 점에서 ‘문법적 성찰’로 이어진다. 여기서 문법적 성찰이란, 언어 사용을 직관적 판단이나 규범 적용의 결과로 받아들이는 데 그치지 않고, 해당 사용을 설명하기 위해 동원되는 문법 개념의 적합성과 한계를 함께 검토하는 사고 과정을 가리킨다. 이는 일반적인 성찰 개념을 문법교육의 맥락에서 구체화한 것으로 학습자가 언어 현상과 문법 개념 간의 관계를 비판적으로 인식하도록 하는 데 목적이 있다.<sup>1)</sup> 이러한 문법적 성찰의 성격을 분명히 하기 위해서는 일상 언어 쟁점이 기존의 설명 중심 문법교육 논의와 어떤 관계를 맺는지 점검할 필요가 있다.

일상 언어 쟁점은 문법을 설명체계로서 가르치려는 기존 문법교육 논의와 단절된 개념은 아니다. 다만 기존 논의가 문법 개념을 통해 언어 사용을 어떻게 설명할 수 있는가에 초점을 두었다면, 일상 언어 쟁점은 기존의 문법적 설명만으로는 충분하지 않은 언어 사용에서 출발한다는 점에서 차이를 지닌다. 따라서 일상 언어 쟁점은 문법적 설명의 적용 대상이라기보다는 문법적 설명의 범위와 한계를 성찰하게 하는 대상이라는 점에서 그 개념적 위상을 갖는다.<sup>2)</sup> 이때 일상 언어 쟁점은 문법 개념을 설명하기 위한 단순한 사례나 보조 자료로 기능하지 않으며, 학습자가 탐구해야 할 교육 내용의 주제로 설정된다. 즉, 문법 개념은 쟁점을 설명·해석하기 위한 자원으로 동원되며, 설명의 출발점이 아니라 설명을 가능하게 하는 도구로 기능한다. 이러한 관점에서 일상 언어 쟁점은 문법교육에서 ‘무엇을 가르칠 것인가’에 해당하는 내용 범주로, 문법 지식은 해당 쟁점을 이해하고 성찰하기 위한 개념적 장치로 작동한다.

1) 이 연구에서의 성찰은 일반적으로 자기반성이나 가치 판단을 수반하는 의미로 이해되는 경우와는 구별된다. 즉, 가치 판단이나 비판적 입장을 형성하는 단계 이전의 인식적 성찰을 의미한다.

2) 문법을 규칙의 집합이 아니라 언어 현상을 설명하는 인식적 체계로 이해하려는 논의는 문법교육 연구에서 지속적으로 제기되어 왔다. 특히 문법 학습을 규칙 적용이 아닌 설명과 해석의 사고 과정으로 파악하려는 관점은 ‘문법적 사고’ 개념을 통해 체계화된 바 있다. 본 연구는 이러한 설명 중심 문법교육의 문제의식을 전제하되 충분히 설명되지 않는 언어 사용에서 출발하여 쟁점의 성격을 재조정한다는 점에서 차이를 지닌다.

정리하면, 일상 언어 쟁점이 문법교육의 내용으로 성립하기 위해서는 쟁점이 문법교육에서 설명과 성찰의 대상으로 기능하기 위해 내부적으로 갖추어야 할 구조적 성격으로 이해될 필요가 있다. 이러한 구조가 확보될 때 비로소 일상 언어 쟁점은 흥미 위주의 소재를 넘어 학습자의 언어 인식과 문법적 사고를 확장하는 교육 내용으로 성립할 수 있다.

<표 1> 일상 언어 쟁점의 문법교육적 구성 요소

구성 요소		설명
속성	설명 체계의 불충분성	기존의 문법 개념이나 설명만으로는 실제 언어 사용 사례의 의미를 충분히 해명하기 어려운 지점에서 쟁점이 형성됨. 이는 언어 현상을 탐구의 대상으로 전환시키는 출발점이 됨.
	맥락에 따른 의미 해석의 가변성	동일한 언어 형식이나 표현이 사용 맥락에 따른 서로 다른 의미로 해석될 수 있는 구조를 지님. 언어 의미가 고정된 속성이 아니라 맥락 속에서 구성됨을 전제로 함.
구조	설명 가능성의 경쟁 구조	하나의 언어 현상에 대해 단일한 설명이 아니라 서로 다른 문법적 관점이나 해석 경로가 공존함. 각 설명은 나름의 언어적 근거를 통해 검토 및 비교될 수 있음.
	쟁(爭)의 교육적 재조정	사회적 가치 판단이나 입장의 대립으로 확장되기 이전 단계에서 동일한 언어 현상을 둘러싼 설명과 해석의 차이가 쟁점으로 구성될 수 있음. 쟁(爭)은 판단의 대립이 아니라 설명의 경쟁으로 재개념화됨.
관계	학습자 언어 경험과의 연계성	학습자가 실제로 접하거나 사용할 가능성이 높은 일상적 언어 사용을 기반으로 쟁점이 구성됨. 이를 통해 학습자는 자신의 언어 사용을 설명의 대상으로 인식하고 탐구에 참여하게 됨.

## 4.2. 교육 내용으로서 성립하기 위한 조건(적용의 기준)

앞서 일상 언어 쟁점이 문법교육의 내용으로 기능하기 위해 내부적으로 갖추어야 할 구조적 성격을 검토하였다. 그러나 이러한 구조가 존재한다고 해서 곧바로 교육 내용으로 성립하는 것은 아니다. 일상 언어 쟁점이 실제 문법교육의 장면에서 탐구의 대상으로 구성되기 위해서는 해당 쟁점이 교육적으로 조직·제시되는 방식과 학습자가 이를 다루는 조건이 함께 고려될 필요가 있다.

우선 일상 언어 쟁점은 문법 개념과의 관계가 명확하게 설정된 상태에서 제시되어야 한다. 일상 언어 쟁점이 문법교육의 내용으로 성립하기 위해서는 쟁점이 단순한 언어 사용 사례나 흥미 유발 자료로 제시되는 것을 넘어, 특정 문법 개념을 통해 설명·해석될 수 있는 대상으로 조직되어야 한다. 이는 문법 개념이 쟁점의 ‘정답’을 제시하는 기준으로 작동해야 함을 의미하지 않는다. 오히려 문법 개념은 서로 다른 설명 가능성을 검토하고 비교하는 데 필요한 분석의 틀로 기능해야 한다. 이러한 관계 설정이 이루어질 때, 쟁점은 문법 지식을 적용해 보는 예시가 아니라 문법적 설명의 타당성과 한계를 함께 성찰하는 교육 내용으로 자리 잡을 수 있다.

또한 일상 언어 쟁점은 학습자의 실제 언어 경험과 연결된 상태에서 제시될 필요가 있다. 쟁점이 학습자의 언어 경험과 유리된 외재적인 지식으로 제시될 경우, 학습자는 해당 쟁점을 자신의 언어 사용과 무관한 분석 과정으로 인식할 가능성이 높다. 반대로 학습자가 실제로 접하거나 사용할 가능성이 높은 언어 사용을 기반으로 쟁점이 구성될 때, 학습자는 자신의 언어 사용을 설명과 해석이 요구되는 대상(issue)으로 인식하고 이를 설명하려는 동기를 갖게 된다. 이는 쟁점을 해결해야 할 오류나 결함으로 인식하는 것이 아니라, 설명이 요구되는 언어 현상으로 인식하게 한다는 점에서 중요하다.

아울러 일상 언어 쟁점은 설명과 해석의 경쟁이 교육적 맥락에서 조율될 수 있는 범위 내에서 제시되어야 한다. 앞서 살펴본 바와 같이, 일상 언어 쟁점의 핵심은 서로 다른 설명 가능성이 공존하는 구조에 있다. 그러나 이러한 경쟁 구조가 그대로 방치될 경우, 학습자의 논의는 문법적 설명보다는 주관적 판단이나 가치 선호로 이동할 위험이 있다. 따라서 교육 장면에서는 각 설명이 어떤 언어적 근거에 의해 제시될 수 있는지를 중심으로 논의가 조직되어야 하며, 설명의 타당성을 검토하는 기준 역시 문법적 관점에서 공유될 필요가 있다. 이는 쟁의 성격을 제거하기 위한 조건이 아니라, 쟁을 문법교육의 목표에 부합하도록 조율하기 위한 조건에 해당한다.

마지막으로 일상 언어 쟁점은 탐구의 결과보다 탐구 과정이 학습의 핵심이 되도록 조직될 필요가 있다. 일상 언어 쟁점은 하나의 설명으로 종결되는 문제 유형이 아니며, 설명의 경쟁과 성찰이 반복되는 과정을 통해 학습자의 문법적 사고를 확장하는 데 목적이 있다. 따라서 교육 내용으로서의 성립 조건은 ‘어떤 설명이 옳은가’를 결정하는 데 있지 않고, ‘어떤 설명이 어떻게 가능하며 그 설명은 어디까지 설득력을 지니는가’를 검토하는 과정이 유지되는 데 있다. 이러한 조건이 충족될 때, 일상 언어 쟁점은 문법교육에서 탐구 중심·사고 중심 학습을 실질적으로 구현하는 교육 내용으로 기능할 수 있다. 한편, 이러한 설명과 성찰의 과정은 학습자의 개인적 사고에 머무르는 데서 나아가 서로 다른 설명 가능성을 비교·검토하는 협의적 탐구의 맥락 속에서 이루어질 때 더 풍부하게 전개될 수 있다.

<표 2> 일상 언어 쟁점의 문법 탐구 절차(적용 기준)

단계		교육적 초점	핵심 질문 (학습자 탐구)	문법 지식의 역할
1	쟁점 포착	설명을 요구하는 언어 현상 인식	왜 한 가지 설명으로 충분하지 않은가?	일상적 언어 직관을 문법적 분석 대상으로 전환하는 <i>始發點</i>
2	설명 자원 조직	쟁점 설명을 위한 문법 개념 동원	이 표현을 설명하기 위해 어떤 문법 지식을 활용할 수 있는가?	설명을 구성하는 분석 틀
3	설명 경로 비교	복수 설명의 근거 구성 및 검토	각 설명은 어떤 언어적 근거로 가능한가?	설명의 타당성 점검 기준
4	문법적 성찰	설명의 범위와 한계 인식	이 설명은 어디까지 가능하며, ‘어떤’ 부분을 설명하지 못하는가?	지식의 적용 범위와 한계 성찰
5	(확장) 의미·가치 층위	담화 효과 및 맥락적 의미 인식	설명 이후, 이 표현은 맥락 속에서 어떤 담화적 효과를 갖는가?	문법 설명 이후 제한적 확장

### 4.3. 일상 언어 쟁점의 교육 내용화 구조: 부정 부사 ‘아니’ 사례를 중심으로

앞선 논의에서는 일상 언어 쟁점의 구성 요소와 성립 조건이 문법교육의 내용으로 성립하기 위해 요구되는 기준으로 작동함을 검토하였다. 본 절에서는 실제 언어 사용 사례가 앞서 제시한 기준 안에서 어떻게 다루어질 수 있는지를 확인하고자 한다. 이를 위해 일상적인 담화 상황에서 관찰되는 언어 사용 사례를 제시하고, 해당 사례가 문법교육의 맥락에서 탐구의 대상으로 전환될 수 있는 지점을 살펴보자 한다.

일상적인 담화 장면에서는 발화 맥락이 충분히 제시되지 않은 상태에서 특정 표현이 독립적으로 제시되는 경우를 쉽게 찾아볼 수 있다. 특히 반박이나 부정을 나타내는 표현은 짧은 형식에도 불구하고 선형 발화, 화자 간 관계, 담화 흐름에 따라 서로 다른 의미 효과를 형성한다. 이러한 표현은 그 자체로 명확한 해석을 요구하기보다는 “왜 이렇게 말하였는가?”를 묻게 만드는 언어 사용에 해당한다.

### [담화 상황 설정]

- 상황: 조별 과제 설명 후 피드백 시간
- 참여자: 교사, 학생 A, 학생 B
- 논의의 초점: 과제에 제시한 자료의 신뢰성과 해석 방식

### [담화 장면]

교사: 이 자료 출처가 불분명하다는 의견이 있었는데, 그 부분은 어떻게 생각했나요?

학생 A: 출처가 아예 없는 건 아니에요. 기사에서 가져온 내용이긴 했어요.

학생 B: 근데 그 기사도 그냥 개인 블로그 인용이던데요. 공식 자료는 아니잖아요.

학생 A: 아니, 그 말은 좀 다르게 봐야 해요.

공식 자료가 아니라고 해서 다 신뢰할 수 없는 건 아니잖아요.

학생 B: 그래도 근거로 쓰기엔 약하다는 거죠.

학생 A: 아니긴 뭐가 아니야.

우리가 주장한 건 ‘통계 수치의 정확성’이 아니라, 사람들이 이 문제를 어떻게 인식하고 있는지였잖아.

교사: 지금 A의 말은 자료의 ‘사실성’을 부정한다기보다는 이 과제에서 자료가 수행하는 역할을 다시 짚고 있는 것 같네요.

위의 담화 장면을 보면, 동일 화자는 ‘아니’ 계열의 표현을 반복적으로 사용하지만, 각 발화가 수행하는 기능은 동일하지 않다. 발화 초반의 ‘아니’는 사실 여부에 대한 부정을 나타내는 반면, 이후의 ‘아니’는 상대 발화의 해석 방식이나 전제를 문제 삼는 방향으로 사용된다. 특히 ‘아니긴 뭐가 아니야’와 같은 표현은 단순한 사실 부정을 넘어서 선행 발화 전체를 다시 부정하며 담화의 초점을 재조정하는 기능을 수행한다. 이처럼 동일한 형태의 부정 표현이라 하더라도 발화가 놓이는 국면에 따라 의미 효과가 달라지며, 이를 하나의 문법 규칙으로 설명하기는 어렵다.

이러한 사례는 표현의 적절성이나 발화 태도의 옳고 그름을 판단하는 방식으로는 충분한 설명이 이루어지기 어렵다. 오히려 해당 표현이 왜 그 시점에서 사용되었는지, 어떤 발화를 대상으로 부정이 이루어졌는지, 그로 인해 담화의 흐름이 어떻게 변화했는지를 설명하는 활동이 요구된다. 이 과정에서 문법 개념은 정답을 판별하는 기준이 아닌 표현의 기능과 의미 효과를 설명하기 위한 자원으로 활용된다. 학습자는 부정 표현이 단순히 의미 부정 기능에 국한되지 않고, 발화 간 관계를 조정하며 담화 구조를 재구성하는 방식으로 작동할 수 있음을 인식하게 된다.

또한 이 사례는 학습자의 실제 언어 경험과 직접적으로 연결된다는 점에서 문법교육의 탐구 대상으로 전환될 수 있다. 교실 담화라는 현실적 맥락 속에서 사용된 표현은 학습자가 자신의 언어 사용을 돌아보게 하는 계기를 제공하며, 설명 활동으로의 전환 역시 자연스럽게 이루어지기 때문이다. 이는 <표 2>에서 제시한 기준이 추상적인 논의에 머무르지 않고, 실제 언어 자료에서도 함께 작동할 수 있음을 보여준다.

<표 3> 일상 언어 쟁점의 교육 내용화 구조 예시: 부정 부사 ‘아니’를 중심으로

교육 내용화 단계	내용
일상 언어 쟁점 사례	‘아니긴 뭐가 아니야’와 같은 반박·대응 발화
‘쟁’의 발생 지점	단순 부정 표현(아니)으로는 담화 효과를 충분히 설명하기 어려움

교육 내용화 단계	내용
구성 요소 충족 여부	하나의 문법 규칙으로 종결되지 않는 설명의 한계 존재 동일 표현에 대한 다중 해석 가능성(부정, 반박, 태도 표지 등) 발화 맥락(선행 발화, 화자-청자 관계)에 따라 의미 효과가 달라짐
문법적 설명 지원	부정 표현의 기능 보조적 구성(-기는 뭐가)의 결합 효과 화행 기능 및 담화적 대응 방식 맥락에 따른 의미 해석
성립 조건 충족 여부	학습자의 실제 언어 경험과 밀접하게 연결됨 문법 개념을 활용한 설명 활동으로 전환 가능 단순 판단이 아닌 설명·해석 중심의 탐구 가능
문법교육에서의 위상	문법 개념을 동원하여 탐구해야 할 교육 내용의 주제
학습 초점	‘옳고 그름’ 판단 → ‘어떻게 설명할 수 있는가’에 대한 탐구
확장 가능 층위	(후속 논의 가능) 반복·관계 맥락에 따라 무례함·공격성 등에 대한 가치 판단으로 확장 가능

이러한 논의는 2022 개정 국어과 교육과정 「화법과 언어」 성취기준 [12화언01-05]가 담화 맥락에 적절한 어휘·문법 요소의 선택과 활용을 통해 화자의 태도를 이해하도록 하고 있다는 점에서 교육과정 차원에서도 수용 가능한 위치에 놓인다. 이는 본 연구에서 제시한 사례가 특정 교수·학습 방안을 제안하거나 성취기준의 직접적 구현을 목표로 하지 않더라도 일상 언어 쟁점을 문법교육의 내용으로 다루는 접근 자체가 교육 과정의 범위 안에서 논의될 수 있음을 보여준다.

## 5. 결론

본 연구는 문법교육에서 일상적인 언어 사용이 어떻게 교육 내용으로 구성될 수 있는지를 ‘일상 언어 쟁점’이라는 개념을 중심으로 검토하였다. 기존 문법교육 논의에서는 사회적 언어 문제나 담화 맥락을 교육적으로 다루려는 시도가 꾸준히 이루어져 왔으나, 이러한 언어 현상이 어떠한 조건을 갖출 때 문법교육의 내용으로 성립할 수 있는지에 대한 판단 기준은 명시적으로 정리되지 않은 경우가 많았다. 이에 본 연구는 사회 속 언어 쟁점을 그대로 수용하기보다 문법교육의 설명·성찰 중심 목표에 비추어 교육적으로 조정된 범위로서 ‘일상 언어 쟁점’을 개념화하고자 하였다.

이를 위해 먼저 사회 속 언어 쟁점과 일상 언어 쟁점을 구분하고, 문법교육의 관점에서 교육 내용으로 작동 가능한 쟁점의 개념적 범위를 설정하였다. 이어서 일상 언어 쟁점이 문법교육의 내용으로 성립하기 위해 요구되는 구성 요소와 적용의 조건을 탐색함으로써 쟁점이 단순한 사례나 흥미 유발 자료에 머무르지 않고 설명과 성찰의 대상으로 조직되기 위한 기준을 제시하였다. 이러한 논의는 문법교육에서 쟁점을 다른다는 것이 사회적 논쟁을 재현하는 것이 아닌 언어 현상을 설명이 가능한 대상으로 전환하는 교육적 조정의 문제임을 분명히 한다.

아울러 본 연구에서는 부정 부사 ‘아니’가 사용된 담화 사례를 통해 앞서 제시한 기준이 실제 언어 사용 장면에서도 적용 가능함을 구체적으로 확인하였다. 이를 통해 문법 개념이 정답을 판별하는 기준이 아니라 표현의 기능과 의미 효과를 설명하기 위한 자원으로 활용될 수 있음을 분명히 드러냈다.

본 연구는 문법교육에서 일상 언어 쟁점을 단편적인 적용 사례가 아닌 교육 내용으로 성립하기 위한 구조와 조건을 중심으로 체계화하였다는 데 의의가 있다. 이는 어떠한 언어 현상이 문법교육의 탐구 대상으로 조직될 수 있는지를 판단하기 위한 이론적 준거를 제시한 시도라 할 수 있다. 나아가 이러한 접근은 2022 개정 국어과 교육과정이 지향하는 탐구 중심 문법교육의 맥락 속에서 일상 언어 사용을 문법교육의 내용으로 재구성할 수 있는 하나의 가능성을 보여준다.

한편, 본 연구에서는 가치 판단이 직접적으로 개입되는 쟁점 탐구의 단계까지를 본격적으로 다루지는 않았다. 이는 가치 판단을 수반하는 언어 쟁점이 교육적으로 의미 있게 탐구되기 위해서는 그 이전 단계에서 언어 사용을 설명하고 성찰하는 인식적·구조적 토대가 충분히 마련될 필요가 있다고 보았기 때문이다. 이러한 점에서 본 연구는 가치 판단을 전제한 쟁점 탐구 교육을 배제한 것이 아니라 이를 책임 있게 다루기 위한 기초적 논의를 제시한 연구로서의 성격을 지닌다.

향후 연구에서는 본 연구에서 제시한 구성 요소와 성립 조건을 바탕으로, 다양한 언어 현상과 담화 유형을 대상으로 일상 언어 쟁점의 교육적 가능성을 확장하여 검토할 필요가 있다. 이를 통해 문법교육에서 언어 사용과 문법 개념, 학습자의 언어 인식이 보다 긴밀하게 연결되는 교육 내용을 모색하는 데 기여할 수 있을 것이다.

## 참고 문헌

- 구본관(2016), “문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화: 탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향”, 『국어교육연구』 37권, 서울대학교 국어교육연구소, pp.197-254.
- 김은성(2020), “국어 문법교육 내용으로서의 ‘쟁점’ 재조명”, 『국어국문학』 191호, 국어국문학회, pp.107-148.
- 김은성, 송소연(2018), “고등학교 문법 교과서의 쟁점 반영 양상 연구”, 『문법교육』 32권, 한국문법교육학회, pp.1-32.
- 김홍범(2008), “문법교육을 위한 탐구학습 자료 개발 연구” 『겨레어문학』 41호, 겨레어문학회, pp.11-32.
- 신희성(2024), “‘언어’와 ‘사회’ 관련 교육 내용의 문법 교과서 구현 양상과 쟁점”, 『배달말』 75권, 배달말학회, pp.219-260.
- 이문규(2010), “문법교육론의 쟁점과 문법 교육의 내용”, 『국어교육』 133, 한국어교육학회, pp.109-144.
- 제민경(2023), “문법교육에서 언어와 사회가 만나는 방식”, 『국어교육연구』 81호, 국어교육학회, pp.261-293.
- 최웅환(2022), “2022 개정 국어과 교육과정 ‘문법’ 영역 분석”, 『우리말 글』 95권, 우리말글학회, pp.215-244.
- 최은정(2018), 문법적 모호성 탐구 교육 내용 연구, 이화여자대학교 박사학위 논문.
- Brookfield, S. D. (2017), *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed), Jossey Bass.
- Gee, J. P. (2014), *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4th ed), Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (2004), *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.), Hodder Arnold.

## ‘문법교육에서 일상 언어 쟁점의 교육 내용화를 위한 구성 요소와 조건 탐색’에 대한 토론문

정지현(충북대학교)

이 논문은 문법 교실에서 다루어지는 교육 내용이 실제 사용되는 언어를 바탕으로 하여 의미 구성의 과정을 탐구하고 성찰하는 학습 경험의 가치를 강조하고 있습니다. 본 논문의 취지에 깊이 공감하며 몇 가지 설명을 청해 듣고 싶은 내용을 말씀드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1) 3.1절의 ‘사회 속 언어 쟁점’의 개념 중 문법 교육에서 다루어질 만한 내용을 다시 ‘일상 언어 쟁점’으로 좁혀 재설정하고 있습니다. 이 개념 중 ‘사회 속 언어 쟁점’의 개념역이 더 상술될 여지가 있어 보입니다. 3.1에서의 “사회적 맥락에서 문제로 인식되는 언어 현상”, 4장의 “사회적 의미와 가치 판단을 본질적으로 내포”, 4.1절의 “사회적으로 논란이 되는 언어 현상” 등의 언급으로 미루어 추측할 수 있는데요. 본 논문에서는 ‘일상 언어 쟁점’을 명확히 규명하는 것이 3장에서 성찰 지점인 만큼 이의 외연을 규정해 줄 개념이 ‘사회 속 언어 쟁점’인 것으로 보여 이에 대한 설명을 청해 듣고자 합니다.

2) ‘쟁점이 발현되는 지점’이 교육적 맥락, 즉 교실 안입니다. 일상 언어 자료 자체에서 쟁점이 자연스럽게 발현되고 있는 것은 아니고, 일상 언어 자료를 교육의 맥락 안에 가져와서 “‘아니’가 부정의 의미로 사용되었는가?”라고 질문을 제공했을 때 쟁점이 발현될 가능성이 생기게 되는 것입니다. 처음 발표문의 제목을 읽었을 때 제가 인상적으로 그려졌던 지점은 ‘일상 언어 속에서 언어적 쟁점이 발현되고 이것을 교실 속으로 가져와 해결해 보는 모형’이 그려졌어서, 이 지점이 의도하신 지점이 맞는지, 여쭙고 싶습니다.

- ‘아니’의 사례를 통해 일상 언어 쟁점 사례를 제시하고 있습니다. 이때 [담화 장면]에 제시된 ‘아니’ 중 부정의 의미로 해석될 수 있는지가 논쟁의 발생 지점이 될 텐데 이에 대해 [표1-일상 언어 쟁점의 문법 교육적 구성 요소]의 변인들이 각각 대응되는 지점이 있는지 여쭙습니다. 이를테면 ‘아니’의 부정성에 대해 각 사례별로 ‘설명 체계의 불충분성’이나 ‘맥락에 따른 의미 해석의 가변성’ 요소가 어떻게 적용되는지, ‘설명 가능성과 경쟁 구조’에는 무엇이 있는지 등의 분석이 덧붙여졌을 때, 본 사례가 유의미하게 예시화될 수 있다고 생각합니다.

3) 우리가 일반적인 탐구학습을 설계한다고 했을 때에도 ‘문제제기’가 일어날 수 있는 지점을 실제 언어 생활을 기반으로 하는 자료 속에서 가져오는 것을 지지하고 있습니다. 이와 같은 접근법과 본고에서 말씀해 주고 계신 ‘일상 언어 쟁점’의 교육 내용화가 가지고 있는 구분 지점이 있을지 여쭙습니다.

끝으로, 유의미한 연구 내용을 먼저 읽어볼 수 있는 기회를 주신 것에 감사드리며 발표자 선생님의 논의에 제 우문들로 이 연구의 가치를 충분히 드러내지 못한 것은 아닌지, 오독한 부분은 없는지 염려하면서 이상 토론을 마칩니다. 감사합니다.

# 고대국어 교육 내용에 대한 비판과 대안

## —향가 ‘처용가’를 활용하여—

고경재(경상국립대학교 사범대학 국어교육과 조교수)

차례

1. 머리말
2. 문제 제기와 자료 선정
3. ‘처용가’와 고대국어 교육
  - 3.1. ‘처용가’ 해독안 (연구사적 고찰)
  - 3.2. 교육 내용 요소 추출
4. 맷음말

### 1. 머리말

본고는 국어사 교육에서 다루어지고 있는 고대국어 교육 내용에 대해 비판적으로 고찰하고, 이를 개선하기 위한 대안을 제시하는 것을 목적으로 한다.

‘고대국어’는 국어 역사의 일부로서,<sup>3)</sup> 오랜 기간 국어사 교육의 대상이 되어 왔다. 최근의 ‘2022 개정’ 교육과정에서부터 ‘7차’ 교육과정까지 소급하여 보이면 다음과 같다.

교육과정에서 고대국어의 제시

• 2022 개정:

[12화언01-01] 언어를 인간의 삶과 관련지어 이해하고, 국어와 국어생활이 시간의 흐름에 따라 변화하는 양상을 분석한다. (해설: “고대국어 시대부터 현재까지의 국어와 국어생활에서 발견할 수 있는 다양한 변이와 변화를 탐구한다.”)

• 2015 개정:

[12언매02-08] 시대 변화에 따른 국어 자료의 차이에 대해 살피고 각각의 자료에 나타나는 언어적 특성을 이해한다. (해설: “차자 표기 자료로 남아 있는 고대 국어, 한글 창제 이후의 중세 국어의 모습을 보여 주는 자료 중에서 내용이나 표현이 쉽고, 짧으며, 학습자가 공감할 수 있는 자료를 활용하되, 상세한 국어사 지식의 학습보다는 개략적인 어휘의 변화를 살피는 데 중점을 둔다.”)

• 2009 개정:

독서와 문법 (26) 국어 자료를 읽고 국어의 변천을 탐구한다. (해설: “고대국어, 중세국어, 근대국어의 시대에 걸친 음운과 표기, 단어와 문장의 주요 변천 양상을 간략하게 이해할 수 있다.”)

• 2007 개정:

10학년 ‘문법’ 성취 기준: (1) 국어의 역사를 이해한다. (내용 요소의 예: ○ 옛말과 현재의 말 비교하기, ○ 국어의 역사에 대한 지식을 바탕으로 글의 내용 이해하기, ○ 국어의 역사적 변천 과정 이해하기)

3) 고대국어의 범위와 관련해서는 2장에서 논의하는 과정에서 설명하기로 한다. 본고는 여러 선행 연구를 참고하여, 5세기부터 13세기까지를 ‘고대국어’로 보았음을 언급해 둔다.

- 7차:

고등학교 ‘국어’의 ‘국어 지식’ 내용: (2) 국어의 개략적인 역사를 안다. (수준별 학습활동의 예: [기본] 현대의 국어와 옛날 국어의 차이점에 대하여 말한다. [심화] 국어의 음운, 어휘, 문법, 의미상의 시대적 변화를 예를 들어 설명한다.)

위의 ‘2007 개정’과 ‘7차’ 교육과정에는 ‘고대국어’라는 표현이 없지만, 교과서에는 ‘고대국어’ 부분이 마련되어 있다. 그러므로 ‘7차’ 이래로 ‘2022 개정’에 이르기까지 고대국어 내용은 꾸준히 교수·학습의 대상이 되어 왔음을 볼 수 있다. 이를 보면 국어사 교육에서 고대국어의 지위가 그리 불안정하다고 보기 어려울 것이다.

그러나 이렇게 오랫동안 고대국어 교육이 교수·학습의 대상이 되어 왔음에도, 고대국어 교육이 온전하게 진행되었는가 하면, 그렇게 보기는 어렵다고 생각한다. 소수의 고대국어 ‘교육’ 관련 선행 연구 가운데 황선엽(2013), 김유범(2019)에서 고대국어 교육의 문제를 언급한 바 있는데, 거기서 언급된 문제들이 여전히 해결되지 않은 것으로 보인다. 이는 “국어사 연구자들은 대부분 연구된 내용들이 어떻게 교육되는지 잘 알지 못하며 그것에 특별히 관심을 가지지도 않는다”(김유범 2019:293)는 현실에 그 원인이 있기도 할 것이다.

이 같은 사정을 고려하여, 본고에서는 고대국어 교육을 개선하기 위한 하나의 대안을 제시해 보는 데 목적이 있다. ‘대안’이라고 하더라도, 여러 가지 측면에서 논의해 볼 수 있을 것이다. 본고에서는 현재의 고대국어 교육이 고대국어를 ‘국어/언어’의 관점에서 충분히 조명하지 못하고 있다고 보는데, 이것의 원인이 고대국어 교육에서 다루어지는 ‘내용’에 있다는 점에 주목하여,<sup>4)</sup> 고대국어 교육 ‘내용’을 개선하기 위한 대안을 마련하는 것을 목적으로 한다. 구체적으로는, 국어사 교육은 자료를 통해 이루어지므로, ‘자료’를 선정하여 ‘내용 요소’를 마련하는 것을 중심으로 대안을 모색해 보고자 한다.

이를 위해 2장에서는 고대국어 교육 내용에 어떤 문제가 있는지를 살펴보고, 이 같은 문제를 극복하기 위해 어떤 자료를 선정하는 것이 좋은지 논의해 보기로 한다. 본고에서는 향가 ‘처용가’를 고대국어 교육의 자료로서 선정해 보기로 한다. 그리고 3장에서는 향가 ‘처용가’를 연구사적으로 검토하여 ‘처용가’의 해독안을 마련하고, 이를 바탕으로 고대국어 교육 내용 요소를 추출하여, ‘국어/언어’로서 고대국어 교육이 이루어질 수 있는 바탕을 마련하고자 한다.

본고와 같은 논의가 축적되면, 국어 교과서의 고대국어 관련 내용들이 풍부해질 수 있고, 이를 바탕으로 고대국어 교육을 개선해 나갈 수 있을 것이다.

## 2. 문제 제기와 자료 선정

2장에서는 고대국어 교육 내용 측면에서 문제를 제기해 보고, 이를 개선하기 위한 자료를 선정해 보기로 한다. 현행 2022 개정 교육과정에 근거한 『화법과 언어』를 보면, 고대국어 교육 내용으로 다음이 다루어지고 있음을 본다.

- (1)

- 가. 고유명사 표기를 활용한 차자 표기 원리 설명
- 나. 향가를 활용한 차자 표기 원리 설명

4) 다음과 같은 기술도 참고로 제시하여 둔다.

“기본적으로 국어사 연구가 국어사 교육을 뒷받침하지 않으면 교육은 내용이 없는 공허한 것이 되고 만다. 문법 교육을 전공한다면 국어사 교육의 이런저런 측면을 논문을 통해 이야기하지만, 정작 국어사를 연구하지 않으면서 그 교육만을 이야기하는 것은 사상누각일 수밖에 없다. 훌륭한 교수법도 교수법 자체에 대한 교육학적 접근으로만 만 들어지는 것이 아니라 내용에 대한 철저한 장악과 치열한 고민 속에서만 나올 수 있다는 점을 분명히 할 필요가 있다.”(김유범 2019:292-293)

위에서 볼 수 있듯이 ‘차자 표기 원리’가 고대국어 교육 내용으로 다루어지고 있음을 확인할 수 있다. 이를테면, 다음과 같은 예를 보자.<sup>5)</sup>

(2)

가. 素那(或云 金川) (三國史記 권47)

나. 善花公主主隱 (서동요)

교과서들에서는 위와 같은 예를 제시하고, (2가)에서 ‘素那’는 음을 빌린 표기이며, ‘金川’은 뜻을 빌린 표기로서 서로 대응하고 있다는 설명을 제시하고 있고, (2나)에서는 특히 ‘主隱’과 관련하여, ‘主’는 뜻을 빌린 표기로서 ‘님’을, ‘隱’은 음을 빌린 표기로서 ‘은’을 나타내었다는 설명을 제시하고 있다.<sup>6)</sup> 이와 같은 설명은 기본적으로 ‘차자 표기’에 중점이 있는 것으로, 이를 통해 고대국어의 ‘표기적 특성’을 교수·학습할 수는 있다.

그러나 이렇게 한자의 음을 빌리기도 했고 뜻을 빌리기도 했다는 설명이, 고대‘국어’ 교육으로서 충분하다고 보기는 어렵지 않은가 한다(김유범 2019:296 참고). 이 같은 설명은 ‘표기’에 초점이 있을 뿐, ‘표기’를 통해 드러나는 ‘언어’의 모습에는 충분한 관심을 기울이고 있지 않기 때문이다. 설명 저들 ‘표기’를 통해 언어적 특성을 유추해 본다고 하더라도, 이를테면 (2가)를 통해, 고대에 ‘金’을 의미하는 ‘쇠’와 ‘川’을 의미하는 ‘내’가 존재하였다는 정도를 알 수 있는 것인데, ‘쇠’와 ‘내’라는 어휘가 있었다는 정도의 설명이 고대국어 교육으로 충분하거나 유의미하다고 보기는 어렵지 않은가 생각되는 것이다.

그러므로 우리는 (1, 2)와 같은 내용 외에 별도의 내용을 선정하여 교수·학습할 필요가 있다고 생각하게 된다. 그런데 국어사 교육은 (2)에서 볼 수 있듯이 자료를 통해 이루어지므로, 먼저 적절한 ‘자료’를 선정하고, 이로부터 교수·학습 내용을 추출할 필요가 있다.

고대국어 교육의 자료를 선정함에는 고려해야 할 점들이 많을 것으로 생각하는데, 본고에서는 다음과 같은 점들을 고려해 보기로 한다.

(3)

가. 고대국어의 시기

나. 국어 교육적 관점

다. 자료의 완결성

고대국어 교육을 하기 위해서는 고대국어 자료를 선정해야 한다. 그러므로 우리는 (3가)의 문제를 고려하지 않을 수 없다. 그러나 고대국어의 범위는 국어학적으로 다양한 부문별 논의를 종합해서 판단할 수 있는 것이므로 여기서 간단히 논의할 수 없다. 본고에서는 선행 연구(김동소 1998 ; 南豐鉉 2003 ; 김무림 2004 ; 김유범 2019 ; 고경재 2022 등)를 참고하여, 고대국어를 5세기~13세기로 보기로 한다.

고대국어의 상한과 관련하여서는 크게 문제가 될 부분이 없어 보인다. 본고에서는 ‘廣開土大王陵碑(414)’ 이전은 ‘국어의 계통’, ‘국어의 형성’ 등이 다루어지는 ‘원시 국어 / 상고 국어’ 시기로 보는데, 현행 2022 개정 『화법과 언어』 교과서에서도 모두 5세기 이전의 국어, 즉 ‘국어의 계통’, ‘국어의 형성’과 관련한 내용은 ‘고대국어’ 부분에서 언급하고 있지 않은바, 고대국어의 상한을 5세기로 보는 것은 교과서 기술과도 충돌하지 않는다.

그러나 고대국어의 하한 설정과 관련해서는 연구자·교과서마다 차이가 있다. 우선, 본고는 선행 연구를 참고하여 고대국어의 하한을 13세기로 본다. 선행 연구마다 서로 다른 측면에 주목하여 나온 결론으로 의

5) 예는 편의상 2022 개정 교육과정의 『화법과 언어』(미래엔) 교과서에서 인용한 것인데, 다른 교과서라고 하여 상황이 크게 다른 것은 아니다.

6) 이는 2015 개정 교육과정의 『언어와 매체』의 ‘고대국어’ 내용(김유범 2019 참고)이나, 2009·2012 개정 교육과정의 『독서와 문법』의 ‘고대국어’ 내용(황선엽 2013 참고)에서도 관찰되는 것이다.

미가 있다고 보며, ‘시대 구분’의 문제를 직접적으로 논의하지 않은 연구라 하더라도, 특히 석독구결 연구자들은 해당 자료를 ‘고대국어’ 자료로 지칭하는 것이 일반적인바,<sup>7)</sup> 여러 선행 연구를 종합해 볼 때, 13세기까지를 ‘고대국어’로 보는 것이 적절하다고 생각한다.<sup>8)</sup>

그러나 10세기 전까지를 ‘고대국어’로 보는 관점도 통용되어 왔고, 그리하여 2022 개정 『화법과 언어』 교과서에서도 일부는 ‘고대국어’ 자료에 10세기 이후의 ‘석독구결’ 자료까지를 제시하고 있지만, 일부는 10세기 전의 자료를 제시하여 교과서 간에도 시기 설정에 차이가 있다.

이와 같은 상황을 고려하여, 일단 본고에서는 ‘고대국어’의 자료로 10세기 이전의 것을 선정하고자 한다. 즉, 본고는 고대국어를 13세기까지로 보지만, 고대국어의 언어적 특성을 보이기 위한 자료를 선정할 때는 논란을 피하기 위해 10세기 이전의 것으로 선정하고자 하는 것이다. 이렇게 본다면, 일단 본고의 논의에서는 석독구결 자료가 제외되는 셈이다.

(3나)는 국어 교육적 관점에서 자료를 선정할 필요가 있음을 언급하고자 한 것이다. 국어교육에서는 학습자들의 국어 능력을 향상하는 것을 목적으로 하는데, 여기서 ‘국어 능력’이 무엇이냐 하는 점은 좀 더 논의가 필요할 수 있겠으나, 중요한 것은 중등 교육에서 ‘국어 능력’은 ‘국어’ 안에서 논의되고 있다는 점이다. 국어 교육에 포함된 국어사 교육 역시 이 같은 점을 염두에 둘 필요가 있다.

주지하듯이, ‘고대국어’를 보여주는 자료에는 다양한 것이 있다. 그것들 가운데는, 자료 해석에서 ‘국어’ 외의 언어가 매개되는 것들이 있다. 본고에서는 ‘고대국어’의 이해에 국어 주변의 언어에 대한 이해가 필수적이라고 보며, 따라서 관점에 따라서는 ‘국어 외의 언어에 대한 이해 능력’ 역시 크게는 ‘국어 능력’에 포함될 여지가 있을 수 있다고 생각하기도 한다. 그러나 적어도 이 같은 이해 능력이 중·고등학교 국어교육에서 요구되는 것이라고 생각하지는 않는다. 이는 직관적으로 알 수 있지만, 지금까지 어떤 국어 혹은 문법 교육 연구자도 ‘국어 외의 언어에 대한 이해 능력’의 필요성을 주장한 바 없다.

그렇다면 다음과 같은 자료들은, 비록 어떤 식으로든 국어를 담고 있기는 하지만, 국어 외의 언어가 매개된 자료로서 적절하다고 보기 어렵지 않은가 한다.

#### (4)

가. 天曰漢捺 (『雞林類事』)

나. 復<sup>フ</sup>有<sup>セナム</sup>他方<sup>ヒコ</sup>不<sup>矢リヒセ</sup>可<sup>セレハ</sup>量<sup>シヤウ</sup>衆<sup>ス</sup>. 9) (『舊譯仁王經』)

(4가)는 『雞林類事』에서 기록한 ‘天’에 대한 高麗語 표기이다. 이는 宋代 漢語音(開封音)으로 표기되어 있기 때문에, 이를 이해하기 위해서는 宋代 漢語에 대한 이해가 필수적이다. 宋代 漢語를 바탕으로 할 때, (4가)에서 ‘漢’은 山攝 寒韻字로, 宋代 사람의 음절 경계 인식의 미흡 혹은 기타 원인에 기인하여 ‘하’를 표기한 것으로, ‘捺’은 山攝 热韻字로 당시 약화된 入聲 韵尾를 고려하여 ‘늘’을 표기한 것으로 이해된다. 그리하여 ‘漢捺’은 ‘하늘(ㅎ)’을 표기한 것으로 해석된다. (4가)를 해석하면 우리말이 되기는 하지만, 이 자료를

7) 우리의 검토 대상 선행 연구인 황선엽(2013)에서는 李基文(1998)의 ‘전기 중세국어’를 인정하면서도, “석독 구결 자료가 발견된 이후 이 자료들이 표기뿐 아니라 언어적으로도 15세기 언해문보다는 향가에 더 깊다는 사실이 밝혀지면서 차자 표기 연구자들은 고대국어와 전기 중세국어를 같이 묶어서 연구해 왔고, 이 결과가 국립국어원에서 1998년에 펴낸 『국어의 시대별 변천 연구 3(고대국어)』에 반영되었다. …… 학계의 연구 현황과 연구자의 상황을 고려한 적절한 조치라고 판단하는 것이 옳을 것이다.”(황선엽 2013:38)라고 하였음도 언급해 둔다.

8) 고대국어는 긴 시간 범위에 걸쳐 있어 그 안에서도 다양한 변화의 양상이 있었고, 따라서 고대국어 내부적으로 다시 시대를 구분하는 것이 타당하다. 그러나 현재의 교수·학습의 상황을 고려할 때, 그리고 교육과정에서 ‘고대국어’ 내부의 변화 양상까지 세밀하게 다룰 것을 요구하고 있지 않은 상황에서, 내부 변화의 문제까지 나아갈 수 있는지는 알기 어렵다. 그동안 ‘중세국어’의 범위를 ‘10~16세기’로 넓게 잡았을 때도, 그 안에서 시기별 변화의 양상을 세밀하게 다루지 않았던 것도 참고된다. 지금으로서는 고대국어 안에서 시기를 세분하여 시기별 특징을 교수·학습하는 것까지는 고려하지 않기로 한다. 고대국어 교육이 개선된 이후에 고대국어 내부에서 시기별 언어적 특성에 대한 교육 문제를 논의해 볼 수 있을 것이다.

9) 원문의 원쪽 토는 위, 오른쪽 토는 아래에 표기하였고, 逆讀點은 ‘.’으로 표기하였다.

문법 교육에 사용하기는 어렵지 않은가 한다.

(4나)는 『舊譯仁王經』 석독구결 자료를 가져온 것이다.<sup>10)</sup> 석독구결 자료들은 기본적으로 한문을 전제한 것으로, 한문이 어떻게 풀이되는지 보여주는 자료이다. ‘석독구결’이라는 명칭 자체가 ‘한문’을 우리말로 ‘풀어서’ ‘읽을 수 있도록’ 하는 구결이라는 의미이다. 즉, (4나)는 한문 ‘復有他方不可量衆’을 풀어서 읽도록 토가 달린 것으로, 최종적으로 풀이된 결과물은 국어이지만, (4나)는 결국 ‘한문의 해독’에서 벗어나지 않는다. 실제로 해석할 때 한문 독법에 따라 逆讀點 등을 바탕으로 순서대로 읽다가 거꾸로 올라가기도 하면서 해석하게 된다. ((4나)는 우리말 어순으로 바꾸어 둔 것이며, 원문을 통해 해석할 때는 이렇게 해석하게 된다.)

우리가 당시 ‘한문’을 어느 정도로 어떻게 사용하였건, 그리고 ‘한문’이 어떤 지위를 가지고 있었건, ‘한문’은 기본적으로 중국어가 바탕이 된 글이다.<sup>11)</sup> 그러므로 ‘석독구결’은 기본적으로 “중국어를 국어화하는 과정”(김유범 2019:303)이다. 그렇다면 한문 해석 방식인 ‘석독구결’을 중·고등학교의 문법 교육의 자료로 활용하는 것과 관련하여 의문이 제기될 여지가 있다.<sup>12)</sup> 중·고등학교의 ‘읽기(독서)’ 교육에서 ‘한문’ 자료의 해석을 교수·학습하고 있지 않은 것, ‘문학’ 교육에서 ‘한문’ 자료가 우리말로 풀어서 제시되고 있는 것도 참고가 된다.<sup>13)</sup> 국어교육의 다른 부문에서 한문의 해석이 다루어지지 않을진대, 국어사 교육에서만 이것을 다루는 것은, 한자 표기 자료를 노출해야 하는 특수성을 감안하더라도,<sup>14)</sup> 다른 부문과 조화를 이루고 있다고 생각되지 않는다.

국어사 교육 내적으로도, 이를테면 우리가 ‘중세국어’ 단원에서 한글로 표기된 중세 몽골어 차용어 ‘(아기) 바톨’을 제시한다고 할 때, 중세 몽골어 bayatur → ba'atur로부터의 변환 과정을 제시하지 않는 등이 참고된다.

(4나)를 국어 어순으로 바꾸면 ‘復 1 他方 𠂇 量 {可} 𠂇 1 不 矢 𠀤 𠂇 衆 有 𠂇 𠂇’가 되고, 토 표기를 훈민정음으로 바꾸면 ‘복 허방 향량 험 {可} 향 험 1 불矢 𠀤 험 𠂇 衆 有 험 험’가 되며, 현대어로 번역하면 ‘또한 타방의 헤아릴 수 없는 중생이 있으며’ 정도가 되어, 결과적으로 도출된 해석은 국어이다. 앞서도 언급하였듯이, ‘고대국어의 이해’에는 ‘국어 주변의 언어에 대한 이해 능력’ 혹은 ‘한문 이해 능력’ 등이 필수적이며, (4나) 자료의 해석 결과는 고대국어의 이해에 지대한 공헌을 하는 것이다. 그러나 이는 대학 이상에서 요구되는 이해 능력이라고 생각하며,<sup>15)</sup> 국어교육의 여타 부문과의 조화를 고려할 때, 중·고등학교 수준에서 석독구결 자료의 해석을 다루는 것과 관련해서는, 지금으로서는 그것까지 다루어야 한다고 단정적으로 주장하기 어렵다고 본다.<sup>16)</sup>

그렇다면 남는 자료는 ‘(좁은 의미의) 이두’나 ‘향가’ 자료가 될 것이다.

이들 중 ‘이두’ 자료 역시 ‘한문’적 요소가 많은 것으로서 ‘국어화된 한문’으로 이해되는바, 자료의 활용

10) ‘석독구결’에는 ‘자토 석독구결’과 ‘점토 석독구결’이 있는데, 이들 중 ‘자토 석독구결’로 논의한다.

11) 이는 우리가 지금 영문을 어느 정도로 어떻게 사용하건, 영문이 영어 바탕의 글인 것과 마찬가지이다.

12) 석독구결 자료의 수준을 낮춘다고 하더라도 본질적으로 이와 같은 의문이 제기될 수 있다. 즉, 본문에 제시한 문제는 자료 난이도 문제는 아니다.

13) 이를테면 한문 소설 『금오신화』를 한문 원문으로 제시하고 해석할 것을 요구하지 않는다.

14) 고대국어는 훈민정음이 창제되기 이전 시기의 국어로, 자료가 모두 한자(혹은 한자를 변형한 것)로 표기되어 있다. 단순히 고대국어의 언어적 특성을 암기하도록 할 것이 아니고, 자료를 통해 고대국어의 모습을 교육하고자 한다면, 한자로 표기된 자료를 제시하는 것은 불가피하다.

15) 이를테면, 본고는 다음과 같은 석독구결의 가치를 인정하는데, 이는 대학 이상의 학습자에게 요구될 수 있는 능력이라고 보는 것이다.

“중국어와 국어의 통사적 차이가 무엇인지를 직접 비교해 볼 수 있는 기회가 된다는 점에서도 언어 교육적으로 유익한 교육 내용이라고 할 수 있다.”(김유범 2019:304)

“이것은 대조언어학 및 언어유형론적 관점에서도 흥미로운 내용이 된다. 유형적 차이를 보이는 두 언어를 직접 대조해 보는 경험은 학습자로 하여금 언어마다 어떤 고유한 특성이 존재하는지, 그리고 다른 외국어의 특성을 어떻게 국어화하는지를 스스로 체험할 수 있게 해 준다는 점에서 의미가 있다.”(김유범 2019:304 각주 12)

‘중국어와 국어의 통사적 차이’나 ‘대조언어학·언어유형론적 관점’이라는 내용 요소가, 국어과 교육과정 안에 어떻게 수용될 수 있는지 연구가 필요해 보인다.

16) 석독구결 자료들은 현대인이 잘 사용하지 않는 한자의 ‘약체자’를 사용하고 있다는 점도, 고등학교 문법 교육 현장에 석독구결 자료를 도입하는 것을 주저하게 한다.

에 주의할 필요가 있어 보인다. 참고로, 오랫동안 교과서에서 자주 언급해 온 이두 자료로 ‘壬申誓記石’이 있는데, “‘임신서기석’이 차자표기법사에 있어서는 매우 중요한 자료임에 틀림이 없으나, 고대국어 자료를 대표하는 것으로 제시하는 것은 바람직하지 않다. 이를 통해 얻을 수 있는 지식은 어순이 현대국어와 마찬 가지로 중국어와 달랐다는 정도이기 때문이다. 굳이 이두 자료를 소개하고자 한다면, 보다 고대국어의 모습이 잘 나타나는 자료를 사용하는 것이 좋다.”(황선엽 2013:56) 『大明律直解』를 제외하면, 淨兜寺 五層石塔 造成形止記(1031)의 “石塔 五層乙 成是白乎 願 表爲遣 ……” 정도의 자료 등을 고려해 볼 수 있지 않은가 한다. 그러나 이 역시 교수자는 학습자는 접근 가능성 측면에서 의문을 제기할 여지가 있다.

지금까지 언급한 자료들은 국어사 연구의 측면에서는 어느 것이나 자료적 가치가 있지만,<sup>17)</sup> 문법 교육적 관점에서는 수용 가능성을 좀 더 고민해 볼 필요가 있다.<sup>18)</sup> 즉, 국어사적(혹은 국어생활사적)으로 가치가 있다고 하여, 그것이 그대로 교과서에 수용될 수 있는 것은 아니다.

이에 비해 ‘향가’는, 당시 우리 고유의 문자가 없어 ‘한자’로 표기되기는 하였으나, 기본적으로 국어를 오롯이 표기하고자 한 ‘향찰’로 표기된 것이므로, 한자 표기가 노출된다는 점만 용인된다면, 국어교육의 장면에 수용하는 데 특별히 문제가 제기될 것이 없다.<sup>19)</sup> 기존에 향가 자료가 사용되었던 것이, 상대적으로 다른 자료에 비해 향가 연구가 오랜 기간 이루어졌기 때문이었을 수도 있고, 국어를 표기한 자료로서 고전문학 교육과의 연계까지 고려하였기 때문이었을 수도 있겠으나,<sup>20)</sup> 어떻든 (3나)의 국어 교육적 관점을 고려할 때, 다른 자료에 비해 수용 가능성성이 높다는 점을 부인하기 어렵다.

다음으로 고려해 본 것이 (3다)의 자료의 완결성이다. “‘자료의 완결성’은 제시한 자료가 하나의 완결된 내용을 담고 있어야 한다는 의미이다(김유범 2006:144-145). 특정 형태를 보이기 위해 자료에서 일정 부분만 떼어서 교과서에 제시하는 경우가 많은데, 이렇게 되면 자료의 전체적인 내용과는 다소 무관하게 형태의 의미·기능만을 학습하는 셈이 되어, 자료를 통해 중세국어(→ 본고의 관점에서는 ‘고대국어’) 내용을 학습한다는 취지를 충분히 살리지 못하게 된다.”(고경재 2024:584) 우리가 지향해야 할 교육의 모습과 관련하여, 수용 가능한 기준으로 본다.

지금까지 검토한 내용에 근거하여 고대국어 교육의 자료를 선정한다고 하면, 향가 작품 가운데 어느 하나를 선택하게 된다. (3)의 기준에 부합하는 향가 작품이면 어느 것인 고대국어 교육의 자료로서 손색은 없을 것이나, 다양한 향가 작품 가운데 본고에서는 ‘처용가’를 통해 고대국어 교육의 내용 요소를 추출해 보고자 한다. 향가 ‘처용가’는 10세기 이전의 자료로서 (3가)의 기준을 충족하며, ‘향가’ 작품으로서 (3나)의 기준에 부합할 수 있고, 8구체 향가로서 길지 않아 원문을 모두 제시하여 교수·학습하는 데 부담이 적은바 (3다)의 기준도 충족할 수 있다.

그 외에 다음과 같은 점도 고려되었다.

첫째, 그동안 국어사 및 고전문학 영역에서 많이 다루어졌던 향가 작품 가운데 어느 하나를 선정하고자 하였다. 고대국어는 교수자에게나 학습자에게나 접근하기 어렵기 때문에, 그동안 많이 다루어졌던 작품 가운데 하나를 선정하여 교수·학습하는 것이 고대국어의 교수·학습에 유리한 점이 있을 것이라고 보았다. 그동안 두 영역에서 반복적으로 다루어져 온 작품은 ‘모죽지랑가, 서동요, 제망매가, 찬기파랑가, 처용가’ 등

17) 언어학적인 가치 외에도, 생활사·문화사적인 측면에서의 가치도 있다.

18) 향후 국어사 교육이 어떻게 전개될지 알 수 없으나, 고대‘국어’ 교육이 확실히 자리를 잡게 되면, 또 다른 방향의 논의가 가능할 것이다.

19) 당시 우리 고유의 문자가 존재하지 않아 ‘한자’를 빌려 우리말을 표기할 수밖에 없어 모든 자료가 ‘한자’로 표기된 것까지는 부득이한 것으로서 인정한다고 하면, ‘한자’를 빌려 표기한 자료 가운데 우리나라 사람이 우리나라 한자음이나 한자의 우리말 뜻을 사용하여 우리말을 표기한 자료를 국어교육의 자료로 사용하는 데 크게 문제가 될 것은 없다고 생각하게 된다.

20) 국어사는 고전문학과는 별도의 영역으로, 국어사 교육에서 다루어지는 내용이 반드시 고전문학이나 기타 영역과 연계되어야 하는 것이라고 보지는 않는다(고경재 2024). 그러나 고전문학 시간에 향가 작품을 다루면서 향찰 표기 원리를 학습 활동으로 제시하는 경우가 있는 것까지 고려할 때, 국어사 교육에서 향가를 다루게 되면, 고전문학 교육과 자연스러운 연계를 확보할 수 있게 된다.

이었던 것으로 확인한바, 이들 중 하나를 선정하고자 하였다.

둘째, 작품의 의미가 합의된 자료를 선정하고자 하였다.<sup>21)</sup> 의미가 합의되어 있지 않으면, 국어사 시간에 고대국어의 언어적 특성을 확인하면서, 작품의 의미까지 도출해야 하는데, 그러면 국어사와 문학 간 변별 측면에서 문제가 제기될 수 있다.

위의 작품 가운데 ‘서동요, 모죽지랑가, 찬기파랑가’는 해독안마다 의미의 차이가 크기 때문에, 고대국어 교육 자료로 활용하기 주저되는 점이 있다. 이를테면, 고대국어 부분에서 차자 표기 원리 설명으로 많이 활용되고 있는 ‘서동요’만 보더라도, 마지막 구절의 ‘卯乙’에 대한 해독 양상에 차이가 있어, 어떤 해독안을 따르느냐에 따라 의미의 차이가 생기게 된다. 본고는 ‘卯’을 ‘卵’의 이체자로 보는 관점을 따르지만, 이 같은 관점을 따르면 ‘卯乙’을 ‘몰래’로 해독하는 小倉進平(1929), 梁柱東(1965/1942) 등의 해독안을 배제하게 되는데, 고전문학 교육에서 梁柱東(1965/1942)의 해독안이 널리 제시되고 있는 현시점에서 이는 부담이 된다. ‘모죽지랑가, 찬기파랑가’ 등도 마찬가지이다.<sup>22)</sup>

그러나 특히 향가 ‘처용가’에는 대응하는 고려가요 ‘처용가’가 있어 의미가 어느 정도 확정되어 있다. 물론 고려가요 ‘처용가’가 향가 ‘처용가’의 모든 부분을 완벽하게 일대일로 번역한 것은 아니지만, 그럼에도 구절들이 의미상 서로 대응하는 것으로 보여, 향가 ‘처용가’의 의미는 거의 합의되어 있다고 보아도 무방하다.

이는 향가 ‘처용가’에 대한 해독이 모두 일치한다는 의미는 아니다. 향가 ‘처용가’에 대한 해독은, 3장에서 볼 수 있듯이 거의 30개에 가깝게 제안되었고, 세부에 있어서는 같은 것이 하나도 없다. 그러나 그럼에도 이들 모두 의도한 의미 면에서는 거의 차이가 없다.<sup>23)</sup>

국어사적으로는 개별 구절에 대한 해독을 어떻게 하느냐 하는 점이 중요한 문제이기는 하나, 어떻든 작품 전체의 의미 해석 측면에서 차이가 거의 없기에, 오히려 우리는 고대국어 어형이나 문법 등에 초점을 맞추어 논의하고 교수·학습할 수 있게 된다. 관련하여, 연구사적 검토를 통해 세밀한 차이가 조정된 ‘해독안’이 마련되더라도 교육 현장에의 수용 가능성성이 높지 않은가 한다.<sup>24)</sup>

한편, ‘제망매가’ 역시 향가의 전체적인 의미는 합의된 것으로 보여, 의미적 측면을 고려할 때 ‘제망매가, 처용가’가 후보가 된다.

따라서 교육적인 측면에서는 어떤 것을 자료로 활용해도 문제가 될 것은 없다고 본다. 다만, 두 작품 가운데 ‘처용가’가 중세국어와는 다른 고대국어의 특징이 더 많이 나타난다고 보아 ‘처용가’를 선정하고자 한다. 한편, 본고에서는 ‘제망매가’에 대해서는 기존 해독안에 대체로 동의하나, ‘처용가’에 대해서는 기존 해독안들을 그대로 따르기 어려운 점이 있다고 보아, 여론으로 ‘처용가’를 선정하여 논의해 보는 것이 의미가 있을 것으로 생각하여 ‘처용가’를 선정하고자 한다. 3장에서는 향가 ‘처용가’의 해독안을 연구사적으로 검토하고, 그것을 바탕으로 고대국어 교육 내용 요소를 추출해 보기로 한다.

### 3. ‘처용가’와 고대국어 교육

21) 여기서 ‘의미’라 함은 문면을 통해 바로 드러나는 일차적/표면적 의미를 가리킨다.

22) 물론 해독 양상의 차이가 크더라도 향후 적절한 해독안을 찾아 교과서에 반영할 필요가 있겠지만, 지금처럼 고대국어 교육이 표기 중심으로 되어 있는 상황에서 어느 하나의 작품을 반영하여 교수·학습하고자 한다고 할 때, 저들 작품보다는 다른 작품을 선정하는 것이 낫다고 보게 된다.

23) 3장에 여러 해독안을 제시해 두었는데, 아주 특이하게 해독한 두어 개를 제외하면, 나머지 모두 의도하고자 한 의미 면에서는 큰 차이가 없다고 생각된다.

24) 이렇게 마련된 해독안은 문학 교육에도 활용될 수 있을 것이다. (작품이나 교과서별로 차이가 있는 하지만) 문학 교육에서도 향가를 다룰 때 원문과 함께 해독을 제시하기도 하였고, 때로는 향찰 표기와 관련한 학습 활동을 수행하기도 하였음이 참고된다.

그러나 문학 교육에서는 향가 원문의 제시에 반대하기도 한다. 원문을 제시할 경우, 작품의 향유보다는 작품의 국어학적 분석에 초점이 놓이게 될 수도 있기 때문이다. 이런 경우에는 해독안이 문학 교육에 활용될 여지는 없을 것이다.

문학 교육에서의 해독안 활용과 관련해서는 별도로 논의할 필요가 있을 것이다.

2장에서는 향가 ‘처용가’를 고대국어의 자료로 활용해 보기로 하였다. 3장에서는 먼저 3.1절에서 향가 ‘처용가’를 연구사적으로 검토하여 ‘처용가’의 해독안을 마련하고, 3.2절에서 도출된 해독안을 바탕으로 고대국어 교육 내용 요소를 추출해 보기로 한다. 추출된 교육 내용은 고대국어의 언어적 특성과 관련한 내용으로, 본고에서 추출된 내용이 고대국어의 모든 언어적 특성을 드러내지는 못하겠지만, 자료를 통해 고대국어를 교수·학습한다는 취지에서, 지금의 고대국어 교육을 개선할 수 있는 시도로서 의미를 가질 수 있다고 생각한다.

### 3.1. ‘처용가’ 해독안 (연구사적 고찰)

향가 ‘처용가’를 고대국어 교육의 자료로 활용하기 위해 지금까지 나온 향가 ‘처용가’의 각 구절에 대한 해독을 연구사적으로 검토하여 적절한 해독안을 마련해 보고자 한다. 먼저 향가 ‘처용가’의 원문과 그동안 제시된 해독안을 보이기로 한다.<sup>25)</sup>

#### 처용가 원문

東京明期月良，夜入伊遊行如可，入良沙寢矣見昆，脚烏伊四是良羅。二盼隱吾下於叱古，二盼隱誰支下焉古。本矣吾下是如馬於隱，奪叱良乙何如爲理古。

<표 1> 선행 연구의 ‘처용가’ 해독

金澤庄三郎(1918)	權惠奎(1923)	鮎貝房之進(1923)
Tong-kyöng parkeun tar ira	東京 밝은 달에 새도록 노니다가	동경불그 달밤드려 놀았다가 드러사는디
pam teur-i norra ka-taka teur-a-sa cham-eui po-kon	들어 내 자리를 보니 가랄이 네이로새라	보곤달이 넷이려라 두흘은나아리엇고
tari-i näis-si ra ra	아으 둘흔 내 해어니와	두흔은누그아리언고
tur-eun nai arai ö it-ko	둘흔 뉘 해어니오	본디나아리이다마어는
tur-eun nui-si arai ön-ko	본대 내 해이다마르는	빛을랑을엇치하리고
pon-eui nai arai	아인들 어떠하리오	
ita-ma-ö-neun		
spait-ta eur ötchi hä-ri ko		
申采浩(1924)	小倉進平(1929)	前間恭作(1929)
東京밝은다래	東京 黑은 둘애	동경붉은애
밤들이노니다가	밤 들어 노녀다가	박들이노니다가
드러서자리에보니	들어서 자리애 보곤	들어서자리보곤
가라이너이러라	가률이 네히러라	가로 ] 네히어라
둘흔내해엇고	둘은 나이엇고	둘흔내이엇고
둘흔누치해언고	둘은 누이언고	둘흔늦이언고
本듸내해언만	믿이 내이다마른	본디내이이다마른
째앗긴것을엇지할고	째앗어늘 엇디호리잇고	앉아늘엇디흘고

25) 아래에는 ‘처용가’의 모든 구절을 해독한 연구만 인용하였다. 그러나 ‘처용가’의 일부 구절만 연구한 것도 있다. 일부 구절과 관련한 연구는 아래에서 개별 구절을 검토하는 과정에서 언급될 것이다.

한편, 고려가요 ‘처용가’는 향가 ‘처용가’의 일대일 번역은 아니지만, 해독에 참고가 되어 왔다. 다음은 고려가요 ‘처용가’에서 필요한 부분을 가져온 것이다.

東京 불그 드래 새도록 노니다가  
드러 내 자리를 보니 가루리 네히로새라  
(아으) 둘흔 내해어니와 둘흔 뉘해어니오

劉昌宣(1936)	辛兌鉉(1939)	梁柱東(1942)
東京붉은돌애 밤들리노녀다가 들어셔자리를보곤 가를이네히러라 두흘은내히엇고 두흘은뉘히언고 본디내히다마는 아웃어늘 엇더 흐리고	東京붉은돌이 밤드리노녀다가 드려사몸채보곤 허튀네히러라 둘은내해엇고 둘은뉘해언고 본디내해이다마흔 았어늘엇디흐리고	시불 불기 드래 밤드리 노니다가 드려사 자리 보곤 가루리 네히어라 둘흔 내해엇고 둘흔 뉘해언고 본디 내해다마흔 아사늘 엇디 흐릿고
池憲英(1947)	홍기문(1990/1956)	이탁(1956)
셔불 불기 드래 밤드리 노니다가 드려사 자리이 보곤 가루리 네히러라 둘흔 내해엇고 둘흔 뉘스해언고 본디 내해이다마흔 아사늘 엇디흐리고	동경 불기 드래 밤드리 노니다가 드려사 자리 보곤 가로리 너희어라 두후른 내하엇고 두후른 누기하언고 아세 내하이다마흔 바사늘 엇데흐리고	東京 불은 돌애 밤들이 노니다가 들어수 질이 보곤 허되 맛이어라 두불은 내해엇고 두불은 누의해언고 본의 내해다말은 앗안을 얻드 흐리고
金俊榮(1964)	정렬모(1965)	김선기(1967)
東京 불기 돌애 밤들이 노니다가 들아사 자리 보곤 가로이 너희이라 두흘은 내하엇고 두흘은 낮 하언고 본디 내하이다마언 앗으을 엇다흐리고	동경 불근 돌 양야 드뎌 노니다가 들어 시침애 보건 드리 어이 네히어라 두흘은 내히엿고 두흘은 누기힌고 본디, 내히이여 모론 아소물 어이 흐리고	시서불 밝인 따라(라) 밤돌이 노니다가 돌아사 자리 보곤 가룰이 넉 이라라 도볼깐 내까 옳고 도볼깐 누이까 안고 몰이 내까 이다말온 앗알랑알 아파까길고
金尙憶(1974)	徐在克(1975)	김근수(1976)
새별 발기 다래 밤드리 노니다가 드려사 자리 보곤 가로리 네히어라 둘흔 내해엇고 둘흔 뉘해언고 본대 내해다마런 아사늘 엇디하릿고	東京 불기 드라 밤 드리 노니다가 드라사 자리 보곤 갈외 너희아라 두블흔 나 하엇고 두블흔 누히 하언고 아리 나 하이다마는 아사률 엇다흐리고	東京 불근 드래 밤드리 노니다가 드러서 자리 보곤 가로리 네히여라 두블흔 내해엇고 두블흔 뉘해언고 본디 내해이다마흔 아사늘 엇디 흐릿고
金完鎮(1980)	박창원(1987)	鄭昌一(1987)
東京 불기 드라라 밤 드리 노니다가 드려사 자리 보곤 가로리 네히러라 두불른 내해엇고 두불른 누기핸고 본디 내해다마루는 아사늘 엇디흐릿고	(서라벌) 불기 돌랑 밤드디 놀니다가 들어 (네)자리 보곤 허튀 네히아라 두불은 내해어시나 두불은 누디해언고 미디 내해다마루는 았일을 엇뎌흐리고	東京 불귄 드럴 밤 들이 노니여겨 드려사 자리 보곤 가롯이 넷 이어라 드흘은 내 아려식고 두흘은 누디 아련고 본의 내 알이엿마려는 아실량을 어여흘 理고

고정의(1989)	俞昌均(1994)	姜吉云(1995)
東京 불괴 드라 밤드려 노니다가 드러사 자리 보곤 허튀 네이아라 두불른 내해엇고 두불른 누기핸고 미티 내해이다마루는 아사늘 엇더 흐리고 양희철(1997)	東京 불기 둘이라 밤 들이 놀니다가 들아사 잘디 보곤 갈오이 넉이라라 두불흔 내해엇고 두불흔 누기해언고 본디 내하이다마루흔 아슬랑을 엇데 흐리고 李基文(1998) <sup>26)</sup>	살별 가리괴 돌아 밤드리 노니다가 드러사 자레 보곤 허토이 덮이아라 버글은 내게엇고 버글은 누게언고 본듸 내게이다모런 아살 엇다허리고 신재홍(2000)
동경(東京) 붂기 돌아 밤들이 노니다가 들아사 잘디 보곤 허토-이 넷이아라 두흘은 내하엇고 두흘은 누기하언고 본(本)디 내하이다말언 앗알 엇다 흐리고 윤석민(2005)	東京 불기 드래 밤 드리 놀니다가 드러사 자리/자리 보곤 가드리 네히어라/네히러라 두불은/두불은 내해엇고 두불은/두불은 누해언고 미티 내해다마루 아살/아살 엇더흐리고 강현규(2008)	東京 불기 드라 밤드리 노니다가 드러사 자리 보곤 가로이 네히어라 두불흔 내 해엇고 두불흔 누기 해언고? 아이 내 해다 마는 아살 엇여다 흐리고? 趙鏞豪(2013)
東京 불기 드라라 밤 드리 놀니다가 드러사 자리 보곤 가로리 네히러라 두불른 내해엇고 두불른 누기핸고 본디 내해다마루는 아사늘 엇더 흐리고	東京 불기 드라 새드리 놀녀다가 드라 내 자리 살니 허튀 너히아라 두흘은 나 알엇고 두흘은 누기 알언고 밀드리 나 알이다 물언 아살 엇다 흐리고	금성 불기 돌아 밤들이 놀니다가 들어사 잘디 보니 허토이 네히어라 두불흔 내 해엇고 두불흔 누기 해언고 미티 내 하이다말언 앗아늘 엇더 하리고

개별 구절을 검토하기 이전에, 향가 ‘처용가’ 연구사에서 우리가 주목해 볼 만한 점은 다음과 같다.

첫째, 위에서 볼 수 있듯이, 향가 ‘처용가’ 해독은 일본인 학자에 의해 시작되었다. ‘향가’에 대한 일본 학계의 관심은 東京帝國大學에서 간행된 『三國遺事』(1904)의 「校訂三國遺事敍」에서 확인되는바,<sup>27)</sup> 1900년을 전후하여 나타난 향가에 대한 관심이 金澤庄三郎(1918)로 결과되었다고 할 수 있다. 金澤庄三郎(1918)은 개별 구절을 해독한 것에 대해 어학적인 해석을 달지는 않았지만,<sup>28)</sup> 향가를 최초로 해독한 것으로서,<sup>29)</sup> 그리고 ‘처용가’를 최초로 해독한 것으로서 의의를 지니고 있다.

26) 李基文(1998)은 구체적으로 해독안을 제시한 것은 아니다. 梁柱東(1965/1942)와 金完鎮(1980)의 해독안을 제시하고, 일부 구절에 대해 비판하면서 견해를 제시하고 있는데, 견해를 제시하지 않은 구절은 어느 쪽을 따르는지 분명치 않고, 때로는 한 구절에 대해 여러 해독을 제안하기도 하였다.

27) 동경제국대학 간행 『三國遺事』(1904)의 「校訂三國遺事敍」

“書中插入鄉歌者 多係新羅語 鄉歌猶謂國風 新羅古言已亡 纔存鄉歌十餘首 實爲滄海遺珠 則匪直覈新羅舊事 亦足以參我古言 考古之士 討其源而究其委”

“책 안에 삽입된 향가는 대부분 신라어로 되어 있다. 향가는 국풍(國風)이라 일컬을 만하다. 신라의 옛말은 이미 사라져, 겨우 향가 속에 남아 있다. 이는 실제로 ‘창해유주’라고 할 수 있다. 이는 단지 신라의 옛것을 고증하는 데 그치지 않고, 또한 특히 우리 옛말(→ 일본어)을 살피는 데에도 도움이 된다. 옛것을 연구하는 자는 그 기원을 따지고 내막을 탐구해야 한다.”

28) 이와 관련하여 小倉進平(1929:3)에서도 金澤庄三郎(1918)에 어학적 해석이 결여된 것을 유감으로 생각한다고 기술하고 있다.

29) 安廟 선생은 1915년 『學之光』 6호에 ‘讚耆婆郎歌’를 소개하였으나, 이는 단순히 원문을 제시한 소개일 뿐, 해독을

둘째, 한국 학자들도 향가 ‘처용가’를 연구하였다. 초기 한국 학자의 연구와 관련하여, 우리는 흔히 梁柱東(1965/1942)를 떠올리지만, 위 표를 보면, 梁柱東(1965/1942) 이전 1920년대에 權惠奎(1923), 申采浩(1924)에서 향가 ‘처용가’를 해독하였음을 볼 수 있다. 이는 국내의 초기 향가 연구가 梁柱東 선생에 의해서만 진행된 것이 아니었음을 보여준다.

그러나 權惠奎(1923), 申采浩(1924)는 단순히 ‘처용가’ 개별 구절을 해독한 결과를 제시하고 있을 뿐, 어학적 해석을 하지는 않았다. 물론 이들도 향후 연구에 어떤 식으로든 영향을 주는 것이지만, 어학적 해석의 관점에서 볼 때, 이들은 鮎貝房之進(1923)에서 나아갔다고 보기 어렵다.

다만, 鮎貝房之進(1923)은 향가 ‘처용가’를 해독할 때 (均如傳 향가를 고려하기는 하였으나) 『樂學軌範』에 실려 있는 고려 가요 ‘처용가’를 염두에 두지 않았는데, 申采浩(1924)는 “三國遺事와 樂學軌範에 參考” 하여 ‘처용가’를 해독하였다고 한바, 고려 가요 ‘처용가’를 참고하여 향가 ‘처용가’를 해독할 바탕을 마련한 것은 申采浩(1924)라고 볼 수 있다. 따라서 향가 ‘처용가’의 解讀史에서 申采浩(1924)를 간과할 수 없다.

셋째, 이 같은 바탕에서, 향가를 전면적으로 해독한 小倉進平(1929)가 나왔다. 小倉進平(1929)에서는 “한자를 유형에 따라 彙集하고, 그 사이에 존재하는 사용상의 異同을 상고하여, 가장 온건하다고 생각되는 해석법을 취하고, …… 향가에 附帶하는 해설문에 의해 그 의미를 모색하고, …… 古書의 語格을 참고하고, …… 방언을 참고하여”(小倉進平 1929:7-10) 어학적인 방법으로 향가 전체를 체계화함으로써, 이후 향가 연구의 토대를 마련하였다. 小倉進平(1929)의 ‘처용가’ 해독은 이렇게 기존 연구에서 진일보한 어학적 연구 방법에 바탕을 두고 있는 것으로서 의의가 있다.

넷째, 小倉進平(1929)를 바탕으로 이후 향가 해독 연구가 본격적으로 전개된다. 특히 국내 연구자들은 우리의 언어 자료를 우리 스스로 정리함으로써 주체성을 회복하고자 하였으며, 이 같은 노력의 결정체는 梁柱東(1965/1942)로 나타났다. 梁柱東(1965/1942)에서는 방대한 문헌 고증을 바탕으로 향가 전편에 대해 체계적인 해독을 시도하였고, 이를 통해 비로소 향가 연구의 주체가 한국 학계로 넘어오게 되었다.<sup>30)</sup> 梁柱東(1965/1942)의 ‘처용가’ 해독은 이 같은 맥락에서 이해되는 것이다.

梁柱東(1965/1942) 이후의 ‘처용가’ 연구는 小倉進平(1929), 梁柱東(1965/1942)을 기준점으로 삼아 이들의 해독을 수정하는 양상으로 전개되었다.

이상 ‘처용가’ 해독의 역사를 짚어 보았다. <표 1>을 통해 小倉進平·梁柱東의 시기뿐만 아니라 그 이후에도, 기존에 주목받아 온 연구자들 외에 다수의 연구자가 ‘처용가’를 해독하였음을 알 수 있다. 이 같은 상황에서 향가 ‘처용가’를 다시 연구사적으로 검토하고자 하는 것은 다음을 고려한 것이다.

우선, <표 1>에서 볼 수 있듯이, 선행 연구의 해독안은 어느 것도 같은 것이 없으며, 해독의 양상이 수렴되는 것으로 보이지 않는다. 최근의 연구를 보아도 다소 새로운 해독이 눈에 띈다. 물론 위의 해독안들이 의도하고자 한 의미는 전반적으로 차이가 없으나, 국어사적 관점에서는 개별 향찰 표기가 어떤 어형을 표기하였는가를 고찰해야 하는바, 다양한 해독을 단순히 넘겨버릴 수는 없다.

다음으로, 위에서 볼 수 있듯이 선행 연구가 아주 많지만, 개별적으로 검토해 본 결과 국어학적 검토가 충실히 이루어진 것으로 생각되지 않는다. 小倉進平(1929), 梁柱東(1965/1942) 외에는 논의가 소략한 경우가 많고, 최근의 국어학적 성과가 해독에 잘 반영된 것으로 보이지 않는다.

마지막으로 국어교육(특히 문학 교육)에서는 그동안 梁柱東(1965/1942)와 金完鎮(1980) 두 해독안을 제시하여 왔는데, 교과서에 이들 해독안만 제시되는 것에 대한 비판이 꾸준히 제기되기도 하였고, 그동안의 선행 연구에 근거할 때 두 해독안 중 어느 하나를 그대로 따르기 어렵다고 생각되기도 한다.<sup>31)</sup>

이 같은 상황들을 고려할 때, 향가 ‘처용가’에 대한 연구사적 검토의 필요성이 인정될 수 있다.<sup>32)</sup> 아래

한 것은 아니었다. 따라서 향가에 대한 최초의 해독은 金澤庄三郎(1918)이다.

30) 그러나 小倉進平(1929) 이후 국내 향가 연구자가 梁柱東 선생밖에 없었던 것은 아니었다. 본고의 논의 대상인 ‘처용가’에만 한정해 보더라도, 본문의 <표 1>에서 볼 수 있듯이, 小倉進平(1929) 이후 梁柱東 선생의 제자인 劉昌宣 선생, 京城帝國大學 출신의 辛兌鉉 선생 등이 ‘처용가’를 해독하였으며, 이들 연구는 梁柱東(1965/1942)의 ‘처용가’ 해독에 어떤 식으로든 영향을 미쳤을 것이다.

31) 두 해독안뿐만 아니라, <표 1>에 제시한 어떠한 해독안도 있는 그대로 따르기 어렵다고 본다.

에서는 구절마다 선행 연구의 해독 양상을 크게 분류하고, 각각을 검토해 보기로 한다. 참고로 어떤 주장에 대한 인용은 그 주장을 가장 처음에 한 연구자로 인용하고자 하였다. 본고에서 검토해 본 결과, 위에 제시한 연구의 대부분은 선행 연구에서 이미 언급된 것을 크게 바꾸지 않고 인용 표시 없이 그대로 주장한 경우가 많아, 특별히 하나하나 언급할 필요가 없다고 생각한다. 물론 조금이라도 설명이 다르거나 기존의 설명을 보완한 경우는 인용하였다.

## [1] 東京明期月良

### [1-1] 東京

먼저 선행 연구의 해독 양상을 분류해 보면 다음과 같다.

- 가. 東京
- 나. 시불, 셔불, 시서불, 새별, 서라벌, 살벌
- 다. 금성

(가)는 金澤庄三郎(1918)에서부터 비롯된 것이다. 일반적으로 한자어 고유명사를 音讀하고 있음을 고려할 때, ‘東京’을 그대로 ‘東京’으로 해독하는 것이 타당해 보인다. 이는 마치 우리가 ‘서동요’의 ‘善花公主’를 그대로 音讀하는 것과 같다.

그럼에도 ‘東京’을 (나)와 같이 訓讀하거나, (다)와 같이 풀이한 것은, ‘東京’이라는 地名이 공식적으로는 고려 成宗 이후에 나타났다는 順(鮎貝房之進 1923)을 고려한 것이다. 이와 관련한 기술은『高麗史』의 다음 기술이 참고된다. “成宗, 以慶州爲東京。”(『高麗史』 권77 志 31 百官) 『高麗史』 기술에 근거하면, ‘東京’은 고려 成宗 이후에나 사용되었던 지명으로, 신라시대에는 ‘東京’ 대신 다른 말을 사용하였다고 볼 수 있고, (나, 다)와 같은 해독은 이 같은 맥락에서 이해될 수 있는 것이다.

그러나 梁柱東(1965/1942:385)에서는 신라에 ‘東京曲’이 있었고, 斷俗寺 神行禪師碑(813)에 ‘東京’이라는 지명이 이미 출현함을 들어, 신라시대에도 ‘東京’이라는 지명이 사용된 바 있음을 언급하였다. 다음을 참고. “禪師, 俗姓金氏, 東京御里人也, 級干常勒之子。”(斷俗寺 神行禪師碑)

‘東京曲’과 ‘斷俗寺 神行禪師碑’로부터 신라에 ‘東京’이 존재했다는 점은 분명하게 알 수 있으며, 그렇다면 ‘東京’을 그대로 ‘東京’으로 해독하는 데 크게 문제 될 것은 없을 것이다.<sup>33)</sup>

‘東京’은 어느 지역을 가리키는가. 일반적으로 ‘東京’은 신라의 수도 ‘경주’를 의미하는 것으로 이해되고 있지만(鮎貝房之進 1923), ‘東京曲’이나 ‘斷俗寺 神行禪師碑’의 ‘東京’이 그 당시의 경주 지역을 가리키는 것이 아닐 가능성(朴宰渙 2010:186)도 제기된 바 있다.<sup>34)</sup> 그러나 지금으로서는 ‘東京曲’이나 ‘斷俗寺 神行禪師碑’의 ‘東京’이 ‘경주’가 아니라는 근거가 확실하게 있는 것도 아니다. 본고에서는 ‘東京’을 그대로 ‘東京’으로 해독하면서, 기존 여러 연구에서와 같이 ‘東京’이 ‘경주’를 가리키는 것으로 보아 두기로 한다.

아래에서는 (나, 다)를 먼저 검토해 보기로 한다. 梁柱東(1965/1942)에서 비롯된 (나)를 먼저 보기로 하자.

우선, 다음의 『三國遺事』(권 1) 기술에 따르면, ‘京’자의 訓讀이 ‘셔불’이 되는 것으로 이해된다. “國號徐羅伐又徐伐[今俗訓京字云徐伐以此故也]” 즉, ‘東京’의 訓讀이 ‘셔불’이 된다기보다는, ‘京’의 訓讀이 ‘셔불’이 된다고 이해된다. 따라서 ‘東京’을 ‘셔불’ 혹은 이와 비슷한 단어로 해독한 것을 따르기 어렵다.

특히 여러 논저와 교과서에 많이 인용되고 있는, 梁柱東(1965/1942)의 ‘시불’의 경우, ‘東京’ 전체를 ‘시

32) “앞으로의 향가 해독은 혁신적인 새로운 견해를 제시하기보다는 기존 해독의 미비점이나 문제점을 점차 보완해 가는 방향이 되어야 한다고 생각한다.”(황선엽 1997:302)

33) 통일신라 景德王 대에 지명을 중국식으로 두 글자로 고쳐, 두 글자 지명이 널리 통용되고 있었던 상황도 참고해 볼 수 있다.

34) 그리하여 朴宰渙(2010)에서는 “선사의 고향이라고 한 ‘東京’은 그의 俗姓 金氏의 발원지인 金海, 곧 ‘東原京’일 가능성”(朴宰渙 2010:187)도 있음을 언급하였다.

불'로 해독한 것의 문제 외에, '시불'의 변화나 '시불'이 '셔불'로 바뀌는 과정을 음운론적으로 설명하기 어렵다는 문제도 있다(이는 다른 해독형도 마찬가지이다<sup>35)</sup>). 梁柱東(1942)에서는 “‘시불’이 축약되어 ‘ㅅ불, 썰’이 되고, 혹은 ‘셔불 → 셔불 → 셔울’로 音轉되어 보통명사로서의 ‘京’의 훈이 된 것”(梁柱東 1965/1942:386-387)이라고 기술하였지만, 이 같은 설명은 어느 것도 음운론적으로 타당하지 않다.

한편, (다)의 경우, 그동안 연구에서는 전혀 관찰되지 않다가 가장 최근 연구에서 관찰되는 해독인데, 이는 “신라가 滅亡하기 전까지 경주는 ‘金城’이라 불렸”(趙鏞豪 2013:153)던 것을 참고하여, ‘東京’을 ‘金城’으로 해독한 것이다. 그러나 향가는 일반적으로 ‘音讀, 訓讀, 音假, 訓假’ 등을 바탕으로 해독되고 있으며, 어떤 한자어 고유명사를 음이 전혀 다른 한자어 고유명사로 대체하여 그것으로 音讀하는 경우는 거의 없다는 점을 고려하여, 이 같은 견해는 따르지 않기로 한다.

지금으로서는 梁柱東(1965/1942)의 언급대로 신라에 ‘東京’이라는 지명이 존재하였다는 것은 분명하다는 점에 근거하여, 金澤庄三郎(1918) 아래의 ‘東京’으로의 해독을 따르며, ‘東京’은 경주를 가리키는 것으로 본다.

### [1-2] 明期

먼저 선행 연구의 해독 양상을 분류해 보면 다음과 같다.<sup>36)</sup>

- 가. 불근 / 불근 / 黃勗
- 나. 불괴
- 다. 불기 / 黃기

‘明’을 ‘黃-’으로 訓讀하는 것은 위에 보인 모든 연구자가 같으나, ‘期’의 해독에서 차이가 있다.

(가)는 ‘期’를 ‘근’으로 해독한 것이다. 이는 고려가요 ‘처용가’의 ‘불근’의 ‘근’을 그대로 가져온 것이거나, 15세기 국어를 염두에 둔 해독으로 생각된다.

그러나 ‘期’는 어떤 식으로든 ‘근’과 연결될 수 없다는 점에서 문제가 있다. 다른 한편으로는 “‘근’의 音이 ‘斤·根’ 자 등으로 容易히 記寫될 수 있음에 不拘하고 何必 ‘期’ 자를 쓴 것”(梁柱東 1965/1942:392)을 설명할 수 없다는 문제도 있다.

이와 같은 문제가 있어, 梁柱東(1965/1942) 이후로 거의 (나, 다)의 해독으로 바뀌었다. 우리의 선택 역시 (나, 다) 중 하나가 되어야 한다. (나, 다)는 모두 ‘期’를 音假字로 본 것인데, 東音에서 ‘期’는 ‘괴’였으며, 이것이 특별히 ‘기’로 혼동된 정황은 발견되지 않는바, 그렇다면 ‘期’는 (나)와 같이 ‘괴’로 해독하는 것이 옳지 않은가 한다.

그럼에도 <표 1>에서 (나, 다)로 해독한 선행 연구를 보면, (나)의 ‘괴’로 해독한 것은 4개뿐이고 나머지는 모두 (다)의 ‘기’로 해독한 것을 볼 수 있다. 그렇다면 왜 다수가 ‘기’로 해독하였을까.

우선 한자음과 관련하여, ‘期’의 中古漢語音을 고려하여 이를 ‘기’로 읽어야 한다고 주장한 연구가 있다. 瘦昌均(1994)에서는 “이 노래는 앞의 ‘東京’의 예로 미루어 신라 후기의 한자음의 단계에서 표기된 것으로 볼 수 있고, 音借로서 ‘期’는 관용자가 아니다. 따라서 中古音의 ‘기’로 읽을 것이다.”(瘦昌均 1994:505)라고 기술하고 있다.

그러나 ‘신라 후기’ 즉 唐代 後期 中古漢語 단계에서 ‘期’의 韻母는 止攝 之韻으로, 止攝 之韻의 牙喉音字들은 음운론적으로 /ii/로 재구되며, 그리하여 東音에서도 ‘期’와 같은 韵母를 가진 止攝 之韻字들은 체

35) ‘시서불’로 해독한 김선기(1967)에서는 “‘徐羅伐’은 ‘시’가 ‘셔’로 바뀌고 뒤에 ‘새’로 바뀌어 ‘新’ 글자로 쓰인 것이다. …… 그러니까 ‘東京’은 ‘새셔울’ 옛적엔 ‘시서불’이었던 것이다.”와 같이 기술하여, ‘시 > 셔 > 새’와 같은 변화를 가정하고 있는데, 이 역시 음운론적으로 타당하지 않다.

36) ‘、’를 ‘ㅏ’로 표기한 것은 현대적 표기로 검토하지 않는다. 한편, 鄭昌一(1987)의 ‘불권’은 ‘불괴’에 다시 관형사형 어미를 붙여 해독한 것인데, 별도로 검토하지 않는다. 姜吉云(1995)의 ‘가리괴’도 검토하지 않는다. 김선기(1967), 姜吉云(1995)의 해독은 국어사적으로 받아들이기 어려운 것들이 많아, 이후의 검토에서도 검토 대상에서 제외하였다.

계적으로 ‘-의’로 반영되어 있다(고경재 2022:200-202 참고). 실제로 ‘期’의 東音도 ‘괴’로 나타나고 있다. 그렇다면 ‘신라 후기’ 시기의 中古漢語音을 고려해 보더라도, ‘期’를 ‘기’로 재구하기 어렵다고 보게 된다.<sup>37)</sup>

한편, 향가 ‘怨歌’에서의 표기를 바탕으로 ‘기’로의 해독을 주장한 연구가 있다. 향가 ‘怨歌’의 ‘好支栢史’는 ‘묘히 자시’로 해독되는데(徐在克 1975:45), 여기서 ‘묘히’는 후행 명사 ‘잣’을 수식하는 관형어인바, ‘처용가’의 ‘明期’도 관형어로서 ‘불기’로 해독해야 한다고 주장하기도 하였다(金完鎮 1980:92).

그러나 ‘支’와 ‘期’가 서로 다른 한자일진대, ‘好支’가 ‘묘히’로 해독된다고 하여, ‘明期’ 역시 ‘불기’로 해독되어야 한다고 보아도 되는가에 대해서는 확실하게 말하기 어렵다. 위에서 언급하였듯이 ‘期’가 속한 止攝 之韻(牙喉音)은 東音에서 체계적으로 ‘-의’로 반영되었으며, ‘期’가 ‘기’ 음으로도 사용되었음을 보여주는 자료가 없고,<sup>38)</sup> 만약 ‘신라 후기’에 ‘期’의 음을 ‘기’로 본다면, 15세기로 오면서 ‘괴’와 같이 모음이 삽입된 형태로 변화하였다고 보아야 하는데, 이는 다소 부자연스러운 변화로 생각되기 때문이다. 金完鎮(1980:92)에서는 ‘期’를 ‘기’로 읽으면서도 이는 ‘支’와는 다른 존재였을 것으로 추정하였는데,<sup>39)</sup> 본고는 한 자음을 근거로 ‘期’를 ‘괴’로 해독해 두는 것이 무리가 없지 않은가 생각한다.<sup>40)</sup> (다만, 『三國史記』의 ‘潔城郡 本百濟結己郡’, ‘闕城郡 本闕支郡’과 같은 예를 고려할 때, ‘괴~기’가 통용되었을 가능성도 생각해 볼 수 있겠으므로, 일단 한자음을 바탕으로 할 때는 ‘괴’가 타당하지만, ‘기’로 읽혔을 가능성을 완전히 배제하지는 않기로 한다. 그러나 통용되었다 하더라도, ‘期’의 음은 기본적으로 ‘괴’였다.)

