

## 의미 단위 지도를 통한 한국어 읽기 능력 신장 방안

김 서 형

### Abstract

**Kim Seohyung.** 2008. 10. 31. **A study on methodology to improve Korean reading ability through teaching sense groups.** *Bilingual Research* 38, 69-93. The purpose of this study is to find types of sense groups and to apply to teaching method for the improvement of reading comprehension. When Korean learners speak Korean, most of them pronounce and tone similar with native speakers do. However learners high level in speaking show quite different way in reading target context. This is from that they do not understand Korean structure and accomplished comprehension through reading class. This is from the teaching trend which top-down processing is treated more important than bottom-up processing in reading method. In this study divided the sense groups of Korean into 9 types and suggest them depending on level. If the method using sense groups as one of bottom-up processing on reading class, it gives time to teach the Korean structure to teachers and to learn a strategy to comprehend contents of context to learners. Finally this strategy to understand text will also influence on writing and listening skills. **(Korea University)**

**[Key words]** 의미 단위(sense groups), 읽기 이해(reading comprehension), 한국어 구조(Korean structure), top-down processing(하향식 처리방식)  
bottom-up processing(상향식 처리방식)

## 1. 서론

본고는 한국어의 의미 단위 유형을 밝히고, 이를 한국어 학습자의 읽기 능력 향상을 위한 교수 방법으로 이용하기 위한 연구이다. 의미 단위(Sense Groups)는 문장의 구조를 파악할 때 중요한 분석 근거가 되어, 문장을 생성하거나 생성된 문장의 내용을 이해하는 데에 관여하는 유용한 요소이다.<sup>1)</sup> 이러한 의미 단위를 이용한 끊어 읽기 방식의 효율성에 대해서는 이미 여러 연구에서 그 성과가 확인되고 있는데, Day(1993: 315-317)에서도 문장을 의미 단위로 파악하는 것이 읽기 이해에 도움이 크다고 논의한 바 있다. 그러나 지금까지 한국어 읽기 교육의 연구에서는 글 전체 내용 이해의 중요성을 강조하여, 문맥이나 텍스트 구조 또는 스키마 이론을 이용한 읽기 방법 등 비교적 한정된 주제에만 관심을 가졌다.<sup>2)</sup> 이는 한국어가 갖는 언어 구조와 내용상의 특성이 반영된 읽기 교육 연구가 아직 미비하다는 것을 의미한다.

한국어 학습자들이 말하기를 할 때에는, 그들의 한국어 숙달도에 따라 차이는 있지만 대체로 모국어 화자들과 비슷한 어조나 발음을 한다. 그러나 상당한 수준의 한국어 말하기 능력을 갖춘 학습자들도 한국어로 된 글을 읽을 때에는 모국어 화자와 달리 매우 어색한 양

- 
- 1) ‘Sense Groups’는 ‘여러 개의 단어들로 구성된 의미의 덩어리 단위’라는 뜻을 갖는 Nuttall(2000:55)의 용어로, 국내 영어 교육에선 ‘의미 단위’로 해석된다. 이 ‘의미 단위’는 ‘사고 단위(thought unit or meaningful unit: Herrick1963), 의미 단위(Sense Unit: Selkirk1984)로도 사용된다.
  - 2) 의사소통식 접근법을 중시하여 읽기 교육에서 하향식 활동 방식을 선호한 것과 관련이 있을 것이다. 그러나 읽기 능력 향상을 위해서는 문장 구조를 파악하고 의미를 이해하는 상향식 활동도 필요하다. 본고는 기존의 연구에서 논의된 속독을 위한 의미 단위 분석이라기보다는, 문장의 구조 이해를 돕는 활동의 하나로서도 의미 단위의 관점에서 끊어 읽기 연습이 중요하다고 보아 이를 제안하는 것이다.

상을 보인다. 이는 한국어 문장의 구조를 제대로 파악하지 못한 데에서 기인하는 것으로 보인다. 이렇게 한국어의 문장 구조를 잘 모르는 학습자들은, 이전에 접해보지 못한 생소한 글이 주어지면 글 전체를 이해하기까지 여러 면에서 어려움을 경험한다. 글을 읽는 과정에서 어휘가 해석이 안 되어 의미를 알지 못하거나, 설사 어휘 의미를 안다고 해도 구절이나 문장 전체 의미를 정확하게 파악하지 못하는 경우가 그러하다. 따라서 한국어 학습자에게는, 의미 단위 중심의 읽기 교육이야말로 독해의 어려움을 해결해주는 동시에 자동적으로 한국어의 문장 구조, 더 나아가 글 전체의 구조를 익힐 수 있게 하는 매우 필요한 학습이 될 것이다.

본고에서는 한국어의 문장 구조와 관련된 의미 단위의 유형을 살피고, 이를 한국어 교육에 적용하여 의미 단위로 끊어 읽는 학습 내용을 제안한다. 가령, ‘저는 기차를 타고 영이는 걸어서 왔어요.’는 ‘저-는-기-차-를-타-고’, ‘저-는-기차-를-타-고’, ‘저는-기차를-타고’, ‘저는-기차를 타고’, ‘저는 기차를 타고’처럼 다양하게 발화할 수 있는데, 모국어 화자나 한국어 수준이 높은 학습자일수록 마지막 유형처럼 언어를 분석해서 읽는다. 모국어 화자는 이러한 방식으로 텍스트를 읽기 때문에 긴 문장도 쉽게 읽을 수 있다. 이것은 단어나 작은 구절 단위로 분절해서 읽지 않고, 언어 직관에 의해 형성된 의미 단위를 중심으로 글을 읽기 때문이다. 이렇게 문장 구조의 이해를 전제로 하는 의미 단위의 끊어 읽기는 한국어 읽기 능력뿐만 아니라 쓰기나 듣기 능력의 향상에도 도움을 줄 것이라 생각한다.

본고는 먼저 한국어의 의미 단위를 정의하고 유형을 체계화하기 위해 기존 연구의 내용을 살피고, 모국어 화자가 갖고 있는 내재적인 의미 단위를 조사하기로 한다. 의미 단위가 항상 문법적 구조 단위와 일치하지는 않기 때문이다. 모국어 화자의 의미 단위 인식 양상을 살피기 위해서 끊어 읽기를 조사하고, 이 과정에서 도출되는 의미 단위

를 찾아 기존 연구에서 제시되었던 유형과 비교할 것이다. 마지막으로 의미 단위 학습법을 한국어 읽기 교육에 적용할 수 있도록 지도 방안을 마련하기로 한다.

## 2. 한국어의 의미 단위

### 2.1 선행 연구 검토

현재 한국어 교육에서는 의미 단위의 읽기 지도가 필요하다는 일반적인 내용만 제시되었을 뿐 의미 단위의 유형에 대한 구체적인 성과는 거의 없는 편이다. 이는 한국어 교육이 특정 주제에 치중했던 연구 성향과 짧은 연구 역사와도 관련이 있다.

이에 비해 한국어 교육보다 역사가 오래된 영어 교육 분야에서는 이러한 의미 단위에 대한 관심이 계속되어 왔다.<sup>3)</sup> 특히 대학 입시와 관련해서 독해 능력은 영어 능력을 대변할 정도로 중요시되면서 보다 빠른 속도로 읽고 정확한 이해를 할 수 있는 교수 방법의 하나로 의미 단위에 기초한 연구가 꾸준히 진행되어 왔다. 의미 단위 중심의 읽기 향상에 대한 연구(임병빈 1993, 김세주 1994 등), 의미 단위를 이용한 쓰기 학습법 연구(이은우 1999 등), 의미 단위를 이용한 듣기 능력 신장에 대한 연구(김혜정 2001, 오상희 2006 등)가 있으며, 이외에도 모국어 독해 부진아를 위한 읽기 전략으로도 의미 단위가 제안되기도(정성하 2007 등) 하였다.

이처럼 다른 분야에서는 언어 능력의 향상을 도모하는 의미 단위를 활용한 교수 방법 및 교수 효과에 대해서 연구를 진행하고 있다. 따라서 한국어 교육에서도 의미 단위에 대한 중요성을 인식하여, 이

---

3) 영어 교육에서 의미 단위는 이해 단위로 사용되기도 하며, 주로 중·고등학생들의 영어 읽기, 듣기, 쓰기 능력에 대한 연구에서 다루어졌다.

를 한국어 능력 신장에 도움이 될 수 있는지에 대해 검토하고 한국어 교육에 알맞은 교수 방법을 모색하는 것도 의의가 있을 것이다.

## 2.2 한국어의 의미 단위와 휴지

언어의 문장 구조를 분석할 때 중요한 근거를 제공하는 의미 단위는 작게는 하나의 어절을 이루기도 하지만, 그 이상의 구절 단위로 확대되는 경우가 많다. 양영하(2002:87)은 ‘담화 내에서 화자의 의도에 따라 쉼(pause)이 정보 단위를 분절한다.’고 주장하였다. 따라서 의미 혹은 정보를 구별하는 기제로서의 휴지와 의미 단위는 관련이 깊다고 하겠다.<sup>4)</sup>

휴지는 이해와 표현 언어 측면에서 모두 고려되어야 할 요소이다. 다른 사람의 발화 내용을 이해하거나 화자 자신의 의사를 잘 표현하는 데 필수적이며, 생리적인 면에서도 휴지는 요구되기 때문이다. 따라서 휴지는 의사소통 과정에서 필수적으로 수반되는 요소지만, 휴지 자체의 길이와 담화 내에서 휴지의 수는 어느 정도 유연성, 정도성을 갖는다. 이는 휴지의 길이가 사람마다 다를 수 있기 때문이며, 이러한 정도성에 따른 휴지의 길이까지를 교육하기는 어렵다. 따라서 내국인 발화에서도 휴지의 길이가 차별성을 갖는다고 보지만, 이러한 차이를 외국인이 습득하기에는 너무 부담을 줄 수 있기 때문에 본고에서 다루지 않으며, 휴지의 일반적인 유무 정도로만 구분하기로 한다. 그러나 휴지의 원리를 설명할 때는 정도성을 도입하여 논의하기로 한다.

의미 단위를 유형화하기 위해서 먼저 한국어 문장의 내적 구조를

---

4) 본고에서는, 담화 장면에서 화·청자의 발화 교대에서 발생하는 말차례 구성 단위로서의 휴지가 아니라, 하나의 모문 안에서 발생하는 휴지만을 논의 대상으로 삼는다.

성분으로써 분석하여 문법적인 구조 체계를 분류한다. 이는 문장의 의미 체계나 단위에 매우 깊은 관계를 가질 것이다. 기존의 언어 교육 이론에서 논의된 의미 단위는 고유의 의미 기능을 가진 요소의 결합 구성을 의미하는데, 관용적 표현이나 연어구, 관형어나 부사어와 같은 문장 성분의 수식 구조가 이에 속한다.<sup>5)</sup>

한국어에서 기본적인 휴지 단위는 어절 단위로 구분하는 것이 좋다고 본다. 이는 문장 성분을 구별하여 띄어쓰기에 대한 인식을 높여 학습자 모국어 환경과의 변별성을 빨리 인식시키는 데도 도움이 되기 때문이다. 어절 단위를 기준으로 한 휴지 위치는 다음과 같은 방식으로 선정할 수 있다.

(1) 가. 학교에 가요.//6)

나. 나는//빵을 먹었습니다.//  
다. 영이는//회사 동료와 같이//명동에 갔습니다.//  
라. 나는//예쁜 여자 친구를//만나고 싶습니다.//  
마. 버스가//늦게 왔습니다.//  
바. 이 사과는 한 개에//500원입니다.//  
사. 수진 씨,//이게 얼마만이에요?//

(1가)처럼 간단한 서술구만의 문형이라면, 그 구절 뒤에 휴지를 두는 것이 좋다. ‘-에 가다’와 같이 관용구처럼 하나의 단위로 제시하는 것이 효율적인 경우는 그 중간에 휴지를 넣지 않는다.

두 번째 단위 설정 기준에, 위 (1나)와 같이 주어부와 술어부를 근거로 한다. 이는 문법 구조적으로도 가장 기본적인 구분이 될 수 있

---

5) 영어 교육에 있어서 오상희(2006:21~22)는 ‘관용적 표현, 5W1H의 내용을 가진 어구를 의미 단위로 유형화했으며, 김세주(1993:18~25)는 의미 단위(10개), 휴지 규칙(18개)을 제안하고 있으나 분석 기준에 대한 언급이 없다. 본고는 이와는 별도로 한국어의 문장 구조와 의미적 상관성을 분석 기준으로 삼는다.

6) 휴지 단위는 사전이나 부호를 이용하여 제시하며, 가장 기본적인 휴지는 문장이 완전히 끝나는 마침표를 경계로 한다.

으며, 초급 단계의 학습자는 술어로만 구성된 문장부터 학습해 나가기 때문에 기존 학습의 흐름을 저해하지 않는다.

셋째로, 주어부나 술어부 어느 곳이든 어절 수가 많아지면 성분 구조에 따라 휴지를 더 두기도 한다. (1다)에서는 서술부가 길어, 부사구 뒤에 휴지를 더 두었다.

넷째로, 수식어와 피수식어 사이에는 원칙적으로 휴지를 두지 않는다. 둘 사이는 의미적으로 긴밀하기 때문이다. (1라)의 ‘예쁜 여자 친구’ 구절에서 ‘예쁜//여자 친구’를 분리하면 의미 전달과 이해에서 방해가 된다. (1마)의 ‘늦게 왔습니다.’ 구절도 이와 같은 원리가 적용된다.

다섯째, 수량 단위나 나열 구조 뒤에서 휴지를 둔다. 이는 문장의 의미 전달에 있어 정확성을 요구하는 요소이기 때문인데, (1바)는 수량 단위 뒤에 휴지를 둔 예이다.