이렇게 ‘明期’를 ‘불괴’로 해독한다고 할 때, 이것의 기능은 무엇인가. 대부분의 선행 연구에서 이를 ‘관형어’로 보고 있는바,<sup>41)</sup> 고려가요 ‘처용가’의 ‘불괴’를 고려할 때 본고 역시 이것이 관형어로 기능하였다고 본다. 이렇게 본다면, 관형사형 어미 ‘-의(明期) ~ -이(好支)’ 혹은 ‘-의(明期) > -이(好支)’ 등을 가정하게 된다.<sup>42)</sup>

참고로 ‘明期’를 ‘불괴’로 재구한 몇몇 선행 연구에서는 이를 조금 특이하게 해석하였다. 우선, 梁柱東(1965/1942:393)에서는 ‘불괴’를 명사 “‘불기’의 持格形” 즉, ‘불기의 → 불괴’로 보았다. 그러나 15세기 국어에서 형용사로부터 명사를 파생할 때 주로 ‘-의/-이’가 사용되었음을 고려할 때, 형용사 ‘붉-’에 ‘-이’가 결합하여 명사가 파생되었다는 설명을 따르기 주저되는 점이 있고,<sup>43)</sup> 고대국어에 동명사 어미 ‘-은’, ‘-을’이 있었음을 고려할 때, 이 대신 ‘불기’를 만들어 다시 관형격조사 ‘의’를 붙이는 과정을 거쳤다고 보는 것도 번거로워 보인다.

한편, 徐在克(1975:21)에서는 ‘불괴’는 ‘붉-’에 명사 파생 접미사 ‘-의’가 결합한 것으로 보고, 이것이 후행 명사에 관형어로 기능하였다고 보았다. 이 같은 설명이 불가능한 것은 아니나, 동명사 어미가 있었던 상황에서 명사를 파생시켜 관형어 기능을 하게 한 것이 자연스럽다고 보기는 어렵다. 예를 들면, 현대국어에서 ‘조는 아이’ 대신 ‘졸음 아이’라고 표현하지 않음을 고려해 볼 때, ‘밝다’ 의미의 관형어를 표현함에

37) 일반적으로 後期 中古漢語 이후 止攝 B類 介音은 A類로 합류한다고 설명된다. 그러나 이는 중국어에서의 변화이다. 東音에서는 체계적으로 ‘-의’로 반영되며, 향가는 우리나라 사람이 한자의 우리말 ‘소리, 뜻’을 빌려 표기한 것임을 고려할 필요가 있다. 한편, 平山久雄(1993)에서는 「皇極經世聲音唱和圖」에서의 止攝 之韻字 ‘姬’의 음을 [kui]와 같이 재구하고 있는바, 宋代에도 B類 介音이 재구되고 있음도 참고된다.

38) 참고로 止攝 之韻字 가운데 ‘其’가 ‘기’로 나타난다. 다른 之韻字들의 반영과 비교해 보면 예외적이라 할 수 있다. 河野六郎(1979/1961:482, 502)에서는 이를 d층에 두었음을 참고된다.

39) “‘明期’의 ‘期’는 진정한 ‘기’로서 편의상 ‘히’ 또는 ‘기’로 적는 ‘支’와는 다른 존재일 것이다.”(金完鎮 1980:92)

40) 한편, 李基文(1998)에서는 ‘期’를 ‘기’로 해독하면서도 ‘기’를 표기함에 있어 “‘期(괴)’를 쓴 것은 이것이 후설모음 어로서 그 모음이 \*i를 표기하려 한 듯이 생각되기도 한다.”(李基文 1998:96)라고 기술하였다. 그러나 \*i 음이 국어에 있었다고 하더라도 이는 이를 시기에 \*i 모음에 합류한바(李基文 1998:26), 향가 ‘처용가’ 시대에 \*i와 대립하는 후설모음 \*i를 재구하는 것은 과도한 점이 있지 않은가 생각된다.

41) 박창원(1987:150)에서는 ‘明期’를 ‘불기’로 해독하고, ‘불기’의 모음 ‘이’는 사동 접미사이고, 이 ‘불기-’는 관형사형 어미가 없이 후행 명사를 수식하였다고 해석하였다. 그러나 본고에서는 이 해석은 따르지 않는다.

42) 만약 관형사형 어미로 ‘-의 ~ -이’를 인정한다면, 둘 중 어느 것이 기본형인가 하는 점도 생각해 볼 수 있는데, 이처럼 특이한 관형사형 어미는 이들 예시에서만 나타나 기본형을 정하는 것도 쉽지 않다. 본고에서는 편의상 ‘-의’를 기본형으로 생각해 보았다.

43) 참고로 ‘귀밝이(술)’의 ‘귀밝이’는 동사구 ‘귀밝-’에 명사 파생 접미사 ‘-이’가 결합하여 형성된 말이다.

있어 파생 명사를 만들어 관형어 기능을 하도록 하는 것이 자연스럽지 않은 것이다. 게다가 향가 ‘처용가’ 이후 시대에 ‘\*불괴’와 같은 파생 명사가 관찰되지 않는다는 점도 이 같은 해석이 무리함을 보여주는 것으로 생각된다.

그러므로 ‘불괴’를 관형사형으로 보고, 관형사형 어미 ‘-의 (~ -이)’를 인정하는 것이 타당할 수 있다. ‘불괴’를 관형사형으로 볼 가능성은 이미 鮎貝房之進(1923), 小倉進平(1929)에서 관찰되는 것이다.<sup>44)</sup>

### [1-3] 月良

먼저 선행 연구의 해독 양상을 분류해 보면 다음과 같다.

- 가. 드래 / 둘애 / 다래 / 달애
- 나. 드라 / 둘아
- 다. 드라라
- 라. 둘랑
- 마. 둘이라

‘月’은 모든 연구에서 訓讀되고 있으나, ‘둘’로 訓讀(小倉進平 1929)하느냐 ‘드랄’로 訓讀(金完鎮 1980)하느냐의 차이가 있다.<sup>45)</sup> 본고는 ‘드랄’로 訓讀하는 관점을 따른다. 특히 ‘처용가’뿐만 아니라 ‘怨歌’에도 ‘月羅理’가 나오는데, 이들 ‘月羅理’의 ‘羅理’를 별도의 (어휘적) 요소를 표기한 것으로 볼 것이 아닌 이상, ‘羅理’는 ‘月’과 관계있는 것으로서, ‘月’의 훈이 ‘드랄’임을 보여주는 것으로 보는 것이 타당하지 않은가 한다.<sup>46)</sup> 다만, 金完鎮(1980:111)에서는 ‘願往生歌’의 ‘月下伊’도 ‘月’의 훈이 ‘드랄’임을 보여주는 것으로 보았으나, 이 같은 설명에는 동의하기 어렵다고 생각한다.

<표 1>을 보면, 金完鎮(1980)의 ‘드랄’ 재구형은 거의 받아들여지고 있지 않은 것을 볼 수 있는데,<sup>47)</sup> 본고는 이 재구형을 수용한다.

한편, ‘良’은 小倉進平(1929) 아래로 “장소를 나타내는 조사”로 사용된 것으로 보고 있으나, 徐在克(1975) 이전에는 이것이 ‘애/에’로 해독되었고, 徐在克(1975) 이후로 ‘아’로 해독되고 있다. 주지하듯, ‘良’은 단독으로 ‘良中’과 같이 시간·장소를 나타내는 부사격조사로 사용되며(朝鮮總督府 中枢院 調查課 1936),<sup>48)</sup> 訓假字로서 ‘아/어’로 해독되고 있다. 이를테면 吏讀의 ‘良中’이나 釋讀口訣의 ‘; †’ 등의 ‘良/ ; ’는 ‘아’로 읽히고 있다. 그러므로 여기서의 ‘良’도 ‘아’로 해독할 수 있을 것이다.<sup>49)</sup> 그렇다면 (다)의 ‘드라라’와 같은 해독이 타당하다고 보게 된다.

참고로 ‘良’의 해독과 관련하여, 고려가요 ‘청산별곡’의 ‘멀위랑 드래랑 …… 구조개랑 ……’의 ‘랑’과 연결한 해석(박창원 1987)도 있다. 그러나 고대국어 차자 표기에서 ‘良/ ; ’가 열거를 나타내는 ‘랑’으로 사용된 예가 없으며, 고려가요 ‘처용가’에 이 부분이 ‘드래’로 나타나는 바, ‘良’을 ‘랑’으로 해독하는 것은 따르기 어렵다.

44) “옛날엔 ‘불괴’도 ‘불근’도 같은 分詞格으로 썼는지 알 수 없다.”(鮎貝房之進 1923)

“[明期](불괴)가 連體形으로써 쓰이는 것이 不穩當하지 않다는 것에 관해서는 鮎貝氏도 ……“(小倉進平 1929:182)  
다만, 그럼에도 이들은 ‘불근’으로 해독하였다.

45) 참고로 ‘月’의 의미를 갖는 말은 15세기에 ‘둘’로 나타나는 바, ‘달’로의 訓讀은 타당하지 않다.

46) 참고로 小倉進平(1929:174), 梁柱東(1965/1942:326)에서는 ‘讚耆婆郎歌’의 ‘月羅理’의 ‘羅’를 ‘달’의 末音添記로 보았으나, 이와 관련해서는 金完鎮(1980)의 다음과 같은 비판이 참고된다. “‘근’만을 위한 것이라면 ‘尸’ 자가 있고 또 ‘乙’도 있는데, 굳이 ‘羅’ 자를 끌어다가 그 頭音만 땀다는 것은 있기 어려운 일인 것이다.”(金完鎮 1980:187)

47) 李基文(1998)에서는 “신라어에 ‘드랄’(月)을 재구했으나 조금 지나친 듯이 느껴진다.”(李基文 1998:96)라고 비판하였음도 언급해 둔다. 다만, 비판의 근거를 제시하지는 않았다.

48) 참고로 초창기 연구에서도 이 ‘良’이 吏讀의 ‘良中’과 관련이 있음이 지적되었다. 다음 기술을 참고. “‘良’은 ‘良中 (아히)’을 줄인 ‘애’”(前間恭作 1929:23), “本句의 良은 良中の 略體라고 할 수 있나니”(劉昌宣 1936) 등.

49) 고대국어에는 ‘처격’ 의미의 부사격조사로 ‘良, 中, 良中’ 등이 있었으며, 15세기의 ‘애/에’는 ‘良中’로부터 형성된 것으로 본다.

한편, 고정의(1989)에서는 ‘月良’의 ‘良’을 호격조사로 해석하였고, 유험均(1994)에서는 ‘良’을 서술격조사의 어미 ‘-라’로 해석하기도 하였다. 그러나 고려가요 ‘처용가’의 ‘드래’를 고려할 때,<sup>50)</sup> 그리고 吏讀 등에서 ‘良’이 ‘처격’ 의미의 조사를 표기하는 데 사용되었던 상황을 고려할 때, ‘良’을 ‘처격’으로 해독하는 것이 가장 무난하며, 이를 특별히 호격조사나 서술격조사의 어미로 해독할 필요는 없다고 본다. 특히 유험均(1994)에서는 “이 ‘-라’는 서술조사 ‘이’에 붙어 文을 끝내지 아니하고 이유를 나타내는 구속형이 된다.”(유험均 1994:509)라고 하였는데, ‘처용가’ 이 부분은 ‘이유’를 나타낼 만한 문맥은 아니라는 점도 고려해 볼 필요가 있다.

그리하여 ‘月良’은 ‘드라라’로 해독된다.

## [2] 夜入伊遊行如可

### [2-1] 夜入伊

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.<sup>51)</sup>

- 가. 밤드리 / 밤들이
- 나. 밤드러 / 밤들어
- 다. 새도록 / 새드리
- 라. 밤드듸

거의 모든 연구에서 (가)의 ‘밤드리’로 해독되고 있다. ‘夜’와 ‘入’은 訓讀字로서 ‘밤’, ‘들-’로 해독되고, ‘伊’는 音假字로서 ‘-이’로 해독되고 있다. 여기서 ‘-이’는 鮎貝房之進(1923)에서 언급했듯 부사형 어미이다.<sup>52)</sup> 小倉進平(1929) 아래로 일부 연구에서 (나)와 같이 ‘밤드러’로 해독한 것은 현대국어에서 부사형 어미로 주로 ‘-어’가 사용된다는 점이 고려된 것으로 보이는데, 이는 현대국어에 이끌린 것으로, ‘伊’를 ‘어’로 읽을 수는 없다.

참고로 (다)는 고려가요 ‘처용가’를 고려하여 ‘夜’를 ‘새’로 해독한 것인데, ‘夜’의 의미를 고려할 때 이를 ‘새-(날이 밝아 오다)’로 해독할 수는 없으며, (라)는 “‘入’을 의훈차”(박창원 1987)로서 ‘드듸-(디디다)’로 해독한 것인데, 국어에서는 ‘入’이 ‘밟다, 디디다’의 의미로 사용되지 않으며, ‘入’이 가진 다양한 의미와 이 부분의 문맥을 고려할 때, 특별히 ‘의훈차’로 해독할 필요는 없을 것으로 생각한다.

‘夜入伊’를 ‘밤드리’로 해독한다고 할 때, 이것의 의미는 무엇일까. ‘밤들다’는 ‘밤이 깊어지다’를 의미하므로, ‘밤드리’는 ‘밤이 깊어지도록, 밤늦게’ 정도를 의미한다고 볼 수 있다. “밤에 이르기까지”(小倉進平 1929:182), “밤이 들기까지”(劉昌宣 1937)와 같이 풀이하는 것은, 이미 ‘東京 밝은 달에’에서 ‘밤’이 전제되어 있다는 것과 고려가요 ‘처용가’에서 ‘새도록’이라고 한 것을 고려할 때 적절하지 않다.

### [2-2] 遊行如可

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

- 가. 노니다가
- 나. 놀니다가
- 다. 노녀다가

50) 이는 고려가요 ‘처용가’가 향가 ‘처용가’의 완벽한 번역이라는 의도는 아니다. 다만, 향가 ‘처용가’를 해독할 때 고려가요 ‘처용가’를 고려해 볼 수 있다.

51) 선행 연구의 해독 가운데, ‘박드이’(前間恭作 1929), ‘양야 드며’(정렬모 1999/1965) 등은 타당하지 않다고 보아, 검토 대상에서 제외하였다.

52) 鮎貝房之進(1923)에서는 이두에서 ‘-이’가 부사형 어미로 사용된 예로 ‘惠伊 쟈즈리’, ‘流伊 흘리’, ‘退伊 물리’를 언급하고 있으며, 이는 후대 연구에서 반복 인용되고 있다.

라. 놀녀다가

여기서 ‘如可’는 金澤庄三郎(1918) 아래 모든 연구자가 ‘-다가’로 해독하고 있는 것으로 異見이 없다. 한편, ‘遊’와 ‘行’을 訓讀하는 것에 있어서도 특별히 異見은 없으나,<sup>53)</sup> ‘遊’와 ‘行’을 訓讀할 때, 각각 ‘놀-’로 해야 하는가 ‘노-’로 해야 하는가, ‘니-’로 해야 하는가 ‘녀-’로 해야 하는가에서 차이가 있을 뿐이다. 우선 ‘遊’를 ‘노’로 해독한 것은, ‘놀-’의 ‘ㄹ’이 ‘ㄴ’ 앞에서 탈락하였다고 보았기 때문이다. 그러나 처음 앞에서의 ‘ㄹ’ 탈락은 13세기에도 관찰되지 않는 것이다. 『鄉藥救急方』의 다음 예를 참고. 麥門冬 冬乙沙伊(\*겨슬사리), 苦蔴 板麻(\*널삼) 등. 따라서 이 시기에는 ‘ㄹ’이 탈락하지 않았다고 보아야 하므로, ‘놀-’로 해독되어야 한다. 金俊榮(1964)의 다음 기술도 참고. “‘놀니 → 노니’는 중세국어의 현상으로 보아 ‘놀니’로 읽는 것이 原形일지도 모른다.”

다음으로 ‘行’의 해독과 관련하여, 15세기에는 ‘行’을 의미하였던 단어로 ‘니-’와 ‘녀-’ 두 가지가 있었다. 이들 중 다른 동사 어근과 결합하여 복합동사를 만들 때는 ‘니-’가 사용되었다. 이와 관련해서는 前間恭作(1929:24), 梁柱東(1942:398)에서 다음과 같은 동사 예를 언급한 바 있다. ‘돈니-, 우니-, 사니-, 흔니-, 얻니-, 걷니-, 쫓니-, 누니-’ 등. 여기에 15세기에 ‘노니-’가 사용되었음도 고려할 때, ‘行’의 해독으로는 ‘니’가 적합하다.<sup>54)</sup>

따라서 ‘遊行如可’의 해독은 ‘놀니다가’가 된다.<sup>55)</sup>

### [3] 入良沙寢矣見昆

#### [3-1] 入良沙

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

- 가. 드러사 / 들어사 / 드라사 / 들어사 / 드러서
- 나. 드러마 / 들어사
- 다. 드러셔 / 들어셔
- 라. 드러 / 들어

우선 (라)는 ‘沙’를 해독에 전혀 반영하지 않은 것이므로 따르기 어렵다. (가)~(다)처럼 ‘沙’를 해독에 반영해야 한다.

‘入’은 모든 연구에서 訓讀되어 ‘들-’로 해독되고 있다. [2-1]에서와 같다.

‘良’은 앞서 [1-3]에서도 언급하였듯이 ‘아/어’로 해독될 수 있으며, 여기서는 연결어미 ‘-아/어’로 사용된 것으로 이해된다. 이 역시 小倉進平(1929) 아래로 특별히 異見이 없다. “良은 동사의 連用形을 나타내는 데 사용된 글자이므로 ‘入良’ 두 글자는 ‘들어’라고 읽는다.”(小倉進平 1929:183)

53) 참고로 金澤庄三郎(1918)과 小倉進平(1929)에서는 ‘行’을 과거를 나타내는 어미로 해석하였다. 그러나 ‘遊行’이 고려가요 ‘처용가’의 ‘노니-’에 잘 대응할 수 있는 상황에서 ‘行’을 과거를 나타내는 요소로 해석할 필요는 없을 것이다.

54) 참고로 활용할 때는 ‘녀-’ 형태로 널리 사용되었다. ‘녀아/녀, 널/넓, 념, 녀개, 녀디’ 등을 참고. 그러나 ‘거’ 계열 어미 앞에서는 ‘니-’의 형태로 널리 사용되었다. ‘니거라, 니거늘, 니거든, 니거지이다, 니거사 등을 참고. 범범하게는 활용할 때 ‘녀-’가 ‘거’ 계열 어미 앞에서 ‘니-’로 교체된다고 할 수 있을 것이다. 그러나 드물게 ‘녀거든, 녀거나, 녀거늘’과 같이 ‘녀-’로 나타나기도 하므로 둘의 교체 양상을 명확히 설명하기 어렵다.

55) 참고로 양희철(1997)에서는 ‘遊’를 ‘노니-’로 訓讀하고 ‘行’이 ‘노니-’의 ‘니’를 末音添記한 것처럼 보았다(“‘行’이 ‘노니(遊)-’의 어절말 음절을 표기한 것으로 보아, ‘니’의 해독을 따른다”(양희철 1997:137)). 일단 ‘노니-’로 해독한 것에 대해 동의하기 어렵다. 여기서는 ‘行’을 末音添記字로 볼 수 있는지 검토해 보기로 한다. “遊 노닐 유”(石峰千字文 33) 등을 고려한다면 ‘行’을 末音添記字로 보는 것이 전혀 불가능한 것이라고 생각하지는 않는다. 그러나 기왕에 ‘遊行’을 ‘놀니-’를 표기한 것으로 볼 것이라면, ‘놀니-’는 조어법상 ‘놀-’과 ‘니-’의 결합으로 형성된 것으로, ‘놀-’은 ‘遊’에 대응할 수 있고 ‘니-’는 ‘行’에 대응할 수 있는 상황에서, ‘行’를 단순히 末音添記의 음 표기 글자로 보기보다는, ‘놀니-’의 ‘니-’를 표기하기 위한 것으로 보는 것이 낫지 않은가 한다.

‘沙’에 대한 해독은 다소 차이가 있다. ‘沙’는 ‘들어’라는 副動詞 뒤에 나온 것으로 ‘강조 보조사’로 보게 되는데,<sup>56)</sup> 강조 보조사 ‘沙’를 ‘사’로 해독하기도 하고 ‘사’로 해독하기도 한다. 이와 관련해서는 小倉進平(1929:52-55)에서도 자세하게 설명하였는데, 중세국어에서 이 같은 위치에 출현하는 강조 보조사로 일반적으로 ‘사’가 사용되었으나 ‘사’의 형태로도 사용되었다는 점,<sup>57)</sup> 그리고 방언에 남아 있는 강조 보조사 ‘사’의 형태 등을 고려할 때,<sup>58)</sup> 고대국어에서는 ‘사’로 해독해 두는 것이 무난할 것이다. 참고로 (라)의 ‘셔’로 의 해독은 ‘沙’로부터 나올 수 없는 것이다.

### [3-2] 寢矣

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

가. 자리에 / 자리애

나. 자리 / 자리를

다. 자리 / 자리 / 잘이

라. 잘디

마. 몸채

(가)는 ‘寢’을 ‘자리’로 訓讀하고, ‘矣’를 소위 ‘특이처격조사’로 해석하여, ‘자리에’로 해독한 것이다(小倉進平 1929:183). 그러나 前間恭作(1929:24-25)에서 비판하였듯이, ‘자리’는 ‘특이처격조사’를 결합시키는 명사가 아니다. 여기에 더해, 이를 ‘자리에’로 볼 경우, 후행 ‘見-’의 목적어가 사라진다는 문제도 언급해 볼 수 있다. 그러므로 ‘矣’를 ‘특이처격조사’로 해석하여 (가)와 같이 해독하는 것은 따르기 어렵다.

(나)와 관련하여, 梁柱東(1965/1942:402)에서는 ‘寢’을 ‘자’로 訓讀하고, ‘矣’를 署音借 ‘이’로 해독하면서도, ‘이’와 ‘리’가 相通하므로 이것이 ‘자리’를 나타내었다고 설명하였다. 이 같은 설명은 ‘이’ 음에 대한 音借字들이 많았음에도 특별히 ‘矣’ 자를 쓴 것을 설명할 수 없고, 음운론적으로도 타당하지 않다.

前間恭作(1929:25)에서 언급했듯이, 여기서 특별히 ‘矣’를 사용한 것은 ‘이/의’ 음을 나타내고자 한 것인 바, 그러나 (나)에는 ‘이/의’ 음이 반영되어 있지 않으므로 따르기 어렵다. ‘자리’뿐만 아니라 ‘자리를’ 등에도 마찬가지의 문제가 제기될 수 있다.<sup>59)</sup>

(다)와 같이 처음 해독한 것은 金俊榮(1964)이나, 거기서는 “자리, ‘잘의’로 발음된 것”이라고만 하여, 설명이 충분하지 않다. 게다가 ‘잘’과 ‘의’로 해독하였을 때, 각각의 요소가 무엇인지 설명하기 어렵다는 문제도 있다. ‘寢’을 ‘잘’로 해독한 것은 ‘자다’ 의미를 바탕에 둔 訓讀을 염두에 둔 것인 듯하나, 향찰 표기에서 관형사형 어미 ‘-을(尸)’ 표기가 없는 ‘寢’은 ‘자-’로 訓讀될 수 있을 뿐, ‘잘-’로 訓讀하는 것은 타당하지 않다고 생각한다. ‘寢’의 의미가 ‘잘’은 아닌 것이다.

徐在克(1975:20)에서는 ‘寢矣’를 ‘잘-이’로 해독하되 ‘잘’을 ‘명사’로, ‘의’를 ‘向格助詞’로 보았는데, ‘잘’이라는 체언이 있다고 보기 어렵고, 이것이 ‘특이처격조사’를 취하는 체언이라고 보기도 어려우므로, 이 같은 해석을 따르기 어렵다. 이에 대한 해석은 金完鎮(1980:92-93)과 같이, 명사 ’소리~소리‘, ’그듸~그디‘와 같이 ’자리~자리‘가 공존하였던 것으로 해석하는 것이 가장 타당하다고 볼 수 있다. 이와 관련하여 중세국어에 ‘자리’가 나타나지 않았음이 문제가 될 수 있겠으나(俞昌均 1994:513), 지금으로서는 명사 ‘자리’를

56) 참고로 박창원(1987)에서는 여기서의 ‘沙’를 강조 보조사로 볼 수 없는 이유를 다음과 같이 설명하였다. “15세기 용언의 어미에 ‘사’가 첨가될 경우 아래의 예에서 보듯이 …… 뒤에 나오는 용언의 전제나 조건을 강하게 나타내는 것이 일반적인데, 처용가에서는 ‘사’이 그러한 의미가 아닌 것이다.”(박창원 1987) 그러나 “도로 사라 훈 들 나마사 죽거늘”(三綱行實圖 孝子圖 31)과 같은 예문을 보면, 어미에 ‘사’가 결합한 것이 항상 ‘전제, 조건’을 나타내는 것으로 볼 수는 없으므로, ‘전제, 조건’의 의미가 나타나지 않는다고 하여 ‘沙’를 강조 보조사로 파악하지 못하는 것은 아니다.

57) ‘사’의 용례는 다음과 같다. 乃 사 내 (廣州千字文 4) 등. ‘사’의 용례는 다음과 같다. 乃는 사 𠂇논 겨치라 (月印釋譜序 13), 그듸내 𩗎비사 오도다마른 (釋譜詳節 23:53).

58) 예를 들어, “정심을 인사자 묵냐?(전남)”(정심을 이제야 먹니?)를 참고해 볼 수 있다.

59) ‘자리를’의 ‘를’은 의역 과정에서 들어간 것으로 보인다.

인정하는 것보다 더 타당한 해석을 내기 어렵다.

(라)는 ‘寢’을 ‘잘’로, ‘矣’를 ‘디’로 해독한 것이다. ‘矣’를 ‘디’로 해독하는 것은 吏讀에서의 사용을 고려하여 인정해 볼 수 있다고 하더라도, 위에서 보았듯이 ‘寢’을 ‘잘’로 해독하는 것을 따르기 어려우므로, (라)로의 해독도 따르기 어렵다.

(마)는 辛兌鉉(1939)에서 보이는 것으로, 『訓蒙字會』에 “寢 몸채 침”으로 된 것을 보고 ‘침소’를 의미하는 ‘寢’을 ‘몸채’로 訓讀한 것이나, ‘침소’를 의미하는 ‘몸채’를 인정한다 하더라도, 이렇게 訓讀할 경우 후행하는 ‘矣’를 설명하기 어렵다. ‘寢矣’는 후행하는 ‘見昆’과 고려가요 ‘처용가’를 고려할 때 목적어일 수밖에 없는데, ‘矣’로는 ‘寢’이 목적어임이 드러나지 않기 때문이다.

위의 검토를 바탕으로, ‘寢’을 訓讀하고 ‘矣’를 末音添記字로 보아 ‘寢矣’를 ‘자리’로 해독하는 것이 타당하다고 본다.

### [3-3] 見昆

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

- 가. 보곤
- 나. 보니
- 다. 보건

강현규(2008)을 제외한 모든 연구에서 ‘見’을 訓讀하여 ‘보-’로 보고 있다. 강현규(2008:24-27)에서는 『三國史記』 권35, 권36으로부터 ‘見’을 의미하는 말로 ‘\*살-’을 재구하였으나, 『三國史記』 권35와 권36의 인용한 부분으로부터 ‘見’을 의미하는 말 ‘\*살-’을 재구할 수 없다고 본다. 강현규(2008)에서 인용한 구절은 다음과 같다.

來蘇郡, 李高句麗買省縣, 景德王改名. 今見州. (『三國史記』 권35)

目牛縣, 李百濟牛見縣, 景德王改名. 今未詳. (『三國史記』 권36)

본고는 위의 권35 예문에서는 ‘見’의 대응을 가정할 수 없다고 보며, 권36 예문의 경우 ‘牛見’이 도치되면서 ‘目牛’로 바뀌었다고 본다. 여기서 ‘見’이 훈이 ‘\*살-’임은 확인되지 않는다. 한자들 사이의 대응을 본고와 다르게 파악한다고 하더라도, 위 예문의 대응 한자들로부터는 ‘見’이 ‘\*살-’임을 도출하기는 어려워 보인다. ‘見’이 갖는 ‘보다’라는 의미와, 고려가요 ‘처용가’를 고려할 때, ‘보-’로 訓讀하는 것이 타당하다.

‘昆’의 경우, ‘곤’으로 본 것과 ‘니, 건’으로 본 것으로 나뉜다. 우선 ‘니’로 본 것은, 연결어미 ‘昆’이 ‘-으니’와 비슷한 의미를 실현하였다(小倉進平 1929:183-184)는 점에 바탕을 둔 것이다. 다음에서 볼 수 있듯이 15세기에도 ‘-곤’과 ‘-으니’의 대응을 관찰할 수 있다.

阿逸多아 혼 사루물 勸하야 가 法을 듣고 ھ야도 功德이 이리커니 ..... (釋譜詳節 19:8)

阿逸多야 네 이를 보라 혼 사룸 勸하야 가 法 듣게 혼 功德도 이리호곤 ..... (月印釋譜 17:53)

阿逸多아 쉰 찻 사루미 功德도 오히려 無量無邊 阿僧祇어니 ..... (釋譜詳節 19:5)

阿逸多야 이그티 第五十 人에 올드며 올마 法華經 듣고 隨喜功德도 오히려 無量無邊 阿僧祇온 ..... (法華經諺解 6:10)

또한, 향가 ‘처용가’의 ‘見昆’은 고려가요 ‘처용가’에서 ‘보니’로 나타나, 여기서도 ‘-昆’과 ‘-으니’의 대응을 볼 수 있다. 한편, 대응을 상정하지 않더라도, ‘-곤’이 ‘-으니’와 비슷한 의미로 사용된 용례가 발견된다. 다음을 참고. “니를 뵠셔 녀곤 오늘 낮 嘉俳沙特”(樂學軌範 動動)

이런 점에 주목하여 ‘昆’을 ‘니’로 본 것으로 생각된다. 그러나 ‘처용가’의 ‘-昆’이 ‘-으니’의 의미를 실현하였다고 본 것은 타당하나, 이는 의미 해석의 측면에서 그러한 것일 뿐, 訓이나 音 어느 측면을 고려하더라도 ‘-昆’을 ‘니’로 해독할 수는 없다. 이는 의미상 관련이 되는 것으로 ‘풀이’를 한 것으로, 해독의 관점에서는 따를 수 없다. 참고로 (다)처럼 ‘-건’으로 본 것도, ‘見昆’이 “현대어 ‘보건대’와 같은 뜻”(정렬모 1999/1965)이라는 점에 주목한 것인데, 이 역시 ‘해독’의 측면에서는 따를 수 없는 것이다.

지금까지의 논의에 근거하여, 향가 ‘처용가’의 ‘-昆’은 ‘-곤’으로 해독하되, 그것이 실현한 의미는 ‘-으니’와 비슷하였다고 본다.

#### [4] 脚烏伊四是良羅

##### [4-1] 脚烏伊

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

- 가. 두리 / 다리이
- 나. 가루리 / 가률이 / 가랄이 / 가라이
- 다. 가로리 / 가률이 / 가로이 / 갈오이 / 갈외 / 가롯이
- 라. 허튀 / 허토이

(가)는 ‘脚烏伊’의 ‘烏’가 반영되지 않은 해독으로 따르기 어렵다.

(나, 다)와 같은 해독이 나온 데 큰 역할을 한 것은 고려가요 ‘처용가’의 ‘가루리’이다. 그러나 ‘脚烏伊’를 (나)의 ‘가루리’로 해독하는 것의 문제가 일찍이 小倉進平(1929:184), 田蒙秀(1938)에서 제기된 바 있다. 아래 田蒙秀(1938)의 비판을 인용해 둔다.

“小倉博士는 이 ‘脚烏伊’를 어떻게 읽었는가.

‘가률’이 ‘脚’에 對한 當時의 말이었던지도 모르나, 나는 아직 文獻上에서 이 말을 발견치 못함을 遺憾으로 여긴다. 잠깐 樂學軌範에 조차 ‘가률’이라 하여 두지만, ‘烏’字의 使用은 依然히 不明하다. (필자주: 이 문단은 小倉進平 1929:184에 대한 번역임.)

博士가 言明한 바와 같이 設使 ‘脚’에 對한 當時의 말이 ‘가률’이라 할지라도 ‘烏’字는 依然히 不明인 즉 우리는 ‘脚烏伊’를 ‘가률이’라 읽을 수는 없지 않은가.

나는 朝鮮初의 ‘脚’의 訓이 ‘허튀’이므로 ‘脚烏伊’의 三字로써 ‘허튀’라 읽고자 한다. ‘烏伊’의 舜音은 ‘외’이지만 ‘허튀’의 ‘위’에 넉넉히 이를 借用할 수 있음은 ?說을 不要하는 바일 것이기 때문이다.”(田蒙秀 1938)

위에서 문제로 지적되었듯이, 만약 (나)와 같이 ‘가루리’로 해독하면, ‘脚烏伊’의 ‘烏’를 설명할 길이 없다. 한편, (다)의 ‘가로리’는 ‘烏’ 음에 맞추기 위한 방편으로 시작된 것이지만(前間恭作 1929:25-26 참고), ‘烏伊’에는 ‘ㄹ’ 음이 없으므로, ‘가로리’로 해독하면 ‘ㄹ’ 음을 전부 빼고 표기했다고 보아야 하는데, 이는 적절한 해석으로 볼 수 없다. 다른 곳에서는 한자의 音이나 訓을 바탕으로 섬세하게 해독하고자 하면서도, 이 부분만 ‘ㄹ’ 음이 두 군데나 표기되지 않은 것으로 해석하는 것은 타당하지 않다.<sup>60)</sup>

참고로 南廣祐(1962)에서는 “가률 系統의 말은 ‘分·派·支·叉·岐’의 뜻으로만 專用되다시피 하였고, ‘脚’의 訓은 ‘허튀’ 계열이 절대적임에 비추어 ‘허토이’ 또는 ‘허퇴’로 읽으려 한다.”(南廣祐 1962:472)라고 하여,

60) 金完鎮(1980:93)에서는 ‘가로리’라고 읽으면서 표기상의 조잡성으로 해석하였는데, ‘허튀~허퇴’와의 대응을 가정할 수 없는 상황이면 이 같은 해석을 고려해 볼 수 있겠으나, ‘허튀~허퇴’와의 충실한 대응이 이루어질 수 있는 상황에서, ‘가로리’로 읽고 표기상의 조잡성으로 해석할 필요는 없을 것이다. 본고에서는 최대한 借字에 충실하게 해석하고자 한다.

‘가를, 가루, 가롤, 가로’ 등이 ‘脚’의 의미로 사용되지 않았음을 지적하기도 하였다. 이를 그대로 따른다면, ‘가를’이든 ‘가루’이든 ‘脚’을 의미하는 단어가 아니었다고 보게 되어, (나, 다)로의 해독은 의미상으로도 문제가 있다고 보게 된다.

본고는 이 같은 의미상의 문제보다는 음운론적인 문제가 더 크다고 보는데,<sup>61)</sup> 어떻든 여러 가지 점에서 ‘脚鳥伊’를 (나)의 ‘가루리’나 (다)의 ‘가로리’와 같이 해독하는 것은 따르기 어렵다고 보게 된다.

위에서 본 ‘가루리, 가로리’ 이외에, (나)의 ‘가라이’와 (다)의 ‘가로이’의 경우 다음과 같은 문제가 있다. 우선 ‘가라이’의 경우 ‘라’와 ‘鳥’의 대응이 설명되지 않는다.<sup>62)</sup> 前間恭作(1929)에서 시작된 ‘가로이’의 경우, ‘鳥伊’의 대응이 설명되기는 하나, ‘脚’을 의미하는 ‘\*가로’ 혹은 ‘\*가로이’라는 형태가 文證되지 않는다는 점에서 문제가 있다. 文證되지 않는 어형을 가정할 수 없는 것은 아니나, 아래의 ‘허튀~허퇴’로의 대응이 가능한 상황이라면 그 같은 어형을 가정할 필요는 없는 것이다.

그밖에 徐在克(1975)에서는 ‘脚鳥伊’를 ‘갈외’로 해독하였다. ‘갈외’는 어근 ‘갈’에 접미사 ‘-외’가 결합한 어형이라고 하는데(徐在克 1975:21), ‘脚’을 의미하는 ‘\*갈’이 文證되지 않는다는 문제가 있다. 한편, 鄭昌一(1987)에서는 ‘脚鳥伊’를 ‘가롯이’로 해독하였다. 여기서 ‘ㅅ’은 ‘촉음’이라고만 설명하고 있는데, 따르지 않는다.

본고는 田蒙秀(1938)에서 언급한 ‘허튀’로의 해독이 (나, 다)에 비해서는 타당하다고 본다. ‘허튀’는 다음과 같이 ‘脚’에 대응하는 요소이다. “脚은 허튀라”(月印釋譜 21:76). 초창기 연구인 辛兌鉉(1939)에서도 “‘脚鳥伊’는 전몽수 씨 설과 가치 ‘脚’의 古語인 ‘허튀’를 記寫한 것이다.”라고 보고 있으며, 이 같은 관점은 최근에까지 이어져 내려오고 있다.

다만, ‘허튀’로 해독하면, ‘鳥伊’의 ‘鳥’ 음과 ‘튀’의 ‘우’ 음이 대응하지 않아 문제가 된다. 중세~근대 문헌에 ‘허퇴’라는 어형이 존재하므로, ‘허튀’ 대신 ‘허퇴’라는 어형으로 해독하는 것이 ‘脚鳥伊’ 표기에 근거 할 때 타당하다고 생각하게 된다(南廣祐 1962 참고). ‘鳥伊’는 ‘퇴’의 ‘오이’ 음을 末音添記한 것으로 이해 될 수 있다. 이와 관련하여 황선엽(1997)에서는 ‘허튀’로 해독하면서도 다음과 같이 ‘허퇴’가 더 古形이었을 가능성을 제기하였다. “‘脚鳥伊’와 한층 더 가까운 모습의 ‘허퇴’가 오히려 고형이고, 모음조화에 맞는 ‘허튀’가 나중에 변화된 형태라고 할 수 있을지도 모른다.”(황선엽 1997:291 각주 11) 최근 연구로 올수록 ‘허퇴’로의 해독이 다수 관찰된다.

본고에서는 ‘脚鳥伊’를 ‘허퇴’로 해독한다. ‘허퇴(~허튀)’는 사전에서의 풀이와 같이 ‘다리의 아래 마디’로, 범범하게 ‘종아리, 정강이’ 등으로도 이해될 수 있다. 참고로 ‘脚’의 의미는 황선엽(1997:293)에서 검토되었으며, 그에 따라 “‘脚’의 1차적인 의미는 ‘脛’이며 그것은 ‘허튀’의 기본 의미와도 부합하는 것임을 확인할 수 있”(황선엽 1997:293)는 것으로, ‘脚’과 ‘허퇴’의 의미론적 대응에는 문제가 될 것이 없다. 이렇게 분석된 ‘脚鳥伊 / 허퇴’의 현대어역은 1차적으로는 ‘다리의 아래 마디 / 종아리 / 정강이’ 등이 될 수 있으며, 범범하게는 ‘다리’가 될 수 있을 것이다.

#### [4-2] 四是良羅

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

가. 네히러라 / 너이러라 / 넉이라라

나. 네히어라 / 네히아라 / 네히여라 / 너히어라 / 너히아라 / 너이아라 / 네이아라 / 넷이아라 / 넷이아라

61) 고려가요 ‘처용가’의 ‘가루리 네히로새라’의 ‘가루리’가 ‘脚’을 의미할 수 있지 않은가 생각되기 때문이다. 일반적으로 ‘가를’을 ‘가랑이’의 의미로 풀이하고 있는데, ‘가랑이’는 “하나의 몸에서 끝이 갈라져 두 갈래로 벌어진 부분.”을 의미하는바, ‘가랑이가 넷’이라고 하면 표면적으로는 사람이 네 사람인 것처럼 인식될 수도 있을 듯한데, 향가 ‘처용가’의 문맥상 ‘사람이 넷’이라는 것으로는 받아들여지지 않기 때문이다. 그러므로 여기서 ‘가를’이 ‘脚’을 의미하는 것이라고 본다고 할 때, 본문과 같은 의미론적 문제보다는 음운론적 문제가 더 크다고 할 수 있다.

62) 선행 연구에서 제시되지 않은 ‘가루이’의 경우도 ‘ㄹ’와 ‘鳥’의 대응을 설명하기 어렵다.

‘四’는 모든 연구에서 訓讀되고 있는데, ‘네흐, 네, 너흐, 너, 넷, 넉’ 등 다양하게 해독되었다. 이들 중 ‘너’, ‘넉’은 관형사로, 여기서는 ‘네흐’으로의 해독을 따를 수 있다.

‘是’는 모든 연구에서 音假字로서 서술격조사 ‘이-’를 표기하였다고 보고 있으며, ‘羅’ 역시 모든 연구에서 音假字로서 종결어미 ‘-라’를 표기하였다고 보고 있다. 이 두 글자의 해독도 문제가 없다.

‘良’은 (가)와 같이 ‘러/라’로 해독되기도 하였고, (나)와 같이 ‘어/아’로 해독되기도 하였다.

먼저 ‘러/라’로 해독한 연구를 보자. 金澤庄三郎(1918)이나 鮎貝房之進(1923)에서는 ‘러/라’로 해독하면 서도 별도의 설명을 하지 않았다.<sup>63)</sup> 小倉進平(1929:185)에서는 ‘-러라’를 “永嘆의 의미를 갖는 조사에 해당한다.”라고 보았지만, 이를 ‘조사’로 규정할 수는 없다. 梁柱東(1965/1942:411)에서는 ‘-러라’로의 해독은 “過去追敘時相”的 어미로 해독한 것이라고 해석하였는데, 본고 역시 ‘-러라’로의 해독은 과거시제 어미로서 ‘-러라(←-더--다)’로 해독된 것으로 본다.

그런데 ‘良羅’를 과거시제의 ‘-러라’로 보면, 梁柱東(1965/1942)에서 지적한 다음과 같은 문제가 있다.

- “一. 遺事原文에 本歌는 處容이 現場에서 곧장 노래한 것으로 적혀있음으로 過去追敘形을 쓸 必要가 업는것。
- 二. 或 原歌의 現在時相이 後代傳誦에 依하야 追敘形으로 變改되였다 볼수도 있으나, 軌範所載 「處容歌」의 本句와 및 次句가 上引과같이 依然히 現在形인것。
- 三. 本句의 「四是良羅」를 ‘네히러라’로 읽으면 次句의 ‘吾下於叱古·誰支下焉古’는 過去時相의 一致를 爲해야 不可不 ‘내해엿고, 뉘해련고’로 읽음을 要하는데 이에는 若干의 疑點이 있는것。”(梁柱東 1965/1942:411-412)

위의 (二)는 前間恭作(1929)에서도 지적된 내용인데, 어떻든 ‘良羅’를 ‘-러라’로 해독하는 것은 따르기 어렵다.<sup>64)</sup>

앞서 [1-3], [3-1]에서 보았듯이, ‘良’은 ‘아/어’로 해독되는 것으로, 여기서도 ‘아/어’로 해독될 수 있다. 이때 ‘良羅 = -어라’가 어떤 어미인지 해석할 필요가 있다.

梁柱東(1965/1942:409)에서는 ‘良羅’를 ‘어라’로 해독하고, 이 ‘어라’는 “‘거다’의 音便形”으로 보았다. 梁柱東(1942:409)에서는 ‘-거-’를 “現在時相의 助動詞”로 보았고, 이것이 서술격조사 ‘이-’ 뒤에서 ‘-어-’로 나타나며, 이 ‘-어-’ 뒤에서 종결어미 ‘-다’가 ‘-라’로 바뀌었다고 본 것이다.

梁柱東(1965/1942)의 분석처럼 ‘-거-’를 선어말어미로 본다고 할 때 ‘-거/어-’는 현재시제 어미라기보다는 확인법 선어말어미로 보아야 하겠는데, 우리가 아는 문법에서는 어미 ‘-거/어-’ 뒤에서 ‘-다’가 ‘-라’로 교체되지 않는다. 따라서 ‘良’을 선어말어미 ‘-거/어-’로 보는 것은 따르기 어렵다.<sup>65)</sup>

본고에서는 ‘良羅 = -어라’는 감탄형 종결어미로 본다. 고려가요 ‘처용가’에도 ‘네히로새라’와 같이 현재 시제의 감탄형 어미로 풀이되고 있으며,<sup>66)</sup> 감탄형 어미 ‘-어라/-아라’는 ‘青山別曲’ “우러라 우러라 새여 자고 니러 우러라 새여”에서도 관찰되는 것이므로, 이와 같은 해독이 무난하다고 본다.

‘四是良羅’를 ‘네히어라’로 해독하였다는 점에서 결과적으로 (나)와 같아진 셈이지만, (나)로 해독한 선행 연구에서는 거의 모두 梁柱東(1965/1942)의 ‘-거다 → -어라’의 音便形 설명을 채택하고 있으나,<sup>67)</sup> 본고는 감탄형 종결어미로서 ‘-어라’로 해석하였다.

63) 鮎貝房之進(1923)에서는 ‘-러라’로 해독하면서 이것을 “‘이다’라는 決辭”라고만 설명하고 있다.

64) 그 외에 楊昌均(1994:521)에서는 “‘良’을 ‘라’로 읽고 인칭법의 선어말어미로” 보았으나, 이 부분은 인칭법 선어말 어미가 쓰일 환경이 아니다.

65) 참고로 박창원(1987)에서는 선어말어미 ‘-가-’를 상정하여, ‘네히가라 → 네히아라’와 같이 설명하였는데, 이 이상의 자세한 설명은 없다.

66) ‘-로새라’는 ‘-듯--애라(←-애라)’로 분석된다.

67) 김근수(1976)에서는 “‘良羅’는 感歎形으로 ‘여라’이어야 한다. 萬一 ‘러라’나 ‘어라’라면 시간을 표시할 뿐 感歎形은 될 수 없는 것이다.”라고 하였다. 본고에서는 ‘-어라’를 감탄형 어미로 보았다.

## [5] 二𦨇隱吾下於叱古

### [5-1] 二𦨇隱

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

- 가. 둘흔 / 두흐른 / 두흘은 / 두후른
- 나. 둘은
- 다. 두불은
- 라. 두불흔
- 마. 두Յ르른 / 두Յ르은
- 바. 두Յ르흔

모든 연구에서 ‘二’를訓讀하고 있는데, 評讀 양상에서 차이가 있다.

‘二’는 본래 ‘𠂊’을 가진 체언이었던 바(梁柱東 1965/1942:412), ‘𦨇’자가 ‘𠂊’을 표기해 준 것이다. 일반적으로 ‘𦨇’은 목적격조사를 표기할 때 사용되었지만, 여기서는 뒤에 ‘隱’이 나타나는 것으로 보아 목적격 조사를 표기한 것은 아니며(鮎貝房之進 1923 참고), ‘𠂊’을 표기해 준 것이다. 따라서 ‘𠂊’이 없는 (나, 다, 마)의 해독은 제외해 볼 수 있다.<sup>68)</sup>

또한, 『雞林類事』의 “二曰途孝”를 볼 때, ‘둘’은 본래 순음을 가지고 있었음을 알 수 있다. 본고는 고대 국어에 ‘崩’이 있었다는 李基文(1998)을 따라 ‘二’를 ‘두불𠂊’로 評讀한다.

따라서 ‘二𦨇隱’은 ‘두불흔’으로 해독된다.

### [5-2] 吾下於叱古

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

- 가. 내해어니와
- 나. 내해어시나
- 다. 내해엇고 / 내히엇고 / 내히엿고
- 라. 나이엇고 / 내이엇고
- 마. 내하엇고
- 바. 나하엇고

우선 ‘吾下’를 보면, 해독 양상에 차이가 있는데, ‘내해’로 해독하는 것이 다수를 이루는 가운데, ‘내하, 나하, 내이, 나이’ 등으로의 해독도 관찰된다.

우선, 일차적으로 ‘吾’는 評讀字로서 1인칭 대명사 ‘나’로 해독될 수 있고, ‘下’는 音假字로서 의존명사 ‘하’로 해독될 수 있다.<sup>69)</sup> (바)의 徐在克(1975)는 ‘吾下’를 표기된 대로 충실히 해독한 것이다.

그러나 국어에서 1인칭 대명사 ‘나’와 의존명사 ‘하’가 직접 결합하는 것은 다소 부자연스러우며, ‘나’에 관형격조사 ‘이’가 결합한 ‘나이’ 혹은 ‘내’에 ‘하’가 결합하는 것이 자연스럽다. 실제로 다른 향가 작품에

68) 小倉進平(1929:185)에서는 “본 향가에서 ‘𦨇’은 ‘ㄹ’ 음을 표기하는 데 사용된 것으로 보는 것이 마땅하고, ‘二𦨇’ 두 글자를 ‘둘’로 읽는다.”라고 하였는데, 이렇게 해독하면 ‘𠂊’이 반영되지 않아서 문제가 된다. 한편, 梁柱東(1965/1942:413)에서는 ‘둘’을 ‘두흘’로도 발음할 수 있다고 보면서, 이를 “‘두불-두을’의 轉音中間에 𠂊 음이 介入된 것”, “末音 ‘ㄹ’이 ‘ㄹ-𠂊’ 音轉에 依하야 容易히 ‘𠂊’로 化함” 등으로 설명하였는데, 음운론적으로는 모두 타당하지 않은 것으로 따를 것은 아니다. 한편, 金完鎮(1980:93)에서는 “‘𦨇’의 頭音이 곧 ‘崩’에 해당”한다고 하여 ‘崩’과 ‘𠂊’의 교체를 가정한 듯하나, 이렇게 설명하면 ‘𠂊’ 말음을 설명하기 어렵다는 문제가 제기된다.

69) 小倉進平(1929:99)에서는 조선어에서 ‘下’를 ‘하’로도 읽고, 다시 ‘하’가 ‘이’로 되는 것이 “조선어에서 가장 보통으로 행해지고 있는 현상이다.”라고 하면서 ‘下’를 ‘이’로 읽고 있으나, 따르기 어렵다.

서는 ‘吾’ 뒤에 체언이 결합할 때 관형격조사 ‘이’가 표기된 용례가 많다. 예를 들면, ‘吾衣身, 吾衣修叱孫丁’(隨喜功德歌), ‘吾衣修孫, 吾衣身’(普皆廻向歌), ‘吾衣願’(總結無盡歌) 등이 참고된다. ‘처용가’에서는 ‘吾’와 ‘下’ 사이에 관형격조사 ‘이’ 표기가 생략된 것으로 보기로 한다.<sup>70)</sup>

한편, ‘下’도 일차적으로는 ‘하’로 해독되지만, 후행하는 ‘於叱古’는 어미인바, 역시 서술격조사 ‘이-’ 표기가 생략되었다고 보게 된다. 서술격조사 ‘이-’의 표기는 향가 작품에서 생략된 경우가 발견되는바, ‘이-’를 보충하여 ‘해’로 해독하기로 한다.

그러므로 ‘吾下’는 權惠奎(1923), 申采浩(1924) 아래의 ‘내해’로의 해독을 따를 수 있다.

다음으로 ‘於叱古’를 보자. 선행 연구에서는 이를 생략된 서술격조사 뒤의 어미 표기로 보고 있다.

이때, (가, 나)의 ‘-어니와, -어시니’는 고려가요 ‘처용가’의 ‘내해어니와’를 고려한 것으로, ‘於叱古’로부터 나온 해독으로 볼 수 없다. (가, 나)를 제외하면, ‘於叱古’는 ‘-엇고’로 해독된바 이는 ‘於叱古’ 표기에 부합하는 것으로 따를 수 있다.

어미 ‘-엇고’에서 ‘-고’는 연결어미인데, ‘-엇-’은 어떤 기능의 어미인가. ‘처용가’ 선행 연구에서는 이를 효과적으로 분석하지 못하고 있는 것으로 보인다. 주요한 몇몇 견해를 소개하면, 梁柱東(1965/1942)에서는 ‘-거-’는 ‘현재 조동사’로, ‘ㅅ’을 ‘促音’으로 보았지만, 이 이상의 설명은 없다. 다만 ‘-거-’는 ‘현재시제’를 나타내는 요소는 아니다. 한편, ‘促音’과 관련하여, ‘促音’은 일본어에서는 후행 자음과 동일 조음위치의 폐쇄를 의미하고, 우리말에서는 사잇소리를 가리킬 때 사용하는데, 어느 것도 이 부분과는 어울리지 않는다. 박창원(1987)에서는 ‘於’는 선어말어미 ‘-거-’로 보았고, ‘叱’은 용언 어간 ‘시-’를 표기한 것으로 보았다. 그러나 국어에서 선어말어미 뒤에 바로 용언 어간이 결합하는 것은 가능하지 않다. 爰昌均(1994)에서는 ‘於’는 시제 선어말어미로, ‘叱’ 감탄 또는 강조 선어말어미로 보았다. 그러나 본고에서는 (아래에서 보듯이) ‘-거/어-’를 時相 어미로 보지 않는다. 양희철(1997)에서는 ‘於’를 강조 선어말어미로, ‘叱古’는 ‘-ㅅ고’로서 ‘의문형 종결어미’로 보았다. 그러나 이 부분은 의문형 어미가 사용될 맥락이 아니다.

위의 견해들이 ‘처용가’ 선행 연구에서 조금씩 바뀌어 인용되고 있는데, 본고는 위의 견해를 따르지 않는다. 15세기의 다음과 같은 예문을 바탕으로 생각해 볼 때, ‘於叱=엇’은 확인법 어미와 감동법 어미의 결합으로 분석될 수 있다고 본다.

牛斗星 부라오물 훈갓 잇비 ㅎ겄다 (杜詩諺解 21:42)

저믄 사ㄹ미 즐규를 속절업시 보겄다 (杜詩諺解 11:30)

위의 ‘-것-’은 확인법 어미와 감동법 어미의 결합으로 분석되는 것으로,<sup>71)</sup> 이를 바탕으로 ‘於叱’도 확인법의 ‘-거-’와 감동법의 ‘-ㅅ-’으로 분석하기로 한다. 선행 연구에서도 이와 비슷한 추정을 한 바 있다. 다음이 참고된다.

“文脈으로 보아 이 ‘-於叱-’은 確認의 의미를 가지는 것이 확실하다.”(李丞宰 1994:316) “‘-於叱-’은 …… ‘- ； ㄱ -’과 완전히 일치한다.”(李丞宰 1994:316), “‘- ； ㄱ -’의 ‘- ㄱ -’은 感歎法 語尾로 추측되는

70) 그러나 특별히 여기서 관형격조사의 표기가 생략된 이유는 알기 어렵다. 이와 관련하여 梁柱東(1965/1942)의 다음과 같은 기술을 보자.

一. 吾字는 漢字用例로서도 그대로 名詞字에 連接될 때 持格으로 읽기 可能한것

二. ‘下’는 名詞的 概念이 甚히 稀薄한 것, 따라서 兩個名詞間에 使用되는 持格助詞字의 必要가 늦겨지지 안흔 것.”(梁柱東 1965/1942:415)

그러나 ‘一’의 경우, 향가에서 ‘吾’ 뒤에 관형격조사 ‘衣’가 표기된 용례가 많음을 볼 때, 따를 만한 해석으로 보기 어렵지 않은가 한다. ‘二’의 경우도, 의존명사라고 하여 앞에 오는 명사에 관형격조사 결합의 필요가 없어지는 것은 아니므로, 역시 따를 만한 해석으로 보기 어렵다.

金完鎮(1980:93)에서는 ‘처용가’ 표기가 粗略하다고 설명하고 있다.

71) 15세기 ‘-거/어-’를 과거·완료의 時相 어미로 분석하는 연구도 있으나, 본고에서는 고영근(1997)을 따라 확인법 선어말어미로 본다.

데”(李丞宰 1994:313).

“- ㅂ ㅎ -’은 모두 기원적으로 보면 계사에 후접한 것이다. ‘- ㅂ ㅎ -’은 ‘- ㅂ -’와 ‘- ㅎ -’으로 분석할 수 있다. ‘- ㅂ ㅎ -’은 감동을 표현하는 기능을 하는데, ‘- ㅂ ㅎ -’ 뒤에는 어말어미 또는 접속어미가 결합하므로 ‘- ㅎ -’은 감동법 선어말어미가 된다.”(백두현 1998:86)

본고에서는 위의 15세기 예문과 李丞宰(1994), 백두현(1998)을 바탕으로 ‘於叱’을 확인법 ‘-거-’와 감동법 ‘-ㅅ-’으로 분석해 두기로 한다.<sup>72)</sup> 확인법 어미 ‘-거-’는 서술격조사 ‘이-’ 뒤에서 ‘-어-’로 교체된 것이며, 이 ‘-엇-’이 ‘於叱’로 표기된 것이다.

[6] 二肱隱誰支下焉古

앞서 ‘二𦵼隱’은 ‘두불흔’으로 해독하기로 한바, 여기서는 ‘誰支’와 ‘下焉古’의 해독을 살펴보기로 한다.

[6-1] 誰支

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

- 가. 뉘 / 누 / 누의 / 뉘스 / 넋 / 넋
  - 나. 뉘시
  - 다. 누치
  - 라. 누기 / 누히
  - 마. 누디

모든 연구에서 ‘誰’를 訓讀하고 있으나, 후행 ‘支’와 관련하여 어떻게 訓讀해야 하는가 하는 점에서 차이가 있다.

‘支’는 모두 음으로 읽고 있는데, ‘支’를 해독에 반영하지 않은 (가)를 제외하면,<sup>73)</sup> ‘支’는 ‘시, 치, 기, 히, 디’ 등으로 읽히고 있는 것을 볼 수 있다.

그러나 “支”는 지금 음으로는 ‘지’이지만 옛날에는 ‘기’의 借字에”(鮎貝房之進 1923) 사용되었으며, 때때로 ‘히/ 흐’로 해독되기도 한다.<sup>74)</sup> 이에 따르면 일단 위의 (가, 나, 다, 마)는 모두 제외해 볼 수 있다.

그렇다면 ‘支’는 ‘기’와 ‘히’ 중 어느 것으로 해독되어야 할까. 여러 방언에서 ‘誰’를 의미하는 말로 ‘누기’가 발견되지만(홍기문 1990/1956), ‘\*누히’가 발견되지 않는다는 점을 고려하면, ‘누기’로 해독하는 것이 무난할 것으로 생각한다. 정리하면, ‘誰’를 ‘누기’로訓讀하고 ‘支’가 ‘기’를 末音添記한 것(俞昌均 1994)으로 본다.

[6-2] 下焉古

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

- 가. 해어니오
  - 나. 해언고 / 헤언고
  - 다. 이언고
  - 라. 하언고

72) 석독구결의 '-; 했-'의 기능과 분석은 더 고려될 부분이 있다. 김미경(2024)에서는 석독구결의 '-; 했-'이 “화자의 추론에 따른 확신(inferred certainty)이라는 인식 양태(epistemic modality) 및 증거성(evidentiality)을 나타내고, 부수적으로 화자의 의지라는 의무 양태(deontic modality)를 나타낸다고 분석”(김미경 2024:268)하고, 이것이 15세기의 갑동법 선어말어미 '-웃-'으로 이어졌다고 보고 있기도 하다.

73) '뉘'로 해독한 것 가운데, 윤창선(1936) 등에서는 '支'가 '뉘'의 음을 표시한 것이라고 보기도 하였다.

74) 예를 들면, 『三國史記』 권37의 ‘菑支縣一云菑兮’, 『鄉藥救急方』의 ‘尗支(마하)’ 등이 참고된다.

## 마. 핸고 / 흔고

‘下’는 앞서 [5-2]의 논의가 참고된다. [5-2]에서 의존명사 ‘하’를 표기한 것으로 본바, 여기서도 마찬가지이다. 다만, 후행하는 ‘焉古’는 어미이므로 여기서도 서술격조사 ‘이-’의 표기가 생략된 것으로 볼 수 있겠으며, 따라서 최종적으로 ‘해’로 해독될 수 있다. (나, 다, 라)의 ‘하’, 이, 하’ 등으로의 해독은 따르지 않는다.

대부분의 연구에서 ‘焉古’는 音假字로서 ‘-언고’로 해독되고 있음을 확인할 수 있다. 특별히 문제가 될 것이 없다. ‘-언고’는 앞서 [5-2]에서 분석한 확인법 선어말어미 ‘-거-’에, 간접 의문형 어미 ‘-은고’가 결합한 것으로 분석되는데(‘-은고’는 고대국어 단계에서는 동명사 어미 ‘-은’에 의문 보조사 ‘고’가 결합한 것으로 분석될 수 있음), 서술격조사 뒤에서 ‘-거-’가 ‘-어-’로 교체된 것이다. 참고로 (가)의 ‘-어니오’는 ‘焉古’와 음이 일치하지 않으며, (마)의 ‘-ㄴ고’는 ‘焉’의 ‘어’ 음이 반영되지 않은 것으로 따르지 않는다.

## [7] 本矣吾下是如馬於隱

### [7-1] 本矣

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

- 가. 본대
- 나. 本듸 / 본디
- 다. 본다
- 라. 本의 / 본의
- 마. 밑이
- 바. 미디, 미티
- 사. 밑드리

우선 ‘矣’는 音假字로서, ‘矣’의 음에 어긋나는 (가, 다, 마, 사)는 제외할 수 있다.

(바)는 ‘本’을 ‘밑(밑)’으로 訓讀하는 관점이다. 小倉進平(1929)에서 ‘本’의 “古語는 ‘밀’이다.”(小倉進平 1929:187)라고 한 것과 15세기의 “本末은 밑과 근괘니”(釋譜詳節 13:41), “本은 미티라”(月印釋譜 序 14)와 같은 용례가 참고된다.

그러나 ‘本’을 ‘밑(밑)’으로 해독할 때, 후행하는 ‘矣’가 문제가 된다. 여기서 ‘矣’는 조사 ‘의’가 될 수밖에 없겠는데, 그렇다면 ‘밑의(미드), 밑의(미티)’는 ‘근본의’ 정도로 해석된다. 그러나 이 같은 해석은 본 문맥에 어울리지 않는다.

따라서 (나, 라)의 두 가지만 남게 되는데, (라)의 ‘本의’ 역시 ‘矣’가 관형격조사처럼 해석되어 타당하지 않다. 鮎貝房之進(1923) 아래의 ‘본디’를 따르는 것이 옳다.

이렇게 ‘본디’로 해독한다고 할 때, 모든 선행 연구에서는 ‘本’을 音讀하고 ‘矣’를 音假하는 것으로 설명하고 있다(梁柱東 1965/1942:419 등). 그러나 향가를 해독할 때 실질 형태소가 訓讀을 통해 도출되는 것이 일반적임을 고려한다면, ‘本’을 訓讀하여 ‘본디’로 보고<sup>75)</sup> ‘矣’가 ‘디’(혹은 ‘이’)를 末音添記하였다고 보는 것도 가능하지 않은가 한다.

### [7-2] 吾下是如

이와 관련해서는 이미 [5], [6]에서 해독한 것을 참고하여, ‘내해다’로 해독한 연구가 대부분이다(<표 1>을 참고). [5], [6]에서는 서술격조사 ‘이-’의 표기가 생략되어 ‘吾下’로만 나타났지만, 여기서는 ‘吾下是’로

75) ‘본디’라는 말은 오래전부터 사용되었다. 『雞林類事』의 “不善飲曰本道安理麻蛇”가 참고된다.

표기되었다는 점이 다르다고 보는 것이다. 물론 ‘如’는 ‘다’로 해독하는 데 문제가 될 것이 없다.

참고로 박창원(1987)에서는 서술격조사 ‘이-’ 뒤에서 ‘ㄷ→ㄹ’ 교체와 관련하여, 이를 ‘내해다’와 같이 해독하는 것이 문제가 됨을 지적하기도 하였다. 그러나 고대국어에서는 서술격조사 ‘이-’ 뒤에서의 ‘ㄷ→ㄹ’ 교체가 수의적이었다.

가. 淨土 3 + 居 1 1 1 (舊譯仁王經 11:6)

나. 發心 1 1 1 (華嚴經 9:19)

‘향가’에서도 마찬가지여서, ‘禱千手大悲歌’의 ‘吾羅’(내라)와 같이 ‘ㄷ→ㄹ’ 교체가 일어나기도 하였고, ‘처용가’에서처럼 ‘ㄷ→ㄹ’ 교체가 일어나지 않기도 하였다. 즉, ‘吾下是如’는 ‘내해다’로 해독될 수 있다.

### [7-3] 馬於隱

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

가. 마르는 / 마른는

나. 마론 / 말은 / 마는 / 마는

다. 모론 / 말온 / 모런

라. 마어는 / 마러는

마. 마련 / 말언 / 물언 / 마언

바. 마른론

‘隱’의 해독은 문제가 되지 않는다. 선행 연구에서 모두 音假字로 보아 ‘은’으로 해독하고 있다. 그러나 ‘馬’, ‘於’의 해독이 문제가 된다.

‘馬’는 音假字로 보아 ‘마’로 해독되기도 하였고, 訓假字로 보아 ‘물’로 해독되기도 하였다.

‘於’ 역시 音假字로 보아 ‘어’로 해독되기도 하였고, 訓假字로 보아 ‘늘/눌’로 해독되기도 하였다. 참고로 金完鎮(1980)에서는 ‘於’의 훈 ‘늘’이 對格 重加形 ‘를’에 기원하는 것으로 보았는데, 이를 따르다면 訓假字로서 ‘를/눌’로 해독될 가능성도 있다.

다양한 가능성 가운데 무엇을 따르는 것이 좋은지 판단하기 쉽지 않다. 이와 관련하여 우선, 향가 ‘처용가’에 쓰인 ‘馬於隱’과 유사한 요소로서 15세기의 보조사 ‘마론’을 볼 수 있다. 다음을 참고.

그드내 고비사 오도다마론 (釋譜詳節 23:53)

果와 因愧 어둡디 아니 亨도다마론 (金剛經三家解 2:73)

15세기 국어에서 종결어미 ‘-다’ 뒤에 보조사 ‘마론’의 결합을 볼 수 있는데, 향가 ‘처용가’의 ‘馬於隱’ 역시 종결어미 ‘-如’ 뒤에 결합하고 있는바, ‘馬於隱’은 15세기의 ‘마론’에 대응하는 요소로 생각해 볼 수 있다.

이와 관련하여, 위의 다양한 해독 가능성 가운데, 본고에서는 ‘馬’를 音假字로 보아 ‘마’로 해독하고, ‘於’는 ‘를/눌’에 기반(金完鎮 1980)하여 ‘ㄹ’로 해독(梁柱東 1965/1942:424)하고자 한다. [5-1]에서 ‘肱’자로 ‘ㅎ’을 표기하였듯이, ‘를/눌’ 자로 ‘ㄹ’을 표기하였다고 보는 것이다. 그리고 ‘隱’은 ‘은’으로 해독하면, ‘馬於隱’은 ‘마론’으로 해독될 수 있다. 이와 같은 해독은 梁柱東(1965/1942)를 따른 것이다. 다음 기술을 참고. “或‘馬於隱’에서 ‘於’ 署音借 ‘ㄹ’, ‘隱’ 音借 ‘은’으로 보아도 ‘馬於隱’은 ‘말은(마론)’에 不外한다.”(梁柱東 1965/1942:424)

위와 같이 일단 본고에서는 15세기의 ‘마론’에 맞추어 해석하였지만, 그 어형이 달랐을 가능성도 배제할 수 없다. 이를테면, ‘마어는’(金澤庄三郎 1918), ‘마는’(劉昌宣 1936), ‘마언’(金俊榮 1964), ‘마른론’(俞昌均

1994) 등이었을 가능성도 있다. 그 외에 ‘무런’, ‘무려는’, ‘마느룬’ 등의 가능성도 있다. 그러나 이들 어형은 15세기의 ‘마룬’과 자음 혹은 모음 측면에서 차이가 있어, 변화를 설명해야 한다는 부담은 있다. 한편, 중세국어에서는 연결어미로서 ‘-마룬 / -마른, -마르는 / -마르는’이 사용되기도 하였다.

西京이 셔울히마르는 (西京別曲)

嘉俳나리마룬 (動動)

닻곤 디 쇼성경 고외마룬<sup>76)</sup> (西京別曲)

이들 연결어미는 의미상 위의 보조사 ‘마룬’과 큰 차이가 있다고 보기 어렵다(박용찬 1996 참고). 이와 같은 점에 주목하면, 위의 가능성 외에 약간 변형된 ‘마르는’(權惠奎 1923), ‘마루는’(金完鎮 1980)의 가능성도 고려해 볼 수 있다.<sup>77)</sup> 그러나 ‘-마루는 / -마르는’은 연결어미 용법으로서만 사용되었는데, 향가 ‘처용가’의 ‘馬於隱’은 보조사로 사용된 것인바, 의미의 유사성을 감안한다고 하더라도 문법 범주상 차이가 있어, 문법 범주가 일치하는 ‘마룬’과 대응시키는 편이 더 부담이 적지 않은가 한다.

지금으로서는 여러 가능성 가운데 어느 것이 타당한지 말하기 어렵다. 본고에서는 梁柱東(1965/1942)를 따라 ‘마룬’으로 해독해 두기로 한다.

## [8] 奪叱良乙何如爲理古

### [8-1] 奪叱良乙

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

가. 앙아늘 / 앙어늘 / 아사늘

나. 째앗어늘 / 앗안을 / 아사늘 / 앗아늘 / 아사를 / 아웃어늘

다. 앗으을 / 아스물 / 앙일을

라. 아살 / 앗알 / 아살

마. 아인들

‘奪’은 모든 연구에서 訓讀되고 있다. 이는 ‘앙-’, ‘째앗-’, ‘앗-’ 등으로 해독되고 있는데, 우선 ‘째앗-’은 19세기 문헌에서부터 출현하는 것으로 제외한다면, ‘앙-’과 ‘앗-’이 남는 셈이다. 본고는 고대국어에 ‘崩, △’을 인정하며(李基文 1998 참고) ‘앙-’으로의 재구(前間恭作 1929:29)를 따른다.

‘叱’은 일반적으로 ‘ㅅ’을 표기하는 데 사용되었지만, “‘△’도 표기하였을 가능성이 큰 것으로 생각된다.”(李基文 1998:97) 여기서는 ‘앙-’의 ‘△’을 末音添記한 것(梁柱東 1965/1942:425)으로 이해된다.

‘良’은 앞서 [1-3]에서도 언급하였듯이 ‘아/어’로 해독될 수 있으며, 여기서는 확인법 선어말어미 ‘-아/어-’로 사용된 것으로 이해된다.

‘乙’은 흔히 목적격조사 표기에 사용되었으나, 연결어미 ‘-늘’ 표기에 사용되기도 하였다. 연결어미로의 해독은 小倉進平(1929:188), 前間恭作(1929:29)에서부터 관찰되는 것으로, 梁柱東(1965/1942:428)에서는 “맞치 ‘隱’이 ‘은·는’에 通用됨 같이 ‘乙’은 ‘늘’에도 쓰여진다.”라고 설명하였다.

이와 관련한 예는 ‘향가’뿐만 아니라 ‘이두’에서도 관찰된다. 다음을 참고.

76) ‘고외마룬’과 관련하여, 김완진(2000)의 다음과 같은 설명을 제시해 둔다.

“‘고요’ 또는 ‘고외’가 명사라야 한다는 당위론에도 불구하고, 그것이 어떤 뜻의 명사인가 하는 것을 아직 확정지을 수 없다는 것은 유감된 일이다. 혹 ‘瑰偉’ 또는 ‘瑰瑋’ 같은 한자어를 생각할 수 있지 않을까 하여 ‘괴위>괴외’는 ‘도적>도족’과 같이 모음조화에 의한 변화일 가능성이 있지만, 아직은 가설적 설명의 한 후보라 해 두는 것이 온당할 것이다.”(김완진 2000:313-314)

77) 金完鎮(1980)에서는 “‘於’의 訓 ‘늘’ 卽 ‘를’에 의해서 그 중간 부분이 표기된 것으로 보는 것이다.”(金完鎮 1980:94)라고 하여, ‘於’로 ‘마루는’의 중간 부분 ‘루’가 표기된 것으로 보았다.

가. 法界居得丘物叱丘物叱 / 爲乙 (恒順衆生歌)

나. 古石佛 在如賜乙 (校里磨崖)

(가)는 ‘法戒 ㄎㄉ 구물ㅅ구물ㅅ ㅎㄥ(법계 가득 구물구물하거늘)’로 해독되는 것으로,<sup>78)</sup> ‘爲乙’의 ‘乙’이 연결어미로 사용됨을 보여주고 있다. (나)는 ‘古石佛 ㄀ㄉㄔㄊㄕ(古石佛 겨더시늘)’로 해독되는 것으로, 역시 연결어미로 사용된 ‘乙’을 보여주고 있다.

향가 ‘처용가’의 ‘奪叱良乙’의 ‘乙’ 앞의 요소를 ‘앙아-’로 해독한다고 할 때, 그리고 후행 요소들과의 의미상의 연결을 고려할 때, ‘乙’은 위와 같이 연결어미 ‘-늘/-늘’로 사용된 것으로 보는 것이 타당할 것이다. 따라서 ‘奪叱良乙’을 ‘앙아늘 → 아사늘’로 해독할 수 있다. 현대국어로 풀이하면 ‘앗거늘’ 정도로 풀이 할 수 있다.

참고로 연결어미 ‘-늘’은 기원적으로 동명사 어미 ‘-은’과 목적격조사 ‘을’이 결합하여 형성된 것으로(梁柱東 1965/1942:428 등 참고),<sup>79)</sup> ‘奪叱良乙’을 申采浩(1924)를 참고하여 ‘빼앗은 것을’ 유형으로 해석하는 것도 생각해 볼 수 있다. 여기에 특별히 문제가 될 것은 없어 보이는바, ‘처용가’의 이 부분은 현대국어로 ‘(빼)앗거늘’ 혹은 ‘(빼)앗은 것을’과 같이 해석해 볼 수 있다(梁柱東 1965/1942 참고).

이상의 논의에 근거하여, (가)와 같은 해독을 따른다. 참고로 (나)는 ‘良’을 ‘안’으로 읽은 것에 바탕을 두고 있는데, 이두의 ‘乙良’에서 ‘良’이 ‘안’으로 읽히기도 하지만, 향가 ‘처용가’의 이 문맥은 ‘乙良’이 사용된 문맥이 아닌바, 여기서까지 ‘良’을 ‘안’으로 읽지는 않는다. (다, 마)는 ‘奪叱良乙’로부터 도출되기 어렵다. 한편, (라)는 ‘良乙’을 일반적인 용법대로 ‘-알’로 읽은 결과인데, 의미 해석상 이 역시 따르기 어렵다.

### [8-2] 何如

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

가. 어떤

나. 엇디 / 엇지 / 엇데 / 얄드 / 엇뎌 / 엇뎌다

다. 어이 / 어여

다. 엇더 / 엇다 / 엇드

모든 연구에서 ‘何’를 訓讀하고 있다.

‘如’는 일반적으로 訓假字로서 ‘다/더’로 해독됨을 고려하여, ‘何如’는 ‘엇더’로 해독(劉昌宣 1936)하는 것이 무난하다.<sup>80)</sup> 여기서 ‘엇더’는 ‘어떻게, 어찌’를 의미하는 부사로 사용된 것(李基文 1998:97)이다.<sup>81)</sup>

### [8-3] 爲理古

선행 연구의 해독을 분류해 보면 다음과 같다.

가. 하리오 / 허리고

78) 金完鎮(1980:197)에서는 ‘爲乙’을 ‘ㅎ야늘’로 해독하였으나, 고대국어에서 연결어미 ‘-늘/-늘’이 단독으로 사용되었음을 고려하여 ‘ㅎ늘’로 해독한다.

79) ‘동명사 어미 + 목적격조사’ 결합형은 ‘恒順衆生歌’에서는 아래와 같이 ‘隱乙’로 표기되어, 연결어미 ‘-늘’의 ‘乙’과는 구별 표기되기도 하였다.

迷火隱乙 (恒順衆生歌)

위에서 ‘迷’은 ‘일-’으로 해독되고, ‘火’는 ‘봉’을 末音添記한 것이며, ‘隱’은 동명사 어미로, ‘乙’은 목적격조사로 해독되어, ‘이븐을 → 이븐늘’로 해독되는 것이다. 이처럼 같은 향가 안에서 연결어미 ‘-늘’과 ‘동명사 어미 + 목적격조사’ 결합형이 구별 표기되기도 하였다.

80) 오뇨나래 엇더 시르믈 հիննի잇고(月印釋譜 10:4)

81) “과거에 이것을 ‘엇디’로 읽은 것은 잘못이다.”(李基文 1998:97)

- 나. 할고 / 훌고
- 다. ㅎ리잇고 / ㅎ렁고
- 라. ㅎ리고

그러나 ‘爲’는 訓讀字로서 ‘ㅎ-’로 해독될 수 있고, ‘理’와 ‘古’는 音假字로서 ‘리고’로 해독하면 무방한 것으로, ‘ㅎ리고’로 해독될 수 있는 것이다.<sup>82)</sup> (라)의 해독을 따른다. 참고로 ‘리고’는 의문형 어미로, 기원적으로는 동명사 어미 ‘-을’에 의존명사 ‘이’, 의문 보조사 ‘고’가 결합한 것으로 분석되기도 한다.

이상 향가 ‘처용가’의 각 구절에 대해 검토해 보았다. 본고의 해독안과 풀이는 다음과 같다.

해독안	현대국어 풀이
東京 불괴 드라라	동京城 밝은 달에
밤드리 놀니다가	밤늦게 노닐다가
드러사 자리 보곤	들어 자리 보니
허퇴 네히어라	종아리(다리) 넷이어라
두불흔 내 해엇고	둘은 내 것이고
두불흔 누기 해언고	둘은 누구의 것인가
본디 내 해다마룬	본디 내 것이다마는
앙아늘 엇더 ㅎ리고	빼앗거늘(빼앗은 것을) 어찌(어떻게) 하리오.

위와 일치하는 해독안은 <표 1>에서는 찾아지지 않는다. 본고의 연구사적 검토가 종래의 해독을 완전히 바꾸는 것은 아니지만, 이를 통해 그동안의 어지러웠던 해독을 어느 정도 정돈할 수 있었다.

### 3.2. 교육 내용 요소 추출

여기서는 위에서 도출한 해독안을 바탕으로 고대국어 교육의 내용 요소를 추출해 보기로 한다. 내용 요소를 추출할 때는, 선행 연구에서 언급한 다음과 같은 방향을 고려해 볼 수 있다.

“국어사적 측면을 고려하면 먼저 ① 중세국어나 근대국어가 지닌 특징과는 다른, 고대국어만의 언어 특징이나 ② 후대 언어 현상의 출발이 되는 중요한 언어 양상, 그리고 ③ 고대국어를 기록해 놓은 자료의 표기와 관련된 내용들이 거론될 수 있을 듯하다.”(김유범 2019:297) (①, ②, ③은 본고에서 붙인 것임.)

위에서 ③은 그동안 교과서에서도 다루어졌던 것으로, 우리는 ①, ②에 주목해 볼 필요가 있다. 그런데 ①, ②를 고려한다고 하더라도, 고대국어의 언어적 특성 가운데 합의되어야 할 것들이 많고, 여기에 더해 2장에서 보았듯 자료상의 제약도 고려되어야 하기 때문에, ①, ②와 관련한 내용은 여기서 간단명료하게 제시하기 어려운 점이 있다. 김유범(2019)에서는 고대국어 교육의 내용 요소를 다음과 같이 보이고 있는 바, 이를 바탕으로 논의해 보기로 하자.

김유범(2019:298-299)의 고대국어 교육 내용

- 가. 고대국어 소개 내용
- 국어의 기원과 형성
- 나. 고대국어의 음운 관련 내용

82) “혹 ‘爲理古’의 ‘理’를 略音借 ‘ㄹ’로 보아 ‘何如爲理古’를 ‘엇디흘고’로 읽을수도 있으나, ‘엇디흘고’로서는 結辭가多少 短促한 感이 있다.”(梁柱東 1965/1942:431)도 참고.

- 된소리 계열의 미형성, 모음조화
- 다. 고대국어의 문법 관련 내용  
명사형 어미(-ㄴ, -ㄹ), 명사 부정법과 동사 부정법
  - 라. 고대국어의 어휘 관련 내용  
고구려와 신라의 어휘 차이. 예: 買(\*마) vs. 勿(\*을)  
고유어에서 한자어로의 변화. 예: 居西干/次次雄/尼師今/麻立干 vs. 王
  - 마. 고대국어의 자료 관련 내용  
고유명사 표기 자료, 향가 자료, 이두 자료, 구결 자료
  - 바. 고대국어의 표기 관련 내용  
차자 표기의 기본 원리, 석독구결의 특징

(가)의 국어의 계통이나 형성 관련 내용은, ‘고대국어’ 이전 시기로 보아 제외한다고 하더라도(2장 참고), (나) 이하의 내용을 현시점에서 체계적으로 제시하기 쉽지 않은 점이 있다.

(나)의 경우, ‘된소리 계열의 미형성’은 많은 연구자가 동의할 수 있는 내용이지만, ‘모음조화’의 경우, ‘모음조화’가 있었다는 점에는 동의하더라도, 그 ‘모음조화’의 유형이 무엇인가 하는 점에는, 모음체계를 어떻게 재구하느냐에 따라 설명이 달라질 수 있다(고경재 2022:253-259).

한편, (나)에서는 ‘경음 계열’만을 제시하고 있는데, ‘경음 계열’만 교과서에서 설명하는 것은 체계적이지 않아 보일 수 있다. 그리하여 ‘격음 계열’과 관련한 설명을 넣으려고 하면, 다시, 고대국어 연구자 가운데는 ‘격음 계열’이 완전히 갖추어져 있었다고 보는 연구자도 있지만, ‘격음 계열’은 없었다고 보기도 하며, 일부 격음만 있었다고 보기도 하는 등 혼란이 있고, ‘평음 계열’의 경우도 ‘ㅈ’이나 ‘ㅎ’ 음소와 관련하여 문제가 제기되기도 하였다(김무림 2004 참고).

정리하면, ‘모음체계’나 ‘자음체계’ 관련한 내용은, 몇 가지 견해를 균형 있게 제시하지 않는 이상, 단순하게 무엇이라고 교과서에 언급하기에는 부담스러운 측면이 있다.

(다)의 경우, 고대국어 특유의 문법적 특성으로 제시된 것으로 의미가 있다. 우리는 향가 작품을 선정하기로 한바, 향가 안에서 다음과 같은 예문을 고려해 볼 수 있다.

- 가. 法界餘音玉只出隱伊音叱如支 (懺悔業障歌)
- 나. 吾衣身不喻仁人音有叱下呂 (隨喜功德歌)
- 다. 佛影不冬應爲賜下呂 (請佛住世歌)

(가)에서는 동명사 어미 ‘隱’을 볼 수 있고(‘나跣다(<난없다)’), (나)에서는 명사 부정 ‘不喻’, (다)에서는 동사 부정 ‘不冬’ 등을 확인할 수 있다. 그러나 위와 같은 자료를 제시할 것인가의 문제부터, (3다)의 ‘자료의 완결성’ 문제 등을 고려해 볼 필요가 있을 것이다. 한편, 김유범(2019)의 (다)에서 제시한 특성 외에 다른 고대국어 특유의 특성들도 있는바, 어떤 문법적 특성을 제시할지와 관련해서는 지속적인 논의가 필요해 보인다.

(라)는 선정한 자료에 따라 여러 가지 단어가 다루어질 수 있는 것으로, 문제가 될 것이 없다. 한편, (마, 바)는 2장에서도 논의한 것으로 다시 논의할 필요는 없을 것이다.

위에서 잠깐 살펴보았듯이, 언어적 특성으로서 핵심적인 ‘음운적 특징’과 ‘문법적 특징’만 보더라도, 합의되지 않은 내용도 있고, 어떤 자료를 사용하느냐에 따라 제시할지의 여부가 달리 판단될 만한 내용도 있어, 지금으로서는 고대국어의 언어적 특성을 간명하게 제시하기는 어렵다고 생각된다.

그러나 2장에서도 언급했듯이, 고대국어를 ‘표기’ 교육으로만 한정하는 것도 이미 선행 연구들(황선엽 2013, 김유범 2019 등)에서 지속적으로 문제를 제기한 바 있다. 이 같은 여러 사정을 고려하여, 본고에서는 자료를 통해 국어사 교육이 이루어진다는 점을 바탕으로, 어떤 자료를 선정할 것인가의 문제부터 시작하여, 익숙한 자료인 ‘처용가’를 선정하여 그것으로부터 고대국어 교육의 내용 요소를 추출하고자 하였으

며, 그 결과는 아래와 같다. 고대국어의 특징을 ‘표기, 음운, 문법, 어휘’로 분류해 제시해 보기로 한다. (순서는 ‘처용가’에 나오는 순서대로 제시하였다.)

- 가. 고대국어의 표기: 차자 표기 원리 (音讀, 音假, 訓讀, 訓假)
- 나. 고대국어의 음운: 치경음 앞 끼 탈락의 부재
  - 서술격조사 ‘이-’ 뒤 ‘ㄱ’ 어미의 교체 (수의적)
- 다. 고대국어의 문법: 관형사형 어미 ‘-의 (~ -이)’
  - 부사격조사 ‘아’
  - 부사형 어미 ‘-이’
  - 강조 보조사 ‘사’
  - 연결어미 ‘-곤’
  - 확인법 어미 ‘-거/여-’
  - 감동법 어미 ‘-ㅅ-’
  - 보조사 ‘마흔’
  - 연결어미 ‘-늘/-늸’
  - 의문형 어미 ‘-으리고’
- 라. 고대국어의 어휘: 두랄, 놀니다, 자리, 허퇴(~허튀), 네하, 두블하, 하, 누기, 본디, 엇더

위는 향가 ‘처용가’를 통해 도출한 고대국어의 언어적 특성이다. 어떤 자료를 사용해도 마찬가지이겠지만, ‘처용가’ 하나만으로 고대국어의 언어적 특성을 모두 체계적으로 파악할 수는 없다. 그러나 위와 같은 특성을 교수·학습함으로써, 학습자들은 ‘표기, 음운, 문법, 어휘’적인 측면에서 ‘고대국어’의 언어적 특성의 일부를 자료를 통해 파악함과 동시에, ‘고대국어’가 ‘현대국어’와 상당한 차이가 있음을 이해할 수 있다. 이는 우리가 ‘중세국어’ 교육에서 주로 ‘훈민정음언해’ 등을 사용하여, ‘중세국어’ 언어적 특성의 일부를 학습하여 ‘중세국어’와 ‘현대국어’의 차이를 이해하는 것과 같다. ‘처용가’는 다른 고대국어 자료에 비해 상대적으로 익숙한 자료이므로, 위의 내용 정도를 정비하여 교수·학습하는 것은 가능하다고 생각한다.

아래에서는 위의 각 항목에 대해 간략하게 설명해 보기로 한다.

우선 (가)의 ‘표기’ 측면의 특징과 관련해서는, ‘차자 표기 원리’를 교수·학습해 볼 수 있을 것이다.<sup>83)</sup> 그 동안 고대국어 교육이 ‘차자 표기 원리’ 교육에 치중해 있었다는 비판이 있었던 것을 고려할 때, 이와 관련한 교육은 그간 잘 이루어졌다고 평가해 볼 수 있다.

다만, 현행 교과서에서는 ‘차자 표기 원리’를 교육함에 있어 단순히 ‘뜻’을 빌렸다거나 ‘음’을 빌렸다는 설명 정도를 제시하고 있다. 그러나 ‘음’을 빌린 한자라 하더라도 ‘東京’처럼 한자를 原音대로 읽으면서 그 뜻도 原音이 가진 것을 그대로 사용하는 것도 있고, ‘期’처럼 한자의 原意를 무시하고 음만을 사용하는 것도 있는 만큼, 이들을 구별하는 것이 필요하다고 생각하게 된다. 이와 관련하여 황선엽(2013)에서는 이들을 구분하지 않는 것으로 인해 “고급 학습자나 교사들이 이해나 설명의 혼란을 겪는 경우가 종종 있다.” (황선엽 2013:53)라고 언급하고 있기도 하다.

따라서 표기상의 특징을 좀 더 정교하게 제시한다면, ‘음’을 빌린 것에 ‘音讀’과 ‘音假’를, ‘뜻’을 빌린 것에 ‘訓讀’과 ‘訓假’를 나누어 제시해 볼 수 있다. 학계에서 통용되고 있는 대로, 한자를 음으로 읽되, 原意를 살려서 읽으면 ‘音讀’, 原意를 버리고 음을 나타내는 데에만 사용하면 ‘音假’, 한자를 뜻으로 읽되, 본뜻을 살려서 읽으면 ‘訓讀’, 본뜻을 버리고 음을 나타내는 데에만 사용하면 ‘訓假’로 나누어 제시할 수

83) “차자표기법 부분을 한글 창제와 관련하여 문자사 차원에서 다루고 고대국어 부분에서는 언어적 설명으로 대체하는 방법을 모색해 보는 것이 보다 합리적”(황선엽 2013:51)이라는 견해도 있는데, 이 같은 견해도 향후 고려될 필요가 있겠으나, 지금으로서는 표기와 언어 간 밀접한 관련성, 중세국어 교육에서도 ‘표기’와 ‘언어적 특성’을 함께 학습하고 있다는 점, 현실적으로 고대국어 교육이 제대로 이루어지고 있지 않은 상황에서 ‘문자사’ 부분을 따로 분리하는 것이 쉽지 않을 수 있다는 점 등을 고려하여, 본고에서는 ‘고대국어 표기’ 교육의 일환으로서 ‘차자표기’ 교육이 이루어질 수 있다고 본다. 다만, 고대국어 교육이 차자표기 교육 일면으로만 흐르는 것은 문제가 된다고 본다.

있다.

다음으로 (나)의 ‘음운’ 측면의 특징과 관련하여, 상대적으로 논란의 여지가 큰 ‘자음체계’나 ‘모음체계’ 관련 내용보다는, 위와 같은 내용을 제시해 보는 것이 어떤가 한다.

우선, 현대국어에서는 용언 활용 과정에서, ‘ㄹ’로 끝나는 어간이 ‘ㄴ, ㅅ’으로 시작하는 어미와 결합하면 ‘ㄹ’이 탈락하고,<sup>84)</sup> 복합어에서는 ‘ㄹ’로 끝나는 말에 ‘ㄴ, ㄷ, ㅅ, ㅈ’으로 시작하는 말이 결합할 때 ‘ㄹ’이 탈락한다.<sup>85)</sup> 한편, 중세국어에서는 치경음 앞에서 ‘ㄹ’이 탈락한다. 그러나 고대국어에서는 치경음 앞에서 ‘ㄹ’이 탈락하지 않는다는 점에서, 내용 요소로 선정해 보았다.

다음으로 서술격조사 ‘이-’ 뒤에서 ‘ㄱ’으로 시작하는 어미의 교체와 관련하여, 현대국어에는 이와 같은 과정이 없지만, 고대국어에는 존재하였다는 점에서 내용 요소로 선정한 것이다.