여섯째, 간투사나 독립어 뒤에서도 휴지를 둔다. (1사)에서는 호칭어와 본문 사이에 휴지가 왔다. 특히 독립어 뒤에는 문장 부호가 연속되는데, 문장 부호도 나름의 기능을 갖고 있으므로 휴지 선정에 있어서 이를 고려하는 것이 좋다.

다음과 같이 문장 구조가 좀더 길고 복잡해지는 경우, 이를 고려하여 휴지를 두는 곳도 달라져야 할 것이다.

(2) 가. 남을 설득할 때에는//낮은 목소리로 부드럽게 하는 것이 좋다.//

나. 자기가 좋아하는 친구와 같이//영이는 명동에 갔어요.//

다. 나는 오늘도//우리가 연애할 때 늘 만나던 그 커피숍에서//차 한 잔을 마셨다.//

라. 영이는//대부분의 여자가 그렇듯이//보석을 좋아한다.//

마. 마리 씨는//조금 뒤에 다시 전화를 한다고(//)말했다.//

바. 마리 씨는//“조금 뒤에 다시 전화를 할게”(//)라고 말했다.//

사. 이것은 한 개에 500원이고//저것은 세 개에 1,000원입니다.//

아. 나는//키가 크고 돈이 많은 남자와//결혼하고 싶습니다.//

주제화나 초점 표현 뒤에서는 휴지를 두는데, (2가)에선 주제화 성분 ‘남을 설득할 때에는’ 뒤에 휴지를 주었다. 도치문에서는 도치된 성분이 어느 정도의 길이를 가지면 그 뒤에 휴지를 두는데, (2나)에서는 주어 앞에 도치되어 나온 부사절 뒤에 휴지가 왔다. 어절 수는 휴지와 관련이 깊은데, (2다)에서처럼 장소를 말하는 부사절이 매우 긴 분량일 경우에도 그 앞과 뒤에 휴지를 둔다.

삽입구가 있을 때는 삽입구 전후에 휴지를 둔다. (2라)의 부사 삽입구 ‘대부분의~그렇듯이’는 모문장과 구별되어 독립적인 의미 단위를 이루고 있다. 하나의 문장 성분이 충분히 휴지를 요구할 만큼 긴 분량을 가질 때는 그 표현구 바로 뒤에 휴지를 두는데, 예를 들어 시간이나 장소가 중요한 역할을 할 때에 특히 그러하다.

인용절의 인용구가 있을 때에는 인용 보문소 뒤에 약간의 휴지가 올 수 있으나 필수적이지는 않다. 간접 인용구가 있는 (2마)의 경우는 인용 보문소와 상위 서술어 사이에 휴지를 두고, 직접 인용구가 있는 (2바)는 인용구와 인용 보문소 사이에 휴지를 둘 수 있다.

접속 구문에서는 선행 접속절이 끝나는 서술어 어미 뒤에 휴지를 둔다. (2사)에서는 수량 단위가 있지만, 그보다 더 커다란 의미 단위인 선행절 접속어미 뒤에만 휴지를 두었다. (2아)에서도 ‘남자’가 긴 관형사절의 수식을 받지만 피수식어 ‘남자’ 뒤에서 휴지를 두었다.

접속과 내포 등이 반복되어 중첩 구조를 가질 때에는 상위절의 구조를 우선하여야 문장의 올바른 의미 단위 설정이 가능하다. (2아)에서는 관형화 내포문 안에 접속문이 있지만 ‘크고’ 뒤에 휴지가 오면 관형사절의 구조가 깨져서 모문의 구조 분석이 잘못된다. 따라서 접속문보다 더 상위에 있는 관형사절 내부에는 휴지를 두지 않고, 주어 뒤와, 관형사절의 수식을 받는 핵심 명사 뒤에 휴지를 둔다.

이상에서 한국어의 문장 구조를 고려하여 휴지 단위 설정 정보를 정리하였다. 이들을 종합하여, 휴지를 두어야 할 한국어의 의미 단위



를 설정하면 (3)과 같다.

- (3) 가. 주어부와 술어부를 분간 기준으로 하여 휴지를 둔다.
  - 나. 수식 관형사어(구)와 피수식 체언 간에는 휴지를 두지 않는다.
  - 다. 수량 단위나 나열구 뒤에 휴지를 둔다.
  - 라. 간투사, 감탄사 등 독립어 뒤에도 휴지를 둔다.
  - 마. 주제어, 초점, 강조의 표현 어구에는 뒤에 휴지를 둔다.
  - 바. 부사(화) 삽입구의 앞과 뒤에는 휴지를 둔다.
  - 사. 접속 어미 뒤에 휴지를 둔다.
  - 아. 인용 보문 뒤에 휴지를 둘 수 있다.
  - 자. 여러 개의 하위절이 결합된 문장에서는 상위절에서 의미적으로 분간되는 큰 단위에 우선적으로 휴지를 둔다.

다음 장에서는 모국어 화자와 한국어 학습자의 읽기 양상에서 이러한 휴지 지점이 잘 지켜지고 있는지 살피고, 더불어 한국어 교사가 생각하는 적절한 휴지 지점을 검토하여 한국어의 휴지 패턴을 분석하고자 한다.

### 3. 읽기 실험 방법 및 실제

#### 3.1 실험 대상

앞 장에서는 휴지에 따라 의미 단위가 설정된다는 기존 연구를 근거로, 한국어 문장 발화에서 나타나는 휴지의 양상을 살피고 이를 체계화하였다. 이 장에서는 실제 모국어 화자가 이러한 이론에 부합되는 의미 단위를 인지하고 있는지, 한국어 교사가 생각하는 휴지 위치는 어디인지를 조사한다. 이어서 한국어 학습자의 읽기 양상, 독해 능력을 알아보기 위해 이들이 발화할 때 보이는 휴지 양상을 조사하였다. 이러한 끊어 읽기 실태를 통해 모국어 화자, 한국어 교사, 한국

어 학습자의 의미 단위를 설정하는 데 차이점이 있는지를 비교 조사하여, 한국어 읽기 교육에서 문제점은 없는지를 고찰하려는 것이다. 이는 읽기 교육의 개선 방안을 모색하는 데 기초 자료로 이용될 수 있을 것이다.

실험에 참여한 모국어 화자는 20명으로, 남녀 1:1로 인문 계열 10명과, 경제, 언론, 자연 계열을 포함한 비인문 계열 10명으로 구성된 2-4학년 대학생들이다.<sup>7)</sup> 평균 연령은 22.4살이다.

한국어 교사는 10명으로, 남녀 비율이 1:4이고, 교육 경력은 평균 5년이며, 현재 언어 교육 기관의 정규 과정과 대학 강의에서 한국어 교육을 담당하고 있는 강사들이다.