(다)의 ‘문법’ 측면의 특징과 관련하여, ‘중세국어’ 교육에서는 일반적으로 ‘현대국어’와는 다른 ‘중세국어’ 특유의 특징을 교수·학습하는 것이 일반적이다. 이를테면, ‘중세국어·근대국어’에 목적격조사 ‘을’이 있다거나, 평서형 어미 ‘-다’가 있다는 것 등을 교수·학습의 대상으로 언급하지는 않고 있다. 이는 ‘고대국어’ 교육에도 마찬가지로 적용될 수 있다. 위의 (다)는 이와 같은 맥락에서, ‘현대국어’와는 다른 ‘고대국어’만의 특성으로 제시된 것이다.<sup>86)</sup>

관형사형 어미 ‘-의 (~ -이)’, 부사격조사 ‘아’, 강조 보조사 ‘사’, 확인법 어미 ‘-거/어-’, 연결어미 ‘-늘/-느’, 의문형 어미 ‘-으리고’ 등은 현대국어와 다른 형태가 사용된 예이다.

부사형 어미 ‘-이’는 현대국어에서도 ‘없이, 달리, 같이’ 등의 ‘-이’가 부사형 어미로 사용되고 있으나 (예: 차 없이 다니다, A와 같이, B와는 달리 등), 현대국어에서는 부사형 어미 ‘-이’의 쓰임이 제한적인 데 비해, 중세국어에서는 부사형 어미 ‘-이’의 쓰임이 광범위하게 나타나는바, 이전 시기 국어에서 부사형 어미 ‘-이’의 쓰임이 많았다는 점을 고려하여 내용 요소로 선정한 것이다.

연결어미 ‘-곤’은 현대국어에서도 사용되고 있으나, 현대국어에서는 ‘-곤’이 ‘-으니’의 의미로 사용되지 않음에 비해 중세국어 이전에는 ‘-으니’의 의미로 사용되어, 내용 요소로 선정한 것이다.

감동법 어미 ‘-ㅅ-’은 현대국어에는 없는 문법 범주로서 선정된 것이다.

(라)의 ‘어휘’와 관련하여 현대국어와 다른 단어들을 제시한다면, 현대국어와의 차이를 강조할 수 있으면서, 동시에 흥미도 유발할 수 있지 않을까 생각한다. 현대국어 ‘달’에 대응하는 ‘드랄’, 현대국어의 ‘노닐다’와 대응하는 ‘놀니다’, 현대국어 ‘자리’에 대응하는 ‘자리’, 현대국어의 ‘종아리, 정강이, 다리’에 대응하는 ‘허퇴(~허튀)’, 현대국어의 ‘넷’에 대응하는 ‘네흐’, 현대국어의 ‘둘’에 대응하는 ‘두블흐’, 현대국어 ‘해’에 대응하는 ‘하’, 현대국어의 ‘누구’에 대응하는 ‘누기’, 현대국어 ‘본디’에 대응하는 ‘본디’, 현대국어 ‘어찌(어떻게)’에 대응하는 ‘엇더’ 등을 교수·학습할 수 있다.

이로써 ‘훈민정음언해’를 사용하여 중세국어 교육을 하듯, 향가 ‘처용가’를 통해 고대국어 교육을 해 볼 것을 제안하였다. 위의 내용이 고대국어의 모든 언어적 특성을 포괄할 수 없지만, 학습자들은 비교적 익숙한 자료를 통해 고대국어의 언어적 특성의 일부를 학습함으로써 ‘고대국어’와 ‘현대국어’의 언어적 차이를 학습할 수 있다. 이를 바탕으로 ‘표기’ 중심의 고대국어 교육을 조금씩 개선해 나갈 수 있을 것이다.

84) ‘ㄴ’로 시작하는 어미 앞에서도 ‘ㄹ’이 탈락하나(예: ‘살-+-으로 → (살오) → 사오’), 이는 (나)와는 무관하다.

85) 복합어에서 ‘ㄹ’로 끝나는 말과 ‘ㄴ, ㄷ, ㅅ, ㅈ’으로 시작하는 말이 결합할 때 ‘ㄹ’이 탈락한다고 설명하기도 하나 (예: 솔+나무 → 소나무), 예외가 많고(예: 돌도끼), ‘ㄹ’이 탈락한 형태가 존재함에도 다시 ‘ㄹ’이 유지되는 형태가 만들어지기도 하는 것(예: 달달이 ~ 달달이), 그리고 가상의 단어를 만들 때 ‘ㄹ’이 유지되는 형태가 만들어지는 것 (예: 길+돌 → \*길돌) 등을 볼 때, 복합어에서 ‘ㄹ’ 탈락을 인정하기보다는, ‘소나무’ 등의 형태를 과거에 형성된 것으로 설명하는 편이 더 낫다고 본다.

86) 엄밀하게는 기준점을 ‘중세국어’로 삼는 것이 옳겠으나, ‘중세국어’에 대한 이해가 충분치 않을 것임을 고려하여 ‘현대국어’로 기준점을 삼았다.

## 4. 맷음말

본고에서는 고대국어 교육의 내용이 ‘차자 표기 원리’와 관련한 내용에 국한되어 있는 상황에서, 이를 개선하기 위해 고대국어 자료를 선정하여 고대국어 교육 내용 요소를 추출해 보임으로써, 향후 고대국어 개선의 바탕을 마련하고자 하였다.

먼저 2장에서는 고대국어 교육의 내용이 차자 표기 원리에 대한 교육으로 진행되고 있음(진행되었음)을 언급하고, 이를 개선하기 위해 고대국어 자료를 선정하였다. 본고에서는 ‘고대국어의 시대 구분’ 문제, ‘국어교육적 관점’, ‘자료의 완결성’ 등을 고려하여, 이들 조건을 모두 만족시키면서도 논의해 볼 만한 가치가 있는 자료로 향가 ‘처용가’를 선정하였다.

3장에서는 향가 ‘처용가’를 연구사적으로 검토하여 ‘처용가’에 대한 해독안을 마련하고, 이를 바탕으로 고대국어 교육 내용 요소를 추출해 보았다. 그동안 제안된 ‘처용가’에 대한 해독은 30여 개 정도로 많았지만, 고려가요 ‘처용가’ 덕에 전체적인 의미가 어느 정도 합의되어 있는 상황에서, 고대국어·중세국어 연구 성과에 힘입어, 개별 구절에 대한 비교적 합리적인 해독안을 마련해 보았으며, 이를 바탕으로 고대국어의 언어적 특성에 대한 교육을 시도해 볼 수 있음을 제안해 보았다.

여전히 교과서들이 ‘차자 표기 원리’를 중심으로 고대국어 교육을 하고 있지만, 본고와 같은 연구가 축적된다면, 고대국어 교육이 조금씩 달라질 수 있지 않을까 생각한다. 고대국어 교육 연구가 많지 않은 상황에서, 본고는 고대국어 교육의 어느 한 부분에 대한 제안일 뿐으로, 앞으로 여러 측면에서 논의가 활발히 진행될 필요가 있을 것으로 생각한다.<sup>87)</sup>

---

87) 향후 다른 자료를 통해 본고와는 다른 내용 요소를 추출해 볼 수 있겠으며, 우리는 이 같은 연구를 축적함으로써 고대국어 교수·학습에 있어 다양한 내용 요소를 추출해 볼 수 있다. 그리고 이 같은 연구들 이후에 좀 더 세밀한 층위에서 고대국어 교육 내용과 관련한 논의를 해 볼 수 있게 되지 않을까 생각한다. 이는 차후의 과제가 될 것이다.

## 참고문헌

<한국어>

- 姜吉云(1995), 『鄉歌新解讀研究』, 서울: 학문사.
- 강현규(2008), 신라「처용가」의 새로운 고찰, 『한글』 280, 한글학회.
- 고경재(2022), 「12~15세기 국어 모음체계 연구—모음추이 이론의 재확립—」, 고려대학교 박사학위논문.
- 고경재(2024), 중세국어 교육의 내용과 자료에 대한 고찰: ‘내용 선정 기준’ 및 ‘자료 선정 기준’을 바탕으로, 『학습자중심교과교육연구』 24(12), 571-590.
- 고영근(1997), 『표준 중세국어문법론』, 서울: 집문당.
- 고정의(1987), 처용가 해독의 재검토, 『울산어문논집』 5, 울산대 국어국문학과.
- 權惠奎(1923), 『朝鮮語文經緯』, 廣文社.
- 김근수(1976), 鄉歌 解讀의 現位置: 主로 處容歌를 中心삼아, 『陶南 趙潤濟博士 古稀紀念論叢』, 서울: 螢雪出版社.
- 김무림(2004), 『국어의 역사』, 서울: 한국문화사.
- 김미경(2024), 석독구결 ‘- ㅂ ㄷ ㅈ [앗]-’의 기능 재론, 『국어사연구』 39, 국어사학회.
- 金尙憶(1974), 『鄉歌』, 서울: 明文堂.
- 김선기(1967), 곶얼굴 노래(처용가): 신라 노래 –여덟–, 『현대문학』 155, 현대문학사.
- 金完鎮(1980), 『鄉歌解讀法研究』, 서울: 서울大學校出版部.
- 김유범(2019), 국어사 교육에서 바라본 고대국어의 교육 내용과 석독구결, 『민족문화연구』 83, 고려대 민족문화연구원.
- 김유범 외(2022), 『중세국어』, 서울: 역락.
- 金俊榮(1964), 『鄉歌詳解』, 서울: 教學社.
- 南廣祐(1962), 『國語學論文集』, 서울: 一字社.
- 南豊鉉(2003), 古代國語의 時代 區分, 『口訣研究』 11, 구결학회.
- 朴炳采(1971), 『고대국어의 연구: 음운편』, 서울: 고려대학교 출판부.
- 박창원(1987), 「처용가의 재검토」, 『于海李炳銑博士華甲紀念論叢』, 부산: 于海李炳銑博士華甲紀念論叢刊行委員會.
- 백두현(1998), 高麗 時代 釋讀口訣에 나타난 선어말어미의 계열관계와 통합관계, 『口訣研究』 2, 구결학회.
- 徐在克(1975), 『新羅 鄉歌의 語彙 研究』, 대구: 啓明大學 韓國學研究所.
- 신재홍(2000), 『향가의 해석』, 서울: 집문당.
- 申采浩(1924), 朝鮮古來의 文字와 詩歌의 變遷, 『동아일보』(1924.01.01.).
- 辛兌鉉(1939), 鄉歌의 新解讀, 『조선일보』(1939.09.09.).
- 安廓(1915), 朝鮮의 文學, 『學之光』 6, 在日本東京朝鮮留學生學友會發行.
- 梁柱東(1965/1942), 『古歌研究 (訂補版)』, 서울: 一潮閣.
- 양희철(1997), 『삼국유사 향가연구』, 서울: 태학사.
- 俞昌均(1994), 『鄉歌批解』, 서울: 螢雪出版社.
- 유창선(1936), 신라의 향가 해석, 『신동아』 6. 동아일보사.
- 이관규(2006), 문법 연구와 문법 교육의 상관관계, 『한국어학』 33, 한국어학회.
- 이관규(2008), 『학교 문법 교육론』, 서울: 고려대학교 민족문화연구소.
- 이규범(2019), 『국어교육을 위한 행실도류의 분석 및 활용 방안 연구』, 고려대학교 박사학위논문.
- 李基文(1998), 『國語史概說』, 서울: 태학사.
- 李丞宰(1994), 高麗中期 口訣資料의 形態音素論의 研究, 『震檀學報』 78, 震檀學會.
- 李鐸(1956), 鄉歌新解讀, 『한글』 116, 한글학회.

田蒙秀(1938), 『鄉歌解疑』二, 『조선일보』(1938.06.07.)  
정렬모(1999/1965), 『향가연구』, 서울: 한국문화사.  
鄭昌一(1987), 『鄉歌新研究』, 세종출판사.  
趙鏞豪(2013), 新羅「處容歌」의 語文學的 研究, 『語文研究』 41(2), 한국어문교육연구회.  
池憲英(1947), 『鄉歌麗謠新釋』, 서울: 正音社.  
홍기문(1990/1956), 『향가해석』, 서울: 여강출판사.  
황선엽(1997), 處容歌‘脚鳥伊’의 해독에 대하여, 『국어학』 30, 국어학회.  
황선엽(2013), 고대국어에 관한 국어사 교육, 『국어사 연구』 16, 국어사학회.

#### <일본어>

金澤庄三郎(1918), 吏讀の研究, 『朝鮮彙報』 4, 朝鮮總督府.  
小倉進平(1929), 『郷歌及び吏讀の研究』, 京城帝國大學法文學部紀要 第一, 京城帝國大學.  
伊藤智ゆき(2007), 『朝鮮漢字音研究』, 東京: 汲古書院.  
朝鮮總督府中枢院調査課(1936), 『大明律直解: 校訂』, 朝鮮總督府 中枢院.  
前間恭作(1929), 處容歌解讀, 『朝鮮』 172號 09月, 朝鮮總督府.  
鮎貝房之進(1923), 國文(方言俗字), 吏吐, 俗謠, 造字, 俗字, 借訓字, 『朝鮮史講座(特別講義)』, 朝鮮總督府.  
河野六郎(1979/1961), 朝鮮漢字音の研究, 『河野六郎著作集(2)』, 東京: 平凡社.

## “고대국어 교육 내용에 대한 비판과 대안”에 대한 토론문

이규범(충북대학교)

이 발표문은 차자 표기 중심으로 이루어진 현재의 고대국어 교육의 문제점을 지적하고, 언어적 사실 중심의 교육을 위해 고대국어 교육 자료를 선정하고, 자료 안에서 교육 내용을 대안적으로 제안하고 있습니다. 발표문에서 언급된 바와 같이 교육과정이 거듭하여 개정되는 과정 속에서도 고대국어는 꾸준히 교수·학습의 대상이 되어 왔습니다. 구체적으로 보면 고대국어 교육은 ‘고대국어’라는 용어가 교육과정 해설에 등장함으로써 ‘옛날 국어’ 혹은 ‘옛말’이라는 포괄적 개념으로 다루어지던, 따라서 ‘옛’이라는 표현의 시간적 상한선을 낮춤으로써 다루지 않아도 되던 것에서 반드시 다루어야 할 내용이 되었습니다.

물론 이전 교육과정에 따른 교과서에서도 고대국어 교육은 이루어졌습니다. 그러나 공통 과목에 해당하는 국어 교과서에서 다루어지던 것이 지금은 선택 과목에서만 교육이 이루어지기 때문에 그 위상이 과거와 달라진 것으로 판단됩니다. 누군가는 그 위상이 축소된 것으로 느낄 수도 있으나, 고대국어 교육이 심화 교과로 옮겨지고 정착되고 있다는 것은 교육 내용의 변화를 가져올 수 있는 기회가 될 수도 있습니다. 다시 말해 차자 표기 중심의 교육에서 언어 중심 교육으로의 전환, 곧 진정한 고대국어 교육이 가능할 수도 있다고 생각합니다. 이러한 점에서 무엇을 가르칠 것인가 그리고 무엇을 통해 가르칠 것인가를 ‘처용가’라는 구체적인 작품을 가지고 논의해 주셔서 감사합니다. 국어사 교육의 필요성을 알고 함께 공부하고 고민하는 입장에서 발표자 선생님의 논의에 공감하는 바입니다. 다만 토론자의 소임을 다하기 위해 먼저 읽으면서 가지게 된 몇 가지 생각을 말씀드리고자 합니다.

1. 발표자님께서는 고대국어 교육 자료를 선정한 다음, 자료 속에 나타나는 언어적 사실을 바탕으로 교육 내용을 제안하셨습니다. 이는 어떤 자료를 선택하는가에 따라 교육 내용이 수시로 변할 수 있다는 것을 의미합니다. 교육 내용의 잦은 변화로 인해 오히려 고대국어 교육의 위상 혹은 필요성이 더 흔들리지 않을까 하는 우려가 듭니다. 또한 자료를 한정하면 자료에 드러나지 않은, 어쩌면 고대국어의 모습을 더 잘 드러내는 혹은 언어적 사실의 역사적 흐름을 더 잘 보여주는 고대국어의 특징이 제외될 우려도 있습니다. 현재 중세국어 교육이 <훈민정음 언해>를 기본 자료로 함으로써 모든 교과서의 교육 내용이 유사한 측면이 있습니다. 그렇다고 해서 현행 교과서의 교육 내용이 중세국어의 특징을 잘 다루고 있다고 생각되지는 않습니다. 이처럼 자료 선정에 따른 교육 내용의 마련보다는 교육 내용을 선정한 후 이를 잘 보여주는 자료를 선택하는 것이 옳은 방향이 아닐까 합니다. 이에 대한 발표자님의 의견을 청해 듣고자 합니다.
2. 고대국어뿐만 아니라 국어사 교육 내용을 선정하는 데 있어서 현대국어와의 공통성에 기반할 수도 있으며, 차별성에 기반할 수도 있을 것 같습니다. 전자라면 오늘날의 국어가 옛날의 국어에서 이어지고 있다는 점이 강조될 것 같고, 후자라면 시대별 국어가 가지는 각각의 특징이 강조될 것 같습니다. 이와 관련하여 발표자님께서 교육 자료로서 ‘처용가’를 선정하신 이유, 즉 “중세국어와는 다른 고대국어의 특징이 더 많이 나타난다.”라는 언급을 보면 후자를 중요하게 판단하신 것 같습니다. 물론 국어의 ‘변화’라는 말 자체에 “바뀌어 달라짐.”이라는 의미가 있지만 차별성을 중심으로 교육을 한다는 것은 현대국어에 대한 지식이 적은 학습자에게 또 다른 학습 부담으로 작용할 것으로 예상되는데, 학습자의 부담을 줄여 줄 수 있는 방안에 대한 발표자님의 의견을 청해 듣고자 합니다.
3. 처용가를 해독하시면서 당시 한자음을 고려하셨습니다. 그럼에도 불구하고 ‘下’에 대해서는 ‘해’로 해독

하시면서 서술격 조사를 보충하셨는데, 이처럼 한자음 이상의 소리를 보충하실 때에 대한 기준이 있는지 궁금합니다. 그리고 ‘良(아/어)’를 ‘月良’에서는 조사로, ‘入良沙’에서는 어미로 판단하셨는데, 동일 향찰을 다른 문법 요소로 판단하는 것이 향가 해석에서 일반적인지도 궁금합니다. 즉 문법적 기능이 달라도 소리만 같으면 되는지 궁금합니다.

학교 교육에서 국어의 변천을 학생들에게 가르치기 위해서는 고대국어에 대한 교육 내용부터 잘 정리될 필요가 있음에도 불구하고 저 역시 이를 깊이 고민하지 못한 채 현재의 교육 내용만을 생각한 듯합니다. 이러한 저에게 생각을 넓혀 고대국어 교육을 바라볼 수 있는 기회를 주셔서 감사합니다. 혹시라도 발표자의 시각이나 논지를 잘 이해하지 못하고 질문을 하여 발표문의 논점을 흐린 부분이 있다면 혜량하여 주시기 바랍니다.

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장

[개인 발표 발표]

## 제2분과

■ 사회자: 이은경(세종사이버대학교)

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장

# 학문 목적 한국어 교재의 과제 분석 연구

## - 국외 교재와의 비교를 중심으로 -

홍혜란(배재대)·박지순(경희대)·장채린(명지대)

차례	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 서론</li><li>2. 학문 목적 한국어교육에서 '과제'의 개념과 범위</li><li>3. 연구 대상 및 방법</li><li>4. 학문 목적 교재의 과제 특성<ol style="list-style-type: none"><li>4.1. 과제 제시 방식</li><li>4.2. 과제 유형의 다양성</li><li>4.3. 교재 구성 단계별 과제의 범위와 배열</li></ol></li><li>5. 결론 및 제언</li></ol>
----	--

### 1. 서론

학문 목적 한국어(Korean for Academic Purposes, KAP)는 특수 목적 한국어 교육의 하위 분야 중 하나로, 국내 대학(원) 진학을 목표로 하는 학습자를 대상으로 강의 수강, 발표, 토론, 보고서 작성 등 학업 수행에 필요한 기술을 교수·학습 내용으로 다룬다는 점에서 일반 목적 한국어와 지향점을 달리한다. 이러한 특성을 가진 KAP 교육에 대한 논의는 2000년대 중반 이후 외국인 유학생 수가 증가하면서 본격화되었으며, 의사소통 중심의 일반 한국어 교육만으로는 학업 수행을 충분히 지원하기 어렵다는 인식이 확산됨에 따라 현재까지 교육과정 개발과 교육 내용 구축을 위한 다양한 논의가 이루어지고 있다.

이와 함께 교육 현장에서도 KAP 교육은 대학 부설 한국어 교육기관이나 대학 교양학부의 정규 교과목을 통해 제공되고 있으며, 2027년까지 외국인 유학생 30만 명 유치를 목표로 하는 교육부의 정책(Study Korea 300K Project)으로 인해, 2025년 기준 유학생 수가 25만 3천 명을 넘어서는 등 특히 대학 교양학부에서의 수요가 급증하고 있다. 이러한 상황은 자연스럽게 학습자의 세분화로 이어지며, 다양한 학습자 요구를 충족할 수 있는 교육 인프라 구축의 필요성을 제기한다. 과거의 KAP 교육과정은 한국어 교육기관에서 6급까지의 정규 과정을 수료한 학습자를 대상으로 한 최고급 과정으로 인식되어 왔으나, 최근에는 입문 단계부터 중·고급 단계에 이르는 폭넓은 수준의 학습자들이 학업에 참여하고 있으며, 전공과 진로 역시 다양화되고 있다. 이러한 변화는 새로운 교육과정 개발과 교육 내용 구성에 있어 필수적으로 고려해야 하는 요소임에도 불구하고, 현행 KAP 교육과정이 학습자의 수준, 전공, 진로에 따른 세분화된 요구를 충분히 반영하고 있다고 보기는 어렵다.

이에 본 연구에서는 학문 목적 한국어 교재와 학문 목적 영어(English for Academic Purposes, EAP) 교재의 여러 요소 중, 교육과정 목표와 교육 내용을 가장 명확하게 파악할 수 있는 과제(task)를 분석해 보고자 한다. 특히, KAP 교재와 EAP 교재의 과제 유형과 제시 방식, 단계별 과제의 범위와 배열을 세밀하게 분석하여 KAP 교육과정 및 교재 개발에 주는 시사점을 모색하고자 한다. 이를 위한 본 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. KAP 교재와 EAP 교재의 과제 제시 방식에는 어떤 차이가 있는가?
2. KAP 교재와 EAP 교재는 과제 다양성 측면에서 어떤 차이가 있는가?

3. KAP 교재와 EAP 교재는 단계별 과제의 범위와 배열에서 어떤 차이가 있는가?

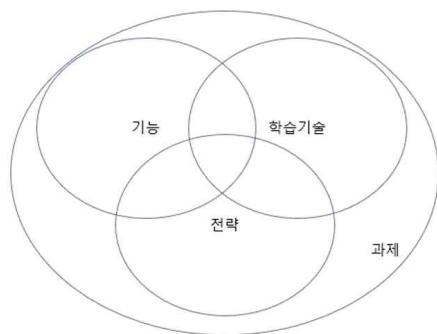
## 2. 학문 목적 한국어교육에서의 ‘과제’의 개념과 범위

학문 목적 한국어교육에서 ‘과제(task)’는 단순한 연습 활동이나 기능 훈련을 넘어, 학습자가 실제 학업 상황에서 요구되는 의사소통 행위를 수행하도록 설계된 핵심 교수·학습 단위로 이해될 필요가 있다. 과제 개념에 대한 기존 논의는 연구자에 따라 강조점에 차이가 있으나, 공통적으로 과제가 학습자의 언어 사용을 촉진하는 구조적 장치라는 점을 분명히 하고 있다(Breen, 1989; Nunan, 1989; Long, 1985).

초기 연구에서 과제는 새로운 언어와 그 사용을 통해 의사소통에 필요한 지식과 능력을 연마할 수 있도록 의도적으로 구성된 계획으로 정의되었다(Breen, 1989). 이러한 관점에서는 과제가 비교적 단순한 연습 활동에서부터 실제 의사소통을 전제로 한 복합적인 작업 계획에 이르기까지 다양한 수준을 포함할 수 있는 것으로 간주되었다. 이후 과제는 학습자의 주의를 언어 형식 자체보다는 의미 전달에 두게 하는 활동으로 재개념화되었으며, 그 자체로 하나의 완결된 의사소통 행위가 될 수 있어야 한다는 점이 강조되었다(Nunan, 1989). 더 나아가 과제는 교실 내 활동에 국한되지 않고, 일상생활이나 학업 및 직업적 맥락에서 사람들이 수행하는 실제적인 행위 전반을 포괄하는 개념으로 확장되어 이해되어 왔다(Long, 1985).

최근의 논의에서는 과제를 ‘수행 과정’이 아니라 ‘작업계획(workplan)’으로서 명확히 구분하여 정의할 필요성이 제기되었다(Ellis et al., 2020). 이에 따르면 과제는 학습자가 어떤 방식으로 언어를 사용해야 하는지를 미리 규정하는 설계 단위이며, 그 정의를 위해 몇 가지 핵심 기준이 제시된다. 첫째, 과제의 주된 초점은 언어 형식이 아니라 의미에 있어야 하며, 학습자가 의사소통 목적을 달성하기 위해 메시지를 이해하고 산출하도록 요구해야 하며, 둘째, 과제에는 정보나 의견의 차이와 같은 어떤 형태의 격차(gap)가 포함되어 있어 학습자 간 상호작용이 필연적으로 발생하도록 해야 한다. 셋째, 과제 수행 과정에서 학습자는 교사가 제시한 특정 언어 형태에 의존하기보다는, 자신이 보유한 언어적·비언어적 자원을 활용하여 문제를 해결하도록 요구되며, 마지막으로 과제는 명확한 의사소통적 결과물을 전제로 하며, 과제의 성공 여부는 언어의 정확성보다는 의사소통 목적이 달성되었는가에 따라 평가되어야 한다.(Ellis et al., 2020)

이와 같은 과제 개념은 학문 목적 한국어교육의 성격과 긴밀하게 연결된다. 학문 목적 학습자에게 한국어는 언어 자체가 학습의 목표라기보다는, 학업 수행을 가능하게 하는 하나의 도구로 기능한다(Hutchinson & Waters, 1987). 따라서 학문 목적 한국어교육에서의 과제는 문법 항목이나 개별 기술을 분절적으로 연습하는 활동이 아니라, 실제 학업 상황에서 요구되는 과업을 수행하는 과정 속에서 언어 자원이 통합적으로 사용되도록 설계되어야 한다. 이러한 관점에서 과제는 학습자의 학업 역량을 구성하는 중심 단위로 작동하며, 기능, 학습 기술, 전략은 과제 수행 과정 속에서 구현되는 요소로 이해될 수 있다(Hutchinson & Waters, 1987). 이와 같은 입장은 장채린·박지순(2024:114)에서 아래와 같이 제시된 바 있다.



<그림 1> ‘과제’의 구현(장채린·박지순, 2024)

결국 학문 목적 한국어교육에서의 과제란, 특정 학업 상황을 가정하여 학습자가 의미 중심의 의사소통을

통해 목표를 달성하도록 설계된 작업계획이며, 그 수행 과정에서 기능, 학습 기술, 전략이 유기적으로 결합되는 교수·학습의 핵심 단위라 할 수 있다. 이러한 과제 중심의 접근은 교수요목과 교육과정 설계에서 목표, 내용, 활동을 일관되게 조직할 수 있는 기반을 제공하며, 학문 목적 한국어 학습자의 실제 학업 수행 능력을 효과적으로 지원하는 방향으로 기능한다.

### 3. 연구 대상 및 방법

#### 3.1. 연구 대상

본 연구의 대상은 학문 목적 한국어 교재와 영어 교재로 한국어 교재는 학문 목적 한국어 교육에 대한 논의가 시작되었던 시기에 출간되어 현재까지 대학 기관 부설 한국어 교육원이나 대학의 교양 학부에서 학문 목적 한국어 교육에서 사용되고 있는 3종 교재 10권을 분석 대상으로 선정하였다. 영어 교재는 학문 목적 영어 교육 분야에서 교재 개발 경험이 많은 출판 기관에서 오래전에 개발되어 현재까지 사용되고 있는 4종 교재 21권을 분석 대상으로 하였다. 본 연구에서 분석 대상으로 삼은 교재는 한국어 교재는 다음과 같다.<sup>88)</sup>

- 서울대학교 언어교육원(2019), 서울대 한국어 플러스 학문 목적 말하기, 서울대학교 출판문화원.
- 서울대학교 언어교육원(2019), 서울대 한국어 플러스 학문 목적 듣기, 서울대학교 출판문화원.
- 김경환 외(2016), 말하기 능력을 키우는 발표의 기술, 성균관대학교 출판부.
- 연세대학교 한국어학당 교재편찬위원회(2012), 대학 강의 수강을 위한 한국어 말하기 중급 I·II·고급, 연세대학교 대학출판문화원.
- 연세대학교 한국어학당 교재편찬위원회(2012), 대학 강의 수강을 위한 한국어 듣기 중급 I·II·고급, 연세대학교 대학출판문화원.
- 이화여자대학교 언어교육원(2020), 유학생을 위한 대학 한국어 1 듣기·말하기, 이화여자대학교 출판문화원
- 이화여자대학교 언어교육원(2021), 유학생을 위한 대학 한국어 2, 듣기·말하기, 이화여자대학교 출판문화원
- Academic encounters: Level 1-4, Cambridge University Press.
- Unlock listening, speaking & critical thinking Basic Skill, Cambridge University Press.
- Unlock listening, speaking & critical thinking 1-5, Cambridge University Press.
- Pathways: Listening, speaking, and critical thinking Foundations, National Geographic Learning.
- Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 1-4, National Geographic Learning.
- Skills for success: Listening and speaking Intro, Oxford University Press.
- Skills for success: Listening and speaking 1, Oxford University Press.

#### 3.2. 연구 방법

본 연구에서는 교재 분석을 위하여 2장에서 설정한 학문 목적 한국어의 ‘과제’ 개념을 바탕으로 하여 교재에 제시된 말하기와 듣기 과제, 기술, 전략을, 주제, 담화 장르를 아래와 같이 엑셀 형식으로 목록화하고, 주제, 담화 장르, 교재의 단원 구성상에서 과제 제시 위치와 제시 방식에 대한 질적 분석을 실시하였다.

---

88) 영어 교재의 상세한 서지 정보는 참고 문헌에서 확인할 수 있다.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
구분	발행 기관	수준(분권)	영역	단원	단원명	구성 및 표현 이해하기	담화 장르	주제	과제	전략	비고
987	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Listening to directions	Listening Skills	
988	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Listening for main ideas ir	Listening Skills	
989	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Listening for details	Listening Skills	
990	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Listening for main ideas ir	Listening Skills	
991	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Sharing your knowledge	Speaking Skills	
992	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Sharing your opinion	Speaking Skills	
993	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Discussing what you learn	Speaking Skills	
994	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Reading and thinking abo	Vocabulary Skills	
995	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Understanding word parts	Vocabulary Skills	
996	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Examining vocabulary in c	Vocabulary Skills	
997	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Organizing your notes in .Note Taking Skills	Note Taking Skills	
998	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Listening for supporting d Note Taking Skills	Note Taking Skills	
999	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Clarifying your notes with Note Taking Skills	Note Taking Skills	
000	영어	counter Listening	1	ining & Speak	1	The Physical Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Using your notes to label .Note Taking Skills	Note Taking Skills	
001	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Listening to numerical in Listening Skills		
002	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Understanding multiple-Listening Skills		
003	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Drawing inferences	Listening Skills	
004	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Interpreting a map	Speaking Skills	
005	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Responding to a speaker	Speaking Skills	
006	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Retelling what you have h	Speaking Skills	
007	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Sharing ideas	Speaking Skills	
008	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Reading and thinking	Vocabulary Skills	
009	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming withound knowledge on the to Vocabulary Skills		
010	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming withssing vocabulary from con Vocabulary Skills		
011	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with . Predicting the content	Vocabulary Skills	
012	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming with Focusing on the introduct Note Taking Skills	Note Taking Skills	
013	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming withUsing telegraphic language Note Taking Skills	Note Taking Skills	
014	영어	counter Listening	1	ining & Speak	2	The Dynamic Earth	Interview, Lecture	Planet Earth	nd deliver an oral presentation about global warming withyour notes to make a stud Note Taking Skills	Note Taking Skills	
015	영어	counter Listening	1	ining & Speak	3	Earth's Water Supply	Interview, Lecture	Water on Earth	Prepare and deliver an oral presentation about daily water Listening for opinions	Listening Skills	
016	영어	counter Listening	1	ining & Speak	3	Earth's Water Supply	Interview, Lecture	Water on Earth	Prepare and deliver an oral presentation about daily water Listening for details	Listening Skills	
017	영어	counter Listening	1	ining & Speak	3	Earth's Water Supply	Interview, Lecture	Water on Earth	Prepare and deliver an oral presentation about daily water Listening for specific infor	Listening Skills	
018	영어	counter Listening	1	ining & Speak	3	Earth's Water Supply	Interview, Lecture	Water on Earth	Prepare and deliver an oral presentation about daily water Examining graphic materi	Speaking Skills	
019	영어	counter Listening	1	ining & Speak	3	Earth's Water Supply	Interview, Lecture	Water on Earth	Brenace and deliver an oral presentation about daily water Examining a man	Speaking Skills	

<그림 66> 교재 분석 예시 화면

이러한 분석 자료를 바탕으로 과제 제시 방식, 과제 유형의 다양성, 교재 구성 단계별 과제의 범위와 배열 특성에 대해 살펴보았다.

## 4. 학문 목적 교재의 과제 특성

### 4.1. 과제 제시 방식

본 절에서는 학문 목적 한국어 교재(KAP 교재)와 학문 목적 영어 교재(EAP 교재)의 듣기 및 말하기 과제 제시 방식에 어떤 차이가 있는지를 살펴보도록 한다. 과제 제시 방식은 크게 각 단원의 과제가 서로 어떠한 위계나 조직 방식을 보이는가와 관련된 거시적 측면의 제시 방식과 단원 내에서 과제가 어떤 흐름으로 제시되는지와 관련된 단원의 내적 구조인 미시적 측면의 제시 방식이라는 두 측에서 살펴볼 수 있다.

우선, 전통적인 과제 중심 교수요목에서 ‘과제’는 그 각각이 유의미한 의사소통 과제로서, 학습자들의 요구 분석을 통해 선정되고, 과제 수행을 위해 필요한 언어 항목의 종류, 양, 그 밖의 필요 지원, 문제 해결 단계 등 여러 요소를 고려해 과제를 등급화하게 된다(강현화 외, 2024). 따라서 과제 중심 교수요목에서 과제의 거시 구조는 그 자체로 완결성을 가지는 의사소통 과제의 병렬적인 나열 구조를 띤다. 그러나 최근의 언어 교수요목은 주로 다중 교수요목으로서 과제를 비롯한 주제, 상황, 문법, 기능 등의 여러 요소가 복합적으로 교수요목을 구성하기 때문에 다양한 구조로 나타날 수 있다.

본고에서 분석 대상 KAP 교재와 EAP 교재를 분석한 결과, 거시적 측면의 과제 제시 방식은 병렬적인 구조, 단계적이고 누적적인 구조의 두 가지 양상으로 나타났는데, EAP 교재는 주로 병렬적 구조를 보였고, KAP 교재의 경우 단계적, 누적적 구조를 보인 경우가 많았다.

이를테면 <표 1>에서 보듯이 분석 대상 교재 중 <유학생을 위한 대학한국어>1을 제외하고, KAP 교재의 과제는 특정 학술 구어 장르의 구조나 담화 진행 단계 각각을 연습할 수 있도록 단계적, 누적적으로 배열 되고 있다. 이를테면 <서울대 한국어 플러스> 말하기 교재에서는 ‘발표’, ‘토의’, ‘토론’이라는 세 학술 구어 장르를 과제로 다루고 있는데 ‘발표’의 경우, ‘도입하기’, ‘연결하기’, ‘참고 자료 활용하기’, ‘마무리하기’, ‘청자와 소통하기’, ‘질의 응답하기’와 같이 세분화된 하위 과제가 순차적으로 제시된다. 이러한 배열은 발표라는 하나의 학술 구어 장르를 구성하는 담화 단계들을 분절하여 제시함으로써, 학습자가 발표 수행에 필요한 기능과 전략을 점진적으로 익히도록 설계된 것이다. 즉, KAP 교재의 말하기 과제는 하나의 완결된 수행 과제라기보다는, 특정 장르 수행을 위한 부분 기능 중심의 연습 과제들이 누적적으로 조직된 구조를 띤다고 할 수 있다.

이와 같은 단계적·누적적 과제 제시 방식은 학문 목적 한국어 학습자의 언어적 부담을 조절하고, 학술 구어 담화의 구조적 특성을 명시적으로 인식하게 한다는 점에서 교육적 장점을 지닌다. 특히 발표나 토의, 토론과 같이 담화 조직이 비교적 고정된 학술 구어 장르의 경우, 도입-전개-마무리, 청자 고려, 질의응답 등과 같은 구성 요소를 분절하여 연습하도록 하는 방식은 학습자의 이해를 돋는 데 효과적이다. 그러나 이러한 방식은 동시에 과제의 완결성을 약화시키는 결과를 낳기도 한다. 즉, 개별 과제들이 상위의 하나의 수행 목표로 수렴되기보다는, 목표 장르의 ‘구성 요소 학습’에 머무르는 경향을 보인다.

<표 1> KAP 교재 말하기 과제의 거시적 제시 방식

단원	<서울대 한국어 플러스>	<대학 강의 수강을 위한 한국어(고급)>	<유학생을 위한 대학한국어1>	<발표의 기술>
1	발표-도입하기	발표와 토론의 종류 파악하기/발표와 토론 준비하기/토론의 구조 익히기	모국어의 특징에 대해 발표하기	자기소개하기
2	발표-연결하기	발표 시작 알리기/주제 명시화하기/개요 설명하기	기여 입학제에 대해 토론하기	동영상 보고 준언어적 요소, 비언어적 요소 분석하기
3	발표-참고 자료 활용하기	정보 나열하기/화제 전환하기/특정 내용 부각하기	자국의 무용에 대해 발표하기	발표 자료를 바탕으로 슬라이드, UCC 만들기
4	발표-마무리하기	자세히 설명하기/비교, 대조, 예시하기/요약하기	성격 결정론에 대해 토론하기	제시된 주제의 효과적인 내용 전개 방식 이야기하기
5	발표-청자와 소통하기	발표 마무리 알리기/발표 내용 요약하기/결론 말하기/마무리하기	바람직한 식생활에 대해 발표하기	슬라이드 보고 발표 도입부 내용 구성해 발표하기
6	발표-질의 응답하기	발표하기/질의 응답하기/발표에 대해 평가하기	광고 비평하여 발표하기	슬라이드 보고 발표 종결부 내용 구성해 발표하기
7	토의-의견 제안하기	배경 설명하기/입장 표명하기/논거 제시하기/주장 정리하기	기업의 사회적 책임에 대해 토론하기	제시된 개념어를 정의하는 슬라이드를 만들어 발표하기
8	토의-상대방 의견 고려하여 말하기	확인하기/보충 설명 요청하기/답변하기	한국인의 결혼관 조사 발표하기	제시된 주제와 관련된 예시를 설명하는 슬라이드 만들어 발표하기
9	토의-진행하기	입론에서 제시한 논거 확인하기/부분적으로 동의하며 반박하기/반론의 논거 및 사례 제시하기/반론 정리하기	기상 조절에 대해 토론하기	제시된 주제어를 구분하거나 분류해 슬라이드를 만들어 발표하기
10	토론-입론하기	토론하기/토론에 대해 평가하기	-	제시된 대상들을 비교, 대조하는 슬라이드 만들어 발표하기
11	토론-주장 강화하기	-	-	제시된 주제와 관련된 자료를 찾아 슬라이드 만들어 발표하기

12	토론-반론하기	-	-	자료를 참고하여 발표하기
13	토론-반박하기	-	-	제시된 주제에 대해 슬라이드 만들고 발표하기
14	토론-마무리 발언하기	-	-	-
15	토론-면담하기	-	-	-

반면, EAP 교재의 듣기·말하기 과제는 KAP 교재와 달리 개별 장르의 구성 요소를 단계적으로 분절하기보다는, 하나의 과제가 비교적 완결된 학문적 수행 단위로 제시되는 병렬적 구조를 보인다. <표 2>에 제시된 바와 같이 <Pathways 4>, <Unlock 5>, <Skills for Success 5>, <Academic Encounters 3> 등 분석 대상 EAP 교재에서는 각 단원이 토론, 발표, 프레젠테이션, 인터뷰, 모의 면접, 의사결정 회의 등 실제 대학 수업 및 학문 공동체에서 요구되는 말하기 수행을 직접적으로 모사하는 과제를 중심으로 구성되어 있다. 예를 들면, <Unlock 5>에서는 ‘새로운 사업을 시작하기 위해 투자 유치나 기부를 요청하는 제안 발표하기’, ‘대학 캠퍼스의 향후 식음료 서비스 운영 방안을 결정하기 위해 합의 형성 중심의 의사결정 과제에 참여하기’, ‘지역 상업 단지에 패스트푸드점 입점을 허용할 것인지 논의하는 회의에 참여하기’ 등과 같이 과제 수행의 목적과 결과가 명확히 드러나는 형태로 제시된다.

이러한 차이는 KAP 교재와 EAP 교재가 상정하는 학습자의 위치와 학문 공동체 참여 방식의 차이와도 관련된다. KAP 교재에서는 학습자를 아직 학술 구어 장르에 익숙하지 않은 존재로 설정하고, 장르 수행에 필요한 요소를 단계적으로 학습하도록 설계하는 반면, EAP 교재에서는 학습자를 이미 일정 수준의 언어 능력을 갖춘 상태에서 학문 공동체의 일원으로서 과제를 수행해야 하는 주체로 전제한다. 그 결과, KAP 교재의 과제 제시 방식은 학습 경로의 명시성과 난이도 조절에 강점을 보이는 반면, EAP 교재의 과제 제시 방식은 수행의 실제성과 과제의 완결성을 강조하는 양상을 보인다.

이러한 거시적 과제 제시 방식의 차이는 단원 내 과제 흐름, 즉 미시적 제시 방식에서도 반복적으로 확인된다.

<표 2> EAP 교재 말하기 과제의 거시적 제시 방식

단원	<Pathways 4>	<Unlock 5>	<Skills for Success 5>	<Academic Encounter 3>
1	여행에 대한 찬반 토론하기/문제 제기하고 해결책 제시하기	Have an informal debate about the mission of national parks.	Narrate a personal experience	Prepare and deliver an oral presentation on an aspect of group dynamics
2	대화에 대한 아이디어 브레인스토밍하기/토론에 참여하기	Give a group presentation about a product designed for obsolescence.	Plan and Present a school trip	
3	설문조사하기/그룹 프레젠테이션 하기	Give a presentation of the data you have gathered from a survey and your conclusions.	Give a group presentation on the uses of visual deception	Prepare and deliver an oral presentation to demonstrate and support a particular point of view on a topic
4	타운 미팅 역할극하기/프레젠테이션에서 시각자료	Make a pitch for investment or donations to get a new venture started.	Report on a global problem	

	만들고 사용하기			
5	가족의 역사에 대해 이야기하기/연구 발표하기	Give a group presentation with visual support about research on an aspect of human behaviour.	Role-play a talk show	Prepare and deliver an oral presentation as a group on an aspect of media and society
6	급우 인터뷰하기/웹 소스 평가하기	Participate in a mock job interview.	Makert a new idea	
7	가치 토론하기/예산 준비하기	Participate in a meeting to discuss whether a fast-food restaurant should open at a local commercial complex.	Conduct a personal Interview	Prepare and deliver an oral presentation on a topic related to crime
8	환경적인 보건 문제 토론하기/건강과 운동에 대해 조언 나누기	Participate in a consensus-building decision-making task to decide on future food service operations at your college or university.	Debate the future of energy	
9	짧은 설득적 말하기/정보 회상을 위해 기억 기술 사용하기	-	-	-
10	토론 역할극하기/파워포인트 프레젠테이션 만들기	-	-	-

다음으로 단원의 내적 구조에서 나타나는 과제 제시 방식을 살펴보기로 한다. 언어 수업에서의 과제 진행 방식을 생각해 보면, 과제는 주로 과제 전(before task), 과제(task), 과제 후(after task)의 단계로 진행되며 교재의 구성 역시 이와 유사한 단계로 구성되는 것이 일반적이다. 과제 전 활동에서는 주로 과제 수행에 필요한 스키마를 활성화시키거나 핵심적인 어휘 표현을 제시하고, 과제 활동의 경우 듣기 과제는 주로 들은 내용에 대한 이해를 확인하는 문제가 제시되며, 말하기 과제 활동은 과제의 복잡성에 따라 단계적으로 말하기를 수행할 수 있도록 한다. 이를테면 ‘인터뷰’ 과제의 경우 인터뷰할 대상을 구체화하고, 인터뷰 질문을 만들고, 마지막 단계로 인터뷰를 수행하도록 구성한다. 과제 후 활동은 다른 기능으로 전이시키거나 학습한 내용 지식을 강화하는 활동으로 구성되곤 한다.

분석 대상 EAP 교재는 4종이 모두 한 단원에 듣기와 말하기가 통합되어 있는 구성을 취하고 있어, 같은 구성을 취하는 <유학생을 위한 대학한국어 2> 교재를 살펴보기로 한다.

<유학생을 위한 대학한국어 2>는 한 단원 안에 듣기와 말하기 영역을 함께 포함하는 통합적 구성을 취하고 있으며, 각 영역은 준비하기-어휘 익히기-전략 익히기-기능 수행-생각 넓히기라는 비교적 고정된 과제 배열을 따른다. 이러한 구성은 단원 내부에서 과제의 흐름과 기능을 명확히 구분하면서도, 학습자가 단계적으로 학술 담화 수행에 접근하도록 설계되어 있다는 점에서 특징적이다.

먼저 듣기 영역의 과제 제시 방식을 살펴보면, 듣기 과제는 명시적으로 ‘듣기 전-듣기-듣기 후’ 단계로 구분되지는 않지만, 실제 과제 배열상에서는 해당 과정이 내용적으로 구현되어 있다. ‘준비하기’ 단계에서는 주제와 관련된 그림, 질문, 상황 제시 등을 통해 학습자의 배경지식을 활성화하고 강의를 들을 준비를 하도록 유도한다. 이어지는 ‘어휘 익히기’ 단계에서는 강의 이해에 필수적인 주제 관련 어휘와 핵심 표현을 제시함으로써, 이후 듣기 과제에서의 이해 부담을 사전에 조절한다.

특히 <유학생을 위한 대학한국어 2>의 특징적인 점은 ‘전략 익히기’ 단계가 독립적으로 제시된다는 것이다. 이 단계에서는 강의 내용을 효과적으로 이해하고 노트 필기를 수행하기 위한 전략이 명시적으로 설명되고, 간단한 연습 과제를 통해 전략 사용을 사전 점검하도록 한다. 이후 제시되는 ‘듣기’ 과제에서는 실제

대학 강의 담화를 중심으로 한 듣기 자료를 제시하고, 학습자는 앞서 익힌 전략을 적용하여 핵심 내용 파악, 세부 정보 정리, 노트 필기 등의 활동을 수행한다. 듣기 자료가 대부분 강의 담화로 구성되어 있다는 점에서, 이 교재는 대학 수학에 필요한 학문 목적 듣기 능력 함양을 핵심 목표로 설정하고 있음을 알 수 있다.

**전략 익히기**

맵핑(mapping)을 활용해 필기하기

필기를 할 때는 핵심어와 중요한 내용을 중심으로 필기해야 한다. 핵심어와 중요한 내용을 순서나 위계에 관계없이 주제별로 간단하게 메모한 후 관련된 것들을 선으로 연결하는 맵핑(mapping)을 활용해 필기할 수 있다. 맵핑을 사용하면 다음과 같은 장점이 있다.

- ① 연결선을 통해 각 단락의 연관성을 한눈에 파악하는 데 도움이 된다.
- ② 핵심어, 소제목, 세부 내용을 각각 다른 형태로 표시하면서 글의 전체 구조를 파악하는 데 도움이 된다.

예) 핵심어      소제목      세부 내용

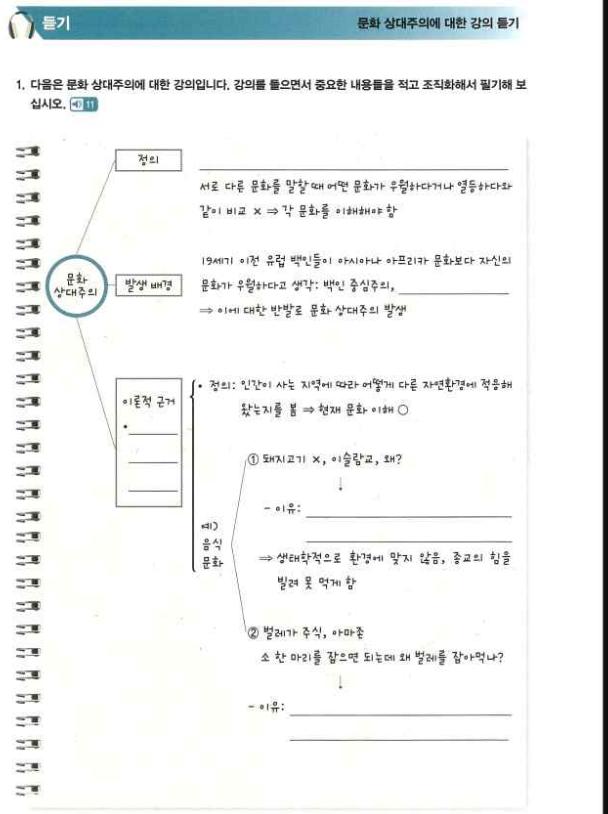
**연습**

강의를 들으면서 중요한 내용들을 적어 보고 조직화해서 필기해 보십시오.

1. '한류'에 대한 내용입니다. ▶ 09

2. '대중매체의 변화'에 대한 내용입니다. ▶ 10

### <그림 3> <유학생을 위한 대학한국어 2> 전략 익히기



## 2. 강의를 다시 들으면서 다음 물음에 답하십시오.

(1) 지역마다 독특한 음식 문화가 발달한 이유는 무엇입니까?

---

(2) 들은 내용과 다른 것을 골라 보십시오.

- ① 문화 상대주의는 19세기에 인류학자들이 주장하기 시작한 개념이다.
- ② 세계에는 여러 문화가 있기 때문에 그중에서 더 우월한 문화도 있다.
- ③ 자민족 중심주의는 백인들이 자신들의 문화가 우월하다고 생각한 것을 말한다.

(3) 들은 내용과 같은 것을 골라 보십시오.

- ① 폐지는 중동 지역의 환경에 잘 맞아서 옛날부터 키워 왔다.
- ② 중동 지역 사람들은 폐지고기가 맛이 없다고 생각해서 안 먹는다.
- ③ 일반적으로 벌레를 주식으로 하지 않는 이유는 잡기 어렵기 때문이다.

(4) 강의에서 문화가 지역마다 다르게 나타난 원인을 이론적으로 어떤 입장에서 설명하고 있습니까?

- ① 백인 중심주의 입장에서
- ② 생태학적 환경의 입장에서
- ③ 문화는 나라마다 다르다는 입장에서
- ④ 자국의 문화가 우월하다는 입장에서

<그림 4> <유학생을 위한 대학한국어 2> 듣기 과제

마지막으로 ‘생각 넓히기’ 단계는 듣기 후 활동으로서 듣기에서 다룬 주제와 연관된 간단한 말하기 활동이나 의견 나누기 활동이 제시되어, 학습자가 들은 내용을 재구성하거나 확장하도록 한다.

말하기 영역 역시 듣기 영역과 유사한 과제 배열 원리를 따른다. ‘준비하기’ 단계에서는 주제와 관련된 개인적 경험이나 배경지식을 떠올리게 하여 말하기를 위한 인지적 준비를 유도하고, ‘어휘 익히기’ 단계에서는 발표나 토론 수행에 필요한 핵심 어휘와 표현을 사전에 제시한다. 이후 ‘전략 익히기’ 단계에서는 발표 구성 방법, 토론 참여 전략, 청자 고려 방식 등 학술 말하기 수행에 필요한 전략을 명시적으로 학습하도록 한다.

이러한 전략 학습 이후 제시되는 ‘말하기’ 과제에서는 학습자가 조사한 내용을 바탕으로 발표를 하거나, 주어진 주제에 대해 자신의 의견을 논리적으로 제시하고 토론하는 활동이 중심이 된다. 이때 학습자는 앞서 연습한 발표 및 토론 전략을 실제 과제 수행에 적용하도록 요구받으며, 이는 말하기 수행에 대한 부담을 줄이는 동시에 담화의 조직성과 논리성을 확보하는 데 기여한다. 마지막 ‘생각 넓히기’ 단계는 말하기 후 활동으로서 발표에 대한 피드백 나누기, 토론 후 쓰기 활동 등 다양한 확장 과제가 제시되어, 말하기 활동의 결과를 재정리하거나 다른 기능으로 전이시키는 역할을 한다.

한편, <유학생을 위한 대학한국어 2> 교재에서 듣기 과제와 말하기 과제는 모두 단원의 큰 주제 범주 안에 포함되기는 하지만, 내용적으로 밀접하게 연계되어 있지는 않다. 예를 들어 2과의 경우 듣기 과제는 ‘문화 상대주의에 대한 강의 듣기’로 구성되어 있는 반면, 말하기 과제는 ‘한국의 대표적인 상징에 대해 조사하고 발표하기’로 설정되어 있다. 즉, 듣기 과제의 내용이 말하기 과제의 직접적인 입력 자료로 활용되기도보다는, 동일 단원 주제 아래에서 서로 다른 학술적 하위 주제를 다루는 방식으로 배열된다.

<유학생을 위한 대학 한국어 2>의 단원 내 미시적 과제 제시 구조는 전략 중심의 단계적 과제 배열이라는 특징을 지닌다. 듣기와 말하기 모두에서 전략 익히기를 핵심 중간 단계로 설정하고, 이후 실제 기능 수행 과제에서 해당 전략을 적용하도록 유도함으로써 학습자의 수행 부담을 조절하고 학술 담화 수행을 체계적으로 학습하도록 하는 특징을 보이는데, 이러한 미시 구조는 학문 목적 한국어 학습자의 전략적 학습 능력

과 학술 담화에 대한 인식을 체계적으로 길러준다는 점에서 교육적 의의가 있으며, 듣기와 말하기 과제 간의 의미적·담화적 연계는 상대적으로 약하다는 약점을 가진다고 할 수 있다.

한편, EAP 교재 중〈Pathways 4〉의 경우 <유학생을 위한 대학한국어 2>와 마찬가지로 한 단원을 building vocabulary-using vocabulary-developing listening skills-exploring spoken English-speaking으로 구성하는 비교적 고정된 미시 구조를 취하고 있다. 이 교재의 가장 두드러진 특징은 단원 전체가 듣기로 시작하여 말하기 과제로 수렴되는 구조를 가지며, 듣기와 말하기가 단원 내부에서 기능적으로 강하게 연결되어 있다는 점이다.

먼저 어휘 영역은 단원 전반부에 배치되어 있으며, building vocabulary와 using vocabulary를 통해 학술 주제 이해와 담화 수행에 필요한 핵심 어휘를 체계적으로 도입·확장한다. 이 단계에서 어휘는 단순한 의미 학습을 넘어서 문맥 속 의미 추론, 품사 확장, 실제 담화 활용으로 이어지도록 설계되어 있으며, 이후 듣기·말하기 과제에서 반복적으로 재활용된다.

듣기 영역(developing listening skills)은 단원의 핵심 축을 이루며, 듣기 전-듣기-듣기 후 단계가 명시적으로 구분되어 제시된다. 듣기 자료는 강의, 투어 가이드 설명, 방송, 토론, 발표 등 다양한 학술·준학술 장르를 포괄하여 제시되며, 학습자는 각 단계에서 필요한 듣기 기술을 점진적으로 연습하게 된다. 듣기 전 단계에서는 내용 예측, 배경지식 활성화, 핵심 어휘 점검 등이 이루어지고, 듣기 단계에서는 주제 파악, 주요 정보 식별, 세부 내용 이해와 같은 기술 중심 과제가 제시된다. 듣기 후 단계에서는 이해 점검을 넘어 추론, 평가, 요약과 같은 고차적 사고를 요구하는 활동이 포함된다.

**LESSON A DEVELOPING LISTENING SKILLS**

**Before Listening**

**Predicting Content.** Look at the photo of tourists in Venice. Can you guess how many tourists visit Venice each year? How do tourists help the city? How do they hurt it? Discuss your ideas with a partner. (See page 202 of the Independent Student Handbook for more information on predicting.)




Thousands of tourists fill the streets of Venice.

**Critical Thinking Focus: Identifying the Lecture Topic**

Lecture introductions often have two parts. In the first part, the speaker provides background information about the topic, or reviews what was covered in earlier lectures. In the second part of the introduction, the speaker announces the specific topic they plan to discuss and explains how they will present the information. Correctly identifying the lecture topic can help you organize your lecture notes.

**A** Listen to the lecture introduction. Which specific topic is this lecture about? Circle the correct answer.

1. The problem of flooding.
2. The MOSE project.
3. Problems caused by tourists

**B** Listen for Main Ideas. Listen to the lecture and complete the main ideas about the problems and benefits of tourism. (See page 203 of the Independent Student Handbook for more information on listening for main ideas.)

Problems of Tourism	Benefits of Tourism
1. City services _____	1. Generates _____
2. Higher prices for _____	2. Money helps city _____
3. Higher _____ in tourist areas	3. Many Venetians have jobs related to _____
4. Bad _____ problem	
5. The city's population is _____	

**C** With a partner, compare your answers from exercise B. Did you both list the same main ideas?

**LESSON B DEVELOPING LISTENING SKILLS**

**Before Listening**

**Predicting Content.** With a partner, predict the answers to these questions about Singapore.

1. Look at the map. Where is Singapore located? How big do you think it is? How many large cities does it have?
2. Look at the photo at the bottom of the page. Why do you think the Merlion was chosen as the symbol of Singapore? Brainstorm some ideas.

**Listening: A Conversation between Classmates**

**A** Listening for Main Ideas. Read the statements below. Then listen to the conversation about Singapore. Circle T for true or F for false.

1. The word Singapore means "ilon city." **T** **F**
2. Singapore is rich in natural resources. **T** **F**
3. Nearly all the people of Singapore belong to one ethnic group. **T** **F**
4. Singapore is a small country with a large economy. **T** **F**
5. The spirit of kiasu is about enjoying life every minute. **T** **F**
6. Singapore has a strict system of laws. **T** **F**

**B** Compare your answers to exercise A with a partner. Revise the false statements to make them true.

**C** Listening for Details. Listen again. Fill in the missing information.

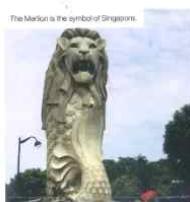
1. Singapore started off as a \_\_\_\_\_ village.
2. Modern Singapore was founded in the year \_\_\_\_\_.
3. The size of Singapore is about \_\_\_\_\_ square miles (697 square kilometers).
4. Singapore is \_\_\_\_\_ percent urbanized.
5. Singapore's economy was ranked the \_\_\_\_\_ most innovative economy in the world.
6. Lee Kuan Yew's ideas dominated Singapore politics for \_\_\_\_\_ years.
7. Kiasu means "afraid to \_\_\_\_\_."

The Merlion is the symbol of Singapore.

**After Listening**

**Discussion.** With a partner, discuss the questions.

1. Do you have the spirit of kiasu? Explain.
2. In Singapore you can be fined for spitting on the ground and for forgetting to flush a public toilet. Do you think these types of laws would be helpful in your city? Explain.



### <그림 5> <Pathway 4>의 듣기 과제

듣기 이후에는 exploring spoken English 단계가 제시되는데, 이 단계는 듣기와 말하기를 연결하는 중간 매개 단계로 기능한다. 여기에서는 학술 담화에서 자주 사용되는 구어 표현, 담화 기능(language functions), 문법 항목이 명시적으로 제시되며, 이는 단순한 언어 지식 학습이 아니라 이후 말하기 과제 수행을 위한 준비 활동으로 설계되어 있다. 즉, 듣기를 통해 입력된 담화의 언어적·기능적 특성을 분석하고, 이를 말하기 수행에 전이시키기 위한 단계라고 볼 수 있다.

말하기 영역(speaking)에서는 짹 활동과 그룹 활동을 중심으로 한 과제가 제시되며, 주로 발표와 토론 과

제가 핵심을 이룬다. 이 단계의 말하기 과제는 단순한 의견 제시를 넘어서, 여러 듣기·말하기 기술과 전략을 동시에 적용해야 하는 복합적 수행 과제의 성격을 띤다. 학습자는 듣기에서 습득한 내용과 어휘, exploring spoken English에서 학습한 표현과 문법을 활용하여 실제 학술적 교실 환경에 가까운 담화 상황을 경험하게 된다. 단원의 최종 단계에는 Engage라는 종합 과제가 배치되어 있다. Engage는 발표 프로젝트를 중심으로 구성되며, 문제 제시-아이디어 조직-발표 준비-발표 수행의 여러 준비 단계를 거쳐 최종적으로 개인 발표, 그룹 발표, 혹은 그룹 토론으로 이어진다. 이 과정에서 공식적·비공식적 집단 담화 상황에서 활용 가능한 말하기 전략이 제시되며, 학습자는 학문적 맥락에 적합한 상호작용 방식을 실제로 연습하게 된다. 특히 매 단원 Engage 섹션에는 프레젠테이션 기술이 박스 형태로 제시되어, 시선 처리, 청중 고려, 발표 구조화 등 실제 학술 발표에 필요한 기술을 명시적으로 지도한다는 점이 특징적이다.

**SPEAKING**

Discussing Pros and Cons of Tourism

**A | Critical Thinking.** Form a group with two or three other students. Look at the list of topics below. How does tourism affect each of these areas? Discuss your ideas with your group. Add your own topics to the list.

- Public transportation
- Culture (arts, restaurants, and museums)
- Tourist attractions
- Clearness
- Job opportunities for residents
- The cost of living
- The city's reputation
- Other: \_\_\_\_\_

**B | Organizing Ideas.** With your group, select a city that you know well. Make notes in the chart about the positive effects (pros) and negative effects (cons) that tourism has on your chosen city.

City	
Positive Effects (Pros)	_____ _____ _____
Negative Effects (Cons)	_____ _____ _____

**C | Discussion.** With your group, use your chart from exercise B to talk about the effects of tourism on your chosen city. Does tourism have more positive effects or more negative effects?

**Student to Student: Apologizing for Interrupting**

Sometimes in pair or group conversations people accidentally interrupt other people. Here are some expressions you can use to apologize for interrupting.

Sorry.  
Go ahead.  
I'm sorry. I didn't mean to cut you off.  
Sorry. What were you going to say?  
Oops. Please finish what you were saying.

**UNIT**

**1**

**ENGAGE: Presenting a Problem and Proposing Solutions**

In this presentation, you and a partner will present a problem affecting your city and propose solutions to the problem. You and your partner will use a graphic organizer to help organize your ideas.

**A |** With a partner, discuss problems affecting your city. Use your own knowledge and experience. If necessary, look at a local newspaper for information about local problems.

**B | Using a Graphic Organizer.** With your partner, choose one of the problems you discussed in exercise A. Create a Spider Map like the one below to help you organize your ideas. Write the problem in the center circle of the Spider Map. Discuss the causes of the problem and list them in the Spider Map. Then discuss different ways to solve each problem and add the solutions to the Spider Map. (See page 214 of the *Independent Student Handbook* for more information about using graphic organizers.)

**C | Planning a Presentation.** Decide who will present each part of the presentation and practice out loud. Try to include new vocabulary from this unit and the passive voice.

**D | Presentation.** With your partner, present your problem and solutions to the class.

We would like to talk about the problem of youth gangs. The causes are quite complicated. To begin with...  
One way to solve this problem is to start an after-school program at the Community Center.

**Presentation Skills: Making Eye Contact**

When you are giving a presentation, it is important to make eye contact with the audience. Try to make eye contact a natural part of your presentation. If you are using notes during your presentation, do not read directly from your notes. Instead, look down only when you need help to remember your next point. Look around the room at your listeners and make eye contact with the individuals in the audience.

### <그림 6> <Pathways 4>의 말하기 과제

<Pathways 4>에서는 A, B 두 섹션 모두 듣기 활동으로 시작하여 말하기로 마무리되는 반복 구조를 취하고 있으며, 듣기 A와 B 사이에 Viewing 활동이 삽입된다. Viewing 역시 듣기 과제와 동일하게 before viewing-viewing-after viewing 단계로 구성되어 있어, 시청각 자료를 활용한 정보 이해와 비판적 사고를 훈련하는 기능을 수행한다. 이를 통해 학습자는 동일한 주제에 대해 서로 다른 입력 양식(input modality)을 경험하며 이해를 심화하게 된다. 또한 <Pathways 4>의 모든 단원에는 비판적 사고 활동(critical thinking activities)이 반복적으로 포함되어 있는데, 이러한 활동은 듣기, 말하기 기능 연습을 단순한 언어 기술 차원에 머무르게 하지 않고, 비교, 평가, 문제 해결과 같은 학술적 사고 능력과 결합시키는 역할을 한다. 이는 학문 목적 영어 교육에서 요구되는 핵심 역량을 분명히 반영한 구성이라 할 수 있다.

**LESSON A AND B VIEWING**

The Tuareg people were nomads, but today some of them are farmers.

**Before Viewing**

**A | Predicting Content.** Look at the photo of Tuareg farmers. Can you guess how many tourists visit Venice each year? How do tourists help the city? How do they hurt it? Discuss your ideas with a partner. (See page 202 of the Independent Student Handbook for more information on predicting.)

**B | Using a Dictionary.** You will hear these words and phrases in the video. Work with your partner and match each word or phrase with the correct definition. Use your dictionary to help you.

1. catastrophe (n.)	a. a frightening dream; a terrible experience
2. brush fence (n.)	b. a person who has no permanent home, but moves constantly in search of water and food
3. drought (n.)	c. an unexpected event that causes great suffering
4. nightmare (n.)	d. an unusually long time during which no rain falls
5. nomad (n.)	e. a barrier made from short, strong bushes

**LESSON A DEVELOPING LISTENING SKILLS**

**Before Listening**

**A | Predicting Content.** Look at the photo of tourists in Venice. Can you guess how many tourists visit Venice each year? How do tourists help the city? How do they hurt it? Discuss your ideas with a partner. (See page 202 of the Independent Student Handbook for more information on predicting.)

Thousands of tourists fill the streets of Venice.

**Listening: A Lecture**

**Critical Thinking Focus: Identifying the Lecture Topic**

Lecture introductions often have two parts. In the first part, the speaker provides background information about the topic, or reviews what was covered in earlier lectures. In the second part of the introduction, the speaker announces the specific topic they plan to discuss and explains how they will present the information. Correctly identifying the lecture topic can help you organize your lecture notes.

**A | Listen to the lecture introduction. Which specific topic is this lecture about? Circle the correct answer.**

1. The problem of flooding
2. The MOSE project
3. Problems caused by tourists

**B | Listening for Main Ideas.** Listen to the lecture and complete the main ideas about the problems and benefits of tourism. (See page 203 of the Independent Student Handbook for more information on listening for main ideas.)

**Problems of Tourism**

1. City services \_\_\_\_\_
2. Higher prices for \_\_\_\_\_
3. Higher \_\_\_\_\_ in tourist areas
4. Bad \_\_\_\_\_ problem
5. The city's population is \_\_\_\_\_

**Benefits of Tourism**

1. Generates \_\_\_\_\_
2. Money helps city \_\_\_\_\_
3. Many Venetians have jobs related to \_\_\_\_\_

**C | With a partner, compare your answers from exercise B. Did you both list the same main ideas?**

### <그림 7> <Pathways 4>의 Viewing 활동과 비판적 사고 활동

지금까지 살펴본 것처럼 <Pathways 4>의 단원 미시 구조는 입력(어휘·듣기·Viewing)-분석(구어 표현·문법·기술)-출력(말하기·Engage)으로 이어지는 강한 기능적 연계 구조를 지닌다. 듣기와 말하기가 단원 내부에서 긴밀하게 연결되어 있으며, 최종적으로는 복합적인 학술 말하기 수행으로 수렴하도록 설계되어 있다는 점에서, 듣기와 말하기를 통합적 학술 수행 능력으로 인식하는 EAP 교재의 전형적인 과제 제시 방식을 잘 보여준다.

KAP 교재의 단원 내 미시 구조가 전략 중심의 단계적 연습과 영역별 완결성을 중시한다면, EAP 교재의 미시 구조는 입력-분석-출력의 기능적 연계와 수행 중심성을 강조한다고 할 수 있다. 이러한 차이는 학문 목적 언어 교육에서 과제를 전략 습득의 단위로 설정하는가, 아니면 실제 학술 수행을 재현하는 단위로 설정하는가에 대한 관점의 차이를 드러내고 있다고 할 수 있다.

## 4.2. 과제 유형의 다양성

앞서 2장에서 살펴본 바와 같이 과제는 주로 구체적인 학업적 ‘상황’과 ‘기능’ 또는 ‘기술’이 연합된 형태로 제시되는 활동으로 볼 수 있다. 단순한 차원의 활동이라기보다는 여러 층위가 한데 모여 현실 세계에서 요구되는 언어적 과업인 것이다. 이러한 과제의 유형적인 다양성을 살펴보기 위해서는 우선 과제 유형의 다양성이 어떻게 정의될 수 있는지 알아볼 필요가 있다. 교재에서 제시된 과제의 다양성을 논하기 위해서는 과제의 어떤 측면에 주목을 해야 할지 먼저 살펴보도록 하겠다.

Ellis, et al.(2020:40)에서는 과제의 변인을 아래와 같이 크게 과제 설계 변인과 과제 실행 변인으로 나누어서 정리하고 있다.

### <표 3> 상호작용 연구(interaction studies)에서 검토된 과제 설계 변인과 과제 실행 변인

과제 설계 변인(Design variables)	과제 실행 변인(Implementation variables)
① 정보 교환의 필수성 vs. 선택성(required vs.	② 참여자 역할 (예: 청자 vs. 적극적 참여자)

optional information exchange)	
② 정보 격차의 방향성: 일방향 vs. 쌍방향(one-way vs. two-way)	ⓐ 과제 반복
③ 과제 결과 유형: 개방형 vs. 폐쇄형(open vs. closed tasks)	ⓑ 상호자 친숙도 (즉, 참여자 간 친숙함 vs. 비친숙함)
④ 주제 특성(예: 주제 친숙성)	ⓒ 상호자 숙달도
⑤ 담화 양식(예: 서사 vs. 설명)	-
⑥ 인지적 복잡성(예: 맥락 포함형 vs. 맥락 축소형)	-

위의 <표 3>은 상호작용 접근의 연구(Interaction studies)에서 논할 수 있는 과제의 변인을 제시한 것인데, 주로 어떤 종류의 과제가 언어 습득을 촉진하는 상호작용(특히 의미 협상)을 가장 잘 유도하는지를 보여준다. 과제의 설계 특징과 실행 방식이 상호작용의 수준과 유형에 영향을 미친다고 보고, 그러한 문제의식 아래 상호작용 연구들은 과제 변인을 크게 설계 변인(design variables)과 실행 변인(implementation variables)으로 구분한 것이다.

과제 설계의 변인을 이루고 있는 첫 번째 요소는 ‘① 정보 교환의 필수성’이다. 이는 과제가 상대방과의 정보 교환을 ‘필수적으로’ 요구하는지, 아니면 정보 교환이 ‘선택적인지’에 관한 것이다. 전형적으로 정보 차 과제(information-gap tasks)가 의견차 과제(opinion-gap tasks)보다 의미 협상이 더 자주 발생했다고 정리한다(Long, 1980; Foster, 1998). 과제 설계의 두 번째 요소는 ‘② 정보 격차의 방향성’이다. 정보가 참여자들에게 어느 정도 고르게 주어진 상태에서 서로 교환하는 쌍방향 과제가, 한 학습자가 교환할 정보를 대부분 보유한 일방향 과제보다 의미 협상이 더 많이 나타났다고 본다(Long, 1989). 쌍방향 과제에서는 질문·확인·수정의 단계가 자연스럽게 촉진되는 반면, 일방향 과제에서는 정보의 흐름이 한쪽으로 치우치면서 상호작용이 보고/전달에 그칠 가능성이 커지기 때문이다. 세 번째 요소는 ‘③ 과제 결과 유형’이다. 폐쇄형 과제가 개방형 과제보다 의미 협상을 더 많이 유도했다고 보고 있다(Long, 1989). 폐쇄형 과제는 단일 정답 혹은 수렴된 목표를 지향하기 때문에, 참여자 간 해석 불일치가 발생했을 때 이를 해결(수렴)하려는 상호작용 압력이 크게 작동한다. 반면 개방형 과제는 다양한 해답을 허용하므로 불일치가 곧바로 수정의 동기로 연결되지 않을 수 있다. 네 번째 요소인 ‘④ 주제 특성’은 주제 친숙성이라고도 할 수 있는데, 친숙한 주제보다 낯선 주제를 다룰 때 더 많은 협상이 나타났다고 본다(Gass & Varonis, 1984). 낯선 주제는 그에 대한 이해도 또한 낮기 때문에 질문·확인·재구성 등의 협상을 촉진한다고 보고 있다. 반대로 친숙한 주제는 공통 배경지식을 기반으로 상호작용이 가능해져 협상이 감소할 수 있다. 다섯째 요소인 ‘⑤ 담화 양식’은 학습자가 수행 과정에서 어떤 방식으로 의미를 구성하고 상대방과 공유하는지를 보여주는 변인이다. 요구되는 정보 조직 방식(시간 순서/인과/공간 배열 등)과 선호되는 언어 자원(시제·연결 표현·지시어·참조 표현 등)에 따라 이를 달리할 수 있다. 여섯째 요인은 ‘⑥ 인지적 복잡성’이다. 인지적 복잡성은 단순한 어려움이 아니라, 과제가 학습자로 하여금 추론, 관계화, 다중 요소 통합 등 어떤 종류의 인지적 조작을 요구하는가를 뜻한다.

다음으로 과제 실행 변인을 살펴보겠다. 첫째는 ‘ⓐ 참여자 역할’이다. 상호작용에서 학습자가 수행하는 참여자 역할을 가리킨다. 예를 들어 ‘말하기와 듣기’가 모두 요구될 때가 단지 듣기만 하는 역할에서보다 의미 협상이 더 많이 일어난다고 보고 있다. 이는 발화 책임이 부여될 때 이해 불일치가 일어나고 그 불일치를 해결하기 위한 질문/확인, 수정/재진술이 일어나기 때문이다. 두 번째는 ‘ⓑ 과제 반복’이다. 해당 과제에 대한 첫 수행과 반복되는 수행은 인지적인 부담에 있어서 서로 차이가 있다. 반복은 인지 부담을 줄여 유창성을 가져올 수 있다. 학습자들은 해당 과제를 이미 경험했기 때문에 협상이 감소하거나, 반대로 더 정교한 형태로 변화할 수 있다. 셋째는 ‘ⓑ 상호자 친숙도’이다. 과제 참여자들이 서로 친숙한지 여부가 실행 변인으로 포함됨을 의미한다. 마지막은 ‘ⓒ 상호자 숙달도’이다. 숙달도가 낮은 학습자가 상호작용을 주도할 때 협상이 증가하는 것으로 보고 있다. 의미 전달의 불확실성이 증가함으로써 이해 확인·명료화 요청이 자주 발생할 수 있다고 보고 있다. 이는 교실에서는 짹 구성이나 역할 배치를 통해 전략적으로 조절될

수 있다.

위에서 과제의 변인을 두 가지 차원에서 살펴보았는데, 본고의 ‘과제 다양성’을 논하기 위해서 위의 과제 변인 중에서 과제 설계 변인 중 ①~⑥의 모든 변인과 과제 실행 변인 중 ‘⑦ 참여자 역할’에 초점을 맞추어 과제 유형의 다양성을 검토하여 한국어 교재와 영어 교재 간 차이점을 살펴보고자 한다.<sup>89)</sup> 이러한 일곱 가지 요인을 재구성하여, 본고에서 기술할 과제의 다양성을 논의하기 위한 기준을 아래와 같이 두 측으로 정리하였다.

#### <과제 유형의 다양성을 판단하기 위한 기준>

##### 1) 과제의 상호작용 유형 관련 요인

- ① 정보 교환의 필수성/선택성
- ② 정보 격차의 방향성
- ⑦ 참여자 역할

##### 2) 과제에서 요구되는 인지적 요인

- ③ 과제 결과 유형
- ④ 주제 특성(주제 친숙성 등)
- ⑤ 담화 양식(서사 vs. 설명 등)
- ⑥ 인지적 복잡성(맥락 포함형 vs. 맥락 축소형)

요컨대 본고에서 다룰 과제 다양성은 동일한 언어 내용(또는 동일·유사 주제)을 다루더라도 학습자가 수행하는 과제의 상호작용 유형과 요구되는 인지적 요인에 따라 달라질 수 있음이 전제된 개념이다. 즉, 과제의 다양성은 일차원적인 ‘활동의 수’에 있지 않고, 앞서 제시한 과제 다양성을 이루는 요인들의 조합의 폭이 얼마나 광범위한지에 있다고 볼 수 있겠다. 위의 두 가지 기준을 중심으로, 각 요인별로 EAP 교재와 KAP 교재에 제시된 과제의 유형을 예시와 함께 살펴보도록 하겠다.

첫째로, 정보 교환의 필수성/선택성 기준에 대하여 KAP 교재, EAP 교재 순으로 살펴본 후 비교해 보겠다. KAP 교재의 말하기 과제는 ‘선택적 정보 교환(optional exchange)’ 성격이 강하게 나타났다. 과제에서 요구되는 담화 유형이 발표/토론/토의/면담 등과 같이 상호작용이 요구되는 경우라 하더라도 과제의 성격이 대화 상대방의 정보 없이는 불가능한 경우라기보다 아래의 예시처럼 의견 제시·근거 제시·반박 수행처럼 발화 자체로 성취되는 경우가 대다수였다. 즉, KAP 교재에서 정보 교환의 양상이 드러나기는 하지만 교재의 교수요목에 나타난 내용을 기준으로 보면 정보 교환을 필수적인 요인으로 설정한 사례는 제한적이며 선택적인 의견 교환을 전제로 한 과제가 중심이 되어 설계되어 있는 것을 알 수 있다.

##### [예시]

<서울대 한국어 플러스 말하기> 7과 ‘환경과 에너지: 토의-의견 제안하기’

<서울대 한국어 플러스 말하기> 12과 ‘스마트 시대의 의사소통: 토론-반론하기’

<유학생을 위한 대학한국어 듣기·말하기2> 6과 ‘인공 지능: 토론-확인 질문하기’

한편 EAP 교재에서는 말하기 과제에서 정보 교환의 필수성을 전제로 한 과제가 반복적으로 등장한다. 역할극, 인터뷰, 합의 도출, 회의/패널 토의 등은 상대방과의 정보 교환 없이는 과제 수행이 성립되기 어려운 담화 유형인데, 이러한 유형의 과제가 자주 등장한다. 아래의 예시에서 이를 엿볼 수 있다. 아래의 직업 인터뷰 역할극 과제, 합의를 이끌고 의사결정을 해야 하는 과제, 예산을 준비하는 과제는 모두 질문/응답이 필수적이고, 정보/의견을 교환해야 한다. 이러한 과정이 선택적으로 이루어지지 않고 필수적으로 이루어져야 한다.

##### [예시]

89) ④~⑦의 과제 수행 변인은 교재 개발 및 평가의 단계에서는 논의하기 어려운 성격의 것이기 때문이다.

<Skills for success: Listening and speaking 1> 1과 Business ‘role-play a job interview’

→ 면접 문답은 상호자의 질문/응답이 필수

<Unlock Speaking 5> 8과 ‘Collaboration: consensus-building decision-making task’

→ 합의 형성은 상호자의 정보/선호를 교환해야 완료

<Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 4> 7과 ‘예산 준비하기’

→ 의사결정형 과제(정보/조건 교환이 전제됨)

정리하자면 KAP 교재는 정보 교환이 선택적으로 이루어지는 말하기 과제 대부분이며, EAP 교재는 이러한 선택적 정보 교환뿐만 아니라 필수적 정보 교환이 요구되는 과제 또한 포함하고 있는 것으로 파악된다.

둘째로, 정보 격차의 방향성을 기준으로 KAP 교재와 EAP 교재를 비교하여 살펴보도록 하겠다. 정보 격차의 방향성의 유형은 두 가지가 있는데, 하나는 일방향(one-way)이고, 다른 하나는 쌍방향(two-way)이다. 한국어 교재의 듣기 과제를 살펴보면 대부분 아래의 예시1과 같이 강의/강연/발표/보도와 같이 일방향 구조로 이루어진 담화가 주를 이룬다. 물론 아래의 예시2에서와 같이 토론/토의/면담과 같은 쌍방향의 담화도 존재하지만 발표 강의/발표의 비중이 더 크다.

#### 예시1

<서울대 한국어 플러스 듣기> 5과 ‘대학 교양 과정 듣기: 강의에 사용되는 시각 자료 이해하기’

<서울대 한국어 플러스 듣기> 13과 ‘심층 보도 듣기: 의도 파악’

#### 예시2

<대학 강의 수강을 위한 한국어 듣기 중급 I> 10과 ‘토론 듣고 요약하기’

한편 EAP 교재에서는 듣기 과제라 할지라도 쌍방향 상호작용의 의사소통 담화가 KAP 교재에서보다 더 큰 비중으로 존재한다.

#### 예시

<Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 1>의 듣기 담화 유형에 interview와 conversation이 다수 차지함.

<Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 3>의 듣기 담화 유형에 podcast와 토론이 다수 차지함.

KAP 교재와 EAP 교재 모두 듣기 과제에서 일방향과 쌍방향의 상호작용 모두 혼재하나 KAP 교재에서는 강의나 발표와 같은 일방향의 상호작용을 보여주는 담화 듣기가 큰 비중을 차지하고, EAP 교재에서는 일방향의 의사소통 양상을 보이는 듣기 과제뿐만 아니라, 인터뷰, 토론, 캐주얼한 대화, 팟캐스트와 같이 쌍방향의 상호작용을 엿볼 수 있는 담화를 듣게 하는 과제가 두드러지게 나타난다는 차이점이 있었다.

셋째로 참여자 역할을 기준으로 과제 유형의 다양성을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 KAP 교재의 듣기 영역에서 학습자 역할은 전반적으로 ‘청자’로 고정되어 나타난다. 듣기 과제에서 필기 전략이나 조직화 전략이 제시되더라도, 과제 수행의 기본 틀은 여전히 입력(강의·강연·발표 등)을 듣고 이해하는 청자의 위치에 머문다. 예컨대 <유학생을 위한 대학한국어1> 듣기 8과의 ‘표로 도식화하여 필기하기’는 학습자가 적극적으로 정보를 가공 및 조직하도록 요구하지만, 상호작용을 통해 의미를 협상하는 참여자라기보다 듣기 담화를 처리하는 청자로 설정되어 있다는 점에서 참여자 역할이 제한적이다. 한편 KAP 교재의 말하기 과제에서는 발표자, 토론자, 면담자 등 참여자 역할이 확대되며, 일부 단원에서는 역할 분화를 비교적 명시적으로 제시하기도 한다. 예컨대 <유학생을 위한 대학한국어2> 말하기 9과의 ‘사회자 토론 진행하기’는 토론 참여자 가운데 ‘사회자’라는 특정 역할을 과제 조건으로 부여한다는 점에서 역할 다양성이 뚜렷한 사례이다. 그러나 이러한 역할 분화가 모든 KAP 교재의 단원에서 체계적으로 반복되지는 않는다. 예를 들어 <서울대 한국어 플러스 말하기>에서는 토론 과제가 ‘입론-반론-반박-마무리 발언’과 같이 담화 단계로 정교하게 분절되어 제시되지만, 찬성 입장의 토론자, 반대 입장의 토론자, 사회자 등의 역할 배치가 과제 조건으로 항

상 명시되는 것은 아니다. 종합하면, 한국어 교재는 듣기에서 청자 역할이 고정되고, 말하기에서 역할이 확장되기는 하나, 역할 설계가 과제 구조의 핵심 조건으로 일관되게 조직되는 정도는 제한적으로 나타난다.

**[예시]**

<유학생을 위한 대학한국어1> 듣기 8과의 ‘표로 도식화하여 필기하기’

<유학생을 위한 대학한국어2> 말하기 9과의 ‘사회자 토론 진행하기’

<서울대 한국어 플러스 말하기>의 토론 과제: ‘입론-반론-반박-마무리 발언’로 분화되어 나타남

이에 비해 영어 교재는 참여자 역할이 과제 유형과 결합하여 더 빈번하고 명시적으로 드러난다. 특히 인터뷰나 역할극은 참여자 역할의 비대칭을 전제로 하여 과제 수행을 조직한다. 예컨대 <Skills for success: Listening and speaking>의 role-play a job interview는 질문자와 응답자라는 역할 구분이 과제 구조의 출발점이 되며, 학습자는 단순히 발화자가 아니라 특정 역할 수행자로 위치한다. 또한 <Unlock listening, speaking & critical thinking 5> Collaboration 'consensus-building decision-making' 과제는 합의 도출이라는 결과를 목표로 하면서, 제안·조정·양보·요약 등 역할 수행이 과제 수행 과정에 내재되어 있다. 더 나아가 <Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 4>의 말하기 단원에서는 일반적인 말하기 기술 외에 student-student skill, presentation skill 등을 별도로 제시하는 방식을 취하고 있다. 담화 참여자로서의 역할 수행 능력을 과제의 주변 요소가 아니라 핵심 학습 대상으로 부각한다. 참여자 역할의 다양성은 듣기에서도 간접적으로 강화된다. 영어 교재는 lecture뿐 아니라 conversation, discussion, report 등 화자-청자 관계가 뚜렷한 장면을 듣기 자료로 다양하게 제공하고, 이를 바탕으로 학습자가 이후 말하기 과제에서 적극적 참여자로 전환되기 쉬운 구조를 마련한다. 따라서 영어 교재에서는 참여자 역할이 단순한 활동 형태의 차이를 넘어, 과제 설계의 핵심 조건으로 빈번하게 제시된다는 점에서 역할 기반 다양성이 더 명확하게 관찰된다.

**[예시]**

<Unlock listening, speaking & critical thinking 5> Collaboration 'consensus-building decision-making'

<Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 4>의 교수요목에 제시된 ‘student-student skill, presentation skill’ 범주

넷째로, 과제 유형의 다양성 판단 기준 중 두 번째 측인 인지적 요인 관련 중 첫 번째 세부 요인인 과제 결과 유형에 대해서 살펴보겠다. KAP 교재의 듣기 과제는 대체로 폐쇄형 성격이 강하다. 듣기는 당연히 이해 기능이므로 폐쇄형 성격을 가지는 것은 필연적이라 할 수 있다. 아래의 [예시1]에서와 같이 중심 내용 파악, 전개 방식 파악(화제 전환), 의도 파악, 답변의 적절성 판단과 같은 과제는 정답이나 판별 가능성성이 비교적 높고, 이해 결과를 확인하는 구조로 제시되는 경우가 많다. KAP의 말하기 과제는 다중 해답을 허용하는 개방형 성격이 강하다. [예시2]에서와 같이 강의를 듣고 자신의 의견을 말하거나, 토의에서 의견을 제안하거나, 이유·장단점을 말하는 과제는 특정 정답을 요구하기보다 개인의 관점과 근거 구성을 중심으로 수행된다.

**[예시1]**

<서울대 한국어 플러스 듣기> 2과 ‘강의 전개 방식 파악’

<서울대 한국어 플러스 듣기> 14과 ‘답변의 적절성 파악’

**[예시2]**

<서울대 한국어 플러스 듣기> 7과 ‘강의 듣고 자신의 의견 이야기하기’

<서울대 한국어 플러스 듣기> 7과 ‘토의-의견 제안하기’

<대학 강의 수강을 위한 한국어 말하기 중급 I> ‘장단점 말하기/이유 말하기’

EAP 교재에서는 개방형, 폐쇄형 과제가 기능별로 교차 배치되며, 특히 수렴 목표형(의사결정·합의·선정) 과제가 다양하게 나타난다. 개방형 과제로는 아래의 [예시1]에서와 같이 토론·논쟁·의견 교환·개인 경험 서

술이 반복적으로 제시된다. 동시에 폐쇄형 또는 수렴 목표형 과제로는 집단 의사결정, 장학금 수혜자 선정, 합의 도출, 포스터/계획안 제작처럼 산출 목표가 명확한 과제가 제시된다(예시2). 즉 영어 교재는 개방형 상호작용과 수렴형 의사결정 과제를 함께 배치하여, 결과 유형 차원을 과제 다양성의 중요한 요소로 활용하는 경향이 뚜렷하다. 이 점에서 KAP 교재가 ‘듣기 폐쇄형-말하기 개방형’으로 비교적 기능별 분리가 뚜렷한 반면, EAP 교재는 단원 내부에서 open/closed를 교차시키며 결과 구조의 변수 폭을 확장한다.

**예시1**

<Unlock listening, speaking & critical thinking>의 informal debate

<Skills for success: Listening and speaking>의 ‘Take part in a group discussion’, ‘Tell a personal story’

**예시2**

<Unlock listening, speaking & critical thinking 4> 2과 Education ‘Decide as a group which candidate should receive a scholarship’

<listening, speaking & critical thinking 5> 8과 Collaboration ‘consensus-building decision-making’

<Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 3> Final Task: Creating and Presenting a Proposal

다섯째로, 주제 특성(친숙성) 측면에서 보면 KAP 교재에서는 학술·교양·사회 이슈 중심으로 주제 폭이 넓게 나타난다(예시1). 다양한 주제를 배치함으로써 주제 다양성은 확보되지만, 한 단원 내에서 주제 친숙성에 따라 학생들에게 주제에 대한 배경지식 활성화 과제를 부여하는지 등에 따라 논의할 수 있겠다. EAP 교재에서는 교수요목에 주제에 대해 키워드를 중심으로 예측하는 과제, 배경지식 활성화 과제를 적극적으로 부여함으로써 표면적으로 드러낸다(예시2). 따라서 두 교재 모두 주제 영역의 폭은 크지만, 영어 교재가 주제 친숙성 차이를 ‘과제 수행 절차’로 끌어들이는 방식이 더 분명하고 구체적이라고 정리될 수 있겠다

**예시1**

<서울대 한국어 플러스> 단원 주제: 경제, 도시, 에너지, 복지, 정치 등

**예시2**

<Unlock listening, speaking & critical thinking> ‘Predicting content using visuals’, ‘Activating prior knowledge’, ‘Using your knowledge’

<Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 4> (듣기 전) 내용 예측하기

여섯째로, 담화 양식에서는 KAP 교재의 장르 다양성이 매우 크게 나타난다. 듣기에는 강의·강연·논문계획 발표·학술대회 발표·심층보도·인터뷰·면담·토론·토의 등 학문·공적 담화 장르가 폭넓게 포함된다(예시1). 특히 서울대 교재와 연세대 교재는 토론 담화를 입론-반론-반박-마무리로 단계화하여 학문적 담화 수행을 절차적으로 훈련시키는 강점을 보인다. EAP 교재에서도 역시 lecture/interview/podcast/report/newscast/conversation/discussion/panel/debate/meeting/role-play 등 장르가 광범위하지만, 여기에 더해 장르 수행을 미시 기술로 분해하여 제시하는 경향이 강하다. 예컨대 예시1에서와 같이 <Unlock>은 ‘signposting language’, ‘hedging’, ‘challenging points of view’ 등 장르 수행에 필요한 기능을 말하기 기술로 명시하고, <Pathways>는 ‘Ending strong’, ‘inviting and answering questions’ 등 발표 기술을 분리해 제시한다. 따라서 한국어 교재는 장르 폭과 토론 단계화에서 강점이 있고, 영어 교재는 장르 폭에 더해 장르 수행 기술을 세분화하는 경향이 있다.

**예시1**

<서울대 한국어 플러스 듣기> 9과 ‘학술대회 발표 듣기’ / 13과 ‘심층 보도 듣기’ / 14과 ‘인터뷰 듣기’

기'

**예시2**

<Unlock listening, speaking & critical thinking>의 ‘signposting language’, ‘hedging’, ‘challenging points of view’

<Pathways: Listening, speaking, and critical thinking> ‘Ending strong’, ‘inviting and answering questions’

마지막으로 인지적 복잡성을 보면, KAP 교재는 강의 구조 파악, 발표 상황 맥락 이해, 시각 자료 이해, 필기 전략 등을 통해 비교적 높은 인지 요구를 설정한다(**예시1**). KAP 교재에서의 듣기 과제의 인지적 복잡성은 ‘강의 담화 처리’와 ‘정보 조직(필기)’에 집중되는 경향이 있다. 한편 EAP 교재의 듣기 과제에서는 자료 해석(파이차트·그래프·설문 데이터), 사실-의견/편향 판별, 반박 구성, 합의 도출 등으로 인지 요구를 더 넓게 분산시킨다(**예시2**) 따라서 인지적 복잡성의 구성 방식은 한국어가 ‘구조 파악·필기·시각 자료 이해’ 중심이라면, 영어는 ‘데이터 기반 해석·평가’까지 확장된 형태로 나타난다고 볼 수 있다.

**예시1**

<서울대 한국어 플러스 듣기> 5과 ‘시각 자료 이해하기’ / 8과 ‘논문 발표 상황 맥락 파악/담화 특징 파악’

<대학 강의 수강을 위한 한국어 듣기 중급 I> ‘강의 구조 파악’

<유학생을 위한 대학한국어 1> 4·8과 ‘계층적 필기/표로 도식화’

**예시2**

<Unlock listening, speaking & critical thinking>의 ‘Understanding pie charts / analyzing line graph data’, ‘Distinguishing fact from opinion / Listening for bias’

<Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 4> 예측-중심생각-세부-추론 전략

### 4.3. 교재 구성 단계별 과제의 범위와 배열

4.2에서 KAP 교재에서 제시되고 있는 다양한 과제들을 살펴보았다. 이 절에서는 그러한 과제들이 교재 구성 단계별로 어떻게 제시되고 있는지 살펴보도록 하겠다.

KAP 교재는 <대학 강의 수강을 위한 한국어>가 중급 I, 중급 II, 고급으로, <유학생을 위한 대학한국어>가 1권과 2권으로 각각 분권 구성되어 있고, 그 외의 교재는 의사소통 기능별로 각 1권씩 구성되어 있다. 이는 한국어 교육과정에서 학문 목적 한국어가 1-6급까지의 정규 교육과정을 수료한 학습자들을 대상으로 시작되었으며, 적어도 중급 이상의 학습자들을 그 대상으로 삼고 있음이 반영된 결과라고 할 수 있다.

<대학 강의 수강을 위한 한국어>는 말하기의 경우 <표 4>에서 보는 바와 같이 중급 I에서는 학술적 말하기 상황에서 필요로 하는 주요한 기술들을 단원명으로 앞세우고, 조금 더 구체화된 내용으로 과제를 구성하는 한편, 중급 II에서는 조금 더 심화된 주제로 중급 I에서 다루지 않은 새로운 기술과 과제들로 확장하고 있다. 고급에서는 학술적 말하기에서 핵심적인 장르인 발표와 토론에 초점을 두어 과제를 제시하고 있다. 즉, 중급 I에서 고급 단계의 학습을 통해 발표와 토론에 필요한 기술 함께 절차적인 지식을 학습해 나갈 수 있도록 구성하였음을 알 수 있다.

<표 4> <대학 강의 수강을 위한 한국어> 말하기의 단계별 과제 배열

단원 과제	중급 I		중급 II		고급 III	
	단원명	과제	단원명	과제	단원명	과제
1과	비교하기	같은 점과	말하기의 기초	바른 태도로	발표와 토론	발표와 토론의

		다른 점 말하기		발표하기		종류 파악하기 외
2과	장단점 말하기	좋은 점과 나쁜 점 말하기	정의와 분류하기	제시된 주제로 3분 발표하기	화제 제시하기	발표 시작 알리기 외
3과	나열하기	나열해서 말하기	설명 요청하기 및 의견 묻기	자기 나라 전통 문화에 대해 정의와 분류 방법 사용하여 설명하기	내용 전개하기	정보 나열하기 외
4과	이유 말하기	이유 설명하기	자료 설명과 부연 설명하기	로봇 기술에 관한 강의를 듣고 설명 요청하고 의견 묻기	덧붙여 설명하기	자세히 설명하기 외
5과	발표 시작하기	발표 시작하기	요약, 정리하여 말하기	그래프 보고 한국의 국제결혼 실태에 대해 설명하기	마무리하기	발표 마무리 알리기 외
6과	의견 제시하기	의견 제시하기	비교, 대조하여 말하기	유전자 조작 기술에 대해 요약 정리하여 의견 말하기	발표하기	발표하기 외
7과	근거 설명하기	자료와 근거 제시하여 말하기	동의 및 반박하기	제시된 대상의 유사점과 차이점 설명하기	입론하기	배경 설명하기 외
8과	자세히 설명하기	자세히 설명하기	논거 및 예시 들어 말하기	대기업의 횡포에 대해 동의 또는 반박하며 주장하기	확인 질문하기	확인하기 외
9과	발표 마무리하기	발표 내용 요약하여 말하기	발표하기	개인의 자유와 사회적 규제에 대해 논거와 예시 들어 주장하기	반론하기	입론에서 제시한 논거 확인하기 외
10과	바르게 말하기	바른 태도로 발표하기	토론하기	관심 있는 주제로 발표하기	토론하기	토론하기 외

<대학 강의 수강을 위한 한국어> 듣기는 중급 I 과 중급 II는 말하기와 같은 방식으로 강의, 토론, 발표와 같은 학술적 듣기 상황에서 필요로 하는 주요한 기술들을 단원별로 앞세우고, 그와 관련된 과제를 제시하는 방식을 취하고 있다. 학술적 듣기에서 강의 듣기가 가장 많은 비중을 차지하는 만큼 강의가 상당한 비중을 차지하고 있는 것이 눈에 띄며, 이러한 특성은 고급에서도 이어지는 것으로 확인되었다. 고급에서는 중급 I, II에서 일상생활이나 교양 수준에서 쉽게 접할 수 있는 다양한 주제와 함께 세부적인 듣기 기술과 과제가 제시되었던 것과 다르게, 과제가 첫 번째 듣기에서는 ‘핵심 정보 요약하기’, ‘의도 및 태도 파

악하기’, ‘세부 내용 이해하기’, 두 번째 듣기에서는 ‘핵심 정보 요약하기’, ‘요지 및 내용 파악하기’, ‘흐름 파악하기’로 고정되었다. 그 대신 주제는 ‘성격과 심리(1과)’, ‘사회화 과정(2과)’, ‘경제와 생활(3과)’, ‘영화의 이해(4과)’, ‘르네상스의 재발견(5과)’, ‘법과 사회(6과)’, ‘시장과 경제(7과)’, ‘교육의 이해(8과)’, ‘도시의 기후(9과)’, ‘문학과 비평(10과)’으로 심리, 사회, 경제, 대중문화, 예술, 교육, 과학, 문학과 같은 전문 분야와 관련된 내용으로 심화되었다.

<유학생을 위한 대학한국어>는 듣기·말하기 부분 통합형으로 구성되어 있으나 단원의 대주제를 공유하는 것을 제외하고는 듣기와 말하기가 독립적으로 제시되고 있다. 또한 1권과 2권이 단계별로 심화된다기보다 서로 다른 주제와 전략을 기반으로 한 과제가 선형적으로 제시되는 형식을 취하고 있다. 먼저 말하기는 <표 5>에서 보는 바와 같이 1권과 2권 모두 단원의 주제와 관련된 세부 주제에 대해 발표하기 또는 토론하기를 주요 과제로 제시되고 있으며, 각 단원에서 발표와 토론에 필요한 다양한 기술들이 제시되고 있다. 1권에서 개별적인 말하기 기술에 초점을 두고 있는 것과 달리 2권에서는 1과부터 10과까지 학습하는 과정에서 훌수 단원에서는 발표, 짹수 단원에서는 토론에 필요한 절차적 지식을 익힐 수 있도록 한 점은 앞서 살펴본 <대학 강의 수강을 위한 한국어> 교재와 비슷하다.

<표 5> <유학생을 위한 대학한국어> 말하기의 단계별 과제 배열

단원 과제	1		2	
	과제	전략	과제	전략
1과	모국어의 특징에 대해 발표하기	발표 시작하고 마무리하기	성공한 인물에 대해 발표하기	발표 처음 부분 작성해 발표하기
2과	기여 입학제에 대해 토론하기	자신의 입장 표명하기	한국의 상징에 대해 발표하기	발표 개요 작성하기
3과	자국의 무용에 대해 발표하기	시청각 자료 제시하며 설명하기	여자 대학의 필요성에 대해 토론하기	입론하기
4과	성격 결정론에 대해 토론하기	주장의 근거 제시하기	발명품에 대해 발표하기	발표를 위한 PPT 작성하기
5과	바람직한 식생활에 대해 발표하기	강조해서 말하기	여가 활동에 대해 자료 조사해 발표하기	표와 그래프 만들기
6과	광고 비평하여 발표하기	관점 정해서 비평하기	인공 지능에 대해 토론하기	확인 질문하기
7과	기업의 사회적 책임에 대해 토론하기	확인 질문하기	사형 제도의 존폐에 대해 토론하기	근거 자료 제시하며 반론하기
8과	한국인의 결혼관 조사 발표하기	설문 조사 결과 수치로 설명하기	작품성 있는 영화에 대해 발표하기	발표 마무리하기
9과	기상 조절에 대해 토론하기	부분적으로 동의하며 반론하기	법과 인정에 대해 토론하기	사회자 토론 진행하기
10과	역사적 사건에 대해 조사 발표하기	사건의 결과 및 평가 말하기	집회의 허용 범위에 대해 토론하기	최종발언하기

<유학생을 위한 대학한국어>는 듣기 영역 역시 1권과 2권 모두 단원의 주제와 관련된 세부 주제의 강의 듣기 과제가 제시되고 단원별로 다양한 듣기 기술들이 선형적으로 제시되고 있었다. 1권의 주제는 ‘언어와 문화’, ‘인간과 교육’, ‘문화와 예술’, ‘심리와 성격’, ‘운동과 식생활’, ‘신문과 광고’, ‘경제와 기업’, ‘인간의 발달’, ‘과학과 미래’, ‘역사의 이해’, 2권의 주제는 ‘미래를 위한 준비’, ‘지역과 문화’, ‘여성과 사회’, ‘역사와 변천’, ‘현대 사회와 인간’, ‘새로운 산업의 시작’, ‘인권’, ‘예술의 이해’, ‘법과 질서’, ‘민주주의와 정치 참여’로 언어, 교육, 예술, 심리, 광고, 경제, 과학, 역사, 법률, 정치 등 전문 분야와 관련된 내용으로

구성되었다. 이러한 주제와 함께 1권에서는 ‘강의 도입 내용 파악하기’, ‘간결하기 필기하기’, ‘시각 자료로 배경지식 활성화하기’, ‘내용에 맞게 계층적으로 필기하기’ 등과 같은 기술이 제시되었고, 2권에서는 ‘교재 여백에 보충 내용 필기하기’, ‘반언어적인 요소로 강의자 의도 파악하기’, ‘강의 중 모르는 내용 부교재, PPT에 표시하기’, ‘그림 자료에 세부 내용 메모하기’, ‘강의 내용 재필기하기’와 같은 기술이 제시된다. EAP 교재는 <Pathways>의 경우 5단계로 Foundations를 시작으로 Level1, 2, 3, 4로 구성되어 있다. <Skills for Success>과 <Unlock>은 각각 6단계로 <Skills for Success>은 Intro부터 Level1, 2, 3, 4, 5까지 구성되어 있으며, <Unlock>은 Basic Skill부터 Level1, 2, 3, 4, 5까지 6단계로 구성되어 있다.<sup>90)</sup> 그리고 <Academic Encounter>는 Level1에서 4까지 각각 4단계로 구성이 되어 있다. 이처럼 학문 목적 영어 교육과정은 한국어 교육과정과 달리 그 대상을 의사소통을 위한 일반 목적 한국어에서 일정 수준 이상을 이수한 학습자로 특정하기보다는 입문 단계부터 시작해 전 단계에 걸쳐 심화 확장해 가는 방식을 취하고 있는 것이 큰 차이점으로 확인되었다. 다음은 분석 대상 교재의 단계별 목표를 유럽공통참조기준 등급과 비교하여 제시한 것이다.

<표 6> 학문 목적 영어 교재의 단계와 유럽공통참조기준의 등급 비교

교재명	입문	Level1	Level2	Level3	Level4	Level5
<Pathways>	A1-A2	A2-B1	B1-B2	B2	C1	-
<Skills for Success>	A1	A1	A2	B1	B2	C1
<Unlock>	Pre A1-A1	A1	A2	B1	B2	C1
<Academic Encounter>	-	A2-B1	B1-B2	C2-C1	C1	-

EAP 교재는 공통적으로 유럽공통참조기준의 A1부터 C1의 단계를 포함하면서 입문 단계에서 학술 영어에 필요한 기초적인 기술들을 제시하고 등급이 올라가면서 다양한 주제와 장르의 담화를 통해 이러한 기술들을 나선형으로 심화·확장해 가는 양상을 보였다. 다음은 <Unlock> 시리즈의 입문 단계인 Basic Skill의 단원 구성 일부를 보인 것이다. 『Unlock Basic Skill』유럽공통참조기준 Pre A1-A1에 해당하는 단계로, 아래에 제시된 말하기, 듣기, 비판적 사고 입문(Introduction to Critical Thinking) 외에도 읽기, 쓰기, 비디오, 언어(어휘, 문법), 발음이 제시되고 있다. 읽기 영역에서는 핵심 읽기 기술로 ‘전반적인 이해를 위한 읽기’, ‘세부 내용 이해를 위한 읽기’, ‘핵심 정보 찾기(스캐닝)’, ‘중심 내용(주요 아이디어) 파악하기’와 같이 학술 영어뿐만 아니라 전반적인 읽기 영역에서 필요로 하는 기술들이 제시되고 있다. 이러한 양상은 쓰기 영역에서도 유사했는데, ‘일반적인 쓰기 과제 유형(Writing Task Type)’과 ‘쓰기 과제(Writing Task)’가 제시되고, ‘학술적 쓰기 기술(Academic Writing Skills)’이 제시된다. 그 외에 ‘비디오’에서는 단원의 주제와 관련된 영상 자료가 제시되고, ‘언어’ 영역에서는 어휘와 문법이 다루어지며, ‘발음’에서는 음소 발음과 철자에 관한 지식과 함께 듣고 말하기를 통한 강세 연습이 제공된다.

<표 7> <Unlock Basic Skill>의 단원 구성 예시

구분	내용
단원(Unit)	1 사람 만나기(Meeting People) 커뮤니케이션학(Communication studies) 듣기와 읽기(Listening and reading): 1 자기소개(Introductions)

90) <Unlock>의 Basic 단계는 Basic Skill, Basic Literacy로 구성되어 있으며, 듣기와 말하기, 읽기와 쓰기는 Level1부터 시작된다.

	2 신분증(ID cards) 3 개인 정보(Personal details)
듣기(Listening)	핵심 듣기 전략(Key Listening Skill) 핵심 정보 듣기(Listening for key information) 세부 내용 듣기(Listening for detail) 주요 내용 듣기(Listening for main ideas)
말하기(Speaking)	언어 초점(Language Focus): 학용품(예: 책, 도서관 카드, 펜)(Study objects(e.g. Book, library card, pen)) 말하기 과제(Speaking Task): 개인적인 질문을 하고 대답하기(Ask and answer personal questions)
.....	.....
비판적 사고 입문(Introduction to Critical Thinking)	이해하고 적용하기(Understand and apply): 지원서 작성하기(Complete an application form)

이러한 단원 구성은 듣기와 말하기, 읽기와 쓰기와 같이 기능별 부분 통합 교재로 분권이 되는 Level1-5에서도 그대로 이어지면서 다양한 주제와 장르의 담화 유형을 기반으로 한 과제를 통해 핵심적인 기능과 전략들을 학습할 수 있도록 하고 있다. 단계별 교재 구성에 있어서는 <Pathways 4>에서만 단원 구성을 달리하였으며 4종의 영어 교재가 모두 숙달도 단계에 따라 분권 체제를 이루면서도 <Unlock>과 같이 동일한 단원 구성 체제를 유지하는 양상을 보인다.

과제의 담화 유형은 <Pathways>에서는 Foundations, Level1-3에서 팟캐스트, 강의, 인터뷰, 대화 등 다양한 장르를 중심으로 한 듣기가 제시되었으며, Level4에서는 강의, 투어 가이드, 방송, 토론, 발표 등의 비교적 긴 담화로 확장되었다. 말하기의 경우 주제에 관한 토의나 토론, 발표가 주를 이루었으며, 특히 Level4에서는 학술적 맥락에서의 토론과 발표에 집중되었다. <Skills for Success>는 Intro, Level 1-2에서는 짧고 간단한 대화나 설명 듣기가 중점적으로 제시되었으며, 말하기에서는 주어진 주제와 관련된 의견을 말하는 활동이 주를 이루었다. 이와 달리 Level 3-5에서는 인터뷰, 강의, 발표와 같이 학술적 정보를 포함한 듣기 담화가 제시되었으며, 말하기 또한 비평적 말하기 활동으로 심화된다. 그리고 특히, 발표와 토론 과제가 점진적으로 많아졌다. <Unlock>은 전 단계에서 영상 자료를 포함한 듣기 자료를 기반으로 대화, 강의, 발표 등의 다양한 듣기 과제가 제시되었으며, Basic Skill과 Level1-2에서는 학술적인 맥락에서의 짧은 듣기에서 시작하여, Level3부터 강의, 발표 등이 담화로 확장되었다. 말하기 역시 Level2까지는 주어진 주제와 관련된 정보 교환, 인터뷰, 발표, 비격식적인 토론 과제가 주를 이루다가 Level3부터 격식을 갖춘 토론이나 발표 과제가 제시되었다. <Academic Encounter>는 Level1부터 강의 듣기와 함께 인터뷰 듣기가 핵심 과제로 제시되었으며, 말하기에서도 강의를 들은 후의 토론이나 짧은 발표, 인터뷰가 과제로 제시되었다. 아울러 이들 과제는 다양한 듣기 기술과 말하기 기술과 함께 제시되었으며, 이러한 기술은 모든 단계에서는 물론 한 단계 내에서도 반복적인 연습이 이루어질 수 있도록 나선형으로 제시되었다. 주제에 있어서는 전반적으로 단계별로 위계화되지 않고 교재에 따라 차이는 있지만 건축, 게임, 경영, 경제학, 공중보건, 과학, 교육, 국제관계, 도시계획, 마케팅, 문학, 보건, 사회학, 생리학, 심리(발달 심리, 사회 심리 등), 영양학, 인류학, 철학, 행동과학, 환경과 같은 전문 분야의 다양한 세부 주제와 함께 단계마다 반복적으로 제시되는 경향을 보였다.

## 5. 결론

이 연구는 외국인 유학생의 지속적인 증가와 함께 학습자 집단의 수준·전공·진로가 다변화됨으로 인해 KAP 교육의 수요와 과제가 크게 확장되고 있다는 문제의식에서 출발하였다. 특히 현행 KAP 교육과정과 교재가 이처럼 세분화된 요구를 충분히 반영하고 있는지 점검할 필요가 있다는 점에 주목하여, 교육과정의 목표와 내용을 가장 집약적으로 드러내는 과제(task)를 분석의 중심 대상으로 설정하고, KAP 교재와 EAP 교재의 (1) 과제 제시 방식, (2) 과제 유형의 다양성, (3) 단계별 과제의 범위와 배열의 차이를 비교함으로써 교재의 과제 구성 원리와 특징을 체계적으로 검토하였다. 그 결과 향후 KAP 교육과정 및 교재 개발을 위해 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있었다.

첫째, 일반 목적 한국어 교육 간의 통합성과 연계성을 고려한 교육과정 개발의 필요성을 확인할 수 있었다. 분석 결과, KAP 교재의 과제는 한국어 정규 교육과정을 일정 수준 이상 이수한 학생들을 대상으로 수준이 맞추어 있었다. 그러나 대학 교양학부의 외국인 유학생들 중 상당수는 곧바로 대학의 교양이나 전공 교과를 수강하기 어려운 단계에 있어 현행 교재의 과제들은 그 내용 자체는 매우 체계적이고 대학에서의 학업 수행에 유용한 내용임에도 불구하고 난이도 측면에서 학습자들에게 적절하지 못한 경우가 많다. 반면, EAP 교재는 대체로 CEFR A1-C1까지 단계화되어 있고, A1 단계에서부터 일상적인 주제와 담화 장르와 함께 전문 분야의 주제와 발표, 토론, 강의 등의 학술 담화 장르를 도입하기 시작하여 단계가 올라갈수록 심화, 확장해 가는 방식을 취하고 있었다. 대학 교양학부의 교육 시수, 교육 여건 등에 대한 고려가 필요하겠으나 이러한 방식을 적절히 도입한다면 외국인 유학생의 폭넓은 수준 격차로 인해 겪고 있는 교육 현장의 문제들을 해소할 수 있을 것으로 기대된다.

둘째, 교육 내용에 있어서 학문 목적 한국어 교육과정과 일반 목적 한국어 교육 간의 차별성을 더욱 분명히 확보할 필요가 있다. 분석 결과, 다수의 KAP 교재는 교육 내용과 구성 원리에 있어서 일반 목적 한국어 교육과정의 연장선상에서 어휘나 문법의 난이도를 높이는 방식으로 학문적 목적성을 구현하는 경향을 보였다. 그러나 학문 목적 한국어 교육의 핵심은 난이도의 상향이 아니라, 학술적 맥락에서 실제로 사용되는 담화 유형과 수행 과제를 학습자에게 경험하게 하도록 하는 데 있다. 이에 따라 강의, 발표, 토론, 보고서 등 실제 학술 담화 장르의 비중을 확대하고, 학습자가 해당 장르에서 요구되는 사고 방식과 언어 사용을 통합적으로 연습할 수 있도록 과제를 설계할 필요가 있다. 특히 EAP 교재에서 반복적으로 제시되는 비판적 사고(critical thinking) 활동이나, 일부 KAP 교재(예: <유학생을 위한 대학한국어> 교재)에 나타난 ‘생각 넓히기’와 같은 고차원적인 사고 활동은 학문 목적 한국어교육에서 적극적으로 도입·확장될 필요가 있다. 이는 학습자를 단순한 고급의 한국어 학습자가 아니라, 학문 공동체의 일원으로서 담화를 구성하는 주체로 성장시키는 데 기여할 수 있다.

셋째, KAP 교육과정과 교재는 실제 전공 수업과의 연계를 강화하는 방향으로 재구조화될 필요가 있다. 현재 KAP 교재는 다양한 학술 주제를 다루고 있음에도 불구하고, 전공 계열별로 상이한 담화 구조와 논증 방식, 정보 제시 관행을 충분히 반영하지 못하는 한계를 지닌다. 반면 EAP 교재는 인문·사회·자연·공학 등 다양한 전문 분야의 주제를 나선형으로 반복 제시하면서, 학습자가 서로 다른 학문 영역의 담화 관습에 점진적으로 노출되도록 설계되어 있다. 이러한 점을 참고하여, KAP 교재에서도 계열별 담화 특성(예: 인문·사회 계열의 논증 중심 담화, 자연·공학 계열의 절차·설명 중심 담화)을 의식적으로 반영한 과제 유형을 확대할 필요가 있다. 이는 학문 목적 한국어교육이 ‘보편적 학술 한국어’에 머무르지 않고, 실제 전공 수업으로의 이행을 실질적으로 지원하는 교육으로 기능하는 데 중요한 기반이 될 것이다.

넷째, 학술적 맥락에서 요구되는 언어 기능과 학습 전략을 보다 체계적으로 강화할 필요가 있다. 요약, 비교, 비판, 종합, 논증, 인용과 같은 학문적 언어 기능은 학문 목적 교육의 핵심 요소임에도 불구하고, KAP 교재에서는 개별 단원에서 선형적으로 제시되는 경우가 많아 충분한 반복과 심화가 이루어지기 어렵다. 이에 비해 EAP 교재는 동일한 기능과 전략을 한 권 내에서, 나아가 단계 간에도 나선형으로 반복 제시함으로써 학습자가 기능을 점진적으로 내면화할 수 있도록 구성되어 있다. 또한 영어권 교재에서는 하나의 핵

심 과제를 수행하기 위해 요구되는 세부 인지적 과정을 세분화하여, 이를 소위 ‘꼬마 과제’ 형태로 제시하는 특징이 두드러진다. 이러한 소규모 과제들은 학습자가 최종 수행 과제로 나아가기 위한 인지적 발판, 즉 디딤돌 역할을 수행하며, 과제 수행에 대한 부담을 완화하는 동시에 사고 과정을 구조화하는 기능을 한다. 이러한 과제 설계 방식은 KAP 교재 개발에서도 적극적으로 참고할 만한 시사점을 제공한다. 즉, 최종 발표나 토론 과제를 중심에 두되, 그에 이르는 과정에서 핵심 사고 단계와 전략을 세분화한 중간 과제들을 체계적으로 배치함으로써 학습자의 학술 수행 역량을 보다 효과적으로 지원할 수 있을 것이다. 요컨대, 학문 목적 한국어 교육의 과제 설계를 위해서는 단순히 한국어 실력의 난이도 조절의 문제가 아니라, 학술 담화와 사고를 어떻게 단계적으로 경험하게 할 것인가를 고민하여야 할 것이다.

## 참고 문헌

- 강현화,홍혜란,박지순,윤경원,장채린,김강희(2024),『한국어 교육과정론』, 한국문화사  
Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., and Lambert, C. (2020), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University.  
Foster, P. (1998), A classroom perspective on the negotiation of meaning, *Applied Linguistics* 19, 1 - 23.  
Gass, S. & Varonis, M. (1984), The effect of familiarity on the comprehension of nonnative speech, *Language Learning* 34, 65~89.  
Long, M. (1980), *Input, interaction and second language acquisition*, Unpublished PhD dissertation, University of California at Los Angeles.  
Long, M. (1989), Task, group, and task-group interactions. University of Hawaii Working Papers in ESL 8, 1~26.

### <교재>

- 서울대학교 언어교육원(2019),『서울대 한국어 플러스 학문 목적 말하기』, 서울대학교 출판문화원.  
서울대학교 언어교육원(2019),『서울대 한국어 플러스 학문 목적 듣기』, 서울대학교 출판문화원.  
김경환·홍은실·현원숙·김희경·오광근·유하라 외(2016),『말하기 능력을 키우는 발표의 기술』, 성균관대학교 출판부.  
연세대학교 한국어학당 교재편찬위원회(2012),『대학 강의 수강을 위한 한국어 말하기』 중급 I·II·고급, 연세대학교 대학출판문화원.  
연세대학교 한국어학당 교재편찬위원회(2012),『대학 강의 수강을 위한 한국어 듣기』 중급 I·II·고급, 연세대학교 대학출판문화원.  
이화여자대학교 언어교육원(2020),『유학생을 위한 대학 한국어』 1 듣기·말하기, 이화여자대학교 출판문화원  
이화여자대학교 언어교육원(2021),『유학생을 위한 대학 한국어 2』, 듣기·말하기, 이화여자대학교 출판문화원  
Kanaoka, Y. (2013), *Academic encounters: Level 1 student's book: Listening and speaking*(2nd ed.), Cambridge University Press.  
Sanabria, K. (2013), *Academic encounters: Level 2 student's book: Listening and speaking*, Cambridge University Press.  
Sanabria, K. (2013), *Academic encounters: Level 3 student's book: Listening and speaking*, Cambridge University Press.  
Espeseth, M.(2017), *Academic encounters: Level 4 student's book: Listening and speaking*,

- Cambridge University Press.
- Jordan, N., Peterson, S., Reid, A., White, N. M., & Sowton, C. (2021), *Unlock listening, speaking & critical thinking 1(2nd ed.)*, Cambridge University Press.
- Dimond-Bayir, S., Russell, K., & Sowton, C. (2021), *Unlock listening, speaking & critical thinking 2(2nd ed.)*, Cambridge University Press.
- Ostrowska, S., Jordan, N., & Sowton, C. (2021), *Unlock listening, speaking & critical thinking 3(2nd ed.)*, Cambridge University Press.
- Lansford, L., Lockwood, R. B., Reid, A., & Sowton, C. (2021), *Unlock listening, speaking & critical thinking 4(2nd ed.)*, Cambridge University Press.
- Sowton, C., & White, N. M. (2021), *Unlock listening, speaking & critical thinking 5(2nd ed.)*, Cambridge University Press.
- Chase, B. T., Johannsen, K. L., MacIntyre, P., Najafi, K., & Fettig, C. (2019), *Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 1(2nd ed.)*, National Geographic Learning.
- Chase, B. T., Johannsen, K. L., MacIntyre, P., Najafi, K., & Fettig, C. (2019), *Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 2(2nd ed.)*, National Geographic Learning.
- Chase, B. T., Johannsen, K. L., MacIntyre, P., Najafi, K., & Fettig, C. (2019), *Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 3(2nd ed.)*, National Geographic Learning.
- Chase, B. T., Johannsen, K. L., MacIntyre, P., Najafi, K., & Fettig, C. (2019), *Pathways: Listening, speaking, and critical thinking 4(2nd ed.)*, National Geographic Learning.
- Scanlon, J. (2015), *Q: Skills for success: Listening and speaking 1(2nd ed.)*, Oxford University Press.
- Bixby, J., Brooks, M., & McVeigh, J. (2015), *Q: Skills for success: Listening and speaking 2(2nd ed.)*, Oxford University Press.
- Bixby, J., Brooks, M., & McVeigh, J. (2015), *Q: Skills for success: Listening and speaking 3(2nd ed.)*, Oxford University Press.
- Bixby, J., Brooks, M., & McVeigh, J. (2015), *Q: Skills for success: Listening and speaking 4(2nd ed.)*, Oxford University Press.
- Bixby, J., Brooks, M., & McVeigh, J. (2015), *Q: Skills for success: Listening and speaking 5(2nd ed.)*, Oxford University Press.

## '학문 목적 한국어 교재의 과제 분석 연구'에 대한 토론문

김강희(연세대)

학문 목적 한국어 학습자의 성장과 다변화는 최근 대학 교육의 중요한 화두인 것 같습니다. 과거에는 한국어학당 등의 기관교육을 거쳐 대학으로 유입되던 학문 목적 한국어 학습자들이 최근에는 해외 한국어교육 현장의 성장과 더불어 소위 어학당 교육을 거치지 않고 국내 대학으로 바로 유입되는 양상을 보이고 있습니다. 이 연구는 이러한 배경 속에서 변화하고 있는 학문 목적 한국어 학습자의 수요와 과제가 무엇인가에 대한 질문에 대하여 해답을 찾아나가는 연구라고 생각됩니다. 이를 위하여 이 연구는 KAP 교재와 EAP 교재의 과제를 비교 분석함으로써 대학에서 수학하고 있는 한국어 학문 목적 학습자를 위한 교육의 방향성에 대해 제언하고 있다는 점에서 상당히 의의가 있다고 생각됩니다. 저는 다음의 두 가지 질문을 통해 이 연구의 행간에 담긴 연구자 선생님의 의도와 통찰에 대해 더 청취할 수 있는 기회를 마련하고자 합니다.

첫째, 학문 목적 한국어 학습자의 숙달도는 대학마다, 그리고 지역마다 혹은 시기마다 큰 편차가 있다고 생각되는데, 이렇게 역동적인 학습자군에 대하여 대학교 교양 강좌의 수준별 교육은 어떠한 방식으로 이루어져야 한다고 생각하시는지 궁금합니다. 연구에서는 EAP 교재가 대체로 CEFR A1-C1까지 단계화되어 있고, A1 단계에서부터 일상적인 주제와 담화 장르와 함께 전문 분야의 주제와 학술 담화 장르를 도입하기 시작하여 단계가 올라갈수록 심화, 확장해 가는 방식을 취하고 있는 것과 관련하여 이를 국내 대학 교양학부에 도입할 수 있을 것이라고 기술하신 바 있습니다. 최근에는 교양 수업이 언어 수업의 차원을 넘어 전공 도입을 위한 교양 교육으로 확장되고 있는데 교육의 시수나 여건 등을 고려할 때 어떠한 방식으로 EAP 교재에서 적용하고 있는 위계화를 접목할 수 있을지에 대하여 연구자 선생님의 고견을 구하고자 합니다.

둘째, 교육의 내용면에 있어서 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 하는 주제의 범주에는 어떠한 것들이 다루어질 수 있다고 생각하시는지 궁금합니다. 이 연구에서는 다수의 KAP 교재가 어휘나 문법의 난이도를 높이는 방식으로 학문적 목적성을 구현하는 경향을 보이고 있음에 대하여 문제제기하면서 '학문 목적 한국어 교육의 핵심은 난이도의 상향이 아니라, 학술적 맥락에서 실제로 사용되는 담화 유형과 수행 과제를 학습자에게 경험하게 하도록 하는 데 있다'고 강조하고 있습니다. 하지만 과거와 달리 대학의 역할과 기능이 변화하고 있는 현시점에 한국어 학문 목적 한국어 학습자들에게 반드시 교육되어야 하는 것에는 어떠한 것들을 고려해 볼 수 있을지요? 이 연구에서 보여주신 EAP 교재에서 반복적으로 제시되는 비판적 사고(critical thinking) 활동이나, 일부 KAP 교재(예: <유학생을 위한 대학한국어> 교재)에 나타난 '생각 넓히기'와 같은 고차원적인 사고 활동에 대해서 조금 더 부연 설명을 해 주시면 감사하겠습니다.

대학에서 수학하는 한국어 학문 목적 학습자가 다변화되고 있음은 현장에 있는 많은 분들이 수업을 통해 체감하고 있는 것임에도 불구하고 이를 집단의 특수성을 면밀히 들여다 보고 이들을 위한 차별화된 교육 과정에 대해 논의한 바는 여전히 미진한 부분이 있었던 것 같습니다. 이 연구는 그러한 현장의 과제에 대하여 교재의 과제 분석을 통해 제언하고 있다는 점에서 실질적으로 교육 현장에 기여하는 바가 큰, 주요한 기초 연구가 될 것이라고 생각합니다. 학문 목적 한국어 교육이 단순히 한국어 실력의 난이도 조절의 문제가 아니라, 학술 담화와 사고를 어떻게 단계적으로 경험하게 할 것인지를 고민하여야 하는 것임에 대한 화두를 던져 주신 연구자 선생님께 감사의 말씀을 전합니다.

한국문법교육학회 제44회 국제학술대회 - 2026.1.24. (토) 연세대학교



## 한국 유학생의 한국어 자기효능감 조사률 바탕으로 한 자기주도적 한국어 학습 프로그램 제안

김지영

모내시대학교 (Monash University)  
jiyoung.kim@monash.edu

### 1. 연구 배경

## 연구 배경: 스터디 코리아 300K

- Study Korea 300K Project: 2027년까지 외국인 유학생 30만 명 유치 정책, 세계 10대 유학 강국 도약을 목표(교육부, 2023년 8월 16일 발표)
- 국내 외국인 유학생과 외국인 노동력(윤영미, 윤향희, 2024)
- 국내 외국인 유학생을 포함한 대다수 외국인은 내국인이 충당하기 어려운 산업 현장의 노동력 보완 및 대체 인력
- 유학생 또한 학업과 함께 산업 현장에 기여하는 인적 자원으로 인식 가능
- 유학생 유치는 교육 수출뿐 아니라 국내 인재 확보, 다문화사회로의 이행 기반

## 연구 배경: 스터디 코리아 300K

- 유학생 유치 촉진을 위한 제도적 뒷받침 부족(교육부, 2023)
- ✓ 학업적응 지원 미흡:  
학업적응과 정주에 한국어능력이 중요함에도, 유학초기 언어지원(영어 운영)과 한국어능력 향상 기회 부족
- ✓ 만족도조사('23. 연구재단) 학업 중 어려운 점 :  
1위 강의내용 이해(25%), 2위 수업시간 발표(23%)
- 언어 장벽 → 학업 실패 → 소외 → 이탈  
→ 단순 언어 교육을 넘어 지속 가능한 학습 지원 필요
- ✓ 유학생 중도 탈락률 증가(2023년 기준, 국내 4년제 대학 6.9%, 사립대 7.1%, 국공립 5.5%)
- ✓ 불법 체류 증가

## 연구 배경: 스터디 코리아 300K

### ▪ 외국인 유학생의 취업 희망과 현실

- 86.5%의 외국인 유학생, 졸업 후 한국 내 취업 희망 (잡코리아, 2024)
- 언어·학업 성취 부족으로 현실적 어려움 직면
- 단순한 언어 교육만으로는 한계
- 성공적 학업과 정착을 위한 체계적·개인 맞춤형 학습 지원 필요

### ▪ 유학생 학업 적응의 요인

- 학업 적응 = 학업 능력 + 학업 동기 + 심리적 안정 + 사회적 관계 형성(박종호, 2024)
- 유학생 간 상호 의존 및 동질감 기반 지원
- 필요 지원: 전공 이수를 위한 한국어 튜터링 / 한국 학생과의 멘토-멘티 프로그램 / 맞춤형 학습 지원이 학업 성취도와 만족도 향상에 기여

## 연구 배경: 스터디 코리아 300K

### ▪ 김지하 한국교육개발원 연구위원([한국대학신문](#) - 411개 대학을 연결하는 '힘'):

- 외국인 유학생의 중도탈락률 증가
- 한국어 능력 미달 학생 50% 이상
- 대학은 맞춤형 한국어 집중 프로그램 운영 필요 (교양/비교과 포함)

### ▪ 정치권 의견([대학지성 In&Out](#)):

- 유학생 규모 확대보다 지원·관리 강화 필요
- 편법·불법 유치 차단
- 입국~졸업 후 진로까지 전 과정 관리
- 대학·정부·지자체 협력 강조
- 유학생이 대학 글로벌 경쟁력과 지역경제 활성화에 기여해야 함

## 2. 연구 방법

### 설문조사

#### □ 온라인 설문조사

- 수집 기간: 2025년 12월 9일 ~ 2026년 1월 9일
- 조사 대상: 국내 대학에 재학 중인 외국인 유학생
- 응답 수: 총 62명 중 유효 응답 53명
- 응답 척도: 5점 Likert 척도
- 조사 목적:
  - 한국 유학생의 한국어 자기효능감
  - 대학생활 적응 및 학습 경험에 대한 인식을 파악
- 이를 바탕으로 자기주도적 한국어 학습 프로그램의 필요성을 탐색하고자 함.

※ 본 발표에서는 현재까지 수집된 유효 응답을 바탕으로 한 예비 분석 방향을 중심으로 논의함.

## 설문조사

### □ 설문조사 구성 개요

본 설문은 다음의 영역으로 구성됨:

- 1) 기본 정보 및 한국어 학습 배경
- 2) 한국어 자기효능감
  - 이해 및 표현 능력
  - 상호작용 및 의사소통
  - 문제 해결 및 실생활 수행
- 3) 대학생활 적응 및 만족도
- 4) 사회적 소속감
- 5) 개인주도 학습 강의에 대한 인식

## 3. 예비 결과

## 설문조사 응답자 기본 정보

### □ 응답자 기본 정보(n=53)

#### ① 학업 단계별 분포

구분	응답 수	비율(%)
학부 1학년	25	47.2
학부 3학년	13	24.5
학부 2학년	11	20.8
대학원 석사과정	6	11.3
학부 4학년	2	3.8
대학원 박사과정	2	3.8

## 설문조사 응답자 기본 정보

#### ② 한국 체류 기간

체류 기간	응답 수	비율(%)
1 - 2년	22	41.5
3 - 6개월	10	18.9
2 - 3년	8	15.1
3 - 4년	8	15.1
5년 이상	5	9.4
1 - 3개월	3	5.7
6 - 9개월	3	5.7
9 - 12개월	2	3.8

## 설문조사 응답자 기본 정보

### ③ 주관적 한국어 능력 인식 수준 정도

인식 수준	응답 수	비율(%)
중급	38	71.7
고급	10	18.9
초급	6	11.3
기초	5	9.4

## 설문조사 예비 분석 결과

### 1) 한국어 자기효능감

#### • 이해 및 표현 능력

- 다수의 응답자는 한국어로 강의 내용을 이해하는 데에는 어느 정도 자신감을 보임.
- 반면, 보고서 작성, 발표, 토론 등 ‘산출(output)’ 영역에서는 상대적으로 부담을 느끼는 경향이 나타남.
- 특히 자신의 생각을 논리적으로 설명하거나 즉각적으로 표현하는 상황에서 자기효능감의 개인차가 크게 드러남.

## 설문조사 예비 분석 결과

### • 상호작용 및 의사소통

- 교수자 및 한국 학생과의 소통에서 불안감이나 심리적 부담을 느끼는 응답이 적지 않음.
- 실수를 하더라도 계속 말할 수 있는지, 질문이나 도움 요청이 가능한지에 대한 인식에서 자신감의 편차가 뚜렷하게 나타남.
- 이는 언어 능력 자체보다는 의사소통 상황에서의 심리적 요인과 밀접하게 관련됨.

### • 문제 해결 및 실생활 수행

- 행정 업무, 일상생활 등 실생활 한국어 사용에 대해서는 비교적 현실적인 인식을 보임.
- 다만, 이해가 어려운 상황에서 문제를 스스로 해결할 수 있는지에 대해서는 자기효능감이 낮다고 느끼는 응답도 일정 부분 존재함.

## 설문조사 예비 분석 결과

### 2) 대학생활 적응 및 만족도 인식

- 한국어 능력에 대한 인식은 수업 참여, 발표, 과제 수행 등 학업 경험 전반과 밀접하게 연결되어 있음.
- 한국어 실력이 향상될수록 수업 참여에 대한 자신감이 높아진다고 인식하는 경향이 나타남.
- 반면, 언어 사용에 대한 부담은 소극적인 학습 태도와 학업 만족도 저하로 이어질 가능성을 시사함.

### 3) 사회적 소속감 인식

- 일부 응답자는 한국 대학 및 사회에서 완전한 소속감을 느끼는데 어려움이 있다고 인식함.
- 한국인과의 상호작용 과정에서 거리감이나 위축을 경험하는 경우도 나타남.
- 이는 언어 능력 문제를 넘어 정서적 안정과 학업 지속성과도 연결될 수 있는 요소로 해석됨.

## 설문조사 예비 분석 결과

### 4) 개인주도 학습 강의에 대한 인식

- 응답자들은 전반적으로 개인주도적·맞춤형 학습 방식의 필요성에 대해 매우 긍정적인 태도를 보임.
- 스스로 학습 계획을 세우고 목표를 설정하는 것의 중요성은 인식하고 있으나, 실제로 그러한 학습을 지속적으로 실천해 본 경험은 제한적인 경향이 나타남.
- 개인에 맞춘 학습이 가능하다면 한국어 실력 향상뿐 아니라 학업과 생활 전반에 도움이 될 것이라고 인식함.

## 설문조사 예비 분석 결과

### □ 예비 분석 결과 시사점

- 한국 유학생의 한국어 학습 어려움은 단순한 언어 숙련도의 문제가 아니라 자신감, 의사소통 불안, 학습 지속성과 밀접하게 연결됨.
- 학습자들은 개인에 맞춘 학습, 스스로 선택하고 조절할 수 있는 학습 환경에 대한 명확한 요구를 보임.
- 이는 이후 제안할 ‘자기주도적·정서적 지지’를 결합한 학습 모델의 필요성을 뒷받침함.

## 4. 호주 UNSW PELE 란?

### 자기 주도 맞춤형 영어 실력 향상 코스(PELE)

- 호주 뉴사우스웨일즈 대학 UNSW(University of New South Wales)
- ‘자기 주도 맞춤형 영어 실력 향상 코스(PELE, Personalised English Language Enhancement)’,
- 2016년, 교과과정 외 프로그램으로 통번역 대학원 학생들을 대상으로 시작 2017년 학점 인정 과목으로 전환
- 2020년, 팬데믹으로 인한 전면 온라인 강의 → 만족도 증가
- 2024년-25년, 학부, 석박사, 교직원 대상(Personalised Autonomous Communication Enhancement, PACE)으로 확대

## 자기 주도형 맞춤 영어 실력 향상 코스(PELE)

### ▪ Personalised English Language Enhancement (PELE)

- 개인별 목표 설정 및 원하는 방식의 영어 의사소통 능력 향상
- 영어 능력과 효과적인 학습 전략 개발을 원하는 모든 학생 대상
- 개인 맞춤형 프로젝트 설계·실행
- 전·현직 PELE 멘토와 지지적 학습 커뮤니티 제공
- 유용한 도구와 자원 활용법 소개
- 자기주도성 + 정서적 안정 + 공동체 형성
- 학점 인정 교과목으로 운영

The screenshot shows the UNSW website header with links for News & Events, Careers@UNSW, Alumni & Giving, Staff, Contact Us, Study, Research, Faculties, Engage with us, and About us. Below the header, the page title 'Personalised English Language Enhancement' is displayed under the 'Arts, Design & Architecture' section of 'Humanities & Languages'. The page includes navigation links for Home, About us, Study areas, Student life, Our research, and News & events. A large yellow diagonal shape covers the right side of the page. At the bottom left, there is a text box with the title 'Personalised English Language Enhancement' and a photo of a group of diverse students jumping in the air.

## 자기 주도형 맞춤 영어 실력 향상 코스(PELE)

### ▪ PELE의 기대효과

- 원하는 영역의 영어 능력 향상 (학술 글쓰기, 발표, 발음 등)
- 영어 자신감 증가 (실제 상황)
- 전문적 소통 능력 강화
- 시간 관리 및 생산성 향상
- 비판적 사고와 성찰 역량 개발
- 다양한 전공 친구들과의 교류
- 소속감 증진

The screenshot shows the UNSW website header with links for News & Events, Careers@UNSW, Alumni & Giving, Staff, Contact Us, Study, Research, Faculties, Engage with us, and About us. Below the header, the page title 'Personalised English Language Enhancement' is displayed under the 'Arts, Design & Architecture' section of 'Humanities & Languages'. The page includes navigation links for Home, About us, Study areas, Student life, Our research, and News & events. A large yellow diagonal shape covers the right side of the page. At the bottom left, there is a text box with the title 'Personalised English Language Enhancement' and a photo of a group of diverse students jumping in the air.

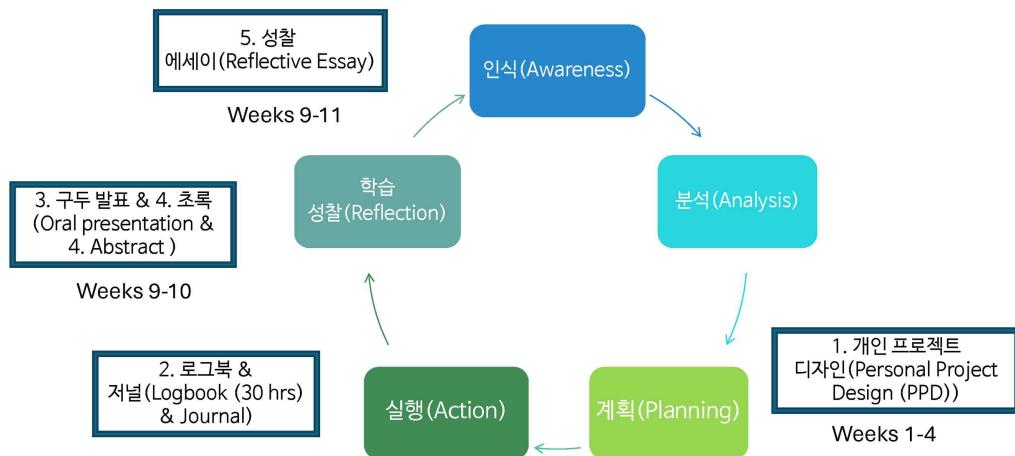
## 자기 주도형 맞춤 영어 실력 향상 코스(PELE)

### ❖ 개인 맞춤형 자율 학습 모델(Personalised Autonomous(PA) Model)



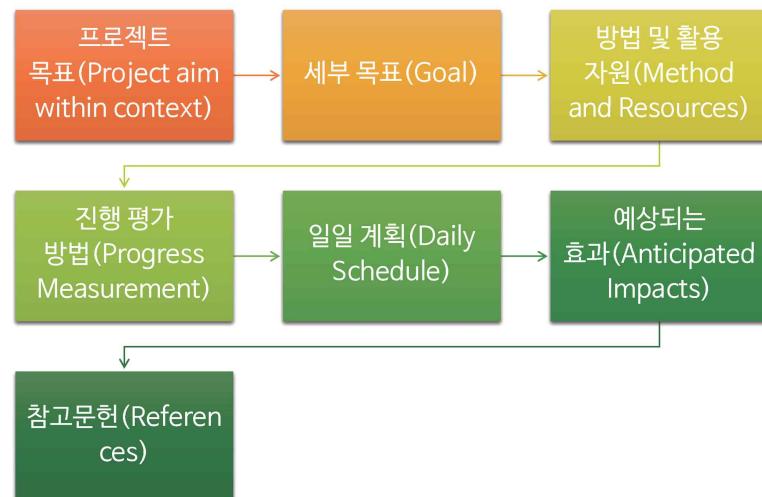
## 자기 주도형 맞춤 영어 실력 향상 코스(PELE)

### ❖ 개인 맞춤형 자율 학습 순환 과정 (Personalised Autonomous(PA) Learning Cycle)



## 자기 주도형 맞춤 영어 실력 향상 코스(PELE)

### ❖ 개인 프로젝트 디자인(Personal Project Design (PPD))



## 자기 주도형 맞춤 영어 실력 향상 코스(PELE)



## 자기 주도형 맞춤 영어 실력 향상 코스(PELE)

### ❖ PELE 커뮤니티

### SOCIAL CLUBS START FROM WEEK 1!

SOCIAL CLUBS	LEAD	TIME	VENUE
Board Game Club 🎲	Zixin Jin & Hanxi Kong & Jiatong Zhou	Friday 1-2 pm	K-E12-118 Business School 118
Rise and Sunshine ☀️	Kwanghee Han	Tuesday 09:15-11:30 am	Morven Brown Study Space
ChatGPT Club 💬	Yongxin Lyu & Europe	Thursday 10-11 am	K-E4-205 Squarehouse 205
Outdoor Club 🌳	Xiangyin Qi & Pragya Paneru	TBC	TBC
Mindfulness Club 🌟	Marco Valerio	1. Tuesday 10:30-11:30 am (Week 1 not available) 2. Wednesday 4-5 pm 3. Friday 1-2 pm	Morven Brown Room 204
Gym Club 🏋️	Hilbert Wang	TBC	TBC
Singing Club 🎵	Mofang Yuan	Thursday 4-5 pm	H13 Lawrence East 1042
Ukulele Club 🎵	Zheqiong Qian	Friday 2-3 pm	K-E15-1048 Quadrangle 1047 <a href="https://unsw.zoom.us/j/83273460225?pwd=FVIUgFKa3ixW5dteibxtLk6j0xOfo.1">https://unsw.zoom.us/j/83273460225?pwd=FVIUgFKa3ixW5dteibxtLk6j0xOfo.1</a> Password: 202403
Book Club 📚	Bosheng Jin	Thursday 2-3 pm	TBC
Kpop Dance Club	Natalie Ngo	TBC	TBC

HUMS1005 ARTS 5505 2024 T3

© 2024 MIRA KIM

## PELE 효과

- PELE의 효과: 언어 능력, 학습 동기, 자기주도 학습 능력, 자신감 향상(Kim, 2022)

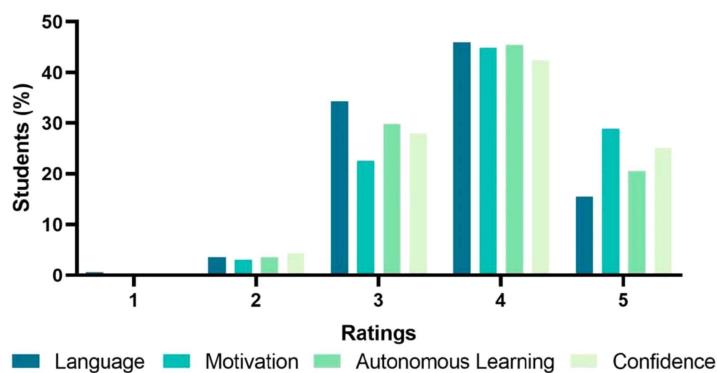


Figure 2. PELE impacts on language skills, motivation to study, autonomous learning skills, and self-confidence.

## PELE 효과

### ■ 웰빙 측정을 위한 14문항 WEMWBS 척도(Kim, Clifton, & Strutt, 2024)

1. 나는 미래에 대해 낙관적으로 느꼈다.
2. 나는 내가 유용한 사람이라고 느꼈다.
3. 나는 편안하게 느꼈다.
4. 나는 문제를 잘 해결해왔다.
5. 나는 명확하게 사고해왔다.
6. 나는 다른 사람들과 가까운 느낌이 들었다.
7. 나는 스스로 결정할 수 있었다.
8. 나는 다른 사람들에게 관심이 생겼다.
9. 나는 에너지가 넘쳤다.
10. 나는 내 자신에 대해 긍정적으로 느꼈다.
11. 나는 자신감을 느꼈다.
12. 나는 사랑받고 있다고 느꼈다.
13. 나는 새로운 것들에 관심이 생겼다.
14. 나는 즐거운 기분이었다.

## PELE 효과

### ■ 박사과정 학생들의 평균 WEMWBS 점수 세부 분포(Kim, Clifton, & Strutt, 2024)

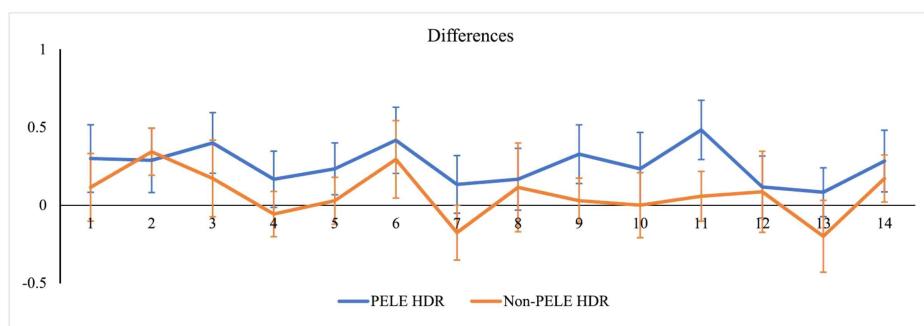


Fig. 4 Breakdown of PhD students average WEMWBS scores

## PELE 효과

- 종료 설문 문항별 학생 응답 빈도(Kim, Clifton, & Strutt, 2024)

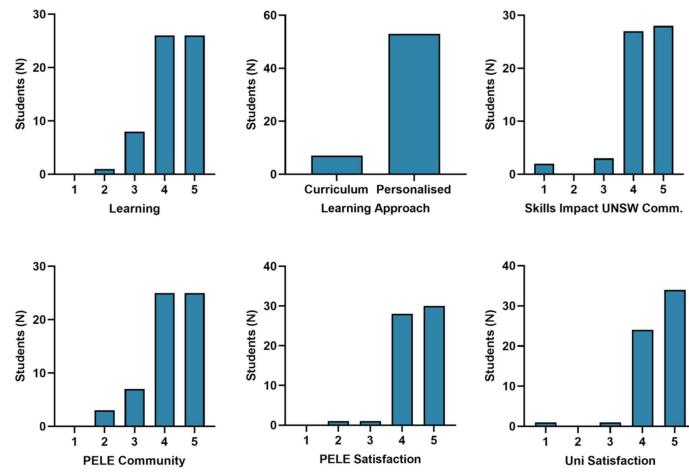


Fig. 6 Frequencies of student ratings across various questions at exit surveys

## PELE 영향

- 의사소통 항목별 지도교수 평가 빈도(Kim, Clifton, & Strutt, 2024)

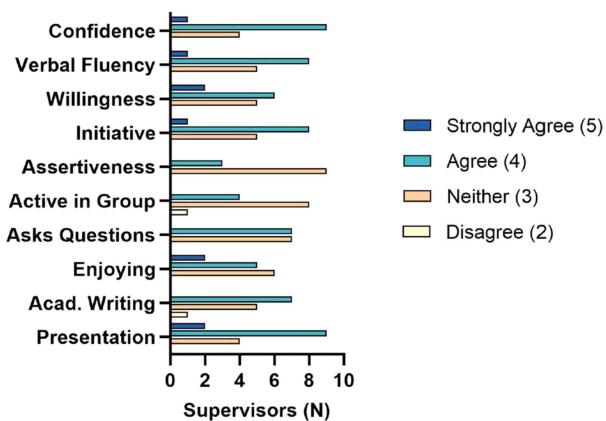


Fig. 7 Frequencies of supervisors' ratings for each communication variable

## 5. 한국형 자기주도 학습 코스 제안

### 한국형 자기주도 학습 코스

- 왜 한국형 자기주도 학습 코스가 필요한가?
  - 유학생의 언어, 학업, 정서적 어려움은 단순 수업이 아닌 통합적 지원 구조가 필요
  - PELE 사례가 보여주듯, 자기주도성과 정서적 안정을 함께 강화할 수 있는 모델이 요구됨.
  - 특히 한국어 능력 향상은 학업 성공 → 국내 취업 → 장기 체류로 이어지는 핵심 기반
  - 궁극적으로 다문화사회 정착 기반 마련이라는 사회적 목표와도 연결됨.
  - ✓ 언어 능력 향상뿐 아니라 학업 지속성과 심리적 웰빙을 위한 기반 마련

## 한국형 자기주도 학습 코스

- 설문조사 결과가 시사하는 한국형 프로그램 설계 방향
  - 설문 결과, 다수의 유학생은 한국어 이해에 비해 실제 사용·표현 및 상호작용에서 자신감이 낮은 경향을 보임.
  - 발표·토론, 과제 작성, 의사소통 상황에서 ‘중립’ 응답 비중이 높게 나타나, 학습자들이 할 수는 있으나 확신이 부족한 상태에 놓여 있음을 시사함.
  - 또한 개인주도 학습에 대해서는 필요성에 대한 인식은 높으나, 실제로 이를 지속적으로 실천할 수 있는 구조적 지원은 부족한 상황임.
  - 따라서 한국형 자기주도 학습 코스는 단순한 언어 수업이 아닌, 자신감 회복, 학습 지속성, 정서적 지지를 함께 고려한 설계가 필요함.

## 한국형 자기주도 학습 코스

- 적용 대상 및 운영 방향
  - 목표: 자기주도 학습 역량 강화, 정서적 안정 지원
  - 운영 방식: 대학원 유학생을 대상으로 시범 운영 → 자신감 향상이 지도교수 관계, 연구성과, 웰빙에 긍정적 영향(Kim, Clifton, & Strutt, 2024)
  - 운영 방향:
    - 초기에는 비교과 또는 지원 프로그램 형태로 시작
    - 장기적으로는 학점이 부여되는 정규 과목으로 제도화 (※ 정규 과목화는 학부생 대상이라는 뜻이 아닌, 제도적 편입과 인정의 의미)
    - 정부 - 대학 간 연계 필요: Study Korea 300K의 실질적 성과로 연결

## 한국형 자기주도 학습 코스

### ▪ 핵심 구성 요소:

구성 요소	적용 방식
학습 목표 설정	학습자가 자신의 필요(전공, 진로)에 맞는 한국어 목표 설정
개인 맞춤 과제 수행	실생활 기반 과제: 발표, 인터뷰, 글쓰기, 자기소개서 등
멘토링과 피드백	선배 유학생 또는 내국인 튜터와 매칭하여 지속적 피드백 제공
반성적 저널 작성	자기 성찰 기반 학습일지, 학습동기 및 감정 표현 강화
커뮤니티 기반 학습	유학생 간 소모임, 내국인 학생과의 교류 기회 마련

## 기대 효과

### 1. 유학생 개인의 성과

- ✓ 한국어 실력 향상: 자기주도 학습을 통해 실생활·전공 관련 언어 역량 강화
- ✓ 학업 지속성 및 유지율 향상: 중도 탈락 및 학업 포기율 감소
- ✓ 심리적 안정 및 웰빙 증진: 자신감 회복, 정서적 안정
- ✓ 연구 성과 및 지도교수와의 관계 개선: 자기주도성을 통한 연구 역량 향상
- ✓ 졸업 후 국내 취업 가능성 증가

## 기대 효과

### 2. 제도적·정책적 성과

✓ 불법 체류율 감소: 학업 실패로 인한 체류 불안 해소

✓ Study Korea 300K 정책의 실질적 효과:

유학생 유치 → 학업 성공 → 국내 취업 → 장기 체류의 선순환

### 3. 대학 및 사회적 성과

✓ 글로벌 캠퍼스 환경 조성: 내·외국인 학생 간 교류 활성화

✓ 다문화사회 기반 강화: 유학생의 안정적 정착 → 한국의 다문화사회로의 확장

## 7. 결론 및 제언

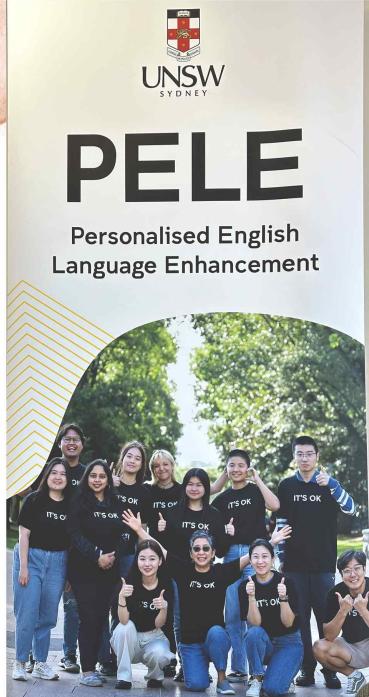
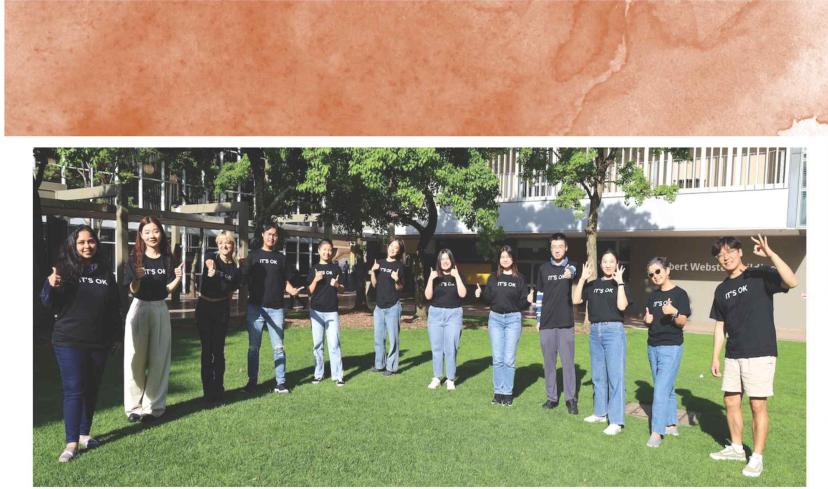
## 결론 및 제언

### ✓ 왜 지금, 왜 필요한가?

- 설문조사 결과, 한국 유학생들은 한국어 이해에 비해 실제 사용과 학습 지속성에서 불안과 부담을 느끼고 있음.
- 이는 유학생의 언어 문제를 단순한 수업 차원의 지원이 아닌 언어·심리·학업을 함께 고려한 통합적 지원 모델로 접근할 필요성을 시사함.
- PELE 사례는 학생의 자율성과 정서적 지지를 동시에 강화할 수 있는 실현 가능한 모델로서 한국 대학에 중요한 시사점을 제공함.
- 정부와 대학의 제도적 지원을 기반으로 한국 대학에서도 맞춤형 자기주도 학습 프로그램 도입이 필요함.
- 유학생의 성공적 학업과 정착은 한국 대학의 경쟁력 강화와 다문화사회로의 이행을 현실화하는 실천적 발판이 될 수 있음.

## 참고문헌

- 박종호(Jong-ho Bak). "국내 체류 외국인 유학생의 성공적인 학업 적응을 위한 방안 연구." *한국과 세계*, 6.1 (2024): 5-23.  
윤영미, and 윤향희. "외국인 유학생(D-2) 지역 정착 과제." *한국과 국제사회*, 8.3 (2024): 527-544.  
교육부, 2027년까지 외국인 유학생 30만 명 유치로 세계 10대 유학강국으로 도약한다.,  
2023.08.16., <https://www.moe.go.kr/boardCnnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=96027&lev=0&searc>  
Kim, M. (2022). A personalised autonomous model to resolve a prolonged dilemma in international students' English language needs in higher education. *Higher Education Research & Development*, 42(3), 603 - 618. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2105823>  
Kim, M., Black, S. & Clifton, J. (2024). Enhancing English Language Proficiency and Well-being in EAL International PhD Students: The Impact of Personalised Autonomous Learning. *Innovative Higher Education*, 49, 271-298.  
Kim, M., Black, S. & Clifton, J. (2024). Evidence-Based Holistic Approach to Supporting International Students' English Language Proficiency Needs and Wellbeing: The Impact of Personalized Autonomous Learning. *Applied Linguistics*, amae038, <https://doi.org/10.1093/applin/amae038>  
Kim, M., & Jing, B. (2024). Becoming a learner again: Implications for autonomy teacher education. In M. Jiménez Raya, B. Manzano Vázquez, & F. Vieira (Eds.), *Pedagogies for autonomy in language teacher education: Perspectives on professional learning, identity, and agency* (pp. 136-151). Routledge.  
Kim, M., & Jing, B. (2019). A personalised autonomous model for enhancing translation students' linguistic competence. In M. Koletnik & N. Froeliger (Eds.), *Translation and language teaching: Continuing the dialogue* (pp. 127 - 146). Cambridge Scholars Publishing.  
UNSW PELE(Personalised English Language Enhancement) International Collaboration Workshop, 2024, 11.29.-30.  
UNSW PELE 2024 T1, T3 Lecture and Tutorial materials.



감사합니다  
Thank you!

## ‘한국 유학생의 한국어 자기효능감 조사를 바탕으로 한 자기주도적 한국어 학습 프로그램 제안’에 대한 토론문

이선중(배재대학교)

이 연구는 ‘유학생 지원’을 정책 구호나 단편적 언어교육의 문제로만 보지 않고, 학업 지속·정서·관계까지 아우르는 통합적 지원 모델로 재구조화했다는 점에서 의미를 찾을 수 있습니다. 특히 설문을 통해 유학생들이 이해(input)보다 산출(output)·상호작용 상황에서 부담과 불안이 커진다는 결과를 제시하고, 이를 바탕으로 자기주도성+정서적 지지를 결합한 프로그램 설계 필요성을 도출한 점이 설득력 있게 다가왔습니다. 다만, 발표문이라는 형식적 한계와 학술발표라는 상황적 특수성으로 인해 이번 발표에 연구의 내용이 충분히 담기지 못했을 수 있다고 생각합니다. 이에 저는 연구와 관련하여 떠오르는 의문을 질문하는 것을 통해 토론자로서의 소임을 다하고자 합니다.

### 1. ‘자기효능감’ 측정의 범위와 해석에 대한 질문

발표에서는 한국어 자기효능감을 이해·표현 / 상호작용·의사소통 / 문제해결·실생활 수행 등으로 구성해 파악하신 것으로 이해했습니다. 다만 제가 정확히 이해했는지 확인하고 싶은 점이 있습니다.

첫째, 설문 문항의 ‘자기효능감’이 기능(말하기/쓰기 등) 중심의 자신감인지, 아니면 학업 과업(발표·보고서·토론 등) 수행 맥락을 전제로 한 자신감인지(혹은 두 층위가 혼합되어 있는지) 궁금합니다. 발표에서 산출 영역 부담이 두드러진다고 하셨는데, 이때 ‘산출’은 언어 기능의 문제가 아니라 학업 과업 수행 맥락의 불안까지 포함하는지 여쭙고 싶습니다.

둘째, 응답자 특성에서 ‘주관적 한국어 능력 인식’이 함께 제시되어 있는데, 주관적 수준(초/중/고급)과 자기효능감 간 관계를 해석할 때 자기평가 편향이 어떤 방식으로 고려되었는지도 궁금합니다.

### 2. ‘자기효능감-학업적응-소속감’의 연결고리에 대한 질문

예비 결과에서 한국어 능력(인식)이 수업 참여·과제 수행 등 학업 경험과 연결되고, 부담이 학업 만족 저하로 이어질 가능성이 제시되며, 동시에 소속감의 어려움도 함께 논의됩니다. 제가 궁금한 지점은 연결고리를 어떤 강도로 주장할 수 있는가입니다.

첫째, 현재 발표는 예비 분석(설문 53명 유효응답) 중심으로 진행된다고 이해했습니다. 그렇다면 “자기효능감이 낮아서 적응/소속감이 낮다”라는 인과보다는, “동반 변인으로서 함께 움직인다”라는 상관적 진술이 더 안전할 텐데, 발표자께서는 이 연결을 어떤 표현 수준(상관/가능성/경로모형 등)으로 정리하고 계신지 여쭙고 싶습니다.

둘째, 상호작용 상황의 불안이 ‘언어 능력 자체’보다 ‘심리 요인’과 밀접하다는 해석이 흥미로웠습니다. 이 지점은 향후 프로그램 설계에서 매우 중요해 보이는데, 후속 연구에서 이를 더 확실히 포착하기 위해 질적 자료(면담/학업수행 사례/학습일지)를 병행할 계획이 있으신지도 궁금합니다.

### 3. PELE에서 ‘한국형 자기주도 코스’의 이식과 운영 현실에 대한 질문

발표는 UNSW의 PELE 사례를 토대로, 한국 대학 맥락에서 자기주도성+정서적 지지를 결합한 코스를 제안합니다. 저는 여기서 “좋은 모델을 어떻게 현실화할 것인가”를 더 구체적으로 상상해 보고 싶었습니다.

첫째, 적용 대상과 운영 방향에서 “대학원 유학생 시범 운영 → 제도화(학점 인정 가능)”의 단계가 제시됩니다. 이때 ‘제도화’가 성립하려면 (1) 담당 주체(전담교사/센터/학과), (2) 멘토(선배 유학생·내국인 튜터) 풀, (3) 평가·기록 체계(저널/포트폴리오 등)가 필요해 보이는데, 발표자께서는 한국 대학에서 가장 시급한

사안은 무엇으로 보시는지요?

둘째, 핵심 구성 요소로 목표 설정-개인 맞춤 과제-멘토링 피드백-반성적 저널-커뮤니티 기반 학습이 제시되는데, 이 요소들 중 “효과를 좌우하는 1~2개의 핵심”이 있다면 무엇인지(예: 멘토링인가, 저널링인가, 과제 설계인가) 우선순위가 궁금합니다.

셋째, PELE가 영어(EAP/의사소통 강화) 맥락에서 출발했듯이, 한국어(KAP)로 전이할 때는 ‘학업 담화 관습(발표/토론/리포트)’과 ‘관계/위계 문화’가 자율성 구현 방식에 영향을 줄 수 있다고 봅니다. 이때 한국형 모델은 ‘자율성’을 개인 책임 강화로 오해받지 않게 하기 위해 어떤 장치(정서적 안전장치, 실패 허용 규칙, 참여 구조)를 강조해야 한다고 보시는지도 여쭙고 싶습니다.

#### 4. ‘스스로 할 수 없는 학생’에게 있어 본 제안이 갖는 의미

마지막으로, 가장 궁금했던 지점은 ‘자기주도’라는 설계가 누구에게 실질적으로 작동하는가입니다. 현장에서는 “스스로 할 수 있는 학생”보다 오히려 스스로 목표를 세우고 계획하고 지속하기 어려운 학생이 더 큰 지원 대상이 되는 경우가 많습니다. 그래서 이 프로그램이 ‘자기주도’에 강한 학습자에게만 유리한 것은 아닌지(마태 효과, Matthew effect) 의구심이 들기도 합니다.

이에 첫째, 자기효능감이 낮거나 자기조절이 약한 학생을 위해, 프로그램 안에 의무적·구조화된 트랙(초기 가이드 단계)이 포함되는지요? 예컨대 2~3주 정도는 목표 설정 템플릿, 주간 체크리스트, 과제 선택형 메뉴, 최소 수행 기준, 짧은 코칭 면담처럼 “혼자 못해도 굴러가게 하는 장치”가 필요해 보입니다.

둘째, 멘토링/정서적 지지를 강조하셨는데, 그 역할이 단순한 격려를 넘어 학습전략 코칭(계획 세우기, 미루기 방지, 과제 쪼개기, 실패 후 재시작)까지 포함하는지 궁금합니다. 만약 포함된다면 멘토에게 어떤 가이드라인/훈련을 제공하시는지도 듣고 싶습니다.

셋째, 최종적으로 이 프로그램은 “자기주도가 가능한 학생을 더 성장시키는 장치”인지, 아니면 “자기주도가 어려운 학생을 자기주도에 진입시키는 장치”인지, 발표자께서 상정하신 핵심 대상(타깃)을 분명히 해주시면 논지 이해에 큰 도움이 될 것 같습니다.

# 일본 대학에서 비전공 한국어 과목 수강생들의 한국에 대한 이미지 분석

박종후(도시사대학 글로벌지역문화학부)

## 1. 머리말

이번 발표는 일본 대학의 비전공 한국어 과목 수강생<sup>91)</sup>들이 한국에 대하여 어떠한 이미지를 가지고 있는지 파악하는 것을 목적으로 한다. 이는 추후 한국에 대한 이미지가 한국어 학습에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하기 위한 기초 자료로 삼기 위한 것이다.

한국 대중문화의 세계적 성공과 한류 확산으로 일본에서도 한국과 한국어에 대한 관심이 크게 증가하였다. 2000년대 초반 드라마 <겨울연가>를 계기로 시작된 일본의, 이른바 ‘한류 봄’은 현재 젊은 세대를 중심으로 K-팝, K-드라마, K-푸드 등으로 이어지며 꾸준히 영향력을 발휘하고 있다. 그동안 일본의 한국어 학습자 수 역시 크게 늘었다. 예를 들어 1995년에 전체 565개 대학 중 143개교(25.3%)에 불과했던 한국어 강좌 개설 대학 수가 2003년 669개교 중 346개교(50.1%)로 약 2배 증가하였으며, 2009년 이후에는 전체 일본 대학의 60% 이상에서 한국어 수업을 제공할 정도가 되었다(平田 2024:72-73). 이는 한류를 통한 한국에 대한 긍정적 이미지 확산과 외국어로서의 한국어 수요 증가가 맞물린 결과로 볼 수 있다.

그럼에도 불구하고 일반적인 일본 대중의 한국에 대한 인식은 한국 대중문화를 향한 호감도와 별개로 한일 양국 간의 외교적 갈등과 역사 문제 등으로 인해 부정적인 인식이 강할 때도 많았다. 예를 들어 많은 언론들에서 “역대 최악의 한일관계”라고 했던 2019년에는 일본 국민 중 한국에 친근감을 느낀다는 비율이 26.7%까지 떨어지기도 했다(일본 내각부, 2019). 다행히 최근에는 한일관계 개선과 문화 교류 확대에 힘입어 2023년에 52.8%로 상승한 이후 2024년 56.3%, 2025년 54.4%로 3년 연속으로 50%를 넘어섰다(일본 내각부, 2025).

특히 2~30대 등 젊은 층에서 한국에 대한 친밀감이 상대적으로 높게 나타나고 있어, 어려서부터 한류를 접한 세대의 인식이 더 긍정적임을 시사한다. 이들은 한류 등으로 한국에 호감을 가져 자발적으로 한국어를 학습하는 경우가 많아 이러한 학습 동기와 이미지의 관계를 체계적으로 분석함으로써, 한국어 학습과 국가 이미지 인식 간의 상관성을 검토할 수 있을 것이다.

본 발표의 목적은 일본 대학 비전공 한국어 학습자들의 한국에 대한 이미지와 인식 특징을 조사·분석하고, 이를 토대로 한국어 교육의 측면에서 시사점을 도출하는 데 있다. 이를 위해 선행연구를 검토하고 설문조사를 실시하였으며, 조사 결과를 외부 자료와 비교 분석하여 논의하고자 한다.

## 2. 조사 개요 및 방법<sup>92)</sup>

이번 조사의 전체 개요를 정리하면 다음과 같다.

91) 한국어를 전공으로 삼지는 않지만 교양이나 선택과목으로 한국어를 공부하는 학생들을 가리킨다. 주로 90분 수업을 주 1~2회 정도 수강한다.

92) 좀 더 자세한 사항은 朴鍾厚·全相律·岡本加奈(2025)를 참고하기 바란다.

### (1) 전체 설문조사의 개요<sup>93)</sup>

- ① 조사 기간: 약 2개월(2025년 5월~6월)
- ② 조사 지역: 일본 내 10개 지역 21개 대학교(東京都,埼玉県,神奈川県,千葉県,大阪府,京都府,兵庫県,福岡県,熊本県,長崎県)
- ③ 조사 방법: 구글 폼을 이용한 설문조사
- ④ 표본 수: 4년제 대학교 1학년생 975명
  - ㄱ. 전공 과목 수강생(314명, 32.2%), 비전공 과목 수강생(661명, 67.8%)
  - ㄴ. 성별: 남성(368명, 37.7%), 여성(601명, 61.6%), 무응답(6명, 0.6%)
  - ㄷ. 학교별(21개교):

①専修大学 113명(11.6%), ②神田外語大学 88명(9.0%), ③東京大学 84명(8.6%), ④近畿大学 78명(8.0%), ⑤同志社大学 71명(7.3%), ⑥関西学院大学 63명(6.5%), ⑦立命館大学 62명(6.4%), ⑧亜細亜大学 58명(5.9%), ⑨明星大学 51명(5.2%), ⑩帝京大学 38명(3.9%), ⑪福岡大学 37명(3.8%), ⑫國士館大学 33명(3.4%), ⑬東京外国語大学 33명(3.4%), ⑭長崎外国語大学 32명(3.3%), ⑮熊本学園大学 28명(2.9%), ⑯城西国際大学 23명(2.4%), ⑰獨協大学 23명(2.4%), ⑱大阪大学 20명(2.1%), ⑲神奈川大学 17명(1.7%), ⑳帝塚山学院大学 12명(1.2%), ㉑目白大学 11명(1.1%)

이 가운데 본 발표에서는 연구 목적에 따라 비전공 한국어 과목 수강생만을 분석 대상으로 한정하였다. 전체 표본 가운데 이번 발표를 위해 추출한 표본의 개요는 다음과 같다.

### (2) 본 발표의 분석 대상

- ① 비전공 과목 수강생: 661명
- ② 성별: 남성(327명, 49.5%), 여성(333명, 50.4%), 무응답(1명, 0.2%)
- ③ 학교별(13개교):

①専修大学 86명(13.0%), ②東京大学 84명(12.7%), ③近畿大学 78명(11.8%), ④同志社大学 71명(10.7%), ⑤関西学院大学 63명(9.5%), ⑥立命館大学 62명(9.4%), ⑦亜細亜大学 58명(8.8%), ⑧明星大学 51명(7.7%), ⑨國士館大学 33명(3.4%), ⑩獨協大学 23명(3.8%), ⑪神田外語大学 20명(3.0%), ⑫神奈川大学 17명(2.6%), ⑬長崎外国語大学 15명(2.3%)

전체 조사는 일본의 4년제 대학 21개교를 대상으로 실시하였지만, 이 중 전공 과목 수강생만 설문에 응한 8개교(帝京大学, 福岡大学, 東京外国語大学, 熊本学園大学, 城西国際大学, 大阪大学, 帝塚山学院大学, 目白大学)는 본 발표의 분석 대상에서 제외하였다. 또한, 센슈대학(専修大学)과 간다외어대학(神田外語大学), 그리고 나가사키외국어대학(長崎外国語大学)의 경우, 전공 및 비전공 과목 수강생 모두를 대상으로 조사가 이루어졌기 때문에 그 중 비전공 과목 수강생의 응답만 본 발표의 분석에 포함하였다.

## 3. 조사 결과<sup>94)</sup>

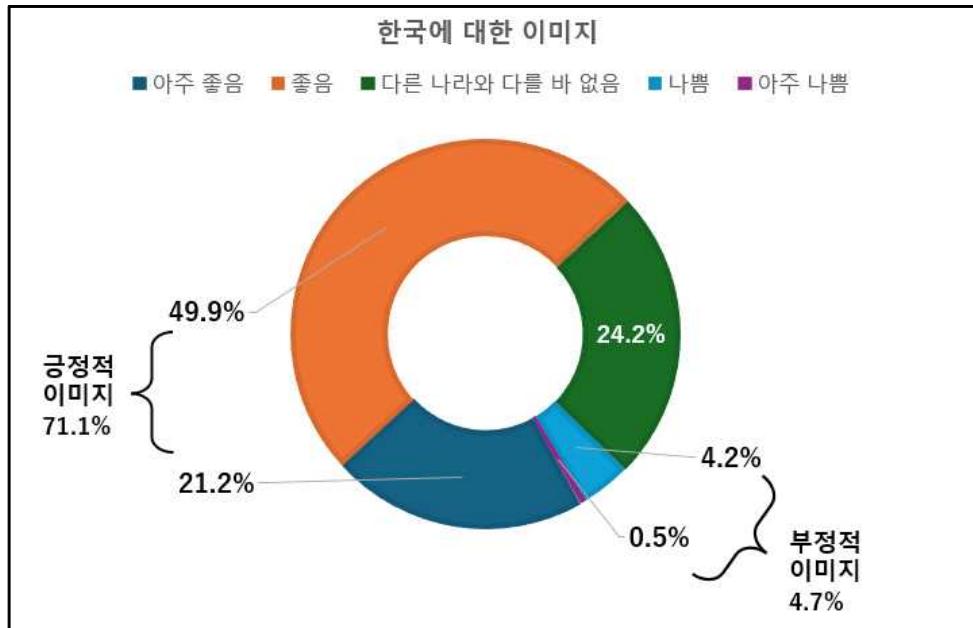
2025년도 일본 대학에서 비전공 한국어 수강생들이 가지고 있는 한국에 대한 이미지 평가와 친근감

93) 이하 모든 수치는 소수점 둘째 자리에서 반올림한 것임을 미리 밝혀 둔다.

94) 본 연구에서는 피조사자의 기본 정보 외에 주요 설문 항목으로 1)대학 입학 전 한국 관련 경험의 유무, 2)한국에 대한 이미지와 친근감, 3)한국어 과목의 수강 선택 동기, 4)한국에 대한 관심 분야 및 관심도, 5)향상시키고자 하는 한국어 능력, 6)한국어 교과서에 중요하게 생각하는 점, 7)목표로 하는 한국어 수준, 8)유학 및 졸업 후 한국어 활용 방안 등을 설정했다. 이번 발표에서는 이 중 2번, 즉 한국에 대한 이미지와 친근감에 대하여 조사한 결과만을 분석한다.

의 정도는 다음과 같이 조사되었다.

그래프1. 한국에 대한 이미지



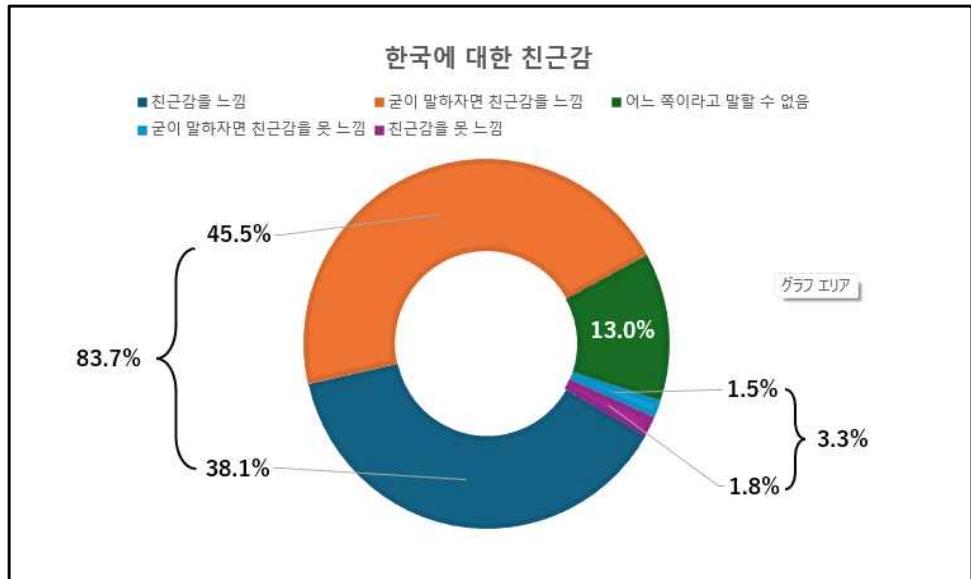
위의 그래프1에서 보듯이, 일본 대학에서 비전공 과목 한국어 수강생들은 대체로 한국에 대하여 좋은 이미지를 가지고 있다. 한국에 대한 이미지가 ‘아주 좋음’이라고 응답한 수강생은 21.2%, ‘좋음’은 49.9%, ‘다른 나라와 다른 바 없음’이 24.2%, ‘나쁨’이 4.2%, ‘아주 나쁨’이 0.5%였다. ‘좋음’과 ‘아주 좋음’을 합친 긍정적 이미지의 응답은 71.1%였고, ‘나쁨’과 ‘아주 나쁨’을 합친 부정적 이미지의 응답은 4.7%에 불과했다. 이러한 결과는 과거의 조사 결과와 비교해 볼 때 한국의 이미지가 긍정적으로 향상되었음을 알려 준다. 예를 들어, 生越(2019)에서는 한국에 대한 긍정적 이미지가 대략 45% 수준으로 보고되었는데, 이와 비교할 때 이번에 긍정적 이미지가 70%를 넘은 것은 일본 대학생들이 가지고 있는 한국에 대한 이미지가 매우 좋아졌음을 의미한다.

한편, 머니투데이가 한국의 엠브레인퍼블릭과 일본의 서베이리서치센터에 각각 의뢰해 양국의 국민 1000명씩을 대상으로 진행한 여론조사 결과<sup>95)</sup>를 보면, 일본의 일반인들이 가지고 있는 한국에 대한 전반적인 이미지는 ‘긍정적 이미지’가 17.8%(매우 긍정적 3.1%, 대체로 긍정적 14.7%), ‘보통’이 48.7%, ‘부정적 이미지’가 33.5%(매우 부정적 13.9%, 19.6%)였다. 20대에 한정하여 살펴봐도 ‘긍정적 이미지’는 27.4%(매우 긍정적 6.7%, 대체로 긍정적 20.7%), ‘보통’이 50.6%, ‘부정적 이미지’가 21.9%(매우 부정적 7.3%, 14.6%)였다. 이번 발표에서는 추론통계적 기법을 사용한 분석 결과를 제시하지 못했지만, 조사 결과에 이 정도 차이를 보인다는 것은 한국에 대한 긍정적 이미지와 한국어 학습 사이에 한국어 학습 집단과 일반 청년층 사이에 뚜렷한 차이가 존재함을 확인할 수 있으며, 이는 향후 상관관계 분석의 필요성을 시사한다. 이는 生越(2019)에서도 확인된 바 있다.

다음으로 한국에 대한 친근감을 조사한 결과를 살펴보자.

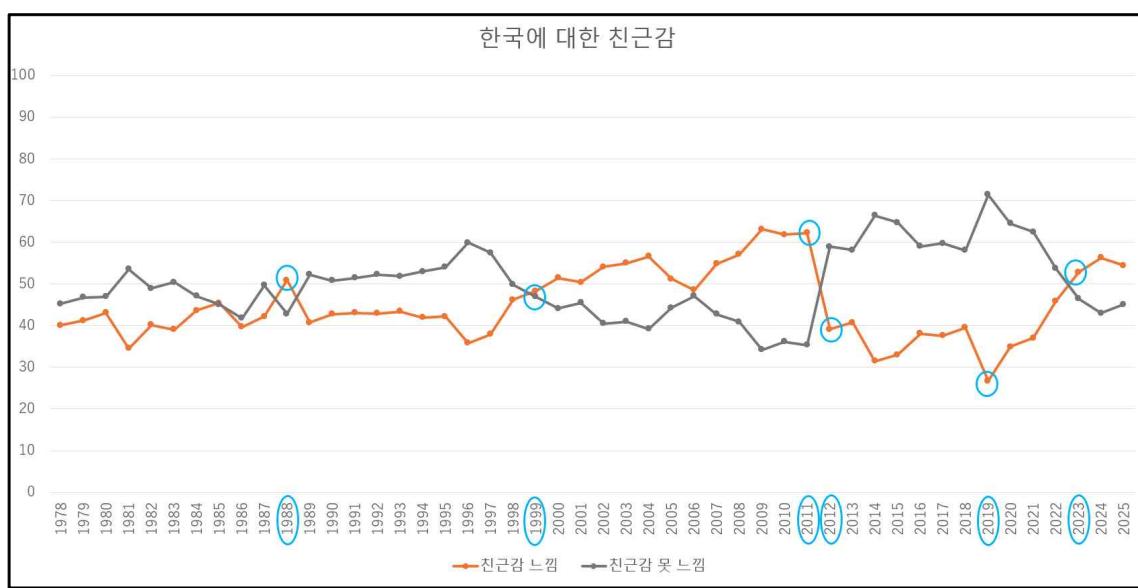
95) 양국 국민 1000명에게 물었다…“韓日 경제연대 가능할까요?” - 머니투데이(2026.01.01 06:00)  
<https://www.mt.co.kr/economy/2026/01/01/2025122621143792960>

그래프2. 한국에 대한 친근감(일본 대학의 한국어 수강자)



위의 그래프2에서 보듯이, 일본 대학에서 비전공 과목 한국어 수강생들은 대체로 한국에 대하여 친근함을 느끼고 있었다. ‘한국에 대해 친근감을 느낌’이라고 응답한 수강생이 38.1%, ‘굳이 말하자면 친근감을 느낌’은 45.5%, ‘어느 쪽이라고 말할 수 없음’은 13.0%, ‘굳이 말하자면 친근감을 못 느낌’이 1.5%, ‘친근감을 못 느낌’이 1.8%였다. 한국에 대하여 친근감을 느낀다는 응답의 합계는 83.7%였고, 그렇지 않다는 응답은 3.3%에 불과했다. 상대국에 대해 친근감을 느끼는지에 대한 조사 결과는 일본 내각부가 매년 실시해 오는 조사 결과와 비교해 보면 시사하는 바가 크다.

그래프3. 일본 내각부의 조사(한국에 대한 친근감)



1978년 첫 조사에서 친근감을 느낀다는 응답은 40.1%로 그 후 1980년대와 1990년대는 서울올림픽이 있었던 1988년 50.9%를 제외하고는 줄곧 3~40%대였다. 이 수치가 다시 50%대에 올라선 것은 2000년으로 51.4%를 기록했다. 이후 2000년대는 ‘겨울연가’ 열풍과 함께 줄곧 5~60%대를 유지하여 2011년에는 역사상 최고 수치인 62.2%를 기록한다. 하지만 2012년 이명박 대통령의 독도 상륙과 천황의 사죄를 요구하는 발언 등으로 한일관계는 급속히 냉각되며 한국에 대한 호감도는 30%대로 추락하

고, 역사상 최악의 한일관계로 불리던 2019년 문재인 대통령-아베 총리 시절에는 26.7%까지 곤두박질 친다. 다만, 코로나 사태 이후 한일관계 개선과 함께 다시 일기 시작한 한류 붐으로 2023년부터는 50%대로 회복된 상태다. 가장 최신 조사 결과<sup>96)</sup>인 2024년 10월 일본 내각부의 조사 결과<sup>97)</sup>를 보면 일본 국민 전체의 56.3%가 한국에 친근감을 느낀다고 응답했고, 18~29세 젊은 층에서는 그 비율이 72.6%로 전 연령대에서 가장 높았다. 두 번째로 높았던 30대가 59%인 것과 비교해 볼 때에도 18~29세 젊은 층의 응답은 눈에 띄게 높았다. 이에 비해 일본 대학의 한국어 수강생들 가운데 친근감을 느낀다는 응답은 83.7%로 일본 내각부의 일반인 대상 조사 결과보다 훨씬 높은 수준이었다. 분석 결과, 한국어 학습자의 경우 일본의 일반 청년층보다 한국을 더 친밀하게 느낀다는 것을 알 수 있었다.