본 실험에 참여한 한국어 학습자들은 현재 대학의 정규 과목으로 개설된 한국어 독해 강의를 듣는 수강생들로, 총 14명으로 구성되었다. 남녀 비율은 각각 1:1이고, 대만을 포함한 중국어권 4명, 일본어권 5명, 영어권 4명, 독일어권 1명으로, 다양한 언어 배경을 가진 학습자들이었다. 이들은 한국에 오기 전 자신의 모국어나 현재 재학하고 있는 대학교 이외의 다른 언어 교육 기관에서 1~2년 정도의 한국어 학습의 경험을 갖고 있었으며, 중급 수준 이상의 한국어 능력을 보였다.

### 3.2 실험 자료 및 절차

읽어 읽기 양상을 살피는 본 연구에서는, 텍스트 소리 내어 읽기 실험을 실시하였다. 읽기 자료는 최근 5년 이내의 작품들로, 구전 동화 ‘거울’의 연극 대본 1편, 교통사고와 폭력 사건 등 일반적인 사회

---

7) 실험 대상 인원이 실험 결과의 객관성을 확보하기에는 비교적 적은 편이지만, 실험 텍스트의 양을 고려하였을 때 각 실험군의 경향을 파악할 정도는 된다고 본다.

문제를 다룬 신문 기사 5편, 런던 여행기 1편 그리고 대화 상식과 관련된 보고문 1편이다. 텍스트의 총 문장 수는 139개, 어절은 1398개이다.

자료는 모국어 화자나 일부 한국어 교사들에겐 처음 접하는 텍스트였지만, 한국어 학습자들은 보고문 1편과 신문 기사 한 1편을 제외하고는 이미 수업에서 다루었던 텍스트였다. 이는 텍스트 내용의 이해 정도와 끊어 읽기 단위의 차별 유무를 조사하기 위한 것이다.

실험은 모국어 화자를 대상으로 기사문, 드라마, 수필과 같은 다양한 텍스트를 개별적으로 읽는 것을 필자가 직접 녹취하는 방식으로 진행하였다. 문장 내 구절 단위의 끊어 읽기, 텍스트 내 문장 끊어 읽기를 조사하기 위한 실험인 것이다. 이 실험은 한국어 학습자에게도 똑같이 실시하였다. 휴지 시간 측정은 Wavesufer1.8.5를 사용하였고, 피실험자들의 휴지는 최소한 0.34 이상으로 하였다. 이러한 휴지 값은 피실험자에 따라 어느 정도의 차이를 가져, 상대적인 휴지 인식도 감안한 것이다. 최은지(2007:416)에서는 0.57초 이상의 정지 상태를 기준으로 휴지를 설정하였고, 양영하(2002:82)에서도 사람의 인지 정도에 따라 1초 이상을 휴지로 간주하였다. 그러나 이는 대화를 분석한 것이므로 본 연구의 읽기에 나타나는 휴지의 길이와는 차이가 있다. 일방적인 읽기는 상호간의 대화에 비해 휴지가 매우 짧게 나타난다.

한국어 교사에게는 끊어 읽기 단위를 사전으로 표시하도록 하였다. 사전에 낭독이라는 점을 염두하여 표시할 것을 제안하였으나, 실제로 묵독 표시가 없는 것은 아닐 것이다. 그러나 끊어 읽기 표시는 한국어 교사가 생각하는 모범적인 끊어 읽기 휴지 위치이며, 한국어 수업에서도 이것이 반영되었을 것이라고 본다.

다음 장에서는 모국어 화자의 읽기에서 이들이 사용한 의미 단위가 2장에서 제시되었던 의미 단위와 일치하는지 비교한다. 또한 한국

어 교사가 생각하는 끊어 읽기 단위와 한국어 학습자들의 읽기 양상을 비교한다.<sup>8)</sup> 이를 통해 한국어 이해에 도움이 될 수 있는 의미 단위를 찾아 이를 유형화하도록 한다.

## 4. 읽기 실험의 결과 분석

### 4.1 끊어 읽기 실태

각 실험군의 끊어 읽기 실태를 앞서 제안한 휴지 원리에 근거하여 비교하면 다음과 같다. 원리에 가장 근접하게 휴지를 둔 것은 한국어 교사 집단이었다. 모어 화자들은 다른 실험군보다 문장 내 휴지를 적게 두었으며, 한국어 학습자들은 문법 형태에 의존하여 휴지를 두었다.

우선 주어부와 술어부를 분간 기준으로 하여 휴지를 두는 현상은 한국어 교사 집단에서 분명하게 나타났다. 이와 달리 모국어 화자는 10어절 이내의 문장에서는 주·술부를 구분하지 않고, 이를 하나의 의미 단위로 읽는 경향이 있었다. 한국어 학습자들은 조사나 어미를 기준으로 휴지를 두고, 주·술부를 따로 구분하지 않았다.

세 실험군은 공통적으로 수식어와 피수식어 사이에서는 휴지를 두지 않았으며, 수량 단위나 나열구 뒤에서 휴지를 두었다. 그러나 부사어 삽입구가 있을 때 모국어 화자와 한국어 교사들은 삽입구 앞·뒤에서 휴지를 두지 않은 반면, 학습자들의 일부는 휴지를 두었다.

간투사나 감탄사와 같은 독립어 뒤에서는 대부분의 모국어 화자는 휴지를 두지 않았다. 이와 달리 한국어 교사와 한국어 학습자는 문장 부호가 있는 경우에는 반드시 휴지를 두었다.

---

8) 익명의 심사자는 낭독에서의 끊어 읽는 단위를 의미 파악 단위로 보는 것은 무리가 있다고 지적하였다. 필자도 이 점을 인정하지만, 학습자가 낭독에서 휴지를 두었다는 것은 의미의 단계성을 염두한 결과라고 보기 때문이다.

주제어, 초점, 강조의 표현 어구 뒤에서는 한국어 교사는 휴지 표시를 했지만, 모국어 화자들은 주제어를 설명하는 술부가 길 때에만 휴지를 두었다. 한국어 학습자들은 기계적으로 ‘에는’, ‘는’과 같은 주제어구 뒤에서 끊어 읽기를 하였다.

접속 어미 뒤에서는 세 실험군이 휴지를 두었는데, 모국어 화자 실험군은 전체 모문이 긴 경우에 접속 어미 뒤에서 휴지를 두었다. 한국어 교사나 한국어 학습자들은 접속 어미 뒤에서 규칙적으로 휴지 경계 표시를 한 것으로 보아, 접속 어미를 중요한 휴지 단위로 인식하는 것 같다.

인용 보문 뒤에서는 세 실험군이 휴지를 거의 두지 않았다. 다만, 인용 보문이 길면 한국어 학습자는 보문소 뒤에 휴지를 두었고, 한국어 교사는 인용절 내의 주어와 술부를 구분하였다.

여러 개의 하위절로 구성된 문장에서 큰 의미 단위에 우선적으로 휴지를 두는 현상은, 모국어 화자와 한국어 교사 집단에서만 발견할 수 있었다. 한국어 학습자들은 각 절마다 휴지를 두는 것으로 보아, 문장의 의미를 생각하지 않으면서 읽기를 하는 것으로 보인다. 이외에 한국어 교육 현장에서 하나의 덩어리 표현으로 배우는 형태 뒤에서 한국어 학습자와 한국어 교사들은 휴지를 두었다.<sup>9)</sup>

이제 각 실험군의 휴지 실태를 구체적으로 살펴보기로 한다. 모국어 화자들은 의미적 긴밀성을 중요시하여 휴지의 수가 다른 두 실험 대상보다 적었다. 전체 139문장에서 휴지는 평균 209번으로, 연극 대본과 같은 구어 자료에서는 ‘73번/73문장’, 나머지 문어 자료는 ‘136번/66문장’의 휴지를 두었다.

---

9) 한국어 교육에서는 하나의 덩어리로서 의미나 문법 기능을 하는 구성들을 ‘표현 항목’, ‘통어적 구문’, ‘구문 표현’ 등으로 각기 달리 명칭하고 있다. 본고에서는 덩어리로서 ‘-(으)ㄴ 것’처럼 문법적인 기능을 갖거나, ‘-(으)ㄴ 체’처럼 의미 기능을 갖는 것을 ‘덩어리 표현’으로 명명한다. 이는 항상 덩어리 단위로 결합하여 의미를 형성하거나 문법 기능을 하는 것을 뜻한다.

- (4) 가. 이건 네 남편의 첩이 아니라 네 시아버지의 첩이구나//  
나. 3일 오전 6시 10분쯤//서울 천호 4동 고분다리 앞 도로에서//  
다. 하지만 여자 친구가 그 이후 사람 만나기를 기피하고//밥도 제때 먹지 않는 등//  
라. 성과를 말할 때에는 짧게 끊듯이 강하게 말해야 하며//  
마. 운전자 강 씨는//운전을 시작한 후 차량이 쉽게 전진하지 않고 주변 버스 등에서// .....  
바. 그녀는 “새 애인을 직접 눈으로 확인했느니 포기하겠다.”고 말했다고 한다//  
사. 아버님, 그게 아니에요//

모국어 화자들은 (4가)처럼, 10어절 이하에서는 복합문에서도 중간에 휴지를 두지 않는다. 생리적으로 한 호흡으로 읽을 수 있는 문장은 가급적 휴지를 두지 않은 것이다. (4나)는 시간과 장소를 나타내는 부사구가 연속하여 등장하는 구절이다. 모국어 화자는 시간과 장소가 의미 전달 과정에서 중요한 정보로 파악하여 부사구 뒤에서 각각 휴지를 두었다. (4다)는 명사절을 안은 나열의 접속어미 뒤에서 휴지를 둔 예인데, 이는 모국어 화자가 의미적으로 더 큰 단위 뒤를 휴지 지점으로 파악하고 있음을 보여주는 것이다. 또한 후행절은 관형절을 수식 받는 핵심 명사 ‘등’ 사이에 휴지를 두지 않았다. (4라)의 ‘강하게’처럼 의미 전달에 큰 영향을 주지 않을 정도의 짧은 삽입구 앞뒤에서는 휴지를 두지 않았다. 또한 주제어구인 ‘성과를 말할 때에는’ 뒤에서 휴지를 두지 않았다. 오히려 (4마)처럼 주제어가 짧더라도 뒤에 위치한 성분절이 길 경우에는 주제어 바로 뒤에서 휴지를 두었다. 대부분은 (4바)처럼 인용소 뒤에서 휴지를 두지 않았다. 이는 인용소 뒤에 휴지를 두면, 내용의 흐름을 저해한다고 판단한 것으로 예상된다. 다만, 실험자 20명 중 3명은 오히려 말한 이를 분명히 밝히고 싶어 휴지를 두었다고 대답하였다. 문장 부호를 엄격히 준수하며 읽기를 진행하였는데, (4사)처럼 독립어 뒤에 문장 부호를 무

시하고 휴지를 두지 않았다.

한국어 교사들은 끊어 읽기 단위로 표시한 휴지가 전체 139 문장에서 263번이었다. 이는 모국어 화자의 휴지수보다 약 1.5배로 문어 자료에서 휴지가 ‘241번/66문장’, 구어 자료에서 ‘80번/73문장’의 양상을 보였다.

(5) 가. 회사원 김지선(31) 씨는//올 3월 어려운 상황을 맞이했다.//

나. 어제 저녁 6시 반쯤//서울 강서구 화곡동 까치산 역 앞 도로에서//

다. 20대 청년이 술에 만취한 채//남의 차 밑에 들어가 잠을 자다//큰 부상을 입었다.//

라. 정보가 귀에 잘 들어오도록 콕콕 찍어주듯 말씀한다고 말했다.//

마. 고려대 사회학과 안호용 교수(51)는//“핵가족화되고 맞벌이부부가 증가하면서//어쩔 수 없이 이런 서비스가 느는 것 같다”고 말했다.//

바. 아버님 그게 아니에요.//

한국어 교사는 (5가)처럼 10어절 이하의 문장에서 주어부와 술어부를 나누어 주어부 뒤에서 휴지를 두었다. 수식을 받지 않는 짧은 주어와 긴 술어부로 구성된 문장에서도 한국어 교사들은 주어부 뒤에 바로 휴지를 두어야 한다고 표시하였다. 또한 관형절과 수식 명사로 이루어진 목적절 내에서 휴지를 두지 않았다. (5나)는 시간과 장소의 부사구가 나열된 구성으로, 각 부사구 뒤에서 휴지를 두었다. 이 부사구 내부는 여러 어휘로 나열되어 있지만, 의미적으로 더 큰 단위 뒤에서 휴지를 표시한 것이다. (5다)에서 보듯이 여러 절로 구성된 문장 내에서 휴지 경계를 둘 때 주어부와 서술어를 구분하기 보다는 절의 경계에 휴지를 두었다. 현재 한국어 교육에서 하나의 표현 단위로 제시되고 있는 문법 표현 뒤에서 휴지를 두는 경향이 강하다. (5라)에서 삽입구 ‘콕콕 찍어주듯’ 뒤와 주제어 ‘성과를 말할 때에는’ 뒤에서 휴지를 두지 않고, 단지 의미적으로 일단락되는 접속어미 ‘며’ 뒤에서 휴지를 두었다. 인용문이 내포된 (5마)에서는 인용 본문

소 뒤에서는 휴지를 두지 않았다. 다만, 인용문 내부에서 휴지를 두었는데, 의미적으로 더 큰 ‘면서’ 뒤에서 휴지를 두었다. (5마)는 모문의 문장 길이가 비교적 긴 편인데, 주어부와 술어부를 구분하여 우선적으로 ‘안호용 교수는’ 뒤에서 첫 번째 휴지를, 술어부의 인용문 내부에서 두 번째 휴지를 두었다. 이는 소리 내어 읽기 호흡을 고려한 표시였을 것이라 예상된다. (5바)처럼 10어절 이하의 비교적 짧은 문장의 독립어 뒤에서 휴지를 두지 않았다. 그러나 동일한 어절로 구성된 문장에 문장 부호로 있는 독립어 뒤에서는 휴지를 표시하여 문장 부호를 엄격히 준수하는 경향을 보여주고 있다.