## 4. 맷음말

이번 발표에서는 일본 대학에서 비전공 한국어 과목을 수강하는 학습자들을 대상으로, 이들이 한국에 대해 어떠한 이미지를 가지고 있는지를 설문조사를 통해 분석하였다. 특히 일본 전역의 13개 대학, 661명의 비전공 한국어 수강생을 대상으로 삼아 조사한 한국에 대한 이미지 평가와 친근감의 정도를 일본 사회 전체를 대상으로 한 기준 조사 결과와 비교함으로써, 한국어 학습과 한국 이미지 인식 사이의 관계를 살펴보자 하였다.

조사 결과, 일본 대학의 비전공 한국어 수강생들은 전반적으로 한국에 대해 매우 긍정적인 이미지를 가지고 있음을 확인할 수 있었다. 한국에 대한 이미지가 ‘좋음’ 또는 ‘아주 좋음’이라고 응답한 비율은 71.1%에 달하였으며, ‘나쁨’ 또는 ‘아주 나쁨’이라는 부정적 응답은 4.7%에 불과하였다. 이는 生越(2019)에서 보고된 일본 대학생의 한국에 대한 긍정적 이미지 비율이 약 45% 수준이었던 것과 비교할 때, 최근 일본 대학생, 특히 한국어를 실제로 학습하고 있는 집단에서 한국에 대한 이미지가 크게 개선되었음을 시사한다. 또한 일본의 일반인을 대상으로 한 머니투데이의 조사 결과에서 나타난 긍정적 이미지 비율(17.8%)이나 그 중 20대에 한정한 경우의 27.4%과 비교해 보더라도, 한국어 학습 집단의 한국 이미지가 현저히 긍정적이라는 점은 주목할 만하다.

한국에 대한 친근감에 있어서도 유사한 경향이 확인되었다. 비전공 한국어 수강생 가운데 83.7%가 한국에 대해 친근감을 느낀다고 응답하였는데, 이는 일본 내각부가 실시한 일반 국민 대상 조사에서 나타난 2024년 수치(56.3%)를 크게 상회하는 결과이다. 특히 내각부 조사에서 18~29세 젊은 층의 친근감 비율이 72.6%로 가장 높게 나타난 점을 고려하더라도, 한국어 학습자 집단의 친근감 수준은 일본의 일반 청년층보다 한층 더 높다고 할 수 있다. 이러한 결과는 한국어 학습 경험이 한국에 대한 심리적 거리감을 줄이고, 보다 우호적인 감정을 형성하는 데 일정한 역할을 하고 있음을 시사한다.

이러한 결과는 生越(2019)가 지적한 바와 같이, 한국어 학습 경험이 없는 집단과 학습 경험이 있는 집단 사이에서 한국 이미지 형성의 양상이 다르게 나타난다는 점과도 맥을 같이한다. 生越(2019)는 한국어 학습자의 경우, 한국에 대한 이미지가 정치·외교적 담론이나 매스미디어의 보도에만 의존하기보다, 대중문화, 실제 학습 경험, 한국어 교사나 한국인과의 접촉 등 다양한 요소에 의해 보다 다층적으로 형성된다고 분석하였다. 본 조사에서도 비전공 한국어 수강생들의 높은 긍정 이미지와 친근감은, 한류를 포함한 문화적 요인과 더불어 ‘한국어를 학습한다’는 행위 자체가 한국에 대한 인식에 긍정적으로 작용하고 있음을 보여주는 결과라고 할 수 있다.

다만 이번 발표에서는 추론통계 분석을 통한 검증까지는 이루어지지 못하였다는 점에서 한계가 있다. 즉, 한국에 대한 긍정적 이미지가 한국어 학습을 선택하게 만든 요인인지, 혹은 한국어 학습 경험이 한국에 대한 이미지를 긍정적으로 변화시킨 결과인지는 본 조사만으로 단정하기 어렵다. 그러나 일본의

96) 2026년 1월 현재 일본 내각부에서 제공하는 ‘외교에 관한 최신 여론조사 결과 보고서’는 2025년 9월에 실시한 것이지만 속보치에 불과하여 자세한 집계표를 제공하지 않고 있어 여러 변인에 따른 구체적인 수치를 알 수 없다. 따라서 본 발표에서는 2024년의 조사 결과를 사용하기로 한다.

97) 外交に関する世論調査(令和6年10月調査) | 世論調査 | 内閣府  
[https://survey.gov-online.go.jp/diplomacy\\_defense/202502/r06/r06-gaiko/#tablelist](https://survey.gov-online.go.jp/diplomacy_defense/202502/r06/r06-gaiko/#tablelist)

일반 청년층과 비교했을 때 한국어 학습 집단에서 현저히 높은 긍정 이미지와 친근감이 확인되었다는 점은, 적어도 양자 사이에 일정한 상관관계가 존재함을 강하게 시사한다.

이러한 점에서 본 연구는 일본 대학에서 비전공 한국어 교육이 단순한 외국어 교육을 넘어, 한국에 대한 인식과 태도 형성에 중요한 역할을 하고 있음을 실증적으로 보여주는 기초 자료로서 의의를 가진다. 특히 비전공 과목이라는 특성상 학습 동기가 비교적 약하다고 여겨져 온 집단에서도, 한국어 학습이 한국에 대한 긍정적 이미지와 친근감을 형성·강화하는 데 기여하고 있다는 점은, 향후 일본 대학 한국어 교육의 교육적·사회적 의미를 재고하게 한다.

향후 연구에서는 이번 조사 결과를 바탕으로, 한국에 대한 이미지가 실제 한국어 학습 지속 의지, 학습 성취도, 혹은 상급 단계 진입 여부에 어떠한 영향을 미치는지를 보다 정밀하게 분석할 필요가 있을 것이다. 또한 生越(2019)가 제시한 이미지 형성 요인 분석을 참고하여, 비전공 한국어 학습자들의 이미지 형성에 영향을 미치는 구체적 요인(대중문화, 교사, 학습 내용 등)을 계량적으로 검증하는 연구도 후속 과제로 제시될 수 있다. 이러한 연구의 축적은 앞으로 일본 한국어 교육의 질적 발전의 밑바탕이 될 것으로 기대된다.

## 참고문헌

- 간노(1988), 일본에서의 한국어 교육 및 연구 현황, 『한글』 201 · 202, 한글학회, pp.291–318.
- 김창구(2012), 일본 대학에서의 한국어 교육의 현황-교육과정, 교사, 학습자를 중심으로, 『한국어문화 교육』 6–2, 한국어문화교육학회, pp. 27–44.
- 박종후(2014), 일본 대학에서 비전공 한국어 교육의 현황 조사, 『언어와 문화』 10–3, 한국언어문화교육학회, pp.119–139
- 박종후 · 아사바 유키(2023), 포스트 코로나 시대 일본 대학에서 초수외국어로서의 한국어 과목 수강생의 현주소 – 일본의 동지사대학 한국어 과목 수강자를 대상으로 한 조사 및 분석, 『International Journal of K-Culture』 vol. 4, K-Culture 융합연구소, pp.131–149.
- 박종후 · 오대환(2015), 일본 대학에서 비전공 한국어 이수자들의 학습 동기를 중심으로 한 관련 항목 분석 – 한국 관련 경험을 변인으로 고려한 분석-, 『언어와 문화』 11–2, 한국언어문화교육학회, pp.193–219.
- 박종후 · 정선영(2015), 일본 대학에서 비전공 한국어 과목 수강자의 수강 동기에 대한 현황과 추이, 『외국어로서의 한국어 교육』 55, 연세대학교 언어교육연구원, pp.119–156.
- 오태현(2006), 일본대학에서의 한국어 교육 현황과 특징 – 한국어학과와 조선어전공의 비교를 중심으로-, 『아태연구』 13–2, 경희대학교 아태지역연구원, pp.105–118.
- 生越直樹(2003), 일본 대학에 있어서의 한국어 교육, 『日本研究』 8, 중앙대학교 일본연구소, pp.17–32.
- 生越直樹(2019), 韓国語学習と韓国に対するイメージ形成の関係, 『言語・情報・テクスト』 26, 東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻, pp.27–40.
- 朝鮮語教育学会(2020), 『 일본 교육 기관 한국어 교육 현황 조사 중간 보고서(日本における韓国語教育 実情調査中間報告書)』、長谷川由紀子他7名、朝鮮語教育学会.
- 朝鮮語教育学会(2022), 『 日本 교육 기관 한국어 교육 현황 조사 최종 보고서(日本における韓国語教育 実情調査最終報告書)』、長谷川由紀子他7名、朝鮮語教育学会.
- 朴鍾厚(2020), 日本の大学の非専攻韓国語学習者の韓国に対する関心度, 『マテシス・ユニヴェルサリス』 21–2, 獨協大学国際教養学部, pp.135–168.

- 朴鍾厚(2021), 日本の大学における非専攻韓国語学習者の向上させたい言語能力に関する調査分析, 『新世紀人文学論究 第5号特別記念号, pp.227–242.
- 朴鍾厚·浅羽祐樹(2023), 포스트 코ロ나 시대 일본 대학에서 초수외국어로서 한국어 과목 수강생 동향에 대한 분석 -도시샤대학(同志社大学) 한국어 과목 수강자를 대상으로 한 조사 및 분석-, 日本韓国語教育学会第14回国際学術大会 発表지.
- 朴鍾厚·全相律·岡本加奈(2025), 일본 대학에서 비전공 한국어 학습자의 현황과 추이: 2025년 설문조사 결과를 중심으로, 日本韓国語教育学会第15回国際学術大会 発表지.
- 平田絵未(2024), 日本で出版された朝鮮語学習書に見られる長音教育—その変遷と意義をめぐってー, 『韓国語教育研究』 第14号, 日本韓国語教育学会, pp. 65–88

### 인터넷 참고 자료

머니투데이(2026.01.01 06:00), 양국 국민 1000명씩에게 물었다..."韓日 경제연대 가능할까요? "

<https://www.mt.co.kr/economy/2026/01/01/2025122621143792960>

日本国内閣府| 外交に関する世論調査（令和6年10月調査） | 世論調査 |

[https://survey.gov-online.go.jp/diplomacy\\_defense/202502/r06/r06-gaiko/#tablelist](https://survey.gov-online.go.jp/diplomacy_defense/202502/r06/r06-gaiko/#tablelist)

## ‘일본 대학에서 비전공 한국어 과목 수강생들의 한국에 대한 이미지 분석’에 대한 토론문

이정덕(서울대 언어교육원)

이 발표는 일본 대학의 비전공 한국어 과목 수강생들의 한국에 대해 가지고 있는 이미지를 설문조사를 통해 살펴보는 것을 주 내용으로 하고 있습니다. 발표문 상에 드러나지 않은 자세한 설문조사 방법과 절차는 발표 과정 중 충분히 설명될 것이라 예상하며, 이외 몇 가지 궁금한 점을 질문하고자 합니다.

이 발표의 설문조사 대상인 한국어 비전공 과목 수강생 661명의 지역은 특정 지역에 편중되어 있습니다. 바로 도쿄를 비롯한 수도권과 간사이 지역이며(아래 그림 참고), 수도권과 비수도권 비율이 6:4 정도입니다. 조사 지역과 관련해 두 가지 질문을 드리고 싶습니다. 우선, 다른 지역 학생들이 조사 대상에 포함되지 않은 특별한 이유가 있는지 궁금합니다. 또한 지역에 따라 ‘한국에 대한 이미지’와 ‘한국에 대한 친근감’에 차이가 나타나는지 소개해 주시면 좋을 듯합니다.



“그래프 3. 일본 내각부의 조사”를 보면 1988년-1999년, 2012년-2021년은 한국에 대해 친근감을 느낀다는 응답보다 친근감을 못 느낀다는 응답이 더 높은 시기였고 2000년~2011년은 친근감을 느낀다는 응답이 더 높은 시기였습니다. 그렇다면 이 시기의 한국어 학습자 수 및 일본 내 대학에서의 한국어 과목 수강생 수에 변화가 있었다고 생각하십니까? 만약 이 시기에 대한 조사 자료와 관련 연구가 있다면 발표자께서 살펴보고자 하는 “한국어 학습과 한국 이미지 인식 사이의 관계”에 대해 의미 있는 가설을 세울 수 있을 것이라 생각됩니다.

마지막으로 발표자께서 2025년 11월에 일본한국어교육학회 제15회 국제학술대회에서 발표한 “일본 대학에서 비전공 한국어 학습자의 현황과 추이: 2025년 설문조사 결과를 중심으로”와 이번 발표의 차이점에 대해 상술해 주시면 좋을 것 같습니다. 발표문 결론 부분에서 “한국에 대한 긍정적 이미지가 한국어 학습을 선택하게 만든 요인인지, 혹은 한국어 학습 경험이 한국에 대한 이미지를 긍정적으로 변화시킨 결과인지 발표자의 조사만으로 단정하기 어렵다”고 기술하셨는데, 이것이 궁극적으로 발표자께서 하고자 하는 연구인 것 같습니다. 그렇다면 이 발표는 전체 연구의 한 부분에 해당하는 것인지요? 연구자가 이번 발표에서 보여주고자 연구 목적이 정확히 무엇인지 설명해 주시면 좋을 것 같습니다.

## [주제 발표]

### 제1분과 국어 교재의 변화와 확장

■ 사회자: 신희성(경상국립대학교)

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장

# 패러다임의 변화와 문법교육 내용의 재구조화

## - 전경과 배경을 중심으로

오현아(강원대)

차례	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 들어가며 : 무엇을 다루고 있고, 다루지 않는가?</li><li>2. 목표 차원: 문법 교육 목표는 형식주의를 기반으로 하는가, 기능주의를 기반으로 하는가?</li><li>3. 내용 차원(1) : 전경화된 것들</li><li>4. 내용 차원(2) : 배경화된 것들</li><li>5. 나가며 : 문법교육 내용은 고정된 것인가?</li></ol>
----	---

### 1. 들어가며 : 무엇을 다루고 있고, 다루지 않는가?

이 연구에서는 패러다임의 변화와 문법교육 내용의 재구조화를 논의하기 위해 국어 문법교육에 큰 영향을 미쳐온 문법교육의 패러다임을 형식주의와 기능주의로 구분하고, 기능주의 언어학 중 체계기능언어학과 인지주의언어학을 대비하면서 패러다임의 변화를 논하고자 한다. 그리고 이러한 패러다임의 변화를 목표 차원에서 살피면서, 패러다임의 변화가 구체화된 문법교육 내용 중 전경화된 것들과 배경화된 것들로 구분하여 패러다임의 변화가 문법교육 내용으로 본격화되고 있는지를 살펴보는 것을 목적으로 한다.

이를 위해 먼저 문법교육 패러다임 논의를 시작해 보자.

문법교육의 패러다임은 크게 언어의 형태와 규칙에 집중하는 ‘형식주의(Formalism)’과 언어의 사용 맥락과 의미에 집중하는 ‘기능주의(Functionalism)’로 구분해 볼 수 있다. 형식주의는 언어를 추상적인 기호의 체계로 보며, 보편적인 문법 규칙을 규명하는 데 목적을 둔다. 교육적으로는 문법 지식의 체계적 전수와 정확성을 강조(Newmeyer, F. J., 1998: 7)한다. 언어관, 교육 내용, 교수법 특징을 제시해 보면 다음과 같다.

언어관: 언어는 인간 두뇌에 내재한 독립적인 모듈이며, 외부 세계나 맥락과는 분리된 자율적인 체계(Autonomous system)이다.

교육 내용: 음운론, 형태론, 통사론 등 언어의 내부 구조 중심.

교수법: 연역적 교수법, 문장 성분 분석, 문법 번역식 교수법 등이 대표적

기능주의는 언어를 의사소통을 위한 수단으로 정의한다. 문법은 고정된 규칙이 아니라, 특정 상황에서 의미를 효과적으로 전달하기 위해 선택되는 전략적 자원(Halliday, M. A. K., 1994: xxvii).으로 본다. 언어관, 교육 내용, 교수법 특징을 제시해 보면 다음과 같다.

언어관: 언어는 사회적 상호작용의 산물이며, 맥락(Context) 없이는 문법의 의미를 규명할 수 없다.

교육 내용: 담화 및 텍스트 중심의 문법, 사용역(Register), 화용적 적절성.

교수법: 귀납적 교수법, 과제 중심 교수법(TBLT), 장르 중심 교수법.

이러한 형식주의와 기능주의를 비교해 보면 다음 <표 1>과 같다.

<표1> 문법에서 형식주의와 기능주의

구분	형식주의 (Formalism)	기능주의 (Functionalism)
언어의 정의	기호와 규칙의 체계 (Structure)	의사소통의 도구 (Function)
핵심 가치	정확성(Accuracy), 보편성	적절성(Appropriateness), 맥락
분석 단위	문장(Sentence) 이하	담화(Discourse), 텍스트(Text)
학습 주안점	문법 규칙의 내면화	상황에 맞는 언어 선택 능력
대표 이론	변형생성문법 (Chomsky)	체계기능문법 (Halliday)

이러한 기능주의 언어학으로는 체계기능 언어학(SFL)과 인지주의 언어학(CL)을 대표적으로 들 수 있다. 체계기능 언어학(SFL)과 인지주의 언어학(CL)은 모두 언어의 형식보다 의미와 기능을 중시하는 기능주의적 패러다임에 속해 있으나, 그 의미가 생성되는 기원에 대해서는 ‘사회적 맥락’과 ‘인지적 기제’라는 서로 다른 지향점을 가진다. 좀 더 자세히 설명해 보면 다음과 같다.

첫째, 두 관점 모두 언어 형식이 독립적으로 존재하는 것이 아니라, 언어 외적인 동기(Motivation)에 의해 결정된다는 언어의 비자율성을 전제로 한다. ‘의미 중심의 문법관’이라 할 수 있으며, 문법은 추상적 규칙의 집합이 아니라 의미를 실현하기 위한 체계이다. 따라서 실제 담화나 텍스트 등 사용 양상(Usage)을 분석의 기초로 삼는다.

둘째, 두 이론의 결정적인 차이는 의미의 기원을 ‘사회’에서 찾느냐, ‘인간의 마음(인지)’에서 찾느냐에 있다. 의미와 문법의 기원 측면에서 SFL 입장에서 언어는 사회적 기능을 수행하기 위한 ‘사회 기호학적 자원’이고, 문법적 선택은 사회적 상황(상황 맥락)과 문화적 관습에 의해 제약된다. CL 입장에서 언어는 인간을 세상을 지각하고 개념화하는 방식을 반영하는 ‘인지적 투영’이고, 문법 구조는 인간의 보편적 신체 경험과 지각 능력에서 기원한다.

현저성의 원리 측면에서 SFL에서는 메시지의 출발점인 ‘주제’나 정보의 초점인 ‘신정보’처럼 담화 내에서의 정보적 가치와 전략적 배치에 따라 현저성이 부여되는 것으로 보고, CL에서는 인간의 시각적 지각 원리인 ‘전경-배경(Figure-Ground)’ 분리나 주의 집중(Profiling)에 따라 특정 요소가 언어적으로 부각되는 것으로 본다.

이상의 내용을 정리해 보면 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 기능주의 언어학인 체계기능언어학과 인지주의언어학의 차이

기능주의 언어학 이론	체계기능언어학 <sup>98)</sup> (SFL)	인지주의언어학 (CL)
의미의 소재	사회적 상호작용과 맥락 (External)	인간의 마음과 신체적 경험 (Internal)
핵심 개념	메타기능, 사용역(Register), 장르	도식(Schema), 은유, 전경-배경
문법의 정의	의미 잠재력의 선택 체계	개념화의 인지적 표상
분석의 중심	텍스트와 담화 (Halliday, 1994: 15)	개념과 범주 (Lakoff, 1987: 58)

98) 국어 문법교육 분야에서의 체계기능언어학 관련 연구로는 주세형(2009), 이관규.신희성(2020), 신희성(2021), 주세형.정혜현.노하늘(2020), 조진수.주세형.노유경(2015), 박진희.주세형(2020), 박진희.주세형(2021), 박진희.주세형(2020), 박진희.주세형(2021) 등을 들 수 있다. 주세형(2009)은 체계기능문법의 배경과 영향력에 대해 논하면서 체계기능언어학이 국어교육 연구에 지니는 의의를 논하면서 국어문법교육에 본격적인 체계기능언어학의 도입을 언급한 논의로서 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다. 이후 논의들은 1) 체계기능언어학을 활용한 텍스트 분석 관련 연구, 2) 체계기능언어학을 바탕으로 학습자의 문법 능력 발달을 분석한 연구, 3) 자신의 의사소통 의도에 적절한 어휘 문법을 선택하여 표현할 수 있게 하는 기능 중심의 문법 체계의 설정 가능성 탐색한 연구, 4) 텍스트 이해와 표현의 도구로 기능하는 ‘문법’의 기능을 개별 장르 차원에서 접근하여 밝힌 연구, 5) 수학, 과학 등 다른 교과에서

최근의 국어 교육 연구에서는 이 두 관점을 배타적으로 보지 않는다. 예를 들어, '높임법'을 가르칠 때 그것이 인간의 심리적 거리감(인지주의)에서 기원했음을 설명하면서도, 실제 담화 상황에서의 사회적 지위와 역할(체계기능주의)에 따른 선택임을 통합적으로 교육하는 방식이다.

이를 바탕으로 이 연구에서는 패러다임의 변화와 문법교육 내용의 재구조화 논의를 위해 인지주의 언어학의 관점에서 성격, 목표와 내용을 중심으로 다음의 연구 문제를 설정해 논의를 전개해 나가고자 한다.

1) 성격, 목표 차원: 문법 교육 목표는 형식주의를 기반으로 하는가, 기능주의를 기반으로 하는가?

2) 내용 차원 (1) : 전경화된 것들

3) 내용 차원 (2) : 배경화된 것

(1) 내용 구성 차원: 문법교육 내용은 문장 분석 관점인가? 문장 구성 관점인가?

(2) 내용 서술 차원 : 문법교육 내용은 체계문을 대상으로 하는가? 사용문을 대상으로 하는가?

(문법교육 내용은 문어를 대상으로 하는가? 구어를 대상으로 하는가?)

① 문장성분의 생략을 다루는가? : 주어의 생략을 중심으로

② 문장성분의 겹침을 다루는가? : 겹침말, 뮤음말을 중심으로

## 2. 성격, 목표 차원: 문법 교육 목표는 형식주의를 기반으로 하는가, 기능주의를 기반으로 하는가?

---

텍스트 이해와 표현의 도구로 기능하는 언어의 기능에 주목하여 문법교육적 시사점을 이끌어낸 연구 등으로 구분해 볼 수 있다.

첫째, 체계기능언어학을 활용한 텍스트 분석 관련 연구로는 이관규.신희성(2020), 신희성(2021) 등이 있다. 이관규.신희성(2020)에서는 체계기능언어학적 텍스트 분석을 위한 동성 체계에 대해서 그 핵심인 과정 유형을 도출함으로써, 궁극적으로 분석틀로서의 체계기능언어학의 신뢰성과 타당성을 확보하는 것을 목적으로 하였으며, 신희성(2021)에서는 체계기능언어학을 활용한 텍스트 분석 연구들을 사례 연구 차원에서 살피면서, 국내에서 체계기능언어학이 주목받고 있는 이유를 분석하는 과정을 통해 해당 이론의 유용성을 탐색하였다.

둘째, 체계기능언어학을 바탕으로 학습자의 문법 능력 발달을 분석한 연구로는 주세형.정혜현.노하늘(2020) 등을 들 수 있다. 주세형.정혜현.노하늘(2020)에서는 '동성 프로파일링'을 통해 학습자의 경험적 의미 기능 발달 양상을 분석하였다. 동성 프로파일링은 초등학교 4학년 학습자와 5학년 학습자가 작성한 '설명문', '건의문', '일기'를 대상으로 하여, '(1)과정 유형 분석', '(2)참여자 유형 분석', '(3) 참여자 구성 패턴을 분석', '(4) 과정 유형 및 참여자 구성 패턴별 빈도를 산출'의 4단계에 따라 진행하였다.

셋째, 자신의 의사소통 의도에 적절한 어휘 문법을 선택하여 표현할 수 있게 하는 기능 중심의 문법 체계의 설정 가능성을 탐색한 연구로는 조진수.주세형.노유경(2015) 등을 들 수 있다. 조진수.주세형.노유경(2015)에서는 논증 텍스트에 사용된 '것 같다'와 같은 양태 표지를 교정적 관점에서 다루는 첨삭 지도상의 관행에 문제를 제기하고, 문법교육적 관점에서 학습자가 선택한 양태 표지의 표현 의도를 파악하여 지도하는 해석적 방식을 제안하기 위해 고등학생이 작성한 논술문을 대상으로 '것 같다'의 사용 양상과 표현 의도를 체계기능 언어학적 관점에서 분석하였다.

넷째, 텍스트 이해와 표현의 도구로 기능하는 '문법'의 기능을 개별 장르 차원에서 접근하여 밝힌 연구로는 박진희.주세형(2020), 박진희.주세형(2021) 등을 들 수 있다. 박진희.주세형(2020)에서는 건의하는 글을 대상으로 필자와 잠재적 독자가 의사소통하는 방식을 분석하는 일이 이루어져야 한다고 보고, 필자의 '스텐스'의 조정과 '평가어'의 선택 양상을 중심으로 건의하는 글에 나타난 언어적 특징을 분석하였다. 박진희.주세형(2021)에서는 체계기능언어학의 관점에 기반해 있는 평가어 체계를 기준으로 하여, 백범일지 텍스트들을 대상으로 서술 주체의 관점이 개입하는 방식을 비교 분석함으로써 전기문 비판적 읽기의 과정을 예시하였다.

다섯째, 수학, 과학 등 다른 교과에서 텍스트 이해와 표현의 도구로 기능하는 언어의 기능에 주목하여 문법교육적 시사점을 이끌어낸 연구로는 소지영.주세형(2017), 조진수(2018), 소지영.주세형(2021) 등이 있다. 소지영.주세형(2017)에서는 자연 과학 분야에서 두드러지는 의미화 방식인 '문법적 은유'를 중심으로 초등학교 및 고등학교 과학 교과서를 분석하여, 언어가 과학 지식의 구성 및 습득을 이끄는 역할을 함을 살피고 이로부터 읽어 낼 수 있는 국어교육적 시사점을 탐색하였다. 조진수(2018)에서는 수학 문장제 텍스트에 나타나는 '문법적 은유'를 분석하는 과정을 통해 국어과의 도구 교과적 본질을 강조하였다. 소지영.주세형(2021)에서는 국어과 설명하기 성취기준의 언어적 교육 내용으로서 중등 과학 교과서의 정의문을 대상으로 그 기능을 분석하여 그 가능성을 탐색하였다.

체계기능언어학이 문법교육 및 국어교육 연구 지평을 어떻게 확장해 왔는지 그리고 어떻게 전망할 수 있는지는 남가영.주세형(2022)를 참조할 수 있다.

그렇다면 우리의 문법교육은 형식주의를 기반으로 하는가? 기능주의를 기반으로 하는가?

우리나라 국어과 교육과정에서 <문법> 영역(과거 '국어 지식')의 목표 서술은 시대에 따라 언어의 내부 구조를 중시하는 형식주의(Formalism)와 언어의 실제적 쓰임과 맥락을 중시하는 기능주의(Functionalism) 사이에서 끊임없이 변화해 왔다고 할 수 있다.

7차 교육과정부터 최근 2022 개정 교육과정의 국어과 문법 영역의 성격, 목표를 분석해 보면 다음과 같다.

### 1. 제7차 교육과정 (1997): 도구적 기능주의의 도입

7차 교육과정은 문법 영역의 명칭을 '국어 지식'으로 사용하며, 지식 자체가 목적이 아닌 '언어 사용의 기초'로서의 성격을 강조했음.

- 관점: 문법 지식을 언어 사용 기능 신장을 위한 '도구'로 정의하는 강한 기능주의.
- 특징: '국어 지식'이라는 명칭을 사용하며, 지식 자체보다 '탐구 과정'과 '실제 상황에의 적용'을 최상위 목표로 설정했음.
- 해당 부분: '국어 지식' 영역의 학습은 언어 현상에서 규칙을 찾아내는 탐구 학습 활동을 중심으로 하되, 학습한 지식을 국어 사용 상황에 적용하는 활동을 강조한다. (교육부, 1997: 26).

### 2. 2011 & 2012 개정 교육과정: 형식과 기능의 균형 모색

문법의 '체계성'과 '탐구'가 다시 강조되었다.

- 관점: 지식의 체계성(형식주의)과 담화 맥락적 활용(기능주의)의 절충적 통합.
- 특징: 문법 요소가 담화 맥락 속에서 어떤 기능을 하는지 파악하는 '담화 문법'적 시각이 도입되었다. 즉, 규칙(형식)을 배우되 그것이 실제 담화(기능)에서 어떻게 실현되는지 연결하고자 했다.
- 해당 부분 :

(중등 국어) 국어 활동과 국어와 문학을 종체적으로 이해하고, 국어 활동의 맥락을 고려하여 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어를 사랑하고 국어 문화를 누리면서 국어의 창의적 발전과 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다(교육부, 2012: 4).

(고등 국어) '문법' 영역에서는 음운과 음운 체계에 대해서 이해하고 국어 생활 속에서 이용되는 어휘의 체계와 양상을 이해하고 활용하며, 말소리를 표기하는 한글 맞춤법을 익혀서 올바른 국어 생활을 영위하도록 한다(교육부, 2012: 72).

### 3. 2015 개정 교육과정: 맥락적 기능주의와 역량 중심

'핵심 역량'이 도입되면서 문법은 단순한 지식을 넘어 문제를 해결하는 '역량'의 차원으로 격상되었다.

- 관점: 맥락 속에서의 문제 해결을 중시하는 사회적 기능주의.
- 특징: 문법을 '의사소통의 맥락' 안에서 파악하며, 학습자가 문법 요소를 선택하여 의미를 구성하는 '역량'을 강조함.
- 해당 부분: '국어'의 하위 영역은 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학이다. 학습자는 이를 영역에 관한 지식을 갖추고 각 영역의 수행에 필요한 기능과 태도를 기름으로써 '국어'의 목표를 달성할 수 있다. 이를 위하여 '국어'는 담화나 글, 작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 생각과 느낌, 경험을 효과적이고 창의적으로 표현하는 활동과, 국어가 쓰이는 실제 현상을 탐구하여 국어를 깊이 있게 이해하고 반성적으로 인식하는 활동,

그리고 문학 작품을 수용하거나 생산하면서 인간의 다양한 삶을 이해하고 정서를 함양하는 활동으로 내용을 구성하였다. 학습자는 이러한 활동에 능동적이고 적극적으로 참여하여 ‘국어’의 목표를 달성해야 한다.(교육부, 2015: 4).

#### 4. 2022 개정 교육과정: 성찰적·확장적 기능주의

가장 최근의 교육과정으로, 문법을 ‘언어생활의 성찰’과 ‘디지털 매체 활용’의 도구로 정의한다.

- 관점: 인지적 성찰과 디지털 매체 환경을 포괄하는 구성주의적 기능주의
- 특징: 지식의 습득을 넘어 자신의 언어생활을 ‘성찰’하고, 소통 공동체에 ‘참여’하는 주체적 태도를 강조함. 매체 언어의 형식미와 소통 효율성을 통합적으로 다룸.
- 해당 부분:
  - 문법은 국어의 형식과 내용을 이루는 틀로서 규칙과 원리로 구성·운영되며, 문법 탐구는 문법에 대해 사고하는 활동으로 국어에 대한 종체적 앎을 이끈다.
    - 국어는 체계와 구조를 갖춘 의미 생성 자원이자, 사회적으로 구성된 관습적 규약이며, 공동체의 사고와 가치를 표상하는 문화적 산물이다.
    - 국어 자료는 다양한 맥락에서 만들어지는 의사소통의 결과물로서, 국어 현상을 파악하고 국어 문제를 발견할 수 있는 문법 탐구의 대상이다.
    - 국어 사용자는 일상생활에서 국어 현상과 국어 문제를 탐구하고 성찰하면서 언어 주체로서의 정체성과 국어 의식을 형성한다.(교육부, 2022: 10).

이상의 교육과정 성격, 목표 서술 변화를 정리해 보면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 문법 교육 패러다임의 변천(7차 교육과정~ 2022 개정 교육과정)

구분	형식주의적 강조점	기능주의적 강조점	패러다임의 특징
제7차	규칙의 탐구 과정	국어 사용 상황 적용	도구적 기능주의
2012	국어의 체계적 지식	국어의 올바른 사용	절충적 균형
2015	문법 체계와 규범	맥락적 문제 해결	역량 중심 기능주의
2022	언어 체계의 탐구	성찰과 공동체 참여	성찰적 기능주의

우리는 <표 3>을 통해 문법 교육 패러다임이 ‘개별 지식의 정확성(형식주의) → 담화 맥락에서의 적절성(기능주의) → 삶과의 연계를 통한 성찰(통합주의)’로 변화해 왔음을 알 수 있다. 특히 2022 개정에서는 ‘언어생활 탐구’ 등을 통해 형식주의적 탐구와 기능주의적 성찰을 가장 고도화된 형태로 결합하고 있음을 알 수 있다.

그렇다면 ‘성취 기준’ 수준에서 형식주의와 기능주의는 어떻게 구체적으로 대립하거나 통합되었는가? 이에 대한 논의는 3장에서 본격적으로 이어가고자 한다.

### 3. 내용 차원(1) : 전경화된 것들

2022 개정 국어과 교육과정의 ‘문법’ 영역 성취 기준을 살펴보면, 전통적인 형식주의와 현대적인 기능주의가 대립을 넘어 ‘탐구’와 ‘성찰’이라는 키워드로 통합되는 양상을 보인다. 최근 2022 개정 교육과정의 주요 성취 기준을 바탕으로 형식주의와 기능주의가 통합, 충동하는 양상을 세부적으로 살펴보면 다음과 같다.

## 1. 형식주의와 기능주의의 통합 (Integration)

2022 개정은 문법적 지식(형식)을 실제 국어 생활의 문제를 해결하거나 의미를 구성하는 자원(기능)으로 완벽히 결합하고자 한다.

### 1) 지식의 도구화와 생성적 활용

[10공국1-04-03] 다양한 분야의 글과 담화에 나타난 문법 요소 및 어휘의 표현 효과를 평가하고 적절한 표현을 생성한다.

분석: 문법 요소(형식)를 단순 식별하는 데 그치지 않고, 그것이 담화에서 발휘하는 '효과'를 평가하여 새로운 표현을 '생성'하는 단계까지 나아감. 이는 형식주의적 지식이 기능주의적 수행의 직접적인 원동력이 됨을 보여줌..

### 2) 체계적 분석을 통한 담화 구성

[12화언01-06] 담화의 구조를 고려하여 적절한 어휘와 문장으로 응집성 있는 담화를 구성한다.

분석: 어휘와 문장이라는 형식 단위의 지식을 활용하여, 텍스트의 결속성과 응집성이라는 기능적 목표를 달성하게 함. SFL에서 강조하는 '텍스트적 메타기능'이 성취기준에 직접 구현된 사례라 할 수 있음.

### 3) 탐구 절차의 과학화와 사회적 민감성

[12언탐01-01] 자신의 언어생활에서 의미 있는 탐구 주제를 발견하여 탐구 절차에 따라 언어 자료를 수집하고 비판적으로 분석한다.

[12언탐01-02] 언어 자료를 평가·해석하고 그 결과를 공유하며 자신과 공동체의 언어생활에 대한 민감성과 책임감을 지닌다.

분석: 자료 수집과 분석이라는 형식주의적/과학적 방법론을 통과하여, 공동체에 대한 책임감이라는 사회적 기능에 도달함. '방법으로서의 형식주의'와 '목표로서의 기능주의'가 결합된 형태임.

## 2. 형식주의와 기능주의의 충돌과 긴장 (Conflict & Tension)

규범적 엄밀성을 요구하는 형식주의와 상황적 적절성을 강조하는 기능주의가 교육 현장에서 부딪힐 수 있는 지점이라 할 수 있음.

### 1) 음운 규칙의 엄밀성 vs 실제 발화의 경제성

[10공국1-04-02] 음운 변동을 탐구하여 발음과 표기에 올바르게 적용한다.

분석: 음운 변동은 국어학적으로 가장 형식주의적인 영역임. '올바르게'라는 표현은 규범적 강제성을 띠는데, 이는 실제 언어 사용 현장에서 나타나는 다양한 변이(기능주의적 편의성)를 '오답'으로 규정하게 함으로써 학습자에게 인지적 갈등을 유발할 수 있음.

### 2) 한글 맞춤법의 규범성 vs 매체 언어의 다양성

[9국04-06] 한글 맞춤법의 기본 원리와 내용을 이해하고 국어생활에 적용한다.

[9국04-07] 세대·분야·매체에 따른 어휘의 양상과 쓰임을 분석하고 다양한 집단과 사회의 언어에 관용적 태도를 지닌다.

분석: [9국04-06]은 규범적 형식주의를, [9국04-07]은 상황적 기능주의를 강조함. 매체 환경(줄임말, 이모티콘 등)에서는 규범을 파괴하는 것이 소통의 효율성이나 유대감 형성에 기여하기도 하는데, 성취기준은 이 두 가치 사이의 우선순위를 명확히 규정하기보다 '관용적 태도'라는 모호한 지점에서 절충하고 있음.

이어서 2022 개정 교육과정의 문법 영역 성취 기준 원문에 나타난 주요 키워드를 중심으로 형식주의와 기능주의 패러다임을 분석해 보면 다음과 같다.

### 1. 형식주의(Formalism) 패러다임: 지식과 탐구

형식주의 관점의 키워드는 주로 언어를 객관적인 분석 대상으로 보고, 그 내부의 '규칙'과 '체계'를 파악하는 활동과 관련됨.

주요 키워드: 이해, 탐구, 체계, 원리, 규칙, 분석, 구조, 양상

성취기준 내 실현 양상:

[9국04-03] 품사의 종류와 특성을 이해하고 국어 자료를 분석한다.

언어를 일정한 기준(품사)에 따라 분류하고 그 속성을 규명하는 분석적 태도를 강조함.

[10공국1-04-02] "음운 변동을 탐구하여..."

언어 현상 이면에 숨겨진 추상적인 '규칙'을 발견하는 과학적 탐구 과정을 중시함.

[12화언01-03] 품사와 문장 구조에 대한 지식을 활용하여...

언어를 구성하는 하위 요소들의 결합 방식인 '구조'를 객관적 지식으로 상정함.

### 2. 기능주의(Functionalism) 패러다임: 맥락과 실천

기능주의 관점의 키워드는 언어를 의미 생성을 위한 '자원'으로 보고, 특정 상황에서의 '효과'와 '사회적 책임'을 강조하는 활동과 관련됨.

주요 키워드: 활용, 적용, 상황, 맥락, 의도, 효과, 소통, 성찰, 공동체, 책임감

성취기준 내 실현 양상:

[9국04-05] ...의도와 효과를 분석하고 상황에 맞게 활용한다.

문법 형식이 화자의 '의도'에 따라 어떤 '효과'를 내는지에 집중하며, 사용의 적절성을 중시함.

[12화언01-05] 담화의 맥락에 적절한 어휘와 문법 요소를 선택하여...

문법을 고정된 규칙이 아니라 맥락에 따라 선택가능한 '의미 자원'으로 보는 SFL의 관점임.

[12언탐01-07] ...바람직한 언어문화를 실천한다.

문법 교육의 종착지를 개인의 지식 습득이 아닌 공동체 내에서의 '사회적 실천'으로 확장함.

### 3. 패러다임의 통합: 성찰적 탐구 (Reflective Inquiry)

2022 개정 교육과정은 형식주의적 '탐구'를 통해 기능주의적 '성찰'에 도달하는 방식으로 두 패러다임을 통합하고 있다 할 수 있음.

2022 개정 국어과 교육과정의 7-12학년 문법 성취 기준에 나타난 패러다임의 통합 양상을 제시해 보면 <표 4>와 같다.

<표 4> 2022 개정 국어과 교육과정의 7-12학년 문법 성취 기준에 나타난 패러다임의 통합

구분	형식주의적 키워드	기능주의적 키워드	통합의 지향점
방법론	탐구, 분석, 이해	적용, 활용, 선택	언어 자료를 과학적으로 탐구하여 실제 소통에 적용함
대상/단위	음운, 단어, 문장	담화, 매체, 공동체	미시적 단위에 대한 지식을 거시적 맥락으로 확장함
목적	지식의 체계화	성찰, 책임감, 실천	언어의 원리를 깨닫고 주체적으로 언어생활을 성찰함

<표 4>와 같이 2022 개정 성취 기준의 키워드를 분석해 볼 때 과거의 교육과정이 ‘이해’와 ‘활용’을 병치(竝置)하는 수준이었다면, 2022 개정은 ‘탐구’를 통한 ‘성찰’이라는 인과적 구조를 통해 두 패러다임을 유기적으로 결합하고 있다. 이는 문법 교육이 단순히 규칙을 가르치는 것을 넘어, 학습자를 능동적인 ‘언어 주체’로 세우려는 기능주의적 열망을 형식주의적 탐구 방법론으로 뒷받침하고 있음을 보여 준다 할 수 있다.

## 4. 내용 차원(2) : 배경화된 것들

이 장에서는 문법교육 내용 차원에서 드러나지 않은 것을 중심으로 1) 내용 구성 차원: 문법교육 내용은 문장 분석 관점인가? 문장 구성 관점인가?, 2) 내용 서술 차원 : 문법교육 내용은 체계문을 대상으로 하는가? 사용문을 대상으로 하는가?로 구분하여 논의를 진행하고자 한다.

### 4.1. 내용 구성 차원: 문법교육 내용은 문장 분석 관점인가? 문장 구성 관점인가?

그렇다면 문법교육 내용 구성 차원에서 2022 개정 교육과정의 문법 영역 성취 기준은 문장 분석 관점인가? 문장 구성 관점인가?

2022 개정 교육과정의 문법 영역 성취 기준을 분석해 보면, 전통적인 ‘문장 분석 관점(형식주의)’과 실제적인 ‘문장 구성 관점(기능주의)’이 단계적으로 통합되어 나타난다고 할 수 있는데 그 양상을 제시해 보면 다음과 같다.

#### 1. 중학교 : 분석을 통한 구성의 기초 확립

중학교 단계에서는 문장의 골격을 파악하는 ‘분석’ 능력을 토대로 하되, 이를 표현 효과와 연결하며 ‘구성’의 영역으로 나아감.

[9국04-04] 문장의 짜임을 이해하고 표현 효과를 고려하여 문장을 구성한다.

분석 관점: 문장의 짜임(홑문장/겹문장)을 식별하고 구조를 파악하는 지식적 측면임.

구성 관점: 이해한 구조를 바탕으로, ‘표현 효과’라는 목적에 맞게 문장을 직접 만들어내는 기능적 측면임.

분석: 단순히 문장을 쪼개는 분석에 그치지 않고, 왜 그런 구조를 선택했는지에 대한 ‘의도적 구성’을 강조함.

#### 2. 고등학교 공통 국어: 정확한 문장 구성을 위한 규범적 분석

고등학교 공통 국어 성취기준은 정확한 의사소통을 위해 문법적 오류를 찾아내는 ‘분석’과 이를 바로잡는 ‘구성’ 능력을 동시에 요구함.

[10공국1-04-03] 다양한 분야의 글과 담화에 나타난 문법 요소 및 어휘의 표현 효과를 평가하고 적절한 표현을 생성한다.

분석 관점: 타인의 텍스트에 나타난 문법 요소(높임, 피사동 등)가 적절한지 ‘평가(분석)’하는 능력이 강조됨.

구성 관점: 평가 결과를 바탕으로 자신만의 ‘적절한 표현을 생성(구성)’하는 역량으로 이어짐.

분석: 이 단계에서는 분석이 구성을 위한 ‘검토 및 수정’의 도구로 사용됨.

#### 3. 고등학교 선택 과목 : 전략적 선택으로서의 구성

'화법과 언어' 및 '언어생활 탐구' 단계에서는 분석은 내면화된 전제가 되며, 맥락에 최적화된 문장을 만드는 '전략적 구성'이 핵심임.

[12화언01-05] 담화의 맥락에 적절한 어휘와 문법 요소를 선택하여 화자의 태도를 드러낸다.

관점: 이 성취기준은 철저히 구성(선택) 관점임. 화자가 자신의 의도(태도)를 효과적으로 전달하기 위해 문법적 자원을 어떻게 조합할 것인가를 다룬다.

[12화언01-06] 담화의 구조를 고려하여 적절한 어휘와 문장으로 응집성 있는 담화를 구성한다.

관점: 개별 문장 수준의 분석을 넘어, 텍스트 전체의 흐름 속에서 문장을 배치하고 연결하는 거시적 구성 관점이 두드러짐.

이상을 통해 2022 개정 교육과정은 '분석을 통한 구성의 고도화'를 지향한다고 할 수 있다. 중학교 단계에서는 문장 구조의 분석적 이해를 통해 문장을 만드는 힘을 기르고, 고등학교 공통 국어에서는 문법 규범에 비추어 자신의 문장을 분석·교정하며 정확한 문장을 구성하고, 고등학교 선택 과목에서는 분석적 지식을 바탕으로 맥락과 목적에 따라 최적의 문장을 전략적으로 선택하고 구성하며, 자신의 언어생활을 성찰하는 방식인 것이다.

'분석을 통한 구성의 고도화'라는 표현에서 알 수 있듯이 대부분의 과정에서 분석이 주를 이루고 있음을 알 수 있다. 그렇다면 '문장을 어떻게 구성할 것인가?'의 문제에 대해 우리는 구체적인 교육 내용을 가지고 있다 할 수 있는가?

'[12화언01-05] 담화의 맥락에 적절한 어휘와 문법 요소를 선택하여 화자의 태도를 드러낸다.'의 성취 기준이 교과서에 구현된 양상을 살펴보자.

먼저 다음 7종의 <화법과 언어> 교과서에서 이 성취 기준의 단원 구성 양상을 살펴보면 다음 <표 5>와 같다.

김중수·김민주·김슬옹·박혜경·배광호·서영진·최시원(2025), 고등학교 화법과 언어, (주) 해냄에듀.
민병곤·이관희·김승현·조진수·이대희·권아람·송소라(2025), 고등학교 화법과 언어, (주) 미래엔.
서혁·권순희·신명선·오현아·김기훈·윤다운·이지은·박원정(2025), 고등학교 화법과 언어, (주) 지학사.
양정호·장윤희·이슬기·김형주·이형석(2025), 고등학교 화법과 언어, (주)동아출판.
이관규·김재봉·박경희·신호철·신희성·이동석·이서희·하성욱(2025), 고등학교 화법과 언어, (주) 비상교육.
전은주·김유범·이세영·남가영·서정현·하고운(2025), 고등학교 화법과 언어, (주) 천재교과서.
최형용·박재현·김혜진·박소연·박종오·서경원·오규환·이종호·임요한·조미현(2025), 고등학교 화법과 언어, (주) 창비교육.

<표 5> 2022 개정 교육과정에 따른 <화법과 언어> 교과서에서 '[12학년01-05]' 성취기준의 단원 구성 양상

<h2>2 언어의 탐구와 활용</h2> <p><b>① 단어의 짜임과 의미 관계</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 단어의 짜임과 의미 64</li> <li>(2) 단어 간의 의미 관계와 활용 72</li> </ul> <p><b>② 국어의 품사와 문장 구조</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 품사의 분류와 활용 82</li> <li>(2) 문장 구조의 분석과 활용 90</li> </ul> <p><b>③ 국어의 담화와 문법 요소</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 응집성 있는 담화 100</li> <li>(2) 문법 요소와 화자의 태도 108</li> </ul> <p><b>④ 국어와 국어생활의 변화</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 훈민정음 이전의 국어와 국어생활 122</li> <li>(2) 훈민정음 이후의 국어와 국어생활 128</li> </ul>	<h3>3 문장과 담화, 국어의 변화</h3> <p><b>① 문장의 짜임과 문법 요소</b> 92</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>【필구이해 1】 문장의 짜임</li> <li>【필구이해 2】 문법 요소의 활용</li> </ul> <p><b>② 담화의 맥락과 응집성</b> 114</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>【필구이해 1】 담화의 맥락과 이해</li> <li>【필구이해 2】 담화의 응집성과 구조</li> </ul> <p><b>③ 국어의 변화</b> 130</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>【필구이해】 국어의 변화와 시대별 특징</li> </ul>	<h3>단화와 협력적 문제 해결</h3> <p>III</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>1. 담화의 표현과 구성</th> <th>116</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) 어휘와 문법 요소의 기능</td> <td>118</td> </tr> <tr> <td>(2) 제작에서 또는 담화의 구조</td> <td>132</td> </tr> <tr> <th>2. 협력적으로 문제 해결하기</th> <th>144</th> </tr> <tr> <td>(1) 토의로 문제 해결하기</td> <td>146</td> </tr> <tr> <td>(2) 단어 신선파악과 문법이기</td> <td>158</td> </tr> <tr> <td>(3) 서로 만족하는 합의하기</td> <td>170</td> </tr> <tr> <td>【필구이해】 우리 학급 실효성 양기</td> <td>184</td> </tr> </tbody> </table>	1. 담화의 표현과 구성	116	(1) 어휘와 문법 요소의 기능	118	(2) 제작에서 또는 담화의 구조	132	2. 협력적으로 문제 해결하기	144	(1) 토의로 문제 해결하기	146	(2) 단어 신선파악과 문법이기	158	(3) 서로 만족하는 합의하기	170	【필구이해】 우리 학급 실효성 양기	184	<h2>언어의 탐구와 활용</h2> <p><b>(1) 언어와 삶</b> 8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>이해 언어와 인간 생활</li> <li>적용 우리의 국어 생활</li> </ul> <p><b>(2) 표준 발음</b> 22</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>이해 음운·변동과 표준 발음</li> <li>적용 정확한 발음과 국어 생활</li> </ul> <p><b>(3) 단어의 짜임과 의미</b> 38</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>이해 단어의 짜임</li> <li>단어의 의미와 의미 관계</li> <li>적용 어휘의 적절한 활용</li> </ul> <p><b>(4) 품사와 문장 구조</b> 54</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>이해 품사</li> <li>문장 구조</li> <li>적용 품사와 문장 구조의 활용</li> </ul> <p><b>(5) 담화의 구조와 문법 요소</b> 78</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>이해 담화의 맥락과 구조</li> <li>문법 요소</li> <li>적용 적절한 담화 구성</li> </ul> <p><b>(6) 언어생활과 언어 공공성</b> 104</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>이해 언어생활의 공적 성격</li> <li>적용 담화와 매체 속의 언어 공공성</li> </ul> <p>【필기 속수정】 보도 영상 만들기 117</p>
1. 담화의 표현과 구성	116																		
(1) 어휘와 문법 요소의 기능	118																		
(2) 제작에서 또는 담화의 구조	132																		
2. 협력적으로 문제 해결하기	144																		
(1) 토의로 문제 해결하기	146																		
(2) 단어 신선파악과 문법이기	158																		
(3) 서로 만족하는 합의하기	170																		
【필구이해】 우리 학급 실효성 양기	184																		
<p><b>⑤ 해냄</b></p>	<p><b>④ 미래엔</b></p>	<p><b>③ 지학사</b></p>	<p><b>② 동아</b></p>																
<h2>2 언어의 탐구와 실제</h2> <p><b>(1) 발음</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>【필기】 표준 발음과 같은 체계 40</li> <li>【필기】 표준 발음과 같은 전통 48</li> </ul> <p><b>(2) 단어</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>【필기】 단어의 본류와 특성 62</li> <li>【필기】 단어의 짜임과 의미 72</li> </ul> <p><b>(3) 문장</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>【필기】 문장의 구조 88</li> <li>【필기】 문장 요소 96</li> </ul> <p><b>(4) 담화</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>【필기】 담화의 응집성과 연결성 114</li> <li>【필기】 언어의 공공성 120</li> </ul> <p>• <b>나의 탐구 일지</b> # 그림을 노력하기</p>	<h3>III. 효과적인 의사소통</h3> <p><b>1. 품사와 문장 구조</b> 92</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 국어 자료와 품사 93</li> <li>【필구이해】 품사 탐구 교실 97</li> <li>(2) 국어 자료와 문장 구조 103</li> <li>【필구이해】 문장 탐구 교실 106</li> </ul> <p><b>2. 어휘와 문법 요소</b> 112</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 대도 표현의 자원, 어휘 113</li> <li>(2) 문법 요소의 선택과 표현 효과 120</li> </ul> <p><b>3. 가슴 뛰는 연설을 위한 설득 전략</b> 132</p> <p>【화법의 실제】 잘 가, 비닐봉지야 136</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1. 우리말 통일보기</th> <th>2. 협력으로 문제 해결하기</th> <th>3. 대화로 제작하기</th> <th>4. 대화로 제작하기</th> <th>5. 대화로 제작하기</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>10</td> <td>12</td> <td>14</td> <td>16</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>【필구이해】 품사 탐구 교실</td> <td>【필구이해】 문장 탐구 교실</td> <td>【필구이해】 대화로 문제 해결하기</td> <td>【필구이해】 대화로 제작하기</td> <td>【필구이해】 대화로 제작하기</td> </tr> </tbody> </table>	1. 우리말 통일보기	2. 협력으로 문제 해결하기	3. 대화로 제작하기	4. 대화로 제작하기	5. 대화로 제작하기	10	12	14	16	18	【필구이해】 품사 탐구 교실	【필구이해】 문장 탐구 교실	【필구이해】 대화로 문제 해결하기	【필구이해】 대화로 제작하기	【필구이해】 대화로 제작하기		
1. 우리말 통일보기	2. 협력으로 문제 해결하기	3. 대화로 제작하기	4. 대화로 제작하기	5. 대화로 제작하기															
10	12	14	16	18															
【필구이해】 품사 탐구 교실	【필구이해】 문장 탐구 교실	【필구이해】 대화로 문제 해결하기	【필구이해】 대화로 제작하기	【필구이해】 대화로 제작하기															
<p><b>① 비상</b></p>	<p><b>② 천재</b></p>	<p><b>③ 창비</b></p>																	

<표 5>를 통해 우리는 ④ 교과서를 제외하고는 '[12학년01-05] 담화의 맥락에 적절한 어휘와 문법 요소'가 문법 영역의 다른 언어 단위별 문법 개념과 함께 하나의 체계처럼 제시되고 있음을 알 수 있다. 또한 모든 교과서가 문법 요소 관련해 '문장 종결 표현, 높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 사동 표현, 인용 표현, 부정 표현'을 다루고 있음을 알 수 있다. 이는 교육과정의 성취기준 해설에 제시된 문법 요소이기 때 문임을 미루어 짐작할 수 있다.

그렇다면 '문법 요소에 대한 이해'가 '담화의 맥락에 적절한 어휘와 문법 요소 선택'으로 어떻게 연결되는가? 우리는 문장 구성 문제에 집중하기보다는 문장의 분석에 치중하고 있는 것은 아닌가?

이 지점에서 우리는 표현 문법 관점의 문장구성론을 제시하고 있는 이북의 『문장구성론연구(제2판)』(2010, 2014)에 주목할 필요가 있다.

단어의 짜임새를 밝히는 것을 조어론이라 한다. 조어론 연구는 다시 '분석을 중시하는 관점'과 '형성을 중

시하는 관점'으로 나누어 볼 수 있다. 분석을 중시하는 관점의 연구는 주로 구조주의 문법 시기에 이루어진 것으로 이미 존재하는 단어를 분석하여 그 결과에 따라 단어를 단일어와 복합어로 나누고 복합어는 다시 합성어와 파생어로 나누는 연구가 포함된다.

최근에는 생성문법이나 인지문법의 영향 아래 단어의 '형성'을 중시하는 연구가 많이 이루어지고 있다. 이런 관점의 연구에서는 단어의 '분석'을 중시하는 관점의 연구가 기존의 단어를 분석하는 것에 치중하는 것과 달리 새로운 단어를 만드는 화자의 능력을 밝히는 것을 목적으로 한다. 그리하여 이미 존재하는 단어의 분석에 그치는 것이 아니라 분석된 결과를 바탕으로 새로운 단어를 형성할 수 있는가 하는 가능성에 주목 한다. 곧 단어를 분석하여 그 결과를 바탕으로 합성어나 파생어를 구별하기보다는 이런 단어 만들기 방식이 새로운 단어를 만드는 데에 생산적으로 적용될 수 있는가 그렇지 않은가와 같은 화자의 조어 능력을 밝히는 데에 많은 관심을 가진다(고영근·구본관 2008, 2018: 193-194).

이에 반해 문장론은 어떠한가? 문장론은 단어가 어떤 방식으로 결합하여 문장을 형성하는가의 문제를 규명하고자 한다. 그러나 기존의 문장론은 이미 존재하는 문장을 분석하여 그 결과에 따라 문장을 단문과 복문으로 나누고, 복문은 다시 이어진 문장과 안은 문장으로 구분하는 연구가 주를 이루어 왔다. 즉 '이해'의 차원에서 '문장 분석'에 치중하여 왔을 뿐, '표현'의 차원에서 '문장 구성'의 문제는 다루어지지 못했다. 기존의 전통문법과 구조주의 문법, 변형 생성 문법이 '이해'의 차원에 집중하여 '이해를 위한 문장론'으로서 '문장 분석 능력'에 치중해 온 '문장 분석론'이었다면, 그렇다면 '표현'의 차원에서 '표현을 위한 문장론'으로서 '표현 문법'의 관점에서 '문장 구성 능력'에 주목하여 '문장 구성론'으로 문장론을 재구조화할 수는 없는가?

평소 이러한 문제의식을 바탕으로 인지 문법에 관심을 가져온 연구자에게 '문장 분석'이 아닌 '문장 구성'을 논하고, 이를 바탕으로 문장론을 재편해 제시하고 있는 이북의 『문장구성론연구(제2판)』(2010, 2014)는 신선한 충격으로 다가왔다(오현아, 2025 7:122-123).

『문장구성론연구』(2010, 2014)의 문법 서술 체계와 구성을 제시해 보면, 다음 <그림 1>과 같다.

## 『문장구성론연구』(2010, 2014)

### 머리말

#### 1. 문장구성론에 대한 이해

##### 1) 선행 문법에서의 문장에 관한 연구와 그 제한성

- (1) 전통문법에서의 문장연구와 그 제한성
- (2) 구조주의문법에서의 문장연구와 그 제한성
- (3) 변형생성문법에서의 문장연구와 그 제한성

##### 2) 문장구성론의 성립과 과제

- (1) 문장구성론성립의 리론적근거와 전제
- (2) 문장구성론의 성격과 과제

#### 2. 문장의 일반적 구성방식

##### 1) 문장의 전술체와 문장형태의 구성

- (1) 문장의 전술체와 문장형태의 개념
- (2) 전술체의 구성
- (3) 문장형태의 구성

##### 2) 문장모형과 그 변종

- (1) 문장모형과 변종의 개념
- (2) 문장모형의 설정
- (3) 변종의 설정

#### 3. 기초문장의 류형과 그 변형

##### 1) 기초문장의 류형

- (1) 기초문장의 개념
- (2) 기초문장의 류형

##### 2) 기초문장의 단일변형

- (1) 전술체의 변형
- (2) 문장형태의 변형

##### 3) 기초문장의 전개와 확대변형

- (1) 기초문장의 전개
- (2) 기초문장의 확대

##### 4) 문장의 접속

- (1) 문장접속의 개념과 특성
- (2) 문장접속에서의 제약관계

#### 4. 말하는 사람의 관점과 문장구성

##### 1) 시점과 문장구성

- (1) 시점의 개념
- (2) 시점과 주어선택
- (3) 시점에 의한 응선의 제약

##### 2) 주제와 문장구성

- (1) 주제의 개념과 특징
- (2) 주제화의 류형

##### 3) 강조와 문장구성

- (1) 강조에 대한 일반적리해
- (2) 문장구성에서 강조실현의 몇가지 방법

#### 5. 언어환경과 문장구성

##### 1) 문장구성에서 언어환경의 역할

##### 2) 언어환경속에서의 레의적관계표현의 특성과 문장구성

- (1) 주체·관객의 표현과 문장구성
- (2) 객체·관객의 표현과 문장구성
- (3) 말자림법주의 표현과 문장구성

##### 3) 기능적류형에 따른 문장구성

- (1) 문장의 기능적류형에 대한 리해
- (2) 기능적류형에 따른 문장구성법

##### 4) 대화문구성

- (1) 대화문에 대한 리해
- (2) 대화문구성에서 생략법과 대용법의 쓰임
- (3) 말하는 사람과 듣는사람, 전술내용에 따른 대화문 구성

#### 6. 동의문구성

##### 1) 동의문에 대한 리해

- (1) 동의문의 개념과 특성
- (2) 동의문의 류형

##### 2) 언어적요소의 교체변형에 의한 동의문구성

- (1) 교체규칙과 언어적요소의 교체공정
- (2) 세 요소선택의 몇가지 요구

##### 3) 구조변형에 의한 동의문구성

- (1) 어순변화규칙에 의한 동의문구성
- (2) 구조유형 변화규칙에 의한 동의문구성
- (3) 공통요소내보기규칙에 의한 동의문구성

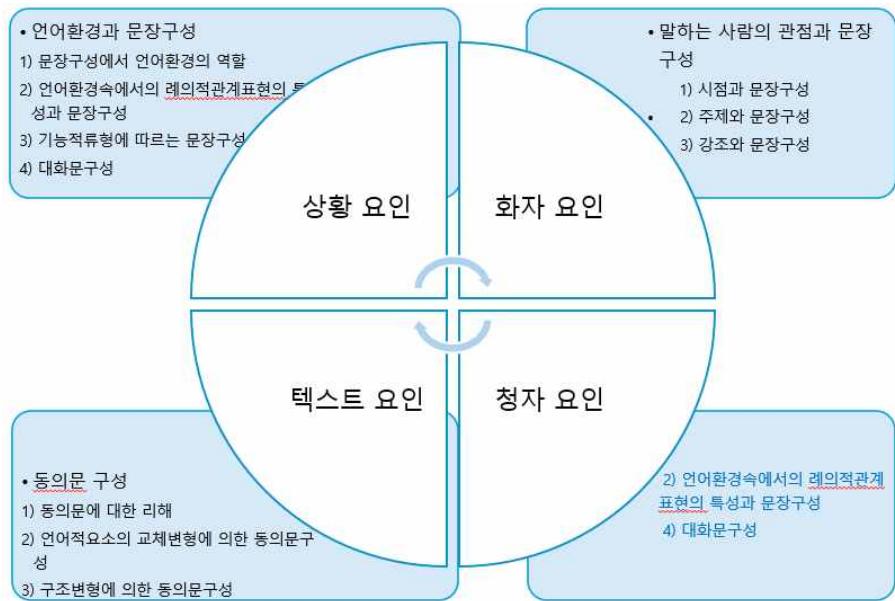
<그림 1> 『문장구성론연구』(2010, 2014)의 문법 서술 체계와 구성(오현아, 2025-1: 147)

<그림 1>을 통해 우리는 『문장구성론연구』(2010, 2014)에서 기존의 문법서와는 달리 ‘3. 기초문장의 류형과 그 변형’이 먼저 다루어지고, 담화를 구성하는 ‘말하는 사람, 언어환경, 메시지’ 요인에 따라 문장 구성 내용을 ‘4. 말하는 사람의 관점과 문장구성’, ‘5. 언어환경과 문장구성’, ‘6. 동의문구성’이 제시되고 있음을 알 수 있다.

담화를 구성하는 요인 중 ‘듣는 사람(청자)’ 요인에 따른 문장 구성 내용은 ‘5. 언어환경과 문장구성 > 2) 언어환경속에서의 레의적관계표현의 특성과 문장구성, 4) 대화문 구성’에서 제시되고 있음을 알 수 있다.

‘기능 문법’이 실제적인 언어 사용을 위한 ‘표현 문법’이므로, 담화 구성 요인인 ‘말하는 사람, 언어환경, 메시지’ 요인에 따른 문장론의 문법 내용 체계 구성은 신선한 서술 방식이라 할 수 있다. 다만, ‘듣는 사람

(청자)’ 요인에 따른 문장 구성 내용이 ‘5. 언어환경과 문장구성’의 하위 항목으로 제시된 것은 다소 아쉬운 지점이라 할 수 있다(오현아, 2025-: 148).



<그림 2> 『문장구성론연구』(2010, 2014)에 나타난 ‘담화’를 구성하는 ‘화자, 청자, 상황, 텍스트’ 요인에 따른 문장 구성 방식 기술 양상(오현아, 2025-: 154)

<그림 1>의 『문장구성론연구』(2010, 2014)의 하위 내용은 <그림 2>의 ‘담화’를 구성하는 ‘화자, 청자, 상황, 텍스트’ 요인에 일대일로 대응된다고 볼 수 있으며, 이는 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 담화 구성 요인에 대응되는 『문장구성론연구』(2010, 2014)의 하위 내용

표현 문법 관점에서 담화 구성 요인에 따른 문장 구성을 위한 문법 내용			
담화 구성 요인	『문장구성론연구』(2010, 2014)의 하위 내용		
화자 요인	시점	4. 말하는 사람의 관점과 문장구성	1) 시점과 문장구성
	주제		2) 주제와 문장구성
	강조		3) 강조와 문장구성
상황 요인	문장의 기능적 류형	5. 언어 환경과 문장 구성	3) 기능적 류형에 따르는 문장구성
	례의적 관계표현		2) 언어환경속에서의 <u>례의적관계표현의 특성과 문장구성</u>
	대화문구성		4) 대화문구성
청자 요인 <sup>99)</sup>			2) 언어환경속에서의 <u>례의적관계표현의 특성과 문장구성</u>
			4) 대화문구성
텍스트 요인		6. 동의문구성	1) 동의문에 대한 이해
			2) 언어적요소의 교체변형에 의한 동의문구성
			3) 구조변형에 의한 동의문구성

기초 문장 문법 지식으로서의 ‘2. 문장의 일반적 구성방식’, ‘3. 기초문장의 류형과 그 변형’

99) ‘청자’ 요인에 따른 문장 구성 방식 기술은 구분돼 있지 않았으나 연구자가 ‘상황’ 요인에 따른 문장 구성 방식 기

<표 1>에서 기초 문장 문법 지식으로서의 ‘2. 문장의 일반적 구성방식’, ‘3. 기초문장의 류형과 그 변형’을 표의 하단에 제시한 것은 표현 문법 관점에서 문장 구성을 하기 위해서는 기초 문장 문법 지식으로서의 ‘2. 문장의 일반적 구성방식’, ‘3. 기초문장의 류형과 그 변형’을 익힌 연후에 담화 구성 요인을 염두에 두고 화자의 의도에 따라 문장 구성이 가능하기 때문이다. 즉, ‘기저 지식’의 의미로 ‘2. 문장의 일반적 구성방식’, ‘3. 기초문장의 류형과 그 변형’을 표의 하단에 제시하였고, 담화 구성 요인별 문장 구성을 위한 문법 내용에 모두 작용하기에 넘나들 수 있음을 드러내기 위해 점선으로 표시하였다(오현아, 2025ㄱ: 155-156).

이러한 이북의 기능 문법적이며 실용적인 문법(교육) 특성은 언어 단위별로 형태와 통사 구분이 엄격하여 실제 언어 사용에 기여하지 못하는 방식으로 구조화되어 있는 이남의 문법(교육) 내용 구조화 문제(오현아, 2008; 오현아, 2016ㄱ; 오현아, 2016ㄴ; 오현아·조진수, 2016; 오현아, 2017ㄱ; 오현아·조진수·박민신·강효경·박진희·최선희, 2018; 오현아·박진희, 2018; 오현아, 2019ㄱ; 오현아, 2020; 오현아, 2023ㄱ 등)에 시사하는 바가 크다 할 수 있다.

## 4.2. 내용 서술 차원 : 문법교육 내용은 체계문을 대상으로 하는가? 사용문을 대상으로 하는가?

문법교육 내용 서술 차원에서 이남에서는 체계문을 대상으로 하는가? 사용문을 대상으로 하는가?

형식 통사론의 관점에서 체계문(완전문)만을 기술의 대상으로 삼는 이남의 일반적인 문법(교육) 서술과는 달리 중국과 이북 문법(교육)에서는 기능 통사론의 관점에서 사용문(완전문과 소형문)을 문법 서술의 대상(오현아, 2023ㄴ; 오현아, 2024; 오현아, 2025ㄱ; 오현아, 2025ㄴ, 2025ㄷ)으로 삼는다.

이러한 차이는 문법 내용 서술의 차이로 이루어진다. 기능 통사론의 관점에서는 완전문과 소형문을 모두 문법 서술의 대상으로 보기 때문에 실제 언어생활에서 활발하게 나타나는 문장성분의 생략과 겹침도 함께 다루어지지만 현재 이남의 문법교육 내용에서는 다루어지고 있지 않다. 그러나 실제 언어 사용과 연관지어 문법교육 내용으로 포함할 필요가 있다.

### 4.2.1. 문장성분의 생략을 다루는가? : 주어의 생략을 중심으로

한국어는 영어와 대비해 주어의 생략이 빈번한 언어로 거론된다. 하지만 어떤 상황에서 주어가 생략되고, 어떤 상황에서는 나타나는지 문법교육 내용으로 다루어지고 있지 않다. 여기서 우리는 다문화 배경 학습자를 고려해서 다음과 같은 문법교육 내용을 제안할 수 있다.

□ 한국어와 영어의 주어 선택과 생략(오현아..박진희, 2011:24-25)

■ “청자 중심의 주어”를 선택하는 한국어 화자의 스크립트

자신의 감정이나 의견을 전달하는 경우에도

자신을 직접적으로 드러내기보다는 주어진 상황을 주어로 선택하여 다음과 같이 말할 수 있다:

“그 책은 정말 재미있었다.”, “모임이 무척 즐거웠다.”

---

술 중 ‘청자’ 요인에 해당한다고 판단한 ‘2) 언어환경속에서의 레의적관계표현의 특성과 문장구성’과 ‘4) 대화문 구성’을 ‘청자요인’에 따른 문장 구성 방식 기술로 종복적으로 제시하고 파란색으로 표시하였다.

‘상황’ 요인과 ‘청자’ 요인 사이 ‘2) 언어환경속에서의 레의적관계표현의 특성과 문장구성’과 ‘4) 대화문 구성’ 사이는 서로 넘나들 수 있음을 드러내기 위해 점선으로 표시하였다.

- “화자 중심의 주어”를 선택하는 영어 화자의 스크립트  
주어진 상황 속에서 발화자인 자신을 중심으로 하여 다음과 같이 말할 수 있다:  
“I found the book very interesting.”, “I really had a good time at the meeting.”

- 예외적으로 “화자 중심의 주어”를 선택하는 한국어 화자의 스크립트  
자신을 소개하거나 자신이 처한 상황을 설명해야 하는 경우,  
자신의 의지 혹은 주장을 강조하는 경우,  
상대로부터 자신의 의견을 요구받은 경우,  
자신을 직접적으로 드러내는 1인칭 주어를 선택하여 다음과 같이 말할 수 있다 :  
“나는 만화가에 주인이야.”, “내가 할게.”

- 예외적으로 “청자 중심의 주어”를 선택하는 영어 화자의 스크립트  
자신이 전해 들은 내용에 객관성을 확보해야 하는 경우,  
자신의 판단이나 감정이 객관적임을 나타내는 경우,  
구체적인 상황을 드러내어 설명해야 하는 경우  
주어진 상황을 지칭하는 주어를 선택하여 다음과 같이 말할 수 있다 :  
“There's always something better coming around the corner.”, “It was hard.”, “This house is about ownership.”

□ 한국어와 베트남어의 주어 생략과 복원(Giang, T. H. C. & OH, H. A., 2025: 90-91)

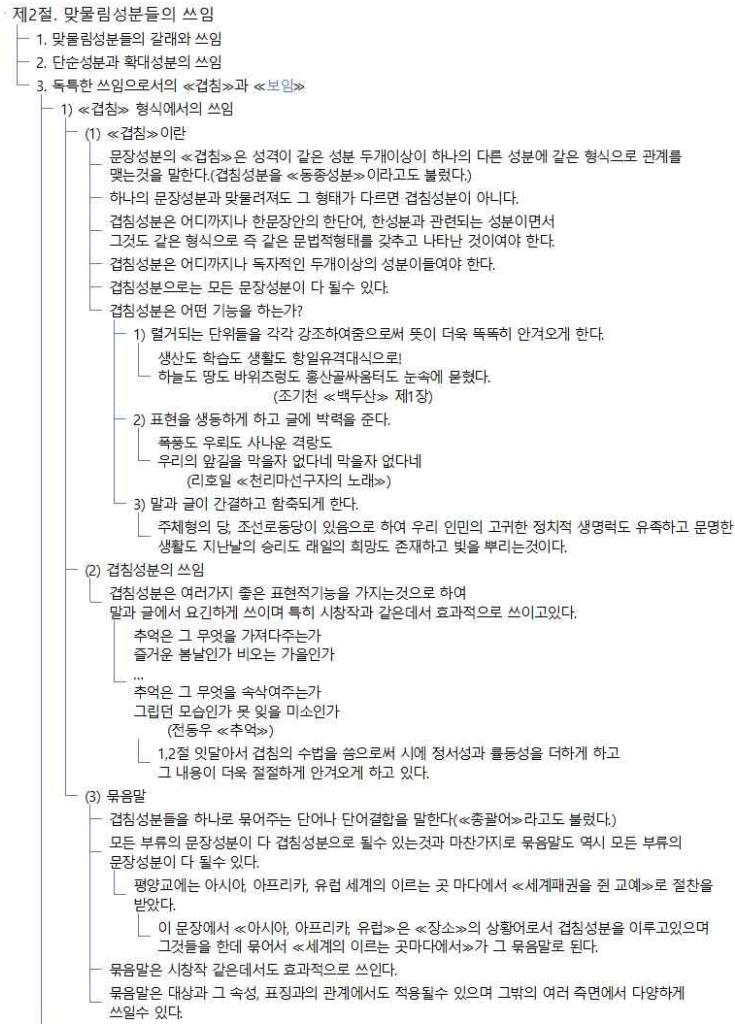
- 한국어는 주어 생략이 빈번한 언어인 반면, 베트남어는 주어를 명시하는 것이 일반적임.
- 한국어에 없는 주어를 통·번역 시 베트남어에서 복원하는 경우가 일반적임.  
대부분의 경우 생략된 주어 “tôi(저/나)”, “cậu(너)”, “anh(당신)” 등을 명시적으로 복원함.  
이는 문장의 명료성을 높이고, 인물 간 관계(상급자와 하급자)를 명확히 하여 베트남 문화에서 중시되는 예의 규범을 준수하기 위한 방식임.
- 한국어의 주어 생략이 베트남어에서 그대로 유지하는 경우는 특수한 경우임.  
이는 주로 인물 간 관계가 매우 친밀할 때, 명령문이나 청유문으로 긴급성을 전달할 때, 불특정 다수를 지칭하거나 구호·슬로건처럼 간결성이 중요할 때 나타남. 이러한 선택은 베트남어 구어체의 자연스러움을 살려 대화의 현장감과 리듬을 효과적으로 재현하는 효과가 있음.

### 4.2.2. 문장성분의 겹침을 다루는가? : 겹침말, 묶음말을 중심으로

이북의 『조선어실용문법』인 김동찬(2005년)에서만 나타난 문법 서술의 변이 양상으로는 ‘겹침과 묶음말’을 들 수 있다. 김동찬(2005년)의 ‘제3편. 문장 > 제2장. 문장성분과 그 쓰임 > 제2절. 맞물림성분들의 쓰임> 3. 독특한 쓰임으로서의 《겹침》과 《보임》’에서는 ‘겹침성분은 여러 가지 좋은 표현적기능을 가지는 것으로 하여 말과 글에서 요긴하게 쓰이며 특히 시창작과 같은데서 효과적으로 쓰이고 있다’고 기술하고 있

다(오현아, 2024: 17).

이를 옮겨와 보면 다음 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 김동찬(2005년)의

‘독특한 쓰임으로서의 <겹침>과 <보임>’ 중 ‘<겹침>’ 관련 내용

(김동찬, 2005년: 322-328)(오현아, 2024: 18)

<그림 3>에 제시된 맞물림성분의 독특한 쓰임으로서의 <겹침>은 김동찬(2005년)에서만 나타나고, 중국의 조선어 실용문법서인 서영섭(1980)에서는 나타나지 않는다.

같은 성분이 중첩되어 문장의 길이가 길어지는 것에 대해 일반적인 글쓰기에서는 대개 지양하는 편인데, 오히려 실용 문법에서는 좋은 표현적 기능으로 인식하여 그 기능에 대해 구체적으로 분석하여 제시하고 있음을 알 수 있다. 특히 시에서의 표현적 효과를 중점적으로 분석하고 있어 문법과 문학 영역을 넘나드는 통합적 관점이 작용하고 있음을 알 수 있다.

또한 겹침 성분들을 하나로 묶어주는 단어나 단어결합으로서의 ‘묶음말’을 함께 제시하여 독자의 이해를 도우면서 글쓰기 과정에서 실제적으로 활용할 수 있을 것으로 기대된다(오현아, 2024: 18-19; 오현아, 2025: 153-154).

이는 ‘겹침성분(겹침말, 묶음말)’이 형식통사론의 대표적 단위인 문장성분의 하위 유형 중 글쓰기 자원으로서 기능하는 독특한 문장성분이라는 점에서 주목할 만한 부분이기도 하다.

## 4. 나가며 : 문법교육 내용 변화를 꿈꾸며

(생략)

### 참고 문헌

#### 1. 자료

교육과학기술부(2012). 『국어과 교육과정』 [별책 5]

교육부(1997). 『국어과 교육과정』 . 대한교과서.

교육부(2015). 『국어과 교육과정』 [별책 5]

교육부(2022). 『국어과 교육과정』 [별책 5]

김중수·김민주·김슬옹·박혜경·배광호·서영진·최시원(2025), 『고등학교 화법과 언어』 , (주) 해냄에듀.

민병곤·이관희·김승현·조진수·이대희·권아람·송소라(2025), 『고등학교 화법과 언어』 , (주) 미래엔.

박재호(2010, 2014), 『문장구성론연구(조선사회과학학술집 486 언어학편)』 , 평양:사회과학출판사.

서혁·권순희·신명선·오현아·김기훈·윤다운·이지은·박원정(2025), 『고등학교 화법과 언어』 , (주) 지학사.

양정호·장윤희·이슬기·김형주·이형석(2025), 『고등학교 화법과 언어』 , (주)동아출판.

이관규·김재봉·박경희·신호철·신희성·이동석·이서희·하성욱(2025), 『고등학교 화법과 언어』 , (주) 비상교육.

전은주·김유범·이세영·남가영·서정현·하고운(2025), 『고등학교 화법과 언어』 , (주) 천재교과서.

최형용·박재현·김혜진·박소연·박종오·서경원·오규환·이종호·임요한·조미현(2025), 『고등학교 화법과 언어』 , (주) 창비교육.

#### 2. 논저

고영근·구본관(2008, 2018), 『우리말 문법론』 , 집문당.

남가영·주세형(2022), 체계기능언어학(SFL)을 통한 국어교육의 지평 확장, 『국어국문학』 200, 국어국문학회, 279–352.

박진희·주세형(2020), ‘건의하는 글’에 나타난 필자와 독자의 의사소통 방식 연구 –필자의 스탠스 조정과 평가어 선택의 양상을 중심으로, 『청람어문교육』 77, 청람어문교육학회, 187–231.

박진희·주세형(2021), 전기문 서술 주체의 관점 개입 방식 연구: ‘백범일지’ 텍스트들에 나타난 평가어의 선택 양상을 중심으로, 『독서연구』 60, 한국도서학회, 153–195.

소지영·주세형(2017), 과학 교과서의 ‘문법적 은유’를 중심으로 본 국어과의 도구 교과적 본질 탐색, 『국어교육연구』 39, 서울대학교 국어교육연구소, 119–158.

소지영·주세형(2021), 중등 과학 교과서에서의 정의문 기능 연구 – 국어과 설명하기 성취기준의 언어적 교육 내용 탐색을 위하여 –, 『국어교육』 172, 한국어교육학회, 43–75.

신희성(2021), 체계기능언어학을 활용한텍스트 분석의 양상과 쟁점, 『한국어학』 93, 한국어학회, 1–42.

오현아(2008), ‘정확성’ 중심 문법 교육관에 대한 반성적 고찰, 『새국어교육』 80, 한국국어교육학회, 295–318.

오현아(2016), 사용자 중심의 문법 기술을 위한 문법 교육 내용 재구조화 방안 모색, 『어문학보』 36, 강원대학교 국어교육과, 27–52.

오현아(2016), 통사구조 중심의 ‘서술어의 자릿수’ 개념 관련 문법 교육 내용 재구조화 방안 모색, 『국어교육』 155, 한국어교육학회, 1–28.

오현아(2017), 충분한 문법 학습 경험을 갖지 못한 중등 예비 국어 교사의 문법 개념화 양상 분석 연구를 위한 시론, 『문법교육』 29, 한국문법교육학회, 29–63.

오현아(2019), 학교 문법 용어의 투명도 문제에 대한 시론 –‘통사적 합성어’와 ‘비통사적 합성어’를 중심

- 으로, 『새국어교육』 118, 한국국어교육학회, 73-105.
- 오현아(2020), 조선(한국)어“들”의 흐름 속에서 총체적 문법 지식 재구조화 방안 모색하기－재외동포, 이북, 이남의 조선(한국)어“들”的 연구 흐름 속에서나의 관점 조망하기, 『한말연구』 55, 한말연구학회, 167-214.
- 오현아(2023ㄱ), 의미 기능 중심의 ‘관형절+의존 명사’ 구성의 문법 교육 내용 구성 탐색－관형절, 명사절, 부사절을 중심으로, 『한말연구』 64(11), 한말연구학회, 1-24.
- 오현아(2023ㄴ), 이북의 외국어로서의 조선어교육 글쓰기 교재 분석－김형직사범대학 출간 글쓰기1, 2(류학생용) (2013)을 중심으로, 『한말연구』 64(18), 한말연구학회, 1-27.
- 오현아(2024), 이북의 조선어실용문법 교재 분석 - 『조선어실용문법(2005)』를 중심으로 -, 『한말연구』 65(37), 한말연구학회, 1-28.
- 오현아(2025), 중국과 이북의 『조선어실용문법』에 나타난 문법 서술 변이 양상 분석 - 서영섭(1980)과 김동찬(2005ㄴ)을 중심으로 -, 『한중인문학 연구』 89, 한중인문학회, 131-162.
- 오현아(2025ㄱ), 표현 문법 관점에서 ‘문장 분석’이 아닌 ‘문장 구성’으로서의 이북의 기능 문장론, 『국어학』 113, 121-185.
- 오현아(2025ㄴ), 시점과 문장 구성 - 『문장구성론연구(2판)』 (2010, 2014)와 『조선어기능문법』 (2013)의 ‘제3장. 조선어 기능문장론’에서 담화 구성 요인으로서의 ‘화자’ 요인 중 ‘시점과 문장 구성’을 중심으로-, 『우리어문연구』 82, 우리어문학회, 315-353.
- 오현아·박진희(2011), 한국어와 영어의 발상에 대한 비교 인지언어학적 고찰-청자 중심 원리와 화자 중심 원리를 중심으로, 『국어교육연구』 28, 서울대 국어교육연구소, 1-29.
- 오현아·박진희(2018), 의미 기능 중심의 ‘인용’ 관련 문법 교육 내용의 재구조화 방향 탐색, 『한말연구』 49, 한말연구학회, 161-198.
- 오현아·조진수(2016), 문법 교과서의 언어 단위별 교육 내용 구성과 범위 검토－단어 단위에서 품사 분류 문제를 중심으, 『새국어교육』 109, 한국국어교육학회, 219-254.
- 오현아·조진수·박민신·강효경·박진희·최선희(2018), 「학령기 학습자의 문법 개념화 과정 기반의 학습자 데이터베이스 구축 및 한국어 문법 능력 진단·학습·평가 프로그램 개발에 대한 시론, 『새국어교육』 115, 한국국어교육학회, 31-80.
- 이관규·신희성(2020), 체계기능언어학적 텍스트 분석을 위한 동성 체계 기초 연구: 과정 유형을 중심으로, 『한국어학』 87, 한국어학회, 91-130.
- 임지룡(2008). 『인지언어학 개론』 . 박이정.
- 조진수(2018), 문법적 은유를 활용한 수학 문장제 텍스트의 이해 과정 연구, 『텍스트언어학』 45, 한국텍스트언어학회, 279-306.
- 조진수·주세형·노유경(2015), 학습자의 논증 텍스트에 나타난 ‘것 같다’에 대한 문법교육적 고찰, 『새국어교육』 105, 한국국어교육학회, 217-245.
- 주세형(2009), 할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미, 『국어교육』 130, 한국어교육학회, 173-204.
- 주세형·정혜현·노하늘(2020), 초등학교 4, 5학년 학습자의 경험적 대기능 발달 연구 – 과정 유형 및 참여자 구성 패턴 분석을 중심으로, 『한국어문교육』 32, 고려대학교 한국어문교육연구소, 105-142.
- Giang, T. H. C. & OH, H. A.(2025). *Translation Patterns of the Film “645,” Vietnam’s Highest-Grossing Film— Focusing on Subject Omission and Restoration, and Domestication*, KLER 60(5), 41-99.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Newmeyer, F. J. (1998). *Language Form and Language Function*. A Bradford book.

## ‘패러다임의 변화와 문법교육 내용의 재구조화-전경과 배경을 중심으로’에 대한 토론문

신호철(청주대학교)

본 발표문은 국어교육의 교육과정이 지속적으로 수시 개정되는 과정 속에서 문법 교육 영역의 패러다임이 변화하고 있는 현상에 주목하여 패러다임 변화에 따라 문법 교육 내용의 변화 양상을 살피면서 문법 교육 내용의 재구조화에 대하여 역설하고 있다.

이러한 주장을 위해 논의는 먼저 형식주의와 기능주의로 대별되는 문법 교육 패러다임의 양상에 대하여 논의하고, 7차 교육과정 시기부터 2022 개정 교육과정 시기까지 형식주의와 기능주의 입장에서 문법 교육의 목표가 어떻게 변화해 가는가에 대하여 논의하고, 문법 교육의 내용을 전경과 배경으로 구분하여 전경화된 문법 교육 내용을 형식주의와 기능주의 입장에서 그 변화 양상을 분석하였다. 그리고 배경화된 문법 교육 내용을 구성과 서술 차원으로 구분하여 분석하여 논의를 전개하였다.

이러한 일련의 논의 전개 과정 속에서 몇 가지 궁금한 점을 기술하는 것으로 토론을 갈음하고자 한다.

### 1. 사조와 이론의 구분

발표문 속에서 사용되고 있는 사조나 이론이 자연스럽게 연계되는가에 대한 궁금증이다. 우선 문법 교육의 패러다임 변화나 시기별 교육과정 내 문법 교육 내용 변화와 내용 구성 차원의 분석을 대상으로는 ‘형식주의’와 ‘기능주의’라는 사조 기반의 분석적 논의를 진행하고 있는데 반해, 문법 교육 내용의 서술 차원의 분석을 대상으로 할 때에는 ‘형식 통사론’과 ‘기능 통사론’의 문법 이론 기반의 분석 논의를 전개하고 있다. 이 과정 속에서 ‘형식주의’와 ‘기능주의’ 대 ‘형식 통사론’과 ‘기능 통사론’을 구별하고 있는 것인지 아니면 유사 개념으로 진술하고 있는 것인지에 대하여 부연 설명이 필요할 것 같습니다.

### 2. 교육과정 변천에 따른 문법 교육 패러다임의 변화

2장의 <표3>의 기술 내용을 바탕으로 7차 교육과정부터 2022 개정 교육과정까지 패러다임의 변천 내용을 “‘개별 지식의 정확성(형식주의) → 담화 맥락에서의 적절성(기능주의) → 삶과의 연계를 통한 성찰(통합주의)’로 변화해 왔음을 알 수 있다”고 기술하고 있는데, <표3>의 ‘패러다임의 특징’을 보면 7차 교육과정부터 2022 개정 교육과정을 ‘도구적 기능주의’→‘절충적 균형’→‘역량 중심 기능주의’→‘성찰적 기능주의’로 특정하여 기술하고 있다. 곧 <표3>의 기술 내용과 본문에서 <표3>을 분석한 내용 간의 불일치하는 기술 내용이 보입니다. 7차 교육과정 이전의 문법 교육 내용은 음운론, 형태론, 통사론, 의미론 중심의 개별적인 문법 지식을 정확하게 학습하는 ‘형식주의’적인 패러다임을 보이고 있었던 것은 주지의 사실이지만, <표3>의 정리 내용으로 한정한다면 ‘개별 지식의 정확성(형식주의)’에 대한 분석 기술 내용이 너무 ‘형식주의’ 입장에 치우친 기술이 아닌가 합니다.

### 3. 통합의 개념

3장의 <표4>에서 2022 개정 교육과정의 문법 성취 기준에 나타난 패러다임의 통합 내용을 정리하고 있는데, 이에 대한 설명 중 “2022 개정은 ‘탐구’를 통한 ‘성찰’이라는 인과적 구조를 통해 두 패러다임을 유기적으로 결합하고 있다”는 내용이 있습니다. 이러한 설명을 통해 통합을 곧 ‘유기적 결합’으로 명명하는 것으로 해석되고 있습니다. 그리고 3장에서 전경화된 내용 양상들을 ‘형식주의와 기능주의의 통합’된 것과 ‘형식주의와 기능주의 충돌과 긴장’하는 것으로 구분하여 기술하고 있습니다. 여기에서도 ‘통합’이라는 용어를 사용하고 있는데, 통합이라는 현상을 결과론적으로 볼 때 둘 이상의 대상이 서로 조화를 이루거나 충

돌을 일으키면서 이러한 현상들이 복합적으로 작용하여 종국적으로 합쳐지는 과정이 아닌가 합니다. 그러므로 통합이라는 현상 속에 ‘조화’와 ‘충돌’을 모두 함의하고 있어야 될 것입니다. 그렇지 않다면 패러다임의 통합 내용을 기술할 때 ‘충돌과 긴장’을 보이는 내용들은 ‘통합’에서 배제되어 전체의 통합이 아닌 부분만을 대상으로 하는 기형적인 통합으로 남을 것입니다. 따라서 3장에서 ‘1. 형식주의와 기능주의의 통합’은 ‘형식주의와 기능주의의 조화(harmony)’의 입장으로 보는 것은 어떠할까 합니다.

#### 4. 예시 근거에 대한

본 연구의 주된 기조는 국어교육의 문법 교육의 패러다임 변화로 파악되고 있습니다. 그래서 국어과 문법 교육과정의 변천 내용에 따른 문법 교육 패러다임의 변화에 따라 문법 교육 내용을 재구조화해야 함을 역설하는 연구인 것으로 파악됩니다. 그러나 4장의 논의를 전개하면서 제시하는 논거로는 크게 3유형이 있습니다. ‘화법과 언어’ 국어과 교과서, 북한 문법서인 ‘문장구성론연구’, ‘조선어실용문법’, 한국어교육 분야의 한국어와 영어, 베트남어를 대상으로 한 연구 결과물 등을 제시하고 있습니다. 하지만 3유형의 논거들은 성격상 각기 그 목적과 내용을 달리하고 있습니다. 특히 한국어교육 분야는 모국어 교육이 아닌 외국어 교육의 차원에서 접근해야 하는 것이기 때문에 모국어 교육인 국어 문법 교육과 동질적으로 해석하기에는 무리가 있다고 보입니다.