한국어 학습자는 대체적으로 호흡이 짧아 교사나 모국어 화자들보다 휴지가 2배 이상 높았다. 전체 139문장을 321번의 휴지를 두어 읽었으며, 구어 ‘80번/73문장’, ‘241번/66문장’으로 나타났다.

한국어 학습자들의 끊어 읽기는 어절 수준에서 크게 벗어나지 않으며, 오히려 글자 하나하나를 잘 읽으려는 인상을 주었다.<sup>10)</sup> 또한 이미 학습한 텍스트(19문장, 205어절)와 비슷한 수준의 어휘로 구성되었으나 학습하지 않은 텍스트(18문장, 284어절) 휴지 경계 양상을 비교하였다. 그런데 학습자들은 두 종류의 텍스트에서 주로 조사와 접속 어미 뒤에서 휴지를 두어, 의미보다는 문법소에 의존하는 끊어 읽기를 하고 있다는 것과, 학습의 유무가 휴지 경계에 별 영향을 주지 않은 것으로 드러났다.<sup>11)</sup>

---

10) 최연희·전은실(2006:261)은 학습자의 읽기 양상 중 의식적 퇴행과 무의식적 퇴행이 있다고 하였다. 본 실험에서도 몇몇 학습자들에게서 자신의 발음이 정확하지 않다고 생각하거나 숫자 또는 어려운 단어를 읽는 과정에서 해당 단어를 반복적으로 읽는 의식적 퇴행 현상이 빈번하게 나타났다. 따라서 학습자의 모든 끊어 읽기를 무조건 의미 단위로 보는 것은 무리가 있을 것이다. 본고는 이러한 읽기 과정에서 나타나는 휴지는 의미 단위로서의 끊어 읽기로 인정하지 않았다.

11) 학습자들은 아직 배우지 않은 텍스트에서 수준이 높은 어휘가 있으면, 그 어휘 부분을 늦게 읽거나 어휘 앞·뒤에서 끊어 읽기도 하였다. 본고에서는



- (6) 가. 김 씨는 그 중 한 곳에서//프로필과 사진을 본 뒤//도우미를 골라//  
나. 어제(11일) 저녁 6시 반쯤//서울 강서구//화곡동//까치산역 앞//도로에서  
// .....  
다. 이 사고로 승객 55살 문모 씨 등//32명이 중경상을 입고//  
라. 성과를 말할 때에는 짧게 끊듯이 강하게 말해야 하며//제안할 때에는//  
마. 돈을 높여서//빨리 말하며//정보가 귀에 잘 들어오도록//  
바. 그녀는//“새 애인을 직접 눈으로 확인했으니//포기하겠다.”고 말했다고  
한다.//  
사. 여보, 당신 어떻게 된 일이에요?//

한국어 학습자들은 (6가)처럼 주어인 ‘김 씨는’ 뒤에서 휴지를 두지 않고 오히려 부사구 뒤에서 휴지를 두었다. 학습자들은 이처럼 주어부와 술어부를 구분하지 않고 위치럼 조사, 어미를 경계로 하여 문장을 분절하여 휴지를 두기도 하였다. (6나)는 시간과 장소의 어휘가 나열된 구인데, 이러한 구성에서는 한국어 학습자들은 휴지를 많이 두었다. 이는 생경한 단어를 읽는 데에서 오는 부담감도 영향을 주었을 것이며, 학습자들은 대체적으로 중성이나 초성이 파열음 앞, 뒤에서 휴지를 두었다. (6다)에서 다른 두 실험군과 달리 학습자들은 ‘승객 55살 문모 씨 등 32명이’를 하나의 의미 단위로 보지 않고, ‘등’과 같은 특정 단어 뒤에서 휴지를 두었다. 학습자들은 기계적으로 ‘등’, ‘뒤’에서 휴지를 두곤 하였다. (6라)의 삽입구가 아닌, 접속어미 ‘며’ 뒤에서 휴지를 두어 어미와 같은 문법 표지를 중요한 단위로 보고 있음을 알 수 있었다. 또한 두 개의 주제어구 중 ‘제안할 때에는’ 뒤에서만 휴지를 두는 것으로 보아, 휴지 경계에 일관성이 없었다. (6마)는, 이처럼 의미적으로 큰 단위를 파악하지 않고, 한 문장에 등장하는 접속어미 수와 관계없이 기계적으로 그 뒤에서 휴지를 둔 것이다. (6바)처럼 인용문 내부에 접속어미가 있으면 인용 보문소 뒤에서

는 휴지를 두지 않아도, 접속 어미 뒤에서는 휴지를 두었다. (6사)처럼 독립어 뒤에 문장 부호가 있어도 휴지를 두지 않았는데, 긴 문장 내에서는 문장 부호를 엄격히 준수한 것과 다른 양상을 보였다. 즉, 문장 길이가 길면 문장 부호가 호흡에 필요하지만, 짧은 경우에 그렇지 않아 무시한 것이다.

이상과 같이 한국어 학습자들은 조사나 어미 같은 문법 범주 뒤에서나 한국어 교사에서 나타난 것처럼 학습한 덩어리 표현 뒤에서는 의식적으로 휴지를 두었고, 숫자나 발음하기 어려운 음소의 앞 또는 뒤에서 휴지를 두었다. 한국어 학습자들은 의미를 생각하면서 텍스트를 읽는다고 보기 어려웠다.

## 4.2 결과 비교

앞 선 장에서는 각 실험군들이 끊어 읽기 실태를 살펴보았다. 이 장에서는 각 실험 대상자들이 휴지를 두는 위치에서 가장 두드러지는 차이점을 중심으로 비교하고자 한다. 우선, 한국어 교사와 한국어 학습자가 다음 (7나)와 (7다)처럼 10어절 이하의 문장에서도 주어부와 술부를 구분하여 휴지 경계를 두는 것으로 보아 문법 구조와 문법 표현을 중시하고 있음을 알 수 있었다.

(7) 가. 회사원 김지선(31) 씨는 올 3월 어려운 상황을 맞이했다.//

나. 회사원 김지선(31) 씨는//올 3월 어려운 상황을 맞이했다.//

다. 회사원 김지선(31) 씨는//올 3월 어려운 상황을 맞이했다.//<sup>12)</sup>

다음은 어미와 같은 문법 표지를 중시하는 한국어 학습자의 특성을 보여주는 예이다. (8가)나 (8나)처럼 여러 개의 절로 연결되는 문

---

12) 예는 모어 화자(가), 한국어 교사(나), 한국어 학습자(다)의 순으로 정리되었다.

장에서 비학습자 실험군은 의미적으로 단위가 큰 위치에서 휴지를 두는 반면, 학습자들은 이처럼 의미 단위별로 문장을 파악하지 않고 어미 뒤에서 휴지를 두었다.

- (8) 가. 돈을 높여서 빨리 말하며//정보가 귀에 잘 들어오도록 콕콕  
나. 돈을 높여서 빨리 말하며//정보가 귀에 잘 들어오도록 콕콕  
다. 돈을 높여서//빨리 말하며//정보가 귀에 잘 들어오도록//콕콕

다음은 학습자들이 수식 구조의 종류에 따라 의미 단위를 구분하는지 보여주는 예이다. 한국어 학습자들은 (9)와 같은 ‘부드럽고 중성적인 목소리’의 관형절 수식 구조에는 어느 정도 익숙하지만, 부사어가 갖는 수식 특성을 잘 파악하지 못하는 듯하다.

- (9) 가. 부드럽고 중성적인 목소리로 말해야//안정감을 준다.//  
(10) 가. 오락 프로그램에서는 본래 목소리로 편안하게 말하고//  
나. 오락 프로그램에서는 본래 목소리로 편안하게 말하고//  
다. 오락 프로그램에서는//본래 목소리로//편안하게 말하고//

(10)에서 ‘본래 목소리로’가 ‘말하다’를 수식하는 부사어로 이를 하나의 의미 단위로 파악하지 않고 중요한 문법 단위로 보는 조사 뒤에서 휴지를 두었다. 이는 한국어 학습자들이 수식 구조를 하나의 의미 단위로 파악하는 연습이 부족하다는 것을 의미한다.

이상과 같이 모국어 학습자는 호흡이 길고, 짧은 절 이상을 한 의미 단위로 인식하고, 한국어 교사는 덩어리 표현을 중시하되 두 개 이상의 절로 구성된 문장에서는 의미의 크기를 기준으로 휴지 경계를 두었다. 한국어 학습자는 조사나 어미와 같은 문법 표지에 의존하여 의미를 구분하고, 학습자마다 끊어 읽기 정도성도 컸다. 그러나 어느 실험군에서도 남자와 여자는 끊어 읽기에 별 차이를 나타내지

않았다.

## 5. 의미 단위를 이용한 한국어 교육 방안

앞 장에서 한국어 교사, 한국어 학습자, 모국어 화자의 읽기 양상을 살펴보았다. 최연희·전은실(2006:260-261)은 읽기 능력이 뛰어난 학습자일수록 단어가 아닌 의미 단위를 기준으로 하여 읽기 활동을 한다고 하였는데, 세 실험군 중 모국어 화자가 이에 속했다. 한국어 학습자에게도 의미 단위의 기준과 휴지의 규칙을 제시한다면 읽기 낭독과 이해 능력에 도움을 줄 수 있을 것이다.

본고의 실험에 참여한 학습자들은 서술어의 논항에 대한 개념을 이해하는 중급 수준의 한국어를 구사하였다. 학습자들은 한국어 교육에서 제시하고 있는 ‘-(으)ㄴ 채’ 등과 같은 덩어리 표현 단위들을 하나의 단위로 보고, 이들 내부에서 휴지를 두지 않았다. 즉 학습자들은 이해 정도의 차이는 있지만, 교수 내용을 언어 사용에 반영한다는 것을 알 수 있었다. 따라서 읽기 수업에서 생소하지만 의미 단위를 기초로 하는 지도를 해도 학습자는 이를 충분히 수용(intake)할 수 있다고 본다.

의미 단위를 이용한 읽기 교육은 학습자의 교육 단계에 따라 적용될 수 있도록 설계해야 좋을 것이다. 가령, 초급 수준의 학습자가 접하는 것은 주로 단순문 위주의 문장인데, 복합문 혹은 전체 텍스트를 다룰 때와 차이가 있을 것이다. 초급 단계에서는 2장의 (3)에서 제안한 ‘주어부와 술어부, 수식 구조, 수량 단위나 나열구 뒤, 독립어 뒤, 주제어 및 초점, 강조의 표현 어구 뒤, 접속 어미 뒤’의 휴지 문제를 다루어야 할 것이다. 이 때 단순문이나 간단한 복합문 위주의 기본적인 휴지 단위부터 연습시키고 이를 확장하는 방식으로 이루어져야 할 것이다. 다음은 초급에서 제시되어야 할 의미 단위이다.

(11) 가. 주어부, 술어부

예) 나는//빵을 먹어요.//

나. 수식 관형어(구)와 피수식어 체언

예) 나는//성격이 좋은 친구를//만나고 싶어요.//

다. 수량 단위나 나열구

예) 한 개에//7000원입니다.//

라. 독립어

예) 철수 씨,//왜 지각했어요?//

마. 주제어, 초점, 강조의 표현 어구

예) 이것은//연필입니다.//

바. 접속 어미

예) 영수 씨는 머리가 아파서//집에 갔습니다.//

중·고급 단계에서는 학습자들이 접하는 문장 구조가 단문에서 복문, 중문으로 전환되고, 복합문들도 좀더 복잡해지는 경우가 많이 때문에 이를 고려하여 휴지를 두는 곳도 달리 제시되어야 할 것이다. 길이가 긴 부사화 삽입구나 접속문, 인용보문, 여러 하위절을 가진 상위절에서의 휴지가 이에 속한다.

(12) 가. 부사(화) 삽입구

예) 비가//부슬부슬 소리도 없이//하루 종일 내린다.//

나. 인용 보문

예) 수진 씨가//다리가 아프다고(//)길바닥에 앉아 버렸다.//

다. 상위절에서 의미적으로 분간되는 큰 단위의 하위절

예) ㉠ 나는//키가 작지만 마음씨가 좋은 친구가//있어요.//

㉡ 민수는//돈이 없어서 대학교에 진학을 하지 못하자//

취업을 한 것이다.//

위 예 중에서 (12다)의 ㉠ ‘나는~있어요.’는 주어 ‘나는’ 또는 접속어미 ‘지만’뒤에 휴지를 두느냐에 따라 문장의 의미가 달라지므로 휴지가 의미 변별의 단위가 된다. 또한 ㉡의 ‘민수는~취업을 한 것이다.’에서는 ‘어서’가 이끄는 절보다 의미적으로 큰 단위의 절을 이끄

는 ‘자’ 뒤에서 휴지를 둔다. 중·고급 수준의 읽기 텍스트는, (12)의 예처럼 여러 개의 절로 구성된 문장이나 접속문을 안은 내포문 등 복잡한 문장으로 이루어진다. 따라서 여러 개의 절로 구성된 문장에서 의미 단위를 찾는 것은 정확한 독해를 위해 필요한 절차이다.