이상의 토론자의 궁금증을 두서없이 조심스레 기술해 보았는데, 이러한 기우(杞憂)가 발표자의 궁극적인 고구(考究)에 반하는 것이 아닐까 하는 걱정을 새기며 토론을 마치겠습니다.

P.S. 발표문에 결론 부분을 생략하였는데, ‘문법교육 내용 변화를 꿈꾸며’란 부제가 토론자의 궁금증을 무척이나 자아내고 있어 발표자의 말씀이 기대됩니다. 진정한 문법 교육 내용의 변화를 모색할 수 있도록 발표자가 나투셔야 할 것 같습니다.

# 디지털 전환 시대의 교재와 문법 교육

김중수(부산대학교)

## 별지

## '디지털 전환 시대의 교재와 문법 교육'의 토론문

최은정(부산교육대학교)

### 별지

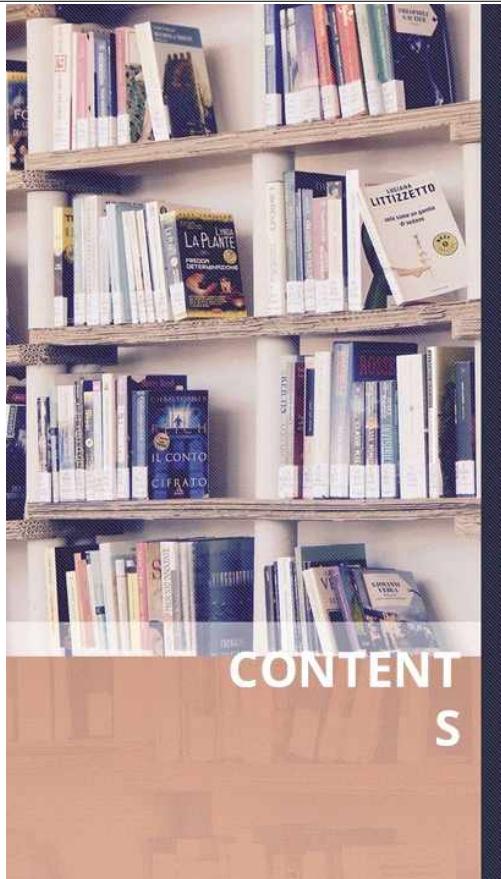


# 학교 밖 문법 교재

## - 실용문법

발표자: 양세희(우석대)

2026.01.24(토)



01 들어가는 말

02 학교 밖 문법의 개념

03 학교 밖 문법 교재의 양상

04 학교 밖 문법 교재의 방향성

05 나오는 말



## 01

1. 연구 목적

2. 선행 연구

들어가는 말

### 1. 들어가는 말

#### ● 연구 목적

- 교재는 일정한 목표를 달성하기 위해 교육 내용을 구체적으로 표상한 실체이다. 교재는 학교 교육이라는 제도 안에서 교육과정을 기반으로 만들어진 문법 교재와 그 외의 학교 제도 밖의 교육 대상자들을 위한 문법 교재로 대비될 수 있다.
- 본 연구는 학교 밖 문법 교재의 특성과 양상을 분석하는 데 목적이 있다.
- 학교 밖 문법 교재 분석의 관점 : 평생 교육과 문법 능력의 관계 속에서
- 유네스코는 'SCG4-Education 2030 실행 계획'을 통해 전 세계가 함께 달성해야 할 교육 목표로서 '포용적이고 공평한 양질의 교육 보장과 모두를 위한 평생학습 기회 증진'(민동석, 2016:20)을 채택할 만큼 전 세계적으로 교육의 모든 형식과 수준에서 모두를 위한 평생학습 기회를 증진하고자 하는 노력이 증폭되었다.
- 학교 중심의 공교육 제도가 주된 교육 시스템이었던 지난 세기와는 달리 시간 또는 공간적으로 교육의 장이 확대된 것이다.
- 평생 교육의 관점에서 국어교육 역시 목표를 비롯하여 영역과 내용이 확장되고 있다. 이에 발맞추어 문법 능력 증진을 위해 학교 밖의 문법 교육이 어떻게 이루어지고 있는지 문법 교재를 통해 확인하고자 한다.

## 1. 들어가는 말



### ● 선행 연구

- 이관희(2012) : 비유는 문법 개념을 설명하기 위해 학습자들에게 친숙한 보조 관념을 연결하여 설명하는 방식이다. 교양 문법서를 대상으로 비유적 표상의 양상을 살폈다.
- 제민경(2012) : 학교 밖 실용 문법서는 문법 교과서와 달리 텍스트를 통한 지식의 인지적 구성 방향이 다름을 전제하고 내러티브의 관점에서 분석하였다.
- 남가영(2022) - 학교 밖 문법 교재를 영유아를 위한 문법 교재, 초·중등 학생을 위한 문법 교재, 성인을 위한 문법 교재로 나누어 특성과 쟁점을 분석하였다. 학교 밖 교양 문법서가 대중과 소통하는 방식은 주로 독자의 눈높이에서 질문을 중심으로 지식을 구성하는 방식을 취하고 있는데, 본질적으로 독자가 언어의 본질이라는 고유의 관점과 사유, 사고방식을 경험하고 체득되어야 함을 주장하였다.



02

### 학교 밖 문법의 개념

1. 실용 문법의 개념

2. 학교 밖 문법의 특성

## 2. 학교 밖 문법의 개념

### 2.1. 실용 문법의 개념

- 규범 문법, 기술 문법, 실용 문법

규범 문법	기술 문법
<ul style="list-style-type: none"><li>• 언어 사용에 있어 '옳바른' 규칙을 강조하는 접근 방식</li><li>• 특정 문법 규칙을 지켜야 한다는 사회적·교육적 기준을 제시</li><li>• 학교 문법, 맞춤법 규정</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 실제 사람들이 "어떻게 쓰고 있는가?"를 관찰하고 기록</li><li>• 언어 변화와 다양성을 인정하는 접근</li><li>• 구어체, 방언, 변화하는 언어 사용</li></ul>

- 실용 문법(practical grammar)

규범 문법이란 학교에서 문법을 가르치거나 실생활에서 언어를 바르게 사용하기 위해 이론보다는 실용적인 목적으로 체계화한 문법을 말하고, 기술 문법이란 사실 그대로의 언어를 기술하는 것을 말한다.(중략) 규범 문법이 실용적인 성격을 가졌다는 점을 강조하여 실용 문법(practical grammar)이라는 용어를 사용하기도 한다(구본관 외, 2015:23-25).

## 2. 학교 밖 문법의 개념

### ※ 실천문법

한 언어의 문법구조가 언어실천을 위하여 복무하도록 하는 견지에서 연구서술된 문법.

여러 문법적 현상들의 류사한 변종들을 언어실천적 견지에서 고찰하게 되므로 언어생활에서의 표현적 효과뿐 아니라 언어사용에서의 규범적인 것도 다루게 된다. 실천문법을 실용문법이라고도 한다(정순기·리금일, 2001:9).

위 정의를 통해 우리는 '실천문법'이 '언어실천' 즉, '언어사용'을 염두에 둔 실천적인 성격의 문법으로 '실용문법'이라고도 할 수 있다. 따라서 '언어생활에서의 표현적 효과뿐 아니라 언어사용에서의 규범적인 것도 다루'는 상당히 실용적인 성격의 문법임을 알 수 있다. 따라서 '언어 이해' 차원에 초점이 놓인 이남의 문법 기술과는 문법을 바라보는 관점이 달라 그 구성 내용이 확연히 다를 것으로 예상된다(오현아, 2024:4).

- 실용 문법의 특성(서덕현, 2010)

- 규범성을 전제하면서도 실용성, 일반성, 간결성, 명료성을 갖추어야 함.

## 2. 학교 밖 문법의 개념

### 2.2. 학교 밖 문법의 특성

- 평생 학습 사회
  - 현대 사회의 급속한 변화는 교육을 평생에 걸쳐 이루어지는 것으로 강조한다.
  - 평생 교육의 개념은 교육의 계속성을 위한 이념으로서 정의된다.
  - 유네스코에서 제안한 평생 학습 사회의 개념은 공간적으로는 학교를 넘어 전 사회성(lifewide)으로, 시간적으로는 학령기를 넘어서 전생애성(lifelong)으로 교육을 바라보는 시각을 구성(이지영, 2020:10)한다.
  - Uzunboylu & Hursen(2012)의 평생학습자의 역량을 측정하기 위한 LLLCS(lifelong learning competence scale)
    - 자기 관리 역량(self-management competencies)
    - 학습하는 방법을 배우는 역량(competencies of learning how to learn)
    - 주도적인 기업가 정신 역량(competencies of initiative and entrepreneurship)
    - 정보 획득 역량(competencies on acquiring information)
    - 디지털 역량(digital competencies)
    - 의사 결정 역량(competencies of decision-taking)
- 평생 학습 사회에서 평생 문식성(lifelong literacy)의 중요성 부각

## 2. 학교 밖 문법의 개념

### ● 평생 문법 문식성의 필요성

- 수준 높은 언어 주체가 갖추어야 할 문식성을 갖추기 위한 생성적 구인으로서 문법 문식성(남가영, 2011)
- 문법의 메타언어적 속성(신명선, 2003; 남가영, 2003; 조국현, 2003)

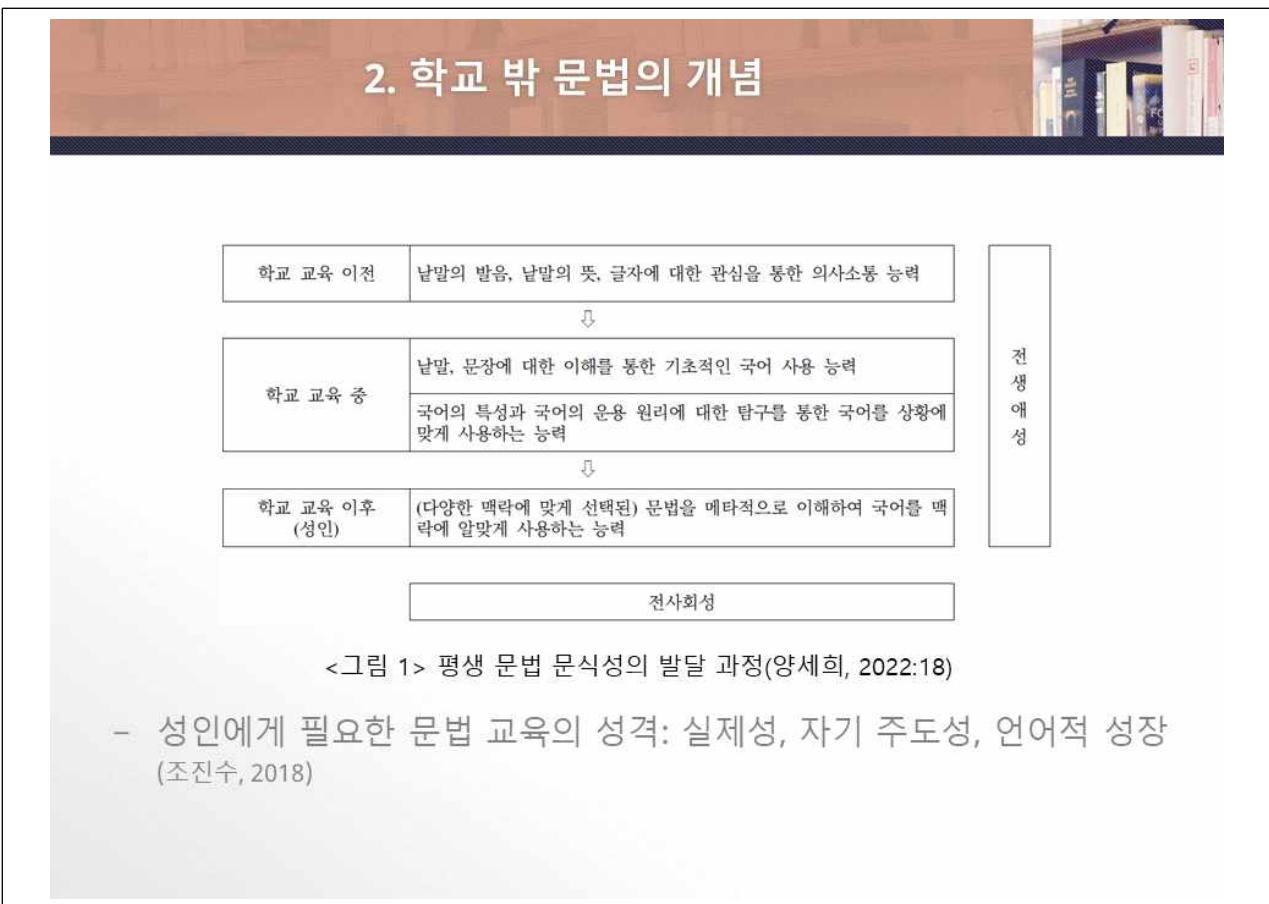
※ 문법의 메타언어적 특성을 문식 활동 측면에서 설명한 부분

문법의 언어는 명확성과 절약을 제공한다. 용어는 언어가 작동하는 방식에 대한 교사와 학생 간의 대화를 지원한다. 언어의 패턴과 특징에 대해 이야기하는 것은 학생들이 그것들을 더 잘 인식하도록 돕고, 따라서 사고와 표현을 위한 도구로 그것들을 더 잘 사용할 수 있도록 돋는다(DfEE, 2001:106, Cajkler & Dymoke, 2005:127 재인용).

### ● 평생 문법 문식성 원리(양세희, 2022)

- 전생애성(lifelong) : 직업 문식성, 문화 문식성 등 특정한 문식 환경에서 문법을 전략적으로 사용할 수 있어야 함.
- 전사회성(life-wide) : 문법을 정확성, 적절성, 비판적, 창의성 차원에서 이해하고 활용할 수 있도록 학습해야 함.

## 2. 학교 밖 문법의 개념

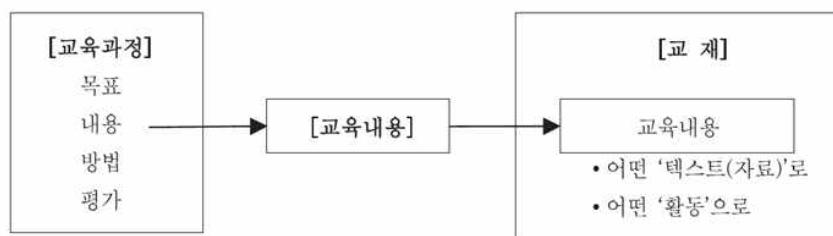


<그림 1> 평생 문법 문식성의 발달 과정(양세희, 2022:18)

- 성인에게 필요한 문법 교육의 성격: 실제성, 자기 주도성, 언어적 성장 (조진수, 2018)

## 2. 학교 밖 문법의 개념

- 목적, 대상에 따라 문법 내용을 어떻게 체계화할 것인가



<그림 2> 국어과 '교육내용'과 '교재'의 관계(남가영, 2022:420)

- 목적: 직업 문식성, 문화 문식성 등의 평생 문법 문식성 증진을 위해
  - 대상: 영유아, 초·중등학생, 성인
- 내용 체계 → 지식 표상 방식(직접/간접 등의 텍스트 구성 방식)



## 03

### 학교 밖 문법 교재의 양상

1. 기능적 문법 문식성  
: 국어 사용을 위한 문법
2. 인문학적 소양 함양  
: 교양 지식으로서의 문법
3. 직업 문식성  
: 평가 대상으로서의 문법

## 3. 학교 밖 문법 교재의 양상

- ✓ 학교 밖 문법 교재 분석 대상
- 영유아 대상 : 한글 학습 또는 어휘 학습을 목표로 내세우고 있으며 이 학습은 학교 교육과 연속성을 지니고 있어 실용 문법서의 성격과는 거리가 있음.
  - 초·중등학생 : 학교 문법 교재의 보조적 성격을 지니고 있어 학습을 위한 목적이 매우 분명하므로 실용 문법서의 성격과는 거리가 있음.
  - 대학 전공 교재 : 학교 교육과정 밖에 속하지만 전공 학습 및 학문적 목적을 가지므로 실용 문법서의 성격과는 거리가 있음.  
→ 성인 대상이면서 실용적 성격을 갖는 교재에 초점을 맞추어 살펴볼 것임.

### 3.1. 기능적 문법 문식성 – 국어 사용을 위한 문법

#### ● 문장 고쳐쓰기 중심의 설명

#### 임영균(2024), 잘 읽히는 보고서 문장의 비밀, 한빛미디어

잘 읽히는  
보고서  
문장의  
비밀

문장 기술 02 주어가 누락되지 않도록 항상 신경 쓰자  
문장 기술 03 명확한 술어로 문장을 종결하자  
문장 기술 04 주어와 술어에는 적절한 연결이 필요하다  
문장 기술 05 문장의 연결은 물 흐르듯 자연스러워야 한다  
문장 기술 06 수식어와 피수식어의 모호성을 제거한다

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상

#### □ 한국 김치 세계화 방안

- 한국 김치 마케팅을 위한 일원화된 체계와 전문 인력 배치
  - 김치산업연구소는 수출과 내수 회복 등으로 관련 인력 수요가 증가할 것이라는 전망임

첫 번째 문장에서는 ‘일원화된 체계’와 ‘전문 인력’이라는 두 개의 목적어가 ‘배치’라는 한 개의 술어에 연결되어 이상한 문장이 되었다. 다음과 같이 고쳐 쓴다.

#### ◦ 한국 김치 마케팅을 위한 일원화된 체계 구축과 전문 인력 배치

두 번째 문장에서는 ‘김치산업연구소’라는 주어가 ‘전망임’이라는 술어와 호응하지 않는다. 다음과 같이 고쳐 쓴다.

- 김치산업연구소는 수출과 내수 회복 등으로 내년 관련 인력 수요가 증가할 것이라고 전망함

문장에서 앞에 나온 말에 맞게 뒤에 나오는 말을 적절하게 쓰는 걸 ‘호응’이라고 한다. 호응하지 않는 문장은, 웃은 입었지만 마치 반바지에 정장 구두를 신은 것마냥 어색한 모양이 된다. 주어와 술어, 목적어와 술어의 호응을 맞춰 문장을 맵시 나게 만들어보자.

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상

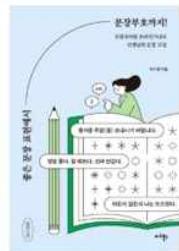
#### 이병갑(2014), 우리말 문장 바로 쓰기 노트, 민음사

문장 한두 개를 제시한 후 어색한지 자연스러운지를 묻고 문제가 있다면 무엇이 문제인지, 그 문제를 해결하려면 어떻게 고쳐야 하는지에 대해 생각해 보게 한다.



### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상

#### ● 정확한 문장 구사를 위한 문법적 설명



#### 이수연(2024), 좋은 문장 표현에서 문장부호까지!(국립국 어원 온라인가나다 선생님의 문장 교실), 마리북스

1장 의미에 맞는 적절한 표현으로

- '되도록, 가능하면'을 뜻하면 '가능한' 뒤에 '한'을 쓴다
- 붙여 쓰는 '-들'과 띄어 쓰는 '들'
- 의존명사 '등'의 두 가지 쓰임

2장 간결하고 짜임새 있는 문장구조로

- '서술어'로 끝나면 '문장', '명사'로 끝나면 '구'
- 타동사는 목적어가 필요하다

3장 알면 알수록 유용한 문장부호

4장 높임 표현은 지나치지도 모자라지도 않게

P. 31

우선 '로써'는 사물에, '로서'는 사람에 대해 쓰인다는 생각부터 지우세요. 자격, 지위는 '사람'. 수단, 도구는 '사물'이라는 고정관념이 있으면 헷갈릴 수밖에 없습니다. '사람'이 수단, 도구가 되는 문맥도 있고, '사물'이 지닌 지위나 자격을 논하는 문맥도 있습니다. 그러므로 앞뒤 문맥을 살펴보고 '로서'와 '로써'를 선택해야 합니다. (...) 덧붙이면 '로써'는 수단이나 방법의 뜻을 나타내는 '(을) 가지고'로 바꾸어도 문맥이 통합니다.

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상

#### 이병갑(2018), 고급 문장 수업, 학민사



1. 단어, 구, 절의 나열
2. 문장 성분의 호응
3. 문장의 연결
4. 조사의 특성
5. 연결어미의 쓰임
6. 수식 구조
7. 부사어의 쓰임
8. 시제, 상, 부정 표현
9. 단어, 문장성분의 생략

우리는 일상에서 별 생각 없이 '이 커피는 쓴 맛이다'라고 말한다. 하지만 글로 쓸 때는 '이 커피는 맛이 쓴다'나 '이 커피 맛은 쓴다'로 바꾸는 게 좋다. 왜 그럴까. 우리말 문장은 크게 '무엇이 어찌한다', '무엇이 어떠하다', '무엇은 무엇이다'의 세 유형으로 나뉘는데 '이 커피는'으로 시작되는 문장은 '무엇이다' 꼴로 쓰이기 어렵다. 즉 '이 커피는 무엇이다'보다는 '이 커피는 어떠하다'가 더 자연스럽게 와 닿는다. 이번에는 '죽 쑤어서 개가 먹었다'와 '죽 쑤어서 개를 주었다'를 비교해 보자. 전자는 비문이다. '-어서'로 연결되는 말은 앞 절의 주어가 뒤 절의 주어 노릇까지 하는데 이 문장은 뒤 절에 다른 주어가 왔기 때문에 문맥이 안 통한다.

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상



#### ● 비유적 설명



#### 이재성(2006), 글쓰기를 위한 4천만의 국어책, 들녘

통사론 1 문장의 정체는 뭐지?  
한 문장에는 하나의 생각만 담긴다!  
단문은 증명사진, 복문은 배경 있는 스냅사진  
글쓰기Tip | 단문 두 개로 쓸까, 복문 하나로 쓸까?  
통사론 2 우리 문장의 종류는 겨우 일곱 개  
통사론 3 띄어쓰기가 어렵다고?  
형태론 1 뜻을 가진 최소 단위  
형태론 2 단어  
음운론 자음과 모음

'춘향이와 몽룡이'라는 학습자에게 친숙한 인물을 등장시킨 예시를 일관적으로 활용하면서 내재적으로 잘 연결되지 않는 개념들을 연결하여 내러티브적 의미를 구축, 텍스트에서 '비유'를 활용하여 연결소를 부여하고 있다(제민경, 2012:193-195).

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상



#### ● 생점

- 문장론 중심
  - 형태론과 담화 단위에서 문법의 전략적 활용까지 확장되어야 한다.
  - 문법 체계 구성과 달리 글쓰기에 도움이 되는 항목의 나열식
    - 문장의 의미 구성(문맥적 의미를 넘어선 맥락적 의미) 또는 글의 의미 구성 차원에서 필요한 문법 체계가 필요하다.
  - 문법에 대해 상세하게 알지 못해도 텍스트를 이해하는 데 어려움이 없다는 식의 기술을 하고 있으나, 문법 용어에는 이미 지식이 내재해 있기 때문에 해당 지식이 독자의 머릿속에 전제되어 있지 않으면 문장을 작성하는 방법에 대한 설명을 온전하게 이해하기 어렵다.  
(예) 첫 번째 문장에서는 '일원화된 체계'와 '전문 인력'이라는 두 개의 목적어가 '배치'라는 한 개의 술어에 연결되어 이상한 문장이 되었다.  
▶ 전제된 지식 : 주어, 목적어, 서술어, 서술어 자릿수

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상

#### 3.2. 인문학적 소양 – 교양 지식으로서의 문법

- 학교 문법 체계 – 실제 국어 사용과 연계



##### 정재윤(2023), 말과 글을 살리는 문법의 힘, 시대의 창

1장 언어, 한국어	5장 통사-문장의 규칙
2장 음성과 음운-소리의 규칙	6장 의미-말의 뜻이란
3장 형태와 품사-단어의 규칙	7장 발화와 담화-화용론
4장 어휘-단어의 분류	8장 한국어의 규범

[실라면]이냐, [신나면]이냐? |발음의 법칙 2. 자음 동화|

- 자음과 자음이 만나서 바뀐다

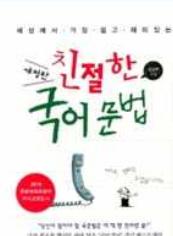
: 유음화-흘러가는 소리로 바뀐다 | 비음화-콧소리로 바뀐다 | [실라면]과 [신나면]의 싸움 |  
아웃렛! [아운넷]? [아울렛]?

인간적인 사람과 사람적인 인간 |파생어와 파생법|

- 단어에도 뿌리와 가지가 있다 \_어근과 접사
- 단어는 어떻게 만들어지는가 \_파생어와 합성어

: 특정한 의미를 더해 준다-접두 파생법 | 수고양이, 수캐, 숯양?-이형태 접두사 | 품사도 잘  
바꾼다-접미 파생법 | 마음적으로 힘들다?-한자어 접미사

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상



##### 김남미(2016), 세상에서 가장 쉽고 재미있는 친절한 국어 문법, 나무의 철학

준비 단계 언어란 무엇인가

1단계 음운론 : 소리를 알면 규칙이 보인다

2단계 형태론 : 문법의 핵심은 단어

3단계 통사론 : 문장으로 완성되는 문법

써먹는 문법 – 첨가 학여율, 등용문

써먹는 문법 – 띄어쓰기, 의존 명사 때문에 헷갈려!

국어의 거센소리되기는 대표적인 축약이랍니다. 이름부터 관찰해 볼까요? 거센소리되기는 거센소리가 아닌 것이 거센소리가 된다는 의미이겠네요. 그렇다면 국어에 거센소리가 무엇이 있었나부터 생각해 보세요. ‘ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ’이군요. 원래 ‘ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ’이 아닌 소리가 이들 소리로 바뀌려면 어떤 일이 생겨야 할까요? 여기서 ‘ㅎ’을 주목하세요. ‘ㄱ’과 ‘ㅎ’이 합쳐지면 어떤 소리가 나오요? ‘ㅋ’입니다. ‘ㅎ’은 예사소리에 합쳐져서 거센소리를 만든답니다. 즉, 거센소리되기 현상은 ‘ㄱ+ㅎ/ㄷ+ㅎ/ㅂ+ㅎ/ㅈ+ㅎ’들이 합쳐지는 현상이에요.

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상



#### 이삼형·김시정·김정선·김혜정·최형용(2019), 글, 삶, 문법, 하우



##### 1. 음운 및 표기와 글

- ① 교양으로 통하는 음운 체계와 음운 변동
- ② 읽기로 통하는 음운 체계와 음운 변동
- ③ 쓰기로 통하는 음운 체계와 음운 변동

##### 2. 단어와 글

##### 3. 문장과 글

- ② 읽기로 통하는 문법 요소
- (2) 피사동 표현에 숨은 글쓴이의 의도 찾아내기
- ③ 쓰기로 통하는 문법 요소
- (5) 부정 표현 정확하고 효과적으로 사용하기

##### 4. 담화와 글

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상



#### ● 어문 규범 초점

#### 엄민용(2023), 당신은 우리말을 모른다: 문법 편, EBS BOOKS



1부. 말법을 알아야 우리말 달인이 될 수 있다

보조개는 패이지 않는다 / 하늘은 개이지 않는다 / 살을 에고, 살이 에이는 /

2부. 버려야 할 일본말 찌꺼기, 품어야 할 일본식 우리말  
'민비 시해'는 역적이나 쓰는 말 / 우리나라라는 해방된 게 아니다 / 을사오적이 만든 말 '한일합방' /

3부. 띄어쓰기가 발라야 문장의 의미가 통한다

4부. 외래어표기법, 아는 만큼 바르게 쓸 수 있다

자. 다음의 네 낱말을 여러분이 한번 소리 내 보세요.

'머리기름' '머리기사' '머리그림' '머리글'!

이들 말 중에서 뒷소리의 ㄱ이 ㅋ으로 소리 나는 말에 사이시옷을 넣어야 하는데. 어느 말에 사이시옷이 들어갈 것 같은가요? 모르시겠죠? 사실 저도 처음에는 몰랐습니다. 자주 틀리고 나서 국어사전을 뒤진 뒤에 겨우 알았습니다. 정답은 [머리끼름] [머리-기사] [머리끄림] [머리-글]입니다. '머릿기름'과 '머릿그림'에만 사이시옷을 받쳐 적습니다. 40p.

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상



#### 허재영(2011), 나는 국어의 정석이다, 행성B

국어의 정석 2 : 문장, 넌 누구냐  
끝까지 들어봐야 아는 우리말  
'얼굴이 예쁘다'와 '얼굴은 예쁘다'의 차이  
화자의 뜻에 따라 문장이 달라진다  
"손님이 다 안 왔다"는 무슨 뜻일까  
국어의 정석 3 : 단어만 잘 써도 교양이 쌓인다  
해님과 햇님, 어떤 게 맞을까?  
국어의 정석 4 : 글맛, 말맛 살리는 어휘  
국어의 정석 5 : 우리말의 품위 지키기  
국어의 정석 6 : 헷갈리기 쉬운 우리말  
국어의 정석 7: 피할 수 없는 외래어와 로마자 표기

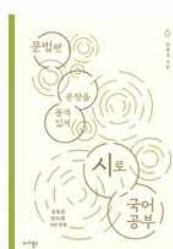


#### 정제원(2018), 위풍당당 띄어쓰기, 몽트

"단어와 단어는 띄어 쓴다. 다만 조사는 앞의 체언에 붙여 쓴다." 이 단순한 규칙이 띄어쓰기의 대원칙이다. 하지만 이 원칙을 어기지 않고 바른 띄어쓰기를 하려면 문법 지식이 제법 필요하다. - 11쪽

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상

#### ● 문학 텍스트와의 통합



#### 남영신(2021), 시로 국어 공부: 문법편, 마리복스

1장 문법적으로 시 읽기  
◦ 문장의 뼈대를 세우는 조사  
〈시인에게〉 이상화  
◦ 뼈대에 활력을 불어넣는 어미  
〈그리운 친구〉 김종익  
2장 문장의 형식과 성분  
문장의 성분  
◦ 서술어  
〈달〉 김동명  
| 서술어에 있는 문법 요소  
〈답청〉 정희성 · 〈그 사람에게〉 신동엽  
| 문장의 어순  
〈누군가 나에게 물었다〉 김종삼  
3장 겹문장  
4장 문법 뛰어넘기, 파격  
낮은 단계의 파격, 생략  
◦ 주어 생략  
어순 뒤바꾸기

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상



시인이 어떻게 이들 단어들을 서로 협력하고 연대하여 자신의 시상을 품어 내도록 만들었을까. 거기에 쓰인 것이 바로 '문법'이라고 불리는 원리이다. 문법은 단어를 엮어 의미를 만들어내는 규칙인 것이다.

봄 2

이병기

봄날 궁궐 안은 고요도 고요하다

봄날 궁궐 안이 고요도 고요하다

어원(御苑) 넓은 언덕 벼들은 푸르르고

어원(御苑) 넓은 언덕 벼들이 푸르르고

소복한 궁인은 홀로 하염없이 거닐어야

소복한 궁인이 홀로 하염없이 거닐어야

"느낌이 어떻게 달라졌는가. 아마 여러분은 원래 시보다 고친 시에서 더 생생한 현장감을 느낄 수 있을 것이다. 조사 '은'이 주는 느낌과 조사 '이'가 주는 느낌이 다른 것이다. 원래의 시에서는 봄날의 궁궐 안은 으레 고요하다는 당위론적인 사실을 밝힌 것으로 생각된다. 즉, 관념적인 봄의 느낌을 읊은 것이지 시인이 지금 눈으로 보면서 읊은 것으로 이해되지 않는다는 것이다.

이에 비해서 고친 시에서는 봄날 궁궐 안을 죽 둘러보면서 눈에 보이는 대로 읊은 것처럼 현장감이 살아남을 느낄 수 있을 것이다." p.28-29

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상



#### ● 주제 중심 – 우리말의 정체성



김철호(2008), 국어 독립 만세, 유토피아

- 하나: 포크로 국밥을 먹으려 들지 말라
- 04 주어? 내다 버려!
- 05 수동은 아는데 피동은 모른다?
- 둘: 국어는 움직이는 거야
- 12 동사는 형, 형용사는 아우
- 13 명사가 명사를 만났을 때
- 셋: 국어, 한국어, 우리말
- 17 외래어 표기법 뛰어넘기
- 18 띄어쓰기를 얇보면 큰코 다친다



김술웅(2019), 한글교양, 아카넷

- 1부 한글 창제와 반포의 진실
- 2부 한글의 과학성과 우수성
- 3부 한글 명칭의 역사와 맞춤법
- 4부 한글 가꾸기의 역사와 미래

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상



- 쟁점

- 전공 서적과 다른 설명 방식이 얼마나 효과적인가?  
비유, 구어체, 익숙한 어휘와 문장의 예시
- 학교 문법의 모든 체계적 지식을 하나의 교재에서 모두 다루기보다 다양한 맥락, 긴 텍스트를 통해 문법 지식을 얻어 사용자가 주체적으로 생각해 보게 하거나 심화하여 다루어 보도록 기회를 주는 것은 어떨까?  
(예) 광고에서 전략적으로 활용하는 문장 성분, <난장이가 쓰아 올린 작은 공>에서 관형사절의 기능과 의미
- 문학 텍스트와의 통합을 다룬 교재의 경우, 문법의 보편적 쓰임(일상어와 유사하게)에 의해 시라는 맥락 속에서 시의 의미를 파악할 수 있는 지점을 다루었을 뿐, 시라는 사용역에서 시인 개인의 창의적 사고력을 발휘한 사용을 보여주지는 못했다.

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상



#### 3.3. 직업 문법 문식성 – 평가 대상으로서의 문법

- 각종 능력시험 수험서 – 평가 영역별 체계 구성

**국어능력인증시험**

ToKL 국어능력인증시험

01 어휘	04 듣기
02 어문 규정	05 어법 - 문장 표현, 문법 요소
03 읽기	06 쓰기

**KBS한국어능력시험**

KBS 한국어능력시험은 '올바른 한국어 사용의 능력을 갖추고 있는지를 측정하는 시험'으로서 국민의 국어 능력 향상에 기여하기 위하여 시행하는 것으로 소개되어 있음. 민간 자격 국가공인 인증시험

### 3. 학교 밖 문법 교재의 양상



#### 3.3. 직업 문식성 – 평가 목적

**공무원시험**

공무원 시험의 문법 영역은 음운을 비롯하여 단어, 문장, 어휘(의미), 담화, 국어 규범, 훈민정음 등 보다 폭넓은 단위의 문법을 문항으로 구성되어 있다.



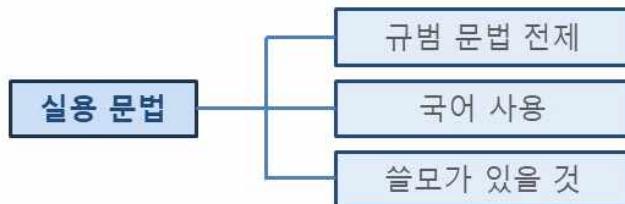
04

학교 밖 문법 교재의 방향성

## 4. 학교 밖 문법 교재의 방향성



- 방향성의 전제
  - 실용 문법의 성격을 가질 것



- 평생 문법 문식성의 원리에 근거할 것  
: 전생애성, 전사회성

## 4. 학교 밖 문법 교재의 방향성



- 1) 단순한 기능적 문법 문식성을 넘어 문화적 문법 문식성으로
- 문화 문식성은 단순히 글을 읽고 쓰는 능력을 넘어, 다양한 문화와 사회적 맥락을 이해하고 해석하며, 이를 바탕으로 창의적으로 소통할 수 있는 능력을 의미한다.
- 학교 교육과정을 통해 함양한 '다양한 담화 자료를 바탕으로 언어 자원의 표현 효과를 탐구하는 능력'은 성인이 되어 경험하는 문화 문식성 속에서 지속되고 확장되어야 한다.
- 다양한 맥락의 텍스트에서 문법을 읽고 전략적으로 활용할 수 있도록 교재의 교육 내용을 다양화해야 한다.

## 4. 학교 밖 문법 교재의 방향성



- 광고의 언어와 문법 - 비판적·창의적 소통  
“여자라면 꿈꾸세요.”
  - 광고는 문자뿐 아니라 이미지나 동영상을 통해 부가적인 정보를 수반함.
  - 이미지나 동영상이 제공하는 맥락을 통해 생략된 성분을 파악할 수 있다.
  - 생략된 문장 성분은 광고 문구를 보는 사람들로 하여금 호기심을 불러일으키고 문자를 통한 명시적인 정보보다는 배경화되어 있는 이미지나 동영상의 정보가 오히려 간접적으로 설득의 효과를 준다.
- 시 텍스트와 문법 - 창의적 소통  
조병화의 <해마다 봄이 되면>
  - ‘부지런해라’와 ‘새로워라’는 형용사에 명령형 어미가 결합하여 사용한 것
  - ‘부지런해져라’와 ‘새로워져라’는 ‘부지런해라’와 ‘새로워라’와 그 어감이나 의미가 매우 다르게 느껴짐.
  - ‘부지런하고 꿈을 지니고 새로운’ 것은 봄의 속성이면서 새로운 세대에게 강조하는 시인의 명징한 의식의 소산.
  - 교훈을 지니고 있지만 봄의 속성에 빗대었을 때 ‘부지런해라’와 ‘새로워라’가 서정성을 느끼게 해 주며 연마다 문장 구조의 규칙성을 갖게 하여 운율을 형성한다.

## 4. 학교 밖 문법 교재의 방향성



### 2) 직업 문법 문식성 정교화하기

- 직무 수행과 관련된 문서 내용이나 업무 상황이 맥락화되어 교육 내용으로서 제시되어야 한다.  
(예) 여러 언어 단위를 다루되 공무원의 국어 사용을 고려하여 문법 지식을 변환해야 한다. 공무원이 작성하는 글의 갈래에서 드러나는 언어의 특성을 문법 지식으로서 제시되어야 한다.
- 특정 문식성과 관련하여 국어와 문법에 대한 의식이 고양될 수 있도록 촉진해야 한다.  
(예) 공공기관이 가진 대표성을 고려하여 그곳에서 일하는 공무원이 바른 국어 생활을 영위하는 모범을 보이면서도 국어에 대한 의식이 고양될 수 있도록 해야 한다.

## 4. 학교 밖 문법 교재의 방향성



### 3) 학문 문식성 증진을 위한 융합적 문법 능력

- 중등학교 학문 문식성은 각 분야별 특화된 종류의 지식을 가능하게 하는 어휘 문법적인 선택항들을 분석하고 전문적 의미를 파악할 수 있어야 함을 의미한다(주세형, 2021:100). 학술적 텍스트의 수사 구조와 언어적 자원에 대한 연구를 통해 중등학교에서의 학문 문식성이 학교 밖 문법까지 연속적으로 이어질 수 있도록 해야 한다.
- 교과 학습의 맥락에서는 교과 내용의 의미가 언어로 드러난다는 점에서 문법 지식의 내용성이 매우 중요하게 작용한다. 역사 교과 언어 사례(소지영, 2025:81)에서 관형절이 다수 포함된 문장의 의미를 파악할 때 관형절의 구조와 그 속에서 형성되는 의미적 연쇄를 종합적으로 고려할 필요가 있다.

식민지 공업화는 한국의 값싼 노동력과 자원을 효율적으로 수탈하고, 침략 전쟁에 필요한 군수 물자를 공급하는 병참 기지화 정책을 수행하려는 것이었다.

## 참고문헌



- 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2015), 한국어문법총론 I, 집문당.
- 남가영(2003), 메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구: 소집단 고쳐쓰기 활동을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 남가영(2011), 초등학교 문법 문식성 연구의 과제와 방향, 한국초등국어교육 46, 99-132.
- 남가영(2022), 학교 밖 문법 교재의 다양화와 과제, 선청어문 51, 419-464.
- 민동석(2016), 교육 2030 인천선언과 실행계획, 유네스코한국위원회.
- 민현식(2015), 국어교육과 생애주기(평생)교육의 학제적 접근 - 평생국어교육의 문해력 증진을 위하여, 국어교육학연구 50-1, 6-46.
- 서덕현(2010), 한국어 실용 문법 강의, 월인.
- 소지영(2025), 문법 지식의 메타언어적 속성 연구 - 문법 지식과 교과 언어의 접점을 중심으로, 문법교육 54, 67-99.
- 신명선(2003), 수수께끼의 메타언어적 성격에 대한 국어 교육적 고찰. 국어교육 110, 67-89.
- 양명희(2004), 국어 시험의 현황과 개선 방안 - 채용을 위한 국어 시험의 현황과 개선 방안, 국어교육학연구 20, 167-196.
- 양세희(2022), 평생 문식성 관점에서의 문법 교육의 방향, 학습자중심교과교육연구 22-24, 11-24.
- 양세희(2020), 문법 문식성 평가로서의 공무원 임용 시험 문법 영역 분석 - 직업 문식성의 확장을 위하여, 한말연구 57, 221-248.
- 오현아·전영근(2022), 외국인 학습자를 위한 이북의 <조선어실천문법(실습생용)> 교재 분석 연구 - 김일성종합대학과 김형직사범대학을 중심으로, 국어교육 177, 311-350.

## 참고문헌



- 오현아(2024), 이북의 조선어실용문법 교재 분석 -『조선어실용문법(2005)』를 중심으로, 한  
말연구 65-37, 1-28.
- 옥현진(2014), 성인문식성 교육과정 개발 방향 탐색 - 작문 영역을 중심으로, 국어교육 146,  
225-249.
- 이관희(2012), 문법 설명 텍스트에 쓰인 비유적 표상의 양상 - 교양 문법서를 대상으로, 한말  
연구 31, 107-144.
- 이지영 (2020). 평생학습사회와 문식성 교육의 방향. 국어교육 171, 1-29.
- 전주현·홍성심(2017), Prescriptive Grammar versus Descriptive Grammar, and a  
Linguistic Battle between Grammars, 영어영문학 22-4, 83-103.
- 정순기·리금일(2001), 조선어학전서 49: 조선어문법편람, 박이정.
- 정순기(2013), 조선어기능문법, 사회과학출판사.
- 제민경(2012), 내러티브적 앎을 위한 문법 설명 텍스트 구성 방향, 국어교육 139, 173-209.
- 조국현(2003), 메타 현상과 언어 사용의 성찰성에 관하여, 독어교육 27, 161-183.
- 조진수(2018), 평생 교육의 관점에서 본 문법 교육, 새국어생활 28-3, 65-85.
- 주세형(2021), 국어교육의 새로운 내용 - 학습의 본질 구현을 위한 초학문 융합 패러다임, 국  
어교육 174, 73-125.
- Cajkler, W. & Dymoke, S. (2005). Grammar for reading: why now and what for?  
*Changing English Studies in Culture and Education*, 12(1), 125-136.



# 감사합니다.

## '학교 밖 문법 교재-실용문법'에 대한 토론문

박혜진(인하대)

이 발표는 '학교 밖 문법' 교재를 평생 문법 문식성의 관점에서 분석하고, 향후 나아가야 할 방향을 제안하고 있습니다. 구체적으로는 성인 대상 실용 교재를 중심으로 논의를 좁혀, 이를 '기능적 문법 문식성-국어 사용을 위한 문법, 인문학적 소양-교양 지식으로서의 문법, 직업 문법 문식성-평가 대상으로서의 문법'의 범주로 유형화한 뒤, 각 교재의 기술 양상을 비판적으로 검토하였습니다. 평생학습에 대한 교육적·사회적 요구가 확대되고, 문식성(문해력)의 주요 기반으로서의 문법에 대한 학계의 관심이 높아지는 최근의 담론 지형을 고려할 때, 사회적·학술적으로 유의미한 주제를 다룬 발표라고 생각합니다.

다만 이 분야에 대한 토론자의 이해가 아직 충분하지 않아, 발표자의 문제의식과 논지를 보다 정확히 이해하고자 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 발표에서는 성인 대상 '학교 밖 문법' 교재를 '기능적 문법 문식성-국어 사용을 위한 문법, 인문학적 소양-교양 지식으로서의 문법, 직업 문법 문식성-평가 대상으로서의 문법'으로 범주화하여 분석하였습니다. 그런데 교재를 이와 같이 구분하게 된 구체적 근거(분류 기준, 판정 준거, 사례 선정 원리)가 발표문에서 충분히 드러나지 않아, 관련 설명을 보완해 주시면 이해에 도움이 될 것 같습니다. 특히 특정 시험에 대한 '수험서'를 예로 들고 있는 '직업 문법 문식성-평가 대상으로서의 문법' 범주의 경우 다른 범주들과 동일한 층위에서 병렬적으로 설정될 수 있는지 다소 의문이 남습니다. 이 점에 대해 발표자께서 설정하신 범주 체계의 논리(상위-하위 관계, 범주의 배타성·포괄성 등)를 추가로 설명해 주시면 감사하겠습니다.

2. 토론자는 학교 밖 문법 교육(교재) 내용에 대한 발표자의 비판적 분석과 방향 제안이 전반적으로 설득력 있다고 생각했습니다. 다만 핵심 논점으로 제시된 '문화 문식성으로의 확장'과 '문법 용어(메타언어) 문제'는, 학교 문법에서 이미 오랫동안 지향해 온 방향이자 지속적으로 직면해 온 난점과 구조적으로 크게 다르지 않다는 인상을 받았습니다. 특히 발표에서 제안한 문화적 문법 문식성은 학교 문법이 강조해 온 문식성·담화·비판적 언어 사용과 상당히 밀접해 보입니다. 이와 관련하여, 발표자께서 구상하시는 '학교 문법과 학교 밖 문법의 관계'를 보다 명시적으로 설명해 주시면 감사하겠습니다. 즉 '학교 밖'의 독자성이 목표(지향)에서 발생하는지, 아니면 대상·장르·매체·학습 조건 등 구현 방식에서 발생하는지에 대한 견해를 청해 듣고 싶습니다.

3. '학교 밖 문법 교육'의 학습자는 매우 이질적이며, 학습 목표와 학습을 통해 얻고자 하는 바 또한 다양합니다. 따라서 학교 밖 문법 교육에서 현실적으로 가장 큰 과제는 '서로 다른 수준과 요구를 가진 학습자를 위해 교육 내용을 어떻게 구성할 것인가'에 대한 대답을 마련하는 일일 듯합니다. 이와 관련하여 두 가지 질문을 드리고자 합니다.

(1) 발표자께서는 '학교 밖 문법 교육'의 다양한 요구를 수렴할 수 있는 상위 목표를 설정하는 것이 가능하다고 보시는지요? 가능하다면 그 목표는 어떤 성격의 것인지 궁금합니다.

(2) '직업 문법 문식성'과 관련한 학교 밖 문법 교육은 '직업 교육'의 하위 영역으로 다루어지는 것이 더 적절해 보이기도 하는데, 이 점에 대해서는 어떻게 생각하시는지요? 발표문에서는 '공무원의 언어'만 예시로 제시되었으나, 실제 직업 영역은 매우 광범위하고 각 직무의 언어는 업무 경험과 함께 습득되는 측면도 큽니다. 그렇다면 직업 보편적으로 유용한 '언어 규범'이나 '공적 말하기/쓰기의 기본 원리'를 체계화하여 가르치는 수준을 넘어선, '직업 특화 학교 밖 문법 교육'은 어떤 방식으로 설계·구현될 수 있을지 발표자께

서 구상하신 바가 있다면 청해 듣고 싶습니다.

뜻깊은 주제에 대해 토론할 기회를 주셔서 감사합니다. 본 발표가 앞으로 학교 밖 문법 교육의 방향을 더 뚜렷이 하는 데 기여하고, 현장의 다양한 실천을 촉발하기를 기대하며 부족한 토론을 마치겠습니다.”

제44차 문법교육학회 국제학술대회

# 지식 구성적 관점에서 본 초등 교과서의 언어

제민경(충전교대 국어교육과)

## 목 차

03

- 01 문제 제기 및 연구의 필요성
- 02 텍스트 복잡도, 이독성, 난도
- 03 지식 구성적 관점의 텍스트 난도
- 04 초등 교과서의 텍스트 난도 분석
- 05 제언

# 1. 문제 제기 및 연구의 필요성

다음 문장은 쉬운가, 어려운가?

2의 3배는 6입니다. - 수학 2-1 148쪽(제민경, 2021:244)

교과서 언어의 어렵고 쉬운 정도를 무엇으로 논의할 수 있는가?

- 일반적으로 텍스트의 난도/복잡도는 어휘 난도, 평균 어절 길이, 문장 길이와 수와 같은 텍스트 양적 차원의 분석을 통해 논의된다. 글의 의도나 목적, 구조, 언어의 관습성과 명료성(최숙기, 2012) + 언어 특징, 지식 (요구)(최소영, 류수경, 2022) 등의 질적 요소를 제시한 연구도 있으나(2장에서 자세히 살펴볼 예정), 초등학교 텍스트의 복잡도에서 가장 우선시되는 요인은 문장의 길이(서혁 외, 2013)
- 그러나 길이가 짧은 위 문장은 왜 어렵게 느껴지는가?

# 1. 문제 제기 및 연구의 필요성

교과서 텍스트의 난도는 무엇을 의미하는가?

- 텍스트 난이도(difficulty)는 텍스트의 어려운 정도를 나타내는 상대적 개념(이삼형, 길호현, 2018:180), 텍스트 복잡도(complexity)는 텍스트의 수준을 설명하는 정도(최소영, 류수경, 2022:88)  
→ 텍스트의 어렵고 쉬움이나 수준은 텍스트와 지식의 연결에서 발생하는 측면이 크다.  
선행연구들은 질적 요소의 분석을 통해 이러한 측면에 접근하고자 하나, 평가 시에는 '낮음 ~ 높음'과 같은 정성적 평가를 할 수밖에 없어 객관성의 한계가 있다.

지식 구성적 관점의 필요성

- 아동에게 교과서 텍스트가 어려운 것은 그것이 '학습'을 위한 것으로서 '학습의 언어'로 구성되기 때문. 텍스트 난도나 복잡도에 대한 접근에서는 이에 대한 고려가 필요하다. 즉, '지식의 언어화' 관점에서 '지식이 언어로 어떻게 구성되는지'에 대한 접근이 필요하다.

# 1. 문제 제기 및 연구의 필요성

## 연구의 목적

- 본 발표의 목적은 다음과 같다.
  - ① 텍스트 난도의 모델의 대안으로서 지식구성적 관점의 난도 모델을 이론적으로 제안한다.
  - ② LCT의 연구를 바탕으로 단어 층위와 문장 층위의 지식구성적 난도를 통합적으로 측정하는 분석 지표를 개발한다.
  - ③ 지표를 통해 초등학교 교과서 텍스트의 지식구성적 관점의 난도를 분석한다.

이상의 목적은 문법교육 내용의 교재화 방향성에 대한 질문과 맞닿아 있으며, 궁극적으로는 내용론으로서의 국어교육학의 지향에 대한 논의와 연계되어 있다.

# 2. 텍스트 복잡도, 이독성, 난도

## 텍스트 복잡도(**complexity**)

- 최숙기(2012), 최소영, 류수경(2022): 미국의 CCSS(공통 핵심 주 성취기준)를 따라 '텍스트를 구성하는 다양한 요인들을 고려하였을 때 텍스트의 수준을 설명하는 정도(the degree of text complexity)'를 의미하며, 텍스트와 관련한 요인은 텍스트의 (1) 양적 요인(단어의 길이, 단어 빈도, 문장의 길이, 텍스트 응집성)과 (2) 질적 요인(의미, 목적, 구조, 언어 관습, 언어 명료성, 지식 요구), (3) 독자 및 과제 요인이다(최숙기, 2012:455).
- 서혁 외(2011ㄱ, 2011ㄴ): 이론적 복잡도와 실제 적용을 위한 복잡도를 구별하고 있다. 먼저 서혁 외(2011ㄱ)에서는 텍스트 복잡도의 요인을 양적 요인과 질적 요인으로 구분하는 것, '독자와 과제'를 별도의 독립된 요인으로 보는 것을 CCSS의 한계로 비판하면서 3요인은 각각 접근할 것이 아니라 교집합으로서 접근해야 함을 강조했다. 대안으로서 텍스트 구조, 텍스트의 의미(주제 및 내용), 텍스트 독해에 필요한 배경지식의 3가지 요인을 제안했다. 그러나 서혁 외(2011ㄴ:255)에서는 텍스트 복잡도는 본래 텍스트의 내적, 외적 요소를 모두 고려하는 개념이지만 공식 개발을 위해 내적 요소에 초점을 둔다고 밝히고 있다.

## 2. 텍스트 복잡도, 이독성, 난도

### 텍스트 복잡도(complexity)

- 류지수, 전문기(2020): Auto-Kohesion 프로그램 개발: 텍스트의 양적 요인에 집중하면서도 응결성, 문장 통사구조, 대명사, 연결어까지 별도로 측정함으로써 텍스트에 대한 다각도 접근을 취하고 있다. 이는 본고에서 살펴볼 EC의 요소 일부와 관련되기도 한다.
  - 텍스트 표층구조 측정치(어절 수, 문장 수, 평균 어절 길이, 평균 문장 길이)
  - 어휘 정보 측정치(전체 어휘에 대한 빈도수, 전체 어휘에 대한 대수변환된 빈도수, 내용어에 대한 빈도수, 내용어에 대한 대수변환된 빈도수, 타입-토큰 비율),
  - 응결성 측정치(인접된 문장 간 명사 반복 비율, 전체 문장 간 명사 반복 비율)
  - 문장 통사구조 측정치(수식언 비율, 문장 성분 비율)
  - 대명사 측정치(전체 대명사, 1인칭 대명사, 2인칭 대명사, 3인칭 대명사)
  - 문장 연결어 측정치(전체 접속사, 인과 접속사, 부가 접속사)

## 2. 텍스트 복잡도, 이독성, 난도

### 이독성(readability)

- 독자 중심 개념으로 파악하는 경우: 서혁, 류수경(448)에서 강조한 바 있듯, 이독성(readability) 개념은 '읽기 쉬움 정도'를 가리키는 것으로 독자 중심적으로 텍스트 복잡도를 나타내고자 하는 시도라고 볼 수 있다. 이는 유의미한 개념이나 적어도 텍스트의 쉽고 어려움을 논의할 때 제1 요인이 독자는 아니며, 특히 초등학교 학습자를 대상으로 해서는 독자 요인보다는 텍스트 요인에 집중할 필요가 있다고 판단한다.
- 텍스트 내적 요인 중심으로 파악하는 경우: 최소영 외(2024:88)에서는 앞선 관련 연구들과 달리 이독성 개념을 택하고 있는데, 텍스트 복잡도는 CCSS에서 제시한 바와 같은 양적 요인, 질적 요인, 독자 및 과제 요인을 각각 분석해야 하나, 이 연구는 텍스트 내의 언어적 요인에 더 큰 비중을 두고 있어 이독성이라는 용어를 택한다고 밝히고 있다. 그리고 이것이 이독성에 대한 연구사적, 전통적 쓰임을 고려한 것이라고 보고 있다.

→ 어떤 측면에서 접근하든 이독성은 텍스트 복잡도에 비해서는 좁은 개념으로 통용되는 것이 일반적이다.

## 2. 텍스트 복잡도, 이독성, 난도

### 텍스트 난도(**difficulty**)

- 텍스트 난이도 또는 난도라는 개념을 사용한 연구로 이순영(2011), 김자영 외(2014), 이삼형, 길호현(2018) 등이 있다. 이들 연구에서 공통적으로 언급되는 '텍스트의 난도'는 텍스트의 어려운 정도를 나타내는 상대적 개념으로서, 하위 요소는 앞서 살펴본 텍스트 복잡도 논의와 공통적이다. '쉽고 어려움'의 강조는 독자에 대한 강조로 이어지기도 한다. 이순영(2011)에서는 실제 학습자를 대상으로 어떤 글이 어려운지를 묻고 있는데 이 결과는 CCSS에서 제안한 '독자와 과제' 요인과 상통한다.
- 조용구, 이경남(2020): 독해지수의 관점에서 텍스트 난도 분석 - 국어 텍스트 분석 프로그램(KReaD 지수) 개발 - 단어 수준~텍스트 수준으로 나누어 접근하면서, 일반적으로 텍스트의 양적 지표인 텍스트와 문장의 길이, 어휘 난도와 다양도, 품사 비율(최소영, 2023) 외에 문장 수준에서 단문과 복문의 비율, 문단 수준에서 응집성(문단들의 의미적 밀접도)까지 요소에 포함하여 지수화하고 있다.

## 2. 텍스트 복잡도, 이독성, 난도

### 본고의 관점

- 선행연구는 공통적으로 텍스트 양적 요인을 중심으로 복잡도에 접근하며 CCSS 기반의 질적 요인도 의미, 구조, 언어 관습성, 지식 요구와 같이 여전히 텍스트가 갖춘 특징을 평가하는 데 집중되어 있다. 독자 요인을 강조하는 경우에는 질적 분석에 머물러 텍스트간 난도를 비교하지는 못하고 있다.
- 교육적으로 텍스트의 복잡도/이독성/난도에 접근하는 이유는 특정 텍스트가 학습자인 아동에게 얼마나 어려운지, 또는 쉬운지 확인하여 아동의 발달에 적합한, 혹은 적절한 비계를 제공할 수 있는 텍스트를 제공하기 위함이다. 그런데 학습자에게 교과서 텍스트가 어렵다는 것은 일반적인 텍스트가 어렵다는 것과는 다른 접근을 요구한다. 교과서는 '학습'을 위해 구성된 텍스트로서 성취하고자 하는 학습 목표를 중심으로 선택된 텍스트이기 때문이다.

## 2. 텍스트 복잡도, 이독성, 난도

### 본고의 관점

- 이에 본고는 '텍스트 난도' 용어를 선택하여 '지식 구성적 관점'에서 교육용 텍스트에 접근하고자 한다. 특정 텍스트가 '쉽다' 또는 '어렵다'는 것은 해당 텍스트를 읽는 독자의 평가적 언어로서, 비교적 객관성을 띠는 '텍스트 복잡도'에 비해 텍스트의 복잡도의 도착점으로서 독자 요인을 용어에서부터 합의하고 있다. 본고는 지식 구성적 관점에서 '텍스트가 얼마나 복잡한가'보다 '텍스트가 학습자에게 얼마나 어려운가'의 질문을 던지고자 하므로 '텍스트 복잡도'가 아닌 '텍스트 난도'라는 개념을 채택한다.

## 2. 텍스트 복잡도, 이독성, 난도

### 본고의 관점

- 텍스트 난도를 지식의 복잡성이 언어로 어떻게 연결되는가를 분석하는 도구로 보고, 이를 '언어 형식과 지식 구조의 연결'로 재정의한다. 이에 따라, 텍스트의 표면적 특성에 대한 분석을 텍스트라는 언어로 드러난 지식 구조 분석으로 접근하며, 독자가 특정 텍스트를 어려워하는 이유를 지식 구성의 복잡도로 인한 인지적 처리의 부담으로 접근하고자 한다.



### 3. 지식 구성적 관점의 텍스트 난도

지식 구성적 관점의 토대: Halliday, Bernstein → Martin, Maton

- Halliday(1993): 언어는 앓(knowing)의 필수 조건이자 경험이 지식으로 전환되는 과정이라고 말한다(Halliday, 1993:94). 학습은 의미하는 것을 배우는 것으로서 의미 잠재력을 확장하는 것이며, 이런 면에서 학습은 기호학적 과정 (learning itself as a semiotic process)이라고 역설한다(Halliday, 1993:112-114) 이런 면에서 언어 학습을 다른 모든 학습과 분리해서는 안 된다고 주장한다(Halliday, 1993:112).
- Bernstein(1999): 특정 학문 분야는 분야별로 특정 자질화된 언어(지식 구조)를 지니고 있으며 이것이 텍스트로 언어화되는 것이라 보고 특정 분야의 지식 구조를 '언어적'으로 설명하며, 담화적 특성에 따른 분야별 지식 구조를 수직적 구조 (hierarchical structure)와 수평적 구조(horizontal structure)로 나눈다. 이러한 지식 구조는 새로운 언어를 도입하는 것으로 발전하며, 특정 담화 공동체의 언어 실천을 통해 지속적으로 구성되어 나간다고 말한다(Bernstein, 1999:162-163).

### 3. 지식 구성적 관점의 텍스트 난도

지식 구성적 관점의 토대: Halliday, Bernstein → Martin, Maton

- Maton의 Legitimation Code Theory(지식 제도화 코드 이론)  
Maton이 SFL에 토대를 두고 Martin과 협업하며 생성한 이론으로서 특정 학문 분야의 지식이 언어로써 구성되고 공고해지는 과정, 즉 특정 코드가 특정 분야에서 지식으로서 제도화되는 과정에 주목하는 이론이다. 대상으로서의 지식(knowledge)가 아니라 인식 주체(knowers)의 앓(knowing)의 과정에 초점을 둔다.
- 본고에서 주목하는 것은 다음 두 연구이다.
  - Maton, K., & Doran, Y. J. (2017ㄱ). Semantic density: A translation device for revealing complexity of knowledge practices in discourse, part 1—wording. ONOMÁZEIN, Número especial, 46–76.
  - Maton, K., & Doran, Y. J. (2017ㄴ). Condensation: A translation device for revealing complexity of knowledge practices in discourse, part 2—clausing and sequencing. ONOMÁZEIN, Número especial, 77–110.

### 3. 지식 구성적 관점의 텍스트 난도

지식 구성적 관점의 토대: Maton & Doran(2017ㄱ, 2017ㄴ)

- 이 연구들은 지식은 담화(discourse)를 통해 표현될 수 있으며, 담화 속의 표현을 살펴봄으로써 표현된 지식의 특성을 탐구할 수 있다고 역설하며(Maton & Doran, 2017ㄱ: 52), 이때 보고자 하는 것은 지식의 형태(forms of knowledge)가 아니라 지식 구성(knowledge-building)이라 말한다(Maton & Doran, 2017ㄴ: 80).
- 이런 점에서 이 연구는 언어를 일종의 번역 도구(translation device)고 본다. 이 도구는 담화의 인식론적-의미론적 밀도의 징후를 읽어 내는 수단이 되며, 단어 및 문장 층위, 문장 간 연결 층위에서 지식이 언어로 구성되고 누적되는 방식을 보여 준다.
- 이들 연구에서 지식 구조로서 언어를 분석하는 층위는 다음 두 가지이다.
  - ① 단어 층위: [wording\(단어 선택\)](#)에서의 의미 밀도(Semantic Density)
  - ② 문장 층위와 문장 간 연결 층위: [Clausing\(절 구성\)](#)과 [Sequencing\(문장 연결\)](#)에서의 [Condensation\(음축\)](#)

### 3. 지식 구성적 관점의 텍스트 난도

#### ① 단어 층위: wording(단어 선택)에서의 의미 밀도(Semantic Density)

의미 밀도(SD)	유형	하위 유형	세부 하위 유형	점수 부여
+	전문어 (technical)	단어 구	단어+단어, 단어+'의'+단어	+1
		복합어 (conglomerate)	속성(properties)	7
			요소(elements)	6
	일상어 (everyday)	단일어 (compact)	속성(properties)	5
			요소(elements)	4
		통합어 (consolidated)	전문 영역(specialist)	3
-	일상어 (everyday)		일상 영역(generalist)	2
		일반어 (common)	뉘앙스의(nuanced)	1
			평범한(plain)	0

- 전문어와 일상어의 구별은 해당 분야에서 결정된다. 예컨대, '디자인'이라는 단어는 특정 미술 분야에서는 전문어로 사용되지만 일상적인 사용에서는 전문어로서의 역할을 하지 않는다고 본다.
- 요소는 어떤 사물, 대상을 나타내는 경우이고, 속성은 그 사물, 대상의 행동(사건, 과정 등)이나 성질을 의미한다. (예) 문법 vs 문법화
- 통합어는 전문어와 일반어의 사이에 존재하는 것으로 전문 영역과 일상 영역이 혼합되는 범주이다. 사고도구어와 같은 단어들이 여기에 해당한다.
- 세부 하위 유형의 미묘한 뉘앙스와 평범한 사용의 구별은 한국어에서 보조 동사의 사용, 피동 표현이나 사동 표현 등과과 밀접하게 관련된다.

- 단어 구는 한국어와의 비교에서 가장 달라지는 부분이다. 본고에서는 단어 구를 형성하는 경우(관형어 구성 포함)나 조사 '의'를 통해 단어와 단어가 결합되는 경우(범주화)에 한해 의미 밀도가 한 단계 높아지는 것으로 간주한다.

### 3. 지식 구성적 관점의 텍스트 난도

#### ① 단어 층위: wording(단어 선택)에서의 의미 밀도(Semantic Density)

- 본고와 상통하는 관점에서 Maton & Doran(2017)을 토대로 텍스트의 의미 밀도를 분석한 연구로 소지영(2023)이 있다. 다만 이 연구는 Maton & Doran(2017) 중 wording의 하위 유형까지만 분석에 활용하고 있고 Clauising나 Sequencing에 대해서는 논의하고 있지 않다.
- 소지영(2023)에서 우려한 대로 Maton & Doran의 연구는 영어를 중심으로 한 것이기 때문에 이를 한국어 텍스트 분석에 적용하기 위해서는 앞으로 보다 심도 깊은 논의가 필요한 것이 사실이지만, 본고는 지식 구성적 관점을 드러내는 인식적 도구의 효용성을 판단하기 위해서는 도구의 전체 틀을 선제적으로 확인할 필요도 있다고 판단하기에 이를 지수화하여 텍스트 분석에 적용해 보고자 한다.

### 3. 지식 구성적 관점의 텍스트 난도

#### ② 문장 층위와 문장 간 연결 층위1: Clauising(절 구성)

인식 증축(EC)	유형	하위 유형	세부 하위 유형	사례	점수 부여
↑ +	연결 (connecting)	분류 (taxonomizing)	유형화 (classifying)	"A는 B이다." "A는 B의 일종이다."	7
		구성 (composing)	"A에는 B와 C가 있다." "A는 B와 C로 구성된다."		6
		조직화 (coordinating)	원인-결과 (causing)	"A는 B로 인해 일어난다." "A해서 B된다."	5
	확장 (augmenting)	상호 관련 (correlating)	"A는 B와 관련된다."		4
		특성화 (charaterizing)	특성 표시 (displaying)	"A는 크다." (형용사적)	3
		극화 (dramatizing)	"A는 ~하다." (동사적)		
↓ -	제시 (establishing)	위치화 (positioning)	"A는 ~에 있다." 태도, 입장 제시		2
		존재 (positing)	"A이다."		1

- 세부 하위 유형 중 '특성 표시'와 '극화'의 경우는 앞선 유형들이 구문적으로 차이가 있는 것에 비해, 동사의 유형에 따라 나뉘지는 것으로 보고 있다. 서술어의 동작성이 현상을 언어화하는 데 있어 중요한 것은 사실이지만, 한국어 문장 사례를 고려했을 때 이들이 지식 구성에서까지 차이가 있는지는 보다 심도 깊은 논의가 필요해 보인다. 이에 본고는 이 둘은 동일한 점수를 부여한다.

### 3. 지식 구성적 관점의 텍스트 난도

#### ② 문장 층위와 문장 간 연결 층위1: Clauising(절 구성)

- Clausing(절 구성)과 관련하여 고민할 점은 영어의 절 구성과 한국어의 절 구성이 같지 않다는 점이다. 특히 한국어의 안긴문장(관형절, 부사절)의 경우 영어에서는 비교적 병렬적으로 절이 구성되는 반면, 한국어는 수식어의 형태로 구성되는 경우가 많아 이에 대해 다른 접근이 필요하다.
- 본고는 이를 문장 개념으로 접근하고자 한다. 본고는 점수화를 통한 텍스트 난도의 분석을 목적으로 두는바, 다음과 같이 절 단위 분석을 했을 경우, 오히려 평균에 있어서는 안긴 절로 인해 지수가 낮아질 가능성이 있다. 본고는 지식 구성적 관점에서 특정한 문장 구성이 학습자에게 어떤 인식적 부담을 주는 유형인가를 분석하는 데 목적이 있지 문장의 표면적 복잡도를 계산하는 데 목적이 있지 않으므로 문장 단위로 접근하고자 한다.

예) 7[식물이 3[빛과 물, 이산화탄소를 이용하여] 3[스스로 양분을 만드는] 작용을 광합성이라고 합니다.]

=> 3개의 절로 볼 경우  $(7+3+3)/3$ 의 결과 지수가 오히려 낮아짐.

=> 문장 단위의 점수 7로 지수화

### 3. 지식 구성적 관점의 텍스트 난도

#### ③ 문장 층위와 문장 간 연결 층위2: Sequencing(문장 연결)

인식 응축(EC)	유형	하위 유형	세부 하위 유형	설명	점수 부여
↑ +	누적 (cumulative)	수직적 (vertical)	통합적 (integrative)	여러 문장들의 내용을 "이러한 A는~", 명사화로 압축	7
			포괄적 (subsumptive)	앞 문장의 내용을 받아서 압축	6
		수평적 (horizontal)	인과적 (consequential)	'그래서, 때문에, 이로 인해' 등 인과, 조건, 대조으로 연결	5
			순차적 (sequential)	'그리고, 그 다음, 먼저' 등 시간 순서로 연결	4
	분절 (segmental)	지속적 (sedimental)	재진술 (reiterative)	의미의 강조와 확인	3
			반복적 (repetitive)	거의 동일한 문장의 반복	2
		구획적 (compartmental)	일관적 (coherent)	주제는 유지되나 의미적 연결이 없는 경우	1
			단절적 (incoherent)	주제가 바뀌는 경우	0

- 분절 유형의 하위 유형인 '구획적' 중 '단절적'에 점수를 부여하지 않은 것은 지식 구성의 측면에서 이는 점수를 부여할 만한 유형이 아니라고 판단했기 때문이다.
- 교과서 활동 텍스트의 경우 활동 단위마다 구획적으로 문장들이 구성되지만 이 경우도 단절적이기보다는 하나의 주제를 중심으로 일관적으로 문장이 구성된다.

### 3. 지식 구성적 관점의 텍스트 난도

#### 지식 구성적 관점의 텍스트 난도 지수

- 앞서 살펴본 ① SD, ② EC1, ③ EC2의 총합으로서 텍스트 난도를 지수화할 수 있다.
- 이때 SD, EC1, EC2는 텍스트 유형이나 주제 등에 따라 가중치를 달리할 수 있으나 Maton & Doran(2017ㄱ, 2017ㄴ)에서 각각의 상대적 중요성에 대해서는 언급하지 않고 있으므로 본고 역시 가중치 없이 평균 산출 방식으로 난도를 제시하고자 한다.

$$\text{지식 구성적 관점의 텍스트 난도 지수} = \frac{\text{SD} + \text{EC}_1 + \text{EC}_2}{3}$$

- 각각의 SD, EC\_1, EC\_2는 텍스트에서 추출한 어휘와 문장 각각의 점수의 평균 점수이다.  
분포상 평균은 SD 0~9, EC1 1~7, EC2 0~7점 사이에 존재한다.  
0~1점 낮음, 1~2점 다소 낮음, 2~3점 보통, 3~4점 다소 높음, 4~5점 높음, 5점 이상 매우 높음으로 보고자 한다.
- 전체 평균은 텍스트 간 비교를 위한 것으로서, SD, EC\_1, EC\_2 각각의 평균도 의미 있는 분석 대상이다.

### 4. 초등 교과서의 텍스트 난도 분석

#### 난도 분석 절차

요소 추출, 단위 분석      세부 하위 유형 분류      단위별 점수 부여



- SD: 어휘 요소 추출 → 세부 하위 유형 분류 → 어휘 요소별 점수 부여
- EC\_1: 문장 단위 분석 → 세부 하위 유형 분류 → 문장 단위별 점수 부여
- EC\_2: 문장 간 관계 분석 → 세부 하위 유형 분류 → 누적된 문장별 점수 부여

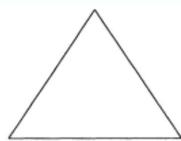
## 4. 초등 교과서의 텍스트 난도 분석

난도 분석 대상: 초등학교 3학년 국어 교과서와 3, 6학년 과학 교과서

### 왜 국어과 과학과인가

- Bernstein(1999:162)의 연구에서 수직적 지식 구조의 대표적 분야는 역사, 수직적 지식 구조의 대표적 분야는 과학으로 제시된다. 국어과는 그 특성상 수평적 지식 구조에 가까운 것으로 볼 수 있다. 이에 본고는 서로 다른 지식 구조적 특성을 지닌 것으로 논의되는 과학과를 비교 대상으로 설정하고자 한다.

<수직적 지식 구조>



<수평적 지식 구조>

$L^1 L^2 L^3 L^4 L^5 L^6 L^7 \dots L^n$

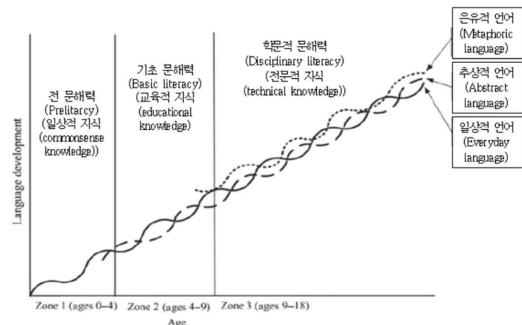
## 4. 초등 교과서의 텍스트 난도 분석

난도 분석 대상: 초등학교 3학년 국어 교과서와 3, 6학년 과학 교과서

### 왜 3학년과 6학년인가

- 언어 발달 단계상 3학년은 유용한 언어의 발달의 시점  
이자, 교육과정상 본격적인 교과 학습이 시작되는 시기
- 6학년은 초등학교의 최상 학년으로서 교과 학습이 3년 이상 이루어진 시기이자 과학과의 경우 동일한 '식물' 주제의 학습이 이루어지는 시기

<언어 발달과 문해력 발달(Fang, 2012)>



## 4. 초등 교과서의 텍스트 난도 분석

난도 분석 대상: 초등학교 3학년 국어 교과서와 3, 6학년 과학 교과서

### 어떤 유형의 텍스트를 대상으로 하는가

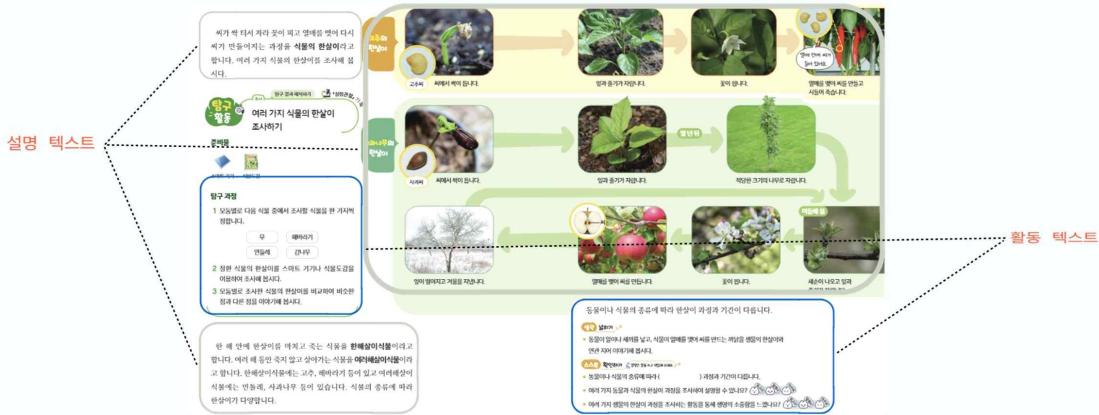
- 이성영(2009)에서는 국어 교과서의 텍스트 유형을, 천경록(2017)에서는 과학 교과서의 텍스트 유형을 다음과 같이 제시한 바 있다. 자료 텍스트의 교과별 기능을 제외하고는, 국어과와 과학과의 텍스트 유형은 대동소이한 것을 확인할 수 있다.

		이성영(2009)	천경록(2017)
메타 텍스트 (안내 텍스트)	다른 텍스트에 대해 안내하는 기능 수행(교과서 전체, 단원, 자료나 활동 안내)	안내 텍스트	문장~문단 수준, 글과 그레픽으로 학습 안내
자료 텍스트	직접적	지식, 원리, 전략, 절차 방법 등이 직접적인 형태로 서술된 텍스트(설명 텍스트)	설명 텍스트
	간접적	텍스트가 지니고 있는 언어적, 문학적 가치 때문에 언어 활동의 자료로 선택되어 실리는 텍스트	자료 텍스트
활동 텍스트	주로 질문이나 지시의 형태로 텍스트 활동을 지시하는 텍스트	활동 텍스트	'~하여 봅시다.'의 형태로 학습 활동 절차

- 그런데 초등학교 교과서 텍스트의 경우 이러한 유형이 통합적으로 구성되는 경우가 많다. 본고는 이것이 초등학교 교과서 텍스트가 지니는 특성이라 보고 설명+활동 통합 텍스트로서 이들을 분석하고자 한다.
- 활동 텍스트의 경우 하나의 자료 텍스트를 대상으로 구성된 활동까지를 하나의 텍스트로 보았다. 활동의 답이나 사례는 활동 지시 문장에 포함되는 경우에만 문장 안에 포함시켜 분석하였다.

## 4. 초등 교과서의 텍스트 난도 분석

난도 분석 대상: 초등학교 3학년 국어 교과서와 3, 6학년 과학 교과서



## 4. 초등 교과서의 텍스트 난도 분석

난도 분석 대상: 초등학교 3학년 국어 교과서와 3, 6학년 과학 교과서

- 분석 대상 텍스트

국어 교과서 (미래엔, 국정)	3학년	자료 텍스트(간접적)	3-1가, 3단원, 플라스틱의 두 얼굴(110쪽)	①
		설명 텍스트+활동 텍스트	3-2나, 6단원, 형태가 바뀌는 날말(226-230쪽)	②
과학 교과서 (미래엔, 검정)	3학년	설명 텍스트+활동 텍스트	3-1, 4단원, 식물의 한살이(102-103쪽)	③
	6학년	설명 텍스트+활동 텍스트	6-1, 3단원, 잎의 구조와 잎에서 만드는 양분(66-67쪽)	④

- EC1은 문장 앞에 외괄호로 점수 표시
- EC2는 두 번째 문장부터 문장 뒤에 양괄호로 점수 표시

- SD 표시 방법

유형	하위 유형	세부 하위 유형	점수 부여	표시
전문어	단어 구	단어+단어, 단어+의+단어	+1	밀줄
	복합어	속성	7	보라색
	요소	6	빨간색	
일상어	단일어	속성	5	노란색
	요소	4	회색	
	통합어	전문 영역	3	기울임
일상어	일상 영역	2	볼드	
	뉘앙스의	1	평범한	
			0	

## 4. 초등 교과서의 텍스트 난도 분석

### ① 국어과 자료 텍스트(간접적): 3학년, 플라스틱의 두 얼굴

1)우리 주변에는 플라스틱으로 만든 물건이 많습니다. 7)플라스틱은 과학자인 리 오 베이클랜드가 발명한 인공 재료입니다.(1) 3)그런데 이러한 플라스틱에는 좋은 점도 있고 나쁜 점도 있습니다.(7)  
5)플라스틱은 좋은 점이 많아 우리 생활에서 널리 사용됩니다.(6) 5)플라스틱은 일정한 온도에서 모양을 자유롭게 바꿀 수 있어 장난감, 페트병 따위의 다양한 물건을 만드는 데 쓰입니다.(5) 3) 또한 플라스틱으로 만든 물건은 단단하고 가벼울 뿐만 아니라 녹이 슬지 않습니다.(3)  
5)그러나 플라스틱 때문에 환경이 오염되기도 합니다.(5) 5)플라스틱은 썩는 데 300년에서 500년이 걸리기 때문에 쓰레기가 되어 땅에 묻혔을 때 땅이 오염됩니다.(5) 5)또 바다로 흘러들어가 해양 환경을 해치기도 합니다.(3)  
5)이처럼 플라스틱은 생활에서 널리 사용되기도 하지만 환경이 오염되기도 합니다.(7) 2)따라서 플라스틱으로 만든 물건을 사용할 때, 이러한 플라스틱의 두 얼굴을 기억해야겠습니다.(6)

SD	2.64	보통
EC_1	4.18	높음
EC_2	4.8	높음
전체 평균	3.87	다소 높음
비교(KReaD)	3.64학년	

- 4개 텍스트 중에서 SD가 가장 낮으나, EC\_2는 가장 높은 텍스트
- 국어과 설명 텍스트에서 텍스트 난도를 낮추기 위해 활용하는 sequencing 방식이 오히려 지식 구성적 관점의 난도를 높일 수도 있음을 보여 줌.

## 4. 초등 교과서의 텍스트 난도 분석

### ② 국어과 설명 텍스트+활동 텍스트: 3학년, 형태가 바뀌는 낱말

2) 낱말의 형태가 어떻게 바뀌는지 살펴봅시다. 2) 파란색 낱말을 살펴보세요.(4) 2) 낱말의 형태가 바뀌지 않는 부분을 생각하며 빈칸에 알맞은 말을 써 보세요.(4)  
2) 파란색 낱말에서 형태가 바뀌지 않는 부분과 형태가 바뀌는 부분을 찾아 써 봅시다.(4) 3) 움직임을 나타내는 낱말과 성질이나 상태를 나타내는 낱말은 문장에서 쓰임에 따라 형태가 바뀌어요.(7)  
2) 만화를 읽고 형태가 바뀌는 낱말의 기본형을 알아봅시다.(4) 2) 무엇을 기본형으로 삼아야 할지 말해 보세요.(3) 7) 형태가 바뀌는 낱말에는 기본이 되는 형태가 있는데 이것을 기본형이라고 해요.(6) 2) 낱말의 기본형을 만드는 방법을 살펴보세요.(4) 3) 낱말의 기본형을 만들려면 낱말의 형태가 바뀌지 않는 부분에 '-다'를 붙여요.(6) 2) 낱말의 기본형을 만들어 보세요.(4) 3) 국어사전에서 낱말을 찾으려면 낱말의 기본형을 알아야 해요.(6)

SD	3.8	다소 높음
EC_1	2.66	보통
EC_2	4.72	높음
전체 평균	3.72	다소 높음
비교(KReaD)	1.49학년	

- 복잡도 지수와의 비교가 가장 극명하게 드러나는 텍스트
- 활동 텍스트 비중이 높아 EC\_1은 비교적 낮지만, 문법 단원 텍스트로서 앞선 텍스트와 비교했을 때 SD가 상대적으로 높은 편. 그러나 SD를 높이는 방식은 전문어가 아닌 구 구성 형식

## 4. 초등 교과서의 텍스트 난도 분석

### ③ 과학과 설명 텍스트+활동 텍스트: 3학년, 식물의 한살이

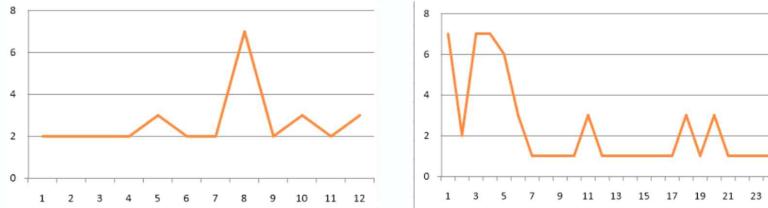
7) 씨가 짹 터서 자라 꽃이 피고 열매를 맺어 다시 씨가 만들어지는 과정을 식물의 한살이라고 합니다. 2) 여러 가지 식물의 한살이를 조사해 봅시다.(6)  
7) 한 해 안에 한살이를 마치고 죽는 식물을 한해살이식물이라고 합니다.(4) 7) 여러 해 동안 죽지 않고 살아가는 식물을 여러해살이식물이라고 합니다.(4) 6) 한해살이식물에는 고추, 배파락기 등이 있고 여러해살이식물에는 민들레, 사과나무 등이 있습니다.(6) 3) 식물의 종류에 따라 한살이가 다양합니다.(7)  
1) 고추의 한살이. (6) 1) 씨에서 짹이 풉니다.(4) 1) 일과 줄기가 자랍니다.(4) 1) 꽃이 핍니다.(4) 3) 열매를 맺고 씨를 만들고 시들어 죽습니다.(4)  
1) 사과나무의 한살이. (2) 1) 씨에서 짹이 풉니다.(4) 1) 일과 줄기가 자랍니다.(4) 1) 적당한 크기의 나무로 자랍니다.(4) 1) 새순이 나오고 일과 줄기가 자랍니다.(4) 1) 꽃이 핍니다. 3) 열매를 맺어 씨를 만듭니다.(4) 1) 잎이 떨어지고 겨울을 지냅니다.(4)  
3) 동물이나 식물의 종류에 따라 한살이 과정과 기간이 다릅니다.(7)  
1) 여러 가지 식물의 한살이 조사하기.(1) 1) 모둠별로 다음 식물 중에서 조사할 식물을 한 가지씩 정합니다.(2) 1) 정한 식물의 한살이를 스마트 기기나 식물도감을 이용하여 조사해 봅시다.(6) 1) 모둠별로 조사한 식물의 한살이를 비교하여 비슷한 점과 다른 점을 이야기해 봅시다.(6)

SD	4.52	높음
EC_1	2.7	보통
EC_2	4.2	높음
전체 평균	3.80	다소 높음
비교(KReaD)	3.1학년	

- SD 최고점은 7점으로서 가장 높은 텍스트. 국어과 텍스트와 비교했을 때 SD가 상대적으로 높음.
- 특히 설명 텍스트 부분의 SD는 4.87. 짧은 설명 텍스트의 높은 SD를 이어지는 개별 사례(고추, 사과나무) 제시로 낮추고 있음.

## 4. 초등 교과서의 텍스트 난도 분석

### ②③의 EC\_1 비교



- 국어과 텍스트는 활동 후에 중심 개념을 분류적으로 제시하고 이후에 다시 활동으로 이어지는 흐름을 보인다면, 과학과 텍스트는 앞부분 설명 텍스트에서 높은 EC\_1로 핵심 개념을 분류하고 이후에 이를 쉽게 사례를 들어 설명하면서 학습자 활동으로 이양하는 방식으로 구성되어 있음.

## 4. 초등 교과서의 텍스트 난도 분석

### ④ 과학과 설명 텍스트+활동 텍스트: 6학년, 잎의 구조와 잎에서 만드는 양분

3) **식물은 필요한 양분을 주로 잎에서 만듭니다.** 7) **식물이 빛과 물, **선파광합성**을 이용하여 스스로 양분을 만드는 **작용**을 **photosynthesis**이라고 합니다.(6) 3) **잎의 구조를 관찰하고 잎에서 만드어지는 양분을 알아봅시다.**(4)  
3) **잎의 구조 관찰하기(4)**  
3) **고추 모종의 잎에서 만드어지는 양분 확인/실험하기(4)**  
3) 고추 모종의 잎 중 1개에 **알루미늄 포일**을 썩워 헛빛을 가린 뒤 헛빛이 잘 드는 곳에 놓습니다.(4) 3) 1일~2일이 지난 뒤 **알루미늄 포일**을 썩은 잎과 썩우지 않은 잎을 각각 떼니다.(4) 3) **예탄올**이 담긴 작은 **비커** 2개에 **알루미늄 포일**을 썩은 잎과 썩우지 않은 잎을 각각 떼니다.(4) 3) **예탄올**이 담긴 작은 **비커** 2개에 **알루미늄 포일**을 썩은 잎과 썩우지 않은 잎을 각각 넣습니다.(4) 3) **예탄올**이 담긴 작은 **비커** 2개를 뜨거운 물이 담긴 큰 **비커** 2개에 각각 넣고 **유리판**을 덮습니다.(4) 3) **잎의 초록색이 빠지면** 판색으로 **예탄올**에 든 잎을 꺼내 따뜻한 물로 헹군 뒤 **초록색**에 각각 올려놓습니다.(4)  
3) 각각의 잎에 **선파광합성**에서 만드는 **양분**을 떨어뜨려 색깔 변화를 관찰해봅시다.(4)  
3) **실험 결과로 알 수 있는 사실을 이야기해 봅시다.**(6)  
6) **식물의 잎은 **보호**과 **선파**로 이루어져 있고 **보호**에 **선파**이 뛰어 있습니다.**(5)  
3) **식물은 주로 잎에서 일어납니다.**(7) 5) **선파**으로 만들어진 양분은 줄기들을 통해 뿌리, 줄기, **葉** 등 **식물의 각 기관**으로 이동하여 사용되거나 저장됩니다.(5)**

SD	3.11	다소 높음
EC_1	3.5	다소 높음
EC_2	4.27	높음
전체 평균	3.62	다소 높음
비교(KReaD)	5.44학년	

- 텍스트 복잡도 면에서는 가장 높은 지수를 보이는 텍스트지만 3학년 과학 텍스트와 비교했을 때, 지식 구성적 관점의 텍스트 난도 지수는 큰 차이가 없음. 지식 난도보다는 문해력 난도가 높다고 볼 수 있음.

# 제언

## 국어과 텍스트와 과학과 텍스트의 차이

- sequencing의 차이

- 과학과 텍스트는 활동 텍스트에서의 관찰과 실험 결과가 뒤에 이어지는 설명 텍스트로 이어짐에도 불구하고, '이러한~'이나 '이와 같이', '이처럼'과 같은 표지를 사용하지 않고 개념만으로 sequencing을 이루어가는 특성을 보인다.
- 앞선 말을 명사의 형식으로 받아서 이어나가는 경우가 많다. (예) 개별 식물 설명 -> "식물의 종류에 따라" 한살이가~
- 이와 달리 국어과 텍스트는 다양한 표지를 활용하여 sequencing을 부여한다.
- 국어과 텍스트에서는 sequencing이 이미 주어져 지식 구성의 과정이 텍스트 표면에 드러나는 반면, 과학과 텍스트에서 sequencing의 뜻은 오롯이 학습자에게 부과된다. 문장 간의 관계를 고려하여 지수화하기는 했지만 실제 동일 학년의 텍스트를 읽을 때 지식 구성의 부담은 과학과 텍스트에서 더 클 수밖에 없다.
- 접속 부사 등을 통한 연결어의 강조 외에 명사적 연결을 통한 sequencing에 대한 접근이 국어과에서 필요하다.

# 제언

## 국어교육과 문법교육의 역할

- 지식 구성적 관점에서 국어 교과서는 다른 교과서 이해를 위한 적절한 토대를 제공하는가.

- 주세형(2021)에서 역설하듯, 국어교육이 하나의 내용학으로서 융합 교육의 패러다임을 제공할 수 있다면, 국어교육은 인지 및 학습의 과정을 명확히 하도록 만들어 주는 각종 어휘 문법적 자원들이 메타언어로서 기능을 하도록 지원해야 하며, 이를 통해 학습자는 일상의 문제와 학문 영역 간의 간극을 메타언어로서 스스로 설명하고 해결할 수 있다.  
→ 지식 구성적 관점의 텍스트 난도 분석은 이러한 면에서 '학문적 측면에서' 하나의 토대를 제공할 수 있다.

- 문법 텍스트는 학습자의 지식 구성을 돋는 방향으로 구성되어 있는가.

- 3학년부터 은유 언어 발달 가능. 그러나 우리 초등 교과서는 쉬운 용어, 구 구성 중심의 풀어 말하기 등으로 아동 발달 단계에 맞는 지식 구성을 적절히 비계하지 못하고 있다.
- 다른 국어 텍스트(자료 텍스트)와 비교할 때 cluasing에서 원인-결과 문장도 제시되어 있지 않음. cluasing은 낮은 상태에서 sequencing만 높은 상태. 이는 오롯이 교사의 부담으로 이어진다.