지금까지 제안한 의미 단위 내용은 1·2차시의 독립된 수업으로 진행될 수 있다. 의미 단위나 휴지에 대한 학습을 접해 보지 않은 학습자들을 위해서는 낭독을 하면서 휴지 위치를 제시하는 방식이 보다 명시적일 것이다. 앞에서 제안한 학습 내용은 다음과 같이 진행될 수 있다.

- (13) 가. 교사가 별다른 휴지 규칙 없이 낭독한다. 끝이어서 의미 단위가 되는 위치에서 휴지를 두면서 낭독한다.
- 나. 두 읽기 방식의 차이를 통해 의미 단위를 중심으로 한 끊어 읽기 개념을 도입한다.
- 다. 학습자의 한국어 수준에 맞는 문장을 제시하고, 학습자 개인 혹은 그룹이 의미 단위가 될 수 있는 휴지 위치를 찾게 한다.
- 라. 학습자에게 휴지 위치 및 휴지 선정 근거를 발표하게 한다.
- 마. 의미 단위가 되는 휴지 위치의 기준을 교사와 함께 확인한다.
- 바. 모범적으로 휴지 표지가 된 결과를 이용하여, 실제 학습자들이 읽기 수업에서 사용하는 텍스트에 의미 단위별 휴지를 표시하게 한다.
- 사. 내용 이해 질문을 통해 의미 단위를 중심으로 한 끊어 읽기가 독해 전략이라는 것을 발견할 수 있도록 한다.

교사가 위와 같은 절차로 의미 단위에 대한 수업을 진행한 후 매 읽기 수업에서 끊어 읽기 활동을 반복한다면, 학습자는 읽기 과정에서 단어보다 더 큰 의미 단위를 인지할 수 있을 것이다. 더불어 학습자는 의미 단위 중심의 읽기를 독해 전략으로 사용하여 읽기 속도를 향상시킬 수 있을 것이다.

학습자들의 읽기 과정에서 나타난 가장 큰 문제점은 문장 내의 의미 단위의 종류와 범위를 분간하지 못하는 것이었다. 이를 수정하기

위해서는 비슷한 구조를 가진 문장이나 텍스트를 주고, 의미 단위 중심의 끊어 읽기 연습을 통해 문장 구조를 파악할 수 있도록 하는 것이 좋을 것이다.

의미 단위별 읽기 연습은 학습자가 자주 범하는 오류 문장 중심으로 실시하여도 좋을 것이다. 그러나 이에 앞서 초급 과정에서부터 의미 단위에 대한 개념을 안다면, 하나의 단위처럼 행동하는 서술어의 논항 즉 조사 학습에 도움이 될 것이다. 본고에서 다루어지지 않았지만, 이러한 의미 단위별 학습은 읽기 이외에도 쓰기, 듣기 등 다른 기능별 학습에도 긍정적 효과를 미칠 것이라 예상된다.

## 6. 결론

한국어 의미 단위를 이용한 읽기 교육은 그동안 체계적으로 한국어 구조를 가르칠 기회가 없었던 교사에게 한국어 체계를 가르칠 수 있는 기회를 제공할 것이다. 또한 학습자들은 읽기 전략의 하나로 의미 단위를 배우게 되므로 읽기 속도에 대한 부담감을 해소하고, 글의 내용을 쉽게 파악할 수 있으리라 예상된다.

의미 단위 중심의 읽기 교수는 텍스트 이해에만 국한되는 것이 아니라 쓰기 능력에도 영향을 준다. 학습자가 의미를 만드는 방법을 알게 되면 의미적으로 유기적인 글을 생성하는 데 어려움을 느끼지 않을 수 있다. 이렇게 의미 단위를 중심으로 한국어의 문장 구조를 연결할 수 있는 학습자는 자신이 원하는 내용을 정확하게 문장으로 생산할 수 있을 것이다. 이처럼 의미 단위의 읽기 교육은 쓰기 능력을 함양하는 데 긍정적인 역할을 한다.

한국어의 구조를 파악하게 되면, 어휘 의미 중심의 이해에 의존하는 듣기 활동에도 도움이 될 것이다. 특히 한국어 체계를 잘 모르는 초급 단계의 학습자에게 의미 단위에서 점차 문장, 대화 이해의 듣기

활동을 제공하면 학습자의 이해에 도움을 주고 듣기 활동에 자신감을 갖게 될 것이다.

지금까지 논의한 것처럼 의미 단위의 읽기 연구는 이해 언어적인 측면이나 표현 언어 능력을 기르는 데 중추적인 역할을 할 수 있을 것이라 생각한다. 본고에서 제안하는 의미 단위를 기반으로 하는 읽기 교육을 다른 한국어 교육 분야에도 활용한다면, 학습자에게 언어 기능을 균형적으로 습득할 수 있을 좋은 계기가 될 것이다.

### <참고 문헌>

- 김세주(1994). 영어 독해력 신장 방안 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김정숙(1996). 담화능력 배양을 위한 읽기 교육 방안. <한국어교육> 7. 국제한국어교육학회. 195~213쪽.
- 김혜정(2001). 듣기 능력 향상을 위한 방안 연구 : CHUNK별 끊어 읽기 듣기 학습을 중심으로. 국민대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 양영하(2002). 구어담화에 나타난 '섬'의 기능. <담화와 인지> 9-2. 담화·인지언어학회. 79~100쪽
- 오상희(2006). 초등영어에서 의미 단위 학습이 영어 듣기·읽기 능력과 태도에 미치는 효과. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이은우(1999). 의미 단위 끊어 쓰기 학습을 통한 의사소통능력 신장 방안 연구. 충북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 임병빈(1993). 읽기속도 숙달 연습과 의미과악 훈련을 통한 효율적인 영어 독해력 교수학습 방안. <영어교육> 46. 한국영어교육학회. 67~104쪽.
- 정성하(2007). 의미단위 끊어 읽기 전략이 초등학교 읽기장애아동의 읽기 유창성과 이해에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최원희·전은실(2006). 『영어 읽기 교육론 : 원리와 적용』. 한국문화사.
- 최은지(2007). 한국어 듣기 교재 내 음성 자료 속도의 실제성. <한국어교육> 18-1, 국제한국어교육학회. 401~427쪽.
- Aebersold, Jo Ann & Field, Mary Lee(1997). *From Reader to Reading Teacher : Issues and Strategies for Second Language Classroom*. Cambridge.



Cambridge Press.

- Day, Richard R((Ed.)(1993). *New Way in Teaching Reading*. Alexandria. VA: Teachers of English to Speaker of Other Languages(임병빈·송혜성 역)『영어 읽기의 새로운 기법을 활용한 교실수업 지도 방법』. 한국문화사.
- Nuttall, Christine(2000). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. reprinted with correction. Macmillan.

김서형(Kim, Seohyung)

고려대학교 국제어학원 한국어문화교육센터

136-701 서울시 성북구 안암동 5-1

전화: 02-3290-2438

전자우편 : sirius72@korea.ac.kr

접수일자: 2008.8.11

게재결정: 2008.10.17