# 제언

## 지식 구성적 관점의 중요성

2의 3배는 6입니다. - 수학 2-1 148쪽(제민경, 2021:244)

- 복잡도 분석 결과(KReaD)는 '유아 수준' (문장이 짧기 때문)  
그러나 EC\_1은 최고 난도인 7이며, 사용된 SD도 전문어 유형

# 제언

## 생각할 문제

- SD나 EC\_1을 낮춰서 텍스트를 구성하는 것이 학습자의 지식 구성에 도움이 되는가?  
국어과 문법 텍스트에서 그래도 SD가 아주 낮지 않은 이유는 6점 난도의 전문어가 계속 반복되고 있기 때문.  
과학과의 경우 7점 난도의 전문어가 3종류 등장하는 것과 비교했을 때.  
  
※ 읽기 쉬운 글은 학습자의 지식 구성을 적절히 비계하는가.  
※ 혹 발달에 따른 적절한 지식 구성의 기회를 소거하고 있지는 않은가.

## 연구의 한계

### 한국어의 특성에 대한 고려

- 영어는 절 단위 분석 및 이를 clauising 및 sequencing로 연결적으로 보는 것이 자연스럽다. 그러나 전술했듯 한국의 절 단위는 '안긴문장'이라는 특수성을 지닌 절이 존재하기 때문에 이를 그대로 적용하는 데에 무리가 있다. 구 구성에서 내포나 위치화는 한국어에서는 절 단위에 해당하기도 하며, 한국어의 경우 문장이 길어질수록 문장 내에서의 sequencing과 문장 간 sequencing을 구별하는 것이 쉽지 않다. 본고는 지식 구성적 관점에서 LCT 연구의 단어 층위, 문장 층위, 문장 연결 층위를 지수화하여 교육용 텍스트 분석에 활용한 첫 시도로서 의미를 지니지만, 이 지수는 보다 정교화될 필요성이 분명히 있다.

## '지식 구성적 관점에서 본 초등 교과서의 언어'에 대한 토론문

최선희(대구교대)

이 연구는 교과서 텍스트의 난도를 표면적인 이독성(readability) 차원을 넘어 '지식 구성적 관점'에서 의미 구성과 지식 구축 과정의 인지적 부담으로 재개념화했다는 점에서 그 의의가 매우 큽니다. 특히 SD(의미 밀도)와 EC(인식 응축: 절 구성 및 문장 연결)라는 구체적인 지표를 활용해 실제 국어와 과학 교과서 텍스트를 분석함으로써 '텍스트가 왜 어렵게 읽히는가'를 언어적, 구조적 근거를 통해 규명하려 한 시도는 분명한 교육적 시사점을 준다고 생각합니다. 이에 언어를 바라보는 시각을 확장한 이 연구의 방향에 깊이 공감하면서 발표문을 읽으며 들었던 궁금한 점을 질문드리는 것으로 토론을 갈음하고자 합니다.

### 1. 분석 지표의 수치화 및 산출 방식의 타당성

이 연구에서는 텍스트 난도 지수를 산출하기 위해 SD, EC1, EC2의 합을 3으로 나누는 단순 평균 방식을 채택하였습니다. 발표문에서도 언급하였듯이 선행 연구에서 각 요소의 상대적 중요도가 명시되지 않아 가중치를 배제했다는 점은 이해하나 '가중치 없는 단순 평균' 방식이 지식 구성적 난도의 실체를 충분히 반영하는지에 대해서는 통계적, 교육적 측면에서 타당성 검토가 필요해 보입니다.

1-1. 척도(Scale)의 비대칭성 문제입니다. 발표문에 제시된 각 척도의 범위를 보면 SD는 0~9점, EC1은 1~7점, EC2는 0~7점으로 범위가 상이합니다. 통계적으로 척도의 범위가 큰 변인은 단순 평균 산식에서 결괏값에 미치는 영향력, 즉 구조적 가중치가 커질 수밖에 없습니다. 이는 의도와 달리 SD가 전체 지수를 좌우할 가능성이 내재되어 있음을 의미하는데, 혹시 척도 설계 과정에 이러한 범위의 차이로 인한 영향력도 고려된 것인지 궁금합니다.

1-2. 난도 요인의 등가성 가정에 대한 우려입니다. 단순 평균 산식은 '어휘(SD)의 어려움'과 '문장 구조(EC)의 복잡성'이 학습자에게 동일한 수준의 인지적 부담을 준다고 가정하게 됩니다. 그러나 실제 학습 상황에서는 문장 구조가 단순하더라도(낮은 EC), 낮선 전문어가 과도하게 사용될 경우(높은 SD) 학습자가 '체감'하는 난도는 급격히 상승할 수 있습니다. 평균값은 이러한 '요인 간 불균형'을 회피하여 난도를 과소 평가하거나 왜곡할 우려가 있다고도 생각됩니다.

따라서 각 변인의 영향력을 고려하여 가중치를 달리 설정해 보거나, 특정 요인이 전체 지수에 미치는 영향을 확인하는 민감도 분석(Sensitivity Analysis) 등을 수행할 필요는 없는 것인지, 혹은 향후 이 지수를 정교화하기 위해 고려하고 있는 대안이 있으신지 고견을 청해 듣고 싶습니다.

### 2. 'Compact/Conglomerate' 개념 적용과 '한자어' 처리의 정합성

이 연구에서는 전문어의 난도 산출을 위해 Maton & Doran(2017)이 제시한 'Compact/Conglomerate' 개념을 차용하고, 이를 국어의 '단일어/복합어'로 번역하여 사용한 것으로 이해됩니다. 그렇다면 한국어의 전문어, 특히 한자어를 분류하는 과정에서 어떤 층위의 기준을 우선시하였는지에 대해 본질적인 논의가 필

요해 보입니다.

2-1. 분석 기준의 선택에 대한 문제입니다. 발표자 선생님께서는 전문어를 ‘단일어/복합어’로 분류하는 과정에서 Maton & Doran(2017)의 ‘내적 의미 단위의 응축(semantic units condensation)’ 여부를 척도로 삼은 것인지, 아니면 국어학적 체계인 ‘단일어(simple word)/복합어(complex word)’의 형태론적 구분을 적용한 것인지 궁금합니다. 번역된 용어는 국어학적 용어와 동일하나 두 이론적 배경이 지향하는 분석 단위와 분류 층위는 엄연히 다르기에 이에 대한 명확한 기준 확인이 선행되어야 할 것입니다.

2-2. 기준 선택에 따른 분류 결과의 문제입니다. 만약 사전 등재 정보처럼 ‘구성 성분의 분절 가능성’을 따르게 되면, ‘기본-형(基本形)’, ‘광-합성(光合成)’, ‘엽록-체(葉綠體)’ 등 3음절 이상으로 구성된 다수의 한자어는 모두 ‘복합어(Conglomerate)’로 처리될 것입니다. 이 경우 많은 용어들이 변별력 없이 고득점 구간에 밀집되어 실제 학습자가 느끼는 인지적 부담의 차이를 설명하지 못할 우려가 있습니다. 반면 원론적 기준을 적용하게 되면 결과는 달라질 수 있습니다. ‘광합성[빛+합치다+성질]’이나 ‘기본형[기본+형(활용형 등과 대비되는 ‘형’ 범주)]’은 의미 단위의 결합 과정이 개념 이해에 필수적이기에 ‘복합어(Conglomerate)’로 분류될 가능성이 큰 반면, ‘엽록체[식물 세포 내 기관(라벨)]’는 과학적 맥락에서 하나의 독립된 대상이나 기관으로 인식되기에 ‘단일어(Compact)’로 분류될 개연성이 큽니다. 즉 어떤 기준을 적용하느냐에 따라 동일한 구조를 지닌 용어들의 난도 점수가 달라지는 결과가 초래됩니다.

결국 Maton & Doran(2017)의 분류 기준인 ‘compact/conglomerate’와 국어학적 분류 체계인 ‘단일어(simple word)/복합어(complex word)’ 사이에는 본질적인 차이가 존재합니다. 발표자 선생님께서는 이 간극을 어떻게 조정하여 한자어 전문어를 분류하고자 하셨으며, 그 결과가 교과서 텍스트의 실질적 난도를 설명하는 데 타당하다고 보시는지 고견을 청해 듣고 싶습니다.

본 토론자는 발표문을 읽으며 기존의 텍스트 분석이 간과했던 ‘지식과 언어의 연결성’을 포착해 낸 점에 깊이 공감하였으며, 특히 실제 초등 국어와 과학 교과서를 면밀히 분석하여 발전적인 방향을 제시하고 있어 많은 공부가 되었습니다. 혹시라도 토론 과정에서 토론자가 연구자의 의도를 충분히 해아리지 못한 부분이 있었다면 너그럽게 양해해 주시기를 부탁드립니다. 이 연구가 향후 학습자의 지식 구성을 돋는 교과서 텍스트 개발의 중요한 초석이 되기를 기대하며 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장

[주제 발표]

제2분과  
한국어 교재의 변화와 확장

■ 사회자: 김진웅(경북대학교)

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장

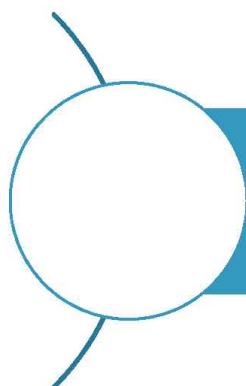
한국문법교육학회/연세대학교 언어정보연구원  
2026 겨울 국제학술대회

“20세기 초 한국어 학습서의 어휘 양상 연구”  
- ‘일한영삼국대화’(1892)와 ‘일용조선어’(1921)를 중심으로-

2026.01.24 연세대학교 외솔관

봉미경(연세대학교 언어정보연구원)

연구 목적



20세기 초 한국어 학습서 텍스트를 대상으로

- 언어 자료로서의 의의 검토
- 학습서 텍스트의 주석 정보 구성 소개
- 원문과 현대어 번역문의 어휘 분석 결과 비교
- 원문과 현대어 번역문의 어휘 표기 비교

## 한국어 교육의 시기 구분

### 이지영(2004)의 시기 구분

- 1기(근대계몽기~1958년): 근대 계몽기부터 국내 한국어 교육기관이 생기기 전 까지의 시기 → 19세기 후반~20세기 초중반 → '20세기 초'
- 2기(1959년~1985년): 연세대학교 한국어학당에서 한국어 교육이 이루어지고 교재 개발이 이루어진 시기
- 3기(1986년~1997년): 한국어 교육기관의 증가와 교재 개발, 아시안게임과 올림픽을 기점으로 한국어에 대한 관심 집중, 과제 중심 교육에 대한 연구가 이루어진 시기
- 4기 (1998년-현재): 과제 중심, 기능 통합형 교재 개발 시작, 다양한 학습자를 위한 교재 개발이 이루어진 시기

## 20세기 초 한국어 학습서 편찬 현황

### 외국인 대상

- 선교사, 외교관, 언어학자에 의한 문법서와 교재: Ross, *Corean Primer*(1877)
- 일본인 관리 교육을 위한 조선어 교재: 韓語入門(1880), 交隣須知(1881)
- 미군 대상 한국어 교재: Lukoff, *Spoken Korean Book*(1945)

### 재외 동포 대상

- 고려인, 재일동포, 재미동포 대상 교재

## 20세기 초 한국어 학습서 연구의 의의

### 한국어 학습서의 사적 고찰

- 한국어 학습서의 체제, 한국어 교수법

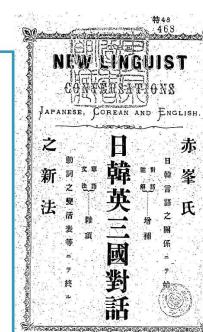
### 20세기 초 언어와 문화 연구를 위한 자료

- 20세기 초 언어 자료에 반영된 발음, 표기, 어휘, 문법 등 다양한 언어 변이 연구
- 20세기 초 학습서 내용에 반영된 문화, 언어 경관 탐구 자료로 활용
- 회화 교재, 회화 예문 → 20세기 초 구어 텍스트로서의 가치를 지님
- Underwood, H. H. 『일용 조선어(Every-day Korean)』, 1921
- 赤峰瀨一郎(아카미네 세이치로), 『日韓英三国對話』, 1892

## 『日韓英三国對話』

### 개요

- 저자: 赤峰瀨一郎
- 출판 연도: 1892년
- 교재 편찬 목적: 일한 양국 인민이 이웃나라의 말과 영어를 쉽게 배울 수 있게 하는 것. 일한 양국에 구경 혹은 영주 목적으로 건너온 영미인, 기타 서양인도 도움을 얻을 수 있음.
- 언어의 특성: 조선어는 경성 말, 일본어는 도쿄어 사용
- 조선어 검토: 이중원, 현채이의 도움을 받음.



## 『日韓英三国対話』목차

제1장	어린이와의 담화(특별히 추가한 제22장을 참고로 볼 것)	제13장	비 바람에 관한 담화
제2장	대명사 夫(ソレ [sore]) 比(コレ [kore]) 및 동사 有(アリ [ari]) 無(ナシ [nashi]) 등의 용법 및 인칭 대명사, 의문 대명사의 표가 있음	제14장	배를 타고 놀러 갈 때의 담화
제3장	일본으로 가는 조선의 관리와의 담화	제15장	조선 내지(内地)로 장사 때문에 여행할 때의 담화
제4장	유학생(遊學生)과의 담화	제16장	집 안에서의 잡담
제5장	학교에 가는 어린이와 아버지의 담화	제17장	방문객에게 사진 등을 보일 때의 담화
제6장	상점에서 또는 여행할 때 나누는 담화	제18장	항구에 도착하였을 때 나누는 담화
제7장	식사와 관련된 담화	제19장	앞 장의 계속
제8장	오래간만에 친구를 만났을 때의 담화	제20장	병에 대한 환자와 의사의 담화
제9장	집에서 거주할 때 나누는 담화	제21장	잡건
제10장	앞 장의 계속	제22장	어린이와의 담화(제1장의 속편으로 추가함)
제11장	어학 공부에 관한 담화	제23장	사람에 관한 담화
제12장	소풍 갈 때의 담화	제24장	매매에 관한 담화

## 『일용조선어(EVERY-DAY KOREAN)』

### 개요

- 저자: H. H. Underwood
- 출판 연도: 1921년
- 선교사를 위한 조선어 교육 기관(The Seoul Language School)의 2 학년 ‘회화’ 과목 교재
- 교재 편찬 목적: 현지인이 일상적으로 사용하는 표현 소개, 효과적인 선교 활동을 위해 필요한 개인적 교류에 도움이 되고자 함.
- 언어의 특성: 서울 지역 언어를 대상으로 하였고 서울 특유의 표현이 포함될 수도 있음. 방언은 다루지 않음.
- 한국어 문장: S. K. Oh(오)가 최종 구성



## 『일용조선어』 목차

Chapter 1	Calling
Chapter 2	Introductions & Farewells
Chapter 3	Purchases (At a Silk store) (At a Cloth store)
Chapter 4	Purchases (At a Grain store)
Chapter 5	The Market (1) Vegetables (2) Fish (3) Fruit & Cakes
Chapter 6	Wedding (1) Arrangements (2) At the Groom's House (3) At the Bride's House (4) <b>The Feast</b>
Chapter 7	At Home (1)
Chapter 8	At Home (2)
Chapter 9	At Home (3) Foods
Chapter 10	<b>Amusements (Indoor)</b>
Chapter 11	Amusements (Outdoor)(1)
Chapter 12	Amusements (Outdoor)(2)
Chapter 13	Amusements (Outdoor)(3) Kite-Flying
Chapter 14	River-Picnic
Chapter 15	Newspapers & Magazines
Chapter 16	Family (1)
Chapter 17	Family (2)
Chapter 18	Mourning (1) Greetings
Chapter 19	Mourning (2) Preparations for Funeral
Chapter 20	Mourning (3) Preparations for Funeral
Chapter 21	Garden & Plants
Chapter 22	Farming (1)
Chapter 23	Farming (2)
Chapter 24	Farming (3) The Harvest
Chapter 25	At a Hotel (1)
Chapter 26	At a Hotel (2)
Chapter 27	Railway Travel
Chapter 28	Steamship Travel
Chapter 29	Trade (Imports, Exports, Shipping)(1)
Chapter 30	Trade (Imports, Exports, Shipping)(2)
Chapter 31	Building (1)
Chapter 32	Building (2)
Chapter 33	Building (3)
Chapter 34	Bank accounts
Chapter 35	Accounts

## 20세기 초 한국어 학습서 텍스트 언어 주석

### 원문 정보

- 원문
- 원문의 어절을 현대어 기준으로 재분리
- 원문 어절 단위에 대한 형태 주석(세종 형태 분석 태그): 자동 분석 후 재분석

### 현대어 번역

- 어절 단위에 대한 현대어 번역
- 현대어 어절 단위에 대한 형태 주석: 자동 분석 후 재분석

## 현대어 번역과 형태 주석

- ✓ 현대어 번역
- ✓ 형태소 분석: 자동 주석 참조하여 재분석

원어절	준비 어절분리	형태소 분석 형태소 분석	현대어번역	최종 현대어 형태소 분석 결과	형태소 분석(현대어번역)
그러면	그러면	그러면/MAJ	그러면/MAJ	그러면	그러면/MAJ 그려면/MAJ
룬돈태오수(룬돈타임쓰)나	룬돈태오수(룬돈타임쓰)/NNG+룬돈태오수/NNP+/USS	룬돈태오수(룬돈타임쓰)/NNG+룬돈태오수/NNP+/USS 윤돈타임스(룬돈타임쓰)/NNG+U/S	룬돈타임스(룬돈타임쓰)/NNG+U/S	윤돈타임스/NNP+/USS+린돈윤돈타임스/NNG+U/S	윤돈타임스/NNP+/USS+린돈윤돈타임스/NNG+U/S
장구불가	O 장구불가	장구/VN 철구/VN 철구/VN+비가/EF	장구/VN 철구/VN 철구/VN+비가/EF	장구하/VV+비가/EF	장구하/VV+비가/EF
그것은	그것은	그것/NP+ 그것/NP+ 그것/NP+은/X	그것은	그것/NP+ 그것_00/NP+은/X	그것/NP+ 그것_00/NP+은/X
더금도	더금도	더금/NNG+이(NNG+더금)/NNG+도/JX	대금도	대금/NNG+도/JX	대금/NNG+도/JX
과하고	과하고	과/NNG+과/VVA+과/VVA+고/E/C	과하고	과하/VV+고/E/C	과하/VV+고/E/C
비밀도	비밀도	비/NNG+비(NNG+비밀)/NNG+도/JX	배밀도	배밀/NNG+도/JX	배밀/NNG+도/JX
너무	너무	너무/MAG 너무/_01/너무/MAG	너무	너무/MAG	너무/MAG
더립티다	O 더립티다	더/MAG+ 더립티다/더티/VV+ㅂ되다/EF	더립티다	더디/VV+ㅂ되다/EF	더(NNG+더립티다)/NNG
그리도	그리도	그/NP+이, 금/NNG+그/이/도/MAJ	그래도	그래도/MAJ	그리하/VV+여도/E/C
국제현명문례를	국제	국제/NNG 국제_02/국제/NNG	국제	국제/NNG	국제/NNG 국제_02/NNG
련임	련임	련/NNG+련(NNG+련임)/NNG	련임	련임/NNG	련임/NNG
문예를	문예를	문예/NNG 문예/NNG 문예/NNG+률/JKO	문제를	문제/NNG+률/JKO	문제/NNG 문제_06/NNG+률/JKO
주세희	주세희	주세희/MJ 주세희/MJ 주세희/MAG	자세히	자세히/MAG	자세히/MJ 자세히/MAG
알나면	알나면	알/VV+나 알/VV+나 알/VV+나면/E/C	알려면	알/VV+려면/E/C	알/VV+려면/E/C
그것을	그것을	그것/NP+ 그것/NP+ 그것/NP+을/JKO	그것들	그것/NP+ 그것_00/NP+을/JKO	그것/NP+ 그것_00/NP+을/JKO
불벗게	불벗게	보/VV+비_01/VV 보/VV+비/E/TM+벗/계/불밖에	보/VV+비_01/VV 보/VV+비/E/TM+벗/계/불밖에	보/VV+비_01/VV 보/VV+비/E/TM+벗/계/불밖에	보/VV+비_01/VV 보/VV+비/E/TM+벗/계/불밖에
엄지요	O 엄지요	엄/VV+지 엄/VV+지 엄/VV+지/지요/EF	엄지요	엄/VV+지/지요/EF	엄/VV+지/지요/EF
증	증	증/NNG+ 증/NNG 증/MAG	증	증/IC	증_01/MAG
그적개	그적개	그/MMD+ 그적개/NH 그적개/MAG	그저께	그저께/NNG	그저께/NH 그저께_00/MAG
동경일일신문	동경일일신문	동경일일신문/동일일기/동경일일신문/NNP	동경일일신문	동경일일신문/NNP	동경일일신문/동경일일신문/NNG
대필천구역신일호를 보셨습니까	대필천구역신일호를 보셨습니까	대필천구역신일호를/EP+우며/XPN+필천구역신일호를/EP+보셨습니까	대필천구역신일호를/EP+우며/XPN+필천구역신일호를/EP+보셨습니까	대필천구역신일호를/EP+우며/XPN+필천구역신일호를/EP+보셨습니까	대필천구역신일호를/EP+우며/XPN+필천구역신일호를/EP+보셨습니까

## 20세기 초 한국어 학습서 텍스트의 현대어 번역: 기본 원칙

### 기본 원칙

- 현대어 어형과 형태가 같거나 유사하면서 현대어와 의미가 같은 경우: 현대어 표준 표기로 번역
- 현대어 어형과 활용형 및 의미가 다른 경우: 비슷한 의미의 어형으로 번역 (더불고간손님. 데리고 간 손님)
- 가능한 한 의역은 피하고 어절별 대응어로 직역하여 형태 주석 기준으로 참고할 수 있게 함. (누군가를 심방 후 라면 → 누군가를 심방하려면)
- 직역하기 어려운 경우는 뜻이 통하게 풀어서 번역
- 고유명은 붙여서 번역(식산은행, 대판매일신문)

누구신지 우리 말슴	누구신지 우리 나늘시다
------------------	--------------------

### 『일한영삼국대화』원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(명사)

형태	품사	빈도	형태	품사	빈도
낳반	NNG	16	배	NNG	15
비	NNG	14	양반	NNG	15
집	NNG	8	사람	NNG	9
비	NNG	8	비	NNG	8
학교	NNG	6	집	NNG	8
아침	NNG	6	맛	NNG	6
사람	NNG	6	바람	NNG	6
맛	NNG	6	아침	NNG	6
일	NNG	5	학교	NNG	6
새	NNG	5	값	NNG	5
부름	NNG	5	길	NNG	5
물	NNG	5	때	NNG	5
문	NNG	5	말	NNG	5
길	NNG	5	문	NNG	5
값	NNG	5	물	NNG	5
선생	NNG	4	오늘	NNG	5

✓ 명사의 특성

- 당대 교통수단: 비(배를 타다/띄우다, 배가 나오다, 배에 올아가다/싣다, 배로 가다)
- 대명사적 용법: 이 냥반, 그 냥반('이/그 사람'보다 빈도가 높음)

### 『일한영삼국대화』원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(명사)

#### 원문과 현대어 형태 일치

- 형태 111개 (빈도 213)
- 집, 비, 학교, 아침, 사람, 맛, 일, 새…

#### 원문과 현대어 형태 불일치

- 형태 111개 (빈도 175)
- 냥반(양반), 비(배), 부름(바람), 선생(선생), 씨(때)…
- '양반', '배', '바람', '선생' 형태는 쓰이지 않음.

### 『일용조선어』원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(명사)

형태	품사	빈도	형태	품사	빈도
쥬인	NNG	195	주인	NNG	202
순	NNG	162	순	NNG	168
갑	NNG	37	갑	NNG	34
목슈	NNG	33	목수	NNG	33
과	NNG	32	하인	NNG	33
하인	NNG	32	과	NNG	32
집	NNG	24	집	NNG	25
사름	NNG	21	사람	NNG	23
머슴	NNG	17	머슴	NNG	19
물건	NNG	17	물건	NNG	18
비	NNG	17	반	NNG	17
타작관	NNG	16	배	NNG	17
직주	NNG	15	신문	NNG	16
말숨	NNG	14	타작관	NNG	16
날	NNG	13	객주	NNG	15
			날	NNG	15
			말씀	NNG	15

#### ✓ 명사의 특성

- 대화 참여자: 쥬인, 순, 목, 오날  
슈, 하인, 직주, 손님, 우리
- 학습서 특성: 과, 둘
- 시대상: 하인, 비, 타작관, 비는  
직주, 무슨, 빙가요

#### ✓ 원문과 현대어 분석 비교

- 의역이 있는 경우 어휘  
빈도 목록에 영향이 있음  
(말씀합시다/말씀을 나눕  
시다 → '말씀하다'는 동  
사, '말씀'은 명사)

### 『일용조선어』원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(명사)

#### 원문과 현대어 형태 일치

- 형태 468개 (빈도 1167)
- 순, 갑, 과, 하인, 집, 머슴, 물건, 타작관, 날…

#### 원문과 현대어 형태 불일치

- 형태 731개 (빈도 1362)
- 쥬인(주인), 목슈(목수), 사름(사람), 비(배), 직주(객주), 말숨(말씀)…
- '주인', '목수', '사람', '배', '객주', '말씀' 형태는 쓰이지 않음.
- 불일치 형태가 많은 것은 전체 수록 어휘가 다양하기 때문인 것으로 보임.

### 『일한영삼국대화』원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(동사)

형태	품사	빈도	형태	품사	빈도
가다	VV	55	가다	VV	56
오다	VV	37	오다	VV	35
잇다	VV	15	<b>하다</b>	<b>VV</b>	<b>20</b>
<b>하다</b>	<b>VV</b>	<b>13</b>	보다	VV	14
보다	VV	13	있다	VV	12
튼다	VV	8	계시다	VV	8
게시다	VV	8	타다	VV	8
사다	VV	7	되다	VV	7
불다	VV	7	사다	VV	7
뵈다	VV	6	가져오다	VV	6
되다	VV	6	뵈다	VV	6
가져오다	VV	6	불다	VV	6
알다	VV	5	돌아가다	VV	5
도라가다	VV	5	알다	VV	5
<b>하다</b>	<b>VV</b>	<b>4</b>	주다	VV	5
쥬다	VV	4	돌아오다	VV	4
나다	VV	4	나다	VV	4
공부하다	VV	4	공부하다	VV	4
감사하다	VV	4	감사하다	VV	4

#### ✓ 동사의 특성

- 높임을 나타내는 어휘(게시다), 이동 등 일상 행위를 나타내는 동사(타다, 사다) 등
- ✓ 원문과 현대어 분석 비교
  - 원문에 다양한 이형태가 존재 함 → 하다(하다, 흔다)
  - 이형태 '하다(하다)'의 빈도가 '흔다'보다 높음 → '흔다'는 큰사전에 표준말이 아닌 단어로 기술됨.

### 『일한영삼국대화』원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(동사)

#### 원문과 현대어 형태 일치

- 형태 53개 (빈도 197)
- 가다, 오다, 보다, 사다, 불다, 뵐다, 되다, 가져오다…

#### 원문과 현대어 형태 불일치

- 형태 104개 (빈도 172)
- 잇다(잇다), 허다(하다), 퉁다(타다), 도라가다(돌아가다), 흔다(하다), 쥬다(주다)…
- '잇다', '하다' 형태는 쓰이지 않음.
- 다양한 이형태가 나타남. → 허다/흔다(하다)

### 『일용조선어』 원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(동사)

형태	품사	빈도	형태	품사	빈도
혹다	VV	171	하다	VV	167
가다	VV	101	가다	VV	98
오다	VV	69	오다	VV	65
되다	VV	42	되다	VV	43
사다	VV	34	주다	VV	38
주다	VV	34	사다	VV	35
보다	VV	33	보다	VV	29
쓰다	VV	26	쓰다	VV	27
먹다	VV	24	먹다	VV	24
팔다	VV	17	보내다	VV	19
계시다	VV	14	살다	VV	18
보내다	VV	14	팔다	VV	17
살다	VV	14	계시다	VV	16
짓다	VV	14	나다	VV	16
가져오다	VV	13	떠나다	VV	16
나다	VV	13	짓다	VV	14
			찾다	VV	14

✓ 동사의 특성

- 높임을 나타내는 ‘계시다’, 일상생활 장면에서의 ‘사다, 팔다’, 농업 장면에서의 ‘짓다’ 등

✓ 원문과 현대어 분석 비교

- 원문에 다양한 이형태가 존재함(떠나다 → 짜나다, 써느다)

### 『일용조선어』 원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(동사)

#### 원문과 현대어 형태 일치

- 형태 108개 (빈도 693)
- 가다, 오다, 되다, 사다, 주다, 보다, 쓰다, 먹다, 팔다, 계시다, 보내다, 살다...
- 고빈도 동사 중 현대어와 형태가 동일한 형태가 많음.
- 쥬다(일한영삼국) > 주다(일용조선어)

#### 원문과 현대어 형태 불일치

- 형태 313개 (빈도 733)
- ㅎ다(하다), 써나다(떠나다), 투다(타다), 잇다(있다), 구경 ㅎ다(구경하다), 드리오다(들어오다)...
- ‘하다’, ‘있다’, ‘타다’ 등의 형태는 쓰이지 않음.
- 이형태 수가 줄어든 동사: ㅎ다/허다(일한영삼국) > ㅎ다(일용조선어)
- 다양한 이형태는 여전히 존재함. → 짜나다/찌느다(떠나다)

### 『일한영삼국대화』원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(부사)

형태	품사	빈도	형태	품사	빈도
미우	MAG	14	매우	MAG	15
직금	MAG	9	지금	MAG	9
급히	MAG	7	급히	MAG	7
딕단이	MAG	5	좀	MAG	7
아직	MAG	5	이리	MAG	6
이리	MAG	5	대단히	MAG	5
만이	MAG	4	아직	MAG	5
못	MAG	4	많이	MAG	4
잘	MAG	4	못	MAG	4
좀	MAG	4	잘	MAG	4
좀	MAG	3	조금	MAG	4
갓치	MAG	2	같이	MAG	3
너무	MAG	2	너무	MAG	3
늘니	MAG	2	속히	MAG	3
매우	MAG	2	언제	MAG	3
속히	MAG	2	천천히	MAG	3
시방	MAG	2	또	MAG	2

- ✓ 부사의 특성
  - 혼장성, 화자와 청자의 상호 작용(직금, 이리, 좀, 시방)
- ✓ 방언 사용
  - 늘니, 시방

### 『일한영삼국대화』원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(부사)

#### 원문과 현대어 형태 일치

- 형태 19개 (빈도 46)
- 급히, 아직, 이리, 못, 잘, 좀, 너무, 매우, 시방, 아니…

#### 원문과 현대어 형태 불일치

- 형태 32개 (빈도 70)
- 미우(매우), 직금(지금), 딕단이(대단히), 만이(많이), 좀(좀), 갓치(같이), 늘니(넬래), 쟈(또), 조금(조금)…
- 다양한 이형태 존재: 좀/좀(좀), 매우/미우(매우)

### 『일용조선어』 원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(부사)

형태	품사	빈도	형태	품사	빈도
다	MAG	42	다	MAG	42
좀	MAG	41	좀	MAG	41
또	MAG	33	또	MAG	36
잘	MAG	26	잘	MAG	26
지금	MAG	24	지금	MAG	24
너무	MAG	21	너무	MAG	21
모다	MAG	20	모두	MAG	20
아니	MAG	20	아니	MAG	20
곳	MAG	18	곧	MAG	19
더	MAG	18	더	MAG	18
<b>좀</b>	<b>MAG</b>	<b>17</b>	<b>매우</b>	<b>MAG</b>	<b>15</b>
미우	MAG	15	<b>참</b>	<b>MAG</b>	<b>14</b>
잇다가	MAG	12	아직	MAG	13
못	MAG	10	이따가	MAG	13
아직	MAG	10	어서	MAG	12
안	MAG	10	벌써	MAG	11
시로	MAG	9	새로	MAG	11

- ✓ 부사의 특성
  - 현장성, 환자와 청자의 상호 작용(좀, 지금, 곳, 이리, 리일)
- ✓ 원문과 현대어 분석 비교
  - 품사 판단 기준: 좀(부사/감탄사)

좀  
그적개  
동경일일신문  
데필현구박십일호를  
보셨습니까

### 『일용조선어』 원문과 현대어 번역문의 어휘 분석: 내용어(부사)

#### 원문과 현대어 형태 일치

- 형태 55개 (빈도 291)
- 다, 좀, 잘, 지금, 너무, 아니, 더, 못, 아직, 안...
- 좀/좀( 일한영삼국) > 좀(일용조선어)

#### 원문과 현대어 형태 불일치

- 형태 96개 (빈도 296)
- 또(또), 모다(모두), 곳(곧), 좀(참), 미우(매우), 잇다가(이따가), 시로(새로)...
- 매우/미우(일한영삼국) > 미우(일용조선어) → 이형태 수는 줄었으나 현대어와 불일치한 형태만 남음 → 표기의 혼란, 교재마다 표기가 상이함.

## 향후 연구

### 학습서 주석 말뭉치 구축

- 현대어 주석을 통하여 옛말과 현대어의 병렬 말뭉치로 구축
- 자동 형태소 분석의 정확도가 높지 않으므로 정교한 수동 재분석과 검수 진행
- 분석 결과의 비일관성, 원문과 현대어의 분석 차이 최소화
- 향후 자동 태깅의 정확도를 높이기 위한 기초 자료가 될 것

### 어휘 분석

- 다양한 변이형 분석 및 사전 미등재어 발굴
- 어휘 변화, 표기 변화, 어종 특성 탐구

## 참고문헌

- 고경민(2022), 근현대 한국어교재의 통시적 연구, 한국문화사
- 고예진(2013), 19세기 서양인의 한국어 교재 연구, 부산대학교 박사 학위 논문
- 김한샘·장연지·강예지(2020), 통시 말뭉치에 기반한 언어 변화 연구, 한글 81(4), 한글학회, 919~947
- 오대환 외(2020), 해방 전 선교사의 한국어 교육 텍스트 연구, 한국문화사
- 오대환(2011), 해방 전 기독교 선교사를 위한 조선어교육에 관한 기록의 발굴, 한국어 교육 22-3, 국제한국어교육학회
- 오대환(2013), 기독교 선교사를 위한 조선어교재 ‘일용조선어(EVERY-DAY KOREAN)’에 관한 고찰, 한국어교육 24-3, 국제한국어교육학회
- 이지영(2004), 근현대 한국어 교재의 사적 고찰, 국어교육연구 13, 서울대학교 국어교육연구소

## '20세기 초 한국어 학습서의 어휘 양상 연구'에 대한 토론문

최정도(계명대)

이 논의는 20세기 초 한국어 학습서 중에서 『일한영삼국대화』(1892)와 『일용조선어』(1921)를 중심으로 하여, 이들에 나타나는 어휘의 양상을 내용어(명사, 동사, 부사)를 중심으로 살펴본 것으로, 이 학습서가 집필되었을 때의 한국어를 고구할 수 있다는 점에서 매우 의의 있는 논의라고 할 것입니다. 이러한 연구는 기초 데이터가 구축된 이후, 그에 정성적인 분석이 더해져야 가능한 것이므로, 발표자의 노력과 수고가 절절히 느껴졌습니다. 현재 두 자료의 데이터에 모두 접근하는 것이 쉽지 않기에 토론이 쉽지 않으나, 접근이 가능한 부분이나 궁금한 점에 대한 질의로 토론을 대신하고자 합니다.

(1) 두 자료에 나타나는 어휘의 양상을 직접적으로 비교 분석하는 것은 여러 측면에서 쉽지 않은 일입니다만(시기만도 약 30년의 차이가 있습니다.), '학습서'라는 매듭으로 이 둘을 잇는다면, 어떠한 공통점과 차이점이 있었는지를 알려주시면 감사하겠습니다.

(2) (7쪽) '양반'의 경우 화계가 어떻게 되는지 궁금합니다. '사람'보다 일반적으로 쓰였다는 당시의 언어 사용 양상을 밝혀 주셨는데, 학습서 내에서 '양반'의 화계가 어떠한지(맥락이 어떠한지)를 확인한다면 현대어의 '사람'과의 관계를 밝히는 데 도움이 될 수 있을 듯합니다. ('일용조선어'에 와서는 '사람/NNG(24)'과 '양반03/NNG'의 쓰임이 역전되는 것 같습니다.)

(3) (8쪽) 동형어 분석까지 이루어질 경우 약 1,600여 개의 명사 유형이 나타나는 듯합니다. 이도 역시 발표자께서 해석하신 것처럼 불일치 형태가 많은 것은 텍스트의 전체 분량(약 15,000어절)이 많고 전체 수록 어휘가 다양하기 때문이 아닌가 합니다. 이후에 연구자께서도 준비하시겠지만, 학습서 편찬에 사용된 어휘의 유형에 대한 것이기에 동형어 분석이 이루어질 것으로 기대됩니다.

(4) (9쪽) '하다'는 아시듯이 당사의 서울 방언으로 '하다(ㅎ다)'보다 훨씬 사용 빈도가 높을 것으로 예측됩니다.

(5) (9쪽-10쪽) 높임을 나타내는 '계시다'가 사용되고 있는 것은 이 학습서의 상정하는 '상황'에 영향을 받는 것이 아닌가 합니다. '계시다'의 쓰임을 보면, 자료에서 '-시-'의 쓰임도 궁금해지는데, 주로 어떠한 상황(맥락)들을 설정하고 있기에 '계시다'가 나타나는 것인지 설명을 좀 부탁을 드립니다. (이는 '있다/VA'와 비교하는 것도 흥미로울 듯합니다.)

(6) (11쪽)

- 제시된 준말 '좀'의 문맥상 쓰임이 '조금'과는 다른 화용적 쓰임이 나타나는 것인지, (나타난다면) 관련된 사례를 좀 제시해 주신다면 당시 한국어의 이해에 도움이 될 듯합니다.
- 정도 부사와 관련하여 당시에도 '아주, 너무, 매우' 등이 다양하게 쓰이는 것 같은데, 이들의 맥락상 차이가 조금 보이는지 궁금합니다. 이에 대한 발표자의 의견을 여쭙습니다.

(7) (12쪽) 오랫동안 '너무'는 후행하는 용언(구)이 주로 부정적인 내용과 어울린다고 하여 다른 정도 부사와 구분한 적이 있었는데, 이 자료에서는 다음과 같은 사례가 나타나서 흥미러웠습니다. 이에 대한 발표자의 생각(일반적인 현상? 또는 오류/오용?)이 궁금합니다.

(예) 손님 신랑은 {너무} 죠와서 입이 혜 흐고 신부는 우습 나올가 바 입을 몹시 다무렷군

# 『日韓英三國對話』(1892)의 일본어 문법 양상 고찰<sup>100)</sup>

윤영민(연세대학교 언어정보연구원)

## 차례

- 들어가며
- 선행 연구
- 일본어에 나타난 문법 양상
- 나오며

## 1. 들어가며

본 발표는 초기 한국어 학습서 가운데 일본인이 간행한 회화서인 『日韓英三國對話』를 대상으로 한일 양국어의 대응 관계 속에 반영되어있는 일본어의 문법적인 경향성을 살펴보려는 것이다.

『日韓英三國對話』는 아카마네 세이치로(赤峰瀬一朗)가 청일(淸日)전쟁 시기인 1892년에 발행하였으며, 이 강민(2005) 등을 통하여 이미 언급되었듯이 일본과 한국을 통틀어 최초로 영어가 반영된 다국어 회화서이다.

이 회화서가 간행된 1892년은 메이지(明治) 25년으로 주지와 같이 메이지 20년대는 일본의 언문일치 '완성기'에 해당한다. 그러나 윤영민(2025)에서 지적하였듯이 『日韓英三國對話』에서는 현대 일본어의 모습과 체계가 정착되는 과정상의 어휘적, 문법적인 혼란이 고스란히 발견되는 교재 가운데 하나이다.

그 혼란의 기저에는 '역사가나사용법'(歴史仮名遣い)과 '현대가나사용법'(現代仮名遣い) 간의 충돌이 있다. 단적인 예로 『日韓英三國對話』 회화문 가운데 '国事「ユクジ」ニ関「クワン」シテ行「ユ」キマス'<sup>101)</sup>, '是「ユレ」ハ余「アマ」リ六「ムツ」ケ敷「シ」ウ御座「ゴザ」リマス'<sup>102)</sup>, '釜山「プサン」ニ行「ユ」カウヂヤ有「ア」リマセンカ'<sup>103)</sup>, '大風「オオカゼ」ガ吹「フ」キサウデ御座升「ゴザリマス'<sup>104)</sup>, '牛皮「ウシノカワ」ウイクラデスカ'<sup>105)</sup>, '手形「テガタ」ヲ取「トツ」テ置「オ」カウ'<sup>106)</sup>, '正書「セイショ」ハ写様「ウツスヤウ」ニ懇「ネン」ゴロニ致「イタ」シマセウ'<sup>107)</sup> 등의 문장만을 보더라도 현대 일본어와의 발음과 더불어 '만요가나(万葉仮名)', '요쓰가나(四つ仮名)', 'ハ·ワ', 'イ·ヰ', 'エ·ヰ', 'イ·ヒ' 등이 혼재되어 쓰이고 있다. 그리고 이와 같은 혼란은 발음, 표기, 문체뿐만이 아닌 어휘와 문법의 측면에 있어서도 과도적 양상을 일으키는 주요한 원인이 된다고 할 것이다.

이에 이번 발표에서는 『日韓英三國對話』의 한국어 회화문에 대한 일본어 대역문을 중심으로 일본어의 문법 양상을 정리함으로써 현대 일본어의 근대성의 확보 과정을 짚어보고자 한다.

## 2. 선행 연구

일본인 간행 한국어 학습서에 대한 연구는 국어학자 및 교육자, 교재사, 어휘사, 문법사 및 한일 양국어의

100) 이 논문(저서)은 2024년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2024S1A5C2A02046322)

101) 第1部 第三章 日本へ行ク朝鮮官使トノ談話 중

102) 第1部 第十一章 語学勉強ニ付テノ談話 중

103) 第1部 第十二章 遠足ニ行ク時ノ談話 중

104) 第1部 第十三章 雨風ニ関シテノ談話 중

105) 第1部 第十五章 朝鮮内地へ商法ノ為ニ旅行スル時ノ談話 중

106) 第1部 第二十四章 売買ニ関シテノ談話 買賣 중

107) 第2部 第二十六章 動詞 對話 第三十 중

언어 교섭 등 다양한 관점에서 이루어지고 있다. 이 가운데 『日韓英三國對話』(이하, 『日韓英』)를 포함하였거나 『日韓英』만을 다룬 연구로는 성윤아(2008), 이강민(2005), 이강민(2006), 이강민(2018), 사이토 아케미(藤明美)(2015), 윤영민(2025) 등을 들 수 있다.

성윤아(2008)는 메이지기 특히 전기(前期)에 간행된 조선어 회화서에 대한 연구이다. 그는 이 연구에서 조선어 회화서가 일본어 자료라는 관점으로 접근하며, 이들 회화서의 내용적 구성에는 당시의 한일 양국 관계와 조선에 대한 일본의 인식이 반영되었다고 밝히고 있다.

이강민(2005)은 『日韓英』을 ‘한일 양국에서 처음 간행된 3개 국어 대조학습서’로 ‘대화의 기능을 중시한 새로운 스타일의 학습서’로 규정였다. 이와 함께 『日韓英』이 에도(江戸)로부터 메이지 초기까지 가장 폭넓게 사용된 초기 한국어 학습서 『交隣須知』의 영향을 받았음을 밝히고 있다.

이강민(2006)은 『韓語入門』(1880), 『日韓善隣通語』(1881), 『日韓英三國對話』(1892), 『日韓通話』(1893), 『日韓會話』(1894), 『韓語會話』(1904)에 대한 한국어 학습서로서의 의의와 내용을 살펴본 것이다. 그는 이와 같은 연구 성과들을 모아 19세기부터 20세기에 걸쳐 일본인이 간행한 한국어 학습서 해제와 영인본을 실은 『근세 및 근대 일본의 한국어 학습자료 총서』를 공개하였다. 이 가운데 이강민(2018)은 『日韓英』을 실은 것이다.

사이토 아케미(2015)는 『韓語入門』(1880), 『日韓善隣通語』(1881), 『日韓英三國對話』(1892), 『日韓通話』(1893), 『韓語會話』(1904), 『韓語通』(1909)을 『交隣須知』와의 연결성에 착목하여 고찰하였다.

윤영민(2025)은 『日韓英』에 대하여 살펴본 최근의 연구로 저자인 아카미네 세이치로(이하, 赤峰)는 민관에 걸쳐 일본인의 조선 진출을 도운 지식인 가운데 한 명이었음을 주장하고 『日韓英』 일본어 대역문에 나타난 표기의 문제를 개괄하여 다루었다.

본 발표는 윤영민(2025)에 더하여 일본어의 문법적인 양상에 착목하여 더욱 자세한 분석과 유형화를 시도하여 보고자 한다. 이에 본 발표자는 『日韓英』 회화문의 각 원문과 대응 양상을 정리한 스프레드시트를 작성하였다.

The screenshot shows a Microsoft Excel spreadsheet with the following structure:

- Columns:** A (한국어), B (일본어), C (영어), D (한국어 표기), E (일본어 대역문), F (영어 대역문), G (분석 사항/한글 풍자)
- Rows:** Rows 1 through 33, each containing a dialogue entry with its corresponding language columns and analysis notes.
- Notes:**
  - Row 1: '한국어 원문' (Korean Original) and '일본어 대역문' (Japanese Translation).
  - Row 2: '이번교과서' (This textbook) and '한국어 원문' (Korean Original).
  - Row 3: '이번교과서' (This textbook) and '일본어 표기' (Japanese transcription).
  - Row 4: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 5: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 6: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 7: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 8: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 9: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 10: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 11: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 12: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 13: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 14: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 15: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 16: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 17: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 18: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 19: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 20: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 21: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 22: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 23: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 24: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 25: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 26: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 27: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 28: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 29: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 30: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 31: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 32: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).
  - Row 33: '여기온다' (I come here) and '여기온다' (I come here).

<그림 1> 『日韓英』 스프레드시트

해당 자료는 한영일 3개국으로 배열된 『日韓英』의 회화문 전문을 ‘각 장’, ‘장 내 소단원명’, ‘한국어 원문’, ‘일본어 표기’, ‘일본어 대역문’, ‘영어 대역문’으로 구조화한 것으로 한국어와 일본어 중심의 ‘분석 사항’을 추가하여 양 언어 간 포착된 어휘, 문법 관련 정보를 유형화한 것이다.

### 3. 일본어에 나타난 문법 양상

#### 3.1. 품사와 주격 조사의 대응

『日韓英』은 1부와 2부의 두 권으로 간행되었다. 제1부는 ‘對話’이며 총 24장, 제2부는 ‘雜項, 単語, 対話’로 총 26장이다. 한영일 3개국 대응 회화문의 문장 수는 윤영민(2025)에 의하면 제1부 484문장, 제2부 185문장의 합계 669문장이다.

품사는 제1부 초반과 제2부 초반과 후반에서 다루고 있으며, ‘명사’, ‘조사’, ‘동사’, ‘형용사’ 4종이 나타나고 있다. 이 중 ‘명사’는 ‘第三章 数(日韓英三国之數へ方)’, ‘第四章 錢目, 升量, 重量, 单独称, 月称, 日称’, ‘天文元行’ 등 교재 전반에 걸쳐 어휘 단위로 제시 후 회화문을 시작하는 형태를 취한다. 품사명이 직접 등장하는 것은 ‘代名詞’, ‘テニオハ’, ‘動詞’, ‘形容詞’ 4종이다. ‘代名詞’는 제1부 ‘第二章 代名詞夫、此、及ヒ動詞有、無ナドノ使方並ニ人代名詞疑問代名詞の表附’을 통해 지시, 인칭, 의문대명사가 소개되고 있다. ‘(代)名詞’, ‘動詞’, ‘形容詞’와 같은 품사명은 大槻文彦(오쓰키 후미히코)의 『語法指南』<sup>108)</sup>(1890), 다카쓰 구와사부로(高津鉄三郎)의 『日本中文典』<sup>109)</sup>(1892) 등 동일 시기에 체계화되어 현대 일본 학교 문법에 영향을 끼친 국학(國學)류와 양학(洋學)류의 절충식 문법관에 기저하고 있음을 볼 수 있다. 다만, ‘조사(助詞)’에 대한 ‘テニオハ’ 명칭과 ‘조동사’의 배제는 적어도 국학류의 ‘體言’, ‘用言’, ‘助辭’ 체계를 어느 정도 기저에 둔 것으로 보인다. 물론 ‘조동사’의 동사 접속 형태는 (1), (2), (3), (4) 등의 예문에서 볼 수 있듯이 일찌감치 확립되어 있다.

(1) 비가오실까시푸오(ピカオシルカシプオ)

雨「アメ」ガ降「フ」リソウデ御座升「ゴザリマス」

It is likely to rain.

(2) 소나기올까시푸오(ソナキオルッカシプオ)

夕立「ユウダチ」ガ來「キ」ソウデ御座「ゴザ」リ升「マス」

The shower is likely to come.

(第1部 第十二章 遠足ニ行ク時ノ談話)

(3) 급호벼름이부실까시푸외다(クブハシパラムイプシルッカシプウイタ)

大風「オオカゼ」ガ吹「フ」キサウデ御座升「ゴザリマス」

It is likely that tempest may come.

(第1部 第十三章 雨風ニ関シテノ談話)

(4) 져냥반(紳士)은나라(國)일(事)로비명(非常)에쓰은충신(忠臣)이을시다(チヨウニヤングパンウンナライルロピミヨングエッチユクウンッチユングシンイオルシタ)

彼紳士「アノオカタ」ハ国事「ユクジ」ニ関「クワン」シテ非命「ヒメイ」ニ死「シナ」レタ忠臣「チュウシン」デス

That gentleman is the loyal subject (or servant) who died unnatural death for his country's sake.

(第2部 第十三章 雨風ニ関シテノ談話)

108) ‘名詞’, ‘動詞’, ‘形容詞’, ‘助動詞’, ‘副詞’, ‘接續詞’, ‘天爾遠波’, ‘感動詞’의 8품사 체계

109) ‘動詞’, ‘形容詞’, ‘名詞’, ‘代名詞’, ‘副詞’, ‘接續詞’, ‘感動詞’, ‘關係詞’, ‘補助詞’, ‘附加詞’의 10품사 체계

단독 품사로서 '(代)名詞', '動詞', '形容詞'만을 제시하고 있는 점 또한 회화서라는 목적성의 감안과 'SOV', 'SVO'와 같은 한영일 3개국 문장 구조를 구성하는 최소의 주요 문장 성분만을 담아내고자 赤峰가 의도한 바라는 것이 필자의 관견이다. 언문일치기 일본의 문법 체계와 문전류 간의 반영 양상에 대해서는 고를 바꾸어 다시 논하여보고자 한다.

동사에 대한 시제(tense)는 ‘第二十六章 動詞’에서 다루고 있다. 시제 구분은 윤영민(2025)에서 잠시 소개한 바 있는데, ‘현재’, ‘과거’, ‘미래’와 함께 ‘명령’, ‘분사(分詞)’를 넣었다. ‘명령’을 서법(mood)이 아닌 시제에서 제시한 것이 흥미로운 한편, 영어의 현재, 과거 분사 개념을 일본어와 한국어 체계 속에서 설명하기 위한 모색으로 보인다.

<그림 221> 『日韓英』 동사의 시제 단원(第2部 第二十六章 動詞)

한편, 『日韓英』에서는 동사의 시제에서 정중법(丁寧(ていねい))을 함께 다루고 있다. 정중법은 ‘上品語’, ‘賤語’로 구분하였다.

<표 1> 『日韓英』의 시제와 정중법(윤영민(2025) 채인용)

	時制	現在	未来	過去	命令	分詞
來 丁寧	上品語	上品語	上品語	上品語	上品語	上品語
		오오キマス 온니다キマス Comeカム	옵시다—緒ニ… 오잇소キマセウ 오잇소이다マ井リマセウ	왓소キマシタ 왓소이다キマシタ 왓슴이다マ井リマ シタ Cameケーム	오시요イラッシャイ キタマエ 오오オイデナサイ	-
		賤語	賤語	賤語	賤語	賤語
	下品語	온다크ル	온깃다쿄우(クル)	왓다キタ	온나라쿄イ	Comeカム
		온다크루	온깃다쿄우(クル)	왓다키타	온나라쿄이	Comeカム
		온다크루	온깃다쿄우(クル)	왓다키타	온나라쿄이	Comeカム

<표 1>을 통해 볼 수 있듯이 赤峰는 동사 기본형과 일본어 정중조동사 ‘ます’형 및 ‘ます’의 활용형, 특히 ‘청유형

(ましょう)’, ‘과거형(ました)’ 형태를 ‘上品語’에 넣었다. 반면에 종결어미 ‘-ㄴ다’와 의지의 ‘-겠’, 동사 자체의 과거형은 ‘賤語’로 취급하고 있다. 赤峰의 ‘上品語’, ‘賤語’는 이른바 존경과 겹양과 같은 수직적인 범위라기 보다는 공손과 예사말의 수평적 상호 존대의 범위로 판단하고 있음이 엿보인다.

이에 더하여 『日韓英』은 한국어와 일본어의 주격 조사 대응에 있어서도 흥미로운 경향을 띤다. 한국어 회화문의 주격조사 ‘이/가’에 대하여 일본어 대역문에서는 ‘가’가 아닌 ‘은/는’에 해당하는 ‘は’가 나타나고 있는 것이다.

(4) 나가집에잇소(ニヤカチブエイツソ)

私「ワタクシ」△内「ウチ」ニヲル

I am at home.

(第1部 第三章 日本へ行ク朝鮮官使トノ談話 중)

(5) 나가글(学)을죠아협니다(ニヤカカルクルチヨアホブニタ)

私「ワタクシ」△学「ガク」(問「モン」)ガ好キデス

I like learning.

(6) 나가일본말을비깃소(ニヤカリルボンマルウルバイキヤツソ)

私「ワタクシ」△日本語「ニホンゴ」を学「マナ」ビマセウ

I shall study the Japanese.

(7) 나가영어말을비깃소(ニヤカヨングオマルウルバイキヤツソ)

私「ワタクシ」△英語「エイゴ」を学「マナ」ビマセウ

I shall study the English.

(第1部 第四章 遊学生トノ談話 중)

(8) 이거多少钱(イコシオルマヨ)

此「コレ」△何程「イクラ」デスカ

How much is this?

(9) 나가모루오(ニヤカモルオ)

私「ワタクシ」△知「シリ」マセン

I do not know.

(10) 쥬막이어되잇소(チュマックイオツイイツソ)

ドコニ宿屋「ヤドヤ」△アルカ

Where is the inn?

(第1部 第六章 商店ニテ又ハ旅行スル時ニ起コルベキ談話 중)

(11) 이호초가입니다(イホッチュガマイプタ)

此「コノ」胡椒「コショウ」△辛「カラ」イ

This pepper is strong.

(第1部 第七章 食事ニ関係シタルダンワ 중)

(12) 선생이무슨가즈(位(加資))를허여계시오(ションサイングイムスンカチヤルルホヨケショ)

先生「センセイ」△何位「ナンイ」ニ成「ナリ」テ居「ヰ」ラツシヤイマスカ

What is the official rank you hold?

(第2部 第九章 官爵 對話 第四 중)

(13) 성이여러시나늙성이고리지성이요(ショングイヨロシナニユクショングイコライチショングイヨ)

姓「セイ」△許多「アマタ」有「アリ」マスケレドモ六姓「ロクセイ」ガ古来之性「コライノセイ」デス

Although there are many family names, however six of them are those from the olden times.

(第2部 第十一章 人倫 對話 第六 중)

(14) 죠선사람들의 수外락으로 밥먹소(チヨウシヨンサラムツルイスッカラクウロパムクソ)

朝鮮人等「チヨウセンジンラ」△匙「サジ」デ飯「メシ」ヲ喰「ク」ヒマス

The Coreans eat the rice with the soppn.

(第2部 第十八章 盛器雜器雜品 對話 第十六 중)

(15) 늬가장기도의 우죠아허오(ニヤカチヤングクイトマイウチヨーアホオ)

私△將棋「ショウギ」モ大層「タイソウ」好「スキ」デス

I like the chess too very much.

(第2部 第十八章 盛器雜器雜品 對話 第十七 중)

(16) 늬학질의 방법(方法)을 허여도니각(離脚)지아니허오(ニヤハクチル△パングホホブルホヨトニカクチアニホオ)

私「ワタシ」ノ瘧「オコリ」△方法「マジナヒ」シテモ離脚「オチ」マセン

I can't get rid of my sickness, though I had recourse to charms.

(第2部 第二十四章 疾病 對話 第二十八 중)

(17) 져냥반의 일본황제의 후예올시다(チヨーニヤングバン△イルポンホアングテウイエオルシタ)

彼紳士「アノオカタ」△日本皇帝「ニホンクワウティ」之「ノ」子孫「シソン」デ御座「ゴザ」リマス

That gentleman is the descendant of a Japanese emperor.

(第2部 第二十五章 雜語(形容詞ノ略解附) 對話 第二十九 중)

용례를 통하여 한국어 문장에서 정착되어있는 ‘이/가’의 대신으로 일본어에서는 ‘가’뿐만 아니라 상황에 따라 ‘は’가 쓰이고 있는 모습을 볼 수 있다. 이에 赤峰가 한국어 ‘이/가’에 대하여 굳이 ‘は’로 구현한 상기 예문들을 보면 ‘주제’와 ‘주어’를 동일한 조건으로 하여 이를 부연 설명하는 상황으로 판단하였을 가능성은 없지 않다. (4), (5)의 일본어 대역문을 들어 보면 다음과 같은 의미로 풀이될 수 있기 때문이다.

(4-1) 私といえは、内にいます

(5-1) 私といえは、学問が好きです

그리고 (8), (9), (10)은 한국어 회화문에 대한 직역투가 아닌 ‘값이 궁금한 대상’, ‘모르고 있는 주체’, ‘가고자 하는 장소’에 대한 설명을 부연하는 ‘일본어다운’ 문장에 해당한다. 이러한 대역이 赤峰의 내성인지, 의도된 바인지는 면밀한 검토가 필요하겠으나 『日韓英』의 한국어 검토에 한국어 모어 화자 2인<sup>110)</sup>의 도움을 받은 것으로 볼 때, 대역 과정에서도 충분한 논의가 있었을 것으로 생각된다.

## 3.2. 음편(音便)

이어서 관찰할 수 있는 문법 양상 가운데 하나는 음편(音便)의 혼란을 들 수 있다. 이는 서론에서 언급한 ‘역사가나사용법’(歴史仮名遣い)과 ‘현대가나사용법’(現代仮名遣い) 간의 문제와 더불어 일본어의 근대성을 결정짓는 중요한 요소 가운데 하나이다. 일본어의 음편은 동사뿐만 아니라 형용사에서도 이루어지는데, 『日韓英』에 등장하는 형용사는 (18), (19), (20)처럼 ‘-い’로 정착된 형용사 어미와 더불어 (21), (22), (23)에서의 ‘く・し・く’ 활용, 그리고 (24), (25), (26)에서와 같은 음편형 등 현대 학교문법과 거의 동일하거나

110) ‘自序’를 통하여 이중원(李重元), 현재(玄采)의 도움을 받았다고 밝혔다. 이 2인은 1893년 『日韓通話』간행에도 참 여하였음을 성윤아(2007), 이강민(2006) 등에서 여러 차례 언급한 바 있다.

그대로 원용된 일면을 볼 수 있었다.

(18) 그거슨 업소(クコスンオブソ)

夫「ソレ」ハ無「ナ」イ

I don't have it(literally it is not)

(19) 그거슨좆소(クコスンチヨツソ)

夫「ソレ」ハ善「ヨ」イ

It is good.

(20) 이거슨흉협소(イコスンヒュングホブソ)

此「コレ」ハ惡「ワル」イ

This is bad.

(第1部 第二章 代名詞夫、此、及ヒ動詞有、無ナドノ使方並ニ人代名詞疑問代名詞の表附)

(21) 마시드니좆소(マシタニチヨツソ)

味「アジ」ガ甘「アマ」クテ善「ヨ」イ

The taste, being sweet, is good.

(22) 이거슨쓰니괴롭다(イコスンスニコイロップタ)

是「コレ」ハ苦「ニガ」クテ善「イケ」ナイ

This is not good; 'tis bitter.

(23) 이거슨쓰니괴롭다(イコスンッチヤニコイロップタ)

是「コレ」ハ塩「シオ」カラクテ善「イケ」ナイ

This is not good; too much salt in it.

(第1部 第七章 食事ニ関係シタルダンワ)

(24) 미우낫소{이다}(マイウナッソ{イタ})

大層「タイソウ」善「ヨ」ウ御座「ゴザ」リマス

I feel very good.

(25) 오늘은덥소{이다}(オヌルウントブソ{イタ})

今日「コンニチ」ハ暑「アツ」ウ御座「ゴザ」リマス

It is hot to-day.

(第1部 第二章 代名詞夫、此、及ヒ動詞有、無ナドノ使方並ニ人代名詞疑問代名詞の表附)

(26) 평안(平安)허시오(ピヨンアンホショ)

御機嫌「ゴキゲン」宜數「ヨロシ」ウ御座「ゴザ」リ升「マス」カ

Are you well?

(第1部 第八章 久シブリニ友人に逢フテノ談話)

이에 음편 문제와 관련하여 살펴보고자 하는 것은 동사이다. 특히 촉음편(促音便)에서는 간혹 (25)와 같이 오기로 보이는 예도 있지만, 전반적으로 다수의 혼란이 관찰된다. 이 문제는 이강민(2005, 2006) 등에서 지적된 바 있다. 본 발표에서는 이에 대한 구체적인 예를 문장과 함께 보이고자 한다.

(25) 빗갑고초져가거라(ピッカブコッチャヨカコラ)

負債「フサイ」ヲ払「ハラ」テ取「トツ」テ行「ユ」ケ

Pay me the debt and bring it.

(第1部 第二十四章 売買ニ関シテノ談話 賣買)

우선, (26), (27), (28), (29)의 예문을 보면 동사의 ‘い音便’과 ‘撥音便’은 현대 학교문법의 활용과 동일하다.

(26) 문이열녀습니다(ムンイヨルニヨスムニタ)

戸「ト」ガ開「ア」イテ居「ヲ」リマス

The door is open.

(27) 犁남게물쩌다가뿌려라(ツコツナムケムルットタカップリコラ)

庭木「ニハキ」ニ水「ミズ」汲「ク」ンデカケ

Draw water and give it to the trees of the garden.

(第1部 第九章 家内ニ住居スル時ニ起るベキ談話)

(28) 나는비에물건을실고가깃소(ナヌンパイエムルコンウルシルコカキヤッソ)

私「ワタクシ」ハ船「フネ」ニ荷「ニ」ヲ積「ツン」テ行升「ユキマス」

I shall go with a cargo in a ship.

(第1部 第十五章 朝鮮内地へ商法ノ為ニ旅行スル時ノ談話)

(29) 쟈냥반은법(法)을직(守)회여절에죽은충신이요(チヨウニヤングパンウンボプウルチクフィヨチヨルエチユクウンッチユングシンイヨ)

彼御方「アノオカタ」ハ法「ホウ」ヲ守「マモリ」テ節「セツ」ニ死「シ」ンダ忠臣「チユウシン」デスヨ

The gentleman is the loyal subject who died to preserve fidelity according to the law.

(第2部 第二十一章 文書民政刑罰 對話 第二十四)

그러나 상기 예문 (29)의 ‘守「マモリ」テ’는 ‘守って’와 같은 ‘促音便’이 아닌 모습을 확인할 수 있다. 이와 상반되는 경우가 (30), (31) 예문이다. (29)와 마찬가지로 ‘ら行’ 4단 동사이지만, ‘促音便’이 뚜렷하게 반영되어있는 것이다. 이러한 4단 동사 ‘促音便’의 혼란은 ‘ら行’에 국한되는 것이 아니다.

(30) 너아버지잇느냐(ノアボジインヌニヤ)

汝「アナタ」ノオ父サンハ内「ウチ」ニ居ッテデスカ{並} / 居ラッシャルカ{上}

Is your Papa at home?

(第1部 第一章 子供トノ談話)

(31) 니가집에잇섯소(ニヤカチブエイツソツツ)

私「ワタクシ」ハ内「ウチ」ニヲッタ

I was at home.

(第1部 第三章 日本へ行ク朝鮮官使トノ談話)

(32)에서는 ‘た行’ 4단 동사의 ‘促音便’이 현대와 동일한 형태로 나타나고 있는 반면, (33)에서는 같은 ‘た行’ 4단 동사라도 ‘促音便’은 일어나고 있지 않다. 우리는 이러한 괴리를 ‘歴史仮名遣い’에서 찾는다. 예를 들어 『平家物語』등에 자주 등장하는 ‘～といつは’는 ‘～といっぱ’와 같이 읽듯이 주지하는 바와 같이 일본어는 구어, 문어 간 표기와 읽기가 상이하였다. 그렇다면, (33)의 ‘待「マ」テ’는 促音을 살려서 ‘待「マッ」テ’

라고 해야 할 것인가?

(32) 견역밥가져오나라(チヨンヨクバブカチヨオナラ)

夕飯「ユウハン」持「モツ」テコイ

Bring the supper.

(第1部 第七章 食事ニ関係シタルダンワ)

(33) 기드려라(キタリヨラ)

待「マ」テ

Wait.

그렇게 판단하기에는 (34), (35)를 설명하기 어렵다. ‘買「カフ」テ’를 ‘買「カッ」テ’로 ‘逢「フテ」’를 ‘逢「ッテ」’로 읽을 리 없기 때문이다.

(34) 이거슬사가깃소(イコスルサカキヤッソ)

此「コレ」ヲ買「カフ」テ行「ユ」キマセウ

I shall buy and take this along.

(第1部 第六章 商店ニテ又ハ旅行スル時ニ起コルベキ談話)

(35) 第八章 久シブリニ友人に逢フテノ談話

(第1部 第八章 久シブリニ友人に逢フテノ談話)

이에 더하여 (36), (37), (40)은 ‘ら行’ 4단 동사 ‘乗る’의 ‘促音便’이 반영되어있는 모습이다. 역시나 (38), (39)와 동일한 ‘乗る’이지만, (38), (39)는 ‘連用形+て’의 형태로 한국어 ‘~고, ~어, ~서’를 대응하였다.

(36) 쳐냥반은교군트고가깃소(チヨニヤングパンウンキヨクンッタコカキヤッソ)

彼「アノ」御方「オカタ」ハ輿「コシ」ニ乘「ノツ」テ{オイデナリマス（並）/イラッシャイマス（上）}

That gentleman (or he) shall go on sedan chair.

(37) 나는물을듯고가깃소(ナヌンマルルルッタコカキヤッソ)

私「ワタクシ」ハ馬「ウマ」ニ乘「ノツ」テ{ユキマセウ（並）/ま井リマセウ（上）}

I shall go on horse-back.

(第1部 第十五章 朝鮮内地へ商法ノ為ニ旅行スル時ノ談話)

(38) 빠트구가쟈(パイッタクカチヤ)

船「フネ」ニ乘「ノ」リテ行「ユ」カウ

I will go by the ship.

(39) 빠트구갑시다(パイッタクカプシタ)

船「フネ」ニ乘「ノ」リテ一緒「イッショ」ニ行「ユ」キマセウ

We shall go by the ship.

(40) 빠트구가깃소{이다}(パイッタクカキヤッソイタ)

船「フネ」ニ乘「ノ」ツテ（私ハ）行「ユ」キマセウ

I shall go by the ship.

(第1部 第十四章 船ニ乗リテ遊ビニ行ク時ノ談話)

(41) 아무거시나무려보시요(アムコシナムロボショ)

何「ナニ」ナリ共「トモ」問「トフ」テ御覽成「ゴランナ」サイ

Ask her anything.

(42) 하라비는어듸갓소(ハラビヌンオツイカツソ)

翁「ヂヂ」ハドコニ行「ユ」イタカ

Wher did the old man go?

(第1部 第二十三章 人事ニ関しての談話)

(43) 뜰아가셔달니여도루더려오시요(タルアカショータルニヤヨトルトリヨオショ)

附「ツイ」テ往「ユイ」テダマシテ元「モト」ノ様「ヨウ」ニ連「ツレ」テ來「イラ」ツシヤイ

You go after him and bring him back by deceaving him.

(第1部 第二十一章 雜件)

(44) 하늘은우희잇고땅은밋데잇소(ハヌルウンウフィイッゴッタングウンミッティツソ)

天「テン」ハ上「ウエ」ニアリテ地「チ」ハ下「ソタ」ニアリマス

The heaven is on above, and the land is on beneath.

(第2部 第六章 天文元行 對話 第一)

(45) 이냥반의무리보오리다(イニヤングパンウィムロボオ)

此紳士「コノオカタ」ニ問「トフ」テ見「ミ」マセウ

I shall ask this gentleman.

(46) 쪽자는일아는사률이요(チヨウチヤヌンイルアヌンサラムイヨ)

彼人「アノヒト」ハ事「コト」ヲ知「シツ」タ人「ヒト」デス

He is a well informed man.

(第2部 第十章 人品 對話 第五)

(47) 어려운일이잇스면너의게부듸무리주시오(オリヨウンイルイイッスミヨンニヤウイケプツイムロチユショ)

六「ムツ」ケ敷「シイ」事「コト」ガアラバ必「カナ」ラズ私「ワタクシ」ニ問「トウ」テ下「クダ」サイ

If there is any difficult thing, please ask me.

(第2部 第二十五章 雜語(形容詞ノ略解附) 對話 第二十九)

(48) 쪽냥반은법(法)을직(守)희여절에죽은충신이요(チヨウニヤングパンウンポプウルチクフィヨチヨルエチユクウンッチユングシンイヨ)

彼御方「アノオカタ」ハ法「ホウ」ヲ守「マモリ」テ節「セツ」ニ死「シ」ンダ忠臣「チユウシン」デスヨ

The gentleman is the loyal subject who died to preserve fidelity according to the law.

(第2部 第二十一章 文書民政刑罰 對話 第二十四)

이렇듯 지금까지 살펴본 일본어 대역문을 통하여 유추할 수 있는 한 가지는 규칙 활용을 하는 4단 동사가 5단 활용으로 넘어오는 과정에서 어미 ‘ぬ’, ‘ぶ’, ‘む’의 ‘撥音便’과 ‘く’, ‘ぐ’의 ‘い音便’과는 달리 ‘促音便’이 발생하는 ‘ふ(う)’, ‘つ’, ‘る’ 어미의 동사에서만큼은 音便이 보편화되지 않은 것으로 보인다는 점이다. 그러나 이와 같은 일반화에 대해서는 시기를 확장하여 보다 다양한 교재를 비교하여 볼 필요가 있다.

## 4. 나오며

지금까지 『日韓英三國對話』에 나타난 한국어 회화문에 대한 일본어 대응문의 문법적 양상에 대하여 다루어보았다. 이에 이번에는 ‘주격 조사 대응’과 ‘음편’ 두 가지 양상에 집중하였으며, 明治 20년대 언문일치의 완성기로 평가받는 시기의 일본어에 대한 근대성의 흔적을 함께 생각하였다.

‘주격 조사 대응’의 측면에서는 ‘이/가’의 대신으로 ‘が’뿐만 아니라 ‘は’의 혼용이 나타났다. 이에 대한 경향성을 파악해 본 바, 적어도 본 발표에서는 ‘주제’와 ‘주어’를 동일한 조건으로 놓고 이에 대하여 부연 설명하는 상황에서 ‘は’를 사용하였을 가능성은 없지 않았다. 그리고 ‘음편’을 통해서는 4단 동사를 중심으로 ‘ぬ’, ‘ぶ’, ‘む’ 어미의 ‘撥音便’과 ‘く’, ‘ぐ’ 어미의 ‘い音便’과 비교하여 ‘ふ(う)’, ‘つ’, ‘る’ 어미의 ‘促音便’은 보편화되지 않은 양상이 반영되어 있는 것으로 나타났다.

한편, 앞서 도입부에서 언급하였으나, 『日韓英』이 간행된 明治(메이지) 20년대의 일본은 언문일치의 ‘완성기’에 해당하지만, 『日韓英』을 통하여 살펴보았듯이 아직은 ‘仮名遣い’상에서 다양한 충돌의 모습이 관찰되고 있다. 다만, 윤영민(2015)에서 기술하였듯이 특히 1876년부터 1910년까지를 아우르는 시기는 한국과 일본의 국어학사에 있어서 한국은 ‘黎明기’와 ‘成立期’, 일본은 ‘摸索期’와 ‘体系的文語文法確立期’ 및 ‘今文文法期’를 관통하는 급변기로 평가받고 있다. 그만큼 한일 양국의 현대 규범 문법이 갖추어지는 중요한 시기였다고 할 수 있는 것이다. 앞으로는 일본인이 간행한 초기 한국어 교재들을 교차 분석하고 면밀하게 비교함으로써 한일 양국어의 현대적 문법 체계 확립에 따른 의미 있는 자취의 면면을 구명하는 연구로 발전시켜 가고자 한다.

## 참고 문헌

- 성윤아(2008), “日本語資料としての朝鮮語会話書[明治前期]”, 『日本語の研究』 4(2), pp.61–68.
- 윤영민(2015), “개화기 한일 양국어 학습서의 특징 연구-문법 관련 기술 양상을 중심으로-”, 『일본연구』 제23집, pp.181–186.
- 윤영민(2016), “근현대기 일본문법서에 나타난 품사 분류 체계와 품사명의 추이에 대하여-에도와 메이지기 자료를 중심으로-”, 『한민족문화연구』 第56輯, pp.331–360.
- 윤영민(2025), “개화기 일본인 간행 한국어 회화서의 일본어 양상 고찰-〈日韓英三國對話〉를 중심으로-”, 『언어사실과 관점』 66, pp.5–26.
- 이강민(2005), “1892年刊 『日韓英三國對話』에 대하여”, 『일본학보』 63, pp.105–116.
- 이강민(2006), “開化期 日本의 韓國語 學習書-言語資料로서의 性格과 成長性을 중심으로-”, 『日本学報』 67, pp.65–80.
- 이강민(2018), “『日韓英三國對話』 해제”, 『근세 및 근대 일본의 한국어 학습자료총서6』, 역략.
- 齊藤明美(2015), “明治期の日本における韓語学習書研究”, 人文社.
- 森田真吾(2000), “明治二〇年代における文法教授の定着：大槻文彦『語法指南』の再評価”, 『国語科教育』 47, 112–105.

## ‘『日韓英三國對話』(1892)의 일본어 문법 양상 고찰’에 대한 토론문

조운성(성균관대학교)

이 발표는 『日韓英三國對話』의 한국어 회화문에 대한 일본어 대역문에 나타난 일본어의 문법 양상을 정리한 것으로, 여러 가지 면에서 의미 있는 자료를 정밀하게 분석하고 있다는 점에서 의의가 있다고 생각한다. 하지만 좀 더 좋은 연구가 되기를 바라는 마음에서 다음의 몇 가지를 같이 생각해 보고자 한다.

첫째 주격조사의 대조에서 ‘이/가’에 대하여 ‘が’가 아니라 ‘は’가 대응되는 예만 보이고 있으나, 張美 (2009:69-71)에 제시된 것처럼 ‘이/가’가 ‘が’로 나타나는 예도 당연히 많다. 이는 처음 나오는 체언을 지시하는 범위가 일본어보다 한국어가 넓기 때문에 나타나는 현상인데, 그 범위의 차이를 현대와 정밀하게 비교해 볼 필요가 있다.

둘째 음편에 해당하는 사례를 많이 들고 ‘促音便’이 발생하는 ‘ふ(う)’, ‘つ’, ‘る’ 어미의 동사에서만큼은 音便이 보편화되지 않은 것으로 보인다고 해석하고 있는데, 동일한 저자의 동일한 책에서 같은 동사가 다른 표기를 보이는 것은 통시적인 음의 변화라기보다는 표기상의 혼란으로 보아야 하지 않을까?

끝으로 같은 시기의 자료들과 비교할 때 이 자료의 가치는 무엇보다도 한국어, 일본어뿐만 아니라 영어가 반영되었다는 데서 찾을 수 있을 것이다. 그리고 두주가 매우 상세하게 제시되어 있는 점도 그 가치를 높인다고 할 수 있다. 앞으로 영어 대역문과 두주에 대한 면밀한 검토가 필요해 보인다.

# 태국에서의 한국어 교육

## AI 기반 맞춤형 교재를 통한 미래 교육의 변화와 확장

팟차라야 빠라윳(부라파대학교 전임교수)

차례

1. 서론
2. 태국 한국어 교육의 현재와 과제
3. AI 기반 맞춤형 학습과 교재의 이론적 배경
4. 태국 내 교육기관의 인공지능 활용 정책 및 현황
5. AI 기반 맞춤형 한국어 교재 도입을 위한 제언과 과제
6. 결론

### 1. 서론

#### 1.1. 연구의 배경 및 필요성

최근 태국 사회 전반에서 한국 문화에 대한 관심이 지속적으로 확산되고 있다. K-팝과 드라마를 중심으로 한 대중문화의 영향력 확대는 물론, 관광·경제·산업 분야에서의 교류 증가는 한국어 학습 수요의 양적 확대와 질적 심화를 동시에 촉진하고 있다. 이에 따라 태국의 중등 교육기관, 고등 교육기관 그리고 사설 교육기관을 중심으로 한국어 교육이 빠르게 확대되고 있으나, 교육 현장의 실제 운영 방식과 학습자 특성을 충분히 반영하지 못한 한계 또한 점차 드러나고 있다.

태국의 한국어 학습자는 학습 목적, 언어적 배경, 학습 속도 및 동기 면에서 구조적으로 이질적인 특성을 지니고 있다. 그러나 학습자의 모국어적 특성이나 오류 유형, 학습 지속성에 영향을 미치는 동기 요인을 충분히 반영하지 못하는 교재는 학습 성취도 저하로 이어질 수 있다. 이와 같은 문제의식 속에서, 인공지능(AI) 기술의 발전은 외국어 교육 전반에 새로운 가능성을 제시하고 있다. 학습자 데이터를 기반으로 학습 과정을 분석하고, 개인별 특성에 따라 학습 내용을 조정하는 AI 기반 맞춤형 학습 설계는 대규모 학습자 집단이 공존하는 교육 환경에서 특히 효과적인 대안으로 주목받고 있다. AI 기반 맞춤형 교재는 학습자의 학습 이력, 반응 패턴, 오류 유형 등을 종합적으로 분석하여 개인화된 학습 경로를 제공할 수 있으며, 이는 학습자의 자율성과 학습 지속성을 강화할 가능성을 지닌다는 점에서 교육적으로 의미가 있다.

태국의 한국어 교육 환경은 이러한 기술적 접근이 특히 요구되는 맥락이라 할 수 있다. 2026년 현재 태국은 전 세계적으로 한국어를 제2외국어로 선택한 공교육 기관 수가 가장 많은 국가 중 하나로 평가되며, 200여 개 이상의 중·고등학교에서 약 5만 명에 달하는 학생들이 한국어를 정규 교과로 학습하고 있다. 더 나아가 태국 대학 중앙 입학 제도인 TCAS(Thai University Central Admission System)에서 전문적 학습 역량을 평가하는 시험인 PAT(Professional and Aptitudes Test)에 한국어가 포함되면서, 한국어는 단순한 문화 향유의 수단을 넘어 학문적·직업적 성취를 위한 전략적 언어로 자리매김하고 있다. 그러나 이러한 외형적 성장과 달리, 교육 현장에서는 여전히 구조적 불균형 문제가 존재한다. 방콕을 중심으로 한 대도시와 지방 간의 한국어 교사 수급 격차, 대규모 학급 운영으로 인한 개별 피드백의 한계, 그리고 학습자의 수준 차이를 충분히 고려하지 못한 교재 배포 방식은 태국 한국어 교육의 질적 성장을 제약하는 요인으로 지적되어 왔다. 특히 학습 동기가 대중문화 중심에서 전공 학습, 취업, 전문 역량 강화 등으로 다변화됨에 따라, 기존의 표준화된 교재만으로는 학습자의 다양한 요구를 충족하기 어려운 상황이다.

이러한 문제를 해결하기 위한 대안으로 인공지능(AI) 기술을 활용한 맞춤형 한국어 교재의 도입은 중요한 전환점이 될 수 있다. AI 기술을 기반으로 한 교재는 학습자의 수준과 관심사, 학습 패턴을 실시간으로 반영하여 학습 내용을 조정할 수 있으며, 이는 교사 1인당 학생 수가 많은 태국의 교육 현실 속에서 ‘교실 내 개별화’를 실질적으로 구현할 수 있는 핵심 수단이 될 것이다. 따라서 본 연구는 태국의 한국어 교육 환경과 학습자 특성을 파악하여, AI 기반 맞춤형 한국어 교재의 필요성과 교육적 가능성을 이론적·실천적 차원에서 고찰하고자 한다. 이를 통해 태국 한국어 교육의 질적 발전과 지속 가능한 확장을 위한 구체적인 발전 방향을 제시하는 데 그 목적이 있다.

## 2. 태국 한국어 교육의 현황과 과제

### 2.1. 교육 환경 및 학습자 특성

태국에서의 한국어 교육은 중등 교육기관, 고등 교육기관, 그리고 사설 교육기관을 중심으로 다층적으로 이루어지고 있다. 최근 일부 중·고등학교에서는 제2외국어 또는 선택 과목으로 한국어를 채택하는 사례가 증가하고 있으며, 대학에서는 전공, 부전공 및 교양 과목의 형태로 한국어 교육이 운영되고 있다. 이와 함께 취업, 유학, 문화적 관심을 목적으로 한 성인 학습자를 대상으로 사설 어학원의 역할도 점차 확대되고 있다.

차나마스 펭씀분 외(2025)가 2024년 기준으로 중등 교육기관의 한국어 채택교를 전수 조사한 결과에 따르면, 기초교육위원회(OBEC) 소속 한국어 채택교는 총 185개교로 나타났으며, 사립교육위원회(OPEC) 소속은 5개교, 직업교육위원회(OVEC) 소속은 12개교, 고등교육과학연구혁신부(MHESI) 소속은 5개교로 집계되었다.<sup>111)</sup> 한편 한국어 과목을 개설한 대학교는 총 28개교로, 이는 한국어 전공, 부전공 및 교양 과목을 포함한 수치이다. 그러나 팟차라야 빠라윳(2024)은 태국 내 한국어 및 한국 관련 전공 개설 대학교가 1999년부터 시작되어 현재까지 총 18개교에 이른다고 제시한 바 있어, 전공 중심의 한국어 교육은 점진적으로 확대되어 왔으며, 이를 전공·부전공·교양 과목을 포함한 한국어 교육 과정의 증가로까지 확대 해석할 수 있다.

이와 같은 교육 환경의 확장은 한국어 학습자 집단의 다양성을 더욱 두드러지게 만든다. 태국의 한국어 학습자는 학습 목적 면에서 학문적 진로, 취업 연계, 한류 문화 향유 등으로 세분화되며, 학습 기간과 학습 강도 또한 큰 차이를 보인다. 또한 태국어를 모국어로 하는 학습자들은 한국어의 조사 체계, 어순, 높임 표현 등에서 지속적인 어려움을 경험하는 경향이 있으며, 개인별 오류 양상과 습득 속도의 편차도 크다. 특히 태국인 한국어 학습자는 모국어인 태국어의 언어 구조적 특성으로 인해 한국어 습득 과정에서 고유한 어려움을 경험하는 경향이 있다. 태국어는 굴절이나 활용 변화가 거의 없는 고립어적 성격을 지닌 언어로, 조사와 어미 활용이 발달한 교착어인 한국어와 구조적으로 큰 차이를 보이기 때문에 조사 사용, 시제 표현, 높임법과 문장 종결 어미의 기능적 차이에 대한 이해와 적용에 지속적인 부담을 느끼는 경우가 많다. 또한 태국어의 비교적 고정된 어순과 달리 한국어는 담화 맥락에 따라 어순의 변동성이 크기 때문에 문장 구성과 의미 해석 과정에서 혼란이 발생하기도 하며, 이러한 언어적 차이는 조사 생략이나 오용, 어순 오류와 같은 반복적인 오류 유형으로 나타난다. 더 나아가 태국인 학습자들은 개인별 학습 속도와 오류 양상에서 큰 편차를 보이는데, 이는 동일한 학습 단계에 속한 학습자 집단 내에서도 학습 성취도의 격차를 확대시키는 요인으로 작용한다. 정의적 측면에서도 한류 문화에 기반한 초기 학습 동기는 학습 진입을 용이하게 하는 긍정적 요소이지만, 학습 단계가 심화될수록 문법 중심 학습과 시험 위주의 평가 환경에 대한 부담이 증가하면서 학습 지속성이 약화되는 양상도 관찰된다. 아울러 정답 중심 평가에 익숙한 태국의 교

111) OBEC(Office of the Basic Education Commission, 기초교육위원회): 공립 초·중등학교

OPEC(Office of the Private Education Commission, 사립교육위원회): 사립 초·중등학교

OVEC(Office of the Vocational Education Commission, 직업교육위원회): 직업·기술교육기관

MHESI(Ministry of Higher Education, Science, Research and Innovation, 고등교육과학연구혁신부): 대학교 소속의 부속학교, 대학교·대학원 및 연구기관

육 문화는 학습자의 자기주도적 학습 경험을 제한하는 요인으로 작용할 수 있으며, 이는 학습자의 실제 잠재력보다 교육 환경과 교수 설계 방식에 따라 성취도가 크게 좌우될 가능성을 시사한다.

이처럼 학습 목적, 언어적 배경, 정의적 요인에서 나타나는 복합적인 차이는 학습자의 장기적인 학습 경로와 졸업 이후의 진로 선택에도 직접적인 영향을 미친다. 태국인 학습자가 졸업 후 진로 선택에 대해 살펴보면 대학 단계의 학습자들은 진로 지향성이 보다 구체화되는 특성을 보인다. 한국어 전공 또는 부전공 학습자는 통·번역, 항공 서비스, 관광 산업, 한국 기업 취업, 한국 유학 등 비교적 명확한 진로 목표를 설정하는 경우가 많으며, 이에 따라 언어 기능 전반에 대한 체계적인 학습 요구를 드러낸다. 반면 교양 과목이나 선택 과목으로 한국어를 수강하는 학습자들은 문화적 관심이나 자기계발 차원의 동기를 유지하는 경우가 많아, 학습 지속성과 숙달 수준에서 전공 학습자와 뚜렷한 차이를 보이기도 한다.

한편 이러한 개인 차와 진로 지향성의 분화는 태국 사회 전반의 경제·산업적 환경 변화와도 밀접하게 연결된다. 태국 내 한국 기업 진출 확대와 한-태 경제 협력의 심화는 한국어 학습을 실질적인 취업 역량과 연결시키는 인식을 강화하고 있다. 이에 따라 일부 학습자들은 고급 수준의 언어 능력보다는 특정 산업 분야에서 활용 가능한 실용적 의사소통 능력을 중시하는 경향을 보이며, 이는 학습 내용과 방식에 대한 요구의 다양화로 이어진다. 이러한 진로 선택의 다층성은 동일한 교육 환경 내에서도 학습 목표와 학습 경로가 상이한 학습자들이 공존하게 되는 구조를 형성하며, 획일적인 교재와 교수 방식으로는 이들의 요구를 충분히 충족하기 어렵다는 점을 보인다.

## 2.2. 기존 교재 및 교수·학습 방식의 한계

태국 내 한국어 교육은 1999년부터 지속적으로 이루어져 왔음에도 불구하고, 교수·학습 자료, 특히 한국어 교재는 여전히 부족하며 여러 한계를 지니고 있다. 현재 태국의 중등학교와 대학교에서 사용되는 한국어 교재는 주로 한국에서 출판된 교재이거나 교사가 수업 목적에 따라 직접 제작한 자료에 의존하는 경우가 많다. 이러한 상황 속에서 태국인 학습자를 대상으로 한 현지화 한국어 교재의 개발 현황은 팟차라야 빠라 숫(2025)에서 확인할 수 있는데, 해당 연구에서는 태국 대학교에서 사용되거나 개발되고 있는 현지화 한국어 교재의 범주와 현황을 제시하고 있다. 이에 따른 구체적인 내용은 다음의 <표 1><sup>112)</sup>에 제시하였다.

---

112) <표 1>은 팟차라야 빠라숫(2025)에서 제시한 내용을 재인용하여 구성하였다.

<표 1> 교재 범주별 태국 내 대학교의 한국어 현지화 교재 사용 및 개발 현황

번호	교재 범주	교재명	비율(%)
1	일반 한국어	일상생활 한국어 1, 일상생활 한국어 2, 한국어 기초 1, 한국어 기초 2, 한국어 4, 한국어 5, 한국어 1, 한국어 2, 생활속 한국어 1, 한국어와 한국 문화, 한국어 첫걸음, 한국어 기초 3, 한국어 기초 4, 죽기 전에 꼭 배워야 할 쉬운 한국어, 한국어 1, 초급 한국어, 한국어 기초 1, 동아시아의 언어와 문화, 한국어와 한국 문화 4 (총 19권)	27.9
2	언어학	한국어의 단어 체계, 한국어 발음, 한국어 음성학, 한국어 발음, 한국어 화용론, 한국어 문장 구조 2, 한국어학 개론 1, 한국어의 화행, 한국어의 형태소 체계, 한국어의 상, 한국어학개론 2 (총 11권)	16.2
3	문법	기초 한국어 문법 체계, 한국어의 원리, 중급 한국어 문법, 한국어 문법, 한국어 문법과 의미 : 연결 표현, 초급 한국어 문법, 중급 한국어 문법, 한국어 기본동사 활용, 한국어 조사, '이','히'로 된 한국어 부사, 한국어 문법과 의미 : 종결 표현 (총 11권)	16.2
4	번역	한국어 번역 1, 한국어 번역 2, 비즈니스 한국어 번역, 기초 한국어 번역 (총 4권)	5.9
5	사회 및 문화	한국 사회와 문화, 한국 문화 (총 3권)	4.4
6	관광	관광 한국어, 관광 한국어, 관광업 종사자를 위한 실용 한국어 (총 3권)	4.4
7	읽기	비판적 사고를 위한 한국어 읽기, 한국어 읽기 1, 한국어 읽기 2 (총 3권)	4.4
8	통역	의료 분야 통역, 비즈니스 한국어 통역, 한국어 통역 입문 (총 3권)	4.4
9	기타	한국어의 한자, 한국어 학습자를 위한 태국어-한국어 성형 용어 사전 (총 2권)	2.9
10	쓰기	한국어 쓰기 1, 기초 한국어 쓰기 (총 2권)	2.9
11	한국어 교육	한국어 교육의 전략, 한국어 교사를 위한 교수 방법론 (총 2권)	2.9
12	문학	한국 문학 (총 1권)	1.5
13	비서 업무	비서 업무를 위한 한국어 (총 1권)	1.5
14	역사	태국어와 한국어로 함께 보는 한국 역사 (총 1권)	1.5
15	한국학	한국학 입문 (총 1권)	1.5
16	호텔	호텔 한국어 (총 1권)	1.5
합계			100

위의 <표 1>은 태국 내 대학교에서 사용되거나 개발된 한국어 현지화 교재를 범주별로 분류하고, 각 범주가 전체에서 차지하는 비율을 제시한 것이다. 분석 결과, 일반 한국어 교재가 27.9%로 가장 높은 비중을 차지하여 태국 대학의 한국어 교육이 주로 기초적이고 전반적인 의사소통 능력 함양에 초점을 두고 있음을 보여준다. 그 다음으로는 언어학과 문법 분야 교재가 각각 16.2%로 나타나, 한국어 전공 학습자를 대상으로 한 이론 중심의 교육 수요 또한 상당함을 확인할 수 있다. 반면, 번역·통역·관광·호텔·비서 업무 등 특정 목적 한국어 관련 교재는 상대적으로 낮은 비율을 보여, 실용 및 직무 연계형 교재 개발은 아직 제한적인 수준에 머물러 있음을 확인할 수 있다. 또한 문학, 역사, 한국학 등과 같은 영역의 교재 비중은 매우 낮아, 향후 한국어 교육의 질적 확장과 함께 학문 영역별 교재 개발의 필요성이 제기된다.

앞서 살펴본 바와 같이, 태국 내 대학교에서 사용되거나 개발된 한국어 현지화 교재는 양적으로는 일정 수준 축적되어 있으나, 내용 구성과 활용 방식 측면에서는 여전히 여러 한계를 지닌다. 특히 교재의 범주별 분포에서 확인되듯이, 일반 한국어 및 문법·언어학 중심의 교재가 높은 비중을 차지하는 반면, 학습자의 진로와 실제 사용 맥락을 반영한 목적 지향적 교재는 상대적으로 부족하다. 이는 태국 한국어 교육이 여전히 언어 지식 전달 중심의 교수 설계에 머물러 있음을 확인할 수 있다.

교재 내용 측면에서의 한계는 곧 교수·학습 방식의 한계로 직결된다. 현재 태국의 중등 및 고등 교육기관에서 이루어지는 한국어 수업은 교사가 교재 내용을 설명하고 학습자가 이를 따라 연습하는 교사 중심·설명 위주의 수업 구조가 주를 이룬다. 이러한 방식은 제한된 수업 시간 내에 문법 항목이나 어휘를 체계적으로 제시하는 데에는 일정 부분 효과적일 수 있으나, 학습자의 개별 차이를 충분히 반영하지 못한다는 근본적인 문제를 내포한다. 특히 대규모 학급 운영이 일반적인 태국의 교육 현실에서는 학습자의 이해 수준, 오류 양상, 학습 속도에 따라 차별화된 피드백을 제공하기가 현실적으로 어렵다. 또한 교수·학습 과정에서의 평가 방식 역시 학습자의 언어 사용 능력보다는 정답 중심으로 설계되는 경향이 강하다. 문법 문제 풀이, 번역 중심의 평가, 객관식 시험은 학습자의 실제 의사소통 능력이나 맥락적 언어 사용 역량을 충분히 측정하지 못하며, 학습자는 시험 대비를 위한 단기 암기와 반복 연습에 집중하게 된다. 이러한 평가 환경은 학습자의 자율적 탐구나 오류를 통한 학습 과정을 위축시키고, 장기적인 언어 숙달보다는 점수 획득 중심의 학습 태도를 강화하는 경향을 보인다.

더 나아가, 기존 교수·학습 방식은 학습자의 심리적 상태나 학습 동기 변화를 체계적으로 고려하지 못하는 한계를 보인다. 한류 문학에 대한 흥미를 기반으로 학습을 시작한 학습자들은 초기 단계에서는 비교적 높은 학습 동기를 유지하지만, 학습 내용이 문법 중심으로 전환되고 나이도가 상승함에 따라 학습 부담을 크게 느끼는 경우가 많다. 그러나 기존 수업에서는 학습자의 흥미 변화나 학습 동기 저하를 실시간으로 진단하고 이에 대응하는 교수 전략을 적용하기가 쉽지 않다. 그 결과, 학습자는 자신의 학습 어려움이 충분히 고려되지 않는다는 인식을 갖게 되고, 이는 학습 지속성 약화로 이어질 가능성이 높다. 아울러 교재 활용 방식에서도 일률적인 진도 운영이 반복되는 문제가 지적된다. 동일한 교재와 진도를 기준으로 수업이 운영되다 보니, 이미 해당 내용을 이해한 학습자는 학습 동기를 상실하고, 반대로 기초가 부족한 학습자는 학습 과정에서 지속적인 좌절을 경험하게 된다. 이러한 상황은 동일한 교실 내에서 학습 성취도의 양극화를 심화시키는 요인으로 작용하며, 교사는 제한된 시간과 인적 자원 속에서 이를 조정하는 데 어려움을 겪게 된다.

결과적으로 태국 한국어 교육에서 나타나는 기존 교재 및 교수·학습 방식의 한계는 단순히 교재의 부족이나 내용의 문제에 그치지 않고, 학습자 다양성을 전제로 한 교수 설계의 부재, 개별화 학습 지원의 한계, 그리고 정답 중심 평가와 교사 중심 수업 구조라는 구조적 문제로 귀결된다. 이러한 한계는 한국어 학습 수요가 양적으로 확대되고 학습 목적이 다변화되는 현 시점에서 더욱 뚜렷하게 드러나고 있으며, 기존의 교수·학습으로는 이를 효과적으로 해결하기 어렵다는 점을 시사한다. 따라서 태국 한국어 교육의 질적 발전을 위해서는 학습자 데이터에 기반하여 학습 경로를 유연하게 조정하고, 교사의 교수 부담을 완화하면서도 학습자의 참여와 지속성을 높일 수 있는 새로운 교수·학습 체계가 요구되며, 이에 AI 기반 맞춤형 교재 도입에 대한 논의가 필요하다.

### 3. AI 기반 맞춤형 학습과 교재의 이론적 배경

AI 기반 맞춤형 학습은 모든 학습자에게 동일한 교육 경로를 제공하는 전통적 교수·학습 방식에서 벗어나, 학습자의 개인적 특성과 학습 과정을 중심으로 교육 내용을 조정하는 학습 체계를 의미한다. 이 학습 방식은 인공지능 기술을 활용하여 학습자의 학습 이력, 수행 결과, 오류 유형, 반응 시간 등의 데이터를 지속적으로 분석하고, 이를 바탕으로 학습 내용, 나이도, 제시 순서를 유연하게 조정하는 방식으로 구현된다. AI 기반 맞춤형 학습의 핵심은 ‘개별화’와 ‘적응성’에 있다. 학습자는 동일한 학습 목표를 향해 나아가되, 자신의 이해 수준과 학습 속도에 적합한 학습 경로를 제공받으며, 인공지능은 학습자의 현재 학습 상태를 진단하고 다음 학습 단계로의 이동 여부를 판단하는 역할을 수행한다. 이를 통해 학습자는 불필요한 반복 학습을 줄이고, 자신의 취약 영역에 보다 집중할 수 있는 학습 환경을 제공받게 된다.

이은우(2025)에 따르면, AI 기술은 학습자의 개별 수준과 학습 요구를 즉각적으로 파악하여 이에 적합한 학습 자료와 피드백을 제공함으로써 학습 성과를 향상시킬 수 있다고 제시한 바 있다. 특히 AI를 활용한 영어교육은 실제 의사소통 상황에 기반한 학습을 가능하게 하여, 학습자가 세계화된 환경에서 요구되는 의사소통 역량을 기르는 데 효과적이라고 설명하였다. 또한 AI 기반 교육은 디지털 교육 콘텐츠에 인공지능 기술을 활용하여 학습자의 수준과 특성에 맞춘 개인화된 학습 경험을 제공하는 프로그램이라고 정의하였다.

외국어 교육 맥락에서 AI 기반 맞춤형 학습은 문법, 어휘, 발음과 같이 학습자 간 개인차가 크게 나타나는 영역에서 특히 효과적으로 활용될 수 있다. 학습자의 오류 양상을 분석하여 개별화된 피드백을 제공하고, 반복 학습이 필요한 요소와 심화 학습이 가능한 요소를 구분함으로써 학습 효율성을 높일 수 있기 때문이다. 이러한 특성은 학습자 수준과 학습 목적이 다양한 태국의 한국어 교육 환경에서 기존 교재 중심 수업의 한계를 보완할 수 있는 이론적 기반을 제공한다.

외국어 교육 분야에서는 이미 다양한 형태의 AI 기술이 학습 지원 도구로 활용되고 있다. 대표적으로 자동 채점 시스템, 발음 인식 기반 피드백, 학습 진단을 위한 적응형 평가, 학습 추천 알고리즘 등이 있으며, 이들 기술은 학습자의 언어 사용 데이터를 실시간으로 분석하여 즉각적인 반응을 제공하는 데 초점을 두고

있다. 이러한 활용은 교사의 평가 부담을 경감하는 동시에, 학습자의 자기 주도적 학습을 촉진하는 역할을 한다.

특히 맞춤형 학습 플랫폼에서는 학습자의 응답 패턴을 분석하여 개인별 학습 경로를 설계하고, 학습자의 성취 수준에 따라 과제 유형이나 난이도를 자동으로 조정하는 기능이 강조된다. 이는 학습자가 자신의 학습 상태를 보다 명확히 인식하게 하며, 반복 학습 과정에서도 학습 동기를 유지하는 데 긍정적인 영향을 미친다. 또한 텍스트 기반 학습뿐만 아니라 음성, 이미지, 대화형 인터페이스를 결합한 학습 환경은 외국어 학습의 실제 사용 맥락을 보다 현실적으로 반영할 수 있다는 장점을 지닌다.

그러나 기존의 AI 활용 사례들은 주로 영어를 중심으로 축적되어 있으며, 개별 언어의 문법 체계나 학습자 모국어의 특성을 충분히 반영하지 못하는 경우도 적지 않다. 이는 AI 기술 자체보다도, 이를 교육적으로 설계하고 교재화하는 과정의 중요성을 시사한다. 따라서 태국 한국어 교육에 AI를 적용하기 위해서는 단순한 기술 도입을 넘어, 한국어 문법 교육의 특성과 태국 학습자의 학습 양상을 고려한 맞춤형 교재 설계가 필수적이다.

이러한 논의는 다음 장에서 살펴볼 태국 내 교육기관의 인공지능 활용 정책 및 현황을 통해 보다 구체화 될 수 있으며, AI 기반 맞춤형 한국어 교재 도입의 현실적 가능성과 한계를 검토하는 기초 자료로 활용될 수 있다. 즉, AI 기반 맞춤형 학습이 학습 과정을 실시간으로 조정하는 체계라면, AI 기반 맞춤형 교재는 이러한 조정 원리가 학습 내용과 활동 설계에 체계적으로 반영된 교육 자료라고 볼 수 있다.

## 4. 태국 내 교육기관의 인공지능 활용 정책 및 현황

태국은 교육 분야의 디지털 전환을 국가 발전 전략의 주요 과제로 설정하고, 정보통신기술과 인공지능을 활용한 교육 혁신을 단계적으로 추진하고 있다. 이러한 정책적 방향은 학습자 중심 교육, 평생학습 체계 구축, 교육 접근성 확대를 핵심 목표로 하며, 학교 교육뿐만 아니라 고등교육과 직업 교육 전반에 걸쳐 적용 범위를 넓히고 있다. 특히 최근에는 데이터 기반 교육 행정과 학습 지원 체계의 고도화가 강조되면서, 인공지능 기술의 교육적 활용 가능성이 정책 차원에서 논의되고 있다.

교육기관 차원에서는 온라인 학습 플랫폼 구축, 디지털 학습 자료 확충, 교원의 디지털 역량 강화가 주요 정책 과제로 제시되고 있다. 이 과정에서 인공지능은 학습 관리 시스템의 고도화, 학습 성취도 분석, 개별 학습자 지원을 위한 보조 기술로 도입되고 있으며, 직접적인 교수·학습 도구라기보다는 학습 환경을 지원하는 기반 기술로 활용되는 경향이 나타난다. 이러한 접근은 교육 현장의 기술 수용성을 고려한 점진적 도입 전략으로 이해할 수 있다. 다만 외국어 교육, 특히 한국어와 같은 특정 외국어 교육을 대상으로 한 AI 활용 정책은 아직 구체화 단계에 이르지 못한 상황이다. 국가 차원의 정책은 주로 디지털 교육 전반을 포괄하는 수준에 머물러 있으며, 개별 교과나 언어 교육의 특성을 반영한 세부 지침은 상대적으로 부족하다. 이는 향후 태국 한국어 교육에서 AI 기반 맞춤형 교재를 도입하기 위해 정책적 연계와 제도적 지원이 추가적으로 요구됨을 시사한다.

태국의 교육 현장에서 인공지능 기술은 주로 온라인 학습 플랫폼, 학습 관리 시스템, 자동 평가 도구 등의 형태로 활용되고 있다. 일부 교육기관에서는 학습자의 출결, 과제 수행, 평가 결과를 종합적으로 분석하여 학습 경향을 파악하고, 이를 바탕으로 학습 상담이나 보충 학습을 제공하는 시도가 이루어지고 있다. 이러한 사례들은 인공지능이 학습자 지원을 위한 보조적 수단으로 기능할 수 있음을 보여준다.

외국어 교육 분야에서도 발음 연습을 위한 음성 인식 기술, 문장 단위의 자동 피드백, 온라인 퀴즈 기반의 적응형 평가 등이 제한적으로 활용되고 있다. 그러나 이러한 활용은 개별 교사나 기관의 자율적 시도에 의존하는 경우가 많으며, 교재와 수업 전반을 포괄하는 체계적인 AI 기반 맞춤형 학습으로 확장되지는 못하고 있다. 특히 한국어 교육의 경우, 학습자 오류 유형이나 문법 습득 과정을 정밀하게 분석하여 교재 구성에 반영하는 수준에는 아직 도달하지 못한 실정이다.

이러한 현황은 태국 내 인공지능 교육 활용이 기술 중심의 도입 단계에 머물러 있음을 보여주는 동시에,

향후 발전 가능성도 함께 시사한다. 즉, 이미 구축된 디지털 학습 환경과 정책적 관심을 토대로, 학습자 데이터를 교수·학습 설계에 적극적으로 연계한다면 AI 기반 맞춤형 교재 도입이 현실화될 수 있는 기반은 일정 부분 마련되어 있다고 볼 수 있다. 따라서 태국 한국어 교육에서의 AI 활용은 개별 기술의 단편적 적용을 넘어, 교재 개발, 수업 운영, 평가 방식이 유기적으로 연계된 통합적 설계로 확장될 필요가 있다. 이를 통하여 다음 장에서 논의될 AI 기반 맞춤형 한국어 교재 도입을 위한 제언과 과제를 구체화하는 데 중요한 논의의 바탕이 될 수 있다.

## 5. AI 기반 맞춤형 한국어 교재 도입을 위한 제언과 과제

### 5.1. 교재 개발 방향

AI 기반 맞춤형 한국어 교재의 개발은 태국 한국어 교육이 직면한 학습자 다양성과 교수·학습 환경의 구조적 한계를 보완하기 위한 핵심 과제로 볼 수 있다. 학습 목적, 언어 수준, 학습 속도가 상이한 학습자들이 동일한 교실에서 학습하는 현실에서, 획일적인 교재 구성은 학습 효과를 제한하는 요인으로 작용해 왔다. 이에 따라 교재는 단순한 지식 전달 수단을 넘어, 학습자의 학습 과정을 반영하고 조정할 수 있는 유연한 구조로 재설계될 필요가 있다. 이러한 관점에서 AI 기반 맞춤형 교재는 교재 구성 방식과 학습 지원 기능 전반에 걸친 새로운 개발 방향을 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, AI 기반 맞춤형 한국어 교재는 고정된 단원 순서에 따라 진행되는 선형적 구조에서 벗어나, 학습자의 수준과 학습 반응에 따라 학습 경로가 조정되는 적응형 구조로 설계되어야 한다. 학습자의 이해도와 학습 속도는 개인별로 차이가 크기 때문에, 동일한 진도를 기준으로 한 교재 운영은 학습 효율을 저하시킬 수 있다. 따라서 교재는 학습자의 수행 결과와 학습 이력을 기반으로 학습 내용의 제시 순서와 범위를 유연하게 조절할 수 있도록 구성되어야 하며, 학습 데이터를 축적·분석하는 학습 시스템의 일부로 기능할 필요가 있다.

둘째, 교재 내용은 태국인 한국어 학습자의 언어적 특성과 반복적으로 나타나는 오류 유형을 반영하여 체계적으로 구성되어야 한다. 특히 조사 사용, 어순, 시제 및 높임 표현과 같이 모국어 간접성이 빈번하게 나타나는 문법 항목을 중심으로 학습 내용을 세분화하고, 이를 독립적인 학습 모듈로 제시하는 것이 중요하다. AI 기술을 활용할 경우 학습자의 오류 패턴을 분석하여 개인별 취약 영역을 진단할 수 있으며, 이에 따라 설명 방식과 예문, 연습 활동을 차별적으로 제공함으로써 보다 정밀한 문법 학습 지원이 가능해진다. 셋째, AI 기반 맞춤형 한국어 교재는 텍스트 중심의 설명을 넘어 다양한 매체를 통합한 형태로 개발될 필요가 있다. 음성 자료, 이미지, 상황 기반 대화 과제, 상호작용형 활동 등을 포함함으로써 학습자가 실제 의사소통 맥락 속에서 언어를 이해하고 활용할 수 있는 환경을 제공해야 한다. 이러한 다중 양식의 교재 구성은 학습자의 인지적 부담을 완화하고 학습 몰입도를 높이는 방향으로 설계되어야 하며, 반복 학습이 요구되는 문법 항목에 대해서도 학습 지속성을 실질적으로 강화하는 효과가 있어야 한다.

### 5.2. 교사 역할 변화

AI 기반 맞춤형 한국어 교재의 도입은 교수·학습 환경 전반에서 교사의 역할을 새롭게 조명할 필요성을 제기한다. 교사는 더 이상 교재 내용을 일방적으로 전달하는 주체에 머무르지 않고, 학습 과정 전반을 설계하고 조정하며 학습자를 지원하는 핵심적 존재로 기능하게 된다. 이러한 변화는 단순한 기술 도입의 문제가 아니라, 교사의 교수 전문성이 확장되는 과정으로 이해될 필요가 있다. 이에 본 절에서는 AI 기반 맞춤형 교재 환경에서 요구되는 교사의 역할을 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 교사는 학습 설계자 및 조정자로서의 역할을 수행한다.

AI 기반 교재는 학습자의 수행 결과와 학습 이력을 분석하여 개인별 학습 경로를 제안하지만, 이러한 결과를 교육적으로 해석하고 수업에 반영하는 역할은 교사에게 있다. 교사는 학습 데이터에 근거하여 학습 목표와 활동을 재구성하고, 학습자의 현재 수준에 적합한 학습 방향을 조정하는 책임을 담당하게 된다.

둘째, 교사는 학습 데이터 해석자이자 피드백 제공자로서의 역할을 강화한다.

AI는 학습자의 오류 유형과 반복 패턴을 제시할 수 있으나, 오류의 원인을 의미적·담화적 차원에서 분석하고 설명하는 것은 교사의 전문 영역이다. 교사는 AI가 제공하는 분석 결과를 바탕으로 학습자의 이해 부족이나 모국어 간섭 요인을 진단하고, 보다 심층적이고 맥락화된 피드백을 제공함으로써 학습의 질을 높일 수 있다.

셋째, 교사는 학습 촉진자 및 정서적 지원자로서의 역할을 수행한다.

AI 기반 학습 환경에서는 개별 학습이 강화되는 반면, 학습자의 동기 저하나 학습 불안과 같은 정의적 요인이 간과될 위험이 있다. 교사는 학습자의 태도와 정서적 반응을 관찰하고, 학습 경험을 긍정적으로 유지하도록 지원함으로써 학습 지속성을 강화하는 역할을 담당하게 된다.

넷째, 교사는 기술 매개 학습 환경의 전문적 활용자로서의 역량을 요구받는다.

AI 기반 교재를 효과적으로 활용하기 위해서는 교사의 디지털 및 데이터 활용 역량이 필수적이다. 교사는 기술 자체에 종속되기보다, 교육적 목적에 부합하도록 AI 도구를 선택·활용하는 판단 능력을 갖추어야 하며, 이는 향후 교사 연수 및 전문성 개발에서 중요한 과제로 제시될 수 있다.

### 5.3. 기술적·윤리적 과제

AI 기반 맞춤형 한국어 교재가 교육 현장에 안정적으로 정착하기 위해서는, 기술 구현의 가능성뿐 아니라 운영 과정에서 발생할 수 있는 위험 요소를 함께 검토할 필요가 있다. 특히 태국의 교육 환경은 기관별 디지털 인프라 수준과 교사의 기술 활용 경험에 차이가 존재하므로, 동일한 교재·시스템이라도 적용 효과가 다르게 나타날 수 있다. 따라서 본 절에서는 AI 기반 교재 도입 시 핵심적으로 고려해야 할 기술적·윤리적 과제를 다음과 같이 정리하고자 한다.

첫째, 데이터 기반 학습 시스템의 안정성과 품질 확보가 요구된다.

맞춤형 교재의 핵심은 학습자 데이터를 활용한 진단과 추천이므로, 데이터 수집·저장·분석이 안정적으로 이루어져야 한다. 이 과정에서 입력 오류, 데이터 누락, 알고리즘의 과도한 단순화가 발생하면 학습 추천의 정확도가 낮아지고 학습자 신뢰도도 약화될 수 있다. 따라서 학습 로그의 표준화, 오류 검증 절차, 지속적 성능 점검 체계를 마련하는 것이 필요하다.

둘째, 교육 현장의 인프라 격차와 접근성 문제를 고려해야 한다.

학교·지역·학습자 가정 환경에 따라 기기 보유 수준과 인터넷 접근성이 다르기 때문에, AI 기반 교재가 오히려 학습 기회의 불평등을 확대할 가능성이 있다. 이에 따라 온라인 중심 설계만을 전제하기보다, 오프라인 대체 자료 제공, 저사양 기기에서도 작동 가능한 콘텐츠 구성, 단계적 도입 전략을 함께 마련할 필요가 있다.

셋째, 개인정보 보호와 데이터 활용의 투명성 확보가 핵심 과제이다.

맞춤형 학습을 위해 수집되는 학습 이력, 수행 기록, 반응 시간 등은 민감 정보로 간주될 수 있으므로, 데이터 최소 수집 원칙과 익명화·암호화 등 보호 조치가 전제되어야 한다. 또한 학습자와 보호자가 데이터 활용 목적과 범위를 이해할 수 있도록 안내하고 동의 절차를 명확히 하는 등 운영의 투명성을 확보해야 한다.

넷째, AI 판단의 한계와 교육적 책임의 소재를 분명히 해야 한다.

AI가 제시하는 진단 결과나 추천 경로는 유용한 참고 자료가 될 수 있지만, 학습자를 특정 수준으로 고정하거나 잠재력을 제한하는 방식으로 작동해서는 안 된다. 따라서 최종적인 교육적 판단과 피드백의 책임은 교사에게 있음을 제도적·실천적으로 확인할 필요가 있다. 아울러 알고리즘 편향 가능성, 설명 가능성(왜 이런 추천이 나왔는가)에 대한 검토도 병행되어야 한다.

마지막으로, 기술 의존을 줄이고 인간 중심 교육 원리를 유지하는 설계가 필요하다.

AI 기반 교재가 반복 학습과 진단 기능을 담당하더라도, 학습자의 사고 확장, 상호작용, 정서적 지원은 교실 수업과 교사의 역할을 통해 강화되어야 한다. 즉 AI는 교수·학습을 대체하는 도구가 아니라, 교사의 전

문적 판단을 보완하고 학습자 참여를 촉진하는 지원 체계로 위치 지워져야 한다. 이러한 관점이 확보될 때, AI 기반 맞춤형 교재는 태국 한국어 교육의 질적 성장에 실질적으로 기여할 수 있다.

## 6. 결론

본 연구의 목적은 태국의 한국어 교육 환경과 학습자 특성을 파악하여, AI 기반 맞춤형 한국어 교재의 필요성과 교육적 가능성을 이론적·실천적 차원에서 고찰하고, 이를 토대로 태국 한국어 교육의 질적 발전과 지속 가능한 확장을 위한 구체적인 발전 방향을 제시하는 데 있다. 이러한 목적에 따라 본 연구는 태국 한국어 교육의 확대 양상과 학습자 집단의 다양성, 기존 교재 및 교수·학습 방식의 한계를 점검하고, AI 기반 맞춤형 학습의 개념과 적용 가능성을 교육적 관점에서 논의하였다.

본 연구의 검토 결과, 태국의 한국어 교육은 중등·고등 교육기관 및 사설 교육기관을 중심으로 양적으로 성장해 왔으나, 학습자의 목적·수준·학습 속도 차이가 확대되는 현실 속에서 획일적인 교재와 교사 중심 수업 구조만으로는 학습자 요구를 충분히 반영하기 어렵다는 점이 확인되었다. 특히 대규모 학급 운영, 지역 간 교사 수급 격차, 정답 중심 평가 관행 등은 개별화 학습 지원의 한계를 심화시키며 학습 지속성 저하로 이어질 가능성을 내포한다. 따라서 학습자 데이터를 기반으로 학습 경로를 유연하게 조정하고, 취약 영역을 진단하며, 개인화된 피드백을 제공할 수 있는 AI 기반 맞춤형 교재는 태국 한국어 교육의 질적 전환을 촉진할 수 있는 대안적 접근으로 의미를 지닌다.

아울러 본 연구는 AI 기반 맞춤형 교재의 도입이 교사의 역할 변화를 동반한다는 점을 강조하였다. 교사는 교재 전달 중심의 역할에서 벗어나 학습 설계와 조정, 학습 데이터 해석과 피드백 제공, 학습 촉진 및 정서적 지원, 기술 매개 학습 환경의 전문적 활용 등으로 역할을 확장할 필요가 있다. 이는 AI가 교사의 역할을 대체하는 것이 아니라, 교사의 전문성을 새로운 방식으로 강화·재구성하도록 요구하는 변화로 이해될 수 있다.

한편 AI 기반 교재의 현장 적용을 위해서는 기술적·윤리적 과제에 대한 체계적 대응이 전제되어야 한다. 데이터 기반 시스템의 안정성과 품질 관리, 학교·지역 간 인프라 격차에 따른 접근성 문제, 개인정보 보호와 데이터 활용의 투명성, 알고리즘 편향 및 설명 가능성 확보, 교육적 책임의 소재 명확화 등이 핵심 과제로 도출되었다. 특히 AI의 추천과 진단 결과가 학습자를 고정된 수준으로 규정하거나 교육적 판단을 대체하지 않도록, 교사의 최종 판단과 교육적 책임을 중심에 두는 운영 원칙이 필요하다.

앞서 논의한 내용을 토대로 볼 때 태국 한국어 교육의 지속 가능한 성장과 질적 고도화를 위해서는 AI 기반 맞춤형 교재를 단순한 기술 도입이 아니라 ‘교재-수업-평가-교사 전문성’이 연계된 통합적 교육 설계로 접근해야 한다. 향후에는 태국 학습자의 오류 유형과 언어적 특성을 반영한 데이터 구축, 수준별·목적별 모듈형 교재 개발, 시범 적용을 통한 효과 검증, 교사 연수 및 운영 지원 마련 등 실천 기반을 강화하는 후속 연구와 정책적 지원이 요구된다. 이러한 조건이 충족될 때, AI 기반 맞춤형 한국어 교재는 태국 한국어 교육의 교육적 성과를 높이고, 학습자 중심 교육의 확장 가능성을 실질적으로 넓히는 중요한 기반이 될 것이다.

## 참고 문헌

- 경기도교육청(2022), “에듀테크 기반 학생 개별 맞춤형 평가 활성화 방안 연구”, 2022 정책연구용역 최종 보고서, 경기도교육청.
- 김해련, 이해지, 강현민, 김현경, 김지영, 오은석, 이대원, 장하리 역(2023), 『인공지능(AI) 기반 맞춤형 교육을 위한 정책 및 사례』, 한국교육개발원.
- 이은우(2025), 교재 중심 영어교육에서 AI 기반 영어교육 시스템으로의 전환 의도에 관한 연구, 서울과학기술대학교 IT정책전문대학원 박사학위논문.
- 차나마스 펭솜분, 정혜선, 팟차라야 빠라솟, 주영은, 이싸리야 파티, 빠팟 림타우, 쌈추깬 깨우추와이, 수파

편 분릉(2025), “태국 한국어교육 현황 및 과제”, 태국한국어교육센터 결과보고서, 태국한국교육원.

팟차라야 빠라윳(2024), “태국 내 한국어교육 현황”, 『‘K-컬처와 한국어응용언어학』, 국제한국어응용언어학회 제16회 국제학술대회(마드리드) 자료집, 국제한국어응용언어학회.

팟차라야 빠라윳(2025), “태국에서의 현지화 한국어 교재 개발 현황 및 개발 방향”, 『초연결사회에서 응용언어학과 번역의 과제』, 국제한국어응용언어학회 제17회 국제학술대회(튀르키예) 자료집, 국제한국어응용언어학회.

## '태국에서의 한국어 교육 -AI 기반 맞춤형 교재를 통한 미래 교육의 변화와 확장-'에 대한 토론문

김보영(명지대)

본 연구는 태국 한국어 교육이 이미 양적으로 상당한 규모에 도달한 상황에서, 이제 어떤 방식으로 질적 전환을 도모할 것인가라는 질문에 대해 AI 기반 맞춤형 교재라는 방향을 제시하고 있다는 점에서 의미가 크다고 생각합니다. 발표자께서 제시하신 바와 같이, 2026년 현재 태국에서는 200여 개 이상의 중·고등학교에서 약 5만 명의 학생이 한국어를 정규 교과로 학습하고 있으며, 특히 OBEC 소속 학교만 185개교에 이른다는 점은 한국어 교육이 이미 소수 선택 과목의 단계를 넘어섰음을 보여줍니다. 또한 대학 차원에서도 한국어 과목을 개설한 대학이 28개교, 이 중 전공 중심 대학이 18개교로 확대되었고, 태국 대학 중앙 입학 제도(TCAS)에서 전문적 학습 역량을 평가하는 시험(PAT)에 한국어가 포함되면서 한국어가 진로와 직접 연결되는 과목으로 제도화되었다는 점도 주목할 필요가 있습니다.

이러한 양적 확대와 제도적 성장은 분명 긍정적인 변화이지만, 동시에 연구에서 지적하신 것처럼 대규모 학급 운영, 지역 간 교사 수급 격차, 그리고 학습 목적과 수준의 급격한 다양화라는 구조적 한계도 함께 확대되고 있다고 생각합니다. 특히 동일한 교실 안에서 전공 진학을 목표로 하는 학습자와 문화적 관심을 중심으로 한 학습자가 공존하는 상황에서, 기존의 표준화된 교재와 동일 진도 수업만으로는 학습자 간 격차를 완화하기 어렵다는 문제의식에 공감하게 됩니다. 이러한 맥락에서 AI 기반 맞춤형 교재는 단순한 기술 도입이 아니라, 현재 교육 구조의 한계를 보완할 수 있는 하나의 현실적인 대안으로 논의될 수 있을 것이라 생각합니다.

이와 관련하여 오늘 토론에서는 다음의 질문을 중심으로 논의를 확장해 보고자 합니다.

첫째, AI 기반 맞춤형 교재에서 말하는 '맞춤형'의 수준과 범위를 어떻게 설정할 것인가 하는 것입니다. 연구에서는 학습자 이력과 오류 유형을 기반으로 한 개인화 학습을 제시하고 있지만, 실제로 수만 명 단위의 학습자가 존재하는 태국의 공교육 환경에서 개별 학습자 단위의 정밀한 맞춤형이 어느 정도까지 현실적으로 가능한지에 대한 논의가 필요하다고 봅니다. 초기 단계에서는 개인 맞춤형보다는 수준별·목적별 모듈형 교재로 접근하고, 점진적으로 개인화 수준을 높이는 전략도 하나의 가능성으로 검토될 수 있을 것입니다. 둘째, 학습자 데이터를 어떤 방식으로 교육적으로 해석하고 교재 설계로 연결할 것인가라는 문제입니다. 연구에서 강조하신 것처럼 태국인 학습자들은 조사 사용, 어순, 시제와 종결 어미, 높임 표현 등에서 반복적인 오류를 보이는데, 이러한 오류를 단순한 정답·오답 차원이 아니라 오류 유형과 원인 수준에서 분류·축적하지 않으면 맞춤형 피드백으로 이어지기 어렵다고 생각합니다. 즉 AI가 어떤 데이터를 수집하고, 그 데이터가 어떻게 설명 방식, 예문 구성, 연습 활동의 차별화로 연결되는지에 대한 구체적 설계가 후속 논의의 핵심이 될 수 있을 것입니다. 이에 대해 구체적으로 고민한 부분이 있는지 궁금합니다.

셋째, AI 기반 교재 도입이 요구하는 교사 역할 변화가 제도적으로 어떻게 지원될 수 있는가에 대한 것입니다. 발표에서는 교사가 학습 설계자이자 데이터 해석자, 그리고 정서적 지원자로서 역할을 확장해야 한다고 제시하셨는데, 이는 교사의 부담을 줄이기보다는 오히려 전문성을 한 단계 높이는 변화라고 볼 수 있을 것입니다. 다만 이를 위해서는 교사 개인의 노력에만 의존하기보다는, AI 진단 결과를 해석하고 수업에 반영하는 연수 체계, 그리고 교사가 AI의 추천을 수정·보완할 수 있는 운영 구조가 함께 마련되어야 할 필요가 있다고 생각이 듭니다. 이와 관련하여 정책·행정·학교 운영의 연계 방안에 대해 생각해 보신 것이 있거나 현재 태국에서 진행되고 있는 논의가 있는지 보충 설명을 부탁드리고 싶습니다. 감사합니다.

# 한국어 전문 통번역 교재 개발의 방법과 실제

## -의료/사법/비지니스/문학 통번역 교재를 중심으로-

유소영(충북대학교 국어국문학과 조교수)

### 차례

1. 서론
2. 한국어 통번역 교재의 현황
3. 한국어 통번역 교재의 구성과 특징
4. 한국어 통번역 앱 교재의 구성과 특징
5. 결론

## 1. 서론

본 연구는 한국어교육에서 전문 한국어 통번역 교재 개발의 의의와 목적을 살피고 그 내용 구성과 앱 교재 구현 방법을 제시하는 것을 목적으로 한다. K-문화의 확산으로 한국어교육의 대상이 다양화되고 그들의 한국어 능력도 높아지면서 한국어교육에서 전문 통번역 교육이 주목을 받고 있다. 이와 더불어 한국도 점차 다문화 사회가 진행되고, 한국 기업 등의 해외 진출도 확산되면서 한국어도 점차 글로벌화되었으며, 의료, 법률, 비지니스 등의 전문적인 분야에서 활동할 수 있는 전문적인 한국어 통·번역사에 대한 요구도 증가하고 있다. 기존의 통번역 교육은 보통 외국어를 학습하여 한국인 학습자를 대상으로 해당 언어의 통·번역사를 양성하는 것이었다. 그러나 한국어교육 분야에서 전문 분야에서 활동할 수 있는 인재 양성을 위한 교육과정과 교재 개발이 필요한 시점이다. 그러나 현재 외국어로서의 한국어 학습자 대상의 전문 통·번역사 양성을 위한 실무 중심의 통번역 훈련용 교재는 거의 개발되지 않았다.

기존 교재들의 면면을 보면 중급 수준의 학습자 대상 ‘비즈니스 한국어’ 정도가 출판되어 있다. 세종학당 재단에서 2021년 ‘통번역 기본 모형’을 개발하고, 2022년 1차로 12개 언어권<sup>113)</sup> 통번역 교재를 만들어 시범운영<sup>114)</sup>하고 있다. 하지만, 세종학당 통번역 교육의 목적은 통번역 전문가 양성보다는 세종학당 중·고급 학습자를 대상으로 현지 통번역 인력 수급을 위한 것이며, 정부 공식 기관이 한국어교육에 통번역 과정을 추가하여 저변 확대를 도모했다는 면에서 주목받았다. 현재 외국인 학습자를 대상으로 하는 ‘한국어 통번역’ 교재는 세종학당에서 개발한 것이 유일하지만, 언어권별로 내용과 난이도에서 차이가 많아서 범용으로 사용하기 어렵다.

현재 ‘한국어 통번역’ 전공이 개설된 대학<sup>115)</sup>도 점차 늘어나고 있으나 전문 통번역 교재 개발은 교육과정 개설 속도를 따르지 못하고 있는 실정이다. 그리고 앞서 언급한 기존의 외국어 통번역 과정에서는 실습용 교재 없이 실제 자료를 교수자가 선택하여 통번역 수업을 하는 것이 관례처럼 내려오고 있었다. 그러나 이런 도제식 수업 방식은 외국어 통번역 대학원의 전문가 과정에서 적용하는 방식이기 때문에 외국인 대상 한국어 통번역 학부 과정 수준에서는 적용하기 어렵다. 그리고 통·번역사 양성을 위하여 개발된 기존의 교

113) ‘베트남어, 키르기스어, 몽골어, 인도네시아어, 영어, 우즈베크어, 러시아어, 중국어, 태국어, 카자흐어, 미얀마어, 힌디어’-방교영(2021), <세종학당 통번역과정 기본모형 개발 연구 결과보고서>, 세종학당재단.

114) 2022년 1차, 2023년 2차, 2024년 3차 시범운영하였으며 3차에서는 프랑스어, 아랍어, 스페인어, 포루투갈어가 추가 되었다.

115) 대학: 한국외국어대학교, 대구대학교, 배재대학교, 인하대학교  
대학원: 한국외국어대학교, 대구대학교, 세종대학교

재들의 경우는 해당 분야에 필요한 정보를 사전식으로 담고 있어서 교실에 적용하는 데에는 한계가 있다. 본 연구에서 제시하는 ‘한국어 통번역’ 교재는 ‘한국어 학습자’를 대상으로 하며, 다양한 언어권의 학습자들이 같이 사용할 수 있는 범용 교재이다. 현재 개발이 완료된 ‘의료 통번역’ 교재를 예시로 살펴보면, 의료 통번역이 가장 많이 이루어지는 상황별로 주제를 선정했으며, 통번역 시험 대비를 위하여 실제 수업에서 활용할 수 있도록 내용을 구성했다. 또한, 학습자들이 자신의 모국어를 선택하여 통번역 수업에 참여할 수 있어 교수자가 학습자들의 언어를 잘 몰라도 수업을 진행할 수 있도록 앱 교재를 구현하였다. 특히, 각 언어권 통번역 결과의 피드백 및 평가를 위해 AI 기반 자동 평가 시스템을 접목하였다. 이는 한국어 통번역 평가 기준 정립 및 체계 구축을 하고, 그 내용을 AI 기반 자동 평가 시스템에 구현한 것이다. 이런 다차원적이고 정량적 평가 방식은 한국어 통번역 교육 및 평가의 질을 한 차원 더 끌어올릴 수 있다. 더불어 한국어교육에 통번역 과정 개설을 좀 더 용이하게 만들어 한국어교육의 외연 확장의 밑거름이 될 것이다.

## 2. 한국어 통번역 교재의 현황

### 2.1. 통번역 교재의 개념

본 통번역 교재는 통역과 번역 능력을 체계적으로 교육하기 위하여 개발된 학습 자료로 학습자의 언어 능력, 전문성, 실제 통번역 능력을 향상시키기 위한 내용과 연습을 제공하는 것이다. 즉, 출발어와 도착어 사이의 정확하고 효과적인 의미 전달을 위하여 통역과 번역 기술을 교육하는 데 사용되는 학습 자료를 가리킨다. 통번역 교재는 회의 통역, 영화 자막 번역, 공공문서 번역 등의 교육 목적과 상황에 따라 다양하게 설계할 수 있다. 통번역 교재의 구성 요소는 다음(1)과 같다.

- (1) ㄱ. 언어 능력 훈련: 어휘, 문법, 문장 구조 등 기본적인 언어 능력 강화 활동
  - ㄴ. 이론적 배경: 번역학, 통역 이론, 통번역 윤리 등
  - ㄷ. 실습 자료: 통역과 번역 실습에 응용할 가능성이 높은 연습 자료
    - 번역: 기사, 수필, 계약서, 의료 문서 등 다양한 장르의 텍스트
    - 통역: 대화문, 연설, 인터뷰, 뉴스 음성 등
  - ㄹ. 기술 훈련: 통역과 번역 과정에 필요한 응용 기술
    - 번역: 주제 분석, 용어 조사, 번역 메모리 사용 등
    - 통역: 노트테이킹, 순차 통역과 동시 통역 훈련, 리프로덕션 등
  - ㅁ. 전문 분야 학습: 의료, 법률, 비즈니스, 관광 등 특정 분야에 특화된 번역과 통역

통번역 교재의 유형은 다음 (2)와 같다.

- (2) ㄱ. 이론 중심 교재: 통번역학 개론, 번역 이론, 통역 전략 등
  - ㄴ. 실습 중심 교재: 실제 문장이나 상황을 제시하여 훈련
  - ㄷ. 분야 특화 교재: 의료 통번역, 사법 통번역과 같은 특정 산업에 맞춘 실전용 교재

### 2.2. 통번역 교재의 현황

대학과 대학원 등에 통번역 교육과정이 개설되고 관심이 높아지는 것과 다르게 교재 개발은 미진한 상태이다. 기존의 외국어 통번역 과정에서는 교재 없이, 실제 자료를 교수자가 그때그때 선택하여 통번역 수업

을 하는 것이 관례처럼 내려오고 있었다. 그러나 이런 수업 방식은 외국어 통번역 대학원의 전문가 과정에서 적용하는 방식이라, 외국인을 대상으로 하는 한국어 통번역 학부 과정 수준에서는 적용하기 어렵다. 그리고 통·번역사 양성을 위하여 개발된 기존 교재들의 경우는 해당 분야에 필요한 정보를 사전식으로 담고 있어서 교실에 적용하는 데에는 한계가 있다. 현재 외국인 학습자를 대상으로 하는 ‘한국어 통번역’ 교재는 세종학당에서 개발한 것이 유일하지만 언어권별로 내용과 난이도에서 차이가 많아서 범용으로 사용하기 어렵다. 현재 출판되어 있는 교재는 시험을 위한 ‘의료 통번역’과 ‘사법 통번역’ 교재 정도이다.

<표 174> 통번역 교재 현황

구분	교재명	저자	발행처
의료 통번역	현장에서 바로 쓰는 의료 통역	강수연 외(2021)	시대고시기획
	현장에서 바로 쓰는 의료 통역-영어	강수연 외(2018)	시대고시기획
	국제의료관광 코디네이터 필기 한 권으로 끝내기	국제의료관광코디네이터협회(2023)	시대고시기획
	국제의료관광 코디네이터 핵심 끌팁 요약집	박다연(2023)	셀핍
	의료통역, 날개를 달고(중국어)	박다연(2024)	한국의료통역코디네이터협회
	의료통역사 양성 과정 공통과목 표준교재	보건복지부 · 한국보건복지인력개발원(2016)	진한엠앤비
	한중 의료 통번역 입문	허세립 외(2020)	우리책
사법 통번역	예비 사법 통역사와 주한 러시아어권 외국인을 위한 러시아어 사법 통역과 생활법률	고민석 외(2018)	뿌쉬킨하우스
	사법 통역의 이론과 실제-경찰 통역에서 난민 통역까지	이지은(2017)	이화여자대학교 출판문화원
	중국어 사법 통역 이론과 사례- 형사사건을 중심으로	박지성(2019)	박영사
	법률 통번역 입문	Erik Hertog(2010)	한국외대출판부
비즈니스 통번역	통역의 바이블	임종령(2023)	길벗이지톡
	하이패스! 비즈니스 영어 통번역	타임스미디어 외(2017)	시대고시기획
	하이패스! 비즈니스 중국어 통번역	타임스미디어 외(2018)	시대고시기획
문학 통번역	중한 문학 교류와 번역 연구	김장선(2022)	역락
	문학 번역의 이해: 번역가들의 실전 어드바이스	한국문학번역원(2007)	북스토리
	어린이(청소년)를 위한 교양 문학 번역	루미너리북스 인문교양 에디팅 팀(2025)	루미너리북스
	한중 중한 문학 번역 이론과 실제	양뇌·정이봉(2023)	대박출판미디어

### 2.3. 한국어 통번역 교재 개발 방향

한국어 학습자를 위한 통번역 교재에 대한 논의는 그리 많지 않다. ‘시의성’있는 자료가 중요한 통번역의 특성상 한국어 통번역 수업에서도 대부분 교재 없이 교수자가 직접 준비한 자료를 사용하는 경우가 많기 때문이다. 그러나 매번 교수자가 자료를 준비해야 한다는 것은 수업 운영에 큰 부담일 수밖에 없고, 특히 해외의 외국인 교수자의 경우 더 큰 어려움으로 다가올 수밖에 없다(이경, 2022:263-264). 이에 한국어 통번역 수업을 위해 교재가 개발되어야 할 필요성을 확인할 수 있다.

그리고 교재에는 통번역 이론과 더불어 실습과 과제 활동이 많이 포함되어야 한다. 실제 신윤경 · 이진경 (2024:598)에서도 세종학당 통번역 과정 교원들의 교재 관련 요구는 대부분 교재 외 추가 활동의 필요성, 통번역 실습을 위한 다양한 활동 및 연습에 대한 것들이었다.

또한, 통번역 교육 현장에서는 교사의 피드백과 평가가 더욱 중요한 요소로 작용한다. 따라서 학습자들의 결과물에 대한 피드백과 평가가 이루어질 수 있는 다양한 방식과 구성의 교재가 필요하다.

### 3. 한국어 통번역 교재의 구성과 특징

본 연구에서 제시하는 한국어 통번역 교재는 한국어 학습자를 대상으로 하며, 다양한 언어권의 학습자들이 같이 사용할 수 있는 범용 교재이다. 의료, 사법, 비즈니스, 문학 각 전문 분야에서 통번역이 가장 많이 이루어지는 상황별로 주제를 선정하였으며, 다양한 활동과 연습을 제공하여 수업 시간뿐 아니라 시험 대비를 위한 수험서로도 활용할 수 있도록 구성했다. 또한, 다양한 국적의 학습자들이 자신의 모국어를 선택하여 통번역 수업에 참여할 수 있게 구성되어 교수자가 학습자들의 언어를 다 몰라도 수업을 진행할 수 있도록 앱 교재도 구성하였으며, AI 기반 자동 평가 시스템도 적용하였다. 이는 한국어 통번역 평가 기준 정립 및 체계 구축 내용을 AI 기반 자동 평가 시스템에 구현한 것이다. 앱 교재의 구성에 대해서는 4장에서 상세하게 논의하도록 하겠다.

#### 3.1. 분야별 통번역 교재의 내용과 교수요목

본고에서 제시하는 각 교재는 실제 통번역 상황을 최대한 반영하여 전문 어휘 학습과 실제 통번역 실습을 포괄하는 실습형 콘텐츠로 예비 한국어 통·번역사를 대상으로 개발하고 있는 의료 통번역, 사법 통번역, 비즈니스 통번역과 문학 번역 교재의 내용과 구성을 제시하도록 하겠다. 각 교재는 일반목적 한국어 중급 이상의 숙달도를 지닌 예비 통·번역사를 대상으로 전문 분야의 한국어와 목표어의 언어 전환과 문화 전환 능력을 동시에 기르는 것을 목표로 한다.

##### 3.1.1. 의료 통번역 교재<sup>116)</sup>

의료 통번역은 의료 현장에서 환자의 생명 직결되는 의사소통을 원활하게 하는 것으로 정확성과 윤리성이 기본이 되므로 본 교재는 현장 상황을 재현한 시나리오를 중심으로 어휘, 담화, 문화, 윤리 학습이 한 단원 내에 순환되도록 구성하였다. 교재의 각 과의 구성은 다음 <표 2>와 같다.

<표 175> 의료 통번역 교재의 과 배열

1권		2권	
과	내용	과	내용
1	진료 절차	13	안과
2	건강검진	14	이비인후과
3	소화기 내과	15	치과
4	호흡기 내과	16	피부과
5	내분비 대사 내과	17	흉부외과
6	감염 내과	18	신경과
7	일반 내과	19	비뇨 의학과
8	정형외과	20	산부인과
9	재활의학과	21	성형외과: 미용 성형
10	성형외과: 재건 성형	22	암 센터
11	소아 청소년과	23	응급 의료 센터
12	정신 건강 의학과	24	의료 통역 실무

<표 2>에서 보면 의료 통번역 교재 구성은 1과에서 병원에 처음 방문할 때 진료 절차를 제시하고 2과에

116) 2025년 6월 출간됨.

건강 검진을 배치하여 병원에서 이루어지는 검사의 종류에 대한 기본적인 내용을 이해할 수 있게 하였다. 그 후에 내과 계열, 외과 계열을 비롯하여 안과, 치과 피부과 등 다양한 병원 진료 과목들을 배치하고 암 센터와 응급 의료 센터와 같은 특수한 기관을 이용하는 상황을 제시하고 의료 통역 실무에 필요한 내용도 배치하여 예비 통·번역사들이 의료 통번역 실무 현장에서 마주할 수 있는 다양한 상황들을 구성하였다. 각 과의 내용 전개는 해당 과의 진료 대상 인체 부위, 증상과 질환명, 치료 절차 등에 필요한 전문 어휘 등을 한국어와 대상어를 대응하여 제시하고, 실제 용례를 중심으로 증상 설명 요청, 의사의 소견, 치료 등의 등 의사와 환자 사이의 담화 상황을 연습하고 전문가의 표현을 환자가 이해할 수 있는 언어로 재구성하는 능력을 익힐 수 있도록 구성하였다. 실습 단계에서는 병원 접수, 진료 상담, 수술 등의 등 대표적인 장면을 바탕으로 역할극 순차 통역을 실시하는 과정에서 노트테이킹, 숫자와 고유명사 처리, 약어 대응 등 핵심 전략을 적용할 수 있게 구성하였다. 의무기록, 안내문, 동의서 등 의료 문서를 시각 번역(문장 구역) 훈련 연습도 제시하고, 정확성, 비밀 유지 등 통역 윤리와 응급 상황 대응 원칙을 사례 중심으로 학습하며, 국가 간 제도 및 문화 차이를 비교하여 문화 중재자로서의 직업성을 내재화할 수 있도록 구성하였다. 또한, 양방향 디지털 자료를 활용하여 자기주도적인 반복 훈련과 연습을 할 수 있도록 구성하였다. 위의 <표 2>에 제시한 한국어 의료 통번역 교재의 각 과의 구체적인 교수요목을 ‘8과 정형외과’를 예로 살펴보면 다음 <표 3>과 같다.

<표 176> 의료 통번역 교재의 과별 교수요목의 예

과	1쪽 AI와 함께 워밍업	2쪽 학습 목표 진료 과목 소개	3~4쪽 어휘와 표현	5~6쪽 질환의 종류	7~8쪽 기본 대화 통역 연습	9쪽 대표 질환 문장 구역 연습1	10쪽 대표 질환 문장 구역 연습2	11~12쪽 심화 대화 통역 연습	13~14쪽 국제 의료 문화
8	정형외과 뼈의 명칭	한국 병원의 진료 순서	전문 어휘 유용한 표현	골절 고관절염 류마티즘성 관절염 손목골증후 군 염좌	손목 골절로 의사와 상담	퇴행성 관절염	오십견 의심 증상에 대한 Q&A	허리 디스크 의심 증상	한국 병원의 원무 관리 보건 의료 체계 국가별 의료 문화 소개

1~2쪽 도입부에서는 AI를 활용하여 학습자가 해당 과의 기본적인 정보를 확인하고 학습 목표와 진료 과목에 대해 이해할 수 있도록 구성하였다. 3~4쪽은 해당 과의 전문 어휘와 유용한 표현을 학습하고, 5~6쪽에서 해당 과의 질환의 종류를 확인할 수 있도록 했으며, 7~8쪽에서 의사와 환자가 나누는 기본적인 대화 통역 연습, 9쪽에는 해당 과의 대표 질환에 대해 문장 구역 연습을 할 수 있도록 하였다. 10쪽에는 환자와 의사의 Q&A를 통해 해당 과에서 진료받고 있는 과정에서 생기는 의문 사항 등을 질의 응답하는 내용으로 구성하였으며, 11~12쪽에는 진료실에서 의사와 환자의 심화 대화 통역 연습을 할 수 있도록 하였다. 마지막으로 2과에 한 번씩 국제 의료 문화 정보를 제시하여 통번역 환경에서 마주칠 수 있는 문화 차이를 극복할 수 있도록 하였다.

### 3.1.2. 사법 통번역 교재117)

사법 통번역은 법률, 사법 절차의 맥락에서 요구되는 의사소통 능력과 제도 이해를 동시에 갖추는 것으로, 국내의 법정 수사 행정 현장에서 정확한 용어 전달과 절차 안내를 원활하게 하는 것으로 정확성이 기본이 되므로 본 교재는 실제 상황을 재현한 시나리오를 중심으로 용어, 담화, 문서, 윤리, 절차를 한 단원 내에 순환되도록 구성하였다. 교재의 각 과의 구성은 다음 <표 4>와 같다.

<표 177> 사법 통번역 교재의 과 배열

117) 2026년 봄 출간 예정.

1권		2권	
과	내용	과	내용
1	한국의 사법	13	문서 범죄
2	절도와 강도	14	민사소송 1
3	폭행과 상해	15	민사소송 2
4	가정 폭력	16	가사 소송
5	학교 폭력	17	기업 소송
6	사기와 공갈1	18	행정 심판
7	사기와 공갈2	19	행정 소송
8	교통 범죄	20	난민 재판
9	풍속 범죄	21	지적 재산
10	성범죄	22	파산 및 회생
11	특정 강력 범죄	23	국제 공조 수사
12	마약 범죄	24	사법 통번역 윤리

<표 4>에서 보면 사법 통번역 교재 구성은 1과에서 한국의 사법 제도를 전반적으로 소개하고 2과부터는 절도, 폭행, 사기 등 다양한 범죄들을 배치하고 민사소송, 행정 소송 등 사법 통역 실무에 필요한 내용도 배치하여 예비 통·번역사들이 사법 통번역 실무 현장에서 마주할 수 있는 다양한 상황들을 구성하였다.

각 과의 내용 전개는 의료 통번역과 같은 맥락으로 해당 과의 범죄와 관련된 내용으로 구성하여 피해자나 피의자와 경찰, 변호사, 검사, 판사 사이의 담화 상황을 연습하고 전문가의 표현을 피해자와 피의자가 이해할 수 있는 언어로 구성하는 능력을 익힐 수 있도록 구성하였다. 실습 단계에서는 범죄와 관련된 대표적인 장면을 바탕으로 역할극 순차 통역 과정에서 노트테이킹, 고유명사 처리, 약어 대응 등 핵심 전략을 적용할 수 있게 구성하였다. 의무기록, 안내문, 동의서 등 의료 문서를 시각 번역(문장 구역) 훈련 연습도 제시하고, 정확하게 재현 통역을 연습할 수 있도록 구성하였다. 위의 <표 4>에 제시한 한국어 사법 통번역 교재의 각 과의 구체적인 교수요목을 ‘6과 사기와 공갈’을 예로 살펴보면 다음 <표 5>와 같다.

<표 178> 사법 통번역 교재의 과별 교수요목의 예

과	1쪽 AI와 함께 워밍업	2쪽 학습 목표 범죄명 소개	3~4쪽 어휘와 표현	5~6쪽 범죄의 종류	7~8쪽 기본 대화 통역 연습	9쪽 판례 문장 구역 연습1	10쪽 대표 범죄 문장 구역 연습2	11~12쪽 심화 대화 통역 연습	13~14쪽 사법 문화
사기 범죄	전통적인 사기 수법 사기죄와 공갈죄	전문 어휘 유용한 표현	사기 수법 준사기 혼인빙자 허위 과대광고 유명인 사칭 취업 알선	취업 알선 사기 피해 신고	전세 사기	대출 사기에 대한 Q&A	보험 사기	법률 서식	

1~2쪽 도입부에서는 AI를 활용하여 학습자가 해당 과의 기본적인 정보를 확인하고 학습 목표와 범죄명에 대해 이해할 수 있도록 구성하였다. 3~4쪽은 해당 과의 전문 어휘와 유용한 표현을 학습하고, 5~6쪽에서 해당 과의 범죄의 종류를 확인할 수 있도록 했으며, 7~8쪽에서 피해자나 피의자와 검사, 변호사, 경찰이 나누는 기본적인 대화 통역 연습, 9쪽에는 해당 과의 대표 판례에 대해 문장 구역 연습을 할 수 있도록 하였다. 10쪽에는 피해자와 경찰이나 변호사의 Q&A를 통해 해당 과에서 다루고 있는 수사나 재판 과정에서 생기는 의문 사항 등을 질의 응답하는 내용으로 구성하였으며, 11~12쪽에는 재판에서 피해자나 피의자와 검사, 판사, 변호사의 심화 대화 통역 연습을 할 수 있도록 하였다. 마지막으로 2과에 한 번씩 사법 문화 정보를 제시하여 통번역 환경에서 마주칠 수 있는 문화 차이를 극복할 수 있도록 하였다.

### 3.1.3. 비지니스 통번역 교재 118)

비즈니스 통번역은 국제 비즈니스, 무역 마케팅 현장에서 요구되는 의사소통 능력을 갖추는 것으로, 정확한 용어 전달과 비즈니스가 원활하게 이루어지도록 하는 것으로 본 교재는 실제 상황을 재현한 시나리오를 중심으로 용어, 담화, 문서, 윤리, 절차를 한 단원 내에 순환되도록 구성하였다. 교재의 각 과의 구성은 다음 <표 6>과 같다.

<표 179> 비즈니스 통번역 교재의 과 배열

1권		2권	
과	내용	과	내용
1	시장 조사	13	건설-플랜트
2	신제품 개발과 출시 계획	14	한국 은행의 해외 진출
3	가격 협상과 계약	15	IT 기술 수출
4	납품과 출고 준비	16	K-콘텐츠 수출
5	통관과 수출입	17	회의
6	납품 후 고객관리	18	단체 연수
7	해외 시장 진출	19	컨벤션
8	이사 관리	20	전시회
9	마케팅1	21	자매 결연
10	마케팅2	22	해외 구호 사업
11	파트너십	23	기관 업무1
12	OEM	24	기관 업무2

<표 6>에서 보면 비즈니스 통번역 교재 구성은 1과 시장 조사에서 시작하여 신제품 개발, 가격 협상, 납품, 수출입, 해외 시장 진출 등 다양한 비즈니스 맥락을 배치하여 예비 통·번역사들이 비즈니스 통번역 실무 현장에서 마주할 수 있는 다양한 상황들을 구성하였다.

각 과의 내용 전개는 업계별 핵심 어휘와 담화 관습을 도입한 뒤, 회의와 협상 등 대화 담화를 중심으로 한 순차 통역 훈련과 회의록, 제안서 등 실무 문서 시각 번역(문장 구역) 훈련 연습도 제시하고, 원활한 통역 연습할 수 있도록 구성하여 국제 비즈니스 문화와 애틀켓, 계약과 규제의 기본적인 내용들을 유기적으로 구성하였다. 마케팅은 직역을 넘어 트랜스크리에이션(transcreation)과 로컬라이제이션(localisation) 원리를 적용하여 문화권별로 소비자의 기대에 부응하는 메시지 설계와 슬로건 변환 전략을 활용한다. 위의 <표 6>에 제시한 한국어 비즈니스 통번역 교재의 각 과의 구체적인 교수요목을 ‘1과 시장조사’를 예로 살펴보면 다음과 <표 7>과 같다.

<표 180> 비즈니스 통번역 교재의 과별 교수요목의 예

과	1쪽	2쪽	3~4쪽	5~6쪽	7~8쪽	9쪽	10쪽	11~12쪽	13~14쪽
	AI와 함께 위밍업	학습 목표 업무 절차	어휘와 표현	비즈니스 관련 용어	기본 대화 통역 연습	문장 구역 연습1	문장 구역 연습2	심화 대화 통역 연습	국제 비즈니스 문화
	시장 조사의 개념	시장조사 절차	전문 어휘 유용한 표현	소비자 실태 조사 STP 전략 SWOT 분석 타켓 설정 세그먼트 인사이트	한국어교육 콘텐츠 해외 런칭	시장조사 보고서-영 유아 대상 놀이 프로그램	코딩 콘텐츠 수입 및 현지화에 대한 Q&A	시장조사 결과 프리젠테 이션 전략 검토-평생 교육 플랫폼	2과에

1~2쪽 도입부에서는 AI를 활용하여 학습자가 해당 과의 기본적인 정보를 확인하고 학습 목표와 비즈니스 절차에 대해 이해할 수 있도록 구성하였다. 3~4쪽은 해당 과의 전문 어휘와 유용한 표현을 학습하고, 5~6쪽에서 해당 과의 비즈니스 관련 용어를 확인할 수 있도록 했으며, 7~8쪽에서 비즈니스 파트너 간의 대화

통역 연습, 9쪽에는 해당 과의 대표적인 보고서나 양식에 대해 문장 구역 연습을 할 수 있도록 하였다. 10쪽에는 비즈니스 파트너 간의 Q&A를 통해 해당과에서 다루는 업무 관련 조율 등을 질의 응답하는 내용으로 구성하였으며, 11~12쪽에는 업무 과정에서 비즈니스 파트너 간의 심화 대화 통역 연습을 할 수 있도록 하였다. 마지막으로 2과에 한 번씩 국제 비즈니스 문화 정보를 제시하여 통번역 환경에서 마주칠 수 있는 문화 차이를 극복할 수 있도록 하였다.

### 3.1.4. 문학 번역 교재(119)

문학 번역은 한국 소설, 시, 수필 등 문학 텍스트의 장르적 특성과 문화적, 문학적 함의를 해석하여 번역하는 능력 기르는 것이다. 즉, 한국문학 작품에 등장하는 어휘와 표현, 문화소 등을 읽어 내고, 작품이 지닌 윤율적인 요소, 중의적인 요소 등이 목표어에서 어떤 표현을 사용할지를 고민하여 적절한 번역이 이루어지도록 하는 것으로 본 교재는 각 과의 구성은 다음 <표 6>과 같다.

<표 181> 문학 번역 교재의 과 배열

1권		2권	
과	내용	과	내용
1	전래동화 1	13	현대시 1
2	전래동화 2	14	현대시 2
3	고전시가 1	15	현대시 3
4	고전시가 2	16	현대시 4
5	고전산문 1	17	현대소설 1
6	고전산문 2	18	현대소설 2
7	고전산문 3	19	현대소설 3
8	현대시 1	20	현대소설 4
9	현대시 2	21	현대소설 5
10	현대소설 1	22	현대수필
11	현대소설 2	23	희곡
12	현대소설 3	24	웹소설

<표 8>에서 보면 문학 번역 교재 구성은 전래동화, 고전시가, 고전 산문, 현대시, 현대소설, 수필, 희곡, 웹소설 등 다양한 시대별로 장르의 작품을 배치하여 예비 문학 번역사들이 문학 번역 실무 현장에서 마주 할 수 있는 다양한 장르들을 구성하였다.

각 과의 내용 전개는 작품별 작가와 작품을 소개하고, 작품을 읽기 위해 필요한 문화소와 번역 전략을 제시하고 한국문학 작품이 지닌 장르적 특색과 함의를 목표어로 적절하게 번역하는 연습을 충분히 할 수 있도록 구성하였다. 위의 <표 8>에 제시한 한국어 문학 번역 교재의 각 과의 구체적인 교수요목을 ‘2과 동짓달 기나긴 밤을’을 예로 살펴보면 다음 <표 9>와 같다.

<표 182> 문학 번역 교재의 과별 교수요목의 예

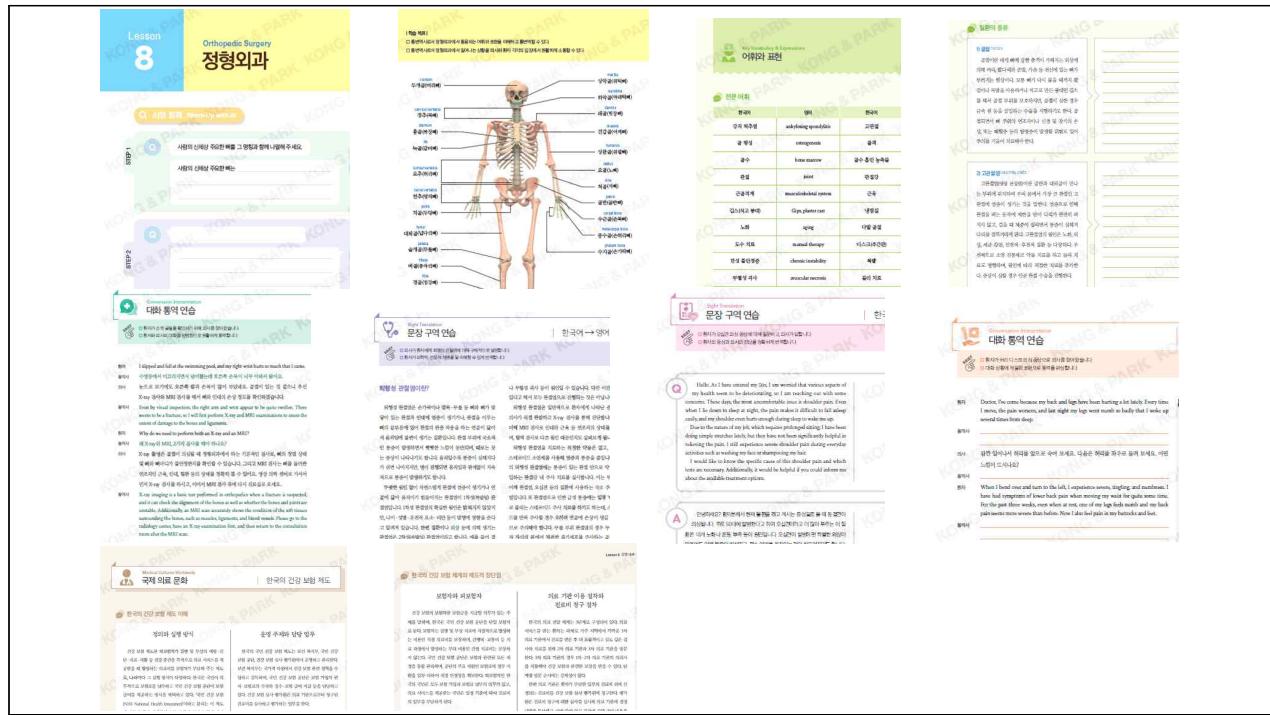
과	1쪽 AI와 함께 위명업	2쪽 작가와 작품 소개	3~4쪽 문화소	5쪽 작품 감상	6쪽 작품 이해	7쪽 번역 브리프	8쪽 작품 번역 연습1	9~10쪽 작품 번역 연습2	11~12쪽 한 걸음 더
	작품에 대해 궁금한 것 AI에게 묻기	해당 작품의 작가와 작품 소개	작품 원문에 나오는 문화소 설명	원문 제시 어휘와 표현	작품 이해를 확인하는 질문	번역 전략과 유형 제시	개인 활동-작품 원문 번역	팀 활동-다른 사람의 번역과 비교하여 번역 수정 연습	작품 해설 더 번역해 보기

119) 2026년 봄 출간 예정.

1~2쪽 도입부에서는 AI를 활용하여 학습자가 해당 과의 기본적인 정보를 확인하고 작가와 작품 소개를 통해 작품을 이해할 수 있도록 구성하였다. 3~4쪽은 작품 원문에 나타난 문화소를 학습하고, 5쪽에서는 작품 언문 감상과 오휘와 표현을 학습한다. 6쪽에서 해당 작품의 이해를 확인하는 문제를 제시하고 7쪽에는 작품 번역에 필요한 전략과 유형을 학습한다. 8쪽에서 개인 활동으로 작품을 학습자의 모어로 번역한다. 9~10쪽에서는 팀 활동으로 다른 학습자의 번역과 비토 토론을 통해 번역 수정 과정을 거친다. 11~12쪽 한 걸음 더 코너에서는 해당 작품과 관련된 추가적인 정보를 학습하고 관련 작품을 추가로 더 번역해 본다. 마지막으로 2과에 한 번씩 문학 대계 등의 관련 정보를 제시하여 문학 번역에서 마주칠 수 있는 문학 차이를 극복할 수 있도록 하였다.

### 3.2. 통번역 교재의 구성 예시

이 절에서는 3.1절에서 제시한 내용과 교수요목을 바탕으로 실제 교재에 어떻게 구현되었는지를 ‘의료 통번역’ 교재를 예로 살펴보도록 하겠다. 다음 <그림 1>은 의료 통번역 교재 8과의 구성 예시이다.



<그림 1> 의료 통번역 교재 구성 예시: 8과

### 4. 한국어 통번역 앱 교재의 구성과 특징

#### 4.1. 멀티미디어와 한국어교육

멀티미디어 환경과 AI의 발달로 교재의 형태도 변화의 시점을 맞이하였다. 한국어교육도 더 이상 기존의 종이 교재와 연필로 학습하던 방식에서 벗어나 다양한 도구 활용이 요구되고 있다. 어휘 학습을 비롯하여 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 학습도 교실에서 인터넷과 인공지능 기반의 다양한 프로그램을 활용하면 학습자들은 물론 교수자들도 흥미롭게 수업을 이끌어 갈 수 있다. Chat GPT, Gemini 등 언어와 밀접한 관련을

가진 인공지능 프로그램들을 인문학과 언어교육의 자리를 빼앗는 두려운 존재가 혹여 학습자들이 스스로 공부하지 않고 AI에 의존하게 될까 터무니하기보다는 한국어 교실에서 양지로 끌고 나와서 윤리적으로 어긋나지 않고 유용한 도구로써 기능할 수 있도록 활용해야 한다.

Khan(1997:6)은 웹 기반 교육(Web-based Instruction)을 “학습의 촉진 및 지원 등의 의미 있는 학습 환경을 창출하기 위해 월드와이드 웹(World Wide Web)의 속성과 자원을 활용하는 하이퍼미디어 기반의 교수 프로그램”이라고 정의하였다. 김형민 외(2020:108-109)은 한국어교육의 이러닝, 한국어 교육용 웹 사이트 및 시스템, 블렌디드 러닝, 플립드 러닝, 플랫폼, 모바일 러닝, 스마트러닝(애플리케이션, 모바일 메신저 등) 등도 웹 기반 교육에 포함된다. 인공지능(AI), 가상현실(VR), 증강현실(AR) 등을 활용한 교육도 포함시킬 수 있다고 하였다. 이러한 웹 기반 교육은 대면 교육을 보완하거나 대체하는 새로운 형태의 교육 환경으로 등장하여 시공간을 초월한 학습자들의 자발적 참여와 학습자 상호 간, 교사와 학습자 간의 소통의 장을 넓혀준다.

웹 기반 언어 교육의 패러다임 전환은 ‘통번역 교육’에서도 다양한 도구들이 등장하고 있다.<sup>120)</sup> 전통적으로 통번역 교육에서는 교수자들이 개인적으로 편집한 자료로 학습자에게 노하우와 전문적 지식을 전수하는 도제식 훈련 전통이 있었다(피히하커, 2009:274). 그런데 통번역은 학습자가 끊임없이 복습하고 연습해야 하는 과정으로 수업 외 시간에 자발적인 연습이 필수적이기 때문에 이런 방식에는 한계가 있다. 2000년대 후반 기술 및 환경의 변화 속에서 기술을 활용한 스터디 활동이 주목받기 시작했으며, 이는 자연스럽게 학습자가 주도권을 가지고 자기조절 학습을 하는 교육 환경이 되었다(최은실, 2023:130). 통역 훈련용 소프트웨어인 Melissi Blackbox는 오디오 파일이 있는 동시통역, 비디오 파일이 있는 동시통역, 시간이 지나면 사라지는 파일을 활용한 동시통역(문장 구역), 순차 통역의 4가지를 제시하고 있다. 유럽에서 제작한 ORCIT(Online Resources for Conference Interpreter Training), SCIC train(SCICtrainingplatform) 등도 활용되고 있으나 한국어로 서비스가 제공되지 않아서 한국어 통번역을 위한 훈련네는 어려움이 있다(최은실, 2023:136-137). 또한, Melissi Blackbox에는 AI 기반 평가를 일부 제공한다고 하나 완전하지 않고, ORCIT, SCIC는 학습자가 이해한 내용을 확인하는 단계가 포함되어 있을 뿐 평가 기능은 없다는 단점이 있다.

번역의 경우 번역 결과물에 대한 전문가의 피드백이 제공되는 번역 감수 플랫폼의 형태로 웹 기반 교육 기술이 활용된다. 벨기에의 텔레비크(televic)사가 개발한 트랜스레이션큐는 번역 감수 플랫폼이고, 민나노흔야쿠는 번역 프로젝트의 협업을 위한 플랫폼으로, 이 툴에서는 번역할 때 용어 사전을 제공하고 첨삭 프로그램에서는 17개의 수정 카테고리를 마련하여 피드백을 주며, 첨삭 전후의 히스토리도 제공하고 있다. 이주리애(2020a)는 민나노흔야쿠와 CAT 툴과 기계번역, 크라우드소싱 번역 등을 응용하여, 과제 수행과 피드백이 하나의 파일에서 가능하도록 엑셀로 구현하였는데(이주리애 외, 2022:73), 이 플랫폼은 자동 피드백 시스템이 아니라 교수자가 직접 피드백을 입력해야 하는 것이다. 이처럼 기존에 출시된 통번역의 웹 기반 교육 시스템들은 학습자들의 자율학습을 도울 수 있는 양방향 언어 훈련과 자동 평가 시스템이 보완되어야 한다.

## 4.2. 한국어 통번역 교재의 앱 구현

한국어 통번역 앱 교재가 추구하는 3가지를 보면 다음 예문 (3)과 같다.

- (3) ㄱ. 모바일 기기(스마트폰, 태블릿 등) 애플리케이션으로도 가능하도록 한다.

120) 통역 기술 국제 워크숍(2023. 06.: 스페인 말라가 개최) “JUST SAY”에서 통역 교육에 컴퓨터 보조 통역(Computer-Assisted Interpreting, CAI) 기술을 도입한 연구가 대부분이었으며, 원격통역시스템(Interprefy), 용어 관리도구(Interpreter's Help), 통역 수업용 소프트웨어(Labtra)), AI 기반 원격 동시통역(Remote Simultaneous Interpreting, RSI) 플랫폼(SmarTerp), 인공지능 음성인식 번역(Kudo AI)), 통역사를 위한 음성-텍스트 통합 시스템(VIP) 등 통역 교육을 위한 다양한 도구가 등장했다(이주리애, 2023:66).

- ㄴ. 양방향 즉, 언어간(한국어와 학습자 모국어) 양방향 연습, 교사와 학습자 간의 양방향 소통이 가능하도록 한다.
- ㄷ. 학습자 주도의 자율학습이 가능하도록 자동 평가가 이루어지도록 한다.

최근 웹 기반 교육의 방향은 모바일 기기 사용 확대로 변화하고 있다. 이은애(2012:11-12)와 김형민 외(2020:132-133)도 모바일 기기를 활용한 MALL(Mobile-Assisted Language Learnin)의 연구가 급증하고 활용 사례도 더욱 증가할 것으로 보았다. 그 이유는 모바일 기기의 접근과 이동의 용이함이라는 장점과 자기 주도성을 확보할 수 있는 유효한 도구이기 때문이다.

한국어 통번역은 한국어를 도착어로 하는 통번역으로, 학습자는 대부분 외국인 한국어 학습자들이다. 따라서 다양한 언어권의 학습자들이 한국어로 통번역하는 상황에서 그들의 언어와 양방향 연습이 되어야 하는 것은 필수적이다. 그리고 이 교재를 수업에서 사용할 경우, 학습자들이 연습하고 활동한 결과가 교사들에게도 통보가 되어 교사와 학습자들 간의 소통이 가능하다.

마지막으로 학습자들의 자율학습을 돋고 교사의 평가를 보조해 줄 수 있는 자동 평가 시스템을 도입하는 것이다. 앞서 말했던 것처럼 다양한 언어의 학습자들이 같이 학습하는 한국어 통번역의 특수한 상황에서 한국어 교사의 언어에 대한 부담이 너무 크기 때문이다. 물론 ‘한국어 도착어’에 대한 피드백과 평가가 주로 이루어지지만, 다양한 언어에서 전환되는 상황에 균일한 기준을 적용하기는 어렵다. 따라서 AI기반 자동 평가 시스템을 적용하면 교사의 평가에 대한 부담을 좀 덜고 보조해 줄 수 있다. 이 자동평가 시스템은 AEMS<sup>121)</sup>도구를 기반으로 하며 앱 교재에는 AEMOS(Automatic Evaluation Metrics Optimized System) 시스템으로 구현된다.

상세한 앱 교재 구성은 다음 <표 11>과 같다.

<표 184> 한국어 통번역 앱 교재의 실제(의료 통번역 앱 교재 예시)

구성	통번역	언어 방향	기능
Warm-Up	번역	한국어↔외국어	[연습하기] 버튼을 누르면 팝업이 뜨고 선긋기하고 카드게임, 선긋기는 한국어→모국어로~, 카드게임은 언어를 반대로 모국어→한국어로~
어휘와 표현	번역	1. 한국어↔외국어 2.외국어→한국어	[연습하기] 버튼을 누르면 팝업이 뜨고 선긋기하고 카드게임, 선긋기는 한국어→모국어로~, 카드게임은 언어를 반대로 모국어→한국어로~
어휘와 표현	통역	외국어→한국어	[훈련하기] 버튼을 누르면 한국어를 듣고 모국어를 녹음한다. 모국어를 듣고 한국어를 녹음한다. -3초 시간 제한이 있다. 녹음한 결과를 AEMOS로 평가한다.
질환의 종류 등	번역	한국어→외국어	1. 한국어로 제시된 질환의 종류를 모국어로 번역, 텍스트로 입력한다. 2.에모스로 평가하되, 전문어휘의 정확한 구현 및 속도를 통한 유창성을 측정한다.
대화 통역 연습	순차 통역	한국어↔외국어	[훈련하기] 버튼을 누르면 순서대로 음성과 텍스트가 동시에 출력되고 학습자는 반대언어로 통역을 녹음한다. 한국어의 경우 녹음을 STT로 전환해서 텍스트를 보여준다. -3초 시간 제한이 있다. 녹음한 결과를 AEMOS로 평가한다. 기준 점수 미만일 때에는 앞으로 돌려 반복한다.
문장 구역	동시 통역/	한국어→외국어	[훈련하기]버튼을 누르면 한 문단씩 제한된 시간(문장의

121) 자동평가지표(AEMs)란 기계번역(MT) 시스템이 생성한 자연언어 텍스트의 정확성, 유창성, 일관성 등을 정량적으로 평가하기 위해 개발된 평가 도구를 말함. 학습자의 번역 텍스트를 평가하는 데 사용되며, 평가자의 정성적 평가를 보완하는 정량적 지표를 제공함. 기반 원리로는 기준 번역(reference translation)과의 텍스트 유사성 비교, 어휘 일치, 구조 유사성, 의미 일관성 등을 수치화하는 것이다. (임형재, 리번캘빈, 2024:184-187)

연습1	순차통역		길이에 따라 시간을 제한)안에 나타나고, 문단이 사라진 후에 모국어로 녹음한다. -3초 시간 제한이 있다. 녹음한 결과를 AEMOS로 평가한다. 기준 점수 미만일 때에는 앞으로 돌려 반복한다.
문장 구역 연습2	메모리 통역	한국어↔외국어	[훈련하기] 버튼을 누르면 전체 텍스트가 제한된 시간(문장의 길이에 따라 시간을 제한)만큼 나타나고, 텍스트가 사라진 후에 반대언어로 녹음한다. -녹음할 때 3초 시간 제한이 있다. 녹음한 결과를 AEMOS로 평가한다. 결과를 저장한다. 기준 점수 미만일 때에는 앞으로 돌려 반복한다.  [동시통역 훈련하기] 버튼을 누르면 음성이 문장 단위(마침표)로 3초 간격으로 출력된다. 음성이 출력되면서 녹음을 동시에 진행한다. -녹음한 결과를 AEMOS로 평가한다. 결과를 저장한다. 기준 점수 미만일 때에는 앞으로 돌려 반복한다. 녹음할 때 3초 시간 제한이 있다.
대화 통역 연습	통역 완성	한국어↔외국어	[훈련하기] 버튼을 누르면 순서대로 음성만 출력되고 학습자는 반대언어로 통역을 녹음한다. -3초 시간 제한이 있다. 녹음한 결과를 AEMOS로 평가한다. 기준 점수 미만일 때에는 앞으로 돌려 반복한다.

## 5. 결론

글로벌 시대에 필요한 한국어 통·번역사 양성을 위하여 의료, 사법, 비즈니스, 문학을 비롯한 다양한 전문 분야에 특화된 실전 통번역 교재 개발이 필요하다. 이를 위하여 본 연구에서는 실제 한국어 통번역 교실에서 적용할 수 있는 통번역 교재의 내용 구성과 앱 교재의 구성 방향을 제시하였다.

이 교재가 개발되면 예비 외국인 한국어 통·번역사 양성을 위한 실제적인 통번역 훈련 모델이 될 것이며, 한국어교육 현장에서도 기존의 고급 과정을 뛰어넘는 전문적인 한국어교육의 장을 확장할 수 있을 것이다. 또한 이 모델은 교육 현장 적용을 통해 교육 내용과 평가 방식의 일관성을 확보하고 한국어 통번역 교육이 고급 숙달도의 보조 학습의 개념을 넘어 전문 직업인을 양성하는 분야가 될 것을 기대한다.

## 참고 문헌

- 강수연 외(2021), 『현장에서 바로 쓰는 의료 통역』, 서울: 시대고시기획.
- 고민석 외(2018), 『예비 사법통역사와 주한 러시아어권 외국인을 위한 러시아어 사법통역과 생활법률』, 서울: 뿌쉬킨하우스.
- 국제의료관광코디네이터협회(2023), 『국제의료관광코디네이터 필기 한권으로 끝내기』, 서울: 시대고시기획.
- 김국화, 강수정(2013), “한중/중한 통역 교재 개발 방안–중국 대학 강의용 교재를 중심으로–”, 제33회 한중인문학회 전국학술대회 자료집, pp. 7–24.
- 김장선(2022), 『중한 문학 교류와 번역 연구』, 서울: 역락.
- 김형민, 이선영, 박영지(2020), “웹 기반 한국어교육 연구의 동향과 전망”, 『이중언어학』 80, 이중언어학회, pp. 105–136.
- 박다연(2023), 『국제의료관광코디네이터 핵심 꿀팁 요약집』, 서울: 셀핍.
- 박다연(2024), 『의료통역, 날개를 달고(중국어)–해외/강남병원근무한저자가 알려주는꿀팁』, 서울: 한국의료통역코디네이터협회.
- 박지성(2019), 『중국어 사법 통역 이론과 사례–형사사건을 중심으로』, 서울: 박영사.
- 보건복지부 · 한국보건복지인력개발원(2016), 『의료통역사양성과정 공통과목 표준교재』, 서울: 진한엠 앤비.
- 신윤경(2025), “한국어 통번역 앱 교재 개발과 실제–의료 통번역 교재를 중심으로–”, 『국제한국어통번역학회 KIT 2025 추계 세미나 자료집; AI 시대의 한국어 통번역 및 통번역 교육의 현재와 미래』, 국제한국어통번역학회, pp. 93–101.
- 신윤경, 유소영(2025), “Developing Korean Interpretation and Translation App-based Textbooks–A Case Study of Medical Translation Materials– 한국어 통번역 앱 교재 개발 방안과 실제–의료통번역 교재를 중심으로–”, 『제17회 국제한국어응용언어학회 국제학술대회(튀르키예) 발표 자료집』, 국제한국어응용언어학회, pp. 145–151.
- 신윤경, 이진경(2024), “한국어 통번역 수업을 위한 한국어교원 교육역량 연구— 세종학당 통번역 시범운영 교원 교육 내용 분석을 중심으로”, 『어문논집』 100, 중앙어문학회, pp. 585–610.
- 유소영(2023), “헝가리 한국어 학습자를 위한 ‘한국어 번역 수업’ 연구 –엘테대학교 한국학과 한국어 번역 수업 과정을 중심으로–”, 『에듀테인먼트연구(Journal of the Edutainment)』 5–2, pp. 133–150.
- 유소영(2024), “헝가리 학습자를 위한 한국어 통번역 교재 개발 기초 연구”, 『국제한국언어문화학회 2024 추계학술대회 자료집; 뉴노멀 시대, 한국언어문화교육의 도전과 지평 확장』, 국제한국언어문화학회, pp. 116–128.
- 유소영(2025), “한국어 통번역 앱 교재 개발 방안 연구–비즈니스 통번역 교재를 중심으로–”, 『The Evolving Role and Professional Development of Korean Language Teacher in the AI Era (인공지능 시대, 한국어 교사의 역할과 전문성 개발)』, The 7th Annual Conference of the CANADIAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF KOREAN, pp. 14–16.
- 유소영(2025), “한국어 통번역 교재 개발과 실제–문학 통번역과 비즈니스 통번역 교재를 중심으로–”, 『국제한국어통번역학회 KIT 2025 추계 세미나 자료집; AI 시대의 한국어 통번역 및 통번역 교육의 현재와 미래』, 국제한국어통번역학회, pp. 69–85.
- 이경, TRAN THI VAN(2022), “베트남 내 대학의 한국어 학습자를 위한 한베 통번역 교재 개발 기초 연구: 대학 교원 대상 설문 및 인터뷰 결과를 중심으로”, 『문화교류와 다문화교육』 11(5), 다문화융합연구소, pp. 251–279.
- 이은애(2012), “한국어 학습용 웹 애플리케이션 콘텐츠 설계 및 구현”, 고려대학교 석사학위논문.
- 이주리애(2023), “기술 보조 통역 훈련(CAIT) 툴 연구 고찰– 코로나19 시기(2020년~2023년)를 중심으로”, 『통번역학연구』 27(4), 한국외국어대학교 통번역연구소, pp. 63–94.

- 이지은(2017), 『사법통역의 이론과 실제 – 경찰통역에서 난민통역까지』, 서울: 이화여자대학교출판문화원.
- 임종령(2023), 『통역의 바이블』, 서울: 길벗이지톡.
- 임형재(2024), “한국어 교육에서 AI 번역의 활용 방안 연구: 프롬프트 설계의 유효성과 PE 활동을 중심으로”, 『문화교율와다문화교육』 13(2), pp. 351–372.
- 임형재(2025), “한국어 통번역 교육을 위한 분야별 전문 교재와 평가 도구 개발 방향 연구”, 『국제한국어통번역학회 KIT 2025 추계 세미나 자료집; AI 시대의 한국어 통번역 및 통번역 교육의 현재와 미래』, 국제한국어통번역학회, pp. 58–68.
- 임형재, 리번 켈빈(2024), “한국어 번역 교육을 위한 인공지능 기반 평가모델 연구– 다중 자동평가지표 활용을 중심으로”, 『한국언어문화학』 21(4), 국제한국언어문화학회, pp. 183–209.
- 임형재, 송은정(2015), “외국인을 위한 통번역 목적 한국어 교육 연구: 중국어 화자의 한국어 통번역 교육 현황과 교육 내용을 중심으로”, 『외국어로서의 한국어교육』 42, pp. 303–333.
- 최원선, 강수연, 김혜란, 알렉산더 편집(2018), 『현장에서 바로 쓰는 의료통역: 영어–국제의료관광 코디네이터협회 지정 교재 의료 통역 능력 검정시험 2차 구술시험 대비 가능』, 서울: 시대고시기획.
- 최은실(2023), “통역 훈련용 플랫폼 개발을 위한 기초 연구”, 『통번역교육연구』 21(4), 한국통번역교육학회, pp. 125–149.
- 타임스미디어 외(2017), 『하이패스! 비즈니스 영어 통번역』, 서울: 시대고시기획.
- 타임스미디어 외(2018), 『하이패스! 비즈니스 중국어 통번역』, 서울: 시대고시기획.
- 쾨히하커. F.(2009), 『통역학 입문』, 이연향, 한미선, 오미형 옮김, 서울: 이화여자대학교출판부.
- 허세립 외(2020), 『한중 의료 통번역 입문』, 서울: 우리책.
- Erik Hertog(2010), 『법률 통번역 입문』, 서울: 한국외대출판부.
- Khan, B. (1997), *Web-based instruction: What is it and why is it?* In B. H. Khan(Ed.), *Web-based instruction* (pp.5–18). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

## '한국어 전문 통번역 교재 개발의 방법과 실제: 의료·사법·비즈니스·문학 통번역 교재를 중심으로'의 토론문

이선웅(경희대학교)

발표 잘 들었습니다. 이 논문은 한국어 교육에서 전문 분야의 통번역 교재의 내용을 소개하고 내용 구성에 서의 개선점을 논의함으로써 향후 한국어 전문 통번역 교재의 발전을 도모하고자 하는 목적으로 작성된 논문으로 이해됩니다. 이 원고를 읽으며 새로운 사실을 많이 알게 되었습니다. 특히 통번역에 특화된 각종 한국어 교육용 앱에 흥미를 느꼈습니다. 어떤 학문적 쟁점에 대해 필자의 주장을 논증하는 방식의 논문이 아니라 현황 설명을 위주로 한 논문이기 때문에 무엇으로 토론 내용을 삼아야 할지 막연합니다만, 외국어 교육에서의 통번역 및 통번역 교재 분야에 대한 지식과 경험이 일천한 토론자로서 잘 알지 못하는 두 가지 사항에 대하여 질문하는 것으로 토론의 책무를 갈음하고자 합니다.

1. 이 논문은 한국어 교육 현장에서의 '통번역' 전문 교재의 내용을 소개하고 있는데, 논문 내용(3장)을 보면 그냥 한국어 교육에서 전문 분야 교육을 추구하는 것으로 이해됩니다. 다시 말해, 특수 목적 한국어 교육의 내용과 무엇이 다른지 알 수가 없습니다. 3장의 내용인 전문 '통번역' 교재 내용을 설득하려면, 그 전에 범용 한국어 통번역 교재가 범용 한국어 교재와 무엇이 달라야 할지에 대해 상세한 논의가 있어야 '한국어 통번역 교육'이 이론적으로 튼튼한 기반 위에 설 것으로 생각됩니다. 그러나 1장과 2장에서 기술한 내용들은 일반적인 고급 한국어 교육의 원칙이라고 해도 무방한 내용으로 보이기 때문에 3장이 전문 '통번역' 교재라는 특성보다는 '특수 목적' 한국어 교육 교재와 무엇이 다른지 잘 알기 어렵습니다. 가령, 조선업을 중심으로 하여 울산 일대의 중공업 공장 노동자를 대상으로 제작한 특수 목적 한국어 교재가 중공업 분야 전문 통번역 교재와 어떤 점에서 다르게 제작되어야 하는지가 설명되어야 '통번역' 교재에 대한 학문적 논의임이 분명해질 것으로 생각됩니다.
2. 사실상 위의 1과 같은 질문입니다. 통번역 한국어 범용 교재와 고급 한국어 교재가 ① 구조적 체계 면, ② 언어 내용(발음/문법/어휘/담화) 면, ③ 언어 기술(말하기/듣기/읽기/쓰기) 면에서 차이가 있을는지요? ①과 관련하여 차이를 상상하기가 어렵고, ②와 관련하여 차이를 상상하기 어렵고, ③과 관련하여 '말하기/듣기'는 구어를 대상으로 한 '통역'에 필요한 기술이고 '읽기/쓰기'는 문어를 대상으로 한 '번역'에 필요한 기술이므로 역시 차이를 상상하기가 어렵습니다. 한국어 통번역 교재에 나와 있다는 통역/구역 연습은 대역 언어로의 치환 연습으로 생각되는데, 이것과 기존 외국어 교육의 문법-번역식 교수법에서의 번역 연습이 어떠한 점이 다른지도 궁금합니다. 샘플인 <그림 1>을 보면 일반 한국어 교재보다는 난이도가 높은데, 그럼 고급 과정의 문어 교재(현재 우리나라 고등학교 영어의 읽기/쓰기 교재)와 구어 교재(현재 우리나라 고등학교 영어의 듣기/말하기 교재)를 단순히 한 권에 합친 형태인가, 하는 생각이 들었습니다. 통번역 외국어 교재와 일반 외국어 교재의 차이점을 1, 2장에서 조금 더 이론적으로 다루어 주시면 좋겠습니다.

고맙습니다.

# 연구윤리교육

■ 사회자: 조인옥(연세대학교)

2026 한국문법교육학회  
제 44차 국제학술대회  
(한)국어 교재의 변화와 확장

**2026 한국문법교육학회  
제44차 국제학술대회**

---

발행일 : 2026년 1월 24일  
편집 및 발행 : 한국문법교육학회

---